



Εθνικό και Καποδιστριακό
ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΑΘΗΝΩΝ



ΕΘΝΙΚΟ ΚΑΙ ΚΑΠΟΔΙΣΤΡΙΑΚΟ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΑΘΗΝΩΝ
ΣΧΟΛΗ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΤΗΣ ΑΓΩΓΗΣ
ΤΜΗΜΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΚΑΙ ΑΓΩΓΗΣ ΣΤΗΝ ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗ ΗΛΙΚΙΑ
ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ
«ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΚΑΙ ΑΝΘΡΩΠΙΝΑ ΔΙΚΑΙΩΜΑΤΑ»

Διπλωματική Εργασία:

**«Ο ρόλος των προαιρετικών δράσεων στην
τυπική εκπαίδευση των νεαρών κρατουμένων»**

Μεταπτυχιακός Φοιτητής:

Παπαδημητρίου Ιωάννης (ΑΜ: 162013)

Επιβλέπουσα:

Ανδρούσου Αλεξάνδρα – Αναπληρώτρια Καθηγήτρια

Φεβρουάριος 2019

Ευχαριστίες

Η παρούσα διπλωματική σηματοδοτεί την ολοκλήρωση των μεταπτυχιακών σπουδών μου στο πρόγραμμα «Εκπαίδευση και Ανθρώπινα Δικαιώματα» και νιώθω την ανάγκη να ευχαριστήσω ιδιαίτερα την επιβλέπουσα Καθηγήτρια κα Ανδρούσου Αλεξάνδρα. Η παρουσία της, η καθοδήγησή της και η υποστήριξή της υπήρξε καθοριστικής σημασίας, από την αρχή ως το τέλος, για την ολοκλήρωση της παρούσας εργασίας.

Ακόμα, θα ήθελα να ευχαριστήσω όλους τους συναδέλφους μου εκπαιδευτικούς και το διευθυντή της σχολικής μονάδας Γυμνασίου και Λυκειακών Τάξεων που λειτουργεί στο ΕΚΚΝ Αυλώνα, οι οποίοι με βοήθησαν παραχωρώντας τον πολύτιμο χρόνο τους και την ενέργειά τους για την υλοποίηση των συνεντεύξεων και την καταγραφή των ημερολογίων παρατήρησης, χωρίς τους οποίους δεν θα ήταν εφικτό να πραγματοποιηθεί η εμπειρική έρευνα.

Επίσης, θα ήθελα να ευχαριστήσω τον Πέτσα Ιωάννη και την Kirstin Anderson που ανταποκρίθηκαν στο αίτημά μου και μου απέστειλαν πολύτιμο για εμένα θεωρητικό υλικό που διέθεταν σε ηλεκτρονική μορφή και που βοήθησε σε μεγάλο βαθμό την προπαρασκευαστική μελέτη και ανάλυση της παρούσας εργασίας.

Τέλος, θα ήθελα να ευχαριστήσω τη σύζυγό μου Ντίνα, για τη συμπαράσταση και υποστήριξη που μου έδωσε κατά τη διάρκεια της προσπάθειάς μου για την εκπόνηση της εργασίας μου.

Περίληψη.

Η εκπαίδευση στις φυλακές αποτελεί παράμετρο της σωφρονιστικής ιδρυματικής μεταχείρισης που εφαρμόζεται σε όλα τα συστήματα των χωρών του δυτικού πολιτισμού στις μέρες μας αποτελώντας αναπόσπαστο κομμάτι κάθε σχεδιασμού χάραξης σωφρονιστικής πολιτικής που σέβεται την εκπαίδευση ως πανανθρώπινο δικαίωμα. Καλείται να επιτελέσει ένα ρόλο αναμορφωτικό που θα προετοιμάσει τους κρατούμενους για την επιστροφή τους στην κοινωνία συμβάλλοντας καθοριστικά στη δημιουργία πλαισίων που θα τους δώσουν τα κατάλληλα εφόδια, τις ευκαιρίες για πνευματική διέγερση και ανέλιξη, αλλά και την εποικοδομητική εκμετάλλευση του χρόνου κατά τη διάρκεια του εγκλεισμού.

Στην περίπτωση των νέων κρατουμένων, αυτά τα πλαίσια θεωρούνται ως ακόμα περισσότερο σημαντικά και απαραίτητα μια που υλοποιούν μια επιτακτική προσπάθεια απεμπλοκής τους από το έγκλημα και αναμόρφωσής τους. Έτσι, στις περισσότερες ευρωπαϊκές χώρες, η εκπαίδευση για τους νέους κρατούμενους έχει υποχρεωτικό χαρακτήρα και λειτουργεί σε παρόμοια πλαίσια με αυτά που οι συνομήλικοί τους βρίσκονται στα «έξω» σχολεία. Με βάση αυτή τη θεώρηση, οι εκπαιδευτικές δομές που λειτουργούν στα Ειδικά Καταστήματα Κράτησης Ανηλίκων και Νέων της χώρας μας αποτελούν εφαρμογές δομών τυπικής εκπαίδευσης που ακολουθούν το αναλυτικό πρόγραμμα σε κάθε βαθμίδα εκπαίδευσης.

Αυτές οι δομές όμως ταυτόχρονα αποτελούν ιδιαίτερες και διαφορετικές σχολικές μονάδες, τόσο ως προς τις λειτουργικές και οργανωτικές συνθήκες που τις καθορίζουν, όσο και ως προς τη σύνθεση και τις ανάγκες του μαθητικού τους πληθυσμού που χαρακτηρίζεται από ευαλωτότητα, παραβατική συμπεριφορά και ακόμα έχει έντονα πολυπολιτισμική σύνθεση. Κυρίως όμως, υπόκειται στις ποικίλες επιπτώσεις του εγκλεισμού σε ένα Κατάστημα Κράτησης.

Στην περίπτωση του Γυμνασίου και Λυκείου που λειτουργεί στο Ειδικό Κατάστημα Κράτησης Νέων Αυλώνα, η ανάγκη αντιμετώπισης των θεμάτων που προκύπτουν από την ιδιαιτερότητα της σχολικής μονάδας, μέσα από κατάλληλες και αποτελεσματικές παιδαγωγικές προσεγγίσεις και πρακτικές, έχει οδηγήσει, εδώ και αρκετά

σχολικά έτη, στη διενέργεια πλήθους προαιρετικών προγραμμάτων και δράσεων που ενσωματώνονται στην τυπική λειτουργία της σχολικής μονάδας.

Με την παρούσα έρευνα επιχειρείται η διερεύνηση του ρόλου που έχουν αυτά προγράμματα στη συνολική λειτουργία της σχολικής μονάδας και η σημασία που έχουν στην επίτευξη των στόχων της. Τα προγράμματα αυτά αποτελούν έναν πολύτιμο εκπαιδευτικό μοχλό που επιδρά θετικά και υποβοηθά την προσαρμογή του σχολικού πλαισίου στις ιδιαίτερες συνθήκες, αλλά και τα εκπαιδευτικά αποτελέσματα που έχει στον ιδιαίτερο μαθητικό πληθυσμό της.

Λέξεις – Κλειδιά:

Ειδικά Καταστήματα Κράτησης Νέων, Εκπαίδευση Νεαρών Κρατουμένων,
Προαιρετικά Προγράμματα και Δράσεις, Προσαρμογή Πλαισίων Τυπικής
Εκπαίδευσης.

Abstract.

Nowadays, Prison Education constitutes a descriptor of the correctional institutional treatment applied to the systems of all western civilisation countries, thus, being an integral part when planning the policymaking of correctional politics which respect education as a human right. It is expected to play a reformatory role in the prisoners' preparation to return to society, contributing immensely to the creation of contexts that are going to provide inmates with the proper tools, the opportunities for spiritual stimulation and evolution, as well as with constructive utilisation of the time they spend incarcerated.

In the case of young inmates, these contexts are considered even more important and absolutely essential, since they implement the inmates' imperative need to disengage themselves from crime, and to reform. Hence, in most European countries, the education of young offenders is considered mandatory and operates within contexts similar to those of "outside" schools attended by people their age. Based on this notion, the education structures which operate in Prisons for Minors and Young Offenders in our country apply the structures of formal education and follow the curriculum allocated to each grade of education.

At the same time, though, these structures comprise notable and distinct school units, concerning both the functional and organisational conditions that define them, and the composition and needs of their student population, which is characterised by vulnerability, offensive behaviour, and multiculturalism. What is mainly subjected to, however, is the variety of repercussions of being imprisoned.

In the case of the Gymnasium and Lyceum which operate in the Avlonas Prison for Young Offenders, the need to deal with issues stemming from the distinctiveness of the school unit has, for the past many school years, led, through appropriate and efficient pedagogical approaches, to the implementation of the formal function of the school unit with a plethora of optional programmes and activities.

The current research attempts to investigate the role the aforementioned programmes play on the overall function of the school unit and the importance they have on achieving the school's aims. These programmes are a valuable educational

lever that results positively in, and assists with, the adaptation of the school context not only to the special conditions, but also to the educational outcomes on its special student population.

Key words:

Prisons for Young Offenders, Young Prisoners Education, Optional Programmes and Activities, Adaptation of Formal Education Contexts.

Περιεχόμενα

Περίληψη.....	4
Abstract.....	6
Εισαγωγή.....	10

Πρώτο Μέρος – Θεωρητικό Πλαίσιο

Ενότητα 1

1.1 Η ιστορική εξέλιξη της σωφρονιστικής ιδρυματικής μεταχείρισης.....	12
1.2 Πρότυπα σωφρονιστικής μεταχείρισης των νέων και εκπαίδευση.....	18
1.3 Τα χαρακτηριστικά και ο ρόλος της εκπαίδευσης στις φυλακές.....	22
1.4 Ειδικά Καταστήματα Κράτησης Νέων (ΕΚΚΝ) στην Ελλάδα – νομικό καθεστώς και η εκπαίδευση που παρέχεται σε αυτά.....	31
1.5 Το Γυμνάσιο με Λυκειακές Τάξεις που λειτουργεί στο ΕΚΚΝ Αυλώνας, η ιστορία του και το νομικό πλαίσιο κάτω από το οποίο λειτουργεί.....	33
1.6 Η διαφορετικότητα του Γυμνασίου και Λυκείου στο ΕΚΚΝ Αυλώνας.....	46
1.7 Ιστορική αναδρομή των προαιρετικών δράσεων και τα χαρακτηριστικά τους.....	62

Ενότητα 2

Παρουσίαση ερευνητικής πορείας – ιδιαιτερότητες και ερευνητική μεθοδολογία.....	70
2.1 Η αρχική στόχευση της έρευνας και οι λόγοι αλλαγής της.....	74
2.2 Οι ημιδομημένες συνεντεύξεις.....	77
2.3 Το προφίλ των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν στην έρευνα.....	78
2.3.1 Εργασιακό καθεστώς, ηλικία και φύλο.....	79
2.3.2 Ειδικότητα και προϋπηρεσία των εκπαιδευτικών.....	81
2.3.3 Σπουδές – ξένες γλώσσες.....	84
2.3.4 Επιμόρφωση των εκπαιδευτικών σχετική με διδασκαλία σε περιβάλλοντα κράτησης.....	85
2.3.5 Λόγος επιλογής του σχολείου της φυλακής.....	87
2.4 Ο χώρος – το πλαίσιο της έρευνας.....	88
2.5 Τα ημερολόγια παρατήρησης.....	90
2.6 Μέθοδος ανάλυσης ερευνητικών δεδομένων.....	95

Δεύτερο Μέρος – Ανάλυση των δεδομένων

Ενότητα 3

3.1 Οι απόψεις των εκπαιδευτικών για το σχολείο στη φυλακή.....	97
3.1.1 Η πρόσληψη της διαφορετικότητας των μαθητών που βιώνεται στο σχολείο από τους εκπαιδευτικούς.....	97
3.1.2 Σχέσεις και συνεργασία με το Κατάστημα Κράτησης.....	103
3.1.3 Αξιολόγηση της πολυπολιτισμικής σύνθεσης του μαθητικού πληθυσμού.....	106
3.1.4 Κίνητρα για τη συμμετοχή των κρατούμενων - μαθητών.....	107
3.1.5 Εκπαιδευτικοί στόχοι και μέσα διδασκαλίας – διαμόρφωση της παιδαγωγικής προσέγγισης στο συγκεκριμένο πλαίσιο.....	112
3.1.6 Κλίμα τάξης και σχέσεις εκπαιδευτικών και μαθητών.....	120

3.1.7 Η επίδραση του σχολείου στους μαθητές και η πορεία τους μετά την αποφυλάκιση.....	129
3.1.8 Οι λόγοι επιλογής της σχολικής μονάδας από τους εκπαιδευτικούς και η προσωπική εμπλοκή τους με το σχολείο.....	133
3.2 Προαιρετικά προγράμματα	
3.2.1 Οργάνωση, είδος και χρόνος ενασχόλησης με τα προγράμματα.....	141
3.2.2 Σύνθεση της ομάδας και σχέσεις μαθητών.....	145
3.2.3 Σχέσεις εκπαιδευτικών και μαθητών που αναπτύσσονται μέσα από τα προγράμματα.....	149
3.2.4 Λόγος εμπλοκής των μαθητών στα προαιρετικά προγράμματα.....	152
3.2.5 Προτάσεις των εκπαιδευτικών για την υλοποίηση των προγραμμάτων.....	155
3.3 Η επιρροή των προαιρετικών προγραμμάτων στη δομή τυπικής εκπαίδευσης.....	157
3.3.1 Ο ρόλος των προαιρετικών προγραμμάτων στην ενδυνάμωση των μαθητών.....	159
3.3.2 Ο ρόλος των προαιρετικών προγραμμάτων στη σχολική παρουσία και επίδοση.....	161
3.3.3 Ο ρόλος των προαιρετικών προγραμμάτων στις σχολικές γιορτές και δραστηριότητες.....	163

Τρίτο Μέρος

Συμπεράσματα.....	171
Αναστοχαστικές σκέψεις του ερευνητή.....	179
Βιβλιογραφία.....	183

Εισαγωγή.

Το αντικείμενο που πραγματεύεται η συγκεκριμένη διπλωματική εργασία είναι οι αντιλήψεις και οι απόψεις των εκπαιδευτικών της σχολικής μονάδας τυπικής Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσής του Ειδικού Καταστήματος Κράτησης Νέων Αυλώνων σχετικά με τον ρόλο που έχουν τα προαιρετικά προγράμματα και δράσεις στη λειτουργία της, αλλά και στα εκπαιδευτικά αποτελέσματα που έχουν αυτά στον μαθητικό πληθυσμό.

Αντλώντας από τη θεωρητική ανάλυση αλλά και τα ερευνητικά δεδομένα, δόθηκε ιδιαίτερη έμφαση στα χαρακτηριστικά της σχολικής μονάδας σχετικά με το πλαίσιο μέσα στο οποίο λειτουργεί, τον ιδιαίτερο τρόπο στελέχωσής της και τα χαρακτηριστικά του μαθητικού πληθυσμού, που συγκροτούν τη διαφορετικότητά της. Ακόμα, έγινε προσπάθεια διερεύνησης και αποτύπωσης των προαιρετικών προγραμμάτων και δράσεων που υλοποιεί η σχολική μονάδα, ως προς τη θεματική τους επιλογή, τον τρόπο υλοποίησής τους και τα αποτελέσματα που αυτά έχουν στη σχολική ζωή και δράση.

Το πρώτο μέρος της εργασίας περιλαμβάνει το θεωρητικό πλαίσιο στο οποίο βασίστηκε η έρευνα.

Στην ενότητα 1 παρουσιάζεται η ιστορική εξέλιξη της σωφρονιστικής μεταχείρισης και τα πρότυπα που έχουν διαμορφωθεί στην περίπτωση των νεαρών κρατουμένων. Ακολουθεί θεωρητική ανάλυση των χαρακτηριστικών και του ρόλου της εκπαίδευσης στις φυλακές. Στη συνέχεια παρουσιάζεται το νομικό πλαίσιο των Ειδικών Καταστημάτων Κράτησης Νέων καθώς και αυτό της σχολικής μονάδας στην οποία έγινε η έρευνα, πλαίσια τα οποία συμβάλλουν στη συγκρότηση και λειτουργία της μονάδας. Ακόμα, γίνεται προσπάθεια αναλυτικής παρουσίασης αυτής της διαφορετικότητας με παρουσίαση των παραγόντων που τη συγκροτούν. Τέλος, γίνεται ιστορική αναδρομή των προαιρετικών προγραμμάτων που υλοποιεί η σχολική μονάδα καθώς και ανάλυση των χαρακτηριστικών τους.

Στην ενότητα 2 γίνεται παρουσίαση της ερευνητικής πορείας με ιδιαίτερη αναφορά στην επιρροή του πλαισίου στον σχεδιασμό και την υλοποίησή της. Παρουσιάζεται το προφίλ των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν στην έρευνα, οι ιδιαιτερότητες

του χώρου και τα εμπόδια που προέκυψαν καθώς και η ανάγκη χρήσης ημερολογίων παρατήρησης συμπληρωματικά των ημιδομημένων συνεντεύξεων. Τέλος, παρουσιάζεται η μέθοδος ανάλυσης των ερευνητικών δεδομένων.

Το δεύτερο μέρος περιλαμβάνει την ανάλυση των ερευνητικών δεδομένων της εμπειρικής έρευνας. Στην ενότητα 3 η ανάλυση αποτυπώνει τις απόψεις των εκπαιδευτικών για τη διαφορετικότητα του σχολείου και τον τρόπο που αυτή αρθρώνεται με παράγοντες που αφορούν τα χαρακτηριστικά του μαθητικού πληθυσμού και τα κίνητρά του, το πλαίσιο λειτουργίας της μονάδας μέσα σε ένα Κατάστημα Κράτησης, και τις ανάγκες ιδιαίτερης στοχοθεσίας και παιδαγωγικών προσεγγίσεων. Ακολουθεί η ανάλυση των χαρακτηριστικών των προαιρετικών προγραμμάτων και η επίδραση που αυτά έχουν στις σχέσεις των μαθητών με τη σχολική μονάδα αλλά και αυτές των εκπαιδευτικών και μαθητών. Τέλος, αναλύεται ο ρόλος που έχουν τα προαιρετικά προγράμματα και δράσεις στην προσωπική ενδυνάμωση των μαθητών, στα αποτελέσματα της εκπαιδευτικής διαδικασίας καθώς και στην οργάνωση και διεξαγωγή των σχολικών εκδηλώσεων που χαρακτηρίζονται από εξωστρέφεια.

Τέλος, στο τρίτο μέρος γίνεται η σύνδεση των αποτελεσμάτων με τα ερευνητικά ερωτήματα και έτσι παρουσιάζονται τα συμπεράσματα και η συζήτησή τους, για την ανάδειξη του ρόλου των προαιρετικών προγραμμάτων που λειτουργεί υποβοηθητικά, προσφέροντας τελικά μια εναλλακτική ολιστική προσαρμογή του τυπικού εκπαιδευτικού πλαισίου. Ακολουθούν αναστοχαστικές σκέψεις του ερευνητή που προέκυψαν από την αποτίμηση της εμπλοκής του με το ΜΠΣ και ιδιαίτερα της ερευνητικής προσπάθειάς του, που αποτυπώνεται στην παρούσα εργασία, τόσο ως προς το σχεδιασμό και την πορεία της, όσο και ως προς τα αποτελέσματά της.

Πρώτο Μέρος – Θεωρητικό Πλαίσιο

Ενότητα 1

1.1 Η ιστορική εξέλιξη της σωφρονιστικής ιδρυματικής μεταχείρισης.

Η σύλληψη του θεσμού της φυλακής, όπως υποστήριξε ο Φουκώ (1989) έγινε πολύ πριν από τη εγκαθίδρυσή της μέσω των ποινικών νόμων. Αποτέλεσε συνιστώσα της την εφαρμογής μιας γενικής μορφής ενός μηχανισμού μεταχείρισης των ανθρώπων που λειτουργούν με παραβατικό τρόπο, με στόχο να συμβάλει ώστε τα άτομα αυτά να γίνονται χρήσιμα και ευπειθή. Η παραπάνω θεώρηση υπήρχε προτού ακόμα ο νόμος καθορίσει, στα τέλη 18ου με αρχές 19ου αιώνα, τη φυλάκιση ως κυρίαρχη ποινή συνέτισης των παραβατών με την εισαγωγή διαδικασιών κυριαρχίας και καθυπόταξης ως μέτρο και εφαρμογή του ποινικού συστήματος επιβολής των ποινών. Η ποινή φυλάκισης, αποτελεί στέρηση της ελευθερίας του ατόμου και ερμηνεύεται ως η κατεξοχήν τιμωρία σε μια κοινωνία που το αγαθό της ελευθερίας θεωρείται πολύτιμο και κοινό σε όλους. Η φυλακή στερώντας την ελευθερία, απομακρύνει τον κατάδικο από την κοινωνία και η βασική της λειτουργία και σκοπός είναι να λειτουργήσει ως ένας μηχανισμός που διορθώνει και προλαμβάνει με την έννοια ότι η βλαπτική συμπεριφορά του παραβάτη δεν έχει ως αποδέκτη μόνο το θύμα, αλλά και ολόκληρη την κοινωνία (Φουκώ, 1989).

Η φυλακή λοιπόν, στοχεύει να επιφέρει διορθωτικές αλλαγές στα άτομα που οδηγούνται σε αυτήν και έτσι να επιτελέσει το θετικό τεχνικό της ρόλο. Ως μια δράση αναμορφωτικού χαρακτήρα ακολουθεί τα εξής σχήματα: το πολιτικό - ηθικό σχήμα της απομόνωσης και της επίκλησης της ιεραρχίας, το οικονομικό σχήμα που επιβάλλει την αναγκαστική εργασία και το τεχνικό - ιατρικό σχήμα της θεραπείας και της επίτευξης της ομαλότητας. Ο συνδυασμός του πειθαρχικού χαρακτήρα της φυλακής με τη νομική της υπόσταση συγκροτούν το αποκαλούμενο σωφρονιστικό σύστημα (Φουκώ, 1989). Όπως ο Φουκώ αναφέρει:

«...απαιτείται από τη φυλακή να είναι ωφέλιμη, στο ότι η στέρηση της ελευθερίας – η νομική αυτή απαγόρευση ενός ιδανικού αγαθού – όφειλε, από την αρχή κιόλας να ασκήσει έναν θετικό τεχνικό ρόλο, να επιφέρει αλλαγές στα άτομα. Και για να πετύχει την επιχείρηση αυτή, ο μηχανισμός

των φυλακών χρειάστηκε να προστρέξει σε τρία μεγάλα σχήματα: το πολιτικό-ηθικό σχήμα της ατομικής απομόνωσης και της ιεραρχίας· το οικονομικό πρότυπο της ισχύος που επιβάλλει την αναγκαστική εργασία, το τεχνικό-ιατρικό πρότυπο της ίασης και της ομαλοποίησης. [...] Και αυτό το πειθαρχικό συμπλήρωμα σε σχέση με το νομικό είναι εκείνο που, συνοπτικά, μπορούμε να αποκαλέσουμε «σωφρονιστικό σύστημα» (Φουκώ, 1989, σ. 323).

Σε μια συνοπτική επισκόπηση της καταγεγραμμένης ιστορίας του ανθρώπινου είδους φαίνεται ότι ο εγκλεισμός υιοθετείται ως πρακτική απέναντι στην εκάστοτε οριζόμενη ως εγκληματική συμπεριφορά, χωρίς, ωστόσο, η φυλάκιση να αποτελεί μέθοδο αντιμετώπισης των παραβατών και η φυλακή να θεωρείται τόπος εγκλεισμού και σωφρονισμού, όπως αυτό συμβαίνει στις μέρες μας (Κουράκης, 2006). Η μοναδική λειτουργία του εγκλεισμού ήταν αρχικά η διασφάλιση της κράτησης του παραβάτη, μέχρι την έκδοση της τελικής καταδικαστικής απόφασης.

Μέχρι τον 18ο αιώνα στο ποινικό σύστημα των κοινωνιών κυριαρχούν οι σωματικές ποινές, η ποινή του θανάτου και δευτερευόντως οι χρηματικές ποινές (Χάιδου, 2002). Στο μοναρχικό δίκαιο η τιμωρία αποτελούσε αποκλειστικό προνόμιο του Μονάρχη. Τα μεγάλης διάρκειας φριχτά βασανιστήρια σε δημόσια θέα εξέφραζαν την απεριόριστη εκδίκηση ως έμπρακτη απόδειξη της παντοδυναμίας του ηγεμόνα που είχε το δικαίωμα της επιβολής μιας εξουσίας χωρίς όρια. Ο δημόσιος και ο σκόπιμος θεαματικός τους χαρακτήρας ήταν απαραίτητος, ώστε να διασφαλισθεί η αναγνώριση της εξουσίας του μονάρχη, η οποία αναζητούσε την ανανέωση της αποτελεσματικότητάς της και την ισχυροποίησή της μέσα από την αίγλη αυτού του μηχανισμού καθώς δεν διέθετε την αδιάκοπη και πολύπλευρη επιτήρηση του κοινωνικού σώματος (Φουκώ, 1989).

Με τις αρχές της Γαλλικής επανάστασης καθιερώνεται η ελευθερία ως το ύψιστο αγαθό του ανθρώπου και από τότε παρατηρείται η σταδιακή αντικατάσταση των σωματικών ποινών με την ποινή του εγκλεισμού. Οι προϋποθέσεις γέννησης της φυλακής δεν μπορούν να γίνουν κατανοητές δίχως αναφορά στην ανάγκη ενός ελέγχου όσων δεν συμμορφώνονται με το κυρίαρχο σύστημα, εδραιώνοντας την ανερχόμενη αστική τάξη στην εξουσία (Τσαλίκoglou, 1996).

Παράλληλα, με την επικράτηση του καπιταλισμού, οι νέες σχέσεις παραγωγής απαιτούν την πλήρη πειθάρχηση του κοινωνικού σώματος. Τα μεγάλα και αναπτυσσόμενα αστικά κέντρα δημιούργησαν συνθήκες που απαιτούσαν νέες λογικές οικονομίας και διαχείρισης αναφορικά με την εκμετάλλευση εργατικού δυναμικού (Κουράκης, 2006). Η έννοια του «ανθρωπισμού» της φυλακής ως τιμωρητικής πρακτικής αποτελεί εξέλιξη που αντανάκλα την ανάγκη να ανταποκριθεί το ποινικό σύστημα στις νέες συνθήκες.

Η ιστορική εξέλιξη της σωφρονιστικής μεταχείρισης, επηρεάστηκε από την εδραίωση του Προτεσταντισμού, σύμφωνα με τον οποίο, η σκληρότητα αποτελούσε την κύρια γενεσιουργό αιτία της εγκληματικότητας και άρα η εργασία θα έπρεπε να επιβάλλεται σε όλους τους κρατούμενους. Επίσης, το κράτος αναζητώντας ανέξοδους τρόπους αύξησης της παραγωγικότητας, προχώρησε στη εκμετάλλευση της εργατικής δύναμης των κρατούμενων, η οποία φυσικά γινόταν με μηδενικό κόστος (Βέμπερ, 1997). Όμως, με την πάροδο του χρόνου, τα παραπάνω σωφρονιστήρια εξέλειψαν και η όποια προσπάθεια «αναμόρφωσης» των εγκληματιών σταμάτησε, καθώς πλέον «μοναδικός σκοπός της ποινής της φυλακίσεως γίνεται η ασφαλής κράτηση των εγκληματιών, η προστασία, δηλαδή, της κοινωνίας από αυτούς». (Κουράκης, 2005: 131).

Ο Howard (1784) – ο αποκαλούμενος από πολλούς πατέρα του σωφρονιστικού συστήματος – συνέδεε τον σωφρονισμό με την επανένταξη και αυτοβελτίωση των κρατούμενων, αποδίδοντας στις φυλακές τα χαρακτηριστικά μιας δομής με χαρακτηριστικά μάθησης. Παρουσίαζε τον σωφρονισμό ως μια διαδικασία επανένταξης του ατόμου με κύριο στόχο να γίνει το άτομο ένα ισότιμο μέλος της κοινωνίας και εξίσου παραγωγικό με τους υπόλοιπους ανθρώπους (Howard, 1784). Αργότερα, η έννοια του σωφρονισμού αποκτά νέες παραμέτρους και ορίζεται ως η διαφοροποιημένη μεταχείριση του φυλακισμένου με αφετηρία την προσωπικότητα, την ικανότητα και τις δυνατότητες βελτίωσής του. (Haydon & Scraton, 2000).

Έτσι, από την εγκαθίδρυσή της ως κυρίαρχη ποινή η φυλακή προέβλεπε την «αποκατάσταση» των κρατούμενων στην κοινωνία με μέσο άλλοτε την εργασία και άλλοτε τη σχολική και επαγγελματική εκπαίδευση, με στόχο την υποστήριξη ή τη δραστηριοποίησή τους. Η σωφρονισμένη και αναμορφωμένη πλέον επάνοδος του

παραβάτη στον κοινωνικό βίο προβάλλεται ως ο αυτονόητος σκοπός της, όπως αυτός έχει εκφρασθεί μέσα από μια ποικιλία όρων, «αναμόρφωση», «επανακοινωνικοποίηση», «αποκατάσταση», «αναπροσαρμογή» και εν τέλει «κοινωνική επανένταξη», ως το πρακτικό αποτέλεσμα του σωφρονισμού που θα λάβει χώρα κατά τον εγκλεισμό του ατόμου στη φυλακή (Χαΐδου, 2002).

Όμως, δεν είναι λίγοι οι μελετητές που υποστηρίζουν ότι αυτή η διαδικασία μεταμόρφωσης του κρατούμενου σε «καλό πολίτη» υποκαθίσταται από τη διαδικασία μεταμόρφωσης σε «καλό κρατούμενο» και η οποία οδηγεί τους κρατούμενους σε συμμόρφωση στους επίσημους και άτυπους κανόνες της φυλακής (Κουκουτσάκη, 1999). Συνεπώς, το σωφρονιστικό ιδεώδες της επανακοινωνικοποίησης παραμένει μια θεωρητική καταγραφή, ενώ η πραγματική λειτουργία που επιτελεί η φυλακή είναι η παραγωγή και αναπαραγωγή του στερεοτύπου του εγκληματία με όλες τις πρακτικές συνέπειες που συνεπάγεται για τα άτομα και για το κοινωνικό σύνολο, με τον κοινωνικό αποκλεισμό των αποφυλακιζόμενων, όσο και από τα υψηλά ποσοστά υποτροπής τους (Χαΐδου, 2002).

Σε σχέση με τους ανηλίκους και νέους, η φυλάκιση αποτελεί την έσχατη αντίδραση του επίσημου κοινωνικού ελέγχου. Η ελληνική νομοθεσία προβλέπει τον εγκλεισμό τους σε Ειδικά Καταστήματα Κράτησης μόνο στην περίπτωση που τα όποια αναμορφωτικά ή θεραπευτικά μέτρα έχουν αποτύχει. Στην εποχή μας, έχει εδραιωθεί πλέον η αντίληψη ότι, οι νέοι σε ηλικία παραβάτες είναι άνθρωποι με ξεχωριστή, αναπτυσσόμενη προσωπικότητα και με ιδιαίτερες ανάγκες, κυρίως ως προς τον τρόπο διαπαιδαγώγησης τους, αλλά και ως προς τον τρόπο που το Κράτος τους αντιμετωπίζει. Έτσι, οι νέοι που τελούν κάποια αξιόποινη πράξη, αντιμετωπίζονται με ένα ξεχωριστό δίκαιο σε σχέση με εκείνο που ισχύει για τους ενήλικες και το οποίο έχει τους δικούς του στόχους, αρχές και χαρακτήρα. (Κουράκης, 2004). Γενικότερα, η αντιμετώπιση και διαχείριση της παραβατικότητας των νέων, οι ανησυχίες που αυτή προκαλεί στο κοινωνικό σώμα και στο κράτος καθώς και οι επίσημες ή ανεπίσημες αντιδράσεις, έχουν μακρά ιστορία.

Η ιστορία δείχνει ότι η σημερινή εδραιωμένη αντίληψη διαμορφώθηκε με πολύπλοκο και σύνθετο τρόπο μια που χαρακτηρίστηκε από μια δυαδική αντίληψη περί της παιδικής ηλικίας. Από τις αρχές του 19ου αιώνα, τα παιδιά αντιμετωπίζονται ως

«ευάλωτα θύματα» που χρήζουν φροντίδας και προστασίας, ενώ παράλληλα θεωρούνται και ως «πρώιμη απειλή» που πρέπει να τεθεί υπό έλεγχο και διόρθωση. Ο διπλός αυτός στόχος που τίθεται καθ' όλη την ιστορία του «μηχανισμού δικαιοσύνης ανηλίκων»¹ είχε και έχει ως αποτέλεσμα τη δημιουργία πολλών αντιφάσεων και αμφισημιών (Αβδελά, 2013). Άλλωστε, από τις αρχές του 19^{ου} αιώνα, όπου και διατυπώθηκε διακριτά και η έννοια της παραβατικότητας των νέων, μέχρι και σήμερα, η φυλάκιση έχει μια σταθερή θέση στο σύστημα δικαιοσύνης ανηλίκων (Goldson, 2006:139) με αποτέλεσμα το ποινικό σύστημα δικαιοσύνης ανηλίκων να αποτελείται από ένα μείγμα πρόνοιας και τιμωρητικότητας που φυλακίζει πολλούς νέους ανθρώπους με μικρό ή μηδαμινό αποτέλεσμα στην αντιμετώπιση της ανήλικης παραβατικότητας (Hudson, 1987: 130 στο Πέτσας 2017: 5).

Ακόμα, σημαντικότατο ρόλο στη χάραξη της πολιτικής αντιμετώπισης της νεανικής παραβατικότητας διαδραμάτισε και η διαμόρφωση της κοινής γνώμης, καθώς η νεανική παραβατικότητα αποτελεί ένα από τα ζητήματα εκείνα που μπορούν να προκαλέσουν το ενδιαφέρον της. (Hayward, 2002 στο Πέτσας 2017: 4). Έτσι, ένας από τους κυριότερους παράγοντες καθιέρωσης των ποινών που εκφράζουν πολιτικές τιμωρητικότητας δεν είναι το φαινόμενο της εγκληματικότητας αυτό καθαυτό, αλλά το κοινό περί δικαίου αίσθημα και η αποδοχή του «λάθους». (Καρδαρά, 2007:142, 147).

Η νεωτερική κοινωνία, ενώ δημιουργεί διεθνείς συμβάσεις, δομές και θεσμούς που προασπίζουν τα δικαιώματά των νέων και ενισχύουν τη θέση τους με κάθε θεσμικό και εξωθεσμικό τρόπο, παράλληλα απαιτεί και προωθεί την επιβολή των διαδικασιών προσαρμογής και συμμόρφωσης των νέων ατόμων στα πρότυπα και τις απαιτήσεις των ενηλίκων, την ίδια στιγμή που επιβραδύνεται η πορεία προς τη χειραφέτηση των νέων ανθρώπων. Όπως αναφέρει ο Πέτσας (2017), παρατηρείται προώθηση και εφαρμογή τυποποιημένης καθοδήγησης υπό το προστατευτικό κέλυφος των κοινωνικοποιητικών θεσμών και, σε ορισμένες περιπτώσεις, υπό το

¹ Ο όρος «μηχανισμός δικαιοσύνης ανηλίκων» «δανείζεται» στη συγκεκριμένη περίπτωση, από την Αβδελά (2013:21), η οποία τον χρησιμοποιεί για να περιγράψει το σύνολο των φορέων και των προσώπων που αναλαμβάνουν να διαχειριστούν ανήλικους παραβάτες.

πρόσχημα της δημιουργίας των βέλτιστων όρων και της παροχής εφοδίων απαραίτητων για την αποκατάστασή τους².

Στις μέρες μας, αυτό που συνεχίζει ακόμα να νομιμοποιεί τη φυλακή, είναι η προβολή της ως ένας μηχανισμός εκφοβισμού και εξουδετέρωσης. Ωστόσο, η αντίληψη της αναμόρφωσης και η προσδοκία της επιστροφής του κρατουμένου στην κοινωνία ως χρήσιμου πολίτη εξακολουθεί να συνιστά την κυρίαρχη γλώσσα για την άρθρωση των σκοπών της φυλακής και αποτελεί το δηλωμένο σκοπό του δικαίου όσον αφορά τις ποινές (Μαγγανάς, Λάζος & Σβουρδάκου, 2008). Ο σκοπός της επανένταξης δεν συνδέεται πλέον με μια ιατρικού τύπου «μεταχείριση» εκ μέρους της πολιτείας, αλλά συμπορεύεται με το σεβασμό της αξιοπρέπειας και των ανθρωπίνων δικαιωμάτων του. (Βαρλάγκα, 2011: 27).

Το εκπαιδευτικό σύστημα καλείται να διαδραματίσει σημαντικό ρόλο στις συγκεκριμένες διαδικασίες, ορίζοντας βέβαια κανονιστικούς όρους και κανόνες. Όταν αυτό αποτυγχάνει να «προσφέρει» στη κοινωνία ένα νέο παραγωγικό μέλος, επιστρατεύεται το σύστημα της ποινικής καταστολής για να αντιμετωπίσει το πρόβλημα της μη συμμόρφωσης ή της σύγκρουσης των νέων ανθρώπων με την έννομη τάξη. Η εφαρμογές του εκπαιδευτικού συστήματος στα Καταστήματα Κράτησης και τα κανονιστικά πλαίσια που το περιχαράκωνουν, μπορεί να αποτελέσουν απλώς συνιστώσες μια ενιαίας και ολοπαγούς σωφρονιστικής πολιτικής, που συγκροτεί ένα σύστημα επιβολής πειθαρχίας και συμμόρφωσης, χωρίς να επικεντρώνεται στην αναμόρφωση και εξέλιξη των κρατουμένων. Έτσι, θα μπορούσε κανείς να πει ότι τελικά, αποτελεί συνιστώσα της τιμωρητικής πρακτικής αντιμετώπισης των παραβατών τους οποίους θεωρεί ότι δεν εντάχθηκαν στην παραγωγική διαδικασία και δεν απέκτησαν κοινωνική αποδοχή και αναγνώριση³ (Κουλούρης, 2010: 894-895).

² Όπως αναφέρεται ο Πέτσας 2017 στην επισήμανση των Scraton and Haydon (2002:313), τα παιδιά και οι νέοι άνθρωποι βιώνουν την ενήλικη παρέμβαση σε όλα τα πλαίσια της ζωής τους, από την φυσική τιμωρία στο σπίτι, στις δομές προστασίας ή στο σχολείο μέχρι στις «συμβουλές» για την πρόσβαση στη αντισύλληψη και την έκτρωση. Και όλα αυτά στη βάση του ορισμού των ενηλίκων σχετικά με την έννοια της αξιούνης.

³ Ως εκ τούτου, συχνά ερχόμαστε αντιμέτωποι με την «κρίση της παιδικής ηλικίας», η οποία ανακινείται από τα ΜΜΕ και μεγεθύνεται από τους πολιτικούς και «φέρει» το ιδεολογικό ίχνος του «μίσους» κατά των παιδιών: μία ένδειξη εξουσίας και ταπείνωσης, όμοια με το φυλετικό μίσος, το μισογυνισμό και την ομοφοβία. Κατ' αυτόν τον τρόπο, επικυρώνονται οι ανήλικοι και νέοι άνθρωποι ως «ξένοι» ή/και «περιθωριοποιημένοι», ως «οι άλλοι» που στέκονται απέναντι και έξω από την «ουσιακρατία» των ενηλίκων (Haydon and Scraton, 2000: 447-448).

Στην επόμενη υποενότητα θα επιχειρήσουμε να αναλύσουμε τα πρότυπα σωφρονιστικής μεταχείρισης και τα κανονιστικά πλαίσια τα οποία υπηρετούν καθώς και τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά που αυτά τα πλαίσια αποδίδουν στις εφαρμογές της εκπαίδευσης.

1.2 Πρότυπα σωφρονιστικής μεταχείρισης των νέων και εκπαίδευση.

Η ιστορική πορεία της αντιμετώπισης της πρώιμης παραβατικότητας έχει επηρεαστεί από διακριτά και συχνά αντιθετικά πρότυπα θεώρησης - μοντέλα, που εκφράζουν κοινωνικές και πολιτικές εξελίξεις καθώς και τη διαμόρφωση, εξέλιξη και επιρροή της επιστήμης της εγκληματολογίας που αναπτύχθηκε από τις αρχές του προηγούμενου αιώνα. Στην παρούσα υποενότητα θα προχωρήσουμε σε μια συνοπτική παρουσίαση αυτών των προτύπων, αντλώντας δεδομένα από τη μελέτη της διδακτορικής διατριβής του Πέτσα Ιωάννη (2017)⁴, μια που η αναλυτικότερη θεωρητική στήριξη και παρουσίασή τους ξεφεύγει από τους σκοπούς της εργασίας αυτής.

Το τιμωρητικό πρότυπο εκφράζει την αντίληψη ότι η ποινή θα πρέπει να αποσκοπεί στη ανταπόδοση μέσω της τιμωρίας του δράστη. Ο ανταποδοτικός χαρακτήρας της ποινής εξυπηρετούσε ένα διπλό σκοπό. Αποσκοπούσε κατ' αρχήν στη τιμωρία του δράστη για το έγκλημα που αυτός διέπραξε και δεύτερον στην αδρανοποίηση του, ενώ παράλληλα στόχευε μέσω της εφαρμογής της ποινής στο παραδειγματισμό και τη συμμόρφωση των υπόλοιπων μελών της κοινωνίας.

Το προνοιακό πρότυπο στηρίζεται στη ντετερμινιστική φιλοσοφία περί εγκλήματος, διαπνεόμενο από έντονο πατερναλιστικό χαρακτήρα. Επικεντρώνεται στις ανάγκες των ανηλίκων δραστών και όχι στις πράξεις τους, καθώς αυτοί θεωρούνται ως «εξαρτώμενα» άτομα. Κατά συνέπεια, η μεταχείριση των ανηλίκων, στηρίζεται στη παροχή βοήθειας, θεραπείας και εκπαίδευσης και όχι στην τιμωρία. Οι στρατηγικές αυτού του μοντέλου χαρακτηρίζονται από προσπάθειες “προ-παραβατικής” παρέμβασης, λειτουργία ανεπίσημων διαδικασιών, την επιβολή αόριστων ποινών κράτησης και στον ηγεμονικό ρόλο που κατέχουν οι κοινωνικοί

⁴ Για μια αναλυτικότερη μελέτη και περαιτέρω ανάλυση στο: *Χαρακτηριστικά και αξίες των κρατουμένων στα Ειδικά Καταστήματα Κράτησης Νέων και η άσκηση του δικαιώματος τους στην εκπαίδευση*, Πέτσας 2017: 34-57.

λειτουργοί.

Το δικαιοκτικό πρότυπο στηρίζεται στη φιλοσοφία της ελεύθερης βούλησης και της προσωπικής ευθύνης και κατά συνέπεια με βάση αυτό οι ανήλικοι αντιμετωπίζονται ως “υπεύθυνα” άτομα. Επικεντρώνεται στην παράβαση και όχι στις ανάγκες των ανηλίκων, ενώ οι νεαροί παραβάτες αντιμετωπίζονται ως άτομα που έχουν πλήρη δικαιώματα. Τέλος, ιδιαίτερη έμφαση δίνεται στην επιβολή ποινών με βάση τη λογική της ακριβοδίκαιης ποινής (just deserts). Η εφαρμογή του δικαιοκτικού στηρίζεται σε μεγάλο βαθμό στη λειτουργία των δικαστηρίων και οι ποινές που επιβάλλονται είναι καθορισμένες υπό το πρίσμα της αρχής της αναλογικότητας των ποινών.

Το μοντέλο της ελάχιστης παρέμβασης βασίζεται στη θεωρία της ετικέτας και επικεντρώνεται στην αποτροπή των κινδύνων που προέρχονται από τη δευτερογενή παρέκκλιση. Παράλληλα, αναπτύσσει στρατηγικές για την αποφυγή της διεύρυνσης του κοινωνικού ελέγχου (net-widening). Οι στρατηγικές εφαρμογής του συγκεκριμένου μοντέλου στοχεύουν στην απεγκληματοποίηση, τη μη φυλάκιση των νέων παραβατών και την όσο το δυνατόν αποφυγή της δίωξης. Για την επίτευξη των παραπάνω στόχων, συχνά προκρίνονται πολιτικές εφαρμογής ηλεκτρονικών μέσων επιτήρησης.

Το επανορθωτικό μοντέλο επικεντρώνεται στη αποκατάσταση των ζημιών που υπέστησαν τα θύματα. Όσον αφορά τους νεαρούς δράστες, προκρίνει την παραδοχή της υπαιτιότητας τους και δίνει έμφαση στη επανένταξη τους στην κοινότητα. Επίσης, το κράτος αναλαμβάνει ένα ρόλο που στηρίζεται στην επικουρικότητα. Με την εφαρμογή του συγκεκριμένου μοντέλου, προωθείται η παράκαμψη της επίσημης ποινικής διαδικασίας, η οποία συνδυάζεται με την αποκατάσταση των ζημιών και την αποφυγή της φυλάκισης.

Τέλος, το νεο-σωφρονιστικό μοντέλο, χαρακτηρίζεται από την προσπάθεια αποτροπής και πρόληψης της παράβασης, μέσα από σκληρές στρατηγικές ελέγχου που υλοποιούνται μέσα από την ιδεολογία του «νόμου και τάξης». Η εφαρμογή των πρακτικών του συγκεκριμένου μοντέλου, καθιστά υπεύθυνους τους ανήλικους δράστες και τις οικογένειες τους, ενώ οι πρώτοι θεωρούνται ως άτομα που «φέρουν» όχι μόνο δικαιώματα, αλλά και υποχρεώσεις. Προτάσσεται η ασφάλεια της κοινωνίας, ενώ επιζητείται η υπευθυνότητα του νεαρού δράστη απέναντι στα

θύματα και την κοινότητα. Η επίτευξη των παραπάνω στόχων γίνεται μέσω της προληπτικής παρέμβασης, τη μείωση των ηλικιακών ορίων αναφορικά με την ποινική υπευθυνότητα και την εφαρμογή πρακτικών “μηδενικής ανοχής”. Τέλος, ιδιαίτερη μέριμνα δίνεται στις επαναλαμβανόμενες παραβατικές πράξεις, οι οποίες αντιμετωπίζονται με πολύ σκληρές πρακτικές παρέμβασης, ακόμα και όταν πρόκειται για πράξεις δεν είναι αμιγώς εγκληματικές.

Παράλληλα με τη διαμόρφωση και εφαρμογή των ανωτέρω προτύπων στην αντιμετώπιση της νεανικής παραβατικότητας, η εκπαίδευση των κρατουμένων διέγραψε τη δική της ιστορική εξέλιξη και πορεία εκφράζοντας ιδεολογήματα και θέσεις που εκφράζουν αυτά.

Αρχικά, ο σκοπός της εκπαίδευσης των φυλακισμένων ήταν συνυφασμένος με τη χριστιανική ηθική και κατά συνέπεια σκοπός ήταν η λύτρωση της ψυχής τους και ο ενστερνισμός των ηθικών κανόνων, θεωρώντας ότι οι φυλακισμένοι είναι έκπτωτοι και αμαρτωλοί. Έτσι, οι κρατούμενοι κατά τον 18ο αιώνα, διδάσκονταν γραφή και ανάγνωση προκειμένου να αποκτήσουν τη δυνατότητα να μελετούν τη Βίβλο και άλλα θρησκευτικά βιβλία και κείμενα. Η αντίληψη για την εκπαίδευση αρχίζει να αλλάζει κατά τον 19ο αιώνα, εξαιτίας των γεγονότων και των νέων αναγκών που παρουσιάζονται μετά τη Βιομηχανική Επανάσταση. Οι νέες συνθήκες που δημιουργήθηκαν, επέβαλαν την εκπαίδευση προκειμένου να εξυπηρετηθούν οι ανάγκες της αγοράς εργασίας που απαιτούσαν εξειδικευμένο εργατικό δυναμικό. Η εκπαίδευση πλέον, θεωρείτο καθολικό δικαίωμα στο οποίο θα πρέπει να μπορούν να συμμετέχουν όλοι ισότιμα. Κατά συνέπεια, όπως είναι λογικό, από αυτές τις καινούργιες αντιλήψεις επηρεάστηκε και η διαδικασία της εκπαίδευσης των φυλακισμένων (Seashore & Haberfeld, 1976).

Έτσι, ο ηθικός ρόλος της εκπαίδευσης στις φυλακές απόκτησε πλέον δευτερεύουσα σημασία, καθώς σαν κύριος στόχος της εκπαίδευσης έγινε η δημιουργία του αναγκαίου εργατικού δυναμικού. Παραδοσιακά, η εκπαίδευση που παρέχεται σε κρατουμένους, έχει συνδεθεί με τη διαδικασία της επανένταξης και τη προσπάθεια της επανόρθωσης εκείνων των τρόπων ζωής μέσω του «βάλασμου» που προσφέρει η μάθηση. Ένας επιπρόσθετος κύριος στόχος της εκπαίδευσης ήταν η κοινωνικοποίηση και αναμόρφωση των κρατουμένων μέσω της παροχής γνώσεων και

δεξιοτήτων προκειμένου να μπορούν μετά τη φυλάκιση να «τα βγάλουν πέρα μόνοι τους» και να μην επιστρέψουν στο κύκλο του εγκλήματος. (Norwegian Ministry of Education and Research, 2004-2005:9).

Στην περίπτωση των ανηλίκων κρατουμένων η εκπαίδευση νοείται ως μια προσπάθεια απεμπλοκής τους από το έγκλημα και αναμόρφωσής τους και στις περισσότερες ευρωπαϊκές χώρες η εκπαίδευση έχει υποχρεωτικό χαρακτήρα και λειτουργεί σε παρόμοια πλαίσια με αυτή που λαμβάνουν οι συνομήλικοι τους στα «έξω» σχολεία. Θα έλεγε κανείς ότι, όσο περισσότερο περιοριζόταν η θανατική ποινή και όσο περισσότερο αναδεικνυόταν ο τιμωρητικός χαρακτήρας της φυλακής, τόσο άρχιζε να αναδεικνύεται το πρόβλημα της μη διάπραξης νέων εγκλημάτων από τους κρατουμένους. Κατά συνέπεια, ο συγκεκριμένος προβληματισμός οδήγησε στη διερεύνηση τρόπων μέσω των οποίων θα αποτρεπόταν η υποτροπή των κρατουμένων. Η εκπαίδευση θεωρήθηκε ως ένας τρόπος για τη βελτίωση και αναμόρφωση των κρατουμένων προκειμένου αυτοί να επανενταχθούν στο κοινωνικό σύνολο (Απειρανθίτου, 2006).

Στα τέλη της πρώτης δεκαετίας του 20ου αιώνα, η εκπαίδευση των κρατουμένων γίνεται για πρώτη φορά αναπόσπαστο κομμάτι της συνολικής σωφρονιστικής διαδικασίας, γεγονός που οφείλεται στην αλλαγή της φιλοσοφίας της ποινής. Η εκπαίδευση άρχισε να αποτελεί τον κύριο μηχανισμό προώθησης της συγκεκριμένης φιλοσοφίας που εγκαταλείπει το πρότυπο της τιμωρίας και δίνει έμφαση στη αναμόρφωση και αποκατάσταση των κρατουμένων (Ryan, 1995). Η φιλοσοφία της εκπαίδευσης των κρατουμένων αρχίζει να αλλάζει ξανά τη δεκαετία του 1970, όταν η έμφαση μετατοπίζεται, από την απλή παροχή βασικών δεξιοτήτων και γνώσεων ανάγνωσης, γραφής και αριθμητικής, στην αλλαγή της συμπεριφοράς και του τρόπου ζωής των κρατουμένων (Hobler, 1999).

Όπως αναφέρει ο Πέτσας (2017):

«Ο Ryan (1995) επισημαίνει ότι, η εκπαίδευση που διαμορφώθηκε κατά τη δεκαετία του 1980 περιελάμβανε εκμάθηση δεξιοτήτων ζωής, γνώσεων και ολιστική εκπαίδευση. Στην ουσία επρόκειτο για την εισαγωγή νέων όρων για τα ίδια προγράμματα που είχαν αναπτυχθεί και εφαρμοστεί ευρέως τη δεκαετία του 1970. Μόνο στο τέλος της δεκαετίας του 1980, δόθηκε έμφαση στη εξέλιξη της εκπαίδευσης

κρατουμένων, ώστε αυτή να επικεντρωθεί περισσότερο σε πολιτιστικά και ανθρωπιστικά ζητήματα, καθώς και στην αναπτυξιακή εκπαίδευση.(Gehring, McShane, & Eggleston, 1998: Messemer, 2011)» (στο Πέτσας 2017: 72).

Η έμφαση αυτή είχε ως αφετηρία την ψήφιση μιας σειράς διεθνών κειμένων σχετικά με την εκπαίδευση κρατουμένων. Χαρακτηριστική είναι η σύσταση No R(89)12 (Council of Europe, 1989), σύμφωνα με την οποία η Επιτροπή των Υπουργών των κρατών - μελών του Συμβουλίου της Ευρώπης συστήνει στα κράτη-μέλη να εφαρμόσουν πολιτικές παροχής και διευκόλυνσης της συμμετοχής των κρατουμένων σε εκπαιδευτικά προγράμματα, ενώ παράλληλα αναδεικνύει το σημαντικό ρόλο της εκπαίδευσης στην επανένταξη των κρατουμένων. Η σύσταση αυτή εκφράζει τις τάσεις της ευρωπαϊκής πολιτικής για ενδυνάμωση των ηθικών αξιών των κρατουμένων μέσω της εκπαίδευσης, τον ενστερνισμό των κανόνων της κοινωνίας και την παροχή εφοδίων με στόχο τη μετά την αποφυλάκιση τους εργασιακή απασχόληση. (Αλεξιάδης- Πανούσης, 2002).

Γίνεται φανερό μέσα από την ιστορική εξέλιξη της εκπαίδευσης των κρατουμένων, το γεγονός ότι αυτή καλείται να εξυπηρετήσει διαφορετικούς σκοπούς και στόχους ανάλογα με τη σωφρονιστική φιλοσοφία της κάθε χρονικής περιόδου. Ο ρόλος της εκπαίδευσης που παρέχεται σε κρατούμενους κατά τη διάρκεια της φυλάκισης τους είναι ευαίσθητος στις αλλαγές της δημόσιας σωφρονιστικής πολιτικής, που πραγματοποιούνται λόγω της προσπάθειας των κυβερνήσεων να ανταποκριθούν στο δημόσιο αίσθημα για το έγκλημα, την ασφάλεια και το σωφρονισμό. (Δεκσουράκη, 2012).

1.3 Τα χαρακτηριστικά και ο ρόλος της εκπαίδευσης στις φυλακές.

Είναι γενικότερα αποδεκτό ότι η εκπαίδευση στις φυλακές μπορεί να συμβάλλει καθοριστικά στη δημιουργία του πλαισίου που θα επιτρέψει τη διαμόρφωση εμπειριών και καταστάσεων που θα ήταν αδύνατες εντός του σωφρονιστικού πλαισίου έκτισης ποινής. Τέτοιες είναι η παροχή ευκαιριών για πνευματική διέγερση και ανέλιξη των κρατουμένων, το αίσθημα προσωπικής ικανοποίησης, η αύξηση της αυτοεκτίμησης, η δημιουργία στόχων και σκοπών για το μέλλον και ακόμα, η παροχή

ενός τρόπου για τη εποικοδομητική εκμετάλλευση του χρόνου κατά τη διάρκεια του εγκλεισμού (Hughes, 2000: 139).

Η εκπαιδευτική διαδικασία εντός των φυλακών καλείται να καλύψει προϋπάρχουσες γνωστικές αδυναμίες που συνήθως χαρακτηρίζουν τους ανήλικους και ενήλικες κρατουμένους, καθώς και να αποκαταστήσει τις προηγούμενες αρνητικές σχολικές εμπειρίες τους.⁵ Ιδιαίτερα οι νέοι άνθρωποι που εγκλείονται στη φυλακή είναι συνήθως εξαιρετικά ευάλωτα άτομα. Οι ανήλικοι και νέοι παραβάτες διακρίνονται από υψηλά ποσοστά υποτροπής, ανεκπλήρωτες ανάγκες και αρνητικές εκπαιδευτικές εμπειρίες (Wilson, 2009: 1). Επιπλέον, παρουσιάζουν επιπρόσθετες εκπαιδευτικές ανάγκες και απαιτήσεις από ότι οι ενήλικες κρατούμενοι.

Παρόλη την καθολική σχεδόν αποδοχή αυτών των χαρακτηριστικών της εκπαίδευσης στις φυλακές και του ρόλου που αυτή μπορεί να έχει, αρκετοί αναλυτές αναφέρονται σε διαφορετικές πτυχές και αποτελέσματά της που επηρεάζουν τη χάραξη σωφρονιστικής και εκπαιδευτικής πολιτικής, στις οποίες κρίνουμε απαραίτητο ότι πρέπει να θα αναφερθούμε εν συντομία.

- *Η εκπαίδευση ως μηχανισμός σωφρονισμού και κοινωνικής επανένταξης.*

Σύμφωνα με τους Morin and Cosman (1989), η πλειοψηφία των ποινικών δικαίων, βασίζονται εν μέρει στη πεποίθηση ότι η ποινή οφείλει να λειτουργεί τιμωρητικά και ανταποδοτικά, με αποτέλεσμα να καθίσταται αδύνατη η «συμφιλίωση» με τον σκοπό της εκπαίδευσης ως μια έννοια ανθρώπινης ανάπτυξης. Αντίθετα, όταν επικρατούν οι έννοιες της αναμόρφωσης και της επανένταξης, ο ρόλος της εκπαίδευσης θεωρείται ιδιαίτερα σημαντικός, καθώς επικρατεί η πεποίθηση ότι μέσω αυτής μπορεί να υπάρξει ανάπτυξη αξιών, δεξιοτήτων και γνώσεων (Behan, 2014). Σαν συνέπεια αυτής της αντίθεσης, των σκοπών της ποινής και της εκπαίδευσης, παρατηρείται μια διελκυστίνδα ανάμεσα στις δυνάμεις και στους παραπάνω άξονες, η οποία σε κάθε πλαίσιο εφαρμογής, ενδυναμώνει ή

⁵ Οι Krezmien, Mulcahy and Leone (2008), μελέτησαν τις εκπαιδευτικές επιδόσεις 555 αγοριών που κρατούνταν σε σωφρονιστικό κατάστημα ανηλίκων στην Αμερική και διαπίστωσαν ότι το 80% εξ' αυτών είχαν αποβληθεί τουλάχιστο μια φορά από τα σχολεία τους, 60% είχαν αναγκαστεί να επαναλάβουν μια σχολική τάξη και το 50% είχε αποβληθεί δια παντός από το σχολείο τους πριν τη αποφυλάκιση.

αποδυναμώνει την εκπαίδευση κάνοντάς τη σημαντική ή περιθωριοποιημένη δραστηριότητα εντός των φυλακών.

Ο Vorhaus (2014) ορίζει την αναμόρφωση ως διαδικασία και έννοια που αναφέρεται στο μέλλον, υποσχόμενη μια θετική μελλοντική εξέλιξη ή τη δυνατότητα αυτής. Αυτή μπορεί να διαδραματιστεί είτε κατά τη διάρκεια της φυλάκισης είτε κατά την αποφυλάκιση. Η αναφορά στα εκπαιδευτικά προγράμματα ως μέσα επανένταξης και αναμόρφωσης συνδέεται κυρίως με το «θεραπευτικό» μοντέλο, στο οποίο η εκπαίδευση αποτελούσε το πιο σημαντικό εργαλείο για την επίτευξη του σκοπού της συγκεκριμένης προσέγγισης, δηλαδή της «θεραπείας» των κρατουμένων.

Ο κύριος σκοπός της εκπαίδευσης ως μέσο επανένταξης αποτελεί η αλλαγή της συμπεριφοράς προς μια «θετικότερη» κατεύθυνση των εκπαιδευομένων κρατουμένων, με απώτερο στόχο την υιοθέτηση μιας ομαλής και λειτουργικής συμπεριφοράς μετά την επιστροφή στη κοινωνία.

Αλλά και οι ίδιοι οι κρατούμενοι που υιοθετούν αυτή την άποψη, συνήθως θεωρούν ότι η φυλάκιση εξυπηρετεί κι άλλους σκοπούς πέρα από αυτούς της τιμωρίας και της απομόνωσης. Ενστερνίζονται δηλαδή, την άποψη του ιδρύματος για τον εαυτό τους και υποδύονται το ρόλο του άψογου και φρόνιμου τρόφιμου και αναζητούν τη συμμετοχή σε δημιουργικές δραστηριότητες όπως η εργασία, η μόρφωση κλπ. Αγωνίζονται έτσι διαρκώς ενάντια στην προσωπική αποδιοργάνωση και προσπαθούν να αποκτήσουν γνώσεις και δεξιότητες που θεωρούν ότι θα τους ωφελήσουν στη ζωή μετά την αποφυλάκιση, ενώ ταυτόχρονα αντιλαμβάνονται τη συμμετοχή τους σε εκπαιδευτικές κι άλλες δραστηριότητες ως μια ευκαιρία για να μην πάνε χαμένα τα χρόνια της φυλάκισης (Αλοσκόφης, 2010). Όμως, υπάρχουν και κρατούμενοι που απορρίπτουν την ιδέα της εκπαιδευτικής διαδικασίας εντός των φυλακών, καθώς αντιλαμβάνονται τον εκπαιδευτικό θεσμό ως κομμάτι του σωφρονιστικού συστήματος, το οποίο τους έχει επιβληθεί⁶.

Παρ' όλα αυτά, η ομαλή επανένταξη, μέσω της μετεξέλιξης της φυλακής σε σχολείο μόρφωσης ή και επιμόρφωσης συναντά αρκετά προσκόμματα στην

⁶ Παράδειγμα της συγκεκριμένης στάσης στην Ελλάδα, αποτελούν οι Γεωργιανοί και Ρωσόφωνοι κρατούμενοι, οι οποίοι δεν συμμετέχουν στις εργασίες της φυλακής λέγοντας: «εμείς δεν κτίζουμε τη φυλακή μας», παρόλο που η στάση αυτή είναι ελαστικότερη σε σχέση με την εκπαίδευση. (Αλοσκόφης, 2010).

εφαρμογή της, είτε εξωτερικά είτε εσωτερικά, καθώς συχνά συγκρούεται με ιδεολογικά, εργασιακά και οικονομικά προβλήματα της ελληνικής κοινωνίας (υποδομές, ανεργία, ανασφάλεια), καθώς και με εσωτερικά προβλήματα της φυλακής, όπως ο υπερπληθυσμός, η διαφθορά και η πολυμορφία του ποινικού πληθυσμού (Κουλούρης, 2009^α στο Πέτσας 2017: 80).

Η έννοια της επανένταξης τον 21ο αιώνα έχει αποκτήσει μια αυταρχική μορφή, που επιδιώκει τη διαμόρφωση και «ένταξη» της σκέψης και συμπεριφοράς των φυλακισμένων σε ένα προκαθορισμένο μοτίβο, προκειμένου να διασφαλιστεί η συμμόρφωση (Ward, 2015) και κατά συνέπεια η μη παρέκκλιση από τα κοινωνικά πρότυπα και άρα η προστασία τους. Όπως αναφέρει ο Πέτσας (2017: 80), χαρακτηριστική είναι η άποψη που εκφράζεται από το Green Paper (2010) της Βρετανικής κυβέρνησης όπου σε μία παράγραφο του συγκεκριμένου εγγράφου αποκρυσταλλώνεται ολόκληρη η σύγχρονη αντίληψη των κρατούντων περί των στόχων της μεταχείρισης των παραβατών: «Μεταχείριση των παραβατών σημαίνει να βρεθεί η σωστή ισορροπία μεταξύ του ελέγχου τους για την προστασία της κοινωνίας και της απαίτησης να προβούν αυτοί στις απαραίτητες ενέργειες προκειμένου να υπάρξει αλλαγή στο εγκληματικό τρόπο ζωής τους».

Όπως διατυπώνεται και από τον ισχύοντα σωφρονιστικό κώδικα της χώρας μας, η εκπαίδευση στις φυλακές σήμερα θεωρείται ως ένα «γρανάζι» της μηχανής επανένταξης και περιλαμβάνει ένα αρκετά μεγάλο εύρος προγραμμάτων, τα οποία θα μπορούσαν να διαχωριστούν σε κατηγορίες. Στην πρώτη κατηγορία, περιλαμβάνονται τα προγράμματα που σχεδιάζονται με στόχο την ανάπτυξη βασικών δεξιοτήτων και γνώσεων, αναγκαία για την αντιμετώπιση των προβλημάτων της καθημερινής ζωής των κρατουμένων μετά την αποφυλάκιση τους. Σε άλλη κατηγορία, εντάσσονται εκπαιδευτικά προγράμματα που έχουν ως αντικείμενο την παροχή ευκαιριών στους κρατουμένους, προκειμένου αυτοί να αποκτήσουν γνώσεις και δεξιότητες που θα τους βοηθήσουν στην επαγγελματική αποκατάσταση μετά την αποφυλάκιση. Τέλος, μπορεί κανείς να διακρίνει και αυτά που στοχεύουν στη διεύρυνση των προσωπικών προοπτικών των κρατουμένων και της αυτοεκτίμησής τους.

- *Η εκπαίδευση ως παράγοντας μείωσης της υποτροπής.*

Πολλές έρευνες υποστηρίζουν ότι, η σχολική διαρροή αποτελεί παράγοντα που μπορεί να οδηγήσει τους νέους σε παράνομες πράξεις (Wilson, 2009 - Ball and Connolly, 2000 – Costelloe, 2011). Έτσι, η συμβολή της εκπαιδευτικής διαδικασίας στη μείωση της υποτροπής των κρατουμένων, αντλεί από τα συμπεράσματα των ερευνών και θεωρείται σημαντική.

Ήδη από τη δεκαετία του '90, οι έρευνες που γινόταν σχετικά με την εκπαίδευση των κρατουμένων είχαν δείξει ότι, οι κρατούμενοι οι οποίοι παρακολουθούσαν εκπαιδευτικά προγράμματα κατά τη διάρκεια της φυλάκισης τους, είχαν λιγότερες πιθανότητες από τους υπολοίπους να επιστρέψουν στη φυλακή (Wilson 2002, Costelloe – Warner 2014, Newman – Lewis - Beverstock 1993). Ακόμα, σε πολλές έρευνες δίνεται ιδιαίτερη έμφαση στην οικονομική διάσταση των επιπτώσεων της μείωσης της υποτροπής που συνεπάγεται κόστους που προκαλείται από εγκληματικές δραστηριότητες. Ωστόσο, σύμφωνα με τους Hurrey, Rogers, Simonot & Wilson, (2014: 189), η ιδιαίτερη έμφαση που δίνεται στο συγκεκριμένο ζήτημα έχει ως συνέπεια την ελλιπή διερεύνηση και μερικές φορές την αδιαφορία σχετικά με άλλα οφέλη που μπορούν να προκύψουν από τη συμμετοχή στην εκπαιδευτική διαδικασία.

Η εκπαίδευση στις φυλακές πρέπει να αντιμετωπίζεται ως κάτι παραπάνω από μια προσπάθεια αναμόρφωσης, επανένταξης και μείωσης του ρίσκου της υποτροπής των κρατουμένων και να εκληφθεί ως μια διαδικασία που έχει μεγάλη αξία για τους ίδιους τους κρατουμένους αναφορικά με τις έννοιες του κοινωνικού, πολιτισμικού και ανθρώπινου κεφαλαίου που αυτοί φέρουν.

«Όταν η εκπαίδευση στις φυλακές σχεδιάζεται και παρέχεται με σκοπό να προωθήσει το κοινωνικό κεφάλαιο στον ίδιο βαθμό με το ανθρώπινο, μπορεί να υποβοηθήσει σημαντικές αλλαγές στη ζωή των κρατουμένων επιτρέποντας σε αυτούς να κάνουν συνειδητές επιλογές που μεγιστοποιούν τις δυνατότητές τους και επεκτείνουν την κατανόηση που αυτοί έχουν για την ανθρωπότητα συνολικά. Η παροχή τέτοιας μορφής εκπαίδευσης που εστιάζει στον μετασχηματισμό με μία τέτοια προοπτική, μπορεί να επιφέρει αλλαγές στην αντίληψη, τις στάσεις και τη θεώρηση του κόσμου των κρατουμένων, οι οποίες είναι πιο πιθανόν

να είναι πραγματικά μετασχηματιστικές και ακόμα να έχουν μεγαλύτερη διάρκεια.» (Costelloe, 2014: 4, μτφ του γράφοντα).

Για παράδειγμα, έχει αποδειχτεί ότι η παρακολούθηση μαθημάτων ανώτατης εκπαίδευσης συχνά οδηγεί τους κρατούμενους στην απόκτηση κοινωνικής και πολιτικής συνειδητοποίησης, γεγονός που δεν περιλαμβάνεται απαραίτητα στους στόχους της σωφρονιστικής πολιτικής. Αυτό μάλιστα έρχεται συχνά και σε αντίθεση με το κοινό αίσθημα σύμφωνα με το οποίο οι φυλακές αποτελούν την ύψιστη μορφή τιμωρίας και άρα μια δαπάνη οικονομικών πόρων με σκοπό την γενικότερη εξέλιξη των κρατουμένων θεωρείται ασυμβίβαστη και συχνά «προκλητική» (Reuss and Wilson, 2000).

Συνολικά, δεν θα πρέπει να αποτιμήσουμε το ρόλο της εκπαίδευσης στη μείωση της υποτροπής ξεκομμένο από το ρόλο των κοινωνικών δομών. Η παροχή εκπαίδευσης και μόνο δεν εξασφαλίζει τη μη συνέχιση της εγκληματικής δράσης μετά την αποφυλάκιση καθώς η αντίσταση στην υποτροπή δεν επηρεάζεται μόνο από στοιχεία κοινωνικής μηχανικής ή προσωπικής μετάνοιας αλλά αποτελεί αποτέλεσμα της επιρροής ευρύτερων θεσμικών και κοινωνικών παραγόντων (Behan, 2014:26).

- *Η εκπαίδευση ως μέσο αντιμετώπισης του κενού χρόνου και εξυπηρέτησης της ομαλοποίησης.*

Έχει διαπιστωθεί ότι η εκπαίδευση, όπως και η εργασία, μπορεί να λειτουργήσουν σαν δραστηριότητες που δίνουν την ευκαιρία στους κρατούμενους να «γεμίσουν» τον κενό χρόνο τους με μια δημιουργική απασχόληση, συμβάλλοντας έτσι στη δημιουργία προσωπικών στόχων και εν τέλει στην απόκτηση ενός νοήματος στη ζωή των κρατουμένων (Behan, 2014 - Worth, 1995). Επίσης, η εκπαίδευση μπορεί να έχει ζωτικό ρόλο στην αντιμετώπιση των επιπτώσεων της απομόνωσης, της απογοήτευσης και της απελπισίας, συναισθημάτων που δημιουργούνται από την εμπειρία της φυλάκισης (Ρηγούτσου, 2005). Όμως, ο συγκεκριμένος ρόλος του θεσμού της εκπαίδευσης μπορεί να λαμβάνει διαφορετική έννοια ανάμεσα στις διαφορετικές δομές των φυλακών. Η λειτουργία της εκπαίδευσης ως μηχανισμού απασχόλησης είναι ίσως ο μοναδικός τομέας, όπου τα συμφέροντα των κρατουμένων και αυτά των σωφρονιστικών υπαλλήλων και της διοίκησης της φυλακής συγκλίνουν.

Ο «χαμένος» χρόνος κατά τη διάρκεια της φυλάκισης αποτελεί μείζον ζήτημα για όλους τους κρατούμενους και η φιλοσοφία αξιοποίησης του συμπυκνώνεται σε ένα γνωμικό που αρέσκονται να χρησιμοποιούν: «μάθε πώς να σκοτώνεις εσύ το χρόνο και όχι αυτός εσένα» (Cohen and Taylor, 1981 στο Πέτσας 2017: 93). Σύμφωνα με τους Parson και Langenback (1993), υπάρχουν τέσσερες κατηγορίες κινήτρων για τους κρατούμενους που συμμετέχουν στην εκπαιδευτική διαδικασία: ο γνωστικός έλεγχος (η συμμετοχή για τη μάθηση), η θέσπιση στόχου (το να μαθαίνεις για να επιτύχεις ένα συγκεκριμένο στόχο), η καθοδήγηση των δραστηριοτήτων (το να συμμετέχεις στη εκπαίδευση για να έχεις κάτι να κάνεις ή να περνά ο χρόνος) και η αποφυγή ανεπιθύμητων καταστάσεων (η συμμετοχή στην εκπαίδευση με στόχο την αποφυγή εμπλοκής σε άλλες λιγότερο ευχάριστες δραστηριότητες).

Συνεπώς, η συμμετοχή σε εκπαιδευτικές δραστηριότητες αποτελεί για πολλούς κρατούμενους μια στρατηγική επιβίωσης μέσα στο ζοφερό περιβάλλον της φυλακής (Behan, 2014). Συνήθως, τη συγκεκριμένη στρατηγική επιβίωσης επιλέγουν οι κρατούμενοι που ο Αλοσκόφης (2010:91) χαρακτηρίζει ως «καιροσκόπους». Οι συγκεκριμένοι τείνουν να συνδυάζουν ευκαιριακά στρατηγικές προσαρμογής όπως η εκπαίδευση και η εργασία με σκοπό να αποφυλακιστούν νωρίτερα και να περάσουν το χρόνο τους κατά τη διάρκεια της φυλάκισης όσο το δυνατόν πιο ανώδυνα.

Οι κρατούμενοι που συμμετέχουν στη εκπαιδευτική διαδικασία συχνά την αντιλαμβάνονται ως μια ευκαιρία για να κάνουν κάτι που καταπολεμά την κατάσταση της αδράνειας, της άσκοπης περιφοράς μέσα στη φυλακή και του «χαμένου» χρόνου. Οι συγκεκριμένοι κρατούμενοι αντιλαμβάνονται την εκπαίδευση σαν μια διέξοδο που τους παρέχει δυνατότητες παραγωγικότητας και ευκαιρίες απόκτησης -έστω και σε μικρό βαθμό- ελέγχου πάνω στη ζωή τους μέσα στη φυλακή, καθώς ενθαρρύνεται η ανάπτυξη της αυτονομίας σε ένα περιβάλλον που συνήθως καλλιεργεί την παθητικότητα και την άρνηση της προσωπικής αυτονομίας (Behan, 2014). Επίσης, η πρόοδος μέσω της εκπαίδευσης δίνει την ευκαιρία στους κρατούμενους να «σηματοδοτούν το πέρασμα του χρόνου», κάτι το οποίο θεωρείται πολύ σημαντικό, ειδικά για όσους εκτίουν μακροχρόνιες ποινές κράτησης (Cohen and Taylor, 1972: 95 αναφορά στο Πέτσας, 2017: 94).

Όπως αναφέρθηκε και παραπάνω, η εκπαίδευση μπορεί να αποτελέσει ένα εργαλείο ελέγχου από τη διοίκηση των φυλακών, μέσω της απασχόλησης του χρόνου των κρατουμένων. Η εφαρμογή και τήρηση χρονοδιαγραμμάτων αποτελεί μια διαρθρωτική πρακτική που έχει τις ρίζες της στις απόψεις του ορθολογισμού και του Διαφωτισμού με στόχο την επίτευξη τάξης και πειθαρχίας (Φουκώ, 1989). Ακόμα, ο Μαυρής (2003:71) αναφέρει ότι «η διοίκηση της φυλακής χρησιμοποιεί το χρόνο ως μηχανισμό ελέγχου της ζωής των κρατουμένων».

Όπως αναφέρει ο Πέτσας (2017), η δημιουργία συνθηκών που επιτρέπουν την απασχόληση των κρατουμένων με δραστηριότητες στις οποίες θα μπορούσαν να συμμετέχουν και έξω από τη φυλακή, συχνά εξυπηρετεί την ομαλή λειτουργία των σωφρονιστικών καταστημάτων και αμβλύνει το αίσθημα του «χαμένου» χρόνου από το οποίο διακατέχονται οι έγκλειστοι. Υπό αυτή την οπτική, η δυνατότητα συμμετοχής στην εκπαιδευτική διαδικασία μπορεί να εξυπηρετήσει και την αρχή της ομαλοποίησης. Η αρχή της ομαλοποίησης προβλέπει ότι οι συνθήκες διαβίωσης των κρατουμένων θα πρέπει να προσομοιάζουν με αυτές του γενικότερου πληθυσμού.

Όσον αφορά την εκπαίδευση, η αρχή της ομαλοποίησης προβλέπει ότι οι φυλακές οφείλουν να λειτουργούν με βάση την αντίληψη της παροχής ευκαιριών στους κρατουμένους προκειμένου οι τελευταίοι να μπορέσουν να αποκτήσουν γνώσεις αντίστοιχου επιπέδου με τα μέλη της υπόλοιπης κοινωνίας (Rentzmann, 2008). Υπό αυτές τις συνθήκες η λειτουργία ενός σχολείου στη φυλακή μπορεί να διαδραματίσει ένα σημαντικό ρόλο στην επιβίωση των εγκλείστων στη φυλακή. Οι άνθρωποι επιζητούν συνθήκες ομοιόστασης και για αυτόν το λόγο μια ανισορροπία στην προσωπική τους σταθερότητα, συχνά τους παρακινεί να συμμετέχουν σε διαδικασίες μάθησης. Αυτή η κατάσταση είναι που συχνά οδηγεί τους εκπαιδευόμενους να συμμετέχουν στη εκπαίδευση ενηλίκων, ευελπιστώντας ότι μέσω της εκπαιδευτικής διαδικασίας θα επαναφέρουν την προσωπική τους ισορροπία. (Behan, 2014).

Σύμφωνα με μια έρευνα της Costelloe (2003) στην οποία αναφέρεται ο Πέτσας (2017: 100), σε κρατουμένους των ιρλανδικών φυλακών, οι νεαροί κρατούμενοι είναι αυτοί που συμμετέχουν συνήθως στη εκπαίδευση έχοντας ως κίνητρο την καταπολέμηση της πλήξης, αφού όπως οι ίδιοι δήλωναν η εκπαίδευση αποτελούσε

για αυτούς έναν τρόπο να περάσουν το χρόνο τους εντός της φυλακής. Η συμμετοχή στην εκπαιδευτική διαδικασία επιδιώκεται από τους νεαρούς κρατούμενους ως συνέπεια παραγόντων ώθησης παρά έλξης.

Για τους παραπάνω λόγους και στο πνεύμα αυτό κινούνται και τα σχετικά άρθρα του σωφρονιστικού κώδικα καθώς και οι σχετικές Υπουργικές αποφάσεις που θα αναφερθούν παρακάτω και που αναφέρονται στους νέους κρατούμενους εκφράζοντας την αρχή της ομαλοποίησης, δημιουργώντας δομές που στοχεύουν στην παροχή εκπαίδευσης στα ίδια πλαίσια με αυτά των συνομηλίκων τους που φοιτούν στα σχολεία της κοινότητας.

- *Η εκπαίδευση στις φυλακές ως δικαίωμα.*

Η εκπαίδευση είναι κάτι περισσότερο από ένα απλό «εργαλείο» αναμόρφωσης και ελέγχου. Αποτελεί πρωτίστως ένα ανθρώπινο δικαίωμα και ως τέτοιο απαγορεύεται ρητά η κατάργηση ή παραβίαση του. Κατά συνέπεια, η πρόσβαση στη εκπαίδευση θα πρέπει να είναι εφικτή και στους κρατούμενους κατά τη διάρκεια της φυλάκισης τους (Munoz, 2009). Τα ανθρώπινα δικαιώματα αποτελούν μια σύγχρονη έννοια, αλλά η αρχή στην οποία βασίζονται - ότι συγκεκριμένες ελευθερίες και δικαιώματα έχουν θεμελιώδη αξία για την ανθρώπινη ύπαρξη - είναι τόσο παλιά όσο και η ίδια η ανθρωπότητα. Αποτελούν εγγενή δικαιώματα που φέρει κάθε πρόσωπο ως συνέπεια της ανθρώπινης ύπαρξης και βασίζονται στο σεβασμό για την αξιοπρέπεια και την αξία του κάθε ατόμου (Vorhaus, 2014). Δεν αποτελούν προνόμια ή δώρα που χαρίστηκαν από ένα ηγεμόνα ή μια κυβέρνηση και κατά συνέπεια δεν μπορούν να καταργούνται αυθαίρετα. Ως εκ τούτου, δεν επιτρέπεται η άρνηση και ακύρωση τους με αφορμή την τέλεση αξιόποινων πράξεων από κάποιο άτομο. (United Nations, 2005).

Η θεώρηση αυτή οδήγησε στη δημιουργία μιας σειράς διεθνών συμβάσεων και κειμένων για την αναγκαιότητα παροχής εκπαίδευσης εντός των σωφρονιστικών ιδρυμάτων. Άλλωστε, το δικαίωμα στην εκπαίδευση απαιτεί τη σύναψη της δέσμευσης που θα διασφαλίζει την καθολική πρόσβαση σε αυτήν και τη λήψη όλων των απαραίτητων μέτρων ώστε να διασφαλίζεται η παροχή εκπαίδευσης και στα πιο περιθωριοποιημένα παιδιά (United Nations Children's Fund and UNESCO, 2007). Η σύνταξη και υιοθέτηση των σχετικών διεθνών διατάξεων που υποστηρίζουν το

δικαίωμα των κρατουμένων στη εκπαίδευση και τη μάθηση, προέκυψε εν μέρει και κατόπιν της διαπίστωσης ότι οι κρατούμενοι αποτελούν μια πληθυσμιακή κατηγορία που συχνά αντιμετωπίζει φραγμούς στη διαδικασία πρόσβασης της στη εκπαίδευση. (Costelloe and Langelid, 2011).

Μετά την αναφορά στις διάφορες πτυχές του ρόλου της εκπαίδευσης στις φυλακές και του τρόπου με τον οποίο αυτή μπορεί να αποτιμηθεί ως προς τον σχεδιασμό και τα προσδοκώμενα αποτελέσματά της, θα θέλαμε να σημειώσουμε ότι η οι παραπάνω θεωρήσεις, παρότι είναι διακριτές, μπορεί να συνυπάρχουν, να επικαλύπτονται ή ακόμα και να αντιμάχονται μέσα στον τρόπο που η εκπαίδευση υλοποιείται εντός ενός συγκεκριμένου πλαισίου. Για το σκοπό αυτό, στην επόμενη ενότητα, γίνεται αναφορά στο νομικό καθεστώς και στις εκπαιδευτικές δομές που υπάρχουν στα Ειδικά καταστήματα Κράτησης στην Ελλάδα, καθώς αυτά καθορίζουν σε μεγάλο βαθμό τον τρόπο που υλοποιείται και καθορίζεται η παρεχόμενη σε αυτά εκπαίδευση.

1.4 Ειδικά Καταστήματα Κράτησης Νέων (ΕΚΚΝ) στην Ελλάδα – νομικό καθεστώς και η εκπαίδευση που παρέχεται σε αυτά.

Στην Ελλάδα αυτή τη στιγμή λειτουργούν τέσσερα Καταστήματα Κράτησης ανηλίκων και νέων, δύο ΕΚΚΝ στο Βόλο εκ των οποίων το ένα Αγροτικό, το ΕΚΚΝ Αυλώνα που είναι το μεγαλύτερο όλων, το πιο πρόσφατο ΕΚΚΝ της Κορίνθου μόνο για ανήλικους⁷, καθώς και το Ίδρυμα Αγωγής Ανηλίκων Αρρένων Βόλου το οποίο αποτελεί ιδιαίτερη περίπτωση⁸ και δεν είναι Ειδικό Κατάστημα Κράτησης.

⁷ Αρκετά πρόσφατα και με σκοπό τον διαχωρισμό των χώρων κράτησης ανηλίκων και ενηλίκων, εκδόθηκε απόφαση του Υπουργού Δικαιοσύνης με αριθ. 90467(3)/22-10-2013, με την οποία μετατράπηκε μερικώς το Κατάστημα Κράτησης Κορίνθου σε Ειδικό Κατάστημα Κράτησης Νέων, στο οποίο πλέον κρατούνται αποκλειστικά οι ανήλικοι κάτω των 18 ετών στους οποίους επιβάλλεται ποινή φυλάκισης. Ως εκ τούτου, μεταφέρθηκαν στο συγκεκριμένο ΕΚΚΝ όσα ανήλικα άτομα κρατούνταν στα ΕΚΚΝ Αυλώνα και Βόλου. Πλέον, στα δύο τελευταία Καταστήματα Κράτησης κρατούνται μόνο νέα άτομα μετεφηβικής ηλικίας, 18-25 ετών.

⁸ Στο ίδρυμα εισάγονται άρρενες ανήλικοι στους οποίους έχει επιβληθεί το αναμορφωτικό μέτρο της τοποθέτησης σε κατάστημα αγωγής (άρθρο 122 παρ.ιδ Π.Κ.) ή η τοποθέτηση αυτή επιβάλλεται ως περιοριστικός όρος (άρθρο 282 Κ.Π.Δ.). Επίσης εισάγονται ανήλικοι οι οποίοι διαβιώνουν σε κοινωνικό περιβάλλον ατόμων τα οποία τελούν καθ'έξη ή κατ'επάγγελμα αξιόποινες πράξεις. Ν.2298/95, ΦΕΚ 62 Α' και Ν.3860/2010 (ΦΕΚ 111 τ.Α).

Το ΕΚΚΝ Αυλώνα δημιουργήθηκε το φεβρουάριο του 1998 έπειτα από την έκδοση της υπουργικής απόφασης αριθ.26248/17-2-1998 που δημοσιεύθηκε στην εφημερίδα της Κυβέρνησης με αριθ. ΦΕΚ 198/4-3-1998 Τεύχος Β', η οποία προέβλεπε τη μεταφορά του Σωφρονιστικού Καταστήματος Ανηλίκων (ΣΚΑ) από τον Κορυδαλλό στον Αυλώνα και τη μετονομασία σε ΕΚΚΝ. Το ΕΚΚΝ Βόλου ιδρύθηκε το 1999 με την έκδοση του ΠΔ 6/1999, όπου στο άρθρο 2 αναφέρει: «καταργείται το Κατάστημα Κράτησης Βόλου και αντ' αυτού ιδρύεται Ειδικό Κατάστημα Κράτησης Νέων, με την αυτή έδρα, οργανική διάρθρωση και εξοπλισμό».

Ο εγκλεισμός των νέων σε Ειδικό Κατάστημα Κράτησης διέπεται από τον Σωφρονιστικό Κώδικα (Ν.2776/1999) και την Απόφαση του Υπουργού Δικαιοσύνης με αριθμό 62367 του 2005, όπου καθορίζεται ο Εσωτερικός Κανονισμός Λειτουργίας των ΕΚΚΝ. Σύμφωνα με τον Εσωτερικό Κανονισμό (ΥΑ 62367/2015), η διοικητική εποπτεία της λειτουργίας των ΕΚΚΝ ασκείται από την αρμόδια Διεύθυνση της Κεντρικής Υπηρεσίας του Υπουργείου Δικαιοσύνης (άρθρο 5.1). Ο έλεγχος της νομιμότητας κατά την εκτέλεση των ποινών ασκείται από τον αρμόδιο εισαγγελέα επόπτη (άρθρο 6), ο οποίος και προϊστάται όλων των υπηρεσιών του ΕΚΚΝ, ενώ έχει και την ευθύνη της ομαλής λειτουργίας του (άρθρο 7). Επίσης, το Συμβούλιο Φυλακής, το Πειθαρχικό Συμβούλιο και το Συμβούλιο Εργασίας Κρατουμένων αποτελούν τα συλλογικά όργανα των ΕΚΚΝ και συνεδριάζουν τουλάχιστον μία φορά την εβδομάδα με γνώμονα την εύρυθμη λειτουργία του κάθε Καταστήματος Κράτησης (άρθρο 26).

Στα ΕΚΚΝ του Βόλου και της Κορίνθου, λειτουργούν Παραρτήματα Γυμνασίων που δεν αποτελούν αυτόνομες σχολικές μονάδες και που προσφέρουν μαθήματα Γυμνασιακού αναλυτικού προγράμματος, ενώ στο ΕΚΚΝ Βόλου λειτουργεί και διθέσιο Δημοτικό σχολείο.

Στην περίπτωση του Καταστήματος Κράτησης στον Αυλώνα που είναι και το μεγαλύτερο της χώρας, προβλέπεται η λειτουργία δύο αυτόνομων τυπικών σχολικών μονάδων, τριθέσιο Δημοτικό σχολείο και Γυμνάσιο με Λυκειακές Τάξεις. Τα σχολεία υπάγονται στο Υπουργείο Παιδείας και η λειτουργία τους ρυθμίζεται από τις κείμενες διατάξεις περί δημοσίων σχολείων. Επιπλέον, όπως σε όλα τα ΕΚΚΝ, προβλέπεται η λειτουργία εκπαιδευτικών προγραμμάτων, καθώς και προγραμμάτων επαγγελμα-

τικής κατάρτισης, των οποίων τα εκπαιδευτικά αντικείμενα πρέπει να καλύπτουν τις μαθησιακές ανάγκες των κρατούμενων και να παρέχουν εξειδίκευση σε αντικείμενα με πρόσβαση στη αγορά εργασίας. Από το σχολικό έτος 2014-2015 λειτούργησε για τρία χρόνια, με διάφορα βέβαια προσκόμματα, στο ΕΚΚΝ Αυλώνα και Δημόσιο Ινστιτούτο Επαγγελματικής Κατάρτισης (Δ.Ι.Ε.Κ.) με σκοπό την παροχή επαγγελματικής κατάρτισης σε κρατούμενους απόφοιτους δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης με ειδικότητα Τεχνικού Μαγειρικής Τέχνης - Αρχιμάγειρα (Chef). Τέλος, στα ΕΚΚΝ, μπορούν να εφαρμόζονται προγράμματα σε συνεργασία με διάφορους φορείς που θα αποσκοπούν στη νομική στήριξη των κρατούμενων, την απεξάρτηση, τη συμβουλευτική, την ατομική και ομαδική υγιεινή κ.ά.

Αλλαγές στην παρεχόμενη εκπαίδευση αναμένεται να φέρει ο πρόσφατος νόμος 4521/2018 στον οποίο θα αναφερθούμε αναλυτικά στην παρακάτω ενότητα.

1.5 Το Γυμνάσιο με Λυκειακές Τάξεις που λειτουργεί στο ΕΚΚΝ Αυλώνα, η ιστορία του και το νομικό πλαίσιο κάτω από το οποίο λειτουργεί.

Η σχολική μονάδα του Γυμνασίου με Λυκειακές Τάξεις που λειτουργεί στο ΕΚΚΝ Αυλώνα, ξεκίνησε τη λειτουργία της το 2000 ως παράρτημα του Γυμνασίου Αυλώνα και ήταν η πρώτη μονάδα δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης που ιδρύθηκε σε Κατάστημα Κράτησης. Το 2004, επανιδρύθηκε ως αυτόνομο Γυμνάσιο με Λυκειακές Τάξεις και από τότε είναι μέχρι και σήμερα η μοναδική σχολική μονάδα της χώρας σε Κατάστημα Κράτησης που προσφέρει μαθήματα Λυκείου. Οι μαθητές της Γ' Λυκείου συμμετέχουν στις Εθνικές πανελλαδικές εξετάσεις με σκοπό να αποκτήσουν πρόσβαση σε σχολές της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης⁹ και μέσα στα χρόνια αρκετοί το έχουν καταφέρει.

Όπως αναφέρθηκε και νωρίτερα, είναι μια τυπική σχολική μονάδα που ακολουθεί το αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών των δημοσίων Γυμνασίων και Λυκείων και ανήκει διοικητικά στη Διεύθυνση Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Ανατολικής Αττικής.

⁹ Τα τελευταία χρόνια, η σχολική μονάδα ορίζεται ως εξεταστικό κέντρο Πανελληνίων εξετάσεων, τόσο για τις εξετάσεις των ΓΕΛ όσο και για αυτές των ΕΠΑΛ. Στις εξετάσεις των ΕΠΑΛ δηλώνουν συμμετοχή απόφοιτοι ΕΠΑΛ που έχουν ολοκληρώσει τις σπουδές τους πριν τον εγκλεισμό τους και επιθυμούν να δώσουν ξανά εξετάσεις για την εισαγωγή τους στην τριτοβάθμια εκπαίδευση.

Ωστόσο, από την αρχή έγινε φανερή η ανάγκη προσαρμογής του τρόπου λειτουργίας της στις ιδιαίτερες ανάγκες των μαθητών της.

Το ξεκίνημα της σχολικής μονάδας έγινε με λίγους στην αρχή μαθητές. Ο χώρος στον οποίο γίνονταν τα μαθήματα ήταν μια μεγάλη ενιαία αίθουσα του ΕΚΚΝ Αυλώνα, περίπου 100τμ, πάνω από το χώρο της εκκλησίας¹⁰ και το σχολείο μοιραζόταν αυτήν την αίθουσα με το διθέσιο Δημοτικό σχολείο που λειτουργούσε στο Κατάστημα. Το σχολείο ξεκίνησε με τέσσερις εκπαιδευτικούς¹¹, χωρίς εξοπλισμό, θρανία και καρέκλες, μαυροπίνακες διδασκαλίας, σχολικά βιβλία και άλλα απαραίτητα για τη διδασκαλία μέσα. Με την πάροδο του χρόνου, τις άοκνες προσπάθειες των εκπαιδευτικών και τη στήριξη των Υπουργείων αλλά και της διοίκησης του ΕΚΚΝ και καθώς οι μαθητές του σχολείου αυξάνονταν τον αριθμό, η ενιαία αίθουσα χωρίστηκε σε τρεις μικρές τάξεις και ένα γραφείο και εξοπλίστηκε με τα απαραίτητα από τον ΟΣΚ, το δε δημοτικό σχολείο μετακινήθηκε σε διαφορετικό χώρο.

Ιδιαίτερα μεγάλο ρόλο στη λειτουργία του σχολείου έπαιξε η μετατροπή ενός κτηρίου του ΕΚΚΝ που χρησιμοποιούσε η εξωτερική φρουρά σε πρότυπο σχολικό κέντρο από τη θέμιδα Κατασκευαστική το 2004, με εντολή του τότε Υπουργού Δικαιοσύνης Αναστάση Παπαληγούρα. Το κτήριο φιλοξενεί από τότε στο ισόγειο το Δημοτικό σχολείο και στον πρώτο όροφο το Γυμνάσιο και Λύκειο, διαθέτει δε, εκτός από αίθουσες διδασκαλίας και δύο αίθουσες πληροφορικής, φυσικής - χημείας και πολλαπλών χρήσεων. Ο αριθμός των μαθητών που αιτούνταν την παρακολούθηση του σχολείου αυξανόταν σταθερά κάθε χρόνο και στην αύξηση αυτή έπαιξε μεγάλο ρόλο η αναγνώριση του ευεργετικού προσδιορισμού ποινής και για τους μαθητές των σχολείων¹². Ο ευεργετικός προσδιορισμός ποινής, που συχνά στο χώρο της φυλακής

¹⁰ Σήμερα ο χώρος αυτός με μικρές μετατροπές φιλοξενεί το πρόγραμμα του ΚΕΘΕΑ που λειτουργεί στο ΕΚΚΝ Αυλώνα.

¹¹ Μετά την ίδρυση του σχολείου στα χαρτιά, κανείς μόνιμος εκπαιδευτικός δεν αιτήθηκε να υπηρετήσει εκεί. Το υπουργείο Παιδείας τότε ζήτησε από τον Πέτρο Δαμιανό, Μαθηματικό, μόνιμο εκπαιδευτικό σε άλλο σχολείο και εθελοντή στο χώρο του ΕΚΚΝ Αυλώνα πριν την ίδρυση του σχολείου, να το αναλάβει. Έτσι και έγινε και αυτός κατάφερε στη συνέχεια την στελέχωσή του με τρεις ακόμα εκπαιδευτικούς, τον γράφοντα Παπαδημητρίου Ιωάννη Φυσικό, επίσης πρώην εθελοντή και τις Φιλόλογους Βλάχου Μαρία και Μακρή Πανωραία.

¹² Η εισήγηση Νο R(89)12 από την επιτροπή των Υπουργών στα κράτη μέλη της Ευρωπαϊκής Ένωσης για την εκπαίδευση στη φυλακή, στην πρόταση Νο 5 αναφέρει: «Η εκπαίδευση πρέπει να υπολογίζεται όσο και η εργασία στη σωφρονιστική πολιτική και οι φυλακισμένοι δεν πρέπει να χάνουν από οικονομικής ή οποιασδήποτε άλλης άποψης με το να λαμβάνουν μέρος στην εκπαίδευση.» Η συγκεκριμένη πρόταση αποτέλεσε σημαντικό μοχλό πίεσης προς το Υπουργείο δικαιοσύνης για την αναγνώριση του ευεργετικού προσδιορισμού ποινής και για τους μαθητές κρατούμενους.

αποκαλείται «μεροκάματο», προσμετρά δύο ημέρες ποινής για μια ημέρα παρακολούθησης του σχολείου, δίνοντας έτσι ένα ιδιαίτερα ισχυρό κίνητρο στους νέους κρατούμενους να παρακολουθήσουν τα μαθήματα των σχολικών μονάδων¹³.

Πέραν της επιθυμίας και των κινήτρων για την παρακολούθηση του σχολείου από τους κρατούμενους, αρκετά εμπόδια υπήρχαν στις διαδικασίες εγγραφής και φοίτησης των κρατουμένων στη σχολική μονάδα. Οι ημερομηνίες που οι νέοι κρατούμενοι εισέρχονταν στο ΕΚΚΝ δεν συνέπιπταν με τις προβλεπόμενες από τις τυπικές σχολικές μονάδες ημερομηνίες εγγραφών ή δε φοίτησής τους για διάφορους λόγους που θα αναλυθούν παρακάτω παρουσιάζε προσκόμματα.

Έτσι, το Υπουργείο Παιδείας, αναγνωρίζοντας αυτήν την ιδιαιτερότητα προχώρησε το 2009 στην ΥΑ 55565/Γ2 που αφορά «τις εγγραφές, τις μετεγγραφές και τη φοίτηση των μαθητών στα Γυμνάσια και Γενικά Λύκεια που λειτουργούν στα ΕΚΚΝ». Στο πρώτο άρθρο της συγκεκριμένης ΥΑ καθορίζονται τα τυπικά προσόντα που πρέπει να κατέχουν οι μαθητές για εγγραφή στα Γυμνάσια ή Λύκεια που λειτουργούν σε ΕΚΚΝ. Για να εγγραφεί κάποιος μαθητής στο Γυμνάσιο πρέπει να έχει αποκτήσει απολυτήριο Δημοτικού σχολείου της ημεδαπής ή ισότιμου τίτλου της αλλοδαπής (άρθρο 1.1), ενώ για την εγγραφή σε Λύκειο απαιτείται αντίστοιχα η κατοχή απολυτηρίου Γυμνασίου (άρθρο 1.2). Στη παρ.1 του άρθρου 2, καθορίζεται ο χρόνος εγγραφής των μαθητών στα συγκεκριμένα Γυμνάσια και Λύκεια και προβλέπεται ότι οι εγγραφές γίνονται καθ' όλη τη διάρκεια του σχολικού έτους. Έτσι, η συγκεκριμένη διάταξη εναρμονίζεται με το ιδιαίτερο καθεστώς των φυλακών και στοχεύει στην άρση του αποκλεισμού των μαθητών από την εκπαιδευτική διαδικασία λόγω αδυναμίας εγγραφής τους. Η διάταξη αυτή έχει βοηθήσει σε πολύ μεγάλο βαθμό αρκετούς κρατούμενους του Αυλώνα να ξεκινήσουν την παρακολούθηση του σχολείου, ανεξάρτητα από τη χρονική στιγμή του εγκλεισμού τους. Η ίδια διαδικασία

¹³Όπως αναφέρει ο Πέτσας (2017: 348), «Οι Κουράκης και Μηλιώνη (1995:62) είχαν προφητικά διατυπώσει την άποψη περί της αναγκαιότητας παροχής πρόσθετων κινήτρων -παράλληλα με την αναβάθμιση της ποιότητας των μαθημάτων- όπως ο ευεργετικός υπολογισμός ημερών ποινής για την παρακολούθηση του σχολείου, καθώς το συγκεκριμένο κίνητρο αποτελούσε βασικό παράγοντα για το αυξημένο ενδιαφέρον που εκδήλωναν οι κρατούμενοι για τα θέματα της εργασίας κατά τη διάρκεια της κράτησής τους. Η νομοθετική πρόβλεψη για την παροχή ευεργετικού υπολογισμού ποινής σε όσους κρατούμενους συμμετείχαν στη εκπαιδευτική διαδικασία εισήχθη με το άρθρο 35§8 του Ν. 2776/1991, στο οποίο προβλέπεται αναλυτικά ότι: «Σε περίπτωση επιτυχούς αποπεράτωσης ολοκληρωμένου κύκλου σπουδών τριμήνης τουλάχιστον διάρκειας ο κρατούμενος δικαιούται να τύχει ευεργετικού υπολογισμού ημερών ποινής».

ισχύει και τα Δημοτικά σχολεία των ΕΚΚΝ και έτσι συνολικά βοηθά τα μέγιστα στην πρόσβαση των μαθητών στις σχολικές μονάδες παρότι, όπως παρακάτω θα αναλύσουμε, ενδέχεται να δημιουργεί ανάγκες ιδιαίτερης διαχείρισης της εκπαιδευτικής διαδικασίας.

Ακόμα, στις παραγράφους 2 έως 7 του άρθρου 2 περιγράφεται η διαδικασία με την οποία γίνονται οι εγγραφές στα Γυμνάσια και Λύκεια των ΕΚΚΝ, ενώ το επόμενο άρθρο της ΥΑ προβλέπει τα στοιχεία που καταχωρούνται κατά την εγγραφή των μαθητών, όπως τα στοιχεία ταυτότητας, τα στοιχεία του κηδεμόνα και τα στοιχεία εισόδου (άρθρο 3).

Αναφορικά με τους αλλοδαπούς μαθητές, στο άρθρο 4 προβλέπεται ότι οι αλλοδαποί και ομογενείς μαθητές που «φέρουν» αποδεικτικό σπουδών ή άλλο αποδεικτικό στοιχείο σχετικά με τη μαθητική τους κατάσταση, εγγράφονται στην αντίστοιχη τάξη των δευτεροβάθμιων σχολείων, ακόμα και αν το αποδεικτικό σπουδών έχει αποκτηθεί από σχολείο άλλης χώρας (παρ. 1). Υπεύθυνος για την εξέταση και αντιστοιχία του κατατιθέμενου τίτλου σπουδών είναι ο Διευθυντής της οικείας Διεύθυνσης Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης (παρ. 2).

Ακόμα μεγαλύτερη σημασία έχει ότι, με βάση την ΥΑ, οι κρατούμενοι που δεν δύνανται να προσκομίσουν τίτλους σπουδών, μπορούν να αιτηθούν να υποβληθούν σε κατατακτήριες εξετάσεις (παρ. 3). Οι συγκεκριμένοι κρατούμενοι μπορούν, μέχρι να δώσουν τις συγκεκριμένες εξετάσεις, να παρακολουθούν χωρίς να αξιολογούνται τα μαθήματα της τάξης για την εισαγωγή στη οποία αιτούνται εξέτασης και εγγραφής (παρ. 4). Οι κατατακτήριες εξετάσεις μπορεί να είναι προαγωγικές ή απολυτήριες και οι μαθητές εξετάζονται προφορικά και γραπτά κατά την εξεταστική περίοδο του Ιουνίου στα μαθήματα της αντίστοιχης τάξης, στην οποία ζητούν την εξέταση, στην ίδια εξεταστέα ύλη και στα ίδια θέματα με τους κανονικούς μαθητές (άρθρο 5.2). Η προφορική εξέταση προηγείται της γραπτής και διενεργείται ενώπιον τριμελούς επιτροπής που απαρτίζεται από το διευθυντή ή Υποδιευθυντή του σχολείου και δύο καθηγητές (άρθρο 5.3). Η γραπτή εξέταση και η βαθμολόγηση της γίνεται κάθε φορά σύμφωνα με τις διατάξεις που ισχύουν για την αξιολόγηση των μαθητών της τάξης, στην οποία υποβάλλονται σε εξέταση (άρθρο 5.4).

Όσοι μαθητές συμμετέχουν σε προαγωγικές εξετάσεις στην Α΄ ή στην Β΄ Γυμνασίου και επιτύχουν γενικό μέσο όρο τουλάχιστον 9,5, λαμβάνουν αποδεικτικό προαγωγής από τη τάξη για την οποία έδωσαν την κατατακτήρια εξέταση. Όσοι δεν καταφέρνουν να επιτύχουν τον παραπάνω βαθμό, κατατάσσονται στη τάξη για την οποία έδωσαν την εξέταση ή σε κατώτερη αυτής με απόφαση του συλλόγου διδασκόντων (άρθρο 5.5). Τέλος, όσοι έχουν δώσει απολυτήριες κατατακτήριες εξετάσεις και αξιολογήθηκαν με τουλάχιστον 9,5, λαμβάνουν απολυτήριο σπουδών, ενώ όσοι αποτυγχάνουν κατατάσσονται στη τάξη για την οποία υπέστησαν τις εξετάσεις ή σε κατώτερη αυτής με παρόμοια με την προηγούμενη διαδικασία (άρθρο 5.6).

Η ένταξη των αλλοδαπών μαθητών με βάση προηγούμενο αποδεικτικό τίτλο σπουδών που απέκτησαν στη χώρα καταγωγής τους ή αυτοί που αιτούνται τη συμμετοχή σε κατατακτήριες εξετάσεις, εξασφαλίζει σε μεγάλο βαθμό τη συμμετοχή τους στην εκπαιδευτική διαδικασία. Όπως όμως είναι φανερό, προκύπτουν κάποια ζητήματα εκπαιδευτικού χαρακτήρα, καθώς καλούνται να συμμετάσχουν σε μια εκπαιδευτική διαδικασία που χρησιμοποιείται η ελληνική γλώσσα, την οποία συχνά δεν γνωρίζουν, παρόλο που υπάρχουν σχετικές διατάξεις που καθορίζουν ειδικό τρόπο εξέτασης και αξιολόγησής τους¹⁴.

Όσον αφορά τους Έλληνες μαθητές, στο άρθρο 8.1 της συγκεκριμένης ΥΑ, προβλέπεται ότι «κάθε μαθητής που είναι εγγεγραμμένος σε σχολείο Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης της ημεδαπής και εγκλείεται σε Ειδικό Κατάστημα Κράτησης Νέων, μετεγγράφεται υποχρεωτικά στο αντίστοιχο σχολείο, που λειτουργεί εντός του Καταστήματος, με ευθύνη των Διευθυντών των δύο σχολικών μονάδων», ενώ στη παρ. 2 επισημαίνεται ότι μέχρι την ολοκλήρωση της μετεγγραφής ο μαθητής

¹⁴ Για τους μαθητές που προέρχονται από σχολεία του εξωτερικού, για όλες της σχολικές μονάδες της χώρας, προβλέπεται ειδικός τρόπος αξιολόγησης, τόσο στο Γυμνάσιο όσο και το Λύκειο, που προβλέπει ειδικές ρυθμίσεις για το πρώτο και δεύτερο έτος φοίτησής τους στα Ελληνικά σχολεία. Συγκεκριμένα προβλέπεται ότι αυτοί, ανάλογα με τα χρόνια φοίτησής τους σε σχολεία του εξωτερικού, δεν εξετάζονται γραπτά στα μαθήματα γλώσσας και η βαθμολογική βάση για την γραπτή ή την προφορική τους εξέταση μειώνεται. Σχετικοί νόμοι και ΠΔ: Για το Γυμνάσιο Π.Δ. 155/1978, Άρθρο 7 (ή Άρθρο 4 του Β.Δ. 585/1972) και για το Λύκειο: Π.Δ. 60/2006 ΦΕΚ 65 τ. Α΄, Άρθρο 34 με την αναθεώρηση του άρθρου 11 παρ.4 του Ν.4275/2014 ΦΕΚ 149 τ. Α΄. Ωστόσο, ο αριθμός των αλλοδαπών μαθητών που προσκομίζουν τα απαραίτητα δικαιολογητικά για την υπαγωγή τους στις ανωτέρω ειδικές κατηγορίες, είναι αρκετά μικρός.

εντάσσεται σε τάξη και παρακολουθεί μαθήματα, χωρίς να καταχωρούνται οι τυχόν απουσίες του».

Σχετικά με τις απουσίες, επισημαίνεται στο άρθρο 14.1 ότι η τακτική παρακολούθηση της φοίτησης του μαθητή ευθύνεται εξ' ολοκλήρου ο κηδεμόνας του¹⁵. Στο άρθρο 15 ορίζεται ο τρόπος και το είδος δικαιολόγησης απουσιών των μαθητών με ειδικό τρόπο. Δικαιολογημένες θεωρούνται: «απουσίες μαθητών που απασχολούνται σε οποιαδήποτε εργασία που ανατέθηκε σε αυτούς από το Διευθυντή ή με πράξη του Συλλόγου των Διδασκόντων, απουσίες μαθητών που οφείλονται σε αντικειμενική αδυναμία τους να προσέλθουν στη σχολική μονάδα: α) λόγω συμμετοχής τους στις διαδικασίες της ποινικής τους υπόθεσης, β) λόγω απόφασης της Διεύθυνσης του Ειδικού Καταστήματος κλπ.». Η τρίτη περίπτωση δικαιολογημένων απουσιών αφορά τους μαθητές που δεν προσέρχονται στο σχολείο λόγω άσκησης των θρησκευτικών τους καθηκόντων κατά τη διάρκεια των εορτών-αργιών της θρησκείας τους. Σε αυτή τη κατηγορία ανήκουν οι μαθητές Εβραϊκού θρησκευματος, Καθολικού Δόγματος και Μουσουλμανικού θρησκευματος. Η τέταρτη παράγραφος χαρακτηρίζει ως δικαιολογημένες τις απουσίες μαθητών «που απαλλάσσονται νόμιμα, εν μέρει ή συνολικά, από τη συμμετοχή τους στη διδασκαλία μαθημάτων», ενώ οι επόμενες αφορούν τις περιπτώσεις απουσίας των μαθητών που οφείλονται σε επιβαλλόμενες κυρώσεις, αυτές που γίνονται για την ιατρική αντιμετώπιση συγκεκριμένων χρόνιων νοσημάτων και για συμμετοχή σε εθελοντική αιμοδοσία, περιπτώσεις άλλωστε που ισχύουν και για όλα τα σχολεία.

Το τελευταίο άρθρο της συγκεκριμένης ΥΑ καθορίζει τις περιπτώσεις κατά τις οποίες η φοίτηση των μαθητών στα Γυμνάσια-Λύκεια των ΕΚΚΝ χαρακτηρίζεται ως επαρκής, ελλιπής ή ανεπαρκής και αφορά την έκδοση αποτελεσμάτων φοίτησης που καθορίζουν το αν οι μαθητές θα συμμετέχουν στις τελικές εξετάσεις. Τα κριτήρια που λαμβάνονται υπόψη για το χαρακτηρισμό της φοίτησης είναι το γενικό σύνολο απουσιών που έκανε ο μαθητής κατά τη διάρκεια του διδακτικού έτους και η ετήσια προφορική επίδοση του μαθητή σε όλα τα μαθήματα μέχρι την ημέρα του χαρακτηρισμού (άρθρο 16.1). Συγκεκριμένα, ως επαρκής χαρακτηρίζεται η φοίτηση, όταν: α)

¹⁵ Στην περίπτωση των ανήλικων μαθητών, ως κηδεμόνας ορίζεται ο Διευθυντής του σχολείου. Όσον αφορά τους μαθητές με ηλικίες από 18- 21 ετών, κηδεμόνες θεωρούνται οι ίδιοι μια που, με βάση το νόμο είναι ενήλικες.

Το σύνολο των απουσιών του μαθητή που σημειώθηκαν κατά το οικείο διδακτικό έτος, ανεξάρτητα από το λόγο στον οποίο οφείλονται, δεν υπερβαίνει τις ογδόντα (80). β) Το σύνολο των απουσιών του μαθητή, δεν υπερβαίνει τις εκατόν τριάντα (130) από τις οποίες οι πάνω από τις ογδόντα (80) είναι δικαιολογημένες ή οφείλονται σε ασθένεια, που βεβαιώνεται σύμφωνα με τα όσα ορίζονται στο άρθρο 15 της Απόφασης αυτής, (ιατρική βεβαίωση για απουσία άνω των δύο (2) συνεχόμενων ημερών, βεβαίωση από τον κηδεμόνα για απουσίες μέχρι δύο (2) συνεχόμενες ημέρες). γ) Κατ' εξαίρεση, ο Σύλλογος Διδασκόντων με ειδική πράξη του, χαρακτηρίζει επαρκή τη φοίτηση μαθητή που σημείωσε περισσότερες από εκατόν τριάντα (130) και όχι πάνω από εκατόν ογδόντα (180) απουσίες, με την προϋπόθεση ότι όλες οι πάνω από τις ογδόντα (80) απουσίες του είναι δικαιολογημένες ή οφείλονται σε ασθένεια που βεβαιώνεται κατά τα ανωτέρω και η επίδοση του κρίνεται ιδιαίτερα ικανοποιητική, με την έννοια ότι ο Γενικός Μέσος Όρος της προφορικής βαθμολογίας, που προκύπτει από το άθροισμα των μέσων όρων των προφορικών βαθμών διαιρούμενο με τον αριθμό όλων των διδασκομένων μαθημάτων, είναι τουλάχιστο δέκα πέντε (15) πλήρες και η διαγωγή του κοσμιότατη (άρθρο 16.2). Οι μαθητές των οποίων η φοίτηση έχει χαρακτηριστεί ως επαρκής, αποκτούν το δικαίωμα να συμμετάσχουν κανονικά στις προαγωγικές ή απολυτήριες εξετάσεις που γίνονται κατά τη διάρκεια του Ιουνίου (παρ.3).

Ως ελλιπής χαρακτηρίζεται η φοίτηση των μαθητών, όταν συντρέχουν οι ακόλουθες περιπτώσεις: α) το σύνολο των απουσιών του μαθητή υπερβαίνει τις εκατόν τριάντα (130) αλλά δεν ξεπερνά τις εκατόν ογδόντα (180) απουσίες, από τις οποίες οι πάνω από τις ογδόντα (80) είναι δικαιολογημένες ή οφείλονται σε ασθένεια που βεβαιώνεται κατά τα ανωτέρω, αλλά η φοίτηση του δεν χαρακτηρίζεται επαρκής σύμφωνα με τις διατάξεις της προηγούμενης παραγράφου και β) κατ' εξαίρεση, ο Σύλλογος Διδασκόντων μπορεί με ειδική πράξη του να χαρακτηρίσει ελλιπή τη φοίτηση μαθητή που σημείωσε πάνω από εκατόν ογδόντα (180) και όχι περισσότερες από διακόσιες τριάντα (230) απουσίες, εφόσον όλες οι πάνω από τις ογδόντα (80) είναι δικαιολογημένες ή οφείλονται σε ασθένεια που βεβαιώνεται κατά τα ανωτέρω, η επίδοση του κρίνεται ιδιαίτερα ικανοποιητική, κατά την έννοια της περίπτωσης γ της προηγούμενης παραγράφου του παρόντος άρθρου και η διαγωγή του είναι

κοσμιότητα (άρθρο 16.4). Για τους μαθητές με ελλιπή φοίτηση προβλέπεται η παραπομπή σε ολική εξέταση τον Σεπτέμβριο (άρθρο 16.5).

Τέλος, οι μαθητές, των οποίων η φοίτηση χαρακτηρίζεται ως ανεπαρκής, υποχρεούνται να επαναλάβουν τη φοίτηση στην ίδια τάξη. Για το χαρακτηρισμό της φοίτησης ως ανεπαρκή, πρέπει να συντρέχουν οι προϋποθέσεις της παρ.6 του άρθρου 6, σύμφωνα με την οποία «ανεπαρκής χαρακτηρίζεται η φοίτηση μαθητή που σημείωσε πάνω από ογδόντα (80) απουσίες και δεν εμπίπτει σε καμία από τις διατάξεις των παραγράφων 2 και 4 του παρόντος άρθρου».

Παρατηρούμε από τα ανωτέρω, ότι η ΥΑ προβλέπει αυξημένο αριθμό απουσιών για τους μαθητές των ΕΚΚΝ, παρόμοιο με αυτό των εσπερινών σχολείων, καθώς και δικαιολόγηση ή και αφαίρεση απουσιών που οφείλονται σε δικαστικές υποθέσεις, τη λειτουργία του ΕΚΚΝ κλπ. Η απόφαση αυτή βοηθά σε μεγάλο βαθμό τη συμμετοχή των μαθητών στην εκπαίδευση και εξασφαλίζει τις συνθήκες για την παρακολούθηση και επιτυχή πορεία των μαθητών σε αυτή.

Αξίζει να σημειώσουμε ότι, από το σχολικό έτος 2019-2020, αναμένεται η λήξη της ισχύος της ΥΑ και η αντικατάστασή της από νέα, λόγω της νέας νομοθεσίας για τη δημιουργία κέντρων εκπαίδευσης σε όλες τις φυλακές που αναμένεται να φέρει συνολικά σημαντικές αλλαγές και στην οποία θα αναφερθούμε αναλυτικά παρακάτω.

Ένα άλλο σημαντικό κομμάτι της λειτουργίας του σχολείου, που αποτελεί σημαντική συνιστώσα του πλαισίου μέσα στο οποίο παρέχεται η εκπαίδευση, είναι η στελέχωσή του. Όπως αναφέρθηκε παραπάνω, από την αρχή της λειτουργίας του, πολύ μικρός αριθμός μόνιμων εκπαιδευτικών στελεχώνουν τη σχολική μονάδα. Μόλις τέσσερις μόνιμοι εκπαιδευτικοί υπηρετούν σήμερα στη σχολική μονάδα με απόσπαση, μια που η σχολική μονάδα δεν διαθέτει οργανικές θέσεις, σε σύνολο 17 εκπαιδευτικών που υπηρετούν το σχολικό έτος 2017-2018. Δύο εξ αυτών, ο Διευθυντής και ο Υποδιευθυντής και γράφων αυτό το κείμενο, υπηρετούν στη σχολική μονάδα από την ίδρυσή της, το 2000.

Εκτιμούμε ότι, ο μικρός αριθμός μόνιμων εκπαιδευτικών που έχουν διδάξει στη σχολική μονάδα, οφείλεται στη δυσκολία των αποσπάσεων από άλλες εκπαιδευτικές περιφέρειες, αλλά και στο περιβάλλον της φυλακής το οποίο δεν «ευνοεί» την

επιλογή των εκπαιδευτικών να αιτηθούν εργασία σε αυτό. Ακόμα, οφείλεται σε κάποιο βαθμό και στο αυξημένο εργασιακό ωράριο, το οποίο έχει καθιερωθεί για τους εκπαιδευτικούς του ΕΚΚΝ, με στόχο την υποστήριξη των συναδέλφων τους και τη διασφάλιση της ασφάλειας εντός του χώρου του σχολείου.

Έτσι, η σχολική μονάδα καλύπτει μεγάλο μέρος των αναγκών της με αναπληρωτές εκπαιδευτικούς. Ο τρόπος αυτός στελέχωσης παρουσίασε από νωρίς προβλήματα. Για πολλά σχολικά έτη, η πρόσληψη των αναπληρωτών εκπαιδευτικών γινόταν με μεγάλη καθυστέρηση, με αποτέλεσμα στο ξεκίνημα του σχολικού έτους το σχολείο να υπολειτουργεί ή και ακόμα και να λειτουργεί υποτυπωδώς. Αρχικά, η στελέχωση γινόταν με αναπληρωτές από το γενικό πίνακα και σε πολλές περιπτώσεις υπήρχε άρνηση από εκπαιδευτικούς να υπηρετήσουν σε ένα τόσο ιδιαίτερο χώρο.

Πολλές έρευνες για την εκπαίδευση στις φυλακές τονίζουν την ανάγκη στελέχωσης με ειδικά καταρτισμένο εκπαιδευτικό προσωπικό, ειδικών προσόντων αλλά και την ανάγκη επιμόρφωσης και κατάρτισης τόσο σε εισαγωγική όσο και σε διαρκή βάση.

«Εάν στοχεύουμε στην υλοποίηση επιτυχημένων εκπαιδευτικών παρεμβάσεων εντός των καταστημάτων κράτησης, τότε αυτές θα πρέπει να εκτελούνται από ένα υψηλά καταρτισμένο εκπαιδευτικό προσωπικό.» (Williams, 2011:43, μτφ του γράφοντα).

«Είναι ξεκάθαρο ότι ο εκπαιδευτικός που διδάσκει σε φυλακές χρειάζεται κατάλληλη εκπαίδευση, η οποία λαμβάνει υπόψη της τις ιδιαίτερες ανάγκες των εκπαιδευομένων, αλλά και την ιδιαιτερότητα του πλαισίου της φυλακής. Η εκπαίδευση θα πρέπει να περιέχει θεματικές που σχετίζονται με τη λειτουργία της φυλακής και τη μοναδικότητα αυτού του πλαισίου όπως η τήρηση των κανόνων ασφάλειας αλλά και η αναγκαιότητα προσαρμογής των μέσων και υλικών διδασκαλίας στην εκπαιδευτική διαδικασία. Παρόλα αυτά, έρευνα στη μεγάλη Βρετανία έδειξε ότι πολλοί εκπαιδευτικοί που διδάσκουν σε φυλακές δεν έχουν την απαραίτητη εκπαίδευση και τις σχετικές δεξιότητες για την εργασία σε ένα τέτοιο περιβάλλον.» (Costelloe, Langelid, 2011: 15, μτφ του γράφοντα).

Έτσι, το Υπουργείο Παιδείας, προσπαθώντας να επιλύσει το πρόβλημα της λειτουργίας των μονάδων, αναγνωρίζοντας παράλληλα την ανάγκη στελέχωσής τους με εκπαιδευτικούς ειδικών προσόντων, προχώρησε σε έκδοση ΥΑ το 2010 που καθόρισε τη με ειδικό τρόπο πρόσληψη των αναπληρωτών εκπαιδευτικών. Έτσι, ιδιαίτερα σημαντικές για τη στελέχωση είναι οι διατάξεις της εν λόγω ΥΑ 120546/Δ2/2010 «Πρόσληψη προσωρινών αναπληρωτών εκπαιδευτικών για σχολικές μονάδες εντός Ειδικών Καταστημάτων Κράτησης Νέων», στην οποία καθορίζονται οι ρυθμίσεις για τη πρόσληψη των προσωρινών αναπληρωτών εκπαιδευτικών για τις ανάγκες των σχολικών μονάδων που λειτουργούν εντός των ΕΚΚΝ.

Στο πρώτο άρθρο της ΥΑ, καθορίζεται ότι για την κάλυψη των λειτουργικών αναγκών των σχολικών μονάδων που λειτουργούν εντός των Ειδικών Καταστημάτων Κράτησης Νέων, που προκύπτουν στη διάρκεια του διδακτικού έτους προσλαμβάνονται προσωρινοί αναπληρωτές με πλήρες ή μειωμένο ωράριο, η επιλογή των οποίων γίνεται από πίνακες κατάταξης, οι οποίοι συντάσσονται κατά κλάδο και ειδικότητα για κάθε σχολικό έτος από την αρμόδια Διεύθυνση Εκπαίδευσης, στην οποία ανήκει το οικείο Κατάστημα (άρθρο 1). Στο άρθρο 2 αναφέρεται ο τρόπος υποβολής των αιτήσεων των ενδιαφερόμενων εκπαιδευτικών και τα κριτήρια με τα οποία αυτοί κατατάσσονται. Σύμφωνα, λοιπόν, με την παρ. 2 του άρθρου 2 η κατάταξη των μετεχόντων στους παραπάνω πίνακες, προσδιορίζεται κατά σειρά προτεραιότητας από κριτήρια ως ακολούθως:

1) Μεταπτυχιακός τίτλος σπουδών στη σχολική ψυχολογία και διδακτική εμπειρία σε σχολεία που λειτουργούν εντός των Ειδικών Καταστημάτων Κράτησης Νέων.

2) Μεταπτυχιακός τίτλος σπουδών στη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση και διδακτική εμπειρία σε σχολεία που λειτουργούν εντός των Ειδικών Καταστημάτων Κράτησης Νέων.

3) Μεταπτυχιακός τίτλος σπουδών στο γνωστικό αντικείμενο του κλάδου ή της ειδικότητας και διδακτική εμπειρία σε σχολεία που λειτουργούν εντός των Ειδικών Καταστημάτων Κράτησης Νέων.

4) Μεταπτυχιακός τίτλος σπουδών στο γνωστικό αντικείμενο του κλάδου ή της ειδικότητας και διδακτική εμπειρία σε σχολεία Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης.

5) Διδακτική εμπειρία σε σχολεία που λειτουργούν εντός των Ειδικών Καταστημάτων Κράτησης Νέων.

6) Διδακτική εμπειρία σε σχολεία Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης.

7) Διδακτική εμπειρία σε τάξεις υποδοχής ή φροντιστηριακά τμήματα.

8) Προϋπηρεσία προσωρινού αναπληρωτή ή ωρομίσθιου εκπαιδευτικού, που προβλέπεται στις διατάξεις της παρ. 2 του άρθρου 9 του ν. 3848/2010 (ΦΕΚ 71Α').

Με βάση τα ανωτέρω κριτήρια και μετά από ειδική αίτηση που υποβάλλεται κάθε χρόνο στη ΔΔΕ Ανατολικής Αττικής, συγκροτείται ξεχωριστός αξιολογικός πίνακας των αιτούντων την πρόσληψη αναπληρωτών εκπαιδευτικών, από τον οποίο κάθε σχολικό έτος γίνονται οι προσλήψεις στη σχολική μονάδα ανάλογα με τις ανάγκες.

Είναι σημαντικό ότι, δεν προβλέπεται κάποιου είδους επιμόρφωση των εκπαιδευτικών σχετικά με την εκπαίδευση του πληθυσμού που βρίσκεται έγκλειστος στα σωφρονιστικά καταστήματα της χώρας πριν την πρόσληψή τους, ούτε και μετά από αυτήν. Ωστόσο, δίνεται ιδιαίτερη σημασία στην προϋπηρεσία των εκπαιδευτικών σε σχολεία που λειτουργούν σε καταστήματα κράτησης ή σε σχολεία διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, δίνοντας βάρος στην εμπειρία που έχουν ήδη αποκτήσει οι εκπαιδευτικοί σε ειδικές δομές από παλαιότερα σχολικά έτη. Παρ' όλα αυτά, όπως επισημαίνει και ο Πέτσας (2017: 310), συνεχίζει να υπάρχει ο κίνδυνος παραγνώρισης των ιδιαίτερων εκπαιδευτικών αναγκών των νεαρών κρατουμένων που είναι δυνατόν να οδηγήσει σε αρνητικές παιδαγωγικές προσεγγίσεις, όμοιες με αυτές που είχαν οι περισσότεροι κρατούμενοι από το εκπαιδευτικό σύστημα πριν τον εγκλεισμό τους.

Ακόμα, ιδιαίτερη σημασία έχει η απουσία διεξαγωγής συνέντευξης πριν την πρόσληψη και η κάθε μορφής αξιολόγηση των εκπαιδευτικών που διδάσκουν στη σχολική μονάδα ή και σε άλλες συναφείς, όπως άλλωστε συμβαίνει και σε όλες τις δομές της χώρας. Χωρίς να θέλουμε να υποβαθμίσουμε τη σημασία των τίτλων σπουδών ή και της εμπειρίας από την προϋπηρεσία που έχουν οι εκπαιδευτικοί σε ιδιαίτερες σχολικές δομές και που κρίνουμε ότι ορθώς αναγνωρίζονται και μοριοδοτούνται από την ανωτέρω ΥΑ, θεωρούμε ότι μια διαδικασία αξιολόγησης του έργου των εκπαιδευτικών, τόσο σε επίπεδο παιδαγωγικών προσεγγίσεων, όσο και σε

επίπεδο λειτουργίας τους μέσα σε ένα περιβάλλον κράτησης, θα βοηθούσε τα μέγιστα στην καταλληλότερη στελέχωση του σχολείου.

Αλλαγή στο τοπίο της εκπαίδευσης στις φυλακές τις χώρας μας αναμένεται να φέρει ο νέος νόμος που ψηφίστηκε το 2018 και προβλέπει την ίδρυση κέντρων εκπαίδευσης σε κάθε σωφρονιστικό κατάστημα της χώρας, τα οποία θα είναι σε θέση να παρέχουν εκπαίδευση σε όλα τα επίπεδα, (Δημοτικό Σχολείο, Γυμνάσιο ή Σ.Δ.Ε., Γ.Ε.Λ., ΕΠΑ.Λ.), Δημόσια Ινστιτούτα Επαγγελματικής Κατάρτισης (Δ.Ι.Ε.Κ.), Δ.Ι.Ε.Κ. ενηλίκων αποφοίτων υποχρεωτικής εκπαίδευσης ευαίσθητων κοινωνικών ομάδων και Τμήματα εκμάθησης της Ελληνικής Γλώσσας, ανάλογα με τις ανάγκες των κρατούμενων και τις δυνατότητες κάθε καταστήματος Κράτησης. Πρόκειται για το άρθρο 31 του νόμου 4521/18 “Ίδρυση Πανεπιστημίου Δυτικής Αττικής και άλλες διατάξεις” στο οποίο ιδρύονται οι σχολικές μονάδες με κοινή απόφαση των Υπουργών Παιδείας, Έρευνας και Θρησκευμάτων και Δικαιοσύνης, Διαφάνειας και Ανθρωπίνων Δικαιωμάτων, μετά από εισήγηση του Συμβούλου - Συντονιστή Εκπαίδευσης που θα είναι υπεύθυνος για τη λειτουργία τους.

Σε κάθε κατάστημα κράτησης επιλέγεται Σύμβουλος-Συντονιστής Εκπαίδευσης, μόνιμος εκπαιδευτικός πρωτοβάθμιας ή δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, με τριετή θητεία, οι αρμοδιότητες του οποίου ορίζονται αναλυτικά στο άρθρο. Τα κριτήρια, η διαδικασία επιλογής του, καθώς και τα καθήκοντά του, καθορίστηκαν με απόφαση του Υπουργού Παιδείας, Έρευνας και Θρησκευμάτων, η οποία και δημοσιεύτηκε στο ΦΕΚ 5497 τεύχος Β/7-12-2018 και πολύ πρόσφατα εκδόθηκε από η πρόσκληση εκδήλωσης ενδιαφέροντος για τις θέσεις αυτές με το Κ1/11553 – 25/01/2019 από τη διεύθυνση δια βίου μάθησης του Υπουργείου Παιδείας η πρόσκληση για την υποβολή αιτήσεων από τους ενδιαφερόμενους καλώντας τους να υποβάλουν αίτηση συμμετοχής στη διαδικασία επιλογής για την πλήρωση τριάντα τριών (33) θέσεων Συμβούλων-Συντονιστών Εκπαίδευσης με θητεία τριών (3) σχολικών ετών.

Στον ανωτέρω νόμο, στην παράγραφο 6, ορίζεται ο τρόπος στελέχωσης των σχολικών μονάδων: «Οι ελλείψεις του εκπαιδευτικού προσωπικού καλύπτονται κατά την ακόλουθη σειρά προτεραιότητας: α) με μόνιμους εκπαιδευτικούς ειδικών προσόντων, τα οποία ορίζονται με απόφαση του Υπουργού Παιδείας, Έρευνας και Θρησκευμάτων, σύμφωνα με την προβλεπόμενη διαδικασία που καθορίζεται από τις

κείμενες διατάξεις περί υπηρεσιακών μεταβολών, β) με τους υπηρετούντες μόνιμους εκπαιδευτικούς στην οικεία διεύθυνση εκπαίδευσης, κατόπιν αίτησής τους, γ) με αναπληρωτές από τους ενιαίους πίνακες αναπληρωτών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης κατόπιν αίτησής τους, δ) με ωρομίσθιους εκπαιδευτικούς, καθώς και ωρομίσθιους εκπαιδευτές μόνο για τα Σ.Δ.Ε. και τα Δ.Ι.Ε.Κ.. Για τη συμπλήρωση του ωραρίου τους οι εκπαιδευτικοί των κοινών και στις δύο βαθμίδες εκπαίδευσης ειδικοτήτων μπορούν να διδάσκουν σε όλες τις βαθμίδες του ίδιου καταστήματος κράτησης.».

Στην ανωτέρω παράγραφο, όπως είναι φανερό, δίνεται προτεραιότητα στη στελέχωση των σχολικών μονάδων με μόνιμους εκπαιδευτικούς και μάλιστα ειδικών προσόντων τα οποία αναμένουμε να καθοριστούν. Έτσι, ο νόμος 4521/2018, αναμένουμε να επιφέρει αλλαγές, τόσο θετικές όσο και αρνητικές. Αποτελεί από τη μία θετική αλλαγή, αφού ορίζει την ίδρυση σχολικών μονάδων όλων των βαθμίδων σε όλες τις φυλακές και δίνει προτεραιότητα στην πρόσληψη μονίμων εκπαιδευτικών ειδικών προσόντων, αλλά από την άλλη, προβλέπει την επιλογή αναπληρωτών από τον γενικό πίνακα και ωρομισθίων εκπαιδευτικών χωρίς ειδικά προσόντα, καταργώντας από τη λήξη του σχολικού έτους 2018-2019 την υπ' αριθμ. 120546/Δ2/28.9.2010 ΥΑ (Β' 1595) «Ρύθμιση θεμάτων πρόσληψης προσωρινών αναπληρωτών εκπαιδευτικών για τις ανάγκες των σχολικών μονάδων που λειτουργούν εντός των Ειδικών Καταστημάτων Κράτησης Νέων» στην οποία αναφερθήκαμε αναλυτικά παραπάνω. Εκτιμούμε ότι, ειδικά στην περίπτωση των σχολικών μονάδων στα Ειδικά Καταστήματα Κράτησης, η μεταβολή αυτή στον τρόπο στελέχωσης, δεν θα οδηγήσει σε καλύτερη στελέχωση των σχολικών μονάδων για τους λόγους που αναλύθηκαν παραπάνω.

Στην ενότητα αυτή παρουσιάστηκε το νομικό καθεστώς ίδρυσης και λειτουργίας των σχολικών μονάδων δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης που λειτουργούν σε ΕΚΚΝ όπως αυτό του Αυλώνα, καθώς και οι ιδιαίτερες διατάξεις και αποφάσεις που αφορούν τη λειτουργία και στελέχωσή του. Θεωρούμε ότι τα παραπάνω, σε συνδυασμό με άλλους παράγοντες, συγκροτούν μια ιδιαίτερη σχολική μονάδα τη διαφορετικότητα της οποίας θα επιχειρήσουμε να παρουσιάσουμε αναλυτικότερα στην επόμενη ενότητα.

1.6 Η διαφορετικότητα του Γυμνασίου και Λυκείου στο ΕΚΚΝ Αυλώνα.

Όπως παρουσιάστηκε στην προηγούμενη ενότητα, η σχολική μονάδα αναγνωρίζεται από την νομοθεσία ως μία ιδιαίτερη σχολική μονάδα. Το γεγονός ότι λειτουργεί μέσα σε ένα κατάστημα κράτησης και ότι οι μαθητές του είναι νέοι κρατούμενοι, δημιουργεί ιδιαίτερες συνθήκες λειτουργίας και συγκροτεί μια διαφορετικότητα σε σχέση με μια συνηθισμένη σχολική μονάδα. Αυτή τη διαφορετικότητα θα προσπαθήσουμε να αναλύσουμε στην παρούσα υποενότητα, παρουσιάζοντας τις παραμέτρους που τη συγκροτούν.

Το πλαίσιο της φυλακής μπορεί να φέρει πολλές επιπτώσεις σε μαθητές και εκπαιδευτικούς και αυτές μεταφέρονται στη σχολική μονάδα, τόσο από την πλευρά της ιδιαιτερότητας των μαθητών, όσο και από τις λοιπές συνθήκες οργάνωσης και λειτουργίας που καθορίζουν το σχολικό πλαίσιο.

Η ιδιαιτερότητα των μαθητών συγκροτείται από την ιδιότητά τους ως κρατούμενοι. Η παραβατική συμπεριφορά και η χρήση ναρκωτικών ουσιών πριν τον εγκλεισμό, η οποία είναι πολύ συνηθισμένη, η εμπλοκή με τις αστυνομικές αρχές και με το δικαστικό σύστημα, αλλά, ακόμα περισσότερο, ο ίδιος ο εγκλεισμός και η επίδραση που έχει στους ανθρώπους είναι σημαντικός παράγοντας στη συγκρότηση της ταυτότητάς τους.

Όπως αναφέρει ο Αλοσκόφης, οι κρατούμενοι βρίσκονται κάτω από το καθεστώς μιας διαρκούς επίθεσης:

«Οι κρατούμενοι δε στερούνται βεβαίως μόνο την ελευθερία τους. Υποβάλλονται σε μια σειρά εξευτελισμούς, υφίστανται απειλητικές ψυχικές οδύνες και εκπτώσεις στην αίσθηση της προσωπικής τους αξίας. Ο κρατούμενος δέχεται από τη στιγμή της εισαγωγής του μια γενική επίθεση κατά του εαυτού, ένα βομβαρδισμό από βεβηλώσεις που καταστρέφουν την προσωπική του ταυτότητα και τον καθιστούν τελετουργικά ένα «κατώτερο» άτομο. Η ιδρυματική μεταχείριση ενισχύει το αίσθημα του απόβλητου και του επικίνδυνου και του υπενθυμίζει συνεχώς την απώλεια αξιοπρέπειας, κύρους, ηθικής αξίας και αυτεξουσιότητας που έχει υποστεί. Το γραφειοκρατικό σύστημα αντιμετωπίζει κάθε πράξη του με καχυποψία. Υποχρεώνεται να εκλιπαρεί συνεχώς για ασήμαντα πράγματα, γεγονός που

αισθάνεται ότι τον υποβιβάζει στην ηλικιακή κλίμακα.» (Αλοσκόφης, 2010: 112-113).

Ακόμα, όπως αναφέρει η Ρηγούτσου, ο εγκλεισμός συνιστά μια τραυματική εμπειρία για τους κρατούμενους που σχετίζονται με το ίδιο το περιβάλλον αλλά και την αποκοπή του ατόμου από την κοινωνία:

«Η διαδικασία του εγκλεισμού είναι μια περίπλοκη και τραυματική εμπειρία για τον κρατούμενο. Συνεπάγεται: α) τη βίαιη αποκοπή του ατόμου από το οικείο του οικογενειακό και κοινωνικό του περιβάλλον και την εξίσου βίαιη ένταξή του σε ένα άγνωστο - ή ένα αναπαριστώμενο αρνητικά περιβάλλον, με πολύ ιδιαίτερα χαρακτηριστικά (π.χ. Η δομή της φυλακής στηρίζεται στην απομόνωση και στο διαχωρισμό). Συνεπάγεται τη διατάραξη των οικογενειακών σχέσεων του κρατούμενου, την επαγγελματική και οικονομική κατάρρευση, την έλλειψη προοπτικής για κοινωνική ή επαγγελματική αποκατάσταση (ιδιαίτερα στα πρώτα στάδια της φυλάκισης και όταν έχει επιβληθεί μια μεγάλη ποινή). Τέλος και ίσως και το πιο σημαντικό, ο εγκλεισμός συνεπάγεται το στιγματισμό του κρατούμενου και την πρόσληψή του ως "κακό", "επικίνδυνο", "εγκληματία", "φυλακισμένο".» (Ρηγούτσου, 2005: 7).

Ο εγκλεισμός δημιουργεί στους ανθρώπους μία «βαριά» ψυχολογία που συνδέεται με συγκεκριμένες συνέπειες που έχουν διαπιστωθεί από κλινικές μελέτες. Όπως αναφέρει η Ρηγούτσου:

«Η εμπειρία του εγκλεισμού συνδέεται με συγκεκριμένες ψυχολογικές συνέπειες: Διαταραχές στην ικανότητα επίλυσης προβλημάτων, Αγχώδεις διαταραχές, Κατάθλιψη (όπως αναφέρει, κατά τον Serra (1994) υπάρχουν τέσσερις τύποι κατάθλιψης: α) Αγχώδης κατάθλιψη, β) Γνωστική κατάθλιψη, γ) Κατάθλιψη που σχετίζεται με τη διατροφή, δ) Ενδογενής κατάθλιψη), Απόπειρες αυτοκτονίας ή αυτό-τραυματισμοί, Ιδρυματισμός. (Ρηγούτσου, 2005: 9).

Εκτός από τις επιπτώσεις που έχει η φυλακή στους κρατούμενους, σε ατομικό επίπεδο, υπάρχουν και αυτές που αφορούν τη συνολική λειτουργία της σχολικής μονάδας. Έτσι, καθώς η σχολική μονάδα είναι ένας οργανισμός μέσα σε ένα έναν

άλλο οργανισμό, τη φυλακή, η επιρροή που έχει αυτή η σχέση επηρεάζει τη λειτουργία του σχολείου σε πολλά επίπεδα. Οι συνθήκες διαβίωσης, το πρόγραμμα, αλλά και η διάρθρωση της φυλακής σχετικά με το χώρο και τη δημιουργία ομάδων κρατουμένων που αυτή η χωροταξία επιβάλλει, επηρεάζει και τις σχέσεις που αναπτύσσονται μεταξύ τους και που μεταφέρονται στο σχολικό περιβάλλον. Τα περισσότερα κελιά, μικρά σε μέγεθος, φιλοξενούν συνήθως τέσσερις κρατούμενους, εκτός από ορισμένα που βρίσκονται στο Παράτημα που έχουν τη δομή θαλάμων στους οποίους κρατούνται δεκαπέντε περίπου άτομα στον κάθε ένα.¹⁶ Έτσι, κάθε κρατούμενος υποχρεώνεται ουσιαστικά συμβιώνοντας με άλλους κρατούμενους να ανήκει σε μια ομάδα, κελιού, ορόφου ή Παραρτήματος.

Όπως αναφέρει η Καρδαρά, το άτομο αυτοπροσδιορίζεται με τη συμμετοχή του στην ομάδα, η οποία του παρέχει τη δυνατότητα να επικοινωνήσει με τον «άλλο». Ολόκληρη η κοινωνική δομή στηρίζεται στο σχήμα «εμείς - άλλοι», στο πλαίσιο του οποίου συχνά προκαλούνται αντιθέσεις, αντιπαραθέσεις και συγκρούσεις που δύνανται να οδηγήσουν σε ποικίλες μορφές κοινωνικού αποκλεισμού, οι οποίες με τη σειρά τους συμβάλλουν στην αύξηση της παραβατικότητας και κατ' επέκταση της περιθωριοποίησης ατόμων ή και ολόκληρων ομάδων πληθυσμού. Σαφώς, αυτές οι κοινωνικές ανισότητες μεγεθύνονται σε ολοκληρωτικού τύπου ιδρύματα όπως η φυλακή, εξαιτίας των σκληρών συνθηκών διαβίωσης. (Καρδαρά, 2007: 264).

Σε αυτό συμβάλλει ακόμα και το γεγονός ότι η φυλακή του Αυλώνα είναι χωρισμένη σε ορόφους, ισόγειο, πρώτος, δεύτερος και Παράτημα σε ξεχωριστό σημείο των κτηρίων, οι οποίοι δεν επικοινωνούν μεταξύ τους, καθώς έχουν ακόμα και ξεχωριστό προαύλιο χώρο. Η διαμονή ενός κρατουμένου σε κάποιο κελί ή και σε

¹⁶ Όπως αναφέρει ο Συνήγορος του πολίτη από αυτοψία που έκανε το 2011: «ο συνωστισμός στα κελιά εξακολουθεί να αποτελεί σοβαρό πρόβλημα. Χαρακτηριστικό είναι μάλιστα ότι κατά καιρούς έχουν επιστρατευθεί ακόμη και οι χώροι των «Πειθαρχείων», στους οποίους τοποθετούνται για τις ανάγκες των κρατουμένων πρόχειρα κρεβάτια (4 ανά «Πειθαρχείο»). Αναφέρθηκε εξάλλου ότι κατά περιόδους 40-50 άτομα κοιμούνται στο πάτωμα.» Ο υπερπληθυσμός της φυλακής του Αυλώνα μειώθηκε σημαντικά μετά την εφαρμογή του νόμου 4322/2015, γνωστού και ως νόμου Παρασκευόπουλου, που αφορούσε αποφυλακίσεις σε τρεις κατηγορίες κρατουμένων: τους ανάπηρους, τους ανήλικους και τους φιλοξενούμενους αλλοδαπούς. Ωστόσο, παράλληλα οι διατάξεις του ήταν ευνοϊκές και για την υπό όρους απόλυση κοινών κρατουμένων που έχουν συμπληρώσει το 1/10 για ποινές έως τρία έτη, το 1/5 για ποινές έως πέντε χρόνια, τα 2/5 για ποινές έως 10 έτη, καθώς και εάν έχει συμπληρωθεί ο ελάχιστος χρόνος έκτισης αναφορικά με ποινές άνω των 10 χρόνων (πηγή: <https://www.e-daily.gr/themata/94940/ti-einai-telika-o-nomos-paraskeyoyloy-ta-thetika-kai-ta-arnhtika-pics>). Με την εφαρμογή του νόμου, ο πληθυσμός της φυλακής του Αυλώνα μειώθηκε σημαντικά, χωρίς όμως η μείωση αυτή να επιλύσει όλα τα προβλήματα.

κάποιον όροφο καθορίζεται σε μεγάλο βαθμό από την εθνική του καταγωγή, αλλά και από άλλα συναφή κριτήρια όπως συμβαίνει με τους Έλληνες Ρομά κρατούμενους.

Σε περιπτώσεις διενέξεων μεταξύ κρατουμένων, όπως έχει υποπέσει επανειλημμένα στην αντίληψη του ερευνητή λόγω της ιδιότητάς του ως εκπαιδευτικού της σχολικής μονάδας, αποτελεί συνήθη τακτική διαχείρισης αυτών των προβλημάτων από τη διοίκηση της φυλακής, η μετακίνηση των κρατουμένων σε κελί διαφορετικής πτέρυγας ή ορόφου, με σκοπό την αποφυγή εντάσεων ή και περιστατικών βίας. Οι ρυθμίσεις αυτές έχουν σκοπό να εξασφαλιστεί με τον καλύτερο δυνατό τρόπο, η εύρυθμη λειτουργία της φυλακής και αποφασίζονται από τη Διοίκηση του Καταστήματος Κράτησης ή τον Αρχιφύλακα.

Όλοι όμως οι κρατούμενοι συναντιούνται στο χώρο του σχολείου για αρκετές ώρες την ημέρα, στις τάξεις, στους διαδρόμους και βέβαια προαυλίζονται στον προαύλιο χώρο του σχολείου. Το γεγονός αυτό, μοιραία, δημιουργεί δυσεπίλυτα προβλήματα στο χώρο του σχολείου, τα οποία βέβαια είναι λιγότερο συχνά από αυτά που εμφανίζονται στο χώρο της φυλακής¹⁷. Η μικρότερη συχνότητα εμφάνισης των περιστατικών αυτών, κρίνουμε ότι οφείλεται σε πολλούς λόγους.

Αρχικά, οι μαθητές επιθυμούν να παρακολουθούν τα μαθήματα λόγω του ευεργετικού προσδιορισμού της ποινής τους φοβούμενοι τον πιθανό αποκλεισμό τους από την παρακολούθηση του σχολείου, παρόλο που η τακτική των σχολικών μονάδων στην αντιμετώπιση τέτοιων περιστατικών, δεν είναι μια τακτική αποκλεισμού, ιδιαίτερα δε της σχολικής μονάδας του Γυμνασίου και Λυκείου που αντιμετωπίζει την όποια παραβατική συμπεριφορά των μαθητών, χωρίς αποκλεισμούς από το σχολείο και με την εφαρμογή παιδαγωγικών μέτρων και ποινών όταν ο σύλλογος το θεωρεί απαραίτητο¹⁸.

Όμως, ο χώρος του σχολείου έχει μια αυξημένη ορατότητα τέτοιων περιστατικών, όχι με την έννοια της επιτήρησης και χρήση μέσων πανοπτισμού¹⁹, αλλά με την

¹⁷ Με την προσωπική εμπειρία του ερευνητή στο θέμα αυτό, συμφωνούν και τα δεδομένα της έρευνας που έκανε ο Πέτσας (2017: 369) και στην οποία αναφέρει ότι τα περιστατικά βίας στις σχολικές μονάδες, σε σχέση με την υπόλοιπη φυλακή, είναι ελάχιστα.

¹⁸ Με την παρατήρηση αυτή συμφωνούν και τα ερευνητικά δεδομένα του Πέτσα (2017: 461), με την επισήμανση ότι υπάρχουν εκπαιδευτικοί του Γυμνασίου και Λυκείου που δεν συμφωνούν με αυτή την τακτική αντιμετώπισης της όποιας παραβατικής συμπεριφοράς από πλευράς των μαθητών.

¹⁹ Στο χώρο των σχολικών μονάδων δεν υπάρχει παρουσία σωφρονιστικού υπαλλήλου και μόνο ένας υπάλληλος βρίσκεται στην είσοδο του προαυλίου χώρου έχοντας περιορισμένη ορατότητα σε αυτόν

απλή παρουσία μεγάλου αριθμού εκπαιδευτικών σε όλους τους χώρους του σχολείου, η οποία, πολύ συχνά, δρα αποτρεπτικά και προς την κατεύθυνση της αποκλιμάκωσης της όποιας έντασης. Η εκδήλωση κάποιου τέτοιου περιστατικού, τελικά, γίνεται αμέσως γνωστή στο φυλακτικό προσωπικό και τη διοίκηση με χρήση διαφόρων πηγών πληροφόρησης που, κατά κανόνα, δεν περιλαμβάνουν τους εκπαιδευτικούς. Επίσης, είναι συχνή αντίληψη από τους κρατούμενους ότι η αντιμετώπιση τέτοιων περιστατικών από το πειθαρχικό συμβούλιο του Καταστήματος Κράτησης και του αρμόδιου Εισαγγελέα, συνήθως αντιμετωπίζεται με αυξημένη βαρύτητα, μια που και αυτοί θεωρούν ότι ο χώρος των σχολικών μονάδων είναι ιδιαίτερος σε σχέση με την υπόλοιπη φυλακή και ότι, η όποια παρέκκλιση των μαθητών από την «σωστή» συμπεριφορά στο χώρο του σχολείου, σημαίνει βαρύνουσα παράβαση.

Ωστόσο, ιδιαίτερα σημαντικό είναι το γεγονός ότι οι μαθητές έχουν σε μεγάλο βαθμό προσωπική επιθυμία να βρίσκονται στο χώρο του σχολείου τηρώντας μια «ασυλία» στα προβλήματα που υπάρχουν στη φυλακή μεταξύ τους. Αυτό τηρείται σε μεγάλο βαθμό από τους μαθητές και είναι αποτέλεσμα τόσο της θεώρησης των μαθητών του χώρου των σχολικών μονάδων ως «νησίδας ελευθερίας» (Πέτσας, 2017: 478) αλλά και της προσπάθειας του συλλόγου των εκπαιδευτικών να δημιουργήσουν ένα ιδιαίτερο χώρο μέσα στο Κατάστημα Κράτησης. Ακόμα, μεγάλο ρόλο παίζει και η ύπαρξη ιδιαίτερων κινήτρων των μαθητών που διαμορφώνονται από τη συνολική λειτουργία του σχολείου. Όπως χαρακτηριστικά αναφέρει ο Τσιάκαλος:

«Έχει αποδειχτεί ότι το πιο αποτελεσματικό στοιχείο σχολικού πολιτισμού που μειώνει τη βία αποδεικνύεται η χαρά που αισθάνεται ο μαθητής όταν πηγαίνει στο σχολείο. Πρόκειται για ένα αίσθημα που επηρεάζεται θετικά από διάφορους παράγοντες, ένας εκ των οποίων είναι η χρήση μεθόδων διδασκαλίας μεταρρυθμιστικής παιδαγωγικής, όπως είναι οι βιωματικές μέθοδοι, η μέθοδος των projects, αλλά και η δημιουργία

και καθόλου εντός του κτηρίου των μονάδων. Πολύ πρόσφατα, τοποθετήθηκε κάμερα παρακολούθησης στο χώρο του προαυλίου των σχολικών μονάδων. Βέβαια, πρέπει να σημειώσουμε ότι, σε περίπτωση εκδήλωσης περιστατικού βίας στο χώρο του σχολείου, οι σωφρονιστικοί υπάλληλοι που είναι σε υπηρεσία, είναι σε θέση να βρεθούν σύντομα στο χώρο και συνήθως το πράττουν σε σύντομο χρονικό διάστημα.

καλών κτηριακών εγκαταστάσεων.» (Τσιάκαλος, 2008 στο Πέτσας, 2017: 462).

Το γεγονός ότι το κτήριο που φιλοξενεί τις σχολικές μονάδες είναι χωροταξικά διαφορετικά τοποθετημένο από το κυρίως σώμα της φυλακής και ότι βρίσκεται σε καλύτερη κατάσταση από τα κτήρια της φυλακής, σε συνδυασμό με την προσπάθεια των εκπαιδευτικών να είναι ένας χώρος έκφρασης, επικοινωνίας και μάθησης, συντελεί κατά την άποψή μας στη διαμόρφωση της στάσης των μαθητών. Αυτή η στάση φυσικά δεν τηρείται με απόλυτο τρόπο, μια που, παρόλες τις προσπάθειες του σχολείου, η κουλτούρα της φυλακής και η βιωμένη πραγματικότητα των μαθητών δημιουργεί προστριβές.

«Ο κάθε κρατούμενος κινείται σε ένα λεπτό, τεντωμένο σχοινί: από τη μία πλευρά οφείλει να ενταχθεί στον «υποπολιτισμό» της φυλακής και να υιοθετήσει της αρχές της και από την άλλη πλευρά να διατηρήσει την προσωπική του ταυτότητα. Η δυσκολία αυτού του εγχειρήματος εντείνει τις προστριβές μεταξύ ομάδων και υποομάδων που κυριαρχούν στις φυλακές και συχνά προκαλεί συγκρούσεις ευρείας έκτασης, οι οποίες επιλύονται δύσκολα.» (Καρδαρά, 2007: 265).

Στη δημιουργία ενός «βίαιου» περιβάλλοντος, όπως και ο Πέτσας (2017) αναφέρει, ένας σημαντικός παράγοντας που πυροδοτεί τις συμπλοκές μεταξύ των εγκλείστων είναι η στέρηση βασικών αγαθών και της απώλειας ελέγχου των πλέον κοινότοπων και αυτονόητων πτυχών της καθημερινότητας, όπως η αδυναμία επιλογής του είδους και της ώρας του φαγητού ή πότε και για πόση ώρα θα χρησιμοποιήσουν το τηλέφωνο και πολλές άλλες δραστηριότητες, οι οποίες για τους ανθρώπους της κοινωνίας είναι αυτονόητες (Travis and Waul, 2003 στο Πέτσας 2017: 374).

Επιπλέον, οι μαθητές του σχολείου δεν συγκροτούν σε σταθερή βάση μια ενιαία ομάδα, μια σταθερή στη σύνθεσή της σχολική κοινότητα. Πολύ συχνά χρειάζεται να συμμετέχουν σε δραστηριότητες που αφορούν τη φυλακή, επισκεπτήρια, συμμετοχή σε προγράμματα του ΚΕΘΕΑ, συναντήσεις με την κοινωνική υπηρεσία του Καταστήματος, τους ψυχολόγους, την γραμματεία και βέβαια μετακινήσεις και μεταγωγές που οφείλονται σε δικαστικές υποθέσεις.

Εξάλλου, το μικρό χρονικό διάστημα παρακολούθησης των σχολείων του καταστήματος κράτησης, συνδέεται άμεσα με δύο από τα κυριότερα εμπόδια που αντιμετωπίζει η εκπαιδευτική διαδικασία εντός των σωφρονιστικών καταστημάτων σε διεθνές επίπεδο: το μικρό χρονικό διάστημα κράτησης πολλών από τους νεαρούς κρατούμενους και η συχνή κινητικότητα των κρατουμένων, είτε λόγω συχνών μετακινήσεων για να παραστούν στα δικαστήρια ή εξαιτίας των μεταγωγών τους σε άλλες φυλακές (Foley and Gao, 2002, Costelloe and Langelid, 2011).

Όπως αναφέρουν χαρακτηριστικά οι Rogers, Hurry, Simonot, Wilson:

«Ο επικεφαλής μιας εκπαιδευτικής δομής είπε: Ο κόσμος έξω θεωρεί ότι είναι για μας εύκολο, μια που έχουμε ένα «προσηλωμένο» κοινό. Τίποτα δεν είναι πιο μακριά από την αλήθεια. Χάνουν μαθήματα επειδή έχουν επισκεπτήρια, επισκέψεις στο ιατρείο, μπλοκάρονται στις πτέρυγες της φυλακής και στο τέλος φεύγουν με μεταγωγή». (Rogers, Hurry, Simonot, Wilson, 2014: 191, μτφ του γράφοντα).

Επίσης, πολλοί από τους μαθητές του σχολείου, έχουν για μεγάλο διάστημα εγκαταλείψει το σχολείο πριν τον εγκλεισμό τους και έχουν αρνητικές εμπειρίες από την προηγούμενη σχολική τους ζωή.

«Οι Wilson και άλλοι διαπίστωσαν ότι πολλοί νεαροί κρατούμενοι έχουν αρνητικά συναισθήματα για το σχολείο και ότι αυτά μεταφέρονται στην άποψη που έχουν για τα εκπαιδευτικά προγράμματα μέσα στη φυλακή.» (Hurry, J., Brazier, L., Snapes, K., Wilson, A. (2005), μτφ του γράφοντα).

Το γεγονός αυτό, σε συνδυασμό με την πολύ συχνή ηλικιακή απόκλιση των μαθητών από την τάξη την οποία παρακολουθούν, δημιουργεί ιδιαιτερότητες στο σχεδιασμό και την εφαρμογή των παιδαγωγικών προσεγγίσεων.

«Πολλοί ενήλικες που είναι κρατούμενοι δεν έχουν εκπαιδευτικές ή ακόμα και κοινωνικές επιτυχίες στη ζωή τους. Πολλοί έχουν εγκαταλείψει το σχολείο με λίγους ή και καθόλου τίτλους σπουδών, αισθάνονται ότι το σχολείο τους έχει απογοητεύσει και πολλοί ακόμα δεν έχουν τις δεξιότητες μάθησης μέσα σε μια τάξη. Οι εκπαιδευτές ενηλίκων γνωρίζουν ότι πρέπει

αρχικά να υποβοηθήσουν την ανάπτυξη βασικών κοινωνικών δεξιοτήτων και αυτοπεποίθησης στους εκπαιδευόμενους πριν αντιμετωπίσουν το πρόβλημα της εκπαίδευσης και επιμόρφωσής τους με στόχο τη μελλοντική απασχόληση». (Rogers, Simonot, Narthey, 2014: 31, μτφ του γράφοντα).

Ένας άλλος σημαντικός παράγοντας είναι η ιδιαίτερα πολυπολιτισμική σύνθεση του μαθητικού πληθυσμού. Ένα μεγάλο ποσοστό των μαθητών του σχολείου είναι αλλοδαποί καθώς το σχολείο δέχεται όλους τους μαθητές, ανεξάρτητα από το αν έχουν έγγραφα σπουδών ή όχι και ανεξάρτητα από τη χρονική περίοδο στην οποία αιτούνται την παρακολούθηση του σχολείου. Για τη δυνατότητα αυτή και τη διενέργεια κατατακτηρίων εξετάσεων αναφερθήκαμε εκτενώς στην προηγούμενη ενότητα.

Έτσι, μεγάλο ποσοστό των κρατουμένων παρακολουθεί το σχολείο, γεγονός που αποτελεί αναμφισβήτητα μια μεγάλη κατάκτηση των σχολικών μονάδων στον Αυλώνα. Όπως αναφέρουν όλες οι έρευνες και αναφορές, τα ποσοστά συμμετοχής των κρατουμένων σε εκπαιδευτικές διαδικασίες στον γενικό πληθυσμό των φυλακών είναι σημαντικά λιγότερα.

Όπως αναφέρει ο Πέτσας (2017), στη Δικαστική Φυλακή Κορυδαλλού - τη μεγαλύτερη της χώρας μας - κατά το σχολικό έτος 2009-2010 παρακολουθούσαν το Σχολείο Δεύτερης Ευκαιρίας (ΣΔΕ) μόνο 25 κρατούμενοι, δηλαδή περίπου το 1/1000 του συνολικού αριθμού των εγκλείστων εκείνης της περιόδου στο συγκεκριμένο κατάστημα κράτησης. Πρόκειται δηλαδή, για την ύπαρξη μιας “ελίτ” κρατουμένων που αποκτούν τη δυνατότητα πρόσβασης στα πλεονεκτήματα που απορρέουν από τη συμμετοχή τους στο ΣΔΕ, ενώ παράλληλα η συντριπτική πλειοψηφία των φυλακισμένων αποκλείεται από την εκπαιδευτική διαδικασία. (Πέτσας, 2017: 270). Ακόμα, ο πρώην διευθυντής του ΣΔΕ Κορυδαλλού Γιώργος Ζουγανέλης, αναφέρεται σε επίπονες διαδικασίες εγγραφής στο σχολείο των κρατουμένων που προϋποθέτουν την έγκριση από το συμβούλιο της φυλακής καθώς και ότι κάθε χρόνο στη φυλακή του Κορυδαλλού απορρίπτονται από τη συμμετοχή στο σχολείο περίπου 150 κρατούμενοι λόγω «αδυναμιών των χώρων στήριξης». (Ζουγανέλης, 2009:

Παρουσίαση, 2η Ημερίδα ΕΡΕΑ Hellas). Τα σημερινά δεδομένα δεν αποκλίνουν ιδιαίτερα από τα ανωτέρω αναφερθέντα.

Το σχολικό έτος 2017-2018, στο Γυμνάσιο και Λύκειο που λειτουργεί στον Αυλώνα, το ποσοστό των Ελλήνων που κατέθεσαν αίτηση για την παρακολούθηση του Γυμνασίου ήταν περίπου 32% (σε σύνολο 170 αιτήσεων), ενώ του Λυκείου περίπου 54% (σε σύνολο 70 αιτήσεων). Το ποσοστό των Ελλήνων στη φυλακή το αντίστοιχο χρονικό διάστημα είναι περίπου 60% (στοιχεία από το μητρώο του σχολείου και την γραμματεία του ΕΚΚΝΑ). Η διαφορά αυτή οφείλεται στο γεγονός ότι υπάρχουν πολλοί κρατούμενοι Ελληνικής Υπηκοότητας – Ρομά, οι οποίοι, στις περισσότερες περιπτώσεις, αιτούνται την παρακολούθηση του Δημοτικού σχολείου που λειτουργεί στο ΕΚΚΝ Αυλώνα και όχι του Γυμνασίου ή του Λυκείου, μια που δεν έχουν ολοκληρώσει την πρωτοβάθμια εκπαίδευση. Με τα δεδομένα αυτά συμφωνεί και ο Πέτσας (2017: 341), ο οποίος ακόμα αναφέρει ότι η υπερεκπροσώπηση των αλλοδαπών ανάμεσα στον έγκλειστο πληθυσμό, δεν αφορά μόνο τα καταστήματα κράτησης ανηλίκων και νέων, αλλά αποτελεί ένα γενικευμένο φαινόμενο του ελληνικού σωφρονιστικού συστήματος.

Αυτή η σύνθεση του μαθητικού πληθυσμού, δημιουργεί ιδιαίτερες συνθήκες στη διδασκαλία και ακόμα σε αρκετές περιπτώσεις και στο επίπεδο της βασικής επικοινωνίας με τους μαθητές. Δεν είναι λίγες οι φορές που κάποιοι παλαιότεροι μαθητές παίζουν το ρόλο του μεταφραστή μέσα στην τάξη αλλά και έξω από αυτήν. Ακόμα, στη συμμετοχή και πρόσληψη της σχολικής ζωής από τους μαθητές δημιουργούν εμπόδια τα μέσα διδασκαλίας της τυπικής εκπαίδευσης. Σε αυτό συμβάλλει και το γεγονός ότι η σχολική μονάδα διαθέτει τα σχολικά βοηθήματα που έχουν όλες οι σχολικές μονάδες, τα οποία απευθύνονται σε μαθητές με διαφορετικά ηλικιακά και πολιτισμικά χαρακτηριστικά. Έτσι, οι παιδαγωγικές προσεγγίσεις και η εφαρμογή του αναλυτικού προγράμματος χρειάζεται ιδιαίτερη προσαρμογή με σκοπό να καλύψει τις ανάγκες των εκπαιδευομένων. Αυτή η προσαρμογή είναι κρίσιμης σημασίας για την παροχή της εκπαίδευσης.

Όπως αναφέρουν οι Δημητρούλη, Θεμελή & Ρηγούτσου, για να είναι η εκπαίδευση στη φυλακή αποτελεσματική θα πρέπει, αφενός μεν να ανταποκρίνεται στις ανάγκες των κρατουμένων, αφετέρου δε, να διασφαλίζει τη συνέχεια της

μαθησιακής διαδικασίας καθώς και τη δυνατότητα της συμμετοχής του συνόλου των κρατουμένων. Η εξέλιξη της εκπαιδευτικής διαδικασίας προϋποθέτει τη συνδρομή όρων επιλογής, αυτοδιάθεσης και ελευθερίας. Κανένα πρόγραμμα σωφρονιστικής μεταρρύθμισης δεν μπορεί να είναι αποτελεσματικό χωρίς την εκπαίδευση και την κατάρτιση του έγκλειστου πληθυσμού (Δημητρούλη, Θεμελή & Ρηγούτσου, 2008, 2011, 2012).

Ακόμα, όπως αναφέρθηκε και νωρίτερα, για την παρακολούθηση των σχολικών μονάδων δίνεται το κίνητρο του ευεργετικού προσδιορισμού ποινής, το αποκαλούμενο «μεροκάματο». Έτσι, το κίνητρο αυτό ωθεί τους μαθητές να επιλέξουν τη συμμετοχή τους στην εκπαίδευση, γεγονός πολύ σημαντικό, το οποίο όμως δημιουργεί ένα μαθητικό πληθυσμό που δεν είναι σε πολλές περιπτώσεις κατ' επιλογή προσανατολισμένος στη μάθηση, αλλά επιθυμεί τη συμμετοχή του για λόγους που αφορούν τον ευεργετικό προσδιορισμό ποινής.

Όπως αναφέρουν αρκετές έρευνες, τα κίνητρα συμμετοχής των κρατουμένων στις εκπαιδευτικές δραστηριότητες ποικίλουν. Η μελέτη των παραγόντων συμμετοχής στην εκπαιδευτική διαδικασία έχουν ιδιαίτερη αξία καθώς μπορούν, όχι μόνο να διευρύνουν την κατανόηση μας σχετικά με τον τρόπο προσαρμογής του εκπαιδευτικού προγράμματος στις διαφορετικές ανάγκες και κατηγορίες των κρατουμένων, αλλά και να αποτελέσουν ιδιαίτερα σημαντικές πληροφορίες για τη χάραξη πολιτικής, την ανάπτυξη των υπηρεσιών, τον σχεδιασμό και την ανάπτυξη των πόρων και τη διδασκαλία (Manger, Eikeland, Diseth, Hetland and Asbjørnsen, 2010).

Το γεγονός αυτό έχει επίπτωση και στον τρόπο που οι εκπαιδευτικοί βιώνουν την εκπαιδευτική πράξη και δημιουργούν τις προσδοκίες τους. Όπως αναφέρει η Δημητρούλη:

«Οι εκπαιδευτές θα πρέπει να είναι προσεκτικοί ως προς τις προσδοκίες τους, καλά πληροφορημένοι για την ομάδα των εκπαιδευομένων τους, να κατανοούν τους παράγοντες που διαμορφώνουν τις συνθήκες εγκλεισμού και να αναγνωρίζουν την ύπαρξη των διακρίσεων στο σύστημα της φυλακής. Στην πραγματικότητα της ελληνικής φυλακής, οι εκπαιδευτές, συνήθως, μαθαίνουν από τους παλαιότερους συναδέλφους ή ενεργούν από ένστικτο. Ο τρόπος αυτός να διδάσκει κανείς μέσα στη

φυλακή επιφυλάσσει κινδύνους που συχνά οδηγούν σε ματαίωση, ακόμα και τους πλέον αφοσιωμένους εκπαιδευτές (Δημητρούλη κ. συν., 2012).», όπως αναφέρεται στο (Δημητρούλη και Ρηγούτσου, 2017: 44).

Όπως αναφέρουν οι Manger et al, (2010) αλλά και η Costelloe (2013) και η ηλικία των κρατουμένων επιδρά στον τρόπο που αυτοί παρακινούνται για τη συμμετοχή τους στην εκπαίδευση:

«Γενικότερα οι νεαροί κρατούμενοι, που στη πλειοψηφία τους χαρακτηρίζονται από αδύναμο ή ανολοκλήρωτο εκπαιδευτικό υπόβαθρο, παρακινούνται συνήθως από τους παράγοντες ώθησης προκειμένου να συμμετάσχουν στη εκπαιδευτική διαδικασία, όπως είναι η ανάγκη για συμμετοχή σε δραστηριότητες με σκοπό την εκμετάλλευση του χρόνου και λιγότερο από τους παράγοντες έλξης, από τους οποίους παρακινούνται συνήθως οι μεγαλύτερης ηλικίας κρατούμενοι και στους οποίους περιλαμβάνεται η απόκτηση γνώσεων προκειμένου να βελτιώσουν τα επαγγελματικά τους προσόντα με στόχο την απόκτηση εργασιακής απασχόλησης μετά την αποφυλάκιση τους.» (Costelloe, 2003 στο Πέτσας 2017: 447).

Ακόμα, η σύνθεση του μαθητικού πληθυσμού ανήκει κυρίως σε χαμηλά κοινωνικά στρώματα. Για τη σύνθεση αυτή και τους παράγοντες που την επηρεάζουν, ο Πέτσας (2017) στην έρευνα του στο ΕΚΚΝ Αυλώνα αναφέρει:

«...οι νεαροί κρατούμενοι – που στο μεγαλύτερο ποσοστό αποτελούνται από μετανάστες και άτομα που προέρχονται από μειονοτικές ομάδες - εμπλέκονται κυρίως σε «εγκλήματα του δρόμου», τα οποία λόγω της υψηλής θεατότητας τους γίνονται πολύ πιο εύκολα αντιληπτά από τις αστυνομικές αρχές. Η θεατότητα από την οποία διακρίνεται μια παραβατική πράξη, όπως και η παραπομπή της στο ποινικό σύστημα αποτελούν κύριους παράγοντες ενεργοποίησης του νομικού μηχανισμού.» (Πέτσας, 2017: 357).

Συνεπώς, κάποια εγκλήματα ενεργοποιούν τους νομικούς μηχανισμούς, ενώ κάποια άλλα όχι και δεν καταλήγουν ούτε καν στη διαδικασία της εκδίκασης, συγκροτώντας μια επιλεκτικότητα του συστήματος ποινικής δικαιοσύνης. Ακόμα, η

παραβατικότητα των νεαρών ατόμων που ανήκουν σε μεσαίες ή ανώτερες κοινωνικές τάξεις, θεωρείται πολύ συχνά ως λιγότερο σοβαρή, είτε ως μια μεταβατική φάση της εφηβικής συμπεριφοράς ή ότι είναι ένα πρόβλημα που απαιτεί και οδηγεί τελικά σε μια εξατομικευμένη θεραπεία των νέων, δεδομένης και της οικονομικής δυνατότητας για την υποστήριξη τέτοιων παρεμβάσεων. Αντίθετα, η αντιμετώπιση των παραβατικών πράξεων στις οποίες εμπλέκονται έφηβοι των κατώτερων τάξεων, χαρακτηρίζεται από τιμωρητικότητα και γενικευμένους συλλογισμούς που αναπαράγονται μέσα από το κυρίαρχο στερεότυπο σχετικά με τον πληθυσμό των φτωχογειτονιών και τον τρόπο ζωής τους. (Πέτσας, 2017).

Συνεπώς, η σύνθεση του μαθητικού πληθυσμού, σε σχέση με το κοινωνικό και ανθρώπινο κεφάλαιο που αυτός διαθέτει και που καθορίζεται εκτός των άλλων και από την προηγούμενη σχολική πορεία και την κοινωνική προέλευση, δημιουργεί ακόμα περισσότερο ιδιαίτερες ανάγκες στον σχεδιασμό και τις εφαρμογές της εκπαίδευσης στη φυλακή στην κατεύθυνση του εμπλουτισμού αυτού του κεφαλαίου. Όπως ο Behan τονίζει:

«Η εκπαίδευση στη φυλακή πρέπει συνεχώς να προσπαθεί σκέφτεται με ποιο τρόπο μπορεί να βοηθήσει τους κρατούμενους να διαχειριστούν την ποινή τους, να περιορίσει τις αρνητικές επιπτώσεις που ο εγκλεισμός δημιουργεί και να στοχάζεται τους τρόπους με τους οποίους μπορεί να τους ενδυναμώσει. Πρέπει ακόμα να διερευνά τους τρόπους με τους οποίους μπορεί να εξελίξει τη μάλλον αβέβαιη και περίπλοκη διαδικασία απόκτησης ανθρώπινου και κοινωνικού κεφαλαίου. Αυτοί οι τομείς μπορεί να μην αναγνωρίζονται ως δείκτες θετικής αλλαγής ενός σχεδιασμού επανένταξης ή ακόμα και να μην αποτελούν δείκτες παραδοσιακών εκπαιδευτικών στόχων, αλλά μπορεί να αποτελούν αυθεντικότεροι δείκτες αλλαγής και μετασχηματισμού.» (Behan, 2014: 29, μτφ του γράφοντα).

Μια άλλη παράμετρος της διαφορετικότητας του σχολείου είναι ο τρόπος στελέχωσής του με εκπαιδευτικούς. Αξίζει να σημειωθεί ότι η σχολική μονάδα δεν έχει οργανικές θέσεις και όλοι οι μόνιμοι εκπαιδευτικοί που επιθυμούν να διδάξουν σε συγκεκριμένη σχολική μονάδα πρέπει να καταθέσουν αίτηση απόσπασης σε αυτήν κάθε σχολικό έτος. Όπως αναφέρθηκε και στην προηγούμενη ενότητα, μέσα

στα χρόνια λειτουργίας του σχολείου έχει γίνει φανερό ότι οι αποσπάσεις από άλλες περιφέρειες δεν γίνονται απρόσκοπτα αλλά και ότι το περιβάλλον της φυλακής μέσα στο οποίο λειτουργεί η σχολική μονάδα οδηγεί πολλούς μόνιμους εκπαιδευτικούς σε απροθυμία να αιτηθούν απόσπαση, η οποία οφείλεται στα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά του χώρου, αλλά, σε κάποιο βαθμό και στο αυξημένο εργασιακό ωράριο²⁰ το οποίο έχει καθιερωθεί από τους εκπαιδευτικούς του σχολείου με σκοπό την υποστήριξη των συναδέλφων και τη διασφάλιση της ασφάλειας του χώρου του σχολείου καθ' όλη τη διάρκεια της λειτουργίας του²¹.

Οι αναπληρωτές καθηγητές που διδάσκουν στο σχολείο βρίσκονται κάτω από το καθεστώς εργασιακής επισφάλειας που δημιουργείται από τον τρόπο πρόσληψής τους. Η κατάρτιση του αξιολογικού πίνακα για την πρόσληψη των αναπληρωτών και ιδιαίτερη μοριοδότηση που αυτή περιλαμβάνει σε σχέση με την εκπαιδευτική προϋπηρεσία σε σχολικές μονάδες εντός καταστημάτων κράτησης, δημιουργεί τις συνθήκες μέσα στις οποίες κάθε χρόνο η σχολική μονάδα στελεχώνεται από τη ΔΔ Εκπαίδευσης²². Πολλοί από αυτούς τους αναπληρωτές, παρόλο που κάθε χρόνο απολύονται με τη λήξη του σχολικού έτους, επαναπροσλαμβάνονται το επόμενο σχολικό έτος λόγω της θέσης που έχουν στον ειδικό για το σχολείο πίνακα αξιολόγησης τους.

Έτσι, σε κάποιο βαθμό, υπάρχει μια δεξαμενή εκπαιδευτικών που διαθέτει εμπειρία του χώρου. Παρόλα αυτά, υπάρχουν εκπαιδευτικοί οι οποίοι βρίσκονται στο σχολείο για πρώτη σχολική χρονιά χωρίς να διαθέτουν εμπειρία του χώρου, λόγω της ιδιαιτερότητας του συστήματος πρόσληψης των αναπληρωτών καθηγητών σε όλη τη χώρα. Συγκεκριμένα, τα τρία τελευταία σχολικά έτη, αν κάποιος αναπληρωτής καθηγητής κληθεί αναλάβει υπηρεσία σε μία άλλη σχολική μονάδα πριν από την κλήση που του γίνεται για τη συγκεκριμένη σχολική μονάδα, οφείλει να παρουσιαστεί στην πρώτη, παρόλο που η επιθυμία του θα ήταν να διδάξει στη δεύτερη.

²⁰ Ο Εκπαιδευτικός Ε3 αναφέρει ότι: «Είμαστε δίπλα και είμαστε δίπλα πάρα πολλές ώρες, από τις 8:30 το πρωί μέχρι τις 2:30 το μεσημέρι το λιγότερο. Και είμαστε δίπλα όχι μόνο μέσα στην τάξη, αλλά και έξω από την τάξη».

²¹ Με την παρατήρηση αυτή συμφωνούν και τα ερευνητικά δεδομένα της έρευνας που διεξήγαγε ο Πέτσας (2017) στις σχολικές μονάδες του Ε.Κ.Κ.Ν. Αυλώνα.

²² Πρόσκληση υποψηφίων εκπαιδευτικών Β/βάθμιας Εκπαίδευσης στο Γυμνάσιο Αυλώνα με Λυκειακές Τάξεις (Ε.Κ.Κ.Ν.Α.) για το σχολικό έτος 2018-19. (http://dide-anatol.att.sch.gr/tte/2018/prosklisi_ekkna_2018.pdf)

Αξίζει να σημειώσουμε ότι, με διαφορετική ερμηνεία των διατάξεων που είναι σε ισχύ από τις υπηρεσίες του Υπουργείου Παιδείας σε παλαιότερα σχολικά έτη, δινόταν το δικαίωμα σε αναπληρωτή εκπαιδευτικό που είχε προσληφθεί σε άλλη σχολική μονάδα να επιλέξει να διδάξει στη συγκεκριμένη σχολική μονάδα, εγκαταλείποντας τη θέση της αρχικής πρόσληψής του.

Ακόμα, η πρόσληψη των αναπληρωτών εκπαιδευτικών δεν γίνεται πάντοτε από την αρχή της σχολικής χρονιάς καθώς συχνά υπάρχουν καθυστερήσεις στη διαδικασία, οι οποίες οφείλονται κυρίως με τη δυσκολία εξεύρεσης πιστώσεων, οικονομικών πόρων δηλαδή, για την πρόσληψη των αναπληρωτών. Έτσι, η σχολική μονάδα συχνά προσπαθεί να λειτουργήσει στις αρχές της σχολικής χρονιάς με πολύ μικρότερο προσωπικό από αυτό που είναι απαραίτητο.

Σε παρόμοιες παρατηρήσεις αναφέρεται και ο Πέτσας (2017) στην έρευνα που έκανε στα σχόλια του Ε.Κ.Κ.Ν. Αυλώνα:

«Οι μόνιμοι δεν επιλέγουν το σχολείο μας, οπότε λειτουργούμε με αναπληρωτές. Οι αναπληρωτές όταν προσλαμβάνονται στη αρχή μπορούν να βοηθήσουν τελείως διαφορετικά. Όσο πιο πολύ καθυστερήσουν να έρχονται και τα δύο τελευταία χρόνια έχει μεγάλη καθυστέρηση, τα προβλήματα είναι τεράστια...» (απόσπασμα συνέντευξης εκπαιδευτικού).

Συνολικά η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών για περιβάλλοντα φυλακής, η πιο σωστά η απουσία της, δημιουργεί ειδική συνθήκη εκπαιδευτικών προσεγγίσεων αλλά και αναγνώρισης και διαχείρισης ειδικών προβλημάτων από αυτούς.

Πάρα πολλές έρευνες αναφέρουν την ιδιαιτερότητα του ρόλου του εκπαιδευτικού των φυλακών και την ανάγκη εισαγωγικής αλλά και διαρκούς επιμόρφωσης.

« Η δουλειά του εκπαιδευτικού / εκπαιδευτή στη φυλακή περιλαμβάνει σε κάποιους άξονές της μια ομάδα διαφορετικών προκλήσεων που χρήζουν προετοιμασίας σε ψυχολογικό, κοινωνικό, διδακτικό και παιδαγωγικό επίπεδο, με την αναγκαιότητα συνεχούς υποστήριξης σε πλαίσια εισαγωγικής και διαρκούς επιμόρφωσης. Έτσι, ενώ συνήθως η εκπαίδευση στις φυλακές παρέχεται από προσωπικό που επιλέγεται με βάση

τα ακαδημαϊκά του προσόντα, είναι εξίσου σημαντικό το προσωπικό αυτό να έχει πρόσβαση σε εκπαίδευση και επιμόρφωση σχετική με τις ιδιαίτερες προκλήσεις που αυτοί αντιμετωπίζουν σε περιβάλλοντα φυλακής.» (Hawley, Murphy, Souto – Olero, 2013: 46, μτφ του γράφοντα).

«Η εξειδίκευση του εκπαιδευτικού προσωπικού σε ζητήματα διδασκαλίας ανήλικων και νέων κρατουμένων είναι ιδιαίτερα σημαντική για την ποιότητα της εκπαίδευσης που παρέχεται στα καταστήματα κράτησης. Διαφορετικά, η διαμόρφωση της διδασκαλίας μέσω της στήριξης σε συμβουλές παλαιότερων δασκάλων ή μέσω στρατηγικών που βασίζονται στο ένστικτο είναι πολύ πιθανό να οδηγήσει στην απομόνωση και την απόρριψη του εκπαιδευτή από τους εκπαιδευόμενους κρατουμένους ... Στα τρία από τα τέσσερα κράτη που εξετάστηκαν υπάρχουν ειδικές προβλέψεις για την εξειδίκευση και επιμόρφωση του εκπαιδευτικού προσωπικού των καταστημάτων κράτησης ανηλίκων. Μόνο στην περίπτωση της Σουηδίας δεν διαπιστώθηκε κάποιου είδους υποχρεωτική επιμόρφωση του συγκεκριμένου προσωπικού.» (Πέτσας, 2017: 218).

«Η απουσία πρότερης εξειδίκευσης σε ζητήματα διδασκαλίας του έγκλειστου πληθυσμού, αλλά και διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, διατηρεί την προσήλωση των εκπαιδευτικών στο παραδοσιακό σύστημα σχολικής διδασκαλίας, με αποτέλεσμα αυτοί να θέτουν τους ίδιους στόχους για την εκπαίδευση στη φυλακή με αυτούς που τίθενται και στα αντίστοιχα σχολεία της κοινότητας.» (Norwegian Ministry of Education and Research, 2004-2005: 14).

«Κρίνεται λοιπόν ιδιαίτερως αναγκαία η υλοποίηση από πλευράς τη πολιτείας, σεμιναρίων ή προγραμμάτων επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών που πρόκειται να εργαστούν σε ένα κατάστημα κράτησης σχετικά με τις ιδιαιτερότητες που παρουσιάζει ο χώρος των φυλακών, την καθημερινότητα που επικρατεί εντός αυτής, καθώς και τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά του πληθυσμού των κρατουμένων.» (Πέτσας, 2017: 306).

«Οι εκπαιδευτικοί στα σχολεία των φυλακών χρειάζονται ειδικές δεξιότητες για να αντιμετωπίσουν τις ιδιαίτερες ανάγκες του πληθυσμού

των φυλακών για εκπαίδευση και επιμόρφωση. Θα πρέπει να είναι σε θέση να αναγνωρίζουν τις ιδιαίτερες ανάγκες των εκπαιδευομένων και να μπορούν να διαχειριστούν τις γλωσσικές ανάγκες, τη θρησκευτική ιδιαιτερότητα και κουλτούρα των αλλοδαπών. Πρέπει να διαθέτουν τα τυπικά προσόντα για τη διδασκαλία, αλλά και να τους παρέχονται ενημερωμένες πληροφορίες για τη φυλακή και τις σωφρονιστικές υπηρεσίες, με σκοπό την προαγωγή της παιδαγωγικής διαδικασίας και την αποφυγή του ιδρυματισμού.» (Langelid, T., Mäki, M., Raundrup, K., Svensson, S. (Eds.) (2009: 16, μτφ του γράφοντα).

Όλο αυτό το «περίπλοκο» εργασιακό καθεστώς και η αβεβαιότητα και η επισφάλεια που αυτό δημιουργεί, εκτιμούμε ότι λειτουργούν αρνητικά στη στελέχωση της σχολικής μονάδας, στελέχωση που θα έπρεπε εξασφαλίζει την πρόσβαση όλων των κατάλληλα καταρτισμένων και ικανών εκπαιδευτικών που επιθυμούν να διδάξουν σε αυτήν.

Όλα τα παραπάνω συγκροτούν μια διαφορετική σχολική μονάδα που έχει τα χαρακτηριστικά των σχολικών μονάδων σε περιβάλλοντα φυλακής και επιπρόσθετα τα ιδιαίτερα αυτά που προκύπτουν από την ηλικία του μαθητικού πληθυσμού, τις ιδιαίτερες συνθήκες του Ειδικού Καταστήματος Κράτησης και τον τρόπο στελέχωσής του, τα οποία αναλύθηκαν νωρίτερα.

Η ανωτέρω θεωρητική ανάλυση σε συνδυασμό με όλες αυτές τις παραμέτρους της διαφορετικότητας της σχολικής μονάδας που επιχειρήσαμε να φωτίσουμε, θεωρούμε ότι οδήγησε τη σχολική μονάδα του Γυμνασίου και Λυκείου, από τα πρώτα χρόνια λειτουργίας της, εκτός από το αναλυτικό πρόγραμμα της τυπικής εκπαίδευσης που ακολουθεί, να προχωρά και στην υλοποίηση διαφόρων ειδών προαιρετικών δράσεων που ενσωματώνονται στη λειτουργία και στο ωρολόγιο πρόγραμμα του σχολείου. Αυτή η επιλογή θεωρούμε ότι έγινε από τους εκπαιδευτικούς, σχεδόν αυθόρμητα, χωρίς να υπάρχει κάποιος ειδικός σχεδιασμός εκπαιδευτικών εφαρμογών και παιδαγωγικών προσεγγίσεων για τη συγκεκριμένη μονάδα. Τις δράσεις αυτές θα επιχειρήσουμε να παρουσιάσουμε στην επόμενη υποενότητα.

1.7 Ιστορική αναδρομή των προαιρετικών δράσεων και τα χαρακτηριστικά τους.

Όπως αναφέρθηκε και νωρίτερα, η σχολική μονάδα του Γυμνασίου με Λυκειακές Τάξεις που λειτουργεί στο ΕΚΚΝ Αυλώνα, ξεκίνησε τη λειτουργία της το 2000 ως παράρτημα του Γυμνασίου Αυλώνα, με διδακτικά μέσα, κτήριο και εξοπλισμό που στην αρχή ήταν ανύπαρκτα. Αυτή την πρώτη χρονιά, ο γράφων, αναπληρωτής εκπαιδευτικός τότε, φυσικών επιστημών, προσπαθώντας να τραβήξει το ενδιαφέρον των μαθητών του, ξεκίνησε ένα άτυπο project χαρτοδιπλωτικής. Η ιδέα ήταν ότι οι μαθητές θα μπορούσαν με ένα απλό φύλλο χαρτί από ένα τετράδιο να φτιάξουν μικρά και απλά μοντέλα ζώων, που θα μπορούσε να δώσει μια διδακτική προσέγγιση στο μάθημα της βιολογίας, αλλά και μια ενδιαφέρουσα για τους μαθητές γνώση και δράση.

Πραγματικά, το ενδιαφέρον που έδειξαν οι μαθητές ήταν μεγάλο και σύντομα αρκετοί έμαθαν να διπλώνουν τα χαρτιά και να κάνουν και άλλες κατασκευές με αυτά. Ο γράφων, δεν είχε κάποια ιδιαίτερη εμπειρία ή εκπαίδευση στο αντικείμενο αυτό και χρειάστηκε να μελετά οδηγίες και σχέδια που έβρισκε στο Internet για να τα διδάξει στους μαθητές. Όμως, η πρώτη αυθόρμητη προαιρετική δράση του σχολείου είχε φέρει αποτελέσματα. Κανείς δεν κράτησε αυτά τα δημιουργήματα και δεν τα παρουσίασε κάπου, αυτό όμως που έμεινε, κατά την άποψη του γράφοντα, ήταν ένα «ίχνος» της εναλλακτικής διδακτικής προσέγγισης και ακόμα περισσότερο, η ανάμνηση της συμμετοχής και της δημιουργικής χαράς των μαθητών καθώς έκαναν τις κατασκευές, δίνοντας τους συχνά και μια καλλιτεχνική διάσταση.

Τα επόμενα χρόνια το σχολείο είχε ήδη αρχίσει να εξοπλίζεται και να προσπαθεί να δώσει βάρος στη διδασκαλία του αναλυτικού προγράμματος. Η προσπάθεια τότε δόθηκε περισσότερο στην έκδοση της σχολικής εφημερίδας και το 2001, το πρώτο φύλλο ήταν γεγονός²³. Η σχολική εφημερίδα αποτέλεσε τα επόμενα χρόνια κεντρικό πρόγραμμα στη δραστηριότητα του σχολείου, καθώς φιλοξένησε τις σκέψεις και τις ανησυχίες των μαθητών αλλά και ακόμα λειτούργησε ως ένα «διαβατήριο» για να ανοίξουν οι «δύσκολες» και καμιά φορά κλειστές πόρτες των Υπουργείων, τις οποίες

²³ Τα φύλλα της σχολικής εφημερίδας που έχουν εκδοθεί υπάρχουν σε ηλεκτρονική μορφή στην ιστοσελίδα του σχολείου: <http://gym-par-avlon.att.sch.gr>

ο Διευθυντής του σχολείου Πέτρος Δαμιανός συχνά χρειάστηκε να χτυπήσει ζητώντας υποστήριξη. Με τον καιρό, η υποστήριξη ήρθε και το σχολείο άρχισε να «πατά καλύτερα στα πόδια του». Άρχισε να στελεχώνεται με περισσότερους εκπαιδευτικούς και να διευρύνει το πρόγραμμά του. Μετά τη διεύρυνση της λειτουργίας και στελέχωσης του σχολείου, η σχολική μονάδα ξεκίνησε σταδιακά και κάθε χρόνο, όλο και περισσότερο, να πραγματοποιεί προαιρετικά προγράμματα με διάφορες θεματικές.

Θεωρούμε σημαντικό να παραθέσουμε επιγραμματικά τους τίτλους των προγραμμάτων που έχουν υλοποιηθεί στη σχολική μονάδα τα προηγούμενα σχολικά έτη²⁴, χωρίς να προχωρήσουμε σε περισσότερη ανάλυση καθενός από αυτά, ούτε της πορείας και των αποτελεσμάτων τους, μια που αυτό δεν εξυπηρετεί τους ερευνητικούς μας στόχους. Ωστόσο, το είδος και ο αριθμός των προγραμμάτων, ανεξάρτητα από κάθε αποτίμηση της πορείας τους ή των αποτελεσμάτων τους, θεωρούμε ότι περιγράφει σε κάποιο βαθμό και την ενέργεια που η σχολική μονάδα δαπανά σε αυτά.

²⁴ Τα στοιχεία των προγραμμάτων έχουν αντληθεί από το ηλεκτρονικό αρχείο υλοποίησης των προγραμμάτων της σχολικής μονάδας που είναι διαθέσιμο στον ερευνητή μια που έχει την ιδιότητα του Υποδιευθυντή. Ο τίτλος των προγραμμάτων δεν αναφέρεται επακριβώς για λόγους οικονομίας του χώρου, αλλά δίνεται απλή περιγραφή της θεματικής τους.

Πίνακας προαιρετικών προγραμμάτων ανά σχολικό έτος Ι.

2002-2003	2003-2004	2004-2005	2005-2006	2006-2007	2007-2008	2008-2009	2009-2010
Σχολική εφημερίδα	Σχολική εφημερίδα	Σχολική εφημερίδα	Σχολική εφημερίδα	Σχολική εφημερίδα	Σχολική εφημερίδα	Σχολική εφημερίδα	Σχολική εφημερίδα
	Παραδοσιακοί χοροί	Παραδοσιακοί χοροί	Παραδοσιακοί χοροί	Παραδοσιακοί χοροί	Παραδοσιακοί χοροί	Παραδοσιακοί χοροί	Παραδοσιακοί χοροί
	Μουσική	Κρουστά του κόσμου	Έγχορδα μουσικά όργανα	Ρεμπέτικο στη μουσική	Δρόμοι μπουζουκιού	Μπουζούκι	Τρίχορδα μουσικά όργανα
		Ζωγραφική τοίχου	Ζωγραφική τοίχου	Ηλιακό ρολόι τοίχου	Μεταλλικές κατασκευές	Μεταλλικές διακοσμητικές κατασκευές	Κατασκευές με καπάκια
		Διατροφή και υγεία	Διατροφικές συνήθειες	Ψυχική υγεία και διαπροσωπικές σχέσεις	Φιγούρες θεάτρου σκιών	Origami. Η ιαπωνική τέχνη της χαρτοδιπλωτικής	Origami. Η ιαπωνική τέχνη της χαρτοδιπλωτικής
		Κατασκευές με απλά υλικά	Ψηφιδωτά	Ψηφιδωτά	Ψηφιδωτά	Ψηφιδωτά	Ψηφιδωτά
		Επίδραση της γυμναστικής στον άνθρωπο	Φωτογραφία	Αθλητική σκιτσογραφία	Αθλητικά εικονογραφημένα	Εικαστικά ρεζύματα και ζωγράφοι.	Ελεύθερες δημιουργίες πάνω σε καμβά
		Η Ιστορία του κινηματογράφου	Ταινία μικρού μήκους	Κολλάζ	Δημιουργίες με φυτά και άνθη	Κολλάζ	Κολλάζ
		Η ζωή και το έργο μεγάλων ανδρών	Κηπουρική	Χαρακτική	Χαρακτική	Χαρακτική	Χαρακτική
		Ποίηση και τραγούδι	Θέατρο	Θέατρο	Θέατρο	Θέατρο	Χωρίς Υποβολέα, Θεατρικό
		Ιπτάμενες μηχανές		Κομπολόγια	Το κομπολόι	Μάσκες	Πετώντας τις ... μάσκες
		Τρόποι ψυχαγωγίας από την αρχαιότητα ως σήμερα		Μακέτες	Κορνίζες με ανακυκλώσιμα υλικά	Μακέτες και κατασκευές	Μοντελισμός και αεροπλάνο
				Μουσική hip hop	Μουσικές δημιουργίες	Κρουστά και τραγούδι	Μουσικά σύνολα κρουστών και φωνών
					Συγκριτική λογοτεχνία	Λογοτεχνικά κείμενα	Ταξίδι νοερό στον παγκόσμιο πολιτισμό
						Ατυχήματα και πρώτες βοήθειες	Ατυχήματα και πρώτες βοήθειες
						Πήλινες δημιουργίες	Το εργαστήρι του πηλού
						Τα πουλιά του Αυλώνα	Τα πουλιά του Αυλώνα
						Η εξέλιξη των αγωνισμάτων	Αρχαίο θέατρο, μακέτες και μάσκες

Πίνακας προαιρετικών προγραμμάτων ανά σχολικό έτος II.

2010-2011	2011-2012	2012-2013	2013-2014	2014-2015	2015-2016	2016-2017	2017-2018
Σχολική εφημερίδα	Σχολική εφημερίδα	Σχολική εφημερίδα	Σχολική εφημερίδα	Σχολική εφημερίδα	Σχολική εφημερίδα	Σχολική εφημερίδα	Σχολική εφημερίδα
Παραδοσιακοί χοροί	Παραδοσιακοί χοροί	Παραδοσιακοί χοροί	Παραδοσιακοί χοροί	Παραδοσιακοί χοροί	Παραδοσιακοί χοροί	Παραδοσιακοί χοροί	Παραδοσιακοί χοροί
Εκμάθηση μουσικών οργάνων	Μουσική	Μουσική	--	Μουσική – ανθρώπινη	Οι μουσικές μας ρίζες	Μουσική από τις πατρίδες μας	Μουσική από τις πατρίδες μας
Ζωγραφική τοίχου	Γνωριμία με τους ζωγράφους	--	--	Γνωριμία με τους ζωγράφους	Ζωγραφίζω για να αλλάξω τον κόσμο μου	Δημιουργίες από διπλωμένο χαρτί	Δημιουργίες από διπλωμένο χαρτί
Βιολογική καλλιέργεια		Γεύσεις από όλο τον κόσμο	Παρασκευή σαπουνιού με αγνά υλικά	Παρασκευή σαπουνιού με αγνά υλικά	Από την ελιά στο σαπούνι	Παρασκευή σαπουνιού με αγνά υλικά	Παρασκευή σαπουνιού με αγνά υλικά
Ψηφιδωτά	Δημιουργώντας με ψηφίδες από γυαλί	--	Ψηφιδωτά	Ψηφιδωτά	Ψηφιδωτά		Κολλάζ με χάρτινες ψηφίδες
Κινηματογράφος και Μουσική		Δεν καπνίζω... γυμνάζομαι	Δεν καπνίζω... γυμνάζομαι	Δεν καπνίζω... γυμνάζομαι	Δημιουργική γραφή	Δημιουργική γραφή	Δημιουργική γραφή
Κολλάζ	Κολλάζ	Animation με πλαστελίνη «Το δέντρο που έδινε».	Δημιουργία Ντοκιμαντέρ	Animation με πλαστελίνη	Μετανάστευση και κολλάζ	--	Γεωπονική - Δημιουργία ανθόκηπου
Χαρακτική	Χαρακτική	Χαρακτική	Χαρακτική	Χαρακτική	Χαρακτική	Χαρακτική	Χαρακτική
Θέατρο: “Η Πρόβα”	Σχολική βία, Εκφοβισμός, Ανθρώπινα Δικαιώματα	--	Διαχείριση κρίσεων	Δέσμευση και ελευθερία (δημιουργία επιτραπέζιου παιχνιδιού)	Συζητήσεις και προβληματισμοί μέσα και έξω από τη φυλακή	Θεατρικά δρώμενα	Θεατρικά δρώμενα
Ζωγραφική σε ύφασμα	Ζωγραφική σε ύφασμα	Ζωγραφίζοντας ένα τραγούδι		Τα μαθηματικά στη φύση και στην τέχνη	Τα βότανα και οι ιδιότητές τους	Τεχνικές του σκακιού	Τα βότανα και οι ιδιότητές τους
Μοντελισμός: μοντέλο ελικοπτέρου	Πρωτότυπες κατασκευές με καλαμάκια	--	Το Ελληνικό δάσος και η ελιά	Περιβάλλον-ανακύκλωση	Περιβάλλον-ανακύκλωση	Μαθαίνω να ανακυκλώνω	Δημιουργίες με ανακυκλώσιμα υλικά
Μουσικές συναντήσεις	Ελληνικοί ρυθμοί	--	Ελληνική μουσική και Ελληνική ποίηση	Πριν την αποφυλάκιση	Διαχειρίζομαι την αποφυλάκιση παιχνίδι ρόλων	--	Κατασκευές με κεριά
Φωτογραφία	Κοιτάζω μέσα μου και γράφω	Συγγράφω με τη βοήθεια συγγραφέων	Λογοτεχνικό Εργαστήριο	Δημιουργία Ντοκιμαντέρ - φωτογραφία	Δημιουργία ντοκιμαντέρ	--	Φωτογραφία
Υγεία και ασφάλεια στο σχολείο	Πρόληψη και αντιμετώπιση ατυχημάτων	Πρώτες βοήθειες	Πρώτες βοήθειες	Πρώτες βοήθειες	Πρώτες βοήθειες	Πρώτες βοήθειες	Πρώτες βοήθειες
Δημιουργώντας με πηλό	Δημιουργώντας με πηλό	Δημιουργώντας με πηλό	Δημιουργίες από χαρτοπολτό	Δημιουργώντας με πηλό	Εξερευνώντας τον πηλό	Πήλινες δημιουργίες	Δημιουργώντας με πηλό
Τα ανθρώπινα δικαιώματα εντός των τειχών	Ρατσισμός, Ετερότητα - Ισότητα	ΑΔ, Ξενοφοβία, ρατσισμός	ΑΔ, Ξενοφοβία, ρατσισμός	ΑΔ, Ξενοφοβία, ρατσισμός	ΑΔ, Ξενοφοβία, ρατσισμός	ΑΔ, Ξενοφοβία, ρατσισμός	--
Νομίσματα του κόσμου	Νομίσματα του κόσμου	Το ταξίδι του Οδυσσέα	Δραματοποίηση της Ιλιάδας	Έκφραση και ποίηση	Η αφήγηση της πορείας μου... ως εδώ	Συζητήσεις και διαχείριση συγκρούσεων	--

Στους ανωτέρω πίνακες, έγινε προσπάθεια να αναδειχθεί η επανειλημμένη επιλογή προγραμμάτων κάθε σχολικό έτος όπως είναι η σχολική εφημερίδα, ο χορός, η μουσική, η χαρακτηριστική και άλλα. Έτσι, η κατανομή στους πίνακες έγινε με βάση τη συνάφεια της θεματικής τους.

Η ποικιλία επιλογής της θεματικής των προγραμμάτων επηρεάζεται και από τους συγκεκριμένους εκπαιδευτικούς που κάθε φορά διδάσκουν σε αυτήν. Έτσι, υπάρχουν μόνιμοι και αναπληρωτές εκπαιδευτικοί που έχουν διδάξει για πολλά συνεχόμενα σχολικά έτη και που υλοποιούν μια συγκεκριμένη δράση που κάθε χρονιά επιλέγουν όπως είναι για παράδειγμα οι πρώτες βοήθειες ή η χαρακτηριστική.

Δεν είναι όμως πάντοτε έτσι, μια που αρκετοί εκπαιδευτικοί αλλάζουν από χρόνο σε χρόνο επιλογή θεματικής ανάλογα με την επιθυμία τους ή και την επιθυμία του συλλόγου. Το πρόγραμμα της σχολικής εφημερίδας, υλοποιείται κάθε χρόνο από κάποιον εκπαιδευτικό που το αναλαμβάνει, μια που αποτελεί κατά τη γνώμη του συλλόγου σημαντική δραστηριότητα της σχολικής μονάδας²⁵.

Ακόμα, η ειδικότητα των εκπαιδευτικών καθορίζει συχνά και την επιλογή της θεματικής. Οι εκπαιδευτικοί με ειδικότητα φυσικής αγωγής, μουσικής ή καλλιτεχνικών, παρότι έχουν αλλάξει μέσα στα χρόνια, επιλέγουν την υλοποίηση προγραμμάτων συναφών με την ειδικότητά τους τα οποία υλοποιούνται κάθε χρόνο, όπως αυτό των παραδοσιακών χορών ή των εικαστικών.

Τα προγράμματα αυτά έχουν και επίσημο χαρακτήρα μια που κάθε σχολικό έτος, εντάσσονται στα προαιρετικά προγράμματα, πολιτιστικά, περιβαλλοντικά και Αγωγής Υγείας που υποστήριζε η Διεύθυνση Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Ανατολικής Αττικής (ΔΔΕΑΑ), στην οποία υπάγεται η σχολική μονάδα²⁶. Τα προγράμματα εγκρίνονταν από τη ΔΔΕΑΑ, υποστηρίζονταν από τον υπεύθυνο της ΔΔΕΑΑ για την υλοποίηση των προγραμμάτων και στο τέλος κάθε σχολικού έτους, τα αποτελέσματα των προγραμμάτων παρουσιάζονταν σε σχετική εκδήλωση που διοργανώνει η ΔΔΕΑΑ

²⁵ Λόγω οικονομικής δυσκολίας η τελευταία σχολική εφημερίδα που τυπώθηκε σε τυπογραφικό χαρτί ήταν το 2013 με τα φύλλα 11 και 12 που τυπώθηκαν μαζί, με δωρεά της εφημερίδας «Τα Νέα» και της εκτυπωτικής εταιρείας «Ίριδα». Από το έτος αυτό και μετά, γίνεται κάθε χρονιά συλλογή του υλικού της εφημερίδας σε ηλεκτρονική μορφή χωρίς να γίνεται η στοιχειοθεσία και η εκτύπωσή της.

²⁶ Για το σχολικό έτος 2017-2018: Εγκύκλιος «Σχεδιασμός και υλοποίηση προγραμμάτων Σχολικών Δραστηριοτήτων (Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης, Αγωγής Υγείας, Πολιτιστικών Θεμάτων, Αγωγής Σταδιοδρομίας) για το σχολικό έτος 2017-2018» ΣΧΕΤ.: Το υπ' αριθμ. πρωτ. 188142/ΓΔ4/2-11-2017 έγγραφο του ΥΠ.Π.Ε.Θ.

για τα προγράμματα όλων των σχολικών μονάδων αλλά και στην τελετή λήξης της σχολικής μονάδας.

Έτσι, ο σύλλογος διδασκόντων, στις αρχές του σχολικού έτους και υπό την προϋπόθεση ότι έχει στελεχωθεί επαρκώς²⁷, προχωρά σε συνεδρίαση στην οποία συζητιέται και αποφασίζεται συλλογικά ο αριθμός και η θεματική των προγραμμάτων που θα υλοποιηθούν μέσα στο σχολικό έτος. Χωρίς αυτό να είναι υποχρεωτικό, κάθε εκπαιδευτικός²⁸ υποβάλλει την πρότασή του και συντάσσει αίτηση στη δΔΕΑΑ στην οποία αναλύονται οι διδακτικοί ή άλλοι στόχοι του προγράμματος, ο σχεδιασμός του και άλλα στοιχεία του, όπως ο προγραμματισμός μέσα στο σχολικό έτος, η συνεργασία που θα έχει με εκπαιδευτικούς της σχολικής μονάδας, οι τυχόν συνεργασίες με εξωτερικούς συνεργάτες κλπ. Το κάθε πρόγραμμα μετά την ολοκλήρωσή του, υποβάλλει έκθεση υλοποίησης στην οποία καταγράφονται τα αποτελέσματά του καθώς και όποιο υλικό, φωτογραφίες, βίντεο ή κείμενα που προέκυψαν από την πορεία του.

Συμπερασματικά, χαρακτηριστικό της επιλογής της θεματικής των προγραμμάτων αλλά και του τρόπου υλοποίησής τους, αποτέλεσε και ακόμα αποτελεί, το γεγονός ότι οι εκπαιδευτικοί επιλέγουν θέματα που τους ενδιαφέρουν προσωπικά αλλά και που αισθάνονται ότι θα τραβήξουν το ενδιαφέρον των μαθητών τους, ανεξάρτητα συχνά από την ειδικότητά τους ή κάποια επιμόρφωση που έχουν λάβει στο παρελθόν. Είναι συχνό γεγονός ένας εκπαιδευτικός με ειδικότητα φιλόλογου, για παράδειγμα, να υλοποιεί ένα πρόγραμμα χαρακτηριστικής, πρόγραμμα που θα περιέμενε κανείς να γίνεται από ένα εκπαιδευτικό με ειδικότητα εικαστικών.

Όπου κρίνουν απαραίτητο, οι εκπαιδευτικοί ζητούν τη συνδρομή περισσότερο «ειδικών» στη θεματική με την οποία θα ασχοληθούν για να πάρουν βοήθεια και η συνδρομή αυτή εντάσσεται στον προγραμματισμό του προγράμματος. Δεν είναι ακόμα σπάνιο να υπάρξουν συνεργασίες εκπαιδευτικών της σχολικής μονάδας στην υλοποίηση ενός προγράμματος με σκοπό την καλύτερη υλοποίησή του.

²⁷ Όπως έχει αναφερθεί, η σχολική μονάδα στελεχώνεται σε μεγάλο βαθμό με αναπληρωτές εκπαιδευτικούς. Αρκετά σχολικά έτη, η στελέχωση αυτή γίνεται με καθυστέρηση, με αποτέλεσμα να καθυστερεί και η απόφαση υλοποίησης των προγραμμάτων.

²⁸ Η συντριπτική πλειοψηφία των εκπαιδευτικών της σχολικής μονάδας επιλέγει την υλοποίηση κάποιου προγράμματος ή και την συμμετοχή σε κάποιο πρόγραμμα που υλοποιεί άλλος εκπαιδευτικός. Χαρακτηριστικά αναφέρουμε ότι το σχολικό έτος 2017-2018, στην σχολική μονάδα εργάστηκαν 16 εκπαιδευτικοί καθώς και τρεις για την ενισχυτική διδασκαλία και υλοποιήθηκαν 16 προαιρετικά προγράμματα.

Ακόμα, ο αρχικός σχεδιασμός του αριθμού και του είδους των προγραμμάτων, έχει ως βασικό άξονα την κινητοποίηση και εμπλοκή όσο το δυνατόν περισσότερων μαθητών. Ο στόχος είναι κάθε μαθητής να συμμετέχει ενεργά σε δυο προγράμματα που υλοποιούνται κάθε σχολικό έτος, αλλά η συμμετοχή του δεν είναι με κανένα τρόπο υποχρεωτική. Όμως, ο αριθμός και η ποικιλία των προγραμμάτων που υλοποιούνται, δίνει τη δυνατότητα σε πολλούς μαθητές να ασχοληθούν με κάτι που τους αρέσει ή τους τραβά το ενδιαφέρον.

Σε σχέση με την παρακολούθηση των προγραμμάτων υπάρχει ελαστικότητα, ώστε, αν κάποιος μαθητής επιθυμεί να διακόψει την παρακολούθηση ενός προγράμματος και να επιλέξει ένα άλλο πρόγραμμα, ακόμα και μέσα στη μέση της σχολικής χρονιάς του δίνεται αυτή η δυνατότητα.

Εξάλλου, ο μαθητικός πληθυσμός παρουσιάζει μεγάλη κινητικότητα κατά τη διάρκεια της σχολικής χρονιάς. Πολλοί μαθητές που έρχονται στο σχολείο κατά τη διάρκεια του χρόνου επιλέγουν τη συμμετοχή τους σε κάποιο πρόγραμμα παρακολουθώντας αρχικά τη διεξαγωγή τους ή και συμμετέχοντας δοκιμαστικά σε αυτά.

Είναι σημαντικό να αναφέρουμε ότι τα προϊόντα υλοποίησης των προγραμμάτων δεν αποτελούν για τους εκπαιδευτικούς μοναδικό κριτήριο για την επιτυχημένη υλοποίηση του προγράμματος²⁹, μια που οι εκπαιδευτικοί τα κρίνουν, όπως φαίνεται και από τα ερευνητικά δεδομένα που θα αναλυθούν παρακάτω, με βάση την ενεργό συμμετοχή των μαθητών σε αυτά και το συνολικό ρόλο που αυτά έχουν στη διαμόρφωση της εφαρμογής του πλαισίου τυπικής εκπαίδευσης αλλά και γενικότερα στη σχολική ζωή και δράση.

Ωστόσο, για κάποια από αυτά έχει αναγνωριστεί η επιτυχημένη διεξαγωγή τους, καθώς έχουν απονεμηθεί βραβεία σε περιφερειακούς, εθνικούς αλλά και Ευρωπαϊκούς διαγωνισμούς. Ενδεικτικά αναφέρουμε τα βραβεία της σχολικής εφημερίδας στους πανελλήνιους διαγωνισμούς σχολικών εντύπων της εφημερίδας «Τα

²⁹ Χαρακτηριστικά αναφέρουμε το πρόγραμμα «Αναζητώντας το χαμένο χρόνο» - Δημιουργία ντοκιμαντέρ, του σχολικού έτους 2015-2016, στο οποίο επιχειρήθηκε η δημιουργία ντοκιμαντέρ με θέμα την διαχείριση του χρόνου των κρατουμένων μέσα στην φυλακή. Η πορεία του προγράμματος αρχικά έγινε με βάση τον προγραμματισμό του και η καταγραφή πλάνων της διαχείρισης του χρόνου από την σχολική μονάδα προχώρησε κανονικά. Η καταγραφή πλάνων από το χώρο της φυλακής που θα έδινε και την διάσταση της αντιδιαστολής της χρήσης του χρόνου, κεντρικό θέμα του ντοκιμαντέρ, συνάντησε ανυπέρβλητα εμπόδια και έτσι το τελικό προϊόν – ταινία μικρού μήκους - δεν υλοποιήθηκε.

Νέα», τα βραβεία θεάτρου σε πανελλήνιους μαθητικούς θεατρικούς διαγωνισμούς, βραβείο animation στο διαγωνισμό ΦΕΣΤΙΒΑΛ «πες το με εικόνες 2013!», (μέρος Β, Φωτοαφηγήσεις, Animation, Ανεξάρτητες ταινίες ψηφιακού δημιουργήματος της ΔΔΕΑΑ) και βραβείο ντοκιμαντέρ σε διαγωνισμό του Ευρωπαϊκού προγράμματος PriMedi@.³⁰

Όπως γίνεται φανερό από τα ανωτέρω στοιχεία, η δραστηριότητα του σχολείου που σχετίζεται με την υλοποίηση των προγραμμάτων έχει παγιωθεί μέσα στα χρόνια και αποτελεί αναπόσπαστο κομμάτι της λειτουργίας του. Όπως φαίνεται από το ερευνητικό υλικό και την ανάλυσή του που ακολουθεί, έχουν ένα ιδιαίτερο ρόλο τον οποίο η παρούσα εργασία επιχειρεί να αναδείξει, να αναλύσει και να αιτιολογήσει μέσα από τη θεωρητική μελέτη και την εμπειρική έρευνα.

Η προσωπική εμπλοκή, συμμετοχή και αποτίμηση αυτών των προαιρετικών δράσεων του σχολείου, από την αρχή της λειτουργίας του, διαμόρφωσαν σε μεγάλο βαθμό το κίνητρο του γράφοντα να ασχοληθεί ερευνητικά με αυτές με σκοπό να αναδείξει τον ιδιαίτερο ρόλο τους στη σχολική μονάδα.

Μετά τη σύντομη παρουσίαση του ιστορικού των προαιρετικών προγραμμάτων, του τρόπου επιλογής των θεματικών και του περιεχομένου τους, στην επόμενη ενότητα αναλύεται η στόχευση της ερευνητικής πορείας καθώς και τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά της ερευνητικής προσπάθειας.

³⁰ Στοιχεία από την ιστοσελίδα της σχολικής μονάδας <http://gym-par-avlon.att.sch.gr>

Ενότητα 2

Παρουσίαση ερευνητικής πορείας – ιδιαιτερότητες και ερευνητική μεθοδολογία.

Ένα πρώτο ερώτημα που έχει να απαντήσει ο ερευνητής αφορά στην επιλογή των κατάλληλων ερευνητικών εργαλείων προκειμένου να επιτύχει τη συλλογή έγκυρων και αξιόπιστων δεδομένων. Στην πλειοψηφία των ερευνών που πραγματοποιούνται μέσα στις σχολικές τάξεις, τα περισσότερο συνηθισμένα ερευνητικά εργαλεία είναι η συνέντευξη και η παρατήρηση³¹. Η τελευταία μπορεί να είναι είτε συμμετοχική, μορφή που υπηρετεί τους σκοπούς της ποιοτικής έρευνας, είτε συστηματική που ακολουθεί τις μεθόδους της ποσοτικής έρευνας. Για την έρευνα αυτή επιλέχθηκε η ποιοτική προσέγγιση.

Σκοπός της έρευνας κατά την ποιοτική προσέγγιση δεν είναι ο έλεγχος υποθέσεων που προϋπάρχουν, αλλά η ανακάλυψη νέων πτυχών και διαστάσεων του εξεταζόμενου αντικειμένου και η κατανόησή του σε βάθος. Για το λόγο αυτό οι ποιοτικές έρευνες υιοθετούν ευέλικτα ερευνητικά σχέδια, τα οποία δύνανται να επαναπροσδιορίζονται σε όλες τους τις πτυχές κατά τη διάρκεια της ερευνητικής διαδικασίας και βάσει ερευνητικών ευρημάτων που προκύπτουν ήδη από τα αρχικά στάδια της έρευνας.

Ωστόσο, η διεξαγωγή έρευνας στις φυλακές αποτελεί μια ιδιαίτερη διαδικασία που απαιτεί συγκεκριμένες δεξιότητες, εκπαίδευση και προσωπική συμμετοχή (Liebling, 2001), λόγω της φύσης της έρευνας σε σωφρονιστικά καταστήματα, η οποία αποτελεί ένα εγχείρημα, του οποίου η πολυπλοκότητα πηγάζει από την ανθρώπινη φύση των ερευνητών και των ερευνώμενων. Ο χώρος της φυλακής αποτελεί ένα έντονο, ριψοκίνδυνο και ανήσυχο περιβάλλον, του οποίου οι ιδιαίτερες απαιτήσεις συχνά γίνονται μετά βίας ανεκτές από τους ερευνητές (Liebling, 1999:163). Πρόκειται για βαθιά «αφύσικους», απάνθρωπους και «ανήθικους» χώρους που έχουν ελάχιστα ή και μηδενικά οφέλη για όσους κρατούνται σε αυτούς ή ακόμη και για όσους

³¹ Μάγος, 2005, «Συνέντευξη ή παρατήρηση;»: Η έρευνα στη σχολική τάξη.

εργάζονται για να διασφαλίσουν την κράτηση τους εντός των συγκεκριμένων χώρων (Scott, 2015: 43).

Ωστόσο, αν και αποτελούν ιδιαίτερα «σκληρούς» χώρους και μερικές φορές γεμάτους απελπισία, οι φυλακές μπορούν να διακρίνονται και από μια αξιοσημείωτη ελικρίνεια. Άλλωστε, στο χώρο των φυλακών συνυπάρχουν τα δύο άκρα της ανθρώπινης φύσης - η δυνατότητα για το καλό και το κακό- στη πιο έντονη μορφή τους. Ακόμα, η φυλακή χαρακτηρίζεται από πόνο, γεγονός το οποίο συχνά υποτιμάται από τις συμβατικές μεθοδολογικές προσεγγίσεις. Από τον πόνο του αποχωρισμού και της απώλειας, της περιορισμένης επαφής στο πλαίσιο ευάλωτων κοινωνικών σχέσεων και της ανθρώπινης αποτυχίας και πάλης (Liebling, 1999).

Ως εκ τούτου, η αποστασιοποίηση του ερευνητή στο πεδίο της φυλακής από τον πόνο των ανθρώπων που κρατούνται σε αυτή καθίσταται ιδιαίτερα δύσκολη έως και αδύνατη. Άλλωστε, η ιδιότητα του ερευνητή συνυπάρχει με αυτή του ανθρώπου και οποιαδήποτε μεθοδολογική προσέγγιση απαιτεί το διαχωρισμό των δύο αυτών ιδιοτήτων - το διαχωρισμό μεταξύ της εργασίας και της ζωής - είναι βαθιά λανθασμένη (Liebling, 1999:166).

Συνεπώς, όπως αναφέρει και ο Πέτσας (2017), η κοινωνική έρευνα δε δύναται να είναι αντικειμενική, καθώς αυτό θα προϋπέθετε την πλήρη απεμπλοκή του ερευνητή από τις προσωπικές και πολιτικές του συμπάθειες, γεγονός το οποίο είναι ανέφικτο. Άρα, το δίλημμα που υπάρχει σχετικά με το αν ο ερευνητής πρέπει να συνταχθεί ή όχι με κάποια συγκεκριμένη πλευρά είναι πλαστό. Το πραγματικό δίλημμα είναι με ποιανού την πλευρά θα συνταχθεί.

Ακόμα περισσότερο, το γεγονός ότι ο ερευνητής είναι εκπαιδευτικός που υπηρετεί στη σχολική μονάδα από την ίδρυσή της, εδώ και δεκαεννέα χρόνια και έχει αναλάβει τα τελευταία χρόνια τη θέση του Υποδιευθυντή της, προσθέτει μια ακόμα σημαντική παράμετρο στον παραπάνω προβληματισμό. Αυτή η επαγγελματική και προσωπική εμπλοκή προσθέτει στον ρόλο του ερευνητή μια ακόμα μεγαλύτερη δυσκολία. Αυτή η δυσκολία αρθρώνεται σε πολλά και διαφορετικά επίπεδα της ερευνητικής προσπάθειας.

Η επιλογή του πεδίου μοιάζει προφανής, λόγω της εμπλοκής, της γνώσης του πλαισίου και του ενδιαφέροντος του ερευνητή αλλά η έρευνα σε χώρο που είναι τόσο

οικείος και με τον οποίο ο ερευνητής είναι σε καθημερινή επαφή, δημιουργεί στεγανά στον τρόπο προσέγγισης του ερευνητικού στόχου και την ανάγκη απεμπλοκής του από προϋπάρχουσες αντιλήψεις και νοητικές δομές που θολώνουν τον ερευνητικό ορίζοντα και περιορίζουν το εύρος των αποτελεσμάτων. Η επιλογή των ερευνητικών ερωτημάτων που αφορούν το ρόλο των προαιρετικών δράσεων του σχολείου, κινδυνεύει από την υπάρχουσα προσωπική αξιολόγησή τους από τον ερευνητή και ο σχεδιασμός και η πορεία της έρευνας μπορεί για το λόγο αυτό να κινείται στα όρια του προφανούς και του τετριμμένου.

Ακόμα, ο σχεδιασμός της ερευνητικής μεθοδολογίας κινδυνεύει να κυβερνάται από τη συνήθεια και την ευκολία των τρόπων προσέγγισης, ανάλυσης και πορείας της έρευνας, που επηρεάζει τόσο τη διεξαγωγή των ημιδομημένων συνεντεύξεων όσο και την καταγραφή στο πεδίο με τα ημερολόγια παρατήρησης.

Τέλος, η σχέση του ερευνητή με τα υποκείμενα της έρευνας, τους εκπαιδευτικούς, με τους οποίους έχει επαγγελματική, συναδελφική και συχνά προσωπική σχέση, αλλά και με τους μαθητές – κρατούμενους, είναι σε θέση να περιορίσει την ερευνητική πορεία σε μονοπάτια γνωστά και παγιωμένα, να κινηθεί δηλαδή με τρόπους που απέχουν από την αντικειμενική προσέγγιση που το μάτι και το μυαλό του εξωτερικού ερευνητή θα δει, θα σχεδιάσει και θα παρατηρήσει. Ακόμα, οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί ως δρώντα υποκείμενα της έρευνας ανταποκρίνονται με διαφορετικό τρόπο στη διεξαγωγή μιας ημιδομημένης συνέντευξης που παραχωρούν σε έναν εξωτερικό ερευνητή, από ότι σε ένα γνωστό και οικείο τους πρόσωπο.

Σε όλα τα παραπάνω προβλήματα και δυσκολίες που ξεκαθάρισαν στο μυαλό του ερευνητή, όχι από την αρχή αλλά στην πορεία της έρευνας, έγινε προσπάθεια, μέσα από τη μελέτη του θεωρητικού πλαισίου και του μεθοδολογικού σχεδιασμού, να αντιμετωπιστούν στο μεγαλύτερο δυνατό βαθμό, με στόχο την επιστημονικά άρτια διεξαγωγή της έρευνας. Στην προσπάθεια αυτή, εκτός από τη θεωρητική μελέτη της βιβλιογραφίας αλλά σχετικών ερευνών στο πεδίο, μεγάλο ρόλο έπαιξε η αποτίμηση των αποτελεσμάτων των πρώτων πιλοτικών συνεντεύξεων που έγινε σε συνεργασία με την επιβλέπουσα της διπλωματικής εργασίας Καθηγήτρια, αλλά και τα σχόλια και παρατηρήσεις και άλλων Καθηγητριών του ΠΜΣ κατά τη διάρκεια

παρουσιάσεων της πορείας της διπλωματικής σε προγραμματισμένες συναντήσεις που έγιναν από το Πρόγραμμα.

Τα ερευνητικά ερωτήματα ήταν τα εξής:

- Ποια είναι τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά της σχολικής μονάδας Γυμνασίου και Λυκείου που λειτουργεί στο Ειδικό Κατάστημα Κράτησης Νέων Αυλώνα;
- Με ποιο τρόπο υλοποιούνται οι προαιρετικές δράσεις της σχολικής μονάδας και πώς οι εκπαιδευτικοί αντιλαμβάνονται το ρόλο τους μέσα από την εφαρμογή της τυπικής εκπαίδευσης σε συνδυασμό με αυτές τις δράσεις;
- Ποιος είναι ο ρόλος που έχουν οι προαιρετικές δράσεις στη λειτουργία της σχολικής μονάδας και η λειτουργία τους ως μοχλός στην εκπαιδευτική διαδικασία, την προσωπική ενδυνάμωση των μαθητών και τη συμμετοχή τους στη σχολική μονάδα και στη σχολική ζωή;

Έτσι, για τη συλλογή των ερευνητικών δεδομένων προβήκαμε στη διενέργεια ποιοτικής έρευνας, στα πλαίσια της οποίας έγινε χρήση του μεθοδολογικού εργαλείου της ημιδομημένης συνέντευξης σε συνδυασμό με καταγραφή δεδομένων με χρήση ημερολογίων παρατήρησης της διεξαγωγής των προαιρετικών προγραμμάτων στο σχολείο. Η επιλογή της χρήσης ημιδομημένων συνεντεύξεων ως μεθοδολογικό εργαλείο της έρευνας μας, οφείλεται -μεταξύ άλλων- και στο γεγονός ότι οι εκπαιδευτικές πρακτικές και οι ιδιαιτερότητες του πλαισίου μας ήταν ήδη γνωστές.

Όπως αναφέρει η Della Porta (2014), η προηγούμενη μερική γνώση του πλαισίου το οποίο διερευνάται, αποτελεί κύριο χαρακτηριστικό της μεθόδου της ημιδομημένης συνέντευξης, καθώς κατ' αυτό τον τρόπο ο ερευνητής δύναται να είναι σε εγρήγορση έτσι ώστε να εστιάσει σε συγκεκριμένα ζητήματα που άπτονται του ερευνητικού ενδιαφέροντος του. Ως εκ τούτου, οι συγκεκριμένες αυτές γνώσεις επιτέλεσαν τον ρόλο της «πυξίδας» για την κατασκευή του οδηγού συνέντευξης.

Ακόμα, η ημιδομημένη συνέντευξη ενδείκνυται ως μεθοδολογικό εργαλείο για τις περιπτώσεις όπου είναι αναγκαίες οι άμεσες διευκρινήσεις επί του σκοπού της έρευνας και επί της σημασίας της συμμετοχής του συνεντευξιζόμενου, ενώ αυξάνει και την πιθανότητα θετικής ανταπόκρισης από πλευράς του ερευνητικού υποκειμένου (Αβραμίδης και Καλύβα, 2006). Δεδομένου ότι παρέχει τη δυνατότητα επαναπροσδιορισμού της σειράς των ερωτήσεων, προσθαφαίρεσης αυτών και

τροποποίησης του περιεχομένου τους, ανάλογα με τη ροή της συνέντευξης, η ημιδομημένη συνέντευξη είναι το πλέον κατάλληλο μεθοδολογικό εργαλείο στις περιπτώσεις, όπου ο ερευνητής επιθυμεί να συλλέξει πιο λεπτομερείς πληροφορίες για τις πεποιθήσεις, τις στάσεις, τις αντιλήψεις και τις απόψεις ενός ατόμου για ένα συγκεκριμένο θέμα (Τσιώλης, 2011 και Αβραμίδης και Καλύβα, 2006).

Οι ερωτήσεις της συνέντευξης ήταν ανοιχτού κυρίως τύπου (open-ended questions), αποσκοπώντας έτσι στην όσο το δυνατόν μικρότερη οριοθέτηση του συνεντευξιζόμενου, ώστε να μπορεί αυτός να εκφραστεί περισσότερο ελεύθερα (Creswell, 2007). Υπό αυτή τη μέθοδο, ο ερευνητής αποκτά τη δυνατότητα συλλογής περισσότερων πληροφοριών σχετικά με τις αντιλήψεις του συνεντευξιζόμενου. Στην ημιδομημένη συνέντευξη ή τη συνέντευξη με ερωτήσεις ανοιχτού τύπου, ο ερευνητής έχει καθορίσει τις ερωτήσεις, αλλά μπορεί να αλλάξει τη σειρά τους, να προσθέσει άλλες ή και να παραλείψει ορισμένες, ανάλογα με τη ροή της συνέντευξης. Σκοπός αυτής της «ανακατάταξης» είναι να δώσει την ευκαιρία να τονιστούν τα κομμάτια που ο ομιλών θεωρεί σημαντικότερα, με άλλα λόγια να τον παρακινήσει να εκφραστεί πιο ελεύθερα (Creswell 2012 και Δασκολιά, 2004).

2.1 Η αρχική στόχευση της έρευνας και οι λόγοι αλλαγής της.

Η αρχική στόχευση της ερευνητικής προσπάθειας επικεντρωνόταν στο ρόλο που είχαν οι προαιρετικές δράσεις της σχολικής μονάδας του Γυμνασίου και Λυκείου στην ενδυνάμωση το νεαρών μαθητών κρατουμένων, με επίκεντρο την προετοιμασία και διεξαγωγή της σχολικής γιορτής των Χριστουγέννων. Η γιορτή αυτή περιλαμβάνει αρκετά στοιχεία καλλιτεχνικών δράσεων, θεατρικές, μουσικές, χορός, κατασκευή σκηνικών κ.α. που όλες μαζί συνθέτουν τη σχολική εκδήλωση. Η έρευνα επικεντρωμένη πάνω σε αυτήν την εκδήλωση, είχε σκοπό να αποτυπώσει τις καλλιτεχνικές δράσεις αλλά κυρίως τον ρόλο που αυτές έχουν στην προσωπική αλλά και σχολική ενδυνάμωση των μαθητών. Για το σκοπό αυτό καταρτίστηκε οδηγός συνέντευξης και έγινε πιλοτικά διεξαγωγή δύο ημιδομημένων συνεντεύξεων με μαθητές του σχολείου.

Οι συνεντεύξεις αυτές έγιναν στο χώρο του σχολείου και συγκεκριμένα στην αίθουσα του γραφείου του διευθυντή κατά τη διάρκεια της λειτουργίας της σχολικής

μονάδας. πριν από κάθε συνέντευξη και αφού εξασφαλίστηκε η συναίνεση των δύο μαθητών, τους έγινε γνωστός ο λόγος για τον οποίο θα γίνουν αυτές τις συνεντεύξεις. Επίσης, έγινε σαφής η δέσμευση του ερευνητή για την ανωνυμία και τη δημοσιοποίηση αυτών των συνεντεύξεων με κανέναν άλλο τρόπο παρά μόνο για τους σκοπούς της έρευνας.

Παρ' όλα αυτά, το κλίμα των συνεντεύξεων δεν έδωσε τη δυνατότητα εξαγωγής σημαντικών δεδομένων, γεγονός το οποίο εκτιμούμε ότι οφειλόταν στους παρακάτω λόγους:

1. Η περίοδος κατά την οποία έγιναν οι συνεντεύξεις ήταν μία περίοδος αναταραχής το χώρο της φυλακής η οποία επηρεάζει και τον τρόπο λειτουργίας της σχολικής μονάδας. Έγινε φανερό από τις απαντήσεις των μαθητών και το γεγονός ότι αυτές ήταν, τις περισσότερες φορές, μονολεκτικές ή με περιορισμένη έκταση ότι οι μαθητές βρισκόταν υπό καθεστώς πίεσης λόγω των καταστάσεων που διαδραματίζονταν στο χώρο. Το περιβάλλον μιας φυλακής είναι εξαιρετικά ευμετάβλητο. Και οι συνθήκες στις οποίες βιώνουν και ζουν οι κρατούμενοι επηρεάζονται σε πολύ μεγάλο βαθμό. Το γεγονός ακόμα ότι, καθώς δεν δόθηκε άδεια ηχογραφήσεις των συνεντεύξεων, οι συνεντεύξεις αυτές πάρθηκαν με καταγραφή σημειώσεων, δεν βοήθησε στη διευκόλυνση της ροής των συνεντεύξεων και τη δημιουργία κλίματος που θα επέτρεπε την ελεύθερη έκφραση των μαθητών κρατουμένων.

2. Η ιδιότητα του ερευνητή ως υποδιευθυντή του σχολείου επηρέασε σε σημαντικό βαθμό τον τρόπο που οι μαθητές ανταποκρίθηκαν στις ερωτήσεις της ημιδομημένης συνέντευξης. Η εμπλοκή του ερευνητή στο πεδίο της έρευνας και η επικοινωνία του με τα υποκείμενα της έρευνας θεωρείται, σύμφωνα με την ποιοτική προσέγγιση, επιβεβλημένη και δεν εκλαμβάνεται ως διαστρεβλωτικός παράγοντας (Τσιώλης, 2011). Ο αναστοχασμός του ερευνητή σχετικά με την παρουσία του στο πεδίο, οι παρατηρήσεις, οι εντυπώσεις του, τα συναισθήματά του καταγράφονται στο ημερολόγιο της έρευνας και αξιοποιούνται κατά την ερμηνεία των δεδομένων και μπορεί να οδηγήσουν σε ανασχεδιασμό της ερευνητικής πορείας.

Συνολικά, ο χώρος, ο χρόνος αλλά και ο τρόπος που έγιναν αυτές οι συνεντεύξεις, έδειξαν ότι η ερευνητική πορεία έπρεπε να μεταβληθεί και σε συνεννόηση με την επιβλέπουσα καθηγήτρια προχωρήσαμε σε επανασχεδιασμό της πορείας της έρευνας.

Έτσι, αποφασίστηκε η στόχευση της ερευνητικής προσπάθειας να γίνει στο ρόλο που έχουν οι προαιρετικές δράσεις του σχολείου στην τυπική εκπαίδευση, δράσεις οι οποίες λαμβάνουν χώρα κατά τη διάρκεια όλου του σχολικού έτους. Για το σκοπό αυτό, αποφασίστηκε η διενέργεια ημιδομημένων συνεντεύξεων με εκπαιδευτικούς του σχολείου μόνο και η παράλληλη καταγραφή με ημερολόγια παρατήρησης των προαιρετικών δράσεων που γίνονται μέσα στη σχολική μονάδα σε ικανό διάστημα για την εξαγωγή δεδομένων.

Τα ημερολόγια παρατήρησης είχαν σκοπό να ισχυροποιήσουν την ερευνητική προσπάθεια μέσα από τη μέθοδο του τριγωνισμού (triangulation) ³² δίνοντας ποσοτικά αλλά και ποιοτικά δεδομένα που θα οδηγούσαν στην απάντηση των ερευνητικών ερωτημάτων. Όπως αναφέρει ο Τσιώλης (2011)³³, οι υποστηρικτές του τριγωνισμού υιοθετούν την παραδοχή ότι ο κοινωνικός κόσμος είναι σύνθετος και πολυσχιδής. Η χρήση διαφορετικών μεθόδων και μεθοδολογικών προσεγγίσεων δεν αποσκοπεί στην καλύτερη αποτύπωση του ιδίου φαινομένου, αλλά στην αποκάλυψη διαφορετικών πτυχών του φαινομένου και στον εμπλουτισμό του τρόπου με τον οποίο κατανοούμε τα γεγονότα στην πολλαπλότητα των εκφάνσεών τους. Ο Μάγος (2005) αναφέρει ότι, η υποστήριξη της ποσοτικής ή της ποιοτικής μεθόδου, αποτελεί υποβάθμιση ενός θέματος πολύ πιο σύνθετου από την απλή διχοτόμηση. Και οι δύο μέθοδοι στηρίζονται πάνω σε πλούσιες και ποικίλες παραδόσεις που προέρχονται από διαφορετικούς επιστημονικούς κλάδους και έχουν και οι δύο χρησιμοποιηθεί σε μεγάλη ποικιλία ερευνών. Ακόμα, υποστηρίζει ότι κάθε εφαρμοσμένο κοινωνικό

³² Η έννοια του τριγωνισμού προέρχεται από την τριγωνομετρία και είναι ιδιαίτερα οικεία στους τοπογράφους. Σημαίνει τον «υπολογισμό της ακριβούς θέσης ενός σημείου μέσω μετρήσεων που γίνονται από δύο διαφορετικά σταθερά σημεία». Ο τριγωνισμός προτάθηκε στις κοινωνικές επιστήμες αρχικά με σκοπό την αύξηση της αξιοπιστίας και της εγκυρότητας των ερευνητικών ευρημάτων (Τσιώλης, 2011).

³³ «Η σχέση ποιοτικής και ποσοτικής έρευνας στις κοινωνικές επιστήμες: Από την πολεμική των «παραδειγμάτων» στις συνθετικές προσεγγίσεις;» στο Μ. Δαφέρμος, Μ. Σαματάς, Μ. Κουκουριτάκης, Σ. Χιωτάκης (επιμ.) Οι κοινωνικές επιστήμες στον 21ο αιώνα: Επίμαχα θέματα και προκλήσεις. Εκδόσεις Πεδίο. 2011. Σελ. 56-84.

ερευνητικό πρόγραμμα γίνεται περισσότερο αξιόπιστο και έγκυρο εφόσον χρησιμοποιεί ένα συνδυασμό ποιοτικών και ποσοτικών μεθόδων.

2.2 Οι ημιδομημένες συνεντεύξεις

Με σκοπό τη σωστή διεξαγωγή των ημιδομημένων συνεντεύξεων από τους εκπαιδευτικούς, καταρτίστηκε οδηγός συνέντευξης ο οποίος θα βοηθούσε τη διεξαγωγή τους με γνώμονα τα ερευνητικά ερωτήματα. Αρχικά, διενεργήθηκε πιλοτική συνέντευξη με εκπαιδευτικό του σχολείου, η οποία έλαβε χώρα στο χώρο του σχολείου μετά τη λήξη των μαθημάτων. Καθώς δεν υπήρχε η σχετική άδεια για την ηχογράφηση της συνέντευξης, αυτή έγινε με καταγραφή σημειώσεων. Στο τέλος της συνέντευξης ακολούθησε εμπλουτισμός της καταγραφής από τον ερευνητή, με σκοπό την, όσο το δυνατόν, πληρέστερη αποτύπωσή της.

Από αυτήν την πιλοτική συνέντευξη εξήχθησαν πολύτιμα συμπεράσματα για την πορεία της έρευνας σχετικά με το χώρο και το χρόνο που δημιουργούν της συνθήκες για την επικοινωνία ερευνητή και εκπαιδευτικού, καθώς αυτά διαπιστώθηκε ότι παίζουν πολύ μεγάλο ρόλο στην πορεία της συνέντευξης. Ακόμα, χρειάστηκε να γίνει αναθεώρηση, διόρθωση και προσαρμογή του οδηγού συνέντευξης με σκοπό την εξαγωγή περισσότερων δεδομένων. Τέλος, ο ερευνητής, μετά από διαδικασία αναστοχασμού, εκτίμησε τις δικές του παρεμβάσεις στην πορεία της συνέντευξης οι οποίες προέκυψαν αυθόρμητα από την ιδιότητα του, αλλά και την προσωπική σχέση που είχε με τον εκπαιδευτικό.

Αυτή η διαδικασία οδήγησε στον καλύτερο σχεδιασμό το συνεντεύξεων που πάρθηκαν στη συνέχεια. Αποφασίστηκε οι επόμενες συνεντεύξεις να γίνουν σε χώρο εκτός του σχολείου της φυλακής και με τη χρήση μαγνητοφώνου με σκοπό να εξασφαλιστούν καλύτερες συνθήκες διενέργειας των συνεντεύξεων αλλά και πληρέστερος τρόπος καταγραφής της πορείας τους. Όπως αναφέρει ο Πέτσας (2017: 331), η καταγραφή των λεγομένων των ερευνητικών υποκειμένων μέσω της χρήσης μαγνητοφώνου θεωρείται ως η ιδανική μέθοδος αποτύπωσης των όσων εκφράζει ο συνεντευξιαζόμενος, καθώς επιτρέπει στον ερευνητή να προσηλωθεί στην ακρόαση και παρατήρηση του συνεντευξιαζόμενου και παρέχει τη δυνατότητα της ακριβούς και πλήρους καταγραφής των πρακτικών της συνέντευξης. Ωστόσο, η συγκεκριμένη

μέθοδος διακρίνεται και από ορισμένα μειονεκτήματα. Ως πιο σημαντικά θεωρούνται η διστακτικότητα κάποιων ερευνώμενων να εκφράσουν τις σκέψεις τους, όταν ξέρουν ότι μαγνητοφωνούνται και η χρονοβόρα διαδικασία γραπτής αποτύπωσης των καταγεγραμμένων συνομιλιών.

Μετά τη διενέργεια της πρώτης πιλοτικής συνέντευξη και σε συνεννόηση πάντοτε με τους εκπαιδευτικούς, πάρθηκαν άλλες πέντε συνεντεύξεις από εκπαιδευτικούς του σχολείου. Ακολουθώντας με τον καλύτερο δυνατό τρόπο τις βασικές αρχές της ερευνητικής πορείας αλλά και με βάση τα δεδομένα που έδωσε η πρώτη πιλοτική συνέντευξη, οι επόμενες συνεντεύξεις έγιναν σε πολύ πιο χαλαρό κλίμα από αυτό της πρώτης και η ροή της συζήτησης ήταν πολύ πιο ελεύθερη. Χαρακτηριστικό είναι ότι η διάρκεια των επόμενων συνεντεύξεων ήταν σημαντικά μεγαλύτερη της πρώτης. Έτσι, έγινε περισσότερο αποτελεσματική η άντληση των δεδομένων που θα οδηγούσαν την απάντηση των ερευνητικών ερωτημάτων.

Ακόμα, στο πλαίσιο αυτό, έγινε σαφές στους εκπαιδευτικούς, πριν από κάθε συνέντευξη, ότι ο ερευνητής κατά τη διάρκειά της, θα προσπαθούσε, όσο το δυνατόν, να αποστασιοποιηθεί από την ιδιότητά του ως εκπαιδευτικού, συνεργάτη και Υποδιευθυντή της σχολικής μονάδας, ώστε να οδηγήσει τη συνέντευξη αυτή σε μία ερευνητική πορεία που θα δώσει καλύτερα αποτελέσματα.

2.3 Το προφίλ των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν στην έρευνα.

Η επιλογή των εκπαιδευτικών από τους οποίους πάρθηκαν οι συνεντεύξεις, πέρα από την επιθυμία τους να παραχωρήσουν συνέντευξη, έγινε με βάση το είδος του προαιρετικού προγράμματος το οποίο υλοποιούν στη σχολική μονάδα, τα χρόνια υπηρεσίας στην εκπαίδευση και τα χρόνια υπηρεσίας στη συγκεκριμένη σχολική μονάδα, με σκοπό να εξασφαλιστεί η ποικιλία του δείγματος για την ορθότερη διεξαγωγή της έρευνας. Ακόμα, διακριτό ρόλο έπαιξε και η προσωπική και επαγγελματική σχέση που έχουν οι εκπαιδευτικοί με τον ερευνητή, μια που αυτός είναι εκπαιδευτικός και Υποδιευθυντής της σχολικής μονάδας.

Στον παρακάτω πίνακα αποτυπώνονται χαρακτηριστικά του προφίλ των εκπαιδευτικών³⁴ τα οποία αναλύονται στη συνέχεια:

		Ειδικότητα	Σπουδές – μεταπτυχιακές σπουδές	Συνολική εκπαιδευτική προϋπηρεσία (έτη)	Προϋπηρεσία στο Ε.Κ.Κ.Ν. Αυλώνα (έτη)	Επιμορφώσεις στην εκπαίδευση στις Φυλακές	Ξένες Γλώσσες	Προαιρετική δράση
1	E4	Γαλλικής Φιλολογίας	Αγγλική και Γαλλική Φιλολογία στη Ρουμανία	12 και 2 στη Ρουμανία	5	Καμία	Ρουμανικά, Αγγλικά, Γαλλικά, Γερμανικά, Ιταλικά, εκμάθηση Αραβικής	Κατασκευές με διπλωμένο χαρτί
2	E5	Αγγλικών	Αγγλική Φιλολογία	7	3	Σεμινάρια λίγων ωρών	Αγγλικά, λίγα Γαλλικά	Γεωπονική, κηπουρική
3	E2	Φυσικής αγωγής	Ακαδημία Φυσικής Αγωγής και Αθλητισμού – ΜΠΣ – Υποψήφια Διδάκτωρ Φυσικής Αγωγής	9	8	Καμία	Αγγλικά	Παραδοσιακοί χοροί
4	E1	Φιλολόγος	Τμήμα Ιστορίας και Αρχαιολογίας – ΜΠΣ Εκπαιδευτική Ηγεσία και Διοίκηση	11	10	Σεμινάρια λίγων ωρών (Επάνοδος ³⁵ , ΚΕΘΕΑ), παρακολούθηση Συνεδρίων	Λίγα Αγγλικά	Χαρακτική σε linoleum
5	E6	Εικαστικών	Ημιτελείς σπουδές Θετικών Επιστημών στην Αλβανία, Ανώτατη Σχολή Καλών Τεχνών Αθήνας	7	1	Καμία	Αλβανικά, Βλάχικα (Ρουμάνικα), Ρωσικά, Αγγλικά, Ιταλικά	Εικαστικά, κολλάζ
6	E3	Φιλολόγος	Φιλολογία στην Αθήνα, επιμορφώσεις σε μαθησιακές δυσκολίες (αυτισμό) και στη γλώσσα braille	7 και 5 στην Ειδική Αγωγή	5	Μικρή εμπειρία από Ευρωπαϊκά προγράμματα σε σχολεία φυλακών, παρακολούθηση επιμορφώσεων και συνεδρίων ειδικής αγωγής.	Αγγλικά, Γαλλικά	Δημιουργική γραφή

2.3.1 Εργασιακό καθεστώς, ηλικία και φύλο

Από τους έξι εκπαιδευτικούς από τους οποίους πάρθηκε συνέντευξη, οι δύο είναι μόνιμοι εκπαιδευτικοί οι οποίοι υπηρετούν στο σχολείο μετά από απόσπαση, οι υπόλοιποι τέσσερις εκπαιδευτικοί είναι προσωρινοί αναπληρωτές οι οποίοι, όπως

³⁴ Για λόγους διατήρησης της ανωνυμίας τους, οι εκπαιδευτικοί αναφέρονται με τους κωδικούς E1, E2, κλπ.

³⁵ Η ΕΠΑΝΟΔΟΣ είναι Ν.Π.Ι.Δ., το οποίο εποπτεύεται από το Υπουργείο Δικαιοσύνης, Διαφάνειας και Ανθρωπίνων Δικαιωμάτων, ιδρύθηκε με το Π.Δ. 300/2003 και με τις δράσεις της στοχεύει στην κοινωνική επανένταξη των αποφυλακισμένων.

αναφέρθηκε και νωρίτερα, προσλαμβάνονται στη συγκεκριμένη σχολική μονάδα κάθε χρόνο, ανάλογα με τις ανάγκες της μετά από ειδική αίτηση που κάνουν στη διεύθυνση Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Ανατολικής Αττικής.

Είναι σημαντικό να σημειώσουμε ότι ο αριθμός των εκπαιδευτικών που δίδασκαν στη συγκεκριμένη σχολική μονάδα το σχολικό έτος στο οποίο έγινε η έρευνα ήταν 20 (τρεις από αυτούς για την ενισχυτική διδασκαλία του Γυμνασίου), εκ των οποίων μόνο τέσσερις είναι μόνιμοι εκπαιδευτικοί, ο Διευθυντής, ο Υποδιευθυντής και γράφων αυτό το κείμενο και δύο ακόμα εκπαιδευτικοί από τους οποίους παραχωρήθηκε συνέντευξη.

Η εκπαιδευτικός Ε4 που η οργανική της θέση είναι σε άλλη περιφέρεια εκπαίδευσης, παίρνει την απόσπαση κάθε χρόνο με αρκετή δυσκολία, λόγω του συστήματος των αποσπάσεων. Σε αντίθεση με αυτή, η εκπαιδευτικός Ε3 έχει οργανική στην Ειδική Αγωγή αλλά εντός της περιφέρειας εκπαίδευσης στην οποία ανήκει το σχολείο και έτσι αποσπάται κάθε σχολικό έτος με σημαντικά λιγότερη δυσκολία.

Πέραν των δύο μόνιμων, οι υπόλοιποι τέσσερις εκπαιδευτικοί είναι αναπληρωτές και όπως έχει αναφερθεί έχουν υποβάλλει ειδική αίτηση στην οικεία Διεύθυνση. Από αυτούς μόνο ένας εκπαιδευτικός βρίσκεται στο σχολείο πρώτη φορά, ενώ οι υπόλοιποι έχουν διδάξει ξανά στο σχολείο.

Το εργασιακό καθεστώς, η ηλικία και το φύλο των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν στην έρευνα φαίνονται στον παρακάτω πίνακα.

		Εργασιακό καθεστώς	Ηλικία	Φύλο
1	E4	Μόνιμη	59	Γυναίκα
2	E5	Αναπληρώτρια	37	Γυναίκα
3	E2	Αναπληρώτρια	33	Γυναίκα
4	E1	Αναπληρώτρια	50	Γυναίκα
5	E6	Αναπληρωτής	51	Άνδρας
6	E3	Μόνιμη	45	Γυναίκα

Είναι σημαντικό να σημειωθεί ότι από τους είκοσι εκπαιδευτικούς που εργάστηκαν στη σχολική μονάδα το σχολικό έτος 2017-2018, οι έξι από αυτούς είναι άνδρες. Παρόμοια αναλογία έχει υπάρξει και τα προηγούμενα σχολικά έτη. Έτσι, η αναλογία των γυναικών και ανδρών στο δείγμα είναι αρκετά αντιπροσωπευτική. Σε κάθε περίπτωση όμως, η ηλικία και το φύλο των εκπαιδευτικών, δεν αποτέλεσαν κριτήρια για την επιλογή τους για τη συμμετοχή στην έρευνα.

Όπως αναφέρουν οι Ίσαρη και Πουρκός (2015: 76), για τη δειγματοληψία της ποιοτικής έρευνας:

«Σε αντίθεση με την ποσοτική προσέγγιση, εδώ στόχος δεν είναι η γενίκευση από ένα δείγμα στον πληθυσμό. Η δειγματοληψία στην ποιοτική έρευνα αποσκοπεί, κυρίως, να εντοπίσει αυτό που ο Patton ονομάζει πλούσιες σε πληροφορία περιπτώσεις (information rich cases), δηλαδή περιπτώσεις οι οποίες «προσφέρονται για μελέτη εις βάθος» και από τις οποίες «κάποιος μπορεί να μάθει πολλά σχετικά με ζητήματα κεντρικής σημασίας για τον σκοπό της έρευνας». Ο ερευνητής που εφαρμόζει τη στρατηγική της σκόπιμης δειγματοληψίας (purposeful ή αλλιώς purposive ή judgmental sampling) επιλέγει ενεργητικά και σκόπιμα το δείγμα εκείνο του οποίου τα μέλη θα εξυπηρετούν με τον καλύτερο τρόπο τους σκοπούς και τα ερωτήματα της έρευνάς του. Προκειμένου να επιτευχθεί αυτό, ο ερευνητής μπορεί να βασιστεί στη γνώση που διαθέτει για το υπό μελέτη φαινόμενο, στην υπάρχουσα βιβλιογραφία ή ακόμη και σε κάποια πρώτα δεδομένα της ίδιας της έρευνας...».

2.3.2 Ειδικότητα και προϋπηρεσία των εκπαιδευτικών

Στην έρευνα συμμετείχαν δύο εκπαιδευτικοί διδάσκουν φιλολογικά μαθήματα, δύο εκπαιδευτικοί που διδάσκουν ξένες γλώσσες, μία εκπαιδευτικός φυσικής αγωγής και ένας εκπαιδευτικός εικαστικών, όπως φαίνεται και από τον πίνακα με τα στοιχεία του προφίλ των εκπαιδευτικών που έχει παρατεθεί νωρίτερα.

Η εξωτερική προϋπηρεσία των εκπαιδευτικών και η προϋπηρεσία στο συγκεκριμένο σχολείο, παρουσιάζει μεγάλη ποικιλία. Οι δύο μόνιμοι εκπαιδευτικοί

έχουν διδάξει αρκετά χρόνια στο σχολείο εκτός του σχολείου των φυλακών, σε διάφορες δομές, πράγμα το οποίο οφείλεται και στα χρόνια τα οποία υπηρετούν στην εκπαίδευση. Και οι δύο εκπαιδευτικοί, από τη στιγμή που ήρθαν στο συγκεκριμένο σχολείο, πριν από πέντε χρόνια, δεν έχουν διδάξει σε άλλη σχολική μονάδα ζητώντας κάθε χρόνο απόσπαση.

Και οι αναπληρωτές εκπαιδευτικοί παρουσιάζουν μεγάλη ποικιλία σε σχέση με την προϋπηρεσία τους. Η εκπαιδευτικός της αγγλικής φιλολογίας, έχει διδάξει συνολικά επτά χρόνια, στην ιδιωτική και μετά στη δημόσια εκπαίδευση, σε σχολεία πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης³⁶. Μόνο τρία χρόνια, εκ των οποίων τα δύο τελευταία συνεχόμενα, διδάσκει στη σχολική μονάδα του Αυλώνα που είναι και η επιθυμία της.

Η εκπαιδευτικός της Φυσικής Αγωγής, έχει διδάξει μόνο ένα έτος, την πρακτική της άσκηση, εκτός του σχολείου και τα υπόλοιπα οκτώ χρόνια διδάσκει στο σχολείο ανελλιπώς. Παρόμοια κατάσταση συμβαίνει και με την αναπληρώτρια φιλόλογο η οποία έχει διδάξει μόνο ένα έτος σε δομή ενισχυτικής διδασκαλίας σε σχολικές μονάδες εκτός φυλακών και τα υπόλοιπα εννέα χρόνια διδάσκει στη σχολική μονάδα του Αυλώνα. Τέλος, ο καθηγητής των εικαστικών έχει διδάξει 6 χρόνια σε άλλες σχολικές μονάδες και φέτος είναι η πρώτη χρονιά στην οποία διδάσκει στο σχολείο των φυλακών.

Όπως αναφέρθηκε και νωρίτερα, στην περίπτωση των αναπληρωτών εκπαιδευτικών, μεγάλο ρόλο παίζει και η υπουργική απόφαση³⁷ που καθορίζει τα κριτήρια με τα οποία συγκροτείται ο πίνακας από τον οποίο γίνονται οι προσλήψεις τους. Αυτή η απόφαση μοριοδοτεί, εκτός των άλλων και την προϋπηρεσία σε σχολεία φυλακών, με αποτέλεσμα οι εκπαιδευτικοί που έχουν διδάξει σε αυτήν, να προηγούνται πολλές φορές άλλων εκπαιδευτικών που έχουν ισάξια λοιπά προσόντα.

Σε παρόμοια δεδομένα αναφέρεται και ο Πέτσας (2017: 306):

«Σχετικά με το κριτήριο της προϋπηρεσίας, όλοι οι εκπαιδευτικοί πλην ενός, είχαν διδακτική εμπειρία πριν την πρόσληψη τους στα σχολεία του Ε.Κ.Κ.Ν..

³⁶ Η επιλογή των εκπαιδευτικών με ποικίλη προϋπηρεσία εντός και εκτός της σχολικής μονάδας στο δείγμα έγινε με σκοπό την πιο ολοκληρωμένη και πολύπλευρη συλλογή των ερευνητικών δεδομένων.

³⁷ ΥΑ 120546/Δ2/2010

Οι περισσότεροι εργάζονταν σε δημόσιες ή ιδιωτικές σχολικές μονάδες, ενώ τέσσερις από αυτούς είχαν εργαστεί κατά το παρελθόν και σε ιδιωτικά φροντιστήρια, ενώ μία εκπαιδευτικός εργαζόταν σε ίδρυμα μεταδευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Ωστόσο, όλοι οι εκπαιδευτικοί, εκτός ενός, εργάζονταν ήδη κάποια χρόνια στις σχολικές μονάδες του Ε.Κ.Κ.Ν. και συνεπώς πληρούσαν το κριτήριο της διδακτικής εμπειρίας σε σχολεία που λειτουργούν εντός των Ε.Κ.Κ.Ν..».

Αυτός ο τρόπος στελέχωσης, παρόλα τα προβλήματα που αναφέρθηκαν και νωρίτερα σχετικά με την επισφάλεια του εργασιακού καθεστώτος των αναπληρωτών εκπαιδευτικών, αναγνωρίζει την αξία της εμπειρίας³⁸ στις σχολικές μονάδες που λειτουργούν μέσα σε καταστήματα κράτησης και για το λόγο αυτό τη μοριοδοτεί. Ο παράγοντας αυτός επηρεάζει τη λειτουργία των εκπαιδευτικών. Ο εκπαιδευτικός Ε6 που είναι πρώτη χρονιά στο σχολείο αναφέρει:

«...πέρασε πάρα πολύς χρόνος για να γνωρίσω τα παιδιά και μετά από κει και πέρα να αισθανθώ ότι πατάω στο χώρο και έτσι να μπορέσω να δώσω πράγματα και αυτό είναι πάρα πολύ σημαντικό.» (Ε6).

Ωστόσο, δηλώνει ότι η ομάδα των εκπαιδευτικών φαίνεται να λειτουργεί ενωτικά και να προσπαθεί να μεταδώσει την εμπειρία αρκετών μελών της από το συγκεκριμένο χώρο στους νέους εκπαιδευτικούς. Σε αυτό συμβάλλει και το διευρυμένο εργασιακό ωράριο που αυτοί ακολουθούν. Όπως αναφέρθηκε και νωρίτερα, το ωράριο είναι 8:30 με 2:30 και οι εκπαιδευτικοί είναι συνεχώς στο χώρο του σχολείου και στο χώρο του προαυλίου, με σκοπό την αντιμετώπιση τυχόν προβλημάτων στη λειτουργία του.

³⁸ Σύμφωνα με τον Foucault, η έννοια της εμπειρίας αφορά «τη συσχέτιση, σε οποιαδήποτε κουλτούρα, μεταξύ γνωστικών πεδίων, ειδών κανονικότητας και μορφών υποκειμενικότητας» (Μ. Foucault, 1989, σελ. 12).

2.3.3 Σπουδές – ξένες γλώσσες.

Όλοι οι εκπαιδευτικοί έχουν φυσικά κάνει τις βασικές σπουδές της ειδικότητάς τους, βασικό κριτήριο για την πρόσληψη σε κάθε σχολική μονάδα. Αρκετοί από αυτούς ωστόσο, έχουν κάνει μεταπτυχιακή εκπαίδευση, ή επιμόρφωση σε ειδικές κατηγορίες εκπαίδευσης. Σε αυτό σημαντικό ρόλο παίζει και η υπουργική απόφαση με την οποία προσλαμβάνονται οι αναπληρωτές καθηγητές, καθώς μοριοδοτεί τους μεταπτυχιακούς και διδακτορικούς τίτλους σπουδών, με αποτέλεσμα αρκετοί από αυτούς με περισσότερα τυπικά προσόντα να προσλαμβάνονται στη σχολική μονάδα, έχοντας υψηλότερη θέση στον σχετικό αξιολογικό πίνακα.

Αξίζει να σημειώσουμε ότι δύο εκπαιδευτικοί έχουν γεννηθεί και κάνει σπουδές σε χώρες του εξωτερικού, Ρουμανία και Αλβανία και έτσι μιλούν και τις ξένες γλώσσες της χώρας καταγωγής τους.

Γενικότερα, η γνώση ξένων γλωσσών στο δείγμα των εκπαιδευτικών παρουσιάζει μεγάλη ποικιλία. Υπάρχουν εκπαιδευτικοί οι οποίοι μιλούν αρκετές ξένες γλώσσες και εκπαιδευτικοί που μιλούν μόνο Αγγλικά. Ωστόσο, στις συνεντεύξεις τους, όλοι αναγνωρίζουν ότι η γνώση και χρήση ξένων γλωσσών στο συγκεκριμένο σχολείο παίζει πολύ μεγάλο ρόλο, καθώς βοηθά την πορεία της διδασκαλίας, αλλά και την επικοινωνία με τους μαθητές που σε μεγάλο ποσοστό τους είναι αλλοδαποί. Οι εκπαιδευτικοί χρησιμοποιούν τις ξένες γλώσσες για να επικοινωνήσουν με τους μαθητές, μια που αυτοί, πολύ συχνά, δεν μιλούν ελληνικά. Η αξία της επικοινωνίας δεν αναφέρεται από αυτούς μόνο μέσα στην τάξη αλλά και έξω από αυτή. Ωστόσο, η δυσκολία της επικοινωνίας με τους μαθητές είναι συχνά σημαντικός παράγοντας.

2.3.4 Επιμόρφωση των εκπαιδευτικών σχετική με διδασκαλία σε περιβάλλοντα κράτησης .

Αναφορικά με την ειδική επιμόρφωση των εκπαιδευτικών που υπηρετούν στα σχολεία των φυλακών, παρατηρείται μεγάλη έλλειψη. Οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί δεν έχουν λάβει κάποια σχετική επιμόρφωση, ή αυτή που έχουν λάβει, είναι μικρής διάρκειας σεμινάρια που διοργανώνονται από εξωτερικούς φορείς ή ακόμα και η παρακολούθηση συνεδρίων σχετικών με την εκπαίδευση στις φυλακές, τα οποία είναι ιδιαίτερα λίγα στον αριθμό³⁹. Η εκπαιδευτικός της φυσικής αγωγής έχει ειδικότητα και ασχολείται με τους ελληνικούς παραδοσιακούς χορούς.

Συνολικά, δεν υπάρχει εισαγωγική ειδική επιμόρφωση για τους εκπαιδευτικούς, παρόλο που η ανάγκη της αποτελεί πρακτική άλλων χωρών, αναδεικνύεται στη βιβλιογραφία αλλά και αναγνωρίζεται από τους εκπαιδευτικούς⁴⁰. Η εκπαιδευτικός Ε3 που έχει εμπειρία ειδικής αγωγής, σημειώνει ότι αισθάνεται ότι λείπει η αντίστοιχη επιμόρφωση για της φυλακές. Λέει χαρακτηριστικά:

³⁹ Στις 22-24.1.2016 διοργανώθηκε ένα συνέδριο στο Βόλο με θέμα «Η εκπαίδευση των νεαρών παραβατών: εμπειρίες, προβλήματα και προοπτικές». Το συνέδριο διοργανώθηκε από το Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής, την Εισαγγελία Αρείου Πάγου, τον Συνήγορο του Πολίτη/Συνήγορο του Παιδιού, το ΝΠΙΔ "Επάνοδος", το Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας (παιδαγωγικά τμήματα) και το Ελληνικό παράρτημα του Ευρωπαϊκού Οργανισμού για την Εκπαίδευση στις Φυλακές. Αποτέλεσε σημαντικό γεγονός για τον συγκεκριμένο χώρο της εκπαίδευσης μια που σχετικά συνέδρια είναι σπάνια.

⁴⁰ Η Γαλλία αποτελεί ένα παράδειγμα προς μίμηση σε σχέση με την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών των φυλακών. «Η Γαλλία είναι η χώρα που επικεντρώνεται περισσότερο στη συνεχιζόμενη επιμόρφωση των εκπαιδευτικών που εργάζονται στις φυλακές. Οι νεοπροσλαμβανόμενοι εκπαιδευτικοί παρακολουθούν επιμόρφωση τριών εβδομάδων που στόχο έχει την παροχή γνώσεων και δεξιοτήτων διδασκαλίας που να ανταποκρίνεται στις ιδιαίτερες μαθησιακές ανάγκες του έγκλειστου πληθυσμού. Η επιμόρφωση παρέχεται από τη Εθνική Σχολή Σωφρονιστικής Διοίκησης και από το Εθνικό Ινστιτούτο Ανώτατης Εκπαίδευσης για την Κατάρτιση και την Έρευνα σχετικά με την εκπαίδευση των νέων με ειδικές ανάγκες. Η πρώτη εβδομάδα επιμόρφωσης διοργανώνεται από την Εθνική Σχολή Σωφρονιστικής Διοίκησης και τα μαθήματα αφορούν ιστορικά στοιχεία των σωφρονιστικών συστημάτων με στόχο να μπορέσουν οι εκπαιδευτικοί να εναρμονιστούν με το επαγγελματικό τους περιβάλλον μέσω της αναγνώρισης των κύριων σταδίων στην ιστορία της φυλακής, την εκμάθηση της ιστορίας του σχολείου της φυλακής και να είναι ικανοί να αξιολογήσουν σε ποιο βαθμό έχουν επηρεαστεί από τις τάσεις των κατά καιρούς σωφρονιστικών θεωριών το σχολείο και τα δικαιώματα που ασκούνται μέσω αυτού. Επίσης, οι εκπαιδευτικοί επιμορφώνονται σχετικά με ένα ευρύ φάσμα παθήσεων και διαταραχών προσωπικότητας που μπορεί να παρουσιάζουν πολλοί κρατούμενοι, καθώς και για τις επιπτώσεις του εγκλεισμού στους ανθρώπους. Στόχος είναι η απόκτηση της ικανότητας εντοπισμού συγκεκριμένων χαρακτηριστικών για αυτές τις παθήσεις και η υιοθέτηση της κατάλληλης επαγγελματικής και διαπροσωπικής στάσης απέναντι στους συγκεκριμένους φυλακισμένους. Ειδική επιμόρφωση γίνεται και για την αντιμετώπιση των ανήλικων κρατουμένων.» Πέτσας, 2017: 219.

«Όχι απλά να επιμορφωθώ μία φορά για να μπω. Αλλά να μπορώ να έχω τη δυνατότητα ανατροφοδότησης μέσω επιμόρφωσης. Αν μπορούσα να επιμορφώνομαι συνεχώς [...] Στην περίπτωση αυτή (των φυλακών) είναι περισσότερο επιτακτική η ανάγκη για να γίνει αυτό.».

Οι εκπαιδευτικοί Ε3 και Ε4 έχουν λάβει επιμόρφωση στα πλαίσια των Ευρωπαϊκών δραστηριοτήτων του σχολείου. Μέσα από εκπαίδευση επιτόπιας παρακολούθησης εργασίας ή θεωρητική σε θέματα διδακτικών προσεγγίσεων, δίνεται η δυνατότητα στους εκπαιδευτικούς να έρθουν σε επαφή με την εκπαίδευση στις φυλακές άλλων χωρών και να επιμορφωθούν μέσα από την υλοποίηση ευρωπαϊκών προγραμμάτων. Η εκπαιδευτικός Ε3 αναφέρεται σε αυτό και στις εμπειρίες που απέκτησε από μία τέτοια συμμετοχή⁴¹:

«...μου δόθηκε η δυνατότητα, μέσω της συμμετοχής μου σε Ευρωπαϊκά προγράμματα, να έρθω σε επικοινωνία με συναδέλφους και με περιβάλλοντα φυλακής στην υπόλοιπη Ευρώπη, η οποία εμπειρία μου προσέφερε γνώσεις ως προς τον τρόπο δράσης της εκπαίδευσης της φυλακής στις Ευρωπαϊκές χώρες με τις οποίες ήρθα σε επικοινωνίας και στις υπόλοιπες...» (Ε3).

Στην αξία των επιμορφώσεων για την εκπαίδευση στις φυλακές σε Ευρωπαϊκό επίπεδο και την προστιθέμενη αξία που αυτές έχουν, σε σχέση με τις προσφερόμενες δυνατότητες σε εθνικό επίπεδο, αναφέρονται και οι Hawley, Murphy, Souto – Olero:

«Οι ευκαιρίες για διεθνείς συνεργασίες μπορεί να είναι ιδιαίτερα επικερδείς για τους απασχολούμενους στην εκπαίδευση στις φυλακές, για τους οποίους, υπάρχουν περισσότερα πεδία εφαρμογής και προοπτικές ανταλλαγής ορθών πρακτικών και εμπειριών με συναδέλφους τους από άλλες χώρες, παρά με συναδέλφους τους που εργάζονται σε σχετικά πλαίσια της δικής τους χώρας.» (Hawley, Murphy, Souto – Olero, 2013: 49, μτφ του γράφοντα).

⁴¹ Η σχολική μονάδα του Γυμνασίου και Λυκείου στον Αυλώνα συμμετέχει σε Ευρωπαϊκά προγράμματα εδώ και αρκετά χρόνια. Το τελευταίο Ευρωπαϊκό πρόγραμμα που υλοποίησε (Erasmus+ KA1) αφορούσε εκπαίδευση του προσωπικού με δράσεις job shadowing - επιτόπιας παρακολούθησης εργασίας σε σχολεία φυλακών άλλων ευρωπαϊκών χωρών, καθώς και ειδική εκπαίδευση για ομάδες κρατουμένων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και συγκεκριμένα τη δυσλεξία. Ακόμα, πολλοί από τους εκπαιδευτικούς είναι μέλη και έχουν ενεργό συμμετοχή στον μη κυβερνητικό Ευρωπαϊκό Οργανισμό EPEA. (www.epea.org).

Συνολικά, τόσο από τις συνεντεύξεις των εκπαιδευτικών, όσο και από τις σχετικές μελέτες που αναφέρθηκαν στην ενότητα 1.6, γίνεται φανερό η ανάγκη ύπαρξης εισαγωγικής αλλά και διαρκούς επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών που διδάσκουν σε σχολικές μονάδες που λειτουργούν σε περιβάλλοντα κρίσης.

2.3.5 Λόγος επιλογής του σχολείου της φυλακής.

Η εμπλοκή των εκπαιδευτικών με το σχολείο της φυλακής προέκυψε από επιθυμία και επιλογή τους, ζητώντας απόσπαση στη σχολική μονάδα, στην περίπτωση των μονίμων ή καταθέτοντας ειδική αίτηση για να προσληφθούν ως αναπληρωτές εκπαιδευτικοί.

Η επιλογή των εκπαιδευτικών να διδάξουν στη σχολική μονάδα ξεκινά από την επιθυμία τους να προσφέρουν σε ένα σχολικό πλαίσιο διαφορετικό από τα συνηθισμένα. Ωστόσο, στην περίπτωση των αναπληρωτών του δείγματος που, όπως έχει αναφερθεί διεξοδικά νωρίτερα, η αξιολογική τους θέση στον ειδικό πίνακα αποτελεί σε κάποιες περιπτώσεις και ένας τρόπος να εργαστούν, όπως συμβαίνει στην περίπτωση του εκπαιδευτικού Ε6. Αξίζει να σημειωθεί βέβαια ότι όλοι οι εκπαιδευτικοί δηλώνουν ότι το σχολείο τους προσφέρει ένα πλαίσιο δημιουργίας και ανταπόδοσης, τόσο σε επαγγελματικό, όσο και σε προσωπικό επίπεδο, παρά τις αντικειμενικές δυσκολίες του χώρου.

Παρόλα αυτά, όπως διαπιστώνεται και από τις συνεντεύξεις που παραχώρησαν, ότι οι αναπαραστάσεις της φυλακής και του σχολείου της φυλακής που προϋπήρχαν στους εκπαιδευτικούς πριν την εμπλοκή τους, όπως άλλωστε συμβαίνει και στην υπόλοιπη κοινωνία στις περισσότερες περιπτώσεις, ήταν σε κάποιες περιπτώσεις αρκετά διαφορετικές από αυτές που συνάντησαν.

2.4 Ο χώρος – το πλαίσιο της έρευνας.

Η σχολική μονάδα Γυμνασίου και Λυκείου που λειτουργεί στο Ε.Κ.Κ.Ν. Αυλώνα στεγάζεται στο πρώτο όροφο ενός κτιρίου που δημιουργήθηκε το 2004 ως πρότυπη σχολική μονάδα με σκοπό να φιλοξενήσει τις σχολικές μονάδες Δημοτικού, Γυμνασίου και Λυκείου. Το κτίριο αυτό λειτουργούσε μέχρι τότε ως βάση της εξωτερικής φρουράς του Καταστήματος Κράτησης. Το 2004 με απόφαση του Υπουρ-

γείου Δικαιοσύνης το κτήριο ανακατασκευάστηκε, από τη θέμιδα Κατασκευαστική, με σκοπό να είναι κατάλληλο για χρήση σχολικών μονάδων.

Στο ισόγειο στεγάζεται το τριθέσιο δημοτικό σχολείο που λειτουργεί στο Κατάστημα. Στο ισόγειο βρίσκεται και αίθουσα πολλαπλών χρήσεων την οποία μοιράζονται οι δύο σχολικές μονάδες αλλά χρησιμοποιείται από το Γυμνάσιο και ως αίθουσα διδασκαλίας. Ακόμα οι σχολικές μονάδες μοιράζονται και τον προαύλιο χώρο του κτιρίου. Η σχολική μονάδα του Γυμνασίου και Λυκείου, διαθέτει 7 αίθουσες διδασκαλίας χωρητικότητας 10-12 ατόμων, αίθουσα φυσικής – χημείας που όμως χρησιμοποιείται ως αίθουσα διδασκαλίας και αίθουσα πληροφορικής. Ακόμα, έχει χώρους που χρησιμοποιούνται ως γραφείο εκπαιδευτικών και γραφείο Διευθυντή και βοηθητικούς χώρους, αποθήκη και τουαλέτες εκπαιδευτικών και μαθητών. Σε δύο από τις τάξεις φιλοξενούνται και οι δανειστικές βιβλιοθήκες της σχολικής μονάδας, ελληνική και ξενόγλωσση.

Η διαρρύθμιση του χώρου είναι παραλληλόγραμμη με μακρύ διάδρομο στη μέση που διατρέχει σχεδόν όλο το μήκος του κτηρίου με τις αίθουσες και τα γραφεία να βρίσκονται εκατέρωθέν του. Ο εσωτερικός χωρισμός των αιθουσών και των γραφείων έχει γίνει με τοιχοποιία η οποία αποτελείται, σε μεγάλο βαθμό, από χωρίσματα γυψοσανίδας και μεγάλα παράθυρα με τζάμι, με τέτοιο τρόπο ώστε όλοι σχεδόν οι χώροι να είναι ορατοί από το διάδρομο και τα γραφεία. Ακόμα, οι πόρτες των αιθουσών είναι κατασκευασμένες με μεγάλα παράθυρα με τζάμι, ώστε πάλι να διευκολύνεται η ορατότητα. Η δόμηση αυτή, επιτρέπει την εύκολη εποπτεία του χώρου με σκοπό την ασφάλειά του κατά τη λειτουργία του σχολείου.

Η σχολική μονάδα είναι άρτια εξοπλισμένη με ηλεκτρονικό εξοπλισμό, μία που μετά από δωρεά του Ιδρύματος Σταύρος Νιάρχος που έγινε το 2012, διαθέτει σε κάθε αίθουσα διδασκαλίας διαδραστικούς πίνακες (συνολικά επτά) και άρτια εξοπλισμένη αίθουσα πληροφορικής, καθώς και υπολογιστικά συστήματα για την γραμματειακή υποστήριξη της σχολικής μονάδας. Η ύπαρξη αυτού του εξοπλισμού, συμβάλλει τα μέγιστα στη λειτουργία της σχολικής μονάδας καθώς δίνει τη δυνατότητα στους

εκπαιδευτικούς, κάνοντας χρήση του εξοπλισμού των διαδραστικών πινάκων, να εμπλουτίζουν τη διδασκαλία τους με εποπτικά μέσα πολλαπλών αναπαραστάσεων⁴².

Όπως αναφέρουν όλοι οι εκπαιδευτικοί της σχολικής μονάδας, ιδιαίτερα μεγάλη σημασία έχει η χρήση του εξοπλισμού στη διδασκαλία των μαθητών οι οποίοι δεν μιλούν καλά ελληνικά. Ακόμα, η επαφή και η εξοικείωση των μαθητών με μοντέρνα υπολογιστικά συστήματα όπως αυτά των διαδραστικών πινάκων, επικουρούμενη και από την πρόσβαση που αυτά τα συστήματα έχουν στο διαδίκτυο, συμβάλλει και στην καταπολέμηση του ηλεκτρονικού αναλφαριθμητισμού όποιος παρατηρείται σε πληθυσμιακές ομάδες κρατούμενων.

Όπως αναφέρει η Coates:

«Ο ψηφιακός γραμματισμός αποτελεί κρίσιμη δεξιότητα που οδηγεί στη νέα μάθηση, την απασχόληση και την πρόσβαση στις μέρες μας. Η συνάφεια και η ποιότητα της εκπαίδευσης στις ΤΠΕ στις φυλακές είναι το ίδιο σημαντική όσο σημαντική είναι η διδασκαλία των μαθηματικών, της γλώσσας και της επαγγελματικής εκπαίδευσης. Η διδασκαλία των ΤΠΕ και η εξοικείωση με ψηφιακά μέσα μάθησης και λειτουργιών πρέπει να υποστηρίζει μια περισσότερο ευέλικτη πρόσβαση στη μάθηση από αυτήν που σχεδιάζεται για τους λοιπούς εκπαιδευόμενους με τρόπο που να επιτρέπει τη συμμετοχή σε εξ αποστάσεως εκπαιδευτικά προγράμματα αλλά και προγράμματα άλλων ειδών.» (Coates, 2016: 54, μτφ του γράφοντα).

Συνολικά, το κτήριο που φιλοξενεί της σχολικές μονάδες είναι ιδιαίτερα καλό, μοναδικό θα έλεγε κανείς σε σύγκριση με κτηριακές εγκαταστάσεις που φιλοξενούν άλλα σχολεία φυλακών στη χώρα μας και διαθέτει όλα τα απαραίτητα χαρακτη-

⁴² «Ο διαδραστικός πίνακας είναι μια ψηφιακή επιφάνεια εργασίας που ενσωματώνει λειτουργίες προβολής και αλληλεπίδρασης. Η συσκευή αυτή συνδέεται με έναν υπολογιστή και με ένα βίντεο-προβολέα. Ο βίντεο-προβολέας επιτρέπει την εμφάνιση της οθόνης του υπολογιστή στην επιφάνεια του πίνακα, ενώ ο χρήστης αλληλεπιδρά με την επιφάνεια αυτή χρησιμοποιώντας την αφή ή ειδική γραφίδα (Κόμης, 2010:4). Πρόκειται για έναν πολύ αποτελεσματικό τρόπο διάδρασης με ψηφιακό υλικό και πολυμέσα σε ένα περιβάλλον εκπαίδευσης με πολλά άτομα. Οι διαδραστικοί πίνακες παρέχουν τη δυνατότητα παρουσίασης εκπαιδευτικών πηγών με ένα ιδιαίτερα ελκυστικό τρόπο και κάνουν την εκπαίδευση πιο διασκεδαστική, τόσο για τους εκπαιδευόμενους όσο και για τους εκπαιδευτές, με χρήση περισσότερων και μεγαλύτερης ποικιλίας μέσων εκπαίδευσης (Νιάρρου και Γρουσουζάκου, 2007)» όπως αναφέρεται στο Πέτσας 2017: 441.

ριστικά για το σκοπό για τον οποίο ανακατασκευάστηκε. Ωστόσο, μια που ο αριθμός των μαθητών που παρακολουθούν τα μαθήματα είναι μεγάλος, συχνά παρατηρείται πρόβλημα συνωστισμού των τάξεων, πρόβλημα που θα μπορούσε να αντιμετωπιστεί με την επέκταση του κτηρίου και την προσθήκη περισσότερων αιθουσών διδασκαλίας, αλλά και αίθουσας μουσικής και εικαστικών που θα προσέφεραν επιπλέον δυνατότητες στη διδασκαλία αυτών των μαθημάτων.

2.5 Τα ημερολόγια παρατήρησης

Όπως αναφέρθηκε νωρίτερα, τα προαιρετικά προγράμματα που κάνει η σχολική μονάδα είναι ενταγμένα στο σχολικό πρόγραμμα ώστε να αποτελούν ένα κομμάτι της σχολικής δραστηριότητας. Έτσι, η καταγραφή με ημερολόγια παρατήρησης έγινε μέσα στη διάρκεια του σχολικού προγράμματος. Το προαιρετικό πρόγραμμα που υλοποιούσε ο ερευνητής παράλληλα με τη διεξαγωγή της έρευνας, το πρόγραμμα της φωτογραφίας, υλοποιήθηκε διαφορετική ημέρα και ώρα με σκοπό αυτός να είναι σε θέση να προχωρήσει στην καταγραφή των ημερολογίων παρατήρησης. Ο ερευνητής ως εκπαιδευτικός του σχολείου είχε τη δυνατότητα να συμμετέχει σε αυτές τις δραστηριότητες ως παρατηρητής, χωρίς να υπάρχει ανάγκη ιδιαίτερης άδειας για την είσοδο στη σχολική μονάδα.

Πριν από την έναρξη των παρατηρήσεων ζητήθηκε από τους εκπαιδευτικούς συναίνεση και άδεια για την καταγραφή των δεδομένων των ημερολογίων παρατήρησης και τους έγινε γνωστός ο λόγος για τον οποίο θα γινόταν η καταγραφή καθώς και ότι, όποια δεδομένα καταγραφούν, θα χρησιμοποιηθούν για τη συγκεκριμένη έρευνα και μόνο.

Όπως αναφέρει ο Μάγος (2005), την περίοδο πριν από την παρατήρηση, προκειμένου να υπάρξει καλύτερη εξοικείωση των εκπαιδευτικών και των μαθητών με το ρόλο του ερευνητή ως παρατηρητή στις τάξεις τους, είναι απαραίτητη μια σειρά προσυμφωνημένων επισκέψεων του ερευνητή στις τάξεις που πρόκειται να παρατηρηθούν. Οι επισκέψεις αυτές εξασφαλίζουν τη γνωριμία και τη σχετική εξοικείωση του ερευνητή με τους εκπαιδευτικούς και τους μαθητές της τάξης κατά τη διάρκεια της περιόδου παρατήρησης, ούτως ώστε η φυσική παρουσία του ερευνητή να επηρεάζει στο μικρότερο δυνατό βαθμό τη συνήθη διεξαγωγή του μαθήματος.

Στην περίπτωση της συμμετοχικής παρατήρησης που έγινε, η παραπάνω διαδικασία δεν ήταν απαραίτητη, μία που ο ερευνητής αποτελεί εκπαιδευτικό προσωπικό της σχολικής μονάδας. Οι εκπαιδευτικοί αλλά και οι μαθητές είναι εξοικειωμένοι με την παρουσία του στο χώρο, η οποία, λόγω και της ιδιότητάς του ως Υποδιευθυντής της σχολικής μονάδας, είναι συμμετοχική και φανερό σε κάθε δραστηριότητα του σχολείου. Έτσι, οι εκπαιδευτικοί και οι μαθητές κατά τη διάρκεια καταγραφής ημερολογίων των προαιρετικών προγραμμάτων, δεν αισθάνθηκαν ως ξένη την παρουσία του ερευνητή και δεν διαταράχθηκε καθόλου η συνηθισμένη διεξαγωγή τους. Ακόμα, η διαμόρφωση του χώρου, όπως περιεγράφηκε παραπάνω, βοηθά στην παρατήρηση χωρίς παρέμβαση, τόσο σε δραστηριότητες που γίνονται εκτός της τάξης, όσο και σε αυτές που γίνονται μέσα στην τάξη.

Συνολικά και ανάλογα με τις ιδιαίτερες συνθήκες που επικρατούσαν κάθε μέρα τέλεσης των προγραμμάτων, ο ερευνητής προχώρησε σε καταγραφή για 10 συνολικά ημέρες, το χρονικό διάστημα από 26/02/2018 έως και 17/05/2018 και για σημαντικό κομμάτι της χρονικής διάρκειας τέλεσης των προγραμμάτων, δίνοντας ιδιαίτερο βάρος κάθε φορά και σε άλλο, που ήταν μία ώρα διδασκαλίας ενταγμένη στο σχολικό πρόγραμμα.

Η καταγραφή έγινε με τη βοήθεια σημειωματάριου στο οποίο καταχωρήθηκε η συμμετοχή των μαθητών αλλά και αρκετά άλλα δεδομένα. Όπως αναφέρει ο Μάγος (2005), μια από τις βασικότερες πηγές δεδομένων κατά τη διάρκεια της παρατήρησης τάξης προέρχεται από τους διαλόγους μεταξύ εκπαιδευτικού και μαθητών, καθώς και μεταξύ των μαθητών. Μερικές από τις συνηθέστερες κατηγορίες των δεδομένων της συμμετοχικής παρατήρησης τάξης αφορούν την εικόνα της τάξης, τις διαπροσωπικές σχέσεις δασκάλων-μαθητών, τη διδακτική προσέγγιση του μαθήματος, την αναφορά σε συγκεκριμένα ζητήματα, όπως εκείνα που αφορούν την ταυτότητα των μαθητών και του εκπαιδευτικού, το αναλυτικό πρόγραμμα, τη σχολική επίδοση και την αξιολόγηση κ.ά.

Όπως αναφέρθηκε και νωρίτερα, ο ερευνητής προχώρησε σε καταγραφή βασικών στοιχείων όλων των προαιρετικών προγραμμάτων που γινόταν μία συγκεκριμένη ημέρα και ώρα, επικεντρώνοντας κάθε φορά σε διαφορετικά προγράμματα, με σκοπό την άντληση πληρέστερων δεδομένων από αυτά. Μετά τη λήξη της παρα-

τήρησης, σε δεύτερο χρόνο, ο ερευνητής προχωρούσε κάθε φορά σε εμπλουτισμό των σημειώσεων του με σκοπό την πληρέστερη καταγραφή όσο το δυνατόν περισσότερων δεδομένων της συμμετοχικής παρατήρησης που αφορούσαν σε όλες τις παραπάνω παραμέτρους.

Εδώ και αρκετά χρόνια, το πρόγραμμα υλοποίησης των προαιρετικών προγραμμάτων είναι ενταγμένο στο ωρολόγιο σχολικό πρόγραμμα, με στόχο την όσο το δυνατόν μεγαλύτερη συμμετοχή των μαθητών. Συγκεκριμένα, δύο ημέρες την εβδομάδα και συγκεκριμένες ώρες, το ωρολόγιο πρόγραμμα του σχολείου διακόπτεται, οι μαθητές αφήνουν τις τάξεις τους και συμμετέχουν στα προαιρετικά προγράμματα τα οποία γίνονται στις σχολικές τάξεις αλλά με διαφορετική σύνθεση εκπαιδευτικών και μαθητών. Κάθε μαθητής παρακολουθεί το πρόγραμμα που επιθυμεί να συμμετέχει. Μετά τη λήξη αυτών των δράσεων, οι μαθητές επιστρέφουν στο κανονικό πρόγραμμα του σχολείου και συνεχίζουν να παρακολουθούν τα μαθήματα της τάξης τους.

Η παρακολούθηση των προαιρετικών προγραμμάτων δεν είναι υποχρεωτική για τους μαθητές και τις ώρες υλοποίησής τους δεν καταχωρούνται απουσίες. Έτσι υπάρχουν μαθητές, σχετικά λίγοι τον αριθμό, οι οποίοι δεν παρακολουθούν κάποιο πρόγραμμα, είτε συστηματικά, είτε αν δεν το επιθυμούν μια συγκεκριμένη ημέρα. Οι εκπαιδευτικοί του σχολείου παρακινούν τους μαθητές αυτούς να συμμετάσχουν σε αυτά τα προγράμματα, προσπαθώντας να κινήσουν το ενδιαφέρον τους. Πολλοί από τους μαθητές συμμετέχουν σε περισσότερα από ένα προγράμματα ανάλογα με την επιθυμία τους. Ακόμα, ορισμένα προγράμματα, υλοποιούνται με διαφορετικό προγραμματισμό, όταν το είδος τους και η πορεία του σχεδιασμού τους το υπαγορεύει. Τέτοια είναι η δημιουργική γραφή, η σχολική εφημερίδα και άλλα.

Ειδικά για το πρόγραμμα της φωτογραφίας το οποίο υλοποιήθηκε από τον ερευνητή με τη συνδρομή μιας ακόμα συναδέλφου, μετά από συνεννόηση με τη διεύθυνση του σχολείου και τους μαθητές, επιλέχθηκε διαφορετικός χρόνος υλοποίησής του, μέρες και ώρες, στην αίθουσα πληροφορικής της σχολικής μονάδας, ώστε ο ερευνητής να είναι σε θέση να πραγματοποιήσει την καταγραφή των ημερολογίων παρατήρησης των υπολοίπων προγραμμάτων για τους σκοπούς της έρευνας. Για το πρόγραμμα αυτό, δεν έγινε καταγραφή ημερολογίων παρατήρησης.

Ακόμα, η ρύθμιση αυτή, βοήθησε και τη διεξαγωγή του προγράμματος των βοτάνων το οποίο υλοποιήθηκε στην αίθουσα πληροφορικής, καθώς η παράλληλη διεξαγωγή του με αυτό της φωτογραφίας θα ήταν προβληματική.

Συνολικά έγιναν παρατηρήσεις σε 12 προαιρετικά προγράμματα, καθώς ορισμένα από αυτά, δεν ήταν προγραμματισμένα να υλοποιηθούν τις συγκεκριμένες ημέρες και ώρες της παρατήρησης για λόγους που έχουν εξηγηθεί νωρίτερα.

Τα προαιρετικά προγράμματα στα οποία έγινε παρατήρηση ήταν τα παρακάτω (τα προγράμματα θα αναφερθούν με τη συνοπτική τους ονομασία που περιγράφει σύντομα τη θεματική τους και όχι με τον επίσημο τίτλο με τον οποίο έχουν εγκριθεί από τη διεύθυνση Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Ανατολικής Αττικής):

Χορός, Γεωπονική - Δημιουργία ανθόκηπου, Χαρακτική σε Linoleum, Πηλός, Κατασκευές με διπλωμένο χαρτί, Μουσική, Κολλάζ με χάρτινες ψηφίδες, Δημιουργίες με ανακυκλώσιμα υλικά, Πρώτες βοήθειες, Βότανα, Κατασκευές με κερί, Θέατρο.

Αυτά τα προαιρετικά προγράμματα και ανάλογα με τις συνθήκες λειτουργίας της σχολικής μονάδας αλλά και την παρουσία των εκπαιδευτικών και μαθητών που συμμετείχαν σε αυτά, δεν πραγματοποιήθηκαν κάθε ημέρα καταγραφής, με αποτέλεσμα σε ορισμένα από αυτά η καταγραφή να είναι τμηματική ως προς τις ημερομηνίες. Ορισμένα προγράμματα λόγω του αριθμού των μαθητών που συμμετείχαν, αλλά και της φύσης τους, γινόταν ταυτόχρονα σε μία σχολική τάξη. Άλλα, όπως το πρόγραμμα του χορού, γινόταν κάθε φορά στην αίθουσα πολλαπλών χρήσεων του σχολείου, ώστε η μουσική με την οποία οι μαθητές χόρευαν να μην ενοχλεί τη διεξαγωγή των υπόλοιπων προγραμμάτων που γινόταν ταυτόχρονα, αλλά και για να υπάρχει ο απαραίτητος χώρος για την υλοποίηση του προγράμματος.

Αφού συγκεντρώθηκαν τα παραπάνω δεδομένα, της παρουσίας, συμμετοχής, των διαλόγων των εκπαιδευτικών και των μαθητών, των μη λεκτικών συμπεριφορών τους, των διαφόρων τύπων σχολίων που έγιναν κατά τη διάρκεια της παρατήρησης, όπως και πριν και μετά από αυτήν, την εικόνα της αίθουσας διδασκαλίας κ.ά., έγινε χρήση τους συμπληρωματικά της ανάλυσης των ημιδομημένων συνεντεύξεων.

Συνολικά, κατά την πορεία της έρευνας έγινε συλλογή δύο ειδών δεδομένων, αυτών από τις ημιδομημένες συνεντεύξεις των εκπαιδευτικών και αυτών της παρα-

τήρησης στο πεδίο από τα ημερολόγια παρατήρησης των προαιρετικών προγραμμάτων. Υπάρχουν όμως ακόμα και δεδομένα που προέρχονται από τον ίδιο τον ερευνητή και την πολυετή δράση, συμμετοχή και εμπειρία που έχει αποκτήσει από το πεδίο. Αυτά τα τελευταία, μοιραία, επηρεάζουν την ερευνητική πορεία και τη διαδικασία της ανάλυσης για τους λόγους που αναλύθηκαν παραπάνω, αποτελούν δε σημαντική συνιστώσα της έρευνας.

2.6 Μέθοδος ανάλυσης ερευνητικών δεδομένων.

Η ανάλυση των δεδομένων βάσει περιεχομένου αφορά στην επεξεργασία και οργάνωση των δεδομένων σε θεματικές ενότητες, στην ονοματοποίησή τους και στο συνδυασμό τους σε ευρύτερες κατηγορίες μέσα από την κωδικοποίηση (Creswell, 2007:148). Πρόκειται για μια απλή και σχηματοποιημένη μέθοδο, η οποία αφορά περισσότερο τις εκφραζόμενες ιδέες και λιγότερο το ύφος του κειμένου. Ωστόσο, όπως αναφέρει ο Πέτσας (2017: 333):

«...η συγκεκριμένη διαφοροποίηση μεταξύ λέξεων και ιδεών είναι τεχνητή, αφού οι πρώτες εκφράζουν τις δεύτερες. Κατά τη διαδικασία της ανάλυσης περιεχομένου, ο ερευνητής έχοντας ως αφετηρία το ίδιο το ερευνητικό υλικό και τις πληροφορίες που συλλέχθηκαν σχετικά με αυτό, προχωρά στη δημιουργία ενός συστήματος κατηγοριών και προχωρά στην ερμηνεία του υλικού σύμφωνα με τα ερευνητικά ερωτήματα που έχει θέσει.».

Στη διαδικασία ανάλυσης των ερευνητικών δεδομένων που προέκυψαν από την έρευνα, επιλέξαμε να ακολουθήσουμε την περιγραφική – ερμηνευτική προσέγγιση, η οποία αποσκοπεί στην κατανόηση και τη περιγραφή των στάσεων και της κουλτούρας των ερευνώμενων ατόμων, καθώς ως κύριο στόχο της ανάλυσης θέσαμε την περιγραφή και ερμηνεία των αντιλήψεων, στάσεων και εμπειριών των υπό εξέταση εκπαιδευτικών. Η διαδικασία κατηγοριοποίησης των δεδομένων μας ξεκίνησε μέσω της κωδικοποίησής τους με τη χρήση ελεύθερου ηλεκτρονικού προγράμματος ποιοτικής ανάλυσης δεδομένων, το οποίο χρησιμοποιείται για στατιστικούς και ποσοτικούς υπολογισμούς, αλλά και βοηθά επίσης την ποιοτική ανάλυση.

Αφού εισήχθησαν οι συνεντεύξεις και οι καταγραφές των ημερολογίων σε ένα κοινό αρχείο, δημιουργήσαμε κώδικες εντός των οποίων εντάξαμε τα συναφή «κομμάτια» των δεδομένων που λάβαμε. Μετά την ολοκλήρωση της κωδικοποίησης των δεδομένων προχωρήσαμε στο σχηματισμό των κατηγοριών, εντός των οποίων εντάξαμε τους σχετικούς κώδικες και στην αντίστοιχη διαμόρφωση υποκατηγοριών. Όπως αναφέρει ο Πέτσας (2017: 334), η διαδικασία κωδικοποίησης είναι ένα από τα πιο δύσκολα σημεία μιας έρευνας, καθώς απαιτεί τη συνεχή λήψη αποφάσεων

σχετικά με την αναγνώριση των πιο σημαντικών σημείων μέσω των οποίων θα στοιχειοθετηθούν οι κατηγορίες που θα αποσκοπούν στη διαφώτιση των ερευνητικών ερωτημάτων. Σημαντικό ακόμα είναι ότι πρέπει να είμαστε σε θέση να αναγνωρίσουμε το τέλος της ανάλυσης, γεγονός ιδιαίτερα δύσκολο, καθώς αυτή φαίνεται διαρκώς ανολοκλήρωτη. Το τελικό σημείο της ανάλυσης σχετίζεται με τον κορεσμό των κατηγοριών, ο οποίος επέρχεται όταν πλέον η ανάλυση αρχίζει να επεκτείνεται, σε ενδιαφέροντα μεν, αλλά όχι μέσα στα πλαίσια των ερευνητικών ερωτημάτων μας πεδία.

Δεύτερο Μέρος – Ανάλυση των δεδομένων

Ενότητα 3

3.1 Οι απόψεις των εκπαιδευτικών για το σχολείο στη φυλακή

Η σχολική μονάδα αναγνωρίζεται από τους εκπαιδευτικούς ως μία ιδιαίτερη σχολική μονάδα. Το γεγονός ότι λειτουργεί μέσα σε ένα κατάστημα κράτησης και ότι οι μαθητές του είναι νέοι κρατούμενοι, δημιουργεί ιδιαίτερες συνθήκες λειτουργίας για τη σχολική μονάδα. Αναγνωρίζουν ότι το καθεστώς του εγκλεισμού μπορεί να φέρει πολλές επιπτώσεις στους μαθητές και αυτές έχουν αντίκτυπο στη λειτουργία της σχολικής μονάδας, τόσο από την πλευρά της ιδιαιτερότητας των μαθητών, όσο και από τις λοιπές συνθήκες οργάνωσης και λειτουργίας που καθορίζουν το σχολικό πλαίσιο και επηρεάζουν τους εκπαιδευτικούς.

Οι εκπαιδευτικοί αναφέρονται σε αυτές τις παραμέτρους της διαφορετικότητας του σχολείου στους παρακάτω άξονες:

3.1.1 Η πρόσληψη της διαφορετικότητας των μαθητών που βιώνεται στο σχολείο από τους εκπαιδευτικούς.

Οι επιπτώσεις του εγκλεισμού και ο αντίκτυπος που έχει στους μαθητές λόγω της διαβίωσης μέσα σε ένα χώρο κράτησης, αλλά και η ψυχολογική πίεση που αισθάνονται λόγω της εξέλιξης των δικαστικών τους υποθέσεων περιγράφονται αναλυτικά από τους εκπαιδευτικούς:

«Σε αυτό το σχολείο η ιδιαιτερότητα προέρχεται από τις ειδικές συνθήκες μέσα στις οποίες ζουν οι μαθητές, από τον εγκλεισμό, από την επιρροή που έχει αυτός ο εγκλεισμός και τις συνέπειες που έχει αυτός ο εγκλεισμός στην ψυχολογία τους, στη διάθεσή τους για μάθηση στη διάθεσή τους για αλλαγή τρόπου ζωής.» (Ε3).

«... είναι παιδιά τα οποία έχουν πολύ παραβατική συμπεριφορά και σε άλλα σχολεία μπορεί να συμβαίνει να έχουν παραβατική συμπεριφορά, αλλά δεν είναι στο επίπεδο που είναι στον Αυλώνα. Δηλαδή είναι παιδιά τα οποία έχουν

παρανομήσει, τα οποία έχουν περάσει από δικαστήρια ή που περιμένουν το δικαστήριό τους για να μάθουν την ποινή την οποία θα εκτίσουν.» (Ε5).

«Εδώ τα παιδιά γύρω τους βλέπουν τοίχους και πιο πολλοί σκέφτονται και δημιουργούν παραστάσεις από αυτά που έχουν ήδη αποθηκεύσει στο μυαλό τους, μέχρι στο σημείο που βρέθηκαν μέσα στη φυλακή.[...] Στα παιδιά όμως υπάρχει μία οριζόντια γραμμή, το συναίσθημα της ημέρας, από εκεί που ξεκινάς. Και αυτό που δημιουργείς και τί κάνεις, είναι αυτό που προετοιμάζεις και τι θέλεις να κάνεις. Η διαφορά και βλέπω ότι υπάρχει διαφορά σε σχέση με το χώρο, είναι στο πώς είναι ελεύθερα τα παιδιά όταν μπαίνουν μέσα στην τάξη. Εδώ για αυτά τα παιδιά δεν είναι το ίδιο, είναι μια ρουτίνα, αλλά, μέσα στο σχολείο, αυτή η ρουτίνα είναι φορτισμένη.» (Ε6).

«Είτε ο λόγος που βρίσκονται εδώ, είτε τα προβλήματα που έχουν μέσα στη φυλακή, είτε διάφορα δικά τους προβλήματα που συμβαίνουν έξω, όλα αυτά επηρεάζουν. Και αυτά τα παιδιά, καθώς είναι κλεισμένα μέσα σε ένα χώρο, δεν μπορούν να λύσουν αυτά τα προβλήματα δεν μπορούν να κάνουν κάτι. Περιμένουν πάντοτε από τους άλλους, είτε από τους εκπαιδευτικούς, είτε από τους δικηγόρους, είτε από τους γονείς να κάνουν κάτι για αυτούς.» (Ε2)

«... εκτός από την παράβαση που έκαναν, είχαν και μία ολόκληρη ζωή από πίσω τους. Αυτή η ζωή είναι πολύπλευρη και συνήθως έχει πάρα πολλά μαύρα στοιχεία. Αυτά τα στοιχεία σίγουρα δεν μπορούν να τα διαγράψουν μέσα στη φυλακή. Δεν είναι ένας χώρος ο οποίος θα τους βοηθήσει να γίνουν οι «άριστοι» άνθρωποι με το που θα περάσουν την πόρτα της, δεν μπαίνουν στον παράδεισο, στην κόλαση μπαίνουν...» (Ε3).

Ο εκπαιδευτικός Ε6 αναφέρεται στο αίσθημα που εκφράζουν οι μαθητές λόγω της «μεταβατικής» κατάστασης στην οποία βρίσκονται. Η κράτησή τους προσλαμβάνεται από τους μαθητές ως μια «παγωμένη» κατάσταση στη ζωή τους, ως ένας «σταθμός» στον οποίο βρίσκονται και δεν γνωρίζουν πότε θα φύγουν από αυτόν:

«...δεν θεωρούν ότι υπάρχει ένα «πράσινο φως» αυτή τη στιγμή στην οποία βρίσκονται τώρα. Δηλαδή σκέφτονται ότι, θα κάνω τόσους μήνες μέσα και μετά όταν θα βγω, τι θα κάνω; Αυτό είναι άγνωστο, είναι σαν να έχεις κάνει στάση σε ένα σταθμό του τρένου και από κει και πέρα δεν ξέρεις πότε θα ξεκινήσει το

τραίνο. Αυτοί περιμένουν, έχουν μία κατεύθυνση, αλλά τί νούμερο έχει το τρένο και πότε θα ξεκινήσει..., αυτό δεν το ξέρουν, αυτή είναι μία αρνητική πλευρά που υπάρχει...» (Ε6).

Όπως αναφέρει η εκπαιδευτικός Ε3, οι μαθητές εκδηλώνουν τα συναισθήματά τους στο χώρο του σχολείου, ιδιαίτερα δε σε περιόδους που υπάρχει μεγαλύτερη συναισθηματική φόρτιση λόγω της εκδίκασης των υποθέσεών τους, πριν αυτές γίνουν αλλά και μετά από το αποτέλεσμα κάθε δικαστηρίου :

«...άλλοι πέφτουν σε κατάθλιψη, άλλοι πάλι εξαγριώνονται, άλλοι γίνονται ανυπάκουοι, άλλοι κλαίνε, έχουμε πάρα πολλές μορφές εκδήλωσης των συναισθημάτων τους. Όμως, όλοι, περνάνε μία πάρα πολύ δύσκολη φάση πριν από τα δικαστήρια τους ή μετά το δικαστήριο, κυρίως αυτό, ανάλογα με την ποινή. Βλέπεις δηλαδή παιδιά, τα οποία ήταν πάρα πολύ «δύσκολα παιδιά» πριν πάνε στο δικαστήριο και αφού γυρίσουν, αν η ποινή τους είναι πολύ ευνοϊκή, τους βλέπεις και μέχρι να φύγουν τουλάχιστον, είναι οι καλύτεροι μαθητές. [...] Όταν τα παιδιά είναι σε καιρό που θα παν στο δικαστήριο ή ερχόμενοι από το δικαστήριο, υπάρχει μια ένταση μέσα τους. Είναι γιατί ανησυχούν για την ποινή που θα λάβουν και μετά, αν είναι μεγάλη η ποινή, έχουν ακόμα μεγαλύτερο ψυχολογικό πρόβλημα [...] και να μην ξέραμε πότε είναι το δικαστήριο του καθενός, πάρα πολύ εύκολα θα μπορούσαμε να το διαπιστώσουμε...». (Ε3).

Ακόμα, η εκπαιδευτικός της Φυσικής Αγωγής αναφέρεται στη σωματοποίηση της βαριάς ψυχολογίας των μαθητών και στον τρόπο που αυτοί συχνά ωθούνται από τον εγκλεισμό σε μια σωματική αδράνεια, που είναι αφύσικη για τους νέους ανθρώπους:

«... η ψυχολογία συντελεί στο γεγονός ότι δεν ασκούνται, γιατί επηρεάζει τη διάθεσή τους να ασχοληθούν με κάποια σωματική δραστηριότητα. Πρέπει εμείς να τους «τσιγκλήσουμε». Όταν έχουν τα παιδιά χαμηλή ψυχολογία, τότε δεν έχουν διάθεση για τίποτα. Όταν είναι στη φάση της θλίψης, λίγο πριν την κατάθλιψη, δεν έχουν διάθεση να κάνουν κάτι, οπότε πρέπει λίγο να τον «τσιγκλήσεις» για να σηκωθεί, να βγάλει τα χέρια από τις τσέπες, για να κάνει πράγματα.» (Ε2).

Η εκπαιδευτικός Ε4 αναφέρεται στη διαμόρφωση της σχέσης των μαθητών με τους εκπαιδευτικούς με τρόπο που προϋποθέτει την οικοδόμηση μια σχέσης εμπιστοσύνης που ισχυροποιείται με την πάροδο του χρόνου και τη συνειδητοποίηση από τους μαθητές της προσπάθειας των εκπαιδευτικών.

«Πάρα πολύ διαφορετικό, πάρα πολύ διαφορετικό, είναι ένα σχολείο που λειτουργεί εντός ενός καταστήματος κράτησης νέων, άρα έχουμε να κάνουμε με παραβατικά παιδιά και τα πάντα είναι πολύ διαφορετικά. Από το πώς τα αντιμετωπίζουμε, από το πώς μας αντιμετωπίζουν, την απόσταση που πρέπει να διασχίσουμε μέχρι να αποκτήσουμε την εμπιστοσύνη τους και να καταλάβουν ότι είμαστε εδώ για να τα βοηθήσουμε, ότι κάνουμε ότι μπορούμε για αυτά. Υπάρχει δρόμος...» (Ε4).

Η Σχολική μονάδα σε ένα Κατάστημα Κράτησης είναι ένας οργανισμός μέσα σε ένα έναν άλλο οργανισμό, τη φυλακή. Η επιρροή που έχει αυτή η σχέση περιγράφεται από τους εκπαιδευτικούς ως πολυεπίπεδη και ότι η δομή και λειτουργία της φυλακής βρίσκεται σε αντιδιαστολή με τον ρόλο τους ως εκπαιδευτικοί, τον οποίο οι μαθητές προσλαμβάνουν.

«Δεν μπορούν στην αρχή με τίποτα να καταλάβουν ότι, ναι μεν το σχολείο αυτό βρίσκεται μέσα στη φυλακή, το κτίριο του είναι μέσα στη φυλακή, ότι οι μαθητές του είναι κρατούμενοι, οι καθηγητές του όμως είναι άνθρωποι οι οποίοι έχουν προσληφθεί από το Υπουργείο Παιδείας και δεν έχουν καμία σχέση και δεν αποτελούν κομμάτι της φυλακής⁴³» (Ε5). Και ακόμα:

«Είναι παιδιά τα οποία δεν έχουν, αν θέλεις, όπως το αντιλαμβάνομαι εγώ, την υποστήριξη που έχουν τα παιδιά στα άλλα σχολεία, από την οικογένειά τους και από την κοινωνία. Που σημαίνει λοιπόν ότι οι ανάγκες τους είναι διαφορετικές, ή μάλλον ξεκινάνε από διαφορετική βάση. Η ανάγκη του να αισθάνονται

⁴³ «Όπως αναφέρει ο Scott, ο ρόλος των εξωτερικών ατόμων και η πρόσληψή του από τους κρατούμενους, όπως για παράδειγμα η μη φύλαξη των κλειδιών από τον ερευνητή, είναι σημαντική για δύο λόγους: ο πρώτος σχετίζεται με τον ρόλο του ερευνητή, ο οποίος δεν θα πρέπει να συγχέεται με αυτόν του σωφρονιστικού υπαλλήλου που κλείνει και ανοίγει πόρτες, συμβάλλοντας κατά ένα τρόπο στη λειτουργία της φυλακής, ενώ ο δεύτερος και πιο σημαντικός σχετίζεται με τα ιδιαίτερα νοήματα που συμβολίζει για τους κρατούμενους η «κράτηση» κλειδιών και ως εκ τούτου δημιουργείται ο κίνδυνος αντίληψης του ερευνητή ως μέλους του σωφρονιστικού προσωπικού φύλαξης.» (όπως αναφέρεται στο Πέτσας 2017: 329). Αυτό αφορά και στην αντίληψη που μπορεί να έχουν οι κρατούμενοι και για το εκπαιδευτικό προσωπικό της σχολικής μονάδας.

ασφαλείς, για παράδειγμα. Στα έξω σχολεία, τα παιδιά στην πλειοψηφία τους, αυτήν την ανάγκη της ασφάλειας την έχουν καλύψει. Στη φυλακή νομίζω ότι δεν την έχουν καλύψει, γιατί όσο και να λέμε, έχουν το κελί τους, έχουν το φαγητό, το θέμα της ασφάλειας όμως νομίζω ότι δεν είναι τόσο καλυμμένο, δεν το αισθάνονται.» (Ε5).

Το πρόβλημα της ασφάλειας του σχολικού χώρου αποτελεί στο λόγο των εκπαιδευτικών σημαντικό θέμα που εκφράζει την επιρροή της φυλακής στη σχολική ζωή και λειτουργία. Η σύνθεση του πληθυσμού της φυλακής σε σχέση με τις εθνικές ομάδες των κρατουμένων και οι σχέσεις που αναπτύσσονται ανάμεσα σε αυτές τις ομάδες στο χώρο της φυλακής μεταφέρονται και στη σχολική ζωή και δραστηριότητα και την επιρροή αυτή οι εκπαιδευτικοί την αξιολογούν ως ιδιαίτερα σημαντική.

«Έχουμε πολλές διαφοροποιήσεις εθνικότητας και πέρα από την εθνικότητα φυλών και σχέσεων εκτός σχολείου μέσα στη φυλακή. Τα πάρε-δώσε που έχουν, που λειτουργεί πολύ εδώ στη φυλακή. [...] Είναι πράγματα τα οποία είναι πολύ πιο συχνά να συμβούν από ότι σε ένα άλλο σχολείο, είναι η καθημερινότητά σου εκεί πέρα, το περιμένεις δηλαδή σε καθημερινή βάση κάτι να γίνει και ας μη γίνει. [...] (συμβαίνει) σε μία ομάδα παιδιών και πολλές φορές ακόμα και στο σύνολο των μαθητών. Όταν συμβεί μία φασαρία στη φυλακή, όπως έχει συμβεί τα χρόνια που είμαι εγώ εκεί, υπήρξε καιρός που ήταν και ενάμιση μήνα οι μαθητές αποκλεισμένοι από το σχολείο και άλλες φορές έρχονταν παιδιά σε μία βάρδια και άλλα παιδιά σε δεύτερη βάρδια, υπάρχει ποικιλία. [...] Όλα ξεκινούν μέσα από τη φυλακή, αυτή η δυσθυμία ξεκινά από μέσα, έρχονται έτσι. Κι αυτό μπορεί να οφείλεται στο ότι έχουμε μέσα στην τάξη τη μία φυλή και την άλλη φυλή, ταυτόχρονα. Αυτές οι δύο φυλές πριν έρθουν στο σχολείο, την προηγούμενη μέρα, ήταν σε σύγκρουση μέσα στη φυλακή⁴⁴. Όταν έρθουν λοιπόν στο σχολείο, αυτό δεν μπορεί να ξεχαστεί, εκ των πραγμάτων υπάρχει και μάλιστα όταν δεν έχει λυθεί, όπως λένε το ζήτημα, τότε υπάρχει πρόβλημα, δεν υπάρχει απλά δυσθυμία.» (Ε3).

⁴⁴ Η εκπαιδευτικός αναφέρεται στη συγκρότηση εθνικών ομάδων μέσα στη φυλακή που αποκτούν συχνά φυλετικό χαρακτήρα.

Οι εκπαιδευτικοί ακόμα αναφέρονται και σε διενέξεις μεταξύ των μαθητών που δεν έχουν φυλετικό χαρακτήρα ή χαρακτήρα ομάδας αλλά είναι προσωπικές. Σε κάθε περίπτωση όμως τις αξιολογούν ως αποτέλεσμα επίδρασης του περιβάλλοντος κράτησης.

« ... (οι φυλετικές - ομάδων) είναι οι πιο συνηθισμένες διενέξεις. Μετά έχουμε και διενέξεις προσωπικές και μέσα από την ίδια φυλή, αλλά και αυτό πάλι έχει να κάνει με κάποια πράγματα τα οποία ξεκινούν από τη φυλακή. Για παράδειγμα, δύο κελιά μεταξύ τους έχουν κάποιες συναλλαγές που δεν έχουν τακτοποιηθεί και ας είναι από την ίδια φυλή. Αν αυτά τα παιδιά έρθουν και βρεθούν μέσα στην ίδια τάξη, ή στο σχολείο γενικότερα, τότε αυτό θα φανεί, τέτοια πράγματα δεν μπορεί να τα αφήσουν πίσω τους γιατί είναι ένα κομμάτι της ζωής τους.» (Ε3).

Η σχολική μονάδα προσπαθεί να αντιμετωπίσει αυτά τα προβλήματα διενέξεων των εθνικών ομάδων δημιουργώντας έναν «ουδέτερο» χώρο, ένα χώρο στον οποίο οι διακρίσεις και τα προβλήματα δεν έχουν θέση και στα οποία η παρέμβαση των εκπαιδευτικών μπορεί δώσει λύσεις.

«Όταν υπάρχει ηρεμία μέσα στη φυλακή, υπάρχει και ηρεμία στο σχολείο. Και ανταποκρίνονται και περισσότερο και έρχονται με καλύτερη διάθεση. Όταν δεν υπάρχει ηρεμία στη φυλακή, επηρεάζεται και το σχολείο και επηρεάζεται όχι μόνο ως προς τη λειτουργία του, αλλά και στις σχέσεις μεταξύ των παιδιών. [...], έρχονται αγριεμένοι και είναι ο μοναδικός τρόπος (το σχολείο) να συναντήσουν κάποιους άλλους και να λύσουν τα προβλήματά τους, προβλήματα που έχουν δημιουργηθεί μέσα. [...] Φαντάσου τώρα παιδιά που είναι 20 χρονών, μετά από 6, 7, 8 μήνες μέσα, αρχίζουν και πιέζονται.» (Ε1).

«...μεγάλο ρόλο έχουν και οι σχέσεις μεταξύ τους, μεταξύ εθνικοτήτων. Αυτός είναι ένας βραχνάς που νομίζω ότι σε μεγάλο βαθμό καταφέραμε να το απαλύνουμε εδώ στο σχολείο. Παιδιά που στη φυλακή δεν τα πάνε καλά και έχουν, ας πούμε, έχθρα μεταξύ τους, μπαίνοντας στο σχολείο μπαίνουν σε άλλο κόσμο και κρατάνε τις διαφορές τους, τουλάχιστον τις περισσότερες φορές, έξω από το σχολείο. Αλλά μπορεί να συμβεί κάποια στιγμή να υψωθούν φωνές, να βροντήσει μία καρέκλα και είναι σε μας η «βαρύτητα», να μπορούμε δηλαδή να

έχουμε τον έλεγχο σε μία τέτοια περίπτωση. Και, παρ' όλες τις δυσκολίες της γλώσσας, να μπορούμε να τους ηρεμήσουμε.⁴⁵» (Ε4).

Ο επηρεασμός των προβλημάτων που μπορεί να υπάρχουν στη φυλακή κατά τη γνώμη των εκπαιδευτικών είναι ιδιαίτερα σημαντικός τη συνολική λειτουργία του σχολείου και σε σχέση με τα αποτελέσματα που μπορεί να παράγει. Τα προσκόμματα που δημιουργούνται από αυτή τη σχέση μπορεί να είναι ιδιαίτερα σημαντικά για τη σχολική μονάδα.

«Αν όλα πηγαίνουν καλά στη φυλακή τότε εννοείται ότι μπορούμε να κάνουμε περισσότερα πράγματα μέσα σε λιγότερο χρόνο. Αν κάτι συμβεί, τότε πιθανόν να μην μπορούμε να κάνουμε και τίποτα. [...] Άλλες φορές συμβαίνει πιο εύκολα και άλλες φορές συμβαίνει πιο δύσκολα.» (Ε3).

«Προβλήματα υπάρχουν καθημερινά, δεν μπορείς να πεις ότι, αυτή τη στιγμή το σχολείο μου περνάει για ένα μήνα μία δύσκολη περίοδο που οφείλεται σε κάποιον εξωτερικό παράγοντα. Αυτό γίνεται καθημερινά και κάθε ώρα, γιατί πάντοτε υπάρχουν άτομα τα οποία βρίσκονται σε πάρα πολύ διαφορετικές καταστάσεις. Οπότε, η ανομοιογένεια, αυτό ήθελα να πω πριν, δεν έχει να κάνει μόνο με τη γλώσσα και το μαθησιακό επίπεδο, έχει κυρίως να κάνει με την προσωπικότητα, την ψυχολογία, παράγοντες που επηρεάζουν πάρα πολύ τα υπόλοιπα, όλη την υπόλοιπη διαδικασία.» (Ε3).

3.1.2 Σχέσεις και συνεργασία με το Κατάστημα Κράτησης.

Η λειτουργία του σχολείου επηρεάζεται ακόμα και από άλλες παραμέτρους που αφορούν τη λειτουργία της φυλακής που αφορά δραστηριότητες των κρατούμενων που γίνονται «αναγκαστικά» σε συνδυασμό με τη λειτουργία της φυλακής και αυτό δημιουργεί ανάγκη ιδιαίτερης διαχείρισης της καθημερινής λειτουργίας του σχολείου. Έτσι, σημαντικό στοιχείο αποτελούν και οι σχέσεις που αναπτύσσει το σχολείο με τη διοίκηση και τους φορείς που υπάρχουν μέσα στη φυλακή, τόσο σε επίπεδο

⁴⁵ «Είναι πολύ σημαντικό να είναι κανείς έτοιμος για αλλαγές στα πράγματα και να εργάζεται με την τάξη παρά να ακολουθεί ένα αυστηρά καθορισμένο σχέδιο μαθήματος. Αν για παράδειγμα συμβεί ένας θάνατος στη φυλακή, πολλοί κρατούμενοι θα επηρεαστούν από το γεγονός. Οτιδήποτε μπορεί να συμβεί και πρέπει να είσαι σε θέση να διαχειριστείς τα γεγονότα με σκοπό εσύ και η τάξη σου να είστε ασφαλής.» (Rogers, Simonot, Nartey, 2014: 29, μτφ του γράφοντα).

συντονισμού όσο και στο επίπεδο του αντίκτυπου που υπάρχει από αυτή τη δομή στους μαθητές.

«...εμείς ξεκινάμε το μάθημά μας και προχωράμε κανονικά υπάρχουν όμως και άλλα πράγματα μες στη φυλακή, όπως για παράδειγμα προγράμματα. Μπορεί να υπάρχει ένα πρόγραμμα απεξάρτησης το οποίο παρακολουθούν κρατούμενοι οι οποίοι είναι και μαθητές μας, οπότε πρέπει αυτό τα παιδιά να πάνε στο πρόγραμμα, μπορεί να έχουν συναντήσεις με τους ψυχολόγους, τους κοινωνικούς λειτουργούς, δικηγόρους, επισκεπτήρια, όλα αυτά. Σε όλα αυτά μάλλον προσαρμόζει το σχολείο το πρόγραμμά του.» (Ε3).

«Και ανάλογα τώρα με τη λειτουργία της φυλακής και τη διοίκηση και το πόσο ελεύθερη είναι η φυλακή, ελεύθερη εντός εισαγωγικών, δηλαδή να αισθάνονται τα παιδιά ασφάλεια, λειτουργεί και στην ψυχολογία των παιδιών. Όταν δεν αισθάνεσαι ασφαλής, δεν μιλάω για το σχολείο τώρα, μιλάω για την υπόλοιπη ζωή τους και την καθημερινότητά τους μέσα, είναι λογικό ότι δεν μπορούν να αισθανθούν και πουθενά ασφαλείς. Άλλο αν στο σχολείο κάνουν και βλέπουν διαφορετικά πράγματα και αισθάνονται μεγαλύτερη ασφάλεια, αλλά ποτέ δεν παύει να υπάρχει ανησυχία μέσα τους. [...] αυτό έχει ένα αντίκτυπο και στο σχολείο, σαφώς.» (Ε1).

«(το σχολείο) επηρεάζεται από το ρυθμό της φυλακής, από τη συνεργασία του σχολείου με τη φυλακή με τους υπαλλήλους τη διεύθυνση και όλα αυτά. [...] Οπότε υπάρχει, πώς να το πω, είναι η δικιά μου εντύπωση, σαν ένας χορός πάνω σε τεντωμένο σπάγκο. [...], έχουμε εμπόδια στο ωράριο, στις ώρες προσέλευσης και αποχώρησης, πρέπει να συντονιστεί το σχολείο με τις ώρες διανομής φαγητού⁴⁶, είναι πάρα πολλές λεπτομέρειες που πρέπει να

⁴⁶ Σύμφωνα με το άρθρο 8§1 του Εσωτερικού Κανονισμού, το ωρολόγιο πρόγραμμα λειτουργίας των ΕΚΚΝ καθορίζεται ως εξής: 07:30: Εγερτήριο - Άνοιγμα κελιών και θαλάμων - Καταμέτρηση κρατουμένων 07:45: Διανομή προγεύματος 08:00-12:00: Άθληση, εργασία, εκπαίδευση, συμμετοχή σε προγράμματα, ελεύθερος χρόνος 12:00: Διανομή γεύματος 12:15: Μεσημβρινό κλείσιμο κελιών και θαλάμων- Καταμέτρηση κρατουμένων-εκπαιδευομένων 12:30-15:00: Μεσημβρινή ανάπαυση 15:00: Απογευματινό άνοιγμα καταστήματος 15:00 έως μισή ώρα πριν τη δύση του ηλίου: Άθληση, εργασία, εκπαίδευση, συμμετοχή σε προγράμματα, ελεύθερος χρόνος. Μισή ώρα πριν τη δύση του ηλίου: Βραδινό κλείσιμο καταστήματος- Διανομή δείπνου- Τελική καταμέτρηση.

Ακόμα, για τη λειτουργία των σχολείων, είναι σημαντική η επισήμανση της παρ.6, στην οποία προβλέπεται ότι έπειτα από σχετική απόφαση του Συμβουλίου Φυλακής, είναι δυνατή η παράκαμψη του ωρολογίου προγράμματος για κρατούμενους που συμμετέχουν σε εκπαίδευση ή εργασία εντός ή εκτός του καταστήματος κράτησης. (<http://www.ekkna.net/index.php/nomothesia>). Όπως αναφέρει ο

ρυθμιστούν και αν δεν υπάρχει συνεργασία μεταξύ της φυλακής και του σχολείου, αυτά είναι πάρα πολύ δύσκολα.» (E4).

Οι εκπαιδευτικοί εκφράζουν την άποψη ότι οι σχέσεις που η σχολική μονάδα έχει με τη διοίκηση της φυλακής, εκτός από σημαντικές και απαραίτητες μπορεί να μεταβάλλονται ανάλογα με τα πρόσωπα που βρίσκονται στη διοίκηση και της προθέσεις και πρακτικές που αυτά έχουν και υιοθετούν σε σχέση με τη λειτουργία της σχολικής μονάδας.

«Με τους άλλους φορείς της φυλακής, ναι, έχουμε καλύτερη επικοινωνία πράγματι. Και με το ΚΕΘΕΑ, με τη Γραμματεία και την Κοινωνική Υπηρεσία και με το διευθυντή ή τη διευθύντρια, ανάλογα με το άτομο, δημιουργούνται και οι αντίστοιχες σχέσεις, αλλά γενικότερα ναι, από τότε που ήταν ο Δ. (πρώην διευθυντής φυλακής) και μετά, έχουν αλλάξει τα πράγματα. [...] ο Δ. και οι υπόλοιποι ήθελαν πάρα πολύ το σχολείο, δεν το θεωρούσαν ξένο σώμα μέσα στη φυλακή. [...] και για αυτό οι σχέσεις ήταν και καλύτερες.» (E1).

«Φυσικά, αν έχει γίνει κάτι στη φυλακή ας πούμε, ή αν υπάρχει κάποιο πρόβλημα, δυστυχώς τα παιδιά μπορεί να καθυστερήσουν στην προσέλευση. Πολλές φορές για διάφορες δράσεις που θέλουμε να κάνουμε στο σχολείο πρέπει να πάρουμε την άδεια της φυλακής και πρέπει να βρισκόμαστε με τη φυλακή σε μία διαρκή επικοινωνία και συνεννόηση.» (E2).

«(για τις δράσεις) Χρειάζεται πολύ μεγάλη προσπάθεια και από τη φυλακή. Είναι πολύ πιο εύκολο να πεις: «δεν γίνεται, ξέχασέ το, ο κίνδυνος είναι τόσο μεγάλος οπότε δεν μπορεί να γίνει κάτι τέτοιο.» Αυτό είναι το εύκολο. Το δύσκολο είναι να μπορέσεις να βρεις τον τρόπο να εμπιστευτείς τον κρατούμενο και να μπεις στη διαδικασία να κάνεις ό,τι χρειάζεται ώστε αυτό να γίνει πραγματικότητα.» (E5).

Όπως φαίνεται από τις απόψεις των εκπαιδευτικών, οι συνεργασίες μεταξύ των φορέων είναι πολύ σημαντικές για τη λειτουργία του σχολείου και παρόλο που η

Πέτσας (2017: 279), η δυνατότητα παράκαμψης του αυστηρώς καθορισμένου ωρολογίου προγράμματος της φυλακής, δύναται να λειτουργεί και ως μηχανισμός αντίδρασης των κρατουμένων και να εκλαμβάνεται από αυτούς ως μια προσωπική «νίκη» απέναντι στο σύστημα.

σχολική μονάδα βρίσκεται και λειτουργεί αρκετά χρόνια στον συγκεκριμένο χώρο, υπάρχουν διακυμάνσεις στην καλή λειτουργία και συνεργασία με τους φορείς.

3.1.3 Αξιολόγηση της πολυπολιτισμικής σύνθεσης του μαθητικού πληθυσμού.

Ένας άλλος σημαντικός παράγοντας για τους εκπαιδευτικούς είναι η σύνθεση του μαθητικού πληθυσμού. Η σύνθεση αυτή, όπως αναφέρθηκε στην ενότητα 1.6, είναι ιδιαίτερα πολυπολιτισμική. Ένα μεγάλο ποσοστό των μαθητών του σχολείου είναι αλλοδαποί καθώς το σχολείο δέχεται όλους τους μαθητές, ανεξάρτητα από το αν έχουν έγγραφα σπουδών ή όχι και ανεξάρτητα από τη χρονική περίοδο στην οποία αιτούνται την παρακολούθηση του σχολείου. Έτσι, μεγάλο ποσοστό των κρατούμενων παρακολουθεί το σχολείο, γεγονός που αξιολογείται θετικά από τους εκπαιδευτικούς. Ωστόσο, όπως αναφέρουν οι εκπαιδευτικοί, αυτό δημιουργεί μία επιπλέον μεγάλη ιδιαιτερότητα, καθώς δημιουργεί προσκόμματα στον σχεδιασμό του μαθήματος και την υλοποίηση της εκπαιδευτικής διαδικασίας.

«Άλλες διαφορές είναι η πολύπολιτισμικότητα και η πολυγλωσσία που έχουμε σε αυτό το σχολείο. Είναι γεγονός ότι σε όλα τα σχολεία πλέον, υπάρχουν παιδιά που είναι από διάφορες χώρες που οι γονείς τους έχουν έρθει σαν μετανάστες ή σαν πρόσφυγες, αλλά, στο σχολείο αυτό η πολυπολιτισμική σύνθεση του πληθυσμού είναι ακόμα πιο μεγάλη.» (Ε5) και ακόμα:

«Το σχολείο δέχεται όλους. Ένας αλλοδαπός, αφού δώσει κατατακτήριες, τον κατατάσσουμε για την επόμενη πια σχολική χρονιά στην τάξη που θεωρούμε ότι γνωστικά θα είναι καλύτερο για το παιδί. Την επομένη δηλαδή χρόνια, έχει κανονική εγγραφή και πλέον μπορεί να συνεχίσει τις σπουδές του. [...] Έτσι, ένα μήνα μετά θα έρθουν κάποιοι καινούργιοι μαθητές τους οποίους όπως είπαμε τους δεχόμαστε όλους, οπότε αυτοί οι μαθητές χρειάζονται... δεν μπορούνε ξαφνικά, ας πούμε στο μάθημα των Αγγλικών, να μούνε και να συνεχίσουν από εκεί που βρίσκονται οι άλλοι. Ενδεχομένως χρειάζονται μια επιπλέον βοήθεια.» (Ε5).

«... στο δικό μας σχολείο οι εγγραφές δεν σταματούν τον Οκτώβρη που σταματούν σε όλα τα σχολεία. Γίνονται δεκτά καθ' όλη τη διάρκεια του διδακτικού έτους. Έρχονται παιδιά, θέλουν να παρακολουθήσουν το σχολείο και θα ενταχθούν και στα προγράμματα.» (Ε1).

«Εμείς δεχόμαστε τους πάντες καθ' όλη τη διάρκεια της σχολικής χρονιάς με τον ίδιο ακριβώς τρόπο. Σε αυτή την περίπτωση λοιπόν, όταν έχεις ένα μαθητή ο οποίος μιλάει τη γλώσσα και ας μην έχει φοβερές μαθησιακές ικανότητες, έχεις ένα μαθητή ο οποίος είναι αλλοδαπός αλλά έχει ξεκινήσει από την αρχή της χρονιάς την εκμάθηση των ελληνικών και ένας έρχεται το Μάρτιο, ο οποίος δεν γνωρίζει καν το ελληνικό αλφάβητο... εσύ πρέπει εκείνη την ώρα να τους έχεις όλους «ευχαριστημένους...»» (Ε3).

Όπως θα αναλυθεί και στις παρακάτω ενότητες, η πολυπολιτισμική σύνθεση του μαθητικού πληθυσμού αποτελεί σημαντική συνιστώσα συγκρότησης διαφορετικότητας, την οποία η σχολική μονάδα καλείται να αντιμετωπίσει τόσο σε επίπεδο στόχων διδασκαλίας όσο και σε επίπεδο εκπαιδευτικών προσεγγίσεων.

3.1.4 Κίνητρα για τη συμμετοχή των κρατουμένων - μαθητών.

Οι εκπαιδευτικοί αναφέρονται στα κίνητρα των μαθητών αποτιμώντας τα σε σχέση με την παρεχόμενη εκπαίδευση αλλά και τις ιδιαίτερες ανάγκες των κρατουμένων. Αναφέρουν ότι τα κύρια κίνητρα που οδηγούν τους κρατούμενους στην απόφαση να παρακολουθήσουν το σχολείο, είναι ο ευεργετικός υπολογισμός των ημερών ποινής⁴⁷, η εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας, η απομάκρυνση -έστω και για λίγες ώρες- από το περιβάλλον της πτέρυγας και η δημιουργική αξιοποίηση του χρόνου κράτησης τους.

Οι εκπαιδευτικοί αναγνωρίζουν την ποικιλία των κινήτρων που έχουν οι κρατούμενοι για συμμετοχή στο σχολείο ως παράγοντες ώθησης αλλά και

⁴⁷ Ο ευεργετικός υπολογισμός της ποινής, αυτό που συνήθως αποκαλείται στη φυλακή «μεροκάματο», πέραν από την αμοιβή για παροχή εργασίας, αφορά και τη συμμετοχή σε εκπαιδευτικά προγράμματα (τρίμηνης τουλάχιστον διάρκειας), από τα οποία ο εκπαιδευόμενος μπορεί να αποκομίσει μείωση της ποινής του, καθώς μία ημέρα συμμετοχής θεωρείται ως δύο ημέρες έκτισης ποινής, όπως προσδιορίζεται από τον ισχύοντα Σωφρονιστικό Κώδικα (άρθ. 46, παρ. 2).

συνεκτιμούν στα κίνητρα αυτά και την επιρροή της εκπαιδευτικής διαδικασίας στους μαθητές ως παράγοντα έλξης.

«Ένας λόγος νομίζω πάρα - πάρα πολύ βασικός, είναι τα γνωστά σε όσους δουλεύουν στα σχολεία των φυλάκων «μεροκάματο». Το άλλο [...] είναι η δυνατότητα που έχουν να πάρουν και ένα χαρτί που θα το παρουσιάσουν στο δικαστήριο. [...] μπορεί να έρχονται γιατί θέλουν να περάσουν διαφορετικά τη μέρα τους, να βγουν από το κελί τους να μιλήσουν με κάποιους άλλους ανθρώπους, να έρθουν σε επαφή δηλαδή με κάποιους άλλους ανθρώπους, ανθρώπους που δεν είναι κομμάτι της φυλακής.» (E5).

«Ναι, επειδή δεν είναι υποχρεωτικό, για να έρθουν, το σχολείο δίνει ένα κίνητρο. Μάλλον, το σχολείο δίνει πάρα πολλά πράγματα. Ποια είναι αυτά τα πράγματα; Πρώτον, τους δίνει ένα όπλο, ένα εργαλείο, να εφοδιαστούν με τη γνώση της γλώσσας που θα τους βοηθήσει να πάνε κάπου αλλού. [...] Ξεφεύγουν από αυτό το χώρο μέσα. Είναι ένα κίνητρο για να αλλάξουν παραστάσεις από το χώρο της φυλακής. Αυτό το σχολείο λοιπόν, είναι αυτό το «μπαλκονάκι» που βγαίνουν και φρεσκάρεται και ξεκουράζεται ο εγκέφαλος. Αν πεις στα παιδιά ότι το σχολείο θα κλείσει και ότι τελειώνει, τα παιδιά θα κάνουν το οτιδήποτε για να ξανάρθουν στο σχολείο.» (E6).

«Αρχικά... πιστεύω ότι οι περισσότεροι έρχονται λόγω της διευκόλυνσης της ποινής. Όλοι, μπαίνοντας μέσα για πρώτη φορά, μαθαίνουν ότι μία μέρα στο σχολείο είναι δύο μέρες στη φυλακή. [...] Για μεγάλη μας ικανοποίηση και χαρά, πολλά από αυτά τα παιδιά ζητάνε το σχολείο ξεχνώντας το «μεροκάματο». Έρχονται γιατί νιώθουν ότι βγαίνουν από τη φυλακή και μπαίνουν σε έναν άλλο κόσμο⁴⁸.» (E4).

«Βλέπεις άλλους οι οποίοι, επειδή άκουσαν μία πάρα πολύ άσχημη ποινή, γίνονται τελείως αδιάφοροι γιατί λένε: «εγώ δεν έχω πλέον να κερδίσω τίποτα, θα φάω τα χρόνια μου εδώ μέσα, τι να μου κάνει το σχολείο;». Άλλοι πάλι, με

⁴⁸ «Οι μαθητές αισθάνονται να υπάρχει ένα διαφορετικό ήθος στο σχολείο. Η εργασία ανθρώπων που δεν ανήκουν στο σωφρονιστικό σύστημα είναι πιθανόν ο παράγοντας που διαχωρίζει τον εκπαιδευτικό χώρο από τον ποινικό χώρο με πολύ χαρακτηριστικό τρόπο. Καθώς οι εκπαιδευτικοί προέρχονται από εξωτερικές δομές, εφαρμόζουν παιδαγωγικές αρχές στις πρακτικές τους. Οι εκπαιδευτικοί που έρχονται σε καθημερινή επαφή με κρατούμενους, προστατεύουν την αυτονομία τους μέσα στο σύστημα.» (Behan, 2014: 24, μτφ του γράφοντα).

την ίδια ποινή, τη δύσκολη ποινή, τη μακρόχρονη, λένε ότι «κοίτα..., εγώ θα κάτσω να ασχοληθώ μαζί σου, με το σχολείο, γιατί πώς θα την βγάλω; μπας και περάσει λίγο ο χρόνος⁴⁹...» (Ε3).

«Για να ξεφύγουν από τη φυλακή, κυρίως για αυτό, πρωτίστως και μετά βέβαια ο δεύτερος λόγος είναι τα μεροκάματα. (Άλλος λόγος;) Για να περάσουν το χρόνο τους εδώ. Το να κάθεται σε ένα κελί και να σκέφτεσαι, να είσαι με τον εαυτό σου και να σκέφτεσαι, είναι ό,τι χειρότερο, οπότε προσπαθούν και αυτά τα παιδιά να γεμίσουν το πρόγραμμά τους με διάφορες δραστηριότητες, ούτως ώστε να μη σκέφτονται τόσο πολύ όσο θα σκεφτόντουσαν κάποια πράγματα αν έμεναν μόνοι τους στο κελί. (Αν δεν υπήρχε το μεροκάματο νομίζεις ότι θα έρχονταν στο σχολείο;). Κάποια παιδιά ναι, πιστεύω ότι δεν τους κρατάει εδώ μόνο το μεροκάματο. Ναι, είναι ένα κίνητρο για τους περισσότερους για να περάσουν την πόρτα του σχολείου, αλλά πιστεύω ότι στην πορεία δεν τους κρατάει μόνο το μεροκάματο, αυτό φαίνεται βέβαια από το πάθος τους και τη συμμετοχή τους στα προγράμματα.» (Ε2).

Ακόμα, λαμβάνοντας υπόψη το γεγονός ότι οι περισσότεροι κρατούμενοι είναι αλλοδαποί και έχουν τελειώσει κάποια σχολική βαθμίδα στη χώρα τους, η επιθυμία τους περί μάθησης ανάγνωσης και γραφής της ελληνικής γλώσσας, αλλά και των άλλων γλωσσών που διδάσκονται, είναι αναμενόμενη. Προηγούμενες έρευνες έχουν καταλήξει στο συμπέρασμα, ότι οι κρατούμενοι που έχουν προβλήματα ανάγνωσης και γραφής, είναι πιο πιθανό να εκδηλώσουν επιθυμία για τη συμμετοχή σε εκπαιδευτικές δραστηριότητες (Manger, Eikeland, Asbjornsen and Langelid, 2006).

«Η φοίτηση δεν είναι υποχρεωτική. Υπάρχουν πάρα πολλοί λόγοι. Ένας λόγος είναι για να ξεφεύγουν μέσα από τη φυλακή. Άλλος λόγος είναι για να μάθουν πολλά πράγματα, για να έρθουν σε επικοινωνία με τον έξω κόσμο γιατί έτσι το θεωρούν ότι έρχονται σε επαφή. [...] Έρχονται γιατί θέλουν να μάθουν, πολλά παιδιά, την ελληνική γλώσσα.» (Ε1).

⁴⁹ Οι Eikeland, Manger and Asbjørnsen αναφερόμενοι στα κίνητρα συμμετοχής στις εκπαιδευτικές δραστηριότητες της φυλακής, με βάση ερωτηματολόγια που απάντησαν κρατούμενοι σε πέντε Σκανδιναβικές χώρες (Δανία, Φινλανδία, Ισλανδία, Σουηδία και Νορβηγία), κατέγραψαν ότι ο πιο σημαντικός παράγοντας ήταν: «να περάσω το χρόνο μου κάνοντας κάτι που έχει νόημα και είναι χρήσιμο (Eikeland, O.-J., Manger, T. & Asbjørnsen, A. (Eds.) (2009)).

Η σχολική ζωή και κοινότητα συγκροτεί σχέσεις ανάμεσα στους μαθητές και τους εκπαιδευτικούς αλλά και σχέσεις ανάμεσα στους ίδιους τους μαθητές.

«Ακόμα, θέλει να έχει μια διαφορετική επαφή με κάποιους άλλους κρατούμενους, τους οποίους όμως, όταν δεν είναι στο σχολείο και είναι στα κελιά τους, δεν μπορεί να τους συναντήσει γιατί είναι σε διαφορετικούς ορόφους, δηλαδή είναι και τόπος συνάντησης το σχολείο και για τους κρατούμενους, στο σχολείο συναντιούνται.» (Ε5).

«Άλλοι έρχονται γιατί τους το λένε οι συγκρατούμενοί τους. «Εμείς πάμε στο σχολείο, από το να κάθεται στο κελί σου, έλα και εσύ στο σχολείο.» Υπάρχει δηλαδή ένα κίνητρο, μία παρακίνηση, ότι και ο διπλανός σου πηγαίνει στο σχολείο. [...] Μπορεί τα ποσοστά να βαραίνουν περισσότερο προς το πρώτο κίνητρο, του μεροκάματου δηλαδή ή της παρότρυνσης από τους άλλους, όμως υπάρχουν και άτομα τα οποία έρχονται για αυτό καθ' αυτό το σχολείο, για τον εαυτό τους μέσα στο σχολείο, για να βλέπουν τον εαυτό τους ως μαθητή και να προχωρήσουν βέβαια⁵⁰.»

Οι εκπαιδευτικοί αναγνωρίζουν ότι ο χώρος του σχολείου και ο τρόπος που αντιμετωπίζει τους μαθητές βρίσκεται σε αντιδιαστολή με τον τρόπο που αυτοί «υπάρχουν» μέσα σε ένα καθεστώς κράτησης, ή ως παραβατικά άτομα στην κοινωνία. Η εκπαιδευτικός Ε3 αναφέρεται στο στίγμα των παραβατικών νέων από την κοινωνία, αλλά και στον τρόπο που το καθεστώς κράτησης τους αντιμετωπίζει.

«Παίρνουν καταρχάς μία επιβεβαίωση ότι είναι άνθρωποι. Γιατί έχουν μάθει να τους αντιμετωπίζουν σαν «ζώα», σαν κακούργους, σαν εγκληματίες, από τις οικογένειές τους πολλοί από αυτούς είναι πεταμένοι, είναι εγκαταλελειμμένοι. Εκεί λοιπόν βρίσκουν ανθρώπους οι οποίοι τους λένε: «είσαι ύπαρξη, είσαι ένας ζωντανός οργανισμός ο οποίος έχει νου, έχει λογική, είσαι άνθρωπος⁵¹.» [...]

⁵⁰ Όπως σημειώνει ο Πέτσας, η εκπαιδευτική διαδικασία έχει ευεργετική επίδραση στη ζωή των νέων κατά τη διάρκεια της φυλάκισης τους. Πολλοί εξ' αυτών σημείωσαν ότι τους δίνει την ευκαιρία συναναστροφής με ανθρώπους εκτός της φυλακής γεγονός που μπορεί να λειτουργήσει ως αντίβαρο στη υιοθέτηση και ένταξη στη υποκοινοτομία της φυλακής, άλλοι εστίασαν στο γεγονός της απομάκρυνσης έστω και για λίγες ώρες από το ζοφερό περιβάλλον της πτέρυγας. (Πέτσας, 2017: 474).

⁵¹ «Καθώς η εκπαίδευση κατά κύριο λόγο σχετίζεται με την μάθηση, την εξέλιξη και την επίτευξη στόχων, η ανθρώπινη αξιοπρέπεια πρέπει να αποτελεί θεμελιώδες διακύβευμα της εκπαίδευσης σε περιβάλλοντα κράτησης και όχι απλώς να έχει τη θέση ενός ακόμη παράγοντα των παροχών. Πρέπει

Είναι μάλιστα χαρακτηριστική κουβέντα κάποιων κρατούμενων που με έχει συγκλονίσει αυτά τα χρόνια ότι: «εδώ στο σχολείο συνειδητοποίησα πως καλά έκανα και μπήκα φυλακή..., χαίρομαι που μπήκα φυλακή.» και αυτό είναι συγκλονιστικό και είναι και πολύ αληθινό και δεν το έχει πει ένας, το έχουν πει πολλοί. [...] Λέν: «αυτό το σχολείο με βοήθησε να το κάνω αυτό και ότι μέσα στο κελί δεν μπορούσα να πάρω τίποτα, ήμουν ένας κρατούμενος. Αξιοπρέπεια και σεβασμό δεν θα είχα, ούτε από το συγκρατούμενό μου, ούτε από το φύλακα, ενώ εδώ είναι κάτι διαφορετικό.» Για αυτό το λόγο και οι μαθητές βλέπουν ως «τραγωδία» το διάστημα κατά το οποίο το σχολείο κλείνει...»(Ε3).

Ακόμα, οι εκπαιδευτικοί αναγνωρίζουν την ιδιαίτερη αξία που έχει η συμμετοχή των μαθητών στο σχολείο σχετικά με την αυτοεικόνα και την αυτοεκτίμηση των μαθητών.

«Αυτό είναι το κέρδος για μένα, ότι ο ίδιος κάθεται και απορεί με τον εαυτό του πως ήμουνα και τώρα πως είμαι. «Τί κάνω εγώ εδώ, το παίζω μαθητής;» Αλλά το λέει με θετικό τρόπο, με θετική εικόνα, δημιουργείται δηλαδή με λίγα λόγια στο σχολείο, αρχίζει το πρόσημο από «πλην» να γίνεται «συν» σιγά - σιγά και αυτό είναι το κέρδος. [...] Με τη μαθητική τους ιδιότητα η οποία ήταν ανύπαρκτη⁵², ήταν και ένας από τους λόγους που τους οδήγησε να έχουν την επικοινωνία που είχαν και να βρεθούν τελικά στη φυλακή. Η μαθητική ιδιότητα για έναν άνθρωπο είναι πάρα πολύ σπουδαία για την προσωπικότητά του⁵³.» (Ε3).

να στοχεύει στην πλήρη εξέλιξη του ατόμου και να παρέχει, εκτός των άλλων, πρόσβαση σε τυπική και μη τυπική εκπαίδευση, σε προγράμματα γραμματισμού, βασικής εκπαίδευσης, τεχνικής εκπαίδευσης, δημιουργικότητας, να δίνει ευκαιρίες συμμετοχής σε θρησκευτικές και πολιτιστικές δραστηριότητες, σε δραστηριότητες φυσικής αγωγή και σπορ, σε προγράμματα ανάπτυξης κοινωνικών δεξιοτήτων, ανώτερη εκπαίδευση και πρόσβαση σε βιβλιοθήκες.» (Munoz, 2009: 7, μτφ του γράφοντα).

⁵² «Η παραβατικότητα των νέων χρήζει ιδιαίτερης αντιμετώπισης. Η ηλικία των 17 ετών είναι διεθνώς η ηλικία με την μεγαλύτερη νεανική παραβατικότητα και η πλειοψηφία των ανθρώπων αφήνουν αυτό το στάδιο στην ηλικία των 25 ετών, αυτό που αποκαλείται «όριο εφηβικής ομάδας» (Moffitt, 1993). Δυστυχώς, η ηλικία αυτή συμπίπτει με την ηλικία στην οποία οι περισσότεροι νέοι άνθρωποι συμμετέχουν στην εκπαίδευση και κατάρτιση με σκοπό να «χτίσουν» την επαγγελματική τους ταυτότητα. Τα άμεσα αρνητικά αποτελέσματα μιας διακεκομμένης εκπαιδευτικής πορείας είναι ιδιαίτερα σημαντικά (Wilson, 2010). Πολλοί από αυτούς χρειάζονται μια βιώσιμη δεύτερη ευκαιρία στην εκπαίδευση. (Rogers, Hurrey, Simonot, Wilson, 2014: 194, μτφ του γράφοντα).

⁵³ « Οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί των φυλακών αισθάνονται ότι, εκτός από την σχολική επιτυχία, είναι σημαντικό να μπορούν να πετύχουν εξέλιξη των μαθησιακών ικανοτήτων και της αυτό - εικόνας των εκπαιδευομένων. Όπως είπε κάποιος: «Θα ήθελα οι μαθητές να αποκτήσουν αυτοπεποίθηση και

3.1.5 Εκπαιδευτικοί στόχοι και μέσα διδασκαλίας – διαμόρφωση της παιδαγωγικής προσέγγισης στο συγκεκριμένο πλαίσιο.

Η ιδιαιτερότητα της σχολικής μονάδας, τόσο ως προς το καθεστώς μέσα στο οποίο πλαισιώνεται, όσο και ως προς τη σύνθεση και τις ανάγκες του μαθητικού πληθυσμού, σε συνδυασμό με το γεγονός ότι είναι μια σχολική μονάδα τυπικής Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης που οφείλει να ακολουθεί το γενικό αναλυτικό πρόγραμμα, δημιουργεί ιδιαιτερότητες σχετικά με τη διαμόρφωση εκπαιδευτικών στόχων και τη χρήση των μέσων διδασκαλίας.

«Το πρόγραμμα, όσο εξαρτάται από το σχολείο, προσπαθούμε να είναι το κανονικό πρόγραμμα και να πλησιάζει όσο γίνεται περισσότερο το πρόγραμμα ενός κανονικού σχολείου, που σημαίνει να γίνονται οι ώρες των μαθημάτων όσο καλύτερα γίνεται, μέσα σε αυτά να υπάρχουν και οι δραστηριότητες του σχολείου, εκτός του τυπικού μαθήματος.[...] Πολλές φορές μπαίνω στην πρώτη Γυμνασίου και έχω μαθητές, οι οποίοι, έχουν μία καρτέλα, η οποία έχει 6 - 7 χρονιές στην πρώτη Γυμνασίου. Και λέω πολλές φορές στους μαθητές: «το θυμάστε αυτό το κείμενο, το κάνατε στο σχολείο, έχετε κάποια ανάμνηση;» [...] (ο μαθητής) έχει απορριφθεί, έχει αλλάξει σχολικό περιβάλλον, έχει κάνει μετεγγραφή, έχει γυρίσει όλο τον κόσμο. Και μου λένε οι μαθητές: «Να σου πω την αλήθεια, κάτι μου θυμίζει αυτό, αλλά εγώ, μια που γραφόμουν, μία που δεν ξαναπατούσα.» (Ε3).

«Στο τέλος της χρονιάς, όλα τα παιδιά, Γυμνάσιο και Λύκειο, δίνουν εξετάσεις. Είναι οι τυπικές εξετάσεις, τα διαγωνίσματα που δίνουν σύμφωνα με τις οδηγίες του Υπουργείου Παιδείας, το τι θα πρέπει να περιέχει το καθένα από τα διαγωνίσματα και βαθμολογούνται και ανάλογα [...] από εκεί και πέρα βέβαια, έχουμε τη δυνατότητα της ευελιξίας κατά τη διάρκεια του μαθήματος, να μπορέσουμε να δημιουργήσουμε ένα επίπεδο που εμείς επιθυμούμε, γιατί

να βρουν δουλειά μετά την αποφυλάκισή τους, να μπορέσουν να δικτυωθούν... Η διδασκαλία πρέπει να στοχεύει στην συνολική ανάπτυξη του ατόμου.» (Rogers, Hurry, Simonot, Wilson, 2014: 188, μτφ του γράφοντα).

δεν μπορούμε να κάνουμε ας πούμε τα μαθήματα της πρώτης γυμνασίου όταν ο άλλος δεν γνωρίζει το αλφάβητο, είναι λογικό αυτό.» (Ε1).

«Γιατί για μένα, [...] είναι πολύ πιο σημαντικό το να μπορέσουν τα παιδιά να νοιώσουν καλύτερα με τον εαυτό τους, να πιστέψουν λίγο περισσότερο στον εαυτό τους και ενδεχομένως να θελήσουν οι ίδιοι να μάθουν. Και αυτό δεν ισχύει μόνο για τους μαθητές που βρίσκονται εκεί, αυτό ισχύει γενικά για όλους τους μαθητές. Αυτό το τετριμμένο που λέμε: «δεν μπορώ να του ανοίξω το κεφάλι να του βάλω μέσα τη γνώση» ισχύει από την άποψη ότι, ο μαθητής, ο οποιοσδήποτε μαθητής, χρειάζεται να θέλει να μάθει, αν θέλει να μάθει θα βρεθεί ο τρόπος, θα βρεθούν οι τεχνικές για να μάθει.» (Ε5).

Αναφερόμενοι στο θέμα των σχολικών βιβλίων, οι εκπαιδευτικοί αναγνωρίζουν δυσκολίες στη χρήση τους και έτσι συχνά οδηγούνται σε πρακτικές που προσαρμόζουν το εκπαιδευτικό υλικό στις ανάγκες των μαθητών:

«Ένα μεγάλο πρόβλημα για μένα σαν καθηγήτρια Αγγλικών που διδάσκει σε ένα σχολείο που ακολουθεί το πρόγραμμα σπουδών που ακολουθούν όλα τα σχολεία και υπάγεται στο Υπουργείο Παιδείας κλπ, είναι πάρα πολύ τα βιβλία τα οποία έχουμε να χρησιμοποιήσουμε, τα βιβλία του Οργανισμού, τα οποία απευθύνονται για παράδειγμα σε μαθητές Γυμνασίου. Στο Λύκειο δεν την έχουμε αυτή τη δυνατότητα, προφανώς δεν έχουμε τους γονείς των παιδιών κοντά να τους δώσουμε την οδηγία φέρτε τα βιβλία, οπότε ψάχνουμε να βρούμε το υλικό το οποίο θα καλύψει τις ανάγκες τους και θα προκαλέσει το ενδιαφέρον τους⁵⁴. Αυτό είναι ένα πολύ μεγάλο πρόβλημα για μας... μια άλλη δομή μαθήματος.» (Ε5).

«Ειδικά στο δικό μου το μάθημα της Γλώσσας, θα έπρεπε οπωσδήποτε να έχουμε βιβλία και ένα αναλυτικό πρόγραμμα το οποίο να είναι προσαρμοσμένο

⁵⁴ Στα πλαίσια της εφαρμογής του τυπικού αναλυτικού εκπαιδευτικού προγράμματος, στα σχολεία των ΕΚΚΝ η διδασκαλία γίνεται μέσω των εκπαιδευτικών εγχειριδίων που διδάσκονται στις αντίστοιχες εκπαιδευτικές βαθμίδες και τάξεις των σχολείων της κοινότητας. Ωστόσο, όπως προαναφέρθηκε η χρήση των συμβατικών εκπαιδευτικών εγχειριδίων βρίσκεται σε αναντιστοιχία με πολλά από τα προσωπικά χαρακτηριστικά των κρατουμένων στα ΕΚΚΝ, όπως είναι η ηλικία, η εθνικότητα, η διαφορετική μητρική γλώσσα κ.ά. (Πέτσας 2017: 413).

στην εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας για αλλοδαπούς και όχι να χρησιμοποιούμε τα βιβλία του οργανισμού.» (Ε3).

Οι εκπαιδευτικοί καλούνται να εφαρμόσουν το αναλυτικό πρόγραμμα στη διδασκαλία τους αλλά απευθύνονται σε πολλές τάξεις και περιπτώσεις σε ένα μαθητικό πληθυσμό που δεν μιλά ελληνικά, συχνά ούτε στο επίπεδο της βασικής επικοινωνίας. Σε αυτές τις περιπτώσεις ακολουθούν πρόγραμμα διδασκαλίας και εκπαιδευτικούς στόχους που αποκλίνουν σημαντικά από αυτούς του αναλυτικού προγράμματος.

«Κατά πρώτον, προσπαθούμε με το που έρχονται να μάθουν τα γράμματα, το αλφάβητο, σαν ήχους όμως, α, ε, ι, τα φωνήεντα που μαζί με τα σύμφωνα που φτιάχνουν τις λέξεις, για να ξεκινήσουμε να έχουμε μια επαφή. Με το σώμα..., δείχνοντας τα μέρη του σώματος. [...], θέλουν να μάθουν ελληνικά και τα βλέπεις και μέσα στη διάρκεια του μαθήματος, μπορεί να μην τους ενδιαφέρει ακριβώς το μάθημα που κάνουμε, άλλα τους ενδιαφέρουν οι λέξεις. Και οι λέξεις για επικοινωνία αλλά και κάποιες πιο δύσκολες λέξεις. Για την γλώσσα γενικά ενδιαφέρονται...» (Ε1).

«Στις τάξεις όπου τα παιδιά δεν ξέρουν καθόλου ελληνικά, όπως καταλαβαίνεις, δεν είναι εύκολο να τους διδάξω Γαλλικά ή Ιστορία. Σε αυτά τα παιδιά διδάσκω Ελληνικά, νομίζω προέχει το να μάθουν να συνεννοηθούν έστω και για το δικαστήριο που έρχεται, παρά να μάθουν 5 προτάσεις στα γαλλικά ή λίγα πράγματα στην ιστορία. Για να διδάξεις Ιστορία σε αυτήν την τάξη θα πρέπει να είσαι στο Google Translate όλη την ώρα⁵⁵. [...] Από την άλλη στα Γαλλικά τα πάμε καλά μπορώ να πω. Υπάρχουν και πολλά παιδιά από χώρες που είναι γαλλόφωνες.» (Ε4).

Η καταγωγή των μαθητών και η γνώση κάποιας ξένης γλώσσας σε συνδυασμό με την ηλικιακή απόκλιση των μαθητών από τη συνηθισμένη ηλικία για την οποία είναι σχεδιασμένο το αναλυτικό πρόγραμμα για κάθε τάξη, δημιουργεί ανάγκη ιδιαίτερων προσεγγίσεων στη διδασκαλία.

«Το ευτύχημα είναι ότι μιλάω Αγγλικά και Γαλλικά και ο μεγαλύτερος πληθυσμός των μαθητών μιλάνε, είτε τη μία γλώσσα, είτε την άλλη. Οπότε

⁵⁵ Όπως αναφέρθηκε και νωρίτερα, η σχολική μονάδα διαθέτει αρκετούς διαδραστικούς πίνακες στις σχολικές τάξεις με σύνδεση στο internet οι οποίοι βοηθούν σημαντικά στον τρόπο διδασκαλίας.

μπορώ και μέσα από αυτές τις γλώσσες να τους μαθαίνω την ελληνική γλώσσα. Έτσι είναι πολύ πιο γρήγορο, πολύ πιο μικρό το χρονικό διάστημα, που θα πετύχω να φτάσω στο στάδιο να ξεκινήσουν τα παιδιά να μιλούν Ελληνικά.» (Ε3).

«Έχει πολύ μεγάλη σημασία κατά τη γνώμη μου, η ξένη γλώσσα σε ποια ηλικία την ξεκινάει κάποιος. [...] σε μία μεγαλύτερη ηλικία, δεν είναι τόσο εύκολο να μάθουν. [...] Μπαίνει συνήθως σαν εμπόδιο η μητρική γλώσσα, ειδικά αν δεν είναι Ευρωπαϊκή, έχουμε πολλά παιδιά από αραβικές χώρες για παράδειγμα. [...] στην αρχή, δεν υπάρχει κάποια κοινή γλώσσα επικοινωνίας. [...] το μάθημα γίνεται με διαφορετικές «ταχύτητες» και οι επιδόσεις βεβαίως είναι και πολύ διαφορετικές. Ακόμα και σε όλο το Λύκειο, ισχύει το ίδιο πράγμα. Έχω μαθητές που είναι αρχάριοι ή που δυσκολεύονται πάρα πολύ, μαθητές που είναι σε υψηλότερο επίπεδο και μαθητές που ξέρουν πάρα πολύ καλά Αγγλικά.» (Ε5).

Οι εκπαιδευτικοί αναφέρουν ότι οι επιδόσεις των μαθητών το γνωστικό επίπεδο κάθε μαθήματος παρουσιάζουν μεγάλη ποικιλία αλλά είναι γενικά χαμηλές. Αιτιολογούν το γεγονός αυτό, τόσο σε σχέση με την καταγωγή, τις δυνατότητες και τις ιδιαίτερες δυσκολίες των μαθητών, αλλά και τον επηρεασμό από παράγοντες που δημιουργεί το καθεστώς κράτησης σε σχέση με την παρακολούθηση του σχολείου.

«Οι επιδόσεις των μαθητών ποικίλουν, ποικίλουν αλλά σε γενικές γραμμές είναι χαμηλές. Γιατί, έχω απέναντί μου έναν ξένο, ο οποίος δεν γνωρίζει τη γλώσσα και οι επιδόσεις του μπορεί να βελτιώνονται αλλά βελτιώνονται με πάρα πολύ αργό ρυθμό και μέχρι κάποιο επίπεδο, ανάλογα με το χρόνο που θα έχει τη δυνατότητα να παρακολουθεί το μάθημα, ανάλογα με το πότε ξεκίνησε να παρακολουθεί το μάθημα, ανάλογα με την ικανότητά του τη μαθησιακή, με την οποία μας ήρθε, γιατί παίζει πολύ βασικό ρόλο αυτό. [...] αλλά και ο Έλληνας, είναι ο μαθητής ο οποίος δεν ήταν μέσα σε ένα σχολικό περιβάλλον, είναι ένας μαθητής ο οποίος παρουσιάζει πολύ έντονες μαθησιακές δυσκολίες⁵⁶, τις

⁵⁶ Αρκετές έρευνες δείχνουν ότι τα ποσοστά κρατουμένων με μαθησιακές δυσκολίες είναι σημαντικά υψηλότερα από αυτά του γενικού πληθυσμού. «Το ποσοστό δυσλεξίας στο γενικό πληθυσμό είναι περίπου 10%, το δε 4% σε σοβαρή μορφή. Είναι ακόμη συχνό το γεγονός να συνδυάζεται η δυσλεξία με άλλες σχετικές μαθησιακές δυσκολίες που ανεβάζουν αυτό το ποσοστό στο 15% ή και παραπάνω. Πολλές μελέτες έχουν δείξει ότι ένα δυσανάλογα μεγάλο ποσοστό κρατουμένων, που κυμαίνεται από 25 - 50% παρουσιάζουν δυσλεξία.» (The Dyslexia-SpLD Trust, 2013: 3, μτφ του γράφοντα).

οποίες τις ανιχνεύω και πάνω σε αυτές προσπαθώ να δουλέψω [...] δεν μπορώ να είμαι σίγουρη για το αν είναι εκ γενετής η δυσκολία του ή είναι 100% περιβαλλοντική ή είναι ένας συνδυασμός αυτών των δύο.» (Ε3).

«Μπαίνεις σε ένα τμήμα, ξεκινάς από το μηδέν γιατί δεν γνωρίζουν ελληνικά και μέσα σε 15, 20 μέρες, το πολύ ένα μήνα, αντιλαμβάνεσαι ότι έχουν γίνει διάφορα επίπεδα. Γιατί κάποιοι ξέρουν Αγγλικά ή Γαλλικά και έχουν τελειώσει το σχολείο και προχωρούν πολύ πιο γρήγορα από τα υπόλοιπα. Κάποια άλλα παιδιά, έχουν πάει σχολείο, δεν ξέρουν όμως Αγγλικά ή Γαλλικά, έχουν προχωρήσει μεν αλλά είναι λίγο πιο πίσω. Κάποια άλλα παιδιά δεν έχουν πάει πολλά χρόνια στο σχολείο και είναι ακόμα πιο πίσω. Μέσα σε 20 μέρες βλέπεις 3-4 διαφορετικά επίπεδα, στο ίδιο τμήμα.» (Ε1).

«Μπορεί επίσης να έχω μαθητές οι οποίοι να έρχονται, είναι συνεπéstατοι και μετά έρχεται το δικαστήριό τους και το δικαστήριο είναι εκτός Αθήνας και τους έχουν πάρει μια βδομάδα, δέκα μέρες πριν και γίνεται το δικαστήριο τους φέρνουν πίσω δυο βδομάδες μετά, οπότε έχουν χάσει και ένα μήνα μαθημάτων. [...] μπορεί και οι ίδιοι, γιατί περνάνε μια δύσκολη ψυχολογική κατάσταση, να επιλέξουν για ένα διάστημα να παραμείνουν στο κελί τους και μετά να ξανάρθουν στο σχολείο. Όλα αυτά έχουν αποτέλεσμα στο πόσο μπορώ να προχωρήσω στο μάθημά μου αυτό καθαυτό.» (Ε5).

Για τους στόχους της διδασκαλίας οι εκπαιδευτικοί αναφέρουν ότι πρέπει να ξεκινούν από διαφορετική βάση σε σχέση με τις τυπικές σχολικές μονάδες και ότι είναι αναγκαίο να υπάρχει συνεχής ανατροφοδότηση των αποτελεσμάτων και επανεκτίμηση της πορείας κατάκτησης των στόχων.

«Ο πρώτος, ο δικός μας πρώτος στόχος, είναι να μπορέσουν τα παιδιά να επικοινωνήσουν μεταξύ τους. Αυτή η μορφή επικοινωνίας δεν είναι μόνο μία μορφή επικοινωνίας όπου θα πεις ένα «γεια σου, τι κάνεις», είναι και επικοινωνία συναλλαγής, είναι και επικοινωνία δημιουργίας, είναι και επικοινωνία για να αποφύγεις φασαρίες, είναι δηλαδή πολύ καλό το να μπορούν να επικοινωνούν μεταξύ τους⁵⁷.» (Ε3)

⁵⁷ Όπως η Καρδαρά (2007: 271) αναφέρει: «η έλλειψη υποδομής αλλά και κατάρτισης για τη διαχείριση της πολυπολιτισμικότητας, οξύνουν την επιθετικότητα και πυροδοτούν καταστάσεις βίας,

«Ουσιαστικά αυτό που με ενδιαφέρει είναι η πρόοδος, η εξέλιξη και όχι η επίτευξη ενός απόλυτου, ενός συγκεκριμένου στόχου. Για κάθε έναν ο στόχος είναι διαφορετικός. Αν βλέπω ότι αυτός ο στόχος είναι βαλμένος με τέτοιο τρόπο ώστε να έχει πάντοτε ένα πρόσημο θετικό και όχι αρνητικό, τότε αισθάνομαι ότι πάω καλά. [...] Αν όμως δεν πήγε καλά γιατί προέκυψε κάτι καινούργιο σε αυτόν, το οποίο είναι πολύ συνηθισμένο στο δικό μας σχολείο, τότε πάλι προσπαθώ με διακριτικό τρόπο και όσο μου αφήσει το πεδίο ελεύθερο ο ίδιος ο μαθητής να καταλάβω τι ακριβώς συμβαίνει, να προσεγγίσω και τα θέματα τα οποία τον απασχολούν, που σημαίνει να βρω ένα τρόπο για να τον ξαναφέρω στην επίτευξη του αρχικού στόχου.» (Ε3).

Η εκπαιδευτικός Ε4, ερωτώμενη αν η χαμηλή σχολική επίδοση σε κάποια μαθήματα, θεωρεί ότι είναι ένα πρόβλημα για τη δουλειά της και με ποιο τρόπο το διαχειρίζεται, απαντά:

«Όχι, όχι, νομίζω ότι είναι δευτερεύουσας σημασίας, για μένα. Η χαμηλή επίδοση στα μαθήματα αυτά... τα παιδιά πρέπει να... (ψάχνει τα λόγια της) με οποιαδήποτε μέθοδο, σχολική, παιδαγωγική... για μένα το σημαντικό είναι να βρουν ένα τρόπο να πιστέψουν στον εαυτό τους. [...] Είναι η συνηθισμένη σχολική δομή αλλά σε πολύ αργότερο ρυθμό. Ακολουθώ, είμαι υποχρεωμένη να ακολουθήσω, αυτά που πρέπει να κάνω, αλλά δεν μπορώ να τα κάνω στο ρυθμό που γίνονται στα σχολεία έξω.» (Ε4).

Οι εκπαιδευτικοί χρησιμοποιούν συχνά εναλλακτικές προσεγγίσεις εξατομικευμένης ή και ομαδοσυνεργατικής διδασκαλίας με σκοπό να ανταποκριθούν στη διδασκαλία σχολικών τάξεων που παρουσιάζουν μεγάλη ποικιλία και ετερότητα.

«Μπαίνω στην τάξη κρατώντας, άλλη φωτοτυπία για τον Έλληνα, άλλη φωτοτυπία για τον αρχάριο ξένο, άλλη φωτοτυπία για τον προχωρημένο ξένο. Και θα μου πεις και τι κάνεις; Τα δίνεις αυτά και τους κοιτάς, όχι. Δίνω οδηγίες στην κάθε κατηγορία και ασχολούμαι, κάνω λίγο το «Βέγγο», τρέχω από θρανίο σε θρανίο και από ομάδα σε ομάδα. [...] Φροντίζω μάλιστα, πολλές φορές, να τους βάζω να δουλεύουν ομαδικά, κάτι το οποίο και εμένα με διευκολύνει γιατί

οι οποίες επιτείνονται από τα προβλήματα που αντιμετωπίζει μεγάλος αριθμός αλλοδαπών εξαιτίας της άγνοιας της ελληνικής γλώσσας και των νομικών δικαιωμάτων.»

χρειάζεται να εξηγήσω πράγματα σε μία ομάδα και όχι σε ένα άτομο, όμως ο στόχος μου δεν είναι τόσο η δική μου διευκόλυνση, είναι η δική τους ικανότητα να γίνουν ομάδα. Και να γίνουν ομάδα, εγώ τί έχω μέσα μου, να γίνουν ομάδα για κάτι καλό. [...] εγώ θεωρώ και αυτό τηρώ κιόλας, ότι ταυτόχρονα πρέπει να απευθύνεσαι σε όλη την ομάδα που έχεις μέσα στην τάξη. Κανένας να μη νιώθει ότι είναι απέξω. Για αυτό το λόγο και πολλές φορές υπάρχει και εξατομικευμένη διδασκαλία και αυτό είναι επίσης ένα στοιχείο που έχω πάρει από την ειδική αγωγή. Θεωρώ ότι η ειδική αγωγή είναι το «μεγάλο μου πτυχίο» και όχι η Φιλοσοφική Σχολή.» (Ε3).

«Θα πρέπει, άλλα να δίνεις στον έναν, άλλα να δίνεις στον άλλον, για να προχωρούν και να μην βαριούνται, που δεν είναι και τόσο εύκολο και αυτό πάντα γιατί κάποιες ώρες θα αφιερωθείς στο ένα επίπεδο, κάποιες άλλες ώρες στο άλλο επίπεδο. Όσο και να το θέλεις να είναι ισομερής η κατανομή, δεν γίνεται.⁵⁸ [...] Αλλά έχεις την ευελιξία να κάνεις το μάθημα, είτε με παιχνίδια, είτε με οτιδήποτε. Στα παιχνίδια δείχνουν πολλές φορές άρνηση: «τι είμαστε εμείς τώρα, είμαστε είκοσι χρονών, δεν θέλουμε παιχνίδια, αυτά είναι για τα μικρά παιδιά...». Δείχνουν και άρνηση αλλά, γενικά, θέλουν να αλλάζουν τρόπους» (Ε1).

«Έχω μία σκέψη στο πίσω μέρος του μυαλού μου, να προσπαθώ μέσα από τα εικαστικά, μέσα από τη ζωγραφική, να κατανοήσουν τα παιδιά τα μαθηματικά, τη φυσική, τη χημεία. Και μέσα από τη ζωγραφική να αγαπούν τα μαθηματικά, τη φυσική. [...] Γιατί, αν αγαπούν τα μαθηματικά, τότε είναι πάρα πολύ εύκολο για να κάνουμε οτιδήποτε άλλο, να χορεύουν, να ζωγραφίζουν και να τραγουδούν. Θεωρώ ότι τα μαθηματικά είναι μία κοινή γλώσσα.» (Ε6)

Ο εκπαιδευτικός Ε6 αναφέρεται ακόμα στην αξία της πράξης και της πρακτικής εφαρμογής στον εκπαιδευτικό σχεδιασμό του και στις ανάγκες που διαπιστώνει ότι έχουν οι μαθητές του.

⁵⁸ «Ο εκπαιδευτής θα πρέπει να εφαρμόσει τους κατάλληλους τρόπους μάθησης. Η εξατομικευμένη προσέγγιση, προσαρμοσμένη στον τρόπο με τον οποίο ο κάθε εκπαιδευόμενος μαθαίνει, ίσως είναι η πιο ενδεδειγμένη. Η διερεύνηση των προτιμώμενων τρόπων μάθησης μπορεί να γίνεται μέσω συστηματικής παρατήρησης από τον εκπαιδευτή αλλά και από την εφαρμογή κατάλληλων παιδαγωγικών εργαλείων.» (Δημητρούλη και Ρηγούτσου, 2017: 42-43).

«Όταν μιλάς στα παιδιά για την τέχνη για την ιστορία της τέχνης, τα παιδιά, καμιά φορά, ακούν πράγματα που τους αρέσουν και τα ακούν. Αλλά από κει και πέρα τα παιδιά χρειάζονται πράξη, χρειάζονται τα πράγματα που ακούν και τους λες, αλλά πρέπει να τα δουν στην πράξη και να τα κάνουν στην πράξη.» (Ε6).

Η εκπαιδευτικός Ε1 αναφερόμενη σε μια προσπάθεια που έκανε σε ένα τμήμα της Α΄ Γυμνασίου να συζητήσει για τα ανθρώπινα δικαιώματα, μέσω συζήτησης για αυτά κατά τη διάρκεια ενός μαθήματος, διαπιστώνει ότι η προσέγγιση που ακολούθησε δεν έφερε τα αποτελέσματα που προσδοκούσε, εκφράζει τον προβληματισμό της, αλλά τελικά αποδίδει την ατελέσφορη αποτελεσματικότητα της παρέμβασής της στους μαθητές και τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά της τάξης:

«...δεν δέχονται τα ανθρώπινα δικαιώματα και δεν θεωρούν ότι είναι μάθημα η συζήτηση. Αυτός ήταν ο προβληματισμός μου. Θεωρούν ότι είναι μάθημα η γραμματική, το συντακτικό, τα κείμενα, να κάνουμε μια περίληψη, μάθημα πάνω στις ερωτήσεις, όταν φτάνουμε όμως σε συζήτηση, δεν το θεωρούν μάθημα. Ίσως είναι το γεγονός ότι δεν μπορούσαν να μιλήσουν όλοι. Πρώτον λόγω της γλώσσας, δεύτερον λόγω του «φόβου» μεταξύ τους, επειδή είναι από διαφορετικές φυλές και έθνη, τρίτον ίσως να μην είχαν κάτι να πουν. Γιατί, ίσως, δεν είχαν την παιδεία και τον πολιτισμό να πουν κάτι, ίσως να μην είχαν εκείνη τη στιγμή τη διάθεση να συζητήσουν...» (Ε1).

Στην προσπάθεια των εκπαιδευτικών να ακολουθήσουν εναλλακτικές προσεγγίσεις, στη διδασκαλία, μεγάλη βοήθεια δίνουν οι διαδραστικοί πίνακες που διαθέτει η σχολική μονάδα. Αναφέρουν ότι, εκτός από την αντιμετώπιση των προβλημάτων επικοινωνίας που λύνει σε κάποιο βαθμό ο εξοπλισμός αυτός, αποτελούν συνολικά ένα σημαντικό εργαλείο μια που όλοι οι εκπαιδευτικοί τους χρησιμοποιούν στην καθημερινή διδακτική πρακτική τους:

«Βοηθάει πάρα πολύ και ο διαδραστικός πίνακας που έχουμε, με το translate, ή στο google που μπορούμε να μπούμε και να βρούμε διάφορες εικόνες.» (Ε1).

«(Σε βοηθά ο πίνακας;) Πάρα πολύ. Εγώ προσωπικά βέβαια, που μιλάω τις ξένες γλώσσες πολύ, δεν το χρησιμοποιώ τόσο πολύ φέτος. Όμως πάρα πολλοί καθηγητές, δεν γίνεται να μην το χρησιμοποιήσουν, δεν υπάρχει επικοινωνία

αλλιώς. [...] Ναι, είναι απαραίτητος, δεν θα μπορούσαμε να κάνουμε μάθημα χωρίς αυτό. Δεν θα γινόταν αλλιώς σε ένα παιδί που δεν ξέρει καμία άλλη γλώσσα εκτός από αραβικά, δεν ξέρει καν τα γράμματα στο αγγλικό αλφάβητο. Δεν έχεις τρόπο, δεν έχεις γέφυρα επικοινωνίας, καμία...» (Ε4).

«Έχω περάσει τόσα σχολεία και δεν έχω δει διαδραστικούς πίνακες. Άρα και ο εξοπλισμός υπάρχει. (Αυτοί οι πίνακες βοηθούν;). Πάρα πολύ, πάρα πολύ. Επειδή η γλώσσα μου είναι η εικόνα, αυτός ο πίνακας σου παρέχει σε χρόνο μηδέν αυτά που θέλεις, είναι ένα διδακτικό εργαλείο⁵⁹.» (Ε6).

3.1.6 Κλίμα τάξης και σχέσεις εκπαιδευτικών και μαθητών.

Οι εκπαιδευτικοί αναφέρονται στο κλίμα της τάξης και την επαφή και επικοινωνία που έχουν με τους μαθητές τους με πού θετικό τρόπο. Η δυσκολίες που συναντούν λόγω των ιδιαίτερων μαθησιακών αναγκών των μαθητών και τα προσκόμματα που δημιουργεί το καθεστώς εγκλεισμού, αντιμετωπίζονται σε μεγάλο βαθμό από τους εκπαιδευτικούς με αρωγό τη σχέση δασκάλου – μαθητή που αναπτύσσουν οι εκπαιδευτικοί με τους μαθητές αλλά και από το γεγονός ότι οι μαθητές αναγνωρίζουν το σχολείο ως ένα διαφορετικό χώρο μέσα στο χώρο της φυλακής:

«Είμαστε δίπλα και είμαστε δίπλα πάρα πολλές ώρες, από τις 8:30 το πρωί μέχρι τις 2:30 το μεσημέρι το λιγότερο. Και είμαστε δίπλα όχι μόνο μέσα στην τάξη, αλλά και έξω από την τάξη, όμως πάντοτε υπάρχει ένας τοίχος ανάμεσα μας. Τον οποίο δεν μπορεί, ούτε ο ένας να το περάσει προς τη μία πλευρά ούτε ο άλλος να το περάσει προς την άλλη. Τι σημαίνει αυτό; Είναι ο σεβασμός. [...] Θεωρώ πάντοτε ότι όλα τα παιδιά, όλοι οι άνθρωποι γενικότερα, αλλά κυρίως οι μικρότερες ηλικίες, νιώθουν ασφάλεια εκεί που βρίσκουν όριο. Εάν δεν υπάρχει όριο τότε χάνουν το έδαφος κάτω από τα πόδια τους. Όταν λοιπόν βλέπουν ότι κάποιος θα βάλει αυτό το όριο, αμέσως - αμέσως αρχίζουν και

⁵⁹ Οι Τεχνολογίες Πληροφορικής και Επικοινωνιών (ΤΠΕ) αποτελούν ένα αποτελεσματικό διδακτικό και μαθησιακό εργαλείο, ιδιαίτερα στη διδασκαλία βασικών γνώσεων και έτσι, επαρκής πρόσβαση σε αυτές θα πρέπει να δίνεται στους εκπαιδευτικούς και εκπαιδευόμενους στις φυλακές. Ακόμα περισσότερο, δεν μπορούν να ενισχύσουν μόνο την διδασκαλία γλώσσας ή μαθηματικών, αλλά και την διδασκαλία του εξίσου σημαντικού πεδίου του ψηφιακού γραμματισμού. (Costelloe and Langelid, 2011: 36, μτφ του γράφοντα).

νιώθουν καλύτερα και ότι μπορούν να στηριχτούν πάνω σε κάποιον. Αυτό νομίζω ότι δημιουργεί και όλο αυτό το καλό κλίμα που υπάρχει.» (Ε3).

«...το κλίμα μπορεί να επηρεαστεί από οποιοδήποτε γεγονός έχει συμβεί μέσα στη φυλακή. Μπορεί να έχει συμβεί το οτιδήποτε, το οποίο μεταφέρεται και στο σχολείο, ένας καυγάς, μια διαφωνία. [...] Μαλακώνουν, γλυκαίνουν, χαμογελούν περισσότερο και έχουν μία..., πώς να το πω... (ψάχνει να βρει τα λόγια της) ... βγάζουν ένα κομμάτι του εαυτού τους το οποίο στους υπαλλήλους της φυλακής δεν το βγάζουν. Μπορεί να βγάλουν δηλαδή καμιά φορά και μία παιδικότητα στις αντιδράσεις τους, με την καλή έννοια της λέξης παιδικότητα, την οποία δεν θέλουν σίγουρα τη βγάλουν απέναντι στους υπαλλήλους της φυλακής.» (Ε5).

Οι εκπαιδευτικοί αναφέρονται στις ιδιαίτερες ανάγκες των μαθητών για επικοινωνία, μέσα στην τάξη αλλά και έξω από αυτή. Η σχέση τους είναι μια σχέση πολυεπίπεδη που χτίζεται με κεντρικό άξονα το ενδιαφέρον που δείχνουν οι εκπαιδευτικοί για τους μαθητές.

«Εκ μέρους των παιδιών η ανάγκη για επικοινωνία υπάρχει γιατί λόγω των ιδιαίτερων συνθηκών του εγκλεισμού έχουν την ανάγκη να επικοινωνούν με ανθρώπους οι οποίοι νιώθουν ότι είναι εκεί κοντά τους γιατί θέλουν να είναι κοντά τους. [...] Νιώθω ταυτόχρονα ότι είμαι και ψυχολόγος, ότι είμαι και κοινωνική λειτουργός, ότι είμαι και δικηγόρος, όταν κάποιος έρχεται και σου μιλάει για την υπόθεση του με το δικό του τρόπο, δεν έχει σημασία αν είναι αληθινή ή ψεύτικη⁶⁰, σου την καταθέτουν, οπότε παίρνεις πάρα πολλούς ρόλους ταυτόχρονα. [...] αν έρθουν με άσχημη ψυχολογία γιατί κάτι έχει συμβεί μέσα οπότε, εννοείται πως ο στόχος σου σε αυτή την περίπτωση δεν είναι να τους κάνεις γλώσσα, ο στόχος είναι να σταθείς δίπλα τους και να δεις πώς μπορείς να τους βοηθήσεις, να τους ξανακάνεις να σταθούν στα πόδια τους.» (Ε3).

⁶⁰ «(ο εκπαιδευτής) θα πρέπει να δείχνει ενδιαφέρον, μέσα στα όρια της σχέσης εκπαιδευτή και εκπαιδευομένων, για τα προβλήματά τους και τους σχετικούς με την προσωπική τους περίπτωση και ιστορία ισχυρισμούς, αποφεύγοντας εμπλοκή και αξιολόγηση (αλήθεια / ψέμα) των ισχυρισμών των κρατουμένων.» (Δημητρούλη και Ρηγούτσου, 2017: 47).

Η επιλογή των εκπαιδευτικών να διδάξουν στη σχολική μονάδα φαίνεται να έχει ένα ιδιαίτερο βάρος στον τρόπο που οι μαθητές αξιολογούν την προσωπικότητα και την προσπάθεια των εκπαιδευτικών, τόσο σε ατομικό, όσο και σε συλλογικό επίπεδο:

«Καταρχάς, η πρώτη ερώτηση των μαθητών ήταν αυτή που μου έκανες και εσύ: «είσαι οικειοθελώς ή αναγκαστικά στο σχολείο;» Και άκουγαν ότι είμαι οικειοθελώς τους έκανε πάρα πολύ μεγάλη εντύπωση, γιατί δεν είχαν συνηθίσει προφανώς, εκτός από το Διευθυντή και τον Υποδιευθυντή να έρχονται άνθρωποι, μόνιμοι, οικειοθελώς. Και μου λέγανε: «Μα δεν γίνεται αυτό, γιατί ήρθες σε μας και δεν πήγες σε ένα άλλο σχολείο φυσιολογικό;». Και προσπαθούσα να τους δώσω να καταλάβουν ότι, ακριβώς επειδή θεωρώ αυτό το σχολείο φυσιολογικό ήρθα, δεν θα πήγαινα ποτέ σε κάποιο σχολείο το οποίο θεωρούσα αφύσικο.» (Ε3).

*«Εγώ θυμάμαι κάποτε, τα πρώτα χρόνια που είχαμε έρθει, που ήταν τα διπλάσια παιδιά και ήταν άγρια παιδιά, όχι τα παιδιά που είναι τώρα αυτή τη στιγμή, με θυμό μέσα τους, με διάθεση αρνητισμού, να μην επικοινωνούν. Εν τούτοις, όσο πέραγε ο καιρός στο σχολείο, άρχιζαν και ηρεμούσαν. Αντιλαμβά-
νονταν ότι δεν το κάναμε όλο αυτό για να πάρουμε το μισθό μας και να σηκωθούμε να φύγουμε, ότι υπήρχε ενδιαφέρον από το σχολείο.» (Ε1).*

Συνολικά οι εκπαιδευτικοί αναφέρονται πολύ θετικά στο κλίμα της τάξης και στην επίδραση που αυτό έχει στους μαθητές:

«Όπως μου είπε ο Γιώργος, ο μαθητής από το Α1, «αυτό το σχολείο είναι καλύτερο από τα άλλα τα σχολεία». Γιατί ρε Γιώργο, τον ρωτάω; «Γιατί εδώ οι δάσκαλοι μας μιλάνε καλύτερα και γιατί νιώθουμε ότι δεν είμαστε στη φυλακή». Εχθές μου είπε ότι: «ήρθε η ώρα να πάω στη φυλακή... όταν έρχεται η ώρα να φύγουμε από το σχολείο, δεν θέλω καθόλου να φύγω...» (Ε4).

«Νιώθω μία ικανοποίηση πάνω σε αυτό και βλέπω ότι, όταν καμιά φορά χτυπάει το κουδούνι για το τέλος της ώρας και τα παιδιά δεν φεύγουν από την τάξη ή πάνω στη συζήτηση που κάνουμε, δεν φεύγουν για διάλλειμα.» (Ε6).

Η συμπεριφορά των μαθητών απέναντι στους εκπαιδευτικούς αξιολογείται από τους τελευταίους με θετικό πρόσημο και πολύ συχνά στις απαντήσεις τους

χρησιμοποιούν τη λέξη «σεβασμός», ως τη θετική έκφραση της στάσης των μαθητών απέναντί τους:

«Είναι πολύ καλή, πολύ καλή με απόλυτο σεβασμό, δεν μιλάω για τις μικροδιαφορές που ούτως ή άλλως θα υπάρχουν, σέβονται πολύ πιο πολύ το δάσκαλο από ότι στα έξω σχολεία. [...] Διενέξεις θα υπάρχουν αλλά κατά κανόνα σέβονται, σέβονται πάρα πολύ.» (E1).

«Σεβασμός! Τα παιδιά σέβονται τους εκπαιδευτικούς που βρίσκονται εδώ. Επίσης μπορώ να πω μας σέβονται πολύ περισσότερο από μαθητές που, ενδεχομένως, υπάρχουν έξω. Το γεγονός ότι υπάρχει σχολείο στη φυλακή, υπάρχει εκπαίδευση στη φυλακή, ότι υπάρχουν εκπαιδευτικοί που δεν τους φέρνουν σε δύσκολη θέση, δεν τους υπενθυμίζουν το γεγονός ότι είναι κρατούμενοι, που με αυτό τον τρόπο κάνουν μία «απόδραση» από τη φυλακή μέσα από το σχολείο.» (E2).

«Είμαι απόλυτα ικανοποιημένη από τη συμπεριφορά των μαθητών απέναντί μου, δηλαδή πραγματικά δεν έχω αντιμετωπίσει μαθητή που να θεωρήσω ότι με έχει φέρει σε δύσκολη θέση με οποιονδήποτε τρόπο, ακόμα και μαθητές οι οποίοι έχουν υπάρξει δύσκολοι για το σύνολο του σχολείου, γενικότερα εγώ δεν έχω αντιμετωπίσει προβλήματα με αυτούς. Είναι πολύ καλή η σχέση μου μαζί τους. Υπάρχουν μαθητές οι οποίοι είναι πολύ ζόρικοι, δεν έχει όμως χρειαστεί να αναζητήσω κάποιον πολύ έντονο τρόπο αντιμετώπισης ενός προβλήματος, για όση ώρα βρίσκομαι εγώ μαζί τους.» (E3).

«... τα συναισθήματα που νιώθουν είναι ίδια με αυτά που νιώθει ένας οποιοσδήποτε άνθρωπος, αλλά στη φυλακή, θεωρώ εγώ, είναι πιο έντονα. Και η χαρά τους για κάτι ευχάριστο που έχει συμβεί ή που έχουνε μάθει είναι έντονη και ο θυμός τους όμως θα είναι πιο έντονος και η στεναχώρια τους θα είναι πιο έντονη. Οπότε και οι αντιδράσεις τους θα είναι πιο έντονες. Η συμπεριφορά τους λοιπόν μπορεί να είναι και διαφορετική. Μπορεί να έχουν και άσχημες αντιδράσεις, μπορεί να έχουν και άσχημες συμπεριφορές, γιατί κατά τη γνώμη μου είναι ένας τρόπος άμυνας για αυτούς⁶¹. [...] Δηλαδή τα παιδιά τα οποία

⁶¹ «Ο εκπαιδευτής αποτελεί για τον κρατούμενο, ο οποίος λόγω του εγκλεισμού του έχει υποστεί τις συνέπειες αποδόμησης της προσωπικότητάς του (αδράνεια, ιδρυματοποίηση), ένα μοντέλο ταύτισης,

μπορεί να έρθουν στην αρχή για οποιοδήποτε λόγο, ή έστω να δουν κάτι διαφορετικό να βγουν έξω απλά από το κελί τους και συνεχίζουν όμως να έρχονται, αυτά τα παιδιά, έχουν διαφορετική συμπεριφορά. [...] Θεωρώ ότι στις περισσότερες περιπτώσεις είναι εξαιρετική. Και πάλι θα υπάρχουν και στιγμές που δεν θα έχουν τη σωστή συμπεριφορά, όπως την γνωρίζω εγώ, όπως την αισθάνομαι εγώ, αλλά σε γενικές γραμμές θεωρώ ότι είναι εξαιρετική. Εισπράττω το σεβασμό τους και την αγάπη τους.» (Ε5).

«Κατά τη διάρκεια μιας επίσκεψης σχολείου, είχε συμβεί ένα περιστατικό, που ένας εκπαιδευτικός θέλοντας να κάνει παρατήρηση σε έναν δικό του μαθητή ή μαθήτριά, του πέταξε ένα χυμό (αντικείμενο), με σκοπό να επαναφέρει την τάξη. Αυτό οι μαθητές μας το θεώρησαν απαράδεκτο και αντέδρασαν έντονα, είπαν: «δεν είναι συμπεριφορά αυτή που έχουν οι εκπαιδευτικοί προς τους μαθητές, εδώ πέρα εμάς μας σέβονται πάρα πολύ και έχουμε μια πολύ καλή επικοινωνία και τους σεβόμαστε και εμείς πάρα πολύ.» (Ε1).

Βέβαια, οι παράγοντες που καθορίζουν τη στάση των μαθητών καθορίζονται σε μεγάλο βαθμό και από τη βιωμένη πραγματικότητα που αυτοί ζουν μέσα στη φυλακή. Η εκπαιδευτικός αναφέρεται στο αποτέλεσμα της ρατσιστικής στάσης που βιώνουν αρκετοί από τους μαθητές από την καθημερινότητα της φυλακής που μπορεί να επηρεάσει και τη στάση των μαθητών στη σχολική μονάδα:

«... Θεωρούν ότι εμείς είμαστε οι ρατσιστές απέναντί τους. Δηλαδή οι μαύροι, ο Ρ, ο D, λεν ότι είμαστε ρατσιστές, ότι έχουμε καλύτερη επικοινωνία και τους κάνουμε τα χατίρια, σε εισαγωγικά, στους Αλβανούς, στους Ουκρανούς, παρά στους ίδιους⁶². (Υπάρχουν φαινόμενα ρατσιστικών συμπεριφορών από τους εκπαιδευτικούς;). Από τους εκπαιδευτικούς, όχι, όχι. [...] Είναι τα ίδια τα παιδιά

ένα γονεϊκό πρότυπο που τον συνδέει με τη ζωή εκτός φυλακής. Ο κρατούμενος θα προσπαθήσει να τον μιμηθεί, να τον υποστηρίξει, αλλά και να συγκρουστεί μαζί του, να τον δοκιμάσει για να δει εάν αντέχει αυτά που ο ίδιος δεν αντέχει στον εαυτό του (θυμό, ενοχές, ντροπή, παραίτηση, ματαίωση).» (Δημητρούλη και Ρηγούτσου, 2017: 45)

⁶² Όπως ο Πέτσας αναφέρει: «η διδασκαλία των εκπαιδευτικών βασίζεται στις αξίες της κουλτούρας των λευκών ατόμων, με αποτέλεσμα την άνοδο των ανισοτήτων και των διακρίσεων απέναντι στους μαύρους μαθητές, οι οποίοι συνήθως αποβάλλονται λόγω των στερεοτύπων που χαρακτηρίζουν το εκπαιδευτικό προσωπικό. Το γεγονός αυτό δεν σημαίνει ότι οι εκπαιδευτικοί είναι ρατσιστές, αλλά ότι μπορεί να δρουν ως τέτοιοι. Η συγκεκριμένη κατάσταση έχει περιγραφεί ως «ακούσιος ρατσισμός» και οι εκπαιδευτικοί ενδεχομένως να επιδείξουν συγκεκριμένες συμπεριφορές λόγω της δεδομένης κατασκευής και εφαρμογής της επίσημης εκπαιδευτικής πολιτικής. (Πέτσας, 2017: 403-404).

που θεωρούν ότι αυτό συμβαίνει γιατί, ίσως, αυτό προέρχεται μέσα από τη φυλακή⁶³. [...] κάποια παιδιά που δεν έρχονται από το πρωί στο σχολείο, παίρνουν τα μεροκάματα από κάτω, τους βάζουν ότι έρχονται από το πρωί στις 8:30 ή και στις 9:00, αυτό δεν το κάνουν σε έναν Πακιστανό ή σε έναν Αφγανό. Θα το κάνουν (οι υπάλληλοι) σε κάποιους Έλληνες και σε κάποιους άλλους που είναι πολύ κοντά τους.» (E1).

Στις περιπτώσεις που οι εκπαιδευτικοί διαπιστώνουν προβλήματα στη συμπεριφορά των μαθητών τα αποδίδουν στις ιδιαίτερες ψυχολογικές πιέσεις που οι μαθητές αισθάνονται λόγω του εγκλεισμού αλλά και της εξέλιξης των δικαστικών υποθέσεών τους:

«Διαφορετικά είναι στην αρχή όταν έρχονται, που εδώ υπάρχουν δύο παράμετροι, είναι τα παιδιά που έρχονται αρνητικά και στη συνέχεια ηρεμούν, γαληνεύουν και συνεχίζουν το σχολείο και είναι τα παιδιά που έρχονται και που συνειδητοποιημένα αγαπούν το σχολείο και μετά από αρκετά χρόνια, αρχίζουν και δεν αντέχουν άλλο. Και φαίνεται και στην επίδοσή τους, όχι στη συμπεριφορά τους γιατί η συμπεριφορά τους είναι η ίδια πάντα.» (E1).

«... ανάλογα με το τι τον περιμένει όταν θα βγει. Δεν είναι το ίδιο όταν ένα παιδί ξέρει ότι, καλώς ή κακώς, βγαίνοντας τα πάει σε μία οικογένεια, όποια κι αν είναι αυτή, με το παιδί το οποίο ξέρει ότι θα βγει και δεν έχει κανέναν στον κόσμο. Είναι πολύ διαφορετικό, ή με τον αλλοδαπό ο οποίος ξέρει ότι μπορεί να τη «βγάλει» στο αλλοδαπών, να μείνει ένα εξάμηνο εκεί σε άθλιες συνθήκες και μετά ή θα πάρει απέλαση ή θα βρεθεί πάλι στο δρόμο. Όλα αυτά επηρεάζουν πάρα πολύ την ψυχολογία τους και όλα αυτά εσύ τα αντιμετωπίζεις καθημερινά μέσα στην τάξη.» (E3).

Ένα σημαντικό κομμάτι των διαπροσωπικών σχέσεων εκπαιδευτικών και μαθητών είναι και οι συζητήσεις που γίνονται για τις παραβατικές πράξεις των

⁶³ «Οι εκπαιδευτές θα πρέπει να είναι προσεκτικοί ως προς τις προσδοκίες τους, καλά πληροφορημένοι για την ομάδα των εκπαιδευομένων τους, να κατανοούν τους παράγοντες που διαμορφώνουν τις συνθήκες εγκλεισμού και να αναγνωρίζουν την ύπαρξη των διακρίσεων στο σύστημα της φυλακής. Στην πραγματικότητα της ελληνικής φυλακής, οι εκπαιδευτές, συνήθως, μαθαίνουν από τους παλαιότερους συναδέλφους ή ενεργούν από ένστικτο. Ο τρόπος αυτός να διδάσκει κανείς μέσα στη φυλακή επιφυλάσσει κινδύνους που συχνά οδηγούν σε ματαίωση, ακόμα και τους πλέον αφοσιωμένους εκπαιδευτές (Δημητρούλη κ. συν., 2012).», όπως αναφέρεται στο (Δημητρούλη και Ρηγούτσου, 2017: 44).

μαθητών, την ποινή τους ή για το αποτέλεσμα των δικαστικών τους υποθέσεων. Αυτές οι συζητήσεις έχουν συνήθως έντονο προσωπικό χαρακτήρα και οι εκπαιδευτικοί δηλώνουν πως τις κάνουν με τους μαθητές χωρίς να το επιδιώκουν οι ίδιοι και πάντοτε με ιδιαίτερη προσοχή:

«Κάποιες φορές μου λένε, ναι. Δεν τους ρωτάω εγώ ποτέ. Μόνο αν έχω μάθει ότι πήγαν σε δικαστήριο, τους ρωτώ πώς πήγε, καλά ή όχι και αν θέλουν αυτοί να μου πουν κάτι παραπάνω, τότε ναι. Δεν τους ρωτάω γενικά, δεν τους ρωτάω, ούτε μέσα στην τάξη, απλά ίσως κάποιοι έρχονται να το πουν. Και δεν με ενδιαφέρει κιόλας. Δεν με ενδιαφέρει από την άποψη ότι εγώ τους βλέπω σαν μαθητές.» (Ε1).

«Ναι, ποτέ δεν το ξεκινάω εγώ σαν κουβέντα. Ούτε υπάρχει περίπτωση κάποιος καινούργιος μαθητής που θα έρθει να τον ρωτήσω: «γιατί είναι μέσα;», δεν με ενδιαφέρει βασικά. Γιατί είναι μέσα, το αδίκημα, το έγκλημα, το παράπτωμα... δεν με ενδιαφέρει. Δεν θέλω να το ξέρω γιατί δεν θέλω, υποσυνείδητα, αυτό να με επηρεάσει απέναντι στο μαθητή. Θέλω να τον έχω σαν μαθητή απέναντι μου. [...] Όταν λοιπόν βλέπεις ότι έχουν την ανάγκη να το συζητήσουν, το συζητάω μαζί τους.» (Ε5).

«Όταν ο μαθητής έρχεται να μου συζητήσει ο ίδιος κάτι σχετικό με την υπόθεσή του, θα κάτσω να τον ακούσω και αν μπορώ σε κάποιο σημείο και θέλει να τον βοηθήσω, να γράψει κάποια έκθεση ή να φτιάξει κάποια πράγματα γύρω από το επερχόμενο δικαστήριο του, θα το κάνω. Σε καμία περίπτωση δεν θα πάω να ρωτήσω μαθητή για την ποινή του.» (Ε3).

Ο εκπαιδευτικός Ε6 που διδάσκει στη σχολική μονάδα για πρώτη χρονιά, δηλώνει καθαρά την ανησυχία του για τη σωστή διαχείριση από την πλευρά του αυτών των συζητήσεων με τους μαθητές:

«... δεν θέλω να ξεκινήσω μία συζήτηση για κάτι το οποίο το παιδί το σκέφτεται όλη την ημέρα και είναι κάτι το οποίο τον έχει κουράσει. [...] Όχι, δεν συζητάω, είναι ένα ευαίσθητο κομμάτι και νομίζω ότι πρέπει να είμαι πάρα πολύ προσεκτικός, έτσι το σκέφτομαι μέσα μου. Δεν είναι το θέμα ότι δεν θα ήθελα να μάθω, είναι ένα ευαίσθητο κομμάτι και δεν θέλω να ακουμπήσω πάνω σε αυτό. [...]. Είναι ένα κομμάτι το οποίο δεν θέλω να το αγγίξω, ειλικρινά, νομίζω

ότι, αν αγγίξω ένα τέτοιο ευαίσθητο κομμάτι, θα χαλάσω πολύ περισσότερα πράγματα από αυτά που θα κερδίσω⁶⁴. Έχει κάνει με τον ατομικό χώρο, την ατομική περιοχή που είναι περιχαρακωμένη σαν μια κόκκινη γραμμή όπως θα λέγαμε. Εάν θέλεις να το κάνεις, πρέπει να υπάρχει λόγος για να το κάνεις. Εγώ θα ήθελα μελλοντικά, για να κάνω περισσότερα πράγματα, να κάνω και άλλα πράγματα, σε σχέση με τη δική μου σταδιοδρομία, σαν καλλιτέχνης. Θα με ενδιέφερε πάρα πολύ να το μάθω, αλλά είναι ένα σημείο το οποίο, προς το παρόν, δεν τολμάω να ακουμπήσω.» (Ε6).

Μεγάλο κομμάτι επίσης των συζητήσεων που οι εκπαιδευτικοί κάνουν με τους μαθητές είναι τα σχέδια και τα όνειρα που οι τελευταίοι κάνουν για τη ζωή τους μετά τη φυλακή:

«... είναι πολύ σημαντικό να κάνουν όνειρα, πολύ σημαντικό. Εξαρτάται βέβαια από τον άνθρωπο πάντα, κάποιοι δεν θέλουν να το σκέφτονται, δεν μπορούν να αντιμετωπίσουν την ποινή τους και τον εγκλεισμό τους, αν το σκέφτονται. Κάποιοι άλλοι πάλι δεν μπορούν να μην το σκέφτονται γιατί, αν δεν κάνουν όνειρα, τότε δεν μπορούν να το αντιμετωπίσουν... αλλά συζητάμε, πολύ.» (Ε5).

«Ναι, για αυτό συζητάμε, τί θα ήθελαν να κάνουν, τι θα ήθελαν. Να γυρίσουν στην πατρίδα τους ή να παν σε κάποια άλλη χώρα. Έχουν σχέδια, κάνουν σχέδια για το μέλλον και επειδή έχω συναντήσει και εκτός του Καταστήματος, τυχαία κάποια παιδιά, είναι εντελώς διαφορετικά, δεν τα έχω γνωρίσει... Και εμφανισιακά και ως προς τη συμπεριφορά τους, δεν τα έχω γνωρίσει. Θυμάμαι ότι..., κατάλαβα ότι μου είναι γνωστοί και τους ξέρω, αλλά δεν μπορούσα να καταλάβω ποιοί είναι... (γέλιο).» (Ε1).

«Ναι! Αυτό με ενδιαφέρει πάρα πολύ και το συζητάω με τα παιδιά. Συζητάω για τη συνέχεια. Δεν με ενδιαφέρει τόσο πολύ αυτό που έχουν κάνει, αλλά με ενδιαφέρει πολύ η συνέχεια, με ενδιαφέρει πάρα πολύ και εκεί συζητάω με τα παιδιά περισσότερα, ποια είναι τα σχέδιά τους για μετά.» (Ε6).

⁶⁴ «Ο εκπαιδευτής θα πρέπει να είναι σε συνεχή επαφή μ' αυτό που αισθάνεται. Να μην αρνείται τα συναισθήματά του, αλλά να τα αναγνωρίζει για να μπορεί να τα διαχειριστεί, αλλιώς η άρνηση οδηγεί σε προβολές δικών του αναγκών ή συναισθημάτων, στις οποίες εγκλωβίζεται και απομακρύνεται από την πραγματικότητα «του τι συμβαίνει μέσα στην ομάδα».» (Δημητρούλη και Ρηγούτσου, 2017: 46).

Σε αυτές τις σχέσεις ιδιαίτερο ρόλο παίζει και το πολιτισμικό και κοινωνικό κεφάλαιο των μαθητών. Η εκπαιδευτικός Ε1 καταθέτει την εμπειρία της για τον τρόπο που κάποιοι αλλοδαποί μαθητές αντιμετωπίζουν τις γυναίκες εκπαιδευτικούς:

«Βέβαια, αυτό που έχω διαπιστώσει που είναι και πάλι θέμα κουλτούρας, είναι η διαφορά με τους Άραβες αλλά και τους Αφγανούς, Πακιστανούς κλπ. Που πάντοτε θεωρούν τη γυναίκα κατώτερη από τους άνδρες. Και αυτό φαίνεται. [...] κάποια παιδιά δεν μπορούν να το αποβάλλουν, όταν είκοσι χρόνια έχουν μάθει κατ' αυτόν τον τρόπο και γύρω τους όλοι λειτουργούν έτσι, είναι λογικό ότι δεν μπορούν να το αποβάλλουν. Δείχνουν όμως κάποια σημεία, ότι αντιλαμβάνονται ότι και αυτά που κάνουν οι γυναίκες είναι καλά, (γέλιο), δεν είναι μόνο οι άνδρες που είναι οι καλύτεροι, προχωράμε λιγάκι. [...], αυτά τα παιδιά, έρχονται από τη χώρα τους και, στο μεγαλύτερο ποσοστό, που έρχονται μέσα στη φυλακή, δεν έχουν μείνει έξω στην κοινωνία, [...] Οπότε, γενικά, δεν έχουν δει και την όλη συμπεριφορά (διαφορετικά από τη χώρα τους).» (Ε1).

Παρατηρούμε από τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών ότι οι σχέσεις που αναπτύσσονται με τους μαθητές μέσα και έξω από την τάξη, έχουν γι' αυτούς πολύ θετικό πρόσημο τη σχολική λειτουργία. Η κατάθεση της ενέργειας και της προσπάθειας των εκπαιδευτικών και η επιλογή τους να διδάξουν στη σχολική μονάδα, σε συνδυασμό με την επικοινωνία που έχουν με τους μαθητές έξω από τα διδακτικά αντικείμενα, δρουν καταλυτικά στον τρόπο που οικοδομείται η σχολική πραγματικότητα. Πολλοί δε από τους εκπαιδευτικούς που συμμετείχαν στην έρευνα, όπως φαίνεται και από το προφίλ τους που αναλύθηκε στην ενότητα 2.1.3, διαθέτουν εμπειρία του χώρου και έτσι είναι σε θέση να θέτουν όρια στη σχέση τους με τους μαθητές, αλλά ταυτόχρονα να τους υποστηρίζουν συναισθηματικά και να μπορούν να διαχειρίζονται σε μεγάλο βαθμό τις ιδιαίτερες καταστάσεις που διαμορφώνονται στο χώρο του σχολείου. Αυτή η σχέση, ενδυναμώνεται και από τις υπόλοιπες δραστηριότητες του σχολείου και οδηγεί στη διαμόρφωση της πολύ καλής σχέσης που έχουν οι μαθητές με τους εκπαιδευτικούς. Με τα δεδομένα αυτά συμφωνούν και τα αποτελέσματα της έρευνας του Πέτσα (2017):

«Οι περισσότεροι μαθητές των σχολείων του ΕΚΚΝ σημείωσαν ότι διατηρούν πολύ καλές σχέσεις με τους εκπαιδευτικούς τους και αναφέρθηκαν σε αυτούς με ιδιαίτερα επιτιμητικά λόγια.» (Πέτσας, 2017: 462).

3.1.7 Η επίδραση του σχολείου στους μαθητές και η πορεία τους μετά την αποφυλάκιση.

Οι εκπαιδευτικοί διατυπώνουν με αρκετά emphatic τρόπο την άποψή τους ότι η επίδραση της φυλάκισης στους νέους κρατούμενους είναι σημαντική. Ακόμα, ότι το σχολείο στη φυλακή επιδρά με πολύ θετικό τρόπο. Ωστόσο, ανταποκρινόμενοι στο ερώτημα αν οι μαθητές θα συνεχίσουν το σχολείο και έξω και αν η ζωή τους θα συνεχιστεί σε διαφορετική βάση, εκφράζουν αμφιβολία.

«Όλοι βγαίνουν διαφορετικοί από τη φυλακή. Τώρα, με ποιο τρόπο διαφορετικοί... οι περισσότεροι... αυτό που λέμε εμείς οι μεγάλοι, λένε ότι: «έχουμε βάλει μυαλό». Δεν μπορώ να σου απαντήσω σε αυτό, δεν ξέρω... Πραγματικά, δεν ξέρω... Ξέρω από συζητήσεις που έχω κάνει με παιδιά, πολλά, τα περισσότερα, θα προσπαθήσουν να μην ξαναμπλέξουν. Πολλοί δεν θα τα καταφέρουν. Υπάρχει και μία, θέλω να πιστεύω μειοψηφία, που λεν ότι: «θα το κάνω καλύτερα την άλλη φορά και δεν θα με πιάσουν». Αυτοί είναι πολύ λίγοι, θέλω να πιστεύω ότι είναι μετρημένοι στα δάχτυλα. Από τη δική μου επαφή με τα παιδιά τα περισσότερα νομίζω είναι αρκετά «ταρακουνημένα» από την εμπειρία αυτή ώστε να μην μπλέξουν.» (Ε4).

«Διαφορετικός μπαίνεις, εδώ πέρα ζεις έντονες καταστάσεις, αναγκάζεσαι να προσαρμοστείς στις συνθήκες της φυλακής και σαφώς βγαίνεις διαφορετικός όταν αποφυλακιστείς.» (Ε2).

«Είμαι σίγουρη ότι βγαίνει διαφορετικό από τη δική μας φυλακή, σε αυτή τη φυλακή που υπάρχει σχολείο όχι από τη φυλακή γενικώς. Δεν έχω εμπειρία από άλλες φυλακές, αλλά από τα ακούσματα που έχουμε από τους μαθητές μας που έχουν τις διασυνδέσεις τους με άλλες φυλακές. Και οι ίδιοι το ομολογούν ότι βγαίνουν διαφορετικοί από τη δική μας φυλακή λόγω του σχολείου.» (Ε3).

«... αυτό που έχω δει τώρα πάρα πολύ σαν θετική εξέλιξη, είναι ότι και τα ίδια τα δικαστήρια λεν στα παιδιά να πηγαίνουν στο σχολείο [...] Δηλαδή, αρχίζει και από το Κράτος πλέον και δημιουργείται ένα κλίμα, όχι μόνο από τη θέληση ενός σχολείου και από τη θέληση των εκπαιδευτικών, θεσμοθετείται με κάποιο τρόπο κάτι ανάλογο.» (E1).

Οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί πιστεύουν ότι από τους νεαρούς κρατούμενους – μαθητές, πολλοί θα επιθυμούσαν να συνεχίσουν τη σχολική φοίτηση τους και μετά την αποφυλάκιση και ότι η πορεία τους εξαρτάται και από τη δική τους αυτόεκτίμηση και προσπάθεια.

«Σημαντικό είναι να συζητάμε πολύ με αυτά τα παιδιά και να αποκτήσουν εμπιστοσύνη ότι μπορούν να ξεπερδέψουν από όλη αυτήν την ιστορία με τη δικαιοσύνη. Και μπορούν και είναι στο χέρι τους να φτιάξουν τη ζωή τους.» (E4).

«... έχω δει παιδιά τα οποία είναι πολύ αρνητικά στο σχολείο, εν τούτοις, όταν βγαίνουν έξω, ζητάνε τα χαρτιά τους για να πάνε σε σχολείο, που σημαίνει ότι, παρά το ότι φέρονταν αρνητικά στο σχολείο, κάτι άλλαξε μέσα τους όταν ήταν στο σχολείο, ή κατά τη διάρκεια του σχολείου ή όταν βγήκαν έξω και τα ξανασκέφτηκαν, δεν ξέρω για πιο λόγο.» (E1)

Ωστόσο, όπως εκτιμούν οι εκπαιδευτικοί, οι μαθητές μπορεί να μην καταφέρουν να πραγματοποιήσουν την επιθυμία τους. Προκειμένου να επιβιώσουν θα πρέπει να εργαστούν και πιθανόν αυτό να είναι δύσκολο καθώς υπάρχει το στίγμα του πρώην κρατούμενου και απουσία υποστηρικτικών δομών.

«Το επηρεάζει πάρα πολύ, σε όλη τη ζωή του και πάντοτε έχει το σκεπτικό και ίσως είναι και σωστό αυτό, ότι η κοινωνία τον έχει στιγματίσει και δεν μπορεί να βρει ούτε δουλειά, ούτε να συνεχίσει τη ζωή του και προφανώς, από ότι αντιλαμβάνομαι και εγώ, ισχύει κάτι τέτοιο. Δεν δίνονται ευκαιρίες σε παιδιά να αλλάξουν τη ζωή τους και γι' αυτό βλέπουμε ότι μπλέκουν στα ίδια πράγματα και ενδεχομένως επιστρέφουν και στη φυλακή.» (E1).

Ακόμα, για πολλούς μαθητές από άλλες χώρες, η ελληνική κοινωνία και οι προοπτικές που θα έχουν να ενσωματωθούν σε αυτήν, δεν τους ενδιαφέρουν καθόλου, μια που η Ελλάδα τα τελευταία χρόνια της κρίσης, για αρκετούς

αλλοδαπούς, δεν είναι μια χώρα «στόχος» αλλά μια χώρα από την οποία επιθυμούν να περάσουν προς άλλες χώρες της Ευρώπης.

«Πολλά από τα παιδιά, Σύριοι, Ιρακινοί, Αλγερινοί, Μαροκινοί, χθες που συζητούσαμε παράδειγμα, μου είπαν ότι η Ελλάδα είναι «δρόμος». Δυσκολεύτηκε να το καταλάβω. Εννοούσαν ότι είναι πέρασμα, δεν ήρθαν για να μείνουν αρά δεν τους ενδιαφέρει πάρα πολύ να μάθουν ελληνικά, παρόλα αυτά... την κάνουν την προσπάθεια. [...] Ναι, αυτό τους το ρωτάω χωρίς να περιμένω να μου το πούνε. Τι έχεις σκοπό να κάνεις, τι έχεις στο μυαλό σου; Η Ελλάδα είναι «δρόμος» είναι μία απάντηση που παίρνω συχνά. Ωραία, είναι «δρόμος» και μετά όμως;... Δεν ξέρω...» (Ε4).

Οι εκπαιδευτικοί αξιολογούν τη δομή της τυπικής εκπαίδευσης ως χρήσιμη και καλή για κάποιους μαθητές, προτείνουν όμως την εφαρμογή και άλλων δομών εκπαίδευσης με έμφαση στην τεχνική - επαγγελματική.

«Να υπήρχε όπως είναι κανονικά, το Γυμνάσιο και το Λύκειο, αλλά να υπήρχε και ένα επαγγελματικό Λύκειο ή πιο σωστά, να υπήρχαν όλες οι δομές μέχρι και το επαγγελματικό Λύκειο. Να υπήρχε ταυτόχρονα και το σχολείο δεύτερης ευκαιρίας. [...] Αν λοιπόν υπήρχε τεχνική εκπαίδευση μέσα στο σχολείο, σίγουρα, πολλοί από τους μαθητές αυτούς θα είχαν ένα κίνητρο, ακόμα μεγαλύτερο, να έρθουν στο σχολείο γιατί θα έβλεπαν ότι μπορούν να κάνουν και κάτι πρακτικό. Είναι πολύ δύσκολο για ένα μαθητή ο οποίος είχε να πάει στο σχολείο 5 χρόνια να τον πάρεις και να γίνει ο μαθητής ο οποίος θα «πεθάνει» από το ενδιαφέρον για τα Αρχαία και τα Μαθηματικά και τη Φυσική.» (Ε3).

«Για μένα θα ήταν πάρα πολύ καλό να υπάρχουν όλες οι δομές των σχολείων που υπάρχουν και έξω. Δηλαδή να υπάρχει και το επαγγελματικό, για το νυχτερινό δεν ξέρω αν θα μπορούσε να υπάρξει. Θα μπορούσαν να υπάρχουν όλες οι κατευθύνσεις προσανατολισμού (στο Λύκειο) και όχι μία που έχουμε εμείς. Γιατί είναι κάποια παιδιά που τα καταφέρνουν περισσότερο στα μαθηματικά, αλλά κάποια άλλα όμως τα καταφέρνουν στην Ιστορία, τα καταφέρνουν στα Αρχαία, αν είχαν και τη βοήθεια.» (Ε1).

Σχετικά με την επικοινωνία που έχουν οι εκπαιδευτικοί με τους μαθητές μετά την αποφυλάκιση και την υποστήριξη που μπορούν να τους δώσουν, οι εκπαιδευτικοί

αναφέρουν ότι η επικοινωνία και υποστήριξη υπάρχει σε κάποιες περιπτώσεις, αλλά αυτό δεν αποτελεί κανόνα.

«...έχουν επικοινωνία οι μαθητές μας με το διευθυντή και παίρνουν τηλέφωνο για τις μετεγγραφές για κάποιο πρόβλημα που μπορεί να τους βοηθήσει. Χαιρόμαστε όταν παίρνουμε νέα, για αυτούς, για την πορεία τους ή όταν μαθητές μας παίρνουν στο σχολείο τηλέφωνο και μας λένε ότι συνεχίζουν έξω.» (Ε2).

«Ναι! Βεβαίως! επικοινωνία και τηλεφωνική και facebook και χαίρομαι πάρα πολύ. Δεν είναι πολλοί βέβαια. Έχω το προνόμιο ότι, έχοντας περάσει από δω ως μαθητές, μπορώ να κρίνω, εκ του ασφαλούς, ας πούμε, ποιος θα μπλέξει σίγουρα και ποιος δεν θα μπλέξει. Τι να πω..., αποφεύγω να έχω επικοινωνία με παιδιά που είναι ανακατεμένα με ναρκωτικά γιατί ξέρω ότι είναι μία ψυχοφθόρα κατάσταση και μην έχοντας εμπειρία δεν θα μπορέσω να το διαχειριστώ. Και κρατάω επαφή με τα παιδιά...» (Ε4).

«Υπάρχουν κάποιοι άνθρωποι στο σχολείο οι οποίοι ασχολούνται με τον κρατούμενο και αφού αποφυλακιστεί. Έρχονται σε επαφή με τα σχολεία που τους υποδέχονται, κάνουν την προσπάθεια να ενταχθούν όσο πιο ομαλά γίνεται, παρακολουθούν και την πορεία του πολλές φορές. Εγώ η ίδια δηλαδή, έχω παρακολουθήσει αρκετών κρατουμένων την πορεία αφού αποφυλακιστούν, υπάρχει μια προσωπική επαφή. (Έχεις επικοινωνία δηλαδή με κάποιους ή έχεις με όλους;) Ναι, έχω επικοινωνία με κάποιους, όχι δεν έχω επικοινωνία με όλους. Καταρχάς, όλοι δεν υπάρχουν, πολλοί από αυτούς φεύγουν και δεν τους ξαναβλέπεις, φεύγουν για τις χώρες τους. Από αυτούς που μένουν όμως πίσω και θέλουν να προχωρήσουν τη ζωή τους θετικά, γιατί αυτός ο οποίος, με το που θα βγει, θα τον ενδιαφέρει μόνο να ξαναγυρίσει στα παλιά του «λημέρια», δεν θα σου δώσει το δικαίωμα επικοινωνίας, δεν θα τον ενδιαφέρει η επικοινωνία μαζί σου, θα τον ξαναδεί αν ξαναμπεί στη φυλακή.» (Ε3).

3.1.8 Οι λόγοι επιλογής της σχολικής μονάδας από τους εκπαιδευτικούς και η προσωπική εμπλοκή τους με το σχολείο.

Οι εκπαιδευτικοί, μόνιμοι και αναπληρωτές, με τρόπο που έχει αναλυθεί νωρίτερα, επιλέγουν με αίτησή τους να διδάξουν στη σχολική μονάδα κάθε σχολικό έτος. Οι περισσότεροι αναφέρουν ότι δεν γνώριζαν το σχολείο και ότι με τυχαίο τρόπο πληροφορήθηκαν για αυτό. Κεντρικός άξονας στην επιλογή τους δηλώνουν ότι είναι το ενδιαφέρον τους να διδάξουν, να προσφέρουν σε μια διαφορετική μονάδα και ότι το θεώρησαν ως πρόκληση.

«Λυπάμαι, ντρέπομαι που το λέω αλλά μέχρι το 2013 που ήρθα, εγώ δεν είχα ιδέα... και μένω εδώ στον Αυλώνα. Δεν ξέρω... Η αλήθεια είναι ότι το σχολείο δεν είναι ανοιχτό προς την κοινωνία του Αυλώνα, την τοπική κοινωνία. Παράδειγμα, γίνεται μία γιορτή, να καλέσουμε τον έναν τον άλλον, θα καλέσουμε τους επισήμους... ο απλός άνθρωπος του Αυλώνα δεν πρέπει να ξέρει τι γίνεται εδώ; Δεν είχα ιδέα τι γίνεται εδώ...». (Ε4).

«...δεν γνώριζα καν ότι υπήρχε σχολείο εκεί. Το έμαθα από έναν συγγενή μας που είναι εκεί φύλακας. Μου έλεγε για το ότι υπάρχει σχολείο και μάλιστα ότι λειτουργεί κανονικά και ότι είναι πάρα πολύ καλό για τα παιδιά. Έτσι ξεκίνησα να το δουλεύω στο μυαλό μου. Πριν από δέκα, δώδεκα χρόνια πιστεύω ότι οι άνθρωποι δεν το γνώριζαν, τώρα πιστεύω ότι την τελευταία πενταετία έχει γίνει πιο γνωστό το σχολείο και ο ρόλος του και το πόσο σημαντικό έργο κάνει. [...] Θυμάμαι όταν είχα πρωτοέρθει, που μας έκανε τις συνεντεύξεις ο κ. Πέτρος⁶⁵, μου είχε πει: είναι αυτό το σχολείο, κάνουμε αυτά τα πράγματα, θέλουμε αυτά, έχει αυτές τις απαιτήσεις, το πρόγραμμα είναι αυτό, είναι πιο δύσκολο και στο τέλος μου λέει: θέλεις ακόμα να έρθεις; Και λέω εγώ: τώρα θέλω περισσότερο που το γνώρισα... (γέλιο)» (Ε1).

«Είχα διαβάσει μια συνέντευξη, μπορεί και να ήταν του Π. Δ. (ο Διευθυντής του σχολείου), για την εκπαίδευση στις φυλακές, για σχολεία που είναι μέσα σε φυλακές και που κάνουν μαθήματα σε μαθητές που είναι κρατούμενοι. Και το

⁶⁵ Η εκπαιδευτικός αναφέρεται στον διευθυντή του σχολείου Πέτρο Δαμιανό και στις άτυπες συνεντεύξεις που έκανε με τους εκπαιδευτικούς πριν την υπηρεσία τους στη σχολική μονάδα.

διάβασα και σκέφτηκα ότι πρέπει να είναι συγκλονιστικό αυτό, μία συγκλονιστική εμπειρία.» (E5).

«Όταν το άκουσα λοιπόν, το είδα με πάρα πολύ ενδιαφέρον για τη δουλειά που γίνεται εκεί μέσα και είπα: «πολύ ενδιαφέρον». Το άκουσα τυχαία και είχα στο μυαλό μου άλλα πράγματα, είχα άλλες σκέψεις πάνω στο τι μπορεί να γίνεται μέσα στις φυλακές.» (E6).

Ιδιαίτερη περίπτωση αποτελεί η μόνιμη εκπαιδευτικός Ε3 η οποία βρισκόταν σε δομές ειδικής αγωγής και η επιλογή της ήταν, εκτός από πρόκληση, σε κάποιο βαθμό περισσότερο συνειδητή μια που γνώριζε τη σχολική δομή και το έργο της.

«Ήταν επιθυμία μου, ήταν επιθυμία μου να πάω στο σχολείο της φυλακής από τότε που ήμουν αναπληρώτρια, αλλά επειδή ήμουν σε σχολεία εκτός της περιφέρειας, δεν μπορούσα να το προσεγγίσω... [...] πάντοτε με τραβούσε κάτι διαφορετικό από το συνηθισμένο τυπικό σχολείο και εδώ έχεις τη δυνατότητα να μπορείς να δουλέψεις πάνω στην ειδικότητά σου πολύ περισσότερο από τη δυνατότητα που έχεις να δουλέψεις με άτομα με ειδικές ανάγκες. [...] Η ανάγκη για να έχεις επικοινωνία εκτός από τις τάξεις, είναι πολύ μεγαλύτερη σε αυτό το σχολείο και αυτό είναι μία ιδιαιτερότητα που έχει το σχολείο και βέβαια αυτή η ιδιαιτερότητα είναι για μένα θετική.» (E3).

Αξιοσημείωτο είναι ότι, όλοι οι εκπαιδευτικοί δηλώνουν μεγάλη σύνδεση με το σχολείο, για την οποία εκφράζονται θερμά, είτε σε προσωπικό, είτε σε επαγγελματικό επίπεδο. Ακόμα, αναφέρονται στον αντίκτυπο που έχει σε αυτούς η θητεία στη σχολική μονάδα και ιδιαίτερα στον τρόπο που σκέφτονται και λειτουργούν ως εκπαιδευτικοί.

«Το ότι είναι μέσα στη φυλακή μου αρέσει πάρα πολύ, γιατί δίνει μια ευκαιρία στα παιδιά. Και να ξεφύγουν από το καθημερινό τους πρόγραμμα που τους είναι πολύ δομημένο και δεν μπορούν να κάνουν πολλά πράγματα και να έρθουν σε επαφή με άλλο κόσμο και να δούνε και μια άλλη πλευρά... και έναν άλλο τρόπο σκέψης... σε σχέση με όλα αυτά που έχουν μάθει μέχρι τώρα.» (E1).

Η εκπαιδευτικός Ε5 εκφράζεται με θέρμη και λέει:

«...αν είχα την επιλογή θα ήμουν στο σχολείο του Αυλώνα. [...] Έγινε νομίζω καλύτερη εκπαιδευτικός. Έμαθα να μη βάζω και εγώ ταμπέλες. Και γι' αυτό... συνεχίζω, είναι ο λόγος που συνεχίζω και να θέλω να είμαι εκεί γιατί θεωρώ ότι μπορώ να βοηθήσω αυτά τα παιδιά, αλλά και υπάρχει και ένα κομμάτι του εαυτού μου που ξέρει ότι γίνομαι και εγώ καλύτερη, σαν άνθρωπος καλύτερη... (Θα ήθελες να συνεχίσεις σε αυτό το σχολείο;) Εντάξει..., νομίζω ότι είναι ξεκάθαρο, ναι!, παρόλες τις δυσκολίες... και τα ζόρια...». (E5).

Οι εκπαιδευτικοί αναφέρονται στην ιδιαίτερη σχέση που αναπτύσσεται με τους μαθητές αλλά και τους εκπαιδευτικούς, σχέσεις που διαμορφώνονται από τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά του πλαισίου.

«Γιατί νιώθω ότι με έχουν ανάγκη. Γιατί νιώθω ότι και εγώ τους έχω ανάγκη. Γιατί νιώθω επίσης ότι η βοήθεια που μπορώ να δώσω είναι πολύ ουσιαστική. Είναι κάτι... δεν ξέρω... νομίζω ότι αφήνω λίγο από την ψυχή μου εδώ. Τα παιδάκια έξω έχουν μαμά, μπαμπά, έχουν σπίτι, έχουν όλα τα καλούδια του κόσμου! Αυτά τα παιδιά εδώ χρειάζονται ανθρώπους που να τα αγαπάνε...» (E4).

«Είναι διαφορετικό για μένα, ως προς τα συναισθήματά μου, γιατί εγώ το αγαπάω αυτό το σχολείο... Γιατί μου δίνει μεγάλη χαρά και ικανοποίηση. Πάντοτε την εκπαίδευση την έβλεπα ως λειτούργημα και όχι ως επάγγελμα [...] όταν έμαθα για αυτό το σχολείο και είδα και τη λειτουργία και το πόσα πολλά προσφέρει, ήθελα και εγώ να συμμετάσχω, να συμμετάσχω και να μην θέλω να φύγω...» (E1).

Η επαφή και η επικοινωνία σε ένα κοινό στόχο μέσα σε ένα ιδιαίτερο πλαίσιο φαίνεται να «δένει» αρκετούς από την ομάδα των εκπαιδευτικών που λειτουργούν συλλογικά στην επίτευξη ενός κοινού στόχου.

«Πραγματικά, δεν ξέρω, ίσως είναι και οι συνάδελφοι που έχουμε δεθεί τόσο πολύ... γιατί όταν είσαι σε ένα πρόγραμμα 8:30 με 2:30, δένεσαι και με τα παιδιά και με τους συναδέλφους, όταν πηγαίνεις να κάνεις 2 ώρες και να σηκωθείς να φύγεις, δεν έρχεσαι τόσο πολύ σε επαφή με τους συναδέλφους και με τα παιδιά.» (E1).

Η εκπαιδευτικός Ε3, αναφερόμενη σε παλαιότερη επιτυχημένη εμπειρία της σε σχολείο όπου, με δική της πρωτοβουλία, πραγματοποιήθηκε μια διαθεματική δράση που κινητοποίησε «δύσκολους» - παραβατικούς μαθητές, μιλά αρνητικά για τη συνεργασία και στάση των συναδέλφων της στο προηγούμενο σχολείο που δίδασκε:

«(Η δράση) είχε φοβερά αποτελέσματα, αλλά οι συνάδελφοι, στο τέλος της χρονιάς δεν το αναγνώρισαν. Επειδή έκανα κάτι διαφορετικό, επειδή χρειάστηκε να τους εμπλέξω σε όλη αυτή τη διαδικασία, γιατί, ως διαθεματική δράση, χρειαστήκαμε τη συνεργασία και άλλων θεμάτων. Επειδή τους καθυστέρησα από το στόχο που είχαν να αλλάξουν σχολικό περιβάλλον στα παιδιά και τους έκανα, τους ανάγκασα, να υποστούν ακόμα μία χρονιά τα παιδιά αυτά. Επειδή πρότεινα να γίνει τμήμα ένταξης το συγκεκριμένο σχολείο γιατί είχε πολύ μεγάλο πληθυσμό επισήμων μαθησιακών δυσκολιών. Τελικά, εντάξει..., έκατσα μία χρονιά έφυγα και τίποτα δεν άλλαξε στο σχολείο.» (Ε3).

Αναφερόμενη στη θετική ανταπόκριση των μαθητών και την εικόνα που έχουν για το σχολείο αναφέρεται στην ανταποδοτικότητα που αισθάνεται ότι υπάρχει στο έργο της, τόσο σε σχέση με την επίδραση που το σχολείο έχει στους μαθητές όσο και στο δικό της προσωπικό επίπεδο:

«Άλλο κίνητρο για μας τους εκπαιδευτικούς... σε ποιο σχολείο ένας εκπαιδευτικός ακούει τους μαθητές του να λένε: «Τι κρίμα που θα κλείσουν δεκαπέντε μέρες το σχολείο!». Εμείς έχουμε μαθητές που το λένε αυτό. [...] Προσωπικά έχω πάρει χαρές. Σαν άνθρωπος, σαν εκπαιδευτικός σαν άνθρωπος, έχω πάρει πολύ αγάπη από τους μαθητές μου και συνεχίζω να παίρνω ασταμάτητα. Αισθάνομαι πραγματικά ότι μέσα στο σχολείο παίρνω πολλά πράγματα. Όταν μπαίνω στο σχολείο και δεν είμαι καλά, (οι μαθητές) το «μυρίζονται» από τις σκάλες. Και ότι σε ρωτάνε (για αυτό)..., είναι πολύ σπουδαίο, εκεί νιώθεις πραγματικά πράγματα και η δική σου αυτοεκτίμηση περνάει θετικά στάδια.» (Ε3).

«Έχω πάρει πολλά πράγματα από αυτό το σχολείο, θεωρώ ότι για μένα είναι το μεγαλύτερο «πανεπιστήμιο». Έχω σπουδάσει πολύ, διαβάζω πάρα πολύ, κάνω διδακτορικό, αλλά το μεγαλύτερο «πανεπιστήμιο» για μένα είναι αυτό εδώ το σχολείο. Μου έχει κάνει πολύ καλό δηλαδή και στην προσωπικότητά μου, έχω

πάρει πράγματα και όταν παίρνεις πράγματα, δίνεις αντίστοιχα πολύ περισσότερα και πολύ πιο εύκολα.» (E2).

Ο εκπαιδευτικός Ε6, που διδάσκει για πρώτη χρονιά στο σχολείο, αναφέρεται στην προσωπική του ιστορία που οδήγησε σε κάποιο βαθμό και την επιλογή του να διδάξει σε αυτό:

«Εγώ ο ίδιος το έχω περάσει αυτό το στάδιο, το έχω νιώσει αυτό. Πέρα από το γεγονός που ένιωσα πράγματα όταν ήρθα εδώ σαν μετανάστης από την Αλβανία. Εμένα δεν μου κάνει πάρα πολύ εντύπωση γιατί, ήδη από την οικογένειά μας, είχαμε έναν άνθρωπο μέσα στη φυλακή, για πολιτικούς λόγους. (Ένα πολιτικό κρατούμενο στη δική σου οικογένεια;) Ναι και πώς μας αντιμετώπιζαν, την οικογένειά μας, που είχαμε έναν άνθρωπο μέσα στη φυλακή, ποιες συνέπειες έχει αυτό... (Το έχεις νιώσει δηλαδή;) Ναι, το έχω νιώσει αυτό το κομμάτι, όχι να είσαι μέσα στη φυλακή, αλλά να έχεις έναν άνθρωπο δικό σου κρατούμενο και να κουβαλάς αυτό το φορτίο πάνω σου⁶⁶.»

Ακόμα, αναφέρεται σε προηγούμενη εμπειρία του και τη στάση που είχε ο ίδιος κρατήσει απέναντι σε έναν πρώην κρατούμενο με τον οποίο δούλεψε ένα διάστημα μαζί και στην αλλαγή στη στάση του μετά την εμπλοκή του με το σχολείο:

«Το καλοκαίρι που δούλεψα με τον αδερφό μου (σε μία τεχνική – κατασκευαστική εργασία), είχαμε ένα παιδί στη δουλειά που είχε περάσει από τις φυλακές και είχα μέσα μου αυτήν την ανασφάλεια. Γιατί; και πώς; Και δεν συζητούσα πάρα πολύ με αυτόν τον άνθρωπο⁶⁷. Μετά από τόσο καιρό τώρα, το βλέπω λίγο διαφορετικά. Είναι το άγνωστο κομμάτι..., για ποιο λόγο ήταν μέσα. [...] Μετά, όταν μπήκα μέσα, το είπα και πριν, έχω αναθεωρήσει τις σκέψεις μου, άλλαξαν

⁶⁶ «...το άτομο που συνδέεται μέσα από την κοινωνική δομή με έναν στιγματισμένο – μια σχέση που κάνει την ευρύτερη κοινωνία να αντιμετωπίζει από κάποιες απόψεις και τα δύο άτομα σαν ένα. Έτσι, η πιστή σύζυγος του ψυχασθενή, η κόρη του πρώην κατάδικου, ο γονιός του ανάπηρου, ο φίλος του τυφλού, η οικογένεια του δέμιου, είναι όλοι υποχρεωμένοι να μοιράζονται ένα μέρος από την απαξίωση του στιγματισμένου ανθρώπου με τον οποίο συνδέονται.» (Goffman, 1963: 96).

⁶⁷ «Με δεδομένα αυτά που τόσο ο στιγματισμένος όσο κι εμείς οι φυσιολογικοί εισάγουμε στις μικτές κοινωνικές περιστάσεις, ευνόητο είναι ότι δεν θα κυλήσουν όλα ομαλά. Θα προσπαθήσουμε μάλλον να φερθούμε σαν να ταιριάζει πράγματι απολύτως αυτό το άτομο σε έναν από τους τύπους ανθρώπων που μας προσφέρονται φυσιολογικά στην περίσταση, είτε αυτό σημαίνει ότι τον αντιμετωπίζουμε ως κάποιον καλύτερο απ' ό,τι αισθανόμαστε πως πρέπει να είναι είτε ως κάποιον χειρότερο απ' ό,τι αισθανόμαστε πως μάλλον είναι. Αν καμιά απ' αυτές τις κατευθύνσεις δεν είναι δυνατή, τότε ίσως προσπαθήσουμε να φερθούμε σαν να είναι ένα «ανύπαρκτο πρόσωπο», σαν να μην πρόκειται για κάποιον που η παρουσία του θα πρέπει να τύχει τελετουργικής αναγνώρισης.» (Goffman, 1963: 83)

οι σκέψεις μου και άλλαξα και εγώ ο ίδιος από την εμπειρία που έχω από μέσα.» (Ε6).

Οι εκπαιδευτικοί ερωτώμενοι αν θα ήθελαν να συνεχίσουν στο σχολείο απαντούν θετικά, αναγνωρίζοντας χαρακτηριστικά του πλαισίου που βρίσκουν σημαντικά και εκφράζουν ότι η επιθυμία τους να λειτουργούν σε ένα τόσο ειδικό και διαφορετικό πλαίσιο, επισκιάζει τις δυσκολίες που αντικειμενικά έχει ο χώρος.

«Ναι, η παραμονή μου στο σχολείο είναι καθαρά θέμα επιλογής. [...] Ίσως να με έχει επηρεάσει βέβαια και το γεγονός ότι η πρώτη μου επαφή με την εκπαίδευση ήταν στην ειδική αγωγή και εγώ έχω μάθει από την ειδική αγωγή να δουλεύω πολυεπίπεδα με τους μαθητές μου. Σε αυτό το σχολείο αυτό το καλύπτω απόλυτα⁶⁸. Έχω τη δυνατότητα να αφιερώνω όσο χρόνο θέλω, τόσο στο μάθημα, όσο και στις υπόλοιπες δραστηριότητες, στα πολιτιστικά προγράμματα, αλλά και στις συζητήσεις με μαθητές οι οποίες έχουν να κάνουν με το μέλλον τους, με τη ζωή τους, με το παρελθόν τους, όλα αυτά. [...] Δεν θα ήθελα για τίποτα να αλλάξω χώρο. Γιατί, αυτό το σχολείο με κάνει να μην πλήττω ποτέ (γέλιο...). Δεν υπάρχει περίπτωση να πω, «κοίτα, μετά από αυτή τη χρονιά, εντάξει, γέμισα και δεν ξέρω τι άλλο να περιμένω (γέλια...)». Πάντα έχω να περιμένω κάτι καινούργιο, μία έκπληξη... (γέλια...). Γιατί έχει να κάνει συνέχεια με καινούριους ανθρώπους και καινούργιες καταστάσεις.» (Ε3).

«(Αν διοριζόσουν κάπου μόνιμα θα ερχόσουν;) Εννοείται, εννοείται... θα έκανα τον πρώτο υποχρεωτικό χρόνο κάπου και μετά θα ζητούσα να επανέλθω στο σχολείο. Παρόλο που πολλοί λεν: «τι δύσκολο που είναι», εμένα μου φαίνεται πάρα πολύ όμορφο αυτό. Δηλαδή κάνω οτιδήποτε χωρίς να με κουράζει... θυμάσαι που έλεγα: τι ωραία που περνάμε... ξεκουράζομαι στο σχολείο...» (Ε1).

«(θα ήθελες να συνεχίσεις;) Βεβαίως!!! Δεν θα μπορούσα να φανταστώ τον εαυτό μου σε άλλο σχολείο πλέον. Κάποιες φορές κουράζομαι... αλλά δεν μπορώ να φανταστώ να πάω σε άλλο σχολείο! Αν κάποια χρόνια δεν θα

⁶⁸ «Πολλοί ερωτηθέντες αναφέρθηκαν στις δεξιότητες και την εμπειρία που είχαν αποκτήσει στο παρελθόν με εκπαιδευόμενους που είχαν μαθησιακές δυσκολίες ή προβλήματα συμπεριφοράς και ότι επέλεξαν την εκπαίδευση στις φυλακές με σκοπό να εφαρμόσουν την εμπειρία και τις επιτυχημένες διδακτικές πρακτικές τους σε περιβάλλοντα εκπαίδευσης φυλακών.» (Rogers, Simonot, Nartey, 2014: 29, μτφ του γράφοντα).

καταφέρω να πάρω την απόσπαση, νομίζω θα είμαι πολύ στεναχωρημένη... Θα μου λείπει πολύ και θέλω να πιστεύω ότι θα τους λείπω και εγώ...». (Ε4).

«...συνεχίζω, είναι ο λόγος που συνεχίζω και να θέλω να είμαι εκεί, γιατί θεωρώ ότι μπορώ να βοηθήσω αυτά τα παιδιά, αλλά και υπάρχει και ένα κομμάτι του εαυτού μου που ξέρει ότι γίνομαι και εγώ καλύτερη, σαν άνθρωπος καλύτερη. (θα ήθελες να συνεχίσεις σε αυτό το σχολείο;) Εντάξει, νομίζω ότι είναι ξεκάθαρο, ναι, παρόλες τις δυσκολίες... και τα ζόρια...» (Ε5).

Εξαίρεση αποτελεί ο εκπαιδευτικός Ε6 που, στην ερώτηση αν θα ήθελε να συνεχίσει, απαντά ότι θεωρεί ιδιαίτερα δύσκολες τις συνθήκες σχετικά με την ειδικότητά του.

«Αυτό δεν το έχω αποφασίσει ακόμα. Βρίσκομαι σε ένα δίλημμα γιατί οι συνθήκες είναι λίγο δύσκολες. Για να μπορέσω να δουλεύω λίγο πιο άνετα σαν εικαστικός μέσα στο σχολείο, θα ήθελα ένα άλλο περιβάλλον. Αλλά, μέχρι τώρα, έχω τις καλύτερες εντυπώσεις και έτσι πραγματικά, όταν έρχομαι στο σχολείο κάθε πρωί, έρχομαι με κέφι, γιατί, αν δεν έχεις κέφι δεν μπορείς να κάνεις τίποτα. Πέρα από αυτό, βέβαια, υπάρχει και το οικονομικό κομμάτι.» (Ε6).

Σε αυτήν την ενότητα αναλύθηκαν οι απόψεις των εκπαιδευτικών για τη σχολική μονάδα. Συνολικά οι εκπαιδευτικοί προσδιορίζουν μέσα από τις απαντήσεις τους ένα πολύ ιδιαίτερο σχολικό πλαίσιο στο οποίο λειτουργεί η μονάδα, μέσα στο οποίο ο ρόλος τους αναδεικνύεται ως πολύ διαφορετικός.

Αρχικά, οι εκπαιδευτικοί αντιμετωπίζουν ένα μαθητικό πληθυσμό που συγκροτείται από νέους που έχουν επιδείξει παραβατική συμπεριφορά και βρίσκονται κάτω από ένα καθεστώς εγκλεισμού, αντιμετωπίζοντας ή περιμένοντας μια ποινή. Οι μαθητές βρίσκονται σε μια «μετέωρη» κατάσταση στο χώρο και στο χρόνο, που χαρακτηρίζεται από την επιβολή ενός καταπιεστικού συστήματος μιας φυλακής. Αυτή η κατάσταση χαρακτηρίζεται από μια ιδιαίτερη ευαλωτότητα που έχει μεγάλες ψυχολογικές επιπτώσεις στους νέους.

Ακόμα, ο πληθυσμός αυτός παρουσιάζει μεγάλη ετερότητα και πολύπολιτισμικότητα, σε σχέση με την εθνική καταγωγή, το στάδιο της σχολικής πορείας, τη χρήση

της ελληνικής γλώσσας και ακόμα τα κίνητρα για την παρακολούθηση του σχολείου. Επιπλέον, η χωροταξία της φυλακής και η συγκρότηση ομάδων με εθνικά ή άλλα χαρακτηριστικά, μεταφέρεται στο χώρο του σχολείου και επηρεάζει σημαντικά τον τρόπο που οι μαθητές δρουν και συμπεριφέρονται στο σχολικό χώρο. Πρόκειται ακόμα για ένα μαθητικό πληθυσμό που έχει μεγάλη κινητικότητα, μεταβλητότητα στη σύνθεση του, που πλαισιώνεται και χαρακτηρίζεται από το την ευρύτερη επιρροή της λειτουργίας της φυλακής και των δικαστικών υποθέσεων των μαθητών.

Οι εκπαιδευτικοί προσπαθούν να ανταποκριθούν στις ιδιαίτερες ανάγκες των μαθητών και της λειτουργίας του πλαισίου που διαμορφώνεται από όλους τους ανωτέρω παράγοντες, καταθέτοντας μεγάλη προσπάθεια, προσωπική εμπλοκή και ενέργεια, ακολουθώντας συχνά εναλλακτικές παιδαγωγικές προσεγγίσεις και πρακτικές. Αυτές οι προσεγγίσεις χαρακτηρίζουν τον ιδιαίτερο ρόλο τους και αξιολογούνται από τους εκπαιδευτικούς ως επιτακτικές και απαραίτητες, τόσο μέσα στη σχολική τάξη όσο και έξω από αυτήν. Μεγάλη σημασία δίνουν ακόμα, στην προσωπική επαφή και ανατροφοδότηση των σχέσεων που έχουν με τους μαθητές, σχέσεις που νοηματοδοτούν και προσδιορίζουν τον ιδιαίτερο ρόλο τους, πέρα από αυτόν που θα απαιτούσε και θα διαμόρφωνε μια σχολική δομή τυπικής εκπαίδευσης.

Έτσι, εκτός από τη συνηθισμένη λειτουργία του σχολείου, οι εκπαιδευτικοί εμπλέκονται σε μεγάλο βαθμό με προαιρετικές δράσεις και σχολικές δραστηριότητες που ενσωματώνονται στο σχολικό πρόγραμμα και τη σχολική πρακτική, δράσεις τις οποίες θα επιχειρήσουμε να αναλύσουμε στην επόμενη ενότητα, ερευνώντας τις απόψεις των εκπαιδευτικών για το διακριτό ρόλο τους στη σχολική μονάδα.

3.2 Προαιρετικά προγράμματα

Τα προαιρετικά προγράμματα που υλοποιεί η σχολική μονάδα έχουν μακρά ιστορία και ιδιαίτερα χαρακτηριστικά ως προς τον αριθμό τους, την επιλογή της θεματικής τους και τον τρόπο υλοποίησής τους, ζητήματα που έχουν αναλυθεί διεξοδικά στην ενότητα 1.7. Στην παρούσα ενότητα θα επιχειρήσουμε να αναδείξουμε τις απόψεις των εκπαιδευτικών για τα προγράμματα και ακόμα, σε συνδυασμό με τα δεδομένα των ημερολογίων παρατήρησης, να αναδείξουμε το ρόλο τους στη λειτουργία της σχολικής μονάδας.

Οι εκπαιδευτικοί αναφέρονται συχνά σε αυτά με τον τίτλο πολιτιστικά προγράμματα παρόλο που η θεματική τους και ο σχεδιασμός τους ανήκει στις κατηγορίες προαιρετικών δράσεων: Πολιτιστικά, Αγωγής Υγείας, Περιβαλλοντικά και Αγωγής Σταδιοδρομίας. Σε αυτά αναγνωρίζουν οι εκπαιδευτικοί ένα χαρακτήρα που είναι στενά συνδεδεμένος με τη συνολική δραστηριότητα της σχολικής μονάδας και ακόμα με τις σχολικές γιορτές που αποτελούν τρόπο επικοινωνίας του σχολείου με την κοινωνία. Η εκπαιδευτικός Ε2 χαρακτηριστικά αναφέρει:

«Δεν συγκρίνεται με τα υπόλοιπα σχολεία. Όσον αφορά το ωρολόγιο πρόγραμμα και τα μαθήματα που διδάσκονται, είναι τα ίδια, αλλά όσο αφορά και τα έξτρα προγράμματα που τρέχουν σε αυτό το σχολείο, διαφέρει. Για παράδειγμα, τα πολιτιστικά προγράμματα, ο χρόνος που ξοδεύεται για τα πολιτιστικά προγράμματα, η προετοιμασία των γιορτών μας, ο χρόνος που ξοδεύουμε για την προετοιμασία αυτών των εορτών, είναι διαφορετικές όλες – όλες οι προετοιμασίες.» (Ε2).

3.2.1 Οργάνωση, είδος και χρόνος ενασχόλησης με τα προγράμματα.

Το σχολικό ωρολόγιο πρόγραμμα περιελάμβανε για το σχολικό έτος 2017-2018 που έγινε η έρευνα, για δύο ημέρες την εβδομάδα, κάθε Δευτέρα και Πέμπτη και το πρόγραμμα υλοποίησης των προαιρετικών δράσεων. Το κουδούνι του σχολείου χτυπά κανονικά για να σημάνει την έναρξη της διδακτικής ώρας, όμως οι εκπαιδευτικοί και οι μαθητές γνωρίζουν ότι τις συγκεκριμένες ώρες αντί για τα κανονικά μαθήματα θα γίνουν τα προγράμματα. Έτσι, η δομή των τάξεων ως προς τον μαθητικό πληθυσμό αλλάζει μια που σε μια συγκεκριμένη τάξη στην οποία κάνει μαθήματα η Τρίτη Γυμνασίου για παράδειγμα, εκείνη την ώρα γίνεται το πρόγραμμα της χαρακτηριστικής. Στην τάξη αυτή μπαίνουν οι μαθητές που κάνουν το πρόγραμμα της χαρακτηριστικής μαζί με τον εκπαιδευτικό που υλοποιεί το πρόγραμμα.

Η επιλογή των σχολικών τάξεων ή αιθουσών που θα γίνουν τα προγράμματα, γίνεται από το σύλλογο διδασκόντων με κριτήριο τις πρακτικές ανάγκες κάθε προγράμματος και την κρίση και επιθυμία των εκπαιδευτικών. Χαρακτηριστικά αναφέρουμε ότι το πρόγραμμα του πηλού γινόταν στην αίθουσα φυσικής - χημείας του σχολείου που λειτουργεί μεν ως σχολική τάξη, αλλά από την ανακατασκευή του κτηρίου διαθέτει πάγκο με νιπτήρες που έχουν βρύσες τρεχούμενου νερού που βοηθά στην εργασία με τον πηλό και την καθαριότητα του χώρου μετά τη λήξη του προγράμματος. Το πρόγραμμα της χαρακτηριστικής είχε επιλέξει μια μικρή αίθουσα που αρχικά ήταν σχεδιασμένη να φιλοξενεί το γραφείο του Διευθυντή και έχει τη δυνατότητα να κλειδώνει από μέσα. Έτσι, καλύπτεται σε μεγαλύτερο βαθμό η ανάγκη ασφάλειας των εργαλείων που χρησιμοποιούνται για τη χάραξη στο Linoleum, εργαλεία αρκετά κοφτερά και εν δυνάμει επικίνδυνα.

«Στο πρόγραμμα έχω περίπου δέκα μαθητές, αλλά επειδή έχουμε κοπίδια και εργαλεία που χρησιμοποιούμε, όταν κάνουμε το πρόγραμμα είναι κάθε φορά τρία – τέσσερα, μέχρι εκεί για να μπορώ να ελέγχω τα κοπίδια.» (Ε1).

Ακόμα, όπως αναφέρθηκε και νωρίτερα, το πρόγραμμα του χορού, γινόταν στην αίθουσα πολλαπλών χρήσεων του σχολείου που βρίσκεται στο ισόγειο του κτηρίου, ώστε η δυνατή μουσική με την οποία χορεύουν οι μαθητές να μην ενοχλεί την τέλεση των υπολοίπων προγραμμάτων.

Επίσης, τα προγράμματα της σχολικής εφημερίδας, της δημιουργικής γραφής και της φωτογραφίας, ακολούθησαν διαφορετικό προγραμματισμό για λόγους που έχουν αναφερθεί νωρίτερα στην ενότητα 1.7. Το δε πρόγραμμα της ανθοκομίας – γεωπονικής, έκανε κάποιες συναντήσεις του πρακτικής εφαρμογής εκτός του χώρου του σχολείου σε εξωτερικό χώρο, που διαμορφώθηκε ειδικά με άδεια και υποστήριξη του Καταστήματος Κράτησης.

Ακόμα, ο αριθμός των μαθητών που παρακολουθεί ένα πρόγραμμα επηρεάζει και την επιλογή της αίθουσας. Στην αρχή της χρονιάς αλλά και κατά τη διάρκεια, όταν έρχονται καινούργιοι μαθητές, τους δίνεται η δυνατότητα να δηλώσουν τις προτιμήσεις τους για τα προγράμματα που έχει σχεδιαστεί να υλοποιηθούν. Ανάλογα με τον αριθμό των προτιμήσεων που έχει ένα πρόγραμμα γίνεται και η επιλογή του χώρου. Κατά τη διάρκεια της παρατήρησης διαπιστώθηκε ότι η κατανομή των μαθητών σε προγράμματα και ο χώρος υλοποίησης του κάθε προγράμματος ήταν αρκετά σταθερός αλλά παρουσίαζε και μεταβολές που σχετίζονταν με την κινητικότητα του μαθητικού πληθυσμού που χαρακτηρίζει τη σχολική μονάδα ή και σε άλλους παράγοντες.

Τέλος, από τα δεδομένα των παρατηρήσεων είναι φανερό ότι μικρός αλλά σημαντικός αριθμός μαθητών «περιδιαβαίνουν» τα προγράμματα μια που αναζητούν αυτά που τους ενδιαφέρουν δοκιμάζοντας και σε μεγάλο βαθμό. Αυτό γίνεται επιτρεπτό από τους εκπαιδευτικούς καθώς αξιολογούν ως σημαντικό το ενδιαφέρον των μαθητών, δείχνοντας σχετική ανοχή. Αρκετές φορές κατά τη διάρκεια της παρατήρησης οι εκπαιδευτικοί παρακινούσαν τους μαθητές να συμμετάσχουν σε κάποιο πρόγραμμα ακόμα και την ώρα της τέλεσής τους.

«Έλα, που θέλεις να μπεις; Θέλεις να κάνεις ψηφιδωτά ή σε ενδιαφέρει η μουσική; Μην κάθεται έξω στο διάδρομο...» (ΗΠ).

Κατά τη διάρκεια τέλεσης των προγραμμάτων μικρός αριθμός εκπαιδευτικών που δεν υλοποιούσαν εκείνη την ώρα πρόγραμμα, είχε την επιστασία του χώρου του σχολείου αλλά και αναλάμβανε την παρακίνηση των μαθητών που δεν συμμετείχαν. Ακόμα, κάποιες ημέρες παρατήρησης, ορισμένοι εκπαιδευτικοί, όπως αυτοί της

ενισχυτικής διδασκαλίας⁶⁹, βρίσκονταν σε κάποια αίθουσα μαζί με ένα συνάδελφό τους με σκοπό να υποστηρίξουν την επιστασία του χώρου του προγράμματος όταν είχε πολλούς μαθητές ή και, πιο σπάνια, για να συμμετέχουν και οι ίδιοι στην εργασία του προγράμματος με δική τους επιθυμία.

«Αν κάποιος είναι αποφασισμένος ότι δεν θέλει να κάνει πρόγραμμα, δεν είναι υποχρεωτικό. Δεν σχετίζεται με το ωράριό του, δεν είναι συμπλήρωση ωραρίου, είναι επιπλέον ώρες, τις οποίες δεν θα πάρει σαν υπερωρίες, δεν θα τις πληρωθεί, είναι εθελοντική η συμμετοχή.» (Ε5).

Οι εκπαιδευτικοί εκφράζουν ότι ο αριθμός και το είδος των προγραμμάτων που υλοποιήθηκαν το σχολικό έτος της έρευνας και που αναφέρθηκαν νωρίτερα, ανταποκρίνεται κυρίως στην κάλυψη της ανάγκης των μαθητών, τόσο σε επίπεδο γνώσης όσο και σε επίπεδο δράσης και πρακτικής. Ακόμα, μέσα από την περιγραφή που οι εκπαιδευτικοί δίνουν, αναδύεται το προσωπικό τους ενδιαφέρον για αυτά.

«Το σχολείο φέτος κάνει 15 με 16 προγράμματα, προαιρετικά προγράμματα, τα περισσότερα είναι αγωγής υγείας, πολιτιστικά και ένα περιβαλλοντικό νομίζω. [...] Και έχουμε 15 με 16 γιατί ακριβώς κατανοούμε την ανάγκη των παιδιών για τέτοια προγράμματα.» (Ε5).

«Τα τελευταία τρία χρόνια ασχολούμαι με τη δημιουργική γραφή. [...] είναι ένα πολυτροπικό κείμενο ή ένα πολύμορφο αποτέλεσμα, το οποίο, αφού έχει περάσει από το κομμάτι της θεωρίας, το τελικό αποτέλεσμά του είναι πρακτικό.» (Ε3).

«Είναι ένα πρόγραμμα αγωγής υγείας το οποίο έχει τον ποιητικό τίτλο «όταν ανθίζουν οι ψυχές» και είναι ένα πρόγραμμα το οποίο κάνω σε συνεργασία με έναν γεωπόνο.» (Ε5).

«Ο χορός είναι η μεγάλη μας αγάπη [...] επιλέγουμε χορούς οι οποίοι είναι κοντά στα δικά τους ακούσματα. Αντίστοιχα και τα παιδιά έχουν τη δυνατότητα

⁶⁹ Το σχολικό έτος 2017-2018, υλοποιήθηκε πρόγραμμα ενισχυτικής διδασκαλίας για τους μαθητές του Γυμνασίου με πρόσληψη τριών επιπλέον εκπαιδευτικών, για τα μαθήματα της ελληνικής γλώσσας, των μαθηματικών και των αγγλικών. Οι εκπαιδευτικοί αυτοί δεν έχουν το ίδιο εργασιακό καθεστώς με τους υπόλοιπους, δεν έχουν το ίδιο ωράριο και δεν αναλαμβάνουν γραφειοκρατικές εργασίες, καθώς και την υλοποίηση κάποιου προαιρετικού προγράμματος. Όμως, μια που τα προγράμματα είναι ενσωματωμένα στο σχολικό πρόγραμμα, αρκετά συχνά, οι εκπαιδευτικοί αυτοί συμμετέχουν βοηθητικά στη διεξαγωγή κάποιου προγράμματος την ώρα που βρίσκονται στη σχολική μονάδα.

να μας δείξουν ένα δικό τους παραδοσιακό χορό και να τον μάθουμε να το διδάξουμε στους συμμαθητές τους και σε μας, ούτως ώστε να αισθανθούν και οι ίδιοι ότι προσφέρουν και αυτοί κάτι.» (E2).

Πέρα από το πρόγραμμα υλοποίησης στο οποίο αναφερθήκαμε, αρκετά προγράμματα λειτουργούν ανεξάρτητα ή και βρίσκουν παραπάνω χρόνο στο σχολικό πρόγραμμα με σκοπό να συμβάλλουν σε μια σχολική γιορτή ή να ολοκληρώσουν κάποια έργα πριν την ολοκλήρωσή τους.

«Έχουμε δύο φορές την εβδομάδα στο ωρολόγιο πρόγραμμα και όταν προετοιμαζόμαστε για κάποια σχολική γιορτή, όπως συμβαίνει τώρα που ετοιμάζουμε την 25η Μαρτίου, προσπαθούμε να βρούμε χρόνο και χώρο για να κάνουμε μία ώρα πρόβα την ημέρα.» (E2).

«...πέρα από τις διδακτικές ώρες που αφιερώνουμε μέσα στο ωρολόγιο πρόγραμμα, υπάρχουν συνάδελφοι οι οποίοι, κάποιες μέρες, κρατάνε τα παιδιά μετά τη λήξη των μαθημάτων και ασχολούνται λίγο παραπάνω με το πρόγραμμά τους.» (E5).

«Όλα τα παιδιά θέλουν να φτιάξουν, όλα τα παιδιά με «κυνηγάνε» στους διαδρόμους και μετά τη λήξη των μαθημάτων, σχεδόν καθημερινά. Δεν έχω άλλη λύση παρά να κάθομαι και να δουλεύουμε περίπου μία με μιάμιση ώρα κάθε μέρα.» (E4).

«... όταν έχουμε σταματήσει και τα μαθήματα, έρχονται τα παιδιά και συνεχίζουμε και κάνουμε και άλλα έργα, δυο τρεις ώρες ανάλογα το πόσο θέλουν και τα παιδιά και εκεί το ολοκληρώνουμε κιόλας.» (E1).

«Η δημιουργική γραφή είναι κάτι το οποίο το δουλεύεις καθ' όλη τη διάρκεια της σχολικής χρονιάς, οποιαδήποτε ώρα και οποιαδήποτε στιγμή.» (E3).

3.2.2 Σύνθεση της ομάδας και σχέσεις μαθητών

Η σύνθεση της ομάδας των προγραμμάτων παρουσιάζει σημαντική απόκλιση από τη σύνθεση των τάξεων ή των σχέσεων στο χώρο του σχολείου. Κατά τη διάρκεια της παρατήρησης αυτό ήταν ιδιαίτερα φανερό και μάλιστα, σε περίπτωση που ένας μαθητής ήθελε να βρει ένα φίλο του, τον έψαχνε μέσα στα προγράμματα με σκοπό να μιλήσει μαζί του για κάτι επείγον που αφορούσε ένα πρόβλημα που συνέβαινε εκείνη την ώρα στη φυλακή.

Οι εκπαιδευτικοί αναφέρονται στη σύνθεση αυτή και με πολύ χαρακτηριστικό τρόπο δηλώνουν τα αποτελέσματα που βλέπουν να έχει αυτή η διαφορετική σύνθεση στις σχέσεις που αναπτύσσονται ανάμεσα στους μαθητές.

«... στη δεδομένη χρονική στιγμή, (στο πρόγραμμα του χορού), κανένας δεν είναι από την ίδια χώρα με κάποιον άλλο, είναι δηλαδή από 11 διαφορετικές χώρες. [...] Είναι ένα πάζλ πολυπολιτισμικό. Όταν πρωτοπαίνουν στην ομάδα δεν γνωρίζονται μεταξύ τους [...] αλλά όταν «πιάνεσαι» διαρκώς με τον συγχορευτή σου και ιδρώνεις και περνάς χρόνο μαζί, στην πορεία γίνονται ομάδα και βλέπω ότι αργότερα κάνουν παρέα μεταξύ τους και κατά τη διάρκεια της ημέρας στο σχολείο.» (E2).

«Όχι, όχι, δεν είναι από την ίδια χώρα, ούτε είναι φίλοι μεταξύ τους. Και τις προηγούμενες χρονιές που έκανα το πρόγραμμα της δημιουργικής γραφής σε μία πιο στενή ομάδα, δεν ήταν ποτέ, ακόμα είχαν και διαφορά ηλικίας, έτυχε να έχω και μαθητές μεγαλύτερης ηλικίας.⁷⁰» (E3).

«Ναι, σε αυτό το πρόγραμμα τα παιδιά έρχονται από διαφορετικές τάξεις με βάση το ενδιαφέρον που δείχνουν για το πρόγραμμα. [...] το ενδιαφέρον των παιδιών λειτουργεί και ομαδικά, με βάση τις ομάδες. [...] Ίσως για το λόγο ότι ο

⁷⁰ Ο πληθυσμός της φυλακής έχει ηλικία από 18 μέχρι 21 ετών. Για ειδικές περιπτώσεις κρατουμένων που παρακολουθούν το Λύκειο, μια που δεν υπάρχει άλλη εκπαιδευτική μονάδα σε Κατάστημα Κράτησης που να προσφέρει μαθήματα Λυκείου, δίνεται η δυνατότητα στους κρατούμενους να παραμείνουν στον Αυλώνα για την παρακολούθηση του σχολείου και μέχρι την ηλικία των 25 ετών, μετά από σχετική εισήγηση του Συμβουλίου της Φυλακής. Ακόμα, υπάρχουν και λίγοι τον αριθμό ενήλικες κρατούμενοι που εργάζονται στην φυλακή (συνεργεία επισκευών, μαγειρεία κ.λ.π.) οι οποίοι θεωρούνται απαραίτητοι για τη λειτουργία της. Τέλος, η ηλικία των κρατουμένων που είναι αλλοδαποί συχνά είναι καταγεγραμμένη σύμφωνα με την δήλωσή τους, μια που δεν υπάρχουν επίσημα έγγραφα με ημερομηνία γέννησης, ούτε τρόπος να βρεθούν. Έτσι, συχνά υπάρχουν μικρές ή και μεγάλες αποκλίσεις στην ηλικία αυτών των κρατουμένων.

χρόνος είναι λίγο ελεύθερος, σπάμε λίγο τους κανόνες της τάξης μέσα στο πρόγραμμα.» (Ε6).

«Έχουμε πολλές διαφοροποιήσεις εθνικότητας [...] Υπάρχει αλληλοβοήθεια μεταξύ τους. [...] Στο πρόγραμμα είναι το ίδιο, απλά στο πρόγραμμα είναι πιο έντονο αυτό. Θα σου πω για παράδειγμα, έχουμε δύο εργαλεία τα οποία χρησιμοποιούμε για να κόβουμε τα χαρτιά σε συγκεκριμένες διαστάσεις και έχω 10 παιδιά στην τάξη. Από τα δέκα παιδιά που δουλεύουν, θέλουν οι πέντε να κόβουν. Πώς θα γίνει; Θα βοηθήσει ο ένας τον άλλον, γρήγορα - γρήγορα για να τελειώσει για να πάρει το εργαλείο.» (Ε4)

Η ομαδικότητα των προγραμμάτων και η σχέσεις που αναπτύσσονται μέσα από αυτά είναι πιθανό, σε κάποιες περιπτώσεις να λειτουργήσει και εκτός τάξης, ακόμα και εκτός σχολείου. Οι εκπαιδευτικοί αξιολογούν αυτά τα αποτελέσματα ως ιδιαίτερα σημαντικά μια που πιστεύουν ότι μπορούν να βοηθήσουν και στη διαχείριση των προβλημάτων μέσα στη φυλακή.

«αυτό το δέσιμο το έχουν τα παιδιά, πέρα από τις ομάδες στις οποίες συμμετέχουν, διαπίστωσα ότι υπήρξε ένα υπόγειο δέσιμο.» (Ε6).

«... μπαίνοντας στην ομάδα του χορού αποκτούν ταυτότητα, ανήκω στην ομάδα του χορού, γνωρίζω τον συγχορευτή μου, διασκεδάζω μαζί του, περνάω χρόνο μαζί του οπότε τον γνωρίζω και καλύτερα, οπότε από τη μονάδα περνάμε στο να γίνουμε ομάδα. [...] βλέπω ότι αργότερα κάνουν παρέα μεταξύ τους και κατά τη διάρκεια της ημέρας στο σχολείο. [...] Μου έχουν αναφέρει περιστατικό να μαζεύονται κελί – κελί και να κάνει ο ένας το δάσκαλο και να κάνει πρόβα [...] ο χορός, ναι μεν είναι ομάδα, αλλά προσπαθούμε να περάσουμε και το γεγονός ότι και το σχολείο ολόκληρο είναι ομάδα, όλοι ομαδικά να βοηθήσουμε όπως και όπου μπορούμε.» (Ε2).

«Είναι λίγο πιο εύκολο στα προγράμματα γιατί είναι διαφορετικό, εννοώ πιο εύκολο που τους φέρνουμε περισσότερο σε επαφή μεταξύ τους [...] και για τις υπόλοιπες ώρες του σχολείου αλλά και μέσα πλέον στη φυλακή να υπάρχει επικοινωνία και να αντιλαμβάνονται ότι ένα πρόβλημα έχουν να αντιμετωπίσουν, την ανελευθερία τους. [...] Και στις διεκδικήσεις τους και στα

δικαιώματά τους και στις υποχρεώσεις τους που δημιουργούνται στη φυλακή και στο σχολείο.» (Ε1).

«Έχουν κοινά προβλήματα. [...] έχουν όλοι να αντιμετωπίσουν οπωσδήποτε ένα πρόβλημα, την ποινή τους εκτός από τα υπόλοιπα, αλλά οπωσδήποτε αυτό είναι κοινό για όλους. Οπότε αυτό τους κάνει να δεθούν και αυτό φαίνεται στην πραγματικότητα. [...] όταν δεν υπάρχει δηλαδή κάποιος συγκεκριμένος λόγος σύγκρουσης, σε γενικές γραμμές το βλέπω και μέσα στην τάξη και στο μάθημα.» (Ε3).

Σε ορισμένες περιπτώσεις, όπως στο πρόγραμμα της γεωπονικής, η επιλογή της ομάδας των μαθητών που θα συμμετέχουν στο πρόγραμμα έγινε και με διαφορετικά κριτήρια που σχετίζονται με την εμπιστοσύνη που έχει το Κατάστημα Κράτησης σε κάποιους μαθητές και την πρόσβαση που θα μπορούσαν αυτοί να έχουν σε εξωτερικούς χώρους ώστε να υλοποιηθεί το πρόγραμμα.

«...θέλουμε να μπορέσουμε να φτιάξουμε κάτι μέσα στο χώρο της φυλακής αλλά και σε ένα εξωτερικό προαύλιο. Αυτό σημαίνει ότι... εκεί δεν έχουν πρόσβαση όλοι οι κρατούμενοι, σε τέτοιους χώρους. [...] Ένα κριτήριο λοιπόν ήταν αυτό. Το άλλο κριτήριο ήταν και το κομμάτι της επικοινωνίας. Το τρίτο κριτήριο είναι ότι, ακριβώς επειδή χρησιμοποιούμε πολύ το χώμα, σπόρους και λοιπά, θέλαμε να είναι σχετικά μικρή η ομάδα ώστε να μπορεί να ξεκινήσουν να μαθαίνουν τα παιδιά χωρίς να χάσουμε εμείς τον έλεγχο του τι συμβαίνει.» (Ε5).

Η ομάδα των προγραμμάτων παρουσιάζει μεταβολές από εβδομάδα σε εβδομάδα ή ακόμα περισσότερο μέσα στο χρόνο, μια σύνθεση η οποία επηρεάζεται από την κινητικότητα του μαθητικού πληθυσμού που οφείλεται, όπως έχει αναφερθεί σε λόγους που αφορούν τη λειτουργία της φυλακής και του δικαστικού συστήματος. Τα δεδομένα της παρατήρησης δείχνουν μεγάλη διακύμανση στον αριθμό των μαθητών ανά πρόγραμμα και ανά ημέρα για λόγους που οφείλονται και στις ιδιαίτερες καταστάσεις που υπάρχουν στο Κατάστημα Κράτησης. Σε κάποιες περιπτώσεις η υλοποίηση ενός προγράμματος δεν έγινε καθόλου μια συγκεκριμένη μέρα διότι οι μαθητές που το υλοποιούν δεν ήταν παρόντες.

«Η ομάδα του χορού διαρκώς μεταβάλλεται, δηλαδή ξεκινάμε με έναν αριθμό παιδιών στην αρχή της χρονιάς, αλλά αυτό δεν σημαίνει ότι μέχρι το τέλος της χρονιάς θα έχουμε τον ίδιο αριθμό παιδιών, ούτε τα ίδια παιδιά. Πολλά από αυτά τα παιδιά ευχόμαστε να αποφυλακιστούν, κάποια άλλα παιδιά, δυστυχώς, μπορεί να φύγουν με μεταγωγή.» (E2).

«Με το δικαστήριο, μπορεί να λείπει ένα παιδί ένα και δύο μήνες, οπότε θα επανέλθει αργότερα, θα πρέπει να βρούμε κάποια άλλα παιδιά. [...] Την άλλη φορά έρχονται άλλα παιδιά, είναι βέβαια δυο τρία που είναι και σταθερά [...] είναι ανάμικτοι οι μαθητές κάθε φορά στις ομάδες. Υπάρχει και συνεργασία, γενικά βέβαια, στην αρχή, το κλίμα είναι λίγο βαρύ μέχρι να καταλάβουν το τι γίνεται.» (E1).

Οι εκπαιδευτικοί αντιμετωπίζουν τις μεταβολές στη σύνθεση των ομάδων των μαθητών κάνοντας συχνά χρήση εναλλακτικών μεθόδων διδασκαλίας, δίνοντας στους πιο έμπειρους μαθητές στο πρόγραμμα, ρόλους δασκάλου.

«Σίγουρα όταν δίνεις ρόλο σε έναν μαθητή, τότε αυτός ο μαθητής σε βγάζει ασπροπρόσωπο, όταν τον κάνεις για λίγα λεπτά δάσκαλο, είναι περισσότερο υπεύθυνος από το δάσκαλο τον ίδιο και περισσότερο αυστηρός. Και έτσι, χαίρομαι πάρα πολύ όταν έχω δημιουργήσει τρεις ομάδες κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας και ο Αλγερινός, για παράδειγμα, μαθαίνει το χορό από τον Αλβανό. Γιατί είναι και πολυπολιτισμικό το μάθημα.» (E2).

«Η συνεργασία μεταξύ τους είναι πάρα πολύ καλή και υπάρχει και η αλληλοδιδασκτική μέθοδος, πολλές φορές δείχνουν οι παλαιότεροι στους νεότερους πώς να το κάνουν και στη γλώσσα βοηθά πάρα πολύ αυτό γιατί είναι παιδιά που είναι της ίδιας καταγωγής, ανά ομάδες, οπότε μπορούν να τους εξηγήσουν και στα αραβικά, στα ρωσικά, στα ρουμάνικα.»

Οι εκπαιδευτικοί διαπιστώνουν ότι η επικοινωνία των μαθητών βελτιώνεται με την πάροδο του χρόνου και με την ενασχόλησή τους με το πρόγραμμα. Η εκπαιδευτικός E1 επισημαίνει ότι μέσα στο πρόγραμμα προωθεί την ιδέα ότι είμαστε όλοι ίσοι και ότι αυτό με τον καιρό φέρνει αποτελέσματα.

«Μετά αρχίζουν και αντιλαμβάνονται ότι είναι κάτι άλλο, ότι είμαστε όλοι ίσοι όταν προσπαθούμε να κάνουμε αυτό το πρόγραμμα και να έχουμε και επικοινωνία μεταξύ τους. Δεν είναι δηλαδή από την αρχή ότι έχουμε το πρόγραμμα και είμαστε εντάξει, υπάρχουν διαφορές μεταξύ τους και σιγά – σιγά λύνονται» (E1).

3.2.3 Σχέσεις εκπαιδευτικών και μαθητών που αναπτύσσονται μέσα από τα προγράμματα.

Οι εκπαιδευτικοί που υλοποιούν τα προγράμματα αναφέρονται στο γεγονός ότι η επικοινωνία που έχουν με τους μαθητές γίνεται με καλύτερο τρόπο σε σχέση με αυτή που έχουν μέσα από τα μαθήματα τυπικής εκπαίδευσης. Αυτό αξιολογούν ότι οφείλεται στο ότι την ώρα των προγραμμάτων δεν ασχολούνται με το γνωστικό τους αντικείμενο και ότι με τον τρόπο αυτό και οι ίδιοι εγκαταλείπουν την καθ' έδρας διδασκαλία και την ενδεχόμενη αυστηρότητα που έχουν στο μάθημα καθώς κινούνται σε ένα διαφοροποιημένο πλαίσιο.

«...και εγώ επικοινωνώ καλύτερα με αυτούς και οι ίδιοι καλύτερα με εμένα. Αυτό είναι το ωραίο με αυτά τα προγράμματα, βγαίνουμε τελείως από τη λογική την αυστηρή της τάξης, του βιβλίου και του τετραδίου.» (E5).

«Στο πολιτιστικό πρόγραμμα η επικοινωνία είναι λίγο πιο ελεύθερη, λίγο πιο χαλαρή και έτσι μπορώ να επικοινωνήσω καλύτερα και να ακουμπήσω καλύτερα στο ενδιαφέρον των παιδιών. [...] Και βλέπω ότι αυτά τα παιδιά που έχω την καλύτερη επικοινωνία και στο μάθημα και στο μάθημα το σέβονται περισσότερο.» (E6).

«...είμαστε και πιο αυθόρμητοι όλοι. Και φτιάχνουμε και κάτι μαζί, κάτι πρακτικό και κάτι που φαίνεται και είναι και κάτι όμορφο οπότε ισχυροποιείται το δέσιμο.» (E5).

«Επιδρά θετικά και στις σχέσεις των παιδιών μεταξύ τους αλλά και στη σχέση εκπαιδευτικού και παιδιών. [...] θεωρούν ότι είναι πιο κοντά και θέλουν να βελτιώσουν την επίδοσή τους σε σχέση με τον εκπαιδευτικό. Με βοηθάει και τον βοηθάω (μέσα στο μάθημα). (E1).

Ωστόσο, η εκπαιδευτικός της φυσικής αγωγής που υλοποιεί το πρόγραμμα του χορού, αναφέρει ότι, ναι μεν διαπιστώνει επιπλέον δέσιμο με τα παιδιά του προγράμματος, αλλά δεν το αξιολογεί ως ιδιαίτερα διαφορετικό. Από τα δεδομένα της παρατήρησης φαίνεται ότι η εκπαιδευτικός έχει αυταρχικό ρόλο στην τέλεση του προγράμματος του χορού. Ηγείται της ομάδας του χορού και η προσωπικότητά της εκφράζεται με έντονο τρόπο στη ροή της πρόβας ακόμα και στα παραγγέλματα που εκφωνεί. Η πειθαρχία της ομάδας των μαθητών που παρατηρήθηκε στην υλοποίηση του προγράμματος του χορού, ήταν χαρακτηριστικό στοιχείο όλων των παρατηρήσεων. Η δομή αυτή της πρόβας των παραδοσιακών χορών, πρέπει να σημειώσουμε ότι έχει ιδιαίτερα θετικά αποτελέσματα στην εκμάθηση των χορών από τους μαθητές και στην ομαδικότητα που αυτοί εκφράζουν από τα δεδομένα λεκτικής και μη λεκτικής επικοινωνίας, ακόμα δε και στην αυτοεικόνα και αυτοεκτίμηση των μαθητών – χορευτών. Αυτή όμως η πορεία υλοποίησης του προαιρετικού προγράμματος, φαίνεται να έχει διαφορετικό αντίκτυπο στη σχέση που έχει η εκπαιδευτικός με τους μαθητές.

«Περνάμε αρκετό χρόνο μαζί, δηλαδή όταν έχω τα ίδια παιδιά για μία ώρα την ημέρα κάθε μέρα μαζί για να κάνουμε την πρόβα, κουραζόμαστε μαζί, ιδρώνουμε μαζί, τότε έχω ένα μικρό «κλικ» παραπάνω σε σχέση με τα υπόλοιπα παιδιά, αλλά αυτό δεν είναι τόσο ιδιαίτερο και τόσο διαφορετικό. Ναι μεν έχω μία ιδιαίτερη επαφή με αυτά τα παιδιά, αλλά δεν είναι κάτι το ιδιαίτερο.» (E2).

Όλοι οι εκπαιδευτικοί αξιολογούν το ενδιαφέρον των μαθητών για τη συμμετοχή τους στα προγράμματα ως ενισχυτικό παράγοντα της όλης διαδικασίας. Για τα παιδιά που δεν δείχνουν ενδιαφέρον για τα προγράμματα και δεν συμμετέχουν σε αυτά, οι εκπαιδευτικοί αναφέρουν ότι υπάρχουν μαθητές που δεν εμπλέκονται με προγράμματα και ακόμα ότι ίσως τα υπάρχοντα προγράμματα δεν είναι ικανά να τραβήξουν το ενδιαφέρον των μαθητών:

«(Υπάρχουν παιδιά που δεν συμμετέχουν;) Ναι, υπάρχουν. (Από τους καινούργιους ή και από τους παλιούς;). Και από τους καινούργιους και από τους παλιούς. Είναι κάποιοι τους οποίους δεν καταφέρνεις να κινήσεις το ενδιαφέρον, να πάρουν μέρος σε ένα προαιρετικό πρόγραμμα.» (E3).

«Υπάρχουν παιδιά που δεν δείχνουν τόσο πολύ ενδιαφέρον. Αυτό εξαρτάται βέβαια και από μας, το πώς μπορούμε να βρούμε τί τους αρέσει για να μπορέσουμε να τους ελκύσουμε. Είναι σημαντικό στοιχείο το ενδιαφέρον των παιδιών, αλλά επίσης είναι πολύ σημαντικό στοιχείο, το μεγαλύτερο, να μπορέσουμε εμείς να δημιουργήσουμε τις κατάλληλες συνθήκες ώστε να τραβήξουμε το ενδιαφέρον τους. Να δημιουργήσουμε τις κατάλληλες συνθήκες για να μπορέσουν να συμμετέχουν.» (Ε6).

Όπως αναφέρθηκε και νωρίτερα, ο σύλλογος των εκπαιδευτικών επιλέγει αριθμό και είδος προγραμμάτων με σκοπό να κινητοποιήσει τους μαθητές με τον καλύτερο δυνατό τρόπο, αναγνωρίζοντας σε αυτήν την κινητοποίηση ιδιαίτερη παιδαγωγική αξία. Παρ' όλα αυτά, θα πρέπει να σημειώσουμε ότι απευθύνονται σε ένα μαθητικό πληθυσμό με ιδιαίτερα χαρακτηριστικά. Όπως αναφέρουν οι Langelid, Mäki, Raundrup & Svensson:

«... ο πιο συχνός λόγος για τον οποίο οι κρατούμενοι δεν συμμετέχουν σε εκπαιδευτικές δραστηριότητες, είναι το γεγονός ότι δεν τους προσφέρονται οι ευκαιρίες ή αυτές που προσφέρονται δεν ανταποκρίνονται στις ανάγκες τους (Langelid, Mäki, Raundrup, Svensson, 2009: 25, μτφ του γράφοντα).

Συνολικά, από τα δεδομένα της παρατήρησης γίνεται φανερό ότι το κλίμα κατά τη διεξαγωγή των προγραμμάτων είναι ιδιαίτερα καλό στις περισσότερες περιπτώσεις. Οι μαθητές είναι αφοσιωμένοι στο αντικείμενο του προγράμματος που κάνουν και συχνά η ενασχόληση με κάτι πρακτικό, καλλιτεχνικό ή και κατασκευαστικό φαίνεται να επιδρά πολύ θετικά και στη σχέση που αναπτύσσεται με τους εκπαιδευτικούς. Η λεκτική και η μη λεκτική επικοινωνία μαθητών και εκπαιδευτικών διαπιστώνεται ως διαφορετική σε σχέση με αυτή που υπάρχει στη διδασκαλία των μαθημάτων, περισσότερο προσωπική κι εποικοδομητική. Ακόμα, οι μαθητές που δεν συμμετέχουν στα προγράμματα ή που δεν συμμετέχουν τόσο ενεργά, παρουσιάζουν στα δεδομένα των παρατηρήσεων μικρότερη εμπλοκή με τους εκπαιδευτικούς στο επίπεδο προσωπικής σχέσης αλλά και με τη δραστηριότητα και λειτουργία του σχολείου γενικότερα, γεγονός που, παρά το μικρό δείγμα και τον επηρεασμό πολλών παραγόντων, θα μπορούσε να αναδειχθεί ως σημαντικός δείκτης της πορείας και σχολικής λειτουργίας των μαθητών. Όπως αναφέρει η Anderson (2011):

«Μια μελέτη που αποσκοπούσε στη μέτρηση της εμπλοκής των νεαρών κρατούμενων με την εκπαίδευση μετά την ενασχόλησή του με τη μουσική σε προγράμματα εντός της φυλακής, έδειξε ότι οι κρατούμενοι συμμετείχαν στη συνέχεια σε μεγαλύτερο ποσοστό σε εκπαιδευτικές δραστηριότητες και με ποιο θετικό τρόπο» (Anderson, 2011: 283-284, μτφ του γράφοντα).

3.2.4 Λόγος εμπλοκής των μαθητών στα προαιρετικά προγράμματα.

Πέρα από το γεγονός ότι τα προαιρετικά προγράμματα είναι ενταγμένα στο σχολικό πρόγραμμα και από την παρακίνηση των εκπαιδευτικών να συμμετέχουν οι μαθητές σε αυτά, δεν θα πρέπει να αμελήσουμε το γεγονός ότι αυτά δεν έχουν υποχρεωτικό χαρακτήρα για τους μαθητές και μάλιστα κατά τη διάρκεια των ωρών υλοποίησής τους, δεν καταχωρούνται απουσίες.

Οι εκπαιδευτικοί αναφέρονται στα κίνητρα για τη συμμετοχή των μαθητών στα προγράμματα σε σχέση με την επιρροή που ασκούν οι ίδιοι στους μαθητές, τα εσωτερικά κίνητρα των μαθητών που αφορούν την ενασχόληση με κάτι πρακτικό, με κάτι που τους δίνει χαρά και αυτοεκτίμηση, με την αξιοποίηση του χρόνου τους, αλλά και εξωτερικά κίνητρα που προκύπτουν από μικρό οικονομικό όφελος για τους μαθητές που δεν έχουν καμία οικονομική υποστήριξη.

Ο ρόλος και η προσωπικότητα του εκπαιδευτικού που υλοποιεί το πρόγραμμα και η σχέση που αυτός έχει αναπτύξει με τους μαθητές του, δηλώνεται από τους εκπαιδευτικούς ως σημαντικός παράγοντας για την κινητοποίηση των μαθητών.

«Δεν υπάρχει κάποιο άλλο κριτήριο, είναι η επιθυμία τους. Βέβαια το πόσο και εμείς προβάλλουμε τα προγράμματά μας. [...] Δεν υπάρχει δηλαδή η επιθυμία τους εξ αρχής και εξ ορισμού, πάντοτε, χρειάζεται σε αυτό το κομμάτι και η δική σου παρέμβαση. [...] Επιδιώκω να τραβάω τους μαθητές και δεν με ενδιαφέρει να τραβήξω αυτούς μόνο που έχουν την ικανότητα να κάνουν κάτι. Μάλλον περισσότερο με ενδιαφέρει να τραβήξω αυτούς που φαίνεται ότι δεν έχουν την ικανότητα να κάνουν κάτι.» (Ε3).

«... έχει να κάνει και με τον καθηγητή που κάνει τη δραστηριότητα, είναι πολύ σημαντικό. [...] μια επικοινωνία, μια καλή σχέση, είτε μέσα στα μαθήματα είτε στα διαλλείματα, νομίζω ότι και αυτό είναι κίνητρο για τα παιδιά. Μπορεί να είναι κάτι το οποίο να μην τους ενδιαφέρει, να νομίζουν ότι δεν τους ενδιαφέρει, αλλά επειδή αγαπάνε τον καθηγητή που κάνει τη δραστηριότητα να θέλουν να συμμετέχουν.» (Ε5).

Οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι η πρακτική ενασχόληση των μαθητών με κάτι που δεν είναι θεωρητικό, που απέχει από ένα θεωρητικό σχολικό μάθημα, αρέσει στους μαθητές. Εξάλλου, οι απανταχού κρατούμενοι ασχολούνται με κατασκευές στον ελεύθερο χρόνο τους. Αρκετές έρευνες έχουν αναφερθεί στις κατασκευές που κάνουν κρατούμενοι στον ελεύθερο χρόνο τους και που έχουν ιδιαίτερη σημασία γι' αυτούς⁷¹. Κατά τη διάρκεια των παρατηρήσεων εκτός του προγράμματος των ημερολογίων παρατήρησης, αρκετοί μαθητές προμηθεύονται από το σχολείο απλά υλικά, καλαμάκια για σουβλάκια, κόλλα και γυαλόχαρτα, με τα οποία κάνουν απλές κατασκευές στον ελεύθερο χρόνο τους. Έτσι και οι εκπαιδευτικοί αναφέρονται στο πρακτικό κομμάτι των προγραμμάτων.

«Με ενθουσιασμό μπορώ να πω ότι ξεκίνησαν, τους αρέσει πάρα πολύ, λίγο βαριούνται στο θεωρητικό κομμάτι μπορώ να πω. [...] Όταν μπαίνουμε στο πρακτικό κομμάτι, που «παίζουμε» με τα χρώματα και φυτεύουμε τους αρέσει πάρα - πάρα πολύ. Με κυνηγάνε να ανοίξω την αίθουσα τις υπόλοιπες μέρες για να ποτίσουνε αυτά που έχουμε φτιάξει μέχρι τώρα.» (Ε5).

«... παράλληλα με τη θεωρητική υποδομή, βλέπει κάτι χειροπιαστό. Αυτό είναι ένα κίνητρο για το μαθητή, για τον κάθε άνθρωπο είναι ένα κίνητρο, πολύ περισσότερο για τον άνθρωπο οποίος δεν ενδιαφερόταν για τίποτα. Μόνο η θεωρία πέφτει σε αυτούς πολύ βαριά.» (Ε4).

⁷¹ « ... οι φυλακισμένοι φιλοτεχνούν διάφορα εργόχειρα. Τα κάνουν για να περνούν την ώρα τους. Τα κάνουν για να εξοικονομήσουν λίγα χρήματα. Τα κάνουν, ούτως ή άλλως, για να επιζήσουν. Η σχετική παράδοση ούτε ελληνική είναι, ούτε χθесινή είναι. Οι κατάδικοι κάνουν εργόχειρα αφότου υπάρχουν φυλακές. Τα ακριβώς εργόχειρα που κάνουν στις ελληνικές φυλακές τα συναντάμε και στα μπουντρούμια της Τουρκίας και της Μέσης Ανατολής. Για να γίνουν εργόχειρα της φυλακής απαιτείται χρόνος και υλικά. Οι κατάδικοι έχουν στη διάθεση τους απεριόριστο χρόνο. Και τα υλικά που χρησιμοποιούν είναι ευτελή και φθηνά, ενώ συγχρόνως είναι υλικά που επιτρέπεται να εισαχθούν στη φυλακή.» Πετρόπουλος Η., « Της Φυλακής», Νεφέλη 1980, Αθήνα, σελ. 10, όπως αναφέρεται στο Ορφανάκη, 2016: 222.

«Τους δίνεται μια διέξοδος μέσω αυτών των προγραμμάτων. Είναι και πιο ήρεμα και πολλά παιδιά παίρνουν, ότι μπορούν να πάρουν μέσα στο κελί τους και ασχολούνται με αυτά. Περνούν και την ώρα τους και θεωρούν ότι κάνουν κάτι, ότι είναι ικανοί να κάνουν κάτι, έχουμε και την αυτοεκτίμηση που ανεβαίνει. Και βέβαια, ένα πλήθος άλλων ψυχολογικών παραγόντων επηρεάζεται...» (E1).

Ακόμα, οι εκπαιδευτικοί αναφέρονται στην ενασχόληση των μαθητών με τα προγράμματα ως μια διέξοδο «νοητικής απόδρασης» από τη φυλακή και αντιμετώπισης σε κάποιο βαθμό των δυσκολιών του εγκλεισμού.

«Για να ξεφύγουν από τα τετριμμένα. Ο χορός, η μουσική σε ταξιδεύει, οπότε έτσι μπορούν και αυτοί να ταξιδέψουν για λίγο μακριά από τη φυλακή. Πολλές φορές τους λέω ότι, φανταστείτε ότι, είστε έξω τώρα με τους φίλους σας και χορεύεται.» (E2).

«Σαφώς επηρεάζει την ψυχοσύνθεσή τους πάρα πολύ. Τους ενδιαφέρει και τους αφορά άμεσα στο να δημιουργήσουν γιατί φεύγει το άγχος που έχουν, ίσως ο φόβος που αισθάνονται, για το άγνωστο, για το δικαστήριο.» (E1).

Τέλος, σχετικά με τα κίνητρα των μαθητών η εκπαιδευτικός E4 που υλοποιεί το πρόγραμμα κατασκευών με διπλωμένο χαρτί, που το τελικό προϊόν του είναι όμορφο τσαντάκι, αναφέρεται στη δυνατότητα που έχουν οι μαθητές να πουλήσουν αυτές τις κατασκευές και να βγάλουν λίγα χρήματα. Για κάποιους από αυτούς αποτελεί ένα ισχυρό επιπλέον κίνητρο, μια που δεν έχουν καμία οικονομική υποστήριξη από κάποιον άνθρωπο εκτός της φυλακής.

«Υπάρχει βέβαια και το οικονομικό κριτήριο. Γιατί αυτά τα πορτοφόλια και αυτές τις τσάντες, μπορούν να τις πουλήσουν στα παζάρια που διοργανώνει η φυλακή δύο με τρεις φορές το χρόνο και είναι μία πηγή χρημάτων. Και ειδικά για τα παιδιά που δεν έχουν επισκεπτήριο, δεν έχουν υποστήριξη, δεν παίρνουν λεφτά από πουθενά, είναι μεγάλο πράγμα να πουλήσεις 10 πορτοφόλια και να πάρεις 200 ευρώ. [...] παιδιά όπως ο Μπ είναι πολύ ευγνώμονες που τους το έμαθα, γιατί βγαίνοντας από εδώ, έχουν σκοπό να το κάνουν ένα τρόπο για να έχουν ένα εισόδημα.» (E4).

3.2.5 Προτάσεις των εκπαιδευτικών για την υλοποίηση των προγραμμάτων.

Σε σχέση με τα προαιρετικά προγράμματα οι εκπαιδευτικοί ρωτήθηκαν αν έχουν κάποιες προτάσεις σχετικές με την υλοποίηση των προγραμμάτων. Κάποιοι εκπαιδευτικοί αναφέρονται στις προτάσεις τους στη συνολική λειτουργία της σχολικής μονάδας που περιλαμβάνει την κανονική λειτουργία, τα προαιρετικά προγράμματα και τις σχολικές γιορτές και αξιολογούν την προσπάθεια που γίνεται ως αρκετή για τον σκοπό για τον οποίο γίνεται, σε σχέση με τις δυνατότητες της σχολικής μονάδας.

«Οι σχολικές γιορτές, καλύπτουν σχεδόν όλη τη σχολική χρονιά. Τα ενδιάμεσα είναι επιπρόσθετα, ταυτόχρονα υπάρχουν τα προαιρετικά προγράμματα τα οποία στο τέλος της χρονιάς παρουσιάζουν τα αποτελέσματά τους, είναι το μάθημα, είναι όλα τα υπόλοιπα που συμβαίνουν μέσα στη φυλακή [...] όλα αυτά είναι τροχοπέδη για το χρόνο που μπορείς να διαθέσεις για να δημιουργήσεις. Και αυτά είναι υπαρκτά, είναι καθημερινά. Που σημαίνει ότι δεν θεωρώ ότι μπορούμε να κάνουμε πολύ περισσότερα από αυτά που κάνουμε.» (Ε3).

«Η δική μου άποψη είναι ότι οι ώρες που υπάρχουν ήδη είναι αρκετές για μένα και για τον υπόλοιπο χρόνο μπορεί να γίνουν πράγματα και μετά το σχολείο. Γιατί αναφέρομαι στον υπόλοιπο χρόνο, ο υπόλοιπος χρόνος είναι ένας χρόνος στον οποίο μπορούν να σκέφτονται, δεν μπορείς να βομβαρδίζεις καθημερινά τα παιδιά με γνώσεις, χρειάζεται να έχουν και χρόνο για να σκέφτονται.» (Ε6).

«Όχι, εγώ θα έλεγα ότι θα πρέπει να γίνονται περισσότερες ώρες, περισσότερες μέρες και είναι και κάποιες δράσεις που τους αρέσουν πάρα – πάρα πολύ. Όπως είναι ο χορός, η μουσική, τα τσαντάκια (κατασκευές από διπλωμένο χαρτί) που τους αρέσουν πολύ.» (Ε1).

Ωστόσο, κάποιοι άλλοι προτείνουν τη διεύρυνση του προγράμματος των προαιρετικών προγραμμάτων, ιδιαίτερα για κάποιες ομάδες μαθητών.

«Ναι, θα μου άρεσε πάρα πολύ. Ναι, ναι, ναι. Ειδικά με αυτά τα παιδιά που... δεν ξέρω αν είναι σωστό να διαχωρίζεις τα παιδιά, αλλά με αυτά τα παιδιά που δεν έχουν κάποιο όφελος από το πτυχίο[...] Θα ήταν πολύ καλά να μπορούν να ασχοληθούν πολλές ώρες με κάτι που να τους ενδιαφέρει και να τους αρέσει

και να τους ανοίξει το μυαλό. [...] Αλλά νομίζω ότι αυτές οι δράσεις θα ήταν καλύτερο να γίνονται μετά το τέλος του σχολείου [...] Που... δεν έχουν πώς να «σκοτώνουν» το χρόνο τους. Θα μπορούσαν να κάνουν ζωγραφική, θα μπορούσαν να κάνουν θέατρο, περισσότερα παιδιά κατά καιρούς διοργανώνονται τέτοια πράγματα.» (E4).

«Θα ήθελα να μπορούν να γίνονται περισσότερο πράγματα που φέρνουν σε επαφή τα παιδιά με την κοινωνία έξω. Θα ήθελα κάποιες τέτοιες δράσεις να είναι πιο συχνές, να υπάρχει αυτή η δυνατότητα. Ενδεχομένως να μπορέσουμε δέκα μαθητές να τους πάμε σε ένα μουσείο για παράδειγμα.» (E5).

Η εκπαιδευτικός E1 προτείνει διεύρυνση του προγράμματος αλλά και αλλαγή στον συνολικό προγραμματισμό τους, χωρίς όμως να αποκοπούν από το σχολικό πρόγραμμα.

«Θα μπορούσε για παράδειγμα τα πολιτιστικά να μην γίνονταν στη διάρκεια του ωρολογίου προγράμματος και να ήταν σαν ένα επιπλέον πρόγραμμα, να μπορούν να το κάνουν οποιαδήποτε στιγμή και να γεμίζει και ο χρόνος τους το απόγευμα. [...] Δεν θεωρώ ότι θα έπρεπε να αποκοπεί εντελώς από το σχολείο, γιατί ίσως να μην το θεωρούσαν σαν συνέχεια. Θα μπορούσε το σχολείο να λειτουργεί περισσότερες ώρες, όχι με βάρδιες, να υπάρχει το τμήμα της τυπικής εκπαίδευσης και μετά σε συνέχεια να υπάρχει και ένα άλλο τμήμα του, όπως πχ το ΕΠΑΛ και να λειτουργούν και τα τμήματα αυτά.» (E1).

Συνολικά, οι εκπαιδευτικοί δίνουν ιδιαίτερη αξία στα προαιρετικά προγράμματα και η υλοποίησή τους αποτελεί σημαντικό κομμάτι της δραστηριότητάς τους. Ο προγραμματισμός τους, η σύνθεση των ομάδων των μαθητών που υλοποιούν τα προγράμματα, οι σχέσεις των μαθητών μεταξύ τους και οι σχέσεις που διαμορφώνονται με τους εκπαιδευτικούς αναφέρονται από αυτούς ως σημαντικά στοιχεία στην αξιολόγηση των αποτελεσμάτων τους. Ακόμα, αξιολογούν σημαντική την επίδραση που έχουν αυτά τα προγράμματα στους μαθητές, τόσο σε ατομικό επίπεδο, όσο και στις σχέσεις που αυτοί αναπτύσσουν μέσα στην κοινωνία της φυλακής. Επιπλέον, οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι η ενασχόληση των μαθητών με τα προγράμματα βοηθά στην ενίσχυση του πολιτισμικού και κοινωνικού κεφαλαίου τους.

Στην επόμενη ενότητα θα επιχειρήσουμε να αναλύσουμε την άποψη των εκπαιδευτικών για τον ρόλο που έχουν τα προαιρετικά προγράμματα στη σχολική λειτουργία και δράση, με άξονες την ενδυνάμωση των μαθητών, την επίδραση που έχουν στη σχολική ζωή και σχολική επίδοση των μαθητών και ακόμα στην επικοινωνία που επιχειρεί η σχολική μονάδα με την κοινωνία που γίνεται μέσα από τις σχολικές γιορτές.

3.3 Η επιρροή των προαιρετικών προγραμμάτων στη δομή τυπικής εκπαίδευσης.

Όπως έχει αναλυθεί στις προηγούμενες ενότητες, η σχολική μονάδα αποτελεί μια εφαρμογή τυπικής εκπαίδευσης που υλοποιείται μέσα σε ένα χώρο με μεγάλες ιδιαιτερότητες και απευθύνεται σε ένα μαθητικό πληθυσμό με ιδιαίτερη σύνθεση και ιδιαίτερες ανάγκες. Ωστόσο, ακολουθεί το αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών για τις τάξεις του Γυμνασίου και του Λυκείου, εφοδιάζεται με τα σχολικά εγχειρίδια κάθε τάξης και σε μεγάλο βαθμό διέπεται από την νομοθεσία που ισχύει για όλες τις σχολές μονάδες. Θα έλεγε κανείς ότι η συγκεκριμένη δομή δεν είναι κατάλληλη και ότι η εφαρμογή της δεν μπορεί να φέρει τα επιθυμητά αποτελέσματα.

Με την παραπάνω θεώρηση συμφωνεί και ο Πέτσας (2017), οποίος προτείνει την αντικατάσταση της σχολικής δομής του Γυμνασίου με δομές σχολείων μη τυπικής εκπαίδευσης, όπως αυτές των Σχολείων Δεύτερης Ευκαιρίας καταλληλότερες κατά την άποψή του για μεγάλο ποσοστό των μαθητών κρατουμένων. Χαρακτηριστικά αναφέρει:

«...επισημαίνουμε την ανάγκη αντικατάστασης των εκπαιδευτικών δομών υποχρεωτικής εκπαίδευσης των ΕΚΚΝ με τη δημιουργία Σχολείων Δεύτερης Ευκαιρίας δύο βαθμίδων. Στο ΣΔΕ της πρώτης βαθμίδας θα παρέχεται πρωτοβάθμια εκπαίδευση παράλληλα με την εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας και η ολοκλήρωση δύο χρόνων σπουδών θα οδηγεί στην απόκτηση απολυτηρίου ισότιμου με αυτό του δημοτικού σχολείου. Για τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση και συγκεκριμένα το Γυμνάσιο, θα λειτουργεί ΣΔΕ με την ίδια μορφή που λειτουργεί και σε άλλα σωφρο-

νιστικά καταστήματα της χώρας και τα οποία μάλιστα έχουν να επιδείξουν αθρόα παραδείγματα καλών εκπαιδευτικών πρακτικών. Οι Λυκειακές τάξεις των ΕΚΚΝ θεωρούμε ότι ανταποκρίνονται στις ανάγκες των νεαρών κρατουμένων...» (Πέτσας, 2017: 479).

Ακόμα, πλήθος ερευνών αναφέρεται στην ανάγκη προσαρμογής των προγραμμάτων των σχολικών μονάδων που λειτουργούν σε σωφρονιστικά ιδρύματα.

«Ένα θεμελιώδες ζήτημα που αναδύεται από τη βιβλιογραφία, είναι το αν η εκπαίδευση στις φυλακές πρέπει να διδάσκεται αποκλειστικά στη σχολική τάξη με τον παραδοσιακό Σωκρατικό τρόπο ή αν ο σκοπός της είναι η προαγωγή δεξιοτήτων που πρέπει να πλαισιώνονται σε ένα ευρύτερο εκπαιδευτικό σχήμα που θα περιλαμβάνει άτυπες μορφές δραστηριοτήτων.» (Costelloe, Langelid, 2011: 5, μτφ του γράφοντα).

«Το τυπικό αναλυτικό πρόγραμμα για την εκπαίδευση στις φυλακές πρέπει να γίνει περισσότερο ευέλικτο και ευπροσάρμοστο και να λαμβάνει υπόψη του το ευρύ φάσμα των προηγούμενων εμπειριών των κρατουμένων σχετικά με τη μάθηση και την παρακολούθηση εκπαιδευτικών προγραμμάτων, τις ικανότητές τους, τα κίνητρα τις ιδιαίτερες ανάγκες τους. (Braggins and Talbot, 2005: 28, μτφ του γράφοντα).

Ωστόσο, στην περίπτωση των νέων κρατουμένων μπορεί κανείς να διαπιστώσει σημαντικά οφέλη από τη συμμετοχή τους σε μια κανονική σχολική δομή καθώς αυτή εξυπηρετεί την αρχή της κανονικότητας και δίνει σε πολλούς μαθητές τη δυνατότητα να παρακολουθήσουν το σχολείο αμέσως μόλις φυλακιστούν και ακόμα της απρόσκοπτης συνέχισης των σπουδών τους σε άλλες σχολικές δομές μετά την αποφυλάκισή τους. Επίσης, για τους μαθητές του Λυκείου χωρίς την ύπαρξη εναλλακτικών δομών, δίνεται η δυνατότητα της συνέχισης και ολοκλήρωσης των σπουδών τους, μέχρι και την εισαγωγή τους στην Τριτοβάθμια εκπαίδευση.

Συνεπώς, εκτιμούμε ότι υπάρχει ανάγκη διατήρησης αλλά και ταυτόχρονα προσαρμογής των τυπικών δομών στα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά στα οποία αναφερθήκαμε αναλυτικά. Σημαντική παράμετρος στην προσπάθεια προσαρμογής της σχολικής μονάδας θεωρούμε ότι είναι η υλοποίηση των προαιρετικών προγραμμάτων για λόγους τους οποίους θα επιχειρήσουμε να αναλύσουμε παρακάτω.

3.3.1 Ο ρόλος των προαιρετικών προγραμμάτων στην ενδυνάμωση των μαθητών.

Ανεξάρτητα από το κίνητρο που έλκει ή ωθεί τους μαθητές στην ενασχόληση με τα προαιρετικά προγράμματα και την αξιολόγησή του από τους εκπαιδευτικούς αυτοί δηλώνουν ότι τα αποτελέσματα που έχει αυτή η ενασχόληση, έχουν μια ιδιαίτερη αξία που αποτυπώνεται στην αυτοεκτίμησή τους και στον τρόπο που βελτιώνονται οι κοινωνικές τους δεξιότητες.

«Στην πορεία έχουμε δει μαθητές για τους οποίους μεταβάλλονται αυτά τα κίνητρα και κίνητρο γίνεται το ενδιαφέρον τους για το σχολείο, το ενδιαφέρον τους για τη μάθηση, το ενδιαφέρον τους για τα προγράμματα, η ενασχόλησή τους με καλλιτεχνικές δραστηριότητες, με τη μουσική, με τη ζωγραφική, με τη λογοτεχνία, την ποίηση κάτι με το οποίο έχω ασχοληθεί και εγώ προσωπικά, για πράγματα που δεν φανταζόντουσαν, όπως λένε και οι ίδιοι ότι δεν φανταζόντουσαν ποτέ ότι θα τους ενδιέφεραν, πράγματα στα οποία δεν φανταζόντουσαν ότι θα μπορούσαν να έχουν ταλέντο.» (Ε3).

«Ναι!!!, ναι, βέβαια. Νιώθω... πολύ χαρά όταν εκφράζουν... ικανοποίηση, ορισμένα παιδιά είναι πολύ χαρούμενοι που μάθανε, που μπόρεσαν και το μάθανε. Και με ευχαριστούν. Το ότι με ευχαριστούν εμένα με, με... «με λιώνει»!!! [...] Τα παιδιά που το καταφέρνουν καλά, είναι πολύ περήφανα. Δεν το βλέπουν σαν τέχνη. Μπορώ να πω για τα παιδιά που βλέπω όλα αυτά τα χρόνια που ζωγραφίζουν, ετοιμάζουν κάποιους πίνακες, για άλλες καλλιτεχνικές δραστηριότητες ότι νιώθουν πραγματικά καλλιτέχνες. Όταν βλέπουν απλωμένο κάτω το χαρτί με τα χρώματα και με τις λεζάντες που βάλανε στη γλώσσα τους ο καθένας, νιώθουν καλλιτέχνες.» (Ε4).

«Οι μαθητές λένε: «Φεύγουμε από το σχολείο και περιμένουμε να τελειώσει η μέρα, να έρθει η άλλη μέρα για να έρθουμε στο σχολείο πάλι». Και πόσα παιδιά μέσα από τα προαιρετικά προγράμματα δεν έχουν βρει ότι έχουν ένα ταλέντο στη μουσική, ότι έχουν ταλέντο στη ζωγραφική, που δεν το γνώριζαν καν ότι το είχαν και το ανακάλυψαν μέσα στη φυλακή.» (Ε1).

Ακόμα, όπως εκτιμά η εκπαιδευτικός Ε2, οι μαθητές κερδίζουν από τη συμμετοχή τους στα προγράμματα, όχι μόνο αυτοπειθαρχία αλλά αποκτούν δεξιότητες επικοινωνίας και κοινωνικής συμπεριφοράς που πιθανόν δεν είχαν στις «αποσκευές» τους.

«Αυτοπειθαρχία καταρχήν και σεβασμό, άρα πειθαρχία, για τους... όλους τους άλλους... σεβασμό και για τους συγκρατούμενούς τους, θα τους μάθαινε καλύτερα... πράγματα που αυτά τα παιδιά δεν τα μάθανε ποτέ στο σπίτι. Πώς να επικοινωνήσουν χωρίς να υψώσουν τη φωνή τους, με σεβασμό...» (Ε2).

Η επίδραση που έχουν αυτές οι δράσεις στη αυτοεικόνα των μαθητών, έχει σύμφωνα με τις απόψεις των εκπαιδευτικών σημαντική θετική επίδραση σε όλους τους τομείς της σχολικής τους πορείας.

«Η αυτοπεποίθηση!!! για μένα είναι το σημαντικότερο. Η καλύτερη επικοινωνία με τον καθηγητή που πολλές φορές, με κάποια παιδιά που είναι παραβατικά, δεν υπάρχει πάντα καλή επικοινωνία. Έτσι; Έχουμε να αντιμετωπίσουμε και καταστάσεις πιο δύσκολες. Κατά τη διάρκεια αυτών των προγραμμάτων, είναι τα τέλεια παιδιά, σαν να αλλάζει κάτι. Αλλάζει, αλλάζει τελείως!!! και αυτό το μεταφέρουν όπως είπα και εκτός του προγράμματος.» (Ε4).

«Εγώ νομίζω ότι επιδρά. Νομίζω ότι όλα αυτά τα προγράμματα τους δημιουργούν μία πολύ θετική αυτοεικόνα την οποία έχουν ανάγκη να αποκτήσουν γιατί δεν την είχαν ποτέ και ούτε και τους την παρουσίασε κανένας και με τρόπο που αντανακλάται και στην πορεία τους μέσα στην τάξη, είτε στην επίδοσή τους, είτε στη διάθεσή τους, που το ένα βέβαια έχει να κάνει με το άλλο.» (Ε3).

«Εδώ λοιπόν συζητάμε για παιδιά που έχουν περάσει «ξυστά» από το σχολείο. [...] Υπάρχει μία διαφορά. Στο πολιτιστικό πρόγραμμα η επικοινωνία είναι λίγο πιο ελεύθερη, λίγο πιο χαλαρή και έτσι μπορώ να επικοινωνήσω καλύτερα και να ακουμπήσω καλύτερα στο ενδιαφέρον των παιδιών.» (Ε6).

«Να βρουν κάτι που μπορούν να το κάνουν καλά και ας μην είναι η ιστορία και ας μην είναι τα γαλλικά. Ας είναι η ζωγραφική. [...] Για τα άλλα παιδιά, τους Έλληνες, τους Αλβανούς που ζουν στην Ελλάδα, τους Ρομά δεν θα ήταν και πολύ καλό. Δηλαδή το τυπικό σχολείο αυτά τα παιδιά το χρειάζονται, ενώ οι

αλλοδαποί νομίζω έχουν άλλη προτεραιότητα. Δηλαδή θα ήταν πολύ καλύτερο για αυτούς να ασχοληθούν αποκλειστικά, ίσως όχι αποκλειστικά, αλλά πολύ με τη γλώσσα, πολύ με τις τέχνες, πολύ με κάποιο μάθημα που θα είχε να κάνει με τη νομοθεσία της χώρας ώστε να κατανοήσουν γιατί πρέπει να περιμένουν 11-13 μήνες μέχρι το δικαστήριο. Είναι πολύ πιο χρήσιμο.» (E4).

«Ο μαθητής μετά τα προγράμματα μπορεί να αισθάνεται και λίγο κουρασμένος, όμως το βλέπεις, είναι πιο χαρούμενος. Και μέσα στην τάξη. Δηλαδή έχουμε έναν μαθητή, ο οποίος είναι στην πρώτη γυμνασίου και αν μπορούσα να το βγάλω φωτογραφία πραγματικά στο πριν το χορό και μετά το χορό..., είναι τελείως διαφορετικό.» (E5).

Τα αποτελέσματα αυτά, επεκτείνονται και πέρα από το σχολικό χώρο, δημιουργώντας τις προϋποθέσεις ενδυνάμωσης των κοινωνικών δεξιοτήτων των μαθητών, διαχείρισης των ιδιαίτερων συνθηκών που δημιουργεί το καθεστώς κράτησης.

«Ναι, αυτή η συμπεριφορά επεκτείνεται και στη σχολική του ζωή και στη συμπεριφορά του έξω από το σχολείο. Τα προγράμματα είναι αυτά που φέρνουν κοντά τα παιδιά, που φέρνουν κοντά τις εθνότητες και στο σχολείο σε κάθε τάξη και στο προαύλιο και μετά συνεχίζεται και στον χώρο της φυλακής στις άλλες ώρες. [...] βλέπουμε ότι κάποτε οι ομάδες εθνοτήτων ήταν μόνες τους, οι Αλβανοί μόνοι τους, οι Ρώσοι μόνοι τους, οι Άραβες μόνοι τους, τώρα βλέπουμε ότι πολλές φορές βοηθά η μία ομάδα την άλλη όταν δημιουργούνται κάποιες διενέξεις και προσπαθούν να μην δημιουργηθούν μεγαλύτερα προβλήματα και ιδιαίτερα στο χώρο του σχολείου τον οποίο και θεωρούν «ιερό». (E1).

3.3.2 Ο ρόλος των προαιρετικών προγραμμάτων στη σχολική παρουσία και επίδοση.

Πέρα από την προσωπική ενδυνάμωση των μαθητών, οι εκπαιδευτικοί διαπιστώνουν σημαντική βοήθεια των δράσεων αυτών και μέσα στη σχολική τάξη και ακόμα στη σχολική επίδοση.

«Και ειδικά αυτό το κομμάτι της δημιουργικής γραφής είναι κάτι το οποίο μπορώ εγώ να το χειρίζομαι και να το χρησιμοποιώ και μέσα στην τάξη. Έχει να κάνει με τη γλώσσα, έχει να κάνει με το γραπτό λόγο, έχει να κάνει με την έκφραση, όλα αυτά είναι κομμάτια του μαθήματός μου, όποτε, παίζει ρόλο.» (Ε3).

«Και βλέπω ότι αυτά τα παιδιά που έχω την καλύτερη επικοινωνία και στο μάθημα και στο μάθημα το σέβονται περισσότερο. [...] Πέρα από το μάθημα, βοηθάει στη συμπεριφορά τους και στο σεβασμό. [...] Ναι, όσο πιο πολλές επιλογές έχουν τόσο πιο καλύτερα είναι για αυτούς και είναι και πιο εύκολο και για μας, για τη δουλειά μας.» (Ε6).

«...αυτή η επικοινωνία που δημιουργείται κατά τη διάρκεια του προγράμματος μεταφέρεται στην τάξη. [...] νιώθω ότι με νιώθουν πιο κοντά τους. [...] Δεν είναι μόνο το τι κάνουμε, είναι ότι μας δίνεται η ευκαιρία να συζητήσουμε. Το τί μου εκμυστηρεύονται, το τί τους λέω εγώ, όλο αυτό το κλίμα το χαλαρό, όχι το αυστηρό της τάξης, είναι μία διαπροσωπική σχέση που δεν είναι δυνατόν να την έχεις στην τάξη με όλα τα παιδιά.» (Ε4).

«Ναι, ναι, βοηθάει πάρα πολύ. [...] όσο πιο πολύ βιώνουν αυτό το πράγμα και το καταλαβαίνουν, τόσο καλύτερο είναι και το κλίμα μέσα στην τάξη μετά. [...] και η συμπεριφορά τους, γενικά μετά από την ώρα που αφιερώνουμε σε αυτά τα προγράμματα, τις περισσότερες φορές τουλάχιστον, είναι και πιο ήρεμοι αν θέλεις στη συνέχεια. [...] όλη αυτή η έκφραση, είτε είναι χορός, είτε είναι ζωγραφική, είτε είναι κηπουρική, είτε είναι θέατρο ή οτιδήποτε, είναι μία έκφραση ελευθερίας...» (Ε5).

Μέσα από τα προγράμματα και ανάλογα με τη θεματική τους και το σχεδιασμό τους, οι εκπαιδευτικοί μπορούν να θέτουν και γνωστικούς στόχους ως αναπόσπαστο κομμάτι των προαιρετικών δράσεων. Το όφελος της επίτευξης αυτών των στόχων επεκτείνεται πέρα από το συγκεκριμένο πρόγραμμα και επηρεάζει τη συνολική λειτουργία του σχολείου.

«... βοηθά γενικότερα και σε όλους τους υπόλοιπους εκπαιδευτικούς, να αποκτήσουν γνώσεις, γιατί αρχίζουν να αποκτούν τις πρώτες γνώσεις μέσω των προγραμμάτων. Το πρόγραμμα δεν είναι μόνο το χειρωνακτικό, έχει και το

θεωρητικό του κομμάτι, ας πούμε στη χαρακτηριστική συγκεκριμένα θα μάθουμε την ιστορία της χαρακτηριστικής, για διάφορους Έλληνες, ποιοι χαρακτες θεωρούνται οι πιο σημαντικοί, ζωγράφους που παίρνουμε έργα τους στα πρώτα στάδια, τα πρώτα σχέδια με γραμμές και μετά θέλουν να μάθουν και ότι άλλο μπορούνε και την ελληνική γλώσσα και την ιστορία. Άρα έχει μεγάλη επίπτωση και σε αυτό το κομμάτι, στο γνωστικό κομμάτι. [...] Ναι, βέβαια, σαφώς, βοηθούν πολύ. Και να τα πάνε καλύτερα και προσπαθούν να υπάρχει και ηρεμία μέσα στην τάξη, να συμπεριφέρονται ως μαθητές. Αν αποκοπεί, δεν ξέρω αν θα υπάρχει αυτή η επίδραση.» (Ε1).

«Όχι, δεν θεωρώ ότι είναι δύο διαφορετικά πράγματα, θεωρώ ότι το ένα επηρεάζει το άλλο πάρα πολύ. Και αν δεν υπήρχαν αυτά τα προγράμματα, θα ήταν πολύ διαφορετικό το σχολείο.» (Ε3).

3.3.3 Ο ρόλος των προαιρετικών προγραμμάτων στις σχολικές γιορτές και δραστηριότητες.

Η σχολική μονάδα διοργανώνει σχολικές γιορτές και εκδηλώσεις, όλη τη διάρκεια της σχολικής χρονιάς, καθώς και προγραμματισμένες αλλά και έκτακτες συνεργατικές δράσεις με διάφορους φορείς, όπως το ΜΠΣ της εγκληματολογίας του Παντείου Πανεπιστημίου, μουσεία και σχολικές μονάδες. Ιδιαίτερα οι σχολικές γιορτές που προβλέπονται για όλα τα σχολεία, αποτελούν σημαντικές για το σχολείο δράσεις, καθώς σε αυτές η μονάδα υλοποιεί σύνθετες δραστηριότητες που χαρακτηρίζονται από μεγάλη διάθεση επικοινωνίας με την κοινωνία και εξωστρέφεια.

Η εξωστρέφεια αυτή, εκφράζει τη διάθεση του σχολείου να ανοιχτεί στην κοινωνία, να βρει υποστηρικτές και συμπαραστάτες στο έργο της αλλά ακόμα και να επιβραβεύσει τις προσπάθειες εκπαιδευτικών και κυρίως μαθητών από τη συμμετοχή τους σε αυτές. Χαρακτηριστικό είναι ότι καλεσμένοι σε αυτές τις γιορτές δεν είναι μόνο εκπρόσωποι των Υπουργείων και άλλων φορέων αλλά και οι γονείς των μαθητών που συμμετέχουν στην γιορτή. Η συμμετοχή των μαθητών σε αυτές είναι πολύ μεγάλη, τόσο ως προς την ενέργεια που καταθέτουν όσο και ως προς τον αριθμό των μαθητών που συμμετέχουν. Τροφοδότης αυτής της προσπάθειας είναι

τα προαιρετικά προγράμματα που καθιστούν πρόθυμους και ικανούς τους μαθητές να συμμετάσχουν ενεργά σε αυτές.

«Το σχολείο κάνει καταρχάς, κατά τη διάρκεια της χρονιάς, τις σχολικές γιορτές, τις προγραμματισμένες σχολικές γιορτές που γίνονται και στα υπόλοιπα σχολεία, αλλά τις κάνει με έναν τρόπο ο οποίος είναι πολύ διαφορετικός από ότι έχω δει εγώ στα υπόλοιπα σχολεία, όχι μόνο αυτά που έχω δουλέψει, αλλά και σε αυτά που πηγαίνουν τα παιδιά μου ή και από άλλους μαθητές ή φίλους. Η προετοιμασία της γιορτής για το δικό μας το σχολείο είναι κάτι το οποίο κρατάει μεγάλο χρονικό διάστημα και δουλεύεται πολυεπίπεδα. Υπάρχουν μέσα σε αυτή την προετοιμασία όλες οι τέχνες, υπάρχει ζωγραφική, υπάρχει μουσική, υπάρχει ο χορός, υπάρχει το θέατρο, υπάρχουν τα κείμενα, τα ποιήματα, υπάρχει συγγραφή μιας ιστορικής αναδρομής, υπάρχουν όλα μαζί και όλα αυτά μπλέκονται σε πάρα πολλά επίπεδα και στην προετοιμασία της γιορτής εμπλέκονται και πολλοί μαθητές και όλα τα είδη των μαθητών. Αυτό είναι το σπουδαίο.» (Ε3).

Οι προετοιμασίες των γιορτών είναι μια ομαδική δραστηριότητα εκπαιδευτικών και μαθητών σε πολλά επίπεδα. Ο σύλλογος διδασκόντων ορίζει κάποιους εκπαιδευτικούς υπευθύνους της κάθε γιορτής, αλλά όλοι οι εκπαιδευτικοί σε πολύ μεγάλο βαθμό συμμετέχουν και συνδράμουν στην προετοιμασία και στη διεξαγωγή. Η εκπαιδευτικός που δουλεύει το προαιρετικό πρόγραμμα της χορευτικής ομάδας, θα ετοιμάσει χορούς σχετικούς με την γιορτή, ο/η εκπαιδευτικός των εικαστικών τα σκηνικά, ο μουσικός τα τραγούδια, η θεατρική ομάδα κείμενα κλπ. και όλα αυτά θα ενορχηστρωθούν στο σώμα μιας ενιαίας γιορτής, μιας εκδήλωσης.

«Και για αυτό βλέπεις ότι και τα παιδιά συμμετέχουν σε όλες τις γιορτές, με θεατρικές παραστάσεις, με το χορό, με τη μουσική, την απαγγελία των ποιημάτων και των κειμένων και στα σκηνικά που ζωγραφίζουν ώρες ατέλειωτες τα σκηνικά. [...] Γιατί τώρα το θεωρούν ένα ομαδικό έργο όλο αυτό, δηλαδή και τις δράσεις και το μάθημα και τις γιορτές, είναι κάτι ενιαίο. Αν αποσπαστεί, ίσως, να μην το θεωρούν συνολικό, να θεωρούσαν ότι είναι ένα άλλο κομμάτι. Και έτσι, να μην είχε την ίδια επίδραση στην όλη τους ζωή και τη σχολική άλλα και την άλλη.» (Ε1).

«Σε αυτές τις γιορτές γίνεται ένα δέσιμο, ένα δέσιμο με την κίνηση, με τον ήχο, με την εικόνα. Και όλο αυτό το γεγονός που γίνεται, οι χοροί, όταν τα παιδιά τραγουδούν, τότε πρέπει να έχουν και κάτι γύρω τους, ένα περιβάλλον πάνω σε αυτό. Το αισθητικό κομμάτι, την εικόνα. Υπάρχει ήδη ένα μέρος σε αυτές τις γιορτές των εικαστικών έτσι μπορώ να δώσω και εγώ τη δική μου βοήθεια μέσα σε αυτό. Πέρα από τα θεατρικά της γιορτής δηλαδή τα σκηνικά.» (Ε6).

Οι μαθητές παίρνουν από την προετοιμασία αλλά και ιδιαίτερα από την ίδια την εκδήλωση μεγάλη επιβεβαίωση. Το έργο και η προσπάθεια των εκπαιδευτικών είναι να είναι επιτυχημένο το αποτέλεσμα της εκδήλωσης καθώς μια επιτυχημένη εκδήλωση εκτός από χαρά, λειτουργεί ενισχυτικά σε όλη τη σχολική λειτουργία. Χαρακτηριστικό είναι κάθε φορά το άγχος και το τρακ που έχουν εκπαιδευτικοί και μαθητές πριν την εκδήλωση και η πολύ συνηθισμένη έκφραση της χαράς τους μετά από αυτήν.

«...οι γιορτές γίνονται ουσιαστικά γιατί το ζουν τα παιδιά και τους αρέσει, συμμετέχουν. Και βέβαια όταν βγάνουν επάνω, έχουν και τρακ, να τα πάνε καλά, θέλουν και να το ευχαριστηθούν αλλά και να τους δει και ο κόσμος ότι είναι πάρα πολύ καλοί και ότι μπορούν να κάνουν πράγματα έστω και εκεί που βρίσκονται. [...] Ναι, είναι μια ομαδική προσπάθεια και πάντοτε βοηθάμε ο ένας τον άλλον.» (Ε1).

«Είναι ένας ακόμη τρόπος, νομίζω, να νιώσουν μαθητές. Τί εννοώ με αυτό; Όλα τα παιδιά που συμμετέχουν στις γιορτές μας, οι μαθητές μας, είναι παιδιά τα οποία στα έξω σχολεία δεν συμμετείχαν ποτέ σε καμία γιορτή. [...] τώρα είναι αυτοί που κάνουν τις γιορτές, είναι αυτοί οι οποίοι συμμετέχουν σε θεατρικά, τραγουδάνε, παίζουν μουσική, χορεύουν, είναι αυτοί που παίρνουν το «Μπράβο!» και το χειροκρότημα. Και νομίζω ότι αυτό ενισχύει ακόμα περισσότερο το αίσθημα που έχουν ότι είναι μαθητές, τώρα είμαι μαθητής, δεν είμαι κρατούμενος, δεν είμαι αλήτης, ούτε τεμπέλης, ούτε άχρηστος...» (Ε5).

«Επηρεάζει πάρα πολύ. Ειδικά με τη γιορτή που κάναμε, που συμμετείχαν όλοι. [...] Ναι, όταν τελειώνει μία γιορτή με ρωτάνε πότε θα ξεκινήσει η επόμενη, γιατί βλέπουν το σχολείο με διαφορετικό μάτι. [...] Τους αρέσει, τους αρέσει πολύ, όλο αυτό το πάντρεμα που γίνεται, με το σχολείο, με τις πρόβες, με τις παραστάσεις, οπότε μετά από κάθε γιορτή αλλάζει και η διάθεσή τους.

Και η αυτοπεποίθησή τους εννοείται ότι αυξάνεται. Όταν ακούν ένα «μπράβο», όταν η γιορτή έχει γίνει αφορμή για να σου δώσουν συγχαρητήρια, αυτόματα βλέπεις ότι το σχολείο σε έχει βοηθήσει σε αυτό, οπότε και εσύ βλέπεις με διαφορετικό μάτι το σχολείο. Έχεις την επιβράβευση αντί για την απόρριψη στο σχολείο.» (Ε6).

Το αποτέλεσμα αυτών των γιορτών είναι να ισχυροποιείται το δέσιμο των μαθητών μεταξύ τους, με τους εκπαιδευτικούς και με το σχολείο γενικότερα. Πρόκειται για μια διαδικασία ανατροφοδότησης που λειτουργεί πολυεπίπεδα και για πολλά μέλη της σχολικής κοινότητας.

«Εκεί νομίζω είναι οι στιγμές που τα παιδιά δένονται με το σχολείο, με το σχολείο - σχολείο... Το νιώθουν δικό τους. Και μετά στην παρουσίαση όλων αυτών που έχουν ετοιμάσει... είναι σκέτη απόλαυση οι αντιδράσεις των παιδιών... για αυτές μιλάω. Το πώς νιώθουν τα παιδιά, το πόσο σοβαρά παίρνουν το ρόλο τους και πώς στεναχωρούνται όταν κάτι δεν πήγε καλά στη γιορτή, αν κάπου μπέρδεψαν τα λόγια τους. Συμμετέχουν πραγματικά με ψυχή και σώμα.» (Ε4).

«Ακριβώς, μιλάμε για την αυτοεκτίμηση των μαθητών. Δεν νομίζω ότι κάποιος κρατούμενος ήρθε μέσα στη φυλακή με αυτοεκτίμηση. Μπορεί να ήρθε με μια μαγκιά, με έναν αέρα του νικητή, επειδή κατάφερα να κάνω κάτι και μπήκα φυλακή, αυτό δεν υπάρχει. Παίρνουν μία επιβεβαίωση μέσα από αυτές τις γιορτές και όλες τις εκδηλώσεις και νιώθουν ότι μπορούν να κάνουν πράγματα, ότι είναι χρήσιμοι άνθρωποι, ότι μπορούν να δημιουργήσουν και δημιουργούν εξαιρετικά.» (Ε3).

Ιδιαίτερα μεγάλη σημασία έχει η δυνατότητα που έχουν οι μαθητές να καλέσουν τους γονείς τους ή τους δικούς τους ανθρώπους. Για πολλούς βέβαια από αυτούς αυτό δεν είναι δυνατό, γιατί είτε οι γονείς έρχονται γιατί δεν μπορούν, είτε γιατί δεν υπάρχουν. Γι' αυτούς όμως που μπορούν, είναι μια σημαντική στιγμή γιατί μπορούν να καμαρώσουν τα παιδιά τους και ακόμα για κάποιους να τα αγκαλιάσουν μια που κάποιοι δεν έχουν ελεύθερα επισκεπτήρια και τους συναντούν πίσω από ένα τζάμι. Οι στιγμές αυτές έχουν τεράστια συναισθηματική φόρτιση και έχουν, σύμφωνα με

την προσωπική μας εμπειρία, πολύ μεγάλη επίδραση στον τρόπο που αισθάνονται όλοι τον ρόλο του σχολείου.

«Πολύ μεγάλο ρόλο! Σημαντικό ρόλο και τους αρέσει πάρα πολύ γιατί έρχονται σε επικοινωνία με τους δικούς τους ανθρώπους και περισσότερο ότι είναι περήφανοι οι δικοί τους άνθρωποι για αυτούς. Γιατί σε οποιαδήποτε άλλο σχολείο και να πήγαιναν άκουγαν ότι το παιδί σου είναι ατίθασο, δεν είναι καλός μαθητής, ενώ εδώ δεν ακούν αυτά. Ακούν Μπράβο! συγχαρητήρια για το παιδί σας και ότι προσπαθεί όσο το δυνατόν καλύτερα να πάει στο σχολείο. [...] Είναι καλεσμένοι όλοι οι γονείς των παιδιών που συμμετέχουν, πάντοτε είναι καλεσμένοι, ανάλογα βέβαια την περίπτωση, κάποιιοι δεν μπορούν να έρθουν. [...] υπάρχουν καλεσμένοι και εκπρόσωποι φορέων, όπως το Υπουργείο Παιδείας, το Δικαιοσύνης, από ομίλους που βοηθούν τα παιδιά και το χαίρονται πάρα πολύ και συγκινούνται και πάρα πολύ όπως και εμείς, δηλαδή δέκα χρόνια εγώ... τα βλέπω και δέκα χρόνια κλαίω... (γέλιο).» » (E1).

Ο εκπαιδευτικός Ε6 που διδάσκει εικαστικά και είναι για πρώτη χρονιά στη σχολική μονάδα, δηλώνει εντυπωσιασμένος με την ομαδική δουλειά που έγινε από κάποιους μαθητές στα σκηνικά της γιορτής της 25^{ης} Μαρτίου. Η γιορτή αυτή γίνεται προς το τέλος της χρονιάς και οι μαθητές έχουν την εμπειρία άλλων γιορτών και έχουν αναπτύξει κίνητρο για τη συμμετοχή τους.

«... η ομάδα που δούλεψε δεν ήταν επιλεγμένη από εμένα. Ήταν τα παιδιά που ήθελαν περισσότερο να το κάνουν αυτό. Πέρασα το μήνυμα στα παιδιά και ήρθαν μόνο αυτοί που ενδιαφέρθηκαν. Τα παιδιά ήρθαν μόνα τους. [...] Όταν δούλευαν πάνω στο έργο δεν μπορούσαν να καταλάβουν τί θα γίνει στο τέλος και μου έλεγαν χαρακτηριστικά: «Κύριε, Τ., αυτό είναι μία μουτζούρα!» Και τους λέω: «παιδιά τώρα, ναι, μουντζουρώνουμε πάνω στο χαρτί, αλλά όταν θα σηκωθεί όρθιο θα καταλάβουμε τη μουτζούρα» [...] Ήταν πάνω από δέκα παιδιά που δούλεψαν, αυτοί που το πήγαν μέχρι το τέλος, γιατί έρχονταν και άλλοι γύρω-γύρω και η συμμετοχή τους ήταν για μένα σημαντική. [...] Ήταν δηλαδή ένα πολύ μεγάλο μάθημα για τα παιδιά αυτό και τα παιδιά κέρδισαν περισσότερα πράγματα.» (E6).

Ανάλογα με τον προγραμματισμό, τη ροή και τα «προβλήματα» κάθε σχολικής χρονιάς, η σχολική μονάδα διοργανώνει, εκτός από τις σχολικές γιορτές και άλλες εκδηλώσεις και συνεργασίες με φορείς που έχουν όμως τον ίδιο χαρακτήρα συμμετοχής των μαθητών και πολυεπίπεδης και ομαδικής προετοιμασίας.

«Κάνουμε κάποιες άλλες δράσεις, κάποια αφιερώματα, κάποιες συναυλίες κάποια πράγματα τα οποία δεν έχουν να κάνουν με τις τυπικές σχολικές γιορτές. Μετά, γίνονται συνεργασίες με κάποιους φορείς. Έρχονται καταρχάς, κατά τη διάρκεια της χρονιάς, σχολεία από έξω και επικοινωνούν με τους μαθητές μας, συνομιλούν, ανταλλάσσουν απόψεις και αυτό είναι κάτι το οποίο κάνει τους μαθητές μας να νιώθουν ότι επικοινωνούν με κόσμο από την κοινωνία, με τον έξω κόσμο όπως λένε, κάτι το οποίο δεν θα μπορούσα να το κάνω στην πραγματικότητα αν δεν συνέβαινε αυτό μέσω του σχολείου. [...] έχουμε ακόμα δράσεις με άλλους φορείς, με πανεπιστημιακούς, όπως είναι το μεταπτυχιακό εγκληματολογίας του Παντείου που γίνεται κάθε χρονιά μια συνεργασία, ή με οποιονδήποτε άλλον θα θελήσει να κάνει κάποια δράση στο σχολείο μας, γενικώς είμαστε ανοιχτοί σε οποιαδήποτε συνεργασία και αυτό είναι κάτι το οποίο αντανakλά πολύ θετικά στους μαθητές μας.» (Ε3).

Η εκπαιδευτικός Ε5 αναφέρεται σε μια δράση της προηγούμενης χρονιάς με θέμα τον Καζαντζάκη που έγινε σε συνεργασία με τον όμιλο φίλων Καζαντζάκη και μιλά για τον τρόπο που οι εκπαιδευτικοί προσπάθησαν να εμπλέξουν όλους τους μαθητές και ιδιαίτερα μαθητές που δεν μιλούν με ευχέρεια τα ελληνικά και οι οποίοι σε άλλη περίπτωση θα ήταν αποκλεισμένοι από μια τέτοια δράση.

«Για την εκδήλωση που κάναμε στο αφιέρωμα στον Καζαντζάκη, εγώ πέρσι δούλευα στην ενισχυτική διδασκαλία οπότε είχαμε παιδιά τα οποία δεν μιλούσαν καθόλου ελληνικά ή σχεδόν καθόλου. Όταν συναντηθήκαμε και να φτιάξουμε λίγο το πλάνο της γιορτής του αφιερώματος και λοιπά και συμφωνήσαμε να δομήσουμε την εκδήλωσή μας στην Ασκητική του Καζαντζάκη, προτείναμε μαζί με την άλλη συνάδελφό της ενισχυτικής, το όραμα του Καζαντζάκη, το όραμα της ασκητικής, να το αναλάβει η ενισχυτική διδασκαλία, τα παιδιά δηλαδή τα οποία δεν μιλούσαν ελληνικά ή κι αν μιλούσαν, δεν τους ήταν καθόλου εύκολο ή σχεδόν αδύνατο να μπορέσουν να

διαβάσουν Καζαντζάκη. Και ακόμα και αν θα μπορούσαν να διαβάσουν, δεν θα μπορούσαν να αποδώσουν τον Καζαντζάκη. Οπότε ασχοληθήκαμε με το όραμα. Τα παιδιά, αν τα ρωτήσεις, ξέρουν ποιος είναι ο Καζαντζάκης. Ξεκινήσαμε με αυτό τον τρόπο και μιλήσαμε πάρα πολύ για το τί προσπαθούσε να βγάλει ο Καζαντζάκης μέσα από τα βιβλία του. Και μιλήσαμε πολύ για την ελευθερία, μιλήσαμε για το τί σημαίνει η λέξη ελευθερία, η ετυμολογία της ποια είναι στα ελληνικά και ξεκινώντας από εκεί..., γιατί η λέξη ελευθερία ετυμολογικά βγαίνει από δύο αρχαία ελληνικά ρήματα, δεν ξέρω αν το γνωρίζεις... το «έληλυθα» που σημαίνει έρχομαι - πήγα και «έρῶ» που σημαίνει αγαπώ και λοιπόν η ελευθερία σημαίνει πήγα εκεί που αγαπώ. Πήραμε λοιπόν αυτό σαν βάση. Οπότε ζωγραφίσαμε το τι είναι αυτό που αγαπούν, εκεί που θέλουν να πάνε... (το αποτέλεσμα ήταν ένα ομαδικό έργο που αποτέλεσε κομμάτι της παράστασης).

» (Ε5).

Συμπερασματικά, γίνεται φανερό από την ανωτέρω ανάλυση ότι οι προαιρετικές δράσεις λειτουργούν σε πολλά και παράλληλα επίπεδα και τα αποτελέσματά τους υποβοηθούν τη συνολική λειτουργία του σχολείου.

Από το σχεδιασμό και τη θεματική τους είναι ιδιαίτερα πλουραλιστικές και συμπεριληπτικές. Δίνουν σχεδόν σε κάθε μαθητή την ευκαιρία να συμμετέχει σε δράσεις και δραστηριότητες που μέσα από αυτές αναπτύσσεται η ομαδικότητα, αναδεικνύεται η διαφορετικότητα ως θετικό συστατικό στοιχείο και έτσι λειτουργούν ενισχυτικά και ανταποδοτικά στην κατασκευή της ταυτότητας κάθε μαθητή. Παράλληλα, υποβοηθούν στην επίτευξη των γνωστικών στόχων και στη συνολική συμμετοχή των μαθητών στη σχολική ζωή και δράση. Τέλος, ενισχύουν σημαντικά την επικοινωνία των μαθητών και της σχολικής μονάδας με την κοινωνία και τελικά προσδιορίζουν τον τρόπο που το «μέσα» εννοιολογεί το «έξω» και αντίστροφα. Αυτή η εννοιολόγηση αποκτά ιδιαίτερη σημασία στην κατασκευή του ορίζοντα της ζωής των μαθητών και συνολικά στο τρόπο που η εκπαίδευση στις φυλακές στοχεύει σε θετικά αποτελέσματα στον πληθυσμό των νεαρών κρατουμένων.

Τρίτο Μέρος.

Συμπεράσματα.

Η σχολική μονάδα Γυμνασίου και Λυκείου που λειτουργεί στο ΕΚΚΝ Αυλώνα, αποτελεί μια διαφορετική σχολική μονάδα από τις συνηθισμένες σχολικές μονάδες τυπικής εκπαίδευσης. Λειτουργεί ως μια εκπαιδευτική δομή μέσα σε ένα Κατάστημα Κράτησης και επηρεάζεται με πολλούς τρόπους από αυτό.

Οι μαθητές της είναι νέοι κρατούμενοι που χαρακτηρίζονται σε μεγάλο βαθμό από χαμηλό κοινωνικό και οικονομικό επίπεδο, έχουν παραβατική συμπεριφορά, ιδιαίτερα κίνητρα εμπλοκής με την εκπαίδευση, συχνά πολύ χαμηλή προηγούμενη σχολική εμπειρία και ακόμα, μεγάλη ποικιλία στην εθνική καταγωγή και στη δυνατότητα χρήσης της ελληνικής γλώσσας.

Ακόμα, αποτελούν και για άλλους λόγους ένα πολυσύνθετο μαθητικό πληθυσμό, ο οποίος χαρακτηρίζεται και από πολιτισμικές διαφορές και ιδιαίτερες σχέσεις εξουσίας που το σύστημα της φυλακής δημιουργεί και αναπαράγει. Το σχολείο όμως είναι ανοιχτό για όλους και ακολουθεί πολιτικές ισότητας. Βέβαια, η ταξικότητα του μαθητικού πληθυσμού έχει ιδιαίτερα χαρακτηριστικά στην κοινωνία της φυλακής και το σχολείο οφείλει να αξιολογήσει και να αντιμετωπίσει αυτούς τους παράγοντες. Αναφερόμενες στο ζήτημα του ρόλου του σχολείου σε σχέση με τον ταξικό καθορισμό και την επιρροή του, οι Ανδρούσου & Ασκούνη υποστηρίζουν:

«Το αίτημα για την αναγνώριση της διαφοράς συχνά αντικαθιστά τη διεκδίκηση της ισότητας. Δεν πρέπει να ξεχνάμε ότι η σχέση με το σχολείο δεν είναι μόνο εθνοπολιτισμικά, είναι και ταξικά καθορισμένη. [...] Τα παιδιά των μεταναστών δεν είναι μόνο φορείς μιας ταυτότητας ή κουλτούρας διαφορετικής από την κυρίαρχη, αλλά ανήκουν επίσης σε ομάδες που τοποθετούνται στις χαμηλότερες βαθμίδες της ταξικής ιεραρχίας, αποκλείονται με πολλούς τρόπους από την πρόσβαση στα οικονομικά, κοινωνικά και μορφωτικά αγαθά και αυτό προσδιορίζει τη σχέση τους με την εκπαίδευση.» (Ανδρούσου & Ασκούνη, 2011: 22).

Όπως αναλύθηκε νωρίτερα, η σχολική μονάδα, υπερασπιζόμενη το δικαίωμα όλων για πρόσβαση στην εκπαίδευση, λειτουργεί συμπεριληπτικά και είναι μια

μονάδα ανοιχτή για όλους. Απαντώντας στο πρόβλημα της διαφορετικότητας και των ιδιαίτερων αναγκών που υπάρχουν, με την υποστήριξη της Πολιτείας και των ειδικών αποφάσεων και διατάξεων που αναφέρθηκαν νωρίτερα, κατάφερε σε μεγάλο βαθμό να γίνει ένα σχολείο ανοιχτό για όλους.

Οι μαθητές, πάνω από όλα όμως, ως κρατούμενοι, υπόκεινται της επιπτώσεις του εγκλεισμού σε πολλά επίπεδα και βρίσκονται, θα έλεγε κανείς, μετέωροι στο χώρο και στο χρόνο, ευάλωτοι και αποκλεισμένοι από την κοινωνία. Η ίδια η φυλακή αποτελεί ένα χώρο στον οποίο τα πράγματα διαρκώς αλλάζουν και κινούνται, ένα χώρο που συστρέφεται, πάλλεται και μεταβάλλεται παρασυρόμενος από τη δράση, τη σκέψη και τη ζωή πολλών και διαφορετικών ανθρώπων.

«Καμία μέρα δεν είναι ίδια με την προηγούμενη ή κυλά ήσυχα, χωρίς προβλήματα, μια που προκύπτουν πολλά θέματα για πολλούς ανθρώπους. Η εργασία σε ένα πλαίσιο εκπαίδευσης φυλακής δεν μοιάζει με κανένα άλλο πλαίσιο εκτός. Πολύ συχνά καλείσαι να αντιμετωπίσεις συναισθηματικές δυσκολίες, προβλήματα υγείας, προβλήματα ελέγχου του θυμού, καμιά φορά πολύ άσχημες συμπεριφορές, χαμηλά κίνητρα για τη συμμετοχή και αυτοπεποίθηση που «πιάνει πάτο». Καμιά φορά, το γεγονός και μόνο ότι ο μαθητής έρχεται ξανά την επόμενη μέρα, είναι μεγάλο επίτευγμα.» (Rogers, Simonot, Nartey, 2014: 29, μτφ του γράφοντα).

Όπως αναφέρει ο Πέτσας (2017: 365), οι σχολικές μονάδες μπορεί να αποτελέσουν «νησίδες» ελευθέριας και η συμμετοχή στην εκπαίδευση μπορεί επίσης να συμβάλλει αντισταθμιστικά σε κάποια από τα δεινά της φυλάκισης, όπως η διαχείριση του χρόνου, η έλλειψη αυτονομίας και η ανασφάλεια για τη σωματική ακεραιότητα. Μπορεί ακόμα να συνεισφέρει στην ομαλότητα και τη διαμόρφωση της ταυτότητας και της αυτοεικόνας των μαθητών. Ακόμα περισσότερο όμως, η εκπαίδευση στη φυλακή καλείται να προσφέρει στους μαθητές της έναν ορίζοντα εκπαίδευσης, ένα ορίζοντα ζωής.

Πλήθος ερευνών επισημαίνουν ότι στο πλαίσιο της κατεύθυνσης παροχής βοήθειας στους νέους κρατουμένους, προκειμένου οι τελευταίοι να ακολουθήσουν ένα τρόπο ζωής μακριά από το έγκλημα, η λογική επιτάσσει τα καταστήματα κράτησης νεών να λειτουργούν και ως καλά σχολεία, που θα παρέχουν γνώσεις

ακαδημαϊκής και επαγγελματικής εκπαίδευσης. Είναι όμως αυτές οι γνώσεις τα στοιχεία που θα κάνουν κάτι τέτοιο εφικτό; Πολλοί από τους νέους αντιμετωπίζουν ένα αβέβαιο μέλλον και στέκονται συχνά μπροστά στην «περιστρεφόμενη» πόρτα της φυλακής που, πριν καν βγουν, θα τους οδηγήσει πάλι μέσα.

Οι εκπαιδευτικοί που στελεχώνουν τη μονάδα και που καλούνται να υλοποιήσουν κάθε προσπάθεια προς την ανωτέρω κατεύθυνση, αποτελούν μια ομάδα, που δεν έχει λάβει κάποια ειδική επιμόρφωση ή εκπαίδευση για μια τόσο ιδιαίτερη σχολική μονάδα. Ωστόσο, αποτελούν σε μεγάλο ποσοστό μια ομάδα που επιλέγει και επιθυμεί να διδάξει στη σχολική μονάδα, αρκετά από τα μέλη της διαθέτουν εμπειρία του χώρου και το σημαντικότερο, διαθέτουν κίνητρα και καταθέτουν ενέργεια και προσπάθεια να ξεπεράσουν τα ιδιαίτερα προβλήματα.

Πολλές έρευνες αποτυπώνουν τα κίνητρα των εκπαιδευτικών που επιλέγουν να εργαστούν στην εκπαίδευση στις φυλακές. Σχετικά με τα αποτελέσματα έρευνας στην Αγγλία που έγινε το 2014 σε 278 εκπαιδευτικούς φυλακών οι Rogers, Simonot και Nartey αναφέρουν:

«Η έρευνα έδειξε ότι οι εκπαιδευτικοί των φυλακών αποτελούν μια ομάδα εργαζομένων με υψηλά κίνητρα που έχει επιλέξει να εργάζεται στο χώρο αυτό παρά στην τυπική εκπαίδευση ή στην εκπαίδευση ενηλίκων. [...] Για πάνω από το ένα τρίτο των ερωτηθέντων το αρχικό κίνητρο για την εμπλοκή τους με την εκπαίδευση στις φυλακές ήταν «να κάνουν τη διαφορά» και να βοηθήσουν τους κρατούμενους να αλλάξουν τη ζωή τους, για τους οποίους πίστευαν ότι το εκπαιδευτικό σύστημα έχει απορρίψει.» (Rogers, Simonot, Nartey, 2014: 4, μτφ του γράφοντα).

Από τα ερευνητικά δεδομένα προκύπτει ότι οι εκπαιδευτικοί, προκειμένου να δώσουν λύση στα προβλήματα που αντιμετωπίζουν στο σχεδιασμό και την υλοποίηση της εκπαιδευτικής προσέγγισης, ακολουθούν συχνά εναλλακτικές παιδαγωγικές μεθόδους και πρακτικές και ακόμα δίνουν ιδιαίτερο βάρος στη ανάπτυξη θετικών διαπροσωπικών σχέσεων με τους μαθητές που ξεφεύγουν από το αυστηρό πλαίσιο της σχολικής τάξης. Όπως ο Πέτσας αναφέρει, αντλώντας από το έργο των Murray and Malmgren:

«Ειδικότερα για τους μαθητές που προέρχονται από τις χαμηλές κοινωνικοοικονομικές τάξεις, η δημιουργία μιας υποστηρικτικής σχέσης μεταξύ αυτών και των εκπαιδευτικών αποτελεί έναν από τους παράγοντες που δύνανται να δράσουν προστατευτικά ως προς την αρνητική συσχέτιση της χαμηλής κοινωνικής καταγωγής και της «σχολικής αποτυχίας». Έχει διαπιστωθεί ότι, οι μαθητές που προέρχονται από τις συγκεκριμένες τάξεις -στις οποίες, όπως είδαμε, ανήκουν και οι περισσότεροι νεαροί κρατούμενοι του ΕΚΚΝ- και έχουν αναπτύξει θετικές διαπροσωπικές σχέσεις με τους δασκάλους τους, επιδεικνύουν καλύτερη σχολική επίδοση και καλύτερη κοινωνική και συναισθηματική προσαρμογή συγκριτικά με τους συμμαθητές τους που έχουν το ίδιο κοινωνικοοικονομικό υπόβαθρο, αλλά στερούνται της δημιουργίας αντίστοιχων σχέσεων με τους εκπαιδευτικούς τους.» (Murray & Malmgren, 2005, όπως αναφέρεται στο Πέτσας 2017: 360).

Οι εκπαιδευτικοί αντιλαμβάνονται ότι οφείλουν να ανταποκριθούν στις ανάγκες των μαθητών τους και να θέσουν τα όρια μια διαπροσωπικής σχέσης ακολουθώντας ευέλικτες και, όπως χαρακτηριστικά ο Τσάφος (2014) αναφέρει, καλειδοσκοπικές προσεγγίσεις. Ο εκπαιδευτικός δεν μπορεί σε ένα τέτοιο πλαίσιο να «αισθανθεί ασφαλής σε ένα *minimal curriculum*, που απομονώνει τις επιστήμες και τους τομείς, χωρίζει τη γνώση από το μαθητή, αναζητά νόημα εκτός πλαισίου, θεωρεί μάθηση την απομνημόνευση και απαθανατίζει τον νικητή σε ένα ανταγωνιστικό παιχνίδι» (Slattery, 1995: 248 στο Τσάφος, 2014: 318). Πρέπει να κάνει το πρώτο βήμα και να αποποιηθεί τον ρυθμιστικό του ρόλο. Πρέπει να λειτουργήσει ως υποστηρικτής και υποκινητής εμπλεκόμενος σε μια διαδικασία ανάπτυξης των μαθητών του διερευνώντας ταυτόχρονα μέσα από αναστοχαστικές διαδικασίες και την αποτελεσματικότητα των επιλογών του (Τσάφος, 2014: 318).

Οι εκπαιδευτικοί στην προσπάθειά τους αυτή, υλοποιούν προαιρετικές δράσεις, παράλληλα με το αναλυτικό σχολικό πρόγραμμα, δράσεις που συνεργάζονται και συνδιαλέγονται με όλη τη λειτουργία της σχολικής μονάδας. Τα προγράμματα αυτά αναλύθηκαν και παρουσιάστηκαν διεξοδικά και μέσα από τα ερευνητικά δεδομένα αναδύεται ο σπουδαίος ρόλος που αυτά έχουν στο συγκεκριμένο πλαίσιο. Οι ίδιες οι

δράσεις αλλά και οι σχολικές γιορτές που αντλούν από αυτές, αποτελούν εκπαιδευτικό εργαλείο.

Όπως αναφέρουν χαρακτηριστικά οι Costelloe & Langelid:

«..., ένα από τα θετικά αποτελέσματα των καλλιτεχνικών προγραμμάτων στις φυλακές είναι ότι, μέσα από τη συμμετοχή σε τέτοια προγράμματα, οι κρατούμενοι αλλάζουν τη στάση τους απέναντι σε άλλες μορφές εκπαίδευσης και γίνονται πιο θετικοί στο να συμμετέχουν σε άλλες μορφές μάθησης. Αυτό περιγράφεται στο αναλυτικό πρόγραμμα της Ιρλανδικής εκπαίδευσης των φυλακών, στο οποίο δηλώνεται ότι: «Το να είναι ικανοί να ολοκληρώσουν ένα έργο τέχνης, ένα τραγούδι, ένα ποίημα, μια θεατρική παράσταση, μπορεί να δώσει στους μαθητές ένα αίσθημα ολοκλήρωσης και επιτυχίας, ιδιαίτερα σε μαθητές που έχουν βιώσει αποτυχία στο παρελθόν.» Ακόμα περισσότερο, άλλα προβλήματα και θέματα που βιώνουν οι κρατούμενοι μπορεί να αντιμετωπιστούν, όπως η χαμηλή αυτοεκτίμηση και η αρνητική θεώρηση της ετερότητας. Τα καλλιτεχνικά προγράμματα ακόμα, μπορεί να ενθαρρύνουν την αυθόρμητη μάθηση και επιπλέον οι καλλιτεχνικές και πολιτισμικές δραστηριότητες μπορεί να ενσωματώσουν βασικές δεξιότητες διδασκαλίας και μάθησης.» (Costelloe & Langelid, 2011: 41, μτφ του γράφοντα).

Ακόμα, οι δράσεις αυτές μπορούν να φέρουν θετικά αποτελέσματα στην απόκτηση προσωπικών και κοινωνικών δεξιοτήτων αλλά και κινήτρων για τη συμμετοχή στη σχολική ζωή και πράξη.

«Ο Langelid και άλλοι, αναφέρουν ότι η εκπαίδευση σε καλλιτεχνικά προγράμματα, μέσα από την ατομική εξέλιξη, την απόκτηση δεξιοτήτων και τη δημιουργία κινήτρων, αυξάνουν τις κοινωνικές δεξιότητες του ατόμου. Η συμμετοχή σε δημιουργικές δραστηριότητες και σε δομημένες σωματικές – αθλητικές δραστηριότητες, συχνά ενθαρρύνουν τους κρατούμενους να συμμετάσχουν και σε άλλες μορφές εκπαίδευσης.» (Costelloe, Langelid, 2011: 38, μτφ του γράφοντα).

Έτσι, μέσα από την πορεία υλοποίησης των προαιρετικών προγραμμάτων, δίνεται η δυνατότητα δημιουργίας και έκφρασης που ανατροφοδοτεί τη σχέση

δασκάλου μαθητή, εκμεταλλεύεται την εμπειρία των μαθητών και την ιδιαιτερότητά τους και την επανατοποθετεί στη βάση της επικοινωνίας, της δράσης και του πρακτικού αποτελέσματος. Από τα ερευνητικά δεδομένα προκύπτει η προσπάθεια των εκπαιδευτικών, αναδεικνύονται οι μικρές και μεγαλύτερες συγκρούσεις τους με τις δικές τους αντιλήψεις και την κατάσταση της φυλακής, οι επιτυχίες, οι αποτυχίες, οι δισταγμοί και οι αναδιπλώσεις, αλλά και η δύναμη της συλλογικότητας, η χαρά της δημιουργίας και η αλληλεπίδραση.

«Προκειμένου να επιτευχθεί η άρση της αντίφασης στη σχέση δασκάλου - μαθητή πρέπει ο δάσκαλος να αναδείξει την «πολιτισμική δύναμη» των βιωμάτων των μαθητών. Ο Giroux αναφέρει, ότι η έννοια της «πολιτισμικής δύναμης», που προτείνεται από το Freire, έχει ως αφετηρία τις κοινωνικές και ιστορικές ιδιαίτερες καταστάσεις, τα προβλήματα, τις οπτικές και τις πράξεις αντίστασης που συγκροτούν μορφές έκφρασης των υποτελών ομάδων και εστιάζεται σε δύο σημεία. Το πρώτο, αφορά την ανάδειξη από τους παιδαγωγούς των εμπειριών των εκπαιδευομένων σε αντικείμενο συζήτησης και τη νομιμοποίησή τους, με σκοπό να δημιουργηθούν οι συνθήκες κάτω από τις οποίες οι μαθητές μπορούν να εκφραστούν ενεργητικά. Το δεύτερο, αφορά την ανάγκη να συμβάλλουν οι παιδαγωγοί στην κριτική επεξεργασία των εμπειριών των μαθητών, με σκοπό να ανακαλύψουν τα ισχυρά και αδύνατα σημεία τους.» (Χασιώτης, 2010: 137).

Πρόκειται συνεπώς για ένα μοχλό που μπορεί να ωθήσει την εκπαίδευση σε απελευθερωτικές πράξεις. Η απελευθέρωση είναι μια πράξη, είναι η δράση και ο στοχασμός των ανθρώπων πάνω στην πραγματικότητά τους με πρόθεση να τη μετασχηματίσουν. Η δράση όμως και ο στοχασμός δεν μπορούν να αναπτυχθούν με όχημα την παραδοσιακή αντίληψη για την εκπαίδευση.» (Χασιώτης, 2010).

Η προσέγγιση της εκπαίδευσης μέσα από την τέχνη και την «αισθητική εμπειρία» (Κόκκος, 2010, 2011) αποτελεί μια σημαντική πηγή ενδυνάμωσης των κρατουμένων, κυρίως στη διερεύνηση των αξιών και των πεποιθήσεων τους που είναι δυσλειτουργικές, στην καλύτερη κατανόηση του εαυτού και

της πραγματικότητας που τους περιβάλλει. (Δημητρούλη και Ρηγούτσου, 2017: 50).

Οι δράσεις του σχολείου τροφοδοτούνται από τα αποτελέσματα των προαιρετικών προγραμμάτων, τη δραστηριοποίηση και συμμετοχή μεγάλου αριθμού μαθητών, οι οποίοι με την υποστήριξη των εκπαιδευτικών πιστεύουν στον εαυτό τους και επαναπροσδιορίζουν τη σχέση τους με το σχολείο και την εκπαίδευση. Σημαντικό ενισχυτικό και ανατροφοδοτικό παράγοντα παίζουν και οι σχολικές γιορτές και δραστηριότητες που επικοινωνούν και εμπλέκουν την κοινωνία, προσπαθούν να άρουν την απόλυτη κοινωνική απομόνωση, να δημιουργήσουν ρωγμές και να ρίξουν λίγο φως στο «μαύρο κουτί» της φυλακής.

Όπως η Πιτσελά υποστηρίζει:

«... η αγωγή και η κοινωνική επανένταξη ή επανακοινωνικοποίηση των κρατουμένων που επιδιώκονται κάτω από συνθήκες κοινωνικής απομόνωσης, βρίσκονται σε αντίφαση με μια υποστηρικτική διαδικασία κοινωνικοποίησης. Η προετοιμασία για τις απαιτήσεις της ζωής στον έξω κόσμο μέσω δράσεων και μέτρων που υλοποιούνται εντός του ιδρυματικού περιβάλλοντος αποκλείεται, καθώς οι συνθήκες ζωής εντός των καταστημάτων κράτησης παρεκκλίνουν από τις αντίστοιχες που επικρατούν στην ελεύθερη κοινωνία, ενώ φυσικά ελλοχεύει διαρκώς και ο κίνδυνος υιοθέτησης των κανόνων της υποκουλτούρας των κρατουμένων» (Πιτσελά, 2013: 277).

Είναι σημαντικό λοιπόν να μιλήσουμε και ο λόγος μας να ακουστεί, είναι σημαντικό να ακούσουμε, είναι σημαντικό να σπάσει η σιωπή.

«Ο Freire θεωρεί ότι οι άνθρωποι δεν αναπτύσσονται και δεν πλάθονται μέσα από τη σιωπή, στην οποία τους καταδικάζει η ιδεολογία της καταπίεσης, αλλά με το λόγο και το έργο, με το συνδυασμό σκέψης και δράσης που είναι τα κύρια συστατικά του διαλόγου. Τα δύο αυτά συστατικά δεν διχοτομούνται. Όταν ο λόγος αναπτύσσεται εις βάρος της δράσης και αποκόπτεται από αυτή, τότε και η άλλη διάστασή του - της σκέψης - πάσχει και αναπόφευκτα μετατρέπεται σε βερμπαλισμό, σε αλλοτριωτική κενολογία που δεν μπορεί να καταγγείλει την καταπιεστική πραγματικότητα

γιατί η καταγγελία απαιτεί τη δέσμευση για αλλαγή και αλλαγή χωρίς δράση δεν υπάρχει. Αν πάλι δοθεί έμφαση αποκλειστικά στη δράση, σε βάρος της σκέψης, τότε ο λόγος μετατρέπεται σε στείρο ακτιβισμό, σε δράση για τη δράση, καθιστώντας αδύνατο το διάλογο». (Φρέιρε, 1977:101- 102 στο Χασιώτης, 2010: 142).

Συμπερασματικά, ακόμη και αν η εκπαίδευση στη φυλακή δεν μπορεί να θεωρηθεί ως πανάκεια, η ενίσχυση, ο εμπλουτισμός και ο κατάλληλος σχεδιασμός της, μόνο θετικά αποτελέσματα μπορεί να έχει, τόσο για κάποιους, έστω και λίγους, νέους, όσο και για τις ισορροπίες και τη ζωή μέσα σε ένα ολοπαγές και καταπιεστικό ίδρυμα, όπως αυτό της φυλακής.

Η εκπαίδευση στη φυλακή μπορεί και πρέπει να προσφέρει τους εναλλακτικούς τρόπους, τα εργαλεία για να κάνει τους μαθητές – κρατούμενους ικανούς να αναγνωρίσουν, να κατακτήσουν και να χρησιμοποιήσουν το υλικό με το οποίο θα χτίσουν τα όνειρά τους και θα τα κάνουν πραγματικότητα.

«Το θέατρο δεν περιλαμβάνεται εύκολα σε μια παιδαγωγική δομή διδασκαλίας και ίσως αυτός να είναι ο λόγος για τον οποίο η ανάγκη για τη διδασκαλία του τοποθετείται συχνά στο περιθώριο. Όμως, η ανάγκη που υπηρέτει, είναι ίσως η βαθύτερη από όλες: Οι ανάγκες του ψυχισμού, τα κομμάτια της ύπαρξής μας που είναι λιγότερο προσβάσιμα, λιγότερο ορατά, ακόμα και στον εαυτό μας. Αυτές οι ανάγκες, δεν προτάσσονται στο αναλυτικό πρόγραμμα που συνήθως καταρτίζεται με βάση τη συγκρότηση και τη λογική και όχι το «παράλογο», το υλικό των ονείρων, των φαντασιώσεων και των εφιαλτών μας, που τροφοδοτούν με υλικό τις συνειδητές σκέψεις και αποφάσεις μας.» (απόσπασμα από τον Hunt, H., Costelloe & Langelid, 2011: 42, μτφ του γράφοντα).

Αναστοχαστικές σκέψεις του ερευνητή.

Η εμπλοκή μου με την εκπαίδευση στις φυλακές ξεκίνησε το 1999 με μια εθελοντική δράση κάνοντας μαθήματα μια φορά την εβδομάδα σε μια στέγη ανηλίκων θηλέων στην Αθήνα. Όταν ξεκίνησε το σχολείο στο ΕΚΚΝ Αυλώνα αποφάσισα να το υποστηρίξω και σιγά σιγά, με τα χρόνια, διαπιστώνω ότι έγινα ένα σημαντικό κομμάτι του. Οι σπουδές μου στο ΕΚΠΑ στο τμήμα φυσικών επιστημών, παρά τις επιλογές μου που προσανατολίζονταν πάντα στα παιδαγωγικά, λίγα πράγματα μου προσέφεραν για την εκπαίδευση στις φυλακές. Τα βήματα έπρεπε να γίνουν από την αρχή και προσεκτικά, έπρεπε να ανοιχτεί ένας δρόμος. Παρακολουθούσα, όσο μπορούσα, επιμορφώσεις και συνέδρια σχετικά με το θέμα και ακόμα αποφάσισα την ενεργή εμπλοκή μου με τον Ευρωπαϊκό Οργανισμό για την Εκπαίδευση στις φυλακές, η οποία συνεχίζεται μέχρι σήμερα. Συμμετείχα ως εκπρόσωπος του σχολείου σε ευρωπαϊκά προγράμματα και συνεργάστηκα και συζήτησα για την εκπαίδευση στις φυλακές με πολλούς συναδέλφους μου εκπαιδευτικούς άλλων χωρών.

Ωστόσο, η ανάγκη μου για θεωρητική πλαισίωση και βαθύτερη γνώση των παραμέτρων και των πτυχών που έχει η εκπαίδευση στις φυλακές, με οδήγησε στην απόφαση να συνεχίσω τις σπουδές μου, έστω και μετά από πολλά χρόνια από τις πρώτες μου σπουδές και όντας για επίσης πολλά εν ενεργεία εκπαιδευτικός στο χώρο αυτό. Οι σπουδές μου στο ΜΠΣ «Εκπαίδευση και Ανθρώπινα Δικαιώματα» μου προσέφεραν ευρεία θεωρητική πλαισίωση και γνώσεις που, εκτός των άλλων, σχετίζονται και με το αντικείμενο της προσπάθειάς μου. Ακόμα, μου πρόσφεραν πολύτιμες εμπειρίες βιωματικής μάθησης και πράξης, τρόπους να επαναπροσδιορίσω τις παιδαγωγικές προσεγγίσεις που ακολουθώ και ένα διαφορετικό τρόπο να σκέφτομαι. Η διαδικασία αυτή δεν ήταν ούτε εύκολη, ούτε ευχάριστη και δεν θα έπρεπε να είναι. Ο αναστοχασμός και οι εσωτερικές συγκρούσεις, η αυτοκριτική και ο επαναπροσδιορισμός των στόχων και των μέσων για να τους πετύχει κανείς, είναι συχνά μια επώδυνη διαδικασία. Αισθάνομαι όμως, ότι ολοκληρώνω αυτό τον κύκλο των σπουδών μου πιο πλούσιος και πιο δυνατός.

Η επιλογή του θέματος της παρούσας εργασίας, έμοιαζε σε μένα, όταν την επέλεξα, εύκολη και προφανής. Το ενδιαφέρον μου για την εκπαίδευση στις φυλακές, η οικειότητα μου με το θέμα μέσα από την πολύχρονη εμπλοκή μου, αλλά και η καθημερινή παρουσία μου στη σχολική μονάδα ως εκπαιδευτικός και υποδιευθυντής της, νόμιζα ότι εξασφάλιζε μια εύκολη ερευνητική πορεία. Πολύ γρήγορα, διαπίστωσα ότι, εκτός από την γνώση και τη σχέση με το αντικείμενο της ερευνάς μου, ήταν απαραίτητη και μια απόσταση από αυτό, με σκοπό, ως ερευνητής, να καταλήξω σε έγκυρα και θεμελιωμένα αποτελέσματα.

Αυτή η δυσκολία ήταν για μένα αναπάντεχη και πρωτόγνωρη και δημιούργησε προσκόμματα που δεν είχα αρχικά την εμπειρία να αντιμετωπίσω. Ελπίζω πραγματικά να ξεπέρασα αυτά τα εμπόδια και να κατάφερα μέσα από την παρούσα έρευνα και εργασία να προσφέρω ένα μικρό «λιθαράκι» στην προσπάθεια που γίνεται για την εκπαίδευση στις φυλακές. Ο πολύτιμος ρόλος των προαιρετικών προγραμμάτων στην τυπική εκπαίδευση των νεαρών κρατουμένων, είναι κάτι που αρχικά πίστευα και τώρα, ακόμα περισσότερο, συνεχίζω να πιστεύω. Όπως αναφέρει ο Cummins (2005), δεν υπάρχει μηχανισμός αποκλεισμού τόσο αποτελεσματικός, ούτε το σχολικό ωράριο, ούτε το αναλυτικό πρόγραμμα, που να μην επιτρέπει στον εκπαιδευτικό να δημιουργήσει μια συνεργατική σχέση με τους μαθητές του και να παρέμβει αποτελεσματικά.

Ξεκαθάρισα στο μυαλό μου, από πολλές πλευρές και απόψεις, μέσα από τη θεωρητική μελέτη, ότι ο ρόλος του σχολείου, εκτός από τη λειτουργία που όλοι παραδέχονται ότι επιτελεί, τη μετάδοση της γνώσης και της ενδυνάμωσης του ατόμου, έχει και ένα ρόλο συστημικό, ομογενοποιητικό και κανονιστικό. Δημιουργήθηκε στο μυαλό μου το ερώτημα: «Είναι η εκπαίδευση στη φυλακή μια ακόμα δικαιολογία του συστήματος για να πετύχει καθυπόταξη και καταστολή;». Ως εκπαιδευτικοί, σε ένα τόσο ιδιαίτερο χώρο, τί προσφέρουμε και σε ποιόν; Οι απαντήσεις στα ερωτήματα αυτά ίσως και να μην υπάρχουν, σίγουρα όμως η ύπαρξη και μόνο των ερωτημάτων έχει ιδιαίτερη αξία για ένα εκπαιδευτικό που επιθυμεί μέσα από διαδικασίες αναστοχασμού να μετατοπιστεί από το λόγο της κριτικής σε αυτόν της δυνατότητας και του μετασχηματισμού.

Έγινε ακόμα στο μυαλό μου ξεκάθαρο ότι, όπως χαρακτηριστικά ανέφερε η Αναπληρώτρια Καθηγήτρια του ΤΕΑΠΗ Νέλλη Ασκούνη στο κλείσιμο της Θεματικής Εβδομάδας του μαθήματος του ΜΠΣ Διδακτικές Πρακτικές και Ετερότητες, το σχολείο ή θα είναι καλό και ανοιχτό σε όλους ή δεν θα είναι σε κανέναν. Το δίλλημα που διατυπώνεται συχνά: «Τι είναι πιο σημαντικό; Να δίνω λίγα στους πολλούς ή πολλά στους λίγους;», είναι στην πραγματικότητα ένα ψεύτικο δίλημμα που δημιουργεί αποκλεισμούς και αναπαράγει τη βία του συστήματος δημιουργώντας ακόμα μεγαλύτερη βία.

Η εκπαίδευση στις φυλακές πρέπει να εξασφαλίζει την πρόσβαση σε όλους και να βρει τους κατάλληλους τρόπους, εργαλεία και τεχνικές για να είναι κατάλληλη και αποτελεσματική. Αυτό όμως, απέχει πολύ από την πραγματικότητα στις ελληνικές φυλακές και για να πετύχουμε μια συμπεριληπτική εκπαίδευση πρέπει να προσπαθήσουμε σκληρά και άοκνα. Μέσα από την ερευνητική εργασία αυτή και τα συμπεράσματά της, πιστεύω ακόμα περισσότερο, ότι ένα πολυδύναμο όχημα στις εναλλακτικές προσεγγίσεις που θα χρειαστούν γι' αυτή την προσπάθεια είναι η τέχνη στη εκπαίδευση, η έκφραση μέσα από τη δημιουργία, με τρόπους που να μπορούν να φέρουν σε επαφή τους ανθρώπους και να τους οδηγήσουν σε βιωματική μάθηση και πράξη.

Η πορεία αυτή προϋποθέτει ανθρώπινο δυναμικό, με εμπειρία και κατάρτιση, με πλούτο θεωρητικής και πρακτικής πλαισίωσης για το έργο του, που θα είναι σε θέση να δημιουργήσει μια κοινότητα πρακτικής και μάθησης μέσα σε ένα αντικειμενικά πολύ δύσκολο πλαίσιο. Κάθε προσπάθεια επιμόρφωσης θα πρέπει να ενδυναμώνει τους εκπαιδευτικούς και να τους κάνει ικανούς, όχι να χρησιμοποιούν εργαλεία και τεχνικές που προσφέρονται, αλλά, να είναι σε θέση να κατακτήσουν τα υλικά για να τα κατασκευάσουν μόνοι τους. Όπως η Ανδρούσου (2005) αναφέρει, θα πρέπει οι εκπαιδευτικοί να αποσταθεροποιούνται τόσο στο ιδεολογικό όσο και στο πρακτικό επίπεδο και ο καλύτερος τρόπος για να ενδυναμωθούν, δεν είναι η διδασκαλία από πλευράς επιμορφωτών, αλλά η έρευνα δράσης και η συμμετοχική παρέμβαση, με βασικό εργαλείο τον αναστοχασμό.

Διαβάζω στο κλείσιμο της διατριβής του Πέτσα (2017) ότι, στην περίπτωση των ανηλίκων και νεαρών κρατουμένων, καλύτερη φυλακή είναι αυτή που δεν υπάρχει

και αναρωτιέμαι αν η κοινωνία μας θα μπορούσε να κλείσει τις φυλακές για νέους ανθρώπους. Αν θα συνέβαινε αυτό, θα ήταν σίγουρα μια γενναία πολιτική πράξη με αμφίβολη αποδοχή από την κοινωνία, που δεν θέλει να «ακούσει» και να «δει» προβλήματα που προτιμά να τα καταστήσει «αόρατα». Αλλά μέχρι αυτό να συμβεί, θα πρέπει η εκπαίδευση μέσα στις φυλακές και έξω από αυτές, να ενσαρκώνει στοιχεία πολιτικής δράσης κατασκευάζοντας αλληλεπιδραστικούς χώρους, όπου, όπως ο Cummins (2005) αναφέρει, οι μαθητές και οι εκπαιδευτικοί, μαζί, μπορούν να παράγουν δύναμη η οποία αντιτάσσεται στις δομές αδικίας με μικρούς αλλά σημαντικούς τρόπους._

Βιβλιογραφία.

- Αβδελά, Ε. (2013). *Νέοι εν κινδύνω. Επιτήρηση, αναμόρφωση και δικαιοσύνη ανηλίκων μετά τον πόλεμο*. Αθήνα: Πόλις.
- Αβραμίδης, Η. & Καλύβα, Ε. (2006). *Μέθοδοι έρευνας στην ειδική αγωγή. Θεωρία και εφαρμογές*. Αθήνα: Παπαζήση.
- Αλεξιάδης, Σ. & Πανούσης, Γ. (2002). *Σωφρονιστικοί Κανόνες*. Αθήνα - Κομοτηνή: Αντ. Σάκκουλα. (Δ' έκδοση).
- Αλοσκόφης, Ου. (2010). *Ο Άτυπος Κώδικας Συμπεριφοράς των Κρατουμένων*. Αθήνα: Αντ. Σάκκουλα.
- Ανδρούσου, Α. (2005), «Πώς σε λένε;» Διεργασίες μιας επιμορφωτικής παρέμβασης στη μειονοτική εκπαίδευση, Αθήνα, Gutenberg.
- Ανδρούσου, Α. & Ασκούνη, Ν. (2011). *Πολιτισμική ετερότητα και ανθρώπινα δικαιώματα. Προκλήσεις για την εκπαίδευση*. (επιμ.). Συλλογικό έργο. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Anderson, K. (2011). *Music Education and Experience in Scottish Prisons*. (Phd Thesis). The University of Edinburgh, Edinburg. Ανακτήθηκε 12/11/2018, από <https://www.era.lib.ed.ac.uk/handle/1842/9598>
- Απειρανθίτου, Μ. (2006). *Η πρόσληψη από τους ανήλικους κρατουμένους του προληπτικού της υποτροφής ρόλου των σωφρονιστικών καταστημάτων*. (Διπλωματική εργασία). Τμήμα Κοινωνιολογίας – Πάντειο Πανεπιστήμιο, Αθήνα. Ανακτήθηκε 12/04/2018, από <http://pandemos.panteion.gr/index.php?op=record&pid=iid:675&lang=>
- Ασκούνη, Ν. (2003). *Κοινωνικές ανισότητες στο σχολείο*. Κλειδιά και Αντικλειδιά, Πρόγραμμα Εκπαίδευσης Μουσουλμανοπαίδων (Β' έκδοση). Ανακτήθηκε 2/09/2018, από <http://www.kleidiakaantikleidia.net/book21/book21.pdf>
- Ball, C. & Connolly, J. (2000). Educationally Disaffected Young Offenders. *British Journal of Criminology*, Vol. 40, pp. 594-616. Retrieved 10/06/2018 from <https://academic.oup.com/bjc/article-abstract/40/4/594/511606?redirectedFrom=fulltext>
- Βαρλάγκα, Χ.-Α. (2011). *Ο Θεσμός της Φυλακής: Σωφρονισμός ή Αναπαραγωγή του Εγκλήματος; Η Περίπτωση των Φυλακών της Ελλάδος*. (Διπλωματική Εργασία). ΜΠΣ Κοινωνικής κλινικής Ψυχολογίας, ΑΠΘ.
- Behan, C. (2014). Learning to Escape: Prison Education, Rehabilitation and the Potential for Transformation. *Journal of Prison Education and Reentry*, Vol. 1 No. 1, pp. 20-31. Retrieved 10/06/2018 from <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1148803.pdf>
- Βέμπερ, Μ. (2010 - 1997). *Η προτεσταντική ηθική και το πνεύμα του καπιταλισμού*. (μτφ. Δ. Κούρτοβικ). Αθήνα: Το Βήμα – ειδική έκδοση 2010. Ανακτήθηκε 12/04/2018, από http://compus.uom.gr/BA192/document/Dialeksh_04/Weber_Max_-_H_protestantikh_hthikh_kai_to_pneuma_tou_kapitalismou.pdf

Braggins, J & Talbot, J. (2005). *Wings of Learning: the role of the prison officer in supporting prisoner education*. Centre for Crime and Justice Studies, Esmée Fairbairn Foundation. Retrieved 16/07/2018 from <https://www.crimeandjustice.org.uk/sites/crimeandjustice.org.uk/files/wings-of-learning.pdf>

Brown, J. (2012). *The professional environment of post-school transitions of young people with additional support needs*. (Doctorate of Education). University of Edinburgh, Edinburgh.

Γασπαρινάτου, Μ. (2016). Ανήλικοι εν δυνάμει παραβάτες και αστυνόμευση εν καιρώ κρίσης: Όψεις μιας ποιοτικής έρευνας, στον Τιμητικό Τόμο για τον καθηγητή Νέστωρα Κουράκη (επιμ. Γασπαρινάτου, Μ.). *Έγκλημα και ποινική καταστολή σε εποχή κρίσης*. Αθήνα: Σάκκουλα, 2044 -2068.

Γιοβάνογλου, Σ. (2002). *Θεσμικά προβλήματα της κοινωνικής επανένταξης των αποφυλακισμένων*. (Διδακτορική Διατριβή), ΑΠΘ – Τμήμα Ποινικών και Εγκληματολογικών Επιστημών, Θεσσαλονίκη. Ανακτήθηκε 6/05/2018 από <https://www.didaktorika.gr/eadd/handle/10442/15215>

Γιωτοπούλου - Μαραγκοπούλου, Α. (2009). *Ομιλία, 2η Ημερίδα EPEA Hellas*. Ανακτήθηκε 03/03/2018 από <http://www.epea.org/epeahellas/?p=82>

Coates, S. (2016). *Unlocking Potential: A review of education in prison*. UK Ministry of Justice, UK. Retrieved 05/04/2018 from https://assets.publishing.service.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/524013/education-review-report.pdf

Costelloe, A. & Langelid, T. (2011). *Prison education and training in Europe - a review and commentary of existing literature, analysis and evaluation*. Directorate General for Education and Culture, European Commission. Retrieved 02/02/2018 from https://www.exocop.eu/sixcms/media.php/13/JH_prison_education_Full%20report-final-06%2005%2011.pdf

Costelloe A. & Warner K. (2014). Prison Education: Principles, Policies and Provision. *London Review of Education*, Volume 12, Number 2. Retrieved 03/03/2018 from <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1160356.pdf>

Czerwinski, T., König, E. & Zaichenko, T. (2014). *Youth and Adult Education in Prisons: Experiences from Central Asia, South America, North Africa and Europe*. EPALE, DVV International. Retrieved 06/1/2018 from <https://ec.europa.eu/epale/en/resource-centre/content/youth-and-adult-education-prisons-experiences-central-asia-south-america-5>

Creswell, J. W. (2007). *Qualitative Inquiry & Research Design*. London: Sage Publications.

Creswell, J. W. (2012). *Planning, Conducting, and Evaluating Quantitative and Qualitative Research*. Fourth edition, Boston: Pearson Education.

Creswell, J.W. (2014). *Qualitative, Quantitative, and Mixed Methods Approaches*. Retrieved 01/01/2018 from <https://www.researchgate.net/file.PostFileLoader.html?id=5901dad84048541d6c2b1fc3&assetKey=AS%3A487723636137986%401493293784496>

- Cummins, J. (2005). *Ταυτότητες υπό Διαπραγμάτευση – Εκπαίδευση με σκοπό την Ενδυνάμωση σε μια Κοινωνία της Ετερότητας*. (επιμ. Σκούρτου, Ε., μτφρ. Αργύρη, Σ.). Αθήνα: Gutenberg.
- Δασκολιά, Μ. (2004). *Θεωρία και Πράξη στη περιβαλλοντική εκπαίδευση*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Δεσκούρακη, Α. (2012). *Σύνταγμα και προσωπική ασφάλεια*. (Διπλωματική εργασία), Σχολή Νομικών Οικονομικών και πολιτικών επιστημών, ΕΚΠΑ. Ανακτήθηκε 03/04/2018 από <https://eclass.uoa.gr/modules/document/file.php/LAW169AF%CE%B1.pdf>
- Δημητρούλη, Κ. & Ρηγούτσου, Ε. (2017). *Οδηγός για τους εκπαιδευτές των Σχολείων Δεύτερης Ευκαιρίας σε Καταστήματα Κράτησης*. Αθήνα: ΥΠΕΠΕΘ, ΓΔΒΜΝΓ.
- Davis, M., Bozick, R., Steele, J., Saunders, J. & Miles, J. (2013). *Evaluating the Effectiveness of Correctional Education: A Meta-Analysis of Programs That Provide Education to Incarcerated Adults*. USA: Bureau of Justice Assistance. Retrieved 12/12/2017 from https://www.rand.org/content/dam/rand/pubs/research_reports/RR200/RR266/RAND_RR266.sum.pdf
- Della Porta, D. (2014). *Methodological Practices in Social Movement Research*. UK: Oxford. Retrieved 12/12/2018 from <https://is.cuni.cz/studium//soubor/index.php?do=xdownload&fileid=108073&dipar=YToxOntzOjk6InNvdWJfbWFuYSI7YT00OntzOjk6Im9wZW5fZGlycyI7YT0yOntpOjE5MzAxO2I6MTtpOjY2NjM7YjoxO31zOjk6InJvb3RkaXJpZCI7czo1OjlxOTMwMSI7czo3OjI6YXVxvemtthljzOjc6InNvdWJvcnkiO319>
- Eikeland, O.-J., Manger, T. & Asbjørnsen, A. (2009). *Education in Nordic Prisons. Prisoners' educational background, preferences and motivation*. Copenhagen: Nordic Council of Ministers. Retrieved 06/11/2018 from <http://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:702625/FULLTEXT01.pdf>
- Foley, R.-M. & Gao, J. (2002). Correctional Education Programs Serving Incarcerated Juveniles: A Status Report. *Journal of Correctional Education*. Vol.53, Issue 4, pp.131-138. Retrieved 04/04/2018 from https://www.jstor.org/stable/pdf/41971100.pdf?seq=1#page_scan_tab_contents
- Freire, P. (2005). *Pedagogy of the oppressed*, 30th anniversary edition, New York: Continuum.
- Ζουγανέλης, Γ. (2009). *Ανάγκα και Θεοί πείθονται: Εκπαιδευτική δεξαμενή ΣΔΕ... και έγκλειστοι πείθονται*. 2^η Ημερίδα ΕΡΕΑ Hellas. Ανακτήθηκε 05/05/2018 από <http://www.epea.org/epeahellas/?p=82>
- Goffman, E. (2001). *Στίγμα: Σημειώσεις για τη διαχείριση της φθαρμένης ταυτότητας*. (μτφ. Μακρυγιάννη, Δ.). Αθήνα: Αλεξάνδρεια.
- Goldson, B. (2006). Penal Custody: Intolerance, Irrationality and Indifference. Στο: Goldson, B. & Muncie, J. (eds.), *Youth crime and justice*. pp. 139-156. Great Britain: Sage.

- Haydon, D. & Scraton, P. (2000). Condemn a little more, understand a little less: the political context and rights implications of the domestic and European rulings in the Venables-Tompson case. *Journal of Law and Society*. Vol.27, No.3, pp.416-448. Retrieved 03/06/2018 from https://www.researchgate.net/publication/227602164_'Condemn_a_Little_More_Understand_a_Little_Less'_The_Political_Context_and_Rights'_Implications_of_the_Domestic_and_European_Rulings_in_the_Venables-Thompson_Case
- Haydon, D. & Scraton, P. (2009). Children's rights: rhetoric and reality. *Criminal Justice Matters*, Vol.76(1), pp:16 – 18. Retrieved 04/0/2018 from https://www.researchgate.net/publication/238402047_Children's_rights_rhetoric_and_reality
- Hawley, J., Murphy, I. & Souto-Otero, M. (2013). *Prison Education and training in Europe: Current state – of play and challenges*. Summary report authored for the European Commission by GHK Consulting. Retrieved 03/06/2018 from http://www.antonioacasella.eu/nume/Hawley_UE_education_may13.pdf
- Hobler, B. (1999). Correctional education: Now and in the future. *Journal of Correctional Education*, vol. 50, pp. 102-105. Retrieved 07/11/2018 from https://www.jstor.org/stable/23294868?Search=yes&resultItemClick=true&searchText=Correctional&searchText=Hobler&searchUri=%2Faction%2FdoBasicSearch%3FQuery%3DCorrectional%2BHobler&ab_segments=0%2Fdefault-1%2Frelevance_config_with_defaults&refreqid=search%3A1c7ec8f37ff41164470c7ccc5334e37a&seq=1#page_scan_tab_contents
- Howard, J. (1784). *The State of Prisons in England and Wales*. London: William Eyres.
- Hughes, E. (2000). An Inside View: Prisoners' Letters On Education. In Wilson, D., & Reuss, A. (Eds.). *Prisoner Education*, (pp. 138-157). UK: Waterside Press.
- Hughes, J (2005). *Doing the arts justice: a review of research literature, practice and theory*. The Unit for the Arts and Offenders Centre for Applied Theatre Research. UK. Retrieved 25/12/2018 from <https://webarchive.nationalarchives.gov.uk/+/http://www.culture.gov.uk/NR/rdonlyres/D4B445EE-4BCC-4F6C-A87A-C55A0D45D205/0/Doingartsjusticefinal.pdf>
- Hurry, J., Brazier, L., Snapes, K. & Wilson, A. (2005). *Improving the literacy and numeracy of disaffected young people in custody and in the community*. National Research and Development Centre for Adult Literacy and Numeracy, London: Institute of Education, University of London. Retrieved 04/02/2018 from http://www.nrdc.org.uk/publications_details.asp?ID=28#
- Hurry, J., Rogers, L., Simonot, M. & Wilson, A. (2014). Inside Education: The Aspirations and Realities of prison education for under 25s in the London area. *London Review of Education* 12(2), July 2014. Retrieved 02/06/2018 from <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1160354.pdf>
- Ίσαρη, Φ. & Πουρκός, Μ. (2015). *Ποιοτική Μεθοδολογία Έρευνας. Εφαρμογές στην Ψυχολογία και στην Εκπαίδευση*. Αθήνα: Σύνδεσμος Ελληνικών Ακαδημαϊκών Βιβλιοθηκών (ΣΕΑΒ). Ανακτήθηκε 03/03/2018 από https://repository.kallipos.gr/bitstream/11419/5826/4/15327_Isari-KOY.pdf

- Ιωσηφίδης, Θ. (2003). *Εισαγωγή στην ανάλυση δεδομένων ποιοτικής κοινωνικής έρευνας*. Σημειώσεις, Μυτιλήνη: Πανεπιστήμιο Αιγαίου.
- Καραμπέρη, Ε. (2016). *Ανήλικη Παραβατικότητα. Κοινωνιολογική προσέγγιση των θεσμών του επίσημου κοινωνικού ελέγχου. Το Παράδειγμα του Δικαστηρίου Ανηλίκων Θεσσαλονίκης*. (Διπλωματική εργασία), ΜΠΣ Κοινωνιολογία του Δικαίου, Θεσσαλονίκη: ΑΠΘ.
- Καρδαρά, Α. (2007). *Φυλακή και Γλώσσα: η γλωσσική επικοινωνία των κρατουμένων ως κρίσιμο και αναπόσπαστο στοιχείο της δομής των φυλακών*. (Διδακτορική διατριβή), Αθήνα: Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών. Ανακτήθηκε 02/02/2018 από <http://thesis.ekt.gr/thesisBookReader/id/23001#page/204/mode/2up>
- Κόκκος, Α. (2005). «Αφιέρωμα στην Εμπειρική Εκπαίδευση Ενηλίκων», *Εκπαίδευση Ενηλίκων*, τεύχος 4, σ. 4-13.
- Κόμης, Β. (2010). *Διαδραστικά συστήματα διδασκαλίας στην προσχολική και την πρωτοβάθμια εκπαίδευση*. Ε.Π. «Εκπαίδευση και δια βίου μάθηση». Ανακτήθηκε 03/05/2018 από https://economu.files.wordpress.com/2012/03/diadrastikoi_pe60-70_dask_nhp.pdf
- Κουκουτσάκη Α. (1999). *Κοινωνικές αναπαραστάσεις της φυλακής και κόμικς. Η περίπτωση του Ισοβίτη του Αρκά*. Στο Α. Κουκουτσάκη (Επιμ. Έκδ.) *Εικόνες Εγκλήματος* (σελ 281-305). Αθήνα: Πλέθρον.
- Κουλούρης, Ν. (2010). Μεταξύ σφύρας και άκμονος. Ο ισολογισμός των αντιφάσεων της προνοιακής καταστολής για τους νέους. Στον Τιμητικό Τόμο Καλλιόπης Δ. Σπινέλλη. *Εγκληματολογικές Διεπιστημονικές Προσεγγίσεις*. σ. 893-903, Αθήνα-Κομοτηνή: Α.Ν. Σάκκουλα.
- Κουράκης, Ν. (2004). *Δίκαιο Παραβατικών Ανηλίκων*. Αθήνα: Α.Ν. Σάκκουλα
- Κουράκης, Ν. (2005). *Ποινική Καταστολή*. (Τέταρτη έκδοση). Αθήνα -Κομοτηνή: Α. Ν. Σάκκουλα.
- Κουράκης, Ν. (2006). *Το Ελληνικό Δίκαιο Ανηλίκων*. Νομική προσέγγιση κατά ηλικίες. Το θεσμικό πλαίσιο του προγενέστερου δικαίου έως το 1950. Ανακτήθηκε 02/07/2018 από <http://www.niotho-asfalis.gr/na/meletes16.pdf>
- Κουτσούρη, Α. (2007). *Δημιουργικές δραστηριότητες και διαδικασίες μάθησης*. Αθήνα: Κλειδιά και αντικλείδια, ΥΠΕΠΕΘ.
- Krezmien, M.- P., Mulcahy, C. A., & Leone, P. -E. (2008). Detained and committed youth: Examining differences in achievement, mental health needs, and special education status. *Education and Treatment of Children*, 31 (4): pp. 445–64. Retrieved 05/03/2018 from https://orb.binghamton.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1002&context=education_fac
- Κυριαζή, Ν. (2011). *Η κοινωνιολογική έρευνα. Κριτική και Επισκόπηση των Μεθόδων και των Τεχνικών*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Κωνσταντίνου, Ε. (2015). *Εικαστικό εργαστήριο & Σχολική τάξη. Μια συγκριτική ανάλυση για τη διδακτική της τέχνης σε φορείς τυπικής & μη τυπικής εκπαίδευσης*.

- (Διπλωματική Εργασία), ΜΠΣ Λόγος, Τέχνη και Πολιτισμός στην Εκπαίδευση: Πανεπιστήμιο Πάτρας. Ανακτήθηκε 04/04/2018 από <http://nemertes.lis.upatras.gr/jspui/bitstream/10889/9878/1/%CE%9A%CE%A9%CE%9D%CE%A3%CE%A4%CE%91%CE%9D%CE%A4%CE%99%CE%9D%CE%9F%CE%A5%20%CE%95%CE%99%CE%A1%CE%97%CE%9D%CE%97%20....%CE%91.%CE%9C.%20411%20....%CE%A0.%CE%9C.%CE%A3.%20%CE%94%CE%99%CE%A0%CE%9B%CE%A9%CE%9C%CE%91%CE%A4%CE%99%CE%9A%CE%97.pdf>
- Langelid, T., Maki, M., Raundrup, K. & Svensson, S. (2009). *Nordic Prison Education: A lifelong perspective*. Copenhagen: TemaNord.
- Liebling, A. (1999). *Doing Research in Prison: Breaking the Silence?* UK: SAGE. Retrieved 03/06/2018 from <http://tcr.sagepub.com/content/3/2/147>
- Liebling, A. (2001). Whose Side Are We On?: Theory, Practice and Allegiances in Prisons Research. *British Journal of Criminology*, Vol.41, pp.472-484. Retrieved 06/07/2018 from <https://academic.oup.com/bjc/article-pdf/41/3/472/1200207/410472.pdf>
- Μαγγανάς, Α., Λάζος, Γ., & Σβουρδάκου, Δ. (2008). *Η Εγκληματολογία από τα Κάτω*. Αθήνα: Νομική Βιβλιοθήκη.
- Μάγος, Κ. (2005). Συνέντευξη ή παρατήρηση; Η έρευνα στη σχολική τάξη. Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων, τεύχος 10. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. Ανακτήθηκε 03/02/2018 από <http://www.pi-schools.gr/download/publications/epitheorisi/teychos10/005-019.pdf>
- Μακρυγιάννη, Δ. (2001). «Εισαγωγή». στο Goffman, E. *Στίγμα. Σημειώσεις για τη διαχείριση της φθαρμένης ταυτότητας*. (μτφ. Μακρυγιάννη, Δ). Αθήνα: Αλεξάνδρεια.
- Manger, T., Eikeland, O., Asbjørnsen, A. & Langelid, T. (2006). Educational Intentions Among Prison Inmates. *European Journal on Criminal Policy and Research*, Vol.12, pp.35-48. Retrieved 04/09/2018 from https://www.researchgate.net/publication/225111511_Educational_Intentions_Among_Prison_Inmates
- Manger, T., Eikeland, O., Diseth, A., Hetland, H. & Asbjørnsen, A. (2010). Prison Inmates' Educational Motives: Are They Pushed or Pulled? *Scandinavian Journal of Educational Research*, Vol. 54, N.6, pp. 535-547. Retrieved 06/07/2018 from https://www.researchgate.net/publication/233350049_Prison_Inmates'_Educational_Motives_Are_They_Pushed_or_Pulled
- Maria, M. (2013). *Art Programs in Prison: An Impact Study of Twelve Inmates in the Netherlands*. Utrecht: University College. Retrieved 04/07/2018 from <http://picp-project.eu/wp-content/uploads/2014/12/Art-Programs-in-Prison-Final-Version.pdf>
- Maruna, S. & LeBel, T. (2010). *The desistance paradigm in correctional practice: from programs to lives*. Offender Supervision: New Directions in Theory, Research and Practice. ed. / F. McNeill; P. Raynor; C. Trotter. Willan. Retrieved 09/09/2018 from https://www.researchgate.net/publication/265523643_The_desistance_paradigm_in_correctional_practice_from_programs_to_lives
- Μαυρίδης, Μ. (2003). *Το πανοπτικό του χρόνου*. Αθήνα: Τυπωθήτω.

- McNeill, F., Farrall, S., Lightowler, C. & Maruna, S. (2012). *How and why people stop offending: discovering desistance*. Institute for Research and Innovation in Social Services. Glasgow: University of Glasgow. Retrieved 12/12/2018 from <http://eprints.gla.ac.uk/79860/1/79860.pdf>
- Morin, L., & Cosman, J. -V. (1989). Prison Education: The need for a Declaration of basic principles for the treatment of prisoners. In Duguid, S. (Ed.) *Yearbook of Correctional Education* 1989. USA-Canada: Correctional Education Association (CEA) and the Simon Fraser University Prison Education Program. Retrieved 03/05/2018 from <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED308346.pdf>
- Miles, A. & Clarke, P. (2006). *The arts in criminal Justice: A study of research feasibility*. Centre for Research on Socio Cultural Change. UK: University of Manchester. Retrieved 29/05/2018 from <http://hummedia.manchester.ac.uk/institutes/cresc/sites/default/files/The%20Arts%20in%20Criminal%20Justice.pdf>
- Moncrieffe, M. – L. (2016). *Analyzing a Model of Non-Formal Education for Young People: A Comparative Case Study of National Programs in the United States and Scotland*. (Phd Thesis), Edinburgh: The University of Edinburgh. Retrieved 29/07/2018 from <https://www.era.lib.ed.ac.uk/handle/1842/23568>
- Μόσχος, Γ. (2011). *Επίσκεψη Συνηγόρου του Πολίτη στη Φυλακή της Κορίνθου για τη διαπίστωση της καταλληλότητάς της σχετικά με την προοπτική μετατροπής της σε κατάστημα κράτησης ανηλίκων 15-18 ετών*. Αθήνα: Συνήγορος του πολίτη. Ανακτήθηκε 03/12/2018 από <https://www.synigoros.gr/resources/epistolh-gia-katasthma-krathshs-anhlikwn-15-18-etwn---sep.pdf>
- Μόσχος, Γ. (2011). *Παρατηρήσεις σχετικά με τις συνθήκες διαβίωσης ανηλίκων και νεαρών ενηλίκων στο Ειδικό Κατάστημα Κράτησης Νέων Αυλώνα*. Αθήνα: Συνήγορος του πολίτη. Ανακτήθηκε 03/12/2018 από <https://www.synigoros.gr/resources/2h-episkeyh-ekkna-2011.pdf>
- Muñoz, V. (2009). *The right to education of persons in detention. Report of the Special Rapporteur on the right to education*. Human Rights Council, 11th session, 2 April 2009. Retrieved 22/05/2018 from https://www2.ohchr.org/english/bodies/hrcouncil/docs/11session/A.HRC.11.8_en.pdf
- Newman, A. Lewis, W. & Beverstock C. (1993). *Prison Literacy: Implications for Program and Assessment Policy*. National Center on Adult Literacy, Technical Report TR93-1 September 1993, USA: Indiana University, Retrieved 19/05/2018 from <http://en.copian.ca/library/research/report3/rep28/rep28.pdf>
- Norwegian Ministry of Education and Research. (2004-2005). *Education and Training in the Correctional Services: Another Spring*. Short Version of Report no.27 to the Storting (2004-2005). Retrieved 28/02/2018 from http://www.epea.org/wp-content/uploads/AnotherSpring_Norway_.pdf
- Ορφανάκη, Κ. (2016). *Οι Κοινωνικές Αναπαραστάσεις των Ενηλίκων Κρατουμένων Μαθητών γύρω από το Εγκληματικό Φαινόμενο. Η περίπτωση του Σχολείου Δεύτερης Ευκαιρίας των Φυλακών Κορυδαλλού*. (Διδακτορική Διατριβή) Αθήνα, Τομέας Εγκληματολογίας Παντείου Πανεπιστημίου. Ανακτήθηκε 07/11/2018 από

<https://criminology.panteion.gr/attachments/article/452/Criminological%20studies%20Vol%203.pdf>

Πασχαριώρη, Β. & Μίλεση, Χ. (2013). *Η ποιοτική μέθοδος της συμμετοχικής παρατήρησης: Επισημάνσεις και προβληματισμοί*. Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων. Ανακτήθηκε 02/02/2018 από <http://www.pi-schools.gr/download/publications/epitheorisi/teykos10/020-033.pdf>

Πέτσας, Ι. (2017). *Χαρακτηριστικά και αξίες των κρατουμένων στα Ειδικά Καταστήματα Κράτησης Νέων και η άσκηση του δικαιώματος τους στην εκπαίδευση*. (Διδακτορική Διατριβή), Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου, Σχολή Κοινωνικών Επιστημών, Τμήμα Κοινωνικής και Εκπαιδευτικής Πολιτικής. Ανακτήθηκε 12/12/2017 από <https://www.didaktorika.gr/eadd/handle/10442/41270>

Πιτσελά, Α. (2013). *Η ποινική αντιμετώπιση της εγκληματικότητας των ανηλίκων*, 7η έκδοση. Αθήνα-Θεσσαλονίκη: Σάκκουλας.

Parsons, M. & Langenbach, M. (1993). The Reasons Inmates Indicate They Participate in Prison Education Programs: Another Look at Boshier's PEPS. *Journal of Correctional Education* (1974-) Vol. 44, No. 1 (March, 1993), pp. 38-41, Retrieved 05/09/2018 from https://www.jstor.org/stable/41970948?read-now=1&refreqid=excelsior%3A7fdca24fda98c54c1c5e28d5a8d9f2f7&seq=1#page_scan_tab_contents

Prisoners' Education Trust. (2016). *Great Expectations: Towards better learning outcomes for young people and young adults in custody*. Clare Taylor Policy and Research Officer. Retrieved 03/03/2018 from <https://www.prisonerseducation.org.uk/data/files/Great%20Expectations%20Report.pdf>

Ρηγούτσου, Ε. (2005). *Συμβουλευτική κρατουμένων*. Αθήνα: ΥΠΕΠΘ, ΙΔΕΚΕ. Ανακτήθηκε 28/03/2018 από <https://repository.edulll.gr/edulll/retrieve/746/132.pdf>

Rentzmann, W. (2008). *Prison policy, prison regime and prisoners' rights in Denmark*. Norway: Prison policy and prisoners' rights. Retrieved 20/09/2018 from <https://docplayer.net/21080701-Prison-policy-prison-regime-and-prisoners-rights-in-denmark.html>

Reuss, A. & Wilson, D. (2000). *The Way Forward*. Prisoner Education UK: Waterside. Retrieved 26/12/2018 from <https://rke.abertay.ac.uk/ws/portalfiles/portal/8489548/WilsonWatersideWayForwardAuthor2000.pdf>

Rogers, L., Simonot, M. & Nartey, A. (2014). *Prison Educators: Professionalism Against the Odds*. UK: Institute of Education, University of London. Retrived 16/05/2018 from https://www.ucu.org.uk/media/6179/Prison-education-professionalism-against-the-odds-Feb-14/pdf/prisoneducators-fullreport_feb14.pdf

Ryan, T. -A. (1995). Correctional education: Past is a prologue to the future. *Journal of Correctional Education*, 46, pp. 60-65. Retrieved 16/12/2018 from <https://www.jstor.org/stable/23292025?Search=yes&resultItemClick=true&searchText=Correctional&searchText=Ryan&searchUri=%2Faction%2FdoBasicSearch%3FQuer>

y%3DCorrectional%2BRyan&ab_segments=0%2Fdefault-1%2Frelevance_config_with_defaults&refreqid=search%3A017e0f93a2d18bb885a3f9b02f1d9d29&seq=1#page_scan_tab_contents

Scott, D. (2015). Walking amongst the Graves of the Living: Reflections about Doing Prison Research from an Abolitionist Perspective. In Drake, D., Earle, R. & Sloan, J. (Eds). *Palgrave Handbook of Prison Ethnography*. UK: Palgrave Macmillan, pp.40-58. Retrieved 25/11/2018 from https://www.researchgate.net/publication/273003042_Walking_among_the_graves_of_the_living_reflections_of_a_prison_abolitionist_on_doing_prison_research

Scruton, P. & McCulloch, J. (2008). *The Violence of Incarceration: An Introduction*. UK: Routledge, Taylor & Francis. 1-19. Retrieved 06/07/2018 from https://www.researchgate.net/publication/283716121_The_Violence_of_Incarceration

Seashore, M. & Haberfeld, S. (1976). *Prisoner Education: Project Newgate and Other College Programs*. USA, New York: Praeger Publishers.

Sparks, R., Tett, L., Anderson, K., McNeill, F. & Overy, K. (2012). Learning, Rehabilitation and the Arts in Prison: A Scottish Case Study. *Studies in the Education of Adults* Vol. 44(2). Retrieved 25/06/2018 from http://www.law.ed.ac.uk/includes/remote_people_profile/remote_staff_profile?sq_content_src=+dXJsPWWh0dHAlM0ElMkYlMkZ3d3cyLmxhdY5lZC5hYy51ayUyRmZpbGVfZG93bmXvYWQlMkZwdWJsaWNhdGlvbnMlMkYwXzE4MjlfbGVhcm5pbmdyZWVhYmVsaXRhdGlvbmFuZHRoZWYdHNpbnByaXNvbi5wZGYmYWxsPTE=

Τσαλίκου, Φ. (1996). *Μυθολογίες βίας και καταστολής*. Αθήνα: Παπαζήση.

Τσάφος, Β. (2014). *Αναλυτικό Πρόγραμμα. Θεωρητικές προσεγγίσεις και εκπαιδευτικοί προσανατολισμοί. Αναζητώντας νέες σταθερές σε έναν αβέβαιο κόσμο*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Τσιάκαλος, Γ. (2008). Σχολική αποτυχία (Παιδαγωγική Προσέγγιση). Στο Πανούσης, Γ. (επιμ.). *Επικίνδυνα παιδιά ή παιδιά σε κίνδυνο; Πρωταγωνιστές και θύματα της νεανικής παραβατικότητας*. Αθήνα: Lector.

Τσιώλης, Γ. (2011). *Η σχέση ποιοτικής και ποσοτικής έρευνας στις κοινωνικές επιστήμες: Από την πολεμική των «παραδειγμάτων» στις συνθετικές προσεγγίσεις*. Ανακτήθηκε 14/05/2018 από <https://www.researchgate.net/publication/283497743>

UNESCO, (2006). *Instructional time and the place of aesthetic education in school curricula at the beginning of the 21st century*. Retrieved 06/09/2018 from <http://repositorio.minedu.gob.pe/handle/123456789/4258>

United Nations, Criminal Justice Handbook series. (2017). *Roadmap for the Development of Prison-based Rehabilitation Programs*. Retrieved 06/09/2018 from https://www.unodc.org/documents/middleeastandnorthafrica//2018/Roadmap_for_the_Development_of_Prison-based_Rehabilitation_Programmes_ENG.pdf

United Nations. (2005). *Human Rights and Prisons: A Pocketbook of International Human Rights Standards for Prison Officials*. New York and Geneva: Office of the United Nations High Commissioner for Human Rights. Retrieved 06/09/2018 from <https://www.ohchr.org/Documents/Publications/training11Add3en.pdf>

United Nations Children's Fund and UNESCO. (2007). *A Human Rights-Based Approach to Education for All*. United Nations. Retrieved 06/09/2018 from https://www.unicef.org/publications/files/A_Human_Rights_Based_Approach_to_Education_for_All.pdf

Vorhaus J. (2014). Prisoners' right to education: A philosophical survey. *London Review of Education* Volume 12, Number 2, July 2014. Retrieved 06/09/2018 from <http://docserver.ingentaconnect.com/deliver/connect/ioep/14748460/v12n2/s2.pdf?expires=1526586711&id=0000&titleid=10430&checksum=AA12414DCF6BA201345BB630A8778DD0>

Φουκώ, Μ. (1989). *Επιτήρηση και τιμωρία: Η γέννηση της φυλακής*. Αθήνα: Ράππα.

Φρέιρε, Π. (1977). *Η αγωγή του καταπιεζόμενου*. (Γ. Κρητικός, μτφρ). Αθήνα: Ράππα

Χαίδου, Α. (2002). *Το σωφρονιστικό σύστημα. Ζητήματα θεωρίας και πρακτικής*. Αθήνα: Νομική Βιβλιοθήκη.

Χασιώτης, Β. (2010). *Ο σχεδιασμός και η υλοποίηση εκπαιδευτικής παρέμβασης για το γραμματισμό ενήλικων κρατουμένων. Το παράδειγμα των δικαστικών φυλακών Διαβατών Θεσσαλονίκης*. (Διδακτορική διατριβή), Θεσσαλονίκη: ΠΤΔΕ, ΑΠΘ. Ανακτήθηκε 17/12/2018 από <https://www.didaktorika.gr/eadd/handle/10442/21719>

Ward T. (2015). *Punishment and correctional practice: Ethical and Rehabilitation Implications*. UK: Welington University. Retrieved 04/05/2018 from https://www.researchgate.net/publication/265075338_Punishment_and_Correctional

Williams, L. -N. (2011). *"The Cinderella Service": Teaching in prisons and young offender institutions in England and Wales*. (Thesis submitted for the Degree of Doctor of Philosophy), UK: University of Leicester. Retrieved 04/05/2018 from <https://lra.le.ac.uk/bitstream/2381/10055/1/LNW%20PhD%20Criminology.pdf>

Wilson, A. (2002). *Reading a library - writing a book. Prisoners' day to day engagement with literacy/ies*. Paper presented at the Annual Conference of the British Educational Research Association, England: University of Exeter. Retrieved 04/05/2018 from [http://www.research.lancs.ac.uk/portal/en/publications/reading-a-library--writing-a-book-prisoners-day-to-day-engagement-with-literacyies\(c582b232-ea5b-4f4e-bb52-c97554f1ebf1\)/export.html](http://www.research.lancs.ac.uk/portal/en/publications/reading-a-library--writing-a-book-prisoners-day-to-day-engagement-with-literacyies(c582b232-ea5b-4f4e-bb52-c97554f1ebf1)/export.html)

Wilson, A. (2009). Interrupted Life: The criminal justice system as a disruptive force on the lives of young offenders. *Prison Service Journal*, issue 189, London. Retrieved 04/05/2018 from <https://fbclientprisoners.s3.amazonaws.com/Resources/Interrupted%20Life%20the%20ciminal%20justice%20system%20as%20a%20disruptive%20force.pdf>

Winner, E., Goldstein T. & Vincent-Lancrin S. (2013). *Art for Art's Sake? Overview*. OECD Publishing. Retrieved 04/05/2018 from http://www.oecd.org/edu/ceri/ART%20FOR%20ART%E2%80%99S%20SAKE%20OVERVIEW_EN_R3.pdf

Wright, C. (2013). *Arts evaluation and the transformative power of the arts: A visual ethnography of transformative learning in a collaborative community (arts) film*,

(PhD), The University of Edinburgh. Retrieved 04/05/2018 from
<https://www.era.lib.ed.ac.uk/handle/1842/9831>

Worth, R. (1995). A Model Prison. *The Atlantic*. Retrieved 04/05/2018 from
<http://www.theatlantic.com/magazine/archive/1995/11/a-model-prison/308518/>

Υπεύθυνη Δήλωση Συγγραφέα:

Δηλώνω ρητά ότι, σύμφωνα με την ισχύουσα νομοθεσία, η παρούσα εργασία αποτελεί αποκλειστικά προϊόν προσωπικής εργασίας και δεν προσβάλλει κάθε μορφής πνευματικά δικαιώματα τρίτων και δεν είναι προϊόν μερικής ή ολικής αντιγραφής, οι πηγές δε που χρησιμοποιήθηκαν περιορίζονται στις βιβλιογραφικές αναφορές και μόνον.