ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΔΗΜΟΚΡΑΤΙΑ
Εθνικόν και Καποδιστριακόν Πανεπιστήμιον Αθηνών
ΙΔΡΥΘΕΝ ΤΟ 1837

UCL Institute of Education

ΕΘΝΙΚΟ ΚΑΙ ΚΑΠΟΔΙΣΤΡΙΑΚΟ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΑΘΗΝΩΝ

ΣΧΟΛΗ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΤΗΣ ΑΓΩΓΗΣ

ΤΜΗΜΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΚΑΙ ΑΓΩΓΗΣ ΣΤΗΝ ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗ ΗΛΙΚΙΑ

UNIVERSITY COLLEGE LONDON, INSTITUTE OF EDUCATION

ΚΟΙΝΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ

«ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΚΑΙ ΑΝΘΡΩΠΙΝΑ ΔΙΚΑΙΩΜΑΤΑ»

Μαθητικές αντι-δράσεις/στάσεις στη σχολική εξουσία

Μία εθνογραφία

ΒΑΣΙΛΙΚΗ ΜΠΑΡΚΑ – ΚΑΤΣΕΝΟΥ
162011

ΕΠΙΒΛΕΠΟΥΣΑ:
ΝΕΛΛΗ ΑΣΚΟΥΝΗ: Αναπληρώτρια καθηγήτρια

ΣΕΠΤΕΜΒΡΗΣ 2018

ΑΘΗΝΑ

Σε όλους και όλες εκείνες που παλεύουν καθημερινά

διεκδικώντας την ελευθερία τους.

Ευχαριστίες

Θα ήθελα να ευχαριστήσω τους γονείς μου για την υποστήριξη, την αγάπη, την πίστη τους σε εμένα και την υπομονή.

Ευχαριστώ τη Χριστιάνα και τη Γωγώ για την αγάπη και την στήριξη, τη Γιούλη για τις μέρες φιλοξενίας.

Ευχαριστώ το Νίκο για την στήριξη και την αγάπη και την πίστη του σε εμένα.

Τέλος, θα ήθελα να ευχαριστήσω θερμά την επιβλέπουσά μου, κυρία Νέλλη Ασκούνη που χωρίς τη δικιά της στήριξη, βοήθεια και καθοδήγηση δε θα τα είχα καταφέρει εύκολα.

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

ΠΕΡΙΛΗΨΗ 5
ABSTRACT 6
ΕΙΣΑΓΩΓΗ 7
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1: ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ 10
1. Σχολική Εξουσία 10
1.1 Σχολική εξουσία και τάξη 10
1.2 Πειθαρχία 12
1.2.1 Σχολικός χρόνος 15
1.2.2 Σχολικός πειθαρχικός χώρος 16
1.3 Αντιστάσεις 21
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2: ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ 27
2.1 Ερευνητικό ερώτημα και πλαίσιο της έρευνας 27
2.2 Μεθοδολογική προσέγγιση 28
2.2.1 Οι άξονες της παρατήρησης 30
2.2.2 Άξονες της συνέντευξης στις ομάδες εστίασης 31
2.3 Χρόνος και διάρκεια της έρευνας 32
2.4 Ομαδικές συνεντεύξεις. 33
2.5 Η παρουσία της ερευνήτριας στο σχολείο 34
2.5.1 Η στάση των μαθητών/τριων απέναντι στην παρουσία της ερευνήτριας 35
2.5.2 Οι αντιδράσεις των εκπαιδευτικών σε σχέση με την παρουσία της ερευνήτριας 37
2.5.3 Η εμπειρία της ερευνήτριας 38
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3: ΠΑΡΟΥΣΙΑΣΗ ΚΑΙ ΑΝΑΛΥΣΗ ΔΕΔΟΜΕΝΩΝ 40
3.1 Το πλαισιο του σχολείου 40
3.1.1 Ο σχολικός χώρος 40
3.1.2 Σχολικός Χρόνος 42
3.1.3 Οι σχολικοί κανόνες 44
3.1.4 Το προφίλ των μαθητών/τριών. 46
3.2 Πρακτικεσ αντιστασησ/αντιδρασησ στον κανονικοποιητικό χαρακτήρα του σχολικου Χώρου 48

3.3 Πρακτικές αντίδρασης/αντίστασης στους κανόνες που ρυθμίζουν το σχολικό χρόνο 53
3.3.1 Απουσίες και «κοπάνες» 53
3.3.2 Επί μέρους υπονόμευση των κανόνων του σχολικού χρόνου 60
3.4 Αντιστάσεις στην εργασία εντός της σχολικής τάξης –-οι απόψεις των μαθητών/τριών για την αξία της γνώσης 62
3.5 Παραβιάσεις των κανόνων χρήσης του λόγου.....68
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4: ΣΥΖΗΤΗΣΗ – ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ 75
ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ 85
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ.....90

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η παρούσα εργασία αποτελεί μια εθνογραφική έρευνα μικρής έκτασης η οποία μελετά τις αντιστάσεις και αντιδράσεις μαθητών και μαθητριών στο σχολικό πλαίσιο. Με θεωρητικό υπόβαθρο τη Φουκωϊκή θεωρία, τις αρχές της συμβολικής αλληλεπίδρασης και της θεωρίας της αντίστασης αλλά και αξιοποιώντας αντίστοιχες έρευνες καταγράφουμε και αναλύουμε τις πρακτικές των μαθητικών υποκειμένων στο κανονιστικό και πειθαρχικό σχολικό πλαίσιο. Παρατηρήθηκε πως τα μαθητικά υποκείμενα αντιστέκονται στους κανόνες που αφορούν τη χρήση του σχολικού χώρου, του χρόνου αλλά και την εργασία που τους επιβάλλεται θεσμοθετημένα. Οι μαθητές/τριες αμφισβητούν και εναντιώνονται στη σχολική εξουσία που ασκείται καταχρηστικά από τους εκπαιδευτικούς, στο κακής ποιότητας μάθημα, στους/στις εκπαιδευτικούς που είναι απόμακροι και δείχνουν αδιαφορία για το μάθημα αλλά και για το αν τα ίδια τα παιδιά μαθαίνουν. Τα μαθητικά υποκείμενα φαίνεται πως επιδιώκουν διαρκώς να νιώσουν έστω και στιγμιαία ελευθερία, αυτοκυριαρχία και συνεπώς να διαμορφώσουν την υποκειμενικότητά τους υιοθετώντας ρόλους και τρόπους δράσης διαφορετικούς από τους κυρίαρχα προβλεπόμενους.

Λέξεις κλειδιά: σχολική εξουσία, σχολικός χώρος, σχολικός χρόνος, αντίσταση, αμφισβήτηση, διαπραγμάτευση, υποκειμενικότητα

ABSTRACT

This paper is a small-scale ethnographic study that focuses on students' resistance and responses to school power, as well as the extent and magnitude to which they occur. The theoretical foundation of the study is based on Foucault's theory, the principles of symbolic interaction theory, resistance theory, as well as other corresponding researches, we recorded and analyzed the students' practices in the regulatory and disciplinary school context that aim to render them submissive.

It has been noticed that pupils resist to rules regarding the use of school space, timeframes and the work imposed on them institutionally. The pupils question, challenge and resist school power that is abusively exercised to them by teachers, poor quality lessons, teachers who are distant to them, or indifferent about the lesson, the learning process and outcome. Students seem to constantly seek to feel, even instantaneous, freedom and self-determination, forming their subjectivity by adopting different roles and behaving in an alternative way from the prescribed norm.

Key words: school power, school environment, school time, resistance, dispute/challenge, negotiation, subjectivity

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Το σχολείο αποτελεί έναν οργανωμένο θεσμό της κοινωνίας ο οποίος συμβάλλει στη ρύθμιση και επίλυση βασικών κοινωνικών αναγκών. Το σχολείο, μαζί με την οικογένεια, θεωρούνται οι δύο σημαντικότεροι θεσμοί φορείς των διαδικασιών κοινωνικοποίησης του ατόμου. Λόγω του υποχρεωτικού χαρακτήρα της εκπαίδευσης στις αναπτυγμένες κοινωνίες, τα παιδιά διέρχονται το μεγαλύτερο μέρος της παιδικής και εφηβικής ηλικίας στους κόλπους του σχολείου (Κωνσταντίνου, 2007).

Ως κοινωνική κατασκευή το σχολείο, προσδιορίζεται από τα εκάστοτε κοινωνικοπολιτικά δεδομένα και συγκεκριμένα οι στόχοι του, οι προτεραιότητες του, ο προσανατολισμός τους και γενικά η μορφή της λειτουργίας του καθορίζονται από την εκπαιδευτική πολιτική που ασκείται. Συνεπώς, το σχολείο διαθέτει τη δική του μορφή διάρθρωσης και λειτουργίας, με σκοπούς καθορισμένους για την πραγματοποίηση των οποίων έχουν θεσμοθετηθεί συγκεκριμένοι *κανόνες.* Πρόκειται λοιπόν για ένα περιβάλλον που αντανακλά την κοινωνία που το δημιουργεί καθώς αποτελεί μέσο για την υλοποίηση και ικανοποίηση των αναγκών και των απαιτήσεών της (Κωνσταντίνου, 2007).

Το σχολείο αποτελεί έναν χώρο άσκησης εξουσίας και δύναμης πάνω στους μαθητές, έναν τόπο εγκλεισμού, επιτήρησης, ελέγχου, άντλησης και μετάδοσης καθορισμένης γνώσης, αξιολόγησης και ιεράρχησης. Χαρακτηρίζεται από μία ορισμένη χωρική διάταξη, ρύθμιση χρόνου και ιεραρχία, στοιχεία στα οποία οι μαθητές οφείλουν να προσαρμοστούν. Βασικό χαρακτηριστικό της σχολικής πραγματικότητας αποτελεί η προσπάθεια διακυβέρνησης των παιδιών και η υποταγή τους μέσω της πειθαρχικής εξουσίας που ασκείται πάνω τους (Σολομών, 1994).

Η σχολική πειθαρχία με τη ρύθμιση του σχολικού χωροχρόνου στοχεύει στη συγκρότηση υποκειμενικοτήτων μαθητών/τριών με απώτερο σκοπό την πολιτική-κοινωνική καθυπόταξη και διακυβέρνησή τους. Οι σχολικές ιεραρχικές διακρίσεις και διαιρέσεις, οι κυρώσεις, οι ομοιόμορφες σχολικές αίθουσες, τα σχολικά θρανία και οι

καρέκλες, η κατάτμηση του χρόνου, οι κανόνες που αφορούν τη χρήση του χώρου, την εργασία των μαθητικών υποκειμένων, τα κουδούνια που σηματοδοτούν την έναρξη και την λήξη των δραστηριοτήτων, οι ίδιες οι δραστηριότητες, όλα μαζί συνθέτουν ένα πλέγμα που επιτρέπει την επιτήρηση, την πειθάρχηση και την καθυπόταξη των μαθητικών υποκειμένων (Foucault, 1991).

Η σχολική εξουσία επιβάλλεται στα μαθητικά υποκείμενα απαιτώντας από αυτά να δρουν με καθορισμένο τρόπο. Οι μαθητές/τριες όμως με τη σειρά τους, στη βάση της θεωρίας του Φουκώ πως «η εξουσία προϋποθέτει την έννοια της αντίστασης» (Foucault, 1989: 423) αναπτύσσουν πρακτικές αντίστασης απέναντι στις απαιτήσεις και τους στόχους τους σχολείου (Μακρυνιώτη, Σολομών, 1995).

Οι μαθητές αντιτίθενται και αντιδρούν κυρίως στη μορφή της εκπαίδευσης, στις μεθόδους διδασκαλίας που ακολουθούν οι καθηγητές, στον τρόπο που ασκούν την εξουσία τους πάνω στους μαθητές αλλά στη γενική τους στάση και συμπεριφορά. Απορρίπτουν καθηγητές που ακολουθούν μονότονη, χαμηλής ποιότητα εκπαιδευτική πρακτική καθώς και όσους κάνουν διακρίσεις και μειώνουν τους κακούς μαθητές εντός της τάξης (Anyon, 1981· Πεχτελίδης,2004).

Στη βάση των παραπάνω και λαμβάνοντας υπόψη μας πως για την ελληνική πραγματικότητα οι σχετικές έρευνες είναι περιορισμένες (με εξαίρεση το Πεχτελίδης (2004), επιλέχθηκε η θεματολογία της παρούσας διπλωματικής. Σημαντικό ρόλο στην επιλογή του θέματος έπαιξε και το γεγονός της προσωπικής εμπειρίας της ερευνήτριας η οποία αποτέλεσε στο παρελθόν μία μαθήτρια με καλές σχολικές επιδόσεις η οποία παραβίαζε τους σχολικούς κανόνες αρκετά συχνά – φαινόμενο που έρχεται σε αντίθεση με τη στερεοτυπική άποψη ότι οι καλοί μαθητές συμμορφώνονται με τη σχολική εξουσία.

Με αφετηρία τους θεωρητικούς της συμβολικής αλληλεπίδρασης και τη θέση πως η σχολική τάξη αποτελεί ένα πεδίο εντός του οποίου εκπαιδευτικοί και μαθητές αλληλεπιδρούν διαμορφώνοντας από κοινού την σχολική πραγματικότητα

πραγματοποιήσαμε μία εθνογραφική έρευνα, μία επιτόπια μελέτη σε Γενικό Λύκειο της Πάτρας με σκοπό την καταγραφή και τη μελέτη των πρακτικών αντίστασης των μαθητικών υποκειμένων στη σχολική κανονικοποιητική εξουσία καθώς και τους λόγους που τα οδηγούν στο να συγκρουστούν με το σχολικό πλαίσιο.

Η παρούσα εργασία αποτελείται από 4 κεφάλαια. Στο πρώτο κεφάλαιο γίνεται μία βιβλιογραφική επισκόπηση γύρω από τα ζητήματα της σχολικής εξουσίας, της πειθαρχίας στο σχολικό περιβάλλον αλλά και τις μαθητικές αντιστάσεις. Καταγράφονται επίσης ευρήματα άλλων ερευνητών για τις μαθητικές αντιστάσεις. Στο δεύτερο κεφάλαιο παρουσιάζονται τα ερευνητικά μας ερωτήματα, η μεθοδολογική προσέγγιση της έρευνας καθώς και το ερευνητικό πλαίσιο. Το τρίτο κεφάλαιο αποτελείται από την παρουσίαση και την ανάλυση των δεδομένων της έρευνας και το τέταρτο κλείνει με τα συμπεράσματα και τη συζήτηση των ευρημάτων μας.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1: ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

1. Σχολική Εξουσία

Το σχολείο αποτελεί έναν από τους σημαντικότερους θεσμούς στη διαδικασία κοινωνικοποίησης του ατόμου και διατρέχει όλη τη διάρκεια της παιδικής ηλικίας του. Πρόκειται για ένα περιβάλλον που χαρακτηρίζεται από μία ιεραρχία, μια ορισμένη χωρική διάταξη εντός του οποίου διδάσκοντες και μαθητές δρουν και αλληλεπιδρούν με βάση τους κανόνες που ορίζουν την σχολική πραγματικότητα. Το σχολείο στοχεύει στην προσαρμογή των μαθητών σε συγκεκριμένους τρόπους δράσης καθώς και στην ανάληψη ρόλων. Οι ρόλοι αυτοί αναπαριστούν την κοινωνική τάξη και οδηγούν – ή στοχεύουν στο να οδηγήσουν – τα άτομα στην ανάληψη συγκεκριμένων και ελεγχόμενων τρόπων διάδρασης και συμπεριφοράς (Πεχτελίδης, 2004 :22).

1.1 ΣΧΟΛΙΚΗ ΕΞΟΥΣΙΑ ΚΑΙ ΤΑΞΗ[1]

Το σχολείο, αποτελεί φορέα εξουσίας. Πρόκειται για το θεσμό εκείνο όπου επικυρώνονται και δοκιμάζονται οι κυρίαρχες μορφές σχέσεων που αναπτύσσει η κοινωνία με την παιδική ηλικία. Η σχολική εξουσία ορίζεται εδώ ως «μία στρατηγική κατάσταση των σχέσεων ισχύος στο εσωτερικού του σχολείου» (Σολομών, 1992: 6) με αφετηρία την έννοια της εξουσίας όπως τη διατύπωσε ο Michel Foucault :

> *"Με τον όρο εξουσία, νομίζω πως πρέπει κατ' αρχάς να εννοούμε το πλήθος των σχέσεων δύναμης που ενυπάρχουν στο χώρο όπου ασκούνται και είναι συστατικές τις οργάνωσής τους.* […]
>
> […] *η εξουσία δεν είναι θεσμός ούτε δομή, δεν είναι συγκεκριμένη δύναμη που κατέχουν μερικοί: είναι το όνομα που δίνουμε σε μια πολυσύνθετη στρατηγική κατάσταση σε μία δεδομένη κοινωνία."*
>
> (Foucault, όπως παρατίθεται στον Σολομών, 1992)

[1] Ο όρος «τάξη» εδώ χρησιμοποιείται σε αντιστοιχία με τον αγγλικό όρο «order». Πρόκειται για τα στοιχεία εκείνα που διέπουν την σχολική πραγματικότητα, αποτυπωμένα σε κανόνες, κανονισμούς, μέτρα ή είναι ενσωματωμένα στο φυσικό χώρο του σχολείου και προσδιορίζουν την κανονιστική εικόνα που πρέπει να ακολουθείται (Σολομών, 1992).

Για τον Foucault, η άσκηση εξουσίας συνιστά έναν τρόπο δράσης πάνω στις δράσεις των άλλων και τη συγκρότηση ενός ενδεχόμενου πεδίου δράσης τους, ορίζει δηλαδή καθορίζει τα όρια εντός των οποίων μπορούν τα υποκείμενα να δράσουν. Στη σχολική πραγματικότητα η άσκηση της σχολικής εξουσίας διατηρείται μέσω της τάξης και όλων των στοιχείων που διέπουν την σχολική πραγματικότητα, αποτυπωμένα σε κανόνες, κανονισμούς και μέτρα, ή είναι ενσωματωμένα στο φυσικό χώρο του σχολείου και προσδιορίζουν την κανονιστική εικόνα που πρέπει να ακολουθείται (Σολομών, 1992).

Τα στοιχεία αυτά προφανώς δεν είναι ανεξάρτητα μεταξύ τους, αλλά αλληλένδετα, σχηματίζοντας ένα πλέγμα μέσα στο οποίο η σχολική πραγματικότητα πραγματώνεται. Όπως αναφέρει ο Πεχτελίδης (2004), μπορούμε να τα παρουσιάσουμε ως τρία διαφορετικά επίπεδα χώρου: του φυσικού-υλικού, του κοινωνικού και του συμβολικού χώρου. Ο *φυσικός-υλικός χώρος* αναφέρεται στη διάρθρωση του σχολικού χώρου, στην κατασκευή, επίπλωση, διαρρύθμισή του και συνολικά σε όσα υλικά δεδομένα αποτελούν το σχολείο. Τα στοιχεία που αποτελούν τον *κοινωνικό και συμβολικό χώρο* αφορούν τη χρήση του χώρου, τις σημασίες που του δίνονται καθώς και τη διευθέτηση, τη ρύθμιση και τον έλεγχο της σχολικής πραγματικότητας, των σχέσεων, των πρακτικών και των συμπεριφορών (Πεχτελίδης, 2004· Σολομών 1992).

Η σχολική τάξη (order) λοιπόν εξαρτάται από την υλοποίηση μιας σειράς στοιχείων που σε συνδυασμό με την σχολική πειθαρχία, στόχο έχουν να ασκήσουν την σχολική εξουσία εκείνη, που καθορίζεται από τη σχέση της κοινωνίας με την παιδική ηλικία και αποσκοπεί στη διαμόρφωση ταυτοτήτων και κυρίως στην πολιτική καθυπόταξη των μαθητών (Σολομών, 1992: 9). Η σχολική τάξη είναι αυτή που οργανώνει τη σχολική εξουσία μέσα στο σχολείο και στο σημείο αυτό θα ήταν χρήσιμο να αναφερθούμε σε δύο θεσμικές πτυχές του σχολείου, οι οποίες μένουν αναλλοίωτες μέχρι και σήμερα παρά τις οποιεσδήποτε άλλες αλλαγές σχετικά με την σχολική πραγματικότητα (πολιτικής, παιδαγωγικών μεθόδων κ.α.):

1. Το σχολείο συνιστά μηχανισμό “ηθικοποίησης” της παιδικής ηλικίας (Σολομών, 1992: 14)

Ως μέσο κοινωνικοποίησης το σχολείο αναλαμβάνει και την "ηθικοποίηση" των μαθητών, την μύησή τους δηλαδή στους στις αρχές και τους κανόνες της κοινωνικής συμπεριφοράς με τους οποίους θα πρέπει να συμμορφώνονται. Πρόκειται για μία διαδικασία που αποσκοπεί, με την υπαγωγή σε ένα σύστημα κανόνων, στην υποταγή στην έννοια της εξουσίας (Σολομών, 1992).

2. Το σχολείο μεταβιβάζει γνώση (Σολομών, 1992: 13)

Στις κοινωνίες μας η μεταβίβαση γνώσης θεσμοποιείται μέσα στο σχολείο και εδώ έγκειται η σύνδεση με την σχολική εξουσία καθώς κατά τον Foucault δεν μπορεί να υπάρξει εξουσία χωρίς γνώση αλλά και γνώση που να μην προϋποθέτει και να μην αποτελεί ταυτόχρονα σχέσεις εξουσίας. Γνώση και εξουσία αλληλοδιαπλέκονται και διατρέχουν τη σχολική πραγματικότητα με τρόπο τέτοιο ώστε καθιστούν την ύπαρξη του σχολικού θεσμού εφικτή (Σολομών, 1992).

1.2 ΠΕΙΘΑΡΧΙΑ

Εξουσία, γνώση και ηθικοποίηση. Τρεις έννοιες αλληλοδιαπλεκόμενες τις οποίες θα προσπαθήσουμε τώρα να προσεγγίσουμε και μέσα από το πρίσμα της έννοιας της *πειθαρχία*ς.

> «*Η χωρική του* [του σχολείου] *διευθέτηση, η σχολαστική ρύθμιση που διευθύνει την εσωτερική του ζωή, οι διαφορετικές δραστηριότητες που οργανώνονται, τα διάφορα πρόσωπα που ζουν ή συναντιούνται εκεί, το καθένα με μία ορισμένη λειτουργία, θέση, πρόσωπο – όλα αυτά συνιστούν ένα «μπλοκ» ικανότητας-επικοινωνίας-εξουσίας. Η δραστηριότητα που εξασφαλίζει την εκμάθηση και την απόκτηση δεξιοτήτων ή τύπων συμπεριφοράς αναπτύσσεται εκεί διαμέσου ενός ολόκληρου συνόλου ρυθμισμένων επικοινωνιών (μαθήματα, ερωτήσεις και απαντήσεις, διαταγές, παροτρύνσεις, κωδικοποιημένα σημεία υπακοής, διαφοροποιητικά σημάδια της «αξίας» του καθενός και των επιπέδων της γνώσης) και διαμέσου μιας ολόκληρης σειράς μεθόδων εξουσίας (κλείσιμο, επιτήρηση, ανταμοιβή και τιμωρία, πυραμοειδής ιεραρχία). Αυτά τα μπλοκ, όπου η ενεργοποίηση των τεχνικών ικανοτήτων, το παιχνίδι των επικοινωνιών και οι*

σχέσεις εξουσίας συναρμόζονται το ένα με το άλλο, σύμφωνα με μελετημένες φόρμουλες, αποτελούν αυτό που μπορούμε να ονομάσουμε, διευρύνοντας λίγο το όνομα της λέξης «πειθαρχίες».

Foucault (1991: 89-90) για το σχολείο.

Η πειθαρχία αναφέρεται σε διαδικασίες συγκρότησης ατόμων μέσω της μετάδοσης γνώσης. Η γνώση έχει τη δύναμη να καταστήσει στη συνέχεια τα άτομα αποτελέσματά της, καθώς έχουν διαμορφωθεί μέσω αυτής και με βάση τη σχέση με την εξουσία – γνώση που αναφέραμε παραπάνω, τα άτομα γίνονται κυβερνήσιμα. Πρόκειται για μία ικανότητα που μπορεί να αποκτηθεί και να ενσωματωθεί στα άτομα τα οποία ενεργούν με βάση τους κανόνες και τις αξίες που απαιτούνται στην εκάστοτε περίσταση (Σολομών, 1994).

Ο Foucault (1989) αναφέρει πως μέσω της πειθαρχίας οι λειτουργίες των σωμάτων υπόκεινται σε λεπτομερή έλεγχο με στόχο την υποταγή τους. Ταυτόχρονα όμως η πειθαρχία επιδιώκει την παραγωγική χρήση των δυνάμεων των σωμάτων αυτών. Πρόκειται λοιπόν για έναν συγκεκριμένο τρόπο άσκησης της εξουσίας· μία "ανατομία της εξουσίας" η οποία αποβλέπει τόσο στο να καθυποτάξει και να καταστήσει το σώμα υπάκουο, όσο και στο να το κάνει απόλυτα χρήσιμο. Σύμφωνα με τον Foucault: *«η ιστορική στιγμή της πειθαρχίας είναι η στιγμή που γεννιέται μια τέχνη του ανθρώπινου σώματος που δεν αποβλέπει μόνο στην ανάπτυξη όλων των ικανοτήτων του, ούτε στην επιβάρυνση της υποταγής του, αλλά στη διαμόρφωση μιας σχέσης που το καθιστά τόσο πιο υπάκουο όσο πιο χρήσιμο και αντίστροφα*» (Foucault, 1989:184).

Ο τύπος αυτός της πειθαρχικής εξουσίας οδηγεί στη συγκρότηση νέας μορφής υποκειμενικότητας επεμβαίνει στη διαμόρφωση του τρόπου με τον οποίο τα ίδια τα άτομα αντιλαμβάνονται και βιώνουν την πραγματικότητα αλλά και τον ίδιο τους τον εαυτό (Foucault, 1989).

Υπό το πρίσμα των παραπάνω, μπορούμε να υποστηρίξουμε πως το σχολείο αποτελεί κανονικοποιητικό θεσμό που διατρέχεται από την έννοια της πειθαρχίας. Η σχολική

πειθαρχία, οι τεχνικές και οι μηχανισμοί της σύμφωνα με τον Σολομών δημιουργούν συστήματα μικρο-εξουσίας που ευνοούν την ανισότητα και την ασυμμετρία μεταξύ των μαθητών, καθώς τα παιδιά ταξινομούνται και ιεραρχούνται με βάση τη νόρμα της κανονικοποίησης που επιβάλλεται από την εκάστοτε νομοθετική εξουσία ή/και τη θεωρία αγωγής. Ταυτόχρονα διασφαλίζεται η υποταγή των δυνάμεων και των σωμάτων (Σολομών, 1994).

Γύρω από την έννοια της σχολικής πειθαρχίας που συνδέεται άμεσα με τη γνώση, συναρθρώνονται άλλες έννοιες οι οποίες συνιστούν στοιχεία της σχολικής πραγματικότητας. Ιδιαίτερα συνδεδεμένες με την σχολική πειθαρχία είναι οι έννοιες του ***χώρου*** και του ***χρόνου*** (Σολομών, 1994:129). Για τον Foucault καθώς και τον Bernstein μάλιστα η ρύθμιση του χώρου και του χρόνου αποτελεί τη θεμελιωδέστερη προϋπόθεση για την άσκηση της σχολικής πειθαρχίας (Σολομών, 1994).

Χωροχρονικές κατηγορίες, εξουσία, γνώσεις και υποκείμενα (συνεπώς σώματα) αποτελούν τα κομβικά σημεία γύρω από τα οποία οργανώνεται η κοινωνική πραγματικότητα του σχολείου. Όλα τα στοιχεία αυτά, διασταυρώνονται, διαπλέκονται και διακλαδίζονται στο εσωτερικό των εκπαιδευτικών ιδρυμάτων άμεσα εξαρτώμενα όλα από την πειθαρχία-γνώση. Πέραν της γνώσης λοιπόν που δρα άμεσα στη σκέψη και τη γνωστική εμπειρία των υποκειμένων, πληθώρα στοιχείων συμβάλλουν στον έλεγχο των σωμάτων τους, τον καθορισμό των δράσεων, στάσεων και συμπεριφορών τους (Varela, 1994).

Ο χρόνος και ο χώρος, που πλαισιώνουν την πραγματικότητα μετατρέπονται στο σχολείο σε πειθαρχικό εκπαιδευτικό χρόνο και χώρο και ρυθμίζουν έτσι τα καθήκοντα και τις υποχρεώσεις των μαθητών. Κατά τον Foucault η ρύθμιση του χώρου και του χρόνου αποτελεί θεμελιώδη λίθο για τη συγκρότηση πειθαρχικών τεχνικών. Ρυθμίζονται με τέτοιο τρόπο ώστε να καθιστούν τους μαθητές ελεγχόμενους, να διευκολύνεται η παρατήρηση και επιτήρησή τους προκειμένου να κανονικοποιηθούν τα σώματα και τα πνεύματά τους στα χωροχρονικά πλαίσια. Η σύνθεση αυτή χώρου –

χρόνου – σχολικής πειθαρχίας-γνώσης επιδρά και στις συνειδήσεις των μαθητών επιβάλλοντάς τους μία σχέση υπακοής και ταυτόχρονα χρησιμότητας (Σολομών, 1994).

1.2.1 Σχολικός χρόνος

Ο σχολικός χρόνος υποδιαιρείται πάντοτε σε μικρότερες ενότητες χρόνου. Οι χρονικές αυτές υποδιαιρέσεις διαπλέκονται με την εκπαιδευτική πραγματικότητα, τα γνωστικά αντικείμενα και το Α.Π. καθώς και με άλλες δραστηριότητες που δεν αφορούν την διδασκαλία όπως είναι π.χ. η εκδρομή και διαμορφώνουν την σχολική πραγματικότητα. Πάντα ο σχολικός χρόνος είναι ρυθμισμένος και επιδρά πάνω στα άτομα και τα σώματα επηρεάζοντας (αν όχι καθορίζοντας) τον τρόπο με τον οποίο φέρονται, δρουν και λειτουργούν (Σολομών, 1994).

Η σχολική πραγματικότητα, λοιπόν, διαμορφωμένη από το σχολικό πρόγραμμα και την εξουσία της ρύθμισης του χρόνου, απαιτεί και επιβάλλει συγκεκριμένη οργάνωση του εκπαιδευτικού χρόνου, του χρόνου (και πολλές φορές λόγω αυτού και του τρόπου) μετάδοσης της γνώσης καθώς και το πώς θα κατανεμηθούν οι δραστηριότητες μέσα στη σχολική ώρα. Σε αυτά τα πλαίσια ο σχολικό χρόνος οδηγεί τους/τις μαθητές/τριες να λειτουργούν με τρόπο που εξαντλεί τα σώματα και τα πνεύματά τους, τα οποία ωθούνται να λειτουργήσουν υπό πίεση, ιδιαίτερα κατά την διδασκαλία σε γνωστικά αντικείμενα που θεωρούνται «αυξημένης βαρύτητας». Ο εντατικός και εξαντλητικός ρυθμός που χαρακτηρίζει την εκπαιδευτική διαδικασία ρυθμίζει τη στάση του παιδικού σώματος «με στόχο την οικονομία των κινήσεων, τη μεγιστοποίηση της αποδοτικότητάς του, αλλά κυρίως την τήρηση της τάξης» (Πεχτελίδης, 2004: 134).

Για τον Foucault (ό.π. Σολομών, 1994: 131) η «επένδυση της διάρκειας με την εξουσία», όπως ονομάζει τους κανόνες που ρυθμίζουν τη χρονική διάταξη της σχολικής πραγματικότητας έχει συγκεκριμένα αποτελέσματα πάνω στην εμπειρία και τη συνείδηση των μαθητών. Τα υποκείμενα τελικά υποτάσσονται στην κατάτμηση του χρόνου και των γνώσεων, τη μαθαίνουν, τη συνηθίζουν και στο τέλος την εσωτερικεύουν. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα να την αναπαραγάγουν και στην πέραν του σχολείου ζωή τους (Σολομών, 1994).

Στο σχολικό κανονιστικό πλαίσιο, όπου ο χρόνος συναντάται κατακερματισμένος, το ωρολόγιο πρόγραμμα ορίζει και επιβάλλει την έναρξη και λήξη της παραμονής στο σχολικό χώρο, την έναρξη και λήξη των μαθημάτων με το κουδούνι να αποτελεί ρυθμιστή της τάξης. Εντός της σχολικής αίθουσας, ο/η εκπαιδευτικός είναι αυτός/η που θα επιλέξει τον τρόπο με τον οποίο θα γίνει η κατάτμηση του χρόνου ως προς τη διδασκαλία και την εργασία των μαθητών αν και με έμμεσο τρόπο αυτό ορίζεται και θεσμικά από τα αναλυτικά προγράμματα.

1.2.2 Σχολικός πειθαρχικός χώρος

Σχετικά με τον σχολικό χώρο, αυτός αποτελεί το βασικό μέσο πραγμάτωσης της σχολικής πειθαρχίας. Ο έλεγχος του και η ρύθμισή του έχει ως στόχο τους βασικούς στόχους της σχολικής πειθαρχίας, δηλαδή την κανονικοποίηση των μαθητών, τη διαμόρφωση ελέγξιμων, υπάκουων και παραγωγικών υποκειμένων (Σολομών, 1992).

Ο σχολικός χώρος, μέσω της αρχιτεκτονικής του – η οποία θα αναλυθεί στη συνέχεια διεξοδικά – δίνει τη δυνατότητα στην σχολική εξουσία και συγκεκριμένα στους εκπαιδευτικούς, οι οποίοι γίνονται όργανα πραγμάτωσης της, να επιτηρήσουν τους μαθητές, να ελέγχουν τις κινήσεις και τις στάσεις τους. Γενικά ο σχολικός χώρος συμβάλλει στη σταθερότητα της σχολικής τάξης, τη συγκροτεί, γίνεται εγγυητής της – ενώ ταυτόχρονα αποτελεί και μέρος της – και ως τέτοιος συμβάλλει στη διαμόρφωση σχέσεων σχολικής εξουσίας. Όπως αναφέρει χαρακτηριστικά ο Σολομών (1992: 20) ο χώρος αποτελεί «μία υλική πειθαρχική στρατηγική» (Σολομών, 1992· ο.π, 1994).

Ο σχολικός χώρος ελέγχεται, ρυθμίζεται και διαμορφώνεται με 4 κυρίους τρόπους:

- **Μέσω του *εγκλεισμού* των μαθητών/τριων,** οι οποίοι δύνανται να δράσουν, να κινηθούν και να προσαρμοστούν σε ένα περιβάλλον περιφραγμένο, που διέπεται από συγκεκριμένους κανόνες και δε μοιάζει με τον οικείο χώρο του σπιτιού. Χαρακτηριστικά υλικά στοιχεία του σχολείου που υπηρετούν τον εγκλεισμό είναι οι υψηλοί ή χαμηλοί τοίχοι, τα ψηλά ή χαμηλά κάγκελα, το μέγεθος των πορτών όπως και αριθμός τους· πρόκειται για τα στοιχεία εκείνα που διαχωρίζουν του υπαγόμενους στην πειθαρχία – εδώ συγκεκριμένα τους/τις μαθητές/τριες – από τον εξωσχολικό χώρο.

- Μία άλλη πρακτική οργάνωσης που πειθαρχικού ελέγχου του σχολικού χώρου είναι η **εσωτερική του υποδιαίρεση** μέσω της οποίας ο/η κάθε μαθητής/τρια αντιστοιχεί σε συγκεκριμένη θέση και κάθε θέση σε ένα άτομο. Επίσης κάθε ομάδα ανήκει σε συγκεκριμένη θέση όπως είναι η σχολική αίθουσα. Μέσω της εσωτερικής υποδιαίρεσης ο χώρος λαμβάνει μία μορφή κυτταρική και όχι συμπαγή, κάτι που καθιστά εύκολο τον εντοπισμό των μαθητών/τριων, την επίβλεψη και επιτήρησή τους καθώς και τον περιορισμό τους σε συγκεκριμένα χωρικά πλαίσια.
- Οι μαθητές/τριες κατανέμονται στο σχολικό χώρο με τρόπο τέτοιο που να επιτρέπει τον συντονισμό, τον έλεγχο και τη μεγιστοποίηση της αποδοτικότητάς τους. Πρόκειται για έναν **λειτουργικό καταμερισμό** που γίνεται με κριτήριο τη θέση που κατέχει κάθε παιδί στην ταξινόμηση, η οποία το καθορίζει αλλά όχι για πάντα. Έτσι οι θέσεις που λαμβάνουν οι μαθητές/τριες μπορεί να εναλλάσσονται ανάλογα με το σημείο κατάταξής τους έπειτα από διαδικασίες ταξινόμησης και ιεράρχησης.
- Τέλος, μέσα στα σχολικό χώρο τα άτομα **κατατάσσονται σε κάθετες ιεραρχικές σχέσεις**. Σκοπός αυτής της κατάταξης είναι ο περιορισμός, η αποφυγή ή η εξουδετέρωση κάθε οριζόντιας σχέσης μεταξύ των ομόβαθμων μαθητών

(Πεπονής, 1994).

Ο χώρος δομείται και χρησιμεύει ως διευκολυντής της σχολικής πειθαρχίας και της άσκησης της σχολικής εξουσίας. Οι μαθητές/τριες βρίσκονται έγκλειστοι/ες σε έναν χώρο προκαθορισμένο που τους επιβάλλεται όχι μόνο υλικά, αλλά και συμβολικά διευκολύνοντας την μεταβίβαση και επιβολή των ιδεών που διέπουν την σχολική και εκπαιδευτική λογική. Οι μαθητές/τριες εντός του σχολικού χώρου υποβάλλονται σε διαρκή θέαση, επιτήρηση και έλεγχο και μέσα από αυτές τις πειθαρχικές τεχνικές αναμορφώνονται, κανονικοποιείται η συμπεριφορά τους, ελέγχονται και

διαμορφώνονται οι σχέσεις, οι δράσεις και οι στάσεις των παιδικών σωμάτων στους επιμέρους χώρους (Σολομών , 1992· ο.π, 1994).

Στοιχεία του σχολικού χώρου και συγκεκριμένα εδώ της σχολικής αίθουσας, που διευκολύνουν τα βλέμματα των εκπαιδευτικών να ελέγξουν τους μαθητές αποτελούν: η οργάνωση του χώρου και η διάταξη των θρανίων, η θέση της έδρας και η θέση του πίνακα.

Τα *θρανία* είναι κατανεμημένα στο χώρο σε σειρές, σχηματίζοντας διαδρόμους όπου ο εκπαιδευτικός μπορεί να εισχωρήσει διευκολύνοντας έτσι την παρατήρηση και τον έλεγχο των μαθητών. Η αποτελεσματικότητα του ελέγχου και της παρατήρησης αυξάνεται στις περιπτώσεις που τα τελευταία θρανία απέχουν από τον τοίχο της αίθουσας καθώς ο εκπαιδευτικός δύναται να κυκλοφορεί γύρω από τους μαθητές. Η διάταξη των θρανίων είναι μετωπική ως προς την έδρα γεγονός που εξασφαλίζει την αμοιβαία ορατότητα η οποία σύμφωνα με τον Ι. Σολομών (1992:25) αποτελεί προϋπόθεση της παιδαγωγικής «επικοινωνίας» αλλά είναι πάντα άνιση. Άνιση με τη λογική ότι όσο καλύτερα βλέπει ο μαθητής τον εκπαιδευτικό τόσο καλύτερα μπορεί ο τελευταίος να παρατηρεί και να επιτηρεί, αλλά και ο μαθητής να αυτοπειθαρχείται βλέποντας ότι παρατηρείται (Σολομών, 1992· Πεχτελίδης, 2004).

Τα θρανία αποτελούν έπιπλα τα οποία σύμφωνα με τον Μαυρογιώργο (1986: 182) είναι σχεδιασμένα ώστε να επιτρέπουν πολύ περιορισμένη δραστηριότητα και συμπεριφορά. Πρόκειται για ασφυκτικές θέσεις που δεν επιτρέπουν στα μαθητικά υποκείμενα κανενός είδους διαφυγή ή χαλάρωση, τόσο σωματική όσο και ψυχολογική όπως υποστηρίζει. Τα θρανία αποτελούν μία επικράτεια που συμβάλλει στην καθυπόταξη, πειθάρχηση και κανονικοποίηση των παιδικών σωμάτων καθώς δεν σχεδιάζονται με βάση τα σωματικά χαρακτηριστικά των μαθητών/τριών ούτε με βάση τις ανάγκες τους, αντιθέτως μάλιστα, μπορεί να ευθύνονται για σωματικές ενοχλήσεις (Parcels, Stommel και Hubbard, 1999· Panagiotopoulou, Christoulas, Papanckolaou και Mandroukas, 2003).

Ο σχολικός χώρος δεν είναι ανεξάρτητος από την κοινωνία και τις διατάξεις της, ούτε ουδέτερο περιβάλλον, αλλά αποτελεί έναν χώρο όπου αντανακλώνται, επικυρώνονται και αναπαράγονται οι κυρίαρχες μορφές σχέσεων που αναπτύσσει η κοινωνία με την παιδική ηλικία. Έτσι ασκούνται σχέσεις κυριαρχίας από τους εκπαιδευτικούς στα παιδαγωγικά υποκείμενα και τα παιδικά σώματα (Σολομών, 1992).

Χαρακτηριστική είναι η θέση της *έδρας* η οποία υπογραμμίζει τον εξουσιαστικό ρόλο του εκπαιδευτικού. Βρίσκεται τοποθετημένη μετωπικά ως προς τα θρανία και πολλές φορές, ακόμα και στις μέρες μας, μπορεί να είναι υπερυψωμένη σε σχέση με τα θρανία των μαθητών/τριών. Η θέση της αυτή εξασφαλίζει την ορατότητα στους εκπαιδευτικούς (σε συνδυασμό με τη διάταξη των θρανίων που σχηματίζει σταθερούς διαδρόμους) είτε βρίσκονται καθισμένοι είτε όρθιοι μπροστά από αυτή. Η έδρα «αποτελεί έναν ειδικό χώρο που συγκεντρώνει υλικά και συμβολικά το δίπολο "γνώση-εξουσία"» (Πεχτελίδης, 2004:122) αφού αποτελεί θέση και βάση του εκπαιδευτικού ο οποίος είναι ο φορέας της γνώσης και αυτός που ασκεί τη σχολική εξουσία (Πεχτελίδης, 2004).

Να σημειώσουμε στο σημείο αυτό, πώς η προαναφερθείσα διάταξη των θρανίων στις σχολικές αίθουσες συναντάται στις μέρες μας σε εκπαιδευτικά ιδρύματα δευτεροβάθμιας και τριτοβάθμιας (κάποιες φορές) εκπαίδευσης, ενώ στην πρωτοβάθμια και συγκεκριμένα στο δημοτικό σχολείο, παρατηρείται τα τελευταία χρόνια μία διαφοροποίηση στη διάταξη των θρανίων (π.χ. σε ομάδες, σε "Π"). Παρ' όλα αυτά υποστηρίζουμε πως αυτό δεν διαφοροποιεί τον τρόπο με τον οποίο γίνεται εφικτή η παρατήρηση από τον εκπαιδευτικό, απλώς σύμφωνα με τις νέες θεωρίες αγωγής (στις οποίες είναι ανέφικτο να αναφερθούμε με λεπτομέρεια στην παρούσα εργασία) προωθείται – στο δημοτικό – η προσπάθεια για συνεργασία μεταξύ των μαθητών, γεγονός που αποτελεί το μόνο ουσιαστικό διαφοροποιητικό στοιχείο μεταξύ των διαφορετικών διατάξεων, καθώς κατά την "σε σειρά" διάταξη στόχος είναι και ο έλεγχος της επικοινωνίας μεταξύ των μαθητών.

Τέλος, να αναφερθούμε στον *πίνακα* ο οποίος αποτελεί με τη σειρά του ένα υλικό στοιχείο του σχολικού χώρου που συμβάλει στην κυριαρχία του εκπαιδευτικού στους μαθητές. Βρίσκεται κολλημένος στη μέση του τοίχου που βρίσκεται πίσω από την έδρα και αποτελεί τόπο καταγραφής στοιχείων που έχουν να κάνουν με την σημαντική γνώση που μεταβιβάζεται από τον εκπαιδευτικό και εξαρτώνται από το εκάστοτε γνωστικό αντικείμενο που διδάσκεται. Συχνά αποτελεί τόπο εξέτασης και ελέγχου για τους μαθητές, οι οποίοι καλούνται να βρεθούν εκτεθειμένοι μπροστά στα βλέμματα του εκπαιδευτικού και των συμμαθητών τους, να ανταπεξέλθουν στις διαδικασίες αξιολόγησης (λύνοντας π.χ. την άσκηση), να ελέγξουν τα συναισθήματά τους, τις κινήσεις και τη στάση του σώματός τους (Πεχτελίδης, 2004).

Βλέπουμε λοιπόν πως ο σχολικός χώρος αποτελείται από μία σειρά στοιχείων που τον καθιστούν μέσο επιβολής της σχολικής εξουσίας και πειθαρχίας και φύλακα της σχολικής τάξης. Η οργάνωσή του, η διάταξη και το σχήμα των επίπλων καθιστούν τα άτομα ορατά, ελέγξιμα, καθορίζει τις κινήσεις και τις στάσεις του σώματός τους και συμβάλει στην παραγωγή νέων υποκειμενικοτήτων. Αποτελεί ουσιαστικά την υλοποίηση μία «πολιτικής ανατομίας» των σωμάτων που στοχεύει στην κανονικοποίηση και καθυπόταξη (σωματική και πνευματική) των μαθητών (Σολομών, 1992).

1.3 ΑΝΤΙΣΤΑΣΕΙΣ

Αντλώντας από το Foucault και την άποψη πως «η εξουσία προϋποθέτει την έννοια της αντίστασης» (Foucault, 1989: 423) δε μπορούμε να υποστηρίξουμε ότι τα παιδιά είναι παθητικά θύματα της σχολικής πειθαρχικής κανονικοποιητικής πρακτικής. Αντιθέτως, τα μαθητικά υποκείμενα αντιτίθενται στη σχολική εξουσία και την κάθε προσπάθεια διακυβέρνησής τους ακολουθώντας συγκεκριμένες πρακτικές και στρατηγικές είτε ατομικά, είτε συλλογικά. Αμφισβητούν έτσι την σχολική εξουσία και πειθαρχία, καθώς και τις πρακτικές που ακολουθούνται στο πλαίσιό τους διεκδικώντας «την προσωπική ιδιαιτερότητα των ατόμων και την διαπροσωπική, αδιαίρετη (κοινοτική) ζωή τους» (Μακρυνιώτη και Σολομών, 1995: 45). Μαθητές και μαθήτριες επιλέγουν να κατασκευάσουν ένα πλαίσιο εντός του σχολικού πλαισίου, όπου θα μπορούν να επαναπροσδιορίζουν την ατομική και συλλογική τους ταυτότητα με τους δικούς τους όρους (Πεχτελίδης, 2015).

Με το ζήτημα της αντίστασης στο σχολικό πλαίσιο ασχολήθηκαν οι θεωρίες της αντίστασης οι οποίες προσπάθησαν να διερευνήσουν το πεδίο της εκπαίδευσης, να αναδείξουν τις αντιφάσεις και ανισότητες εντός της εκπαιδευτικής διαδικασίας, αλλά και της κοινωνίας έχοντας ως αφετηρία τα μαθητικά υποκείμενα. Οι θεωρίες αυτές εστίασαν στα σχολεία ως σχετικά αυτόνομα ιδρύματα και τόνισαν την διαπλοκή της εκπαιδευτικής διαδικασίας με τον πολιτισμό και την αγορά εργασίας, ερχόμενες να απαντήσουν στον πεσιμισμό και ντετερμινισμό που χαρακτηρίζει τις θεωρίες αναπαραγωγής (McFadden, 1995: 295).

Κύριο στοιχείο στη θεωρία της αντίστασης αποτελεί η «διαλεκτική έννοια της ανθρώπινης δράσης» (Χαραβιτσίδης, 2013: 43). Οι αλληλεπιδράσεις επηρεάζουν την άσκηση και επιβολή εξουσίας. Τα άτομα μέσω της αντιθετικής δράσης τους καθορίζουν, επηρεάζουν, ρυθμίζουν, μετασχηματίζουν την πραγματικότητά τους αντιστεκόμενοι στην κυριαρχία. Στην σχολική πραγματικότητα τα μαθητικά υποκείμενα αντιστέκονται στην πειθαρχική κανονικοποιητική εξουσία που τους ασκείται. Η αντίσταση αυτή γίνεται δυνατή και επιτρεπτή λόγω των ρωγμών που ανοίγουν οι

αντιφάσεις που δημιουργούνται κατά την άσκηση της σχολικής εξουσίας (Χαραβιτσίδης, 2013).

Ο Apple αναγνωρίζει τον αναπαραγωγικό χαρακτήρα της εκπαίδευσης, ωστόσο δε θεωρεί το σχολείο έναν θεσμό με αποκλειστική δράση την αναπαραγωγή της κυρίαρχης ιδεολογίας και την εξυπηρέτηση της οικονομίας. Υποστηρίζει πως η σχολική πραγματικότητα διαμορφώνεται σχετικά αυτόνομα σε σχέση με τους καθορισμούς της οικονομίας, αποτελεί μία «πολιτιστική αρένα» στην οποία δρουν τα υποκείμενα φέροντας εντός της τα δικά τους κοινωνικά και πολιτιστικά χαρακτηριστικά. Στοιχεία όπως η κοινωνική τάξη, το φύλο, η φυλή διαπλέκονται εντός της σχολικής πραγματικότητας και την διαμορφώνουν. Στο πλαίσιο αυτό ο Apple υποστήριξε ότι οι μαθητές δεν αποδέχονται παθητικά τη σχολική κυριαρχία και γνώση αλλά φέροντας τις δικές τους αξίες και τις νόρμες της κουλτούρας τους τη φιλτράρουν και είτε την αποδέχονται είτε την απορρίπτουν (Apple, 2016).

Σημαντικός θεωρητικός των αντιστάσεων υπήρξε επίσης ο Giroux, ο οποίος αντιμετώπισε την αντίσταση ως μια στρατηγική με απώτερο σκοπό τον κοινωνικό μετασχηματισμό και την ατομική και κοινωνική χειραφέτηση των ατόμων που αντιστέκονται. Ο Giroux έδωσε μία διαφορετική διάσταση στο ζήτημα των μαθητικών αντιστάσεων καθώς τους απέδωσε πολιτικό χαρακτήρα θεωρώντας τες ενδεικτικές του ταξικού αγώνα μεταξύ κυριαρχούμενων και κυρίαρχων τάξεων. Οι αντιδράσεις των μαθητών στο σχολικό πλαίσιο αποτελούν αποτέλεσμα ηθικής και πολιτικής αγανάκτησης από την πλευρά των μαθητών οι οποίοι δεν είναι παθητικοί δέκτες της σχολικής κυριαρχίας. Για τον Giroux η κυριαρχία δεν έχει ούτε στατικό, ούτε ολοκληρωτικό χαρακτήρα, αλλά διαμορφώνεται σε ένα πλαίσιο διαρκούς αλληλεπίδρασης των κυρίαρχων με τους κυριαρχούμενους. Οι κυριαρχούμενοι βρίσκονται σε μία διαλεκτική σχέση με την κυριαρχία όπου διαμορφώνουν τη δράση τους. Η διαλεκτική αυτή σχέση καθορίζεται από τις βιωμένες εμπειρίες των κυριαρχούμενων, τις οποίες φέρουν και με βάση αυτές διαμορφώνουν τις

συμπεριφορές τους εντός του σχολικού κυριαρχικού περιβάλλοντος (Giroux, 2010· Πεχτελίδης, 2004· Μακρυνιώτη και Σολομών, 1995).

Ο Giroux δίνει στην αντίσταση ένα χειραφετικό χαρακτήρα καθώς υποστηρίζει πως δεν μπορεί κάθε άρνηση των μαθητών στο σχολικό πλαίσιο να θεωρείται αντίσταση και ιδιαίτερα πράξεις που θίγουν την ανθρώπινη αξιοπρέπεια όπως π.χ. η κλοπή. Κάθε αντιθετική συμπεριφορά θα πρέπει λοιπόν, σύμφωνα με τον Giroux, να αναλύεται μέσα από το πρίσμα της επιθυμίας για χειραφέτηση, κάτι που μπορεί να αποκαλυφθεί είτε διαμέσου της αποκάλυψης του συνειδητού κριτικού ενδιαφέροντος των δρώντων είτε μέσα από τη διερεύνηση του γενικού ιστορικού (Giroux, 2010).

Εξαιρετικής σημασίας και πρωτοπόρα έρευνα σχετική με ζήτημα των μαθητικών αντιστάσεων είναι η εθνογραφική έρευνα του Paul Willis (2012). Ο Willis μελέτησε τη βιωμένη σχολική εμπειρία των μαθητών της εργατικής τάξης και εξέτασε το πώς διαμορφωνόταν η ταυτότητά τους και πως εμπλέκονταν στην διαμόρφωση αυτή η κουλτούρα της εργατικής τάξης που έφεραν ήδη οι μαθητές σε συνδυασμό με τις αντιστάσεις τους στο σχολικό πλαίσιο. Ο Willis μελέτησε μία ομάδα δώδεκα αγοριών της εργατικής τάξης, σε μία βιομηχανική περιοχή της Αγγλίας, που είχαν αναπτύξει στρατηγικές αντίστασης ως προς τη σχολική εξουσία και τις υποχρεώσεις τους εντός του σχολικού πλαισίου, επηρεασμένες από την κουλτούρα της εργατικής τάξης. Ο Willis καταλήγει πως τελικά, οι μαθητές αυτοί οδηγούνται στην αναπαραγωγή της κοινωνικής τους θέση ακολουθώντας ουσιαστικά (μέσω της «λούφας» και την απαξίωσης του σχολείου) με έναν λανθάνοντα τρόπο της επιταγές της αστικής ιδεολογίας (Willis, 2012).

Η παραπάνω έρευνα, υπήρξε σημαντική καθώς φώτισε την ικανότητα του υποκειμένου να δρα και να αντιδρά εντός των κοινωνικών θεσμών. Ερευνήτριες όπως η McRobbie και η Anyon άσκησαν κριτική στη μελέτη του Willis υποστηρίζοντας πως η έρευνά του ανέδειξε τις μαθητικές αντιστάσεις ναι μεν ως ταξικά προσδιορισμένες όμως από την άλλη σαν χαρακτηριστικό μόνο των αγοριών της εργατικής τάξης. Οι ίδιες με τη σειρά

τους μελέτησαν τις αντιδράσεις μαθητριών απέναντι στις προσδοκώμενες και στερεοτυπικές μορφές έμφυλης συμπεριφοράς.

Ενδεικτικά να αναφέρουμε την έρευνα της Anyon η οποία ανέδειξε πως τα κορίτσια δεν αποδέχονται την εξουσία που ασκείται σε αυτά στο σχολικό περιβάλλον, αντιθέτως αντιστέκονται στην πίεση του σχολείου όμως μέσα σε ένα πλαίσιο συμβιβασμού, με την έννοια ότι ο τρόπος που θα επιλέξουν να αντισταθούν είναι συνήθως λιγότερο εμφανής από ότι αυτός των αγοριών. Η Anyon υπογραμμίζει πως τα κορίτσια δεν είναι παθητικές αποδέκτριες των ρόλων που τους επιβάλλονται κοινωνικά λόγω του φύλου τους αλλά μέσω δράσεων αντίστασης ή συμβιβασμού κατασκευάζουν τις κοινωνικές τους ταυτότητες (Anyon, 1984: 44).

Ο McFadden (1995) κάνει αναφορά σε μερικές σημαντικές έρευνες για τις μαθητικές αντιστάσεις με κάποιες από αυτές να καταδεικνύουν πως οι μαθητές/τριες δεν αντιστέκονται στις κοινωνικές δομές αλλά στην εξουσία που ασκείται πάνω τους από τους εκπαιδευτικούς, στο κακής ποιότητας μάθημα, στην εκπαιδευτική διαδικασία ή στο ίδιο το αντικείμενο διδασκαλίας. Έρευνα του 1980 σε γυμνάσιο της Αγγλίας έδειξε πως οι αντιστάσεις μαθητριών δεν ήταν ταξικά προσδιορισμένες. Άλλοι ερευνητές διαπίστωσαν πως οι μαθητές που μελέτησαν αντιδρούσαν στην κακή και φτωχή ποιότητα της εκπαίδευσης ανεξαρτήτως φυλής, τάξης και φύλου. Οι μαθητές συνειδητά ή ασυνείδητα διακρίνουν τη σημασία της εκπαίδευσης από την γενικότερη λειτουργία και οργάνωση του σχολείου, από τις παιδαγωγικές που ακολουθούνται και τα αναλυτικά προγράμματα (McFadden, 1995).

Ο Πεχτελίδης (2004) κάνει αναφορά σε μία ακόμη μελέτη που ασχολείται με την αντίσταση των μαθητών και καταδεικνύει ότι η αντίσταση προς την παιδαγωγική πρακτική δεν είναι αναγκαστικά ταξικά προσδιορισμένη. Πρόκειται για έρευνα που πραγματοποιήθηκε από τον P. Brown σε 3 σχολεία της Ουαλίας όπου φοιτούσαν μαθητές, στην πλειοψηφία τους, προερχόμενοι από την εργατική τάξη. Σύμφωνα με τα ευρήματά του συμπέρανε πως οι μαθητές ούτε αποδέχονται ούτε απορρίπτουν ολοκληρωτικά το σχολείο και παρά την – σε γενικές γραμμές – θετική τους στάση

απέναντί του φαίνεται απλώς να συμμορφώνονται. Ήταν αρνητικοί σε ότι αφορούσε την καθημερινή ζωή στο σχολείο, δηλαδή την παιδαγωγική πρακτική, τους καθηγητές, τους τρόπους διδασκαλίας και τα μαθήματα.

Ο Furlong (1991) κάνει λόγο για τις «αποκλίνουσες συμπεριφορές» μαθητών και μαθητριών στο σχολείο και ασκεί κριτική στον τρόπο που αντιμετωπίζονται και γίνονται αντιληπτές από πολλούς κοινωνιολόγους. Κατ' αυτόν συχνά το ζήτημα των αντιθετικών ως προς το σχολείο συμπεριφορών των μαθητών αντιμετωπίζεται μονοδιάστατα ενώ θεωρεί πως συμβάλλουν πολλοί παράγοντες και συχνά ταυτόχρονα, όπως μπορεί να είναι η κοινωνική τάξη από την οποία προέρχονται, η σχέση με την οικογένεια, η συμμετοχή σε ομάδες που ασκούν πιέσεις. Υποστηρίζει όμως πως αυτό που αμφισβητούν και απορρίπτουν οι μαθητές ουσιαστικά, ανεξάρτητα από την ταξική, έμφυλη ή φυλετική ταυτότητα, είναι οι εκπαιδευτικοί με τους οποίους αλληλοεπιδρούν στην σχολική τους καθημερινότητα (Furlong 1991: 297).

Για την ελληνική πραγματικότητα ο Γ. Πεχτελίδης (2004) μελέτησε μία σχολική τάξη της Α' γυμνασίου σε δημόσιο σχολείο μεσο-αστικής περιοχής της Αττικής και κατέληξε – μεταξύ άλλων – στο συμπέρασμα πως οι μαθητές/τριες αναζητούν τρόπους για να ξεφύγουν από την πίεση και την ανία του σχολείου, αντιστεκόμενοι στην εκπαιδευτική πρακτική και την εξουσία που τους ασκείται από τους εκπαιδευτικούς. Μαθητές και μαθήτριες προσπαθούν να εντοπίσουν τα αδύνατα σημεία, τις ρωγμές στην οργάνωση του σχολείου και της λειτουργίας του, να τα εκμεταλλευτούν και να αναπτύξουν πρακτικές που θα τους βοηθήσουν να κερδίσουν χώρο και χρόνο προς την ελευθερία τους, τον αυτοπροσδιορισμό τους και την δημιουργία στιγμών που θέτουν τους εαυτούς τους σε συνθήκες που διαφέρουν από την σχολική κανονικοποιητική πραγματικότητα (Πεχτελίδης, 2011).

Σύμφωνα με τον Πεχτελίδη (2011:53) η ταυτότητα των μαθητών δημιουργείται χάρη σε μία διαρκή και αδιάλειπτη διαδικασία εντός του σχολικού πλαισίου κατά την οποία δύο παράλληλες αλλά αντιθετικές δυνάμεις ασκούνται και συμβάλλουν στην διαμόρφωσή της. Από τη μία τα παιδιά υποκειμενοποιούνται στα πλαίσια των κοινωνικών

ηγεμονικών αρχών (παιδαγωγικές, γνωστικές, ηθικο-πολιτικές), από την άλλη η ταυτότητά τους διαμορφώνεται επίσης με την αντίστασή τους στη σχολική εξουσία. Συνεπώς τα παιδιά βρίσκονται διαρκώς σε μία ενδιάμεση θέση.

Οι μαθητές/τριες αντιστέκονται στο κακής ποιότητας μάθημα, στους εκπαιδευτικούς που δεν διδάσκουν με διάθεση, που είναι ασεβείς απέναντί τους αλλά και όσους κάνουν διακρίσεις μεταξύ των μαθητικών υποκειμένων. Επίσης κρίνουν άσχημα όσους/ες εκπαιδευτικούς επιβάλλουν κυρώσεις με τρόπο ακατανόητο, που δεν έχουν συνέπεια ως προς την ανοχή τους στη φασαρία ή την πλάκα (Woods, 2011).

Ο τρόπος με τον οποίο ασκείται η σχολική εξουσία πάνω τους ωθεί επίσης τα μαθητικά υποκείμενα στην παραβίαση των σχολικών κανόνων και στην ανάγκη για επαναπροσδιορισμό της και διαπραγμάτευση της σχολική καθημερινότητας στην τάξη. Με άλλα λόγια τα παιδιά αμφισβητούν τους/τις εκπαιδευτικούς που κάνουν κατάχρηση της εξουσίας τους, που δεν σέβονται τις ιδιαιτερότητές τους, που είναι συντηρητικοί/ες και μιλούν με τρόπο ταπεινωτικό. Από την άλλη δείχνουν ελάχιστη εκτίμηση και σε αυτούς/ες τους/τις εκπαιδευτικούς που δεν δύνανται να ελέγξουν την κατάσταση εντός της τάξης (Woods, 2011).

Η ανάγκη των μαθητικών υποκειμένων για αυτοπροσδιορισμό δημιουργεί την επιθυμία για συγκρότηση μίας ταυτότητας διαφορετικής από αυτή που τους αποδίδεται και τους επιβάλλεται θεσμικά και κοινωνικά. Τα μαθητικά υποκείμενα βρίσκονται συνεπώς σε μία συνεχή συγκροτησιακή διαδικασία η οποία πραγματοποιείται σε μεγάλο βαθμό κατά τις δράσεις τους που εναντιώνονται στο σχολικό πειθαρχικό και κανονικοποιητικό πλαίσιο. Μέσω των διάφορων στρατηγικών διαπραγμάτευσης και αντίστασης τα μαθητικά υποκείμενα επιχειρούν να επαναπροσδιορίσουν και να συγκροτήσουν την υποκειμενικότητά τους κατ’επιλογή (Πεχτελίδης, 2004· Μακρυνιώτη, 1994).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2: ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ

2.1 ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΕΡΩΤΗΜΑ ΚΑΙ ΠΛΑΙΣΙΟ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

Εντοπίζοντας ένα ερευνητικό κενό σχετικά με το ζήτημα των μαθητικών αντιστάσεων για την ελληνική πραγματικότητα επιλέχθηκε να ερευνηθούν οι μαθητικές αντιστάσεις που προβάλλουν μαθητές λυκείου στη σχολική κυριαρχία. Το ενδιαφέρον στρέφεται στα «πώς» και τα «γιατί» (Ιωσηφίδης, 2008: 21) των μαθητικών αντιστάσεων.

- Αποτελούν όλες οι εναντιωματικές ως προς τους σχολικούς κανόνες πρακτικές των μαθητών/τριων πράξεις αντίστασης;
- Γιατί και πότε επιλέγουν να αντισταθούν ή να συμμορφωθούν; Τι είναι αυτό στο οποίο αντιστέκονται;
- Πώς βιώνουν τη σχολική καθημερινότητα μαθητές και μαθήτριες;
- Πώς εξελίσσεται η αλληλεπίδραση μεταξύ καθηγητών και μαθητών;
- Οι μαθητές/τριες αποδέχονται πλήρως τον ρόλο που τους επιβάλλεται από την σχολική περίσταση ή επιδιώκουν με πρακτικές αντίστασης να διατηρήσουν ένα περιθώριο ελευθερίας ανοίγοντας ρωγμές στη σχολική πειθαρχία;
- Πώς αυτές οι πρακτικές επιδρούν στην επιθυμητή «κανονικότητα» και τάξη (order) της σχολικής τάξης;

Στην παρούσα εργασία ως πράξεις αντίστασης ορίζουμε όλες εκείνες τις πρακτικές εναντίωσης των μαθητών/τριών στους σχολικούς κανόνες οι οποίες γίνονται **συνειδητά:** επιλέγονται δηλαδή με σκοπό να «συγκρουστούν» με την εξουσία του σχολείου και/ή να την αμφισβητήσουν.

Με βάση τη βιβλιογραφία η οποία αναδεικνύει πως οι μαθητικές αντιστάσεις δεν είναι αναγκαστικά και μονοδιάστατα ταξικά προσδιορισμένες επιλέξαμε να μελετήσουμε τις μαθητικές αντιστάσεις στο σχολικό πλαίσιο ανεξάρτητα από την ταξική προέλευση των μαθητών/τριών. Για την διερεύνηση των παραπάνω ερωτημάτων επιλέχθηκε να πραγματοποιηθεί επιτόπια έρευνα σε ένα από τα μεγαλύτερα Λύκεια της ευρύτερης

γεωγραφικής περιοχής της Πάτρας. Η έρευνα περιλαμβάνει συμμετοχική παρατήρηση και δύο ημι-δομημένες συνεντεύξεις με ομάδες εστίασης.

Σχετικά με την επιλογή της τάξης, αρχικά απορρίφθηκε η Γ' Λυκείου καθώς θεωρούμε πως λόγω του άγχους και της πίεσης των Πανελλαδικών Εξετάσεων οι μαθητές της δεν αποτελούν μια τυπική σχολική ομάδα, ενώ υπάρχει και διαφορετική αντιμετώπιση προς αυτούς από τους καθηγητές. Μεταξύ των μαθητών της Α' και Β' λυκείου καταλήξαμε τελικά σε αυτούς της Β' θεωρώντας πως είναι μάλλον η πλέον κατάλληλη μαθητική ομάδα καθώς είναι ήδη εξοικειωμένοι/ες με το σχολικό περιβάλλον του Λυκείου και τους σχολικούς κανόνες. Η επιλογή του τμήματος έγινε έπειτα από πρόταση των εκπαιδευτικών του σχολείου που μου πρότειναν δύο από τα τέσσερα τμήματα ως πιο «καλά» τμήματα, ως τμήματα που θα είχαν να μου δώσουν κάτι γιατί ήταν αρκετά αντιπροσωπευτικά. Από τα δύο αυτά η επιλογή έγινε σύμφωνα με το προσωπικό μου πρόγραμμα σε συνδυασμό με την εξέταση του προγράμματος των δύο τμημάτων, έτσι ώστε να μπορέσω να παρευρεθώ σε όσο το δυνατόν περισσότερα και διαφορετικά μαθήματα.

2.2 ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ

Στο πλαίσιο αυτής της μελέτης, η κοινωνική πραγματικότητα της σχολικής τάξης προσεγγίζεται εν ενεργεία και εν εξελίξει, ως μία σχετικά ανοιχτή και υπό-διαπραγμάτευση διαδικασία και η σχολική εμπειρία θεωρείται ότι παράγεται και αναπαράγεται καθώς τα κοινωνικά υποκείμενα αλληλεπιδρούν συνεχώς. Με αφετηρία τις βασικές αρχές του θεωρητικού ρεύματος της συμβολικής αλληλεπίδρασης, σύμφωνα με την οποία τα υποκείμενα δρουν και αντιδρούν, ερμηνεύοντας και λαμβάνοντας υπόψιν τους το ένα τη δράση του άλλου, αντιλαμβανόμαστε την κοινωνική ζωή ως παράγωγο των κοινωνικών σχέσεων και αλληλεπιδράσεων. «Οι κοινές δράσεις, ο σχηματισμός τους, η διάλυσή τους καθώς και η σύγκρουση και η συνεργασία» (Ιωσηφίδης, 2008: 85) σε συνδυασμό με την ανταλλαγή μεταξύ των

ατόμων κοινωνικά αναγνωρίσιμων συμβόλων συγκροτούν την κοινωνική ζωή (Μακρυνιώτη, 1994· Cohen, Manion & Morisson 2008· Ιωσηφίδης, 2008).

Παράλληλα με τη συγκρότηση της κοινωνικής ζωής, διαμορφώνεται και η ταυτότητα των ατόμων μέσα από τη σχέση και την αλληλεπίδρασή τους με τους άλλους. Υπό αυτό το πρίσμα, η προτεινόμενη εθνογραφική μέθοδος της συμμετοχικής παρατήρησης και αυτή των συνεντεύξεων σε ομάδες εστίασης μας προσέφεραν τη δυνατότητα να διερευνήσουμε και να κατανοήσουμε αφενός το πλαίσιο μέσα στο οποίο δρουν και αλληλεπιδρούν τα μαθητικά υποκείμενα με το σχολικό θεσμό και τους εκπαιδευτικούς, αφετέρου τους τρόπους με τους οποίους συσχετίζονται τα υποκείμενα διαμορφώνοντας έτσι τη σχολική κοινωνική ζωή (Λάμνιας, 2002· Ιωσηφίδης, 2008· Cohen κ.α, 2008).

Συγκεκριμένα, μέσω της συμμετοχικής παρατήρησης επιτυγχάνεται άμεση άντληση πληροφοριών για το κοινωνικό πλαίσιο, τις ατομικές και κοινωνικές συμπεριφορές καθώς ο/η ερευνητής/τρια έρχονται σε επαφή με το φυσικό περιβάλλον εντός του οποίου λαμβάνουν χώρα τα όσα ερευνά. Με την είσοδο του/της στον κοινωνικό και «συμβολικό» κόσμο των υποκειμένων που παρατηρούνται ο/η ερευνητής/τρια μοιράζεται μαζί τους τα καθημερινά βιώματα, μαθαίνει τις κοινωνικές συμβάσεις και συνήθειές τους, τον τρόπο με τον οποίο χρησιμοποιούν τη γλώσσα καθώς και τη μη λεκτική τους επικοινωνία. Οι καθημερινές συνήθειες ρουτίνας, ο λόγος, οι συμπεριφορές και τα συναισθήματα που εκφράζονται αποτελούν στοιχεία που καταγράφουν οι ερευνητές (Ιωσηφίδης, 2008· Robson, 2007).

Θέλοντας όμως να εστιάσουμε το ερευνητικό ενδιαφέρον στο πώς οι μαθητές/τριες βιώνουν τη σχολική πραγματικότητα απαιτείται η προσωπική αφήγηση των υποκειμένων της έρευνας. Οι ομάδες εστίασης μπορούν επίσης να αποτελέσουν έναν ασφαλή χώρο για τους έφηβους συμμετέχοντες να εκφραστούν ελεύθερα, να μιλήσουν για αυτήν την πραγματικότητα, όπως και για άλλες πτυχές της ζωής τους, για το πώς λαμβάνουν κάποιες αποφάσεις, για προβλήματα που αντιμετωπίζουν και για

προσωπικές τους σκέψεις. Μέσω της διαδικασίας της συνέντευξης σε τέτοιες ομάδες αναπτύσσεται μεταξύ των συμμετεχόντων ευχάριστο και άνετο κλίμα γεγονός που ενθαρρυνθεί τη συμμετοχή ατόμων που είναι λιγότερο ομιλητικά ή ντροπαλά. Επίσης οι συμμετέχοντες κατά τη διάρκεια της συζήτησης ενδυναμώνονται και παρακινούνται από τα λόγια και τις ιδέες των συνομιλητών τους με αποτέλεσμα να παράγονται δεδομένα και νοήματα που σε μία άλλου τύπου συνέντευξη να μην ήταν δυνατόν να παραχθούν (Robson, 2007).

Για την παρούσα μελέτη, η «παρατήρηση ως συμμετοχή» (Mason, 2003: 142) θεωρήθηκε η καταλληλότερη· η ερευνήτρια, αφού γνωστοποίησε την ιδιότητά της στους συμμετέχοντες, παρακολούθησε χωρίς να συμμετέχει στις σχολικές δραστηριότητες. Μέσω της παρατήρησης η ερευνήτρια κατάφερε να καταγράψει όσα στοιχεία αγγίζουν τα κεντρικά ζητήματα και ενδιαφέροντα στοιχεία σχετικά με την έρευνα.

2.2.1 Οι άξονες της παρατήρησης

Ο χώρος, οι (αλληλεπι)δράσεις καθώς και οι σχολικοί κανόνες αποτελούν 3 γενικούς άξονες της παρατήρησής μας. Αρχικά ο **χώρος** καθώς αποτελεί το πλαίσιο εντός του οποίο δρουν τα υποκείμενα, αλλά και ένα βασικό μέσο άσκησης της σχολικής πειθαρχίας. Συγκεκριμένα καταγράφηκαν στοιχεία σχετικά με την περιοχή όπου βρίσκεται το σχολείο, το κτήριο, τη διαρρύθμιση των εξωτερικών και εσωτερικών χώρων αλλά και συγκεκριμένα της τάξης στην οποία πραγματοποιήθηκε η έρευνα. Ιδιαίτερο ενδιαφέρον είχε για μας το πώς νοηματοδοτούν οι ίδιοι οι μαθητές το χώρο και πώς λειτουργούν τα σώματά τους μέσα σε αυτόν. Δε μπορούμε να καταγράψουμε και να περιγράψουμε πιστά το χώρο (Mason, 2003: 155) μπορούμε όμως να καταγράψουμε όσα θεωρούμε πως άπτονται του ζητήματος που θέλουμε να ερευνήσουμε.

Το δεύτερο πεδίο παρατήρησής μας είναι αυτό **των δράσεων και αλληλεπιδράσεων των υποκειμένων εντός της σχολικής τάξης**. Προσπαθήσαμε να καταγράψουμε

στοιχεία που αφορούν την παιδαγωγική πρακτική που ακολουθεί ο/η κάθε εκπαιδευτικός, τον τρόπο δηλαδή με τον οποίο διδάσκει, εξετάζει και αξιολογεί τους μαθητές. Μας ενδιέφερε επίσης να παρατηρήσουμε τον τρόπο με τον οποίο διαχειρίζεται την εξουσιαστική του θέση, πώς διαχειρίζεται το κλίμα της τάξης και με ποιον τρόπο μεταφέρει τους σχολικούς κανόνες στους μαθητές. Με τα παραπάνω συνδέεται άμεσα και η συμμετοχή των παιδιών στη διαδικασία καθώς και η ποιότητα της συμμετοχής τους (παθητική ή ενεργητική συμμετοχή). Σαφώς οι σχέσεις που αναπτύσσονται μεταξύ μαθητών και εκπαιδευτικών και οι τρόποι επικοινωνίας – λεκτικής και μη – βρέθηκαν στο επίκεντρο των ενδιαφερόντων μας όπως και οι διαφορετικές στάσεις που είχαν οι μαθητές απέναντι στους διαφορετικούς καθηγητές. Προσοχή δόθηκε επίσης και στις σχέσεις που αναπτύσσονται μεταξύ των μαθητών ώστε να κατανοήσουμε και να ερμηνεύσουμε το «κλίμα» της τάξης και την «δυναμική της ομάδας» (Ιωσηφίδης, 2008: 134)

Σχετικά με τους **κανόνες και την αποδοχή ή απόρριψή τους**, όπου αποτελεί και το πυρηνικό θέμα της έρευνάς μας καταγράψαμε–ποιοι σχολικοί κανόνες είναι λιγότερο αποδεκτοί από τους μαθητές, ποιοι καταπατούνται συχνά και ποιο είναι το πλαίσιο στο οποίο αυτή η παραβίαση συμβαίνει. Εξαιρετικά σημαντική ήταν η καταγραφή των παραβατικών πράξεων των μαθητών και των πρακτικών που ακολουθούν αντιστεκόμενοι στους σχολικούς κανόνες.

- Πού σκοπεύουν οι δράσεις αυτές; Σε τι βαθμό προκαλούν ρωγμές στην σχολική κανονικότητα και πώς επηρεάζουν την εκπαιδευτική διαδικασία;

Τέλος, προσπαθήσαμε να καταγράψουμε τα συναισθήματα που αναπτύσσονταν από μαθητές κατά τη διάρκεια των αλληλεπιδράσεών τους με τους/τις εκπαιδευτικούς και τον τρόπο με τον οποίο αυτά εκφράζονται.

2.2.2 Άξονες της συνέντευξης στις ομάδες εστίασης

Οι βασικοί άξονες της ημι-δομημένης συνέντευξης ήταν οι εξής:

- Η γνώμη των μαθητών/τριών και η σχέση τους με:
  - το σχολείο, την εκπαίδευση και τη γνώση
  - τους/τις εκπαιδευτικούς
  - τους σχολικούς κανόνες
  - τους συμμαθητές
- Η σχολική τους εμπειρία και οι προσδοκίες τους

2.3 ΧΡΟΝΟΣ ΚΑΙ ΔΙΑΡΚΕΙΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

Στην παρούσα έρευνα επιλέχθηκε να γίνει παρατήρηση των μαθημάτων Γενικής Παιδείας καθότι σε αυτά βρισκόταν το σύνολο των μαθητών της τάξης και συγκεκριμένα τρεις φορές την εβδομάδα. Οι μέρες επιλέχθηκαν με κριτήριο το προσωπικό πρόγραμμα της ερευνήτριας αλλά και με βάση το σχολικό πρόγραμμα διότι ήταν σημαντικό να παρατηρηθούν όσο το δυνατόν περισσότερες διαφορετικές μεταξύ τους διδακτικές ώρες και αντικείμενα. Τελικώς η παρατήρηση πραγματοποιήθηκε Δευτέρες, Τετάρτες και Πέμπτες για διάστημα ενός μήνα με εναρκτήρια ημερομηνία την Τετάρτη 21/02/2018 και τελευταία μέρα της παρουσίας μου εκεί την Πέμπτη 15/03/2018. Βρέθηκα συνεπώς στη σχολική αίθουσα σε τουλάχιστον μία διδακτική ώρα στην πλειοψηφία των μαθημάτων με εξαίρεση τη Φυσική, τη Γυμναστική και το Project που δεν παρακολούθησα καμία διδακτική ώρα.

Η παρουσία μου στην αίθουσα προσπάθησα να είναι όσο το δυνατόν πιο διακριτική. Κάθισα σε ένα θρανίο μόνη μου στο πίσω μέρος της αίθουσας, στο τέλος της μεσαίας σειράς. Λόγω του περιορισμένου χώρου της το θρανίο αυτό ήταν στην ίδια ευθεία με τα τελευταία θρανία των άλλων δύο σειρών. Θεωρώ πως αυτή τη τοποθέτηση και ο μη διαχωρισμός μου από τις σειρές θρανίων των μαθητών/τριών συνέβαλε θετικά στην ένταξή μου στην τάξη. Τις τελευταίες δύο εβδομάδες της παρουσίας μου στο σχολείο έτυχε να καθίσουν στο θρανίο μαζί μου κάποια από τα παιδιά της τάξης, γεγονός που

δείχνει πως θεωρούσαν πλέον την παρουσία μου εκεί, συνεπώς και «το θρανίο μου» ως κομμάτι της τάξης.

Κατά τη διάρκεια των μαθημάτων κρατούσα γραπτές σημειώσεις σε σημειωματάριο με καταγραφή της ημέρας, της διδακτικής ώρας, του διδακτικού αντικειμένου και στοιχείων σχετικά με τον τρόπο διδασκαλίας και στάσης των εκπαιδευτικών. Έκανα αναλυτικότερη καταγραφή για τη στάση και συμπεριφορά των μαθητών/τριών, τη χρήση του σώματος και του λόγου, την συμμετοχή τους στο μάθημα και την αλληλεπίδρασή τους με τον/την εκάστοτε εκπαιδευτικό.

2.4 ΟΜΑΔΙΚΕΣ ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΕΙΣ.

Οι ομάδες εστίασης αποτελούνταν από 4-7 άτομα και ήταν μεικτές ως προς τη συμμετοχή των φύλων. Σχετικά με το δείγμα, αξίζει να αναφέρουμε πως λόγω του ότι είχα «δεθεί» αρκετά με τα παιδιά, δεν κατάφερα να επιλέξω κάποια αποκλείοντας κάποια άλλα, καθώς γνώριζα πως θα φαινόταν και στα ίδια άσχημο. Συνεπώς δεν επιλέχθηκαν συγκεκριμένα άτομα από το τμήμα, αλλά δημιουργήθηκαν 3 ομάδες εστίασης από όλους/όλες τους/τις μαθητές/τριες που δήλωσαν ενδιαφέρον να πάρουν μέρος στις συνεντεύξεις. Έτσι οι ομάδες εστίασης διαμορφώθηκαν με βάση αρχικά το κριτήριο να υπάρχουν σε όλες άτομα που θα μπορούσαν να παρασύρουν την ομάδα σε συζήτηση και δευτερευόντως η διαθεσιμότητα των μαθητών/τριών.

Οι ομαδικές συνεντεύξεις πραγματοποιήθηκαν μία βδομάδα αφότου είχε ολοκληρωθεί η παρατήρηση. Επιλέχθηκε ως τόπος διεξαγωγής τους μία καφετέρια στο κέντρο της πόλης στην οποία γνώριζα πως θα υπήρχε ησυχία στο χώρο που λειτουργεί ως αναγνωστήριο. Πριν την έναρξη της συνέντευξης συνομιλήσαμε λίγο για γενικά πράγματα, για την εβδομάδα που πέρασε και δεν ήμουν πλέον στο σχολείο, τους εξήγησα ότι θα ήθελα να αντιμετωπίσουμε τη συνέντευξη ως μία κουβέντα που θα κάναμε όλοι/ες μαζί, να μην αγχώνονται για τις απαντήσεις, αντιθέτως να είναι αυθόρμητοι/ες, να συζητούν μεταξύ τους και όχι μόνο με εμένα και να μην τους/τις

απασχολεί το γεγονός ότι ηχογραφούνται. Όλες οι συνεντεύξεις διήρκησαν σχεδόν 1 ώρα και 30΄με μικρές αποκλίσεις ελαχίστων λεπτών.

Για την παρούσα εργασία απομαγνητοφωνήθηκαν και χρησιμοποιήθηκαν οι δύο από τις τρεις συνεντεύξεις καθώς μαζί με την τρίτη – που αποτέλεσε την πρώτη χρονικά – το υλικό θα ήταν εξαιρετικά μεγάλο. Επιπλέον, η πρώτη αυτή συνέντευξη θα μπορούσαμε να πούμε πως λειτούργησε ως πιλοτική, ώστε να διορθωθεί η διατύπωση κάποιων ερωτήσεων αλλά και να γίνει καλύτερη διαχείριση της συζήτησης στις επόμενες δύο συνεντεύξεις.

Οι δύο συνεντεύξεις συνεπώς που χρησιμοποιήθηκαν για την παρούσα έρευνα είναι οι δύο τελευταίες. Στην πρώτη ομάδα συμμετείχαν 4 άτομα αν και ο αρχικός προγραμματισμός ήταν να υπάρχει ακόμα άτομο που τελικά δεν κατάφερε να παρευρεθεί και ήρθε την επόμενη μέρα. Συνεπώς η δεύτερη συνέντευξη έγινε με 7 συμμετέχοντες. Οι συνεντεύξεις είχαν καλή ροή και αρκετή συμμετοχή από όλους και όλες με εξαίρεση έναν συμμετέχοντα ο οποίος δεν υπήρξε ιδιαίτερα ομιλητικός. Συμμετείχαν όλοι/ες με άνεση απαντώντας το μεγαλύτερο μέρος των ερωτήσεων. Υπήρξαν και κάποιες οι οποίες λόγω της τροπής που έπαιρνε οι μεταξύ τους συζήτηση δεν απαντήθηκαν πλήρως ή με ακρίβεια ή η απάντησή τους διακόπηκε από κάποιον/α άλλον/η συνομιλητή/τρια. Σε αυτές τις περιπτώσεις, όπου κρινόταν εφικτό ώστε να μην χαλάσει η ροή της κουβέντας, η ερευνήτρια επανέφερε κάποιες από τις ερωτήσεις προς απάντηση.

2.5 Η ΠΑΡΟΥΣΙΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΗΤΡΙΑΣ ΣΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ

Η παρουσίασή μου στα παιδιά της τάξης έγινε περίπου μία εβδομάδα πριν από την έναρξη της παρατήρησης, από το διευθυντή του σχολείου στην αρχή μίας διδακτικής ώρας Άλγεβρας. Στα λίγα λεπτά που βρέθηκα στην αίθουσα μίλησα με λίγα λόγια στους μαθητές και τις μαθήτριες για την έρευνά μου και τι είναι αυτό που μελετάω. Τους εξήγησα ποιος θα είναι ο ρόλος μου μέσα στην τάξη, πως θα ήθελα να δρουν σαν να

μην είμαι εκεί, μοίρασα τις επιστολές έγκρισης συμμετοχής προς τους γονείς και ζήτησα ένα πλάνο της τάξης ώστε να είμαι προετοιμασμένη την πρώτη μου μέρα εκεί ως παρατηρήτρια. Κάποιοι από τους μαθητές της τάξης, αυτοί που συνήθως πρωτοστατούσαν στη φασαρία, βρήκαν αφορμή να αστειευτούν αυτοσαρκαζόμενοι. Χαρακτηριστικά κάποιος είπε: «Από όλα τα τμήματα εμάς διαλέξατε; Προκόψατε! Είστε σίγουρη;»

Την πρώτη μέρα στο σχολείο, έφτασα νωρίς, πέρασα από το γραφείο του διευθυντή να δηλώσω την παρουσία μου και εκεί ενημερώθηκα πως την πρώτη ώρα το τμήμα που θα παρατηρούσα είχε κενό. Μου ζήτησαν να απασχολήσω τα παιδιά για λίγο και εγώ το θεώρησα μία πάρα πολύ καλή ευκαιρία για να «σπάσει ο πάγος», να γνωρίσω τους μαθητές και τις μαθήτριες της τάξης, να λύσω τυχόν απορίες τους και να τους εξηγήσω πως θα ήθελα να συμπεριφέρονται όσο το δυνατόν περισσότερο ανεπηρέαστοι/ες από την παρουσία μου. Κατά την ολιγόλεπτη συζήτηση που είχαμε μέσα στην τάξη τα παιδιά με ρώτησαν λεπτομέρειες σχετικά με τις σπουδές μου, την έρευνα και τη συμβολή της και το τι είναι ακριβώς αυτό που θα καταγράφω, ενώ είχαν έντονη απορία για το πώς έγινε η επιλογή του τμήματός τους. Με τη σειρά μου εγώ, για να τους/τις κάνω να νιώσουν πιο οικεία μαζί μου και να μην με αντιμετωπίσουν ως εκπαιδευτικό, τους μίλησα για τον εαυτό μου, τα ενδιαφέροντά μου, κάποιες εμπειρίες από τα σχολικά μου χρόνια και τους ζήτησα να μοιραστούν αν θέλουν μαζί μου τα πράγματα που τους αρέσει να κάνουν στον ελεύθερό τους χρόνο. Στη συνέχεια, μαθητές και μαθήτριες βγήκαν στο προαύλιο όπου κάποια παιδιά με προσέγγισαν θέλοντας να με γνωρίσουν.

2.5.1 Η στάση των μαθητών/τριων απέναντι στην παρουσία της ερευνήτριας

Η σχέση μου με τους/τις μαθητές/τριες χτίστηκε σταδιακά. Σε αυτή συνέβαλαν οι μικρές συζητήσεις που είχαμε έξω από την αίθουσα πριν την έναρξη κάθε μαθήματος, όσο περιμέναμε τον/την εκπαιδευτικό να έρθει, αλλά και οι συζητήσεις που έκανα με αρκετές/ους στο προαύλιο κατά τα διάρκεια των διαλειμμάτων, είτε ομαδικές είτε και

κάποιες φορές με ένα ή δύο άτομα. Θα μπορούσαμε να κατηγοριοποιήσουμε τα παιδιά με βάση τη στάση τους απέναντί μου σε 4 γενικές κατηγορίες:

1. Παιδιά που με προσέγγισαν με μεγάλη άνεση από την πρώτη κιόλας μέρα, που ένιωθαν άνετα να συνομιλούν μαζί μου.

2. Παιδιά που στην αρχή ήταν πιο ντροπαλά αλλά από τη δεύτερη βδομάδα και έπειτα ένιωσαν άνετα και άρχισαν να με προσεγγίζουν με αποτέλεσμα να χτίσουμε με τους/τις περισσότερους/ες μια πολύ καλή σχέση

3. Παιδιά που ήταν πολύ θετικά απέναντί μου αλλά δεν με προσέγγιζαν με δική τους πρωτοβουλία και στις συζητήσεις τους μαζί μου δεν εκφράζονταν με άνεση.

4. Τέλος, παιδιά που είχαν μαζί μου εξαιρετικά τυπικές σχέσεις, ντρέπονταν να μου μιλήσουν και δεν κατάφερα να τα προσεγγίσω.

Όσο διάστημα διήρκησε η παρατήρηση δεν παρατηρήθηκαν σημαντικές αλλαγές στη συμπεριφορά ή τη συμμετοχή των μαθητών/τριών στα μαθήματα εξαιτίας της παρουσίας μου. Οι πρώτες μέρες ήταν για όλους/ες, όπως και για μένα, διερευνητικές, έτσι αρκετά από τα παιδιά έστρεφαν το βλέμμα τους προς εμένα για να παρατηρήσουν και αυτά τις δικές μου κινήσεις, ή για να δουν τις αντιδράσεις μου σε πράγματα που συνέβαιναν στη σχολική αίθουσα. Σύμφωνα με τα λεγόμενα των ίδιων των συμμετεχόντων, μετά τις δύο πρώτες βδομάδες κατάφεραν να σταματήσουν να σκέφτονται την παρουσία μου στην τάξη ως κάτι διαφορετικό.

Τα παιδιά από την αρχή προσπαθούσαν να δουν τις αντιδράσεις μου και να καταλάβουν το πώς αξιολογώ διάφορα γεγονότα που συνέβαιναν στην αίθουσα. Η τακτική αυτή άλλαξε μορφή καθώς ενώ στην αρχή γινόταν «διερευνητικά», για να «κόψουν αντιδράσεις», στη συνέχεια βασιζόταν στη σχέσης που είχε αναπτυχθεί μεταξύ μας, την οικειότητας και την εκτίμησής τους προς το πρόσωπό μου και τη γνώμη μου.

Αυτό που διαφοροποιήθηκε στη σχέση τους με εμένα είναι το γεγονός ότι προς τα τέλη της περιόδου παρατήρησης, άρχισαν να απευθύνονται σε εμένα σαν να ήμουν συμμαθήτριά τους. Σε περιπτώσεις που έτυχε να καθίσω στο ίδιο θρανίο με κάποιον/α μαθητή/τρια μου μιλούσαν, με ρωτούσαν πράγματα σχετικά με το μάθημα ή σχολίαζαν τους εκπαιδευτικούς, τον τρόπο διδασκαλίας ή το διδακτικό αντικείμενο.

Η επαφή που είχα με τους μαθητές και τις μαθήτριες και οι ευκαιρίες που είχα για να συνομιλήσω μαζί τους δημιουργούνταν τα λίγα λεπτά της αναμονής έξω από την σχολική αίθουσα μέχρι την άφιξη του/της εκπαιδευτικό που θα ξεκλείδωνε την πόρτα (μετά από τα διαλείμματα ή πριν την πρώτη ώρα) καθώς επίσης και την ώρα των διαλειμμάτων, στο προαύλιο. Υπήρξαν και κάποιες περιπτώσεις που ένα μέρος των μαθητών/τριών είχε κενό λόγω συχνής απουσίας μίας εκπαιδευτικού που δίδασκε μάθημα κατεύθυνσης, συνεπώς είχα τη δυνατότητα να μιλήσω μαζί τους με μεγαλύτερη άνεση χρόνου· με όσους/ες δηλαδή παρέμεναν στο χώρο του σχολείου – κάτι που βέβαια ήταν υποχρεωμένοι/ες από το σχολικό κανονισμό να κάνουν.

2.5.2 Οι αντιδράσεις των εκπαιδευτικών σε σχέση με την παρουσία της ερευνήτριας

Το ερευνητικό πεδίο εμφανίστηκε αρκετά ανοιχτό. (Ιωσηφίδης, 2008: 131) Η πρόσβασή σε αυτό επιτευχθεί μέσω γνωστού προσώπου, καθηγητή στο συγκεκριμένο σχολείο, ο οποίος λειτούργησε ως μεσάζοντας μεταξύ εμού και του συλλόγου διδασκόντων στο σχολείο για να γίνω δεκτή στο σχολικό περιβάλλον.

Οι συμπεριφορές των εκπαιδευτικών σε σχέση με την παρουσία μου διέφεραν αρκετά μεταξύ τους. Υπήρξαν κάποιοι/ες που επηρεάστηκαν πολύ από την παρουσία μου στην αίθουσα, δεν κατάφεραν να με αγνοήσουν και αυτό επηρέασε είτε τον τρόπο διδασκαλίας τους, είτε τον τρόπο συμπεριφοράς τους ως προς τους μαθητές είτε τους οδήγησε στο να μου απευθύνουν το λόγο αποτρέποντας έτσι και τους/τις μαθητές/τριες να δράσουν χωρίς να επηρεάζονται από την δική μου παρουσία ή τέλος μπορεί να συνέβαιναν και όλα τα παραπάνω. Υπήρξαν επίσης κάποιοι/ες καθηγητές/τριες που επηρεάστηκαν τις πρώτες φορές που παρευρέθηκα στο μάθημά

τους όμως στη συνέχεια συνήθισαν την παρουσία μου και η συμπεριφορά τους, η στάση τους και/ή η διδασκαλία τους επανήλθε στα σημεία που βρισκόταν πριν ξεκινήσει η παρατήρησή μου. Τέλος υπήρξαν και κάποιοι/ες που έδειξαν να μην επηρεάζονται ιδιαίτερα από την παρουσία μου στην αίθουσα. Δε μπορούμε να υποστηρίξουμε με βεβαιότητα ότι οι τελευταίοι/ες δεν επηρεάστηκαν καθόλου από την παρουσία ενός νέου, ξένου ατόμου στην αίθουσα, το οποίο παρατηρούσε και κατέγραφε τα όσα συνέβαιναν την ώρα του μαθήματος. Όμως η στάση τους απέναντι στους μαθητές και η διδασκαλία τους δεν φάνηκε να μεταβάλλεται το διάστημα της παρουσίας μου στην τάξη.

Χαρακτηριστικό παράδειγμα αποτέλεσε ο φιλόλογος που δίδασκε Αντιγόνη ο οποίος – σύμφωνα με τα λεγόμενα των παιδιών – είχε αλλάξει άρδην τον τρόπο διδασκαλίας τους και τη στάση του απέναντί τους. Σε αντίθεση, έρχεται ο μαθητικός της τάξης ο οποίος δεν άλλαξε καθόλου τον τρόπο διδασκαλίας του αλλά διαφοροποίησε σε έναν μικρό βαθμό τη συμπεριφορά του απέναντι στα παιδιά σχετικά με την αυστηρότητα και τη συχνότητα επιβολής τιμωριών.

2.5.3 Η εμπειρία της ερευνήτριας

Κατά την έναρξη της παρούσας έρευνας υπήρξα αρκετά αγχωμένη. Πρωτόγνωρη εμπειρία η έρευνα τέτοιου μεγέθους αλλά φυσικά και είδους καθώς θα έπρεπε να βρίσκομαι στο πεδίο σχεδόν καθημερινά. Σε σχέση με τους μαθητές ήμουν από την αρχή πολύ φιλική, αποφεύγοντας οποιαδήποτε ιεραρχική στάση, καθώς δεν ήθελα να με ταυτίσουν με τους εκπαιδευτικούς τους. Τις πρώτες μέρες περνούσα τα διαλείμματα κυρίως με κάποιους εκπαιδευτικούς, προσπαθώντας να μάθω πράγματα για το πώς λειτουργεί το σχολείο, αλλά και τις απόψεις τους για το τμήμα που μελετούσα, όμως όσο περνούσαν οι μέρες και τα παιδιά άρχισαν να νιώθουν άνετα μαζί μου, την ώρα των διαλειμμάτων συζητούσαμε στο προαύλιο. Είχα συνεπώς μία θέση σαφώς πιο κοντά στους/τις μαθητές/τριες, παρά στους εκπαιδευτικούς και θα πρέπει αναφέρω πως λόγω των δικών μου σχετικά πρόσφατων σχολικών εμπειριών και αναμνήσεων, υπήρξαν πολλές στιγμές που ένιωσα να ταυτίζομαι με τους/τις μαθητές/τριες, ιδίως

όταν οι ίδιοι/ες με τοποθετούσαν σε μία τέτοια θέση ρωτώντας με για παράδειγμα αν βαρέθηκα τόσο όσο αυτά στην ώρα του μαθήματος ή τη γνώμη μου για τους εκπαιδευτικούς.

Παίρνοντας απόσταση από την ερευνητική διαδικασία μπορώ να πω πως η ταύτιση αυτή επηρέασε σε σημαντικό βαθμό τον τρόπο με τον οποίο έγιναν οι συνεντεύξεις οι οποίες είχαν ίσως περισσότερο από ότι θα έπρεπε το χαρακτήρα φιλικής κουβέντας. Αυτό είχε ως αποτέλεσμα να μην έχω ουσιαστικές απαντήσεις σε σημαντικά ερωτήματα αλλά και τον αποπροσανατολισμό των συμμετεχόντων και τη συζήτηση διάφορων «άσχετων» θεμάτων. Σε σχέση με την παρουσία μου στο σχολείο, η ταύτιση αυτή κάποιες φορές σε συζητήσεις μου με εκπαιδευτικούς του τμήματος με «κλείδωνε» και ένιωθα πως ήθελα να υπερασπιστώ συμπεριφορές μαθητών/τριών ή να πάρω τη θέση τους και να εξηγήσω τη στάση τους. Παρόλα αυτά προσπαθούσα και σε έναν μεγάλο βαθμό κατάφερα να αποβάλω αυτή μου την τάση και να ακούω με σχετική ουδετερότητα τα λεγόμενα των εκπαιδευτικών.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3: ΠΑΡΟΥΣΙΑΣΗ ΚΑΙ ΑΝΑΛΥΣΗ ΔΕΔΟΜΕΝΩΝ

3.1 ΤΟ ΠΛΑΙΣΙΟ ΤΟΥ ΣΧΟΛΕΙΟΥ

3.1.1 Ο σχολικός χώρος

Το σχολικό κτηριακό συγκρότημα είναι εγκατεστημένο σε αραιοκατοικημένη περιοχή, γύρω του υπάρχουν κάποια σπίτια, κυρίως μονοκατοικίες ή μικρές πολυκατοικίες καλοδιατηρημένες ή σχετικά νεόδμητες. Η πρόσβαση σε αυτό γίνεται από έναν κακοδιατηρημένο πολύ στενό δρόμο. Σε πολύ κοντινή απόσταση βρίσκεται μία καφετέρια η οποία αποτελεί και στέκι για πολλά από τα παιδιά του σχολείου. Στην ευρύτερη περιοχή διαμένουν κυρίως άτομα που προέρχονται από μεσαία και χαμηλά κοινωνικά στρώματα, ενώ στο συγκεκριμένο σχολείο φοιτούν και πάρα πολλά παιδιά από κοντινές περιοχές και χωριά που βρίσκονται εκτός του αστικού ιστού της πόλης της Πάτρας.

Το Λύκειο αυτό στεγάζεται σε πολύ καινούργιο κτήριο καθώς χτίστηκε το 2013. Αποτελείται στην ουσία από δύο αντικριστά κτήρια (Α-Β) τα οποία ενώνονται με μία γέφυρα που δεν βρίσκεται σε λειτουργία, η πρόσβαση σε αυτή δεν είναι εφικτή και συνεπώς δεν επιτρέπεται η μεταφορά από το ένα κτήριο στο άλλο μέσω αυτής (γεγονός που σχολίασαν οι μαθητές αρνητικά καθώς δεν κατανοούν το λόγο ύπαρξής της αν δεν μπορούν να τη χρησιμοποιούν, όπως είπαν.) Ενδιαμέσως των δύο κτηρίων βρίσκεται ο προαύλιος χώρος, φτιαγμένος από τσιμέντο, με δέντρα και άλλα φυτά φυτεμένα περιμετρικά του και μπροστά από τα σχολικά κτήρια καθώς και ένα μικρό παρτέρι δεξιά της εισόδου. Λόγω των λίγων ετών ύπαρξης του χώρου, τα δέντρα είναι ακόμα μικρά. Στο προαύλιο υπάρχουν επίσης βρύσες, παγκάκια, κερκίδες και 2 υπαίθρια γήπεδα, ένα βόλεϊ και ένα μπάσκετ. Το κτηριακό συγκρότημα είναι τσιμεντένιας κατασκευής, παρόλα αυτά η αρχιτεκτονική του παραπέμπει εξωτερικά σε συγκρότημα κατοικιών. Θα μπορούσαμε να πούμε πως ο χώρος χαρακτηρίζεται από θεατρικότητα καθώς οι τάξεις του δευτέρου ορόφου έχουν μπαλκόνια με πολύχρωμα παράθυρα και κάγκελα και τα υπόστεγα καμάρες. Εξωτερικά το σχολείο είναι βαμμένο με γκρι και άσπρο χρώμα.

Ο σχολικός χώρος οροθετείται και διακρίνεται υλικά και συμβολικά από το υπόλοιπο χωρικό δίκτυο της περιοχής μέσω της περίφραξής του με κάγκελα, τα οποία είναι εύκολα προσπελάσιμα από τους μαθητές τους Λυκείου. Υπάρχει μόνο μία είσοδος – σιδερένια πόρτα κίτρινου χρώματος – στο σχολικό χώρο, η οποία είναι κλειδωμένη κατά τη διάρκεια των διδακτικών ωρών. Κατ' αυτόν τον τρόπο πραγματοποιείται και υπογραμμίζεται ο εγκλεισμός των παιδιών σε έναν καθορισμένο, ξεχωριστό χώρο και του σχολείου από τον «έξω κόσμο». Το σχολικό συγκρότημα ολοκληρώνει ένα τρίτο κτήριο, ανεξάρτητο από τα κτήρια Α και Β, το οποίο λειτουργεί ως αίθουσα εκδηλώσεων.

Σε αντίθεση με την εξωτερική τους όψη, τα δύο κτήρια Α-Β διακρίνονται εσωτερικά από την κλασική αρχιτεκτονική των σχολικών κτηρίων, με έναν μεγάλο ευθύ διάδρομο και τις αίθουσες από την μία πλευρά. Στο ισόγειο του κτηρίου Α, δεξιά δίπλα από την κεντρική πόρτα βρίσκεται το γραφείο του διευθυντή, του υποδιευθυντή, το γραφείο διδασκόντων και αυτό της γραμματείας. Από την άλλη πλευρά υπάρχει η αίθουσα πληροφορικής, τουαλέτες και το κυλικείο. Στο κτήριο Α υπάρχουν αίθουσες διδασκαλίας μόνο στον α' όροφο. Στο κτήριο Β΄ λειτουργούν αίθουσες διδασκαλίας τόσο στο ισόγειο όσο και στον πρώτο όροφο, ενώ στο ισόγειο βρίσκεται και η Βιβλιοθήκη – Αναγνωστήριο (η οποία χρησιμοποιήθηκε κατά την παραμονή μου εκεί και ως αίθουσα προβολών). Η κίνηση στο χώρο πραγματοποιείται μέσω των διαδρόμων, δεν υπάρχει πρόσβαση από τη μία αίθουσα στην άλλη με διαφορετικό τρόπο ενώ κατά τη διάρκεια των διαλειμμάτων οι αίθουσες διδασκαλίας είναι κλειδωμένες και η παρουσία μαθητών/τριών επιτρέπεται μόνο στους διαδρόμους.

Υπήρχε ένας χώρος, πίσω από το κτήριο Α, από την εξωτερική πλευρά του σχολείου όπου μαζεύονταν μαθητές και μαθήτριες για να καπνίσουν «κρυφά» από τους εκπαιδευτικούς και τη διεύθυνση. Η χρήση των εισαγωγικών έγινε καθώς οι εκπαιδευτικοί γνώριζαν τι ακριβώς συνέβαινε στο συγκεκριμένο σημείο, οι μαθητές ήξεραν ότι οι εκπαιδευτικοί γνωρίζουν και υπήρχε μεταξύ τους ένα είδος αμοιβαίας σιωπής.

Η αίθουσα διδασκαλίας των μαθητών/τριών που συμμετείχαν στην έρευνα βρισκόταν στο ισόγειο του Β' κτηρίου. Ήταν μικρή, σχεδόν τετράγωνη, όχι ιδιαίτερα φωτεινή με παράθυρα χωρίς κουρτίνες που έβλεπαν προς τον προαύλιο χώρο. Εξωτερικά των παραθύρων υπήρχαν γκρι κάγκελα. Στον ένα τοίχο βρισκόταν ο πίνακας, δεξιά από αυτόν ένας ακόμα πίνακας με γεωμετρικά όργανα και αριστερά ελαφρώς μπροστά από τον τοίχο ήταν τοποθετημένη η έδρα, χωρίς βάθρο, στο ίδιο επίπεδο με τα θρανία. Υπήρχαν 3 σειρές από διθέσια θρανία, από τα οποία τα μπροστινά, λόγω της έλλειψης χώρου, βρίσκονταν πολύ κοντά στον πίνακα, το πρώτο μάλιστα από την αριστερή πτέρυγα ακουμπούσε πάνω στην έδρα. Υπήρχε λίγος ελεύθερος χώρος μέσα στην αίθουσα για την κίνηση των εκπαιδευτικών, οι οποίοι/ες συνήθως κινούνταν κατά μήκος του πρώτου διαδρόμου. Τα τελευταία θρανία ακουμπούσαν στον πίσω τοίχο στον οποίο υπήρχαν και κάποιες κρεμάστρες. Το σκηνικό ολοκλήρωναν 2 σώματα καλοριφέρ και ένας κάδος απορριμμάτων. Στην τρίτη σειρά από θρανία, αυτή που βρισκόταν από την πλευρά της πόρτας, κάθονταν κατά κύριο λόγο οι μαθητές και μαθήτριες που ήταν πιο «χαμηλών τόνων» σε σχέση με την υπόλοιπη τάξη.

3.1.2 Σχολικός Χρόνος

Σύμφωνα με το νόμο, η φοίτηση στο Λύκειο δεν είναι υποχρεωτική. Για όσους όμως εγγράφονται, κατόπιν αιτήσεως των γονέων τους, η παρακολούθηση των μαθημάτων είναι υποχρεωτική. Κάθε σχολικό έτος υποδιαιρείται σε δύο τετράμηνα, τα οποία αποτελούν και περιόδους αξιολόγησης των μαθητών. Το σχολικό εβδομαδιαίο πρόγραμμα χαρακτηρίζεται από επαναληψιμότητα και σταθερότητα, καθώς ορίζεται στην αρχή κάθε χρονιάς και αλλάζει σπανίως, κυρίως σε ειδικές περιπτώσεις (όπως π.χ. έλευση νέων εκπαιδευτικών)

Το ωράριο του σχολείου είναι το εξής:

1η ώρα: 08:15-09:00

2η ώρα: 09:05-09:50

3η ώρα: 10:00-10:45

4η ώρα: 10:55-11:40

5η ώρα: 11:50-12:30

6η ώρα: 12:35-13:15

7η ώρα: 13:20-14:00

Το «ωρολόγιο» πρόγραμμα οργανώνει το περιεχόμενο, τη σειρά και το βηματισμό-ρυθμό των σχολικών δραστηριοτήτων και τα διαλείμματα. Ορίζονται συνεπώς κύκλοι συγκεκριμένων επαναλαμβανόμενων δραστηριοτήτων, καθορίζεται ένα πρόγραμμα και ένας συγκεκριμένος ρυθμός απασχόλησης που εξαναγκάζει τα μαθητικά υποκείμενα σε συγκεκριμένες εργασίες και σε καθορισμένες χρονικές στιγμές (Foucault, 1989). Ο διδακτικές ώρες διαρκούν 40΄ ή 45΄ανάλογα με τη θέση τους στην ημερήσια διάταξη. Η πρώτη, η έκτη και η έβδομη ώρα έχουν διάρκεια 40΄ ενώ οι υπόλοιπες 45΄. Τα μαθήματα στη Β' λυκείου χωρίζονται σε Μαθήματα Γενικής Παιδείας (30 διδακτικές ώρες την εβδομάδα) και σε Μαθήματα Προσανατολισμού (ή αλλιώς μαθήματα κατεύθυνσης) Ανθρωπιστικών ή Θετικών Σπουδών (5 διδακτικές ώρες την εβδομάδα). Τα μαθήματα Γενικής Παιδείας που διδάσκονται όλοι/όλες οι μαθητές/τριες είναι τα εξής: Άλγεβρα (3 ώρες), Γεωμετρία (2 ώρες), Αρχαία Ελληνική Γλώσσα και Γραμματεία (2 ώρες), Φιλοσοφία (2 ώρες), Ιστορία (2 ώρες), Πολιτική Παιδεία (2 ώρες), Νέα Ελληνική Γλώσσα – Έκθεση (2 ώρες), Νεοελληνική Λογοτεχνία (2 ώρες), Χημεία (2 ώρες), Φυσική (2 ώρες), Βιολογία (2 ώρες), Θρησκευτικά (2 ώρες), Αγγλικά (2 ώρες), Φυσική Αγωγή (2 ώρες), Project - ερευνητική εργασία (1 ώρα).

Τα διαλείμματα αποτελούν το χρόνο που μεσολαβεί από τη μία διδακτική ώρα στην άλλη, σηματοδοτούνται από το χτύπημα του κουδουνιού και ποικίλουν ως προς τη διάρκειά τους. Το πρώτο καθώς και τα δύο τελευταία έχουν πεντάλεπτη διάρκεια, ενώ τα υπόλοιπα διαρκούν 10 λεπτά.

Παρατηρήθηκε πως το μεγαλύτερο μέρος των παιδιών περνούσαν το διάλειμμά τους στο προαύλιο συζητώντας σε ομάδες θέματα που αφορούσαν είτε το σχολείο είτε την ζωή έξω από αυτό. Οι μαθητές/μαθήτριες μόλις το σχολικό κουδούνι χτυπήσει για τη

λήξη του διαλείμματος είναι υποχρεωμένοι/ες να εισέλθουν στο σχολικό κτήριο άμεσα, περιμένοντας τον/την εκπαιδευτικό να ανοίξει την αίθουσα, είτε να εισέλθουν μαζί με αυτόν/αυτή.

3.1.3 Οι σχολικοί κανόνες

Σύμφωνα τον Κανονισμό Λειτουργίας του σχολείου – ο οποίος βρίσκεται αναρτημένος στην ιστοσελίδα του Λυκείου - οι μαθητές/τριες υποχρεούνται να βρίσκονται στο χώρο του σχολείου πριν την έναρξη της πρώτης διδακτικής ώρα και να παρευρίσκονται στην πρωινή συγκέντρωση-προσευχή, ακόμα κι αν πρόκειται για άτομα άλλων θρησκευτικών δογμάτων, καθώς μετά την προσευχή γίνονται σημαντικές ανακοινώσεις από την Διεύθυνση του Σχολείου ή από το δεκαπενταμελές συμβούλιο της σχολικής κοινότητας. Μετά την πρωινή συγκέντρωση οι πόρτες του προαυλίου κλείνουν, και η έξοδος των μαθητών απαγορεύεται αυστηρά.

Μαθητές και μαθήτριες που καθυστερούν δε γίνονται δεκτοί από τον/την καθηγητή/τρια που βρίσκεται στην τάξη ο/η οποίος/α είναι υποχρεωμένος/η να καταγράψει την απουσία στο απουσιολόγιο. Αν οι μαθητές/τριες απουσιάσουν την πρώτη διδακτική ώρα οι εκπαιδευτικοί ενημερώνουν την Διεύθυνση του σχολείου για τους/τις απόντες/απούσες προκειμένου να διερευνηθεί ο λόγος απουσίας τους. Αν η καθυστέρηση οφείλεται σε λόγους για τους οποίους δεν ευθύνονται οι μαθητές/τριες, τότε οφείλουν να απευθύνονται στον Διευθυντή που θα κρίνει αν δικαιολογείται η καθυστέρησή τους στην τάξη, χορηγώντας το αντίστοιχο σημείωμα. Κατά τη διάρκεια των διαλειμμάτων, όπως προαναφέρθηκε οι μαθητές αποχωρούν από τις αίθουσες οι οποίες κλειδώνουν από τον/την εκπαιδευτικό και οι μαθητές προαυλίζονται στο χώρο που έχει οριστεί ως προαύλιο. Η παραμονή τους στις τάξεις δικαιολογείται μόνο όταν είναι ασθενείς και πάρουν σχετική έγγραφη άδεια από την Διεύθυνση. Σε περίπτωση κακοκαιρίας η πρωινή προσευχή πραγματοποιείται εντός των αιθουσών διδασκαλίας και τυχόν ανακοινώσεις γίνονται από τους εκπαιδευτικούς, ενώ στα διαλείμματα οι μαθητές χρησιμοποιούν τους διαδρόμους των κτηρίων Α και Β.

Η καθυστερημένη προσέλευση στην τάξη μετά από διάλειμμα συνεπάγεται την παρατήρηση από τον/την εκπαιδευτικό προς τον/την μαθητή/τρια και σε περιπτώσεις που αυτό συμβαίνει κατ' εξακολούθηση ο/η εκπαιδευτικός μπορεί να επιβάλει ποινή. Η αποβολή μαθητή από το μάθημα λόγω αργοπορημένης προσέλευσής του, συνεπάγεται την χρέωση της απουσίας του στο ημερήσιο δελτίο απουσιών, την εγγραφή του στο ποινολόγιο και την άμεση τηλεφωνική ενημέρωση των γονέων του. Σε κάθε περίπτωση ο καθηγητής ενημερώνει την Διεύθυνση. Ο/Η καθηγητής/τρια εάν διαπιστώσει απουσία μαθητή, για την οποία δεν έχει λάβει άδεια από την Διεύθυνση, ενημερώνει άμεσα τον Διευθυντή του Σχολείου. Αν ο/η μαθητής/τρια αποχωρήσει από το σχολείο χωρίς άδεια του Διευθυντή, τότε ενημερώνονται οι γονείς και σε περίπτωση άγνοιας επιβάλλονται κυρώσεις.

Αν κάποιος/α μαθητής/τρια ξεπεράσει τις 114 απουσίες η φοίτησή του/της θεωρείται ανεπαρκής και είναι υποχρεωμένος/η να επαναλάβει την τάξη. Ειδικά για το σχολικό έτος 2017-18 κατά το οποίο πραγματοποιήθηκε η παρούσα έρευνα ίσχυε πως επαρκής μπορεί να θεωρηθεί και η φοίτηση μαθητή/τριας με το μέγιστο 164 απουσίες εφόσον συντρέχουν σωρευτικά τα εξής: α) για τις παραπάνω από τις 114 έχει προσκομίσει δικαιολογητικά από γιατρό που βεβαιώνουν την ασθένεια, β) ο Γενικός Μέσος Όρος της προφορικής βαθμολογίας, που προκύπτει από το άθροισμα των μέσων όρων των δύο τετραμηνιαίων βαθμών διαιρούμενο με τον αριθμό των διδασκόμενων μαθημάτων, είναι 15 (δεκαπέντε) πλήρες και γ) δεν έχει κάνει χρήση της μη προσμέτρησης απουσιών του άρθρου 24 παρ. 2 και 3. όπου αναφέρονται περιπτώσεις μαθητών/τριών με σοβαρά ζητήματα υγείας οι οποίοι μπορούν να λείψουν χωρίς να προσμετρηθούν κάποιες απουσίες τους μέσα στη σχολική χρονιά. [2]

Σε περιπτώσεις απουσίας κάποιου/ας εκπαιδευτικού ή άλλου έκτακτου συμβάντος όπου δεν είναι δυνατόν να πραγματοποιηθεί το μάθημα της συγκεκριμένης διδακτικής ώρα, η Διεύθυνση του σχολείου σε συνεργασία με τον υπεύθυνο καθηγητή είναι

[2] https://www.esos.gr/arthra/55152/ti-ishyei-apo-fetos-gia-tis-apoysies-ton-mathiton-gymnasioy-kai-lykeioy

υποχρεωμένοι να αναδιαμορφώσουν το πρόγραμμα ώστε να αποφευχθεί το κενό και να συμπληρωθεί είτε από κάποιον/α άλλο/η εκπαιδευτικό, είτε να απασχοληθούν οι μαθητές δημιουργικά σε κάποιο χώρο του σχολείου. Οι μαθητές και οι μαθήτριες είναι υποχρεωμένοι να εγκαταλείψουν τον σχολικό χώρο αμέσως μετά τη λήξη του ημερήσιου προγράμματος.

Στο χώρο του σχολείου δεν επιτρέπεται το κάπνισμα, η κατανάλωση αλκοολούχων ποτών, η χρήση συσκευών βιντεοσκόπησης-κινηματογράφησης ή ηχογράφησης και η χρήση κινητού τηλεφώνου. Σε αντίθετη περίπτωση ο/η μαθητής/τρια παραπέμπεται στη Διεύθυνση και το θέμα προωθείται στο σύλλογο διδασκόντων. Τέλος, σε περίπτωση που προκληθούν από κάποιο/α μαθητή/τρια βλάβες, φθορές ή δολιοφθορές στο σχολικό χώρο, υποχρεούται να αποκαταστήσει τη ζημιά και υπόκειται σε αυστηρές πειθαρχικές κυρώσεις.

Οι περισσότεροι κανόνες, καθώς και οι κυρώσεις τους, μεταφέρονται στους/τις μαθητές/τριες προφορικά από τη διεύθυνση ή τους εκπαιδευτικούς, ενώ υπάρχουν και κάποιοι που μαθαίνονται σιγά σιγά ζώντας στο σχολείο. Οι παραπάνω κανόνες – με εξαίρεση την ακριβή νομοθεσία σχετικά με τις απουσίες η οποία είχε μεταβληθεί - βρίσκονται στο σύνολό τους σε αντίστοιχο αρχείο στον ιστότοπο του σχολείου, αρχείο το οποίο συμβουλεύτηκα κι εγώ για την καταγραφή τους. [3]

3.1.4 Το προφίλ των μαθητών/τριών.

Η σχολική τάξη που μελετήθηκε αποτελούνταν από 26 άτομα, 14 αγόρια και 12 κορίτσια. Με βάση πληροφορίες σχετικά με την επαγγελματική κατάσταση των γονέων των παιδιών θα μπορούσαμε να πούμε πως στην πλειοψηφία τους προέρχονται από μεσαία (κυρίως μικροαστικά) κοινωνικά στρώματα ενώ υπάρχουν και παιδιά εργατικής τάξης. Υπάρχει μία μαθήτρια μεταναστευτικής προέλευσης.

[3] Για να μην προδοθεί η ταυτότητα του σχολείου δεν παρατίθεται η αντίστοιχη ηλεκτρονική διεύθυνση.

Από το σύνολο των εκπαιδευτικών το συγκεκριμένο τμήμα χαρακτηριζόταν ως ένα «μέτριο τμήμα με καλά παιδιά.» Η δικιά μου παρατήρηση επιβεβαιώνει τα όσα ειπώθηκαν από τους/τις εκπαιδευτικούς σε σχέση με την επίδοση των μαθητών/τριών, ενώ παρατήρησα επίσης πολύ μικρή – έως και μηδαμινή - συμμετοχή στα μαθήματα. Το κλίμα στην τάξη ήταν καλό, αν αναλογιστεί κανείς πως πρόκειται για ένα τμήμα που πήρε τη συγκεκριμένη μορφή φέτος εντός του οποίου συναντάμε βεβαίως διακριτές παρέες που μπορεί μεταξύ τους να μην έχουν καμία σχέση. Υπάρχουν δύο μεγάλες διακριτές ομάδες εντός της τάξης: αυτή των μαθητών/τριών που είναι «χαμηλών τόνων» οι οποίοι/ες δεν υιοθετούν «ακραίες» συμπεριφορές μέσα στην τάξη και αυτοί που η παρουσία τους είναι πιο έντονη και θορυβώδης οι οποίοι/ες με τη σειρά τους θα διαταράξουν την σχολική τάξη συχνότερα και με πιο εμφανείς τρόπους.

Όμως οι δύο αυτές ομάδες δεν είναι τελείως διαχωρισμένες. Υπάρχουν μαθητές και μαθήτριες οι οποίοι/ες ενώ θα τους εντάσσαμε στην ομάδα των «χαμηλών τόνων», παρατηρήθηκε πως σε περιπτώσεις που η διατάραξη της σχολικής τάξης έπαιρνε ομαδικό χαρακτήρα, συμμετείχαν στην ομάδα των πιο «φασαριόζων» συμμαθητών τους με τους οποίους/ες έκαναν και παρέα. Το μεγαλύτερο ποσοστό των μαθητών/τριών που ανήκουν στην ομάδα «χαμηλών τόνων», παρόλα αυτά, ανήκε στην ίδια παρέα. Τα πιο συμμετοχικά παιδιά βρίσκονταν στην ομάδα των «φασαριόζων». Χαρακτηριστική διαφορά των δύο ομάδων υπήρξε και στη σχέση που είχαν αναπτύξει μαζί μου. Όσοι/ες μαθητές/τριες ανήκαν στην ομάδα των «φασαριόζων» είχαν αναπτύξει καλή σχέση μαζί μου όπως και όσες/οι βρίσκονταν σε μία πιο ενδιάμεση θέση. Αντιθέτως όσοι/ες ήταν στην ομάδα «χαμηλών τόνων» δεν είχαν σχέσεις μαζί μου και σχεδόν στο σύνολό τους δεν πήραν μέρος στις ομαδικές συνεντεύξεις.

Παρακάτω θα παραθέσουμε τα ονόματα όσων ανήκαν στην κάθε ομάδα καθώς και σε όσες/ους είχαν μία «ενδιάμεση» θέση με την τάση να εντάσσονται στους «φασαριόζους» όταν η φασαρία διαχεόταν. Διευκρινίζεται ότι όλα τα ονόματα είναι ψευδώνυμα για την προστασία της ανωνυμίας όσων συμμετείχαν στην έρευνα. Μία από τις μαθήτριες της τάξης δε δέχθηκε να συμμετάσχει στην έρευνα για αυτό και δεν

παρατίθεται τίποτα σχετικό. Περαιτέρω και πιο αναλυτική περιγραφή βρίσκεται στο παράρτημα.

«Χαμηλών τόνων»: Ανδρέας, Τάκης, Όλγα, Πέτρος, Ελευθερία, Διονυσία, Άλκηστις, Ανθή, Αμαλία

«Φασαριόζοι»: Διονύσης, Νικηφόρος, Νάσος, Νικήτας, Μάγδα, Παύλος, Αριάδνη, Γιάννης, Πηνελόπη, Λευτέρης, Μάριος, Χρήστος, Κώστας

Ενδιάμεση θέση: Μαριάνθη, Χρύσα, Βασίλης

3.2 ΠΡΑΚΤΙΚΕΣ ΑΝΤΙΣΤΑΣΗΣ/ΑΝΤΙΔΡΑΣΗΣ ΣΤΟΝ ΚΑΝΟΝΙΚΟΠΟΙΗΤΙΚΟ ΧΑΡΑΚΤΗΡΑ ΤΟΥ ΣΧΟΛΙΚΟΥ ΧΩΡΟΥ[4]

Η σχολική αίθουσα αποτελεί έναν χώρο εντός του οποίου τα σώματα και τα υποκείμενα καθίστανται όσο το δυνατόν περισσότερο ορατά, με σκοπό την διαρκή εποπτεία και επιτήρηση. Συνεπώς τα υποκείμενα είναι εκτεθειμένα στο επιτηρητικό βλέμμα των εκπαιδευτικών μη έχοντας την ιδιωτικότητα χώρου που θα ήθελαν η οποία παραβιάζεται και από την διαρκή συνύπαρξη με τους συνομηλίκους τους. Παρατηρείται όμως μία διαρκής τάση των μαθητών/τριών να δρουν με τρόπο που να αμφισβητεί την σχολική αυτή σύμβαση, αναζητώντας στιγμές και χώρους ιδιωτικότητας και ελευθερίας οι οποία στοχεύει στην αποφυγή του βλέμματος των εκπαιδευτικών και όχι των συμμαθητών/τριών.

Οι μαθητές παραβαίνουν τους σχολικούς κανόνες που αφορούν τη θέση τους στο χώρο. Παρά το γεγονός ότι οι χώροι και οι θέσεις στη σχολική τάξη είναι προκαθορισμένες, ώστε τα μαθητικά υποκείμενα να είναι πιο εύκολα παρατηρήσιμα, «το κάθε άτομο στη

[4] Υπογραμμίζεται πως σε κάθε απόσπασμα που θα ακολουθήσει από τις ομαδικές συνεντεύξεις των μαθητών/τριων τα ονόματα των εκπαιδευτικών έχουν παραποιηθεί ολοκληρωτικά. Χρησιμοποιούνται διαφορετικά αρχικά από τυχαία επίθετα για να μπορέσει ο/η αναγνώστης/τρια να αντιληφθεί πότε μιλάνε για διαφορετικούς εκπαιδευτικούς.

θέση του, κάθε θέση ένα άτομο» (Foucault, 1989: 190), και το βλέμμα του/ης εκπαιδευτικού να μπορεί να εντοπίσει τα μαθητικά υποκείμενα στο χώρο, τα μαθητικά υποκείμενα πολύ συχνά αλλάζουν θέσεις από μάθημα σε μάθημα.

Οι μαθητές/τριες παρατηρήθηκαν να αλλάζουν αυτοβούλως θέσεις, να αναμειγνύονται με τους/τις συμμαθητές/τριες τους από μέρα σε μέρα ακόμα και από τη μία διδακτική ώρα στην άλλη. Παρά την πολύ μεγάλη συχνότητα εμφάνισης της συγκεκριμένης πρακτικής αξίζει να σημειωθεί πως δεν επιλεγόταν από το σύνολο των παιδιών. Υπήρξαν παιδιά που καθ' όλη τη διάρκεια της έρευνας δεν μετακινήθηκαν από την «θέση τους», όμως ένας σημαντικός αριθμός παιδιών άλλαζαν θέση πολύ συχνά, παρά το γεγονός ότι υπήρξαν εκπαιδευτικοί που είχαν ζητήσει συγκεκριμένα από κάποιους να κάθονται σε συγκεκριμένες θέσεις.

Παρατηρούμε πως η αλλαγή θέσης ενός/μίας μαθητή/τριας μπορεί να αποτελέσει πολύ συχνά μία πρακτική για την τιμωρία των μαθητών και χρησιμοποιείται κυρίως από την πλευρά των εκπαιδευτικών όταν ο/η μαθητής/τρια κάνει φασαρία, με σκοπό δηλαδή τη διατήρηση της τάξης στη σχολική αίθουσα. Οι εκπαιδευτικοί με αυτό τον τρόπο «σπάνε» ή αποδυναμώνουν, έστω προσωρινά, τις οριζόντιες σχέσεις μεταξύ των μαθητών/τριών.

Η αλλαγή θέσης δυσαρεστεί πάντα τους μαθητές οι οποίοι προσπαθούν να αλλάξουν γνώμη στον/στην εκπαιδευτικό. Χαρακτηριστικό είναι το παράδειγμα του Νικήτα ο οποίος κατά τη διάρκεια ενός μαθήματος έκθεσης και αφού η καθηγήτρια του είπε επανειλημμένα να αλλάξει θέση σηκώθηκε νευριασμένος κάθισε στη νέα του θέση αφού είχε πρώτα χτυπήσει την καρέκλα στο δάπεδο.

Μαθητές και μαθήτριες καταπατώντας τη σχολική νόρμα και τους άγραφους κανόνες που τους θέλουν «καρφωμένους» στις σχολικές καρέκλες χρησιμοποιούν τα σώματά τους ως μέσα αντίστασης και αντίδρασης. Τα μαθητικά υποκείμενα δίνουν στο σώμα τους μία μη τυπική στάση, διαφορετική από την «κανονική» που προβλέπεται δηλώνοντας έτσι την αμφισβήτηση των κανόνων και διεκδικώντας ελευθερία κινήσεων.

Συνεπώς πολύ συχνά ξαπλώνουν τον κορμό του σώματός τους πάνω στα θρανία, είτε κάθονται με τα πόδια πάνω στην καρέκλα, είτε με το σώμα στραμμένο πλάγια και όχι ευθεία μπροστά. Οι νοηματοδοτήσεις που δίνονται σε αυτή την πρακτική από τους/τις μαθητές/τριες διαφέρουν.

Ως κύριο λόγο για να οδηγηθούν σε αυτές τις άτυπες στάσεις αναφέρουν το γεγονός πως τα σώματά τους καταπονούνται και πιάνονται όταν είναι αναγκασμένα για τόσες ώρες να είναι καθισμένα και ακίνητα στην ίδια θέση. Ειδικά για τις περιπτώσεις όπου ξαπλώνουν τα παιδιά υποστήριξαν πως συνήθως αυτό γίνεται όταν βαριούνται πολύ και/ή νιώθουν πολύ κουρασμένοι/ες – κατά βάση τις τελευταίες ώρες. Υποστηρίζουν όμως ότι παρακολουθούν το μάθημα όντας ξαπλωμένοι/ες.

Κάποιοι/ες από τους/τις εκπαιδευτικούς δείχνουν ανοχή στις μη τυπικές στάσεις των παιδικών σωμάτων κατανοώντας τη δυσκολία τους να κάθονται τόσες ώρες στις σχολικές καρέκλες. Υπάρχει όμως και μία μερίδα εκπαιδευτικών που κάνουν παρατηρήσεις κάθε φορά που εντοπίζουν μη τυπικές στάσεις σώματος ή ακόμα και σε περιπτώσεις που δεν γίνεται «σωστή» χρήση των επίπλων, όπως συνέβαινε με το Νάσο και το Νικηφόρο οι οποίοι πολύ συχνά στηρίζονταν στα 2 πόδια της καρέκλας. Ιδιαίτερα ο μαθηματικός της τάξης κάνει διαρκώς παρατηρήσεις για τις συγκεκριμένες παραβιάσεις όπως π.χ:

1η περίπτωση - Καθηγητής: Κάτω τα ποδαράκια και μπροστά!

2η περίπτωση - Καθηγητής: Κάτσε καλά στην καρέκλα! Κόλλα στον τοίχο!

Οι μαθητές/τριες αναγνωρίζουν ποια είναι τυπική στάση που θα πρέπει να έχουν μέσα στην αίθουσα, όμως δείχνουν να δυσανασχετούν με τις αντιδράσεις των εκπαιδευτικών, μην καταλαβαίνοντας την έντονη αυστηρότητα και προσκόλληση μερικών με το συγκεκριμένο θέμα και ιδιαίτερα με την «εμμονή» του μαθηματικού για τη στάση του σώματος κάτι που είναι εμφανές στο παρακάτω απόσπασμα από ομαδική συνέντευξη:

Δ: Καλά ο Σ. είχε προχθές η Μαριάνθη το ένα πόδι πάνω στο άλλο και της λέει "Βγάλ' το!" για αυτό το πράγμα, τώρα ντάξει... έλεος!

Παρόλα αυτά, κατά τη διάρκεια των Μαθηματικών, λόγω της αυταρχικής στάσης του εκπαιδευτικού το σύνολο της τάξης συμμορφώνεται σε έναν πολύ μεγάλο βαθμό στους κανόνες σχετικά με την σωστή χρήση και στάση του σώματος στη σχολική τάξη.

Ιδιαίτερη σημασία στη στάση του σώματος των μαθητών φαίνεται να δίνει και η φιλόλογος η οποία κατά τα άλλα είναι εξαιρετικά ανεκτική με παραβιάσεις που αφορούν την συμπεριφορά, την δυνατότητα ομιλίας (πότε παίρνουν τον λόγο), τον τρόπο με τον οποίο απευθύνονται στην ίδια καθώς και στους/τις συμμαθητές/τριες αλλά και την κίνηση μέσα στην τάξη. Ενώ μπορεί να μιλάει και να κάνει φασαρία το μεγαλύτερο μέρος της τάξης, θα δώσει σημασία στη μη τυπική στάση του σώματος επιπλήττοντας τους παραβάτες.

Η ανυπαρξία χώρων ιδιωτικότητας οδηγεί τους μαθητές να δημιουργήσουν τους δικούς τους. Αυτό μπορεί να συμβαίνει σε επίπεδο σχολική τάξης, όπως προαναφέραμε ζωγραφίζοντας τα θρανία τους, αλλά συμβαίνει και σε μεγαλύτερη κλίμακα καθώς τα παιδιά δημιουργούν «επικράτειες» εντός του σχολικού χώρου στις οποίες μπορούν να δράσουν αποφεύγοντας το επιτηρητικό βλέμμα. «Σφετερίζονται» χώρους του σχολείου με σκοπό να τους μετατρέψουν σε χώρους ελευθερία και οικειότητας. Ένας τέτοιος χώρος είναι το επονομαζόμενο «καπνιστήριο». Πρόκειται για έναν σημείο του προαυλίου που βρίσκεται από την έξω πλευρά του σχολικού κτηρίου όπου μαζεύονταν όσοι/ες μαθητές/τριες ήθελαν να καπνίσουν, παραβιάζοντας τον κανόνα του σχολείου που απαγορεύει ρητά το κάπνισμα στο χώρου του σχολείου. Στο σημείο αυτό τα παιδιά μπορούν να νιώσουν για λίγα λεπτά μέσα στο σχολικό χωρο-χρόνο ελευθερία και να αυτοπροσδιοριστούν σπάζοντας το κανονιστικό πρότυπο για τον «σωστό» έφηβο και μαθητή.

Ο χώρος της σχολικής αίθουσας πολλές φορές γίνεται «εχθρός» για παιδιά. Η αρχιτεκτονική της, ο τρόπος που είναι τοποθετημένα τα έπιπλα, η μετωπική τους θέση προς τον πίνακα, η διάταξή τους σε σειρές που δεν επιτρέπει κανενός είδους συνεργασία δημιουργεί δυσφορία στα μαθητικά υποκείμενα τα οποία εκφράζουν την ανάγκη τους για «αλλαγή παραστάσεων». Αποζητούν την εναλλαγή χώρων

διδασκαλίας, αναζητώντας τρόπος διαφυγής και ανατροπής της κανονικοποίησης και της ρουτίνας της σχολικής τάξης. Φαίνεται να ευχαριστιούνται το μάθημα της πληροφορικής που γίνεται εργαστηριακά, ενώ μίλησαν θετικά για τα πειράματα της Φυσικής. Τα παιδιά νιώθουν να δραπετεύουν για λίγο από το κανονικοποιητικό περιβάλλον της σχολικής τάξης, έχουν μεγαλύτερη ελευθερία κινήσεων και λόγου καθώς το πλαίσιο σε όλες τις περιπτώσεις χαλαρώνει. Παρόλα αυτά όμως, παρατηρήθηκε πως συχνά τα παιδιά εκμεταλλεύονται την ελευθερία που τους δίνεται στους χώρους αυτούς και υιοθετούν συμπεριφορές που δημιουργούν αναστάτωση και διαταράσσουν την ομαλή διεξαγωγή τους μαθήματος.

Χαρακτηριστικό παράδειγμα μίας τέτοιας περίπτωσης αποτελεί η ακραία συμπεριφορά που ανέπτυξαν οι μαθητές/τριες κατά τη διάρκεια ενός μαθήματος Κειμένων όπου η εκπαιδευτικός τους μετέφερε στο χώρο της βιβλιοθήκης με σκοπό να ακούσουν το μελοποιημένο από το Θάνο Μικρούτσικο έργο του Νίκου Καββαδία «Σταυρός του Νότου». Στη βιβλιοθήκη ήδη από τα πρώτα λεπτά επικράτησε χάος. Με εξαίρεση δύο μαθήτριες οι υπόλοιποι/ες δεν έδωσαν σχεδόν την παραμικρή σημασία σε ό,τι λάμβανε χώρα. Παίζανε με τα κινητά τους, μιλούσαν, πετούσαν ο ένας στον άλλον μικρά πλαστικά αποσπώμενα από τις καρέκλες τους αντικείμενα με αποκορύφωμα τον Μάριο ο οποίος με τη βοήθεια συμμαθητών του έκανε βόλτες μέσα στην αίθουσα με μία καρέκλα γραφείου που είχε ροδάκια! Για τη συγκεκριμένη ενέργεια βέβαια, δέχθηκε παρατήρηση και τη διέκοψε. Μόνο προς το τέλος της διδακτικής ώρας ενδιαφέρθηκαν ή ένιωσαν περιέργεια ακόμα 2-3 άτομα να ακούσουν τι είναι αυτό που τους έχει βάλει η καθηγήτριά τους. Τη συγκεκριμένη στάση και συμπεριφορά τους οι μαθητές/τριες τη δικαιολόγησαν στη βάση δύο διαφορετικών επιχειρημάτων. Κάποιοι/ες υποστήριξαν πως λόγω των πολύ χαλαρών ορίων που θέτει η συγκεκριμένη καθηγήτρια, σε συνδυασμό με την αλλαγή πλαισίου, ένιωσαν τόση ελευθερία που έδρασαν σαν σε διάλειμμα, ενώ άλλοι/ες αιτιολόγησαν την ακραία αδιαφορία τους και ξέφρενη συμπεριφορά τους στη βάση του ότι όσα άκουσαν δεν τους κίνησαν καθόλου το ενδιαφέρον.

Με αφορμή το παραπάνω γεγονός υπήρξαν κάποια παιδιά που εξέφρασαν την απογοήτευσή τους για τις τόσο ακραίες πράξεις των συμμαθητών/τριών τους, ενώ δήλωσαν πως εντός της ομάδας, δυσανασχετούν με όσους/ες είναι αγενείς, δείχνουν ασέβεια και «εκμετάλλευση» , ιδιαίτερα προς τους εκπαιδευτικούς που αναπτύσσουν σχέσεις μαζί τους, τους δίνουν ελευθερίες ή/και ακολουθούν πρακτικές που κάνουν το μάθημα πιο ενδιαφέρον.

3.3 ΠΡΑΚΤΙΚΕΣ ΑΝΤΙΔΡΑΣΗΣ/ΑΝΤΙΣΤΑΣΗΣ ΣΤΟΥΣ ΚΑΝΟΝΕΣ ΠΟΥ ΡΥΘΜΙΖΟΥΝ ΤΟ ΣΧΟΛΙΚΟ ΧΡΟΝΟ

Ο σχολικός χρόνος αποτελεί συστατικό στοιχείο της σχολικής ζωής, ρυθμίζεται θεσμικά και γίνεται αντιληπτός σε μία συνέχεια και συνέπεια. Ο χρόνος κατακερματίζεται και ορίζει τη λειτουργία του σχολείου, την εργασία μαθητών και εκπαιδευτικών καθώς και το ρυθμό με τον οποίο τα παιδιά θα απασχολούνται. Οι εκπαιδευτικοί είναι αυτοί που έχουν τον πρώτο λόγο στη διαχείριση του χρόνου εντός της σχολικής αίθουσας και καθορίζουν τον βηματισμό κατανέμοντας την μαθητική εργασία εντός της διδακτικής ώρας. Ο σχολικός χρόνος ορίζει επίσης τη διάρκεια παραμονής των παιδιών στο σχολικό χώρο, την ώρα άφιξης και αναχώρησης των παιδιών. Οι μαθητές/τριες υιοθετούν διαφορετικές και ποικίλες πρακτικές για να εναντιωθούν και να παραβιάσουν τους κανόνες του σχολικού χρόνου, εκδηλώνοντας την επιθυμία και την ανάγκη τους για εκδήλωση αυτονομίας.

3.3.1 Απουσίες και «κοπάνες»

Οι μαθητές παραβιάζουν τη θεσμική προδιαγραφή για την υποχρεωτική καθημερινή παρουσία επιλέγοντας σε κάποιες περιπτώσεις να απουσιάσουν από το μάθημα. Θα σφετεριστούν λοιπόν και θα χρησιμοποιήσουν όλες τις δυνατότητες που τους δίνει ο ίδιος ο θεσμός για να απουσιάσουν, χωρίς αυτή τους η πράξη να χαρακτηριστεί ως παραβατική, ως «κοπάνα». Έτσι συχνά – ιδιαίτερα τα κορίτσια – επικαλούνται κάποια αδιαθεσία ώστε να πάρουν άδεια από το διευθυντή του σχολείου και να λείψουν,

εκμεταλλευόμενες το ενδιαφέρον που δείχνει το σχολείο για τη σωματική υγεία των παιδιών. Τα μαθήματα στα οποία συνήθως επιλέγουν να λείψουν είναι αυτά που χαρακτηρίζουν ως βαρετά και/ή θεωρούν ότι δεν τους προσφέρουν χρήσιμες γνώσεις. Όσες φορές παρατηρήθηκε η συγκεκριμένη πρακτική, η αποχώρηση από το σχολείο γινόταν τις τελευταίες 2 σχολικές ώρες.

Η «κοπάνα» από την άλλη, αποτελεί μία εξαιρετικά συνηθισμένη πρακτική τόσο των μαθητών όσο και των μαθητριών. Αφενός δηλώνει την άρνησή τους να τηρήσουν τον κανόνα της υποχρεωτικής παρουσίας στην τάξη, αφετέρου είναι μία πρακτική που προσδίδει γόητρο και αναγνωρίζεται μεταξύ των μαθητών. Πολλά παιδιά διαγωνίζονται μεταξύ τους για το ποιος/α έχει κάνει τις περισσότερες απουσίες τη δεδομένη χρονική στιγμή και στοιχηματίζουν για το ποιος ή ποια θα έχει τις περισσότερες ως το τέλος της χρονιάς. Η συχνότητα λοιπόν εμφάνισης της πρακτικής είναι ένας άξονας πάνω στον οποίο η αναγνώριση αυτή χτίζεται. Άλλοι παράγοντες είναι η θέση που παίρνει ο/η κάθε μαθητής/τρια μέσα στην ομάδα της τάξης, στο σύνολο δηλαδή, εννοώντας το πόσο «μέσα» μπαίνει σε όσα συμβαίνουν ομαδικά στην τάξη. Αυτό συνεπάγεται πως οι μαθητές/τριες «χαμηλών τόνων» της τάξης, παρά το γεγονός ότι έκαναν «κοπάνες» δεν φάνηκε να χαίρουν της ίδιας αναγνώρισης από τους υπόλοιπους/ες συμμαθητές/τριες τους. Τέλος, μπορούμε να υποστηρίξουμε ότι η καλή σχολική επίδοση όταν διαπλέκεται και συνυπάρχει με τις παραπάνω πρακτικές, συμβάλει σε έναν βαθμό σε αυτή την αναγνώριση. Είναι χαρακτηριστικό το παρακάτω απόσπασμα συζήτησης που είχαν ο Διονύσης με την Αριάδνη στα πλαίσια των ομαδικών συνεντεύξεων:

> Δ: Αφού δε λείπεις πότε εσύ Δευτέρα. Μου λες έχω Σ.
>
> Α: Τι λες παιδί μου;
>
> Δ: Όποτε σου λέω να κάνουμε κοπάνα μου λες έχω Σ. και δεν έρχεσαι!
>
> Α: Ναι γιατί θα κοιμηθώ.
>
> Δ: Για να κοιμηθείς το λες;
>
> Α: Ναι γιατί εσύ θες να λείψουμε μόνο την πρώτη ώρα, εγώ σου λέω να καθίσουμε και τις δύο αλλά δε θέλεις.
>
> Δ: Τι λες μωρέ; Στο έχω πει εγώ αυτό!

Β: Να ξέρεις άμα λείψεις την πρώτη ώρα και έρθεις τη δεύτερη, θα το καταλάβει.

Α: Ναι! Θα το καταλάβει.

Δ: Μα της λέω να λείψει την πρώτη ώρα και μου λέει: «Έχω Σ.» της λέω: Ωραία, λείψε 2 ώρες, και μου λέει «Όχι!»

Α: Παιδιά λέει ψέματα!

Δ: Τι;! Εγώ;!

Α: Λέει ψέματα! Μου λέει να λείψουμε μόνο την πρώτη ώρα.

Δ: Εγώ; Δεν ψήνομαι εγώ να λείψω Σ.;

Α: Δες το απουσιολόγιο, Δευτέρες πρώτο 2ωρο έχω λείψει πάρα πολλές φορές!

Δ: Εγώ όποτε σου λέω να λείψουμε πάντως πρώτη ώρα, δεν έρχεσαι.

Α: ... Ντάξει ... Εγώ πάντως πρώτη ώρα να λείψω που έχω 2ωρο και να εμφανιστώ τη δεύτερη ώρα, δεν το κάνω στον Σ.

Στο παραπάνω απόσπασμα βλέπουμε πως η Αριάδνη δεν δέχεται την «κατηγορία» ότι δεν συμμετέχει στις κοπάνες. Τονίζει βέβαια πως δε μπορεί να λείψει μόνο την πρώτη ώρα από ένα δίωρο του ίδιο καθηγητή καθώς αυτός ίσως υποψιαστεί πως έλειψε εσκεμμένα. Στην προκειμένη περίπτωση βέβαια πρόκειται και για τον πιο αυστηρό εκπαιδευτικό, γεγονός που κάνει τόσο την θέληση για απουσία όσο και την αποφυγή να γίνει η κοπάνα αντιληπτή, ακόμα πιο έντονες.

Είναι λίγες οι φορές που κάποιος μαθητής/τρια θα επιλέξει να κάνει κοπάνα μόνος του, χωρίς να έχει κάποιον/α φίλο/η μαζί. Τα παιδιά που θα κάνουν κοπάνα χωρίς παρέα συνήθως θα επιλέξουν να μην παρευρεθούν την πρώτη ώρα για να κοιμηθούν ή θα φύγουν την τελευταία ώρα για να επιστρέψουν σπίτι τους νωρίτερα, για να διαβάσουν ή να ξεκουραστούν. Κυρίως όμως πρόκειται για μία πρακτική που επιλέγεται και πραγματοποιείται από παρέες και βασίζεται στη συλλογικότητα – είτε πρόκειται για ομάδες δύο ατόμων, είτε για ολόκληρο το τμήμα.

Η ανάγκη των μαθητικών υποκειμένων μαθητών για διαφυγή να ξεφύγουν από το σχολικό πλαίσιο και η εναντίωσή τους στο θεσμικό πλαίσιο κάποιες φορές εκφράζεται με τις λεγόμενες «ομαδικές κοπάνες», οι οποίες γίνονται ύστερα από συνεννόηση του

συνόλου της τάξης. Σε αυτές τις περιπτώσεις βέβαια θα πρέπει να είναι σύμφωνοι/ες όλοι/ες οι μαθητές/τριες και έτοιμοι/ες να υποστούν σημαντικές κυρώσεις. Για το λόγο αυτό υπάρχουν στιγμές που έρχονται σε ρήξη μεταξύ τους, όταν ένα μεγάλο ποσοστό της τάξης έχει θελήσει να απουσιάσει και κάποιοι/ες δε δέχονται να συμμετάσχουν ερχόμενοι/ες σε αντιπαράθεση με την υπόλοιπη ομάδα. Ένα τέτοιο περιστατικό μου περιέγραψαν οι μαθητές/τριες όπου, ενώ σχεδόν ολόκληρο το τμήμα είχε αποφασίσει να αποχωρήσουν ομαδικώς από το μάθημα της Χημείας, η απουσιολόγος (Αριάδνη) εξέφρασε έντονα την αντίθεσή της. Για την συγκεκριμένη της στάση, η Αριάδνη δέχθηκε έντονη κριτική από τους/τις συμμαθητές/τριες σας κατά τη διάρκεια των ομαδικών συνεντεύξεων.

Γενικώς τα παιδιά δηλώνουν τη δυσαρέσκειά τους σχετικά με όσους/ες συμμαθητές/τριες δεν σκέφτονται την ομάδα και είναι «παρτάκιες» (σκέφτονται μόνο τον εαυτό τους – «την πάρτη τους») γεγονός που επηρεάζει και άλλες πτυχές της σχολικής ζωής όπως παραδείγματος χάριν σε περιπτώσεις που χρησιμοποιούν την συλλογικότητα για «κάλυψη» του εαυτού τους. Τα παιδιά διαφωνούν και σχολιάζουν αρνητικά όσους/ες δεν αναλαμβάνουν την ευθύνη των πράξεών τους και πολλές φορές μπορεί να αφήσουν να τιμωρηθεί κάποιος άλλος αντί για αυτούς, αδίκως.[5]

Το πλαίσιο του συγκεκριμένου σχολείου ήταν πολύ αυστηρό σε ό,τι είχε να κάνει με τις κοπάνες, πόσο μάλλον στις περιπτώσεις που αυτές έπαιρναν ομαδικό χαρακτήρα. Για

[5] Μία τέτοια περίπτωση αποτελεί ένα γεγονός που μου αφηγήθηκαν όλες οι ομάδες των συνεντεύξεων και συνέβη κατά τη διάρκεια του μαθήματος της Φυσικής. Η καθηγήτρια τους είχε βάλει να παρακολουθήσουν μία ταινία για τη ζωή του Νεύτωνα και ο Γιάννης χρησιμοποιώντας το κινητό του έκλεισε τον προτζέκτορα με αποτέλεσμα να διακοπεί η προβολή. Όταν η καθηγήτρια ρώτησε ποιος το έκανε, ο Γιάννης επέλεξε να μην απαντήσει με αποτέλεσμα τον εκνευρισμό της καθηγήτριας η οποία κατέληξε στο να διακόψει οριστικά την προβολή. Τελικώς βέβαια, ύστερα από πίεση των συνομηλίκων του, ο Γιάννης μετά το τέλος του μαθήματος αποκάλυψε στην εκπαιδευτικό πως αυτός ευθυνόταν για το κλείσιμο του προτζέκτορα και αυτή με τη σειρά της εκτιμώντας την ειλικρίνειά του ανανέωσε την προβολή της ταινίας για το επόμενο μάθημα. Τα παιδιά στις συνεντεύξεις τους ανέφεραν το συγκεκριμένο παράδειγμα για να μιλήσουν και να σχολιάσουν αρνητικά την αρχική στάση του Γιάννη και να φέρουν αντίστοιχα παραδείγματα – χωρίς επαρκείς λεπτομέρειες για να αναφερθούμε σε αυτά. Παρόλα αυτά, όλες/οι του αναγνώρισαν ότι στο τέλος φάνηκε στάθηκε ειλικρινής.

το λόγο αυτό και για να αποφύγουν αυστηρές κυρώσεις, τα παιδιά μπορεί να σκαρφίζονται τρόπους για να αποφύγουν το μάθημα ή για να «καλύψουν» την παραβατικότητά τους. Χαρακτηριστικό παράδειγμα αποτελεί το ότι (μία από τις μέρες που απουσίαζα αλλά μου την περιέγραψαν) έσβησαν με Blanco από τον πίνακα ανακοινώσεων του σχολείου – όπου κάθε μέρα καταγράφονται τυχόν αλλαγές στο πρόγραμμα – την τελευταία τους διδακτική ώρα, η οποία ήταν μάλιστα Πολ. Παιδεία (το οποίο αποτελεί ένα μάθημα που, με βάση τα λεγόμενά τους, το βρίσκουν πολύ ενδιαφέρον) και υποστήριξαν ύστερα πως έφυγαν όλοι/όλες γιατί θεώρησαν πως είχαν κενό. Βλέπουμε εδώ πως το σύνολο της τάξης λειτουργεί ομαδικά, συνεργάζεται, συμμαχεί ενάντια στο σχολικό θεσμικό πλαίσιο και τους σχολικούς κανόνες. Με αυτή τους την πράξη δεν επεδίωξαν κάποια άμεση αλλαγή, ούτε στόχευσαν σε κάτι μακροπρόθεσμο, θέλησαν απλώς να σπάσουν την σχολική ρουτίνα, να αποδεσμεύσουν τον εαυτό τους και να νιώσουν ελεύθεροι/ες να αξιοποιήσουν το χρόνο αυτό με τρόπους που θα τους ευχαριστούσε.

Τέλος, σε κάποια δευτερεύοντα μαθήματα – χωρίς ουσιαστική σημασία στα μάτια των παιδιών – συνεργάζονται και λειτουργούν με τρόπους που να οδηγήσουν στην ακύρωση του μαθήματος ή στη μείωση της διάρκειάς τους. Όπως μου περιέγραψαν, όταν ο/η εκπαιδευτικός αργήσει πολύ να εμφανιστεί για την έναρξη του μαθήματος αυτοί/ες διασκορπίζονται στο χώρο του σχολείου με αποτέλεσμα να αργεί πολύ η έναρξη του μαθήματος ή λόγω δυσκολίας εύρεσης όλων των παιδιών, να μην πραγματοποιείται το μάθημα (γεγονός που συμβαίνει κυρίως με την καθηγήτρια που κάνει το μάθημα του project). Η συγκεκριμένη πρακτική, όπου όλα τα παιδιά της τάξης γίνονται συνεργάτες και «συνωμοτούν» ενάντια στη σχολική εξουσία και καταφέρνουν να ανατρέψουν την σχολική περίπτωση και να αποφύγουν το μάθημα (ή έστω ένα μέρος του) χαρακτηρίζεται ως «αγαπημένη» από το Νάσο, όπως φαίνεται στο παρακάτω απόσπασμα. Γενικώς τα παιδιά αξιολογούν ως θετικές στιγμές στο σχολείο όλα όσα κάνουν μέσα στη συλλογικότητα. Δεν υπήρξε κανένας μαθητής και καμία

μαθήτρια που να ανέφερε στις θετικές στιγμές κάτι που να αφορούσε αποκλειστικό τον/την ίδιο/α, την επίδοσή του για παράδειγμα ή κάτι που έκανε εκτός της ομάδας.

> Β.: Υπάρχει κάποια στιγμή στο σχολείο που να την ευχαριστιέστε πραγματικά;
>
> Ν.: Ναι. Όταν αργεί ο καθηγητής (γέλια!) Βγαίνουμε ρε παιδί μου όλοι έξω, αυτό συμβαίνει συνήθως στην Τ., βγαίνουμε όλοι έξω, διασκορπιζόμαστε ε και μετά βαριέται να μπει μέσα. Σου λέει "πού να κάθομαι να τα μαζεύω τώρα;!" και απλά μας αφήνει...

Η εσκεμμένη απουσία από το μάθημα πολλές φορές γίνεται χωρίς κάποιο σημαντικό ή ιδιαίτερο λόγο. Οι μαθητές/ριες απουσιάζουν απλώς για να απουσιάσουν και να εναντιωθούν στη σχολική ανία. Επιλέγουν να απουσιάσουν συνήθως πρώτες (ή και κάποιες φορές τελευταίες ώρες) καθώς γνωρίζουν πως αν λείψουν ενδιάμεσες ώρες θα γίνουν αντιληπτοί/ες πως απουσιάζουν σκοπίμως και σίγουρα θα επιπληχθούν, αν καταφέρουν να γλιτώσουν την τιμωρία. Αντίθετα τις πρώτες ώρες μπορεί να θεωρηθεί ότι λείπουν λόγω αργοπορίας ή ασθένειας, ενώ για τις τελευταίες είτε δεν δίνεται μεγάλη σημασία από τους/τις εκπαιδευτικούς, είτε λόγω του ότι μετά δεν θα εμφανιστούν «γλιτώνουν» την τιμωρία. Επίσης, οι εκπαιδευτικοί τους οποίους αποφεύγουν είναι συγκεκριμένοι και για τους περισσότερους κοινοί. Είναι αυτοί που στα μαθήματά τους η διδασκαλία είναι απρόσωπη και βαρετή, που δεν δίνουν φωνή στα παιδιά και το κλίμα της τάξης είναι βαρύ. Πρώτοι σε προτίμηση για την πιθανότητα κοπάνας στην ώρα τους είναι ο μαθηματικός της τάξης και ο φιλόλογος που δίδασκε Αντιγόνη.

Οι ίδιοι οι μαθητές αποδίδουν την κοπάνα στη «βαρεμάρα» ή τη «νύστα» και την ανάγκη για να «ξεσκάσουν», να «γλιτώσουν» την πλήξη. Τα παιδιά φεύγοντας από το σχολείο περνούν την ώρα τους με φίλους σε διπλανό καφέ παίζοντας, συζητώντας, κάνοντας αστεία, ενώ πιο σπάνια, επιστρέφουν στο σπίτι τους. Με την «κοπάνα» διεκδικούν την ανεξαρτησία τους και την «απελευθέρωσή» τους από το σχολικό πειθαρχικό περιβάλλον, αποζητούν ευκαιρίες για αυτοπροσδιορισμό έξω από το

κανονικοποιητικό και κανονιστικό πλαίσιο που αναμένει από αυτά συγκεκριμένες συμπεριφορές, ταυτότητες και στάσεις.

Θα μπορούσα να υποστηρίξω πως οι μαθητές, λόγω του ότι η κοπάνα δεν τους προσφέρει δύναμη για να διαπραγματευτούν την σχολική πραγματικότητα, δεν αντιλαμβάνονται συνειδητά την πράξη αυτή ως εναντιωματική. Όμως αν συνδυάσει κανείς τα λεγόμενά τους για το πότε επιλέγουν να λείψουν, τη γνώμη που εκφράζουν για τους εκπαιδευτικούς και την εκπαιδευτική διαδικασία βλέπουμε ότι συχνά είναι απαξιωτική/κριτική ως προς τις πρακτικές των εκπαιδευτικών και τη σχέση που αναπτύσσουν μαζί τους.

> Β: Πότε και γιατί επιλέγετε να κάνετε κοπάνες;
>
> Παύλος: **Όσες φορές έχω κάνει, έκανα όταν αυτός που είχαμε πρώτη ώρα ήταν Ε.** Δηλαδή αν κοιτάξεις οι περισσότερες κοπάνες μου είναι πρώτη ώρα Ε. Τώρα όλες τις άλλες ήταν κυρίως μέρες που δεν είχα ξυπνήσει! Δεν λειτουργούσα.
>
> Χρύσα: Να πω; Όταν πίστευα ότι το πρόγραμμα είναι πολύ φορτωμένο και **ήθελα κάτι να ξεσκάσω**. Ότι ας πούμε, δε μπορώ να κάνω άλλο μάθημα, είναι και το μάθημα βαρετό.. δεν μου μεταδίδει τίποτα πέρα από γνώσεις όπως ας πούμε τα μαθηματικά που εμένα δεν με ενδιαφέρουνε, ε τότε κυρίως.
>
> Μάριος: Θα σου πω εγώ, έχω 63 απουσίες, οι 4 είναι ωριαίες, οι 21 είναι που έχω λείψει όλη μέρα και όλες οι άλλες είναι κοπάνες. Θα σου πω το λόγο. **Να πας Σ. δίωρο Δευτέρα είναι λίγο … επίπονο**, επίσης έχω λείψει πολλές φορές Παρασκευή, ερήμην επειδή ήταν Παρασκευή, αλλά εκεί που θέλω να λείψω πραγματικά είναι Ε. Δηλαδή θέλω να λείψω περισσότερο κι από όσο θέλω να λείψω στον Σ. Περνάω πολύ πιο ωραία στον Σ., μπορεί να είσαι στρατιωτάκι, να μην κάνεις μάθημα, να μην σου αρέσει αλλά τη μαλακία σου θα την πετάξεις, δεν υπάρχει περίπτωση να μην … Εγώ και ο Λευτέρης τουλάχιστον έχουμε πετάξει αρκετές φορές και μπορεί και ο Σ. ο ίδιος να πετάξει καμιά βλακεία και κάνει την πλάκα … που θεωρεί αυτός … που δε γελάει κανένας!
>
> Μαριάνθη: Εγώ ας πούμε κάνω πολύ τελευταίες ώρες, δε μπορώ βέβαια πολύ με αυτούς που έχουμε. Μόνο Β. και Χ.
>
> Β: Γιατί;
>
> Μαριάνθη: Δε μπορώ! Δε μπορώ άλλο.
>
> Β: Κουράζεσαι;
>
> Μαριάνθη: **Ναι, κουράζομαι! Με πιάνει πονοκέφαλος και θέλω να φύγω**.

Χάρης: **Εγώ πάντα κάνω κάθε Τρίτη ή κάθε Τετάρτη γιατί η Ιστορία ή τα Αγγλικά μου είναι αδιάφορα**, ειδικά αν καθίσουν και οι άλλοι της παρέας.

Μάριος: Θεωρείς ότι είναι αδιάφορα ή αχρείαστα;

Χάρης: Για μένα αδιάφορα.

Νικήτας: Εγώ στις αρχές έκανα πιο πολύ, αλλά από την ώρα που άρχισαν να παίρνουν τηλέφωνο τη μάνα μου και μου τα σκότιζε σταμάτησα να κάνω.

Β: Ναι αλλά γιατί έκανες;

Νικήτας: **Γιατί βαριόμουνα να πάω πρώτη ώρα, κοιμόμουνα, δε μπορούσα.**

(Οι υπογραμμίσεις είναι δικές μου)

Σύμφωνα με τα λεγόμενα των μαθητών/τριών που πήραν μέρος στη συνέντευξη, για τους/τις περισσότερους/ες πρωταρχικό κριτήριο για το αν θα απουσιάσουν αποτελεί η σχέση που έχουν με τον/την εκπαιδευτικό και ο τρόπος με τον οποίο προσεγγίζει το διδακτικό αντικείμενο, ενώ αρκετοί δήλωσαν πως η πιθανότητα εξέτασης μπορεί να είναι ακόμα πιο σημαντικός λόγος για να απουσιάσουν αδικαιολόγητα.

3.3.2 Επί μέρους υπονόμευση των κανόνων του σχολικού χρόνου

Πολλές φορές βέβαια οι μαθητές επιλέγουν διαφορετικές μορφές υπονόμευσης των κανόνων, αλλά φροντίζοντας να μην υπερβούν (κατά πολύ) τα επιτρεπτά όρια σχετικά με την υποχρεωτική παρουσία τους στην τάξη και εκμεταλλεύονται έτσι οποιαδήποτε ευκαιρία μπορεί να τους δοθεί για να απουσιάσουν έστω και λίγο. Αρκετά συνηθισμένο φαινόμενο είναι η «διαμάχη» για το ποιος θα πάει να πλύνει το σφουγγάρι στην έναρξη του μαθήματος για να απουσιάσει κάποια λεπτά (συνήθως μάλιστα αργοπορούν αρκετά). Μία άλλη αρκετά συνηθισμένη πρακτική είναι να φτάσουν επίτηδες αργοπορημένα στην αίθουσα με σκοπό να τους αποβάλει ο/η εκπαιδευτικός και έτσι να χάσουν το μάθημα. Ίσως η συγκεκριμένη κίνηση από την πλευρά των μαθητών/τριών να φαίνεται ακατανόητη, με το σκεπτικό πως θα μπορούσαν απλώς να μην εμφανιστούν, κάνουν «κοπάνα», όμως με την συγκεκριμένη τακτική δείχνουν στον/ην εκπαιδευτικό πως είναι παρόντες/ούσες στο σχολείο, πως θέλησαν να έρθουν, όμως άργησαν, πώς «έκαναν ό,τι καλύτερο μπορούσαν», συνεπώς να «εξιλεωθούν» στα μάτια του/ης δημιουργώντας μία θετικότερη εικόνα.

Τα μαθητικά υποκείμενα εκφράζουν έντονα την αγανάκτησή τους απέναντι στην πολύωρη υποχρεωτική παραμονή τους στο σχολείο και τις ώρες λειτουργίας του. Δυσανασχετούν επίσης έντονα όταν οι εκπαιδευτικοί καταχρώνται την εξουσία τους και τον έλεγχο που έχουν στο σχολικό χρόνο και «τρώνε» χρόνο από το διάλειμμα για να τους αναθέσουν δουλειά για το σπίτι. Τα παιδιά έχουν ανάγκη να βγουν από τη σχολική αίθουσα, έστω κι αν είναι για 5΄, θέλουν να έρθουν σε επαφή με την παρέα τους, να αστειευθούν, να κινήσουν τα σώματά τους, να νιώσουν ελευθερία λόγου και κινήσεων. Ο σχολικός χρόνος για τα παιδιά πολλές φορές είναι «εχθρός» και στέκεται απέναντι στην ανάγκη τους για διαφυγή από τη σχολική τάξη και το βαρετό/κουραστικό μάθημα. Αυτό διαφαίνεται καθαρά στις διαρκείς ματιές που ρίχνουν στα ρολόγια τους, στις ερωτήσεις που κάνουν μεταξύ του «πόση ώρα ακόμα;» και στην έντονη δυσαρέσκεια που εκφράζουν όταν ο χρόνος που ακούν να απομένει μέχρι το διάλειμμα ξεπερνάει το προσδοκώμενο. Χαρακτηριστικό είναι επίσης το γεγονός ότι πολλά παιδιά, κυρίως τα αγόρια, σηκώνονται από την καρέκλα τους ακαριαία με το χτύπημα του κουδουνιού, ακόμα κι αν ο/η εκπαιδευτικός μιλάει ακόμα. Βέβαια αυτό δεν συναντάται σε όλες τις διδακτικές ώρες, εξαρτάται από το κύρος ή την αυστηρότητα του/της εκπαιδευτικού.

Επιπλέον, οι μαθητές/τριες νιώθουν πως οι εφτά ώρες σε καθημερινή βάση είναι πολλές και εξαντλητικές, ενώ ακατανόητη και εξοντωτική – πνευματικά κυρίως – φαίνεται να είναι για τα παιδιά και η διαμόρφωση του αναλυτικού προγράμματος. Αδυνατούν να κατανοήσουν – και ασκούν αρνητική και έντονη κριτική – στο γεγονός ότι η Γυμναστική συναντάται μόνο μία φορά μέσα στο εβδομαδιαίο πρόγραμμα, ενώ άλλα δευτερεύοντα μαθήματα, συγκεκριμένα κάνουν λόγο για τα Θρησκευτικά, καταλαμβάνουν δύο διδακτικές ώρες στο πρόγραμμα.

3.4 ΑΝΤΙΣΤΑΣΕΙΣ ΣΤΗΝ ΕΡΓΑΣΙΑ ΕΝΤΟΣ ΤΗΣ ΣΧΟΛΙΚΗΣ ΤΑΞΗΣ –-ΟΙ ΑΠΟΨΕΙΣ ΤΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ/ΤΡΙΩΝ ΓΙΑ ΤΗΝ ΑΞΙΑ ΤΗΣ ΓΝΩΣΗΣ

Η εργασία που έχουν να κάνουν οι μαθητές στα συγκεκριμένα χωροχρονικά πλαίσια είναι σε ένα βαθμό προδιαγεγραμμένη θεσμικά, προσδιορίζεται όμως πάντα και από τον/ην εκπαιδευτικό και το διδακτικό αντικείμενο. Η αναμφισβήτητη υποχρέωση των μαθητών/τριών είναι να παρακολουθούν το μάθημα, να συμμετέχουν σε αυτό, να ασχολούνται με τις εργασίες και δραστηριότητες που ανατίθενται από τον/την καθηγητή/τρια. Με άλλα λόγια τα μαθητικά υποκείμενα είναι υποχρεωμένα σε μία πνευματική εργασία, στην οποία όμως συχνά αντιστέκονται με διάφορες πρακτικές, αρνούμενοι/ες τον ρόλο που τους έχει ανατεθεί από το θεσμικό σχολικό πλαίσιο.

Τα παιδιά πολύ συχνά παραβιάζουν τους κανόνες και παίζουν κατά τη διάρκεια του μαθήματος μετατρέποντας το χώρο της σχολικής τάξης σε χώρο αυτοπροσδιορισμού ή χώρο διασκέδασης, τον οποίο απομονώνουν με έναν τρόπο από το πλαίσιο χρήσης του. Η τρίλιζα αποτελεί το πιο δημοφιλές παιχνίδι, ενώ αρκετά συχνά παίζουν «πρόσωπο – ζώο – πράγμα», «S.O.S.», δημιουργούν αυτοσχέδια μπαλάκια από χαρτί με τα οποία παίζουν ποδοσφαιράκι στο θρανίο ή μπάσκετ με το καλάθι των αχρήστων.

Κάποιες φορές, η αντίσταση στη σχολική εξουσία και την κυριαρχία του/της εκπαιδευτικού εντός της σχολικής αίθουσας παίρνει συλλογικό χαρακτήρα με αποτέλεσμα τα παιδιά να παίζουν ομαδικά παιχνίδια που απαιτούν συνεργασία. Τέτοια παιχνίδια επιλέχθηκαν από τους/τις μαθητές/τριες κατά τη διάρκεια διδακτικών ωρών όπου οι καθηγητές/τριες είναι ανεκτικοί/ες και τα όρια που θέτουν είναι χαλαρά, σε μαθήματα που θεωρούνται «χαμηλού» κύρους είτε σε περιπτώσεις μαθημάτων όπου ο/η διδάσκων/ουσα δεν χαίρει εκτίμησης και σεβασμού από τα παιδιά. Ένα από αυτά τα παιχνίδια είναι ο χαρτοπόλεμος – με χάρτινα αυτοσχέδια μπαλάκια – όπου κάθε φορά που το επιτηρητικό βλέμμα του/της εκπαιδευτικού στρέφεται προς αντίθετη κατεύθυνση, τα παιδιά ανταλλάσσουν «πυρά».

Οι μαθητές/τριες αξιολογούν τις ομαδικές πράξεις εναντίωσης στους σχολικούς κανόνες εξαιρετικά θετικά. Χαρακτηριστικό παράδειγμα είναι ένα ακόμα ομαδικό παιχνίδι, το οποίο χαρακτηρίζουν ως «αγαπημένη στιγμή» εντός της σχολικής πραγματικότητας, τη «**φρουτοσαλάτα».** Σύμφωνα με τους κανόνες του, κάθε μαθητής/τρια επιλέγει ένα φρούτο, το οποίο καθ' όλη τη διάρκεια του παιχνιδιού τον/την χαρακτηρίζει και αντικαθιστά το όνομά του/της. Κάποιος/α ορίζεται ως «μάνα» και είναι υπεύθυνος/η να φωνάζει σε ανύποπτο χρόνο ένα φρούτο. Τη στιγμή εκείνη όποιος/α έχει επιλέξει να «είναι» αυτό το φρούτο πρέπει να σηκωθεί όρθιος/α στην τάξη για κάποια δευτερόλεπτα, ανεξάρτητα από το αν κινδυνεύει να γίνει αντιληπτός από τον/της καθηγητή/τρια.

Πρόκειται για ένα παιχνίδι το οποίο καταπατάει σε μεγάλο βαθμό τους κανόνες της σχολικής περίστασης σχετικά με την θέση των μαθητών, της κίνησής τους μέσα στην σχολική τάξη, της εργασίας τους και εναντιώνεται στο επιτηρητικό βλέμμα. Έτσι τα μαθητικά υποκείμενα προσπαθούν να δημιουργήσουν ένα κλίμα ευχάριστο για αυτά, να διασκεδάσουν και να αποκτήσουν ένα είδος ελευθερίας, ενώ ταυτόχρονα διαμορφώνουν μία στιγμή συνεργασίας του μαθητικού συνόλου της τάξης και συντονισμένης εναντίωσης στη σχολική πειθαρχία.

Μία ακόμα πρακτική που αντιβαίνει στους σχολικούς κανόνες είναι το μάσημα της τσίχλας. Τα παιδιά «κοροϊδεύουν» το επιτηρητικό βλέμμα του/της εκπαιδευτικού καθώς μασούν τις τσίχλες τους τις στιγμές που αυτός/ή είναι στραμμένος/η προς αντίθετη κατεύθυνση. Συχνά μάλιστα, όταν αυτό πέσει στην αντίληψή του/της και τους ζητηθεί να φτύσουν την τσίχλα, προσπαθούν είτε να τους πείσουν ότι πρόκειται για «καραμέλα για το λαιμό», είτε να διαπραγματευτούν το αν χρειάζεται να την φτύσουν και κάποιες φορές να προσποιηθούν ότι τη φτύνουν, αφού γυρίζουν από το καλάθι των σκουπιδιών, έχοντας την τσίχλα ακόμα στο στόμα τους. Παρατηρήθηκε επίσης η κατανάλωση φαγώσιμων τη διάρκεια του μαθήματος, ακόμα μία πρακτική που εναντιώνεται πλήρως στους σχολικούς κανόνες που αφορούν την χρήση της σχολικής αίθουσας ως χώρου εργασίας και που προσπαθεί να «κοροϊδέψει» και να ξεγελάσει το

επιτηρητικό βλέμμα του/της εκπαιδευτικού, ενώ δείχνουν να μην δίνουν σημασία για τη φασαρία που δημιουργείται από τις συσκευασίες των τροφίμων.

Ένας ακόμα τρόπος να ξεφύγουν από την εργασία που αναμένεται από τους/τις ίδιους/ες να κάνουν είναι να ασχολούνται με διάφορα αντικείμενα που φέρνουν μαζί τους, μετατρέποντάς τα σε «παιχνίδια», όπως για παράδειγμα ψαλίδια ή διαβήτες. Στο μάθημα της πληροφορικής, όπου το πλαίσιο είναι πιο χαλαρό λόγω της εργαστηριακής φύσης του μαθήματος, εμφανίστηκε μάλιστα κάποια στιγμή και μία τράπουλα· συγκεκριμένα ο Χάρης προσπαθούσε να κάνει «μαγικά κόλπα». Επιπλήχθηκε από τον εκπαιδευτικό, αλλά παρ' όλα αυτά μόλις ο καθηγητής γύρισε το βλέμμα του προς την αντίθετη κατεύθυνση, ο Χάρης συνέχισε την ενασχόλησή του με την τράπουλα και μάλιστα ήρθε προς το μέρος μου για να κάνει μία μικρή επίδειξη των όσων «μαγικών» του.

Καθηγητής: Πάλι μαγικό; Έλα δεν είναι χώρος για τράπουλα! Βάλ' τη μέσα!

Κάνει πως απομακρύνεται και με το που γυρίζει την πλάτη του ο καθηγητής έρχεται προς το μέρος μου.

Υπήρξαν μάλιστα συγκεκριμένοι μαθητές που έκαναν χρήση του κινητού τους τηλεφώνου κατά τη διάρκεια των μαθημάτων. Αυτή η πρακτική δήλωνε σαφή αδιαφορία προς τον/την εκπαιδευτικό, καθώς οι μαθητές απορροφούνταν έντονα και απουσίαζαν πλήρως πνευματικά από την αίθουσα. Η ανάγκη τους να διαφύγουν από τη ρουτίνα της σχολικής τάξης τους οδηγούσε στο να πάρουν στην ουσία σημαντικό ρίσκο για τη χρήση του κινητού, παραβλέποντας τον κίνδυνο της τιμωρίας σε περίπτωση που έπεφταν στην αντίληψη κάποιου/ας εκπαιδευτικού. Οι κανονισμοί γύρω από τη χρήση του κινητού στο σχολείο ήταν ιδιαίτερα αυστηροί καθώς απαγορευόταν η οποιαδήποτε χρήση του εντός του σχολικού χώρου. Ο υποδιευθυντής, σχεδόν καθημερινά, υπενθύμιζε μετά το πέρας της πρωινής προσευχής, τον συγκεκριμένο κανόνα και τις κυρώσεις σε περίπτωση παραβίασής του.

Οι μαθητές/τριες αντιστέκονται επίσης στην «κανονικοποιητική» και ομογενοποιητική πρακτική του σχολείου που θέλει το χώρο στείρο, χωρίς προσωπικά στοιχεία των υποκειμένων που εντός του περνούν ένα πολύ μεγάλο μέρος της ζωής τους. Μαθητές και μαθήτριες προσπαθώντας να δημιουργήσουν χώρους ιδιωτικότητας, να μετατρέψουν τη σχολική τάξη σε έναν οικείο χώρο δίνοντας το στίγμα τους, επιλέγουν να ζωγραφίσουν στα βιβλία τους, τα θρανία τους και τις καρέκλες. Συγκεκριμένα υπήρξαν μαθητές και μαθήτριες που επανειλημμένα γράφανε τα θρανία τους παρά τις συχνές παρατηρήσεις από τους εκπαιδευτικούς για καθαρά θρανία και τον γενικό κανονισμό του σχολείου που τους υποχρεώνει να φροντίζουν να διατηρείται ο σχολικός χώρος καθαρός. Οι Γκότοβος, Μαυρογιώργος και Παπακωνσταντίνου (1986:182) αναφερόμενοι στα σχολικά θρανία κάνουν λόγο για έπιπλα καταπιεστικά που κάνουν αδύνατη την «φυσική» ή και «ψυχολογική» φυγή, γεγονός που εξηγεί τις *«χαραγμένες φωνές» των μαθητών/τριών επάνω τους.* Αυτές οι «φωνές» συνήθως σχετίζονται με τα ενδιαφέροντα των παιδιών, γι' αυτό και όσα βλέπουμε γραμμένα είναι κυρίως στίχοι τραγουδιών, συνθήματα ομάδων ή ζωγραφιές που μετατρέπουν τα θρανία σε οικείους χώρους και πεδία προσωπικής έκφρασης. Η ζωγραφική των σχολικών επίπλων κατά τη διάρκεια του μαθήματος αποτελεί μία ταυτόχρονη παραβίαση διαφορετικών κανόνων και αρχών που έχουν να κάνουν τόσο με τον φυσικό-υλικό χώρο όσο και με τη χρήση του. Αφενός τα παιδιά δεν διατηρούν το χώρο καθαρό, όπως προβλέπεται από τον κανονισμό, και αφετέρου απαξιώνουν την εξουσία των εκπαιδευτικών και τις υποδείξεις τους, ενώ αρνούνται και την εργασία που οφείλουν να κάνουν, η οποία αφορά την παρακολούθηση του μαθήματος και την ενασχόληση με τις δραστηριότητες που αναθέτουν οι εκπαιδευτικοί.

Χαρακτηριστική πρακτική που ακολουθούν μαθητές και μαθήτριες παραβλέποντας και ουσιαστικά «απαξιώνοντας» το βλέμμα των εκπαιδευτικών αλλά και την εργασία που τους ανατίθεται, είναι και η ενασχόληση με άλλα μαθήματα κατά τη διάρκεια της παράδοσης του μαθήματος. Υπήρξε εξαιρετικά συχνό φαινόμενο, και μάλιστα σε μερικά μαθήματα κατ' εξακολούθηση, πολλοί από τους μαθητές να ασχολούνται με τη

λύση ασκήσεων για επόμενα μαθήματα ή για το φροντιστήριο. Πολλές φορές οι εκπαιδευτικοί αγνοούν και οι ίδιοι αυτούς τους μαθητές, άλλες πάλι οι μαθητές δέχονται επιπλήξεις και ορισμένες μάλιστα με έντονο τρόπο. Από τις συνεντεύξεις των μαθητών διαφαίνεται πως υπάρχουν διδακτικές ώρες που λόγω του χαρακτήρα που παίρνει η εκπαιδευτική διαδικασία τους «βολεύουν» να διαβάσουν κάτι άλλο, αφού δεν ενδιαφέρονται για την παρακολούθηση του μαθήματος που διδάσκεται.

Αξίζει να αναφερθεί πως σε ορισμένες περιπτώσεις, μπορεί ο/η μαθητής/τρια να είναι παρών/ούσα φυσικά στην αίθουσα αλλά νοερά να ταξιδεύει, να χαζεύει, να βρίσκεται στο προαύλιο και συνεπώς να απέχει από την εργασία του.

«Κυρία ρωτήστε με πάλι γιατί χάζευα!»

Οι μαθητές, πλησιάζοντας πια τις εισαγωγικές εξετάσεις για το πανεπιστήμιο, απαξιώνουν στην πλειοψηφία τους τα γνωστικά αντικείμενα που δεν συνδέονται με αυτές. Συνολικότερα αποδίδουν μεγάλη σημασία στο φροντιστήριο, απαξιώνοντας αυτό που γίνεται στο σχολείο. Αυτή τη γενική απαξίωση προς το σχολείο την συνδέουν άμεσα και με τη στάση των εκπαιδευτικών. Φαίνεται πως η λειτουργία του σχολείου εξαρτάται από έναν φαύλο κύκλο όπου η απαξίωση του σχολείου γεννάει αδιαφορία στους εκπαιδευτικούς, η οποία με τη σειρά της γεννάει μεγαλύτερη αδιαφορία και απαξίωση από τους μαθητές/τριες.

Βασιλική: Μαθαίνεις;

Ν: Ε ναι, μαθαίνεις!

Δ: Μαθαίνεις, αλλά επιφανειακά λίγο.

Α: Για μένα, αν προσέξεις, μαθαίνεις.

Ν: Φανταστείτε, το λέω ΕΓΩ ότι μαθαίνεις!

Α: Κοίτα, χρειάζεται για μένα για να πεις ότι έμαθα, πολύ δικό σου και προσωπικό κόπο, αλλά θεωρώ ότι αν έχεις περάσει από καθηγητές που είναι καθηγητές, τότε μαθαίνεις, πολλά.

Δ: Απλά δε μαθαίνεις ουσιώδη πράγματα τόσο πολύ. Δηλαδή μπορείς να μάθεις άνετα, αλλά δε στο κάνουν έτσι το μάθημα για να μάθεις. Δηλαδή τώρα εγώ

> μαθαίνω πώς κλίνεται το λύω, δε μου μαθαίνει όμως τι μηνύματα θέλει να περάσει η Αντιγόνη, αυτά δε μου τα δείχνει.
>
> Α: Αυτό κάνεις φέτος στην Αντιγόνη, βλαμμένο!
>
> Δ: Όχι, αλλά σου λέω γενικά.
>
> Α: Δεν κάνεις μετάφραση…
>
> Δ: Ναι σου λέω ρε παιδί μου το νόημα του σχολείου γενικά πώς έχει γίνει.
>
> Α: Κοίτα, βασικά στο λύκειο, το λύκειο για μένα δεν είναι σχολείο. Έχει χαθεί λίγο ...
>
> Δ: Ναι όντως …
>
> Α: Από τη μία τα παιδιά το αγνοούν, από την άλλη οι καθηγητές φοβούνται, νιώθουν μια έχθρα προς τα φροντιστήρια και ξεσπάνε στα παιδιά, κατάλαβες; Οπότε δεν υπάρχει γενικά καλό κλίμα.

Ενδιαφέρον παρουσιάζουν τα λόγια της Μαριάνθης. η οποία υποστηρίζει πως νιώθει πως στο σχολείο «χάνει χρόνο από τη ζωή της» και θεωρεί πως με δικό της προσωπικό διάβασμα για πράγματα που την ενδιαφέρουν μπορεί να μάθει περισσότερα.

Δε θα μπορούσαμε σε καμία περίπτωση να υποστηρίξουμε πως οι μαθητές απορρίπτουν την χρησιμότητα της εκπαίδευσης, το γεγονός δηλαδή πως αποτελεί ένα χρήσιμο εφόδιο και είναι ωφέλιμη για την μετέπειτα σταδιοδρομία τους αλλά και για το επαγγελματικό τους μέλλον. Όμως διαφαίνεται καθαρά πως βλέπουν το σχολείο εργαλειακά ως το μόνο μέσο για να δώσουν πανελλήνιες- και αξιολογούν ως σημαντικά τα μαθήματα της κατεύθυνσης. Φαίνεται να θεωρούν ουσιαστικά σημαντική για τους/τις ίδιους/ες μόνο τη γνώση που πηγάζει από μαθήματα που φέρνουν τον έξω κόσμο εντός της τάξης, συνεπώς μιλάνε θετικά μόνο για τα μαθήματα και τους διδάσκοντες που με τον τρόπο διδασκαλίας τους μπορούν να τους δώσουν γενικές γνώσεις «για τη ζωή», που μπορούν να τους «κοινωνικοποιήσουν» όπως είναι η Πολιτική Παιδεία και η Ιστορία[6]. Οι μαθητές αναγνωρίζουν και την κοινωνική σημασία των διαπιστευτηρίων που παρέχει το σχολείο και την κοινωνικοποιητική τους σημασία. Αναγνωρίζουν δηλαδή πως ένας/μία νέος/α που δεν έχει τελειώσει το σχολείο

[6] Το μάθημα της Ιστορίας διδάσκεται από τον εκπαιδευτικό της τάξης με έναν τρόπο που παραλληλίζει τα γεγονότα που διδάσκονται τα παιδιά με ιστορικά γεγονότα και συγκυρίες του σήμερα.

στιγματίζεται αρνητικά και περιθωριοποιείται όπως φαίνεται και στην φράση του Νάσου κατά τη συνέντευξη:

«...ξέρω παιδιά που δεν το έχουν τελειώσει [...] **είναι δαχτυλοδειχτούμενοι**.»

(Η υπογράμμιση είναι δική μου)

3.5 ΠΑΡΑΒΙΑΣΕΙΣ ΤΩΝ ΚΑΝΟΝΩΝ ΧΡΗΣΗΣ ΤΟΥ ΛΟΓΟΥ

Εντός του χωροχρονικού πλαισίου του σχολείου και των κανόνων που το διέπουν, υπάρχουν θεσμοθετημένοι ή μη κανόνες χρήσης του λόγου. Οι μαθητές και οι μαθήτριες μέσα στην σχολική τάξη δεν επιτρέπεται να μιλούν αν δεν πάρουν το λόγο ούτε βεβαίως και συνομιλούν με τους διπλανούς τους παρά σε ελάχιστες περιπτώσεις που αποτελούν εξαίρεση[7]. Δεν επιτρέπεται να διακόπτουν τον/την εκπαιδευτικό αλλά ούτε και τους συμμαθητές τους, ο τόνος της φωνής τους δε μπορεί να είναι υψηλός και βεβαίως πρέπει να υπακούν στους κοινωνικούς κανόνες ευγένειας.

Όπως είναι αναμενόμενο, οι μαθητές/τριες παραβιάζουν πολλούς από αυτούς τους κανόνες καθημερινά και σε μεγάλο βαθμό, αμφισβητώντας την εξουσία του/της εκπαιδευτικού και την ικανότητα να επιβληθεί ή/και να κινήσει το ενδιαφέρον τους με τη διδασκαλία του/της. Οι μαθητές/τριες αντιδρώντας στη σχολική εξουσία που τους θέλει σιωπηλούς και πειθήνιους, χρησιμοποιούν πρακτικές που «σπάνε» την επιθυμητή και απαραίτητη σιωπή.

Μία βασική στρατηγική που ακολουθείται από τους μαθητές με στόχο τον έλεγχο της κατάστασης εντός της αίθουσας είναι αυτή της πρόκλησης φασαρίας. Οι ομιλίες μεταξύ των μαθητών είναι εξαιρετικά συχνές και τις συναντάμε ακόμα και στα πλαίσια του μαθήματος των πιο αυστηρών καθηγητών. Ψίθυροι, δυνατότερες συνομιλίες,

[7]Μία τέτοια περίπτωση είναι η ομαδοποίηση που κάνει η καθηγήτρια των Θρησκευτικών στα παιδιά, ζητώντας τους να συζητήσουν και να αναλύσουν σε μικρές ομάδες ζητήματα σχετικά με τη θεματική του μαθήματος. Η συγκεκριμένη η πρακτική, παρόλο που διαφοροποιείται από τον συνήθη αυστηρό έλεγχο χρήσης του λόγου και αφήνει σημαντικό περιθώριο ελευθερίας, έχει παρ'όλα αυτά συγκεκριμένο ρυθμιστικό πλαίσιο που ορίζεται από την εκπαιδευτικό.

χαμηλόφωνα γέλια είτε πιο δυνατά, φωνές από την μία άκρη της αίθουσας στην άλλη, αποτελούν όλα συστατικά της σχολικής καθημερινότητας. Οι εναλλαγές στον τρόπο και τον βαθμό που θα επιλέξουν τα μαθητικά υποκείμενα να διαταράξουν την σιωπή της τάξης εξαρτώνται άμεσα από τα όρια του επιτρεπτού θορύβου που θέτει ο/η κάθε εκπαιδευτικός και συνεπώς τις αντιδράσεις σε αυτές.

Η πρόκληση φασαρίας αποτελεί κατά βάση ομαδική πρακτική των μαθητών. Έτσι μιλούν με τον/την διπλανό/ή, με συμμαθητές/τριες που κάθονται στα μπροστινά θρανία ή σε μικρή ακτίνα από το θρανίο τους. Ανάλογα με τα όρια που έχουν τεθεί ή ανάλογα με το κατά πόσο οι ίδιοι/ες μαθητές/τριες έχουν καταφέρει να επηρεάζουν τον ορισμό της περίστασης στην τάξη[8], οι συνομιλίες επεκτείνονται, «ανοίγουν» και συμπεριλαμβάνουν ακόμα και το σύνολο της τάξης. Οι μαθητές/τριες συχνά αστειεύονται μέσα στην τάξη, σχολιάζουν άσχετα με το μάθημα πράγματα ή τα λεγόμενα των συμμαθητών τους, πολλές φορές μάλιστα κοροϊδευτικά. Σε ακραίες περιπτώσεις φασαρίας, τις οποίες συναντάμε κυρίως στα φιλολογικά μαθήματα (Έκθεση, Κείμενα, Φιλοσοφία) και στα Αγγλικά παρατηρήθηκαν οι μαθητές να φωνάζουν, να τραγουδάνε, να μιλάνε χωρίς άδεια, να διακόπτουν την εκπαιδευτικό. Συχνά χρησιμοποιούσαν ακόμα και το σώμα τους για να προξενήσουν θόρυβο, χτυπούσαν παλαμάκια ή έκαναν περίεργους ήχους με το στόμα.

Επίσης παρατηρήθηκε σε μεγάλη συχνότητα στα παραπάνω μαθήματα, αλλά και στο μάθημα των Θρησκευτικών μεγάλη παραβίαση των κανόνων που έχουν να κάνουν με τη συνομιλία με την εκπαιδευτικό και τους κοινωνικούς κανόνες που δεν επιτρέπουν στους συνομιλητές να διακόπτουν ο ένας τον άλλο. Οι μαθητές/τριες στα πλαίσια των παραπάνω μαθημάτων συχνά έπαιρναν αυτοβούλως το λόγο, μιλούσαν πριν προλάβει να ολοκληρώσει το λόγο της η εκπαιδευτικός, μιλούσαν σε αυτή με πολύ δυνατό τόνο

[8] Αυτό διαφοροποιείται από μάθημα σε μάθημα και εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό από το πόσο «έδαφος» έχουν καταφέρει να κερδίσουν απέναντι στον/ην εκπαιδευτικό. Υπάρχουν μαθήματα στα οποία αυτός ο βαθμός είναι μηδενικός όπως είναι η Άλγεβρα και η Γεωμετρία. ενώ από την άλλη στα Αγγλικά υπήρξαν φορές που τα παιδιά έδειχναν να έχουν αυτά κατά κάποιο τρόπο τον έλεγχο της τάξη, να τον ορίζουν τα ίδια μέσω των εναντιωματικών πρακτικών τους.

στη φωνή τους. Μάλιστα δεν ήταν λίγες οι φορές που τα παιδιά έκαναν πλάκα πειράζοντας την καθηγήτρια ή ειρωνεύτηκαν με εμφανή ή και όχι τρόπο.

> Παράδειγμα από το μάθημα των Κειμένων.
>
> Λίγο πριν την έναρξη του μαθήματος ο Λευτέρης – που καθόταν μαζί μου εκείνες τις μέρες – μου λέει: «Τώρα θα γίνει νεκρανάσταση»
>
> Κατά τη διάρκεια του μαθήματος:
>
> Λευτέρης: Τώρα που κουρέψατε το μαλλί πήραν τα μυαλά σας αέρα!
>
> Νάσος: Κυρία, πετάξτε τον έξω!
>
> ---
>
> Στο μάθημα των Αγγλικών και ενώ η φασαρία είναι εξαιρετικά έντονη ο Λευτέρης απευθύνεται στην καθηγήτρια με αφορμή την ακόμα μεγαλύτερη φασαρία που προξένησε ο Μάριος φωνάζοντας προς συμμαθητή του:
>
> «Κυρία, βγάλτε τον έξω! Χάβρα Ιουδαίων γίναμε!»

Η πρακτική του θορύβου συνιστά μία επεξεργασμένη στρατηγική η οποία όμως εκκινεί από διαφορετικά σημεία. Έτσι στα φιλολογικά μαθήματα που η φασαρία είναι πάρα πολύ έντονη, αυτό που ωθεί τους μαθητές σε αυτή είναι πως, τα όρια της καθηγήτριας είναι πολύ πιο χαλαρά σε σχέση με τα υπόλοιπα μαθήματα, νιώθουν ότι «τους παίρνει», έχουν τα περιθώρια να «ξεφύγουν» να νιώσουν λίγη «ελευθερία» και όπως και οι ίδιοι/ες παραδέχθηκαν, το εκμεταλλεύονται. Παρόλο που τη θεωρούν απόμακρη, εκφράζουν σεβασμό για το πρόσωπο της καθηγήτριας. Αντίθετα, στο μάθημα των Αγγλικών ο θόρυβος, χρησιμοποιείται από τα παιδιά ως μέσο για να εκφράσουν τη δυσαρέσκειά τους για το μάθημα και αποτελεί το όπλο τους στη διαμάχη τους με την καθηγήτρια για τον έλεγχο της περίστασης.

Ένας από τους τρόπους αντιμετώπισης της φασαρίας από τους/τις εκπαιδευτικούς, μαζί με την επίπληξη ή την αύξηση του τόνου της δικής τους φωνής, είναι η αλλαγή θέσης, γεγονός που, όπως ήδη αναφέρθηκε, προκαλεί τη αντίδραση των μαθητών. Η σχολική εξουσία επεμβαίνει έτσι ελέγχοντας ακόμα και αυτή τη μικρή ατομική επικράτεια της θέσης που έχει με κάποιο τρόπο επιλέξει ο μαθητής. Σε ακραίες

περιστάσεις, πιο σπάνια όμως, επιβάλλεται η αποβολή του/της μαθητή/τριας από την τάξη.

Σε αντίθεση με τα παραπάνω υπάρχουν και μαθήματα στα οποία η σιωπή διατρέχει όλη τη διδακτική ώρα με κύριο μάθημα τα Μαθηματικά, όπου ακόμα και σε στιγμές παύσης της εκπαιδευτικής διαδικασίας - όπως π.χ. λίγο πριν χτυπήσει το κουδούνι για το διάλειμμα και όσο ο καθηγητής τους αναθέτει ασκήσεις για το σπίτι – η σιωπή είναι απόλυτη. Σύμφωνα με τα λεγόμενα των μαθητών, αυτό είναι απόρροια του αυστηρού και αυταρχικού τρόπου με τον οποίο ο συγκεκριμένος εκπαιδευτικός οργανώνει το μάθημα και το κλίμα εντός της τάξης και γιατί «τον φοβούνται». Στα υπόλοιπα μαθήματα που επικρατεί αρκετή ησυχία, όπως η Βιολογία, η Πολιτική Παιδεία και η Ιστορία, τα κίνητρα διαφέρουν και θα φανούν στο παρακάτω απόσπασμα.

Η σιωπή δηλώνει τη συμμόρφωση των μαθητών/τριών με τους σχολικούς κανόνες καθώς και μία (φαινομενική) υπακοή και αποδοχή της εκπαιδευτικής διαδικασίας, όμως έχει και διαφορετικές συνδηλώσεις, οι οποίες επηρεάζονται κατά κύριο λόγο από τον εκπαιδευτικό και την στάση του και δευτερευόντως από το γνωστικό αντικείμενο. Υπάρχουν φορές που ο φόβος τους προκαλεί τη σιωπή. Άλλες όμως, όπως φαίνεται στο παρακάτω απόσπασμα, είτε στηρίζεται στον σεβασμό προς το πρόσωπο του/της εκπαιδευτικού, και του ενδιαφέροντός τους για το συγκεκριμένο μάθημα (γνωστικό αντικείμενο) είτε πρόκειται για πρακτική απαξίωσης του εκπαιδευτικού, του τρόπου διδασκαλίας που ακολουθεί ή/και γνωστικού αντικειμένου που διδάσκει, καθώς και ένας τρόπος για να «να μας αφήσει στην ησυχία μας», «να διαβάσουμε για το φροντιστήριο».

> Β: Σίγουρα ξεκάθαρα και από τα λεγόμενά σας και από τα όσα είδα μέσα στην τάξη, ότι τα κίνητρά σας είναι διαφορετικά σε κάθε περίπτωση.
>
> Ν: Στον Σ. είναι η αυστηρότητά του.
>
> Β: Ναι, στον Σ. θεωρώ ότι κατά βάση φοβάστε.
>
> Ν – Χρ – Χ: Ναι.
>
> Χ: Στην Μ. η γκρίνια.

Π: Η Μ. απλά σε κοιμίζει!

Χ: Και η γκρίνια.

Μρ: Επίσης κάνουμε ησυχία γιατί διαβάζουμε για το φροντιστήριο.

Χρ: Αφού έτσι κι αλλιώς θα αρχίζει να γκρινιάζει και να φωνάζει..

Β: Στην Π. ας πούμε γιατί;

Χ: Λέμε ενδιαφέροντα πράγματα.

Ν: Το κάνει πολύ ωραία το μάθημα, πραγματικά πολύ ωραία.

Μ: Σα μάθημα δε νομίζω ότι είναι από τα πιο χρήσιμα.

Ε: Εγώ θεωρώ ότι είναι το πιο χρήσιμο μάθημα.

Χρ: Ναι κι εγώ το ίδιο. Σου λέει πράγματα που δεν γνωρίζεις, για την κοινωνία, την οικονομία.

Β: Και στον Κ.;

Χρ: Είναι ιστορία μωρέ, είναι ωραία!

Μ: Αν και την ιστορία δεν την πήγαινα ποτέ, με βασάνιζε από την τρίτη δημοτικού γιατί δεν μπορούσα να τη μάθω, αλλά τον σέβομαι σαν άνθρωπο τον Κ. Δεν μου έχει δώσει δικαίωμα ποτέ για το οτιδήποτε, για το οτιδήποτε δεν μου έχει δώσει μισό δικαίωμα, κάτι που το έχουν κάνει όλοι οι υπόλοιποι, και είναι .. αυτό, σεβασμός. Το μάθημα ποτέ δεν μου τράβηξε την προσοχή, ειδικά πέρυσι με τον Ε. το μίσησα, να κάνει ο Ε. ιστορία και να μπαίνει μέσα και να μην το βουλώνει με τιιιιίποτα! Δεν το βουλώνει που δεν το βουλώνει τώρα, να μπαίνει, ούτε καλημέρα και μπλα μπλα μπλα …

Μρ: Να σου κάνω μία παρένθεση να σου πω γιατί ο Ε. είναι μακράν ο χειρότερος καθηγητής; Γιατί δεν ακούει καν τον μαθητή, ούτε καν! Μας ρωτάει κάτι, του απαντάμε και απλά απαντάει όπως απαντήσαμε εμείς με δικά του λόγια. Είναι τόσο βλάκας αυτός ο άνθρωπος! Τόσο βλάκας!

Η σιωπή λοιπόν αποτελεί μία πρακτική με λανθάνοντα συμβιβαστικό χαρακτήρα και δεν μεταφράζεται πάντα ως προσοχή ή σεβασμός. Η συμμόρφωση με τους σχολικούς κανόνες πολλές φορές αποτελεί μία στρατηγική διαπραγμάτευσης της σχολικής εμπειρία προς όφελος του υποκειμένου.

Τα μαθητικά υποκείμενα επιζητούν διαρκώς ευκαιρίες και χώρο να ξεφύγουν ή να εναντιωθούν και κάποιες φορές να απαξιώσουν τους εκπαιδευτικούς που δεν νοιάζονται πραγματικά για το αν και πώς μπορούν τα ίδια να μάθουν, δεν λαμβάνουν υπόψη τους τα ενδιαφέροντά τους και όπως τα ίδια λένε «δεν νοιάζονται για εμάς».

Αντιδρούν και απαξιώνουν τους/τις εκπαιδευτικούς που είναι αδιάφοροι/ες για το αν τα ίδια μαθαίνουν ή αν οι διδακτικές τους πρακτικές τους κάνουν να βαριούνται και όσους/ες κάνουν το μάθημά τους διεκπεραιωτικά και όσους, παρά το γεγονός ότι βλέπουν μπροστά τους μία αίθουσα με το σύνολο των μαθητών/τριών σε απάθεια ή/και με αποτυχίες στα γραπτά, δεν διαφοροποιούν τις διδακτικές πρακτικές τους.

Η κατάχρηση της εξουσίας από την πλευρά των εκπαιδευτικών και η άνιση μεταχείριση των μαθητών οδηγεί επίσης πολύ συχνά τα παιδιά σε πρακτικές που «ακυρώνουν» τον/την εκπαιδευτικό, την εξουσία του αλλά και την ίδια την διδασκαλία. Το αίσθημα της αδικίας, οι διακρίσεις και η άσχημη συμπεριφορά τοποθετούν τους εκπαιδευτικούς στη «μαύρη λίστα» των μαθητών, οι οποίοι φαίνεται να μην συγχωρούν τέτοιες συμπεριφορές. Επιπλέον δυσανασχετούν έντονα με συμπεριφορές εκπαιδευτικών που μειώνουν τους συμμαθητές τους, αλλά και με όσες/όσους δεν μπορούν να επιβάλλουν την τάξη όταν χρειάζεται.

> Δ: Αυτό δε μπορώ να το καταλάβω πάντως. Γράφαμε έκθεση, κάνανε φασαρία και δεν έλεγε τίποτα.
>
> Βασ: Την ώρα που γράφατε;
>
> Α: Έλεγε «σουτ!»
>
> Δ: Ναι έλεγε «σουτ!» (ειρωνικά) … Τίποτα δεν κάνει.

Από την άλλη πλευρά δηλώνουν εκτίμηση, σεβασμό και συμπάθεια για τους εκπαιδευτικούς εκείνους που τους δίνουν χώρο, ελευθερία και λόγο. Σε όσους δείχνουν πραγματικό ενδιαφέρον κατά τη διδασκαλία και ενδιαφέρονται για τα παιδιά ως ξεχωριστές προσωπικότητες. Στα μαθήματα που διδάσκονται από τέτοιους/ες εκπαιδευτικούς οι παραβιάσεις των σχολικών κανόνων από τους/τις μαθητές/τριες εμφανίζονταν σε μικρότερη κλίμακα. Δεν μπορούμε να υποστηρίξουμε ότι η τάξη εντός της σχολικής τάξης δεν διαταράσσεται καθόλου σε αυτές τις περιπτώσεις, όμως διαπιστώνουμε ότι οι μαθητές παρακολουθούν το μάθημα, συμμετέχουν, και αν ακόμα δεν το κάνουν, οι τρόποι με τους οποίους δραπετεύουν από την ανία που μπορεί να

νιώθουν, οι πρακτικές που ακολουθούν είναι αυτές που διαταράσσουν όσο το δυνατόν λιγότερο τη λειτουργία της τάξης και δεν αμφισβητούν το κύρος του/της εκπαιδευτικού.

Τα παιδιά δείχνουν να εκτιμούν και να σέβονται όσους εκπαιδευτικούς αναγνωρίζουν την πίεση και τον εξαναγκασμό που ασκείται πάνω τους, που δεν κάνουν διακρίσεις, που δεν τιμωρούν χωρίς λόγο, που είναι δεκτικοί στο χιούμορ και το επιστρέφουν, σε όσους είναι ανοιχτοί σε συζητήσεις που αφορούν θέματα της καθημερινότητας και μπορούν να συνδέσουν το μάθημά τους με θέματα που αφορούν τα παιδιά.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4: ΣΥΖΗΤΗΣΗ – ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Η παρούσα έρευνα ασχολήθηκε με το θέμα των μαθητικών αντιστάσεων και αντιδράσεων στο σχολικό πλαίσιο και έπειτα από παρατήρηση ανέδειξε τις πρακτικές που ακολουθούν μαθητές και μαθήτριες για να εναντιωθούν στους κανόνες του σχολείου. Οι πρακτικές που καταγράφηκαν δεν εκφράζονται ενιαία από τα σύνολο των μαθητών της τάξης. Υπήρξε ένας εμφανής εσωτερικός διαχωρισμός ο οποίος εδώ αποδόθηκε με την αναφορά σε δύο ομάδες αυτή των μαθητών/τριών «χαμηλών τόνων» και των πιο «φασαριόζων» της τάξης. Επίσης οι πρακτικές εναντίωσης στους σχολικούς κανόνες δεν εμφανίζονται με την ίδια συχνότητα σε όλα τα διδακτικά αντικείμενα και από όλους/ες τους/τις μαθητές/τριες ακόμα και αν αυτοί/ες ανήκουν στην ομάδα των «φασαριόζων». Παρόλα αυτά εντοπίστηκαν «κοινοί τόποι» στις αντιδράσεις και των δύο ομάδων. Επίσης καταγράφηκαν οι απόψεις των μαθητών/τριών για τους εκπαιδευτικούς, την σχολική καθημερινότητα και τη θέση τους μέσα σε αυτή, στις οποίες συναντήσαμε αρκετές αντιφάσεις τόσο στα λεγόμενά τους αυτά καθαυτά όσο και στη σύγκρισή αυτών με τις πράξεις τους στη σχολική καθημερινότητα. Παρακάτω θα προσπαθήσουμε να συνοψίσουμε τα βασικά σημεία της έρευνάς μας συσχετίζοντάς τα με ευρήματα σχετικών ερευνών.

Από την έρευνά μας προκύπτει ότι οι μαθητές δεν απορρίπτουν πλήρως τη σχολική εξουσία. Αναγνωρίζουν τη σημασία της εκπαίδευσης, την οποία αντιλαμβάνονται ως δίαυλο για κοινωνική και οικονομική εξέλιξη αλλά και ως μέσο διασφάλισης ή/και απόκτησης προνομίων. Προσαρμόζονται επίσης (ή και αναγνωρίζουν τη σημασία της υπακοής) σε κάποιους από τους σχολικούς κανόνες. Ταυτόχρονα όμως απορρίπτουν πτυχές της σχολικής πραγματικότητας οι οποίες τους δυσαρεστούν.

Ύστερα από αρκετή επεξεργασία, για το αν οι πρακτικές που ακολουθούν τα παιδιά είναι απλώς αντίδραση στην πλήξη, στην κούραση, στο βαρετό μάθημα ή στους «κακούς» εκπαιδευτικούς ή αν αποτελούν πράξεις αντίστασης απέναντι στα παραπάνω υποστηρίζουμε πως οι πράξεις των μαθητικών υποκειμένων μπορούν να θεωρηθούν <u>τόσο ως αντιδράσεις αλλά και ως αντιστάσεις</u>, ανάλογα το πλαίσιο, το κίνητρό τους,

την ένταση και τις επιπτώσεις των πρακτικών τους. Τα παιδιά αντιδρούν στην πλήξη, στους σχολικούς κανόνες που τους θέλουν ακίνητους και σιωπηλούς καθώς και στη συμπεριφορά των εκπαιδευτικών όμως υπάρχουν στιγμές που η στάση τους και οι πρακτικές που ακολουθούν δεν αποτελούν απλώς μία αντίδραση στην εξουσιαστική δράση των εκπαιδευτικών του σχολικού πλαισίου αλλά αντίστασης σε αυτά. Ασκούν από την πλευρά τους δηλαδή τη δική τους πίεση προσπαθώντας να διαμορφώσουν την κατάσταση, να εναντιωθούν, να απαξιώσουν πολλές φορές το έργο του εκπαιδευτικού. Σε αυτές τις περιπτώσεις οι πρακτικές που ακολουθούνται επιλέγονται **συνειδητά**.

Μπορεί οι ίδιες πρακτικές από μάθημα σε μάθημα να αποτελούν απλώς μία αντίδραση αλλά και μία αντίσταση. Ένα τέτοιο παράδειγμα αποτελεί η ομιλία. Πολύ συχνά παρατηρούμε τα παιδιά να σιγοψιθυρίζουν μεταξύ τους, να μιλάνε με τους διπλανούς τους ή και όσους/ες κάθονται στα γύρω θρανία. Αυτό μπορεί να συμβεί στα περισσότερα μαθήματα, να διαρκέσει για λίγο ή να γίνεται με τρόπο που να μην έχει διασπαστικό χαρακτήρα ως προς την εκπαιδευτική διαδικασία. Αντίθετα, συναντάμε μαθήματα όπου η ομιλία παίρνει πιο έντονο χαρακτήρα, συμβαίνει από το σύνολο της τάξης και έχει ως στόχο να επηρεάσει το μάθημα, να αντισταθεί στον/ην εκπαιδευτικό, στη διδασκαλία του, στον τρόπο που προσπαθεί (ή όχι) να επιβληθεί.

Τα μαθητικά υποκείμενα ψάχνουν να βρουν τις ρωγμές εκείνες στο σχολικό πειθαρχικό πλαίσιο που θα τους δώσουν την ευκαιρία να εναντιωθούν και να δηλώσουν την ανεξαρτησία τους, την αυτονομία τους. Οι μαθητές/τριες αναπτύσσουν πρακτικές αντίστασης και αντίδρασης στην εξουσία των εκπαιδευτικών και των σχολικών κανόνων, πρακτικές με τις οποίες μπορούν να διαπραγματευτούν με τον/την εκπαιδευτικό τη λειτουργία της τάξης, το ρυθμό – το βηματισμό του μαθήματος καθώς και τα όρια που αφορούν την κίνηση, την ομιλία. Αποζητούν ευκαιρίες με σκοπό να αντιστρέψουν την σχέση που τους θέλει υποταγμένους και σε σαφώς μειονεκτική θέση, θέλοντας να πάρουν τον έλεγχο στα χέρια τους και να επιβάλουν το δικό τους ορισμό της κατάστασης.

Μαθητές και μαθήτριες χρησιμοποιούν το σχολικό χώρο με τρόπο που αντιβαίνει στη σχολική σύμβαση θέλοντας να εναντιωθούν στην κανονικότητα που τους επιβάλλει η συμβατική του χρήση. Χρησιμοποιούν συνεπώς το σώμα τους με τρόπους που παραβιάζουν τους κανόνες σχετικά με την τυπική στάση του σώματος δηλώνοντας την κούραση, τη βαρεμάρα ή ακόμα και την απαξίωση προς τον/την εκπαιδευτικό όταν στρέφουν το σώμα του προς την αντίθετη κατεύθυνση από αυτή που βρίσκεται. Σε άλλες περιπτώσεις προκαλούν έντονο θόρυβο, γελούν, μιλούν μεταξύ τους ή μιλούν δυνατά κουβεντιάζοντας όλοι μαζί, αστειεύονται, φέρνουν την σχολική τάξη στα μέτρα τους. Αυτό διαπιστώνεται και από άλλες έρευνες. Όπως παρατήρησε και ο Πεχτελίδης (2004) «Τα μαθητικά υποκείμενα αποδεικνύονται ειδικοί στη δημιουργία θορύβου ικανού να ενοχλήσει και να διαταράξει την ομαλή διεξαγωγή του μαθήματος και κατά συνέπεια να αμφισβητήσει τον επίσημο κοινωνικό έλεγχο και να επιβάλει τη θέληση των μαθητών στην εξέλιξη του μαθήματος» (Πεχτελίδης, 2004:238)

Η Candella (1998) επίσης, μελετώντας τους τρόπους με τους οποίους οι μαθητές δημοτικού χρησιμοποιούσαν το λόγο στα μαθήματα Φυσικής ώστε να διαμορφώσουν το μάθημα με τον τρόπο που επιθυμούσαν, διαπιστώνει ότι τα παιδιά μέσω παρεμβάσεων και πρακτικών εναντίωσης στους σχολικούς κανόνες μπορούν να αλλάξουν περιστασιακά την ασύμμετρη κατοχή δύναμης εντός της σχολικής τάξης και να αποκτήσουν συνεπώς τον έλεγχο της περίστασης.

Από την έρευνά μας προκύπτει ότι δεν είναι λίγες οι φορές που οι μαθητές/τριες παίζουν παιχνίδια κατά τη διάρκεια του μαθήματος, αντιστεκόμενοι/ες στην εργασία που προβλέπεται να ακολουθήσουν. Στα παιχνίδια είτε συμμετέχουν δύο άτομα που κάθονται στο ίδιο θρανίο είτε παίρνει μέρος σε αυτά το σύνολο ή το μεγαλύτερο μέρος της τάξης. Τα παιδιά μπορεί να αντιστέκονται στην προκαθορισμένη εργασία τους, που αφορά αποκλειστικά το μάθημα και τις δραστηριότητες που προτείνει ο/η εκπαιδευτικός και με άλλους τρόπους όπως είναι η χρήση κινητών τηλεφώνων, η ενασχόληση με άλλα μαθήματα, η ζωγραφική ή και απλώς με την αποχή από την εργασία.

Μία σημαντική μαθητική πρακτική παραβίασης των σχολικών κανόνων είναι η «κοπάνα», με την οποία οι μαθητές/τριες-αφήνουν πίσω τους το καταπιεστικό σχολικό περιβάλλον, και την βιώνουν ως μία εκδήλωση ανεξαρτησίας και αυτοπροσδιορισμού. Κάποιες φορές μπορεί να γίνει με τρόπο τέτοιο ώστε να αποφύγουν τις επιπλήξεις και να καλύψουν την κίνησή τους πίσω από μία κατ'επίφαση αδιαθεσία.

Οι μαθητές/τριες επιλέγουν συνήθως τα μαθήματα που θα απουσιάσουν (ή που θα ήθελαν να απουσιάσουν) με πρωταρχικά κριτήρια τη σχέση που έχουν αναπτύξει με τον/την εκπαιδευτικό, τη στάση που αυτός/η κρατάει απέναντί τους και τον τρόπο με τον οποίο επιβάλλει την τάξη εντός της τάξης (στοιχεία άμεσα συνδεδεμένα). Ένα δεύτερο κριτήριο, επίσης σημαντικό είναι το αντικείμενο διδασκαλίας, κατά πόσο τους φαίνεται ενδιαφέρον ή/και χρήσιμο και αν το απολαμβάνουν ή το βαριούνται – κάτι που συνδέεται βέβαια και με τον τρόπο διδασκαλίας του μαθήματος. Αντίστοιχα ευρήματα είχε και ο Kein Reid (1999) ο οποίος κατέγραψε πως οι λόγοι για να απουσιάσουν οι μαθητές/τριες σχετίζονται με την ποιότητα και τη διδασκαλία του εκάστοτε μαθήματος καθώς και με τη συμπεριφορά και τις ικανότητες των εκπαιδευτικών.

Η κοπάνα αποτελεί μία πρακτική χωρίς ιδιαίτερη διαπραγματευτική δύναμη για τα παιδιά, ενώ φαίνεται επίσης σαν μία κίνηση χωρίς ουσία, που γίνεται επιπόλαια και οφείλεται στη βαρεμάρα για το μάθημα. Παρόλα αυτά, με βάση τα στοιχεία της παρούσας έρευνας, μπορούμε να συμφωνήσουμε με τον ισχυρισμό του Πεχτελίδη (2004) πως η κοπάνα παρόλο που φαινομενικά είναι μία ανεπεξέργαστη μορφή αντίστασης των μαθητών/τριών, στην πραγματικότητα πρόκειται για μία δοκιμασμένη και καλοσχεδιασμένη πρακτική που συνδέεται άμεσα με την υποκουλτούρα των μαθητών. Αποτελεί ένα από τα κυριότερα στοιχεία της μαθητικής ζωής, χαρακτηρίζει την μαθητική ταυτότητα και αναγνωρίζεται από τους συνομηλίκους και το σύνολο της μαθητικής κοινότητας. Τα μαθητικά υποκείμενα επιλέγουν – συνήθως – πολύ στοχευμένα το πότε θα απουσιάσουν αλλά και τον τρόπο. Σπάνια απουσιάζουν από μαθήματα που – όσο και αν τα βαριούνται ή δε συμπαθούν τον/της εκπαιδευτικό –

μπορούν με άλλους τρόπους να εναντιωθούν και να «σπάσουν» την πλήξη τους κάνοντας ας πούμε φασαρία, λέγοντας αστεία ή παίζοντας παιχνίδια.

Συναντήσαμε όντως περιπτώσεις όπου τα παιδιά καταφέρνουν να αντιστρέψουν την κατοχή δύναμης και να δώσουν στο μάθημα το δικό τους ρυθμό και ύφος, καθώς και να «επιβάλουν» τον θόρυβο, τη συνεργασία και την πλάκα ως επιτρεπτά. Σε αυτά τα μαθήματα η σύγκρουση με το σχολικό πλαίσιο και την θέση ισχύος των εκπαιδευτικών ήταν μετωπική. Οι αιτίες για αυτού του είδους τη συμπεριφορά ποικίλλουν, αν και μπορούμε να υποστηρίξουμε πως έχουν μια κοινή βάση. Έτσι μπορεί η έντονα «παραβατική» συμπεριφορά εντός της τάξης να αιτιολογείται από τα ίδια τα μαθητικά υποκείμενα σε σχέση με τη βαρύτητα του μαθήματος – δευτερεύοντα ή πρωτεύοντα μαθήματα – τον τρόπο διδασκαλίας, τη σχέση που έχουν με τον/την εκάστοτε εκπαιδευτικό, ή τα όρια που ο/η ίδιος/α θέτει. Όμως τα παιδιά υιοθετούν ακραίες συμπεριφορές κυρίως όταν εκτιμούν πως οι εκπαιδευτικοί που έχουν απέναντί τους δεν μπορούν να επιβάλλουν την τάξη.

Τα παιδιά εναντιώνονται τόσο στους εκπαιδευτικούς που κάνουν κατάχρηση της εξουσίας τους, τους απόμακρους και αυταρχικούς, όσο και σε όσους αδυνατούν πλήρως να διαμορφώσουν το κλίμα της τάξης βάζοντας όρια. Εκφράζουν επίσης την εναντίωσή τους, κυρίους μέσω της απάθειας και την απαξίωσης, σε καθηγητές/τριες που δείχνουν να αδιαφορούν πλήρως για το αν αυτό που διδάσκουν γίνεται κατανοητό, που κάνουν το μάθημα βαρετό και παρά την εμφανή πλήξη και απάθεια των μαθητών δεν διαφοροποιούν τη διδασκαλία τους. Τα παιδιά κρίνουν γενικώς αρνητικά όσους/ες εκπαιδευτικούς δείχνουν ανίκανοι να ανταποκριθούν στο ρόλο τους είτε αυτό σχετίζεται με τη διδασκαλία είτε με τη συμπεριφορά των μαθητών, αλλά και όλους όσους δεν τα αντιμετωπίζουν ως ελεύθερες προσωπικότητες και δεν δείχνουν σεβασμό προς τα ίδια.

Παρατηρείται γενικά μία έντονη αντίφαση στις προσδοκίες των μαθητών/τριών σχετικά με την αλληλεπίδρασή τους με τους/τις εκπαιδευτικούς. Μαθητές και μαθήτριες αποζητούν διαρκώς την ελευθερία τους, ζητούν χαλαρά όρια όμως ταυτοχρόνως

εκτιμούν και αποζητούν οι εκπαιδευτικοί να μπορούν να είναι φιλικοί και προσιτοί αλλά να μπορούν να επιβάλλουν την τάξη όταν αυτό χρειάζεται. Το γεγονός αυτό έχει παρατηρηθεί από πλήθος μελετών, ενδεικτικά αναφέρουμε την έρευνα των Attwood & Croll (2006) οι οποίοι μελέτησαν το φαινόμενο της κοπάνας αλλά και αυτή του Πεχτελίδη (2004) για την ελληνική σχολική πραγματικότητα. Την παρατήρηση αυτή την συναντάμε επίσης στο βιβλίο του Kein Reid "Truancy and Schools" (1999) ενώ υποστηρίχθηκε επίσης από τον Descombe (1985) αλλά και από τον Docking (1987, ό.π. στο Woods, 2011: 21).

Με άλλα λόγια, οι μαθητές/τριες δηλώνουν εκτίμηση και σεβασμό προς εκπαιδευτικούς οι οποίοι αναπτύσσουν σχέσεις με τους μαθητές, εκπαιδευτικούς στους οποίους μπορούν να απευθυνθούν αν νιώσουν την ανάγκη συμβουλής κάτι που παρατήρησε και η Gannaway (1975, ό.π. Woods, 2011) Σύμφωνα με τις παρατηρήσεις μου αλλά και τα λεγόμενά τους δείχνουν συμπάθεια και αποδέχονται τους εκπαιδευτικούς εκείνους που τους δίνουν χώρο, ελευθερία και λόγο να μιλήσουν, που τους ακούν και είναι ανοιχτοί στην κατάθεση ερωτήσεων - αποριών. Όσους αναγνωρίζουν την πίεση και τον εξαναγκασμό που ασκείται πάνω τους, που δεν κάνουν διακρίσεις, που δεν τιμωρούν χωρίς λόγο, σε όσους είναι ανοιχτοί σε συζητήσεις που αφορούν θέματα της καθημερινότητας και μπορούν να συνδέσουν το μάθημά τους με θέματα που αφορούν τα παιδιά. Μεγάλη βαρύτητα δίνουν επίσης οι μαθητές/τριες στο χιούμορ και δηλώνουν πως αποτελεί ένα άκρως επιθυμητό χαρακτηριστικό. Εκτιμούν όσους/ες είναι δεκτικοί στο χιούμορ και το επιστρέφουν κάτι που συναντάμε και στην έρευνα του Πεχτελίδη (2004) αλλά και στων Walker και Goodson (1977, ό.π. Woods, 2011)

Σχεδόν στο σύνολό τους οι μαθητές/ριες που πήραν μέρος στις συνεντεύξεις, εκτός από 3 άτομα, δηλώνουν απογοητευμένοι/ες από τη σχολική πραγματικότητα, την οποία βιώνουν σε έναν βαθμό ως εχθρική. Βλέπουν το σχολείο κατά κύριο λόγο ως καταπιεστικό και βαρετό περιβάλλον, ως αγγαρεία, ρουτίνα, ως κάτι που είναι υποχρεωμένοι/ες να κάνουν. Θεωρούν πως είναι ένας χώρος στον οποίο δεν μπορούν

να εξελιχθούν καθώς αποτελεί ένα μέρος μετάδοσης στείρας γνώσης χωρίς τη δυνατότητα ενασχόλησης με διαφορετικά πράγματα όπως η ζωγραφική, το θέατρο η μουσική. Αντιμετωπίζουν τη γνώση που τους προσφέρεται με απαξίωση και το σχολείο ως το μέσο που θα τους δώσει τη δυνατότητα να δώσουν πανελλήνιες εξετάσεις, οι οποίες επηρεάζουν πάρα πολύ την καθημερινότητα καθώς έχουν γίνει αυτοσκοπός. Τα παιδιά αναγνωρίζουν ως σημαντικά συνεπώς μόνο τα μαθήματα κατεύθυνσης αλλά και όσα καταφέρνουν να τους διδάξουν πράγματα που αφορούν την ζωή έξω από τη σχολείο όπως είναι το μάθημα της Πολιτικής Παιδείας αλλά και της Ιστορίας. Κυρίως όμως νιώθουν πως το σχολείο δεν τους δίνει την ευκαιρία να είναι ο εαυτός τους, αντιθέτως περιχαρακώνει τις ιδιαιτερότητες και αντιμετωπίζει όλα τα παιδιά με παρόμοιο τρόπο.

Τα μαθητικά υποκείμενα έχουν την ανάγκη να νιώσουν ο εαυτός τους μέσα στο σχολικό πλαίσιο, να ξεδιπλώσουν τις απόψεις τους και το χαρακτήρα τους και αυτό αποτελεί ένα στοιχείο που εμφανίζεται διαρκώς τόσο στα λεγόμενά τους όσο και έμμεσα στις πράξεις τους. Εντός του σχολικού κανονιστικού πλαισίου τα υποκείμενα διαμορφώνουν την ταυτότητά τους και αποζητούν διαρκώς ευκαιρίες να αναδείξουν και να αναπτύξουν την υποκειμενικότητά τους με βάση τα στοιχεία που επιθυμούν τα ίδια. Όπως παρατηρεί και ο Πεχτελίδης (2004) αλλά και η Candella (1998) οι μαθητές/τριες κατασκευάζουν τους εαυτούς τους τόσο σε συνάρτηση με τους ρόλους που τους επιβάλλονται από το θεσμικό σχολικό πλαίσιο όσο και με τις αντιστάσεις τους σε αυτό, τις δράσεις τους εντός του και την υιοθέτηση ρόλων που τους/τις καθιστούν ικανούς/ες να επηρεάσουν την κοινωνική περίσταση.

Στη διαμόρφωση της ταυτότητας των μαθητικών υποκειμένων συμβάλλουν φυσικά και οι σχέσεις τους και αλληλεπιδράσεις με τους με τους συνομηλίκους τους. Μάλιστα τα ίδια τα παιδιά αξιολογούν ως ιδιαίτερα σημαντικές τις στιγμές όπου μέσα στο σχολείο η αλληλεπίδραση με τους/τις συμμαθητές/τριες πήρε μορφή που απείχε από την τετριμμένη και καθιερωμένη τους συναναστροφή. Μέσω της αίσθησης της

ομαδικότητας, της συναδελφικότητας και του διαλόγου τα παιδιά αναπτύσσουν τους εαυτούς τους και την ταυτότητά τους.

Η ομαδικότητα παίζει σημαντικό ρόλο επίσης στη «θέση» που καταλαμβάνει κανείς/καμία στην εσωτερική «ιεραρχία» των μαθητών. Η συμμετοχή ενός/μίας μαθητή/τριας σε όσα λαμβάνουν χώρα στην τάξη και έχουν ομαδικό χαρακτήρα, η συχνότητα με την οποία καταπατά τους σχολικούς κανόνες, αλλά και η σχολική επίδοση, όταν απαραίτητα συνδέεται με τα προηγούμενα, προσδίδουν γόητρο και καθιστούν κάποιον/α δημοφιλή.

Παρόμοια ευρήματα είχε και η Sharon Hartnett (2007) η οποία κατέληξε στο ότι οι ομάδες των συνομηλίκων είναι αναπόσπαστο κομμάτι της σχολικής ζωή και διαδραματίζουν έναν εξαιρετικά σημαντικό ρόλο για την κάλυψη των αναγκών που έχουν τα παιδιά για το να ανήκουν σε μία ομάδα, για τη συντροφικότητα, για την άνεση στο σχολικό περιβάλλον αλλά και την ανάπτυξη της προσωπικής τους ταυτότητας, ενώ αναφέρεται και στον Harris (1996, ό.π Hartnett, 2007) ο οποίος υποστήριξε πως η επιρροή που ασκούν οι συνομήλικοι μεταξύ τους μπορεί να είναι μερικές φορές μεγαλύτερη από αυτή των γονιών.

Η αλληλεπίδραση των μαθητών/τριών, ο τρόπος και ο βαθμός που οι αλληλεπιδράσεις τους επηρεάζουν την βιωμένη σχολική καθημερινότητα αποτελεί ένα εξαιρετικής σημασίας ζήτημα. Τα ευρήματά μας σχετικά με αυτό είναι περιορισμένα γιατί η έρευνα δεν εστίασε σε αυτό το ζήτημα, όμως πρόκειται σίγουρα για μία πτυχή της σχολικής καθημερινής ζωής άξια μελέτης και έρευνας. Εμείς μπορούμε να παρατηρήσουμε πως η ομάδα των συνομηλίκων αποτελεί για τα παιδιά έρεισμα και κάποιες στιγμές «οδηγό» για τις πράξεις εναντίωσης στο σχολικό πειθαρχικό περιβάλλον. Κάποιες από τις πρακτικές των μαθητών/τριών και κυρίως η έκταση που παίρνουν, δυσαρεστούν συχνά μέρος της τάξης που θεωρεί ότι οι υπόλοιποι/ες ξεπερνούν τα όρια (που οι ίδιοι βάζουν). Οι μαθητικές σχέσεις είναι για τα περισσότερα παιδιά ίσως το μοναδικό ευχάριστο στοιχείο στο σχολείο και σύμφωνα με τα λεγόμενά τους, όλες οι θετικές

αναμνήσεις που (θα) έχουν από αυτό συμπεριλαμβάνουν πάντα συμμαθητές/τριες, και πράγματα που έκαναν με την παρέα τους ή και όλη την τάξη.

Οι μαθητικές δράσεις, στάσεις καθώς και οι απόψεις των μαθητών/τριών κατά τη διάρκεια των ομαδικών συνεντεύξεων παρουσίασαν μία σειρά από αντιφάσεις. Κρίνουμε όμως πως η κυριότερη που προαναφέραμε μπορεί να εξηγήσει αρκετές από τις υπόλοιπες. Έτσι, το γεγονός ότι τα παιδιά θέλουν να νιώσουν πιο ελεύθερα αλλά αποζητούν εκπαιδευτικούς που διατηρούν την τάξη μέσα στην σχολική αίθουσα μπορεί να εξηγήσει γιατί ενώ υποστηρίζουν πως η εναλλαγή χώρων διδασκαλίας ή διαφορετικού τύπου διδασκαλία τους αρέσει, από την άλλη σε περιπτώσεις που οι εκπαιδευτικοί το επιχείρησαν επικράτησε χάος. Η αλλαγή του χώρου τους «προκαλεί» να διαταράξουν τη ροή του μαθήματος καθώς νιώθουν σε έναν βαθμό πως βγαίνουν εκτός πλαισίου. Τα παιδιά σε κάθε ευκαιρία που τους δίνεται, κάθε στιγμή που υπάρχει χώρος, μετατρέπουν το σχολικό χώρο σε πεδίο ανάπτυξης των δικών τους πρακτικών, σε ένα τόπο αυτενέργειας.

Αξίζει να σημειώσουμε πως δεν δρα όλο το σύνολο των μαθητών/τριών με τον ίδιο τρόπο, ούτε ακολουθούν τις ίδιες πρακτικές με την ίδια συχνότητα και την ίδια ένταση. Υπήρξε στην τάξη που πραγματοποιήθηκε η έρευνα και μία μαθήτρια η οποία έδειχνε να συμμορφώνεται σε έναν μεγάλο βαθμό με τους σχολικούς κανόνες και δεν ακολουθούσε ορατές πρακτικές εναντίωσης με το σχολικό πλαίσιο. Στο υπόλοιπο κομμάτι της τάξης παρατηρήθηκε ένα ευρύ φάσμα συμπεριφορών ως προς την ένταση και την συχνότητα καταπάτησης των σχολικών κανόνων από τους μαθητές/τριες. Μεταξύ της συμμόρφωσης και της έντονης ακύρωσης των κανόνων σε κάθε ευκαιρία, συναντήθηκαν συμπεριφορές που είτε έκλειναν προς τη μία είτε προς την άλλη πλευρά.

Τα μαθητικά υποκείμενα αντιδρούν, αντιστέκονται και αγωνίζονται για την διαμόρφωση της καθημερινότητάς τους στο σχολείο, η αντίστασή τους όμως δεν έχει τελείως ριζοσπαστικό χαρακτήρα αφού προσαρμόζεται σε ένα βαθμό στις σχολικές απαιτήσεις και προσδοκίες, επιδιώκοντας το μικρότερο δυνατό κόστος. Με τον όρο

«ριζοσπαστικό» εννοούμε πως οι μαθητές/τριες μέσω των πρακτικών τους δεν αντιστρέφουν την σχολική πραγματικότητα, δεν ασκούν την πίεση εκείνη που θα άλλαζε τους κανόνες προς μία κατεύθυνση πιο κοντά στις ανάγκες τους για ελευθερία και αυτονομία.

Η παρούσα έρευνα και τα ευρήματά της σαφώς δεν μπορούν να γενικευθούν. Παρουσιάσαμε μία μικρής διάρκειας και έκτασης εθνογραφική έρευνα όπου παρατηρήσαμε τους τρόπους με τους οποίους τα μαθητικά υποκείμενα αντιδρούν και αντιστέκονται στο σχολικό πειθαρχικό και κανονιστικό περιβάλλον, αλλά και καταγράψαμε το πώς βιώνεται η σχολική πραγματικότητα και τι είναι αυτό που τα ωθεί στις αντιθετικές πράξεις. Πιστεύουμε πως με την κατανόηση της βιωμένης εμπειρίας των μαθητών/τριών, τις προσδοκίες και τις ανάγκες τους μπορούν να διαμορφωθούν εναλλακτικές παιδαγωγικές πρακτικές, ερευνητές και εκπαιδευτικοί να στοχεύσουν για ένα σχολείο με κατεύθυνση προς την ελευθερία.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Alpert, B. (1991) «Students resistance in the classroom», *Anthropology and Education Quarterly,* 22(4), 350 – 366.

Anyon, J. (1981) « Social class and school knowledge», *Curriculum Inquiry,* 11(1), 3 -42.

Anyon, J. (1984) "Intersections of gender and class: accommodation and resistance by working-class and affluent females to contradictory sex role ideologies". *The Journal of Education,* 166 (1), 25-48.

Apple, M. (2005) *Εκπαίδευση και Εξουσία.* Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο

Attwood, G. and Croll, P. (2006) «Truancy in secondary school pupils: prevalence, trajectories and pupil perspective». *Research Papers in Education,* 21(4), 467 – 448.

Bernstein, B., (1991) *Παιδαγωγικοί Κώδικες και Κοινωνικός Έλεγχος.* Αθήνα: Αλεξάνδρεια.

Candela, A. (1999) «Student's power in classroom discurse», *Linguistics and Education,* 10 (2), 139 – 163

Cohen, L., Manion, L., Morrison, K., (2008) *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας,* Αθήνα: Μεταίχμιο.

Denscombe, M., (1980) "Keeping 'em Quiet': the Significance of Noise for the Practical Activity of Teaching" στο Woods P. (επιμ.), *Teacher Strategies- Explorations in the Sociology of the School,* London: Croom Helm, 61-83

Foucault, M., (1989) *Επιτήρηση και τιμωρία-Η γέννηση της φυλακής.* Αθήνα: Ράππα.

Foucault, M., (1991) *Μικροφυσική της εξουσίας.* Αθήνα: Ύψιλον.

Furlong, V.J., (1991) «Disaffected pupils: reconstructing the sociological perspective», *British Journal of Sociology of Education*, 12 (3), 297.

Giroux, H., (2010) «Θεωρίες της αναπαραγωγής και της αντίστασης στη νέα κοινωνιολογία της εκπαίδευσης: προς μια κριτική θεωρία του σχολείου και μία αντίπαλη παιδαγωγική» στο Γούναρη, Π. & Γρόλλιος, Γ. (Επιμ.). *Κριτική Παιδαγωγική, μια συλλογή κειμένων*. Αθήνα: Gutenberg, 63-120

Giroux, H., (1980) «The politics of student Resistance in Classroom pedagogy». *Journal of Education*, 162 (3), 75 – 79.

Goffman, E. (1983) « The Interaction Order: American Sociological Association, 1982 Presidential Address», *American Sociological Review*, 48(1), 1-17.

Grahame, P.R. & Jardine, D.W., (1990) «Deviance resistance and play: a study in the communicative organization of trouble in class», *Curriculum Inquiry*, 20 (3), 283-304.

Ιωσηφίδης, Θ. (2008) *Ποιοτικές μέθοδοι έρευνας στις κοινωνικές επιστήμες*. Αθήνα: Κριτική.

Κακανά, Δ . και Μπότσογλου, Κ. (2016) «Θεωρητικές παραδοχές της μεθοδολογίας της παρατήρησης», στο Αυγητίδου, Σ., Τζεκάκη, Μ. και Τσάφος, Β. (επιμ.) *Οι υποψήφιοι εκπαιδευτικοί παρατηρούν, παρεμβαίνουν και αναστοχάζονται: προτάσεις υποστήριξης της πρακτικής τους άσκησης*. Αθήνα: Gutenberg, 16-40

Κωνστανίνου, Χ. (2007) *Η πρακτική του εκπαιδευτικού στην παιδαγωγική επικοινωνία.* Αθήνα: Gutenberg.

Λάμνιας, Κ. (2002) *Κοινωνιολογική Θεωρία και εκπαίδευση*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Μακρυνιώτη, Δ., (1994) «Η υπό διαπραγμάτευση (σχολική) τάξη», στο Σολομών Ι. και Κουζέλης Μ. (επιμ) *Πειθαρχία και γνώση,* Τοπικά α', Αθήνα: Ε.Μ.Ε.Α.

Mason, J. (2011). *Η διεξαγωγή της ποιοτικής έρευνας*. Αθήνα: Πεδίο.

Μαυρογιώργος, Γ., (1986) «Σχολικός χώρος και αυταρχική εκπαίδευση», στο Γκότοβος Θ., Μαυρογιώργος Π. και Παπακωνσταντίνου Π., *Κριτική Παιδαγωγική και Εκπαιδευτική Πράξη.* Αθήνα: Σύγχρονη Εκπαίδευση

McCroskey, J.C and Richmond, V. (1983) «Power in Classroom I: Teacher and Student perceptions». *Communication Education,* 32 (2), 175 – 184.

McFadden, M.G. (1995) «Resistance to schooling and educational outcomes: questions of structure and agency». *British Journal of Sociology of Education*, 16 (3), 293 – 308.

McFarland, D.A., (2001) «Student Resistance: How the formal and informal organization of classrooms facilitate everyday forms of student defiance». *American Journal of Sociology*, 107 (3), 612-678

McRobbie, A. and Garber, G. (1976) «Girls and Subculture: An exploration» στο Hall, S. and Jefferson, T (eds*), Resistance Through Rituals – Youth Subcultures in Post-War Britain*, London: Hutchinson

Panagiotopoulou, G., Christoulas, K., Papanckolaou, A. & Mandroukas, K. (2004) «Classroom furniture dimensions and anthropometric measures in primary schools» *Applied Ergonomics*, 35, 121-128

Parcells, C., Stommel, M. & Hubbard, R. (1999) «Mismatch of Classroom Furniture and Student Body Dimensions. Empirical Findings and Health Implications». *Journal of Adolescent Health*, 24 (2), 65 –273

Πεπονής, Γ. (1994) «Γνώση και διαίρεση εργασίας και οργανωτική παιδεία στο εργοστάσιο», στο Σολομών Ι. και Κουζέλης Γ. (επιμ.), *Πειθαρχία και Γνώση*, Τοπικά α΄. Αθήνα: Ε.Μ.Ε.Α

Πεχτελίδη, Γ. (2011) *Κυριαρχία και αντίσταση.* Αθήνα: Εκκρεμές

Πεχτελίδης, Γ. (2004) *Σχολική εξουσία και υποκειμενικότητα: Μορφές κυριαρχίας και αντίστασης. Μια γενεαλογική προσέγγιση των σύγχρονων πρακτικών συγκρότησης των*

μαθητικών ταυτοτήτων στο πλαίσιο μίας σχολικής τάξης. (Μη εκδοθείσα διδακτορική διατριβή). Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών.

Πεχτελίδης, Γ. (2015) *Κοινωνιολογία της παιδικής ηλικίας.* Αθήνα: Κάλλιπος

Reid, K. (1999) *Truancy and Schools.* New York: Routledge

Robson, C. (2007) *Η έρευνα του πραγματικού κόσμου.* Αθήνα: Gutenberg

Σολομών Ι. και Μακρυνιώτη Δ., (1995) «Σχολικές αντί-δράσεις και μαθητικές υποκουλτούρες», Σ*ύγχρονη Εκπαίδευση*, 80, 33-46.

Σολομών, Ι. (1994) « Εκπαιδευτική δράση και κοινωνική ρύθμιση των υποκειμένων: γνώση, πειθαρχία και το πεδίο του σχολείου», στο Σολομών Ι. και Κουζέλης Γ. (επιμ.), *Πειθαρχία και Γνώση*, Τοπικά α΄ . Αθήνα: Ε.Μ.Ε.Α.

Varela, J. (1994) «Χωροχρονικές κατηγορίες και σχολική κοινωνικοποίηση: από τον ατομικισμό στον ναρκισσισμό», στο Σολομών Ι. και Κουζέλης Γ. (επιμ.), *Πειθαρχία και Γνώση,* Τοπικά α΄ . Αθήνα: Ε.Μ.Ε.Α.

Willis, P., (2012) *Μαθαίνοντας να δουλεύεις. Πώς τα παιδιά εργατικής προέλευσης επιλέγουν δουλειές της εργατικής τάξης.* Αθήνα: Gutenberg

Woods, P. (1980) *Pupil Strategies: Exploration in the sociology of the school.* London: Croom Helm

Woods, P. (2011) *The happiest days?.* New York: Routledge

Χαραβιτσίδης, Π., (2013) *Χτίζοντας ένα δημοκρατικό και ανθρώπινο σχολείο στην Αθήνα.* Αθήνα: Επίκεντρο

Χριστοδούλου, Μ., (2014) *Εκπαίδευση και Εφηβεία: Μια συγκριτική μελέτη για το σχηματισμό κοινωνικού εαυτού στις αφηγήσεις ζωής των μαθητών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης.* (Μη εκδοθείσα διδακτορική διατριβή). Πανεπιστήμιο Πατρών.

Ηλεκτρονικές διευθύνσεις

- https://www.esos.gr/arthra/55152/ti-ishyei-apo-fetos-gia-tis-apoysies-ton-mathiton-gymnasioy-kai-lykeioy

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

Αναλυτικό προφίλ μαθητών/τριών τάξης.

Ανδρέας: Και οι δύο γονείς του είναι δημόσιοι υπάλληλοι ο πατέρας του είναι εκπαιδευτικός στο συγκεκριμένο σχολείο. Είναι ένα παιδί πολύ χαμηλών τόνων, σπάνια θα διατάρασσε την ομαλή λειτουργία της τάξης και τη διεξαγωγή του μαθήματος. Οι φορές που αυτό συνέβη ήταν συνήθως περιπτώσεις που συνομιλούσε με τους διπλανούς του με σκοπό να δεχθεί παρατήρηση από τον/την εκπαιδευτικό. Υπήρξαν αρκετές περιπτώσεις όπου προσπαθούσε να διαβάσει για κάποιο άλλο μάθημα. Η συμμετοχή του στα μαθήματα ήταν μικρή, όμως στα θετικά μαθήματα είχε καλές επιδόσεις. Ανήκε στην ομάδα των πιο ήσυχων μαθητών της τάξης, οι οποίοι/ες μάλιστα δεν με προσέγγισαν και ήταν από τα ελάχιστα παιδιά που δεν συνομίλησαν καθόλου μαζί μου, ούτε θέλησε να λάβει μέρος στις ομαδικές συνεντεύξεις.

Διονύσης: Ο Διονύσης έχει δύο γονείς εκπαιδευτικούς, μητέρα δασκάλα και πατέρα μαθηματικό. Είναι ο 2ος απουσιολόγος του τμήματος γεγονός που καταδεικνύει την σχολική του επίδοση. Συγκεκριμένα ο Διονύσης είναι πολύ καλός στα θετικά μαθήματα κυρίως τα Μαθηματικά, τη Φυσική και τη Χημεία. Στα υπόλοιπα μαθήματα θα λέγαμε πως η συμμετοχή του στην τάξη δεν είναι ιδιαίτερα μεγάλη. Ο μαθηματικός της τάξης φαίνεται να έχεις υψηλές προσδοκίες από το Διονύση, καθώς διαρκώς απευθυνόταν σε αυτόν κατά τη διδασκαλία της Άλγεβρας ή της Γεωμετρίας. Ανήκε στην ομάδα των μαθητών που έκαναν αισθητή την παρουσία τους μέσα στην τάξη, ήταν μέρος της ευρύτερης ομάδας των «φασαριόζων» αν και δεν παρατηρήθηκαν «ακραίες» συμπεριφορές από την πλευρά του. Συνήθως τις στιγμές που βαριόταν μιλούσε λίγο με το διπλανό του τον Πάνο ή ταξίδευε νοητά εκτός σχολικής τάξης, ενώ υπήρξαν και στιγμές που κατά τη διάρκεια του μαθήματος έλυνε ασκήσεις για κάποιο άλλο μάθημα ή το φροντιστήριο. Ήταν πολύ ανοιχτός μαζί μου μετά τη δεύτερη βδομάδα και τα περισσότερα διαλείμματα τα περνούσε μαζί με άλλους/ες συμμαθητές/τριες μαζί μου στο προαύλιο.

Νικηφόρος: Ο πατέρας του Νικηφόρου είναι άνεργος και η μητέρα του ασχολείται με τα οικιακά. Ο Νικηφόρος δε συμμετείχε ποτέ στα μαθήματα και δεν έδειχνε ενδιαφέρον για κανένα από αυτά. Διαρκώς φαινόταν «εκτός» τάξης και οι σχολικές του επιδόσεις είναι χαμηλές. Πρόκειται για μαθητή με διαγνωσμένη και δηλωμένη στο σχολείο δυσλεξία, κάτι που κατάλαβα όταν κατά τη διάρκεια ενός τεστ στα Μαθηματικά, ο μαθηματικός τον ρώτησε αν θα ήθελε να εξεταστεί προφορικά. Ο Νικηφόρος παίρνει μέρος σε όλες τις δράσεις διατάραξης της σχολικής τάξης και της διεξαγωγής του μαθήματος αν και σπάνια θα ξεκινήσει αυτός κάποια. Πάρα πολύ συχνά μιλούσε με το διπλανό του το Νάσο, βρισκόταν με το βλέμμα καρφωμένο στο πάτωμα ενώ κάποιες φορές απασχολούνταν με άλλες δραστηριότητες όπως πχ να ζωγραφίζει τα βιβλία του. Αξίζει να παρατηρήσουμε πως υπήρξαν αρκετές φορές όπου κατά τη διάρκεια του μαθήματος παρατηρήθηκε να έχει κλειστά βιβλία και τετράδια παρόλο που εκείνη τη στιγμή χρησιμοποιούνταν για τη διδασκαλία. Δε διατηρούσε βλεμματική επαφή με κανέναν/καμία σχεδόν εκπαιδευτικό. Μαζί μου δεν είχε μεγάλη επικοινωνία, αν και όσες φορές προσπάθησα εγώ να τον προσεγγίσω, ήταν πάντα ανοιχτός. Ενώ δήλωσε ενδιαφέρον για συμμετοχή στις συνεντεύξεις τελικά δεν έλαβε μέρος, καθώς δεν είχε κινητό τηλέφωνο και δε μπορέσαμε να επικοινωνήσουμε διαφορετικά.

Νάσος: Ο Νάσος προέρχεται από μία οικογένεια με πατέρα δημόσιο υπάλληλο και μητέρα ιδιωτική υπάλληλο. Η σχολική του επίδοση είναι κακή, γεγονός που όμως δε δείχνει να τον ενδιαφέρει ιδιαίτερα καθώς αυτό που έχει σημασία για αυτόν είναι να πάρει το απολυτήριο του Λυκείου, να μάθει κάποια πράγματα που μπορεί να του φανούν χρήσιμα στη μετέπειτα ζωή του – όπως τα όσα διδάσκονται στο μάθημα της Πολιτικής Παιδείας σύμφωνα με τα λεγόμενά του – και να προσπαθήσει να περάσει όσο το δυνατόν καλύτερα τα σχολικά χρόνια τα οποία απολαμβάνει. Τα μόνο μαθήματα στα οποία συμμετείχε ήταν η Ιστορία και η Πολιτική Παιδεία. Πολύ συχνά έπαιζε με το κινητό του, μιλούσε με τον Νικηφόρο, τον διπλανό του ή/και με το Λευτέρη αν βρισκόταν σε μικρή απόσταση από αυτόν, αστειευόταν, ενώ στα μαθήματα

της Έκθεσης, της Φιλοσοφίας και των Κειμένων που διδάσκονταν από μία συγκεκριμένη εκπαιδευτικό, συμμετείχε στην αναστάτωση που προξενούνταν από τους/τις μαθητές/τριες. Δεν ήταν λίγες οι φορές που δεν είχε βιβλία ή δεν έγραφε ασκήσεις. Η σχέση του μαζί μου ήταν καλή, αν δεν είχαμε συζητήσει ουσιαστικά όσο βρισκόμουν στο σχολείο. Συμμετείχε με χαρά και αρκετά ενεργά στις συνεντεύξεις.

Νικήτας: Ο Νικήτας έχει πατέρα ναυτικό και μητέρα ελεύθερη επαγγελματία . Έδειχνε μεγάλη αδιαφορία για τα περισσότερα μαθήματα με εξαίρεση τα Μαθηματικά. Η σχολική του επίδοση χαρακτηρίζεται ως κάτω του μετρίου. Συμμετείχε πάντα σε οποιεσδήποτε πρακτικές διατάραξης της ομαλής διεξαγωγής του μαθήματος, συχνά έτρωγε μέσα στην τάξη, γεγονός που σχολιάζεται διαρκώς από τους συμμαθητές του ως χαρακτηριστικό του, κοιτούσε έξω από το παράθυρο ή ήταν ξαπλωμένος στο θρανίο. Ήταν μέλος της ομάδας που θα έκανε συνήθως φασαρία στην τάξη, ενώ η σχέση του με εμένα ήταν πολύ καλή, ιδιαίτερα μετά τη δεύτερη εβδομάδα όταν άρχισαν σιγά σιγά να συνηθίζουν την παρουσία μου. Παρόλο που συμμετείχε στην ομαδική συνέντευξη με χαρά, δεν ήταν πολύ ομιλητικός κατά τη διάρκειά της.

Μάγδα: Η Μάγδα προέρχεται από μία οικογένεια με δύο γονείς ιδιωτικούς υπαλλήλους. Πρόκειται για ένα κορίτσι από τα πιο ενεργά μέσα στην τάξη, με συμμετοχή στα περισσότερα μαθήματα. Παρόλο που είναι στη θεωρητική κατεύθυνση προσπαθεί να συμμετέχει και στα θετικά μαθήματα. Είναι ιδιαίτερα εύθυμη, αρκετές φορές θα συνομιλήσει με τον/την διπλανό/ή της, θα συμμετέχει και σε πιο ομαδικές προσπάθειες για παρεμπόδιση της διεξαγωγής του μαθήματος. Κάνει «κολλητή» παρέα με την Πηνελόπη και συχνά επιδιώκουν να καθίσουν και στον ίδιο θρανίο. Οι τους από την αρχή με προσέγγισαν πολύ θερμά. Μιλούσαμε στα διαλείμματα και από την πρώτη κιόλας μέρα μου έδωσαν πληροφορίες για το σχολείο, το κλίμα, την τάξη, τα παιδιά και τους καθηγητές. Συμμετείχε στα focus group με ιδιαίτερο ζήλο.

Μαριάνθη: Η Μαριάνθη έχει γονείς συνταξιούχους . Η σχολική της επίδοση είναι μέτρια, στα θετικά μαθήματα κακή, δείχνει όμως ενδιαφέρον για κάποια από τα

μαθήματα γενικής παιδείας όπως είναι η Πολιτική Παιδεία, τα Θρησκευτικά, η Ιστορία, η Φιλοσοφία και τα Κείμενα. Η Μαριάνθη δηλώνει πως στο σχολείο πλήττει τρομερά και πως το νιώθει ως κάτι άκρως καταπιεστικό, ενώ πιστεύει πως όταν δεν πηγαίνει σχολείο, αλλά κάθεται σπίτι της και διαβάζει πράγματα εξωσχολικά, έχει μεγαλύτερο όφελος ως άνθρωπος και κερδίζει πιο σημαντικά πράγματα. Επιλέγει αρκετά συχνά να κάνει "κοπάνα", για αυτό και είχε αρκετές απουσίες ήδη από την περίοδο της έρευνας δηλαδή από το Μάρτη. Η αντισυμβατική της συμπεριφορά συμπληρώνεται και από την αντισυμβατική – σε σχέση με τα πρότυπα της τυπικής μαθήτριας – εξωτερική της εμφάνιση που χαρακτηρίζεται από piercing στο πρόσωπο και αρκετά σκουλαρίκια. Σε καμία περίπτωση όμως δε μπορούμε να υποστηρίξουμε ότι η εμφάνισή της ήταν ακραία ή προκλητική. Συχνά θα συνομιλήσει με τη διπλανή της τη Χρύσα, θα συμμετάσχει σε ομαδικές προσπάθειες διατάραξης της σχολικής τάξης, όμως πολλές φορές δείχνει να δυσανασχετεί και το εκφράζει όταν οι συμπεριφορές των συμμαθητών/τριών της ξεπερνούν τα όρια. Δηλώνει πως αν μπορούσε να αλλάξει το σχολείο θα ήθελε να το κάνει σαν το Summerhill. Η σχέση της μαζί μου ήταν πολύ καλή, στην αρχή διστακτικά, όμως έπειτα ανοίχτηκε και μοιραζόταν μαζί μου σκέψεις και πληροφορίες για το σχολείο, τους/τις εκπαιδευτικούς αλλά και τα υπόλοιπα παιδιά. Συμμετείχε με ιδιαίτερο ενθουσιασμό και διάθεση στην ομαδική συνέντευξη στην οποία μάλιστα ήταν και πολύ ομιλητική.

Παύλος: Η μητέρα του είναι ελεύθερη επαγγελματίας ενώ ο πατέρας του άνεργος. Ήταν ο πρόεδρος της τάξης, γεγονός που τον κάνει δημοφιλή στους/στις συμμαθητές/τριές του, καθώς έχει το θάρρος να μιλήσει στους εκπαιδευτικούς, να εκφράσει τα αιτήματα της τάξης και να διεκδικήσει όσα ζητούν. Η σχολική του επίδοση ήταν μέτρια. Ακολουθεί τη θετική κατεύθυνση και αδιαφορούσε για το σύνολο των θεωρητικών μαθημάτων της γενικής παιδείας. Ο Παύλος ήταν μέλος της παρέας με την πιο έντονη παρουσία μέσα στην τάξη, πολύ κοινωνικός ενώ κατά τη διάρκεια των μαθημάτων συνομιλούσε με το διπλανό του, αστειευόταν, έκανε φασαρία, ενώ υπήρχαν και φορές που κατά τη διάρκεια του μαθήματος "ταξίδευε" με τη σκέψη του ή

κοίταζε έξω στο προαύλιο. Η σχέση του μαζί μου ήταν πολύ καλή. Αρκετές φορές διάβαζε για το φροντιστήριο την ώρα των σχολικών μαθημάτων. Σε πολλά διαλείμματα έπαιρνε μέρος στις συζητήσεις που κάναμε, ερχόταν στην παρέα που δημιουργούσα με άλλα παιδιά. Συμμετείχε και αυτός με χαρά και ενεργά στην ομαδική συνέντευξη.

Τάκης: Ο Τάκης έχει πατέρα ηλεκτρολόγο και μητέρα που ασχολείται με τα οικιακά. Ανήκε στην ομάδα των πιο ήσυχων και "μαζεμένων" παιδιών. Έκανε πολύ παρέα με τον Πέτρο, με τον οποίο καθόντουσαν συνήθως μαζί. Η σχολική του επίδοση ήταν μέτρια, δε συμμετείχε ιδιαίτερα στα μαθήματα, συχνά συνομιλούσε με τον Πέτρο αλλά και τη Διονυσία που καθόταν μπροστά του, με αποτέλεσμα να δέχεται επιπλήξεις. Αν και δεν ήταν μέλος της παρέας με την πιο έντονη παρουσία στην τάξη, πάντα θα έβρισκε αφορμή σε καταστάσεις που η τάξη (order) διαταρασσόταν να μιλήσει, να γελάσει ή να κάνει φασαρία. Συχνά εντός της αίθουσας μπορεί να διάβαζε για κάποιο άλλο μάθημα είτε για το φροντιστήριο. Η σχέση του μαζί μου ήταν τυπική. Ανταλλάξαμε λίγες κουβέντες όσο διάστημα ήμουν εκεί και παρόλο που έδειχνε πως ήθελε να μου μιλήσει, όσες φορές τον προσέγγισα ήταν ντροπαλός, μου μίλησε λίγο και ύστερα έφυγε. Δεν θέλησε να πάρει μέρος στις συνεντεύξεις.

Χρύσα: Κόρη ναυτικού και ιδιωτικής υπαλλήλου. Ήταν η πρώτη της χρονιά στο συγκεκριμένο σχολείο, ήταν αρκετά ήσυχη, μαζεμένη και δεν συμμετείχε ιδιαίτερα στα μαθήματα. Η σχολική της απόδοση ήταν αυτή μίας μέτριας μαθήτριας, όμως παρά το γεγονός ότι είχε επιλέξει τη θεωρητική κατεύθυνση, έδειχνε ενδιαφέρον και προσπαθούσε και στα υπόλοιπα, ενώ έδειχνε ιδιαίτερο ενδιαφέρον για το μάθημα της Πολιτικής Παιδείας. Συνήθως φαινόταν να παρακολουθεί τα μαθήματα, ενώ στις περιπτώσεις που αυτό δε συνέβαινε θα μιλούσε με την Μαριάνθη δίπλα της. Η σχέση της μαζί μου ήταν πολύ καλή, αν και άρχισε να νιώθει άνετα στο να μου μιλήσει περισσότερο λίγο καιρό πριν φύγω από το σχολείο, στην αρχή της παρουσίας μου εκεί ήταν πολύ λιγομίλητη. Συμμετείχε στις συνεντεύξεις όπου ήταν αρκετά ομιλητική.

Όλγα: Η Όλγα έχει πατέρα οικοδόμο και μητέρα που ασχολείται με τα οικιακά, από το επίθετό της κρίνω πως πρόκειται για οικογένεια μεταναστευτικής προέλευσης. Η Όλγα ήταν πάρα πολύ ήσυχη, εξαιρετικά μαζεμένη, δεν συμμετείχε σχεδόν ποτέ στο μάθημα, άκουσα τη φωνή της ελάχιστες φορές. Έκανε παρέα με τα υπόλοιπα παιδιά της τάξης που χαρακτήρισα ως "χαμηλών τόνων". Η σχολική της επίδοση ήταν κάτω του μετρίου, όμως σε κάποια συζήτηση με το φιλόλογο που δίδασκε Ιστορία, μου ανέφερε πως παρά το γεγονός ότι δεν μιλάει ποτέ μέσα στην αίθουσα τα γραπτά της είναι πολύ καλά και με υπέροχο λόγο. Δεν διατάρασσε ποτέ την τάξη, παρόλα αυτά μπορώ να σημειώσω πως πολύ συχνά απουσίαζε νοητά από την αίθουσα. Δεν ανέπτυξε σχέση μαζί μου και δεν δέχθηκε να συμμετέχει στις ομαδικές συνεντεύξεις.

Αριάδνη: Η Αριάδνη έχει πατέρα ιδιωτικό υπάλληλο και μητέρα φυσικοθεραπεύτρια. Όπως μου δήλωσε θέλει να πάει στην Αθήνα για σπουδές, ακολουθώντας τη μεγαλύτερή της αδερφή. Η Αριάδνη ήταν ένα από τα πιο συμμετοχικά άτομα της τάξης. Συμμετείχε σε όλα τα μαθήματα, διάβαζε και η επίδοσή της θεωρείται καλή. Όπως είπε και η ίδια στη συνέντευξή «Όταν αποφασίσω πως θα κάνω φασαρία, θα κάνω φασαρία!» γεγονός που σημαίνει πως αρκετές φορές συμμετείχε πολύ ενεργά σε ενέργειες των μαθητών/τριών ενάντια στους σχολικούς κανόνες και την τάξη (order) εντός της σχολικής τάξης, επίσης αρκετές φορές μπορεί να μιλούσε με το διπλανό της, το Νικήτα ή έπαιζαν παιχνίδια. Η σχέση της μαζί μου ήταν πάρα πολύ καλή από την αρχή κιόλας, όπου μου μίλησε για το σχολείο, το τμήμα, τους εκπαιδευτικούς αλλά και το πώς νιώθει η ίδια στο σχολείο. Συμμετείχε με χαρά και πολύ ενεργά στις συνεντεύξεις.

Γιάννης: Ο Γιάννης έχει γονείς ιδιωτικούς υπαλλήλους. Κοινωνικό παιδί, αγαπητό στους/στις συμμαθητές/τριες, κάνει παρέα με τα παιδιά της Γ' Λυκείου, όμως εντός της σχολικής τάξης ήταν μαζί με το Μάριο και το Λευτέρη – στους οποίους θα αναφερθούμε παρακάτω – η πηγή της «αναστάτωσης». Πρωτοπόρος στη φασαρία, συχνά μιλούσε με τους διπλανούς του, πείραζε τους συμμαθητές του, ενώ σε κάποια συγκεκριμένα μαθήματα μπορεί να μιλούσε δυνατά, να φώναζε, να έλεγε ανέκδοτα ή

να σηκωνόταν από την καρέκλα του διαρκώς. Παρόλα αυτά φαινόταν πως ήταν αρκετά αγαπητός και στους εκπαιδευτικούς. Η σχολική του επίδοση θεωρείται κάτω του μετρίου. Η σχέση του μαζί μου ήταν καλή, χωρίς όμως να έχουμε συζητήσει ιδιαίτερα καθώς στα διαλείμματα βρισκόταν με τους φίλους του από την Γ' Λυκείου και δεν έπαιρνε μέρος στις ομαδικές συζητήσεις με τους συμμαθητές/τριές του. Προς έκπληξή μου – οφείλω να το αναφέρω – δεν θέλησε να λάβει μέρος στις συνέντευξεις.

Πέτρος: Ο Πέτρος έχει πατέρα συνταξιούχο και μητέρα στρατιωτικό. Ήταν μέλος της πιο ήσυχης παρέας της τάξης, κάποιες φορές μπορεί να μιλούσε με το διπλανό του ή να διάβαζε για το φροντιστήριο, όμως κατά κύριο λόγο παρακολουθούσε τους εκπαιδευτικούς και τα μαθήματα, ενώ υπήρχαν και κάποια στα οποία ήταν ιδιαίτερα συμμετοχικός όπως η Πολιτική Παιδεία, η Αντιγόνη, τα Θρησκευτικά και τα Κείμενα. Οι σχολικές του επιδόσεις από μάθημα σε μάθημα ποικίλουν, όμως συνολικά θεωρείται ένας μέτριος μαθητής. Φαινόταν να με συμπαθεί, όσες φορές τον προσέγγισα μου μίλησε με χαρά, όμως για πολύ τυπικά θέματα. Δε δέχτηκε να συμμετάσχει στις ομαδικές συνεντεύξεις.

Πηνελόπη: Η Πηνελόπη έχει πατέρα ιδιωτικό υπάλληλο και μητέρα που ασχολείται με τα οικιακά. Είναι «κολλητή» φίλη της Μάγδας και πολύ κοινωνική. Ανήκε στην ευρύτερη παρέα των μαθητών/τριών που θα διαταράξουν την ησυχία της τάξης, συχνά μιλούσε με το διπλανό της, μπορεί να διάβαζε για άλλα μαθήματα, ή να «ταξίδευε» νοητικά. Παρόλα αυτά συμμετείχε κατά τη διάρκεια του μαθήματος σε αρκετά γνωστικά αντικείμενα. Ήταν αρκετά καλή στα φιλολογικά μαθήματα καθώς έχει επιλέξει και τη θεωρητική κατεύθυνση. Θεωρείται μία μέτρια μαθήτρια. Η σχέση της μαζί μου ήταν πάρα πολύ καλή, με προσέγγισαν μαζί με τη Μάγδα αμέσως. Συμμετείχε στις συνεντεύξεις με χαρά.

Λευτέρης: Ο Λευτέρης έχει πατέρα ξενοδοχειακό υπάλληλο και μητέρα σχολική τροχονόμο. Είναι ένας από τους «καπετάν φασαρίες» της τάξης. Πρόκειται για παιδί με χιούμορ που προσπαθεί, όπως λέει ο ίδιος, να κάνει λίγο πιο ευχάριστο το κλίμα της

τάξης. Συχνά αστειευόταν, ακόμα και με τους πιο αυστηρούς καθηγητές, μιλούσε, πείραζε τους συμμαθητές του ή τους/τις εκπαιδευτικούς. Είναι ένας μαθητής με σχολική επίδοση κάτω του μετρίου, όμως υπάρχουν μαθήματα στα οποία προσπαθούσε και συμμετείχε, όπως είναι τα Μαθηματικά. Σύμφωνα με το μαθηματικό της τάξης πρόκειται για έναν «πανέξυπνο μαθητή» που δεν διαβάζει όσο «θα έπρεπε». Οι σχέσεις του με τους/τις εκπαιδευτικούς, παρόλο που ήταν «ταραχοποιό στοιχείο», ήταν στην πλειοψηφία τους καλές, ενώ μαζί μου η σχέση του ήταν πολύ καλή. Ήταν δημοφιλής στους συμμαθητές του, έκανε όμως περισσότερη παρέα με το Νάσο και τον Χάρη. Είναι οπαδός του Παναθηναϊκού, για τον οποίο έγραφε συχνά συνθήματα στα θρανία. Για κάποιο διάστημα καθίσαμε στο ίδιο θρανίο. γεγονός που τον έκανε να ανοιχτεί περισσότερο, αρκετές φορές μάλιστα μου μιλούσε κατά τη διάρκεια του μαθήματος σαν να ήμουν συμμαθήτριά του, σχολίαζε τους/τις εκπαιδευτικούς και τις πρακτικές τους ή αστειευόταν. Συμμετείχε με χαρά και πολύ ενεργά στις συνεντεύξεις.

Ελευθερία: Η Ελευθερία έχει πατέρα ελεύθερο επαγγελματία και μητέρα που ασχολείται με τα οικιακά. Είναι μία μαθήτρια με σχολική επίδοση όχι ιδιαίτερα καλή, κάτω του μετρίου, η οποία μου είχε δηλώσει πως σκέφτεται μήπως δεν πάρει μέρος στις πανελλαδικές εξετάσεις αλλά φοιτήσει σε κάποιο ΙΕΚ σε τμήμα φωτογραφίας ή σχεδίου μόδας. Σε σχέση με την υπόλοιπη τάξη θα την έλεγα σχετικά απομονωμένη. Όσο παρέμεινα στο σχολείο δεν παρατήρησα να κάνει παρέα με κάποιο από τα υπόλοιπα παιδιά ενώ κάποιοι/ες από τους/τις συμμαθητές/τριες της μου δήλωσαν στις ομαδικές συνεντεύξεις πως δεν τη συμπαθούν, ιδιαίτερα με αφορμή τη συζήτηση για μία από τις αποφάσεις του συμβουλίου της τάξης. Συγκεκριμένα ενώ είχε βγει απόφαση τάξης να δοθούν 2ευρώ από το κάθε παιδί για να επιδιορθωθεί ένα πρόβλημα στον πίνακα, η Ελευθερία επέστρεψε την επόμενη μέρα υποστηρίζοντας ότι δε δέχεται να δώσει χρήματα για την επισκευή ενός πίνακα που θα χρησιμοποιηθεί από το τμήμα της λίγους μήνες ακόμα και μετά θα το χρησιμοποιήσουν οι επόμενες τάξεις. Αυτή της η στάση σχολιάστηκε έντονα και αρνητικά από τους/τις συμμαθητές/τριές της. Καθόταν μόνη της στο θρανίο, κάποιες φορές νοητά βρισκόταν

εκτός τάξης όμως δεν έκανε φασαρία ενώ αρκετές φορές υιοθετούσε μία στάση σώματος διαφορετική από την τυπική και αναμενόμενη. Η σχέση της μαζί μου ήταν καλή, αρκετά τυπική κατά τη διάρκεια της παρατήρησης όμως δέχθηκε να συμμετάσχει στις συνεντεύξεις.

Διονυσία: Ο πατέρας της Διονυσίας είναι ιδιωτικός υπάλληλος και η μητέρα της ασχολείται με τα οικιακά. Η Διονυσία ανήκε στην ομάδα και την παρέα των παιδιών που είναι πιο ήπιων τόνων. Η σχολική της επίδοση ήταν κάτω του μετρίου, συμμετείχε ελάχιστα στα μαθήματα. Πολύ συχνά διάβαζε άλλα μαθήματα κατά τη διάρκεια του μαθήματος, μιλούσε με το διπλανό της τον Ανδρέα ή τον Τάκη που καθόταν από πίσω της, ενώ δεν είναι λίγες οι φορές που μπορεί να φαινόταν πως «ταξίδευε» εκτός της σχολικής τάξης, μάλιστα παρατηρήθηκε πως συνεχώς ξάπλωνε τον κορμό της στο θρανίο με το κεφάλι μάλιστα γυρισμένο προς την πόρτα της αίθουσας, συνεπώς με την πλάτη γυρισμένη προς την υπόλοιπη τάξη και τον/την εκάστοτε εκπαιδευτικό. Η σχέση της μαζί μου ήταν σχεδόν ανύπαρκτη, πέραν των τυπικών δεν είχε μιλήσει καθόλου μαζί μου. Δεν θέλησε να συμμετάσχει στις συνεντεύξεις.

Άλκηστις: Η Άλκηστις έχει πατέρα εκπαιδευτικό και μητέρα δασκάλα χορού. Ήταν η απουσιολόγος της τάξης και η σχολική της επίδοση ήταν πολύ καλή, με σαφή διαφορά από την υπόλοιπη τάξη. Χαρακτηριζόταν από τους/τις συμμαθητές/τριες ως το «φυτό» της τάξης, ενώ κάποιοι/ες δήλωσαν πως δεν την συμπαθούν γιατί πολύ συχνά κοιτάει τον εαυτό της ή «σπάσει» την ομάδα (π.χ. σε περιπτώσεις που θέλησαν να κάνουν ομαδικό σκασιαρχείο). Έκανε «κολλητή» παρέα με την Αμαλία με την οποία συνήθως καθόντουσαν μαζί. Της αρέσει πάρα πολύ η Βιολογία για την οποία μιλούσε διαρκώς, συμμετείχε όμως σε όλα τα μαθήματα. Συχνά μπορεί να μιλούσε με τη διπλανή της ή για λίγο να διάβαζε για κάποιο άλλο μάθημα. Δεν συμμετείχε ενεργά σε καταστάσεις διατάραξης της ομαλής διεξαγωγής του μαθήματος, εκτός ελαχίστων εξαιρέσεων. Η σχέση της μαζί μου ήταν καλή, αν και όσο βρισκόμουν στο σχολείο για την παρατήρηση είχαμε συζητήσει ελάχιστες φορές. Θέλησε να συμμετάσχει στις συνεντεύξεις με χαρά όπου υπήρξε και ιδιαίτερα ομιλητική.

Βασίλης: Γιος οικοδόμου, ενώ η μητέρα του ασχολείται με τα οικιακά. Ανήκε στην παρέα με τους πιο έντονους χαρακτήρες της τάξης ο ίδιος όμως ήταν σχετικά χαμηλών τόνων. Δεν προκαλούσε με τη συμπεριφορά του όμως φαινόταν να βαριέται πολύ σε αρκετές περιπτώσεις. Τέτοιες στιγμές μιλούσε με το διπλανό μου, κάποιες φορές έκανε λίγο πλάκα αλλά συνήθως «ταξίδευε» νοητά στον έξω κόσμο. Όσες φορές όμως η διατάραξη της τάξης (order) γινόταν με ομαδικότητα, έπαιρνε πάντα μέρος. Συμμετέχει πολύ σπάνια οικειοθελώς (χωρίς να του απευθυνθεί ο λόγος από κάποιον/α εκπαιδευτικό) κατά τη διάρκεια του μαθήματος. Η σχολική του επίδοση ήταν κάτω του μετρίου. Η σχέση του μαζί μου ήταν πολύ καλή, συζητούσαμε στις παρέες που δημιουργούνταν στα διαλείμματα στο προαύλιο, ενώ συμμετείχε και με χαρά στις συνεντεύξεις.

Ανθή: Η Ανθή έχει πατέρα ιδιωτικό υπάλληλο ενώ η μητέρα της ασχολείται με τα οικιακά. Ήταν μία μαθήτρια που δεν συμμετείχε σχεδόν ποτέ στα μαθήματα και έδειχνε να έντονη αδιαφορία σχεδόν για το σύνολό τους, κατά την διάρκεια των οποίων είτε θα μιλούσε με τη διπλανή της ή θα διάβαζε για τα μαθήματα του φροντιστηρίου. Η σχολική της επίδοση ήταν κάτω του μετρίου. Δεν είχε σχέσεις με τους συμμαθητές της παρά μόνο με τη διπλανή της στο θρανίο με την οποία είναι «κολλητές» φίλες. Μαζί μου δεν είχε καθόλου σχέσεις, παρόλα αυτά δήλωσε ενδιαφέρον για τις ομαδικές συνεντεύξεις στις οποίες όμως τελικά λόγω προσωπικών λόγων δεν κατάφερε να παρευρεθεί.

Μάριος: Ο Μάριος έχει πατέρα ελαιοχρωματιστή και μητέρα ιδιωτική υπάλληλο. Ο Μάριος είναι ο πρώτος μαθητής που έμαθα το όνομά του καθώς είναι ο «καπετάν φασαρίας» της τάξης. Η σχολική του επίδοση είναι μέτρια. Συμμετέχει στα μαθήματα όμως με κάθε ευκαιρία προσπαθεί να «σπάσει» το τυπικό μάθημα, είτε αστειευόμενος, είτε κάνοντας φασαρία. Βρίσκεται σε κόντρα με τον φιλόλογο της τάξης που τους κάνει Αντιγόνη, στη διάρκεια του μαθήματος του οποίου βρίσκεται διαρκώς ξαπλωμένος στο θρανίο. Πολλές φορές, ιδιαίτερα στα μαθήματα που τους κάνει μία συγκεκριμένη φιλόλογος, ξεπερνάει κατά πολύ τα όρια υιοθετώντας ακραίες συμπεριφορές, χωρίς

όμως να δέχεται συνήθως παρατηρήσεις. Η σχέση του μαζί μου ήταν πάρα πολύ καλή, συζητούσε μαζί μου με κάθε ευκαιρία για πολλά πράγματα που αφορούσαν τον ίδιο και το σχολείο και συμμετείχε με ιδιαίτερη χαρά και εξαιρετικό ζήλο στις ομαδικές συνεντεύξεις. Θέλει να γίνει φυσικοθεραπευτής.

Αμαλία: Η Αμαλία έχει πατέρα ιδιωτικό υπάλληλο και μητέρα που εργάζεται ως νοσηλεύτρια. Δεν συμμετείχε ποτέ στα μαθήματα αλλά ούτε και μιλούσε με τους συμμαθητές της – ούτε είχε αναπτύξει σχέσεις με αυτούς – παρά μόνο κάποιες φορές με την Άλκηστη που καθόντουσαν μαζί σε κάποια μαθήματα και με την οποία έκαναν και παρέα. Είναι χαρακτηριστικό πως όσο καιρό βρέθηκα στο σχολείο δεν άκουσα τη φωνή της καθόλου παρά μόνο μία ή δύο φορές κατά τη διάρκεια του μαθήματος. Η σχολική της απόδοση – με βάση τα γραπτά της – θεωρείται αρκετά καλή. Τηρούσε απόλυτα τους κανόνες της φυσικής παρουσίας, καθώς το σώμα της βρισκόταν διαρκώς σε ορθή στάση, χωρίς να κινείται παρά μόνο ελάχιστα, γεγονός που σχολιάστηκε έντονα από τους συμμαθητές της. Δεν μπορώ να πω πως είχε αναπτύξει κάποια σχέση μαζί μου, δέχθηκε όμως να συμμετέχει στις ομαδικές συνεντεύξεις στις οποίες εν τέλει δεν κατάφερε να παρευρεθεί.

Κώστας: Ο Κώστας έχει πατέρα πολιτικό μηχανικό και μητέρα ιδιωτική υπάλληλο. Ήταν ένας μαθητής με σχολική επίδοση κάτω του μετρίου. Συμμετείχε στα μαθήματα ελάχιστα και έδειχνε συχνά να δυσανασχετεί και να βαριέται. Ανήκε στην ομάδα των φασαριόζων της τάξης και έπαιρνε πάντα μέρος στις ομαδικές προσπάθειες διατάραξης της τάξης, στις συζητήσεις και τις πλάκες που διατάρασσαν το μάθημα. Ήταν κοινωνικός και η σχέση του μαζί μου ήταν από την αρχή πολύ καλή. Συμμετείχε στην ομαδική συνέντευξη όπου ήταν πολύ ομιλητικός.

Χάρης: Ο Χάρης είναι γιος δύο δημοσίων υπαλλήλων. Πρόκειται για ένα παιδί που έδειχνε να ενδιαφέρεται αρκετά για το σχολείο και για τη σχολική του επίδοση, η οποία όμως ήταν μέτρια. Ήταν λίγο ντροπαλός, όμως αρκετά συχνά συμμετείχε σε δραστηριότητες που αναστάτωναν την τάξη. Μιλούσε κάποιες φορές με το διπλανό του

το Βασίλη ή αφαιρούταν κοιτώντας προς το προαύλιο. Υπήρξαν στιγμές που έγινε αποδέκτης πειραγμάτων από τους συμμαθητές του για κάποια πράγματα που κάνει όπως π.χ το ότι εκφράζει απορίες οι οποίες – σύμφωνα με τους υπόλοιπους – είναι «χαζές» και ξέρει την απάντηση, αλλά ρωτάει απλώς για να απευθυνθεί στον/στην εκπαιδευτικό. Έκανε παρέα με όλα τα αγόρια της τάξης αλλά κυρίως με το Λευτέρη, το Νάσο και το Νικηφόρο. Η σχέση του μαζί μου ήταν πολύ καλή, αν και στην αρχή μου μιλούσε διστακτικά καθώς απ' ότι κατάλαβα ντρεπόταν. Συμμετείχε με χαρά στις ομαδικές συνεντεύξεις.

Όσες κι αν χτίζουν φυλακές

κι αν ο κλοιός στενεύει,

ο νους μας είναι αληταριό

που όλο θα δραπετεύει.

Θ. Παπακωνσταντάντινου