



***Η Ενδυνάμωση της σχολικής ζωής μέσω της Παρεμβατικής Τέχνης
και της Συμμετοχικής Δράσης***

Αθανασιάδου Ευαγγελία

Ηράκλειο 2020

Η Ενδυνάμωση της σχολικής ζωής μέσω της Παρεμβατικής Τέχνης και της Συμμετοχικής Δράσης.
Αθανασιάδου Α. Ευαγγελία

Ηράκλειο 2020

Φωτογραφία εξωφύλλου: Αθανασιάδου Ευαγγελία, *άπειλο*, 2020

Το παρόν υλικό διατίθεται με τους όρους της άδειας χρήσης:

[Creative Commons - Αναφορά - Παρόμοια Διανομή 4.0](#)



Δι-ιδρυματικό Π.Μ.Σ. Εφαρμοσμένη - Κλινική Κοινωνιολογία και Τέχνη
Πανεπιστήμιο Αιγαίου, Σχολή Κοινωνικών Επιστημών, Τμήμα Κοινωνιολογίας
Παν/μιο Δυτικής Μακεδονίας, Σχολή Καλών Τεχνών, Τμήμα Εικαστικών και Εφαρμοσμένων Τεχνών

Επιβλέποντες:

Ζήση Αναστασία, καθηγήτρια Πανεπιστήμιο Αιγαίου

Ζιώγας Ιωάννης, καθηγητής Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας

«Δηλώνω υπεύθυνα ότι η διπλωματική εργασία είναι εξ' ολοκλήρου δικό μου έργο και κανένα μέρος της δεν είναι αντιγραμμένο από έντυπες ή ηλεκτρονικές πηγές, μετάφραση από ξενόγλωσσες πηγές και αναπαραγωγή από εργασίες άλλων ερευνητών ή φοιτητών. Όπου έχω βασιστεί σε ιδέες ή κείμενα άλλων, έχω προσπαθήσει με όλες μου τις δυνάμεις να το προσδιορίσω σαφώς μέσα από την καλή χρήση αναφορών ακολουθώντας την ακαδημαϊκή δεοντολογία.»

Η Ενδυνάμωση της σχολικής ζωής μέσω της Παρεμβατικής Τέχνης και
της Συμμετοχικής Δράσης.

Αθανασιάδου Α. Ευαγγελία

Ηράκλειο 2020

Περιεχόμενα

Κατάλογος Γραφημάτων-Σχημάτων.....	8
Κατάλογος Εικόνων.....	8
Κατάλογος Πινάκων.....	8
Πρόλογος.....	9
Περίληψη.....	11
Εισαγωγή.....	12

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1^ο ΒΑΣΙΚΕΣ ΘΕΩΡΗΤΙΚΕΣ ΕΝΝΟΙΕΣ

A. Παρεμβατική τέχνη

1.1 Πρώιμες μορφές παρεμβατικής τέχνης.....	19
1.2 Η παρεμβατική τέχνη σήμερα.....	21
1.3 Παραδείγματα πρακτικών παρεμβατικής τέχνης.....	26

B. Συμμετοχική δράση

1.4 Το κοινωνικό κεφάλαιο.....	31
1.5 Ταυτότητα Δίκτυο Τρ(ό)πος.....	34
1.6 Πρόληψη και προαγωγή της ψυχοκοινωνικής υγείας.....	37

Γ. Το πλαίσιο

1.7 Η Σχολική Κοινότητα στη Μετανεωτερικότητα.....	42
1.8 Το φαινόμενο του ατομικισμού.....	45

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2^ο ΣΚΟΠΟΣ ΚΑΙ ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

2.1. Σκοπός και στόχοι της έρευνας.....	49
2.2. Ερευνητικά ερωτήματα και υποθέσεις.....	52

2.3. Μεθοδολογία της έρευνας.....	54
2.3.1. Η Έρευνα Δράσης.....	55
2.3.2. Η μεθοδολογία του Εμπειρικού Διαλεκτικού Ρεαλισμού.....	58
2.4. Σχεδιασμός της έρευνας.....	59
2.4.1. Η επιλογή του δείγματος.....	60
2.4.2. Περιορισμοί της έρευνας.....	61
2.4.3. Ποσοτική απεικόνιση δείγματος της έρευνας.....	63
2.5. Ερευνητικά Εργαλεία.....	64
2.5.1. Συμμετοχική Παρατήρηση.....	64
2.5.2. Ομάδες εστίασης (Focus Group).....	67
2.6. Μέθοδοι επεξεργασίας ερευνητικών δεδομένων.....	70
2.7. Ηθική και δεοντολογία έρευνας.....	71
2.8 Αξιοπιστία έρευνας.....	71

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3^ο ΠΑΡΟΥΣΙΑΣΗ ΕΜΠΕΙΡΙΚΟΥ ΥΛΙΚΟΥ ΕΣΤΙΑΣΜΕΝΩΝ ΟΜΑΔΩΝ

Εισαγωγή.....	73
3.1. Περίληψη διαδικασίας συνέντευξης των ομάδων εστίασης.....	73
3.2. Παρουσίαση ομάδων εστίασης.....	75
3.3. Ανάλυση Ο.Ε.....	77
3.3.1 Ανάλυση ομάδα εστίασης Α.....	77

I.	Μορφές κοινωνικού κεφαλαίου, τα ανθρώπινα δίκτυα, ταυτότητα τόπου	
	Οικογένεια, κοινωνικά δίκτυα και διαχείριση χρόνου.....	77
	Ταυτότητα τόπου	79
	Εγγύτητα και ιεράρχηση δεσμών.....	80
II.	Μορφές πρακτικής & συμμετοχής	
	Μορφές συμμετοχικότητας -κίνητρα – περιορισμοί.....	81
	Προσδοκίες, νοηματοδότηση δράσης, συγκρότηση πλαισίου και ατομικοποίηση.....	88
	Ο ρόλος του γονέα.....	94
	Ταύτιση ρόλων.....	94
	Ο ρόλος του εκπαιδευτικού.....	95
	Μορφές πρακτικής –πλαίσιο διάδρασης.....	101
3.3.2	Ανάλυση ομάδα εστίασης Β.....	103
I.	<u>Μορφές Κοινωνικού Κεφαλαίου</u>	
	Οικογένεια, Κοινωνικά Δίκτυα και Διαχείριση Χρόνου	
	Ταυτότητα τόπου.....	104
II.	<u>Μορφές πρακτικής & συμμετοχής</u>	
	Μορφές Πρακτικής.....	108
	Ο ρόλος του πλαισίου.....	110
	Προσδοκίες, νοηματοδότηση δράσης, ατομικοποίηση.....	111
3.4	Ομάδες εστίασης Α & Β.....	117
I.	Ανάλυση περίπτωσης – κοινωνικό προφίλ ΚΤ εκπαιδευτικών.....	117
II.	Ανάλυση περίπτωσης – κοινωνικό προφίλ ΚΤ γονέων.....	119
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4^ο ΠΑΡΟΥΣΙΑΣΗ ΠΡΑΚΤΙΚΩΝ ΠΑΡΕΜΒΑΤΙΚΗΣ ΤΕΧΝΗΣ		
	Εισαγωγή.....	121
4.1	1 ^ο Στάδιο ομάδες εστίασης- πλαίσιο.....	126

4.2 2 ^ο Στάδιο δημιουργική δράση παρουσίαση και ανάλυση.....	127
4.2.1 Ομάδα Α.....	130
1 ^η Συνάντηση.....	130
Εικαστικές αναφορές.....	133
Συσχέτιση με κοινωνικό κεφάλαιο.....	135
2 ^η Συνάντηση.....	137
Εικαστικές αναφορές.....	139
Συσχέτιση με κοινωνικό κεφάλαιο.....	141
4.2.2 Ομάδα Β.....	142
1 ^η Συνάντηση.....	142
2 ^η Συνάντηση.....	144
Εικαστικές αναφορές.....	146
Συσχέτιση με κοινωνικό κεφάλαιο.....	148
4.3 3 ^ο Στάδιο αναστοχασμός.....	149
4.4 Ερωτηματολόγιο.....	151
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5^ο ΑΝΑΣΤΟΧΑΣΜΟΣ ΕΡΕΥΝΑΣ	
5.1 Αναστοχασμός 1 ^{ου} κύκλου.....	154
5.2 Προσέγγιση ερευνητικών ερωτημάτων και υποθέσεων.....	155
5.3 Παρατηρήσεις και συμπεράσματα.....	159

5.4 Βιωσιμότητα & προεκτάσεις έρευνας.....	165
Αναφορές	167
Βιβλιογραφικές αναφορές.....	167
Ψηφιακές πηγές.....	169
Παράρτημα.....	175

Κατάλογος Γραφημάτων -Σχημάτων

<i>Γράφημα 1. Χαρακτηριστικά Εστιασμένης Ομάδας Α.....</i>	<i>76</i>
<i>Γράφημα 2. Χαρακτηριστικά Εστιασμένης Ομάδας Β.....</i>	<i>76</i>
<i>Σχήμα 1. Κυρίαρχες σχέσεις дуότητας που αναπτύσσονται με αναφορά το παιδί, στο σχολικό πλαίσιο.....</i>	<i>14</i>
<i>Σχήμα 2.Ισότιμη διάδραση κυρίαρχων ομάδων της σχολικής κοινότητας.....</i>	<i>15</i>
<i>Σχήμα 3.Στάδια Έρευνας Δράσης Β.....</i>	<i>123</i>
<i>Σχήμα 4.Στοιχεία συμβολικής/καλλιτεχνικής δραστηριότητας που απαρτίζουν την καλλιτεχνική παρέμβαση.....</i>	<i>128</i>

Κατάλογος Εικόνων

<i>Εικόνα 1. Οπτικό υλικό τεκμηρίωσης της 1^{ης} συνάντησης, ομάδα Α.....</i>	<i>131</i>
<i>Εικόνα 2. Οπτικό υλικό τεκμηρίωσης της 2^{ης} συνάντησης, ομάδα Α.....</i>	<i>139</i>
<i>Εικόνα 3. Οπτικό υλικό τεκμηρίωσης της 1^{ης} συνάντησης, ομάδα Β.....</i>	<i>143</i>
<i>Εικόνα 4. Οπτικό υλικό τεκμηρίωσης της 2^{ης} συνάντησης, ομάδα Β.....</i>	<i>145</i>

Κατάλογος Πινάκων

<i>Πίνακας 1. Προσέλευση, Εκδήλωση Ενδιαφέροντος, Συμμετοχή ανά ομάδα, 1^{ος} & 2^{ος} κύκλος της έρευνας.....</i>	<i>63</i>
--	-----------

Πρόλογος

Η εκπόνηση της μεταπτυχιακής διπλωματικής εργασίας, εντάσσεται στο Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών: Εφαρμοσμένη Κλινική Κοινωνιολογία και Τέχνη, που λειτουργεί το Τμήμα Κοινωνιολογίας της Σχολής Κοινωνικών Επιστημών του Πανεπιστημίου Αιγαίου σε συνεργασία με το Τμήμα Εικαστικών και Εφαρμοσμένων Τεχνών της Σχολής Καλών Τεχνών του Πανεπιστημίου Δυτικής Μακεδονίας. Η έρευνα εστιάζει στην ενδυνάμωση της σχολικής ζωής μέσω της Παρεμβατικής Τέχνης και της Συμμετοχικής Δράσης στο πλαίσιο της καθολικής πρόληψης. Η καινοτομία που προσφέρει το Δ.Π.Μ.Σ. συνίσταται στην εκπαίδευση και την ενθάρρυνση προς μια κατεύθυνση συνεργατικής και συμμετοχικής μεθοδολογίας (Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας, 2017). Η έρευνα αυτή, εντάχθηκε στη συνεργασία μου με το Κέντρο Πρόληψης των Εξαρτήσεων και Προαγωγής της Ψυχοκοινωνικής Υγείας Ηρακλείου(ΚΕΣΑΝ). Η συνεργασία, ξεκίνησε με αφορμή την εκπόνηση πρακτικής άσκησης(έρευνα πεδίου) του Δ.Π.Μ.Σ. στα τέλη Οκτωβρίου του 2019. Το έργο πλαισιώθηκε με την υποστήριξη και ενεργό συμμετοχή από τους συλλόγους γονέων και κηδεμόνων και τους συλλόγους διδασκόντων των σχολικών μονάδων. Πρόκειται για δύο σχολεία πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, τα οποία εδράζονται στο Ηράκλειο Κρήτης. Κρίνω σκόπιμο να διευκρινίσω ότι, στην παρούσα εργασία επιχειρώ ένα πολύ-επίπεδο και πολύσημο έργο και δεν διεκδικώ την απόδειξη, αλλά την δράση, την παρατήρηση και τη συζήτηση.

Πλήθος ερευνών έχουν ασχοληθεί με το χώρο της εκπαίδευσης, ωστόσο η παρούσα εργασία συνδυάζει την συνεργατική μεθοδολογία με την συμμετοχική καλλιτεχνική πρακτική και μέσα από τους κύκλους της έρευνας δράσης, επιχειρεί να προσεγγίσει τις κοινωνικές ομάδες που εμπλέκονται άμεσα στο πεδίο της σχολικής ζωής. Υπάρχουν πολλά στοιχεία, τα οποία συγκροτούν το οικοδόμημα της εκπαίδευσης, ενδεχομένως χρειάζεται να αποστασιοποιηθούμε και να τα επανεξετάσουμε κριτικά, υιοθετώντας μια εναλλακτική ματιά προς τις επιτελούμενες πρακτικές. Αυτή η διαδικασία είναι ιδιαίτερα χρονοβόρα και απαιτητική καθώς διαπερνά τη σφαίρα της αισθητικής, της φιλοσοφίας, της επιστήμης και της ηθικής.

Μια ισχυρή υπόθεση αυτής της εργασίας εξετάζει πως αυτή η επιδίωξη καθίσταται δυνατή, μέσω της συνεργατικής και της συμμετοχικής οδού.

Ευχαριστίες

Πολλοί άνθρωποι στάθηκαν δίπλα μου σε αυτό το ταξίδι -πρωτίστως ο σύντροφος μου - τους ευχαριστώ και είμαι ευγνώμων για τη συμβολή τους. Οφείλω όμως να αναφερθώ στην Στρατάκη Ειρήνη (επιστημονικά υπεύθυνη του κέντρου πρόληψης) η οποία με πολλή υπομονή, ενδιαφέρον και σταθερή παρουσία, μου προσέφερε πολύτιμες γνώσεις και εμπειρίες· μέσα από την δράση μας, κατανόησα την αξία της συνεργατικής προσέγγισης. Ευχαριστώ τα παιδιά, τους γονείς και τους συναδέλφους που έδωσαν νόημα σε αυτή την έρευνα δράση με την συμμετοχή τους! Ευχαριστώ την Πουλλά Ελένη, ήταν ο άνθρωπος που *καλλιέργησε* το ενδιαφέρον μου για την έρευνα δράσης, με ενέπνευσε και με βοήθησε ποικιλοτρόπως. Ευχαριστώ τις συμφοιτήτριες μου, για τις γόνιμες συζητήσεις και την υποστήριξη τους. Ευχαριστώ τους καθηγητές μου, Ζήση Αναστασία και Γιάννη Ζιώγα, οι οποίοι ανέλαβαν την επίβλεψη αυτής της εργασίας και προσέφεραν μια κριτική και επιστημονική εποπτεία στην εξέλιξη της. Αισθάνομαι ευγνώμων για την εμπιστοσύνη και την υποστήριξη των διευθυντών, των συναδέλφων και των συλλόγων γονέων. Τέλος, ευχαριστώ τις εργαζόμενες στο κέντρο πρόληψης για την επικοινωνιακή επικοινωνία και την υποστήριξη τους.

Αφιερώνω αυτή την εργασία στα παιδιά και σε όσους σέβονται το παιδί μέσα τους..

Περίληψη

Η παρούσα έρευνα πεδίου έγκειται στη συγκρότηση ενός πιλοτικού, συνεργατικού παραδείγματος παρέμβασης, το οποίο απευθύνεται στο σώμα των προγραμμάτων πρόληψης (τα οποία υλοποιούνται σε σχολικά περιβάλλοντα). Βασική δεξαμενή της θεωρητικής γνώσης, αποτέλεσε η θεωρία του κοινωνικού κεφαλαίου. Η διερεύνηση οργανώθηκε με τη μεθοδολογία της έρευνας δράσης. Στην υποστήριξη και ενίσχυση της αλληλεπίδρασης, κυρίαρχο ρόλο είχε το παράδειγμα της παρεμβατικής τέχνης: ένας εναλλακτικός *τ(ρ)όπος* νοηματοδότησης των κοινωνικών και καλλιτεχνικών πρακτικών. Η παρέμβαση ακολούθησε το μοντέλο της συμμετοχικής έρευνας δράσης, οι 34 συμμετέχοντες στις εστιασμένες ομάδες ήταν γονείς και εκπαιδευτικοί δύο Δημοτικών Σχολείων, στις δράσεις που ακολούθησαν συμμετείχαν και μαθητές-τριες. Η διαδικασία ξεκίνησε από φαινομενικά απλές διεργασίες, ανοιχτές συζητήσεις και συμμετοχικές δημιουργικές δράσεις. Οι αισθητικές αξίες δεν τέθηκαν ως προϋπόθεση σε αντίθεση με τις αξίες του ανθρωπισμού, καθώς κρίθηκε αναγκαίο να προταχθεί η σχεσιακή διάσταση του εγχειρήματος. Η τέχνη κατέστησε το πεδίο γόνιμο για συνεργασία, συζήτηση και περισυλλογή. Λειτουργήσε ως αφορμή για την επικοινωνία, την αλληλοκατανόηση και την ανάπτυξη αλληλεπίδρασης ανάμεσα σε άτομα που συγκροτούν το σχολικό πλαίσιο· όμως οι ρόλοι τους σε αυτό συχνά τους καθιστούν αποκομμένους, στην ιδιωτικότητα και την εξατομίκευση. Με την εμφάνιση της νόσου Covid-19, διακόπηκαν οι δια ζώσης συναντήσεις και ουσιαστικά η δράση οδηγήθηκε σε μια πρόωμη ολοκλήρωση. Ωστόσο η παύση της δράσης, είχε εφήμερο χαρακτήρα και σύντομα μετασηματίστηκε σε ένα νέο κύκλο έρευνας δράσης, ευέλικτο και προσαρμοσμένο στις νέες συνθήκες (εξ αποστάσεως). Κρίνω ιδιαίτερα ενδιαφέρον το γεγονός, ότι, παρά την απομόνωση των σωμάτων αναπτύχθηκε η εγγύτητα μεταξύ των συμμετεχόντων και παρά την κυρίαρχηση του τεχνολογικού μέσου, αξιοποιήθηκε η καλλιέργεια της επαφής με τη φύση.

Λέξεις Κλειδιά κοινωνικό κεφάλαιο γεφύρωσης, παρεμβατική τέχνη, συμμετοχική έρευνα δράσης, ενδυνάμωση, πρόληψη, σχολείο

Εισαγωγή

Η παρούσα έρευνα πεδίου επιχειρεί να παρέχει μια εναλλακτική προσέγγιση στη σχολική καθημερινότητα. Το επίκεντρό της δεν αποτελεί κάποιο ειδικής φύσεως πρόβλημα, αλλά η συνειδητοποίηση ως πράξη πρόληψης. Η συνειδητοποίηση σχετικά με ζητήματα, τα οποία επιτελούνται στο σχολικό χώρο και θεωρούνται τετριμμένα. Καταστάσεις που κατατάσσουμε στα *αυτονόητα* για να γίνω σαφής αναφέρομαι σε ζητήματα που αφορούν τις συνθήκες συνεργασίας, την ενθάρρυνση του ανταγωνισμού, τις σχέσεις ισχύος, την έμφαση στη διεκπεραίωση, τη διαχείριση συγκρούσεων κλπ. Ενδεχομένως δεν έχουμε εξετάσει επαρκώς, το αντίκτυπο που φέρουν σε ένα παιδί, ακόμα και σε εμάς τους ίδιους. Εύκολα παρατηρεί κανείς, πρακτικές που έχουν αποκρυσταλλωθεί αντί να εγείρουν ερωτήματα. Γενικότερα μοιάζει να επικρατεί μια πολυσημία και γενίκευση γύρω από τις έννοιες σχολείο, εκπαίδευση, παιδεία. Θεωρώ πως η υποχρεωτική εκπαίδευση συγκροτεί ένα πλαίσιο διαμόρφωσης του νεαρού ατόμου, καθώς η συμμετοχή του στη σχολική ζωή συνίσταται σε γεγονότα, τα οποία εστιάζουν και επηρεάζουν στην μετέπειτα ένταξη και εξέλιξη του στην κοινωνία. Στην έρευνα In4Youth (Χτούρης, 2017) στην οποία μελετώνται τυπολογίες νέων και οι διαδρομές μετάβασης που διανύουν προς την συστημική και κοινωνική τους ένταξη, αναφέρεται ότι, στο «Μεσογειακό Καθεστώς» ευημερίας (που εντάσσεται η Ελλάδα) η θέση και η επίδραση της οικογένειας είναι πρωταρχική προς αυτή την κατεύθυνση και επιπλέον δείχνει να αναπληρώνει την χαμηλή στήριξη που παρέχεται στο άτομο θεσμικά (σ. 21-27). Ωστόσο γνωρίζουμε πως η κοινωνικοποίηση του ατόμου δεν περιορίζεται στο οικογενειακό περιβάλλον ένας άλλος κοινωνικός θεσμός- ιδιαίτερα σημαντικός φαίνεται να είναι το σχολείο (Ελευθεράκης, Θ., 2013;).

Οι Ballantine και Hammack (2015) υποστηρίζουν ότι τα σχολεία σήμερα θεωρούνται κυρίως μηχανές ατομικής κοινωνικής κινητικότητας «*πήγαινε σχολείο για να πας μπροστά*» (σ. 550). Σύμφωνα με τους ίδιους, η εκπαίδευση για κοινωνική κινητικότητα, έχει μετατραπεί σε μια ατέρμονη διαδικασία συσσώρευσης κύρους, θέτοντας σε δεύτερη μοίρα την ουσιαστική απόκτηση γνώσης (σ.550). Το σχολείο θα μπορούσε να ειπωθεί πως στο μεγαλύτερο εύρος της πρακτικής του αποτελεί μια διαβαθμισμένη έκθεση σε γνωστικές πληροφορίες. Φαίνεται πως αυτές οι γνώσεις

επικαιροποιούνται μέσα από την υποχρεωτική αξιολόγηση των μαθητών με εποπτικές διαδικασίες: οι οποίες ωστόσο, έχουν αμφισβητηθεί ως προς το διακύβευμα τους. Στην παρούσα εργασία δεν θα αναπτύξω το ζήτημα του γνωστικού. Στον αντίποδα, προσεγγίζω το σχολείο ως τόπο μέσω της βιοματικής τέχνης, σε ένα κοινωνιολογικά προσανατολισμένο πλαίσιο. Σε αυτό το πλαίσιο εντάσσονται οι έννοιες του κοινωνικού κεφαλαίου και της κριτικής συνειδητοποίησης. Παράλληλα η πράξη της ενδυνάμωσης εντάσσεται στην καθολική πρόληψη και σχετίζεται με την καλλιέργεια της ενσυναίσθησης και του *ανήκειν*.

Το αντικείμενο μελέτης της έρευνας ήταν οι διαδράσεις γονέων, εκπαιδευτικών και μαθητών/τριών δύο σχολείων, στο πλαίσιο βιοματικών και επικοινωνιακών κύκλων δράσης. Ο σκοπός της έρευνας ήταν η ενδυνάμωση της σχολικής ζωής και το θεωρητικό της υπόβαθρο συναρμολογεί στοιχεία του κριτικού παραδείγματος, της θεωρίας του κοινωνικού κεφαλαίου και της παρεμβατικής τέχνης. Τα βασικά εργαλεία υποστήριξης της έρευνας ήταν οι ομάδες εστίασης και η έρευνα δράσης, τα οποία ωστόσο πλαισιώθηκαν και με άλλες προσεγγίσεις. Σε μια προσπάθεια ισοκατανομής της ισχύος, όλο το εγχείρημα στεγάστηκε σε συνεργατική βάση. Στη διαφύλαξη αυτής της προϋπόθεσης, συντέλεσε η συνεργασία με το ΚΕΣΑΝ (Κέντρο Πρόληψης των Εξαρτήσεων και Προαγωγής της Ψυχοκοινωνικής Υγείας Ηρακλείου) και εντάχθηκε στην εκπόνηση εθελοντικής πρακτικής άσκησης στο φορέα. Με το ίδιο σκεπτικό αναπτύχθηκε η παράλληλη συνεργασία με τους συλλόγους γονέων και τους συλλόγους διδασκόντων των σχολείων.

Το περιεχόμενο και ο σχεδιασμός των κύκλων δράσεων, προέκυψαν από τη ζωντανή διάδραση στις ομάδες εστίασης και τις άτυπες συζητήσεις που έλαβαν χώρα κατά την πρώτη συνάντηση-εσπερίδα. Σχεδιάστηκε το πλάνο της συζήτησης, σύμφωνα με τα ερευνητικά ερωτήματα και την θεωρητική εστία της έρευνας. Στο πρώτο επίπεδο, των εστιασμένων ομάδων, στη συζήτηση τέθηκαν θέματα που σχετίζονται με την συγκρότηση του κοινωνικού εαυτού (μορφές κεφαλαίου), ζητήματα που εγείρουν οι κοινωνικοί ρόλοι, καθώς και ζητήματα που αφορούν στις προσλαμβάνουσες και τα κίνητρα που φέρουν τα άτομα. Στο δεύτερο επίπεδο, των συμμετοχικών πρακτικών, συνδιαμορφώθηκε ο τρόπος αναφοράς των ομάδων. Μέσα στο πλαίσιο αυτό, δόθηκε η

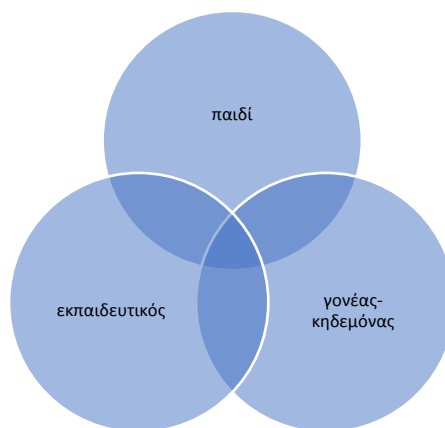
ευκαιρία να αναδειχθούν οι μορφές συμμετοχικότητας, οι διαθέσιμοι πόροι αλλά και η παρατήρηση των εδραιωμένων πρακτικών. Οι συναντήσεις έγιναν στο ίδιο κτίριο που υλοποιούνται τα μαθήματα κατά τις πρωινές ώρες· σκόπιμα σε διαφορετικούς χρόνους (απογευματινές ώρες). Έτσι δόθηκε στους συμμετέχοντες η δυνατότητα να συγκροτήσουν νέες προσλαμβάνουσες, εμπειρικά θεμελιωμένες για το σχολικό χώρο, ως ένα τόπο με νέες προοπτικές και σημάνσεις. Επιχειρώντας μια αναφορά, στο σχολικό τοπίο, όπως αυτό συνίσταται από τους βασικούς ρόλους που διαδραματίζονται στην πρώτη γραμμή της σχολικής κοινότητας: συναντάμε τα παιδιά, τους γονείς-κηδεμόνες και τους διδάσκοντες. Όμως, έχει ενδιαφέρον να δούμε, πως αναπτύσσονται – συνήθως- οι μεταξύ τους θεσμοθετημένες σχέσεις, στις πρακτικές συστηματοποίησης της σχολικής μονάδας. εντόπισα, τις παρακάτω δυαδικές σχέσεις, όπως παρουσιάζω στο σχήμα που ακολουθεί.



Σχήμα 1. Κυρίαρχες σχέσεις δυότητας που αναπτύσσονται με αναφορά το παιδί, στο σχολικό πλαίσιο.

Επιδιώχθηκε να συσταθεί για όλους τους συμμετέχοντες ένα ασφαλές πεδίο έκφρασης, εμπιστοσύνης, αλληλεπίδρασης και ανάληψης δράσης. Αυτή η δημιουργική δυναμική κοινότητα, συνιστά μια οριζόντια διάδραση (Σχήμα 2), διευρύνοντας την καθεστηκία μορφή συσχέτισης των ατόμων. Αυτή η προοπτική συμβαδίζει με τη φιλοσοφία της

παρεμβατικής τέχνης: ενεργοποίηση συλλογικών – συμμετοχικών καλλιτεχνικών πρακτικών γύρω από ένα ζήτημα, το οποίο τροφοδοτεί την συλλογική ταυτότητα της δράσης, προσανατολισμένο στις αρχές της κοινωνικής δικαιοσύνης.



Σχήμα 2. Ισότιμη διάδραση κυρίαρχων ομάδων της σχολικής κοινότητας.

Η έρευνα δράσης που θα παρουσιάσω εξετάζει διεξοδικά τα βήματα για τη σύσταση μιας δημιουργικής κοινότητας εντός του σχολικού χώρου, με επίκεντρο την ανάπτυξη του κοινωνικού κεφαλαίου της ομάδας. Οι δράσεις εντάσσονται στα πλαίσια μιας συνεργατικής κοινοτικής κατεύθυνσης-μια διαδικασία που εμπλέκει άτομα και ομάδες να δράσουν σχηματίζοντας δημιουργικές κοινότητες με στόχο την ζωντανή διάδραση και την κριτική συνειδητοποίηση. Κοινός προορισμός των δράσεων είναι να δημιουργηθεί ένα δίκτυο αλληλεπίδρασης, μια κοινωνική συνθήκη, που θα ενισχύει το αίτημα της συλλογικής ταυτότητας έναντι του ατομικισμού και της επικράτησης του ανθρώπου στο περιβάλλον. Για τους αναγνώστες, οι οποίοι επιθυμούν να ενημερωθούν για τις πρόσφατες εξελίξεις στο πεδίο έρευνα-τέχνη, κυκλοφορεί ένα οργανωμένο συλλογικό έργο με τίτλο: *Βίωμα και βασισμένες στην τέχνη ποιοτικές μέθοδοι έρευνας* (2015). Συγκεκριμένα στις σελίδες 38-107 του βιβλίου, ο Μ. Πουρκός παραθέτει μια γενεαλογία ερευνών, παραπομπές σε σύγχρονη βιβλιογραφία, διεθνή επιστημονικά

περιοδικά και παράλληλα επιχειρεί τη μύηση του αναγνώστη στις οπτικές και δημιουργικές μεθόδους (Πουρκός, Μ., 2015).

Η παρούσα εργασία συγκροτείται σε πέντε κεφάλαια:

Στο 1^ο Κεφάλαιο προσεγγίζω τις βασικές έννοιες, οι οποίες συγκροτούν την παρούσα ποιοτική έρευνα. Ξεκινώ με τη σκιαγράφηση της παρεμβατικής τέχνης· εκτιμώ πως είναι το πιο ανοίκιο θέμα, από τα αναφερόμενα. Επιλέγω να παρουσιάσω ορισμένα παραδείγματα, εντοπίζοντας κοινές πρακτικές με αυτές της παρεμβατικής τέχνης. Μέσα από την αφήγηση ιστορικών καταβολών των κινημάτων που καλλιεργήθηκαν στο πεδίο των τεχνών, επιχειρώ να κατανοήσω πως η τέχνη πραγματώνεται μέσα από τις ανθρώπινες διαδράσεις, πως παράγει μορφές κεφαλαίου και οργανώνει το μετασχηματισμό. Η συμμετοχική δράση είναι μια κατάσταση κοινή στα πεδία της παρεμβατικής τέχνης και της έρευνας δράσης. Εμβαθύνοντας στις κοινωνικές θεωρίες που υποστηρίζουν τη σύζευξη αυτού του εγχειρήματος, εξετάζω το κοινωνικό κεφάλαιο γεφύρωσης, το οποίο σχετίζεται άρρηκτα με την παρούσα έρευνα δράσης, στην οποία -μεταξύ άλλων- επιχειρείται η υποστήριξη του *ανήκειν*. Για να καταστούν δόκιμες οι πρακτικές που επιτελούνται, τις εντάσσω σε ένα αξιακό πλαίσιο με συγκεκριμένους στόχους. Στην εν λόγω έρευνα δράση, επιχειρείται η συναρμογή πρακτικών από τον χώρο της τέχνης με ευρήματα από το πεδίο της κοινωνιολογίας, επομένως κρίνεται απαραίτητο να οριοθετήσω τις βασικές έννοιες και εργαλεία που με καθοδηγούν και να αιτιολογήσω την επιλογή τους. Τέλος, αναφέρομαι στην προοπτική του σχολείου ως *μεταβαλλόμενου τόπου*, σε έναν ανοιχτό διάλογο με τα πραγματικά δεδομένα της έρευνας δράσης(εστιασμένη προσέγγιση). Από το θεσμικό σχολείο στο δυνητικό σχολείο της πρόληψης, της ενδυνάμωσης της συμπερίληψης. Παρουσιάζω το ζήτημα του ατομικισμού, όπως αυτό αναδύθηκε από τις ομάδες εστίασης- και τις συνδέσεις που εντόπισα να φέρει- με την έννοια της οργάνωσης του χρόνου και της ταυτότητας.

Στο 2^ο κεφάλαιο παρουσιάζω αναλυτικά τον σκοπό και τους στόχους της έρευνας, τις παραδοχές που με καθοδηγούν, τις μεθόδους συλλογής, επεξεργασίας και ανάλυσης του εμπειρικού υλικού. Αναφέρομαι στο είδος της έρευνας: συμμετοχική έρευνα δράσης, στους δύο βασικούς πυλώνες της: εστιασμένες ομάδες και συμμετοχική

παρατήρηση. Για την ανάλυση των εστιασμένων ομάδων βασίστηκα στο παράδειγμα του εμπειρικού διαλεκτικού ρεαλισμού (Χτούρης, Ζήση & Ρενταρή, 2015). Για την προσέγγιση του υλικού από τη συμμετοχική παρατήρηση, πραγματοποίησα ανάλυση περιεχομένου(θεματική ανάλυση). Παραθέτω τα ερευνητικά ερωτήματα και τις ερευνητικές υποθέσεις και τον τρόπο που τα προσεγγίζω. Αναλύω τους περιορισμούς της έρευνας και τέλος, εξετάζω τα ζητήματα ηθικής και δεοντολογίας που προκύπτουν.

Στο 3^ο κεφάλαιο παρουσιάζω την ανάλυση των εστιασμένων ομάδων γονέων-εκπαιδευτικών, όπου αναδύονται οι προσλαμβάνουσες που έχουν για τους ρόλους τους στη σχολική κοινότητα, τα κίνητρα, οι προσδοκίες και οι μορφές συμμετοχικότητας. Σύμφωνα με τη διαλεκτική προσέγγιση, παρουσιάζω τους κοινωνικούς τύπους και τις ιδιαίτερες περιπτώσεις της κάθε ομάδας και εντοπίζω τα στοιχεία που διαδραματίζονται στο παρασκήνιο. Παράλληλα επιχειρώ την συσχέτιση του κοινωνικού κεφαλαίου με τα νέα δεδομένα, αλλά και το θεσμικό πλαίσιο.

Στο 4^ο κεφάλαιο, παρουσιάζω το υλικό που συλλέχθηκε με τη μέθοδο της συμμετοχικής παρατήρησης, υπό τη μορφή οπτικών και γραπτών τεκμηρίων (φωτογραφίες, σημειώσεις και ημερολόγιο ερευνητή). Η συμμετοχική παρατήρηση αποτελεί τον δεύτερο πυλώνα στη μεθοδολογία της έρευνας μας. Επιλέχθηκε ως η καταλληλότερη μέθοδος για να αποτυπωθεί το αντίκτυπο και να μεταφερθεί η ζωντάνια της έρευνας δράσης. Άλλωστε, λειτουργεί συμπληρωματικά προς τη μέθοδο των εστιασμένων ομάδων, που αφορά στον 1^ο άξονα της διαδικασίας. Σύμφωνα με το πρωτόκολλο έρευνας δράσης, η διαδικασία ακολούθησε μια σπειροειδή ανάπτυξη και ως εκ τούτου, κύκλους δραστηριοτήτων. Πρόκειται για τον πρώτο κύκλο της ΣΕΔ, ο οποίος συγκροτείται από 3 στάδια: 1^ο στάδιο είναι η διαλογική κατάσταση των εστιασμένων ομάδων -εφαλτήριο της κοινωνικής δράσης, 2^ο στάδιο έχει δύο μέρη: 1^η και 2^η συμμετοχική καλλιτεχνική δράση και το 3^ο στάδιο, αφορά στη διαλογική αναστοχαστική πράξη-κριτική συνειδητοποίηση.

Στο 5^ο κεφάλαιο Συζητώ τα συμπεράσματα της έρευνας. Καταγράφω τα γενικά και ειδικά συμπεράσματα, τις προτάσεις για μελλοντική διερεύνηση. Η ανασκόπηση των θεωρητικών υποθέσεων της έρευνας ως προς το υλικό που παράχθηκε διαλεκτικά, ολοκληρώνεται σε τρία επίπεδα διαλεκτικής α)συντονίστριας -δεδομένων έρευνας β)

μεταξύ συνεργατών και γ)με τις αποκρίσεις των συμμετεχόντων. Επιπλέον παρουσιάζω τον δεύτερο κύκλο της έρευνας, ο οποίος αφορά στην εξέλιξη της παρούσης ΣΕΔ. Πρόκειται για την έναρξη μιας νέας ΣΕΔ, η οποία ξεκίνησε πιλοτικά και το επόμενο διάστημα θα διενεργηθεί συνεργατικά με άλλους φορείς πρόληψης. Στόχος είναι η διάχυση, η βιωσιμότητα και ενίσχυση του παραδείγματος αυτού, στο χώρο της πρόληψης, της κοινωνικής και εκπαιδευτικής πολιτικής σε ανοιχτό διάλογο με τα μέλη της σχολικής κοινότητας και της τοπικής αυτοδιοίκησης.

Στο παράρτημα βρίσκονται όλα τα έγγραφα που τεκμηριώνουν τη δεοντολογική και ηθική μέριμνα της δράσης, εικόνες από τις δράσεις, εικόνες από τα παραδείγματα και ο ιστότοπος ανάρτησης των δράσεων.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1^ο ΒΑΣΙΚΕΣ ΘΕΩΡΗΤΙΚΕΣ ΕΝΝΟΙΕΣ

Α. Παρεμβατική τέχνη

Παρουσιάζω το πεδίο των πρακτικών, οι οποίες συγκροτούν την παρεμβατική τέχνη (intervention art). Τα πρώτα ψήγματα εντοπίζονται περίπου τη δεκαετία του 1960, όπου παρατηρείται ένα κίνημα εξωστρέφειας «του καλλιτέχνη» στη δημόσια σφαίρα, με τις παραστατικές τέχνες (performance art) να γεφυρώνουν το ιδιωτικό με το δημόσιο, το προσωπικό βίωμα με το συλλογικό. Στη βιβλιογραφία, συναντάται μια πληθώρα όρων, με τους οποίους επιχειρείται η εννοιολογική ταξινόμηση των συμμετοχικών και συνεργατικών πρακτικών τέχνης. Τα παραδείγματα που μπορούν να συσχετιστούν με την παρούσα προσέγγιση είναι πολλά, θα σταθώ σε επιλεγμένα, άλλωστε η εκτενής ανάλυση αναφορών δεν υπηρετεί το σκοπό της συγκεκριμένης έρευνας.

1.1 Πρώιμες μορφές παρεμβατικής τέχνης

Μια σημαντική περίοδος είναι το 1917-23 που χαρακτηρίστηκε ως επαναστατική για τις τέχνες στη Ρωσία. Η επιτακτική ανάγκη για το άλμα από την ζωγραφική επιφάνεια στον πραγματικό χώρο, πραγματώθηκε με τρένα και πλοία προπαγάνδας που φιλοξενούσαν παραστάσεις και ταξίδευαν σε όλη την επικράτεια μεταφέροντας μηνύματα εξέγερσης και υποστήριξης στον καταπιεσμένο λαό (Χόνδρου, Δ. , 2006). Χαρακτηριστικά για την περίοδο ήταν το μνημείο για την τρίτη διεθνή (Tatlin) και το μαύρο τετράγωνο του Malevich· και στις δύο προσεγγίσεις διακυβεύονταν η κοινωνική αλλαγή: για τον Malevich η αναμόρφωση του νέου πολίτη έπρεπε να γίνει μέσα από την τέχνη, σε ένα συμβολικό σύμπαν (ιδεαλιστική προσέγγιση). Η διάσταση μεταξύ σουπρεματισμού και κονστρουκτιβισμού, αποτυπώνει τη διάσταση μεταξύ του βαθμού παρουσίας στην πολιτική/παρεμβατική τέχνη του αισθητισμού και της χρηστικότητας/αποτελεσματικότητας (Ζιώγας, Ι. Μπούζας, Β., 2018). Στη Σοβιετική

Ρωσία οι δρόμοι παραγωγής απέκλειαν τους καλλιτέχνες, η μοναδική διέξοδος που τους προσφέρθηκε ήταν η ένταξη στην παραγωγή χρηστικών αντικειμένων. Με έναυσμα τη χρησιμότητα, ο καλλιτέχνης επιστρατεύθηκε να ενορχηστρώσουν την ιδέα της επανάστασης, η κληρονομιά των κονστρουκτιβιστών, διαδραμάτισε σημαντικό ρόλο σε μεταγενέστερα κινήματα. Η πρώτη χρήση του όρου σοσιαλιστικός ρεαλισμός απαντάται το 1932, σκιαγραφώντας την ιδεολογία ως τέχνη τιμότητας, αλήθειας και ως αναπαράσταση της προλεταριακής επανάστασης (Foster, H. Krauss, R. Bois, Y. Buchloh B., 2009, σσ. 260-265).

Μετά τον πρώτο παγκόσμιο πόλεμο, έρχεται από το κίνημα Νταντά, διεθνές κίνημα καλλιτεχνών, το οποίο έβλεπε την τέχνη ως ευκαιρία για κοινωνική κριτική. Το 1924 ακολουθεί το πρώτο Σουρεαλιστικό μανιφέστο από τον Breton. Μεγάλη συμβολή στις σημερινές εικαστικές δράσεις απέδωσε η σχολή του Bauhaus, η οποία ήταν η πρώτη σχολή Καλών Τεχνών, όπου λειτουργεί σε εργαστήριο σχετικό με τη σκηνή και την παράσταση (Χόνδρου, Δ. , 2006, σ. 20). Το όνομα Allan Kaprow έχει ταυτιστεί με την έννοια του happening. Η επιτομή συμμετοχικότητας του κοινού: η τέχνη πλέον αποτελεί συλλογική εμπειρία και συλλογικό προϊόν, απορρίπτοντας τις συμβατικές ταυτότητες του καλλιτέχνη-πομπού και του κοινού-δέκτη (Foster, H. Krauss, R. Bois, Y. Buchloh B., 2009, σσ. 450-455). Ακολούθησαν το κίνημα Fluxus και Aktionismus με το τελευταίο να αντιμετωπίζεται με δυσπιστία εξαιτίας της προέλευσης του από μια χώρα όπου την περασμένη γενιά άνθισε ο ναζισμός (Foster, H. Krauss, R. Bois, Y. Buchloh B., 2009, σσ. 456-463). Ένα καθοριστικό γεγονός επιρροής προς την μετέπειτα παρεμβατική τέχνη, αποτελεί το μανιφέστο *Διακήρυξης κοινωνικών, πολιτικών και αισθητικών αρχών*, που δημοσίευσε ο Σικέιρος το 1924 (Foster, H. Krauss, R. Bois, Y. Buchloh B., 2009, σ. 256). Η ζωγραφική φορητών πινάκων(*ζωγραφική του καβαλέτου*) συσχετίστηκε με την ατομική ιδιοκτησία, την αριστοκρατία και καθαιρέθηκε. Από την άλλη πλευρά υποστηρίχθηκε ανοιχτά η μνημειακή τέχνη, η τέχνη που αφορά στο δημόσιο βίο και κληρονομιά και αντιμάχεται την κοινωνική αδικία (Foster, H. Krauss, R. Bois, Y. Buchloh B., 2009, σσ. 255-259). Το συλλογικό βίωμα(βιωματική τέχνη)όπως ήδη φάνηκε από το μέσο του 19^{ου} αιώνα, συχνά καταλήγει να είναι μια τέχνη προπαγάνδας. Άρχισε να εκφράζεται από τον Courbet και πραγματώνεται σε όλο τον 20^ο αιώνα (με καλλιτέχνες και κινήματα όπως:

κονστρουκτιβιστές, σουπρεματιστές, muralistas, Kans Haacke). Στο σύγχρονο περιβάλλον, ειδικά μετά την εποχή του διαδικτύου, η δυναμική της παρεμβατικής τέχνης διαρκώς διευρύνεται χωρικά και ξεπερνά τους πεπερασμένους Ευκλείδειους χώρους του πρόσφατου παρελθόντος (Ζιώγας, Ι. Μπούζας, Β., 2018).

Πράγματι οι προεργασία για την έλευση της παρεμβατικής πραγματώθηκε σε διάφορες εκφάνσεις της τέχνης. Η τέχνη έγινε το όχημα στην επίτευξη της κοινωνικής αλλαγής. Πολλοί καλλιτέχνες απαρνήθηκαν την εμπορευματοποίηση της τέχνης, το ηγεμονικό πρότυπο καλλιτέχνη και υποστήριξαν την έννοια του συλλογικού. Συνάρμοσαν την δημιουργικότητα με την κοινωνική δράση και προώθησαν την κοινωνική διάσταση της τέχνης, ακόμα και με την ενεργοποίηση εκπαιδευτικών δράσεων (Ζιώγας, Ι. Μπούζας, Β., 2018).

1.2 Η παρεμβατική τέχνη σήμερα

Στη σύγχρονη μορφή της, η παρεμβατική τέχνη συνιστά μια καλλιτεχνική δραστηριότητα, με εστιασμένο πολιτικό και κοινωνικό στόχο, η οποία ενεργοποιείται για την επίλυση κοινωνικών προβλημάτων (Ζιώγας, Ι. Μπούζας, Β., 2018). Η παρεμβατική τέχνη, αποτελεί ένα σημείο συνάντησης των πρακτικών της σχεσιακής και της συμμετοχικής τέχνης με την ιστορικότητα των κοινωνικών αγώνων και θεωριών. Το επίκεντρο αυτής της κατάστασης αποτελεί η συγκρότηση μιας συλλογικής κοινωνικής ταυτότητας και η έμπρακτη αντίσταση στην αλλοτρίωση. Στη σχεσιακή τέχνη (relational art) σύμφωνα με το Ζιώγα, ο καλλιτέχνης και το έργο, γίνονται μέρος της κοινωνικής δραστηριότητας, χωρίς να έχουν αναγκαστικά σκοπό να σχηματίσουν ένα από/ορατό εικαστικό/σχεσιακό αντικείμενο, αλλά να ενεργοποιήσουν έναν κοινωνικό αντίκτυπο (Ζιώγας, Ι. Μπούζας, Β., 2018). Στη συμμετοχική/συλλογική τέχνη (participatory/collective art) ο καλλιτέχνης λειτουργεί ως συντονιστής/καταλύτης μιας συλλογικής εικαστικής δραστηριότητας, με άμεσο από/ορατό εικαστικό αποτέλεσμα. Σύμφωνα με τον Bourriaud, η σχεσιακή τέχνη υποδηλώνει μια αισθητική και καλλιτεχνική προσέγγιση όπου στην καλλιτεχνική δημιουργία δεν έχει σημασία το τελικό αποτέλεσμα τόσο όσο η διαδικασία που ενεργοποιεί ο εικαστικός καλλιτέχνης.

Ο καλλιτέχνης λειτουργεί ως ο καταλύτης που ενεργοποιεί το περιβάλλον με ένα τρόπο σχηματίζει το σύγχρονο αισθητικό αποτέλεσμα σε διάδραση με το ευρύτερο κοινωνικό πλαίσιο (Bourriaud, N., 2014).

Ο καλλιτέχνης, όταν ασκεί παρεμβατική τέχνη, δρα συλλογικά και είναι μέτοχος της διαδικασίας επίλυσης, υλοποιώντας μεθόδους που έχουν σκοπό τόσο την επίλυση του προβλήματος όσο και την ενημέρωση/ευαισθητοποίηση/ενεργοποίηση του ευρύτερου κοινού. Η πρακτική της παρεμβατικής τέχνης καθίσταται στάση ζωής για τον καλλιτέχνη που δραστηριοποιείται σε αυτήν και όχι συγκυριακή δραστηριότητα (Ζιώγας, Ι. Μπούζας, Β., 2018).

Υπάρχουν ορισμένα χαρακτηριστικά που διαφοροποιούν την παρεμβατική τέχνη από παρεμφερείς πρακτικές (βλ. ακτιβισμός). Αναφέρομαι στις ατομικές πρακτικές οπτικοποίησης της πολιτικής αντίδρασης/ακτιβιστικής παρέμβασης. Το έργο της Barbara Kruger είναι ένα χαρακτηριστικό παράδειγμα κριτικής με φεμινιστική διάσταση. Η Kruger είναι εννοιολογική καλλιτέχνης και τα έργα της εξετάζουν τα στερεότυπα και τις συμπεριφορές του καταναλωτισμού (artnet, χ.χ.). Χρησιμοποιεί κείμενα (φράσεις/λέξεις) που επικαλύπτουν εικόνες, τις οποίες ενσωματώνει στο δημόσιο χώρο, είτε με τη μορφή αφίσας είτε σε χρηστικά αντικείμενα (artnet, χ.χ.). Η ίδια έχει αναφέρει πως την απασχολεί το δίπολο δημόσιο-ιδιωτικό και η αντιφάσεις που απορρέουν από αυτό, στις καθημερινές κοινωνικές πρακτικές (artnet, χ.χ.). Στην παρεμβατική τέχνη, μια ευρέως ασκούμενη πρακτική είναι η επαναχρησιμοποίηση δημόσιων συμβόλων, εικόνων ενημέρωσης ενσωματώνοντας ανατρεπτικά κοινωνικά μηνύματα με ιστορική αναφορά (détournement). Στην εποχή της εικόνας, το ζητούμενο είναι οι σύγχρονες εικαστικές εικόνες, να φέρουν *πολιτικό μήνυμα με στόχευση και ιστορική αναφορά.*

Η παρεμβατική τέχνη έχει συσχετιστεί με τα κοινωνικά κινήματα αλλαγής: ακόμα και σε σύγχρονες αναφορές χρησιμοποιείται ο όρος «κοινωνικά αφοσιωμένη πρακτική» (socially engaged practice). Στον ηλεκτρονικό τύπο της Tate, ο παραπάνω όρος αναφέρεται επίσης και ως κοινωνική πρακτική ή κοινωνικά δεσμευμένη τέχνη,

για να προσδιορίσει οποιαδήποτε μορφή τέχνης ενεργοποιεί το διάλογο μεταξύ ανθρώπων, τη συμμετοχικότητα και την αλληλεπίδραση (Tate org. Uk, 2014). Σε ορισμένες περιπτώσεις σχετίζεται με τον ακτιβισμό, επειδή συνήθως συγκροτεί μια πολιτικοποιημένη δράση. Οι καλλιτέχνες που εργάζονται σε αυτόν τον τομέα συχνά αφιερώνουν πολύ χρόνο για να ενταχθούν σε μια συγκεκριμένη κοινότητα, την οποία επιθυμούν να βοηθήσουν, να εκπαιδεύσουν ή απλά να επικοινωνήσουν (Tate org. Uk, 2014). Οι καλλιτέχνες που ασκούν παρεμβατικές μεθόδους, αφοσιώνονται στην επικοινωνία του ζητήματος, η εστίαση τους δεν αφορά στη φόρμα όσο στον τρόπο που ερμηνεύεται το περιεχόμενο. Για παράδειγμα η Tania Bruguera είναι μια καλλιτέχνης η οποία εργάζεται συστηματικά με τον κοινωνικό χώρο και τις ανθρώπινες διαδράσεις που περικλείει. Αντικείμενο του έργου της είναι οι κοινωνικοί θεσμοί. Συντονίζει συμμετοχικά project με εθνογραφικά στοιχεία (διάρκεια-παρουσία) εστιάζοντας στην κριτική προσέγγιση θεμάτων όπως ο κοινωνικός αποκλεισμός, η μετανάστευση, η επιβολή συμβολικής βίας (Labattoir, 2019).

Η περίπτωση της κοινοτικής τέχνης (Community art) φαίνεται να επικαλύπτει ορισμένα πεδία πρακτικής της παρεμβατικής τέχνης: στην ιστοσελίδα της Tate, γίνεται αναφορά σε πρακτικές στις οποίες ο πολιτισμός και η καλλιτεχνική έκφραση δημιουργούνται από άτομα και κοινότητες και όχι από θεσμούς κεντρικής εξουσίας (Tate, Uk. org., χ.χ.) Περιγράφεται ως μια προσπάθεια, η οποία άρει τα όρια μεταξύ του υψηλού και του χαμηλού πολιτισμού προκειμένου να καταστεί η τέχνη προσβάσιμη σε ένα ευρύτερο κοινό. Η εμφάνιση της κοινοτικής τέχνης χρονολογείται στα τέλη της δεκαετίας του '40, ως τρόπος ενδυνάμωσης ανθρώπων. Οι ενέργειες περιλάμβαναν την τοποθέτηση εικαστικών καλλιτεχνών, ηθοποιών και μουσικών για να εργαστούν μέσα σε κοινότητες για τη δημιουργία δημόσιων έργων (Tate, Uk. org., χ.χ.). Η ακτιβιστική τέχνη (activism art) αφορά στην κοινωνικοπολιτική χροιά της τέχνης. Πρόκειται για την καλλιτεχνικά πλαισιωμένη, κοινωνική δράση απέναντι στις δομές εξουσίας. Η ακτιβιστική τέχνη αφορά στην ενδυνάμωση ατόμων και κοινοτήτων και εδράζεται στο δημόσιο χώρο, όπου οι καλλιτέχνες συνεργάζονται στενά με μια κοινότητα, για να δημιουργήσουν τέχνη (Tate, Org. Uk, χ.χ.).

Η εμφάνιση πολλαπλών πρακτικών που αντλούν από το ανθρωπιστικό πλαίσιο, οδήγησε στην ανάγκη αποσαφήνισης και ταξινόμησης αυτών, βάση συγκεκριμένων κριτηρίων. Η παρούσα μελέτη βασίζεται και αναλύεται με γνώμονα συγκεκριμένα παραδείγματα. Στη μεταβατική περίοδο που διάγει η κοινωνία, η ανάγκη για διαφοροποίηση των πρακτικών και η απομάκρυνση από το αντικείμενο στην τέχνη είναι άμεσα συνδεδεμένες με την έννοια του *πράττειν*. Η επιδίωξη του κοινωνικού μετασχηματισμού, μέχρι πρότινος συνδέθηκε με αυτή την έννοια του *δρώντος υποκειμένου* και τις διάφορες μορφές ακτιβισμού.

«Η γλώσσα παρέχει ένα κοινά διαθέσιμο σύστημα σημείων, το οποίο αντικειμενοποιεί τις κοινές εμπειρίες των ανθρώπων και ταυτόχρονα αποτελεί ένα μέσο αντικειμενοποίησης των νέων εμπειριών, προκειμένου αυτές να ενσωματωθούν στο ήδη υπάρχον απόθεμα γνώσης» (Ζήση, Α., 2018).

Η φιλοσοφία και τα μέσα παραμένουν κοινά: πρακτικές performance, land art, in situ, participatory art και οι προαναφερόμενες συνιστούν καταστάσεις και επιτελέσεις που εντάσσονται στο παράδειγμα της παρεμβατικής τέχνης. Η τέχνη ως πολυπολιτισμικός κώδικας ενεργοποιείται δυναμικά με το σώμα, τον τόπο, την επικοινωνία, τον αναστοχασμό και τείνει να θεραπεύει την αποξένωση του κοινωνικού εαυτού.

Ορισμός της παρεμβατικής τέχνης

Είναι η καλλιτεχνική δραστηριότητα που έχει εστιασμένο πολιτικό και κοινωνικό στόχο και ενεργοποιείται για την επίλυση κοινωνικών προβλημάτων (Ζιώγας, Ι. Μπούζας, Β., 2018). Σε μια αναδρομική πορεία- γενεαλογία της παρεμβατικής τέχνης, τα πρώτα ψήγματα εντοπίζονται το 1920 στο Ρώσικο κονστρουκτιβισμό & προντουκτιβισμό, στο dada (paris) το 1921, στο fluxus 1950-1960, τα happenings και την συναντάμε σε μια πιο ευρεία μορφή υπό τον όρο κοινωνική εμπλοκή το 1990. Σε αυτό το σημείο επιτελείται μια διάχυση μέσω ερευνητικών πρακτικών σε συλλογές, επιτελέσεις και εργαστήρια, ανοίγοντας το δρόμο για νέες διαδράσεις. Η παρεμβατική τέχνη

(intervention art) υπάγεται στην ευρύτερη περιοχή της κοινωνικής πρακτικής (social practice) η οποία περιλαμβάνει στην ίδια βεντάλια ποικιλία όρων: δημόσια πρακτική (public practice), κοινωνικά αφοσιωμένη πρακτική (socially engaged practice), κοινοτική τέχνη (community art), συνεργατική τέχνη (collaborative art) σχεσιακή τέχνη (relational art) συμμετοχική τέχνη (participatory art) (Αθανασιάδου, Ε., 2019). Η πρακτική της παρεμβατικής τέχνης δεν είναι μια ευκαιριακή ενασχόληση με ένα θέμα, αποτελεί τη δραστηριοποίηση σε αυτό, έως ότου επιλυθεί ή εισακουστεί και χαρακτηρίζεται από συλλογικότητα· ωστόσο δεν αποτελεί τρόπο ζωής, όπως ισχύει στην περίπτωση του veganism (Ζιώγας, Ι. Μπούζας, Β., 2018). Μια παρεμβατική δράση επιτελεί τα εξής: εμπλέκει την κοινότητα στην παραγωγή της (ενέχει δηλαδή το κριτήριο της επικοινωνιακής πράξης) στον έλεγχο μιας κοινωνικής κατάστασης οργανικά και στρατηγικά, για να πραγματώσει έναν συγκεκριμένο κοινωνικό στόχο. Επικεντρώνεται στην παραγωγή συγκεκριμένων σχέσεων μεταξύ των φορέων δράσης μιας κοινότητας. Οφείλει να αποτελεί το ίδιο μια επικοινωνιακή πρακτική και όχι να τοποθετείται στη δύναμη της αναπαράστασης-απεικόνισης ενός κοινωνικού/πολιτικού θέματος (Ζιώγας, Ι. Μπούζας, Β., 2018). Σύμφωνα με το Ζιώγα, (2018) για να χαρακτηριστεί μια καλλιτεχνική πρακτική παρεμβατική, θα πρέπει να έχει:

1. Μήνυμα με στόχευση και ιστορική αναφορά
2. Αναφορά σε σύγχρονες εικαστικές εικόνες
3. Μεταφορά των εικόνων σε πολιτικές δράσεις, σε αντικείμενα καθημερινής χρήσης, στο δημόσιο χώρο
4. Οι εικόνες/δράσεις της παρεμβατικής τέχνης σε χώρους τέχνης [Προαιρετικό]

Θεωρώ ότι σε ένα εγχείρημα συναρμογής της παρεμβατικής τέχνης με την έρευνα δράσης εμπεριέχονται στοιχεία και από την απελευθερωτική κριτική προσέγγιση του P.Freire (βλ. Αγωγή του καταπιεζόμενου).

Στα ζητήματα ηθικής της παρεμβατικής τέχνης, μεγάλη σημασία φέρει ο ρόλος του καλλιτέχνη: να είναι συλλογικός (όχι ηγεμονικός) και να εστιάζει σε μια διαδικασία μετασχηματιστική, οργανωμένη και όχι αισθητικοποιημένη. Το δρών υποκείμενο (καλλιτέχνης-δημιουργός) εισέρχεται και ενεργοποιεί μια παρεμβατική διαδικασία ως ισότιμο μέρος αυτής, οφείλει να ενδυναμώσει τη συλλογική του ταυτότητα και να

περιορίσει ζητήματα, τα οποία άπτονται με τις έννοιες της ιδιοκτησίας και της ατομικότητας. Ο εστιασμένος πολιτικός και κοινωνικός χαρακτήρας της δράσης, πρέπει να τάσσεται στην επίλυση των κοινωνικών προβλημάτων, διατηρώντας στάση αποδοχής και υπεράσπισης των ανθρωπίνων δικαιωμάτων. Καθώς αντίστοιχες δράσεις τείνουν να παράγουν ένα απτό κοινωνικό κεφάλαιο, χρήζει ιδιαίτερης φροντίδας η αποφυγή μιας ενδεχόμενης εκμετάλλευσης του ανθρωπιστικού πλαισίου, από άτομα η φορείς για την επίτευξη ειδικών σκοπών και εξασφάλιση πόρων για ζητήματα που δεν αφορούν την δράση καθαυτή. Για παράδειγμα συχνά παρατηρείται άτομα που καταλαμβάνουν ηγετικές θέσεις στον κοινωνικό ιστό να επιδιώκουν την παρουσία τους σε αντίστοιχες δράσεις, γνωρίζοντας τα οφέλη της κοινωνικότητας. Η παρουσία όμως δεν συνιστά απαραίτητα συνειδητή δράση και ενδεχομένως να περιορίζεται σε μια ανακύκλωση πόρων.

1.3 Παραδείγματα πρακτικών παρεμβατικής τέχνης

Υπάρχουν πολλά παραδείγματα πρακτικών που ομοιάζουν με αυτά που θα αναφέρω: ωστόσο τα περισσότερα από αυτά δεν οργανώνονται στα πλαίσια ενός διαλογικού πλαισίου-το οποίο είναι πρωταρχικής σημασίας στην περίπτωση μας. Ορισμένα παραδείγματα εντάσσονται σε ένα σύντομο πρόγραμμα δράσης: διάρκειας μερικών μηνών και κάποια άλλα αποκτούν μια χρόνια παρουσία στο χώρο. Στην παρούσα έρευνα δράσης(αναλυτικά στο 4^ο κεφάλαιο)υπάρχει μια πολυδιάστατη προσέγγιση: κατά τη διάρκεια του 1^{ου} κύκλου, ενώ έχω αναφερθεί στην παρεμβατική τέχνη οι πρακτικές που πραγματώνονται συνιστούν πρακτικές συμμετοχικής και σχεσιακής τέχνης. Αυτό όμως αποτελεί αναγκαίο μεταβατικό στάδιο για την επίτευξη μιας συνειδητής μετακίνησης σε βαθύτερες δομές νοηματοδότησης της πράξης. Σε κάθε άλλη περίπτωση, θεωρώ πως οι αναφορές θα παρέμεναν σε συμβολικούς χαρακτηρισμούς και επιδερμικές αλλαγές που εδράζουν στη μίμηση και όχι στην κατανόηση. Ιδιαίτερα στο περιβάλλον της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης και σε συνεργασία με ομάδες γονέων και εκπαιδευτικών οι οποίοι δεν εξειδικεύονται στις τέχνες, η προσέγγιση οφείλει να είναι σχεσιακή και να μη εγείρει ζητήματα ανταγωνισμού(τεχνογνωσίας κλπ.).

Εικαστική πορεία στις Πρέσπες (Visual March to Prespes)

Η αφητηρία αυτής της κατάστασης χρονολογείται το 2006. Με εμπνευστή τον Γ. Ζιώγα, ο οποίος εκείνο το διάστημα ξεκίνησε να εργάζεται στο Τμήμα Καλών Τεχνών του Πανεπιστημίου Δυτικής Μακεδονίας (TEET) στη Φλώρινα. Όπως αναφέρει ο ίδιος στη διαδικτυακή πλατφόρμα *interartive*, το προγενέστερο καλλιτεχνικό του έργο και οι ευρύτερες αντιλήψεις του, είχαν διαμορφωθεί από αστικές εμπειρίες, η αλλαγή αυτή ήταν κομβικής σημασίας ως προς την εξέλιξη του έργου του.

Η εικαστική πορεία στις Πρέσπες ξεκίνησε από την ανάγκη νοηματοδότησης δύο εντελώς διαφορετικών τόπων: με το περπάτημα και την περιήγηση το νέο τοπίο μετατρέπεται σε τόπο που εγείρει μνήμες, συμβάντα, εντάσεις προσδίδοντας μια ταυτότητα στο αφηρημένο οπτικό ερέθισμα ενός τοπίου, εντάσσοντας το σε βιωματική συμβολική αλληλουχία με το ιστορικό-κοινωνικό πλαίσιο της γεωγραφίας του. Αυτό συνδέεται και με την ερμηνεία που δίνει ο Ζιώγας στον όρο «March» «*συνεπάγεται τις ααναμνήσεις όλων των πολιτικών ουτοπιών του Μοντερνισμού- ίσως περισσότερο από οποιαδήποτε άλλη λέξη. Η λέξη έχει γίνει επίσης συνώνυμη με τις αποτυχίες αντιμετώπισης αυτών των ουτοπιών και έχει καταστεί μια σύγχρονη μελαγχολική ιδέα.*» (Ziogas, Y., 2018). Η διαδικασία του Visual March ξεκίνησε το ατομικό έργο του, *Magnus Artisticus*. Αυτό το υπό εξέλιξη έργο (ξεκίνησε το 2008) σύμφωνα με τον ίδιο «*αντικατοπτρίζει την κατάσταση του σύγχρονου καλλιτέχνη όταν ασκεί διαδικασίες περπατήματος σε ένα μη οικείο περιβάλλον*» (Ziogas, Y., 2018).

Το Μανιφέστο των Πρεσπών

«Visual March to Prespes initiates original visual activities. It supports the argument that cultural experience exists wherever there is a meeting point of people, places, ideas and images. The march into the natural environment of Prespes is also a march towards communication between those who participate and towards communication with the environment that they discover along the journey. Albeit the process at first glance seems relative to the conceptual processes of the flâneurs of romanticism or

the landscape artists, it is different; the natural environment is neither a forgotten paradise of a lost innocence nor a place where someone can feel the sublime, but rather a meeting place for contemporary people » (Ziogas, Y., 2018).

Η εικαστική πορεία, δημιουργεί ένα πλαίσιο μετασχηματισμού ιδεών, μεταβολής του τοπίου των Ψαράδων σε έναν ενεργό τόπο· ανάπτυξης κοινωνικού και πολιτισμικού κεφαλαίου και παράλληλα έχει ενεργοποιήσει δίκτυα καλλιτεχνών και διανοούμενων σε κοινές δράσεις, προσδίδοντας με αυτόν τον τρόπο συμβολική αξία στην τοπική κοινωνία και καθιστώντας την σημείο αναφοράς.

Παραδείγματα καλλιτεχνικής ενδυνάμωσης στην εκπαίδευση

Στα παραδείγματα που θα εξετάσω συμπίπτουν ορισμένα χαρακτηριστικά με αυτά της παρεμβατικής τέχνης, όμως θεωρώ πως υπάγονται σε ένα ευρύτερο πλαίσιο σχεσιακών (καλλιτεχνικών) πρακτικών. Τα στοιχεία αυτά είναι α) η οικοδόμηση σχέσεων μέσω της συνεργασίας, β) η οικοδόμηση της αυτοεκτίμησης και η καλλιέργεια δεξιοτήτων μέσω της επίτευξης, γ) η ικανοποίηση της ανάγκης του “ανήκειν”, δ) η ανάπτυξη ταυτότητας τόπου. Ένα στοιχείο που χρήζει προσοχής είναι η παρουσία του καλλιτέχνη, σε ρόλο διευκολυντή. Η πρόκληση σε αυτή την διεργασία συνίσταται στο γεγονός ότι οι καλλιτέχνες, συχνά προσκολλώνται σε αισθητικά στερεότυπα και αυτό-ενδεχομένως- καταστρατηγεί τον τρόπο που σχετίζονται σε μια συμμετοχική δράση.

Καθώς στην περίπτωση μας το πεδίο δράσης είναι το σχολείο, θα αναφερθώ στο ρόλο του καλλιτέχνη εκπαιδευτικού, ο οποίος διαφοροποιείται από αυτόν του *ελεύθερου επαγγελματία καλλιτέχνη*. Σε κάθε περίπτωση το πλαίσιο που οριοθετεί τις σχέσεις του με τον εκάστοτε χώρο, διαφοροποιείται: στις σχέσεις ιεραρχίας, τις σχέσεις παραγωγής, στις οικονομικές συνδιαλλαγές αλλά και ως προς το ίδιο το *προϊόν* που παράγεται. Κρίνοντας από τα σύγχρονα δεδομένα και οι δύο μορφές επαγγελματικής ενασχόλησης με την τέχνη πλήττονται: με υποβάθμιση της θέσης του καλλιτέχνη στο δημόσιο λόγο και την έλλειψη συλλογικής συνείδησης και δράσης που τροφοδοτεί ο αθέμιτος ανταγωνισμός της αγοράς (εμπορευματοποίηση της τέχνης). Στο χώρο της

τέχνης τα παραπάνω τεκμηριώνονται από την χαμηλή αντιπροσώπευση σε περιβάλλοντα διαπραγμάτευσης των εργασιακών δικαιωμάτων και παρά τις κατά τόπους προσπάθειες, τις οποίες συντονίζουν τα καλλιτεχνικά σωματεία, οι διεκδικήσεις αυτές λαμβάνουν χαμηλή ανταπόκριση. Συχνά παρατηρείται ένας συντεχνιακός ωφελιμισμός, ο οποίος φαίνεται να ταυτίζεται με το γεγονός της άνισης πρόσβασης και κατανομής σε πόρους. Στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση δεν υφίσταται επί του παρόντος η ίδρυση οργανικών θέσεων για εκπαιδευτικούς καλλιτεχνικών σπουδών (π.χ. εικαστικούς και θεατρολόγους), τουναντίον κατά το ΠΔ/79, ανατίθεται και σε δασκάλους Γενικής Παιδείας η διδασκαλία των συγκεκριμένων αντικειμένων [ανφ. στις παραγράφους 6 και 7 του άρθρου 11 Α του ΠΔ 79 /2017 (ΦΕΚ 109/τ.Α' /1-8-2017)]. Με αυτή την ενέργεια ενισχύονται πρακτικές, οι οποίες αναπαράγουν τις εκπαιδευτικές ανισότητες, παραβιάζουν *τη συνταγματικά κατοχυρωμένη επαγγελματική ελευθερία και το δικαίωμα εργασίας των καλλιτεχνών – εκπαιδευτικών (άρθρα 5 παρ. 1, 22 παρ. 1 Συντ)* (Παλαιολόγος Π., 2020) και την παράγραφο 1Α του άρθρου 29, στην οποία γίνεται λόγος για *πληρέστερη δυνατή ανάπτυξη ..(..).. χαρισμάτων ..(..)..σωματικών και πνευματικών ικανοτήτων* (Η ΣΥΜΒΑΣΗ ΓΙΑ ΤΑ ΔΙΚΑΙΩΜΑΤΑ ΤΟΥ ΠΑΙΔΙΟΥ, 2008, p. 25).

Η Ένωση Εκπαιδευτικών Εικαστικών Μαθημάτων έχει επανειλημμένα, κατηγορηματικά αποδοκιμάσει ως αντιεπιστημονικό, αντιεκπαιδευτικό, αντικαλλιτεχνικό, κάθε σχεδιασμό που αναθέτει τη διδασκαλία των εργαστηριακών και θεωρητικών μαθημάτων τέχνης σε ειδικότητες εκτός αντικειμένου, στις τρεις βαθμίδες της Δημόσιας Εκπαίδευσης (Ένωση Εκπαιδευτικών Εικαστικών Μαθημάτων , 2017).

Καθώς επικρατεί ένας ατέρμονος διάλογος σχετικά με το παραπάνω ζήτημα, θα ήθελα να παραπέμψω κάθε ενδιαφερόμενο να ανατρέξει στο *Υπόμνημα διαμαρτυρίας για την υποβάθμιση της Εικαστικής αγωγής και το μάθημα των Εικαστικών στην εκπαίδευση* (Ένωση Εκπαιδευτικών Εικαστικών Μαθημάτων, 2016). Υπάρχει ένα σημαντικό πεδίο προς διερεύνηση, τόσο για τα εργασιακά δικαιώματα, όσο και για το αντίκτυπο στο πολιτισμικό και κοινωνικό κεφάλαιο των παιδιών. Ωστόσο αποτελεί μέρος μιας ευρύτερης συζήτησης, ενδεχομένως και έρευνας.

Ως εκπαιδευτικός στο πεδίο της τέχνης, με ενδιαφέρει να μελετήσω τις ιδιότητες των αλληλεπιδράσεων και των συνδέσεων που αναδύονται από τις καλλιτεχνικές σχεσιακές πρακτικές, επειδή πιστεύω ότι προσφέρουν τρόπους να ξανασκεφτούμε τη γλώσσα και την πρακτική της παιδαγωγικής ως προς τον άνθρωπο. Η εκπαίδευση που έλαβα στη διασύνδεση της τέχνης με την κοινωνιολογική προσέγγιση τεκμηρίωσε ένα σημαντικό αριθμό υποθέσεων, στις οποίες είχα καθαρά εμπειρική πρόσβαση μέχρι πρότινος. Η συναρμογή της παρεμβατικής τέχνης σε αντίστοιχα εκπαιδευτικά και κοινοτικά προγράμματα, συγκεκριμένα, ακολουθώντας το πρότυπο της συμμετοχικής έρευνας δράσης, πιστεύω πως δύναται να επιφέρει σημαντικές αλλαγές σε ζητήματα σχολικής και κοινοτικής ανάπτυξης (σε βάθος χρόνου). Ωστόσο οφείλω να αναφερθώ στη σύνδεση μεταξύ έρευνας δράσης και απελευθερωτικής κριτικής προσέγγισης. Κοινός τόπος η αμφισβήτηση της καθεστηκυίας τάξης πραγμάτων και η κριτική συνειδητοποίηση του υποκειμένου, με προσδοκώμενο αποτέλεσμα την δράση για αλλαγή.

Σύμφωνα με το Χτούρη,

“η τέχνη και η παρεμβατική τέχνη απορρέουν σε μεγάλο βαθμό από το κοινωνικό κεφάλαιο των δρώντων. Το κοινωνικό και πολιτισμικό κεφάλαιο των ανθρώπων και των δικτύων τους, δεν αποτελούν απλώς ένα συμπληρωματικό σύστημα για το ελλειμματικό κράτος πρόνοιας, αλλά ένα μέσο για την εισαγωγή νέων μορφών κοινωνικής συνοχής και ταυτότητας” (Χτούρης 2017, ανφ. σε Ζιώγας, Ι. Μπούζας, Β., 2018).

Kids of Survival

Ο Tim Rollins ήταν καλλιτέχνης, δάσκαλος και ακτιβιστής, ξεκίνησε την καριέρα του ως βοηθός του καλλιτέχνη J. Kosuth. Το 1981, ο Rollins, προσλήφθηκε να εργαστεί σε ένα σχολείο στο South Bronx, για να αναπτύξει ένα πρόγραμμα σπουδών το οποίο θα ενσωματώνει την τέχνη με μαθήματα ανάγνωσης και γραφής για μαθητές που έχουν χαρακτηριστεί ως ακαδημαϊκά ή συναισθηματικά «σε κίνδυνο» (Berry, 2010). Ο

Rollins μαζί με τους μαθητές του ανέπτυξαν μια συνεργατική στρατηγική που συνδύαζε τα μαθήματα ανάγνωσης και γραφής με την παραγωγή έργων τέχνης. Σε μια διαδικασία ονομαζόμενη "jammin", ο Rollins ή ένας από τους μαθητές διάβαζε δυνατά το κείμενο, ενώ οι υπόλοιποι έκαναν σύνδεση της ιστορίας με τις δικές τους εμπειρίες (Berry, 2010). Εργάστηκαν με έργα των W. Shakespeare, G. Orwell, R. Ellison ή F. Schubert, αλλά δεν περιορίστηκαν σε αυτά. Η δράση εξελίχθηκε με μεγάλη επιτυχία και άρχισαν να παράγουν συνεργατικά έργα τέχνης, απευθείας στις σελίδες αυτών των βιβλίων, υπογράφοντας ως Rollins και KOS - Kids of Survival. Διοργάνωσαν πολλές ατομικές εκθέσεις και συμμετείχαν σε πολλές ομαδικές (Berry, 2010). Ωστόσο, λόγω της αυστηρής γραφειοκρατίας του δημόσιου σχολικού συστήματος, ο Rollins μετέφερε τη δράση αυτή στο εργαστήριο τέχνης και γνώσης, το οποίο ουσιαστικά ήταν ένα πρόγραμμα για μετά το σχολείο (Berry, 2010).

B. Συμμετοχική δράση

1.4 Το κοινωνικό κεφάλαιο

Ο όρος κοινωνικό κεφάλαιο αντιστοιχεί σε ένα σύνολο ορισμών και καταστάσεων· αν ήθελα να συνοψίσω τις θεωρήσεις που αντιστοιχούν με αυτή την έννοια, σε μια οντότητα, πιστεύω πως θα είχε πυρήνα τον κοινωνικό δεσμό. Ο Tocqueville δίνει έμφαση στην ανάπτυξη των κοινωνικών δεσμών(υπό τη μορφή συλλογικοτήτων) ως αντίδοτο στον ατομικισμό (Κονιόρδος, 2006). Ο Hanifan, εντόπισε και συνέδεσε τη συσχέτιση του κοινωνικού κεφαλαίου με την κοινωνική συνοχή (Γκάκι, Α. & Κεμαλάκη, Α., 2014). Ο ίδιος αναφέρθηκε στην ενδυνάμωση που επέρχεται από την ανάπτυξη των κοινωνικών δεσμών και την θετική επίδραση στην διαχείριση κοινωνικών ζητημάτων(δίνοντας έμφαση στην σημασία της κοινότητας (Γκάκι, Α. & Κεμαλάκη, Α., 2014). Ο Bourdieu, ο Coleman και ο Putnam μελέτησαν ειδικότερα την έννοια του κοινωνικού κεφαλαίου: ο Bourdieu (1983, 1986) όρισε τη διάκριση του κεφαλαίου σε οικονομικό, πολιτισμικό, συμβολικό και κοινωνικό (Ιωσηφίδης, Ι., Κολοκα, Κ., Πλωμαρίτου, Δ., 2013).

Ο Bourdieu υποστηρίζει πως οι μορφές κεφαλαίου, οι οποίες απορρέουν από το οικονομικό κεφάλαιο, έχουν τη δυνατότητα να μετασχηματίζονται και υπό συγκεκριμένες συνθήκες να επανέρχονται στην αρχική τους μορφή (Κατριβέσης, Ν., 2004). Σύμφωνα με την κατάταξη του ίδιου, το κοινωνικό κεφάλαιο συγκροτείται από σχέσεις και πόρους· ο καθορισμός του κοινωνικού κεφαλαίου συνίσταται στη δομή των σχέσεων: οριζόντιο κοινωνικό κεφάλαιο, όπου οι συσχέτιση δομείται στην ισοτιμία, αντιστρόφως υπάρχει η δομή του κοινωνικού κεφαλαίου όπου οι σχέσεις βασίζονται σε ιεράρχηση ισχύος (επόπτης-επιμορφωμένος, προϊστάμενος-υπάλληλος κλπ.) (Κατριβέσης, Ν., 2004). Το κοινωνικό κεφάλαιο αφορά αλλά δεν περιορίζεται στα οφέλη που αποκομίζει το άτομο, το οποίο συμμετέχει σε ομάδες και δίκτυα (Χτούρης, Σ., 2017). Το εύρος του κοινωνικού κεφαλαίου που κατέχει ένα κοινωνικό υποκείμενο εξαρτάται από το βαθμό των δικτύων και των σχέσεων που μπορεί να ενεργοποιήσει και από το εύρος του κεφαλαίου (οικονομικό, πολιτισμικό και συμβολικό) που κατέχει από εκείνους με τους οποίους συνδέεται και έρχεται σε επαφή (Bourdieu, ανφ. στο Κατριβέσης, Ν., 2004).

Το κοινωνικό κεφάλαιο είναι άμεσα συνδεδεμένο με την πρόσβαση σε πόρους και δημιουργείται, συσσωρεύεται μέσω των δεσμών του ατόμου με την οικογένεια, την κοινότητα και κοινωνικά δίκτυα (Ζήση, Α., 2013). Μεταξύ άλλων επισημαίνεται ότι κύριος φορέας ανάπτυξης και μεταβίβαση του κοινωνικού κεφαλαίου είναι η οικογένεια, έτσι εξηγείται η εδραίωση των κοινωνικών συγκρούσεων και των κοινωνικών ανισοτήτων (Κατριβέσης, Ν., 2004). Όπως αναφέρεται και από τον Χτούρη (2017) η οικογένεια συγκροτεί ένα διάμεσο θεσμό, φέροντας ρόλο αντιστάθμισης των ελλείψεων που εντοπίζονται στο κρατικό καθεστώς ευημερίας (Χτούρης, Σ., 2017). Ο Coleman (1988) αναφέρθηκε στις υποχρεώσεις, τις προσδοκίες και την αξιοπιστία μέσα στις κοινωνικές δομές· εστίασε στη σημασία των κανόνων και τη διάχυση της πληροφορίας εντός αυτών.(Coleman ανφ. στο Ζήση, Α., 2013). Ο Putnam, αναφέρει τις σχεσιακές ποιότητες(αμοιβαιότητα, εμπιστοσύνη, αλληλοϋποστήριξη, συνεργασία) οι οποίες απορρέουν από την συγκρότηση δικτύων και ενισχύουν τις δράσεις που εδράζονται στο κοινό όφελος (Putnam, ανφ. στο Ζήση, Α., 2013). Σε μια προσπάθεια να καταλάβουμε τη διάσταση του κοινωνικού κεφαλαίου, είναι ευεργετικό να το συσχετίσουμε με το πολιτισμικό, το ανθρώπινο και

το οικονομικό κεφάλαιο (Chtouris & Miller 2014, ανφ. στο Χτούρης, Σ., 2017). Αν το Συνολικό Κεφαλαιουχικό Απόθεμα συγκροτεί τον κοινωνικό εαυτό και οι καλλιτέχνες, οι ακτιβιστές και διάφορες ριζοσπαστικές προσωπικότητες συνυπάρχουν στη σφαίρα της νομαδικότητας και δυνάμει ισορροπούν τις ταξικές ανισότητες, είμαστε στα πρόθυρα συναρμογής ενός νέου τόπου -χωρίς εδαφικό προσδιορισμό- συνέργειας, με σκοπό τον κοινωνικό μετασχηματισμό (Χτούρης, Σ., 2017). Σύμφωνα με το Χτούρη, η τέχνη και η παρεμβατική τέχνη απορρέουν σε μεγάλο βαθμό από το κοινωνικό κεφάλαιο των δρώντων:

“το κοινωνικό και πολιτισμικό κεφάλαιο των ανθρώπων και των δικτύων τους, δεν αποτελούν απλώς ένα συμπληρωματικό σύστημα για το ελλειμματικό κράτος πρόνοιας, αλλά ένα μέσο για την εισαγωγή νέων μορφών κοινωνικής συνοχής και ταυτότητας” (Χτούρης, Σ., 2017, ανφ. στο Ζιώγας, Ι. Μπούζας, Β., 2018).

Κοινωνικό κεφάλαιο γεφύρωσης

Το κοινωνικό κεφάλαιο διακρίνεται σε γεφύρωσης (Bridging social capital) και δεσμών (Bonding social capital) η διάκριση μπορεί να γίνει σε σχέση το εύρος των σχέσεων και του δικτύου (Aldridge, Halpern *et al* 2002, ανφ. στο Claridge, T., 2004). Το κοινωνικό κεφάλαιο δεσμών, αναφέρεται στις ισχυρές σχέσεις που αναπτύσσονται μεταξύ ατόμων με παρόμοιο υπόβαθρο και ενδιαφέροντα (οικογένεια, φίλοι) και οι οποίες παρέχουν υλική και συναισθηματική υποστήριξη (Claridge, T., 2004). Σχετίζεται με ένα κλειστό δίκτυο με υψηλή πυκνότητα σχέσεων μεταξύ των μελών, όπου συνήθως τα άτομα που ανήκουν στο δίκτυο αλληλοσυνδέονται επειδή γνωρίζουν το ένα το άλλο και αλληλοεπιδρούν συχνά μεταξύ τους. Οι φιλίες, συχνά δημιουργούνται μεταξύ ανθρώπων που έχουν κοινά χαρακτηριστικά ή ενδιαφέροντα, ωστόσο, συμβαίνει να λειτουργούν και ως γέφυρες σύνδεσης μεταξύ ατόμων που προέρχονται από διαφορετικά πολιτισμικά, οικονομικά, ηλικιακά κ.α. περιβάλλοντα.

Από το παραπάνω παράδειγμα, απορρέει και η λειτουργία του κοινωνικού κεφαλαίου γεφύρωσης, το οποίο εστιάζει στους κοινωνικούς δεσμούς που αναπτύσσονται ανάμεσα σε άτομα που φέρουν ετερογενή πολιτισμικά, κοινωνικά, ηλικιακά στοιχεία και εντάσσονται σε διαφορετικά πλαίσια. Βέβαια, κάποιες φορές αφορά και άτομα *ομόλογων στην κοινωνική ιεραρχία ομάδων* (Szreter&Woolcock, 2004, ανφ. στο Ζήση 2013:128). Η Ζήση (2013) αναφέρει και έναν τρίτο τύπο: το κοινωνικό κεφάλαιο διασύνδεσης (Linking social capital), είναι ο τρίτος τύπος κοινωνικού κεφαλαίου που επεκτείνει την κοινή διάκριση των δύο παραπάνω τύπων (προσέγγιση της θεωρίας δικτύου για το κοινωνικό κεφάλαιο). Το κοινωνικό κεφάλαιο διασύνδεσης μπορεί να θεωρηθεί ως επέκταση του κοινωνικού κεφαλαίου γεφύρωσης περιλαμβάνοντας δίκτυα και δεσμούς με άτομα, ομάδες ή εταιρικούς φορείς που εκπροσωπούνται σε δημόσιες υπηρεσίες, σχολεία, επιχειρηματικά συμφέροντα, νομικά ιδρύματα και θρησκευτικές/πολιτικές ομάδες (Healy, Tom. 2002, ανφ. στο Claridge, T., 2004).

1.5 Ταυτότητα Δίκτυο Τρ(ό)πος

Στην προηγούμενη ενότητα αναφέρθηκα στους κοινωνικούς δεσμούς μέσα από τη θεωρία του κοινωνικού κεφαλαίου. Ωστόσο, μια ιδιαίτερα σημαντική παράμετρος στην κατανόηση των κοινωνικών δεσμών, αλλά και των κοινωνικών οντοτήτων συνίσταται -χωρίς να περιορίζεται- στην ικανότητα σκιαγράφησης του χώρου. Αν υπήρχε κάτι το οποίο θα τολμούσα να υποστηρίξω σθεναρά, είναι το ζήτημα του χρόνου και του χώρου σε κάθε συνειδητή ή μη, επιτέλεση. Πρόκειται για ζητήματα τα οποία έχουν ποικίλες θεωρήσεις από διαφορετικούς επιστημονικούς κλάδους, αλλά και σχολές σκέψης. Επιμένοντας στο οικείο θέμα της εργασίας μου, θα επιχειρήσω να προσεγγίσω το σχολείο ως χωρική οντότητα, αξιοποιώντας στοιχεία της έρευνας δράσης αλλά και προσεγγίσεις από θεωρητικούς τέχνης και καλλιτέχνες. Θεωρώ πως το άτομο είναι σημαίνον και σημαινόμοιο για τον τόπο. Ένα σύμπλεγμα καταβολών φαίνεται να διαφοροποιεί το ζήτημα της ταυτότητας τόπου.

Μια εκδοχή, φαίνεται να αποτελεί η συγκρότηση μιας ν-ομαδικής ταυτότητας (βλ. νομαδολογία G. Deleuze και F. Guattari, καθώς και νομαδικό υποκείμενο στο R. Braidotti) όπου το άτομο δεν δεσμεύεται από την έννοια του *ριζώματος* σε έναν τόπο. Αντίθετα, εμφανίζει ευελιξία και εναλλαγές στάσης-κίνησης διαπερνώντας τα ίχνη του flâneur. Περισσότερα στοιχεία για το φαινόμενο του νομαδισμού στην τέχνη, τις τυπολογίες και τα αναδυόμενα ζητήματα, μπορείτε να βρείτε στη διπλωματική εργασία της Σ. Σουλοπούλου, 2017: *Νομαδισμός και τέχνη: καλλιτέχνες, κινητικότητα, σύγχρονη τέχνη*. Ωστόσο ένα νομαδικό υποκείμενο δεν είναι απαραίτητο να φέρει το ρόλο του καλλιτέχνη, η νομαδική ταυτότητα ενδεχομένως σχετίζεται και με τις μεταναστευτικές ροές, δημιουργώντας ένα διαρκώς μεταβαλλόμενο τοπίο. Ο Σ. Χτούρης 2004, στο έργο του *Ορθολογικά και συμβολικά δίκτυα* φαίνεται πως γεφυρώνει τους διαδικτυακούς μη τόπους με τις παραπάνω θεωρίες, εισάγοντας μια συλλογιστική για τα δίκτυα. Ωστόσο η εγγύτερη στους περισσότερους, μορφή ταυτότητας τόπου, μάλλον σχετίζεται με ζητήματα καταγωγής, κληρονομιάς, εδαφικότητας και ιδιοκτησίας. Αυτό το φαινόμενο συνιστά μια ποιότητα του κοινωνικού εαυτού συνυφασμένη με την ιδιωτικότητα και τον ατομισμό. Θεωρώ πως είναι αξιοσημείωτο γεγονός, ότι για συγκεκριμένες περιοχές όπου προκηρύσσονται θέσεις εργασίας, υπάρχει νομικό πρόταγμα στην εντοπιότητα (Α.Σ.Ε.Π., 2020) Προσφάτως το προνόμιο της εντοπιότητας αποσυνδέθηκε από την έννοια του *δημότη ως μόνιμου κατοίκου* και συνδέθηκε *πλήρως με την ιδιότητα της "μόνιμης κατοικίας"* (workcenter, 2020). Σε μια πιο σφαιρική θεώρηση, οι διάφορες προσεγγίσεις και επιστημονικοί κλάδοι επενδύουν διαφορετικά νοήματα και εκδοχές επί του χώρου, δίνοντας ποικίλες προεκτάσεις όσον αφορά το άτομο, την ομάδα, τις γενεές, αλλά και τον χώρο καθαυτό (βλ. θεωρία Object Oriented Ontology). Η Ζήση (2013) στο έργο της *Κοινωνία Κοινότητα και Ψυχική Υγεία* προσεγγίζει τις θεωρήσεις της κοινωνικής ψυχολογίας, σχετικά με το πώς αποδίδουμε αυτά τα νοήματα, το πώς σχετιζόμαστε με το χώρο, το πώς ταξινομούμε το χώρο βάσει συλλογικών βιωμάτων και συνοψίζει πως αυτές οι ενέργειες είναι άμεσα συνδεδεμένες με πολιτισμικές διαδικασίες (Ζήση, Α., 2013, σσ. 116-121). Υπάρχουν διαφορετικές ερμηνείες και προσεγγίσεις ανάγνωσης της σχέσης τόπου-υποκειμένου. Σχετικά με τη συγκρότηση ενός δεσμού ή ταυτότητας με τον τόπο. Στο έργο της Ζήση υπό τον όρο ταυτότητα τόπου θα βρείτε μια ανθολογία θεωρητικών προσεγγίσεων. Επιπλέον σε ιδεολογικές προσεγγίσεις του χώρου αυτός προσεγγίζεται από τα εκάστοτε σχέσεις παραγωγής,

ανταλλαγής κλπ. Με αναφορά στα πραγματολογικά και γεωγραφικά στοιχεία του περιβάλλοντος διακρίνονται στους αστικούς και αγροτικούς. Οι θεωρητικοί David Harvey και Henri Lefebvre έχουν προσεγγίσει προεκτάσεις των κοινωνικών πρακτικών διαλεκτικά με το χώρο. Ωστόσο προσωπικά θα περιοριστώ, στην εικαστική θεώρηση, κατά την οποία τίθεται μια σημαντική διαφοροποίηση στις αναγνώσεις του χώρου.

Μπορεί τα τελευταία χρόνια να παρατηρείται μεγάλο ενδιαφέρον στις μεθόδους έρευνας βασισμένες στην τέχνη (βλ. Πουρκός, 2015:38), ωστόσο υπάρχουν σημαντικοί περιορισμοί στη διασύνδεση των νοημάτων. Στην πραγματικότητα, τίθεται υπό αμφισβήτηση η εδραίωση τους, καθώς στερείται διεπιστημονικής προσέγγισης. Οι περισσότεροι ερευνητές εργάζονται σε ένα ατομικό καθεστώς, γεγονός που καθιστά δυσβάσταχτο το φόρτο εργασίας, της ευθύνης για την εγκυρότητα των αποτελεσμάτων αλλά το βασικότερο ζήτημα έγκειται στην αδυναμία συναρμογής θεωρητικής και εμπειρικής γνώσης στο πεδίο της τέχνης. Με μεγάλη ευκολία εκφέρεται η εργαλειοποίηση της τέχνης, η κατάργηση του δημιουργού και σε αυτή την πράξη, εκτιμώ πως συνέβαλε η ασάφεια στο ρόλο του παραγωγού πολιτιστικών αγαθών και παρόχου πολιτισμικών υπηρεσιών στην κοινότητα. Οι καλλιτέχνες έχουν χαρακτηριστεί πολλές φορές “εθνογράφοι”. Ενίοτε αυτή η φράση είχε κριτικές διαστάσεις, όπως αναφέρει και αναλύει στη μονογραφία της η Miwon (Miwon, 2012) για το δοκίμιο του κριτικού τέχνης Hal Foster “The Artist as Ethnographer”. Ενίοτε αυτή η φράση συνδέεται με τον καλλιτέχνη-συλλέκτη- δημιουργό αρχείου, όπως στην περίπτωση του Mark Dion. Η καλλιτέχνηδα Mona Hatoum στο έργο της προσεγγίζει το ίδιο το σώμα ως χώρο και ως πεδίο σύγκρουσης (βλ. Mona Hatoum στο Tate.Org.uk).

Ο Ζιώγας αναφέρεται στο πεδίο, στον χώρο, στον τόπο και στο τοπίο ως εννοιολογικά δίκτυα αναφοράς. Κρίνοντας την παραπάνω ταξινόμηση, εκτιμώ πως αυτή εδράζεται στις διαδικασίες εσωτερίκευσης και εξωτερίκευσης του χώρου από το άτομο. Σχετίζεται δηλαδή άμεσα, με την βιωματική ερμηνεία του χώρου, φέροντας ωστόσο προεκτάσεις και σε μια φαινομενολογική προσέγγιση. Κατά ο Ζιώγα, το τοπίο αποτελεί την αρχική αισθητηριακή πρόσληψη του περιβάλλοντος είτε οπτικά είτε ηχητικά κλπ. (Ζιώγας, I., 2020;). Ο τόπος αφορά στην εμπάθυνση, την νοηματοδότηση της δραστηριοποίησης μέσα στο τοπίο. Ο Ζιώγας σχολιάζει πως *τα Γκαλάμπαγκος*

υπήρξαν για το Δαρβίνο Τόπος, όπως και για τον Ταρκόφσκι το εζοχικό σπίτι στη Ρωσία και τα λιβάδια που το περιτριγυρίζουν, όπως Τόπος είναι και το μέρος όπου ένας ξενιτεμένος επιστρέφει (Ζιώγας, Ι., 2020;). Σύμφωνα με τον ίδιο ο χώρος υπερβαίνει τις δύο προηγούμενες κατηγορίες, αποτελεί μια ανακατασκευή τους απομακρυσμένη όμως από την σωματική εγγύτητα που προϋποθέτουν για τη σύνθεση εμπειριών και ερμηνειών. Ο χώρος σχετίζεται περισσότερο με τη νόηση - τον αναστοχασμό της εμπειρίας. Ένα παράδειγμα για να κατανοήσει κάποιος αυτό το διαχωρισμό, αποτελεί το ταξίδι. Ανάλογα πάντα με τις συνθήκες που αυτό διαδραματίζεται, ο ταξιδιώτης κατακτά μια εφήμερη εγγύτητα με τα μεταβαλλόμενα (γεωγραφικά) τοπία. Ωστόσο ελάχιστα από αυτά σηματοδοτούν μια βαθύτερη επεξεργασία και σύνδεση με τα γεγονότα ζωής, ώστε να καταστούν τόποι για εκείνον (Ζιώγας, Ι., 2020;). Μόνο όταν το άτομο αποσυρθεί από την διαδραστική διαδρομή και αναλογιστεί αυτά τα δεδομένα είναι σε θέση να συνθέσει τα σπαράγματα αυτά σε μια ολόκληρη χωρική. Ωστόσο, ο Ζιώγας παραθέτει πως ταξίδι μπορεί να νοηθεί και μια επίσκεψη σε έναν αρχαιολογικό χώρο (Ζιώγας, Ι., 2020;). Τέλος σχολιάζει την έννοια του πεδίου: είναι η αποτύπωση της συναρμογής τόπου, τοπίου και χώρου μέσα από την υποκειμενικότητα του ατόμου (Ζιώγας, Ι., 2020;).

1.6 Πρόληψη και προαγωγή της ψυχοκοινωνικής υγείας

Ο όρος Πρόληψη και προαγωγή της ψυχοκοινωνικής υγείας αναφέρονται εμφαστικά λόγω της συνεργασίας που είχα με το Κέντρο Πρόληψης Ηρακλείου για την υλοποίηση του όλου εγχειρήματος. Όλη η δραστηριότητα από τη σύλληψή της, τη θεωρητική της τεκμηρίωση, τη μεθοδολογία που ακολουθήθηκε και την υλοποίησή της στην πράξη αποτελεί μια καινοτόμο δράση αμιγούς προληπτικής παρέμβασης, αφού εμπεριέχει τις βασικές αρχές που διέπουν και ορίζουν ένα πρόγραμμα πρόληψης, σύμφωνα με τις ευρωπαϊκές προδιαγραφές της πρόληψης που εφαρμόζει ο Ο.ΚΑ.ΝΑ (Οργανισμός κατά των Ναρκωτικών) (ΕΚΤΠΝ & ΕΠΙΨΥ, 2015).

Πρόληψη των εξαρτήσεων δε σημαίνει ενημέρωση και δε γίνεται με τη στείρα παροχή πληροφοριών. Η πρόληψη αποτελεί μια δομημένη εκπαιδευτική διαδικασία

που εντάσσεται στο ευρύτερο πλαίσιο της αγωγής και προαγωγής της υγείας. Στοχεύει στην ενδυνάμωση των παιδιών και στην καλλιέργεια προσωπικών και κοινωνικών δεξιοτήτων που σχετίζονται με την ομαλή ψυχοκοινωνική τους ανάπτυξη (ΕΚΤΠΝ, ΕΠΙΨΥ, ΟΚΑΝΑ, 2011). Η πρόληψη επιτελείται σε δύο επίπεδα στρατηγικής, σε αυτά που εστιάζουν στο άτομο: εστίαση στη συμπεριφορά, στα συναισθήματα και στις δεξιότητες και βασίζεται κυρίως σε υπηρεσίες συμβουλευτικής και σε αυτά που εστιάζουν στο περιβάλλον: εστίαση στις κοινωνικές διαστάσεις, διερεύνηση του πώς και παρέμβαση στις δομές που ασκούν πολιτική και ενημέρωση. (Τριλίβα, Σ., 2019). Τα κοινοτικά πλαίσια εφαρμόζουν κατευθύνσεις τόσο για παράγοντες κινδύνου όσο και προστατευτικούς παράγοντες. Οι παράγοντες κινδύνου είναι εκείνα τα χαρακτηριστικά ενός ατόμου ή του περιβάλλοντός του που τον κάνουν πιο επιρρεπή σε συγκεκριμένες αρνητικές συμπεριφορές ή συνθήκες. Οι προστατευτικοί παράγοντες είναι το αντίθετο - εκείνα τα χαρακτηριστικά του ατόμου ή του περιβάλλοντός του που τον καθιστούν λιγότερο ευαίσθητο σε αυτές τις αρνητικές συμπεριφορές ή συνθήκες. (Τριλίβα, Σ., 2019). Στην παρούσα έρευνα δράσης εντοπίζω κοινά στοιχεία με την προσέγγιση SPEC, η οποία, σύμφωνα με την Τριλίβα (2019) παρουσιάζει τα εξής θετικά γνωρίσματα: έχει διάρκεια στον χρόνο, πρώιμη έναρξη και εξοικονόμηση κόστους, δημιουργεί δέσμευση των πολιτών και διαμορφώνει κοινωνικά κινήματα (Τριλίβα, Σ., 2019). Η ίδια αναφέρεται σε προσεγγίσεις που συναντώνται υπό τον όρο *spectralin* στην βιβλιογραφία: Όπως φαίνεται από το ακρωνύμιο παρακάτω σε αυτές τις προσεγγίσεις περιλαμβάνονται η έννοια της ενδυνάμωσης και της κοινοτικής αλλαγής. Εστιάζονται δηλαδή, στην κοινότητα και όχι κατά αποκλειστικότητα στο άτομο· ως δρώντες και αποδέκτες της αλλαγής.

Strengths-based/ Βασίζεται σε δυνατά σημεία

Primary Prevention/ Πρωτογενής Πρόληψη

Empowerment/ Ενδυνάμωση

Community change/Αλλαγή της κοινότητας

(Τριλίβα, Σ., 2019)

Η Τριλίβα προτείνει δυο μοντέλα παρέμβασης, τα οποία φέρουν συλλογικό πρόσημο.

Αυτά είναι το *Icelandic Model* και τα *Communities that Care* (Τριλίβα, Σ., 2019). Στα μοντέλα αυτά, υπήρξε μια μετακίνηση από το θεραπευτικό καθεστώς στην πρόληψη ως πολιτική. Συγκεκριμένα στην περίπτωση της Ισλανδίας, το κράτος επένδυσε στην *κοινοτική ανάπτυξη, βιώσιμες πολιτικές, ευκαιρίες αναψυχής, σχολεία υψηλής ποιότητας, προσβάσεις στις υπηρεσίες ψυχικής υγείας, στέγαση για κάποιους ανθρώπους* (Τριλίβα, Σ., 2019, σ. 36). Η Τριλίβα (2019) υποστηρίζει ότι η εφαρμογή μιας προσέγγισης πρωτογενούς πρόληψης με στόχο την ενδυνάμωση/ενίσχυση του κοινωνικού περιβάλλοντος δίνει έμφαση στις κοινοτικές δράσεις και αγκαλιάζει το δημόσιο σχολείο ως ένα φυσικό κόμβο που μέσα από παράπλευρες προσπάθειες μπορεί να υποστηρίξει την υγεία των παιδιών και εφήβων, τη μάθηση και την ικανοποίηση στη ζωή (Τριλίβα, Σ., 2019). Εμπλέκει και εξουσιοδοτεί μέλη της κοινότητας στη λήψη πρακτικών αποφάσεων με βάση στοιχεία και διαγνωστικά δεδομένα από την κοινότητα. Ενσωματώνει ερευνητές, φορέων χάραξης πολιτικής, επαγγελματιών υγείας και μελών της κοινότητας σε μια ομάδα με στόχο την επίλυση σύνθετων προβλημάτων της καθημερινής ζωής. Αντιστοίχιση προβλημάτων και λύσεων δίνοντας έμφαση στη μακροχρόνια παρέμβαση και στη συμπερίληψη μελών και πόρων της κοινότητας (Τριλίβα, Σ., 2019). Η πρόληψη αξιοποιεί τη Βιωματική μέθοδο εκπαίδευσης, που:

- Ενισχύει τη γνωστική & τη συναισθηματική ανάπτυξη.
- Αποτελεί πεδίο ενεργητικής έκφρασης εμπειριών που επιτρέπουν στους συμμετέχοντες να παίρνουν νέα ρίσκα, να δοκιμάζουν νέους ρόλους, να κάνουν λάθη χωρίς κίνδυνο.
- Ευνοεί τη δημιουργία σχέσεων.
- Οδηγεί στη δημιουργία μιας κοινής διαλέκτου επικοινωνίας και στη διαμόρφωση «κοινής ιστορίας».
- Προσφέρει στους μαθητές ένα διασκευαστικό τρόπο να μάθουν για διάφορα θέματα, όπως και για τη λειτουργία της ομάδας.
- Αποτελεί ζωντανή και αποτελεσματική διαδικασία στην εκπαίδευση (Αναγνωστοπούλου, Γ., Τριλίβα, Σ., 2008).

Η πρόληψη για να είναι αποτελεσματική χρειάζεται να απαντά στις τρεις βασικές ψυχολογικές ανάγκες της ομάδας στόχου, οι οποίες σύμφωνα με τους Τριλίβα και Chimietti (1998) είναι:

- Το αίσθημα του ανήκειν. Βασισμένοι στο έργο του Charles Confer *Διαχείριση Θυμού*, αναφέρθηκαν στη σημασία του τρόπου με τον οποίο επιλέγουμε να σχετιστούμε με τα άλλα άτομα. Έδωσαν βάση στο πλαίσιο που ταυτιζόμαστε με αυτά: αξιακό, ιδεολογικό, γεωγραφικό, συγγενικό κλπ. Σχολιάζουν πως η ανάγκη αυτή είναι αλληλένδετη με το αίτημα της αποδοχής μας από αυτά τα άτομα.
- Μια δεύτερη ανάγκη που υπογραμμίζουν σχετίζεται με τη δυνατότητα να εκφράζουμε τη γνώμη μας, να διαφοροποιούμαστε χωρίς να στιγματιζόμαστε ή να είμαστε υπόλογοι για αυτή την επιλογή μας. Δηλαδή οι ιδέες μας να αντιμετωπίζονται με σεβασμό ως κάτι διακριτό από εμάς (να μη μας χαρακτηρίζουν).
- Ολοκληρώνουν τις παρατηρήσεις τους, σκιαγραφώντας την ανάγκη της ελευθερίας: επιλέγουν να την προσδιορίσουν ως την ικανότητα αυτοελέγχου, αυτενέργειας, επιλογής και λήψης αποφάσεων σε ζητήματα που μας αφορούν (Τριλίβα, Σ., Chimietti G., 1998, σ. 33).

Ενδυνάμωση

Σύμφωνα με τη Ζήση (2018) η ενδυνάμωση απορρέει από τις συλλογικές συνειδητές συνδέσεις ανθρώπων για την πραγμάτωση ενός κοινού τόπου. Τα προϊόντα που παράγει αυτή η συνειδητή σύμπραξη είναι η δύναμη (ως πόρος συλλογικός) και η αποτελεσματικότητα (Ζήση, Α., 2018). Οι ομάδες εστίασης λειτουργούν ως ευέλικτο εργαλείο για την άμεση συλλογή, διερεύνηση και ερμηνεία με αποτελεσματικό τρόπο απόψεων και αντιλήψεων καθώς και για την ενδυνάμωση (empowerment) των κοινωνικών υποκειμένων (Ιωσηφίδης, 2004 & Masadeh, 2012, ανφ. στο Μασούρου, Β., 2012). Η ενδυνάμωση της σχολικής ζωής συνιστά ένα πολυδιάστατο εγχείρημα, εστιασμένο στην φιλοσοφία της έρευνας δράσης· όπου τα ίδια τα υποκείμενα της έρευνας αναλαμβάνουν δράση μέσα σε ένα ισότιμο, διαλογικό πλαίσιο. Παρατηρούμε πως σε μια τέτοια προσέγγιση περιορίζονται οι σχέσεις ατομικής ισχύος και τα άτομα καλούνται να συγκροτήσουν τη συλλογική δύναμη, το διάλογο και την δράση, με αποτέλεσμα την καλλιέργεια κοινωνικών σχέσεων και τη βελτίωση του σχολικού

κλίματος. Οι σχέσεις στην εκπαιδευτική κοινότητα, το σχολικό κλίμα, η κουλτούρα, το σύστημα κανόνων και αξιών ενός σχολείου μπορούν να αποβούν καθοριστικά για τη μάθηση και την αποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού έργου (Αναγνωστοπούλου, Τ., Τριλίβα, Σ., 2008).

Γ. Το πλαίσιο

1.7 Η Σχολική Κοινότητα στη Μετανεωτερικότητα

Εξετάζω την παρουσία του σχολείου ως μια κατασκευή (πλαίσιο λειτουργίας, στόχοι-καθεστώτα, πολιτικές) αλλά και ως ένα δυναμικά μεταβαλλόμενο *τόπο* αντλώντας από τα πραγματικά δεδομένα της εν λόγω έρευνας δράσης. Το σχολείο αποτελεί πεδίο συνάντησης διαφόρων κοινωνικών ομάδων, καθώς αποτελεί το κοινωνικά αποδεκτό (και επιβαλλόμενο) μέσο για την ωρίμανση, μετάβαση και ένταξη του ατόμου στην κοινωνία. Ουσιαστικά πρόκειται για ένα κοινωνικό θεσμό που συγκεντρώνει πόρους προς την υποστήριξη της μετάβασης από τη σχολική ηλικία στην ενηλικιότητα. Πολυεπίπεδες διεργασίες λαμβάνουν χώρα κατά τη διάρκεια της υποχρεωτικής εκπαίδευσης. Βέβαια ο σκοπός αυτής της εργασίας δεν είναι να διακρίνει αυτές τις ποιότητες. Περισσότερο θα έλεγα, προσανατολίζεται στη γεφύρωση μεταξύ σχολείου και τοπικής κοινότητας. Θα μπορούσα να αφιερώσω χρόνο αναλύοντας το πως θα μπορούσε να είναι το σημερινό σχολείο, μέσα από κείμενα σπουδαίων παιδαγωγών και να *κατασκευάσω* ένα ακόμη ιδεατό σχολείο· να το καταδείξω ως κάτι εφικτό. Ωστόσο έχω μια βιωματική εγγύτητα με το σχολικό χώρο και οφείλω να σεβαστώ το πολύτιμο υλικό που φανερώνεται σε στιγμές, οι οποίες διαφεύγουν μιας ερευνητικής διαδικασίας. Για παράδειγμα, τις συζητήσεις μεταξύ διδασκόντων τις ώρες που συμπιπτουν τα κενά τους, τις διαδράσεις των παιδιών σε μια γωνιά της αυλής, τη συνομιλία με ένα γονέα που έχει έρθει να παραλάβει το παιδί του μια ώρα αργότερα από το χτύπημα του κουδουνιού κλπ. Φυσικά δεν είναι απαραίτητο να εγκλωβιστούμε στο δίπολο του “καλού” και του “κακού” σχολείου, του αποτελεσματικού και αναπόδεικτου δασκάλου και παρόμοια γλωσσικά καλούπια (στερεότυπα είναι η

κατάλληλη επιστημονικά λέξη). Επιχείρησα να παραθέσω κάποιες βιβλιογραφικές αναφορές, τις οποίες διέκρινα από το εξαιρετικά πλούσιο διαθέσιμο υλικό (ακαδημαϊκά άρθρα, συγγράμματα, δημοσιεύσεις, επιστημονικές εργασίες, πρακτικά ημερίδων κλπ.). Ευελπιστώ πως θα προσφέρουν μια εναλλακτική θέαση της σχολικής καθημερινότητας στον αναγνώστη.

Εκπαιδευτική πολιτική και κοινωνιολογία της εκπαίδευσης

Κατά την πρώιμη ανάπτυξη της κοινωνιολογίας της εκπαίδευσης στις Ηνωμένες Πολιτείες το κίνητρο ήταν η μεταρρύθμιση της κοινωνίας (Ballantine, J., Hammack, F., 2015, σ. 13). Μια σειρά από θεωρητικές προσεγγίσεις αξιοποιούνται για να δοθούν απαντήσεις, να τεθούν υπό αμφισβήτηση και να αναδιαρθρωθούν ερωτήματα στην κοινωνιολογία της εκπαίδευσης. Οι κυριότερες είναι η θεωρία του λειτουργισμού, η θεωρία των συγκρούσεων, η θεωρία της αλληλεπίδρασης, οι ερμηνευτικές, οι κριτικές, οι μεταμοντέρνες και οι φεμινιστικές θεωρίες (Ballantine, J., Hammack, F., 2015, σσ. 14-28). Στις περισσότερες έρευνες υιοθετείται μια θεωρητική προσέγγιση και μέσα από τα εργαλεία σκέψης που προσφέρει, σκιαγραφούνται οι υποθέσεις, τα ερωτήματα, καθώς και την ευρύτερη οργάνωση της έρευνας γύρω από την ερμηνεία και ανάλυση των αποτελεσμάτων (Ballantine, J., Hammack, F., 2015).

Στην παρούσα έρευνα συναρμολογούνται προσεγγίσεις, καθώς ορισμένες θεωρίες (βλ. συγκρουσιακή) εστιάζουν στη μακρο-ανάλυση και άλλες (βλ. αλληλεπίδρασης) στη μικρο-ανάλυση. Για παράδειγμα στην παρούσα έρευνα προτείνεται η ισότιμη διάδραση και η οριζόντια ανάπτυξη κοινωνικού κεφαλαίου. Αυτό σχετίζεται με την πρόσληψη του σχολικού θεσμού με την οπτική της συγκρουσιακής θεωρίας, της οποίας κύριοι εμπνευστές ήταν ο Marx (1818-1883) και ο Weber (1864-1920). Η προσέγγιση αυτή πολύ συνοψίζοντας εστιάζει στην σύγκρουση των συμφερόντων που φέρουν διαφορετικές κοινωνικές ομάδες και τις σχέσεις εξουσίας κλπ. (Ballantine, J., Hammack, F., 2015). Στην ίδια προσέγγιση, εντάσσονται οι θεωρίες της πολιτισμικής αναπαραγωγής και της αντίστασης, οι οποίες υποστηρίζουν πως η κατασκευή του ατόμου από την οικογένεια και το σχολείο (Bourdieu & Passeron, 1977) αποσκοπεί

στη διατήρησης της καπιταλιστικής κυριαρχίας (Ballantine, J., Hammack, F., 2015, σ. 22). Οι προσεγγίσεις που ασκούν κριτική στο αναλυτικό πρόγραμμα (σε τι γνώση έχουν πρόσβαση τα παιδιά) έχουν αμφισβητηθεί ως προς τη σύνδεση τους με τον καπιταλισμό, ως μη επαρκώς τεκμηριωμένες (Ballantine, J., Hammack, F., 2015, σ. 23). Η θεωρία της αλληλεπίδρασης επικεντρώνεται στο άτομο και το αντίκτυπο που φέρουν οι διαδράσεις που επιτελούνται από και προς αυτό από το κοινωνικό περιβάλλον του (Ballantine, J., Hammack, F., 2015). Με την εσωτερίκευση των συλλογικών διαδράσεων ασχολήθηκε ο Goffman, και ιδιαίτερα σημαντικό προς τις έννοιες της κοινωνικής τάξης και θέσης είναι το έργο των Mead Cooley (Ballantine, J., Hammack, F., 2015). Το κίνημα της κριτικής παιδαγωγικής οφείλει την εδραίωση του στο έργο του του Freire (1970). Οι προσπάθειες ενδυνάμωσης των εργατών, καθώς και άλλων καταπιεσμένων πληθυσμών ανά τον κόσμο, έστρεψαν την προσοχή τους στον αγώνα για δικαιοσύνη και ισότητα στην εκπαίδευση (Ballantine, J., Hammack, F., 2015). Παράλληλα (χρονικά) με την κριτική παιδαγωγική αναπτύχθηκε και μια νέα θεωρητική προσέγγιση, η οποία υποστήριζε πως κάθε μορφή γνώσης είναι κοινωνικά κατασκευασμένη και αποτελεί ανθρώπινο προϊόν, οι υποστηρικτές αυτού του κινήματος το εκλάμβαναν ως υπό-κατηγορία της κοινωνιολογίας της γνώσης (Ballantine, J., Hammack, F., 2015). *Οι κοινωνιολόγοι αυτής της σχολής υπογραμμίζουν την ανάγκη να κατανοήσουμε από πού ..(..).. προκύπτει μία συγκεκριμένη πρόσληψη των γεγονότων* (Ballantine, J., Hammack, F., 2015, σ. 25). Οι κριτικές, μεταμοντέρνες και φεμινιστικές θεωρίες εστιάζουν στο σεβασμό της διαφοροποίησης, τη συμπερίληψη όλων των φυλετικών, ταξικών και έμφυλων ομάδων. Η προσέγγιση μας εμπνέεται περισσότερο από την τελευταία, κατά την οποία επιχειρείται και η συναρμογή μικρο - μακρο θεωρητικών προσεγγίσεων [βλ. (Ballantine, J., Hammack, F., 2015, σσ. 24-28)].

Από τις θεωρητικές Προσεγγίσεις στην Έρευνα Δράσης

Η ενδυνάμωση της σχολικής ζωής και η χρήση της παρεμβατικής τέχνης ως προστατευτικού παράγοντα στην πρόληψη και προαγωγή της ψυχοκοινωνικής υγείας των μαθητών, συνυφαίνονται με τις λειτουργίες της *βιωματικής και μετασχηματίζουσας μάθησης* και της *δημοκρατικής συμμετοχής*. Η Ε.Δ. αντλεί τις παραδοχές της από το

κριτικό-χειραφετητικό παράδειγμα. Συνδέεται στενά με τις πρακτικές που εφάρμοσε ο Freire και για αυτό επιλέχθηκε ως η καταλληλότερη μέθοδος προσέγγισης, μελέτης και ενδυνάμωσης των ομάδων. Παράλληλα, ενθέτει σύγχρονες προσεγγίσεις της θεωρίας του κοινωνικού κεφαλαίου και κριτικά παραδείγματα από την ιστορία τέχνης (παρεμβατική τέχνη). Για παράδειγμα στο σχεδιασμό του θεματικού οδηγού των εστιασμένων ομάδων, αξιοποιείται η θεωρία του κοινωνικού κεφαλαίου, στοχεύοντας στην εκτίμηση των αναγκών και των πόρων της ομάδας. Στο σχεδιασμό των δράσεων αξιοποιούνται παραδείγματα συμμετοχικής τέχνης. Το υλικό της μελέτης συλλέχθηκε και αναλύθηκε με ποιοτικές μεθόδους, ακολουθώντας το διαλεκτικό παράδειγμα (βλ. Χτούρης, 2015). Η Συμμετοχική Έρευνα Δράσης (PAR) είναι ένας όρος-ομπρέλα που καλύπτει μια ποικιλία συμμετοχικών προσεγγίσεων στην έρευνα με γνώμονα τη δράση. Οι υποστηρικτές της, προσπάθησαν να καταργήσουν τις ιεραρχικές προδιαγραφές ρόλου και να ενδυναμώσουν τους «απλούς ανθρώπους» μέσα και μέσω της έρευνας (Κατσαρού, 2010).

Στην παρούσα έρευνα, εντοπίζω μια μετακίνηση από το οικείο πρότυπο ΣΕΔ(Συμμετοχική Έρευνα Δράση), η οποία αφορά στο συγκερασμό πρακτικών παρεμβατικής τέχνης με το πρωτόκολλο της ΣΕΔ. Πιο συγκεκριμένα, αυτή η παρατήρηση σχετίζεται με την συναρμογή πράξης και θεωρίας -σχετικά με το κοινωνικό κεφάλαιο γεφύρωσης (Bridging Capital). Με γνώμονα την παραπάνω θεωρία, νομίζω πως είναι εφικτή η μεθοδική ανάλυση των πρακτικών που διακρίνουν την παρεμβατική τέχνη από άλλες μορφές καλλιτεχνικών πρακτικών, οι οποίες συχνά συγχέονται μεταξύ τους. Η συμμετοχική έρευνα δράσης βασισμένη στην τέχνη, είναι μια εξειδικευμένη ερευνητική προσέγγιση, φιλική προς το σχολικό περιβάλλον (θεσμικά αλλά και ως ανθρώπινο δυναμικό). Πρόκειται για ένα ευέλικτο και παράλληλα, οργανωμένο πλαίσιο πρόσβασης, διερεύνησης, παρέμβασης και αναστοχασμού, το οποίο αποβλέπει να θεραπεύσει από απλοϊκά έως σύνθετα ζητήματα της σχολικής καθημερινότητας. Ο αξιακός προσανατολισμός, το αίτημα της κοινωνικής δικαιοσύνης και της συμπερίληψης, η οριζόντια κατανομή της ισχύος αποτελούν τα θεμέλια για την ανάπτυξη κοινοτικών πόρων (υπό τη μορφή κοινωνικού κεφαλαίου). Η παρουσία της τέχνης, με αγωγό τον καλλιτέχνη (με τον όρο καλλιτέχνης αναφέρομαι στο άτομο που φέρει θεωρητική και πρακτική επάρκεια σε κάποιο τομέα

της τέχνης) λειτουργεί συνδεδετικά προς τα επιμέρους συστατικά της μετασχηματιστικής διαδικασίας. Η συμμετοχική και συνεργατική καλλιτεχνική πρακτική προάγει την ανάπτυξη ενός κοινού συλλογικά συγκροτημένου και αξιακά προσανατολισμένου, τύπου. Στον οποίο οι δρώντες προσδίδουν μια νέα ταυτότητα (ενίοτε συλλογική), μια νέα νοηματοδότηση, ανατρέποντας προγενέστερες αξιώσεις και στερεότυπα.

1.8 Το φαινόμενο του ατομικισμού

Ατομικισμός η «Παθολογία» της Μετανεωτερικότητας

Αν υπάρχει κάτι που θα μπορούσε να χαρακτηρίσει τη μεταβιομηχανική κοινωνία, νομίζω πως είναι η ραγδαία τεχνολογική πρόοδος και η άμεση πρόσβαση (για πολλούς χρήστες) σε τεχνολογικές «λύσεις». Αν ανατρέξουμε στο έργο των Berger και Luckmann (βλ. 1973:23-40) μια κοινή παραδοχή επιστημόνων και ιστορικών για την νεωτερικότητα είναι ότι, κύριο χαρακτηριστικό της γνώριμα αποτελεί το τεχνολογικό φάσμα. Οι ευκολίες που προσφέρει σε ζητήματα απόστασης (χώρου – χρόνου) επικοινωνίας και παροχής υπηρεσιών ακόμα, ενέχουν μια συνθήκη αναπροσδιορισμού των κοινωνικών σχέσεων. Ο διαδικτυακός χώρος προσφέρει πληθώρα επιλογών στο χρήστη, για την αξιοποίηση του διαθέσιμου χρόνου. Το (μετα)νεωτερικό υποκείμενο έχει στη διάθεση του όλα τα εργαλεία για να προσδιορίσει την κοινωνική του εικόνα: Τα ψηφιακά μέσα κοινωνικής δικτύωσης είναι αναμφισβήτητα ένας οικουμενικός χώρος προβολής, στον οποίο το άτομο επιλέγει να ενεργοποιήσει μια λανθάνουσα ταυτότητα. Όλες οι παραπάνω υποθέσεις, ενδεχομένως να ανάγονται σε ένα άλλο πεδίο συζήτησης, στην παρούσα περίπτωση νομίζω πως σχετίζονται με την απώλεια της σωματικής εγγύτητας, της ζωντανής διάδρασης και την αποσύνδεση του ατόμου από το *πραγματικό* περιβάλλον του. Πλήθος υπηρεσιών προσφέρονται αμεσότερα αλλά και απρόσωπα. Το εκλαμβάνω ως αποπλαισίωση του ατόμου από το φυσικό άμεσο κοινωνικό του περιβάλλον, σε ένα φαντασιακό τόπο (ηλεκτρονική πλατφόρμα) που προσφέρει απλόχερα την επιλογή ταυτότητας και το εγκλωβίζει σε μια παθητική προβολή της. Ταυτόχρονα η αγορά ενισχύεται μέσω της τεχνολογικής άνοιξης και η περιήγηση στους διαδικτυακούς τόπους μετακινεί το άτομο ως προϊόν κατανάλωσης

σε μεγαλοεθνικές εταιρείες που θησαυρίζουν. Μια παράλληλη εμπειρία που προσφέρει ο διαδικτυακός υπερκαταναλωτισμός αφορά στην ικανότητα να βιώνει την αυτονομία του αισθητικού απεριόριστα. Σύμφωνα με το Χάμπερμας αυτό συνιστά την βασική προϋπόθεση για τη συγκρότηση της αστικής ταυτότητας. Οι διεργασίες υποκειμενικής διαφοροποίησης που διαμορφώνουν την αστική δημόσια σφαίρα σχετίζονται με τη βεβαιότητα του ατόμου ως αυτοκαθοριστικού και αυτοκυβερνώμενου υποκειμένου και συγκροτούν την ιστορική κατασκευή της αστικής ατομικότητας.

Τι προηγήθηκε όμως; Οι αλλαγές στο εργασιακό καθεστώς, στην δομή της οικογένειας, στις μετακινήσεις, στη σίτιση, στη συμμετοχή σε συνδικάτα, στο χώρο της εκπαίδευσης κ.α. Είναι κάποια συμβάντα στα οποία, μπορούμε εύκολα να διακρίνουμε τη μετακίνηση στην εξατομίκευση. Για παράδειγμα η ολοένα και αυξανόμενη αυτοαπασχόληση σε συνδυασμό με το κλείσιμο μεγάλων μονάδων παραγωγής, η σύσταση των οικογενειών (πυρηνικές) παράλληλα με το αναδυόμενο ζήτημα, του περάσματος στην τρίτη ηλικία και το θεσμικό πλαίσιο (;) που παρέχει εναλλακτικές προτάσεις αποκατάστασης (;), η απαξίωση των δημόσιων μέσων μεταφοράς, τα οποία, σημειωτέων, υπολειτουργούν και προτίμηση στην αυτοεξυπηρέτηση με ότι συνέπειες επιφέρει αυτή η επιλογή (χρήση αυτοκινήτου) στην συμφόρηση της κυκλοφορίας και την κλιματική αλλαγή. Ακόμα, στη σχολική κοινότητα παρατηρείται η αποκέντρωση των μελών της, με αποτέλεσμα να αναπτύσσονται με μεγάλη ευκολία φαινόμενα εθνικισμού, φασισμού κ.α. Ας εστιάσουμε λοιπόν σε ένα σύγχρονο παράδειγμα: οι εργαζόμενοι σε ελαστικές μορφές εργασίας αναπληρωτές εκπαιδευτικοί, στις περισσότερες περιπτώσεις αδυνατούν να αναπτύξουν την ταυτότητα τόπου και να συγκροτήσουν ισχυρούς δεσμούς με τον κοινωνικό περίγυρο, καθώς σε χρονικό διάστημα μικρότερο του ενός έτους καλούνται να μετακινηθούν σε άλλη τοποθεσία, αναπαριστώντας μια σύγχρονη οδύσσεια στην αναζήτηση στέγης, μέσου μετακίνησης, κοινωνικοποίησης σε νέα περιβάλλοντα κλπ. Ο ατομικισμός προτάσσει την εξατομίκευση, την ατομική ευθύνη, την κυριαρχία, τον ανταγωνισμό. Ένα φαινόμενο που έλαβε ακραίες διαστάσεις κατά την εμφάνιση της *περιόδου Covid-19*.

Ωστόσο υπάρχει μια διαφοροποίηση μεταξύ των όρων ατομικισμός και ατομικότητα, παρά την κοινή τους προέλευση. Ο Τάτσης αναφέρεται στον Durkheim διευκρινίζοντας πως όχι μόνο δεν αμφισβήτησε τον ατομικισμό, αλλά τόνισε πως αποτελεί έκφραση της σύγχρονης συλλογικής συνείδησης (Τάτσης, 2004, σ. 30). Ο Τάτσης διαχωρίζει αυτές τις συγγενείς έννοιες, με τον ισχυρισμό, ότι η ατομικότητα σκιαγραφεί την αντίκοινωνική συμπεριφορά (Τάτσης, 2004). Πρόκειται για ένα εγωιστικό τρόπο ύπαρξης και αντίληψης του εαυτού ως επίκεντρο του κόσμου και μια αέναη επιδίωξη ικανοποίησης των ατομικών αναγκών και αξιών (Τάτσης, 2004). Ενδιαφέρουσα περίπτωση προς αναστοχασμό και προβληματισμό είναι ο χάρτης των ατομικών ανθρώπινων δικαιωμάτων.

Μια άλλη θέαση της πραγματικότητας ορίζει ο Weber σύμφωνα με τον Τάτση, αποδίδοντας τις όψεις του μετανεωτερικού κόσμου στην ανορθολογικότητα της ορθολογικότητας (Τάτσης, 2004, σ. 41). Αυτή η κατάσταση σε συνδυασμό με την αλλοτρίωση και την απουσία ανθρωπιστικής εδραίωσης των πρακτικών, επιφέρει ολέθριες συνέπειες στα σύγχρονα κοινωνικά περιβάλλοντα. Από τα μεγάλα εγκλήματα - πολέμους, έως τα μικρά ανεπαίσθητα συμβάντα της καθημερινότητας που έχουν αντικειμενοποιηθεί και εδραιωθεί. Ας δούμε το οικείο με την έρευνα πεδίο, σχολική ζωή: Ο Omer, στο έργο του *New Authority (Ηρεμη δύναμη)* αφιερώνει μια ενότητα για την ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών και κατ' επέκταση την υποστήριξη της σχολικής ζωής. Χαρακτηριστικά αναφέρει ότι *το επάγγελμα του παιδαγωγού πάσχει από δομική απομόνωση* (Omer, H., 2018, σ. 170). Παρατηρεί πως πολλοί παράγοντες ενισχύουν το αίσθημα της αποξένωσης και απομόνωσης του εκπαιδευτικού αλλά και του γονέα, όπως για παράδειγμα οι συνθήκες εργασίας, *η αποδυνάμωση των δεσμών της κοινότητας, η ανωνυμία των μεγάλων αστικών κέντρων κλπ.* (Omer, H., 2018, σ. 169).

Στις ομάδες εστίασης της έρευνας, ορισμένοι γονείς και εκπαιδευτικοί, φάνηκε πως κατανοούσαν τη σημασία της συλλογική ενδυνάμωσης:

A13 «να πω λίγο κάτι , όλες οι διαδικασίες, τα εργαστήρια που θα γίνουν, να βοηθήσουν και λίγο τα παιδιά να νιώσουν την έννοια του συνόλου. Δεν θα ήθελα να είναι δραστηριότητες καλλιτεχνικές που να είναι ατομικές. Δηλαδή να μπορεί να εκτελεστεί ατομικά από το σύνολο. Δηλαδή μια ζωγραφιά κάνε εσύ, μια ζωγραφιά κάνε εσύ κλπ. Δεν

θα κερδίσω τίποτα. Δεν θα κερδίσω από το συγκεκριμένο εργαστήριο κάτι ..(..).. δηλαδή το παιδί, να μπει στη διαδικασία να συνεργαστεί με το άλλο παιδί και να παράγουν μια ζωγραφική μαζί..(..)..να νιώσουν τα παιδιά πιο δεμένα μεταξύ τους, να νιώσουνε κομμάτι, όχι μεμονωμένη οντότητα»

Α16 «αυτό είναι το βασικό [..]Είναι πολύ βασικό γιατί έτσι σβήνεις αυτό που έχει φτιάξει όλη η κοινωνία, αυτό τον ανταγωνισμό και.»

Αναλυτικά, παρουσιάζω στο 3^ο και 4^ο κεφάλαιο της εργασίας, τόσο τις συγκλίσεις και αποκλίσεις στη συζήτηση όσο και τις συλλογικές πρακτικές που συγκρότησαν τη δράση της έρευνας.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2^ο ΣΚΟΠΟΣ ΚΑΙ ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

Σε αυτό το κεφάλαιο διατυπώνω τον κύριο σκοπό της έρευνας, που είναι η διερεύνηση της ανάπτυξης του κοινωνικού κεφαλαίου των εκπαιδευτικών και γονέων πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, με την αξιοποίηση της παρεμβατικής τέχνης, με στόχο την ενδυνάμωση της σχολικής ζωής και την πρόληψη(προστατευτικός παράγοντας). Διατυπώνω τα ερευνητικά ερωτήματα, αναφέρομαι στις ερευνητικές υποθέσεις και επιχειρώ να εξηγήσω την ερευνητική μεθοδολογία που ακολούθησα. Στην ανάλυση των ομάδων εστίασης, ακολούθησα το παράδειγμα του εμπειρικού διαλεκτικού ρεαλισμού, όπως παρουσιάζεται από τον Χτούρη(Χτούρης, 2017). Επισημαίνω τους περιορισμούς και δυνατά σημεία της έρευνας, παρουσιάζω τις κοινωνικές οντότητες της έρευνας και τις διαδικασίες συλλογής και ανάλυσης του υλικού. Το δείγμα της έρευνας δεν ήταν σταθερό σε σύσταση και μέγεθος, στα στάδια εξέλιξης της έρευνας. Τα focus Group, αποτελούνταν από 34 ενήλικες: 23 γονείς και 11 εκπαιδευτικούς, πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, στις συναντήσεις υπήρχαν αυξομειώσεις της συμμετοχής. Η εφαρμογή της πραγματοποιήθηκε σε δύο σχολεία πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης της Κρήτης.

2.1. Σκοπός και στόχοι της έρευνας

Σκοπός της έρευνας είναι:

Διερεύνηση της ανάπτυξης του κοινωνικού κεφαλαίου των γονέων και εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης με την αξιοποίηση της παρεμβατικής τέχνης. Η παρατήρηση και η κωδικοποίηση ακολουθεί τις αντιλήψεις και τη μεθοδολογία των ερευνητών του κοινωνικού κεφαλαίου και είναι σύμφωνη με τη διεθνή βιβλιογραφία.

α) Σε ό,τι αφορά στο κοινωνικό κεφάλαιο διερευνήθηκε η ανάπτυξή του μέσα από:

1) Την κοινωνική συμμετοχή γονέων εκπαιδευτικών και μαθητών, σε μικροεπίπεδο (σχολική ζωή).

2) Την μελέτη των παραγόντων του κοινωνικού κεφαλαίου μέσω συμμετοχικής παρατήρησης· της εμπιστοσύνης, της αλληλοϋποστήριξης και της αλληλεπίδρασης γονέων, εκπαιδευτικών και μαθητών που συμμετείχαν.

3) Την μελέτη των κοινωνικών τύπων γονέων και εκπαιδευτικών, εξετάζοντας τις προσλαμβάνουσες που έχουν για το ρόλο τους στη σχολική κοινότητα, τα κίνητρα εμπλοκής τους και τις προσδοκίες τους, καθώς και τη σκιαγράφηση της συμβολής τους, στη συνδιαμόρφωση των καλλιτεχνικών και συμμετοχικών δράσεων.

β) Σε ό,τι αφορά την παρεμβατική τέχνη, διερευνήθηκε η αξιοποίησή της μέσα από:

1) Τη συμμετοχική έρευνα δράση, βάσει της οποίας προσδιορίστηκε το εύρος και το περιεχόμενο των συναντήσεων, καθώς και της επικοινωνίας: τόσο στο χώρο του σχολείου -στο πρόγραμμα απογευματινών συναντήσεων- όσο και εξ αποστάσεως, κατά τη διάρκεια εφαρμογής των μέτρων Covid-19.

2) Τη συμμετοχική παρατήρηση, με συλλογή τεκμηρίων από τις δράσεις (σημειώσεις πεδίου και φωτογραφίες).

γ) Μαζί με τα ανωτέρω συνεξετάστηκαν τα πορίσματα των εστιασμένων ομάδων που κατήθυναν το βλέμμα σε πιο σύνθετα φαινόμενα, που συνδέονται με τις προκλήσεις που αντιμετωπίζει η σχολική κοινότητα -τα οποία δεν ήταν ευδιάκριτα εκ των προτέρων -και αναδύθηκαν με τη μέθοδο της εμπειρικής διαλεκτικής.

Στόχοι της έρευνας

Η ενδυνάμωση της σχολικής ζωής και η χρήση της παρεμβατικής τέχνης ως προστατευτικού παράγοντα στην πρόληψη και προαγωγή της ψυχοκοινωνικής υγείας των μαθητών. Οι στόχοι αυτοί συνυφαίνονται με τις έννοιες της *βιωματικής* και *μετασχηματίζουσας μάθησης*, της *δημοκρατικής συμμετοχής* και της *δημιουργικής*

αλληλεγγύης. Για την πραγμάτωση των στόχων αυτών στο σύγχρονο σχολείο, χρειάζεται να επιστρατευθούν πόροι και να συσταθεί ένα οργανωτικό πλαίσιο, καθώς πρόκειται για μια χρονοβόρα και αναλυτική διαδικασία. Ωστόσο, στην προκειμένη περίπτωση, η οποία ξεφεύγει από τα στενά περιθώρια της τυπικής εκπαίδευσης και αφορά τη σύσταση μιας δυνητικής (δημιουργικής) κοινότητας, επιχειρήθηκε μια *εισαγωγή* για περαιτέρω διερεύνηση.

Η συμμετοχική έρευνα δράσης είναι μια συνθήκη που δεν μπορείς να προβλέψεις με ακρίβεια την ολοκλήρωση της: έχει χαρακτήρα διαρκών επαφών και μπορεί να διαρκέσει αρκετά χρόνια ώστε να επιτευχθεί μια αλλαγή. Είναι διαρκής, με πολλές συγκρούσεις και πολλές επιλύσεις (Ζήση, Α., 2018). Χρησιμοποιείται συχνά στο χώρο της εκπαίδευσης και η εμπειρία των ερευνητών-εκπαιδευτικών, υπογραμμίζει, το διαχρονικό χαρακτήρα της και την *αλυσίδα πρακτικών* που τη συγκροτεί. Η Ε.Δ. δεν είναι μια έρευνα γραμμική, η μεθοδολογία της χαρακτηρίζεται από κύκλους: αναδιπλώνεται και επανέρχεται· αντίθετα είναι μια έρευνα που χαρακτηρίζεται από κύκλους οι οποίοι μεταξύ τους συνδέονται εξελίσσονται και επανασχεδιάζονται (Ζήση, Α., 2018). Πρόκειται για κύκλους δραστηριοτήτων οι οποίοι τροφοδοτούνται και αναδεικνύονται μέσα από την ίδια τη δράση: ο ερευνητής καλείται να πραγματώσει τα νέα ερωτήματα που αναδύονται από αυτόν τους κύκλους. Οι διαδικασίες επαναλαμβάνονται μέσα από τους νέους τρόπους κατανόησης. Λαμβάνοντας λοιπόν, υπόψιν ότι μια πολυδιάστατη προσέγγιση που συνιστά κοινωνική παρέμβαση απαιτεί χρόνο ζύμωσης για να επέλθει η κριτική συνειδητοποίηση και ενδεχομένως η αλλαγή, σε αυτό το σημείο αναδύεται και το ζήτημα της βιωσιμότητας. Το διακύβευμα αυτής της συνθήκης, είναι να μεταβιβαστεί -σταδιακά- η σκυτάλη αυτής της πρακτικής και να καταστεί βιώσιμη σε μικροεπίπεδο, ενδεχομένως και σε μακροεπίπεδο, μέσω τυπικών και άτυπων δομών, ως υποστηρικτικός πυλώνας προς τη σχολική ζωή. Οι πιθανότητες, φαίνεται να ενισχύονται θετικά, με ένα κατάλληλα οργανωμένο πλάνο δράσης και την ανάπτυξη της συνεργατικής κουλτούρας. Η διερεύνηση της προοδευτικής επίτευξης των στόχων μέσα από το παράδειγμα της παρεμβατικής τέχνης, αφορά μια συνεχή διαπραγμάτευση στο πεδίο, πολύ-επίπεδη και σε αυτό συνέβαλε η συνεργατική διερεύνηση.

α) Σε ό,τι αφορά στην ενδυνάμωση της σχολικής ζωής, διερευνήθηκε η προοδευτική προσέγγιση της μέσα από:

1) Αναστοχαστική συζήτηση της ερευνήτριας με την επιστημονικά υπεύθυνη του κέντρου πρόληψης και συνεργάτιδα στην Ε.Δ.

2) Εκτίμηση από τους συμμετέχοντες(ανώνυμο ανοιχτού τύπου ερωτηματολόγιο)

β) Σε ό,τι αφορά την παρεμβατική τέχνη ως προστατευτικό παράγοντα στην πρόληψη και προαγωγή της ψυχοκοινωνικής υγείας, διερευνήθηκε η αξιοποίησή της μέσα από:

1) Την κριτική εκτίμηση των πεπραγμένων από την επιστημονικά υπεύθυνη του κέντρου πρόληψης

2) Τις απόψεις των συμμετεχόντων(ερωτηματολόγιο ανοικτού τύπου).

2.2. Ερευνητικά ερωτήματα και υποθέσεις

Η έρευνα αυτή, φέρει μια γενική έννοια ως αφετηρία, την ενδυνάμωση. Αρχικά, είχα εστιάσει στην κατανόηση του πλαισίου, αλλά και τις δυνατότητες των δρώντων να συνεργαστούν και να επιδράσουν σε αυτό, με γνώμονα το συλλογικό όφελος. Στον προκαταρκτικό σχεδιασμό, είχα δώσει βαρύτητα στις προσλαμβάνουσες των γονέων και των εκπαιδευτικών για το ρόλο τους στη σχολική κοινότητα και παράλληλα στη μελέτη του κοινωνικού κεφαλαίου των συμμετεχόντων. Σύμφωνα με τα διαθέσιμα θεωρητικά δεδομένα, αναζητούσα μια διείσδυση στην κοινωνική πραγματικότητα της κοινότητας, όσον αφορά τις μορφές συμμετοχής και συσχέτισης μεταξύ των μελών της, αλλά και μια αποτύπωση των κοινωνικών ρόλων όπως τους νοηματοδοτούν οι ίδιοι οι συμμετέχοντες. Θεωρούσα πως, η κατανόηση των σύνθετων ρόλων που ενσαρκώνουν τα μέλη της σχολικής κοινότητας, του τρόπου που βιώνουν τις εναλλαγές ρόλων, την ψυχική καταπόνηση που υφίστανται από κατακερματισμένους δεσμούς εντός και εκτός του σχολικού πλαισίου, συγκροτούν προϋπόθεση για την επιδίωξη μιας αυθεντικής προσέγγισης της καθημερινότητας που μετέχουν. Όπως φαίνεται από την οριοθέτηση

των στόχων και των ερευνητικών ερωτημάτων, κάποιες πτυχές μετασχηματίστηκαν σε σχέση με την αρχική τοποθέτηση, καθώς η πρόσβαση και συμμετοχή στο πεδίο, έριξαν φως στις προεκτάσεις της έρευνας.

Ερευνητικά ερωτήματα

EE1 Αν κατά τη διάρκεια των δράσεων παρατηρηθούν διακυμάνσεις με θετικό πρόσημο, σε ζητήματα εμπιστοσύνης, αλληλοϋποστήριξης και αλληλεπίδρασης ανάμεσα στους συμμετέχοντες

EE2 Αν η παρεμβατική τέχνη στο πλαίσιο μιας συμμετοχικής έρευνας δράσης μπορεί να αποτελέσει ένα μεθοδολογικό εργαλείο, για την ενδυνάμωση της σχολικής ζωής

EE3 Αν υφίσταται συσσώρευση κεφαλαιουχικού αποθέματος στην κοινότητα και επιπλέον αν αυτή δύναται να μετασχηματιστεί σε κοινοτικούς πόρους.

Ερευνητικές Υποθέσεις

Y1.1 Μια ενδεχόμενη ενίσχυση της εμπιστοσύνης, δύναται να συσχετιστεί θετικά με την ανάπτυξη του κοινωνικού κεφαλαίου.

Y1.2 Μια ενδεχόμενη ανάπτυξη της αλληλοϋποστήριξης, δύναται να συσχετιστεί θετικά με την ανάπτυξη του κοινωνικού κεφαλαίου.

Y1.3 Μια ενδεχόμενη ανάπτυξη της αλληλεπίδρασης, δύναται να συσχετιστεί θετικά με την ανάπτυξη του κοινωνικού κεφαλαίου.

Y1.4 Μια ενδεχόμενη αύξηση της συμμετοχής στις καλλιτεχνικές δράσεις, δύναται να συσχετιστεί θετικά με την ανάπτυξη του κοινωνικού κεφαλαίου.

Y.2 Οι κοινωνικοί τύποι, μπορούν να αποτελέσουν κατασκευές παρατήρησης των μορφών συμμετοχικότητας στη σχολική κοινότητα.

Υ.3 Οι μορφές κεφαλαίου κατά άτομο, μπορούν να αποδοθούν στα μέλη της ομάδας δράσης, ως συλλογικοί πόροι.

Υ.4 Η σύσταση ενός δικτύου δημιουργικών εστιών εντός της σχολικής κοινότητας, θα μπορούσε να αποτελέσει μια νέα μορφή κοινωνικοποίησης, διευρυμένη και ουσιαστική, ενισχύοντας το «αίσθημα του ανήκειν» στους συμμετέχοντες.

Υ.5 Οι προκλήσεις που αντιμετωπίζει η σχολική κοινότητα ενδέχεται να είναι συνυφασμένες με ορισμένα φαινόμενα, τα οποία δεν είναι ευδιάκριτα εκ των προτέρων και δύναται να αναδυθούν με τη μέθοδο της εμπειρικής διαλεκτικής.

2.3. Μεθοδολογία της έρευνας

Η έρευνα ακολουθεί το παράδειγμα της συμμετοχικής έρευνας δράσης, αυτή η μεθοδολογία συνδέει τα επιμέρους μεθοδολογικά εργαλεία και καθοδηγεί τις ενέργειες που επιτελούνται στο πεδίο. Η διερεύνηση των παραπάνω ζητημάτων, βασίζεται στην ανάλυση πρωτογενούς ποιοτικού υλικού, το οποίο συγκεντρώθηκε από α) την υλοποίηση ομαδικών συνεντεύξεων (δύο εστιασμένων ομάδων) και ανάλυση του υλικού με τη μέθοδο του εμπειρικού διαλεκτικού ρεαλισμού, β) την συμμετοχική παρατήρηση (σημειώσεις πεδίου και οπτική καταγραφή συμβάντων) και προσέγγιση του υλικού με ανάλυση περιεχομένου-θεματική ανάλυση.

2.3.1. Η Έρευνα Δράσης

Η έρευνα δράσης έχει συμμετοχικό, συλλογικό και συνεργατικό χαρακτήρα στον σχεδιασμό, τη διερεύνηση και την παρέμβαση, ο οποίος στηρίζεται στη διαλεκτική σχέση θεωρίας και πράξης (Ζήση, Α., 2018). Σύμφωνα με την Κατσαρού, στην έρευνα δράσης τα ίδια τα άτομα αναλαμβάνουν την πράξη της δράσης και παράλληλα της διερεύνησης, με απώτερο σκοπό την βελτίωση των πρακτικών τους, αλλά και του πλαισίου που εντάσσονται γενικότερα (Κατσαρού, 2010). Στην παρούσα έρευνα,

εντοπίζονται αυτά τα στοιχεία, καθώς α) η έναρξη της δράσης έγινε με συνεκτίμηση των αναγκών, μέσα από τη μέθοδο των εστιασμένων ομάδων, κατά την οποία αναδύθηκαν και άλλες ποιότητες που σκιαγραφούν τις ανθρώπινες διαδράσεις, β) υπήρχαν δύο συντονίστριες/διευκολύντριες στο πεδίο, που δρούσαν συνεργατικά γ) η διαδικασία είχε χαρακτήρα συμπερίληψης καθώς ήταν ανοιχτή προς όλους και δεν υπήρχαν κριτήρια συμμετοχής-αποκλεισμού. Συζητώντας για την κριτική συνειδητοποίηση ως προϊόν της διαδικασίας, είναι σημαντικό να αναφερθώ στην καταλυτική συμβολή του διαλόγου και της κριτικής των πεπραγμένων. Φαίνεται πως ο λόγος των συζητητών, ο οποίος πλαισιώνεται με τη συμμετοχική δράση, ενισχύει μια ομάδα ανθρώπων που συζητούν, να μετασχηματιστεί σε μια κοινότητα βιωματικής μάθησης και ουσιαστικής επικοινωνίας. Αυτές οι παρατηρήσεις μου, βασίζονται στην εμπειρία που είχα στην συγκεκριμένη έρευνα δράση. Η Ζήση (2018) επισημαίνει πως η έρευνα δράσης προσανατολίζεται στις αξίες της κοινωνικής δικαιοσύνης, της δημοκρατίας, της ισότητας και της ποικιλομορφίας (Ζήση, Α., 2018). Σύμφωνα με την ίδια, η Ε.Δ. παράγει μια μορφή γνώσης η οποία βασίζεται σε μια ενεργητική σχέση, μοιράσματος στάσεων και νοημάτων, μεταξύ των μελών μιας κοινότητας· είναι μια κοινωνική διαδικασία που δεν έχει κατευθυντικό χαρακτήρα, αλλά αντίθετα είναι ανοιχτή (Ζήση, Α., 2018). Η προσέγγιση που υιοθετούμε είναι προσωπική, διυποκειμενική, και μια εκ των έσω και από τη βάση οπτική και σε απόσταση από τη φωνή των «ειδικών» (Κατσαρού, 2010). Η Κατσαρού υποστηρίζει πως η Ε.Δ. παράγει μια αίσθηση κοινότητας κατά την συνεργατική εργασία και προτείνει τη διάκριση της, ως:

α) τεχνική έρευνα δράση, η οποία αντλεί από το «θετικιστικό παράδειγμα» και εστιάζει στα απτά αποτελέσματα(έλεγχος αποδοτικότητας και αποτελεσματικότητας).

β) πρακτική έρευνα δράση, η οποία αντλεί από το «ερμηνευτικό παράδειγμα» και σχετίζεται περισσότερο με την προσωπική ανάπτυξη (κατανόηση και διυποκειμενικός στοχασμός).

γ) χειραφετική έρευνα-δράση, η οποία αντλεί από το «κριτικό παράδειγμα» και επικεντρώνεται στο μετασχηματισμό (ενός φαινομένου ή πρακτικής ή όψης της πραγματικότητας).

Στην παρούσα έρευνα δεν περιοριστήκαμε στην υιοθέτηση ενός καλουπιού πρακτικών. Αν και οι παραδοχές της έρευνας αντλούν από το κριτικό παράδειγμα, παρατηρούνται στοιχεία δράσης, τα οποία παραπέμπουν στην κατανόηση και την αποδοχή της δυποκειμενικότητας, χαρακτηριστικά, τα οποία η Κατσαρού αποδίδει στην πρακτική έρευνα δράση (ερμηνευτικό παράδειγμα). Πιο συγκεκριμένα, θα έλεγα πως με απασχόλησε το ζήτημα των ρόλων. Βασική επιδίωξη της παρούσας Ε.Δ. ήταν η ισότιμη συμμετοχή και ήταν πραγματικά ένα δυσεπίλυτο ζήτημα. Η συγκρότηση μιας ομάδας ανθρώπων με ανομοιογενή χαρακτηριστικά απαιτεί εγρήγορση και ευελιξία στην υποστήριξη της. Στην Ε.Δ. συχνά χρησιμοποιείται ο όρος διευκολυντής/κριτικός φίλος -είναι το άτομο που μεσολαβεί ανάμεσα στην ερευνητική ομάδα και την κοινότητα- στην παρούσα έρευνα, συνυφαίνεται με το ρόλο του συνεργαζόμενου ειδικού επιστήμονα. Σύμφωνα με τους Freire και Γκράμσι, ο διευκολυντής μπορεί να δημιουργήσει τη συνθήκη του διαλόγου (Ζήση, Α., 2018). Αν μου επιτρέπεται, θα δανειστώ τον όρο «κοινωνικός μεσολαβητής» για να περιγράψω αυτό το ρόλο, ο οποίος συνίσταται στην υποστήριξη της συνεργασίας, την διευκόλυνση στην ανάπτυξη ισότιμης συμμετοχής, της επικοινωνίας και των επιμέρους ενεργειών (συζήτηση, αναστοχασμός).

[Συνεργατική] συμμετοχική έρευνα δράσης

Στην παρούσα έρευνα επιχείρησα τον συγκερασμό των καλλιτεχνικών πρακτικών με τον ερευνητικό σχεδιασμό της έρευνας δράσης, στη διεθνή βιβλιογραφία αυτή η προσέγγιση απαντάται υπό τον όρο participatory action research art based. Εμπνέεται, από την κριτική παιδαγωγική του Freire και την κριτική θεωρία του Γκράμσι. Στο πλαίσιο της κριτικής παιδαγωγικής όπου η ενίσχυση της κριτικής συνείδησης των ατόμων και ο αναστοχασμός τους αποτελεί απαραίτητη προϋπόθεση για τη χειραφέτηση τους· υιοθετούμε τη συμμετοχική έρευνα-δράση (Giroux, H., 1992). Η συμμετοχική έρευνα δράση στοχεύει να λειτουργήσει ως ένα γόνιμο πεδίο, νοηματοδότησης, επανεξέτασης και βιωματικής μάθησης με απώτερο σκοπό την επίτευξη των ουσιαστικών αλλαγών (Kemmis, St., 2006). Σύμφωνα με την Ζήση, πρόκειται για μια αξιακά προσανατολισμένη έρευνα, που ξεκινά από τη βάση(bottom up) και έχει ως αφετηρία τη βούληση των κοινωνικών υποκειμένων για αλλαγή, τη

βούληση για κατανόηση και χειραφέτηση (Ζήση, Α., 2018). Επιδιώκει την κοινωνική αλλαγή, την κοινωνική ενδυνάμωση και θεμελιώνεται στις αξίες της κοινωνικής δικαιοσύνης, της ανθρώπινης ποικιλότητας, της ελευθερίας και της ισότητας (Ζήση, Α., 2018).

Εμβαθύνοντας στην έρευνα δράση, ο ερευνητής καλείται να ταυτοποιήσει και να διερωτηθεί ή να αμφισβητήσει τις σχέσεις ισχύος (Ζήση, Α., 2018). Οφείλει να βρίσκεται σε εγρήγορση, ώστε να εντοπίσει και να καταγράψει τις μορφές και τις σχέσεις της ηγεμονίας: *ότι έτσι πρέπει να είναι*, οι οποίες είναι άλλοτε συνειδητοποιημένες κι άλλοτε όχι και να δημιουργήσει συνθήκες όπου εμπλέκονται ισότιμα τα μέλη ως συν-ερευνητές. Να άρει το διαχωρισμό με τα μέλη της κοινότητας που συμμετέχει (Ζήση, Α., 2018). Τέλος, σύμφωνα με το Freire, να καλλιεργήσει την ικανότητα ακρόασης: *οι πραγματικές ζωές των ανθρώπων. Να αντλεί από τις καθημερινές ιστορίες των ανθρώπων και να μη διαχωρίζει τη θεωρία από τη δράση. Οι επιδιώξεις αυτές υπηρετούν τις αξίες σεβασμού ακεραιότητας της αμοιβαιότητας της αξιοπρέπειας του διαλόγου και της συμπερίληψης* (Ζήση, Α., 2018). Δημιουργία μιας συνθήκης όπου δημοκρατικά δίνεται φωνή σε όλους και ταυτόχρονα επιχειρεί να άρει τους αποκλεισμούς αποκάλυπτους αλλά και σιωπηρούς(κρυφούς) (Ζήση, Α., 2018). Επιπλέον η Ε.Δ. αναζητά απαντήσεις γύρω από τις ρουτίνες ενσωμάτωσης *γιατί τα πράγματα είναι όπως είναι;* (Κονιόρδος, 2006). Συνήθως υπάρχει ένα αίτημα για αλλαγή από μια κοινότητα, όμως συχνά η ίδια η κοινότητα χρειάζεται κάποιους εξωτερικούς βοηθούς να διευκολύνουν, (σύμφωνα με τον Freire) να μεσολαβήσουν αιτήματα τα οποία έχουν ομάδες οι οποίες έχουν καταποντιστεί από την καταπίεση.

2.3.2. Η μεθοδολογία του Εμπειρικού Διαλεκτικού Ρεαλισμού

Η ποιοτική μεθοδολογία που επιλέχθηκε για την προσέγγιση των κοινωνικών οντοτήτων και των θεσμών της εκπαίδευσης, ακολουθεί το παράδειγμα του εμπειρικού διαλεκτικού ρεαλισμού, όπως αυτό παρουσιάζεται από τον Χτούρη στην έρευνα In4Youth (Χτούρης, 2017:307).

Η ανάλυση του υλικού των εστιασμένων ομάδων, έγινε με τη μεθοδολογία του *εμπειρικού διαλεκτικού ρεαλισμού* (βλ. Χτούρης, 2017). Πρόκειται για μια σύνθετη μεθοδολογία που συναρμόζει μεθοδολογικά παραδείγματα, όπως της εμπειρικά θεμελιωμένης θεωρίας και της εθνογραφικής προσέγγισης, με σκοπό η διερμηνεία των δεδομένων να έχει και απαγωγική και επαγωγική προσέγγιση. Αυτή η μεθοδολογία αντλεί από τις παραδοχές του κριτικού ρεαλισμού, τη θεωρία των δικτύων (Χτούρης, 2004) και εμπειρικά παραδείγματα ανάλυσης των εστιασμένων ομάδων. Ενδεικτικά, παραθέτω μέρος της διαδικασίας, όπως παρουσιάζεται στο ερευνητικό έργο In4Youth (Χτούρης, Σ., 2017, σσ. 317-318):

1^η πηγή κωδικών Άμεση απόδοση νοήματος από ερευνητή

Ο ερευνητής περιγράφει το λόγο των συμμετεχόντων, διατηρώντας μια αφαιρετική προσέγγιση [διαδικασία διαλεκτικής ερευνητή-κειμένων].

2^η πηγή κωδικών Που εντάσσεται ο λόγος των συζητητών θεωρητικά

Σε αυτό το στάδιο, ο ερευνητής αξιοποιεί τη γνώση που διαθέτει για τις «*συλλογικές κανονικότητες*» του υπό μελέτη φαινομένου, αλλά και για τη σκιαγράφηση των κοινωνικών διαδικασιών που σχετίζονται με αυτές. Σχολιασμένη Βιβλιογραφία: Αναφορά σε γενικές και ειδικές θεωρίες της έρευνας και δημιουργία πινάκων. Ο Χτούρης αναφέρει πως:

«Συγκεντρώνουμε και ενοποιούμε κωδικούς μας και τα αποσπάσματα των κειμένων τα οποία αναφέρονται κατά θεματικές. Με χρήση εκτεταμένων και παράλληλων συναφών θεωρητικών υποδειγμάτων-ξεκινώντας από τα κάτω» (Χτούρης, Σ., 2017, σ. 318).

3^η πηγή κωδικών Τύπος διαλεκτικής σχέσης και σχολιασμός της

Οι κοινωνικοί τύποι, ως κατασκευή αντλούν από τα εμπειρικά δεδομένα της έρευνας, τα οποία έχουμε ερμηνεύσει και κωδικοποιήσει σε προηγούμενα στάδια. Σε αυτή τη διαδικασία βοηθούν τα μετεγγραμμένα κείμενα των συνεντεύξεων αλλά και η γνωστική επάρκεια του ερευνητή. Στην συνολική εποπτεία της ανάλυσης μιας ομάδας εστίασης σύμφωνα με την προσέγγιση του Χτούρη, αναφερόμαστε στα δημογραφικά και κοινωνικά χαρακτηριστικά των συμμετεχόντων, με τη βοήθεια του θεματικού οδηγού των ομάδων εστίασης αναλύουμε κατά θεματικές ενότητες-φροντίζοντας να αναδείξουμε τα σημεία σύγκλισης/απόκλισης και τα ζητήματα που προέκυψαν κατά τη διάρκεια της συζήτησης[σε αυτό το βήμα, μας βοηθάει η παράθεση κωδικών 1^{ης} και 2^{ης} κωδικοποίησης]. Τέλος, συνοψίζουμε με την παρουσίαση των συμπερασμάτων και την αποτύπωση των στοιχείων που χαρακτηρίζουν κάθε περίπτωση (Χτούρης, Σ., 2017).

2.4. Σχεδιασμός της έρευνας

Η έρευνα διακρίνεται σε δύο πυλώνες: Τις ομάδες εστίασης και τη συμμετοχική παρατήρηση και λαμβάνει χώρα σε δύο διαφορετικά σχολεία. Σκοπός αυτών των επιλογών είναι η αντιπαραβολή των ποιοτικών δεδομένων και στην περίπτωση συλλογής υλικού με συμμετοχική παρατήρηση δύναται αυτό να ποσοτικοποιηθεί, εξυπηρετώντας καλύτερα αυτή τη διαδικασία. Καθώς όλη η φιλοσοφία των δράσεων και της έρευνας στηρίζεται σε κοινωνιακές πρακτικές, ζωντανές διαδράσεις και ανταλλαγή γνώσεων και εμπειριών, αυτή η μέθοδος φαίνεται να υποστηρίζει αυτές τις κατευθύνσεις καθώς σύμφωνα με το Χτούρη, αποτελούν ένα πλαίσιο ζωντανής διάδρασης (Χτούρης, Σ., 2017, σ. 308).

Η μικτή σύσταση των εστιασμένων ομάδων αφορούσε στην αποτύπωση της πραγματικής όψης των δεδομένων, καθώς θα μπορούσε να γίνει επιλεκτικός διαχωρισμός βάσει ρόλων στη σχολική κοινότητα και να εξασφαλιστεί μια

ομοιομορφία στο δείγμα. Επιπλέον δεν υπήρχε ισοκατανομή στα φύλο των συμμετεχόντων καθώς η συμμετοχή ήταν ανοιχτή προς κάθε ενδιαφερόμενο και με αυτό τον τρόπο αποτυπώθηκαν κάποια ρεαλιστικά στιγμιότυπα μορφών συμμετοχικότητας. Δεν επιδιώχθηκε η σύγκλιση απόψεων, ωστόσο στο κλείσιμο των Ομάδες εστίασης ζητήθηκε μια λέξη/συναίσθημα από το κάθε άτομο, ώστε να περιγράψει την κατάσταση που φεύγει από την ομάδα εστίασης. Αυτή η λεπτομέρεια είναι πολύ σημαντική αν και χρησιμοποιείται περισσότερο σε θεραπευτικές ομάδες, γιατί συνιστά μια αμεσότητα στην έκφραση και ο περιορισμός (μια λέξη/φράση) φαίνεται να κατευθύνει σε μια απάντηση που εκπροσωπεί πραγματικά το άτομο. Παράλληλα είναι μια επιτόπια αξιολόγηση που αποκαλύπτει σημαντικά στοιχεία προς τις συντονίστριες της δράσης. Η συμμετοχική παρατήρηση ακολουθεί το πλαίσιο της συμμετοχικής έρευνας δράσης και αναπτύσσεται σε θεματικούς κύκλους διαλεκτικής, δράσης-θεωρίας.

2.4.1. Η επιλογή του δείγματος

Το δείγμα της μελέτης απαρτίζουν ενήλικα μέλη της σχολικής κοινότητας: λειτουργοί της εκπαίδευσης και κηδεμόνες. Η προσέγγιση των συμμετεχόντων, έγινε αρχικά μέσω ηλεκτρονικής αλληλογραφίας προς τους συλλόγους γονέων και κηδεμόνων που ολοκληρώθηκε με δια ζώσης ενημερωτική συνάντηση. Στη συνέχεια ακολούθησε συνεννόηση των συλλόγων με τους διευθυντές των σχολικών μονάδων για να εξασφαλιστεί η συναίνεση του συλλόγου διδασκόντων, για την παραχώρηση του χώρου σύμφωνα με τις ισχύουσες διατάξεις περί σχολικών δραστηριοτήτων και μια αρχική ενημέρωση για τις δράσεις. Σε συνεργασία με το σύλλογο γονέων και κηδεμόνων των σχολικών μονάδων, ορίστηκε η ημερομηνία και το πλαίσιο της πρώτης συνάντησης. Ακολούθησε ανάρτηση έντυπης ενημέρωσης στο σχολικό χώρο, ηλεκτρονική δημοσίευση και προφορικές ανακοινώσεις σχετικά με τη δράση. Δεν ορίστηκαν κριτήρια συμμετοχής στη δράση και παρότι υπήρχε η πρόθεση να προσεγγίσουμε γονείς-εκπαιδευτικούς και μαθητές ως τα βασικά «συστατικά» της δράσης, η πρόσκληση ήταν ανοιχτή. Αυτό έγινε σκόπιμα, ώστε να μπορέσουμε να έχουμε μια περισσότερο «ρεαλιστική» εικόνα για τις μορφές συμμετοχικότητας, στο πεδίο.

Η επιλογή των σχολικών μονάδων περιορίστηκε σε σχολεία που υπάγονται στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση, προσδίδοντας έτσι τη δυνατότητα σκιαγράφησης του ρόλου του καλλιτέχνη-παιδαγωγού ο οποίος κατέχει αυτή τη θέση με νομοθετημένη επισφάλεια. Επιπλέον επιλέχθηκαν σχολικές μονάδες στις οποίες είχα πρόσβαση με το ρόλο του εκπαιδευτικού κατά το τυπικό πλαίσιο, ώστε να διατηρώ μια εποπτεία του συνολικού αντίκτυπου στη σχολική κοινότητα, ο οποίος λαμβάνεται υπόψιν στο σχεδιασμό των δράσεων- ωστόσο δεν δημοσιεύθηκε στην παρούσα έρευνα, καθώς κάτι τέτοιο ενδεχομένως να εμπίπτει σε ζητήματα ηθικής και δεοντολογίας. Άλλωστε η δράση ξεφεύγει του «υποχρεωτικού» πλαισίου της πρωινής ζώνης και προσφέρει ένα παρατηρητήριο στην νοηματοδότηση του σχολικού χώρου, όπως αυτή -ενδεχομένως - τροποποιείται μέσα σε ένα διαφορετικό πλαίσιο διανομής της ισχύος.

2.4.2. Περιορισμοί της έρευνας

Ο αριθμός των συμμετεχόντων ήταν μεγάλος 16 & 18 άτομα ανά ομάδα, ενώ είθισται ο αριθμός αυτός να κυμαίνεται στα 6 έως 10 άτομα· με αποτέλεσμα η διαδικασία απομαγνητοφώνησης και ανάλυσης του υλικού να διαρκέσει περισσότερο χρόνο. Ωστόσο η συμμετοχή πολλών εξ αυτών, στις υπόλοιπες φάσεις εξέλιξης της ερευνητικής διαδικασίας και η διασταύρωση του ηχητικού υλικού με τα οπτικά ντοκουμέντα, λειτούργησαν υποστηρικτικά στην επίλυση του παραπάνω ζητήματος. Η ετερογένεια των χαρακτηριστικών ανάμεσα στα μέλη των ομάδων, ενδεχομένως παρεμπόδισε την αμεσότητα στο λόγο των συμμετεχόντων, καθώς οι διαφορετικοί ρόλοι και ηλικίες συνοδεύονταν από τη καθεστηκυία τάξη των σχέσεων. Για παράδειγμα, οι προσλαμβανουσες που φέρει κάθε άτομο σχετικά με το ρόλο ή την κοινωνική ομάδα ενός άλλου ατόμου, ενδέχεται να συγχρωτίζονται με κοινωνικά στερεότυπα (ενήλικας-ανήλικος, εργαζόμενος-άνεργος, εκπαιδευτικός-μαθητής κλπ.). Στην παρούσα έρευνα θεωρώ πως κάτι τέτοιο περιορίζεται, καθώς ενθαρρύνεται η συμμετοχή όλων των μερών και κάθε επικοινωνιακή πράξη εδράζεται στην ισοτιμία και την πολυφωνία.

Το γεγονός, το οποίο επέδρασε καταλυτικά στην εξέλιξη και τη μορφή της έρευνας ήταν η εμφάνιση της νόσου Covid-19. Οι συναντήσεις διακόπηκαν αιφνίδια, λόγω των μέτρων που λήφθηκαν από την πολιτεία. Η δια ζώσης επικοινωνία φέρει σημαντικά πλεονεκτήματα συγκριτικά με την εξ αποστάσεως, όπως για παράδειγμα είναι η οπτική και σωματική επαφή, καθώς και η *κοινή αίσθηση* του «τόπου» η οποία είναι ιδιαίτερα σημαντική στην παρούσα έρευνα και βασίζεται (κυρίως) σε κοινές βιωματικές εμπειρίες. Η παρεμβατική-συμμετοχική τέχνη στην προσέγγιση μας, συνδέθηκε με το μετασχηματισμό (μέσω της συμμετοχικής εμπειρίας) του σχολικού χώρου σε τόπο. Η άνευ προεργασίας αλλαγή που επήλθε, ενδεχομένως, είχε ανασταλτική επίδραση σε αυτή τη μετάβαση. Φαίνεται όμως, πως αυτή η αναστολή είχε εφήμερο χαρακτήρα, καθώς η βούληση για επικοινωνία και σύμπραξη, μας οδήγησε στο δεύτερο κύκλο της ΣΕΔ· σε ένα επόμενο βήμα, με αποτέλεσμα την ανάπτυξη των πρώτων δικτύων. Παρά την προσπάθεια, θεωρώ πως δεν έκλεισε ομαλά ο πρώτος κύκλος της ΣΕΔ. Συγκεκριμένα, δεν υλοποιήθηκε ο αναστοχασμός της ομάδας, ο οποίος προβλεπόταν να ολοκληρωθεί δια ζώσης. Αναπληρωματικά του αναστοχασμού, λειτούργησε μια απόπειρα αποτίμησης της συμμετοχής, η οποία υλοποιήθηκε εξ αποστάσεως με χρήση ερωτηματολογίου, μέσω της πλατφόρμας *surveynuts*. Ένα κρίσιμο ζήτημα ήταν, ότι δεν υπήρχε ξεκάθαρη πρόβλεψη για το χρονικό εύρος εφαρμογής των μέτρων. Ήταν εξαιρετικά επισφαλής (ως προς την ανταπόκριση) η διοργάνωση οποιασδήποτε περαιτέρω δράσης, δεδομένου ότι για τους περισσότερους το *νέο τοπίο* επισφραγιζόταν από αβεβαιότητα και καθώς πλησίαζε η λήξη του σχολικού έτους επικράτησε μια διεκπεραιωτική πρακτική.

2.4.3. Ποσοτική απεικόνιση συμμετεχόντων (1^{ος} κύκλος ΣΕΔ και έναρξη 2^{ου})

Παραθέτω ενδεικτικά, μια ποσοτική απεικόνιση της συμμετοχής. Το μέγεθος του δείγματος δεν είναι το επίκεντρο σε μια ποιοτική προσέγγιση. Σύμφωνα με τον Ιωσηφίδη, εστιάζουμε σε στοιχεία που προσεγγίζονται καταλληλότερα περιγραφικά και όχι στατιστικά. Ορισμένα από αυτά αφορούν σε τρόπους, συσχετίσεις, συγκλίσεις

και αποκλίσεις που εδράζονται στη συσχέτιση των κοινωνικών οντοτήτων της έρευνας (Ιωσηφίδης, 2003).

Πίνακας 1

Προσέλευση, Εκδήλωση Ενδιαφέροντος, Συμμετοχή ανά ομάδα, 1^{ος} & 2^{ος} κύκλος της έρευνας

1 ^{ος} κύκλος ΣΕΔ	Προσέλευση σε εσπερίδα	Εγγραφή στις δράσεις	Συμμετοχή σε ομάδες εστίασης	1 ^η δράση	2 ^η δράση	2 ^{ος} κύκλος ΣΕΔ
Σχολείο A	45 (περίπου)	15 ενήλικες	18 ενήλικες	13 ενήλικες 6 παιδιά	20 ενήλικες 20 παιδιά	4 εκπαιδευτικοί 11 γονείς 17 παιδιά
Σχολείο B	40(περίπου)	20 ενήλικες	16 ενήλικες	20 ενήλικες 18 παιδιά	28 ενήλικες 35 παιδιά	8 εκπαιδευτικοί 10 γονείς 16 παιδιά

2.5. Ερευνητικά Εργαλεία

2.5.1 Συμμετοχική Παρατήρηση

Ο Ιωσηφίδης αναφέρεται στην παρατήρηση (observation) ως μια δραστηριότητα συστηματική και επικεντρωμένη στις λεπτές ποιότητες της κοινωνικής διάδρασης

(Ιωσηφίδης, 2003). Σύμφωνα με τον ίδιο, τα βασικότερα πλεονεκτήματα της μεθόδου αυτής, είναι:

«η άμεση άντληση πληροφορίας για ατομικές ή κοινωνικές συμπεριφορές, η κατανόηση του κοινωνικού πλαισίου εντός του οποίου λαμβάνει χώρα κάποιο φαινόμενο ή κοινωνική διαδικασία και η δυνατότητα διεξαγωγής ερευνητικής δουλειάς σε φυσικά (μη τεχνητά) περιβάλλοντα (δηλαδή στα πραγματικά περιβάλλοντα εντός των οποίων λαμβάνει χώρα η κοινωνική δράση)» (Ιωσηφίδης, 2003, σ. 51).

Ωστόσο, στον αντίποδα, είναι η καταπόνηση που επιφέρουν οι προϋποθέσεις για την ευδόκιμη αξιοποίηση αυτής της μεθόδου, όπου αφορούν τη δέσμευση, τη διάρκεια και το συστηματικό¹ χαρακτήρα που κρίνονται απαραίτητα εφόδια στην πραγμάτωση της. Ένα ακόμη ζήτημα συνιστά η παρουσία του ερευνητή-παρατηρητή, ως προς την αλλαγή των κοινωνικών συμπεριφορών και διαστρέβλωση του ποιοτικού υλικού που συλλέγεται. Λόγω των ιδιαίτερων χαρακτηριστικών των ομάδων, ζητήματα ηθικής και δεοντολογίας, επιλέχθηκε αυτή η μέθοδος ως η ασφαλέστερη προς τη νέα σύσταση των ομάδων που πλέον συμμετείχαν και παιδιά. Πέραν από την επιτακτική ανάγκη για την προστασία των παιδιών από ενδεχόμενη εργαλειοποίηση, ένα σημαντικό πλεονέκτημα αυτής της μεθόδου, συνίσταται στην ευελιξία που προσφέρει.

Η συμμετοχική παρατήρηση

Η κατηγορία που εντάσσεται η μέθοδος παρατήρησης που χρησιμοποιήθηκε είναι η συμμετοχική παρατήρηση (participant observation). Μια μέθοδος που σχετίστηκε εκτενώς με την επιστήμη της κοινωνικής και πολιτισμικής ανθρωπολογίας. Αργότερα στον χώρο της κοινωνιολογίας αξιοποιήθηκε σε έρευνες πεδίου (Ίσαρη, Φ. Πουρκός, Μ., 2015). Η Σ.Π. αφορά στη συλλογή-παραγωγή υλικού μέσα στο φυσικό χώρο των υπό μελέτη κοινωνικών οντοτήτων. Η Ίσαρη και Ο Πουρκός, αναφέρουν πως στη Σ.Π. ο ερευνητής συμμετέχει (μερική ή ολική συμμετοχή) παρατηρεί, συζητά, ακούει και καταγράφει την ρουτίνα που συγκροτεί το πεδίο μελέτης του. Αυτό σημαίνει πως ο

ερευνητής αναλαμβάνει μια σημαντική δέσμευση χρόνου και αυτοδιάθεσης (Ισαρη, Φ. Πουρκός, Μ., 2015). Στην παρούσα έρευνα η ιδιότητα της ερευνήτριας και της διευκολύντριας ήταν γνωστή στους συμμετέχοντες καθώς και το πλαίσιο της συνεργατικής διερεύνησης και της συμμετοχικής έρευνας δράσης. Η προσέγγιση αυτή είναι ιδιαίτερα οικεία στην κοινωνική έρευνα, καθώς προσφέρει πλούσιο υλικό και επιτρέπει μεγαλύτερη εμβάθυνση σε ένα θέμα (Ιωσηφίδης, 2003). Ωστόσο χρήζει προσοχής, ώστε να περιοριστεί ο κίνδυνος ταύτισης (*going native*) του ερευνητή με το πλαίσιο της ερευνώμενης κοινωνικής οντότητας: κάτι τέτοιο θα μπορούσε να δημιουργήσει σοβαρά προβλήματα στην ερμηνεία και στην θεωρητικοποίηση των ευρημάτων και των αποτελεσμάτων της έρευνας (Ιωσηφίδης, 2003). Ωστόσο αυτός ο κίνδυνος περιορίστηκε από την παρουσία δύο προσώπων σε ρόλους ερευνητή-διευκολυντή, εκ των οποίων ο ένας είχε εκ των έσω πρόσβαση στο πεδίο και ο άλλος συνιστούσε έναν εξωτερικό παρατηρητή, εκπροσωπώντας έναν άλλο θεσμό.

Στάδια και διαδικασία της έρευνας με συμμετοχική παρατήρηση

Τα βασικότερα στάδια μιας κοινωνικής έρευνας που βασίζεται στην συμμετοχική παρατήρηση ακολουθούν μια γραμμική ανάπτυξη από το ερευνητικό πρόβλημα (*setting*), στο ίδιο το πεδίο (*access & field relations*), η *συλλογή και καταγραφή των δεδομένων* (*data collecting and recording*) και η *ανάλυση και παρουσίαση των δεδομένων* (*data analysis and presentation*) (Jorgensen 1989, Bernard 1994, Hay 2000 ανφ. στο Ιωσηφίδης, 2003:58-59). Όσον αφορά τη στρατηγική, στην έρευνα ακολουθείται μια ενδιάμεση οδός: τα ερευνητικά ερωτήματα και οι ερευνητικές υποθέσεις, όπως και η βιβλιογραφία, εξετάζονται διαλεκτικά ως προς τα εμπειρικά δεδομένα (βλ. εμπειρικός διαλεκτικός ρεαλισμός στο Χτούρης, 2015, 2017).

Τα δεδομένα

Οι μορφές των δεδομένων που αξιοποιούνται μπορεί να ποικίλουν, προσδίδοντας στον ερευνητή μια ευελιξία στην συγκρότηση ενός σώματος στοιχείων τα οποία να αλληλοσυμπληρώνονται ανάλογα με τις ιδιαίτερες συνθήκες του εκάστοτε πεδίου. Για

παράδειγμα ο Ιωσηφίδης αναφέρεται στις πιο γνωστές κατηγορίες δεδομένων, όπως είναι οι σημειώσεις (*field notes*), η συλλογή γραπτών ή άλλων υλικών τεκμηρίων (*documents and artifacts*), καθώς και στους εναλλακτικούς τρόπους καταγραφής τους (φωτογραφία, μαγνητόφωνο, βιντεοκάμερα, σημειώσεις κλπ.) (Ιωσηφίδης, 2003, σσ. 57-59). Επίσης η Ίσαρη και ο Πουρκός (2015) αναφέρονται στις *άτυπες συζητήσεις ή συνεντεύξεις υπό τη μορφή συζήτησης* (*informal conversational interviews*) (Ίσαρη, Φ. Πουρκός, Μ., 2015, σ. 108). Στην παρούσα έρευνα, εντοπίζεται ειδικό ενδιαφέρον σχετικά με τις εκφάνσεις του κοινωνικού κεφαλαίου. Η καταγραφή στην Σ.Π. δεν εξαντλείται αποκλειστικά στις επιδερμικές εντυπώσεις και αποφάνσεις του ερευνητή. Τουναντίον πρόκειται για μια πολυσύνθετη διαδικασία κατά την οποία, οι δυνάμεις και οι συσχετίσεις εντός του πεδίου μετασχηματίζονται διαρκώς μέσα από τις δράσεις και το διάλογο. Αυτό αποτελεί αντικείμενο προσοχής για τον ερευνητή και η παρουσία του διευκολυντή δεν είναι πανάκεια. Η Μασούρου (2012) αναφέρει πως στη διεθνή βιβλιογραφία, σχετικά με τη μελέτη του κοινωνικού κεφαλαίου, οι περισσότερες έρευνες εστιάζουν στην κοινωνική συμμετοχή των ανθρώπων που συμμετέχουν και άλλες σε κάποιους από τους παράγοντες του κοινωνικού κεφαλαίου (Μασούρου, Β. , 2012).

Η έρευνα, είχε ως βασικό ερευνητικό εργαλείο την συμμετοχική παρατήρηση. Έτσι σύμφωνα με τη θεματική κατάταξη που προτείνει ο Ιωσηφίδης, εστίασα τις παρακάτω ενότητες: Εμπιστοσύνη /Αλληλεπίδραση /Αλληλοϋποστήριξη /Κοινωνική συμμετοχή. Σύμφωνα με την Μασούρου (2012) η ποσοτικοποίηση των ποιοτικών δεδομένων από την συμμετοχική παρατήρηση, μπορεί να βασιστεί στην εξής πρόταση: Το κοινωνικό κεφάλαιο μετρείται τόσο από τους παράγοντες (*factors/indicators*) όσο και από τα αποτελέσματά του (*outcomes*), εγγύτερα και απώτερα (Woolcock, 2001; Côté & Healy, 2001; Narayan & Cassidy 2001; Putnam 2000 ανφ. στο Μασούρου, Β., 2012). Ωστόσο οι εγγύτεροι παράγοντες του κοινωνικού κεφαλαίου φαίνεται πως είναι παράλληλα και αποτελέσματά του και σχετίζονται με τα βασικά στοιχεία, όπως είναι τα δίκτυα, η εμπιστοσύνη και η αμοιβαιότητα. Παράδειγμα εγγύτερου αποτελέσματος αποτελεί η κοινωνική εμπλοκή (*civic engagement*) ως δείκτης κοινωνικής δικτύωσης (Μασούρου, Β. , 2012).

2.5.2. Ομάδες εστίασης (Focus Group)

Οι ομάδες εστίασης αφορούν την οργάνωση μιας συνομιλίας γύρω από συγκεκριμένα θέματα (Beck, 1986, ανφ. στο Χτούρης, Ζήση & Ρενταρή, 2015). Χρησιμοποιούνται ως κύρια ή δευτερεύουσα πηγή ποιοτικού υλικού σε ποικιλία επιστημονικών πεδίων στα πλαίσια της έρευνας. Το διαλογικό πλαίσιο που δημιουργείται, προσφέρει τη δυνατότητα καταγραφής των φαινομένων, τα οποία αναδύονται από την αμφίδρομη επεξεργασία του αφηγηματικού λόγου και των διαδράσεων μεταξύ των συμμετεχόντων (Ζήση, Α., 2018). Βασική επιδίωξη των εστιασμένων ομάδων δεν είναι η εξαγωγή ενός κοινού συμπεράσματος, αλλά η επικοινωνία και διάδραση των συμμετεχόντων. Μας ενδιαφέρει περισσότερο η καταγραφή των απόψεων και τα σημεία που οι φωνές των συμμετεχόντων τέμνονται ή απομακρύνονται. (Χτούρης, Ζήση & Ρενταρή, 2015).

«Είναι μια μορφή διαλεκτικής που αναδεικνύει τα συγκεκριμένα βιώματα των ατόμων που συμμετέχουν στις σε σχέση με το πλαίσιο του κοινωνικού κόσμου από τον οποίο αυτά τα βιώματα προέρχονται, αλλά και τους εξωτερικούς περιορισμούς ή τις ατομικές και συλλογικές ευκαιρίες τις οποίες αντιμετωπίζουν» (Χτούρης, Σ., 2017, σ. 311).

Η σύσταση μιας ομάδας εστίασης μπορεί να βασιστεί σε προϋπάρχουσες κατηγορίες/κοινωνικές ομάδες ή να δημιουργηθεί σκόπιμα, στοχεύοντας σε μια ομοιότητα χαρακτηριστικών, που συνάδει με το αντικείμενο της μελέτης (Ζήση, Α., 2018).

Ένα από τα κύρια πλεονεκτήματα των ομάδων εστίασης είναι το εύρος και η ποικιλότητα των αντιδράσεων που ενεργοποιούνται από τη δυναμική της συζήτησης ενώ μειονέκτημα είναι ότι μπορεί να χαθεί ή να ξεφύγει το νήμα της εστιασμένης συζήτησης (Ισαρη, Φ. Πουρκός, Μ., 2015). Σημαντικό πλεονέκτημα των Ο.Ε. είναι ότι τοποθετούν τις απόψεις και τα επιχειρήματα που ανταλλάσσονται στις πραγματικές συνθήκες των συμμετεχόντων (Ισαρη, Φ. Πουρκός, Μ., 2015). Η Ζήση, υποστηρίζει ότι το επίπεδο της αλληλεπίδρασης είναι εκείνο μέσα από το οποίο αναδύονται τα υποκείμενα γνωστικά σχήματα, οι λαϊκές αντιλήψεις και τα μοτίβα αφήγησης και

σύμφωνα με τον Kitzinger είναι απαραίτητα για την ανάπτυξη αξιόπιστων και με συναισθηματικό περιεχόμενο παρεμβάσεις (Kitzinger, 1994, ανφ. στο Ίσαρη, Φ. Πουρκός, Μ., 2015). Γνωρίζουμε ότι οι συμμετέχοντες στις Ο.Ε. βρίσκουν πιο ενδιαφέρουσα τη διαδικασία της αλληλεπίδρασης σε σύγκριση με την προσωπική συνέντευξη ή το αυτο-συμπληρούμενο ερωτηματολόγιο (Bristol & Fern, 1996, ανφ. στο Ίσαρη, Φ. Πουρκός, Μ., 2015). Επιπλέον θεωρώ πως σε μια ΣΕΔ η οποία επιδιώκει τις ισότιμες σχέσεις και την δημοκρατική προσέγγιση, αυτή η μέθοδος είναι μια συνετή επιλογή. Μέσα από τη συμμετοχή στην διαλογική διαδικασία το άτομο έχει την ευκαιρία να διαδράσει, να αναλογιστεί να, μοιραστεί γνώσεις, εμπειρίες, απορίες σε ένα συλλογικό πλαίσιο. Αυτό βέβαια, ενδέχεται να λειτουργήσει ανασταλτικά σε ορισμένες περιπτώσεις, πρόκειται για ένα ιδιαίτερα ευαίσθητο και κομβικό στοιχείο, το οποίο έγκειται στην φροντίδα του συντονιστή για το κλίμα επικοινωνίας της ομάδας.

Έχοντας διεξάγει μια σειρά άτυπων ατομικών συνεντεύξεων -συζητήσεων με άτομα που συμμετείχαν στη δράση, κατανόησα πως οι ομάδες εστίασης ενισχύουν την καλλιέργεια της ενσυναίσθησης, μέσα από την ακρόαση διαφορετικών οπτικών, οι οποίες σχετίζονται με τα γεγονότα ζωής των συμμετεχόντων. Ίσως είναι σημαντικό να τονίσω πως η συγκεκριμένη μέθοδος, φαίνεται να ενισχύει την φιλοσοφία της συμμετοχικής έρευνας δράσης. Θα τολμούσα ακόμα να ισχυριστώ πως είναι μια προσέγγιση, η οποία επιτρέπει την διαφάνεια στη νοηματοδότηση των εμπειρικών δεδομένων και υπογραμμίζει την ισοτιμία λόγου η οποία είναι πρωταρχικής αξίας στην έρευνα αυτή. Ωστόσο οφείλω να αναφέρω, πως υπήρξαν άτομα που συμμετείχαν στις άτυπες ομαδικές συζητήσεις, τα οποία δήλωσαν την αδυναμία συμμετοχής σε μια *''κατά μέτωπο''* όπως την αποκάλεσαν, συνομιλία, χαρακτηρίζοντας τα κεντρικά θέματα ως *θέματα ταμπού*. Ενδεχομένως ο ερευνητής οφείλει να αποφασίσει αν τον ενδιαφέρει το εύρος συμμετοχής ή η εμβάθυνση σε ένα ζήτημα. Καθώς, θα μπορούσε να εξασφαλίσει μεγαλύτερο όγκο ποιοτικού υλικού διεξάγοντας τις *''ασφαλείς/ιδιωτικές''* ατομικές συνεντεύξεις, στερώντας όμως τη διάδραση της ομάδας, την αυθεντικότητα της απόκλισης, τα σημεία σύγκλισης, την ζωντάνια του ομαδικού διαλόγου, κατά τον οποίο ο ίδιος ευκολότερα μπορεί να επιδιώξει μια ισότιμη εκπροσώπηση στα γεγονότα.

Κατά τη διεξαγωγή ομάδων εστίασης, μας ενδιαφέρει: α) να προσδιορίσουμε ποιες πτυχές της συζήτησης προκαλούν τις μεγαλύτερες και αντίστοιχα τις μικρότερες αντιδράσεις, β) να εντοπιστούμε τα σημεία της συζήτησης που προκάλεσαν το μεγαλύτερο εύρος αντιδράσεων, γ) να αναπτυχθούν ερμηνευτικές υποθέσεις για τις διαδικασίες που ενεργοποιούν τις καταγεγραμμένες αντιδράσεις. Η διεξαγωγή των Ο.Ε. εξαρτάται από την ικανότητα των συντονιστών, τα χαρακτηριστικά των συμμετεχόντων και το είδος της εμπλοκής που έχουν οι συμμετέχοντες με το θέμα στο οποίο εστιάζει η Ο.Ε. (Ισαρη, Φ. Πουρκός, Μ., 2015). Οι συντονιστές που είναι άπειροι συμμορφώνονται με τον κατάλογο των θεμάτων προς συζήτηση αποτρέποντας την αυθόρμητη αλληλεπίδραση (Ζήση, Α., 2018). Σε αντίθεση με τις ατομικές συνεντεύξεις, οι συμμετέχοντες στις Ο.Ε. συνδέουν τις εμπειρίες και τις αντιδράσεις τους με άλλους, με τους οποίους θεωρούν ότι μοιράζονται κάποια κοινά και έτσι δημιουργούνται συμφωνίες ή διαφωνίες που αναπτύσσουν μια δυναμική διαπραγμάτευσης, ανταγωνισμού και πολλές φορές παραγωγικής αντιπαράθεσης, στοιχεία που επηρεάζουν τη μορφή και την ποιότητα του περιεχομένου, αλλά και την πρόοδο της ομάδας (Ζήση, Α., 2018).

Μετά την απομαγνητοφώνηση των Ο.Ε., ακολουθεί μια συζήτηση για το τι πήγε καλά και τι όχι, τι επηρέασε την συζήτηση (κάποιες κυρίαρχες φωνές, κάποιοι σιωπηλοί) και ενδεχομένως παρατηρήσεις για το τι μπορεί να βελτιώσει τον οδηγό της συνέντευξης (Ζήση, Α., 2018). Κατά την ανάλυση των Ο.Ε. εντοπίζονται αφηγηματικά μοτίβα, γνωστικά, συμπεριφορικά και άλλα στοιχεία τα οποία τροφοδοτούν τις παρεμβάσεις που σχεδιάζονται (Ισαρη, Φ. Πουρκός, Μ., 2015). Ουσιαστικά, τα ποιοτικά δεδομένα των Ο.Ε. είναι εκείνα που κατευθύνουν τη θεωρία, το σχεδιασμό της παρέμβασης και την εγκυρότητα τους (Ισαρη, Φ. Πουρκός, Μ., 2015). Τα ζητήματα που προκύπτουν κατά την ανάλυση μιας ομάδας εστίασης είναι η πρωτίστως η δυσκολία αντιστοίχισης του λόγου με το πρόσωπο που τον εκφέρει, ιδιαίτερα σε περιπτώσεις που δεν υπάρχει οπτικό υλικό της ομάδας εστίασης (π.χ. βίντεο). Επιπλέον το βίντεο προσφέρει πληροφορίες για τα μη λεκτικά σήματα, πάλι όμως με περιορισμούς και την κατανομή του λόγου. Πάντα θα υπάρχουν σημεία της Ο.Ε. που δεν θα είναι εύκολο να αναπαραχθούν ή να καταγραφούν πλήρως (Χτούρης, Ζήση & Ρενταρή, 2015). Σε αυτό βοηθάει ένα δεύτερο άτομο (διευκολυντής/βοηθός) να

κρατάει λεπτομερείς σημειώσεις για την σειρά των συνομιλητών και για κάποια αξιοσημείωτα συμβάντα (Χτούρης, Ζήση & Ρενταρή, 2015). Ο ερευνητής οφείλει να προσδιορίσει το επίπεδο ανάλυσης που επιχειρεί: αν εστιάζει στο άτομο ή την ομάδα (Χτούρης, Ζήση & Ρενταρή, 2015). Οι ίδιοι υποστηρίζουν πως είναι αποδεκτή μια συνδυαστική ανάλυση, αρκεί να είναι διακριτές οι επιδράσεις που εκρέουν από την ομάδα και εκείνες που προέρχονται από τα άτομα (Χτούρης, Ζήση & Ρενταρή, 2015).

2.6. Μέθοδοι επεξεργασίας ερευνητικών δεδομένων

Η απομαγνητοφώνηση έγινε με το εργαλείο φωνητικής πληκτρολόγησης (πρόγραμμα Google Docs) και ακολούθησαν διορθώσεις. Η επεξεργασία του εμπειρικού υλικού ακολούθησε τη μεθοδολογία που αναλύεται στις παραπάνω ενότητες. Πιο συγκεκριμένα η επεξεργασία του υλικού από την συμμετοχική παρατήρηση, έγινε με ανάλυση περιεχομένου. Η ανάλυση περιεχομένου μπορεί να είναι ποιοτικού αλλά και ποσοτικού τύπου. Η ποιοτική ανάλυση βασίζεται στην παρουσία ή απουσία ενός χαρακτηριστικού, η ποσοτική ανάλυση αναζητεί τη συχνότητα εμφάνισης των εννοιών ανάλυσης (Ιωσηφίδης, 2003). Η ανάλυση του υλικού των εστιασμένων ομάδων, έγινε με τη μεθοδολογία του εμπειρικού διαλεκτικού ρεαλισμού (Χτούρης, Ζήση & Ρενταρή, 2015). Πρόκειται για μια σύνθετη μεθοδολογία που συναρμώνει μεθοδολογικά παραδείγματα, όπως της εμπειρικά θεμελιωμένης θεωρίας και της εθνογραφικής προσέγγισης, με σκοπό η διερμηνεία των δεδομένων να έχει και απαγωγική και επαγωγική προσέγγιση. Αυτή η μεθοδολογία αντλεί από τις παραδοχές του κριτικού ρεαλισμού, τη θεωρία των δικτύων (Χτούρης, 2004) και εμπειρικά παραδείγματα ανάλυσης των εστιασμένων ομάδων (Χτούρης, Σ., 2017).

2.7. Ηθική και δεοντολογία έρευνας

Στην ποιοτική έρευνα αναδύονται ζητήματα ηθικής και δεοντολογίας καθώς ο ερευνητής έρχεται σε άμεση επαφή με τα ερευνητικά υποκείμενα και εμπλέκεται με πτυχές που αφορούν στην προσωπική τους ζωή (Ιωσηφίδης, 2003). Τα βασικότερα

είναι η εμπιστευτικότητα και η ανωνυμία των συμμετεχόντων στην έρευνα. Η μέριμνα από πλευράς του ερευνητή για την προστασία των συμμετεχόντων από υποκείμενα της έρευνας να καταλήξουν αντικείμενα εργαλειοποίησης. Η εντιμότητα του ερευνητή απέναντι στους συμμετέχοντες και η ανάπτυξη εμπιστοσύνης μεταξύ του ερευνητή και των συμμετεχόντων. Η προστασία των συμμετεχόντων από κινδύνους οι οποίοι δύναται να προκύψουν στο πλαίσιο της ερευνητικής διαδικασίας. *Η ενήμερη συγκατάθεση των συμμετεχόντων στην ερευνητική διαδικασία. Η ενημέρωση σχετικά με το σκοπό και τους στόχους της έρευνας από τον ερευνητή, προκειμένου να έχουν κίνητρο για τη συμμετοχή τους και η πρόσβαση προς τα ερευνητικά αποτελέσματα* (Ιωσηφίδης, 2003). Οι παραπάνω προϋποθέσεις έχουν ενταχθεί στο σχεδιασμό και υλοποίηση της ερευνητικής διαδικασίας και δεν συντρέχει κάποια συνθήκη που θα μπορούσε να έχει αρνητικό πρόσημο απέναντι στους συμμετέχοντες. Στο παράρτημα βρίσκονται τα έντυπα που συνοδεύουν τη διαδικασία. Δεν υφίσταται κίνδυνος ταυτοποίησης προσώπων από το οπτικό υλικό, καθώς όλες οι φωτογραφίες έχουν υποστεί επεξεργασία σε βαθμό αλλοίωσης των χαρακτηριστικών, με αποτέλεσμα να καθίσταται αδύνατη η αναγνώριση των συμμετεχόντων.

2.8 Αξιοπιστία έρευνας

Στις ποιοτικές έρευνες τίθεται μια ιδιαιτερότητα σχετικά με την εγκυρότητα και την αξιοπιστία, των πορισμάτων (Μασούρου, Β. , 2012). Στην αποτίμηση της ερευνητικής διαδικασίας, είναι σημαντικό να ληφθεί υπόψιν η ύπαρξη ενός επιστημονικά ορθού πρωτοκόλλου (έρευνα δράσης) που περιλαμβάνει την τήρηση της επιστημονικής ηθικής και δεοντολογίας (παραθέτω αναλυτικά όλα τα σχετικά τεκμήρια στο παράρτημα) την σκιαγράφηση όλων των σταδίων της διαδικασίας και την ικανοποίηση συγκεκριμένων κριτηρίων (επιστημολογικές παραδοχές και αξίες που καθοδηγούν την προσέγγιση, για παράδειγμα κοινωνική δικαιοσύνη) που εμπίπτουν στη φιλοσοφία και μεθοδολογία της συγκεκριμένης έρευνας (Cohen at all, 2007, ανφ. στο Μασούρου, 2012). Στη συγκεκριμένη έρευνα διαφαίνονται όλα τα παραπάνω αναλυτικά, από την περιγραφή της διαδικασίας. Παρότι οι ποιοτικές έρευνες δεν αναζητούν το *γιατί* αλλά το *πως*, εστιάζουν στην κατανόηση και όχι στην εξήγηση φαινομένων, δεδομένων των

συνθηκών οι απόψεις και τα συμπεράσματα που εκφράστηκαν, τέθηκαν σε αντιπαραβολή με την αποτίμηση της εμπειρίας που κατέθεσαν οι συμμετέχοντες. Η συστηματική παρατήρηση, αλλά και η συγκατάθεση των συμμετεχόντων στην λήψη φωτογραφιών κατά τη διάρκεια των ο.ε. διευκόλυναν στην χαρτογράφηση των μη λεκτικών δεδομένων, του κλίματος και άλλων ιδιαίτερων στοιχείων που ενδέχεται να αποσιωπηθούν στην τυπική μαγνητοφώνηση. Διοργανώθηκαν δύο ομάδες εστίασης με στόχο να συγκριθούν και να αλληλοσυμπληρωθούν τα αποτελέσματα. Επιμέρους στόχος ήταν η οικοδόμηση ενός δικτύου με αφετηρία την συνένωση των ομάδων αυτών.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3^ο ΠΑΡΟΥΣΙΑΣΗ ΕΜΠΕΙΡΙΚΟΥ ΥΛΙΚΟΥ ΕΣΤΙΑΣΜΕΝΩΝ ΟΜΑΔΩΝ

Εισαγωγή

Σε αυτό το κεφάλαιο παρουσιάζω το υλικό που συλλέχθηκε με τη μέθοδο των εστιασμένων ομάδων, με τη μορφή απομαγνητοφωνημένων συνεντεύξεων. Πρόκειται για παρουσίαση των δύο εστιασμένων ομάδων που υλοποιήθηκαν στο πλαίσιο έναρξης της Σ.Ε.Δ. Η προσέγγιση και συγκρότηση των ομάδων ακολουθεί την ίδια διαδρομή και περιγράφεται αναλυτικά στο προηγούμενο κεφάλαιο(μεθοδολογία έρευνας-επιλογή δείγματος). Η μεθοδολογία ανάλυσης του μεταγραμμένου κείμενου άπτεται στην μέθοδο του Εμπειρικού Διαλεκτικού Ρεαλισμού, όπου παρουσιάζεται αναλυτικά από το Χτούρη (2017) (σ.309-321) όπου σύμφωνα με τον ίδιο, κινείται σε δύο επίπεδα αναφοράς:

«α) Στην εμπειρία και την πρωτόλεια εννοιολόγηση της και β) Στο επίπεδο του πραγματικού, που παράγεται μέσα από τη διαλεκτική σε πολλαπλές φάσεις και επίπεδα». (Χτούρης, Ζήση & Ρενταρή, 2015, σσ. 11-22). Προηγείται μια συνοπτική σκιαγράφηση σημαντικών στοιχείων σχετικά με τη διαδικασία οργάνωσης των ομάδων εστίασης και στη συνέχεια παράλληλη ανάλυση των δεδομένων και παρουσίαση τους.

3.1. Περίληψη διαδικασίας συνέντευξης των ομάδων εστίασης

Η προσέγγιση των συμμετεχόντων, όπως αναφέρω αναλυτικά στο προηγούμενο κεφάλαιο, (μεθοδολογία έρευνας-επιλογή δείγματος) έγινε με δημόσια πρόσκληση. Στη μεθοδολογία των εστιασμένων ομάδων σύμφωνα με τους Ζήση, Ρενταρή και Χτούρη, το/τα άτομο/α που συντονίζει/ουν την ομάδα εστίασης έχει/ουν ρόλο κοινωνικού μεσολαβητή:

«[...] εισάγει « αντικειμενικά δεδομένα»[...] παίζει το ρόλο ενός πίνακα προβολής στον οποίο παρουσιάζονται τα σημαντικά γενικά χαρακτηριστικά του κοινωνικού συστήματος όπου εντάσσονται ή όχι οι περιπτώσεις των ατομικών τους βιωμάτων και των γεγονότων ζωής» (Χτούρης, 2017:311). Για ελεύθερη πρόσβαση μπορείτε να αναζητήσετε το σχετικό άρθρο του ίδιου (βλ. Χτούρης, Ζήση & Ρενταρή, 2015).

Η πρώτη συνάντηση αποτελούσε ανοιχτή πρόσκληση ενημέρωσης- διαλόγου και διαρθρώθηκε ως εξής: διοργανώθηκε συνάντηση-εσπερίδα, η οποία συγκροτήθηκε από δύο πυλώνες. Στο Α μέρος: με στόχο την ενημέρωση, μιλήσαμε για τα εφόδια που χρειάζεται να παρέχουμε στα παιδιά, ώστε να βγουν στην κοινωνία ψυχικά ανθεκτικοί ενήλικες και έγινε ανοιχτή συζήτηση με έναυσμα «αντικειμενικά δεδομένα» και βιβλιογραφικές παραπομπές που παρουσιάστηκαν. Έτσι, στο πρώτο μέρος της συνάντησης – εσπερίδας με τίτλο «η συμβολή μας στην ομαλή ψυχοκοινωνική ανάπτυξη των παιδιών» τέθηκαν κάποια βιβλιογραφικά δεδομένα σε ανοιχτό διάλογο με τους παρευρισκόμενους και σταδιακά αναδύθηκε η προοπτική της παρεμβατικής τέχνης και σκέψεις/προτάσεις για τη συνέχιση των συναντήσεων. Το σημείο γεφύρωσης των «αντικειμενικών δεδομένων» με τα ατομικά βιώματα αποτέλεσε η ανάγνωση γραπτού αποσπάσματος που εισάγει στη φιλοσοφία και την ευαισθησία της εναλλακτικής προσέγγισης. Ζητήθηκε από όσους το επιθυμούσαν, να τοποθετηθούν προς το κείμενο με βάση τα προσωπικά τους βιώματα. Στην αρχή φάνηκε πως το αίτημα αυτό αιφνιδίασε τα άτομα, σταδιακά όμως και αφού πήραν το λόγο διστακτικά ορισμένοι από τους παρευρισκόμενους, δημιουργήθηκε το κατάλληλο κλίμα και αναπτυχθεί διάλογος και όχι απλή τοποθέτηση επί του θέματος. Στη συνέχεια, εφόσον ενημερώθηκαν ενδελεχώς οι ερευνώμενοι για το θέμα της έρευνας και τα δικαιώματά τους, ακολούθησε η παράδοση και υπογραφή των εγγράφων ενημέρωσης και ενήμερης συγκατάθεσης, με σκοπό την πλήρη κατανόηση των ενεργειών που θα ακολουθηθούν και την αποφυγή πιθανής παρεξήγησης. Το κλίμα ήταν ευχάριστο, ωστόσο ήταν ευδιάκριτη μια αμηχανία, η οποία κατά την διάρκεια της συνάντησης φάνηκε να υποχωρεί. Προτού ξεκινήσει η διαδικασία της μαγνητοφώνησης των ομάδων εστίασης έγινε ένα διάλειμμα και όσοι ήθελαν αποχώρησαν, ορισμένοι δήλωσαν τα στοιχεία τους

για να ενημερωθούν για την επόμενη συνάντηση-δράση. Ο σύλλογος γονέων είχε φροντίσει να υπάρχει ένα κέρασμα για την υποδοχή του κόσμου, καθώς και αναψυκτικά, νερά κλπ. Το πρώτο μέρος της συνάντησης διήρκησε περίπου μια ώρα. Στο Β μέρος, με στόχο τη διερεύνηση, συγκροτήθηκαν οι ομάδες εστίασης.

3.2. Παρουσίαση εστιασμένων ομάδων

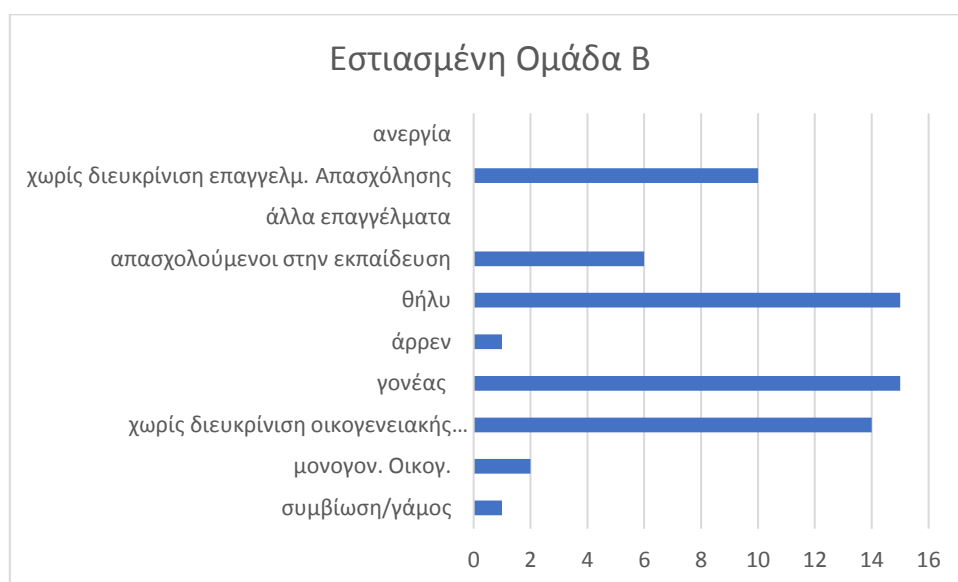
Ο σκοπός συγκρότησης των εστιασμένων ομάδων έγκειται στην εκτίμηση της κατάστασης και τη συνδιαμόρφωση του πλαισίου που εναρμονίζει τις δράσεις που ακολούθησαν. Σύμφωνα με το θεματικό οδηγό, αρχικά ταξινομήθηκε σε δύο θεματικά πεδία: κοινωνικό κεφάλαιο και κοινωνικοί ρόλοι. Οι συμμετέχοντες στις ομάδες εστίασης είναι *άνθρωποι της πρώτης γραμμής*, στη σχολική ζωή: γονείς και εκπαιδευτικοί(bottom up), επιλέχθηκαν, κρίνοντας τη γνώση και τις εμπειρίες αυτών των ανθρώπων, καθοριστικής σημασίας για το σχεδιασμό και τις κοινές παραδοχές αυτής της διαδικασίας. Ο στόχος της συγκάλυψης της συγκεκριμένης ομάδας εστίασης ήταν να δημιουργηθεί ένα πλαίσιο αμοιβαίας ανταλλαγής γνώσεων και εμπειριών, οι οποίες σχετίζονται με τις μορφές συμμετοχικότητας και τις ανάγκες των συζητητών.

Οι συμμετέχοντες στις ομάδες εστίασης είναι εκπαιδευτικοί καλά γονείς μαθητών/τριών, 22-55 ετών. Στις ομάδες συμμετέχουν 18 άτομα(Ο.Ε. Α) και 16 άτομα(Ο.Ε. Β), η συντριπτική πλειοψηφία είναι γονείς, οι περισσότεροι δηλώνουν παντρεμένοι, ένα μικρό ποσοστό είναι μονογονεϊκές οικογένειες, δεν γίνεται αναφορά στο επίπεδο σπουδών, ωστόσο ένα πολύ μικρό ποσοστό δηλώνει ανεργία, ορισμένοι δεν αναφέρουν κατάσταση απασχόλησης και μια σημαντική ίσως παρατήρηση αποτελεί το γεγονός, ότι η συμμετοχή, ως προς το φύλο, στους άντρες είναι εξαιρετικά χαμηλή. Ως προς την ιδιότητα/ρόλο που συμμετέχουν στη σχολική κοινότητα και στη δράση στην ομάδα εστίασης Α συμμετέχουν 6 εκπαιδευτικοί και 12 γονείς. Στην ομάδα εστίασης Β 5 εκπαιδευτικοί και 11 γονείς. Οι ομάδες εστίασης, έλαβαν χώρα - με διαφορά μιας εβδομάδας- τέλη Ιανουαρίου-αρχές Φεβρουαρίου 2020, στις αίθουσες πολλαπλών χρήσεων των σχολικών μονάδων-οι οποίες παραχωρήθηκαν στους

οικείους συλλόγους γονέων και κηδεμόνων, κατόπιν απόφασης συλλόγου διδασκόντων.



Γράφημα 1. Χαρακτηριστικά Εστιασμένης Ομάδας Α.



Γράφημα 2. Χαρακτηριστικά Εστιασμένης Ομάδας Β.

3.3. Ανάλυση Εστιασμένων Ομάδων

3.3.1 Ανάλυση ομάδας εστίασης Α

- I. Μορφές κοινωνικού κεφαλαίου, τα ανθρώπινα δίκτυα, ταυτότητα τόπου
 Οικογένεια, Κοινωνικά Δίκτυα και Διαχείριση Χρόνου
 Ταυτότητα τόπου
 Εγγύτητα και ιεράρχηση δεσμών
- II. Μορφές πρακτικής & συμμετοχής
 Μορφές Συμμετοχικότητας -Κίνητρα – Περιορισμοί
 Προσδοκίες, νοηματοδότηση δράσης, συγκρότηση πλαισίου και ατομικοποίηση
- III. Οι σχέσεις εξουσίας- κανόνες και πρότυπα → Θεσμοποίηση -Νοηματοδότηση Ρόλων
 Ο ρόλος της γονεϊκότητας
 Ταύτιση ρόλων
 Ο ρόλος του εκπαιδευτικού
 Μορφές πρακτικής –πλαίσιο διάδρασης

Οικογένεια, κοινωνικά δίκτυα και διαχείριση χρόνου

Γονείς και εκπαιδευτικοί της ομάδας εστίασης μέσα από το λόγο τους, αναδεικνύουν την προτεραιότητα που έχει η οικογένεια στις αποφάσεις και την καθημερινότητα τους. Καθ' όλη τη διάρκεια της συζήτησης, επαναφέρουν αυτό το ζήτημα ως αφετηρία στις πρακτικές τους. Παρατηρείται, μια ταύτιση προς το παραδοσιακό κοινοτικό κοινωνικό καθεστώς, όπως το περιγράφει ο Χτούρης (Χτούρης, 2017:63) στο οποίο επικρατεί η οικογένεια, ο στενός συγγενικός κύκλος, η ταυτότητα τόπου και οι παραδοσιακές αξίες. Μπορούμε να κατανοήσουμε καλύτερα αυτή τη διάσταση όπως αρθρώνεται μέσα από το λόγο των κοινωνικών υποκειμένων:

Α4:«[..]όμως ο καλύτερος μου φίλος είναι ο σύζυγός μου οπότε είμαι πάρα πολύ τυχερή, γιατί έχω καθημερινά έναν άνθρωπο, που ξέρω ότι θα με ακούσει και θα τον ακούσω και

θα περάσουμε ωραία. Μετά το σύζυγό μου λοιπόν, η καλύτερη παρέα είναι τα παιδιά μου και απολαμβάνω να είμαι με τα παιδιά μου»

Ωστόσο διακρίνονται περιπτώσεις εκπαιδευτικών, οι οποίοι-δεν έχουν διευκρινίσει την οικογενειακή τους κατάσταση- προσδιορίζουν ως οικογενειακά μέλη, άτομα από το εργασιακό τους περιβάλλον. Ένα στοιχείο που φαίνεται να συγκλίνουν όλοι, είναι ο παράγοντας του χρόνου. Ο χρόνος είναι ένα στοιχείο που διεισδύει σε όλες τις θεματικές που τέθηκαν – προέκυψαν. Ακόμα και στο πρωτεύον ζήτημα της οικογένειας(όπως φάνηκε από την ο.ε). Ο χρόνος είναι μια συνθήκη που καλούνται να διαχειριστούν όλοι οι συμμετέχοντες ανεξαιρέτως. Ο χρόνος σύμφωνα με τα λεγόμενα τους είναι σαν ένα νόμισμα που εξασφαλίζει ποιοτικές σχέσεις -τις περισσότερες φορές καλούνται να επιλέξουν πως θα το εξαργυρώσουν, ανάμεσα σε οικογένεια, φίλους, επαγγελματική εξέλιξη και άλλες πρακτικές που τους ενδιαφέρουν/ωφελούν. Θα μπορούσε η διάσταση του χρόνου να συγχρωτιστεί με την ποιότητα ζωής, αυτό όμως αφορά ένα ευρύτερο πεδίο διερεύνησης που εντάσσεται στην κοινωνιολογία της καθημερινότητας, στην παρούσα έρευνα επικεντρώνομαι στη συσχέτιση που φανερώνει με τις μορφές συμμετοχικότητας στο πλαίσιο της σχολικής ζωής.

A14 «προσπαθούμε και έχουμε κρατήσει σχέσεις και το οικογενειακό τραπέζι όλοι μαζί: η οικογένεια, τα παιδιά μας τα έχουμε κι αυτά σε επαφή.. Το φιλικό μου περιβάλλον γενικότερα είναι εδώ τα δύο κορίτσια και πιστεύω ότι σαν φίλοι τα πάμε καλά.»

A8 «Δεύτερο έρχεται η οικογένεια, κατά σειρά προτεραιότητας γυναίκα, παιδί. Όχι θεματικής προτεραιότητας, αλλά χρονικής προτεραιότητας. Το καλό είναι ότι έχουμε αποφασίσει να περιοριστούμε -οπότε έχουμε χρόνο να βρισκόμαστε μαζί αυτό μας κάνει περίπου πένητες - η έλλειψη χρήματων- οπότε δεν εεε... υπάρχουν συζητήσεις μέσα στο σπίτι.»

A17«Το πως τους βλέπω - είναι ελάχιστος χρόνος, πότε θα βρεθώ στην πόλη που μένουν κλπ.[..]προσπαθώ έχω επικοινωνία απλά ίσως δεν έχω όση θα ήθελα λόγο χρόνου, αλλά όσο αφορά στο δικό μου κομμάτι, νιώθω ότι έχω ουσιαστική επικοινωνία και με τους φίλους μου -τους πολύ καλούς- και στην οικογένεια μου -τη δικιά μου, την στενή μιλάω με τον άντρα μου και τα παιδιά μου, είναι κάτι που προσπαθούμε να το κάνουμε

καθημερινά πλέον, έστω και για πέντε λεπτά δηλαδή προσπαθώ-ειδικά με τα παιδιά όσον αφορά την πολύ στενή οικογένεια- σε καθημερινή βάση[.]δυστυχώς ο χρόνος δε φτάνει για όλους να έχεις να μια σωστή επικοινωνία»

Ταυτότητα τόπου – δίκτυα

Η έννοια του τόπου στη διατήρηση και συγκρότηση των κοινωνικών δεσμών, ουσιαστικά είναι η βασικότερη εστία συγκρότησης του κοινωνικού κεφαλαίου των συζητητών. Όπως φαίνεται στην περίπτωση της εκπαιδευτικού Α3, συμβαίνει η εντοπιότητα να μην καλύπτει τις προϋποθέσεις στη διατήρηση των φιλικών δικτύων, αλλά να είναι επιστητή η ανάγκη επιστράτευσης άλλων μέσων όπως η τεχνολογία. Το ζήτημα οργάνωσης και ιεράρχησης των προτεραιοτήτων εντός του χρονικού πλαισίου, παραμένει ένα ανοιχτό ζήτημα, καθώς και μέσω της τεχνολογίας απαιτείται συντονισμός για την επίτευξη και διατήρηση της εξ αποστάσεως σχέσης.

Α3 «Εγώ είμαι από εδώ ..οι φίλοι μου όμως λείπουν, γιατί είμαι σε αυτή τη γενιά που οι περισσότεροι έχουν φύγει εξωτερικό ή στην Αθήνα για εργασιακούς λόγους ..Ευτυχώς η τεχνολογία βοηθάει πολύ, στην επικοινωνία οπότε σπάει αυτό τα εμπόδια της απόστασης και προσπαθούμε. Προσπαθούμε πολύ ο χρόνος είναι λίγος, οι ρυθμοί είναι πολύ έντονη αλλά νομίζω ότι όπου υπάρχει θέληση υπάρχει και τρόπος. Οπότε προσπαθούμε ακόμα και μέσω Skype να πίνουμε καφέ, να ρυθμίζουμε κοινό χρόνο και ας μην υπάρχει η εγγύτητα της απόστασης.»

Στην παρούσα ομάδα, η εντοπιότητα φαίνεται να συσχετίζεται με την ευρύτητα των κοινωνικών δικτύων και αυτό υποστηρίζεται έμμεσα και από τη συσχέτιση «μη εντοπιότητας» με περιορισμένα κοινωνικά δίκτυα ή την καταβολή μεγαλύτερης προσπάθειας στη συγκρότηση και διατήρηση τους, συνήθως με επίκεντρο το εργασιακό περιβάλλον. Σε κάθε περίπτωση, ωστόσο, προκύπτει το ζήτημα διαχείρισης του χρόνου στο κτίσιμο δικτύων κοινωνικότητας, συγκεκριμένα ανιχνεύονται συνθήκες που ενισχύουν την οικοδόμηση δικτύων επικοινωνίας και αμοιβαιότητας. Αυτές, σχετίζονται άμεσα με τις κοινές δραστηριότητες, είτε αφορούν στην

διεκπεραίωση εργασιακών καθηκόντων, είτε συνιστούν μια εθελοντική συνεργασία προς επίτευξη κοινωνικού στόχου κλπ. Αναλύω αυτή την παρατήρηση στις μορφές συμμετοχικότητας.

A8 «[..]από άλλο πλανήτη εεε και βρεθήκαμε εδώ στην Κρήτη. Καταρχήν εντάζει, η κύρια κοινωνικότητα μας είναι η δουλειά μας, είμαστε πάνω από οκτώ ώρες σε μια δουλειά, οπότε προφανώς με τους συναδέλφους αν δεν κάνεις κάποια χειρωνακτική συνεχή δουλειά, είναι αυτό το οποίο βρίσκεσαι, συζητάς και κάνεις.»

A17 «εγώ δεν είμαι από εδώ, ούτε συγγενείς.. συγγενικό περιβάλλον δεν υπάρχει.»

A4 «Λοιπόν, ούτε εγώ είμαι από εδώ.. μακριά είναι οι συγγενείς μου[..] για καλή μου τύχη, εδώ που έχω έρθει έχω και πάρα πολύ καλούς – έχω κάνει πολύ καλούς φίλους και στον εργασιακό μου χώρο, δηλαδή οι συνάδελφοί μου, αλλά και οι γονείς των παιδιών που έχουμε στο σχολείο μου είναι πάρα πολύ καλοί άνθρωποι εεεμ και έχω ουσιαστική επικοινωνία. Εγώ νιώθω ότι επικοινωνώ, ότι μπορώ να μιλήσω».

Εγγύτητα και ιεράρχηση δεσμών

Μια ενδιαφέρουσα διαφοροποίηση που αναδύθηκε στη συζήτηση ήταν το ζήτημα της ιεράρχησης των δεσμών και των δικτύων. Από τα λεγόμενα των συζητητών προκύπτει ότι ο χρόνος είναι το πλαίσιο που ορίζει το διαθέσιμο περιθώριο επικοινωνίας και φαίνεται πως αυτό επηρεάζει και την ανάπτυξη των σχέσεων με τα άτομα που ανήκουν σε ευρύτερα δίκτυα, πέραν του οικογενειακού. Συγκεκριμένα το διακύβευμα του χρόνου, θέτει υπό αυστηρή κριτική την επιλογή της ταξινόμησης του.

A17 «Όσον αφορά τώρα το φιλικό περιβάλλον κι εκεί για μένα, προς τη δική μου τη ζωή υπάρχουν διάφορες κατηγορίες. Υπάρχουν φίλοι που περνάμε -κάνουμε πολύ ωραία παρέα γιατί είναι και τα παιδιά μας σε αντίστοιχες ηλικίες και βρισκόμαστε – επιδιώκουμε να βρισκόμαστε τα σαββατοκύριακα κλπ. για να περάσουμε ένα χρόνο και να είναι όλοι ευχαριστημένοι, αλλά υπάρχουν και τρεις- τέσσερις φίλοι ας πούμε που είναι η πιο ουσιαστικοί, που θα πεις βαθύτερα πράγματα και πιο ουσιαστικά κι εγώ

θεωρώ πολύ τυχερό τον εαυτό μου που έχω τέτοιους φίλους, δηλαδή πραγματικά νιώθω ότι έχω ανθρώπους που μπορώ να επικοινωνήσω -δηλαδή δεν είναι μόνο αυτό Α! πίνω ένα καφέ και τελείωσε.. λέω τα νέα της ημέρας»

A8 «Εεεε φιλικό περιβάλλον τώρα εντάζει το χωριό είναι ένα διαφορετικό είδος επικοινωνίας και μάλιστα ένα χωριό χωρίς καφενείο και από την κατηγορία της Αθήνας...γενικά ο κανόνας είναι τα περισσότερα πράγματα να τα κάνουμε μαζί και να υπάρχει χρόνος και για τον καθένα ξεχωριστά ή ανά δυο - όχι απαραίτητα όλοι μαζί οι τρεις. Αυτό είναι ο μέσος όρος, που προσπαθούμε να κάνουμε σε επίπεδο επικοινωνίας».

Α 10: «Πολύ καλά- όσο γίνεται, δηλαδή πλέον οι ρυθμοί ζωής κι όλα αυτά, έχουμε σχέσεις με τους πολύ κοντινούς πολύ-πολύ κοντινούς, εεεε και ότι μπορούμε, όσο μπορούμε... όταν δουλεύουμε, τρέχουμε κτλ. δεν υπάρχει αυτός ο χρόνος.. πλέον έχουμε αποξενωθεί. Αποξενωθεί όμως όχι επειδή δεν αγαπάμε ή επειδή δεν θέλουμε να δούμε τους συγγενείς μας εεε επειδή δεν προλαβαίνουμε (καταφατικά νεύματα από όλη την ομάδα). Όσο αφορά για τους φίλους πλέον έχουμε κρατήσει-χωρίς να 'χούμε κάτι με τους υπόλοιπους- αυτούς που μπορούν να σε καταλάβουν στο χρόνο που έχεις να τους διαθέσεις.»

Στη θέση που εξέφρασε η μητέρα Α10, η πλειοψηφία της ομάδας φάνηκε να συμφωνεί. Εδώ διαφαίνεται μια διαφορετική διάσταση σχετικά με τη διατήρηση των δικτύων. Δεν νοσηματοδοτείται ως μια ενσυνείδητη ιεράρχηση των σχέσεων που προκύπτει από κριτήρια εγγύτητας, αλλά μια στρατηγική διαχείρισης του χρόνου η οποία όμως δεν απορρέει από συναισθηματικούς παράγοντες, εφάπτεται δηλαδή ενός εξωτερικού παράγοντα (χρόνος).

Μορφές Συμμετογικότητας -Κίνητρα – Περιορισμοί

Ένας βασικός πυλώνας στήριξης της σχολικής ζωής είναι ο σύλλογος γονέων και κηδεμόνων. Ο σύλλογος αυτός λειτουργεί επι των πλείστων με τη στήριξη των μητέρων του σχολείου. Είναι σημαντικό να διευκρινιστεί ότι το έργο των συλλόγων αποτελεί προϊόν προσωπικού μόχθου, στέρησης από τον οικογενειακό χρόνο και εθελοντισμού. Α18 «Ο σύλλογος γονέων βασικά είναι εθελοντισμός. Πρέπει να θέλεις,

να σ' αρέσει να συμμετέχεις. Θέλει χρόνο, προσπάθεια.». Στη συζήτηση που έγινε ακούστηκαν διαφορετικές θέσεις και μια ιδιαίτερη περίπτωση ήταν της μητέρας Α10, η οποία συσχέτισε την έλλειψη συμμετοχής της στο σύλλογο γονέων, με την ασύμβατη επικοινωνία και την ασυμφωνία προτεραιοτήτων στο σχεδιασμό των δράσεων. Τοποθετήθηκε μέσα από την εξιστόρηση μιας βιωματικής εμπειρίας, σχετικά με τη μη ανταπόκριση που είχε σε ένα θέμα που αντιμετώπισε το παιδί της εντός της σχολικής καθημερινότητας.

«Α10 Είμαι απών. Εεε έκανα κάποια προσπάθεια, αλλά δεν.. εγώ δεν κολλούσα -για το σύλλογο γονέων- δεν κολλούσα, οπότε.. αποχώρησα. Βέβαια θα μπορούσα να συνεχίσω αλλά και η έλλειψη χρόνου. Αλλά και η προσπάθεια μου αυτή ήταν αρνητική. Εγώ δεν μπορούσα.. δηλαδή, δεν μπορούσα να συζητήσω εεε για το τι θα κάνουν τα παιδιά εξωσχολικά ή οτιδήποτε, ενώ είχαμε πιο ουσιαστικά προβλήματα: πχ μπούλιγκ π.χ. αυτά κι όταν το ανέφερα μου λέγανε δεν είναι στην αρμοδιότητα μας... Ναι εντάξει εμείς όμως είμαστε γονείς ...δεν πρέπει να το συζητήσουμε; Εεε εντάξει κι εκεί σώπασα κι εγώ.. τι να πω.»

Αυτή η τοποθέτηση λειτούργησε ως αφορμή για την αποσαφήνιση του συμβάντος, από μητέρες της ομάδας, οι οποίες ήταν ενεργά μέλη του συλλόγου γονέων. Η υπόθεση φαίνεται πως συσχετίστηκε με τις πρακτικές των προσώπων που είχαν θέσεις στο σύλλογο κατά την περίοδο εμφάνισης του ζητήματος(πριν τέσσερα χρόνια). Είναι σημαντικό να εντοπίσουμε την κατεστημένη πρακτική, εντός μιας «συλλογικότητας» να αυτενεργούν πρόσωπα ή να λαμβάνονται αποφάσεις «κεκλεισμένων των θυρών». Στο γεγονός ρήξης, διακυβεύεται μια φωνή που δεν έλαβε συμπάσχουσα ακρόαση από το συλλογικό σώμα εκπροσώπησης και υποστήριξης γονέων, γεγονός το οποίο εγείρει το ζήτημα της συμμετοχικότητας, αλλά και το ενδεχόμενο της χρόνιας μοναχικότητας, στην αντιμετώπιση ζητημάτων που αφορούν την σχολική ζωή.

Εδώ διακρίνουμε μια παγιωμένη διάσταση των συλλογικών κανονικοτήτων: τη «λειάνση» των φωνών, που επιφέρει η κάθετη δομή ισχύος σε μια ομάδα. Ο σύλλογος γονέων και κηδεμόνων ως όργανο εκπροσώπησης, είναι μια ομάδα που συγκροτείται από το άθροισμα ατόμων με ανόμοια χαρακτηριστικά, το γεγονός αυτό, προτάσσει την ανάγκη να προηγηθεί μια συλλογική διεργασία και προσδιορισμός του αξιακού

προσανατολισμού της ομάδας, ώστε να συγκροτηθεί το συλλογικό πρόσημο. Πολύ συχνά, η εκπροσώπηση περιορίζεται σε ζητήματα που συγκλίνει η πλειοψηφία, απορρίπτοντας μεμονωμένα περιστατικά τα οποία υπεισέρχονται σε «δεύτερη μοίρα» και πολλές φορές μένουν στο περιθώριο, ως «προσωπικά» ζητήματα, ή στρεβλώσεις της πραγματικότητας, χωρίς να λαμβάνεται μέριμνα για την υποστήριξη των ατόμων που ταλαιπωρούνται και απευθύνουν έκκληση βοήθειας. Ακόμα και σε αυτή την περίπτωση που δεν αφορά αποκλειστικότητα της συγκεκριμένης ομάδας-αλλά εμπίπτει σε πλήθος περιπτώσεων της κοινωνικής πραγματικότητας-η διάσταση του χρόνου φαίνεται να είναι άρρηκτα συνδεδεμένη, όπως απορρέει από την τοποθέτηση των υποκείμενων που συγκροτούν το πλαίσιο αναφοράς μας. Το ζήτημα της μερικής εμπλοκής συσχετίστηκε με την έλλειψη χρόνου αλλά ταυτόχρονα αποκαλύπτει το χαμηλό κοινωνικό κεφάλαιο που φέρει η συγκεκριμένη ομάδα, καθώς διακυβεύονται ευρύτερα ζητήματα έλλειψης εμπιστοσύνης και συνοχής.

A17«*Να ρωτήσω πότε είχατε ασχοληθεί με το σύλλογο;*»

A10«*εεε όχι ασχοληθεί... έ είχα παρακολουθήσει κάποιες συναντήσεις... εε είναι τώρα.. το πρόβλημα ας πούμε η κόρη μου το αντιμετώπισε από την Α δημοτικού. Στην Α δημοτικού και τώρα πάει στην Ε»*

Μια άλλη περίπτωση αποτελεί η αποστασιοποιηθείσα εμπλοκή, η οποία στην περίπτωση του πατέρα Α8, συσχετίστηκε με το ζήτημα στρατηγικής διαχείρισης του διαθέσιμου χρονικού αποθέματος. Το συγκεκριμένο άτομο δηλώνει παρατηρητής και μη εμπλεκόμενος υποστηρικτής στο έργο του συλλόγου γονέων, ωστόσο στο χώρο εργασίας του έχει επιλέξει ένα ρόλο που επιφέρει άμεση εμπλοκή και απορροφά χρόνο(εκπροσώπηση), πιθανότατα τίθεται το ζήτημα της ταξινόμησης, πρότερα το ίδιο άτομο είχε αναφέρει ότι «*η κύρια κοινωνικότητα μας είναι η δουλειά μας*»αυτό ενδεχομένως συνδέεται με την εμπλοκή του σε αυτό το επίπεδο.

A8 «*Παρακολουθώ το σύλλογο, δεν συμμετέχω στο σύλλογο. Θαυμάζω αυτούς που συμμετέχουν στο σύλλογο. Είναι απόφαση δικιά μου και της γυναίκας μου να μη συμμετέχουμε στο σύλλογο/συλλόγους σε αυτή τη φάση και στην εργασία αποτελώ εκπρόσωπος των εργαζομένων στην ΑΔΕΔΥ προς το παρόν».*

Η «εκ των έσω» τοποθέτηση της εμπειρίας συγκρότησης και διατήρησης του συλλόγου γονέων, αποτελεί την υφή του ζητήματος. Γιατί πράγματι η όψη μπορεί να φανερώνει ένα αξιόλογο έργο, αμοιβαίες σχέσεις και να είναι υποστηρικτική ως προς τη σχολική πραγματικότητα, όμως τι διακυβεύεται εντός της σφαίρας αυτής; Σύμφωνα με τις μητέρες που μίλησαν και παράλληλα έχουν ενεργό ρόλο στο σύλλογο γονέων και κηδεμόνων, οι απόψεις τους φάνηκε να συγκλίνουν ως προς τα παρακάτω στοιχεία:

-Έχει εθελοντικό χαρακτήρα(βούληση)

-Προϋποθέτει τη συνεργασία με το διδακτικό προσωπικό A18«*συνεργασία με το σχολείο με όλες τις δασκάλες[..]*» A6 «*πραγματικά ευχαριστούμε πολύ το σύλλογο γιατί όντως είναι δίπλα μας -πρώτα στα παιδιά και δίπλα σε μας και είναι πολύ σημαντικό γιατί αυτή η συνεργασία είναι που μπορεί να επιφέρει καρπούς τελικά και να πέτυχουμε στόχους κοινούς.*» Η δασκάλα A3 αναφέρει:«*[..]κάτι το οποίο εξελίσσεται ενδυναμώνεται με τα χρόνια, δημιουργώντας μια κουλτούρα στο σχολείο κι οι δάσκαλοι κι ο σύλλογος και όλα τα μέρη τα συστατικά της σχολικής πραγματικότητας, πρέπει να είμαστε ενωμένοι με διακριτούς ρόλους μεν αλλά όλοι με ένα κοινό στόχο. «Η τοποθέτηση της δασκάλας δημιουργεί μια γέφυρα σε πραγματικό χρόνο, εντός της συνάντησης. Μπορώ να πω, πως εύστοχα αναφέρεται στη σημασία διάκρισης των ρόλων: Πράγματι αν λάβουμε υπόψιν ότι αυτό ενέχει ενδεχομένως τη συσσώρευση κεφαλαίου(κεφαλαιουχικού αποθέματος) στη σχολική κοινότητα, ενισχύει την προοπτική μετασχηματισμού του σε πόρους σύμφωνα με τους Ζήση, Χτούρης κα.*

- Ως προς τα κίνητρα, βασικό κίνητρο είναι τα ίδια τα παιδιά A18 «*Να δώσουμε και στο σχολείο αλλά στα παιδιά κυρίως[..]*»

A17 «*Από την άλλη επειδή έχω κίνητρο τα παιδιά, το εστιάζω εκεί, γιατί αν το πάω γύρω-γύρω, για το τι μπορεί να ακούγεται ή το πως μπορεί να σε κρίνουνε με απογοητεύει, προσπαθώ να εστιάζω μόνο εκεί[..]Δεν περιμένουμε να πάρουμε τα εύσημα [..] δεν είμαστε από αυτούς τους ανθρώπους που περιμένουμε να μας πούνε μπράβο[..]*»

Ένα σημαντικό κίνητρο αποτελεί η ανατροφοδότηση που λαμβάνουν είτε μέσω της αναγνώρισης, είτε σε επίπεδο πράξης για παράδειγμα όταν άτομα που δεν εμπλέκονται

στο σύλλογο υποστηρίζουν μέσα από συμπράξεις το έργο. Όπως χαρακτηριστικά αναφέρει η μητέρα A17 «το ότι κάναμε αυτή τη συνάντηση, το ότι ο σύλλογος διδασκόντων το στηρίζει, το ότι υπάρχει έστω αυτή η μικρή συμμετοχή εντάζει με βγάζει λίγο από το.. εεε λίγο μαύρο κομμάτι και θεωρώ ότι ακόμα και δέκα άτομα που θα έρθουνε νομίζω ότι υπάρχει ελπίδα» αργότερα αναφέρει: «Για μένα όμως είναι πολύ σημαντικό αυτό. Γιατί όταν πέντε άτομα προσπαθούμε να κάνουμε κάτι και δεν έχουμε αποδοχή από κανέναν ...οπότε εκτιμάμε πάρα πολύ τους ανθρώπους που επαναλαμβανόμενα στηρίζουν όλο αυτό. Γιατί κακά τα ψέματα αν ο ένας δεν το δει στον άλλο -όπως μπορεί.»

Σε ατομικό επίπεδο η μητρότητα φαίνεται να επιδρά στη διαμόρφωση κινήτρων και παράλληλα να πυροδοτεί συναισθήματα αλληλεγγύης προς άτομα με κοινές εμπειρίες(μητέρες-παιδιά τους). A17: «Ειδικά τώρα που είναι μικρά τα παιδιά και βλέπεις τη χαρά τους με μικροπράγματα.. λες «εμένα με γεμίζει και με ικανοποιεί» οπότε είναι κι ο λόγος που συμμετέχω σε όλες αυτές τις διαδικασίες. Καθαρά για τη δική μου.. έτσι.. να νιώθω χαρούμενη με κάποιο τρόπο.. δεν υπάρχει καμία άλλη[..]όποιος μπαίνει στη διαδικασία να εμπλακεί με κάτι τέτοιο το κάνει για το παιδί του πρώτα από όλα και για τα υπόλοιπα παιδιά, δηλαδή δεν μπορώ να φανταστώ άλλο κίνητρο κι είναι πολύ σημαντικό[..]»

- Ως προς τους περιορισμούς, σχετίζεται με το χρόνο(δέσμευση) A18 «Θέλει χρόνο, προσπάθεια[..].προσπαθούμε με όσο χρόνο διαθέτουμε.». Φέρει ματαιώσεις, αυτό μάλιστα συσχετίστηκε με το μέγεθος της συμμετοχής στις δράσεις του συλλόγου: A17 «[..]δεν είναι εύκολο γιατί όταν εμπλέκεσαι σε ένα τέτοιο σύλλογο ..καμιά φορά, οι υπόλοιποι που δεν εμπλέκονται – οι συμμετοχές είναι πολύ μικρές. Στις εκλογικές διαδικασίες.. για μένα που είμαι μερικά χρόνια, κάποιες φορές απογοητεύομαι λίγο[..]αν το πάω γύρω-γύρω, για το τι μπορεί να ακούγεται ή το πως μπορεί να σε κρίνουνε με απογοητεύει». Παρατηρούμε να υποβόσκει ένα αίσθημα μοναχικότητας εντός της ομάδας, το άτομο προτάσσει την κριτική της συλλογικής δράσης ως μια πρακτική που σχετίζεται με την ατομική του δράση και λειτουργεί απωθητικά, σύμφωνα με τον τρόπο που το ίδιο την αντιλαμβάνεται.

A17 «Οι περισσότεροι από εμάς εργαζόμαστε. Γιατί κάποιος έχει παρεξηγηθεί αυτό το πράγμα».

A6 «Είναι χρόνος από το χρόνο που δεν έχω.. δίνω από κάτι που δεν έχω – στερώ ας πούμε κάτι από τα παιδιά μου.. Αυτό που λέμε ότι αυτή τη στιγμή δεν έχω χρόνο πολύ με την οικογένεια μου.. κι ένα κομμάτι από εκεί το κλέβω και το δίνω στο κοινό σύνολο».

- Ως προς τις προοπτικές και τη διαχείριση: Φάνηκε πως η αναζήτηση ευκαιριών για δράση-συνεργασία, απασχολεί τα άτομα που εμπλέκονται και αναλαμβάνουν θέσεις ευθύνης στο σύλλογο γονέων. Ένα σημαντικό ζήτημα αφορά στο πως ερμηνεύουν τα ίδια τα άτομα(ως μονάδες- ιδιοσυγκρασία/προσλαμβάνουσες) το πλαίσιο συμμετοχής τους στη σχολική ζωή, αυτό αναδεικνύεται από την περίπτωση της μητέρας A17, μέσα από το λόγο της διαφαίνεται η επίδραση του πολιτισμικού κεφαλαίου στη στάση που έχει διαμορφώσει και τις πρακτικές που ακολουθεί και τα κίνητρα που συνυπάρχουν:

A17 «Από τη φύση μου είμαι πολύ αισιόδοξος άνθρωπος- ακόμα και όταν κάτι πολύ κακό συμβαίνει στη ζωή μου, προσπαθώ να δω τι κερδίζω από αυτό και πως θα προχωρήσω. Οπότε και με το σύλλογο.. μ' αρέσει η εμπλοκή, πάντα είμαι σε συλλόγους. Από παιδί θυμάμαι συμμετείχα πάντα στα συμβούλια στα δεκαπενταμελή κλπ. είχα.. Βασικά και η μαμά μου ήτανε έτσι.. συμμετείχε από τότε στους συλλόγους οπότε έχω μεγαλώσει με αυτό και ήξερα ότι είναι καλό να συνεισφέρεις χωρίς να περιμένεις εσύ πράγματα[..]Δεν υπάρχει προσωπικό όφελος από όλο αυτό. Εεε απλά νιώθεις ότι συνεισφέρεις σε μια τέτοια κοινότητα[..] νομίζω ότι, χρόνο με το χρόνο βελτιώνουμε πράγματα, αλλάζουμε πράγματα -κάποια δε γίνονται σωστά-κάποια δεν πάνε καλά, δεν μπορείς να ξέρεις [..]Αυτό εξαρτάται κάθε φορά και από τη δομή του συλλόγου, τι μπορεί να κάνει και τι χρόνο μπορεί να διαθέσει.»

A3 «[..]Όταν ένας σύλλογος μπαίνει στο σχολείο, με αγάπη, με καλή διάθεση και αντιλαμβάνεται το βάρος της ευθύνης -πλέον και η έννοια της κριτικής άποψης και το πως συνειδητοποιούμε τη σχολική πραγματικότητα σε όλη την έμφαση.. αρχίζει να διαφοροποιείται. Οπότε μειώνονται πάρα πολύ και οι αντιστάσεις και δημιουργείται μια άλλη ατμόσφαιρα.» Εδώ, τίθεται το ζήτημα σχολικής κουλτούρας, ή πιο συγκεκριμένα

ο ορισμός ενός κοινού αξιακού πλαισίου: ζήτημα κοινών στόχων, ζήτημα συνεργασίας, ζήτημα κινήτρων, η σημασία της κριτικής άποψης.

A17 «Εγώ, πραγματικά χάρηκα πάρα πολύ που η Ε μας προσέγγισε[.] Δηλαδή εμείς περιμένουμε προτάσεις! Από τους γονείς.. από τους διδάσκοντες.. Να γιατί κι εμείς κάθε χρονιά.. λέμε -τι να κάνουμε φέτος.. πως να προσεγγίσουμε.. να αλλάξουμε αυτό το θέμα, να αλλάξουμε εκείνο.. τότε είχε έρθει κόσμος.. σε αυτό δεν είχε έρθει.. Πως να κάνουμε .. και το ότι κάποιος ήρθε και μας προσέφερε[.] εεε φυσικά: Δεν υπάρχει περίπτωση να μη το κάνουμε! Είναι κάτι που μας χαροποίησε πάρα πολύ! Οπότε και από άλλους γονείς όταν πέφτουν αντίστοιχες ιδέες -όχι μόνο σε θέματα ομιλίας, σε δράσεις, σε οτιδήποτε.. είναι κάτι που το χρειάζονται όλοι[.] Δεν είναι ότι υπάρχουν κάποιοι εκπρόσωποι και αυτοί τα κάνουν όλα. Το θέμα είναι να μπορέσουν να συμμετέχουν όλοι.. οκ υπάρχουν κάποιοι εκπρόσωποι ..από εκεί και πέρα όμως και το σχολείο έτσι λειτουργεί, έχει τη διεύθυνση που είναι οι εκπρόσωποι, αλλά από εκεί και πέρα οι απόψεις.»

Η μητέρα A17 η οποία και φαίνεται να συμμετέχει περισσότερο στη συζήτηση, έθεσε επανειλημμένως το ζήτημα τη πρωτοβουλίας, φαίνεται να το εκλαμβάνει ως υποστήριξη στο έργο του συλλόγου και με αφορμή το γεγονός αυτό, επέρχεται ο διάλογος, η συνεργασία, η πράξη. Είναι εξαιρετικά σημαντικό πως δηλώνεται η διάθεση για διάλογο και συνεργασία κι ότι ενθαρρύνονται τα μη ενεργά μέλη της σχολικής κοινότητας να καταστούν συν-διαμορφωτές σε δράσεις υποστήριξης της σχολικής ζωής.

Μια σημαντική διαφοροποίηση, εισηγήθηκε η δασκάλα A6:

«Θέλω να κάνω μια διάκριση ανάμεσα στο σύλλογο γονέων και στο σύλλογο εκπαιδευτικών. Ο σύλλογος εκπαιδευτικών είναι η δουλειά μας, συμμετέχουμε επειδή δεν μπορούμε να κάνουμε και διαφορετικά κάποιες φορές, ενώ ο σύλλογος γονέων είναι εθελοντισμός[.] αφιερώνεις χρόνο πολλές φορές από την οικογένεια σου και το κάνεις επειδή το θέλεις, όχι επειδή πρέπει, όχι επειδή είσαι σε μια δουλειά και πρέπει να συμμετέχεις[.]»

Σε αυτή την παράθεση είναι σημαντικό να διακρίνουμε τις συνθήκες που δημιουργείται το πλαίσιο συνεργασίας: αυτό που διαφοροποιείται και οφείλουμε να προσέξουμε είναι ότι οι κοινές παραδοχές που οικοδομούνται σε μια κοινωνιακή δράση/παρέμβαση έχουν έναν αξιακό προσανατολισμό. *Οι στόχοι, ο σκοπός, χωρίς τη διαλεκτική εναπόθεση της ατομικής εμπειρίας στο συλλογικό, αλλά και τις απαραίτητες αμοιβαίες μετακινήσεις που συντελούνται συνειδητά και μη, είναι απλά κοινές αφετηρίες, η παρέμβαση/δράση κινδυνεύει να έχει εφήμερο χαρακτήρα και να μην αποβεί ικανή να συναρμόσει τις φωνές σε ένα ισότιμο διαλογικό πεδίο σχέσεων. Δηλαδή μιλάμε για μια συνάθροιση από «εγώ» χωρίς την ύπαρξη αυτών των ποιοτικών χαρακτηριστικών που συγκροτούν μια συλλογική οντότητα. Εδώ έγκειται ένα χάσμα πρακτικών, με αποτέλεσμα να παραχθεί ένα κατευθυνόμενο συλλογικό μόρφωμα, χωρίς συνειδητότητα της δράσης του και των πρακτικών που τη διέπουν. Αυτό εξηγεί και τη θέση που μοιράστηκε η δασκάλα, ο σύλλογος διδασκόντων είναι το θεσμοθετημένο συλλογικό όργανο του σχολείου, συνιστά μια διαδικασία στην οποία καλούνται να συμμετάσχουν οι εκπαιδευτικοί στο πλαίσιο των καθηκόντων τους(υποχρεωτικά). Ο σκοπός και οι στόχοι της λειτουργίας του συλλόγου διδασκόντων όπως και του συλλόγου γονέων έχουν κοινές αφετηρίες, ωστόσο η επιβολή συμμετοχής στη μια περίπτωση επιφέρει σημαντικές αλλαγές στα κίνητρα, τις μορφές συμμετοχικότητας και αναπόφευκτα επηρεάζει το κεφαλαιουχικό απόθεμα της σχολικής κοινότητας, καθώς επιδρά άμεσα στο κοινωνικό κεφάλαιο που αναπτύσσεται ή όχι. Στην περίπτωση του συλλόγου γονέων τα πράγματα έχουν κυρίως εθελούσια προοπτική: όπως αναφέρει η μητέρα Α18: «Ο σύλλογος γονέων βασικά είναι εθελοντισμός. Πρέπει να θέλεις, να σ' αρέσει να συμμετέχεις». Ενδεχομένως, ο εθελοντισμός μπορεί να απορρέει κι από άλλες συνθήκες, όχι απαραίτητα από κάποια μορφή αλτρουισμού, πιο αναλυτικά ανατρέξετε στα κίνητρα συμμετοχής.*

Προσδοκίες, νοηματοδότηση δράσης, συγκρότηση πλαισίου και ατομικοποίηση

Στην ερώτηση που προσεγγίζει τις προσδοκίες που φέρουν τα άτομα για τη δράση, η πλειοψηφία της ομάδας φάνηκε να συγκλίνει στην αναζήτηση τρόπων -κυρίως έτοιμων προτάσεων- προς εφαρμογή και επίλυση των εκάστοτε ζητημάτων που ταλανίζουν τον

καθένα. Α10 «[..]οτιδήποτε θα μπορούσε να μου δώσει τη μαγική συνταγή για το παιδί μου!» σε αυτή τη θέση την οποία αργότερα εκφράζει - σε ένα πλαίσιο συνειδητοποίησης- και η δασκάλα Α6: «Τη μαγική συνταγή που δεν υπάρχει!» συμφώνησαν όλα τα άτομα της ομάδας, είτε λεκτικά είτε με νεύμα. Αυτό το σκέλος της συζήτησης πιστεύω πως είναι ιδιαίτερα αποκαλυπτικό. Μια πρώτη σημαντική διαπίστωση είναι η σημασία που δίνεται στην αποτελεσματικότητα μιας πρακτικής ως το μοναδικό στοιχείο αξιολόγησης της.

Α17 «Ε ίσως εεε μια πρακτική.. καταρχήν πως θα αναγνωρίσουμε σε τι κατάσταση είναι τα παιδιά μας ψυχοκοινωνικά. [..]αν υπάρχουνε κάποιες πρακτικές που μπορούμε να χρησιμοποιήσουμε κάποια πράγματα που μπορούμε ίσως να δούμε.. σε πρώτη φάση αυτό. Σε επόμενη φάση, αν έχουμε κάποια θέματα να δούμε πως θα τα αντιμετωπίσουμε».

Μια δεύτερη διαπίστωση είναι το ζήτημα της ατομικοποίησης, που αναδύεται ως ένα φαινόμενο διακριτό, από τις σύνθετες πληροφορίες και μικρο-διαδράσεις που επιτελούνται στο διαλογικό πλαίσιο. Η ιδέα πως πρέπει να διαχειριστούμε μόνοι μας ένα ζήτημα που μας απασχολεί είναι μια όψη που διαφαίνεται στις αποκρίσεις των μητέρων, οι οποίες ξεκινούν εκφράζοντας τις σκέψεις τους για το ζήτημα, θέτοντας το ωστόσο ως γεγονός της ιδιωτικής σφαίρας. Στην ουσία θα τολμήσω να πω κρίνοντας από το σύνολο της συζήτησης: «είμαι εδώ, για να πάρω απαντήσεις, λύσεις και να επιστρέψω στην ιδιωτικότητα μου, εφαρμόζοντας και αξιολογώντας αυτές τις προτάσεις»

Η ατομικοποίηση ή εξατομίκευση (individuation) είναι προϊόν της κοινωνικής διαφοροποίησης (Μουζέλης, 2009). Συγκροτεί το φαινόμενο του ατομικισμού, ιδιαίτερα δυσδιάκριτο στην μετανεωτερική πραγματικότητα, δύσκολο να απομονωθεί από την καθημερινή ζωή του σύγχρονου υποκειμένου. Σχετίζεται με τη διαχείριση της κοινωνικής ζωής ως αποτέλεσμα ατομικών ευθυνών, με την αγωνία για τη διαφύλαξη της ιδιωτικότητας και της ιδιοκτησίας. Το κοινωνικό κεφάλαιο του ατόμου συνδέεται άρρηκτα με τη συγκρότηση του κοινωνικού εαυτού και η κοινωνική ταυτότητα ενδεχομένως να έρχεται σε αναμέτρηση με την προσωπική. Μια ενδιαφέρουσα οπτική προσφέρει η διαπολιτισμική ψυχολογία, μέσα από το παράδειγμα των συλλογικών κοινωνιών και των ατομικιστικών (Smith, P. B.& Bond, M. H., 2005). Η βασική διαφοροποίηση έγκειται από την εστίαση στην κοινότητα ή το άτομο. Αυτό φαίνεται

σε όλες τις όψεις της κοινωνικής οργάνωσης: από την δόμηση και την κατοίκηση έως την κοινοτική προσέγγιση σε ζητήματα υγείας (Smith, P. B.& Bond, M. H., 2005). Φυσικά διαφοροποιήσεις υφίστανται και εντός των κοινωνιών αυτών: Η στάση των ατόμων ανάμεσα στην αφομοίωση και την διαφοροποίηση σχετίζεται με την υιοθέτηση αλλοκεντρικών ή ιδιοκεντρικών αξιών (Smith, P. B.& Bond, M. H., 2005). Για παράδειγμα, ο πατέρας Α8, φαίνεται πως έχει επωμισθεί την ευθύνη της επίδοσης του παιδιού του: *«διαχείριση της άγνοιας[..] εγώ τη δήλωσα την άγνοια γιατί δεν μπορούσα να τη βοηθήσω σε αυτό το πεδίο[..]»*. Α3 *Ο καθένας έχει την κλίση του. Εντάξει*. Α8 *«μπράβο Απλώς εγώ δεν είμαι στο δικό της επίπεδο σε αυτό το τον τομέα τώρα η διαχείριση της άγνοιας μου είναι δύσκολο»*. Διαφαίνεται ένα πρότυπο εξατομίκευσης των ατομικών πόρων, το οποίο ενδεχομένως επηρεάζει τις πρακτικές και σε άλλα επίπεδα της ιδιωτικής σφαίρας.

Α3 *«το Δεν ξέρω είναι πολύ απελευθερωτικό»* Η απομυθοποίηση μιας κατάστασης η οποία βιώνεται ως αδυναμία και συνδέεται με το αίσθημα ανεπάρκειας, είναι ένα σημαντικό βήμα. Το μοίρασμα αυτής της εμπειρίας στην ομάδα, ενισχύει την επικοινωνία· ιδιαίτερα όταν συντρέχουν συνθήκες συμπάσχουσας ακρόασης. Ενισχύεται η δυνατότητα για τους συμμετέχοντες να προσεγγίσουν τις προεκτάσεις των κοινωνικά κατασκευασμένων ρόλων.

Α17 *«Δηλαδή θα ήθελα να συνειδητοποιήσω κι εγώ, οκ θα σκεφτόμαστε.. νομίζω όλοι είμαστε σκεπτόμενοι γονείς και εκπαιδευτικοί στο χώρο που βρισκόμαστε, αλλά θέλεις κι αυτή τη βοήθεια.. να δεις όντως είναι έτσι ή έχουμε ξεφύγει; Ή ισχύει κάτι άλλο κι εγώ δεν το έχω εντοπίσει τόσο καλά..; Εγώ αυτό θα ήθελα»*. Α11 *«Δες τώρα ναι.. να δω τι μου έχει ξεφύγει ...τι έχω κάνει λάθος...για να μπορέσω να βοηθήσω το παιδί μου»* Α1 *«Μα κι αυτοί που ξέρουν ότι έχουν.. μας έχει ξεφύγει.. Προσπαθούμε να βρούμε τρόπο»*. Εδώ φαίνεται να αλληλοσυμπληρώνονται οι σκέψεις, παρότι η εκκίνηση του διαλόγου είχε ανόμοιες αφετηρίες(προσλαμβάνουσες) μέσα από το μοίρασμα, τα άτομα συνειδητοποίησαν ότι τους απασχολούν κοινά ζητήματα. Αυτή η συνειδητοποίηση έγινε βάση για να ακολουθήσουν πολύ ενδιαφέρουσες τοποθετήσεις όπως της δασκάλας Α3:

«Ας πούμε μια ιδέα που σκέφτομαι αυτή τη στιγμή, είχαμε μια πολύ ωραία συζήτηση που είχαμε πιο πριν στην τάξη μου με τα παιδιά. Για τα όρια και το πως προσαρμοζόμαστε. Γιατί η αλλαγή συμβαίνει σε όλους.. η μετάβαση είναι όμως προσωπική υπόθεση, το πως θα φτάσουμε να ανταποκριθούμε εκεί που έχει πάει το πράγμα»

Η τρίτη διαπίστωση αφορά στην μετακίνηση, από την ακαμψία της της πρώτης θέσης(έτοιμη λύση-αποτέλεσμα) στη διαλογική συνειδητοποίηση που συνίσταται στο γεγονός του μοιράσματος μιας βιωμένης εμπειρίας. Πλέον τίθεται ανοικτά το ζήτημα της διαλογικής επίγνωσης, της ανταλλαγής εμπειριών ως πηγή γνώσης.

A17 *«Μα δεν είναι πάντα εύκολο ..πρέπει να ...»*A10 *«..όταν δεν μπορείς να αλλάξεις τρόπο ζωής. Έτσι;»*A17 *«αλλά καμιά φορά με την κουβέντα.. μπορείς να δεις πρακτικές που κάποιος άλλος έχει χρησιμοποιήσει και έχουνε δουλέψει. Παίρνεις καμιά φορά ιδέες.»*. A10 *«Ναι.»*. A18 *«και υπάρχει και το ενδεχόμενο να το έχουμε μεγεθύνει στο μυαλό μας. Να μην ισχύει αυτό που φανταζόμαστε.. και κάπου μέσα από τη συζήτηση να βοηθηθούμε, να δούμε που βρισκόμαστε»*.

A3 *«[..]κάτι με την προσαρμογή, ψυχική ανθεκτικότητα, προσαρμοστικότητα.. το πως να αναπτύξουμε δεξιότητες, να καλλιεργήσουμε δυνατότητες και εμείς και τα παιδιά - σε συνδυασμό και σε συνεργασία για να μπορέσουμε να πάμε πιο πολύ στο σύνολο. Που νομίζω ότι είναι και κοινό θέμα όλων τελικά ..η προσαρμογή και η αλλαγή...»* Μάλιστα ενώ η δασκάλα A3 ξεκίνησε με το ατομικό πρόσημο *«[..] η αλλαγή συμβαίνει σε όλους.. η μετάβαση είναι όμως προσωπική υπόθεση[..]»*κατέληξε στην αναζήτηση ποιοτικών χαρακτηριστικών που θα λειτουργούσαν ως υποστηρικτικοί παράγοντες στην ατομική αλλαγή, αποσκοπώντας στην οικοδόμηση του συλλογικού αυτή τη φορά. Αξιοσημείωτο είναι, πως προτείνει το διάλογο με τα παιδιά: *«και πολλές φορές.. αν ρωτήσουμε τα παιδιά αντί να δίνουμε έτοιμες απαντήσεις... Πολλές φορές έχω έτσι σοκαριστεί θετικά στην τάξη μου. Το πόσο δημιουργικά είναι τα παιδιά και το πως μπορεί να σου βρουν μια λύση επειδή εμείς σκεφτόμαστε με τελείως διαφορετικό νου, οι ενήλικες.. εεε από το μυαλό των παιδιών»*. Συνεχίζοντας, αναφέρεται στο ρόλο του παιδιού, το χώρο έκφρασης που διαθέτει ή όχι, ένα ευαίσθητο ζήτημα που υπογραμμίζει πόσο μεγάλη είναι η ανάγκη να αναπτυχθούν εναλλακτικά δίκτυα επικοινωνίας, αλληλοϋποστήριξης και δράσης, περιλαμβάνοντας ισότιμα γονείς,

εκπαιδευτικούς και μαθητές: «Ίσως λοιπόν εμείς.. από πολύ αγάπη, ενδιαφέρον, προστατευτικότητα - πολλές φορές - να αγκαλιάζουμε πολύ πιο σφιχτά και να πνίγονται τα παιδιά μας και να μη νιώθουν την αγκαλιά και να νιώθουν την πίεση. Χρειάζεται και εμείς λίγο να ελέγχουμε την δύναμη- σε μας. Γιατί τα παιδιά τα αντιλαμβάνονται έτσι κι αλλιώς, είναι ο τρόπος επιβίωσης».

Μέσα από την «λύση» που προτάθηκε, την οπτική που έχουν τα ίδια τα παιδιά δηλαδή, ως ένα μέσο κατανόησης των επιλογών τους αλλά και της λειτουργικότητας που φέρουν αυτές, στην πράξη(A3: τα φέρνουν στα μέτρα τους ..και ίσως μόνο έτσι θα καταλάβουν τον κόσμο)διαλογικά, επήλθε το βασικότερο ίσως ζήτημα, αυτό του πλαισίου:

A6 «Είναι και ο ρυθμός της εποχής, νομίζω, που επηρεάζει. Εμείς αλλιώς τα ζούσαμε, αλλιώς τα είχαμε στο μυαλό μας.. Τώρα έχουνε ίσως τοποθετηθεί σε άλλα πλαίσια που εμείς δεν έχουμε ακόμα – δεν τα χούμε αναλύσει και για αυτό τα βλέπουμε πιο διαφορετικά τέλος πάντων». A17 «Διαφορετικά και ίσως μας τρομάζουνε.. και λίγο[..]ίσως επειδή δεν έχουμε βιώσει κάποια πράγματα, λέμε, τώρα τι γίνεται; Ενώ γενικότερα -εγώ τουλάχιστον προσπαθώ πάντα να θυμάμαι.. πως ήμουνα στις ηλικίες των παιδιών μου, για να μπορώ να μπω στη θέση τους.. εεε βλέπω ότι δεν δουλεύει πάντα αυτό.. (γέλιο) Γιατί υπάρχει κενό στην εποχή όσο και να μη θέλουμε να το πιστέψουμε.. αλλά δυστυχώς υπάρχει».

Ορισμένοι συμφώνησαν στο ότι το χρονικό πλαίσιο επιφέρει ριζικές αλλαγές στις συνθήκες, τις προσλαμβάνουσες, στα χαρακτηριστικά ενός ζητήματος. Ωστόσο εκφράστηκαν σκέψεις που φανερώνουν μια αμετακίνητη βεβαιότητα πως κάποια πράγματα δεν επηρεάζονται από την πάροδο του χρόνου και τις αλλαγές που πραγματώνονται σε κοινωνικό επίπεδο. A10: «Ναι, εμείς ξέρουμε όμως και τους κινδύνους για παραπέρα ενώ τα παιδιά δεν το..». Ίσχυρισμός που απορρίφθηκε από το A17: «Δεν τους ξέρουμε.. Φοβάμαι ότι πλέον δεν είμαστε πολύ συνειδητοποιημένοι στο τι υπάρχει»A10 «Έστω αυτούς που ξέρουμε..».A17 «Τους κοινούς; Δεν είναι σίγουρο ότι τους ξέρουμε τόσο καλά και για αυτό ίσως ξεφεύγουνε λίγο τα παιδιά στην εφηβεία, γιατί δεν είμαστε τόσο προσαρμοσμένοι στη νέα πραγματικότητα».

Με έναυσμα το ζήτημα των προβληματισμών και φόβων που εκφράστηκε στη συζήτηση, η δασκάλα Α3, σχολίασε την μετάβαση που υπέστη η νέα γενιά, σε ένα καθεστώς διάχυτης πληροφόρησης. *«Τα παιδιά εκτίθενται σε πάρα πολλές πληροφορίες που δεν ελέγχουμε. Που μπορεί για την ηλικία τους να μην είναι πάντα κατάλληλες αλλά δέχονται πληροφορίες, δέχονται φαινόμενα και θέλουν απαντήσεις. Πολλές φορές θα φοβηθούν να ρωτήσουν το γονιό -γιατί μπορεί να φοβηθούν την τιμωρία, τον έλεγχο, το απρόσμενο που δεν ξέρουν πως θα το διαχειριστούν και οι ίδιοι δεν ξέρουν πώς να το διαχειριστούν και οι ίδιοι Επομένως το να μειώσουμε λίγο τον φόβο της επικοινωνίας στα άγνωστά θέματα είναι μία καλή αρχή και για τους κινδύνους που έρχονται για θέματα Ταμπού»*. Πράγματι εδώ ο λόγος της εκπαιδευτικού, τείνει να αντικατοπτρίζει την μετανεωτερική κοινωνία, η οποία χαρακτηρίζεται από την τεχνολογική εξέλιξη και πλουραλισμό της γνώσης, ωστόσο το ζήτημα της επιβολής ελέγχου, εγείρει μια πηγαία ανάγκη για διάλογο και επανεξέταση των νομιμοποιημένων πρακτικών. Ο φόβος του παιδιού να επικοινωνήσει τις αγωνίες του, τις απορίες και τις επιθυμίες του εδράζεται στο πλαίσιο της συμβολικής βίας. Εδώ παρατηρούμε πόσο εύκολα μπορούμε να αποτάξουμε τις δυνατότητες μιας κοινωνικής διάδρασης: Α3 *«δεν υπάρχει πανεπιστήμιο γονέων δηλαδή είναι»* ο θεσμός των σχολών γονέων, δεν είναι η «λύση» που θα ισορροπήσει τα προβλήματα. Το ζήτημα δεν έγκειται σε ατομική ευθύνη, αλλά σε πολιτικό και ιδεολογικό επίπεδο.

Τα πράγματα φανερώνουν πως έχουμε να αντιμετωπίσουμε ένα ισχυρό ιδεολογικό μηχανισμό που αναπαράγει και αντικειμενοποιεί αυτές τις συστάδες πρακτικών. Όπως σολιάζει και η μητέρα Α17 σχετικά με τις σχολές γονέων: *«είναι κάτι που δεν το έχουμε ξανακάνει κανένας δεν περιμένει, δεν υπάρχει σχολή και αυτές οι σχολές γονέων ονομάζονται δεν έχουν καμία σχέση με την πραγματικότητα που λέμε δεν μπορεί ο άλλος να σε πάρει και να σου πει τι θα κάνεις έτσι;[..] είναι τελείως βιωματικό»*. Εδώ συναντάμε αυτό που ονομάζουμε τοπική γνώση(local knowledge), μέσα από το διάλογο, αναδύονται οι προσωπικές εμπειρίες και μέσα από τη διαδικασία διαλογικής νοηματοδότησης τους, επιτυγχάνεται η πράξη της σύνθεσης: παράγεται η γνώση ως συλλογικός πόρος της ομάδας και διαμοιράζεται στους συζητητές. Η μητέρα αυτή φαίνεται πως έχει προβληματιστεί με το ζήτημα της μοναδικότητας κάθε περίπτωσης, τείνει να απορρίψει κάθε επιστημονική σκοπιά, η οποία αποστασιοποιημένη από την

ανθρώπινη εμπειρία, προτείνει *γιατροσόφια*, τα οποία, ενδεχομένως δεν έχουν λειτουργικότητα σε πλήθος περιπτώσεων»[...] *διαφορετικό δηλαδή όσα βιβλία ψυχολογίας και να διαβάσουμε και να αναλύσουμε δεν θα βρεις στη δική σου περίπτωση μέσα για μένα δεν υπάρχει*». Η προοπτική της ΣΕΔ αλλά και η επιλογή των ομάδων εστίασης ως βασικό πυλώνα της διερεύνησης, εμπίπτουν στην αναζήτηση ενός παραδείγματος που συναρμολογεί τη θεωρία με την πράξη, μέσα από ένα διαλογικό πλαίσιο, σύμφωνα με τις αρχές της Κλινικής Κοινωνιολογίας. Μάλιστα, αν επικεντρώσουμε την προσοχή μας, τα ίδια τα παιδιά, συνήθως με ένα πηγαίο αυθορμητισμό, ίσως ενστικτωδώς γίνονται τα υποκείμενα της δράσης: φαίνεται πως έχουν εφεύρει πρακτικές να εξωτερικεύσουν και να επικοινωνήσουν τα ζητήματα που τα απασχολούν και το πολύτιμο εργαλείο τους, όπως στην περίπτωση της μαθήτριας, είναι η τέχνη: Α3: *«έγραψε ένα πάρα πολύ ωραίο ποίημα η ... Τα παιδιά σήμερα, ο καθένας, έγραψαν ένα δικό τους ποίημα ελεύθερη έκφραση και εκείνη έγραψε ένα φοβερό ποίημα το τετράδιο της. Αυτό θέλω να το δείτε πραγματικά -το πήρα φωτογραφία- και βγάζει όλα αυτά είναι θαρρώ και οι λέξεις και η κατάληξη.»*

Ο ρόλος του γονέα

Ο ρόλος του γονέα, ως βιωμένη εμπειρία, όπως την μοιράστηκαν, οι συμμετέχοντες γονείς, εγείρει ζητήματα προσαρμογής, υποστήριξης, συνεργασίας. Ο ρόλος αυτός, κρίνεται από τους ίδιους καθοριστικής σημασίας για τη ζωή του παιδιού, μάλιστα σε ένα βαθμό που τείνουν να επωμισθούν τις ελλείψεις που υπάρχουν σε θεσμικό επίπεδο ως δική τους ευθύνη, στην προσπάθεια τους να εξασφαλίσουν μια ανεπαίσθητη και ομαλή μετάβαση του παιδιού τους στην κοινωνική πραγματικότητα. Α8: *«Ναι είναι σημαντικός ρόλος αυτός για μας ειδικά στις πρώτες τάξεις που τα παιδιά προσπαθούν να προσαρμοστούν στο δημοτικό μπορεί να βρεις πολλές πηγές από τη δασκάλα να συμβουλευτείς το δάσκαλο και μετά αν είναι και εσύ στο σπίτι θα κάνεις ας πούμε κάπου θα τα πάει καλά όχι μόνο στα μαθήματα η συμπεριφορά του.. Νομίζω ότι πρέπει να υπάρχει επικοινωνία»*. Α10 *«Εγώ θεωρώ ότι ο ρόλος του γονιού είναι ο πιο δύσκολος ο πιο σημαντικός όταν είναι επιλογή, αφιερώνεσαι, δεν γίνεται. Αφιερώνεσαι σε εισαγωγικά και προσπαθείς, δεν ξέρεις τι να κάνεις, κάνεις λάθη, προσπαθείς να βελτιωθείς να βελτιώσεις και είναι μία σχέση ενοχική το έκανα καλά; δεν το έκανα καλά;*

Δεν το έκανα μάλλον καλά, γιατί δεν πάνε καλά τα πράγματα και προσπαθείς μετά, να διορθώσεις. Να διορθώσεις τα λάθη σου τα προηγούμενα».

A18 «είναι λειτούργημα αυτό που κάνετε γιατί διαμορφώνεται τις ψυχές αυτών των παιδιών, πέρα από το σπίτι μας και στο χώρο του σχολείου».

Ταύτιση ρόλων

A1 «εγώ νομίζω, μπορώ να πω είναι από τους πιο δύσκολους και πιο γοητευτικούς ρόλος που μπορεί να έχει κάποιος στη ζωή του και ο ρόλος του γονιού και ο ρόλος του εκπαιδευτικού γιατί νομίζω ότι η επαφή με τα παιδιά αυτό που κάνει είναι ότι πρέπει να ξεπεράσεις τον εαυτό σου για να δώσεις στα παιδιά που έχεις απέναντί σου είτε είναι τα παιδιά σου είτε είναι μαθητές. Οπότε είναι καθαρά αγώνας αυτογνωσίας περισσότερο μόνο έτσι γνωρίζεις τον εαυτό σου μέσα από αυτή τη σχέση ταυτόχρονα μπορείς να μάθεις τι μπορείς να προσφέρεις και στα παιδιά που έχεις απέναντί σου που είναι εντάξει έχει τεράστιες δυσκολίες αλλά και τεράστιες ανταμοιβές ηθικές σίγουρα αυτό..»

A4: «έχει μεγάλο αίσθημα ευθύνης πολύ μεγάλο από την ώρα που τα παίρνουμε μέχρι που τα δίνουμε γιατί εκείνη την ώρα είναι τα παιδιά μας από την ώρα που χτυπάει το κουδούνι μέχρι την ώρα έτσι του φεύγουνε ευθυνόμαστε ολοκληρωτικά εμείς Γιατί εγώ έχω παιδιά στο σχολείο αλλά το ξεχνάω τα δικά μου παιδιά πολλές φορές η μου λένε μαμά τα παιδιά σου τα δικά μου παιδιά έχουν τα άλλα παιδιά της τάξης στα παιδιά τα παιδιά σου Οπότε καταλαβαίνετε γέλιο δινόμαστε πάρα πολύ και εγώ επειδή είμαι και μαμά και εκπαιδευτικός Ίσως να είμαι πιο σκληρή με τα παιδιά μου δηλαδή τα ξεχνάω κάποιες φορές..»

Ο ρόλος του εκπαιδευτικού

Ο ρόλος του εκπαιδευτικού, ερμηνεύεται ως μεγάλη ευθύνη. Κάποιοι γονείς παρατήρησαν, πως οι δάσκαλοι λειτουργούν ως πρότυπο για τα παιδιά. Ωστόσο, όπως κατέληξαν μέσα από το διάλογο, ο σεβασμός και η εκτίμηση στον εκπαιδευτικό, καλλιεργείται περισσότερο από τη στάση των γονέων απέναντι του, δεν είναι κάτι κεκτημένο. Μάλιστα, ακολούθησε μια μετακίνηση στις απόψεις καθώς τέθηκε το

ζήτημα του χώρο-χρονικού πλαισίου στην αλλαγή σχέσεων και στάσεων (αξιακό ζήτημα). A17: *«τώρα δεν είναι όπως παλιά. Παλιά ο δάσκαλος λέγανε όλοι και κοιτούσαν με θαυμασμό Τώρα λέμε ο δάσκαλος εντάξει δηλαδή, υπάρχει μία απαξίωση και δεν είναι ωραίο [..]»*

Μια σημαντική πτυχή αυτής της κατάστασης, συνιστά το γεγονός, ότι ο ρόλος του δασκάλου συσχετίζεται με την εξουσία. *«Γιατί αν τον ισοπεδώσουμε Ε νομίζω Αρχίζουμε και χάνουμε όλες αυτές τις ιεραρχίες και αυτά λέμε που ότι έχουνε χαθεί με τον καιρό και τα παιδιά το χρειάζονται να υπάρχει κάποιος πάνω από τη μαμά και τον μπαμπά όχι με την έννοια της αγάπης Αλλά κάπου που τους δεν είναι κάτι διαφορετικό από τη μαμά και τον μπαμπά»*. Σύμφωνα με αυτή την τοποθέτηση, ακολουθεί και το ζήτημα του ανταγωνισμού στην αρένα διανομής της επιβολής ισχύος προς το παιδί: A17: *«και ίσως πολλές φορές ίσως από δική μας από το δικό μας εγωισμό δεν θέλουν ο δάσκαλος να είναι σπουδαιότερος Εγώ νομίζω ότι μπορεί να είναι και κάτι τέτοιο μερικές φορές δηλαδή υπάρχει ένας ανταγωνισμός»*.

Ωστόσο, η πλειοψηφία της ομάδας υποστηρίζει πως κάτι τέτοιο δεν ισχύει, μάλιστα, αναφέρουν πως επικροτούν τον εκπαιδευτικό που έχει κερδίσει την εμπιστοσύνη του παιδιού τους. Επιπλέον, προτείνουν πως αν κάποιος γονέας, αισθάνεται ανταγωνιστικά προς τη σχέση που έχει αναπτύξει το παιδί του με τον εκπαιδευτικό, να αναστοχαστεί σε προσωπικό επίπεδο για τα βαθύτερα αίτια αυτού του συναισθήματος. Η δασκάλα A3, επαναφέρει το ζήτημα του χώρο-χρονικού πλαισίου, τη δυσκολία που αντιμετωπίζει στη νοηματοδότηση αυτού του ρόλου ως βιωμένη εμπειρία και την κοινωνική απαξίωση που κρίνει πως συγχρωτίζεται με το ρόλο του εκπαιδευτικού: A3: *«προσωπικά νιώθω ότι όσο περνάνε τα χρόνια σε αυτό το επάγγελμα δυσκολεύομαι τελικά να δω τι σημαίνει να είσαι δάσκαλος και προβληματίζομαι όσο περνάν τα χρόνια όλο και περισσότερο θυμάμαι τον εαυτό μου όταν συνειδητά δήλωσε το παιδαγωγικό το πώς φαντάζομαι τη δουλειά- παρόλο που ο πατέρας μου είναι δάσκαλος ήταν δάσκαλος- και το πως είναι τώρα και το πώς έχει αποκρυσταλλώσει κάποια πράγματα. Δεν μιλώ βεβαίως για την κοινωνική απαξίωση που υπάρχει η οποία είναι δεδομένη η οποία πολλές φορές βγαίνει και σε ένα χιούμορ: «Α είσαι δάσκαλος άρα είσαι Ιούνιος Ιούλιος Αύγουστος» μας αντιλαμβάνονται [γέλια από την ομάδα] Οι τρεις μήνες του καλοκαιριού*

αυτά τα καυστικά σχόλια που υπάρχουν στα οποία κρύβουν και ένα είδος κοινωνικής απαξίωσης[.] Που όσο παν τα χρόνια γινόμαστε όλο και πιο πολύ οι δικηγόροι της δουλειάς μας, ότι πρέπει να υπερασπιστούμε το έργο έτσι κι αλλιώς οφείλουμε γιατί είναι πολύ σπουδαίο και επιστημονικά και παιδαγωγικά κι όλα αυτά, οι προεκτάσεις που έχει.». Από τα σχόλια των γονέων, φαίνεται πως η θέση που εξέφρασε η εκπαιδευτικός, όσον αφορά τις κοινωνικές νόρμες ισχύει, ωστόσο σε ένα εγγύτερο επίπεδο, την αποδίδουν με διαφορετική χροιά: A10» *Όχι ζήλια ότι μπορεί και να έχεις πούμε ελεύθερες διακοπές [γέλια, θετικές χειρονομίες και καταφατικά νεύματα από την ομάδα] αλλά δεν νομίζω κοινωνική απαξίωση, βέβαια αυτό δεν είναι όμως κάτι αμυντικό μην το παίρνετε έτσι εγώ ναι θα ήθελα δύο μήνες στο χρόνο ας πούμε να μη δουλεύω αυτό δεν σημαίνει ότι .».Επιπλέον οι γονείς ερμηνεύουν τις δυστοπίες που αντιμετωπίζει ο εκπαιδευτικός ως μεμονωμένα περιστατικά, τα οποία ενδεχομένως σχετίζονται με τους ρυθμούς τη ζωής: A 18 «κάποιους γονείς με πίεση της καθημερινότητας τους βγαίνει σε αυτό αλλά πρέπει να το δουλέψουν οι ίδιοι».*

Το ζήτημα που θίγει η εκπαιδευτικός, αφορά, όπως αναφέρει η ίδια: «στην κοινωνική διάσταση είναι περισσότερο αυτό. Πραγματικά ως επαγγελματίας εκπαιδευτικός προβληματίζομαι πάρα πολύ και για το ρόλο μου μέσα στην τάξη, γιατί κακά τα ψέματα όσο περνάν τα χρόνια γίνεται και καλώς θα γίνει αυτό το γνωστικό θα είναι μία κλίμακα και το συναισθηματικό και το κοινωνικό. Πρέπει, όχι απλώς να το εντάξουμε, αλλά εν τέλει όλη αυτή η ταυτότητα τι χαρακτηριστικά πρέπει να εμπεριέχει γιατί δεν υπάρχει στήριξη στον εκπαιδευτικό σήμερα τουλάχιστον ως κλάδος από αυτά που βλέπω εγώ, οι συνάδελφοι εδώ».

Ηθική του εκπαιδευτικού και συστημικές δυστοπίες

Ένα θέμα που προέκυψε στη συζήτηση, ήταν η μέθοδος διδασκαλίας και η στάση του εκπαιδευτικού. Αναπτύχθηκε ένας ιδιαίτερα πυκνός διάλογος γύρω από το ζήτημα της θεσμοθετημένης διδακτέας ύλης, το γνωστικό επίπεδο, την επικοινωνιακή διάσταση. Οι εκπαιδευτικοί υποστήριξαν πως υπάρχουνε κοινές γνωστικές αφητηρίες και κοινό περιεχόμενο σχετικά με τη γνώση που αναλαμβάνουν να μεταδώσουν. Επίσης διευκρινίστηκε το γεγονός, ότι: A3: «Πολλές φορές όμως οι συνάδελφοι που κάνουν εξαιρετική δουλειά λόγω συστήματος λόγω δομών χάνεται πολλές φορές το έργο τους

*υπάρχει μία έτσι αδικία». Αυτή η μαρτυρία, φανερώνει πως δεν εξασφαλίζεται συστημικά ισότιμη πρόσβαση σε πόρους στο επάγγελμα του εκπαιδευτικού. Γεγονός που υποδεικνύει την *άνιση κατανομή πόρων και τη συστημική δυσκολία να αναπτυχθεί ένα ασφαλές και προσοδοφόρο παιδαγωγικό περιβάλλον. Μέσα από το λόγο της εκπαιδευτικού υπογραμμίζεται η αξία του κοινωνικού κεφαλαίου, στην ενίσχυση του παιδαγωγικού έργου: Α3 «είναι τέτοια η φύση της δουλειάς μας που πραγματικά τους γονείς τους θέλουμε συμμάχους δίπλα μας γιατί ενισχύεται το έργο μας οπότε και όποιες ανταγωνιστικές πλευρές κάποιες φορές που είναι ανθρώπινες τους κατανοούμε βεβαίως πιο πολύ δύναμη σας δίνουμε και δύναμη μας δίνετε γιατί ο στόχος είναι η ενίσχυση στο παιδί και όταν συζητάμε όπως τώρα αυτή η πολύ ωραία πρωτοβουλία μπράβο Ε.! - πραγματικά από την πρώτη στιγμή που το είπες είναι μία τρομερή ευκαιρία- νομίζω ότι όλο αυτό ενδυναμώνει όλους το να πει ο ένας τη αντιμετωπίζει με το να πω στον άλλο τι αντιμετωπίζω με τον άλλο .. γιατί έχουμε μία κοινή κατεύθυνση έτσι έτσι κι αλλιώς όλοι μαζί οπότε». Ήδη από την πρώτη διαλογική συνθήκη, αναδύθηκαν καίρια ζητήματα, με επίκεντρο το θέμα συνεργασίας γονέα-εκπαιδευτικού, μιας συμμαχίας με κοινό όφελος.**

Συνεργασία γονέα-εκπαιδευτικού

Ορισμένοι γονείς και εκπαιδευτικοί της ομάδας αντιλαμβάνονται τη μεταξύ τους σχέση, ως απαρχή για την ομαλή ψυχοκοινωνική ανάπτυξη των παιδιών. Αντιλαμβάνονται αυτή τη σχέση ως μια βιωματική εμπειρία, η οποία μπορεί να διχάσει ένα παιδί, ωθώντας μάλιστα να μιμηθεί μια συμπεριφορά την οποία δεν μπορεί να κατανοήσει με τη λογική.(διπλό μήνυμα)

Α4 «Τα παιδιά είναι στη μέση καμιά φορά -αυτό θέλω να πω -ότι καμιά φορά ξεχνάμε και από τη μία και από την άλλη πλευρά ότι στη μέση έχουμε ένα παιδί και το παιδί γίνεται μπαλάκι και κανένας δεν...όλοι χαμένοι βρισκόμαστε.. είμαστε. Αυτό! δηλαδή πρέπει να μάθουμε να πορευόμαστε μαζί, να αφήσουμε λίγο στην άκρη την κακία το κουτσομπολιό, τη ζήλια και να πορευτούμε για τα παιδιά μας γιατί αυτά είναι το μέλλον, τέλος! Αυτά είναι το μέλλον μας τα παιδιά, σε αυτά ελπίζουμε για κάτι καλύτερο!»

A6: «είμαστε πολύ ειλικρινείς με τα παιδιά μας δεν γίνεται δηλαδή να μας ακούει το παιδί να λέμε οι δάσκαλοι κάθονται 3 μήνες τι κάνουν το ένα και πού κάνουν εκείνο και μετά και να πάμε να πούμε στο παιδί μας ότι τους εμπιστευόμαστε»

A 17 «Γενικά δεν μπορούμε να κάνουμε κριτική των δασκάλων και να είναι μπροστά τα παιδιά και μετά η δασκάλα και μετά να έχει ακούσει από πίσω και να έχει κάνει να έχουμε πάει για καφέ στη γειτόνισσα και να έχουμε πάλι τα φτυάρια. Ε δεν γίνεται αυτό ακυρώνουμε τον εαυτό μας, δηλαδή θα μας πιστεύει μετά το παιδί χάνει την εμπιστοσύνη του σε μας; Πάνω από όλα το μπερδεύουμε είναι καλή δεν είναι καλή τι μου λέει και αυτή»

A4«και στις μεταξύ τους σχέσεις μετά μπερδεύονται καταλαβαίνετε γιατί μαθαίνουμε τα σε ένα μοτίβο»¹⁷ «Ναι, ότι μπροστά σου λέω αυτό πίσω λέω το άλλο...»

A4«πολύ ωραία! Άρα έχουμε πρόβλημα στις κοινωνικές μας σχέσεις γιατί άλλα λέμε μπροστά αλλά λέμε πίσω το παιδί μπερδεύεται και μετά έχει πρόβλημα – πρόβλημα: δυσκολεύεται στις διαπροσωπικές του σχέσεις!»

A4«δεν ξέρει. Δεν έχει αυτές τις άμυνες που έχουμε εμείς και να μπορούμε να φιλτράρουμε καταστάσεις είναι παιδάκια.. δεν ξέρουν. Εμείς πρέπει να ετοιμάσουμε κάποια πράγματα»

A 17 «και καλύτερος τρόπος είναι να είμαστε εμείς εντάξει αυτό λοιπόν αυτό το»

Η περίπτωση της μητέρας A14, παρουσιάζει μια διαφοροποίηση από τις διατυπωμένες απόψεις της ομάδας. Η ίδια αναφέρεται σε ένα ολοκληρωμένο κοινωνικά παιδί, το οποίο φέρνουμε στους εκπαιδευτικούς για να μάθει γλώσσα, μαθηματικά...[.]. Υποστηρίζει πως ο γονέας έχει επίγνωση των στοιχείων που συγκροτούν την προσωπικότητα του παιδιού του, ευχάριστων/δυσάρεστων. Θίγει ζητήματα αποποίησης ευθύνης, αλλά και εμπιστοσύνης-συνεργασίας με τον εκπαιδευτικό.

A14«Εγώ γενικά νομίζω ότι έχουμε μπερδέψει λίγο τους ρόλους. Θα πω εγώ τι πιστεύω, κάθε άνθρωπος μπορεί να έχει διαφορετική γνώμη και άποψη ότι τα παιδιά Εγώ πιστεύω ότι τα παιδιά στην ηλικία που μπαίνουν στο σχολείο έχει διαμορφωθεί ο χαρακτήρας τους

και η παιδεία τους από το σπίτι, νομίζω τα παιδιά τα φέρνουμε στους εκπαιδευτικούς για να τους μάθουνε Γλώσσα Μαθηματικά κάποια μαθήματα κάποια .. κάποια πράγματα παρά.. και όχι το χαρακτήρα τους και την παιδεία, που νομίζω ότι παίρνουν από το σπίτι. Οι δάσκαλοι νομίζω ότι καλούνται καθημερινά να ελέγξουν 20 χαρακτήρες διαφορετικούς, 20 διαφορετικά παιδιά με συμπεριφορές που οι ίδιοι δεν τις έχουν καλλιεργήσει στα παιδιά τα δικά μας και θεωρώ ότι σε κάποια κακιά συμπεριφορά του παιδιού ή τέτοιο προσπαθούμε εμείς οι γονείς να βγάλουμε την ουρά μας απέξω που λέμε λαϊκά και να το ρίζουμε σε εκπαιδευτικούς ενώ καθένας μας γνωρίζει το παιδί που στέλνει στο σχολείο. Μα το έχω τόσες ώρες, τόσα χρόνια τόσα και να μην γνωρίζω το παιδί μου; Άρα νομίζω ότι μέσα μου πιστεύω τι θα μου πει η δασκάλα του παιδιού μου, τι περιμένω να ακούσω για τη συμπεριφορά του ή για όλα αυτά Απλά έχουμε μάθει να ρίχνουμε ο ένας τον άλλον τις ευθύνες των άλλων. Ο πιο εύκολος τρόπος είναι εκπαιδευτικός των παιδιών μας. Εγώ γενικά έχω ένα παιδί που μιλάει πολύ [γέλιο από την ομάδα] Τι γελάς ρε; (σε μία μητέρα που γνωρίζει) και έχει μία πολύ καλή σχέση με τη δασκάλα, όταν λέω καλή σχέση να τα λέει όλα να την εμπιστεύεται, δεν με χάλασε ποτέ αυτό, γιατί το κάνω και εγώ στη δασκάλα του. Την έχει δει το παιδί μου μάλλον σα ψυχολόγου και με τη σειρά μου την έχω δει και εγώ το ίδιο. Οπότε και εγώ καθημερινά θα τις εκφράσω τους φόβους μου ή κάτι που με απασχολεί Είτε στο οικογενειακό περιβάλλον, είτε στο παιδί μου, οπότε μάλλον την έχουμε λίγο εκπαιδευτικό -ψυχολόγο έτσι μέσα στο σπίτι μας και προσπαθούμε να μιλάμε πάντα με τον καλύτερο τρόπο».

A17«δεν ξέρω τι φόρτιση φέρνει όλο αυτό στους δασκάλους το να πρέπει να διαχειριστούν τόσα παιδιά και τόσους γονείς δηλαδή.. δηλαδή νιώθω το βάρος πολύ μεγάλο έτσι »

A3«είναι κομμάτι της δουλειάς όχι με την έννοια της δουλειάς[..]με την έννοια του έργου ότι το παιδί όταν έρχεται έχει ένα οικογενειακό κεκτημένο δεν έρχεται μέσα σε μία γυάλα προστατευμένο χωρίς κανένα ερέθισμα έχει διαμορφώσει πολύ σημαντικό βαθμό πολλά στοιχεία τα οποία και εξελίσσονται και ανατρέπονται από εμπειρίες της ζωής[..]προσομοιώνουν, είναι πιο ευέλικτα από τι είμαστε εμείς. Θεωρώ ότι θέλει πολύ καλή προσέγγιση και επικοινωνία και καλή πρόθεση και καλή διάθεση δεν έχουν όλοι οι άνθρωποι τέτοιες διαθέσεις και εκεί οφείλουμε και πάλι να διαχειριστούμε. Δεν ξέρω ας

μιλήσουν και άλλοι συνάδελφοι γιατί νομίζω ότι λίγο μονολογώ.. Εγώ είμαι και είμαι και νέα στο σχολείο.»

Η δασκάλα Α3 αναφέρεται στο πολιτισμικό κεφάλαιο του παιδιού, ως παράγοντα που σχετίζεται με την ένταξη του μαθητή στο σχολικό αλλά και το ευρύτερο κοινωνικό περιβάλλον.

A14«νομίζω ότι γενικά θα είναι χαρούμενος και κάποιος εκπαιδευτικός το παιδί του να τον εμπιστεύεται και να τον πρήζει καθημερινά - πρήζει και να απαντάει καθημερινώς στο τετράδιο στο ίδιο θέμα Πονεγου, κυρία σας αγαπώ. Νομίζω ότι μπορεί να κουράζεται να απαντάει κάθε μέρα και εγώ αλλά νομίζω ότι από την άλλη το παιδί βγάζει τα συναισθήματά του το έργο που έχει κάνει αυτός ο άνθρωπος μες στην τάξη τόσο καιρό τόσο χρόνια. Οπότε το παιδί το βάζει με τον καλύτερο τρόπο.. Δεν νομίζω ότι θέλει να προσβάλει κάποιον ούτε ότι.. »

A5«το θέλουμε μας αρέσει! και το παιδί και ο γονιός. θέλουμε να σας έχουμε κοντά στις δύσκολες εποχές που ζούμε και το I Ioneyou το θέλουμε και το σε αγαπώ [γέλια] ichliebedich όλα!»

A4«και τις καρδιές σημειώματα και όλα τα θέλουμε Αυτή είναι η δική μας επιβράβευση Αυτή είναι.. »

Οι δασκάλες Α5 και Α4 δηλώνουν την ικανοποίηση και την ηθική διάσταση της ανταπόκρισης από τα παιδιά, ως κίνητρο και ενδυνάμωση στο εκπαιδευτικό έργο.

Μορφές πρακτικής –πλαίσιο διάδρασης

Όταν τέθηκε το ζήτημα της συμβολής γονέων και εκπαιδευτικών σε διαδικασίες που μπορούν να συνδράμουν ενεργά, η μητέρα Α17 εξέφρασε την ανάγκη για την εύρεση ενός τρόπου επικοινωνίας με μέλη της κοινότητας, τα οποία είναι ανενεργά στις κοινές δράσεις, ενδεχομένως και απόμακρα ή αδιάφορα. Ιδιαίτερα στην περίπτωση που αυτό το άτομο τυγχάνει να είναι ο ίδιος ο εκπαιδευτικός.

A17«Εντάξει τώρα μιλάμε είμαστε κάποιοι άνθρωποι που πραγματικά έχουμε τη θέληση για αυτό και είμαστε εδώ. Υπάρχουν σίγουρα οι γονείς που δεν έχουν τόση θέληση. Ίσως και κάποιοι που .. αυτοί τώρα πώς προσεγγίζονται; και πόσο εκεί θα αλλάξει η προσέγγιση όταν έχει να κάνει εκπαιδευτικός με ένα γονέα που δεν μπορεί να τον προσεγγίσει, δεν έρχεται στο σχολείο, δεν θέλει να συζητήσει για το παιδί του και πως - στην πολύ σπάνια περίπτωση- πώς ένας γονιός που δεν μπορεί να βρει ένα κοινό τρόπο να μιλήσει με τον εκπαιδευτικό.. γιατί και αυτό συμβαίνει πολλές φορές -μπορεί να συμβεί.. υπάρχουν και κάποιοι εκπαιδευτικοί που είναι λιγότερο προσεγγίσιμοι, που δεν ταιριάζουν στη δικιά μου ιδιοσυγκρασία, για παράδειγμα. Γιατί και αυτά συμβαίνουν έτσι; Δεν έχουμε με όλους τους ίδιους ανθρώπους την ίδια χημεία εκεί τι κάνουμε πώς αλλάζει όταν είναι μόνο από τη μία πλευρά η προσέγγιση και από την άλλη δεν υπάρχει καλή επικοινωνία και δεν υπάρχει θέληση - από την απέναντι πλευρά -είτε είναι σε γονείς ή τους εκπαιδευτικούς. Τι κάνει η αντίθετη πλευρά εκεί θα ήθελα κάτι να δω πώς μπορούμε.».

Η μητέρα A18 απάντησε στο θέμα που τέθηκε από την A17, προτείνοντας την επικοινωνία μεταξύ γονέων. Φαίνεται πως ορισμένοι γονείς συνδέονται μεταξύ τους με φιλικούς δεσμούς, ή κατοικούν στην ίδια γειτονιά με αποτέλεσμα να έχουν αναπτύξει ένα από κοινωτικό κεφάλαιο δεσμών. Επομένως η εμπιστοσύνη και η αλληλεγγύη που διατηρούν μεταξύ τους, είναι ένα ορατό στοιχείο στη ροή της σχολικής ζωής(από τη στάση που έχουν διαμορφώσει και το είδος συμμετοχής τους).

A18«Ναι αλλά άμα έχεις κάποιο θέμα θα μπορούσες να ενημερωθείς και από τους άλλους γονείς πως το βλέπουν»

A10να πω λίγο κάτι αυτό το πώς θα μπορέσει ο εκπαιδευτικός να προσεγγίσει ένα γονιό δεν μπορώ να απαντήσω, δεν ξέρω, από την άλλη πλευρά μπορείς να μην έχεις καλή χημεία με τον εκπαιδευτικό ή το παιδί να μην έχει καλή χημεία με τον εκπαιδευτικό εσύ να μην έχεις πρόβλημα αλλά το παιδί κάτι να βλέπει ότι δεν.. Αυτό δεν σημαίνει κάτι.. μα δεν έχουμε καλή χημεία με όλους τους ανθρώπους.»

Η μητέρα A10 αντιπαραθέτει πως οι σχέσεις με τον εκπαιδευτικό, είτε πρόκειται για σχέση γονέα-εκπαιδευτικού είτε παιδιού-εκπαιδευτικού, δεν χρειάζεται να μας

προβληματίζουν. Η ίδια εκδηλώνει στη συνέχεια μια εμπιστοσύνη προς το θεσμικό ρόλο του εκπαιδευτικού-ανεξαρτήτως προσώπου και ανάπτυξης δεσμών.

A10 «πώς θα το διαχειριστούμε.. Αφού είναι ο δάσκαλος θέλει το καλύτερο. Το ότι σας το λέω, επειδή η κόρη μου αντιμετώπισε κάτι τέτοιο και πως το αντιμετώπισα εγώ. Ο δάσκαλος/η δασκάλα σου θέλει το καλύτερο αν δεν ταιριάζει η χημεία -γιατί εγώ έτσι μιλάω στο παιδί -δεν σημαίνει κάτι. Δεν τα βλέπουμε όλα τα πράγματα με τον ίδιο τρόπο, το αποτέλεσμα μετράει ότι θέλει ο καθένας. Σίγουρα θέλει το καλύτερο οπότε θα ακολουθήσει αυτό το δρόμο.»

Αποτύπωμα συζήτησης

Τα θέματα που επανάφεραν ή πρότειναν οι συμμετέχοντες όταν τους ζητήθηκε να αναφερθούν στα σημαντικότερα ζητήματα της συνομιλίας, ήταν τα όρια, η επικοινωνία, η συμπερίληψη, οι αξίες, ο σεβασμός, τα οποία φάνηκε να συνδέονται με το παράδειγμα καλής πρακτικής που μοιράστηκε η δασκάλα Α3.

A18«εγώ θα πω στα όρια γενικά γιατί όλοι λίγο έχουμε ένα θεματάκι. Θεωρώ ότι λόγω της τεχνολογίας, λόγω του ότι οι εποχές... είναι διαφορετικά πράγματα από αυτά που ζήσαμε εμείς με το τώρα, φαντάζομαι ότι όλοι οι γονείς με τα όρια σε κάποια κομμάτια μπορεί να δυσκολεύονται.»

A4«κεμένα μου άρεσε και αυτό που ειπώθηκε με τις αξίες στο ότι εμείς μαθαίνουμε να σεβόμαστε.. έχει χαθεί αυτό[.]δηλαδή αυτό είναι πολύ σημαντικό δεν σεβόμαστε.»

A3 «Πρόσφατα διάβασα για μία πρακτική που είχε κάνει -νομίζω στη Ρόδο- ένα Λύκειο. Έπαιρναν λέξεις ηθικού περιεχομένου -για παράδειγμα σεβασμός -και καθιέρωσαν εθιμοτυπικές ρουτίνες και της ενέθεσαν μέσα στο σχολικό πλαίσιο. Ας πούμε τι σημαίνει σεβασμός, γιατί κάθε λέξη ο καθένας τη ντύνει με άλλο περιεχόμενο. Για το δάσκαλό ίσως μπορεί να είναι όταν μιλάει, ο μαθητής να είναι όρθιος ή να μην τον κοιτάει στα μάτια ή οτιδήποτε. Οπότε συμφώνησαν σε κάποιες κοινές συμπεριφορές, οι οποίες υιοθετήθηκαν από όλους όταν κατακτήθηκαν αυτές μετά το σεβασμό έβαλαν κι άλλη λέξη: εκτίμηση και έτσι άρχισε να ανοίγει μία βεντάλια αξιών στο σχολείο ήταν μία πολύ ωραία καινοτομία αυτή που είδα, απλά το καταθέτω σαν πληροφορία.»

αντίκτυπο κατά άτομο

Οι λέξεις που χρησιμοποίησαν για να εκφράσουν την κατάσταση που βίωναν κατά το κλείσιμο της συζήτησης ήταν:

προσμονή//χαρούμενη2//ευχαριστώ//κι

άλλο//αγωνία//προσμονή//αγωνία2//αναμονή2//ανυπομονησία2//αναμονή//ευχαρίστηση//ωραία αποτελέσματα//αισιοδοξία//χαρούμενη//ανυπομονησία//.

3.3.2. Ανάλυση ομάδας εστίασης Β

Στην ομάδα Β, ορισμένα ζητήματα του θεματικού οδηγού παρακάμφθηκαν, είτε γιατί απαντήθηκαν μαζί με άλλα ζητήματα-τα οποία τέθηκαν στην συζήτηση-είτε γιατί φάνηκε να μην απασχολούν τους συμμετέχοντες[οι οποίοι έστρεψαν τη συζήτησή σε άλλα πεδία].

I. Μορφές Κοινωνικού Κεφαλαίου

Οικογένεια, Κοινωνικά Δίκτυα και Διαχείριση Χρόνου

Ταυτότητα τόπου

II. Μορφές πρακτικής & συμμετοχής

Μορφές Πρακτικής

Ο ρόλος του πλαισίου

Προσδοκίες, νοηματοδότηση δράσης, ατομικοποίηση

Οικογένεια, Κοινωνικά Δίκτυα και Διαχείριση Χρόνου

Ταυτότητα τόπου

Στην συγκεκριμένη ομάδα, φαίνεται πως οι οικογενειακοί δεσμοί με τους φιλικούς-συγγενικούς-τοπικούς, βρίσκονται σε μια παράλληλη ανάπτυξη. Τα άτομα που συμμετέχουν με την ιδιότητα του εκπαιδευτικού(και εργάζονται στο σχολείο

αναφοράς) τυγχάνει να απασχολούνται μεγάλο χρονικό διάστημα στο συγκεκριμένο σχολείο, το γεγονός αυτό, ενδεχομένως έχει συμβάλλει στην ανάπτυξη ισχυρών δεσμών μεταξύ τους-επιπλέον τα παιδιά των εκπαιδευτικών, φοιτούν στο ίδιο σχολείο. Τα παιδιά διαδραματίζουν πολύ σημαντικό ρόλο στην συνοχή των σχέσεων στις ομάδες: σύμφωνα με τη δασκάλα A16, το κοινό παιχνίδι τους στη γειτονιά, το κοινό μέγλωμα συνδέει και τους γονείς μεταξύ τους. Με αυτή την άποψη, συμφωνούν και οι δασκάλες A2, A3 και A4.

A16 «[...]επίσης και με τους γείτονες έχω μια πού καλή επαφή γιατί τα παιδιά μας[...] μεγάλωσαν σε μια γειτονιά που είχε πάρα πολλά παιδιά της ίδιας ηλικίας και έπαιζαν πάρα πολύ συχνά μαζί, οπότε εμείς-και οι γείτονες δηλαδή-μια κοινότητα, μικρό-κοινότητα εκεί της γειτονιάς και είμασταν μαζί στα κλασικά όπως ένα χωριό και θάνατο και γάμο και αρραβώνες-το ζήσαμε δηλαδή αρραβώνα στη γειτονιά, στη μέση του δρόμου-του στενού μας, φανταστείτε. Ναι έτσι είναι και έχουνε φτιάξει τα παιδιά μου στο οικόπεδο σπιτάκι με παλέτες με τους φίλους τους -της γειτονιάς, αυτό. Τέτοια πράγματα και συνεχίζεται ακόμα και μου αρέσει. Η επαφή που σε κάνει να νιώθεις ασφαλής στο χώρο σου και με τους συναδέλφους φυσικά, έχω πολλά χρόνια εδώ -είναι φυσιολογικό να έχω χτίσει σχέσεις περνάμε πολύ ωραία»

A2 «έτσι είναι αυτές οι σχέσεις.. τόσα χρόνια.. οικογένεια! [...]μεγαλώνουμε μαζί!» A4 «οικογένεια.».

Στην ίδια ομάδα, υπάρχουν περιπτώσεις που σχετίζονται με αυτό που αποκαλούμε «παραδοσιακή οικογένεια»: A7 «έχω στηριχτεί πάρα πολύ στη βοήθεια των δικών μου, αλλά και το γονιών του συζύγου μου, γιατί ως εργαζόμενη μητέρα χρειάστηκε πάρα πολλές φορές να προσέχουν τα παιδιά μου, ακόμη και τώρα που τα παιδιά μου είναι μεγάλα, τα περισσότερα μεσημέρια μαγειρεύει η μαμά μου ή η πεθερά μου ας πούμε, δεν υπάρχει θέμα (γέλιο) κι έτσι έχω την ευκαιρία να τους βλέπω καθημερινά σχεδόν, οπότε έχουμε μια αρκετά καλή επικοινωνία». Και περιπτώσεις που φανερώνουν μια αρκετά διαφοροποιημένη νοηματοδότηση της οικογένειας:

A14 «[...] δεν έχω αυτή την αίσθηση που είχα πριν στο μυαλό μου για την οικογένεια, αλλά οικογένεια είναι πιο μεγάλη πια για μένα και χωράει και τους συγγενείς που ήτανε

πιο μακριά και τους φίλους που έχουμε επιλέξει να έχουμε [...] Δούλενα δεκαπέντε χρόνια εκεί, οπότε είναι και εκεί οικογένεια μου. [...] Και από τους γονείς μου επίσης -όχι τόσο πρακτική που είναι πολύ καλοί, αλλά κυρίως ουσιαστική και συναισθηματική[...]

Η μητέρα Α14, η οποία χαρακτήρισε την οικογένεια της μονογονεϊκή, μέσα από το λόγο της παρουσιάζει τη μορφή της οικογένειας ως επιλογή και ζήτημα προσωπικής νοηματοδότησης. Ο θεσμός της οικογένειας, όπως έχει κατασκευαστεί στην κοινωνική πραγματικότητα, έρχεται στο παρασκήνιο ως ζήτημα κριτικής επεξεργασίας και όχι ως μια αποδεκτή συνθήκη. [γιατί τα πράγματα είναι όπως είναι;]

Ο κοινός τόπος εργασίας, προσδίδει κοινή ταυτότητα στα άτομα και ενισχύει την ανάπτυξη κοινωνικού κεφαλαίου δεσμών. Το ίδιο ισχύει με τις κοινές γεωγραφίες κατοίκησης.

Α7 «[...]εργάζομαι σε μια μικρή εταιρεία και παλιότερα είμασταν σε μια μεγάλη πάλι (γέλιο) πάλι είχαμε μια πάρα πολύ καλή επικοινωνία, περνάμε πάρα πολλές ώρες μαζί, είμαστε άνθρωποι της ίδιας ηλικίας, είμασταν πολλά χρόνια μαζί. Εεεμ έχουμε περίπου ίδια ηλικία και άρα μεγαλώνουμε όλοι μαζί, περάσαμε όλα τα στάδια μαζί».

Α3 «Το καλό με το σχολείο.. -μπορώ να διακόψω;-το καλό με το σχολείο είναι ότι επειδή είμαστε πολλά χρόνια όλοι μόνιμοι, είναι οι σχέσεις λίγο πιο οικογενειακές. Οπότε αυτό μερικές φορές έχει και τα καλά του... (γέλια) & (γέλια ομάδας) έχει και τα αρνητικά του βέβαια.. γιατί.. αυτό. Οι συγκρούσεις ας πούμε δεν λείπουν έτσι; Κι αυτό είναι σημαντικό, να συγκρουόμαστε μεταξύ μας, αλλά το καλό είναι ότι αγαπιόμαστε κι εύκολα»

Α14 «Ε και με τη γειτονιά επίσης είναι άψογα τα πράγματα, γιατί είναι μια μικρή πολυκατοικία, οπότε γνωριζόμαστε μεταξύ μας και δεν είναι ένα αχανές πράγμα που δεν ξέρεις πότε μπήκε ο ένας πότε βγήκε ο άλλος, οπότε έχω και πολύ βοήθεια μ' αυτό».

Α16 «[...]επίσης και με τους γείτονες έχω μια πού καλή επαφή γιατί τα παιδιά μας[...] μεγάλωσαν σε μια γειτονιά που είχε πάρα πολλά παιδιά της ίδιας ηλικίας και έπαιζαν πάρα πολύ συχνά μαζί, οπότε εεμ είμασταν κι εμείς-και οι γείτονες δηλαδή-μια κοινότητα, μικρό-κοινότητα εκεί της γειτονιάς και είμασταν μαζί στα κλασικά όπως ένα χωριό και θάνατο και γάμο και αρραβώνες-το ζήσαμε δηλαδή αρραβώνα στη γειτονιά, στη μέση του

δρόμου-του στενού μας, φανταστείτε. Ναι έτσι είναι και έχοννε φτιάξει τα παιδιά μου στο οικόπεδο σπιτάκι με παλέτες με τους φίλους τους -της γειτονιάς, αυτό. Τέτοια πράγματα και συνεχίζεται ακόμα και μου αρέσει. Η επαφή που σε κάνει να νιώθεις ασφαλής στο χώρο σου και με τους συναδέλφους φυσικά, έχω πολλά χρόνια εδώ -είναι φυσιολογικό να έχω χτίσει σχέσεις περνάμε πολύ ωραία»

Σύμφωνα με τα ευρήματα της ομάδας Ο.Ε.Α ένας παράγοντας ισχυρής επιρροής στην ανάπτυξη του κοινωνικού κεφαλαίου, είναι το διαθέσιμο χρονικό απόθεμα κάθε ατόμου. Αυτή η μεταβλητή επηρεάζεται από διάφορους δείκτες, όπως για παράδειγμα η ταξική θέση, η γεωγραφία κατοίκησης κα.[δείκτες που συνδέονται με το Συνολικό Κεφαλαιουχικό Απόθεμα του ατόμου, αλλά και των δικτύων που εντάσσεται]. Στη συγκεκριμένη ομάδα, αναδεικνύεται η σημασία της συλλογικής μετάβασης στα ηλικιακά στάδια-για παράδειγμα-η γειτονιά λειτούργησε ως θώκος συλλογικής κοινωνικοποίησης των παιδιών[το ίδιο συνέβη και με τους περισσότερους γονείς της ομάδας].

A7 «Εεε με τους γείτονες μου δεν μπορώ να πω ότι έχω ακριβώς την ίδια επικοινωνία[γέλιο]. Έχω πολύ καλές σχέσεις μαζί τους, τους γνωρίζω όλους, δυστυχώς τους βλέπω ελάχιστα. Γιατί είμαι ελάχιστες ώρες στο σπίτι μου και άρα υπάρχει ένα θέμα εκεί».

Α 4 «[..]Ζω σε μια γειτονιά που μεγάλωσα εκεί. Εεε η πολυκατοικία μας είναι οικογενειακή με θεία, μαμά, τον ξάδερφό μου, ε ζω σε μια γειτονιά που ανήκει το σχολείο, μένουνε συνάδελφοι, παιδιά [..] θα ήθελα να βλέπω πιο συχνά τους συγγενείς μου -εννοώ ξαδέλφια -δεν μου δίνεται αυτή η δυνατότητα δηλαδή με τον ξάδερφο μου μένουμε στην ίδια πολυκατοικία... πολλές φορές περνάει και εβδομάδα να συναντηθούμε αλλά είναι έτσι οι ρυθμοί της ζωής που το»Α16 «θεωρείς φυσιολογικό» Α4 «ναι έτσι».

Α13 «να συμπληρώσω λίγο κάτι πάνω σε αυτό.. Γιατί εμείς ζήσαμε σε μια γειτονιά σαν αυτή. Σε κάποια τέτοια γειτονιά είμασταν, μεγαλώσαμε μέσα στην γειτονιά και τώρα είναι τελείως άλλη η μορφή της δηλαδή είναι αυτό που είπε. Ναι μεν είμαστε όλοι γύρω, είμαστε πολύ καλά, αλλά τα παιδιά δεν μπορούν να βγουν έξω να παίζουνε»

A4 «Εδώ καλά-καλά δεν προλαβαίνουμε να δούμε τους δικούς μας»

A8 «κι εμείς το ίδιο μεγαλώσαμε, σε τέτοια γειτονιά, όμως τώρα η γειτονιά μας δεν έχει παιδιά. Ενώ ακόμα το έχουν κρατήσει οι γείτονες, θα μου χτυπήσουν την πόρτα, θα μου πουν-όταν τελειώνει ας πούμε το καλοκαίρι, θα μαζευτούμε απόψε το βράδυ έχουμε τραπέζι και βγάζουμε έξω τα τραπέζια- είμαι η μόνη σ' αυτή τη γειτονιά προς το παρόν είμαι η πιο μικρή.. και μαζευόμαστε έξω οι γείτονες, τρώμε, πίνουμε ένα βράδυ, ότι τελείωσε το καλοκαίρι ας πούμε, το κάναμε παλιότερα το κάνουμε ακόμα και τώρα».

A9 «ε τώρα τα παιδιά δεν παίζουν έξω, εμείς μεγαλώσαμε έξω και τώρα»

A11 «Εγώ λοιπόν ζω σε μια τέτοια γειτονιά, αισθάνομαι πάρα πολύ τυχερή γιατί τα παιδιά μπορούν να κατέβουν να παίζουν. Ε πρόσφατα, δυστυχώς χάσαμε ένα κομμάτι της γιατί έγινε ένας παιδικός σταθμός, όπου μέσα σε αυτό το χωράφι τα παιδιά είχαν κάνει σπίτι με παλέτες και περνούσανε εξαιρετικά. Εεε είναι γύρω στα οκτώ παιδιά, εεε όπου αρκεί να ακούσεις μια φωνή -μόλις ακούσουν τη φωνή έχουν όλα κατέβει κάτω. Μου αρέσει πάρα πολύ γιατί αισθάνομαι ότι έχουν μια ελευθερία η οποία βέβαια είναι ουτοπική γιατί παίζουν μες τα αμάξια έτσι; Αλλά παρόλα αυτά είναι μια ελευθερία για αυτά και μου αρέσει επίσης που νιώθουν τα υπόλοιπα παιδιά τόσο άνετα, ώστε να ανέβουν στο σπίτι μου, χωρίς να πρέπει να ρωτήσουν «μπορώ να ανέβω;» Είναι τελείως φυσικό ότι ξαφνικά θα ανέβουν στο σπίτι γιατί αποφάσισαν να αλλάξουν παιχνίδι ας πούμε, να πάρουν κάτι άλλο να κατέβουν και μου δίνει κι εμένα την αίσθηση της γειτονιάς. Θυμάμαι λοιπόν όταν είχα πάει -δέκα χρόνια πριν- θυμάμαι Ζ. το δικό σου παιδί που έπαιζε, εκείνη η παρέα λοιπόν, όπου εγώ είχα νεογέννητα και έλεγα «καλά ρε παιδιά, όλη μέρα είναι έξω τα παιδιά;» Δεν μπορούσα ακόμα να καταλάβω την ανάγκη[.]πραγματικά μεγάλο αυτό. Ακόμη και αυτό το ότι μπορεί να πάρω το παιδί μιας γειτόνισσας από το σχολείο, ή μπορεί να πάρουν το δικό μου το παιδί από το σχολείο, με κάνει να νιώθω ανθρώπινα».

Μορφές πρακτικής & συμμετοχής

Ο σύλλογος γονέων και κηδεμόνων του σχολείου, σύμφωνα με τις μαρτυρίες δασκάλων και γονέων, έχει ενεργό δράση και παρουσία στο χώρο της σχολικής κοινότητας. Α2 «ο σύλλογος πάντως εδώ είναι πολύ δραστήριος σε όλες τις εκδηλώσεις συμμετέχουνε, παραστάτες και εμπλέκονται ας πούμε και την ώρα της διδασκαλίας τα Χριστούγεννα ας πούμε.».

Α14 «[.]δεν έχω λόγια με το πόσο πολύ ευχαριστημένη είμαι και με την συνεργασία και με την ανταπόκριση και με τα πάντα. Επίσης ήμουν εδώ και τα Χριστούγεννα, δηλαδή στο μάθημα της κα Ζ. μπήκα στο μάθημα και κάναμε εικαστικά με τα παιδιά για το παζάρι». Α2 «με βοήθησε ο γονέας, η μαθήτρια ήταν χαρούμενη ας πούμε που η μαμά της ήταν στην τάξη και είχαμε αυτή τη»

Α14 «οπότε όλο αυτό ξέρω ότι έχει πολύ θετική έκβαση πάντα. Αλλά από το σύλλογο ειλικρινά δεν έχω λόγια και με τη συνεργασία και με τη συνέπεια και με όλα. Ότι ζητήσω, ότι.. ευχαριστώ τόσο πολύ κορίτσια».

Α11 «[.] Εγώ λοιπόν ανήκω στο σύλλογο τα τελευταία τρία χρόνια. Το πρώτο τηλέφωνο που έκανα ήτανε στη Μ. όπου τη ρώτησα τι πρέπει να κάνει κάποιος στο σύλλογο -γιατί πραγματικά δεν είχα ιδέα, εεε της είχα πει βέβαια ότι δεν έχω πολύ χρόνο.. [..] σχετίζεται με την γειτονιά, γιατί πραγματικά στο σύλλογο, έχοντας ένα κοινό σκοπό, μπορεί να μη το πετυχαίνεις με όλα τα άτομα πάντα εεε αποκτάς μια οικογένεια»

Η μητέρα Α11 μίλησε για τις δυσκολίες που έχει η συμμετοχή στο σύλλογο. «ο σύλλογος έχει και καλά και κακά, γιατί πολλές φορές αισθάνεσαι ματαιωμένος -γιατί προσπαθείς πάρα πολύ για να επιτύχεις κάτι, χωρίς να έχεις την ανάλογη συμμετοχή- όπως κάτι αντίστοιχο σημερινό. Εεε όμως νομίζω ότι τελικά, αυτό που πρέπει όλοι να καταλάβουμε, είναι για ποιόν το κάνουμε. Το κάνουμε για εμάς ή το κάνουμε για τους άλλους; Εεε και στη δική μου περίπτωση να πω, ότι με έμαθε να οριοθετώ -ότι μέχρι εκεί μπορώ. Γιατί είμαι ένας άνθρωπος που δίνεται. Προτιμώ να κόψω ώρες από τον προσωπικό μου χρόνο και να τις αφιερώσω κάπου και εκεί πρέπει να βρεις μια ισορροπία, αυτή ήταν η εμπειρία μου εμένα από το σύλλογο.»

Από τα λεγόμενα της, φαίνεται πως η συμμετοχή σε μια ομάδα δεν ταυτίζεται με τη συμμετοχή σε μια συλλογικότητα. Αυτό που διαφοροποιείται είναι το «πως ερχόμαστε» στη συμμετοχή μας αυτή-ερχόμαστε με ιδιοκεντρικές ή αλλοκεντρικές αξίες; Βέβαια, η συμμετοχή που συνοδεύεται από διαλογική αξιολόγηση των καταστάσεων, μπορεί να οδηγήσει σε πιο ουσιαστικές μετακινήσεις ένα άτομο και κατ' επέκταση μια ομάδα. Όπως αναφέρει, σε άλλο σημείο της συζήτησης, η ίδια μητέρα: [..] «*μας είπε πρόσφατα κάτι μια δασκάλα του σχολείου, το οποίο ήταν μεγάλη αλήθεια, ότι τελικά αυτό σου μένει από το σύλλογο, οι σχέσεις που κάνεις και το τι μοιράζεσαι με τα άτομα και για μένα αυτό ήταν το πιο ουσιαστικό*».

Ο ρόλος του πλαισίου

Η μητέρα Α5 μέσα από μια βιογραφική προσέγγιση, μοιράζεται στην ομάδα την εμπειρία της στο ζήτημα της ένταξης και της συμπερίληψης. Επιμένει στη φράση πραγματικό σχολείο, την οποί και επαναλαμβάνει. Στην περιγραφή της το πραγματικό σχολείο ήταν ένα σχολείο για όλους: το σχολείο της γειτονιάς, ένα σχολείο με ποιοτικά χαρακτηριστικά της εμπιστοσύνης, της αλληλοϋποστήριξης, ένα σχολείο συνάντησης. Η ίδια σχολιάζει την πρόθεση για αλλαγή και την αντιπαραθέτει με την πράξη. Την αξία της συμμετοχής, της συνεργασίας και του κοινού οράματος.

Α5«η Ε. που αντιμετωπίζει κάποιες δυσκολίες και κάποια θέματα, εδώ πέρα βρήκε ένα πραγματικό σχολείο, δηλαδή με την πραγματική σημασία της λέξης, γιατί πιο μπροστά δοκιμάσαμε και άλλα σχολεία και είχαμε αντιμετωπίσει ένα φριχτό ρατσισμό ...εδώ είναι ένα πραγματικό σχολείο με όλη τη σημασία της λέξης όπως θα έπρεπε να είναι όλα τα σχολεία, θα έπρεπε να είναι ενημερωμένοι, γιατί εγώ σοκαρίστηκα όταν ήρθα σε επικοινωνία με εκπαιδευτικούς σε άλλα σχολεία, της γειτονιάς μου και άλλα κοντινά εε είχα σοκαριστεί. Οπότε ήρθα σε αυτό το σχολείο που ήταν διευθυντής ο κος ----- και τότε είπα α υπάρχουν και εκπαιδευτικοί! Υπάρχουν και άξιοι εκπαιδευτικοί δεν είναι αυτό που δυστυχώς βίωσα μέχρι τώρα. Λοιπόν έχω να πω τα καλύτερα για αυτό το σχολείο

γιατί δεν ήταν μόνο ο κορς διευθυντής που μας καταλαβαίνει, ήταν κι όλοι οι εκπαιδευτικοί, μετά και οι μαθητές που ακολούθησαν κι έχω να πω τα καλύτερα όσον αφορά το σχολείο αυτό. Εεε πάντα ονειρευόμουν, δηλαδή είχα στο μυαλό μου να γίνει μια τέτοια συνάντηση, κάτι να αλλάζει. Ε να, το σχολείο να πάρει μια άλλη μορφή, να μην είναι αυτό το βαρετό που είναι- για όλα τα παιδιά, μιας τυπικής ανάπτυξης που ψιλό-βαριούνται, είναι βαρετό να αυτή η εργασία η άλλη, καταλαβαίνω τους εκπαιδευτικούς από τη δική τους πλευρά.»

Κινήσεις και βλέμματα αποδοχής από την ομάδα

-συμφωνώ λέει μια εκπαιδευτικός

Α5 «Εεε λοιπόν όταν ήρθα σε αυτό το σχολείο, κατάλαβα το τι είναι σχολείο. Αληθινό σχολείο και πάλι πιστεύω πως πρέπει να γίνουν κάποιες προσπάθειες, γιατί ως τώρα λέγαμε, λέγαμε, λέγαμε και μέχρι τώρα δεν έχει υπάρξει μια ουσιαστική πρωτοβουλία να δώσει ελπίδα ότι κάτι, κάτι μπορεί να αλλάξει, έτσι; Βέβαια αυτό πρέπει να το προσπαθήσουμε πρώτα εμείς οι ίδιοι, να ακουστούν κάποιες πρωτοβουλίες, κάποιες δράσεις ούτως ώστε αυτό να πραγματοποιηθεί. Λοιπόν χάρηκα πάρα πολύ, αυτό το σχολείο που να καλύπτει τις ανάγκες των παιδιών της γειτονιάς, αυτό είναι σχολείο, έτσι;! Αυτό στα αυτιά μου ήταν κάτι σαν όνειρο, έλεγα αυτό δεν θα γίνει ποτέ και συνειδητοποίησα ότι υπήρχε αυτό το όραμα στο μυαλό κάποιων ανθρώπων να γίνει αυτό το σχολείο. Λοιπόν χάρηκα πάρα πολύ με αυτά που άκουσα εδώ απόψε. Ε θα συμμετέχω στην ομάδα. Θα ερχόμαστε με την Ε. γιατί δεν έχω που να την αφήσω θα ερχόμαστε πάντα μαζί.»

-μα αυτός είναι ο σκοπός να έρχεστε μαζί [ομάδα]

-οι γονείς και τα παιδιά συμμετέχουν μαζί [ομάδα]

Α5 «Λέω ότι μπορεί να υπάρχουν κάποιες συναντήσεις που μπορεί να μη χρειάζεται να συμμετέχουν τα παιδιά.. αχ δεν ξέρω ακριβώς πως θα πράξουμε για αυτό σας το λέω. Γιατί κάποιες φορές μπορεί να συμμετάσχουμε μόνο οι γονείς. Αν είμαστε γονείς και παιδιά μαζί, τότε δεν χρειάζόταν να το αναφέρω. Δίνω το λόγο τώρα στη Δ.. πήρα το χρόνο σου.»

Προσδοκίες, νοηματοδότηση δράσης, ατομικοποίηση

Όταν τέθηκε στη συζήτηση, το ζήτημα των προσδοκιών τους για τις επερχόμενες δράσεις, ορισμένοι από τους συμμετέχοντες, φάνηκε πως περίμεναν να τους δοθεί ένα προκαθορισμένο σχέδιο δράσης. Α7 «το θέμα είναι πως το φαντάζεσαι εσύ» Α8 «δεν έχουμε καταλάβει ακριβώς περί τίνος πρόκειται, δηλαδή λίγο πιο συγκεκριμένα»[...] ναι γιατί τώρα το πως το φανταζόμαστε εμείς». Οι περισσότεροι συμμετέχοντες, μοιράστηκαν κάποιες προτάσεις-προσδοκίες τους στην ομάδα και μια σημαντική διαπίστωση, αφορούσε στο περιεχόμενο και προσανατολισμό των προτάσεων αυτών. Η ανάγκη να προσφέρουν στα παιδιά το βίωμα της συμμετοχικής διάδρασης, επέτρεψε να αναδυθούν στο διάλογο, ζητήματα δημοκρατικής συμμετοχής.

Α8 «έχω μια πρόταση πάνω σε αυτό: Να βάλουμε τα παιδιά μας να γράψουν τι θέλουν, καταρχάς και με ένα βιογραφικό, να παρουσιάσει κάθε γονιός τι αρέσει σε κάθε παιδί ας πούμε. Ο γονέας να γράψει κάτι για το παιδί του και το παιδί να.. τι του αρέσει, πως το φαντάζεται, γιατί η φαντασία ανήκει πιο πολύ στα παιδιά. Οπότε μπορούμε να κάνουμε κάτι τέτοιο για αρχή, αυτή είναι η δική μου πρόταση μπορεί»

Α16 «[...] σκεφτόμαστε να κάνουμε ένα άνοιγμα στη γειτονιά, δηλαδή θα είναι μια βιβλιοθήκη -όχι μόνο για τα παιδιά του σχολείου, αλλά και για τους γονείς και για τους γείτονες. Θα θέλαμε λοιπόν να φτιαχτεί κάτι μες τη βιβλιοθήκη, στο χώρο της βιβλιοθήκης, να εμπλακούν τα παιδιά, ε να εμπλέξουμε τους γονείς τους, οπότε να γίνει κάτι και θα ήθελα δηλαδή το εργαστήρι –ένα από τα εργαστήρια αυτά, θα μπορούσε να ήτανε κάτι τέτοιο. Αυτό το προτείνω εγώ, πιστεύω ότι τα ίδια τα παιδιά -θα τους άρεσε κάτι τέτοιο, αλλά θα τα ρωτήσουμε και θα δούμε».

Α13 «να πω λίγο κάτι, όλες οι διαδικασίες, τα εργαστήρια που θα γίνουν, να βοηθήσουν και λίγο τα παιδιά να νιώσουν την έννοια του συνόλου. Δεν θα ήθελα να είναι δραστηριότητες καλλιτεχνικές που να είναι ατομικές. Δηλαδή να μπορεί να εκτελεστεί ατομικά από το σύνολο. Δηλαδή μια ζωγραφιά κάνε εσύ, μια ζωγραφιά κάνε εσύ κλπ. Δεν θα κερδίσω τίποτα. Δεν θα κερδίσω από το συγκεκριμένο εργαστήριο κάτι. Θα ήθελα

λοιπόν κάτι το οποίο θα είναι» Α8 «συνεργατικό» Α13 «δηλαδή το παιδί, να μπει στη διαδικασία να συνεργαστεί με το άλλο παιδί και να παράγουν μια ζωγραφική μαζί, παράδειγμα έτσι. [...]γαι αυτό, αυτό θέλω να πω. Να νιώσουν τα παιδιά πιο δεμένα μεταξύ τους, να νιώσουνε κομμάτι, όχι μεμονωμένη οντότητα» Α16 «αυτό είναι το βασικό [...]Είναι πολύ βασικό γιατί έτσι σβήνεις αυτό που έχει φτιάξει όλη η κοινωνία, αυτό τον ανταγωνισμό και.» Α13 «ναι αυτό ρε παιδί μου!»

Παράλληλα, υπήρξαν και τοποθετήσεις, οι οποίες αντανάκλασαν προσωπικές ανάγκες/διαπιστώσεις των ατόμων. Τα θέματα που αναδύθηκαν σχετιζόταν με παράγοντες του κοινωνικού κεφαλαίου: Το χαμόγελο, η όρεξη, το πάθος που αναφέρει η δασκάλα Α16 ασφαλώς επηρεάζουν την εμπιστοσύνη και την αλληλοϋποστήριξη τη σε μια ομάδα. Όπως συμπληρώνει η μητέρα Α14 η σωματική έκφραση και η επαφή είναι ιδιαίτερα σημαντικά στοιχεία για να μεταβούμε σε ένα συλλογικό πλαίσιο αλληλεπίδρασης.

Α16 «[...] φαντάζομαι πάρα πολύ χαμόγελο – σε ό,τι κάνουμε, σε ότι εργαστήριο και να κάνουμε, φαντάζομαι εεεμ- δεν μπορώ να το οριοθετήσω εντελώς- σκέφτομαι και.. μπορώ να φανταστώ.. είναι το χαμόγελο, η .. η όρεξη και το .. τη.. το πάθος που θα γίνεται κάτι. Δηλαδή νιώθω ότι θα γίνει κάτι, με πολλή όρεξη, με πολύ πάθος και πολύ χαμόγελο, αυτό. Μόνο αυτό φαντάστηκα, δηλαδή αυτό είδα. Τώρα όλα τα άλλα είναι, θεωρώ ότι είναι στο χέρι μας, γιατί έχω πάρα πολλές ιδέες φυσικά, θα τις πω πιο μετά όταν θα πούμε όλοι τις ιδέες μας.[..]»

Α14 «φαντάζομαι λίγο περισσότερη κίνηση, μαζί με γονείς και παιδιά, δηλαδή σωματική έκφραση; Εεμ χορό; Αλλά κίνηση και επαφή σωματική γιατί οι άνθρωποι πια δεν ακουμπιόμαστε και όπως εδώ. Δεν μπορούμε να έρθουμε πολύ κοντά. [...]Δεν μπορούμε να μιλάμε για ενσυναίσθηση, αν δε μπορούμε να πιάσουμε τον άλλον έτσι (σηκώθηκε και άγγιξε το άτομο δίπλα της) χωρίς να νιώσουμε άσχημα που το κάναμε, ή να προσέχουμε πολύ τον προσωπικό μας χώρο. Αυτό. Νιώθω και σαν εκπαιδευτικός το έχω δει, αλλά το βλέπω και γύρω μου. Είναι μεγάλη ανάγκη πια να έρθει η τριβή του σώματος» Α8 «ναι « Α13 «η επαφή» Α3 «η επαφή»

Η μητέρα A11, μέσα από την περιγραφή της εμπειρίας της αναδεικνύει ασυναίσθητα τη σημασία της συμμετοχικής-παρεμβατικής τέχνης: δεν είναι ο στόχος της να αναδείξει το αισθητικά ωραίο, αλλά το πως θα δημιουργηθούν σχέσεις μεταξύ των ανθρώπων με αφορμή το «δημιουργικό-καλλιτεχνικό» στοιχείο. Σημειώνει και κάτι ακόμα ιδιαίτερα σημαντικό: το χτίσιμο κοινών εμπειριών-αναμνήσεων. Στις κοινότητες που παρουσιάζουν εδαφική ανομοιογένεια, συνήθως κάποιο άλλο συμβολικό σύστημα συνδέει τα μέλη.

A11 *«πολλά χρόνια πριν που είχαμε περισσότερο χρόνο, συμμετείχα με το γιό μου, σε ένα εργαστήριο καλλιτεχνικό -όπου μαμά και παιδί – ο γιός μου ήταν τέσσερα τότε νομίζω, φτιάχναμε κούκλες από πηλό. Εεε η κούκλα που φτιάξαμε ήταν απαίσια, όμως ο χρόνος που περάσαμε μαζί ήτανε εξαιρετικός και ακόμα όποτε βλέπουμε την κούκλα, λέμε το πόσο ωραία περάσαμε, γιατί ήταν ένας χρόνος που δεν είχε κανείς την ευθύνη κανενός. Είμασταν εκεί για να περάσουμε καλά. Εγώ αυτό θα ήθελα από το εργαστήριο. Να έχουμε το χρόνο να περάσουμε καλά με τα παιδιά μας και μεταξύ μας, γιατί ουσιαστικά όλοι βρισκόμαστε εδώ απέξω κι αυτό που έχουμε να καταθέσουμε είναι η κούραση μας, η δυσκολία μας, θέματα με τη δουλειά κι εγώ το έχω ανάγκη να περάσω καλά».*

A8 *«δεν είναι μόνο αυτό, μπορούμε να κάνουμε και κάτι που μας αρέσει: Να φυτέψουμε! Μπορούμε να φτιάξουμε το κομμάτι πίσω»*A16 *«επίσης να ζωγραφίσουμε την αυλή»* A8 *«κι εδώ μέσα μπορούμε να φτιάξουμε κάτι»*

A2 *να κάνουμε το σχολείο όπως το προαύλιο της οδικής αγωγής, δηλαδή η δρόμους, πινακίδες κι αυτά.. που μπορεί να βοηθήσει και στο μάθημα αυτό»*

A16 *«να το φτιάξουνε τα ίδια τα παιδιά μπορούμε να φτιάξουμε κι ένα τεράστιο σκάκι, δεν ξέρω αν μπορεί να γίνει να φτιάξουμε τεράστια πιόνια».*

Η δασκάλα A1, μας μετέφερε μέσα από την αφήγηση, τις δικές της εμπειρίες από το σχολείο που εργάζεται. Το σύνολο των συμμετεχόντων έδειξε μεγάλο ενδιαφέρον και επικρότησε την προσέγγιση που παρουσίασε. Επιχείρησε μια σύνδεση ανάμεσα στις πρακτικές που λαμβάνουν χώρα στη σχολική ζωή και την επίτευξη γνωστικών στόχων στη μάθηση. Εδώ εντοπίζουμε σύμφωνα με το συλλογισμό του MaxWeber, μια πράξη,

η οποία συνιστά δράση ορθολογισμού[έχει δηλαδή ωφελιμιστικό προσανατολισμό και συναρμύζει σκοπούς και μέσα]. Ξεκίνησε σχολιάζοντας μια διαπίστωση που έκανε η ίδια:

Α1 «μια εμπειρία που μπορώ να σας καταθέσω είναι στο 1^ο Αλικαρνασσού πριν από τέσσερα χρόνια με τη δασκάλα της Α τάξης, κάναμε στην ώρα της ευέλικτης ζώνης μαθήματα σκάκι στα παιδιά – ερχόταν δηλαδή από τη σκακιστική ομάδα του Ηρακλείου, διδάσκανε στα παιδιά σκάκι, εεε και φτιάξαμε μια σκακιέρα σε ένα χώρο 1x2 κι ήτανε για μας τις πρώτες τάξεις που συμμετείχαμε σε αυτή την πρώτη δράση, στη γιορτή της λήξης του καλοκαιριού αγώνας σκάκι, όπου τα παιδιά ήτανε τα πιόνια». [επιδοκιμαστικά σχόλια από την ομάδα]

Α1 «Μπορώ να σας πω ότι ήτανε μαγική πολύ ωραία-πάρα πολύ ωραία εμπειρία. [...]δεν ήτανε κάτι ας πούμε πολύ προετοιμασμένο, αλλά τα παιδιά το κάνανε πολύ ωραία. Επίσης το σχολείο μας -φέτος είμαι στον πρ. Ηλία- έχει πολύ μεγάλη επιτυχία στον κήπο. [...]Ολο το χρόνο, κάθε χρόνο- κάθε χρόνο- το κάνουμε κι έχουμε όλα τα κηπευτικά. Εεε πέρυσι αποτύχαμε παταγωδώς γιατί δεν ξέραμε ότι οι πευκοβελόνες είναι τοξικές, όμως ο σχεδιασμός, η οργάνωση, ο υπολογισμός των εξόδων και ο απολογισμός της αποτυχίας ήτανε δουλειά των παιδιών. Ήτανε των παιδιών του τμήματος ένταξης συγκεκριμένα, οπότε ήταν παιδιά που δυσκολεύονται πάρα πολύ στη γραφή, πάρα πολύ στην ανάγνωση, δυσκολεύονται πολύ στην αριθμητική, παρόλα αυτά όμως μάθαμε πάρα πολλά μέσα από αυτό. Καταρχάς κάνουμε πολλές φορές το μάθημα των μαθηματικών έξω -μετράμε τα φυτά μετράμε την περίμετρό τους, μετράμε το ύψος τους, κάνουμε προσθαφαιρέσεις στο πόσο μεγάλωσαν σε σχέση με την προηγούμενη βδομάδα, μετράμε τη θερμοκρασία που έχει, εεε έχουμε ένα θερμοκήπιο- μετράμε το χώρο και τη θερμοκρασία. Έχουμε ένα κομποστοποιητή, τα παιδιά φέρνουν τα σκουπίδια τους-τα οργανικά σκουπίδια του σπιτιού τους εκεί και φτιάχνουνε το λίπασμα μας, δηλαδή είναι μια δράση τόσο ωραία, πάει ανέλπιστα καλά, εεε το ονόμασαν τα παιδιά για μας «κτήμα ένταξης» [ενθουσιασμός και θετικά σχόλια από την ομάδα]

Αργότερα η ίδια έθεσε ένα ζήτημα στην ομάδα, το οποίο αποσιωπήθηκε:

Α1 «θέλω να σας καταθέσω μια εμπειρία, φέτος στο σχολείο δεν έχουμε δάσκαλο για τα εικαστικά γιατί η δομή του σχολείου για το υπουργείο μετριέται σε νούμερα και ώρες και όχι σε τέτοιες ανάγκες.. Πως φέτος υπάρχει μια μεγάλη διαφορά σε αυτό το κομμάτι, στα παιδιά. Δηλαδή εμείς οι δάσκαλοι δεν ξέρουμε να κάνουμε εικαστικά, δεν είμαστε εικαστικοί. Μπορεί κάποιος να έχει πολύ ιδιαίτερες σπουδές για να ξέρει να κάνει εικαστικά και πραγματικά είναι σπουδαίο! Τα παιδιά εκφράζονται»

Η τοποθέτηση αυτή, αποτελεί ένα θέμα χρόνιας συζήτησης στο χώρο της εκπαίδευσης. Έχουν διατυπωθεί πολλές απόψεις γύρω από το ζήτημα της παρουσίας ειδικοτήτων στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση. Ανάλογα με τις παιδαγωγικές μεθόδους που «ασπάζεται» ένας εκπαιδευτικός, την ιδιότητα του -ορισμένες φορές- και άλλους παράγοντες, υιοθετεί και αναπαράγει ένα σύστημα λόγου που «δικαιώνει» τη στάση του. Η εν λόγω δασκάλα, έθεσε το ευαίσθητο ζήτημα, του συνεργατικού σχολείου. Δεν είναι μόνο οι «ιδιαίτερες σπουδές» που καθορίζουν ένα διδακτικό αντικείμενο, είναι και το κεφαλαιουχικό απόθεμα που φέρει ο εκάστοτε εκπαιδευτικός-το συμβολικό κεφάλαιο που είναι συνυφασμένο με το αντικείμενο που διδάσκει. Έτσι, για παράδειγμα, ένας εκπαιδευτικός στο πεδίο των τεχνών, διαθέτει ένα πολύτιμο απόθεμα εμπειρικά θεμελιωμένης γνώσης. Ο αριθμός των εν ενεργεία καλλιτεχνών εκπαιδευτικών, υστερεί έναντι του αριθμού των εκπαιδευτικών που εντάσσονται σε άλλα διδακτικά αντικείμενα. Το γεγονός αυτό, φαίνεται να συνδέεται με την θέση που εκφράζεται από την κοινωνιολογική σχολή των συγκρούσεων: οι κυρίαρχες ομάδες νομιμοποιούν πρακτικές που εξασφαλίζουν την θέση τους.

Σε πολλά σημεία της συζήτησης, οι συμμετέχοντες έκαναν αλληλοεπικαλύψεις στο λόγο τους, υπήρχε μια δυσκολία στο να ολοκληρώσει κάποιος μια πρόταση: είτε σε σημεία συμφωνίας θα ακολουθούσαν συμπληρώσεις είτε σε διαφωνίας[με αλλαγή του θέματος εστίασης]. Αυτό μας παραπέμπει σε πρωτόλεια ζητήματα επικοινωνίας: *Ενδεχομένως- και παρά το υψηλό κοινωνικό κεφάλαιο της ομάδας-*

A11 «ξέρετε τι άλλο δεν ξέρουν... δεν ξέρουν να εκτιμάνε και βαριούνται εύκολα»

(έντονη συζήτηση γύρω από αυτό, ταυτόχρονα) στην ουσία δεν ακούει ο ένας τον άλλο απλώς λένε την εμπειρία τους.

Το πρόσωπο εμπιστοσύνης

Οι περισσότεροι συμμετέχοντες θεωρούν πρόσωπο εμπιστοσύνης τον/την δάσκαλο/α του παιδιού τους και δήλωσαν πως θα ήταν το πρώτο πρόσωπο επικοινωνίας σε περίπτωση που αντιμετώπιζε κάποιο ζήτημα το παιδί τους, στο σχολικό πλαίσιο.

A8 η δασκάλα, A9 ο δάσκαλος, A8 αναλόγως το πρόβλημα, A6 ε νομίζω οι εκπαιδευτικοί με τους συναδέλφους τους, A3 «με ένα συνάδελφο που εμπιστεύομαι, θα ζητήσω τη γνώμη της και μετά με το γονιό.» A11 «ε και νομίζω και οι γονείς αντίστοιχα με το δάσκαλο και με την οικογένεια.»

A12 Δεν μας είπατε όμως εσείς πως τα φαντάζεστε τα εργαστήρια

Συντ.1 Εμείς για αυτό κάνουμε αυτή τη διερεύνηση για να δούμε και τις ανάγκες σας και βλέπουμε και το πρωί τα παιδιά, οπότε έχουμε μια ανταλλαγή, οπότε όλα αυτά μαζί χτίζουν μια συνάντηση. Ας μην φέρουμε κάτι έτοιμο που δεν ανταποκρίνεται στις ανάγκες σας, εμείς θέλουμε να κάνουμε κάτι προσαρμοσμένο

A8 «Ήταν και ωραία ιδέα αυτή με τις εργασίες.. να ρωτήσετε και τα παιδιά.. Εγώ είχα σκοπό, τώρα που θα πήγαινα στο σπίτι να της κάνω κουβέντα με αυτή τη λογική το σκέφτηκα -πρακτικά. Ότι Σ.. αυτό έγινε ας πούμε, θέλεις να το.. πως θέλεις να το κάνουμε; Οπότε μπορεί και το παιδί και κάθε παιδί, να αποτυπώσει την ιδέα του είτε με ζωγραφική, είτε με λόγια ας το κάνει όπως θέλει και να σας το δώσει εσάς.»

A16 «Τα παιδιά φέρνουνε πολύ ωραίες ιδέες ζέρετε.»

A8 «Ναι! Εγώ από τα παιδιά μαθαίνω!»

Αντίκτυπο κατά άτομο

Χαμόγελο, ευχάριστα γιατί πιστεύω ότι θα δουλέψει, περιέργεια, ωραία, αισιοδοξία, κι εγώ ευχαριστημένη φεύγω, μια λέξη: ευχαριστημένη, κι εγώ είμαι περίεργη, κι εγώ στην περιέργεια θα μείνω, ευχάριστη έκπληξη; Αυτό νιώθω, κι εγώ ευχαριστημένη με

περιέργεια μαζί, Περιέργεια; Ανυπομονησία; εγώ αισιοδοξία, εγώ ανυπομονησία, εγώ περιμένω πως και πως! εμένα δημιουργία από την πρώτη στιγμή που το είπατε, κι εμένα ανυπομονησία γιατί θέλω να γίνει και τώρα άμεσα, θα πάω και στη δουλειά μετά και μου φαίνεται θα το χάσω.

3.4 Ομάδες εστίασης A & B

- I. Ανάλυση περίπτωσης – κοινωνικό προφίλ ΚΤ εκπαιδευτικών
- II. Ανάλυση περίπτωσης – κοινωνικό προφίλ ΚΤ γονέων

Ανάλυση περίπτωσης – Κοινωνικό Προφίλ ΚΤ εκπαιδευτικών

1.Ο τύπος εκπαιδευτικού ΚΤ[03] παρουσιάζεται ενεργός στις εκδηλώσεις της σχολικής ζωής. Τα κίνητρα του αντλούν από την προσωπική ικανοποίηση, την επαγγελματική ενδυνάμωση, τα αμοιβαία κοινωνικά δίκτυα και το αξιακό του υπόβαθρο. Οι εκπαιδευτικοί αυτοί συχνά αναλαμβάνουν πρωτοβουλίες στο καθημερινό σχολικό πλαίσιο, αφιερώνουν χρόνο πέρα από το εργασιακό τους ωράριο οικειοθελώς για την ανάπτυξη δράσεων στη σχολική κοινότητα και την υποστήριξη των μαθητών και παρουσιάζουν μια κινητικότητα στα τοπικά δίκτυα και συλλογικότητες. Διακρίνονται σε δύο κατηγορίες: Τους αναπληρωτές εκπαιδευτικούς, οι οποίοι εργάζονται σε συνθήκες επισφάλειας και νομαδικότητας, φέροντας όμως υψηλό βαθμό κοινωνικού κεφαλαίου και υψηλή διασύνδεση σε κοινωνικά δίκτυα και τους μόνιμους εκπαιδευτικούς, οι οποίοι -και συγκεκριμένα έχουν τοποθετηθεί σε συγκεκριμένη σχολική μονάδα για μεγάλο χρονικό διάστημα(πάνω από 5ετία) αναπτύσσοντας με αυτό τον τρόπο, κοινωνικό κεφάλαιο δεσμών και ταυτότητα τόπου. Οι εκπαιδευτικοί αυτού του τύπου εμφανίζουν ικανότητα σύνδεσης και συνεργασίας με συναδέλφους, αλλά και με γονείς.

Ο τύπος αυτός χαρακτηρίζεται από ισχυρούς δεσμούς με την οικογένεια, υψηλό επίπεδο κοινωνικού κεφαλαίου, υψηλό επίπεδο πολιτισμικού και ανθρώπινου κεφαλαίου. Πλήρη ή επαρκή συμμετοχή στα γεγονότα της σχολικής ζωής(υψηλή ένταξη στο βιόκοσμο και δεσμούς στενούς και ευρύτερους).

2. Ο τύπος εκπαιδευτικού ΚΤ[04] φαίνεται να συμμετέχει στα γεγονότα της σχολικής ζωής, εμφανίζοντας όμως μια αντίσταση στις εξωσχολικές δράσεις, με πρόσημο την έλλειψη χρόνου και το ζήτημα της οικογένειας ως προτεραιότητας στις πρακτικές του. Από θεσμικής σκοπιάς, είναι ενεργός και εμπυχωτικός στο ρόλο του(εκπαιδευτικού). Διατηρεί μια περισσότερο αποστασιοποιημένη σχέση με τους γονείς των παιδιών και τους συναδέλφους του, πολλές φορές. Αυτός ο τύπος εκπαιδευτικού σπάνια εργάζεται σε καθεστώς αναπλήρωσης, συνήθως είναι μόνιμος εκπαιδευτικός ο οποίος οριοθετεί τον εαυτό του από τα δίκτυα και τις ομάδες στις οποίες εντάσσεται θεσμικά και αντιμετωπίζει διεκπεραιωτικά κάποιες φορές.

Ο τύπος αυτός χαρακτηρίζεται από πολύ ισχυρούς δεσμούς με την οικογένεια, μεσαίο επίπεδο κοινωνικού κεφαλαίου, υψηλό επίπεδο πολιτισμικού και ανθρώπινου κεφαλαίου. Επαρκή ή μέτρια συμμετοχή στα γεγονότα της σχολικής ζωής (μεσαία ένταξη στο βίοκοσμο και δεσμούς πυρηνικούς).

Ανάλυση περίπτωσης – Κοινωνικό Προφίλ ΚΤ γονέων

1.Στις ομάδες εστίασης εντοπίζουμε τον τύπο γονέα ΚΤ[01] ο οποίος ενδιαφέρεται για τα συλλογικά γεγονότα της σχολικής κοινότητας και τις περισσότερες φορές το κίνητρο του είναι η εξασφάλιση ενός θετικού περιβάλλοντος στη σχολική ζωή του παιδιού του. Οι γονείς αυτού του τύπου είναι συνήθως ενεργά μέλη του συλλόγου γονέων και κηδεμόνων και παρίστανται στα σχολικά συμβούλια και όλες τις συλλογικές δράσεις της σχολικής ζωής. Οι ίδιοι αντιμετωπίζουν με δυσπιστία την έλλειψη συμμετοχής από άλλα μέλη της σχολικής κοινότητας και επικροτούν τους εκπαιδευτικούς που αναλαμβάνουν πρωτοβουλίες με κοινοτικά αποδοτικά οφέλη. Διατηρούν σχέσεις με το ευρύτερο κοινωνικό περιβάλλον και ιδιαίτερα με άτομα που φέρουν κοινά χαρακτηριστικά(με άλλους γονείς). Αυτό τους δίνει πρόσβαση σε πρακτικές αλληλοβοήθειας και ενισχύεται από το αίσθημα της εμπιστοσύνης. Επιπλέον αναπτύσσουν και άλλες μορφές συμμετοχικότητας σε ευρύτερα δίκτυα της τοπικής κοινωνίας.

Σημαντική διαφοροποίηση φέρουν ως προς τις στάσεις και τις σχέσεις που αναπτύσσουν με τους εκπαιδευτικούς της σχολικής μονάδας, ορισμένοι φέρουν ένα ανταγωνιστικό πρόσημο και άλλοι πάλι λειτουργούν συνεργατικά και με αμοιβαιότητα.

Ο τύπος αυτός χαρακτηρίζεται από ισχυρούς δεσμούς με την οικογένεια, υψηλό επίπεδο κοινωνικού κεφαλαίου, μεσαίο έως υψηλό επίπεδο πολιτισμικού και ανθρώπινου κεφαλαίου. Πλήρη ή επαρκή συμμετοχή στα γεγονότα της σχολικής ζωής(υψηλή ένταξη στο βιόκοσμο και δεσμούς στενούς).

2. Ο τύπος γονέα ΚΤ [02] είναι ο γονέας που εκδηλώνει μερικό -επιλεκτικό ενδιαφέρον για τα γεγονότα της σχολικής ζωής. Το κίνητρο του είναι η διεκπεραίωση. Οι γονείς αυτού του τύπου είναι συνήθως ανενεργά μέλη στο σύλλογο γονέων και κηδεμόνων και παρίστανται περιστασιακά σε ορισμένα από τα γεγονότα τη σχολικής ζωής. Επικροτούν το έργο άλλων γονέων αποδίδοντας τη δική τους απουσία σε έλλειψη χρόνου. Με τους εκπαιδευτικούς διατηρούν τυπικές σχέσεις και με τους άλλους γονείς ιδιαίτερα επιλεκτικές. Εντάσσονται σε ένα περισσότερο εξατομικευμένο πλαίσιο δράσης και διαχωρίζουν την οικογένεια ιεραρχικά από άλλα δίκτυα, σε ορισμένες περιπτώσεις η οικογένεια αποτελεί το μοναδικό στοιχείο κοινωνικότητας τους.

Ο τύπος αυτός χαρακτηρίζεται από πολύ ισχυρούς δεσμούς με την οικογένεια, μεσαίο έως χαμηλό επίπεδο κοινωνικού κεφαλαίου, μεσαίο έως χαμηλό επίπεδο πολιτισμικού και ανθρώπινο κεφαλαίου.

Μερική ή χαμηλή συμμετοχή στα γεγονότα της σχολικής ζωής(χαμηλή ένταξη στο βιόκοσμο με πυρηνικούς δεσμούς).

Κεφάλαιο 4^ο Παρουσίαση Πρακτικών Παρεμβατικής τέχνης

Συμμετοχική Παρατήρηση

Εισαγωγή

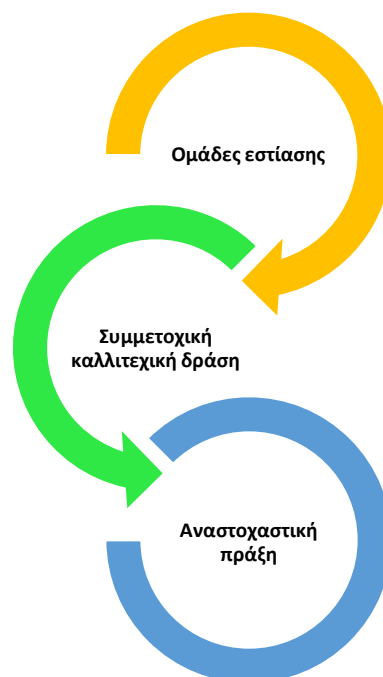
Σε αυτό το κεφάλαιο, παρουσιάζω το υλικό που συλλέχθηκε με τη μέθοδο της συμμετοχικής παρατήρησης, υπό τη μορφή οπτικών και γραπτών τεκμηρίων (φωτογραφίες, σημειώσεις και ημερολόγιο ερευνητή). Αποφεύγω την περιγραφή των ατόμων που συμμετείχαν, καθώς η δράση έχει γνωστοποιηθεί στην τοπική κοινότητα και ενδεχομένως, τα στοιχεία της περιγραφής να οδηγήσουν σε αποκάλυψη της ταυτότητας των συμμετεχόντων, γεγονός που εμπίπτει σε δεοντολογικά και ηθικά ζητήματα της έρευνας. Επιπλέον συμμετέχουν και παιδιά και οφείλω να φροντίσω, η συμμετοχή τους να μην εξελιχθεί σε εργαλειοποίηση. Παρότι εξασφαλίστηκε η γραπτή συναίνεση για τη δημοσίευση των φωτογραφιών, έκρινα πως η επεξεργασία των φωτογραφιών σε σημείο που τα πρόσωπα δεν μπορούν να ταυτοποιηθούν ακόμα και για τα ενήλικα άτομα ήταν αναγκαία προϋπόθεση, καθώς πολλοί άνθρωποι δέχονται να κάνουν πράγματα για τα οποία έχουν ενδοιασμούς, ή δε συμφωνούν, ως αποτέλεσμα ψυχοκοινωνικών διεργασιών, που επιτελούνται στο παρασκήνιο. Θεώρησα λοιπόν υψίστης σημασίας να εξασφαλιστεί η ανωνυμία όσων συμμετείχαν στην παρούσα έρευνα. Τα επίπεδα εγρήγορσης και ενσυναίσθησης που απαιτούνται στην έρευνα δράσης, είναι υψηλά και αυτό είναι ένα επιπλέον ζήτημα, το οποίο η συνεργατική έρευνα, καλείται να θεραπεύσει. Στην προσπάθεια, να εξασφαλίσουμε πηγαίο αυθορμητισμό και η διαδικασία να εξελιχθεί σε συνθήκες πραγματικότητας (natural setting) αποφασίσαμε να κρατήσουμε σημειώσεις πεδίου και φωτογραφίες, ώστε να δημιουργηθεί παράλληλα και μια οπτική αφήγηση των δράσεων (αποφύγαμε οποιαδήποτε μη αναγκαία, ενέργεια καταγραφής).

Η συμμετοχική παρατήρηση, αποτελεί τον δεύτερο πυλώνα στη μεθοδολογία της έρευνας μας. Επιλέχθηκε ως η καταλληλότερη μέθοδος για να αποτυπωθεί και να μεταφερθεί η ζωντάνια της έρευνας δράσης. Άλλωστε, λειτουργεί συμπληρωματικά

προς τη μέθοδο των εστιασμένων ομάδων (1^{ος} άξονας της διαδικασίας). Σύμφωνα με το πρωτόκολλο της έρευνας δράσης, η διαδικασία ακολούθησε μια σπειροειδή ανάπτυξη με κύκλους δραστηριοτήτων. Πρόκειται για τον πρώτο διαλεκτικό κύκλο της ΣΕΔ, ο οποίος συγκροτείται από 3 στάδια: 1^ο στάδιο είναι η διαλογική κατάσταση των ομάδων εστίασης: εφαιτήριο της κοινωνικής δράσης, το 2^ο στάδιο συστάθηκε από δύο μέρη: 1^η και 2^η συμμετοχική καλλιτεχνική δράση και το 3^ο στάδιο, αφορά στη διαλογική αναστοχαστική πράξη. Λόγο των μέτρων πρόληψης που έλαβε η πολιτεία, κατά την εμφάνιση της νόσου Covid-19, η αναστοχαστική δράση δεν υλοποιήθηκε και στην θέση της διενεργήθηκε μια συνοπτική σκιαγράφιση της εμπειρίας με τη βοήθεια ανοιχτών ερωτήσεων. Η πρόθεση ήταν να αξιοποιήσουμε τα ηλεκτρονικά μέσα για την ολοκλήρωση του κύκλου. Όμως οι συνθήκες κατέστησαν αδύνατη την ισότιμη συμμετοχή σε μια διαδικτυακή συνάντηση το συγκεκριμένο χρονικό διάστημα. Επομένως, τα ερωτήματα τέθηκαν με χρήση ερωτηματολογίου που προωθήθηκε στους συμμετέχοντες, μέσω διαδικτυακής πλατφόρμας (surveynuts). Σε διάστημα τριών εβδομάδων, λάβαμε 16 συμπληρωμένα ερωτηματολόγια, συνολικά από τις δύο ομάδες. Αυτή η λύση έδινε τη δυνατότητα σε κάθε συμμετέχοντα να αξιολογήσει, σχολιάσει ανώνυμα, ζητήματα που αφορούσαν τη συμμετοχή του. Σε ορισμένες περιπτώσεις, συμμετείχαν δύο ενήλικα μέλη μιας οικογένειας και έως και δύο παιδιά. Αυτό δεν φάνηκε να αντανακλάται στις αποκρίσεις των ερωτηματολογίων. Συγκεκριμένα φάνηκε πως κάθε οικογένεια συμπλήρωσε ένα ερωτηματολόγιο, ανεξάρτητα από τον αριθμό μελών της, τα οποία συμμετείχαν στη δράση. Επιπλέον, από τη δομή των απαντήσεων συμπεραίνω πως δεν δόθηκε ο λόγος στα παιδιά στις περισσότερες περιπτώσεις.

Παρακάτω παρουσιάζω τα τρία στάδια, ξεκινώντας από τις ομάδες εστίασης, τις οποίες έχω προσεγγίσει αναλυτικά στο προηγούμενο κεφάλαιο. Οι ομάδες εστίασης, στην παρούσα έρευνα έχουν μεγάλη σημασία, καθώς εκκινούν τη διαδικασία και θέτουν το πλαίσιο της επικοινωνίας και της δράσης (ισότιμη). Η έναρξη μιας Ε.Δ. με οργάνωση ομάδων εστίασης μας προσφέρει μια πρώτη εικόνα για το κοινωνικό προφίλ των συμμετεχόντων, τις προσλαμβάνουσες που φέρουν, τις συνθήκες της σχολικής καθημερινότητας, αλλά και γενικότερα για καταστάσεις που υποβόσκουν. Σύμφωνα με τα παραπάνω είναι πολύτιμη η συμβολή τους, δεδομένου ότι επιτρέπουν και

ενθαρρύνουν την ανάπτυξη διαλόγου και την ανάδυση στοιχείων, όπου για παράδειγμα σε μια ατομική συνέντευξη, το άτομο μπορεί να διαχειριστεί με ευκολία και να αποσιωπήσει. Η παρεμβατική τέχνη θα μπορούσε να ιδωθεί ως ολότητα: διακρίνεται σε στοιχεία γνωστικών, αξιακών και πραγματολογικών παραδοχών και σε στοιχεία συν-δημιουργικής πράξης. Για να συνδεθεί με ένα πεδίο, οφείλουμε να επικοινωνήσουμε διαλεκτικά, τα στοιχεία που το συγκροτούν ως χώρο: φαινόμενα και κοινωνικές οντότητες, με αυτά που συνθέτουν την παρεμβατική τέχνη.



Σχήμα 3. Στάδια Έρευνας Δράσης.

Η διαδικασία συναρμογής θεωρίας-πράξης και η πραγμάτωση του κοινωνικού μέσω της τέχνης, δεν είναι αποτέλεσμα μιας τυχαίας εφόρμησης στο πεδίο. Ιδιαίτερος λεπτόνηματα, επιτρέπουν σε ισορροπία το οικοδόμημα της σχεσιακής πρακτικής. Κάθε συλλογική καλλιτεχνική δράση, ενδεχομένως επιφέρει μετακινήσεις σε ατομικό επίπεδο. Όμως δεν αναζητάμε μια τυχαία μετακίνηση, ούτε στον αντίποδα αυτής, την χειραγώγηση, χρειάζεται μεγάλη προσοχή και μεθοδικότητα. Υπάρχει μια διακριτή

διαφοροποίηση μεταξύ της παρεμβατικής καλλιτεχνικής δράσης και μιας απλής συνάθροισης ατόμων υπό το αίτημα της επικοινωνίας, συμβολικής ή λεκτικής. Η διαφορά αυτή έγκειται, αλλά δεν περιορίζεται στην κατάργηση κάθε μορφής ηγεσίας, στην αποστείρωση από ατομικιστικές επιδιώξεις κάθε περιεχομένου, στη σημασία της συλλογικής δύναμης και της διαλογικής νοηματοδότησης. Οι παραδοχές και ο αξιακός προσανατολισμός των ανθρώπων που αναλαμβάνουν την αρμοδιότητα του συντονιστή/διευκολυντή/ερευνητή, φαίνεται πως αποτελούν σημαντικό παράγοντα σε όλα τα στάδια που επιτελούνται. Σε αντίθεση με το θετικιστικό παράδειγμα, στην ΣΕΔ, η οποία συγκροτείται από ένα σύνολο διαλεκτικών στιγμών, υπάρχει εμπλοκή του συντονιστή/ερευνητή/διευκολυντή. Μάλιστα οφείλει να βρίσκεται σε διαρκή εγρήγορση, καθώς είναι ζητούμενο, να αλληλοεπιδρά με τα πραγματικά και εμπειρικά δεδομένα που αναδύονται μέσα από τη συμμετοχική-καλλιτεχνική, ή διαλογική, συνθήκη. Σε αυτό το κομβικό σημείο, αναδεικνύεται η μέγιστη συμβολή των συνεργατικών μοντέλων έρευνας (συνεργασία ερευνητών).

Θέμα της παρέμβασης ήταν η συγκρότηση ομάδας γονέων, εκπαιδευτικών και μαθητών, με επίκεντρο τη διαλογική πρακτική και την συλλογική-συμμετοχική καλλιτεχνική δράση. Η εμπλοκή στη διαδικασία, οι νέες συνθήκες βίωσης του σχολικού τόπου και των σχέσεων που αναπτύσσονται εντός αυτής, φάνηκε πως επιδρούν θετικά στην ενδυνάμωση της σχολικής ζωής. Παράλληλα, οικοδομούνται οι προϋποθέσεις για την μετάβαση από την ομάδα στην κοινότητα και σταδιακά στην διάρθρωση δημιουργικών-αλληλέγγυων δικτύων. Το πρότυπο της ΣΕΔ, αποδεσμεύει τα άτομα από τον διεκπαιρωτικό χαρακτήρα που τους προσάπτουν οι κάθε λογής ρόλοι, καταλύει τα ιεραρχικά πρότυπα και ενισχύει την οριζόντια διάδραση στην ομάδα. Η τέχνη σε αυτή την περίπτωση σχετίζεται με τις έννοιες της συμμετοχικής και σχεσιακής τέχνης και σύμφωνα με τον Bourriaud, δεν εστιάζει στο αισθητικό αποτέλεσμα, αλλά στις σχέσεις που αναπτύσσονται μεταξύ των συμμετεχόντων στο πεδίο. Κατά τον Bourriaud, ο καλλιτέχνης λειτουργεί ως καταλύτης που ενεργοποιεί το περιβάλλον, με ένα τρόπο που σχηματίζει το σύγχρονο αισθητικό αποτέλεσμα σε διάδραση με το ευρύτερο κοινωνικό πλαίσιο (Bourriaud, N., 2014). Αυτό που πρέπει να λάβουν υπόψιν οι καλλιτέχνες ερευνητές/συμμετέχοντες, είναι η μετακίνηση από τις αισθητικές αξίες στις ανθρωπιστικές. Οφείλω να υπογραμμίσω πως αυτή η

μετακίνηση έγκειται στην προσπάθεια περιορισμού τυχόν ατομικών αξιώσεων λόγω δεξιοτήτων, ή γνώσεων σε μια ομάδα. Ανάλογα με το πλαίσιο που υλοποιείται μια δράση αλλά και τις ευρύτερες προεκτάσεις αυτής, καθίσταται εφικτό και επιθυμητό να υποστηριχθούν και οι αισθητικές αξίες στο εγχείρημα. Η τέχνη φέρει το ισχυρό πλεονέκτημα, ότι παρέχει πρόσβαση στο συμβολικό κεφάλαιο μιας ομάδας, ενώ παράλληλα συγκροτεί ένα γόνιμο πεδίο αναστοχασμού και διαπραγμάτευσης των στοιχείων που το συγκροτούν.

Όλες οι φάσεις της ΣΕΔ εκτυλίσσονται στις σχολικές εγκαταστάσεις, όπου στεγάζονται και οι αντίστοιχοι συλλόγοι γονέων. Ο χώρος, παραχωρήθηκε έπειτα από προφορική αίτηση του συλλόγου γονέων και κηδεμόνων και γραπτή εκ μέρους μου, με τη γραπτή συγκατάθεση του συλλόγου διδασκόντων, των σχολικών μονάδων. Η παρούσα έρευνα δράσης που διενεργήθηκε στα πλαίσια της πρακτικής μου άσκησης στο ΚΕΣΑΝ (βλ. παράρτημα) υπάγεται θεσμικά στα σύμφωνα συνεργασίας μεταξύ του Υπουργείου Παιδείας, Έρευνας και Θρησκευμάτων και του Ο.ΚΑ.ΝΑ. (βλ. παράρτημα). Το χρονικό πλαίσιο των συναντήσεων τοποθετήθηκε πέραν του υποχρεωτικού σχολικού προγράμματος, καθώς η διοργάνωση της δράσης στο πλαίσιο της πρωινής ζώνης, απαιτεί επιπλέον διαδικασίες, οι οποίες συνήθως είναι χρονοβόρες και συνιστούν πληθώρα γραφειοκρατικών πράξεων. Επιπλέον, ήταν ιδιαίτερα σημαντικό, η διοργάνωση της παρούσας ΣΕΔ να απεμπλακεί από ενδεχόμενες ερμηνείες περί υποχρεωτικής συμμετοχής, σύνδεσης της συμμετοχής με την αξιολόγηση στο σχολικό πλαίσιο και συναφή. Η διάρκεια του πρώτου κύκλου της ΣΕΔ, συναποφασίστηκε από τα ίδια τα άτομα που συμμετείχαν. Τα προτεινόμενα χρονικά σχήματα συναντήσεων ήταν δίωρες συναντήσεις ανά δεκαπενθήμερο, συζητήθηκε και το ενδεχόμενο χρονικής επέκτασης του προγράμματος/δράσης.

Αφετηρία της δράσης ήταν η διοργάνωση ενημερωτικής εσπερίδας, στο σχολικό χώρο. Η εσπερίδα, είχε δύο στόχους-άξονες α) την ενημέρωση και β) την διερεύνηση. Εξ αυτού, στο πρώτο μέρος, έγινε η γνωριμία με το φορέα της δράσης και ακολούθησε παρουσίαση *δεδομένων της πραγματικότητας* από τη σύγχρονη βιβλιογραφία, με τη μορφή ανοιχτού διαλόγου. Διενεργήθηκε συζήτηση σχετικά με την έρευνα δράση και κλείνοντας το πρώτο μέρος, μοιράστηκαν τα έντυπα ενημέρωσης και συγκατάθεσης,

καθώς και η λίστα εκδήλωσης ενδιαφέροντος για τις δράσεις. Στο δεύτερο μέρος, παρέμειναν όσοι δήλωσαν επιθυμία και ήταν διαθέσιμοι να πάρουν μέρος στην εστιασμένη ομάδα συζήτησης, η οποία αποτέλεσε και εφαλτήριο για την έρευνα δράση. Οι θεματικοί άξονες της ομάδας εστίασης, αφορούσαν σε ζητήματα σχετικά με το ρόλο των συμμετεχόντων στη σχολική κοινότητα, στους παράγοντες κοινωνικού κεφαλαίου (οικογένεια, κοινωνικά δίκτυα, γειτονιά, συνάδελφοι), καθώς και σε ζητήματα συμμετοχής και διαμόρφωσης των δράσεων στο σχολικό πλαίσιο. Αυτή η διαδικασία ήταν απαραίτητη, αφενός για να ορισθεί το πλαίσιο της δράσης και αφετέρου για να γίνει μια πρωτόλεια εκτίμηση των αναγκών και να αποτυπωθούν συμμετοχικά, το περιεχόμενο και το χρονοδιάγραμμα των δράσεων. Η προσέγγιση αυτή ήταν κοινή και στα δύο σχολεία. Στη συνέχεια, οι δράσεις διαφοροποιήθηκαν, ανάλογα με τα δεδομένα κάθε εστιασμένης ομάδας. Χρονική Διάρκεια Α μέρους περίπου μια ώρα και Β μέρους μιάμιση ώρα.

4.1 1^ο Στάδιο Ομάδες εστίασης

Στις ομάδες εστίασης, αναδύθηκαν διαλεκτικά το μέγεθος και οι μορφές του κοινωνικού κεφαλαίου σε επίπεδο κοινωνικών τύπων, επιπλέον έγινε συνεκτίμηση των αναγκών. Προτεραιότητα για την οικοδόμηση του κοινωνικού κεφαλαίου, ήταν ο συλλογικός-διαλογικός ορισμός των αξιών που καλλιεργούν την μετάβαση μιας ομάδας, σε δυναμική κοινότητα. Οι σχολικές εγκαταστάσεις, αλλά και το σχολείο ως εννοιολογική κατασκευή, είναι ένας τύπος με πολλαπλές αναγνώσεις και νοηματοδοτήσεις. Στη σχολική κοινότητα, υπάρχουν σχέσεις ιεραρχίας, εξάρτησης, ιδεολογικής ηγεμονίας και στερεότυπα που έπρεπε να λάβουμε υπόψιν. Μέσα από την ισότιμη αντιμετώπιση των συμμετεχόντων και την καλλιέργεια της ενσυναίσθησης, αυτά τα σχήματα διαπροσωπικών σχέσεων, για παράδειγμα σχέσεις συζύγων, γονέων/παιδιών, δασκάλων/μαθητών, γονέων/εκπαιδευτικών, εξελίχθηκαν σε μια ομαδική οντότητα. Οι συλλογικές-συμμετοχικές καλλιτεχνικές διαδράσεις, παράγουν συλλογικές κοινωνικές εμπειρίες, έτσι τα άτομα αποκτούν πρόσβαση σε εναλλακτικά μέσα έκφρασης του εαυτού τους, μέσα σε ένα ασφαλές περιβάλλον, όπου ενθαρρύνεται

η εξωτερίκευση και παράλληλα κατανοούν και μαθαίνουν να αποδέχονται τους άλλους.

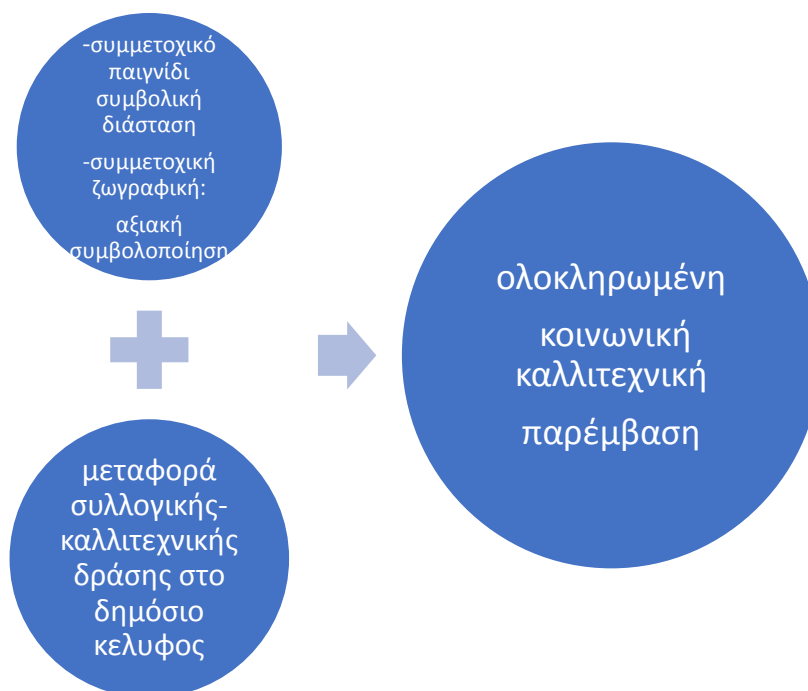
Υπάρχουν κάποια στοιχεία που ταυτοποιούν την έννοια της δράσης, στο συγκεκριμένο πλαίσιο: Η ανάληψη δράσης έχει στόχο να προκαλέσει ένα αποτέλεσμα, να δημιουργήσει μια νέα πραγματικότητα και να επικοινωνήσει ένα μήνυμα. Μέσα από τις πρακτικές παρεμβατικής τέχνης, η μετουσίωση αυτού του ατομικά κεκτημένου τύπου, ως τύπου συλλογικού, είναι εξίσου σημαντική με την ανάπτυξη δεσμών «γεφύρωσης» ανάμεσα στα μέλη της σχολικής κοινότητας. Τα μέλη της σχολικής κοινότητας, συνήθως βιώνουν τη σχολική πραγματικότητα, εγκλωβισμένα στο ατομικιστικό πλαίσιο που έχει θεσμοποιηθεί μέσα από τους μηχανισμούς αξιολόγησης στην εκπαίδευση, την επιδίωξη της αριστείας, την ιεράρχηση των ρόλων, την ανάδειξη του ατομικού κύρους, αλλά και το ευρύτερο οικονομικό-κοινωνικοπολιτικό πλαίσιο. Οι συνθήκες διαβίωσης, που συνδέονται με την ταξική ανισότητα, επιδρούν στη συνολική πρόσβαση και διαχείριση του χρονικού πλεονάσματος ή την κατάργησή του. Εξ αυτού, φαίνεται πως πέραν του υποχρεωτικού πλαισίου, επηρεάζεται η εμπλοκή στη σχολική ζωή. Σίγουρα, υπάρχουν παράγοντες, όπου στη συγκεκριμένη έρευνα, δεν έχω προσεγγίσει και ενδεχομένως αγνοώ, ωστόσο η ταξική ανισότητα με απασχόλησε περισσότερο, καθώς έγινε εμφανής σε πολλά σημεία της ΣΕΔ. Οφείλω όμως να διευκρινίσω, ότι παρότι η κοινωνική τάξη συνδέεται άμεσα με την πρόσβαση σε πόρους και με το διαθέσιμο πλεόνασμα χρόνου, φαίνεται πως η εμπλοκή σε κοινωνικές συλλογικότητες, τείνει να αντισταθμίζει την άνιση κατανομή μορφών κεφαλαίου. Αυτό συνδέεται με το καταλυτικής σημασίας, *κοινωνικό κεφάλαιο*, το οποίο συναντάμε υπό τη μορφή συλλογικού (και όχι ατομικού) πόρου.

4.2 2^ο Στάδιο Δημιουργική Δράση

Παρουσίαση και Ανάλυση

Σε ό,τι αφορά την Παρεμβατική τέχνη, διερευνήθηκε η αξιοποίησή της, με συμμετοχική παρατήρηση και τη συλλογή τεκμηρίων από τις συμμετοχικές δράσεις

(φωτογραφίες/σημειώσεις). Η καλλιτεχνική παρέμβαση συγκροτήθηκε από δύο μέρη. Όπως φαίνεται στο παρακάτω σχήμα, το 2^ο στάδιο της ΣΕΔ, συγκροτήθηκε από επιμέρους πράξεις. Ο τόπος που εκτυλίσσονται είναι το σχολείο, ως κτίριο. Τα άτομα που λαμβάνουν μέρος, ακολουθούν κοινά μοτίβα για να επανέλθουν στον ίδιο τόπο, αυτή τη φορά σε διαφορετικό χρόνο και σε ένα κοινωνικά διαφοροποιημένο πλαίσιο. Μέσα από την συμμετοχικά διαμορφωμένη νέα γεωμετρία των σχέσεων και της ισομερούς κατανομής ισχύος, τα άτομα σχηματίζουν ένα νέο τοπίο αναφοράς, μια νέα δυναμική στο χώρο της εκπαίδευσης. Για τον μετασχηματισμό του ανθρώπινου τοπίου, δεν επαρκεί η συμμετοχική καλλιτεχνική δράση. Είναι πρωταρχική ανάγκη να έχουν προηγηθεί οι διαλογικές πρακτικές, που θα επιτρέψουν στα άτομα να συνδεθούν ουσιαστικά με το νέο πεδίο, γεφύρωσης σημείου και σημαινόμενου.



Σχήμα 4. Στοιχεία συμβολικής/καλλιτεχνικής δραστηριότητας που απαρτίζουν την καλλιτεχνική παρέμβαση.

Η διερεύνηση της ανάπτυξης του κοινωνικού κεφαλαίου, με την αξιοποίηση της παρεμβατικής τέχνης και της συμμετοχικής δράσης. Η παρατήρηση και η κωδικοποίηση ακολουθεί τις αντιλήψεις και τη μεθοδολογία των ερευνητών του κοινωνικού κεφαλαίου και είναι σύμφωνη με τη διεθνή βιβλιογραφία. Σε ό,τι αφορά στο κοινωνικό κεφάλαιο διερευνήθηκε η ανάπτυξή του μέσα από: την ευρύτητα της κοινωνικής συμμετοχής, των γονέων εκπαιδευτικών και μαθητών στις δράσεις και τη μελέτη των παραγόντων του κοινωνικού κεφαλαίου. Οι παράγοντες αυτοί είναι: η εμπιστοσύνη, η αλληλοϋποστήριξη και η αλληλεπίδραση. Η Μασούρου (2012) αναφέρει πως, στη διεθνή βιβλιογραφία, σχετικά με τη μελέτη του κοινωνικού κεφαλαίου οι περισσότερες έρευνες εστιάζουν στην κοινωνική συμμετοχή των ερευνώμενων υποκειμένων και άλλες, σε κάποιους από τους παράγοντες του κοινωνικού κεφαλαίου (Μασούρου, Β. , 2012). Έτσι, σύμφωνα με τη θεματική κατάταξη που προτείνει ο Ιωσηφίδης (2003) κατέγραψα τις παρακάτω ενότητες προς μελέτη. Το υλικό των δράσεων ταξινομήθηκε στους παρακάτω άξονες: Εμπιστοσύνη /Αλληλεπίδραση /Αλληλοϋποστήριξη /Κοινωνική Συμμετοχή.

4.2.1 Ομάδα Α

Βινιέτα ομάδας

Η ομάδα, στην πρώτη μας συνάντηση απαριθμούσε 19 άτομα: γονείς, εκπαιδευτικούς και μαθητές/τριες. Συγκεκριμένα, 10 γονείς (8 γυναίκες και 2 άνδρες), 3 γυναίκες δασκάλες και 6 παιδιά Α, Ε και ΣΤ Δημοτικού. Η συμμετοχή των παιδιών ήταν μεγαλύτερη στις μικρότερες (Α Δημοτικού) και μικρότερη στις μεγαλύτερες τάξεις (Ε και ΣΤ δημοτικού). Η τοποθεσία που στεγάζεται το δημόσιο, δημοτικό σχολείο της ομάδας Α, λειτουργεί σαν σταυροδρόμι των γύρω περιοχών, οι οποίες εντάσσονται στα προάστια του Ηρακλείου και μεγάλο μέρος των μαθητών, μετακινείται με λεωφορείο για να εξασφαλίσει τη συμμετοχή του στη σχολική ζωή. Μας παραχωρήθηκε η αίθουσα πολλαπλών χρήσεων της σχολικής μονάδας, η οποία ήταν ευήλια και ευάερη με επάρκεια χώρου, κατάλληλη για τις ανάγκες των δράσεων.

1^η συνάντηση: Το ταξίδι μας

Γνωριμία-Δέσιμο Ομάδας

Διάρκεια περίπου δύο ώρες

Τόπος: Αίθουσα πολλαπλών χρήσεων σχολικής μονάδας

Εποπτικό Υλικό: Κόλλες 50x70cm, μαρκαδόροι, μολύβια



Εικόνα 1. Οπτικό υλικό τεκμηρίωσης της 1^{ης} συνάντησης, ομάδα Α.

Η παρούσα δραστηριότητα έχει σχεδιαστεί από την Στρατάκη Ειρήνη με σκοπό να συνδέσει τα άτομα μέσα από την ανταλλαγή παραστάσεων, αναφορικά με τον τόπο καταγωγής. Η ομάδα χωρίστηκε σε υποομάδες των 4-5 ατόμων και τους ζητήθηκε να

συζητήσουν μεταξύ τους, για τον τόπο καταγωγής τους, εστιάζοντας στα δυνατά σημεία, παρουσιάζοντας στα υπόλοιπα μέλη της ομάδας, ένα λόγο(ή και περισσότερους) για να τον επισκεφτούν(αν η καταγωγή ενός ατόμου ήταν περισσότεροι του ενός τόποι, επέλεγε να μιλήσει για τον πιο οικείο). Στη συνέχεια η ομάδα - συνεργατικά - αποτύπωσε ένα συμβολικό-οπτικό χάρτη, με όλους τους τόπους που αναφέρθηκαν. Τέλος οι υποομάδες «άνοιξαν» σε ολομέλεια και παρουσίασαν τους χάρτες και τις διαδρομές τους.

Η παραπάνω συμμετοχική δραστηριότητα, υποστηρίζει την ισότιμη επικοινωνία εντός της ομάδας, καθώς όλοι έχουν κάτι να μοιραστούν(βιώματα, αποτυπώσεις από τον τόπο τους). Επιπλέον είναι ένας γόνιμος τρόπος να αναδυθούν συνειρμοί: Η δημιουργία ενός συμβολικού, συλλογικού ταξιδιού, η έννοια του τόπου ως βιωμένη εμπειρία, η σύνδεση των βιωμάτων, συγκροτούν το πλαίσιο ανάπτυξης σχέσεων στην ομάδα(από το συμβολικό στο πραγματικό). Τα άτομα μοιράζονται σταθμούς, στόχους, όνειρα, σχέδια. Κατά τη διάρκεια ενός ταξιδιού ενδεχομένως να χρειαστεί να αλλάξουμε μέσα μεταφοράς, ανάλογα με τις συνθήκες(αεροπλάνο, πλοίο αν συναντήσουμε θάλασσα κλπ). Προσομοιάζοντας το ταξίδι ανάπτυξης μιας ομάδας, η παραπάνω διαδικασία, είναι μια εισαγωγή για τις επόμενες μεταβάσεις. Η δραστηριότητα, εμπλουτίστηκε με ένα επιπρόσθετο στάδιο: Τα άτομα έλαβαν πραγματικά εισιτήρια τρένου(αχρησιμοποίητα) και συμπλήρωσαν τα κενά, με λέξεις που περιέγραφαν τις προσδοκίες, τους φόβους, τα θετικά τους στοιχεία και τον κοινό προορισμό της ομάδας: «Δημιουργικότητα και Συνύπαρξη». Με αυτό τον τρόπο συνδιαμορφώσαμε το πλαίσιο της ομάδας και οι ατομικοί πόροι έγιναν κοινοτικοί, δηλαδή, υπήρχε ένα πεδίο που συμπλήρωναν τα άτομα, με αυτό που προσφέρουν στην ομάδα: κάποιιοι είπαν μοίρασμα ιδεών, κάποιιοι άλλοι θέληση για συνεργασία κλπ(αναλυτικά παρακάτω). Στο κλείσιμο της δράσης, οι ενήλικοι συμμετέχοντες έλαβαν ενημερωτικό έντυπο με βιβλιογραφικές αναφορές σχετικά με την παρεμβατική τέχνη στο σχολείο.

Στην παρεμβατική τέχνη τέμνονται οι πρακτικές της σχεσιακής πρακτικής, με αυτές της συμμετοχικής τέχνης: στην συγκεκριμένη συνάντηση, η δράση δεν έχει λάβει ακόμα, διαστάσεις παρεμβατικής παρακτικής, όμως οι συμβολικές μεθόδους που

επιλέχθηκαν, επιτυγχάνουν μια βιωματική γεφύρωση της εξατομικευμένης συμμετοχής με το συνεργατικό πλαίσιο. Δουλεύοντας στην οικοδόμηση του κοινωνικού κεφαλαίου της ομάδας, διενεργείται, σε επίπεδο πράξης, η καλλιέργεια αυτών των απαραίτητων συνθηκών, που θα επιτρέψουν την επικοινωνία σε συμβολικό, κοινωνικό και πραγματικό επίπεδο. Η προσέγγιση, δεν «μπολιάστηκε» σε μια υπάρχουσα κοινωνική συλλογικότητα, αντίθετα και στοχευμένα, επιλέχθηκε η σύσταση μιας ανομοιογενούς προς το υπόβαθρο ομάδας, γνωρίζοντας τις δυσκολίες και το ρίσκο που ελλοχεύουν. Καθώς το πρωτόκολλο της έρευνας δράσης, παρακινεί την συμμετοχική διερεύνηση και μάθηση, κρίθηκε γόνιμο να μην επιληφθεί μέριμνα αποφυγής των συγκρούσεων και λοιπών δυσμενών συνθηκών, έχοντας την βαθιά πεποίθηση, πως αυτές οι συνθήκες αποτελούν μέρος της πραγματικής ζωής των ανθρώπων και είναι σημαντικό να μην «υπεξαιρεθούν» στη συγκεκριμένη έρευνα, η οποία αφορά σε πρώτο βαθμό διαστάσεις της καθημερινής ζωής. Ο συμβολικός χαρακτήρας της τέχνης ήταν ο καθοριστικός παράγοντας, που επέτρεψε να γίνουν σημαντικές εξωτερικεύσεις, να επεξεργαστούν οι ατομικές προσλαμβάνουσες των συμμετεχόντων (μέσα από το διάλογο στην ομάδα) και να μετασχηματιστούν σε ορισμένες περιπτώσεις. Τα όρια κοινωνικού/τέχνης είναι ασαφή σε κάποιο βαθμό, άλλωστε είναι σημαντικό σε επίπεδο πράξης να επιτευχθεί μια ολότητα. Από θεωρητικής άποψης, θα επιχειρήσω να προσεγγίσω σε δύο άξονες τη δράση: στις εικαστικές αναφορές και σε μια ευθύβολη συσχέτιση της, προς τους παράγοντες του κοινωνικού κεφαλαίου. Στον πρώτο άξονα, ιχνηλατώ το περιεχόμενο, με επίκεντρο τις εικαστικές/συμβολικές διεργασίες που ενεργοποιεί ο ρόλος του καλλιτέχνη, όπως ισχύει στο παράδειγμα της Παρεμβατικής τέχνης. Στον δεύτερο άξονα, εστιάζω στις μετακινήσεις που επιτελούνται σε επίπεδο κοινωνικών σχέσεων και ενεργοποιούνται με τη συμβολή του κοινωνικού επιστήμονα. Το ποιοτικό άλμα αυτής της μελέτης, έγκειται στη ισότιμη συναρμογή των παραπάνω, που ενισχύεται από τον μεθοδολογικό σχεδιασμό της έρευνας δράσης.

Εικαστικές Αναφορές

Η παραπάνω δραστηριότητα είναι άμεσα συνδεδεμένη με τις έννοιες τόπος, τοπίο, χώρος. Σύμφωνα με αναφορές του Ζιώγα, πρόκειται για διαφορετικές προσεγγίσεις του περιβάλλοντος, ανάλογα με τη σχέση εγγύτητας που διατηρεί ο άνθρωπος με αυτό. Για παράδειγμα, η πρώτη «ανάγνωση» μέσω των αισθήσεων παράγει αντιληπτικά αυτό που αποκαλούμε τοπίο. Τα οπτικά ερεθίσματα είναι τα πιο ισχυρά και το κίνημα οπτικοποίησης της πληροφορίας, το οποίο έχει αναπτυχθεί τις δύο τελευταίες δεκαετίες, είναι ένα γεγονός που υπογραμμίζει την επιρροή και την αμεσότητα της εικόνας. Ο τόπος συνιστά την εμπειρικά θεμελιωμένη γνώση του τοπίου. Ο τόπος συγκροτείται μέσα από την περιδιάβαση του από τον άνθρωπο, τη νοηματοδότηση των συμβάντων και συναρμογή τους σε ερμηνεία (Ζιώγας, I., 2020;). Επιχειρώντας μια σύνδεση με το έργο των Berger και Luckmann, ο άνθρωπος έχει την ανάγκη να συγκολλήσει τα θραύσματα εμπειρίας του και να προσδώσει σε αυτά ένα συλλογισμό που τα επικοινωνεί με βαθύτερες πτυχές της υπαρξιακής του κατάστασης (Berger, P., Luckmann, T., 2003). Ο τόπος είναι μια εννοιολογική κατασκευή του ανθρώπου, στην προσπάθεια του να συνδεθεί με τα εξωτερικά ερεθίσματα που εναλλάσσονται. Εδώ μάλιστα θα μπορούσα να επεκταθώ και στη λαϊκή *ρήση σημασία δεν έχει ο τόπος αλλά ο τρόπος*. Μια γλωσσική κατασκευή, που έχει αποκρυσταλλώσει πρακτικές και νοηματοδοτήσεις γενεών. Σύμφωνα με το Ζιώγα, *«για να αντιληφθεί κανείς το τοπίο ή να ερμηνεύσει τον τόπο χρειάζεται να βρίσκεται σε επαφή με αυτά, ο χώρος προϋποθέτει την απομάκρυνση, το συλλογισμό και τη νοητική τους επεξεργασία»* (Ζιώγας, I., 2020;). Θα ήθελα να προσθέσω πως όλες οι παραπάνω αναγνώσεις σχετίζονται με το επίπεδο της προσέγγισης: κάποιες αναφορές εντοπίζονται σε γνωσιολογικό, άλλες σε οντολογικό, φαινομενολογικό ή σημασιολογικό επίπεδο. Όπως στις κοινωνικές επιστήμες η μέθοδος που προσεγγίζουμε ένα ζήτημα επηρεάζει το βλέμμα του ερευνητή, το ίδιο ισχύει και με το βλέμμα του παρατηρητή.

Σ' αυτό το σημείο θα μεταβώ από την έννοια του πεδίου (εμπεριέχει όλες τις παραπάνω προσεγγίσεις για το περιβάλλον) στην έννοια του ανθρώπου. Ο Γκράμσι αναφέρει τον άνθρωπο ως *μια σειρά από ενεργητικές σχέσεις (προτσές)* στις οποίες η ατομικότητα έχει την πρωτοκαθεδρία (Gramsci, A., 1973, σ. 58). Θεωρεί πως η

αντανάκλαση της ανθρωπότητας στην ατομικότητα συγκροτείται από το ίδιο το άτομο, τους άλλους ανθρώπους και τη φύση. Ερμηνεύει τις σχέσεις που αναπτύσσει με τους άλλους ανθρώπους ως οργανικές και τη συσχετίζει με τη σύνδεση του ανθρώπου με τη φύση(ενεργητική) (Gramsci, A., 1973). Ο ενεργητικός και συνειδητός τρόπος που σχετίζεται ο άνθρωπος εξηγεί τις δυνητικές αλλαγές στο σχεσιακό σύμπαν του (Gramsci, A., 1973). Στην προσέγγιση του Γκράμσι, περιβάλλον νοείται το σύνολο των σχέσεων στις οποίες μετέχει κάθε άνθρωπος (Gramsci, A., 1973). Στην έρευνα δράσης, καλλιεργούνται αυτές οι διαλογικές ζυμώσεις, που σε βάθος χρόνου θα επιτρέψουν, στους συμμετέχοντες να αποκτήσουν συνείδηση αυτών των σχέσεων (διαμόρφωση κοινωνικής ταυτότητας) και ενδεχομένως, να μεταβάλλουν το σύνολο αυτών των σχέσεων (ανάπτυξη συλλογικής κοινωνικής ταυτότητας).

Ο προσδιορισμός της έννοιας του περιβάλλοντος, είναι σημαντικό βήμα, στην κατανόηση της δραστηριότητας, καθώς η λειτουργία της, ενορχηστρώνεται πολύ-επίπεδα. Συνομιλεί με τις πρακτικές της περιπλάνησης, μόνο που επιτελείται σε επίπεδο νοητικής επεξεργασίας, αναστοχαστικά. Η συμβολική διάσταση του ταξιδιού, της διαδρομής, χρησιμοποιείται για να συνδέσει τους επιμέρους σταθμούς(τόπους) που εντοπίστηκαν ατομικά και μέσω του διαλόγου και της σχεδιαστικής αποτύπωσης, έγιναν πόροι της ομάδας(συμβολικό κεφάλαιο). Η πρώτη ανάγκη να τοποθετήσουμε περιοχές σε έναν χάρτη συνδέεται με το ταξίδι: είναι η υπενθύμιση της διαδοχής των σταδίων, της ακολουθίας μιας πορείας (Λάζου, Χ. Νικολαΐδου, Α. Ραχιώτη, Α., 2013). Οι Λεττριστες αποτύπωσαν όψεις από τις περιπλανήσεις τους, εισάγοντας τον όρο της ψυχογεωγραφίας. Ωστόσο ο πρώτος πραγματικός ψυχογεωγραφικός χάρτης έγινε από τον Guy Debord (*Guide psychogeographique de Paris*, 1957). Ακολούθησαν και άλλοι χάρτες, το κοινό γνώρισμα αυτών των χαρτών, ήταν η αναπαράσταση στοιχείων της πραγματικότητας σε διάλογο με στοιχεία της αισθητικής και συναισθηματικής ανάγνωσης τους, από τον δημιουργό (Λάζου, Χ. Νικολαΐδου, Α. Ραχιώτη, Α., 2013). Οι χάρτες συναισθημάτων αξιοποιήθηκαν και στην αφηγηματική ψυχοθεραπεία, καθώς μέσα από την οπτική αναπαράσταση (ιχνογράφημα), μπορούμε να έχουμε πρόσβαση και επεξεργασία σε ένα σύστημα πολύπλοκων σχέσεων. Με όχημα την τέχνη, ενθαρρύνεται η αποδόμηση μιας αναπαράστασης/εμπειρίας/κατάστασης, σε επιμέρους

σημεία και μέσα από τη διαλογική διαδικασία, ενισχύεται η συναισθηματική ανάταξη και ο επαναπροσδιορισμός της (βλ. <https://narrativetherapy.gr/>).

Συσχέτιση με Κοινωνικό Κεφάλαιο

Η πρώτη ουσιαστική επαφή και γνωριμία της ομάδας, έγινε κατά την έναρξη της πρώτης δραστηριότητας αλληλεπίδρασης. Τα περισσότερα άτομα που συμμετείχαν, ήταν και στις ομάδες εστίασης που προηγήθηκαν, είχαμε ωστόσο και νέα πρόσωπα. Όπως ανέφερα και παραπάνω, τα μέλη της συγκεκριμένης σχολικής κοινότητας, φέρουν ιδιαίτερα ανομοιογενή χαρακτηριστικά, ξεκινώντας από το πολιτισμικό-κοινωνικό κεφάλαιο που αναπτύσσουν αναφορικά με τον τόπο κατοικίας τους. Σε ορισμένες κοινωνικές μελέτες, οι ερευνητές επιδιώκουν να συνδέσουν μια ανομοιογενή ομάδα, μέσω κοινών στοιχείων της καθημερινότητας τους, όπως για παράδειγμα, μπορεί να είναι ο τόπος κατοίκησης(γειτονιά). Στην παρούσα περίπτωση, επιχειρούμε το δέσιμο της ομάδας μέσα από συμβολικές και βιωματικές διαδικασίες.

Κατά τη διάρκεια της δραστηριότητας, οι συμμετέχοντες έδειξαν μεγάλη ευελιξία και διάδραση μεταξύ τους. Αυτό φάνηκε τόσο στη διαδικασία συγκρότησης υπό-ομάδων, όσο κατά τη διάρκεια της συνεργασίας, από την στάση του σώματος και την ροή-ένταση του λόγου στην επικοινωνία τους. Το γεγονός, ότι η συγκεκριμένη δραστηριότητα «προορίζεται» για μεγαλύτερες ομάδες κι ωστόσο εξελίχθηκε ομαλά και σε ένα ευχάριστο κλίμα, έδωσε θετικό πρόσημο στην πρώτη συνάντηση. Η ενέργεια συμπλήρωσης του ατομικού δελτίου ταξιδιού (εισιτηρίου), προσέφερε στα άτομα τη δυνατότητα να επικοινωνήσουν σε ένα ενθαρρυντικό και συμβολικό περιβάλλον, τις ανάγκες, τους φόβους και τις δυνατότητες που είχαν. Σε επίπεδο ομάδας, η δραστηριότητα με το εισιτήριο ανέδειξε τα εξής:

Ερώτημα: Τι θέλω να νιώσω στην ομάδα;

Οι γραπτές(ιδιωτικές) κι έπειτα προφορικές (δημόσιες) εκφράσεις, παρουσιάζονται κατά φθίνουσα σειρά(η πρώτη λέξη εκπροσωπεί τον αύξοντα αριθμό ατόμων που την

χρησιμοποίησε). Τα περισσότερα άτομα εστίασαν στη χαρά και ακολούθησε η ευχαρίστηση.

«Χαρά, ευχαρίστηση, ευτυχία, αγάπη, ηρεμία, ικανότητα, φαντασία, πληρότητα, άνεση, οικειότητα»

Ερώτημα: Τι φοβάμαι;

«Να εκφραστώ, να μη με καταλαβαίνουν, να μην τσαλακωθώ, να μην ακουστώ, την ασυνέπεια, την παραίτηση»

Ερώτημα: Τα δυνατά μου στοιχεία:

«Αισιοδοξία, ζωγραφική, ευρηματικότητα, ανιδιοτέλεια, μεθοδικότητα, πείσμα, οργανωτική, κατανόηση, δημιουργικότητα, επιμονή, αυθορμητισμός, χιούμορ, φαντασία, αφοσίωση, υπομονή, βλέπω την αστεία πλευρά της ζωής, γυμναστική, μαθηματικά, δοτικότητα, ειλικρίνεια»

Ερώτημα: Τι θέλω να κάνω στην ομάδα;

«Ταξίδια με την ψυχή μας, ζωγραφική, συνεργασία, γυμναστική, υπολογιστές, να γνωρίσω ανθρώπους και καταστάσεις, να παίζω και να αγαπώ, να γνωριστούμε καλύτερα, θεατρικά πράγματα, δημιουργία όμορφης φιλίας -σχέσεων, να μάθω πράγματα και νέους ανθρώπους, μοίρασμα και δημιουργία, ομαδική ζωγραφική»

Ερώτημα: Τι προσφέρω για την επίτευξη των στόχων:

«Θέληση για συνέργεια, μοίρασμα ιδεών & εμπειριών, προσωπικές εμπειρίες, τον καλύτερο εαυτό, βιώματα, αλήθεια, βοήθεια, χρόνο, συμμετοχή, ψυχή, δημιουργικότητα, καλοσύνη, χαρά, σεβασμό, διάθεση, ενδιαφέρον, φαντασία, αγάπη»

2^η συνάντηση: «Με πινέλα και μεράκι»

Συμμετοχική τοιχογραφία διαστάσεις 2x12m (2x6 & 2x6)

Ανάπτυξη συνεργασίας, συμμετοχική φιλοτέχνηση σχολικού κέλφους

Διάρκεια περίπου δύομισι ώρες

Τόπος: κεντρικός διάδρομος σχολικής μονάδας

Υλικά: χρώματα εσωτερικού χώρου, χαρτοταινίες

Προσέλευση: 20 ενήλικες και 20 παιδιά

Κατά την 2^η καλλιτεχνική δράση μεταφερθήκαμε και στο διάδρομο που συνδέει την αίθουσα πολλαπλών με το υπόλοιπο σχολείο, ο οποίος είναι ευήλιος(έχει τζαμαρία που συνδέεται με τον προαύλιο χώρο(έχει τρεις εισόδους). Η συνάντησή μας αφορούσε τη συνεργατική φιλοτέχνηση δύο τοίχων. Αυτή η δράση δεν βελτίωσε μόνο την όψη του διαδρόμου, αλλά έγινε αφορμή να συνεργαστούν μικροί και μεγάλοι, ακόμη και παιδιά του νηπιαγωγείου. Η μεταμόρφωση ενός χώρου της καθημερινότητας τους, έφερε ευχάριστα συναισθήματα στους συμμετέχοντες και περισσότερο στα ίδια τα παιδιά, που ανέλαβαν αρμοδιότητες και αναγνωρίστηκε η συμβολή τους από τους ενήλικες. Αφιερώνοντας χρόνο και δίνοντας χώρο ο ένας στον άλλο, να δημιουργήσουν κάτι κοινό σε ένα ουδέτερο και διεκπεραιωτικό σημείο του χώρου, η ομάδα απέδωσε μια ταυτότητα στο σημείο αυτό, μετατρέποντας το σε τόπο. Έναν τόπο που ανταλλάξανε πινέλα, χρώματα, χαμόγελα και ενθαρρυντικές σκέψεις. Μια αλλαγή που δεν προέκυψε από τα χρήματα ή την συμβολή κάποιου άγνωστου (ανώτερου ιεραρχικά) αλλά πραγματοποιήθηκε μέσα από την προσπάθεια της ομάδας και με οικονομική στήριξη, από το ταμείο του σχολείου.

Μια άλλη διάσταση ήταν τα απρόσμενα συμβάντα, όπως τα γενέθλια μιας μαθήτριας, συνοδευόμενα από χειροποίητα κεράσματα και η μουσική επένδυση από μια δασκάλα, που προέκυψε αυθόρμητα κατά τη διάρκεια της συνάντησης. Αυτές οι

μικρές αφορμές, στάθηκαν σημαντικές για να επισπένσουν το δέσιμο της ομάδας. Όπως σε κάθε συνάντηση, οι μητέρες από το σύλλογο γονέων, έφεραν επιπλέον κεράσματα και σέρβιραν μαζί με καφέ και άλλα ροφήματα. Η φροντίδα και καθαριότητα των εργαλείων και των χώρων που χρησιμοποιήθηκαν, πήρε μια συλλογική διάσταση με αβίαστη συμμετοχή και χιούμορ. Η ομάδα ανταποκρίθηκε θετικά, με αυτορύθμιση και συνεργασία! Λίγες μέρες αργότερα, στο αποκριάτικο πάρτι που έγινε στο σχολείο, μαζευτήκαμε μικροί-μεγάλοι και βγάλαμε τις ταινίες! Το έργο παρουσιάστηκε σε μαθητές κι εκπαιδευτικούς, μέσα σε κλίμα ενθουσιασμού. Το γεγονός αυτό, φάνηκε πως ενδυνάμωσε τα άτομα που συμμετείχαν και ενθάρρυνε περισσότερα παιδιά να εκδηλώσουν ενδιαφέρον για την επόμενη συνάντηση.



Εικόνα 2. Οπτικό υλικό τεκμηρίωσης της 2^{ης} συνάντησης, ομάδα Α.

Εικαστικές Αναφορές

Επιλεγμένα έργα που έχουν εκπονηθεί από ερευνητές εικαστικούς, συνομιλούν με το παράδειγμα που είδαμε. Ένα από αυτά αποτελεί το συλλογικό έργο «WildGeese» (βλ. παράρτημα). Ο William Snyder III, απόφοιτος του Penn State College of Arts and Architecture, τοπικός καλλιτέχνης και καθηγητής στο Πανεπιστήμιο, ενθαρρύνει την κοινότητα να ζήσει με το σύνθημά του «Let art happen»(Αφήστε την τέχνη να συμβεί), το οποίο αφορά στην συμμετοχική τοιχογραφία, " Wild Geese ". Η ολοκλήρωση και εγκατάσταση του "Wild Geese" στο Humes Alley, του State College, ολοκληρώθηκε σε δύο Σαββατοκύριακα, με τη βοήθεια εθελοντών της κοινότητας. Η τοιχογραφία εμπνεύστηκε από το ποίημα της Mary Oliver «Wild Geese» και, σύμφωνα με τον Snyder, προορίζεται να εμπνεύσει φοιτητές και μέλη της κοινότητας που αντιμετωπίζουν τη μοναξιά και την πρόκληση να βρουν τον εαυτό τους. Χαρακτηριστικά αναφέρει: «Εστρεψα έναν ήπιο τοίχο που κανονικά ήταν απαρατήρητος, σε θετική ενέργεια» και συνεχίζει «είναι σημαντικό για τους ανθρώπους να κάνουν το απροσδόκητο, να σκέφτονται έξω από το κουτί και να αναγνωρίζουν τις δυνατότητες της ανθρώπινης θέλησης, όλα αυτά εκπροσωπούνται στο «Wild Geese».

Ένα δεύτερο παράδειγμα αποτελεί το έργο της Paola Ibarra, Μεξικανή καλλιτέχνης-εκπαιδευτικός τέχνης, με έδρα τη Μελβούρνη, η οποία ασχολείται με πρακτικές «SEA» Socially Engaged Art (Κοινωνικά αφοσιωμένη Τέχνη). Συγκεκριμένα, το άνοιχτο συμμετοχικό έργο «TAPE MOSAIC» (βλ. παράρτημα) υλοποιήθηκε το 2016 στο χώρο «798 Art District» με αφορμή το 798 Children Art Festival, αφορά στην εγκατάσταση ενός πορτοκαλί κύβου διαστάσεων 300 x 300 x 300 cm. Οι συμμετέχοντες, κλήθηκαν να τοποθετήσουν χρωματιστικές ταινίες στις επιφάνειες του. Υπήρχαν τρεις κανόνες: Όλες οι γραμμές έπρεπε να είναι ίσιες, η μία γραμμή δεν επιτρέπεται να περάσει πάνω από την άλλη, ο σχεδιασμός είναι αφηρημένος(όχι γράμματα, αντικείμενα). Συμμετείχαν 500 συμμετέχοντες περίπου, όλων των ηλικιών. Πρόκειται για ένα έργο που ενισχύει τη συνύπαρξη στο πλαίσιο της δημιουργίας. Λειτουργώντας In situ, προσκαλεί τυχαίους περαστικούς, αλλά και άλλους ενημερωμένους για τη δράση ανθρώπους, να συμμετάσχουν. Ωστόσο το στοιχείο που δεν εξασφαλίζει το συγκεκριμένο έργο, είναι η διαλογική συνθήκη. Στην

ΣΕΔ που παρουσιάζω, υπάρχουν διακριτά στάδια σχεδιασμού και ανάπτυξης της δράσης, με επιμέρους στόχους. Είναι εξαιρετικά σημαντικό να συμπεριληφθεί στο σχεδιασμό το προπαρασκευαστικό στάδιο των εστιασμένων ομάδων, ώστε να αναδυθούν τα ζητήματα που επιδρούν στην κοινωνική συνοχή της κοινότητας και οι δράσεις που θα ακολουθήσουν να έχουν μεγαλύτερη εστίαση στις παραγματικές ανάγκες των συμμετεχόντων. Με αυτό τον τρόπο τα άτομα θα μπορέσουν να αισθανθούν οικειότητα και ασφάλεια στην ομάδα και τον χώρο της δράσης, έχοντας μεγαλύτερες πιθανότητες να αναπτύξουν δεσμούς με τον σχολικό χώρο νοηματοδοτώντας τον ως τόπο, με εργαλείο τη συλλογική μνήμη. Ένα παράδειγμα από την εγχώρια βιβλιογραφία, αποτελεί η τοιχογραφία της Σάμου: «η Πτώση του Ικάρου» μια συμμετοχική συλλογική δραστηριότητα, που αναπτύχθηκε στην τοποθεσία Άγιος Κων/νος, στο πλαίσιο του *Art school of the Aegean*, με συντονισμό από τον Ι. Ζιώγα (1995-2002). Η κοινότητα με το συντονισμό του καλλιτέχνη, σχημάτισε μια εικόνα, που με τη σειρά της διαμόρφωσε τον δημόσιο χώρο (πλατεία, κτίριο σχολείου). Το σχέδιο ανάπτυξης της δράσης, ήταν ένα γκρεμισμένο σχολείο: μέσα σε μια 5ετια από μη χώρος μετασχηματίστηκε σε σημείο συνάντησης. Η συμμετοχική τέχνη έχει σκοπό να μπορέσει μέσα από μια ιδέα να σώσει μια πολιτιστική κληρονομιά, να δημιουργήσει ένα σημείο επαφής με τους κατοίκους (Ζιώγας, Ι. Μπούζας, Β., 2018). Η αρχική ανάγκη ήταν το υλικό που έμενε, οι μνήμες των ανθρώπων, μια ασήμαντη ύλη, η οποία μέσα από τις συνευρέσεις της κοινότητας, μεταμορφώθηκε (εδώ η κοινότητα μπορεί να είναι και εφήμερες παρουσίες ατόμων: συμμετέχοντες στη δράση, «επισκέπτες» της δράσης και συντονιστές). Αυτές οι δράσεις, καθώς είχαν μια επετειακή επανάληψη (κάθε καλοκαίρι) έφεραν τη σημασία της επιστροφής (Ζιώγας, Ι. Μπούζας, Β., 2018).

Συσχέτιση με Κοινωνικό Κεφάλαιο

Εμπιστοσύνη /Αλληλεπίδραση /Αλληλοϋποστήριξη /Κοινωνική Συμμετοχή

Η συμμετοχική τέχνη ενδυναμώνει τους συνεισφέροντες, επειδή αναπτύσσουν δεσμούς εμπιστοσύνης μεταξύ τους και παράγουν μορφές κεφαλαίου μέσω της ομαδικής εργασίας. Το έργο αυτό, ενίσχυσε τη συμμετοχική αναζήτηση τρόπων από τους συμμετέχοντες, για την ολοκλήρωση του. Η συμμετοχική τέχνη, είναι ένα εργαλείο για την αλλαγή, επιφέροντας αλλαγές στο κοινωνικό κεφάλαιο του ατόμου και της ομάδας, η οποία, μπορεί να «μπολιάσει» με τα οφέλη αυτά και τα υπόλοιπα μέλη της σχολικής κοινότητας. Τα άτομα αναλαμβάνουν αρμοδιότητες-όχι εξουσίες. Έτσι ενήλικες και μαθητές ανέπτυξαν σχέσεις, δεξιότητες και ικανότητες. Η δράση αυτή είχε σκοπό την ανάπτυξη δεσμών εμπιστοσύνης στα άτομα, καθώς η προσπάθεια διεκπαιρέωσης ενός συλλογικού έργου, εφιστά την συνεργασία και την αλληλοσυμπλήρωση εντός της ομάδας. Σκόπιμα, δόθηκαν ελάχιστες οδηγίες ως προς το διαδικαστικό μέρος (ενέργειες-αποτέλεσμα) έτσι τα άτομα μπήκαν στη διαδικασία να αναζητήσουν τους τρόπους που θα πραγματοποιούν αυτές οι ενέργειες, ισότιμα και παραγωγικά. Το έργο αφορούσε τη ζωγραφική σε δύο τοίχους, στον κεντρικό διάδρομο του σχολείου. Η φιλοτέχνηση δεν αναπαριστούσε κάποιο θέμα, αλλά αφορούσε σε μια καθαρά τεχνική διαδικασία. Ουσιαστικά, χρησιμοποιώντας κομμάτια χαρτοταινίας, δημιουργούσαν γεωμετρικά σχήματα και στη συνέχεια, επέλεξαν τους χρωματικούς συνδυασμούς που θα συμπλήρωναν μέσα σε αυτά. Το ρίσκο αυτής της «ελεύθερης» δράσης, σχετίζεται με την πιθανή απομόνωση ατόμων χαμηλής κοινωνικότητας, σύγκρουση απόψεων κλπ. Δεν παρατηρήθηκε κάτι τέτοιο. Ωστόσο, ήταν μια ευκαιρία, μέσα από πραγματικές συνθήκες να κατανοήσουν τα άτομα, το ρόλο τους στην ομάδα, τη σημασία του διαλόγου και την αξία της σύμπραξης. Το καινοτόμο στοιχείο της δράσης ήταν η σύνδεση της, με την σχολική καθημερινότητα (τυπικό πρόγραμμα σχολικής μονάδας). Συγκεκριμένα, για την ολοκλήρωση του έργου, χρειάστηκε να παραμείνουν οι χαρτοταινίες και η αφαίρεση τους -αποκάλυψη του έργου- έλαβε ένα πιο τελετουργικό χαρακτήρα, στο εορταστικό κλίμα του σχολικού χορού, εμπλέκοντας και ενημερώνοντας ακόμη περισσότερα μέλη της σχολικής κοινότητας για την δράση.

4.2.2 Ομάδα Β

1η συνάντηση: «Η ομάδα και οι αξίες μας»

Παιγνίδι με εικαστικές κάρτες & συμμετοχική συμβολική αποτύπωση

Διάρκεια περίπου δύο ώρες

Βινιέτα ομάδας

Η ομάδα, στην πρώτη μας συνάντηση απαριθμούσε περίπου 38 άτομα: γονείς, εκπαιδευτικούς και μαθητές/τριες. Ήταν αρκετά δύσκολο να κρατήσεις σημειώσεις με τόσα άτομα: προέκυψαν ζητήματα διαχείρισης του χώρου: όλοι μαζί μεταφέραμε τα καθίσματα της διπλανή αίθουσας γιατί δεν υπήρχαν κενές θέσεις.

Η τοποθεσία που στεγάζεται το δημόσιο, δημοτικό σχολείο της ομάδας Β, είναι μια εύκολα προσβάσιμη γειτονιά από το κέντρο της πόλης με πάρκα και πλατείες, ωστόσο σε ορισμένα σημεία αντιμετωπίζει ένα ζήτημα με τα απορρίμματα. Μας παραχωρήθηκε η αίθουσα των εικαστικών, η οποία ήταν ευάερη, όμως αποδείχτηκε πως δεν είχε επάρκεια χώρου, καθώς υπολογίζαμε μικρότερη συμμετοχή. Η συμμετοχή των παιδιών ήταν ισόβαθμη των τάξεων με σχετικά μικρότερη συμμετοχή από τις Ε και ΣΤ).



Εικόνα 3. Οπτικό υλικό τεκμηρίωσης της 1^{ης} συνάντησης, ομάδα Β.

Πρόκειται για δομημένη δράση η οποία συγκροτείται σε δύο μέρη. Στόχοι της συνάντησης ήταν η γνωριμία και η ανάπτυξη δεσμών των συμμετεχόντων. Το Α μέρος διήρκησε 40 λεπτά περίπου.

Η συνάντηση ξεκίνησε με ένα συμμετοχικό παιχνίδι (za-za-zoom, του Hervé Tullet). Ένα παιχνίδι που αποτελείται από κάρτες με διάφορους συνδυασμούς χρωμάτων και σχημάτων, οι οποίες τοποθετούνται και αναπτύσσονται σε διάφορες γεωμετρίες στο δάπεδο, καθώς κάθε άτομο ταιριάζει την κάρτα του στις προηγούμενες. Είναι διαδραστικό και παράγει μια διαρκώς μετασχηματιζόμενη οπτική διαδρομή, πολύχρωμων σχημάτων. Το παιχνίδι αυτό μας έδωσε ένα συμβολικό τρόπο να μιλήσουμε για τις για τις σχέσεις που αναπτύσσονται σε μια ομάδα: καθώς το άτομο αποφασίζει μόνο του(αυτενέργεια)που και πως θα τοποθετήσει την κάρτα του, η γεωμετρία που αναπτύσσεται επιτρέπει την παρατήρηση των συνδέσεων, της αλληλοσυμπλήρωσης, του ανοίγματος ή του κλεισίματος μιας διαδρομής. Αυτό συζητήθηκε με τους συμμετέχοντες, οι οποίοι όπως φαίνεται στην εικόνα ήταν σε κυκλική διάταξη γύρω από τις κάρτες και είχαν διαφορετικές οπτικές και απόψεις για

αυτές. Η συζήτηση προσέγγισε το ζήτημα των ορίων, της φωνής του ατόμου, αλλά και της δημοκρατικής λήψης αποφάσεων.

Το Β μέρος, διήρκεσε 70 λεπτά περίπου. Η ομάδα χωρίστηκε σε υπόομάδες (με τυχαίο τρόπο). Στη συνέχεια εντός των μικρότερων ομάδων, κάθε άτομο «έδινε» μια λέξη/αξία του, στην ομάδα, εξηγώντας γιατί έκανε τη συγκεκριμένη επιλογή. Με γνώμονα τις λέξεις-αξίες που συγκέντρωνε κάθε ομάδα, αποτύπωσαν συνεργατικά, με ένα συμβολικό τρόπο σε χαρτί του μέτρου πως οραματίζονταν αυτές τις λέξεις σε εικόνες. Τους δόθηκαν μαρκαδόροι και λαδοπαστέλ. Κάθε ομάδα παρουσίασε σε ανοικτό κύκλο (ολομέλεια) το έργο και τις αξίες που αποτύπωσε και τέλος πρότεινε σημεία στις σχολικές εγκαταστάσεις (εξωτερικό κέλυφος, βιβλιοθήκη, αίθουσα εικαστικών κλπ) για τη φιλοτέχνηση του.

Διαλεκτικό σημείο της δράσης: Η σύνδεση με τη σχολική καθημερινότητα, ήταν η συνεργασία που έγινε καθώς στην πρωινή ζώνη στο μάθημα των εικαστικών και με τη βοήθεια των εκπαιδευτικών οι μαθητές/τριες μετέφεραν τα σχέδια στους τοίχους ώστε να είναι έτοιμα να ζωγραφιστούν στην επόμενη συνάντηση. Έτσι τα παιδιά και οι εκπαιδευτικοί που ενδεχομένως ήθελαν αλλά δεν μπορούσαν να συμμετάσχουν στις εξωσχολικές συναντήσεις των ομάδων, είχαν την δυνατότητα να συνδράμουν, στο μετασχηματισμό της όψης του σχολείου τους.

2^η συνάντηση: «από τον χαρτί στον τοίχο»

Δημιουργία πολλαπλών δημιουργικών εστιών στο σχολικό χώρο, με κοινό σκοπό την συνεργατική φιλοτέχνηση του

Διάρκεια περίπου έξι ώρες



Εικόνα 4. Οπτικό υλικό τεκμηρίωσης της 2^{ης} συνάντησης, ομάδα Β.

Στην ομάδα Β, το πέρασμα στο σχολικό κέλυφος πήρε μια άλλη διάσταση. Η συμμετοχή ήταν μεγάλη και έτσι καταφέραμε να εξασφαλίσουμε την αυτορύθμιση και ευελιξία των ομάδων. Για άλλη μια φορά, αποφύγαμε να γίνουμε κατευθυντικοί ώστε να μπορέσουν να αναδυθούν ρεαλιστικές ανάγκες και δεσμοί συνεργασίας. Ο προσανατολισμός στην φιλοτέχνηση των έργων δεν ήταν η αισθητική αξία αλλά η προαγωγή της συνεργασίας μεταξύ μας. Κρίναμε σημαντικό να δοθεί χώρος και χρόνος στα παιδιά(και στους ενήλικες βέβαια) να εκφράσουν τα συναισθήματα τους, να ακουστεί η φωνή τους και να έχουν την ελευθερία να διαμορφώσουν τη συμβολική διάσταση του χώρου, καθιστώντας εφικτό το μετασχηματισμό του σε επιμέρους τοπία. Σύμφωνα με τον Bourriaud ο όρος σχεσιακός υποδηλώνει μια αισθητική και καλλιτεχνική προσέγγιση όπου στην καλλιτεχνική δημιουργία δεν έχει σημασία το τελικό αποτέλεσμα τόσο, όσο η διαδικασία που ενεργοποιεί ο εικαστικός καλλιτέχνης (Bourriaud, N., 2014). Ο καλλιτέχνης λειτουργεί ως ο καταλύτης που ενεργοποιεί το περιβάλλον με ένα τρόπο σχηματίζει το σύγχρονο αισθητικό αποτέλεσμα σε διάδραση με το ευρύτερο κοινωνικό πλαίσιο (Bourriaud, N., 2014). Η συνεργατική τοιχογραφία

είναι ένα εργαλείο για την ενδυνάμωση των συμμετεχόντων, διότι προωθεί την αξία της συνεργασίας και της αλληλουποστήριξης. Οι τοιχογραφίες στους δρόμους εκφράζουν μια ανοιχτότητα της τέχνης στο κοινό: επιτρέπουν σε κάθε ενδιαφερόμενο να δημιουργήσει και καθιστούν εφικτό στο άτομο, να διαμορφώσει το περιβάλλον του, ενισχύοντας παράλληλα την τυτότητα τόπου. Μέσω της συμμετοχικής δημιουργικής δράσης αναπτύσσονται στην ομάδα, το κίνητρο, η εμπλοκή και η ικανοποίηση της επίτευξης. Τα παραπάνω αποτελούν πόρους ενδυνάμωσης τόσο προς το άτομο όσο και στην ομάδα ως οντότητα.

Εικαστικές αναφορές

Η παρούσα δράση έχει διττό χαρακτήρα: αφενός ενεργοποιεί την συνεργασία και την ομαδική λήψη αποφάσεων και αφετέρου εστιάζει στη δημιουργία ενός δημόσιου έργου που συνδέεται χωροχρονικά με τη συγκεκριμένη ομάδα. Η σημαντική διαφοροποίηση από το αντίστοιχο ομαδικό δημόσιο έργο της ομάδας Α, έγκειται στο γεγονός αυτό. Η σύνθεση των ατομικών αναπαραστάσεων σε ομαδικά έργα και παράλληλα η συνύπαρξη αυτών των ομαδικών έργων σε ένα χώρο, τον σχολικό χώρο επιδρούν καταλυτικά στην ταυτότητα του. Οι προσωπικές αφηγήσεις και οι συμβολικοί κόσμοι κάθε συμμετέχοντα, προσέδωσαν στις τοιχογραφίες αυτές ένα μνημιακό χαρακτήρα. Θα μπορούσαμε να ανατρέξουμε σε τοιχογραφίες και βραχογραφίες από την ιστορία της τέχνης από την *Αλταμίρα ως τις Βυζαντινές αιογραφίες και από τον Μικελάντζελο στους Μεξικάνους Muralistas του 20ου αιώνα (Rivera, Siqueiros, Orozko)* (Ζιώγας, Ι. Ξεπαπαδάκου, Α., 2012, σ. 130). Τη σημασία που έχουν για τα μέλη μιας ομάδας ή κοινότητας αυτά τα δημόσια έργα θα μπορούσαμε να τη συσχετίσουμε με το ρόλο που διαδραματίζει ο Βυζαντινός διάκοσμος σε ένα ναό για τα μέλη μιας θρησκευτικής κοινότητας, οι τοιχογραφίες του Rivera για τα λαϊκά στρώματα και τα μέλη ενός πολιτικού κινήματος και σε ένα πιο διερευνητικό στάδιο, μπορούμε να εξετάσουμε την ανάγκη που οδήγησε στη δημιουργία της πρώτης βραχογραφίας. Τα παραπάνω στοιχεία, μπορούν να μας βοηθήσουν να κατανοήσουμε την ενδυνάμωση που επιφέρει η καλλιτεχνική παιδεία

στη σχολική ζωή. Βέβαια υπό τις κατάλληλες συνθήκες (εξοπλισμός και διαθέσιμος χρόνος) θα μπορούσε για παράδειγμα το μάθημα των εικαστικών να γίνει ένας πόλος συνοχής στη σχολική κοινότητα. Οι αποστειρωμένες και κατασταλτικές παρεμβάσεις δεν μπορούν να αντικαταστήσουν την μακροπρόθεσμη επίδραση μιας μακρόχρονης κοινοτικής δράσης. Όπως παρατηρήθηκε και στις ομάδες εστίασης, η κατανομή του χρόνου είναι ένας κυρίαρχος παράγοντας στη συμμετοχή και υποστήριξη καινοτόμων δράσεων. Δράσεις βασισμένες στην τέχνη υλοποιούνται αρκετά συχνά στα σχολικά περιβάλλοντα, ωστόσο πολλές από αυτές χάνουν το νόημα τους από την διεκπαιρευτική προοπτική που επιβάλλουν τυπικά και άτυπα συστήματα αξιολόγησης, οι ανταγωνιστικές τάσεις και η έλλειψη πόρων. Μπορεί κάποιος να ανατρέξει στα πρακτικά από την παρουσίαση της Τριλίβα για τη σημασία ενσωμάτωσης της τέχνης ως βασικού πυλώνα στην εκπαίδευση (Τριλίβα, Σ., 2019).

Κατά τη διάρκεια της φιλοτέχνησης (μεταφορά από τα προσχέδια στον τοίχο) υπήρχε κινητικότητα στις ομάδες, παιδιά και ενήλικες με δεξιότητες βοηθούσαν στο συντονισμό των ομάδων και την ολοκλήρωση του έργου. Υπήρξαν ομάδες που ενσωμάτωσαν σύνολα μοτίβων τα οποία δεν είχαν συμπερληφθείς το προσχέδιο. Αυτό έγινε με τη σύμφωνη γνώμη των μελών της υπό-ομάδας και δε δημιουργήσε κάποια αντιπαράθεση. Πολλοί συμμετέχοντες αλλά και άτομα που ήρθαν στο χώρο για να παρακολουθήσουν τη διαδικασία, περιφέρονταν στους ορόφους, διαδρόμους και στους εξωτερικούς χώρους παρατηρώντας το έργο σε εξέλιξη. Θα μπορούσε κανείς να αντιπαραθέσει την εμφάνεια της δράσης στο χώρο με τις συνθέσεις του Bruegel (Koerner, 2016). Μια ενδιαφέρουσα ανάλυση για τη σύνθεση των τοπίων μέσα από το έργο του Bruegel επιχειρεί ο Ζιώγας (2015) και έχει δημοσιευτεί στο Εθνικό Κέντρο Τεκμηρίωσης στο Τόμος 4: Τοπίο: Ιστορίες και πολιτικές αναπαραστάσεις. Διεθνές συνέδριο για την Εικαστική Πορεία προς τις Πρέσπες, σελ. 17-33.

Συσχέτιση με κοινωνικό κεφάλαιο

Αυτή η δράση επέτρεψε να αναδυθεί η πολυφωνία, να ενισχυθεί η συνεργασία και να αναδυθούν οι προϋποθέσεις για την συγκρότηση μιας δημιουργικής ανοιχτής κοινότητας. Στα προηγούμενα στάδια, ενεργοποιήθηκε μια προεργασία στο πεδίο. Ωστόσο δεν μπορούμε να μιλήσουμε με βεβαιότητα για την ύπαρξη κοινότητας, αλλά ομάδων. Οι ομάδες μέσα από τις λειτουργίες των αλληλεπιδράσεων, τη συστηματική φροντίδα, την ανάπτυξη κοινωνικού κεφαλαίου και καλλιέργεια της ενσυναίσθησης, μπορούν να αποτελέσουν τη βάση για την οικοδόμηση ενός ανθρώπινου δικτύου. Στη βιβλιογραφία απαντώνται πολλές προεκτάσεις σχετικά με την έννοια της κοινότητας. Πιστεύω πως είναι αφέλεια να συσχετίσει κανείς την εφήμερη ομάδα με την κοινότητα. Υπάρχουν ουσιαστικές διαφορές γύρω από τα κίνητρα, τον σκοπό, τη βιωσιμότητα τους. Επιπλέον υπάρχουν οι κοινότητες που σχετίζονται με τους δεσμούς τόπου και κοινότητες ανεδαφικές -νομαδικές. Η Ζήση παρουσιάζει την κοινότητα *ως έναν τεχνικό όρο και ένα από τα βασικά εργαλεία για τον σχεδιασμό και την εφαρμογή πολιτικών που αφορούν στην: α) εδαφικότητα, όπως έλεγχος και ρυθμίσεις του χώρου, παραγωγή εδαφικής αξίας, και β) τον πληθυσμό και ειδικές ομάδες, όπως υψηλού κινδύνου ή κοινωνικά ευάλωτες* (Ζήση, Α., 2018). Μια διεξοδική προσέγγιση για την κοινότητα και τον χώρο έχει συγγράψει ο Ντάφλος στο έργο του *Έπιτελεστικές πρακτικές τέχνης* (Ντάφλος, Κ., 2015).

Κατά την προετοιμασία, την εξέλιξη και την ολοκλήρωση της δράσης, οι συμμετέχοντες ανέπτυξαν σημαντική αλληλεπίδραση, καθώς συνεργάστηκαν εντός και εκτός των υπό ομάδων, για την ολοκλήρωση των έργων εντός της προσυμφωνημένης χρονικής διάρκειας υποστήριξαν ο ένας τον άλλο και έδειξαν εμπιστοσύνη στις δεξιότητες και τις ικανότητες τους. Καθ' όλη τη διάρκεια της διαδικασίας παρατηρηθήκαν στοιχεία παιγνιδιού (ανακάτεμα χρωμάτων και ζωγραφική στα ρούχα και τα χέρια) μάλιστα αυτό το φαινόμενο ξεκίνησε μεταξύ συνομήλικων (παιδιών), συμμετείχαν πιο διστακτικά και μερικοί ενήλικες στη συνέχεια. Αυτή η εξέλιξη ενίσχυσε την οικειότητα και την σωματική εγγύτητα μεταξύ τους. Ένα άλλο σημαντικό στοιχείο, ήταν, πως συμμετείχαν και άτομα από την έναρξη έως το κλείσιμο τη διαδικασίας (6 ώρες). Τα άτομα αυτά, σχολίασαν το αίσθημα της οικειοποίησης του

χώρου, τη σύνδεση του με εντελώς διαφορετικές εμπειρίες και ιδιαίτερα οι γονείς εξέφρασαν ευγνωμοσύνη προς το μοίρασμα χώρου και χρόνου με το παιδί τους σε έναν τόπο θεσμικά άβατο. Η σχολική ζωή παραμένει ένα μυστήριο για πολλούς γονείς, οι οποίοι περιορίζονται στη σύνθεση αποσπασματικών βιώματων σε αυτή (σχολικές εορτές, αποφοίτηση, εκδρομές) με τη λεκτική μεταφορά εμπειριών από τα παιδιά τους, τους δασκάλους, ή άλλους γονείς. Φαίνεται λοιπόν ότι στη δράση αυτή ενισχύθηκε η εμπιστοσύνη, αυξήθηκε η αλληλεπίδραση και η αλληλοϋποστήριξη.

4.3.3 3^ο Στάδιο Αναστοχασμός – Αποτίμηση

Συμπεράσματα συναντήσεων

Στις παραπάνω δραστηριότητες, ενισχύθηκαν οι παράγοντες της εμπιστοσύνης και της αλληλεπίδρασης, ενώ σε μικρότερο βαθμό φάνηκε να επηρεάζονται ζητήματα αλληλοϋποστήριξης. Η αλληλεπίδραση και η εμπιστοσύνη αναπτύχθηκαν, μέσα από τη βιωματική συνεργατική εμπλοκή στις παραπάνω δραστηριότητες, αλλά παράλληλα τέθηκαν οι βάσεις για την ενδυνάμωση και συνοχή της ομάδας που σχετίζονται με τον παράγοντα της κοινωνικής συμμετοχής. Σε επιδερμικό επίπεδο λειτούργησε η αλληλοϋποστήριξη, καθώς επικράτησε ένα εξατομικευμένο κλίμα στην ομάδα και δεν ολοκληρώθηκαν οι απαραίτητες ζυμώσεις για την ανάδυση της ενσυναίσθησης. Θεωρώ πως στο οργανωτικό κομμάτι της δράσης θα μπορούσαν να γίνουν βελτιώσεις, όπως επίσης και στο δημιουργικό. Για παράδειγμα, θα μπορούσε να υποστηριχθεί και το αισθητικό πλαίσιο στη δημιουργική δράση, υπό τις κατάλληλες συνθήκες. Αυτό σημαίνει μεγαλύτερη διάρκεια δράσεων και συχνότερη επανάληψη τους, προσβάσιμα εποπτικά μέσα και διαθέσιμο ανθρώπινο δυναμικό για να υποστηρίξει την καλλιέργεια δεξιοτήτων και γνώσεων. Φυσικά αυτή είναι και μια κατεύθυνση για την εξέλιξη της δράσης: η εξεύρεση πόρων και η δημιουργία αλληλέγγυων δικτύων. Παράλληλα όμως οφείλουμε να διατηρούμε κριτική στάση προς το φαινόμενο του εθελοντισμού, καθώς πολλές φορές τα άτομα χρησιμοποιούνται εξυπηρετώντας συμφέροντα τρίτων. Κάτι

τέτοιο όχι μόνο δεν ενθαρρύνει μια απελευθερωτική προσέγγιση αλλά καθιστά το άτομο υποδουλωμένο στις νόρμες και τις τάσεις της κοινωνίας του θεάματος.

Στην προσπάθειά μας να συμβάλλουμε – στο μέτρο των δυνατοτήτων μας (και σύμφωνα με το πνεύμα των μέτρων του Υπ. Υγείας) - στην πρόληψη της εξάπλωσης του Covid-19, με την αποφυγή του συγχρωτισμού ανθρώπων από διαφορετικά περιβάλλοντα, αναβάλλαμε όλες τις προγραμματισμένες συναντήσεις-δράσεις μας από τις 9 ως τις 22 Μαρτίου. Έτσι οι προγραμματισμένες αναστοχαστικές συναντήσεις, αναβλήθηκαν και για τις δύο ομάδες, παράλληλα επήλθε και η υποχρεωτική παύση λειτουργίας των σχολικών μονάδων δημιουργώντας ένα σημαντικό κενό στη δια ζώσης επαφή και την επικοινωνία. Η κατ' εξακολούθηση παράταση των μέτρων, επιβεβαίωσε τη δυσκολία ολοκλήρωσης των δράσεων. Με τη βοήθεια της ψηφιακής επικοινωνίας, ενημερώσαμε τους συμμετέχοντες για την έκβαση της διαδικασίας. Η πρόταση μας ακολούθησε μεταγενέστερα προς όσους επιθυμούσαν τη συμμετοχή σε ένα νέο κύκλο δράσεων, ο οποίος θα αποτελούσε την εξέλιξη της δράσης. Ήταν ιδιαίτερα δύσκολη η απόφαση, διότι όλοι μας βιώνουμε μια πρωτοφανή κατάσταση με απροσδιόριστες συνέπειες σε όλα τα επίπεδα της καθημερινότητας μας. Με τη σκέψη της θεσμικής απομόνωσης που έφεραν τα μέτρα, η πρόθεση ήταν να δοκιμάσουμε να διατηρήσουμε μια εξ αποστάσεως ομάδα. Η πρώτη προσέγγιση έγινε στις 2 Απρίλιου, σε μια προσπάθεια ανασυγκρότησης των συμμετεχόντων. Τον Μάιο ακολούθησε η πρώτη κοινοποίηση της πρόσκλησης-δράσης(εικόνα) όπου αφορούσε μια εξ αποστάσεως δράση-επικοινωνία. Η σκέψη μας ήταν να επιχειρήσουμε δια ζώσης την αναστοχαστική πράξη σχετικά με τον πρώτο κύκλο της έρευνας δράσης, όμως σκεφτήκαμε ότι θα ήταν πρακτικό να συγκεντρώσουμε κάποιες εντυπώσεις-αξιολογήσεις στο επίπεδο που αναπτύχθηκε η Α φάση (κύκλος), μέσω ερωτηματολογίων. Το ερωτηματολόγιο διεξάχθηκε εξ αποστάσεως με χρήση της πλατφόρμας *surveynuts* με το πλεονέκτημα της ανωνυμίας. Αποτελούνταν από 5 ερωτήσεις ανοικτού τύπου και 1 προαιρετικής συμπλήρωσης.

4.4 Ερωτηματολόγιο

- 1) Πως θα περιγράφατε τα συναισθήματα σας, από αυτή την εμπειρία;
- 2) Τι σας ενθάρρυνε να συμμετέχετε;
- 3) Υπάρχει κάτι που κατανοήσατε μέσα από τη συμμετοχή σας; μιλήστε μας για αυτό
- 4) Σας προβλημάτισε/έφερε σε αμήχανη θέση κάτι σε αυτή την προσέγγιση; θα θέλατε να το μοιραστείτε;
- 5) Τι θα κάνατε ή τι θα προτείνατε να κάνουμε διαφορετικά την επόμενη φορά;
- 6) Θα θέλατε να προσθέσετε κάτι, που δεν ειπώθηκε και θεωρείτε σημαντικό; (προαιρετική ερώτηση)

- ✚ Οι συνθήκες δεν επέτρεψαν την ολοκλήρωση της διαδικασίας, δια ζώσης με ομάδες εστίασης, όπως ενδείκνυται στο σχεδιασμό της έρευνας.
- ✚ Οι απόψεις των συμμετεχόντων παρατίθενται ενδεικτικά, καθώς δεν αντιστοιχούν αριθμητικά στο σύνολο των συμμετεχόντων, επομένως, εκτιμώ πως δεν οδηγούν σε ένα αντιπροσωπευτικό συμπέρασμα.

Πως θα περιγράφατε τα συναισθήματα σας, από αυτή την εμπειρία;

- Χαρούμενος για την συμμετοχή μου
 - Χαρά και ικανοποίηση
 - ευχάριστα
 - Ενθουσιασμό ...
 - Φανταστική!
 - Ευχάριστα
 - Αισιόδοξα
 - Χαρά και δημιουργικότητα
 - ΕΝΤΥΠΩΣΙΑΣΜΕΝΟΙ
- Ενδιαφέρουσα εμπειρία. Χαρά γιατί και με την κόρη μου και τους μαθητές μου φτιάξαμε κατ'όλομαζι για το σχολείο.
 - Ευχάριστα και αισιόδοξα!
- Όμορφα, ευχάριστα και προβληματισμένη.
 - Υπέροχη εμπειρία
- Ήταν πολύ ευχάριστη και δημιουργική
 - Πρωτόγνωρα
 - Χαρά, κίνητρο, επικοινωνία
 - Τα συναισθήματά μου από αυτή την εμπειρία ήταν ιδιαίτερα ευχάριστα: κυριάρχησε η ευχάριστη έκπληξη που διαδεχόταν από τη μια την επιφυλακτικότητα και την προσμονή (ιδιαίτερα στην αρχή) και από την άλλη τον προβληματισμό το άγχος και την απορία.

Τι σας ενθάρρυνε να συμμετέχετε;

- Το ενδιαφέρον αρκετών γονέων
 - Το χαλαρό κλίμα
 - οι άνθρωποι
- Να μαθαίνει το παιδί την ομαδικότητα τη συνεργασία
 - Οι διοργανωτές!
- Η καλή διάθεση των διοργανωτών και η προθυμία να συμμετάσχουν τα παιδιά
- Η ανάγκη για σύσφιξη των σχέσεων μεταξύ των ατόμων που αποτελούν τη σχολική κοινότητα
- Δίνεται η δυνατότητα σε γονείς να μπουν μέσα στο χώρο του σχολείου και να δημιουργήσουν μαζί με τα παιδιά τους
 - Η ΣΥΜΜΕΤΟΧΗ ΟΛΩΝ ΤΩΝ ΕΜΠΛΕΚΟΜΕΝΩΝ ΜΕΡΩΝ ΤΗΣ ΣΧΟΛΙΚΗΣ ΚΑΘΗΜΕΡΙΝΟΤΗΤΑΣ
- Μου άρεσε η ιδέα της συμμετοχής γονιών, μαθητών, εκπαιδευτικών σε κάτι σαν να είμαστε μια ομάδα.
 - Το θερμό κλίμα μεταξύ των συμμετεχόντων. Καθώς και το ενδιαφέρον μου για απόκτηση γνώσεων.
 - Να ακουσω καινούρια πράγματα
- Το μοίρασμα και το άνοιγμα του σχολείου στην κοινότητα
- Το γεγονός ότι γονείς και παιδιά δούλεψαν μαζί. Το αποτέλεσμα ήταν πραγματικά μοναδικό!
- Το γεγονός ότι ήταν μία βιωματική δράση
 - η ομαδική προσπάθεια, η χαρά των παιδιών, η δική μου ικανοποίηση
- Η θετική στάση, ο ενθουσιασμός και οι ιδέες της κας Αθανασιάδου.

Υπάρχει κάτι που κατανοήσατε μέσα από τη συμμετοχή σας; μιλήστε μας για αυτό

- Η κοινωνικοποίηση στο σχολικό περιβάλλον είναι πολύ σημαντική
 - Ότι όλοι μαζί μπορούμε
- κάτι που φαίνεται απλό μπορεί να είναι πολύ σημαντικό και για ένα παιδί και για έναν ενήλικα
- Πάντα μαθαίνεις πράγματα από αυτές τις συναντήσεις
- Τι ωραίο εμπειρία να μοιράζεσαι ωραίες ιδέες με υπέροχους ανθρώπους!
- Ότι για να αγγίξει την ψυχή των παιδιών δεν χρειάζεται μεγάλη προύπηρεσία και ειδικευμένη παιδαγωγική επάρκεια. Αρκεί αυτό που κάνεις να το κάνεις με αγάπη για τα παιδιά.
- Ότι υπάρχουν ακόμη κάποιοι άνθρωποι που ενδιαφέρονται για τις ανθρώπινες σχέσεις και το σχολείο. Ότι υπάρχει ανάγκη για περισσότερη επικοινωνία.
- Για τα παιδιά είναι σημαντικό να κάνουν πράγματα για το σχολείο τους πέρα από το πλαίσιο των μαθημάτων. Συλλογικές δράσεις εντός και εκτός σχολικού χώρου ενισχύουν την παιδεία όλων μας.
 - Η ΕΚΦΡΑΣΗ ΜΕΣΩ ΤΗΣ ΤΕΧΝΗΣ ΚΑΙ Η ΔΗΜΙΟΥΡΓΙΑ ΣΧΕΣΕΩΝ ΜΕΤΑΞΥ ΔΑΣΚΑΛΩΝ ΓΟΝΙΩΝ ΚΑΙ ΠΑΙΔΙΩΝ.
- Μπορούμε να ανοίξουμε περισσότερο το σχολείο στους γονείς ώστε να αισθανθούν πιο κοντά σε αυτό. Τα παιδιά να αισθανθούν ότι το σχολείο δεν είναι μόνο χώρος μαθησης αλλά και δραστηριοτήτων με εκπαιδευτικούς και γονείς.
- Την συνύπαρξη διαφόρων χαρακτήρων και προσωπικοτήτων αλλά και η δημιουργικότητα και η όμορφη συνεργασία των συμμετεχόντων.
- Οι άνθρωποι που έχουν το πρόβλημα δεν είναι εκεί.
 - Πως όλοι μαζί μπορούμε αν κάνουμε θαύματα.
- Είναι μαγικό να περνάς το χρόνο σου με τα παιδιά
 - Ομαδικότητα
- τη σημασία της επικοινωνίας(το πλαίσιο, το εύρος), τη σημασία της συνεργασίας
 - Από τη συμμετοχή μου σ' αυτό το πρόγραμμα κατάλαβα πόσο σημαντικό είναι να εμπιστεύεσαι τους άλλους ακόμα κι αν δεν είναι ειδικοί. Επίσης, τα θαύματα που μπορούν να επιτευχθούν με τη συνεργασία

Σας προβληματίσε/έφερε σε αμήχανη θέση κάτι σε αυτή την προσέγγιση; Θα θέλατε να το μοιραστείτε;

- Όχι
- Θα ήθελα περισσότερες συναντήσεις. Μας δυσκόλεψαν τα μέτρα
- Όχι
- Όχι
- Τίποτα!
- Η διοργάνωση είναι άψογη και πλήρης
- Δεν υπήρξε κάτι που να με έφερε σε αμηχανία
- Όχι
- Η ΚΑΤ ΑΡΧΗΝ ΣΥΝΥΠΑΡΞΗ, ΑΛΛΑ ΑΥΤΟ ΞΕΠΕΡΑΣΤΗΚΕ ΓΡΗΓΟΡΑ ΚΑΙ ΈΓΙΝΕ ΚΑΛΗ ΣΥΝΕΡΓΑΣΙΑ
- Όχι, η ατμόσφαιρα ήταν ευχάριστη.
- Όχι.. Το αντίθετο!
- Ναι, Δεν μπορούσα να μοιραστώ το πρόβλημα μου γιατί ήταν γονείς εκεί .
- Η μικρή συμμετοχή από συναδέλφους στο σχολείο.
- Όχι . Ίσα ίσα ήταν μια πολύ καλά οργανωμένη δράση . Όλα πήγαν τέλεια
- Όχι
- ναι, υπήρχαν στιγμές που με απασχολούσε αν υποβόσκαν άλλα ζητήματα που αγνοούσα.
- Στην αρχή είχα αρκετούς προβληματισμούς σχετικά με το εικαστικό αποτέλεσμα των παρεμβάσεων και τη σημασία που έπρεπε να δοθεί σε αυτό. Στην πορεία κατανόησα την έμφαση στη συνεργασία και την ομαδικότητα που μπορεί να οδηγήσει στη κοινότητα ως "τόπο" και στόχο

Τι θα κάνατε ή τι θα προτεινάτε να κάνουμε διαφορετικά την επόμενη φορά;

- Νομίζω ότι όλα λειτούργησαν πολύ καλά. Δεν θα άλλαζα κάτι.
- Δεν σκέφτηκα κάτι
- περισσότερες συναντήσεις, δράσεις στη γειτονιά με τη γειτονιά
- Δεν ξέρω δεν έχω σκεφτεί κάτι..
- Να τα πούμε από κοντά όλοι μαζί!
- Είμαι πλήρης.
- Κυρίως τη «διαφήμιση» της δράσης. Δεν ήταν απόλυτα κατανοητό τί ακριβώς περιλαμβάνει και ποιοι μπορούν να συμμετέχουν (πχ παιδιά).
- Δράσεις που να αφορούν όχι μόνο το σχολείο αλλά και όλη τη γειτονιά (δυστυχώς φέτος λόγω COVID-19 οι δράσεις μας ήταν περιορισμένες)
- ΟΧΙ ΟΛΑ ΚΑΛΑ
- Περισσότερη συζήτηση όπου θα μπορούν να μιλήσουν και τα παιδιά, περισσότερες δράσεις (ίσως μερικές προτεινόμενες από τα παιδιά).
- Λίγη παραπάνω οργάνωση από πριν για ενημέρωση του περιεχόμενου της δράσης.
- Με κάποιο τρόπο να πλησιάσουμε τους γονείς με προβλήματα .
- Θα πρότεινα να εντριγκάραμε περισσότερους εκπαιδευτικούς να συμμετέχουν.
- Ίσως αν είχαμε και λίγη μουσική την επόμενη φορά να ήταν ακόμη καλύτερα !
- Να συνεχίσουμε το ίδιο δυναμικά
- μεγαλύτερη οργάνωση στην εξωστρέφεια της δράσης
- Περισσότερες συναντήσεις για το δέσιμο της ομάδας

Θα θέλατε να προσθέσετε κάτι, που δεν ειπώθηκε και θεωρείτε σημαντικό; (προαιρετική ερώτηση)

- Όχι
- Ευχαριστώ!
- Το απολαύσαμε με το παιδί μας και ήρθαμε πιο κοντά, αλλά και με όσους ήταν στην ομάδα. Ευχαριστούμε!
- Όχι
- Όχι!
- Τίποτα
- ΟΧΙ ΑΛΛΑ Η ΧΡΗΣΗ ΕΞ ΑΠΟΣΤΑΣΕΩΝ ΕΠΑΦΗΣ ΊΣΩΣ ΕΙΝΑΙ ΧΡΗΣΙΜΗ ΚΑΙ ΓΙΑ ΤΗΝ ΚΑΝΟΝΙΚΗ ΠΕΡΙΟΔΟ
- όχι
- Δεν μπορώ να σκεφτώ κάτι.
- Όχι, αυτή τη στιγμή δεν έχω να σας προτείνω κάτι .
- Θα ήθελα να γίνονται πολλές τέτοιες δράσεις. Είναι καλός να μεταφερθούμε σε ένα συνεργατικό ανοιχτό σχολείο.
- Όχι! Ήμουν απόλυτα ικανοποιημένη
- Βοηθάει στην ψυχοκοινωνική ανάπτυξη/κοινωνικοποίηση των παιδιών
- δεν νομίζω.
- Ο έμπρακτος σεβασμός προς τους συμμετέχοντες ήταν το δυνατό σημείο της δράσης και η σημαντικότερη πρωτοτυπία της!

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5^ο ΑΝΑΣΤΟΧΑΣΜΟΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

- ❖ Αναστοχασμός 1^ο κύκλου
- ❖ Αναστοχασμός της έρευνας σε τρία επίπεδα διαλεκτικής
- ❖ Συμπεράσματα
- ❖ Διάχυση, βιωσιμότητα και ενίσχυση του παραδείγματος αυτού, στο χώρο χάραξης εκπαιδευτικής πολιτικής, της πρόληψης και των μελών της σχολικής κοινότητας

5.1 Αναστοχασμός 1^ο κύκλου

Τα κύρια ζητήματα προς διαχείριση, ήταν: η νοηματοδότηση της επικοινωνίας με έναυσμα τους ρόλους που ενσαρκώνουν οι συμμετέχοντες στη σχολική κοινότητα, τα κίνητρα εμπλοκής τους και οι μορφές συμμετοχικότητας. Τα οποία φάνηκε πως σχετίζονται, με το φαινόμενο του ατομικισμού. Κατά τον πρώτο κύκλο της ΣΕΔ το προσδοκώμενο αποτέλεσμα ήταν- μέσα από τη συλλογικά βιωμένη εμπειρία και το διάλογο- να αναδυθούν κριτικές προσεγγίσεις, αρχικά σε επίπεδο νοηματοδότησης και βαθμιαία σε επίπεδο πράξης. Οι χρόνοι συμμετοχής του ατόμου σε ένα εναλλακτικό πλαίσιο δράσης, νομίζω πως πρέπει να ενισχύονται και πέρα από το καθεστώς μιας ερευνητικής προσέγγισης. Επεξηγώ, πως αναφέρομαι σε μια ανάγκη, ένας εκ των ερευνητών να σχετίζεται σε τακτά χρονικά διαστήματα με τους συμμετέχοντες στο φυσικό τους χώρο(εν προκειμένω, στη σχολική καθημερινότητα). Αυτή η πρότασή μου, αντλεί από τις αρχές της εθνογραφικής προσέγγισης, η οποία σχετίζεται με πτυχές της έρευνας δράσης. Με αυτό τον τρόπο, επιτυγχάνεται μια ομαλή μετάβαση από το καθημερινό πλαίσιο συναναστροφής των συμμετεχόντων (ιεραρχικής λειτουργίας) στο πλαίσιο της ΣΕΔ, το οποίο συγκροτούν δυνάμεις συμπερίληψης και ισότιμης αντιμετώπισης. Αυτή η πρακτική εγείρει πλήθος ηθικών ζητημάτων και χρήζει περαιτέρω συζήτησης, ώστε να αποσαφηνιστεί επαρκώς, το πλαίσιο εφαρμογής της.

Στην περίπτωση μας, ο πρώτος κύκλος της έρευνας δράσης διακόπηκε αιφνίδια, σύμφωνα με τα μέτρα προστασίας που εξέδωσε η πολιτεία. Η περίοδος που

ακολούθησε, ήταν μια διαρκώς μεταβαλλόμενη συνθήκη: καθημερινά λαμβάναμε εξαγγελίες από την κρατική ηγεσία σχετικά με νέα μέτρα πρόληψης, απαγορεύσεις και κυρώσεις. Η σχολική ζωή απορρυθμίστηκε επ' αορίστου με την υποχρεωτική διακοπή λειτουργίας, η οποία έφερε στο προσκήνιο ζητήματα ηθικής διαβούλευσης, σχετικά με το θέμα της επικοινωνίας εκπαιδευτικών και μαθητών/τριών. Τα νέα δεδομένα της «πραγματικότητας» έθεσαν το ηθικό δίλημμα διακοπής της ΣΕΔ -όμως αυτή η πράξη, θα αναιρούσε το σκοπό και το όραμα της συγκεκριμένης προσέγγισης. Η δέσμευση που φέρουμε, δεν μπορούσε παρά να διοχετεύσει την νεοαποκτηθείσα γνώση του πρώτου κύκλου στην έναρξη ενός δεύτερου συνυφασμένου με τις τρέχουσες συνθήκες (νέες πρακτικές, ψηφιακός αποκλεισμός, απαγόρευση συναθροίσεων κλπ.). Σχετικά με τον 2^ο κύκλο αναφέρομαι παρακάτω.

5.2 Προσέγγιση ερευνητικών ερωτημάτων και υποθέσεων

A) εκτίμηση ερευνήτριας B) εκτίμηση κριτικού συνεργάτη Γ) ενδεικτική εκτίμηση - αποκρίσεις συμμετεχόντων

Ερευνητικά ερωτήματα

EE1 Αν κατά τη διάρκεια των δράσεων παρατηρηθούν διακυμάνσεις με θετικό πρόσημο, σε ζητήματα εμπιστοσύνης, αλληλοϋποστήριξης και αλληλεπίδρασης ανάμεσα στους συμμετέχοντες

A) Θετικό

B) Θετικό

Γ) Θετικό

EE2 Αν η παρεμβατική τέχνη στο πλαίσιο μιας συμμετοχικής έρευνας δράσης μπορεί να αποτελέσει ένα μεθοδολογικό εργαλείο, για την ενδυνάμωση της σχολικής ζωής

A) Θετικό

B) Θετικό

Γ) Δεν προκύπτει επιβεβαίωση ή διάψευση

ΕΕ3 Αν υφίσταται συσσώρευση κεφαλαιουχικού αποθέματος στην κοινότητα και επιπλέον αν αυτή δύναται να μετασχηματιστεί σε κοινοτικούς πόρους.

A) Δεν έχει εξακριβωθεί επαρκώς

B) Θετικό

Γ) Θετικό

Ερευνητικές Υποθέσεις

Υ1.1 Μια ενδεχόμενη ενίσχυση της εμπιστοσύνης, δύναται να συσχετιστεί θετικά με την ανάπτυξη του κοινωνικού κεφαλαίου.

A) Θετικό

B) Θετικό

Γ) Θετικό

Υ1.2 Μια ενδεχόμενη ανάπτυξη της αλληλοϋποστήριξης, δύναται να συσχετιστεί θετικά με την ανάπτυξη του κοινωνικού κεφαλαίου.

A) Δεν έχει εξακριβωθεί επαρκώς

B) Θετικό

Γ) Δεν προκύπτει επιβεβαίωση ή διάψευση

Υ1.3 Μια ενδεχόμενη ανάπτυξη της αλληλεπίδρασης, δύναται να συσχετιστεί θετικά με την ανάπτυξη του κοινωνικού κεφαλαίου.

A) Θετικό

B) Θετικό

Γ) Θετικό

Υ1.4 Μια ενδεχόμενη αύξηση της συμμετοχής στις καλλιτεχνικές δράσεις, δύναται να συσχετιστεί θετικά με την ανάπτυξη του κοινωνικού κεφαλαίου.

A) Αρνητικό- πολλαπλοί παράγοντες επιρροής

B) Θετικό

Γ) Δεν προκύπτει επιβεβαίωση ή διάψευση

Υ.2 Οι κοινωνικοί τύποι, μπορούν να αποτελέσουν κατασκευές παρατήρησης των μορφών συμμετοχικότητας στη σχολική κοινότητα.

A) Δεν έχει εξακριβωθεί επαρκώς

B) Θετικό

Γ) Δεν προκύπτει επιβεβαίωση ή διάψευση

Υ.3 Οι μορφές κεφαλαίου κατά άτομο, μπορούν να αποδοθούν στα μέλη της ομάδας δράσης, ως συλλογικοί πόροι.

A) Θετικό

B) Θετικό

Γ) Θετικό

Υ.4 Η σύσταση ενός δικτύου δημιουργικών εστιών εντός της σχολικής κοινότητας, θα μπορούσε να αποτελέσει μια νέα μορφή κοινωνικοποίησης, διευρυμένη και ουσιαστική, ενισχύοντας το «αίσθημα του ανήκειν» στους συμμετέχοντες.

A) Θετικό

B) Θετικό

Γ) Θετικό

Υ.5 Οι προκλήσεις που αντιμετωπίζει η σχολική κοινότητα ενδέχεται να είναι συνυφασμένες με ορισμένα φαινόμενα, τα οποία δεν είναι ευδιάκριτα εκ των προτέρων και δύναται να αναδυθούν με τη μέθοδο της εμπειρικής διαλεκτικής

A) Θετικό

B) Θετικό

Γ) Δεν έχει εξακριβωθεί επαρκώς

5.3 Παρατηρήσεις και συμπεράσματα

Στην παρούσα εργασία γύρω από το ζήτημα της συλλογικής ενδυνάμωσης η οποία αναπτύσσεται με συμμετοχικές και συνεργατικές προσεγγίσεις (παρεμβατική τέχνη, έρευνα δράσης κα) το διακύβευμα είναι η συγκρότηση του κοινωνικού εαυτού. Φαίνεται πως το μετανεωτερικό υποκείμενο καλείται να ενσαρκώσει πλήθος ρόλων, να σχετιστεί με πλήθος τόπων και εν τέλει να ολοκληρώσει μια ατέρμονη και διαρκώς μεταβαλλόμενη κοινωνικοποίηση – ένταξη στον κοινωνικό χώρο. Ορισμένες αναλύσεις εστιάζουν σε μακροεπίπεδο σχετίζοντας αυτή την υπόθεση με τα καθεστώτα. Η παρούσα εργασία προσανατολίζεται στο συγκερασμό μακρο και μικρο αναλύσεων, χωρίς ωστόσο να έχει μεταβεί σε ένα στάδιο ωρίμανσης των υποθέσεων και ερευνητικών ερωτημάτων ώστε να μπορέσει να λογοδοτήσει σε αυτή την κατεύθυνση. Πρόκειται περισσότερο για μια πιλοτική προσπάθεια συγκρότησης ενός δικτύου και την υποστήριξη της ομάδας στην επίτευξη της κοινοτικής λειτουργίας. Θεωρώ πως η μετάβαση σε μια ολότητα είναι ασταθής και επισφαλής διαδικασία, εαν πρώτα, δεν εξετάσουμε κατεστημένες πρακτικές και δυνάμεις που ασκούν επιρροή στο ίδιο το πλαίσιο που κυοφορείται η πράξη της αλλαγής. Ένα άλλο ερώτημα απευθύνεται στα ίδια τα υποκείμενα που ενεργοποιούν μια ερευνητική διαδικασία, κατά πόσο έχουν διαχειριστεί την προσέγγιση της πραγματικότητας. Παρά τις ισχυρές βιβλιογραφικές αναφορές στις οποίες στηρίζονται τα θεμέλια των εκάστοτε προσεγγίσεων- σχολών σκέψης, κάθε προσέγγιση φέρει το πρόβλημα της υποκειμενικότητας. Δεν υποστηρίζω την επιστροφή στο θετικιστικό παράδειγμα. Κάθε άλλο, η ακλόνητη πίστη στην αξιοπιστία των θετικών επιστημών (τόπος έμπνευσης της συλλογιστικής αυτής) υπέστη σοβαρή αμφισβήτηση από τις μελέτες της κβαντομηχανικής. Προς το παρόν, χωρίς να θέλω να αμφισβητήσω τα συμπεράσματα που παραθέτω, οφείλω να υπογραμμίσω ότι προκύπτουν υπό ένα συγκεκριμένο “φακό” προβολής της πραγματικότητας, στον οποίο έχω αναφερθεί σταδιακά κατά την ανάπτυξη της εργασίας. Επιχειρώντας να συνδέσω τις συνιστώσες της δράσης, κατέγραψα κάποιες σκέψεις.

Τα χρονικά περιθώρια εκπόνησης μιας διπλωματικής εργασίας, ενδεχομένως περιορίζουν την παραγωγή, την συλλογή και την ανάλυση των δεδομένων σε αναλογία με τον *πραγματικό* χρόνο που απαιτείται, για μια πιο συστηματική και λεπτόλογη

προσέγγιση. Είναι γεγονός ότι οι συμμετέχοντες και οι διοργανωτές της έρευνας αντιμετωπίζουν ένα σύνολο παραγόντων που επιδρούν στη διαχείριση του χρόνου τους και άλλων πόρων (π.χ. οικονομικών). Μπορεί κάποιος εύκολα να αποδώσει τις δυστοπίες αυτές στο άτομο, ως ατομικές ευθύνες. Προσωπικά θα διαφωνήσω, καθώς στην παρούσα έρευνα η εναλλαγή ρόλων που είχα, φάνηκε να αλλάζει καταλυτικά και αυτά τα δεδομένα. Το ίδιο συνέβη και με τους συμμετέχοντες. Το κλειδί της προσέγγισης βρίσκεται στην υιοθέτηση ρόλων: μια σημαντική προϋπόθεση για την συμμετοχή, ήταν η εστίαση στην προσωπική ταυτότητα και όχι στην κοινωνική, δηλαδή η άρνηση της ιεραρχίας που προσδίδουν οι κοινωνικοί ρόλοι. Αυτό, στο βαθμό που επιτεύχθηκε, ενίσχυσε την ισοτιμία και το σεβασμό στην ομάδα. Επιπρόσθετα, αποδυνάμωσε την ατομική ισχύ και ενίσχυσε τη δύναμη του συλλογικού. Ένα πρώιμο συμπέρασμα, το οποίο μοιάζει με έναυσμα για περαιτέρω διερεύνηση, είναι η υπόθεση πως, η διαχείριση του χρόνου ενέχει την ταξική διαφοροποίηση. Αποτελεί ένα καθοριστικό παράγοντα καθ' όλη τη βιογραφία ενός ατόμου, συνιστά έναν πόρο που έχει ιδιαίτερα άνιση κατανομή και επικαλύπτεται από άλλες σχέσεις (ανταλλαγής, ιδιοκτησίας κλπ.).

Σχετικά με τα τεχνικά ζητήματα της μελέτης, το φαινόμενο Covid-19, επηρέασε την εξέλιξη της έρευνας. Με τη βοήθεια τη τεχνολογίας, διασώθηκε η επικοινωνία, χωρίς όμως να διασφαλίζεται η επαφή. Η συζήτηση συνεχίστηκε μέσω τηλεδιασκέψεων, ηλεκτρονικής αλληλογραφίας και τηλεφωνικής επικοινωνίας, με αποτέλεσμα να χρειαστούμε περισσότερο χρόνο για την συγκρότηση των επιμέρους στοιχείων της ερευνητικής διαδικασίας. Θέσαμε κάποια ερωτήματα (βλ. παράρτημα) στα οποία απαντήσαμε προσωπικά. Παραθέτω, το κείμενο της κ. Στρατάκη (αυτούσιο) και τοποθετούμαι παρακάτω (διαφοροποιήσεις/συγκλίσεις).

«Η συγκεκριμένη δράση ξεκίνησε με σκοπό τη δημιουργία μιας κοινότητας στο πλαίσιο της σχολικής ζωής των δύο σχολείων. Με τον όρο κοινότητα εννοούμε την ουσιαστική σύνδεση των τριών πληθυσμών του σχολείου: μαθητές, εκπαιδευτικούς, γονείς. Η λειτουργική κοινότητα με τη συνεργασία, την αλληλοϋποστήριξη, το μοίρασμα και τη συμμετοχή σε δράσεις, ενδυναμώνει ψυχικά όλους και συμβάλλει στην ανθεκτικότητα μικρών και μεγάλων ώστε να ανταπεξέλθουν στις δυσκολίες της καθημερινής ζωής στο σχολείο και όχι μόνο.

Ένα σχολείο που λειτουργεί σαν κοινότητα συμβάλει καθοριστικά στην ομαλή ψυχοκοινωνική ανάπτυξη των παιδιών καθώς παρέχει ένα περιβάλλον ασφάλειας, εμπιστοσύνης αλληλοκατανόησης, σεβασμού και αγάπης.

Αυτό το μήνυμα θέλουμε να περάσουμε έμπρακτα μέσω των συγκεκριμένων δράσεων και επίσης θέλουμε αυτή η δράση να αποτελέσει ένα προηγούμενο, μια καλή πρακτική που θα μπορούσαμε να την προτείνουμε και σε άλλα σχολεία.

Ένα από τα βασικά προβλήματα του σύγχρονου σχολείου είναι η έλλειψη συνεργασίας μεταξύ των μαθητών, μεταξύ των εκπαιδευτικών αλλά μεταξύ σχολείου και οικογένειας. Απουσιάζει θα λέγαμε παντελώς η κουλτούρα συνεργασίας και αντ'αυτής κυριαρχεί ο ανταγωνισμός και η ατομικότητα.

Το αποτέλεσμα που προσδοκούμε να έχει η έρευνα δράσης είναι να κατανοήσουν οι συμμετέχοντες και να δουν οι υπόλοιποι, τα οφέλη της συνεργατικής – συλλογικής δράσης για το ίδιο το σχολείο, αλλά κυρίως για τους συμμετέχοντες σε προσωπικό επίπεδο.

Είναι εφικτό να δημιουργηθεί μέσα σε κάθε σχολείο ένας χώρος που ο καθένας/κάθε μια θα μπορεί να εκφράζεται ελεύθερα και να ακούγονται με αποδοχή και σεβασμό από όλους όχι μόνο αυτά που λέει αλλά και αυτά που νιώθει. Αυτός είναι ο «τόπος» της κοινότητας. Εδώ μπορούν να ακουστούν ισότιμα όλες οι απόψεις, του μαθητή, του εκπαιδευτικού, του γονέα, αφού όλοι συμμετέχουν ως «πρόσωπα» κι όχι μέσα από το ρόλο τους. Αυτό μπορεί να καθοριστεί και να συμφωνηθεί με ένα «συμβόλαιο» λειτουργίας της ομάδας-κοινότητας. Έτσι, μπορούν να περιοριστούν ή και να αποφευχθούν τα εμπόδια που απορρέουν από τις ιεραρχικές σχέσεις (δάσκαλος-μαθητής, γονέας-παιδί, δάσκαλος-γονέας).

Το όλο εγχείρημα είναι αρκετά δύσκολο και απαιτεί διάθεση χρόνου, αφοσίωση και πίστη στις βασικές αρχές του -όπως αναφέρονται παραπάνω. Γι' αυτό το στόχο δεσμευτήκαμε εξ αρχής και οι δύο συντονίστριες που δείξαμε έμπρακτα το ενδιαφέρον και τη διαθεσιμότητά μας επειδή μας ενδιέφερε ουσιαστικά και μας άρεσε. Επίσης, χρειάζονται επικοινωνιακές και οργανωτικές δεξιότητες για την προσέγγιση όλων των μερών της σχολικής κοινότητας αλλά και για τη διοργάνωση και το συντονισμό των δράσεων.

Το δυνατό μας σημείο σχετικά με αυτή τη δράση είναι η μεγάλη εμπειρία που διαθέτουμε στο ΚΕΣΑΝ στο συντονισμό και την εκπαίδευση ομάδων (29 χρόνια) καθώς και η άριστη σχέση που έχουμε δομήσει όλα αυτά τα χρόνια με τις δομές της εκπαίδευσης τοπικά. Τέλος, οι εκπαιδευτικές και καλλιτεχνικές δεξιότητες της μίας συντονίστριας (εικαστικός) καθώς και το ενδιαφέρον της για τη συλλογική δράση συνταίριαζαν απόλυτα για τη δημιουργία του καταλληλότερου δυνατού πεδίου δραστηριοποίησης της σχολικής κοινότητας.

Πιστεύουμε απόλυτα στη δυνατότητα ανάπτυξης αυτού κοινωνικού κεφαλαίου ως αποτέλεσμα της έρευνας δράσης μας. Ήδη διαφαίνεται αυτή η δυνατότητα. Απλά χρειάζεται αρκετό χρονικό διάστημα. Ιδιαίτερα στην παρούσα συνθήκη που το πρόγραμμα δεν κύλησε ομαλά».

Τοποθέτηση

Πράγματι, το πρώτο ερέθισμα για το σχεδιασμό της ΣΕΔ, αποτέλεσε η συνειδητοποίηση των ετερόκλητων θεσμοποιημένων ρόλων και η ανάγκη συνεύρεσης των *δομικών στοιχείων* της σχολικής κοινότητας, σε ένα εναλλακτικό διαλογικό επικοινωνιακό πλαίσιο: αμοιβαίας κατανόησης και υποστήριξης. Στα ευρήματα των ομάδων εστίασης ένας ιδιαίτερα εμφανής παράγοντας ήταν ο χρόνος.

Αρχικά αμφισβήτησα αυτή τη διαπίστωση, καθώς δεν εντόπισα άμεσο συσχετισμό με τις θεωρητικές παραδοχές του παραδείγματος. Σε κάθε επιμέρους διερεύνηση το ζήτημα αυτό επανερχόταν: από το μοίρασμα στιγμών έως την κοινή μετάβαση σταδίων προς την ενηλικίωση. Ιδιαίτερα όμως, στο ζήτημα των μορφών συμμετοχικότητας *ξεχώρισα* την επιρροή των κοινωνικών τύπων στον τομέα της οικονομίας και στη οργάνωση του χρόνου. Ανέτρεξα σε ευρύτερες κοινωνιολογικές μελέτες και συναντώντας το έργο των Maffesoli και De Certeau, περί καθημερινότητας και ποιητικής, συνειδητοποίησα την αναγκαιότητα μιας πιο αφαιρετικής σύνδεσης του πεδίου, με συνιστώσες που ίσως αρχικά δεν εμπίπτουν στο ειδικό θεωρητικό υπόβαθρο της μελέτης· όμως συγκροτούν έναν ορίζοντα ανάπτυξης θεωρητικών συλλογισμών.

Επί της ουσίας η παρούσα έρευνα επικεντρώνεται (ο σκοπός της) στην ενδυνάμωση της σχολικής ζωής. Ο Κατριβέσης περιγράφει την καθημερινή ζωή ως απόρροια επαναλήψεων, κύκλων και ρουτίνας, που εδράζονται σε ένα σταθερό μοίρασμα του χρόνου. Μάλιστα επισημαίνει την διάκριση του χρόνου σε παραγωγικό και ελεύθερο (Κατριβέσης, Ν., 2004). Το σχολείο- θεωρώ- πως πραγματώνει τις ενέργειες που το συγκροτούν, με την επανάληψη. Η οργάνωση και η λειτουργία του είναι στενά συνδεδεμένη με τη ροή του χρόνου. Σε αυτό το σημείο αντιπαραθέτω την θεωρία του Bourdieu habitus με μια εικαστική προσέγγιση του χρόνου: το βίωμα του ατομικού και συλλογικού χρόνου: πως αυτές οι ποιότητες κατασκευάζονται στο θόλο της εκπαίδευσης και πως διασυνδέονται με τις συλλογικές και ατομικές πρακτικές; Αυτά τα ερωτήματα ανοίγουν νέα πεδία ερευνητικής δραστηριότητας και μου προκαλούν μεγάλο ενδιαφέρον, όμως θα συνεχίσω εντός της θεωρητικής οριοθέτησης που κινήθηκα στο κυρίως κείμενο. Ο Χτούρης και η Ζήση αναφέρονται στη συμβολική λειτουργική αξία (πολιτισμικό κεφάλαιο) η οποία έχει χωρική αναφορά στο σχολικό χώρο και πραγματώνεται με τον κοινωνικό δεσμό, ως μια κατάσταση που θα επιφέρει ευεργετικές επιδράσεις και στην αναβάθμιση της σχολικής ζωής γενικότερα: μέσα από επαναλαμβανόμενες καλλιτεχνικές και πολιτισμικές πρακτικές (Ζήση, Α. Χτούρης, Σ., 2018)

Ένα άλλο ζήτημα που αναδύθηκε από τις ο.ε. ήταν ότι το μέγεθος και το εύρος της συμμετοχικότητας σε ενδοσχολικές πρωτοβουλίες και δράσεις είχε σημαντικό αντίκτυπο στα άτομα(κοινωνική επιρροή). Το πρότυπο της εξατομίκευσης, προωθείται από τον κοινωνικό αυτοματισμό του σχολείου:

Σύμφωνα με τον Omer,

«παράγοντες που ενισχύουν την απομόνωση των γονέων είναι η αποδυνάμωση δεσμού κοινότητας ανωνυμίας της πόλης, η απαιτητική εργασία, το αίσθημα ότι ο γονέας αποτελεί αντικείμενο κριτικής από την περιβάλλουσα κοινότητα και ένα σύστημα αξιών το οποίο διαφυλάσσει σαν κόρη οφθαλμού την ιδιωτικότητα». (Omer, Η., 2018, σ. 169).

Το ίδιο ισχύει και για τους εκπαιδευτικούς. Μάλιστα ο Omer σχολιάζει τη σύνδεση ανάμεσα στην επαγγελματική εξουθένωση με την απομόνωση, την κριτική, την

έλλειψη στήριξης και την υπονόμηση του ρόλου των εκπαιδευτικών (Omer, H., 2018). Η τοποθέτηση της κα Στρατάκη, σχετικά με το πλαίσιο προσέγγισης των μελών της σχολικής κοινότητας, φαίνεται να υπογραμμίζεται από τα ευρήματα των ο.ε. Το επόμενο σημείο καμπής αποτελεί το ερώτημα σχετικά με την ισότιμη συμμετοχή των φωνών. Μια σημαντική προϋπόθεση, όπως ορθά επισημαίνει η ίδια, συνιστά η νοηματοδότηση της συμμετοχής: στις ο.ε. οι συζητητές προσήλθαν με πρόσημο το ρόλο τους ενώ στις δράσεις συμμετείχαν ως «πρόσωπα», χωρίς το φορτίο των αναπαραστάσεων που προσδίδει ένας θεσμοθετημένος ρόλος. Προσομοιάζει την κοινότητα με «τόπο» ένα χώρο που παρέχει την ελευθερία έκφρασης, την ακρόαση με αποδοχή και σεβασμό. Ένα χώρο που μπορεί να εξωτερικεύσει ο καθένας την ευαλωτότητα του και να νιώσει πως ανήκει. Ωστόσο, η εκτίμηση μου είναι πως το συμβόλαιο ομάδας δεν επαρκεί να σμιλέψει τις σχέσεις ιεραρχίας· μπορεί όμως να προσδώσει μια εμπρόθετη δήλωση του αξιακού προσανατολισμού των δράσεων και να ενθαρρύνει τους συμμετέχοντες να αναθεωρήσουν(σταδιακά) μια *στρεβλή* πρόσληψη της συμμετοχής τους. Σε ένα περισσότερο ανάλαφρο κλίμα που προσφέρει το διαδραστικό στάδιο των δραστηριοτήτων παιγνιδιού και καλλιτεχνικών δράσεων, αυτές οι μετατοπίσεις -ενδεχομένως-είναι εφικτό να πραγματοποιηθούν.

Παρακάτω, η ίδια αναφέρει πως *«το όλο εγχείρημα είναι αρκετά δύσκολο και απαιτεί διάθεση χρόνου, αφοσίωση και πίστη στις βασικές αρχές του»* θα συμφωνήσω και θα υπογραμμίσω το σημείο που σχετίζεται με τη δέσμευση, το πραγματικό ενδιαφέρον και την ικανοποίηση. Αυτά τα στοιχεία υποστηρίζουν τη δική μας συμμετοχή σε αυτό το εγχείρημα, καθώς πρόκειται για μια απαιτητική συνθήκη που προϋποθέτει αμέριστη προσήλωση, εγρήγορση, διαθεσιμότητα, ευελιξία, γνωστικά και εμπειρικά αποθέματα(όσα αναφέρει ήδη, η κα Στρατάκη τα βρίσκω κεφαλαιώδη). Υπάρχουν σχέσεις ιεραρχίας, εξάρτησης, ιδεολογικής ηγεμονίας, στερεότυπα που περιορίζουν τη δράση μου και τη δράση των συμμετεχόντων. Το πλαίσιο λειτουργίας του σχολείου η κατανομή της ισχύος ή μη συμπερίληψη όλων των μερών που το συγκροτούν στις αποφάσεις. Το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, αφήνει στενά όρια ανάληψης δράσης(συγκεντρωτικό εκπαιδευτικό σύστημα). Η ανάμειξη γονέων, εκπαιδευτικών και μαθητών κρίνεται ιδιαίτερα σημαντική κατά τον Freire, καθώς ο στόχος της έρευνας δράσης είναι η βελτίωση της ζωής των μαθητών και οι αξίες της είναι η

δημοκρατική εκπαίδευση και κοινωνία. Επιδιώκεται η αποφυσικοποίηση -κατά το δυνατό -σε ότι έχουν συνηθίσει να θεωρούν αμετάβλητο.

Έχω αναλύσει διεξοδικά τα πλεονεκτήματα της συνεργατικής έρευνας στα προηγούμενα κεφάλαια. Από την προσωπική εκτίμηση της πρόσφατης εμπειρίας μου στη συγκεκριμένη ΣΕΔ, κατανόησα πως είναι ιδιαίτερα ευεργετική για νέους ερευνητές, καθώς πέρα από τα ατομικά οφέλη που αποκομίζουν(δεξιότητες κλπ.) εξασφαλίζεται η προστασία των συμμετεχόντων από καταστάσεις που ενδεχομένως να προκύψουν λόγω ερευνητικής απειρίας. Επιπλέον όλα τα στάδια εξέλιξης φιλτράρονται από διαφορετικά γνωστικά πεδία, προφέροντας στη δράση τη ζωντάνια της συνεργατικής ενορχήστρωσης αλλά και την ευελιξία καταμερισμού των αρμοδιοτήτων που κρίνονται απαραίτητες για την ομαλή έκβαση των δράσεων, τη διαχείριση απρόσμενων περιστατικών κλπ. Η ανταπόκριση και ενεργός συμμετοχή στην εξέλιξη της δράσης, παρά την αιφνίδια διακοπή του πρώτου κύκλου, εκτιμώ πως σχετίζεται με την ανάπτυξη δεσμών εμπιστοσύνης. Σε αυτό το πόρισμα κατέληξα, συνυπολογίζοντας τη γενικότερη εικόνα που άφησε το *φαινόμενο* Covid-19 με την ειδικότερη εικόνα και το επικοινωνιακό κλίμα στις συναντήσεις του 2^{ου} κύκλου. Βεβαίως, αυτό συνοψογράφει στη διαπίστωση της κα Στρατάκη σχετικά με την χρονική έκταση των δράσεων.

5.4 Βιωσιμότητα & Προεκτάσεις έρευνας

Η έρευνα δράσης, προχώρησε σε ένα δεύτερο κύκλο δράσης, ο οποίος υλοποιήθηκε εξ αποστάσεως. Κατά τις σχολικές διακοπές του καλοκαιριού έγινε μια παύση και η δράση -ανάλογα με τις συνθήκες που θα επικρατούν- θα συνεχιστεί με το άνοιγμα των σχολείων. Έχουμε συναποφασίσει να εξετάσουμε διεξοδικά -εκ νέου- το σύνολο των δεδομένων, των πορισμάτων και των θεωρητικών παραδοχών της έρευνας. Αυτή η ενέργεια θα υλοποιηθεί στο προσεχές χρονικό διάστημα, ώστε να έχουμε τον απαραίτητο χρόνο να αρχειοθετήσουμε -παράλληλα- τις διαπιστώσεις, τα ερωτήματα και τους προβληματισμούς μας, με στόχο να βελτιώσουμε την επάρκεια των δράσεων σε μελλοντικές εφαρμογές. Όταν ολοκληρωθεί αυτό, αναμένεται να δοκιμαστεί και σε

άλλα σχολεία της τοπικής κοινωνίας, ενδεχομένως με μικρές αναπροσαρμογές και στη δευτεροβάθμια.

Για την ενημέρωση και συμμετοχή στις δράσεις του νέου κύκλου, λειτουργούν ιστοσελίδες στις οποίες έχει συγκεντρωθεί υλικό από τις δράσεις (βλ. παράρτημα). Στις σχολικές μονάδες, που φιλοξενήθηκε η έναρξη της δράσης έχουν τοποθετηθεί ετικέτες με κώδικα QRCode (βλ. παράρτημα) στα σημεία της δράσης. Με αυτό τον τρόπο ο διαδικτυακός τόπος (αναφορά) συνδέεται με τον τόπο της δράσης (πεδίο). Με ένα απλό πρόγραμμα στο κινητό ή το tablet, το οποίο διατίθεται δωρεάν, μπορεί οποιοσδήποτε έχει πρόσβαση στο σχολικό χώρο να ανατρέξει στην σχετική ιστοσελίδα και να ενημερωθεί. Στο νέο κύκλο πραγματοποιήθηκαν σημαντικά βήματα, στον προσανατολισμό της δράσης και ανανεώθηκε το ανθρώπινο δυναμικό (ορισμένοι δεν συνέχισαν και ταυτόχρονα, νέα πρόσωπα εντάχθηκαν στη διαδικασία). Ο σκοπός αυτού του κύκλου, είναι η συναρμογή παρεμβατικής και περιβαλλοντικής τέχνης με τη συμμετοχική έρευνα δράσης. Για την ακρίβεια, ο πρώτος κύκλος συγκέντρωσε κάποιες προδιαγραφές για την συγκρότηση μιας δράσης η οποία μπορεί να χαρακτηριστεί παρεμβατική τέχνη. Η πραγμάτωση αυτού του εγχειρήματος έγκειται στην τρέχουσα δράση. Ιδιαίτερος συνοπτικά και ενδεικτικά, θα αναφέρω πως το διακύβευμα αυτής, αφορά την καλλιέργεια της ενσυναίσθησης, την διατήρηση της επικοινωνίας παρά τις αντίξοες συνθήκες της επικαιρότητας και την περιβαλλοντική ευαισθητοποίηση. Αυτό ξεκίνησε με ένα διαδικτυακό κάλεσμα, δωρεάν παροχή υλικού στους ενδιαφερόμενους (γλάστρα, χώμα, χρώματα) και ο συντονισμός έγινε με εξ αποστάσεως συνεδρίες διαλόγου, αφήγησης και μοιράσματος δημιουργικών εμπειριών (συγγραφή κειμένων, καλλιέργεια σπόρων, ιχνογραφήματα και φωτογραφίες). Υπάρχουν βραχυπρόθεσμοι στόχοι: επικοινωνία, δράση και μακροπρόθεσμοι στόχοι: συγκρότηση δικτύου, μεταφύτευση στο δημόσιο χώρο.

Τέλος, μια σημαντική επιδίωξη για την αξιοποίηση αυτής της μελέτης, είναι η επικοινωνία και ο διάλογος με ερευνητικές ομάδες, εκπαιδευτικά ιδρύματα και άτομα της δράσης για την μετεξέλιξη και εφαρμογή των προτάσεων-δράσεων.

Αναφορές

Βιβλιογραφικές Αναφορές

Ballantine, J., Hammack, F. (2015). *Κοινωνιολογία της εκπαίδευσης Μια συστηματική ανάλυση* (7 εκδ.). (Δ. Γουβιάς, Επιμ.) Αθήνα: Επίκεντρο.

Berger, P., Luckmann, T. (2003). *Η κοινωνική κατασκευή της πραγματικότητας* (5 εκδ.). (Γ. Κουζέλης, Επιμ.) Αθήνα: νήσος-Π. Καπόλα.

Bourriaud, N. (2014). *Σχεσιακή Αισθητική*. (Δ. Γκινοςάτης, Μεταφρ.) Αθήνα: ΑΝΩΤΑΤΗ ΣΧΟΛΗ ΚΑΛΩΝ ΤΕΧΝΩΝ.

Foster, H. Krauss, R. Bois, Y. Buchloh B. (2009). *Η τέχνη από το 1900 μοντερνισμός αντιμοντερνισμός μεταμοντερνισμός* (2η εκδ.). (Μ. Παπανικολάου, Επιμ., & Ι. Τσολακίδου, Μεταφρ.) Αθήνα: Επίκεντρο.

Giroux, H. (1992). *Border crossings. Cultural workers and the politics of education*. New York: Routledge .

Kemmis, St. (2006). Participatory action research and the public sphere. *Educational Action Research*, 4(14), σσ. 459-476.

Koerner, J. (2016). *Bosch and Bruegel, From Enemy Painting to Everyday Life* [(Bollingen Series XXXV εκδ., Τόμ. 57). New Jersey, United States: Princeton University Press.

Omer, H. (2018). *Ηρεμη Δύναμη*. (Δ. Φιλοκώστας, Επιμ., & Φ. Δ. Κώτση Σ., Μεταφρ.) Αθήνα: Γλάρος.

Smith, P. B.& Bond, M. H. (2005). *Διαπολιτισμική Κοινωνική Ψυχολογία*. (Α. Παπαστυλιανού, Επιμ.) Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Αναγνωστοπούλου, Τ., Τριλίβα, Σ. (2008). *Βιωματική Μάθηση. Ένας πρακτικός οδηγός για εκπαιδευτικούς και ψυχολόγους*. Αθήνα: Τόπος.

Ζήση, Α. (2013). *Κοινωνία, κοινότητα και ψυχική υγεία*. Θεσσαλονίκη: Gutenberg.

Ζήση, Α. (2018). Για μια ενεργή και αλληλέγγυα κοινότητα: Παρεμβάσεις κοινωνικής ενδυνάμωσης την εποχή της κρίσης. *Οι όψεις και οι σημασίες της κοινότητας στην σύγχρονη Ελλάδα*. Θεσσαλονίκη: Έδρα Unesco του Πανεπιστημίου Μακεδονίας & Ινστιτούτο Ψυχολογίας και Υγείας.

Ζήση, Α. (2018). Οι όψεις και οι σημασίες της κοινότητας στην σύγχρονη Ελλάδα. *Για μια ενεργή και αλληλέγγυα κοινότητα: Παρεμβάσεις κοινωνικής ενδυνάμωσης την εποχή της κρίσης*. Θεσσαλονίκη: Έδρα Unesco του Πανεπιστημίου Μακεδονίας, Ινστιτούτο Ψυχολογίας και Υγείας.

Ζιώγας, Ι. (2020;). *Τοπίο, Τόπος, Χώρος μια τριπλή σχέση διάδρασης*. Αθήνα.

Ζιώγας, Ι. Ξεπαπαδάκου, Α. (2012). *ΣΧΟΛΕΙΑ ΔΕΥΤΕΡΗΣ ΕΥΚΑΙΡΙΑΣ ΓΡΑΜΜΑΤΙΣΜΟΣ: ΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗ ΚΑΙ ΑΙΣΘΗΤΙΚΗ ΑΓΩΓΗ*.

Η ΣΥΜΒΑΣΗ ΓΙΑ ΤΑ ΔΙΚΑΙΩΜΑΤΑ ΤΟΥ ΠΑΙΔΙΟΥ. (2008). Αθήνα: UNICEF.

Ίσαρη, Φ. Πουρκός, Μ. (2015). Η παρατήρηση-συμμετοχική παρατήρηση. Στο Φ. Π. Ίσαρη, *Ποιοτική Μεθοδολογία Έρευνας. Εφαρμογές στην Ψυχολογία και στην Εκπαίδευση* (σσ. 104-111). Αθήνα: ΣΕΑΒ.

Κατριβέσης, Ν. (2004). *Κοινωνιολογική Θεωρία Σύγχρονα Ρεύματα της Κοινωνιολογικής Σκέψης*. Αθήνα: GUTENBERG.

Κατσαρού. (2010). Στο Σ. έργο, & Μ. &. Πουρκός (Επιμ.), *Ποιοτική Έρευνα στην Ψυχολογία και την Εκπαίδευση. Επιστημολογικά, μεθοδολογικά και ηθικά ζητήματα*. (σσ. 555-567). Αθήνα: Τόπος.

Πουρκός, Μ. (2015). 1. Ιστορική και θεωρητική-επιστημολογική οριοθέτηση του πεδίου, η οικο-σωματικό-βιωματική προοπτική και η βιωματική, ευρετική και

αφηγηματική-διαλογική ψυχοπαιδαγωγική. Στο Σ. έργο, *Βίωμα και βασισμένες στην τέχνη ποιοτικές μέθοδοι έρευνας* (σσ. 38-107). Θεσσαλονίκη: Νησίδες.

Τάτσης. (2004). *Νεωτερικότητα και Κοινωνική Αλλαγή. Κοινωνιολογικές Προσεγγίσεις*. Αθήνα: Νήσος.

Τριλίβα, Σ., Chimieti G. (1998). *Εγώ + Εσύ γινόμαστε εμείς. ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΕΛΕΓΧΟΥ ΤΩΝ ΣΥΓΚΡΟΥΣΕΩΝ. Εγχειρίδιο για ψυχολόγους, εκπαιδευτικούς και κοινωνικούς λειτουργούς που θέλουν να ενισχύσουν τη συναισθηματική νοημοσύνη των παιδιών*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Χόνδρου, Δ. . (2006). *Εικαστικές Δράσεις*. Αθήνα: Απόπειρα.

Χτούρης, Σ. (2017). *Οι Νέοι στην Ελλάδα σήμερα Κοινωνική κατασταση, Εργασία και Κοινωνικά Δίκτυα Η εποχή της Generation G*. Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο.

Ψηφιακές πηγές

artnet. (χ.χ.). Barbara Kruger Biography. Ανάκτηση 8 23, 2020, από <http://www.artnet.com/artists/barbara-kruger/biography>

Berry, I. (2010). *Tim Rollins and K.O.S.* (X. Hufkens, Παραγωγός) Ανάκτηση 5 5, 2020, <https://www.xavierhufkens.com/>: <https://www.xavierhufkens.com/artists/tim-rollins-and-kos>

Claridge, T. (2004). Unpublished Thesis, University of Queensland, Brisbane, Australia. (U. ο. Unpublished Thesis, Επιμελητής) Ανάκτηση 5 2020, από <https://www.socialcapitalresearch.com/>: [ocialcapitalresearch.com/designing-social-capital-sensitive-participation-methodologies/](https://www.socialcapitalresearch.com/designing-social-capital-sensitive-participation-methodologies/)

Gramsci, A. (1973). *Ιστορικός Υλισμός. Τετράδια φυλακής* (Τόμ. 1). (Τ. Μυλωνόπουλος, Μεταφρ.) Αθήνα: Οδυσσέας. Ανάκτηση 8 24, 2020, από

<http://eranistis.net/wordpress/wp-content/uploads/2013/09/ISTORIKOS-YLISMOS-TETRADIA-THS-FYLAKHS-GRAMSI-ANTONI.pdf>

Labattoir. (2019). *Arte Útil με την Tania Bruguera* Εργαστήριο. Θεσσαλονίκη. Ανάκτηση 12 2019, από <https://www.labattoir.org/tania-bruguera.html#>

Miwon, K. (2012, 8 3). <https://monoskop.org/>. Ανάκτηση 10 2019, από monoskop.

Tate org. Uk. (2014). *SOCIALLY ENGAGED PRACTICE*. Ανάκτηση 5 15, 2020, από <https://www.tate.org.uk/art/art-terms/s/socially-engaged-practice>

Tate, Org. Uk. (χ.χ.). *ACTIVIST ART*. Ανάκτηση από <https://www.tate.org.uk/art/art-terms/a/activist-art>

Tate, Uk. org. (χ.χ.). *COMMUNITY ART*. Ανάκτηση από <https://www.tate.org.uk/art/art-terms/c/community-art>

workenter. (2020, 5 23). Υπ. Εσωτερικών: Αλλάζουν όλα για το κριτήριο της εντοπιότητας. (Σ. ο. workenter, Συντάκτης) Ανάκτηση 8 25, 2020, από <https://workenter.gr/el/article/17050/yp-esoterikon-allazoun-ola-gia-to-krithrio-tis-entopiotitas>

Ziogas, Y. (2018, 12). *Walking Art / Walking Aesthetics. InterArtive #100*. Ανάκτηση 7 20, 2020, από <https://walkingart.interartive.org/2018/12/ziogas>

Α.Σ.Ε.Π. (2020). Πώς αποδεικνύονται τα προσόντα και οι ιδιότητες; Εντοπιότητα. Ανάκτηση 8 25, 2020, από https://www.asep.gr/guide/1K_2020/entopiotitaproof.html

Αθανασιάδου, Ε. (2019, 7). *academia*. Ανάκτηση από academia.edu: https://www.academia.edu/39951848/%CE%A0%CE%B1%CF%81%CE%B5%CE%BC%CE%B2%CE%B1%CF%84%CE%B9%CE%BA%CE%AE_%CE%A4%CE%AD%CF%87%CE%BD%CE%B7_%CE%B7_%CF%80%CE%B5%CF%81%CE%AF%CF%80%CF%84%CF%89%CF%83%CE%B7_%CF%84%CE%BF%CF%85_Voice_Project

Γκάκι, Α. & Κεμαλάκη, Α. (2014). *Apothesis. Ιδρυματικό Καταθετήριο της Βιβλιοθήκης του ΤΕΙ Κρήτης*. Ανάκτηση 5 2020, από https://apothesis.lib.teicrete.gr/https://apothesis.lib.teicrete.gr/bitstream/handle/11713/1099/Gkaki_Kemamaki.2014.pdf?sequence=1&isAllowed=y

ΕΚΤΕΠΝ & ΕΠΙΨΥ. (2015). *(ΕΚΤΕΠΝ) Εθνικό Κέντρο Τεκμηρίωσης και Πληροφόρησης για τα Ναρκωτικά*. (Ι. Μ. ΕΠΙΨΥ, Επιμ.) Ανάκτηση 2020, από https://www.ektepn.gr/https://www.ektepn.gr/sites/default/files/2020-07/EDPQS%20QuickGuide_el.pdf

ΕΚΤΕΠΝ, ΕΠΙΨΥ, ΟΚΑΝΑ. (2011). *(ΕΚΤΕΠΝ) Εθνικό Κέντρο Τεκμηρίωσης και Πληροφόρησης για τα Ναρκωτικά*. Ανάκτηση 11 2019, από https://www.ektepn.gr/https://www.ektepn.gr/sites/default/files/2020-06/EGXEIRIDIOfiNaL_1.pdf

Ελευθεράκης, Θ. (2013;). “*Ανοικτά Ακαδημαϊκά Μαθήματα*”. Ανάκτηση 7 2020, από <https://opencourses.uoc.gr/>:

https://opencourses.uoc.gr/courses/pluginfile.php/12235/mod_resource/content/0/%CE%95%CE%BD%CF%8C%CF%84%CE%B7%CF%84%CE%B1%204.%CE%B12.%20%CE%97%20%CE%B4%CE%BF%CE%BC%CE%AE%20%CE%BA%CE%B1%CE%B9%20%CE%B7%20%CE%B5%CF%83%CF%89%CF%84%CE%B5%CF%81%CE%B9%CE%BA%CE%

Ένωση Εκπαιδευτικών Εικαστικών Μαθημάτων . (2017, 4 17). Καταγγελία για διδασκαλία εικαστικών από Θεολόγο στην Ανώτατη Εκκλησιαστική Σχολή Θεσσαλονίκης. Αθήνα. Ανάκτηση 8 22, 2020, από <https://www.art-teachers.com/%CE%BA%CE%B1%CF%84%CE%B1%CE%B3%CE%B3%CE%B5%CE%BB%CE%AF%CE%B1-%CE%B3%CE%B9%CE%B1-%CE%B4%CE%B9%CE%B4%CE%B1%CF%83%CE%BA%CE%B1%CE%BB%CE%AF%CE%B1-%CE%B5%CE%B9%CE%BA%CE%B1%CF%83%CF%84%CE%B9%CE%BA%CF%8E/>

Ένωση Εκπαιδευτικών Εικαστικών Μαθημάτων. (2016, 6 29). Υπόμνημα διαμαρτυρίας για την υποβάθμιση της Εικαστικής αγωγής και το μάθημα των Εικαστικών στην εκπαίδευση. Αθήνα, Ελλάδα. Ανάκτηση 8 22, 2020, από [https://www.art-](https://www.art-teachers.com/%CF%85%CF%80%CF%8C%CE%BC%CE%BD%CE%B7%CE%BC%CE%B1-%CE%B4%CE%B9%CE%B1%CE%BC%CE%B1%CF%81%CF%84%CF%85%CF%81%CE%AF%CE%B1%CF%82-%CE%B3%CE%B9%CE%B1-%CF%84%CE%B7%CE%BD-%CF%85%CF%80%CE%BF%CE%B2%CE%AC%CE%B8/)

[teachers.com/%CF%85%CF%80%CF%8C%CE%BC%CE%BD%CE%B7%CE%BC%CE%B1-](https://www.art-teachers.com/%CF%85%CF%80%CF%8C%CE%BC%CE%BD%CE%B7%CE%BC%CE%B1-%CE%B4%CE%B9%CE%B1%CE%BC%CE%B1%CF%81%CF%84%CF%85%CF%81%CE%AF%CE%B1%CF%82-%CE%B3%CE%B9%CE%B1-%CF%84%CE%B7%CE%BD-%CF%85%CF%80%CE%BF%CE%B2%CE%AC%CE%B8/)

[%CE%B4%CE%B9%CE%B1%CE%BC%CE%B1%CF%81%CF%84%CF%85%CF%81%CE%AF%CE%B1%CF%82-](https://www.art-teachers.com/%CF%85%CF%80%CF%8C%CE%BC%CE%BD%CE%B7%CE%BC%CE%B1-%CE%B4%CE%B9%CE%B1%CE%BC%CE%B1%CF%81%CF%84%CF%85%CF%81%CE%AF%CE%B1%CF%82-%CE%B3%CE%B9%CE%B1-%CF%84%CE%B7%CE%BD-%CF%85%CF%80%CE%BF%CE%B2%CE%AC%CE%B8/)

[%CE%B3%CE%B9%CE%B1-](https://www.art-teachers.com/%CF%85%CF%80%CF%8C%CE%BC%CE%BD%CE%B7%CE%BC%CE%B1-%CE%B4%CE%B9%CE%B1%CE%BC%CE%B1%CF%81%CF%84%CF%85%CF%81%CE%AF%CE%B1%CF%82-%CE%B3%CE%B9%CE%B1-%CF%84%CE%B7%CE%BD-%CF%85%CF%80%CE%BF%CE%B2%CE%AC%CE%B8/)

[%CF%84%CE%B7%CE%BD-](https://www.art-teachers.com/%CF%85%CF%80%CF%8C%CE%BC%CE%BD%CE%B7%CE%BC%CE%B1-%CE%B4%CE%B9%CE%B1%CE%BC%CE%B1%CF%81%CF%84%CF%85%CF%81%CE%AF%CE%B1%CF%82-%CE%B3%CE%B9%CE%B1-%CF%84%CE%B7%CE%BD-%CF%85%CF%80%CE%BF%CE%B2%CE%AC%CE%B8/)

Ζήση, Α. (2018). Σημειώσεις : [EKKT18BX] Θεωρία και Μεθοδολογία της Κοινωνικής Έρευνας Ι: Σχεδιασμός και Μέθοδοι. Ανάκτηση 12 2019, από <https://eclass.aegean.gr/courses/SOC181/>

Ζήση, Α. Χτούρης, Σ. (2011;). *Μονάδα Καινοτομίας και Επιχειρηματικότητας*. Ανάκτηση Ιούλιος 18, 2020, από <https://mke.aegean.gr/>: https://mke.aegean.gr/files/2014/09/presentation_thematika7.pdf

Ζήση, Α. Χτούρης, Σ. (2018, 5 7). Ο ρόλος της παρεμβατικής τέχνης στην παρουσίαση και την αντιμετώπιση του θέματος του σχολικού εκφοβισμού. (Χ. Τσολάκη, Συντάκτης) Ανάκτηση 5 28, 2019, από <http://www.nostimonimar.gr/o-rolos-tis-paremvatikis-technis-stin-parousiasi-ke-tin-antimetopisi-tou-thematos-tou-scholikou-ekfovismou/>

Ζιώγας, Ι. Μπούζας, Β. (2018). Σημειώσεις μαθήματος [EKKT18BX] Παρεμβατική και Βιοματική Τέχνη στο Σύγχρονο Κοινωνικό Περιβάλλον. Ανάκτηση 2018, από <https://eclass.aegean.gr/modules/document/?course=SOC182>

Ιωσηφίδης, Θ. (2003). Εισαγωγή στην ανάλυση δεδομένων ποιοτικής κοινωνικής έρευνας. Μυτιλήνη. Ανάκτηση 3 2020, από [https://eportfoliogr.weebly.com/#:](https://eportfoliogr.weebly.com/#:https://eportfoliogr.weebly.com/uploads/2/1/0/4/21044446/simeioseisiosifidis.doc) <https://eportfoliogr.weebly.com/uploads/2/1/0/4/21044446/simeioseisiosifidis.doc>

Ιωσηφίδης, Ι., Κολοκα, Κ., Πλωμαρίτου, Δ. (2013). *apothesis*. Ανάκτηση 5 2020, από <https://apothesis.lib.teicrete.gr/>:

https://apothesis.lib.teicrete.gr/bitstream/handle/11713/1267/Iosifidis_Koloka_Plomaritou.2013.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Κονιόρδος, Σ. Μ. (2006). Κοινωνικό Κεφάλαιο: Μεταξύ Θεωρητικής σαφήνειας και σύγχυσης. *Επιστήμη και Κοινωνία: Επιθεώρηση Πολιτικής και Ηθικής Θεωρίας* (16), σσ. 1-38. doi:10.12681/sas.879

Λάζου, Χ. Νικολαΐδου, Α. Ραχιώτη, Α. (2013, 2). *greek architects*. Ανάκτηση 9 26, 2019, από <https://www.greekarchitects.gr/>: https://www.greekarchitects.gr/site_parts/doc_files/133.14.09.pdf

Μασούρου, Β. . (2012). *EKT*. Ανάκτηση 11 2019, από <http://thesis.ekt.gr/>: <http://thesis.ekt.gr/thesisBookReader/id/30507#page/1/mode/2up>

Μουζέλης, Ν. (2009, 1 25). Η φονταμενταλιστική προσωπικότητα. *ΤΟ ΒΗΜΑ*. Ανάκτηση 8 25, 2020, από <https://www.tovima.gr/2009/01/25/opinions/i-fontamentalistiki-proswpikotita/>

Ντάφλος, Κ. (2015). Κοινότητα – Συμμετοχή [κοινός-χώρος]. Στο Κ. Ντάφλος, *Επιτελεστικές πρακτικές τέχνης*. Αθήνα: Σύνδεσμος Ελληνικών Ακαδημαϊκών Βιβλιοθηκών. Ανάκτηση από <http://hdl.handle.net/11419/3174>

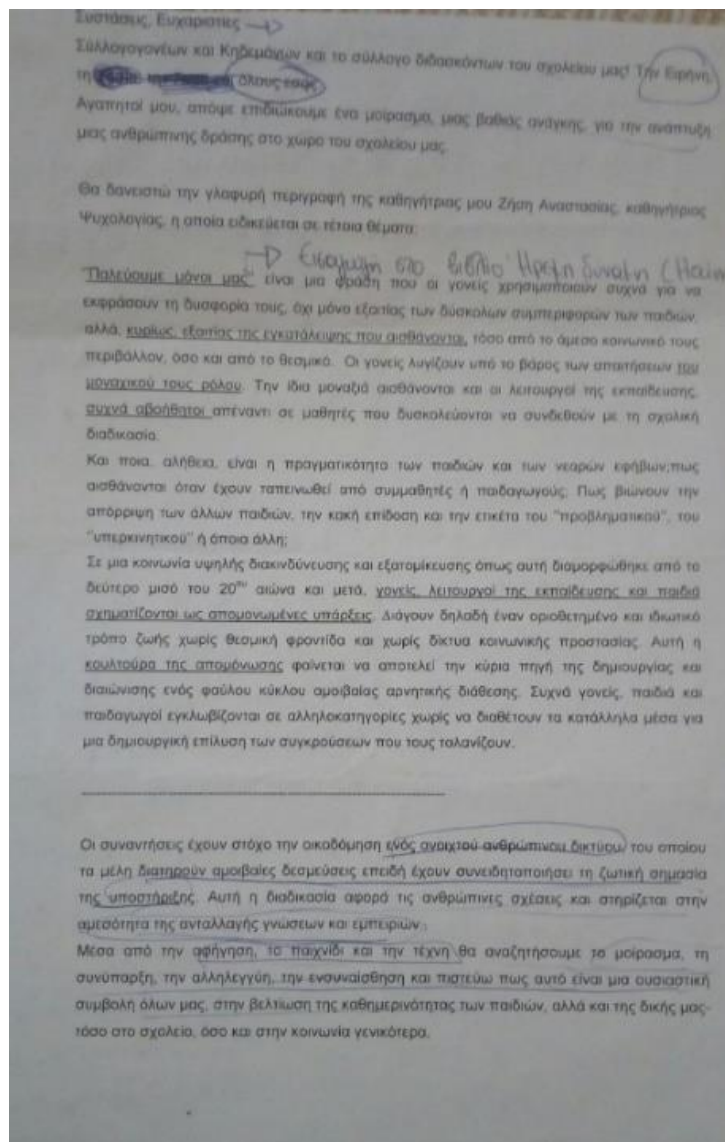
Παλαιολόγος Π. (2020, 8 11). Προσφυγή Ένωσης Εικαστικών Εκπαιδευτικών στο ΣτΕ για την κατάργηση των καλλιτεχνικών μαθημάτων από το Λύκειο. Αθήνα. Ανάκτηση 8 22, 2020, από <https://www.art-teachers.com/prosfygi-enosi-eikastikon-ekpaideytikon-sto-ste-gia-tin-katargisi-ton-kallitechnikon-mathimaton-apo-to-lykeio/>

Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας. (2017, 5 4). Ανάκτηση 5 2020, από <https://www.uowm.gr/>: <https://www.uowm.gr/prokirixi-pms-efarmosmeni-kliniki-kinoniologia-ke-techni/>

Τριλίβα, Σ. (2019). Η πρόληψη είναι αποτελεσματική! Αλλά πώς το αποδεικνύουμε; | 12η ΠΣΦΠ . Στο Σ. Περσάκη (Επιμ.), *Πρακτικά 12ης Πανελληνίας Συνάντησης* (σσ. 24-38). Ηράκλειο Κρήτης: (ΚΕΣΑΝ) Κέντρο Πρόληψης των Εξαρτήσεων και Προαγωγής της Ψυχοκοινωνικής Υγείας Ηρακλείου. Ανάκτηση 2020, από https://diktyoorg.files.wordpress.com/2020/06/praktika__12hs_panellhnias_synanthshs-1.pdf

Χτούρης, Ζήση & Ρενταρή. (2015). Μια πρόταση για τη διαλεκτική μεθοδολογία εμπειρικής έρευνας: Το παράδειγμα των Εστιασμένων Ομάδων για την κοινωνική και εργασιακή ένταξη των νέων. *Επιθεώρηση Κοινωνικών Ερευνών*, 145, σσ. 11-22. doi:10.12681/grsr.10432

Παράρτημα



- Ζήση Αναστασία Πρόλογος, στο βιβλίο Ηρεμη δύναμη (Ομερ, Η., 2018, σσ. 9-10).

Το κείμενο που αναγνώσθηκε μεταξύ άλλων στο άνοιγμα των εσπερίδων. Επιλέχθηκε καθώς κρίθηκε κατάλληλο ως προς την ευαισθησία, αρωγή και τη γενικότερη φιλοσοφία της προσέγγισης που επιδιώξαμε.

Θεματικός οδηγός Εστιασμένων Ομάδων

Η προεργασία των Ο.Ε. περιλαμβάνει την κατάρτιση του οδηγού συνέντευξης που θα καθοδηγήσει και θα προσανατολίσει τον συντονισμό της Ο.Ε. Οι μη κατευθυντικές ερωτήσεις των συμμετεχόντων στην Ο.Ε. είναι ένας τρόπος για να υπάρξει κάποιο επίπεδο αυθορμητισμού στην αλληλεπίδραση. Βασίστηκε κυρίως, στα ερευνητικά ερωτήματα της έρευνας. Οι ερωτήσεις ταξινομήθηκαν σε δύο άξονες, όπως φαίνεται παρακάτω.

Η δομή του Θεματικού Οδηγού είχε ως εξής:

Εναρκτήρια ερώτηση γνωριμίας σχετικά με το όνομα και σύντομες πληροφορίες σχετικά με τον εκάστοτε συμμετέχοντα(στοιχεία σύνθεσης για τις βιογραφικές βινιέτες).

*Όνομα/απασχόληση/οικογενειακή κατάσταση/ηλικία παιδιών

A) Άξονας Κοινωνικό Κεφάλαιο

Πως είναι η επικοινωνία σας με την οικογένεια και τους συγγενείς σας.

Πως θα περιγράφατε την επαφή σας, με τους συναδέλφους και τους γείτονες σας;

Πως εκτιμάτε την εμπλοκή σας στο σύλλογο του σχολείου που ανήκετε;(διδασκόντων/εκπαιδευτικών)

Ανήκετε σε άλλες ομάδες/συνλόγους; (πολιτιστικούς/συνδικάτα/φιλανθρωπικά σωματεία)

Πως φαντάζεστε τη συμμετοχή σας στα εργαστήρια που αναμένεται να συγκροτηθούν;
Τι θα θέλατε να συναντήσετε σε αυτά;

Ποιο είναι το πρώτο πρόσωπο που θα απευθυνθείτε για ένα πρόβλημα που αντιμετωπίζει το παιδί -μαθητής/τρια στο σχολείο;

Πως οργανώνετε τον ελεύθερο σας χρόνο;

B) Άξονας Κοινωνικοί ρόλοι στη Σχολική Κοινότητα

Πως βιώνετε το ρόλο σας, γονέας/εκπαιδευτικός/άλλο αυτή την περίοδο;

Ποιες δυσκολίες/προνόμια έχει αυτός ο ρόλος κατά τη γνώμη σας;

Τι πιστεύετε ότι χρειάζεται να γίνει ώστε να βελτιωθούν οι συνθήκες φοίτησης των παιδιών;

Πως θα μπορούσατε να συμβάλλετε εσείς;

Ανακεφαλαίωση

Ζητήθηκε από τους συμμετέχοντες να αναφερθούν στα θέματα της συνομιλίας/δράσης που τους φάνηκαν πιο σημαντικά.

Z	όνομα, οικογενειακή κατασταση, Καταστασιασχολ/αριθμός παιδιών/ιδιότητα στο σχολείο	Δημογραφικά Στοιχεία
A.1	Πως είναι η επικοινωνία σας με την οικογένεια και τους συγγενείς σας	Κοινωνικό Κεφάλαιο
A.2	Πως θα περιγράφατε την επαφή σας, με τους συναδέλφους και τους γείτονες σας;	Κοινωνικό Κεφάλαιο
A.3	Πως εκτιμάτε την εμπλοκή σας στο σύλλογο του σχολείου που ανήκετε;(διδασκόντων/εκπαιδευτικών)	Κοινωνικό Κεφάλαιο
A.4	Ανήκετε σε άλλες ομάδες/συνδέσμους; (πολιτιστικούς/συνδικάτα/φιλανθρωπικά σωματεία)	Κοινωνικό Κεφάλαιο
A.5	Πως φαντάζεστε τη συμμετοχή σας στα εργαστήρια που αναμένεται να συγκροτηθούν; Τι θα θέλατε να συναντήσετε σε αυτά;	Κοινωνικό Κεφάλαιο
A.6	Ποιο είναι το πρώτο πρόσωπο που θα απευθυνθείτε για ένα πρόβλημα που αντιμετωπίζει το παιδί -μαθητής/τρια στο σχολείο;	Κοινωνικό Κεφάλαιο

A.7	Πως οργανώνετε τον ελεύθερο σας χρόνο;	Κοινωνικό Κεφάλαιο
B.1	Πως βιώνετε το ρόλο σας, γονέας/εκπαιδευτικός/άλλο αυτή την περίοδο;	Κοινωνικοί Ρόλοι- Εμπλοκή
B.2	Ποιες δυσκολίες/προνόμια έχει αυτός ο ρόλος κατά τη γνώμη σας;	Κοινωνικοί Ρόλοι- Εμπλοκή
B.3	Τι πιστεύετε ότι χρειάζεται να γίνει ώστε να βελτιωθούν οι συνθήκες φοίτησης των παιδιών;	Κοινωνικοί Ρόλοι- Εμπλοκή
B.4	Πως θα μπορούσατε να συμβάλλετε εσείς;	Κοινωνικοί Ρόλοι- Εμπλοκή
Z	Σημαντικά σημεία/μονολεκτική αξιολόγηση αντίκτυπου	Αντίκτυπο

I. Κωδικοποίηση:

1^η Πηγή κωδικών A: Θεματικός οδηγός

Στο θεματικό οδηγό τα ζητήματα έχουν στόχο να αναδείξουν θεματικές περιοχές οι οποίες σχετίζονται άμεσα με τη διερεύνηση του κοινωνικού κεφαλαίου, αλλά και την ανάδειξη της νοσηματοδότησης των σύνθετων ρόλων γονέα-εκπαιδευτικού. Αυτό έγινε σκόπιμα, για να πλαισιωθεί η διαλογική διαδικασία και ένα μέρος της κωδικοποίησης να εκμαιευθεί με άμεσο τρόπο.

Πίνακας E.O.A & E.O.B

B) Από τη Β' βαθμού κωδικοποίηση προέκυψαν νέοι κωδικοί

Ορισμένα ζητήματα εμπίπτουν σε περισσότερα θεματικά πεδία, ως εκ τούτου, χρησιμοποιήθηκαν προς διευκόλυνση ταυτοποίησης διαφορετικές χρωματικές σημάνσεις.

ΧΡΟΝΟΣ [B.1]	15 ετικέτες
ΤΟΠΟΣ [B.2]	5 ετικέτες
ΔΙΚΤΥΑ[B.3]	6 ετικέτες
ΟΙΚΟΓΕΝΕΙΑ [B.4]	7 ετικέτες
ΣΥΣΧΕΤΙΣΗ & ΣΥΝΘΗΚΕΣ [B.5]	38 ετικέτες
ΝΟΗΜΑΤΟΔΟΤΗΣΗ [B.6]	9 ετικέτες
ΚΙΝΗΤΡΑ [B.7]	49 ετικέτες
ΠΑΡΑΓΟΝΤΕΣ ΣΥΜΜΕΤΟΧΙΚΟΤΗΤΑ[B.8]	24 ετικέτες
ΑΝΤΙΚΤΥΠΟ[B.9]	10 ετικέτες

Ανάλυση ετικετών

Ζητήματα Χρόνου[B.1]

B.1.1 Σε αντιπαραβολή με την εντατικοποίησης της προσπάθειας, B.1.2 Κτίσιμο δικτύων κοινωνικότητας

B.1.3 οικογένεια σε συνάρτηση με το ζήτημα του χρόνου, B.1.4 Στρατηγική διαχείριση του χρονικού αποθέματος

B.1.5 Στρατηγική διαχείριση του χρόνου, προς ενίσχυση του επικοινωνιακού, B.1.6 Η θυσία του οικογενειακού χρονικού αποθέματος

B.1.7 Έλλειψη, B.1.8 Θυσία/ζήτημα οικογένειας στο μοίρασμα του χρόνου, B.1.9 χρόνος και οικογενειακή δομή

B.1.10 Εμπειρία—χρόνος, B.1.11 Αλλαγές που σχετίζονται με την πάροδο του χρόνου/χρονικό πλαίσιο,

B.1.12 Ενδιαφέρον: αντιπαραβολή με το ζήτημα χρόνου, B.1.13 Στη συμμετοχή, B.1.14 Αλλαγή σχέσεων και στάσεων στην πάροδο του χρόνου(αξιακό ζήτημα)

Ζητήματα Τόπου[B.2]

B.2.1 Ταυτότητα τόπου, B.2.2 Φιλικά δίκτυα: η περίπτωση του χωρίου με ιδιαιτερότητες, B.2.3 Ελάχιστη δυνατή συμμετοχή-συμβολή = ζήτημα παρουσίας, B.2.4 Εμπλοκή στον εργασιακό χώρο - στην εκπροσώπηση

Ζητήματα δικτύων[B.3]

B.3.1 Συγγενικά, B.3.2 Δίκτυα από τον εργασιακό χώρο, B.3.3 Φιλικά δίκτυα B.3.3α Σύλλογος γονέων, B.3.3β εκπαιδευτική κοινότητα, B.3.4 Εργασιακής μετανάστευσης, B.3.5 Ποιότητα εργασίας στο κτίσιμό των σχέσεων

Ζητήματα οικογένειας[B.4]

B.4.1 σημασία/στήριξη, B.4.2 Δυότητα δεσμού Παιδί-γονέας -οικογένειας, B.4.3 Ποιοτικός χρόνος με οικογένεια

Ζητήματα Συσχέτισης- Συνθήκες [B.5]

B.5.1 άγνοια, B.5.2 ανταγωνισμός, B.5.3 απαξίωση, B.5.4 αποκλεισμού της φωνής του παιδιού, B.5.5 αποστασιοποιηθείσα εμπλοκή, B.5.6 άρνηση, B.5.7 βούληση, B.5.8 δέσμευση, B.5.9 διαφοροποίηση οπτικών, B.5.10 εγγύτητα σχέσεων, B.5.11 εθελοντισμός, B.5.12 επιβεβαίωση, B.5.13 επίγνωση και η απελευθέρωση της παραδοχής μιας συνθήκης, B.5.14 επικοινωνία και μοίρασμα εμπειριών-βιωμάτων, B.5.15 μη ανταπόκριση, B.5.16 Επιλογή δικτύων, B.5.17 επιφόρτιση, B.5.18 ερμηνεία πρακτικών και έκβασης, B.5.19 ευθύνη, B.5.20 ηθική, B.5.21 ιδιοσυγκρασία στη

διατήρηση θετικής σκέψης και αυτορρύθμιση σε δυσάρεστες συνθήκες, B.5.22 ισχύος, B.5.23 ματαίωση, B.5.24 μεταβίβαση, B.5.25 μη επάρκεια στην κάλυψη αναγκών, B.5.26 μνήμη, B.5.27 μοναχικότητα στη συλλογική προσπάθεια, B.5.28 οριοθέτηση βούλησης-πρακτικής, B.5.29 πλαίσιο, B.5.30 πρόθεση, B.5.31 προσδοκία, B.5.32 συνειδητοποίηση, B.5.33 συνεργασία, B.5.34 τιμωρία – έλεγχος, B.5.35 τυποποίηση σχέσεων, B.5.36 υπερπροστατευτικότητα[προς το παιδί], B.5.37 υποστήριξη, B.5.38 φόβος

Ζητήματα νοηματοδότησης[B.6]

Ρόλος εκπαιδευτικού

B.6.1 Να διδάξει γνωστικά αντικείμενα κι όχι να εργαστεί με το χαρακτήρα του παιδιού -τον οποίο το παιδί έχει ήδη διαμορφώσει από το σπίτι κι ο γονέας έχει επίγνωση της ιδιοσυγκρασίας του παιδιού του// ζήτημα επικοινωνίας γονέα εκπαιδευτικού//συνεργασίας//εμπιστοσύνης// αμοιβαιότητας// μίμηση στάσης γονέα προς εκπαιδευτικό από το παιδί.

B.6.2 επικέντρωση σε ρόλο εκπαιδευτικού ως προς τις σχέσεις με γονείς

B.6.3 Παράδειγμα από την πραγματικότητα -πρόταση πρακτικής// αξίες

B.6.4 Ζήτημα προβληματισμού για τον ρόλο εκπαιδευτικού Οι προεκτάσεις του, τα ζητήματα που εγείρονται, ο ρόλος της κοινωνίας και οι παραστάσεις που τροφοδοτούνται εκ του εξωτερικού πλαισίου για αυτό το ρόλο. Βίωμα

B.6.5 Διαφοροποίηση ως προς την ευνοϊκή’’ διάσταση του χρονικού πλαισίου στο ρόλο του εκπαιδευτικού

Ρόλος γονεϊκότητας

B.6.6 Δέσμευση, αυτοκριτική, συνεχής προσπάθεια βελτίωσης, βίωμα, επανόρθωση

B.6.7 αντιπαράθεση στο ρόλο του γονέα ως προς την επικοινωνία με εκπαιδευτικό.

B.6.8 Βίωμα-μεταφορά στο πραγματικό. Διαχωρισμός αμοιβαιότητας σχέσης από επίτευξη στόχου και πρόθεσης. Αποστασιοποίηση από το συναισθηματικό και επικέντρωση στο διεκπεραιωτικό

Διαλεκτικά

B.6.9 Ζήτημα ασυμβατότητας επικοινωνίας μεταξύ γονέα -εκπαιδευτικού και εκπαιδευτικού -παιδιού.(εδώ αναδύεται και το ζήτημα της δυσότητας των σχέσεων που το χωροχρονικό πλαίσιο ενισχύει)

Κίνητρα[B.7]

B.7.1 αλλαγή, B.7.2 αναγνώριση έργου, B.7.3 αναζήτηση πρακτικών λύσεων, B.7.4 αναζήτηση πρακτικών λύσεων για τα όρια(διαχείριση), B.7.5 αναζήτηση ευκαιριών για δράση-συνεργασία, B.7.6 ανθεκτικότητα, B.7.7 ανταλλαγή εμπειριών και γνώσεων, B.7.8 ανταπόκριση, B.7.9 αποδοχή, B.7.10 αρωγή, B.7.11 ασυμφωνία θεωρητικής γνώσης με την πρακτική, B.7.12 αυτογνωσία ως προϊόν της τριβής και ανταλλαγής με τα παιδιά, B.7.13 βελτίωση, B.7.14 βίωμα, B.7.15 διαχείριση μη ελεγχόμενης πληροφορίας με τα παιδιά, B.7.16 εγγύτητα σχέσεων, B.7.17 εθελοντισμός, B.7.18 εμπλοκή των μαθητών, B.7.19 επιβεβαίωση, B.7.20 επίγνωση και απελευθέρωση της παραδοχής μιας συνθήκης, B.7.21 επικοινωνία και μοίρασμα εμπειριών-βιωμάτων, B.7.22 θετικό πρόσημο δράσεων, B.7.23 ικανοποίηση, B.7.24 καθοδήγηση, B.7.25 καλλιέργεια δυνατοτήτων, B.7.26 κατανόηση, B.7.27 κοινοί στόχοι, B.7.28 κοινοτικό όφελος, B.7.29 κοινωνική δικαιοσύνη, B.7.30 κριτική, B.7.31 μετάβαση από το άτομο στο σύνολο & από ατομικό-ιδιωτικό οικογενειακό πλαίσιο στο συλλογικό-σχολικό, B.7.32 μοναδικότητα των περιπτώσεων, B.7.33 οριοθέτηση, B.7.34 παραδοχή ανάγκης για διάλογο-υποστήριξη, B.7.35 πλαίσιο, B.7.36 πρακτική, B.7.37 προσαρμογή, B.7.38 προσδοκία, B.7.39 σημασία συνεργασίας γονέα-εκπαιδευτικού, B.7.40 στήριξη των παιδιών, B.7.41 στρατηγική διαχείριση, B.7.42 συλλογική δράση και συν-απόφαση, B.7.43 συλλογικότητα έναντι ατομικής βέλτιστης εμπειρίας, B.7.44 συμβολή, B.7.45 συμμαχία, B.7.46 συμπληρωματικότητα, B.7.47 συνειδητοποίηση αμοιβαιότητας

πρακτικών ενηλίκων- ως προς την επιρροή που φέρουν στις διαπροσωπικές σχέσεις του παιδιού, B.7.48 συνεργασία, B.7.49 υποστήριξη

Ζήτημα άλλων παραγόντων στη συμμετοχικότητα[B.8]

B.8.1 Αιτιότητα έλλειψης συμμετοχής στα κοινά του σχολείου(σύλλογος γονέων): ασύμβατη επικοινωνία, ασυμφωνία προτεραιοτήτων στο σχεδιασμό πρακτικών, εμπειρία μη ανταπόκρισης σε ατομικό αίτημα υποστήριξης B.8.2 ανθρώπινο κεφάλαιο, B.8.3 αξία τεχνολογίας π.χ. στην γεφύρωση της επικοινωνίας, B.8.4 βίωμα και μετασχηματισμός, B.8.5 διαλογική επίγνωση - ανταλλαγή γνώσεων εμπειριών, B.8.6 διατήρηση του κοινωνικού/πολιτισμικού κεφαλαίου, B.8.7 διαχείριση συνθηκών από παιδί και η διέξοδος της ποίησης, B.8.8 δομή του συλλόγου, B.8.9 είδη συμμετοχικότητας[εθελοντικός-υποχρεωτικός χαρακτήρας/μερική-πλήρης], B.8.10 εμπόδια στην εφαρμογή πρακτικών = κατεστημένες πρακτικές επιβίωσης και ύπαρξης, B.8.11 επικοινωνία και σχέσεις μεταξύ γονέα -εκπαιδευτικού, B.8.12 ζήτημα διαφοροποίησης στα είδη συμμετοχής και στη λειτουργία των συλλόγων γονέων/διδασκόντων, B.8.13 θεσμοποίηση πρακτικών, B.8.14 μέγεθος συμμετοχής, B.8.15 μη εκπροσώπηση (πρέπει να υπερασπιστούμε οι ίδιοι), B.8.16 νομικό πλαίσιο, B.8.17 οικογενειακό κεκτημένο: πολιτισμικό κεφάλαιο, B.8.18 πλαίσιο, B.8.19 πολιτισμικό κεφάλαιο και συμμετοχικότητα, B.8.20 πρακτική λύση από το παιδί, B.8.21 προβληματισμός και νοηματοδότηση (αδυναμίας), B.8.22 σχολική κουλτούρα, B.8.23 υπεράσπιση δικαιωμάτων, B.8.24 χρόνια μοναχικότητα στην αντιμετώπιση σχολικού εκφοβισμού

ΑΝΤΙΚΤΥΠΟ[B.9]

B.9.1 προσμονή, B.9.2 χαρά, B.9.3 ευγνωμοσύνη, B.9.4 προσδοκία, B.9.5 αγωνία, B.9.6 αναμονή, B.9.7 ανυπομονησία, B.9.8 ευχαρίστηση, B.9.9 ικανοποίηση, B.9.10 αισιοδοξία

2η πηγή κωδικών σχολιασμένη βιβλιογραφία

Ο σχολιασμός των Ε.Ο. αντλεί από τα πρώτα δύο κεφάλαια(θεωρητικό πλαίσιο της έρευνας). Το περιεχόμενο των κεφαλαίων αυτών, είχε μια πιο ευρεία τοποθέτηση ως προς τα θεωρητικά πεδία και προσανατολίστηκε σε πιο ειδικά ζητήματα- διαλεκτικά- κατά τη διάρκεια επεξεργασίας των εμπειρικών δεδομένων των Ε.Ο. σε μια αμφίδρομη σχέση βιβλιογραφίας και εμπειρικών δεδομένων.

Τα ζητήματα/πεδία που αναδύονται από την ανάλυση των Ε.Ο. είναι:

- I. Μορφές Κοινωνικού Κεφαλαίου, τα Ανθρώπινα Δίκτυα – η Οικογένεια - Ταυτότητα τόπου [C.1]
- II. Οι σχέσεις εξουσίας- κανόνες και πρότυπα→ Θεσμοποίηση -Νοηματοδότηση Ρόλων [C.2]
- III. Η κοινωνική ταυτότητα[ατομική & συλλογική]μορφές πρακτικής & συμμετοχής[C.3]

3η πηγή κωδικών Κοινωνικοί Τύποι [KT]

Σύμφωνα με το Χτούρη, η δημιουργία των κοινωνικών τύπων αντλεί από το μετεγγραμμένο κείμενο της συνέντευξης και αναπτύσσεται ανάλογα με το γνωστικό υπόβαθρο του ερευνητή, την κωδικοποίηση των προηγούμενων σταδίων αλλά και περαιτέρω ανάγνωση σχετικών κειμένων[μετεγγραμμένων συνεντεύξεων]. Στην κατασκευή των ΚΤ, ο ερευνητής προσεγγίζει διαλεκτικά τα εμπειρικά δεδομένα(Χτούρης, 2017). Αναφέρει επίσης, πως ο ΚΤ συγκροτείται σε δύο επίπεδα: από την καταγραφή των χαρακτηριστικών του και από τη *‘‘σύνθετη αφήγηση κειμένων που αποτελούν αποσπάσματα από τις Ε.Ο.’’*(Χτούρης, Σ. 2017:320).

Στην παρούσα έρευνα οι συμμετέχοντες στις Ε.Ο. φέραν ανομοιογένεια ως προς την ιδιότητα συμμετοχής τους α) στη σχολική κοινότητα και β) στην ερευνητική διαδικασία[ορισμένοι συμμετέχοντες, είχαν διττή ιδιότητα ‘‘γονέα’’-εκπαιδευτικού]. Έτσι οι ΚΤ της έρευνας συγκροτήθηκαν σε τρεις βασικές ενότητες-σε κάθε ενότητα, αναδύθηκαν ΚΤ σύμφωνα με τη διαδικασία που περιέγραψα.

- 1)Ιδιότητα γονέα[γονέας μαθητή/τριας σε σχολική κοινότητα]
- 2)Ιδιότητα εκπαιδευτικού και γονέα[γονέας μαθητή/τριας στη συγκεκριμένη σχολική κοινότητα]
- 3)Ιδιότητα εκπαιδευτικού

II. Απομαγνητοφωνημένα κείμενα Ομάδες Εστίασης

E.O.A

Απομαγνητοφώνηση

Στην Ο.Ε. συμμετέχουν 18 άτομα

Γονείς – Εκπαιδευτικοί

Συντονίστριες: Αθανασιάδου Ευαγγελία - Στρατάκη Ειρήνη

Δευτέρα 27 Ιανουαρίου 2020

Τοποθεσία: αίθουσα εκδηλώσεων σχολικής μονάδας, Ηράκλειο Κρήτης

Συντ.1 Στη συγκεκριμένη εστιασμένη ομάδα θα επιχειρήσουμε να κατανοήσουμε πως διαμορφώνονται οι απόψεις των μελών της σχολικής κοινότητας για τους ρόλους που ενσαρκώνουν εντός και εκτός της σχολικής πραγματικότητας και πως αυτοί σχετίζονται με την προαγωγή της ψυχοκοινωνικής υγείας των μαθητών μαθητριών.

Ας ξεκινήσουμε λίγο να γνωριστούμε που λέγαμε και πριν, να πούμε τα ονόματά μας, εεμ με τι ασχολείται ο καθένας, οικογενειακή κατάσταση-αν πιστεύετε ότι είναι εντάξει να το συζητήσετε και δεν είναι άβολο και φυσικά αν είναι εκπαιδευτικός- αν έχει παιδιά -τι ηλικίες έχουν τα παιδιά.

Συντ.2 Να ξεκινήσουμε εμείς πρώτοι..;

Εμένα με λένε Σ.Ε. εεε δεν είμαι παντρεμένη αλλά έχω ένα γιο πηγαίνει Δευτέρα δημοτικού και δουλεύω στο κέντρο πρόληψης των εξαρτήσεων που είπαμε πριν.

(συμμετέχοντες)πάμε κυκλικά καλύτερα να μην αρχίσουμε να χανόμαστε

A1 ΜΛ λέγομαι είμαι νηπιαγωγός έχω δύο παιδιά παντρεμένη εε τα παιδιά μου είναι 13 και 11.

A2 Ε... ΚΔ Λέγομαι έχω δύο παιδάκια πέντε το ένα και το άλλο μωρό(...αυτά, παντρεμένη..

A3 Ε λέγομαι έχω 23 παιδιά -τα έχω μαθητές..

A4 εε ονομάζομαι Δ είμαι μητέρα δύο παιδιών έχω ένα έξι κι ένα εφτάμιση χρονών παιδάκι, δουλεύω δεκατέσσερα χρόνια στην εκπαίδευση και φέτος έχω τη Β δημοτικού. Αυτά..

Α5 Εγώ λέγομαι Δ .Δεν ξέρω τι πρέπει να παρουσιάσω ακριβώς έχω την Α δημοτικού το Α1 στο δημοτικό μας το ...° , δουλεύω δεκαέξι χρόνια ...αγαπάω πάρα πολύ αυτό που κάνω... το υπερασπίζομαι με πάθος. Λατρεύω τα παιδιά και ευελπιστώ σε ένα καλύτερο μέλλον στην εκπαίδευση μας, για το καλό των παιδιών μας πάντα. Αυτά.

Άτομο 6 Ωραία, Μ λέγομαι είμαι δασκάλα και μητέρα, το σχολείο μου, το Α2, έχω δύο παιδάκια, το ένα είναι δεκατέσσερα και το άλλο δεκαέξι και ... κι εμένα μ' αρέσει πάρα πολύ η δουλειά μου.. την αγαπώ πολύ και αυτός είναι και ο λόγος που είμαστε εδώ, να βρούμε λύσεις τελικά για το τ θα πρέπει να κάνουμε για να γίνουν πιο ομαλές οι σχέσεις και μεταξύ μας και με τα παιδιά που προσπαθούμε να συνεργαστούμε και να μας δουν κάπως διαφορετικά.. κυρία Ε.

A7 Α ..έχω κι εγώ εδώ το Β1 δεκαεφτά παιδάκια, έχω δύο παιδιά εγώ.. δύο κόρες είκοσι τρία και είκοσι επτά, αυτά.. τι άλλο να πω; Δεν έχω κάτι παραπάνω..

A8 Εεε Χ εργάζομαι στην περιφέρεια. Παντρεμένος, έντεκα χρονών κορίτσι στην Ε δημοτικού.

A9 εε Ζ είμαι αστυνομικός έχω δύο παιδιά, οκτώ χρονών και δεκαοκτώ μηνών.

A10 Φ εεεμ έχω μια κόρη έντεκα χρονών εεεμ είμαι μονογονεϊκή οικογένεια, εργάζομαι, σπουδάζω χμμ αυτά.

A11 λέγομαι Κ έχω δυο παιδάκια , ένα κοριτσάκι έξι κι ένα αγοράκι δύο χρονών, τώρα δεν δουλεύω βρεφοκόμος είμαι κανονικά αυτά..

A12 Λέγομαι Α είμαι παντρεμένη με ένα παιδάκι οκτώ χρονών είμαι νοσηλεύτρια, τελευταία χρόνια δεν εργάζομαι πάνω σ αυτό

A13 Εεεμ Μ είμαι πνευμονολόγος δουλεύω στην αποκεντρωμένη διοίκηση Κρήτης έχω δύο παιδάκια παντρεμένη το ένα είναι στην πέμπτη το άλλο στη δευτέρα.

A14 Χ. λέγομαι εγώ, έχω ένα παιδάκι στη Β δημοτικού. Παντρεμένη είμαι δεν εργάζομαι αυτή τη στιγμή.. έχουμε.. είμαι στον κλάδο της εστίασης

A15 Χ έχω δύο παιδιά, δέκα τρία και δώδεκα ..ιδιωτικός υπάλληλος

A16 Γεια σας κι από μένα Σ με λένε είμαι ιδ. Υπάλληλος κι έχω δυο παιδάκια, ένα κοριτσάκι οκτώ χρονών κι ένα αγοράκι τεσσάρων χρονών. τρίτη και προ νήπιο και παντρεμένη.

A17 Οκ, εγώ είμαι η Ν, ε είμαι χημικός εργάζομαι στο Πανεπιστήμιο, έχω δύο παιδιά -το ένα είναι εδώ -είναι οκτώ χρονών, το άλλο είναι δώδεκα.

A18 Τ εγώ είμαι λογίστρια στο επάγγελμα, έχω δύο παιδάκια, παντρεμένη είμαι. Ο ένας είναι Β δημοτικού και ο άλλος νήπιο.

Συντ.1 Στις υπόλοιπες απαντήσεις δεν είναι απαραίτητο να απαντήσουμε όλοι με τη σειρά, αυτό θα πάρει πάρα πολύ χρόνο, θα κάνουμε κάποιες ερωτήσεις και όποιος αισθάνεται ότι θέλει να απαντήσει θα παίρνει το λόγο...

Συντ.1 Πως θα περιγράφατε την επικοινωνία σας με το στενό κοινωνικό σας κύκλο;(δηλαδή οικογένεια και συγγενείς) Και πως με τον ευρύτερο, που βάζουμε τους φίλους, συνάδελφους και γείτονες.

- Μικρή παύση

Συντ.1 Όποιος θέλει να απαντήσει..

A8 Ένα παράδειγμα απάντησης;

(γέλια)

A10 Αν κατάλαβα καλά, πως είναι οι σχέσεις μας με τους συγγενείς τους φίλους κτλ.

Συντ.1 Ναι, ναι.

A10: Πολύ καλά όσο γίνεται, δηλαδή πλέον οι ρυθμοί ζωής κι όλα αυτά, έχουμε σχέσεις με τους πολύ κοντινούς-πολύ πολύ κοντινούς εεεε και ότι μπορούμε, όσο μπορούμε... όταν δουλεύουμε, τρέχουμε κτλ. δεν υπάρχει αυτός ο χρόνος...εεε αυτό ε πλέον έχουμε αποξενωθεί. Αποξενωθεί όμως όχι επειδή δεν αγαπάμε ή επειδή δεν θέλουμε να δούμε τους συγγενείς μας εεε επειδή δεν προλαβαίνουμε (καταφατικά νεύματα από όλη την ομάδα) Όσο αφορά για τους φίλους πλέον έχουμε κρατήσει-χωρίς να 'χούμε κάτι με τους υπόλοιπους- αυτούς που μπορούν να σε καταλάβουν στο χρόνο που έχεις να τους διαθέσεις. Αυτά.

Συντ.1 Πολύ ωραία, είναι κάποιος άλλος-κάποια άλλη που θέ..

-A17 Ενώ εγώ- θα έλεγα -εγώ δεν είμαι από εδώ, ούτε συγγενείς.. συγγενικό περιβάλλον δεν υπάρχει. Το πως τους βλέπω - είναι ελάχιστος χρόνος, πότε θα βρεθώ στην πόλη που μένουν κλπ. Από κει και πέρα η επικοινωνία είναι σχετική τώρα.. εξαρτάται τώρα για τι μιλάμε, μιλάμε... για όλους τους συγγενείς; δε γίνεται-δεν μπορείς να έχεις επικοινωνία με όλους και ουσιαστική. Από το δικό μου οικογενειακό περιβάλλον-πέρα από τη μαμά μου και την αδερφή μου ας πούμε η υπόλοιπη επικοινωνία με τους συγγενείς είναι πολύ αραιή και ούτε κάτι βαθύ, ας πούμε. Με την μαμά μου και την αδερφή μου.. ναι. Όσον αφορά τώρα το φιλικό περιβάλλον κι εκεί για μένα, προς τη δική μου τη ζωή υπάρχουν διάφορες κατηγορίες. Υπάρχουν φίλοι που περνάμε -κάνουμε πολύ ωραία παρέα γιατί είναι και τα παιδιά μας σε αντίστοιχες ηλικίες και βρισκόμαστε – επιδιώκουμε να βρισκόμαστε τα Σαββατοκύριακα κλπ. για να περάσουμε ένα χρόνο και να είναι όλοι ευχαριστημένοι, αλλά υπάρχουν και τρεις- τέσσερις φίλοι ας πούμε που είναι η πιο ουσιαστικοί, που θα πεις βαθύτερα πράγματα και πιο ουσιαστικά κι εγώ θεωρώ πολύ τυχερό τον εαυτό μου που έχω τέτοιους φίλους, δηλαδή πραγματικά νιώθω ότι έχω ανθρώπους που μπορώ να επικοινωνήσω -δηλαδή δεν είναι μόνο αυτό *A! πίνω ένα καφέ και τελείωσε.. λέω τα νέα της ημέρας..* να επικοινωνήσω πιο βαθιά-οπότε εκεί προσπαθώ έχω επικοινωνία απλά ίσως δεν έχω όση θα ήθελα λόγω χρόνου, αλλά όσο αφορά στο δικό μου κομμάτι, νιώθω ότι έχω ουσιαστική επικοινωνία και με τους φίλους μου -τους πολύ καλούς- και στην οικογένεια μου -τη δικιά μου, την στενή μιλάω με τον άντρα μου και τα παιδιά μου, είναι κάτι που προσπαθούμε να το κάνουμε καθημερινά πλέον, έστω και για πέντε λεπτά δηλαδή προσπαθώ-ειδικά με τα παιδιά- εεε πριν κοιμηθούνε αν δεν έχω προλάβει να πούμε ουσιαστικά πράγματα να αφιερώσω ένα πεντάλεπτο στο καθένα και να πούμε δυο κουβέντες ακόμα και πως πέρασε η μέρα σου σε πείραξε κάτι, αυτά. Ακόμα και με τον άντρα μου πριν

κοιμηθούμε αν τα καταφέρουμε (γέλιο) και δεν έχει κοιμηθεί ο ένας πιο νωρίς από τον άλλο αλλά προσπαθούμε να το κάνουμε σε -όσον αφορά την πολύ στενή οικογένεια- σε καθημερινή βάση. Εγώ τουλάχιστον αυτό προσπαθώ να κάνω, γιατί δυστυχώς ο χρόνος δε φτάνει για όλους να έχεις να μια σωστή επικοινωνία. Αυτά.

Α4 Λοιπόν, ούτε εγώ είμαι από εδώ.. μακριά είναι οι συγγενείς μου, όμως ο καλύτερος μου φίλος είναι ο σύζυγός μου οπότε είμαι πάρα πολύ τυχερή, γιατί έχω καθημερινά έναν άνθρωπο, που ξέρω ότι θα με ακούσει και θα τον ακούσω και θα περάσουμε ωραία. Μετά το σύζυγό μου λοιπόν, η καλύτερη παρέα είναι τα παιδιά μου και απολαμβάνω να είμαι με τα παιδιά μου, εεε και για καλή μου εδώ που έχω έρθει έχω και πάρα πολύ καλούς – έχω κάνει πολύ καλούς φίλους και στον εργασιακό μου χώρο, δηλαδή οι συνάδελφοί μου, αλλά και οι γονείς των παιδιών που έχουμε στο σχολείο μου είναι πάρα πολύ καλοί άνθρωποι εεεμ και έχω ουσιαστική επικοινωνία. Εγώ νιώθω ότι επικοινωνώ, ότι μπορώ να μιλήσω, εεε αυτό. Ναι, ότι υπάρχουν ελπίδες! Δηλαδή δεν είναι όλα χάγια υπάρχει και η θετική πλευρά της ζωής που ... υπάρχει.. υπάρχει! Αυτό θέλω να πω!

Α3 Εγώ είμαι από εδώ ..οι φίλοι μου όμως λείπουν, γιατί είμαι σε αυτή τη γενιά που οι περισσότεροι έχουν φύγει εξωτερικό ή στην Αθήνα για εργασιακούς λόγους ..Ευτυχώς η τεχνολογία βοηθάει πολύ, στην επικοινωνία οπότε σπάει αυτό τα εμπόδια της απόστασης και προσπαθούμε. Προσπαθούμε πολύ ο χρόνος είναι λίγος, οι ρυθμοί είναι πολύ έντονη αλλά νομίζω ότι όπου υπάρχει θέληση υπάρχει και τρόπος. Οπότε προσπαθούμε ακόμα και μέσω Skype να πίνουμε καφέ, να ρυθμίζουμε κοινό χρόνο και ας μην υπάρχει η εγγύτητα της απόστασης.

Α14 Εγώ προέρχομαι από μία μεγάλη οικογένεια από του μπαμπά την μεριά γιατί από είμαστε πιο λίγα άτομα και προσπαθούμε και έχουμε κρατήσει σχέσεις και το οικογενειακό τραπέζι όλοι μαζί: η οικογένεια, τα παιδιά μας τα έχουμε κι αυτά σε επαφή.. Το φιλικό μου περιβάλλον γενικότερα είναι εδώ τα δύο κορίτσια και πιστεύω ότι σαν φίλοι τα πάμε καλά -δε νομίζω τα κορίτσια να έχουν κάτι...αν είναι ας το πούνε τώρα...(γέλια) Προσπαθώ να έχω πάντα με τους εκπαιδευτικούς του παιδιού μου την καλύτερη σχέση -όσο μπορώ- τους ακούω, με ακούνε συνήθως.. αυτά, δεν έχω κάποιο..

Α17 Κ Χρήστο, έχετε κάτι να πείτε;

Α8 εε ναι αυτά. Εεε βασικά με κώλωσες! Εντάξει..

A17 Γιατί; (γέλια)

A8 Με έκοψες την πεθερά.. κατάλαβες; (γέλια)

A8 Λοιπόν.. τέλος πάντων, στην ίδια κατηγορία είμαι.. από άλλο πλανήτη εεε και βρεθήκαμε εδώ στην Κρήτη. Καταρχήν εντάξει, η κύρια κοινωνικότητα μας είναι η δουλειά μας, είμαστε πάνω από οκτώ ώρες σε μια δουλειά, οπότε προφανώς με τους συναδέλφους αν δεν κάνεις κάποια χειρωνακτική συνεχή δουλειά, είναι αυτό το οποίο βρίσκεσαι, συζητάς και κάνεις. Δεύτερο έρχεται η οικογένεια, κατά σειρά προτεραιότητας γυναίκα, παιδί. Όχι θεματικής προτεραιότητας, αλλά χρονικής προτεραιότητας. Το καλό είναι ότι έχουμε αποφασίσει να περιοριστούμε -οπότε έχουμε χρόνο να βρισκόμαστε μαζί αυτό μας κάνει περίπου πένητες - η έλλειψη χρημάτων- οπότε δεν εεε... υπάρχουν συζητήσεις μέσα στο σπίτι. Εεεε φιλικό περιβάλλον τώρα εντάξει το χωριό είναι ένα διαφορετικό είδος επικοινωνίας και μάλιστα ένα χωριό χωρίς καφενείο και από την κατηγορία της Αθήνας...γενικά ο κανόνας είναι τα περισσότερα πράγματα να τα κάνουμε μαζί και να υπάρχει χρόνος και για τον καθένα ξεχωριστά ή ανά δυο - όχι απαραίτητα όλοι μαζί οι τρεις. Αυτό είναι ο μέσος όρος, που προσπαθούμε να κάνουμε σε επίπεδο επικοινωνίας.

Συντ.1 Πως εκτιμάτε την εμπλοκή σας στο σύλλογο του σχολείου που ανήκετε; (γονέων/εκπαιδευτικών) και αν ανήκετε σε κάποια άλλη ομάδα, κάποιο άλλο σύλλογο; Αυτή είναι πολύ σημαντική ερώτηση.

- Παύση...

Συντ.1 Υπάρχει κάποιος που είναι ενεργός στο σύλλογο του σχολείου πέρα από το διεκπεραιωτικό, υπάρχει κάποιος άλλος λόγος ύπαρξης του συλλόγου;

Λέμε και τα αρνητικά και τα θετικά, ότι νομίζουμε. Έτσι;

A10 Είμαι απών. Εεε έκανα κάποια προσπάθεια, αλλά δεν.. εγώ δεν κολλούσα. Για το σύλλογο γονέων. Δεν κολλούσα, οπότε.. αποχώρησα. Βέβαια θα μπορούσα να συνεχίσω αλλά και η έλλειψη χρόνου. Αλλά και η προσπάθεια μου αυτή ήταν αρνητική. Εγώ δεν μπορούσα.. δηλαδή, δεν μπορούσα να συζητήσω εεε για το τι θα κάνουν τα παιδιά εξωσχολικά ή οτιδήποτε, ενώ είχαμε πιο ουσιαστικά προβλήματα: πχ μπουλίγκ π.χ. αυτά κι όταν το ανέφερα μου λέγανε δεν είναι στην αρμοδιότητα μας... Ναι εντάξει εμείς όμως είμαστε γονείς ...δεν πρέπει να το συζητήσουμε; Εε εντάξει κι εκεί σώπασα κι εγώ.. τι να πω..

A17 Να ρωτήσω πότε είχατε ασχοληθεί με το σύλλογο;

A10 εεε όχι ασχοληθεί... έ είχα παρακολουθήσει κάποιες συναντήσεις... εε είναι τώρα.. το πρόβλημα ας πούμε η κόρη μου το αντιμετώπισε από την Α δημοτικού. Στην Α δημοτικού και τώρα πάει στην Ε.

A18 Πριν τέσσερα χρόνια;

A15 Τώρα έχει αλλάξει ο σύλλογος οπότε..

A10 Προφανώς, από τότε δεν ξανά-ασχολήθηκα όχι επειδή συνεχιζότανε το θέμα.. ο δικός μου χρόνος..

A8 Παρακολουθώ το σύλλογο, δεν συμμετέχω στο σύλλογο. Θαυμάζω αυτούς που συμμετέχουν στο σύλλογο. Είναι απόφαση δικιά μου και της γυναίκας μου να μη συμμετέχουμε στο σύλλογο/συλλόγους σε αυτή τη φάση και στην εργασία αποτελώ εκπρόσωπος των εργαζομένων στην ΑΔΕΔΥ προς το παρόν.

A18 Ο σύλλογος γονέων βασικά είναι εθελοντισμός. Πρέπει να θέλεις, να σ' αρέσει να συμμετέχεις. Θέλει χρόνο, προσπάθεια ..είμαστε τυχεροί-εγώ είμαι στο σύλλογο είμαστε τυχεροί γιατί υπάρχει συνεργασία με το σχολείο με όλες τις δασκάλες, τον κ. Χ. οπότε αυτό που θέλουμε να δώσουμε και στο σχολείο αλλά στα παιδιά κυρίως -προσπαθούμε με όσο χρόνο διαθέτουμε..

A17 Ναι η αλήθεια είναι ότι δεν είναι εύκολο γιατί όταν εμπλέκεσαι σε ένα τέτοιο σύλλογο ..καμιά φορά, οι υπόλοιποι που δεν εμπλέκονται – οι συμμετοχές είναι πολύ μικρές. Στις εκλογικές διαδικασίες.. για μένα που είμαι μερικά χρόνια, κάποιες φορές απογοητεύομαι λίγο. Από την άλλη επειδή έχω κίνητρο τα παιδιά, το εστιάζω εκεί, γιατί αν το πάω γύρω-γύρω, για το τι μπορεί να ακούγεται ή το πως μπορεί να σε κρίνουνε με απογοητεύει, προσπαθώ να εστιάσω μόνο εκεί. Οπότε εεεε αυτό.. το ότι κάναμε αυτή τη συνάντηση, το ότι ο σύλλογος διδασκόντων το στηρίζει, το ότι υπάρχει έστω αυτή η μικρή συμμετοχή εντάξει με βγάζει λίγο από το... εεε λίγο μαύρο κομμάτι και θεωρώ ότι ακόμα και δέκα άτομα που θα έρθουνε νομίζω ότι υπάρχει ελπίδα. Από τη φύση μου είμαι πολύ αισιόδοξος άνθρωπος- ακόμα και όταν κάτι πολύ κακό συμβαίνει στη ζωή μου, προσπαθώ να δω τι κερδίζω από αυτό και πως θα προχωρήσω. Οπότε και με το σύλλογο.. μ' αρέσει η εμπλοκή, πάντα είμαι σε συλλόγους. Από παιδί θυμάμαι συμμετείχα πάντα στα συμβούλια στα δεκαπενταμελή κλπ είχα.. Βασικά και η μαμά μου ήτανε έτσι.. συμμετείχε από τότε στους συλλόγους οπότε έχω μεγαλώσει με αυτό

και ήξερα ότι είναι καλό να συνεισφέρεις χωρίς να περιμένεις εσύ πράγματα. Δεν υπάρχει προσωπικό όφελος από όλο αυτό. Εεε απλά νιώθεις ότι συνεισφέρεις σε μια τέτοια κοινότητα. Ειδικά τώρα που είναι μικρά τα παιδιά και βλέπεις τη χαρά τους με μικροπράγματα.. λες “εμένα με γεμίζει και με ικανοποιεί” οπότε είναι κι ο λόγος που συμμετέχω σε όλες αυτές τις διαδικασίες. Καθαρά για τη δική μου.. έτσι.. να νιώθω χαρούμενη με κάποιο τρόπο.. δεν υπάρχει καμία άλλη..

Α6 Θέλω να κάνω μια διάκριση ανάμεσα στο ‘σύλλογο γονέων και στο σύλλογο εκπαιδευτικών. Ο σύλλογος εκπαιδευτικών είναι η δουλειά μας, συμμετέχουμε επειδή δεν μπορούμε να κάνουμε και διαφορετικά κάποιες φορές, ενώ ο σύλλογος γονέων είναι εθελοντισμός όπως είπαν οι κοπέλες, είναι πολύ σημαντικό γιατί αφιερώνεις χρόνο πολλές φορές από την οικογένεια σου και το κάνεις επειδή το θέλεις, όχι επειδή πρέπει, όχι επειδή είσαι σε μια δουλειά και πρέπει να συμμετέχεις και για αυτό το θεωρώ πολύ σπουδαίο και πολύ δύσκολο και πραγματικά ευχαριστούμε πολύ το σύλλογο γιατί όντως είναι δίπλα μας -πρώτα στα παιδιά και δίπλα σε μας και είναι πολύ σημαντικό γιατί αυτή η συνεργασία είναι που μπορεί να επιφέρει καρπούς τελικά και να πετύχουμε στόχους κοινούς.

Α17 και το βλέπουμε χρόνο με το χρόνο αυτό, γιατί εντάξει κι εγώ στην αρχή όταν πρώτο μπήκα, δεν γνώριζα ούτε την κατάσταση πολύ καλά και το θυμούνται οι πιο παλιές δασκάλες, είχε αλλάξει εκείνη την εποχή και όλο το συμβούλιο και κανένας δεν – δεν ξέραμε τι γινότανε, τι να κάνουμε... και νομίζω ότι, χρόνο με το χρόνο βελτιώνουμε πράγματα, αλλάζουμε πράγματα -κάποια δε γίνονται σωστά-κάποια δεν πάνε καλά, δεν μπορείς να ξέρεις γιατί μιλάμε κιόλας για ένα σύλλογο που αριθμητικά θα έπρεπε να υπήρχαν γύρω στους εξακόσιους γονείς-που δεν υπάρχουνε. Είναι τετρακόσια οκτώ παιδιά δημοτικό συν νηπιαγωγείο οπότε μιλάμε για ένα εν δυνάμει σύλλογο εξακοσίων ατόμων και βλέπετε τη συμμετοχή που υπάρχει, οπότε.. ναι. Στη συμμετοχή τα 2/3 των γονέων των παιδιών είναι που συνεισφέρουν, εντάξει το ξέρουμε αυτό υπάρχει, δεν είναι μόνο το συγκεκριμένο σχολείο -έχω ακούσει και χειρότερα, έτσι; Πολύ χειρότερα! Καταστάσεις που να μην υφίσταται καν σύλλογος ή να υπάρχει ένα κομμάτι που λέγεται σύλλογος και να μη κάνει τίποτα ας πούμε. Αυτό εξαρτάται κάθε φορά και από τη δομή του συλλόγου, τι μπορεί να κάνει και τι χρόνο μπορεί να διαθέσει Οι περισσότεροι από εμάς εργαζόμαστε. Γιατί κάπου έχει παρεξηγηθεί αυτό το πράγμα. Πχ. Με τις φωτογραφίες: Γιατί δεν είστε κάθε πρωί .. δεν μπορούμε να είμαστε κάθε πρωί!

Α6 Είναι χρόνος από το χρόνο που δεν έχω.. δίνω από κάτι που δεν έχω – στερώ ας πούμε κάτι από τα παιδιά μου.. Αυτό που λέμε ότι αυτή τη στιγμή δεν έχω χρόνο πολύ με την οικογένεια

μου.. κι ένα κομμάτι από εκεί το κλέβω και το δίνω στο κοινό σύνολο. Για αυτό δηλαδή θεωρώ ότι είναι πολύ σημαντικό!

A17 Δεν περιμένουμε να πάρουμε τα εύσημα, προς θεού δηλαδή, δεν είμαστε από αυτούς τους ανθρώπους που περιμένουμε να μας πούνε μπράβο. Πραγματικά νομίζω ότι όποιος μπαίνει στη διαδικασία να εμπλακεί με άτι τέτοιο το κάνει για το παιδί του πρώτα από όλα και για τα υπόλοιπα παιδιά, δηλαδή δεν μπορώ να φανταστώ άλλο κίνητρο κι είναι πολύ σημαντικό και θα ήταν καλό όλοι σιγά σιγά να εμπλέκονται με τον τρόπο τους, δεν εννοώ απαραίτητα να μπουνε στο κεντρικό συμβούλιο. Έστω που λέει ο κος Μ. ότι “δε συμμετέχουμε” αλλά εγώ τους έχω δει πολλές φορές σε συναντήσεις μας..

A8 Στην οργάνωση..

A17 Ντάξει ναι..

A8 Απολαμβάνουμε τις υπηρεσίες -για αυτό είπα θαυμάζω

A17 Για μένα όμως είναι πολύ σημαντικό αυτό. Γιατί όταν πέντε άτομα προσπαθούμε να κάνουμε κάτι και δεν έχουμε αποδοχή από κανέναν ...οπότε εκτιμάμε πάρα πολύ τους ανθρώπους που επαναλαμβανόμενα στηρίζουν όλο αυτό. Γιατί κακά τα ψέματα αν ο ένας δεν το δει στον άλλο -όπως μπορεί ... ενεργός με αυτή την έννοια, εγώ δεν θεωρώ ότι δεν είστε ενεργός.

A8 Θεωρώ.. Ότι εντάξει, νομίζω η ερώτηση ήταν σε αυτό το επίπεδο.

Συντ.1 Ήταν όμως ευκαιρία να αναδυθούν και τα είδη συμμετοχής. Ήταν καλό αυτό. Να βγει στην επιφάνεια πόσο ο χρόνος επιτρέπει ..

A17 Μα είναι σεβαστό αυτό. Δεν είναι πάντα εύκολο, είναι πάντα άνθρωποι δηλαδή να .. η κα Ε. είναι μονογονεϊκή οικογένεια .. δεν είναι εύκολο να βρει χρόνο και να διαθέσει..

A10 Να βρει χρόνο...; Αύριο γράφω! Έχω εξεταστική! Μη μου λέτε τέτοια!

A17 Λέω ότι. σπουδάσετε; κάτι τέτοιο δεν είπατε; Εκ των πραγμάτων δεν γίνεται! Δηλαδή εντάξει μη τρελαίν... δεν είναι δυνατό αυτό το πράγμα.. Δηλαδή αυτό που κάνει είναι αξιόπαινη, για μένα. Εγώ δεν ξέρω πως θα μπορούσα να το κάνω αυτό. Ο καθένας αυτό που

μπορεί κάνει. Το θέμα είναι να υπάρχει καλή θέληση, να προσπαθούμε να φτιάξουμε τις σχέσεις μας κι όχι να τις χαλάσουμε.

A3 Είναι σημαντικό ότι έχετε κάνει αυτά τα χρόνια μια πολύ ωραία αρχή και κάτι το οποίο εξελίσσεται ενδυναμώνεται με τα χρόνια, δημιουργώντας μια κουλτούρα στο σχολείο κι οι δάσκαλοι κι ο σύλλογος και όλα τα μέρη τα συστατικά της σχολικής πραγματικότητας, πρέπει να είμαστε ενωμένοι με διακριτούς ρόλους μεν αλλά όλοι με ένα κοινό στόχο. Κι εκεί νομίζω ότι όταν ένας σύλλογος μπαίνει στο σχολείο, με αγάπη, με καλή διάθεση και αντιλαμβάνεται το βάρος της ευθύνης -πλέον και η έννοια της κριτικής άποψης και το πως συνειδητοποιούμε τη σχολική πραγματικότητα σε όλη την έμφαση.. αρχίζει να διαφοροποιείται. Οπότε μειώνονται πάρα πολύ και οι αντιστάσεις και δημιουργείται μια άλλη ατμόσφαιρα.

A17 Εγώ, πραγματικά χάρηκα πάρα πολύ που η Εύα μας προσέγγισε και μας είπε *έχω την ιδέα...να κάνουμε αυτό*; Εννοείται! Δηλαδή εμείς περιμένουμε προτάσεις! Από τους γονείς.. από τους διδάσκοντες.. Να γιατί κι εμείς κάθε χρονιά.. λέμε -τι να κάνουμε 'φέτος.. πως να προσεγγίσουμε.. να αλλάξουμε αυτό το θέμα, να αλλάξουμε εκείνο.. 'τότε είχε έρθει κόσμος.. σ αυτό δεν είχε έρθει.. Πως να κάνουμε .. και το ότι κάποιος ήρθε και μας προσέφερε..οτι ξέρετε: θέλουμε να κάνουμε αυτό... εεε φυσικά:: Δεν υπάρχει περίπτωση να μη το κάνουμε! Είναι κάτι που μας χαροποίησε πάρα πολύ! Οπότε και από άλλους γονείς όταν πέφτουν αντίστοιχες ιδέες -όχι μόνο σε θέματα ομιλίας, σε δράσεις, σε οτιδήποτε.. είναι κάτι που το χρειάζονται όλοι. Δεν είναι ότι υπάρχουν κάποιοι εκπρόσωποι και αυτοί τα κάνουν όλα. Το θέμα είναι να μπορέσουν να συμμετέχουν όλοι.. οκ υπάρχουν κάποιοι εκπρόσωποι ..από εκεί και πέρα όμως και το σχολείο έτσι λειτουργεί, έχει τη διεύθυνση που είναι οι εκπρόσωποι, αλλά από εκεί και πέρα οι απόψεις.. το τι θέλει να κάνει το υπόλοιπο διδακτικό προσωπικό πρέπει να είναι συλλογικοί.. δηλαδή δεν είναι ότι ξαφνικά ο διευθυντής αποφασίζει να κάνετε αυτό εκείνο, ή το άλλο π.χ. θα πάτε αυτές τις εκδρομές, νομίζω ότι ι περισσότερες από εσάς μόνες σας αποφασίζετε, έχετε κάτι στο μυαλό σας και το προγραμματίζετε, κάπως έτσι δεν πάει; Κάπως έτσι.. πρέπει να υπάρχει συνεργασία λοιπόν..

Συντ.1 Πάντως αυτό με τις δράσεις είναι μια ερώτηση:

Πως φαντάζεστε τη συμμετοχή σας στα εργαστήρια και τι θα περιμένατε να συναντήσετε, τι θα θέλατε να συναντήσετε στα εργαστήρια; Τα εργαστήρια.. μιλάμε για αυτό που είναι να ξεκινήσουμε.

A10 Εγώ προσωπικά έχω την απάντηση: οτιδήποτε θα μπορούσε να μου δώσει τη μαγική συνταγή για το παιδί μου! Αυτό..! (γέλια) Δηλαδή δεν ξέρω τι θα..

A17 Ε ίσως εεε μια πρακτική.. καταρχήν πως θα αναγνωρίσουμε σε τι κατάσταση είναι τα παιδιά μας ψυχοκοινωνικά. Έτσι γιατί όλοι από το ρόλο που είμαστε έχουμε ακούσει κάποια πράγματα αλλά δεν ξέρουμε τελικά σε ποιο.. ουσιαστικά σε ποιο επίπεδο βρίσκονται και αν υπάρχουν πράγματα που δεν έχουμε ίσως εντοπίσει και αν υπάρχουν κάποιες πρακτικές που μπορούμε να χρησιμοποιήσουμε κάποια πράγματα που μπορούμε ίσως να δούμε.. σε πρώτη φάση αυτό. Σε επόμενη φάση, αν έχουμε κάποια θέματα να δούμε πως θα τα αντιμετωπίσουμε. Φαντάζομαι εγώ.. δεν ξέρω αν εκτός αν είμαστε σε κάποιο άλλο πλαίσιο και δεν έχω καταλάβει εγώ καλά.

Συντ.1 Εντάσσεται στο θέμα..

A17 Δηλαδή θα ήθελα να συνειδητοποιήσω κι εγώ, οκ θα σκεφτόμαστε.. νομίζω όλοι είμαστε σκεπτόμενοι γονείς και εκπαιδευτικοί στο χώρο που βρισκόμαστε, αλλά θέλεις κι αυτή τη βοήθεια.. να δεις όντως είναι έτσι ή έχουμε ξεφύγει; Ή ισχύει κάτι άλλο κι εγώ δεν το έχω εντοπίσει τόσο καλά...; Εγώ αυτό θα ήθελα.

A11 Δες τώρα ναι.. να δω τι μου έχει ξεφύγει ...τι έχω κάνει λάθος...για να μπορέσω να βοηθήσω το παιδί μου

A1 Μα κι αυτοί που ξέρουν ότι έχουν.. μας έχει ξεφύγει.. Προσπαθούμε να βρούμε τρόπο...

-τρόπους(πλειοψηφία ομάδας)

A17 Μα δεν είναι πάντα εύκολο ..πρέπει να ...

A10 ..όταν δεν μπορείς να αλλάξεις τρόπο ζωής. Έτσι..;

A17 αλλά καμιά φορά με την κουβέντα.. μπορείς να δεις πρακτικές που κάποιος άλλος έχει χρησιμοποιήσει και έχουνε δουλέψει. Παίρνεις καμιά φορά ιδέες..

A10 Ναι..

A18 και υπάρχει και το ενδεχόμενο να το έχουμε μεγεθύνει στο μυαλό μας. Να μην ισχύει αυτό που φανταζόμαστε.. και κάπου μέσα από τη συζήτηση να βοηθηθούμε, να δούμε που βρισκόμαστε.

Συντ.1 Κάποιος που δεν μίλησε καθόλου... και νιώθει πως ήρθε η ώρα να πει κάτι..

Α17 Ε θα μας πούνε και οι εκπαιδευτικοί τι περιμένουνε..

Α6 Τη μαγική συνταγή που δεν υπάρχει! (γέλια)

(τη μαγική συνταγή! πλειοψηφία της ομάδας-γέλια)

Α6..το μαγικό φίλτρο! (γέλια)

Α3 Ας πούμε μια ιδέα που σκέφτομαι αυτή τη στιγμή, είχαμε μια πολύ ωραία συζήτηση που είχαμε πιο πριν στην τάξη μου με τα παιδιά. Για τα όρια και το πως προσαρμοζόμαστε. Γιατί η αλλαγή συμβαίνει σε όλους.. η μετάβαση είναι όμως προσωπική υπόθεση, το πως θα φτάσουμε να ανταποκριθούμε εκεί που έχει πάει το πράγμα.. κάτι με την προσαρμογή, ψυχική ανθεκτικότητα, προσαρμοστικότητα.. το πως να αναπτύξουμε δεξιότητες, να καλλιεργήσουμε δυνατότητες και εμείς και τα παιδιά - σε συνδυασμό και σε συνεργασία για να μπορέσουμε να πάμε πιο πολύ στο σύνολο. Που νομίζω ότι είναι και κοινό θέμα όλων τελικά ..η προσαρμογή και η αλλαγή ...

Α6 Το πιο δύσκολο..

Α3 Αλλά υπάρχουν τρόποι

Α6 Πάντα υπάρχουν τρόποι, εγώ..

Α3.. και πολλές φορές.. αν ρωτήσουμε τα παιδιά αντί να δίνουμε έτοιμες απαντήσεις. Πολλές φορές έχω έτσι σοκαριστεί θετικά στην τάξη μου.. το πόσο δημιουργικά είναι τα παιδιά και το πως μπορεί να σου βρουν μια λύση επειδή εμείς σκεφτόμαστε με τελείως διαφορετικό νου, οι ενήλικες.. εεε από το μυαλό των παιδιών. Ίσως λοιπόν εμείς.. από πολύ αγάπη, ενδιαφέρον, προστατευτικότητα - πολλές φορές - να αγκαλιάζουμε πολύ πιο σφιχτά και να πνίγονται τα παιδιά μας και να μη νιώθουν την αγκαλιά και να νιώθουν την πίεση. Χρειάζεται και εμείς λίγο να ελέγχουμε την δύναμη- σε μας. Γιατί τα παιδιά τα αντιλαμβάνονται έτσι κι αλλιώς, είναι ο τρόπος επιβίωσης.

Α17 και τα απλοποιούνε και πιο εύκολα.. εμείς συνήθως τα υπεραναλύουμε..κάποιες φορές.. δε ξέρω, νομίζω τα παιδιά ..βλέπουν τα πράγματα..

Α3 Τα φέρνουν στα μέτρα τους ..και ίσως μόνο έτσι θα καταλάβουν τον κόσμο.

Α6 Είναι και ο ρυθμός της εποχής, νομίζω, που επηρεάζει. Εμείς αλλιώς τα ζούσαμε, αλλιώς τα είχαμε στο μυαλό μας.. Τώρα έχουνε ίσως τοποθετηθεί σε άλλα πλαίσια που εμείς δεν έχουμε ακόμα – δεν τα χούμε αναλύσει και για αυτό τα βλέπουμε πιο διαφορετικά τέλος πάντων.

Α17 Διαφορετικά και ίσως μας τρομάζουνε.. και λίγο.

Α6 Σίγουρα

Α17 Ίσως επειδή δεν έχουμε βιώσει κάποια πράγματα λέμε τώρα, τι γίνεται; Ενώ γενικότερα - εγώ τουλάχιστον προσπαθώ πάντα να θυμάμαι.. πως ήμουνα στις ηλικίες των παιδιών μου, για να μπορώ να μπω στη θέση τους.. εεε βλέπω ότι δεν δουλεύει πάντα αυτό.. (γέλιο) Γιατί υπάρχει κενό στην εποχή όσο και να μη θέλουμε να το πιστέψουμε.. αλλά δυστυχώς υπάρχει.

Α10 Ναι, εμείς ξέρουμε όμως και τους κινδύνους για παραπέρα ενώ τα παιδιά δεν το..

Α17 Δεν τους ξέρουμε.. Φοβάμαι ότι πλέον δεν είμαστε πολύ συνειδητοποιημένοι στο τι υπάρχει..

Α10 Έστω αυτούς που ξέρουμε..

Α17 Τους κοινούς; Δεν είναι σίγουρο ότι τους ξέρουμε τόσο καλά και για αυτό ίσως ξεφεύγουνε λίγο τα παιδιά στην εφηβεία γιατί δεν είμαστε τόσο προσαρμοσμένοι στη νέα πραγματικότητα.

Α Ναι κι ίσως δεν ξέρουμε που να βάλουμε τα όρια σε αυτό.

Α17 Τα όρια είναι μια μεγάλη κουβέντα..

Α3 και δεν ενημερώνουνε.. δηλαδή εγώ το βλέπω πάρα πολλές φορές αυτό στην τάξη, όχι μόνο φέτος.. αλλά γενικά όλα αυτά τα χρόνια -συνήθως έκανα μεγάλες τάξεις Ε & ΣΤ δίδασκα. Το ότι επειδή δεν ελέγχουν πια τις πηγές: ο γονιός κι ο δάσκαλος να είναι η μοναδική πηγή πληροφόρησης- τα παιδιά εκτίθενται σε πάρα πολλές πληροφορίες που δεν ελέγχουμε. Που μπορεί για την ηλικία τους να μην είναι πάντα κατάλληλες αλλά δέχονται πληροφορίες, δέχονται φαινόμενα και θέλουν απαντήσεις. Πολλές φορές θα φοβηθούν να ρωτήσουν το γονιό -γιατί μπορεί να φοβηθούν την τιμωρία, τον έλεγχο, το απρόσμενο που δεν ξέρουν πως θα το διαχειριστούν και οι ίδιοι δεν ξέρουν πώς να το διαχειριστούν και οι ίδιοι. Επομένως το να

μειώσουμε λίγο τον φόβο της επικοινωνίας στα άγνωστα θέματα είναι μία καλή αρχή και για τους κινδύνους που έρχονται για θέματα ταμπού

A17 κάτι δεν έχουμε κάνει εμείς καλά. Αν τα παιδιά φοβούνται να μιλήσουν σε μας κάτι δεν έχουμε κάνει καλά νομίζω

A3 δεν υπάρχει πανεπιστήμιο γονέων δηλαδή είναι..

A17 είναι κάτι που δεν το έχουμε ξανακάνει κανένας δεν περιμένει δεν υπάρχει σχολή και αυτές οι σχολές γονέων ονομάζονται δεν έχουν καμία σχέση με την πραγματικότητα που λέμε δεν μπορεί ο άλλος να σε πάρει και να σου πει τι θα κάνεις. Έτσι και έτσι σαν πράξη δεν υπάρχει περίπτωση είναι τελείως βιωματικό ok κάνω μία πρακτική που λογικά θα δούλευε και κάποιες φορές δεν δουλεύει Μα το κάθε παιδί είναι διαφορετικό δηλαδή.. δηλαδή όσα βιβλία ψυχολογίας και να διαβάσουμε και να αναλύσουμε δεν θα βρεις στη δική σου περίπτωση μέσα για μένα δεν υπάρχει

A3 δεν υπάρχει συνταγή όχι

A17 Δεν υπάρχει όχι και εμείς είμαστε διαφορετικοί από τους άλλους ανθρώπους. Δεν υπάρχει κάποιος συγκεκριμένος τρόπος αντιμετώπισης δεν υπάρχει πανάκεια όποτε θέλει δουλίτσα γέλιο να το πω απλά

- παύση

Συντ.1 κάτι άλλο που σας απασχολεί και θα θέλατε να το συζητήσουμε αργότερα σε κάποια συνάντηση ή θεωρείτε ότι είναι σημαντικό σε σχέση με το παιδί σας .. μαθητή ή μαθήτριά; Είναι πολύ καλό να μην υπάρχουν απορίες, σημαίνει ότι τα ξέρετε όλα

(γέλια) συμμετέχοντες, διάφορες απαντήσεις παράλληλα του τύπου *Ναι καλά τα ξέρουμε όλα ή ναι πως, Ε βέβαια* και γέλια

Συντ.1 Είναι καλό σημάδι όμως, από την άλλη δεν υπάρχει τίποτε που.. ;

- παύση

A8 διαχείριση της άγνοιας γέλια

A8 Με κατέστρεψες σήμερα να ας πούμε το θέμα είναι ότι έχουν διαγώνισμα αύριο

A3 και το ξέρουν τώρα μιάμιση εβδομάδα

A8 εντάξει το θέμα είναι ότι σήμερα ζήτησε βοήθεια οπότε όταν φτάσαμε στα

A10 την ώρα που έπρεπε δηλαδή

A8 δεν πάει έτσι διαβάζει το θέμα είναι ότι αυτά τα οποία μου ζητούσε προφανώς εγώ δεν μπορούσα να ανταποκριθώ .. μεγάλη απόσταση

A10 συντακτικό

A8 και ναι ακριβώς αυτό το οποίο είπα ήταν να σου φτιάξω μία πρόταση να σου πω τι γίνεται εγώ τη δήλωσα την άγνοια γιατί δεν μπορούσα να τη βοηθήσω σε αυτό το πεδίο. Στα μαθηματικά καλύτερα (γέλια)

A3 Ο καθένας έχει την κλίση του εντάξει

A8 γέλια αυτό που μου ρθε αλλά εντάξει αυτό που μου ρθε ήταν αυτά το δημοτικό. Εσύ τα ξέρεις καλύτερα.. Ξέρω ότι δεν τα ξέρει όλα δεν θα γράψει άριστα

A3 Δεν πειράζει. Εμένα με νοιάζει να γράψει ο καθένας στο δικό του

A8 μπράβο Απλώς εγώ δεν είμαι στο δικό της επίπεδο σε αυτό το τον τομέα τώρα η διαχείριση της άγνοιας μου είναι δύσκολο

A3 το Δεν ξέρω είναι πολύ απελευθερωτικό

A8 ενίστε το είπε.. ενίστε γιατί εξαρτάται και τα θέματα αυτό δεν σημαίνει ότι θα κάτσω να διαβάσω εγώ γέλια

A10 εγώ ας πούμε Δεν ξέρω καν ότι αύριο γράφουμε

(γέλιο) συμμετέχοντες

A10 Είδες τι μαθαίνεις σε τέτοιες συναντήσεις.. Έχω ξεφύγει τελείως, ναι δεν ξέρω

A3 Πάντως σήμερα που κάναμε επανάληψη και οι δύο..

A10 Τώρα δεν ξέρω επειδή με βλέπει πεισμένη ότι διαβάζω εγώ και τα λοιπά δεν θέλει να με ενοχλήσει ή επειδή είμαι λίγο πειστικό άτομο αχ θα με πρήξει πάλι αν της πω ότι γράφουμε

A3 στο τετράδιο της το ποίημα που έγραψε

A10 Τι πράγμα;

A3 έγραψε ένα πάρα πολύ ωραίο ποίημα η Θ. Τα παιδιά σήμερα, ο καθένας έγραψαν ένα δικό τους ποίημα ελεύθερη έκφραση και εκείνη έγραψε ένα φοβερό ποίημα το τετράδιο της. Αυτό θέλω να το δείτε πραγματικά το πήρα φωτογραφία και βγάζει όλα αυτά είναι θαρρώ και οι λέξεις και η κατάληξη

A10 θα περνάει το παιδί δηλαδή...

Συντ.2 Ωραία. .Να συνεχίσουμε λίγο τότε πριν για τους ρόλους του γονιού του εκπαιδευτικού με τους οποίους συμμετέχετε εδώ. Ποια σημασία έχουν για σας αυτοί οι ρόλοι του εκπαιδευτικού που έχετε τι σημαίνει για σας; Η σημασία που του δίνετε.

A10 Τι ερώτηση είναι αυτή; (γέλια)

Συντ.2 τι σημαίνει για σας ο ρόλος αυτός στη ζωή σας.

A8 Ναι είναι σημαντικός ρόλος αυτός για μας ειδικά στις πρώτες τάξεις που τα παιδιά προσπαθούν να προσαρμοστούν στο δημοτικό μπορεί να βρεις πολλές πηγές από τη δασκάλα να συμβουλευτείς το δάσκαλο και μετά αν είναι και εσύ στο σπίτι θα κάνεις ας πούμε κάπου θα τα πάει καλά όχι μόνο στα μαθήματα η συμπεριφορά του νομίζω ότι πρέπει να υπάρχει επικοινωνία.

A10 Εγώ θεωρώ ότι ο ρόλος του γονιού είναι ο πιο δύσκολος ο πιο σημαντικός όταν είναι επιλογή αφιέρωνε σε Ε δεν γίνεται αφιέρωνε σε εισαγωγικά και προσπαθείς δεν ξέρεις τι να κάνει.. κάνεις λάθη προσπαθείς να βελτιωθείς να βελτιώσεις και είναι μία σχέση ενοχική στο 'κάνα καλά δεν το 'κάνα καλά; δεν το έκανα μάλλον καλά γιατί δεν πάνε καλά τα πράγματα.. πολύ καλά και προσπαθείς μετά να διορθώσεις να διορθώσεις τα λάθη σου τα προηγούμενα. Όσον αφορά για τον εκπαιδευτικό..

Συντ.2 Όχι ο καθένας μιλάει για το ρόλο του το δικό του ρόλο

A10 Α εντάξει (γέλια) όλα καλά

- ❖ διακοπή - μία μητέρα αποχώρησε επειδή κόρη της είχε πυρετό, οι συμμετέχοντες της ευχήθηκαν περαστικά ζήτησε συγγνώμη και έφυγε.

Συντ.1 Σας πειράζει να βγάλουμε μία φωτογραφία από την συζήτηση;

Α10 Ε δεν μας το είπατε πρώτα να φτιαχτούμε

(γέλιο) οι συμμετέχοντες γνέφουν καταφατικά.

Συντ.1 Ευχαριστούμε!

Συντ.2 Ας εστιάσουμε λίγο περισσότερο στην ερώτηση. Να την εξειδικεύσουμε σε σχέση με το ρόλο. Ποιες δυνατότητες δίνει και ποιους περιορισμούς; Ο ρόλος του γονιού κι ο ρόλος του εκπαιδευτικού;

Α7 Δεν ακούσαμε

Συντ.2 Ποιες δυνατότητες ή ποιους περιορισμούς έχει αυτός ο ρόλος κατά την άποψή σας.

Α Νομίζω μπορώ να πω, πως είναι από τους πιο δύσκολους και πιο γοητευτικούς ρόλους που μπορεί να έχει κάποιος στη ζωή του και ο ρόλος του γονιού και ο ρόλος του εκπαιδευτικού γιατί νομίζω ότι η επαφή με τα παιδιά αυτό που κάνει είναι ότι πρέπει να ξεπεράσεις τον εαυτό σου για να δώσεις στα παιδιά που έχεις απέναντί σου είτε είναι τα παιδιά σου είτε είναι μαθητές. Οπότε είναι καθαρά αγώνας αυτογνωσίας περισσότερο, μόνο έτσι γνωρίζεις τον εαυτό σου μέσα από αυτή τη σχέση ταυτόχρονα μπορείς να μάθεις τι μπορείς να προσφέρεις και στα παιδιά που έχεις απέναντί σου που είναι εντάξει έχει τεράστιες δυσκολίες αλλά και τεράστιες ανταμοιβές ηθικές σίγουρα αυτό.

Α4 έχει μεγάλο αίσθημα ευθύνης πολύ μεγάλο από την ώρα που τα παίρνουμε μέχρι που τα δίνουμε γιατί εκείνη την ώρα είναι τα παιδιά μας από την ώρα που χτυπάει το κουδούνι μέχρι την ώρα έτσι του φεύγουνε ευθυνόμαστε ολοκληρωτικά εμείς. Γιατί εγώ έχω παιδιά στο σχολείο αλλά το ξεχνάω τα δικά μου παιδιά πολλές φορές ή μου λένε μαμά τα παιδιά σου τα δικά μου παιδιά έχουν τα άλλα παιδιά της τάξης στα παιδιά τα παιδιά σου. Οπότε καταλαβαίνετε (γέλιο). Δινόμαστε πάρα πολύ και εγώ επειδή είμαι και μαμά και εκπαιδευτικός, ίσως να είμαι πιο σκληρή με τα παιδιά μου, δηλαδή τα ξεχνάω κάποιες φορές, γιατί..

A18 είναι λειτούργημα αυτό που κάνετε γιατί διαμορφώνετε τις ψυχές αυτών των παιδιών, πέρα από το σπίτι μας και στο χώρο του σχολείου.

A4 είναι μεγάλη ευθύνη..

A18 οπότε είναι μεγάλος ο ρόλος τους

A17 μα έχουν και τους εκπαιδευτικούς σαν πρότυπα το 'πε η δασκάλα τέλος. Ότι και να πεις εσύ..

(γέλιο) συμμετέχοντες

A αυτό νομίζω ότι καλλιεργείται περισσότερο από τη στάση των γονέων απέναντι στους δασκάλους δεν είναι αυτονόητο πάντα.

A18 & A17 Ναι, ναι

A17 και δυστυχώς νομίζω αυτό έχει λίγο εξασθενήσει στις μέρες μας είναι ένα μελανό σημείο

A Ειδικά στα μεγαλύτερα και στο δημοτικό

A17 τώρα δεν είναι όπως παλιά. Παλιά ο δάσκαλος λέγανε όλοι και κοιτούσαν με θαυμασμό. Τώρα λέμε ο δάσκαλος.. εντάξει δηλαδή υπάρχει μία απαξίωση και δεν είναι ωραίο γιατί βλέπεις ότι τα παιδιά το θέλουνε, δηλαδή όταν μου λένε με θαυμασμό η δασκάλα είπε αυτό τελείωσε και την βλέπεις που στο λέει με τόση λαχτάρα και τόσο.. και λες ναι ρε παιδί μου! Εκεί όμως πρέπει να είναι η στάση του δασκάλου γιατί αν τον ισοπεδώσουμε.. Ε νομίζω αρχίζουμε και χάνουμε όλες αυτές τις ιεραρχίες και αυτά λέμε που ότι έχουνε χαθεί με τον καιρό και τα παιδιά το χρειάζονται να υπάρχει κάποιος πάνω από τη μαμά και τον μπαμπά όχι με την έννοια της αγάπης, αλλά κάπου που τους δεν είναι κάτι διαφορετικό από τη μαμά και τον μπαμπά και ίσως πολλές φορές ίσως από δική μας από το δικό μας εγωισμό δεν θέλουν ο δάσκαλος να είναι σπουδαιότερος. Εγώ νομίζω ότι μπορεί να είναι και κάτι τέτοιο μερικές φορές δηλαδή υπάρχει ένας ανταγωνισμός. Γιατί να αγαπάει τη δασκάλα τόσο δηλαδή είναι ίσως η δική μας το δικό μας θέλω ο δικός μας εγωισμός που καταπατείται με ένα τρόπο και δεν μας αρέσει αυτό δεν λένε σε πολλές οικογένειες ή ποιον αγαπάς περισσότερο και λέει το παιδί αγαπάω τον ένα ή τον άλλο και μετά ο άλλος κάπου μαζεύεται και παππούδες και γιαγιάδες προσπαθούνε να νιώσουν ότι εγώ είμαι ο καλύτερος παππούς, εγώ είμαι καλύτερη γιαγιά. Ε το χούμε αυτό σαν άνθρωποι δεν είναι και νομίζω ότι καμιά φορά αυτό βγαίνει ανταγωνιστικά με

τους εκπαιδευτικούς και από τις μαμάδες κυρίως νομίζω.. και οι γυναίκες έχουν από τη φύση τους ανταγωνισμό μεταξύ τους, νομίζω.

🚦 Οι συμμετέχοντες διαφωνούν, ακούγονται φωνές λένε *Όχι δεν νομίζω, δεν ισχύει*

A17.. δεν παίζει αυτό; δηλαδή κάνω λάθος; (γέλιο)

A10 ίσα-ίσα που όταν και ο γονιός εγκρίνει τον εκπαιδευτικό ίσα-ίσα που

A17 αυτό λέω

🚦 A10 και A17 μιλάνε ταυτόχρονα

A10 όταν ο γονιός εγκρίνει τον εκπαιδευτικό ίσα-ίσα ξέρει ότι πάει καλά

A17 (παράλληλα) αυτό ξεκίνησε ..

A10 ..ότι πάει καλά και ότι είναι ασφαλή

A17 Ωστόσο, δεν το βλέπουν όλοι έτσι καμιά φορά πολύ βαθιά μέσα μας υπάρχει μία μικρή ζήλια ένας μικρός εγωισμός, θίγεται αν το παιδί μας αγαπάει και αγκαλιάζει τη δασκάλα

🚦 Οι συμμετέχοντες γνέφουν αρνητικά προς την κρίση αυτή

A10 Εμένα με ευχαριστεί πάντως αυτό..

A18 Για μένα δεν υπάρχει αυτό

A8 Για μένα δεν ισχύει αυτό

A Για μένα είναι καλό αυτό

A17 Εντάξει αλλά νομίζω ότι αν ψαχτούμε λίγο μπορεί κάτι να υπάρχει, έτσι;


A10 η ζήλια όμως πολλές φορές δεν είναι η ζήλια. Έχει πολλές έννοιες έχει και την κακή έννοια και την καλή έννοια.

A17 αν το πεις ότι ρε παιδί μου ναι ζήλεψα αλλά τελικά καλό είναι γιατί τελικά το παιδί μου αγαπάει τη δασκάλα, άμα το καλλιεργείς και λίγο το ψάξεις και το αναλύσεις περισσότερο

μπορείς να το δεις θετικά. Το θέμα είναι ότι καμιά φορά νιώθουμε συναισθήματα τα οποία δεν μπορούμε να κατανοήσουμε και μπορεί να μας βγαίνουν με ένα περίεργο τρόπο μετά στο..

A10 Να ψάξουμε λίγο το εγώ μας

A17 Μα αυτό ναί πρέπει να γίνει από μας, από μέσα μας ξεκινάνε όλα αυτά

 Ακούγονται παράλληλες φωνές που συμφωνούν με την κρίση

A18 φυσικά πρέπει να ψάξουμε τι συμβαίνει μέσα μας

A17 Δεν ξέρω και αυτά που θα δώσουμε στα παιδιά και τη σχέση που θα διαμορφώσουμε και εμείς οι ίδιοι με τους δασκάλους από μέσα μας δεν ξεκινάνε; Εγώ επιμένω σε αυτό, νομίζω ότι από κει ξεκινάει όλο.

A18 Συνδυαστικό νομίζω αυτό από το γονέα από το παιδί και από τους δασκάλους

A17 Έτσι ξεκινώντας όμως από την ψυχή του καθενός

A3 προσωπικά νιώθω ότι όσο σε αυτό το.. Όσο περνάνε τα χρόνια σε αυτό το επάγγελμα δυσκολεύομαι τελικά να δω τι σημαίνει να είσαι δάσκαλος και προβληματίζομαι όσο περνάν τα χρόνια όλο και περισσότερο θυμάμαι τον εαυτό μου όταν συνειδητά δήλωσα το παιδαγωγικό το πώς φαντάζομαι τη δουλειά, παρόλο που ο πατέρας μου είναι δάσκαλος, ήταν δάσκαλος και το πώς είναι τώρα και το πώς έχει αποκρυσταλλώσει κάποια πράγματα δεν μιλώ βεβαίως για την κοινωνική απαξίωση που υπάρχει, η οποία είναι δεδομένη η οποία πολλές φορές βγαίνει και σε ένα χιούμορ: Α είσαι δάσκαλος άρα είσαι Ιούνιος Ιούλιος Αύγουστος.. μας αντιλαμβάνονται..

(γέλια) συμμετέχοντες


A3 ..οι τρεις μήνες του καλοκαιριού. Αυτά τα καυστικά σχόλια που υπάρχουν στα οποία κρύβουν και ένα είδος κοινωνικής απαξίωσης..

A10 Όχι ζήλια ότι μπορεί και να έχεις πούμε ελεύθερες διακοπές

(γέλια) χειρονομίες και βλέμματα υποστήριξης από συμμετέχοντες

A10 ..αλλά δεν νομίζω απαξίωση, βέβαια αυτό δεν είναι όμως κάτι αμυντικό μην το παίρνετε έτσι. Εγώ, ναι θα ήθελα δύο μήνες το χρόνο, ας πούμε να μη δουλεύω. Αυτό δεν σημαίνει ότι..

A3 δεν το εννοώ σε αυτή τη διάσταση. Εννοώ πιο πολύ με την έννοια το πώς αντιλαμβάνεται πια η κοινωνία το ρόλο του εκπαιδευτικού.

 Ναι, ναι οι συμμετέχοντες υποστηρίζουν την κρίση

A3 Προσωπικά βλέπω.. εγώ νιώθω ευλογημένη, δεν έχω δεν έχω νιώσει τέτοιου είδους περιστατικά μέχρι σήμερα, θεωρώ όμως ότι στατιστικά αν το δω είναι θέμα χρόνου να το νιώσω. Έχω δει πολλούς συναδέλφους μου να αδικούνται από τέτοιου είδους και επιθέσεις και συμπεριφορές.

A10 Δεν μπορώ να το δω αυτό

A3 Ναι δεν ξέρω. Δεν θεωρώ ότι επειδή - μου έρχονται και συγκεκριμένα περιστατικά στο μυαλό- ότι είναι εκπαιδευτικός δηλαδή πολλές φορές όλο αυτό το βάρος που πραγματικά συναισθανόμαστε οι δάσκαλοι που φέρουν οι γονείς είναι ένας δύσκολος ρόλος που ο άνθρωπος μπορεί να αναλάβει όλη αυτή η δυσκολία πολλές φορές επιφορτίζει τόσο που είναι το εύκολο θύμα ο εκπαιδευτικός Που όσο παν τα χρόνια γινόμαστε όλο και πιο πολύ οι δικηγόροι της δουλειάς μας. Ότι πρέπει να υπερασπιστούμε το έργο έτσι κι αλλιώς οφείλουμε γιατί είναι πολύ σπουδαίο και επιστημονικά και παιδαγωγικά κι όλα αυτά οι προεκτάσεις που έχει..

A10 Ίσως οι ρυθμοί της ζωής

A3 ..προβληματίζομαι πάρα πολύ

A10 κάποιους γονείς με πίεση της καθημερινότητας τους βγαίνει σε αυτό αλλά πρέπει να το δουλέψουν οι ίδιοι

A17 Ναι θεωρούνε ότι εσείς που έχετε ένα πολύ πιο μικρό ωράριο, βέβαια δεν μπορούν να φανταστούν τι περνάτε μέσα στο σχολείο, έτσι;

A10 πιο ωράριο και μετά που έχουν να διορθώσουν γραπτά μία εργασία που θα βάλουν.

Α17 ας πούμε οφείλω να ομολογήσω όταν ήρθα πρώτη φορά σε ένα διάλειμμα για κάποιο λόγο δεν υπάρχει αυτό το πράγμα που ζούνε καθημερινά. Όχι λέω - όχι τρεις μήνες διακοπές- πρέπει να κάνουνε έξι μήνες διακοπές! πρέπει να κάνουνε..

Α10 κάθε δουλειά έχει τα θετικά και τα αρνητικά

Α17 για αυτό λοιπόν έχεις ένα πιο ευέλικτο , όχι ευέλικτο, έχεις ένα πιο από άποψη ημερών έχεις λιγότερες μέρες δουλειάς, αλλά η αποφόρτιση είναι που πραγματικά, η ψυχολογική υποστήριξη έπρεπε να έχουν μετά..

Α10 Συγγνώμη εγώ δεν θα μπορούσα να κάνω μία τέτοια δουλειά.

Α17 Εγώ το 'χω πει.

Α3 στην κοινωνική διάσταση είναι περισσότερο αυτό πραγματικά ως επαγγελματίας εκπαιδευτικός προβληματίζομαι πάρα πολύ και για το ρόλο μου μέσα στην τάξη γιατί κακά τα ψέματα όσο περνάν τα χρόνια γίνεται και καλώς θα γίνει αυτό το γνωστικό θα είναι μία κλίμακα και το συναισθηματικό και το κοινωνικό πρέπει. Όχι απλώς να το εντάξουμε αλλά εν τέλει όλη αυτή η ταυτότητα τι χαρακτηριστικά πρέπει να εμπεριέχει; Γιατί δεν υπάρχει στήριξη στον εκπαιδευτικό σήμερα τουλάχιστον ως κλάδος από αυτά που βλέπω εγώ. Οι συνάδελφοι εδώ..

Α10 θεωρώ ότι δουλεύετε λίγο στα τυφλά, όχι στα τυφλά, θεωρώ ότι δεν υπάρχει εεμ κάθε δασκάλα προσπαθεί να αναπτύξει κάποια πράγματα και να βελτιωθεί και τα λοιπά δεν ξέρω αν έχετε κάποια καλούπια να το πω έτσι για το ότι πρέπει να γίνεται αυτό πρέπει να γίνεται το άλλο δεν ξέρω τι γίνεται και επειδή βλέπουμε και διάφορα από δασκάλα σε δασκάλα τεράστιες διαφορές.

Α6 ο τρόπος εννοείτε που διδάσκει ο καθένας είναι διαφορετικός;

Α10 όχι, όχι, όχι. Δεν εννοώ αυτό.

Α6 γιατί τότε, ότι έχουμε διδαχθεί στο πανεπιστήμιο είναι το ίδιο και το τι πρέπει να ακολουθήσουμε σε κάθε τάξη..

Α17 νομίζω ότι πιο πολύ εννοεί

Α οι οδηγίες που έχουμε από το υπουργείο. Αυτό εννοείται ότι έχει να κάνει με τη διδακτέα ύλη.

A10 ας πούμε

A17 πιο πολύ στο πώς αντιμετωπίζεις τα παιδιά νομίζω λέει.

A10 Ας πούμε οι φετινή δασκάλα μας το βλέπει λίγο πιο ολιστικά το παιδί, να το πω έτσι. Πράγμα που δεν το ένιωθα εγώ τουλάχιστον ας πούμε δεν το ένιωθα με την προηγούμενη που ήταν εξαιρετική, που ήταν πολύ καλή. Την πρώτη φορά στη συνάντηση τι είπαν όλοι οι γονείς; να 'έρθουμε και εμείς να μας κάνετε μάθημα; Δηλαδή..

A3 Πολλές φορές όμως οι συνάδελφοι που κάνουν εξαιρετική δουλειά λόγω συστήματος λόγω δομών, χάνεται πολλές φορές το έργο τους. Υπάρχει μία έτσι αδικία. Απλά και εγώ θέλω να σταθώ όχι στο προσωπικό, αλλά το ότι είναι τέτοια η φύση της δουλειάς μας που πραγματικά τους γονείς τους θέλουμε συμμάχους δίπλα μας γιατί ενισχύεται το έργο μας οπότε και όποιες ανταγωνιστικές πλευρές κάποιες φορές που είναι ανθρώπινες τους κατανοούμε, βεβαίως πιο πολλή δύναμη σας δίνουμε και δύναμη μας δίνετε γιατί ο στόχος είναι η ενίσχυση στο παιδί και όταν συζητάμε όπως τώρα αυτή η πολύ ωραία πρωτοβουλία μπράβο Εύα πραγματικά, από την πρώτη στιγμή που το είπατε είναι μία τρομερή ευκαιρία! Νομίζω ότι όλο αυτό ενδυναμώνει όλους το να πει ο ένας τη αντιμετωπίζει με το ένα να πω άλλο τι αντιμετωπίζει με το άλλο γιατί έχουμε μία κοινή κατεύθυνση έτσι έτσι κι αλλιώς όλοι μαζί οπότε..

A4 το ξεχνάμε όμως

A3 ναι

A4 Τα παιδιά είναι στη μέση καμιά φορά Αυτό θέλω να πω ότι καμιά φορά ξεχνάμε και από τη μία και από την άλλη πλευρά στη μέση έχουμε ένα παιδί και το παιδί γίνεται μπαλάκι και κανένας δεν όλοι χαμένοι βρισκόμαστε είμαστε αυτό δηλαδή πρέπει να μάθουμε να πορευόμαστε μαζί να αφήσουμε λίγο στην άκρη την κακία το κουτσομπολιό τη ζήλια και να πορευτούμε για τα παιδιά μας γιατί αυτά είναι το μέλλον τέλος Αυτό είναι το μέλλον μας τα παιδιά σε αυτά ελπίζουμε για κάτι καλύτερο άτομο δεν ξέρω πιο καλά Και σίγουρα οι εκπαιδευτικοί δεν μπορούν να είναι όλοι το ίδιο κάθε εκπαιδευτικός

A4 πως δεν είναι και τα παιδιά ίδια είμαστε αντίθετοι δηλαδή Αλλά να σκεφτόμαστε πώς ήταν η περσινή μας δασκάλα πως είναι η φετινή είναι κάτι διαφορετικό

A8 και θέλουμε να είναι διαφορετικό άτομο δεν ξέρω πιο η προσέγγιση σε μας είναι το πόσο που είμαστε κάθε φορά τους την καινούργια δασκάλα

Α4 θα ήταν βαρετό να είμαστε όλοι ίδιοι

Α17 μα είμαστε διαφορετικοί πάντα διαφέρουμε μεταξύ μας γέλια οπότε δεν υπάρχει σύγκριση δεν μπορείς ποτέ να κάνεις σύγκριση τι ήταν πέρυσι το σκάλα μας είναι φέτος η δασκάλα μας είναι τελείως διαφορετικό πράγμα και το θέμα είναι πως προσεγγίζεις κατευθείαν την καινούργια δασκάλα

Α4 και τι κερδίζεις από κάθε άνθρωπο από κάθε εκπαιδευτικό γιατί σίγουρα κερδισμένος βγαίνεις βγαίνουμε χαμένοι δεν βγαίνουν

Α δεν ξέρω ποιος είναι λέει και τα παιδιά γιατί βλέπουν διαφορετικούς ανθρώπους

Α17 μέθυσαν η ζωή τους θα γνωρίσουμε ένα σωρό διαφορετικούς ανθρώπους και καλό είναι και για τα παιδιά

Α17 δεν μπορεί να γνωρίζουμε ένα συγκεκριμένο πρότυπο και να ναι αυτό πάντα δεν υπάρχει περίπτωση το αλάτι μου συνεχίζει έτσι και τα παιδιά γίνονται καλύτερα και στην καθημερινότητά τους έχουν να αντιμετωπίσουν κάθε φορά κάτι διαφορετικό πώς θα βρουν τις ισορροπίες με την καινούργια δασκάλα με τη γυμνάστρια ε συντονίστρια δύο ωραία να αφήσουμε τους δασκάλους

Α6 Είμαστε πολύ ειλικρινής με τα παιδιά μας δεν γίνεται δηλαδή να μας ακούει το παιδί να λέμε οι δάσκαλοι κάθονται 3 μήνες τι κάνουν το ένα και πού κάνουν εκείνο και μετά και να πάμε να πούμε Το παιδί μας ότι τους εμπιστευόμαστε

Α17 Γενικά δεν μπορούμε να κάνουμε κριτική των δασκάλων και να είναι μπροστά τα παιδιά και μετά η δασκάλα και μετά να έχει ακούσει από πίσω και να έχει κάνει να έχουμε πάει για καφέ Στη γειτόνισσα και να έχουμε πάλι τα φτυάρια Ε δεν γίνεται αυτό ακυρώνουμε τον εαυτό μας δηλαδή θα μας πιστεύει μετά το παιδί χάνει την εμπιστοσύνη του σε μας πάνω από όλα Στο μπερδεύουμε είναι καλή δεν είναι καλή τι μου λέει και αυτή

Α4 και στις μεταξύ τους σχέσεις μετά μπερδεύονται καταλαβαίνετε γιατί μαθαίνουμε τα σε ένα μοτίβο

Α17 Ναι Ότι μπροστά σου λέω αυτό πίσω λέω Το άλλο

A4 πολύ ωραία άρα έχουμε πρόβλημα στις κοινωνικές μας σχέσεις γιατί άλλα λένε μπροστά αλλά λέμε πίσω το παιδί μπερδεύεται και μετά έχει πρόβλημα, πρόβλημα δυσκολεύεται στις διαπροσωπικές του σχέσεις

A17 Ναι γιατί μπερδεύεται

A4 δεν ξέρει

A17 πώς να

A4 δεν ξέρει Δεν έχει αυτές τις άμυνες που έχουμε εμείς και να μπορούμε να φιλτράρουμε καταστάσεις είναι παιδάκια δεν ξέρουν εμείς πρέπει να ετοιμάσουμε κάποια πράγματα

A17 και καλύτερος τρόπος είναι να είμαστε εμείς εντάξει αυτό λοιπόν αυτό το

A4 τελευταίο αυτό νομίζω ότι είναι απαραίτητο

A14 Εγώ γενικά νομίζω ότι έχουμε μπερδέψει λίγο στους ρόλους θα πω εγώ τι πιστεύω κάθε άνθρωπος μπορεί να έχει διαφορετική γνώμη και άποψη. Εγώ πιστεύω ότι τα παιδιά στην ηλικία που μπαίνουν στο σχολείο έχει διαμορφωθεί ο χαρακτήρας τους και η παιδεία τους από το σπίτι, νομίζω τα παιδιά τα φέρνουμε στους εκπαιδευτικούς για να τους μάθουνε Γλώσσα, Μαθηματικά, κάποια μαθήματα κάποια, κάποια πράγματα και όχι το χαρακτήρα τους και την παιδεία που νομίζω ότι παίρνουν από το σπίτι. Οι δάσκαλοι νομίζω ότι καλούνται καθημερινά να ελέγξουν 20 χαρακτήρες διαφορετικούς 20 διαφορετικά παιδιά με συμπεριφορές που οι ίδιοι δεν τις έχουν καλλιεργήσει στα παιδιά τα δικά μας και θεωρώ ότι σε κάποια κακιά συμπεριφορά του παιδιού η τέτοιο προσπαθούμε εμείς οι γονείς να βγάλουμε την ουρά μας απέξω που λέμε λαϊκά και να το ρίξουμε σε εκπαιδευτικούς ενώ καθένας μας γνωρίζει το παιδί που στέλνει στο σχολείο. Μα το έχω τόσες ώρες, τόσα χρόνια τόσα και να μην γνωρίζω το παιδί μου; Άρα νομίζω ότι μέσα μου πιστεύω, ότι θα μου πει η δασκάλα του παιδιού μου το περιμένω να ακούσω, για τη συμπεριφορά του ή για όλα αυτά. Απλά έχουμε μάθει να ρίχνουμε ο ένας τον άλλον τις ευθύνες των άλλων. Ο πιο εύκολος τρόπος είναι ο εκπαιδευτικός των παιδιών μας. Εγώ γενικά έχω ένα παιδί που μιλάει πολύ.

(γέλιο) συμμετέχοντες

A14 Τι γελάς ρε; (σε μία μητέρα που φάνηκε να γνωρίζει) .. και έχει μία πολύ καλή σχέση με τη δασκάλα, όταν λέω καλή σχέση να τα λέει όλα να την εμπιστεύεται δεν με χάλασε ποτέ αυτό

γιατί το κάνω και εγώ στη δασκάλα, αφού την έχει δει το παιδί μου μάλλον σαν ψυχολόγο και με τη σειρά μου την έχω δει και εγώ το ίδιο, οπότε και εγώ καθημερινά θα της εκφράσω τους φόβους μου ή κάτι που με απασχολεί είτε στο οικογενειακό περιβάλλον είτε στο παιδί μου, οπότε μάλλον την έχουμε λίγο εκπαιδευτικό - ψυχολόγο έτσι μέσα στο σπίτι μας και προσπαθούμε να μιλάμε πάντα με τον καλύτερο τρόπο.

(γέλια)

A17 Δεν ξέρω τι φόρτιση φέρνει όλο αυτό στους δασκάλους, το να πρέπει να διαχειριστούν τόσα παιδιά και τόσους γονείς δηλαδή, δηλαδή νιώθω το βάρος πολύ μεγάλο έτσι;

A3 είναι κομμάτι της δουλειάς όχι με την έννοια της δουλειάς

A17 Ναι δεν σου αρέσει η έννοια της δουλειάς

A3 με την έννοια του έργου ότι το παιδί όταν έρχεται έχει ένα οικογενειακό κεκτημένο δεν έρχεται μέσα σε μία γυάλα προστατευμένο χωρίς κανένα ερέθισμα έχει διαμορφώσει σε πολύ σημαντικό βαθμό πολλά στοιχεία τα οποία και εξελίσσονται και ανατρέπονται από εμπειρίες της ζωής.

A17 Ναι σίγουρα αλλά

A3 προσομοιώνουν είναι πιο ευέλικτα από τι είμαστε εμείς θεωρώ ότι θέλει πολύ καλή προσέγγιση και επικοινωνία και καλή προώθηση και καλή διάθεση δεν έχουν όλοι οι άνθρωποι τέτοιες διαθέσεις και εκεί οφείλουμε και πάλι να διαχειριστούμε δεν ξέρω ας μιλήσουν και άλλοι συνάδελφοι γιατί νομίζω ότι μόνο εγώ μιλώ. Εγώ είμαι και νέα στο σχολείο.

A14 νομίζω ότι γενικά θα είναι χαρούμενος και κάποιος εκπαιδευτικός στο παιδί του να όταν εμπιστεύεται και να τον πρήζει καθημερινά και να απαντάει καθημερινώς στο τετράδιο στο ίδιο θέμα κυρία σας αγαπώ, νομίζω ότι μπορεί να κουράζεται να απαντάει κάθε μέρα και εγώ αλλά νομίζω ότι από την άλλη το παιδί βγάζει τα συναισθήματά του το έργο που έχει κάνει αυτός ο άνθρωπος μες στην τάξη τόσο καιρό τόσο χρόνια. Οπότε το παιδί το βάζει με τον καλύτερο τρόπο. Δεν νομίζω ότι θέλει να προσβάλει κάποιον ούτε ότι

A5 το θέλουμε μας αρέσει και το παιδί και ο γονιός

A14 αυτό νομίζω

A5 θέλουμε να σας έχουμε κοντά στις δύσκολες εποχές που ζούμε και το I love you το θέλουμε και το σε αγαπώ (γέλια) όλα.

A4 και τις καρδιές σημειώματα και όλα τα θέλουμε. Αυτή είναι η δική μας επιβράβευση Αυτή είναι.

A14 αυτό πιστεύω και εγώ.

Συντ.2 ωραία. Ποιες πρακτικές νομίζετε ότι θα βοηθούσαν να βελτιωθούν οι συνθήκες φοίτησης των παιδιών σας;

Συντ.1 Διαδικασίες που μπορείτε να συμβάλλετε και εσείς όχι να αλλάξουμε το εκπαιδευτικό σύστημα. Κάτι που μπορούμε να πούμε: τώρα θα το πιάσουμε και θα πούμε ότι μπορούμε να ξεκινήσουμε να κάνουμε κάτι διαφορετικό ένα από αυτά που ειπώθηκαν δηλαδή. Γιατί υπάρχουν πολλά σημαντικά πράγματα· τα οποία θα λάβουμε υπόψη μας φυσικά. Μπορεί κάτι να μην ειπώθηκε και να πιστεύετε ότι θα βοηθούσε και να το καταθέσετε τώρα, όταν ο

A17 Εντάξει τώρα μιλάμε είμαστε κάποιοι άνθρωποι που πραγματικά έχουμε τη θέληση για αυτό και είμαστε εδώ. Υπάρχουν σίγουρα οι γονείς που δεν έχουν τόση θέληση. Ίσως και κάποιοι που.. Αυτοί τώρα πώς προσεγγίζονται και πόσο εκεί θα αλλάξει η προσέγγιση όταν έχει να κάνει εκπαιδευτικός με ένα γονέα που δεν μπορεί να τον προσεγγίσει; Δεν έρχεται στο σχολείο, δεν θέλει να συζητήσει για το παιδί του και πώς στην πολύ σπάνια περίπτωση.. και πώς ένας γονιός που δεν μπορεί να βρει ένα κοινό τρόπο να μιλήσει με τον εκπαιδευτικό -γιατί και αυτό συμβαίνει πολλές φορές - μπορεί να συμβεί..

- μικρή παύση αποχωρεί μέλος από τη συζήτηση

A17 ..υπάρχουν και κάποιοι εκπαιδευτικοί που είναι λιγότερο προσεγγίσιμοι, που δεν ταιριάζουν στη δικιά μου ιδιοσυγκρασία. Για παράδειγμα γιατί και αυτά συμβαίνουν έτσι δεν έχουμε με όλους τους ίδιους ανθρώπους την ίδια χημεία εκεί τι κάνουμε πώς αλλάζει όταν είναι μόνο από τη μία πλευρά η προσέγγιση και από την άλλη δεν υπάρχει καλή επικοινωνία και δεν υπάρχει θέληση από την απέναντι πλευρά είτε είναι σε γονείς ή τους εκπαιδευτικούς; Τι κάνει η αντίθετη πλευρά; και θα ήθελα κάτι να δω πώς μπορούμε..

Συντ.1 να αυτό είναι καλύτερο πιστεύω εγώ να πάει στα εργαστήρια. Υπάρχουν φυσικά απαντήσεις..

A17 Ναι φαντάζομαι ότι υπάρχουν

Συντ.1 ..αλλά νομίζω είναι καλύτερα να γίνει κάτι διαδραστικά, συμμετοχικά.

A3 παιχνίδια ρόλων

Συντ.1 .. και όπως ήδη έχουν δοθεί απαντήσεις μέσα από μία άτυπη συνάντηση πιστεύω δηλαδή ότι κάποιοι έχετε πάρει πράγματα σήμερα

A1 εγώ να ρωτήσω είναι γενικό αυτό που λες αυτό για τον εκπαιδευτικό να είναι έτσι σε όλους τους γονείς ή σε κάποιο συγκεκριμένο άτομο;

A17 Εγώ σαν γονιός δεν έχω πρόβλημα. Γενικά με τον εκπαιδευτικό· δεν είναι συγκεκριμένο δεν μπορώ να ξέρω συγκεκριμένα. Δεν μπορώ να ξέρω αν όλοι οι γονείς θα έχουν

A18 Ναι αλλά άμα έχεις κάποιο θέμα θα μπορούσες να ενημερωθείς και από τους άλλους γονείς πως το βλέπουν

A17 τώρα αυτό είναι μία άλλη κουβέντα το πώς ενημερώνεσαι (γέλια) από γύρω-γύρω δηλαδή είναι λεπτή η θέση.

A15 να είναι λίγο σπασμένο τηλέφωνο

A17 Ναι για αυτό. Ε Για αυτό λέω είναι λίγο διαπροσωπικές σχέσεις και εγώ προτιμώ να είμαι με τον άλλο πρόσωπο με πρόσωπο κι αν έχω κάποιο θέμα να το λύσω άμεσα όχι να αρχίσω το γύρω-γύρω. Εντάξει, δεν ξέρω αν υπάρχουν πρακτικές που πού μπορείς να βολιδοσκοπήσεις στην κατάσταση να το πούμε.

A15 Όχι δεν έχει να κάνει με το κουτσομπολιό έχει να κάνει γενικά ο συγκεκριμένος εκπαιδευτικός, τι σχέση έχει με τους γονείς;

A17 εγώ το έδωσα κι αλλιώς, εγώ το έθεσα ότι και ο εκπαιδευτικός μπορεί να μην μπορεί να προσεγγίσει ένα γονιό. Έτσι το είπα ότι υπάρχει και αυτή η περίπτωση.

A15 Ε ναι μπορεί να έχει να κάνει με τους δυο τους.

A10 να πω λίγο κάτι; Αυτό το πώς θα μπορέσω, ο εκπαιδευτικός να προσεγγίσει ένα γονιό δεν μπορώ να απαντήσω δεν ξέρω. Από την άλλη πλευρά μπορείς να μην έχεις καλή χημεία με τον

εκπαιδευτικό ή το παιδί να μην έχει καλή χημεία με τον εκπαιδευτικό εσύ να μην έχεις πρόβλημα αλλά το παιδί κάτι να βλέπει ότι δεν.. Αυτό δεν σημαίνει κάτι, μα δεν έχουμε καλή χημεία με όλους τους ανθρώπους.

A17 σίγουρα, απλά προσπαθείς να βρεις ένα τρόπο επικοινωνίας.

A10 πώς θα το διαχειριστούμε, αφού είναι ο δάσκαλος θέλει το καλύτερο το ότι δεν.. Σας το λέω επειδή η κόρη μου αντιμετώπισε κάτι τέτοιο και πως το αντιμετώπισα εγώ ο δάσκαλος η δασκάλα σου, θέλει το καλύτερο αν δεν ταιριάζει η χημεία -γιατί εγώ έτσι μιλάω στο παιδί- δεν σημαίνει κάτι. Δεν τα βλέπουμε όλα τα πράγματα με τον ίδιο τρόπο, το αποτέλεσμα μετράει, ότι θέλει ο καθένας. Σίγουρα θέλει το καλύτερο, οπότε θα ακολουθήσει αυτό το δρόμο.

A17 εγώ το έθεσα και από την άλλη πλευρά για το θέμα που πολλοί εκπαιδευτικοί έχουν δυσκολίες στο να προσεγγίσουν γονείς για συμπεριφορά περίεργη στα παιδιά κτλ.

A10 Δεν νομίζω να υπάρχουν πολλές περιπτώσεις

A17 κι όμως υπάρχουν γονείς

A10 Ε όχι. Αν κάποιος δεν ενδιαφέρεται για το παιδί του..

A17 και εγώ αυτό λέω τι πρακτικές μπορούμε να ακολουθήσουμε; Γιατί μπορεί να συμβεί και η μία περίπτωση και η άλλη και είναι κάτι που μονόπλευρα -δηλαδή προσπαθεί μόνο ένας- αν υπάρχει η θέληση και από τις δύο πλευρές σίγουρα κάτι θα βρεις, δεν υπάρχει περίπτωση με τον έναν ή τον άλλο τρόπο ας θα προχωρήσεις πούμε γενικότερα· αλλά υπάρχουν και αυτές οι σπάνιες -δεν θεωρώ ότι είναι πολύ συχνό- αλλά υπάρχουν και αυτές οι περιπτώσεις πραγματικά. Ο ένας προσπαθεί και βρίσκει τοίχο είτε από τη μία πλευρά είτε από την άλλη.


A8 Δύσκολο

A17 δύσκολο, μα για τα δύσκολα θέλουμε βοήθεια. Στα εύκολα, νομίζω το χούμε. Αυτό έτσι το έθεσα..

Συντ.2 Για να το κλείνουμε, να βάλουμε ίσως έτσι ένα-δύο θέματα τα πιο σημαντικά από αυτά που ακούστηκαν στη συζήτηση, για να καταλήξουμε από αυτά που συζητήσαμε αυτά που είπατε, ποια να κρατήσουμε έτσι σαν πιο σημαντικά;

A18 εγώ θα πω στα όρια γενικά γιατί όλοι λίγο έχουμε ένα θεματάκι θεωρώ ότι λόγω της τεχνολογίας λόγω του ότι οι εποχές είναι διαφορετικά πράγματα από αυτά που ζήσαμε εμείς με το τώρα. Φαντάζομαι ότι όλοι οι γονείς με τα όρια σε κάποια κομμάτια μπορεί να δυσκολεύονται.

Συντ.1 η επικοινωνία, η συμπερίληψη, τώρα λέω τι αφουγκράστηκα, διορθώστε με αν κάνω λάθος εκτίμηση.

 Οι συμμετέχοντες γνέφουν καταφατικά

A4 εμένα μου άρεσε και αυτό που ειπώθηκε για τις αξίες. Στο ότι εμείς μαθαίνουμε να σεβόμαστε, έχει χαθεί αυτό.

Συντ.2 έχει να κάνει με την επικοινωνία, με τους κανόνες και είναι μέσα στους κανόνες της επικοινωνίας.

A4 δηλαδή αυτό είναι πολύ σημαντικό δεν σεβόμαστε.

A3 πρόσφατα διάβασα για μία πρακτική που είχε κάνει νομίζω στη Ρόδο ένα Λύκειο. Πήραν λέξεις ηθικού περιεχομένου, για παράδειγμα σεβασμός και καθιέρωσαν εθιμοτυπικές ρουτίνες και τις ανέθεσαν μέσα στο σχολικό πλαίσιο. Ας πούμε, τι σημαίνει σεβασμός; Γιατί κάθε λέξη ο καθένας τη δίνει με άλλο περιεχόμενο. Για το δάσκαλό μπορεί να είναι όταν μιλάει, ο μαθητής να είναι όρθιος ή να μην τον κοιτάει στα μάτια ή οτιδήποτε. Οπότε συμφώνησαν σε κάποιες κοινές συμπεριφορές, οι οποίες υιοθετήθηκαν από όλους. Όταν κατακτήθηκαν αυτές, μετά το σεβασμό έβαλαν κι άλλη λέξη, εκτίμηση και έτσι άρχισε να ανοίγει μία βεντάλια αξιών στο σχολείο ήταν μία πολύ ωραία καινοτομία αυτή που είδα. Απλά το καταθέτω σαν πληροφορία.

A10 πολύ καλό. Πολύ ωραίο.

Συντ.1 και αυτό σχετίζεται κιόλας με τη συλλογικότητα και τη συλλογική νοηματοδότηση που είναι κάτι που θα βγει από αυτά τα εργαστήρια αν λειτουργήσουν και μία προσπάθεια τέλος πάντων να συμμετέχουμε. Δεν αρκεί να το πούμε..

 Οι συμμετέχοντες γνέφουν καταφατικά

Συντ.2 Εξάλλου όταν δουλεύουμε με ομάδες από την πρώτη συνάντηση μπαίνουν οι διαδικασίες λειτουργίας της ομάδας και τα κοινά και οι κοινές αξίες της ομάδας. Είναι σε σχέση

και με αυτό που έλεγα και στην αρχή που χρειάζεται να δημιουργήσουμε κοινότητες. Ομάδες που δεν υπάρχουν πια, οπότε αν δουλέψουμε με αυτό τον τρόπο και εργαστηριακά από τις πρώτες συναντήσεις, η πρώτη συνάντηση θα είναι οι κοινές μας αξίες αλλιώς δεν μπορούμε να πάμε παρακάτω.

Α4 Ναι πολύ καλό.

Συντ.1 Σας ευχαριστούμε πάρα πολύ.

Συμμετέχοντες: και εμείς ευχαριστούμε

Συντ.1 Είναι πάρα πολύ σημαντικό πραγματικά και για εμάς που είστε εδώ πιστεύω για όλους. Δεν ξέρω αν υπάρχει κάποιος που δεν αισθάνεται αυτό το μοίρασμα ελπίζω να το αισθάνεστε.

Συντ.2 Μπορείτε να μας το πείτε με μία λέξη κλείνοντας. Δηλαδή πώς φεύγετε με μία λέξη για να μη σας φάμε άλλο χρόνο.

Α15 το ότι εγώ θα ήθελα κι άλλο κι άλλο κι άλλο κι άλλο κι άλλο!

(γέλια από την υπόλοιπη ομάδα)

Α εγώ θα έλεγα προσμονή

Α χαρούμενη! χαρούμενη και ευχαριστώ!

Α αγωνία για το επόμενο

Α προσμονή

Α και εγώ αγωνία

Α αναμονή! Αναμονή.

Α6 Περιμένουμε τη μαγική συνταγή

Α17 είμαστε σταθεροί πάντως στις απόψεις μας.

Συντ.2 πρέπει να φέρετε και μάγο στις συναντήσεις για ομάδες. (γέλια)

Α Εγώ ανυπομονώ να έρθω

Α14 και εγώ το ίδιο

Α8 Αναμένουμε στην επόμενη συνάντηση

Α ευχαρίστηση

Α ωραία αποτελέσματα

Α17 αισιοδοξία (γέλια)

Α18 λέει εγώ χαίρομαι που μοιραστήκαμε τις όλες τις σκέψεις μας και ανυπομονώ για το επόμενο.

Συντ.2 να πούμε και εμείς

Α17 πείτε μας και εσείς να ξέρουμε τι κάναμε (γέλια)

Συντ.1 και εγώ αισιοδοξία θα πω γιατί με αυτά που διαβάζουμε και ακούμε και βλέπουμε από άλλα παραδείγματα από άλλα σχολεία βλέπουμε ότι είναι συνήθως πολύ μικρή συμμετοχή και συνήθως υπάρχει και μία απαξίωση σε όλα αυτά. Ε και τι θα κάνετε πάλι δράσεις και τι θα γίνει και μου φαίνεται συγκλονιστικό.. Είμαι πάρα πολύ ενθουσιασμένη! Ίσως κάτι παραπάνω από αισιοδοξία.

Α10 είναι και το θέμα του χρόνου, όχι ότι δεν έχουν ανησυχίες και δεν θέλω από οπουδήποτε να πιαστούν να βοηθηθούν. Το θέμα είναι και ο χρόνος και δεν ξέρω τι ακριβώς φταίει έχουν απογοητευτεί; ή δεν έχουνε πολλές προσδοκίες. Δεν ξέρω πάντως δεν μπορώ να πω.. να φανταστώ βασικά πολλούς γονιούς να μη θέλουν. Να υπάρχει αυτό, εμένα ας πούμε με ανησυχεί και για τα παιδιά που κάνει παρέα η κόρη μου ή το αύριο ή που θα κατευθυνθεί η οτιδήποτε και πιστεύω ότι κάτι τέτοιο θα μπορούσε να τη βοηθήσει όχι εμένα μόνο που έτσι κι αλλιώς θα με βοηθούσε αλλά και την κόρη μου. Πιστεύω ότι τέτοιες δράσεις μόνο μπροστά μπορούν να πάνε δεν μπορεί να μη πάρεις κάτι θετικό από όλο αυτό, δεν γίνεται.

Α17 Σωστό

Α10 αυτό λέω.

A17 ακόμα και αν έχεις ξανακούσει κάτι αντίστοιχο κάτι διαφορετικό θα βρεθεί.

A10 και αν είμαστε λίγοι θα ακουστεί. Έτσι θα γίνει.

Συντ.1 Συμφωνώ δεν το υποβαθμίζω σε καμία περίπτωση. Απλά επειδή είναι έτσι η κοινωνία που υπάρχει αυτή η ατομικοποίηση ..

A10 δηλαδή ξέρω γονείς που δεν έχουν έρθει αλλά σίγουρα θα ενδιαφερόταν για κάτι τέτοιο. Μα και εγώ είμαι εδώ σήμερα γιατί έχω άδεια, διαφορετικά τέτοια ώρα είμαστε..

A14 είναι ωραίο όλο αυτό και μακάρι να μπορέσουμε να βρούμε περισσότερο χρόνο.

Συντ.1 πες μας και εσύ μία λέξη

Συντ.2 Εγώ θέλω να σας ευχαριστήσω. Ευχαριστώ, γιατί έχω μία μεγάλη εμπειρία σε συναντήσεις με γονείς και όσο περνάν τα χρόνια εστιάζουμε σε αυτούς που συμμετέχουν και όχι σε αυτούς που δεν έρχονται. Μας πήρε χρόνια να ασχολούμαστε, μα γιατί δεν ήρθανε.. όχι!

(Γέλια) συμμετέχοντες

Συντ.2 .. θα ασχοληθούμε εμάς που είμαστε εδώ, γιατί εμείς μπορούμε να το πάμε παραπέρα και αν πηγαίνουμε καλά μπορεί να φέρουμε και άλλους. Θέλω να σας ευχαριστήσω πραγματικά για αυτή τη συνάντηση γιατί εγώ πήρα πολλά από σας.

Κι εμείς ευχαριστούμε! (συμμετέχοντες).

E.O.B

Απομαγνητοφώνηση

Στην Ο.Ε. συμμετέχουν 16 άτομα

Γονείς – Εκπαιδευτικοί

Συντονίστριες: Αθανασιάδου Ευαγγελία - Στρατάκη Ειρήνη

Δευτέρα 3 Φεβρουαρίου 2020

Τοποθεσία: αίθουσα εκδηλώσεων σχολικής μονάδας, Ηράκλειο Κρήτης

Συντ.1 Ωραία, λοιπόν ας ξεκινήσουμε τώρα με την ομάδα μας, λέγοντας λίγα πράγματα- για να συστηθούμε- για τον εαυτό μας, ας πούμε γνωρίζεστε τώρα όλοι μεταξύ σας;

ε μερικοί γνωρίζομαστε, μερικοί όχι.. (συμμετέχοντες)

Συντ.1 Ας ξεκινήσουμε λοιπόν με το όνομα μας, με τι ασχολούμαστε, αν είμαστε γονέας ή εκπαιδευτικός ή και τα δύο, τα παιδιά μας τι ηλικία έχουν.

A1 γεια σας εγώ είμαι η Η. εγώ είμαι απλά για να κάνω υποστήριξη στην Ε. εδώ πέρα, δεν είμαι ούτε γονέας, ούτε εκπαιδευτικός αυτού του σχολείου, εεεμ είμαι εκπαιδευτικός στο δημοτικό σχολείο του π.Η. στο τμήμα ένταξης δουλεύω. Με την Ε. παρακολουθούμε ένα σεμινάριο μαζί για ένα εργαστήριο, βασικά δύο, κάποιες παιδαγωγικές συναντήσεις για το πως να εισάγουμε στο σχολείο νέες λειτουργίες και πως να καλλιεργούμε την ενσυναίσθηση μεταξύ μας. Εκεί γνωριστήκαμε, οπότε έχουμε κοινή πορεία και κοινό όραμα.


A2 κι εγώ δασκάλα στο ..., 10 χρόνια, παντρεμένη με τρία παιδιά ενήλικες, μια νηπιαγωγό, μια φοιτήτρια και ένας μαθητής-δίνει πανελλαδικές φέτος.

A3 εγώ λέγομαι Μ, είμαι εδώ δασκάλα δέκα χρόνια, στο ..., έχω δύο κορίτσια, εδώ στην Ε' και στην Γ'.

A4 εεε είμαι η Β, είμαι δασκάλα έχω δύο παιδιά το ένα στα δεκατρία και η άλλη εδώ στην Ε' δημοτικού. Είμαι πάρα πολλά χρόνια σε αυτό το σχολείο.

A5 Εγώ είμαι η Ε έχω δύο παιδιά το ένα είναι είκοσι εννέα χρονών έχω και την Ε που είναι ένδεκα. Εε είμαστε μονογονεϊκή οικογένεια με την Ε. Εεεμ αυτό το σχολείο είναι ένα σχολείο που ξεχωρίζει εεμ γιατί η Ε. που αντιμετωπίζει κάποιες δυσκολίες και κάποια θέματα, εδώ πέρα βρήκε ένα πραγματικό σχολείο, δηλαδή με την πραγματική σημασία της λέξης, γιατί πιο μπροστά δοκιμάσαμε και άλλα σχολεία και είχαμε αντιμετωπίσει ένα φριχτό ρατσισμό ...εδώ είναι ένα πραγματικό σχολείο με όλη τη σημασία της λέξης όπως θα έπρεπε να είναι όλα τα σχολεία, θα έπρεπε να είναι ενημερωμένοι, γιατί εγώ σοκαρίστηκα όταν ήρθα σε επικοινωνία με εκπαιδευτικούς σε άλλα σχολεία, της γειτονιάς μου και άλλα κοντινά εε είχα σοκαριστεί. Οπότε ήρθα σε αυτό το σχολείο που ήταν διευθυντής ο κος -- και τότε είπα α υπάρχουν και εκπαιδευτικοί! Υπάρχουν και άξιοι εκπαιδευτικοί δεν είναι αυτό που δυστυχώς βίωσα μέχρι τώρα. Λοιπόν έχω να πω τα καλύτερα για αυτό το σχολείο γιατί δεν ήταν μόνο ο κος διευθυντής που μας καταλαβαίνει, ήταν κι όλοι οι εκπαιδευτικοί, μετά και οι μαθητές που ακολούθησαν κι έχω να πω τα καλύτερα όσον αφορά το σχολείο αυτό. Εεε πάντα ονειρευόμουν, δηλαδή

είχα στο μυαλό μου να γίνει μια τέτοια συνάντηση, κάτι να αλλάξει. Ε να, το σχολείο να πάρει μια άλλη μορφή, να μην είναι αυτό το βαρετό που είναι- για όλα τα παιδιά, μιας τυπικής ανάπτυξης που ψιλό-βαριούνται, είναι βαρετό να αυτή η εργασία η άλλη, καταλαβαίνω τους εκπαιδευτικούς από τη δική τους πλευρά..

 Χειρονομίες και βλέμματα αποδοχής από τους συμμετέχοντες

-συμφωνώ λέει μια εκπαιδευτικός

Α5 Εεε λοιπόν όταν ήρθα σε αυτό το σχολείο, κατάλαβα το τι είναι σχολείο. Αληθινό σχολείο και πάλι πιστεύω πως πρέπει να γίνουν κάποιες προσπάθειες, γιατί ως τώρα λέγαμε, λέγαμε, λέγαμε και μέχρι τώρα δεν έχει υπάρξει μια ουσιαστική πρωτοβουλία να δώσει ελπίδα ότι κάτι, κάτι μπορεί να αλλάξει, έτσι; Βέβαια αυτό πρέπει να το προσπαθήσουμε πρώτα εμείς οι ίδιοι, να ακουστούν κάποιες πρωτοβουλίες, κάποιες δράσεις ούτως ώστε αυτό να πραγματοποιηθεί. Λοιπόν χάρηκα πάρα πολύ, αυτό το σχολείο που να καλύπτει τις ανάγκες των παιδιών της γειτονιάς, αυτό είναι σχολείο, έτσι;! Αυτό στα αυτιά μου ήταν κάτι σαν όνειρο, έλεγα αυτό δεν θα γίνει ποτέ και συνειδητοποίησα ότι υπήρχε αυτό το όραμα στο μυαλό κάποιων ανθρώπων αν γίνει αυτό το σχολείο. Λοιπόν χάρηκα πάρα πολύ με αυτά που άκουσα εδώ απόψε. Ε θα συμμετέχω στην ομάδα. Θα ερχόμαστε με την Ε -γιατί δεν έχω που να την αφήσω θα ερχόμαστε πάντα μαζί.

Μα αυτός είναι ο σκοπός να έρχεστε μαζί (Συμμετέχοντες)

οι γονείς και τα παιδιά συμμετέχουν μαζί (Συμμετέχοντες)

Α5 Λέω ότι μπορεί να υπάρχουν κάποιες συναντήσεις που μπορεί να μη χρειάζεται να συμμετέχουν τα παιδιά.. αχ δεν ξέρω ακριβώς πως θα πράξουμε για αυτό σας το λέω. Γιατί κάποιες φορές μπορεί να συμμετάσχουμε μόνο οι γονείς. Αν είμαστε γονείς και παιδιά μαζί, τότε δεν χρειαζόταν να το αναφέρω. Δίνω το λόγο τώρα στη Δ. πήρα το χρόνο σου..

Α6 Λοιπόν εγώ θα είμαι σύντομη: εγώ έχω δύο παιδιά, ένα στο γυμνάσιο και ένα στην Δ. ..

Συντ.2 Το όνομα σας;

Α6 Δ. Αυτά.

A7 εγώ είμαι η Μ. εεε είμαι μαμά σε αυτό το σχολείο, είμαι κι εγώ πολλά χρόνια σε αυτό το σχολείο, γιατί έχω και μια κόρη η οποία είναι δεκαπέντε χρονών και τέλειωσε σε αυτό το σχολείο. Τώρα ο μικρός μου είναι εδώ, είναι στην ΣΤ δημοτικού, είναι δώδεκα χρονών, αυτά.

A8 Εγώ είμαι η Ε κι εγώ μαμά, έχω ένα κοριτσάκι Ε δημοτικού, εεμ γενικά πιστεύω στις καινοτομίες και σε αυτό που πάτε να κάνετε και κυρίως όταν βασίζεται στο τι ανάγκες έχουν τα παιδιά, γιατί βλέπω ότι αυτό που πάτε να κάνετε, βασίζεται στο να δείτε τι ανάγκες έχουν και να δουλέψετε με βάση αυτό. Οπότε πιστεύω ότι όλες οι νέες μέθοδοι παιδαγωγικοί, αν βασιστούν σε αυτό έχουν μέλλον. Οπότε θα είμαι εδώ κι εγώ με την κόρη μου.

A9 Εγώ είμαι η Β έχω δύο παιδάκια εδώ, Γ και Α, έχω και τις δασκάλες εδώ ..οπότε..

A10 Εγώ είμαι η Δ. έχω ένα παιδάκι εδώ και είναι στην Δ δημοτικού

A11 εγώ είμαι η Ε, είμαι η μαμά του Δ και της Σ. Ο Δ. πηγαίνει στην Δ και η Σ στην Α. εεεμ αυτά.

A12 εγώ είμαι η Π. έχω παιδάκια στο κοντινό σχολείο, όχι εδώ βίωσα την εκπαίδευση της ενσυναίσθησης σε ένα από τα παιδιά μου και είδα ότι το παιδί μπορεί μεν να μην είναι ο άψογος μαθητής αλλά είναι ένα παιδί που συνεργάζεται στο σπίτι και καλύπτει πολλά κενά τα οποία δυστυχώς- στα ανθρώπινα μέτρα- έχουν χαθεί στις μέρες μας και το υποστηρίζω.

A13 εγώ είμαι ο Α. είμαι μπαμπάς δύο παιδιών το ένα είναι μικρό δυόμισι δεν παίζει ακόμα εδώ, το άλλο όμως είναι στην Α δημοτικού.

A14 Εγώ είμαι η Α. είμαι η μαμά της Χ που πάει στη Β δημοτικού και είμαι νηπιαγωγός που επέλεξα να μη δουλεύω φέτος, οπότε έχω χρόνο.

A15 Εγώ είμαι η Π. είμαι η μαμά του Μ. πάει Δ δημοτικού εδώ στο σχολείο.

A16 κι εγώ είμαι η Δ. είμαι δασκάλα εδώ στο σχολείο πάρα πολλά χρόνια, όπως η κα Β. μάλλον από το 2005, αλλά δεν είμαι σίγουρη, Εεε έχω δύο παιδιά τα οποία είναι πολύ μεγάλα τώρα.. δηλαδή σε λίγο ο γιός μου, θα έχει αρχίσει-έχει ήδη αρχίσει να δουλεύει -ο ένας. Εεε και γενικά μου αρέσει να κάνω καινούργια πράγματα, μ' αρέσει να ακούω, να μιλάω, να συνεργάζομαι και πιστεύω ότι εδώ θα κάνουμε ωραία πράγματα. Αυτό.

-Συντ.1 Πεξ μας κι εσύ αν θέλεις..

ναι, ναι πείτε μας κι εσείς (Συμμετέχοντες)

Συντ.2 (γέλια) εε εντάξει. Εγώ συμμετέχω με την ιδιότητα της ομάδας που θα συνεργαστεί μαζί σας -θα συνεργαστούμε όλοι μαζί κι εγώ το βλέπω με πολύ ενδιαφέρον και θα ήθελα πολύ να συμμετέχω, εε έχω ένα παιδί που πηγαίνει Β δημοτικού, που αν.. ε σκέφτομαι να τον φέρω ...οπότε θα συμμετέχω κι εγώ εκτός από την ιδιότητα στέλεχος πρόληψης και ως μαμά.

Συντ. 3 Εγώ είμαι η Σ. κι εγώ δουλεύω με την στο ΚΕΣΑΝ, εγώ δεν έχω παιδιά, εεε εμένα μου άρεσε πάρα πολύ η ιδέα αυτή της Ε η οποία είναι κάτι που ούτως η άλλως ταιριάζει στο χώρο της δουλειάς μας. Είναι κάτι που δεν το έχουμε δοκιμάσει ξανά σε άλλο σχολείο-τόρα ακούστηκε στην αρχή πιλοτικά γίνεται και σε αυτό το σχολείο και σε ένα άλλο την ίδια περίοδο- τώρα ξεκίνησε. Εεεε και μου άρεσε και το κομμάτι της τέχνης που μπαίνει μέσα σε όλο αυτό. Οπότε γενικά είμαι πολύ περιεργη να δω πως θα πάει και χαίρομαι πάρα πολύ για όλη αυτή την ιδέα ..

A12 Να μας το διευκρινίσετε λίγο αυτό το θέμα της τέχνης, γιατί το είπαμε λίγο αόριστα. Κι εγώ είμαι συντηρήτρια έργων τέχνης, με αφορά.

Συντ.1 Θέλετε να το πούμε μετά όμως;

A12 ναι μετά βεβαίως.

Συντ.1 Εμένα με λένε Ε. κάνω εικαστικά στο σχολείο αυτό και στο .. είμαι από τη Θεσσαλονίκη, έχω έρθει εδώ με τον άντρα μου, θέλουμε να μείνουμε εδώ, μας αρέσει πάρα πολύ, νομίζω αυτά.. δεν έχω ακόμα παιδάκια. Βασικά έχω πάρα πολλά παιδάκια..

έτσι ναι (Συμμετέχοντες)

έχεις δίκιο (Συμμετέχοντες)

Συντ.1 και τα αγαπώ πάρα πολύ ..οπότε εντάξει..

και αυτά σας αγαπούν πολύ (Συμμετέχοντες)

Συντ.1 ευχαριστώ! Εεεμ αφού κάναμε τώρα μια πρώτη γνωριμία θα περάσουμε τώρα σε κάποιες ερωτήσεις, αλλά δε χρειάζεται να απαντάει κάποιος που δεν αισθάνεται ότι θέλει να ανταποκριθεί σε αυτή την ερώτηση. Η πρώτη ερώτηση λοιπόν αφορά στο πως είναι η

επικοινωνία σας με την οικογένεια σας και τους συγγενείς σας, αν έχετε επαφή με τους συναδέλφους και τους γείτονες σας, όποιος θέλει.. να κάνει ένα τέτοιο μοίρασμα

A7 Με την οικογένεια μου προφανώς, με το σύζυγο και τα παιδιά μου εντάξει έχουμε την επικοινωνία που φαντάζομαι έχουμε όλοι στο σπίτι καθημερινά, με τις δυσκολίες της και τα θέματα της τέλος πάντων.. Σε ότι έχει να κάνει με τα υπόλοιπα μέλη της οικογένειας, έχω στηριχτεί πάρα πολύ στη βοήθεια των δικών μου, αλλά και το γονιών του συζύγου μου, γιατί ως εργαζόμενη μητέρα χρειάστηκε πάρα πολλές φορές να προσέχουν τα παιδιά μου, ακόμη και τώρα που τα παιδιά μου είναι μεγάλα, τα περισσότερα μεσημέρια μαγειρεύει η μαμά μου ή η πεθερά μου ας πούμε, δεν υπάρχει θέμα (γέλιο) κι έτσι έχω την ευκαιρία να τους βλέπω καθημερινά σχεδόν, οπότε έχουμε μια αρκετά καλή επικοινωνία. Εεεμ με τους συναδέλφους μου.. εργάζομαι σε μια μικρή εταιρεία και παλιότερα ήμασταν σε μια μεγάλη πάλι (γέλιο) πάλι είχαμε μια πάρα πολύ καλή επικοινωνία, περνάμε πάρα πολλές ώρες μαζί, είμαστε άνθρωποι της ίδιας ηλικίας, ήμασταν πολλά χρόνια μαζί. Εεεμ έχουμε περίπου ίδια ηλικία και άρα μεγαλώνουμε όλοι μαζί, περάσαμε όλα τα στάδια μαζί. Εεε με τους γείτονες μου δεν μπορώ να πω ότι έχω ακριβώς την ίδια επικοινωνία(γέλιο). Έχω πολύ καλές σχέσεις μαζί τους, τους γνωρίζω όλους, δυστυχώς τους βλέπω ελάχιστα. Γιατί είμαι ελάχιστες ώρες στο σπίτι μου και άρα υπάρχει ένα θέμα εκεί. Εεεμ αυτά.

A16 Η σχέση μου με τα άτομα της οικογένειας μου θεωρώ ότι είναι αρκετά καλή, συχνή και με τους γιους μου, ο γιός μου που έχει φύγει υπάρχει επιθυμία χωρίς να γίνεται καταπιεστική - είτε από τη μια μεριά, είτε από την άλλη- εεμ με τα άτομα της οικογένειας αρκετά συχνή και με τα μεγαλύτερα άτομα όπως είναι η μητέρα μου που ζει ακόμη, γιατί ζούνε οι γονείς μου. Εεεμ με τα άτομα της οικογένειας του συζύγου ο οποίος δεν είναι από εδώ, έχουμε πολύ καλή σχέση, είναι από πάνω από την Πελοπόννησο και επίσης και με τους γείτονες έχω μια πού καλή επαφή γιατί τα παιδιά μας-η γειτονιά μου είναι πάνω από την πλατεία Σινάνη και τα παιδιά μεγάλωσαν σε μια γειτονιά που είχε πάρα πολλά παιδιά της ίδιας ηλικίας και έπαιζαν πάρα πολύ συχνά μαζί, οπότε εεμ ήμασταν κι εμείς-και οι γείτονες δηλαδή-μια κοινότητα, μικροκοινότητα εκεί της γειτονιάς και ήμασταν μαζί στα κλασικά όπως ένα χωριό και θάνατο και γάμο και αρραβώνες-το ζήσαμε δηλαδή αρραβώνα στη γειτονιά, στη μέση του δρόμου-του στενού μας, φανταστείτε. Ναι έτσι είναι και έχουνε φτιάξει τα παιδιά μου στο οικόπεδο σπιτάκι με παλέτες με τους φίλους τους -της γειτονιάς, αυτό. Τέτοια πράγματα και συνεχίζεται ακόμα και μου αρέσει. Η επαφή που σε κάνει να νιώθεις ασφαλής στο χώρο σου και με τους συναδέλφους φυσικά, έχω πολλά χρόνια εδώ -είναι φυσιολογικό να έχω χτίσει σχέσεις περνάμε πολύ ωραία

A2 έτσι είναι αυτές οι σχέσεις.. τόσα χρόνια.. οικογένεια!

A4 οικογένεια..

A16 τη νιώθεις οικογένεια. Μπράβο! Σωστό!

A3 Το καλό με το σχολείο.. μπορώ να διακόψω; το καλό με το σχολείο είναι ότι επειδή είμαστε πολλά χρόνια όλοι μόνιμοι, είναι οι σχέσεις λίγο πιο οικογενειακές. Οπότε αυτό μερικές φορές έχει και τα καλά του... (γέλια) & (γέλια ομάδας) έχει και τα αρνητικά του βέβαια.. γιατί.. αυτό. Οι συγκρούσεις ας πούμε δεν λείπουν έτσι; Κι αυτό είναι σημαντικό, α συγκρουόμαστε μεταξύ μας, αλλά το καλό είναι ότι αγαπιόμαστε κι εύκολα...

A2 ..μεγαλώνουμε μαζί!

A7 έτσι είναι..

A16 ε το μεγαλώνουμε μαζί το έχει κι αυτό(γέλιο)

A14 Εεεμ για μένα η οικογένεια έπαιξε πάρα πολύ σημασία και έννοια, από την πρώτη στιγμή που ήρθαμε με τη Χ. στο σχολείο αυτό, γιατί συν έπεσε με το διαζύγιο μου, οπότε αλλάξαν πολύ οι ισορροπίες εεεμ δεν έχω αυτή την αίσθηση που είχα πριν στο μυαλό μου για την οικογένεια, αλλά οικογένεια είναι πιο μεγάλη πια για μένα και χωράει και τους συγγενείς που ήτανε πιο μακριά και τους φίλους που έχουμε επιλέξει να έχουμε. Εεε κι έχουν γίνει πολύ οικογένεια μας οι πολύ αγαπημένοι μας φίλοι και οι δικοί μου και της Χ που είναι κι αυτοί οικογενειακοί. Εεεμ με τους συναδέλφους μου είμαι πάρα πολύ καλά γιατί έφυγα από το σχολείο, από εκεί που δούλευα -οικειοθελώς-οπότε δεν έγινε κάποιο θέμα-πηγαίνω τους βλέπω, χαίρομαι πολύ. Δούλευα δεκαπέντε χρόνια εκεί, οπότε είναι και εκεί οικογένεια μου. Ε και με τη γειτονιά επίσης είναι άψογα τα πράγματα, γιατί είναι μια μικρή πολυκατοικία, οπότε γνωριζόμαστε μεταξύ μας και δεν είναι ένα αχανές πράγμα που δεν ξέρεις πότε μπήκε ο ένας πότε βγήκε ο άλλος, οπότε έχω και πολύ βοήθεια μ' αυτό. Και από τους γονείς μου επίσης -όχι τόσο πρακτική που είναι πολύ καλοί, αλλά κυρίως ουσιαστική και συναισθηματική. Αυτά από 'μένα. Αλλά ναι, οικογένεια πια είναι δύο άτομα. Μπορεί να γίνεται, να είναι και αυτό.

A4 Εγώ είμαι πολύ καλά με την οικογένεια μου, μιλάμε πολύ, γελάμε, μαλώνουμε(γέλια)


είναι όλα στη ζωή(Συμμετέχοντες)

A4 Ζω σε μια γειτονιά που μεγάλωσα εκεί. Εεε η πολυκατοικία μας είναι οικογενειακή με θεία, μαμά, τον ξάδερφό μου, ζω σε μια γειτονιά που ανήκει το σχολείο, μένουνε συνάδελφοι, παιδιά ..(..).. εεμ θα ήθελα να βλέπω πιο συχνά τους συγγενείς μου -εννοώ ξαδέρφια -δεν μου δίνεται αυτή η δυνατότητα δηλαδή με τον ξάδερφο μου μένουμε στην ίδια πολυκατοικία... πολλές φορές περνάει και εβδομάδα να συναντηθούμε αλλά είναι έτσι οι ρυθμοί της ζωής που το..

A16 θεωρείς φυσιολογικό

A4 ναι έτσι.

A13 να συμπληρώσω λίγο κάτι πάνω σε αυτό.. Γιατί εμείς ζήσαμε σε μια γειτονιά σαν αυτή. Σε κάποια τέτοια γειτονιά ήμασταν, μεγαλώσαμε μέσα στην γειτονιά και τώρα είναι τελείως άλλη η μορφή της δηλαδή είναι αυτό που είπε. Ναι μεν είμαστε όλοι γύρω, είμαστε πολύ καλά, αλλά τα παιδιά δεν μπορούν να βγουν έξω να παίζουνε...

 μιλάνε όλοι μαζί και δεν ακούγεται καθαρά η θέση του καθενός ..(..)...

A13 ...και δεν έχουμε όμως αυτό το πράγμα. Δηλαδή συνομήλικα...(..)...

Εδώ καλά-καλά δεν προλαβαίνουμε να δούμε τους δικούς μας (Συμμετέχοντες)

A8 κι εμείς το ίδιο μεγαλώσαμε, σε τέτοια γειτονιά, όμως τώρα η γειτονιά μας δεν έχει παιδιά. Ενώ ακόμα το έχουν κρατήσει οι γείτονες, θα μου χτυπήσουν την πόρτα, θα μου πουν-όταν τελειώνει ας πούμε το καλοκαίρι, θα μαζευτούμε απόψε το βράδυ έχουμε τραπέζι και βγάζουμε έξω τα τραπέζια- είμαι η μόνη σ αυτή τη γειτονιά προς το παρόν είμαι η πιο μικρή.. και μαζευόμαστε έξω οι γείτονες, τρώμε, πίνουμε ένα βράδυ, ότι τελείωσε το καλοκαίρι ας πούμε, το κάναμε παλιότερα το κάνουμε ακόμα και τώρα.

A9 ε τώρα τα παιδιά δεν παίζουν έξω, εμείς μεγαλώσαμε έξω και τώρα

A8 έχω βρει άλλη λύση εγώ πέρυσι πήρα το παιδί και ήμασταν ένα μήνα στο χωριό της γιαγιάς μου. Αλλά αυτή η γειτονιά είναι..

A11 Εγώ λοιπόν ζω σε μια τέτοια γειτονιά, αισθάνομαι πάρα πολύ τυχερή γιατί τα παιδιά μπορούν να κατέβουν να παίζουν. Ε πρόσφατα, δυστυχώς χάσαμε ένα κομμάτι της γιατί έγινε ένας παιδικός σταθμός, όπου μέσα σε αυτό το χωράφι τα παιδιά είχαν κάνει σπίτι με παλέτες και περνούσανε εξαιρετικά. Εεε είναι γύρω στα οκτώ παιδιά, εεε όπου αρκεί να ακούσεις μια

φωνή -μόλις ακούσουν τη φωνή έχουν όλα κατέβει κάτω. Μου αρέσει πάρα πολύ γιατί αισθάνομαι ότι έχουν μια ελευθερία η οποία βέβαια είναι ουτοπική γιατί παίζουν μες τα αμάξι έτσι; Αλλά παρόλα αυτά είναι μια ελευθερία για αυτά και μου αρέσει επίσης που νιώθουν τα υπόλοιπα παιδιά τόσο άνετα, ώστε να ανέβουν στο σπίτι μου, χωρίς να πρέπει να ρωτήσουν ‘‘μπορώ να ανέβω;’’ Είναι τελείως φυσικό ότι ξαφνικά θα ανέβουν στο σπίτι γιατί αποφάσισαν να αλλάξουν παιχνίδιας πούμε, να πάρουν κάτι άλλο να κατέβουν και μου δίνει κι εμένα την αίσθηση της γειτονιάς. Θυμάμαι λοιπόν όταν είχα πάει -δέκα χρόνια πριν- θυμάμαι Ζ το δικό σου παιδί που έπαιζε, εκείνη η παρέα λοιπόν, όπου εγώ είχα νεογέννητα και έλεγα ‘‘καλά ρε παιδιά, όλη μέρα είναι έξω τα παιδιά;’’ Δεν μπορούσα ακόμα να καταλάβω την ανάγκη..


A8 γιατί εμείς πως μεγαλώσαμε;

A11 κι εγώ έτσι μεγάλωσα... αλλά εκείνη την περίοδο δεν με βόλευε γιατί είχα μωρά (γέλιο) και έπαιζαν από κάτω..

A8 εγώ πολύ λυπάμαι για το παιδί μου..

A2 τότε ήταν η αλάνα

A8 εμείς λέγαμε κατεβείτε στο γκαράζ να παίξετε.. στο γκαράζ ..

 Μιλάνε όλοι μαζί ταυτόχρονα, γελάνε, λένε αναμνήσεις κλπ.

A11 πραγματικά μεγάλο αυτό. Ακόμη και αυτό το ότι μπορεί να πάρω το παιδί μιας γειτόνισσας από το σχολείο, ή μπορεί να πάρουν το δικό μου το παιδί από το σχολείο, με κάνει να νιώθω ανθρώπινα

Ναι (Συμμετέχοντες)

A16 φέτος θα πάμε στον πρώτο γάμο παιδιού της γειτονιάς, από τα παιδιά εκείνα.

Συντ.1 Οπότε πάμε από τη γειτονιά που μένουμε στη γειτονιά του σχολείου, πως εκτιμάτε την εμπλοκή σας στο σύλλογο του σχολείου; Ή ανήκετε σε κάποιους άλλους συλλόγους;

(γέλια) (Συμμετέχοντες)

Άτομο2 ο σύλλογος πάντως εδώ είναι πολύ δραστήριος σε όλες τις εκδηλώσεις συμμετέχουμε, παραστάτες και εμπλέκονται ας πούμε και την ώρα της διδασκαλίας τα Χριστούγεννα ας πούμε..

Συντ.3 είναι καλό ο καθένας να εστιάσει στη δική του εμπλοκή στο σύλλογο που ανήκει δηλαδή οι γονείς στο σύλλογο γονέων και κάπου αλλού, οι εκπαιδευτικοί στο σύλλογο εκπαιδευτικών και κάπου αλλού.. Δηλαδή για το δικό τους.. εμπειρία να μιλήσουν

(γέλια ομάδας, ψίθυροι, σχόλια)

Α14 εγώ κάνω εικαστικά στο σχολείο το απόγευμα, τις Τετάρτες μέσω του συλλόγου και δεν έχω λόγια με το πόσο πολύ ευχαριστημένη είμαι και με την συνεργασία και με την ανταπόκριση και με τα πάντα. Επίσης ήμουν εδώ και τα Χριστούγεννα, δηλαδή στο μάθημα της κα Ζ. μπήκα στο μάθημα και κάναμε εικαστικά με τα παιδιά για το παζάρι

Α2 με βοήθησε ο γονέας, η μαθήτρια ήταν χαρούμενη ας πούμε που η μαμά της ήταν στην τάξη και είχαμε αυτή τη..

Α14 οπότε όλο αυτό ξέρω ότι έχει πολύ θετική έκβαση πάντα. Αλλά από το σύλλογο ειλικρινά δεν έχω λόγια και με τη συνεργασία και με τη συνέπεια και με όλα. Ότι ζητήσω, ότι.. ευχαριστώ τόσο πολύ κορίτσια..

Α11 να είσαι καλά κι εμείς ευχαριστούμε! Εγώ λοιπόν ανήκω στο σύλλογο τα τελευταία τρία χρόνια. Το πρώτο τηλέφωνο που έκανα ήτανε στη Μ. Όπου τη ρώτησα τι πρέπει να κάνει κάποιος στο σύλλογο -γιατί πραγματικά δεν είχα ιδέα, εεε της είχα πει βέβαια ότι δεν έχω πολύ χρόνο..

Α7 (γέλιο) ναι, το έχω δει αυτό..

Α11 Στην αρχή πρέπει να πω ότι ήταν λίγο παράξενα, γιατί κι εγώ η ίδια δεν ήξερα πως έπρεπε να σταθώ μέσα στο σύλλογο. Όμως σχετίζεται με την γειτονιά, γιατί πραγματικά στο σύλλογο, έχοντας ένα κοινό σκοπό, μπορεί να μη το πετυχαίνεις με όλα τα άτομα πάντα εεε αποκτάς μια οικογένεια, εε και μας είπε πρόσφατα κάτι μια δασκάλα του σχολείου, το οποίο ήταν μεγάλη αλήθεια, ότι τελικά αυτό σου μένει από το σύλλογο, οι σχέσεις που κάνεις και το τι μοιράζεσαι με τα άτομα και για μένα αυτό ήταν το πιο ουσιαστικό. Εεε ο σύλλογος έχει και καλά και κακά, γιατί πολλές φορές αισθάνεσαι ματαιωμένος -γιατί προσπαθείς πάρα πολύ για να επιτύχεις κάτι, χωρίς να έχεις την ανάλογη συμμετοχή- όπως κάτι αντίστοιχο σημερινό. Εεε

όμως νομίζω ότι τελικά, αυτό που πρέπει όλοι να καταλάβουμε, είναι για ποιόν το κάνουμε. Το κάνουμε για εμάς ή το κάνουμε για τους άλλους; Εεε και στη δική μου περίπτωση να πω, ότι με έμαθε να οριοθετώ -ότι μέχρι εκεί μπορώ. Γιατί είμαι ένας άνθρωπος που δίνεται. Προτιμώ να κόψω ώρες από τον προσωπικό μου χρόνο και να τις αφιερώσω κάπου και εκεί πρέπει να βρεις μια ισορροπία, αυτή ήταν η εμπειρία μου εμένα από το σύλλογο.

Α8 εμένα με κάλυψες..

Α7 Ομολογώ ότι δε βρήκε την ισορροπία ποτέ..(γέλια) Είναι δεδομένο ότι δεν έχει βρει την ισορροπία και αφιερώνει πολύ περισσότερο χρόνο στο σύλλογο απ' ότι στην προσωπική της ζωή. Την εκμεταλλευόμαστε λίγο. Εγώ το είπα από την πρώτη ώρα που με πήρε τηλέφωνο, δηλαδή στην παλιότερη του συλλόγου μας πρόεδρο, της είπα, ‘βρε, βρέθηκε ένα κορόιδο να βοηθάει στο σύλλογο’. Μου βγήκε πολύ καλό το κορόιδο.

(γέλια - φιλικό κλίμα) (Συμμετέχοντες)

Συντ.1 Ωραία και ας περάσουμε σε μια πολύ ουσιαστική ερώτηση: Πως φαντάζεστε τη συμμετοχή σας στα εργαστήρια που αναμένεται να ξεκινήσουν, τι θα θέλατε να συναντήσετε σε αυτά;

Α7 το θέμα είναι πως το φαντάζεσαι εσύ..

(γέλια) (Συμμετέχοντες)

Α13 Νομίζω ότι θα ήταν καλό να δώσουμε ένα ξεκίνημα

Α8 δεν έχουμε καταλάβει ακριβώς περί τίνος πρόκειται, δηλαδή λίγο πιο συγκεκριμένα..

Α13 να κάνουμε ένα ξεκίνημα.

Α8 έχω μια πρόταση πάνω σε αυτό: Να βάλουμε τα παιδιά μας να γράψουν τι θέλουν, καταρχάς και με ένα βιογραφικό, να παρουσιάσει κάθε γονιός τι αρέσει σε κάθε παιδί ας πούμε. Ο γονέας να γράψει κάτι για το παιδί του και το παιδί να.. τι του αρέσει, πως το φαντάζεται, γιατί η φαντασία ανήκει πιο πολύ στα παιδιά. Οπότε μπορούμε να κάνουμε κάτι τέτοιο για αρχή, αυτή είναι η δική μου πρόταση μπορεί

Συντ.1 Αυτό το κάναμε ήδη στα εικαστικά για να αλλάξουμε το μάθημα

A8 A!! το κάνετε!! Αυτό σημαίνει ότι..


Συντ.1 ναι το κάναμε για το μάθημα, τώρα μπορούμε να το κάνουμε για τα εργαστήρια

A8 ναι γιατί τώρα το πως το φανταζόμαστε εμείς...


Συντ.1 ναι είναι πάρα πολύ ωραία ιδέα, εμείς θέλουμε όμως και εσάς!

A16 ναι εγώ θέλω! Έχω φαντασία κι εγώ παιδάκι είμαι! Γιατί μπορεί να είμαι και δασκάλα, αλλά είμαι και παιδί ταυτόχρονα και κρατιέμαι παιδί -να 'ναι καλά τα πρωτάκια μου. Εεεμ και θέλω να έχω φαντασία, δεν θέλω να την κόψω την φαντασία και φαντάζομαι πάρα πολύ χαμόγελο – σε ό,τι κάνουμε, σε ότι εργαστήριο και να κάνουμε, φαντάζομαι εεεμ- δεν μπορώ να το οριοθετήσω εντελώς- σκέφτομαι και.. μπορώ να φανταστώ.. είναι το χαμόγελο, η .. η όρεξη και το .. τη.. το πάθος που θα γίνεται κάτι. Δηλαδή νιώθω ότι θα γίνει κάτι, με πολλή όρεξη, με πολύ πάθος και πολύ χαμόγελο, αυτό. Μόνο αυτό φαντάστηκα, δηλαδή αυτό είδα. Τώρα όλα τα άλλα είναι, θεωρώ ότι είναι στο χέρι μας, γιατί έχω πάρα πολλές ιδέες φυσικά, θα τις πω πιο μετά όταν θα πούμε όλοι τις ιδέες μας.

A8 απλά να έχει κάποιο αποτέλεσμα, δηλαδή εγώ θέλω να.. είναι χρήσιμο αυτό που θα γίνει.

 Μιλάνε όλοι μαζί και ανταλλάζουν ταυτόχρονα σκέψεις -κάποιες φωνές χάνονται

A5 πρώτα θα παίξω και μετά θα ανεβάσω τον πήχη

 Μιλάνε όλοι μαζί με ενθουσιασμό

A16 Να πω κάτι, με τα μέλη της βιβλιοθήκης σκεφτόμαστε να κάνουμε ένα άνοιγμα στη γειτονιά, δηλαδή θα είναι μια βιβλιοθήκη -όχι μόνο για τα παιδιά του σχολείου, αλλά και για τους γονείς και για τους γείτονες.

A8 μπράβο!

A16 Θα θέλαμε λοιπόν να φτιαχτεί κάτι μες τη βιβλιοθήκη, στο χώρο της βιβλιοθήκης, να εμπλακούν τα παιδιά, ε να εμπλέξουμε τους γονείς τους, οπότε να γίνει κάτι και θα ήθελα δηλαδή το εργαστήρι –ένα από τα εργαστήρια αυτά, θα μπορούσε να ήτανε κάτι τέτοιο. Αυτό το προτείνω εγώ, πιστεύω ότι τα ίδια τα παιδιά -θα τους άρεσε κάτι τέτοιο, αλλά θα τα ρωτήσουμε και θα δούμε.

A13 να πω λίγο κάτι , όλες οι διαδικασίες, τα εργαστήρια που θα γίνουν, να βοηθήσουν και λίγο τα παιδιά να νιώσουν την έννοια του συνόλου. Δεν θα ήθελα να είναι δραστηριότητες καλλιτεχνικές που να είναι ατομικές. Δηλαδή να μπορεί να εκτελεστεί ατομικά από το σύνολο. Δηλαδή μια ζωγραφιά κάνε εσύ, μια ζωγραφιά κάνε εσύ κλπ. Δεν θα κερδίσω τίποτα. Δεν θα κερδίσω από το συγκεκριμένο εργαστήριο κάτι. Θα ήθελα λοιπόν κάτι το οποίο θα είναι

A8 συνεργατικό

A13 δηλαδή το παιδί, να μπει στη διαδικασία να συνεργαστεί με το άλλο παιδί και να παράγουν μια ζωγραφική μαζί, παράδειγμα έτσι..

A? Ακόμη και σε μαθησιακό κομμάτι αυτό έγινε πάντως, στο τμήμα του γιου μου, έχω να πω, ήρθε ο συμμαθητής του, κάμαν μια ομάδα και του λέω που έχεις εργασία παιδί μου; Μου λέει στα εικαστικά. Κάνετε στα εικαστικά εργασίες; Μου λέει θα την κάνουμε μαζί.

A13 ναι αυτό , αυτό θέλω να πω. Να νιώσουν τα παιδιά πιο δεμένα μεταξύ τους, να νιώσουνε κομμάτι, όχι μεμονωμένη οντότητα.

A16 αυτό είναι το βασικό

A13 ναι και ίσως το χρειάζονται αυτό. Ίσως και κάποια άτομα το χρειάζονται λίγο παραπάνω αυτό.

A16 Είναι πολύ βασικό γιατί έτσι σβήνεις αυτό που έχει φτιάξει όλη η κοινωνία, αυτό τον ανταγωνισμό και

A13 ναι αυτό ρε παιδί μου!

A16 Αυτό που δεν αντέχω πια.. και πιστεύω ότι πότε επιτέλους!! Πιστεύω ότι κάποτε πρέπει να γίνει μια αρχή! Μια αρχή από κάπου..

A1 εγώ θέλω να σας καταθέσω μια εμπειρία, φέτος στο σχολείο δεν έχουμε δάσκαλο για τα εικαστικά γιατί η δομή του σχολείου για το υπουργείο μετριέται σε νούμερα και ώρες και όχι σε τέτοιες ανάγκες.. Πως φέτος υπάρχει μια μεγάλη διαφορά σε αυτό το κομμάτι, στα παιδιά. Δηλαδή εμείς οι δάσκαλοι δεν ξέρουμε να κάνουμε εικαστικά, δεν είμαστε εικαστικοί. Μπορεί κάποιος να έχει πολύ ιδιαίτερες σπουδές για να ξέρει να κάνει εικαστικά και πραγματικά είναι σπουδαίο! Τα παιδιά εκφράζονται..

A2 είναι πιο ευχάριστο για τα παιδιά

Συντ.1 υπάρχει κάποια άλλη ιδέα;

A14 εγώ φαντάζομαι λίγο περισσότερη κίνηση, μαζί με γονείς και παιδιά, δηλαδή σωματική έκφραση; Εεμ χορό; Αλλά κίνηση και επαφή σωματική γιατί οι άνθρωποι πια δεν ακουμπιόμαστε και όπως εδώ. Δεν μπορούμε να 'ρθούμε πολύ κοντά.

A13 Για δύο μήνες καλύτερα να μην ακουμπιόμαστε(γέλια)

Μάσκες (Συμμετέχοντες)

πολύ Dettol και μάσκες (Συμμετέχοντες)

ας το κάνουμε τον Απρίλη (Συμμετέχοντες)

A14 Δεν μπορούμε να μιλάμε για ενσυναίσθηση, αν δε μπορούμε να πιάσουμε τον άλλον έτσι (σηκώθηκε και άγγιξε το άτομο δίπλα της) χωρίς να νιώσουμε άσχημα που το κάναμε, ή να προσέχουμε πολύ τον προσωπικό μας χώρο. Αυτό. Νιώθω και σαν εκπαιδευτικός το έχω δει, αλλά το βλέπω και γύρω μου. Είναι μεγάλη ανάγκη πια να έρθει η τριβή του σώματος

Ναι (Συμμετέχοντες)

η επαφή (Συμμετέχοντες)

Συντ.2 Ωραία


Συντ.1 πάρα πολύ ωραία

A11 να πω κι εγώ κάτι τελευταίο, πολλά χρόνια πριν που είχαμε περισσότερο χρόνο, συμμετείχα με το γιο μου, σε ένα εργαστήριο καλλιτεχνικό -όπου μαμά και παιδί – ο γιος μου ήταν τέσσερα τότε νομίζω, φτιάχναμε κούκλες από πηλό. Εεε η κούκλα που φτιάξαμε ήταν απαίσια, όμως ο χρόνος που περάσαμε μαζί ήτανε εξαιρετικός και ακόμα όποτε βλέπουμε την κούκλα, λέμε το πόσο ωραία περάσαμε, γιατί ήταν ένας χρόνος που δεν είχε κανείς την ευθύνη κανενός. Ήμασταν εκεί για να περάσουμε καλά. Εγώ αυτό θα ήθελα από το εργαστήριο. Να έχουμε το χρόνο να περάσουμε καλά με τα παιδιά μας και μεταξύ μας, γιατί ουσιαστικά όλοι βρισκόμαστε εδώ απέξω κι αυτό που έχουμε να καταθέσουμε είναι η κούραση μας, η δυσκολία μας, θέματα με τη δουλειά κι εγώ το έχω ανάγκη να περάσω καλά.

Α? δεν είναι μόνο αυτό μπορούμε να κάνουμε και κάτι που μας αρέσει Να φυτέψουμε! Μπορούμε να φτιάξουμε το κομμάτι πίσω ..

Α16 επίσης να ζωγραφίσουμε την αυλή

Α? κι εδώ μέσα μπορούμε να φτιάξουμε κάτι

 Μιλάνε όλοι μαζί ταυτόχρονα με ενθουσιασμό και λένε ιδέες

Α16 να το φτιάξουνε τα ίδια τα παιδιά

Α2 να κάνουμε το σχολείο όπως το προαύλιο της οδικής αγωγής, δηλαδή η δρόμους, πινακίδες κι αυτά.. που μπορεί να βοηθήσει και στο μάθημα αυτό.

Α16 μπορούμε να φτιάξουμε κι ένα τεράστιο σκάκι, δεν ξέρω αν μπορεί να γίνει να φτιάξουμε τεράστια πιόνια. ..(..).. *συζήτηση για το σκάκι*

Α1 μια εμπειρία που μπορώ να σας καταθέσω είναι στο 1^ο Αλικαρνασσού πριν από τέσσερα χρόνια με τη δασκάλα της Α τάξης, κάναμε στην ώρα της ευέλικτης ζώνης μαθήματα σκάκι στα παιδιά – ερχόταν δηλαδή από τη σκακιστική ομάδα του Ηρακλείου, διδασκάνε στα παιδιά σκάκι, εεε και φτιάξαμε μια σκακιέρα σε ένα χώρο 1x2 κι ήτανε για μας τις πρώτες τάξεις που συμμετείχαμε σε αυτή την πρώτη δράση, στη γιορτή της λήξης του καλοκαιριού αγώνας σκάκι, όπου τα παιδιά ήτανε τα πιόνια.

επιδοκιμαστικά σχόλια (Συμμετέχοντες)

Α1 Μπορώ να σας πω ότι ήτανε μαγική πολύ ωραία-πέρα πολύ ωραία εμπειρία. Υπήρχε η δασκάλα τους εκεί -η δασκάλα σκακιού εννοώ, τους έλεγε πως θα κινηθούν και τι θα κάνουν, αλλά μετά ήταν ελεύθερα και διάλεγαν ποιος θα κινηθεί και γιατί και ανέλυαν στους γονείς τους -ποιος κάνει ποια κίνηση και γιατί ή γιατί δεν μπορεί να κάνει μια κίνηση- κι ήτανε πολύ ωραίο-πέρα πολύ ωραίο, δεν ήτανε κάτι ας πούμε πολύ προετοιμασμένο, αλλά τα παιδιά το κάνανε πολύ ωραία. Επίσης το σχολείο μας -φέτος είμαι στον π. Η. - έχει πολύ μεγάλη επιτυχία στον κήπο. Έχουμε φυτέψει τα πάντα, τα πλαστικά μπουκάλια, τα θρανία που μας περισσεύουνε, από το νερό που πίνουμε κάθε μέρα, έχουμε φτιάξει ένα πολύ μεγάλο χώρο με φραουλιές. Όλο το χρόνο κάθε χρόνο κάθε χρόνο το κάνουμε κι έχουμε όλα τα κηπευτικά. Εεε πέρυσι αποτύχαμε παταγωδώς γιατί δεν ξέραμε ότι οι πευκοβελόνες είναι τοξικές, όμως ο σχεδιασμός, η οργάνωση, ο υπολογισμός των εξόδων και ο απολογισμός της αποτυχίας ήτανε

δουλειά των παιδιών. Ήταν των παιδιών του τμήματος ένταξης συγκεκριμένα, οπότε ήταν παιδιά που δυσκολεύονται πάρα πολύ στη γραφή, πάρα πολύ στην ανάγνωση, δυσκολεύονται πολύ στην αριθμητική, παρόλα αυτά όμως μάθαμε πάρα πολλά μέσα από αυτό. Καταρχάς κάνουμε πολλές φορές το μάθημα των μαθηματικών έξω -μετράμε τα φυτά μετράμε την περίμετρό τους, μετράμε το ύψος τους, κάνουμε προσθαφαιρέσεις στο πόσο μεγάλωσαν σε σχέση με την προηγούμενη βδομάδα, μετράμε τη θερμοκρασία που έχει, εεε έχουμε ένα θερμοκήπιο- μετράμε το χώρο και τη θερμοκρασία. Έχουμε ένα κομποστοποιητή, τα παιδιά φέρνουν τα σκουπίδια τους-τα οργανικά σκουπίδια του σπιτιού τους εκεί και φτιάχνουνε το λίπασμα μας, δηλαδή είναι μια δράση τόσο ωραία, πάει ανέλπιστα καλά, εεε το ονόμασαν τα παιδιά για μας ‘κτήμα ένταξης’.

ενθουσιασμός και θετικά σχόλια (Συμμετέχοντες)

Α1 Φάγαμε ήδη, φέτος φάγαμε την πρώτη μας σαλάτα. Βασικά δεν ήταν σαλάτα, τα Χριστούγεννα φτιάξαμε σάντουιτς, με μαρούλια και ντοματίνια . Τώρα περιμένουμε τα μπρόκολα και τα κουνουπίδια και τα καρότα. Βγάζουμε, μετράμε και τις διαστάσεις για να κάνουμε και το μαθησιακό και μετά .. τρώμε.

Θετικά σχόλια (Συμμετέχοντες)

Α1 κάνουμε διάφορα πράγματα, αγοράζουμε και ...

Α8 με τις πευκοβελόνες τι κάνατε;

Α1 σκάψαμε τον κήπο. Μάλιστα ο διευθυντής, έφερε και τη σκαφτική μηχανή, κάναμε πολλά και λίπανση κάναμε γιατί είναι εκεί ένα γεωπονικό κατάστημα και τυχαίνει ο γεωπόνος να είναι φίλος μου...(..)... Γιατί έχει και την αποτυχία του μέσα κάθε εγχείρημα και πρέπει να είμαστε προετοιμασμένοι και για την αποτυχία

Α8 και το δικό μας μπορεί να έχει

Α1 να προετοιμάζουμε τα παιδιά μας να τη δουν θετικά, γιατί θα αποτύχουμε στη ζωή μας σε πάρα πολλά πράγματα.

Α3 Τώρα, δεν έχουν μάθει να χάνουν..


Α13 Αυτό.. η ήττα είναι κομμάτι κι αυτό..

Α3 Ειδικά στα πρωτάκια... κάνουμε παιχνίδια μες την τάξη, συζητάμε... δεν δέχονται την αποτυχία κι αυτό θεωρώ ότι είναι ένα λάθος που κάνουμε όλοι οι γονείς, έχουμε ένα πολύ απλό παράδειγμα που είναι η βασιλόπιτα με το φλουρί.

σχόλια ταυτόχρονη έκφραση απόψεων (Συμμετέχοντες)

..(..).. (συζήτηση για τη βασιλόπιτα)

Α? ξέρετε τι άλλο δεν ξέρουν... δεν ξέρουν να εκτιμάνε και βαριούνται εύκολα

 έντονη συζήτηση γύρω από αυτό ταυτόχρονα(Συμμετέχοντες)

Συντ.1 έχουμε μια τελευταία ερώτηση, καθώς οι περισσότερες απαντήθηκαν με τη συζήτηση που αναπτύχθηκε, χωρίς να χρειαστεί αν τεθούν ως θέματα.

Συντ.1 Ποιο είναι το πρώτο πρόσωπο που θα απευθυνθείτε για ένα πρόβλημα που αντιμετωπίζει το παιδί σας ή ο μαθητής/μαθήτριά σας;

στο σχολείο; (Συμμετέχοντες)

Συντ.1 στο σχολείο

Α8 η δασκάλα

Α9 ο δάσκαλος

Α8 αναλόγως το πρόβλημα

Α6 ε νομίζω οι εκπαιδευτικοί με τους συναδέλφους τους

Α3 με ένα συνάδελφο που εμπιστεύομαι, θα ζητήσω τη γνώμη της και μετά με το γονιό

Α11 ε και νομίζω και οι γονείς αντίστοιχα με το δάσκαλο και με την οικογένεια

Συντ.2 Ωραία, έτσι μια σκέψη στα γρήγορα τα εργαστήρια που περιγράψαμε σε γενικές γραμμές πως τα φανταζόμαστε, τι θέλουμε να έχουν μέσα, ποια μέρα τα φαντάζεστε;

(γέλια) (Συμμετέχοντες)

Συντ.2 Εμείς έχουμε δύο προτάσεις η μια είναι κάθε δεύτερη Δευτέρα πεντέμισι ή ώρα με εφτάμισι.

όχι (Συμμετέχοντες)

Συντ.2 το δεύτερο σενάριο είναι να το δοκιμάσουμε αυτό να είναι συγκεντρωμένο δηλαδή να είναι ένα διήμερο, με πολλές ώρες, δηλαδή Παρασκευή απόγευμα Σάββατο πρωί-απόγευμα.

ναι σε αυτό καλύτερα (Συμμετέχοντες)

Α? εγώ Παρασκευή απόγευμα δεν μπορώ, αλλά Σάββατο μπορώ.

 συζήτηση για τη διευθέτηση του εργαστηρίου ..(..).

Α12 Δεν μας είπατε όμως εσείς πως τα φαντάζεστε τα εργαστήρια

Συντ.1 Εμείς για αυτό κάνουμε αυτή τη διερεύνηση για να δούμε και τις ανάγκες σας και βλέπουμε και το πρωί τα παιδιά, οπότε έχουμε μια ανταλλαγή, οπότε όλα αυτά μαζί χτίζουν μια συνάντηση. Ας μην φέρουμε κάτι έτοιμο που δεν ανταποκρίνεται στις ανάγκες σας, εμείς θέλουμε να κάνουμε κάτι προσαρμοσμένο

Α16 σωστά

Α8 Ήταν και ωραία ιδέα αυτή με τις εργασίες.. να ρωτήσετε και τα παιδιά.. Εγώ είχα σκοπό, τώρα που θα πήγαινα στο σπίτι να της κάνω κουβέντα με αυτή τη λογική το σκέφτηκα - πρακτικά. Ότι Σ.. αυτό έγινε ας πούμε, θέλεις να το.. πως θέλεις να το κάνουμε; Οπότε μπορεί και το παιδί και κάθε παιδί, να αποτυπώσει την ιδέα του είτε με ζωγραφική, είτε με λόγια ας το κάνει όπως θέλει και να σας το δώσει εσάς.

Α16 Τα παιδιά φέρνουνε πολύ ωραίες ιδέες ξέρετε

Α8 Ναι! Εγώ από τα παιδιά μαθαίνω!

Συντ.2 Για να κλείσουμε ομαλά, θα θέλαμε να πείτε μια λέξη-δεν έχουμε περισσότερο χρόνο-για το πως φεύγουμε. Με τι συναίσθημα φεύγετε από τη σημερινή συνάντηση

Α Χαμόγελο

Α χαμόγελο

Α εε ευχάριστα γιατί πιστεύω ότι θα δουλέψει

Α περιέργεια

Α ωραία

Συντ.2 να πάμε έτσι με μια σειρά..

Α1 Εγώ θα πω αισιοδοξία

Α17 κι εγώ ευχαριστημένη φεύγω ..μια λέξη: ευχαριστημένη

Α7 κι εγώ με περιέργεια μαζί, να δω τι..

Α4 κι εγώ ..είμαι περίεργη

Α9 κι εγώ στην περιέργεια θα μείνω

Α8 ευχάριστη έκπληξη; Αυτό νιώθω

Α3 Περιέργεια; Ανυπομονησία;

Α12 και να είναι εφικτό αυτό που θα γίνει.. γιατί από τα λόγια μέχρι την πράξη ..

Α3 αυτό έχει σημασία

Α11 εγώ αισιοδοξία

Α16 εγώ ανυπομονησία, εγώ περιμένω πως και πως!

Α14 εμένα δημιουργία, από την πρώτη στιγμή που το είπατε..

Α15 κι εμένα ανυπομονησία, γιατί θέλω να γίνει και τώρα άμεσα θα πάω και στη δουλειά μετά και μου φαίνεται θα το χάσω

Συντ.1 Σας ευχαριστούμε!

Κι εμείς σας ευχαριστούμε! (Συμμετέχοντες)

Εικόνες έργων σχετικών δράσεων



W. Snyder, 2019 Πηγή <http://www.williamsnyderiii.com/>

2/6/2020 Τοιχογραφία Wild Geese, 2019, ακρυλικό, 32'x18'



P. Ibarra, 2016 Πηγή: <http://www.paolaibarra.com/>

Συμμετοχικό έργο *Tape Mosaic No1*, 2016, 798 Art District / 798 Children Art Festival,

Tape, 300 x 300 x 300 cm

Ιστοσελίδα ΚΕΣΑΝ: Κέντρο Πρόληψης των Εξαρτήσεων και Προαγωγής της Ψυχοκοινωνικής Υγείας Ηρακλείου

<http://www.kesan.gr/>

Ιστοσελίδες Δράσεων

<https://participatoryschool.blogspot.com/>

<https://padlet.com/athanasiadoueva/6bif9x5pkkz8pi1h>

<https://padlet.com/athanasiadoueva/qpg3bnayh972402g>

Σύμφωνα συνεργασίας μεταξύ του Υπουργείου Παιδείας, Έρευνας και Θρησκευμάτων και του Ο.ΚΑ.ΝΑ.:

- [Έγκριση υλοποίησης παρεμβάσεων – δράσεων για θέματα υγείας, του Οργανισμού κατά των Ναρκωτικών \(ΟΚΑΝΑ\), σε μαθητικό πληθυσμό σχολικών μονάδων πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στο πλαίσιο Αγωγής Υγείας σε εθνικό επίπεδο \(ΑΠ Φ13.1/198299/16.11.2017\)](#)
- [Μνημόνιο – Σύμφωνο Συνεργασίας μεταξύ του Υπουργείου Παιδείας, Έρευνας και Θρησκευμάτων και του Ο.ΚΑ.ΝΑ. για την ανάπτυξη πρωτοβουλιών και δράσεων, με στόχο την πρόληψη και αντιμετώπιση του εκφοβισμού και της βίας μεταξύ των μαθητών στο σχολείο \(ΑΠ 968/09.03.2016\)](#)
- [Καθορισμός Πλαισίου Συνεργασίας Υπουργείου Παιδείας, Δια Βίου Μάθησης και Θρησκευμάτων και Κέντρων Πρόληψης του Ο.ΚΑ.ΝΑ., για την εφαρμογή προγραμμάτων Αγωγής Υγείας στα σχολεία Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης \(ΦΕΚ 434/Β/17.03.2011\)](#)
- [Καθορισμός Πλαισίου Συνεργασίας Υπουργείου Παιδείας, Δια Βίου Μάθησης και Θρησκευμάτων και Κέντρων Πρόληψης του ΟΚΑΝΑ, για την εφαρμογή](#)

[Προγραμμάτων Αγωγής Υγείας στα σχολεία Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευση \(ΚΥΑ 24146/Γ7/28.02.2011\)](#)

- 5^κ κεφάλαιο

Ερωτήματα και επιμέρους στόχοι – σημειώσεις μαθημάτων

Η ανάληψη δράσης

1^{ov} να προκαλέσει ένα αποτέλεσμα

2^{ov} να δημιουργήσει μια νέα πραγματικότητα

3^{ov} να επικοινωνήσει ένα μήνυμα

Ερωτήματα

1^{ov} ποιο είναι το κύριο θέμα/πρόβλημα που θέλω να αντιμετωπίσω?

2^{ov} ποιο είναι το αποτέλεσμα που προσδοκώ ότι θα προκαλέσει η έρευνα δράσης?(πότε θα πω ότι ο κύκλος της έρευνας δράσης έχει κλείσει όταν δοθεί λύση για ένα πρόβλημα η όταν φτάσουν σε κριτική συνειδητοποίηση των πηγών της καταπίεσης, της φτώχειας και της ανισότητας)

3^{ov} είναι δυνατόν ως ερευνητής-ερευνητική ομάδα να δημιουργήσω ένα συμμετοχικό χώρο στον οποίον είναι δυνατόν να εκφραστούν όλες οι διαφορετικές απόψεις? Που θα βρισκόμαστε ποιος χώρος θα εξασφαλίζει μια ισότιμη συμμετοχή των φωνών ώστε να ακουστούν?

4^{ov} Υπάρχουν σχέσεις ιεραρχίας, εξάρτησης, ιδεολογικής ηγεμονίας, στερεότυπα που περιορίζουν τη δράση μου και τη δράση των συμμετεχόντων; (π.χ σχέσεις συζύγων, γονέων παιδιών, δασκάλων μαθητών, εργοδότη εργαζόμενων κ.α.).

5^{ov} Ποια είναι η διαθεσιμότητα μου για την έρευνα μου και τους συμμετέχοντες; (πρακτική, εσωτερική, συναισθηματική κ.α.)

6^{ον} Ποιες είναι οι ικανότητες που διαθέτω σε σχέση με το ζητούμενο αποτέλεσμα; (πρακτικές, τεχνικές, επικοινωνιακές, οργανωτικές, διαχειριστικές, καλλιτεχνικές). Εάν δεν τις διαθέτω ο ίδιος/α, ποιοι θα μου τις προσφέρουν και πως θα διασφαλίσω τη συμμετοχή τους;

7^{ον} Είναι δυνατό να αναπτύξω ένα από κοινωνικό κεφάλαιο γύρω από την έρευνα δράσης, δηλαδή συγκεκριμένα άτομα που συνδέονται μεταξύ τους;(σχέσεις αμοιβαιότητας και στήριξης οι οποίες μπορούν να προκαλέσουν την επιθυμητή κοινωνική αλλαγή;)

Έγγραφα, αιτήσεις, εγκρίσεις κλπ.

<p>ΑΙΤΗΣΗ</p> <p>Επώνυμο <u>Αθανασιάδου</u></p> <p>Όνομα <u>Ευαγγελία</u></p> <p>Πατρώνυμο <u>Παναγιώτης</u></p> <p>Μητρώνυμο <u>Μαρία</u></p> <p>Όνομα Συζύγου <u>Γρηγόριος</u></p> <p>Κάτοικος <u>Ηρακλείου Κρήτης</u></p> <p>Επάγγελμα <u>Καθηγήτριας (Α.Μ.)</u></p> <p>Αριθμ. Δ. Ταυτ. <u>.....</u></p>	<p>ΠΡΟΣ</p> <p><u>Το Διευθυντή</u> <u>του 5^{ου} Δημοτικού</u> <u>Σκολίου</u></p> <hr/> <p>Σας παρακαλώ να <u>εξετάσετε</u> <u>την αίτηση μου σχετικά</u> <u>με την παραχώρηση χώρου</u> <u>για διδασκαλία τέχνης</u> <u>και δραστηριοτήτων</u> <u>στην αίθουσα μου</u> <u>στην οδό.....</u></p> <p><u>Ευαγγελία Αθανασιάδου</u> (υπογραφή)</p>	<p>ΑΙΤΗΣΗ</p> <p>Επώνυμο <u>Αθανασιάδου</u></p> <p>Όνομα <u>Ευαγγελία</u></p> <p>Όνομα Πατέρα <u>Παναγιώτης</u></p> <p>Όνομα Μητέρας <u>Μαρία</u></p> <p>Επάγγελμα <u>Καθηγήτριας (Α.Μ.)</u></p> <p>Τόπος γέννησης <u>Ηρακλείου</u></p> <p>Έτος γέννησης <u>1954</u></p> <p>Τόπος κατοικίας <u>Ηρακλείο Κρήτης</u></p> <p>T.K. <u>.....</u></p> <p>Αρ. Αστ. Ταυτότητας <u>.....</u></p> <p>Ημερ. Έκδ. <u>31/05/2020</u></p> <p>Εκδ. Αρχη <u>.....</u></p> <p>Α.Φ.Μ. <u>.....</u></p> <p>ΘΕΜΑ <u>Αίτηση χορήγησης</u> <u>και καταβολής Μ.Π.Ε.Α.Μ.</u> <u>για την χρήση χώρου στην αίθουσα</u> <u>του 5^{ου} Δημοτικού Σκολίου</u> <u>για αθλητικές δρασεις.</u></p> <p>Διευτερας <u>.....</u></p>	<p><u>Α.Μ.Α. 20.12.2019</u></p> <p>ΠΡΟΣ</p> <p><u>Τον κ. Διευθυντή</u> <u>του 5^{ου} Δημοτικού</u></p> <hr/> <p>Σας παρακαλώ να <u>εξετάσετε</u> την <u>αίτηση μου σχετικά με</u> <u>την παραχώρηση χώρου</u> <u>για διδασκαλία τέχνης</u> <u>και δραστηριοτήτων</u> <u>στην αίθουσα μου</u> <u>στην οδό.....</u></p> <p><u>Ευαγγελία Αθανασιάδου</u> (υπογραφή)</p>
--	--	---	---

Πρακτικό 16α/10-01-2020

Του Συλλόγου Διδασκόντων του 52^{ου} Δημοτικού Σχολείου Ηρακλείου

Θέματα: 1) Αφορά σε φέρια που έζησεν με παιδιά
 2) Κοπή πρωταθροναστικής πίτας
 3) Η Φιλολογική στο Σχολείο
 4) Οργάνωση Εκπαιδευτικού και Παραοικονομικού Λόγου

Στο Ηράκλειο και στο γραφείο του 52^{ου} Δημοτικού Σχολείου, σήμερα 12-12-2019 ημέρα της εβδομάδας Παρασκευή και ώρα 15:30 συνεζήσαν: ο Σύλλογος Διδασκόντων, ύστερα από πρόσκληση του Διευθυντή του Σχολείου, προκειμένου να ληφθεί υπόψη για τα παραπάνω θέματα με παρόντες τους εκπαιδευτικούς του Σχολείου που υπεγράψαν.

Μετά την επιμέτρηση του Διευτή του Σχολείου, ο Σύλλογος Διδασκόντων αφού εκτίμησε και συζητήθηκε επί ολίγον, τους προβλεπόμενους και τις προτάσεις που τίθενται σχετικά με το παραπάνω θέμα.

αποφασίζει ομόφωνα

Θέμα 1) Απορροφεί τη δαπάνη των 150 € στο «Κέντρο Ειδικών Παιδιών Ο Άγιος Σπυρίδων» από τη δαπάνη του μαθητικού προσηγορολογικού προγράμματος.

Θέμα 2) Η κοπή της πίτας του Σχολείου να γίνει την Παρασκευή 24 Ιανουαρίου 2020 στην ταβέρνα «Βαθύρας».

Θέμα 3) Την Τετάρτη 22 Ιανουαρίου 2020 να υποδεχτούμε τη Φιλολογική του Δήμου Ηρακλείου στο Σχολείο.

Θέμα 4) Το Σχολείο να συνεργαστεί με το ΚΕΕΑΝ (Κέντρο Πρόληψης των Εξαρτήσεων και Προστασίας της Ψυχολογικής Υγείας Ηρακλείου) και τον Σύλλογο Γονέων και Κηρύταινων του Σχολείου, οργανώνοντας Εισαγωγή τη Δευτέρα 27-01-2020 και ώρα 17:30 στην αίθουσα εκδηλώσεων του Σχολείου με θέμα: «Η Συμφωνία μας στην ομαλή ψυχολογική ανάπτυξη των παιδιών». **Εγγραφή ομόφωνα.** Μετά την εισαγωγή αυτού του προκειμένου, υπογράφεται από τους παρόντες εκπαιδευτικούς όπως φαίνεται παρακάτω:

Ο Διευθυντής του Σχολείου:  Ο Εκπαιδευτικός: 

1. Δ	11 Μ
2. Χ	12 Χ
3. Α	13 Α
4. Β	14 Β
5. Γ	15 Γ
6. Τ	16 Τ
7. Ζ	17 Ζ
8. Χρ	18 Χ
9. Μ	19 Γ
10. Σ	20 Γ
21. Μ	21 Σ
22. Απ	22
	21

ΠΡΑΚΤΙΚΟ Νο 6 (09 - 01 - 2020)

Θέμα: «Αναπροσαρμογή Προγράμματος της σχολικής χρονιάς 2019 - 2020.

1^ο «.....»
 2^ο «.....»
 3^ο «.....»
 4^ο «.....»
 5^ο «.....»
 6ο « Παραχώρηση σχολικής αίθουσας»

Στο Ηράκλειο και στο γραφείο του 36^{ου} Δημοτικού Σχολείου Ηρακλείου σήμερα 09/01/20 και ώρα 08:30 οι σύλλογος διδασκόντων του σχολείου αποτελούμενο από τους εκπαιδευτικούς

4. Α	2			
5.	2			
6.	2			
7.	2			
8.	2			
9. Γ	2			
10. Δ	26			
11.	27			
12. Γ	28			
13. Γ	29			
	30			

συνήλθε σε έκτακτη συνεδρίαση ύστερα από πρόσκληση του Διευτή του Σχολείου προκειμένου να συζητήσουν σχετικά με τα παραπάνω θέματα.
 Ο Σύλλογος διδασκόντων μετά από διαλογική συζήτηση και αφού διαπιστώθηκε ότι υπερέχουν οι διδακτικοί και παιδαγωγικοί σκοποί του αναλυτικού προγράμματος

Αποφασίζει ομόφωνα:

Θέμα 1^ο

Β. ΥΠΕΥΘΥΝΟΣ ΟΛΟΗΜΕΡΟΥ.

Γ. ΥΠΕΥΘΥΝΟΣ ΠΡΩΙΝΗΣ ΖΩΝΗΣ.

Δ. ΣΥΜΠΛΗΡΩΣΗ ΩΡΑΡΙΟΥ - ΥΠΕΡΩΡΙΕΣ

Ε. Ορισμός εφημερεύοντων.

Στ. Παραχώρηση σχολικής αίθουσας

Ο Σύλλογος διδασκόντων εξέτασε την αίτηση της εκπαιδευτικού των εκαστικών του Σχολείου μας Αθανασίου Ευαγγελίας με την οποία ζητά παραχώρηση χώρων του Σχολείου για πραγματοποίηση τριών συναντήσεων με τους γονείς στο πλαίσιο του μαθήματος που διδάσκει σύμφωνα με την εγκύκλιο 64117/19-12-04 ΥΠΕΠΘ εδάφιο 2.
 Ο Σύλλογος ομόφωνα δέχτηκε την παραχώρηση των χώρων, καθώς αναφέρεται μόνο σε τρεις συναντήσεις και δεν παραχωρείται καθ' όλη τη διάρκεια του σχολικού έτους

Ο Διευθυντής η Υποδιευθύντρια
 Τ.Σ.Υ Τ.Υ
 Τζαγκαράκης Ευάγγελος Φραγκική Σπάρτη

Τα μέλη του Συλλόγου
 Τ.Υ

Ακριβές απόσπασμα από το πρωτότυπο που υπάρχει στα αρχεία του Σχολείου
 Ο Διευθυντής του Σχολείου




Δ4/170/5.5.98 ΥΠ.Ε.Π.Θ. ΠΑΡΑΧΩΡΗΣΗ ΣΧΟΛΙΚΩΝ ΧΩΡΩΝ

Απαντώντας στο με αριθμ. 27147/5.3.98 έγγραφό σας, σας γνωρίζουμε ότι είναι δυνατή η παραχώρηση χώρων των λειτουργούντων σχολείων για μικρό χρονικό διάστημα σε εξωσχολικούς φορείς του Δημοσίου ή ιδιωτικού τομέα για τη διεξαγωγή εξετάσεων ή την πραγματοποίηση σεμιναρίων συναφούς περιεχομένου με το χαρακτήρα και το πνεύμα της εκπαιδευτικής κοινότητας, σύμφωνα: α) με τις διατάξεις των Νόμων 1566/85 (Άρθρο 41) και 2240 (άρθρο 5) β) τη διαδικασία που ορίζεται με τις εγκυκλίους Δ4/804/16.12.97 και Φ3/158/Γ1/210/20.2.98 και γ) με την προϋπόθεση ότι δεν παρακωλύεται η εύρυθμη λειτουργία των σχολείων

Δ4/1171/19.12.84 ΥΠΕΠΘ

Με αφορμή ερωτήματα ,σχετικά με τις προϋπόθεσης παραχώρησης σχολικών χώρων για τη χρησιμοποίησή τους από εξωσχολικούς ή εξωσχολικούς φορείς, σας διευκρινίζουμε ότι: 1. Για την περίπτωση παραχώρησης σχολικών χώρων σε εξωσχολικούς φορείς: Σύμφωνα με την Δ4/132/11.2.83 Υπ. απόφαση η αρμοδιότητα για την παραχώρηση σχολικών χώρων γενικής και επαγγελματικής εκπαίδευσης σε εξωσχολικούς φορείς για διεξαγωγή εξετάσεων, πραγματοποίηση πολιτιστικών εκδηλώσεων ή άλλων εκδηλώσεων που προσιδιάζουν με το έργο που επιτελείται στα σχολεία, έχει ανατεθεί στους νομάρχες. Στην ίδια απόφαση καθορίζονται και οι προϋποθέσεις για την παραχώρηση καθώς και η ακολουθητέα διαδικασία, δηλαδή: α. Αίτηση του ενδιαφερόμενου φορέα στην οικεία σχολική εφορεία. β. Σύμφωνη γνώμη της σχολικής εφορείας. γ. Εισήγηση της αρμόδιας διεύθυνσης Δημοτικής, μέσης ή επαγγελματικής τεχνικής εκπαίδευσης στο Νομάρχη. δ. Εγκριτική απόφαση του νομάρχη. Οι προϋποθέσεις για την παραχώρηση ενδεικτικά είναι: α. Μη παρεμπόδιση της λειτουργίας του σχολείου. β. Αποκατάσταση ζημιών ή δαπανών που θα γίνουν κατά την χρήση των σχολικών χώρων. γ. Καθαρισμός των χώρων που θα χρησιμοποιηθούν με την ευθύνη και την φροντίδα του φορέα που θα εξυπηρετηθεί. δ. Σεβασμός του χώρου του σχολείου κατά τη διεξαγωγή των εκδηλώσεων. 2. Για την περίπτωση παραχώρησης σχολικών χώρων σε εσωσχολικούς φορείς είναι αυτονόητο ότι οι σχολικοί χώροι πρέπει να είναι διαθέσιμοι στους φορείς αυτούς ώστε να ασκούν με άνεση το έργο τους δηλαδή είναι δυνατό να παραχωρούνται για συνελεύσεις και συνεδριάσεις συλλόγων γονέων και κηδεμόνων, ΕΛΜΕ, ΕΛΓΕ στους τοπικούς συλλόγους δασκάλων και νηπιαγωγών, στις σχολικές εφορείες καθώς και στις μαθητικές κοινότητες. Η παραχώρηση στην περίπτωση αυτή γίνεται μετά από συνεννόηση του ενδιαφερομένου φορέα με τη Δ/νση του Σχολείου. Εκτός από την παραχώρηση για την αντιμετώπιση των λειτουργικών αναγκών τους είναι δυνατόν να παραχωρούνται στους πιο πάνω φορείς σχολικοί χώροι και για άλλες εκδηλώσεις που προσιδιάζουν στο εκπαιδευτικό έργο (εκθέσεις, διαλέξεις, πολιτιστικές παραστάσεις) ύστερα από σχετική έγγραφη αίτηση του ενδιαφερομένου φορέα και σύμφωνη γνώμη του συλλόγου των διδασκόντων και του διευθυντή του Σχολείου. Βασική προϋπόθεση για κάθε παραχώρηση γενικά σχολικού χώρου αποτελεί η μη παρεμπόδιση της εκπαιδευτικής διαδικασίας και η εξατομίκευση της έγκρισης για κάθε συγκεκριμένη περίπτωση. Η παραχώρηση σχολικών χώρων σε μόνιμη βάση για μεγάλο χρονικό διάστημα δεν είναι δυνατή, γιατί έτσι δεσμεύονται πολύτιμοι χώροι, οι οποίοι είναι απαραίτητοι για τη λειτουργία των σχολείων.



**Η ΣΥΜΒΟΛΗ ΜΑΣ
ΣΤΗΝ ΟΜΑΛΗ ΨΥΧΟΚΟΙΝΩΝΙΚΗ
ΑΝΑΠΤΥΞΗ ΤΩΝ ΠΑΙΔΙΩΝ**


Το ΚΕΣΑΝ Κέντρο Πρόληψης των Εξαρτήσεων
και Προαγωγής της Ψυχοκοινωνικής Υγείας Ηρακλείου, το Δ.Σ.
Ηρακλείου και ο Σύλλογος Γονέων και Κηδεμόνων του Σχολείου σας
προσκαλούν σε συνάντηση με θέμα:

"Η συμβολή μας στην ομαλή ψυχοκοινωνική ανάπτυξη των παιδιών"



Η συνάντηση αποτελείται από δύο μέρη:

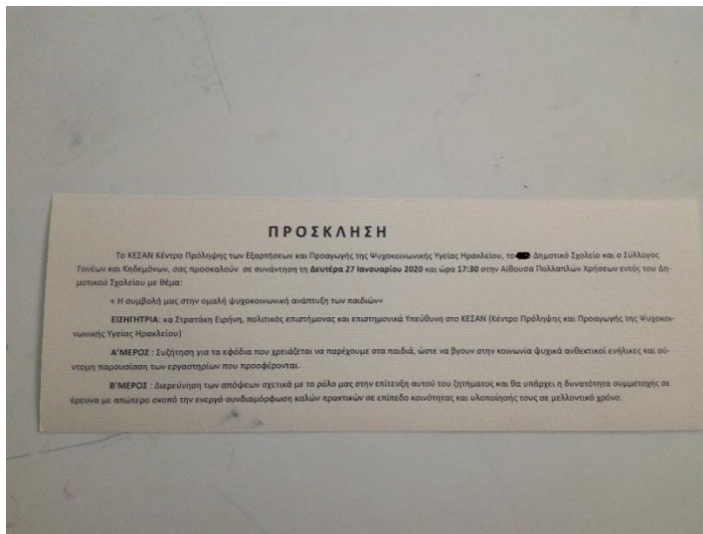
Στο Α μέρος, με στόχο την ενημέρωση, θα μιλήσουμε για τα εφόδια που χρειάζεται να παρέχουμε στα παιδιά, ώστε να βγουν στην κοινωνία ψυχικά ανθεκτικοί ενήλικες και θα ακολουθήσει μια σύντομη παρουσίαση των εργαστηρίων που προσφέρονται.

Στο Β μέρος, με στόχο τη διερεύνηση των απόψεων σχετικά με το ρόλο μας στην επίτευξη αυτού του ζητήματος, θα υπάρχει η δυνατότητα συμμετοχής σε έρευνα, με απώτερο σκοπό την ενεργό συνδιαμόρφωση καλών πρακτικών σε επίπεδο κοινότητας και υλοποίησή τους σε μελλοντικό χρόνο.

ΔΕΥΤΕΡΑ 27/1/20  ΔΗΜΟΤΙΚΟ ΣΧΟΛΕΙΟ
ΑΠΘΥΣΤΑ ΕΚΔΗΛΩΣΕΙΣ | ΩΡΑ ΕΝΑΡΞΗΣ 17:30

ΚΕΣΑΝ



Έγγραφο συγκατάθεσης

Αγαθό τη συγκατάθεσή μου για τη συμμετοχή μου στο ερευνητικό έργο, με θέμα: «Πώς βιώνουν οι γονείς και οι εκπαιδευτικοί το ρόλο τους στη σχολική πραγματικότητα, ο ρόλος του κοινωνικού κεφαλαίου και η συμβολή της περιβαλλοντικής τέχνης στην συγκρότηση μιας ανθεκτικής κοινότητας, με επιστημονικά υποθέσεις της Αθηνολογίας Ερευνητικά, Παιδαγωγικά Στοιχεία, Στρατηγική Έρευνα και Χρονολογία Άνευ.

Το οποίο έργο αποτελεί μέρος της ερευνητικής εργασίας που συγκροτεί την πρακτική άσκηση της Αθηνολογίας Ε., στο πλαίσιο φοίτησης της στο Δ.Π.Μ.Σ. Εφαρμοσμένη Κλινική Κοινωνιολογία και Τέχνη, του Πανεπιστημίου Αγαίου & του Πανεπιστημίου Δυτικής Μακεδονίας και αποτελείται ως αναγκαία με το KEELAN - Κέντρο Πρόληψης των Εξαρτήσεων και Προαγωγής της Ψυχολογικής Υγείας Ηρακλείου (Κ.Π. OKAN).

Έχω λάβει το έγγραφο ενημέρωσης, στο οποίο περιγράφεται ο σκοπός της, υλοποίησης της ετοιμασμένης ομάδας για την έρευνα και οι διανοητικές εγγυήσεις που δίνουν οι επιστημονικοί υπεύθυνοι προς τις/τους συμμετέχοντες/ουσες. Έχω κατανοήσει τον λόγο που θα χρησιμοποιήθει η συγκεκριμένη συνέντευξη. Κατανοώ ότι οι επιστημονικά υπεύθυνοι έχουν υποχρέωση να λάβουν όλα τα απαραίτητα μέτρα, ώστε να διασφαλιστεί η εχεμύθεια όσον θα πα κατά τη διάρκεια της συνέντευξης και η ανωνυμία μου. Γνωρίζω, επίσης, ότι μπορεί να αποκαλυφθεί από τη συνέντευξη οποιαδήποτε στιγμή, να αποσυρω τη συμμετοχή μου και να έχω πρόσβαση στο κείμενο της αφήγησης μου και σε ό,τι κείμενο χρησιμοποιήθηκε ή δημοσιεύεται μετά την ανάλυση από τα λεγόμενά μου.

Με βάση τα παραπάνω στοιχεία να παραχωρήσω τη συνέντευξή μου.
 Ο συμμετέχων/Η συμμετέχουσα

Όνοματεπώνυμο (ή αρχικά)

Υπογραφή

Έγγραφο ενημέρωσης

Στο πλαίσιο συνεργασίας του KEELAN - Κέντρου Πρόληψης των Εξαρτήσεων και Προαγωγής της Ψυχολογικής Υγείας Ηρακλείου (Κ.Π. OKAN), με τον εκπαιδευτικό Αθηνολογίας Ερευνητικά, μεταπτυχιακή φοιτήτρια στο Δ.Π.Μ.Σ. Πανεπιστημίου Δυτικής Μακεδονίας, φιλοσοφική ανωνυμία στο KEELAN - Κέντρο Πρόληψης, οργανώνεται η παρούσα ομάδα ετοιμασμένης συνέντευξης, με θέμα «Πώς βιώνουν οι γονείς και οι εκπαιδευτικοί το ρόλο τους στη σχολική πραγματικότητα, ο ρόλος του κοινωνικού κεφαλαίου και η συμβολή της περιβαλλοντικής τέχνης, στην συγκρότηση μιας ανθεκτικής κοινότητας».

Περιγραφή

Η ομάδα αυτή οργανώνεται με σκοπό να αναζητηθούν τα βιώματα και οι απόψεις των ανθρώπων που έχουν άμεση σχέση με τη σχολική κοινότητα. Ο σκοπός της έρευνας είναι διττός. Αφενός να μελετηρι και να αναφορετι τις εμπειρίες των συμμετεχόντων και αφετέρου να αξιολογηθούν τα βιώματα προς όφελος της σχολικής κοινότητας, με την ανάπτυξη μακρινών ομάδων ενδυνάμωσης μέσω της τέχνης.

Διοητολογική εγγύηση

Η συμμετοχή στην ομάδα ετοιμασμένης συνέντευξης βασίζεται στην άγνη της οποιαδήποτε συνέντευξη και την εθελοντική συμμετοχή. Εάν κάποιο μέλος της ομάδας θέλησει να αποσυρθεί, είναι ελεύθερο οποιαδήποτε στιγμή να διακόψει τη συμμετοχή του. Επιπλέον, διασφαλίζεται η εχεμύθεια των λεγόμενων των συμμετεχόντων/ουσών και εξασφαλίζεται η ανωνυμία τους. Η συνέντευξη θα γίνει με την χρήση ηχογράφησης, ώστε να μελετηρι και να αναλυρι χωρίς διαταραχές ή παρεμβάσεις ο λόγος των συμμετεχόντων/ουσών. Οι συμμετέχοντες/ουσες με την ολοκλήρωση της ομάδας ετοιμασμένης συνέντευξης κι έπειτα από την καταγραφή και ανάλυση των λόγων δίνονται να έχουν πρόσβαση στο ερευνητικό υλικό και σε κάθε δημοσίευσή του.

Οι Συνεντευτρες:
 Αθηνολογίας Ε., Παιδαγωγική Σ., Στρατηγική Ε., Χρονολογία Α.

Σύλλογοι Γονέων και κηδεμόνων
3ου Δημοτικού Σχολείου Ηρακλείου

Αγαπητοί γονείς,

Ο Σύλλογος Γονέων έχει προγραμματίσει τρεις δράσεις για τον Φεβρουάριο και για άλλη μια φορά θέλουμε τη βοήθεια και τη συμμετοχή σας.

Την επόμενη **Δευτέρα 3 Φεβρουαρίου**, στις 17:30 οι απόψεις σας περιμένουμε στο σχολείο σε μια πολύ ενδιαφέρουσα συνάντηση με θέμα: **"Η συμβολή μας στην ομάδα ψυχοκοινωνική ανάπτυξη των παιδιών"**. Η συνάντηση διοργανώνεται από τον Σύλλογο Γονέων σε συνεργασία με το Κέντρο Πρόληψης των Εξαρτήσεων και Προαγωγής της Ψυχοκοινωνικής Υγείας Ηρακλείου (ΚΕΣΑΝ) και τον Σύλλογο Διδασκόντων του 3ου Δ.Δ. Ηρακλείου. Εμπειρμονομικά συνεργάτες του παιδιού ώστε να βγουν στην κοινωνία ψυχικά ανθεκτικοί ενήλικες. Για τους γονείς που ενδιαφέρονται και έχουν το χρόνο θα υπάρχει σε επίσημο στάδιο να συμμετέχουν σε ένα κρυφό συνάντησης όπου μπορούν να βρουν υποστήριξη, εμπνευστική δύναμη, να μάθουν για τις εμπειρίες τους, τις ανησυχίες αλλά και τις χαρές τους, να μοιραστούν όσα τους απασχολούν, να ανταλλάξουν ιδέες, να δημιουργήσουν.

Την **Τετάρτη 5 Φεβρουαρίου, τις πρώτες σχολικές ώρες**, θα γίνει στο χώρο του σχολείου μια ομαδική και ατομική φωτογράφιση των μαθητών από επαγγελματία φωτογράφο. Σκοπός είναι να έχουν τα παιδιά ένα ευχάριστο ενθύμιο από τα μαθητικά τους χρόνια. Προφανώς η συμμετοχή του παιδιού σας στη φωτογράφιση, δεν σας υποχρεώνει στην αγορά του φωτογραφικού πακέτου, η οποία θα γίνει σε μεταγενέστερο στάδιο και είναι προαιρετική. Επιθυμούμε επίσης ότι οι φωτογραφίες των παιδιών θα χρησιμοποιηθούν αποκλειστικά και μόνο για τη δημιουργία του σχολικού ενθύμιου και δεν πρόκειται να αναρτηθούν σε οποιαδήποτε ιστοσελίδα ή άλλο μέσο κοινωνικής δικτύωσης.

Θυμίζουμε τα παιδιά να είναι τη συγκεκριμένη ημέρα στο σχολείο, καθώς η φωτογράφιση δεν θα επαναληφθεί κάποια άλλη ημέρα. Επίσης θυμίζω παράκληση από τον φωτογράφο τα παιδιά να μην φέρουν κρύαμα ΠΡΑΙΝΟ καθώς δεν θα απαιτηθεί στη φωτογράφιση. Εάν να οποιαδήποτε λόγο δεν επιθυμείτε τη φωτογράφιση του παιδιού σας επικινδυνότερα προτιμάμε με κάποιο από τα μέλη του Συλλόγου μας ή ενημερώστε τον εκπαιδευτικό της τάξης σας.

Τέλος σας ενημερώνουμε ότι έχουμε ήδη αρχίσει να προετοιμάζουμε τον αποκρίτικο χώρο του σχολείου μας, ο οποίος φέτος θα πραγματοποιηθεί στο κέντρο εκδηλώσεων **ΑΝΘΩΔΙ** το **Σάββατο 15 Φεβρουαρίου**, το απόγευμα. Τις επόμενες μέρες θα διατεθούν στο σχολείο προαίρεσης να προωθήσει και ολόκληρο να έχουμε τη χαρά να διασκεδάσουμε όλοι μαζί, παιδιά, γονείς και εκπαιδευτικοί.

Ζητούμε τη βοήθεια σας για να συγκεκριμένους δωρά για τη λαχειοφόρα αγορά που διοργανώνουμε στα πλαίσια του αποκρίτικού χώρου, τα έσοδα της οποίας θα διατεθούν για την αγορά κορυμνών για όλες τις τάξεις του σχολείου. Σας καλούμε λοιπόν να συμμετάχετε σε αυτήν την προσπάθεια προσφέροντας για τη λαχειοφόρα προϊόντα και υπηρεσίες που είναι αποτέλεσμα της δικής σας επαγγελματικής δραστηριότητας ή της δραστηριότητας άλλων και συγγενών. Μπορείτε να μας στείλετε τις προφορές σας στο email του συλλόγου (syllogos@kennwv3.edu.gr) ή να επικοινωνήσετε με τη γραμματέα του Συλλόγου μας και Σταματίνα Ειρήνη (τηλ. 6972 237196).

Ευελπιστούμε στην ανταπόκριση και τη συμμετοχή σας σε όλες τις δράσεις μας.

ΓΙΑ ΤΟ ΔΙΟΙΚΗΤΙΚΟ ΣΥΜΒΟΥΛΙΟ

Η ΠΡΟΕΔΡΟΣ
ΧΑΛΚΙΔΑΚΗ ΦΙΛΙΑ

Η ΓΡΑΜΜΑΤΕΑΣ
ΣΤΑΜΑΤΑΚΗ ΕΙΡΗΝΗ

Επιστολές, Ευχαριστίες →

Συλλογισμών και κηδεμόνων και το σύλλογο διδασκόντων του σχολείου μαζί Την Ειρήνη τη **ΚΑΤΑΝΕΥΣΗ** **ΠΙΣΤΟΤΗΤΑ**

Αγαπητοί μου, απόψε επιδοκώμε ένα μείζονος, μιας βαθιά ανάγκης, για την ανάπτυξη μιας ανθρώπινης δράσης στο χώρο του σχολείου μας.

Θα ξεκινήσει την πληθώρα περιγραφή της καθημέρας μου Ζωή Αναστασία, καθηγήτρια Ψυχολόγος, η οποία ειδικείται σε τέτοια θέματα

→ **Εισαγωγή στο θέμα Ημερήσια (Ημερήσια) Παύση** **μόνο μας** είναι μια φράση που οι γονείς χρησιμοποιούν συχνά για να εκφράσουν τη δυσαρέσκεια τους, όχι μόνο εξαιτίας των δυσκολιών συμπεριφορών των παιδιών, αλλά **κυρίως εξαιτίας της εγκατάλειψης που αισθάνονται**, τόσο από το άμεσο κοινωνικό τους περιβάλλον, όσο και από το θεσμικό. Οι γονείς λατίζουν από το βάρος των απαιτήσεων και **μοναχικοί τους πόθου**. Την ίδια μοναχία αισθάνονται και οι λειτουργοί της εκπαίδευσης, **συνεχώς αβοήθητοι** απέναντι σε μαθητές που δυσκολεύονται να συνδεθούν με τη σχολική διαδικασία.

Και ποια αλήθεια είναι η πραγματικότητα των παιδιών και των νεαρών εφήβων, πως αισθάνονται όταν έχουν ταπεινωθεί από συμβατικές ή παιδαγωγικές Πως βιώνουν την απόρριψη των άλλων παιδιών, την κακή επίδοση και την έκταση του "προβληματικού", του "υπερνητικού" ή οποια άλλη;

Σε μια κοινωνία υψηλής διακινδύνευσης και εξατομίκευσης όπως αυτή διαμορφώθηκε από το δεύτερο μισό του 20^{ου} αιώνα και μετά, **γονείς λειτουργοί της εκπαίδευσης και παιδιά σχηματίζονται ως απομονωμένες υπάρξεις**. Λόγους δηλαδή έναν οροθετημένο και ιδιαιτερωτό τρόπο ζωής χωρίς θεσμική φροντίδα και χωρίς δικτύα κοινωνικής προστασίας. Αυτή η **κοινωνία της απομόνωσης** φαίνεται να αποτελεί την κύρια πηγή της δημιουργίας και διατήρησης ενός φαύλου κύκλου αμοιβαίας αρνητικής διάθεσης. Σίχνα γονείς, παιδιά και παιδαγωγοί εγκλωβίζονται σε αλληλοκατηγόριες χωρίς να διακρίνουν τα κατάλληλα μέσα για μια δημιουργική επίλυση των συγκρούσεων που τους ταλανίζουν.

Οι συναντήσεις έχουν στόχο την οικοδόμηση **ένος σχετικά φεβρουαρίου δικτύου** του οποίου το μέλη **διατηρούν αμοιβαίες δεσμεύσεις** επειδή έχουν συνειδητοποιήσει τη ζωτική σημασία της **υποστήριξης**. Αυτή η διαδικασία αφορά τις ανθρώπινες σχέσεις και στηρίζεται στην αμεσότητα της ανταλλαγής γνώσεων και εμπειριών.

Μπορώ από την **αφήγηση, το παιχνίδι και την τέχνη** θα αναζητήσουμε μοιρασμένα, τη συνύπαρξη, την αλληλεγγύη, την ενσωμάτωση και πιστεύω πως αυτό είναι μια ουσιαστική συμβολή άλλων μας στην βελτίωση της καθημερινότητας των παιδιών, αλλά και της δικής μας, τόσο στο σχολείο, όσο και στην κοινωνία γενικότερα.

Σύλλογοι Γονέων και κηδεμόνων & Δ.Σ. Συνεργασία με ΚΕΣΑΝ

Υπεύθυνη Διεύθυνση Γονικής Συνεισφοράς

Αξιότιμη κύριε, Αξιότιμη κυρία

Σας ενημερώνουμε ότι στα πλαίσια ενημέρωσης των ιστοσελίδων μας με τις δραστηριότητες του σχολείου και του ΚΕΣΑΝ αλλά και διάγνωση του προγράμματος ενδυνάμωσης "Η Συμβολή μας στην Ομάδα Ψυχοκοινωνική Ανάπτυξη των Παιδιών" στο οποίο συμμετέχετε εσείς και το/τα παιδιά σας, παρακαλούμε όπως δηλώσετε αν αποδέχεστε πιθανή ανάρτηση φωτογραφιών ή βίντεο στα οποία θα εμφανίζεται το/τα παιδί/οι σας κι εσείς.

Δεσμευόμαστε ότι θα τηρήσουμε τους παρακάτω όρους:

- Δεν θα θιγούν άλλα προσωπικά δεδομένα του παιδιού σας δηλαδή κάθε πληροφορία που παρατηρείται το παιδί σας όπως το όνομα, η διεύθυνση της οικίας σας, το τηλέφωνο επικοινωνίας (σταθερό ή κινητό), τα ενδιαφέροντα του, οι επιδόσεις του στο σχολείο κ.τ.λ. σύμφωνα με την ελληνική νομοθεσία (Ν. 2472/1997 και 3471/2006) και όπως ορίζει η Αρχή Προστασίας Δεδομένων Προσωπικού Χαρακτήρα.
- Οι φωτογραφίες και το βίντεο θα υποστούν επεξεργασία ώστε το πρόσωπο των παιδιών να εμφανίζονται θολά.
- Έχετε πάντα τη δυνατότητα να ζητήσετε τη διαγραφή ή τη διάρθρωση των φωτογραφιών ή βίντεο αν θεωρήσετε ότι η πληροφορία αυτή θίγει το παιδί σας ή είναι λανθασμένη.

****ΠΡΟΣΟΧΗ**
Παρακαλούμε αν συμμετέχουν δύο γονείς να συμπληρωθεί η αίτηση εκ νέου.
Σας ευχαριστούμε πολύ!

* Απαιτείται

1. Email address *

Κέντρο Πρόληψης των Εξαρτήσεων και Προαγωγής της Ψυχοκοινωνικής Υγείας Ηρακλείου

ΚΕΣΑΝ

δηλώνω ότι *

Να επισφραγίστηκε μόνο μία έλλειψη

Δέχομαι να εμφανίζεται το/τα παιδί/α μου σε φωτογραφίες ή βιντεοκλίπ που προβάλλονται σε παραπάνω όραση

Δεν επιθυμώ να εμφανίζεται

Δεν έχω παιδί/α που συμμετέχουν στη δράση

3. Δηλώνω ότι *

Να επισφραγίστηκε μόνο μία έλλειψη

Δέχομαι να εμφανίζονται σε φωτογραφίες ή βίντεο

Δεν επιθυμώ να εμφανίζονται σε φωτογραφίες ή βίντεο

4. Σχολείο *

Να επισφραγίστηκε μόνο μία έλλειψη

360 Δημοτικό Σχολείο

526 Δημοτικό Σχολείο

Άλλο:

5. Ονοματεπώνυμο *

6. τηλέφωνο επικοινωνίας *

7. Παρατηρήσεις *

Αγαπητοί συνάδελφοι, γονείς και παιδιά, καλή σας ημέρα και καλή εβδομάδα.

Στην προσπάθειά μας να συμβάλλουμε - στα μέτρα των δυνατοτήτων μας (και σύμφωνα με το πνεύμα των μέτρων του Υπ. Υγείας) - στην πρόληψη της εξάπλωσης του κορονοϊού, με την αποφυγή του συγχρωτισμού ανθρώπων από διαφορετικά περιβάλλοντα σε κλειστό χώρο, θα θέλαμε να σας ενημερώσουμε ότι **αναβάλλουμε όλες τις προγραμματισμένες συναντήσεις - δράσεις μας έως τις 22 Μαρτίου**. Θα επικοινωνήσουμε ξανά μαζί σας για να προσδιορίσουμε τη συνέχεια των συναντήσεών μας...

Σας ευχαριστούμε πολύ.

Εύα Αθανασιάδου, Εικαστικός
Ειρήνη Στρατάκη, Επιστημον. Υπεύθυνη ΚΕΣΑΝ - Κέντρου Πρόληψης



Η ετικέτα Qr Code που τοποθετήθηκε στους χώρους των δράσεων

ΠΡΩΤΟΚΟΛΛΟ ΣΥΝΕΡΓΑΣΙΑΣ

ΠΡΩΤΟΚΟΛΛΟ ΣΥΝΕΡΓΑΣΙΑΣ ΜΕΤΑΞΥ ΑΣΚΟΥΜΕΝΗΣ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΗΣ ΦΟΙΤΗΤΡΙΑΣ ΚΑΙ ΦΟΡΕΑ ΑΠΑΣΧΟΛΗΣΗΣ

Στο Ηράκλειο σήμερα 4 Μαΐου 2019 και ημέρα Πέμπτη, στο Γραφείο του εκάστοτε Διευθυντή Κέντρου Πρόληψης Ηρακλείου, στο Γραφείο του εκάστοτε Διευθυντή Κέντρου Πρόληψης Ηρακλείου, με την οδόν Μίνωος 67 & Μισυρή Αργυρούλη, 71304, Ηράκλειο Κρήτης, μεταξύ των συμβαλλόντων, αριστερά της του Επιτρόπου Φροντισμού Δ.Ε. Κρήτης, που έδρασε από Ηράκλειο της οδού Α.Φ.Μ. 5111, που εκπροσωπείται νομίμως από τον/την Εύραση Στραβάκη η/ο σπουδαστή στο ετήσιο καλλιτεχνικό Φορέα Απασχόλησης, και αριστερά της Αθηνιακού Επαγγελματικού Μεταπτυχιακού Προγράμματος στο Πανεπιστήμιο Αιγαίου (University of the Aegean), με ΑΔΜ: 1832018141 που κατοικεί επί της οδού Βρούλιαν αρ. 43, 71306, Ηράκλειο Κρήτης, με Α.Φ.Μ. 1111111111, συμφωνήθηκαν και έγιναν αμοιβαίως δεκτά τα κατωθί:

ΑΡΘΡΟ ΠΡΩΤΟ

Άρθρο Συνεργασίας

Γενικό Σκοπός Συνεργασίας: Εξέλιξη στενής συνεργασίας και ανάπτυξη επαγγελματικών, κριτικών και οργανωτικών σχέσεων μεταξύ της ασκούμενης και του Φορέα Απασχόλησης.

- 1. Τα ανωτέρω συμβαλλόμενα μέρη, έχοντας ως στόχο τους την παροχή κοινωνικών υπηρεσιών στις κλάσεις της επιστήμης, του πολιτισμού και της εκπαίδευσης, αποφασίζουν ότι του παρόντος την ανάπτυξη της συνεργασίας τους, στο πλαίσιο της εθελοντικής ενδοκιμωσίας.
- 2. Αντικείμενο και Σκοπός της ανάπτυξης συνεργασίας είναι αφενός ο συγκεκριμένος των επαγγελματικών γνώσεων και η αξιοποίηση τους στο πεδίο δραστηριοποίησης του φορέα και αφετέρου η παροχή στην ασκούμενη των απαραίτητων οφελών που εξαρτώνται από την άριστη κατάρτιση της για επαγγελματική και επαγγελματική σταδιοδρομία.

ΑΡΘΡΟ ΔΕΥΤΕΡΟ

Τομείς Συνεργασίας, Υποχρεώσεις και Αμοιβότητα

- 1.ο Φορέας συμμετέχει στα ο φορέας Απασχόλησης ΚΕΣΑΝ, Μεσο-Εκπαιδευτικό, δεν θα φέρει καμία επιβάρυνση για τυχόν ζημίες σε τους χώρους που θα παραχωρηθούν για την εθελοντική ενδοκιμωσία και οι οποίοι, έμμεσα ή άμεσα παραχωρούν από την ασκούμενη.
- 1.β Η ασκούμενη Αθηνιακού Επαγγελματικού Μεταπτυχιακού Προγράμματος φορέας Απασχόλησης, ΚΕΣΑΝ, Μεσο-Εκπαιδευτικό, εθελοντικής ενδοκιμωσίας δεν θα έχει καμία επιβάρυνση από την κάλυψη και στο Πανεπιστήμιο Αιγαίου.
- 1.γ Η ασκούμενη αφού απολυθεί από τα συμβαλλόμενα μέρη και το Πανεπιστήμιο Αιγαίου δεν φέρει καμία επιβάρυνση και επί του παρόντος, εγγράφου.
- 1.δ Η ασκούμενη Αθηνιακού Επαγγελματικού Μεταπτυχιακού Προγράμματος φορέας και συνεργασίας με τον φορέα και είναι η αποκλειστική της πρακτικής άσκησης, εθελοντική.
- 2.α Η ασκούμενη υποχρεούται να ακολουθεί τους κανονισμούς ασφαλείας και εργασιακής κατάρας και κάθε άλλη ρύθμιση ή κανονισμό που σχετίζεται με το προσωπικό του φορέα.
- 2.β Η διαμόρφωση και εκτέλεση του χρόνου και των εργασιών θα οριστεί από τα συμβαλλόμενα μέρη χωριστά.

Αιρέματα εθελοντικής ενδοκιμωσίας (χρονικό διάστημα και όροι):

4/1/19 - 6/20/19
Ηράκλειο, 2019-10-20-2020

Κατανομή Εργασιών

... Εύραση Στραβάκη (Προσφεύγουσα - Επιμελήτρια) ...
... Εύραση Στραβάκη (Προσφεύγουσα - Επιμελήτρια) ...
... Εύραση Στραβάκη (Προσφεύγουσα - Επιμελήτρια) ...

Αρμοδιότητες που θα ανατεθούν στην ασκούμενη:

... Προσέλευση Προσφεύγουσα και Προσφεύγουσα ...
... Προσέλευση Προσφεύγουσα και Προσφεύγουσα ...
... Προσέλευση Προσφεύγουσα και Προσφεύγουσα ...

Προσδοκώμενες δεξιότητες, που θα αποκτηθούν:

... Εμπειρία στην ...
... Εμπειρία στην ...
... Εμπειρία στην ...

Διανομολογικά ζητήματα και ιδιαίτερες συνθήκες που πρέπει να προ συμφωνηθούν:

... Αμοιβή ...
... Αμοιβή ...
... Αμοιβή ...

Επιστημονικά Υπεύθυνη Συνεργασίας

... Εύραση Στραβάκη (Προσφεύγουσα - Επιμελήτρια) ...

3.α Τα συμβαλλόμενα μέρη, με συνεργασία θα μπορούν να διακρίνουν το ειδικότερο πλαίσιο συντονισμού των υποχρεώσεων τους, με στόχο την εύρυθμη λειτουργία του φορέα Απασχόλησης και την προαγωγή των στόχων της συνεργασίας.

ΑΡΘΡΟ ΤΡΙΤΟ

Τελικές μεθόδους συνεργασίας

Το παρόν Πρωτόκολλο συνεργασίας μεταξύ της ασκούμενης μεταπτυχιακής φοιτήτριας του Πανεπιστημίου Αιγαίου και του Φορέα Απασχόλησης, οδράζεται στις αρχές του εθελοντισμού και της ενεργού πολιταίνισμης. Ως εκ τούτου μπορεί να αλλάξει ή να συμπληρωθεί, ύστερα από πρόταση ενός εκ των δύο συμβαλλόντων και απόφαση της

από την όλη πλευρά, λαμβάνοντας πάντα υπόψη τα κριτήρια της παροχής ακαδημαϊκών υπηρεσιών ευρωπαϊκού επιπέδου.
Το παρόν υπογράφεται σε δύο αντίτυπα, ένα για κάθε συμβαλλόμενο μέρος

ΓΙΑ ΤΗΝ ΑΣΚΟΥΜΕΝΗ

Εύραση Στραβάκη
Εύραση Στραβάκη



ΚΕΣΑΝ - Κέντρο Πρόληψης Ηρακλείου
Μίνωος 67 & Μισυρή Αργυρούλη
71304 - Ηράκλειο
Τηλ: 2810313222
ΑΦΜ: 999162486 - ΔΟΥ ΗΡΑΚΛΕΙΟΥ