ΕΘΝΙΚΟ ΚΑΙ ΚΑΠΟΔΙΣΤΡΙΑΚΟ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΑΘΗΝΩΝ

ΤΜΗΜΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΚΑΙ ΑΓΩΓΗΣ ΣΤΗΝ ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗ ΗΛΙΚΙΑ

ΑΙΜΙΛΙΑ ΦΑΚΟΥ

«ΌΤΑΝ ΕΙΣΑΙ ΓΟΝΙΟΣ ΑΠΟ ΤΗΝ ΤΑΞΗ ΤΗ ΔΙΚΗ ΜΑΣ... »: ΤΑΞΙΚΕΣ ΔΙΑΦΟΡΟΠΟΙΗΣΕΙΣ ΤΩΝ ΟΙΚΟΓΕΝΕΙΑΚΩΝ ΜΟΡΦΩΤΙΚΩΝ ΠΡΑΚΤΙΚΩΝ

ΔΙΔΑΚΤΟΡΙΚΗ ΔΙΑΤΡΙΒΗ

ΕΠΙΒΛΕΠΟΥΣΑ ΚΑΘΗΓΗΤΡΙΑ:
ΝΕΛΛΗ ΑΣΚΟΥΝΗ

ΑΘΗΝΑ, ΔΕΚΕΜΒΡΙΟΣ 2014

ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ 4
ΕΙΣΑΓΩΓΗ 5
ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΠΡΩΤΟ 11
1. ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΥΠΟΒΑΘΡΟ 11
1.1 Ανασκόπηση ερευνών 11
1.1.1 Κοινωνική καταγωγή και σχολική επίδοση: αρχικοί προσανατολισμοί και διαπιστώσεις 12
1.1.2 Οικογενειακό περιβάλλον και σχολική επίδοση: από τα εξωτερικά χαρακτηριστικά της οικογένειας στη διερεύνηση των οικογενειακών αξιών 16
1.1.3 «Γονική παρέμβαση»: η αποσιώπηση της κοινωνικής ανισότητας και η κατασκευή του «ιδανικού γονέα» 21
1.1.4 Κοινωνική τάξη, κουλτούρα και οικογενειακές πρακτικές: η σχέση οικογένειας-σχολείου 25
1.1.5 Η έρευνα για τη σχέση οικογένειας - σχολείου στην Ελλάδα 38
1.2. Θεωρητικές αφετηρίες και εννοιολογικά εργαλεία 46
1.2.1 Η θεωρία του Pierre Bourdieu: κεφάλαια, habitus και πεδίο 46
1.2.2. Basil Bernstein: ο ταξικός χαρακτήρας των οικογενειακών παιδαγωγικών πρακτικών 56
1.2.3 Η συμβολή της νέας κοινωνιολογίας της εκπαίδευσης: παιδική ηλικία, γονικός ρόλος και κοινωνικοποίηση 66
ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΔΕΥΤΕΡΟ 70
2. ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ 70
2.1. Ερωτήματα της έρευνας 70
2.2 Μεθοδολογικές επιλογές 72
2.2.1 Η συνέντευξη ως ερευνητικό εργαλείο 75
2.2.2 Η συγκρότηση του δείγματος 77
2.2.2.1 Η επιλογή των σχολείων 78
2.2.2.2 Τα σχολεία του δείγματος και οι ευρύτερες περιοχές 79
2.2.2.3 Η επιλογή των γονέων 87
2.3 Διεξαγωγή της έρευνας: ανιχνεύοντας την επίδραση της κοινωνικής τάξης στην ερευνητική διαδικασία 89
2.3.1 Επικοινωνία με το σχολείο 89
2.3.2 Επικοινωνία με τους γονείς 93
2.3.3 Οι συνεντεύξεις 94
2.4 Ανάλυση περιεχομένου 100
ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΤΡΙΤΟ 103
3. ΤΟ ΚΟΙΝΩΝΙΚΟ ΠΡΟΦΙΛ ΤΩΝ ΓΟΝΕΩΝ 103
3.1 Κοινωνικά χαρακτηριστικά των γονέων 103
3.2 Διαφοροποιήσεις και διαχωρισμοί: συγκρίνοντας τις δύο ομάδες γονέων 106
3.3 Εκπαιδευτικές διαδρομές και κοινωνικές τροχιές 113
3.3.1 Διακοπή της σχολικής φοίτησης 115
3.3.2 Ολοκλήρωση της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης 128
3.3.3 Σπουδές στην τριτοβάθμια εκπαίδευση: περιπτώσεις σχολικής επιτυχίας 136
ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΤΕΤΑΡΤΟ 150
4 ΠΡΑΚΤΙΚΕΣ ΣΕ ΣΧΕΣΗ ΜΕ ΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ 150
4.1 Επιλογή σχολείου: μια πρακτική κοινωνικής αναπαραγωγής 151
4.1.1 «Όχι το τι θα μάθει, αλλά να μπει στη διαδικασία» : η επιλογή του δημοτικού σχολείου 152

4.1.2 Επιλογή του γυμνασίου: σχολεία της ελίτ ή δημόσια σχολεία; 160
4.1.3 Η επιλογή σχολείου ως ενιαία στρατηγική εκπαιδευτικής, επαγγελματικής και κοινωνικής επιτυχίας: ένα παράδειγμα 176
4.1.4 «Σχολείο είναι, έχει τα καλά του έχει και τα κακά του!» : η περίπτωση των γονέων από την περιοχή του Περάματος 180
4.2 Παρέμβαση και επικοινωνία σε σχέση με το σχολείο 189
4.2.1 Διαφοροποιήσεις στις μορφές παρέμβασης και επικοινωνίας με το σχολείο στην περιοχή του Περάματος 190
4.2.1.1 Η περίπτωση των γονέων που έχουν διακόψει το σχολείο 191
4.2.1.2 Η διαμόρφωση θετικής σχέσης με το σχολείο: η επίδραση του μορφωτικού κεφαλαίου 203
4.2.1.3 Σύγκρουση και ρήξη : δύο παραδείγματα αποκλεισμού 216
4.2.2 Διασφαλίζοντας οφέλη και αποφεύγοντας ζημίες: στρατηγικές επιλογές σε σχέση με την παρέμβαση στο σχολείο 220
4.3 Υποστήριξη στη μελέτη: όρια και δυνατότητες 232
4.3.1 «Αφού δεν ξέρω τίποτα!»: η έκφραση αδυναμίας και ανεπάρκειας σε σχέση με τη μελέτη 233
4.3.2 «Άλλαξε η ζωή μας από τότε που τα παιδιά πήγαν σχολείο»: συναισθηματικές, υλικές και μορφωτικές διαστάσεις της μητρικής υποστήριξης 241
4.3.3 Αυτονομία και έλεγχος: συγκλίσεις και διαφοροποιήσεις στην ομάδα γονέων από το σχολείο της Αθήνας 249
4.4 Προσδοκίες των γονέων για το μέλλον των παιδιών τους 256
4.4.1 «Δε ζητάω να γίνει ούτε γιατρός ούτε δικηγόρος»: οι προσδοκίες των γονέων που προέρχονται από τη λαϊκή περιοχή 257
4.4.2 «Με ενδιαφέρει να κάνουν αυτό που θα θέλουν πραγματικά»: η διεύρυνση του εαυτού και η έννοια του προσώπου 268

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΠΕΜΠΤΟ 276

5. ΟΙΚΟΓΕΝΕΙΑΚΕΣ ΜΟΡΦΩΤΙΚΕΣ ΠΡΑΚΤΙΚΕΣ ΚΑΙ ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗ ΤΟΥ ΕΛΕΥΘΕΡΟΥ ΧΡΟΝΟΥ 276
5.1. Οργανωμένες δραστηριότητες 278
5.1.1. Υλικοί περιορισμοί και κοινωνικές πρακτικές 283
5.1.2. «Ξέρεις, εγώ ψάχνω!»: ο ρόλος των μητέρων με σχετικά υψηλότερο μορφωτικό επίπεδο 288
5.1.3. «Γρατζούνισε λίγο και μετά θα σου αρέσει»: ο ρόλος των οργανωμένων δραστηριοτήτων στη συγκρότηση της αισθητικής διάθεσης 292
5.1.4. Προσπάθειες και στρατηγικές επιλογές: η διαφοροποιημένη επίδραση του κοινωνικού και μορφωτικού κεφαλαίου 300
5.2. Άτυπες οικογενειακές μορφωτικές πρακτικές 304
5.2.1. Η μύηση στην επίσημη κουλτούρα 304
5.2.2. «Να φτιάχνει κάτι με τα χέρια»: κοινωνικοποίηση και χειρωνακτική εργασία 311
5.2.3. Η σχέση με το βιβλίο: αντιλήψεις, προτιμήσεις και πρακτικές 315
Η διαμόρφωση της επιθυμίας για διάβασμα: όρια, δυνατότητες και αντιθέσεις 315
Η ανάγνωση ως απόλαυση 325
5.2.4. Προτιμήσεις και περιορισμοί στη χρήση της τηλεόρασης: ο ρόλος των γονέων 329
5.2.5. Απειλή ή αγαθό: διαφοροποιήσεις ως προς τις αντιλήψεις και τη χρήση του ηλεκτρονικού υπολογιστή και του διαδικτύου 337
5.2.6. Οι φιλίες των παιδιών ως πεδίο γονικού ελέγχου 353

ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ 373

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ 392

ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ

Η ολοκλήρωση αυτής της μελέτης δε θα μπορούσε να πραγματοποιηθεί χωρίς τη βοήθεια ανθρώπων στους οποίους οφείλω θερμές ευχαριστίες. Καταρχάς, χρωστώ ένα μεγάλο ευχαριστώ σε όλους τους γονείς για την εμπιστοσύνη που μου έδειξαν. Οι συνομιλίες μαζί τους αποτέλεσαν για μένα σημαντική και πλούσια εμπειρία. Ευχαριστώ, επίσης, τις διευθύντριες των σχολείων για την προθυμία τους να στηρίξουν και να διευκολύνουν τα πρώτα βήματα στο πεδίο της έρευνας. Τις δασκάλες των δύο τάξεων για την άμεση ανταπόκρισή τους στα ερωτήματα μου. Ξεχωριστά, θα ήθελα να ευχαριστήσω τον Σταύρο Καλλώνη, ο οποίος με προθυμία και γενναιοδωρία πρόσφερε πολύτιμη βοήθεια στην προσπάθεια προσέγγισης των γονέων.

Ευχαριστώ θερμά την Άννα Φραγκουδάκη για το χρόνο που αφιέρωσε στην ανάγνωση και τον κριτικό σχολιασμό της εργασίας.

Ένα μεγάλο ευχαριστώ οφείλω στην Αλεξάνδρα Ανδρούσου για τη βοήθεια και τη στήριξη που μου προσφέρει. Η εργασία αυτή είναι το αποτέλεσμα μιας μακρόχρονης πορείας, στην οποία υπήρξε πάντα σταθερή συνομιλήτρια, με ιδιαίτερη έγνοια και φροντίδα.

Η Νέλλη Ασκούνη υπήρξε συνοδοιπόρος σε αυτήν τη μακρά διαδρομή. Από τα πρώτα βήματα του σχεδιασμού της έρευνας μέχρι την τελική συγγραφή του κειμένου, η παρουσία της ήταν πάντοτε σταθερή, και η καθοδήγησή της ουσιαστική. Χωρίς τις καίριες παρατηρήσεις της, τα κριτικά της σχόλια και τη συστηματική της ανατροφοδότηση το αποτέλεσμα θα ήταν πιο φτωχό. Το ευχαριστώ δεν αρκεί για να εκφράσει την ευγνωμοσύνη μου για την πολύτιμη βοήθεια και στήριξη που μου προσέφερε και, κυριώς, για την προσωπική της δέσμευση στην προσπάθεια μου.

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Τις τελευταίες δεκαετίες παρατηρείται ερευνητικό ενδιαφέρον σε σχέση με τη γονική συμμετοχή/εμπλοκή στην εκπαίδευση. Η μελέτη της σύγχρονης βιβλιογραφίας καταδεικνύει τη σπουδαιότητα του ρόλου της οικογένειας στην εκπαιδευτική και επαγγελματική σταδιοδρομία των μαθητών. Όπως επισημαίνεται σε σχετικές μελέτες, η συμμετοχή των γονέων στην εκπαίδευση των παιδιών τους φαίνεται να επιδρά θετικά στη σχολική πορεία. Διαστάσεις της γονικής συμμετοχής, όπως η προετοιμασία των παιδιών για το σχολείο, η παρακολούθηση των σχολικών εκδηλώσεων, η προσέλευση στις προγραμματισμένες συναντήσεις με τους δασκάλους αλλά και η ενασχόληση των γονέων με τα παιδιά τους κατά τη διάρκεια του ελεύθερου χρόνου, με τρόπο που να ανταποκρίνεται στις απαιτήσεις του σχολείου (αναγνώσεις βιβλίων, εκπαιδευτικά παιχνίδια), θεωρείται ότι συμβάλλουν στην εκπαιδευτική επιτυχία και αξιολογούνται ως θετικές από τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς.

Ωστόσο, όπως προκύπτει από έρευνες οι οποίες εντάσσονται στην κοινωνιολογία της εκπαίδευσης, αλλά και από την εμπειρία μου ως εκπαιδευτικού, δεν συμμετέχουν όλοι οι γονείς στην εκπαίδευση των παιδιών τους με τον τρόπο με τον οποίο επιθυμεί το σχολείο. Αντίθετα, παρατηρούνται σημαντικές διαφοροποιήσεις στον τρόπο με τον οποίο οι γονείς εμπλέκονται και υποστηρίζουν τα παιδιά τους σε σχέση με το σχολείο, καθώς και δυσκολίες στην επικοινωνία με το θεσμό. Αν και κυρίαρχη αντίληψη στον καθημερινό εκπαιδευτικό λόγο αποτελεί η διαπίστωση ότι κάποιοι γονείς «δεν ενδιαφέρονται», και επομένως δεν συμμετέχουν στην εκπαιδευτική διαδικασία με τον προσδοκώμενο τρόπο, θεωρούμε ότι βασικό παράγοντα διαμόρφωσης της σχέσης των γονέων με το σχολείο αποτελεί η κοινωνική τάξη στην οποία ανήκουν.

Όπως αναδεικνύουν σχετικές μελέτες, η υπαγωγή των γονέων σε συγκεκριμένες κοινωνικές ομάδες επιδρά και διαμορφώνει τις αντιλήψεις και τις πρακτικές τους σε σχέση με την εκπαίδευση. Η θέση των γονέων μέσα σε ένα πεδίο άνισης κατανομής υλικών και συμβολικών προνομίων διαμορφώνει τις υποκειμενικές τους επιλογές, αντιλήψεις και πρακτικές. Θεωρούμε ότι η κοινωνική θέση επιδρά καθοριστικά στη διαμόρφωση των μορφωτικών πρακτικών των γονέων, στην ανάπτυξη μοντέλων

κοινωνικοποίησης και στις αξίες και τις αντιλήψεις που τα διέπουν, καθώς και στις μορφές παρέμβασης και επικοινωνίας με το σχολείο.

Στόχος της έρευνας είναι να μελετήσει αν και με ποιον τρόπο διαφοροποιούνται οι διαδικασίες κοινωνικοποίησης και οι μορφωτικές πρακτικές τις οποίες αναπτύσσουν οικογένειες από διαφορετικά κοινωνικά στρώματα, και σε ποιο βαθμό αυτές οι διαφοροποιήσεις επηρεάζουν τη σχέση με το σχολείο. Οι μορφωτικές πρακτικές οι οποίες αναπτύσσονται στο εσωτερικό της οικογένειας και οι τρόποι επικοινωνίας των γονέων με το σχολικό θεσμό αποκτούν ιδιαίτερο ερευνητικό ενδιαφέρον, καθώς αποκαλύπτουν βαθύτερες κοινωνικές ανισότητες. Ειδικότερα, σε περίοδο οικονομικής και κοινωνικής κρίσης, όπως αυτή την οποία διέρχεται η Ελλάδα τα τελευταία χρόνια, η ανάδειξη των κοινωνικών και εκπαιδευτικών ανισοτήτων αποκτά ιδιαίτερη σημασία για την εκπαιδευτική και κοινωνική πράξη.

Η μελέτη βασίζεται σε εμπειρική έρευνα η οποία πραγματοποιήθηκε από τον Σεπτέμβριο του 2008 ως τον Ιούνιο του 2009 στην περιοχή της Αττικής. Πρόκειται για ποιοτική έρευνα με συνεντεύξεις με γονείς μαθητών της Έκτης δημοτικού, οι οποίοι προέρχονται από τα μεσαία και τα λαϊκά στρώματα. Στην έρευνα συμμετείχαν συνολικά εικοσιεπτά οικογένειες (συγκεκριμένα εικοσιεπτά μητέρες και έντεκα πατέρες) από δύο σχολεία με διαφορετική κοινωνική σύνθεση. Το ένα είναι ένα ιδιωτικό σχολείο του κέντρου της Αθήνας με προοδευτικό παιδαγωγικό προσανατολισμό και μακρόχρονη ιστορία. Το δεύτερο σχολείο βρίσκεται σε μια λαϊκή συνοικία στην ευρύτερη περιοχή του Πειραιά με χαρακτηριστικά βιομηχανικής περιοχής.

Πιο συγκεκριμένα, η έρευνα διερευνά τη διαφοροποιημένη κατοχή αλλά και ενεργοποίηση υλικών, κοινωνικών και πολιτισμικών πόρων από τους γονείς διαφορετικών κοινωνικών τάξεων, και τις διαδικασίες κοινωνικής συγκρότησης της οικογενειακής παρέμβασης στην εκπαίδευση. Μέσα σε αυτό το πλαίσιο η εκπαίδευση μπορεί να αποτελέσει πεδίο συγκρούσεων, διεκδικήσεων και διαπραγματεύσεων μεταξύ κοινωνικών ομάδων, οι οποίες επιθυμούν να ανατρέψουν ή να συντηρήσουν τη θέση τους στον κοινωνικό χώρο. Στη διερεύνηση αυτή θα εστιάσουμε στον τρόπο με τον οποίο οι γονείς αντιλαμβάνονται το ρόλο τους σε σχέση με την εκπαίδευση, τις προσδοκίες που έχουν σχετικά με την

εκπαιδευτική και επαγγελματική πορεία των παιδιών τους και στο τι κάνουν τελικά για να τα υποστηρίξουν σε αυτή την πορεία. Υποστηρίζουμε ότι η ταξική υπαγωγή των γονιών διαμορφώνει τη σχέση τους με την εκπαίδευση, τις στρατηγικές που υιοθετούν και τις επιλογές που κάνουν, οι οποίες συχνά αντανακλούν συγκρούσεις, διεκδικήσεις και διαπραγματεύσεις που αναπτύσσονται στη διαδικασία συντήρησης ή ανατροπής της θέσης τους στον κοινωνικό χώρο.

Επιπλέον, η παρούσα μελέτη θα επιχειρήσει να αναδείξει τις πολύπλοκες διεργασίες αλληλεπίδρασης της κοινωνικής τάξης και των κοινωνικών σχέσεων εξουσίας με την υποκειμενική εμπειρία. Υποστηρίζεται ότι οι αντιλήψεις, οι επιδιώξεις και οι πρακτικές των γονέων σε σχέση με την εκπαίδευση των παιδιών τους καθορίζονται από την κοινωνική θέση της οικογένειας, και άρα τη θέση της στην κοινωνική ιεραρχία. Αντλώντας από το έργο του Bourdieu (2004α, 2006) θα υποστηριχθεί ότι οι γονείς ως μέλη συγκεκριμένων κοινωνικών ομάδων κοινωνικοποιούνται, και κατ' επέκταση κοινωνικοποιούν τα παιδιά τους, διαφορετικά. Οι διαφορετικές αυτές μορφές κοινωνικοποίησης συνεπάγονται και διαφορετικές μορφωτικές πρακτικές, οι οποίες υιοθετούνται στις συνδιαλλαγές με το σχολείο.

Σε ένα πλαίσιο κοινωνικών σχέσεων εξουσίας οι μορφωτικές πρακτικές οι οποίες αναπτύσσονται στα πλαίσια της οικογένειας, αξιολογούνται άνισα από τον εκπαιδευτικό θεσμό, ανάλογα με συμβατότητα τους με τις αξίες και τις απαιτήσεις του σχολείου. Αυτό δεν σημαίνει ότι η δράση των υποκειμένων καθοδηγείται με αυστηρά προβλέψιμο τρόπο από δομικούς και κοινωνικούς περιορισμούς. Πολύ περισσότερο, σημαίνει ότι οι πρακτικές των υποκειμένων αποτελούν δημιουργικές αποκρίσεις προσαρμογής, διαπραγμάτευσης, ακόμα και αντίστασης στους υλικούς και κοινωνικούς περιορισμούς (Maguire και Ball 1994). Σκοπός της έρευνας είναι να αναδειχθεί η υποκειμενική βίωση, αντίληψη και κατανόηση της κοινωνικής πραγματικότητας, αλλά και ο τρόπος με τον οποίο τα υποκείμενα ρυθμίζουν τις πράξεις, έτσι ώστε να την μετασχηματίσουν.

Η διατριβή αποτελείται από δύο μέρη. Στο πρώτο μέρος επιχειρείται η ανασκόπηση των ερευνών οι οποίες μελετούν την επίδραση της οικογένειας στη σχολική επίδοση και παρουσιάζεται το θεωρητικό υπόβαθρο και τα εννοιολογικά εργαλεία της

συγκεκριμένης μελέτης. Σε μια πρώτη φάση, με βάση τα πορίσματα σχετικών ερευνών παρατηρείται μετατόπιση του ερευνητικού ενδιαφέροντος σε σχέση με την επίδραση της οικογένειας στη σχολική πορεία των παιδιών. Ήδη από τις δεκαετίες του '60 και του '70 διαπιστώνεται ερευνητικά ότι το οικογενειακό περιβάλλον ασκεί σημαντική επίδραση στη σχολική επίδοση. Η επίδραση αυτή διερευνήθηκε κυρίως ως προς τα δημογραφικά στοιχεία της οικογένειας, όπως είναι το μέγεθος της οικογένειας, η γεωγραφική της θέση και το κοινωνικο-οικονομικό επίπεδο, και υπό το πρίσμα κοινωνικοψυχολογικών παραγόντων, οι οποίοι επηρεάζουν το τελικό εκπαιδευτικό επίτευγμα. Ωστόσο οι περισσότερες έρευνες αυτής της περιόδου απέδιδαν την αποτυχία των μαθητών οι οποίοι προέρχονταν από μη προνομιούχες κοινωνικές ομάδες, στο ρόλο των οικογενειών τους, δηλαδή στις χαμηλές προσδοκίες των γονέων από την εκπαίδευση και την έλλειψη κινήτρου. Τις τελευταίες δεκαετίες κοινωνιολογικές έρευνες αναδεικνύουν την επίδραση της κοινωνικής τάξης αλλά και εθνοπολιτισμικών διαφορών στις οικογενειακές μορφωτικές πρακτικές. Υποστηρίζεται ότι η δυνατότητα των γονέων να αναπτύξουν ενεργό και αποτελεσματικό ρόλο σε σχέση με το σχολείο καθορίζεται από ποικίλους παράγοντες, όπως οι εκπαιδευτικές εμπειρίες των ίδιων των γονέωνν, οι συνθήκες διαβίωσης και εργασίας, τα κοινωνικά δίκτυα, το πολιτισμικό κεφάλαιο και η πληροφόρηση σχετικά με την εκπαίδευση.

Στη συνέχεια ακολουθεί αναφορά στο θεωρητικό πλαίσιο της έρευνας, το οποίο αντλεί κυρίως από το έργο των Bourdieu και Bernstein. Παρουσιάζονται τα εννοιολογικά εργαλεία που αξιοποιούνται στο πλαίσιο της συγκεκριμένης έρευνας, και ο τρόπος με τον οποίο σχετίζονται με την προβληματική της. Επιπλέον, γίνεται αναφορά στη συμβολή της κοινωνιολογίας της παιδικής ηλικίας στην ερμηνεία και ανάλυση των γονικών πρακτικών, των διαδικασιών κοινωνικοποίησης αλλά και των θεωρήσεων για το *παιδί* και την παιδική ηλικία, που αναπτύσσονται μέσα στις οικογένειες διαφορετικών κοινωνικών ομάδων.

Στο δεύτερο κεφάλαιο του πρώτου μέρους παρουσιάζονται τα ερωτήματα και οι μεθοδολογικές επιλογές της έρευνας. Αναφέρονται τα κριτήρια επιλογής του δείγματος, δηλαδή των σχολείων αλλά και των γονέων, και ακολουθεί συνοπτική περιγραφή των δύο σχολείων και των περιοχών στις οποίες βρίσκονται. Στη συνέχεια ακολουθεί αναφορά στη διαδικασία διεξαγωγής της έρευνας, με έμφαση

στην επίδραση των ταξικών παραμέτρων, και καταγραφή προβληματισμών που προέκυψαν. Εκτός από περιγραφικά σχόλια σχετικά με τον τρόπο προσέγγισης των σχολείων και των γονέων, θεωρήσαμε ότι η ανάδειξη των διαφοροποιήσεων, οι οποίες παρατηρήθηκαν ανάμεσα στις δύο ομάδες γονέων, τόσο σε σχέση με τον τρόπο προσέγγισης όσο και στην επικοινωνία που αναπτύχθηκε κατά τη διάρκεια της συνέντευξης, σχετίζονται άμεσα με τους σκοπούς της έρευνας, καθώς αντανακλούν ευρύτερες κοινωνικές διαφορές.

Στο δεύτερο μέρος παρουσιάζονται τα ερευνητικά δεδομένα. Στο πρώτο κεφάλαιο του δεύτερου μέρους επιχειρείται η σκιαγράφηση των σχολικών διαδρομών των ίδιων των γονέων και η ανάδειξη των κοινωνικών παραγόντων οι οποίοι συνέβαλαν στη διαμόρφωση τους. Εξετάζονται οι σχολικές εμπειρίες των γονέων, οι οποίες στη συνέχεια θα συμβάλουν στην ερμηνεία και κατανόηση των αντιλήψεων και πρακτικών που υιοθετούν, σε σχέση με την εκπαίδευση των δικών τους παιδιών. Στο τέλος του κεφαλαίου ακολουθεί η κατηγοριοποίηση των γονέων με βάση το μορφωτικό τους επίπεδο.

Στα επόμενα κεφάλαια παρουσιάζονται οι οικογενειακές μορφωτικές πρακτικές οι οποίες αναπτύσσονται τόσο σε σχέση με το σχολείο όσο και κατά τη διάρκεια του ελεύθερου χρόνου, και εξετάζονται διαφορές και ομοιότητες ανάμεσα στις δύο ομάδες γονέων. Βασική παράμετρος της ανάλυσης είναι ο συσχετισμός των γονικών πρακτικών με τα μορφωτικό επίπεδο, όπως αυτό παρουσιάζεται στο προηγούμενο κεφάλαιο. Η παρουσίαση ξεκινά με την πρακτική επιλογής σχολείου, η οποία αφορά αποκλειστικά στην ομάδα γονέων που προέρχεται από το ιδιωτικό σχολείο, και τους παράγοντες που την καθορίζουν. Εξετάζεται ο ρόλος της συγκεκριμένης πρακτικής στην παραγωγή και αναπαραγωγή κοινωνικών και εκπαιδευτικών προνομιών. Αναλύεται η σχέση των γονέων με το σχολείο, και πιο συγκεκριμένα οι μορφές, η συχνότητα και οι λόγοι παρέμβασης και επικοινωνίας με τους δασκάλους. Επιπλέον, ανιχνεύεται πώς οι γονείς αντιλαμβάνονται το δικό τους ρόλο και κατ΄ επέκταση το ρόλο του σχολείου αναφορικά με την εκπαιδευτική πορεία των παιδιών τους. Εξετάζονται οι μορφές υποστήριξης και ο ρόλος των ενηλίκων σε σχέση με τη μελέτη για το σχολείο. Τέλος, παρουσιάζονται οι προσδοκίες των γονέων σχετικά με την εκπαιδευτική και επαγγελματική πορεία των παιδιών τους. Παρατηρείται ότι όλοι οι γονείς επιθυμούν τα παιδιά τους να

πετύχουν. Ωστόσο η επιτυχία νοηματοδοτείται διαφορετικά ανάλογα με την κοινωνική τάξη στην οποία ανήκουν.

Το τελευταίο κεφάλαιο επιχειρεί να αναδείξει τις διαφοροποιήσεις ως προς τη διαχείριση και οργάνωση του ελεύθερου χρόνου των παιδιών και το ρόλο των ενηλίκων. Αντικείμενο επεξεργασίας και ανάλυσης αποτελούν οι διαδικασίες κοινωνικοποίησης οι οποίες αναπτύσσονται στην οικογένεια, η επίδραση διαφορετικών μορφών κεφαλαίου και η παραγωγή/αναπαραγωγή τους στο πλαίσιο του ελεύθερου χρόνου. Εξετάζεται η συμμετοχή των παιδιών σε οργανωμένες εξωσχολικές δραστηριότητες, καθώς και η ανάπτυξη άτυπων μορφωτικών πρακτικών σε σχέση με την κατανάλωση πολιτισμικών αγαθών, όπως τα βιβλία, το θέατρο, ο κινηματογράφος. Επίσης, καταγράφεται ο βαθμός εξοικείωσης των παιδιών με τη χρήση του Η/Υ και του διαδικτύου, και η τηλεθέαση. Σημαντική επίσης διάσταση του ελεύθερου χρόνου αποτελεί το παιχνίδι και η συναναστροφή με φίλους. Οι επιλογές σε σχέση με τον ελεύθερο χρόνο εξετάζονται ως κοινωνικές πρακτικές, δηλωτικές της κοινωνικής τάξης στην οποία ανήκουν οι γονείς. Διαπιστώνεται ότι και ο ελεύθερος χρόνος νοηματοδοτείται διαφορετικά από τις δύο ομάδες γονέων, καθώς συχνά δεν πρόκειται για ελεύθερο χρόνο, αλλά για χρόνο οργανωμένο και άμεσα ή έμμεσα ρυθμισμένο από τους ενήλικες, κυρίως στις περιπτώσεις των οικογενειών οι οποίες προέρχονται από το ιδιωτικό σχολείο.

Τέλος, η μελέτη κλείνει με τα συμπεράσματα. Ως εκπαιδευτικός θεωρώ ότι τα πορίσματα της έρευνας μπορούν να συμβάλουν στην καθημερινή εκπαιδευτική πρακτική, καθώς αναδεικνύουν τον τρόπο με τον οποίο οι ταξικές ανισότητες υπεισέρχονται και διαμορφώνουν τη σχέση των γονέων με το σχολείο. Η κατανόηση των γονικών πρακτικών, όχι αποκλειστικά ως ατομικών επιλογών, αλλά ως ταξικά προσδιορισμένων μπορεί να οδηγήσει στην υιοθέτηση εκπαιδευτικών πρακτικών στην κατεύθυνση της ενίσχυσης της σχέσης των γονέων με το σχολείο, ανεξάρτητα από την κοινωνική τάξη στην οποία ανήκουν. Επιπλέον, αναδεικνύονται ζητήματα και τίθενται ερωτήματα τα οποία, αν και ξεπερνούν τα όρια της παρούσας μελέτης, θα μπορούσαν να αποτελέσουν αντικείμενο μελλοντικών ερευνών.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΠΡΩΤΟ

1. ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΥΠΟΒΑΘΡΟ

1.1 Ανασκόπηση ερευνών

Η ανασκόπηση των ερευνών για τη σχέση οικογένειας και σχολείου στις δυτικές κοινωνίες από το 1960 και μετά αποκαλύπτει μεθοδολογικές και εννοιολογικές μετατοπίσεις ως προς τη μελέτη των χαρακτηριστικών της οικογένειας, τα οποία επιδρούν στη σχολική επίδοση των μαθητών. Διαπιστώνεται ότι τα κοινωνικά χαρακτηριστικά της οικογένειας μπορούν να αποτελέσουν μειονέκτημα ή πλεονέκτημα σε σχέση με τη σχολική επίδοση. Ωστόσο οι διαφορετικές ερμηνείες συνδέονται και με διαφορετικές επιστημονικές παραδοχές. Αρχικά το ερευνητικό ενδιαφέρον επικεντρώνεται στο συσχετισμό δημογραφικών στοιχείων της οικογένειας με την άνιση σχολική επίδοση των μαθητών. Υποστηρίζεται ότι χαρακτηριστικά της οικογένειας όπως η ηλικία των γονέων, ο αριθμός των μελών της, η σύνθεση, το επάγγελμα επηρεάζουν τη σχολική πορεία των μαθητών/τριών, χωρίς ωστόσο να συγκροτείται μια ολοκληρωμένη θεωρητική ανάλυση και ερμηνεία της κοινωνικής ανισότητας. Σε επόμενη φάση, η έρευνα στρέφεται από τα εξωτερικά χαρακτηριστικά της οικογένειας στους κοινωνικοψυχολογικούς παράγοντες που αναπτύσσονται στο εσωτερικό της και επηρεάζουν τα τελικά εκπαιδευτικά αποτελέσματα. Η ερμηνεία της εκπαιδευτικής επιτυχίας/αποτυχίας συνδέεται με το παιδαγωγικό κλίμα, τις σχέσεις των μελών και το βαθμό που αυτές λειτουργούν ως πηγή υποστήριξης και ενθάρρυνσης καθώς και τη συναισθηματική σταθερότητα μέσα στην οικογένεια.

Η έρευνα που παρουσιάζεται εδώ εντάσσεται σε μια σειρά ερευνών που πραγματοποιούνται τις δύο τελευταίες δεκαετίες, με στόχο να διερευνήσουν τη σχέση οικογένειας σχολείου και την επίδραση των ταξικών παραγόντων στη διαμόρφωση αυτής της σχέσης. Η βιβλιογραφία στο δυτικό κόσμο είναι πλούσια σε μελέτες και έρευνες που επιχειρούν να καταγράψουν και να αναλύσουν τις διεργασίες που διαμορφώνουν τη σχέση οικογένειας- σχολείου, και τους τρόπους με τους οποίους συγκεκριμένα κοινωνικά χαρακτηριστικά των σύγχρονων οικογενειών καθορίζουν τη σχέση των παιδιών με το σχολείο. Χρησιμοποιώντας

ποιοτικές μεθόδους όπως αυτές των ανοιχτών συνεντεύξεων και της παρατήρησης, οι έρευνες αυτές στρέφονται στην καταγραφή και ανάλυση του λόγου των γονέων και στην ανάδειξη των υποκειμενικών εμπειριών, προσδοκιών, αντιλήψεων και πράξεων σε σχέση με την εκπαίδευση. Μέσω της μελέτης της υποκειμενικής εμπειρίας επιδιώκεται η ανίχνευση των διαδικασιών ενεργοποίησης οικονομικών, μορφωτικών, κοινωνικών και συμβολικών πόρων, των τρόπων που αυτοί υπεισέρχονται στην εκπαιδευτική διαδικασία και διαμορφώνουν την εκπαιδευτική και επαγγελματική σταδιοδρομία των μαθητών.

1.1.1 Κοινωνική καταγωγή και σχολική επίδοση: αρχικοί προσανατολισμοί και διαπιστώσεις

Τη δεκαετία του ΄50 στις ΗΠΑ και στη Βρετανία παρατηρείται αυξημένο ενδιαφέρον τόσο των ειδικών όσο και των κυβερνήσεων για την εκπαίδευση, γεγονός που αποδεικνύεται από τις δαπάνες των κυβερνήσεων για την παιδεία (Φραγκουδάκη 1985, 23-26). Η αύξηση των δαπανών για την εκπαίδευση σχετίζεται με τις απαιτήσεις του διεθνούς οικονομικού ανταγωνισμού και την αυξανόμενη ζήτηση για εκπαίδευση. Τη δεκαετία του ΄60 κυρίαρχη τάση στη μελέτη της σχολικής επίδοσης και της σχέσης της με την οικογένεια αποτέλεσε η θεωρία του «ανθρώπινου κεφαλαίου» του Shultz. Σύμφωνα με τον Shultz οι πλουτοπαραγωγικές πηγές μιας χώρας, όπως το υπέδαφος και οι πρώτες ύλες, δεν αποτελούν εγγύηση για την ανάπτυξή της εάν δεν ληφθεί σοβαρά υπόψη και ο πιο σημαντικός παράγοντας, που είναι ο άνθρωπος. Έτσι, θεωρείται ότι η απόκτηση γνώσεων και η καλλιέργεια δεξιοτήτων αποτελούν μορφή κεφαλαίου, αποδοτικού για την οικονομική ανάπτυξη μιας χώρας. Η παραδοχή αυτή υπαγορεύει κρατικές επενδύσεις προκειμένου να μεγιστοποιηθεί η αποδοτικότητα. Η επένδυση σε ανθρώπινο κεφάλαιο παίρνει τη μορφή επενδύσεων στην εκπαίδευση, τη δημόσια υγεία και την εσωτερική μετανάστευση και στοχεύει στην αύξηση της παραγωγικής ικανότητας του ανθρώπου. Στο πλαίσιο αυτό η κοινωνική ανισότητα στις ΗΠΑ ερμηνεύεται ως αποτέλεσμα της χαμηλής μόρφωσης των μειονοτήτων και των λαϊκών στρωμάτων, γεγονός που μειώνει την αποδοτικότητα τους. Ο συγγραφέας καταλήγει στο συμπέρασμα ότι η μειωμένη επένδυση σε συγκεκριμένες κοινωνικές ομάδες και την εκπαίδευση τους οδηγεί στην κοινωνική ανισότητα (Φραγκουδάκη ό.π.).

Προκειμένου να κατανοήσουμε την κρισιμότητα των πορισμάτων των διεθνών ερευνών εκείνης της περιόδου στην κοινωνιολογία της εκπαίδευσης, είναι απαραίτητο να κατανοήσουμε τις κυρίαρχες αντιλήψεις για την εκπαιδευτική ισότητα, που έχει ως αίτημα την καθολική δωρεάν εκπαίδευση. Η πίστη στο καθολικό δημόσιο σύστημα εκπαίδευσης που βασίζεται στην ισότητα ευκαιριών, αντικατοπτρίζει ακριβώς αυτή την πεποίθηση. Η εκπαίδευση ως κύριος θεσμός κοινωνικοποίησης, μετάδοσης γνώσεων και αξιών και επιπλέον, φορέας ένταξης των ατόμων στον καταμερισμό εργασίας και το οικονομικό και πολιτικό σύστημα μιας κοινωνίας, θεωρείται αγαθό αλλά και δικαίωμα όλων των μελών της. Η θεωρία του ανθρώπινου κεφαλαίου, δηλαδή η αξιοποίηση των ταλέντων και των ικανοτήτων του ανθρώπινου δυναμικού ως προϋπόθεση για την κοινωνική κινητικότητα και οικονομική ανάπτυξη, συνδέεται άμεσα με την πολιτική των «ίσων ευκαιριών» στην εκπαίδευση (Floud 1970). Η φιλελεύθερη άποψη που κυριαρχεί στις αρχές της δεκαετίας του '60, προωθεί την παροχή ίσων ευκαιριών σε όλους προκειμένου να εξισωθούν οι δυνατότητες που δίνονται σε κοινωνικά αδικημένες ομάδες. Η εξίσωση εκπαιδευτικών ευκαιριών συνδέεται με την οικονομική και κοινωνική πρόοδο και οι προτεινόμενες εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις αποσκοπούν όχι μόνο στη βελτίωση των υποδομών, αλλά και στην προστασία των φτωχών οικογενειών. Κύριο μέλημα της εκπαιδευτικής πολιτικής της εποχής είναι να μη χαθούν τα ταλαντούχα παιδιά που προέρχονται από την εργατική τάξη, αλλά να τους δοθεί η δυνατότητα να ξεπεράσουν τα εμπόδια που επιβάλλει η κοινωνική τους καταγωγή (στο ίδιο, 33).

Εκφραστής της παραπάνω τάσης στην Ελλάδα είναι ο Παπανούτσος, ο οποίος υποστηρίζει ένα εκπαιδευτικό σύστημα το οποίο διαμέσου των ίδιων παροχών σε όλους (υλικοτεχνική υποδομή, εκπαιδευτικό προσωπικό, βιβλία) αλλά και της οικονομικής ενίσχυσης στους ασθενέστερους, θα καταπολεμήσει τις κοινωνικές διαφορές και θα επιτρέψει στους ικανότερους, από όποια κατηγορία και αν προέρχονται, να επιτύχουν (Φραγκουδάκη 2001, 91). Η αντίληψη ότι η αξιοκρατία και η ισότητα ευκαιριών θα επιτρέψει στα άτομα με κλίση ή ενδιαφέρον για μόρφωση να προχωρήσουν, αποκαλύπτει την πεποίθηση ότι υπάρχουν κάποιοι ικανοί για τη μάθηση και κάποιοι όχι. Η άνιση επίδοση των μαθητών αποδίδεται σε ατομικά εγγενή χαρακτηριστικά, αποκρύπτοντας έτσι την ταξική δομή της κοινωνίας

και το ρόλο της εκπαίδευσης μέσα σε αυτή.

Η έρευνα για τη σχολική επίδοση και τη σχέση της με την κοινωνική καταγωγή, που ξεκίνησε τη δεκαετία του ‘60 στις ΗΠΑ, καταδείκνυε τη χαμηλή επίδοση των μειονοτικών μαθητών, τα υψηλά ποσοστά σχολικής διαρροής, τα χαμηλά ποσοστά τους στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση και τα ακόμα χαμηλότερα στην πανεπιστημιακή εκπαίδευση. Διαπιστώνεται ότι τα κοινωνικά χαρακτηριστικά της οικογένειας μπορούν να αποτελέσουν μειονέκτημα ή πλεονέκτημα σε σχέση με τη σχολική επίδοση. Σύμφωνα με τη Φραγκουδάκη (1985, 50) η έκθεση Coleman το 1966, που αποτελεί και την πρώτη συστηματική καταγραφή των εκπαιδευτικών παραγόντων που επηρεάζουν την επίδοση των μαύρων μαθητών, συσχετίζει τη χαμηλή σχολική επίδοση με την κοινωνική ανισότητα και αμφισβητεί τη φυσική ανισότητα, που νοείται ως συνέπεια της διαφοράς διανοητικών ικανοτήτων και της κλίσης προς τα γράμματα. Εξετάζοντας στοιχεία που σχετίζονταν με τη σχολική επίδοση των μαθητών, την κοινωνική και οικονομική τους προέλευση, το μορφωτικό επίπεδο και την πρόσβαση σε μορφωτικά αγαθά διαπιστώνονται μεγάλες διαφορές κατά περιοχές και κατά κοινωνικές ομάδες. Τα πορίσματα της έκθεσης, αν και αμφισβητήθηκαν, οδήγησαν σε κρίσιμες διαπιστώσεις για την κοινωνική ανισότητα. Συγκεκριμένα, η κοινωνική προέλευση και το μορφωτικό περιβάλλον συνδέθηκε με τη σχολική επίδοση, το ενδιαφέρον των μελετητών στράφηκε στα αίτια της ανισότητας, που βρίσκονται πέρα από την προσφορά εκπαιδευτικών ευκαιριών, και η έρευνα προσανατολίστηκε στην αναζήτηση των κοινωνικών αιτιών της άνισης επίδοσης.

Παρόμοια, την επίδραση του κοινωνικού υπόβαθρου στις επιδόσεις των μαθητών καταδεικνύει και η μελέτη του Jencks «Ανισότητα» (στο ίδιο, 51-57). Αξιοποιώντας στατιστικά στοιχεία και δεδομένα από έρευνες για την κοινωνική ανισότητα στις ΗΠΑ, εξετάζει μεταβλητές, όπως η επίδοση μαθητών σε γνωστικά τεστ, η οικογενειακή προέλευση, τα φυλετικά χαρακτηριστικά και η επαγγελματική σταδιοδρομία των ατόμων. Ωστόσο, και σε αυτή την περίπτωση η μελέτη του οικογενειακού περιβάλλοντος περιορίζεται στην συσχέτιση μεταβλητών όπως η οικονομική κατάσταση της οικογένειας, η διάρκεια σπουδών κ.ά. και δεν μελετά τις διαδικασίες οι οποίες συντελούνται μέσα στην οικογένεια, καθώς και τον τρόπο με τον οποίο η δυναμική της οικογένειας, οι διαπροσωπικές σχέσεις και οι διαδικασίες

κοινωνικοποίησης διαμορφώνουν και καθορίζουν τη σχέση των παιδιών με το σχολείο (Clark 1984). Η μελέτη καταλήγει στην αμφισβήτηση της δυνατότητας των εκπαιδευτικών μεταρρυθμίσεων να καταπολεμήσουν την ανισότητα.

Παρατηρείται ότι και τη δεκαετία του ’70 το ερευνητικό ενδιαφέρον εστιάζεται κυρίως στη συσχέτιση της σχολικής επίδοσης με χαρακτηριστικά όπως το φύλο, η σειρά γέννησης, το μέγεθος της οικογένειας, ο αριθμός των μελών, η γεωγραφική θέση, οι υλικές συνθήκες διαβίωσης, το επάγγελμα του πατέρα (Dale και Griffith 1970, Sewell και Hauser 1975). Τα κυριότερα πορίσματα των ερευνών αυτών καταγράφουν και επιβεβαιώνουν την υποαντιπροσώπευση μαθητών προερχόμενων από τα εργατικά στρώματα στην δευτεροβάθμια και τριτοβάθμια εκπαίδευση. Επιπλέον, σημειώνουν ότι ακόμα και στις περιπτώσεις στις οποίες οι μαθητές διαφορετικών στρωμάτων κατατάσσονται στα ίδια επίπεδα ικανότητας, τα παιδιά των εργατικών στρωμάτων έχουν περισσότερες πιθανότητες να εγκαταλείψουν το σχολείο. Όπως υποστηρίζει η Floud, «φαίνεται ότι η μεταπολεμική εκπαιδευτική μεταρρύθμιση έφερε τους ικανότερους γιους των ειδικευμένων εργατών στα γενικά και τεχνικά σχολεία. Ωστόσο η ικανότητα και οι ευκαιρίες παραμένουν σε μια ατελή σχέση, με την κοινωνική τάξη να παρεμβαίνει ως μεταβλητή» (Floud 1970, 38). Οι έρευνες της εποχής επισημαίνουν ότι οι διαφορές στην εκπαιδευσιμότητα (educability) θα πρέπει να οφείλονται στην κοινωνική θέση της οικογένειας και σε μια σειρά πολύπλοκων παραγόντων που σχετίζονται κυρίως με την απασχόληση, χωρίς ωστόσο να διερευνάται ο τρόπος που η κοινωνική τάξη επηρεάζει τη σχολική διαδρομή (Craft 1970).

Οι μεγάλης κλίμακας στατιστικές μελέτες συνεισφέρουν σημαντικά στην κοινωνιολογία της εκπαίδευσης, καθώς για πρώτη φορά διαπιστώνεται και διατυπώνεται ρητά ότι η εκπαιδευτική επιτυχία και εξέλιξη των υποκειμένων καθορίζεται από την κοινωνική τους καταγωγή. Η γνωστική αυτή κατάκτηση έχει τεράστια σημασία αν αναλογιστούμε ότι η κυρίαρχη αντίληψη της εποχής, που με διαφορετικούς όρους διασώζεται μέχρι και σήμερα, είναι ότι η σχολική επίδοση ενός ατόμου σχετίζεται κυρίως με ατομικές ιδιότητες, όπως η κλίση, η τάση για μόρφωση, η προσπάθεια, η συνέπεια, η θέληση κτλ. Οι έρευνες της περιόδου κλονίζουν την πεποίθηση ότι η σχολική επιτυχία είναι ατομική υπόθεση και αναδεικνύουν την κοινωνική τάξη ως καθοριστικό παράγοντα της εκπαιδευτικής

πορείας των μαθητών. Με τον τρόπο αυτό καταρρίπτεται ο μύθος που αποδίδει τη σχολική επιτυχία στην ευφυΐα[1] νομιμοποιώντας έτσι την κοινωνική ανισότητα. Στρέφουν την κοινωνική έρευνα έξω από το σχολείο και προσπαθούν να περιγράψουν και να ερμηνεύσουν την επίδραση κοινωνικών παραγόντων στην επίδοση των μαθητών. Η σχολική αποτυχία αρχικά αποδίδεται στην υλική και οικονομική στέρηση που χαρακτηρίζει τις φτωχές οικογένειες, η οποία αποτυπώνεται για παράδειγμα στην αδυναμία καταβολής διδάκτρων, την κακή διατροφή και τα πολυπληθή εργατικά σπίτια που δεν ευνοούν τη μελέτη για το σχολείο (Floud 1970).

1.1.2 Οικογενειακό περιβάλλον και σχολική επίδοση: από τα εξωτερικά χαρακτηριστικά της οικογένειας στη διερεύνηση των οικογενειακών αξιών

Οι προσπάθειες να διερευνηθεί η σχέση της κοινωνικής ανισότητας με την εκπαιδευτική ανισότητα, μετατοπίζουν το ερευνητικό ενδιαφέρον από την αριθμητική αποτύπωση της σχολικής επιτυχίας ή αποτυχίας στη μελέτη της επίδρασης των κοινωνικών χαρακτηριστικών της οικογένειας. Έτσι, τη δεκαετία του '70 στις ΗΠΑ και τη Μεγάλη Βρετανία, ένας αριθμός ερευνών αναδεικνύει ως παράγοντα σχολικής επιτυχίας τις αξίες και τη στάση της οικογένειας απέναντι στο σχολείο. Πραγματοποιούνται έρευνες οι οποίες διερευνούν την επίδραση του κοινωνικοοικονομικού και μορφωτικού επιπέδου, της εκπαίδευσης και του εισοδήματος των γονιών, και γίνεται προσπάθεια να συσχετιστούν τόσο με την αλληλεπίδραση γονέων - παιδιού όσο και με τις στάσεις, αξίες, προσδοκίες και τα κίνητρα που καλλιεργούνται στην οικογένεια (Γεωργίου – Μουσταΐρας 2004). Η ερμηνεία της άνισης σχολικής επίδοσης δεν περιορίζεται στο οικονομικό υπόβαθρο και τις υλικές παροχές που εξασφαλίζει η οικογένεια, αλλά στρέφεται σε ποικίλους κοινωνικούς και πολιτισμικούς παράγοντες, όπως οι προσδοκίες, η γλώσσα και η επαφή με τα βιβλία.

Σε μια προσπάθεια να ανιχνευθούν οι οικογενειακές παιδαγωγικές πρακτικές

[1] Για μια αναλυτική κριτική των αντιλήψεων για την ευφυΐα, την κοινωνική κατασκευή της και των κοινωνικό ρόλο των τεστ νοημοσύνης βλ. Φραγκουδάκη 1985, 2001.

εμφανίζεται μια σειρά ερευνών μικρής κλίμακας[2], οι οποίες διερευνούν την επίδραση που ασκεί το οικογενειακό περιβάλλον στη σχολική επίδοση και την επαγγελματική σταδιοδρομία των παιδιών. Οι μελέτες αυτές επιχειρούν να περιγράψουν, να μετρήσουν και να ερμηνεύσουν την επίδραση της οικογένειας και πιο συγκεκριμένα, εκτός από τη δυνατότητα εξασφάλισης υλικών πόρων, τα μοντέλα ανατροφής, κοινωνικοποίησης και επικοινωνίας που αναπτύσσονται στο εσωτερικό της. Η πίεση για επιτυχία, η γλώσσα που χρησιμοποιείται στο σπίτι, ο βαθμός καθοδήγησης και υποστήριξης σε σχέση με το σχολείο, οι οικογενειακές συνήθειες αναδεικνύονται σε παράγοντες που σχετίζονται με τη σχολική επίδοση των μαθητών.

Παρατηρούμε μετακίνηση της ερμηνείας από την επίδραση αυστηρά οικονομικών παραγόντων, στο ρόλο της οικογενειακής κουλτούρας και των αξιών της στην ανάπτυξη θετικών στάσεων και αντιλήψεων σε σχέση με την εκπαίδευση (Westergaard και Little 1970). Αμφισβητείται η έμφαση στη δομή και τα εξωτερικά χαρακτηριστικά της οικογένειας και ως καθοριστικός παράγοντας της σχολικής επιτυχίας προβάλλεται η δυνατότητα των γονέων να παρέχουν εκπαιδευτικά αγαθά. Επισημαίνεται ότι οι γονείς που βρίσκονται ψηλά στην κοινωνική διαστρωμάτωση παρέχουν στα παιδιά τους ένα εκπαιδευτικό περιβάλλον που συμβάλλει στην καλλιέργεια των διανοητικών και κοινωνικών τους ικανοτήτων στην ίδια κατεύθυνση με το σχολείο.

Ωστόσο παρατηρείται ότι η ευθύνη για τη σχολική επιτυχία ή αποτυχία αποδίδεται στην οικογένεια, δηλαδή στις αξίες και τα ερεθίσματα που παρέχει. Ενώ η σχολική επιτυχία συνδέεται με τις αξίες και τις πρακτικές των μεσαίων στρωμάτων, η απόδοση της ευθύνης της σχολικής αποτυχίας φαίνεται να βαραίνει τις οικογένειες των εργατικών στρωμάτων, που στον συγκεκριμένο επιστημονικό λόγο εμφανίζονται ως ελλειμματικές και προβληματικές. Στο πλαίσιο αυτό το ενδιαφέρον κάποιων κοινωνιολόγων στρέφεται στη μελέτη υποβαθμισμένων περιοχών με

[2] Για μια ανασκόπηση των ερευνών στην Αγγλία βλ. Craft. (1970). Στο συγκεκριμένο συλλογικό τόμο παρατίθενται έρευνες οι οποίες επιχειρούν να διερευνήσουν το οικογενειακό περιβάλλον και να αναδείξουν την επίδραση που ασκεί στη σχολική διαδρομή των παιδιών. Συμπεριλαμβάνονται πρόσφατες για την εποχή έρευνες, που σκοπό έχουν να διερευνήσουν τη σχέση κοινωνικής τάξης, οικογένειας και σχολείου, όπως αυτή διαμορφώνεται μέσα στην τάξη, στο ευρύτερο σχολικό περιβάλλον, την ομάδα ομηλίκων αλλά και στην οικογένεια και στη γειτονιά.

προβλήματα παραβατικότητα και εγκληματικότητας, όπως η μελέτη του Mays (1970) ο οποίος μελέτησε την υποκουλτούρα μαθητών των εργατικών στρωμάτων σε περιοχές του Λίβερπουλ. Ενδιαφέρουσα είναι η περιγραφή των εργατικών συνοικιών της πόλης αλλά και των συνηθειών των οικογενειών που ζουν σε αυτές. Η εργατική συνοικία περιγράφεται ως τόπος *ανθυγιεινός* (λόγω της λειτουργίας σταθμού ηλεκτρικής ενέργειας), με προβλήματα παραβατικότητας, ενδοοικογενειακής βίας, διαζυγίων και κρούσματα νοητικής στέρησης. Στη σειρά των αρνητικών και προβληματικών συνθηκών εντάσσονται ακόμα και οι παραδοσιακές εκτεταμένες οικογένειες που εμφανίζονται ως αποκλίνουσες. Σύμφωνα με τον ερευνητή, οι γονείς αρνούνται να ακολουθήσουν τις διατροφικές συμβουλές αλλά και τα πρότυπα ανατροφής των γιατρών, δεν συνεργάζονται με τις κοινωνικές υπηρεσίες και οι δάσκαλοι απ' την πλευρά τους έρχονται αντιμέτωποι με την αδιαφορία και την άρνηση των γονιών να εκπληρώσουν τις υποχρεώσεις τους. Οι γονείς δεν φαίνεται να αναγνωρίζουν την αξία του σχολείου και να αντιλαμβάνονται τις επιπτώσεις της μακρόχρονης απουσίας. Η συμπεριφορά αυτή, σύμφωνα πάντα με το συγγραφέα, είναι δηλωτική της ανικανότητας των οικογενειών να ακολουθήσουν έναν οργανωμένο και προγραμματισμένο τρόπο ζωής, που να διασφαλίζει την επιτήρηση και την ασφάλεια των παιδιών. Επιπλέον υποστηρίζεται ότι η ενασχόληση των αγοριών με χειρωνακτικές εργασίες και η υποχρέωση των κοριτσιών να φροντίζουν τα μικρότερα αδέρφια και να συμμετέχουν στις δουλειές του σπιτιού, επιδρούν αρνητικά στην ολοκλήρωση της μελέτης αλλά και στη μελλοντική σταδιοδρομία των παιδιών. Το περιβάλλον του σπιτιού εμφανίζεται φτωχό σε ερεθίσματα καθώς τα παιδιά δεν ενθαρρύνονται να διαβάζουν βιβλία και τέλος, οι διαπροσωπικές σχέσεις της οικογένειας χαρακτηρίζονται ως *απρόσωπες*, καθώς ο συγγραφέας κρίνει ότι τα μέλη δεν μοιράζονται κοινό χρόνο και δεν συζητάνε.

Αντίστοιχα, άλλοι ερευνητές υποστηρίζουν ότι στα λαϊκά στρώματα παρατηρούνται εσωτερικές διαφοροποιήσεις, οι οποίες συνεπάγονται και διαφορετικά εκπαιδευτικά αποτελέσματα. Στις περιπτώσεις αυτές, φαίνεται να αξιολογούνται θετικά οι πρακτικές τμημάτων των λαϊκών στρωμάτων, που χαρακτηρίζονται από παρόμοιες αξίες και αντιλήψεις με εκείνες των μεσαίων στρωμάτων. Σύμφωνα με τον Klein (στο Craft 1970, 15) στο εσωτερικό της εργατικής τάξης διακρίνονται τρεις διαφορετικές υποκατηγορίες: οι *αποστερημένοι (deprived)*, οι οποίοι ζουν σε συνθήκες

κοινωνικής ανασφάλειας και χαρακτηρίζονται ως αποκλίνοντες σε σχέση με τις κοινωνικές νόρμες, η *παραδοσιακή εργατική τάξη (traditional working class),* η οποία χαρακτηρίζεται από την τάση επιδίωξης των βασικών αγαθών και διατήρησης των κεκτημένων, και τρίτον το τμήμα της εργατικής τάξης που είναι σε διαδικασία κοινωνικής αλλαγής (changing). Στην πρώτη περίπτωση, σύμφωνα πάντα με τον συγγραφέα, η έλλειψη οργάνωσης και προγραμματισμού, που φαίνεται να χαρακτηρίζει τις συγκεκριμένες οικογένειες, έχει αποτέλεσμα τα παιδιά να αντιμετωπίζουν το σχολείο με εχθρότητα και αδιαφορία. Στη δεύτερη κατηγορία, ενώ παρατηρείται κάποιος βαθμός οργάνωσης στην οικογένεια, οι γονείς, σύμφωνα με το συγγραφέα, δεν αντιλαμβάνονται την αξία της εκπαίδευσης, γεγονός που συνδέεται και με το δικό τους εκπαιδευτικό και επαγγελματικό υπόβαθρο. Τέλος, η τρίτη κατηγορία διαφοροποιείται από τις δύο προηγούμενες, καθώς στο εσωτερικό των οικογενειών αναπτύσσεται παιδοκεντρικό μοντέλο ανατροφής, οι σχέσεις των μελών χαρακτηρίζονται από δημοκρατικότητα ενώ παράλληλα ενισχύεται η αντίληψη της εκπαίδευσης ως αξίας. Οι παραπάνω παράγοντες σύμφωνα με το συγγραφέα φαίνεται να συμβάλλουν στην ανάπτυξη θετικής σχέσης με το σχολείο.

Σύμφωνα πάλι με τον Craft (1970, 17) ενδιαφέρουσα είναι η ανάλυση των Goldthorpe και Lockwood, οι οποίοι εντοπίζουν διαφορές στο εσωτερικό της εργατικής τάξης τόσο ως προς τη θέση των μελών της στην παραγωγική διαδικασία όσο και ως προς τις αξίες και τη συμπεριφορά που χαρακτηρίζουν τα μέλη της. Με βάση τα παραπάνω η εργατική τάξη χωρίζεται σε τρεις υποκατηγορίες: τους *προλετάριους (proletarians)*, δηλαδή τα τμήματα που εργάζονται σε χώρους παραδοσιακά εργατικούς, όπως τα ορυχεία και η βιομηχανία, και χαρακτηρίζονται από ισχυρή ταξική συνείδηση, τους *διαφοροποιημένους (differentiated),* εκείνους δηλαδή που εργάζονται στον τομέα των υπηρεσιών και έχουν ασθενή ταξική συνείδηση, και τους *ιδιωτικοποιημένους (privitised),* που εργάζονται στη μαζική παραγωγή, ζουν στα προάστια και συνδέονται ελάχιστα με την κοινότητα ή το χώρο της δουλειάς. Στον τομέα της εκπαίδευσης που μας ενδιαφέρει, η τελευταία υποκατηγορία είναι πολύ πιο πιθανό να επενδύσει στην εκπαίδευση των παιδιών. Οι συγγραφείς καταλήγουν ότι το συγκεκριμένο τμήμα της εργατικής τάξης, υιοθετεί συχνά μοντέλα κοινωνικοποίησης που θέτουν σε προτεραιότητα την οικογένεια ενώ παράλληλα οι γονείς συμβάλλουν στην προετοιμασία των παιδιών για το σχολείο, έχουν υψηλές προσδοκίες, αντιλαμβάνονται την αξία της εκπαίδευσης και σε ένα

βαθμό σχεδιάζουν το μέλλον των παιδιών τους. Με λίγα λόγια, οι αξίες, οι αντιλήψεις και οι πρακτικές τους εμφανίζουν κοινά με τις αντίστοιχες των γονέων οι οποίοι προέρχονται από τα μεσαία στρώματα.

Ο Douglas (1970) υποστηρίζει ότι όσο μεγαλύτερο είναι το ενδιαφέρον που δείχνουν οι γονείς για τη μελέτη των παιδιών τους και όσο περισσότερο τα ενθαρρύνουν, τόσο πιο πιθανό είναι να επιτύχουν στις εισαγωγικές εξετάσεις στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Σύμφωνα με το συγγραφέα, η ενθάρρυνση και η υποστήριξη είναι πιο πιθανό να εκφράζεται από γονείς των μεσαίων στρωμάτων. Μάλιστα, υποστηρίζει ότι τα παιδιά των λαϊκών στρωμάτων είναι πιθανό να έχουν υψηλή σχολική επίδοση όταν οι αντιλήψεις και οι προσδοκίες των γονιών τους εμφανίζουν ομοιότητες με εκείνες των μεσαίων στρωμάτων, και επομένως οι γονείς ενθαρρύνουν και εκδηλώνουν ενδιαφέρον για τη σχολική πορεία.

Στο ίδιο πλαίσιο η Banks (1970) συσχετίζει το επίπεδο επαγγελματικής ειδίκευσης των γονέων, τη θέση τους στην παραγωγική διαδικασία, την κοινωνική κινητικότητα και το επάγγελμα της μητέρας με τις προσδοκίες, τις αξίες και τη στάση τους απέναντι στην εκπαίδευση. Στην προσπάθειά της να συμβάλει στην ανάπτυξη μιας θεωρίας που θα ερμηνεύει τη συγκρότηση των ταξικά διαφοροποιημένων οικογενειακών αξιών και συμπεριφορών σε σχέση με την εκπαίδευση, τις συσχετίζει με τις διαφορετικές σχολικές και επαγγελματικές εμπειρίες των ίδιων των γονέων ως μελών διαφορετικών κοινωνικών στρωμάτων. Συνοψίζει πορίσματα ερευνών και υποστηρίζει ότι οι εργασιακές συνθήκες που βιώνουν οι οικογένειες των εργατικών στρωμάτων, δηλαδή η ανασφάλεια, η χαμηλά αμειβόμενη εργασία, τα μεγάλα διαστήματα ανεργίας, το χαμηλό κύρος και η σωματική καταπόνηση επιδρούν στις μορφωτικές πρακτικές που υιοθετούν. Καταλήγει όπως και άλλοι ερευνητές (Musgrove 1970), ότι οι συγκεκριμένες συνθήκες διαβίωσης και εργασίας έχουν αποτέλεσμα την αδυναμία των γονέων να ενθαρρύνουν και να ελέγξουν τη σχολική πορεία των παιδιών τους, γεγονός που επιδρά αρνητικά στη σχέση τους με το σχολείο

1.1.3 «Γονική παρέμβαση»: η αποσιώπηση της κοινωνικής ανισότητας και η κατασκευή του «ιδανικού γονέα»

Ο αντίκτυπος του επιστημονικού λόγου, όπως αναπτύχθηκε παραπάνω, εντοπίζεται τόσο στην έρευνα όσο και στην εκπαιδευτική πολιτική και τα μεταρρυθμιστικά μέτρα τα οποία προτείνονται στα περισσότερα ευρωπαϊκά κράτη. Σταδιακά το ερευνητικό ενδιαφέρον στρέφεται στη μελέτη των ιδιαίτερων χαρακτηριστικών των οικογενειών και του τρόπου που επιδρούν στη σχέση των παιδιών με το σχολείο. Παρατηρείται ότι μια σειρά συμπεριφορών των γονέων μπορούν να ενισχύσουν την εκπαιδευτική διαδικασία και τη σχολική επίδοση. Η βιβλιογραφία για τη συμμετοχή των γονέων στην εκπαιδευτική διαδικασία (parental involvement[3]) είναι μεγάλη και υιοθετεί κυρίως ψυχοπαιδαγωγική προσέγγιση, εστιάζει δηλαδή σε μορφωτικές πρακτικές οι οποίες στοχεύουν στην ενίσχυση και στη βελτίωση της αλληλεπίδρασης μεταξύ γονέων και εκπαιδευτικών. Οι έρευνες που εντάσσονται σε αυτή την προσέγγιση, αν και δεν εντάσσονται στο χώρο της κοινωνιολογίας, αναδεικνύουν τις κοινωνικές διαφοροποιήσεις της γονικής συμμετοχής.

Μέρος των ερευνών στρέφεται στην οικογένεια και διερευνά τις μορφές παρέμβασης στο σχολείο, υποστηρίζοντας ότι η σχολική επίδοση εξαρτάται σε σημαντικό βαθμό από τον τρόπο παρέμβασης αλλά και από την επιδίωξή της από μέρους των γονέων (Dornbusch και Wood 1989). Άλλες έρευνες επιχειρούν να διερευνήσουν συγκεκριμένες μορφές γονικής υποστήριξης που συμβάλλουν στη σχολική επιτυχία όπως η λεκτική ενθάρρυνση, οι προσδοκίες, η ενίσχυση στη μελέτη (Fehrmann κ.ά. 1987). Στο πλαίσιο αυτό η συμμετοχή των γονέων στη σχολική ζωή αναδεικνύεται σε βασική γονική υποχρέωση και καθοριστικό παράγοντα σχολικής επιτυχίας. Υποστηρίζεται με ερευνητικά δεδομένα ότι η επίδοση των μαθητών βελτιώνεται όταν οι γονείς συμμετέχουν στο σχολείο με ουσιαστικό και συστηματικό τρόπο (Henderson 1987). Η συμμετοχή των γονέων στο σχολείο αναγνωρίζεται ως θετική τόσο για τους γονείς όσο και για τους δασκάλους, ενώ παράλληλα συνδέεται με την ανάπτυξη μιας σειράς «καλών πρακτικών» που θα μπορούσαν να ενισχύσουν τη μαθησιακή διαδικασία.

---

[3] Για μια βιβλιογραφική ανασκόπηση σε σχέση με τη γονική παρέμβαση βλ. A Literature Review of Research into Parental Aspirations and Parental Involvement in Young People's Education pmg/parental aspirations lit search/16/06/03

Παράλληλα, αναπτύσσονται μοντέλα που προτείνουν πρακτικές εφαρμογές για την ενίσχυση της σχέσης οικογένειας - σχολείου με στόχο τη βελτίωση της μαθησιακής διαδικασίας (ενδεικτικά Epstein 1987, 1996, Hoover-Dempsey και Sandler 1995,1997). Σε διάφορες χώρες αναπτύσσονται προγράμματα και εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις που στοχεύουν στη βελτίωση της ποιότητας της εκπαίδευσης, επιχειρώντας να εμπλέξουν τους γονείς, δηλαδή να ενισχύσουν τη συμμετοχή των γονέων στην εκπαιδευτική διαδικασία και τη μάθηση στο σπίτι. Η εκπαίδευση των ίδιων των γονέων προκειμένου να αποκτήσουν τις απαραίτητες γνώσεις και δεξιότητες, θεωρείται ότι ενθαρρύνει τη συμμετοχή συγκεκριμένων γονέων (Clark 1984). Οι οικογένειες των εργατικών στρωμάτων αποτελούν πρωταρχικό στόχο πολιτικών πρωτοβουλιών και εκπαιδευτικών παρεμβάσεων για την ενίσχυση της συμμετοχής. Η υποστήριξη παίρνει τη μορφή εκμάθησης και εξάσκησης στην απόκτηση των κατάλληλων δεξιοτήτων, γνώσεων και συμπεριφορών ώστε οι γονείς να μπορέσουν να ανταποκριθούν στο γονικό τους ρόλο με τον αναμενόμενο τρόπο.
Οι παραπάνω προσεγγίσεις φαίνεται να συνδέουν τη σχολική επίδοση με παράγοντες οι οποίοι σχετίζονται με τις συνθήκες διαβίωσης αλλά και με τις παιδαγωγικές πρακτικές, το συναισθηματικό κλίμα και την ποιότητα των αλληλεπιδράσεων μέσα στην οικογένεια. Οι μορφές υποστήριξης, επικοινωνίας, κοινωνικοποίησης και διαπαιδαγώγησης, οι οποίες αναπτύσσονται μέσα στην οικογένεια, γίνονται αποδεκτές και ορίζονται ως κατάλληλες όταν ταυτίζονται με τις αντίστοιχες του σχολείου ή όταν υποβοηθούν το έργο του. Η ενθάρρυνση των παιδιών, οι συχνές επισκέψεις στο σχολείο, η ενίσχυση της μάθησης, η βοήθεια στη μελέτη θεωρούνται καθολικά χαρακτηριστικά του «καλού» γονέα. Αντίστοιχα, μια σειρά αξιών και δεξιοτήτων, όπως ο έλεγχος του θυμού, η αίσθηση της ευθύνης, ο σεβασμός της ιδιοκτησίας, η ικανότητα προγραμματισμού και η καλλιέργεια αποδεκτών τρόπων συμπεριφοράς επιβάλλονται ως κριτήρια αξιολόγησης, που ορίζουν τις αναμενόμενες από τους γονείς συμπεριφορές. Η συγκρότηση ενός φάσματος δεξιοτήτων και πληροφοριών, που θα πρέπει να μεταδοθούν στους γονείς οι οποίοι δεν τις κατέχουν, ανάγει το σχολείο σε επιλεκτικό και ρυθμιστικό φορέα, ο οποίος αξιολογεί και κατ΄επέκταση αποδέχεται ή απορρίπτει την οικογενειακή κουλτούρα.

Όπως αναφέρει η Gillies, οι πρωτοβουλίες αυτές επιχειρούν να καταπολεμήσουν τις κοινωνικές και εκπαιδευτικές ανισότητες, εκπαιδεύοντας τα μέλη της εργατικής

τάξης ώστε να μεγαλώσουν «παιδιά της μεσαίας τάξης» (2005, 5). Η απόδοση της σχολικής αποτυχίας των μαθητών στην έλλειψη των κατάλληλων δεξιοτήτων, γνώσεων και προσδοκιών των γονέων, αποκρύπτουν την ταξική συγκρότηση της κοινωνικοποίησης (Gillies 2006). Σύμφωνα με τις Walkerdine και Lucey (1989) οι συγκεκριμένες αντιλήψεις κανονικοποιούν τις πρακτικές κοινωνικοποίησης των μεσαίων στρωμάτων ως επιθυμητές και αποδεκτές, ενώ ταυτόχρονα προβάλλουν αναπαραστάσεις των οικογενειών των εργατικών στρωμάτων ως ελλειμματικών. Όπως αναφέρει η Ιζαμπέρ - Ζαματί (1985) η σχολική αποτυχία αποδίδεται στην αδιαφορία και την πολιτισμική στέρηση των οικογενειών των μη προνομιούχων ομάδων, ενώ το *μειονέκτημα* μοιάζει να μεταβιβάζεται από γενιά σε γενιά σε έναν «κύκλο αποστέρησης» (Gillies 2005, 838).

Διαπιστώνεται ότι η σχολική αποτυχία των μαθητών που προέρχονται από τα λαϊκά στρώματα και μειονοτικές εθνοπολιτισμικές ομάδες αποδίδεται σε χαρακτηριστικά των οικογενειών τους, τα οποία εμφανίζονται ως εγγενή και φυσικά, και όχι στην κοινωνική τους θέση (Crozier 1999, Nieto 2004). Όπως σχολιάζουν οι Vincent και Tomlinson (1997) ακόμα και όταν στη σχετική βιβλιογραφία γίνονται αναφορές στην κοινωνική τάξη των γονέων, αυτές περιορίζονται στη δυσκολία προσέγγισης των γονέων στις υποβαθμισμένες περιοχές. Η ανισότητα εξακολουθεί να αποδίδεται σε υποκειμενικούς και όχι σε δομικούς παράγοντες, με αποτέλεσμα τη νομιμοποίηση του ηγεμονικού ρόλου του σχολείου στην επιβολή συγκεκριμένων προτύπων γονικού ρόλου (Vincent 2000).

Η χρήση εννοιών όπως «ικανότητα», «εκπαιδευσιμότητα», «κατάλληλο» και «υποστηρικτικό» οικογενειακό περιβάλλον φαίνεται ότι αντικαθιστά τη χρήση του αμφισβητήσιμου όρου «*ευφυΐα»*[4]. Οι αντιλήψεις περί διανοητικής ικανότητας, που

[4] Για την κοινωνική συγκρότηση της ευφυίας και κριτική των δεικτών IQ βλ. Φραγκουδάκη (1985). Η ανάδειξη της κοινωνικής συγκρότησης της «ευφυίας» από την κοινωνιολογία της εκπαίδευσης και του ρόλου της στη νομιμοποίηση των κοινωνικών ανισοτήτων δεν καταργεί αλλά ουσιαστικά μεταλλάσσει τον κυρίαρχο λόγο νομιμοποίησης της άρχουσας τάξης και αποκλεισμού των μη προνομιούχων κοινωνικών ομάδων. Μάλιστα οι Gillborn και Youdell (2001) χρησιμοποιούν το όρο «νέος IQ-ισμός» θέλοντας να υπογραμμίσουν το γεγονός ότι ο όρος «ι*κανότητα»* (ability) λειτουργεί ως μια άλλη εκδοχή του όρου «ευφυία» και του δείκτη IQ. Σύμφωνα με τους συγγραφείς αν και ο όρος αντικαθίσταται, η επίδραση του επιστημονικού λόγου που προσεγγίζει την εκπαιδευτική ανισότητα ως ανισότητα έμφυτων ικανοτήτων ασκεί μεγάλη επίδραση στην εκπαιδευτική πολιτική και τη σχολική πραγματικότητα. Η σχολική επίδοση μπορεί να μην αποδίδεται πλέον αποκλειστικά στην ευφυΐα των μαθητών, συνδέεται όμως με την ανάπτυξη συγκεκριμένων δεξιοτήτων, αντιλήψεων και συμπεριφορών στο εσωτερικό της οικογένειας, η

απέδιδαν την άνιση επίδοση σε εγγενείς διαφορές νοητικής ικανότητας και δεξιοτήτων μετατοπίζονται από το φυσικό στο κοινωνικό. Εξακολουθούν δηλαδή να υποδηλώνουν την κυρίαρχη αντίληψη για την επικράτηση των εγγενών, φυσικών χαρακτηριστικών, τα οποία δεν αποδίδονται πλέον στο άτομο, αλλά στην οικογένεια και ακριβέστερα στην κοινωνική θέση της οικογένειας. Συνοψίζοντας τα παραπάνω, καταλήγουμε σε αυτό που επισημαίνει ο Hargreaves (1970) ότι δηλαδή, όσο πιο ψηλά κατατάσσεται ένας μαθητής τόσο μεγαλύτερος είναι ο βαθμός συμμόρφωσης με τις αξίες της μεσαίας τάξης.

Επιπλέον, υποστηρίζεται ότι ο όρος «γονική συμμετοχή» υποδηλώνει ότι όλοι οι γονείς έχουν την ίδια εμπειρία από την επαφή τους με το σχολείο. Η ρητορική της συμμετοχής και της συνεργασίας αποκρύπτει την άνιση αξιολόγηση, και επομένως αποτελεσματικότητα των διαφορετικών μορφών γονικής υποστήριξης. Οι προσπάθειες των γονέων ανταμείβονται με τρόπο που συντηρεί και επεκτείνει τα προνόμια των μεσαίων στρωμάτων και αντίστοιχα αναπαράγει τα κοινωνικά εμπόδια για τους γονείς των εργατικών στρωμάτων. Μάλιστα, σε αυτή την κατεύθυνση η Birenbaum – Carmali (1999) υποστηρίζει ότι οι παρεμβάσεις στην κατεύθυνση της γονικής συμμετοχής πολύ συχνά ενισχύουν την ανισότητα καθώς ισχυροποιούνται οι προνομιούχες ομάδες γονέων, οι πρακτικές των οποίων έχουν αποτέλεσμα την περιθωριοποίηση των γονέων που ανήκουν στα μη προνομιούχα στρώματα. Μολονότι η αναγνώριση της κοινωνικής, εθνοπολιτισμικής, θρησκευτικής ετερογένειας των γονέων επισημαίνεται ως καθοριστική για την αποτελεσματική συνεργασία σχολείου - οικογένειας στα πλαίσια της προώθησης της οικογενειακής παρέμβασης (David 1993), έρευνες στον αγγλοσαξονικό χώρο καταδεικνύουν ότι η κυρίαρχη τάση, η οποία χαρακτηρίζει τη λειτουργία του σχολικού θεσμού και διατρέχει το λόγο των εκπαιδευτικών, είναι η «ίση αντιμετώπιση σε όλους» (Crozier και Davies 2007, Vincent 1996, David 1993).

Η παραγνώριση της ανομοιογένειας και της πολυμορφίας που χαρακτηρίζει τις στρατηγικές, τις στάσεις και τη σχέση της οικογένειας με το σχολείο, καθώς και των κοινωνικοοικονομικών και πολιτισμικών παραγόντων που διαμορφώνουν τη σχέση

οποία τελικά φέρει και την αποκλειστική ευθύνη της επιτυχίας ή αποτυχίας. Η «*ικανότητα»* και άλλες συναφείς έννοιες θεωρούνται ιδιότητες εγγενείς, μετρήσιμες και άνισα κατανεμημένες στο μαθητικό πληθυσμό.

αυτή, έχει αποτέλεσμα τη συγκρότηση ενός κανονιστικού λόγου που νομιμοποιεί εντάξεις και αποκλεισμούς (inclusions/exclusions). Έτσι, οι παρεμβάσεις που αποκλίνουν από το κανονιστικό πρότυπο συχνά είτε δεν αναγνωρίζονται ως προσπάθειες συμμετοχής είτε κρίνονται ως ακατάλληλες και ασύμβατες με τις απαιτήσεις του θεσμού, και συνεπώς περιθωριοποιούνται (Crozier 2001). Επεκτείνοντας την παραπάνω θέση η Yuval Davies (1997) επισημαίνει ότι τα χαρακτηριστικά του «ιδανικού γονέα» ταυτίζονται με τα χαρακτηριστικά, τις μορφές παρέμβασης και τις στρατηγικές των γονέων των μεσαίων και ανώτερων κοινωνικών στρωμάτων, ενώ οι αποκλίσεις από το πρότυπο χαρακτηρίζονται συνήθως ως «ανεπάρκεια» και «αδιαφορία».

Η κριτική που ασκείται στις εκπαιδευτικές πολιτικές και στις κυρίαρχες επιστημονικές αντιλήψεις σε σχέση με τη γονική εμπλοκή, εστιάζει στην απόκρυψη των κοινωνικών ανισοτήτων και της ταξικής συγκρότησης του γονικού ρόλου και κατ΄ επέκταση της συμμετοχής. Υποστηρίζεται ότι η έννοια «γονέας» χρησιμοποιείται για να δηλώσει μια ομοιογενή κατηγορία με καθολικές ανάγκες, αφετηρίες, αξίες, αντιλήψεις και πρακτικές σε σχέση με την ανατροφή των παιδιών και τη σχέση με το σχολείο. Αντίστοιχα οι έννοιες της «ανατροφής» και της «διαπαιδαγώγησης» εμπεριέχουν αξιολογικά κριτήρια, τα οποία ορίζουν τον «αποδεκτό» και «κατάλληλο» τρόπο κοινωνικοποίησης των παιδιών. Όπως αναφέρει η Vincent (1996), ο «καλός γονέας» ταυτίζεται με τη λευκή, ετερόφυλη, παντρεμένη μητέρα των μεσαίων στρωμάτων. Με τον τρόπο αυτό συγκροτείται η επιτήρηση, αξιολόγηση και ρύθμιση του επιθυμητού γονικού ρόλου, που αποκλείει ως ελλειμματικές και προβληματικές τις οικογένειες οι οποίες δεν ανταποκρίνονται στα παραπάνω κανονιστικά πρότυπα και ταυτόχρονα νομιμοποιεί τον αποκλεισμό τους.

1.1.4 Κοινωνική τάξη, κουλτούρα και οικογενειακές πρακτικές: η σχέση οικογένειας- σχολείου

Με αφετηρία τις παραπάνω διαπιστώσεις, ένας σημαντικός αριθμός ερευνών μετατοπίζει το ερευνητικό ενδιαφέρον από το εσωτερικό της οικογένειας και τα χαρακτηριστικά της, στην ανάδειξη του ρόλου της εκπαίδευσης και των διαδικασιών

αναπαραγωγής της κοινωνικής ανισότητας. Το αίτημα για καθολική παιδεία και ισότιμη πρόσβαση στα εκπαιδευτικά αγαθά προσκρούει στη διαπίστωση ότι οι γνώσεις, οι αξίες, η κουλτούρα που μεταδίδει το σχολείο δεν είναι ούτε αντικειμενικές ούτε καθολικές, αλλά ταυτίζονται σε μεγάλο βαθμό με την κουλτούρα των κυρίαρχων κοινωνικών τάξεων.

Η έρευνα που συνέβαλε καθοριστικά στην ανάδειξη της κουλτούρας των εργατικών τάξεων τη δεκαετία του '70 ήταν το «Μαθαίνοντας να δουλεύεις» του Paul Willis. Η εθνογραφική μελέτη του συγγραφέα σε ένα αγγλικό γενικό γυμνάσιο θεωρείται ότι συνέβαλε σημαντικά στην κατανόηση της σχολικής πραγματικότητας και των κοινωνικών σχέσεων που αναπτύσσονται σε αυτή, όχι μόνο στην Αγγλία αλλά και την Αμερική. Αντλώντας από τις μαρξιστικές προσεγγίσεις της εκπαίδευσης ως θεσμού αναπαραγωγής των κυρίαρχων σχέσεων και ανισοτήτων ο Willis (2011) μελετά μια ομάδα εφήβων που προέρχονται από την εργατική τάξη, τους *μάγκες,* και τη διαμόρφωση μιας αντιθετικής κουλτούρας ως προς το σχολείο, συμβάλλοντας έτσι στη μελέτη των μορφών μαθητικής αντίστασης αλλά και των διαδικασιών κοινωνικής αναπαραγωγής. Επιπλέον, επιχειρεί μια ταξική ανάλυση της σχολικής πραγματικότητας με έμφαση στη δράση των υποκειμένων και τις μορφές διαπραγμάτευσης και αντίστασης στην πραγματικότητα αυτή.

Μέσω των εργαλείων που παρέχει η εθνογραφία όπως οι πυκνές περιγραφές, ο συγγραφέας στρέφεται στη διερεύνηση της υποκειμενικής βίωσης της σχολικής πραγματικότητας, προκειμένου να συμβάλει στην κατανόηση των διαδικασιών αναπαραγωγής στο πλαίσιο του σχολείου, του τρόπου δηλαδή αναπαραγωγής της εργατικής δύναμης. Αν και η μελέτη του Willis έχει ως αντικείμενο τη σχολική πραγματικότητα και όχι το οικογενειακό περιβάλλον, συμβάλλει στην ανάλυση και κατανόηση της επίδρασης των κοινωνικών δομών και σχέσεων στην καθημερινή ζωή των υποκειμένων, στη συγκρότηση ταυτοτήτων και στη διαμόρφωση της κουλτούρας, δηλαδή του τρόπου που τα υποκείμενα αντιλαμβάνονται και βιώνουν την κοινωνική πραγματικότητα. Στην ανάλυσή του ο συγγραφέας εξετάζει τις μορφές συνειδητοποίησης των υποκειμένων, αλλά και τους περιορισμούς σε σχέση με τις κυρίαρχες κοινωνικές σχέσεις αναδεικνύοντας τις αντιφάσεις και τις αποκλίσεις στην αμφισβήτηση ή την αναπαραγωγή τους.

Από τις δεκαετίες του 1990 και 2000 μέχρι και σήμερα στον αγγλοσαξονικό χώρο

παρατηρείται έντονο ερευνητικό ενδιαφέρον για τη σχέση οικογένειας - σχολείου. Παρατηρείται στροφή στις φωνές του περιθωρίου με στόχο τη διερεύνηση της οπτικής των υποκειμένων που προέρχονται από μειονοτικές ομάδες και τα λαϊκά στρώματα. Πιο συγκεκριμένα, το ενδιαφέρον στρέφεται στη διερεύνηση των προσδοκιών, των αντιλήψεων και των πρακτικών των γονέων σε σχέση με την εκπαίδευση, καθώς και των προβλημάτων που αντιμετωπίζουν στην επαφή με τον εκπαιδευτικό θεσμό. Τα συμπεράσματα των ερευνών τονίζουν τη διαφοροποίηση των πρακτικών που υιοθετούν γονείς διαφορετικών κοινωνικών στρωμάτων και εθνοπολιτισμικών ομάδων. Για παράδειγμα, επισημαίνεται ότι οι στρατηγικές των λευκών γονέων μεσαίων και ανώτερων στρωμάτων σε σχέση με την εκπαίδευση είναι αναγνωρίσιμες, αποδεκτές και αποτελεσματικότερες από τις αντίστοιχες των γονέων οι οποίοι ανήκουν στα λαϊκά στρώματα (Vincent 1996, Reay 1998, Crozier 2000, 1998) και σε άλλες από την κυρίαρχη εθνοπολιτισμικές ομάδες (Crozier 1996, Crozier και Davies 2007). Πράγματι, ο ιεραρχικός και αξιολογικός μηχανισμός της εκπαίδευσης που νομιμοποιεί τις πρακτικές των μεσαίων στρωμάτων και αποκλείει ως ελλειμματικές εκείνες των εργατικών στρωμάτων, λειτουργεί με αντίστοιχο τρόπο και στην περίπτωση των εθνικά και πολιτισμικά διαφορετικών μαθητών και των γονέων τους[5].

Ενδεικτικό ως προς αυτό είναι το γεγονός ότι πολλές έρευνες οι οποίες στρέφονται στη σχέση οικογένειας - σχολείου, εντοπίζουν την αλληλοδιαπλοκή των καθορισμών της κοινωνικής τάξης και της εθνότητας και καταγράφουν κοινές

[5] Έρευνες που έχουν πραγματοποιηθεί για τη σχέση των γονέων που προέρχονται από μειονοτικές ομάδες με το σχολείο, επισημαίνουν ότι η στερεοτυπική ερμηνεία της απουσίας των γονέων από το σχολείο ως ένδειξη παθολογίας, ανεπάρκειας και έλλειψης υποστήριξης από την πλευρά τους οδηγεί στον αποκλεισμό των συγκεκριμένων γονέων αποδίδοντας ταυτόχρονα στους ίδιους τη σχολική αποτυχία των μαθητών/τριων (Crozier 1996, Wright κ.ά. 2000, Gillborn και Yudell 2000). Άλλες έρευνες επισημαίνουν ότι η σχέση των συγκεκριμένων γονέων με το σχολείο βιώνεται συχνά ως αρνητική εμπειρία που συνοδεύεται από αισθήματα άγχους, ανασφάλειας ακόμα και ντροπής (Ghuman 1980, Finders και Lewis 1994, Bhatti 1999). Για την περιορισμένη επικοινωνία των Μουσουλμάνων γονέων με το σχολείο στη Μεγάλη Βρετανία και τις αντιλήψεις τους για την εκπαίδευση βλ. Crozier και Davies 2007, Bhatti 1999, Basit 1997. Η διαπίστωση διάστασης και ασυμφωνίας μεταξύ των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών και των γονέων που προέρχονται από μειονοτικές ομάδος σχετικά με τις απαιτήσεις του σχολικού θεσμού, τον τρόπο λειτουργίας του και την προσδοκώμενη από τους γονείς συμπεριφορά, είναι κοινή σε πολλές έρευνες βλ Crozier 1999, Finders and Lewis 1994, Bhatti 1999, Tomlinson και Hutchinson 1991. Τέλος, έρευνες στην Αγγλία (Bhachu 1985) και τις ΗΠΑ (Worthy και Rodriguez-Galindo 2006, Finders και Lewis 1994)) καταδεικνύουν ότι Ασιάτες και Ισπανόφωνοι μετανάστες γονείς αντίστοιχα αν και εκφράζουν υψηλές προσδοκίες και θετικές αντιλήψεις ως προς την εκπαίδευση των παιδιών τους, αντιμετωπίζουν δυσκολίες στην επικοινωνία τους με το σχολείο εξαιτίας των διαφορετικών γλωσσικών, επικοινωνιακών και πολιτισμικών πρακτικών των ίδιων και των εκπαιδευτικών.

εμπειρίες στις οικογένειες που προέρχονται από τα λαϊκά στρώματα και τις εθνοπολιτισμικές μειονότητες (Lareau 1987, Lareau και Weininger 2003, Crozier 2001). Ωστόσο διαπιστώνεται ότι η ταξική τοποθέτηση δεν επαρκεί για να ερμηνεύσει τη σχέση των μειονοτικών μαθητών με το σχολείο. Υπογραμμίζεται ότι η εμπειρία της μετανάστευσης, οι οικονομικοί, κοινωνικοί και πολιτισμικοί παράγοντες που συνδέονται με αυτήν αλλά και ο ρατσισμός, διαμορφώνουν τη σχέση των γονέων με το σχολείο και τις προσδοκίες τους σε σχέση με την εκπαίδευση (Lareau και Horvat 1999). Επιπλέον, οι έρευνες καταδεικνύουν ότι η σχέση των μεταναστών με την χώρα προέλευσης καθώς και με τη χώρα υποδοχής δεν είναι ούτε ενιαία ούτε σταθερή, ενώ παράλληλα επιδρά και στη στάση των γονέων απέναντι στο σχολείο, (Bhatti 1999). Η αντίληψη αυτή ενισχύεται από πορίσματα ερευνών, που περιγράφουν διαφορές στην επίδοση των μαθητών και μαθητριών, οι οποίοι/ες προέρχονται από διαφορετικές μεταναστευτικές ομάδες αλλά και στο εσωτερικό των ίδιων των ομάδων (Gillborn 1998, Gillborn και Youdell 2000). Παράλληλα επισημαίνεται ότι η κοινωνική τάξη αποτελεί καθοριστικό παράγοντα διαμόρφωσης της σχέσης με το σχολείο. Έρευνες που μελετούν την αλληλεπίδραση της κοινωνικής τάξης και της εθνοφυλετικής καταγωγής στη σχέση των γονέων με το σχολείο, καταγράφουν διαφοροποιήσεις στις πρακτικές Αφροαμερικανών γονέων οι οποίοι ανήκουν στα μεσαία και τα λαϊκά στρώματα, όπως για παράδειγμα ότι οι πρώτοι σε αντίθεση με τους δεύτερους συχνά επιλέγουν σχολείο και ενεργοποιούν μορφές μορφωτικού και κοινωνικού κεφαλαίου στη συνδιαλλαγή με το σχολείο (Lareau και Horvat 1999, Diamond και Gomez 2004).

Η σχέση των γονέων με το σχολείο: μορφές παρέμβασης, επικοινωνίας και συμμετοχής

Οι αναπαραστάσεις των μη προνομιούχων ομάδων ως ελλειμματικών αμφισβητούνται έντονα από έρευνες, οι οποίες αναδεικνύουν και περιγράφουν τις συστηματικές προσπάθειες μητέρων[6] που ανήκουν στα λαϊκά στρώματα και σε μειονοτικές ομάδες στην υποστήριξη των παιδιών στους στο σχολείο. Η Reay

[6] Όπως αναδεικνύουν έρευνες σχετικά με τη γονική υποστήριξη, οι μητέρες είναι εκείνες που αναλαμβάνουν τον κύριο ρόλο της επικοινωνίας με το σχολείο, της υποστήριξης και της βοήθειας στη μελέτη, ειδικά στο δημοτικό σχολείο (Reay 1998, Gillies 2006, Lareau 2000b).

(1998) στην έρευνα της με μητέρες μεσαίων και εργατικών στρωμάτων, υποστηρίζει ότι, αν και όλες οι μητέρες προσπαθούν να στηρίξουν τα παιδιά τους, δεν είναι μόνο η σκληρή προσπάθεια που μετράει. Η έρευνα αποκαλύπτει ότι ο ρόλος των μητέρων στο γεφύρωμα της απόστασης ανάμεσα στην κουλτούρα του σχολείου και της οικογένειας είναι καθοριστικός. Όλες οι μητέρες, οι οποίες πήραν μέρος στην έρευνα, εμπλέκονταν ενεργά στην πρακτική και συναισθηματική υποστήριξη των παιδιών τους, επόπτευαν την επίδοσή τους και είχαν επαφή με το σχολείο. Ένα από τα πιο σημαντικά ευρήματα της έρευνας είναι ότι, ενώ στην περίπτωση των μητέρων με χαμηλό επίπεδο μόρφωσης η γνώση για τη λειτουργία του εκπαιδευτικού συστήματος ήταν μειωμένη, δεν ίσχυε το ίδιο για την υποστήριξη που έδειχναν σε σχέση με εκπαίδευση των παιδιών τους. Η διαφοροποίηση σε σχέση με τις μητέρες με υψηλότερο μορφωτικό επίπεδο, σύμφωνα με τη Reay, δεν έγκειται στο βαθμό παρέμβασης αλλά στην αποτελεσματικότητα της. Οι πρακτικές των μητέρων που ανήκουν στα λαϊκά στρώματα αποδεικνύονταν ανίσχυρες σε σχέση με τις στρατηγικές των μητέρων προνομιούχων μεσαίων στρωμάτων, και συνήθως δεν είχαν τα επιδιωκόμενα αποτελέσματα.

Αντλώντας από τη Reay, η Gillies (2005) χρησιμοποιεί τον όρο *«συναισθηματικό κεφάλαιο»* προκειμένου να διερευνήσει τα συναισθήματα ως μέσο υποστήριξης και συμμετοχής των μητέρων στην εκπαίδευση των παιδιών, καθώς και τη σχέση συναισθηματικής υποστήριξης και εκπαιδευτικής επιτυχίας. Περιγράφει τους τρόπους συναισθηματικής επένδυσης και εμπλοκής των μητέρων που προέρχονται από τα λαϊκά στρώματα, σχολιάζοντας ότι δεν υπολείπονται ούτε υστερούν των αντίστοιχων των γονέων των μεσαίων στρωμάτων. Σύμφωνα με τη συγγραφέα, η ταξικά προσδιορισμένη σχέση με το σχολείο αναπαράγεται από το ρυθμιστικό και αξιολογικό μηχανισμό της εκπαίδευσης, ο οποίος αναγνωρίζει και κανονικοποιεί τις πρακτικές των γονέων που προέρχονται από τα μεσαία στρώματα, ενώ παραγνωρίζει και απορρίπτει τις αντίστοιχες των λαϊκών στρωμάτων.

Σε άλλες έρευνες επισημαίνεται η μειωμένη συμμετοχή των γονέων από τα κατωτέρα κοινωνικά στρώματα στο χώρο του σχολείου. Παρατηρείται ότι τόσο η συχνότητα όσο και οι λόγοι επικοινωνίας με το σχολείο διαφοροποιούνται σημαντικά από εκείνες των γονέων οι οποίοι ανήκουν στα μεσαία και ανώτερα στρώματα. Η επικρατούσα αντίληψη, τόσο σε ερευνητικό όσο και σε εκπαιδευτικό επίπεδο, η

οποία απέδιδε τη μειωμένη συμμετοχή γονέων που προέρχονται από τα λαϊκά στρώματα στην αδιαφορία και την άρνηση, αμφισβητείται από έναν ολοένα αυξανόμενο αριθμό μελετών (Vincent 1996, 2000, Crozier 1997, 2000, Reay 1998, Lareau 2000a) οι οποίες διαπιστώνουν ότι οι περισσότεροι γονείς από τα λαϊκά στρώματα προσανατολίζονται στην εκπαιδευτική επιτυχία των παιδιών τους, αναγνωρίζουν την αξία της εκπαίδευσης και έχουν υψηλές προσδοκίες. Η Lareau (2000a) καταγράφει τις προσδοκίες, τις στάσεις, τις αντιλήψεις και τις στρατηγικές γονέων που προέρχονται από τα λαϊκά στρώματα και συμπεραίνει ότι σε αντίθεση με προγενέστερες επιστημονικές θεωρήσεις, οι γονείς έχουν υψηλές προσδοκίες, αποδίδουν μεγάλη αξία στην εκπαίδευση, εμπιστεύονται το σχολικό θεσμό και επιθυμούν την σχολική επιτυχία των παιδιών τους. Ωστόσο θεωρούν ότι ο παιδαγωγικός τους ρόλος τους είναι δευτερεύων και συμπληρωματικός σε σχέση με αυτόν του σχολείου και περιορίζεται κυρίως σε θέματα ηθικής διαπαιδαγώγησης και συμπεριφοράς.

Ενδιαφέρον παρουσιάζει η κοινή διαπίστωση και άλλων ερευνών (Vincent 1996, 2000, Crozier 2000, Reay 1998), σύμφωνα με τις οποίες οι γονείς των λαϊκών στρωμάτων είναι λιγότερο πιθανό να παρεμβαίνουν στην εκπαίδευση, καθώς αντιλαμβάνονται τους παιδαγωγικούς ρόλους της οικογένειας και του σχολείου ως διακριτούς και ανεξάρτητους. Έτσι, για την εκπαίδευση των παιδιών τους και την επίβλεψη του μαθησιακού έργου βασίζονται απόλυτα στο σχολικό θεσμό θεωρώντας ταυτόχρονα περιττή και αναποτελεσματική τη δική τους παρέμβαση. Σε παρόμοια συμπεράσματα καταλήγει και η Crozier (1999), η οποία μάλιστα επισημαίνει ότι οι γονείς των μη προνομιούχων ομάδων παρέχουν υποστήριξη στα παιδιά τους με ποικίλους τρόπους, οι οποίοι ωστόσο δεν είναι άμεσα αναγνωρίσιμοι από το σχολικό θεσμό. Η υποστήριξη είναι πιθανό να μην παίρνει πάντα τη μορφή ενεργητικής παρέμβασης στην εκπαιδευτική διαδικασία, καθώς η ανάπτυξη συγκεκριμένων στρατηγικών παρέμβασης και επικοινωνίας με το θεσμό είναι ταξικά προσδιορισμένη.

Οι Vincent και Martin (2002) στην έρευνα τους για την γονική παρέμβαση στην εκπαίδευση και τη συσχέτισή της με την κοινωνική θέση, παρατήρησαν ότι οι γονείς των λαϊκών στρωμάτων συναντούν εμπόδια στην αλληλεπίδρασή τους με το σχολείο, το οποίο αντιλαμβάνονται ως απόμακρο και δύσκολα προσεγγίσιμο. Συχνά

έχουν ελλιπέστερη πληροφόρηση σε σχέση με τα θέματα που αφορούν το σχολείο και απέχουν, καθώς θεωρούν ότι η συμβολή τους είναι περιττή. Επίσης συχνά περιγραφούν τις επισκέψεις στο σχολείο ως εμπειρίες ματαίωσης. Παράλληλα, η απουσία ελέγχου και παρέμβασης στο εκπαιδευτικό έργο εκφράζει την εμπιστοσύνη τους προς το σχολείο και αποτελεί μια πρακτική διευκολυντική ως προς το έργο του. Αντίθετα οι γονείς μέλη των μεσαίων και ανώτερων τάξεων τοποθετούνται διαφορετικά απέναντι στο σχολείο και υιοθετούν συχνά στρατηγικές παρέμβασης. Παρατηρείται ότι οι συγκεκριμένοι γονείς επιδιώκουν να έχουν συχνές επαφές με το σχολείο, το επισκέπτονται τακτικά, ελέγχουν το εκπαιδευτικό έργο και υιοθετούν στρατηγικές εξασφάλισης των διεκδικήσεων τους, οι οποίες τις περισσότερες φορές έχουν και το επιθυμητό αποτέλεσμα.

Παρατηρούμε, λοιπόν, σύμφωνα με τα ερευνητικά δεδομένα ότι η δυνατότητα των γονέων να διαμορφώνουν μια ευέλικτη και ισότιμη σχέση με το σχολικό θεσμό είναι ταξικά προσδιορισμένη. Το σχολείο ως μηχανισμός αναπαραγωγής της κοινωνικής ανισότητας βασίζει το κύρος του στην αυθεντία και στη γνώση, ενώ παράλληλα θέτει φραγμούς στις ομάδες γονέων, που λόγω της κοινωνικής τους καταγωγής, δεν είναι εξοικειωμένοι με τον τρόπο λειτουργίας του και τους επικοινωνιακούς κανόνες που αυτό θέτει. Η γνώση σε σχέση με τις απαιτήσεις και τη λειτουργία του εκπαιδευτικού συστήματος αναδεικνύεται σε καθοριστικό παράγοντα διαμόρφωσης της σχέσης οικογένειας - σχολείου (Lareau 2000a, Tomlinson και Hutchinson 1991). Επομένως, η απουσία ορισμένων ομάδων γονέων από το σχολείο δεν οφείλεται στην αδιαφορία των ίδιων, αλλά αντίθετα υποδηλώνει διαφορετικές, κοινωνικά συγκροτημένες, στάσεις απέναντι στο θεσμό, όπως είναι η εμπιστοσύνη, ο σκεπτικισμός, η αμηχανία. Οι διαφοροποιήσεις στην άρθρωση λόγου αλλά και στην υιοθέτηση αποτελεσματικών τρόπων παρέμβασης, καθορίζονται από ποικίλους παράγοντες όπως οι εκπαιδευτικές εμπειρίες των ίδιων των γονέων, οι συνθήκες διαβίωσης και εργασίας, το κοινωνικό τους δίκτυο, τα μορφωτικά τους εφόδια και η πληροφόρηση που έχουν σε σχέση με την εκπαίδευση (Vincent και Martin 2002). Οι παραπάνω παράγοντες θέτουν εμπόδια ή διευκολύνουν την ανάπτυξη ενός ενεργού και αποτελεσματικού λόγου σε σχέση με το σχολείο.

Τα παραπάνω επιβεβαιώνουν και άλλες έρευνες σε σχέση με τις πρακτικές και τις στρατηγικές των γονέων των μεσαίων τάξεων. Μάλιστα τα τελευταία περίπου δέκα

χρόνια παρατηρείται αυξανόμενος αριθμός ερευνών, οι οποίες διερευνούν τη σχέση των μεσαίων στρωμάτων με την εκπαίδευση. Έχει ενδιαφέρον ότι μέχρι περίπου τα μέσα της δεκαετίας του 1990, η διερεύνηση της σχέσης αυτής απουσίαζε από την κοινωνιολογία της εκπαίδευσης, γεγονός το οποίο, όπως υποστηρίζει η Power (2001), αντανακλά την κανονικοποίηση της μεσαίας τάξης στον εκπαιδευτικό και επιστημονικό λόγο. Ωστόσο, η διεξαγωγή ερευνών οι οποίες εστιάζουν στην εμπειρία και στις πρακτικές των μεσαίων στρωμάτων, συμβάλλει καθοριστικά αφενός στη συνολικότερη ανάδειξη του ρόλου της εκπαίδευσης στην πολιτισμική και κοινωνική αναπαραγωγή αφετέρου στις αντιφάσεις, τις εντάσεις και τις συγκρούσεις, που χαρακτηρίζουν τη σχέση των συγκεκριμένων γονέων με την εκπαίδευση.

Επισημαίνεται ότι τα μέλη των μεσαίων στρωμάτων οφείλουν σε μεγάλο βαθμό την κοινωνική τους θέση στην απόκτηση εκπαιδευτικών τίτλων και πιστοποιητικών. Υποστηρίζεται ότι οι κοινωνικοοικονομικές αλλαγές των τελευταίων δεκαετιών, η ρευστότητα και αβεβαιότητα στην αγορά εργασίας και στις εργασιακές συνθήκες, η ανεργία και οι αλλαγές στο εσωτερικό της μεσαίας τάξης καθιστούν την εκπαίδευση πεδίο ανταγωνισμού και ταυτόχρονα μέσο για τη διασφάλιση και διεύρυνση των προνομίων της μεσαίας τάξης. Τα συναισθήματα φόβου, κοινωνικής ανασφάλειας και άγχους για τη διατήρηση της κοινωνικής τους θέσης καταγράφονται σε μελέτες (Ball και Vincent 2001, Power 2001) και συσχετίζονται με τις στρατηγικές που υιοθετούν σε σχέση με την εκπαίδευση. Οι Ball και Vincent (2000) σχολιάζοντας τη βρετανική πραγματικότητα αναφέρουν ότι έρευνες καταδεικνύουν τις παρεμβάσεις των γονέων των μεσαίων στρωμάτων στην εκπαίδευση, προκειμένου να διαφυλάξουν και να επεκτείνουν τα ταξικά τους προνόμια. Οι αντιλήψεις των γονέων και οι πρακτικές που υιοθετούν, διαμορφώνονται σε μεγάλο βαθμό από συναισθήματα ανασφάλειας, τα οποία βιώνουν σε σχέση με τη δυνατότητα κοινωνικής αναπαραγωγής[7]. Αποτέλεσμα της κοινωνικής ανασφάλειας είναι η υιοθέτηση συντηρητικών τάσεων, που εκφράζονται με την άρνηση εκδημοκρατισμού της εκπαίδευσης, όπως για παράδειγμα με την εκδήλωση αντιδράσεων σε εκπαιδευτικές παρεμβάσεις, οι οποίες στοχεύουν στην ένταξη μειονοτικών μαθητών ή τη δημιουργία τμημάτων μικτής ικανότητας (στο ίδιο).

[7] Για το ρίσκο της κοινωνικής αναπαραγωγής και τη μεσαία τάξη βλ. Ball και Vincent 2007a.

Επομένως το σχολείο μετατρέπεται σε πεδίο ανταγωνισμού και συμβολικής διεκδίκησης μεταξύ των κοινωνικών ομάδων, με αποτέλεσμα οι γονείς των μεσαίων τάξεων να υιοθετούν στρατηγικές διαχωρισμού, και συχνά αποκλεισμού, των εργατικών στρωμάτων και των μειονοτήτων (Bagley 1996, Ball και Vincent 2000, 2007, Power 2001, Van Zanten 2003). Όπως αναφέρει ο Bourdieu «η πάλη ανταγωνισμού δεν διαιωνίζει διαφορετικές συνθήκες αλλά τη διαφορά των συνθηκών» (2004α, 211) και η διαφορά αυτή επιβάλλει την τήρηση των αποστάσεων, της πρωτοκαθεδρίας, της διάκρισης. Οι άνισες σχέσεις εξουσίας ισχυροποιούνται μέσω της μονοπώλησης του χώρου, εκπαιδευτικού και γεωγραφικού, και της περιθωριοποίησης των ασθενέστερων κοινωνικά ομάδων στους λιγότερο επιθυμητούς χώρους. Σύμφωνα με τους Ball και Vincent (2000) μια από τις στρατηγικές της μεσαίας τάξης για τη διατήρηση των προνομίων της, είναι η επιλογή σχολείου.

Επιλογή σχολείου: μια πρακτική κοινωνικής διάκρισης και διαχωρισμού

Η επιλογή σχολείου, από το νηπιαγωγείο ως και το λύκειο, καταγράφεται σε πολυάριθμες έρευνες στη Μεγάλη Βρετανία[8] ως σημαντική στρατηγική κοινωνικού διαχωρισμού και αναπαραγωγής της μεσαίας τάξης (Ball 1997, Ball κ.ά. 1996, Bowe κ.ά. 1994, Vincent και Ball 2001, Crozier κ.ά. 2008). Καταδεικνύονται ταξικές διαφοροποιήσεις στη διαδικασία επιλογής σχολείου, η οποία συνδέεται άμεσα με την αναπαραγωγή των κοινωνικών ανισοτήτων (Ball κ.ά.1996, Ball 1997).

Η επιλογή σχολείου για τα λαϊκά στρώματα αποτελεί συχνά αναγκαστική επιλογή, η οποία καθορίζεται από ταξικούς περιορισμούς (Reay και Ball 1997, 1998). Οι Ball και Reay (1997) αντλώντας από τον Bernstein, επιχειρούν να φωτίσουν τις ταξικές διαφοροποιήσεις στη διαδικασία επιλογής σχολείου. Εντοπίζουν διαφορές στη δυνατότητα ελέγχου εκ μέρους των γονέων της διαδικασίας επιλογής σχολείου, οι οποίες, σύμφωνα με τους συγγραφείς, συνδέονται με ευρύτερες διαδικασίες κοινωνικού ελέγχου. Διαπιστώνεται ότι στην περίπτωση των οικογενειών οι οποίες προέρχονται από τα λαϊκά στρώματα, οι αντικειμενικοί περιορισμοί επιδρούν καθοριστικά στην επιλογή σχολείου, με αποτέλεσμα οι γονείς να μην επενδύουν

[8] Στη Μεγάλη Βρετανία ο Εκπαιδευτικός Νόμος 1988 (Educational Act 1988) εισήγαγε την επιλογή σχολείου και στο πλαίσιο της δημόσιας εκπαίδευσης.

σημαντικά στη συγκεκριμένη πρακτική. Όπως αναφέρουν οι συγγραφείς, η επιλογή σχολείου στα λαϊκά στρώματα αποτελεί σε μικρότερο βαθμό αντικείμενο συζήτησης και διαπραγμάτευσης, ενώ παράλληλα φαίνεται να αφήνεται περισσότερο στα ίδια τα παιδιά[9]. Αντίθετα οι δημοκρατικές διαδικασίες λήψης αποφάσεων, που παρατηρήθηκαν σε αρκετές οικογένειες από τα μεσαία στρώματα, αποκρύπτουν τον έμμεσο, αλλά αυστηρό έλεγχο, ο οποίος ασκείται από τους γονείς, καθώς η επιλογή σχολείου αποτελεί ζήτημα κρίσιμο ώστε να αφεθεί εξ ολοκλήρου στην κρίση των παιδιών.

Πράγματι, η δυνατότητα των γονέων των μεσαίων τάξεων να κάνουν τις κατάλληλες επιλογές συνδέεται άμεσα με την κατοχή και ενεργοποίηση διαφορετικών μορφών κεφαλαίου. Όπως υποστηρίζει ο Ball (1997) η επιλογή σχολείου αποτελεί βασικό μηχανισμό άνισης κατανομής και συσσώρευσης κεφαλαίου. Η ενεργοποίηση μορφών κεφαλαίου, οι οποίες είναι άμεσα αναγνωρίσιμες και αποδεκτές από το σχολείο, καθιστούν τους γονείς των μεσαίων στρωμάτων πιο αποτελεσματικούς ως προς την επιλογή σχολείου, και επομένως ως προς την εξασφάλιση κοινωνικών, μορφωτικών και συμβολικών προνομίων. Με αυτή την έννοια, η διαδικασία της επιλογής για τα συγκεκριμένα κοινωνικά στρώματα αποτελεί και στρατηγική κοινωνικής αλλαγής ή διατήρησης της κοινωνικής θέσης[10]. Η συστηματική εμπλοκή των γονέων της μεσαίας τάξης στην επιλογή σχολείου και η ενεργοποίηση διαφορετικών μορφών κεφαλαίου συμβάλλουν στην κοινωνική αναπαραγωγή (Ball 2003).

Ταυτόχρονα η μελέτη της διαδικασίας επιλογής αποκαλύπτει διαφοροποιήσεις στο εσωτερικό της μεσαίας τάξης, οι οποίες συνδέονται με διαφορές ως προς τη μορφή απασχόλησης και το μορφωτικό υπόβαθρο των γονέων (Oría κ.ά. 2007, Ball και

[9] Ενδιαφέρουσα είναι η μελέτη των Reay και Lucey (2003), η οποία αποτελεί μια από τις ελάχιστες προσπάθειες διερεύνησης της επιλογής σχολείου όπως αυτή βιώνεται από τα ίδια τα παιδιά. Τα πορίσματα της έρευνας βασίζονται σε συνεντεύξεις με μαθητές γυμνασίου που προέρχονται από τα λαϊκά στρώματα και αποκαλύπτουν ότι η «επιλογή» ουσιαστικά σήμαινε αποδοχή της καλύτερης δυνατής λύσης μέσα από ένα περιορισμένο φάσμα υποβαθμισμένων σχολείων. Οι συγγραφείς καταλήγουν ότι η επιλογή σχολείου αποτελεί μια διαδικασία που εντάσσεται στις ευρύτερες κοινωνικές σχέσεις εξουσίας και την οποία επομένως καθορίζουν ταξικοί και εθνοφυλετικοί παράγοντες.

[10] Μελέτες διαπιστώνουν το συσχετισμό των παραγόντων της κοινωνικής τάξης και της φυλής με την επιλογή σχολείου και καταγράφουν ότι για τους γονείς των μεσαίων τάξεων η τήρηση κοινωνικής απόστασης από τον φυλετικά και εθνοτικά Άλλο αποτελεί κριτήριο επιλογής σχολείου (Bagley 1996, Van Zanten 2003, Vincent και Ball 2007).

Vincent 2007a,b). Οι διαφορές αυτές αντανακλούν και διαφορετικές «κοινωνικές φαντασιώσεις», δηλαδή τον ιδιαίτερο τρόπο που αντιλαμβάνονται οι γονείς τους εαυτούς τους ως πολιτικά και κοινωνικά υποκείμενα (Ball και Vincent 2004, 2007). Σύμφωνα με τους συγγραφείς η επιλογή δημόσιου ή ιδιωτικού σχολείου, αλλά και το σχολείο που επιλέγουν οι γονείς, εκφράζει τη σχέση τους με την κοινωνία, σχέση συλλογικότητας ή ατομισμού αναφορικά με το βαθμό σύνδεσης με την κοινότητα και δραστηριοποίησης σε σχέση με τα κοινά, δηλαδή τον τρόπο που αντιλαμβάνονται τους εαυτούς τους ως πολίτες.

Κοινωνικοποίηση και διαχείριση του ελεύθερου χρόνου: ταξικές διαφοροποιήσεις

Παρά τις διαφοροποιήσεις των τμημάτων της μεσαίας τάξης ως προς τις αξίες, τις αντιλήψεις και τις επιλογές σε σχέση με την κοινωνικοποίηση των παιδιών, ένα στοιχείο που παραμένει κοινό στο σύνολο της τάξης και τη διαχωρίζει, ιδιαίτερα στο επίπεδο της πρακτικής, είναι αυτό που οι Vincent κ.ά. ονομάζουν «παραγωγή του παιδιού των μεσαίων στρωμάτων» (2004, 229), η οποία συντελείται διαμέσου της εκπαίδευσης και των επιλογών που συνδέονται με αυτή. Η Devine (2004) στη συγκριτική της μελέτη για το ρόλο της εκπαίδευσης στην κοινωνική αναπαραγωγή κατέγραψε αφηγήσεις γονέων μεσαίας τάξης στην Αγγλία και τις ΗΠΑ. Σκοπός ήταν να διερευνηθεί το κοινωνικό και εκπαιδευτικό τους υπόβαθρο και να συσχετιστεί με τις στρατηγικές τις οποίες υιοθετούν οι ίδιοι προκειμένου να εξασφαλίσουν εκπαιδευτική και επαγγελματική επιτυχία για τα παιδιά τους. Η συγγραφέας αναγνωρίζει διαφοροποιήσεις στο εσωτερικό των μεσαίων τάξεων ως προς την κοινωνική καταγωγή, το φύλο, την εθνότητα αλλά και την παρούσα κοινωνική τους θέση, και περιγράφει τις στρατηγικές ενεργοποίησης του οικονομικού, κοινωνικού και πολιτισμικού τους κεφαλαίου που υιοθετούν. Η φοίτηση σε ιδιωτικά σχολεία, η αξιοποίηση του ελευθέρου χρόνου με τη μορφή οργανωμένων δραστηριοτήτων, η καλλιέργεια της πειθαρχίας και της εργατικότητας, η χρήση κοινωνικού δικτύου για ανταλλαγή χρήσιμων πληροφοριών, η επιλογή φίλων, ο έλεγχος και η ενεργή παρέμβαση στα θέματα του σχολείου είναι μερικές από τις πρακτικές ενεργοποίησης αλλά και αναπαραγωγής κοινωνικών προνομίων. Ωστόσο, όπως

επισημαίνει η συγγραφέας, η επιδίωξη της κοινωνικής σταθερότητας ή ανέλιξης δεν είναι αυτονόητη ούτε μπορεί πάντα να αποκλειστεί η αποτυχία.

Η έρευνα της Lareau (2003) στρέφεται στο εσωτερικό της οικογένειας και καταγράφει ταξικές διαφορές ως προς τις διαδικασίες κοινωνικοποίησης, μετάδοσης αξιών και αντιλήψεων, τη χρήση της γλώσσας και τις κοινωνικές σχέσεις που αναπτύσσονται σε οικογένειες με διαφορετικά κοινωνικά χαρακτηριστικά. Μέσα από τη συστηματική παρατήρηση, καταγραφή και ανάλυση της καθημερινής ζωής δώδεκα οικογενειών, καταλήγει στη διαπίστωση ότι σημαντικές πτυχές της οικογενειακής ζωής, όπως η αξιοποίηση του ελεύθερου χρόνου και η ανάπτυξη κοινωνικών σχέσεων επηρεάζονται σημαντικά από την κοινωνική θέση της οικογένειας. Πιο συγκεκριμένα, υποστηρίζει ότι στις οικογένειες των μεσαίων και εργατικών τάξεων αναπτύσσονται δύο διακριτές διαδικασίες κοινωνικοποίησης: η «συντονισμένη καλλιέργεια» (*concerted cultivation)* και η *«επίτευξη της φυσικής ανάπτυξης»* αντίστοιχα *(accomplishment of natural growth)*. Οι πρακτικές που υιοθετούν οι οικογένειες της μεσαίας τάξης προσανατολίζονται σε αυτό που η Lareau ονομάζει «συντονισμένη καλλιέργεια», δηλαδή τη συστηματική παρατήρηση, ενθάρρυνση και ανάπτυξη των δεξιοτήτων, των ταλέντων και των προσωπικών επιδιώξεων του παιδιού. Η οικογενειακή ζωή χαρακτηρίζεται από τη συνεχή προσπάθεια ενίσχυσης και διεύρυνσης της νοητικής και κοινωνικής ανάπτυξης του παιδιού. Τα παιδιά ενθαρρύνονται ώστε να συνδιαλέγονται με ενήλικες, να αλληλεπιδρούν, να διαπραγματεύονται και να διεκδικούν. Ο χρόνος διέπεται από αυστηρή οργάνωση και προγραμματισμό και διασφαλίζεται η συμμετοχή των παιδιών σε ποικίλες οργανωμένες δραστηριότητες, που ρυθμίζουν τη ζωή της οικογένειας, καθώς συχνά προϋποθέτουν πολλές χρονοβόρες μετακινήσεις. Ο ρόλος των ενηλίκων στην κοινωνικοποίηση και τη διαχείριση του χρόνου των παιδιών είναι καθοριστικός.

Η πολιτισμική λογική που διέπει τις πρακτικές των οικογενειών των λαϊκών στρωμάτων είναι πολύ διαφορετική. Χαρακτηρίζεται κυρίως από την αντίληψη της ανάπτυξης των παιδιών ως μιας φυσικής διαδικασίας, η οποία επιτυγχάνεται αυθόρμητα και αβίαστα. Και στην περίπτωση αυτή παρατηρείται συστηματική προσπάθεια των γονέων να υποστηρίξουν τα παιδιά τους, η οποία εντούτοις στρέφεται κυρίως στη φροντίδα και την εξασφάλιση ασφαλούς και υγιούς

διαβίωσης. Ο ρόλος των ενηλίκων στην οργάνωση του ελεύθερου χρόνου των παιδιών, ο οποίος περιελάμβανε άτυπες δραστηριότητες όπως το παιχνίδι με συνομήλικους και συγγενείς στη γειτονιά, εμφανίζεται σχετικά περιορισμένος. Το αποτέλεσμα είναι να αναπτύσσονται μεγαλύτερα περιθώρια αυτονομίας των ίδιων των παιδιών, καθώς και η δυνατότητα ανάληψης πρωτοβουλιών σε σχέση με τη διαχείριση του χρόνου. Επιπλέον, στις οικογένειες των λαϊκών στρωμάτων που παρατήρησε η Lareau, χαρακτηριστική ήταν η εμπιστοσύνη των γονέων στους «ειδικούς» και η αίσθηση ανεπάρκειας και ανασφάλειας στις συνδιαλλαγές με τους θεσμούς, συμπεριλαμβανομένου και του σχολείου, γεγονός που πολλές φορές είχε αποτέλεσμα την αναποτελεσματική διαχείριση αυτών των συνδιαλλαγών.

Η Lareau (στο ίδιο) επισημαίνει ότι και στις δύο περιπτώσεις υπάρχουν αδυναμίες, αλλά και πολλά οφέλη για τα παιδιά σε σχέση με την απόκτηση δεξιοτήτων, την καλλιέργεια της αυτοαντίληψης, την ανάπτυξη χειρισμού καταστάσεων κτλ. Η εκπαιδευτική ανισότητα δεν προκύπτει από την ύπαρξη των διαφορών, αλλά από την αξιολόγηση τους από το σχολικό θεσμό, και κυρίως από τη νομιμοποίηση της κουλτούρας των μεσαίων στρωμάτων και την ταυτόχρονη παραγνώριση της κουλτούρας των εργατικών στρωμάτων. Οι αλληλεπιδράσεις τόσο των παιδιών όσο και των γονέων των μεσαίων τάξεων με το σχολείο λόγω της κοινωνικοποίησης τους μέσα στην οικογένεια, χαρακτηρίζονται από την αίσθηση άνεσης, οικειότητας αλλά και διεκδίκησης όσων «δικαιωματικά» τους ανήκουν. Αντίθετα για τους γονείς και τα παιδιά των εργατικών στρωμάτων η επαφή με το σχολείο είναι μια εμπειρία, η οποία συχνά συνοδεύεται από αισθήματα αμηχανίας, ανεπάρκειας, αναποτελεσματικότητας ακόμα και φόβου. Επομένως, οι δύο διαδικασίες κοινωνικοποίησης συνεπάγονται άνισα αποτελέσματα στην επικοινωνία και συνδιαλλαγή με τους επίσημους θεσμούς, όπως η εκπαίδευση.

Οι Vincent και Ball (2007) εξετάζουν το ρόλο των οργανωμένων δραστηριοτήτων στις ευρύτερες στρατηγικές κοινωνικής αναπαραγωγής των οικογενειών των μεσαίων στρωμάτων. Οι συγγραφείς παρατηρούν ότι οι γονείς, οι οποίοι συμμετείχαν στην έρευνα τους, εξέφραζαν την αίσθηση της ευθύνης, του «επείγοντος», όπως αναφέρουν, σε σχέση με την ολόπλευρη ανάπτυξη των παιδιών τους. Μέσω της διαρκούς και συστηματικής παροχής ποικίλων και διαφορετικών δυνατοτήτων μάθησης, ήδη από τη βρεφική ηλικία, οι γονείς των

μεσαίων στρωμάτων υλοποιούν ένα σχέδιο διάπλασης και ανάπτυξης του παιδιού (developmental project). Σύμφωνα με τους συγγραφείς, η «κατανάλωση» πολιτιστικών προϊόντων, και κυρίως δημιουργικών οργανωμένων δραστηριοτήτων, σχετίζεται με την ανάπτυξη του γούστου και της αισθητικής καλλιέργειας, και επομένως αποτελεί πρακτική διάκρισης, η οποία μάλιστα φαίνεται να αντισταθμίζει σε ένα βαθμό την κοινωνική ανασφάλεια των γονέων μέσα σε ένα μεταβαλλόμενο οικονομικό και κοινωνικό πλαίσιο, στο οποίο η διατήρηση των κοινωνικών προνομίων μοιάζει αβέβαιη.

1.1.5 Η έρευνα για τη σχέση οικογένειας - σχολείου στην Ελλάδα

Στην Ελλάδα, όπως και στις ΗΠΑ και την Αγγλία, διαπιστώνεται νωρίς[11] η άνιση πρόσβαση μαθητών από διαφορετικές κοινωνικές τάξεις στην ανώτατη εκπαίδευση (Λαμπίρη-Δημάκη 1974). Οι περισσότερες έρευνες, οι οποίες πραγματοποιήθηκαν τη δεκαετία του ΄70, στρέφονται στη διερεύνηση των προσδοκιών των γονέων, των μορφών γονικής ανάμιξης εντός σχολείου αλλά και στο παιδαγωγικό ύφος και τις τεχνικές διαπαιδαγώγησης που χρησιμοποιούν οι γονείς εκτός σχολείου (Νασιάκου 1977). Κοινή διαπίστωση στις υπάρχουσες μελέτες αποτελεί το γεγονός ότι οι γονείς που ανήκουν στα χαμηλά κοινωνικά στρώματα έχουν υψηλές προσδοκίες σε σχέση με την εκπαιδευτική επίδοση αλλά και τη συνέχιση των σπουδών των παιδιών τους (Δρεττάκης 1979). Προσδοκίες για ανώτερες σπουδές διατυπώνουν και γονείς αγροτικών περιοχών που βλέπουν την εκπαίδευση ως μέσο διαφυγής από την ύπαιθρο (Νασιάκου 1997, Μυλωνάς 1996, Λαμπίρη- Δημάκη 1974). Ο Τσουκαλάς (1977) καταγράφει τη ροπή των χαμηλών στρωμάτων προς την εκπαίδευση και κάνει λόγο για τη «μορφωσιογόνο οικογένεια», η οποία με τις αξίες, τις δεξιότητες και τις στάσεις που καλλιεργεί, συμβάλλει στη διαμόρφωση θετικής σχέσης των παιδιών με το σχολείο.

Μεταγενέστερες έρευνες επιχειρούν να μελετήσουν την επίδραση του κοινωνικοοικονομικού και μορφωτικού επιπέδου των γονέων στις μορφές

[11] Ωστόσο αξίζει να σημειωθεί ότι η επίδραση της κοινωνικής καταγωγής στη σχολική επίδοση και η σχέση οικογένειας σχολείου σε σχέση με άλλες ευρωπαϊκές χώρες δεν έτυχε συστηματικής διερεύνησης και παρατηρείται σημαντική καθυστέρηση στη σχετική έρευνα.

αλληλεπίδρασης που αναπτύσσονται μέσα στην οικογένεια, αλλά και στις στάσεις, τις αξίες, τις προσδοκίες και τα κίνητρα που καλλιεργούνται σε σχέση με την εκπαίδευση (Μουσούρου 1985, Γεωργίου – Μουσταΐρας 2004). Η έρευνα της Μουσούρου (1985) επιχειρεί να καταγράψει τα χαρακτηριστικά της σύγχρονης ελληνικής αστεακής οικογένειας, επικεντρώνοντας στο ρόλο της ελληνίδας μητέρας παιδιών προσχολικής ηλικίας και στη θέση του παιδιού μέσα στην οικογένεια. Σκοπός της έρευνας είναι η ανάδειξη των παραγόντων που διαμορφώνουν τις στάσεις των γονέων απέναντι στα παιδιά τους, εξετάζοντας μεταβλητές που αφορούν στα δημογραφικά και κοινωνικά χαρακτηριστικά της οικογένειας (μέγεθος οικογένειας, ηλικία γονέων, δομή, εισόδημα, εκπαιδευτικό επίπεδο γονέων, στέγαση). Παρόλο που η έρευνα δεν σχετίζεται άμεσα με την εκπαίδευση, καταγράφει τις προσδοκίες των μητέρων από την εκπαίδευση των παιδιών τους. Το μεγαλύτερο ποσοστό δηλώνει πως θα ήθελε το παιδί του να ακολουθήσει αυτό που το ίδιο επιθυμεί, ενώ η προσδοκία πανεπιστημιακής εκπαίδευσης έρχεται δεύτερη.

Ωστόσο στη μελέτη δεν συσχετίζονται οι συγκεκριμένες προσδοκίες με το οικονομικό και κοινωνικό υπόβαθρο της οικογένειας. Μεταξύ άλλων, η συγγραφέας επισημαίνει τα χαμηλά ποσοστά υψηλών προσδοκιών για πανεπιστημιακή εκπαίδευση (τα οποία πιθανά οφείλονται στην ηλικία των παιδιών) και τη διαφοροποίηση των προσδοκιών ανάλογα με το φύλο του παιδιού. Έτσι, ενώ για τα αγόρια οι προσδοκίες για πανεπιστημιακή εκπαίδευση είναι υψηλότερες, για τα κορίτσια εμφανίζονται υψηλότερα τα επίπεδα «φιλελευθερισμού», δηλαδή η ελευθερία επιλογής από το ίδιο το κορίτσι σχετικά με το είδος της εκπαίδευσης και τη συνέχιση των σπουδών. Σημαντική είναι η παρατήρηση ότι όσο αυξάνει το μορφωτικό επίπεδο της μητέρας, η εικόνα αυτή αντιστρέφεται. Επιπλέον όσο αυξάνει το οικονομικό επίπεδο, αυξάνουν και οι φιλοδοξίες για πανεπιστημιακή εκπαίδευση των κοριτσιών. Τέλος, η έρευνα εντοπίζει σημαντικές διαφορές τόσο στις πηγές πληροφόρησης σε ζητήματα ανατροφής και διαπαιδαγώγησης όσο και στο βαθμό εμπιστοσύνης των μητέρων στις πηγές αυτές, ανάλογα με το εκπαιδευτικό τους επίπεδο. Αν και καταγράφεται αυξημένη εμπιστοσύνη στο βιβλίο ως πηγή πληροφόρησης, παρατηρούνται διαφοροποιήσεις στο επίπεδο εμπιστοσύνης σε άλλες πηγές. Μάλιστα, οι μητέρες με χαμηλό μορφωτικό επίπεδο δείχνουν μεγαλύτερη εμπιστοσύνη από τις μητέρες με ψηλό μορφωτικό επίπεδο σε όλες τις πηγές συμβουλών και πληροφόρησης.

Η μεγάλης κλίμακας έρευνα των Μαλούτα κ.ά. (2006) για τις τάσεις κοινωνικών μεταβολών στο λεκανοπέδιο της Αττικής από το 1980-2000 και τη σχέση τους με τις διαδικασίες κοινωνικού διαχωρισμού και κοινωνικής πόλωσης, δεν επικεντρώνεται αποκλειστικά στην εκπαίδευση. Ωστόσο σε αντίθεση με τις παραπάνω έρευνες, ο Μαλούτας (2006) συσχετίζει τις αντιλήψεις των γονέων, αλλά και τις πολιτισμικές πρακτικές που αναπτύσσονται στην οικογένεια, με την κοινωνική καταγωγή. Διαφοροποιήσεις σε σχέση με τις πρακτικές της οικογένειας, που σχετίζονται και με το αντικείμενο της παρούσας μελέτης, καταγράφονται και στις εξωσχολικές δραστηριότητες των παιδιών. Παρατηρείται επίδραση της κοινωνικής τάξης και άνιση κατανομή των δραστηριοτήτων σε σχέση με το μορφωτικό επίπεδο. Ενώ η παρακολούθηση του φροντιστηρίου παρουσιάζει μικρότερο εύρος ανισότητας, η διαφορά αυξάνεται στην ενασχόληση με τη μουσική ή το χορό, όπου οι απόφοιτοι ΑΕΙ συγκεντρώνουν τα υψηλότερα ποσοστά.

Επιπλέον, η έρευνα υπογραμμίζει ότι οι πρακτικές αλληλοβοήθειας της οικογένειας, οι οποίες σύμφωνα με τους συγγραφείς είναι ιδιαίτερα σημαντικές στην Ελλάδα, παρατηρούνται και στο χώρο της εκπαίδευσης. Η επένδυση των γονέων στην εκπαίδευση, τόσο πρακτικά όσο και συναισθηματικά, εμφανίζεται αυξημένη σε σχέση με άλλες χώρες του Ευρωπαϊκού νότου, γεγονός το οποίο πιθανά οφείλεται στην υψηλή κοινωνική κινητικότητα της μεταπολεμικής περιόδου, που βασίστηκε στην εκπαιδευτική επιτυχία.

Επίσης, σε αντίθεση με προγενέστερες έρευνες διαπιστώνεται ότι η επιθυμία για εισαγωγή στο πανεπιστήμιο χαρακτηρίζει το 91% των γονέων της έρευνας, με ελάχιστες διαφοροποιήσεις ανάλογα με το μορφωτικό επίπεδο των γονέων. Εκεί που φαίνεται να παρεμβαίνει ο παράγοντας του μορφωτικού επιπέδου επηρεάζοντας σημαντικά τις αντιλήψεις των γονέων, είναι οι πιθανότητες πραγματοποίησης της επιθυμίας αυτής, με αποτέλεσμα το ποσοστό των ερωτηθέντων, οι οποίοι πιστεύουν ότι τελικά τα παιδιά τους θα σπουδάσουν, να μειώνεται περίπου στο 50%. Επιπλέον, τα μεγαλύτερα ποσοστά βεβαιότητας συγκεντρώνονται στους γονείς με υψηλό μορφωτικό επίπεδο, ενώ στο μικρό ποσοστό γονέων (5%), οι οποίοι πιστεύουν ότι τα παιδιά τους δεν θα σπουδάσουν, υπερεκπροσωπούνται οι γονείς από τα χαμηλά μορφωτικά στρώματα. Αντίστοιχα

συμπεράσματα προκύπτουν και από τη συσχέτιση των προσδοκιών με το εισόδημα, και μάλιστα έχει ενδιαφέρον η αιτιολόγηση της αποτυχίας από τους γονείς των χαμηλότερων εισοδηματικά στρωμάτων, η οποία αποδίδεται στην αδυναμία της ίδιας της οικογένειας να στηρίξει τα παιδιά. Ο ερευνητής επισημαίνει ότι τα παραπάνω στοιχεία αποδεικνύουν σημαντική συσχέτιση των προσδοκιών σε σχέση με την εκπαίδευση με την κοινωνική τάξη.

Ελάχιστες είναι οι σύγχρονες έρευνες στον τομέα της κοινωνιολογίας της εκπαίδευσης, οι οποίες εξετάζουν την επίδραση της κοινωνικής τάξης στις μορφές της γονικής παρέμβασης στην εκπαίδευση αλλά και στις μορφωτικές πρακτικές των γονέων. Η έρευνα των Μυλωνά κ.ά. (1999) εστιάζει στις ταξικά διαφοροποιημένες παιδευτικές πρακτικές των γονέων, και ως εκ τούτου αποτελεί μια προσπάθεια σύνδεσης του μακρο - επιπέδου των κοινωνικών δομών με το μικρό - επίπεδο των υποκειμενικών αναπαραστάσεων και πρακτικών των γονέων. Πιο συγκεκριμένα οι ερευνητές μελετώντας τις αναπαραστάσεις των γονέων για το μέλλον των παιδιών τους, τις πρακτικές που υιοθετούν σε σχέση με την εκπαίδευση, όπως η βοήθεια στη μελέτη και η εξασφάλιση φροντιστηριακών μαθημάτων αλλά και τις μορφές επικοινωνίας και κοινωνικού ελέγχου (αμοιβές και τις τιμωρίες), οι οποίες αναπτύσσονται στο πλαίσιο της οικογένειας, διαπιστώνουν τη σημαντική επίδραση της κοινωνικής τάξης στη διαφοροποίηση των γονικών παιδευτικών πρακτικών και στρατηγικών. Διαφοροποιήσεις ανάλογα με την κοινωνική καταγωγή των γονέων καταγράφει και η έρευνα του Μάνεση (2010), η οποία εστιάζει στις αναπαραστάσεις των γονέων σε σχέση με τις ελλείψεις του σχολείου στο οποίο φοιτούν τα παιδιά τους. Σύμφωνα με τα πορίσματα της έρευνας, οι γονείς οι οποίοι προέρχονται από ανώτερα κοινωνικά στρώματα εκφράζουν έντονο ενδιαφέρον και υψηλές προσδοκίες για τη λειτουργία του σχολείου, ακόμα και την αισθητική του, δεν περιορίζονται στις υλικοτεχνικές ελλείψεις, αλλά αναφέρονται στην παιδαγωγική και διδακτική ικανότητα των εκπαιδευτικών, το ρόλο τους και την ικανότητα επικοινωνίας με τα παιδιά. Αντίθετα, οι γονείς από τα κατώτερα κοινωνικά στρώματα εμφανίζονται ολιγαρκείς, αναφέρονται κυρίως σε υλικοτεχνικά προβλήματα και ζητήματα σχετικά με τη κτιριακή υποδομή, εκφράζονται θετικά για το σχολείο και αναφέρονται ελάχιστα σε θέματα που σχετίζονται με την προσωπικότητα και το έργο του εκπαιδευτικού. Τέλος οι γονείς της μεσαίας τάξης εκφράζουν υψηλές προσδοκίες, ενώ οι παρατηρήσεις τους φαίνεται να εμφανίζουν

ομοιότητες με εκείνες των γονέων από τα ανώτερα στρώματα, χωρίς ωστόσο να έχουν το ίδιο εύρος.

Παράλληλα, πραγματοποιούνται έρευνες οι οποίες, αν και εντάσσονται στο χώρο της ψυχοπαιδαγωγικής, αναδεικνύουν την επίδραση κοινωνικών και οικονομικών παραγόντων, όπως το επάγγελμα και το μορφωτικό επίπεδο των γονέων, στη διαμόρφωση της σχέσης με το σχολείο. Παρατηρούμε ότι το ενδιαφέρον των ερευνητών στρέφεται κυρίως στις διεργασίες οι οποίες αναπτύσσονται στο εσωτερικό της οικογένειας και σχετίζονται με τις μορφές αλληλεπίδρασης των μελών, το παιδαγωγικό κλίμα και τις τεχνικές πειθαρχίας που υιοθετούνται (Αντωνάκης 1991). Παράλληλα επιχειρείται ο συσχετισμός των παραπάνω με δομικά χαρακτηριστικά της οικογένειας, όπως το κοινωνικό, οικονομικό και εκπαιδευτικό υπόβαθρο των γονέων, ο αριθμός των μελών, ο τόπος κατοικίας κτλ.

Στην πανελλαδική έρευνα του Φλουρή (1989) για τη σχολική επίδοση μαθητών των τελευταίων τάξεων του δημοτικού στα μαθηματικά και στη γλώσσα, ανιχνεύεται μόνο έμμεση επίδραση του μορφωτικού, κοινωνικού και οικονομικού επιπέδου των γονέων. Ο ερευνητής υποστηρίζει ότι αυτό που σχετίζεται άμεσα και θετικά με την σχολική επίδοση είναι το ευνοϊκό κλίμα στην οικογένεια σε σχέση με την ολοκλήρωση των σχολικών εργασιών, η ενθάρρυνση και η υποστήριξη. Τα πορίσματα αυτά υποστηρίζονται από μια σειρά μελετών, οι οποίες στρέφονται στις εσωτερικές αλληλεπιδράσεις και το παιδαγωγικό κλίμα της οικογένειας και υπογραμμίζουν ως καθοριστικό παράγοντα σχολικής επιτυχίας τη δημιουργία κλίματος συναισθηματικής σταθερότητας και ηρεμίας, ενίσχυσης, συμπαράστασης και ενθάρρυνσης. Τονίζεται ότι η πίεση έχει αρνητική επίδραση, ενώ θετικά φαίνεται να επιδρά η ψυχολογική υποστήριξη και ο έλεγχος των εξωσχολικών δραστηριοτήτων (Κουτσούλης 1998). Παράλληλα ο Αντωνάκης (1991) στην έρευνα του στις τελευταίες τάξεις του δημοτικού, καταλήγει ότι η σχολική επίδοση εξαρτάται από τις τεχνικές πειθαρχίας που χρησιμοποιούν οι γονείς, τη σχέση γονέων - δασκάλων και τη συμμετοχή και βοήθεια των πρώτων στην εκπαιδευτική διαδικασία.

Την τελευταία δεκαετία παρατηρείται αυξημένο ερευνητικό ενδιαφέρον[12] για τη συνεργασία σχολείου - οικογένειας. Υιοθετώντας ψυχοπαιδαγωγική οπτική, οι μελέτες που πραγματοποιούνται, αντλούν θεωρητικά από τη διεθνή βιβλιογραφία για τη γονική εμπλοκή/ανάμιξη (Epstein 1987, 2001, Hoover-Dempsey και Sandler 1995, 1997). Οι έρευνες οι οποίες εντάσσονται στο πλαίσιο αυτό, επιχειρούν να διερευνήσουν τους παράγοντες που συνδέονται με το οικογενειακό περιβάλλον και επιδρούν στη σχολική επιτυχία και τις μορφές συνεργασίας οικογένειας - σχολείου. Στόχος των σχετικών μελετών είναι μέσω της προαγωγής της συμμετοχής των γονέων στην εκπαιδευτική διαδικασία και της ενίσχυσης της μάθησης στο σπίτι να βελτιωθεί η ποιότητα της εκπαίδευσης, και κατ΄ επέκταση η σχολική επίδοση των μαθητών (Πεντέρη και Πετρογιάννης 2013).

Πιο συγκεκριμένα, ένας αριθμός ερευνών εξετάζει τις στάσεις και τις αντιλήψεις γονέων και εκπαιδευτικών ως προς την μεταξύ τους συνεργασία. Παρατηρείται ότι, ενώ και οι δύο πλευρές εκφράζονται θετικά για τη συνεργασία (Μπόνια, Μπρούζος και Κοσσυβάκη 2008), αυτή συχνά περιορίζεται στις προκαθορισμένες συναντήσεις και την παρακολούθηση σχολικών εκδηλώσεων (Πνευματικός, Παπακανάκης και Γάκης 2008, Παπαγιαννίδου 2000). Οι ενημερωτικές συναντήσεις των γονέων με τους δασκάλους φαίνεται να αποτελούν την κυρίαρχη και συχνά τη μόνη μορφή συνεργασίας (Δοδοντσάκης 2001). Το γεγονός ότι οι λόγοι της συνάντησης, όπως αναφέρονται από τους γονείς, σχετίζονται κυρίως με την ενημέρωση για την επίδοση και τη συμπεριφορά των παιδιών, σύμφωνα με τον Δοδοντσάκη (στο ίδιο) επιβεβαιώνει το γεγονός ότι οι γονείς δεν έχουν αντιληφθεί τη σπουδαιότητα της συνεργασίας και αδιαφορούν ή δεν είναι ενημερωμένοι για ευρύτερα εκπαιδευτικά ζητήματα. Επιπλέον, η παραπάνω έρευνα καταγράφει τους λόγους για τους οποίους οι γονείς δεν επισκέπτονται το σχολείο: ο κύριος λόγος, ειδικά για τους γονείς σε αγροτικές περιοχές, είναι η έλλειψη χρόνου, ενώ ο δεύτερος σημαντικότερος λόγος είναι ότι θεωρούν επαρκή την ενημέρωση που τους παρέχει η βαθμολογία του παιδιού. Μάλιστα το λόγο αυτό επικαλούνται οι γονείς με χαμηλότερο μορφωτικό επίπεδο. Επιπλέον καταγράφεται ο δισταγμός των γονέων σε σχέση με την επιβάρυνση του χρόνου του εκπαιδευτικού, το γεγονός πως συχνά

[12] Καθυστέρηση παρατηρείται στην Ελλάδα και στο ερευνητικό ενδιαφέρον για τη γονική εμπλοκή. Το μειωμένο ερευνητικό ενδιαφέρον και το ασαφές και περιορισμένο νομοθετικό πλαίσιο σε σχέση με τη συμμετοχή των γονέων στην εκπαίδευση, έχουν ως αποτέλεσμα την τυπική και επιφανειακή σχέση οικογένειας και σχολείου (Πεντέρη και Πετρογιάννης 2013).

οι γονείς δηλώνουν πως δεν έχουν κάτι να ρωτήσουν, η πεποίθηση ότι οι επισκέψεις δε βοηθούν και η δυσαρέσκεια τους από προηγούμενες συναντήσεις.

Σε έρευνα με αντικείμενο τις απόψεις των γονέων για τη συνεργασία τους με το σχολείο, υποστηρίζεται ότι οι γονείς θεωρούν ότι η εθελοντική συμμετοχή τους στην εκπαιδευτική διαδικασία βελτιώνει ελάχιστα την επίδοση των παιδιών τους, σε αντίθεση με την υποστήριξη της μελέτης στο σπίτι και την ενημέρωση των γονέων από τους δασκάλους, οι οποίες θεωρείται ότι συμβάλλουν περισσότερο από κάθε άλλη μορφή εμπλοκής στη σχολική επίδοση (Πνευματικός, Παπακανάκης, Γάκης 2008). Ενδιαφέρον εύρημα της έρευνας είναι ότι την άποψη ότι η βοήθεια στο σπίτι συμβάλλει σημαντικά στη βελτίωση της ακαδημαϊκής επίδοσης, υποστήριζαν κυρίως οι γονείς με χαμηλό μορφωτικό επίπεδο, οι νεότεροι γονείς καθώς και όσοι ήταν περήφανοι για το σχολείο που φοιτούσαν τα παιδιά τους.

Επιπλέον, επισημαίνεται ότι οι εκπαιδευτικοί αντιλαμβάνονται τη συνεργασία με τους γονείς με περιορισμένους όρους και θεωρούν τους εαυτούς τους «ειδικούς» (Γεωργίου 2000), με αποτέλεσμα η επικοινωνία να καθοδηγείται από τους ίδιους (Κλαδάκης 2012, Πούλου και Ματσαγγούρας 2008). Παράλληλα επιδιώκουν μορφές συνεργασίας οι οποίες ορίζονται από το θεσμικό πλαίσιο, και θέτουν τους δικούς τους όρους στην επικοινωνία (Μπρούζος 2002, 2003). Άλλες έρευνες εστιάζουν στους παράγοντες οι οποίοι διαμορφώνουν και διαφοροποιούν τις στάσεις των εκπαιδευτικών όπως είναι η ηλικία, ο τόπος κατοικίας, η γονική τους ιδιότητα, οι σπουδές, τα χρόνια προϋπηρεσίας (Γεωργίου 1996, Συμεού 2008, Μπόνια, Μπρούζος και Κοσσυβάκη 2008). Στην έρευνα τους οι Πούλου και Ματσαγγούρας (2008) καταγράφουν συμφωνία στις αντιλήψεις εκπαιδευτικών και γονέων ως προς τη διάκριση των ρόλων τους, με τους εκπαιδευτικούς να θεωρούνται υπεύθυνοι για την ενημέρωση των γονέων και την εκπαιδευτική διαδικασία, και τους γονείς για τη συναισθηματική, κοινωνική και σωματική ανάπτυξη των παιδιών τους, γεγονός που ενισχύει την απόσταση των δύο μερών. Η διάκριση των ρόλων που παρατηρείται (Πούλου και Ματσαγγούρας 2008), οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για το ρόλο των γονέων, σύμφωνα με τις οποίες η συνεργασία βιώνεται ως απειλή (Γώγου - Κρητικού 1994, Συμεού 2008) και οι διαφορετικές προσδοκίες των δύο μερών αποτελούν επίσης παράγοντες που δυσχεραίνουν τη συνεργασία.

Αντλώντας από τα πορίσματα ερευνών, όπως οι παραπάνω, τα οποία καταδεικνύουν τον τυπικό και περιορισμένο χαρακτήρα της επαφής των γονέων και των εκπαιδευτικών, ορισμένες μελέτες προτείνουν τρόπους συνεργασίας (βλ. το μοντέλο συνεκπαίδευσης των Μυλωνάκου και Κεκέ 2007), ενώ παράλληλα υποστηρίζεται ότι η επιμόρφωση και ενημέρωση των εκπαιδευτικών μπορεί να συμβάλει στην ανάπτυξη συνεργατικών δράσεων και αποτελεσματικής επικοινωνίας (Γκλίαου - Χριστοδούλου 2005).

Κάποιες άλλες έρευνες επιχειρούν να διερευνήσουν τη μορφή της γονικής παρέμβασης στο χώρο του σχολείου και να καταγράψουν τους παράγοντες που επηρεάζουν τη σχολική επιτυχία (Ζερβουδάκη και Μπρούζος 2012, Κλαδάκης 2012). Ο Γεωργίου (1993) σε έρευνα την οποία πραγματοποίησε σε σχολεία, διαπίστωσε ότι οι γονείς των καλών μαθητών είχαν συχνότερη επαφή με το σχολείο και τους εκπαιδευτικούς, έλεγχαν συστηματικά την εργασία στο σπίτι αλλά και τη συμπεριφορά των παιδιών και επιδίωκαν συχνά το διάλογο. Σε μεταγενέστερη έρευνα (Γεωργίου 1996) ο ίδιος ερευνητής επισημαίνει ότι οι πρακτικές των γονέων των οποίων τα παιδιά έχουν υψηλή επίδοση διέφεραν από εκείνες των μαθητών που είχαν χαμηλή επίδοση. Οι διαφορές έγκεινται κυρίως στην εμπλοκή των γονέων στα θέματα του σχολείου, στο ρόλο τους στη μελέτη για το σχολείο, στη συναισθηματική στήριξη και στην ενίσχυση της πρωτοβουλίας. Πιο συγκεκριμένα, οι γονείς των καλών μαθητών ακολουθούσαν ένα δημοκρατικό, όπως το χαρακτηρίζει ο συγγραφέας, σύστημα λήψης αποφάσεων, είχαν ενεργή συμμετοχή στη ζωή του σχολείου, παρακολουθούσαν διακριτικά τη μελέτη, ενθάρρυναν το διάλογο και είχαν υψηλές προσδοκίες. Αντίθετα οι γονείς των παιδιών με χαμηλή επίδοση ασκούσαν αυστηρές μεθόδους πειθαρχίας όπως η σωματική τιμωρία, θεωρούσαν αποκλειστική ευθύνη των παιδιών την προετοιμασία για το σχολείο και δεν είχαν συχνή επαφή με το σχολείο.

1.2. Θεωρητικές αφετηρίες και εννοιολογικά εργαλεία

Κεντρικός άξονας της συγκεκριμένης έρευνας είναι η διερεύνηση της ταξικής συγκρότησης των οικογενειακών μορφωτικών πρακτικών και της σχέσης που αναπτύσσουν οι γονείς με το σχολείο. Η οπτική της ανάλυσης δεν επικεντρώνεται μόνο στις οικονομικές συνθήκες και τους υλικούς πόρους της οικογένειας, αλλά επιχειρεί να αναδείξει την κοινωνική και πολιτισμική διάσταση των γονικών παιδαγωγικών πρακτικών και του τρόπου που επιδρούν στη σχέση με το σχολείο. Στο πλαίσιο αυτό θα εστιάσουμε στις διαδικασίες που αναπτύσσονται στο εσωτερικό της οικογένειας, και συγκεκριμένα στις μορφωτικές πρακτικές των γονέων και τις μορφές κοινωνικοποίησης. Όπως στοιχειοθετείται και από την επισκόπηση των ερευνών, η κοινωνική θέση των γονέων επιδρά καθοριστικά στη διαμόρφωση των αξιών, αντιλήψεων, προσδοκιών και τελικά των πρακτικών που υιοθετούν σε σχέση με την εκπαίδευση των παιδιών τους. Με τον τρόπο αυτό τα μορφωτικά και οικονομικά εφόδια των γονέων μετατρέπονται, μέσω του αναπαραγωγικού μηχανισμού της εκπαίδευσης, σε προνόμια ή σε εμπόδια. Η ανάδειξη της κοινωνικής συγκρότησης της υποκειμενικότητας, δηλαδή των εμπειριών, των σκέψεων, των νοηματοδοτήσεων, δεν σημαίνει ότι η υποκειμενική δράση και τα αποτελέσματα της είναι απόλυτα προβλέψιμα. Αντίθετα, θα επιχειρηθεί η ανίχνευση των στρατηγικών και των πρακτικών των ίδιων των υποκειμένων, οι οποίες δύνανται να συμβάλουν στο μετασχηματισμό των δυνατοτήτων για σχολική ή/και επαγγελματική επιτυχία. Στην προσπάθεια διασύνδεσης της υποκειμενικότητας και των αντικειμενικών συνθηκών ύπαρξης, δηλαδή της κοινωνικής τάξης, η έρευνα αντλεί τα εννοιολογικά της εργαλεία από τις θεωρίες του Pierre Bourdieu και του Basil Bernstein.

1.2.1 Η θεωρία του Pierre Bourdieu: κεφάλαια, habitus και πεδίο

Για τη μελέτη της επίδρασης της κοινωνικής τάξης στις οικογενειακές μορφωτικές πρακτικές, και συγκεκριμένα των παραγόντων που επιτρέπουν ή περιορίζουν τη μετατροπή των μορφωτικών, οικονομικών και κοινωνικών πόρων της οικογένειας σε εκπαιδευτικά προνόμια, θα αξιοποιηθούν οι έννοιες του *κεφαλαίου,* του *habitus* και

του *πεδίο*υ.

Η συμβολή του Bourdieu στη μελέτη και ερμηνεία της εκπαιδευτικής ανισότητας είναι καθοριστική, καθώς παρέχει την πρώτη συστηματική ανάλυση των αδιόρατων κοινωνικών μηχανισμών της εκπαιδευτικής ανισότητας (Φραγκουδάκη 1985). Κεντρική ιδέα είναι ότι η σχολική επιτυχία δεν είναι αποτέλεσμα μόνο οικονομικών πόρων, αλλά κυρίως μορφωτικών προνομίων, τα οποία μεταδίδονται στα παιδιά μέσα στην οικογένεια και διαφοροποιούνται ανάλογα με την κοινωνική θέση/τάξη των γονέων. Ο συγγραφέας ασκεί κριτική στις θεωρίες, οι οποίες περιορίζονται στην ερμηνεία της σχολικής επίδοσης με οικονομικούς όρους, και επισημαίνει πως τους διαφεύγει η αδιόρατη αλλά κοινωνικά καθοριστική επένδυση της οικογενειακής μεταβίβασης μορφωτικών προνομιών (Bourdieu 2005). Επομένως, η θεωρία του Bourdieu διερευνά την κοινωνική δομή δίνοντας έμφαση στο επίπεδο της κουλτούρας.

Με αυτή την έννοια, το έργο του Bourdieu συμβάλλει στην αποκάλυψη των βαθύτερων δομών που συγκροτούν τον κοινωνικό κόσμο και στην ανάδειξη των μηχανισμών κοινωνικής αναπαραγωγής. Η εστίαση του ερευνητικού βλέμματος στις πρακτικές των ατόμων και στις στρατηγικές που υιοθετούν, προκειμένου να διαπραγματευτούν ή και να βελτιώσουν την κοινωνική τους θέση, πραγματοποιείται με την ταυτόχρονη μελέτη των κοινωνικών δομών και των αντικειμενικών υλικών συνθηκών, οι οποίες συμβάλλουν στην επιτυχία ή αποτυχία των πρακτικών αυτών.

Πολιτισμικό και κοινωνικό κεφάλαιο

Ως κεφάλαιο γενικά, στην υλική του μορφή μπορεί να κατανοηθεί η συσσώρευση υλικού πλούτου. Ωστόσο, από τη δεκαετία του '60 που εμφανίζεται ο όρος του ανθρώπινου κεφαλαίου (Φραγκουδάκη 1985) και ειδικά από το 1980 και μετά, η έννοια του κεφαλαίου χρησιμοποιείται από τους κοινωνικούς επιστήμονες για να περιγράψουν την κατοχή και ενεργοποίηση εφοδίων (κοινωνικών, συμβολικών, μορφωτικών) ικανών να συμβάλουν στις δυνατότητες επιτυχίας (επαγγελματικής, σχολικής, κοινωνικής) μεμονωμένων ατόμων αλλά και κοινωνικών ομάδων.

Σύμφωνα με τον Bourdieu (2004b) η συσσώρευση κεφαλαίου εμπεριέχει τη

δυνατότητα παραγωγής προνομίων, αναπαραγωγής του ίδιου του κεφαλαίου και μετατροπής του σε άλλες μορφές. Ωστόσο, η άνιση κατανομή μορφών κεφαλαίου σε διαφορετικές κοινωνικές ομάδες θέτει διαρκείς περιορισμούς στη δυνατότητα επιτυχίας των πρακτικών των υποκειμένων. Αυτό σημαίνει ότι η επιτυχία ή αποτυχία των γονικών πρακτικών καθορίζεται σε μεγάλο βαθμό από τη θέση των ίδιων στην κοινωνική ιεραρχία και τις σχέσεις εξουσίας που αναπτύσσονται ανάμεσα στις κοινωνικές ομάδες. Η σχέση με το σχολείο καθορίζεται κι αυτή από την κατοχή και την αποτελεσματική ενεργοποίηση μορφωτικών, κοινωνικών και οικονομικών εφοδίων από τους γονείς. Όπως επισημαίνουν οι Bourdieu και Passeron (1990), η άνιση σχέση με το σχολείο δεν οφείλεται στις διαφορές ανάμεσα στην παραγωγή και ενεργοποίηση κεφαλαίου από τις οικογένειες, αλλά στον αναπαραγωγικό ρόλο του εκπαιδευτικού θεσμού, που επιβάλλει την κυρίαρχη κουλτούρα, δηλαδή την κουλτούρα των κυρίαρχων στρωμάτων, ως τη μόνη αυθεντική. Η διαδικασία αυτή επιβάλλει ταυτόχρονα τον αποκλεισμό συγκεκριμένων κοινωνικών ομάδων μέσω της εσωτερίκευσης της νομιμοποίησης του αποκλεισμού τους. Στη συγκεκριμένη εργασία θα αξιοποιηθούν οι έννοιες του *κοινωνικού* και *πολιτισμικού* κεφαλαίου στην προσπάθεια να ανιχνευθούν οι ταξικά διαφοροποιημένες οικογενειακές πρακτικές υποστήριξης και παρέμβασης στην εκπαίδευση.

Σύμφωνα με τον Bourdieu (2004b, 17) οι μορφές του μορφωτικού κεφαλαίου είναι τρεις: η *αντικειμενοποιημένη (objectified),* που σχετίζεται με τη συσσώρευση πολιτισμικών αγαθών, όπως έργα τέχνης, βιβλία κτλ, η *θεσμοθετημένη (institutionalized),* δηλαδή η απόκτηση πιστοποιημένων προσόντων με τη μορφή τίτλων σπουδών, και η *ενσωματωμένη (embodied).* Η τελευταία μορφή, δηλαδή η μακροχρόνια, αδιόρατη, εγγεγραμμένη στο σώμα διαδικασία μύησης στην ελεύθερη παιδεία, αποτελεί και αναπόσπαστο κομμάτι του υποκειμένου. Μάλιστα, η απόκτηση μορφωτικών προνομίων, που συντελείται συστηματικά αλλά αδιόρατα ήδη από πολύ νωρίς μέσα στο πλαίσιο της οικογένειας, σχετίζεται άμεσα και καθοριστικά με την άνιση σχέση των μαθητών με το σχολείο (Φραγκουδάκη 1985). Η λειτουργία του μορφωτικού κεφαλαίου ως συμβολικό κεφάλαιο, δηλαδή ως νομιμοποιημένη ικανότητα, και άρα κυρίαρχη και αποδεκτή, έγκειται στο γεγονός ότι μεταδίδεται κληρονομικά με τρόπο αδιόρατο, και επομένως γίνεται αντιληπτή ως έμφυτη και όχι ως επίκτητη. Ακριβώς αυτή η συγκαλυμμένη κληρονομική διάσταση του μορφωτικού κεφαλαίου, είναι που του προσδίδει ιδιαίτερο βάρος στις διαδικασίες κοινωνικής αναπαραγωγής (Bourdieu 2004b). Η χρήση της έννοιας του

μορφωτικού κεφαλαίου τοποθετεί την *κουλτούρα* στο επίκεντρο της εκπαιδευτικής έρευνας για την ανισότητα ως εν δυνάμει πηγή που επιτρέπει την πρόσβαση και τη μεταβίβαση προνομίων με σπάνιο και μονοπωλιακό χαρακτήρα (Lareau και Weininger 2003).

Θεωρείται κρίσιμο στο σημείο αυτό να γίνουν κάποιες διευκρινίσεις σε σχέση με τη χρήση της έννοιας στη συγκεκριμένη μελέτη. Ορισμένοι ερευνητές σε μια κριτική ανάγνωση της μαρξιστικής παράδοσης, σύμφωνα με την οποία η επένδυση και κατοχή κεφαλαίου αποτελούν αποκλειστικό προνόμιο της αστικής τάξης, υιοθετούν προσεγγίσεις οι οποίες επιχειρούν να αναδείξουν τις στρατηγικές των υποκείμενων ως ενεργών δρώντων στην προσπάθεια ενεργοποίησης διαθέσιμων πόρων, οι οποίοι σε ορισμένα πλαίσια μπορεί να παράξουν τα επιθυμητά αποτελέσματα (Lin 2000). Οι Lareau και Weininger (2003), σε μια κριτική ανασκόπηση ερευνών σε σχέση με το ρόλο του μορφωτικού κεφαλαίου στην αναπαραγωγή της εκπαιδευτικής και κοινωνικής ανισότητας, παρατηρούν ότι η κυρίαρχη ερμηνεία του όρου ταυτίζει την έννοια του μορφωτικού κεφαλαίου με τη γνώση και την εξοικείωση με την «υψηλή» τέχνη. Σύμφωνα με τους συγγραφείς, το πρόβλημα που τίθεται σε σχέση με αυτή την παραδοχή, είναι ότι δεν τεκμηριώνεται το αν και κατά πόσο η εξοικείωση με την «υψηλή» κουλτούρα αξιολογείται θετικά από το σχολείο και με ποιον τρόπο συνεπάγεται πρόσβαση σε εκπαιδευτικά αγαθά. Αντίστοιχα η Lareau (1987) διαπιστώνει ότι η έμφαση του Bourdieu στην αισθητική καλλιέργεια και τα προνόμια που απορρέουν από αυτή, ενέχει το κίνδυνο αξιολογικών κρίσεων και υψηλότερης ιεράρχησης της κουλτούρας των μεσαίων στρωμάτων.

Οι Lareau και Weininger (2003) ανατρέχοντας στο έργο του Bourdieu υποστηρίζουν ότι οι μορφωτικές πρακτικές των γονέων μετατρέπονται σε κεφάλαιο όταν διευκολύνουν την προσαρμογή των παιδιών στο σχολείο, δηλαδή μέσα σε ορισμένο κάθε φορά σχολικό πλαίσιο. Τα μορφωτικά και κοινωνικά αγαθά των γονέων μετατρέπονται σε μορφές κεφαλαίου όταν διευκολύνουν τη συνδιαλλαγή με θεσμούς αναπαραγωγής της κυρίαρχης κουλτούρας όπως το σχολείο, και τη συμμόρφωση των γονέων με αυτή. Επιπλέον, οι Lareau και Horvat (1999) επισημαίνουν ότι όλα τα υποκείμενα κατέχουν μορφωτικό κεφάλαιο, το οποίο επενδύεται ή ενεργοποιείται ανάλογα με το κοινωνικό πλαίσιο/πεδίο. Η δυνατότητα εξασφάλισης ή απόκτησης προνομίων δεν εξαρτάται από τη μορφή κεφαλαίου αφ' εαυτής, αλλά από το βαθμό

αναγνώρισης και αξιολόγησης του σε ορισμένα πλαίσια, όπως το σχολείο. Αυτό σύμφωνα με τους συγγραφείς σημαίνει ότι το μορφωτικό κεφάλαιο δεν ταυτίζεται αποκλειστικά με την αισθητική καλλιέργεια, και επομένως η έννοια είναι υπό διερεύνηση σε διαφορετικά πλαίσια. Επομένως, η αξία του μορφωτικού κεφαλαίου, δηλαδή η εξασφάλιση μορφωτικών και άλλων προνομίων, εξαρτάται πάντα από το υπό εξέταση πλαίσιο.

Λαμβάνοντας υπόψη τα παραπάνω, στο πλαίσιο της παρούσας έρευνας θα επιχειρηθεί η ανίχνευση των αδιόρατων διαδικασιών παραγωγής και ενεργοποίησης μορφωτικού κεφαλαίου. Πιο συγκεκριμένα, θα διερευνηθεί η δυνατότητα των γονέων να ενεργοποιούν κοινωνικά, μορφωτικά και κοινωνικά προνόμια τόσο στις δικές τους συνδιαλλαγές με το θεσμό όσο και στην κατεύθυνση της ενίσχυσης της σχέσης των παιδιών με το σχολείο. Επιπλέον, θα επιδιωχθεί η ανάδειξη της άνισης κατοχής και ενεργοποίησης κεφαλαίου, εστιάζοντας παράλληλα στις στρατηγικές μεταβίβασης προνομίων αλλά και στις περιπτώσεις που οι προσπάθειες των γονέων δεν καταφέρνουν να παράξουν το προσδοκώμενο αποτέλεσμα.

Το κοινωνικό κεφάλαιο αναφέρεται στο σύνολο των πραγματικών και δυνητικών αγαθών που προκύπτουν από τη συμμετοχή σε ένα σταθερό δίκτυο θεσμοθετημένων σχέσεων αμοιβαίας αναγνώρισης μεταξύ των μελών. Οι σχέσεις αυτές μπορεί να έχουν τη μορφή πρακτικών, υλικών ή ακόμα και συμβολικών ανταλλαγών, οι οποίες συνεπάγονται οφέλη για τα μέλη του, και εξασφαλίζουν αλληλεγγύη μεταξύ τους (Bourdieu 2004b). Προϊόν συνεχούς, συνειδητής ή ασυνείδητης, προσπάθειας και στρατηγικών επένδυσης, το κοινωνικό κεφάλαιο συγκροτεί σταθερές κοινωνικές σχέσεις, ικανές να προσφέρουν επιθυμητά κέρδη σε υλικό ή συμβολικό επίπεδο. Επιπλέον, το κοινωνικό κεφάλαιο μπορεί να μετατραπεί σε οικονομικό, μορφωτικό ή συμβολικό, καθώς η συμμετοχή σε συγκεκριμένα κοινωνικά δίκτυα συχνά εγγυάται πρόσβαση σε επενδύσεις, οικονομικές συναλλαγές, απόκτηση τίτλων και πιστοποιητικών κτλ. Αντίστοιχα, η απόκτηση ή η διατήρηση κοινωνικού κεφαλαίου απαιτεί επένδυση σε οικονομικό και πολιτισμικό κεφάλαιο. Επομένως, η συμμετοχή σε ένα κοινωνικό δίκτυο επιτρέπει την πρόσβαση σε οικονομικά και πολιτισμικά αγαθά.

Η έννοια του κοινωνικού κεφαλαίου[13] εστιάζει στις σχέσεις των υποκειμένων και τα δυνητικά αγαθά που προκύπτουν από αυτές τις σχέσεις, οι οποίες με αυτή την έννοια αποτελούν πηγή προνομίων. Σύμφωνα με τους Horvat κ.ά. (2003) η παραπάνω προσέγγιση του κοινωνικού κεφαλαίου περιγράφει τις πρακτικές των οικογενειών οι οποίες ανήκουν στα μεσαία στρώματα, και όχι εκείνες των εργατικών στρωμάτων, στις οποίες το κοινωνικό δίκτυο αποτελείται κυρίως από συγγενικές σχέσεις. Οι συγγραφείς επισημαίνουν ότι η έννοια του κοινωνικού κεφαλαίου στην εκπαιδευτική έρευνα συχνά ταυτίζεται με τις μορφές κοινωνικής υποστήριξης των μελών της μεσαίας τάξης. Υπογραμμίζουν την ανάγκη να εισαχθεί η παράμετρος της ανισότητας στη μελέτη του κοινωνικού κεφαλαίου, προκειμένου να διερευνηθεί η άνιση πρόσβαση των οικογενειών και των μελών τους σε διάφορα αγαθά. Η εθνογραφική τους έρευνα αποκαλύπτει ταξικές διαφοροποιήσεις στην αρχιτεκτονική των κοινωνικών δικτύων και την ενεργοποίηση τους σε σχέση με το σχολείο. Έτσι, ενώ στις οικογένειες των λαϊκών στρωμάτων η συγγένεια αποτελεί πηγή σημαντικής καθημερινής υποστήριξης, δεν αναγνωρίζεται ως τέτοια από το σχολείο, και ως εκ τούτου αποδεικνύεται αδύναμη στην επίλυση σχολικών προβλημάτων. Παρατηρούμε λοιπόν ότι η κατοχή κοινωνικού κεφαλαίου, ικανού να προσδώσει τα επιδιωκόμενα προνόμια, δηλαδή πληροφόρηση και επιρροή, σχετίζεται άμεσα με την κοινωνική τάξη των υποκειμένων, τα οποία έχουν την τάση να σχετίζονται με μέλη της ίδιας τάξης (Lin 2000).

Επιπλέον, ο Portes (1998) υποστηρίζει ότι το κοινωνικό κεφάλαιο δεν θα πρέπει να ταυτίζεται μόνο με τα αγαθά που μπορεί να αποκτήσει κάποιος ως μέλος ενός κοινωνικού δικτύου, και διαχωρίζει τα ίδια τα αγαθά από τη δυνατότητα απόκτησης τους. Επιπλέον επισημαίνει ότι η προσέγγιση του Bourdieu, εστιάζει τόσο στις κοινωνικές σχέσεις που διευκολύνουν την πρόσβαση των υποκειμένων σε μια σειρά αγαθών όσο και στην ποσότητα και την ποιότητα αυτών των αγαθών. Αυτή σύμφωνα με τον Portes (στο ίδιο) είναι και μια σημαντική διαφορά του περιεχομένου του κοινωνικού κεφαλαίου, όπως το ορίζει ο Bourdieu σε αντίθεση με άλλους θεωρητικούς.

Αντλώντας από τα παραπάνω στην έρευνα μας θα επιχειρηθεί η ανίχνευση των

[13] Η έννοια του κοινωνικού κεφαλαίου έχει διερευνηθεί και από άλλους θεωρητικούς όπως ο Coleman (1988) και ο Putman (1993) με διαφορετικό περιεχόμενο και προσέγγιση.

ταξικών διαφοροποιήσεων στα κοινωνικά δίκτυα των γονέων και του τρόπου που πιθανά επιδρούν στη σχέση τους με το σχολείο. Τα ερωτήματα που προκύπτουν είναι τα εξής: υπάρχουν διαφορές στα τυπικά και άτυπα δίκτυα των γονέων και πώς αυτά σχετίζονται με την κοινωνική τους θέση; Με ποιους τρόπους αξιοποιούνται από τους γονείς σε προβληματικές καταστάσεις στο σχολείο και σε ποιο βαθμό μετασχηματίζονται σε πλεονέκτημα, δηλαδή παράγουν το επιθυμητό αποτέλεσμα;

Επιχειρήθηκε η σκιαγράφηση των βασικών χαρακτηριστικών του μορφωτικού και κοινωνικού κεφαλαίου καθώς και η διασύνδεση της με την προβληματική της έρευνας. Ωστόσο η επίδραση του κεφαλαίου δεν μπορεί να εξετασθεί μεμονωμένα, στη διερεύνηση των διαφοροποιήσεων των παιδαγωγικών πρακτικών και των μοντέλων διαπαιδαγώγησης που υιοθετούν οι γονείς. Δύο άλλες έννοιες, το habitus και το πεδίο, επιτρέπουν μια συνολική θεώρηση και ανάλυση των κοινωνικών σχέσεων.

Το habitus

Η άρση των δυϊσμών, όπως υποκειμενική δράση/αντικειμενική δομή, μικρο/μακρο-επίπεδο, και η μελέτη της αλληλεπίδρασης της υποκειμενικότητας με τις κοινωνικές δομές αποτελούν βασικούς άξονες στη θεωρία του Bourdieu. Σε αυτή την κατεύθυνση, κεντρική θέση ως εννοιολογικό εργαλείο έχει το habitus. Η έννοια του habitus συμβάλλει στην κατανόηση της σχέσης κοινωνικών δομών και υποκειμενικών δράσεων ως σύστημα που συνδέει τις υποκειμενικές αντιλήψεις, αξίες και πράξεις με τις εξωτερικές κοινωνικές συνθήκες που τις παράγουν.

Σύμφωνα με τον Bourdieu το habitus είναι «ένα υποκειμενικό, αλλά όχι ατομικό σύστημα εσωτερικευμένων δομών, κοινών σχημάτων αντίληψης, κατανόησης και δράσης που αποτελούν την προϋπόθεση κάθε πρόσληψης» (2006,100). Διαμορφώνεται από τις ενσωματωμένες εμπειρίες του παρελθόντος και του παρόντος και ταυτόχρονα διαμορφώνει υποκειμενικά σχήματα αντίληψης και δράσης εξασφαλίζοντας έτσι τη σταθερότητα και την ομοιομορφία των πρακτικών στο χρόνο. Το παρόν και το παρελθόν αλληλεπιδρούν: οι παρούσες αντικειμενικές συνθήκες εσωτερικεύονται και ενσωματώνονται στις προηγούμενες εμπειρίες κοινωνικοποίησης, οι οποίες με τη σειρά τους μετασχηματίζονται από τις επόμενες.

Με τον ίδιο τρόπο η κοινωνικοποίηση κατά την πρώτη παιδική ηλικία, που πραγματοποιείται μέσα στην οικογένεια, αποτελεί τη βάση του habitus, το οποίο ανακατασκευάζεται υπό την επίδραση νέων κάθε φορά κοινωνικών συνθηκών και σχέσεων στις οποίες μετέχει το άτομο (στο ίδιο). Επομένως, αν και το habitus αντανακλά την κοινωνική θέση των ατόμων, εμπεριέχει και τη δυνατότητα μετασχηματισμού της κοινωνικής συνθήκης μέσα στην οποία συγκροτήθηκε (Reay 2004a, 433).

Η κατανόηση της συγκεκριμένης έννοιας ως προϊόντος των εμπειριών του ατόμου στον κοινωνικό κόσμο, προϋποθέτει τη διερεύνηση των προσωπικών ιστοριών και τη σύνδεση παρόντος και παρελθόντος, και άρα συνδέεται με την έννοια της ιστορικότητας (Μουζέλης 1995, 56). Το habitus εμπεριέχει την προσωπική ιστορία/βιογραφία και τη συλλογική ιστορία της οικογένειας και της κοινωνικής τάξης στην οποία ανήκουν τα υποκείμενα. Επομένως μπορούμε να μιλάμε για ταξικό habitus, για την ομογενοποίηση δηλαδή των πρακτικών των μελών της ίδιας κοινωνικής τάξης (Bourdieu 2006). Οι παρόμοιοι όροι ύπαρξης και εξάρτησης που χαρακτηρίζουν μια ορισμένη κοινωνική τάξη συνεπάγονται και κοινό habitus. Αυτό δε σημαίνει απαραίτητα ότι όλα τα μέλη της ίδιας κοινωνικής τάξης έχουν κοινές εμπειρίες. Δίνει ωστόσο περισσότερες πιθανότητες στα μέλη αυτά να έχουν βιώσει παρόμοιες καταστάσεις σε σχέση με μέλη άλλων τάξεων (στο ίδιο). Στην *Αίσθηση της Πρακτικής* ο Bourdieu αναπτύσσει τη σχέση ανάμεσα στις αντικειμενικές πιθανότητες και τις υποκειμενικές προσδοκίες, υποστηρίζοντας ότι οι αποκρίσεις των υποκειμένων δεν προκύπτουν από τη συνειδητή εκτίμηση και τον υπολογισμό των πιθανοτήτων επιτυχίας. Αυτό που πραγματικά συμβαίνει είναι ότι προσαρμόζονται στις ελευθερίες και τις απαγορεύσεις, στις δυνατότητες και τους περιορισμούς που εγγράφονται στις αντικειμενικές συνθήκες (στο ίδιο). Σύμφωνα με τον Bourdieu το habitus αποτελεί «τη γενεσιουργό αρχή των πρακτικών […] ως ενσωματωμένη μορφή της ταξικής συνθήκης και των οριοεξαρτήσεων που επιβάλλει» (2004α, 147). Γι΄ αυτό και τα habitus των μελών της ίδιας κοινωνικής ομάδας, παρά τις διαφοροποιήσεις τους παραμένουν εναρμονισμένα και ενοποιημένα (Bourdieu 2004α, 2006).

Επομένως, το habitus παρέχει τη δυνατότητα μελέτης της δημιουργικής δράσης των υποκειμένων μέσα στις αντικειμενικές συνθήκες στις οποίες συγκροτείται. Αυτό

σημαίνει ότι είναι πιθανή η παραγωγή μιας σειράς πρακτικών, οι οποίες όμως σχηματοποιούνται από τις δυνατότητες και τους περιορισμούς που είναι εγγεγραμμένοι στις αντικειμενικές συνθήκες (Reay 2004a). Άρα, το habitus, ενώ παρέχει τη δυνατότητα εμφάνισης ποικίλων πράξεων, ταυτόχρονα αποκλείει εκείνες που είναι απίθανο να συμβούν, έτσι ώστε η ατομική «επιλογή» να προσαρμόζεται τελικά στις αντικειμενικές συνθήκες. Συγκεκριμένα σε σχέση με την εκπαίδευση, ο Bourdieu αναφέρει:

> Η στάση των γονέων απέναντι στην εκπαίδευση […] δείχνει ότι όλα συμβαίνουν σαν να αποτελεί η στάση τους έκφραση της εσωτερίκευσης ενός πεπρωμένου αντικειμενικά καθορισμένου, [...] πεπρωμένου που είναι κοινό σε ολόκληρη την κοινωνική κατηγορία στην οποία ανήκουν (1985, 367).

Ωστόσο, δεν θα έπρεπε να θεωρήσουμε ότι πρόκειται για ένα ντετερμινιστικό σχήμα, το οποίο καταργεί την ελευθερία και τη δημιουργική απόκριση των υποκειμένων στις εξωτερικές δυνάμεις. Ο ίδιος ο Bourdieu θέτει το ζήτημα της ελευθερίας, αλλά και των ορίων της, περιγράφοντας το habitus ως «μια άπειρη ικανότητα ελεύθερης […] παραγωγής προϊόντων - σκέψεων, αντιλήψεων εκφράσεων, πράξεων - που έχουν πάντα ως όρια τις ιστορικά και κοινωνικά καθορισμένες συνθήκες παραγωγής του» (2006, 92). Αναγνωρίζει λοιπόν ο συγγραφέας τη δυνατότητα να παραχθούν άπειρες, ακόμα και απρόβλεπτες πρακτικές, των οποίων όμως η ποικιλία ορίζεται από συγκεκριμένες κοινωνικές συνθήκες. Τα άτομα έχουν τη δυνατότητα της επιλογής, οι επιλογές αυτές ωστόσο καθορίζονται από τους περιορισμούς και τις δυνατότητες που επιβάλλουν οι εξωτερικές συνθήκες.

Κρίσιμο, και για την παρούσα έρευνα, είναι το γεγονός ότι το habitus υποδηλώνει μια πρακτική λογική. Με αυτή την έννοια συμβάλλει στη μελέτη της πολλαπλότητας, της πολυσημίας και της ευελιξίας των υποκειμενικών πρακτικών, οι οποίες μπορούν να πάρουν ποικίλες μορφές ανάλογα πάντα με το πλαίσιο δράσης στο οποίο δημιουργούνται και λειτουργούν (Μουζέλης 1995). Στην έρευνα μας το habitus θα αξιοποιηθεί σε μια προσπάθεια διασύνδεσης του υποκειμενικού με το αντικειμενικό, του παρόντος και του παρελθόντος. Πιο συγκεκριμένα θα διερευνηθεί η επίδραση των προσωπικών ιστοριών των γονέων και της δικής τους σχολικής εμπειρίας στη

διαμόρφωση των αντιλήψεων και των πρακτικών τους, σε σχέση με την εκπαίδευση των παιδιών τους. Επίσης, θα προσπαθήσουμε να ανιχνεύσουμε τις ταξικές διαφοροποιήσεις στις λογικές και στις πρακτικές που υιοθετούν οι γονείς της έρευνας για να υποστηρίξουν τα παιδιά τους.

Πεδίο

Η έννοια του πεδίου είναι αυτή που συνδέει το habitus και τις μορφές κεφαλαίου στην ανάπτυξη μιας συνολικής θεώρησης των ταξικών διαφοροποιήσεων στη σχέση της οικογένειας με το σχολείο. Όπως αναφέρει ο Bourdieu (2004α), το habitus παράγει συμπεριφορές και πρακτικές που προσαρμόζονται πάντα στη λογική ενός συγκεκριμένου πεδίου, και άρα επιβάλλουν διαφορετικές μορφές πραγμάτωσης. Το πεδίο ορίζεται ως πεδίο αγώνων ανάμεσα στις κοινωνικές τάξεις, τα μέλη των οποίων κατέχουν συγκεκριμένες θέσεις που ορίζονται από την κατανομή εξουσίας και κεφαλαίου.

Η εννοιολογική αξία του πεδίου, πάντα σε σχέση με την παρούσα έρευνα, έγκειται στο γεγονός ότι μας επιτρέπει να προσεγγίσουμε την κοινωνική πραγματικότητα με όρους *σχέσεων* (Νούτσος 1995, 49). Το πεδίο αποτελείται από κοινωνικές σχέσεις αλλά και τους κοινωνικούς αγώνες των υποκειμένων για την απόκτηση και διατήρηση διαφορετικών μορφών κεφαλαίου (Connolly 1998, 22). Πρόκειται δηλαδή για πεδίο αγώνων, ακόμα και συγκρούσεων των υποκειμένων ως μελών ορισμένων κοινωνικών τάξεων, τα οποία επιδιώκουν τη διατήρηση ή το μετασχηματισμό της κοινωνικής τους θέσης. Επομένως, οι ατομικές και συλλογικές στρατηγικές κοινωνικής αναπαραγωγής θα πρέπει να κατανοηθούν μέσα στο συγκεκριμένο πεδίο στο οποίο αναπτύσσονται (Bourdieu 2004α).

Στον αγώνα κοινωνικής διατήρησης ή ανέλιξης, η έννοια της απόστασης είναι κεντρική, καθώς τα μέλη των κοινωνικών τάξεων δεν μπορούν να διατηρήσουν ή να επεκτείνουν τα προνόμια που απορρέουν από τη θέση τους, παρά μόνο μειώνοντας την απόστασή τους από όσες κοινωνικές ομάδες βρίσκονται υψηλότερα στην κοινωνική ιεραρχία και διατηρώντας την από όσες βρίσκονται χαμηλότερα. Η εκπαίδευση αποτελεί κατεξοχήν πεδίο ανταγωνισμού για την απόκτηση μορφωτικού κεφαλαίου και των προνομίων που απορρέουν από αυτό, τόσο με τη μορφή απόκτησης τίτλων, θέσεων όσο και συμβολικής αξίας. Με την έννοια αυτή αποτελεί

πεδίο αντιπαράθεσης μεταξύ των κοινωνικών ομάδων σε σχέση με την επιβολή ή άρση αποστάσεων, διαχωρισμών, αποκλεισμών και εντάξεων. Πρόσφατες έρευνες (Reay 1998, Vincent 1996, Martin και Vincent 1999, Ball και Vincent 2001) αναδεικνύουν την αυξανόμενη τάση των μεσαίων στρωμάτων σχετικά με τη διατήρηση και τον έλεγχο των κοινωνικών και γεωγραφικών ορίων από τα μέλη των λαϊκών στρωμάτων και των εθνικών μειονοτήτων. Η επιλογή σχολείου αποτελεί ένα παράδειγμα στρατηγικής τήρησης των αποστάσεων και κοινωνικής αναπαραγωγής.

Υιοθετώντας την παραδοχή ότι η εκπαίδευση αποτελεί πεδίο διεκδίκησης ανάμεσα στα μέλη διαφορετικών κοινωνικών ομάδων, θα επιχειρήσουμε να σκιαγραφήσουμε τις στρατηγικές των γονέων ως προς αυτή την κατεύθυνση, δηλαδή την απόκτηση, διατήρηση ή επέκταση προνομίων. Στο πλαίσιο αυτό θα διερευνηθούν οι πρακτικές των γονέων, που στοχεύουν στην κοινωνική ανέλιξη ή αναπαραγωγή τόσο σε σχέση με το σχολείο όσο και με τη διαχείριση του ελεύθερου χρόνου. Επίσης θα προσπαθήσουμε να ανιχνεύσουμε πρακτικές των γονέων, οι οποίες στοχεύουν στην εγγύτητα ή την απόσταση με μέλη τόσο της ίδιας κοινωνικής ομάδας όσο και άλλων.

1.2.2. Basil Bernstein: ο ταξικός χαρακτήρας των οικογενειακών παιδαγωγικών πρακτικών

Ένα άλλο θεωρητικό μοντέλο το οποίο δίνει τη δυνατότητα πολυδιάστατης περιγραφής, ανάλυσης και ερμηνείας των παιδαγωγικών πρακτικών ως μηχανισμών πολιτισμικής αναπαραγωγής, που διέπονται από ταξικές σχέσεις εξουσίας είναι του Basil Bernstein. Κεντρική έννοια, η οποία διατρέχει το σύνολο του έργου του Bernstein και αποτελεί κεντρική προβληματική της θεωρίας του, είναι η έννοια του κώδικα. Σύμφωνα με τον συγγραφέα (Bernstein 1991) οι ταξικές σχέσεις πηγάζουν από την κοινωνική διαίρεση της εργασίας και την άνιση κατανομή της εξουσίας και του κοινωνικού ελέγχου μεταξύ των κοινωνικών ομάδων. Η έννοια του κώδικα συνδέει τις ταξικές σχέσεις, τις οικονομικές και κοινωνικές δομές με τις δομές της σκέψης και της συνείδησης των υποκειμένων. Οι ταξικές σχέσεις εξουσίας απορρέουν από το παραγωγικό σύστημα, δεν περιορίζονται όμως στην υλική

παραγωγή, αλλά εντοπίζονται και στο πεδίο της κουλτούρας και του συμβολικού ελέγχου, δηλαδή στο επίπεδο της ιδεολογίας. Επομένως η άνιση κατανομή εξουσίας και κοινωνικού ελέγχου παράγει, αναπαράγει και νομιμοποιεί αρχές, οι οποίες ρυθμίζουν τις κοινωνικές σχέσεις, τη δομή της εμπειρίας και επομένως τη συνείδηση των υποκειμένων, και τις οποίες ο συγγραφέας ονομάζει *κώδικες.*

Οι κώδικες μπορούν να κατανοηθούν ως ρυθμιστικές αρχές των ταξικά προσδιορισμένων σχέσεων εξουσίας και του κοινωνικού ελέγχου. Αποτελούν αρχές που εσωτερικεύονται από τα υποκείμενα και ρυθμίζουν τις συμπεριφορές τους, τις μορφές επικοινωνίας που αναπτύσσουν, τις πρακτικές που υιοθετούν και κατ' επέκταση τις κοινωνικές σχέσεις. Σύμφωνα με τον συγγραφέα, οι οικογένειες διαφορετικών κοινωνικών στρωμάτων αναπτύσσουν διαφορετικούς γλωσσικούς και παιδαγωγικούς κώδικες, οι οποίοι συνδέονται με διαφορετικές μορφές κοινωνικοποίησης.

Γλωσσικοί κώδικες και συστήματα ρόλων

Μια πτυχή του έργου του Bernstein, η οποία είναι πολύ χρήσιμη στο πλαίσιο της συγκεκριμένης εργασίας, συνοψίζεται στην υπόθεση ότι οι οικογένειες των διαφορετικών κοινωνικών στρωμάτων υιοθετούν διαφορετικούς γλωσσικούς κώδικες. Η έννοια του κώδικα εδώ σχετίζεται με τη ρυθμιστική αρχή των επιλογών στην οργάνωση του λόγου. Η λεπτομερής ανάλυση των διαφορών των δύο γλωσσικών κωδίκων δεν σχετίζεται με τα ενδιαφέροντα της παρούσας έρευνας. Ωστόσο, άμεση σχέση με το αντικείμενο της έρευνας έχει η διαπίστωση ότι οι διαφορετικοί γλωσσικοί κώδικες συνδέονται με διαφορετικές επικοινωνιακές και κοινωνικές σχέσεις, και επομένως διαφορετικές μορφές κοινωνικοποίησης μέσα στην οικογένεια. Ο Bernstein (1985α) υποστηρίζει ότι η μορφή των σχέσεων μέσα στην οικογένεια καθορίζεται από την μεταβλητή της κοινωνικής τάξης και εκφράζεται μέσω της χρήσης της γλώσσας. Οι γλωσσικοί κώδικες εκφράζουν διαφορές ως προς τη δομή της γλώσσας, τους τρόπους επικοινωνίας και τις κοινωνικές σχέσεις που αναπτύσσονται στο εσωτερικό της οικογένειας.

Οι οικογένειες διαφορετικών κοινωνικών στρωμάτων χαρακτηρίζονται από διαφορές

ως προς τη χρήση του λόγου, τις μορφές και τους τρόπους επικοινωνίας, οι οποίες αντανακλούν την ιεραρχία και τον καταμερισμό της εξουσίας μέσα στην οικογένεια. Οι οικογένειες της μεσαίας τάξης χρησιμοποιούν τον *επεξεργασμένο γλωσσικό κώδικα* ενώ αυτές της εργατικής τάξης τον *περιορισμένο*. Οι διαφορές εντοπίζονται στη χρήση της γραμματικής και του συντακτικού, τη διατύπωση των ερωτήσεων, τη δομή των φράσεων κτλ. Για παράδειγμα οι οικογένειες των εργατικών στρωμάτων χρησιμοποιούν συχνά απλές και ανολοκλήρωτες φράσεις, την προστακτική φωνή, κάνουν σπάνια χρήση της απρόσωπης σύνταξης, δίνουν έμφαση στις λέξεις και την περιγραφή και όχι στο συμβολισμό καθώς και στις συγκινησιακές και όχι στις λογικές επιπτώσεις των πράξεων. Αντίθετα ο λόγος των οικογενειών των μεσαίων στρωμάτων χαρακτηρίζεται από ακριβή χρήση του συντακτικού και της γραμματικής, τη διατύπωση περίπλοκων φράσεων, τη συχνή χρήση απρόσωπης αντωνυμίας, την αυστηρή επιλογή επιθέτων ενώ η δομή των φράσεων εκφράζει ατομική εκτίμηση και αξιολόγηση κτλ.(Φραγκουδάκη 1985, 139).

Σύμφωνα με τον Bernstein, διαφορετικές μορφές κοινωνικών σχέσεων συγκροτούν διαφορετικά γλωσσικά συστήματα. Μέσα από την εκμάθηση της γλώσσας το παιδί μαθαίνει τις απαιτήσεις του κοινωνικού περιβάλλοντος στο οποίο ανήκει. Όπως επισημαίνει ο Bernstein, «κάθε φορά που το παιδί μιλάει ή ακούει, η κοινωνική δομή ισχυροποιείται μέσα του και διαμορφώνεται η κοινωνική του ταυτότητα» (Μπερνστίν 1985β, 457). Μέσα από τις επικοινωνιακές σχέσεις τα άτομα μαθαίνουν τους κοινωνικούς τους ρόλους, δηλαδή τις αναγνωρισμένες μορφές αλληλεπίδρασης μεταξύ τους. Η εκμάθηση διαφορετικών γλωσσικών κωδίκων μέσα στις οικογένειες διαφορετικών κοινωνικών τάξεων, συνεπάγεται και τη διαμόρφωση διαφορετικών σημασιών, νοημάτων και σχέσεων. Επομένως σύμφωνα με τον συγγραφέα, η γλώσσα έχει άμεση σχέση με την κοινωνική δομή και τον τρόπο που αυτή επιδρά στην εξέλιξη των παιδιών. Η εσωτερίκευση διαφορετικών κοινωνικών ρόλων, ανάλογα με την κοινωνική τάξη στην οποία ανήκει η οικογένεια, συνεπάγεται και την απόκτηση διαφορετικών κοινωνικών και διανοητικών προσανατολισμών. Έτσι, το σύστημα σημασιών που αναπτύσσεται μέσα στην οικογένεια αντανακλάται στην προσωπικότητα του παιδιού (στο ίδιο).

Επιπλέον, μέσα από τη διαδικασία της επικοινωνίας τα υποκείμενα μαθαίνουν τους κοινωνικούς τους ρόλους. Ο επεξεργασμένος κώδικας συνδέεται *με το ανοιχτό*

σύστημα ρόλων. Βασικά χαρακτηριστικά του συστήματος αυτού είναι ότι η ιεραρχία των μελών της οικογένειας είναι χαλαρή και ότι η οργάνωση της οικογένειας είναι προσανατολισμένη στο πρόσωπο. Αν και υπάρχουν όρια στις αλληλεπιδράσεις, που σχετίζονται με τη θέση των μελών στην ιεραρχία της οικογένειας και την ηλικία, οι αποφάσεις, οι κρίσεις και η έκφραση των απόψεων προσδιορίζονται από τις ψυχολογικές ιδιότητες του παιδιού (και των άλλων μελών) και όχι τη θέση του στην οικογενειακή ιεραρχία. Επιπλέον, υπάρχει μειωμένη διάκριση ρόλων, οι οποίοι δεν είναι αυστηρά καθορισμένοι, επομένως υπάρχει η δυνατότητα να παιδιά να κατακτήσουν ένα ρόλο χάρη στα ιδιαίτερα ψυχολογικά και γνωστικά χαρακτηριστικά τους. Η κοινωνικοποίηση των παιδιών όχι μόνο επιτρέπει, αλλά ενθαρρύνει συστηματικά, τη συμμετοχή τους στις αποφάσεις της οικογένειας. Τα παιδιά των μεσαίων στρωμάτων μεγαλώνουν σε ένα περιβάλλον, όπου αντιμετωπίζονται ως υποκείμενα με δικαιώματα, και άρα με κοινωνική υπόσταση. Επομένως παρατηρείται ότι «μαθαίνει το παιδί να διαμορφώνει το ρόλο του και όχι να προσαρμόζεται σε έναν προδιαγραμμένο ρόλο» (στο ίδιο, 449).

Επίσης, από πολύ νωρίς τα παιδιά των μεσαίων στρωμάτων ενθαρρύνονται, μέσα από συζητήσεις, στην έκφραση ατομικών κρίσεων, εκτιμήσεων και προθέσεων. Η συμπεριφορά τους γίνεται αντικείμενο συζήτησης με τους γονείς τους, με αποτέλεσμα να διευθετούν λεκτικά εντάσεις και προβλήματα, να επεξηγούν, να αιτιολογούν. Το παιδί καθίσταται ικανό να ελέγχει τα συναισθήματα του, και άρα την παρορμητική συμπεριφορά, και κατά συνέπεια να εκφράζει λεκτικά την εσωτερική του διάθεση. Παρατηρείται ότι ο κοινωνικός έλεγχος στην οικογένεια δεν ασκείται διαμέσου της επιβολής της εξουσίας, αλλά συντελείται διαμέσου του λόγου. Όπως επισημαίνει ο Bernstein (στο ίδιο, στις συγκεκριμένες οικογένειες ενισχύεται η λεκτική έκφραση και καλλιεργείται η γλωσσική εξέλιξη, καθώς οι μορφές ελέγχου βασίζονται σε επεξεργασμένες λεκτικά σημασίες. Με αυτή την έννοια ο λόγος μετατρέπεται σε μορφή κοινωνικού ελέγχου, που ρυθμίζει τη συμπεριφορά των παιδιών, δομεί και οργανώνει τη συμπεριφορά τους. Οι μορφές κοινωνικού ελέγχου, οι οποίες αναπτύσσονται στις οικογένειες με οργάνωση κατά πρόσωπο, παίρνουν συνήθως τη μορφή παροτρύνσεων, που αφήνουν στο παιδί πρωτοβουλίες και δυνατότητες επιλογών. Οι συγκεκριμένες μορφές παρότρυνσης αναφέρονται στο παιδί ως άτομο με προθέσεις, κίνητρα και διαθέσεις, και όχι ως κάτοχο μιας θέσης.

Όπως αναφέρει ο Bernstein «το μέλλον γίνεται αντιληπτό σε άμεση σχέση με την εκπαιδευτική και συναισθηματική ζωή του παιδιού» (1985α, 401). Η εξέλιξη του παιδιού αποτελεί αντικείμενο συστηματικής και συνεχούς παρατήρησης και σχολιασμού εκ μέρους των γονέων. Οι παραπάνω διεργασίες έχουν αποτέλεσμα την *εξατομίκευση* του παιδιού των μεσαίων στρωμάτων. Το μικρό παιδί μεγαλώνει σε ένα πλαίσιο δομημένο, όπου η εμπειρία του οργανώνεται με συστηματικό τρόπο. Παράλληλα, παρατηρείται συστηματικός έλεγχος των ενηλίκων στις σχέσεις των παιδιών, και σε αντίθεση με το *κλειστό σύστημα ρόλων*, η ομάδα των ομηλίκων δεν αποτελεί το βασικό φορά κοινωνικοποίησης (Μπερνστίν 1985β, 448).

Στον *περιορισμένο* γλωσσικό κώδικα αντιστοιχεί ένα σύστημα οργάνωσης που ο Bernstein ονομάζει *κλειστό σύστημα ρόλων* (στο ίδιο, 443). Στις περίπτωσης αυτές, οι οικογένειες είναι οργανωμένες κατά τη θέση, δηλαδή η λήψη αποφάσεων αποδίδεται στα μέλη ανάλογα με τη θέση τους στην ιεραρχία, χωρίς αυτό να σημαίνει ότι πρόκειται αναγκαστικά για αυταρχικές οικογένειες. Ο καταμερισμός των ρόλων και της εξουσίας εξαρτάται από το φύλο και την ηλικία. Το σύστημα οργάνωσης της οικογένειας χαρακτηρίζεται από αυστηρά οριοθετημένους ρόλους και παρατηρούνται στενές σχέσεις ανάμεσα στους γονείς και τις γιαγιάδες και τους παππούδες. Οι αποφάσεις παίρνονται χωρίς συζήτηση από τα μέλη με την υψηλότερη θέση στην ιεραρχία. Δεν παρατηρείται συστηματική ενθάρρυνση έκφρασης των ατομικών κρίσεων και διαθέσεων, ούτε επεξεργασία των ατομικών διαφορών. Με τον τρόπο αυτό το παιδί μαθαίνει να προσαρμόζεται σε παγιωμένες από την ιεραρχία καταστάσεις και επιλογές, και άρα συγκροτεί αυτό που ο Bernstein (στο ίδιο, 450) ονομάζει *συλλογικό ρόλο* σε αντίθεση με τον εξατομικευμένο, που παρατηρείται στην κατά το πρόσωπο οργάνωση. Αυτό δεν σημαίνει ότι δεν υπάρχει ευαισθησία απέναντι στις ατομικές διάφορες, αλλά ότι αυτές δεν αποτελούν αντικείμενο λεκτικής έκφρασης και επεξεργασίας. Έτσι, το *εγώ* φαίνεται να υποτάσσεται στο *εμείς.* Στο πλαίσιο αυτό, η λεκτική έκφραση των προσωπικών σκέψεων, επιθυμιών και συναισθημάτων είναι περιορισμένη, ενώ παρατηρείται δυσκολία στο χειρισμό αφηρημένων εννοιών (Φραγκουδάκη 1985, 139).

Σε αυτό το πλαίσιο σχέσεων τα παιδιά κοινωνικοποιούνται κυρίως από την ομάδα των συνομηλίκων που αποτελεί και βασικό φορέα μάθησης, γεγονός που επιτρέπει τη σχετική αυτονομία των παιδιών. Δεν παρατηρείται ένα σταθερό σύστημα αμοιβής

και τιμωρίας, αλλά πολλές φορές η εξουσία ασκείται αυθαίρετα (Μπερνστίν 1985α). Ο κοινωνικός έλεγχος στις οικογένειες οργανωμένες κατά θέση ασκείται είτε με τον επιτακτικό τρόπο είτε με παροτρύνσεις κατά θέση. Σύμφωνα με τον Bernstein (Μπερνστίν 1985β), στην πρώτη περίπτωση η πρωτοβουλία του παιδιού είναι μειωμένη και χρησιμοποιείται ο περιορισμένος κώδικάς ή ακόμα και η φυσική βία. Στη δεύτερη περίπτωση ο έλεγχος συνεπάγεται την εκμάθηση κανόνων που απορρέουν από την ιεραρχική θέση των ατόμων, η οποία είναι σαφής και αναμφίβολη.

Ορατή και αόρατη παιδαγωγική: η κοινωνική συγκρότηση των οικογενειακών μοντέλων κοινωνικοποίησης

Η θεωρία του Bernstein δίνει τη δυνατότητα να διερευνηθούν οι αρχές συγκρότησης των παιδαγωγικών πρακτικών, όχι μόνο στο χώρο του σχολείου αλλά και στο πλαίσιο της οικογένειας. Συμβάλλει στην περιγραφή των τρόπων με τους οποίους η θέση των γονέων στην κοινωνική ιεραρχία συνδέεται με διαφορετικές παιδαγωγικές πρακτικές στο εσωτερικό της οικογένειας. Επομένως οι οικογενειακές παιδαγωγικές πρακτικές είναι ταξικά ρυθμιζόμενες, που σημαίνει ότι τόσο το *πώς,* η διαδικασία μετάδοσης, όσο και το *τι* αξίζει να μεταδοθεί, δηλαδή το περιεχόμενο, συγκροτούνται κοινωνικά.

Συνοπτικά, ο Bernstein (1991) υποστηρίζει ότι οι οικογένειες αναπτύσσουν διαφοροποιημένες πρακτικές κοινωνικοποίησης ανάλογα με την κοινωνική τάξη στην οποία ανήκουν. Πιο συγκεκριμένα, διακρίνει δύο τύπους παιδαγωγικών πρακτικών, που φέρουν και οι δύο ταξικές παραδοχές: την *ορατή* και την *αόρατη* παιδαγωγική. Σύμφωνα με τον ίδιο, η *ορατή* παιδαγωγική συνδέεται με τα τμήματα της μεσαίας τάξης[14] που είναι προσανατολισμένα προς την αγορά, και άρα έχουν

[14] Στο σημείο αυτό κρίνεται σκόπιμο να αναφερθεί ότι η μεσαία τάξη για τον Bernstein δεν είναι αδιαφοροποίητη και ομοιογενής, αλλά χαρακτηρίζεται από εσωτερικές διαφοροποιήσεις, που σχετίζονται με τη θέση των υποκειμένων στη διαίρεση της εργασίας και στο πεδίο του συμβολικού ελέγχου. Ο συγγραφέας διακρίνει τη νέα και την παλιά μεσαία τάξη, και υποστηρίζει ότι στην πρώτη αντιστοιχεί μια παιδαγωγική πρακτική προσανατολισμένη στις επαγγελματικές δεξιότητες και την εξάρτηση από την αγορά, ενώ η δεύτερη χαρακτηρίζεται από τον προσανατολισμό προς την αυτονομία της γνώσης. Ωστόσο η αντίθεση αυτή συνεπάγεται και τη σύγκρουση διαφορετικών ελιτίστικων ιδεολογιών. Αν και η πρώτη στηρίζεται στην ιεραρχία της

σχέση με την οικονομία, αλλά και τα ελεύθερα επαγγέλματα, ενώ η *αόρατη* παιδαγωγική με εκείνα που προσανατολίζεται στην αυτονομία της γνώσης, δηλαδή το τμήμα που απασχολείται στο πεδίο του συμβολικού ελέγχου και του δημόσιου τομέα, το οποίο ονομάζει *νέα μεσαία τάξη (*Bernstein 1975,1971). Η εσωτερική λογική των παιδαγωγικών πρακτικών διέπεται από κανόνες, οι οποίοι ρυθμίζουν τις ιεραρχικές σχέσεις των συμμετεχόντων και τις συμπεριφορές που απορρέουν από αυτές. Τόσο η ορατή όσο και η αόρατη παιδαγωγική επιβάλλουν ρυθμιστικές αρχές και κανόνες ελέγχου της επικοινωνίας και των σχέσεων μέσα στην οικογένεια, οι οποίοι διαμορφώνουν διαφορετικά πρότυπα κοινωνικοποίησης. Σύμφωνα με τον Bernstein (1975) η μεγαλύτερη διαφορά ανάμεσα στους δύο τύπους παιδαγωγικών έγκειται στον τρόπο μετάδοσης όσο και στο βαθμό σαφήνειας των κριτηρίων. Όσο πιο έμμεση είναι η διαδικασία μεταβίβασης και όσο πιο συγκεχυμένα τα κριτήρια τόσο πιο αόρατη είναι παιδαγωγική, ενώ όσο πιο συγκεκριμένα είναι τα κριτήρια και άμεση η μεταβίβαση τόσο πιο ορατή είναι η παιδαγωγική.

Στην *αόρατη* παιδαγωγική «η μάθηση είναι μια σιωπηρή αόρατη πράξη» (Bernstein 1991, 120). Οι σχέσεις των μελών της οικογένειας διέπονται από άρρητους και χαλαρούς κανόνες, εξασθενημένα όρια και άτυπη ιεραρχία. Το άτομο μετατρέπεται σε *πρόσωπο* και οι διαφορές αντιμετωπίζονται ως ένδειξη μοναδικότητας. Όπως τονίζει ο Bernstein (στο ίδιο, 132), η αόρατη παιδαγωγική προϋποθέτει μια αντίληψη σχετικά με τη διαχείριση του χρόνου, η οποία χαρακτηρίζει τα μεσαία στρώματα και συνίσταται σε μια μακράς διάρκειας εκπαιδευτική ζωή, που επεκτείνεται και στον εξωσχολικό χρόνο. Επιπλέον, παρατηρείται ασθενής διαχωρισμός ανάμεσα στο παιχνίδι και τη δουλειά, στις συνθήκες εκπαίδευσης και μάθησης, έτσι που η μάθηση εξακολουθεί να συντελείται ακόμα και στον ελεύθερο χρόνο. Πράγματι, στο πλαίσιο μιας θεώρησης που υποστηρίζει την ολόπλευρη ανάπτυξη του παιδιού, ακόμα και ο ελεύθερος χρόνος και το παιχνίδι, και ιδιαίτερα το παιδαγωγικό παιχνίδι, αποτελούν έναν τρόπο τα παιδιά να παραμένουν απασχολημένα (busyness) (Bernstein 1975, 23).

αγοράς και η δεύτερη στην ιεραρχία της γνώσης, και οι δύο συνεπάγονται την αναπαραγωγή των κοινωνικών ανισοτήτων (Bernstein 1991). Στο πλαίσιο της παρούσας διατριβής υιοθετείται ο όρος «μεσαίες τάξεις» όπως προτείνεται και από τη Reay (2001) καθώς υποδηλώνονται έτσι οι εσωτερικές διαφοροποιήσεις στη δομή και τη σύνθεση της μεσαίας τάξης, που αποτελούν και άξονα διερεύνησης και ανάλυσης.

Η *αόρατη παιδαγωγική* προϋποθέτει τη χρήση του *επεξεργασμένου γλωσσικού κώδικα* και ένα *ανοιχτό σύστημα ρόλων* (Bernstein 1975, Μπερνστίν 1985α). Όπως προαναφέρθηκε, η έννοια του προσώπου αποτελεί οργανωτική αρχή στη διαδικασία κοινωνικοποίησης. Το παιδί ως πρόσωπο κατέχει κεντρική θέση στην οργάνωση της οικογένειας. Υποστηρίζεται η ολόπλευρη ανάπτυξή του με έμφαση στις εσωτερικές νοητικές και συναισθηματικές διαδικασίες. Οι αντιλήψεις για την ανάπτυξη του παιδιού διέπονται από τις αρχές της παρακολούθησης της ανάπτυξης αυτής. Στο πλαίσιο αυτό, ο ρόλος των ενηλίκων συνίσταται αφενός στη συστηματική παρατήρηση του παιδιού, αφετέρου στην ενθάρρυνση των προσωπικών του εκδηλώσεων και την εξωτερίκευση των συναισθημάτων, των σκέψεων και των φαντασιώσεών του. Οι παραπάνω διαδικασίες μετατρέπουν τον εσωτερικό κόσμο του παιδιού σε δημόσιο και ορατό (Bernstein 1991). Όπως υποστηρίζει ο Bernstein (1975, 1991), η ορατότητα αποτελεί και τη βάση του ελεγκτικού μηχανισμού μιας τέτοιας παιδαγωγικής, όπου η εξουσία ασκείται μέσω της διαπροσωπικής επικοινωνίας. Η συνεχής παρατήρηση του παιδιού αποτελεί έτσι μηχανισμό επιτήρησης, ρύθμισης της ανάπτυξης και διαμόρφωσης της προσωπικότητας του παιδιού. Επομένως σε ένα πλαίσιο άρρητης ιεραρχίας και συγκεχυμένων κανόνων, η εξουσία καλύπτεται από στρατηγικές επικοινωνίας. Παρατηρούμε επομένως ότι οι παιδαγωγικές πρακτικές, οι οποίες φαίνεται να προωθούν την προσωπική έκφραση, την αυτονομία και την ελευθερία του παιδιού μέσα σε ένα κλίμα χαλαρότητας, διέπονται από κανονιστικές αρχές ρύθμισης και αξιολόγησης, που δεν αποτελούν μόνο κριτήρια παρατήρησης αλλά τελικά παραγωγής του παιδιού (Μακρυνιώτη 2000, 159).

Στην περίπτωση της *ορατής* παιδαγωγικής, οι κανόνες που ρυθμίζουν τις σχέσεις μέσα στην οικογένεια, τις θέσεις των μελών και την μεταξύ τους επικοινωνία είναι ρητοί και συγκεκριμένοι. Στην ορατή παιδαγωγική αντιστοιχεί ο *περιορισμένος γ*λωσσικός κώδικας και το κλειστό σύστημα ρόλων. Αυτό σημαίνει ότι οι θέσεις των μελών της οικογένειας και οι επικοινωνιακές πρακτικές που απορρέουν από αυτές είναι ηλικιακά καθορισμένες. Η μεταχείριση του παιδιού και η συμπεριφορά που αναμένεται από αυτό εξαρτώνται από την ηλικία, δηλαδή η σχέση του με τους γονείς και τα αδέρφια ορίζεται από την προοδευτική μετάβαση από ένα ηλικιακό στάδιο στο επόμενο. Επιπλέον, στην ορατή παιδαγωγική οι αρχές ήθους, διαγωγής και συμπεριφοράς είναι ρητοί και συγκεκριμένοι. Η συγκρότηση ενός ρητού

πειθαρχικού πλαισίου καθιστά άμεσα ορατή την παρέκκλιση. Έτσι, ο έλεγχος ασκείται άμεσα, αποσύροντας για παράδειγμα προνόμια για ένα ορισμένο χρονικό διάστημα (Bernstein 1975, 1991). Αυτό δεν σημαίνει, όπως τονίζει ο συγγραφέας (Bernstein 1991), ότι πρόκειται για μια αυταρχική παιδαγωγική, αλλά για μια παιδαγωγική που προσδιορίζει ρητά και με σαφήνεια τις θέσεις των μελών της οικογένειας και τους κανόνες που τη διέπουν.

Έμφαση δίνεται στην επιτέλεση του παιδιού, δηλαδή στο εξωτερικό προϊόν και όχι στις εσωτερικές διαδικασίες όπως στην περίπτωση της αόρατης παιδαγωγικής. Ρητοί κανόνες και ισχυρή ταξινόμηση χαρακτηρίζει και τη διαχείριση του χώρου και τη χρήση του, όπως για παράδειγμα στην περίπτωση των δωματίων του σπιτιού που το καθένα προορίζεται για συγκεκριμένες χρήσεις. Η σαφής δομή της συγκρότησης του χώρου και του χρόνου μεταδίδουν κανόνες συμπεριφοράς, διαγωγής και επικοινωνίας με τρόπο ρητό και συγκεκριμένο (στο ίδιο, 136-140). Σε αντίθεση με την αόρατη παιδαγωγική, εδώ ο διαχωρισμός δουλειάς και ψυχαγωγίας είναι σαφής και ρητός, και ο ελεύθερος χρόνος προορίζεται κυρίως για ξεκούραση.

Τόσο οι γλωσσικοί όσο και οι παιδαγωγικοί κώδικες λειτουργούν ως αρχές διαμόρφωσης του χειρισμού της γλώσσας, των κοινωνικών και νοητικών δεξιοτήτων αλλά και των κοινωνικών ρόλων των υποκειμένων. Με την έννοια αυτή επηρεάζουν τη σχέση με το σχολείο, καθώς μετατρέπονται σε παράγοντες σχολικής επιτυχίας ή αποτυχίας, ανάλογα με το βαθμό συμβατότητας με τις απαιτήσεις του σχολείου, δηλαδή με την κυρίαρχη γλώσσα και τα κυρίαρχα πρότυπα συμπεριφοράς και επικοινωνίας. Πιο συγκεκριμένα η σχολική επιτυχία ή αποτυχία συνδέεται με την ευχέρεια χρήσης και τη γνώση των κανόνων της επίσημης γλώσσας που υιοθετεί το σχολείο, η οποία ταυτίζεται με τον *επεξεργασμένο* κώδικα, τη γλώσσα των μεσαίων στρωμάτων. Το αποτέλεσμα είναι ότι τα παιδιά των μεσαίων στρωμάτων φτάνουν στο σχολείο γνωρίζοντας και χρησιμοποιώντας με ευχέρεια τη γλώσσα την οποία διδάσκει και τις κοινωνικές χρήσεις της. Έχουν αναπτύξει την ικανότητα να διαχωρίζουν τις συνθήκες χρήσης της επίσημης και της κοινής γλώσσας και να διακρίνουν την ιεραρχία. Κυρίως όμως έχουν μάθει να μετατρέπουν τα συναισθήματα, τις σκέψεις και τις επιθυμίες τους σε λόγο και να εκφράζονται διαμέσου αυτού. Αντίθετα τα παιδιά των λαϊκών στρωμάτων χρησιμοποιούν τη γλώσσα λιγότερο για να εκφράσουν συναισθήματα (Μπερνστίν 1985β). Σύμφωνα

με τον συγγραφέα, η σχετική αποτυχία των μαθητών των εργατικών τάξεων συνδέεται με την άνιση σχέση τους με την επίσημη γλώσσα του σχολείου και τη σύγκρουση ανάμεσα στη γλώσσα αυτή και τη γλώσσα που μαθαίνουν μέσα στο οικογενειακό τους περιβάλλον. Όπως αναφέρει ο ίδιος:

> Εάν το παιδί είναι εξοικειωμένο με το σχολικό σύστημα επικοινωνίας και τους κανόνες μάθησης και συσχετισμών που μεταδίδει, [...] τότε η σχολική εμπειρία είναι πηγή κοινωνικής και συμβολικής ανάπτυξης για το παιδί. Εάν το παιδί δεν είναι εξοικειωμένο, τότε η φοίτηση στο σχολείο είναι εμπειρία συμβολικής και κοινωνικής αλλαγής. Στην πρώτη περίπτωση το παιδί αναπτύσσει την ταυτότητά του, στη δεύτερη πρέπει να τη μετασχηματίσει (στο ίδιο, 436).

Λαμβάνοντας υπόψη ότι το *σ*χολικό σύστημα επικοινωνίας και οι κανόνες μάθησης ταυτίζονται με εκείνες των μεσαίων στρωμάτων, παρατηρούμε ότι αφενός ευνοούνται τα παιδιά που προέρχονται από αυτά, αφετέρου ότι τα παιδιά των λαϊκών στρωμάτων βιώνουν ανακολουθία ανάμεσα στις παιδαγωγικές πρακτικές και τη γλώσσα της οικογένειας και του σχολείου, η οποία ενδέχεται να πάρει και τη μορφή σύγκρουσης με το σχολικό θεσμό.

Στην παρούσα έρευνα θα επιχειρηθεί η διερεύνηση ταξικών διαφοροποιήσεων στις μορφές κοινωνικοποίησης που αναπτύσσονται στο πλαίσιο της οικογένειας. Πιο συγκεκριμένα, θα εστιάσουμε στη θέση και το ρόλο των παιδιών στην οργάνωση της οικογένειας, όπως αποτυπώνονται στο λόγο των γονέων. Θα επιχειρηθεί η ανίχνευση πιθανών διαφοροποιήσεων στον τρόπο διαχείρισης των επιθυμιών και αναγκών (συναισθηματικών, αναπτυξιακών, γνωστικών) του παιδιού, ο οποίος αντανακλά και διαφορετικές θεωρήσεις για το *παιδί* και την κοινωνικοποίησή του. Επιπλέον, θα εξετάσουμε τις μορφές άσκησης άμεσου και έμμεσου γονικού ελέγχου και το βαθμό αυτονομίας των παιδιών, τόσο σε σχέση με το σχολείο όσο και ως προς τη διαχείριση του ελεύθερου χρόνου.

1.2.3 Η συμβολή της νέας κοινωνιολογίας της εκπαίδευσης: παιδική ηλικία, γονικός ρόλος και κοινωνικοποίηση

Η μελέτη των διαφοροποιημένων πρακτικών των γονέων αναδεικνύει και τις διαφορετικές εμπειρίες των ίδιων των παιδιών. Η θέση τους μέσα στην οικογένεια, η σχέση και η επικοινωνία με τους ενήλικες αλλά και τους συνομηλίκους, οι καθημερινές τους εμπειρίες διαμορφώνουν διαφορετικούς τρόπους βίωσης της παιδικής ηλικίας. Η κοινωνιολογία της παιδικής ηλικίας, που αναπτύσσεται από τις αρχές τις δεκαετίας του 1980, εξετάζει κριτικά τόσο την έννοια της *ανάπτυξης* του παιδιού όσο και τις κλασικές θεωρίες για την κοινωνικοποίηση. Υποστηρίζεται ότι η πορεία της ανάπτυξης δεν είναι μια καθολική βιολογική διαδικασία, αλλά συγκροτείται μέσα στο εκάστοτε κοινωνικό και πολιτισμικό πλαίσιο (Μακρυνιώτη 2001). Σύμφωνα με τις κλασικές θεωρίες, κυρίως του Parsons (1991) και του Durkheim (2001,1982) η κοινωνικοποίηση περιγράφεται ως μια μονόδρομη ιεραρχική διαδικασία, που ελέγχεται από τους ενήλικες και στην οποία τα παιδιά εμφανίζονται ως παθητικά υποκείμενα. Οι κλασικές θεωρίες κατανοούν τη διαδικασία της κοινωνικοποίησης ως μια καθολική, ομοιογενή και ενιαία διαδικασία εισαγωγής του παιδιού στο κοινωνικό κόσμο. Το παιδί νοηματοδοτείται και αξιολογείται σε σχέση με τον ενήλικο. Ορίζεται ως ατελής ενήλικας με περιορισμένες σωματικές, νοητικές και κοινωνικές ικανότητες (Μακρυνιώτη 2001). Στόχος της κοινωνικοποίησης είναι η εσωτερίκευση των κοινωνικών αξιών, προτύπων και συμπεριφορών που ορίζονται και δεσμεύονται από τους κοινωνικούς κανόνες. Η έννοια της πειθαρχίας είναι κεντρική στις συγκεκριμένες θεωρίες, με σκοπό τον έλεγχο των επιθυμιών και των παρορμήσεων των παιδιών, δηλαδή τον «εκπολιτισμό» τους (Durkheim 2001). Όπως αναφέρουν οι Πεχτελίδης και Κοσμά (2012) η κοινωνικοποίηση παίρνει τη μορφή μάχης προκείμενου το ατίθασο παιδί να πειθαρχήσει προς όφελος της κοινωνίας.

Οι έννοιες της ηλικίας και του χρόνου αναδεικνύονται σε καθοριστικούς παράγοντες ανάπτυξης και εξέλιξης του ατόμου και της μετάβασης σε επόμενα βιολογικά στάδια με τελικό στόχο την ενηλικίωσή του. Η διαδικασία της κοινωνικοποίησης, κατατετμημένη σε στάδια, όπου η μετάβαση από το ένα στο άλλο σηματοδοτεί και την κατάκτηση συγκεκριμένων δεξιοτήτων, στοχεύει στην κοινωνική ωριμότητα (Μακρυνιώτη 2001). Επομένως, η ενηλικίωση σηματοδοτεί την αλλαγή, την

αντικατάσταση της απειρίας, του άλογου, του παρορμητικού και του φυσικού με τη λογική, την πείρα, την αυτοσυγκράτηση, το κοινωνικό (Durkheim 2001). Η μεταβολή αυτή συντελείται μέσω της κοινωνικοποίησης του παιδιού, δηλαδή μέσω της κοινωνικής μάθησης. Στη διαδικασία αυτή το παιδί ως ατελές υποκείμενο έχει ανάγκη την καθοδήγηση και τον έλεγχο των ενηλίκων. Μέσα σε αυτό το πλαίσιο η κοινωνικοποίηση γίνεται αντιληπτή ως μια διαδικασία απρόσωπης, αυστηρής, ηθικής καθοδήγησης και επιβολής εξωτερικών κανόνων ακόμα και με τιμωρητικές μεθόδους (Πεχτελίδης και Κοσμά 2012).

Η θεώρηση αυτή της κοινωνικοποίησης ως μιας «φυσικής» διαδικασίας με συγκεκριμένη ακολουθία σταδίων υποδηλώνει την ύπαρξη ενός «φυσιολογικού», κανονιστικού προτύπου σε σχέση με την κοινωνική μάθηση και συμπεριφορά (Μακρυνιώτη 2001). Επιπλέον, η προσέγγιση αυτή αντιλαμβάνεται την κοινωνία ως ένα σύνολο με καθολικές αξίες και αντιλήψεις και κοινά αποδεκτούς κώδικες και κανόνες, παραβλέποντας την κοινωνική, ιστορική και πολιτισμική τους συγκρότηση.

Ωστόσο η μελέτη των μορφών κοινωνικοποίησης και των κυρίαρχων αντιλήψεων για την παιδική ηλικία επιβεβαιώνει ότι αυτές διαμορφώνονται και μεταβάλλονται μέσα σε ορισμένα ιστορικά, κοινωνικά και πολιτισμικά πλαίσια. Τα παιδιά δεν αντιμετωπίζονταν με τον ίδιο τρόπο σε όλες τις κοινωνίες και σε όλες τις ιστορικές περιόδους[15]. Η κοινωνική τάξη και το φύλο αναδεικνύονται σε παράγοντες που θέτουν υπό αμφισβήτηση την ενιαία αντίληψη της κοινωνικοποίησης. Οι Berger και Luckman (2001) υποστηρίζουν ότι η κοινωνικοποίηση συντελείται μέσω της εσωτερίκευσης του κοινωνικού κόσμου, της κοινωνικής πραγματικότητας. Εσωτερικεύοντας στοιχεία του κοινωνικού κόσμου τα υποκείμενα ερμηνεύουν, νοηματοδοτούν και κατανοούν τον εαυτό τους, τους άλλους και την κοινωνική πραγματικότητα. Στη διαδικασία αυτή σύμφωνα με τους συγγραφείς, επιδρά καθοριστικά η κοινωνική τάξη εκείνων που συμβάλλουν στην πρώιμη

[15] Ο Aries (1990) στην κλασική μελέτη του αναφέρει ότι στη γαλλική κοινωνία την περίοδο του Μεσαίωνα, τα όρια ανάμεσα στους ενήλικες και τα παιδιά ήταν ανύπαρκτα. Τα παιδιά από πολύ νωρίς εντάσσονταν στην κοινωνία των ενηλίκων και αντιμετωπίζονταν ως μικροί ενήλικες. Η παιδική ηλικία με την έννοια μιας ηλικιακής περιόδου με ιδιαίτερα χαρακτηριστικά και ανάγκες, όπως η φροντίδα και η στοργή, εμφανίζεται τον 17ο αιώνα, ενώ τον 18ο αιώνα προστίθεται και η μέριμνα για τη σωματική φροντίδα και υγιεινή. Η αμφισβήτηση της αχρονικής, αταξικής θεώρησης της παιδικής ηλικίας ενισχύεται και από μελέτες, που διερευνούν τις πρακτικές διαχείρισης της παιδικής ηλικίας σε κοινωνίες με οργάνωση διαφορετική από τις δυτικές (βλ. Van Gennep 2001, Barth 2001).

κοινωνικοποίηση του παιδιού, συνήθως δηλαδή των γονέων. Διαπιστώνουμε επομένως ότι η κοινωνικοποίηση, δηλαδή το περιεχόμενο της και οι πρακτικές μέσω των οποίων συντελείται, καθορίζονται από την κοινωνική θέση.

Η διάσταση της κοινωνικής και πολιτισμικής συγκρότησης της παιδικής ηλικίας οδηγεί στην αναθεώρηση της πρόσληψης της παιδικής ηλικίας ως μιας κατηγορίας ομοιογενούς, ενιαίας και καθολικής, έτσι ώστε να μη μπορούμε να μιλάμε για παιδική ηλικία, αλλά για παιδικές ηλικίες (Μακρυνιώτη 2001). Ταυτόχρονα αναδεικνύεται η επίδραση κοινωνικών υπαγωγών όπως η κοινωνική τάξη, στον ορισμό και την πρόσληψη της παιδικής ηλικίας και του *παιδιού*. Επομένως, ο κοινωνιολογικός λόγος μετατοπίζεται από τη φυσική θεώρηση της παιδικής ηλικίας στην κοινωνική. Η κριτική των κλασικών θεωριών κοινωνικοποίησης και η ανάπτυξη ανθρωπολογικών και κοινωνιολογικών ερευνών αναδεικνύουν την κοινωνική κατασκευή της παιδικής ηλικίας μέσα στα πλαίσια των σύγχρονων δυτικών κοινωνιών.

Αντίστοιχα κατασκευάζεται και ο γονικός ρόλος. Η κατασκευή της παιδικής ηλικίας τον 18ο αιώνα στη Δύση συνοδεύεται από μια σειρά συμβουλών από παιδαγωγούς, ηθικολόγους, γιατρούς ακόμα και πολιτικούς, προς την οικογένεια, και ιδιαίτερα τη μητέρα, με στόχο την υπενθύμιση των καθηκόντων και των υποχρεώσεων της (Φράγκου 2001). Ο επιστημονικός λόγος επιβάλλει μια σειρά κανονιστικών πρότυπων σε σχέση με τα παιχνίδια των παιδιών, τις ιστορίες για παιδιά, τη σταθερότητα της οικογενειακής ζωής και τη δημιουργία ειδικού χώρου για αυτά (Donzelot 2001). Όπως υπογραμμίζει η Badinter (2001), αν και η επίκληση προς τις μητέρες για την προστασία των παιδιών τους ενισχύθηκε από ένα λόγο που πρότασσε την αγάπη, την ευτυχία και την ισότητα, υπέκρυπτε ταυτόχρονα κοινωνικές και οικονομικές επιταγές.

Η επιτήρηση και η ρύθμιση της οικογένειας επιτυγχάνεται μέσα από μια σειρά παρεμβάσεων οι οποίες στοχεύουν αφενός στη μείωση της θνησιμότητας αφετέρου στην επιβολή συγκεκριμένων προτύπων συμπεριφοράς και διαπαιδαγώγησης. Ωστόσο οι παρεμβάσεις διαφοροποιούνται ανάλογα με την κοινωνική τάξη, επιβάλλοντας στις οικογένειες των χαμηλών κοινωνικών στρωμάτων την υιοθέτηση πρακτικών των αστικών οικογενειών (Donzelot 2001). Παρατηρείται ότι τα γονικά

πρότυπα τόσο της μητρότητας (Badinter 2001) όσο και της πατρότητας (Demos 2001) διαμορφώνονται μέσα σε συγκεκριμένα κοινωνικοοικονομικά πλαίσια και πολιτικές συνθήκες. Επομένως ο ρόλος του γονέα, όπως και του παιδιού, συγκροτείται και αυτός κοινωνικά, καθώς δεν αναφέρεται μόνο στο βιολογικό γεννήτορα, αλλά ενσωματώνει και μια σειρά *κατάλληλων* κοινωνικών συμπεριφορών και ιδιοτήτων. Όπως τονίζει και η Badinter «αν ο 18ος αιώνας έφερε στο προσκήνιο την ιδέα της γονεϊκής ευθύνης, ο 19ος την επικύρωσε τονίζοντας αυτήν της μητέρας και ο 20ος μεταμόρφωσε την έννοια της μητρικής ευθύνης σε αυτήν της μητρικής ενοχής» (2001, 76). Η επινόηση αυτή σήμαινε την επιβολή ενός ορισμένου τρόπου ζωής στις μητέρες, και συγκεκριμένα την επιβολή του προτύπου ζωής των γυναικών της μεσαίας τάξης.

Συμπερασματικά παρατηρείται ότι τόσο η έννοια της παιδικής ηλικίας όσο και ο γονικός ρόλος και οι πρακτικές που απορρέουν από αυτόν, συγκροτούνται και νομιμοποιούνται στη βάση μιας ταξικής, έμφυλης και εθνοτικής ιεραρχίας που συνεπάγεται ασύμμετρες σχέσεις εξουσίας. Στην έρευνα που παρουσιάζουμε εδώ, θα επιχειρηθεί η διερεύνηση των τρόπων με τους οποίους η κοινωνική θέση επιδρά στις επιλογές, τις προσδοκίες, τις αντιλήψεις και τις πρακτικές των γονέων. Εξετάζοντας τις παιδαγωγικές πρακτικές της οικογένειας ως κοινωνικές πρακτικές και τη σχέση της με το σχολείο ως κοινωνική σχέση, επιχειρείται η ανίχνευση των διαδικασιών διαμόρφωσης των υποκειμενικών επιλογών και εμπειριών μέσα σε συγκεκριμένα κοινωνικά πλαίσια. Αυτό δεν σημαίνει ότι υιοθετείται μια ντετερμινιστική οπτική. Η επιλογή των εννοιολογικών αλλά και μεθοδολογικών εργαλείων στοχεύει στην ανάδειξη των στρατηγικών διαπραγμάτευσης, ακόμα και αντίστασης των υποκειμένων στους περιορισμούς που θέτει η εξωτερική πραγματικότητα.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΔΕΥΤΕΡΟ

2. ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

2.1. Ερωτήματα της έρευνας

Η μελέτη της υποκειμενικής εμπειρίας και των αντιλήψεων των γονέων, καθώς και των οικογενειακών μορφωτικών πρακτικών που αναπτύσσονται στο εσωτερικό της οικογένειας, αποκαλύπτουν βαθύτερες κοινωνικές ανισότητες. Το βασικό ερώτημα της έρευνας που παρουσιάζουμε εδώ, είναι μέσα από ποιες διαδικασίες και με ποιους τρόπους η κοινωνική καταγωγή επιδρά και διαμορφώνει τις μορφωτικές πρακτικές των γονέων και τις μορφές της οικογενειακής υποστήριξης σε σχέση με την εκπαίδευση, και κατά πόσο οι πρακτικές αυτές μπορούν να αποτελέσουν μειονέκτημα ή πλεονέκτημα στη διαμόρφωση των προδιαθέσεων των παιδιών σε σχέση με το σχολείο. Η μελέτη επιχειρεί να διερευνήσει τις οικογενειακές πρακτικές τόσο σε σχέση με το σχολείο όσο και στο πλαίσιο του ελεύθερου χρόνου, όχι ως ατομικές επιλογές αλλά ως ταξικά συγκροτημένες, δηλαδή ως προϊόντα κοινωνικών σχέσεων εξουσίας.

Πιο συγκεκριμένα, το ερευνητικό μας ενδιαφέρον κινείται σε τρεις άξονες. Ο πρώτος αφορά κυρίως στην επίδραση της σχολικής εμπειρίας των ίδιων των γονέων στη διαμόρφωση των αντιλήψεων και των πρακτικών τους σε σχέση με την εκπαίδευση των παιδιών τους. Ποιες είναι οι σχολικές πορείες των ίδιων των γονέων και πώς αυτές διαμορφώθηκαν από την κοινωνική θέση των υποκειμένων; Κατ΄ επέκταση, ποιες πτυχές της δικής τους εμπειρίας ως μαθητών και μαθητριών φαίνεται να επιδρούν και να διαμορφώνουν τις αντιλήψεις και τις πρακτικές τους σε σχέση με την εκπαίδευση των παιδιών τους;

Ο δεύτερος άξονας της μελέτης αφορά στη σχέση των γονέων με το σχολείο και στις πρακτικές που υιοθετούν στην επικοινωνία με τους εκπαιδευτικούς. Στο πλαίσιο αυτό θα διερευνηθεί η δυνατότητα των γονέων να ενεργοποιούν μορφωτικούς, κοινωνικούς και άλλους πόρους τόσο στις δικές τους συνδιαλλαγές με το θεσμό όσο και προκειμένου να υποστηρίξουν τα παιδιά τους σε σχέση με το σχολείο. Ένα πρώτο ζήτημα που θα διερευνηθεί είναι η επιλογή σχολείου. Υπάρχει

δυνατότητα επιλογής για όλους τους γονείς; Επιλέγουν οι γονείς τα σχολεία που θα φοιτήσουν τα παιδιά τους, και αν ναι, με ποια κριτήρια; Επιπλέον, θα μελετηθούν οι πρακτικές επικοινωνίας των γονέων με το σχολείο και οι μορφές υποστήριξης των παιδιών τους. Υιοθετούν όλοι οι γονείς στρατηγικές σε σχέση με την εκπαίδευση των παιδιών τους; Ποιοι είναι οι παράγοντες που διαμορφώνουν τη σχέση των γονέων με το σχολείο; Ποιες είναι οι μορφές γονικής συμμετοχής και παρέμβασης που αναπτύσσονται; Διαφοροποιείται η συχνότητα αλλά και οι λόγοι για τους οποίους οι γονείς επισκέπτονται το σχολείο; Ποιοι παράγοντες επιδρούν στην επικοινωνία των γονέων με τους δασκάλους και ποιες στρατηγικές υιοθετούν οι γονείς για να επιλύσουν προβληματικές καταστάσεις που προκύπτουν; Συμμετέχουν οι γονείς στη διαδικασία της μελέτης/προετοιμασίας για το σχολείο και με ποιους τρόπους; Τέλος, ποιες είναι οι προσδοκίες τους για την εκπαιδευτική πορεία και την επαγγελματική σταδιοδρομία των παιδιών τους, και ποιες οι αντιλήψεις για το δικό τους ρόλο σε σχέση με την υποστήριξη αυτής της σταδιοδρομίας;

Ο τρίτος άξονας της καταγραφής και ανάλυσης των δεδομένων αφορά στη διερεύνηση της διαχείρισης και οργάνωσης του ελεύθερου χρόνου των παιδιών. Η άνιση σχέση των παιδιών με το σχολείο διαμορφώνεται από τις μορφωτικές πρακτικές της οικογένειας (Bourdieu και Passeron 1990) και τις διαφορετικές διαδικασίες κοινωνικοποίησης που αναπτύσσονται μέσα σε αυτή (Μπερνστίν 1885α, Bernstein 1991). Η μελέτη της διαχείρισης του ελεύθερου χρόνου των παιδιών σχετίζεται άμεσα με την ανάδειξη των διαδικασιών διαμόρφωσης της κουλτούρας των διαφορετικών κοινωνικών ομάδων, και τη μεταβίβαση διαφορετικών μορφών κεφαλαίου μέσα στο πλαίσιο της οικογένειας. Ποιες μορφές διαχείρισης και οργάνωσης του ελεύθερου χρόνου των παιδιών παρατηρούνται; Τι είδους δραστηριότητες αναπτύσσονται κατά τη διάρκεια του ελεύθερου χρόνου και ποιος είναι ο ρόλος των ενηλίκων σε αυτές; Ποιες μορφές γονικού ελέγχου παρατηρούνται στη διαχείριση του ελεύθερου χρόνου και ποια είναι τα περιθώρια ανάπτυξης της αυτονομίας των παιδιών; Συμμετέχουν τα παιδιά σε εξωσχολικές δραστηριότητες; Ποια είναι η σχέση που αναπτύσσουν τα παιδιά με μορφωτικά αγαθά, όπως οι επισκέψεις σε χώρους τέχνης, η ανάγνωση βιβλίων, η παρακολούθηση θεάτρου και κινηματογράφου;

2.2 Μεθοδολογικές επιλογές

> Η έρευνα είναι ταυτόχρονα μια σωματοποιημένη, συναισθηματική, διανοητική και πολιτική πράξη. (Gray 2008, 14)

Η επιλογή μεθοδολογικών εργαλείων δεν συντελείται σε αξιακό και θεωρητικό κενό. Αντίθετα δεν μπορεί παρά να συνδέεται με το θεωρητικό υπόβαθρο της έρευνας, δηλαδή τη θεωρητική οπτική του ερευνητή, που υπαγορεύει τόσο το περιεχόμενο και τους σκοπούς της έρευνας όσο και τις μεθόδους που θα υιοθετηθούν (Connolly 1992). Η μελέτη της αλληλεπίδρασης της αντικειμενικής πραγματικότητας και του υποκειμενικού, που αποτελούν κεντρικό άξονα του θεωρητικού υπόβαθρου και της προβληματικής της έρευνας που παρουσιάζεται εδώ, προϋποθέτουν την καταγραφή πτυχών της εμπειρίας, των πρακτικών και των αντιλήψεων των γονέων σε σχέση με την εκπαίδευση των παιδιών τους. Με βάση τα ερωτήματα και τους σκοπούς της έρευνας επιλέχθηκε η ποιοτική μεθοδολογική προσέγγιση, ακριβώς γιατί επιτρέπει την σε βάθος κατανόηση των κινητήριων δυνάμεων της δράσης των υποκειμένων. Πηγή των ερευνητικών δεδομένων θα αποτελέσουν οι αφηγήσεις των συμμετεχόντων με σκοπό την ανίχνευση των υποκειμενικών εμπειριών, αντιλήψεων και νοηματοδοτήσεων.

Η πεποίθηση ότι η συμπεριφορά των ατόμων διαμορφώνεται από τον τρόπο που ερμηνεύουν τον κοινωνικό κόσμο, τοποθετεί τα κίνητρα, τις επιλογές και τις πράξεις στο επίκεντρο της ερευνητικής διαδικασίας. Η διερεύνηση των κοινωνικών φαινομένων θεωρείται ένα εγχείρημα διείσδυσης στις κοινωνικές διεργασίες με στόχο την ανάδειξη του ενεργού και δημιουργικού ρόλου των ατόμων στη διαμόρφωσή τους. Οι αντιλήψεις, οι εμπειρίες και η δράση των υποκειμένων διαμορφώνονται από τις ευρύτερες κοινωνικές και υλικές συνθήκες, και ως εκ τούτου θα πρέπει να ερμηνεύονται σε σχέση με συγκεκριμένα κοινωνικά πλαίσια. Αυτό δεν σημαίνει ότι τα άτομα παθητικά ανταποκρίνονται στις αντικειμενικές συνθήκες, αλλά ότι υιοθετούν στρατηγικές δράσης, διαμόρφωσης ακόμα και μετασχηματισμού της κοινωνικής πραγματικότητας (Hammersley 1999). Ο ρόλος των υποκειμένων αποκτά ιδιαίτερο ερευνητικό ενδιαφέρον καθώς επιτρέπει την

ανίχνευση των διαδικασιών κοινωνικής συγκρότησης των υποκειμενικών αντιλήψεων[16]. Όλα τα παραπάνω στοιχεία - διερευνητικός χαρακτήρας, υποκειμενικότητα, έμφαση στη δυναμική και ενεργή συμμετοχή των ατόμων στα κοινωνικά φαινόμενα - εντάσσουν την έρευνα στο χώρο των ποιοτικών ερευνών.

Η επιλογή της συγκεκριμένης προσέγγισης συνδέεται και με έναν ακόμα λόγο, ο οποίος διατυπώνεται συχνά από ερευνητές της κοινωνικής ανισότητας στο χώρο του σχολείου. Όπως σχολιάζει ο Troyna (1984), η εξαγωγή γενικευμένων συμπερασμάτων, που βασίζονται αποκλειστικά σε στατιστικά δεδομένα και αναλύσεις, συχνά συσκοτίζει τις πολύπλοκες, πολυδιάστατες και αντιφατικές διεργασίες μέσω των οποίων η κοινωνική ανισότητα υπεισέρχεται και επιδρά στην υποκειμενική εμπειρία και πράξη στο χώρο της εκπαίδευσης. Το αποτέλεσμα είναι να προκύπτουν συχνά απλουστευτικές και στερεοτυπικές ερμηνείες της σχολικής επίδοσης. Η κατανόηση της εμπειρίας και των νοημάτων που δίνουν στις πράξεις τους τα άτομα, στην περίπτωσή μας οι γονείς, ως φορείς συγκεκριμένων κοινωνικών, πολιτισμικών και ταξικών αξιών, τοποθετεί στο επίκεντρο της έρευνας το λόγο των ίδιων των γονέων. Η μεθοδολογική προσέγγιση που στρέφεται στη διερεύνηση των κοινωνικών ανισοτήτων, των σχέσεων εξουσίας, της κοινωνικής δομής και της πολιτισμικής διαφοράς με προσανατολισμό την κοινωνική αλλαγή, ονομάζεται από τον Carspecken (1996) *κριτική ποιοτική έρευνα.*

Η ανάδειξη των κοινωνικών ανισοτήτων και η ανίχνευση του τρόπου με τον οποίο αυτές υπεισέρχονται στη σχέση γονέων και παιδιών με το σχολείο συνδέεται και με το αίτημα για εκπαιδευτική και κοινωνική αλλαγή. Η παρούσα έρευνα περιορίζεται στην ανάδειξη των ταξικών διαφοροποιήσεων των οικογενειακών μορφωτικών πρακτικών και δεν συνδέεται με παρεμβάσεις στο πλαίσιο της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Ωστόσο φιλοδοξεί τα πορίσματά της να συμβάλουν στην κατεύθυνση

[16] Ακολουθώντας τον παραπάνω προσανατολισμό, πολυάριθμες μελέτες στο χώρο της εκπαιδευτικής έρευνας από τη δεκαετία του'90 στέφονται στην ανάδειξη της υποκειμενικής οπτικής, των εμπειριών και της δράσης των συμμετεχόντων στην εκπαιδευτική διαδικασία υιοθετώντας ποιοτικές μεθόδους έρευνας, όπως η εθνογραφική προσέγγιση, η παρατήρηση και οι συνεντεύξεις. Δίνοντας έμφαση στην υποκειμενική εμπειρία και την οπτική των συμμετεχόντων εξετάζουν διαφορετικά ζητήματα, όπως το ρόλο και την ταυτότητα του εκπαιδευτικού (βλ Marshall και Ball 1999, Burgess 1984, Goodson 1999), την εμπειρία μειονοτικών μαθητών (Gillborn 1990, Mac an Ghail 1988, Connolly 1998, Wright 1992), τις στρατηγικές γονέων διαφορετικών κοινωνικών τάξεων (βλ Lareau 2000a, 2003 Reay 1998, Ball και Vincent 2007a, 2001, Crozier 2005, Devine 2004).

αυτή. Η περιοριστική επίκληση της «ουδετερότητας»[17] και της αυτονομίας της επιστημονικής έρευνας συσκοτίζει το γεγονός ότι η ερευνητική δραστηριότητα αποτελεί κοινωνική πρακτική. Ως τέτοια συντελείται σε ένα ορισμένο ιστορικό και κοινωνικό πλαίσιο, φέρει ιδεολογικές παραδοχές και τα αποτελέσματα της έχουν πολιτικό αποτέλεσμα, καθώς διαμορφώνουν τον τρόπο που σκέφτονται οι άνθρωποι (Ασκούνη 2006). Ο έλεγχος των παραγόντων που συνδέονται με την ανθρώπινη συμπεριφορά, τις αντιλήψεις, την ιδεολογική τοποθέτηση των εμπλεκομένων και τις κοινωνικές σχέσεις εξουσίας ανάμεσα στον ερευνητή και τα υποκείμενα της έρευνας, συνδέεται άμεσα με την εγκυρότητα και την επιστημονικότητα της έρευνας και προϋποθέτει την αναγνώριση της επίδρασης αυτών των παραγόντων στην έρευνα και τη συμπερίληψη τους σε αυτήν (Cohen και Manion 2000, Reay 1998).

Η επιλογή ενός μικρού δείγματος σε ορισμένες περιπτώσεις εγείρει ζητήματα σχετικά με τη δυνατότητα γενίκευσης των πορισμάτων[18] της έρευνας. Όπως έχει προαναφερθεί, σκοπός της έρευνας που παρουσιάζουμε εδώ είναι η διερεύνηση της αλληλεπίδρασης της κοινωνικής πραγματικότητας και της υποκειμενικής εμπειρίας και πρακτικής, η οποία δεν μπορεί παρά να αναδεικνύει τους διαφορετικούς τρόπους νοηματοδότησης και βίωσης της πραγματικότητας. Στην παρούσα έρευνα υιοθετείται η οπτική που συνδέει τη γενίκευση με την εξωτερική αξιοπιστία της έρευνας, και τη δυνατότητα μεταφοράς των γενικών συμπερασμάτων σε διαφορετικά υπό εξέταση πεδία (Lincoln και Guba 1985). Η εξωτερική αξιοπιστία στην ποιοτική έρευνα συνδέεται άμεσα με τη δυνατότητα σύγκρισης των πορισμάτων με άλλες έρευνες. Για το λόγο αυτό απαιτείται η λεπτομερής καταγραφή των κριτηρίων επιλογής του δείγματος, του πεδίου πραγματοποίησης της έρευνας, των κατηγοριών ανάλυσης και των εννοιολογικών εργαλείων προκειμένου να είναι σαφή και κατανοητά τα μεθοδολογικά εργαλεία, και επομένως δυνατός ο έλεγχος και η σύγκριση με άλλες παρόμοιες μελέτες (Goetz και Le Compte 1984). Στη συνέχεια του κεφαλαίου επιχειρείται η παρουσίαση της

[17] Η έννοια της ουδετερότητας στην κοινωνική και εκπαιδευτική έρευνα αποτελεί για τη Blair (1998) μύθο. Ισχυρίζεται ότι η ανάλυση και η ερμηνεία των δεδομένων αναπόφευκτα αντικατοπτρίζει τις αξίες του ερευνητή, την κοινωνική του θέση αλλά και τις κυρίαρχες αντιλήψεις της ερευνητικής κοινότητας στην οποία ανήκει.

[18] Η συζήτηση στη βιβλιογραφία σχετικά με το αν η γενίκευση των συμπερασμάτων των ποιοτικών κοινωνικών ερευνών είναι όχι μόνο εφικτή αλλά και επιθυμητή, κινείται από την επιδίωξη αξιωματικών γενικεύσεων, κυρίως με τη χρήση στατιστικών μεθόδων, ως την ελαχιστοποίηση ακόμα και την απόρριψη της γενίκευσης στην ποιοτική έρευνα (Payne και Wiliams 2005).

ερευνητικής διαδικασίας και η αιτιολόγηση ερευνητικών επιλογών, όπως των σχολείων και των συμμετεχόντων, προκειμένου να ισχυροποιηθεί η αξιοπιστία[19] της έρευνας (Payne και Williams 2005).

2.2.1 Η συνέντευξη ως ερευνητικό εργαλείο

Η μέθοδος που θεωρήθηκε καταλληλότερη στη συγκεκριμένη έρευνα για τη συγκέντρωση του ερευνητικού υλικού είναι η μέθοδος της ημιδομημένης συνέντευξης. Οι τεχνικές της συνέντευξης ποικίλλουν. Κριτήριο επιλογής αποτελεί κάθε φορά το αντικείμενο και ο σκοπός της έρευνας (Φίλιας 1998). Η συγκεκριμένη τεχνική επιλέχθηκε καθώς θεωρήθηκε ότι συμβάλλει στην ανάδειξη των εμπειριών των ίδιων των γονέων σε σχέση με την εκπαίδευση, του τρόπου που διαχειρίζονται τους διαθέσιμους υλικούς και πολιτισμικούς πόρους για την υποστήριξη των παιδιών τους στο σχολείο αλλά και τις πρακτικές κοινωνικοποίησης που υιοθετούν. Οι καθημερινές πρακτικές, τα διλήμματα, οι συγκρούσεις και αλληλεξαρτήσεις ρόλων, οι διαδικασίες επιλογών των γονέων ως απόρροια κοινωνικών σχέσεων αναδεικνύονται μέσα από τις αφηγήσεις των ίδιων προκειμένου να συσχετιστούν με ευρύτερες κοινωνικές δομές και λειτουργίες (Θανοπούλου και Πετρονώτη 1987).

Οι Cohen και Manion ορίζουν την ερευνητική συνέντευξη «ως μια συζήτηση δύο ατόμων που αρχίζει από τον συνεντευκτή με ειδικό σκοπό την απόκτηση σχετικών με την έρευνα πληροφοριών, και επικεντρώνεται από αυτόν σε περιεχόμενο καθορισμένο από τους στόχους της έρευνας με συστηματική περιγραφή, πρόβλεψη ή ερμηνεία» (2000, 374). Τα πλεονεκτήματα των ανοιχτών ερωτήσεων, που υιοθετήθηκαν και στη δική μας περίπτωση, είναι ότι παρέχουν τη δυνατότητα ευελιξίας και προσαρμοστικότητας. Έτσι, ο ερευνητής μπορεί να ζητήσει διευκρινίσεις, να θέσει νέα ερωτήματα που προκύπτουν την ώρα της συνέντευξης

[19] Οι Payne και Williams (2005) παρατηρούν ότι οι ποιοτικές έρευνες χαρακτηρίζονται από ελλείψεις και ασάφειες σε σχέση με τη δυνατότητα γενίκευσης των συμπερασμάτων τους. Σύμφωνα με τους συγγραφείς, η αιτιολόγηση του υπό μελέτη πεδίου και της επιλογής των συμμετεχόντων στην έρευνα είναι κρίσιμη για την αξιοπιστία της γενίκευσης των συμπερασμάτων. Προτείνουν την αναστοχαστική διαδικασία ως αναπόσπαστο μέρος της ερευνητικής διαδικασίας και υποστηρίζουν ότι στο σχεδιασμό της οι ερευνητές θα πρέπει να αποφεύγουν τις υπερβολικές αξιώσεις σε σχέση με τη γενίκευση και να διατυπώνουν με σαφήνεια τους σκοπούς της έρευνας.

και να προσεγγίσει σε βάθος τις αντιλήψεις, στάσεις και εμπειρίες των συμμετεχόντων. Επιπλέον, επιδιώκεται ένα κλίμα συνεργασίας και καλλιεργείται η επαφή μεταξύ ερευνητή και ερωτώμενου με αποτέλεσμα ο τελευταίος να νιώσει πιο άνετα και να εκφραστεί πιθανά πιο ελεύθερα (στο ίδιο).

Σε αυτό το είδος συνέντευξης ο ερευνητής δεν παραμένει προσκολλημένος σε έναν κατάλογο προκαθορισμένων ερωτήσεων με συγκεκριμένη σειρά και διατύπωση, αλλά η διαδικασία μοιάζει περισσότερο με μια ελεύθερη συζήτηση. Η τεχνική αυτή χαρακτηρίζεται και ως κοινωνική συνάντηση (Hammersley και Atkinson 1995, 152), η οποία διαμορφώνεται τόσο από τον ερευνητή όσο και τους συμμετέχοντες και προϋποθέτει μια σχέση εμπιστοσύνης, φυσικότητας και διακριτικότητας (Cohen και Manion 2000, 379). Η παραδοχή αυτή απέχει πολύ από την παραδοσιακή θεώρηση της συνέντευξης ως εργαλείου συλλογής πληροφοριών. Ωστόσο, αυτό δεν σημαίνει ότι η συνέντευξη είναι απόλυτα ελεύθερη. Οι συνεντεύξεις με τους γονείς πραγματοποιήθηκαν με βάση μια λίστα ανοιχτών ερωτήσεων, ένα πλάνο συνέντευξης που περιστρεφόταν γύρω από συγκεκριμένα τμήματα της εμπειρίας τους. Η διαδικασία αυτή είναι ιδιαίτερα απαιτητική για τον ερευνητή καθώς επιβάλλει συνεχή εγρήγορση και ετοιμότητα ώστε να ακούει τις αφηγήσεις, να αξιολογεί το κατά πόσο σχετίζονται με το θέμα της έρευνας, να καθοδηγεί και να διασαφηνίζει σκοτεινά, αντιφατικά, ασαφή σημεία της αφήγησης (στο ίδιο).

Ωστόσο, το γεγονός ότι η δημιουργία ενός κλίματος εμπιστοσύνης, αμεσότητας, διακριτικότητας και αποδοχής είναι καθοριστικά προκειμένου να διασφαλίσουν την ειλικρίνεια, δεν θα πρέπει να αποκρύπτει ότι η διεξαγωγή μιας συνέντευξης εξυπηρετεί πάντα τους στόχους του ερευνητή. Ο χαρακτηρισμός της συνέντευξης ως αμοιβαίας και διαλογικής διαδικασίας είναι παραπλανητικός όταν ο ερευνητής δεν λαμβάνει υπόψη τις ασύμμετρες σχέσεις εξουσίας, που προκύπτουν όχι μόνο από τα κοινωνικά χαρακτηριστικά των συμμετεχόντων, αλλά κυρίως από το γεγονός ότι η συζήτηση έχει λειτουργικό ρόλο και ο σκοπός, οι ερωτήσεις, η πορεία και η καθοδήγηση καθορίζονται από τον ερευνητή (Kvale 2006). Η κριτική θεώρηση των ρόλων ερευνητή και συμμετεχόντων ως ρόλων ασύμμετρων κατευθύνει την έρευνα στη δημιουργία ενός μη απειλητικού, επιτρεπτικού και ανοιχτού κλίματος ενσυναίσθησης (στο ίδιο). Όπως υποστηρίζουν οι Karnielli - Miller κ.ά. (2009) στο στάδιο διεξαγωγής των συνεντεύξεων η ποσότητα και κυρίως η ποιότητα των

δεδομένων, εξαρτάται από τη σχέση που θα διαμορφωθεί ανάμεσα στον ερευνητή και στους συμμετέχοντες στην έρευνα. Όπως προτείνουν οι συγγραφείς, κατά τη διάρκεια της έρευνας επιδίωξή μας ήταν η επαρκής πληροφόρηση και η εξασφάλιση της συγκατάθεσης των συμμετεχόντων, αλλά και η δημιουργία κλίματος αποδοχής και εμπιστοσύνης.

Η θεώρηση της διαδικασίας ως *συναλλαγής* συνεπάγεται *την ανάδυση* προκαταλήψεων και προσωπικών ερμηνειών των συμμετεχόντων που πρέπει να ελεγχθούν. Η προσπάθεια κατανόησης και ερμηνείας της υποκειμενικής εμπειρίας ενέχει τον κίνδυνο επιβολής των νοηματοδοτήσεων και αντανάκλασης τελικά των ερμηνειών του ίδιου του ερευνητή (Goodson 1999). Οι συμμετέχοντες ενδέχεται να ορίζουν την κατάσταση με διαφορετικό τρόπο ανάλογα με τις αξίες, τις εμπειρίες και την κοινωνική τους θέση[20] (Blair 1998, Goodson 1999). Η συστηματική καταγραφή των συνεντεύξεων, αλλά και η καταγραφή των ιδιαίτερων συνθηκών πραγματοποίησής τους αποτελούν έναν τρόπο ελέγχου (Φίλιας 1998, Payne και Williams 2005) που υιοθετήθηκε και στη συγκεκριμένη έρευνα[21].

2.2.2 Η συγκρότηση του δείγματος

Η ανάλυση βασίζεται σε δεδομένα που συλλέχθηκαν με τη διαδικασία της συνέντευξης σε γονείς μαθητών της έκτης δημοτικού που προέρχονται από μεσαία και λαϊκά στρώματα. Η επιλογή της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης και συγκεκριμένα της έκτης δημοτικού, δηλαδή της τελευταίας τάξης της πρωτοβάθμιας, έγινε για

[20] Οι παραπάνω θέσεις απηχούν αυτό που ο Denzin (2001) ονομάζει «αναστοχαστική συνέντευξη», δηλαδή τη μετατροπή της συνέντευξης από διαδικασία συλλογής πληροφοριών σε ανταλλαγή κοινών νοημάτων και εμπειριών. Στη διαδικασία αυτή είναι καθοριστική η χρήση της γλώσσας ως παράγοντα διαμόρφωσης της ανθρώπινης εμπειρίας και συλλογικών νοημάτων. Σύμφωνα με τον συγγραφέα, η χρήση της γλώσσας και η σύνθεση κειμένων είναι κάτι πολύ παραπάνω από εργαλεία συλλογής και παρουσίασης δεδομένων. Το κείμενο είναι ένας τρόπος ανασυγκρότησης, ανασύνθεσης της πραγματικότητας. Κατά τη διάρκεια της αφήγησης, σύμφωνα με τον συγγραφέα, ο ακροατής και ο ομιλητής συμμετέχουν συνδιαμορφώνοντας ένα κοινό πλαίσιο εμπειρίας και παραγωγής νοημάτων. Με αυτή την έννοια η συνέντευξη είναι μια ανοιχτή, ενεργητική, αναστοχαστική, διαλογική διαδικασία, μια διαλογική μέθοδος, που παράγει γνώση για την κοινωνική πραγματικότητα. Πολύ περισσότερο, προσφέρει τη δυνατότητα καταγγελίας και καταπολέμησης της κοινωνικής ανισότητας, της περιθωριοποίησης και καταπίεσης συγκεκριμένων κοινωνικών ομάδων. Είναι ένας τρόπος κριτικής της κοινωνικής πραγματικότητας και ακόμα πρότασης πιθανών λύσεων. Έτσι, η συνέντευξη μετουσιώνεται σε μια κριτική αφήγηση σχετικά με την ταυτότητα, την κοινωνική τάξη, το φύλο και την ανισότητα.

[21] Βλ. την ενότητα 2.3. Διεξαγωγή της έρευνας: ανιχνεύοντας την επίδραση της κοινωνικής τάξης στην ερευνητική διαδικασία

τέσσερις λόγους. Πρώτον, αν και η πρωτοβάθμια εκπαίδευση επηρεάζει με καθοριστικό τρόπο τη σχολική και επαγγελματική εξέλιξη των μαθητών (Φραγκουδάκη 1985, 211), οι ερευνητικές εργασίες για αυτή τη βαθμίδα στην Ελλάδα είναι λίγες. Δεύτερον, στην ηλικία αυτή οι γονείς ασκούν ακόμα σημαντικό έλεγχο, ανεξάρτητα από το βαθμό παρέμβασης και εποπτείας, αφενός στη διαχείριση του εξωσχολικού χρόνου των παιδιών αφετέρου στα θέματα που συνδέονται με το σχολείο. Επιπλέον, θεωρούμε ότι τα παιδιά έχουν ήδη διανύσει μια εκπαιδευτική πορεία τουλάχιστον έξι χρόνων, και επομένως έχει παγιωθεί μια ορισμένη σχέση με το σχολείο. Τέλος, κρίθηκε ότι η τελευταία τάξη του δημοτικού αποτελεί σε αρκετές περιπτώσεις ένα κρίσιμο σημείο λήψης αποφάσεων σχετικά με τη φοίτηση στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση και την επιλογή σχολείου.

Ακολουθώντας τους κανόνες ερευνητικής δεοντολογίας περί σεβασμού των προσωπικών δεδομένων, τα στοιχεία των γονέων και των σχολείων δεν δημοσιοποιούνται. Τα ονόματα των γονέων που χρησιμοποιούνται στην ανάλυση είναι ψευδώνυμα και κάθε φορά που αναφερόμαστε στο σχολείο θα το προσδιορίζουμε είτε με βάση την περιοχή που βρίσκεται είτε με το χαρακτηρισμό «δημόσιο/ιδιωτικό».

2.2.2.1 Η επιλογή των σχολείων

Στόχος της έρευνας είναι να μελετήσει τις διαδικασίες κοινωνικοποίησης, τις μορφωτικές πρακτικές που διαμορφώνονται μέσα σε οικογένειες διαφορετικών κοινωνικών τάξεων, και τον τρόπο που αυτές επηρεάζουν τη σχέση με το σχολείο. Αφετηρία για την πρόσβαση των γονέων αποτέλεσαν τα σχολεία στα οποία φοιτούσαν τα παιδιά τους. Προκειμένου να εξυπηρετηθεί ο σκοπός της έρευνας αναζητήθηκαν δύο σχολεία με μαθητικό πληθυσμό που να πληροί την προϋπόθεση σχετικής κοινωνικής ομοιογένειας. Αναγνωρίζουμε ότι δεν υπάρχουν κοινωνικά ομοιογενείς τάξεις ούτε «αμιγή» σχολεία, καθώς ακόμα και στο εσωτερικό των κοινωνικών τάξεων εμφανίζονται διαφοροποιήσεις. Ωστόσο τα σχολεία που επιλέχθηκαν, όπως θα φανεί αναλυτικότερα και στο επόμενο κεφάλαιο, χαρακτηρίζονται από σχετική ομοιομορφία ως προς τα κοινωνικά χαρακτηριστικά των γονέων.

Επιλέχθηκε ένα ιδιωτικό σχολείο στο κέντρο της Αθήνας, το οποίο αυτοπροσδιορίζεται ως αντιαυταρχικό, προοδευτικό και πειραματικό. Υποθέτουμε ότι το συγκεκριμένο σχολείο έχει ένα σχετικά ομοιογενές κοινό γιατί: α) ως ιδιωτικό προϋποθέτει μια οικονομική δυνατότητα και β) λόγω του συγκεκριμένου προσανατολισμού του σχολείου υποθέτουμε ότι απευθύνεται σε στρώματα με ορισμένο μορφωτικό κεφάλαιο.

Με ανάλογο τρόπο επιλέχθηκε ένα σχολείο της περιοχής του Περάματος. Η συγκεκριμένη περιοχή αντιπροσωπεύει μια από τις αμιγέστερες κοινωνικά περιοχές της Αττικής, που χαρακτηρίζεται από τη συγκέντρωση χαμηλών κοινωνικών στρωμάτων (Μαλούτας 2006). Ειδικά το συγκεκριμένο σχολείο δέχεται παιδιά από τις πιο υποβαθμισμένες γειτονιές της περιοχής. Οι γειτονιές αυτές βρίσκονται σε ύψωμα, το «βουνό» όπως το αποκαλούν οι κάτοικοι, και είναι σχετικά απομακρυσμένες από το εμπορικό και διοικητικό κέντρο της περιοχής, γεγονός που καθιστά σχετικά δύσκολες τις μετακινήσεις και την πρόσβαση των παιδιών στο σχολείο. Το σχολείο την περίοδο της έρευνας είχε μικρά ποσοστά μεταναστών. Στο σημείο αυτό θα πρέπει να επισημανθεί ότι αποτέλεσε ερευνητική επιλογή η αποφυγή ενός σχολείου με αυξημένη παρουσία μεταναστών. Θεωρούμε ότι στις περιπτώσεις των μεταναστών γονέων, η κοινωνική τάξη διαπλέκεται με την εθνότητα, και αυτή η διαπλοκή διαμορφώνει μια ιδιαίτερη συνθήκη η οποία δεν συνδέεται άμεσα με το αντικείμενο της έρευνας. Θεωρούμε ότι η επιλογή των δύο σχολείων εξυπηρετεί το στόχο της έρευνας, δηλαδή τη διερεύνηση διαφορετικών πρακτικών κοινωνικοποίησης αλλά και ενδεχόμενων διαφοροποιήσεων στο εσωτερικό των κοινωνικών ομάδων.

2.2.2.2 Τα σχολεία του δείγματος και οι ευρύτερες περιοχές

Ακολουθεί η περιγραφή των δύο σχολείων και των περιοχών στις οποίες βρίσκονται. Αν και η έρευνα δεν πραγματοποιήθηκε στο χώρο του σχολείου, θεωρούμε ότι η περιγραφή των δύο σχολείων αλλά και των περιοχών είναι απαραίτητη πρώτον, γιατί ο χώρος, κοινωνικός και γεωγραφικός, αντανακλά κοινωνικές σχέσεις, μας δίνει δηλαδή πληροφορίες για το κοινωνικό πλαίσιο, στο

οποίο αναπτύσσονται οι δράσεις των υποκειμένων, και επομένως συμβάλλει στην κατανόηση και ερμηνεία των πρακτικών των γονέων. Δεύτερον, η παρουσίαση των δύο πλαισίων και των διαφορών που τις χαρακτηρίζουν συνθέτει την ευρύτερη εικόνα των συνθηκών ύπαρξης των δύο ομάδων γονέων, και ως εκ τούτου αποτελεί μια ακόμα πηγή ανάδειξης ταξικών διαφοροποιήσεων. Στο σημείο αυτό θα πρέπει να επισημάνουμε ότι η ομάδα γονέων του σχολείου της περιοχής του Περάματος κατοικεί στη συγκεκριμένη περιοχή, ενώ οι γονείς του ιδιωτικού σχολείου κατοικούν σε διάφορες γειτονιές της Αθήνας, οι οποίες βρίσκονται στην ευρύτερη περιοχή του κέντρου. Θεωρούμε ότι αυτή η πρώτη επισήμανση αποτελεί μια σημαντική διαφοροποίηση ανάμεσα στις δύο ομάδες γονέων, που αντανακλά την τοποθέτηση τους στο γεωγραφικό και κοινωνικό χώρο και τη δυνατότητα ή μη μετακινήσεων. Έτσι αν και για τη δεύτερη ομάδα η περιοχή που βρίσκεται το σχολείο δεν αποτελεί τόπο κατοικίας, η περιγραφή του πλαισίου συμβάλλει στην κατανόηση των πρακτικών των γονέων και των επιλογών τους σε σχέση με το σχολείο.

Το σχολείο του Περάματος και η ευρύτερη περιοχή

Η περιοχή που βρίσκεται το σχολείο εντάσσεται στην ευρύτερη περιοχή της Δυτικής Αττικής, η οποία κατέχει πολύ συγκεκριμένη θέση στην κοινωνική γεωγραφία της ευρύτερης περιοχής του λεκανοπεδίου. Γεωγραφικά χαρακτηρίζεται από τη διχοτόμηση της Αττικής σε ανατολική και δυτική, και κοινωνικά από το διαχωρισμό της Δυτικής Αττικής από τις υπόλοιπες περιοχές ως προς την άνιση κοινωνικο-επαγγελματική και μορφωτική σύνθεση και την κατανομή της ανεργίας (Κουρσάρη 2008). Πρόκειται για μια βιομηχανική και παράλληλα προσφυγική περιοχή, που ανήκει στις αστικές περιοχές με τα χαμηλότερα εισοδηματικά και μορφωτικά επίπεδα. Η ευρύτερη περιοχή εμφανίζει συγκέντρωση βαριάς βιομηχανίας, όπως τα ναυπηγεία της γειτονικής Ελευσίνας, ο ναύσταθμος και ο σταθμός επεξεργασίας αστικών λυμάτων στην Ψυτάλλεια. Ένας οδικός άξονας χωρίζει την περιοχή από τη ναυπηγοεπισκευαστική ζώνη (NEZ) που βρίσκεται κατά μήκος της ακτογραμμής. Η περιοχή παρουσιάζει χαρακτηριστικά κοινωνικού και γεωγραφικού αποκλεισμού με τις δεξαμενές πετρελαίου, «τα καζάνια», να αποτελούν σύνορο απομόνωσης και διαχωρισμού της πόλης από τον Πέραμα. Η ναυπηγοεπισκευαστική ζώνη δημιουργήθηκε το 1927 και επανδρώθηκα με εργατικό δυναμικό προερχόμενο τόσο

από τα ελληνικά νησιά όσο και από μικρασιάτες πρόσφυγες[22].

Οικιστικά η περιοχή χαρακτηρίζεται από υψηλά ποσοστά αυθαίρετων κατοικιών γεγονός που συνδέεται με την ΝΕΖ. Έτσι, θα μπορούσαμε να πούμε ότι χωρίζεται σε τρεις ζώνες: την παραλιακή όπου βρίσκεται και η ΝΕΖ, τη μεσαία, δηλαδή το τμήμα που συμπεριλαμβάνει και το κεντρικό οδικό δίκτυο, τις συγκοινωνίες και το διοικητικό, εμπορικό και οικονομικό κέντρο, και τέλος την περιοχή του «βουνού», όπως την αποκαλούν, των αυθαίρετων κατοικιών. Η ζωή στην περιοχή είναι στενά δεμένη με τη δραστηριότητα της ναυπηγοεπισκευαστικής ζώνης. Η ΝΕΖ αποτελεί ακόμα και σήμερα τον κύριο τομέα απασχόλησης των κατοίκων. Ωστόσο η ναυτιλιακή κρίση του 2006 και η υπολειτουργία της ζώνης είχε δραματικές συνέπειες για τους κατοίκους της περιοχής (βλ παραπάνω υποσημείωση). Υπολογίζεται ότι η ανεργία του ανδρικού πληθυσμού άγγιξε τότε το ποσοστό του 38% ενώ η σταδιακή συρρίκνωση της βαριάς βιομηχανίας, και άρα της λειτουργίας του ναυπηγείου του Σκαραμαγκά, έχει ως συνέπεια τα ποσοστά της ανεργίας να αγγίξουν το 90%. (Αυγή 19/6/2011). Η κατάσταση αυτή συμβάλλει στη διαμόρφωση χαμηλών ποσοστών απασχόλησης, που προσεγγίζουν τα χαμηλότερα στην Αττική (20% κάτω από το γενικό) (Καμαριανάκης και Πραστάκος 2001). Την περίοδο διεξαγωγής της έρευνας, δηλαδή το 2009, η οικονομική κρίση στην Ελλάδα ήταν σε εξέλιξη, και οι αναφορές των γονέων στο πρόβλημα της ανεργίας ιδιαίτερα συχνές.

Το μεγαλύτερο ποσοστό του συνόλου του ενεργού πληθυσμού ανήκει στην επαγγελματική κατηγορία των εργατών/τεχνιτών, παρόλο που η περίοδος 1981-1991 χαρακτηρίζεται από τη ραγδαία μείωση των εργατικών κατηγοριών στο σύνολο της Αττικής (Μαλούτας 2006, 27). Ο οικονομικά ενεργός πληθυσμός παρουσιάζει υψηλή συγκέντρωση στις κατηγορίες των ανειδίκευτων/ειδικευμένων εργατών, τεχνιτών, χειριστών μηχανημάτων, μικροεπαγγελματιών (Κουρσάρη 2008, 127). Όπως θα φανεί και στη συνέχεια, από τις συγκεκριμένες επαγγελματικές κατηγορίες προέρχονται και οι γονείς που συμμετείχαν στην έρευνα. Σύμφωνα με στοιχεία για την ευρύτερη περιοχή της Δυτικής Αττικής (Μαλούτας 2006, Κουρσάρη 2008), η περιοχή θα μπορούσε να χαρακτηριστεί «ακραία», με την έννοια ότι εμφανίζει αποκλειστική συγκέντρωση κατοίκων με συγκεκριμένα κοινωνικό -

[22] Βλ.http://galaxy.hua.gr/~landscapesatlas/index.php/2010-01-21-16-47-29/landscapescat/34/221-perama.html

επαγγελματικά χαρακτηριστικά. Θα μπορούσαμε να υποθέσουμε ότι ισχύει και για τη συγκεκριμένη περιοχή, αυτό που παρατηρείται και σε άλλες δυτικές παραδοσιακά εργατικές συνοικίες, ότι δηλαδή υπολείπονται ανοδικής κίνησης, οι νέοι πληθυσμοί που μετακινούνται στην περιοχή είναι χαμηλότερου εισοδηματικού επιπέδου και τέλος εμφανίζονται τάσεις διαχωρισμού στο εσωτερικό των περιοχών (Μαλούτας 2006).

Αντίστοιχα το μορφωτικό επίπεδο εμφανίζεται ιδιαίτερα χαμηλό. Η Δυτική Αττική στο σύνολό της εμφανίζει τα χαμηλότερα ποσοστά αποφοίτων ανώτατων σχολών και παράλληλα τα μεγαλύτερα ποσοστά αναλφαβητισμού (Κουρσάρη 2008, 132). Στο Πέραμα, όπως και γενικότερα στις δυτικές συνοικίες, ο αριθμός των κατοίκων που δεν έχουν τελειώσει την υποχρεωτική εκπαίδευση, ακόμα και το δημοτικό, και δεν γνωρίζουν ανάγνωση και γραφή είναι υψηλός. Μεγάλο ποσοστό των νέων έχει μόνο στοιχειώδη εκπαίδευση (Καμαριανάκης και Πραστάκος 2001), ενώ η μαθητική διαρροή, συγκρινόμενη όχι μόνο με την υπόλοιπη Αττική αλλά πανελλαδικά, είναι ιδιαίτερα αυξημένη τόσο στο γυμνάσιο όσο και στο λύκειο (Κάτσικας και Καββαδίας 2000, 134). Ενδεικτική ως προς αυτό είναι η υλοποίηση από το 1999 του προγράμματος «Πρόληψη της σχολικής διαρροής από την υποχρεωτική εκπαίδευση – Drop Outs» για παιδιά ηλικίας 12 έως 15 ετών από το ΚΜΟΠ[23] και η διοργάνωση μαθημάτων ενισχυτικής διδασκαλίας σε παιδιά της περιοχής από τον ίδιο φορέα. Τα παραπάνω στοιχεία ως προς το μορφωτικό επίπεδο ισχύουν και για τους γονείς που συμμετείχαν στην έρευνα[24] .

Το φαινόμενο του εσωτερικού κοινωνικού διαχωρισμού αντανακλάται και στην αρχιτεκτονική του χώρου. Όπως αναφέρθηκε και παραπάνω, η περιοχή χωρίζεται σε ζώνες, με το διοικητικό και εμπορικό κέντρο να διαχωρίζεται από τη σχετικά δύσκολα προσβάσιμη περιοχή. Επίσης, την περίοδο της έρευνας παρατηρήθηκε στην περιοχή έντονη τάση ανοικοδόμησης, που συμβάλλει στην οικιστική και πιθανά κοινωνική μεταβολή του χώρου. Οι παραδοσιακές μονοκατοικίες αντικαθίστανται από πολυόροφες, νεόδμητες πολυκατοικίες, κυρίως στα

[23] Το ΚΜΟΠ είναι μη κυβερνητική οργάνωση που ιδρύθηκε το 1977 με σκοπό την κοινωνική και επαγγελματική επανένταξη ανέργων και τη στήριξη ατόμων που ανήκουν σε ευπαθείς κοινωνικές ομάδες, για περισσότερες πληροφορίες βλ. http://www.kmop.gr

[24] Βλ. κεφάλαιο 3ο: Το κοινωνικό προφίλ των γονέων.

αμφιθεατρικά σημεία της περιοχής, που βρίσκονται κοντά στον κεντρικό οδικό άξονα αλλά και στο εμπορικό κέντρο. Απ' την άλλη στην ορεινή περιοχή βασική μορφή κατοικίας αποτελούν τα αυθαίρετα, πολύ μικρές αυτοσχέδιες κατοικίες με δύο ή τρία δωμάτια και μικρές αυλές κατασκευασμένες συνήθως από τους ίδιους τους κατοίκους. Οι δρόμοι ανάμεσα στα σπίτια είναι χωματόδρομοι σε αντίθεση με τους ασφαλτοστρωμένους της υπόλοιπης περιοχής, συχνά δεν υπάρχουν ονόματα ούτε αριθμοί στις οδούς και δεν υπάρχει άμεση πρόσβαση σε μέσα μαζικής μεταφοράς. Η περιοχή αποτελείται αποκλειστικά από σπίτια, δεν υπάρχουν δηλαδή μαγαζιά, χώροι ψυχαγωγίας και δημόσιες υπηρεσίες.

Στην περιοχή γύρω από το σχολείο παρατηρούνται και οι δύο μορφές στέγασης, δηλαδή καινούργιες πολυώροφες πολυκατοικίες αλλά και «οικογενειακές» μονοκατοικίες και διώροφα. Τα τελευταία αποτελούν χαρακτηριστικά δείγματα της λαϊκής αυτοστέγασης, η οποία παρατηρείται στην κατηγορία των χειρωνακτών (Μαλούτας 2006, 96). Η πλειονότητα των σπιτιών είναι μονοκατοικίες ή διώροφα με μικρές αυλές. Πολλά από αυτά φαίνονται να έχουν χτιστεί προ εικοσαετίας, είναι φρεσκοβαμμένα και έχουν αυλές με λουλούδια και μικρούς χώρους αποθήκευσης. Κάποια άλλα εμφανίζουν σημάδια φθοράς όπως σκουριά ή μικρές ρωγμές στους τοίχους, οι αυλές έχουν μετατραπεί κυρίως σε χώρους αποθήκευσης και υπάρχουν τμήματα του σπιτιού, τα οποία φαίνεται να έχουν προστεθεί μετά την κατασκευή του κύριου μέρους του σπιτιού. Ένας πολύ μικρότερος αριθμός αποτελείται από πολύ μικρά χαμηλοτάβανα σπίτια, σχεδόν ετοιμόρροπα, τα οποία δεν κατοικούνται και πολλά έχουν ταμπέλα πώλησης. Η δεύτερη τάση στέγασης και σχετικά περιορισμένη, είναι η εμφάνιση νεόδμητων πολυώροφων πολυκατοικιών, που αναφέρθηκε παραπάνω. Οι περισσότερες οικογένειες οι οποίες συμμετείχαν στην έρευνα διέμεναν σε σπίτια που ανήκουν στην πρώτη κατηγορία, δηλαδή σε μονοκατοικίες, ενώ δύο οικογένειες που διαφοροποιούνται και ως προς τα κοινωνικά χαρακτηριστικά, δηλαδή διακρίνονται από υψηλότερο μορφωτικό και οικονομικό επίπεδο, διέμεναν σε διαμερίσματα καινούργιων πολυκατοικιών. Πολύ κοντά στο σχολείο βρίσκεται ένα καφενείο, δύο μπακάλικα, ένα κατάστημα με είδη χάρτου και αρκετά τετράγωνα μακριά ένα φροντιστήριο ξένων γλωσσών.

Το σχολείο βρίσκεται σε ύψωμα, και όπως και τα περισσότερα σπίτια της γύρω περιοχής είναι αμφιθεατρικά χτισμένο με θέα στην ΝΕΖ. Είναι ένα διώροφο

ορθογώνιο κτίριο περιφραγμένο με κάγκελα. Οι τάξεις βρίσκονται κατά μήκος εξωτερικών διαδρόμων και έχουν θέα στην παράκτια ζώνη. Ο εξοπλισμός των τάξεων περιορίζεται στις καρέκλες και τα θρανία, με λίγα βοηθητικά έπιπλα και κάποιες έχουν κασετόφωνα. Ανεξάρτητα από μικρές διαφοροποιήσεις στους πολύχρωμους αλλά πολυκαιρισμένους τοίχους είναι αναρτημένοι χάρτες, τυποποιημένες ζωγραφιές των παιδιών, κάποιες φωτοτυπίες και σε πολλές η εικόνα του Χριστού. Στην έκτη τάξη που μας ενδιαφέρει τα θρανία είναι παραταγμένα στη σειρά και η τάξη δεν έχει επιπλέον εξοπλισμό.

Στο ισόγειο βρίσκεται το γραφείο των δασκάλων, μια μικρή αίθουσα με γραφεία, καρέκλες και τρεις αφίσες στους τοίχους. Στον τοίχο επίσης υπάρχει μια φωτοτυπία με το πρόγραμμα του σχολείου. Απέναντι από το γραφείο των δασκάλων βρίσκεται ένας ακόμα μικρότερος χώρος, που αποτελεί το γραφείο της διευθύντριας. Ο προαύλιος χώρος είναι αρκετά μικρός, χωρίς εξοπλισμό ή δενδροφύτευση με θέα στη θάλασσα. Στο υπόγειο του σχολείου υπάρχει επίσης ένας μεγάλος χώρος με θεατρική σκηνή, καρέκλες και σκουρόχρωμες κουρτίνες, που λειτουργεί ως χώρος πολλαπλών χρήσεων. Στο σχολείο επίσης λειτουργεί κυλικείο. Οι τοίχοι είναι ζωγραφισμένοι με έντονα χρώματα ενώ σε πολλά σημεία υπάρχουν φθορές λόγω παλαιότητας και συνθήματα.

Το σχολείο είναι το πλησιέστερο στη συνοικία της περιοχής που οι κάτοικοι ονομάζουν «βουνό», και επομένως τα παιδιά που κατοικούν σε αυτή υπάγονται στο συγκεκριμένο σχολείο. Σύμφωνα με τις αφηγήσεις των γονέων αλλά και των δασκάλων στην περιοχή κατοικούν οικογένειες οι οποίες ανήκουν στα χαμηλότερα επαγγελματικά και μορφωτικά στρώματα. Αναφέρθηκαν επίσης κοινωνικά προβλήματα όπως ανεργία, αλκοολισμός, ενδοοικογενειακή βία. Τα πιο συχνά προβλήματα που ανέφεραν οι εκπαιδευτικοί ήταν η μαθητική διαρροή, η απουσία μαθητών για μεγάλα χρονικά διαστήματα, η χαμηλή σχολική επίδοση αλλά και η απουσία των γονέων από το σχολείο. Πρόκειται δηλαδή για μια συνοικία, η γεωγραφική θέση της οποίας - μακριά από το διοικητικό, εμπορικό και ψυχαγωγικό κέντρο της ευρύτερης περιοχής - θα μπορούσαμε να ισχυριστούμε ότι, συμβολικά, αντανακλά τον εσωτερικό κοινωνικό διαχωρισμό.

Το σχολείο της Αθήνας και η ευρύτερη περιοχή

Το σχολείο βρίσκεται στην ευρύτερη περιοχή του ιστορικού κέντρου της Αθήνας. Λόγω της γεωγραφικής της θέσης, η περιοχή αποκτά ιστορική, αρχαιολογική και αρχιτεκτονική αξία, γεγονός στο οποίο οφείλεται η διατήρηση του ιδιαίτερου χαρακτήρα της ακόμα και σήμερα. Αν και βρίσκεται στο κέντρο της Αθήνας διατηρεί χαρακτηριστικά όπως η χαμηλή δόμηση, οι αυλές, οι πεζόδρομοι και η ησυχία. Αρχιτεκτονικά αποτελεί ένα κράμα κυρίως νεοκλασικών και μεταγενέστερων μονοκατοικιών και μικρότερου αριθμού αναπαλαιωμένων ή νεόδμητων κατοικιών με σύγχρονο αρχιτεκτονικό χαρακτήρα. Η διέλευση των αυτοκινήτων είναι περιορισμένη, γεγονός που συντελεί στην εξασφάλιση ποιοτικών συνθηκών διαβίωσης. Παράλληλα, αποτελεί περιοχή ιστορικού και πολιτιστικού ενδιαφέροντος, καθώς συγκεντρώνει αρχαιολογικούς χώρους, ιστορικά μνημεία, μουσεία, γκαλερί και θέατρα.

Επιπλέον, έχει εύκολη πρόσβαση σε μέσα μαζικής μεταφοράς, στο εμπορικό και διοικητικό κέντρο της Αθήνας και σε χώρους ψυχαγωγίας και εστίασης, όπως σινεμά, μπαρ και εστιατόρια. Ο συνδυασμός των παραπάνω χαρακτηριστικών, δηλαδή η ησυχία, η χαμηλή δόμηση, η εγγύτητα σε μια σειρά κοινωνικών, οικονομικών υπηρεσιών και πολιτισμικών αγαθών καθώς και ο ιστορικός χαρακτήρας της περιοχής, την κατατάσσουν σε μια από τις πιο προνομιούχες γειτονιές της Αθήνας με υψηλό κόστος ενοικίασης ή αγοράς κατοικίας. Αυτό σημαίνει ότι ακόμα και σήμερα η περιοχή αποτελεί μια περιοχή του κέντρου με σταθερή και παγιωμένη κοινωνική σύνθεση υψηλών μεσαίων στρωμάτων.

Το σχολείο αποτελεί ένα από τα παλαιότερα σχολεία της Αθήνας με μακρόχρονη ιστορία στο χώρο της εκπαίδευσης, το οποίο συγκέντρωνε μαθητές από τα πιο εύπορα και μορφωμένα τμήματα της αθηναϊκής κοινωνίας. Σήμερα η λειτουργία του σχολείου διέπεται από τις αρχές της προοδευτικής παιδαγωγικής και παιδαγωγικό κλίμα που ενισχύει την αυτονομία, τη δημιουργικότητα, τη συνεργασία και τη βιωματική και ανακαλυπτική μάθηση. Ιδιαίτερη θέση στο πρόγραμμα του σχολείου κατέχουν τα καλλιτεχνικά μαθήματα, όπως τα εικαστικά, το θέατρο, η μουσική και ο κινηματογράφος, τα οποία συμπεριλαμβάνονται ως μαθήματα επιλογής στο διευρυμένο απογευματινό πρόγραμμα.

Εκτός από την έμφαση στις καλλιτεχνικές δραστηριότητες και τη βιωματική μάθηση, το σχολείο, όπως υπογραμμίζεται και από τους γονείς, είναι ένα ιδιωτικό σχολείο με προοδευτικό χαρακτήρα, το οποίο προωθεί την ευαισθητοποίηση των παιδιών σε ζητήματα κοινωνικής δικαιοσύνης. Στο πλαίσιο αυτό, αναπτύσσονται κοινωνικές δράσεις, εντός και εκτός σχολείου, όπως για παράδειγμα η από κοινού διοργάνωση εκδρομών και δράσεων με παιδιά που ανήκουν σε ευπαθείς κοινωνικές ομάδες ή η συμμετοχή σε παρεμβάσεις του Δήμου Αθηναίων και του Δικτύου για τα Δικαιώματα του Παιδιού. Αντίστοιχο ενδιαφέρον εκδηλώνεται και για περιβαλλοντικά ζητήματα, με εκδρομές και εξορμήσεις στη φύση, κάτι που επίσης αναφέρθηκε ως πολύ θετικό στοιχείο από τους γονείς. Συνοψίζοντας, πρόκειται για ένα σχολείο προσανατολισμένο στην αντιαυταρχική και προοδευτική παιδαγωγική, το οποίο υποστηρίζει τη βιωματική μάθηση και τη διδασκαλία μέσα από την τέχνη και προωθεί την αποδοχή της διαφορετικότητας.

Το κεντρικό κτίριο, στο οποίο στεγάζεται το σχολείο, είναι χαρακτηριστικό δείγμα της αρχιτεκτονικής της περιοχής. Είναι ένα παλιό αλλά καλοδιατηρημένο ψηλοτάβανο διώροφο κτίριο με περιφραγμένο προαύλιο χώρο. Στο ισόγειο του σχολείου βρίσκεται το γραφείο των δασκάλων και ο χώρος υποδοχής. Στους τοίχους υπάρχουν ανακοινώσεις για δραστηριότητες και νέα του σχολείου αλλά και αφίσες θεατρικών παραστάσεων, σεμιναρίων, παρουσιάσεων βιβλίων και άλλων εκδηλώσεων. Στον κύριο όροφο του σχολείου βρίσκονται και τα γραφεία της διεύθυνσης και της γραμματείας. Το γραφείο της διεύθυνσης είναι ευρύχωρο και φωτεινό. Μια μεγάλη πόρτα κοντά στο γραφείο οδηγεί στην αυλή, ενώ από το σημείο εκείνο ξεκινάει και ένας διάδρομος στον οποίο βρίσκονται οι τάξεις. Στους τοίχους του κεντρικού χώρου και όλων των διαδρόμων είναι τοποθετημένα έργα των παιδιών: ομαδικές και ατομικές ζωγραφιές, τρισδιάστατες κατασκευές, κολλάζ, φωτογραφίες τραβηγμένες από τα παιδιά, παρουσιάσεις προγραμμάτων και σχεδίων εργασίας, ανακοινώσεις των παιδιών. Οι τάξεις είναι σχετικά μικρές, τα θρανία είναι τοποθετημένα σε σχήμα «π» και στους τοίχους βρίσκονται κι εδώ έργα των παιδιών, ανακοινώσεις κτλ. Ο προαύλιος χώρος δεν είναι ιδιαίτερα μεγάλος, γεγονός που αναφέρεται και από πολλούς γονείς ως ένα από τα αρνητικά του σχολείου. Είναι στρωμένος με τσιμέντο, και περιτριγυρισμένος από ψηλά δέντρα.

2.2.2.3 Η επιλογή των γονέων

Η έρευνα ξεκίνησε το Σεπτέμβριο του 2008 και ολοκληρώθηκε τον Ιούνιο του 2009. Συμμετείχαν συνολικά 27 οικογένειες, και πιο συγκεκριμένα 27 μητέρες και 11 πατέρες. Οι 16 οικογένειες προέρχονταν από το δημόσιο σχολείο και οι 11 από το ιδιωτικό. Στις συνεντεύξεις συμμετείχαν 16 μητέρες και 2 πατέρες από το πρώτο σχολείο και 11 μητέρες και 7 πατέρες από το δεύτερο. Η διαφορά των δύο σχολείων στον αριθμό των συμμετεχόντων οφείλεται κυρίως στην ποικιλία των εσωτερικών διαφοροποιήσεων στο σχολείο της περιοχής του Περάματος ως προς τα υπό εξέταση χαρακτηριστικά, δηλαδή το επάγγελμα, το μορφωτικό επίπεδο, την εικόνα του μαθητή[25]. Στην περίπτωση του ιδιωτικού σχολείου αποδείχθηκε, χωρίς αυτό να αναιρεί την ύπαρξη διαφοροποιήσεων, ότι υπήρχε μεγαλύτερη ομοιογένεια ως προς τα κοινωνικά χαρακτηριστικά. Για το λόγο αυτό παρουσιάστηκε πιο σύντομα κορεσμός στις αφηγήσεις και κρίθηκε ότι η έρευνα δεν χρειαζόταν να συνεχιστεί.

Αρχική επιδίωξη ήταν οι γονείς να επιλεχθούν με τη μέθοδο της «σκόπιμης δειγματοληψίας» (purposeful sampling) (Cucchiara και Horvat 2009, 947) προκειμένου το δείγμα των γονέων να αντανακλά τις διαφοροποιήσεις των δύο ομάδων ως προς το επαγγελματικό και μορφωτικό επίπεδο, την επίδοση των παιδιών αλλά και τη συχνότητα επικοινωνίας των γονέων με το σχολείο. Για να επιτευχθεί αυτό αξιοποιήθηκαν ως πηγές πληροφόρησης τα αρχεία των σχολείων και οι παρατηρήσεις των δασκάλων της έκτης στα δύο σχολεία. Με βάση τα αρχεία του σχολείου έγινε μια πρώτη απόπειρα καταγραφής των επαγγελματικών και μορφωτικών κατηγοριών των γονέων, προκειμένου το δείγμα της έρευνας να είναι αντιπροσωπευτικό της σύνθεσης των δύο τάξεων. Μια δυσκολία που προέκυψε ήταν ότι το σχολείο μπορούσε να παράσχει πληροφορίες μόνο για το επάγγελμα των γονέων, και όχι για το εισόδημα ή το μορφωτικό επίπεδο. Στην περίπτωση του ιδιωτικού σχολείου το επάγγελμα των γονέων προσδιοριζόταν με σαφήνεια. Αντίθετα, στην περίπτωση του δημόσιου σχολείου διαπιστώθηκε από την αρχή ότι τα αρχεία του σχολείου ήταν ελλιπή ή έδιναν πολύ γενικές πληροφορίες για την

[25] Ένα από τα κριτήρια επιλογής των γονέων ήταν και σχολική επίδοση των μαθητών, όπως καταγράφεται στα αρχεία των σχολείων. Από τις συζητήσεις με τους δασκάλους των δύο τάξεων προέκυψαν περιγραφικά και αναλυτικά στοιχεία, τα οποία συνέβαλαν στη διαμόρφωση συνολικότερης εικόνα των μαθητών. Ωστόσο στη συνέχεια η εικόνα του μαθητή δεν αποτέλεσε άξονα της ανάλυσης.

επαγγελματική κατηγορία των γονέων (για παράδειγμα χαρακτηρισμοί όπως «υπάλληλος» ή «ελεύθερος επαγγελματίας» στην πορεία προέκυψε ότι αντιστοιχούσαν σε υπάλληλο καθαριότητας και πωλητή σε λαϊκή αγορά). Οι άτυπες συζητήσεις με τους δασκάλους συνέβαλαν σε μια πιο ολοκληρωμένη διαμόρφωση του προφίλ των γονέων, τουλάχιστον σε σχέση με το επάγγελμα, δεν προσέφεραν ωστόσο πάντα σαφείς πληροφορίες σχετικά με το μορφωτικό επίπεδο. Έτσι, η επιλογή των γονέων έγινε σταδιακά και τα κριτήρια αναδιαμορφώνονταν στην πορεία της έρευνας. Η συμμετοχή καθορίστηκε από την επιθυμία συμμετοχής, και ειδικά στην περίπτωση του σχολείου του Περάματος από τη δυνατότητα προσέγγισης κάποιων γονέων.

Μια επιπρόσθετη δυσκολία ήταν ο ορισμός της κοινωνικής τάξης, καθώς κάποιες φορές τα στοιχεία για τους γονείς ασαφή και περιορισμένα. Αν και αναγνωρίζεται ότι ο ορισμός της κοινωνικής τάξης θα έπρεπε να συνυπολογίζει παράγοντες όπως το εισόδημα, το μορφωτικό επίπεδο, το επάγγελμα, οι σχέσεις εργασίας και εξάρτησης, ο βαθμός αυτονομίας και ελέγχου, η σχέση ιδιοκτησίας με τα μέσα παραγωγής, το επαγγελματικό κύρος κτλ (Anthias 2001, Bottero 2004, Skeggs 1997, Savage 2001 κ.ά.), στη συγκεκριμένη περίπτωση επιχειρήθηκε η κατηγοριοποίηση των γονέων κυρίως με βάση το επάγγελμα και το μορφωτικό επίπεδο. Αρχικά, επιχειρήθηκε η ομαδοποίηση των επαγγελματικών κατηγοριών στο εσωτερικό κάθε κοινωνικής ομάδας προκειμένου να διερευνηθούν πιθανές διαφοροποιήσεις σε σχέση με το επάγγελμα και το μορφωτικό επίπεδο. Στη συνέχεια επιχειρήθηκε η συμπερίληψη έστω κι ενός γονέα από την κάθε κατηγορία στο δείγμα της έρευνας.

Παράλληλα, με τη βοήθεια των δασκάλων επιλέχθηκαν γονείς μαθητών με διαφορετική επίδοση και με διαφορετική συχνότητα επικοινωνίας με το σχολείο. Στην περίπτωση του ιδιωτικού σχολείου, δεν υπήρχαν σημαντικές διαφορές ως προς την εμπλοκή των γονέων σε ζητήματα που αφορούσαν το σχολείο και ήταν σπάνιες οι αναφορές σε προβλήματα συνεργασίας. Αντίθετα στο δημόσιο σχολείο αναφέρθηκαν ως κύρια προβλήματα, τόσο από τη δασκάλα και όσο και από τη διευθύντρια, η απουσία και η «αδιαφορία» *των* γονέων. Για το λόγο αυτό θεωρήθηκε σκόπιμο να συμπεριληφθούν στο δείγμα γονείς, που δεν επισκέπτονταν συχνά ή δεν επισκέπτονταν καθόλου το σχολείο, και σύμφωνα με τη δασκάλα, η σχέση μαζί τους ήταν «προβληματική».

Επίσης θεωρήθηκε απαραίτητο να συμπεριληφθούν οικογένειες που ζούσαν με επιδόματα της Πρόνοιας ή τη βοήθεια της εκκλησίας και οικογένειες που αντιμετώπιζαν σοβαρά κοινωνικά προβλήματα όπως η χρήση ναρκωτικών ή ο αλκοολισμός, καθώς επίσης αναφέρονταν από τους δασκάλους ως χαρακτηριστικά προβλήματα τους σχολείου αλλά και της ευρύτερης περιοχής. Ενώ στον αρχικό σχεδιασμό της έρευνας δεν προβλεπόταν η διερεύνηση παραγόντων που σχετίζονταν με την οικογενειακή κατάσταση, διαπιστώθηκε ότι δύο οικογένειες ήταν μονογονικές και μια μητέρα διαζευγμένη. Θεωρήθηκε σκόπιμο να ενταχθούν στο δείγμα και αυτές οι περιπτώσεις καθώς αντανακλούν το συγκεκριμένο κοινωνικό πλαίσιο.

2.3 Διεξαγωγή της έρευνας: ανιχνεύοντας την επίδραση της κοινωνικής τάξης στην ερευνητική διαδικασία

Ο ερευνητικός αναστοχασμός μπορεί να κατανοηθεί ως δέσμευση του ερευνητή στην ανάδειξη της δικής του τοποθέτησης σε σχέση με το πεδίο διερεύνησης (Gray 2008). Η σύγχρονη εκδοχή του αναστοχασμού στην έρευνα περιγράφεται από τον Macbeth (2001) ως επιστροφή της έρευνας στις ίδιες τις συνθήκες διαμόρφωσης και παραγωγής της. Ακολουθώντας αυτό το παράδειγμα αλλά και τις προτάσεις άλλων ερευνητών σχετικά με την ανάγκη αναστοχασμού στην έρευνα (Kvale 2006, Denzin 2001, Karnielli - Miller κ.ά. 2009), εντάσσουμε εδώ τη συγκεκριμένη ενότητα. Στα πλαίσια του αναστοχασμού θα επιδιωχθεί η περιγραφή (Goetz και Le Compte 1984) του τρόπου και του πλαισίου διεξαγωγής της έρευνας, της προσέγγισης των σχολείων και των γονέων και των παραγόντων που επέδρασαν στη διαδικασία συλλογής των δεδομένων. Επίσης, θα επιχειρηθεί η ανάδειξη των προβληματισμών, των παραλείψεων και των περιορισμών της ερευνητικής διαδικασίας.

2.3.1 Επικοινωνία με το σχολείο

Η διαδικασία επικοινωνίας διαφοροποιήθηκε αρκετά σε κάθε σχολείο. Αφού εξασφαλίστηκε η άδεια από το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, κρίθηκε απαραίτητη η

επικοινωνία με τη διεύθυνση των σχολείων, προκειμένου να δοθεί άδεια πρόσβασης στα στοιχεία επικοινωνίας των γονέων αλλά και σε στοιχεία απαραίτητα για την επίτευξη των στόχων της έρευνας, όπως για παράδειγμα το επάγγελμά τους. Ωστόσο, αν και η πρόσβαση στα στοιχεία των γονέων είναι σημαντική για τη διεξαγωγή της έρευνας, δεν αρκεί για να εξασφαλίσει τη συμμετοχή τους. Ένα κρίσιμο ζήτημα που προέκυψε στην αρχή της διαδικασίας ήταν το κατά πόσο οι γονείς θα συμφωνούσαν να συμμετάσχουν, και ποιοι θα ήταν οι πιθανοί τρόποι διασφάλισης της συμμετοχής τους. Προέκυψαν προβληματισμοί σχετικά με τα κίνητρα συμμετοχής σε μια χρονοβόρα διαδικασία, όπως η συνέντευξη, η οποία διεξάγεται από μια άγνωστη ερευνήτρια, και μάλιστα σε σχέση με προσωπικά θέματα που σχετίζονται με την εκπαίδευση των παιδιών τους και την οικογενειακή ζωή. Ένα πρώτο βήμα στην προσπάθεια να ξεπεραστούν αυτές οι δυσκολίες, κρίθηκε ότι ήταν η επίτευξη ενός βαθμού εμπιστοσύνης εκ μέρους των γονέων απέναντι στη διαδικασία της έρευνας και την αξιοπιστία της. Οι παραπάνω προβληματισμοί έδωσαν διαφορετική κατεύθυνση στη διαδικασία πρόσβασης και προσέγγισης των γονέων στα δύο σχολεία.

Στην περίπτωση του ιδιωτικού σχολείου, λήφθηκαν υπόψη δύο παράγοντες: πρώτον, το γεγονός ότι το σχολείο αποτελεί επιλογή των γονέων και άρα υπάρχει σχέση εμπιστοσύνης, και δεύτερον, ότι η κουλτούρα του σχολείου βασίζεται σε μια ανοιχτή προσέγγιση συνεργασίας και επικοινωνίας με τους γονείς. Για τους παραπάνω λόγους αναζήτησα τη βοήθεια του σχολείου στην προσέγγιση των γονέων. Μετά από τηλεφωνική επικοινωνία με τη διευθύντρια του σχολείου, κατά την οποία φάνηκε πρόθυμη να βοηθήσει, ορίστηκε συνάντηση στο χώρο του σχολείου. Στη συνάντηση αυτή περιέγραψα το σκοπό της έρευνας και τη μεθοδολογία και ζήτησα την άδεια να επικοινωνήσω με τους γονείς. Συζητήσαμε τον τρόπο προσέγγισης των γονέων και αποφασίσαμε από κοινού ότι θα ήταν καλό αρχικά να εξασφαλιστεί η άδεια τους προκειμένου το σχολείο να μου παραχωρήσει τα στοιχεία επικοινωνίας. Συμφωνήσαμε να συντάξω μια επιστολή προς τους γονείς, την οποία θα αναλάμβανε να διανείμει το σχολείο, και στην οποία θα διευκρινιζόταν ότι όσοι δεν επιθυμούν να συμμετάσχουν στην έρευνα, θα έπρεπε να ενημερώσουν τη γραμματεία του σχολείου ώστε να μη δοθούν τα στοιχεία τους. Στην πρώτη αυτή συνάντηση ζήτησα επίσης από τη διευθύντρια του σχολείου να συμπεριλάβει στη λίστα με τα στοιχεία επικοινωνίας των γονέων και το επάγγελμα

τους.

Στη συνέχεια, συνέταξα την επιστολή στην οποία περιέγραφα συνοπτικά το σκοπό της έρευνας και ζητούσα τη συμμετοχή των γονέων σε αυτή. Πολύ σύντομα, μετά την απάντηση των γονέων, η διευθύντρια μου έδωσε τα στοιχεία που ζητούσα. Παράλληλα πραγματοποίησα δύο συναντήσεις, μία με τη διευθύντρια του σχολείου και μία με τη δασκάλα της έκτης. Σύμφωνα με τη διευθύντρια, δεν υπήρχαν περιπτώσεις απουσίας ή «αδιαφορίας» των γονέων. Οι γονείς ανταποκρίνονταν πάντα στα καλέσματα του σχολείου και συμμετείχαν σε δραστηριότητες, όπως συναντήσεις, εκδηλώσεις, συζητήσεις, ημερίδες. Ακολούθησε και τρίτη συνάντηση με τη διευθύντρια προκειμένου να συζητήσουμε σχετικά με το σχολείο, τη λειτουργία του και τη σχέση με τους γονείς. Η συνεργασία με τη διευθύντρια του σχολείου ήταν πολύ ικανοποιητική και θεωρώ ότι η παρέμβαση της ως εκπροσώπου του θεσμού ήταν ένας παράγοντας που συντέλεσε στην απόφαση των γονέων να δεχτούν να συμμετάσχουν. Από τις εικοσιπέντε οικογένειες της τάξης, οι τέσσερις δήλωσαν εξαρχής στη γραμματεία του σχολείου την άρνησή τους να συμμετάσχουν στην έρευνα, μια οικογένεια αρνήθηκε στην τηλεφωνική επικοινωνία που είχαμε, ενώ άλλες τρεις, αν και εξέφρασαν την προθυμία να συμμετάσχουν, τελικά δεν υπήρξε η δυνατότητα να βρεθεί διαθέσιμος χρόνος.

Στο δημόσιο σχολείο η διαδικασία που ακολουθήθηκε ήταν πολύ διαφορετική. Το σχολείο το γνώριζα από συναδέλφους εκπαιδευτικούς, που είτε το είχαν ακουστά είτε είχαν δουλέψει σε αυτό. Τα βασικά προβλήματα που ανέφεραν ήταν η απουσία των γονέων, η «αδιαφορία» απέναντι στο σχολείο και η δυσκολία προσέγγισής τους. Ειδικά οι γονείς που ζούσαν στην περιοχή του βουνού, και άρα προέρχονταν από τα χαμηλότερα κοινωνικοοικονομικά στρώματα, θεωρούνταν από όσους δασκάλους μίλησα «προβληματικοί» και «αδύνατο να επικοινωνήσεις μαζί τους». Αυτή η συνθήκη, καθιστούσε ιδιαίτερα δύσκολη την προσέγγιση των συγκεκριμένων γονέων μέσω του σχολείου και ειδικά μέσω της διεύθυνσης. Θεώρησα έτσι απαραίτητο να συζητήσω αρχικά με τη δασκάλα της τάξης, η οποία έκρινα ότι πιθανά θα είχε περισσότερη επαφή μαζί τους και θα μπορούσε να μου δώσει πληροφορίες. Μέσω μιας συναδέλφου, που δούλευε στο σχολείο, επικοινώνησα με τη δασκάλα, η οποία επιβεβαίωσε ότι υπήρχε μια κατηγορία μαθητών στην τάξη από οικογένειες με πολλά κοινωνικά προβλήματα, ότι οι συγκεκριμένοι γονείς

σπάνια επισκέπτονται το σχολείο και ότι ούτε η ίδια τους γνώριζε επαρκώς. Με διαβεβαίωσε ότι γνωρίζει μητέρες οι οποίες θα ήθελαν πολύ να συνεργαστούν και με τις οποίες θα μπορούσε να με φέρει σε επαφή, με αποθάρρυνε όμως σε σχέση με τη δυνατότητα προσέγγισης των «προβληματικών» γονέων, των οποίων δεν είχε τηλέφωνα επικοινωνίας.

Η πρώτη αυτή επικοινωνία με τη δασκάλα με έκανε να συνειδητοποιήσω ότι θα ήταν πολύ δύσκολο, αν όχι αδύνατο, να προσεγγίσω κάποιους γονείς μέσω του σχολείου. Επιπλέον, αποτέλεσε μια κρίσιμη στιγμή στην πορεία της έρευνας, στην οποία αντιμετώπισα το εξής δίλημμα: θα εξυπηρετούσε τους στόχους, τη θεωρητική και ιδεολογική αφετηρία της έρευνας ο «αποκλεισμός» μιας ομάδας των γονέων και μάλιστα εκείνων που ανήκουν στα χαμηλότερα κοινωνικά στρώματα και δεν έχουν επικοινωνία με το σχολείο; Θα μπορούσα να συνεχίσω με όσους γονείς υπήρχε η δυνατότητα επικοινωνίας και συνεργασίας ή θα έπρεπε να επιλέξω ένα άλλο σχολείο; Η πρώτη περίπτωση αποκλείστηκε, καθώς ένας από τους βασικούς στόχους της έρευνας ήταν η ανάδειξη των εμπειριών και των πρακτικών των μη προνομιούχων ομάδων των γονέων. Άρχισα να εξετάζω την πιθανότητα αλλαγής σχολείου και την εύρεση εναλλακτικών λύσεων. Η συζήτηση με συναδέλφους με οδήγησε σε έναν συγκεκριμένο δάσκαλο που εργαζόταν στο σχολείο. Ο δάσκαλος αυτός είχε τη συγκεκριμένη τάξη στις δύο πρώτες τάξεις του δημοτικού και γνώριζε τους γονείς των παιδιών.

Η επικοινωνία με τον εν λόγω δάσκαλο αποδείχθηκε καθοριστική για την πορεία της έρευνας. Αποτέλεσε τον «θυροφύλακα» (Hammersley και Atkinson 1995, 63-74) στο συγκεκριμένο πλαίσιο, δηλαδή τον άνθρωπο με τον οποίο συχνά γίνεται η πρώτη επαφή στο πεδίο και ο οποίος προσφέρει τη δυνατότητα εισόδου σε αυτό. Η επαφή με ένα άτομο εμπιστοσύνης, το οποίο μπορεί να διευκολύνει την επικοινωνία, θεωρείται κρίσιμη, ειδικά στην περίπτωση κοινωνικών ομάδων που δεν είναι εύκολο να προσεγγιστούν. Οι γονείς, σύμφωνα με τα λεγόμενά τους, θεωρούσαν ότι ο συγκεκριμένος δάσκαλος ενδιαφερόταν πραγματικά, δημιουργούσε ευκαιρίες μάθησης και έκανε προσπάθειες να αποτρέψει τη διακοπή φοίτησης κάποιων μαθητών πραγματοποιώντας συχνές επισκέψεις στα σπίτια

τους[26]. Έκανα μια πρώτη επίσκεψη στο σχολείο για να συζητήσω μαζί του και να γνωρίσω τη διευθύντρια. Συμφωνήσαμε να παρευρεθώ στη γιορτή που προετοίμαζε το σχολείο, με σκοπό να γνωρίσω τους γονείς σε ένα κλίμα πιο χαλαρό.

Έτσι, στην περίπτωση του δημόσιου σχολείου παρακάμφθηκε η τυπική διαδικασία χορήγησης άδειας επικοινωνίας με τους γονείς από τη διεύθυνση του σχολείου. Η επικοινωνία πραγματοποιήθηκε μέσω της δασκάλας της τάξης, και κυρίως, σε «δύσκολες» περιπτώσεις μέσω του συγκεκριμένου δασκάλου. Η διευθύντρια ενημερώθηκε κατά τη διάρκεια της πρώτης μου επίσκεψης στο σχολείο. Συνεργάστηκε πρόθυμα επιτρέποντας και διευκολύνοντας την πρόσβαση στα αρχεία του σχολείου, προκειμένου να συλλέξω στοιχεία για τους γονείς και τους μαθητές.

2.3.2 Επικοινωνία με τους γονείς

Όπως προαναφέρθηκε, ο τρόπος προσέγγισης των γονέων ήταν διαφορετικός σε κάθε σχολείο. Στις οικογένειες του ιδιωτικού σχολείου προηγήθηκε μια επιστολή με συνοπτική περιγραφή του σκοπού της έρευνας, που υπογράμμιζε τη σημασία της συμβολής τους σε αυτή. Στην περίπτωση του δημόσιου σχολείου, λαμβάνοντας υπόψη τη μη συμβατότητα μια τέτοιας πρακτικής με την κουλτούρα και τις εμπειρίες των γονέων των λαϊκών στρωμάτων, απέφυγα συνειδητά να χρησιμοποιήσω γραπτό λόγο, ειδικά με τη μορφή επίσημης επιστολής. Θεώρησα ότι η έλλειψη αμεσότητας, η οποία χαρακτηρίζει τη γραπτή επικοινωνία και το επίσημο ύφος της επιστολής, μπορεί να ξένιζαν τους γονείς και έτσι να μην είχα το επιδιωκόμενο αποτέλεσμα. Επιλέχθηκε η τηλεφωνική επικοινωνία, ενώ σε αρκετές περιπτώσεις, είχε προηγηθεί η παρέμβαση του δασκάλου, ο οποίος είχε ενημερώσει τους γονείς για την έρευνα και είχε ζητήσει την άδεια τους προκειμένου να δώσει το τηλέφωνο τους.

[26] Ένα παράδειγμα ενδεικτικό ως προς την επίδραση του συγκεκριμένου δασκάλου στην συμμετοχή των γονέων στην έρευνα, είναι η περίπτωση της Σ. Την προσέγγισα μετά από συστάσεις μιας άλλης μητέρας σε μια εκδήλωση του σχολείου και συμφώνησε να συναντηθούμε. Ωστόσο, όταν έφτασα στην περιοχή, τη συμφωνημένη μέρα και ώρα, και της τηλεφώνησα, μου ανακοίνωσε ότι δεν μπορούσε να με συναντήσει. Της τηλεφώνησα κάποιες φορές ακόμα, όπως μου είχε υποδείξει, όμως κάθε φορά προέκυπτε ένας λόγος που ανέβαλε τη συνάντηση μας. Η στάση αυτή άλλαξε όταν μετά από ένα αρκετά μεγάλο διάστημα με παρέπεμψε σε εκείνη ο συγκεκριμένος δάσκαλος, και τότε δέχτηκε να με συναντήσει.

Επικοινώνησα τηλεφωνικά με όλους τους γονείς και στα δύο σχολεία. Στην τηλεφωνική επικοινωνία περιέγραψα το σκοπό της έρευνας χρησιμοποιώντας κυρίως τη φράση «να καταλάβω τι κάνουν οι γονείς για να βοηθήσουν τα παιδιά τους στο σχολείο και τι προβλήματα αντιμετωπίζουν». Στην πρώτη αυτή επαφή αλλά και αργότερα από κοντά, δόθηκε ιδιαίτερη έμφαση στην ανάδειξη των προβλημάτων που αντιμετωπίζουν οι ίδιοι οι γονείς, στην κατεύθυνση δημιουργίας ενός κλίματος επιτρεπτικότητας. Σκοπός ήταν να δώσω στους γονείς να καταλάβουν ότι δεν αναζητώ «καλές πρακτικές» ούτε κάνω κάποια έρευνα αξιολόγησης των πρακτικών τους. Στο τηλεφώνημα έδινα επίσης την πληροφορία ότι πρόκειται για μια συζήτηση η οποία κρατάει περίπου μια ώρα.

Αν και ποτέ δεν ανέφερα στις τηλεφωνικές επικοινωνίες ότι η συνέντευξη αφορά στις μητέρες, αλλά αναφερόμουν στους «γονείς», έμοιαζε να θεωρείται αυτονόητο ότι στη διαδικασία θα συμμετείχαν εκείνες, με αποτέλεσμα στην περίπτωση ειδικά του δημόσιου σχολείου να συμμετάσχουν μόνο δύο πατέρες. Αναστοχαζόμενη, θεωρώ ότι θα έπρεπε να το είχα διευκρινίσει ότι η διαδικασία απευθύνεται και στους πατέρες ακόμα και να ζητούσα ρητά να είναι παρών ο πατέρας, χωρίς ωστόσο να γνωρίζω αν αυτό θα είχε το επιδιωκόμενο αποτέλεσμα.

2.3.3 Οι συνεντεύξεις

Όλες οι συνεντεύξεις μαγνητοφωνήθηκαν μετά από την ενημέρωση και συγκατάθεση των γονέων. Θεωρώ ότι η χρήση μαγνητοφώνου δεν επηρέασε τη διαδικασία των συνεντεύξεων, οι οποίες σε γενικές γραμμές έγιναν σε ένα πολύ χαλαρό, φιλικό και ζεστό κλίμα. Όλοι οι γονείς ανταποκρίθηκαν στη συνθήκη της συνέντευξης απαντώντας με σαφήνεια στις ερωτήσεις και ακολουθώντας τη διαδοχή ερωτήσεων - αποκρίσεων. Όλοι σχεδόν οι γονείς μοιράστηκαν και εξέφρασαν προβληματισμούς, δυσκολίες στη σχέση με το σχολείο και το ρόλο τους στην εκπαίδευση των παιδιών. Ωστόσο, παρατηρήθηκαν διαφορές στις δύο ομάδες γονέων αλλά και στο εσωτερικό της κάθε ομάδας, ως προς το βαθμό άνεσης και χαλαρότητας κατά τη διάρκεια της συνέντευξης, γνώσης των κωδίκων και ρόλων στη συγκεκριμένη επικοινωνιακή συνθήκη και κατανόησης των σκοπών της έρευνας. Οι διαφοροποιήσεις αυτές θεωρούμε ότι αντανακλούν ταξικές και

πολιτισμικές διαφορές.

Οι περισσότερες συνεντεύξεις έγιναν στα σπίτια των γονέων, εκτός από τρεις περιπτώσεις σε κάθε σχολείο. Στην περίπτωση του ιδιωτικού σχολείου μια συνάντηση με τους γονείς έγινε στο ιατρείο του πατέρα, λόγω της δυσκολίας να βρεθεί διαθέσιμη ώρα κοινή και για τους δύο γονείς. Με δύο μητέρες συναντηθήκαμε σε καφέ του κέντρου, γνωστά ως καλλιτεχνικά «στέκια» με μεσοαστικό χαρακτήρα. Στη λαϊκή περιοχή, δύο μητέρες, οι οποίες είναι και αδερφές πρότειναν ως χώρο συνάντησης το σχολείο, όπου και έγιναν οι συνεντεύξεις. Η μια συνέντευξη έγινε στο κυλικείο του σχολείου και η άλλη στο χώρο των εκδηλώσεων. Η επιλογή αυτή δικαιολογείται, καθώς η μια μητέρα ήταν υπεύθυνη του κυλικείου και της καθαριότητας του σχολείου και επομένως το σχολείο αποτελούσε για κείνη και χώρο εργασίας. Η τρίτη μητέρα, που στη συνέχεια με βοήθησε να επικοινωνήσω με άλλες τρεις, αρνήθηκε πολύ ευγενικά την επίσκεψη στο σπίτι της και πρότεινε ως τόπο συνάντησης το σπίτι μιας άλλης μητέρας και φίλης της, η οποία επίσης συμμετείχε στην έρευνα. Έτσι συνάντησα το ίδιο απόγευμα, διαδοχικά τις δύο μητέρες στο σπίτι της Ρ. Θεωρώ ότι στις τρεις περιπτώσεις που αναφέρθηκαν παραπάνω, δηλαδή των γονέων που επέλεξαν άλλο τόπο συνάντησης εκτός σπιτιού, η επιλογή αυτή αποτέλεσε πρακτική αποφυγής της επίσκεψης στα σπίτια των οικογενειών, τα οποία βρίσκονταν στην υποβαθμισμένη συνοικία της συγκεκριμένης περιοχής. Την πεποίθηση αυτή ενισχύει ο δισταγμός των γονέων στο τηλέφωνο και οι εναλλακτικές προτάσεις που έκαναν όταν πρότεινα να επισκεφθώ εγώ το σπίτι.

Οι περιπτώσεις στις οποίες η συνέντευξη διήρκεσε μία ώρα ήταν ελάχιστες, συνήθως κρατούσε από μια ώρα και ένα τέταρτο ως δύο ώρες. Ωστόσο κανένας γονέας δεν παραπονέθηκε για το χρόνο. Αντίθετα, ήταν πολύ χαλαροί/ές, δεν έδειχναν να βιάζονται να τελειώσουν, έθεταν και οι ίδιοι/ες προβληματισμούς και ζητήματα προς συζήτηση και όπως δήλωσαν οι περισσότεροι/ες, η διαδικασία τους φάνηκε πολύ ευχάριστη. Ωστόσο, στις συνεντεύξεις με τους γονείς από τη λαϊκή συνοικία υπήρξαν δύο περιπτώσεις όπου παρατηρήθηκε αμηχανία και δισταγμός, που εκφράστηκαν με μονολεκτικές απαντήσεις, κομπιάσματα και σιωπές. Οι συγκεκριμένες μητέρες ανήκαν στην ομάδα των περιθωριοποιημένων οικογενειών, τόσο κοινωνικά όσο και σε σχέση με την επικοινωνία με το σχολείο. Ως άνεργες

μόνες μητέρες παιδιών με χαμηλή επίδοση και περιορισμένη συμμετοχή στο σχολείο, αποτελούσαν δύο από τις «ακραίες» κοινωνικά περιπτώσεις. Κατά τη διάρκεια της συνέντευξης προβληματίστηκα αρκετές φορές, σε σχέση με το βαθμό στον οποίο εκφράζονταν ελεύθερα, και το δικό μου χειρισμό της συζήτησης.

Η πρώτη μητέρα απαντούσε μονολεκτικά, συχνά χρησιμοποιούσε τη φράση «δεν ξέρω» και χαμογελούσε με αμηχανία. Παράλληλα, ένιωθα κι εγώ αμήχανα και έκανα προσπάθεια να καταλάβω αν η παρέμβασή μου την έφερνε σε δύσκολη θέση, κατά πόσο ένιωθε άνετα και σε ποιο βαθμό εκφραζόταν ελεύθερα. Θεωρώ ότι η αμηχανία και η αδυναμία να απαντήσει σε κάποιες ερωτήσεις, συνδεόταν αφενός με τη δική της εκπαιδευτική διαδρομή[27], και επομένως την περιορισμένη γνώση των απαιτήσεων του σχολείου, αφετέρου με την κοινωνική απόσταση μεταξύ μας και τη δυσκολία κατανόησης του δικού μου ρόλου. Είναι ενδιαφέρον ότι παρά τη λεκτική και μη λεκτική έκφραση αμηχανίας και δισταγμού εκ μέρους της, προς το τέλος της συνέντευξης και αφού ολοκληρώθηκε, με κάλεσε να επισκεφθώ το σπίτι της για να γνωρίσω τις κόρες της. Την αρχική μου ανησυχία για την αρνητική επίδραση που πιθανά είχαν οι παράγοντες της δικής της εκπαιδευτικής πορείας και της κοινωνικής απόστασης μεταξύ μας, στο προϊόν της έρευνας, ανέτρεψε το εξής περιστατικό: την επόμενη ημέρα της συνάντησης μας, μου τηλεφώνησε για να μου πει ότι πήρε τους βαθμούς της κόρης της, ήταν πολύ χαρούμενη για τη βελτίωση της επίδοσης της και σκόπευε να της κάνει δώρο μια επίσκεψη στο κομμωτήριο. Και τα δύο αυτά γεγονότα ενισχύουν την άποψη ότι οι αποκρίσεις της μητέρας εξέφραζαν περισσότερο την άγνοια και την ανασφάλεια της σχετικά με τα ζητήματα του σχολείου, παρά έλλειψη εμπιστοσύνης προς το πρόσωπό μου.

Κατά τη διάρκεια της συνέντευξης με τη δεύτερη μητέρα, επικρατούσε επίσης αμηχανία αλλά και δυσπιστία, γεγονός που συνδεόταν με σύγχυση σε σχέση με το ρόλο μου. Και σε αυτήν την περίπτωση η μητέρα απαντούσε μονολεκτικά ή με σύντομες φράσεις ενώ κατά τη διάρκεια της συζήτησης υπήρχαν σιωπές και αμηχανία, με αποτέλεσμα να έχω διαρκώς την αίσθηση ότι η συζήτηση «δεν κυλάει». Ωστόσο κατά την απομαγνητοφώνηση της συνέντευξης και μετά από πολλές ακροάσεις διαπίστωσα ότι η συγκεκριμένη μητέρα εξέφρασε αρκετά ανοιχτά

[27] Βλ. 3.3 Εκπαιδευτικές διαδρομές και κοινωνικές τροχιές

τα βιώματα της, τους προβληματισμούς και τις δυσκολίες της σε σχέση με το σχολείο. Μάλιστα αρκετές φορές κατά τη διάρκεια της συνομιλίας υπήρξε ιδιαίτερα επικριτική απέναντι στους δασκάλους. Η συγκεκριμένη μητέρα είχε μια ιδιαίτερα συγκρουσιακή σχέση με το σχολείο και τους δασκάλους, η οποία είχε καταλήξει στην παρέμβαση του εισαγγελέα για την απομάκρυνση των παιδιών. Όπως μου εξιστόρησε η ίδια αργότερα, το γεγονός αυτό οδήγησε στη ρήξη με τους εκπαιδευτικούς και το σχολείο. Λαμβάνοντας υπόψη το παραπάνω πλαίσιο, η στάση της μητέρας είναι πιθανό να υποδήλωνε δυσπιστία αναφορικά με τη σχέση μου με το σχολείο και το ρόλο μου, και το κατά πόσο ο ρόλος αυτός ήταν ελεγκτικός. Την πεποίθηση ότι είχε αμφιβολίες για το ρόλο μου ενισχύει το γεγονός ότι μόλις έκλεισα το μαγνητόφωνο, μου εξιστόρησε με πολλές λεπτομέρειες την εμπειρία της και τα προβλήματα σε σχέση με το σχολείο.

Σε γενικές γραμμές θεωρώ ότι ο στόχος της έρευνας δεν έγινε απόλυτα κατανοητός στην περίπτωση του δημόσιου σχολείου, γεγονός που πιθανά σχετίζεται με το επίπεδο πληροφόρησης και γνώσης των γονέων σε σχέση με την ολοκλήρωση μιας διδακτορικής διατριβής. Για παράδειγμα, ένας πατέρας κατά τη διάρκεια της συζήτησης με ρώτησε για πόσο καιρό θα μπορώ να κάνω αυτή τη δουλειά, δηλαδή να πηγαίνω από σπίτι σε σπίτι και να συζητάω με γονείς, θεωρώντας τη διαδικασία μια μορφή εργασίας. Νομίζω ότι οι περισσότερες μητέρες κατανόησαν ότι η διαδικασία συνδέεται με την ολοκλήρωση εργασίας στο πλαίσιο της φοίτησης στο πανεπιστήμιο, οι περισσότερες δηλαδή με κατάταξαν στην κατηγορία της φοιτήτριας, και όχι της εκπαιδευτικού. Κατά τη γνώμη μου η πεποίθηση ότι είμαι φοιτήτρια επιβεβαιωνόταν και από το νεαρό της ηλικίας μου. Κάποιες από τις μητέρες κατανόησαν την επαγγελματική μου ιδιότητα και κατά τη διάρκεια της συζήτησης μου ζήτησαν συμβουλές, σχολιάζοντας την αίσθηση αδυναμίας την οποία ένιωθαν ως προς το χειρισμό ζητημάτων συμπεριφοράς ή επίδοσης των παιδιών. Οι ερωτήσεις τους αντανακλούσαν πιθανά την άνιση κοινωνική σχέση, στην οποία η εξουσία συνδέεται με πρόσβαση στη μόρφωση και τη γνώση. Μέσα σε αυτό το πλαίσιο η ερευνήτρια μετατρέπεται σε φορέα κύρους και αυθεντίας. Μια ενδιαφέρουσα διαπίστωση, η οποία σχετίζεται με το αντικείμενο της έρευνας, είναι ότι ο βαθμός κατανόησης του ρόλου μου φαίνεται να σχετίζεται με το μορφωτικό επίπεδο των μητέρων. Δηλαδή στη συγκεκριμένη ομάδα γονέων, οι μητέρες οι οποίες κατανόησαν την επαγγελματική μου ιδιότητα και την ερευνητική διάσταση

της διαδικασίας ήταν εκείνες με το υψηλότερο μορφωτικό επίπεδο. Η επίδραση των παραγόντων της ηλικίας και του φύλου, θεωρώ ότι πιθανά συνέβαλαν στη διαμόρφωση ενός κλίματος οικειότητας και ασφάλειας, μειώνοντας σε ένα βαθμό την κοινωνική απόσταση, η οποία προέκυπτε από το μορφωτικό επίπεδο και το επάγγελμα. Τη δημιουργία κλίματος οικειότητας και ασφάλειας, το οποίο διαμορφώθηκε τελικά με όλες τις μητέρες, επηρέασε θετικά, κατά τη γνώμη μου και η κοινωνική μου καταγωγή, με την έννοια της γνώσης των γλωσσικών και πολιτισμικών κωδίκων των λαϊκών στρωμάτων.

Αντίθετα, στις περιπτώσεις των γονέων από το ιδιωτικό σχολείο ο ρόλος μου και η ιδιότητα μου ως υποψήφια διδάκτορας ήταν απόλυτα κατανοητοί. Οι γονείς είτε μέσω της προσωπικής τους εμπειρίας είτε μέσω του ευρύτερου κοινωνικού τους δικτύου ήταν απόλυτα εξοικειωμένοι με το χώρο του πανεπιστημίου. Ενδεικτικά αναφέρω ότι εκτός από μια περίπτωση, οι γονείς ήταν πτυχιούχοι ΑΕΙ ή ΤΕΙ, αρκετοί κάτοχοι μεταπτυχιακών διπλωμάτων, ένας πατέρας κάτοχος διδακτορικού τίτλου και μια μητέρα στη διαδικασία εκπόνησης διδακτορικής διατριβής.

Λαμβάνοντας υπόψη το κοινωνικό και μορφωτικό υπόβαθρο των γονέων, ενημέρωνα ήδη από την τηλεφωνική επικοινωνία ότι η έρευνα διεξάγεται στο πλαίσιο διδακτορικής διατριβής. Περιέγραφα το σκοπό της έρευνας με αντίστοιχο τρόπο όπως στο δημόσιο σχολείο, εστιάζοντας δηλαδή στα προβλήματα που αντιμετωπίζουν οι ίδιοι και στις πρακτικές τις οποίες υιοθετούν προκειμένου να βοηθήσουν τα παιδιά τους σε σχέση με την εκπαίδευση. Κατά τη διάρκεια των συναντήσεών μας σε δύο περιπτώσεις ζητήθηκαν διευκρινίσεις σχετικά με το πανεπιστημιακό τμήμα και τον επιβλέποντα καθηγητή. Οι ερωτήσεις αυτές δεν τέθηκαν τέθηκαν εξαρχής, αλλά προέκυψαν κατά τη διάρκεια της συζήτησης.

Όλοι οι γονείς αναγνώρισαν και διατήρησαν την ερευνητική συνθήκη, σύμφωνα με την οποία ο συνεντευκτής θέτει τις ερωτήσεις και οι ερωτώμενοι ανταποκρίνονται σε αυτές. Και εδώ σε κάποιες περιπτώσεις έγιναν ερωτήσεις στη ροή της συζήτησης από τους γονείς προς εμένα. Ωστόσο θεωρώ ότι το είδος και ο σκοπός των ερωτήσεων αναδεικνύουν την άνιση ταξική τοποθέτηση των γονέων των δύο ομάδων στο ευρύτερο κοινωνικό πεδίο. Έτσι, ενώ οι γονείς από τη λαϊκή περιοχή με τις ερωτήσεις τους ζητούσαν συμβουλές είτε εξέφραζαν την ανάγκη να

επιβεβαιώσουν την «ορθότητα» των πρακτικών τους σε ζητήματα που αφορούσαν στο σχολείο και στην ανατροφή των παιδιών, στην περίπτωση των γονέων του ιδιωτικού σχολείου, οι ερωτήσεις είχαν διερευνητικό χαρακτήρα σε σχέση με την κοινωνική μου ταυτότητα. Για παράδειγμα τέθηκαν ερωτήσεις σχετικά με το αν είμαι απόφοιτη του συγκεκριμένου σχολείου, από ποιο πανεπιστημιακό τμήμα έχω αποφοιτήσει ή άλλες που αποτελούσαν μια μορφή «ελέγχου» της σχέσης μου με πολιτισμικά αγαθά, όπως «το ξέρετε αυτό;» ή «έχετε διαβάσει αυτό το βιβλίο;». Θεωρώ ότι σε αυτές τις περιπτώσεις η ιδιότητά μου ως υποψήφια διδάκτορας και ο ρόλος μου ως ερευνήτρια αντιστάθμισαν σημαντικά το νεαρό της ηλικίας και την επαγγελματική μου ιδιότητα, η οποία δεν συνεπάγεται αυξημένο κοινωνικό κύρος.

Μια ακόμα σημαντική διαφορά ανάμεσα στις δύο ομάδες γονέων σχετίζεται με τη γνώση των κανόνων και την καταλληλότητα του περιεχομένου και της μορφής της συγκεκριμένης συνθήκης, δηλαδή της συνέντευξης. Αρκετοί γονείς, και από τις δύο ομάδες, εξέφρασαν την ικανοποίησή τους ακόμα και το αίσθημα της ανακούφισης από τη συνομιλία. Ωστόσο η αίσθηση ανακούφισης εκφράστηκε πιο έντονα από ορισμένες μητέρες της λαϊκής περιοχής, οι οποίες είχαν, σύμφωνα πάντα με τις ίδιες, μια ευκαιρία να εκφράσουν και να συζητήσουν προβληματισμούς και ανησυχίες. Είναι χαρακτηριστικό ότι πολλές φορές στη συζήτηση προέκυπταν αναφορές σε προσωπικά προβλήματα, όπως στη σχέση με τους συντρόφους τους, σε γεγονότα της παιδικής ηλικίας και της ενήλικης ζωής, με αποτέλεσμα κάποιες στιγμές να δημιουργηθεί συναισθηματική φόρτιση και έντονο συγκινησιακό κλίμα. Επίσης αρκετές ήταν οι περιπτώσεις γονέων οι οποίοι μετά το τέλος της συνέντευξης με προσκάλεσαν να τους επισκεφθώ ξανά και εξέφρασαν την ικανοποίησή τους από τη συζήτηση ως μια μορφή «εξομολόγησης». Αυτό δεν σημαίνει ότι οι γονείς του ιδιωτικού σχολείου δεν αναφέρθηκαν σε προσωπικές εμπειρίες ή δεν είχαν συναισθηματική εμπλοκή και «εξομολογητική» διάθεση. Μάλιστα, σε κάποιες περιπτώσεις το κλίμα ήταν τόσο χαλαρό, ώστε έφυγα από το σπίτι των γονέων αργά το βράδυ. Ωστόσο παρατηρείται διαφοροποίηση ως προς το βαθμό κατανόησης των κανόνων οι οποίοι ρυθμίζουν την επικοινωνιακή συνθήκη και τους ρόλους των συμμετεχόντων. Ενδεικτικό είναι το γεγονός, ότι η μόνη μητέρα από το ιδιωτικό σχολείο που κατάθεσε προσωπικά προβλήματα, διαφοροποιείται, τόσο η ίδια όσο και ο σύζυγός της, από τους άλλους γονείς ως

προς το μορφωτικό επίπεδο και την απασχόληση[28] .

Συνοψίζοντας, θεωρώ ότι εντοπίζονται διαφορές στις πρακτικές επικοινωνίας των γονέων και τις αξίες που τις διέπουν. Σύμφωνα με τον Bernstein (1991) οι ταξικές σχέσεις, δηλαδή η άνιση κατανομή εξουσίας και ελέγχου φυσικών και συμβολικών αγαθών, παράγουν, αναπαράγουν και κατανέμουν αρχές, οι οποίες ρυθμίζουν τις μορφές επικοινωνίας και τη συμπεριφορά των υποκειμένων. Αυτό σημαίνει ότι οι ταξικές σχέσεις δημιουργούν και αναπαράγουν διακριτές μορφές επικοινωνίας, οι οποίες μεταδίδουν κώδικες που με τη σειρά τους ορίζουν θεμιτές και αθέμιτες, κατάλληλες και ακατάλληλες μορφές και περιεχόμενα επικοινωνίας. Επομένως, η θεώρηση των πρακτικών επικοινωνίας ως κοινωνικών, και άρα ταξικά ρυθμιζόμενων σχέσεων, συνεπάγεται την ιεράρχησή τους και τη διάκριση σε «κατάλληλες» και «ακατάλληλες». Με αυτή την έννοια, οι πρακτικές επικοινωνίας των γονέων θα πρέπει να ερμηνευθούν σε σχέση με την ταξική τους τοποθέτηση τους στο ευρύτερο πεδίο κοινωνικής και πολιτισμικής αναπαραγωγής, το οποίο καθορίζει τις σχέσεις των υποκειμένων. Ο ταξικός προσδιορισμός των επικοινωνιακών πρακτικών αποτυπώνεται και στο βαθμό αναγνώρισης και υιοθέτησης των ιδιαίτερων κωδίκων και κανόνων οι οποίοι διέπουν τη συνέντευξη ως ερευνητική διαδικασία.

2.4 Ανάλυση περιεχομένου

Η ανάλυση των συνεντεύξεων πραγματοποιήθηκε σε δύο φάσεις. Στην πρώτη φάση συμπεριλαμβάνεται η διαδικασία της απομαγνητοφώνησης, η οποία αποτελεί και την πρώτη συστηματική ακρόαση και καταγραφή του υλικού, και κατά τη διάρκεια της οποίας αναδεικνύονται τα πρώτα θέματα που προκύπτουν. Η υιοθέτηση της οπτικής της συνέντευξης ως διαλογικής διαδικασίας, η οποία συντελείται σε συγκεκριμένο κοινωνικό και πολιτισμικό πλαίσιο παραγωγής νοημάτων και αφηγήσεων, συνεπάγεται συγκεκριμένες επιλογές ως προς την ανάλυση περιεχομένου (Tanggaard 2009). Προκειμένου να αναδειχθεί το «πραγματικό» νόημα της κάθε αφήγησης θεωρείται πολύ σημαντική η λεπτομερής και ακριβής απόδοση του πλαισίου ομιλίας σε κάθε περίπτωση, όπως ποιοι είναι

[28] Βλ. εδώ, κεφάλαιο 3.1 Κοινωνικά χαρακτηριστικά των γονέων

παρόντες, το τι λέγεται αλλά και ο τρόπος που λέγεται. Για το λόγο αυτό στη μεταγραφή των συνεντεύξεων θα πρέπει να καταγράφονται μη λεκτικά στοιχεία όπως ο τόνος της φωνής, οι σιωπές, οι εκφράσεις και οι γκριμάτσες των συμμετεχόντων (στο ίδιο). Ακολουθώντας το παραπάνω παράδειγμα οι συνεντεύξεις απομαγνητοφωνήθηκαν ολόκληρες και επιχειρήθηκε η απόδοση μη λεκτικών στοιχείων όπως οι σιωπές, ο δισταγμός, ο τόνος της φωνής και οι αποχρώσεις της.

Αν και ο Berelson υποστηρίζει ότι «οι κατηγορίες περικλείουν την ουσία της έρευνας» (στο Κυριαζή 1999, 292), σύμφωνα με την Tanggaard (στο ίδιο) σκοπός της ανάλυσης δεν είναι μόνο ο εντοπισμός επαναλαμβανόμενων θεμάτων και κατηγοριών που την περιορίζουν σε μια πολύπλοκη τεχνική διαδικασία. Ο Parker (στο Tanggaard 2009, 1508) υποστηρίζει ότι η αποκλειστική ενασχόληση με το έκδηλο περιεχόμενο των απομαγνητοφωνήσεων, μπορεί να επιδεικνύει επιστημονική αυστηρότητα και συστηματικότητα, ωστόσο συνεπάγεται την απώλεια σημαντικών πτυχών του υλικού, οι οποίες συνδέονται με αυτά που δεν λέγονται, δηλαδή με τη μη λεκτική επικοινωνία, και ως εκ τούτου συμβάλλουν στη συνολική κατανόηση της διαδικασίας διεξαγωγής και ανάλυσης των συνεντεύξεων. Ο προβληματισμός αυτός εκφράζει αντιθέσεις στο χώρο των ποιοτικών ερευνών σε σχέση με το αν ο ερευνητής θα πρέπει να επικεντρώνεται μόνο στην ανάλυση του έκδηλου περιεχομένου και το σχηματισμό κατηγοριών με βάση τη συχνότητα επανάληψης ή αν θα πρέπει να προχωρήσει και στην ανακάλυψη του λανθάνοντος περιεχομένου (Κυριαζή 1999, 292-293), δηλαδή στα βαθύτερα νοήματα, τις κοινωνικές σχέσεις και το πολιτισμικό πλαίσιο, που διαμορφώνει και καθορίζει το λόγο των υποκειμένων.

Λαμβάνοντας υπόψη ότι η ανάλυση περιεχομένου με βάση τη συχνότητα επανάληψης είναι ιδιαίτερα σημαντική, καθώς επιτρέπει την ανάδειξη και το συσχετισμό των ομοιοτήτων, των συμμετριών αλλά και των διαφορών, στο πλαίσιο της συγκεκριμένης διατριβής επιχειρήθηκε ο συνδυασμός των δύο παραπάνω προσεγγίσεων. Το πρώτο στάδιο συμπεριλάμβανε την προσέγγιση και την κατανόηση του λόγου και της εμπειρίας του κάθε γονέα ξεχωριστά, καθώς και την προσπάθεια συγγραφής ενός σύντομου κειμένου, που περιγράφει τα βασικά θέματα, τα οποία προκύπτουν από την αφήγηση του συγκεκριμένου προσώπου.

Παράλληλα αξιοποιήθηκαν και οι σημειώσεις του ημερολογίου της έρευνας. Στο ημερολόγιο αυτό αμέσως μετά τη συνέντευξη καταγράφονταν: το γενικό κλίμα της συνέντευξης, η περιγραφή του χώρου διεξαγωγής της συνέντευξης και των γονέων, παρατηρήσεις και γενικά στοιχεία για τον τόνο ομιλίας, το ύφος, τη γλώσσα και τη στάση των γονέων, τα πρόσωπα που ήταν παρόντα. Επίσης καταγράφονταν συναισθήματα, εντυπώσεις, σκέψεις και προβληματισμοί της ερευνήτριας τόσο σε σχέση με το συγκεκριμένο πρόσωπο όσο και με τη διαδικασία της συνέντευξης και τους πιθανούς παράγοντες που την επηρέασαν.

Στη δεύτερη φάση επιχειρήθηκε με πιο συστηματικό τρόπο η θεματική ανάλυση, δηλαδή η προσεκτική ανάγνωση όλων των συνεντεύξεων και η ανάδειξη των βασικών κατηγοριών που προκύπτουν. Η ανάλυση περιεχομένου, η οποία ουσιαστικά συνεπάγεται την κωδικοποίηση των δεδομένων, εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό από την επιτυχία διαμόρφωσης των κατηγοριών, με τρόπο που να απαντούν στο σκοπό της έρευνας αλλά και να σχετίζονται με το θεωρητικό της υπόβαθρο (Κυριαζή 1999, 292). Στην ποιοτική ανάλυση, όπως για παράδειγμα στη μέθοδο της «θεμελιωμένης θεωρίας» (Glasser και Strauss 1967) οι αναδυόμενες κατηγορίες συγκρίνονται με τα αρχικά ερωτήματα της έρευνας και τις αρχικές κατηγορίες και στη συνέχεια είτε τροποποιούνται είτε οριστικοποιούνται. Η προσεκτική ανάγνωση των συνεντεύξεων ανέδειξε, με βάση τη συχνότητα επανάληψης, τα θέματα τα οποία προέκυπταν όπως για παράδειγμα οι εξωσχολικές δραστηριότητες, η συχνότητα και οι λόγοι επικοινωνίας με το σχολείο. Το επόμενο βήμα ήταν ο εντοπισμός και η ανάδειξη των ομοιοτήτων και των διαφορών, των συγκλίσεων και αποκλίσεων, αρχικά ανάμεσα στους γονείς των δύο ομάδων και σε δεύτερη φάση στο εσωτερικό της κάθε τάξης. Στην συνέχεια, επιχειρήθηκε η κατηγοριοποίηση των θεμάτων, η οποία κατέληξε στη συγκρότηση δύο βασικών κατηγοριών και επιμέρους υποκατηγοριών. Στην πρώτη θεματική κατηγορία, δηλαδή τη σχέση των γονέων με το σχολείο, αναδείχθηκαν οι εξής υποκατηγορίες: η επαφή και/η παρέμβαση των γονέων με/στο σχολείο και οι μορφές στήριξης των παιδιών από την οικογένεια. Η δεύτερη κατηγορία αφορά στις μορφωτικές πρακτικές των γονέων και οι υποκατηγορίες που προέκυψαν ήταν η συμμετοχή των παιδιών σε οργανωμένες εξωσχολικές δραστηριότητες και η εμπρόθετη ή μη μορφωτική παρέμβαση της οικογένειας σε σχέση με τη διαχείριση του ελεύθερου χρόνου.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΤΡΙΤΟ

3. ΤΟ ΚΟΙΝΩΝΙΚΟ ΠΡΟΦΙΛ ΤΩΝ ΓΟΝΕΩΝ

3.1 Κοινωνικά χαρακτηριστικά των γονέων

Όπως προαναφέρθηκε, σκοπός της έρευνας δεν είναι η γενίκευση συμπερασμάτων, αλλά η εις βάθος διερεύνηση δύο ομάδων γονέων με διαφορετικά κοινωνικά χαρακτηριστικά. Επομένως, επιδίωξη ήταν το δείγμα να είναι αντιπροσωπευτικό της σύνθεσης των συγκεκριμένων σχολικών τάξεων ως προς το επάγγελμα και το μορφωτικό επίπεδο των γονέων. Το κοινωνικό και μορφωτικό προφίλ των γονέων αποτυπώνεται στους παρακάτω πίνακες, στους οποίους παρατηρούμε ότι στην περιοχή του Πειράματος οι περισσότεροι γονείς, ανήκουν στα χαμηλά κοινωνικά στρώματα, έχουν σχετικά χαμηλό μορφωτικό επίπεδο και απασχολούνται κατά κύριο λόγο ως τεχνίτες ή εργάτες στο χώρο της μισθωτής εργασίας.

Πίνακας 1:
Επάγγελμα και μορφωτικό επίπεδο γονέων στο σχολείο του Περάματος

Α/Α	ΕΠΑΓΓΕΛΜΑ ΠΑΤΕΡΑ	ΜΟΡΦΩΣΗ ΠΑΤΕΡΑ	ΕΠΑΓΓΕΛΜΑ ΜΗΤΕΡΑΣ	ΜΟΡΦΩΣΗ ΜΗΤΕΡΑΣ	ΣΥΝΟΜΙΛΗΤΕΣ[29]
1	Οικοδόμος	Απόφοιτος γυμνασίου	Δημόσιος υπάλληλος	Απόφοιτη επαγγελματικού λυκείου	Παυλίνα
2	Οδηγός ταξί	Διέκοψε το σχολείο στο γυμνάσιο	Υπάλληλος σε super market	Διέκοψε το σχολείο στο γυμνάσιο	Αμαλία
3	Αυτοκινητιστής	Απόφοιτος λυκείου	Οικιακά	Απόφοιτη ΙΕΚ	Βούλα
4	Χειριστής μηχανημάτων	Απόφοιτος τεχνικής σχολής	Υπάλληλος στην καθαριότητα	Απόφοιτη δημοτικού/φοιτά στο γυμνάσιο	Αντώνης Κωνσταντίνα
5	Εργάτης	Απόφοιτος επαγγελματικής σχολής	Κλητήρας	Απόφοιτη τεχνικού λυκείου/φοιτά σε δημόσιο ΙΕΚ	Μάρθα
6	Ναυτικός	Απόφοιτος γυμνασίου	Οικιακά	Απόφοιτη επαγγελματικού λυκείου	Ειρήνη
7	Εργάτης	Απόφοιτος δημοτικού	Υπεύθυνη κυλικείου	Απόφοιτη γυμνασίου	Στεργιανή
8	Τεχνίτης	Απόφοιτος τεχνικής σχολής	Οικιακά	Απόφοιτη λυκείου	Ρωξάνη

[29] Στον πίνακα καταγράφεται το μορφωτικό επίπεδο και το επάγγελμα και των δύο γονέων δηλαδή και εκείνων - συνήθως των πατέρων - με τους οποίους δε συνομιλήσαμε. Στην τελευταία στήλη αναφέρονται τα ψευδώνυμα των συνομιλητών.

9	Άνεργος (πρώην λιμενεργάτης)	Αναλφάβητος	Άνεργη	Απόφοιτη δημοτικού	Ηλίας Μάρω
10	Πολιτικός μηχανικός	Πτυχιούχος ΑΕΙ	Οικιακά	Απόφοιτη ΙΕΚ	Βάλια
11	Εργάτης	Αναλφάβητος	Υπάλληλος στην καθαριότητα	Διέκοψε το σχολείο στο γυμνάσιο	Χρυσούλα
12	Άνεργος	Απόφοιτος δημοτικού	Άνεργη	Διέκοψε το σχολείο στο λύκειο	Σωτηρία
13	Τεχνίτης	Απόφοιτος τεχνικής σχολής	Οικιακά	Απόφοιτη λυκείου	Μόνικα
14	Ναυτικός	Απόφοιτος γυμνασίου	Οικιακά	Απόφοιτη λυκείου	Κική
15	Ναυτικός (έχει πεθάνει)	Απόφοιτος δημοτικού	Άνεργη	Διέκοψε το σχολείο στο γυμνάσιο	Φλώρα
16	Φανοποιός	Απόφοιτος τεχνικής σχολής	Σχολική τροχονόμος	Απόφοιτη γυμνασίου	Ματούλα
17	-	-	Εργάτρια	Απόφοιτη γυμνασίου/φοιτά στο λύκειο	Γιώτα

Αντίθετα, στο σχολείο του κέντρου της Αθήνας οι γονείς, εκτός από λίγες περιπτώσεις, ανήκουν στα ανώτερα μεσαία στρώματα, έχουν υψηλό επίπεδο μόρφωσης και ασκούν κυρίως ελεύθερα επιστημονικά επαγγέλματα ή εργάζονται ως ανώτερα στελέχη στο δημόσιο και ιδιωτικό τομέα. Τέλος, υπενθυμίζουμε ότι στην πρώτη περίπτωση όλοι οι γονείς κατοικούν, και μάλιστα οι περισσότεροι έχουν γεννηθεί, στην περιοχή ενώ στη δεύτερη κανένας από τους γονείς δεν είναι κάτοικος της περιοχής.

Πίνακας 2

Επάγγελμα και μορφωτικό επίπεδο γονέων στο σχολείο της Αθήνας

Α/Α	ΕΠΑΓΓΕΛΜΑ ΠΑΤΕΡΑ	ΜΟΡΦΩΣΗ ΠΑΤΕΡΑ	ΕΠΑΓΓΕΛΜΑ ΜΗΤΕΡΑΣ	ΜΟΡΦΩΣΗ ΜΗΤΕΡΑΣ	ΣΥΝΟΜΙΛΗΤΕΣ
1	Γιατρός	Κάτοχος διδακτορικού τίτλου	Στέλεχος στο δημόσιο τομέα	Υποψήφια διδάκτορας	Μανώλης Αγγελική
2	Τεχνικός	Πτυχιούχος ΚΑΤΕΕ	Νηπιαγωγός	Πτυχιούχος ΑΕΙ	Πέγκυ Γιώργος
3	Γιατρός	Απόφοιτος ΑΕΙ	Ψυχίατρος	Πτυχιούχος ΑΕΙ	Μελίνα
4	Άνεργος	Απόφοιτος δημοτικού	Έμπορος	Πτυχιούχος ΤΕΙ	Σάσα
5	Πολιτικός Μηχανικός	Πτυχιούχος ΑΕΙ	Αρχιτέκτονας	Κάτοχος μεταπτυχιακού διπλώματος	Σπύρος Ισμήνη
6	Τραπεζικός υπάλληλος	Πτυχιούχος ΑΕΙ	Δημόσιος Υπάλληλος	Πτυχιούχος ΑΕΙ	Βασίλης Νόρα
7	Δημοσιογράφος/ Συγγραφέας	Κάτοχος μεταπτυχιακού διπλώματος	Δημοσιογράφος	Κάτοχος μεταπτυχιακού διπλώματος	Ηρώ
8	Ψυχίατρος	Απόφοιτος ΑΕΙ	Κοινωνική	Πτυχιούχος ΤΕΙ	Γιάννης

			Λειτουργός		Δωροθέα
9	Μουσικός	Πτυχιούχος ΑΕΙ	Άνεργη	Πτυχιούχος ΤΕΙ	Αλίκη
10	Δικηγόρος	Κάτοχος μεταπτυχιακού τίτλου	Εκπαιδευτικός	Κάτοχος μεταπτυχιακού τίτλου	Σοφία
11	Ιδιωτικός υπάλληλος	Πτυχιούχος ΑΕΙ	Ιδιωτική υπάλληλος	Πτυχιούχος ΑΕΙ	Περσεφόνη

Πιο συγκεκριμένα παρατηρούμε ότι η πλειονότητα των γονέων, που προέρχεται από την περιοχή του Περάματος, ασκεί χειρωνακτικά επαγγέλματα. Οι πατέρες εργάζονται κυρίως ως ειδικευμένοι ή ανειδίκευτοι εργάτες και τεχνίτες στο δημόσιο και ιδιωτικό τομέα και σε λίγες περιπτώσεις αυτοαπασχολούνται. Ιδιαίτερο ενδιαφέρον παρουσιάζει ο σημαντικός αριθμός μητέρων, οι οποίες δηλώνουν ως εργασία τα οικιακά, και μάλιστα διέκοψαν την εργασία μετά τη γέννηση των παιδιών. Οι εργαζόμενες μητέρες είτε κατέχουν χαμηλόβαθμες υπαλληλικές θέσεις είτε εργάζονται στην παροχή υπηρεσιών. Επίσης, σε τέσσερις οικογένειες υπάρχουν άνεργοι γονείς, και μάλιστα στις δύο οι μητέρες μεγαλώνουν μόνες τα παιδιά τους. Στη μια περίπτωση η οικογένεια συντηρείται με τη βοήθεια της εκκλησίας και τη συνδρομή της Πρόνοιας ενώ στην άλλη με τη βοήθεια συγγενικού προσώπου της μητέρας.

Το μορφωτικό επίπεδο εμφανίζεται επίσης σχετικά χαμηλό. Λίγοι γονείς έχουν ολοκληρώσει τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση και ακόμα λιγότεροι το γενικό λύκειο, ενώ σημαντικός αριθμός σταμάτησε το σχολείο στο γυμνάσιο. Μικρότερος, αλλά όχι αμελητέος, είναι ο αριθμός των γονέων που σταμάτησαν το σχολείο αφού ολοκλήρωσαν την υποχρεωτική εκπαίδευση. Παρατηρούνται επίσης δύο περιπτώσεις αναλφάβητων πατέρων. Ελάχιστες είναι οι περιπτώσεις, στις οποίες οι γονείς ακολούθησαν κάποια επαγγελματική σχολή μετά το λύκειο, ενώ μόνο ένας πατέρας είναι απόφοιτος ΑΕΙ. Ενδιαφέρον εμφανίζει το γεγονός ότι εκτός από μία περίπτωση, εκείνες που έχουν τελειώσει γενικό λύκειο ή κάποια επαγγελματική σχολή είναι οι μητέρες. Ένα ακόμα ενδιαφέρον στοιχείο, το οποίο δεν αποτυπώνεται στον πίνακα, είναι ότι δύο γονείς (μια μητέρα και ένας πατέρας) παρά την επιτυχία εισαγωγής στην ανώτερη εκπαίδευση δεν συνέχισαν τις σπουδές, αλλά διέκοψαν στο πρώτο έτος.

Η εικόνα διαφοροποιείται σημαντικά ως προς το μορφωτικό επίπεδο και το

επάγγελμα στην περίπτωση του σχολείου της Αθήνας. Η πλειονότητα των γονέων ασκεί επιστημονικά (δικηγόροι, μηχανικοί, γιατροί) και καλλιτεχνικά (συγγραφείς, μουσικοί) επαγγέλματα, ενώ μια μητέρα δραστηριοποιείται στο χώρο του εμπορίου ενώ υπάρχουν μόνο δύο περιπτώσεις άνεργων γονέων[30]. Το μορφωτικό επίπεδο είναι επίσης πολύ υψηλό. Με ελάχιστες εξαιρέσεις, οι γονείς είναι πτυχιούχοι της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης και αρκετοί είναι κάτοχοι μεταπτυχιακών διπλωμάτων.

3.2 Διαφοροποιήσεις και διαχωρισμοί: συγκρίνοντας τις δύο ομάδες γονέων

Η ανάγνωση των πινάκων παρέχει ενδιαφέροντα στοιχεία για την κοινωνική σύνθεση των δύο ομάδων γονέων και κατ' επέκταση των δύο σχολείων. Μια πρώτη παρατήρηση είναι ότι οι δύο ομάδες γονέων χαρακτηρίζονται από σχετική εσωτερική ομοιογένεια ως προς τα κοινωνικά χαρακτηριστικά. Στην περίπτωση του σχολείου της Αθήνας το επαγγελματικό και μορφωτικό επίπεδο των γονέων είναι ιδιαίτερα υψηλό, με ελάχιστες αποκλίσεις που δεν αλλοιώνουν τη γενικότερη εικόνα. Αντίστοιχα, οι γονείς του σχολείου του Περάματος, με μια μοναδική εξαίρεση, εντάσσονται στα χαμηλότερα επαγγελματικά και μορφωτικά στρώματα.

Η εσωτερική ομοιομορφία επιβεβαιώνει τον κοινωνικό διαχωρισμό, τον οποίο αποκαλύπτουν οι πίνακες 1 και 2. Θα μπορούσαμε να ισχυριστούμε ότι οι γονείς των δύο σχολείων αποτελούν δύο μορφωτικά και κοινωνικά «ακραίες» περιπτώσεις, με την έννοια ότι καταλαμβάνουν θέσεις στα ακραία τμήματα τόσο της μορφωτικής (κάτοχοι διδακτορικών διπλωμάτων και αναλφάβητοι) όσο και της επαγγελματικής κλίμακας (αυτοαπασχολούμενοι σε επιστημονικά επαγγέλματα και άνεργοι ή ανειδίκευτοι εργάτες). Η εικόνα μάλιστα στις δύο περιπτώσεις μοιάζει να είναι αντίστροφη. Πιο συγκεκριμένα, στο σχολείο της λαϊκής περιοχής υπάρχουν γονείς που δεν έχουν ολοκληρώσει την πρωτοβάθμια και αρκετοί οι οποίοι διέκοψαν κατά τη διάρκεια της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Αντίθετα στο σχολείο

[30] Να σημειωθεί εδώ ότι η έρευνα πραγματοποιήθηκε τη χρονιά 2008-2009, δηλαδή την περίοδο έναρξης της οικονομικής κρίσης και των πρώτων απολύσεων. Επίσης ενδιαφέρον εμφανίζει το γεγονός ότι ο άνεργος πατέρας είχε το χαμηλότερο μορφωτικό επίπεδο στη συγκεκριμένη ομάδα γονέων, ενώ η μητέρα ανήκε στις λίγες περιπτώσεις με αγροτική καταγωγή. Ωστόσο καμία από τις δύο οικογένειες δεν αντιμετώπιζε πρόβλημα επιβίωσης, όπως στις περιπτώσεις ανέργων γονέων που προέρχονταν από την περιοχή του Περάματος.

του κέντρου της Αθήνας υπάρχει μόνο μια περίπτωση γονέα που εγκατέλειψε το σχολείο. Αντίστοιχα, στο πρώτο σχολείο μόνο ένας πατέρας είναι απόφοιτος ΑΕΙ ενώ στο δεύτερο σχολείο μόνο ένας γονέας δεν έχει αποφοιτήσει από ΑΕΙ ή ΤΕΙ (συμπεριλαμβανομένων και των ΚΑΤΕΕ). Επίσης, στην ομάδα γονέων από το δημόσιο σχολείο δεν υπάρχει κανένας γονέας με μεταπτυχιακό δίπλωμα, ενώ στην ομάδα που προέρχεται από το ιδιωτικό, δεν υπάρχει κανένας αναλφάβητος.

Ως προς το επαγγελματικό επίπεδο παρατηρείται ανάλογη εικόνα. Στο σχολείο της λαϊκής περιοχής η πλειονότητα των γονέων ασκεί χειρωνακτικά επαγγέλματα, ενώ στο σχολείο της προνομιούχου περιοχής κανένας γονέας δεν ασκεί χειρωνακτικό επάγγελμα. Αντίστοιχα στην πρώτη περίπτωση υπάρχει μόνο ένας γονέας ο οποίος εξασκεί επιστημονικό επάγγελμα ενώ στη δεύτερη κανένας ο οποίος να εργάζεται ως εργάτης. Με λίγα λόγια, εξαίρεση στο δημόσιο σχολείο αποτελεί η φοίτηση στην ανώτατη και ανώτερη εκπαίδευση, καθώς και η άσκηση επιστημονικών επαγγελμάτων, ενώ στο ιδιωτικό η περίπτωση διακοπής του σχολείου και η χειρωνακτική εργασία.

Από τα παραπάνω προκύπτει μια τρίτη επισήμανση. Πρόκειται για την άμεση σχέση του μορφωτικού επιπέδου με το επάγγελμα. Φαίνεται ότι οι γονείς με το χαμηλότερο μορφωτικό επίπεδο, το οποίο συχνά συνδέεται με την εγκατάλειψη του σχολείου, ασκούν χειρωνακτικά επαγγέλματα ενώ οι γονείς με το υψηλότερο μορφωτικό επίπεδο στρέφονται στα διανοητικά επαγγέλματα, τα οποία προϋποθέτουν επιτυχημένη σχολική πορεία, με την έννοια της ολοκλήρωσης της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης. Η ποιοτική ανάλυση επιβεβαιώνει ότι οι σχολικές διαδρομές των γονέων επικαθορίζονται από κοινωνικούς και οικονομικούς παράγοντες. Στην περίπτωση των χειρωνακτών προκύπτει ότι η σχέση με το σχολείο ήταν ιδιαίτερα προβληματική, γεγονός που πολλές φορές είχε αποτέλεσμα την εγκατάλειψή του. Η διακοπή της φοίτησης άλλες φορές επιβαλλόταν από αντικειμενικούς παράγοντες, όπως η ένταξη των γονέων στην αγορά εργασίας. Όπως θα αναδειχθεί και στη συνέχεια, ο διαχωρισμός διανοητικής και χειρωνακτικής εργασίας και η υποτίμηση της δεύτερης δεν αποτελεί «απλή ιδεολογική κατασκευή αλλά πηγάζει από την κοινωνική πραγματικότητα» (Φραγκουδάκη 1985, 207).

Επιπλέον, ιδιαίτερο ενδιαφέρον παρουσιάζει η διαπλοκή των παραγόντων του

φύλου και της κοινωνικής τάξης στην επιλογή του επαγγέλματος. Στο σχολείο της λαϊκής περιοχής σημαντικός είναι ο αριθμός μητέρων (έξι στις δεκαεπτά) οι οποίες δηλώνουν οικιακά, ενώ στην περίπτωση του ιδιωτικού σχολείου δεν υπάρχει καμία μητέρα η οποία να μην εργάζεται. Στο σημείο αυτό θα πρέπει να διευκρινιστεί ότι δεν συμπεριλαμβάνονται στις περιπτώσεις αυτές οι άνεργες μητέρες. Όπως διαπιστώθηκε από τις συνομιλίες, όλες οι μητέρες που την περίοδο της έρευνας δεν εργάζονταν, δηλαδή οι μητέρες από τη λαϊκή περιοχή, είχαν εργαστεί στο παρελθόν, και μάλιστα σε όλες τις περιπτώσεις η διακοπή της εργασίας συνδέεται με τη γέννηση των παιδιών. Όπως αναφέρουν οι ίδιες στις συνομιλίες, αποφάσισαν να σταματήσουν να εργάζονται προκειμένου να είναι κοντά στα παιδιά και να φροντίσουν την ανατροφή τους. Φαίνεται ότι στα συγκεκριμένα κοινωνικά στρώματα η εργασία δεν είναι συμβατή με την εκπλήρωση του μητρικού ρόλου, καθώς αναγκάζει τη μητέρα να μένει πολλές ώρες μακριά από τα παιδιά της.

> Η δυσκολία ξεκίνησε από το πρώτο παιδί που έπρεπε να κάτσω δίπλα του να το διαβάσω, να είμαι όλο το απόγευμα μαζί του και τα λοιπά... κάποιες άλλες φροντίδες που έχει μια γυναίκα όταν παντρεύεται, που στην τάξη μας τη δική μας την οικονομική, δεν μπορείς να πεις ότι θα ‘χω μια γυναίκα να την πληρώνω και θα μου μαγειρεύει, δηλαδή μια μόνιμη οικιακή βοηθό....
> (Βάλια, οικιακά, απόφοιτη ΙΕΚ)

Οι αντιλήψεις αυτές πιθανά απορρέουν από τις δύσκολες και ανελαστικές συνθήκες εργασίας των λαϊκών στρωμάτων, οι οποίες συχνά, όπως πάλι αναφέρουν οι ίδιες οι μητέρες, περιορίζουν το χρόνο ενασχόλησης με τα παιδιά και την επικοινωνία με το σχολείο. Ανεξάρτητα από τους οικονομικούς και κοινωνικούς παράγοντες οι οποίοι την καθορίζουν, η διακοπή της γυναικείας εργασίας αναδεικνύεται σε πολύ σημαντική οικογενειακή πρακτική. Στο σημείο αυτό θα πρέπει να αναφερθεί ότι η πρακτική αυτή συνδέεται άμεσα με την κοινωνικοποίηση των παιδιών και κυρίως με τη βοήθεια και την ενίσχυση σε σχέση με το σχολείο. Η διαπίστωση αυτή ενισχύεται από το γεγονός ότι όπως ανέφεραν κάποιες μητέρες, σκοπεύουν να επιστρέψουν στην αγορά εργασίας «όταν τα παιδιά μεγαλώσουν».

Επομένως, η διακοπή της εργασίας φαίνεται να αποτελεί μια πρακτική που υιοθετείται από ένα τμήμα των γονέων το οποίο προέρχονται από τα λαϊκά

στρώματα. Οι οικογένειες αυτές χαρακτηρίζονται από σχετικά υψηλότερο μορφωτικό επίπεδο (ειδικά οι μητέρες), δηλαδή στις περισσότερες περιπτώσεις οι πατέρες έχουν αποφοιτήσει από τεχνικό λύκειο, ενώ ο ένας είναι και ο μόνος απόφοιτος ΑΕΙ και οι μητέρες είναι απόφοιτες δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και κάποιες επαγγελματικών σχολών. Επιπλέον, οι συγκεκριμένες οικογένειες διαφοροποιούνται ως προς το οικονομικό επίπεδο, το οποίο συμβάλλει στην υλοποίηση μιας τέτοιας απόφασης και τέλος, σε όλες τις περιπτώσεις οι γονείς ζουν μαζί. Διαπιστώνουμε ότι η συγκεκριμένη πρακτική, δηλαδή η διακοπή της εργασίας, που όπως θα δούμε αναλυτικά στη συνέχεια επιδρά καθοριστικά στη σχέση με το σχολείο (οι μητέρες, οι οποίες σταμάτησαν να εργάζονται, είχαν πιο συχνή αλλά και θετική σχέση με το σχολείο, και ο ρόλος τους ήταν καθοριστικός στην υποστήριξη των παιδιών) προϋποθέτει την ύπαρξη συγκεκριμένων κοινωνικών και οικονομικών συνθηκών, οι οποίες διαφοροποιούν εσωτερικά τα μέλη των λαϊκών στρωμάτων. Η παρατήρηση αυτή σε ένα πρώτο επίπεδο υπογραμμίζει τη διαπλοκή επικαθορισμών, όπως είναι το φύλο και η κοινωνική τάξη στη σχολική πορεία και επίδοση.

Η πολλαπλότητα και η συχνά αντικρουόμενη επίδραση των παραγόντων του φύλου, της μόρφωσης, της κοινωνικής καταγωγής, ακόμα και της ηλικίας, επιβεβαιώνουν την κριτική στην έννοια της οικουμενικότητας της γυναικείας εμπειρίας (Αβδελά και Ψαρρά 1997). Η συσχέτιση της έμφυλης διαφοράς με την ταξική υπαγωγή επιτρέπουν την ανάδειξη τόσο της διαφοροποιημένης εμπειρίας των ανδρών και των γυναικών που ανήκουν στην ίδια κοινωνική τάξη όσο και των γυναικών που ανήκουν σε διαφορετικά κοινωνικά στρώματα. Υποθέτουμε ότι υπάρχει σχέση ανάμεσα στο μορφωτικό επίπεδο και την έμφυλη κατανομή των ρόλων μέσα στην οικογένεια. Έτσι, ενώ σε κάποιες περιπτώσεις οικογενειών με χαμηλό μορφωτικό επίπεδο, οι ρόλοι της μητέρας και της εργαζόμενης γυναίκας λειτουργούν ως αλληλοαποκλειόμενοι, στην περίπτωση των μητέρων με υψηλό μορφωτικό επίπεδο δεν παρατηρείται αντίστοιχη τάση.

Η παρατήρηση αυτή οδηγεί σε ενδιαφέρουσες υποθέσεις για τη νοηματοδότηση της εργασίας από τα μέλη διαφορετικών κοινωνικών τάξεων (Bernstein 1975). Είναι πιθανό για τα μέλη των λαϊκών στρωμάτων η εργασία να συνδέεται περισσότερο με την κάλυψη βιοτικών αναγκών και την οικονομική εξασφάλιση. Αντίθετα, η εργασία

για τα μεσαία στρώματα συνδέεται και με την προσωπική και κοινωνική ολοκλήρωση, και ως εκ τούτου αποτελεί αναπόσπαστο στοιχείο της κοινωνικής τους ταυτότητας. Επιπλέον, στη δεύτερη περίπτωση, το επάγγελμα συνδέεται με την ολοκλήρωση των σπουδών, άρα υποδηλώνει την επένδυση κόπου, ενέργειας και χρόνου και επομένως αποκτά συμβολική αξία για τα υποκείμενα. Η άποψη αυτή ενισχύεται από το γεγονός ότι οι μητέρες από τη λαϊκή περιοχή, οι οποίες διέκοψαν την εργασία τους, όπως δηλώνουν οι ίδιες, είχαν την οικονομική δυνατότητα να το κάνουν, καθώς ο σύζυγός τους μπορούσε να καλύψει με την εργασία του τις οικονομικές ανάγκες της οικογένειας. Υποθέτουμε ότι αυτό ίσχυε, αν όχι για όλες, για τις περισσότερες οικογένειες του ιδιωτικού σχολείου. Ωστόσο όλες οι μητέρες εργάζονταν. Επομένως, παρατηρούμε ότι η κοινωνική θέση των υποκειμένων προσδιορίζεται από πολλαπλούς παράγοντες, όπως στις συγκεκριμένες περιπτώσεις, το φύλο και η κοινωνική τάξη, οι οποίοι αλληλεπιδρούν και συνδιαμορφώνουν την υποκειμενική εμπειρία και τις κοινωνικές ταυτότητες. Η ένταξη των υποκειμένων σε γενικές κατηγορίες με τη μορφή αντιθετικών δυϊσμών, όπως γυναίκα/άνδρας, που δεν θα συνυπολόγιζε τους πολλαπλούς επικαθορισμούς (ταξικούς, φυλετικούς κ.ά.), δεν θα μπορούσε να αναδείξει την ποικιλομορφία των πρακτικών και το νόημα που αποκτούν για τους συμμετέχοντες.

Τέλος, παρατηρείται ότι ο κοινωνικός διαχωρισμός των δύο ομάδων γονέων αποτυπώνεται και στην κατανομή τους στο γεωγραφικό χώρο, την κίνηση μέσα σε αυτόν αλλά και τη χρήση του. Η Reay (2007) παραπέμπει στον Sibley υπογραμμίζοντας, ότι η μονοπώληση του χώρου, γεωγραφικού και εκπαιδευτικού, από τα προνομιούχα στρώματα και η εκτόπιση των ευάλωτων κοινωνικά ομάδων σε υποβαθμισμένες περιοχές, αποτελούν μορφές κοινωνικής εξουσίας. Η χωρική διάσταση της κοινωνικής απόστασης και η γεωγραφική της αποτύπωση στη συγκεκριμένη περίπτωση εκφράζεται με την επαγγελματικά και μορφωτικά άνιση κατανομή των γονέων στα δύο σχολεία. Από τις αφηγήσεις των γονέων προκύπτει η εικόνα διαφοροποιημένης θέσης και σχέσης με το χώρο, ανάλογα με την κοινωνική κατηγορία στην οποία ανήκουν. Διαπιστώνεται ότι οι γονείς από την λαϊκή συνοικία, εκτός από ελάχιστες εξαιρέσεις, έχουν γεννηθεί και μεγαλώσει στην περιοχή στην οποία κατοικούν. Όλοι παρακολούθησαν σχολεία στην ίδια περιοχή και πολλοί από αυτούς ακόμα εργάζονται σε αυτήν. Σε πολλές περιπτώσεις κατοικούν στα πατρικά τους σπίτια ή πολύ κοντά σε αυτά, και οι δραστηριότητες της

οικογένειας αλλά και των παιδιών αναπτύσσονται κυρίως στη γειτονιά. Παρατηρείται δηλαδή, μια τάση χωρικού περιορισμού. Λαμβάνοντας υπόψη ότι πρόκειται για μια κατεξοχήν λαϊκή συνοικία[31], ο περιορισμός σε έναν ορισμένο γεωγραφικό χώρο υποδηλώνει τη θέση των υποκειμένων και στον κοινωνικό χώρο.

Αντίστοιχα, παρατηρείται ότι οι περισσότεροι γονείς του ιδιωτικού σχολείου επιλέγουν γειτονιές του κέντρου της Αθήνας, όπως η Κυψέλη, το Μετς, τα Ιλίσια, το Παγκράτι, το Κουκάκι και όχι τα προάστια, γεγονός που πιθανά συνδέεται με χαρακτηριστικά της κοινωνικής τους ταυτότητας[32]. Παρόλο που η συστηματική διερεύνηση των παραγόντων που διαμορφώνουν την επιλογή της περιοχής κατοικίας των γονέων από τα μεσαία στρώματα ξεπερνά τα όρια της συγκεκριμένης έρευνας, είναι πολύ πιθανό η επιλογή να συνδέεται με παράγοντες που σχετίζονται με το κοινωνικό περιβάλλον[33]. Οι γονείς αυτοπροσδιορίζονται ως «προοδευτικοί», υποστηρίζουν την κοινωνική δικαιοσύνη και την επαφή με την «καθημερινή ζωή», ενώ απορρίπτουν τον νεοπλουτισμό και είναι σαφώς προσανατολισμένοι στη μόρφωση ως αξία. Οι συγκεκριμένες περιοχές, αν και έχουν αποκτήσει διαταξικό χαρακτήραμ κυρίως λόγω των μεταναστών, είναι παραδοσιακά περιοχές μεσαίων στρωμάτων και φαίνεται ότι ανταποκρίνονται στις αξίες και τον τρόπο ζωής των συγκεκριμένων γονέων αλλά και στην ανάγκη συνύπαρξης με κοινωνικά ομοίους[34]

Επιπλέον, η μετακίνηση των ίδιων γονέων μέσα στο γεωγραφικό χώρο διαφοροποιείται σημαντικά. Όπως προκύπτει από την έρευνα οι γονείς, οι οποίοι

---

31 Βλ. 2.2.2.2 Τα σχολεία του δείγματος και οι ευρύτερες περιοχές

32 Οι Butler και Robson (2001) τονίζουν ότι η μεσαία τάξη χαρακτηρίζεται από εσωτερικές διαφοροποιήσεις, οι οποίες εκφράζονται όχι μόνο στην επιλογή του τόπου κατοικίας αλλά και στον τρόπο που αντιλαμβάνονται το γεωγραφικό και κοινωνικό χώρο, τη θέση τους μέσα σε αυτόν και τις σχέσεις που αναπτύσσουν. Σύμφωνα με τους συγγραφείς τα μέλη της μεσαίας τάξης αναπτύσσουν ισχυρή ταύτιση με τους γείτονες οι οποίοι θεωρούνται «άνθρωποι σαν κι εμάς».

33 Ο Μαλούτας (2006) υποστηρίζει ότι ως επιλογές περιοχής κατοικίας δε μπορούν να θεωρηθούν εκείνες οι οποίες συνδέονται με την ελαχιστοποίηση του κόστους μετακίνησης και στέγασης, αλλά εκείνες που σχετίζονται με την επιλογή φυσικού και κοινωνικού περιβάλλοντος. Οι πρώτες αποτελούν αναγκαστικές «επιλογές» και χαρακτηρίζουν τα χαμηλότερα κοινωνικά στρώματα ενώ οι δεύτερες, οι οποίες αποτελούν σύμφωνα με το συγγραφέα πραγματικές επιλογές, αφορούν τα υψηλότερα κοινωνικά στρώματα.

34 Για τις διαφοροποιήσεις τμημάτων της μεσαίας τάξης ως προς το σύστημα αξιών, το ιδεολογικό προφίλ, τον τρόπο ζωής και τη συσχέτιση των παραπάνω με την επιλογή κατοικίας βλ. Butler και Robson (ό. π.). Όπως υποστηρίζουν και άλλοι μελετητές (Ball και Vincent 2007a,b) τα τμήματα της μεσαίας τάξης χαρακτηρίζονται από διαφοροποιημένη βίωση του χώρου, η οποία συνεπάγεται και τη διαμόρφωση διαφορετικών κοινωνικών σχέσεων και μορφών επικοινωνίας. Επομένως σύμφωνα με τους συγγραφείς οι πρακτικές οι οποίες σχετίζονται με το χώρο, μεταδίδουν πολιτισμικά και κοινωνικά μηνύματα.

προέρχονται από το ιδιωτικό σχολείο, διατηρούν τη δυνατότητα μετακίνησης ανάμεσα σε διαφορετικές περιοχές, και κατ' επέκταση τη δυνατότητα πρόσβασης σε κοινωνικά, οικονομικά και πολιτισμικά αγαθά. Οι περισσότεροι γονείς μένουν σε διαφορετική περιοχή από αυτήν που γεννήθηκαν και μεγάλωσαν. Τα σχολεία στα οποία φοίτησαν δεν ήταν σε όλες τις περιπτώσεις τα σχολεία της γειτονιάς και οι περισσότεροι άλλαξαν πόλη ή και χώρα λόγω σπουδών. Το σχολείο στο οποίο φοιτούν τα παιδιά τους δεν βρίσκεται στην περιοχή κατοικίας τους και η πρόσβαση συχνά γίνεται με σχολικό ή με αυτοκίνητο. Για να συναντήσουν τους φίλους και τους συγγενείς πρέπει πολλές φορές να μετακινηθούν αρκετά χιλιόμετρα μακριά. Επίσης οι δραστηριότητες των παιδιών τους απαιτούν επίσης συχνές διαρκείς μετακινήσεις.

Ο κοινωνικός διαχωρισμός και η περιχαράκωση των κοινωνικών ομάδων θα μπορούσαμε να ισχυριστούμε ότι συνδέεται με την έννοια του *συνόρου* (boundary) (Bernstein και Solomon 1999, 272-273). Η ταξικά άνιση κατανομή υλικών, κοινωνικών και μορφωτικών αγαθών καθορίζει τις πιθανότητες αποκλεισμού ή πρόσβασης των υποκειμένων σε αυτά, και επομένως τη δυνατότητα τους να διαπεράσουν ή όχι το σύνορο. Ένα παράδειγμα που αναδεικνύει τις προσπάθειες των υποκειμένων να περάσουν τα γεωγραφικά και κοινωνικά σύνορα, αποτελεί η περίπτωση της παρακάτω μητέρας. Η μετακίνηση στο χώρο, με την έννοια της μετεγκατάστασης σε άλλη περιοχή, σηματοδοτεί μια πράξη κοινωνικής μετακίνησης, η οποία εξασφαλίζει τόσο την πρόσβαση σε αγαθά όσο και την ατομική ασφάλεια. Πρόκειται για μια προσπάθεια άρσης του συνόρου και αλλαγής των συνθηκών διαβίωσης. Η χρήση χωρικών προσδιορισμών (εδώ/εκεί) ως δηλωτικών δύο αντιθετικών κοινωνικών καταστάσεων ύπαρξης με ισχυρά χωρικά όρια.

> Έχω υπόψη μου να κάνουμε ένα μεγάλο βήμα: να μετακομίσουμε [...]. Για πολλούς λόγους...*εκεί* θεωρώ ότι ο δήμος είναι καλύτερα οργανωμένος [...] και είναι λίγο πιο ασφαλής για το παιδί από *δω*.
> (Γιώτα, εργάτρια, φοιτά στο λύκειο)

Συνοψίζοντας τα παραπάνω θα μπορούσαμε να υποστηρίξουμε ότι ο κοινωνικός διαχωρισμός αντανακλά την ανισότητα μεταξύ κοινωνικών ομάδων με

συγκεκριμένα κοινωνικά χαρακτηριστικά ως προς την πρόσβαση και την κατανομή υλικών και μορφωτικών αγαθών. Η αποτύπωση αυτή επιβεβαιώνει τη θεώρηση του κοινωνικού χώρου της πόλης ως ιστορικά και κοινωνικά διαμορφωμένου χώρου, στον οποίο αντανακλώνται οι άνισες κοινωνικές και οικονομικές σχέσεις εξουσίας. Η ιστορική αυτή διαδικασία, η οποία συνδέεται με ποικίλους οικονομικούς και κοινωνικούς παράγοντες, παράγει στο εσωτερικό της πόλης οριοθετήσεις και διαχωρισμούς. Έτσι, παράλληλα με τη συγκρότηση εργατικών ζωνών με χαρακτηριστικά αστικής φτώχειας - όπως η ανεργία, ο αποκλεισμός από συλλογικά και κοινωνικά αγαθά, η μειωμένη πρόσβαση σε υπηρεσίες - διαμορφώνονται νησίδες μονοπώλησης οικονομικού, μορφωτικού και συμβολικού κεφαλαίου, που συγκεντρώνουν τα εύπορα και μορφωμένα στρώματα (Κουρσάρη 2008, 34-38).

3.3 Εκπαιδευτικές διαδρομές και κοινωνικές τροχιές

Η έντονη αντίθεση, η οποία παρατηρείται στα κοινωνικά χαρακτηριστικά των δύο ομάδων γονέων δεν σημαίνει ότι είναι ομοιογενείς στο εσωτερικό τους. Η προσεκτική ανάγνωση του κοινωνικού προφίλ των γονέων αναδεικνύει εσωτερικές διαφορές και ιεραρχήσεις ως προς το μορφωτικό και επαγγελματικό επίπεδο. Οι προσωπικές αφηγήσεις αποκάλυψαν εμπειρίες των γονέων, οι οποίες αναδεικνύουν την πολλαπλότητα και την ποικιλομορφία των εκπαιδευτικών διαδρομών και την οικοδόμηση της σχέσης με την εκπαίδευση. Η διερεύνηση της σχέσης αυτής συμβάλλει στην κατανόηση της διαμόρφωσης των διαφοροποιημένων πρακτικών, αντιλήψεων και θεωρήσεων των γονέων, σε σχέση με την εκπαίδευση ακόμα και στο εσωτερικό της ίδιας κοινωνικής ομάδας.

Οι στρατηγικές των γονέων δεν μπορούν να κατανοηθούν αποκλειστικά σε σχέση με τα επαγγελματικά και μορφωτικά τους χαρακτηριστικά, αλλά μέσα από την εμβάθυνση στην προσωπική εμπειρία, αντίληψη και δράση. Η σκιαγράφηση της εκπαιδευτικής τους διαδρομής, φωτίζει τη δράση των ατόμων και τις στρατηγικές που υιοθετούν, προκειμένου να διαμορφώσουν την καθημερινή τους πραγματικότητα στον κοινωνικό κόσμο. Πράγματι, οι συνομιλίες με τους γονείς έφεραν στο φως πτυχές της εμπειρίας, οι οποίες συμβάλλουν στην κατανόηση του τρόπου με τον οποίο αυτή διαμορφώνεται, ενσωματώνει και αλληλεπιδρά με τις

αντικειμενικές συνθήκες. Η δυσκολία να ανιχνευθεί ποσοτικά η ποικιλομορφία η οποία αναδείχθηκε μέσα από τις αφηγήσεις των γονέων, επιβεβαίωσαν την αρχική μεθοδολογική επιλογή της ποιοτικής προσέγγισης και της συνέντευξης.

Επιπρόσθετα, η ανίχνευση των σχολικών εμπειριών των γονέων μπορεί να συμβάλει στη βαθύτερη κατανόηση των γονικών πρακτικών υποστήριξης των δικών τους παιδιών σε σχέση με το σχολείο και την ανάδειξη του habitus. Οι προσωπικές ιστορίες των γονέων αναδεικνύουν τον τρόπο με τον οποίο οι σχολικές εμπειρίες και η σχέση των ίδιων με την εκπαίδευση καθορίζουν τη δυνατότητα ενεργοποίησης διαφορετικών μορφών κεφαλαίου και την υιοθέτηση συγκεκριμένων στρατηγικών. Όπως υποστηρίζει ο Bourdieu, το habitus «εξασφαλίζει τη συνεχή παρουσία των εμπειριών του παρελθόντος [...] υπό τη μορφή σχημάτων αντίληψης, σκέψης και δράσης» (2006, 91). Το πεδίο της καθημερινής ύπαρξης, το οποίο ο Willis ονομάζει *πολιτισμικό πεδίο* και το οποίο εμπεριέχει τα νοήματα, τους προβληματισμούς, τους αγώνες, τις δραστηριότητες των υποκειμένων, αποτυπώνεται στο επίπεδο της εμπειρίας και «των τρόπων που διαπλέκεται στενά με τις κοινωνικές δομές και τις αντιφάσεις που έχουν να αντιμετωπίσουν οι κοινωνικοί δρώντες» (2011, 414).

Οι εκπαιδευτικές διαδρομές των γονέων δεν μπορούν να προβλεφθούν νομοτελειακά ως αποτέλεσμα του αρχικού κεφαλαίου. Αντίθετα, όπως θα διαφανεί και στη συνέχεια, η εκπαιδευτική πορεία των γονέων χαρακτηρίζεται από κρίσιμες στιγμές ως προς την επιτυχία η αποτυχία παραγωγής κεφαλαίου. Όπως επισημαίνει ο Bourdieu (2004α), οι πρακτικές των δρώντων δεν μπορούν να ερμηνευθούν μόνο σε συνάρτηση με την κατεχόμενη θέση τους στον κοινωνικό χώρο. Πολύ περισσότερο είναι αποτέλεσμα της σχέσης του κεφαλαίου καταγωγής και του κεφαλαίου άφιξης, δηλαδή της κοινωνικής τροχιάς που διανύουν τα υποκείμενα. Η διαμόρφωση των τροχιών εξαρτάται από την επιτυχία ή αποτυχία των στρατηγικών μετατροπής των υλικών περιορισμών, τις οποίες υιοθετούν τα υποκείμενα. Σύμφωνα με τον Bourdieu (στο ίδιο), η σχέση των πρακτικών των υποκειμένων και της κοινωνικής τους καταγωγής συνίσταται τόσο στην εγχάραξη των αρχικών συνθηκών ύπαρξης όσο και της τροχιάς (κοινωνικής ή σχολικής), την οποία διανύουν τα υποκείμενα, και επομένως των αλλαγών, τις οποίες η εμπειρία της κοινωνικής/ σχολικής προαγωγής ή παρακμής επιφέρει στο habitus των

υποκειμένων αλλά και στον όγκο του συσσωρευμένου κεφαλαίου. Στη συνέχεια θα επιχειρηθεί η σκιαγράφηση των κοινωνικών τροχιών των γονέων με έμφαση στη σχολική πορεία.

Οι εκπαιδευτικές διαδρομές των γονέων διαφοροποιούνται σημαντικά. Με κριτήρια το χρόνο παραμονής στην εκπαίδευση και την κατοχή τίτλων σπουδών[35], διακρίνουμε τρεις κατηγορίες γονέων: στην πρώτη ανήκουν οι γονείς οι οποίοι διέκοψαν τη σχολική φοίτηση πριν την ολοκλήρωση των δύο κύκλων της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Η διακοπή της φοίτησης συντελείται σε διαφορετικά στάδια της σχολικής διαδρομής από τις πρώτες τάξεις του δημοτικού ως την τελευταία τάξη του λυκείου. Το γεγονός αυτό θεωρούμε ότι επιδρά καθοριστικά στην κατοχή και ενεργοποίηση μορφωτικού κεφαλαίου και στον τρόπο υποστήριξης των παιδιών τους. Στη δεύτερη ανήκουν οι γονείς οι οποίοι ολοκλήρωσαν τη μέση εκπαίδευση ή και κάποια επαγγελματική σχολή, και τέλος στην τρίτη, οι γονείς οι οποίοι ολοκλήρωσαν με επιτυχία την ανώτατη εκπαίδευση σε προπτυχιακό ή και μεταπτυχιακό επίπεδο. Φυσικά, αναγνωρίζουμε ότι σε όλες τις περιπτώσεις, οι ατομικές πορείες διαφοροποιούνται ως προς τα εμπόδια και τις ευκολίες, τους περιορισμούς και τις δυνατότητες οι οποίοι συνέβαλαν στη διαμόρφωση τους. Στην προσπάθεια ανάδειξης των κοινωνικών καθορισμών θα επιχειρηθεί η σκιαγράφηση των διαφοροποιημένων σχολικών εμπειριών και διαδρομών των γονέων.

3.3.1 Διακοπή της σχολικής φοίτησης

Μια πρώτη σημαντική επισήμανση είναι ότι σχεδόν όλοι οι γονείς, οι οποίοι διέκοψαν τη σχολική φοίτηση, εκτός από μια περίπτωση, προέρχονται από το σχολείο του Περάματος. Η περιοχή αυτή, όπως έχει ήδη επισημανθεί, χαρακτηρίζεται από υψηλά ποσοστά μαθητικής διαρροής και αναλφαβητισμού και

[35] Οι εκπαιδευτικοί τίτλοι αποτελούν μορφή μορφωτικού κεφαλαίου (Bourdieu 2004b). Ο Bourdieu στη *Διάκριση* υποστηρίζει ότι οι τίτλοι σπουδών εγγυώνται αφενός ειδικές ικανότητες αφετέρου την κατοχή γενικής κουλτούρας, το εύρος της οποίας εξαρτάται από τη σπανιότητα και το κύρος του τίτλου. Ωστόσο, οι πολιτιστικές πρακτικές, τις οποίες πιστοποιεί ο τίτλος σπουδών ούτε διδάσκονται ούτε απαιτούνται ρητά από το σχολικό θεσμό. Επομένως, καταλήγει ο συγγραφέας, οι τίτλοι σπουδών λειτουργούν ως εγγύηση κατοχής της επίσημης κουλτούρας, η οποία συνδέεται με την αστική καταγωγή (Bourdieu 2004α , 65-71).

χαμηλό μορφωτικό επίπεδο. Η εγκατάλειψη της υποχρεωτικής εκπαίδευσης[36], η χαμηλή σχολική επίδοση και τα χαμηλά ποσοστά εισαγωγής στα ΑΕΙ, που σύμφωνα με έρευνες[37] χαρακτηρίζουν τη σχολική πορεία των μαθητών των λαϊκών στρωμάτων, αποτελούν πραγματικότητα για την πλειονότητα των γονέων που συμμετείχαν στη έρευνα. Οι αφηγήσεις των συνομιλητριών/ών αποκαλύπτουν τα εμπόδια και τους περιορισμούς που επιβάλλει η κοινωνική τους θέση στη διαμόρφωση της σχολικής τους πορείας.

«Δεν είχαν δυνατότητα οι γονείς μου» : οικονομικά και μορφωτικά εμπόδια

Παρατηρούμε ότι η κοινωνική θέση των υποκειμένων και οι υλικές συνθήκες ύπαρξης επιδρούν άμεσα και περιορίζουν τις ατομικές αποφάσεις και επιλογές. Η διακοπή της φοίτησης συνδέεται σε πολλές περιπτώσεις με τις αντικειμενικές υλικές συνθήκες και τους κοινωνικούς περιορισμούς, που αναγκάζουν πολλές από τις μητέρες και τους πατέρες, οι οποίοι προέρχονται από τα λαϊκά στρώματα, να μπουν στην αγορά εργασίας ή να συμβάλουν στην ανατροφή των μικρότερων αδερφών. Σε κάποιες περιπτώσεις η διακοπή οφείλεται κυρίως σε οικονομικούς λόγους. Συνδυασμός κοινωνικών και οικονομικών παραγόντων όπως το μέγεθος της οικογένειας, η περιστασιακή και απαιτητική εργασία των γονέων, η οικονομική δυσχέρεια δημιουργούν την ανάγκη συμμετοχής - κυρίως των κοριτσιών - στην ανατροφή των μικρότερων μελών της οικογένειας και στην οικονομική ενίσχυση της. Στις αφηγήσεις της Αμαλίας και της Στεργιανής, οι οποίες δεν ολοκλήρωσαν τη φοίτηση στο γυμνάσιο και το λύκειο αντίστοιχα, η διακοπή της φοίτησης

[36] Για τη σχολική εγκατάλειψη βλ Κάτσικας και Καββαδίας 1996, 2000.

[37] Ο συσχετισμός της σχολικής επίδοσης με την κοινωνική καταγωγή, και η διαπίστωση ότι οι μαθητές με χαμηλή επίδοση προέρχονται σε μεγάλο ποσοστό από τα λαϊκά στρώματα προκύπτει από πληθώρα ερευνών. Για μια ανασκόπηση των ερευνών σε Αγγλία και Γαλλία βλ. το κεφάλαιο «Η ανισότητα στην εκπαίδευση είναι κοινωνική» στο Φραγκουδάκη 1985, 58-67. Στο ίδιο κεφάλαιο αναφέρεται ότι η σχολική διαρροή μαθητών των λαϊκών στρωμάτων αυξάνεται όσο ανεβαίνει η βαθμίδα της εκπαίδευσης. Στην Ελλάδα, αν και τα στοιχεία για την επίδραση της κοινωνικής καταγωγής είναι περιορισμένα, διαπιστώνεται ότι όσο χαμηλότερα στην κοινωνική ιεραρχία ανήκουν οι γονείς τόσο χαμηλότερη είναι και η επίδοση των μαθητών (Φραγκουδάκη 1985, 2001). Επίσης, παρατηρείται ότι η εκπαιδευτική ανισότητα διαφοροποιείται σημαντικά ανά γεωγραφική περιοχή (Δρεττάκης 2004, Παλαιοκρασάς κ.ά. 2000, Παπαθεοφίλου και Βοσνιάδου 1998)

σηματοδοτείται από αλλαγές στην οικογένεια όπως η γέννηση μικρότερης αδερφής ή ο θάνατος της μητέρας.

> Εντάξει, μεγάλωσα σε μια οικογένεια με τέσσερα παιδιά. Η μητέρα μου πότε δούλευε, πότε δεν δούλευε. Ο πατέρας μου δούλευε οδηγός σε φορτηγά σε διάφορες δουλειές. Και κάνανε τη μικρή μου αδερφή, τη μικρότερη, μόλις έβγαλα εγώ το δημοτικό, σε μια ηλικία πολύ σημαντική για ένα παιδί. Εκείνο το διάστημα είχε η οικογένεια οικονομικά προβλήματα. Οι γονείς μου φτωχοί από φτωχή οικογένεια, δεν είχανε κι αυτοί την κρίση. Βέβαια, εγώ πάνω απ' όλα δεν είχα την κρίση να σκεφτώ τι θα 'κανα για το μέλλον μου! Κι εκείνοι δεν είχαν όμως τη βούληση να πούνε «το παιδί…», όπως σκέφτομαι εγώ τώρα. Και τους άκουγα εγώ όταν ήμουν μικρή, να συζητάνε και να λένε «η Αμαλία έβγαλε το δημοτικό θα μας βοηθήσει» [...] Αυτό ήτανε! Δεν έδωσα και έμεινα στη δευτέρα γυμνασίου και είμαι όπως με βλέπεις απ' τη δευτέρα γυμνασίου, έτσι; Πράγμα που το θεωρώ *αδιανόητο* να γίνει στα παιδιά μου αυτό το πράγμα.
> (Αμαλία, υπάλληλος σε super market, διέκοψε το σχολείο στο γυμνάσιο, υπογράμμιση δική μου)

> Σ. Εν τω μεταξύ, εγώ δεν είχα και...πώς το λένε...να...πήγα μέχρι γυμνάσιο. Μετά που μπήκα στο λύκειο πέθανε η μάνα μου. Ξαφνικά τα σταμάτησα όλα, έπρεπε να βγω στο μεροκάματο.
> Ε. Δουλεύατε από μικρή έτσι; Από...
> Σ. Από πολύ μικρό. Τα παράτησα όλα και πήγα νυχτερινό μπας και μπορούσα να συνδυάσω το «δουλειά και σχολείο». Πήγα στο λύκειο το νυχτερινό στον Πειραιά...δε γινότανε. Δε γινότανε, ήτανε πολλά τα έξοδα, πολλά τα...
> (Στεργιανή, υπεύθυνη κυλικείου, απόφοιτη γυμνασίου)

Ωστόσο, στις περισσότερες περιπτώσεις οι οικονομικές ανάγκες της οικογένειας δεν είναι ο αποκλειστικός λόγος διακοπής του σχολείου. Παράγοντες που συνδέονται με την κοινωνική θέση της οικογένειας, όπως η πολύωρη και κάποιες φορές μακρόχρονη απουσία των γονέων από το σπίτι λόγω εργασίας, η απουσία ελέγχου και υποστήριξης στη μελέτη αναφέρονται συχνά από τους γονείς. Η Αμαλία αποδίδει τη σχολική αποτυχία του συζύγου της στην αδυναμία της μητέρας του να «του κρατήσει τα χαλινάρια», δηλαδή να τον ελέγξει και να παρέμβει αποτελεσματικά προκειμένου να τον ενισχύσει.

> Ο σύζυγος ήταν από μικρός μεροδούλι μεροφάι, ο καημένος [...]. Κι αυτός στη δευτέρα γυμνασίου τα παράτησε, νομίζω. Αυτός είχε μπλέξει με φίλους κολλητούς κι αυτός ε...που δεν πήγαιναν σχολείο. Κι όταν πήγαινε η πεθερά μου να πάρει τους βαθμούς, έμενε από απουσίες. Ο πεθερός μου ήτανε ναυτικός κι η πεθερά μου ήτανε μια γυναικούλα, η οποία δούλευε αποκλειστική νοσοκόμα κι έλειπε όλη νύχτα απ' το σπίτι. Και τα παιδιά ήταν μόνα τους όλη μέρα ε; Όλη μέρα! Δε μπορούσε να του κρατήσει τα χαλινάρια, όπως έπρεπε.
> (Αμαλία, υπάλληλος σε super market, διέκοψε το σχολείο στο γυμνάσιο)

Στις περισσότερες αφηγήσεις των γονέων κυριαρχεί αυτό που η Reay (1998) ονομάζει «εμπειρία του διαχωρισμού». Σύμφωνα με την έρευνά της για τη συμμετοχή των μητέρων στην εκπαίδευση των παιδιών τους, οι πρακτικές των μητέρων που προέρχονται από τα λαϊκά στρώματα χαρακτηρίζονται από το διαχωρισμό σπιτιού/σχολείου, δηλαδή από αναποτελεσματικότητα και αδυναμία ανταπόκρισης στις σχολικές απαιτήσεις. Αντίθετα, στις οικογένειες οι οποίες προέρχονταν από τα μεσαία στρώματα παρατηρήθηκε συνέχεια μεταξύ σπιτιού και σχολείου, καθώς οι μητέρες διέθεταν όχι μόνο το χρόνο αλλά και τις απαιτούμενες γνώσεις έτσι ώστε να βοηθήσουν τα παιδιά τους. Η συγγραφέας υποστηρίζει ότι οι διαφορές εντοπίζονται κυρίως στο μορφωτικό κεφάλαιο, αλλά και στη δυνατότητα των μητέρων από τα μεσαία στρώματα να παραμένουν στο σπίτι, σε αντίθεση με τις μητέρες από τα λαϊκά στρώματα, οι οποίες έπρεπε να εργάζονται σε σκληρές και απαιτητικές συνθήκες.

Το μοτίβο αυτό επανέρχεται συχνά στις αφηγήσεις των ερωτώμενων. Οι γονείς απουσίαζαν πολλές ώρες από το σπίτι λόγω εργασίας. Ωστόσο και στις περιπτώσεις που η μητέρα δεν εργαζόταν, είναι σπάνιες οι αναφορές στο λόγο των συνομιλητριών στη βοήθεια που έπαιρναν από τους γονείς τους. Η απουσία των γονέων σε σχέση με ζητήματα που αφορούσαν στο σχολείο, όπως η μελέτη, η συναισθηματική υποστήριξη και η παρέμβαση, επανέρχεται συνεχώς στις αφηγήσεις των συνομιλητριών.

Σε κάποιες περιπτώσεις μάλιστα η παρέμβαση των γονέων είχε συχνά τα αντίθετα αποτελέσματα. Η Χρυσούλα ανακαλεί ιδιαίτερα φορτισμένη, τις συστηματικές προσπάθειες του πατέρα της να «τη διαβάσει». Ο φόβος της σωματικής τιμωρίας

και το άγχος που της προκαλούσε η διαδικασία της μελέτης, σύμφωνα με την ίδια, είχε αρνητικές επιπτώσεις στη συμμετοχή της στο μάθημα και στην επίδοσή της.

> Κι εγώ στο δημοτικό μη νομίζεις ότι ήμουνα... δηλαδή πήγαινα έτσι... δηλαδή διάβαζα. Έπρεπε να ξέρω [για να διαβάσω] ότι οι γονείς μου θα μου πούνε, ειδικά ο πατέρας μου που φοβόμουνα, ότι θα διαβάσουμε μαζί. Μόνο απ' το φόβο μου πήγαινα συνέχεια, συγγνώμη, στην τουαλέτα... απ' το φόβο μου! [....] Έπρεπε να φάω ξύλο για να μάθω, ας πούμε την ιστορία.
> (Χρυσούλα, υπάλληλος στην καθαριότητα, διέκοψε το σχολείο στο γυμνάσιο)

Σε άλλη περίπτωση η προσπάθεια της μητέρας της συνομιλήτριας να βοηθήσει, δεν επιφέρει το επιθυμητό αποτέλεσμα και αποτυγχάνει να ανταποκριθεί στις απαιτήσεις του σχολείου. Επιπλέον, η Στεργιανή συνειδητοποιεί την αδυναμία της μητέρας της να τη βοηθήσει και αποφασίζει να μην απευθυνθεί ποτέ ξανά σε εκείνη.

> Ναι, ναι δεν ήξερε γράμματα [η μητέρα μου]. Εν τω μεταξύ, είχα νιώσει και την απογοήτευση, γιατί η πρώτη μου έκθεση που έγραψα ήταν για τη 17 Νοέμβρη. Η μητέρα μου, ξέρω 'γω, μου είπε τα γεγονότα, αλλά όπως μπορούσε. Ζήτησα κι εγώ μια φορά τη βοήθειά της! Ναι, και μου 'χει μείνει... Και μου λέει, «μαζευτήκαν όλοι εκεί πέρα, τους πατικώνανε, ξέρω 'γω, κάτω, κι αυτά, και μόνο ένα παπούτσι βρήκανε!». Εγώ έγραψα λοιπόν «βρήκανε στο Πολυτεχνείο μόνο ένα παπούτσι»! (γέλιο). Η δασκάλα έλεγε «Τι παπούτσι; Δεν καταλαβαίνω.» και να κλαίω εγώ γιατί λέω «μου το 'πε η μαμά μου!». Ε, κι από τότε δεν ξαναρώτησα (γέλιο). Λέω «δε σε ξαναρωτάω, λέω, γιατί μου τα λες λάθος»... Ναι, και δεν την ξαναρώτησα! Τελείωσε.
> (Στεργιανή, υπεύθυνη κυλικείου, απόφοιτη γυμνασίου)

Παρατηρούμε εδώ την αδυναμία της μητέρας, λόγω του χαμηλού μορφωτικού επιπέδου, να βοηθήσει την κόρη της. Ωστόσο το συγκεκριμένο απόσπασμα φωτίζει και το ρόλο του σχολικού θεσμού στην αναπαραγωγή των κοινωνικών ανισοτήτων. Η υποτίμηση που εισπράττει η μητέρα, αναδεικνύει την πολιτισμική διαφορά και απόσταση μεταξύ του σχολείου και της οικογένειας και την σύγκρουση των δύο κωδίκων. Η έλλειψη κατανόησης εκ μέρους του δασκάλου και η αδυναμία επικοινωνίας μεταξύ σχολείου και οικογένειας αποτυπώνονται στο λόγο της μητέρας και φωτίζουν τον τρόπο με τον οποίο βιώνεται η σχολική εμπειρία από την

ίδια.

Σε κάποιες περιπτώσεις παρατηρείται η υιοθέτηση διαφορετικών στρατηγικών εκ μέρους των συνομιλητριών, προκειμένου να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις του σχολείου. Ωστόσο ακόμα και στις περιπτώσεις στις οποίες οι μητέρες εκφράζουν θετικά συναισθήματα για το σχολείο, διαφαίνεται η απόσταση ανάμεσα σε αυτό και το σπίτι.

> Σ. Παλιά δεν τους ένοιαζε, δηλαδή «αν θέλεις πήγαινε, αν δε θέλεις μην πας». Υπήρχε και ο κανόνας αυτός, που δεν έμενες κιόλας, τελείωσε! Τα παιδιά όποτε θέλανε πηγαίναν όποτε 'θελαν... τελείωναν το δημοτικό χωρίς να πάνε.
> Ε. Εσάς σας έστελναν σταθερά;
> Σ. Πήγαινα από μόνη μου.
> Ε. Εσείς πηγαίνατε.
> Σ. Μόνη μου. Εγώ από την πρώτη δημοτικού πήγαινα μόνη μου. Μου άρεσε πολύ το σχολείο. Εν τω μεταξύ δεν έλειπα ποτέ, ακόμα και άρρωστη πήγαινα!
> Ε. Θυμόσαστε τι ήταν αυτό που σας άρεσε;
> Σ. Η διαδικασία, να σηκωθείς το πρωί και να πας. Μου άρεσε να διαβάζω. Εν τω μεταξύ όταν γύρναγα σπίτι μου, ήταν ένας χαμός! Δεν είχε ο καθένας το δικό του δωμάτιο και τους παράταγα όλους και πήγαινα στο δωμάτιο να διαβάσω και να γράψω. Δεν πήγαινα ποτέ άγραφτη [...] κι όταν πήγαινα έκλαιγα. Έλεγα, «κυρία, δεν πρόλαβα να διαβάσω γιατί είχε φασαρία στο σπίτι». Έκλαιγα, ναι...αλλά πάντα θα πήγαινα...μ' άρεσε.
> (Στεργιανή, υπεύθυνη κυλικείου, απόφοιτη γυμνασίου)

> Έπιασα τον καθηγητή των μαθηματικών και του λέω «σε παρακαλώ μη με αφήσεις γιατί δεν έχω σκοπό να πάω λύκειο» του είχα πει τότε του Παπαδόπουλου - θυμάμαι και τα ονόματα τους!- γιατί ήθελα να γίνω κομμώτρια. Και πραγματικά ο άνθρωπος άλλη φορά δεν με 'κοψε. Μου 'βαλε οριακά να περάσω, κι έτσι σταμάτησα στο γυμνάσιο.
> (Γιώτα, εργάτρια, φοιτά τώρα στο λύκειο)

Η Γιώτα αναφέρεται ρητά στους υλικούς περιορισμούς οι οποίοι την οδήγησαν στην απόφαση να μη συνεχίσει στο λύκειο. Μάλιστα αν και αναφέρει το περιστατικό, που παρατίθεται παραπάνω, ως ενδεικτικό της κατανόησης και της βοήθειας των εκπαιδευτικών, το συγκεκριμένο συμβάν φαίνεται να σηματοδοτεί την έξοδο της

μητέρας από το εκπαιδευτικό σύστημα. Ωστόσο η λήψη μιας τέτοιας απόφασης τόσο πρόωρα και η παραίτηση από την προσπάθεια φαίνεται να επιβεβαιώνει ότι τα παιδιά των λαϊκών στρωμάτων «παίρνουν για όνειρα τους την πραγματικότητα» (Μπουρντιέ 1985, 367). Η εσωτερίκευση ενός πεπρωμένου κοινού στα μέλη της ίδιας τάξης συμβάλλει στη διαμόρφωση ενός habitus συμβατού με τις αντικειμενικές συνθήκες, δηλαδή σύμφωνα με τον Bourdieu στην «εσωτερίκευση της εξωτερίκευσης που επιτρέπει στις εξωτερικές δυνάμεις να ασκηθούν» (2006, 91).

> [Οι γονείς μου] μου είπαν «θα πας λύκειο;». Λέω «μπαμπά, εγώ να περάσω κάπου, και μετά να μη μπορούμε οικονομικά να πάω ή να θέλω εγώ φροντιστήρια» - ενώ δούλευε μόνο ο μπαμπάς - του λέω «άσε δε θέλω» μου λένε «τι θέλεις να γίνεις;» και λέω «θα πάω να γίνω κομμώτρια». Άσχετο που δεν το ακολούθησα.
> (Γιώτα, εργάτρια, φοιτά στο λύκειο)

Συνοψίζοντας, παρατηρείται ότι σε αρκετές περιπτώσεις οι γονείς οι οποίοι συμμετείχαν στην έρευνα, διέκοψαν το σχολείο είτε λόγω της οικονομικής αναγκαιότητας είτε λόγω της απουσίας μορφωτικών εφοδίων των γονέων τους. Ένα σημαντικό εύρημα που προκύπτει είναι ότι σε καμία από τις παραπάνω περιπτώσεις το σχολείο δε φαίνεται να αντισταθμίζει την αδυναμία των οικογενειών των γονέων του δείγματος να τους υποστηρίξουν μορφωτικά. Η μειωμένη κατοχή μορφωτικού κεφαλαίου των οικογενειών επιδρά αρνητικά στη σχέση με το σχολείο και έχει αποτέλεσμα την έλλειψη επικοινωνίας και κατανόησης, που τελικά οδηγεί στη σχολική αποτυχία. Οι στρατηγικές τις οποίες υιοθετούν οι παραπάνω μητέρες προκειμένου να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις του σχολείου, αναδεικνύουν τα κοινωνικά εμπόδια, τα οποία τελικά δεν καταφέρνουν να ανατρέψουν.

«Μέχρι που μια μέρα πέταξα τη τσάντα και τα παράτησα»: η βίωση μιας αρνητικής σχέσης με το σχολείο

Σε αρκετές από τις αφηγήσεις η ανάμνηση των σχολικών χρόνων συνοδεύεται από αρνητικά συναισθήματα, με κυρίαρχο εκείνο της ντροπής[38]. Η σχέση με το σχολείο,

[38] Το αίσθημα της ντροπής περιγράφεται ως κυρίαρχο στη σχέση και την επικοινωνία, όχι μόνο των παιδιών αλλά και των γονέων, οι οποίοι προέρχονται από τα λαϊκά στρώματα και

όπως αντικατοπτρίζεται στην αλληλεπίδραση με τους δασκάλους, περιγράφεται ιδιαίτερα προβληματική. Η αρνητική αξιολόγηση και υποτίμηση των ικανοτήτων[39] των γονέων ως μαθητών και οι χαμηλές προσδοκίες των εκπαιδευτικών[40], που παρατηρούνται στις παρακάτω περιπτώσεις, οδηγούν τελικά στην περιθωριοποίηση. Στην πρώτη περίπτωση η κοινωνική απόσταση από το χώρο του σχολείου βιώνεται ως αποκλεισμός από τη μαθησιακή διαδικασία, ενώ στη δεύτερη περίπτωση ο αποκλεισμός είναι άμεσος και οριστικός, καθώς συνεπάγεται τη διακοπή της φοίτησης.

> Ποτέ μου δε σήκωνα το χέρι μου στην τάξη γιατί θα λέγανε «όπα ρε, η Θεοχάρη! Σηκώνει το χέρι της να πει μάθημα! Πώς το 'πάθε;» Και να ήξερα, ποτέ δεν το σήκωνα. Ντρεπόμουν.
>
> (Χρυσούλα, υπάλληλος στην καθαριότητα, διέκοψε το σχολείο στο γυμνάσιο)

Η απόσυρση και η σιωπή των κοριτσιών που προέρχονται από τα λαϊκά στρώματα έχει ήδη επισημανθεί σε μελέτες (Walkerdine 1985, Reay 1998). Όπως υποδηλώνουν οι δύο τελευταίες φράσεις της μητέρας, η σιωπή δεν είναι αποτέλεσμα αδιαφορίας ή αμέλειας, αλλά συνδέεται με το αίσθημα της ντροπής και της ανεπάρκειας που προκαλεί η επαφή με το σχολείο. Ως θεσμός αναπαραγωγής και νομιμοποίησης της κουλτούρας των προνομιούχων στρωμάτων το σχολείο βιώνεται ως ένας τόπος ανοίκειος και εχθρικός. Η σιωπή μοιάζει να είναι η λύση όταν η «γλώσσα» του σχολείου, δηλαδή η κουλτούρα και οι κώδικες επικοινωνίας που απαιτεί, αποτελούν μια ξένη «γλώσσα». Στην περίπτωση του Ηλία, η σχολική διαδρομή διακόπτεται εξαιρετικά σύντομα. Η «σιωπή» επιβάλλεται οριστικά, καθώς δεν αναπτύσσεται ποτέ μια λειτουργική σχέση με το γραπτό λόγο και τις δυνατότητες που παρέχει. Η σχέση με το σχολείο βιώνεται ως μια σχέση ματαίωσης και αποτυχίας. Εγκαταλείπει το σχολείο στις πρώτες τάξεις του δημοτικού, χωρίς να μάθει να γράφει και να διαβάζει.

εθνοπολιτισμικές μειονότητες και στην έρευνα των Finders και Lewis (1994)

[39] Οι Gillborn και Yuddell (2001) σε έρευνα που πραγματοποίησαν σε σχολεία της Αγγλίας, καταλήγουν στο συμπέρασμα ότι η έννοια της *ικανότητας* έχει αντικαταστήσει εκείνη της *ευφυΐας* στην ερμηνεία των εκπαιδευτικών ανισοτήτων. Η χρήση της από τους εκπαιδευτικούς και τους φορείς της εκπαίδευσης αποκρύπτει την κοινωνική ανισότητα και συμβάλλει στη συστηματική περιθωριοποίηση μαθητών, οι οποίοι ανήκουν στα λαϊκά στρώματα και σε εθνικές μειονότητες

[40] Η αρνητική επίδραση των χαμηλών προσδοκιών των εκπαιδευτικών στη σχολική πορεία των μαθητών από τα λαϊκά στρώματα και εθνοπολιτισμικές μειονότητες διαπιστώνεται από πολλούς μελετητές βλ Gaine και George 1999.

Εμένα στο σχολείο οι δάσκαλοι, μπροστά σε όλα τα παιδιά, από την πρώτη μου λέγανε «Γρηγοριάδη, τρως μαϊντανό;». Μια, δύο μπροστά, το 'μαθαν και τα παιδιά και λέγανε όλα «Γρηγοριάδη τρως μαϊντανό;» Κι οι δάσκαλοι γελούσαν...δεν ήθελα εγώ μετά να πάω... Αυτό γινότανε, μέχρι που μια μέρα πέταξα την τσάντα και τα παράτησα, και δεν ξέρω ούτε να διαβάσω. Ούτε να γράφω ούτε να διαβάσω ξέρω [...] Πήδαγα τη μάντρα. Δεν τα 'παιρνα τα γράμματα. Πήγαινα κι ερχόμουνα, και σου λέω, και τώρα δεν ξέρω να διαβάσω.
(Ηλίας, άνεργος, διέκοψε το σχολείο στο δημοτικό)

Κι εγώ δεν ήμουν καλό παιδί. Μόνο αποβολές μου ρίχνανε. Εγώ έδερνα τους άλλους κι η μάνα μου έδερνε εμένα! (γέλιο) Δε μπορώ να πω ότι ήμουν και καλή μαθήτρια. Δεν...δεν έδινα βάση...δε μ' άρεσε. Έτσι τώρα, να κάθομαι εγώ να διαβάζω... είμαι εγώ για διαβάσματα; [...]
(Φλώρα, άνεργη, διέκοψε το σχολείο στο γυμνάσιο)

Η αρνητική σχέση με το σχολείο εμφανίζεται και ως συνέπεια της στάσης των δασκάλων είτε αυτή εκφράζεται ως ρητή υποτίμηση είτε ως πλήρης απουσία από τη διαχείριση των προβληματικών καταστάσεων. Ο αποκλεισμός βιώνεται καθημερινά και σε διαφορετικά επίπεδα της σχολικής ζωής, άμεσα με τη μορφή της αποβολής αλλά και έμμεσα, όπως στις παραπάνω περιπτώσεις. Η υποτίμηση της μαθησιακής ικανότητας και η αρνητική αξιολόγηση των μαθητών των λαϊκών στρωμάτων διαπιστώνεται συχνά στο λόγο των γονέων:

Κι εμένα επειδή ήμουν από χαμηλή οικογένεια, δεν είχαμε... Και πήγαινα σχολείο έτσι... ξέρεις, με παλιά ρούχα, όχι πολύ... Οι άλλοι φορούσαν ρούχα της μόδας, εγώ ας πούμε, πήγαινα με κάτι... δεκαετίας του 80'. Αυτά [τα παιδιά]...πώς το 'βλεπαν τότε αυτό...το 'βλεπαν ότι είμαι γλιτσιάρα; Βρόμικη; Ενώ δεν ήμουν. Πάντα καθαρή πήγαινα, αλλά τα ρούχα μου ήταν, ξέρεις μωρέ, έτσι κάπως... Κι εκείνα κάπως το βλέπανε αυτό, και δε με πλησίαζε κανείς, και όλοι λέγαν «η βρωμιάρα»... Για φαντάσου τώρα, τι είναι αυτό για ένα παιδάκι! Να μην έχει ούτε ένα φίλο... εγώ δεν είχα φίλους στο σχολείο, δε με κάνανε παρέα... Οι δάσκαλοι δεν τα 'βλεπαν αυτά; Γι΄αυτό σου λέω...
(Μάρω, άνεργη, απόφοιτη δημοτικού)

Στο παραπάνω απόσπασμα η αναφορά στην ταξική διάσταση του αποκλεισμού είναι ρητή. Η κοινωνική καταγωγή της μητέρας γίνεται ορατή μέσω της ενδυμασίας,

η οποία όχι μόνο αποδοκιμάζεται αλλά έχει ως συνέπεια και την περιθωριοποίησή της από την παρέα των συνομηλίκων. Παρατηρείται ότι εξωτερικά χαρακτηριστικά άσχετα με την εκπαίδευση, όπως η ένδυση, υποδηλώνουν την οικονομική και πολιτισμική αναγκαιότητα, η οποία καθορίζει τις επιλογές αυτές, και παράλληλα επιβάλλουν κοινωνικές σχέσεις, οι οποίες «ενσωματώνονται ανεπαίσθητα» διαμορφώνοντας έτσι «μια μόνιμη σχέση με τον κόσμο και τους άλλους» (Bourdieu 2004α, 119).

Η φράση «οι δάσκαλοι δεν τα 'βλεπαν αυτά;» διαφοροποιεί τη Μάρω από το σύνολο των γονέων από τη λαϊκή περιοχή, οι οποίοι δεν εκφράζονται κριτικά απέναντι στο σχολείο και τους δασκάλους, ακόμα και στις περιπτώσεις σχολικής αποτυχίας (αξίζει να σημειωθεί εδώ ότι την ίδια κριτική στάση αναπτύσσει και για το σχολείο που φοιτά ο γιος της βλ. παρακάτω 4.2.1.3 Σύγκρουση και ρήξη: δύο παραδείγματα αποκλεισμού). Σε γενικές γραμμές η συγκρουσιακή σχέση με το σχολείο, η οποία εκδηλώνεται με τον άμεσο ή έμμεσο αποκλεισμό από την εκπαιδευτική διαδικασία (αποβολές, υποτίμηση μαθησιακής ικανότητας) ή ακόμα και με την ανάπτυξη μιας αντισχολικής συμπεριφοράς (κοπάνες, σωματική βία), συνήθως αποδίδεται στο ίδιο το άτομο ή την οικογένεια. Η ευθύνη για τη σχολική πορεία αποδίδεται στην έλλειψη ενδιαφέροντος, την προσωπική ανεπάρκεια/ ανικανότητα ή αποτελεί ακόμα και επιλογή.

> Δε μπορώ να πω ότι ήμουν και καλή μαθήτρια. Ο πατέρας μου μέχρι που με έδειρε για να πάω γυμνάσιο. Εγώ αποφάσισα να μείνω έτσι...
> (Φλώρα άνεργη, διέκοψε το σχολείο στο γυμνάσιο)

> Ε. Εσύ ήσουνα καλή μαθήτρια;
> Μ. Όχι.
> Ε. Δε σου άρεσε;
> Μ. Όχι [ότι] δε μου άρεσε, απλά δεν ήμουνα καλή μαθήτρια. Δεν έμενε.
> (Ματούλα, σχολική τροχονόμος, απόφοιτη γυμνασίου)

Στο σημείο αυτό θα πρέπει να επισημανθεί ότι στις αφηγήσεις των γονέων επανέρχεται συχνά η θεώρηση της σχολικής αποτυχίας ως αποτέλεσμα ατομικής επιλογής ή μειονεκτήματος. Στο λόγο τους αποτυπώνεται η βεβαιότητα ότι η σχολική και επαγγελματική επιτυχία είναι αποτέλεσμα ατομικής προσπάθειας και

ικανότητας. Οι γονείς αντιλαμβάνονται το σχολείο ως έναν αξιοκρατικό θεσμό και τη σχολική επιτυχία ως αποτέλεσμα προσπάθειας, θέλησης και ικανότητας. Η αποδοχή της ουδετερότητας του σχολικού θεσμού και της ύπαρξης εγγενών ατομικών διαφορών και από τους ίδιους τους γονείς, και άρα του δίκαιου αποκλεισμού τους, συνδέονται με αυτό που οι Bourdieu και Passeron (1990) ονομάζουν *ταξικό έθος.* Ως αρχή που διαμορφώνει τις προσδοκίες μελών διαφορετικών κοινωνικών ομάδων, το ταξικό έθος εξηγεί το γεγονός ότι οι γονείς των λαϊκών στρωμάτων αποδέχονται αδιαμαρτύρητα τη σχολική αποτυχία, και κατά συνέπεια επαγγέλματα που ανήκουν χαμηλά στην ιεραρχία.

«Τι τα θες εσύ τα γράμματα;»: Φύλο, κοινωνική τάξη και εκπαίδευση

Στις περιπτώσεις κάποιων μητέρων διαπλέκονται οι επικαθορισμοί της τάξης και του φύλου, με αποτέλεσμα τη διακοπή της φοίτησης μετά τη συμπλήρωση της στοιχειώδους εκπαίδευσης. Παρατηρούμε τη διαπλοκή έμφυλων και ταξικών επικαθορισμών στη συγκρότηση της κοινωνικής ταυτότητας των γυναικών, και την ανάδειξη διαφοροποιήσεων στο εσωτερικό της ίδιας κοινωνικής τάξης. Η έμφυλη διάσταση του αποκλεισμού αναδεικνύεται ρητά στις παρακάτω αφηγήσεις.

> Μ. Εγώ πήγα μέχρι το δημοτικό και μετά, όταν ήταν να πάω γυμνάσιο, δε μ' άφησε ο πατέρας μου. Άλλα μυαλά τότε! Σου λέει «Τι; Σαν τ' αδέρφια σου κι εσύ! Που πάνε σχολείο και αλητεύουν;» Κάνανε κι αυτοί διάφορα...το σκάγανε, είχανε μπλέξει, οπότε...σταμάτησα στο δημοτικό, και δε με άφησε να πάω γυμνάσιο.
> Α. Έπαιξε ρόλο και ότι εσείς ήσασταν κορίτσι;
> Μ. Ε, ναι! Σου λέει, τι τα θες εσύ τα γράμματα; Θα παντρευτείς, θα κάνεις παιδιά...
> (Μάρω, άνεργη, απόφοιτη δημοτικού)

Το γυμνάσιο θεωρείται απειλή για την ηθική των κοριτσιών αλλά και περιττό για μια γυναίκα, ο ρόλος της οποίας περιορίζεται στις συζυγικές και μητρικές υποχρεώσεις. Παρατηρείται η επιβίωση στερεοτυπικών αντιλήψεων για τη μη αναγκαιότητα της γυναικείας εκπαίδευσης, και ιδιαίτερα της δευτεροβάθμιας. Όπως αναφέρει η Ζιώγου (1994) για τον περασμένο αιώνα, η μόρφωση αποτελούσε κίνδυνο για την

οικογένεια[41]. Ο γάμος και η εργασία εκλαμβάνονταν ως ασυμβίβαστα. Αποστολή της γυναίκας θεωρείται η μητρότητα, επομένως η μόρφωση, όχι μόνο δεν είναι απαραίτητη προκειμένου η γυναίκα να αντεπεξέλθει στις οικογενειακές υποχρεώσεις, αλλά μπορεί να αποτελέσει εμπόδιο και απειλή. Αν και οι αναφορές αυτές αφορούν κυρίως το πρώτο μισό του 20ου αιώνα, φαίνεται ότι τέτοιου τύπου αναστολές και αντιλήψεις επιβιώνουν μέχρι πολύ πρόσφατα, ιδίως για τα λαϊκά στρώματα.

Πράγματι, στο παραπάνω απόσπασμα η διακοπή της φοίτησης φαίνεται να συνδέεται με το φόβο απώλειας του ελέγχου και της επιτήρησης του κοριτσιού. Η «ευσέβεια», η «τιμιότητα», η «εγκράτεια» και η «αρετή» απειλούνται από την έκθεση στο δημόσιο χώρο, το σχολείο, και την ανάπτυξη της αυτονομίας των κοριτσιών. Η «αλητεία», δηλαδή η περιπλάνηση στους δρόμους της πόλης και η συμμετοχή σε παρέες συνομηλίκων που επιδίδονται και σε παραβατικές πράξεις, δεν αποτελεί ικανό λόγο διακοπής του σχολείου για τα αδέρφια της μητέρας. Ωστόσο δεν είναι συμβατή με τα κανονιστικά πρότυπα για τη θηλυκότητα και το ρόλο των γυναικών[42]. Παρατηρούμε ότι η κίνηση στο χώρο («το σκάγανε», «αλητεύανε»), δηλαδή τη γειτονιά ή την πόλη, και η ελευθερία που αυτή συνεπάγεται, ταυτίζεται με τον ανδρισμό. Ο περιορισμός του κοριτσιού στον ιδιωτικό χώρο του σπιτιού και της οικογένειας εξασφαλίζει την προστασία από τις απειλές του δημόσιου χώρου (Ιγγλέση 1990).

> Θεωρούσαν [οι γονείς μου] ότι το κορίτσι και να μην πάει γυμνάσιο, δεν πειράζει. Θα παντρευτεί κάποια στιγμή. Ναι, μα οι γονείς μας ήτανε άνθρωποι κι αυτοί του δημοτικού. Δε βλέπανε τόσο μακριά, το ότι αν θα βγάλω εγώ εν...ένα απολυτήριο έστω του γυμνασίου θα με βοηθήσει κάποια στιγμή όταν θα εργαστώ [...]. Δε βλέπανε τόσο μακριά. Ε.. άρα λοιπόν πώς θα μου δώσουν

41 Ενώ το δικαίωμα συμμετοχής των γυναικών στην εκπαίδευση κατοχυρώνεται από τον 19ο αιώνα, ο προβληματισμός για την αναγκαιότητα και τις μορφές της γυναικείας εκπαίδευσης παραμένει και μετά την καθιέρωση του υποχρεωτικού χαρακτήρα της δημοτικής εκπαίδευσης (Ζιώγου 1994). Η εκπαίδευση των γυναικών στις αρχές του 20ου αιώνα στοχεύει στον «εκσυγχρονισμό» των μεθόδων ανατροφής των δικών τους παιδιών και την εξουδετέρωση των προκαταλήψεων, προκειμένου η γυναίκα να «επιτελέσει το μέγα έργο της ανατροφής» (Βαρίκα 1996, 133).

42 Η Βαρίκα (1996) αναφέρει δύο τάσεις για το διαχωρισμό των φύλων που αποτυπώνεται στο φόβο για τον αστικό δρόμο. Η παραδοσιακή αντίληψη του περιορισμού των γυναικών βασίζεται στην πεποίθηση για τη φυσική ανηθικότητα τους ενώ η δεύτερη, που εμφανίζεται τις πρώτες δεκαετίες του 20ου αιώνα, αντιμετωπίζει τις γυναίκες ως ευάλωτες, αδύναμες και άρα εύκολο να παρασυρθούν.

> εμένα ώθηση να πάω στο...να συνεχίσω; Βέβαια, αν εγώ είχα τη θέληση κι αν εγώ τους έλεγα «θέλω να συνεχίσω», νομίζω ότι δε θα με... σταματούσαν. Όχι, δε θα με εμποδίζανε. Από τη στιγμή που με βλέπανε ότι δεν το θέλω, δε με ζορίσανε. Ωστόσο τότε εμένα στο χωριό, το γυμνάσιο ήταν πάρα πολύ μακριά. Με συγκοινωνία, με λεωφορείο να κατεβαίνεις... θα μου πεις τόσα παιδιά το κάνανε, αλλά ήταν κι αυτό ένα πρόβλημα (Κωνσταντίνα, υπάλληλος στην καθαριότητα, φοιτά τώρα στο γυμνάσιο).

Ο ισχυρισμός της μητέρας ότι η μεγάλη απόσταση από το γυμνάσιο και η δυσκολία πρόσβασης αποτέλεσαν ανασταλτικό παράγοντα, επιβεβαιώνεται από έρευνες (Κάτσικας και Καββαδίας 1996) ως παράγοντας διακοπής της φοίτησης σε απομακρυσμένες περιοχές. Στην περίπτωση αυτή η διαπλοκή της κοινωνικής τάξης και του φύλου συγκροτούν για τα κορίτσια μια διαφορετική πραγματικότητα και εμπειρία. Αποκαλύπτεται ο αυστηρός διαχωρισμός των δύο φύλων και η τάση ελέγχου και περιορισμού των κοριτσιών. Επιπλέον, επανέρχεται το ασυμβίβαστο της μητρότητας και της εργασίας και ο έμφυλος καταμερισμός της εργασίας στα πλαίσια μιας συγκεκριμένης κοινωνικής ομάδας.

Οι αναφορές αυτές δεν αποτελούν εξαιρέσεις, αλλά εντάσσονται σε ένα ευρύτερο ιστορικό και κοινωνικό πλαίσιο για τη γυναικεία εκπαίδευση στην Ελλάδα. Όπως επισημαίνεται σε μελέτες, η γυναικεία εκπαίδευση, και κυρίως η δευτεροβάθμια, αποτελεί προνόμιο των γυναικών των αστικών κέντρων και των μεσαίων τάξεων (Βαρίκα 1996), ενώ καταγράφονται χαμηλά ποσοστά φοίτησης γυναικών που προέρχονται από τα χαμηλά κοινωνικοοικονομικά στρώματα (Ζιώγου 1994). Έρευνες κατά τη δεκαετία του '60 αποκαλύπτουν ότι σε αγροτικές περιοχές τα κορίτσια διέκοπταν τη φοίτηση στο σχολείο για να βοηθήσουν της μητέρες ή να προετοιμαστούν για το γάμο τους (Ηλιού 1984). Το γεγονός ότι η σχολική διαρροή των κοριτσιών εμφανίζεται αυξημένη σε σχέση με των αγοριών σε ορεινές περιοχές ή μικρά νησιά καταδεικνύεται και από νεότερες έρευνες (Ζωγραφάκη 2011).

3.3.2 Ολοκλήρωση της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης

«Αυτή τη στιγμή χρειαζόμουν κάποιον δίπλα μου»: μετά τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση

Όπως προαναφέρθηκε, στο σχολείο του Περάματος υπάρχουν μητέρες οι οποίες ολοκλήρωσαν τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση και κάποιες οι οποίες συνέχισαν τις σπουδές σε επαγγελματικές σχολές. Και σε αυτές τις περιπτώσεις, όπως περιγράφουν οι ίδιες, δεν υπήρχε συστηματική βοήθεια στη μελέτη από τους γονείς τους ούτε παρακολούθηση της σχολικής τους πορείας. Η παρακάτω μητέρα περιγράφει την απουσία των δικών της γονέων από τα θέματα που αφορούσαν στο σχολείο, και την αυτονομία της στην οργάνωση της μελέτης. Αυτό που η μητέρα ονομάζει «νοοτροπία», θα μπορούσαμε να πούμε ότι ταυτίζεται με το μορφωτικό κεφάλαιο και την αντικειμενική δυνατότητα των δικών της γονέων να συμβάλουν και να βοηθήσουν στη διαδικασία της μελέτης.

> Δεν ήμουνα τόσο άριστη μαθήτρια όσο τα παιδιά μου. Ο μπαμπάς τους καθόλου. Σε σχέση δηλαδή, τώρα εμείς οι γονείς με τα παιδιά... ο Πέτρος ήταν ο μαθητής ο… σπρώχνοντας! Εγώ ήμουν η μαθήτρια, που είχα κι ένα εννιάρι ας πούμε. Στο δημοτικό και στο γυμνάσιο έβγαζα μέχρι δεκαεξίμισι. Δεν πήγα ποτέ φροντιστήριο όμως ε; Διάβαζα μόνη μου, μ΄ αυτό τον τρόπο: όποτε ήθελα κι όποτε νόμιζα εγώ. Δε με έλεγχε κανείς. Ε, *δεν είχαν δυνατότητα* οι γονείς μου*, διαφορετική νοοτροπία* οι γονείς μου που το ΄καναν αυτό *[...] Εγώ το κάνω συνειδητά.*
> (Μόνικα, οικιακά, απόφοιτη λυκείου, *υπογράμμιση δική μου*)

Η περιορισμένη δυνατότητα των δικών τους γονέων να τους στηρίξουν σε σχέση με τη μελέτη επανέρχεται στις συνομιλίες. Στο λόγο της παρακάτω μητέρας, αν και σε ένα πρώτο επίπεδο η αποτυχία εισόδου στην τριτοβάθμια αποδίδεται σε προσωπική ανεπάρκεια, στη συνέχεια αναδεικνύεται ως καθοριστικός παράγοντας, όχι τόσο η αδυναμία οικονομικής υποστήριξης εκ μέρους της οικογένειας όσο η άγνοια των γονέων.

> Β. Δεν είχα τις δυνατότητες να πάω Πολυτεχνείο ή κάπου αλλού. Οπότε το

επόμενο ήταν αυτό [διακοσμήτρια] και σε σχέση με τις δεξιότητες που είχα.

Ε. Όταν λέτε δυνατότητες τι εννοείτε;

Β Δεν ήμουν τόσο καλή μαθήτρια. Ούτε και δυνατότητες υπήρχαν οικονομικές για υποστήριξη, φροντιστήρια. Ήταν ιδιαίτερη η κατάσταση...εντάξει, και...

[...]

Ε. Εσείς διαβάζατε μόνη σας;

Β. Ναι, τελείως

Ε. Σας βοηθούσαν οι γονείς σας;

Β. Όχι, όχι, όχι! Και πολλές φορές στο δημοτικό είχα αισθανθεί ότι ήθελα ένα άνθρωπο δίπλα μου [...]. Ναι, το αισθανόμουν...αισθανόμουν μια θλίψη [...] Ναι ότι *αυτή τη στιγμή χρειαζόμουν κάποιον δίπλα μου* συναισθηματικά, έστω μια συμπαράσταση ή να μου ανοίξει κάποιους δρόμους, τις απορίες που είχα να τις λύσει [...] Χωρίς βοήθεια, αλλά δε μπορούσαν να με βοηθήσουνε γιατί ήταν του δημοτικού η μαμά μου, ούτε του δημοτικού ο μπαμπάς.

(Βάλια, οικιακά, απόφοιτη ΙΕΚ, υπογράμμιση δική μου)

Η αδυναμία των γονέων των συνομιλητριών/ων να παρακολουθήσουν την επίδοσή τους στο σχολείο εντοπίζεται στην άγνοια, στην οικονομική στέρηση, το χαμηλό μορφωτικό τους επίπεδο, και όχι στην αδιαφορία. Η Lareau (1987) στην έρευνά της καταλήγει σε παρόμοια συμπεράσματα. Παρατηρεί ότι οι γονείς των λαϊκών στρωμάτων αντιλαμβάνονταν το σχολείο και την οικογένεια ως χώρους διακριτούς. Η συγγραφέας ερμηνεύει την απουσία των γονέων ως ένδειξη εμπιστοσύνης απέναντι στο σχολείο και την αποδίδει στην αίσθηση προσωπικής αδυναμίας. Οι φράσεις «δεν ξέρανε», «δεν είχαν τη δυνατότητα», τις οποίες χρησιμοποιούν συχνά οι μητέρες, αντανακλούν το μορφωτικό επίπεδο της οικογένειάς τους και την περιορισμένη δυνατότητα βοήθειας και στήριξης σε σχέση με το σχολείο.

Μ. Εγώ για να περάσω δε υπήρχε περίπτωση, γι΄αυτό πήγα στο τεχνικό.

Ε. Δεν υπήρχε περίπτωση...

Μ. Λόγω διαβάσματος. Δε μπορούσα να δώσω πανελλήνιες. Απλά σα γονείς δεν ξέρανε και κείνοι πώς μπορούσαν να με αντιμετωπίσουν ώστε να δώσω με άλλο...Δεν ξέρανε να βοηθήσουν...δεν ξέρανε. Κι αυτό είναι κακό τελικά γιατί αν βλέπεις ένα παιδί... Εγώ τους έλεγα πάντα για τους υπολογιστές βέβαια. Ήθελα πάντα έναν υπολογιστή να εξοικειωθώ. «Ο υπολογιστής είναι κακό πράγμα!» λέγαν τότε.

(Μάρθα, κλητήρας, φοιτά σε δημόσιο ΙΕΚ)

Ωστόσο σε όλες τις παραπάνω περιπτώσεις η κρίσιμη ώρα της επιλογής μετατίθεται στο τέλος της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Σε σχέση με τους γονείς από τη συγκεκριμένη περιοχή, οι οποίοι διέκοψαν είτε στο δημοτικό είτε στο γυμνάσιο, εδώ η έλλειψη υποστήριξης εντοπίζεται κυρίως στην καθοδήγηση σε σχέση με τη συνέχιση των σπουδών. Είναι πιθανό στις οικογένειες αυτές να υπήρχε αυξημένη προσδοκία σε σχέση με την εκπαίδευση και η τάση τα παιδιά να τελειώσουν το σχολείο. Επιπλέον θετικά φαίνεται να επέδρασε η σχετική οικονομική δυνατότητα, η οποία απέτρεψε τη διακοπή της σχολικής φοίτησης, σε αντίθεση με άλλες περιπτώσεις που εξετάστηκαν παραπάνω. Σε κάποιες περιπτώσεις παρατηρούμε τον υποστηρικτικό ρόλο τον οποίο αναλαμβάνει κάποιο συγγενικό πρόσωπο ή γειτόνισσα.

> Ε. Εσάς σας άρεσε [το σχολείο];
> Μ. Ναι, αμέ! Εγώ είχα και τους θείους μου, που με βοηθούσαν και τα πήγαινα καλύτερα [εννοεί από τον πατέρα]. Δεν είχα πρόβλημα.
> (Μόνικα, οικιακά, απόφοιτη λυκείου)

> Μετά μεγαλώνοντας δεν είχανε και τις γνώσεις [οι γονείς μου]. Οπότε είχαμε μια γειτόνισσα που ήξερε, είχε βγάλει τότε το εξατάξιο γυμνάσιο. Πήγαινα εκεί, σε καμιά φίλη, ρώταγα τους καθηγητές [...]. Εν τω μεταξύ δεν πήγαινα φροντιστήρια... έβγαλα το λύκειο. Στην τρίτη λυκείου δηλαδή θυμάμαι απλά είχα κάνει τρία μαθήματα αγγλικά και δύο, τρία μαθηματικά. Αυτά! Μόνη μου καθόμουν και διάβαζα. Έπιανα και τους καθηγητές εκεί πέρα «δεν ξέρω εξηγήστε μου».
> (Παυλίνα, δημόσιος υπάλληλος, απόφοιτη επαγγελματικού λυκείου)

Παρατηρούμε ότι η αποφοίτηση από το εξατάξιο γυμνάσιο στο συγκεκριμένο πλαίσιο[43] διαφοροποιεί σημαντικά τη συγκεκριμένη γειτόνισσα από τους περισσότερους γονείς, οι οποίοι ήταν απόφοιτοι δημοτικού. Στη συγκεκριμένη περιοχή το χαμηλό μορφωτικό επίπεδο καθιστά σπάνιο το απολυτήριο γυμνασίου[44], και επομένως το υποκείμενο που το κατέχει φορέα κύρους. Φαίνεται

[43] Οι Lareau και Horvat (1999) ασκώντας κριτική στις κυρίαρχες χρήσεις του μορφωτικού κεφαλαίου στην έρευνα, υποστηρίζουν ότι στη μελέτη του μορφωτικού κεφαλαίου και της αποτελεσματικής ενεργοποίησης του θα πρέπει να λαμβάνεται υπόψη το εκάστοτε πλαίσιο.

[44] Η σπανιότητα των τίτλων σπουδών σύμφωνα με τον Bourdieu (2004b) αποτελεί μορφή μορφωτικού κεφαλαίου

ότι η φοίτηση στο εξατάξιο γυμνάσιο «πιστοποιεί» την κατοχή απαραίτητων γνώσεων και καθιστά το άτομο «ειδικό» στην υποστήριξη σε σχέση με τη σχολική μελέτη. Ωστόσο, το κύριο εύρημα, το οποίο αναδεικνύει το συγκεκριμένο απόσπασμα, είναι ότι η σχολική επιτυχία της συγκεκριμένης μητέρας φαίνεται να συνδέεται με την παρουσία ενός ατόμου πιο μορφωμένου σε σχέση με τους γονείς στο στενό περιβάλλον. Μάλιστα στη συγκεκριμένη περίπτωση φαίνεται να επιδρά σημαντικά και ο πατέρας, ο οποίος διάβαζε συχνά.

> Π. Ο μπαμπάς δεν έβγαλε το δημοτικό γατί άρχισε ο πόλεμος στην τρίτη δημοτικού. Αλλά ήταν άνθρωπος με πιο... ανοιχτό μυαλό [...]. Του άρεσε να διαβάζει πολύ βιβλία, κι αυτό μου το μετέδωσε. Κι έτσι διαβάζω κι εγώ, και το 'χει μάθει και η μικρή[...]
> Α. Τι του άρεσε να διαβάζει;
> Π. Και η λογοτεχνία και τα θρησκευτικά βιβλία και η ιστορία... αλλά άνοιγε και εφημερίδες, δηλαδή δεν ήτανε...
> (Παυλίνα, δημόσιος υπάλληλος, απόφοιτη επαγγελματικού λυκείου)

Η καθοριστική επίδραση των μορφωτικών αγαθών της οικογένειας, όπως ορίζονται στο εκάστοτε πλαίσιο, στη σχολική επιτυχία καταδεικνύεται από τις δύο μοναδικές περιπτώσεις εισαγωγής στην ανώτερη εκπαίδευση, της παραπάνω μητέρας και ενός πατέρα.

> Ο άντρας μου είχε περάσει ΤΕΙ [...]. Ευτυχώς σε αυτόν είχαν δημοκρατία! Σε μένα ήταν τα δύσκολα, γιατί κι οι γονείς μου κι αυτοί δεν είχαν πάει σχολείο για να μπορέσουν να καταλάβουν. Πας σχολείο, για ποιο λόγο πας σχολείο, έτσι; Δεν πρέπει να πάρεις κάποιο χαρτί; Ε, από κει και πέρα αφού παίρνεις το χαρτί του λυκείου ε, δώσε παιδί μου! Ήταν δεδομένο. Η πεθερά μου από την Αίγυπτο με εφτά γλώσσες και ήτανε και ε...ναι και όταν ήταν δικτατορία λίγες μέρες πριν μπει το τανκ στο...ήταν στη Φιλοσοφική Αθηνών μέσα, έγκυος στον άντρα μου.
> (Βούλα, οικιακά, απόφοιτη ΙΕΚ)

Φαίνεται ότι η εκπαιδευτική διαδρομή των γονέων και οι επιλογές που κάνουν σχετίζονται άμεσα με τα μορφωτικά χαρακτηριστικά των δικών τους γονέων. Όπως σκιαγραφείται κυρίως στο απόσπασμα της Βούλας, το μορφωτικό επίπεδο των δικών της γονέων επιδρά πολύ διαφορετικά από εκείνο του συζύγου της, στο οποίο

οι σπουδές έμοιαζαν αυτονόητες. Μάλιστα αναδεικνύεται ο σημαντικός ρόλος ακόμα και ενός μορφωμένου ατόμου στην οικογένεια (Μπουρντιέ 1985, 263), όπως στη συγκεκριμένη περίπτωση η μητέρα του συζύγου της, τα μορφωτικά αλλά και πολιτισμικά χαρακτηριστικά της οποίας διαμορφώνουν μια διαφορετική στάση απέναντι στην εκπαίδευση. Αντίστοιχα, στην περίπτωση της Παυλίνας, η γειτόνισσα και η τάση του πατέρα να διαβάζει δημιουργούν πιθανά μια επίσης ευνοϊκή μορφωτική συνθήκη. Ενδιαφέρον ωστόσο παρουσιάζει το γεγονός ότι κανένας από τους δύο γονείς δεν αποφοίτησε. Τόσο η μητέρα όσο και ο πατέρας εγκατέλειψαν τις σπουδές, ο δεύτερος μάλιστα προκείμενου να ακολουθήσει το επάγγελμα του πατέρα του. Μια υπόθεση είναι ότι οι αντικειμενικοί υλικοί περιορισμοί, όπως η ανάγκη η μητέρα να εργαστεί, δεν επαρκούν για να ερμηνεύσουν τη διακοπή των σπουδών. Αν και η διερεύνηση του θέματος ξεπερνά τα όρια της παρούσας μελέτης, φαίνεται ότι οι ταξικοί περιορισμοί, οι οποίοι διαμορφώνουν τις ατομικές αποφάσεις και επιλογές των γονέων συνδέονται με την εσωτερίκευση των κοινωνικών ορίων. Παρατηρείται ότι οι τροχιές, τις οποίες διανύουν οι γονείς διαφοροποιούνται, δεν ξεπερνούν όμως το όριο που είναι εγγεγραμμένο στις συνθήκες που ορίζουν την τάξη στην οποία ανήκουν (Bourdieu 2004, 2006).

«Έχω πάρει μια στροφή. Δεν ξέρω πώς...» : η συνέχιση μιας πορείας που διακόπηκε

Όπως παρατηρήθηκε και παραπάνω, ο τρόπος που οι γονείς βίωσαν, αντιλαμβάνονται, ερμηνεύουν και σκέφτονται τη δική τους σχέση με το σχολείο καθορίζεται από τις αντικειμενικές συνθήκες, οι οποίες συνδέονται με την κοινωνική τάξη. Ωστόσο, η ανάδειξη των συνθηκών δεν θα πρέπει να μας οδηγεί σε νομοτελειακές ερμηνείες της σχολικής αποτυχίας. Οι αφηγήσεις των γονέων αποκαλύπτουν διαφοροποιημένες πρακτικές απέναντι στους περιορισμούς τους οποίους επιβάλλει η εξωτερική πραγματικότητα, πρακτικές που σε κάποιες περιπτώσεις έχουν αποτέλεσμα το μετασχηματισμό της ατομικής πορείας. Την περίοδο της έρευνας δύο μητέρες, οι οποίες είχαν στο παρελθόν διακόψει τη σχολική φοίτηση, είχαν αποφασίσει να συνεχίσουν το σχολείο ενώ άλλη μία, απόφοιτη δευτεροβάθμιας, φοιτούσε ήδη σε δημόσιο ΙΕΚ.

Χαρακτηριστική είναι η περίπτωση της Κωνσταντίνας. Όπως προαναφέρθηκε, η συγκεκριμένη μητέρα, σύμφωνα με τα κοινωνικά πρότυπα για το φύλο τα οποία κυριαρχούσαν στο χωριό στο οποίο μεγάλωσε, σταμάτησε το σχολείο όταν τελείωσε το δημοτικό. Το σχολείο ήταν «περιττό» αφού ως κορίτσι θα παντρευόταν και θα έκανε οικογένεια. Ωστόσο μετά το γάμο ο σύζυγός της ήταν εκείνος ο οποίος την προέτρεψε να συνεχίσει στο νυχτερινό γυμνάσιο. Ο αρχικός δισταγμός και η άρνηση της μητέρας συνδέονται με τον παράγοντα του φύλου. Σύμφωνα με την ίδια, ο χρόνος που απαιτεί η φοίτηση στο σχολείο λειτουργεί επιβαρυντικά σε σχέση με τις υποχρεώσεις του συζυγικού και μητρικού ρόλου.

> Βασικά εγώ δεν ήθελα να ξεκινήσω να δώσω... Εργάζομαι, μετά στο σχολείο τρεις ώρες... είναι για τη γυναίκα και για τη μάνα, είναι μεγάλο πρόβλημα.
> (Κωνσταντίνα, υπάλληλος στην καθαριότητα, φοιτά στο γυμνάσιο)

Η επιλογή της συνέχισης της φοίτησης στο σχολείο αποτελεί υπέρβαση για την ίδια τη μητέρα, η οποία μπορεί να επιτευχθεί μόνο με τη στήριξη της οικογένειας, και ειδικά του συζύγου. Το κόστος της συγκεκριμένης επιλογής δεν περιορίζεται μόνο στο χρόνο και στον κόπο που απαιτείται αλλά αποκτά και συναισθηματική διάσταση. Η μητέρα νιώθει ότι η επιλογή της έχει αντίκτυπο στα παιδιά της, τα οποία στερούνται την παρουσία της. Τους ίδιους προβληματισμούς εκφράζει και η Μάρθα, η οποία την περίοδο της έρευνας διένυε το δεύτερο έτος φοίτησης σε δημόσιο ΙΕΚ.

> Είναι και χρηματικό το θέμα, που με κάνει να πάω στο ΙΕΚ. Κι επειδή είναι πληροφορική, μπορώ να πάω και σε άλλες υπηρεσίες μετά. Οπότε το βλέπω κι εγώ σαν εξέλιξη. Αλλά δεν υπολόγισα τις πανελλήνιες των παιδιών και την έκτη... Επειδή έβλεπα ότι τα καταφέρναμε γενικώς μέσα στο σπίτι και δεν είχα λείψει ποτέ, νόμιζα ότι θα ήταν εύκολο και θα τα καταφέρναμε, αλλά δεν ήταν.
> (Μάρθα, κλητήρας, φοιτά σε δημόσιο ΙΕΚ)

> Είναι πολύ κουραστικό... Εδώ λέω, μόνο να τελειώσω το λύκειο γιατί και τα παιδιά σε αυτή τη φάση κουράζονται. Νιώθει [η κόρη μου] την απουσία μου, της λείπω. Αλλά κι εγώ...τι μπορώ να κάνω; Βλέπουν όμως και καταλαβαίνουν, ότι αυτό που κάνω δεν το κάνω έτσι γιατί... μου τη βάρεσε και πάω να περάσω την ώρα μου! Ξέρουν για ποιο λόγο και για ποιο σκοπό το κάνω.

(Κωνσταντίνα, υπάλληλος στην καθαριότητα, φοιτά στο γυμνάσιο)

Θα μπορούσαμε να ισχυριστούμε ότι η συγκεκριμένη πρακτική, δηλαδή η συνέχιση της φοίτησης, ανάγεται σε οικογενειακή επένδυση, η οποία απαιτεί χρόνο, κόπο και συναισθηματική στήριξη από όλα τα μέλη της οικογένειας. Ο ρόλος του υποστηρικτικού συζύγου αναδεικνύεται καθοριστικός τόσο στη λήψη της απόφασης όσο και στην υλοποίησή της. Οι συνομιλήτριες ανέφεραν συχνά την έμπρακτη και συναισθηματική υποστήριξη, την οποία παρείχαν οι σύντροφοι τους. Στην περίπτωση της Κωνσταντίνας και του Αντώνη, η προσπάθεια της μητέρας αποτελεί πηγή συναισθηματικής ικανοποίησης και περηφάνιας, όπως αποκαλύπτει η αναφορά του συζύγου κατά τη διάρκεια της συνομιλίας στη βράβευσή της για τη σχολική της επίδοση. Ο τρόπος στήριξης και επένδυσης στην απόφαση ερμηνεύεται από τους λόγους που οδήγησαν σε αυτή. Η συνέχιση του σχολείου συνδέεται άμεσα με τη βελτίωση των επαγγελματικών συνθηκών και των όρων διαβίωσης. Αποτελεί επομένως στρατηγική, η οποία στοχεύει στην επαγγελματική ανέλιξη της μητέρας, και κατ΄ επέκταση στη βελτίωση της οικονομικής κατάστασης της οικογένειας.

Κ. Αν δεν έχεις... βέβαια, αργά το καταλαβαίνεις ότι αν δεν έχεις ένα απολυτήριο, δεν κάνεις τίποτα. Είσαι πάντα στα χαμηλά και γι΄αυτό το λόγο.
[...]
Α. Ε κοίταξε, είναι νέα. Η δουλειά που κάνει, δεν είναι υποτιμητική. Είναι καθαρίστρια στο δήμο, δημόσιος υπάλληλος...
Κ. Είμαι όμως μόνιμη.
Α. Είναι μόνιμη, είναι νέα...
Κ. Είναι κρίμα να... παραμείνω εκεί [...]. Είπα να αναβαθμίσω λίγο τη δουλειά μου. Αν βγάλω το πτυχίο του λυκείου μπορώ να ε...να κάνω κάποια εσωτερική μετάταξη σε κάποιο...
(Κωνσταντίνα, υπάλληλος στην καθαριότητα, φοιτά στο γυμνάσιο
Αντώνης χειριστής μηχανημάτων, απόφοιτος τεχνικής σχολής)

Επομένως, η συνέχιση των σπουδών νομιμοποιείται σε σχέση με τα οφέλη, τσα οποία συνεπάγεται για το σύνολο της οικογένειας, και όχι αποκλειστικά ως προσωπική φιλοδοξία. Η εκπαίδευση καθίσταται πεδίο διεκδίκησης κοινωνικής και επαγγελματικής εξέλιξης και η κατοχή των κατάλληλων τίτλων μπορεί να εγγυηθεί

την αλλαγή των εργασιακών και οικονομικών συνθηκών, όπως παρατηρούμε και στην περίπτωση της Γιώτας.

> Πήγα στη σχολή, τελείωσα τα αγγλικά μου, πήρα το lower. Λέω, αν μου δοθεί η ευκαιρία μετά από αυτά που κάνω, να μάθω ακόμα μια γλώσσα τουλάχιστον... Θεωρώ ότι θα είναι μεγάλο πράγμα για μένα να μάθω μια γλώσσα ακόμα [...]. Γιατί να μη μάθω άλλη μια και να ανέβω στη δουλειά μου είτε εκεί που είμαι είτε σε άλλη εταιρεία; Γιατί όσο μεγαλώνει το παιδί, μεγαλώνουν και οι ανάγκες μας και πρέπει...Ο μισθός που παίρνω δεν μας καλύπτει απόλυτα, πρέπει και κάτι άλλο να κάνω.
> (Γιώτα, εργάτρια, φοιτά στο λύκειο)

Η συγκεκριμένη μητέρα, η οποία είχε σταματήσει το σχολείο στο γυμνάσιο, αποφασίζει να συνεχίσει τη φοίτηση στο λύκειο. Στην απόφαση συμβάλλει και το γεγονός ότι μεγαλώνει μόνη της την κόρη της. Η προσπάθεια απόκτησης εκπαιδευτικών τίτλων αποτελεί κι εδώ στρατηγική οικονομικής βελτίωσης, προκειμένου να καλυφθούν και οι ανάγκες της ανατροφής του παιδιού. Η επένδυση της μητέρας, που και σε αυτή την περίπτωση έχει κόστος συναισθηματικό και πρακτικό, είναι πιθανά μια προσπάθεια μετατροπής του οικονομικού κεφαλαίου σε μορφωτικό κεφάλαιο. Επιπλέον, αποτελεί διαδικασία προσωπικής εξέλιξης, ανάκτησης του χαμένου χρόνου και διεκδίκησης κοινωνικής ανέλιξης.

> Με παρότρυνε μια φίλη μου, *έχω πάρει μια στροφή*. Δεν ξέρω πώς... μου ήρθε η επιφοίτηση; Θέλω να καλύψω τα πίσω στα χρόνια που έρχονται γιατί τα πράγματα όσο πάνε δυσκολεύουν... ήδη όπως τα έλεγαν, έτσι και βγήκαν. Το χαρτί του λυκείου είναι απλό χαρτί. Θέλω να μπορώ να μαζέψω κάποια χαρτιά, όσο μπορώ και είμαι μικρή και προλαβαίνω.
> (Γιώτα, εργάτρια, φοιτά στο λύκειο, υπογράμμιση δική μου)

Ωστόσο, η επένδυση αυτή ίσως δεν θα μπορούσε να πραγματοποιηθεί χωρίς τη στήριξη των γονέων της μητέρας σε σχέση με το παιδί και τις οικιακές εργασίες. Με αυτή την έννοια, τα συγγενικά πρόσωπα συμβάλλουν σε μια διαδικασία κοινωνικής, επαγγελματικής και προσωπικής εξέλιξης, αποτελούν δηλαδή μια μορφή κοινωνικού κεφαλαίου .

Οι εκπαιδευτικές πορείες των παραπάνω μητέρων εμφανίζουν κοινά χαρακτηριστικά. Η συνέχιση μιας εκπαιδευτικής πορείας, η οποία διακόπηκε συνεπάγεται εσωτερικές συγκρούσεις ανάμεσα στις απαιτήσεις του μητρικού και του μαθητικού ρόλου. Όπως διαφαίνεται από τις αφηγήσεις, καθοριστικός παράγοντας στην επίτευξη αυτού του στόχου αναδεικνύεται ο στηρικτικός σύντροφος ή οι γονείς. Μπορούμε να υποθέσουμε ότι χωρίς αυτή την υποστήριξη η απόφαση δεν θα μπορούσε να παρθεί, και ακόμα περισσότερο να πραγματοποιηθεί. Οι ατομικές επιλογές και τα κίνητρα των γονέων μπορούν να ερμηνευτούν εάν συνυπολογίσουμε τις οικονομικές και κοινωνικές συνθήκες που τα παράγουν. Οι συγκεκριμένες πρακτικές στοχεύουν, όπως αναφέρεται ρητά από τα ίδια τα υποκείμενα, στην βελτίωση της οικονομικής κατάστασης της οικογένειας. Η επιδίωξη της επαγγελματικής και οικονομικής βελτίωσης είναι αναμφισβήτητη. Παράλληλα όμως είναι ενδιαφέρον ότι η εκπαίδευση αναγνωρίζεται από τα ίδια τα υποκείμενα ως ένα πεδίο διεκδίκησης επαγγελματικής και κοινωνικής ανέλιξης.

3.3.3 Σπουδές στην τριτοβάθμια εκπαίδευση: περιπτώσεις σχολικής επιτυχίας

Σε αντίθεση με το δείγμα των γονέων της περιοχής του Περάματος, όπου η εισαγωγή στην τριτοβάθμια εκπαίδευση είναι η εξαίρεση (μόνο ένας πατέρας είναι πτυχιούχος ΑΕΙ), στους γονείς από το σχολείο του κέντρου της Αθήνας φαίνεται να αποτελεί τον κανόνα. Εκτός από έναν πατέρα, όλοι οι υπόλοιποι γονείς είναι πτυχιούχοι ανώτερης ή ανώτατης σχολής. Ωστόσο η κοινωνική τους καταγωγή διαφοροποιείται. Ανεξάρτητα από την παρούσα κοινωνική τους θέση, οι αφετηρίες των γονέων, όπως και οι διαδρομές που ακολούθησαν, είναι πολύ διαφορετικές. Οι εμπειρίες και οι πρακτικές τους αντανακλούν την ποικιλομορφία αυτών των διαδρομών και των οικογενειακών ιστοριών. Για την κατανόηση των διαφορετικών διαδρομών χρήσιμο εργαλείο είναι η κατηγοριοποίηση των διαφορετικών τμημάτων των μεσαίων στρωμάτων που προτείνουν οι Crozier κ.ά. (2008). Σύμφωνα με τους συγγραφείς, στην *εδραιωμένη μεσαία τάξη (established middle class)* ανήκουν οι γονείς που φοίτησαν σε ιδιωτικά σχολεία και ολοκλήρωσαν πανεπιστημιακές σπουδές, όπως και οι γονείς τους - σε κάποιες περιπτώσεις και οι παππούδες τους - οι οποίοι κατείχαν υψηλές επαγγελματικές και κοινωνικές θέσεις. Η *μεσαία τάξη*

δεύτερης γενιάς (second-generation middle class) αποτελείται από εκείνους οι οποίοι προέρχονται από οικογένειες που θα μπορούσαν να χαρακτηριστούν ως αυτοδημιούργητες. Σε αυτή την κατηγορία είναι σύνηθες ο πατέρας είτε να δραστηριοποιείται στο χώρο του εμπορίου είτε να κατείχε υπαλληλική θέση στο δημόσιο ή ιδιωτικό τομέα, ενώ συχνά οι γονείς είχαν φοιτήσει σε ιδιωτικό σχολείο. Στη μεσαία τάξη *πρώτης γενιάς (first-generation middle class)*, ανήκουν οι γονείς που προέρχονται από αγροτικές οικογένειες ή οικογένειες των λαϊκών στρωμάτων, αποφοίτησαν από δημόσιο σχολείο και ήταν οι πρώτοι στην οικογένεια τους που σπούδασαν.

Στην έρευνα που παρουσιάζουμε εδώ, αρκετοί γονείς ανήκουν στην πρώτη κατηγορία, δηλαδή προέρχονται από οικογένειες, στις οποίες τουλάχιστον ο ένας από τους δύο γονείς τους είχε σπουδάσει, οι ίδιοι μεγάλωσαν σε αστικά κέντρα και κάποιοι από αυτούς είχαν φοιτήσει σε ιδιωτικό σχολείο. Οι περισσότεροι γονείς πτυχιούχοι ΑΕΙ θα μπορούσαμε να ισχυριστούμε ότι ανήκουν στη δεύτερη κατηγορία, δηλαδή οι γονείς τους, συνήθως ο πατέρας, είτε κατείχαν υπαλληλικές θέσεις στο δημόσιο και ιδιωτικό τομέα είτε ασχολούνταν με το εμπόριο. Οι γονείς, οι οποίοι συμμετείχαν στην έρευνα, ήταν οι πρώτοι στην οικογένεια τους που σπούδασαν, και σε αρκετές περιπτώσεις είχαν φοιτήσει σε ιδιωτικό σχολείο. Σε αυτή την κατηγορία ανήκει και ο μόνος γονέας απόφοιτος ΑΕΙ από το σχολείο του Πειραιά. Τέλος, λιγότεροι γονείς προέρχονται από αγροτικές οικογένειες, στις οποίες οι γονείς τους δεν είχαν ολοκληρώσει τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, οι ίδιοι φοίτησαν σε δημόσιο σχολείο, και ήταν και σε αυτή την περίπτωση οι πρώτοι στην οικογένεια τους οι οποίοι ολοκλήρωσαν πανεπιστημιακές σπουδές.

Επομένως, από τους γονείς οι οποίοι ακολούθησαν επιτυχημένη εκπαιδευτική πορεία λιγότεροι, αν και με μικρή διαφορά, είναι αυτοί, για τους οποίους η σχέση με την εκπαίδευση εντάσσεται σε μια πορεία συνέχισης της οικογενειακής παράδοσης και συντήρησης των προνομίων που απορρέουν από αυτήν. Οι περισσότεροι έχουν διαγράψει μια τροχιά «κοινωνικής προαγωγής» (Bourdieu 2004α, 295) σε σχέση με την καταγωγή της οικογένειας τους. Στη συνέχεια θα επιχειρηθεί η σκιαγράφηση της σχέσης και αυτής της ομάδας με το σχολείο και η επίδραση της οικογένειας στη σχέση αυτή.

«Ήταν πάντα ένα αγαπημένος τόπος»: η συγκρότηση θετικής σχέσης με το σχολείο

Οι σχολικές εμπειρίες των γονέων, οι οποίοι προέρχονται από προνομιούχα κοινωνικά στρώματα, διαφοροποιούνται σημαντικά από τις αντίστοιχες των γονέων που προέρχονται από τα λαϊκά στρώματα. Στις περιπτώσεις των γονέων, οι οποίοι διέγραψαν επιτυχημένη εκπαιδευτική πορεία, με την έννοια της εισαγωγής στην τριτοβάθμια εκπαίδευση, παρατηρείται περιορισμένη και συνοπτική αναφορά στη σχέση με το σχολείο, η οποία συνήθως περιγράφεται ως καλή και συνηθέστερα ως ουδέτερη. Η στάση αυτή θεωρούμε ότι συνδέεται με την κοινωνική τάξη και τη συγκρότηση μιας εμπειρίας που θα μπορούσε να περιγραφεί ως *φυσιολογική, αυτονόητη, κανονική.* Η στάση και οι αντιλήψεις της οικογένειας καθιστούν τη σχολική επιτυχία και τη συνέχιση των σπουδών αυτονόητη και δεδομένη. Πράγματι, παρατηρούμε τη διαμόρφωση επιτυχημένης και αρμονικής σχέση με το σχολείο, η οποία βιώνεται ως κανονικότητα[45].

> Ήταν πάντα ένας αγαπημένος τόπος κι αυτό μου έχει μείνει εμένα [...] δηλαδή όλη η ομορφιά του σχολείου. Αν είχε διοριστεί και εκείνη σε ένα δημόσιο [σημ. αναφέρεται στη μητέρα της, η οποία ήταν δασκάλα στο σχολείο της έρευνας], που την εποχή εκείνη υπήρχαν τα φρονήματα και κάποιοι άνθρωποι δε μπορούσαν να πάνε στη δημόσια εκπαίδευση... [θα ήταν διαφορετικά]
> (Αγγελική, δημόσιος υπάλληλος, υποψήφια διδάκτορας)

Η καθοριστική σημασία της εγγύτητας της κουλτούρας της οικογένειας με την κουλτούρα του σχολείου ως παράγοντα σχολικής επιτυχίας, αποτυπώνεται στις περιπτώσεις των γονέων που ήταν παιδιά εκπαιδευτικών. Η Μελίνα, παιδί δασκάλας, όπως και ο σύζυγός της, περιγράφει την εξοικείωση με το σχολείο λόγω του επαγγέλματος της μητέρας. Η συνεχής παρουσία στο χώρο του σχολείου συνέβαλε στη συγκρότηση θετικής σχέσης με την εκπαίδευση και τη μαθησιακή

[45] Η Power (2001) σχολιάζοντας το περιορισμένο ερευνητικό ενδιαφέρον για τη σχέση των μεσαίων στρωμάτων με την εκπαίδευση, υποστηρίζει ότι αντανακλά την κανονικοποίηση της εμπειρίας των συγκεκριμένων κοινωνικών στρωμάτων, δηλαδή την ταύτιση τους με το «ουδέτερο» και το «αυτονόητο». Σύμφωνα με τη συγγραφέα, η θεώρηση της σχέσης των μεσαίων στρωμάτων με την εκπαίδευση ως «κανονικής» και «αυτονόητης» την καθιστά ερευνητικά λιγότερο ενδιαφέρουσα σε σχέση με των λαϊκών στρωμάτων ή της ελίτ.

διαδικασία. Αποτέλεσμα της πρώιμης εσωτερίκευσης της σχολικής κουλτούρας και γλώσσας είναι η έλλειψη μόχθου και κόπου, όπως περιγράφεται στην περίπτωση του συζύγου της.

> Δε με διάβαζε... γι΄αυτό... σχετίζεται με αυτό τον τρόπο. Όταν εγώ ήμουνα στο χωριό - γιατί η μητέρα μου ήταν στην αρχή διορισμένη σε ένα χωριό στην επαρχία - επειδή δούλευε η μητέρα μου [...] με είχε μέσα στο σχολείο από το πορτ μπεμπέ! Μεγάλωσα μέσα στο σχολείο και το αγάπησα πάρα πολύ! Δηλαδή... το λατρεύω το σχολείο! Λατρεύω όλες τις μαθησιακές διαδικασίες γι' αυτό και διαβάζω συνεχώς και με λένε «φυτούκλα» τα παιδιά μου! (γέλιο)
> [Ο σύζυγός μου] είναι οδοντίατρος, χωρίς να διαβάσει, χωρίς να πιεστεί. Παρόλ' αυτά είναι ένας άνθρωπος που δίνει σημασία στα διαβάσματα, αλλά χωρίς να έχει άγχος.
> (Μελίνα, ψυχίατρος)

Τα παραπάνω αποσπάσματα αντανακλούν τη θετική σχέση με το σχολείο, η οποία εκφράζεται ακόμα και με διάθεση νοσταλγίας. Παράλληλα, στις αφηγήσεις παρατηρείται η απουσία φανερής και συστηματικής προσπάθειας για τη σχολική επιτυχία. Η απουσία πίεσης και η επίδειξη άνεσης και χαλαρότητας παρατηρείται κυρίως στους γονείς που προέρχονταν από τα πιο μορφωμένα τμήματα της μεσαίας τάξης. Υπάρχουν περιπτώσεις, στις οποίες η επίδραση της οικογένειας στην επιλογή των σπουδών ήταν άμεση και αδιαπραγμάτευτη, προκειμένου οι συνομιλητές να ακολουθήσουν την επαγγελματική παράδοση της οικογένειας ή να αναλάβουν μια «έτοιμη δουλειά». Ωστόσο ακόμα και στις περιπτώσεις που οι γονείς υποστηρίζουν ότι ήταν ελεύθεροι να επιλέξουν, η εισαγωγή στο πανεπιστήμιο μοιάζει δεδομένη και αυτονόητη.

> Μόνη μου έκανα τις επιλογές μου. Δε νομίζω ότι με στήριξε [η μητέρα μου]. Δεν χρειαζόταν και να με στηρίξει, έτσι κι αλλιώς. Ήταν προφανές ότι θα πάω στο Πανεπιστήμιο βέβαια [...]. Αυτό ήταν ξεκάθαρο, αλλά ήταν και το σύστημα ξεκάθαρο ότι θα πας στο Πανεπιστήμιο.
>
> (Ηρώ, δημοσιογράφος, κάτοχος μεταπτυχιακού τίτλου)

> Χωρίς να διαβάζω τίποτα πέρασα. Δεν είχα πρόβλημα να περάσω, όλοι περνάγανε....στο πανεπιστήμιο.

(Αγγελική, δημόσιος υπάλληλος υποψήφια διδάκτορας)

Οι επιλογές εμφανίζονται ως ατομική υπόθεση. Ωστόσο εάν εξετάσουμε το μορφωτικό υπόβαθρο και τις πρακτικές της οικογένειας, θα διαπιστώσουμε ότι οι υποκειμενικές προσδοκίες και επιλογές αποτελούν «έκφραση των αντικειμενικών πιθανοτήτων, έτσι όπως τα άτομα τις έχουν ενστικτωδώς κατανοήσει και προοδευτικά εσωτερικεύσει» (Μπουρντιέ 1985, 369). Η Ηρώ μεγάλωσε σε μια οικογένεια με υψηλό μορφωτικό επίπεδο – η μητέρα της ήταν γιατρός- ενώ η μητέρα της Αγγελικής ήταν δασκάλα στο σχολείο της έρευνας, στο οποίο φοίτησε και η ίδια. Επίσης, αναφέρει ότι ο πατέρας της έπαιζε μουσική, διάβαζε και ήταν «άνθρωπος της τέχνης».

Φαίνεται ότι ο τρόπος βίωσης της σχολικής εμπειρίας των συγκεκριμένων γονέων είναι σημαντικά διαφορετικός από των γονέων που προέρχονται από τα λαϊκά στρώματα. Σε αυτό πιθανά συντελεί το γεγονός ότι σε πολλές περιπτώσεις τα σχολεία, στα οποία φοίτησαν οι γονείς, είχαν επιλεχθεί για συγκεκριμένους λόγους από τις οικογένειες τους. Αρκετοί είχαν την εμπειρία ιδιωτικού σχολείου έστω για ένα ορισμένο χρονικό διάστημα. Ωστόσο σε κάποιες περιπτώσεις, ακόμα και γονείς οι οποίοι φοίτησαν σε δημόσια σχολεία, αναφέρουν ότι πρόκειται για «καλά» σχολεία. Οι γονείς αυτοί προέρχονται από οικογένειες στις οποίες τουλάχιστον ένας γονιός ήταν απόφοιτος πανεπιστημίου, σε κάποιες περιπτώσεις οι γονείς ήταν εκπαιδευτικοί ενώ σε άλλες ασχολούνταν με το εμπόριο. Επομένως, μια πρώτη διαπίστωση είναι ότι η επιλογή σχολείου εντάσσεται στις μορφωτικές πρακτικές των οικογενειών τους και ότι η επιλογή αυτή συνδέεται με την κοινωνική τάξη στην οποία ανήκουν.

Το σχολείο τότε ήταν ένα πολύ προοδευτικό σχολείο. Φανταστείτε, μιλάμε τώρα το ΄72 επί χούντας. Στο σχολείο εκείνο, λοιπόν, είχαν μαζευτεί όλοι οι καθηγητές που είχαν διωχθεί από τα δημόσια σχολεία, και έτσι ήταν ένα πολύ διαφορετικό, ένα προοδευτικό σχολείο. Ο πατέρας μου ήταν αντάρτης, αριστερός και έτσι μας έστειλε στο σχολείο εκείνο, που δεν είχε καμία σχέση με άλλα ιδιωτικά.
(Σοφία, καθηγήτρια γερμανικών, κάτοχος μεταπτυχιακού τίτλου)

Ήταν μια σχολή που αυτό που τους ενδιέφερε, ήταν να προωθήσουν τη γαλλική κουλτούρα και τη γαλλική γλώσσα και τη γαλλική επιρροή στην Ελλάδα. Δεν τους

ενδιέφερε το να σε στρέψουνε στο ανταγωνιστικό... να βγάλεις λεφτά και τέτοια. Θέλανε να σου εμφυσήσουν αρχές, ας πούμε, και να σε καλλιεργήσουνε γιατί εγώ το... το θέατρο που άκουσα και στο... Ινστιτούτο και στη σχολή, τη ζωγραφική που είδα σε slides κι αυτά, δε θα τα συναντήσεις εύκολα στα ελληνικά σχολεία!
(Μελίνα, ψυχίατρος)

Ενδιαφέρον παρουσιάζει ο τρόπος με τον οποίο σημασιοδοτείται η εμπειρία φοίτησης στα συγκεκριμένα σχολεία από τους ίδιους τους γονείς. Δίνεται ιδιαίτερη έμφαση στον «προοδευτικό» προσανατολισμό των σχολείων, ο οποίος ορίζεται κυρίως σε σχέση με τη δυνατότητα επαφής με πολιτιστικά αγαθά, όπως το θέατρο και ο κινηματογράφος, αλλά και με τη δημιουργία συνθηκών κοινωνικού προβληματισμού. Αν και δεν είχαν όλα τα ιδιωτικά σχολεία, στα οποία φοίτησαν οι γονείς αυτό το χαρακτήρα, εντούτοις φαίνεται ότι τα μορφωτικά και τα οικονομικά εφόδια των συγκεκριμένων οικογενειών συνέβαλαν στη διαμόρφωση θετικής σχέσης με την εκπαίδευση, και τελικά στη σχολική και επαγγελματική επιτυχία.

Τελικά ναι, τελικά ναι βέβαια είμαι ευχαριστημένη από την επιλογή αυτή [εννοεί επαγγέλματος]. Δεν είμαι ευχαριστημένη από την... ναι βέβαια, γιατί έκανα και μεταπτυχιακά μετά. Εντάξει, μετά αρχίζεις να το καλλιεργείς, και λες «μμμ καλούτσικα». Θα μπορούσε να είναι καλύτερα αν μπορούσα να πάω σε άλλο πανεπιστήμιο, και όχι στο Πολιτικό της Νομικής, που έβγαζε δημοσίους υπαλλήλους τραπέζης, εφορίας κι άλλα τέτοια...Και μετά έκανα μεταπτυχιακά στις διεθνείς σχέσεις για να γίνω... για να γίνω συντάκτης εξωτερικών ειδήσεων.
(Ηρώ, δημοσιογράφος, κάτοχος μεταπτυχιακού τίτλου)

Σε αντίθεση με τους γονείς από τη λαϊκή περιοχή, εδώ η συνέχιση των σπουδών, όπως θα φανεί στη συνέχεια σε σχέση με τις προσδοκίες των γονέων, δεν συνδέεται αποκλειστικά με την οικονομική αποκατάσταση, αλλά αφορά και στην προσωπική ανάπτυξη και πνευματική καλλιέργεια (Bourdieu 2004α). Η ρητή υποτίμηση, που παρατηρείται στο παραπάνω απόσπασμα, σχολών, οι οποίες συνδέονται με την επαγγελματική αποκατάσταση στο δημόσιο τομέα και συγκεντρώνουν υψηλό αριθμό μικροαστικών και εργατικών στρωμάτων, σχετίζεται πιθανά και με την κοινωνική καταγωγή της μητέρας, η οποία προέρχεται από

οικογένεια με υψηλό μορφωτικό υπόβαθρο. Η εισαγωγή στη συγκεκριμένη σχολή βιώνεται σχεδόν σαν αποτυχία, και η κατοχή ενός μεταπτυχιακού τίτλου λειτουργεί με μια έννοια «διορθωτικά», τόσο συμβολικά όσο και κοινωνικά. Ο μηχανισμός διάκρισης μετατίθεται από το προπτυχιακό επίπεδο στο μεταπτυχιακό.

Αντίστοιχα στην παρακάτω περίπτωση ως αποτυχία βιώνεται η εισαγωγή στην ανώτερη εκπαίδευση. Στο απόσπασμα διαφαίνεται η καθοριστική επίδραση του μορφωτικού κεφαλαίου της οικογένειας και της κοινωνικής της θέσης, όχι μόνο στη σχολική πορεία αλλά και στη νοηματοδότηση της εκπαιδευτικής επιτυχίας. Μέσα στο συγκεκριμένο κοινωνικό και οικονομικό πλαίσιο η εισαγωγή στα ΤΕΙ ισοδυναμεί σχεδόν με αποτυχία.

> Είχα δύο θείους καθηγητές [...]. Εγώ πάντα είχα δασκάλους, αλλά δεν τα πήγαινα καθόλου καλά μαζί τους. Με ανέλαβαν οι θείοι μου. Την πρώτη χρονιά δεν πέρασα πουθενά. Έγραψα μέτρια σε δύο μαθήματα, αλλά μαθηματικά και έκθεση χάλια. Τη δεύτερη χρονιά έγραψα δεκαέξι ιστορία, δέκα έκθεση και δεκαεννιά μαθηματικά και πέρασα στα ΤΕΙ, στο Τμήμα Εμπορίας και Διαφήμισης. [...] Το περιβάλλον μου εμένα είχε μια εντάξει, υψηλό... πώς να το πω... μορφωτικό επίπεδο είχε. Αλλά δεν το πήρα. Θα μπορούσα να χωθώ, να πάρω κάποιες γνώσεις παραπάνω, να σπουδάσω, να συνεχίσω τις σπουδές... (Σάσα, έμπορος, πτυχιούχος ΤΕΙ)

Η Power (2001) υποστηρίζει ότι η κανονικοποίηση της σχολικής εμπειρίας των μεσαίων τάξεων σχετίζεται και με την οπτική των ερευνητών, οι οποίοι έχουν μελετήσει ελάχιστα τη σχολική αποτυχία των μεσαίων τάξεων. Στις παραπάνω περιπτώσεις αναδεικνύεται η διαφοροποιημένη νοηματοδότηση της «αποτυχίας/ επιτυχίας», όπως ορίζεται από το κοινωνικό πλαίσιο. Χωρίς να αμφισβητείται η ύπαρξη εμποδίων και δυσκολιών στις σχολικές διαδρομές μελών των μεσαίων τάξεων, αξίζει να σημειωθεί, όπως καταγράφεται από έρευνες (Divine 2004), ότι στις περιπτώσεις αυτές η οικογένεια επιδεικνύει ποικιλία στρατηγικών για την αποφυγή της αποτυχίας και την ελαχιστοποίηση των αρνητικών της συνεπειών, όπως είναι στο συγκεκριμένο παράδειγμα τα ιδιωτικά μαθήματα και η παροχή περισσότερου χρόνου προκειμένου να επιτευχθεί το επιθυμητό αποτέλεσμα.

«Δεν ήταν θέμα της οικονομικής αλλά της μορφωτικής αποκατάστασης»

Πολλοί γονείς προέρχονταν από οικογένειες που θα μπορούσαν να χαρακτηριστούν ως αυτοδημιούργητες. Οι γονείς τους ήταν συνήθως απόφοιτοι δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και είτε εργάζονταν ως υπάλληλοι, κυρίως στο δημόσιο τομέα, είτε απασχολούνταν στο εμπόριο. Επίσης δύο γονείς προέρχονται από αγροτικές οικογένειες. Κυρίαρχη στις αφηγήσεις των συγκεκριμένων γονέων είναι η σημασία την οποία απέδιδαν οι οικογένειες τους στην εκπαίδευση, ανεξάρτητα από το γεγονός ότι δεν είχαν οι ίδιοι σπουδάσει.

> Βέβαια οι γονείς του [συζύγου] θέλαν να... να πάει... να μπει στο Πανεπιστήμιο... κάτι να... κάτι να γίνει! (γέλιο) Ο πατέρας του ήτανε έμπορος, του άντρα μου. Δεν είχαν καμία σχέση με την ιατρική, ούτε με φυσικούς ούτε με τίποτα. Απλώς ήθελαν τα παιδιά τους ας πούμε να... σπουδάσουν, ας πούμε.
> (Περσεφόνη, ιδιωτική υπάλληλος, πτυχιούχος ΑΕΙ)

> Ναι εντάξει, το θέλανε. Θεωρητικά αυτό σαν υπόβαθρο υπήρχε. Η λογική του «άνθρωπος αγράμματος ξύλο απελέκητο», ας πούμε. Επίσης εντάξει, κι οι δικοί μου ήταν άνθρωποι που είχαν τελειώσει το γυμνάσιο εκείνης της εποχής, που υπήρχε πολύς κόσμος που δεν το τελείωνε. Ε, κι ο λόγος που ουσιαστικά δεν προχώρησαν αργότερα, γιατί και οι δύο είχαν ψιλοόνειρο ας πούμε να σπουδάσουν, ήταν και προβλήματα πολέμου, επιβίωσης και τα λοιπά, που τους αποσυντονίσανε, ας πούμε... Με αυτή την έννοια, δηλαδή το ότι να σπουδάσεις είναι κάτι καλό, υποσυνείδητα έχει περάσει σίγουρα, έτσι;
> (Σπύρος, πολιτικός μηχανικός)

Παρατηρούμε ότι η εκπαίδευση και τα διαπιστευτήρια που παρέχει, δεν αποτελούν μόνο ένα μέσο επαγγελματικής και οικονομικής αποκατάστασης. Όπως εύλογα παρατηρεί ο πατέρας στο παρακάτω απόσπασμα, η κατοχή πανεπιστημιακού πτυχίου συμβολίζει, τη «μορφωτική αποκατάσταση». Θα μπορούσαμε δηλαδή να ισχυριστούμε ότι λειτουργεί «ως συνθήκη πρόσβασης στο σύμπαν της κουλτούρας» (Bourdieu 2004α, 71), της κουλτούρας των αστικών στρωμάτων. Επομένως, ο τίτλος σπουδών πιστοποιεί την κατοχή μορφωτικών προνομιών και παρέχει δυνατότητες κοινωνικής ανέλιξης. Η μόρφωση αποκτά συμβολική αξία ως

δυνατότητα βελτίωσης της θέσης των υποκειμένων στο κοινωνικό πεδίο.

> Στη δική μου οικογένεια δεν ήταν τόσο το θέμα της οικονομικής αποκατάστασης όσο της μορφωτικής αποκατάστασης, το πτυχίο δηλαδή. Ήταν κίνητρο μεγάλο. Αυτό το οποίο θα σου άνοιγε δρόμους... άσχετα αν ήταν σωστοί ή όχι, αλλά βεβαίως [οι γονείς] επηρέασαν.
> (Μανώλης, γιατρός, κάτοχος διδακτορικού τίτλου)

Στις περιπτώσεις των συγκεκριμένων γονέων παρατηρείται ότι η αξία που δίνεται στην εκπαίδευση, δεν εκφράζεται μόνο με την παρότρυνση και την ενθάρρυνση αλλά πολύ περισσότερο με τη συγκρότηση και μεταβίβαση ενός *έθους κοινωνικής ανόδου (*Μπουρντιέ 1985, 368). Όπως επισημαίνει ο συγγραφέας, η πίστη στην αξία της εκπαίδευσης εμφανίζεται αυξημένη στη μικροαστική τάξη, στην οποία ανήκουν αρκετές από τις συγκεκριμένες οικογένειες (δημόσιοι υπάλληλοι, ιδιοκτήτες μικρών επιχειρήσεων κτλ). Η ταύτιση των σχολικών αξιών με τις αξίες της κοινωνικής επιτυχίας, η οποία παρατηρείται στη συγκεκριμένη τάξη, σχετίζεται άμεσα με την τάση κοινωνικής ανόδου που την χαρακτηρίζει.

Ελάχιστοι συνομιλητές αναφέρονται στη συστηματική παρέμβαση των δικών τους γονέων στον έλεγχο της σχολικής μελέτης, τονίζουν ωστόσο την πίστη των δεύτερων στην εκπαίδευση. Σε αντίθεση με τους γονείς του δημόσιου σχολείου, οι οποίοι τόνιζαν την έλλειψη γνώσης και την αδυναμία των δικών τους γονέων να βοηθήσουν, στους συγκεκριμένους παρατηρείται η ρητή αναγνώριση της επίδρασης των οικογενειακών αξιών και δυνατοτήτων. Οι περισσότεροι γονείς αναφέρουν ότι μελετούσαν μόνοι τους για το σχολείο. Ακόμα και όταν οι γονείς δεν «κάθονταν από πάνω» συστηματικά, όπως αναφέρει ο παρακάτω πατέρας, συχνά υπήρχε έμπρακτη υποστήριξη στη μελέτη, και κυρίως υπήρχε η αίσθηση ότι οι γονείς τους μπορούσαν να τους υποστηρίξουν στην περίπτωση που το χρειάζονταν. Αυτό το οποίο γίνεται αντιληπτό ως «ενδιαφέρον» είναι η δυνατότητα των γονέων τους να γνωρίζουν πώς αλλά και πότε να βοηθήσουν.

> Ο πατέρας μου ήταν στη χωροφυλακή, η μητέρα μου δεν εργαζόταν ε... γενικά δε μπορώ να πω, προφανώς ενδιαφερόντουσαν και ασχολιόντουσαν, κυρίως η μητέρα μου που ήταν πιο πολύ στο σπίτι. Δε με διάβαζε ακριβώς, αλλά *ενδιαφερόταν,* αν έχω διαβάσει αν δεν έχω διαβάσει. Δηλαδή δεν είναι αυτό, ότι

καθόταν απαραίτητα από πάνω μου να δει αν θέλω βοήθεια. Με εξαίρεση τις πρώτες τάξεις του γυμνασίου.
(Σπύρος, πολιτικός μηχανικός, υπογράμμιση δική μου)

Περισσότερο διάβαζα μόνη μου, δε με βοηθούσαν. Αν είχα καμία απορία με βοηθούσε ο πατέρας μου, κυρίως στα μαθηματικά. Αλλά μόνοι μας διαβάζαμε, δεν ασχολούνταν πολύ. [...] Ήθελαν ναι, αλλά δεν ήταν ποτέ πιεστικοί.
(Ισμήνη, αρχιτέκτονας)

Ωστόσο για κάποιους γονείς, ιδιαίτερα όσους προέρχονταν από αγροτικές οικογένειες, ο δρόμος για τη σχολική, και κατ' επέκταση επαγγελματική επιτυχία, απαιτούσε προσπάθεια και κόπο. Στις περιπτώσεις αυτές, απουσιάζει η άνεση και η έλλειψη μόχθου σε σχέση με το σχολείο, που παρατηρείται στους γονείς των οποίων οι οικογένειές τους είχαν υψηλότερο μορφωτικό επίπεδο. Αντίθετα, όπως ενδεικτικά αναφέρει η παρακάτω μητέρα, η σχολική επιτυχία ήταν αποτέλεσμα προσπάθειας και ισχυρής αίσθησης του καθήκοντος.

Έχω μεγαλώσει επαρχία, κι εγώ θυμάμαι ότι πάντα την είχα αυτή την αίσθηση του καθήκοντος. Όχι μόνο για το σχολείο. Γενικά ας πούμε, ήμουν του καθήκοντος πώς το λένε! (γέλιο).
(Πέγκυ, νηπιαγωγός)

Ήθελαν πάρα πολύ να διαβάσουμε και να σπουδάσουμε. Γιατί προερχόμασταν από... γιατί ήταν αγρότες σε μια πολύ φτωχή περιοχή αλλά... δεν... εγώ... δεν είχα κανένα έλεγχο ας πούμε... τα έκανα πάντα μόνος μου.
(Γιάννης, ψυχίατρος)

Η περίπτωση του πατέρα ψυχίατρου με αγροτική καταγωγή επιβεβαιώνει το μηχανισμό υπερεπιλογής των φοιτητών με λαϊκή και αγροτική καταγωγή, καθώς εντάσσεται στις «εξαιρετικές επιτυχίες που ξεφεύγουν από το συλλογικό πεπρωμένο» (Μπουρντιέ 1985, 381). Η πορεία κοινωνικής προαγωγής και καταξίωσης φαίνεται να είναι αποτέλεσμα κόπου. Η άγνοια του «κοινωνικού παιχνιδιού» συνεπάγεται μια δύσκολη πορεία.

Μ. Εμείς δε γνωρίζαμε πως παίζεται το κοινωνικό παιχνίδι.

Ε. Τι εννοείτε «το κοινωνικό παιχνίδι»;

Μ. Χίλιοι κανόνες. Πώς πετυχαίνεις στο Πανεπιστήμιο, πώς δεν κουράζεσαι...

Ε. Εσείς πετύχατε όμως και οι δύο, έτσι δεν είναι;

Μ Έτερον εκάτερον...ναι, αλλά με πολύ κόπο και...

(Μανώλης, γιατρός, κάτοχος διδακτορικού τίτλου)

Παρατηρείται ότι η πλειονότητα των γονέων οι οποίοι διέγραψαν επιτυχημένη εκπαιδευτική, και στη συνέχεια επαγγελματική πορεία, προέρχονται από οικογένειες που ανήκουν στα μεσαία στρώματα και κυρίως στα μικρομεσαία τμήματα. Σε σημαντικούς παράγοντες διαμόρφωσης της εκπαιδευτικής τους διαδρομής αναδεικνύονται η οικονομική δυνατότητα και το μορφωτικό κεφάλαιο της οικογένειας, καθώς και η πίστη στην αξία της εκπαίδευσης και οι υψηλές προσδοκίες. Διαπιστώνεται από τα παραπάνω ότι η στάση των οικογενειών των συγκεκριμένων γονέων απέναντι στην εκπαίδευση, η αξία που της απέδιδαν αλλά και οι επιλογές που έκαναν, διαμορφώνουν μια διαφορετική σχέση με το σχολείο, η οποία επιφέρει διαφορετικά αποτελέσματα σε σχέση με τους γονείς που διέκοψαν το σχολείο ή δεν συνέχισαν στην τριτοβάθμια. Η εγχάραξη ενός συστήματος αξιών, το οποίο προσανατολίζει τα υποκείμενα στη μόρφωση και στη δυνατότητα κοινωνικής ανόδου φαίνεται να αυξάνει τη μορφωτική επίδραση της οικογένειας.

Τόσο τα κοινωνικά χαρακτηριστικά όσο και οι αφηγήσεις των γονέων αναδεικνύουν σαφείς ταξικές διαφοροποιήσεις. Όπως προαναφέρθηκε, μια πρώτη διαπίστωση είναι ότι τα μέλη της κάθε ομάδας γονέων διαφοροποιούνται σημαντικά από τα μέλη της άλλης ομάδας ως προς το μορφωτικό επίπεδο και το επάγγελμα. Δεύτερον, μοιράζονται κοινά χαρακτηριστικά αλλά και εμπειρίες με τα μέλη της ίδιας ομάδας. Ωστόσο, η σκιαγράφηση των εκπαιδευτικών διαδρομών των γονέων αποκαλύπτει και διαφοροποιήσεις στο εσωτερικό κάθε ομάδας, οι οποίες σε πρώτο επίπεδο συνδέονται με το μορφωτικό επίπεδο των γονέων. Παρατηρείται δηλαδή ότι στο εσωτερικό της κάθε ομάδας υπάρχουν διαβαθμίσεις ως προς το επίπεδο εκπαίδευσης. Οι διαβαθμίσεις αυτές είναι πιο έντονες στην ομάδα των γονέων η οποία προέρχεται από το σχολείο της περιοχής του Πειραιά, όπου όπως παρατηρήθηκε, υπάρχουν γονείς που δεν τελείωσαν το δημοτικό, γονείς που διέκοψαν κάποια στιγμή τη φοίτηση, αλλά και γονείς που ολοκλήρωσαν τη δευτεροβάθμια, και λιγότερες περιπτώσεις που ολοκλήρωσαν κάποια επαγγελματική σχολή. Επιπλέον, παρατηρείται συσχετισμός του μορφωτικού

επιπέδου με το επάγγελμα, δηλαδή οι γονείς που διέκοψαν το σχολείο εργάζονται ως ανειδίκευτοι εργάτες ή υπάλληλοι κατώτερων βαθμίδων, ενώ οι απόφοιτοι λυκείου εργάζονται ως τεχνίτες ή διατηρούν κάποια μικρή επιχείρηση. Σημαντική διαπίστωση στο σημείο αυτό αποτελεί το γεγονός ότι οι μητέρες με το υψηλότερο μορφωτικό επίπεδο, δηλαδή απόφοιτες λυκείου ή επαγγελματικής σχολής, συνήθως δεν εργάζονται ή εργάζονται στο δημόσιο αν και σε κατώτερες βαθμίδες. Αντίθετα, η ομάδα γονέων από το σχολείο του κέντρου της Αθήνας, εμφανίζεται πιο ομοιογενής και ως προς το μορφωτικό επίπεδο και ως προς το επάγγελμα. Εκτός από μια περίπτωση πατέρα, ο οποίος διέκοψε το σχολείο μετά το δημοτικό, οι υπόλοιποι είναι απόφοιτοι τριτοβάθμιας εκπαίδευσης. Οι περισσότεροι εξασκούν ελεύθερα επιστημονικά επαγγέλματα ενώ άλλοι εργάζονται ως ανώτερα στελέχη στο δημόσιο και ιδιωτικό τομέα.

Προκειμένου να αναδειχτούν με μεγαλύτερη σαφήνεια οι διαφορές που προκύπτουν από την ανάλυση των δεδομένων της έρευνας, κρίνεται σκόπιμο να ομαδοποιηθούν οι γονείς στο εσωτερικό κάθε ομάδας με βάση τις διαφορές των κοινωνικών / μορφωτικών τους χαρακτηριστικών Πιο συγκεκριμένα, στην ομάδα γονέων, η οποία προέρχεται από το δημόσιο σχολείο, μπορούμε να μιλάμε για τρεις υποομάδες, με διακριτά κοινωνικά και μορφωτικά χαρακτηριστικά. Στην πρώτη, ανήκουν οικογένειες, στις οποίες οι γονείς διέκοψαν κάποια στιγμή τη σχολική φοίτηση, εργάζονται συνήθως και οι δύο σε χειρωνακτικά επαγγέλματα ή στην παροχή υπηρεσιών και αντιμετωπίζουν οικονομικές δυσκολίες. Οι παράγοντες αυτοί, όπως θα φανεί στη συνέχεια της ανάλυσης, δημιουργούν αντικειμενικές δυσκολίες και εμπόδια στην προσπάθεια των γονέων να στηρίξουν τα παιδιά τους σε σχέση με το σχολείο.

Στη δεύτερη υποομάδα ανήκουν οι οικογένειες με σχετικά υψηλότερο μορφωτικό και οικονομικό επίπεδο. Οι γονείς, κατά κύριο λόγο οι μητέρες, είναι απόφοιτοι λυκείου, ή επαγγελματικής ή τεχνικής σχολής. Ένας πατέρας είναι απόφοιτος Πολυτεχνείου. Αρκετές από τις συγκεκριμένες οικογένειες έμεναν σε καινούργια διαμερίσματα ή στα ανακαινισμένα πατρικά τους σπίτια, και το επάγγελμα του πατέρα μπορούσε να εξασφαλίσει αξιοπρεπείς συνθήκες διαβίωσης σε όλη την οικογένεια, γεγονός που επέτρεπε στις μητέρες να μην εργάζονται και να παραμείνουν στο σπίτι, και επομένως να διαθέσουν χρόνο στις δραστηριότητες των παιδιών. Όπως έχει ήδη

επισημανθεί, στις περισσότερες οικογένειες οι μητέρες διέκοψαν την εργασία τους μετά τη γέννηση των παιδιών, ενώ στις δύο περιπτώσεις που οι μητέρες εξακολουθούν να εργάζονται, είναι υπάλληλοι στο δημόσιο. Οι πατέρες εργάζονται είτε ως τεχνίτες (κάποιοι αυτοαπασχολούμενοι) είτε διατηρούν κάποια μικρή επιχείρηση.

Τέλος, δύο οικογένειες θεωρούμε ότι διαφοροποιούνται σημαντικά από τις δύο παραπάνω υποομάδες γονέων ως προς τα κοινωνικά χαρακτηριστικά αλλά και τη σχέση με το σχολείο. Οι γονείς αυτοί έχουν διακόψει τη σχολική φοίτηση σχετικά νωρίς και ανήκουν στα χαμηλότερα οικονομικά στρώματα της συγκεκριμένης ομάδας γονέων, πρόκειται δηλαδή για φτωχές οικογένειες. Πρόκειται για άνεργους γονείς που ζουν στη μια περίπτωση με το επίδομα ανεργίας και στην άλλη με την ενίσχυση της πρόνοιας.

Στην ομάδα γονέων του ιδιωτικού σχολείου υπάρχουν μικρότερες διαφοροποιήσεις, οι οποίες αντικατοπτρίζουν κυρίως διαφορές ως προς το επάγγελμα αλλά και τον προσανατολισμό των σπουδών των γονέων. Όπως αναφέρει ο Bernstein, «η τοποθέτηση, η ιεραρχημένη θέση στο πεδίο του συμβολικού ελέγχου ή του οικονομικού τομέα διαμορφώνει διακριτές μορφές ιδεολογίας και συνείδησης στο εσωτερικό της μεσαίας τάξης.» (στο Ball και Vincent 2007a, 1176).

Παρατηρείται ότι υπάρχει ένας πυρήνας γονέων πτυχιούχων ΑΕΙ, κάποιοι και με μεταπτυχιακό δίπλωμα, οι οποίοι ασκούν κατά κύριο λόγο καλλιτεχνικά ή ελεύθερα επιστημονικά επαγγέλματα. Οι συγκεκριμένοι γονείς μεγάλωσαν σε αστικά κέντρα, προέρχονται από μικρομεσαίες οικογένειες εμπόρων ή υπαλλήλων με υψηλές προσδοκίες από το σχολείο και πολλοί είναι οι πρώτοι στην οικογένεια τους που έχουν σπουδάσει. Οι γονείς αυτοί αυτοπροσδιορίζονται ως «προοδευτικοί», δηλαδή όπως υποστηρίζουν οι ίδιοι, θέτουν σε προτεραιότητα την πνευματική καλλιέργεια, την ολόπλευρη ανάπτυξη των παιδιών, την εξοικείωση με την τέχνη αλλά και την ανάπτυξη κοινωνικού προβληματισμού, υποστηρίζουν τις ιδέες της κοινωνικής δικαιοσύνης, της αλληλεγγύης και διακρίνονται από πνεύμα κοσμοπολιτισμού. Ταυτόχρονα, διαχωρίζουν τους εαυτούς τους από άλλους γονείς του ίδιου σχολείου, οι οποίοι δίνουν έμφαση στα υλικά αγαθά, τον πολυτελή τρόπο διαβίωσης και την εντατικοποίηση της γνώσης. Επίσης, όπως θα αναπτυχθεί στη συνέχεια, οι

συγκεκριμένοι γονείς φροντίζουν με συστηματικό τρόπο να καλλιεργούν την ανάπτυξη ενός κοινωνικού δικτύου μεταξύ τους.

Λιγότεροι γονείς φαίνεται να λειτουργούν περιφερειακά. Με αυτό εννοούμε ότι δεν συνδέονται με ισχυρούς φιλικούς δεσμούς με άλλους γονείς, γεγονός μάλιστα το οποίο αναφέρουν και οι ίδιοι, μεταφέροντας συχνά μια αίσθηση περιθωριοποίησης. Οι συγκεκριμένοι γονείς, είναι πτυχιούχοι ΤΕΙ ή ΑΕΙ που σχετίζονται με τη διοίκηση και την οικονομία και απασχολούνται σε αντίστοιχους τομείς, εργάζονται δηλαδή ως υπάλληλοι κυρίως στον ιδιωτικό τομέα ενώ μια μητέρα ασχολείται με το εμπόριο[46]. Σύμφωνα με τον Bernstein (1975) και τον Bourdieu (2004α) τα τμήματα της μεσαίας τάξης που απασχολούνται στους τομείς αυτούς διαμορφώνουν ορισμένο προσανατολισμό και επιδιώξεις σε σχέση με την εκπαίδευση (Ball κ.ά. 1996), γεγονός ωστόσο που εμφανίζεται σε σχετικό βαθμό στην παρούσα έρευνα[47].

Η παραπάνω ομαδοποίηση εμφανίζεται και στις οικογενειακές μορφωτικές πρακτικές. Όπως θα διαφανεί στη συνέχεια της ανάλυσης, οι υποομάδες που περιγράφονται παραπάνω με βάση το επάγγελμα και το μορφωτικό επίπεδο των γονέων, διαφοροποιούνται ως προς τις πρακτικές που υιοθετούν και τη σχέση που αναπτύσσουν με το σχολείο. Θα υποστηριχθεί ότι η διαφοροποίηση, η οποία παρατηρείται ως προς τα κοινωνικά χαρακτηριστικά, συμπίπτει με τις πρακτικές τις οποίες υιοθετούν οι γονείς, σε σχέση με το σχολείο αλλά και τη διαχείριση του ελεύθερου χρόνου των παιδιών. Μάλιστα, όπως επισημάνθηκε και σε σχέση με τα κοινωνικά χαρακτηριστικά οι διαφοροποιήσεις εμφανίζονται μεγαλύτερες στο δημόσιο σχολείο σε σχέση με το ιδιωτικό.

[46] Η Van Zanten (2003) εντοπίζει διαφορές στις αντιλήψεις και επιλογές σε σχέση με την εκπαίδευση, ανάμεσα στα τμήματα της μεσαίας τάξης που απασχολούνται στο δημόσιο τομέα και σε εκείνους που απασχολούνται στον ιδιωτικό τομέα, και ειδικά σε διοικητικές θέσεις. Αναφέρει ότι ενώ οι πρώτοι προσπαθούν να εξισορροπήσουν τα ατομικά οφέλη και την επιδίωξη της συλλογικότητας, οι δεύτεροι τείνουν να αντιμετωπίζουν την εκπαίδευση αποκλειστικά στη βάση του ατομικού συμφέροντος. Αντίστοιχες διαφορές εντοπίζουν οι Vincent και Ball (2007) ανάμεσα σε επαγγελματίας στο δημόσιο τομέα, τα ΜΜΕ και τον καλλιτεχνικό χώρο και στους εργαζόμενους στον ιδιωτικό τομέα και την οικονομία.

[47] Βλ. Κεφάλαιο 4. Πρακτικές σε σχέση με το σχολείο

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΤΕΤΑΡΤΟ

4 ΠΡΑΚΤΙΚΕΣ ΣΕ ΣΧΕΣΗ ΜΕ ΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ

Όλοι οι γονείς που συμμετείχαν στην έρευνα, ανεξάρτητα από την κοινωνική τους θέση, είχαν την επιθυμία τα παιδιά τους να πάνε καλά στο σχολείο. Όλοι ενδιαφέρονταν και αγωνιούσαν, όχι μόνο για τη σχολική επίδοση των παιδιών τους, αλλά και για την κοινωνική και συναισθηματική τους ανάπτυξη. Τέλος, όλοι οι γονείς συμμετείχαν ενεργά στην υλική, συναισθηματική και έμπρακτη υποστήριξη των παιδιών τους σε σχέση με το σχολείο. Όμως όπως θα υποστηριχθεί παρακάτω, οι μορφές παρέμβασης και υποστήριξης διαφοροποιούνται σημαντικά, ανάλογα με την κοινωνική θέση των γονέων. Πιο συγκεκριμένα, διαφορές εμφανίζονται στη συχνότητα, στις μορφές και στους λόγους επικοινωνίας με το σχολείο, καθώς και στην παροχή βοήθειας σε σχέση με τη μελέτη. Οι διαφορές αυτές σχετίζονται τόσο με τις αντικειμενικές δυνατότητες των γονέων όσο και με τον τρόπο με τον οποίο οι γονείς αντιλαμβάνονται το ρόλο τους, και επομένως το ρόλο του σχολείου.

Χωρίς να παραγνωρίζονται οι εσωτερικές διαφοροποιήσεις σε κάθε ομάδα γονέων, οι οποίες θα σκιαγραφηθούν στα κεφάλαια που ακολουθούν, σε γενικές γραμμές υποστηρίζουμε ότι οι πρακτικές των γονέων του ιδιωτικού σχολείου χαρακτηρίζονται από συστηματικό σχεδιασμό και οργάνωση της εκπαιδευτικής πορείας των παιδιών τους. Πράγματι, όπως δείχνουν και άλλες έρευνες (Irwin και Elley 2011, Ball και Vincent 2007a), οι πρακτικές κοινωνικοποίησης των μεσαίων στρωμάτων αποτελούν μια μορφή συμβολικής, οικονομικής, μορφωτικής και συναισθηματικής επένδυσης. Οι πρακτικές των γονέων εγγράφονται σε στρατηγικές που έχουν στόχο τη διατήρηση και μεταβίβαση κοινωνικών και πολιτισμικών προνομίων, συγκροτούν δηλαδή ένα έθος πολιτισμικής επένδυσης (Ball και Vincent 2007a). Αντίθετα, οι γονείς από το δημόσιο σχολείο επιχειρούν να υποστηρίξουν τα παιδιά τους με τα μέσα που διαθέτουν, η στήριξη όμως παίρνει διαφορετικές μορφές και έχει διαφορετικό αποτέλεσμα, ανάλογα με το μορφωτικό επίπεδο των γονέων. Οι πρακτικές των γονέων αυτών είναι στραμμένες στο παρόν, και όχι τόσο στο μέλλον όπως αυτές των γονέων από ανώτερα κοινωνικά στρώματα, ενώ συχνά οι γονείς εξαρτώνται από το σχολείο σε σχέση με την εκπαιδευτική πορεία των παιδιών τους.

4.1 Επιλογή σχολείου: μια πρακτική κοινωνικής αναπαραγωγής

Η επιλογή σχολείου αποτελεί μια πρακτική η οποία χαρακτηρίζει κατεξοχήν τους γονείς που προέρχονται από τα μεσαία στρώματα, δηλαδή τους γονείς του ιδιωτικού σχολείου. Για την άλλη ομάδα, τους γονείς των λαϊκών στρωμάτων, μοναδική *επιλογή* αποτελεί το δημόσιο σχολείο της γειτονιάς. Αυτό δεν θα πρέπει να ερμηνευθεί μόνο ως έκφραση της οικονομικής διαφοράς. Ανεξάρτητα από τις μορφωτικές ή οικονομικές διαφοροποιήσεις μεταξύ των γονέων που ανήκουν στα μεσαία στρώματα, η επιλογή σχολείου εντάσσεται, όπως παρατηρούν και οι Vincent κ.ά. (2004), σε μια ευρύτερη και μακροπρόθεσμη διαδικασία παραγωγής *του παιδιού* ως εκπαιδευτικού υποκειμένου. Πράγματι, όπως θα αναπτυχθεί παρακάτω, για την πλειονότητα των γονέων η επιλογή του δημοτικού αλλά και του γυμνασίου, εντάσσεται σε μια ενιαία και ευρεία θεώρηση της εκπαιδευτικής και επαγγελματικής πορείας των παιδιών. Η διευρυμένη αντίληψη του μέλλοντος των παιδιών τους συνδυάζεται με την ικανότητα συστηματικής οργάνωσης και υλοποίησης στρατηγικών προκειμένου να διευκολύνουν το μέλλον αυτό. Ωστόσο, όπως και κάθε πρακτική εξασφάλισης και διατήρησης προνομιών ικανών να προσφέρουν διακριτική αξία στα υποκείμενα ως μέλη μιας ορισμένης κοινωνικής τάξης, προϋποθέτει τη σπανιότητα της πρακτικής, δηλαδή τον αποκλεισμό άλλων υποκειμένων και κοινωνικών τάξεων. Με την έννοια αυτή αποτελεί μια πρακτική κοινωνικής αναπαραγωγής.

Μελέτες οι οποίες διερευνούν τη διαδικασία επιλογής σχολείου και τους παράγοντες που τη διαμορφώνουν, καταγράφουν σημαντικές διαφοροποιήσεις στο εσωτερικό της μεσαίας τάξης (Ball κ.ά.1996, Ball και Vincent 2004, 2006, Reay 2008). Οι επιλογές φαίνεται να καθορίζονται από μια ποικιλία παραγόντων, όπως η κοινωνική τροχιά των γονέων και η βιογραφία τους, η κοινωνική καταγωγή και ο χρόνος παραμονής στη μεσαία τάξη, το επάγγελμα, ο τρόπος ζωής, οι αξίες και οι αντιλήψεις. Στη δική μας έρευνα επιβεβαιώνεται η ύπαρξη διαφορών και αποκλίσεων στη διαδικασία επιλογής σχολείου από τους γονείς[48].

[48] Οι Ball κ.ά. (2006) περιγράφουν δύο τύπους γονέων ως προς την επιλογή σχολείου, τους *προνομιούχους* ή *ειδικευμένους* -σε σχέση με την ικανότητα και δυνατότητα επιλογής- και τους *ημι-ειδικευμένους.* Οι πρώτοι είναι αποκλειστικά μέλη της μεσαίας τάξης, και μάλιστα «κληρονόμοι» σύμφωνα με το χαρακτηρισμό του Bourdieu (2004α.), με υπεραντιπροσώπευση των δημοσίων στελεχών και των επαγγελματιών στον τομέα των ανθρωπιστικών επιστημών, ενώ οι δεύτεροι θα μπορούσαν να χαρακτηριστούν ως νέα μέλη της μεσαίας τάξης και

Ωστόσο, όπως θα αναπτυχθεί παρακάτω, οι διαφορές αυτές αντικατοπτρίζονται κυρίως στην επιλογή της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, στο αν δηλαδή οι γονείς θα προσανατολιστούν στη δημόσια ή ιδιωτική εκπαίδευση αλλά και στο είδος του σχολείου που θα επιλέξουν. Έτσι ενώ για όλους τους γονείς η επιλογή του δημοτικού σχετίζεται περισσότερο με την επιλογή ενός ευχάριστου παιδαγωγικού περιβάλλοντος, το οποίο σέβεται τον προσωπικό ρυθμό και τις ανάγκες των παιιδών και προωθεί τη δημιουργικότητα και τη σκέψη, στην επιλογή του γυμνασίου παρατηρούνται διαφοροποιήσεις, οι οποίες αντανακλούν οικονομικές αλλά και μορφωτικές διαφορές.

4.1.1 «Όχι το τι θα μάθει, αλλά να μπει στη διαδικασία» : η επιλογή του δημοτικού σχολείου

Για τους γονείς του ιδιωτικού σχολείου, η επιλογή του σχολείου ξεκινάει ήδη από το δημοτικό. Βασικό κριτήριο είναι η παιδαγωγική αντίληψη που χαρακτηρίζει το συγκεκριμένο σχολείο, δηλαδή η καλλιέργεια της ολιστικής ανάπτυξης του παιδιού και ιδιαίτερα της συναισθηματικής και κοινωνικής του ανάπτυξης. Στόχος, όπως προκύπτει από τις συνομιλίες με τους γονείς, είναι η ενίσχυση της αγάπης για τη μάθηση, δίνεται δηλαδή έμφαση στη μαθησιακή διαδικασία και όχι στην απόκτηση γνώσεων. Οι περισσότεροι γονείς εκφράζονται επικριτικά απέναντι σε παραδοσιακές μεθόδους διδασκαλίας και στην πολλή δουλειά για το σπίτι, και υποστηρίζουν τη διερευνητική και ανακαλυπτική διάσταση της μάθησης.

> Καλός είναι ο δάσκαλος που παίρνει τα παιδιά και τα οδηγεί ν' αγαπήσουν τη μάθηση, τη διαδικασία. Που μπορεί να τα καθοδηγήσει και να τα μάθει να ψάχνουν, να αναζητούν τη γνώση, να ρωτήσουν να προβληματιστούν. Να μην είναι κλισαρισμένος, αυτό που βλέπεις με τη φωτοτυπία και την εργασία στο σπίτι, που τελικά έτσι μεταθέτουν όλη τη δουλειά στους γονείς και το σπίτι. Μα δεν είμαι εγώ υποχρεωμένη να μάθω τα παιδιά μου! Υπάρχουν γονείς που δεν προλαβαίνουν να ασχοληθούν ή δεν μπορούν να βοηθήσουν. Αυτό είναι δουλειά του δασκάλου, να οδηγήσει το παιδί και να το μάθει να κατακτά τη γνώση. Αυτός είναι καλός δάσκαλος, γιατί αυτό είναι που μένει. Και αυτό το πετυχαίνει το συγκεκριμένο σχολείο. Φεύγουν τα παιδιά με αγάπη για τη

προέρχονται από διαφορετικά κοινωνικά στρώματα.

γνώση, ξέρουν να κάνουν εργασίες.
(Σοφία, καθηγήτρια γερμανικών, κάτοχος μεταπτυχιακού τίτλου)

Είναι σχολείο που είχε μια προοδευτική τάση σε όλες τις βαθμίδες, έτσι; Ε...απ΄ το δάσκαλο, απ' τη συμπεριφορά, από το πώς γίνεται η...η διδασκαλία. Γίνεται καλή δουλειά κι εκεί. Κοίτα, από κει και πέρα το σχολείο έχει κι άλλο ένα καλό για μένα: ότι δεν πιέζει πάρα πολύ τα παιδιά στα μαθήματα. Αυτό που τα φορτώνουν τα παιδιά στο δημοτικό με...με τα ατελείωτα φυλλάδια, με τα ατελείωτα...για μένα αυτό είναι...Θεωρώ ότι είναι μια ηλικία που...δε θα τη ξαναζήσουν. Τα μαθήματα δεν υπάρχει περίπτωση να μην τα μάθουνε. Για μένα είναι καλό.
(Ισμήνη, αρχιτεκτόνισσα)

Εγώ νομίζω ότι πρέπει να είναι χαλαρό το κλίμα, αλλά να είναι και οριοθετημένο παράλληλα. Δηλαδή, σίγουρα ο δάσκαλος να έχει τον έλεγχο και το πάνω χέρι αλλά χωρίς αυτό να το...χωρίς αυτό να επιβάλλεται. Να μπορεί να αξιοποιήσει όλες τις διαφορές, τα δυναμικά που υπάρχουνε σε ένα τμήμα. Ε...και να προσελκύσει το μαθητή, και χωρίς να είναι η μάθηση έτσι, λίγο καταναγκαστική, δηλαδή με υπερβολική δουλειά, που νομίζω ότι δεν υπάρχει και λόγος... να έχει τόση δουλειά στο σπίτι ένα παιδί, ας πούμε.
(Γιάννης, ψυχίατρος)

Πολλοί από τους γονείς θέτουν ως κριτήριο το «παιδί να περνάει καλά», δηλαδή τις συναισθηματικές και ψυχολογικές του ανάγκες και ιδιότητες. Πρωταρχικό ενδιαφέρον είναι τα παιδιά να αγαπήσουν τη μάθηση και το σχολείο. Όπως αναφέρουν συχνά, προτεραιότητα αποτελεί τα παιδιά να είναι ευτυχισμένα και κοινωνικά[49].

Οι γονείς που φέραμε τα παιδιά μας σ' αυτό το σχολείο συνήθως - απ' ό,τι έχω κουβεντιάσει και με τους άλλους - ο στόχος μας ήταν ότι θέλαμε να τα πάμε σε ένα σχολείο που θα περάσουν καλά και θα το αγαπήσουν. Δηλαδή αυτό είναι που κάνει αυτή την επιλογή του σχολείου να έρχεται πρώτη. Να μη δίνεις το

[49] Σε αντίστοιχα συμπεράσματα καταλήγουν και οι Park και Kwon (2009) στην έρευνα τους με Κορεάτισσες μητέρες προερχόμενες από τα ανώτερα τμήματα της μεσαίας τάξης. Οι μητέρες ανέφεραν ότι πρωταρχικός τους στόχος ήταν η ισορροπημένη συναισθηματική και κοινωνική ανάπτυξη των παιδιών τους, η διαμόρφωση της προσωπικότητας, και όχι η σχολική επιτυχία. Επίσης εκδήλωναν την αντίθεση τους στο στείρο και απρόσωπο σχολικό περιβάλλον.

βάρος στα μαθησιακά. Να δίνεις το βάρος στο ότι θες τα παιδιά να περάσουν καλά.
(Μελίνα, ψυχίατρος)

Εν πάση περιπτώσει, αυτό που τελικά πιστεύω ότι πήραμε από το δημοτικό και ήταν πάρα πολύ σημαντικό, και άρα θεωρώ ότι κάναμε πολύ καλά που το επιλέξαμε, είναι ότι τα παιδιά μάθανε να αγαπούν το σχολείο. Και μάθανε...επίσης μάθανε, γιατί κι αυτό είναι κάτι σημαντικό και έτσι δεν το πολυαναφέραμε, μαθαίνουν να δουλεύουν σε ομάδες και να κάνουν εργασιούλες. Εργασίες για διάφορα πράγματα ας πούμε, έτσι; Να βρίσκουν πληροφορίες [...]. Μαθαίνουν κάτι, κι αυτό είναι κάτι που ξέρω ότι και τα παλιότερα παιδιά, που πέρασαν από το συγκεκριμένο σχολείο το κουβαλάνε στα θετικά τους. Κι αυτές μπορεί να το κουβαλάνε.
(Σπύρος, πολιτικός μηχανικός)

Ωστόσο, η προτεραιότητα στην ευτυχία του παιδιού δεν αποκλείει τη μαθησιακή διάσταση. Αντίθετα ο γονείς υποστηρίζουν ότι επιλέγοντας ένα σχολείο, το οποίο καλλιεργεί το κίνητρο και την ενεργό συμμετοχή των παιδιών, επιδιώκουν την εξασφάλιση ευνοϊκών συνθηκών μάθησης. Η μεθοδολογία και ο τρόπος οργάνωσης της εκπαιδευτικής διαδικασίας σχετίζονται άμεσα με τη σχέση με τη μάθηση. Μάλιστα η έμφαση στην ευχαρίστηση, και όχι στην εντατικοποίηση της γνώσης, δεν είναι τυχαία. Αντίθετα αποτελεί για κάποιους γονείς, όπως η Μελίνα, μια στρατηγική προκειμένου να διευκολυνθεί η μετέπειτα εκπαιδευτική πορεία.

Το μαθησιακό δεν το υπολογίζω. Δηλαδή δεν το υπολογίζω μέχρι την τελευταία τάξη, που αρχίζω να το υπολογίζω γιατί θα πάνε στο γυμνάσιο μετά. Μέχρι τότε δε με νοιάζει, και γι΄αυτό είμαι πολύ ευχαριστημένη. Δε με ενδιαφέρει γιατί ξέρω ότι αυτό καλύπτεται τόσο εύκολα. Δηλαδή αν έχουν αγαπήσει το σχολείο και αν έχουν αγαπήσει τη μάθηση και έχουν μάθει να έχουν μια δημιουργική σχέση με τη μάθηση, το μαθησιακό είναι υπόθεση... μηνών να το καλύψεις. Ενώ εάν σου έχουν σπάσει τα νεύρα για έξι χρόνια, δε μπορείς μετά να μάθεις τίποτα.
(Μελίνα, ψυχίατρος)

Επιπλέον, παρατηρείται ο προσανατολισμός στην έννοια του *προσώπου* (Bernstein 1991, Μακρυνιώτη 2000), στο παιδί ως υποκείμενο ξεχωριστό και μοναδικό με

ιδιαίτερες ανάγκες και ικανότητες. Επομένως, επιδιώκεται η αναζήτηση, όχι απλά του καλού σχολείου, αλλά ενός σχολείου «κατάλληλου» για το συγκεκριμένο κάθε φορά παιδί (Ball κ.ά.1996).

> Είναι ευχαριστημένη. Έχει την ποικιλία που θέλει, την ελευθερία που θέλει. Αισθάνεται ότι έχει ονοματεπώνυμο στο σχολείο. Αγαπάει τη μάθηση, κι αυτό θέλαμε κι εμείς με την επιλογή του σχολείου. Όχι το τι θα μάθει, απλά να...να μπει στη διαδικασία.
> (Αγγελική, δημόσιος υπάλληλος, υποψήφια διδάκτορας)

Η έμφαση που δίνει η παραπάνω μητέρα στην ύπαρξη ονοματεπώνυμου, εκφράζει ακριβώς αυτή την αντίληψη του παιδιού ως μοναδικού και ξεχωριστού υποκειμένου με ανάγκες και δικαιώματα, που συστηματικά ενθαρρύνονται, ικανοποιούνται και ενισχύονται (Gillies 2005, Diamond και Gomez 2004). Παράλληλα, η έννοια της ελευθερίας, η οποία πιθανά συνδέεται με την ύπαρξη ενός χαλαρού πλαισίου κανόνων αλλά και το σεβασμό στο ρυθμό και την ιδιαιτερότητα του κάθε παιδιού, αξιολογείται θετικά. Η προτεραιότητα στις συναισθηματικές και ψυχολογικές ανάγκες του παιδιού συγκροτούν την αίσθηση της δικαιωματικής διεκδίκησης (entitlement) και ικανοποίησης των αναγκών του, η οποία, όπως επισημαίνεται και σε άλλες έρευνες, παρατηρείται στα παιδιά των μεσαίων στρωμάτων (Lareau 2003, Gillies 2005).

Πολλοί γονείς όπως και η παρακάτω μητέρα, δίνουν έμφαση στην ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων, στην ικανότητα των παιδιών να επικοινωνούν και να εκφράζουν τη γνώμη τους.

> Το σχολείο, επειδή δεν είμαι και από την Αθήνα, δεν το ήξερα. Και για να είμαι ειλικρινής, δεν το είχα σκεφτεί. Μια φίλη μου είπε ότι ήταν καλό, δεν ήταν δηλαδή καθόλου πιεστικό. Ότι δούλευαν με project, κι όλα αυτά. Επίσης, επειδή εγώ δούλευα, σας είπα στο Goethe, έβλεπα ότι οι μαθητές που πήγαιναν στο σχολείο δεν ήταν οι καλύτεροι μαθητές, αλλά ήταν οι πιο κοινωνικοί, εκείνοι που έλεγαν τη γνώμη τους και ήταν μέσα σε όλα. Και αυτό είναι το πιο σημαντικό, να υπάρχει και κοινωνική μάθηση. Θεώρησα και καταπληκτικά τα επιμορφωτικά διήμερα προγράμματα, που πήγαιναν τα παιδιά με σκηνές και έμεναν μαζί, μαγείρευαν, έκαναν δραστηριότητες! Φαντάζεστε τώρα, τρίτη δημοτικού παιδιά

να πηγαίνουν μόνα τους, πόσο αυτόνομα και ανεξάρτητα γίνονται!
(Σοφία, καθηγήτρια γερμανικών, κάτοχος μεταπτυχιακού τίτλου)

Επιπλέον, η Σοφία διατυπώνει με σαφήνεια μια συγκροτημένη αντίληψη για τη μάθηση, και τις επιδιώξεις της σε σχέση με την εκπαίδευση. Διακρίνεται η ικανότητά της να γνωρίζει και να ερμηνεύει το πρόγραμμα κάθε σχολείου, να διατυπώνει λεπτομερείς και συγκεκριμένες κρίσεις και επιδιώξεις, να «μιλάει» τη γλώσσα του σχολικού θεσμού. Κι εδώ διακρίνεται ο προσανατολισμός στην προσωπική ανάπτυξη. Η κεντρική έννοια του προσώπου, η χαλαρή δομή της μαθησιακής διαδικασίας, η έμφαση στην ολιστική ανάπτυξη του παιδιού, η ενεργός συμμετοχή και ο σεβασμός στο ρυθμό του παιδιού, που διατρέχει το λόγο πολλών γονέων, αποτελούν χαρακτηριστικά της προοδευτικής παιδαγωγικής (Bernstein 1991). Τα παραπάνω υποδηλώνουν την ταξική υπαγωγή της μητέρας και την ενεργοποίηση μορφωτικού κεφαλαίου στη λήψη των αποφάσεων.

Όπως προκύπτει από τα παραπάνω αποσπάσματα, η καλλιέργεια δεξιοτήτων και ικανοτήτων, όπως η αναζήτηση και συλλογή πληροφοριών, η διαχείριση της γνώσης, η συνεργασία, η διατύπωση και αιτιολόγηση προσωπικών απόψεων και κρίσεων, η ικανότητα συνδιαλλαγής τοποθετούνται ψηλά στην ιεραρχία των κριτηρίων. Όπως τονίζει η Van Zanten (2003, 110), ορισμένα σχολεία λειτουργούν ως ενδείξεις (signals) ιδιοτήτων, οι οποίες δεν σχετίζονται άμεσα με τις νοητικές ικανότητες. Για τους συγκεκριμένους γονείς το σχολείο δεν νοηματοδοτείται αποκλειστικά ως χώρος μετάδοσης γνώσεων, αλλά και ως χώρος ο οποίος ευνοεί τη συναισθηματική και κοινωνική ανάπτυξη των παιδιών. Επιπλέον, ενισχύει την απόκτηση ικανοτήτων και δεξιοτήτων, που τα προετοιμάζουν έμμεσα ώστε να μπορούν να ανταποκριθούν σε συγκεκριμένες επαγγελματικές αγορές. Ως εκ τούτου σε ένα βαθμό προετοιμάζει τα παιδιά για μελλοντικές επαγγελματικές και κοινωνικές θέσεις.

Εκτός από την προσωπική, νοητική και συναισθηματική ανάπτυξη των παιδιών, που αποτελεί προτεραιότητα των γονέων, σχολεία σαν κι αυτό καλλιεργούν, και κυρίως πιστοποιούν, τη διακριτική αξία των αποφοίτων τους. Η διακριτή και διακριτική αξία των αποφοίτων αναδεικνύεται στο παρακάτω απόσπασμα. Η μητέρα περιγραφεί τη συνομιλία με ένα φίλο, ο οποίος της μεταφέρει το εξής γεγονός: όταν

σε μια μεγάλη παρέα ένα φιλικό του ζευγάρι γνώρισε τα παιδιά της συγκεκριμένης μητέρας, ρώτησε εάν έχουν τελειώσει το συγκεκριμένο σχολείο. Η μητέρα αναφέρει στη συνομιλία το περιστατικό για να υποστηρίξει ότι η φοίτηση στο συγκεκριμένο σχολείο συμβάλλει στην ανάπτυξη ικανοτήτων άμεσα αναγνωρίσιμων.

> Είναι και αναγνωρίσιμο! [εννοεί η φοίτηση στο σχολείο] Και του λέω «πώς το κατάλαβες;» και μου λέει «ξέρω τα παιδιά που είναι από το συγκεκριμένο σχολείο. Φαίνονται!» λέει «έχουν μια δυνατότητα να εκφράζονται» [...]. Είπε το εξής: ότι του φαίνονται τα παιδιά αυτά πιο ελευθέρα στην έκφραση, είναι πιο κοινωνικά, συμμετέχουν ευκολότερα σε ομάδες. Του φάνηκαν, αυτός είπε, «πιο έξυπνα». Αλλά φαντάζομαι ότι το «έξυπνα» έχει να κάνει με αυτή την κοινωνικοποίηση, που έχουν παραπάνω.
> (Μελίνα, ψυχίατρος)

Όπως υποστηρίζει ο Ball (1997) ορισμένοι τύποι εκπαίδευσης (και σχολείων) παράγουν υπεραξία νοήματος, δηλαδή αξία, η οποία μετατρέπει το κατεχόμενο μορφωτικό κεφάλαιο σε διακριτές υποκειμενικές ιδιότητες. Η φοίτηση σε αυτά τα σχολεία συνεπάγεται τη συσσώρευση πολιτισμικών, κοινωνικών και συμβολικών αγαθών, με τη μορφή πρόσβασης σε προνομιούχα κοινωνικά δίκτυα και την απόκτηση ορισμένων πολιτισμικών ικανοτήτων. Με αυτή την έννοια η εκπαίδευση αποτελεί επένδυση, η οποία αποδίδει, και στο πεδίο των νοημάτων και των σημασιών, διακριτική αξία και κύρος, δηλαδή συμβολικό κεφάλαιο.

Για κάποιους άλλους γονείς η εξασφάλιση ευνοϊκού μαθησιακού περιβάλλοντος, μέσω της ιδιωτικής εκπαίδευσης, συνδέεται άμεσα και με την παρουσία αλλόγλωσσων και αλλοεθνών μαθητών στα δημόσια σχολεία[50]. Οι συγκεκριμένοι γονείς αναφέρουν στα κριτήρια επιλογής της ιδιωτικής εκπαίδευσης την επιθυμία να προφυλάξουν τα παιδιά τους από την αρνητική επίδραση της παρουσίας των

[50] Στη Μεγάλη Βρετανία ο Εκπαιδευτικός Νόμος 1988 (Educational Act 1988) εισήγαγε μια σειρά από μέτρα, όπως τη δυνατότητα των γονέων να επιλέγουν το σχολείο το οποίο θα παρακολουθήσει το παιδί τους (parental choice) καθώς και την υποχρέωση εκ μέρους των σχολείων να δημοσιοποιούν εθνικούς πίνακες με τις επιδόσεις των μαθητών. Ωστόσο πληθώρα ερευνών στη Μεγάλη Βρετανία αλλά και σε άλλες χώρες υποστηρίζουν ότι η επιλογή σχολείου καθορίζεται από εθνικά και φυλετικά κριτήρια. Τα υψηλά ποσοστά εθνοπολιτισμικών μειονοτήτων στα σχολεία θεωρούνται από τους γονείς της κυρίαρχης ομάδας ως παράγοντας ο οποίος επηρεάζει αρνητικά τη μαθησιακή διαδικασία και την ποιότητα των σχολείων. Η ποιοτική έρευνα του Bagley (1996) καταδεικνύει ότι το ένα τρίτο των γονέων, οι οποίοι συμμετείχαν στην έρευνα, ανέφεραν ως καθοριστικό παράγοντα αποφυγής συγκεκριμένων σχολείων την παρουσία υψηλών ποσοστών μειονοτικών μαθητών (για τη Γαλλία βλ. Van Zanten (2003).

παιδιών μεταναστών στο μαθησιακό πλαίσιο του σχολείου. Έχει ενδιαφέρον ότι η τάση αυτή εκφράζεται από γονείς οι οποίοι διαφοροποιούνται από τους παραπάνω ως προς τον προσανατολισμό των σπουδών, ο οποίος όπως έχει ήδη αναφερθεί διαμορφώνει τον τρόπο ζωής, τις αντιλήψεις και τις ιδεολογικές παραδοχές των γονέων, αλλά και το οικονομικό κεφάλαιο. Θεωρούμε ότι για τους συγκεκριμένους γονείς, η προοπτική του δημόσιου σχολείου, και επομένως της συνύπαρξης με μη προνομιούχες ομάδες, ακριβώς επειδή εμφανίζεται πιο πιθανή, βιώνεται και απειλητικά. Η διαπίστωση αυτή ενισχύεται και από το γεγονός ότι οι συγκεκριμένοι γονείς, όπως θα αναφερθεί και στη συνέχεια, για το γυμνάσιο επιλέγουν δημόσιο σχολείο, κυρίως για οικονομικούς λόγους.

Η Σάσα ενώ δηλώνει ότι δεν θεωρεί αρνητική την παρουσία των αλλοδαπών μαθητών, έμμεσα το αναιρεί υποστηρίζοντας ότι «σαν μητέρα προσπαθεί να κάνει το καλύτερο για το παιδί της». Πράγματι, κανένας γονιός δεν εκφράζει ρητά ρατσιστικό λόγο. Ωστόσο όπως παρατηρεί και η Van Zanten (2003), ο *Άλλος* ερμηνεύεται ως εμπόδιο στη νοητική, συναισθηματική και κοινωνική ανάπτυξη του παιδιού.

> Βέβαια θα μου πεις, γιατί δεν πήγαν στο δημόσιο, που είναι παρακάτω; Χωρίς να θεωρώ ότι το να υπάρχουν παιδιά από άλλα κράτη...είναι κακό... Αλλά χωρίς να ξέρω το μαθησιακό επίπεδο ή πώς έρχονται σε επαφή αυτά τα παιδιά, πώς συμπεριφέρονται... το να είναι ας πούμε, με Αλβανάκια ή με παιδιά από τη Βουλγαρία.... είναι μια εμπειρία, βέβαια. Δεν το θεωρώ κακό, αλλά σα γονιός θέλεις πάντα το καλύτερο. Μπορεί να έμεναν πίσω ή ότι θα είχαν προβλήματα...
> (Σάσα, έμπορος, πτυχιούχος ΤΕΙ)

> Π. Όχι, το δημόσιο της γειτονιάς δεν είναι καλό. Δεν είναι καλό από την άποψη ότι έχει πολλούς αλλοδαπούς [...]. Έχω ακούσει ότι υπάρχουν πολύ καλοί καθηγητές, καλοί εκπαιδευτικοί αλλά όταν η μισή τάξη είναι αλλοδαποί...τα παιδιά είναι αλλοδαπά...δε θα ‘θελα...
> Ε. Ναι, ναι...και πιστεύετε ότι αυτό επιδρά...
> Π. Αρνητικά.
> Ε. Με ποιον τρόπο;
> Π. Εμ...στη μάθηση, ας πούμε.. Και στη μάθηση, και το ποιόν του κάθε παιδιού,

ότι ξέρεις, ας πούμε... δυστυχώς έτσι είναι.
(Περσεφόνη, δημόσιος υπάλληλος, πτυχιούχος ΑΕΙ)

Πρωταρχικό κριτήριο επιλογής αποτελεί η αποφυγή των αλλοδαπών και η διασφάλιση των κοινωνικών ορίων. Ακόμα και σε περιπτώσεις όπου το σχολείο της γειτονιάς έχει καλή φήμη, η παρουσία μεγάλου αριθμού παιδιών μεταναστών αποτελεί αποτρεπτικό παράγοντα. Μέσω της επιλογής ενός ιδιωτικού σχολείου, επιδιώκεται η διασφάλιση της πραγματικής και κοινωνικής απόστασης από μη προνομιούχα κοινωνικά στρώματα, όπως οι οικονομικοί μετανάστες.

Γιατί τότε εμείς, όταν πήγε [η κόρη μου] σχολείο ήταν η έξαρση του... των μεταναστών, που ερχόντουσαν εδώ πέρα. Και υπήρχε μια - χωρίς να είμαι ρατσίστρια σ' αυτό, αλλά τότε ήτανε που ερχόντουσαν, ξέρω 'γω, και στα δημόσια ήταν αυτό το πράγμα... δηλαδή στην ίδια τάξη, υπήρχαν διαφορές. Όταν ήταν να πάει σχολείο, πριν από δώδεκα χρόνια, ερχόντουσαν πολλοί. Και ήταν στην πρώτη τάξη και έβλεπες ας πούμε, το ένα ήταν έξι [χρονών] και το άλλο ήταν δέκα! Δε γίνεται όμως να κάνουνε... επειδή δεν ξέρει τη γλώσσα το δεκάρι, να είναι στην ίδια τάξη! Και εν πάση περιπτώσει, δεν το ήθελα αυτό. Συν το ότι εγώ μένω σε μια υποβαθμισμένη γειτονιά, μένω στην Κυψέλη, κι εκεί το 90% είναι μετανάστες. Συν εγώ δεν ήθελα να απαγορεύω μετά στο παιδί μου, να μην πηγαίνει είτε στον Αλβανό είτε στον Πολωνό. Αλλά ούτε κι έμενα είναι επιλογή μου να κάνω με τους Αλβανούς παρέα. Δεν το λέω κακά, αλλά ούτε και μ' αυτούς γιατί δεν έχω και τίποτα κοινά. Δεν ξέρω αν μπορώ να σου δώσω να το καταλάβεις. Γιατί μέσω του παιδιού παίρνεις και εσύ κάποιες επαφές, ας πούμε, ξέρω 'γω... Και δε νομίζω ότι είχα εγώ κοινά πράγματα. Γιατί εκείνοι ήταν σε άλλο επίπεδο. Όχι μόνο το βιοτικό. Το βασικό είναι το πνευματικό και το κοινωνικό. Τι κοινά να έχουμε;
(Αλίκη, άνεργη, πτυχιούχος ΤΕΙ)

Οι συνομιλίες με τις παραπάνω μητέρες ενισχύουν την παραδοχή ότι η εκπαίδευση αποτελεί πεδίο κοινωνικών αγώνων. Οι παραπάνω γονείς επιχειρούν να διατηρήσουν την κοινωνική τους θέση, και τα προνόμια που συνδέονται με αυτήν, αφενός διαχωρίζοντας τους εαυτούς τους από ιεραρχικά κατώτερες κοινωνικές ομάδες αφετέρου επιδιώκοντας την εγγύτητα με άλλα τμήματα της μεσαίας τάξης, τα οποία μάλιστα είναι πιθανό να υπερτερούν σε ορισμένες μορφές κεφαλαίου. Η

φράση της μητέρας «μέσω των παιδιών παίρνεις κι εσύ κάποιες επαφές» αντικατοπτρίζει την προσπάθεια επένδυσης των γονέων στις κοινωνικές σχέσεις των παιδιών τους, αλλά και τα κριτήρια επιλογής των σχέσεων αυτών. Τα παραπάνω συνοψίζονται στο λόγο της μητέρας, η οποία εντοπίζει τις διαφορές με τους μετανάστες, όχι στο βιοτικό επίπεδο, αλλά στο κοινωνικό και το πνευματικό. Παρατηρείται η στερεοτυπική αναπαράσταση του Άλλου, όχι ως διαφορετικού, αλλά ως κατώτερου και πολιτισμικά στερημένου.

Οι προτιμήσεις για συγκεκριμένους ανθρώπους ή ομάδες ανθρώπων υπαγορεύονται από την αίσθηση του *κοινού,* κυρίως ως προς το κοινωνικό και μορφωτικό επίπεδο, δηλαδή από την κοινωνική θέση. Η ομοιότητα ή η εγγύτητα δεν ορίζεται τόσο σε σχέση με τις υλικές συνθήκες, αλλά κυρίως σε σχέση με το μορφωτικό και κοινωνικό κεφάλαιο, δηλωτικό μιας προνομιούχου κοινωνικής θέσης. Η επιθυμία να είμαστε με ανθρώπους «σαν κι εμάς» αποτελεί αναγνώριση των κοινών συνθηκών ύπαρξης με υποκείμενα της ίδιας κοινωνικής ομάδας, και ταυτόχρονα διαφοράς από μέλη κατώτερων κοινωνικών ομάδων. Πράγματι, η ιδιωτική εκπαίδευση διασφαλίζει σε μεγάλο βαθμό την αποφυγή της κοινωνικής ανάμιξης και τη διατήρηση της κοινωνικής ομοιογένειας (Vincent και Ball 2007). Με αυτή την έννοια η επιλογή του σχολείου αποτελεί ταυτόχρονα πρακτική εξασφάλισης κοινωνικής εγγύτητας με μέλη ομάδων τα οποία μοιράζονται παρόμοιες συνθήκες ύπαρξης και απόστασης από μη προνομιούχες κοινωνικές ομάδες, όπως τα μέλη των λαϊκών στρωμάτων ή οι μετανάστες, και ως εκ τούτου αποτελεί πρακτική κοινωνικής διάκρισης και διαχωρισμού.

4.1.2 Επιλογή του γυμνασίου: σχολεία της ελίτ ή δημόσια σχολεία;

Την περίοδο της έρευνας οι γονείς βρίσκονταν στη διαδικασία επιλογής γυμνασίου, διαδικασία η οποία χαρακτηρίζεται από διλήμματα, αγωνίες και ανησυχίες[51]. Στη

[51] Το γεγονός ότι η διαδικασία επιλογής σχολείου επενδύεται σημαντικά, σε συναισθηματικό, κοινωνικό και υλικό επίπεδο, από τους γονείς των μεσαίων στρωμάτων επισημαίνεται και από τους Diamond και Gomez (2004). Ενδιαφέρον πόρισμα της έρευνας τους αποτελεί το γεγονός ότι η ίδια τάση καταγράφεται και στους μαύρους γονείς της μεσαίας τάξης. Σύμφωνα με τους συγγραφείς οι πρακτικές τους υποδηλώνουν την ιδιαίτερη αξία που αποδίδουν στη διαδικασία της επιλογής, στην οποία εμπλέκονται ενεργά, αξιοποιώντας τα προνόμια που προσφέρει η

συγκεκριμένη κατηγορία γονέων παρατηρούνται δύο διαφορετικές τάσεις ως προς την επιλογή του γυμνασίου. Οι τάσεις αυτές, όπως εκφράζονται από τους ίδιους τους γονείς, συνοψίζονται στον προσανατολισμό είτε προς τα μεγάλα και γνωστά ιδιωτικά σχολεία της ελίτ είτε προς «καλά» δημόσια σχολεία, όπως τα πειραματικά και τα μουσικά, που θεωρείται ότι χαρακτηρίζονται από φιλοσοφία και κουλτούρα παρόμοια με του δημοτικού σχολείου.

Η απόρριψη του δημόσιου σχολείου και η επιλογή ιδιωτικών σχολείων – ελίτ

Η επιλογή του ιδιωτικού σχολείου συνδέεται άμεσα και πρωταρχικά με την απόρριψη του δημόσιου σχολείου. Στις παρακάτω περιπτώσεις, η επιλογή του ιδιωτικού σχολείου προσδιορίζεται σε σχέση με τα αρνητικά χαρακτηριστικά του δημοσίου. Η αρνητική αξιολόγηση σχετίζεται λιγότερο με ζητήματα διδασκαλίας και παιδαγωγικής. Ο χώρος του δημόσιου σχολείου σημασιοδοτείται κυρίως ως ένας χώρος, ο οποίος υπολείπεται κανόνων, πειθαρχίας, ελέγχου και προστασίας.

> Α. Ο μπαμπάς δε θέλει... εγώ επειδή είχα μόνο την εμπειρία του ιδιωτικού... του σχολείου στη ζωή μου, πλην του πανεπιστημίου, ε, ήθελα να πάει σε ένα δημόσιο σχολείο το παιδί για να μην τραβήξει ό,τι τράβηξα εγώ. Να δει ποια είναι η πραγματικότητα. Να μη θεωρεί ότι... γίνονται έτσι τα πράγματα. Αλλά δε νομίζω ότι έχει αυτή πρόβλημα, έχει καταλάβει πώς είναι!
>
> Μ. Εγώ είμαι εντελώς αντίθετος [...]. Εγώ έχω την εμπειρία του δημοσίου... Ναι, και έχω την εμπειρία του δημοσίου και ξέρω πολύ καλά ότι αυτές είναι φρούδες ελπίδες, έτσι; Δεν υπάρχει καμία περίπτωση, ας πούμε, να είναι αν θέλετε καλύτερο από ένα οργανωμένο και σωστό σχολείο. Δεν είναι όλα τα ιδιωτικά καλύτερα σε καμιά περίπτωση, δεν είναι νόμος. Αν επιλέξεις όμως, το ιδιωτικό είναι καλύτερο. Σε όλα τα επίπεδα. Από τους θεσμούς του - τους σέβονται τους θεσμούς που έχουνε, έτσι; [...] Δεν έχει... «ξέρεις σήμερα θα κάνω κατάληψη, αύριο θα κάνουμε το να, θα κάνουμε τ' άλλο». Υπάρχει ένας *προστατευμένος χώρος*. Γιατί εγώ ξέρω πολλά ας πούμε, το τι γίνεται στα σχολεία [...]. Σήμερα τα σχολεία δυστυχώς περιβάλλονται... από ανθρώπους που πουλάνε ναρκωτικά,

---

κοινωνική τους θέση, προκειμένου να επιλέξουν σχολείο σύμφωνα με τις ιδιαίτερες ανάγκες των παιδιών τους.

έτσι; Που είναι κοντά στα σχολεία. Υπάρχουν γονείς που ενδιαφέρονται και υπάρχουν και γονείς που δεν ενδιαφέρονται... δεν υπάρχει μια αμιγής τάξη, όπως ήμασταν κάποτε.

(Μανώλης γιατρός, κάτοχος διδακτορικού τίτλου/Αγγελική δημόσιος υπάλληλος, υποψήφια διδάκτορας, υπογράμμιση δική μου)

Η αναφορά στις καταλήψεις, στη χρήση και διακίνηση ναρκωτικών καθώς και στις αρνητικές αξιολογήσεις των γονέων ως ανθρώπων οι οποίοι δεν ενδιαφέρονται αντανακλά την αναπαράσταση του δημόσιου σχολείου ως χώρου παραβατικότητας. Παρατηρείται η δαιμονοποίηση του δημόσιου σχολείου, το οποίο εμφανίζεται ως χώρος που υπολείπεται οργάνωσης, κανόνων αλλά και προστασίας των μαθητών. Το γεγονός αυτό φαίνεται να προκαλεί στους γονείς την αίσθηση απώλειας ελέγχου. Ως αποτέλεσμα η προοπτική του δημόσιου σχολείου βιώνεται απειλητικά, καθώς θεωρούν ότι η δυνατότητα ελέγχου και εξασφάλισης των επιθυμητών συνθηκών μάθησης είναι σχεδόν ανύπαρκτη. Θεωρούμε ότι η αίσθηση απειλής και ανασφάλειας, η οποία εκφράζεται από τους γονείς, συνδέεται άρρηκτα με το μεικτό κοινωνικό και εθνοτικό μαθητικό πληθυσμό των δημόσιων σχολείων (Reay 2007). Παρατηρείται, όπως και στην προηγούμενη ενότητα, ότι η επιλογή ιδιωτικού σχολείου αποτελεί πρακτική κοινωνικού διαχωρισμού.

Σε αντιδιαστολή με τα δημόσια σχολεία δίνεται έμφαση στην οργάνωση, τη μεθοδικότητα, τη συνέπεια και τη διαμόρφωση ενός λειτουργικού πλαισίου, που καθιστούν τα ιδιωτικά σχολεία «ασφαλείς τοποθεσίες» (secure sites) (Teese 2000 στο Ball και Vincent 2007a, 77). Παράλληλα, η απόρριψη του δημόσιου γυμνασίου της γειτονιάς, αποδίδεται έμμεσα ή άμεσα στην ποιότητα της παρεχόμενης εκπαίδευσης. Οι γονείς αναφέρονται συχνά στα προβλήματα λειτουργίας, οργάνωσης και προγραμματισμού, και αμφισβητούν τις μεθόδους διδασκαλίας και τη δουλειά των εκπαιδευτικών.

Η αλήθεια είναι ότι δε θέλω το γυμνάσιο της γειτονιάς, γιατί δεν ξέρω να υπάρχει κάποιο πολύ καλό. Είναι τα κλασικά παραδοσιακά γυμνάσια με όλα τα κακά, που λέγαμε πριν. Πιέζουν τα παιδιά, δουλεύουν ατομικά και δεν υπάρχει κανένα περιθώριο δημιουργικότητας και έκφρασης. Διάβασμα, διάβασμα και ουσιαστική γνώση μηδέν. Κοιτάξτε, το γερμανικό σχολείο είναι καλό, κι είναι ένα σχολείο με

συνέπεια. Μην ακούτε αυτό το μύθο για την αυστηρότητα και τα κλισέ από την Κατοχή. Υπάρχει όμως μεθοδικότητα και συνέπεια.
(Σοφία, καθηγήτρια γερμανικών, κάτοχος μεταπτυχιακού τίτλου)

Είναι ένα καλό σχολείο [το γυμνάσιο της επιλογής τους], αξιόπιστο κι αυτό. Δουλεύει κάθε μέρα, βασικό αυτό. Λοιπόν... δεν έχει καταλήψεις. Εξαιρετικά βασικό αυτό. Το κεντρικό ζήτημα ας πούμε, είναι ότι η κατάληψη λειτουργεί... θεμελιωδώς αποσαθρωτικά για την ιδέα του σχολείου. Είναι δηλαδή η κλασική περίπτωση που το σχολείο χρησιμοποιείται για λόγους αλλότριους της εκπαιδευτικής διαδικασίας... Αυτό είναι θεμελιώδες, είναι...πάρα πολύ σοβαρό για μένα. Εξαιρετικά [...]. Δεύτερον, εντάξει είναι ένα σχολείο ελληνικής και ευρωπαϊκής ατμόσφαιρας, θα έλεγε κανείς. Ευρωπαϊκής ατμόσφαιρας, κάνουν γαλλικά... αρκετά, έχουν ένα άνοιγμα προς το γαλλόφωνο κόσμο με διάφορους τρόπους, κάνουν τα ελληνικά που κάνουν με καλό... με πολύ καλό τρόπο. Οι... το προσωπικό, οι καθηγητές είναι επιλεγμένοι. Είναι στη συντριπτική τους πλειοψηφία... σοβαροί άνθρωποι και σοβαροί εκπαιδευτικοί με ενδιαφέρον και με αρκετό κέφι [...]. Λοιπόν...και η ατμόσφαιρα η εκπαιδευτική και η διαδικασία είναι...ένα μείγμα κλασικισμού και... και μοντερνισμού, θα έλεγε κανείς. Κατά βάση κλασικό.
(Γιάννης, ψυχίατρος)

Επομένως, η επιλογή του σχολείου γίνεται μέσα από ένα ορισμένο φάσμα ιδιωτικών ή «καλών» δημόσιων σχολείων, από το οποίο αποκλείεται, όπως είδαμε παραπάνω, το δημόσιο σχολείο της γειτονιάς. Ο παραπάνω πατέρας αναφέρεται σε μια γενική αίσθηση, την ατμόσφαιρα όπως την αποκαλεί του σχολείου. Οι Ball κ.ά.(1996) αναφέρουν ότι πράγματι ο ρόλος των εντυπώσεων, της ατμόσφαιρας, του κλίματος, της αίσθησης, δηλαδή ο τρόπος που νιώθουν οι γονείς μέσα στο σχολείο είναι ένας καθοριστικός παράγοντας επιλογής. Όπως υποστηρίζει ο Bourdieu (2004α), η συναισθηματική αντίδραση σχετίζεται άμεσα με το habitus, και ακριβώς επειδή επιδρά ασυνείδητα, δεν μπορεί να ερμηνευθεί και να εξηγηθεί λεκτικά. Ωστόσο δεν αποτελεί ατομική και ανεξήγητη εκδήλωση, αλλά αναγνώριση ταξικών δεικτών/μηνυμάτων, τα οποία εκπέμπει το σχολείο, και συγκεκριμένα το εκπαιδευτικό προσωπικό, η συμπεριφορά των μαθητών, η ατμόσφαιρα, η φιλοσοφία του σχολείου κτλ. Επομένως, η εκδήλωση προτίμησης, αυτό που *αρέσει,* που *ταιριάζει* αποτελεί συμβολική έκφραση της κοινωνικής θέσης των γονέων, και

κατ΄επέκταση μορφή διάκρισης και ταξινόμησης.

Πράγματι, σημαντικό κριτήριο επιλογής για τους γονείς αποτελεί η φιλοσοφία και το προφίλ του ιδιωτικού σχολείου. Για τους περισσότερους γονείς η επιλογή στρέφεται σε ιδιωτικά σχολεία της ελίτ, με παρόμοια παιδαγωγική φιλοσοφία με εκείνη του δημοτικού σχολείου. Τάσσονται υπέρ ενός σχολείου το οποίο προωθεί τη μόρφωση, την κουλτούρα και τον ανθρωπισμό και απορρίπτουν τον εντατικοποιημένο και ανταγωνιστικό χαρακτήρα των μεγάλων ιδιωτικών σχολείων. Όπως διακρίνεται και στα παρακάτω αποσπάσματα, οι γονείς απορρίπτουν τον νεοπλουτισμό, τη μονοδιάστατη διεκδίκηση υλικών προνομίων, τον ατομισμό και τον ανταγωνισμό αλλά και τον ιδεολογικό προσανατολισμό κάποιων σχολείων. Όπως αναφέρει και η παρακάτω μητέρα, αποκλείονται σχολεία με «συντηρητικό» προσανατολισμό, δηλαδή σχολεία που δίνουν έμφαση στην εντατικοποίηση του σχολικού προγράμματος και τα ποσοστά επιτυχίας.

> Έτσι το αποφασίσαμε γιατί σε καμία περίπτωση δε θέλαμε τα τρανταχτά ιδιωτικά, Μωραΐτηδες, Κολέγια κι όλα τα υπόλοιπα, που νομίζουν ότι επειδή πηγαίνουν εκεί είναι κάτι ιδιαίτερο, όλο αλαζονεία και υπεροψία... Και μάλλον τελικά και το νομίζουν και γίνονται, γιατί οι απόφοιτοι αυτών των σχολείων είναι στις θέσεις κλειδιά! [...] Εμένα δε με ενδιαφέρει να γίνει ο σούπερ ντούπερ επιστήμονας, ούτε ιδιοφυΐα. Με αυτή την έννοια, δε με ενδιαφέρουν οι Μωραΐτηδες, τα Κολέγια, το Pierce - πώς το λένε αυτό - που κυκλοφορούν όλοι αυτοί, που θέλουν να γίνουν καλύτεροι από όλους τους άλλους. Και το άγχος τους είναι τι θα φορέσουν ή ποιο αμάξι θα αγοράσουν. Ούτε θέλω σχολεία που προωθούν τον ανταγωνισμό και οδηγούν τα παιδιά σε ένα τέτοιο τρόπο ζωής αλαζονικό και επιφανειακό. Επίσης δε με ενδιαφέρει καθόλου η αγγλόφωνη εκπαίδευση, λόγω της πολιτικής που ακολουθεί η Αγγλία τόσα χρόνια.
> (Σοφία, καθηγήτρια γερμανικών, κάτοχος μεταπτυχιακού τίτλου)

> Το Pierce ε...το αποκλείσαμε επίσης, λόγω αντιαμερικανισμού. Όχι χαζού αντιαμερικανισμού, δεν είμαστε... Εντάξει τώρα, καλό σχολείο σαφώς, αλλά έχει κάποιους αμερικανισμούς, ας πούμε, που δεν ταιριάζουν με μια ευρωπαϊκή ...προοπτική. Ήταν και τα δύσκολα χρόνια εκεί πέρα, τώρα... δηλαδή πριν από τρία, τέσσερα χρόνια η αιχμή, ας πούμε,...της κακής Αμερικής οπότε... το πήρε το ποτάμι.

(Γιάννης, ψυχίατρος)

Μ. Είμαστε και οι δύο κουλτούρας γαλλικής γιατί μέναμε χρόνια στο Παρίσι, οπότε...
Α. Κοιτάξαμε το Κολέγιο Αθηνών, είδαμε ότι είναι ένα πολύ καλό σχολείο με πολύ εντατικοποιημένο πρόγραμμα, με μια νοοτροπία που δε μας ταιριάζει καθόλου. Το απορρίψαμε μέχρι τέλους (γέλιο)!
Ε. Τι νοοτροπία εννοείτε;
Μ. Φοβερά ανταγωνιστική.
Α. Εμείς θέλουμε να είναι ουμανιστικό σχολείο, να έχει...
Μ. Είναι ένα καθαρά ταξικό σχολείο.
(Μανώλης, γιατρός, κάτοχος διδακτορικού τίτλου/ Αγγελική, δημόσιος υπάλληλος, υποψήφια διδάκτορας)

Άλλωστε, εμείς δεν είμαστε και της αμερικάνικης σκέψης. Δηλαδή εμείς δεν είμαστε «πόσο κοστίζεις», εμείς είμαστε «ποιος είσαι». Έχει διαφορά. Στην Αμερική είναι «πόσο κοστίζεις»… εμείς είμαστε κεντροευρωπαίοι.
(Γιάννης, ψυχίατρος)

Επομένως, σε καθοριστικό παράγοντα επιλογής φαίνεται να αναδεικνύεται η ιδεολογική τοποθέτηση των γονέων. Η κριτική στάση απέναντι στην κοινωνική ανισότητα, τον πλουτισμό και τον ανταγωνισμό και η υπεράσπιση της κοινωνικής δικαιοσύνης αποτελούν διαστάσεις της ταυτότητάς τους. Η προτίμηση στον ευρωπαϊκό πολιτισμό, η κριτική χωρών που διαδραματίζουν ηγεμονικό και επεκτατικό ρόλο στις διεθνείς εξελίξεις συνδέονται με το σύστημα αξιών των γονέων, και επομένως αποτελούν θεμελιώδεις διαστάσεις του τρόπου με τον οποίο ορίζουν και αντιλαμβάνονται τους εαυτούς τους. Υποστηρίζεται ότι η πίστη των γονέων στην εκπαίδευση σχετίζεται άμεσα με την κοινωνική τους θέση και την κοινωνική τροχιά που έχουν διανύσει. Όπως αναπτύχθηκε παραπάνω, οι συγκεκριμένοι γονείς έχουν διανύσει μια ανοδική κοινωνική πορεία, την οποία σε μεγάλο βαθμό οφείλουν στην εκπαίδευση. Η τωρινή κοινωνική τους θέση είναι αποτέλεσμα της σχέσης τους με την εκπαίδευση, και ως εκ τούτου επενδύουν σημαντικά και στη μόρφωση των παιδιών τους. Αποτελούν δηλαδή μέλη των τμημάτων της μεσαίας τάξης, που διακρίνονται για την κατοχή υψηλού μορφωτικού κεφαλαίου το οποίο καθώς εξασφαλίζει τη θέση τους στο κοινωνικό πεδίο, αποτελεί

σημαντική διάσταση της ταξικής τους ταυτότητας.

Μάλιστα οι ίδιοι διαχωρίζουν τους εαυτούς τους από άλλους γονείς του ίδιου δημοτικού, οι οποίοι επιλέγουν αυτού του είδους τα σχολεία. Ο διαχωρισμός αυτός παραπέμπει σε εκείνον που κάνει ο Bernstein (1999, 146-150) ανάμεσα στα τμήματα της μεσαίας τάξης που προσανατολίζονται στην αυτονομία της γνώσης και σε εκείνα που προσανατολίζονται στην αγορά. Πράγματι, οι επιλογές τους ορίζονται αντιθετικά προς επιλογές άλλων γονέων, γεγονός που ενισχύει την πεποίθηση ότι η επιλογή σχολείου δεν συνδέεται μόνο με την εξασφάλιση προνομίων αλλά και με την ιδεολογική τους τοποθέτηση. Ο προσανατολισμός σε μορφές εκπαίδευσης, που καλλιεργούν τη σχέση με τη μόρφωση και στοχεύουν στην ολόπλευρη ανάπτυξη του παιδιού, θα μπορούσαμε να πούμε ότι σύμφωνα με το συγγραφέα κατατάσσει τους συγκεκριμένους γονείς στα τμήματα της μεσαίας τάξης τα οποία προσανατολίζονται στην αυτονομία της γνώσης, και όχι στην αγορά. Τα τμήματα αυτά αξιολογούν θετικά και θέτουν σε προτεραιότητα τη γνώση με την έννοια της πνευματικής καλλιέργειας, και όχι αποκλειστικά ως μέσο εισόδου και ανέλιξης στην αγορά εργασίας.

Επιπλέον, στις περισσότερες αφηγήσεις των συγκεκριμένων γονέων, διακρίνεται αυτό που ο Ball (1997, 98) ονομάζει «ενημερωμένη επιλογή», δηλαδή η δυνατότητα των γονέων να γνωρίζουν, να αξιολογούν και να συγκρίνουν τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά των σχολειών. Σε αντίθεση με τους γονείς της λαϊκής περιοχής, οι συγκεκριμένοι γονείς μπορούν να αποκωδικοποιήσουν το προφίλ και τη φιλοσοφία του κάθε σχολείου, να συγκρίνουν, να συγκεντρώνουν και να διαχειρίζονται πληροφορίες, να ανταποκρίνονται στην επικοινωνία με τη διοίκηση, και τελικά να διακρίνουν τα προνόμια που αποφέρει η κατάλληλη επιλογή. Οι κοινωνικές, εκπαιδευτικές και επαγγελματικές εμπειρίες των γονέων διαμορφώνουν την ικανότητά τους να αποκωδικοποιούν κοινωνικούς και πολιτισμικούς φορείς, όπως το σχολείο. Δηλαδή να γνωρίζουν και να διακρίνουν, πέρα από κριτήρια τα οποία σχετίζονται με την άμεση εμπειρία όπως οι υποδομές ή τα υλικά πλεονεκτήματα των σχολείων, το επίπεδο των νοημάτων και των συμβόλων.

Ωστόσο διακρίνονται αντιφάσεις στο λόγο των γονέων[52]. Πιο συγκεκριμένα, μοιάζει αντιφατική η υπεράσπιση της κοινωνικής δικαιοσύνης και η απόρριψη του ατομισμού και του ανταγωνισμού με την ταυτόχρονη απόρριψη του δημόσιου σχολείου. Πιθανά η έμφαση των γονέων στην, κατά τη γνώμη τους, «προοδευτική» φιλοσοφία των σχολείων που έχουν επιλέξει έναντι των ιδιωτικών σχολείων, που προσανατολίζονται στην αγορά, να αποτελεί μια προσπάθεια εξισορρόπησης ανάμεσα στην προώθηση του ατομικού συμφέροντος, το οποίο εκφράζεται με την επιλογή του ιδιωτικού σχολείου, και την υπεράσπιση του συλλογικού συμφέροντος και της κοινωνικής δικαιοσύνης. Η αντίφαση ανάμεσα στον ιδεολογικό προσανατολισμό των γονέων και την επιδίωξη του ατομικού και οικογενειακού συμφέροντος, που εκφράζεται με την επιλογή ενός ιδιωτικού σχολείου, παίρνει κάποιες φορές τη μορφή εσωτερικής σύγκρουσης, την οποία οι Oria κ.ά. την ονομάζουν «διαχωρισμό του εαυτού» (2007, 97). Στην περίπτωση της Δωροθέας και του Γιάννη, η τάση αυτή εκφράζεται με την απολογητική τους στάση σε σχέση με την επιλογή τους, μια επιλογή δύσκολη, σχεδόν «αναγκαστική», όπως την περιγράφει η μητέρα.

> Ε. Ήσασταν προσανατολισμένοι δηλαδή στο ιδιωτικό σχολείο από την αρχή.
> Δ. Όχι απολύτως. Δηλαδή συζητήσαμε πάρα πολύ το θέμα του δημοσίου... σχεδόν στεναχωρημένα το απορρίψαμε. Δηλαδή πραγματικά αισθανθήκαμε ότι *είμαστε σχεδόν αποκλεισμένοι σε αυτά που ζητάμε.*
> Γ. Δε βρίσκουμε δημόσιο σχολείο...
> Δ. ...που να πληροί τις προϋποθέσεις... τη διαδικασία μάθησης, *το κάτι παραπάνω* που κανείς θέλει. Και βέβαια, μας απενοχοποίησε μια φίλη, που είναι σύμβουλος σε σχολεία της περιοχής και εκτιμούμε πολύ, και μας είπε ότι δυστυχώς ε...
> Γ. «Ξεχάστε το δημόσιο σχολείο!»
> (Γιάννης, ψυχίατρος / Δωροθέα, κοινωνική λειτουργός, υπογράμμιση δική μου)

Πράγματι, η διαδικασία της απόφασης παρουσιάζεται ως μια δύσκολη διαδικασία συζητήσεων, ταλαντεύσεων και διλημμάτων, η οποία προκαλεί δυσάρεστα, ακόμα

[52] Στη Μεγάλη Βρετανία η νεοφιλελεύθερη πολιτική της επιλογής σχολείου σύμφωνα με τη Reay (2008) ενισχύει τον ατομισμό και των ανταγωνισμό, και ως εκ τούτου δημιουργεί εσωτερικές εντάσεις, συγκρούσεις και διλήμματα στα μέλη των μεσαίων στρωμάτων σχετικά με τον τρόπο που αντιλαμβάνονται τον εαυτό τους μέσα στην ευρύτερη κοινωνία. Οι εσωτερικές αυτές εντάσεις προκύπτουν από την αντίθεση ανάμεσα στην επιδίωξη του ατομικού και οικογενειακού συμφέροντος και την υποστήριξη της κοινωνικής αλληλεγγύης και δικαιοσύνης.

και ενοχικά συναισθήματα. Ο «εξαναγκασμός» σε μια τέτοια επιλογή είναι αποτέλεσμα του «αποκλεισμού» τους, όπως αναφέρει η μητέρα, από τα δημόσια σχολεία. Ενδιαφέρον παρουσιάζει η αντιστροφή του αποκλεισμού. Η σαφής επιλογή μιας πορείας εκπαιδευτικής και κοινωνικής διάκρισης παρουσιάζεται ως «αναγκαστική», ενώ η απαξίωση του δημόσιου σχολείου ως «αποκλεισμός» των ίδιων από αυτό. Η επιλογή των γονέων φαίνεται ότι «νομιμοποιείται» όταν η κοινωνική πραγματικότητα μοιάζει να μην προσφέρει άλλες λύσεις, και επομένως νιώθουν ότι κάνουν αυτό που πρέπει για τα παιδιά τους. Ωστόσο, θεωρούμε, ότι η περιγραφή αυτή εκφράζει τη διάσταση ανάμεσα σε αυτό που οι γονείς λένε και σε αυτό που κάνουν, δηλαδή ανάμεσα στην υποστήριξη της ισότητας και της κοινωνικής δικαιοσύνης και την ατομική επιδίωξη διατήρησης ή επέκτασης κοινωνικών προνομίων. Επομένως υποστηρίζουμε ότι η αναφορά στα χαρακτηριστικά του σχολείου, το οποίο αν και είναι ιδιωτικό, σύμφωνα με τους γονείς δεν προωθεί ατομικιστική και ανταγωνιστική ιδεολογία, αποτελεί πιθανά προσπάθεια ωραιοποίησης μιας πρακτικής κοινωνικού διαχωρισμού και διάκρισης.

Η προτεραιότητα που δίνεται στην εξασφάλιση της ατομικής επιτυχίας είναι πιο εμφανής σε περιπτώσεις, στις οποίες λόγω της συμπεριφοράς, της επίδοσης ή της δύσκολης σχέσης των παιδιών με το σχολείο, «απειλείται» η εκπαιδευτική επιτυχία.

> Ε, δε θα πάει σε δημόσιο γιατί είναι ένα παιδί, που θέλει οργάνωση. Ε, αυτός ήθελε να πάει, ήθελε. Θα πάνε φίλοι του στο μουσικό, κάνει μουσική, κάνει κιθάρα, γουστάρει πολύ. Ήθελε να πάει στο μουσικό του Αλίμου. Μιλήσαμε στη δασκάλα του, και μας είπε ότι είναι... χύμα. Είναι ένα σχολείο, όπως είναι τα δημόσια, ψιλοχύμα. Κι ότι ένα παιδί χωρίς οργάνωση και χωρίς πειθαρχία [...] θα χαθεί. Και το πιστεύω και εγώ ότι θα χαθεί. Δεν είναι...δεν έχει πειθαρχία. Δεν είναι δηλαδή συγκροτημένο παιδί. [...]. Στο δημόσιο της γειτονιάς δε θα ήθελα να πάει γιατί δε θέλω... δε θέλω ένα σκοτεινό τούνελ, που θα τον πάει στο πανεπιστήμιο...αν τον πάει [...]. Χρειαζόμαστε ενδεχομένως ένα ιδιωτικό ε, που να μην είναι το Αρσάκειο ή η Λεόντειος, που είναι πάρα πολύ συντηρητικά σχολεία [...]. Να είναι το Κολέγιο... με ό,τι σημαίνει κοινωνικά αυτό, διότι δ*εν ήμουν ποτέ έτοιμη να συνεργαστώ κοινωνικά με ένα* σχολείο σαν το Κολέγιο [...]. Το Κολέγιο ήταν ένα πολύ φιλελεύθερο σχολείο, προσανατολισμένο και σε άλλα πράγματα: στο θέατρο, στον κινηματογράφο σε μπούρδες, στο σκι, ξέρω 'γω. Σημασία έχει ότι είχε κι άλλα πράγματα, και ίσως να κρατάει ακόμα λίγο. Το

> Pierce επίσης παίζει ως ένα μέτριο ιδιωτικό... που δεν είναι πολύ συντηρητικό. Τελεία. Που ίσως να κάνεις καλά διάφορες άλλες δραστηριότητες... αυτά τα δύο παίζουν.
> (Ηρώ, δημοσιογράφος, κάτοχος μεταπτυχιακού τίτλου)

Στη διαδικασία αναζήτησης και επιλογής του κατάλληλου σχολείου ενεργοποιείται το μορφωτικό και οικονομικό κεφάλαιο της οικογένειας ως αντιστάθμισμα στην αδυναμία οργάνωσης και πειθαρχίας του παιδιού. Ένα ενδιαφέρον στοιχείο στην αφήγηση της μητέρας είναι το γεγονός ότι δεν περιγράφει τη συμπεριφορά και τη σχολική επίδοση του γιου της με αρνητικούς χαρακτηρισμούς, με όρους προβλήματος ή μειονεκτήματος[53]. Αντίθετα, τα συγκεκριμένα χαρακτηριστικά γίνονται αντιληπτά ως ιδιότητες του παιδιού και μάλιστα ως ιδιαιτερότητες, οι οποίες αξιολογούνται, εκτιμούνται και ελέγχονται με τις κατάλληλες παρεμβάσεις, όπως την επιλογή «κατάλληλου» σχολείου, έτσι ώστε να περιοριστούν οι πιθανότητες σχολικής αποτυχίας.

Παρατηρείται, όπως επισημαίνουν κι άλλοι ερευνητές (Devine 2004, Gillies 2005), ότι οι οικογένειες των μεσαίων στρωμάτων όταν τα παιδιά τους αντιμετωπίζουν προβλήματα στο σχολείο, υιοθετούν αντισταθμιστικές πρακτικές αξιοποιώντας το διαθέσιμο οικογενειακό κεφάλαιο, προκειμένου να ελαχιστοποιηθούν οι αρνητικές επιπτώσεις στη σχολική πορεία του παιδιού. Εδώ, η επιλογή του ιδιωτικού σχολείου, και μάλιστα ενός ιδιωτικού που παρέχει στους απόφοιτους τους συμβολικά, κοινωνικά και μορφωτικά προνόμια, αποτελεί πρακτική υποστήριξης του παιδιού και εξασφάλισης του καλύτερου δυνατού αποτελέσματος. Μάλιστα, παρατηρούμε ότι ο σεβασμός στις επιθυμίες του παιδιού, που αποτελεί βασικό

[53] Η διαφοροποιημένη αντιμετώπιση των παιδιών με χαμηλή σχολική επίδοση ή προβλήματα συμπεριφοράς από τους γονείς των μεσαίων και των λαϊκών στρωμάτων αναπτύσσεται με ενδιαφέροντα τρόπο σε έρευνα της Gillies (2005). Η συγγραφέας υποστηρίζει ότι στις περιπτώσεις αυτές αναδεικνύεται η καθοριστική επίδραση της άνισης κατανομής και ενεργοποίησης κεφαλαίου. Επισημαίνει ότι οι μητέρες των μεσαίων στρωμάτων εξακολουθούσαν να επενδύουν σημαντικά στα παιδιά τους, να τονίζουν τα θετικά τους στοιχεία και να αναφέρονται στις ιδιαίτερες ανάγκες τους. Υιοθετούσαν μια σειρά πρακτικών όπως ο έλεγχος της μελέτης, τα ιδιωτικά μαθήματα, η συχνή επαφή και συζήτηση με τους δασκάλους, προκειμένου να καταγράφεται και να αξιολογείται η εξέλιξη κτλ. Επίσης παρατηρεί ότι οι μητέρες είχαν την τάση να αναφέρονται στα παιδιά τους ως άτομα με μοναδικές και ιδιαίτερες ανάγκες, τα οποία δικαιούνται την κατάλληλη αντιμετώπιση. Αντίθετα οι μητέρες από τα λαϊκά στρώματα ήταν πιο πιθανό να χρησιμοποιούν χαρακτηρισμούς που παραπέμπουν σε μειονέκτημα, και εξέφραζαν φόβο για την πιθανότητα στιγματισμού των παιδιών. Επίσης, εξέφραζαν μειωμένες προσδοκίες και ήλπιζαν τα παιδιά τους να ολοκληρώσουν το σχολείο με σκοπό να μάθουν «τα βασικά».

κριτήριο επιλογής του δημοτικού για τους περισσότερους γονείς της συγκεκριμένης ομάδας, παύει να κυριαρχεί όταν τίθεται σε κίνδυνο το κοινωνικό μέλλον του παιδιού. Διαπιστώνεται η ύπαρξη ενός επεξεργασμένου σχεδίου σχολικής πορείας, το οποίο προϋποθέτει γνώσεις για την ποιότητα και τις διαφορές των εν λόγω σχολείων.

Επιλέγοντας ένα δημόσιο σχολείο

Οι περισσότεροι από τους γονείς του ιδιωτικού σχολείου επιλέγουν ιδιωτικό και για το γυμνάσιο. Υπάρχουν ωστόσο και ορισμένοι οι οποίοι διαφοροποιούνται από τους παραπάνω γονείς ως προς την οικονομική δυνατότητα, σε κάποιες περιπτώσεις και ως προς το μορφωτικό επίπεδο, και οι οποίοι επιλέγουν ένα δημόσιο σχολείο για τα παιδιά τους. Έχει ενδιαφέρον ότι σε αυτήν την κατηγορία ανήκουν κυρίως οι γονείς απόφοιτοι ΤΕΙ ή σχολών προσανατολισμένων στην οικονομία και τη διοίκηση αλλά και γονείς οι οποίοι δεν έχουν την οικονομική δυνατότητα να εξασφαλίσουν ιδιωτική δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Η επιλογή του δημόσιου σχολείου υπαγορεύεται από ένα συνδυασμό παραγόντων, οι οποίοι λειτουργούν αλληλοσυμπληρωματικά. Σε όλες τις παρακάτω περιπτώσεις κύριος λόγος απόρριψης του ιδιωτικού είναι η δυσκολία να ανταποκριθούν οι γονείς οικονομικά, χωρίς αυτό να αποκλείει το γεγονός ότι σε κάποιες περιπτώσεις εκφράζονται και ιδεολογικές ενστάσεις.

> Ι. Κοίταξε να δεις, εμείς έχουμε δύο παιδιά... Προέκυψε από μένα αυτή η ανάγκη, δε θέλω...Γιατί δεν επιλέγουμε το ιδιωτικό σχολείο... θα επιλέξουμε δημόσιο προς το παρόν. Αυτό σκεφτόμαστε, και η τάση μας είναι αυτή. Ένας από τους βασικούς λόγους για μένα είναι ότι… επειδή αυτή τη στιγμή με τον τρόπο που γίνονται τα μαθήματα και το όλο εκπαιδευτικό σύστημα... εγώ... δε με βρίσκει σύμφωνη. Το απορρίπτω, αν το θέλεις. Θεωρώ ότι πρέπει να 'χω την άνεση να προσφέρω διάφορα πράγματα στα παιδιά μου..
>
> Σπ. Εκτός σχολείου.
>
> Ι. Εκτός σχολείου. Είτε αυτά λέγονται ταξίδια στο εξωτερικό και εμπειρίες από ταξίδια είτε αυτά λέγονται «θέλω να μάθω μαμά γιαπωνέζικα», τα οποία έχουνε 40 ευρώ την ώρα είτε οτιδήποτε άλλο.
>
> Σπ. Είτε αυτό λέγεται φροντιστήριο. Μπορεί να μη μπορείς να το αποφύγεις. [...]
>
> Ε, είναι ο λόγος που δε θέλουμε να στείλουμε τα παιδιά στο ιδιωτικό. Διότι δε θα

μπορούμε μετά να τα προσφέρουμε αυτά. Κι επειδή έχουμε και μια… αν το θέλεις... άλλη οικογενειακή... ένα άλλο οικογενειακό σχέδιο, που λέγεται «απόκτηση στέγης» γιατί είμαστε με ενοίκιο εδώ, αυτό θα επιβαρύνει την κατάσταση. [...] Δεν επρόκειτο εις βάρος του μέλλοντος των παιδιών να βάλω το σπίτι ή οτιδήποτε άλλο, αλλά από τη στιγμή που δεν ισχύει αυτό το πράγμα, απλά το ιδιωτικό είναι λίγο καλύτερο από το δημόσιο, όχι θεαματικά ας πούμε, πράγματα...
(Σπύρος, πολιτικός μηχανικός/ Ισμήνη, αρχιτεκτόνισσα)

Οι παραπάνω γονείς εμφανίζονται επικριτικοί απέναντι στο εκπαιδευτικό σύστημα εν γένει, και συγκεκριμένα στην εντατικοποίηση, τον τρόπο διδασκαλίας και την ποιότητα της παρεχόμενης γνώσης. Όπως υποστηρίζουν οι ίδιοι, το σχολείο, ιδιωτικό και δημόσιο, δεν μπορεί να προσφέρει στα παιδιά τους μορφωτικά και πολιτισμικά αγαθά, τα οποία εκείνοι αξιολογούν ως εξαιρετικά σημαντικά. Πολιτισμικές πρακτικές, όπως τα ταξίδια ή μια ξένη γλώσσα, που δε διδάσκεται στο σχολείο, μπορεί να μη συνδέονται άμεσα με τη σχολική γνώση, αποκαλύπτουν όμως τον προσανατολισμό των γονέων στην καλλιέργεια της ελεύθερης παιδείας και της κουλτούρας που όπως έχει επισημανθεί, αποτελούν προνόμια με ταξινομητικό και διακριτικό κέρδος, όχι μόνο σε σχέση με το σχολείο αλλά και στο κοινωνικό πεδίο.

Βασικός παράγοντας, ο οποίος αλληλεπιδρά και συνδιαμορφώνει αυτή την τάση των γονέων, είναι η δυσκολία να ανταποκριθούν οικονομικά στο κόστος της ιδιωτικής εκπαίδευσης. Είναι πιθανό η απόρριψη της ιδιωτικής εκπαίδευσης και η κριτική στάση των γονέων να αποτελούν προσπάθεια εκλογίκευσης και προσαρμογής σε μια επιλογή, η οποία σε ένα βαθμό επιβάλλεται από αντικειμενικές συνθήκες. Η αναζήτηση του κατάλληλου σχολείου καθίσταται επιτακτική, προκειμένου να διασφαλιστούν πολιτισμικά και κοινωνικά προνόμια με το λιγότερο δυνατό οικονομικό κόστος.

Ωστόσο και στις περιπτώσεις των γονέων οι οποίοι επιλέγουν να στείλουν τα παιδιά τους σε δημόσιο σχολείο, αυτό δεν είναι το δημόσιο σχολείο της γειτονιάς. Τα πειραματικά και μουσικά σχολεία αποτελούν προτεραιότητα των γονέων που δεν

μπορούν να υποστηρίξουν οικονομικά τη λύση του ιδιωτικού σχολείου[54].

> Πράγματι το οικονομικό μέρος του σχολείου, και ειδικά στο γυμνάσιο, είναι δυσβάσταχτο. Και τώρα θέλει να τη στείλουμε σε δημόσιο, και θα τη στείλουμε στο Μουσικό. Επειδή αρκετά παιδιά από την τάξη της θα πάνε στο Μουσικό γυμνάσιο του Αλίμου, η Νάντια δήλωσε ότι θέλει να πάει σε μουσικό γυμνάσιο. Είναι ένα κόστος μεγάλο και... εγώ αυτή τη στιγμή είμαι και άνεργη κιόλας, και τα οικονομικά είναι... δύσκολα. Δεν είναι εύκολο τώρα να πεις, ότι θα πληρώσεις δέκα χιλιάδες ευρώ το χρόνο μόνο για το σχολείο στην πρώτη γυμνασίου. Κάποια σχολεία είναι πολύ ακριβά [...]. Εγώ θα ήθελα να πάει στο ελληνογαλλικό, το οποίο είναι ένα σχολείο που είναι κοντά στη νοοτροπία του δημοτικού και επίσης... δεν είναι κι ακριβό, είναι στα ίδια επίπεδα.
>
> (Αλίκη, άνεργη, πτυχιούχος ΤΕΙ)
>
> Είχα ακούσει καλά λόγια για το συγκεκριμένο σχολείο από γονείς που είχαν μεγαλύτερα παιδιά και είχαν τελειώσει το 1^{ο} πειραματικό. Ε... ήταν... ήταν πολλοί οι λόγοι. Πρώτον ήταν αυτό, το κυριότερο. Τα καλά λόγια [...]. Είχα ακούσει ότι είναι ένα καλό... δημόσιο σχολείο. Καταρχήν, σκεφτήκαμε με τον άντρα μου να το στείλουμε στο δημόσιο, και όχι στο ιδιωτικό. Να μην συνεχίσουν... για πολλούς λόγους (γέλιο). Οι κύριοι λόγοι ήταν από τη μια το οικονομικό, γιατί το οικονομικό... ε... οπότε...αποφασίσαμε να το στείλουμε στο δημόσιο και είπαμε... για δημόσιο, καλύτερα τα πειραματικά... Σίγουρα κάτι περισσότερο, κάπως καλύτερα είναι από ένα... το δημόσιο της γειτονιάς μας, ας πούμε. Ε, ακούσαμε και καλά λόγια από γονείς που στέλνουν ήδη τα παιδιά τους σε...σ' αυτό το σχολείο, και ήταν ευχαριστημένοι [...]. Μου μετέφεραν ότι ήταν ένα μικρό σχολείο, χωριστό το γυμνάσιο από το λύκειο, κι είναι πολύ βασικό ένα παιδάκι ας πούμε, τώρα δώδεκα ετών να πάει και να συναναστρέφεται με παιδιά της ηλικίας του [...]. Έχουνε καλούς καθηγητές, η πλειοψηφία τους, και είχανε και επιτυχίες... μετά. (χαμόγελο)
>
> (Περσεφόνη, δημόσιος υπάλληλος, απόφοιτη ΑΕΙ)

Η στρατηγική των συγκεκριμένων γονέων προσανατολίζεται στην αναζήτηση και διεκδίκηση μιας θέσης σε ένα σχολείο το οποίο, όπως πιστεύουν, μπορεί να εγγυηθεί την εξασφάλιση ευνοϊκών μαθησιακών συνθηκών. Καθοριστικός

[54] Οι Oria κ.ά. (2007) στην έρευνά τους για τις διαφοροποιήσεις και τα διλήμματα των γονέων των μεσαίων στρωμάτων καταγράφουν την ίδια τάση γονέων με σχετικά χαμηλό οικονομικό κεφάλαιο προς σχολεία με κάποια εξειδίκευση ή ιδιαίτερα χαρακτηριστικά, και όχι προς τα σχολεία της γειτονιάς.

παράγοντας στην τελική διαμόρφωση των αποφάσεων είναι το μορφωτικό κεφάλαιο, το οποίο σε πολλές περιπτώσεις λειτουργεί ως αντίβαρο της σχετικής ανεπάρκειας οικονομικού κεφαλαίου. Η διαδικασία επιλογής σε αυτά τα σχολεία, δηλαδή η κλήρωση, δημιουργεί αγωνία στους γονείς, οι οποίοι προσπαθούν να εξασφαλίσουν εναλλακτικές λύσεις. Μάλιστα έχει ενδιαφέρον ότι οι παρακάτω γονείς αναφέρουν ότι εάν δεν καταφέρουν να επιτύχουν σε κανένα από τα σχολεία της επιλογής τους, θα στραφούν στην ιδιωτική εκπαίδευση.

> Ι. Μετά είναι αυτή η κλήρωση που λέμε, που ενδέχεται...Και βεβαίως σε περίπτωση που δεν ευοδώσει ούτε το ένα ούτε το άλλο ε, αυτό τώρα το κουβεντιάζουμε με τη δασκάλα της. Έχω ακούσει κάποια καλά λόγια, συμπαθητικά για το Μαράσλειο του Κολωνακίου, κάποια άλλα συμπαθητικά για ένα δημόσιο στον Υμηττό, που δεν ξέρω ακριβώς ποιο είναι. Ε, το Μαράσλειο (sic) παίρνει και από γειτονιές, εκτός της γειτονιάς του παιδιά.
> Σπ. Και άμα ζορίσει πολύ...
> Ι. Αυτά. Τώρα... να πω τι;... άμα ζορίσουν πάρα πολύ τα πράγματα; Μπορεί να καταλήξουμε και σε ιδιωτικό στο τέλος. Δεν ξέρω δηλαδή αν θα... είναι, πώς να σου πω... είναι το έσχατο, το έσχατο στάδιο θέλω να πιστεύω.
> (Σπύρος, πολιτικός μηχανικός/ Ισμήνη αρχιτεκτόνισσα)

Έτσι, η αναζήτηση και η επιλογή του κατάλληλου σχολείου, όπως αποτυπώνεται στο λόγο των γονέων, μετατρέπεται σε δύσκολη, μακροχρόνια και απαιτητική διαδικασία, στην οποία ενεργοποιείται και το κοινωνικό δίκτυο των γονέων, δηλαδή συζητήσεις με ανθρώπους που εμπιστεύονται και μπορούν να τους καθοδηγήσουν (Ball 1997). Επιπλέον οι γονείς που επιλέγουν τα πειραματικά σχολεία, δεν μπορούν να είναι σίγουροι για την εισαγωγή σε αυτά, καθώς η επιλογή γίνεται με κλήρωση. Οι περιοριστικοί αυτοί παράγοντες αυξάνουν το ρίσκο[55] και επομένως και τα αισθήματα αγωνίας και ανασφάλειας. Οι συγκεκριμένοι γονείς βιώνουν με ιδιαίτερη δυσκολία την προοπτική ακόμα και ενός «καλού» δημοσίου. Η επένδυση στη διαδικασία της επιλογής σε χρόνο, κόπο και κεφάλαιο (μορφωτικό, κοινωνικό, συναισθηματικό) επιβεβαιώνει ότι για την πλειονότητα των γονέων της μεσαίας τάξης η επιλογή σχολείου αποτελεί κρίσιμη διάσταση της μορφωτικής και

[55] Για την έννοια του ρίσκου και την επίδραση του στα συναισθήματα άγχους και αγωνίας στους γονείς μεσαίων στρωμάτων στη Μεγάλη Βρετανία βλ. Ball (1997) και Ball και Vincent (2001).

συμβολικής επένδυσης ως μέσο συσσώρευσης διακριτικής αξίας αποδοτικής στο μέλλον.

Η μειωμένη κατοχή οικονομικού κεφαλαίου παίζει σημαντικό ρόλο, καθώς όλοι αναφέρουν ότι οικονομικά δε μπορούν να ανταποκριθούν στην επιλογή ενός ιδιωτικού σχολείου. Ωστόσο η διαδικασία αναζήτησης και επιλογής, οι προτεραιότητες που θέτουν και ο τρόπος που τις αιτιολογούν, σε κάποιες περιπτώσεις αναδεικνύουν και τη διαφοροποιημένη κατοχή μορφωτικού κεφαλαίου. Ενώ οι οικογένειες οι οποίες επιλέγουν τα ιδιωτικά σχολεία, όπως είδαμε, είναι σε θέση να γνωρίζουν τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά των σχολειών, τον τρόπο οργάνωσης της τάξης, το πρόγραμμα, τις σχέσεις μαθητών - διδασκόντων αλλά και να αναγνωρίζουν και να αποκωδικοποιούν τη συμβολική και μορφωτική αξία των σχολείων, σε κάποιες περιπτώσεις γονέων που επιλέγουν το δημόσιο παρατηρείται η αναφορά μόνο σε γενικά χαρακτηριστικά των σχολείων. Οι Ball κ.ά. (1996, 102) αναφέρουν ότι στην έρευνά τους γονείς με αντίστοιχα κοινωνικά χαρακτηριστικά διακρίνονταν για τις σύντομες, συνοπτικές περιγραφές των σχολείων. Οι γονείς αυτοί, σε αντίθεση με τους γονείς των λαϊκών στρωμάτων, είναι σε θέση να τεκμηριώσουν τις επιλογές τους αναφερόμενοι σε συγκεκριμένα χαρακτηριστικά του σχολείου. Ωστόσο όπως επισημαίνουν και ο Ball κ.ά.(1996, 102-105), αν και οι γονείς μπαίνουν στη διαδικασία επιλογής στερούνται την ικανότητα, η οποία παρατηρήθηκε σε εκείνους τους γονείς τους οποίους ο συγγραφέας ονομάζει «ικανούς» και προέρχονται από τα υψηλότερα τμήματα των μεσαίων τάξεων, να διακρίνουν τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά, και κυρίως τη διακριτική και συμβολική αξία των σχολείων. Εν τούτοις θέτουν κριτήρια, διατυπώνουν και αιτιολογούν τις επιλογές και τους λόγους που τις διαμορφώνουν. Αντίστοιχα κι εδώ η αιτιολόγηση της επιλογής είναι και πάλι αρκετά γενική και συνοπτική και εξαντλείται σε κάποια γενικά χαρακτηριστικά του σχολείου. Απουσιάζει επίσης ο προσανατολισμός στο πρόσωπο και η στρατηγική ολόπλευρης ανάπτυξης του παιδιού, ο οποίος παρατηρήθηκε στους γονείς που επέλεγαν ιδιωτικό σχολείο και για το γυμνάσιο. Τα κριτήρια αξιολόγησης περιορίζονται στην εκτίμηση πρακτικών ζητημάτων, όπως η απόσταση, ο αριθμός των παιδιών, η εξασφάλιση ενός προστατευμένου χώρου και λιγότερο σε κάποια ζητήματα διδασκαλίας και μάθησης.

Ε. Στα σχολεία που αναφέρατε ξέρετε πώς δουλεύουν;

Π. Δεν ξέρω πώς δουλεύουνε. Απλώς έχω μάθει ότι είναι καλά σχολεία. Τώρα τι σημαίνει το «καλά», δεν ξέρω.

Ε. Αυτά τα θέματα κυρίως με ποιους τα συζητάτε; Με φίλους; Με άλλους γονείς;

Γ. Δεν έχουμε και πολλούς [...]. Εγώ δε ξέρω πώς δουλεύουν στο γυμνάσιο, όπως δεν ήξερα πώς δουλεύουν στο δημοτικό. Το μαθαίνω τώρα. Αν δεν το δω από μέσα, δε θα ξέρω τι να ζητήσω. Κακά τα ψέματα, δεν ξέρω πώς δουλεύουν. Είναι... είναι... είμαστε γενικώς σε μια κατάσταση προβληματισμού, τι θα γίνει με το γυμνάσιο.

(Πέγκυ, νηπιαγωγός, Γιώργος τεχνικός)

Η Πέγκυ και ο Γιώργος είναι οι μόνοι γονείς οι οποίοι αποφασίζουν να στείλουν την κόρη τους στο δημόσιο σχολείο της γειτονιάς που ανήκουν γιατί έχει καλή φήμη. Ωστόσο ο προβληματισμός και η αγωνία της μητέρας είναι διάχυτοι και επανέρχονται κατά τη διάρκεια της συνομιλίας.

Π. Ναι, ναι εδώ θα πάει. Δεν έχουμε τη δυνατότητα για ιδιωτικό.

Ε. Ξέρετε σε ποιο θα πάει; Εκεί που ανήκετε;

Π. Ε...εκεί που ανήκουμε, ναι. Επειδή...ε... έχει απλώς, αυτό το σχολείο που ανήκουμε εμείς, έχει ένα καλό όνομα ότι είναι καλό σχολείο. Ναι, το «καλό» σχολείο του Υμηττού. Έχει αυτό το όνομα. Εμείς ανήκουμε εκεί. [...] Εμάς ο προβληματισμός μας ήτανε γι΄αυτό που είναι εδώ στη γειτονιά και ήταν και για το πειραματικό που είναι στην Πλάκα. [...] Εγώ, να σας πω την αλήθεια, ήθελα εκεί πέρα. Αλλά η Δανάη δε θέλει. Όχι, δε θέλει να πάει εκεί. Θέλει λίγο να είναι προς τη γειτονιά της. Γιατί... πάει ας πούμε, εδώ στο μπαλέτο, ξέρει κάποια παιδάκια από δω, και δε θέλει πια... θέλει δηλαδή...κλίνει προς τα δω. Θα ήθελα να μην είναι αυτό το στείρο περιβάλλον, γιατί αυτό ακούω. Ότι είναι μαθήματα μόνο, και τίποτα άλλο. Γι΄αυτό ήθελα και σκεφτόμουν για το πειραματικό. Για μένα είναι δύσκολη... γιατί είναι... δηλαδή είμαι μεταξύ πειραματικού, δεν έχω άλλη επιλογή, μεταξύ πειραματικού και του δημοσίου, εδώ στη γειτονιά. Δεν έχω άλλη επιλογή. Δεν έχω άλλη.

(Πέγκυ, νηπιαγωγός)

Τα αισθήματα άγχους και αγωνίας[56] τα οποία εκφράζει η μητέρα, θεωρούμε ότι

[56] Ο Ball (2003) υποστηρίζει ότι η φιλελεύθερη πολιτική της επιλογής σχολείου αυξάνει το κοινωνικό ρίσκο, δηλαδή τις πιθανότητες αποτυχίας κοινωνικής αναπαραγωγής, με αποτέλεσμα τη δημιουργία αισθημάτων φόβου και άγχους στα μεσαία στρώματα. Αντίστοιχα οι Ball και Vincent (2001) υποστηρίζουν ότι οι γονείς των μεσαίων στρωμάτων διακατέχονται από

προκύπτουν από την έλλειψη επιλογής, η οποία εξαρτάται από τον οικονομικό περιορισμό. Είναι ενδιαφέρον ότι στη μοναδική περίπτωση που το παιδί θα φοιτήσει στο γυμνάσιο της γειτονιάς, οι γονείς επικαλούνται τη δική της επιθυμία να είναι κοντά στις φίλες της και στη γειτονιά. Ωστόσο, κατά τη διάρκεια της συνομιλίας οι συγκεκριμένοι γονείς αναφέρθηκαν συχνά στο γεγονός ότι η κόρη τους αντιμετώπιζε προβλήματα στις σχέσεις με τα άλλα παιδιά, αλλά και στην αίσθηση της απόστασης των ίδιων από το σχολείο αλλά και τους υπόλοιπους γονείς, που κατά τη γνώμη τους σχετίζεται και με την κοινωνική διαφορά[57]. Υποστηρίζουμε ότι η επιλογή αυτή, πράγματι υποδηλώνει την κοινωνική υπαγωγή των γονέων. Πρόκειται εξάλλου για τους μόνους γονείς που επιλέγουν το σχολείο της γειτονιάς τους, πρακτική η οποία παρατηρείται στους γονείς που προέρχονται από τη λαϊκή περιοχή. Η σημασία που αποδίδουν στη γειτονιά, ως ένα χώρο οικείο, ο οποίος παρέχει ασφάλεια και το αίσθημα του ανήκειν, της δυνατότητας να σχετίζεσαι με «ανθρώπους σαν κι εσένα», παρατηρείται κυρίως σε γονείς που προέρχονται από τα λαϊκά στρώματα (Reay και Ball 1998). Φαίνεται ότι στη συγκεκριμένη περίπτωση, στην αντίληψη των γονέων ο χώρος βιώνεται και νοηματοδοτείται μέσα από τις κοινωνικές σχέσεις και τις φιλίες, έτσι ώστε δίνεται προτεραιότητα στη συνέχιση αυτών των σχέσεων μέσα και από το σχολείο.

4.1.3 Η επιλογή σχολείου ως ενιαία στρατηγική εκπαιδευτικής, επαγγελματικής και κοινωνικής επιτυχίας: ένα παράδειγμα

Για ένα μέρος των γονέων του ιδιωτικού σχολείου οι εκπαιδευτικές επιλογές ρητά εντάσσονται σε ένα ενιαίο εκπαιδευτικό σχέδιο, το οποίο συμπεριλαμβάνει όλες τις βαθμίδες της εκπαίδευσης. Χαρακτηριστικό παράδειγμα η περίπτωση της Μελίνας, όπου οι εκπαιδευτικές επιλογές από την προσχολική ηλικία ως και το πανεπιστήμιο φαίνεται να έχουν ως τελικό στόχο την τριτοβάθμια εκπαίδευση και την επαγγελματική επιτυχία. Η διαδικασία επιλογής ξεκινά ήδη από την προσχολική

συναισθήματα φόβου, άγχους και αγωνίας, σε σχέση με τη δυνατότητα τους να διατηρήσουν και να επεκτείνουν τα προνόμια που απορρέουν από την κοινωνική τους θέση. Οι συγγραφείς αποδίδουν τα συναισθήματα αυτά στην κοινωνική ρευστότητα, η οποία βιώνεται ως απειλή από τα μέλη των μεσαίων τάξεων. Στη συγκεκριμένη έρευνα τα συναισθήματα φόβου και αγωνίας εκφράζονται κυρίως από τα οικονομικά και μορφωτικά ασθενέστερα μέλη της συγκεκριμένης ομάδας γονέων.

[57] Βλ. και 5.2.6 Οι φιλίες των παιδιών: μια πρακτική συγκρότησης κοινωνικού κεφαλαίου.

εκπαίδευση, δηλαδή τον παιδικό σταθμό και το νηπιαγωγείο, και γίνεται με σαφή, ξεκάθαρα κριτήρια και επιδιώξεις.

> Αυτό που θα σου πω, είναι για τα αγγλικά. Ότι εγώ τα γαλλικά τα αγάπησα στη γαλλική σχολή, επειδή είδα ότι είναι η γλώσσα που μιλάνε κάποιοι άλλοι άνθρωποι. Επειδή το θεωρώ βασικό, γι΄αυτό τον έβαλα σε σχολείο δίγλωσσο [σημ. εννοεί το νηπιαγωγείο]. Η εμπειρία με μια ξένη γλώσσα να είναι επειδή θέλουν να επικοινωνήσουν με ένα άλλο άνθρωπο. Όχι να δούνε ξαφνικά ότι υπάρχει μια δασκάλα μέσα στο σπίτι και τους λέει «β» και «α» «βα», ας πούμε στ΄ αγγλικά, γιατί αυτό είναι τελείως alien.

Η Μελίνα είναι κόρη δασκάλας, φοίτησε σε ιδιωτικό σχολείο και έχει μια επιτυχημένη καριέρα ως ψυχίατρος. Παρατηρείται, ήδη από την προσχολική αγωγή, η στρατηγική εξασφάλισης των μέγιστων δυνατών μορφωτικών προνομίων. Όπως αναφέρει η μητέρα, επέλεξε το συγκεκριμένο δημοτικό προκειμένου να ενισχύσει την αγάπη των παιδιών για τη μάθηση. Η περιγραφή της προσπάθειας εξασφάλισης της φοίτησης στο συγκεκριμένο σχολείο, όπως περιγράφεται στο παρακάτω απόσπασμα, αναδεικνύει τη στρατηγική της μητέρας και τη στοχευμένη της επιλογή. Η πρώιμη επιλογή, ήδη από τη γέννηση του παιδιού, αντανακλά την κρισιμότητα της επιλογής και το βαθμό επένδυσης των γονέων στο κατάλληλο εκπαιδευτικό πλαίσιο. Η παρομοίωση της διαδικασίας αυτής με «πόλεμο» παραπέμπει στην έννοια του πεδίου του Bourdieu (2004α), και συγκεκριμένα στη ανάλυση της εκπαίδευσης ως πεδίου κοινωνικών αγώνων, όπου οι κοινωνικές τάξεις αγωνίζονται να διατηρήσουν και να επεκτείνουν τα προνόμια τους.

> Έκανα πόλεμο για να πάνε σ' αυτό, γιατί ξέρεις ότι είναι πολύ δύσκολο. Γίνεται κλήρωση και τα λοιπά. Και το Δημήτρη τον δήλωσα στο σχολείο όταν ήταν ε...ενός έτους, και μου είπανε τότε ότι, ανάλογα με τη χρονιά που το δηλώνεις το παιδί, παίρνει έναν ορισμένο αριθμό και όσο νωρίτερα το έχεις δηλώσει, έχουν δηλώσει λιγότεροι, οπότε έχεις περισσότερες ευκαιρίες. Με το που γέννησα την Άσπα λέω στο Λευτέρη «στο ληξιαρχείο και στο σχολείο!» (γέλιο). Κι έπαιξε ρόλο αυτό, γιατί το Δημήτρη δεν τον πήρανε.

Το παραπάνω απόσπασμα αποτυπώνει την αγωνία των μεσαίων στρωμάτων, την οποία περιγράφουν και οι Ball και Vincent (2006), σχετικά με τη διατήρηση και

εξασφάλιση της κοινωνικής τους θέσης και των προνομίων που απορρέουν από αυτή, δεδομένου ότι η εκπαίδευση αποτελεί το κατεξοχήν πεδίο αναπαραγωγής της μεσαίας τάξης. Στη συνέχεια της συνομιλίας η μητέρα εκφράζει αυτοπεποίθηση και σιγουριά[58] για τις επιλογές της, γεγονός που θεωρούμε ότι δεν αναιρεί τα συναισθήματα αγωνίας. Αντίθετα, αυτό που λειτουργεί κατευναστικά, είναι ακριβώς η συγκρότηση συστηματικής στρατηγικής και η αποτελεσματικότητα της.

Ε. Παρόλο όμως που είστε τόσο απαιτητική...

Μ. Δεν ανακατεύομαι.

Ε. Δεν ανακατεύεστε και επιλέξατε και ένα σχολείο, που είναι σε ένα βαθμό «χαλαρό».

Μ. Γιατί έχω μεγαλύτερη εμπιστοσύνη στη χαλαρότητα, απ΄ τη δική μου την απαιτητικότητα, δεν...εμπιστεύομαι τον εαυτό μου. Ξέρω ότι είμαι υπερβολική.

Ε. Υπέρβαση;

Μ. Όχι δε με δυσκόλεψε. Δεν είχα σύγκρουση. Είμαι βεβαία, γι΄αυτό και δεν αγχώνομαι κιόλας

Ε. Κι έτσι επιλέξατε το συγκεκριμένο σχολείο.

Μ. Ναι, μα δεν ήθελα άλλο σχολείο.

Το κατάλληλο σχολείο έχει ήδη επιλεγεί από τη στιγμή της γέννησης, και μάλιστα με συγκεκριμένα κριτήρια. Ωστόσο αν ο ρόλος του δημοτικού σχολείου ήταν να ενισχύσει την τάση προς τη μάθηση, τη δημιουργικότητα και την κοινωνική και συναισθηματική ανάπτυξη των παιδιών, η επιλογή του γυμνασίου γίνεται με εντελώς διαφορετικά κριτήρια[59]. Στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση κρίνεται ότι η ύπαρξη ενός χαλαρού πλαισίου κανόνων δεν συνιστάται προκειμένου να προετοιμαστεί συστηματικά και εντατικά το παιδί για την εξασφάλιση πανεπιστημιακών σπουδών. Εδώ δεν πρόκειται τόσο για αντίφαση στο λόγο της μητέρας η οποία παραπάνω ισχυρίζεται ότι εμπιστεύεται τη χαλαρότητα και όχι τη δική της απαιτητικότητα. Αντίθετα, επιβεβαιώνεται η στρατηγική αντίληψη και ο συστηματικός σχεδιασμός της σχολικής διαδρομής με τη διαδοχή συγκεκριμένων

[58] Οι Irwin και Elley (2011) σε έρευνα τους υποστηρίζουν ότι δεν επιβεβαιώνεται η θέση των Ball και Vincent (2001) για τα συναισθήματα φόβου, αγωνίας και ανασφάλειας των μεσαίων τάξεων. Αντίθετα παρατηρούν ότι οι γονείς των μεσαίων στρωμάτων, οι οποίοι συμμετείχαν στην έρευνά τους, εξέφραζαν αυτοπεποίθηση και σιγουριά, η οποία πιθανά συνδέεται με την κοινωνική θέση των γονέων, και την κατοχή διαφορετικών μορφών κεφαλαίου.

[59] Όπως αναφέρει και ο Bernstein (1975) η επιδίωξη της προοδευτικής παιδαγωγικής, η οποία είναι προσανατολισμένη στο πρόσωπο, αφορά κυρίως στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση.

βημάτων/σταδίων, τα οποία εξυπηρετούν συγκεκριμένες κάθε φορά επιδιώξεις, προκειμένου να επιτευχθεί το τελικό αποτέλεσμα.

> Τα κριτήρια είναι... προσωπικά εγώ δεν ήθελα να πάει μετά στο ελλ... δεν ήθελα να πάνε στο ελληνογαλλικό στην Αγία Παρασκευή. Γιατί *μετά αλλάζει λοιπόν η προτεραιότητα μου,* δεν είναι το... Το κλίμα είναι πιο φιλικό στο ελληνογαλλικό και πιο ελεύθερο οπωσδήποτε από το Μωραΐτη και το Κολέγιο. Όμως εγώ έχω σιχτιρίσει με τα γαλλικά στη δική μου δουλειά. [...] Οπότε δεν ήθελα τα παιδιά να πάνε πολύ προς τη γαλλική κουλτούρα. Ε, και στη δεδομένη συνθήκη των πανεπιστημίων *θα προτιμούσα να στραφούν προς μια κατεύθυνση που να μπορούν αργότερα να πάνε στην Αμερική.* [...] Στα ταξίδια που κάνω τώρα εγώ στην Αμερική, είμαι πολύ ευχαριστημένη. Τα πανεπιστήμιά τους είναι άψογα. Οι συνθήκες που ζουν οι φοιτητές, οι εστίες οι βιβλιοθήκες είναι εξαιρετικές. Οι άνθρωποι που έχουν μαζευτεί εκεί για να δουλέψουν αγαπούν πολύ αυτό που κάνουν και είναι αξιολογικές οι εξελίξεις τους. Εγώ αυτό που σιχτίρισα εδώ πέρα, να μ' αρέσουν μερικά πράγματα και να πρέπει να φτύσω αίμα για να βρω τον άνθρωπο που να είναι ανοιχτός, και να μπορέσω να μάθω κάτι. Αλλιώς πρέπει να παρακαλάς, ξέρεις.
>
> Ταξιδεύω στην Αμερική, ανοίγει το μυαλό μου. Μαθαίνω πράγματα. Οπότε η επιλογή λοιπόν του σχολείου μετά, του γυμνασίου… επειδή επικεντρώνεται όχι τόσο στη σχέση τους με το μαθησιακό, που *θεωρώ ότι ήδη την έχουν κατακτήσει την ελευθερία, τη δημιουργικότητα και την προσωπικότητα* για να μπορέσουν αυτό το πράγμα να το χαρούνε και να μη γίνει καταναγκαστικό και καταπιεστικό. *Θεωρώ λοιπόν ότι το έχουν κατακτήσει, και θέλω πια να τα βάλω σε ένα δρόμο ώστε να μπορούνε να θελήσουν για τον εαυτό τους το καλύτερο, δίπλα στους καλύτερους* [...]. *Γι΄αυτό το σκέφτηκα λοιπόν, ότι θέλω να πάνε σε αυτά τα σχολεία, με την προοπτική του πανεπιστημίου και της καριέρας μετά...για να μπορούν να διαλέξουν αυτό που σκέφτονται.*
> (υπογραμμίσεις δικές μου)

Είναι σαφές από το λόγο της μητέρας ο συστηματικός σχεδιασμός του εκπαιδευτικού και επαγγελματικού μέλλοντος του παιδιού, τον οποίο ο Prout ονομάζει «futurity» (στο Vincent κ.ά. 2004, 237), και ο οποίος μπορεί να διασφαλίσει την εισαγωγή όχι μόνο στο πανεπιστήμιο αλλά και σε συγκεκριμένα τμήματα της αγοράς εργασίας. Η θεώρηση της εκπαίδευσης και της επαγγελματικής

σταδιοδρομίας είναι ενιαία και αδιαχώριστη. Η επιλογή σχολείου αποτελεί πρακτική εξασφάλισης κοινωνικών, μορφωτικών και υλικών προνομίων. Παράλληλα αποτελεί πρακτική διάκρισης. Όπως παρατηρεί η μητέρα, η φοίτηση στα συγκεκριμένα σχολεία παρέχει ισχυρό διακριτικό κέρδος και μεγιστοποιεί τις πιθανότητες εκπαιδευτικής και επαγγελματικής επιτυχίας. Με αυτή την έννοια η επιλογή σχολείου εντάσσεται σε μια ευρύτερη προσπάθεια κοινωνικής αναπαραγωγής.

4.1.4 «Σχολείο είναι, έχει τα καλά του έχει και τα κακά του!» : η περίπτωση των γονέων από την περιοχή του Περάματος

Όπως προαναφέρθηκε, για τους γονείς που προέρχονται από τη λαϊκή περιοχή δεν τίθεται θέμα επιλογής σχολείου. Για τους περισσότερους γονείς η φοίτηση στο δημόσιο σχολείο της γειτονιάς αποτελεί αυτονόητο γεγονός και όχι επιλογή. Μάλιστα, παρατηρείται ομοιογένεια στο εσωτερικό της συγκεκριμένης ομάδας ως προς τη συγκεκριμένη πρακτική. Η πλειονότητα των γονέων δηλώνει ότι το παιδί τους θα πάει στο σχολείο που ανήκει. Μάλιστα πολλοί από τους γονείς δεν είναι ενημερωμένοι για το σχολείο στο οποίο ανήκουν.

> Ε. Γυμνάσιο πού θα πάει;
> Χ. Τώρα άμα σου πω, δεν τα ξέρω καλά. Δεν ξέρω, πού θα της πουν να πάει [...]. Δεν ξέρω. Να σου πω, εγώ πιστεύω ότι σε όλα τα γυμνάσια κάτι παίζει, έτσι; Ξέρεις, με ναρκωτικά και τέτοια. Αποκλείεται να μην παίζει σε κανένα, με αυτά που ακούμε. Αυτό φοβάμαι.
> (Χρυσούλα, υπάλληλος στην καθαριότητα, διέκοψε το σχολείο στο γυμνάσιο)

> Μ. Αφού μας είπαν ας πούμε, για το πρώτο παιδί ότι ανήκουμε στο 2ο μετά όλα πάνε εκεί. Άμα θέλεις κάνεις μεταγραφή, αλλά εγώ δε θέλω να κάνω μεταγραφή.
> Ε. Ναι; Γιατί;
> Μ. Γιατί είναι πολύ καλό γυμνάσιο, δηλαδή έχει... έχει αυτό το...έχει αυτήν την αμεσότητα, έχει το ό,τι και να γίνει, είσαι ενημερωμένος.
> (Ματούλα σχολική τροχονόμος, απόφοιτη γυμνασίου)

Μια δεύτερη σημαντική διαπίστωση, που αποτελεί κατεξοχήν διαφοροποιητικό παράγοντα σε σχέση με τους γονείς του ιδιωτικού σχολείου, είναι τα χαμηλά

επίπεδα ενημέρωσης σε σχέση με το γυμνάσιο. Λαμβάνοντας υπόψη ότι πολλές από τις συνεντεύξεις πραγματοποιήθηκαν προς το τέλος της σχολικής χρονιάς, οδηγούμαστε στο συμπέρασμα ότι οι περισσότεροι γονείς δε θεωρούσαν σημαντικό και απαραίτητο να έχουν πληροφορηθεί το σχολείο, στο οποίο θα φοιτήσουν τα παιδιά τους. Το στοιχείο αυτό επιβεβαιώνει σε ένα βαθμό τη διάσταση του δεδομένου και αυτονόητου ως προς τη φοίτηση στο σχολείο της γειτονιάς. Παρόμοια ευρήματα αναφέρονται και σε έρευνα των Ball κ.ά. (1996), οι οποίοι παρατηρούν ότι οι γονείς που προέρχονταν από τα λαϊκά στρώματα εμφάνιζαν την τάση αντίδρασης (reaction) σε μια δεδομένη συνθήκη, παρά την ενεργητική, προληπτική διαμόρφωση (proaction) της συνθήκης, η οποία χαρακτηρίζει τα μεσαία στρώματα.

Ε. Γυμνάσιο πού θα πάει;
Σ. Στο 2ο.
Ε. Στο 2ο έτσι; Γι΄αυτό το σχολείο έχετε ακούσει τίποτα;
Σ. Όχι.
(Σωτηρία, άνεργη, διέκοψε το σχολείο στο λύκειο)

Ε. Έχεις ακούσει κάτι για αυτό; Είναι καλό σχολείο; Έχεις ακούσει τίποτα;
Α. Δεν έχω ακούσει τίποτα... δεν έχω ακούσει κάτι. Και ν' άκουγα, δε θα με επηρέαζε.
(Αμαλία, υπάλληλος σε super market, διέκοψε το σχολείο στο γυμνάσιο)

Από το λόγο των μητέρων απουσιάζει πλήρως η θεώρηση της εκπαίδευσης ως συστηματικά οργανωμένου, μακροπρόθεσμου και ενιαίου σχεδίου, η οποία παρατηρείται στα μεσαία στρώματα. Η μεθοδική επιλογή του σχολείου φαίνεται να ξεπερνά τα όρια του ρόλου των γονέων, όπως τον αντιλαμβάνονται, και η καταλληλότητα του σχολείου αφήνεται στην τύχη. Σε καμία περίπτωση η στάση αυτή δε θα πρέπει να εκληφθεί ως αδιαφορία ή έλλειψη ενδιαφέροντος. Όπως παρατηρείται και σε άλλες έρευνες για τους γονείς που προέρχονται από τα λαϊκά στρώματα (Reay και Ball 1998, Ball 1997), οι συγκεκριμένοι γονείς δεν επιχειρούν να καθοδηγήσουν ή να σχεδιάσουν το μέλλον των παιδιών τους, και κυρίως δεν αντιλαμβάνονται την επιλογή σχολείου ως παράγοντα διαμόρφωσης αυτού του μέλλοντος.

Ε. Έχετε ακούσει κάτι γι΄αυτό το σχολείο;

Σ. Εντάξει, σχολείο είναι, έχει τα καλά του, έχει τα κακά του... δεν έχω ασχοληθεί. Εντάξει να σου πω...ε, είναι τόσο... είναι και στο παιδί σου. Παντού θα συναντήσει και τα καλά, και τα κακά. Εντάξει, εγώ της έχω αρκετή εμπιστοσύνη. Τώρα άμα είναι να σου τύχει, θα σου τύχει [...].

Ε. Ναι, γιατί υπάρχουν ας πούμε κάποιοι γονείς, που έχουν άγχος να βρούνε ένα καλό σχολείο...

Σ. Όχι, όχι... Ναι, θα βρεις το καλό σχολείο, και τι έγινε; Μετά θα βρεις το χάλια πανεπιστήμιο. Τι να κάνεις; Ε, κάποια στιγμή θα περάσει το παιδί σου, μικρό είτε μεγάλο, κάποια στιγμή θα περάσει απ' όλα τα στάδια. Εντάξει... είναι και τι εμπιστοσύνη έχεις στα παιδιά σου. Εγώ τους έχω απόλυτη εμπιστοσύνη.

(Στεργιανή, υπεύθυνη κυλικείου, απόφοιτη γυμνασίου)

Στα αποσπάσματα φαίνεται ότι οι μητέρες έχουν μια σχετική εικόνα των σχολείων, στα οποία θα πάνε τα παιδιά τους. Ωστόσο η ενημέρωση αυτή δεν αφορά τόσο σε παιδαγωγικά ζητήματα ούτε ζητήματα μάθησης και διδασκαλίας. Κεντρικό ζήτημα που επανέρχεται στο λόγο των γονέων, και παρατηρείται και σε άλλες έρευνες (Irwin και Elley 2011), είναι η ασφάλεια των παιδιών και η αγωνία για την εκδήλωση παραβατικών συμπεριφορών, «να μη μπλέξουν τα παιδιά».

Ε, έχω ακούσει ότι... πριν πόσα χρόνια... ένα, δύο χρόνια πριν, ήταν πολύ καλό. Ήταν ο διευθυντής καλός, ενδιαφερόταν για τα παιδιά, είχε... παρακολουθούσε το γύρω χώρο. Δηλαδή υπήρχε ένα ενδιαφέρον και στα παιδιά, και να δει και τι γίνεται. Ενώ τώρα ο τωρινός δεν είναι τόσο... αδιαφορεί [...] Έχω ακούσει ότι [έχει] μέχρι και ναρκωτικά πολλά, κι αυτό είναι μεγάλος φόβος για τους γονείς.

(Κική, οικιακά, απόφοιτη λυκείου).

Η Μάρω και η Φλώρα είναι οι μόνες μητέρες, οι οποίες εκφράζουν ρητά έλλειψη εμπιστοσύνης απέναντι στο δημόσιο σχολείο και έντονη δυσαρέσκεια. Η επικριτική τους στάση θα πρέπει να ερμηνευθεί στο πλαίσιο της δικής τους σχολικής εμπειρίας, αλλά και της σχέσης που έχει διαμορφωθεί με το σχολείο των παιδιών τους. Η σχολική τους διαδρομή διακόπηκε νωρίς και περιέγραφαν, κυρίως η Φλώρα, τη δική τους σχέση ως μαθητριών με το σχολείο, ως έντονα συγκρουσιακή σχέση. Η απουσία επικοινωνίας και κατανόησης, η οποία οδηγεί σταδιακά στον

αποκλεισμό, χαρακτηρίζει και τη σχέση των μητέρων με τους δασκάλους και το σχολείο των παιδιών τους[60]. Οι δύο μητέρες αναφέρουν ότι θα προτιμούσαν την ιδιωτική ή ακόμα και την κατ' οίκον εκπαίδευση για τα παιδιά τους. Ωστόσο, θεωρούμε ότι η στάση αυτή συνδέεται κυρίως με την απόρριψη του δημόσιου σχολείο, ακριβώς λόγω της συγκρουσιακής σχέσης. Οι μητέρες εκφράζουν την απογοήτευση από το σχολείο σε σχέση με την επίδοση των παιδιών τους, ενώ παράλληλα διακρίνεται η αίσθηση της δικής τους αδυναμίας ως προς την υποστήριξη των παιδιών τους. Επομένως, η στάση τους δεν απορρέει από τη γνώση, την εκτίμηση, τη σύγκριση και αξιολόγηση των ιδιαίτερων χαρακτηριστικών διαφορετικών μορφών εκπαίδευσης, όπως στις περιπτώσεις γονέων από τα μεσαία στρώματα. Αντίθετα εκφράζει τη ματαίωση από το σχολείο, και κυρίως την απόλυτη εξάρτηση των μητέρων από αυτό σε σχέση με τη σχολική επιτυχία των παιδιών τους.

> Φ. Όχι [τα γυμνάσια της περιοχής] δεν είναι και τα καλύτερα... Δεν ξέρω... θα ρωτήσω να δω...
> Ε. Από ποιον μαθαίνετε αν είναι καλό ή όχι;
> Φ. Από άλλους γονείς. Μακάρι να είχα τη δυνατότητα να τα 'βαζα μέσα σε μια... να πλήρωνα και να είχα... γιατί εντάξει, εκεί πέρα δε μπορούν να είναι ελεύθερα τα πράγματα.... Ενώ εδώ πέρα... σου λέει εγώ πληρώνομαι για να σου μάθω γράμματα, εσύ άμα θες ...
> (Φλώρα, άνεργη, διέκοψε το σχολείο στο γυμνάσιο)

> Μ. Χάλια! Μες τα ναρκωτικά και τις βρισιές. Πάνε τα παιδιά και μόνο γράμματα δε μαθαίνουν. Ξεχνάνε κι αυτά που ήξεραν. Σου λέω, όλα τα σχολεία για μένα είναι χάλια. Μόνο άμα έχεις λεφτά να το στείλεις κάπου, να πληρώνεις, αλλιώς...
> Ε. Εννοείτε σε ιδιωτικό σχολείο;
> Μ. Ε, ναι. Ή να 'χεις μια δασκάλα όση ώρα πάει στο σχολείο να το διαβάζει, κι ας μην πηγαίνει και καθόλου σχολείο.
> (Μάρω, άνεργη, απόφοιτη δημοτικού)

[60] Οι Ball κ.ά. στην τυπολογία των γονέων σε σχέση με την επιλογή σχολείου, αναφέρονται στους γονείς με αντίστοιχα χαρακτηριστικά ως «αποσυνδεδεμένους» (disconnected) (1996, 106-110). Παρατηρούν ότι οι γονείς των οποίων η σχολική φοίτηση διακόπηκε νωρίς, αντιμετώπιζαν δυσκολίες στην επικοινωνία με τους δασκάλους και την κατανόηση του σχολικού κώδικα. Για τους συγκεκριμένους γονείς η επιλογή σχολείου επιβάλλεται από εξωγενείς παράγοντες, αποτελεί αναγκαστική επιλογή και όχι προϊόν εκτίμησης, σύγκρισης και απόφασης.

Οι οικονομικοί λόγοι αποτελούν σημαντικό παράγοντα στη λήψη των αποφάσεων, δεν είναι όμως αυτοί που καθορίζουν τις πρακτικές των γονέων. Την παραδοχή ότι η φοίτηση στο δημόσιο σχολείο της γειτονιάς αποτελεί επιλογή η οποία δεν επιβάλλεται μόνο από την περιορισμένη οικονομική δυνατότητα, επιβεβαιώνουν οι περιπτώσεις στις οποίες, ενώ η επιλογή του ιδιωτικού σχολείου μπορεί να καλυφθεί οικονομικά, απορρίπτεται.

> Β. Εμείς είχαμε τη δυνατότητα να πάει στο Saint Paul. Το είχε αναλάβει ο πεθερός μου. Φαίνεται, επειδή τα αγόρια του - έχει δύο αγόρια τον άντρα μου και τον κουνιάδο μου - ε... και δεν τα κατάφερε να στείλει αυτούς, λέει «θα πάω τον έναν που 'χει και το όνομά μου». Αλλά εμείς αντιδράσαμε, και λέμε...
> Ε. Γιατί;
> Β. Γιατί θέλαμε το παιδί μας να πάει σε ένα κανονικό νορμάλ σχολείο, όπως... κι εμείς.
> Ε. Τι εννοείτε «νορμάλ» σχολείο;
> Β. Εννοώ το καθημερινό. Αυτό το απλό σχολείο της γειτονιάς, έτσι όπως είναι. Να μη βγει σε έναν ωραιοποιημένο κόσμο, και να βγει σε μια κοινωνία μετά άλλη... αυτό. Εντάξει, απόφασή μας ήταν αυτή... έτσι νομίζαμε... Καλό; Κακό; Μάλλον κακό του κάναμε, αλλά εντάξει, δε νομίζω και τόσο κακό, πια! Εμείς πάθαμε κάτι; Ε, εντάξει πιθανόν να μάθαινε, να περνούσε πάρα πολύ εύκολα στις εισαγωγικές. Πιθανόν να μάθαινε μια γλώσσα τέλεια, που μαθαίνουν γαλλικά εκεί, και θα τα μάθαινε ντε και καλά (γέλιο). Θα τα αγαπούσε έτσι κι αλλιώς! Ή θα τα μισούσε και θα 'ταν δυστυχής ο κακομοίρης, γιατί δεν έχει την τάση φαίνεται...
> Ε. Και δεν θέλατε να πάει.
> Β. Δεν θέλαμε να τον ταλαιπωρούμε. Γιατί θα έφευγε [το σχολικό] από τις έξι η ώρα να μαζέψει όλα τα παιδιά, και να πάει στον Πειραιά, και μετά να ξανάρθει στις τέσσερις. Όλα αυτά τα βάλαμε κάτω και είπαμε: τώρα αν αυτός θελήσει να πάει σε ένα ι... δεν ξέρω στο λύκειο, [...] ας το κάνει, δε με πειράζει. Αλλά θα είναι επιλογή του. Καλά, θα μου πείτε τώρα ο γονιός θέλει πάντα το καλύτερο για το παιδί του. Αλλά *να βαδίζουμε εκεί που πάμε όλοι... μην πάμε παραπέρα...* ξέρω γω, ε; Λάθος τα λέω;
> (Βούλα, οικιακά, απόφοιτη ΙΕΚ, υπογράμμιση δική μου)

Η τελευταία φράση φαίνεται να συνοψίζει τα αίτια της απόρριψης. Χαρακτηριστική στο παραπάνω απόσπασμα είναι η αμφιθυμία και η σύγχυση της μητέρας. Η

συγκεκριμένη μητέρα εμπλέκεται ενεργά στη ζωή του σχολείου και αναπτύσσει επιμέρους πρακτικές ενίσχυσης της σχολικής επίδοσης. Παρόλα αυτά, αν και υπάρχει η οικονομική δυνατότητα, επιλέγει μαζί με το σύζυγό της να φοιτήσει το παιδί στο σχολείο της γειτονιάς. Είναι ενδιαφέρον ότι, ενώ απαριθμεί σημαντικά οφέλη από τη φοίτηση σε ένα ιδιωτικό σχολείο, ταυτόχρονα αναιρεί και αμφισβητεί τη σπουδαιότητα τους. Αναγνωρίζει ότι το ιδιωτικό σχολείο θα επιδρούσε μορφωτικά, κάτι που η ίδια συστηματικά επιδιώκει. Ωστόσο αποκλείει την επιλογή αυτή παραθέτοντας κάποιους πρακτικούς λόγους, οι οποίοι δε φαίνεται να αντισταθμίζουν τη σημαντική μορφωτική επίδραση.

Θεωρούμε ότι η αμφιθυμία της μητέρας εκφράζει την εσωτερίκευση του κοινωνικού ορίου στη συγκρότηση και διατήρηση της ταξικής ταυτότητας. Η παραβίαση του ορίου/συνόρου, το οποίο θέτει η ταξική συνθήκη, δημιουργεί αντιφατικά συναισθήματα, τα οποία πιθανά δημιουργούν σύγχυση και αγωνία σε σχέση με τη διαχείρισης μιας άγνωστης συνθήκης[61]. Με λίγα λόγια, η απόρριψη του ιδιωτικού σχολείου, ακόμα και όταν αναγνωρίζεται η μορφωτική του αξία, εκφράζει την εσωτερίκευση των κοινωνικών ορίων και την προσαρμογή σε αυτά. Όπως επισημαίνει ο Bourdieu, «η συνθήκη είναι σαν να περιορίζει δύο φορές, μία με τα υλικά όρια που επιβάλλει στην πρακτική του [ατόμου], και μία με τα όρια που επιβάλλει στη σκέψη του, άρα στην πρακτική του, και τα οποία το κάνουν να αποδεχθεί [...] αυτά τα όρια» (2004α,186). Αυτό που η μητέρα χαρακτηρίζει «νορμάλ», αποτελεί την κανονικότητα της κοινωνικής τάξης, στην οποία ανήκει και βάση της οποίας απορρίπτονται όλες οι πρακτικές και οι συμπεριφορές που είναι ασύμβατες με αυτή, και ως εκ τούτου θα μπορούσαν να κυρωθούν αρνητικά (Bourdieu 2006, 93). Η ανάγκη «να βαδίζουμε με όλους τους άλλους και να μην πάμε παραπέρα», δηλαδή με εκείνους που μοιράζονται κοινές συνθήκες ύπαρξης, τα μέλη της ίδιας κοινωνικής τάξης υποδηλώνει την εσωτερίκευση του κοινωνικού ορίου και της ασφάλειας που παρέχει, και παράλληλα εκφράζει την απόρριψη ενός

[61] Η Diane Reay (2001, 2005) διερευνώντας αυτό που ονομάζει «ψυχικό τοπίο της κοινωνικής τάξης» (psychic landscape of social class) επιχειρεί να συμβάλει στην κατανόηση του τρόπου, με τον οποίο η κοινωνική τάξη βιώνεται από τα υποκείμενα, και κατά συνέπεια διαμορφώνει τη σχέση τους με τον κοινωνικό κόσμο. Αντλώντας από τον Bourdieu, υποστηρίζει ότι η μετάβαση από την εργατική τάξη στη μεσαία, συνοδεύεται από υψηλό συναισθηματικό κόστος, το οποίο εκφράζεται με συναισθήματα περηφάνιας αλλά και ταυτόχρονα και απώλειας, φόβου, ενοχής. Σε αντίστοιχα συμπεράσματα καταλήγει και η έρευνα του Lehman (2009), ο οποίος μελετά την προσπάθεια φοιτητών οι οποίοι προέρχονται από τα λαϊκά στρώματα να ξεπεράσουν τα υλικά και ηθικά σύνορα της κοινωνικής τάξης και να μεταβούν στη μεσαία τάξη.

δρόμου που αποκλίνει από τον καθημερινό της κόσμο.

Στις δύο παρακάτω περιπτώσεις, ενώ τίθεται με διαφορετικό τρόπο το ζήτημα της επιλογής ιδιωτικού σχολείου, διακρίνεται η περιορισμένη επίδραση και παρέμβαση των μητέρων αφενός στην εκτίμηση του κατάλληλου σχολείου αφετέρου στη διεκδίκηση του. Ενώ και οι δύο μητέρες εκτιμούν και πιστεύουν στην αξία της εκπαίδευσης, εμφανίζονται εξαρτημένες από το σχολείο και τους δασκάλους σε σχέση με τις κρίσεις και τις επιλογές τους. Αξίζει να αναφερθεί ότι οι συγκεκριμένες μητέρες, χαρακτηρίζονται από σχετικά υψηλότερο μορφωτικό και οικονομικό υπόβαθρο.

> Κ. Εμένα μού ‘χανε πει, αν μπορούσα να τον βάλω [σε ιδιωτικό σχολείο] γιατί έχει μεγάλες δυνατότητες. Όχι επειδή είμαι η μαμά του. Οι δάσκαλοι το είχανε πει, θα μπορούσε να είναι σε... ε, πώς το λένε σε...
> Ε. Ιδιωτικό;
> Κ. Ιδιωτικό.
> Ε. Σε ιδιωτικό... γιατί σε ιδιωτικό;
> Κ. Γιατί, μου λέει, έχει μεγάλες δυνατότητες, ενώ στο δημόσιο δεν έχει τόσο... μεγάλη σημασία στα παιδιά, να τα προχωράνε, να...πώς το λένε; Να τα προχωρήσουνε!
> Ε. Αυτό γιατί; Γιατί το επίπεδο των άλλων παιδιών είναι πιο χαμηλό;
> Κ. Έτσι μού ‘χε πει. Ναι, ναι. Έτσι μου λένε, ότι είναι καλύτερα... Γιατί μου λένε χαραμίζεται, γιατί ε... ενώ εκείνος τα παίρνει απ’ την παράδοση, όπως σου λέω... πρέπει η κυρία να ασχολείται και με τ’ άλλα παιδιά, που δεν είναι τόσο... διαβασμένα. Δεν είναι...τόσο τακτικά στις υποχρεώσεις και το διάβασμα, και μου λέει, περιμένει και μένει πίσω... περιμένει τους άλλους να φτάσουν το επίπεδό του.
> Ε. Το είχατε σκεφτεί εσείς ποτέ για το ιδιωτικό σχολείο;
> Κ. Το συζητάγαμε με τον άντρα μου, αλλά μου λέει «δε μπορώ να έχω τον ένα στο ιδιωτικό και τον άλλο στο δημόσιο και δε μου το επιτρέπει και η τσέπη μου», έτσι; Τώρα στο ιδιωτικό μιλάμε για τρελά λεφτά.
> Ε. Είχατε ψάξει δηλαδή;
> Κ. Δεν έχω ψάξει, αλλά μου ‘χουνε πει ότι είναι ακριβό... είναι ακριβό...
> (Κική, οικιακά, απόφοιτη λυκείου)

Η Κική είναι από τις λίγες μητέρες, οι οποίες αναφέρονται στην ιδιωτική εκπαίδευση

έστω και σαν σκέψη. Ωστόσο, η εναλλακτική του ιδιωτικού σχολείου δεν τέθηκε από την ίδια τη μητέρα, αλλά από τους δασκάλους. Μέσω της επαναλαμβανόμενης φράσης «έτσι μου λένε», εκφράζεται η άγνοια της μητέρας σχετικά με την επιλογή ιδιωτικού σχολείου και τις δυνατότητες που παρέχει, καθώς και η δυσκολία αξιολόγησης και ενίσχυσης των μαθησιακών αναγκών και δυνατοτήτων του παιδιού. Οι Ball κ.ά.(1996) παρατηρούν ότι σε αντίστοιχες περιπτώσεις οι γονείς βασίζονταν σε μεγάλο βαθμό στις απόψεις τρίτων προσώπων και εκδήλωναν αβεβαιότητα σε σχέση με τις κρίσεις τους, γεγονός που σύμφωνα με τους συγγραφείς πηγάζει από περιορισμένη γνώση και πληροφόρηση. Στο λόγο των μητέρων δίνεται έμφαση στο «καλό σχολείο», και όχι στο «κατάλληλο σχολείο», όπως στις περιπτώσεις των γονέων από τα μεσαία στρώματα, ωστόσο με όρους αρκετά γενικούς και ασαφείς.

> Ει. Εγώ ήθελα να πάει στο πειραματικό, αλλά εκείνη θέλει να πάει όπου πάνε οι φίλες της. Γενικά κοίτα, εγώ πιστεύω το παιδί, όπου κι αν πάει αν διαβάζει, θα μάθει.
> Ε. Το πειραματικό πώς το σκεφτήκατε;
> Ει. Πήγε η μεγάλη μου κόρη γιατί ήταν πολύ καλή μαθήτρια. Τελείωσε με δεκαεννιά το γυμνάσιο και αποφάσισα να τη στείλω, γιατί είναι καλό σχολείο.
> Ε. Τι εννοείτε καλό σχολείο;
> Ει. Ε, οι καθηγητές είναι καλοί, ενδιαφέρονται για τα παιδιά.
> Ε. Αυτό το είχατε μάθει από άλλους γονείς;
> Ει. Όχι, επειδή η κόρη μου ήταν τόσο καλή, μου το είχε προτείνει τότε ο δάσκαλος της, και έτσι την έστειλα εκεί.
> (Ειρήνη, οικιακά, απόφοιτη επαγγελματικού λυκείου)

Και στην παρακάτω περίπτωση, αν και η μητέρα εμφανίζεται περισσότερο ενημερωμένη για την επιλογή ιδιωτικού/ δημόσιου σχολείου, τελικά επιλέγεται το σχολείο της γειτονιάς.

> Ε. Δε θα τον πηγαίνατε σε ιδιωτικό δηλαδή;
> Ρ. Αν υπήρχε η δυνατότητα και ήθελε μόνος του ναι, θα τον πήγαινα. Ναι, θα τον πήγαινα. Θεωρώ ότι το ιδιωτικό, ένα καλό ιδιωτικό από τα μεγάλα έτσι; Γιατί εντάξει τα άλλα... το ιδιωτικό της γειτονιάς δε νομίζω ότι έχει να προσφέρει κάτι παραπάνω από ένα δημόσιο, έτσι; Εκτός από το «α! εγώ το πάω σε ιδιωτικό και

όχι σε δημόσιο». Ένα σχολείο όμως, όπως είναι το αμερικάνικο, όπως είναι ξέρω ‘γω η ελληνογερμανική ή κάποια άλλα το γαλλικό Ζαν... πώς το λένε δε θυμάμαι, ε ναι, προσφέρουν κι άλλα με την έννοια της γλώσσας, της πολύ καλής κατοχής της γλώσσας [...]. Σου προσφέρουν τη δυνατότητα να πας μετά να ακολουθήσεις γυμνάσιο ή... αλλά εκεί είναι *για άλλους ανθρώπους*, που αυτά τα παιδιά δεν έχουν σκοπό το πανεπιστήμιο το ελληνικό. Αλλά εξαρχής, αυτό θεωρώ εγώ, έχουν *διαγράψει μια πορεία* ότι το παιδί θα πάει θα σπουδάσει εκεί και έχουνε και συγκεκριμένη έτοιμη δουλειά ότι θα... γι΄αυτό το λόγο ότι στο τάδε...που υπάρχει, αλλιώς δεν υπάρχει λόγος. Νομίζω ότι σε όποιο σχολείο και να πάει το παιδί, μπορεί να πετύχει αυτό που θέλει και που έχει στόχο να πετύχει [...]. Και θα τον πάω στο δεύτερο γυμνάσιο, που είναι το χειρότερο της περιοχής κι αυτό!

(Ρωξάνη οικιακά, απόφοιτη λυκείου *υπογράμμιση δική μου*)

Είναι ενδιαφέρον ότι η μητέρα περιγράφει με σαφήνεια την προδιαγεγραμμένη σχολική και επαγγελματική πορεία των παιδιών που φοιτούν στα ιδιωτικά, δηλαδή την ενιαία, συνολική στρατηγική την οποία αναπτύσσουν τα τμήματα της μεσαίας τάξης. Ωστόσο και σε αυτή την περίπτωση παραγνωρίζεται η καθοριστική επίδραση της κοινωνικής τάξης και εκφράζεται η πεποίθηση, που μοιράζονται πολλοί γονείς, ότι «όπου και να πάει το παιδί αν θέλει θα μάθει». Το επιχείρημα αυτό υποδηλώνει τον τρόπο με τον οποίο αντιλαμβάνονται το ρόλο τους, και άρα τη δυνατότητα τους να επιδράσουν καθοριστικά στην εκπαιδευτική και επαγγελματική πορεία των παιδιών τους ως μέλη μιας ορισμένης κοινωνικής τάξης στα πλαίσια μιας άνισης κοινωνίας.

Συνοψίζοντας, επισημαίνουμε ότι η προτίμηση του σχολείου της γειτονιάς από όλους τους γονείς της συγκεκριμένης περιοχής, ανεξάρτητα από τους ποικίλους και διαφορετικούς παράγοντες που τη διαμορφώνουν και οι οποίοι και εξετάστηκαν παραπάνω, εκφράζει και την ταξικά διαφοροποιημένη αντίληψη, νοηματοδότηση και βίωση του χώρου. Η ισχυρή σύνδεση με τη γειτονιά και η περιορισμένη κινητικότητα στο χώρο, η οποία έχει επισημανθεί και σε άλλα σημεία της ανάλυσης[62], διαμορφώνεται από και αντανακλά ευρύτερες κοινωνικές σχέσεις εξουσίας. Σύμφωνα με τους Reay και Ball (1998) η ισχυρή αίσθηση σύνδεσης με τη γειτονιά και την τοπική κοινότητα αποτελεί χαρακτηριστικό γνώρισμα των λαϊκών

[62] Βλ. 3.2 Διαφοροποιήσεις και διαχωρισμοί:συγκρίνοντας τις δύο ομάδες γονέων

στρωμάτων. Οι συγγραφείς διερευνώντας της διαδικασίες επιλογής σχολείου στα μεσαία και λαϊκά στρώματα, υποστηρίζουν ότι η σημασία της *εντοπιότητας* (localism) εκφράζει τον τρόπο με τον οποίο βιώνεται και νοηματοδοτείται η γειτονιά από τα μέλη των λαϊκών στρωμάτων. Αποτελεί έναν κοινωνικό χώρο, ο οποίος παρέχει ασφάλεια και άνεση, ένα χώρο στον οποίο ανήκουν και συνδέονται με άλλους. Η κοινωνική θέση των γονέων φαίνεται να επιβεβαιώνει ότι «οι ευρύτερες κοινωνικές σχέσεις εξουσίας με πολλούς διαφορετικούς τρόπους συγκροτούν τον τρόπο βίωσης του χώρου» (Rose 1993 στο ίδιο, 432). Η έμμεση έμφαση στο τοπικό αντανακλά την αυτονόητη και δεδομένη διάσταση της επιλογής, η οποία εν τέλει αποτελεί αδιαπραγμάτευτη αποδοχή.

4.2 Παρέμβαση και επικοινωνία σε σχέση με το σχολείο

Σε αντίθεση με τις κυρίαρχες διατυπώσεις στον καθημερινό εκπαιδευτικό λόγο σχετικά με την αδιαφορία ορισμένων γονέων - κυρίως των μεταναστών και των λαϊκών στρωμάτων - η συγκεκριμένη έρευνα, όπως και ένας ολοένα αυξανόμενος αριθμός ερευνών (Crozier 2000, Lareau 1987, 2000a, Reay 1998, Vincent 1996, Vincent και Martin 2002), καταγράφει το ενδιαφέρον και την υποστήριξη των γονέων σε σχέση με τη σχολική πορεία των παιδιών τους, ανεξάρτητα από την κοινωνική τους καταγωγή. Ωστόσο οι μορφές της υποστήριξης διαφοροποιούνται σημαντικά και δεν συνεπάγονται πάντα την ενεργό συμμετοχή και εμπλοκή όλων των γονέων στην εκπαιδευτική διαδικασία. Θα υποστηριχθεί ότι οι διαφοροποιήσεις που παρατηρούνται, εκφράζουν διαφορές των γονέων ως προς το μορφωτικό επίπεδο, και κατ' επέκταση την κοινωνική τους θέση.

Προκειμένου να κατανοήσουμε καλύτερα τη διαφοροποιημένη σχέση των γονέων με το σχολείο, δηλαδή τις μορφές επικοινωνίας και το κατά πόσο παρεμβαίνουν για να καταθέσουν προβληματισμούς, σκέψεις ή να επιλύσουν προβλήματα, θα πρέπει να εξετάσουμε τον τρόπο με τον οποίο αντιλαμβάνονται την εκπαίδευση αλλά και το δικό τους ρόλο σε σχέση με αυτήν. Υποστηρίζουμε ότι η διαμόρφωση των αντιλήψεων, των προσδοκιών και των κρίσεων, σε σχέση τόσο με το δικό τους ρόλο όσο και με του σχολείου, συνδέεται άμεσα με την αντίληψη του εαυτού ως κοινωνικού υποκειμένου σε μια άνιση κοινωνική πραγματικότητα.

Πράγματι, όπως θα φανεί στη συνέχεια, οι γονείς με χαμηλότερο μορφωτικό επίπεδο, οι οποίοι προέρχονται αποκλειστικά από τη λαϊκή συνοικία, συνήθως δεν παρεμβαίνουν στη δουλειά του σχολείου, σπάνια εκφράζουν παράπονα ή προβλήματα και συνήθως το επισκέπτονται μετά από κάλεσμα της δασκάλας. Θα υποστηρίξουμε ότι οι πρακτικές αυτές εκφράζουν την εμπιστοσύνη των γονέων απέναντι στο σχολείο, γεγονός που συνδέεται άρρηκτα με τη δική τους έλλειψη γνώσεων, και επομένως την αίσθηση αδυναμίας να ασκήσουν έλεγχο και κριτική. Αντίθετα οι γονείς οι οποίοι προέρχονται από την ίδια περιοχή αλλά έχουν υψηλότερο μορφωτικό επίπεδο, φροντίζουν να διατηρούν συχνή και τακτική επικοινωνία με τους εκπαιδευτικούς, ενώ δεν διστάζουν να εκφράσουν τη γνώμη τους και να ζητήσουν λύσεις σε προβλήματα που αντιμετωπίζει το παιδί τους. Ωστόσο οι παρεμβάσεις αυτές γίνονται τις περισσότερες φορές σε ατομικό επίπεδο, γεγονός που τους διαφοροποιεί από τους γονείς που προέρχονται από το σχολείο του κέντρου της Αθήνας. Οι τελευταίοι παρεμβαίνουν κυρίως συλλογικά για την επίλυση προβλημάτων, τα οποία αφορούν ζητήματα μάθησης και διδασκαλίας. Δεν παρατηρείται συχνή παρέμβαση, αντίθετα τηρείται «διακριτική» στάση. Ωστόσο οι γονείς εποπτεύουν τη λειτουργία του σχολείου, και συχνά διαφαίνεται η αυτοπεποίθηση τους σε σχέση με τη δυνατότητα εκτίμησης και αξιολόγησης της λειτουργίας αυτής. Θα υποστηριχθεί ότι, όπως προτείνουν οι Vincent και Martin (2002), οι διαφορές στην αλληλεπίδραση της οικογένειας με το σχολείο συνδέονται με τον τρόπο με τον οποίο τα υποκείμενα αντιλαμβάνονται τον εαυτό τους ως κοινωνικά υποκείμενα, και επομένως εμπλέκονται στη δημόσια ζωή.

Ακολουθεί η παρουσίαση των δεδομένων από τις συνομιλίες με τους γονείς οι οποίοι προέρχονται από το σχολείο της περιοχής του Πειραιά και στη συνέχεια των γονέων από το σχολείο του κέντρου της Αθήνας.

4.2.1 Διαφοροποιήσεις στις μορφές παρέμβασης και επικοινωνίας με το σχολείο στην περιοχή του Περάματος

Όπως διαπιστώθηκε σε προηγούμενο κεφάλαιο[63] στο εσωτερικό της ομάδας γονέων από την περιοχή του Περάματος εμφανίζονται μεγαλύτερες διαφορές ως

[63] Βλ. παραπάνω, κεφ. 3. Το κοινωνικό προφίλ των γονέων

προς το επάγγελμα και το μορφωτικό επίπεδο. Αντίστοιχες διαφοροποιήσεις εμφανίζονται και στη σχέση την οποία αναπτύσσουν με το σχολείο και στις πρακτικές που υιοθετούν. Μάλιστα φαίνεται ότι τα μέλη της κάθε υποομάδας αναπτύσσουν παρόμοιες πρακτικές.

4.2.1.1 Η περίπτωση των γονέων που έχουν διακόψει το σχολείο

«Ό,τι κάνει ο δάσκαλος το κάνει επειδή ξέρει»: γνώση και εξουσία

> Μόνο οι λίγοι βιώνουν μέχρι το κόκκαλο την ιδέα ότι η γνώση είναι διαπερατή, ότι οι επιταγές της γνώσης είναι προσωρινές. [...] Για τους πολλούς η κοινωνικοποίηση στη γνώση είναι κοινωνικοποίηση στην τάξη, στην ισχύουσα τάξη, στην εμπειρία ότι η εκπαιδευτική γνώση του κόσμου είναι αδιαπέραστη. Μήπως έχουμε εδώ μια άλλη μορφή αλλοτρίωσης;
> (Bernstein 1991, 82)

Η συχνότητα επικοινωνίας με τους δασκάλους, οι μορφές και οι λόγοι παρέμβασης στην εκπαιδευτική διαδικασία, αντανακλούν τον τρόπο που οι γονείς αντιλαμβάνονται την εκπαίδευση αλλά και τους εαυτούς τους σε σχέση με αυτήν και τους φορείς της, όπως τους εκπαιδευτικούς. Μια κατηγορία γονέων από τα λαϊκά στρώματα εκφράζει την εμπιστοσύνη της προς το σχολείο και τους δασκάλους χωρίς να διατυπώνει αμφισβήτηση ή κριτική, γεγονός που παρατηρείται και σε άλλες έρευνες (Crozier 1999, Lareau 1987). Κοινά χαρακτηριστικά των παρακάτω συνομιλητριών είναι το χαμηλό μορφωτικό και οικονομικό επίπεδο, καθώς και η απασχόληση σε επαγγέλματα τα οποία τοποθετούνται χαμηλά στην επαγγελματική ιεραρχία. Θα πρέπει επίσης να συνυπολογιστεί η σχέση των ίδιων ως μαθητριών, οι οποίες διέκοψαν, νωρίτερα ή αργότερα, το σχολείο. Στα παρακάτω αποσπάσματα είναι διάχυτη η εμπιστοσύνη προς το σχολείο και η απουσία κριτικής.

> Όχι, έχω εμπιστοσύνη, εντάξει. Πιστεύω ότι αν... ξέρουν αυτοί πώς θα φερθούνε. Και να μαλώσουνε πρέπει, και τιμωρία πρέπει να τα βάλουνε, κι όλα. [...] Ναι, ας πούμε τελευταία φορά τώρα ε, κάποιο παιδάκι κάτι έκανε στην τάξη, φώναζε δε θυμάμαι τι, μου είπε [η κόρη μου] «μόνο εκείνο κι εγώ την πληρώσαμε! Η διευθύντρια μας έβαλε πέντε φορές την προπαίδεια!» λέω «Ας προσέχατε», «Εγώ δεν τη γράφω, λέει, άμα θέλει ας τη γράψει εκείνος. Εγώ δε

θα κάτσω να τη γράψω!» λέω «Κάνε παιδί μου ό,τι θέλεις. Μόνο μην πας στο σχολείο τη Δευτέρα και σου πει η διευθύντρια «πού ‘ναι η προπαίδεια;» και τη γράψεις άλλες πέντε επειδή δεν την έγραψες.» Και ξέρεις, ναι μεν νευρίαζε και φώναζε, αλλά την έβλεπες πήγαινε λίγο λίγο και...[...] Όχι, για τα μαθήματα δεν... δεν ξέρω τίποτα, τι να πάω να πω; Τι να πω!
(Χρυσούλα, υπάλληλος στην καθαριότητα, διέκοψε το σχολείο στο γυμνάσιο)

Ε. Ούτε έχετε διαφωνήσει ποτέ με κάτι;
Σ. Όχι, τς.
Ε. Συμφωνείτε με όλα! (χαμογελώντας)
Σ. Ε, ναι. Έχει δίκιο πιστεύω ο δάσκαλος.
Ε. Γιατί το λέτε αυτό;
Σ. Εντάξει, δεν πιστεύω να είναι... να σκέφτονται ξέρω 'γω... πιστεύω ότι αυτό που λέει είναι *σωστό* (χαμόγελο). Γιατί είναι δάσκαλος... έτσι πιστεύω. Εγώ πιστεύω ότι ό,τι κάνει ο δάσκαλος το κάνει, επειδή *ξέρει* και να το κάνει. Τι να πω εγώ; (γέλιο) Έτσι πιστεύω, για να γίνει δάσκαλος πρέπει να το *ξέρει*, να *έχει μάθει* σ’ αυτό. Θα πάω εγώ, να του πω να μην το κάνει; Έτσι πιστεύω... αφού είναι η δουλειά του. Έχει σπουδάσει αυτό το πράγμα, θα *ξέρει*... να πάω *εγώ να του πω κάτι που δεν έχω μάθει ;*
(Σωτηρία, άνεργη, διέκοψε το σχολείο στο λύκειο, υπογραμμίσεις δικές μου)

Ναι, να μην παρεμβαίνεις, εντάξει. Πιστεύω ότι ο κάθε δάσκαλος *ξέρει τι θα κάνει*. Γιατί να αναμειχθείς; Εντάξει... και να του φωνάξει και να το βάλει τιμωρία... αφού πρέπει! Δεν είσαι μπροστά, δεν ξέρεις τι έγινε. Ε, και πιστεύω ότι πρέπει να τον αφήνεις να κάνει αυτό που πρέπει να κάνει. [...] Δεν υπάρχει λόγος να πεις στο δάσκαλο... τι να του πεις; *Είναι ειδικός,* ξέρει κάτι. Ξέρω 'γω, για να γίνεις δάσκαλος περνάς μια διαδικασία, δε μπορεί να γίνει δάσκαλος. [...] Να επέμβω μόνο σε ακρότητες, δηλαδή να μου πιάσει το παιδί να μου το βαρέσει κάτω, να μου το σαπίσει, να πω «τι έκανες;». Αλλιώς όχι. Ποτέ. Όχι, ούτε έχω επέμβει ποτέ.
(Στεργιανή, υπεύθυνη κυλικείου, απόφοιτη γυμνασίου, υπογραμμίσεις δικές μου)

Κοινό στοιχείο, που διατρέχει το λόγο και των τριών μητέρων, αποτελεί η παραδοχή ότι ο δάσκαλος γνωρίζει, «ξέρει τη δουλειά του». Η κατοχή γνώσης, η οποία πιστοποιείται μέσω των τίτλων σπουδών, καθιστά τον εκπαιδευτικό φορέα

εξουσίας. Με την έννοια αυτή ταυτίζεται με την αυθεντία, δηλαδή αποτελεί ένα πρόσωπο υπεράνω ελέγχου και κριτικής. Παρατηρείται η ιεροποίηση της γνώσης, και συγκεκριμένα της σχολικής, η οποία εκφράζεται με την αυστηρή ιεράρχηση και περιχάραξη των δύο μορφών γνώσης, της επίσημης και της καθημερινής γνώσης του κοινού νου (Bernstein 1991, 84). Με τον ίδιο τρόπο ιεραρχούνται και οι φορείς της εκάστοτε γνώσης, οι γονείς και οι εκπαιδευτικοί. Όπως επισημαίνει ο Bernstein (στο ίδιο, 83) σε μια εκπαιδευτική σχέση με αυστηρή περιχάραξη και ταξινόμηση, ισχυροποιείται η ιεράρχηση με αποτέλεσμα ο εκπαιδευόμενος να θεωρείται αμαθής, και επομένως με μειωμένο κύρος και λιγότερα δικαιώματα. Θα μπορούσαμε να ισχυριστούμε ότι οι γονείς με τα συγκεκριμένα κοινωνικά χαρακτηριστικά, τοποθετούνται στη θέση του εκπαιδευόμενου, με την έννοια του ιεραρχικά κατώτερου, ο οποίος δε δικαιούται να ασκεί κριτική. Με τον τρόπο αυτό η γνώση μετατρέπεται σε μορφή κοινωνικού ελέγχου. Καθώς οι συγκεκριμένοι γονείς δεν ολοκλήρωσαν με επιτυχία την εκπαίδευση παραμένουν στο στάδιο της *μαθητείας*.

Επομένως, η κατοχή της γνώσης επιβάλλει όρια και διαφυλάσσει τα σύνορα, ανάμεσα σε εκείνους οι οποίοι την κατέχουν και σε εκείνους που δεν την κατέχουν.

> Ε. Είπες πριν ότι σκεφτόσουν και το φροντιστήριο σε περίπτωση που δυσκολευτεί...
> Α. Ναι με βάση... με βάση [τη γνώμη] κάποιων εκπαιδευτικών, που θα μιλούσα μαζί τους... Ποτέ δεν κάνω κάτι, αν δε πάρω τη γνώμη τους. [...] Ναι, ξέρεις καλό είναι να τον αφήνεις, να κάνει το έργο του... Δηλαδή άμα αναμειγνύεσαι και πολύ... δεν κάνει. Χάνει το ενδιαφέρον ο δάσκαλος προς το παιδί, το παιδί προς το δάσκαλο. Και όταν σου λένε τι γνώμη έχεις, πρέπει να την κρατάς για τον εαυτό σου (γέλιο). Κι όταν θα τη λες, θα τη λες συγκεκριμένα στο δάσκαλο τον ίδιο, και όχι μπροστά στα παιδιά γιατί χάνουν... το σεβασμό.
> (Αμαλία, υπάλληλος σε super market, διέκοψε το σχολείο στο γυμνάσιο)

Η παραβίαση των ορίων θέτει σε κίνδυνο τη σχέση του γονέα, και κυρίως του παιδιού, με το δάσκαλο, και ως εκ τούτου είναι απαγορευτική («δεν κάνει»). Η εμπιστοσύνη εδώ εκφράζεται με την προσφυγή στο δάσκαλο για την αναζήτηση συμβουλών. Η πρακτική αυτή εντάσσεται στα κανονιστικά πλαίσια της σχέσης δασκάλου – γονέων, και αναδεικνύει την έννοια της πειθαρχίας ως καθοριστική διάσταση της σχέσης αυτής. Επιπλέον, η διατήρηση των ορίων, το να θέτεις τα

σωστά ερωτήματα, τη σωστή στιγμή και για το σωστό λόγο, αναδεικνύεται σε σημαντική πτυχή της. Τις σχέσεις ιεραρχίας ορίζει η κατοχή γνώσης, η οποία λειτουργεί αξιολογικά και ταξινομητικά και μεταξύ ενηλίκων, δηλαδή γονέων και δασκάλων.

Με λίγα λόγια παρατηρείται ο ρόλος της εκπαίδευσης στην αναπαραγωγή των κυρίαρχων σχέσεων εξουσίας και τη νομιμοποίησή τους στη συνείδηση των ίδιων των υποκειμένων. Η απουσία παρέμβασης και η εμπιστοσύνη στη δουλειά του δασκάλου, που επανέρχεται στις αφηγήσεις των γονέων, πηγάζει από την αναγνώριση της αυθεντίας του και παράλληλα της αποδοχής της δικής τους άγνοιας.

Οι έννοιες της πειθαρχίας και του σεβασμού αποτελούν κυρίαρχες αξίες, όπως προκύπτει από το λόγο των γονέων, και υποδηλώνουν τον τρόπο που οι γονείς αντιλαμβάνονται το ρόλο τους σε σχέση με το σχολείο. Ο «καλός» γονέας[64] οφείλει να σέβεται το δάσκαλο και να μην παρεμβαίνει στη δουλειά του. Επομένως θα μπορούσαμε να υποστηρίξουμε ότι η διατήρηση της απόστασης από το σχολείο και η μη παρέμβαση είναι συνεπής με το ρόλο των γονέων, όπως τον αντιλαμβάνονται οι ίδιοι, και αποτελούν πρακτικές υποστήριξης προς το σχολείο. Σε παρόμοια συμπεράσματα καταλήγει και η Crozier (1999), η οποία ισχυρίζεται ότι οι γονείς των λαϊκών στρωμάτων, οι οποίοι συμμετείχαν στην έρευνά της, αντιλαμβάνονταν το ρόλο τους ως συμπληρωματικό, αλλά διακριτό από εκείνον του σχολείου.

Μια άλλη διάσταση της εμπιστοσύνης και του σεβασμού απέναντι στο δάσκαλο είναι η αποδοχή της δικής του οπτικής, ως της πιο πιθανής εκδοχής της αλήθειας. Στις περιπτώσεις στις οποίες τα παιδιά διατυπώνουν παράπονα για τον εκπαιδευτικό, οι γονείς είναι πολύ πιο πιθανό να αμφισβητήσουν τα λεγόμενα των παιδιών και να εμπιστευτούν το δάσκαλο. Όπως υποστηρίζουν, ακόμα και αν έχουν αμφιβολίες για την οπτική του δασκάλου, έχουν ως αρχή ποτέ να μην τις εκφράζουν μπροστά στα παιδιά, αλλά να δηλώνουν ανοιχτά την υποστήριξη τους στον

[64] Για την κοινωνική συγκρότηση του «καλού γονικού ρόλου» (good parenting) και την ταύτισή του με τις πρακτικές των γονέων της μεσαίας τάξης βλ Gillies (2005) και Vincent (2001). Οι συγγραφείς υποστηρίζουν ότι ο κυρίαρχος καθημερινός και επίσημος εκπαιδευτικός λόγος χαρακτηρίζεται από αρνητικές αναπαραστάσεις των γονέων, οι οποίοι προέρχονται από τα λαϊκά στρώματα, ως προς τη δυνατότητα τους να ανταποκριθούν στο γονικό ρόλο και τις υποχρεώσεις που απορρέουν από αυτόν, σε σχέση με την υποστήριξη των παιιδών στο σχολείο.

εκπαιδευτικό.

> Κ. Βέβαια τα παιδιά από τη δικιά τους την πλευρά (γέλιο) [λένε] «όλοι οι καθηγητές... ο ένας είναι έτσι, ο άλλος είναι αλλιώς», κάτι θα πούνε. Έναν καλό, δεν έχουν βρει! Άρα δε φταίνε οι δάσκαλοι και οι καθηγητές. Πρέπει να συμμορφωθείτε εσείς σαν παιδιά, και οι παρέες και οι φίλοι να σεβόσαστε τους καθηγητές. Γιατί οι καθηγητές δεν είναι χαζοί για να φτάσουν εκεί που φτάσανε, δεν είναι χαζοί. Είναι άνθρωποι συνεσταλμένοι, απλά εσείς είσαστε τα ζιζάνια μέσα στο σχολείο [...]
> Α. Και με τους δασκάλους ερχόταν, και μού 'λεγε το ένα το άλλο. Εγώ τι έπρεπε να κάνω; Να του πω «ναι, έχεις δίκιο»; Δηλαδή να τον παροτρύνω, και να τον μεγαλώσω και από κει που δεν είναι *καλός μαθητής,* να μην γίνει και *καλός μες στο σχολείο;*
> Ε. Όταν δηλαδή σας τα λέει αυτά, εσείς παίρνετε το μέρος του δασκάλου;
> Α. Ε, βέβαια. Κι αν δω ότι ο δάσκαλος ή οποιοσδήποτε μπορεί να είναι έτσι και χρειαστεί, πάω να δω. Όντως είναι αυτός ο δάσκαλος έτσι; Να ρωτήσω, να μάθω, αλλά όχι να του πω «μπράβο που την έκανες».
> (Κωνσταντίνα, υπάλληλος στην καθαριότητα, φοιτά στο γυμνάσιο/ Αντώνης χειριστής μηχανημάτων, απόφοιτος τεχνικής σχολής, υπογράμμιση δική μου)

> Ο άνθρωπος δεν έχει κακή πρόθεση όταν σε γνωρίζει χρόνια. Όταν σε γνωρίζει τρία χρόνια, και αντίστοιχα το άλλο παιδί το γνωρίζει άλλα τόσα χρόνια και εμένα άλλα τόσα, δεν έχει κανένα λόγο να στα παραφουσκώσει ή να στα πει άλλα αντί άλλων [...] Ποτέ δεν το κάνω μπροστά... να πάρω το μέρος των παιδιών μπροστά στο δάσκαλο... Δε θα το κάνω ποτέ, δε θα το κάνω ε... θα πω στο δάσκαλο ότι θα τον τσακίσω ή θα την τσακίσω κι αυτά. Αλλά όταν θα μάθω και από τις δύο πλευρές τι γίνεται, θα βρεθώ στη μέση. Θα είμαι στη μέση για να υπάρχει ισορροπία δηλαδή... δεν ξέρω... δεν ξέρω αν είναι καλό. Ακούω πολλά παράπονα από τα παιδιά μου που δεν έχω πάρει το μέρος τους 100%...
> (Ματούλα, σχολική τροχονόμος, απόφοιτη γυμνασίου)

Οι πρακτικές των γονέων σε καμία περίπτωση δε λαμβάνουν τη μορφή ανοιχτής κριτικής ή αμφισβήτησης του δασκάλου, αλλά αποτελούν πράξεις διατήρησης και διαχείρισης της καλής σχέσης μαζί του. Επιχειρείται η διαφύλαξη του κύρους του και του σεβασμού προς το πρόσωπο του και την ιεραρχία, ακόμα κι όταν οι γονείς διαφωνούν με τους χειρισμούς του.

Είναι ενδιαφέρον ότι οι γονείς παρεμβαίνουν κυρίως σε ζητήματα συμπεριφοράς των παιδιών, σε έναν τομέα στον οποίο νιώθουν ότι μπορούν να ελέγξουν, και στον οποίο αποδίδουν μεγάλη σημασία. Κύριο μέλημα των γονέων είναι τα παιδιά τους να είναι «καλά παιδιά»[65], και επομένως ο δικός τους ρόλος, όπως τον αντιλαμβάνονται, είναι να ελέγχουν και να ρυθμίζουν ζητήματα συμπεριφοράς, και όχι σχολικής επίδοσης. Ενδεικτικό ως προς αυτό είναι ότι σε περιπτώσεις στις οποίες τα παιδιά αντιμετωπίζουν δυσκολίες κατανόησης, οι γονείς τα παραπέμπουν στους δασκάλους. Ωστόσο συχνά η «προσφορά» βοήθειας από τον εκπαιδευτικό γίνεται αντιληπτή ως «παραχώρηση», ως πρακτική που ξεπερνά το ρόλο του και τα όρια της δουλειάς του, και αντιμετωπίζεται σχεδόν με ευγνωμοσύνη.

> Δεν μπορώ να πω, προσπαθεί το παιδί....αλλά και «εσείς» λέω «ό,τι μπορείτε να της λέτε». Καμιά φορά μου λέει, «δεν κατάλαβα» λέω «πες το στη δασκάλα!» λέει «της το 'πα, μου το εξήγησε. Δεν κατάλαβα», «ξαναπές το!», «ντρέπομαι» λέει. Θα βρει χρόνο εκείνη. Θα ξέρει όμως ότι δεν το έκανες, γιατί δεν το κατάλαβες, άρα έχεις κάπου πρόβλημα, άρα θα σε βοηθήσει αύριο... κάποια στιγμή, μεθαύριο, θα βρει χρόνο για την Ασπασία, για την Ελένη, και θα βοηθήσει. Δεν είναι... βοηθάνε πάρα πολύ. Είναι άνθρωποι, ρε παιδί μου, με όλη τη σημασία της λέξης.
> (Χρυσούλα, υπάλληλος στην καθαριότητα, διέκοψε το σχολείο στο γυμνάσιο)

> Παραπονείται ότι δεν τη σηκώνει. Ναι, δεν τη σηκώνει... καλά εντάξει, αυτό δεν είναι τίποτα. Κι εμείς τα περνάγαμε αυτά! (γέλιο) Και μας, δε μας ρωτάγαν οι δασκάλες... βλέπανε ότι ξέρουμε. Άμα δεν το σηκώναμε, τότε μας λέγανε! (γέλιο)
> (Σωτηρία, άνεργη, διέκοψε το σχολείο στο λύκειο)

Και στις δύο περιπτώσεις οι μητέρες δεν αμφισβητούν την πρόθεση της δασκάλας να βοηθήσει. Η Χρυσούλα δεν διεκδικεί η ίδια άμεση λύση στο πρόβλημα, δεν πηγαίνει να μιλήσει στη δασκάλα. Αντίθετα, παροτρύνει την κόρη της να κάνει υπομονή και να περιμένει απαντήσεις στα ερωτήματα της, ενώ η Σωτηρία δεν αξιολογεί το παράπονο της κόρης της ως σοβαρή αιτία παρέμβασης. Μάλιστα,

[65] Βλ παρακάτω 4.4 Προσδοκίες των γονέων σε σχέση με το μέλλον των παιδιών τους

ανακαλεί τη δική της σχολική εμπειρία, προκειμένου να ερμηνεύσει, και τελικά να δικαιολογήσει τη συμπεριφορά των δασκάλων. Παρατηρείται δηλαδή ότι το βίωμα νομιμοποιεί τη συγκεκριμένη πρακτική. Θα μπορούσαμε να πούμε ότι οι συγκεκριμένες πρακτικές κοινωνικοποιούν το παιδί, έτσι ώστε να μάθει να περιμένει, να δικαιολογεί και να μην απαιτεί. Με λίγα λόγια το παιδί, σταδιακά αντιλαμβάνεται ότι οι ανάγκες του δεν αποτελούν προτεραιότητα, καθώς η ικανοποίησή τους δεν παίρνει τη μορφή επείγοντος. Όπως επισημαίνει η Lareau (2003) στη μελέτη της, τα παιδιά των λαϊκών στρωμάτων κοινωνικοποιούνται μαθαίνοντας να αναβάλλουν και να περιμένουν, σε αντίθεση με τα παιδιά των μεσαίων στρωμάτων, τα οποία από πολύ νωρίς αναπτύσσουν την αίσθηση δικαιωματικής διεκδίκησης[66] των αναγκών τους.

Όπως έχει ήδη αναπτυχθεί σε άλλο κεφάλαιο[67], οι συγκεκριμένοι γονείς αντιλαμβάνονται τη σχολική επιτυχία ως αποτέλεσμα έμφυτων χαρακτηριστικών όπως η ευφυΐα, το ταλέντο, η θέληση, η προσπάθεια. Θεωρούμε ότι η αντίληψη αυτή ερμηνεύει σε ένα βαθμό την απουσία παρέμβασης και διεκδίκησης. Στη συνείδηση της παρακάτω μητέρας, η ευθύνη για τα μαθησιακά κενά μοιάζει να αποδίδεται στο παιδί, και όχι στη δασκάλα.

> Μ. Θέλει πολύ ώρα γιατί, πώς το λένε...δυσκολεύεται. Δυσκολεύεται γιατί έχει πολλά κενά.
> Ε. Αυτό το 'χεις συζητήσει με τη δασκάλα;
> Μ. Ναι αμέ. Ε, έχει σηκώσει η γυναίκα τα χέρια ψηλά.
> Ε. Τι λέει γι΄αυτό;
> Μ. Μα έχουμε δοκιμάσει όλους τους τρόπους! Η δασκάλα που έχει, και δεν ξέρω αν θα την έχει του χρόνου γιατί πάει σε μεγαλύτερη τάξη, ε...η δασκάλα που την έχει από τη Δευτέρα δημοτικού…
> Ε. Α, την έχει τόσα χρόνια.
> Μ. Η γυναίκα κάνει τόση δουλειά, που αν είχε θέληση η Δ., θα ήταν, όχι η καλύτερη, αλλά δε θα είχε ποτέ πρόβλημα ούτε στο γυμνάσιο.
> (Ματούλα, σχολική τροχονόμος, απόφοιτη γυμνασίου)

[66] Η συγκρότηση του εαυτού στα μεσαία στρώματα, σε αντίθεση με τα λαϊκά, συντελείται σε ένα κοινωνικό και οικονομικό πλαίσιο το οποίο επιτρέπει, ενισχύει και νομιμοποιεί την ατομικότητα ως δικαίωμα (Gillies 2005).

[67] Βλ 3.3 Εκπαιδευτικές διαδρομές και κοινωνικές τροχιές

Οι συγκεκριμένοι γονείς θεωρούν ότι μπορούν να υποστηρίξουν τα παιδιά τους συναισθηματικά, υλικά και πρακτικά. Ωστόσο λόγω της αδυναμίας τους να τα στηρίξουν στο μαθησιακό κομμάτι, η σχολική και επαγγελματική πορεία των παιδιών εξαρτάται από το σχολείο. Επομένως δε θεωρούν ότι μπορούν να παρέμβουν για να διαμορφώσουν το επιθυμητό αποτέλεσμα.

«Αν δεν έχεις κάτι να πεις και κάτι να ρωτήσεις...» : η διατήρηση τυπικής επαφής με το σχολείο

Οι παραπάνω γονείς φροντίζουν να διατηρούν την επικοινωνία με το σχολείο, συμμετέχοντας σε συναντήσεις γονέων ή πηγαίνοντας στο σχολείο να πληροφορηθούν για την πορεία του παιδιού στις προγραμματισμένες ώρες στις οποίες δέχεται ο δάσκαλος. Είναι ελάχιστες οι περιπτώσεις, που ο ίδιος ο γονέας ζητάει συνάντηση με το δάσκαλο ή επισκέπτεται με δική του πρωτοβουλία το σχολείο. Ωστόσο η επικοινωνία αυτή δεν είναι τακτική και υπάρχουν και γονείς - κυρίως οι μητέρες που συνήθως αναλαμβάνουν αυτό το ρόλο – οι οποίοι δεν συμμετέχουν σε όλες τις συναντήσεις. Οι λόγοι που αναφέρουν, συνδέονται άμεσα με τους περιορισμούς που επιβάλλει η δουλειά τους. Όπως διαφαίνεται και από τα παρακάτω αποσπάσματα, η δυνατότητα και η συχνότητα επικοινωνίας με το σχολείο εξαρτώνται άμεσα από τις συνθήκες εργασίας. Η Χρυσούλα μπορεί να επισκεφθεί το σχολείο μόνο όταν έχει ρεπό, ενώ η Γιώτα αναφέρεται στις επιπτώσεις τις οποίες θα έχει στο χώρο εργασίας η χρήση της νόμιμης γονικής άδειας.

> Κοίτα, τώρα έτυχε [να πάω] που έχω την άδεια. Δηλαδή, πρώτα πήγαινε η πεθερά μου όποτε είχανε συγκέντρωση κι αυτά. Όποτε είχα ευκαιρία και τύχαινε κάνα ρεπό, πήγαινα...αλλά μέχρι στιγμής...Τώρα, ας πούμε, στην πρώτη συγκέντρωση πήγα. [...] Και εξηγούσα «μη νομίζετε επειδή δεν έρχομαι ότι δε με ενδιαφέρει για τα παιδιά». Τους έλεγα ότι δουλεύω κι αυτά, και πολλές φορές μας κόβουνε το ρεπό. Κατάλαβες; Είχα όμως και το τηλέφωνο της δασκάλας, είχα μιλήσει της γυναίκας, μου ‘λεγε. Πήγαινα συνέχεια, δηλαδή όποτε μπορούσα, πήγαινα...μπορεί ν’ αργούσα, αλλά όταν έπρεπε να πάω, πήγαινα. Απλώς, ας πούμε, στις συγκεντρώσεις δεν πήγαινα, τύχαινε να δουλεύω.

(Χρυσούλα, υπάλληλος στην καθαριότητα, διέκοψε το σχολείο στο γυμνάσιο)

Γ. Μιλάω τηλεφωνικά μαζί τους, και αν γίνει καμία συνέλευση το απόγευμα. Μόνο έτσι.
Ε. Δεν πηγαίνεις γιατί δεν προλαβαίνεις;
Γ. Ναι. Θα μου πεις, θα μπορούσα να κάνω χρήση γονικής άδειας, *ξέρω τι θα μου πεις.*
Ε. Όχι δε θα στο πω, δε σε κρίνω εγώ.
Γ. Όχι, γιατί ο δικός μου τομέας είναι πάρα πολύ δύσκολος και εντάξει, θα την πάρω την άδεια. Ποιος θα βλέπει τα μούτρα τους μετά, που θα είναι μέχρι το πάτωμα; Για πες; [...] Μιλάω τηλεφωνικά, και κάπου όταν βρίσκουμε... κάπως συναντιόμαστε. Τη δασκάλα που έχει τώρα, *την έχω γνωρίσει την κοπέλα*. Σε κάτι παρελάσεις συναντιόμαστε και με βλέπουν, ξέρουν ποια είμαι. Τους εξηγώ την κατάσταση, και πάει η μαμά μου και παίρνει τους βαθμούς. Αλλά αν υπάρχει πρόβλημα... τα πρώτα χρόνια είχαμε και τετράδιο επικοινωνίας και τους έγραφα, «είμαι η τάδε, το τηλέφωνο μου είναι αυτό. Σας παρακαλώ αν υπάρχει πρόβλημα με τη Γεωργία, ενημερώστε με»... ξέρεις, δεν προλαβαίνω.
Ε. Το καταλαβαίνω. Σε είχαν πάρει ποτέ;
Γ. Όχι, όχι.
Ε. Επικοινωνούσαν εκείνοι μαζί σου;
Γ. Όχι, όχι. Δεν είχε τύχει πρόβλημα, γι΄αυτό.
Ε. Οπότε εσύ δεν πήγες ποτέ να παραπονεθείς ή κάτι τέτοιο, είχες καλές σχέσεις.
Γ. Όχι. Εγώ πήγα μόνο δύο φορές να παρακολουθήσω παράσταση και ευτυχώς πρόλαβα! Μόνο δύο φορές. Ξέρεις τι είναι να πας δύο φορές να παρακολουθήσεις παράσταση; Εμένα μου στοίχιζε αυτό, αλλά δε μπορούσα να κάνω διαφορετικά.
(Γιώτα, εργάτρια, φοιτά στο λύκειο, υπογράμμιση δική μου)

Οι μητέρες φροντίζουν, με όποιον τρόπο μπορούν, να διατηρούν την επαφή με το σχολείο, ακόμα και αν υπάρχουν αντικειμενικές δυσκολίες. Έχει ενδιαφέρον η απολογητική στάση των μητέρων σε σχέση με το γεγονός ότι δεν επισκέπτονται συχνά το σχολείο. Η Γιώτα, η οποία επιχειρεί να προλάβει την παρατήρηση της ερευνήτριας, μεγαλώνει μόνη την κόρη της, εργάζεται και προσπαθεί να τελειώσει το λύκειο και, όπως η ίδια αναφέρει, έχει καταφέρει μόνο δύο φορές να

παρακολουθήσει σχολική παράσταση. Είναι λοιπόν πολύ πιθανό η στάση τους να εκφράζει αγωνία, ακόμα και αισθήματα ενοχής, σε σχέση με την επιτυχία εκπλήρωσης του μητρικού ρόλου, όπως συγκροτείται και αξιολογείται από το σχολικό θεσμό και τους φορείς του.

Επίσης, σημαντικός αναδεικνύεται και ο ρόλος των συγγενών, κυρίως των γιαγιάδων, στη διατήρηση της επικοινωνίας με το θεσμό. Αν και δεν υπάρχουν στοιχεία για την αποτελεσματικότητα αυτής της επικοινωνίας και τον τρόπο με τον οποίο αξιολογείται από τις εκπαιδευτικούς, επιβεβαιώνεται ότι ο υποστηρικτικός ρόλος των συγγενών στην επίλυση καθημερινών πρακτικών ζητημάτων, αποτελεί μορφή κοινωνικού κεφαλαίου για τις οικογένειες των λαϊκών στρωμάτων (Lareau 2000a).

Ένας άλλος λόγος που, αν και δεν διατυπώνεται ρητά από τις μητέρες, διακρίνεται σε ένα δεύτερο επίπεδο στο λόγο τους, είναι η ματαίωση των ίδιων των γονέων από την ποιότητα των συναντήσεων αυτών. Αν και οι συγκεκριμένοι γονείς είναι ιδιαίτερα υποστηρικτικοί απέναντι στους δασκάλους και εκδηλώνουν την εμπιστοσύνη τους, οι προσδοκίες από την επικοινωνία μαζί τους φαίνεται ότι δεν ικανοποιούνται πάντα. Από τις συνομιλίες με τους γονείς προκύπτει ότι την πρωτοβουλία της επικοινωνίας έχουν κατά κύριο λόγο οι δάσκαλοι, και ότι το περιεχόμενο των τακτικών συναντήσεων είναι κυρίως ενημερωτικού χαρακτήρα - με το δάσκαλο ως μεταδότη και το γονέα δέκτη και σπάνια το αντίθετο - ενώ η έκτακτη επικοινωνία αφορά κυρίως σε κάποιο πρόβλημα, που αντιμετωπίζει ο δάσκαλος με το μαθητή. Παρατηρείται ότι ο ρόλος του γονέα περιορίζεται σε εκείνον του παθητικού δέκτη μηνυμάτων, συχνά αρνητικών, χωρίς να του δίνεται η δυνατότητα να εκφράσει ο ίδιος σκέψεις, αγωνίες ή προβληματισμούς[68]. Χαρακτηριστική στα δύο παρακάτω αποσπάσματα είναι η απογοήτευση των δύο μητέρων από τις συναντήσεις με τις

[68] Οι Abrams και Gibbs (2002) υποστηρίζουν ότι οι παραδοσιακοί τρόποι επικοινωνίας και αλληλεπίδρασης μεταξύ των γονέων και του σχολείου, όπως οι ομαδικές συναντήσεις γονέων, έχουν ως αποτέλεσμα τον αποκλεισμό των γονέων που προέρχονται από μη προνομιούχες ομάδες. Πολλοί γονείς στην έρευνά τους εξέφρασαν την αίσθηση αδυναμίας και αμηχανίας στις αλληλεπιδράσεις με το σχολείο, γεγονός το οποίο σύμφωνα με τους ερευνητές οφείλεται στην απόσταση της κουλτούρας και της γλώσσας των γονέων από εκείνες του σχολείου. Επίσης οι Lee και Bowen (2006) ισχυρίζονται ότι οι γονείς με χαμηλό μορφωτικό επίπεδο είναι πιθανό να επισκέπτονται λιγότερο συχνά το σχολείο, εξαιτίας της χαμηλής αυτοπεποίθησης που νιώθουν σε σχέση με την επικοινωνία με τους εκπαιδευτικούς, και η οποία οφείλεται στην άγνοια και έλλειψη εξοικείωσης με το σχολικό σύστημα και τους κώδικες του.

δασκάλες και την ποιότητα των παρεχόμενων πληροφοριών/ σχολίων για τα παιδιά τους.

> Θυμάμαι είχα πάει στο... νήπιο. Ε, και ξέρεις, μετά στο τέλος της χρονιάς σου λέει στο νήπιο η δασκάλα... Βλέπουν εκείνες, πώς θα προχωρήσουν στην πρώτη, ρε παιδί μου. Της έλεγα εγώ της δασκάλας, «πώς τα πάει η Ελένη; Πώς την είδατε; Πώς θα τα πάει λέτε του χρόνου;» κι αυτά. «Είναι πάρα πολύ καλή η Ελένη. Είναι υπεύθυνο παιδί, κι αυτά, είναι υπάκουο» το να, τ' άλλο... «Εντάξει» της λέω, «και της αρέσουν πολύ, λέει, οι δουλειές»! Λέω, πες μου, στο σχολείο πώς τα πάει το παιδί!
> (Χρυσούλα, υπάλληλος στην καθαριότητα, διέκοψε το σχολείο στο γυμνάσιο)

> Ναι, πηγαίναμε. Και στα... στα αγόρια πήγαινα, αλλά όταν πηγαίνω στις συγκεντρώσεις... μας φωνάζει η δασκάλα, πας. Πας, ακούς τα προβλήματα του κάθε παιδιού, την αντιμετώπιση του παιδιού με τη δασκάλα, το δάσκαλο, αλλά αν δεν έχεις κάτι να πεις και κάτι να ρωτήσεις... Από μόνη μου δεν πάω.
> (Κωνσταντίνα, υπάλληλος στην καθαριότητα, φοιτά στο γυμνάσιο)

Όπως υποστηρίζει και ο παρακάτω πατέρας, οι ομαδικές συναντήσεις δεν ανταποκρίνονται στις ανάγκες των γονέων, πολλές φορές τους φέρνουν σε δύσκολη θέση και για το λόγο αυτό θα προτιμούσαν μια εξατομικευμένη προσέγγιση. Εντούτοις ποτέ δε εξέφρασαν την ανάγκη αυτή στο σχολείο.

> Εγώ πιστεύω ναι, ότι πρέπει να έχει μια άμεση επαφή με το γονιό ο καθηγητής. Θα προτιμούσα, δεν ξέρω αν είναι τόσο εύκολο, θα προτιμούσα ο δάσκαλος ή ο καθηγητής, εάν θα μπορούσε, να έκανε προσωπικές συναντήσεις στο σχολείο... στο χώρο του σχολείου. Γιατί αν μαζεύονται όλοι, δε μπορούμε να βγάλουμε κάποια ουσία. Ενώ, αν μιλάει ο κάθε γονιός προσωπικά με τον καθηγητή, και ο γονιός μπορεί να καταλάβει πώς συμπεριφέρεται ο δάσκαλος, ο καθηγητής. Αλλά να μπορεί να καταλάβει και ο δάσκαλος, τι γίνεται στο κλίμα του σπιτιού. Πώς είναι αυτό το παιδί; Και αν είναι ατίθασο, γιατί είναι; Τι; Μήπως ενοχλείται κάτι από την οικογένεια;
> (Αντώνης χειριστής μηχανημάτων, απόφοιτος τεχνικής σχολής)

Η ματαίωση από τη συχνότητα και την ποιότητα της επικοινωνίας με το δάσκαλο εκφράζεται με έμμεσο τρόπο στις συνομιλίες. Αν και η επικοινωνία πολλές φορές δεν ανταποκρίνεται στις ανάγκες των γονέων, αυτό δεν εκφράζεται ρητά στους

εκπαιδευτικούς. Το αποτέλεσμα είναι κάποιοι γονείς να σταματήσουν να επισκέπτονται το σχολείο.

> Δε χρειάζεται [να την επισκέπτεσαι]. [Η δασκάλα] κάνει συνάντηση γονέων, κάνει δύο τρεις συναντήσεις γονέων, και εκεί...αυτό. Τίποτα άλλο. Δε χρειάζεται και πολλά πολλά ιδιαίτερα. Όταν θα πάω, ας πούμε, να τη συναντήσω που... ας πούμε, στην έκτη τάξη δεν πήγα. Πήγα μόνο στη συνάντηση των γονέων, και τίποτα άλλο.
> (Ματούλα, σχολική τροχονόμος, απόφοιτη γυμνασίου)

Οι γονείς έχουν προσδοκίες από τις συναντήσεις με το δάσκαλο, τις οποίες εξέφραζαν μόνο μετά από ερώτηση της ερευνήτριας. Κάποιοι γονείς εκδήλωναν την ικανοποίηση τους από ένα συγκεκριμένο δάσκαλο, ο οποίος τους ενημέρωνε όχι μόνο για την πορεία του παιδιού τους αλλά και για τον τρόπο διδασκαλίας. Η πρακτική αυτή αξιολογείται πολύ θετικά από τους γονείς και θεωρείται ότι συμβάλλει στην κατανόηση της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Η επίδραση της κοινωνικής τάξης γίνεται αντιληπτή έμμεσα, από τον τρόπο που η μητέρα περιγράφει το γεγονός ως απόκλιση από τη νόρμα, σχεδόν ως παραχώρηση. Ακόμα μια φορά παρατηρείται ότι οι συγκεκριμένοι γονείς εκλαμβάνουν ως παραχωρήσεις τις συνθήκες που τους παρέχουν δυνατότητες και ευκαιρίες.

> Οι συχνές συναντήσεις [με ικανοποιούν]. Και όχι μόνο το να συζητήσεις κάποια προβλήματα, που αφορούν την οικογένεια και αφορούν και το χαρακτήρα του παιδιού, αλλά και μας καλούσε σε κάθε στάδιο. Στην πρώτη δημοτικού σε κάθε στάδιο του βιβλίου μας καλούσε και μας έλεγε ότι «τελειώσαμε αυτό το στάδιο». Ε ναι, μου έκανε μεγάλη εντύπωση! Δηλαδή... δεν είναι όλοι οι δάσκαλοι έτσι! «Μάθαμε αυτά κι αυτά, θα ξεκινήσουμε λίγο πιο δύσκολα, θέλω κι εσείς απ' τη μεριά σας στο σπίτι να... να σας πω μερικά πράγματα, πώς θα τα χειριστείτε τα παιδιά...», μας έλεγε διάφορα. Ή εκεί που άρχισε το ξεκίνημα τους, τη φορά των γραμμάτων. Κι όλα αυτά μας τα εξηγούσε!
> (Αντώνης χειριστής μηχανημάτων, απόφοιτος τεχνικής σχολής)

Παρατηρείται ότι η σχέση των γονέων με το θεσμό, δηλαδή η συχνότητα επικοινωνίας, οι μορφές παρέμβασης και η δυνατότητα έκφρασης, καθορίζονται από τις αντικειμενικές συνθήκες και τη θέση τους στην εκπαιδευτική και

επαγγελματική ιεραρχία. Η εσωτερίκευση των συνθηκών αυτών συγκροτεί τον τρόπο με τον οποίο οι γονείς αντιλαμβάνονται το ρόλο του σχολείου αλλά και το δικό τους, και επομένως πράττουν σε σχέση με το θεσμό. Η αξία, την οποία αποδίδουν οι γονείς στη γνώση ως σύμβολο κύρους και εξουσίας, διαμορφώνει τον τρόπο που αντιλαμβάνονται τον εαυτό τους και τους εκπαιδευτικούς[69]. Η έμφαση στις αξίες της πειθαρχίας και του σεβασμού συνδέονται άμεσα με τη δική τους αδυναμία να ελέγξουν και να αμφισβητήσουν τους φορείς της γνώσης, δηλαδή τους δασκάλους. Παράλληλα, η προσωπική σχολική εμπειρία και πορεία των γονέων επιδρά στον τρόπο με τον οποίο αντιλαμβάνονται το ρόλο τους σε σχέση με το σχολείο, και ως εκ τούτου παρεμβαίνουν. Ωστόσο, η έλλειψη αμφισβήτησης και κριτικής των εκπαιδευτικών και του τρόπου δουλειάς τους, δεν εκφράζει πάντα την ικανοποίηση των γονέων από τη σχέση αυτή. Όπως φάνηκε από τα παραπάνω παραδείγματα, οι γονείς έχουν προσδοκίες από την επικοινωνία με τους δασκάλους, οι οποίες πολλές φορές δεν εκπληρώνονται. Το γεγονός ότι η απογοήτευση ή η ματαίωση των γονέων δεν οδηγεί στην αμφισβήτηση του σχολείου και στην υιοθέτηση συγκεκριμένων διεκδικητικών πρακτικών, θεωρούμε ότι συνδέεται άμεσα με την κοινωνική τους θέση και εκφράζει την εσωτερίκευση ορίων στη σχέση με το σχολείο.

4.2.1.2 Η διαμόρφωση θετικής σχέσης με το σχολείο: η επίδραση του μορφωτικού κεφαλαίου

«Να μαθαίνουν τα παιδιά»: η ανάπτυξη κριτικής στάσης απέναντι στο σχολείο

Παρατηρείται ότι όσο αυξάνεται το μορφωτικό επίπεδο των γονέων από τη λαϊκή περιοχή, αυξάνεται και ο βαθμός κριτικής απέναντι στο σχολείο και η συχνότητα επικοινωνίας με τους δασκάλους, και διαφοροποιείται ο τρόπος παρέμβασης. Σε σύγκριση με την προηγούμενη ομάδα γονέων, οι οποίοι εξέφραζαν εμπιστοσύνη και αναγνώριζαν χωρίς αμφισβήτηση το δάσκαλο ως φορέα γνώσης και κύρους, μια

[69] Πράγματι, οι Deem, Brehony και Heath (στο Crozier 1999, 322) υποστηρίζουν ότι η έλλειψη αυτοπεποίθησης, η οποία χαρακτηρίζει τους γονείς των λαϊκών στρωμάτων στην επικοινωνία με το σχολείο, και η οποία συνδέεται και με τις εκπαιδευτικές και επαγγελματικές τους εμπειρίες, πηγάζει από τον κοινωνικό αποκλεισμό τους και το ρόλο τους ως πολιτών.

άλλη κατηγορία γονέων εμφανίζεται πιο απαιτητική[70]. Επίσης, στις περιπτώσεις των συγκεκριμένων γονέων διαφοροποιείται η θεώρηση για τη μάθηση και το ρόλο του σχολείου. Προτεραιότητα δίνεται στο μαθησιακό κομμάτι και τη δυνατότητα του δασκάλου να διδάσκει μεθοδικά και συστηματικά. Η καλή δασκάλα είναι αυτή που μαθαίνει στα παιδιά, δίνει τις βάσεις αλλά και καταφέρνει να τηρεί την τάξη και την πειθαρχία.

> Διδάσκει πολύ καλά τη γραμματική. Θέλει πολύ τη γραμματική. Δε δουλεύει με τα νέα βιβλία... δεν μπορεί να... και προσπαθεί με το παλιό, και τα μαθαίνει σωστά. Θεωρώ ότι μαθαίνει... τους έδινε πάρα πολύ καλές βάσεις. Δεν έχει τόση σημασία η δουλειά που βάζει στο σπίτι, όσο το τι δουλειά παράγει μέσα στην τάξη. Και εντάξει, μια εργασία για το σπίτι δεν είναι κακό, ε...παροτρύνει τα παιδιά να διαβάσουν βιβλία. Δεν είναι όλοι οι δάσκαλοι έτσι. Δεν είναι όλοι...
> (Μάρθα, κλητήρας, φοιτά σε δημόσιο ΙΕΚ)
>
> Να μπορεί να ελέγχει την τάξη του. Να είναι ο αρχηγός της τάξης και να... να 'ναι συνεργάτης με το γονιό. Είναι πολύ σημαντικά αυτά. Δηλαδή να με βλέπει ως άνθρωπο που πρέπει να συνεργαστεί μαζί μου, όπως τον βλέπω κι εγώ. Οπωσδήποτε ο έλεγχος μέσα στην τάξη... για μένα αυτό είναι μεγάλη ικανότητα. Όπως μέσα στο σπίτι μου εγώ πρέπει να διεκπεραιώνω θέματα του σπιτιού, δεν μπορώ να ζητήσω βοήθεια από το δάσκαλο, έτσι κι αυτός δεν μπορεί να ζητήσει βοήθεια, πέρα από το να συνεισφέρω. Αλλά όχι να... τακτοποιήσω το πρόβλημά του. Όταν ακούω δασκάλους, που δε μπορούν να τιθασεύσουν παιδιά και φωνάζουν τους γονείς στο σχολείο για να τιθασεύσει το παιδί, το θεωρώ λάθος.
> (Μόνικα, οικιακά, απόφοιτη λυκείου)

Πράγματι, οι πιο συχνοί λόγοι κριτικής σχετίζονται είτε με την ικανότητα του δασκάλου να διατηρεί το έλεγχο είτε με ζητήματα μάθησης, και πιο συγκεκριμένα με το αν τα παιδιά μαθαίνουν ή όχι. Η Μάρθα διατυπώνει άμεση κριτική στην διευθύντρια του σχολείου και αμφισβητεί την ικανότητα της να επιβάλει την πειθαρχία και να διατηρεί τον έλεγχο των παιδιών. Εκφράζει επίσης αμφιβολίες για τις διοικητικές της ικανότητες και τη δυνατότητα να ανταποκριθεί στο ρόλο της.

[70] Ωστόσο σε καμία περίπτωση δεν παρατηρείται σύγκρουση με το σχολείο και ρήξη στη σχέση με τους δασκάλους, όπως στις δύο περιπτώσεις που θα εξετάσουμε παρακάτω βλ. 4.2.1.3 Σύγκρουση και ρήξη: δύο παραδείγματα αποκλεισμού

[Θα ήθελα] μια διευθύντρια πιο ενεργητική στα πράγματα, που να έχει επιβολή στα παιδιά χωρίς αγριάδα. Η πρώτη διευθύντρια μπορούσε στα παιδιά… Καταρχήν τα παιδιά ήταν όλα, παιδιά της. Μπορούσε να επιβληθεί στα παιδιά. Έβγαινε έξω να δει τι συμβαίνει μέσα στο σχολείο. Ήταν πολύ βασικό αυτό. Στο διάλειμμα εγώ την άκουγα μέχρι το σπίτι! Δε φώναζε για το κακό, για το καλό φώναζε, απλά έχει δυνατή φωνή! Τώρα είναι πάρα πολύ χαλαρή... δεν έχει... στο να αναλάβει τις αρμοδιότητες που της ανήκουν. Πρέπει να πετάξει το μπαλάκι σε κάποιον άλλον... έτσι το ‘χω αντιληφθεί. Τώρα μπορεί να κάνω λάθος, αλλά δεν το ‘χω αντιληφθεί μόνο εγώ. Η διευθύντρια, όταν λέμε διευθύντρια που να μπορεί να διεκδικήσει μες στο σχολείο πράγματα, νομίζω ότι είναι πολύ σημαντικό και για τα παιδιά. Η διευθύντρια παίζει πολύ μεγάλο ρόλο.

(Μάρθα, κλητήρας, φοιτά σε δημόσιο ΙΕΚ)

Εκφράζεται συχνά επίσης η αντίθεση με διδακτικές μεθόδους συγκεκριμένων δασκάλων. Και στις δύο παρακάτω περιπτώσεις, οι μητέρες θεωρούν ότι τα παιδιά «δεν μάθαιναν». Στην πρώτη περίπτωση αναφέρεται ότι η δασκάλα είχε πολύ καλή σχέση με τα παιδιά, ωστόσο αμφισβητείται η διδακτική της ικανότητα, γεγονός που σύμφωνα με τη μητέρα σχετίζεται άμεσα με την ηλικία της δασκάλας. Το νεαρό της ηλικίας και η έλλειψη πείρας εκλαμβάνονται ως μειονέκτημα.

Ναι, θεωρώ ότι είναι πολύ καλή στην... επειδή εν πάση περιπτώσει έχω δει διάφορους δασκάλους. Άλλαζε σχεδόν κάθε χρόνο δάσκαλο και δασκάλα. Θεωρώ ότι μαθαίνει στα παιδιά, αυτά που πρέπει να μάθει, να μπορέσουν να... Τώρα, δεν ξέρω πόσο κακό θα ακουστεί: πέρσι στην Πέμπτη ήταν μια χρονιά... Μας φέραν μια κοπέλα, θαυμάσια κοπέλα ας πούμε, με τη διαφορά πολύ νεαρή. Πολύ καλή η επαφή της με τα παιδιά... δεν κάναμε... ίσως να κάναμε και ένα κεφάλαιο από το κάθε βιβλίο. Δεν ξέρω, για ποιο λόγο πηγαίναμε και ερχόμασταν σχολείο. [...] Δεν δούλευαν πουθενά. Η κοπέλα ήταν πολύ νέα χωρίς να την.. και πολύ καλή. Είχε την αυτή... ότι αν δεν το μάθει και ο τελευταίος στην τάξη, εγώ δε θα προχωρήσω. [...] Δε μπορώ τους ανθρώπους που κάνουν τέτοια δουλειά. Ότι είναι τελείως ασυντόνιστοι, ότι «πάω και δεν ξέρω, ας πούμε, ό,τι μου προκύψει». Δε γίνεται έτσι, όμως. Πρέπει κάπου να έχεις μια οργάνωση, να το ‘χεις μελετήσει λίγο το θέμα, πώς θα το δουλέψεις, πώς θα το κάνεις.

(Ρωξάνη, οικιακά, απόφοιτη λυκείου)

Η μητέρα αξιολογεί αρνητικά την επιλογή της δασκάλας να μην προχωρήσει την ύλη εάν δεν έχουν κατανοήσει όλοι οι μαθητές. Αποδίδει τη συγκεκριμένη πρακτική στην *καλοσύνη* της δασκάλας, δηλαδή σε στοιχείο του χαρακτήρα της, το οποίο μάλιστα σύμφωνα με τη μητέρα υποδηλώνει την ανεπάρκεια της εκπαιδευτικού σε ζητήματα διδασκαλίας, κατάρτισης και οργάνωσης. Αντίστοιχα η Κική αμφισβητεί την επάρκεια του σχολείου και την κατάλληλη προετοιμασία των παιδιών, σχολιάζοντας ότι θα ήθελε ότι ο γιος της να έχει περισσότερη μελέτη για το σπίτι. Παρατηρείται μάλιστα η προσπάθεια αναπλήρωσης της «ανεπάρκειας» του σχολείου μέσα από την παροχή ιδιωτικών μαθημάτων. Η αντισταθμιστική αυτή πρακτική δεν παρατηρείται σε περιπτώσεις άλλων γονέων από την ίδια περιοχή, γεγονός που υποδηλώνει τη διαφοροποιημένη οικονομική και μορφωτική δυνατότητα της οικογένειας.

Ε. Στο σπίτι τους βάζει πολλά;

Μ. Όχι μέτρια... ό,τι κάνουν εκεί.

Α. Είστε ευχαριστημένη δηλαδή απ' αυτό;

Μ. Ναι... να σου πω την αλήθεια, θα μ' άρεσε να τους βάζει παραπάνω. Δεν μπορώ να μη σου πω την αλήθεια! (γέλιο) [...] Όταν είναι η συνάντηση, το συζητάμε αυτό, και μας εξηγούνε το λόγο. Να, τις προάλλες είχα πει, «γιατί δεν τους βάζεις παραπάνω εργασία; Βλέπω ότι δεν προχωράνε όσο θα ήθελα» και μου λέει «εμείς δουλεύουμε σύμφωνα με τι μας έχει δώσει στο....»

Α. Υπουργείο. Πηγαίνετε δηλαδή στις συναντήσεις, και αν έχετε να πείτε κάτι το λέτε.

Μ. Ναι. Ε, και πιο πριν απ΄ τις συναντήσεις. Με την κοπέλα έχω το θάρρος και μιλάω.

Α. Και της λέτε..

Μ. Και κείνη μου είπε «Ναι, το ξέρω αλλά πάω σύμφωνα με το Υπουργείο». Ενώ *η κοπέλα που τον διαβάζει, πάντα τον προχωράε*ι.

(Κική, οικιακά, απόφοιτη λυκείου, υπογράμμιση δική μου)

Μ. Έβλεπα το παιδί να μη μαθαίνει τίποτα. Όταν δεν τους κάνεις μάθημα, και έχεις μια κιθάρα και παίζεις όλη μέρα ε, δε μαθαίνουν τίποτα τα παιδιά... για τέτοιο δάσκαλο μιλάμε!.[...] Τίποτα δεν έκανε, αυτό λέω. Έκανε μόνο μουσική. Ας πούμε τα θρησκευτικά, που είναι μια μάθηση για μένα τα θρησκευτικά, σε βάζουνε σε μια... σκέψη, ότι τι είναι αυτό; Τι είναι θρησκεία περίπου; Και μετά τα παιδιά μπορούν να μάθουν άλλες δέκα θρησκείες, και να επιλέξουν. Δεν

μπορείς εσύ να τους λες ότι δεν υπάρχει τίποτα, και να κατεβάζεις την εικόνα. Το θεωρώ ασέβεια ε... και γενικότερα πολύ χαλαρός. Δεν είχε.. το μάθημα της ιστορίας, δε γινόταν με το... τους έλεγε μια ιστορία δικιά του, ας πούμε.

Ε. Στα μαθηματικά; Γλώσσα;

Μ. Μαθηματικά εντάξει, ε... βατά πράγματα... αλλά όταν δεν τον νοιάζει να βγει η ύλη της τάξης, θα πάει το παιδί στην επόμενη τάξη και θα έχει το μείον.

Ε. Εσύ τι έκανες; Πήγες; Του μίλησες;

Μ. Εγώ πήγα και μίλησα. Από τη στιγμή όμως που ο άνθρωπος ενεργεί έτσι, δε γίνεται τίποτα. [Του είπα] ότι δε βγαίνει η ύλη και...ε... το θέμα, μου λέει, είναι να μάθει τη ζωή. Τη ζωή θα τη μάθει, έτσι κι αλλιώς. Να μάθει τα βασικά στο δημοτικό. Ε, από κει και πέρα είναι και δικιά σου δουλειά, και δικιά μου δουλειά και γενικά.. αλλά το... το μαθαίνει και το παιδί να είναι πολύ χαλαρό, όταν βλέπει έτσι το δάσκαλο.

(Μάρθα, κλητήρας, φοιτά σε δημόσιο ΙΕΚ)

Από τις παραπάνω μητέρες εκφράζεται η αγωνία, ότι τα παιδιά δεν προχωράνε και ότι δεν καλύπτεται η ύλη. Η έμφαση σε ένα πιο «παραδοσιακό» εκπαιδευτικό πρότυπο, το οποίο δίνει προτεραιότητα στη γνώση και την πειθαρχία, εκφράζεται με την επιφυλακτικότητα απέναντι σε παιδαγωγικές προσεγγίσεις, οι οποίες φαίνεται να μην είναι οικείες στους γονείς. Πρακτικές όπως η χρήση της κιθάρας, η απομάκρυνση της θρησκευτικής εικόνας από την τάξη ή η διαφορετική προσέγγιση της ιστορίας εκλαμβάνονται από τις συγκεκριμένες μητέρες ως μη συμβατές με τη σχολική νόρμα, με αυτό που θα όφειλε να κάνει το σχολείο. Η «χαλαρότητα», δηλαδή η έλλειψη πίεσης και γρήγορου, εντατικού ρυθμού στην εκπαιδευτική διαδικασία, αξιολογείται αρνητικά, καθώς ερμηνεύεται ως έλλειψη προσπάθειας, με αποτέλεσμα να δημιουργεί αγωνία στις μητέρες για την κάλυψη της ύλης. Η επίκριση συγκεκριμένων πρακτικών των δασκάλων αποκαλύπτει την ασυνέχεια, ακόμα και τη σύγκρουση ανάμεσα σε αυτό που οι μητέρες γνωρίζουν και άρα αναγνωρίζουν και κατανοούν και σε αυτό που εφαρμόζουν οι συγκεκριμένοι εκπαιδευτικοί. Η μάθηση γίνεται αντιληπτή ως μια διαδικασία μετάδοσης γνώσεων με ορισμένο ρυθμό, σε ένα πλαίσιο με ρητούς και σαφείς κανόνες, απαιτήσεις και ιεραρχικές σχέσεις (Bernstein 1975, 1999). Η παραβίαση αυτών των κανόνων, όπως για παράδειγμα η «χαλαρότητα» ή η χρήση της μουσικής ως εργαλείο μάθησης, γίνονται αντιληπτές ως απόκλιση από την κανονικότητα του σχολείου, προκαλώντας αποδοκιμασία ακόμα και ενόχληση. Η θεώρηση αυτή για τη μάθηση

και τη γνώση σχετίζεται άμεσα με την κοινωνική θέση των οικογενειών.

Φαίνεται ότι τα μορφωτικά εφόδια των συγκεκριμένων γονέων τους δίνουν τη δυνατότητα να αξιολογούν και να κρίνουν την παρεχόμενη από το σχολείο γνώση. Ωστόσο, η θεώρησή τους παραμένει «συμμορφωμένη» στις κυρίαρχες κανονιστικές σχολικές πρακτικές, τις οικείες από την προσωπική εμπειρία. Αντίθετα οι γονείς, οι οποίοι προέρχονται από το ιδιωτικό σχολείο εκφράζουν πολύ διαφορετική θεώρηση για τη μάθηση, την οποία αντιλαμβάνονται ως ενεργητική διαδικασία ανακάλυψης, διερεύνησης και ολόπλευρης ανάπτυξης του παιδιού[71]. Ανάλογες διαφορές εντοπίζονται και ως προς την αξιολόγηση της επαφής με την τέχνη και της σχέσης της με τη μάθηση. Παρατηρούμε ότι η παραπάνω επικριτική στάση, σε σχέση με τη χρήση της μουσικής από το δάσκαλο, εκφράζει μια εργαλειακή αντίληψη για τη μάθηση[72], η οποία χαρακτηρίζει τα μέλη των λαϊκών στρωμάτων και έρχεται σε αντιδιαστολή με την έμφαση την οποία δίνουν οι γονείς του ιδιωτικού σχολείου στην εξοικείωση των παιδιών με την τέχνη.

Επιπλέον, στα παρακάτω αποσπάσματα, σε αντίθεση με τους γονείς με χαμηλότερο μορφωτικό επίπεδο, παρατηρείται αμφισβήτηση της ατομικής ευθύνης ως προς τη σχολική επιτυχία ή αποτυχία, επικρίνονται επιμέρους χαρακτηριστικά του σχολείου και αμφισβητείται η αυθεντία του δασκάλου.

> Δεν θεωρώ δεδομένο το σχολείο. Ούτε και την κάθε δασκάλα και τις απαιτήσεις της θεωρώ πλέον δεδομένη. Μπορεί η δασκάλα η συγκεκριμένη να έχει παράλογες απαιτήσεις. Το σκέφτομαι πλέον έτσι, το εξετάζω κι έτσι.
> (Βάλια, οικιακά, απόφοιτη ΙΕΚ)

> Β. Αλλά το σχολείο, έτσι όπως γίνεται με αυτά τα μαθήματα - όχι με αυτά τα μαθήματα, όχι... ο τρόπος, δε φταίνε οι δάσκαλοι - αυτό το όλο σύστημα του σχολείου. Δεν τον ευχαριστεί. Ίσως θα ήθελε κάτι πιο...προχωρημένο.
> Ε. Τι νομίζετε ότι θα ήθελε;
> Β. ...Τι να ήθελε... πιο ενδιαφέροντα θέματα, μάλλον. Γιατί προφανώς τα έχει δει αλλού, και τα ξέρει... όλα αυτά. Άμα βλέπεις τώρα ένα ντοκιμαντέρ, το

[71] Βλ. 4. 1 Επιλογή σχολείου: μια πρακτική κοινωνικής αναπαραγωγής
[72] Βλ. 5.2.1 Η μύηση στην επίσημη κουλτούρα : μια πρακτική των γονέων από τα προνομιούχα κοινωνικά στρώματα

οποίο σου δείχνει πειράματα φυσικής, σου δείχνει ξέρω 'γω... τι να λέμε...αποστάσεις, μετράς ταχύτητες, χιλιοστά, ό,τι μετράνε αυτοί και τέτοια, και μετά πας στο σχολείο και μαθαίνεις το νερό, το οξυγόνο, το υδρογόνο λες «τι ναι αυτά βρε; Πες μου κάτι άλλο!»... και βαριέται.
(Βούλα, οικιακά, απόφοιτη ΙΕΚ)

Η Βούλα φαίνεται να κατανοεί την έλλειψη κινητοποίησης του γιου της («βαριέται»), ενώ παράλληλα την αποδίδει στον τρόπο λειτουργίας του εκπαιδευτικού συστήματος. Φαίνεται να αναγνωρίζει έμμεσα, χωρίς να το διατυπώνει ρητά, τη σημασία του κινήτρου στην εκπαιδευτική διαδικασία. Ωστόσο η θεώρηση της μητέρας σε σχέση με την εκπαίδευση δεν επαρκεί, προκειμένου να εξασφαλιστεί το επιθυμητό αποτέλεσμα, η παροχή «κάτι πιο προχωρημένου», όπως αναφέρει η ίδια. Έτσι, ενώ όπως θα δούμε παρακάτω, οι γονείς των μεσαίων στρωμάτων ενεργοποιούν τις διαθέσιμες μορφές κεφαλαίου, προκειμένου να διεκδικήσουν και να εξασφαλίσουν την εκπαίδευση που θεωρούν καλύτερη για τα παιδιά τους, στη συγκεκριμένη περίπτωση, αν και η μητέρα αναγνωρίζει ότι ο γιος της έχει άλλες ανάγκες, δεν υιοθετεί αντίστοιχες πρακτικές, όπως για παράδειγμα η αλλαγή σχολείου ή η επιλογή ιδιωτικού, για το οποίο μάλιστα η ίδια μητέρα σε άλλο σημείο της συνομιλίας αναφέρει ότι υπάρχει η οικονομική δυνατότητα[73]. Επιβεβαιώνεται ότι η υιοθέτηση συγκεκριμένων πρακτικών εξαρτάται από την κατοχή και ενεργοποίηση αποδοτικών μορφών κεφαλαίου, αλλά και από τον τρόπο που οι γονείς αντιλαμβάνονται και κατανοούν τον εαυτό τους σε σχέση με την κοινωνία, δηλαδή το habitus.

Τυπικές και άτυπες μορφές επικοινωνίας με τους δασκάλους: μια σχέση οικειότητας

Οι συγκεκριμένες μητέρες διαφοροποιούνται από άλλους γονείς της ίδιας περιοχής και ως προς τις μορφές παρέμβασης και επικοινωνίας με τους δασκάλους. Και σε αυτές τις περιπτώσεις οι μητέρες επισκέπτονται το σχολείο σε προκαθορισμένες

[73] Βλ. 4.1.4 «Σχολείο είναι, έχει τα καλά του έχει και τα κακά του!»: γιατί οι γονείς των λαϊκών στρωμάτων δεν επιλέγουν σχολείο.

ώρες και μέρες, τις οποίες ορίζει ο εκπαιδευτικός. Παράλληλα όμως παρατηρείται συχνά πραγματοποίηση άτυπων συναντήσεων. Είναι σύνηθες οι μητέρες αυτές να «παραβιάζουν» τη σύμβαση και να επιδιώκουν συναντήσεις σε μη προκαθορισμένο χρόνο. Στις συνομιλίες αναφέρουν ότι μπορεί να περάσουν από το σχολείο για να δουν τη δασκάλα ή ότι «πιάνουν την κουβέντα» μαζί της όταν παίρνουν ή όταν πηγαίνουν τα παιδιά τους στο σχολείο.

> Στο δημοτικό, σε όλα τα χρόνια που ήταν ο γιος μου και μέχρι και πρώτη δημοτικού η κόρη μου, είχα...πήγαινα πολύ τακτικά. Δηλαδή κάθε πρωί θα με έβλεπε η δασκάλα «γεια σου Μαρία! Τι κάνεις Μόνικα.; Τι κάνεις Κώστα.; Να σου πω ο Α. Αυτό...». Οπότε ήταν πολύ συχνό, δε χρειαζόταν καν να πάω επί τούτου.
> (Μόνικα, οικιακά, απόφοιτη λυκείου)

> Αφού είμαι εκεί συχνά – πυκνά, ρωτάω! (γέλιο). Ρωτάω κιόλας πώς τα πάνε, με ενδιαφέρει. Τώρα κάτι άλλο όχι... αν δω ότι υπάρχει κάποιο πρόβλημα με το παιδί, θα το συζητήσω με το δάσκαλο. Θεωρώ ότι πρέπει να το ξέρει ο δάσκαλος.
> (Βούλα, οικιακά, απόφοιτη ΙΕΚ)

Η χαλάρωση των ορίων με τη μορφή άτυπων συναντήσεων αποτελεί χαρακτηριστικό της επικοινωνίας των συγκεκριμένων μητέρων με τους δασκάλους, που δεν εμφανίζεται ούτε σε άλλες περιπτώσεις γονέων από τη λαϊκή περιοχή ούτε στις οικογένειες των προνομιούχων στρωμάτων. Παρόλο που η διερεύνηση του τρόπου που αξιολογούν οι δάσκαλοι τέτοιου είδους πρακτικές δεν αποτελεί αντικείμενο της έρευνας, ο λόγος των μητέρων μεταφέρει την αίσθηση μιας καλής σχέσης. Ο τρόπος με τον οποίο οι μητέρες περιγράφουν τις συνομιλίες με τη δασκάλα, το περιεχόμενο των συνομιλιών, το οποίο κάποιες φορές αφορά σε προσωπικά ζητήματα και η χρήση του ενικού συνθέτουν ένα κλίμα οικειότητας, άνεσης και αμεσότητας, που διαφοροποιείται σημαντικά από τις αφηγήσεις άλλων γονέων.

Η διαφοροποίηση στη μορφή επικοινωνίας με τους δασκάλους πιθανά οφείλεται σε ένα συνδυασμό παραγόντων, όπως για παράδειγμα η δυνατότητα των μητέρων να μην εργάζονται και επομένως να διαθέτουν χρόνο ώστε να επισκέπτονται συχνά το

σχολείο. Επιπλέον, στις συνομιλίες με τις συγκεκριμένες μητέρες, όπως διαφαίνεται και στα παραπάνω αποσπάσματα, διακρίνεται η αίσθηση αυτοπεποίθησης, ακόμα και απαίτησης, η οποία επίσης δεν χαρακτηρίζει άλλες μητέρες που προέρχονται από τη συγκεκριμένη περιοχή. Η αυτοπεποίθηση στις συναναστροφές με το σχολείο σύμφωνα με τη Reay (1999, 163) συνδέεται άμεσα με τις εκπαιδευτικές εμπειρίες των ίδιων των γονέων και επηρεάζουν τη σχέση που αναπτύσσεται με τους δασκάλους. Οι περιπτώσεις αυτές επιβεβαιώνουν αυτό που υποστηρίζουν οι Horvat και Lareau (1999), ότι δηλαδή η ενεργοποίηση μορφωτικού κεφαλαίου και η αποτελεσματική του επίδραση στη σχέση με το σχολείο, θα πρέπει πάντα να ερμηνεύονται στο εκάστοτε πλαίσιο και σε σχέση με τις εκάστοτε συνθήκες που το ορίζουν (Abraam και Gibbs 2002). Οι συγκεκριμένες μητέρες συμμετέχουν συστηματικά στη σχολική ζωή, και σε αρκετές περιπτώσεις διεκδικούν και διαπραγματεύονται ζητήματα με τους εκπαιδευτικούς, προκειμένου να στηρίξουν τα παιδιά τους. Θεωρούμε ότι η αυτοπεποίθηση και η άνεση που διακρίνεται στις συνδιαλλαγές των συγκεκριμένων μητέρων με τη δασκάλα συνδέεται με το μορφωτικό τους επίπεδο, το οποίο στο συγκεκριμένο κοινωνικό πλαίσιο λειτουργεί ως ταξινομητικός και διακριτικός παράγοντας. Με λίγα λόγια, στη συγκεκριμένη ομάδα γονέων[74] η ολοκλήρωση της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, και σε κάποιες περιπτώσεις η συνέχιση των σπουδών σε επαγγελματική σχολή, λόγω της σπανιότητας τους αποτελούν μορφωτικό προνόμιο, και ως εκ τούτου παρέχουν στις μητέρες τη δυνατότητα να επικοινωνούν πιο αποτελεσματικά με το σχολείο.

Η παραδοχή αυτή ενισχύεται και από τον τρόπο παρέμβασης των μητέρων σε καταστάσεις τις οποίες θεωρούν προβληματικές. Διαπιστώνεται ότι συχνά παρεμβαίνουν αρκετά διεκδικητικά για να εκφράσουν διαφωνίες, κυρίως ως προς τη συμπεριφορά της δασκάλας απέναντι στα παιδιά τους. Η παρακάτω περίπτωση είναι ενδεικτική του τρόπου με τον οποίο η μητέρα αντιλαμβάνεται το ρόλο της αλλά και της αντίδρασης της δασκάλας. Η συγκεκριμένη μητέρα παρεμβαίνει όχι για ένα περιστατικό που εμπλέκει άμεσα την κόρη της, αλλά για να ενημερώσει τη δασκάλα για την εντύπωση που έκανε στην κόρη της το γεγονός ότι δεν έβαλε τιμωρία ένα άλλο παιδί, το οποίο πέταγε χαρτάκια μέσα στην τάξη. Ο λόγος παρέμβασης αλλά και ο τρόπος συνομιλίας σε ένα κλίμα ισότιμο, σχεδόν φιλικό, αποκαλύπτει μια

[74] Βλ. 3.1 Κοινωνικά χαρακτηριστικά των γονέων

σχέση η οποία δεν παρατηρείται σε όλες τις περιπτώσεις γονέων. Στο σημείο αυτό, παρατηρείται η επίδραση του γλωσσικού κεφαλαίου της μητέρας, όχι τόσο σε σχέση με τη γνώση και την επάρκεια στο χειρισμό της γλώσσας όσο ως όφελος, το οποίο απορρέει από το λόγο που παράγεται από μια ορισμένη νομιμοποιημένη θέση σε ένα πεδίο (Bourdieu στο Reay 1999, 161). Η πράξη της μητέρας αποτελεί μορφή έμμεσης κριτικής και αμφισβήτησης των παιδαγωγικών επιλογών της δασκάλας, που ωστόσο γίνεται αποδεκτή.

> Δεν μπορώ εγώ να κατηγορήσω το δάσκαλο, όταν ξέρω ότι το όφελός μου είναι εγώ να είμαι συνεργάτης με το δάσκαλο, και όχι να κοιτάξω πώς θα πω για τη δασκάλα τα χειρότερα [...]. Την τελευταία φορά με τη δασκάλα της μάλιστα, πριν από κάνα μήνα, συζητήσαμε και της λέω «θέλω να σου πω δύο πράγματα: το και το... αυτό κι αυτό συμβαίνει...έχε το στο μυαλό σου αυτό που σου μεταφέρω, προκειμένου να ξέρεις εσύ τι μπορείς να κάνεις» [...]. Μου λέει «όχι, η εικόνα που θέλω να μεταφέρω, είναι ότι αγνοώ τέτοιου είδους καταστάσεις. Είναι η στάση, που έχω κρατήσει στο πρόβλημα αυτό». Εγώ δεν μπορώ...το σέβομαι, δεν διαφωνήσαμε. Ήθελα να την ενημερώσω όμως...
> (Μόνικα, οικιακά, απόφοιτη λυκείου)

Η έκφραση διαφωνίας με πρακτικές ή συμπεριφορές των δασκάλων παρατηρείται και στα παρακάτω παραδείγματα. Η παρέμβαση των μητέρων είναι άμεση. Στην πρώτη περίπτωση η μητέρα παρεμβαίνει αφενός για να εξασφαλίσει την κατάλληλη συμπεριφορά απέναντι στην κόρη της αφετέρου για να ελέγξει τον τρόπο αξιολόγησης της δασκάλας και να αποκαταστήσει την αδικία. Είναι σαφής η προσπάθεια της μητέρας να προστατεύσει και να στηρίξει τα παιδιά της αλλά και να υπερασπιστεί το δικαίωμα της να ενημερώνεται και να γνωρίζει.

> Η μικρή μου δεν είχε κανένα λάθος στο μάθημα, και δεν της είχε βάλει ούτε ένα μπράβο. Άλλο παιδί είχε τρία λάθη και τέσσερα, της είχε βάλει «άριστα». Και ήθελα να την πιάσω άμεσα, να μου εξηγήσει. Με ποιο σκεπτικό... το κάνεις; Μήπως προφορικά δε σου το είπε; Μήπως ενώ δεν είχε λάθος... γιατί αυτά απογοητεύονται, άμα τα παίρνεις απ' τα μούτρα. [...] Και μου είπαν οι άλλες μαμάδες «μην την πιάσεις ακόμα, γιατί τώρα ήρθε κάτσε να περάσει μια βδομάδα, ένας μήνας». Είναι πράγματα, που δεν νομίζω ότι κουράζουν

τον άλλο. Θέλω να έχω άποψη, να μου εξηγήσει, να μην τον ζαλίζω κι εγώ.
(Κική, οικιακά, απόφοιτη λυκείου)

Αντίστοιχα η Παυλίνα φροντίζει να διατηρεί τακτική επικοινωνία με τη δασκάλα, ακόμα και μέσω τηλεφώνου και αναλαμβάνει ενεργά πρωτοβουλίες στην επικοινωνία. Στο παρακάτω περιστατικό συμβαίνει το εξής: όπως αναφέρει η μητέρα κάποιο παιδί από την τάξη «έκλεψε» τα διαγωνίσματα, με αποτέλεσμα να επαναληφθεί η διαδικασία της εξέτασης την επόμενη μέρα, γεγονός που προκάλεσε σύμφωνα με τη μητέρα, άγχος και αγωνία στην κόρη της. Η μητέρα τηλεφωνεί στη δασκάλα για να την ενημερώσει για τη συναισθηματική κατάσταση του παιδιού, παρεμβαίνει δηλαδή για να υποστηρίξει συναισθηματικά την κόρη της και να προλάβει τις αρνητικές επιπτώσεις στην αξιολόγηση της.

Αυτό την εκνεύρισε την Καλλιόπη [...] Είχε αγχωθεί κι είχε νεύρα. Της λέω, «Να σας πω κάτι; Το παιδί είναι πιεσμένο και στην τελική είναι το τάδε παιδί!». Μου λέει «και γιατί, λέει, δεν μου το 'πε;», «Γιατί δεν ήταν σίγουρη»… Εντάξει, επειδή το παιδί είχε κάποια πίεση και νεύρα, ένιωθα ότι πρέπει να της το πω, ότι «ξέρεις τι; μπορεί να σου γράψει χειρότερα», άσχετα αν τα πήγε καλύτερα. Αλλά είχε ένα άγχος, και έναν εκνευρισμό. Θεώρησα ότι έπρεπε να της το πω, για να το γνωρίζει.
(Παυλίνα, δημόσιος υπάλληλος, απόφοιτη επαγγελματικού λυκείου)

Παρατηρούμε ότι η αλληλεπίδραση με το σχολείο διαφοροποιείται σημαντικά, ανάλογα με το μορφωτικό επίπεδο. Οι μητέρες που έχουν σχετικά υψηλότερο μορφωτικό επίπεδο υιοθετούν διαφορετικές πρακτικές στην επικοινωνία με τη δασκάλα, οι οποίες συνήθως γίνονται αποδεκτές ακόμα και όταν είναι παρεμβατικές. Φροντίζουν να διατηρούν συχνή επικοινωνία με το σχολείο και κάποιες φορές αναλαμβάνουν ενεργό ρόλο ενημερώνοντας οι ίδιες τη δασκάλα για διάφορα θέματα, τα οποία κρίνουν ότι ενδέχεται να επηρεάσουν τη σχέση των παιδιών τους με το σχολείο. Οι παρεμβάσεις τους και η διατήρηση στενής σχέσης με τον εκπαιδευτικό έχουν ως κύρια επιδίωξη τη συναισθηματική στήριξη[75] των παιδιών τους, την αποκατάσταση ή την πρόληψη κάποιας αδικίας, και λιγότερο τον

[75] Η Gillies (2006) στην έρευνά της με μητέρες των λαϊκών στρωμάτων υποστηρίζει ότι η συναισθηματική επένδυση στην εκπαιδευτική επιτυχία εμφανίζεται κυρίως στα τμήματα, που έχουν σχετική πρόσβαση σε αγαθά, τα οποία μπορούν να συμβάλουν στην εκπαιδευτική επιτυχία.

έλεγχο της εκπαιδευτικής διαδικασίας.

Σε όλες τις παραπάνω περιπτώσεις οι λόγοι παρέμβασης των μητέρων σχετίζονταν με τη συμπεριφορά της δασκάλας απέναντι στο παιδί τους, την αποκατάσταση ή την πρόληψη της αρνητικής αξιολόγησης, και λιγότερες φορές με την αντίληψη των γονέων ότι τα παιδιά δε μαθαίνουν. Επίσης, όπως προκύπτει από τα παραπάνω, οι συγκεκριμένες μητέρες αλλά και οι γονείς της λαϊκής περιοχής στο σύνολό τους, παρεμβαίνουν προκειμένου να επιλύσουν προβλήματα τα οποία αφορούν στο δικό τους παιδί και να το στηρίξουν. Όπως επισημαίνεται και σε άλλες έρευνες (Horvat κ.ά. 2003), οι γονείς από την λαϊκή περιοχή όταν αποφασίσουν να προβάλουν αιτήματα ή διεκδικήσεις και να προστατέψουν τα παιδιά τους, δρουν κυρίως ατομικά σε αντίθεση με τους γονείς από τα προνομιούχα στρώματα που, όπως θα δούμε παρακάτω, δρουν κατά κύριο λόγο συλλογικά. Ακόμα και ο μόνος θεσμοθετημένος συλλογικός φορέας που είναι ο Σύλλογος Γονέων, φαίνεται να περιορίζεται στη διαχείριση οικονομικών θεμάτων και τη διεκπεραίωση πρακτικών ζητημάτων, τα οποία αφορούν στην υλικοτεχνική υποδομή ή την διοργάνωση εκδηλώσεων.

Ε. Ποιες ήταν κυρίως οι δράσεις του συλλόγου ;
Μ. Περιοριζόντουσαν καθαρά στις... εκδηλώσεις, στα δώρα, σε πράγματα που είχαν να κάνουν με την ευχαρίστηση των παιδιών. Εμ... υπήρχαν και κάποιες τάσεις για να συζητηθούν κάποια ζητήματα, που απασχολούν την κοινή γνώμη σε σχέση με την παιδεία, τα οικονομικά για την παιδεία, τα νέα βιβλία που υπήρχαν εκείνο τον καιρό. Αλλά δεν υπήρχε συμμετοχή από τους γονείς, ποτέ στη θητεία μου.
(Μόνικα, οικιακά, απόφοιτη λυκείου)

Ε. Τι κάνει συνήθως ο σύλλογος; Τι δραστηριότητες;
Σ. Κάνει το αποκριάτικο πάρτι ή θα τους φέρει dj κάτι ξέρω γω... ε, τι άλλο; Ο σύλλογος είναι πολύ κοιν... με κοινωνικά θέματα ...
Ε. Δηλαδή;
Σ. Ξέρω 'γω, την αποφοίτηση, τη φωτογράφηση, κι έτσι... αν συμβεί κάτι στο σχολείο θα πάμε, θα ζητήσουμε τη διευθύντρια, θα μας πει... εντάξει...είναι όλα εντάξει. Ε, κάθε σχολείο έχει και τις ζημιές του κι αυτά. Εντάξει, δεν μπορείς να τα λύσεις όλα.
(Στεργιανή, υπεύθυνη κυλικείου, απόφοιτη γυμνασίου)

Από τους γονείς που συμμετείχαν στην έρευνα, λίγοι συμμετείχαν στο σύλλογο. Μάλιστα οι πιο δραστήριες μητέρες ήταν κι εδώ οι μητέρες με υψηλότερο μορφωτικό επίπεδο. Όπως διαφαίνεται και στα παρακάτω αποσπάσματα, η συμμετοχή στο σύλλογο αποτελεί πρακτική βελτίωσης των σχολικών παροχών και του προφίλ του σχολείου. Μάλιστα στη δεύτερη περίπτωση διαφαίνεται ο ρόλος των συγγενών και η συνθήκη της αλληλοβοήθειας στην επίλυση προβλημάτων, τα οποία ο δήμος και το σχολείο αδυνατούν να διαχειριστούν, ως μορφή κοινωνικού κεφαλαίου.

Και εκδηλώσεις στα παιδιά κάναμε και λαχειοφόρο αγορά κάναμε για να μαζέψουμε κάποια χρήματα [...]. Μετά δεν είχαν, ας πούμε, να κρεμάσουνε τα ρούχα. Πήραμε ένα ξύλο, πήραμε και γατζάκια, πήγαμε τα βάλαμε. Μετά είχανε χαλάσει τα καζανάκια. Λέγαν εκεί πέρα στο δήμο, δεν ερχόντουσαν. Φωνάζω τον αδερφό μου που είναι υδραυλικός, τα φτιάχνει. Βρόμαγε και από μέσα το... ο υπόνομος εκεί πέρα, βάλαμε σιλικόνη, έκλεισε και η βρόμα τελείωσε! Κάποιες φορές πήγαινα εγώ με τη σκούπα την ηλεκτρική, που πλένω τα χαλιά, και έπλενα τα χαλιά.
(Πολυξένη, δημόσιος υπάλληλος, απόφοιτη επαγγελματικού λυκείου)

Ρ. Ε... ήθελα να βγει εφημερίδα. Θεωρώ ότι δείχνει στο σχολείο, θεωρώ ότι είναι δημιουργικό για τα παιδιά [...]
Ε. Γι΄αυτό μπήκατε στο σύλλογο.
Ρ. Ναι, ήθελα να βγούνε… Έβλεπα όλα τα σχολεία στις παρελάσεις, που είχανε κονκάρδες, και με ξένιζε υπερβολικά που το δικό μας σχολείο δεν είχε. [...] Δηλαδή ότι κάποιο σχολείο ε... τώρα δεν ξέρω πώς θα ακουστεί, το ότι όπου ακούς το «Χ δημοτικό..., στο Χ θα πας τα παιδιά; Το χειρότερο σχολείο!». Δε θεωρώ... θεωρώ ότι έχει πάρα πολύ καλά παιδιά.
Ε. Υπάρχει τέτοια φήμη δηλαδή, ότι είναι «κακό» σχολείο;
[...]
Ρ. Ξέρες γιατί πιστεύω εγώ;
Ε. Γιατί;
Ρ. Πιστεύω εγώ ξεκινάει... ίσως είναι το σχολείο, που έχει τον πιο πολύ κόσμο, που είναι... που μένει ψηλά στο βουνό, στα αυθαίρετα, που... που δεν έχει την οικονομική ευχέρεια, έτσι; Ε, δεν ξέρω τώρα πώς βγαίνει αυτό. Εγώ θεωρώ ότι έχει θαυμάσια παιδιά [...] και δε μ΄ άρεσε αυτό. Και θεωρώ ότι και ο σύλλογος,

δεν έκανε ποτέ κάτι να αναδείξει αυτό το... να αναδείξει κάτι στο σχολείο.
(Ρωξάνη, οικιακά, απόφοιτη λυκείου)

Η συγκεκριμένη μητέρα αναφέρεται ρητά στην κακή φήμη του σχολείου η οποία, σύμφωνα και με την ίδια, συνδέεται άμεσα με το κοινωνικοοικονομικό υπόβαθρο των γονέων. Κίνητρο και επιδίωξη της αποτελεί η βελτίωση των σχολικών συνθηκών. Αν και θα μπορούσαμε να υποθέσουμε ότι αντίστοιχες πρακτικές στοχεύουν κατά κύριο λόγο στην εξασφάλιση ευνοϊκών συνθηκών για τα παιδιά τους, οι προσπάθειες βελτίωσης του σχολείου των συγκεκριμένων γονέων είναι πιθανό να έχουν θετικά αποτελέσματα για το σύνολο του σχολείου[76].

4.2.1.3 Σύγκρουση και ρήξη : δύο παραδείγματα αποκλεισμού

Η Φλώρα και η Μάρω είναι δύο μητέρες που αντιμετωπίζουν σοβαρά προβλήματα στη σχέση με το σχολείο. Πρόκειται για δύο περιπτώσεις που τα παιδιά, όπως προκύπτει και από τις δικές τους αφηγήσεις αλλά και από τη συνομιλία με τη διευθύντρια του σχολείου, έχουν ιδιαίτερα χαμηλή επίδοση και αντιμετωπίζουν προβλήματα και δυσκολίες στη σχέση με τους εκπαιδευτικούς αλλά και τους μαθητές. Οι δύο μητέρες είναι άνεργες, η Μάρω είναι απόφοιτη δημοτικού και η Φλώρα διέκοψε στην πρώτη γυμνασίου. Σύμφωνα με τις αφηγήσεις των μητέρων, τα παιδιά τους βιώνουν καθημερινά την απόρριψη και τον αποκλεισμό.

Μ. Του λέμε όταν δεν καταλαβαίνει κάτι να ρωτάει τη δασκάλα, να μη ντρέπεται. Δεν είναι κακό. Ό,τι δεν καταλαβαίνει πρέπει να ρωτάει τη δασκάλα του.
Ε. Το κάνει αυτό;
Μ. Δε νομίζω ότι η κυρία Μ. θα το έκανε.
Ε. Είπατε ότι δε θα το έκανε...
Μ. Δε νομίζω ότι θα ασχοληθεί. Και την έχω δει με τα παιδιά να κάνει τέτοιες κινήσεις... και ειδικά με τον Γιάννη, δεν τον αφήνει σε ησυχία. [...]Ήρθε, μου το

[76] Αντίστοιχες πρακτικές εντοπίζουν άλλοι ερευνητές σε γονείς των μεσαίων στρωμάτων, οι οποίοι επιλέγουν να στείλουν τα παιδιά τους σε δημόσιο σχολείο (Cucchaira και Horvat 2009, Crozier κ.ά.2008)). Ωστόσο υποστηρίζεται ότι ακόμα και όταν οι γονείς δρουν συλλογικά, όχι μόνο εξυπηρετούν ατομικές επιδιώξεις αλλά συχνά οι πρακτικές τους μπορεί να έχουν ως αποτέλεσμα τον αποκλεισμό των μαθητών που ανήκουν στα μη προνομιούχα στρώματα.

‘πε ο Γιάννης «έτσι ΄κι έτσι μου κάνε η κυρία Μ.». Και πήγα και τη βρήκα, και μου λέγε **ότι λέει ψέματα το παιδί!** «Μα, της λέω, το λέει και μπροστά σου, θα λέγε ψέματα μπροστά σου;», «Εγώ, λέει, σου έκανα τέτοιο πράγμα εγώ;». Μα όταν το κρατάς από το χέρι το παιδί, τι θα πει; Ναι; Γι΄αυτό σου λέω... δεν είναι τρόπος αυτός... γιατί την αγριάδα και τη φωνή το παιδί την παίρνει σαν απειλή. Όταν φωνάζεις και το πιέζεις, και κάνεις έτσι, το παιδί νιώθει απειλή και φόβο. Θυμάμαι και τον εαυτό μου στο δημοτικό ότι υπήρχε δάσκαλος που σήκωνε τα παιδιά από τα αυτιά! Και θυμάμαι ότι όλοι τον φοβόμασταν. Δεν είναι τρόπος αυτός ένας δάσκαλος να πλησιάζει τα παιδιά, γιατί τα παιδιά το παίρνουν σαν απειλή, και δε θέλουν μετά. [...] Και επειδή της έχω πει να τον πιέζει με τα μαθήματα, τον έχει βάλει στο μάτι... Και να σου πω, κι όταν ο Γιάννης ακούει συνέχεια το όνομα του και ο «Γιάννης αυτό» και «ο Γιάννης εκείνο», και για όλα φταίει ο Γιάννης ε, εντάξει... Μέχρι που μου ‘πε να τον διακόψω απ΄ το σχολείο, «να με ξεγράψεις» λέει «να μην ξαναπάω».
(Μάρω, άνεργη, απόφοιτη δημοτικού)

Η αφήγηση της μητέρας αναδεικνύει τα προβλήματα που αντιμετωπίζει ο γιος της στο σχολείο, αλλά και τα εμπόδια που συναντά η ίδια στην προσπάθεια της να τον υποστηρίξει. Η Μάρω παρεμβαίνει όταν νιώθει ότι ο γιος της αδικείται από τη συμπεριφορά των δασκάλων απέναντι του, υιοθετώντας πρακτικές σύγκρουσης στην προσπάθειά της να τον υπερασπιστεί. Επίσης, παρεμβαίνει για να ενισχύσει τη σχολική επίδοση του γιου της ζητώντας από τη δασκάλα να τον «πιέσει». Παρατηρείται ότι και οι δύο μορφές παρέμβασης όχι μόνο δεν είναι αποτελεσματικές, αλλά αντίθετα οξύνουν τις εντάσεις. Φαίνεται ότι οι γονείς προκειμένου να ακουστούν θα πρέπει να μπορούν να μιλούν τη γλώσσα του σχολείου. Στη συγκεκριμένη περίπτωση τα μέσα που ενεργοποιεί η μητέρα έχουν μάλλον τα αντίθετα αποτελέσματα, γεγονός το οποίο σταδιακά οδηγεί στη διακοπή της επαφής με το σχολείο. Τα προβλήματα όχι μόνο δεν επιλύονται, αλλά το παιδί ζητάει να διακόψει το σχολείο.

Όταν είναι να πάρω τους βαθμούς πηγαίνω, αλλιώς δεν πάω. Τι να πάω; Να ακούω συνέχεια «ο Γιάννης έβρισε, ο Γιάννης δεν ακούει, ο Γιάννης δε διάβασε, ο Γιάννης το ένα, ο Γιάννης το άλλο»; Ντρέπομαι. Δεν πάω... να πάω να τ’ ακούσω;[...] Ε ναι, τι έκανε και τι δεν έκανε... Εγώ δε θέλω να πάω για αυτό... να πάω να μου πεις για τα μαθήματα, να μου πεις ότι το παιδί μου δε διαβάζει,

να μου πεις τι ξέρει, τι δεν ξέρει. Να μιλήσουμε για τα γράμματα, όχι να μου λες έριξε ένα μπουκάλι κι έσπρωξε κάποιον... τι με νοιάζει εμένα; Αυτό είναι δική σου δουλειά! Εγώ τι θες να κάνω; Υπάρχει παιδί, που να μην κάνει ζημιά; Εσύ είσαι ο δάσκαλος, εσύ είσαι στο σχολείο, βρες μια λύση! Εμένα τι με φωνάζεις; Να το λύσω εγώ; Δε με νοιάζουν εμένα αυτά. Εμένα με νοιάζει να μάθει το παιδί μου γράμματα. Αυτό δεν τους νοιάζει; [...] *Με ενδιαφέρει να μάθει το παιδί τα βασικά.* Να, τώρα είχαμε πρόβλημα με τη Γαλλικού. Με φώναξε και μου 'πε ότι ο Γιάννης δε διαβάζει και δεν κάνει τις ασκήσεις του. Της εξήγησα ότι εγώ λεφτά δεν έχω να τον στείλω φροντιστήριο. Ό,τι μαθαίνει, ό,τι κάνει, το κάνει μαζί της στο σχολείο. «Και να σου πω και κάτι;» της λέω «εδώ ο Γιάννης δεν έχει μάθει τα ελληνικά, θα μάθει γαλλικά;». Τι να τα κάνω τα γαλλικά; Θα τον στείλω κατασκήνωση στο Παρίσι; Καλά, όταν είναι να πάμε στη Γαλλία, θα μάθουμε και γαλλικά!

(Μάρω, άνεργη, απόφοιτη δημοτικού, υπογραμμίσεις δικές μου)

Στο απόσπασμα διακρίνεται η αγωνία της μητέρας για τη σχολική πορεία του παιδιού της, η οποία ενισχύεται από την αδυναμία της ίδιας να συμβάλλει αποτελεσματικά. Επιπλέον, η αρνητική σχέση και η απουσία επικοινωνίας με το σχολείο φαίνεται να μειώνουν ακόμα περισσότερο της δυνατότητες ενίσχυσης της επίδοσης του παιδιού, γεγονός που πιθανά εκφράζεται με την έμφαση της μητέρας στο να μάθει το παιδί «τα βασικά», στη διεκδίκηση δηλαδή του εφικτού.

Η άλλη μητέρα, η Φλώρα, όπως ανέφερε στη συνομιλία μας, ήταν ιδιαίτερα προβληματισμένη με την επιθετική συμπεριφορά άλλων μαθητών απέναντι στις κόρες της. Ωστόσο υποστηρίζει ότι οι αλλεπάλληλες επισκέψεις στο σχολείο και οι προσπάθειες της να επιλύσει το πρόβλημα, δεν βρήκαν ανταπόκριση, γεγονός που την οδήγησε σε παραίτηση.

Το να πάω να κάνω τα παράπονά μου, και να μη μου δώσουνε σημασία, εγώ δεν βλέπω το λόγο να πηγαίνω [...] Ε, εντάξει άμα βλέπεις τόσα χρόνια κι [οι δάσκαλοι] έχουν μείνει στην προσπάθεια, εγώ τι να κάνω; Άμα δεν τους τα μάθεις εσύ, τι να τους κάνω εγώ; Αυτά που πρέπει να μάθουν από μένα, θα τα μάθουν...

(Φλώρα, άνεργη, διέκοψε το σχολείο στο γυμνάσιο)

Και στις δύο περιπτώσεις η ανεπιτυχής επικοινωνία, και ως εκ τούτου η

αποτυχημένη προσπάθεια επίλυσης των προβλημάτων, οδηγεί στην άρνηση των μητέρων να πηγαίνουν στο σχολείο, δηλαδή στη διακοπή των σχέσεων. Όπως έχει καταγραφεί και σε άλλες έρευνες (Abraam και Gibbs 2002, Vincent και Martin 2002, Lee και Bowen 2006), οι γονείς δεν πηγαίνουν στο σχολείο όταν νιώθουν ότι δεν ακούγονται, όταν οι δάσκαλοι δεν ανταποκρίνονται στα αιτήματα, τις ανάγκες και τα προβλήματα τους. Έτσι και στις παραπάνω περιπτώσεις οι μητέρες φαίνεται να βιώνουν το σχολικό χώρο ως απόμακρο, ανοίκειο και αφιλόξενο.

Οι δύο μητέρες ασκούν κριτική στο σχολείο για τη σχολική επίδοση αλλά και τα προβλήματα τα οποία αντιμετωπίζουν τα παιδιά τους. Ωστόσο η κριτική αυτή εκφράζει παράλληλα την απόλυτη εξάρτηση από το σχολείο ως προς την στήριξη και την ενίσχυση της μάθησης. Το χαμηλό μορφωτικό επίπεδο και η αρνητική σχολική εμπειρία των ίδιων των μητέρων διαμορφώνουν την αντίληψη διαχωρισμού ανάμεσα στο ρόλο του σχολείου και στο δικό τους ρόλο. Όπως φαίνεται και στο παρακάτω απόσπασμα, οι υποχρεώσεις που απορρέουν από το γονεϊκό της ρόλο, έτσι όπως τον αντιλαμβάνονται οι ίδιες οι μητέρες, σχετίζονται αφενός με την εξασφάλιση αξιοπρεπών όρων διαβίωσης, αφετέρου με τον έλεγχο της συμπεριφοράς και την προετοιμασία για το σχολείο. Η μάθηση και η ενίσχυση της σχολικής επίδοσης αποτελούν αποκλειστικό έργο του σχολείου.

> Λέει ότι προσπαθούνε, είναι καλές, εντάξει. Όταν πηγαίνεις όμως σε ένα σχολείο, δεν είναι μόνο αυτό. Είναι και η κατανόηση, είναι και η προσοχή, είναι πολλά που παίζουνε ρόλο... για να γίνουν σωστοί άνθρωποι, είναι πολλά που παίζουν ρόλο. Το πρόβλημά μου είναι το σχολείο. Δεν έχω κατανόηση από τους δασκάλους... και οι δάσκαλοι παίζουν τον κυριότερο ρόλο πάνω στην παιδαγώγηση των παιδιών. Άμα δε δώσεις έτσι, να πιάσει το παιδί τις βάσεις, έρχεσαι σε μένα να κάνεις παράπονα; Εγώ θα τα μαθαίνω αυτά στο παιδί μου; Εγώ αυτά που μπορώ, του τα μαθαίνω. Έρχεται γραμμένο; Έρχεται έτοιμο; Εσύ θα του δώσεις τις βάσεις. Κι εγώ δε μπορώ να κάνω τίποτα. Κι από τη στιγμή που βλέπω μια διευθύντρια να λέει «αυτές», και τα παιδιά μου θα πουν «αυτή»! Μην έρχεστε λοιπόν, να μου κάνετε εμένα παράπονα!
> (Φλώρα, άνεργη, διέκοψε το σχολείο στο γυμνάσιο)

Η παραπάνω μητέρα αντιλαμβάνεται τα δικά της όρια ως προς τη δυνατότητα να ενισχύσει μαθησιακά τα παιδιά της, και απαιτεί από το σχολείο να εκπληρώσει το

ρόλο του. Οι προσδοκίες της δεν αφορούν μόνο στο γνωστικό κομμάτι αλλά και στη διαμόρφωση ενός ευνοϊκού παιδαγωγικού κλίματος κατανόησης, αποδοχής και σεβασμού απέναντι στην ίδια αλλά και τα παιδιά της. Οι αντιλήψεις της μητέρας για την παιδαγωγική σχέση αποκαλύπτουν ότι έχει προσδοκίες, θέτει κριτήρια και διατυπώνει κριτικό λόγο απέναντι στο σχολείο. Με λίγα λόγια δεν επιβεβαιώνεται η παθητικότητα και η απόλυτη αποδοχή του θεσμού του σχολείου από τους γονείς των λαϊκών στρωμάτων. Ωστόσο οι πρακτικές οι οποίες υιοθετούν και οι δύο μητέρες, κρίνονται αναποτελεσματικές ως προς τη δυνατότητα να επιφέρουν αλλαγή στη σχέση των παιδιών αλλά και των ίδιων με το σχολείο. Και στις δύο περιπτώσεις το τελικό αποτέλεσμα είναι η ρήξη με τους δασκάλους, η διακοπή της επικοινωνίας και η αποτυχία αντιμετώπισης των προβλημάτων.

4.2.2 Διασφαλίζοντας οφέλη και αποφεύγοντας ζημίες: στρατηγικές επιλογές σε σχέση με την παρέμβαση στο σχολείο

Οι γονείς από το ιδιωτικό σχολείο έχουν επιλέξει το σχολείο που φοιτούν τα παιδιά τους. Σε γενικές γραμμές εμφανίζονται ευχαριστημένοι, και εκτιμούν πως σε μεγάλο βαθμό ικανοποίησε τις αρχικές τους προσδοκίες. Ωστόσο κατά τη διάρκεια των συνομιλιών αρκετοί γονείς εξέφραζαν τον προβληματισμό τους σε σχέση με ζητήματα που αφορούν στις παιδαγωγικές μεθόδους, στη διδασκαλία αλλά και στη διοίκηση και οργάνωση του σχολείου.

Όπως αναφέρουν οι ίδιοι, αποφεύγουν να παρεμβαίνουν στην εκπαιδευτική διαδικασία και επισκέπτονται το σχολείο κυρίως στις προγραμματισμένες ενημερωτικές συναντήσεις ή σε άλλες εκδηλώσεις. Δεν επιδιώκουν οι ίδιοι να συναντήσουν τη δασκάλα, αλλά αφήνουν σε εκείνη την πρωτοβουλία της επικοινωνίας. Επίσης δεν εκφράζουν αγωνία ή άγχος για τη συστηματική παρακολούθηση της επίδοσης του παιδιού. Πράγματι, δεν προκύπτει από τις συνομιλίες με τους γονείς η τάση άμεσης επίβλεψης και ελέγχου του εκπαιδευτικού έργου. Αντίθετα, οι περισσότεροι γονείς εκφράζουν εμπιστοσύνη απέναντι στο σχολείο αλλά και στην ιδιότητα του εκπαιδευτικού, τον οποίο θεωρούν ότι θα πρέπει «να αφήσουν να λειτουργήσει».

Ε. Συνήθως πόσες φορές το χρόνο πηγαίνετε στο σχολείο;
Γ. Όσες φορές παίρνουμε βαθμούς! Τα πρώτα χρόνια πηγαίναμε πιο συχνά (γέλιο). Τώρα λιγότερο.
Δ. (γελώντας) Στην Ιωάννα δεν έχουμε πάει καθόλου.
Γ. Στη βάση της εμπιστοσύνης δηλαδή.
Δ. Πηγαίνουμε σε όλες τις βασικές εκδηλώσεις, βασικά τις προγραμματισμένες, αλλά όχι τόσο, όσο παλιότερα.
(Γιάννης, ψυχίατρος/ Δωροθέα, κοινωνική λειτουργός)

Πάμε στις τακτικές συναντήσεις που μας καλεί η δασκάλα [...] Μπορείς βέβαια και συγκεκριμένες μέρες και ώρες να κλείσεις ένα ραντεβού και να συζητήσεις ή να ρωτήσεις αν κάτι σε απασχολεί. Παλιότερα πήγαινα μια δύο φορές το χρόνο, όταν ήταν και πιο μικρός. Τώρα όχι, δεν πηγαίνω. Δεν υπάρχει και λόγος. Μας λέει ό,τι έχει να μας πει στις συναντήσεις. Αν προέκυπτε και κάτι, νομίζω θα μας ενημέρωνε. Αλλά υπάρχει και εμπιστοσύνη. Μεγαλώνει κιόλας τώρα, δεν υπάρχει λόγος να πηγαίνει η μαμά να ρωτάει. Είναι η δική του δουλειά, και είναι εκείνος υπεύθυνος για αυτό.
(Σοφία, καθηγήτρια γερμανικών, κάτοχος μεταπτυχιακού τίτλου)

Έχω εμπιστοσύνη στο διευθυντή. Έχω πει, μάλλον αυτό είναι στο στιλ μου, έχω βρει κι έχω διαλέξει ένα σχολείο που του έχω εμπιστοσύνη, και εγώ το αφήνω να λειτουργήσει.
(Μελίνα, ψυχίατρος)

Σε ένα πρώτο επίπεδο η στάση των γονέων, δηλαδή η «διακριτική» παρουσία στο χώρο του σχολείου στο πλαίσιο προγραμματισμένων συναντήσεων και η έκφραση εμπιστοσύνης, είναι παρόμοια με εκείνη των γονέων από τη λαϊκή περιοχή, και μάλιστα εκείνων με χαμηλότερο μορφωτικό επίπεδο. Ωστόσο εδώ θεωρούμε ότι λαμβάνει πολύ διαφορετικό περιεχόμενο. Ενώ για κάποιους από τους γονείς των λαϊκών στρωμάτων η έκφραση εμπιστοσύνης και η απουσία ελέγχου αποτελεί αναγνώριση της αυθεντίας του δασκάλου και είναι δηλωτική της δικής τους άγνοιας, για τους συγκεκριμένους γονείς πιθανά σχετίζεται με την κατοχή μορφωτικών εργαλείων, τα οποία τους επιτρέπουν να μην εμπλέκονται άμεσα, χωρίς ωστόσο αυτό να λειτουργεί αρνητικά στη σχολική επίδοση των παιδιών. Όπως είδαμε σε

προηγούμενο κεφάλαιο[77], το συγκεκριμένο σχολείο έχει επιλεχθεί με συγκεκριμένα κριτήρια και έχει εκτιμηθεί ως «κατάλληλο». Επιπλέον, οι συγκεκριμένες οικογένειες αναπτύσσουν ποικίλες μορφωτικές πρακτικές στον ελεύθερο χρόνο των παιδιών. Αυτό σημαίνει ότι η εκπαίδευση των παιδιών σε καμία περίπτωση δεν αφήνεται ολοκληρωτικά στο σχολείο, αλλά ότι ο ενήλικας παρεμβαίνει συστηματικά δημιουργώντας τις κατάλληλες εκπαιδευτικές συνθήκες και παρέχοντας τα κατάλληλα ερεθίσματα (Vincent και Ball 2007). Αντίθετα, όπως είδαμε, για τους γονείς των λαϊκών στρωμάτων η εκδήλωση εμπιστοσύνης προς το σχολείο εκφράζει την αίσθηση αδυναμίας και ανεπάρκειας, η οποία απορρέει από την κοινωνική τους θέση και επιβάλλει την εξάρτηση από το σχολικό θεσμό σε σχέση με την επίδοση των παιδιών τους. Με αυτή την έννοια, η εμπιστοσύνη η οποία εκφράζεται απέναντι στο σχολείο από τους γονείς του ιδιωτικού, θα μπορούσαμε να υποστηρίξουμε ότι αντανακλά εμπιστοσύνη απέναντι στις δικές τους επιλογές, και τη δυνατότητα να κάνουν τις επιλογές αυτές.

Ένα στοιχείο, το οποίο φαίνεται να ενισχύει το παραπάνω επιχείρημα, είναι η έμμεση αρνητική αξιολόγηση της συστηματικής παρεμβατικής στάσης από τους συγκεκριμένους γονείς. Το λόγο τους διατρέχει η αίσθηση άνεσης και χαλαρότητας σε σχέση με την επικοινωνία με τους δασκάλους. Πράγματι, το *να* «αφήνεις το σχολείο να λειτουργεί» χωρίς να παρεμβαίνεις, το να μην εκδηλώνεις άγχος και αγωνία σε σχέση με τη λειτουργία του, αποτελεί πιθανά ένδειξη αυτοπεποίθησης και ασφάλειας σε σχέση με την αποτελεσματικότητα των δικών τους πρακτικών και τη δυνατότητα ελέγχου και ενίσχυσης της εκπαιδευτικής διαδικασίας.

> Προχθές είχε ένα πρόβλημα το παιδί, καθαρά ενδοσχολικό [...] Έγραψα ένα mail στη δασκάλα, χωρίς να παρεμβαίνω - σε καμία περίπτωση δεν ήθελα αυτό- για να την ενημερώσω τη γυναίκα, για το πρόβλημα που δημιουργείται στο παιδί, έτσι; Όχι για να παρέμβω στο έργο, γιατί ο καθένας είναι επαγγελματίας. Εγώ πιστεύω πάρα πολύ στο... στην εξειδίκευση του καθενός. Αλλά πρέπει να ενημερώνεται ο δάσκαλος, με όποιο τρόπο μπορείς. Εμείς είμαστε της άποψης - και οι δύο, ε; - από χαρακτήρα αν θέλετε, σαν αντίληψη, δε μας αρέσει πολύ να πας... να απασχολείς το δάσκαλο. Θα τον απασχολήσεις το δάσκαλο την ημέρα

[77] Βλ 4. 1 Επιλογή σχολείου: μια πρακτική κοινωνικής αναπαραγωγής.

που χρειάζεται, και έχεις συνεννοηθεί να απασχολείται με τους γονείς, να ενημερώσει κι αυτούς και να ενημερωθεί.
(Μανώλης, γιατρός, κάτοχος διδακτορικού τίτλου)

Στις περιπτώσεις στις οποίες οι γονείς αισθάνονται ότι μειώνεται η δυνατότητα ελέγχου της λειτουργίας του σχολείου και επομένως διακυβεύεται η εξασφάλιση ευνοϊκών συνθηκών μάθησης, αυξάνονται τα αισθήματα ανασφάλειας και αγωνίας. Ένα ζήτημα που επανέρχεται στις συνεντεύξεις και φαίνεται ότι αποτελεί πηγή αγωνίας, είναι η καταλληλότητα του εκπαιδευτικού προσωπικού. Διακρίνεται αίσθηση ανασφάλειας, η οποία συνδέεται με τη συγκυριακή αποχώρηση πολλών εκπαιδευτικών του σχολείου λόγω του διορισμού τους στη δημόσια εκπαίδευση. Η περιορισμένη δυνατότητα επιλογής προσωπικού, η οποία συνδέεται με το μαζικό διορισμό στο δημόσιο, είχε σαν αποτέλεσμα να επιλεχθούν δάσκαλοι, οι οποίοι σύμφωνα με κάποιους γονείς δεν «ταίριαζαν» στη φιλοσοφία του σχολείου.

Παλιότερα ήταν καλύτερα επανδρωμένο σχολείο και πιο πρωτοποριακό. Δυστυχώς, οι καλύτεροι δάσκαλοι, που ήταν και χρόνια στο σχολείο και ουσιαστικά εκείνοι το στήριζαν και το κρατούσαν, έχουν φύγει και αυτό άλλαξε πολύ τα πράγματα. Ξέρετε, πριν λίγα χρόνια που άνοιξαν θέσεις, έφυγαν πολλοί με τον ΑΣΕΠ, και ήρθαν και άνθρωποι που δεν ταυτίζονται με τη φιλοσοφία του σχολείου.
(Σοφία, καθηγήτρια γερμανικών, κάτοχος μεταπτυχιακού τίτλου)

Κάποιοι γονείς εκφράζουν δυσαρέσκεια και απογοήτευση, κυρίως λόγω της επιλογής του εκπαιδευτικού προσωπικού και της αποτελεσματικότητας της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Μάλιστα υπάρχουν περιπτώσεις γονέων οι οποίοι αναφέρουν ότι υπήρξαν χρονιές που τα παιδιά δε μάθαιναν τίποτα. Η αδυναμία ελέγχου του εκπαιδευτικού έργου και εξασφάλισης των κατάλληλων συνθηκών μάθησης φαίνεται ότι δημιουργεί αισθήματα ανασφάλειας στους γονείς.

Ν. Υπήρχαν και χρονικά διαστήματα, τα οποία δυστυχώς για λόγους... Ειδικά στην τετάρτη, υπήρχαν περίοδοι στο σχολείο, που το σχολείο δεν μας ικανοποιούσε καθόλου [...] Έφτασε η κόρη μας στην πέμπτη δημοτικού, να είναι σα να μην την πέρασε με ένα δάσκαλο.
Β. Είχε κενό διοίκησης μέχρι να ξαναβρεί πάλι, να... να μπορέσουν να το

βάλουν σε μια σειρά, κι αυτά... Χάσανε πολλούς δασκάλους.[...] Ναι, ναι, μετά έγιναν λάθος επιλογές δασκάλων.
(Νόρα, δημόσιος υπάλληλος, πτυχιούχος ΑΕΙ/ Βασίλης τραπεζικός υπάλληλος, πτυχιούχος ΑΕΙ)

Η αλήθεια είναι ότι... δεν είναι πολύ... δεν ήμουν πολύ ευχαριστημένη [...] Όχι, απογοητεύτηκα επειδή πιστεύω...επειδή ο Ιάσονας, ας πούμε λίγο...ε... μαθησιακά λίγο είναι πίσω, κατά τη δικιά μου την άποψη. Πιστεύω ότι, ίσως το ότι ήταν τόσο πολλά τα παιδιά... δηλαδή πιστεύω ότι είναι λάθος, να είναι τόσα παιδιά σε μια τάξη. Από αυτή την άποψη δηλαδή, θα ήθελα μαθησιακά να ήταν σε ένα καλύτερο επίπεδο. [...] Ναι, ότι δεν έμαθε, όσο θα έπρεπε να μάθει.
(Περσεφόνη, ιδιωτικός υπάλληλος, απόφοιτη ΑΕΙ)

Αξίζει να επισημανθεί ότι η κριτική που ασκείται, τις περισσότερες φορές εστιάζει στο σχολείο ως θεσμό και όχι σε μεμονωμένους δασκάλους. Ακόμα κι όταν οι γονείς δεν είναι ευχαριστημένοι με συγκεκριμένους εκπαιδευτικούς, υπεύθυνη θεωρούν τη διοίκηση και συνήθως απευθύνονται σε αυτή, σε αντίθεση με τους γονείς από την περιοχή του Περάματος, οι οποίοι ασκούν κριτική στον εκάστοτε εκπαιδευτικό. Οι διαφοροποιήσεις αυτές αντανακλούν τις γνώσεις και την εξοικείωση των γονέων των μεσαίων στρωμάτων με το σχολικό θεσμό, που τους επιτρέπουν την αποκωδικοποίηση του τρόπου λειτουργίας του.

Οι γονείς χωρίς να παρεμβαίνουν συστηματικά, και κυρίως άμεσα και διεκδικητικά, ελέγχουν τη σχολική πορεία, εποπτεύουν το εκπαιδευτικό έργο και εκτιμούν την κατάλληλη στιγμή και τον κατάλληλο τρόπο παρέμβασης. Μάλιστα, συχνά η παρέμβαση, και ειδικότερα η σύγκρουση, αποφεύγονται όταν θεωρείται ότι θα έχουν αρνητικές συνέπειες για τη λειτουργία του σχολείου, και κατ' επέκταση για το ίδιο το παιδί. Παρατηρούμε, λοιπόν, ότι η εμπιστοσύνη προς το σχολείο δεν αποτελεί τον μόνο παράγοντα διαμόρφωσης των πρακτικών των γονέων. Η αποφυγή της συστηματικής παρέμβασης προκύπτει μετά από προσεχτικό υπολογισμό των ωφελειών ή των ζημιών που θα είχε η εμπλοκή των γονέων για το ίδιο το παιδί. Σε περιπτώσεις που κρίνεται ότι η παρέμβαση αποτελεί, όχι μόνο αναποτελεσματική πρακτική, αλλά πιθανά και επιζήμια, δεν επιλέγεται από τους γονείς. Πρόκειται επομένως για μια πρακτική, η οποία όταν επιλέγεται, στοχεύει

στην εξασφάλιση ευνοϊκών συνθηκών μάθησης.

> [Ο ρόλος μου είναι] να υποστηρίξω το παιδί μου, για να μπορέσει να διαχειριστεί το πρόβλημα. Γιατί δυσκολίες και ανθρώπους που θα μιλάνε άσχημα ή θα του κάνουν τη ζωή δύσκολη, θα αντιμετωπίζει γενικά στη ζωή του. Ο ρόλος του γονιού είναι να στηρίξει το παιδί του με το να το βοηθήσει να αντιμετωπίσει το ίδιο το πρόβλημα. Ο δάσκαλος, και κάθε δάσκαλος, δεν αντέχει την άμεση κριτική. Είναι σα να παρεμβαίνεις, σα να τον ακυρώνεις. Κι αυτό δε μπορεί να το αντέξει, και φυσικά δε θα έχει και αποτέλεσμα. Έμμεσα μπορείς να πεις κάποια πράγματα, όμως εγώ συνήθως δεν το κάνω γιατί ξέρω ότι δε θα έχει αποτέλεσμα. Η κριτική ή η σύγκρουση δε θα βελτιώσουν τα πράγματα, και το αποτέλεσμα θα είναι να διαταραχθεί και η σχέση με το παιδί. Οπότε έτσι, με έναν τρόπο το προστατεύεις. Πιο *αποτελεσματικό* είναι να προετοιμάζεις το παιδί. [...] Πρέπει, πριν μιλήσεις να αξιολογείς και την προσωπικότητα του δασκάλου. Πόσο ανοιχτός είναι, αν θα έχει νόημα η συζήτηση, αν θα έχει αποτέλεσμα. Στη συγκεκριμένη περίπτωση με αυτό το δάσκαλο, θεώρησα ότι δεν είχα κάτι να του πω, ότι *δε θα είχε κανένα αποτέλεσμα.*
> (Σοφία, καθηγήτρια γερμανικών, κάτοχος μεταπτυχιακού τίτλου, υπογράμμιση δική μου)

> Η. Σε σύγκρουση όχι, αλλά έχουμε πάει στο διευθυντή για να πούμε ότι η δασκάλα της γυμναστικής, με την οποία έχει ανοιχτή βεντέτα από την αρχή, από την πρώτη δημοτικού [...], τον τράβηξε από τα μαλλιά. Αυτό τον πείραξε πάρα πολύ. Και πήγαμε και είπαμε, ας πούμε, δεν ξέρω τι θα κάνει, ας τον βάλει 200 φορές τιμωρία, αλλά **όχι χειροδικία**. Και όχι σε σχολικό περιβάλλον. [...] Αυτή ήταν η μόνη φορά που ήρθαμε σε σύγκρουση – σύγκρουση**!**
> [...]
> Η. Ξέρεις τι; Νομίζω ότι δε μπορεί να παρέμβει [ο γονιός].
> Ε. Όχι;
> Η. Όχι, δεν έχει δικαίωμα να παρέμβει. Δεν έχει τη δυνατότητα να παρέμβει, γιατί τα κουκιά είναι μετρημένα και οι δυνατότητες είναι συγκεκριμένες. [...] Δεν πιστεύω δηλαδή ότι μπορώ να αλλάξω τον τρόπο, με τον οποίο ο διευθυντής χειρίζεται θέματα πειθαρχίας. Ακόμα και αν έχω άποψη, δε νομίζω ότι μπορώ να το... να αλλάξω τον τρόπο, με τον οποίο ο καθένας έχει επιλέξει να διδάσκει. Ακόμα και αν έχω άποψη. Το θεωρώ μάταιο πράγμα, και

> πιθανότατα και πώς το λένε... *επιζήμιο[...]* Για το σχολείο... Νομίζω ότι δεν προσφέρει τίποτα και ίσα ίσα *ζημιώνει*... τη λειτουργία του σχολείου.
> (Ηρώ, δημοσιογράφος, κάτοχος μεταπτυχιακού διπλώματος, υπογράμμιση δική μου)

Υπάρχουν περιπτώσεις στις οποίες η παρέμβαση είναι άμεση. Όταν οι γονείς κρίνουν ότι πρέπει να παρέμβουν για να προστατεύσουν το παιδί τους, όπως για παράδειγμα σε περίπτωση χειροδικίας ή όπως στην περίπτωση της Σοφίας, η οποία αντιλαμβάνεται ότι ο χειρισμός της δασκάλας μπορεί να έχει αρνητικές επιπτώσεις στην επίδοση του γιου της. Επομένως, παρατηρούμε ότι οι γονείς δεν παρεμβαίνουν όταν νιώθουν ότι τα πράγματα λειτουργούν ή όταν κρίνουν ότι οι παρεμβάσεις τους, μπορεί να έχουν αρνητικές συνέπειες.

> Για παράδειγμα, είχε επιλέξει ως δεύτερη γλώσσα τα γαλλικά. Δεν πηγαίνει όμως φροντιστήριο, σε αντίθεση με άλλα παιδιά που κάνουν μαθήματα, φροντιστήρια και τέτοια. Η δασκάλα επειδή το ήξερε αυτό δεν επέμενε πολύ, με αποτέλεσμα το παιδί να μην καταλαβαίνει, και τελικά να μη μαθαίνει. Το εξήγησα αυτό με ήπιο τόνο στην καθηγήτρια, ενώ άλλοι γονείς προτιμούν να κάνουν επιτροπές, να διεκδικούν και να απαιτούν σε άλλους τόνους. Και τους τα ΄χω πει, ότι δε συμφωνώ.
> (Σοφία, καθηγήτρια γερμανικών, κάτοχος μεταπτυχιακού τίτλου)

Ωστόσο όλοι σχεδόν οι γονείς, ακόμα και εκείνοι οι οποίοι δηλώνουν αντίθετοι με την υιοθέτηση παρεμβατικών πρακτικών, έχουν κατά καιρούς παρέμβει προκειμένου να ενημερώσουν τη δασκάλα για ένα πρόβλημα που αντιμετωπίζει το παιδί, να υπερασπιστούν το παιδί τους από επιθετικές συμπεριφορές, να καταθέσουν τις παρατηρήσεις τους σχετικά με προβλήματα που έχουν εντοπίσει στη σχολική πορεία των παιδιών, να προλάβουν αρνητικές επιπτώσεις στη σχολική επίδοση, να αμφισβητήσουν κρίσεις του εκπαιδευτικού κτλ. Θα μπορούσαμε να υποστηρίξουμε ότι, αν και οι γονείς αναφέρουν ότι οι παρεμβάσεις αυτές δεν έχουν τη μορφή συστηματικής εμπλοκής και ελέγχου, εν τούτοις οι περισσότεροι εποπτεύουν τον τρόπο με τον οποίο λειτουργεί το σχολείο, και παρεμβαίνουν για να εξασφαλίσουν τις κατάλληλες μαθησιακές συνθήκες. Φαίνεται λοιπόν πως κυρίαρχη παράμετρος στη λήψη των αποφάσεων των γονέων και στη διαμόρφωση των πρακτικών τους, είναι το κατά πόσο αξιολογούν ότι θα πετύχουν το επιδιωκόμενο

αποτέλεσμα.

Η αίσθηση της χαλαρότητας η οποία παρατηρήθηκε παραπάνω, φαίνεται να υποχωρεί όταν εκτιμάται ότι διακυβεύεται η ποιότητα της παρεχόμενης εκπαίδευσης. Πράγματι, έχει ενδιαφέρον ότι στις περιπτώσεις, στις οποίες οι γονείς νιώθουν ότι θίγονται ή απειλούνται πραγματικά τα προνόμια που επιχειρούν να εξασφαλίσουν για τα παιδιά τους, κινητοποιούνται, και μάλιστα αρκετά διεκδικητικά. Ωστόσο, σε αντίθεση με τις μητέρες από το δημόσιο σχολείο, που όπως παρατηρήθηκε, παρενέβαιναν κατά κύριο λόγο ατομικά, εδώ παρατηρείται συντονισμένη συλλογική διεκδίκηση για ζητήματα τα οποία οι γονείς θεωρούν σοβαρά, όπως το αίτημα αλλαγής δασκάλου. Η άσκηση πίεσης στο σχολείο έχει τελικά τα προσδοκώμενα αποτελέσματα, όπως για παράδειγμα την αλλαγή της δασκάλας και την εξασφάλιση του επιθυμητού παιδαγωγικού και μαθησιακού περιβάλλοντος.

> Ε. Έχετε αντιμετωπίσει κάποια στιγμή πρόβλημα με το σχολείο: Έχετε, ας πούμε, συγκρουστεί;
> Δ. Ναι, έχουμε, ας πούμε, αλλά όχι ατομικά. Σαν γονείς, έχουμε ζητήσει να μην έχουν ξανά τον ίδιο δάσκαλο και του χρόνου.[...] Πήρανε και κάποιους ανθρώπους, που... που μας φάνηκε ότι δεν ήτανε τόσο συμβατοί με αυτή την ατμόσφαιρα του σχολείου. Και μια τέτοια δασκάλα είχε... για ένα χρόνο την τάξη της μεγάλης μας κόρης, και ζητήσαμε να μην έχουν την ίδια δασκάλα τα παιδιά μας. Ε, αυτό οπωσδήποτε αντιμετωπίστηκε λίγο... εμμμ... λιγάκι δύσκολα από το σχολείο. Κανείς δε θέλει να παρεμβαίνουν στη δουλειά του οπωσδήποτε... *εμείς όμως παρενέβημεν και ήμασταν αποφασισμένοι.* Ε, έγινε μια μικρή σύγκρουση, η οποία όμως, παρότι διαδικαστικά δεν έγινε πολύ καλά ε, εξελίχθηκε όμως σύντομα, *και μας άκουσαν.*
> (Δωροθέα, κοινωνική λειτουργός, υπογράμμιση δική μου)

Ένας τρόπος συλλογικού ελέγχου της λειτουργίας του σχολείου και επίλυσης των προβλημάτων, τον οποίο υιοθετούν κάποιοι γονείς των μεσαίων στρωμάτων, είναι η συμμετοχή στο σύλλογο γονέων. Μάλιστα, φαίνεται ότι ο σύλλογος συστάθηκε ακριβώς για να αντιμετωπιστούν τα προβλήματα, τα οποία αντιμετώπιζαν οι γονείς.

> Ξεκίνησε προκειμένου να αντιμετωπίσει ζητήματα, που αφορούσαν τους

γονείς σε σχέση με την... ε, αν το θέλεις ε...στάση του σχολείου απέναντι στα εκπαιδευτικά ζητήματα, σε θέματα κοινωνικοποίησης των παιδιών και άλλα. Πάντα σε κάθε σχολείο υπάρχουν θέματα, που απασχολούν τους γονείς θεωρώντας ότι ένα σχολείο μπορεί να βελτιωθεί. [...] Κάποιες χρονιές. που πέρασε... έκανε ας πούμε, μια κοιλιά το σχολείο σε κάποια ζητήματα. Χάθηκαν και κάποια πρόσωπα καίριας σημασίας για το σχολείο, και μέχρι να ξαναβρεί την ταυτότητά του, δημιουργήθηκαν κάποια ζητήματα. Αναστατώθηκαν λίγο οι γονείς με κάποιες επιλογές που έγιναν εκ μέρους του σχολείου...

[...]

Ήταν εν γένει μια ανάγκη να υπάρχει ο σύλλογος, διότι πιστεύαμε ότι ε...είναι καλύτερο και για το ίδιο το σχολείο. Δηλαδή απ' το να έχει να κάνει μεμονωμένα με τον κάθε γονιό, ο οποίος θα πει το μακρύ του και το κοντό του, είναι καλύτερα να υπάρχει ένας φορέας, ένα όργανο συζήτησης με το σχολείο, όπου θα θέτουν οι γονείς τα θέματα [...] Αυτό είναι γεγονός, ότι είναι πολύ εύκολο να φέρει το σχολείο σε μια θέση άμυνας και σε μια αμηχανία, [...] Αλλά εμείς προσπαθήσαμε να καταδείξουμε στο σχολείο ότι ο στόχος δεν είναι να κάνουμε μια διαρκή κριτική. Επίσης αυτό που αποφύγαμε από την πρώτη χρονιά, παρόλο που δε σημαίνει ότι δεν υπάρχουνε τέτοιου είδους ζητήματα, είναι ότι αποφύγαμε να κάνουμε κριτική στο διδακτικό προσωπικό. Σε πολύ ακραίες περιπτώσεις μόνο έτυχε να συζητηθεί, ας πούμε [...] ότι έχει πρόβλημα πληθώρα γονέων με το δάσκαλο της τάδε τάξης, ίσως αυτό καλό θα είναι το σχολείο να το αντιμετωπίσει, να το συζητήσει, να μην το αφήσει.

(Σπύρος, πολιτικός μηχανικός)

Η δράση του συλλόγου γονέων παρατηρήθηκε και στο σχολείο του Περάματος. Ωστόσο, ενώ εκεί η παρέμβαση αφορούσε αποκλειστικά ζητήματα σχετικά με την υλικοτεχνική υποδομή ή περιφερειακά ζητήματα σε σχέση με την εκπαιδευτική λειτουργία του σχολείου όπως η οργάνωση της καλοκαιρινής γιορτής, για τους γονείς των μεσαίων στρωμάτων ο σύλλογος γονέων είναι ένα μέσο ελέγχου και εμπλοκής στην εκπαιδευτική διαδικασία. Ζητούμενο είναι η αποτελεσματικότητα της παρέμβασης, δηλαδή η ικανοποίηση των αιτημάτων, η οποία όπως εξηγεί ο πατέρας, δνε μπορεί να επιτευχθεί με μεμονωμένες παρεμβάσεις. Επομένως, ο σύλλογος γονέων στην περίπτωση αυτή φαίνεται ότι αποτελεί ένα όργανο άσκησης έμμεσου ελέγχου και πίεσης προς τη διοίκηση του σχολείου.

Οι συλλογικές διεκδικήσεις των παραπάνω γονέων φαίνεται ότι έχουν αποτέλεσμα και τα αιτήματα τους ικανοποιούνται. Ωστόσο υπάρχουν και κάποιες περιπτώσεις που, σύμφωνα με τους γονείς, το σχολείο δεν ανταποκρίθηκε στην αναζήτηση στήριξης και βοήθειας. Τα παρακάτω αποσπάσματα αναδεικνύουν τις εσωτερικές διαφοροποιήσεις ως προς τη σχέση με το σχολείο. Έχει ενδιαφέρον ότι οι γονείς, οι οποίοι αναφέρουν τέτοια περιστατικά, είναι γονείς που διαφοροποιούνται ως προς τα μορφωτικά και κοινωνικά χαρακτηριστικά. Όπως επισημαίνει η Reay (1999) οι διαφορές μορφωτικού και γλωσσικού κεφαλαίου αντικατοπτρίζονται, όχι τόσο στη συχνότητα της επικοινωνίας με το σχολείο, όσο στην αποτελεσματικότητα της παρέμβασης. Στη μια περίπτωση η μητέρα εργάζεται στο σχολείο ως δασκάλα και ο πατέρας είναι τεχνικός, ενώ στη δεύτερη η μητέρα είναι έμπορος απόφοιτη ΤΕΙ και ο πατέρας ο μόνος άνεργος και απόφοιτος δημοτικού στη συγκεκριμένη ομάδα.

Η παρακάτω μητέρα περιγράφει την έλλειψη υποστήριξης από το σχολείο, σε μια περίοδο που η κόρη της χρειαζόταν συναισθηματική στήριξη, αλλά και τη δική της αδυναμία να χειριστεί αποτελεσματικά το πρόβλημα.

> Π. Σε κάποια φάση, ένα κομμάτι ας πούμε της Δανάης, το οποίο ήθελε λίγη δουλειά και λίγο στήριξη, δε στηρίχθηκε όσο θα έπρεπε. Γι΄αυτό είπα στην αρχή ότι εγώ... και ίσως έπαιξε πολύ ρόλο το ότι ήμουνα και 'γω εκεί πέρα και δούλευα. Δε ξέρω...
> Ε. Τι κάνατε; Πώς το αντιμετωπίσατε αυτό το πρόβλημα;
> Π. Δεν αντιμετωπίστηκε μέσα από το σχολείο.
> Ε. Από τη δασκάλα; Μιλήσατε στη δασκάλα;
> Π. Μίλησα, αλλά δεν αντιμετωπίστηκε.
> Γ. Καθόλου!
> Π, Ναι, ναι. Δεν αντιμετωπίστηκε και βρήκαμε... βοήθεια... εξωτερικά, ας πούμε, να το...
> Γ. Και δεν υπήρξε καμία απόφαση. Κανείς δεν είπε τίποτα. Δεν ενδιαφέρθηκαν ουσιαστικά.
> Π. [...] Από ένα δημόσιο σχολείο μπορεί να περίμενα μια τέτοια αντιμετώπιση. Από ένα ιδιωτικό σχολείο, το οποίο έχει και τους μηχανισμούς και τα μέσα να υποστηρίξει και να κάνει, ήθελα κάτι παραπάνω.
> (Πέγκυ, νηπιαγωγός/ Γιώργος, τεχνικός)

Αντίστοιχα, η Σάσα νιώθει ότι δεν είχε τη στήριξη που περίμενε από το σχολείο, όταν ο γιος της υποβλήθηκε σε μια σειρά διαγνωστικών τεστ. Η συγκεκριμένη μητέρα, όπως και οι παραπάνω γονείς, έχει εκφράσει και σε άλλες στιγμές της συνομιλίας την αίσθηση της απόστασης ανάμεσα στην οικογένειά της και τις υπόλοιπες οικογένειες της τάξης, γεγονός που το αποδίδει κυρίως στο μορφωτικό και κοινωνικό υπόβαθρο του συζύγου της. Η συναισθηματική φόρτιση της μητέρας οφείλεται σε μεγάλο βαθμό στην αίσθηση της προσωπικής ανεπάρκειας και αδυναμίας να χειριστεί το γεγονός.

> Τελικά όμως δε μπορώ να πω, ότι [το σχολείο] ήταν αυτό που είχα στο μυαλό μου... Χρειάστηκε να κάνουμε κάποιο μαθησιακό τεστ, και χρειάστηκε να τα κάνω, ας πούμε, έξω. Δε θα 'πρεπε να γίνουν μέσα στο σχολείο; (…) Να φέρουν σε επαφή το παιδί που έχει πρόβλημα, το δικό μου, με τα άλλα παιδιά... Είχε δυσκολία το παιδί. Προσπαθούσα να το βοηθήσω εγώ από το σπίτι, με τρόπο όμως που ήτανε αντι...όχι αντιπαιδαγωγικός, αλλά κι εγώ δεν ξέρω πώς... Εντάξει μπορεί [η διευθύντρια] να είπε τότε ότι «πηγαίντε σπίτι και όταν θέλει ας έρθει στο σχολείο» [...].Εγώ από τη δική μου πλευρά είχα αγχωθεί. Έβλεπα το Γιάννη στο σπίτι και ήθελα να τον πάρω σηκωτό! (γέλιο) [...] Πώς μπορώ εγώ να στηρίξω το παιδί, πώς μπορώ να ελέγξω αυτή τη δυσκολία μου, και τα συναισθήματά μου απέναντι στο παιδί; Εντάξει, το παιδί μπορεί να πήγε στην πορεία, αλλά δυσκολευτήκαμε [...]
> (Σάσα, έμπορος, πτυχιούχος ΤΕΙ)

Σε αντίθεση με τις παραπάνω μητέρες, οι οποίες βίωσαν ως ματαίωση την έλλειψη βοήθειας από το σχολείο και εξέφρασαν, με διαφορετικό τρόπο, την αδυναμία τους να υποστηρίξουν τα παιδιά τους, η Ηρώ αμφισβητεί την αξιολόγηση της δασκάλας, ασκεί κριτική και επιχειρεί δυναμικά να στηρίξει το γιο της. Στις πρακτικές παρέμβασης της μητέρας αναδεικνύεται η καθοριστική επίδραση της γνώσης, ως μέσο υποστήριξης και διεκδίκησης της ευνοϊκότερης λύσης. Η στάση της μητέρας, η οποία δηλώνει αποφασιστικότητα και αυτοπεποίθηση[78], δεν αποτελεί μόνο ατομικό χαρακτηριστικό αλλά είναι δηλωτικό της κοινωνικής της θέσης, από την οποία η

[78] Η Reay (1999) επισημαίνει ότι η γλωσσική άνεση, ως μορφή μορφωτικού κεφαλαίου, δε σχετίζεται αποκλειστικά με τη χρήση της γλώσσας και το λεξιλόγιο, αλλά συνδέεται και με τον τρόπο παρουσίασης του εαυτού. Η αίσθηση της αυτοπεποίθησης, η οποία διακρίνει συνήθως τους γονείς των μεσαίων στρωμάτων, επιδρά εξίσου σημαντικά με τη γλώσσα που χρησιμοποιούν στην επικοινωνία με τους εκπαιδευτικούς.

μητέρα *δικαιωματικά* κρίνει, αξιολογεί και παρεμβαίνει.

> Δεν συγκεντρώνεται και η δασκάλα του μας είπε, ότι «να κοιτάξετε μήπως έχει...» [δε θυμάται] αυτό που έχεις...ε... υπερκινητικότητα! Εγώ διαφώνησα, πρώτη φορά, με αυτήν τη δασκάλα. Γιατί το μελετάω από τον παιδικό σταθμό, το αν θα χρειαζόταν και τα λοιπά.[...] Πιστεύω ότι δεν έχει τέτοιο πράγμα. Απλώς είναι ένα παιδί που δεν μπορεί να κάτσει τον κώλο του. Αλλά αυτό δεν είναι αναγκαστικά σύνδρομο υπερκινητικού παιδιού. Αυτό θέλει... ναι, υπάρχει μια τάση τελευταία, ε; Έχουμε μάθει κάποια σύνδρομα και «α, κολλάει! Ου! Κι αυτό κολλάει!». Όλα κολλάνε, κι αυτό λίγο με ανησυχεί. Δεν είναι για το δικό μου παιδί, και γενικώς δεν είμαι άνθρωπος που λέει «α. όχι!». Δηλαδή το μελετάω πολύ και είμαι και πολύ ενημερωμένη, επειδή έχω πρόσβαση και σε βιβλιογραφία, αγγλική και γαλλική...Το ψάχνω πολύ και θεωρώ ότι είμαι ενημερωμένη... και αυτή η απλοποίηση που βλέπω μιλώντας με γονείς... Δεν είναι όλα τα παιδιά δυσλεκτικά επειδή γράφουν το «ε» ανάποδα... Είναι μια υπεραπλούστευση και έλλειψη εξατομίκευσης. Γιατί κάθε παιδί μπορεί να είναι δυσλεκτικό αλλά μπορεί να έχει και διάφορα άλλα πράγματα [...] Εγώ καταλαβαίνω ότι οι εκπαιδευτικοί έχουν περισσότεροι ενημέρωση πλέον και έχουν φτιάξει και μια γκάμα από σύνδρομα, που είναι εύκολο να κοιτάξουν...
> (Ηρώ, δημοσιογράφος, κάτοχος μεταπτυχιακού τίτλου)

Ανεξάρτητα από το γεγονός ότι οι γονείς του ιδιωτικού σχολείου, όπως και οι γονείς του δημοσίου, δεν παρεμβαίνουν συστηματικά στην εκπαιδευτική διαδικασία, παρατηρείται ότι τις περισσότερες φορές η μη παρέμβαση των συγκεκριμένων γονέων αποτελεί επιλογή. Οι γονείς δεν παρεμβαίνουν όταν νιώθουν ότι τα πράγματα λειτουργούν ή όταν εκτιμούν ότι η παρέμβαση ενδέχεται να είναι αναποτελεσματική, ακόμα και να διαταράξει τη λειτουργία του σχολείου. Σε αντίθεση με τους γονείς από την λαϊκή περιοχή, οι οποίοι παρενέβαιναν συνήθως ατομικά, για ζητήματα συμπεριφοράς ή θέματα υλικοτεχνικής υποδομής, οι γονείς του ιδιωτικού σχολείου συχνά διατυπώνουν τα αιτήματα τους συλλογικά, ενώ στην επικοινωνία με το σχολείο θέτουν ζητήματα τα οποία σχετίζονται με την εκπαιδευτική διαδικασία και τις συνθήκες μάθησης. Επιβεβαιώνεται ότι οι γονείς των μεσαίων στρωμάτων αντιλαμβάνονται το ρόλο τους ως συνέχεια του ρόλου του σχολείου (Lareau 1987). Ακόμα και αν οι παρεμβάσεις τους δεν είναι συχνές, είναι εντούτοις αποτελεσματικές ως προς την επίτευξη του επιθυμητού αποτελέσματος,

γεγονός το οποίο συνδέεται άμεσα με την ενεργοποίηση διαφορετικών μορφών κεφαλαίου, όπως επιβεβαιώνεται κι από άλλες έρευνες (Horvat κ.ά. 2003, Lareau 2000a, Lareau και Horvat 1999)**.** Έχει ωστόσο ενδιαφέρον ότι ακόμα και στο εσωτερικό της συγκεκριμένης ομάδας γονέων, η αποτελεσματικότητα των παρεμβάσεων και η ικανοποίηση των αιτημάτων από το σχολείο φαίνεται να σχετίζεται με τα μορφωτικά εφόδια, και κατ΄ επέκταση την κοινωνική θέση των γονέων.

4.3 Υποστήριξη στη μελέτη: όρια και δυνατότητες

Η μελέτη στο σπίτι αποτελεί αναπόσπαστο κομμάτι αλλά και συνέχεια του σχολικού προγράμματος. Σύμφωνα με τον Bernstein (1991, 131) η ικανοποιητική πρόσληψη του αναλυτικού προγράμματος προϋποθέτει δύο τόπους: το σχολείο και το σπίτι. Αυτό σημαίνει ότι για την επαρκή πρόσληψη, η οποία επιτυγχάνεται και μέσω της μελέτης, απαιτείται παιδαγωγικός χρόνος και παιδαγωγικό πλαίσιο στο χώρο του σπιτιού. Το πλαίσιο αυτό σύμφωνα με το συγγραφέα προϋποθέτει έναν ήσυχο χώρο, όπου το παιδί θα μπορεί να μελετήσει και επιπλέον την εποπτεία της μελέτης από την πλευρά της οικογένειας. Ωστόσο, η εξασφάλιση των παραπάνω εξαρτάται σε σημαντικό βαθμό από την οικονομική δυνατότητα και το μορφωτικό επίπεδο της οικογένειας. Επομένως η δυνατότητα των γονέων να εξασφαλίσουν τις κατάλληλες προϋποθέσεις για τη μελέτη και την αποτελεσματική υποστήριξη σε σχέση με το σχολικό πρόγραμμα, εξαρτάται από την κοινωνική τους θέση. Όπως θα δούμε στη συνέχεια, το μορφωτικό επίπεδο των γονέων αποτελεί διαφοροποιητικό παράγοντα σε σχέση με την προετοιμασία για το σχολείο, δηλαδή την υποστήριξη στη μελέτη. Στην ομάδα γονέων από το σχολείο του Περάματος η προετοιμασία της σχολικής εργασίας αποτελεί ένα ζήτημα για το οποίο οι μητέρες εκφράζουν ενδιαφέρον, αγωνία και προβληματισμό. Ωστόσο και εδώ παρατηρούνται σημαντικές εσωτερικές διαφορές ως προς τον τρόπο και το βαθμό εμπλοκής των γονέων στην προετοιμασία για το σχολείο. Στις οικογένειες οι οποίες προέρχονται από το ιδιωτικό σχολείο, οι πρακτικές εμφανίζουν μεγαλύτερη ομοιογένεια και προσανατολίζονται κυρίως στην περιορισμένη εμπλοκή των γονέων και την αυτονομία του παιδιού σε σχέση με την μελέτη για το σχολείο. Κοινό στοιχείο, το οποίο εντοπίζεται και στις δύο ομάδες, είναι το γεγονός ότι η εποπτεία της μελέτης αποτελεί κυρίως ευθύνη των μητέρων, και γι΄αυτό το λόγο στη συνέχεια θα

αναφερόμαστε σε αυτές.

4.3.1 «Αφού δεν ξέρω τίποτα!»: η έκφραση αδυναμίας και ανεπάρκειας σε σχέση με τη μελέτη

Για τις μητέρες από τη λαϊκή περιοχή με το χαμηλότερο μορφωτικό επίπεδο, δηλαδή εκείνες οι οποίες ολοκλήρωσαν το δημοτικό ή διέκοψαν κατά τη διάρκεια του γυμνασίου, υπάρχει αντικειμενική δυσκολία εμπλοκής στη μελέτη. Συχνά εκφράζουν έμμεσα ή άμεσα ένα αίσθημα ανεπάρκειας και αδυναμίας, σε σχέση με τη μελέτη των παιδιών.

> Δεν μπορώ εγώ να πω τώρα ότι θα βοηθήσω το παιδί μου, όπως θα το βοηθήσει μια κοπέλα σαν κι σένα, ξέρω 'γω, που ξέρεις κάτι παραπάνω, χωρίς να υποτιμάω τη νοημοσύνη μου, έτσι;[...] Απλά...τς...δε μπορώ να το βοηθήσω το παιδί [...], όπως θα βοηθούσε κάποιος... κάποια άλλη μητέρα.
> (Αμαλία, υπάλληλος σε super market, διέκοψε το σχολείο στο γυμνάσιο)

> Ε. Διαβάζει; Τη διαβάζετε εσείς;
> Μ. Καθόλου δεν τη διαβάζω εγώ. Δεν ξέρω, να σου πω την αλήθεια.[...] Να, προχθές πήγε στα αγγλικά, μια φωτοτυπία, λέει, δεν έκανε και με παίρνει τηλέφωνο εν ώρα μαθήματος. Τα έβγαλε όλα να πάρουν τους γονείς τους τηλέφωνο γιατί δεν είχαν πάρει τη φωτοτυπία να την κάνουνε... Ούτε καν ήξερα εγώ ότι είχε φωτοτυπία στ' αγγλικά να κάνει! Λέει «δεν κάναμε τη φωτοτυπία», «τώρα, της λέω, τι μου λες εσύ δεν καταλαβαίνω! Έλα σπίτι να δούμε». Της λέω μόλις έρχεται (γέλια)... δεν της είπα τίποτα γιατί το ξέχασα! Και την άλλη μέρα το θυμήθηκα, που ήταν να πάει αγγλικά, της λέω «καλά, εσύ τι φωτοτυπία δεν έκανες;», «τίποτα μωρέ, λέει, μας έβαλε μια φωτοτυπία και δεν...την είχα κάνει. Δεν την κατάλαβα, την ξέχασα», λέω, «την ξέχασες; Την κατάλαβες; Δεν την κατάλαβες; Τι;», «Την ξέχασα» μου κάνει, για να σταματήσω, να μην τη ρωτάω. Λέω μέσα μου «καλά Χρυσούλα, άστο κοριτσάκι μου δεν είσαι εσύ...(γέλιο), για 'κάνα μαγείρεμα είσαι και τέτοια!» **Αφού δεν ξέρω τίποτα!** Τι πάω να της φωνάξω; Αλλά εντάξει...ας νομίζουν αυτές ότι εγώ καταλαβαίνω.
> (Χρυσούλα, υπάλληλος στην καθαριότητα, διέκοψε το σχολείο στο γυμνάσιο)

Ενώ διακρίνεται η προσπάθεια των μητέρων να είναι συνεπείς στα πρότυπα του

γονικού ρόλου, όπως αυτός ορίζεται από το σχολείο, σε σχέση με την εποπτεία της μελέτης, είναι εμφανείς οι αντικειμενικές δυσκολίες που αντιμετωπίζουν. Η δυσκολία υποστήριξης στη σχολική προετοιμασία εκλαμβάνεται συχνά από τις ίδιες της μητέρες ως προσωπικό μειονέκτημα, και συμβάλλει στη χαμηλή αυτοπεποίθηση σε σχέση με την αποτελεσματική στήριξη των παιδιών. Το αίσθημα αυτό και η περιορισμένη δυνατότητα εποπτείας και ελέγχου, δημιουργούν συχνά σε κάποιες μητέρες την αίσθηση ότι τα παιδιά μπορεί να τις «κοροϊδεύουν», να αποκρύπτουν τα μαθήματα που έχουν να διαβάσουν.

> Κάποιες φορές με ρώταγε. Κάποιες δε με ρώταγε, γατί ήταν σίγουρη γι΄αυτό που είχε γράψει. Κάποιες βέβαια, με έπιανε κορόιδο γιατί μου 'λεγε ότι είχε γράψει και πήγαινε έτσι, δεν το κρύβω.[...] Ξέρεις πότε θύμωνα πολύ; Γιατί της έλεγα «Είσαι μεγάλη και μπορείς να καταλάβεις αρκετά. Θέλω να διαβάσεις». Ε, όταν μου 'λεγε «ναι μαμά, θα διαβάσω», εγώ την άφηνα. Όταν όμως έτρωγε τα μούτρα της και στεναχωριόταν, εγώ στεναχωριόμουν διπλά. Όχι γιατί δεν πήρε το βαθμό. Γιατί ποιόν κορόιδευε; Κορόιδευε τον εαυτό της. Αυτό θέλω να καταλάβει. Στεναχωρεί πρώτα τον εαυτό της και μετά εμένα. Γι΄αυτό στεναχωριόμουν.
> (Γιώτα, εργάτρια, φοιτά στο λύκειο)

Η μελέτη για το σχολείο απασχολεί όλες τις μητέρες, οι οποίες φροντίζουν, ακόμα κι αν δεν εμπλέκονται καθημερινά, κατά καιρούς να βοηθούν τα παιδιά τους. Ο τρόπος με τον οποίο οι συγκεκριμένες μητέρες συμβάλλουν στην προετοιμασία, περιορίζεται κυρίως στον άμεσο έλεγχο της δουλειάς των παιδιών, δηλαδή στην προφορική εξέταση («να μου πει το μάθημα») και στον έλεγχο των γραπτών ασκήσεων.

> Όχι, τις διάβαζα, τις επ...τις επίβλεπα. Δηλαδή στην πρώτη, τους έδωσα τις βάσεις ε... «ξέρεις ότι πρέπει να κάνεις αυτή τη διαδικασία, δηλαδή να κάτσεις στο ολοήμερο, να κάνεις τα γραπτά σου είτε με τη βοήθεια της δασκάλας είτε μόνη σου». Το διαβάζαμε στο σπίτι, μου λέγανε το μάθημα... γιατί δεν προλαβαίνανε να διαβάσουν στο ολοήμερο, πιο πολύ τα γραπτά κάνανε. Το διάβασμα είναι στο σπίτι. Διαβάζουν σπίτι, μου λένε το μάθημα. Όλα τα προφορικά τα κάνουν σπίτι. Τα γραπτά όλα τα 'χουν τελειώσει εδώ.
> (Στεργιανή, υπεύθυνη κυλικείου, απόφοιτη γυμνασίου)

Ε. Δηλαδή την Κατερίνα κάθεσαι και τη ρωτάς, ας πούμε, έτσι;

Χ. Ναι, ναι έτσι: παράγραφο, παράγραφο να της λέω, να το διαβάζει εκείνη, να το διαβάζει λίγο μια, και μετά να μου το λέει απ' έξω.

Ε. Στο λέει, κι εσύ την ακούς και τη διορθώνεις;

Χ. Η Ελένη κάνει μόνη της ερωτήσεις.

Ε. Αυτό η Ελένη το έκανε από μικρή;

Χ. Όχι.

Ε. Τη διάβαζες εσύ;

Χ. Τη διάβαζα έτσι, όπως διαβάζω την Κατερίνα. Τώρα στην πέμπτη και την έκτη δεν ασχολούμαι καθόλου. Και δόξα τω Θεώ, καλά τα πήγε και πέρσι, ρε παιδί μου, με τους βαθμούς.

(Χρυσούλα, υπάλληλος στην καθαριότητα, διέκοψε το σχολείο στο γυμνάσιο)

Μια συνήθης πρακτική των συγκεκριμένων μητέρων είναι να υποκαθιστούν το παιδί, κάνοντας οι ίδιες τις σχολικές εργασίες ή διορθώνοντας αυτά που έχει ήδη κάνει. Η παρακάτω περίπτωση αποτελεί ένα χαρακτηριστικό παράδειγμα, όπου η παρέμβαση της μητέρας όχι μόνο δεν επιτυγχάνει το επιθυμητό αποτέλεσμα, αλλά επιδρά αρνητικά.

Μ. Λες, απ΄ το να πάει αδιάβαστος, κάτσε να του τα γράψω εγώ. Μην πάει και δεν είναι γραμμένος. [...] Τον βοηθούσα ξέρεις, του τα 'γραφα ή τα κοιτούσα μετά, κι όταν έκανε λάθη, του τα 'σβηνα και τον έβαζα να τα ξαναγράψει.

Ε. Όταν διάβαζε δηλαδή καθόσασταν κοντά του ή τον ελέγχατε στο τέλος;

Μ. Όχι, κοντά. Και όταν έκανε λάθη, έπιανα εγώ του το 'σβηνα κι άντε πάλι από την αρχή. Εκεί άρχισε αυτός να δυσανασχετεί, και δε μπορούσε.... δεν το άντεχε αυτό. Έγραφε κάτι πήγαινα εγώ, του το 'σβηνα. Κι άντε πάλι από την αρχή! Κι εκείνος εκνευριζόταν, αγχωνόταν. Άρχισε και γκρίνιαζε «άσε με! τι κάνεις;» Αλλά μπορούσες να αφήσεις και το παιδί να πάει, και να τα 'χει λάθος; Δε γίνεται να τον αφήσεις κι έτσι...

[...]

Ε. Πότε σταμάτησε να διαβάζει;

Μ. Στην Τετάρτη.

Ε. Στην Τετάρτη ε; Γιατί;

Μ. Δε μπορούσε. Δεν καταλάβαινε. Έγιναν και δύσκολα τα γράμματα, έγιναν

πολύ δύσκολα... δεν μπορείς να φανταστείς τι τους βάζουν. Πράγματα που ούτε εγώ δεν τα καταλαβαίνω....δε μπορούσα πια κι εγώ να τον βοηθήσω....
(Μάρω, άνεργη, απόφοιτη δημοτικού)

Στην ερμηνεία των πρακτικών της μητέρας θα πρέπει να συνυπολογιστεί η σχέση της ίδιας αλλά και του γιου της με το σχολείο. Η σχέση της συγκεκριμένης μητέρας με το σχολείο θα μπορούσε να χαρακτηριστεί συγκρουσιακή[79], η δασκάλα την περιέγραφε ως μη συνεργάσιμη, και επιπλέον ο γιος της έχει χαμηλή επίδοση. Με αυτή την έννοια, το συγκεκριμένο παράδειγμα έχει μια επιπλέον αξία, καθώς συμβάλλει στην ανάδειξη των προθέσεων αλλά και των ορίων των προσπαθειών της μητέρας, τα οποία δεν αναγνωρίζονται από το σχολείο. Επιπλέον, αν και ξεπερνά τα όρια της συγκεκριμένης μελέτης, θα μπορούσε να συμβάλει στην ανάδειξη του ρόλου του σχολείου, σε σχέση με την υποστήριξη των μαθητών που προέρχονται από μη προνομιούχα κοινωνικά στρώματα και των οικογενειών τους.

Οι μητέρες στην προσπάθειά τους να ενισχύσουν τα παιδιά τους αντλούν συχνά από τη δική τους σχολική εμπειρία, όπως αποτυπώνεται και στα παρακάτω αποσπάσματα. Η υποστήριξη σε σχέση με τη μελέτη αποτελεί συχνά κουραστική διαδικασία, η οποία απαιτεί κόπο, χρόνο και τη διαθεσιμότητα των μητέρων σε διαφορετικά επίπεδα. Εάν μάλιστα ληφθεί υπόψη ότι οι συγκεκριμένες μητέρες εργάζονται σε δύσκολες συνθήκες και σε σωματικά απαιτητικές δουλειές, γίνεται αντιληπτή όχι μόνο η αξία που αποδίδουν στην εκπαίδευση, αλλά και η προσπάθεια που απαιτείται προκειμένου να ανταποκριθούν στο ρόλο τους.

Μ. Στην αρχή είχα τα δύο μεγάλα, το ένα από δω και το άλλο από ‘κει, κι εγώ στη μέση.
Ε. Διαβάζατε εδώ; (τραπέζι ανάμεσα στο σαλόνι και την κουζίνα που βρίσκονται ουσιαστικά σε ενιαίο χώρο)
Μ. Κάποιες φορές... αλλά μετά επειδή ο ένας πείραζε τον άλλο, πήγε ο ένας από δω [εννοεί στο τραπέζι], ο άλλος από ‘κει [στο δωμάτιο] και εγώ έκανα δρομολόγια.
Ε. Τι ακριβώς κάνεις;
Μ. Τους αφήνω πρώτα να διαβάσουνε...παράδειγμα για τα... τη γλώσσα, που μπορώ να σου πω κάποια πράγματα, είπαμε μαθηματικά δεν τους βοηθάω με

[79] Βλ. 4.2.1.3 Σύγκρουση και ρήξη: δύο παραδείγματα αποκλεισμού

τίποτα γιατί δε μπορώ... δεν τα γνωρίζω.

[...]

Μ. Η μικρή δε διαβάζει καθόλου. Η μικρή είναι ίδια ο μεγάλος...ίδια ο μεγάλος «δε θέλω, δε θέλω, δε θέλω». Δε θέλει με τίποτα.

Ε. Πρέπει να είσαι εσύ από πάνω και [...]

Μ. Με αυτό! (κουνάει το χέρι της) Γιατί «έλα, έλα, έλα» κάποια στιγμή φτάνεις μέχρι εδώ! Και βουτάω την κοτσίδα και στην κάνω σβούρα, και λες...(γέλιο)

(Ματούλα, σχολική τροχονόμος, απόφοιτη γυμνασίου)

Στο παραπάνω απόσπασμα διαφαίνεται η προσπάθεια της μητέρας να συγκροτήσει ένα πλαίσιο για τη μελέτη, χωρίζοντας τα δύο αδέρφια έτσι ώστε να έχουν τον προσωπικό τους χώρο. Ωστόσο, είναι εμφανή τα αντικειμενικά εμπόδια, όπως η δυσκολία της μητέρας να βοηθήσει («δεν τους βοηθάω με τίποτα γιατί δεν μπορώ... δεν τα γνωρίζω») και ο χώρος στον οποίο γίνεται η μελέτη. Επιπρόσθετα, η σωματική τιμωρία η οποία χρησιμοποιεί η μητέρα ως τρόπο ελέγχου, αν και δεν ευνοεί τη διαμόρφωση υποστηρικτικού πλαισίου και αποδυναμώνει το δεύτερο τόπο πρόσληψης της γνώσης, δηλαδή το σπίτι, μπορούμε να υποθέσουμε ότι αντανακλά τις δυσκολίες, και ουσιαστικά το αδιέξοδο το οποίο αντιμετωπίζει στην προσπάθεια της να βοηθήσει.

Πράγματι, στα περισσότερα αποσπάσματα αναδεικνύεται η ελλιπής γνώση του κατάλληλου τρόπου παρέμβασης και η δυσκολία των μητέρων να συμβάλουν αποτελεσματικά στη μελέτη των παιδιών τους. Η Αμαλία, παρά τη συστηματική εμπλοκή στην προετοιμασία της κόρη της για το σχολείο, εκφράζει την αίσθηση ότι όλα αυτά αποτελούν μόνο «προσπάθειες». Και σε αυτή την περίπτωση η μητέρα βοηθά παρεμβαίνοντας άμεσα και δίνοντας τη «σωστή» απάντηση στην κόρη της. Έχει ενδιαφέρον ότι ενώ η μητέρα αναγνωρίζει ότι η συγκεκριμένη πρακτική δεν συμβάλλει ουσιαστικά στη διαδικασία της μάθησης, φαίνεται να μη γνωρίζει άλλο τρόπο υποστήριξης.

Της έκανα ένα τσεκάρισμα το πρωί στην ορθογραφία, πάντα. Πάντα. Δηλαδή θα 'τηνε ντύσω το πρωί, θα πιει το γαλατάκι της, θα τη χτενίσω, θα την έχω έτοιμη, κι αυτά. Είναι φτιαγμένη η τσάντα από το βράδυ. Δε θα κάνω εγώ και την... της έχω πει ότι κάποια πράγματα θα τα κάνεις εσύ. Θα φτιάχνεις τη τσάντα σου, ξέρω 'γω κι αυτά. Την έχω μάθει να είναι επιμελής σε κάποια

πράγματα ε...τ ο πρωί θα πει και την ορθογραφία της πριν φύγει. [...] Λέγαμε τώρα μυθολογία - τώρα της πλάκας, δηλαδή, πράγματα τα οποία είναι παραμύθια με τους μύθους του Αισώπου και μ' αυτά- «κοριτσάκι μου, ποιο είναι το μάθημα;», «μαμά, να για παράδειγμα, οι άθλοι του Ηρακλή». Της έλεγα δηλαδή, «έκανε αυτό, έκανε εκείνο ο Ηρακλής... ο…», ξέρω 'γω κείνο το να τ' άλλο. Και της έλεγα «για πες μου, τώρα». Όπως της τα 'λεγα εγώ της Κάτιας, μου τα 'λεγε. «Η ερώτηση Κάτια, μας λέει αυτό. Τι θα απαντήσουμε περίπου;». Εγώ ενώ μαγείρευα, της έλεγα «γράψε ο Ηρακλής...», και της το 'λεγα.[...] Αυτό το πράγμα ήτανε... πάνω απ' όλα κακό για το παιδί. Κι απ' την άλλη...πήγαινε πάντα το παιδί διαβασμένο, έπαιρνα πάντα καλά αποτελέσματα απ' τη δασκάλα, «είναι επιμελής, είναι καλή στην ορθογραφία της».

(Αμαλία, υπάλληλος σε super market, διέκοψε το σχολείο στο γυμνάσιο)

Ο βαθμός επένδυσης στην εκπαίδευση και οι προσπάθειες που κάνει η συγκεκριμένη μητέρα, προκειμένου να δημιουργήσει ευνοϊκές συνθήκες για τη μελέτη στο χώρο του σπιτιού, αποτυπώνονται στην απόφαση της να μετατρέψει το σαλόνι σε παιδικό δωμάτιο, έτσι ώστε να εξασφαλίσει στην κόρη της έναν ιδιωτικό χώρο. Στην προσπάθεια της να αντισταθμίσει την έλλειψη μορφωτικών εφοδίων αξιοποιεί διαθέσιμους πόρους, αλλάζοντας μάλιστα την καθημερινή ζωή της οικογένειας. Η περίπτωση αυτή θεωρούμε ότι αποτελεί ένα παράδειγμα σε σχέση με τον ενεργό ρόλο των υποκειμένων στη διαμόρφωση και αλλαγή των συνθηκών ύπαρξης. Θα πρέπει ωστόσο να αναγνωρίσουμε ότι η εξασφάλιση ενός παιδικού δωματίου, που για τα προνομιούχα κοινωνικά στρώματα μοιάζει δεδομένη, απαιτεί την εξαιρετική προσπάθεια της μητέρας σε πολλαπλά επίπεδα.

Τώρα, επειδή είχα ένα πρόβλημα: στο σπίτι τούς είχα ένα δωμάτιο, μικρό δωμάτιο, το παιδικό το δωμάτιο... είχαμε προβλήματα, τσακωμούς. Είχαμε δύο γραφεία, βέβαια. Όταν ο ένας ήθελε να διαβάσει, ο άλλος ήθελε να δει τηλεόραση, όταν ο ένας ήθελε να... διαβάσει ξέρω 'γω πάλι, ο άλλος ήθελε να ακούσει μουσική. Στην κουζίνα δεν ερχόντουσαν να κάτσουν [...], στο σαλόνι δεν πηγαίνανε να κάτσουνε. Τέλος πάντων αποφάσισα, και δεν έχω σαλόνι πια. Έχω κάνει το δικό μου, την κρεβατοκάμαρα, στο σαλόνι και τα δύο δωμάτια που είχα, τα 'χω κάνει παιδικά. Δεν ξέρω τώρα αν είναι προσωπική μου άποψη αυτή, ότι διαμορφώνει και το χαρακτήρα ένας δικός σου χώρος. Αυτό ναι... γιατί οι σκέψεις... κάποια πράγματα δηλαδή [...] Πιστεύω ότι και μες

στην εφηβεία ότι κάνεις πράγματα μέσα στο δικό σου χώρο ή σκέφτεσαι πράγματα πάνω απ' όλα αυτά που... η μουσική που θες να ακούσεις, είναι πολλά. Τώρα δε μπορώ να στο πω και πιο...
(Αμαλία, υπάλληλος σε super market, διέκοψε το σχολείο στο γυμνάσιο)

Οι περισσότερες μητέρες υιοθετούν ποικίλες πρακτικές προκειμένου να διασφαλίσουν, στο βαθμό που μπορούν, ότι τα παιδιά θα πάνε στο σχολείο διαβασμένα. Η δυσκολία να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις, τις οποίες επιβάλλει το σχολείο όπως η συστηματική προετοιμασία των παιδιών, οδηγεί κάποιους γονείς σε αναζήτηση λύσεων. Έτσι, επιλέγουν εργαλεία υποστήριξης όπως τα βοηθήματα, τα οποία όπως αναδεικνύουν τα παρακάτω αποσπάσματα, συνήθως δεν λειτουργούν αποτελεσματικά, ακριβώς γιατί η χρήση τους προϋποθέτει την κατοχή μορφωτικών εργαλείων, τα οποία οι γονείς δεν κατέχουν.

Ε. Στη γλώσσα, λοιπόν, είχε λίγο πρόβλημα, είπες...
Χ. Ναι...της έχω πάρει βοηθήματα...
Ε. Αυτά πώς τα επιλέγεις; Στα λέει η δασκάλα;
Χ. Όχι. Ήρθε μια... Έχει της γλώσσας, έχει απ' όλα ρε παιδί μου. Κι άμα θέλουμε λέει, τηλέφωνο να τους παίρνουμε. Μέχρι στιγμής δεν έχουμε χρειαστεί. [...] Αλλά μέχρι στιγμής, δεν τα 'χει ακουμπήσει! «Ρε μαμά, λέει, δε με βοηθάνε» λέω «τι δε σε βοηθάνε, ρε Ελένη;». Δεν είναι ότι έχει τις λύσεις, της εξηγά. «Αυτό» λέει «δεν το κατάλαβα», «πες» της λέω «ότι δεν το κατάλαβες, μη μου λες ότι άνοιξες το βοήθημα και δεν το κατάλαβες. Δεν το άνοιξες καν το βοήθημα.»
(Χρυσούλα, υπάλληλος στην καθαριότητα, διέκοψε το σχολείο στο γυμνάσιο)

Η παρακάτω μητέρα επιλέγει τα ιδιαίτερα μαθήματα με δασκάλα, μια πρακτική που στην ομάδα γονέων από την περιοχή του Περάματος παρατηρείται μόνο σε άλλη μια περίπτωση. Λαμβάνοντας υπόψη τις σοβαρές οικονομικές δυσκολίες που αντιμετωπίζει η συγκεκριμένη μητέρα - η οποία μεγαλώνει τα παιδιά μόνη της και την περίοδο της έρευνας ήταν άνεργη, ενώ παλιότερα δούλευε εποχιακά- η παροχή ιδιαίτερων μαθημάτων αποτελεί πρακτική υπερεπένδυσης, η οποία παράλληλα αναδεικνύει την αξία που αποδίδει στην εκπαίδευση. Βλέπουμε ωστόσο ότι η βοήθεια προσφέρεται μέχρι μια ορισμένη ηλικία, στην οποία το παιδί θεωρείται πλέον αρκετά ικανό και ώριμο, ώστε να αυτονομηθεί και να αναλάβει ευθύνη για τη

μελέτη.

Ε. Διάβαζε μόνη της από μικρή; Από την πρώτη;
Σ. Όχι, όχι.
Ε. Διαβάζατε μαζί;
Σ. Ε... της είχα μια δασκάλα.
Ε. Α, για πείτε μου...
Σ. Της είχα μια δασκάλα. Ερχόταν, τη διάβαζε κι έφευγε.
Ε. Δεν τη διαβάζατε, δηλαδή, εσείς;
Σ. Όχι, μια δασκάλα κάθε μέρα.
Ε. Η δασκάλα μέχρι ποια τάξη ερχόταν;
Σ. Μέχρι τετάρτη... πίστευα ότι θα τη βοηθούσε πιο πολύ από μένα, γιατί κι αυτά ήταν μικρά μωρά κλαίγανε, κάνανε και δε μπορούσα να συγκεντρωθώ ...
Ε. Και από τότε διαβάζει μόνη της...
Σ. Ναι, ναι μμμ....
Ε. Εσείς μετά τα ελέγχετε;
Σ. Ναι, ναι μμμ...τα βλέπω.
Ε. Κάθεστε κοντά της όταν τα κάνει;
Σ. Όχι μετά ε... διαβάζει κι όταν εγώ πάω να φέρω τις μικρές, διαβάζει μόνη της, και πολλές φορές δεν τη βλέπω και …
(Σωτηρία, άνεργη, διέκοψε το σχολείο στο λύκειο)

Η περιορισμένη δυνατότητα των γονέων να συμβάλουν στην προετοιμασία των παιδιών έχει αποτέλεσμα η ευθύνη για τη μελέτη και την προετοιμασία να εκχωρείται σχετικά νωρίς στο παιδί. Οι αξίες της ανεξαρτησίας και της υπευθυνότητας, δηλαδή το να σταθούν τα παιδιά στα πόδια τους και να αναλάβουν τις ευθύνες τους, οι οποίες επανέρχονται στο λόγο των συγκεκριμένων μητέρων, συγκροτούνται μέσα σε μια συνθήκη αναγκαιότητας. Η συνθήκη αυτή δημιουργεί μεγαλύτερα περιθώρια αυτονομίας των παιδιών τα οποία, αν και επιβάλλονται από τις αντικειμενικές συνθήκες, ενισχύουν την υπευθυνότητα.

Κατά καιρούς της λέω, «φέρε να δω τα τετράδια σου». Την αφήνω. Αφήνω και κάποια στιγμή όμως λέω, «φέρε να δούμε τι έχεις κάνει». Εκεί βρίσκουμε κάτι δικαιολογίες της ώρας, κάτι «μαμά δε θα ξαναγίνει...». Σου είπα, εμένα δε με στεναχωρεί που παίρνει κακό βαθμό. Με στεναχωρεί γατί κοροϊδεύει τον εαυτό της. Γι΄αυτό της έχω αφήσει το ελεύθερο. Όχι ότι είναι ανεξέλεγκτη, ξέρει

ότι είμαι εδώ. Απλά και το να είμαι από πάνω της «διάβασε και διάβασε» δεν είναι ωραίο πράγμα. Ο καθένας μας έχει υποχρεώσεις.
(Γιώτα, εργάτρια, φοιτά στο λύκειο)
Διαβάζει μόνη της. Επειδή το προσπαθεί μόνη της, και επειδή το κάνει μόνη της, εντελώς μόνη της [είναι πολύ καλή], δηλαδή ό,τι κάνει... Μέσα απ' το σπίτι, φυσικά και θα 'χει βοήθεια απ΄ το σχολείο, και φυσικά οτιδήποτε κι αν χρειαστεί εγώ... όσο μπορώ και όπου μπορώ, της το δίνω. Αν και δεν ήμουνα καλή μαθήτρια αλλά...επειδή θέλω, *παίρνω κάποια βιβλία για να της τα πω όπως πρέπει, για να μην της τα πω λάθος*. Μέχρι εκεί. Από κει και πέρα δεν ξέρω τι άλλο να κάνω... δηλαδή δεν είμαι του διαβάσματος, δεν είμαι του μαθήματος.
(Ματούλα σχολική τροχονόμος, απόφοιτη γυμνασίου, υπογράμμιση δική μου)

Όπως προκύπτει από τα παραπάνω αποσπάσματα, οι μητέρες που ανήκουν στη συγκεκριμένη υποομάδα υιοθετούν ποικίλους και διαφορετικούς τρόπους, προκειμένου να βοηθήσουν τα παιδιά τους στην προετοιμασία για το σχολείο. Αν και σε ένα βαθμό διατηρούν σχετική εποπτεία της μελέτης, οι παρεμβάσεις τους δεν έχουν συστηματικότητα και μεθοδικότητα. Πολύ περισσότερο αναδεικνύουν την περιορισμένη δυνατότητα των μητέρων να συμβάλουν στη διαμόρφωση υποστηρικτικού πλαισίου, η οποία δεν οφείλεται βέβαια σε αδιαφορία, αλλά σχετίζεται άμεσα με το δικό τους μορφωτικό επίπεδο, και κατ΄ επέκταση την κοινωνική τους θέση.

4.3.2 «Άλλαξε η ζωή μας από τότε που τα παιδιά πήγαν σχολείο»: συναισθηματικές, υλικές και μορφωτικές διαστάσεις της μητρικής υποστήριξης

Οι μητέρες από το δημόσιο σχολείο που έχουν το χαμηλότερο μορφωτικό επίπεδο επιδιώκουν να έχουν σχετικό έλεγχο σε σχέση με την προετοιμασία της μελέτης για το σχολείο, αλλά η συμμετοχή τους στη διαδικασία της μελέτης δεν είναι καθημερινή ούτε πάντα επιτυχής. Αντίθετα, στο ίδιο σχολείο οι μητέρες με υψηλότερο μορφωτικό επίπεδο εμπλέκονται πιο συστηματικά και μεθοδικά στον τρόπο μελέτης των παιδιών. Όπως θα δούμε στη συνέχεια, το μορφωτικό τους υπόβαθρο δεν τους παρέχει μόνο τη δυνατότητα να βοηθήσουν περισσότερο κατά τη διάρκεια της

μελέτης, όπως για παράδειγμα να λύσουν απορίες των παιδιών, αλλά συμβάλλει επίσης στη διαμόρφωση ενός συστηματικού τρόπου μελέτης, ο οποίος ξεκινά από τα πρώτα χρόνια της φοίτησης του παιδιού στο σχολείου.

Ο άμεσος έλεγχος των εργασιών αποτελεί κι εδώ τον κύριο τρόπο παρέμβασης, όχι όμως και τον μοναδικό. Στις περισσότερες περιπτώσεις, η οργάνωση της μελέτης ξεκινά από την πρώτη τάξη του δημοτικού και, αρχικά τουλάχιστον, απαιτεί τη φυσική παρουσία των μητέρων. Εφόσον κριθεί ότι έχει επιτευχθεί το κατάλληλο αποτέλεσμα, δηλαδή ότι το παιδί έχει αναπτύξει επαρκώς την ικανότητα να διαχειρίζεται το χρόνο και τις εργασίες του, η μητέρα αποσύρεται και διατηρεί ελεγκτικό και βοηθητικό ρόλο.

Ε. Διαβάζει μόνος του;
Β. Ναι, μόνος του.
Ε. Διάβαζε πάντα μόνος του;
Β. Ε...μόνος του....(διστακτικά) Μόνος του, απλά εγώ γινόμουνα λίγο τσιμπούρι, και περνούσα «τς, να εδώ...» μέχρι την τετάρτη.
Ε. Και ελέγχατε τι κάνει.
Β. [...] Ε, βρίσκουμε τρόπους, «θα μου πεις την ιστορία; ε... διάβασες την ιστορία; Διάβασα. Έλα να μου την πεις.».
Ε. Στην πρώτη διαβάζατε μαζί;
Β. Στην πρώτη μαζί και στη δευτέρα μαζί. Ε, δεν του έκανα τις ασκήσεις του...
Ε. Αλλά ήσασταν δίπλα του την ώρα που διάβαζε;
Β. Ήμουνα δίπλα του, και στην τρίτη ήμουνα δίπλα του. Ε, μετά το έκοψα λίγο. Έφευγα, τον άφησα μόνο του, τελείωνε, μου έδειχνε...και τώρα κοιτάω. Ελέγχω αλλά αραιά, πολύ αραιά. [...] Ξέρει ότι, όταν θα ανοίξω το βιβλίο, θα δω όλα τα προηγούμενα.
Ε. Διαβάζει στο δωμάτιό του;
Β. Στο δωμάτιο του ναι, ναι.
(Βούλα, οικιακά, απόφοιτη ΙΕΚ)

Η φυσική παρουσία αντικαθίσταται από τον έλεγχο των εργασιών, αφού το παιδί τις έχει ολοκληρώσει, ενώ ο έλεγχος προς το τέλος του δημοτικού γίνεται σε τακτά χρονικά διαστήματα, και όχι σε καθημερινή βάση. Σε όλη τη διάρκεια του δημοτικού ο ενήλικας επιτηρεί συστηματικά την προετοιμασία για το σχολείο. Χαρακτηριστική

ως προς αυτό είναι η οικειοποίηση της διαδικασίας της μελέτης, η οποία παρατηρείται στο λόγο της παρακάτω μητέρας, και η ταύτισή της με το μαθητή («*μου κανε, μου 'γραψε»).* Αν και σταδιακά εκχωρείται στα παιδιά μεγαλύτερη αυτονομία, αυτό συμβαίνει μόνο όταν κριθεί ότι μπορούν πλέον να αντεπεξέλθουν στις υποχρεώσεις τους. Παρατηρείται ότι η προετοιμασία για το σχολείο διέπεται από σαφές και ρητό πλαίσιο κανόνων, στο οποίο ο ενήλικος διατηρεί άμεσα ελεγκτικό ρόλο και το οποίο παραπέμπει στην ορατή παιδαγωγική.

Ε. Διαβάζει μόνος του;

Ρ. Ναι, αλλά τον ελέγχω! (γέλιο)

Ε. Τον ελέγχετε. Πείτε μου γι΄αυτό.

Ρ. Θα μου πει το μάθημα, έτσι; Θα μου φέρει, μπορεί καμιά φορά να έχει και λάθη... Μέχρι πέρσι, του τα έλεγχα όλα. Ε...δηλαδή θα έκανα και τις πράξεις, θα έλυνα και το πρόβλημα στο μυαλό μου, θα του ‘λεγα «πάρτο, ξαναδέστο». Δεν του το 'λυνα ποτέ. [...] Στην πρώτη, στη δευτέρα ήμουνα... ήμουνα από πάνω του. Δηλαδή τι: θα *μού* ‘κανε ανάγνωση οπωσδήποτε, θα *μού* ‘γραφε την ορθογραφία, και επειδή ήμουνα και λίγο στρίγγλα, θα... αν είχε ένα λάθος, θα την ξανάγραφε ο φουκαράς. Κι αν είχε κι άλλο λάθος, θα την ξανάγραφε ολόκληρη. (γέλιο) Ναι, τον είχα ζορίσει στην πρώτη, η αλήθεια είναι. Ήταν όμως πάρα πολλή η δουλειά.

[...] Ήμουν συνέχεια από πάνω του, και να διαβάσει και να ε.. .και να του εξηγήσω.[...] Κάποια στιγμή βλέπεις ότι αποκτάς μια εμπιστοσύνη στο παιδί. Μάλλον το παιδί κερδίζει κάθε μέρα και κάτι ε... Τις φωτοτυπίες του τον άφηνα και τις έκανε παντελώς μόνος του, γιατί είχε κερδίσει την εμπιστοσύνη μου. Ήξερα... είναι κάτι που θα το κάνει σωστά. Τώρα βέβαια, στην έκτη που φτάσαμε, φτάσαμε σε ένα σημείο, όπου πολλές φορές δεν τον... Του λέω «φέρε μου το τετράδιο», κοιτάω, είναι γραμμένος. Δε θα τα ελέγξω αν είναι σωστά ε... είναι μεγάλο παιδί, πρέπει να έχει μόνος του την ευθύνη του. Εφόσον έκανε τη δουλειά του, εμένα μου αρκεί, την έκανε. [...] Αλλά έχω και το, να ‘χει και το φόβο, ότι δεν ξέρει πότε εγώ θα του πω «πες τη» [...]. Από κει και πέρα σε κάτι άλλο αν μου ζητήσει βοήθεια, βέβαια του την προσφέρω. Κάτι που μπορεί να μην το καταλαβαίνω, να μην κατανοώ - γιατί μπορεί κι εγώ να μην καταλαβαίνω- θα το ψάξουμε στο internet, σε εγκυκλοπαίδειες, σε λεξικά σε ό,τι εν πάση περιπτώσει... Ή κάτι μπορεί να ξεχάσει, γιατί μαζεύονται πληροφορίες. Θα βρούμε... να κάνουμε μια ανασκόπηση, κάτι παλιό... έστω συνοπτικά, όχι αναλυτικά, αλλά για να τα θυμηθεί. Σε τέτοια πράγματα ναι, θα

τον βοηθήσω.
(Ρωξάνη, οικιακά, απόφοιτη λυκείου, υπογράμμιση δική μου)

Ενώ στις παραπάνω περιπτώσεις παρατηρείται άμεσος και συστηματικός έλεγχος της προετοιμασίας για το σχολείο, η παρακάτω μητέρα είναι η μοναδική, η οποία αναφέρει ότι τα παιδιά της διαβάζουν μόνα τους, χωρίς να παρεμβαίνει εκείνη καθόλου. Μάλιστα στο λόγο της μητέρας διακρίνεται η έμμεση επίκριση του ελεγκτικού ρόλου των γονέων, ενώ δίνεται έμφαση στην αυτονομία και την υπευθυνότητα των παιδιών.

Διαβάζει μόνη της. Και τα δύο μου τα παιδιά είναι έτσι. Είναι αυτής της κατηγορίας παιδιά. Δεν ασχολούμαι εγώ ιδιαίτερα, δεν ελέγχω. Μπορώ να βοηθήσω μόνο όταν το ζητήσουν, ε...ούτε εφόδους κάνω ούτε ανοίγω τις τσάντες τους, ποτέ, ποτέ! Όταν λέω ποτέ, ποτέ! [...] Με βγάζουν όμως πάντα ασπροπρόσωπη. Έχω... τους έχω περάσει ότι είναι μια... είναι δική τους υποχρέωση. Δικό τους καλό. Το να ασχολούνται, και να βάζουν σε μια τάξη τις υποχρεώσεις τους.
(Μόνικα, οικιακά, απόφοιτη λυκείου)

Στο λόγο της μητέρας είναι διάχυτη η αίσθηση άνεσης και έλλειψης προσπάθειας σε σχέση με την επίδοση των παιδιών, η οποία μάλιστα είναι άριστη. Είναι ενδιαφέρον ότι η ικανότητα των παιδιών να διαχειρίζονται το χρόνο και να οργανώνουν τη μελέτη εμφανίζεται σαν έμφυτο χαρακτηριστικό, σαν εγγενές γνώρισμα. Ωστόσο μια προσεκτικότερη ανάγνωση αποκαλύπτει ότι και σε αυτή την περίπτωση, οι ικανότητες των παιδιών σε σχέση με τη μελέτη, και τελικά η επιτυχία, είναι αποτέλεσμα της συστηματικής εμπλοκής της μητέρας σε πρώιμο στάδιο. Η παρέμβασή της τα πρώτα χρόνια του δημοτικού ήταν καθημερινή, μεθοδική και συστηματική προκειμένου να δημιουργηθεί ένα υποστηρικτικό πλαίσιο, το οποίο θα επιτρέψει αργότερα στα παιδιά να λειτουργούν αυτόνομα.

Μ. Ξεκίνησα από την πρώτη δημοτικού. Είχα κι εγώ φίλες, οι οποίες είχαν διάφορες εμπειρίες με τα παιδιά τους, καλές, κακές στα μαθήματα. Άλλες την είχαν πατήσει και καθόντουσαν από πάνω, «η γραμμούλα δεν είναι καλή» ή «σβήσε ξαναγράψτο» και πιεστικά. Άκουσα αυτή την εκδοχή, άκουσα άλλη εκδοχή από μητέρες που άφησαν τα παιδιά να διαβάσουν μόνα τους. Εγώ

βελτίωσα αυτές τις σκέψεις, μου τύχαν και τα παιδιά που ήταν χαρακτήρες βατοί σ' αυτό το θέμα, και το κάναμε με... με σκοπό. Είχα κάποια βήματα. Ξεκίνησα να πηγαινοέρχομαι στο γραφείο. Το παιδί διάβαζε μόνο στο γραφείο.

Ε. Διαβάζουν στο δωμάτιό τους;

Μ. Μόνο στο γραφείο. Ποτέ τα παιδιά μου δε διαβάζουν εκεί, εκεί στην κουζίνα. Ποτέ όμως. Μόνο στο γραφείο, και ποτέ άλλη ώρα εκτός από τη μεσημεριανή.

Ε. Δηλαδή γυρίζουν από το σχολείο ...

Μ. Τρώνε και χωρίς να πω εγώ κουβέντα, ξέρουν και φεύγουν και πηγαίνουν στα γραφεία τους. [...] Οπότε με το που τρώγαμε, λέγαμε ότι είναι ώρα για διάβασμα, κάθονταν στο γραφείο. Εγώ πήγαινα και 'λεγα «τι έχουμε, για να δούμε», «μας έβαλε αυτό, μας έβαλε τη φωτοτυπία εκείνη», «ωραία ξεκίνα αυτή κι αυτή τη σειρούλα και μόλις τελειώσεις δύο σειρές, να 'ρθω να το δω». Το παιδί είχε ανασφάλεια. Ακόμα και σε αυτό το στάδιο στα γραμματάκια... στα πρώτα γραμματάκια. Έτσι ήμουνα ένα πηγαινέλα. Ήταν πάρα πολύ κουραστικό. Ήταν πάρα πολύ δύσκολο. Μαγείρευα, έφτιαχνα ένα γλυκό και ήμουνα πάνω κάτω, γιατί τα δωμάτια είναι πάνω. Όμως δε μετάνιωσα ποτέ γι΄αυτό. Οι δύο σειρές γίνανε πέντε, δέκα... γίνανε να τελειώσουμε όλη την αντιγραφή. Ε... έγινε ορθογραφία, «μάθε την ορθογραφία σου και έλα να σε ελέγξω μετά». Κι έγινε σιγά σιγά ένα φάσμα. Δηλαδή στην πρώτη δημοτικού είχε ολοκληρωθεί το ότι «εγώ διαβάζω μόνος μου και η μαμά μου με βοηθάει και τα βλέπει».

(Μόνικα, οικιακά, απόφοιτη λυκείου)

Παρατηρείται ότι η αυτονομία των παιδιών σε σχέση με τη μελέτη είναι αποτέλεσμα συστηματικής και μεθοδικής διαδικασίας με συγκεκριμένα βήματα, όρια και κανόνες, που ρυθμίζουν το χρόνο και προϋποθέτουν τον κατάλληλο χώρο. Καθοριστικός αναδεικνύεται ο ρόλος της μητέρας στην επίβλεψη και ενίσχυση της διαδικασίας αυτής, η οποία απαιτεί χρόνο αλλά και μορφωτικά εφόδια. Και σε αυτή την περίπτωση, εκτός από χρόνος διατίθεται και ιδιωτικός χώρος στα παιδιά, τα οποία διαβάζουν μόνο στο γραφείο τους και κυρίως υπάρχει συστηματική εποπτεία και στήριξη εκ μέρους του ενήλικα.

Όπως διαφαίνεται από τα παραπάνω αποσπάσματα, ο ρόλος των μητέρων στην προετοιμασία των παιδιών είναι πολυδιάστατος και ιδιαίτερα απαιτητικός. Πρόκειται

ουσιαστικά για τη διαμόρφωση παιδαγωγικής σχέσης εκπαιδευτή και μαθητευόμενου με σαφείς κανόνες, κριτήρια και ρόλους. Οι μητέρες αναλαμβάνουν ένα απαιτητικό έργο υποστήριξης σε πολλαπλά επίπεδα. Παραμένουν κοντά στο παιδί όση ώρα διαβάζει, επεξηγούν, επιλύουν προβλήματα, λύνουν απορίες, εποπτεύουν τη μελέτη και συχνά επιχειρούν, ακόμα και να υποκαταστήσουν το ρόλο του δασκάλου, όταν κρίνουν ότι η γνώση δεν έχει κατακτηθεί επαρκώς ή κάτι δεν έχει επεξηγηθεί με τον κατάλληλο τρόπο. Επιπλέον, παρατηρούν την πορεία του παιδιού και αξιολογούν τα αποτελέσματα της διαδικασίας με βάση τα οποία ανασχεδιάζουν και παρεμβαίνουν. Πράγματι, αναφέρεται συχνά ότι όταν η εμπιστοσύνη κατακτήθηκε, όταν δηλαδή οι μητέρες έκριναν ότι τα παιδιά ήταν σε θέση να ολοκληρώνουν τη μελέτη τους, ο τρόπος παρέμβασης άλλαξε μορφή, και περιορίστηκε στον έλεγχο και την παροχή ενισχυτικής βοήθειας, εφόσον ζητηθεί από το ίδιο το παιδί.

Επιπλέον, η διαδικασία, η οποία περιγράφεται από τις συγκεκριμένες μητέρες, προϋποθέτει χρόνο. Έχει σημασία να επισημανθεί ότι στην πλειονότητα τους δεν εργάζονται, εκτός από δύο περιπτώσεις οι οποίες εργάζονται στο δημόσιο τομέα, και επομένως έχουν τη δυνατότητα να παρέχουν χρόνο στην προετοιμασία των παιδιών για το σχολείο. Απαιτεί ωστόσο και μια σειρά ικανοτήτων οι οποίες πηγάζουν άμεσα από το μορφωτικό κεφάλαιο των μητέρων. Οι μητέρες ενεργοποιούν γνώσεις, δεξιότητες και ικανότητες, τις οποίες έχουν αποκτήσει μέσα από τη σχολική εμπειρία και οι οποίες τους δίνουν τη δυνατότητα να ξέρουν πότε και πώς να παρέμβουν. Επιπλέον, ακόμα και όταν δε γνωρίζουν συγκεκριμένες πληροφορίες, γνωρίζουν τον τρόπο να τις αναζητήσουν. Επομένως σε βασικό παράγοντα ενίσχυσης και υποστήριξης σε σχέση με τη μελέτη αναδεικνύονται τα μορφωτικά εφόδια των συγκεκριμένων μητέρων και η εξοικείωσή τους με τη σχολική γνώση.

Οι μητέρες ενεργοποιούν μια σειρά δεξιοτήτων σε διαφορετικά επίπεδα προκειμένου να υποστηρίξουν τα παιδιά τους σε σχέση με τη σχολική μελέτη, ειδικά σε περιπτώσεις μαθητών με δυσκολίες και αδυναμίες. Μια άλλη διάσταση του ρόλου των μητέρων στην προετοιμασία για το σχολείο είναι η συναισθηματική υποστήριξη. Εκτός από μορφωτικό κεφάλαιο οι μητέρες ενεργοποιούν και

«συναισθηματικό κεφάλαιο»[80], δηλαδή στηρίζουν συναισθηματικά τα παιδιά τους, τα ενθαρρύνουν και τα ενισχύουν. Ο βαθμός διαθεσιμότητας που απαιτείται, υπογραμμίζεται και από την παρακάτω μητέρα. Όπως αναφέρει, η προσπάθεια των γονέων να είναι παρόντες και να στηρίζουν τα παιδιά τους αποδεικνύεται κοπιαστική και χρονοβόρα, με αποτέλεσμα η μητέρα να πάρει την απόφαση να διακόψει τη δουλειά της.

> Β. Άλλαξε τελείως η ζωή μας από τότε που τα παιδιά πήγαν σχολείο.
>
> Ε. Θέλετε να μου πείτε περισσότερα γι΄αυτό;
>
> Β. Επειδή είμαστε γονείς που θέλουμε να συμμετέχουμε (γέλιο)... θέλουμε να συμμετέχουμε. Δηλαδή δε θέλουμε να αφήσουμε το παιδί στην τύχη του αν τυχόν αντιμετωπίζει κάποιες δυσκολίες ή βλέποντας φορτωμένο το πρόγραμμα αποθαρρύνεται και αδιαφορεί και δεν συνεχίζει και δε διαβάζει. Λοιπόν συμμετέχουμε σα γονείς. Κι έχουμε κουραστεί και 'μεις πάρα πολύ στο σπίτι. Ε...από το πρώτο παιδί εγώ όλο το απόγευμα ήμουνα δίπλα του, δηλαδή άφησα την... ένας λόγος που άφησα τη δουλειά μου και δεν τη συνέχισα, ήταν και αυτός. Γιατί όλο το απόγευμα έπρεπε να είμαι δίπλα στο παιδί, να το ενθαρρύνω, να το βοηθώ.
>
> Ε. Συμμετείχατε...θέλετε να μου πείτε γι΄αυτό; Πώς ακριβώς συμμετείχατε, δηλαδή, πώς τον βοηθούσατε;
>
> [...]
>
> Β. Καθόμουν δίπλα του και του έλεγα «έλα, μην κλαις μη στεναχωριέσαι, μην αγχώνεσαι, έλα ας ξεκινήσουμε». Ε...στα θεωρητικά του τα διάβαζα, του τα έλεγα. Δεν ήθελε να κάτσει να τα διαβάσει. Του τα έλεγα, και μετά του έκανα ερωτήσεις... Γενικά έχει αλλάξει η ζωή μας. Έχει επισκιαστεί από το θέμα ότι έχουν τα παιδιά σχολείο.
>
> (Βάλια, οικιακά, απόφοιτη ΙΕΚ)

Η επίδραση των μορφωτικών εφοδίων των συγκεκριμένων μητέρων διαφαίνεται και στο παρακάτω απόσπασμα. Η Παυλίνα συνεχίζει την προετοιμασία της κόρης της

[80] Ο όρος «συναισθηματικό κεφάλαιο» χρησιμοποιείται με συστηματικό τρόπο από τη Reay (1998) προκειμένου να διερευνήσει τη γονική εμπλοκή στην εκπαίδευση. Η συγγραφέας αναδεικνύει τον κεντρικό ρόλο των συναισθημάτων, στον τρόπο που οι μητέρες συμμετέχουν και υποστηρίζουν τη σχέση των παιδιών με το σχολείο αλλά και την επίδρασή του στη σχολική επιτυχία. Επιπλέον, η συγγραφέας υποστηρίζει ότι η έννοια του «συναισθηματικού κεφαλαίου» συμβάλλει και στην μελέτη και κατανόηση του καταμερισμού εργασίας μέσα στην οικογένεια και φωτίζει τον καθοριστικό ρόλο των μητέρων στην καθημερινή συναισθηματική ενίσχυση των παιδιών (βλ και Gillies 2006).

και κατά τη διάρκεια των διακοπών με βιβλία και ασκήσεις. Έχει ενδιαφέρον ότι, αν και σε αυτή την περίπτωση χρησιμοποιείται το «λυσάρι», όπως και στις περιπτώσεις γονέων με χαμηλότερο μορφωτικό επίπεδο, διαφοροποιείται σημαντικά ο τρόπος χρήσης του. Το βοήθημα δεν υποκαθιστά τον υποστηρικτικό ρόλο του ενήλικα, αλλά λειτουργεί ως μέσο αυτοδιόρθωσης του παιδιού. Παρατηρείται η προσπάθεια να δημιουργηθεί ένα υποστηρικτικό πλαίσιο με περιορισμένο έλεγχο του ενήλικα, προκειμένου το παιδί να αυτονομηθεί και να ανεξαρτητοποιηθεί. Παράλληλα, η μητέρα παρατηρεί και καταγράφει τις αδυναμίες της κόρης της, όπως την τάση της να αμφιβάλλει για την ορθότητα των κρίσεων της, και επιχειρεί να την ενθαρρύνει. Η ενδυνάμωση του παιδιού, η ενίσχυση της αυτοπεποίθησης και της αυτονομίας του αποτελούν προτεραιότητες για τη μητέρα.

> Π. Εντάξει, βέβαια δεν ήταν οι γονείς μου όπως είμαι εγώ τώρα με το παιδί, που έχει τη βοήθεια. Και το καλοκαίρι κάνει... κάποια βιβλία. Της έχω πάρει και κάθεται και κάνει που είναι μόνη της στο σπίτι, επειδή εγώ δουλεύω. Οπότε εντάξει... είναι αλλιώς. [...] Όχι να είμαι συνέχεια από πάνω, αυτό που κάνουνε κάποιοι. Όχι. Μόνο να μου πει «ξέρεις τι; Να μου κρατήσεις το βιβλίο, να μου κάνεις ερωτήσεις;» ή «εδώ ζορίστηκα σε μια άσκηση. Την έλυσα αλλά δεν είμαι σίγουρη να τη δούμε». Όπως και σε κάποια έχω πάρει το λυσάρι, ας πούμε, αλλά τι γίνεται: το λυσάρι το ‘χουμε αφού λύσουμε, να κάνουμε μια επιβεβαίωση, εάν έχουμε ας πούμε αμφιβολία. Δε θα πάει να το ανοίξει κατευθείαν, έτσι;
>
> Ε. Την ελέγχεις μετά;
>
> Π. Όχι, το ‘χω κόψει αυτό πλέον. Κάποιες φορές...
>
> Ε. Πότε το έκοψες δηλαδή;
>
> Π. Φέτος. Πέρσι έλεγχα, αλλά όχι όλα. Ε... μπορεί να κοίταζα ή ξαφνικά να της έλεγα «για να δω τι έχεις κάνει» ξέρεις, έτσι. Γιατί θέλω να νιώθει την ελευθερία, και όχι να κάνει... Να το κάνει επειδή αυτής της αρέσει και επειδή ξέρει ότι πρέπει να τα κάνει, και όχι να έχει το φόβο μου.
>
> (Παυλίνα, δημόσιος υπάλληλος, απόφοιτη επαγγελματικού λυκείου)

Επομένως προκειμένου οι μητέρες να συμβάλουν στη συστηματική προετοιμασία για το σχολείο, αναλαμβάνουν ένα ρόλο απαιτητικό και πολυδιάστατο, ο οποίος προϋποθέτει εκτός από χρόνο, κόπο, ενέργεια, συναισθηματική διαθεσιμότητα και την κατοχή ορισμένων μορφωτικών εφοδίων. Παρατηρούμε ότι στις συγκεκριμένες

οικογένειες, ανεξάρτητα από το βαθμό ελέγχου, διατίθεται στο παιδί ο απαραίτητος χρόνος, ο ιδιωτικός χώρος και η συστηματική εποπτεία της προετοιμασίας για το σχολείο, χαρακτηριστικά δηλαδή που καθιστούν το σπίτι έναν αποτελεσματικό τόπο μάθησης, ο οποίος λειτουργεί συμπληρωματικά σε σχέση με το σχολείο (Bernstein 1991, 131).

4.3.3 Αυτονομία και έλεγχος: συγκλίσεις και διαφοροποιήσεις στην ομάδα γονέων από το σχολείο της Αθήνας

Αρκετά διαφορετική είναι η εικόνα στην ομάδα γονέων του ιδιωτικού σχολείου σε σχέση με τη μελέτη. Το σχολεί είναι προσανατολισμένο στην ανάπτυξη της αυτονομίας των παιδιών. Αυτό σημαίνει ότι τηρείται μια σαφής και σταθερή θέση σε σχέση με τη μελέτη στο σπίτι και το ρόλο των γονέων, σύμφωνα με την οποία η προετοιμασία για το σχολείο αποτελεί αποκλειστική ευθύνη των ίδιων των παιδιών. Σύμφωνα με τις οδηγίες που δίνει το σχολείο στους γονείς, ο ενήλικας δε θα πρέπει να παρεμβαίνει με κανένα τρόπο στη διαδικασία της μελέτης, ακόμα και όταν το παιδί αρνείται να διαβάζει. Επίσης η περισσότερη δουλειά γίνεται στο χώρο του σχολείου, έτσι ώστε ο όγκος της μελέτης για το σπίτι να είναι περιορισμένος.

Οι περισσότεροι γονείς δηλώνουν σύμφωνοι με το σχολείο, υποστηρίζουν τις αρχές της αυτονομίας και της υπευθυνότητας των παιδιών και ισχυρίζονται πως η μελέτη στο σπίτι είναι πράγματι υπόθεση των παιδιών. Μάλιστα σε κάποιες περιπτώσεις η θέση του σχολείου σε σχέση με τη μελέτη ήταν ένα από τα κριτήρια επιλογής των γονέων.

> Ε. Διαβάζει μόνη της;
> Δ. Ναι, εντελώς.
> Γ. Διαβάζει πάντα μόνη της.
> Δ. Πάντα μόνη της, έτσι; Και τα δύο παιδιά δηλαδή. Κι αυτό έχει να κάνει και με την επιλογή του σχολείου, που σας έλεγα.[...] Δεν την επιβλέπουμε, δεν...ασχολούμαστε με το διάβασμά της.
> Ε. Κι αυτό είναι μια συνειδητή επιλογή, έτσι;
> Γ. Απολύτως.
> (Γιάννης, ψυχίατρος/ Δωροθέα, κοινωνική λειτουργός)

> Λοιπόν, στο σχολείο ε... η δασκάλα στην πρώτη όταν μας φώναξε, μας είπε: «μακριά από τα παιδιά και μακριά από την τσάντα τους. Είναι δική τους δουλειά και είναι δική τους ευθύνη». Εγώ αυτό... δηλαδή το εφάρμοσα, γιατί έτσι πιστεύω ότι πρέπει να είναι. Είναι δουλειά τους. [...] Οπότε την άφησα και προχωρώντας ως επί το πλείστον δουλεύει μόνη της.
> (Πέγκυ, νηπιαγωγός)

Οι γονείς δεν εμπλέκονται στη μελέτη των παιδιών και δεν υιοθετούν ελεγκτικό ρόλο. Αντίθετα η προετοιμασία για το σχολείο αποτελεί αποκλειστική ευθύνη των παιδιών. Σύμφωνα με τους ίδιους τους γονείς, τις περισσότερες φορές τα παιδιά λειτουργούν αυτόνομα, είναι επιμελή, συνεπή και αποτελεσματικά σε σχέση με την προετοιμασία για το σχολείο. Οι γονείς προσφέρουν βοήθεια μόνο όταν αυτή ζητηθεί.

> Α. Διαβάζει όταν πρέπει, και όταν έχει ώρα... Είναι πολύ γρήγορη στη μελέτη της. Δεν ξεχνάει ποτέ κάτι να κάνει. Είναι επιμελής, αλλά δε θέλει παρέμβαση και δε θέλει και πρόγραμμα [...] Θέλω να...να...να υπάρχει το πλαίσιο, να ξέρω. Να ξέρει το παιδί ότι έχει κάποιες υποχρεώσεις και πρέπει να τις εκτελέσει. Τώρα, αν θέλει να το κάνει στις έντεκα το βράδυ, γιατί θέλει να ακούσει μουσική, είναι κάτι που δε θα την πιέσω ποτέ. Δεν την ελέγχουμε δηλαδή. Εκείνη ζητάει τη βοήθειά μας όταν χρειάζεται και δεν ξέρει κάτι.
> Ε. Και δεν την ελέγχετε μετά να δείτε αν τα 'χει κάνει ή όχι;
> Α. Όχι, όχι και τα βιβλία της τα φτιάχνει μόνη της, και τα παίρνει μόνη της. Όλα αυτά, από πολύ νωρίς.
> (Αγγελική, δημόσιος υπάλληλος, υποψήφια διδάκτορας)

Σε αντίθεση με τους γονείς των λαϊκών στρωμάτων, οι οποίοι εξέφραζαν αγωνία και άγχος σε σχέση με την προετοιμασία για το σχολείο, στο λόγο των συγκεκριμένων γονέων διακρίνεται άνεση και χαλαρότητα. Μάλιστα για κάποιους γονείς η προετοιμασία για το σχολείο φαίνεται να μη συμπεριλαμβάνεται στις υποχρεώσεις που απορρέουν από το ρόλο τους. Η Μελίνα εκφράζεται με τρόπο ο οποίος θα μπορούσε να χαρακτηριστεί ακόμα και ως ένδειξη αδιαφορίας. Η μητέρα θέτει σε προτεραιότητα τις δικές της εργασίες και δηλώνει ότι «βαριέται» να βοηθήσει.

> Δεν τα διαβάζω γιατί δουλεύω το απόγευμα, και ο Πέτρος δουλεύει. Κανείς μας δεν ασχολείται μαζί τους. Ναι, ούτε... πρέπει να μας παρακαλάει, και πάλι δεν τη διαβάζουμε γιατί δεν έχουμε χρόνο και βαριόμαστε. Κι εγώ έχω και τις δικές μου εργασίες να γράψω. Δεν μπορώ να ασχολούμαι συνέχεια. Της λέω «γράψτο μόνη σου!».
> (Μελίνα, ψυχίατρος)

Ωστόσο, θεωρούμε ότι η αποστασιοποίηση, η οποία διακρίνεται παραπάνω, αποτελεί έκφραση της προνομιακής θέσης των γονέων και των συνθηκών που την πλαισιώνουν, και επομένως έκφραση της «απόστασης από την αναγκαιότητα» (Bourdieu 2004α, 97). Οι γονείς έχουν επιλέξει ένα σχολείο με συγκεκριμένα κριτήρια. Η εμπιστοσύνη απέναντι στο σχολείο, δηλαδή στην επιλογή τους, και στις πρακτικές που εφαρμόζει, είναι ένας παράγοντας που μπορεί να εξηγήσει την απουσία εμπλοκής στην προετοιμασία των παιδιών και την έλλειψη αγωνίας σε σχέση με αυτή. Επιπλέον η κοινωνική θέση των γονέων, το μορφωτικό και οικονομικό τους υπόβαθρο, τους δίνει τη δυνατότητα να επιλέγουν υποστηρικτικές πρακτικές όπως τα ιδιαίτερα μαθήματα, οι οποίες εντάσσονται στην επιλογή ενός δρόμου ελίτ και τη στρατηγική υλοποίησης του. Είναι χαρακτηριστικό ότι η παραπάνω μητέρα, η οποία δείχνει να μην έχει χρόνο να ασχοληθεί με τη μελέτη των παιδιών, έχει τη δυνατότητα να εξασφαλίσει ιδιαίτερα μαθήματα ενίσχυσης, επιλέγοντας ταυτόχρονα τον «κατάλληλο» δάσκαλο.

> Επειδή είμαστε στην έκτη δημοτικού, έχουμε ξεκινήσει... ξεκίνησα - γιατί τώρα το μαθησιακό έρχεται λίγο και με ενδιαφέρει - να τους κάνω μαθήματα ιδιαίτερα, μια φορά τη βδομάδα στο σπίτι με ένα δάσκαλο, ο οποίος επίσης είναι πολύ καλός. Έχει γράψει και ένα βιβλίο για το θέατρο κιόλας για την έκτη δημοτικού και έχει γράψει κι ένα βιβλίο με βοηθήματα για μαθηματικά και γλώσσα και είναι δάσκαλος στο Κολέγιο. Γιατί εγώ ήθελα να δώσουν στο Κολέγιο.
> (Μελίνα, ψυχίατρος)

Η παραπάνω πρακτική αποτελεί εξαίρεση στην ομάδα των γονέων της έρευνας. Ωστόσο η δυνατότητα των συγκεκριμένων γονέων να σχεδιάζουν και να υλοποιούν ένα μακροπρόθεσμο εκπαιδευτικό σχέδιο, θεωρούμε ότι τροφοδοτεί την αυτοπεποίθηση τους και εξηγεί την έλλειψη άγχους σε σχέση με τη μελέτη. Έτσι, η

αποστασιοποίηση των γονέων από την προετοιμασία για το σχολείο προκύπτει εφόσον έχει ήδη διαμορφωθεί ένα υποστηρικτικό πλαίσιο, στο οποίο εντάσσεται και η επιλογή του συγκεκριμένου σχολείου. Στο σημείο αυτό είναι σημαντικό να επισημανθεί ότι η απουσία άμεσου ελέγχου και παρέμβασης των γονέων στη διαδικασία της μελέτης, εμπίπτει στις απαιτήσεις που έχει το σχολείο από αυτούς, είναι δηλαδή συμβατή με το γονικό τους ρόλο και επομένως δε δημιουργεί εντάσεις στη σχέση με το θεσμό. Αντίθετα οι γονείς από την λαϊκή περιοχή αντιλαμβάνονταν την προετοιμασία για το σχολείο ως διάσταση του γονικού τους ρόλου, γεγονός το οποίο ρητά ή άρρητα επιβάλλεται από το σχολείο.

Επιπλέον, οι γονείς φαίνεται ότι απέχουν από τη διαδικασία της μελέτης όταν το παιδί δεν αντιμετωπίζει ιδιαίτερες δυσκολίες. Στις περιπτώσεις που κρίνουν ότι το παιδί χρειάζεται ενίσχυση σε κάποιο τομέα, παρεμβαίνουν, ακόμα και αν ταυτίζονται με τη φιλοσοφία του σχολείου. Η Ισμήνη διαμορφώνει ένα υποστηρικτικό πλαίσιο προκειμένου να ενισχύσει την αυτοπεποίθηση της κόρης της.

> Ι. Στις μικρότερες ηλικίες τη διακατείχε μια αγωνία, ε... που σχετιζόταν πραγματικά με τον ελεύθερο χρόνο, δηλαδή ότι «πωπω! Και τελικά δε θα έχω χρόνο να παίξω», κι αυτό την καθόριζε εξαρχής.[...] Δηλαδή πριν ξεκινήσει να διαβάζει, σπαταλούσε ένα χρονικό διάστημα σκεπτόμενη ότι τελικά δε θα προλάβει να παίξει. Έπαιρνε χρόνο το διάβασμα, δηλαδή μπορεί το διάβασμα μιας ώρας, να ήθελε 3 ώρες. Ε, αυτό κράτησε μπορώ να πω μέχρι τα μέσα της τετάρτης δημοτικού, όπου άρχισε από τα μέσα της τετάρτης δημοτικού να αλλάζει. [...].Ήθελα να συμπληρώσω ότι παράλληλα ζητούσε, τη δική μου κυρίως, συμπαράσταση στο διάβασμα, και κάποια στιγμή αυτό είχε φτάσει σε ακραία... σε ακραίες, ας πούμε, καταστάσεις, δηλαδή σε σημείο που να κάθεσαι δίπλα...
>
> Ε. Να είστε κοντά της.
>
> Ι. Οπωσδήποτε. [...] Γύρισε το νόμισμα και ως προς το θέμα της ταχύτητας και ως προς το θέμα της πρωτοβουλίας και ως προς το θέμα της αυτονομίας.
>
> (Ισμήνη, αρχιτεκτόνισσα)

Επομένως, η μητέρα παρεμβαίνει όχι μόνο για να συμβάλει μαθησιακά αλλά κυρίως για να ενισχύσει συναισθηματικά την κόρη της, έτσι ώστε να αποκτήσει αυτονομία και εμπιστοσύνη στον εαυτό της και να μάθει να παίρνει πρωτοβουλίες. Αντίστοιχα

η Ηρώ αναφέρει ότι μέχρι και την πέμπτη δημοτικού έπρεπε να παρέμβει η ίδια, προκειμένου να διαβάσει *ο* γιος της και να πάει προετοιμασμένος στο σχολείο. Αν και η πρακτική της μητέρας εμφανίζει κοινά με τη στάση κάποιων μητέρων από το δημόσιο σχολείο, διαφοροποιείται σημαντικά ο τρόπος με τον οποίο αντιλαμβάνεται την άρνηση του γιου της, καθώς και η μορφή και η αποτελεσματικότητα της παρέμβασής της.

> Η. Φέτος διαβάζει μόνος του και όταν θεωρεί ότι έχει κίνητρο, είναι τέλειος. Είναι πολύ καλός. Εξαιρετικός.
> Ε. Το κίνητρο ποιο είναι;
> Η. Το τελευταίο κίνητρο, ας πούμε, ήταν... μάλλον είναι οι εξετάσεις, που θα δώσει στο τέλος της χρονιάς για να πάει σε κάποιο ιδιωτικό.
> [...]
> Η. Τον διάβαζα! Έλεγα, «κάντο και μου το δείχνεις», «διάβασες;» «τώρα, τώρα!», «τώρα!». Αυτό. Ή «το κάνα!», «δε μπορεί να το 'κάνες γιατί εδώ είναι χάλια», «βαριέμαι. Να το κάνουμε μαζί; Να καθίσουμε παρέα;» Αυτό εννοώ.
> Ε. Τώρα που τα κάνει μόνος του, τα ελέγχεις μετά; τα τσεκάρεις;
> Η. Πολλές φορές δεν τα ελέγχω, όχι. Πολλές φορές δεν τα ελέγχω, και το 'χω πει και στη δασκάλα του: «είναι αμολητός, είναι αμολητός. Κάνε ότι νομίζεις».
> (Ηρώ, δημοσιογράφος, κάτοχος μεταπτυχιακού τίτλου)

Οι δυσκολίες του παιδιού δεν αντιμετωπίζονται ως πρόβλημα, αλλά ως ιδιαιτερότητες, ως ιδιαίτερα χαρακτηριστικά τα οποία το καθιστούν μοναδικό. Η αντίληψη αυτή του παιδιού ως προσώπου με ιδιαίτερα χαρακτηριστικά, ανάγκες και επιθυμίες αντανακλά την κατά πρόσωπο οργάνωση της οικογένειας και το κεντρικό ρόλο των παιδιών μέσα σε αυτή. Το γεγονός ότι το παιδί, όπως αναφέρει και σε άλλο σημείο της συνομιλίας η μητέρα, δυσκολεύεται να οργανώσει και να διαχειριστεί το χρόνο και τη μελέτη («βαριέται», «είναι επιπόλαιο») δεν αξιολογείται αρνητικά. Η διάθεση για διάβασμα συνδέεται με την ύπαρξη κινήτρου, και επομένως το «πρόβλημα» δεν εντοπίζεται στο ίδιο το παιδί, αλλά σε εξωτερικούς παράγοντες. Η προσωπικότητα του παιδιού γίνεται αποδεκτή με τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά της και επομένως επιχειρείται η οργάνωση ενός υποστηρικτικού πλαισίου που να ταιριάζει στο συγκεκριμένο παιδί, να αντισταθμίζει τις δυσκολίες που αντιμετωπίζει και να ελαχιστοποιεί τις αρνητικές συνέπειες. Η συγκεκριμένη θεώρηση του παιδιού διαφοροποιείται σημαντικά από εκείνη των γονέων των

λαϊκών στρωμάτων, όπου όπως έχει ήδη αναπτυχθεί, το παιδί είναι εκείνο που θα πρέπει να προσαρμόζει τις ανάγκες και τις επιθυμίες του στις εκάστοτε συνθήκες, και το οποίο είναι σε ένα βαθμό υπεύθυνο για τη σχολική επιτυχία ή αποτυχία.
Επίσης, οι μητέρες πολύ συχνά παρεμβαίνουν για να υπενθυμίσουν ή να ενεργοποιήσουν το παιδί, προκειμένου να ανταποκριθεί στις υποχρεώσεις του. Παρατηρούμε ότι, αν και οι περισσότεροι γονείς συμφωνούν σε πρώτο επίπεδο με την τακτική του σχολείου, πολλές φορές παρεμβαίνουν είτε άμεσα, δηλαδή για να λύσουν απορίες, να υπενθυμίσουν, να ελέγξουν είτε έμμεσα καθοδηγώντας το παιδί ώστε να μάθει πως να μελετάει.

> Πολλές φορές χρειάζεται και η δική μου παρέμβαση, να το θυμίσω λιγάκι! (γέλιο). Έχει ένα καλό: όταν κάθεται να διαβάσει, διαβάζει. Είναι δηλαδή συγκεντρωμένος και μεθοδικός. Κάθεται, διαβάζει και τελειώνει γρήγορα, ξεμπερδεύει. Αυτό βέβαια έχει να κάνει και με τη δουλειά που τους βάζουν στο σπίτι, που γενικά δεν είναι πολλή γιατί αυτή είναι η φιλοσοφία του σχολείου. Ό,τι γίνεται, γίνεται στο σχολείο. Και επίσης, κάτι που εξηγούν από την πρώτη μέρα, είναι ότι τα παιδιά θα πρέπει να διαβάζουν μόνα τους [...]. Διαβάζει μόνος του, αλλά φυσικά όταν έχει απορίες, τον βοηθάω και του εξηγώ. Αυτό όμως δεν έγινε τυχαία. Όταν πρωτοξεκίνησε, τον καθοδήγησα στο πώς να διαβάζει, ότι θα πρέπει να διαβάζει το κείμενο και μετά να υπογραμμίζει τα βασικά. Διαβάσαμε μαζί, το κάναμε και μετά τον άφησα μόνο του. Επίσης αυτό που έκανα, και το κάνω, είναι να διαβάσουμε το κείμενο και να προσπαθήσει μετά να το πει με δικά του λόγια, όμως πιο... να ανέβει ένα σκαλοπάτι στην προσωπική έκφραση. Ε, και όταν θέλει βοήθεια σε κάτι, όταν έχει μια απορία, πάλι τον βοηθάω.
> (Σοφία, καθηγήτρια γερμανικών, κάτοχος μεταπτυχιακού τίτλου)

> Διαβάζει μόνη της, ναι. Τώρα διαβάζει μόνη της. Προτιμώ να πάει αδιάβαστη, παρά με λυμένες τις ασκήσεις και να μην τις έχει καταλάβει [...].Τώρα το να της πω, να της κάνω ερωτήσεις για την ιστορία κι αυτά, αυτό το κάνω. Απλά το μάθημα ή όταν έχει τεστ, το έχει διαβάσει μόνη της, και έρχομαι εγώ και βλέπω πού έχει τις ατέλειες ή θα της εξηγήσω κάποια πράγματα, θα τη βοηθήσω να το κάνει με δικά της λόγια [...]. Αυτό μόνο που κάνω, είναι να της θέσω τα όρια για να καθίσει να διαβάσει. Γιατί αν την αφήσω, δε θα καθίσει. Δεν κάνω και πολύ τη γενική επίβλεψη, με την έννοια ποια: ότι βλέπω όταν πηγαίνω στη συνάντηση των γονέων ότι η Ελίνα τα κάνει. Από το σπίτι αν

διάβασε ή δε διάβασε δεν είναι... κι όσες φορές δεν κάνει κάτι, είναι γιατί το ‘χει ξεχάσει, δεν είναι γιατί θέλει να λουφάρει.
(Αλίκη, άνεργη, πτυχιούχος ΤΕΙ)

Ένας επιπλέον παράγοντας που φαίνεται να επηρεάζει την παρέμβαση των γονέων στη μελέτη, είναι η απόστασή τους από τις αρχές και τη φιλοσοφία του σχολείου. Πράγματι, ο τομέας απασχόλησης των γονέων, όπως έχουμε δει και σε άλλες περιπτώσεις, συνδέεται με τις αντιλήψεις, τις αξίες και τις πρακτικές τους. Έτσι ενώ όσοι απασχολούνται στον τομέα της διανόησης και των ελεύθερων επιστημονικών επαγγελμάτων ταυτίζονται με το σχολείο στο θέμα αυτό, οι γονείς οι οποίοι είναι προσανατολισμένοι στην οικονομία και τη διοίκηση, δεν ακολουθούν πάντα την ίδια τακτική, και κάποιες φορές την αμφισβητούν ρητά.

Π. Εεεε, τον βοηθάω όταν... το καλοκαίρι του έκανα κάποιες ορθογραφίες από μόνη μου...
Ε. Μμμμ.
Π. Ξαναθυμόμαστε λίγο τους κανόνες ε... τα ουσιαστικά, τα ρήματα, δηλαδή είχε και βοήθεια από μας...
[...]
Π. Στην πρώτη καθόμουν κοντά του ναι, καθόμουν κοντά του. Ε, εντάξει την...την αντιγραφούλα ναι ε...ε...εντάξει, δεν καθόμουν από πάνω του την ώρα που έγραφε, αλλά πάντα την έβλεπα, ξέρω γω...του υπαγόρευα την ορθογραφία. [...] Εγώ... η αρχή του σχολείου ήταν να μην τα διαβάζουμε τα παιδιά. Εγώ δεν το ακολούθησα γιατί ναι... γιατί πιστεύω ότι είναι ανάλογα στο παιδί ε... δηλαδή δεν ήθελα να φτάσουνε στο σημείο, να φτάσουν τετάρτη δημοτικού και να μην ξέρουν να διαβάζουν.
(Περσεφόνη, δημόσιος υπάλληλος, πτυχιούχος ΑΕΙ)

Οι συγκεκριμένοι γονείς παρεμβαίνουν συστηματικά προκειμένου να υποστηρίξουν τα παιδιά. Αν και δεν αμφισβητούν ρητά τη φιλοσοφία του σχολείου σε σχέση με τη μελέτη, στην πράξη υιοθετούν ελεγκτικές πρακτικές και επιτηρούν με συστηματικό τρόπο την προετοιμασία για το σχολείο.

Ν. Ε... διαβάζει μόνος του. Ε, φέτος περισσότερο. Μέχρι πέρσι ήθελε κάποιον πάνω απ' το κεφάλι του, για να...απλά για να αισθάνεται ότι είναι κάποιος εκεί.

Β. Πάντα είναι κάποια γιαγιά εδώ ή κάποιος παππούς. Άμα θέλει κάτι, τον βοηθάει. Εντάξει,...και τον κοιτάω και 'γω το βράδυ, που γυρνάω. Κοιτάω αν τα ‘χει κάνει όλα, αν θέλει να ρωτήσει κάτι, ξέρω 'γω...αλλά το θέλει κι αυτός, μη νομίζεις.
(Νόρα, δημόσιος υπάλληλος, πτυχιούχος ΑΕΙ/ Βασίλης, τραπεζικός υπάλληλος, πτυχιούχος ΑΕΙ).

Ανεξάρτητα από τις εσωτερικές διαφοροποιήσεις ως προς τη μορφή και το βαθμό υποστήριξης στη μελέτη, σε όλες τις παραπάνω περιπτώσεις παρατηρείται συνέχεια μεταξύ του σχολείου και του σπιτιού. Οι περισσότεροι γονείς υιοθετούν τη φιλοσοφία του σχολείου, η οποία χαρακτηρίζεται από τις παραδοχές της αόρατης παιδαγωγικής, δίνει δηλαδή έμφαση στην ικανότητα του παιδιού να μαθαίνει, και όχι στην εκτέλεση της εργασίας, στον ατομικό ρυθμό, και στην ανάπτυξη της αυτονομίας. Ωστόσο η μελέτη δεν αφήνεται στην τύχη της. Άλλοι γονείς άμεσα και άλλοι έμμεσα εποπτεύουν τη μελέτη και παρεμβαίνουν όταν το κρίνουν απαραίτητο, για να ενισχύσουν τα παιδιά τους. Ακόμα και στις περιπτώσεις που οι γονείς υποστηρίζουν ότι δεν ασχολούνται με τη μελέτη γιατί αποτελεί ευθύνη των παιδιών, η στάση αυτή πηγάζει από την ύπαρξη ενός έμμεσου και αδιόρατου μορφωτικού πλαισίου, το οποίο έχει συμβάλλει στην ανάπτυξη της ικανότητας των παιδιών να διαχειρίζονται αποτελεσματικά τη μελέτη. Παρατηρείται ότι τα μορφωτικά εφόδια των γονέων του ιδιωτικού σχολείου τους επιτρέπουν, όχι μόνο να υποστηρίξουν τα παιδιά τους σε σχέση με τη σχολική προετοιμασία, αλλά κυρίως να συγκροτήσουν έμμεσα ένα παιδαγωγικό πλαίσιο το οποίο λειτουργεί συμπληρωματικά σε σχέση με το σχολείο.

4.4 Προσδοκίες των γονέων για το μέλλον των παιδιών τους

> Οι υποκειμενικές προσδοκίες και ανάγκες «ενσταλάζονται μονίμως από τις δυνατότητες και μη δυνατότητες, τις ελευθερίες και τις αναγκαιότητες, τις ευκολίες και απαγορεύσεις που είναι εγγεγραμμένες στις αντικειμενικές συνθήκες» (Bourdieu, 2006, 90)

Η σχέση που αναπτύσσουν οι γονείς με το σχολείο, οι μορφές και ο βαθμός εμπλοκής, παρέμβασης και διεκδίκησης προκειμένου να υποστηρίξουν τα παιδιά

τους αντανακλούν και τις προσδοκίες που έχουν από την εκπαίδευση. Επομένως, ο τρόπος με τον οποίο αντιλαμβάνονται το ρόλο τους σε σχέση με την εκπαίδευση αλλά και το τι προσδοκούν για το μέλλον των παιδιών τους σχετίζεται με τις πρακτικές που υιοθετούν. Στη συνέχεια θα επιχειρηθεί η σκιαγράφηση των προσδοκιών των γονέων σε σχέση με το εκπαιδευτικό και επαγγελματικό μέλλον των παιδιών τους, και η διασύνδεσή τους με την κοινωνική τάξη στην οποία ανήκουν.

4.4.1 «Δε ζητάω να γίνει ούτε γιατρός ούτε δικηγόρος»: οι προσδοκίες των γονέων που προέρχονται από τη λαϊκή περιοχή

Παρά τις εσωτερικές διαφοροποιήσεις, οι οποίες παρατηρούνται στην ομάδα γονέων που προέρχεται από τη λαϊκή περιοχή, υπάρχουν κοινά στοιχεία που διατρέχουν τις αφηγήσεις τους, σε σχέση με το τις επιθυμίες τους για το μέλλον των παιδιών τους, Μια πρώτη διαπίστωση είναι ότι προτεραιότητα για τους γονείς, ιδιαίτερα για εκείνους που ανήκουν στα χαμηλότερα εκπαιδευτικά και οικονομικά στρώματα, είναι το να γίνουν τα παιδιά τους «καλοί» και «σωστοί» άνθρωποι[81].

Ε. Εσείς τι σκέφτεστε για το μέλλον τους; Τι θα θέλατε, ας πούμε;

Σ. Εγώ; Να είναι *καλά παιδιά,* τίποτα άλλο.

Ε. Για την επαγγελματική αποκατάσταση;

Σ. Ω! Τίποτα, τίποτα...

Ε. Για σπουδές...

Σ. *Ό,τι θέλουνε.* Τους το 'χω αφήσει έτσι, ό,τι θέλουνε. Εμένα δε με πίεσαν ποτέ, ούτε θα τους πιέσω εγώ. Δε θέλω να τις αγχώνω [...]. Όχι δε θέλω να τις πιέσω. Δεν υπάρχει λόγος, έτσι πιστεύω... εντάξει, τι να τις πιέσω; Να τις κάνω να κάνουν τι; Ποιος ο λόγος; Δε βρίσκω το λόγο. Είναι κορίτσια, μεθαύριο θα

[81] Η έμφαση στην προσωπική ευτυχία και η επιθυμία των γονέων που προέρχονται από τα λαϊκά στρώματα να γίνουν τα παιδιά τους «σωστοί» άνθρωποι, καταγράφεται και από την Crozier (1999). Η συγγραφέας υποστηρίζει ότι η τάση αυτή συνδέεται και με την αγωνία των γονέων σχετικά με την παραβατικότητα. Στην έρευνα που παρουσιάζουμε εδώ, όπως διαφαίνεται και από τα αποσπάσματα, οι γονείς εκφράζουν συχνά τον προβληματισμό τους για κινδύνους όπως τα ναρκωτικά και οι «κακές παρέες». Όπως παρατηρεί η Crozier, οι συμμετέχοντες στην έρευνά της είχαν την τάση να διαφοροποιούν τους εαυτούς τους από άλλα τμήματα της εργατικής τάξης, τα οποία θεωρούσαν περιθωριακά. Επίσης η Gillies (2006) αναφέρει ότι ενώ οι γονείς των μεσαίων στρωμάτων αναφέρονται στις πνευματικές και διανοητικές ικανότητες των παιδιών τους, οι γονείς των λαϊκών στρωμάτων δίνουν έμφαση στην ικανότητα τους να μένουν μακριά από προβλήματα.

θέλουν να κάνουν οικογένεια [...] Όχι, το μόνο... όπως τους λέω, να ξέρεις γράμματα. Γιατί αν δεν ξέρεις γράμματα, δεν μπορείς να προχωρήσεις, να ξέρεις μια ξένη γλώσσα γιατί άμα δεν ξέρεις μια ξένη γλώσσα δε μπορείς να συνεννοηθείς... εντάξει, *τα απολύτως απαραίτητα.* Έτσι είναι. Τι να κάνουμε; *Δε θα γίνουμε κι όλοι γιατροί*.
(Στεργιανή, υπεύθυνη κυλικείου, απόφοιτη γυμνασίου, υπογράμμιση δική μου)

Εγώ θέλω να μάθουνε γράμματα. Να βρούνε μια δουλειά και να 'ναι κυρίες. Να είναι σε μια θέση που να μπορούν να βγούνε έξω, και να μη ντρέπονται να το πούνε. Να μάθουν τα πέντε γράμματα που θα μπορέσουνε να τις βοηθήσουν, γιατί τώρα τα βλέπουνε κι αυτές όλα ρόδινα [...]. Ε ναι, θέλω να γίνετε *σωστοί ανθρώποι.* Θέλω να μάθετε πέντε γράμματα που θα σας βοηθήσουν στο μέλλον σας, να μην είσαστε κούτσουρα. Πώς αλλιώς να τους το δώσω να το καταλάβουν;
(Φλώρα, άνεργη, διέκοψε το σχολείο στο γυμνάσιο)

Αυτό που ρωτήσατε πριν, τι θα θέλαμε για τα παιδιά μας... Εγώ αυτό που θέλω στη σημερινή κοινωνία που ζούμε, με όλα αυτά τα προβλήματα, θέλω τα παιδιά μου ε... αν μορφωνόντουσαν θα ήμουν πάρα πολύ ευχαριστημένη, ε... μέχρι στιγμής αυτό που βλέπω στα παιδιά μου, είναι *καλά* παιδιά, πρώτα απ' όλα στην κοινωνία, καλά παιδιά. Να σέβονται τον εαυτό τους και μετά τους υπόλοιπους. Ε, μια δουλειά για το μέλλον, κι από κει και πέρα... Και μετά για την οικογένειά τους. Αλλά πάνω απ' όλα να είναι καλά παιδιά, και να μη μπλέξουν σε όλα αυτά που φοβόμαστε... τα ναρκωτικά και οι κακές παρέες. Αυτό θέλω... και μια καλή δουλίτσα. Ας είναι και τέχνη, δε με πειράζει... ας είναι και τέχνη, δε με πειράζει. Αυτό θέλω πραγματικά, αυτό θέλω. Και να ζούνε με τις οικογένειές τους *κανονικά*, με σεβασμό, με αγάπη... δεν... μια κλασική οικογένεια. Μια *σωστή, καλή* οικογένεια.
(Κωνσταντίνα, υπάλληλος στην καθαριότητα, φοιτά στο γυμνάσιο, υπογράμμιση δική μου)

Στο λόγο των γονέων κυριαρχεί το πρότυπο της έντιμης, ήρεμης οικογενειακής ζωής. Παράλληλα δίνεται έμφαση στις αξίες της υπευθυνότητας και της ανεξαρτησίας, κυρίως της οικονομικής, να μπορούν τα παιδιά «να σταθούν στα πόδια τους». Πράγματι, η εκπαιδευτική και επαγγελματική επιτυχία συνδέεται άμεσα με την οικονομική αποκατάσταση, τη δυνατότητα να μπορούν τα παιδιά να

συντηρούν τους εαυτούς τους και την οικογένεια τους. Η έμφαση στη διαμόρφωση του χαρακτήρα με βάση της αξίες του σεβασμού, της εντιμότητας και της πειθαρχίας, που διακρίνει τους γονείς που προέρχονται από τη λαϊκή περιοχή, έχει επισημανθεί και σε άλλα σημεία της ανάλυσης[82]. Φαίνεται ότι για τους συγκεκριμένους γονείς η προσωπική ευτυχία δεν ταυτίζεται με τη σχολική επιτυχία, και πολύ περισσότερο με τη συνέχιση των σπουδών. Όπως παρατηρούν και οι Irwin και Elley (2011), για τους γονείς των λαϊκών στρωμάτων το μέλλον μόνο μερικώς γίνεται αντιληπτό ως αποτέλεσμα της εκπαίδευσης, ενώ συχνά θέτουν ως προτεραιότητα την εντιμότητα («να μη μπλέξουν τα παιδιά») παιδιά και τη δημιουργία οικογένειας, γεγονός που παρατηρείται και στα αποσπάσματα τα οποία παρουσιάζουμε εδώ.

Οι εκπαιδευτικές φιλοδοξίες φαίνεται να είναι αρκετά χαμηλές και περιορίζονται στο να μάθουν τα παιδιά τα «βασικά», τα «απαραίτητα». Όπως επισημαίνει ο Bourdieu τα μέλη των λαϊκών στρωμάτων «παίρνουν για όνειρα τους την πραγματικότητα» (1985, 367). Η αποφυγή απίθανων - στατιστικά και εμπειρικά - στόχων για τα μέλη της κοινωνικής ομάδας στην οποία ανήκουν, πιθανά προστατεύει τα μέλη των λαϊκών στρωμάτων από τη ματαίωση. Κυρίως όμως αντανακλά την εσωτερίκευση των κοινωνικών περιορισμών, και κατ΄ επέκταση την αποδοχή της κοινωνικής τους θέσης. Η παραδοχή, η οποία επανέρχεται από την πλειονότητα των γονέων, ότι «*δε θα γίνουμε κι όλοι γιατροί»* και η έμφαση στο λειτουργικό χαρακτήρα της εργασίας ως μέσο για την εξασφάλιση ενός αξιοπρεπούς τρόπου ζωής, φωτίζει τη νομιμοποίηση της κοινωνικής ανισότητας στις συνειδήσεις των υποκειμένων. Η εργασία για κάποια τμήματα των λαϊκών στρωμάτων συνεπάγεται τον περιορισμό, και όχι τη διεύρυνση του εαυτού (Willis 2011), όπως στις περιπτώσεις που προέρχονται από τα προνομιούχα κοινωνικά στρώματα.

Η έννοια της δυνατότητας επανέρχεται στο λόγο των γονέων και φαίνεται να καθορίζει τη διαμόρφωση τόσο της κοινωνικής ταυτότητας όσο και των πρακτικών που υιοθετούν. Οι δυνατότητες των παιδιών, το τι *μπορούν* να κάνουν, γίνονται αντιληπτές ως εγγενείς, έμφυτες, και επομένως μη αναστρέψιμες. Όπως διαφαίνεται και στα παρακάτω αποσπάσματα, η εκπαιδευτική και επαγγελματική επιτυχία γίνεται αντιληπτή ως θέμα τύχης ή έμφυτων ικανοτήτων, και ως εκ τούτου αποτελεί

[82] Βλ. 4.2.1.1 Η περίπτωση των γονέων που έχουν διακόψει το σχολείο

πεδίο στο οποίο οι γονείς δε μπορούν να παρέμβουν για να συμβάλουν στη διαμόρφωσή του. Σε αντίθεση με τους γονείς από το ιδιωτικό σχολείο, οι οποίοι όπως θα δούμε και στη συνέχεια αναπτύσσουν συστηματικά πρακτικές ενίσχυσης, ανάπτυξης και διεύρυνσης των ικανοτήτων και των δυνατοτήτων, οι γονείς αυτή της ομάδας περιορίζονται στο να προσδοκούν και να παροτρύνουν.

Ε. Για μετά το σχολείο, τι σκέφτεστε;
Μ. Ο μεγάλος θα ακολουθήσει τη δουλειά του πατέρα του.
Ε. Θα πάει λύκειο...
Μ. Θα δούμε αν θα πάει τεχνικό λύκειο ή αν θα πάει σχολές ΟΑΕΔ... θα δούμε ανάλογα τι μπορεί να κάνει.
Ε. Αυτό το θέλει, το 'χετε συζητήσει;
Μ. Δεν υπάρχει κάτι άλλο στον ορίζοντα για να διαλέξει, δηλαδή δεν έχει και πολύ μεγάλα περιθώρια για να διαλέξει. Κι εν πάση περιπτώσει, αν θέλει αργότερα να ακολουθήσει άλλη τέχνη, μπορεί αργότερα να πάει... και να τη μάθει. [...] Θέλω να ακολουθήσουν ό,τι θέλουν, αρκεί να το κάνουν σωστά.... δηλαδή ό,τι θέλουν. Κλέφτης και λωποδύτης να μη γίνεις και ντίλερ ε... πώς το λένε, ουσιών και...
[...]
Ε. Δεν υπάρχει κάτι όμως που θεωρείς ότι θα ήταν καλό, καλή περίπτωση, ας πούμε.
Μ. Ναι, τέχνη... τέχνη, γιατί τη στιγμή που ξέρεις ότι δεν είσαι ο μαθητής ο σούπερ ουάου ο σπέσιαλ...
Ε. Η Μαρία όμως είναι καλή, δεν είναι;
Μ. Δεν το ξέρουμε όμως ότι έτσι θα είναι και στο γυμνάσιο. Άλλο το δημοτικό, άλλο το γυμνάσιο. Στο γυμνάσιο παίζεται...όλα παίζονται. Ακόμα και στο λύκειο όλα παίζονται [...] Η Μαρία πάντως... έχει έμφαση κι εκείνη στα παιδιά. Θα μπορούσε άνετα να γίνει νηπιαγωγός... άνετα, ανετότατα.
(Ματούλα, σχολική τροχονόμος, απόφοιτη γυμνασίου)

Α. Με τα σημερινά δεδομένα, μ΄ αυτό το πτυχίο μπορεί να βγει - γιατί είπαμε δεν είναι οι τοπ μαθητές για να τελειώσουνε το σχολείο - μπορούνε να βγούνε σε κάθε υπηρεσία και σαν μηχανικοί και σαν οτιδήποτε. Αρκεί να ξέρουν μια τέχνη.... Εγώ κοιτάζω πάντα το δημόσιο. Δε με ένοιαζε ποτέ να βγάλω πολλά λεφτά, ήθελα να έχω το καθημερινό μου. Εμένα με ενδιαφέρει αυτό που θα κάνουν, να το κάνουν καλά. Δε θα με χαλάει να βγούνε τεχνίτες, απ΄ τη στιγμή

που *δεν έχουν τα παιδιά τη δυνατότητα* να σπουδάσουν.

[...]

Κ. Θα ‘θελα να σπουδάσει.

Ε. Θα θέλατε να πάει στο πανεπιστήμιο;

Κ. Όπου έχει τη δυνατότητα. Όπου μπορεί και όπου της αρέσει, θα ‘θελα.

Ε. Υπάρχει κάτι που θα θέλατε να κάνει; Κάτι που σκέφτεστε σα μαμά;

Κ. (με γέλιο) Παιδαγωγός. Αλλά θα ‘θελα να...πάει παραπάνω και απ’ το λύκειο. Να μπει σε μια σχολή...κάτι...να κάνει κάτι.

Ε. Επειδή πιστεύετε ότι μπορεί;

Κ. Ναι, επειδή πιστεύω ότι μπορεί να το κάνει. Κάποια στιγμή μου ‘χε πει «θα ‘θελα να γίνω κομμώτρια» κι αυτό που της είπα (γελώντας) «μα καλά τόση... τόσο...μυαλό», (διστακτικά) όχι τόσο μυαλό, «εσύ μπορείς να πας και για κάτι άλλο, κομμώτρια;». Όχι ότι είναι άσχημα, όχι ότι δε βγάζει λεφτά η κομμώτρια. Βγάζει πολλά λεφτά η κομμώτρια, αλλά είσαι όλη μέρα όρθια σε ένα κομμωτήριο.

(Κωνσταντίνα, υπάλληλος στην καθαριότητα, φοιτά στο γυμνάσιο/ Αντώνης, χειριστής μηχανημάτων, απόφοιτος τεχνικής σχολής)

Παρατηρείται ότι οι προσδοκίες των γονέων είναι απόλυτα προσαρμοσμένες στο εφικτό, το δυνατό, έτσι όπως ορίζεται από της αντικειμενικές συνθήκες και την κοινωνική τους θέση σε μια άνιση κοινωνική πραγματικότητα. Και στις δύο περιπτώσεις τα αγόρια, λόγω της χαμηλής σχολικής τους επίδοσης, ωθούνται είτε στο τεχνικό λύκειο είτε σε κάποια τεχνική σχολή και στη συνέχεια σε χειρωνακτικά επαγγέλματα. Ωστόσο παρατηρείται ότι αν και οι γονείς αναφέρονται με περηφάνια στη σχολική επίδοση των κοριτσιών, οι προσδοκίες τους παραμένουν σχετικά χαμηλές. Επιθυμούν τη συνέχιση των σπουδών μετά το λύκειο ωστόσο η επιθυμία αυτή εκφράζεται διστακτικά και δεν ταυτίζεται απαραίτητα με το πανεπιστήμιο. Οι φιλοδοξίες τους μάλιστα έχουν συγκεκριμένο προσανατολισμό, τον τομέα της παιδαγωγικής και συγκεκριμένα της προσχολικής αγωγής, δηλαδή ένα επάγγελμα με σχετικά χαμηλό κύρος, κοινωνικά αποδεκτό για μια γυναίκα και συμβατό με το μητρικό ρόλο. Θα μπορούσαμε να ισχυριστούμε ότι η κοινωνικοποίηση μέσα σε αυτά τα πλαίσια, συμπεριλαμβάνει την εσωτερίκευση του κοινωνικού ορίου, του περιορισμού των δυνατοτήτων και την προσαρμογή των επιθυμιών σε αυτά τα όρια.

Επιπλέον, στη διαμόρφωση των προσδοκιών για το μέλλον των παιδιών επιδρούν

σημαντικά οι επαγγελματικές και εκπαιδευτικές εμπειρίες των ίδιων των γονέων. Μια διαπίστωση, η οποία σχετίζεται και με τη συγκρότηση και αντίληψη του εαυτού ως κοινωνικού υποκειμένου, είναι ότι για τους περισσότερους γονείς η δική τους κατάσταση νοηματοδοτείται ως αρνητική συνθήκη, ως αντιπαράδειγμα. Οι γονείς επιθυμούν σε όλες τις περιπτώσεις τα παιδιά τους να τα καταφέρουν καλύτερα από τους ίδιους. Έτσι, για παράδειγμα στην παρακάτω περίπτωση, όπου ο πατέρας είναι αναλφάβητος και η μητέρα απόφοιτη δημοτικού, προσδοκία των γονέων είναι να τελειώσει το παιδί το σχολείο, μια προοπτική που μπορεί να εξασφαλίσει δυνατότητες βελτίωσης των συνθηκών διαβίωσης και εργασίας. Στο παρακάτω απόσπασμα η αίσθηση απαξίας, την οποία εκφράζει η μητέρα ως απόρροια της κοινωνικής της θέσης, συνδέεται με την έντονη επιθυμία της να ζήσουν τα παιδιά μια καλύτερη ζωή από τη δική της.

> Εδώ της έλεγα καμιά φορά «τι θα γίνεις Ελένη μου όταν μεγαλώσεις;» Ήτανε πρώτη, δευτέρα ή τρίτη τάξη; Λέει «καθαρίστρια», λέω «να σου σκάσω μια, που θα μου πεις εμένα καθαρίστρια!» (γελώντας) «Γιατί;» λέει «κακό είναι αυτό που κάνεις εσύ;» λέω «Δεν είναι κακό, αλλά δεν είναι και ωραίο». Να ξε... να είσαι μες στη νύχτα και να δουλεύεις ή και τώρα πρωί, συγνώμη, μες στα σκατά και τη βρώμα του καθεμιανού που μαζεύουμε... και να σε βρίζουν κιόλας! Και να τα μαζεύεις και να κλαις και να λες, γιατί ρε γαμώτο; Έτσι κάνουν στο σπίτι τους; Δεν τους νοιάζει καθόλου. Α, πα πα! *Μακάρι δηλαδή ο Θεός να τα φωτίσει* και να κάνουν κάτι....μακάρι. [...] Ναι, να βρει ρε παιδί μου, μια δουλειά, εντάξει, που να το αξίζει. *Δε ζητάω να γίνει ούτε γιατρός ούτε δικηγόρος,* αλλά να 'χει... ν' αξίζει γι' αυτό το παιδί, όχι να γίνεις καθαρίστρια. Εντάξει, δεν είναι κακό, αλλά δεν είναι καθόλου ωραίο. Να βρουν μια δουλειά, να μην έχουν ανάγκη κανέναν.
>
> (Χρυσούλα, υπάλληλος στην καθαριότητα, διέκοψε το σχολείο στο γυμνάσιο υπογράμμιση δική μου)
>
> Μ. Τι να σκέφτομαι; Μακάρι να τελειώσει το σχολείο, να μπορέσει να βρει μια δουλειά.
>
> Η. Να 'χει μια δουλειά, ξένη δεν πειράζει. Αλλά να 'χει τα ένσημά του, την ασφάλειά του, όχι τώρα σαν κι εμάς...
>
> Μ. Αλλά πρέπει να μάθει γράμματα. Τα βασικά, να βρει μια δουλειά. Να, και μένα με σταμάτησε ο πατέρας μου στο γυμνάσιο και τώρα δε μπορώ να κάνω τίποτα.
>
> Ε. Αυτό το λέτε συχνά... σας έχει πειράξει, έτσι;

Μ. Ε, βέβαια. Να ‘χα τελειώσει το σχολείο, να μπορούσα να βρω μια δουλειά. Να βοηθάω κι εγώ, γιατί μόνο ο άντρας μου δουλεύει στο σπίτι κι είναι δύσκολα. Εμένα δε με παίρνουν πουθενά... έχω ψάξει, γιατί και ‘μεις ζοριζόμαστε. Αλλά και πωλήτρια να πας, θέλεις το απολυτήριο του γυμνασίου. Αυτό τους λέω, κι ανησυχώ να τελειώσουν το σχολείο.
(Μάρω, άνεργη, απόφοιτη δημοτικού/ Ηλίας, άνεργος, διέκοψε το σχολείο στο δημοτικό)

Και στα παραπάνω αποσπάσματα η αίσθηση του αδιεξόδου και η απουσία προοπτικής είναι κυρίαρχες στα λόγια των γονέων. Οι εμπειρίες της περιστασιακής ανασφάλιστης εργασίας αλλά και τα μεγάλα διαστήματα ανεργίας των γονέων δημιουργούν αίσθηση αδυναμίας και ανεπάρκειας. Η ολοκλήρωση του σχολείου φαίνεται να σηματοδοτεί για τους γονείς τη δυνατότητα εξασφάλισης σταθερής εργασίας, και συνεπώς αξιοπρεπούς ζωής.

Α. Λοιπόν, για μετά το σχολείο, και ποιος δε θέλει να πάει το παιδί του καλά;
Ε. Θα ήθελες δηλαδή να μπει στο πανεπιστήμιο;
Α. Ναι, θα ήθελα πάρα πολύ Θα ήθελα γιατί...είναι και απωθημένο δικό μου [...]. Εγώ το συνειδητοποίησα αυτό όταν έκανα παιδί. [...] Όταν έκανα παιδί είδα...λέω, ρε γαμώτο, γιατί η μάνα μου να μην το παλέψει...αυτό...Εγώ πραγματικά θέλω, γιατί έχω περάσει ζόρια. Έχω δουλέψει σε ξένα χέρια και ξέρω τι είναι να σε κυνηγάει κάποιος από πάνω, όπως κι ο άντρας μου το ίδιο. Και θέλω να κάνει κάτι δικό του. Λοιπόν, κάτι άλλο όμως σημαντικό, που ‘χει να κάνει με αυτό. Κατά κάποιο τρόπο κι εγώ κι ο Μανώλης, επειδή έχουμε δυσκολευτεί πάρα πολύ που πήρε το ταξί το μισό, έχουμε φροντίσει και γι΄αυτό... δηλαδή έχει μισή άδεια ταξί. Αν σε περίπτωση, το παιδί δεν μπορεί να ανταπεξέλθει, είτε το ένα παιδί είτε το άλλο, στις προσδοκίες τις δικές μας [...] που είναι να σπουδάσει πάνω απ’ όλα και να κάνει κάτι, να έχει μια δουλειά…
(Άννα, υπάλληλος σε super market, διέκοψε το σχολείο στο γυμνάσιο)

Η Άννα αποτελεί μια από τις λίγες περιπτώσεις όπου η εισαγωγή στο πανεπιστήμιο αναφέρεται ρητά ως πιθανή προοπτική. Ωστόσο παρατηρείται ότι οι γονείς φροντίζουν, και μάλιστα έγκαιρα, να εξασφαλίσουν το επαγγελματικό μέλλον του γιου τους ως εναλλακτική λύση σε περίπτωση αποτυχίας. Αν συνυπολογίσουμε και το οικονομικό κόστος μιας τέτοιας προσπάθειας, στο οποίο όπως αναφέρει η

μητέρα δυσκολεύονται να ανταποκριθούν, μπορούμε να υποθέσουμε ότι η επιτυχία στο πανεπιστήμιο δε θεωρείται ούτε δεδομένη αλλά ούτε και πολύ πιθανή. Βλέπουμε λοιπόν ότι και στην περίπτωση που υπάρχει μια σχεδιασμένη προσπάθεια επαγγελματικής αποκατάστασης, αυτή πραγματοποιείται εκτός του πλαισίου του σχολείου. Και στις δύο παραπάνω περιπτώσεις η σχολική επιτυχία γίνεται αντιληπτή ως αποτέλεσμα της προσπάθειας τους παιδιού ή κάποιου εξωγενούς παράγοντα (της τύχης ή του Θεού), και όχι της παρέμβασης των γονέων.

Αυτό δε σημαίνει ότι οι γονείς δεν υιοθετούν πρακτικές για να στηρίξουν τα παιδιά τους. Αντίθετα όπως και παραπάνω, έτσι και σε άλλες περιπτώσεις οι γονείς επενδύουν, κυρίως οικονομικά, προκειμένου να διευκολύνουν τα παιδιά τους να υλοποιήσουν τις επιθυμίες τους. Ωστόσο παρατηρείται ότι οι επιθυμίες αυτές διαμορφώνονται έμμεσα και πιθανά ασυνείδητα. Έτσι, αν και η Γιώτα ισχυρίζεται ότι θέλει να σπουδάσει η κόρη της και ότι η ίδια προσπαθεί να τη στρέψει σε αυτή την κατεύθυνση, η επιλογή που εμφανίζεται πιο πιθανή είναι το τεχνικό λύκειο ή μια επαγγελματική σχολή. Και σε αυτή την περίπτωση η μητέρα στρέφεται σε μια προοπτική, η οποία θεωρείται πιο εφικτή, επιχειρώντας να διασφαλίσει το επαγγελματικό μέλλον της κόρης της

> Γ. Το παιδί από τώρα μου λέει ότι δε θέλει να προχωρήσει περαιτέρω... Ναι, όμως εγώ της είπα θα πάει μέχρι και τεχνικό λύκειο. Ακόμα κι αυτό που θέλει - θέλει να μάθει κι αυτή κομμώτρια, θέλει να μάθει νύχια - ναι, αυτά τα πράγματα εντάξει, δε θέλουν να δώσεις στο πανεπιστήμιο. Κακώς βέβαια, γιατί εγώ της λέω «προχώρα» και προσπαθώ να της φέρνω επιχειρήματα. Ό,τι και να ακολουθήσει, ακόμα κι αυτό, μα για τα πιστολάκια της, τις βαφές της θα χρειαστεί χρήματα. Το παιδί θέλει βοήθεια.
>
> Ε. Κι εσύ συμφωνείς μ΄ αυτό;
>
> Γ. Αν είναι κάτι που της αρέσει. Να σου πω, εγώ με τόσα που βλέπω... εγώ θα ήθελα... κοίτα να δεις, βάση της οικονομικής μας κατάστασης, αυτό που διάλεξε σχετικά... μας συμφέρει. Είναι σχετικά οικονομικό, μπορούμε να το καλύψουμε. Ήθελα να κάνει το κέφι της, αυτό που θέλει. Μέχρι τα δεκαοκτώ θα τη στηρίξω εγώ, όσο μπορώ. Μέχρι τα δεκαοκτώ θα τη στηρίξω με όλο μου το είναι. Όσο μπορώ και με παίρνει, βεβαίως και θα τη στηρίξω. Μετά τα δεκαοκτώ, αν θέλει να ακολουθήσει οτιδήποτε άλλο, θα πρέπει να βρει μια

εργασία πρωί ή απόγευμα, και ανάλογα να ρυθμίσει τις σπουδές της περαιτέρω.
(Γιώτα, εργάτρια, φοιτά στο λύκειο)

Μάλιστα παρατηρείται η απαξίωση των σπουδών, οι οποίες σύμφωνα με τις μητέρες δε μπορούν να εγγυηθούν επαγγελματική αποκατάσταση. Οι σπουδές δεν νοηματοδοτούνται ως μια προοπτική προσωπικής εξέλιξης, ανάπτυξης και διεύρυνσης, αλλά ως μέσο κυρίως οικονομικής εξασφάλισης.

Ε. Θα θέλατε να σπουδάσουν;
Μ. Θα ήθελα... εντάξει... ποιος δε θα ήθελε; Αλλά να σου πω και κάτι; Και συ έχεις σπουδάσει και δουλειά δεν έχεις. Και ο άλλος είναι δικηγόρος και σου τυλίγει σουβλάκια. Έτσι όπως έχουν τα πράγματα, να σπουδάσεις να κάνεις τι; Τώρα, αν βάλουν μυαλό και τα καταφέρουν και μάθουν και κάτι που τους αρέσει, ακόμα καλύτερα, δε λέω...Εγώ προσπαθώ ό,τι μπορώ να τους το λέω... και να γίνουν καλοί άνθρωποι, σωστοί...Αλλά έτσι όπως είναι τα πράγματα...
(Μάρω, άνεργη , απόφοιτη δημοτικού)

Είναι ενδιαφέρον ότι ακόμα και μητέρες, τα παιδιά των οποίων έχουν πολύ καλή ως άριστη επίδοση και οι οποίες εμπλέκονται ενεργά και συστηματικά στην υποστήριξη των παιδιών τους, δε θεωρούν αυτονόητη την προοπτική των πανεπιστημιακών σπουδών. Η Βάλια είναι απόφοιτη ΙΕΚ και ο σύζυγός της είναι πολιτικός μηχανικός. Ωστόσο και σε αυτή την περίπτωση οι προσδοκίες διαμορφώνονται ανάλογα με την επίδοση, η οποία θεωρείται προϊόν εγγενών ικανοτήτων.

Β. Βέβαια, στη σημερινή εποχή άλλα σπουδάζεις, κι άλλα κάνεις τελικά. Θέλω να συνεχίσει να σπουδάζει, γιατί είναι πολύ μικρός για να σταματήσει. Τι να κάνει; Κι έχει και πολύ μυαλό. Κι εφόσον υπάρχει και από την οικογένεια η δυνατότητα να τον υποστηρίξει από φροντιστήρια... γιατί χωρίς φροντιστήρια, εντάξει...
[...]
Ε. Δε σκέφτεστε δηλαδή απαραίτητα τις σπουδές;
Β. Όχι, όχι, όχι... αν δε μπορεί να το υποστηρίξει. Όχι, όχι. Δε θα τον πιέσω
[...]
Β. Αυτό που μου είπες πριν, αν θα σπουδάσει τελικά, με την έννοια των

υψηλών βαθμών και τα λοιπά... Όχι δε με αγχώνει πάρα πολύ. Αλλά θέλω να μάθει κάποια βασικά πράγματα όμως... εντάξει...

Ε. Όταν λέτε βασικά, τι εννοείτε;

Β. Εντάξει, το λύκειο θα ήθελα να το τελειώσει.

Ε. Ναι, ναι...

Β Μαθηματικά να μάθει, ιστορία, όλα τα μαθήματα. Για τις γνώσεις! Ό,τι επάγγελμα και να κάνει πρέπει να αποκτήσει μια υποδομή, μια προσωπικότητα, έτσι δεν είναι; Να μην ξέρει την ιστορία του έθνους μας ή την παγκόσμια; Εντάξει θα τα ξεχάσει. Όλοι τα 'χουμε ξεχάσει αυτά, αλλά έχουν μείνει... σαν ηθικό δίδαγμα.

(Βάλια, οικιακά, απόφοιτη ΙΕΚ)

Αντίστοιχα στην περίπτωση της Κικής, αν και ο γιος της είναι άριστος μαθητής - από πολλούς γονείς αναφέρεται ως ο καλύτερος της τάξης- και η ίδια επενδύει συστηματικά και με ποικίλους τρόπους στην εκπαίδευση, εκφράζει συγκρατημένα τις προσδοκίες της για το επαγγελματικό μέλλον του γιου της.

Ο κάθε γονιός θέλει το παιδί του να σπουδάσει και να ασχοληθεί με αυτό που έχει σπουδάσει. Αλλά με τα δεδομένα εδώ στην Ελλάδα... απ' ό,τι έχουμε δει και στα άλλα παιδιά, στα νιάτα έχουν πόσα πτυχία, που λένε, και τους βλέπω ότι ασχολούνται με πράγματα, που δεν έχουν επιλέξει αλλά από ανάγκη. Επειδή θέλουν να επιβιώσουν, να έχουν ένα χαρτζιλίκι, να... να... Εγώ είμαι της άποψης να σπουδάσεις, να έχεις όσα πτυχία θέλεις και ναι, εγώ μαζί σου να πας έξω που θα το εκτιμήσουν πιο καλά [...]. *Δεν ελπίζω να σου πω ότι θα γίνει γιατρός*, θα γίνει το ένα ή θέλω εγώ να γίνει... Θέλω να γίνει ένας άνθρωπος αξιόλογος στην κοινωνία. Να μπορεί να στηρίζεται στα πόδια του, αυτό θέλω... Τώρα δεν του επιβάλλω να γίνεις αυτό ή να γίνεις το άλλο [...]. Για τώρα είναι καλός... εγώ για τώρα... εμένα το μετά με προβληματίζει...

(Κική, οικιακά, απόφοιτη λυκείου, υπογράμμιση δική μου)

Όπως και στην παρακάτω περίπτωση, η ικανότητα του παιδιού να επιτύχει σε επαγγέλματα τα οποία βρίσκονται ψηλά στην ιεραρχία, δεν θεωρείται βέβαιη παρά την άριστη επίδοση του. Η Παυλίνα είχε πετύχει σε ΤΕΙ και, αν και εγκατέλειψε τις σπουδές της, οι μορφωτικές της πρακτικές διαφοροποιούνται από άλλων μητέρων των λαϊκών στρωμάτων. Αν και θα αναμενόταν σε αυτή την περίπτωση η μητέρα να προσανατολίζεται στην εισαγωγή στο πανεπιστήμιο, η προοπτική αυτή δε θεωρείται

δεδομένη. Όπως παρατηρήθηκε και παραπάνω, η μητέρα επενδύει σε εναλλακτικές λύσεις, τις οποίες φαίνεται να θεωρεί πιο εφικτές. Επανέρχεται ξανά το ζήτημα των *δυνατοτήτων* του παιδιού, καθώς και η αβεβαιότητα για το μέλλον.

> Διαβάζω κατά καιρούς, αυτά που βγαίνουν στις εφημερίδες. Κάποιες έρευνες που κάνουν, ποια επαγγέλματα έχουν ζήτηση και ποια όχι. Να δω και κείνη την εποχή, γιατί μέσα σε τρία χρόνια, τέσσερα πολλά αλλάζουν, τι θα έχει ζήτηση; *Τι μπορεί, βάση των δυνατοτήτων της,* αλλά και τι της αρέσει; [...] Εντάξει τώρα είναι του δέκα αλλά είναι στο δημοτικό. Θέλω να δω και πώς θα τα πάει στο γυμνάσιο. Δε με νοιάζει να είναι του δεκαεννιά. Δεν είναι υποχρεωτικό να βγάλει πανεπιστήμιο. Μπορεί να πάει να βγάλει ένα ΙΕΚ για να μπορεί να ζει. Το θέμα είναι...πιστεύω να μπορείς να ζεις [...]. Για μένα, να σου πω, αυτό είναι που μετράει...και να μπορεί να σταθεί στα πόδια της [...]. Εγώ δηλαδή που δούλεψα από τα δεκαπέντε μου, είχα μάθει να έχω τα δικά μου τα λεφτά [...]. Η κομμωτική που της αρέσει, ναι μεν μπορείς να κάνεις πελατεία, αλλά είναι πολύ δύσκολο να ξεκινήσεις [...]
> (Παυλίνα, δημόσιος υπάλληλος, απόφοιτη επαγγελματικού λυκείου)

Ένα κοινό στοιχείο, το οποίο διακρίνεται στο λόγο των μητέρων και φαίνεται να διαμορφώνει τις προσδοκίες τους, είναι η ανασφάλεια σε σχέση με τη ρευστότητα στην αγορά εργασίας και τη δυνατότητα επαγγελματικής αξιοποίησης των πτυχίων. Για τη Ρωξάνη και την Κική η προοπτική του πανεπιστημίου εξασφαλίζει τη δυνατότητα διεκδίκησης κοινωνικών και οικονομικών προνομίων, συνδέεται δηλαδή με την ανέλιξη στην κοινωνική ιεραρχία. Ωστόσο κι εδώ το πρότυπο της οικογενειακής ζωής αποτελεί προτεραιότητα, και μάλιστα αντιπαρατίθεται στην επιδίωξη της καριέρας.

> Θέλω να κάνουν αυτό που θέλουν, και να ‘ναι ευτυχισμένα. Θέλω να σπουδάσει γιατί νιώθω ότι μπορεί να του βγει εύκολο, και να κερδίζει τη ζωή του πιο εύκολα. Με την έννοια ότι δεν είναι το ίδιο ένας οικοδόμος με έναν άνθρωπο που κάνει κάτι άλλο, που είναι... που έχει σπουδάσει, που είναι πιο δύσκολο. Και βλέπω ότι δεν του πάει η χειρωνακτική εργασία ούτως ή άλλως, ως χαρακτήρας και ως... ιδιοσυγκρασία. Θέλω να σπουδάσει. Θέλω να μπορεί να κερδίζει τη ζωή του όσο το δυνατόν πιο εύκολα. Τώρα αυτό το λέω γιατί είναι παιδί μου και θέλω να περνάει καλά. Θέλω όμως αυτό που θα κάνει να του δίνει τη δυνατότητα να αποκτήσει οικογένεια και να... οικογένεια

με την έννοια της οικογένειας[...] Ναι, ό,τι και να κάνει, θέλω να κάνει κάτι το οποίο θα του εξασφαλίσει μια άνετη ζωή οικονομικά, αλλά να έχει... να μπορεί να κάνει οικογένεια, να ασχοληθεί με τη γυναίκα του, να ασχοληθεί και με τα παιδιά του... και όχι να ασχοληθεί με την καριέρα.
(Ρωξάνη, οικιακά, απόφοιτη λυκείου)

Συνοψίζοντας, υποστηρίζεται ότι οι γονείς των λαϊκών στρωμάτων ανεξάρτητα από το μορφωτικό και οικονομικό επίπεδο, θέλουν τα παιδιά τους να τα καταφέρουν καλύτερα από τους ίδιους. Στο πλαίσιο αυτό η εκπαιδευτική επιτυχία συνδέεται άμεσα με την επαγγελματική αποκατάσταση και την οικονομική εξασφάλιση (Crozier 1999). Ωστόσο η προοπτική των μακροχρόνιων σπουδών δεν είναι δεδομένη. Η επιτυχία ορίζεται ως απόσταση από την παρούσα κοινωνικό - οικονομική θέση των γονέων. Κοινή επίσης στην παραπάνω ομάδα είναι η έμφαση που δίνουν οι γονείς στην ηθική διάπλαση του χαρακτήρα, δηλαδή στο να γίνουν τα παιδιά τους «καλοί» και «σωστοί» άνθρωποι, και στη δημιουργία οικογένειας. Επιπλέον, φαίνεται ότι η εκπαιδευτική και επαγγελματική επιτυχία γίνεται αντιληπτή ως αποτέλεσμα της εγγενούς δυνατότητας των παιδιών ή εξωγενών παραγόντων, γεγονός που έχει πιθανά αποτέλεσμα οι προσδοκίες των γονέων να μην πλαισιώνονται από συστηματικές παρεμβάσεις στο σχολικό πλαίσιο. Όπως έχουμε επισημάνει, στις περιπτώσεις των γονέων της λαϊκής συνοικίας η σχολική επίδοση των παιδιών αφήνεται κυρίως στο σχολείο. Έτσι, σε κάποιες περιπτώσεις οι γονείς επιχειρούν να εξασφαλίσουν το επαγγελματικό μέλλον των παιδιών τους επενδύοντας, οικονομικά κυρίως, σε λύσεις εκτός εκπαιδευτικού πλαισίου.

4.4.2 «Με ενδιαφέρει να κάνουν αυτό που θα θέλουν πραγματικά»: η διεύρυνση του εαυτού και η έννοια του προσώπου

Όπως αναφέρεται συχνά στις συνομιλίες με την πλειονότητα των γονέων που προέρχονται από το ιδιωτικό σχολείο, προτεραιότητα αποτελεί η προσωπική ολοκλήρωση και ευτυχία των παιδιών τους. Η επιλογή της σταδιοδρομίας μετά το σχολείο θα πρέπει να διασφαλίζει αυτή την προοπτική, δηλαδή να ανταποκρίνεται στις επιθυμίες και στις κλίσεις των παιδιών, σε αυτό που τους αρέσει και τους

ταιριάζει, να κάνουν «αυτό που αγαπάνε».

> Εγώ θα ήθελα να φανταστώ τα παιδιά μου καλλιτέχνες, να σου πω την αλήθεια [...] Δηλαδή οποιαδήποτε δουλειά, αν είσαι παθιασμένος, αν την ευχαριστιέσαι, θα πας μπροστά. Είμαι σίγουρη γι΄αυτό, είμαι βεβαία. Αρκεί να την αγαπάς και να θες να τα δώσεις όλα εκεί πέρα. Αλλά εκεί θα πρέπει να βρεθεί το κατάλληλο κλίμα, γιατί δεν μπορεί κανείς μόνος του.
> (Μελίνα, ψυχίατρος)

> Μ. Εγώ θα ήμουν πολύ δυστυχής αν το παιδί μου αποκτούσε μια απόλυτη εξειδίκευση σε κάτι, και δεν έκανε τίποτα άλλο.
> Α. Να μην είναι μονοδιάστατος. Ο μονοδιάστατος άνθρωπος δεν πρέπει να υπάρχει. Είναι φτωχός άνθρωπος ο μονοδιάστατος.
> (Μανώλης, γιατρός, κάτοχος διδακτορικού διπλώματος/ Αγγελική δημόσιος υπάλληλος, υποψήφια διδάκτορας)

> Με ενδιαφέρει να κάνουν κάτι που πραγματικά θα το θέλουν, θα έχουν μεράκι, και θα είναι ευτυχισμένοι μ' αυτό [...]. Θα ήθελα σίγουρα να κάνουν κάτι που θα τους αρέσει και που θα το αγαπάνε, που δε θα το κάνουν για τα λεφτά.
> (Σοφία, καθηγήτρια γερμανικών, κάτοχος μεταπτυχιακού τίτλου)

Ο επαγγελματικός προσανατολισμός νομιμοποιείται και γίνεται αποδεκτός από τους γονείς αρκεί να είναι προϊόν επιλογής. Η *επιλογή* ανάγεται σε αξία και η αναγκαιότητα απαξιώνεται. Επιδίωξη των γονέων είναι να επιτευχθεί η «κατάλληλη» επιλογή σπουδών και να βρεθεί το «κατάλληλο» επάγγελμα, αυτό που πραγματικά επιθυμούν τα παιδιά, ακόμα και αν αυτό απαιτεί επιπλέον χρόνο, όπως υποστηρίζει η παρακάτω μητέρα. Στο σημείο αυτό παρατηρείται μια σημαντική διαφοροποίηση σε σχέση με τους γονείς της λαϊκής περιοχής, ως προς τη νοηματοδότηση και τη διάθεση του χρόνου. Οι γονείς οι οποίοι προέρχονται από προνομιούχα κοινωνικά στρώματα φαίνεται να διαθέτουν χρόνο στα παιδιά για να κάνουν επιλογές και να πάρουν αποφάσεις. Επιπλέον ο εκπαιδευτικός χρόνος, δηλαδή το χρονικό διάστημα στο οποίο τα παιδιά παραμένουν στην εκπαίδευση, παρατείνεται και στην ενήλικη ζωή. Αντίθετα, στην ομάδα των γονέων από τη λαϊκή περιοχή ο χρόνος φαίνεται να λειτουργεί πιεστικά και η παραμονή στην εκπαίδευση να είναι πιο σύντομη, καθώς αρκετοί γονείς ανέφεραν ότι είναι διατεθειμένοι να παρέχουν

οικονομική στήριξη στα παιδιά μέχρι την ηλικία των δεκαοκτώ, δηλαδή μέχρι την ενηλικίωση.

> Δε σου κρύβω ότι δεν το έχω σκεφτεί. Αν μου έλεγες... δηλαδή αν μου πεις «θα ήθελες να σπουδάσει;»... Εκτός αν το βάλεις χονδροειδώς «θέλεις να σπουδάσουνε ή να μη σπουδάσουνε;», θα σου 'λεγα μάλλ... θα σου 'λεγα να σπουδάσουνε. Αυτό θα ήθελα. Αλλά πιο πολύ από όλα θα ήθελα... μέσα από αυτό το ρημαδιασμένο το σχολείο, να έχουν καταφέρει, μέχρι το τέλος του λυκείου, να ξέρουνε τι θέλουνε [...]. Αυτό με ενδιαφέρει πιο πολύ, κι όχι τόσο αν αυτό θα λέγεται ανώτερη σχολή ή ανώτατη. Βέβαια εντάξει, το να μείνεις με το απολυτήριο του γυμνασίου... δε θα το θελα... γιατί κακά τα ψέματα, οι σπουδές σου ανοίγουν κάποιους ορίζοντες, ας το πούμε, όχι μόνο για να ασχοληθείς με ένα επάγγελμα. Γενικότερα. Αλλά πραγματικά, αν έβλεπα ότι κάποιο μου παιδί ήθελε... ήταν προσανατολισμένο σε κάτι που πιθανώς να μη θέλει σπουδές πανεπιστημίου ανώτατες, δε νομίζω ότι θα αντιδρούσα σε αυτό. Έτσι νομίζω... τουλάχιστον προς το παρόν.
> (Ισμήνη, αρχιτεκτόνισσα)

Η σύνδεση του επαγγέλματος με την προσωπική ευχαρίστηση και ανάπτυξη είναι δηλωτική της κοινωνικής τάξης των γονέων[83]. Εκφράζει την απόσταση από την αναγκαιότητα, δηλαδή από την επιτακτική ανάγκη η εκπαίδευση να προσφέρει τη δυνατότητα εύρεσης εργασίας, και επομένως οικονομική εξασφάλιση, η οποία επανέρχεται από τους γονείς των λαϊκών στρωμάτων. Για τους γονείς των μεσαίων στρωμάτων οι σπουδές αποσυνδέονται από την επαγγελματική αποκατάσταση και προσανατολίζονται στην ανάπτυξη της πνευματικής καλλιέργειας και της απόκτησης ευρύτερης μόρφωσης. Η αντίληψη αυτή πηγάζει από τη θεώρηση του κάθε παιδιού ως υποκειμένου με ιδιαίτερες ικανότητες, οι οποίες πρέπει να ενισχυθούν και να καλλιεργηθούν. Επιπλέον, η έμφαση στην προσωπική ολοκλήρωση, έναντι της επαγγελματικής αποκατάστασης, η οποία φαίνεται να τίθεται σε δεύτερη μοίρα, πιθανά σχετίζεται και με τη αίσθηση κοινωνικής ασφάλειας των γονέων σε σχέση με το μέλλον των παιδιών τους.

> Ν. Να σου πω κάτι, εγώ θα ήθελα να σπουδάσουν, αυτό που το σκεφτόμουν

[83] Σύμφωνα με τον Bernstein (1975) η νοηματοδότηση της εργασίας ως πηγή ευχαρίστησης και μέσο προσωπικής ολοκλήρωσης χαρακτηρίζει τα μεσαία στρώματα.

τώρα, να σπουδάσουνε κάτι και από κει και πέρα... νομίζω ότι είναι τόσο ρευστά όλα. Δηλαδή μπορεί να σπουδάσει κάτι, και να βρεθεί να κάνει άλλο πράγμα. Το περισσότερο, το να σπουδάσουν το θεωρώ για το μυαλό τους, για να ανοίξει το μυαλό τους, για να μάθουνε πράγματα. Τώρα από κει και πέρα τι θα κάνουνε για να ζήσουνε, μπορεί να είναι και τελείως διαφορετικό. Να είναι άσχετο από αυτό που θα σπουδάσουνε.

Β. Εντάξει η Δήμητρα, ας πούμε, μπορεί να τελειώσει αρχιτεκτονική και να ανοίξει ένα μπαρ. Οι περισσότεροι αρχιτέκτονες έχουν ανοίξει μπαρ! [...] Κοίτα εξαρτάται τι, και πού το βλέπεις το παιδί να έχει μεγαλύτερη έφεση. Αν του Θανάση π.χ. του αρέσει να ασχολείται με τα αυτοκίνητα και μ' αυτά, μπορεί να σπουδάσει και να γίνει μηχανικός αυτοκινήτων. Και μπορεί και να γίνει και ένας μηχανικός πολύ καλός σπουδάζοντας, έτσι;

Ν. Κοίτα, για μένα είναι το να ανοίξει το μυαλό τους, να μάθουνε πράγματα και εντάξει, αν κάνουν το επάγγελμα που θα σπουδάσουν και τους αρέσει και μπορούν να το κάνουν, μακάρι να μπορέσουν να το κάνουν.

(Νόρα δημόσιος υπάλληλος, πτυχιούχος ΑΕΙ / Βασίλης τραπεζικός υπάλληλος, πτυχιούχος ΑΕΙ)

Οτιδήποτε, αλήθεια. Το ορκίζομαι. Δε με ενδιαφέρει η κοινωνική αποκατάσταση και αναγνώριση πια. Το λέω καμιά φορά, και υπάρχουν άνθρωποι, υπάρχουν γονείς που μου λένε «άστο! Δηλαδή αν σου πει ότι θέλει να γίνει υδραυλικός;» Λέω «όχι, αν μου πει ότι θέλει να γίνει υδραυλικός γιατί γουστάρει να ανακατεύεται με εργαλεία...». *Αν θέλει να το κάνει, και δεν είναι κάτι στο οποίο θα τον στρέψει η μοίρα για να βγάλει λεφτά,* πραγματικά δεν έχω πρόβλημα. Δεν έχω κανένα πρόβλημα. Κι ό,τι γουστάρει, να το γουστάρει! Θέλω να κάνει κάτι που να το γουστάρει, ό,τι και να ναι αυτό το πράγμα. Στο ορκίζομαι δηλαδή, και δεν με νοιάζει. Ναι, ναι. Αυτό είναι ένα πράγμα, και η καλλιέργεια είναι κάτι άλλο όμως. Ε, θα ήθελα να μη μείνει αμόρφωτος. Αυτό ναι. Σε αυτό έχω πρόβλημα. Όχι χωρίς πανεπιστήμιο, χωρίς πτυχίο πανεπιστημίου, όχι χωρίς ουσιαστική παιδεία, η οποία θα του επιτρέψει λοιπόν, θα του επιτρέψει να επιλέξει αν θέλει να γίνει μαραγκός και να φτιάχνει ένα τραπέζι που να το γουστάρει και να λέει «τέλειο!», ε; Ή αν θέλει να γίνει αστροφυσικός.

(Ηρώ, δημοσιογράφος, κάτοχος μεταπτυχιακού τίτλου, υπογράμμιση δική μου)

Ωστόσο η συνέχιση των σπουδών και η εισαγωγή στο πανεπιστήμιο εμφανίζεται

ως δεδομένη και αυτονόητη προοπτική. Παρατηρείται ότι η πλειονότητα των γονέων ενώ θέτει ως προτεραιότητα την πραγματοποίηση των προσωπικών επιθυμιών και ονείρων των παιδιών, ακόμα και αν δεν προϋποθέτουν πανεπιστημιακές σπουδές, ταυτόχρονα επιθυμούν και επιδιώκουν με τις κατάλληλες παρεμβάσεις, και κυρίως όπως είδαμε διαμέσου του στρατηγικού σχεδιασμού της εκπαιδευτικής πορείας στην οποία εντάσσεται και η επιλογή σχολείου, την εισαγωγή στο πανεπιστήμιο. Η αντίφαση αυτή ανάμεσα σε αυτό που λένε και σε αυτό που κάνουν, θεωρούμε ότι νομιμοποιείται μέσα από την αποσύνδεση των σπουδών από την επιλογή επαγγέλματος και τη σύνδεσή τους με την προσωπική καλλιέργεια και μόρφωση. Έτσι, ακόμα και αν τα παιδιά τελικά επιλέξουν ένα οποιοδήποτε επάγγελμα, οι σπουδές αποτελούν προϋπόθεση για την προσωπική και πνευματική τους ανάπτυξη. Όπως επισημαίνει η παραπάνω μητέρα, η παιδεία, η οποία πιστοποιείται μέσω των τίτλων σπουδών, έχει αξία όχι τόσο γιατί οδηγεί σε ένα επάγγελμα όσο γιατί παρέχει τη δυνατότητα της επιλογής. Η διάσταση αυτή θεωρούμε ότι αποτελεί την ειδοποιό διαφορά ανάμεσα στις δύο ομάδες γονέων: οι γονείς των μεσαίων στρωμάτων προσδοκούν και επιδιώκουν να διαμορφώσουν τις συνθήκες εκείνες που θα στρέψουν τα παιδιά στις κατάλληλες επιλογές, ενώ οι γονείς των λαϊκών στρωμάτων επιλέγουν μέσα από ένα ήδη υπάρχον φάσμα επιλογών, σαφώς πιο περιορισμένο.

Οι γονείς του ιδιωτικού σχολείου φαίνεται να αντιλαμβάνονται τον καθοριστικό ρόλο της εκπαίδευσης, ως προς τη δυνατότητα που παρέχει στους κατόχους των τίτλων σπουδών να κάνουν επιλογές, οι οποίες μπορούν να επιφέρουν κοινωνικά και άλλα προνόμια. Όπως και σε άλλες περιπτώσεις έτσι και στο παρακάτω απόσπασμα, η απόρριψη του ενδεχόμενου να μη σπουδάσουν τα παιδιά αναδεικνύει τη δεδομένη προσδοκία. Η στάση αυτή ενισχύει την πεποίθηση ότι οι γονείς αντιλαμβάνονται ότι η εκπαίδευση, εκτός από την προσωπική ολοκλήρωση, παρέχει και τη δυνατότητα κοινωνικής ανέλιξης και καταξίωσης.

Ε. Θα θέλατε όμως να σπουδάσει, για παράδειγμα;

Α. Μα σπουδάζει ήδη! Αυτό θέλουμε, να σπουδάζει όλη της τη ζωή κάτι.

Μ. Τι εννοείτε σπουδές; Να πάρει ένα πτυχίο λέτε εσείς;

Α. Πανεπιστημίου; *Δεν έχουμε πρόβλημα*! Ας μην πάρει! Κανένα πρόβλημα.

Μ. Ναι, εντάξει *εγώ έχω. Ασφαλώς κι έχω*... δηλαδή είναι...αυτή είναι η

διαφορά μας. Είναι άλλη η γνώση του παιχνιδιού, του κοινωνικού παιχνιδιού. Το πτυχίο, βεβαίως, δεν σου ανοίγει την πόρτα, το μεταπτυχιακό δεν σου ανοίγει την πόρτα, το διδακτορικό δεν σου ανοίγει την πόρτα, υπάρχει μια διαφορά όμως. Το ζήτημα είναι στο κοινωνικό παιχνίδι. Τι σου δίνει ας πούμε, το διδακτορικό; Ένα κλειδί για μια πόρτα. Που αν την βρεις την πόρτα, αυτό είναι άλλο...Το 'χεις όμως το κλειδί, έτσι δεν είναι; Όσο ανεβαίνεις προς τα πάνω ε, λιγότεροι είναι διδάκτορες. Πιο κάτω; Περισσότεροι μεταπτυχιακοί, πολλοί περισσότεροι πτυχιούχοι, πάρα πολύ περισσότεροι απόφοιτοι λυκείου. Κατά συνέπεια ε, κακά τα ψέματα, αν έχεις να επιλέξεις αποφοίτους λυκείου, θα επιλέξεις από πάρα πολλούς... Άρα είναι κάτι το οποίο εγώ πιστεύω ότι αξίζει τον κόπο ας πούμε, να έχει κάποιος τα κλειδιά.
(Μανώλης γιατρός, κάτοχος διδακτορικού διπλώματος Αγγελική, δημόσιος υπάλληλος, υποψήφια διδάκτορας, υπογράμμιση δική μου)

Όπως για τους γονείς της λαϊκής συνοικίας το «καλύτερο» μέλλον των παιδιών νοηματοδοτείται μέσω της απόστασης από τις συνθήκες ύπαρξης των ίδιων των γονέων, αντίστοιχα οι γονείς του ιδιωτικού σχολείου επιδιώκουν την επέκταση των προνομίων (μορφωτικών, συμβολικών, κοινωνικών, οικονομικών) και τη βελτίωση της κοινωνικής τους θέσης. Για τους τελευταίους η αυτονόητη προοπτική μακροχρόνιων σπουδών προϋποθέτει συστηματικές προσπάθειες διαμόρφωσης ενός υποστηρικτικού πλαισίου, το οποίο θα την καθιστά εφικτή. Η συστηματική παρέμβαση των γονέων, προκειμένου να εξασφαλιστεί η επιθυμητή πορεία, αντανακλάται στο παρακάτω απόσπασμα και στην αγωνία της μητέρας να «καναλιζάρει» το παιδί της προς την επιθυμητή κατεύθυνση.

Εγώ προσωπικά δεν θέλω να κάνει κάτι συγκεκριμένο, με την έννοια να κάνει κάτι συγκεκριμένο. Θα ήθελα να μπορέσει ωστόσο... προσπαθώ τουλάχιστον, να μπορέσω να της δώσω ό,τι ζητήσει, για να έχει να κάνει. Φυσικά, δε θέλω να μείνει μια... να μην είναι μια καλή μαθήτρια, να μην .. σπουδάσει, να κάνει… Τώρα, αν αυτό θα χρησιμοποιηθεί ή όχι, αυτό είναι δικό της θέμα, το τι κάνει. Αλλά τουλάχιστον να την *καναλιζάρω* ως προς τη μάθηση, όπου μπορεί μέσα από αυτό, γιατί είναι ένα εφόδιο...Θα μου πεις, είναι όντως; Αυτό είναι άλλη κουβέντα, αλλά τουλάχιστον να της δώσεις όλα αυτά. Αν είναι να διαπρέψει κάπου, να της τα 'χω δώσει. Γιατί τα παιδιά δεν μπορούν να ξέρουν, βλέποντας κι από τον εαυτό μου. Εμένα δε μου δώσανε κανένα επαγγελματικό προσανατολισμό. Εγώ ας πούμε, όταν ήμουν στο σχολείο είχα

μια ιδιαίτερη κλίση στα μαθηματικά. Ήθελα να γίνω μαθηματικός. Δεν όμως... οι γονείς μου δεν μου είπαν ότι «πήγαινε!». Αν με πίεζαν λίγο παραπάνω, ίσως να γινότανε κιόλας. Δε με πιέσανε...δηλαδή από την άλλη μεριά, εκ των υστέρων όταν μεγαλώνεις ζητάς, αν θες, και την πίεση.
(Αλίκη, άνεργη, πτυχιούχος ΤΕΙ, υπογράμμιση δική μου)

Ο σχεδιασμός της εκπαιδευτικής, και κατ' επέκταση της επαγγελματικής, πορείας των παιδιών αυξάνει τις πιθανότητες να εξασφαλίσουν καλύτερη ποιότητα σπουδών και επομένως ευκαιριών κοινωνικής ανέλιξης. Είναι ενδιαφέρον ότι, ενώ η παρακάτω μητέρα δηλώνει ρητά ότι επιθυμεί για το γιο της να κάνει αυτό που πραγματικά θέλει, έχει ήδη η ίδια διαμορφώσει τις συνθήκες για να επιτευχθεί το επιδιωκόμενο αποτέλεσμα.

Η. Αν θέλει οπωσδήποτε να σπουδάσει κάτι... αν το γουστάρει. Όμως εννοώ, θέλει να σπουδάσει... προσωκρατικούς φιλοσόφους, ας πούμε! Να μην πάει στη Φιλοσοφική. Να πάει σε ένα καλό πανεπιστήμιο του εξωτερικού. Αυτό θα ήθελα...θα ήθελα πάρα πολύ να πάει. Θα ήθελα να μην πάει σε ελληνικό πανεπιστήμιο, διότι στις περισσότερες περιπτώσεις δεν είναι πανεπιστήμια. Το οποίο σημαίνει ότι είναι ένα γυμνάσιο κακού... κακής ποιότητας[...] Όποιος θέλει να σπουδάσει, λοιπόν, και γουστάρει να σπουδάσει, να σπουδάσει κάπου αλλού. [...] Ναι...και θα ήθελα γενικώς, μεταξύ μας, να τον φυγαδεύσω. Θα ήθελα να φύγει από την Ελλάδα. Να φύγει αν θέλει [...]. Να έχει την πολυτέλεια και την επιλογή αν θέλει να την κάνει. Διότι εγώ δεν την είχα και θα ήθελα... να την έχει.
Ε. Τι πιστεύεις ότι θα του προσέφερε το να φύγει;
Η. Καλύτερη ζωή. Καλύτερη ζωή σε όλα τα επίπεδα.
(Ηρώ, δημοσιογράφος, κάτοχος μεταπτυχιακού τίτλου)

Α. Τι σκέφτεστε για μετά το σχολείο; Θα θέλατε να σπουδάσει;
Δ. Ε, καλά εντάξει, ναι. Σίγουρα! Τώρα, αν θα πάνε ελληνικό πανεπιστήμιο ή δεν ξέρω πού... αυτό είναι...
Γ. Θα θέλαμε να σπουδάσουν αυτό που θα αποφασίσουν.... Κοιτάξτε, θα θέλαμε να σπουδάσουν κάτι που να... που να τις ενδιαφέρει κάπως. Όσο είναι δυνατό να καταλάβουνε σε αυτή τη φάση, και πηγαίνοντας προς το Πανεπιστήμιο, το τι μπορούν να επιλέξουν, ας πούμε. Θα ήταν ευτυχές αν ...θα... εκινούντο προς κάτι που θα τους φαινόταν ενδιαφέρον τουλάχιστον ή

> θα το φαντάζονταν σαν κάτι που θα μπορούσαν να ασχοληθούν μαζί του είτε θεωρητικά είτε σε επίπεδο επαγγέλματος είτε οτιδήποτε [...]. Να το κάνουν κάπου αξιόπιστα, ώστε να μη χάνουμε χρόνο. Να μη χάσουν το χρόνο τους άδικα και να μην καταστρέψουν τη δυνατότητα που έχουν τώρα, να μάθουν και να αναπτυχθούν. Να μην την καταστρέψουν λόγω περιβάλλοντος, λόγω δηλαδή κακού πανεπιστημίου, κακού περιβάλλοντος και τα λοιπά και τα λοιπά. Ναι. Αυτό...θα θέλαμε και να... φυσικά όλο αυτό θα ήταν καλό να οδηγεί και σε κάποιο... και σε κάποια, σε κάποιο αντίκρισμα οικονομικό.
> (Γιάννης, ψυχίατρος/ Δωροθέα, κοινωνική λειτουργός)

Ενδιαφέρουσα είναι η διάσταση του χρόνου, την οποία θέτει ο πατέρας στο παραπάνω απόσπασμα. Οι γονείς διαμορφώνουν το κατάλληλο υποστηρικτικό πλαίσιο προκειμένου το επιδιωκόμενο αποτέλεσμα, δηλαδή η εισαγωγή στο πανεπιστήμιο και μάλιστα σε ένα «αξιόπιστο» πανεπιστήμιο όπως αναφέρουν οι ίδιοι, να επιτευχθεί εγκαίρως. Παρατηρείται ότι εδώ οι γονείς παρεμβαίνουν και διαμορφώνουν τις συνθήκες ώστε να μην δαπανάται μάταια χρόνος και κόπος, σε αντίθεση με τους γονείς της λαϊκής περιοχή, όπου η επιτυχία θεωρείται αποτέλεσμα ατομικής επίμονης προσπάθειας και κόπου.

Όπως θα φανεί και στα επόμενα κεφάλαια, οι γονείς του ιδιωτικού σχολείου, αν και δεν θέτουν πάντα ρητά τη συνέχιση των σπουδών ως προτεραιότητα, ενεργούν με τέτοιο τρόπο έτσι ώστε να διαμορφώσουν τις κατάλληλες συνθήκες για τη διευκόλυνση, αν όχι για τη διασφάλιση της. Έτσι, ενώ και οι γονείς των λαϊκών στρωμάτων έθεταν ως προτεραιότητα την ευτυχία των παιδιών τους, παρατηρείται ότι η *ευτυχία* νοηματοδοτείται διαφορετικά ανάλογα με την κοινωνική τάξη. Στη μια περίπτωση σημαίνει τη δημιουργία οικογένειας και τη δυνατότητα εύρεσης αξιοπρεπούς εργασίας, ενώ στην άλλη ταυτίζεται με την διεύρυνση του εαυτού, και κατ' επέκταση την εξασφάλιση κοινωνικών, συμβολικών και οικονομικών προνομίων.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΠΕΜΠΤΟ

5. ΟΙΚΟΓΕΝΕΙΑΚΕΣ ΜΟΡΦΩΤΙΚΕΣ ΠΡΑΚΤΙΚΕΣ ΚΑΙ ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗ ΤΟΥ ΕΛΕΥΘΕΡΟΥ ΧΡΟΝΟΥ

> Όλα τα παιδιά αρχίζουν τη ζωή τους σαν αστοί, σε μια σχέση μαγικής δύναμης πάνω στους άλλους και, μέσω αυτών, πάνω στον κόσμο, αλλά εξέρχονται νωρίτερα ή αργότερα από την παιδική ηλικία.
> (Bourdieu 2004α, 96)

Στον ελεύθερο χρόνο[84] τους τα παιδιά, και των δύο σχολείων, βλέπουν τηλεόραση, παίζουν με φίλους, πηγαίνουν βόλτες και επισκέψεις με τους γονείς τους. Τα περισσότερα ασχολούνται με τον υπολογιστή, κάποια διαβάζουν και κάποια άλλα ακούν μουσική. Επίσης τα περισσότερα παιδιά συμμετέχουν σε οργανωμένες δραστηριότητες, όπως μαθήματα χορού ή αθλητισμού, ξένων γλωσσών, θεατρικού παιχνιδιού κ.ά. Ωστόσο, οι παραπάνω εμπειρίες δεν βιώνονται ούτε νοηματοδοτούνται το ίδιο. Το πότε και μέσα σε ποιο πλαίσιο θα συναντήσουν τους φίλους τους, το πού θα πάνε επίσκεψη, το τι κάνουν με τον υπολογιστή, το τι διαβάζουν αλλά και πώς διαβάζουν διαφοροποιείται σημαντικά, ανάλογα με την κοινωνική τάξη στην οποία ανήκουν. Με λίγα λόγια, παρατηρείται διαφοροποίηση ως προς την τη μορφή και την οργάνωση των πρακτικών, οι οποίες αναπτύσσονται στο χρόνο εκτός σχολείου, και ως προς το ρόλο του ενήλικα σε αυτές.

Όπως γνωρίζουμε από τους Bourdieu και Passeron (1990), η άνιση σχέση των παιδιών με το σχολείο συνδέεται με τις μορφωτικές πρακτικές οι οποίες αναπτύσσονται στο πλαίσιο της οικογένειας. Τα παιδιά τα οποία προέρχονται από τα προνομιούχα κοινωνικά στρώματα κατακτούν μέσα στην οικογένεια μια σειρά γνώσεων, δεξιοτήτων, στάσεων και συμπεριφορών απέναντι στο σχολείο, οι οποίες έχουν άμεση σχολική χρησιμότητα. Έτσι, αν δεχτούμε ότι η υποστήριξη στη μελέτη είναι μια πρακτική άμεσα συνδεδεμένη με τη σχολική πορεία, άλλες πρακτικές όπως η συμμετοχή σε μαθήματα χορού ή αθλήματα, οι επισκέψεις σε χώρους πολιτισμού, η παρακολούθηση παραστάσεων, αν και μοιάζουν άσχετες με το σχολικό θεσμό,

[84] Στο σημείο αυτό θεωρούμε απαραίτητο να κάνουμε κάποιες διευκρινίσεις σχετικά με τη χρήση του όρου «ελεύθερος χρόνος» στην παρούσα έρευνα. Επί της ουσίας πρόκειται για το χρόνο που δεν είναι άμεσα αφιερωμένος στο σχολείο, είτε στο σχολικό πλαίσιο είτε στο σπίτι ο χρόνος της μελέτης για το σχολείο. Ωστόσο όπως θα αναπτυχθεί στη συγκεκριμένη ενότητα δεν πρόκειται για ελεύθερο, αλλά σε αρκετές περιπτώσεις για απολύτως δομημένο χρόνο.

έχουν άμεση σχολική απόδοση.

Η Annette Lareau (2003) διερευνώντας την επίδραση της κοινωνικής καταγωγής στις μορφωτικές πρακτικές των γονέων και στη διαχείριση του ελεύθερου χρόνου, καταλήγει σε μια τυπολογία των διαφορετικών μοντέλων κοινωνικοποίησης μέσα στην οικογένεια. Σύμφωνα με τη συγγραφέα, στις οικογένειες των μεσαίων στρωμάτων παρατηρείται το μοντέλο το οποίο ονομάζει *συστηματική καλλιέργεια,* δηλαδή η ενεργή εμπλοκή των γονέων σε μια συστηματική διαδικασία παρατήρησης του παιδιού και ανάπτυξης των δεξιοτήτων και ικανοτήτων του. Οι γονείς έχουν ενεργό ρόλο στη διαχείριση του ελεύθερου χρόνου των παιδιών, ο οποίος σε μια προσπάθεια ανάδειξης και καλλιέργειας των ιδιαίτερων ικανοτήτων τους αφιερώνεται κυρίως σε οργανωμένες δραστηριότητες. Αντίθετα στις οικογένειες οι οποίες προέρχονται από τα λαϊκά στρώματα, διαπιστώνεται περιορισμένος έλεγχος και παρέμβαση των γονέων στην οργάνωση του χρόνου των παιδιών, δηλαδή η *επίτευξη της φυσικής ανάπτυξης.* Σύμφωνα με τη συγγραφέα αυτό σημαίνει ότι υπάρχει σαφής διαχωρισμός μεταξύ παιδιών και ενηλίκων σε σχέση με τη διαχείριση του ελεύθερου χρόνου. Οι γονείς δεν παρεμβαίνουν στην οργάνωση του, και ο χρόνος αυτός καταναλώνεται κυρίως στο παιχνίδι στη γειτονιά και τη συναναστροφή με συγγενείς και φίλους.

Όπως επισημαίνει η Lareau, αν και τα παιδιά τα οποία προέρχονται από τα λαϊκά στρώματα απολαμβάνουν μεγαλύτερη αυτονομία, περισσότερο χρόνο παιχνιδιού και έχουν σε μεγάλο βαθμό τον έλεγχο του προσωπικού τους χρόνου, η συμμετοχή των παιδιών των προνομιούχων στρωμάτων σε οργανωμένες δραστηριότητες τα βοηθά να αναπτύξουν δεξιότητες με άμεση αποδοτικότητα, τόσο στο πλαίσιο του σχολείου όσο και μελλοντικά στην αγορά εργασίας.

Επομένως, η μελέτη της διαχείρισης του ελεύθερου χρόνου των παιδιών σχετίζεται άμεσα με την ανάδειξη των διαδικασιών κοινωνικοποίησης που αναπτύσσονται μέσα στην οικογένεια. Επιπλέον, φωτίζει τη διαμόρφωση της κουλτούρας των διαφορετικών κοινωνικών ομάδων και τη μεταβίβαση διαφορετικών μορφών κεφαλαίου μέσα στο πλαίσιο της οικογένειας. Στη συνέχεια θα επιχειρηθεί η ανίχνευση των διαφοροποιημένων μορφωτικών πρακτικών σε σχέση με τη διαχείριση του ελεύθερου χρόνου στις δύο ομάδες γονέων, και ο τρόπος με τον

οποίο συμβάλλουν στη μεταβίβαση ή μη ορισμένων αγαθών και προνομίων. Θα υποστηριχθεί ότι οι διαφοροποιημένες επιλογές του ελεύθερου χρόνου και ο τρόπος διαχείρισής του αντανακλούν, και ταυτόχρονα παράγουν, ένα ορισμένο habitus. Το κεφάλαιο χωρίζεται σε δύο μέρη: στο πρώτο, θα επιχειρηθεί η διερεύνηση των οργανωμένων δραστηριοτήτων του ελεύθερου χρόνου (μαθήματα ξένων γλωσσών, μουσικής, χορού κτλ) και στο δεύτερο οι άτυπες μορφωτικές πρακτικές, οι οποίες αναπτύσσονται στον ελεύθερο χρόνο των παιδιών, όπως η ανάγνωση βιβλίων, η χρήση του υπολογιστή και του διαδικτύου, οι επισκέψεις σε μουσεία και άλλους χώρους πολιτισμού, η παρακολούθηση τηλεόρασης και η ανάπτυξη των φιλικών σχέσεων των παιδιών.

5.1. Οργανωμένες δραστηριότητες

Μια σημαντική διάσταση του ελεύθερου χρόνου είναι η συμμετοχή σε οργανωμένες δραστηριότητες. Στην έρευνα της Lareau (2003) που αναφέρθηκε παραπάνω, τα παιδιά των μεσαίων στρωμάτων παρακολουθούσαν μια σειρά από οργανωμένες δραστηριότητες οι οποίες συχνά καθόριζαν το πρόγραμμα της οικογένειας, ενώ ο ελεύθερος χρόνος για τα παιδιά των λαϊκών οικογενειών κυλούσε σε πιο αργούς ρυθμούς και καταναλωνόταν σε παιχνίδι με συνομηλίκους και ξαδέρφια. Σε αντίθεση και με άλλες έρευνες (Reay 1998) στις οποίες καταγράφεται περιορισμένη συμμετοχή παιδιών από τα λαϊκά στρώματα σε οργανωμένες δραστηριότητες, στην παρούσα έρευνα δεν επιβεβαιώνεται αυτή η εικόνα. Στη δική μας έρευνα η ταξική διαφοροποίηση δεν έγκειται τόσο στη συμμετοχή ή μη των παιδιών σε εξωσχολικές δραστηριότητες, καθώς σχεδόν όλα τα παιδιά εκτός από δύο, συμμετείχαν σε μια τουλάχιστον οργανωμένη δραστηριότητα, όπως αποτυπώνεται στους παρακάτω πίνακες. Ωστόσο, παρατηρούνται τόσο ποσοτικές όσο και ποιοτικές διαφορές, και πιο συγκεκριμένα διαφορές σε σχέση με τον αριθμό και το είδος των δραστηριοτήτων στις οποίες συμμετέχουν τα παιδιά από τα δύο σχολεία. Αν και υπάρχουν εσωτερικές διαφοροποιήσεις, είναι γεγονός ότι στο σχολείο του κέντρου της Αθήνας δεν παρατηρούνται σημαντικές αποκλίσεις στην ποικιλία ή τη συχνότητα συμμετοχής των παιδιών σε δραστηριότητες, ενώ στο σχολείο της περιοχής του Περάματος διαπιστώνουμε σημαντικές διαφορές στον αριθμό και το

είδος των δραστηριοτήτων.

ΠΙΝΑΚΑΣ 1. ΕΞΩΣΧΟΛΙΚΕΣ ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΕΣ ΣΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ ΤΟΥ ΚΕΝΤΡΟΥ ΤΗΣ ΑΘΗΝΑΣ

ΦΥΛΟ	ΓΛΩΣΣΕΣ	ΜΟΥΣΙΚΗ	ΧΟΡΟΣ/ ΑΘΛΗΤΙΣΜΟΣ	'ΑΛΛΑ
Κορίτσι	Αγγλικά Γαλλικά	Πιάνο		
Κορίτσι	Αγγλικά	Πιάνο	Σκι Μπαλέτο	
Κορίτσι	Αγγλικά		Τένις Μπαλέτο	
Αγόρι	Αγγλικά	Ηλεκτρική κιθάρα	Κολύμβηση	
Κορίτσι	Αγγλικά	Πιάνο	Βόλεϊ	
Κορίτσι	Γαλλικά	Κιθάρα, Ποιμενική φλογέρα, Βυζαντινή μουσική, Παραδοσιακό τραγούδι	Δημοτικοί χοροί Κολύμβηση	Θεατρικό παιχνίδι
Αγόρι	Αγγλικά Γαλλικά	Κιθάρα	Στίβος	
Αγόρι	Γερμανικά	Κιθάρα		
Κορίτσι	Αγγλικά Γαλλικά	Πιάνο	Τένις Κολύμβηση	
Κορίτσι	Αγγλικά		Χορός	
Αγόρι	Αγγλικά		Κολύμβηση	

Μια σημαντική ένδειξη της ταξικής συγκρότησης των συγκεκριμένων μορφωτικών πρακτικών αποτελεί το γεγονός ότι τα δύο παιδιά τα οποία δε συμμετείχαν σε καμία δραστηριότητα προέρχονται από την περιοχή του Περάματος, και μάλιστα από τις οικογένειες με το χαμηλότερο οικονομικό και μορφωτικό υπόβαθρο. Αντίστοιχα, το παιδί το οποίο συμμετέχει στις περισσότερες δραστηριότητες προέρχεται από μια οικογένεια με υψηλό οικονομικό και μορφωτικό επίπεδο (πατέρας γιατρός, κάτοχος διδακτορικού διπλώματος και μητέρα ανώτερο στέλεχος του δημοσίου, υποψήφια διδάκτορας). Επίσης, σε γενικές γραμμές, τα παιδιά που φοιτούν στο ιδιωτικό σχολείο συμμετέχουν σε περισσότερες οργανωμένες δραστηριότητες από τα παιδιά του δημόσιου σχολείου. Αν και παρατηρούνται εσωτερικές διαφοροποιήσεις και στις δύο περιπτώσεις, στο ιδιωτικό σχολείο εμφανίζεται η εικόνα σχετικής ομοιομορφίας, δηλαδή τα περισσότερα παιδιά συμμετέχουν συνήθως σε τρεις δραστηριότητες

τουλάχιστον. Αντίθετα, στο δημόσιο σχολείο τα παιδιά τα οποία συμμετέχουν σε τρεις τουλάχιστον δραστηριότητες, εφτά στον αριθμό, είναι λιγότερα από τα μισά, και μάλιστα εκείνα που συμμετέχουν στις περισσότερες δραστηριότητες είναι παιδιά που προέρχονται από τις οικογένειες με το υψηλότερο οικονομικό και μορφωτικό επίπεδο - ειδικά των μητέρων. Η εικόνα αυτή αντανακλά ακόμη μια φορά τη μορφωτική και οικονομική διαφορά στο εσωτερικό της ομάδας η οποία προέρχεται από την λαϊκή περιοχή.

ΠΙΝΑΚΑΣ 2. ΕΞΩΣΧΟΛΙΚΕΣ ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΕΣ ΣΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ ΤΗΣ ΠΕΡΙΟΧΗΣ ΤΟΥ ΠΕΡΑΜΑΤΟΣ

ΦΥΛΟ	ΓΛΩΣΣΕΣ	ΜΟΥΣΙΚΗ	ΧΟΡΟΣ/ ΑΘΛΗΤΙΣΜΟΣ	'ΑΛΛΑ
Κορίτσι	-	-	-	-
Κορίτσι	Αγγλικά		Παραδ. Χοροί	
Κορίτσι			Παραδ. Χοροί	
Κορίτσι	Αγγλικά			
Κορίτσι	Αγγλικά			Κατηχητικό
Αγόρι			Τοξοβολία	
Αγόρι	Αγγλικά		Ποδόσφαιρο	
Κορίτσι	Αγγλικά		Ρυθμική Παραδ. Χοροί	
Αγόρι	Αγγλικά Ισπανικά			
Κορίτσι	Αγγλικά		Μοντέρνος χορό Ποδόσφαιρο	
Κορίτσι	Αγγλικά		Παραδ. Χοροί Καράτε Μοντέρνος χορός	
Κορίτσι			Καράτε	Πρόσκοποι
Κορίτσι	Αγγλικά		Ποδόσφαιρο	Η/Υ
Αγόρι	Αγγλικά		Ποδόσφαιρο	Θεατρικό παιχνίδι Ζωγραφική, Η/Υ
Κορίτσι	Αγγλικά	Πιάνο	Μοντέρνος Χορός Παραδοσιακοί. Χοροί Βόλεϊ	Θεατρικό παιχνίδι

Αγόρι	Αγγλικά Γερμανικά		Μπάσκετ	
Αγόρι	-	-	-	-

Σημαντικό δείκτη διαφοροποίησης, ακόμα και απόλυτου διαχωρισμού, αποτελεί όχι μόνο ο αριθμός αλλά και το είδος των οργανωμένων δραστηριοτήτων που επιλέγουν τα μέλη των δύο ομάδων. Μια πρώτη ανάγνωση των πινάκων αποκαλύπτει την τάση ομοιομορφίας ως προς το είδος δραστηριοτήτων στο εσωτερικό της κάθε ομάδας και παράλληλα σημαντικές διαφορές μεταξύ των δύο ομάδων. Πρώτον, διαφοροποίηση παρατηρείται σε σχέση με τις ξένες γλώσσες. Η ξένη γλώσσα την οποία μαθαίνουν όλα σχεδόν τα παιδιά, που παρακολουθούν μαθήματα ξένων γλωσσών, είναι τα αγγλικά. Ωστόσο στο ιδιωτικό σχολείο υπάρχουν αρκετά παιδιά τα οποία μαθαίνουν είτε και μια δεύτερη γλώσσα είτε μια γλώσσα άλλη εκτός της αγγλικής, ενώ στο δημόσιο σχολείο υπάρχουν δύο μόνο δύο παιδιά που μαθαίνουν και δεύτερη ξένη γλώσσα. Επίσης ενώ αρκετά παιδιά από το ιδιωτικό σχολείο παρακολουθούν μαθήματα γαλλικών, δεν υπάρχει κανένα παιδί στο σχολείο της λαϊκής περιοχής το οποίο να διδάσκεται τη συγκεκριμένη γλώσσα.

Δεύτερον, σημαντική απόκλιση παρατηρείται σε σχέση με τη μουσική. Είναι ενδιαφέρον ότι, ενώ στο ιδιωτικό σχολείο, εκτός από δύο παιδιά, όλα τα υπόλοιπα, παρακολουθούν μαθήματα μουσικής, στο δημόσιο σχολείο μόνο ένα κορίτσι μαθαίνει πιάνο. Η μουσική σύμφωνα με τον Bourdieu αποτελεί την πιο «ταξινομητική πρακτική» (2004α, 64), καθώς παραδοσιακά η γνώση και η εξοικείωση με τη μουσική παιδεία υποδηλώνει την κοινωνική θέση. Έτσι η αγάπη για τη μουσική, και μάλιστα για συγκεκριμένα είδη, καθίσταται «εγγύηση πνευματικότητας» (στο ίδιο, 64). Στη συγκεκριμένη έρευνα επιβεβαιώνεται η παραδοχή αυτή, καθώς η ενασχόληση με τη μουσική αποτελεί σχεδόν αποκλειστικό προνόμιο των παιδιών από τα προνομιούχα κοινωνικά στρώματα.

Επιπλέον, οι οικογένειες που προέρχονται από τα μεσαία στρώματα δείχνουν σαφή προτίμηση σε δραστηριότητες οι οποίες σχετίζονται με τον κλασικό χορό, ενώ οι οικογένειες των λαϊκών στρωμάτων στρέφονται προς το μοντέρνο χορό και τον παραδοσιακό. Τέλος, ενώ και στις δύο ομάδες οι αθλητικές δραστηριότητες είναι

αρκετά δημοφιλείς, εμφανίζονται διαφορές ως προς την επιλογή του αθλήματος. Παρατηρείται, δηλαδή, σαφής απόκλιση των προτιμήσεων, έτσι ώστε για παράδειγμα όταν τα παιδιά των μεσαίων τάξεων κάνουν ένα σπορ, αυτό είναι το τένις, η κολύμβηση, το βόλεϊ και το σκι, ενώ τα παιδιά των λαϊκών στρωμάτων στρέφονται περισσότερο προς το καράτε ή το ποδόσφαιρο.

Όπως προκύπτει από τα παραπάνω, οι δύο ομάδες διαφοροποιούνται μεταξύ τους και παράλληλα εμφανίζονται σχετικά ομοιογενείς στο εσωτερικό τους, γεγονός που ενισχύει την άποψη ότι ο προσανατολισμός σε συγκεκριμένες δραστηριότητες δεν αποτελεί αποκλειστικά ατομική επιλογή. Σύμφωνα με τον Bourdieu, τα γούστα είναι η «πρακτική καταδήλωση μιας αναπόφευκτης διαφοράς» (2004, 99) που ενώνει τα υποκείμενα τα οποία μοιράζονται το ίδιο γούστο, δηλαδή τις ίδιες συνθήκες ύπαρξης, και ταυτόχρονα τα διακρίνει από τους υπόλοιπους. Ο συγγραφέας διακρίνει το *γούστο πολυτελείας* και το *γούστο ανάγκης*, υποστηρίζοντας ότι το πρώτο οφείλει την ύπαρξή του στην οικονομική δυνατότητα, ενώ το δεύτερο αποτελεί αναγκαστική επιλογή, η οποία επιβάλλεται από τους κοινωνικούς και οικονομικούς περιορισμούς που το παράγουν (στο ίδιο, 225-226). Ωστόσο και στις δύο περιπτώσεις οι προτιμήσεις εκλαμβάνονται από τα ίδια τα υποκείμενα ως *επιλογές,* ακόμα και ως φυσικές κλίσεις, αποκρύπτοντας τις κοινωνικές συνθήκες παραγωγής τους.

Θεωρούμε ότι η αριθμητική αποτύπωση των οργανωμένων δραστηριοτήτων, όπως εμφανίζεται στους παραπάνω πίνακες, δεν επαρκεί ούτε εξαντλεί τη συζήτηση σε σχέση με την επίδραση της κοινωνικής τάξης σε αυτού του είδους τις οικογενειακές πρακτικές. Αποδεικνύεται περιοριστική ως προς την κατανόηση της διαπλοκής της κοινωνικής τάξης και των υποκειμενικών εμπειριών, πρακτικών και αντιλήψεων. Θα υποστηριχθεί ότι οι διαφορές οι οποίες παρατηρούνται ως προς τις επιλογές των οργανωμένων δραστηριοτήτων, αντανακλούν τα διαφοροποιημένα habitus των γονέων. Οι διαφορετικές θέσεις στο κοινωνικό πεδίο παράγουν ένα «ενιαίο σύνολο πρακτικών, αγαθών και επιλογών που ιδιάζουν στα άτομα» (Bourdieu 2000, 21), τα οποία όχι μόνο διαφοροποιούνται αλλά λειτουργούν και διαφοροποιητικά. Επομένως, αυτό που συμβάλλει στη συνολική αποτίμηση των πρακτικών των γονέων δεν είναι μόνο ο αριθμός ή το είδος των δραστηριοτήτων, αλλά ο τρόπος που αντιλαμβάνονται και νοηματοδοτούν τις δραστηριότητες αυτές τα μέλη

διαφορετικών κοινωνικών ομάδων.

5.1.1. Υλικοί περιορισμοί και κοινωνικές πρακτικές

Μια πρώτη ανάγνωση του πίνακα ο οποίος αναφέρεται στην περιοχή του Περάματος, αναδεικνύει εσωτερικές διαφοροποιήσεις ως προς τη συχνότητα και την ποικιλία των οργανωμένων δραστηριοτήτων στις οποίες συμμετέχουν τα παιδιά. Παρατηρείται ότι δύο παιδιά δεν συμμετέχουν σε καμία δραστηριότητα, τα μισά παιδιά συμμετέχουν σε μια ή δύο δραστηριότητες και ένας σημαντικός αριθμός παιδιών (επτά) συμμετέχει σε τρεις τουλάχιστον οργανωμένες δραστηριότητες. Η συμμετοχή ή η αποχή από οργανωμένες εξωσχολικές δραστηριότητες φαίνεται να είναι αποτέλεσμα αλληλεπίδρασης οικονομικών, κοινωνικών και μορφωτικών παραγόντων. Η οικονομική κατάσταση της οικογένειας καθορίζει σε μεγάλο βαθμό την απόφαση της συμμετοχής ή μη του παιδιού σε κάποια δραστηριότητα. Οι περιπτώσεις των δύο παιδιών - ενός κοριτσιού και ενός αγοριού - που δεν συμμετείχαν σε καμία οργανωμένη δραστηριότητα, αναδεικνύουν τους οικονομικούς περιορισμούς. Τα συγκεκριμένα παιδιά προέρχονται από τις οικογένειες με το χαμηλότερο κοινωνικό και μορφωτικό επίπεδο, οι οποίες μάλιστα αντιμετωπίζουν δυσκολίες στη σχέση με το σχολείο. Όπως αποτυπώνεται ρητά στο παρακάτω απόσπασμα, η δυνατότητα συμμετοχής σε εξωσχολικές δραστηριότητες ορίζεται από την οικονομική κατάσταση της οικογένειας.

> Εδώ ούτε για αγγλικά δεν έχω. Κανένα από τα παιδιά μου δεν έχει κάνει ούτε αγγλικά ούτε τίποτα. Δε μπορούμε...
> (Μάρω, άνεργη , απόφοιτη δημοτικού)

Είναι συχνές οι περιπτώσεις στις οποίες η οικονομική δυνατότητα επιτρέπει τη συμμετοχή του παιδιού σε μια μόνο δραστηριότητα. Όπως και στην έρευνα της Lareau (2003) υπάρχουν περιπτώσεις μητέρων από τα λαϊκά στρώματα οι οποίες εντοπίζουν το «ταλέντο» των παιδιών τους, αναγνωρίζουν και επιδοκιμάζουν τις κλίσεις τους και εκφράζουν την επιθυμία τα παιδιά τους να συμμετέχουν σε δραστηριότητες, όμως αυτό δεν είναι πάντα εφικτό.

Τα γαλλικά της αρέσουν πολύ! Δηλαδή αν είχα τη δυνατότητα, θα την έστελνα και γαλλικά να πάρει πτυχίο.
(Σωτηρία, άνεργη, διέκοψε το σχολείο στο λύκειο)

Σε αρκετές περιπτώσεις το οικονομικό έλλειμμα της οικογένειας αντισταθμίζουν τα μαθήματα, κυρίως αθλητισμού, τα οποία προσφέρονται από το σχολείο σε ώρες εκτός σχολικού ωραρίου ή οι παραδοσιακοί χοροί σε τοπικούς συλλόγους. Οι πρακτικές αυτές υποδηλώνουν την αξία και τη σημασία που αποδίδουν οι γονείς στις εξωσχολικές δραστηριότητες. Ωστόσο αναδεικνύονται και τα όρια των επιλογών. Κάποιες φορές η επιλογή φαίνεται να ορίζεται, ή ακριβέστερα να περιορίζεται, από την οικονομική συνθήκη αλλά και από τις δραστηριότητες τις οποίες παρέχει ο δήμος ή το σχολείο.

Αλλά είχε κάνει στίβο και βγήκε δεύτερη! Τώρα θα ξαναπάει στίβο, γιατί είναι με το σχολείο.
(Στεργιανή, υπεύθυνη κυλικείου, απόφοιτη γυμνασίου)

Σε κάποιες οικογένειες η συμμετοχή των παιδιών σε δραστηριότητες, κυρίως αθλητικές, εντάσσεται στη διαμόρφωση ενός πειθαρχημένου και «υγιούς» τρόπου ζωής. Αποτελεί δηλαδή μια πρακτική ελέγχου, η οποία αποτρέπει την παραβατικότητα των παιδιών, το «λοξοδρόμισμα».

Α. Έτσι, για να μην ασχολούνται με τίποτα άλλο... εξωσχολικό και τέτοια... Στον αθλητισμό υπάρχει μια πειθαρχία. Για να μην τους δίνεται η... τα κυνηγούσα έτσι από μικρά, να μην τους δίνεται η ευκαιρία να λοξοδρομήσουν. Να ξέρω, να ξέρω κιόλας τι γίνεται σε συνήθως σε... κλειστό περιβάλλον το ένα βλέπει το άλλο, και ό,τι και να γίνει θα ακουστεί αμέσως, μαθαίνεται. [...] Να μπορώ να τα ελέγχω όσο μπορώ, όταν λείπουν από το σπίτι. Με αυτό το σκεπτικό, τώρα δεν ξέρω αν είναι σωστό ή λάθος.
Κ. Θέλει να μην τους μένει ώρα να την εκμεταλλευτούν σε κάτι άλλο... σαν παιδιά εντάξει έχουν... κάποια παιδιά είναι. Εντάξει, μέχρι στιγμής τα ελέγχουμε τα παιδιά. Τώρα που μεγαλώνουνε, από τα δεκαοκτώ και μετά δεν ξέρουμε... πού θα καταλήξουν...
(Κωνσταντίνα, υπάλληλος στην καθαριότητα, φοιτά στο γυμνάσιο/Αντώνης, χειριστής μηχανημάτων, απόφοιτος τεχνικής σχολής)

Στην περίπτωση αυτή παρατηρείται ότι μέσω της συμμετοχής στις εξωσχολικές δραστηριότητες, εξασφαλίζεται ο έλεγχος των παιδιών. Η πιθανότητα συμμετοχής σε παραβατικές δραστηριότητες μειώνεται και η συμπεριφορά επιτηρείται. Παράλληλα, ο περιορισμός σε έναν ορισμένο χώρο με συγκεκριμένα άτομα αυξάνει τις πιθανότητες να πληροφορηθούν οι γονείς την παράβαση, αν αυτή συμβεί. Επομένως, η συμμετοχή σε οργανωμένες δραστηριότητες, και μάλιστα αθλητισμού, ενισχύει την πειθαρχία, και αποτελεί μια μορφή ελέγχου και επιτήρησης της συμπεριφοράς του παιδιού. Η αγωνία των γονέων σε σχέση με την προστασία των παιδιών από παραβατικές συμπεριφορές, φαίνεται να συνδέεται με τα κοινωνικά προβλήματά της περιοχής, όπως είναι τα ναρκωτικά, τα οποία αναφέρονται από όλους σχεδόν τους συνομιλητές. Παρατηρείται ακόμα μια φορά η επίδραση των κοινωνικών παραγόντων και των αντικειμενικών συνθηκών στη διαμόρφωση των υποκειμενικών επιλογών, αντιλήψεων και δράσεων.

Ένας άλλος παράγοντας, ο οποίος σε κάποιες περιπτώσεις λειτουργεί περιοριστικά είναι η δυσκολία πρόσβασης, ειδικά για τις οικογένειες που κατοικούν στο «βουνό». Όπως έχει προαναφερθεί, ο συνδυασμός του χαμηλού οικονομικού και μορφωτικού επιπέδου των οικογενειών, της έλλειψης δημόσιας συγκοινωνίας και της μορφολογίας του εδάφους καθιστούν την περιοχή μια ζώνη γεωγραφικού και κοινωνικού αποκλεισμού. Ενδεικτική είναι η περίπτωση της Σωτηρίας, η οποία μεγαλώνει μόνη τις κόρες της, είναι άνεργη και δεν έχει δικό της αυτοκίνητο.

> Ε. Εκτός από αγγλικά κάνει κάτι άλλο, ας πούμε χορό...
> Σ. Όχι δε μπορούσα εγώ να την πάω γιατί... ήταν η απόσταση.
> Ε. Ναι... είναι δύσκολο να την πηγαίνεις...
> Σ. Ναι, ναι...μένω στο βουνό, στα καζάνια.
> (Σωτηρία, άνεργη, διέκοψε το σχολείο στο λύκειο)

Λαμβάνοντας υπόψη την κοινωνική θέση της μητέρας και τους περιορισμούς που αυτή επιβάλλει, η παρακολούθηση μαθημάτων αγγλικών δεν αναδεικνύει μόνο την αξία την οποία αποδίδει η ίδια στην εκπαίδευση των παιδιών της. Πολύ περισσότερο καθίσταται μια πρακτική υπερεπένδυσης σε κόστος και κόπο, προκειμένου να υποστηριχθεί μορφωτικά η κόρη της. Η δυσκολία πρόσβασης αναφέρεται και από την παρακάτω μητέρα. Και σε αυτή την περίπτωση η εκμάθηση

αγγλικών θεωρείται δεδομένη και τίθεται ως προτεραιότητα, σε σχέση με τα μαθήματα χορού που απορρίπτονται.

> Όπως βλέπεις η... η μορφολογία του εδάφους είναι τέτοια, που δεν επιτρέπει να πηγαίνει μόνη της. Συνεπώς, πρέπει ή εγώ να σταματήσω το σχολείο και να τρέχω πίσω απ΄ τη Γεωργία ή να υποχρεώσω τη μάνα μου, που δεν το θέλω [...]. Ε, δε γίνεται αυτό το πράγμα. Ας κάνει κι η Γεωργία λίγο πίσω στα θέλω της, να μεγαλώσει λίγο ακόμα και μετά, ευχαρίστως!
> (Γιώτα, εργάτρια, φοιτά τώρα στο λύκειο)

Και στο λόγο της Γιώτας εντοπίζεται η επίδραση των αντικειμενικών συνθηκών. Πιο συγκεκριμένα, αντανακλάται η εσωτερίκευσή τους και ο τρόπος με τον οποίο επιδρούν στη διαμόρφωση των σκέψεων, των αντιλήψεων και των δράσεων των υποκειμένων, δηλαδή στη διαμόρφωση του habitus. Τόσο για τη μητέρα όσο και για την κόρη, το δυνατό και το αδύνατο, το εφικτό και το μη εφικτό, η αξιολόγηση και ιεράρχηση των επιλογών καθορίζονται σε μεγάλο βαθμό από την κοινωνική τους θέση και τα όρια που αυτή επιβάλλει. Η συμμετοχή σε δύο δραστηριότητες, αγγλικά και χορό, καθίσταται αδύνατη λόγω των αντικειμενικών δυσκολιών. Είναι ενδιαφέρον ότι η μητέρα επιλέγει να μάθει η κόρη της μια ξένη γλώσσα, θεωρώντας ότι η δραστηριότητα αυτή λόγω του γνωστικού της περιεχομένου συνδέεται σε μεγαλύτερο βαθμό με την εκπαίδευση, και επομένως είναι πιο «χρήσιμη».

Μέσα σε αυτό το πλαίσιο, συντελείται η αδιόρατη εκμάθηση, η εσωτερίκευση ενσωμάτωση του να «κάνεις πίσω στα θέλω σου», δηλαδή η προσαρμογή της επιθυμίας στην αναγκαιότητα. Η δυνατότητα διεκδίκησης της επιθυμίας προσδιορίζεται από την κοινωνική θέση των υποκειμένων, η οποία διαμορφώνει τις παιδαγωγικές πρακτικές της μητέρας, και επομένως την κοινωνικοποίηση του παιδιού. Η θέση των ατόμων στην ιεραρχία της οικογένειας, ορίζεται σε μεγάλο βαθμό από την ηλικία. Σε αντίθεση με τις οικογένειες των μεσαίων στρωμάτων, όπου οι αποφάσεις λαμβάνονται με βάση τις ψυχολογικές ιδιότητες των μελών (Μπερνστίν 1985β), εδώ παρατηρούμε ακόμα μια φορά την «οργάνωση κατά θέση» (στο ίδιο, 447). Η συμμετοχή του παιδιού στη δραστηριότητα εξαρτάται από τη δυνατότητα των άλλων μελών της οικογένειας να συμβάλουν, και κάποιες φορές

προϋποθέτει μια ορισμένη ηλικία, όπου το παιδί θα μπορεί να μετακινείται μόνο του, χωρίς να «επιβαρύνει» την υπόλοιπη οικογένεια.

Παρατηρείται ότι οι προτεραιότητες συχνά ορίζονται από τις ανάγκες της οικογένειας. Όπως είδαμε, το παιδί οφείλει να προσαρμοστεί στην οικογενειακή ζωή και τις κοινωνικές συνθήκες που την καθορίζουν. Η αναγκαιότητα είναι αυτή που καθορίζει τις επιλογές σε ένα πλαίσιο όπου ο χρόνος της εργασίας και ο χρόνος της απόλαυσης/ξεκούρασης είναι απόλυτα διαχωρισμένοι, και ο δεύτερος θεωρείται απαραίτητος.

> Ασχολήθηκε κάποια στιγμή με το ποδόσφαιρο. Αλλά το ποδόσφαιρο ήταν στις δύο το μεσημέρι, απ' τις δύο μέχρι τις τέσσερις. Έφτασε σε μια φάση το παιδί, που είχε πάει τρεις, τέσσερις μήνες που ε... ερχόταν από το σχολείο, δεν έτρωγε τίποτα, γιατί δεν μπορείς να πας προπόνηση φαγωμένος...Άλλο τις Κυριακές, που 'χαν αγώνες! Μου 'μενε εμένα μια ευλογημένη Κυριακή απ' τη δουλειά μου, να κάτσω μες στο σπίτι μου ή να πάω μια βόλτα με την οικογένεια μου, αν είχα τη δυνατότητα να φάω κάπου έξω, και έπρεπε να τρέχω στα γήπεδα! Τον έβαλα κάτω, του λέω «Γιωργάκη μου, όπως βλέπεις, δε γίνεται αγόρι μου. Βρες κάτι άλλο, βρες κάτι άλλο να ασχοληθείς»
> (Αμαλία, υπάλληλος σε super market, διέκοψε το σχολείο στο γυμνάσιο)

Είναι ενδιαφέρον ότι σε παρόμοια περίπτωση στο σχολείο της Αθήνας (βλ παρακάτω) η ανταπόκριση του παιδιού στις πιεστικές απαιτήσεις του προγράμματος, το οποίο κάποιες φορές δεν του επιτρέπει, όπως κι εδώ, ούτε καν να φάει, εκλαμβάνεται ως απόδειξη ισχυρής επιθυμίας εκ μέρους του να συμμετάσχει στη δραστηριότητα. Εδώ αντίθετα γίνεται αντιληπτή ως πίεση βλαπτική για το παιδί και επιβαρυντική για τους γονείς, γι' αυτό και η συμμετοχή στη δραστηριότητα αποθαρρύνεται.

Επίσης η μη συμμετοχή σε δραστηριότητες για κάποιες μητέρες αποτελεί μια υποστηρικτική πρακτική προς το παιδί και τη σχέση του με το σχολείο, ειδικά όταν η σχολική επίδοση του παιδιού είναι χαμηλή. Οι μητέρες περιορίζουν τις δραστηριότητες των παιδιών τους προκειμένου να εξοικονομήσουν χρόνο, έτσι ώστε να προετοιμάζονται επαρκώς για τις υποχρεώσεις τους, δηλαδή το σχολείο ή τα μαθήματα αγγλικών.

> Μου ζητάει να πάει σε διάφορα πράγματα για να ε... γυμναστική, ενόργανη, μου ζητάει τώρα... Στα αγγλικά τα καταφέρνει, οπότε εγώ δεν τη γράφω σε τέτοια πράγματα γιατί κουράζεται πάρα πολύ [...]. Πηγαίνει αγγλικά, πηγαίνει και στο σχολείο. Την έγραψα πέρσι [χορό], την είχα γράψει και πρόπερσι, αλλά κουραζόταν και δεν... προσπαθώ να το αποφύγω [...]. Πρώτα απ΄ όλα θεωρώ ότι θα πέσει στα μαθήματα εάν, ας πούμε, ασχοληθεί και με κάτι άλλο. Γιατί είναι σε όρια... είναι καλή, αλλά σε οριακά σημεία.
> (Γιώτα, εργάτρια, φοιτά στο λύκειο)

> [Δεν πηγαίνουν] γιατί δεν προλαβαίνουν, [τα αγγλικά] είναι στις πέντε και μισή. Άλλη μέρα είναι εφτά παρά τέταρτο, σχολάει εννιά ή εννιά και τριάντα. Πού να προλάβει η Ελένη! Και πότε θα διαβάσει; Ήθελε να πάει στίβο, ας πούμε. Πήγαινε λίγο πέρσι, φέτος λέω «πώς θα προλαβαίνεις ρε Ελένη, με τέτοια ώρα που έχεις αγγλικά;».
> (Χρυσούλα, υπάλληλος στην καθαριότητα, διέκοψε το σχολείο στο γυμνάσιο)

Και στις δύο παραπάνω περιπτώσεις οι μητέρες θέτουν ως κριτήριο των επιλογών αυτό που θεωρούν καλύτερο για τα παιδιά τους. Έχει ενδιαφέρον ότι για τις παραπάνω μητέρες, η συμμετοχή σε οργανωμένες δραστηριότητες, όχι μόνο δεν γίνεται αντιληπτή ως μαθησιακή δραστηριότητα ενισχυτική προς το σχολείο, αλλά φαίνεται να λειτουργεί επιβαρυντικά. Αυτό σημαίνει ότι για τις συγκεκριμένες μητέρες οι οργανωμένες δραστηριότητες, όταν δεν έχουν ξεκάθαρα γνωστικό περιεχόμενο όπως είναι τα αγγλικά, εκλαμβάνονται ως ψυχαγωγικές δραστηριότητες και ως εκ τούτου δεν ιεραρχούνται ως σημαντικές. Ενώ όπως θα δούμε, για τους γονείς από το ιδιωτικό σχολείο, η συμμετοχή σε δραστηριότητες είναι αυτονόητη και θεωρείται συχνά εξίσου σημαντική με το σχολείο. Εδώ η συμμετοχή αποθαρρύνεται είτε λόγω αντικειμενικών δυσκολιών είτε κάποιες φορές για να δοθεί περισσότερος χρόνος στη μελέτη για το σχολείο.

5.1.2. «Ξέρεις, εγώ ψάχνω!»: ο ρόλος των μητέρων με σχετικά υψηλότερο μορφωτικό επίπεδο

Όπως αναφέρθηκε ήδη, στο εσωτερικό της ομάδας γονέων από το σχολείο του Περάματος παρατηρούνται κάποιες διαφοροποιήσεις. Καθοριστικός παράγοντας

της διαφορετικής διαχείρισης του εξωσχολικού χρόνου είναι ο ρόλος της μητέρας, και πιο συγκεκριμένα των μητέρων με σχετικά υψηλότερο μορφωτικό επίπεδο. Εμφανίζεται συσχετισμός όχι μόνο του οικονομικού επιπέδου της οικογένειας και του μορφωτικού επιπέδου, κυρίως των μητέρων, με τη συχνότητα συμμετοχής σε οργανωμένες δραστηριότητες. Οι πρακτικές των συγκεκριμένων μητέρων σε σχέση με την οργάνωση του εξωσχολικού χρόνου, εμφανίζονται πιο μεθοδικές και συστηματικές. Μια διάσταση του ρόλου τους φαίνεται να είναι και η διάθεση χρόνου για τη μεταφορά των παιδιών προς και από τις οργανωμένες δραστηριότητες. Οι μητέρες είναι εκείνες οι οποίες συστηματικά μεταφέρουν τα παιδιά στις δραστηριότητες και επιπλέον αναλαμβάνουν υποστηρικτικό και ενθαρρυντικό ρόλο στη διαμόρφωση ενός περιβάλλοντος το οποίο επιτρέπει τις δοκιμές και τους πειραματισμούς. Επίσης, οι μητέρες στις περιπτώσεις αυτές εμφανίζονται περισσότερο ενημερωμένες σε σχέση με τις παρεχόμενες δυνατότητες αξιοποίησης του ελεύθερου χρόνου.

Η διαδικασία αυτή είναι συνεχής και προϋποθέτει, εκτός από οικονομικούς πόρους, εγρήγορση στην κατεύθυνση της ενημέρωσης και της πληροφόρησης, μορφές δηλαδή κοινωνικού κεφαλαίου. Η Κική, όπως ανέφερε στη συνομιλία, συζητάει με άλλες μητέρες, ψάχνει και φροντίζει να ενημερώνεται για τις παρεχόμενες δυνατότητες στο δήμο ή σε άλλους φορείς. Στο λόγο της διαφαίνεται η συστηματική επίβλεψη, αξιολόγηση και εκτίμηση των κατάλληλων επιλογών έτσι ώστε να υποστηρίζεται η μάθηση. Βασικό κριτήριο επιλογής δραστηριότητας, όπως θα διαφανεί και παρακάτω, αποτελεί η σχολική της χρησιμότητα, το κατά πόσο δηλαδή η συμμετοχή σε αυτή συμβάλλει στη σχολική επίδοση.

> Να, ας πούμε εγώ τον έγραψα υπολογιστές. Μετά ανακάλυψε ότι «ναι μαμά, επειδή θα δώσουνε υπολογιστές στο σχολείο, καλά με έγραψες!». Τώρα το είδες, λόγω αυτού! Άμα δεν ήταν αυτό, δεν θα το είχε εκτιμήσει. Να μαθαίνεις σιγά σιγά, να μπαίνεις και πιο άνετα μέσα [στον υπολογιστή]... και πιο... γιατί, του λέω, αυτό είναι το μέλλον, να ξέρεις να μεταχειρίζεσαι, από κει παίρνεις πληροφορίες, από ‘κει, από ‘κει τα πάντα.
> (Κική, οικιακά, απόφοιτη λυκείου)

Παράλληλα, οι μητέρες λειτουργούν ρυθμιστικά, αξιολογώντας κάθε φορά τα οφέλη

και το κόστος της συμμετοχής σε σχέση με τη σωματική και ψυχολογική ισορροπία του παιδιού. Ανάλογες εκτιμήσεις γίνονται ώστε να λαμβάνονται οι κατάλληλες αποφάσεις, οι οποίες θα ευνοήσουν και θα προωθήσουν με αποτελεσματικό τρόπο τη μάθηση.

> Ρ. Ήθελε να πάει θεα...θεατρικό... τέτοιο. Δεν τον άφησα εγώ εκεί, γιατί είδα ότι θα ήτανε πολύ ζορισμένος [...] Δεν του βγαίναν οι ώρες, οπότε το αφήσαμε [...] Όχι, δεν τον προτρέπω καθόλου. Έχει δοκιμάσει τα πάντα! Έχει ξεκινήσει από το θεατρικό παιχνίδι, ωδείο, έχει πάει και ωδείο σε πιο μικρή ηλικία, υπολογιστές, δεν τα θυμάμαι κι όλα!... Κολυμβητήριο... Γενικώς κάθε χρόνο δοκιμάζει και κάτι! [...] Εν πάση περιπτώσει δεν έχει όμως περιθώρια και για άλλες δραστηριότητες. Θεωρώ ότι...το θεατρικό, που μου ζήτησε φέτος, θεώρησα ότι θα τον τσακίσει.[...] Αγγλικά κάνει στο φροντιστήριο, γερμανικά κάνει ιδιαίτερα.
>
> Ε. Δεν είχε εδώ κοντά;
>
> Ρ. Πάει...έχει. Απλώς γερμανικά, το επέλεξα ως... στα φροντιστήρια τα γερμανικά, η δεύτερη γλώσσα μάλλον, όλες οι γλώσσες εκτός από τα αγγλικά... είναι λίγο πιο υποδεέστερες. Κάνουν απίστευτα χρόνια για να πάρουν το πρώτο πτυχίο, που θεωρώ ότι δεν αξίζει τον κόπο. Είναι πολύ... μετά δεν του 'βγαιναν και οι ώρες στο πέρα δώθε. Μια από τις δύο γλώσσες έπρεπε να γίνει σε ιδιαίτερο.
>
> (Ρωξάνη οικιακά, απόφοιτη λυκείου)

Οι πρακτικές αυτές αντανακλούν την αξία την οποία αποδίδουν οι μητέρες στις εξωσχολικές δραστηριότητες ως μορφωτικές πρακτικές. Αποκαλύπτουν παράλληλα τη συνεχή παρουσία και την πολυεπίπεδη υποστήριξη προς τα παιδιά τους. Κυρίως όμως, αναδεικνύουν την κατοχή και ενεργοποίηση μορφωτικών εφοδίων, που στο συγκεκριμένο πλαίσιο επιδρούν αποτελεσματικά στη διαμόρφωση ευνοϊκών μορφωτικών συνθηκών. Επιπλέον, η επίδραση της κοινωνικής καταγωγής παρατηρείται στον τρόπο απόκτησης του κεφαλαίου αλλά και του είδους του. Παρατηρείται η συστηματική και ορατή προσπάθεια απόκτησης σχολικού κεφαλαίου, δηλαδή γνώσεων, δεξιοτήτων και ικανοτήτων οι οποίες αξιολογούνται θετικά από το σχολείο, σε αντίθεση με την αδιόρατη μύηση στον πνευματικό κόσμο η οποία χαρακτηρίζει τις πολιτισμικές πρακτικές της μορφωμένης ελίτ. Στην παρακάτω περίπτωση είναι εμφανής η επίδραση του

μορφωτικού κεφαλαίου της μητέρας.

> Μ. Τρίτη, Πέμπτη έχει αγγλικά. Δευτέρα, Τετάρτη έχει χορό, Παρασκευή έχει πιάνο, Σάββατο έχει θέατρο και Κυριακή έχει...χορό. Κάθε μέρα ναι, αλλά εντάξει είναι... το κάνει άνετα, δεν την πιέζει καθόλου.
> Ε. Πώς τις επέλεξε αυτές τις δραστηριότητες; Τις επέλεξε εκείνη ή κι εσείς με ένα τρόπο...
> Μ. Ποτέ. Εκείνη βάζει ό,τι νομίζει.
> Ε Κάνει χρόνια αυτές τις δραστηριότητες;
> Μ. Ναι, από μικρή. Από την πρώτη δημοτικού ξεκίνησε να ζητάει να κάνει δραστηριότητες.
> Ε Το ζητούσε μόνη της; Δεν της είπατε εσείς «τώρα ήρθε η ώρα να κάνεις κάτι, τι θα ήθελες;» ή κάτι τέτοιο;
> Μ. Είναι δραστήριο παιδί, δεν ξέρω... ενώ ο γιος μου ε, έχει ένα μπάσκετ που ασχολείται, τ' αγγλικά του, τον κρητικό σύλλογο. Καλά θα μου πεις, δεν είναι λίγο κι αυτό...
> Α. Ε, ναι! (γέλιο) Τώρα που τα λέμε!
> Μ. Είναι πολλά! Παραδειγματίστηκε και από μένα, είμαι κι εγώ πολύ δραστήρια [...]. Ε, ναι αφού κάνω τρεις φορές την εβδομάδα χορό λάτιν, μια φορά την εβδομάδα ποντιακά, μια κρητικά ε... Ήμουνα το παιδί που μου άρεσε να 'χω πολλά, δεν είχα τόσες ευκαιρίες όμως. Άλλη η οικογένεια η δική μου... οι γονείς μου δε με τρέχανε όπως τρέχω εγώ τα παιδιά μου αν το θέλουν. Γιατί η μαμά μου δεν είχε αυτοκίνητο ή εργαζόταν... δεν ήταν τόσες οι ευκαιρίες που έχει ο δήμος τώρα.
> (Μόνικα, οικιακά, απόφοιτη λυκείου)

Στο συγκεκριμένο απόσπασμα διαφαίνεται η άμεση και έμμεση επίδραση της μητέρας, με την έννοια ότι επιχειρεί με συστηματικό τρόπο να προσφέρει στα παιδιά της εμπειρίες, τις οποίες η ίδια στερήθηκε. Μια επιπλέον σημαντική επισήμανση, που μάλιστα διαφοροποιεί τη συγκεκριμένη μητέρα, είναι η άνεση με την οποία περιγράφει ότι συμμετέχει η κόρη της στις δραστηριότητες αυτές. Το χαρακτηριστικό αυτό, όπως και η συστηματική και μεθοδική ενασχόληση με τις οργανωμένες δραστηριότητες, παραπέμπει σε μια πολιτισμική λογική η οποία προσεγγίζει εκείνη των γονέων από τα μεσαία στρώματα. Φαίνεται να επιβεβαιώνεται το γεγονός ότι οι μορφωτικές πρακτικές των γονέων συγκροτούνται κοινωνικά αλλά και αποτελούν δείκτες της κοινωνικής θέσης. Έτσι η επιδίωξη της εγγύτητας με μια ανώτερη

ιεραρχικά κοινωνική ομάδα συνεπάγεται και την υιοθέτηση παρόμοιων πρακτικών.

Παρατηρούμε ότι στις παραπάνω περιπτώσεις οι αποφάσεις και οι επιλογές σε σχέση με τις εξωσχολικές δραστηριότητες ανήκουν κυρίως στις μητέρες, και ότι το μορφωτικό επίπεδο αλλά και η οικονομική δυνατότητα συγκροτούν μια διαφορετική αντίληψη σε σχέση με τη διαχείριση του ελεύθερου χρόνου, και πιο συγκεκριμένα με τη συμμετοχή στις οργανωμένες δραστηριότητες.

5.1.3. «Γρατζούνισε λίγο και μετά θα σου αρέσει»: ο ρόλος των οργανωμένων δραστηριοτήτων στη συγκρότηση της αισθητικής διάθεσης

Η κοινωνική θέση των γονέων που ανήκουν στα μεσαία στρώματα έχει αποτέλεσμα τη διαμόρφωση διαφορετικού habitus και την υιοθέτηση διαφορετικής *πολιτισμικής λογικής (*cultural logic) *(*Lareau 2003). Η συμμετοχή των παιδιών σε οργανωμένες δραστηριότητες αποτελεί αυτονόητη πρακτική η οποία, ανεξάρτητα από τις διαβαθμίσεις στη συχνότητα και την ποικιλία των δραστηριοτήτων, δεν αμφισβητείται από κανέναν. Ενώ για τους γονείς που προέρχονται από τη λαϊκή περιοχή ο διαχωρισμός μεταξύ απόλαυσης και εργασίας είναι σαφής και ρητός, για τους περισσότερους γονείς που ανήκουν στα μεσαία στρώματα τα όρια μεταξύ των δύο είναι ρευστά και συγκεχυμένα, έτσι που η «δουλειά» γίνεται απόλαυση.

Στο παρακάτω απόσπασμα φαίνεται να έχει καταργηθεί συμβολικά κάθε διαχωρισμός ανάμεσα σε ελεύθερο και σχολικό χρόνο, σε διασκέδαση και μάθηση, σε παιχνίδι και δουλειά. Η μάθηση συντελείται κάθε στιγμή έτσι ώστε, όπως αναφέρει κι ο Bernstein, «το παιχνίδι είναι δουλειά και η δουλειά παιχνίδι» (1975, 3).

> Μ. Τώρα αυτή η καθημερινότητα είναι... ακούγεται πολύ φοβερή και απαιτητική, αλλά την έχει επιβάλει το παιδί, γιατί έχει μάθει να δουλεύει έτσι, μ' όλα αυτά τα πράγματα που κάνει. Δηλαδή δεν είναι... η καθημερινότητά της, είναι η ζωή της. Δεν έχει δύο ζωές... το σχολείο είναι η ζωή της, και οι δραστηριότητές της είναι η ζωή της, δεν... και το παιχνίδι της είναι μέσα εκεί, και δεν έχει πρόβλημα.
>
> [...]

Ε. Ξεκίνησε δηλαδή αυτές τις δραστηριότητες από το νηπιαγωγείο;
Μ. Προνήπιο.
Α. Απ' τον παιδικό σταθμό.
Μ. Απ' τον παιδικό σταθμό έκανε θεατρικά παιχνίδια και τέτοια.
Α. Από τριών χρονών πάει θέατρο [...]. Πήγαινε πέντε χρόνια στη σχολή θεάτρου της κας Γαζή. Πήρε απολυτήριο από και μετά πάει στο... πήγαινε για ένα διάστημα στη Ρουγγέρη.
(Μανώλης, γιατρός, κάτοχος διδακτορικού διπλώματος/ Αγγελική, δημόσιος υπάλληλος, υποψήφια διδάκτορας)

Το παιδί ενθαρρύνεται μέσα σε ένα χαλαρό παιδαγωγικό κλίμα να αναπτύξει τις δυνατότητες του. Ωστόσο η επιλογή φαίνεται να γίνεται από ένα ορισμένο φάσμα δραστηριοτήτων, γεγονός το οποίο, σε ένα βαθμό, εξηγεί και την ομοιομορφία των προτιμήσεων στο εσωτερικό της συγκεκριμένης κοινωνικής ομάδας. Όπως εύστοχα το διατυπώνει ένα πατέρας:

Του δίνεις το ερέθισμα και επιλέγει μόνος του. Του δίνεις περιθώρια επιλογής, ας πούμε...ε... και πάντα προσπαθείς να ε...να είσαι από κοντά.
(Βασίλης τραπεζικός υπάλληλος, πτυχιούχος ΑΕΙ)

Η άρση των ορίων ανάμεσα στο παιχνίδι και τη μάθηση σημαίνει ότι η δεύτερη εξακολουθεί να συντελείται ακόμα και μετά το τέλος του σχολικού χρόνου. Στις αφηγήσεις των γονέων διακρίνεται η ωσμωτική διαδικασία μεταβίβασης μορφωτικών προνομίων. Η αδιόρατη, ανεπαίσθητη, αλλά συστηματική διαδικασία εξοικείωσης με την τέχνη αποκαλύπτεται στο παρακάτω απόσπασμα. Στην ερώτηση εάν παίζουν οι ίδιοι οι γονείς την κιθάρα που βρισκόταν στο σαλόνι, η μητέρα απαντά:

Η κιθάρα τώρα έχει μπει στο σπίτι για τα παιδιά και... αλλά όχι με δάσκαλο ακόμα. Πρώτα για να δουν, αν θέλουνε να κάνουν...
(Ισμήνη, αρχιτεκτόνισσα)

Η δυνατότητα να αγοραστεί μια κιθάρα ακόμα και αν δε χρησιμοποιηθεί ποτέ, σε ένα πρώτο επίπεδο είναι δηλωτική οικονομικής άνεσης. Παράλληλα εκφράζει και μια ορισμένη παιδαγωγική πρακτική. Σύμφωνα με τον Bernstein (1991, 111-122), κάθε παιδαγωγική πρακτική ως πολιτισμικός αναμεταδότης διακρίνεται από

κανόνες, που ορίζουν τόσο τον τρόπο όσο και το περιεχόμενο μετάδοσης, δηλαδή το *πώς* και το *τι* πρέπει να μεταδοθεί. Ο αδιόρατος και έμμεσος τρόπος μετάδοσης του μηνύματος αποτελεί σύμφωνα με τον Bernstein (1975) βασικό χαρακτηριστικό της αόρατης παιδαγωγικής. Επιπλέον, παρατηρείται άρρητη ιεραρχία στις οικογενειακές σχέσεις, που καθιστά εξαιρετικά δύσκολο τον εντοπισμό του μεταδότη, στην περίπτωση αυτή των γονέων. Η επιθυμία για τη μουσική μοιάζει να γεννιέται φυσικά, χωρίς να διακρίνεται η παρέμβαση του ενήλικα. Σε αντίθεση με τις οικογένειες των λαϊκών στρωμάτων όπου, όπως είδαμε, οι επιθυμίες των παιδιών συχνά οφείλουν να «συμμορφώνονται» στις δυνατότητες και τις ανάγκες της υπόλοιπης οικογένειας, εδώ όχι μόνο δεν περιορίζονται αλλά καλλιεργούνται. Αποτέλεσμα αυτής της διαδικασίας είναι η διαμόρφωση της αίσθησης *δικαιοδοσίας (entitlement)* (Lareau 2003, 82)*,* η οποία, όπως έχει παρατηρηθεί και σε άλλα σημεία της ανάλυσης*,* χαρακτηρίζει τα παιδιά των μεσαίων στρωμάτων.

Η εσωτερική λογική των μορφωτικών αυτών πρακτικών, όπου η διαδικασία μάθησης δεν γίνεται εμφανής, υποδηλώνεται στον τρόπο που οι γονείς επιλέγουν να έρθουν τα παιδιά τους σε επαφή με τη μουσική. Σε αρκετές περιπτώσεις οι γονείς δεν επιθυμούν ακόμα τη συστηματική διδασκαλία. Η χρήση του «ακόμα»*,* δηλώνει μια ορισμένη χρονική στιγμή, κατάλληλη για την έναρξη των μαθημάτων και αναδεικνύει την έννοια της *ετοιμότητας (readiness)* του παιδιού (Bernstein 1975 23-24). Η εσωτερική διαδικασία ωρίμανσης αποτελεί αντικείμενο συστηματικής παρατήρησης και αξιολόγησης, και παράλληλα κριτήριο έναρξης της μάθησης. Στο παρακάτω απόσπασμα οι γονείς φροντίζουν η διδασκαλία να γίνεται με δασκάλα, και μάλιστα στο σπίτι χωρίς πίεση, αλλά με άνετο και φυσικό ρυθμό. Στόχος είναι η απόλαυση και η ευχαρίστηση. Ωστόσο, έχει ήδη επιλεχθεί το «κατάλληλο» μουσικό όργανο και ο «κατάλληλος» τρόπος διδασκαλίας.

> Ε. Εκείνη το επέλεξε [το μπαλέτο];
> Δ. Μμμμ...της αρέσει πάρα πολύ.
> Ε. Και τη μουσική;
> Δ Η μουσική υπήρχε στο σπίτι. Δηλαδή, υπήρχε από την Εύα [τη μεγαλύτερη αδερφή]. Καλά και ως ακροατές. Σε αυτό το επίπεδο. Συν το ότι έκανα μικρή λίγο πιάνο, το οποίο είχα αφήσει, εντάξει. Ήταν μια πονεμένη ιστορία λίγο (γέλιο).

Δ. Το πιάνο είναι μια καλή αρχή. Ναι θεωρείται... είναι απτό όργανο που το παιδί, ξέρω 'γω, η νότα που ακούει μπορεί και να τη δει, δηλαδή ξέρει σε τι αντιστοιχεί αυτό που ακούει με αυτό που... πατάει, ας πούμε. Και εντάξει, θεωρείται καλό όργανο για αρχή. Δεν είναι δηλαδή το πιάνο, σώνει και καλά. *Είναι η μουσική που μας ενδιέφερε εδώ. Αργότερα μπορεί να αλλάξουμε επιλογές.*

Ε. Είναι δηλαδή κάτι που το ήθελαν και εκείνες, αλλά και εσείς με ένα τρόπο...

Δ. Ναι. *Υπήρχε πριν γεννηθούν* σχεδόν.

Γ. *Ήταν αναπόφευκτο.*

Δ. Είχε παρθεί πια... θέλω να πω, εντάξει ήταν κάτι που καλλιεργήθηκε σίγουρα... σίγουρα. Και κάτι που κρατάνε σε μια χαλαρή... σε ένα *χαλαρό ρυθμό,* δηλαδή για τη χαρά του πράγματος, ας πούμε. Δεν είναι να μπλέξει με εξετάσεις καθόλου, η δασκάλα τους είναι κοντά τους σ' αυτό.

(Δωροθέα κοινωνική λειτουργός, Γιάννης ψυχίατρος *υπογράμμιση δική μου*)

Στις περισσότερες αφηγήσεις γονέων από το σχολείο του κέντρου της Αθήνας, παρατηρείται η ίδια αντίφαση που είναι εμφανής και στο λόγο των παραπάνω γονέων. Αυτό που αρχικά εμφανίζεται ως «ελεύθερη» επιλογή, είναι την ίδια στιγμή «αναπόφευκτο». Ο φυσικός και χαλαρός τρόπος εκμάθησης, δηλαδή η εξοικείωση με τη μουσική που επιδιώκουν οι γονείς, έρχεται σε αντίθεση με το συστηματικό τρόπο διαμόρφωσης του κατάλληλου μαθησιακού πλαισίου και το εστιασμένο ενδιαφέρον στη μουσική. Σύμφωνα με τη μητέρα, η ενασχόληση με τη μουσική *ενδιέφερε* τους γονείς πριν σχεδόν γεννηθούν τα παιδιά. Η χρήση του πρώτου πληθυντικού αναδεικνύει τη συσχέτιση ανάμεσα σε αυτό που μοιάζει να είναι ατομική επιλογή/ κλίση και στην επιδίωξη αυτής της επιλογής. Όπως σχολιάζει και ο παρακάτω πατέρας:

Εμείς τώρα λέμε «δε γρατζουνάς λίγο, θα σ' αρέσει μετά!» και τέτοια. Στο τέλος γινόμαστε και καταπιεστικοί στα παιδιά ας πούμε, με έναν τρόπο.

(Σπύρος, πολιτικός μηχανικός)

Όπως φαίνεται και στο παρακάτω απόσπασμα, η διαδικασία αυτή συνήθως δεν είναι συνειδητή. Οι προτιμήσεις ενσταλάζονται σταδιακά και ανεπαίσθητα, καθώς το παιδί μεγαλώνει σε ένα συγκεκριμένο οικογενειακό περιβάλλον το οποίο επιδρά μορφωτικά. Στο λόγο της Αλίκης διακρίνεται μια στάση σχεδόν απολογητική, στην

προσπάθεια της να υποστηρίξει ότι η κόρη της επέλεξε η ίδια να ασχοληθεί με τη μουσική.

> Φέτος τη γράψαμε στο ωδείο, και κάνει κανονικά και της αρέσει. Είναι το πιο απλό ίσως για τα παιδιά, δηλαδή είναι... νομίζω, είναι και η βάση. Το επέλεξε... της το βάλαμε κι εμείς; Δεν ξέρω. Επειδή ο μπαμπάς της είναι μουσικός και έχει στούντιο ηχογραφήσεως, είναι μέσα στα όργανα. Δηλαδή θα μπορούσε να επιλέξει οτιδήποτε… γιατί υπάρχουν όλα τα όργανα. Άργησε να το επιλέξει αλήθεια. Δεν την πιέσαμε να κάνει μουσική. Άργησε παρόλο που έχει μια... έχει μια τάση.
> (Αλίκη άνεργη, πτυχιούχος ΤΕΙ)

Η μητέρα δεν προσπαθεί να κρύψει την παρέμβαση της ίδιας και του πατέρα στην επιλογή της κόρης τους, όταν δηλώνει ότι δεν την πίεσαν. Αυθόρμητα αναρωτιέται για τη δική τους επίδραση στη συγκεκριμένη επιλογή. Επιχειρώντας να αιτιολογήσει την «τάση» της κόρης τους, ανατρέχει στην επίδραση του επαγγέλματος του πατέρα. Ωστόσο είναι ενδιαφέρον ότι, ενώ αναφέρεται ρητά στην επίδραση του οικογενειακού περιβάλλοντος, αποδίδει την προτίμηση της κόρης της και σε φυσική προδιάθεση. Παρατηρούμε ότι το βάθος και η μονιμότητα της σχέσης με την κουλτούρα, η οποία πραγματοποιείται μέσω της πρώιμης, ανεπαίσθητης αλλά καθοριστικής εκμάθησης μέσα στην οικογένεια, τείνουν να αποκρύπτουν τις συνθήκες διαμόρφωσης αυτής της σχέσης.

Οι περισσότεροι γονείς από το ιδιωτικό σχολείο της Αθήνας επικαλούνται την ευχαρίστηση ως μοναδικό κριτήριο συμμετοχής στις οργανωμένες δραστηριότητες. Ωστόσο η συστηματική οργάνωση του χρόνου του παιδιού, έτσι ώστε να διατηρείται πάντα ένας βαθμός απασχόλησης (busyness) (Bernstein 1975, 23-24), αποτελεί παράλληλα και έναν τρόπο έμμεσου ελέγχου και επιτήρησης. Η οργάνωση του ελεύθερου χρόνου των παιδιών, με τη μορφή των οργανωμένων δραστηριοτήτων αποτελεί μια λανθάνουσα μορφή έλεγχου, διαμέσου της ρύθμισης και διαχείρισης του χρόνου. Ο συστηματικός προγραμματισμός του χρόνου των παιδιών, ο οποίος στοχεύει στη διαρκή απασχόλησή τους, συγκροτεί ένα αδιόρατο ελεγκτικό πλαίσιο που επιτρέπει στον ενήλικα να επιτηρεί και να αξιολογεί τη συμπεριφορά και την ανάπτυξη τους. Όπως διαπιστώνει και η Lareau (2003), οι γονείς που προέρχονται

από τα μεσαία στρώματα επιδίδονται στην ενεργό παρατήρηση, αξιολόγηση και ενίσχυση της ανάπτυξης του παιδιού. Παραφράζοντας τη Μακρυνιώτη (2000,159) θα μπορούσαμε να ισχυριστούμε ότι οι παιδαγωγικές πρακτικές των γονέων των μεσαίων στρωμάτων δεν στοχεύουν μόνο στην παρατήρηση και αξιολόγηση του παιδιού των μεσαίων τάξεων, αλλά στην παραγωγή του.

Η ερμηνεία αυτή αιτιολογεί σε μεγάλο βαθμό το τίμημα - όχι αποκλειστικά οικονομικό - που έχει για τη ζωή της οικογένειας η υποστήριξη των δραστηριοτήτων των παιδιών. Όπως διαπιστώνεται και στην έρευνα της Lareau (2003), η συμμετοχή των παιδιών σε οργανωμένες δραστηριότητες αποτελεί ένα ιδιαίτερα απαιτητικό και κοπιαστικό έργο για τους γονείς. Συνήθως προϋποθέτει πολύωρη παραμονή έξω από το σπίτι, αναμονή και συνεχείς μετακινήσεις.

> Ήθελε τις δραστηριότητες, είναι επιλογή της. Κάναμε σκληρές διαπραγματεύσεις, γιατί κι εγώ είχα κουραστεί με το πολύωρο... απ' το πρωί μέχρι το βράδυ έξω από το σπίτι, και να πηγαίνω πέρα δώθε και να περιμένω (γέλιο) τις ατελείωτες ώρες!
> (Αγγελική, δημόσιος υπάλληλος, υποψήφια διδάκτορας)

Ακόμα και αν δεν εμφανίζεται σε όλες τις οικογένειες των μεσαίων στρωμάτων, η ίδια εικόνα καθημερινής εξαντλητικής εναλλαγής δραστηριοτήτων, η διαχείριση και η οργάνωση του εξωσχολικού χρόνου απασχολεί συστηματικά τους γονείς που προέρχονται από τη συγκεκριμένη ομάδα, σε αντίθεση με τους γονείς που προέρχονται από τα λαϊκή περιοχή. Αποτελεί μια πρακτική στην οποία επενδύουν σημαντικά, όχι μόνο οικονομικά αλλά και σε κόπο και χρόνο[85] .

Η σπουδαιότητα και η σημασία που αποδίδουν οι γονείς στις οργανωμένες δραστηριότητες, αντανακλάται στην αγωνία της παρακάτω μητέρας όταν διαπιστώνει την απροθυμία των παιδιών να συμμετάσχουν σε αυτές. Ο αυτονόητος και αναγκαίος χαρακτήρας της συμμετοχής αντανακλάται στη φράση «μου το εμφάνισε», την οποία χρησιμοποιεί η μητέρα για να δηλώσει την άρνηση της κόρης της, και η οποία παραπέμπει σε μη φυσιολογική, σχεδόν παθολογική, κατάσταση.

[85] Οι Vincent και Ball (2007) αναφέρονται σε αντίστοιχες πρακτικές γονέων των μεσαίων στρωμάτων, συγκεκριμένα των μητέρων, σε σχέση με τη συστηματική διαχείριση και αξιοποίηση του εξωσχολικού χρόνου των παιδιών με τη μορφή οργανωμένων δραστηριοτήτων (intensive mothering).

Ι. Αλλά ξέρεις τι γίνεται μωρέ; Επειδή τελικά το σχολείο φορτώνει τα παιδιά, και επειδή νιώθουν ότι το σχολείο όντως... οι υποχρεώσεις απέναντι στο σχολείο είναι λίγο... είναι κάτι καθημερινό, και κάτι που δε μπορούν να ξεφύγουν. Όταν, ρε παιδί μου, ο χρόνος τους αρχίσει και γίνεται πολύ πιεστικός, τα βάζουν με τα εξωσχολικά μαθήματα. Δηλαδή επειδή δε μπορούν να τα βάλουν με το σχολείο, γιατί ξέρουν ότι από κει δεν υπάρχει διέξοδος [...]. Κι αυτό είναι που εμένα με απασχολεί. Και δε σου κρύβω, αυτές τις μέρες με έχει απασχολήσει ιδιαίτερα, *γιατί μου το εμφάνισε* η μικρή αυτό [...] και με το χορό. Γιατί αισθάνεται ότι, ρε παιδί μου εντάξει, γυρνάει από το χορό, ο χορός είναι οκτώ με εννιά και τέταρτο, και μέχρι τις εννιά και τέταρτο μπορεί να μην έχει τελειώσει με τα μαθήματα, και υπάρχει μια στρεσογόνα κατάσταση.

Σ. Ξέρεις τι γίνεται; Τελικά δε μπορεί να γίνει διασκέδαση.

Ι. Είναι, ρε παιδί μου, *εγκληματικό* που βάζουνε μαθήματα... που τα παιδιά πρέπει να διαβάζουνε πάνω από μισή ώρα στο σπίτι. Δηλαδή αυτό το πράμα είναι ό,τι χειρότερο. [...] *Σπαταλάνε όλες τους τις δυνάμεις σε αυτό*, και κείνο το λίγο κέφι ή την τάση που μπορεί να έχουν για πράγματα που είναι μια *καλλιέργεια,* και που τελικά μπορεί να τους οδηγήσουν και στο μέλλον σε μια κατεύθυνση.

(Σπύρος, πολιτικός μηχανικός / Ισμήνη, αρχιτεκτόνισσα, υπογραμμίσεις δικές μου)

Για τη συγκεκριμένη μητέρα ο χρόνος τον οποίο διαθέτουν οι κόρες της στις δραστηριότητες αξιολογείται ως πιο σημαντικός σε σχέση με το χρόνο της μελέτης, ο οποίος θεωρείται «σπατάλη δυνάμεων». Η παραδοχή αυτή, αν και πιθανά ενέχει το στοιχείο της υπερβολής, ενισχύει την διαπίστωση ότι στόχος των δραστηριοτήτων δεν είναι αποκλειστικά το «κέφι» των παιδιών, δηλαδή η απόλαυση και η διασκέδαση, όπως υποστηρίζουν πολλοί γονείς της συγκεκριμένης ομάδας. Αντίθετα, όπως αναφέρει και η παραπάνω μητέρα, η συμμετοχή σε αυτές συνδέεται με την ανάπτυξη ικανοτήτων και κλίσεων, οι οποίες είναι πιθανό να οδηγήσουν σε ένα μελλοντικό επαγγελματικό προσανατολισμό. Επιπλέον, εδώ παρατηρείται η αντίστροφη εικόνα από εκείνη των γονέων της λαϊκής περιοχής, όπου στις περισσότερες περιπτώσεις οι οργανωμένες δραστηριότητες, και ειδικά εκείνες που δεν είχαν εμφανώς μαθησιακό περιεχόμενο, θεωρούνταν ότι λειτουργούν επιβαρυντικά σε σχέση με το σχολείο, και ως εκ τούτου η συμμετοχή σε εκείνες αποτρεπόταν.

Η αγωνία της μητέρας για την επίτευξη της *καλλιέργειας,* δηλαδή της αισθητικής διάθεσης, επιβεβαιώνει ότι «τα γούστα (δηλαδή οι εκδηλωμένες προτιμήσεις) είναι η πρακτική καταδήλωση μιας αναπόφευκτης διαφοράς» (Bourdieu 2004α, 99). Η πνευματική καλλιέργεια υποδηλώνει μια προνομιακή θέση στον κοινωνικό χώρο, η αξία της οποίας καθορίζεται από τις συνθήκες που την ορίζουν. Ταυτόχρονα, ενώνει τα υποκείμενα τα οποία μοιράζονται παρόμοιες συνθήκες και εμπειρίες, και τα διακρίνει από τους υπόλοιπους. Φαίνεται ότι για κάποιους γονείς η διατήρηση ή η βελτίωση της κοινωνικής θέσης επιτυγχάνεται μέσω της ιδιοποίησης της κουλτούρας. Με αυτή την έννοια η επένδυση στην απόκτηση πολιτιστικής ικανότητας και πνευματικής καλλιέργειας αποτελεί στρατηγική κοινωνικής διάκρισης και σηματοδότησης των αποστάσεων. Όπως αναδείχθηκε και παραπάνω, στην περίπτωση των μεσαίων στρωμάτων διαφαίνεται ότι η συστηματική, συνεχής εξωσχολική δραστηριότητα των παιδιών, μέσω της οποίας επιδιώκεται η ανάπτυξη των πολιτιστικών ικανοτήτων, δηλαδή η μύηση στον κόσμο της κουλτούρας, αποτελεί στρατηγική επένδυσης σε μορφωτικό κεφάλαιο. Το κεφάλαιο αυτό μέσω της μετατροπής του σε άλλες μορφές κεφαλαίου (οικονομικό, κοινωνικό, οικονομικό), δύναται να εξασφαλίσει στους κατόχους του προνομιακή θέση, όχι μόνο στη σχολική αλλά και στην επαγγελματική αγορά.

Η σύγκριση των δύο ομάδων γονέων αποκαλύπτει τη μεταξύ τους διαφορά όχι τόσο ως προς την οικονομική απόσταση, αλλά ως προς τη δυνατότητα γνώσης και αναγνώρισης του *τι* είναι σημαντικό, δηλαδή *τι* αποκτά αξία διάκρισης και υπεροχής στην εκπαίδευση και στο ευρύτερο κοινωνικό πεδίο. Πράγματι, όπως γνωρίζουμε από τον Bourdieu (2000, 2004α), ο σχολικός θεσμός αξιολογεί και ταξινομεί τους μαθητές με βάση ιδιότητες ταξικά προσδιορισμένες, οι οποίες όχι μόνο δεν μεταδίδονται από τον ίδιο το θεσμό, αλλά συχνά εμφανίζονται άσχετες ως προς αυτόν, όπως τα χόμπι ή οι πολιτιστικές πρακτικές. Όπως αναφέρει ο ίδιος ο συγγραφέας, το σχολείο «δεν έχει το μονοπώλιο της παραγωγής του πολιτισμικού κεφαλαίου, χορηγεί λίγο πολύ πλήρως την επικύρωσή του στο κληρονομημένο κεφάλαιο» (Bourdieu 2004α, 123). Επομένως, ο τρόπος απόκτησης του μορφωτικού κεφαλαίου αποκτά ιδιαίτερη συμβολική και διακριτική αξία. Η απόκτηση του σχολικού κεφαλαίου οφείλει την ύπαρξή του στην όψιμη, μεθοδική και

συστηματική διδασκαλία, δηλαδή σε μια ορατή και άμεσα αντιληπτή διαδικασία. Αντίθετα ο αδιόρατος και ανεπαίσθητος τρόπος απόκτησης της αισθητικής διάθεσης (της καλλιέργειας), ακριβώς επειδή επιτυγχάνεται και μέσω των *ελεύθερων*, εξωσχολικών δραστηριοτήτων, εμφανίζεται ως φυσική προδιάθεση, ως μέρος της ύπαρξης του ίδιου του υποκειμένου. Η απαξίωση για το «σχολικό» και τη μονοπώληση του χρόνου του παιδιού από τις «σχολικές» δραστηριότητες, η οποία διακρίνεται συχνά στο λόγο των γονέων από τα μεσαία στρώματα, υποδηλώνει αν όχι την ενσυνείδητη, τουλάχιστον τη διαισθητική αναγνώριση ότι η σταδιακή εγχάραξη της καλλιεργημένης έξης, ακριβώς επειδή γίνεται αντιληπτή ως φυσική ιδιότητα, προσδίδει στα υποκείμενα αξία διάκρισης. Επομένως, η έννοια του χρόνου καθίσταται θεμελιώδης στην αντιπαράθεση των τρόπων απόκτησης της κουλτούρας «έτσι ώστε οι κυρίαρχοι συμπλέουν πάντα με τον πιο αδιόρατο και αόρατο τρόπο απόκτησης, δηλαδή τον αρχαιότερο και τον πρωιμότερο» (στο ίδιο, 115).

5.1.4. Προσπάθειες και στρατηγικές επιλογές: η διαφοροποιημένη επίδραση του κοινωνικού και μορφωτικού κεφαλαίου

Παρακάτω επιχειρείται μέσω της αντιστικτικής παρουσίασης δύο χαρακτηριστικών περιπτώσεων από τις δύο ομάδες γονέων, η ανάδειξη της επίδρασης της κοινωνικής θέσης στη διαμόρφωση των επιλογών, των δυνατοτήτων και τελικά των πρακτικών των υποκειμένων. Και στις δύο περιπτώσεις οι μητέρες εντοπίζουν τα ενδιαφέροντα των παιδιών τους και ενθαρρύνουν τη συμμετοχή τους σε οργανωμένες δραστηριότητες προκειμένου να τα ενισχύσουν. Ωστόσο, ενώ στην πρώτη περίπτωση παρατηρείται η *διαισθητική* προσπάθεια ενίσχυσης της «κλίσης» του παιδιού με την παρακολούθηση μαθημάτων ζωγραφικής στο δήμο, στη δεύτερη περίπτωση παρατηρούμε τη συστηματική ενίσχυση, που συνοδεύεται από τις κατάλληλες επιλογές και αποφάσεις[86].

[86] Οι επιλογές και οι αποφάσεις των υποκειμένων διαμορφώνονται μέσα στα εκάστοτε κοινωνικά πλαίσια, μέσα σε «ορίζοντες δράσης» σύμφωνα με τον Hodkinson (Vryonides 2007, 94), οι οποίοι ορίζονται τόσο από τις αντικειμενικές συνθήκες όσο και από τις υποκειμενικές αντιλήψεις. Η έννοια εμφανίζει κοινά με το habitus, καθώς επιχειρεί να αναδείξει τους κοινωνικούς περιορισμούς στη δράση των ατόμων αλλά και να υπογραμμίσει τη δυνατότητά τους να υιοθετήσουν αντιθετικές στρατηγικές και ποικιλία δράσεων με διαφορετικά κάθε φορά

Η Αμαλία παρατηρεί την ικανότητα της κόρης της στη ζωγραφική και επιχειρεί να την ενθαρρύνει σε αυτή την κατεύθυνση, να της δώσει ερεθίσματα, όπως λέει χαρακτηριστικά.

> Α. Έχει [η κόρη] να κάνει πολύ με τα καλλιτεχνικά. Τώρα από Σεπτέμβρη σκέφτομαι να την βάλω στη ζωγραφική... οπωσδήποτε. Αν δεις και κάτι πέτρες, κάτι βότσαλα που 'χουμε φέρει απ' την Κάλυμνο! Τις έχει... της πήραμε πέρσι μπογιές... δηλαδή θέλω να της δώσω ερεθίσματα. Μέχρι πέρσι μου 'λεγε, και ακόμα το λέει, ότι θέλει να πάει Σχολή Καλών Τεχνών.
> Ε. Μμμ...εσύ θα ήθελες; Το λέω γιατί πολλοί που αποφοιτούν μετά δυσκολεύονται αρκετά...
> Α. Δεν το ξέρω. Δεν ξέρω τίποτα.
> (Αμαλία, υπάλληλος σε super market, διέκοψε το σχολείο στο γυμνάσιο)

Ωστόσο, διαφαίνεται το όριο της ταξικής συνθήκης. Η φράση «δεν ξέρω τίποτα» συμπυκνώνει την άνιση σχέση της μητέρας με τη γνώση και την πληροφόρηση, οι οποίες καθορίζουν και την αποτελεσματικότητα των πρακτικών. Αντίθετα στο παρακάτω απόσπασμα διακρίνεται η δυνατότητα της μητέρας να γνωρίζει τις πιθανές επιλογές και να παίρνει τις κατάλληλες αποφάσεις, έτσι ώστε να υποστηρίξει με πολλαπλούς τρόπους τη σχέση της κόρης της με το χορό.

> Είναι τρίτος χρόνος φέτος, γιατί δεν τα παίρνουνε νωρίτερα. Πρέπει να δώσεις εξετάσεις γύρω στα οκτώ με εννιά για να μπεις, να διαλέξουνε. Και επίτηδες δεν την είχα πάει νωρίτερα σε άλλο μπαλέτο, γιατί το 'χα κουβεντιάσει με τη νονά της που είναι καθηγήτρια εκεί πέρα, στη σχολή στην Κρατική, και μου 'χε πει «άστην, κατευθείαν φέρ' την σε αυτή την ηλικία».
> [...]
> Της αρέσει πολύ! Πήγαμε και είδαμε και τη Ζιζέλ στο Μέγαρο τώρα, και της άρεσε. Ε, για να πηγαίνει και τέσσερις φορές τη βδομάδα από μια ώρα και ένα τέταρτο! Είναι πάρα πολύ! Και ειδικά πέρσι, πήγαινε η καημένη Τετάρτη μετά [το σχολείο] γιατί την Τετάρτη τελειώνουνε τέσσερις και μισή [...] και πήγαινα να την πάρω και να την πάω κατευθείαν.
> [...]

αποτελέσματα.

> Δηλαδή εγώ θα ήθελα να φανταστώ τα παιδιά μου καλλιτέχνες, να σου πω την αλήθεια... Όταν πήγα στη Νέα Υόρκη, και πήγα και είδα τα μπαλέτα της Νέας Υόρκης που χορεύανε Stravinsky, και μόνο που τη σκέφτηκα να είναι εκεί και να χορεύει, ξελιγώθηκα!
> (Μελίνα, ψυχίατρος)

Η ποσοτικά και ποιοτικά άνιση κατοχή και ενεργοποίηση κεφαλαίου αναδεικνύεται στα παραπάνω αποσπάσματα. Στην περίπτωση από τη λαϊκή περιοχή, η σκέψη της μητέρας να εγγράψει την κόρη της σε μάθημα εικαστικών αποτελεί πρακτική ενίσχυσης, η οποία φαίνεται ωστόσο να είναι προσανατολισμένη στο παρόν και προσαρμοσμένη στις αντικειμενικές δυνατότητες (τα μαθήματα που παρέχονται από το Δήμο). Αντίθετα, στην περίπτωση του ιδιωτικού σχολείου, παρατηρούμε τη διαδικασία που η Lareau (2003) ονομάζει *συστηματική καλλιέργεια* του παιδιού, μια διαδικασία που απαιτεί από τους γονείς, αλλά και τα παιδιά, χρόνο, συνεχή εγρήγορση και συστηματική παροχή ευκαιριών. Στη διαμόρφωση ενός στρατηγικού σχεδίου καλλιέργειας και ανάπτυξης των ικανοτήτων του παιδιού, συμβάλλει η αποτελεσματική ενεργοποίηση οικονομικού, μορφωτικού και κοινωνικού κεφαλαίου, που στην περίπτωση αυτή εντοπίζεται στη σχέση αμοιβαιότητας και εμπιστοσύνης με ένα πρόσωπο «ειδικό» στην παροχή της «κατάλληλης» πληροφορίας.

Ενδεικτικό είναι το γεγονός ότι και στις δύο περιπτώσεις, οι μητέρες αναφέρονται στην πιθανότητα η ενασχόληση με το χορό ή τη ζωγραφική να αποτελέσει μελλοντικά αντικείμενο σπουδών, ακόμα και επάγγελμα. Ωστόσο, η πιθανότητα αυτή στην περίπτωση της μητέρας από τα μεσαία στρώματα υποστηρίζεται με τα κατάλληλα μέσα, ενώ στο λόγο της μητέρας από τα λαϊκά στρώματα διαφαίνεται η άγνοια σε σχέση με τις πιθανές επιλογές. Η επιλογή της «κατάλληλης» σχολής, δηλαδή της Κρατικής, της «κατάλληλης» ηλικίας ακόμα και της παρακολούθηση «κατάλληλων» παραστάσεων στο Μέγαρο Μουσικής, είναι πολύ πιθανό να παράξουν το επιθυμητό αποτέλεσμα. Διαπιστώνεται ότι οι επιλογές, οι οποίες εντάσσονται σε μια ευρύτερη πορεία, δεν είναι αποτέλεσμα μόνο διάθεσης οικονομικών πόρων, αλλά διαθέσεων (με την έννοια του habitus) προσαρμοσμένων «σε μια σχεσιακά προσδιορισμένη θέση» (Bourdieu 2004α, 288). Αυτό σημαίνει ότι συνδέονται με μια ορισμένη θέση στο κοινωνικό πεδίο, και ταυτόχρονα προσανατολίζονται στην επίτευξη της κοινωνικής διαφοράς, δηλαδή της απόστασης ή ταύτισης με άλλες κοινωνικές ομάδες. Με τον τρόπο αυτό οι πρακτικές, ως

εμπρόθετες στρατηγικές, έχουν αποτέλεσμα την κατοχή μιας διακριτής θέσης. Όπως τονίζει η ίδια μητέρα σε άλλο σημείο της συνομιλίας

> Θέλω πια να τα βάλω σε ένα δρόμο ώστε να μπορούνε να θελήσουν για τον εαυτό τους το καλύτερο δίπλα στους καλύτερους. Δηλαδή, να θελήσουνε να πάνε δίπλα στον καλύτερο, ας πούμε.. .στο καλύτερο μπαλέτο, αν θέλει να γίνει μπαλαρίνα. Δίπλα σε αυτόν που θα προωθήσει τα ταλέντα, και θα τη βάλει είκοσι χρονών να χορέψει.
> (Μελίνα, ψυχίατρος)

Στο λόγο της μητέρας αντικατοπτρίζεται η έννοια της διαφοράς, η οποία σύμφωνα με τον Bourdieu (2000) σχετίζεται άμεσα με το πεδίο, δηλαδή τον κοινωνικό χώρο. Τα υποκείμενα, και συνεπώς οι πρακτικές που υιοθετούν, τα αγαθά που κατέχουν, οι επιλογές που κάνουν καθορίζονται από την θέση τους στον κοινωνικό χώρο, θέση προσδιορισμένη πάντα σε σχέση με θέσεις άλλων υποκειμένων. Ωστόσο καθώς οι θέσεις συνδέονται με την άνιση κατοχή αγαθών και προνομίων, οι σχέσεις μεταξύ των υποκειμένων παίρνουν τη μορφή συμβολικών αγώνων για την ιδιοποίηση σπάνιων αγαθών. Η διεκδίκηση της «καλύτερης» θέσης, δίπλα στον «καλύτερο», δηλαδή της κοινωνικής διάκρισης, καθιστά τις πρακτικές διαχείρισης του ελεύθερου χρόνου στρατηγικές κοινωνικής αναπαραγωγής (Ball και Vincent 2007a).

Η σύγκριση αποσπασμάτων από συνομιλίες με μητέρες διαφορετικών κοινωνικών τάξεων αποκαλύπτουν την εξής αντίθεση: οι γονείς οι οποίοι προέρχονται από τα λαϊκά στρώματα θέτουν σε πρώτη προτεραιότητα τη σχολική γνώση, με αποτέλεσμα κάποιες φορές ακόμα και να θεωρείται ότι οι εξωσχολικές δραστηριότητες λειτουργούν εις βάρος της επίδοσης και της μελέτης, και άρα να αποθαρρύνεται η συμμετοχή σε αυτές. Αντίθετα, οι γονείς οι οποίοι προέρχονται από τα προνομιούχα στρώματα αντιμετωπίζουν τις οργανωμένες δραστηριότητες ως ένα αναπόσπαστο κομμάτι της καθημερινότητας, το οποίο ιεραρχείται ψηλά στις προτεραιότητές τους και το οποίο συμβάλλει στην ολόπλευρη ανάπτυξη των παιδιών, πιθανά και σε μελλοντικό επαγγελματικό προσανατολισμό.

5.2. Άτυπες οικογενειακές μορφωτικές πρακτικές

5.2.1. Η μύηση στην επίσημη κουλτούρα

Στην προηγούμενη ενότητα υποστηρίχθηκε ότι η συστηματική οργάνωση και διαχείριση του ελεύθερου χρόνου, με τη μορφή οργανωμένων εξωσχολικών δραστηριοτήτων, αποτελεί για τους γονείς οι οποίοι προέρχονται από το ιδιωτικό σχολείο, μια στρατηγική αύξησης των συμβολικών, κοινωνικών και μορφωτικών προνομίων. Η σχέση με την κυρίαρχη κουλτούρα, δηλαδή η καλλιέργεια της αισθητικής διάθεσης, αποτελεί διακύβευμα, καθώς μπορεί να λειτουργήσει ως μορφωτικό κεφάλαιο, και επομένως ως μέσο κοινωνικής διάκρισης.

Επιπλέον, παρατηρείται ότι, ενώ για την πλειονότητα των γονέων που προέρχονται από το ιδιωτικό σχολείο, πολιτιστικές πρακτικές όπως επισκέψεις σε μουσεία και εκθέσεις, παρακολούθηση θεατρικών παραστάσεων και κινηματογραφικών ταινιών, αποτελούν συνήθεια, δεν ισχύει το ίδιο για τους γονείς από τη λαϊκή περιοχή του Πειραιά. Για τους τελευταίους, εκτός από ελάχιστες εξαιρέσεις, οι οποίοι αναφέρουν ότι κάποια στιγμή έχουν παρακολουθήσει θέατρο και πιο συχνά σινεμά, οι συγκεκριμένες πολιτιστικές πρακτικές δεν αποτελούν προτεραιότητα, και ως εκ τούτου δεν εντάσσονται στην καθημερινότητα της οικογένειας.
Όλοι ανεξαιρέτως οι γονείς οι οποίοι προέρχονται από το ιδιωτικό σχολείο αναφέρουν ότι επισκέπτονται μουσεία και εκθέσεις, παρακολουθούν θέατρο και σινεμά, πηγαίνουν σε συναυλίες και διάφορες εκδηλώσεις. Αν και η συχνότητα αλλά και οι προτιμήσεις διαφοροποιούνται, η γενική εικόνα είναι ότι τέτοιου είδους πρακτικές εντάσσονται στην αξιοποίηση του ελεύθερου χρόνου των γονέων και των παιδιών. Κάποιες φορές η παρακολούθηση πολιτιστικών εκδηλώσεων, όπως αναφέρει ο παρακάτω πατέρας, αποτελεί «τακτική», δηλαδή συνειδητή επιλογή με στόχο την εξοικείωση του παιδιού με την τέχνη.

> Εμάς η τακτική μας από μικρή, με τεράστιο κόστος της μητέρας σ' αυτό, ήτανε να συμμετέχει στα πολιτιστικά και μορφωτικά δρώμενα, και πέραν του σχολείου. Δηλαδή η Εύα όλα τα χρόνια έχει κάνει, και τι δεν έχει κάνει! Έχει δει τα χιλιάδες θέατρα! Χιλιάδες πραγματικά, δε σας λέμε ψέματα...δηλαδή για την ηλικία της,

είναι χιλιάδες.
(Μανώλης, γιατρός, κάτοχος διδακτορικού διπλώματος)

Οι επισκέψεις σε μουσεία και εκθέσεις, όπως και η παρακολούθηση θεατρικών παραστάσεων και κινηματογράφου, δεν αφορούν αποκλειστικά τα παιδιά, αλλά αποτελούν συνήθεια και των ίδιων των γονέων. Ωστόσο τα ενδιαφέροντα και οι ανάγκες των παιδιών συχνά αποτελούν κριτήριο επιλογής, σε σχέση με το είδος της πολιτιστικής κατανάλωσης. Σε κάποιες περιπτώσεις αποφεύγεται το είδος της τέχνης το οποίο δεν προτιμά το παιδί και αντικαθίσταται από κάποιο πιο αρεστό, όπως οι συναυλίες ή το σινεμά.

Με τα παιδιά μπορεί να πάμε και κανένα σινεμά, όχι πολύ συχνά. Πιο συχνά πάμε οι δύο μας. Καμιά βόλτα σε μουσεία... Να, είχαμε πάει στο Μουσείο Κυκλαδικής Τέχνης, όμως δε μπορώ να πω ότι τρελαίνονται. Μάλλον επειδή πηγαίνουν πολύ με το σχολείο, έχει μια αρνητική σχέση με τα μουσεία, τα βαριέται. Ε, σε καμιά έκθεση πηγαίνουμε, ας πούμε φωτογραφίας... και θέατρο. Οι δυο μας θα πάμε σίγουρα μια φορά το μήνα, τώρα με τα παιδιά πιο σπάνια. Α, σε συναυλίες πηγαίνουμε πολύ! Και σε συναυλίες τζαζ και έθνικ, που εμένα μου αρέσουν πολύ, και ελληνικές. Για παράδειγμα στην Καραΐνδρου... ή σε συναυλίες που γίνονται με διάφορες αφορμές, για παράδειγμα για τους μετανάστες ή το παλαιστινιακό... τους Τσιάπας, πάμε σε πολλές.
(Σοφία, καθηγήτρια γερμανικών, κάτοχος μεταπτυχιακού τίτλου)

Σήμερα ήταν να πάμε σινεμά, αλλά το αφήσαμε για την άλλη βδομάδα. Πάμε σινεμά. Θέατρο... δεν αρέσει καθόλου στο γιο μου το θέατρο, και το αποφεύγουμε. Στο Μέγαρο πηγαίνουμε... την πήγα και στην Pina Bausch το καλοκαίρι, πήγαμε οι δύο μας στην Επίδαυρο. Την πήγα... γιατί της κάναν παρατήρηση στο μπαλέτο για τα χέρια της, ότι δεν τα 'χει χαλαρά και ήθελα να της δείξω ότι σημασία δεν έχουν μόνο τα ανοίγματα. Γιατί η Pina Bausch τα πόδια κι αυτά δεν τα προσέχει καθόλου, αν κάνουν μεγάλα... σκασίλα της! Όλη η εκφραστικότητα είναι... με τα χέρια, με τη στάση... με τη χορογραφία. Έχει άλλου είδους... Κάνα σινεμά, που λες, πηγαίνουμε, Είδαμε και το «Ανάμεσα στους τοίχους» [...] Τους πήγαμε και στο «Go to lucky»...
(Μελίνα, ψυχίατρος)

Στα παραπάνω αποσπάσματα δεν παρατηρείται μόνο η εξοικείωση των παιδιών με

πολιτιστικά αγαθά και πρακτικές. Σκιαγραφείται η υιοθέτηση μιας ορισμένης παιδαγωγικής πρακτικής, στην οποία ο ρόλος του ενήλικα συνίσταται στη συστηματική παρατήρηση, αξιολόγηση και διορθωτική παρέμβαση. Ειδικότερα στη δεύτερη περίπτωση, η μητέρα στην προσπάθειά της να ενισχύσει την αυτοπεποίθηση της κόρης της σε σχέση με το χορό, την πηγαίνει στην Επίδαυρο να παρακολουθήσει μια από τις μεγάλες καλλιτέχνιδες σύγχρονου χορού. Ωστόσο η συγκεκριμένη πρακτική δεν έχει αξία μόνο ως προς τη μορφωτική της διάσταση. Αποτελεί και πρακτική κοινωνικοποίησης, κατά την οποία το παιδί αποκτά τις δεξιότητες να κρίνει και να αμφισβητεί την κριτική την οποία υφίσταται από έναν άλλο φορέα γνώσης, δηλαδή τη δασκάλα χορού. Μέσα από τη διαδικασία αυτή, μπορούμε να υποθέσουμε ότι το παιδί σταδιακά μαθαίνει να διεκδικεί και να αμφισβητεί, αναπτύσσει μια αίσθηση κυριαρχίας και ελέγχου του κόσμου (Lareau 2003). Οι διαστάσεις αυτές της αόρατης παιδαγωγικής, δηλαδή το γεγονός ότι η συναισθηματική και νοητική ανάπτυξη του παιδιού βρίσκονται στο επίκεντρο της οικογενειακής ζωής και ότι η μάθηση συνεχίζει να συντελείται ακόμα και σε δραστηριότητες του ελεύθερου χρόνου, είναι δηλωτικές της κοινωνικής τάξης των γονέων.

Η προτεραιότητα την οποία δίνουν οι γονείς σε πρακτικές αισθητικής καλλιέργειας και μύησης στην επίσημη κουλτούρα, αναδεικνύεται στη συστηματική προσπάθεια που κάνουν να φέρουν σε επαφή τα παιδιά τους με την τέχνη. Επιπλέον, αντανακλάται στα αισθήματα αγωνίας, τα οποία εκφράζουν όταν θεωρούν ότι η συχνότητα και ο βαθμός εξοικείωσης δεν είναι ικανοποιητικός.

> Δ. Η Ε θέλει να την πηγαίνουμε, να πάει με τις φίλες της. Δε θα πάμε όλοι μαζί σώνει και καλά. Η Κ. πάει... μπορεί να πάει με μια φίλη της ή να τις πάρω εγώ να τις πάω, δηλαδή όλοι μαζί σαν κοινή δραστηριότητα, δε νομίζω ότι το κάνουμε, να πάμε σινεμά οικογενειακώς.
>
> Γ. Εγώ θα ήθελα περισσότερο να πηγαίνουμε σε μουσεία, σε πινακοθήκες. Ε, κουράζονται λίγο μ' αυτά...
>
> Δ. Άμα όμως... τα παρουσιάσει κανείς με κάποιο τρόπο... πειστικό, τους αρέσουνε. Φερ' ειπείν στα ταξίδια...
>
> Γ. Ναι. Είναι άψογες!
>
> Δ. Είναι άψογες! Ακολουθούν το πρόγραμμα όλων των μουσείων, μια χαρά! (γέλιο)

(Γιάννης, γιατρός /Δωροθέα, κοινωνική λειτουργός)

Ωστόσο, όπως προκύπτει και από το παραπάνω απόσπασμα, παραμένει γεγονός ότι ανεξάρτητα από τη συχνότητα της κατανάλωσης πολιτιστικών αγαθών, όλα τα παιδιά από το ιδιωτικό σχολείο έχουν συχνές και ποικίλες εμπειρίες εξοικείωσης με την τέχνη και την επίσημη κουλτούρα.

Αντίθετα, στις συνομιλίες με τους γονείς των λαϊκών στρωμάτων κανένας δεν ανέφερε επισκέψεις σε μουσεία ή εκθέσεις, συμμετοχή σε συναυλίες ή παρακολούθηση θεατρικών παραστάσεων. Η πιο συνηθισμένη πολιτιστική πρακτική είναι εδώ ο κινηματογράφος, αν και αναφέρεται από λίγες οικογένειες. Ωστόσο και σε αυτές τις περιπτώσεις, οι επιλογές εμφανίζονται περιορισμένες και εξαρτώνται κυρίως από το πρόγραμμα του τοπικού κινηματογράφου, στον οποίο ανέφεραν οι γονείς ότι κάποιες φορές παρακολουθούν ταινίες. Η πιο συνηθισμένη μορφή ψυχαγωγίας φαίνεται να είναι οι επισκέψεις στα σπίτια φίλων και συγγενών και οι έξοδοι σε ταβέρνες.

Το βραδάκι θα πάμε στα σπίτια, θα ‘ρθουνε, σε ταβέρνες κι αυτά... πού να πας;
Σε κινηματογράφους δεν του αρέσει του συζύγου.
(Κωνσταντίνα, υπάλληλος στην καθαριότητα, απόφοιτη δημοτικού)

Εδώ μαζί... βόλτες άμα θα πάμε μαζί οικογενειακά... άμα θα πάμε σινεμά *εδώ* πέρα τώρα το καλοκαίρι ...
(Ειρήνη, οικιακά, απόφοιτη επαγγελματικού λυκείου)

[συμμετέχει ο γιος]
Γ. Μαμά, έχουμε πάει σινεμά!
Β. Ναι, ναι έχει ένα θέατρο εκεί [στη Σαλαμίνα]. Ήμουνα κι εγώ ;
Γ. Δεν είναι ακριβώς σινεμά...
Β. Γιατί και σινεμά πήγαμε!
Γ. Ε, θέατρο είναι περισσότερο.
Β. Άλλο αυτό. Άλλο το θέατρο και άλλο ο σινεμάς.
(Βάλια, οικιακά, απόφοιτη ΙΕΚ,/γιος)

Η επαφή των παιδιών με πολιτιστικούς χώρους και δρώμενα πραγματοποιείται εξ

ολοκλήρου από το σχολείο. Παρατηρείται, δηλαδή μεγαλύτερη εξάρτηση των μελών των λαϊκών στρωμάτων από το σχολείο και τις μορφωτικές πρακτικές που αναπτύσσει, σε αντίθεση με τα μέλη των μεσαίων στρωμάτων, όπου το σχολείο φαίνεται να επικυρώνει το μεταβιβασμένο από την οικογένεια μορφωτικό κεφάλαιο.

Ε. Εκδρομές ε... θέατρο τα πηγαίνουν;
Σ. Ναι, ναι πηγαίνουν κάθε μήνα. Μια φορά το μήνα.
Ε. Πηγαίνει η Α.;
Σ. Ναι αμέ... και οι μικρές πάνε.
Ε. Α, πάνε και οι μικρές! Τους αρέσει;
Σ. Ναι, αμέ
Ε Στο θέατρο που λέγαμε πριν, πού τους πάνε; Στη γειτονιά;
Σ. Όχι *έξω*... μπορεί να... είχανε πάει στο...πώς το λένε... στο πλανητάριο!
(Σωτηρία, άνεργη, διέκοψε το σχολείο στο λύκειο, υπογράμμιση δική μου)

Έχει ήδη υποστηριχθεί πιο πάνω ότι οι προτιμήσεις, αυτό δηλαδή που αρέσει ή δεν αρέσει, που ενδιαφέρει ή δε ενδιαφέρει, αποτελούν ενσωμάτωση και εσωτερίκευση των κοινωνικών, γεωγραφικών και οικονομικών δυνατοτήτων και περιορισμών. Όπως προκύπτει από τις αφηγήσεις των γονέων, οι μετακινήσεις τους και οι δραστηριότητές τους, ακόμα και κατά τη διάρκεια του ελεύθερου χρόνου, φαίνεται να περιορίζονται στην περιοχή στην οποία κατοικούν. Κανένας γονιός δεν ανέφερε ότι φεύγουν από τη γειτονιά για να πάνε σε άλλες περιοχές για ψυχαγωγία. Ακόμα κι αν υποθέσουμε ότι είναι πιθανό αυτό κάποιες φορές να συμβαίνει, δεν αποτελεί συνηθισμένη πρακτική των συγκεκριμένων γονέων. Ο περιορισμός τους στα όρια μιας εργατικής υποβαθμισμένης συνοικίας αποτελεί ακόμα μια διάσταση των περιορισμών, οι οποίοι μετατρέπονται σε προτιμήσεις. Τα παραπάνω αποσπάσματα αντανακλούν διαφορετικές διαστάσεις των περιορισμών αυτών, όπως είναι οι επιλογές που παρέχει η γειτονιά ή η εξάρτηση από τις σχολικές πρακτικές. Η χρήση του χωρικού προσδιορισμού «έξω» από τη Σωτηρία σε σχέση με τις επισκέψεις εκτός της περιοχής στην οποία κατοικεί, αποτελεί συμβολική έκφραση του τρόπου με τον οποίο βιώνεται η γεωγραφική (και κοινωνική) οριοθέτηση. Τα όρια τα οποία επιβάλλει ο γεωγραφικός χώρος μέσω της πραγματικής απόστασης των γονέων από αγαθά, στη συγκεκριμένη περίπτωση πολιτιστικά, σε συνδυασμό με τη συμβολική απόσταση, την οποία επιβάλλει η κοινωνική θέση, ενσωματώνονται και διαμορφώνουν τις πρακτικές των γονέων.

Όλοι αυτοί οι παράγοντες, στα θεμέλια των οποίων βρίσκονται οι αντικειμενικές συνθήκες ύπαρξης, διαμορφώνουν πρακτικές, κρίσεις και αντιλήψεις, οι οποίες μετατρέπονται σε συμβολική έκφραση της ταξικής θέσης.

Στη συνομιλία με τη Μάρω, αποτυπώνεται η περιοριστική επίδραση των αντικειμενικών συνθηκών στη διαμόρφωση των υποκειμενικών κρίσεων, στο σύστημα ταξινόμησης, αξιολόγησης και ιεράρχησης των μορφωτικών πρακτικών. Η μητέρα δεν επιτρέπει στο γιο της να συμμετάσχει στις προγραμματισμένες επισκέψεις με το σχολείο, λόγω οικονομικών δυσκολιών. Ωστόσο, όπως προέκυψε στη συνέχεια της συνομιλίας, η στάση αυτή δεν καθορίζεται μόνο από την οικονομική αναγκαιότητα αλλά και από τον τρόπο με τον οποίο η μητέρα αντιλαμβάνεται και αξιολογεί τις δραστηριότητες αυτές.

[στη συζήτηση συμμετέχει και η κόρη]

Ε. Πηγαίνει ο Γιάννης ;

Μ. Τς, δεν τον αφήνω.

Π. Δεν αφήνει κανέναν. Ούτε εγώ πήγα ποτέ εκδρομή.

Ε. Γιατί;

Μ. Φοβάμαι με όλα αυτά που γίνονται.

Α. Ατυχήματα εννοείτε;

Μ. Ε, ναι τόσα ακούς με τα πούλμαν κι αυτά, δεν έχεις εμπιστοσύνη [...]. Τους πάνε και στο θέατρο, εδώ κάτω στο Πέραμα... Άσε που είναι και πανάκριβες! Πού να το στείλεις, με οκτώ και δέκα ευρώ που ζητάνε; Γίνεται; Τι να πάει στο θέατρο να δει την άλλη να κάνει την κότα και τον κόκορα; Άσε του λέω, θα σου κάνω εγώ την κότα!

[...]

Μ. Α, ξέρεις πού τον άφησα, και πήγε και του άρεσε; Στο...πώς το λένε...

Π. Στο πλανητάριο.

Μ. Ναι στο πλανητάριο! Εκεί τον άφησα και του άρεσε Του αρέσουν αυτά με τους πλανήτες και τέτοια... αφού τον βλέπω καμιά φορά αν περάσει κανένα αεροπλάνο, κάτι, κάθεται και κοιτάζει τον ουρανό και δεν ξεκολλάει!

Ε. Εκεί δηλαδή τον αφήσατε επειδή του αρέσει;

Μ. Και γι΄αυτό, και επειδή θα του χρειαστεί στο σχολείο. Θα μάθει κάτι, που θα του ‘ναι χρήσιμο για τη φυσική.... τη γεωγραφία... μαθαίνει κάτι να τον βοηθήσει και στα μαθήματα.

Ε. Μάλιστα, οπότε εκεί τον αφήσατε γιατί μαθαίνει, οπότε και τα χρήματα τα

δώσατε...

Μ. Δώσανε η θεία του κι η γιαγιά του και πήγε.

[...]

Ε. Ενώ ας πούμε, όταν είναι να πάνε στο θέατρο, που είπατε και πριν, δεν αξίζει τον κόπο...

Μ. Ε, τι να το κάνει αυτό; Να πάει να δει την άλλη να κάνει την κότα; Τι να μάθουν τα παιδιά απ' αυτό; Άσε, του την κάνω κι εγώ την κότα! (γέλιο)

(Μάρω άνεργη, απόφοιτη δημοτικού/ Παναγιώτα μαθήτρια γυμνασίου)

Όπως προκύπτει από το παραπάνω απόσπασμα, η μητέρα δεν αντιλαμβάνεται τις πολιτιστικές πρακτικές, όπως η παρακολούθηση θεατρικών παραστάσεων, ως *χρήσιμες* δραστηριότητες. Η χρησιμότητα φαίνεται να συνδέεται με τη σχολική αποδοτικότητα, δηλαδή τα οφέλη τα οποία συνεπάγεται μια τέτοια πρακτική ως προς τη σχέση με τη μάθηση, η οποία σύμφωνα με τη μητέρα πραγματοποιείται αποκλειστικά στο σχολείο. Η αντίληψη αυτή, σύμφωνα με την οποία η γνώση ταυτίζεται με την εκπαιδευτική διαδικασία, και επομένως τη σχολική γνώση, είναι δηλωτική της ταξικής υπαγωγής της μητέρας. Σε αντίθεση με τις παιδαγωγικές πρακτικές των μεσαίων στρωμάτων, κατά τις οποίες η μάθηση συντελείται αδιάκοπα και διαπερνά όλες τις εκδηλώσεις του παιδιού, για τους γονείς των λαϊκών στρωμάτων η μάθηση προϋποθέτει ένα οργανωμένο πλαίσιο με σαφείς κανόνες, δηλαδή το σχολικό περιβάλλον.

Είναι αξιοσημείωτο ότι για τις επισκέψεις, οι οποίες η μητέρα θεωρεί ότι μπορούν να συμβάλουν στην ενίσχυση της σχολικής επίδοσης του γιου της, όχι μόνο επέτρεψε τη συμμετοχή του αλλά συνέβαλαν και οι συγγενείς στην κάλυψη του εισιτηρίου. Η μητέρα δηλώνει την πρόθεσή της να υποστηρίξει τη σχέση του γιου της με το σχολείο αλλά και τα ενδιαφέροντα του. Ωστόσο η υλοποίηση αυτής της πρόθεσης εξαρτάται από τα όρια τα οποία θέτουν οι αντικειμενικές συνθήκες, όχι μόνο ως προς την οικονομική δυνατότητα αλλά κυρίως ως προς τον τρόπο αντίληψης, αξιολόγησης και ιεράρχησης των πρακτικών.

Ενδιαφέρον εύρημα της έρευνας αποτελεί η διαπίστωση ότι σε σχέση με τις πολιτιστικές πρακτικές δεν διαφοροποιείται η υποομάδα των μητέρων με σχετικά υψηλότερο μορφωτικό επίπεδο. Όπως έχει επισημανθεί, οι συγκεκριμένες μητέρες

σε πολλούς τομείς διαφοροποιούνται σημαντικά από τους υπόλοιπους γονείς της περιοχής του Πειραιά. Διατηρούν συχνή και συστηματική επικοινωνία με το σχολείο, εποπτεύουν τη μελέτη, ενθαρρύνουν τη συμμετοχή σε οργανωμένες δραστηριότητες και, όπως θα δούμε παρακάτω, τις αναγνώσεις βιβλίων. Αν και οι περισσότερες μητέρες αναφέρουν ότι έχουν πάει κάποιες φορές σινεμά - πρακτική που όπως είδαμε είναι η πιο δημοφιλής - οι επισκέψεις σε μουσεία, η παρακολούθηση θεατρικών παραστάσεων και άλλων εκδηλώσεων (συναυλιών, εκθέσεων) δεν αποτελεί συνήθεια για καμία από τις συγκεκριμένες οικογένειες. Μια πιθανή ερμηνεία είναι ότι οι συγκεκριμένες μητέρες υιοθετούν πρακτικές οι οποίες θεωρούν ότι έχουν άμεση σχολική απόδοση. Στο πλαίσιο αυτό, η συμμετοχή σε οργανωμένες δραστηριότητες θεωρείται ότι συμβάλλει θετικά στη σχολική επίδοση, και πιθανά και στην απόκτηση δεξιοτήτων χρήσιμων στο μέλλον, όπως η εκμάθηση μιας ξένης γλώσσας, και γι΄αυτό ενθαρρύνεται. Φαίνεται δηλαδή ότι οι προτεραιότητες ορίζονται, και σε αυτή την περίπτωση, με κριτήριο τη *χρησιμότητα*. Οι πρακτικές οι οποίες συνδέονται με την κουλτούρα δε φαίνεται να εντάσσονται στην πολιτισμική λογική των γονέων από τη λαϊκή περιοχή.

Πράγματι, φαίνεται ότι η σχέση με την κουλτούρα, και συγκεκριμένα η ανάπτυξη ενός βιοτικού ύφους το οποίο ενσωματώνει την καθημερινή ωσμωτική εξοικείωση με την τέχνη αποτελεί χαρακτηριστικό ορισμένων τμημάτων των μεσαίων στρωμάτων. Οι πρακτικές πολιτιστικής κατανάλωσης προϊόντων της επίσημης κουλτούρας, ανεξάρτητα από το βαθμό και τη συχνότητα εξοικείωσης, εντοπίζονται μόνο στις οικογένειες που προέρχονται από ιδιωτικό σχολείο.

5.2.2. «Να φτιάχνει κάτι με τα χέρια»: κοινωνικοποίηση και χειρωνακτική εργασία

Η ανάδειξη των διαφορετικών εμπειριών των παιδιών και των αντικειμενικών συνθηκών οι οποίες τις παράγουν, συμβάλλει στην κατανόηση των διαδικασιών συγκρότησης των ταξικών ταυτοτήτων. Στο πλαίσιο αυτό εντάσσεται η βοήθεια των παιδιών, κυρίως των αγοριών, στην εργασία των γονέων, πρακτική που αυτή τη φορά παρατηρείται αποκλειστικά στις οικογένειες οι οποίες προέρχονται από τα λαϊκά στρώματα.

Ε. Πηγαίνει και τον βοηθάει;

Μ. Τώρα είναι εκεί [...]. Ξεκινήσαμε φέτος, γιατί πέρσι ήταν λίγο πιο μικρός και δεν... εντάξει, ο εργοδότης φοβόταν ο άνθρωπος, λέει, μη γίνει και κανένα ατύχημα... αλλά... πηγαίνει.

(Ματούλα, σχολική τροχονόμος, απόφοιτη γυμνασίου)

Ρ Δεν σας κρύβω ότι πηγαίνει και για δουλειά το καλοκαίρι με το μπαμπά του.

Ε. Αλήθεια; Τι κάνουνε;

Ρ. Ο μπαμπάς του είναι αυτοκινητιστής. Έχουν δική τους εταιρεία μεταφορών με νταλίκα.

Ε. Α, μάλιστα. Και τον παίρνει μαζί.

Ρ Ναι, ναι. Σηκώνεται 4 η ώρα το πρωί και πάει με το μπαμπά του. Και μου ζητούσε, επειδή του έχω πει ότι τα χρήματα δε βγαίνουν εύκολα. Επειδή δε βγαίνουν εύκολα για το μεγάλο που έχει ένα μικρό παιδί, και το μικρό παιδί πρέπει να καταλάβει πόσο δύσκολα βγαίνουν τα λεφτά. Το μικρό παιδί όμως έχει δικαίωμα στο να πάρει παιχνίδια, αλλά για να δεις πώς βγαίνουν τα λεφτά... και να μη ζητάς πράγματα τα οποία δε μπορούν να γίνουν... από μας. Δηλαδή να γίνει κάτι για σένα, αλλά να μπορούμε να το διαθέσουμε αυτό, και να μην... κόψουμε από κάτι άλλο απλά και μόνο να σε ευχαριστήσουμε, θα πας για δουλειά. Ένα καλοκαίρι ήθελε το play station 3, μου λέει «μαμά εγώ θα δουλέψω, δεν έχω πρόβλημα. Θα πάω με το μπαμπά, μ' αφήνεις;» λέω «ναι, να πας παιδί μου» και πήγαινε ένα καλοκαίρι, και το πήρε **μόνος** του!

Ε. Και τι κάνει συνήθως; Πώς βοηθάει το μπαμπά;

Β. Αν είναι κάτι που μπορεί να ξεφορτωθεί, και είναι σε πακέτα και μπορεί να σηκώσει το πακέτο, βοηθάει. Αλλιώς κάθεται μαζί του και ό,τι... επειδή είναι και ο πεθερός μου και κάνουν τα χαρτιά στους εκτελωνιστές και πρέπει να πάνε τα χαρτιά, κάνει κι αυτά.

(Βούλα, οικιακά, απόφοιτη ΙΕΚ)

Η Βούλα ανήκει στις μητέρες οι οποίες υποστηρίζουν συστηματικά τα παιδιά τους και ο γιος της έχει ικανοποιητική σχολική επίδοση. Η παραπάνω πρακτική, όπως προκύπτει από το λόγο της μητέρας, δεν αποσκοπεί στην οικονομική ενίσχυση της οικογένειας, αλλά αποτελεί μια παιδαγωγική πρακτική. Ως παιδαγωγική πρακτική είναι ένας πολιτισμικός αναμεταδότης, ο οποίος παράγει και αναπαράγει μηνύματα αλλά και κοινωνικές σχέσεις (Bernstein 1991, 112). Σε ένα πρώτο επίπεδο, η συγκεκριμένη πρακτική ενισχύει την αυτονομία και την ανεξαρτησία του παιδιού. Το

παιδί έχει δικαιώματα, όπως αναφέρει η μητέρα. Ωστόσο θεωρείται αρκετά μεγάλο ώστε να μπορεί να κατανοήσει τις δυσκολίες της οικογένειας και να προσαρμόσει τις επιθυμίες και τις ανάγκες του σε αυτές. Μέσα σε αυτό το πλαίσιο, παρέχεται η δυνατότητα διεκδίκησης των επιθυμιών, σε μια συνθήκη όμως η οποία απαιτεί κόπο και προσπάθεια από το ίδιο, μια συνθήκη που θα μπορούσαμε να πούμε ότι προσομοιάζει στις συνθήκες ζωής και εργασίας της οικογένειας. Κατανοώντας το παιδί τα όρια της προσφοράς των γονέων ενσωματώνει και τα όρια της ταξικής συνθήκης. Μπορεί να του δίνεται η δυνατότητα να πραγματοποιήσει την επιθυμία του ωστόσο το άρρητο μήνυμα της πολιτισμικής πρακτικής είναι ότι η ικανοποίηση των στόχων απαιτεί μόχθο και θυσίες. Με τον τρόπο αυτό σταδιακά αναπτύσσεται η αίσθηση του περιορισμού, του ορίου το οποίο επιβάλλει η κοινωνική θέση, ως προσωπικού ορίου. Επομένως παρατηρείται ότι οι παιδαγωγικές και πολιτισμικές πρακτικές μεταδίδουν έναν ορισμένο τρόπο αντίληψης του εαυτού αλλά και του κοινωνικού κόσμου.

Επιπλέον στο λόγο της παραπάνω μητέρας διακρίνεται η θετική σημασιοδότηση της εργασίας. Πράγματι, η εργασία και ειδικά η χειρωνακτική, όπως προκύπτει και από άλλες αφηγήσεις γονέων που προέρχονται από τα λαϊκά στρώματα, προβάλλεται ως αξία. Ο μόχθος και ο κόπος, που απαιτεί η χειρωνακτική δουλειά, φαίνεται να προσδίδουν αξία στα υποκείμενα. Η θετική αξιολόγηση της ικανότητας να «φτιάχνεις κάτι με τα χέρια σου» διακρίνεται και στο παρακάτω απόσπασμα. Στην περίπτωση αυτή ο γιος δεν βοηθά στην εργασία τον πατέρα, αλλά η μητέρα αναφέρεται στον πειραματισμό του παιδιού με τις μηχανές, τη συναρμολόγηση τους και τη μετατροπή τους.

[στη συζήτηση συμμετέχει και η κόρη]
Ε. Σωστά... τι άλλο κάνει στον ελεύθερο χρόνο του;
Π. Τι του αρέσει;
Ε. Ναι.
Κ. Να φτιάχνει ηλεκτρολογικά και τέτοια, να λύνει και να δένει το ποδήλατο...
Μ. Το ποδήλατο πρέπει να το ‘χει λύσει και να το ‘χει δέσει και πενήντα φορές!
Π. Ενώνει μπαταρίες, καλώδια φτιάχνει διάφορα. Η καλύτερή του είναι αυτή! Να χαλάει κάτι και να το ξαναφτιάχνει
Μ. Την άλλη φορά έφτιαξε μοτεράκι για το πατίνι του, και το έκανε ... πώς τα λένε αυτά... skate.

Ε. Τι λέτε; Είναι ταλέντο δηλαδή σε αυτά!

Μ. Ου, δε φαντάζεσαι! Δώστου να ασχοληθεί με τέτοια, ξέρεις τι φτιάχνει; Ό,τι μπορείς να φανταστείς!

Ε. Και ασχολείται συχνά;

Π. Και κάθε μέρα!

Ε. Πολλή ώρα; Δηλαδή πόσο μπορεί να κάτσει;

Μ. Α, κι όλη μέρα! Να 'ρθει δηλαδή ν' αφήσει την τσάντα του και να κάτσει εδώ να ασχολείται μέχρι να νυχτώσει. Γι΄αυτό σου λέω... δεν είναι ότι δεν του κόβει. Μια χαρά ξύπνιος είναι, αλλά είναι να του δώσεις κάτι.... πώς να το πω... να, να κάνει τέτοια, να φτιάχνει, να κάνει με τα χέρια...

(Μάρω, άνεργη, απόφοιτη δημοτικού /Παναγιώτα μαθήτρια γυμνασίου

Στα λόγια της μητέρας διακρίνεται περηφάνια για τις ικανότητες του γιου της σε σχέση με την κατασκευή και μετατροπή μηχανών, και μάλιστα σε αντίστιξη με τη σχολική του επίδοση, η οποία είναι ιδιαίτερα χαμηλή. Όπως αναφέρουν οι γονείς, η σχέση του συγκεκριμένου παιδιού με το σχολείο και τους δασκάλους είναι ιδιαίτερα αρνητική, μάλιστα ο γιος σκέφτεται να εγκαταλείψει το σχολείο. Παρατηρείται ότι, ενώ η καθημερινή ενασχόληση του παιδιού, όπως περιγράφεται παραπάνω, συμβάλλει στην ανάπτυξη μιας σειράς δεξιοτήτων και ικανοτήτων, καθώς προϋποθέτει πολύπλοκες νοητικές ακόμα και ερευνητικές διεργασίες, όπως ο συλλογισμός, η διατύπωση υποθέσεων, ο πειραματισμός, ο έλεγχος των υποθέσεων κτλ., δεν συμβάλλει θετικά στη σχολική του επίδοση. Αυτό που διαφοροποιεί την επίδραση μιας τέτοιας σύνθετης και απαιτητικής μαθησιακής διαδικασίας από την παρακολούθηση μιας παράστασης ή τη συμμετοχή σε μουσειακά εκπαιδευτικά προγράμματα στη σχέση με το σχολείο, είναι η αξιολόγηση των πρακτικών αυτών από τις διαφορετικές αγορές, όπως είναι ο σχολικός θεσμός και η αγορά εργασίας. Η υποτίμηση της χειρωνακτικής εργασίας και η σύνδεσή της με τα κατώτερα οικονομικά και μορφωτικά κοινωνικά στρώματα δεν μπορεί να ερμηνευθεί αποκλειστικά ως επιβολή στα μέλη των στρωμάτων αυτών. Αντίθετα, όπως παρατηρείται και στα παραπάνω αποσπάσματα, διαμεσολαβείται από το πολιτισμικό πεδίο με τη διαμόρφωση εμπειριών και σχέσεων οι οποίες ωθούν τα υποκείμενα σε ορισμένες «επιλογές» και «αποφάσεις». Η θετική σημασιοδότηση της δουλειάς και της αξίας που φαίνεται να προσδίδει στα υποκείμενα η χειρωνακτική εργασία είναι πιθανό να λειτουργεί αντισταθμιστικά στην αρνητική σχέση που βιώνει το παιδί με το σχολείο.

5.2.3. Η σχέση με το βιβλίο: αντιλήψεις, προτιμήσεις και πρακτικές

Η ανάπτυξη θετικής στάσης σε σχέση με την ανάγνωση βιβλίων στο πλαίσιο της οικογένειας συμβάλλει στην εξοικείωση των παιδιών με το γραπτό λόγο και στην καλλιέργεια δεξιοτήτων, οι οποίες σχετίζονται άμεσα με τη μάθηση στο χώρο του σχολείου. Η σχέση με το βιβλίο φαίνεται να διαμεσολαβείται από ποικίλους παράγοντες. Η αρχική υπόθεση ότι υπάρχει μια ευθύγραμμη και προβλέψιμη σχέση μεταξύ της κοινωνικής καταγωγής και της σχέσης με την ανάγνωση, δεν επαληθεύεται. Αν και αναμενόταν τα παιδιά τα οποία προέρχονται από τα μεσαία στρώματα να διαβάζουν περισσότερο από τα παιδιά των λαϊκών στρωμάτων, εντοπίζονται ποιοτικές διαφοροποιήσεις, οι οποίες καθιστούν ερμηνευτικά αδύναμη και περιοριστική μια τέτοια θέση. Από τις συνομιλίες με τους γονείς προκύπτουν δύο αρχικές διαπιστώσεις, οι οποίες χρήζουν βαθύτερης ανάλυσης. Πρώτον, παρατηρείται ότι οι μητέρες από τη λαϊκή περιοχή με σχετικά υψηλό μορφωτικό επίπεδο, υιοθετούν άμεσες ή έμμεσες πρακτικές ενθάρρυνσης και υποστήριξης της ανάγνωσης. Δεύτερον, αρκετοί είναι οι γονείς από τα μεσαία στρώματα, οι οποίες αναφέρουν ότι τα παιδιά τους δε διαβάζουν όσο θα ανέμεναν.

Η διαμόρφωση της επιθυμίας για διάβασμα: όρια, δυνατότητες και αντιθέσεις

Σε γενικές γραμμές, οι γονείς οι οποίοι προέρχονται από τη λαϊκή περιοχή του Περάματος αναφέρουν ότι τα παιδιά τους δεν διαβάζουν εξωσχολικά βιβλία.

> Ε. Βιβλία διαβάζουν;
> Α. Όχι.
> (Αμαλία, υπάλληλος σε super market, διέκοψε το σχολείο στο γυμνάσιο

> Ε. Βιβλία διαβάζουν;
> Μ. Όχι, και να σου πω κάτι; Κι αυτό είναι μείον δικό μου, γιατί δεν έχω πάρει κάτι να διαβάσει. Θα πρέπει να την κινητοποιήσω να βρει κάτι. Η μεγάλη, ας πούμε, είναι βιβλιοφάγος. Ό,τι βιβλίο βρει, το διαβάζει. Απ΄ την άλλη, τα άλλα παιδιά δε διαβάζουνε τόσο πολύ. Έχει θέληση, αλλά δε θέλει να κάτσει να διαβάσει ένα βιβλίο. Προτιμάει

κάτι άλλο...προτιμάει τα σταυρόλεξα.
(Μάρθα, κλητήρας, φοιτά σε δημόσιο ΙΕΚ)

Παρόλα αυτά διακρίνεται η θετική αξιολόγηση της ανάγνωσης βιβλίων και η προτροπή των παιδιών να διαβάσουν. Η παρακάτω μητέρα προσπαθεί να κινητοποιήσει το γιο της στην ανάγνωση ενός κειμενικού είδους όπως το κόμικ, το οποίο πιθανά θεωρεί πιο προσιτό και ευχάριστο. Ωστόσο η προτροπή δεν φαίνεται να παράγει το επιθυμητό αποτέλεσμα.

Μ. Τώρα και Μίκυ Μάους, που του λέω καμιά φορά να διαβάζει, δε θέλει.
Η. Αυτά τα Ποπάυ που είχαμε... ωραία ήταν αυτά.
(Μάρω, άνεργη, απόφοιτη δημοτικού/ Ηλίας, άνεργος διέκοψε το σχολείο στο δημοτικό)

Άρχισε να διαβάζει κόμιξ. Τα παιδιά έχουν γενικά καλή σχέση με τα κόμιξ, η πλειοψηφία. Νομίζω η πλειοψηφία των παιδιών την εποχή μας.
(Σοφία, καθηγήτρια γερμανικών, κάτοχος μεταπτυχιακού τίτλου)

Διαβάζουν τα Μίκυ Μάους. Μίκυ Μάους... έχουμε πόσα; Χίλια;
(Μελίνα, ψυχίατρος)

Τα παραπάνω αποσπάσματα εγείρουν ερωτήματα σχετικά με το πώς διαμορφώνεται η επιθυμία, η *θέληση* για διάβασμα. Παρατηρείται ότι η προτροπή ή η αναγνώριση της αξίας της ανάγνωσης δεν αρκεί για να παράξουν τα επιθυμητά αποτελέσματα.

Σε κάποιες οικογένειες των λαϊκών στρωμάτων η ενασχόληση με το βιβλίο προκύπτει ως αποτέλεσμα επίδρασης τρίτων προσώπων. Όπως και στο παρακάτω παράδειγμα, υπάρχουν περιπτώσεις, όπου η ανάγνωση είναι μια δραστηριότητα στην οποία οι γονείς δεν παρεμβαίνουν άμεσα ή έμμεσα, παρατηρείται δηλαδή συνθήκη αυτονομίας των παιδιών.

Ε. Διαβάζει καθόλου;
Σ. Βιβλία ναι.
Ε. Τι της αρέσει;

Σ. Περιπέτειες... συνήθως της τα φέρνει ο κουμπάρος μου.

Ε. Παραμύθια είναι ή ...

Σ. Παραμυθάκια είναι.

Ε. Μμμ, της αρέσουν;

Σ. Ε, μια φορά της είχε φέρει αυτή η δασκάλα της, του Αισώπου ένα βιβλίο και διάβαζε, που 'χε και dvd, και καθόταν και το διάβαζε μόνη της.

(Σωτηρία, άνεργη, διέκοψε το σχολείο στο λύκειο)

Α. Διαβάζει;

Κ. Ναι, αμέ, παραμυθάκια και τέτοια. Παίρνουν κι από το σχολείο.

(Κωνσταντίνα, υπάλληλος στην καθαριότητα, φοιτά στο γυμνάσιο)

[στη συζήτηση συμμετέχει και η κόρη]

Γ. Τώρα τελευταία έχουνε δανειστική βιβλιοθήκη, κι είναι πάρα πολύ καλό αυτό γιατί της λέω να μου φέρνει και 'μένα μερικά. Εν τω μεταξύ, έχει φέρει κάνα δύο θέματα, τα οποία τα γνωρίζω. Εγώ τα 'χω μάθει πιο μπροστά απ' την ιστορία στο λύκειο, και προσπαθώ να της εξηγήσω για το Θεμιστοκλή...

Κ. Ακόμα το διαβάζει! Είναι ακόμα στην αρχή κι εγώ έχω διαβάσει έξι βιβλία!

Γ. Εντάξει...καλέ, τι να πρωτοκάνω; Σιδερώνω, σφουγγαρίζω, πού να βρω χρόνο να διαβάσω! Πόσα βιβλία παίρνουμε; Πόσα έχεις πάρει;

Κ. Έξι, εφτά... παίρνω δύο δύο, τα διαβάζω και τα επιστρέφω.

Γ. Αυτό που διάβασα εγώ τώρα τελευταία, και ήταν πάρα πολύ ωραίο...

Ε. Αλήθεια; Ποιο;

Γ. Ήταν ο Αλχημιστής.

(Γιώτα, εργάτρια, φοιτά στο λύκειο/ κόρη)

Το τελευταίο παράδειγμα υπογραμμίζει την καθοριστική σημασία των σχολικών πρακτικών, όπως η δανειστική βιβλιοθήκη. Ταυτόχρονα αναδεικνύει την αξιοποίηση του σχολικού κεφαλαίου, δηλαδή των γνώσεων, των δεξιοτήτων και των εμπειριών της ίδιας της μητέρας, η οποία φοιτά στο λύκειο και την επίδρασή του στις μορφωτικές πρακτικές τις οποίες αναπτύσσει. Η μητέρα αξιοποιεί τη δυνατότητα δανεισμού αλλά και τη σχολική της εμπειρία, διαμορφώνοντας ένα ευνοϊκό πλαίσιο ανάπτυξης της ανάγνωσης.

Τα παιδιά από το σχολείο του Πειραιά που διαβάζουν βιβλία είναι κατά κύριο λόγο τα παιδιά των μητέρων με υψηλότερο μορφωτικό επίπεδο, οι οποίες τα ενισχύουν

και τα υποστηρίζουν σε σχέση με την ανάγνωση. Στην παρακάτω περίπτωση, καθημερινές πρακτικές, όπως η ανάγνωση παραμυθιών και βιβλίων ήδη από τη νηπιακή ηλικία ή η παρότρυνση των παιδιών να διαβάζουν, αντανακλούν την αξία την οποία αποδίδουν οι μητέρες στα βιβλία αλλά και τις υψηλές προσδοκίες τους σε σχέση με την εκπαίδευση των παιδιών τους.

Β. Ε, του πρώτου του διάβαζα από τεσσάρων χρονών κάθε βράδυ για να κοιμηθεί. Μέχρι τη δευτέρα δημοτικού, εγώ του διάβαζα. Δηλαδή ανελλιπώς. Κάθε βράδυ που έπεφτε να κοιμηθεί, του διάβαζα.
Ε. Τι του διαβάζατε;
Β. Τα πάντα. Τα πάντα, δηλαδή εντάξει, τα έχω τα βιβλία όλα μέσα. Τα πάντα του διάβαζα, αλλά από μόνος του να πάρει να διαβάσει...
Ε. Σας άρεσε κι εσάς; Πώς το σκεφτήκατε;
Β Καταλάβαινα ότι ήταν καλό. Του άρεσε κι εκεινού πάρα πολύ, δηλαδή μόνος του μπορεί να μη μπορούσε να διαβάσει, του άρεσε όμως να με ακούει.
Ε. Πιο πολύ από ένστικτο δηλαδή;
Β. Ναι από φροντίδα και ένστικτο...
[...]
Ε. Διαβάζετε κι εσείς γενικά;
Β. Εγώ όταν προλάβαινα, διάβαζα βιβλία. Δεν μπορώ να πω ότι είμαι και βιβλιοφάγος.
(Βάλια, οικιακά, απόφοιτη ΙΕΚ)

Τους τα διάβαζα εγώ εντατικά, ναι. Θυμάμαι ότι ήταν από τις πιο αγαπημένες μας ασχολίες το μεσημέρι, να πάρω τα παιδιά στο κρεβάτι και να διαβάσουμε παραμύθια... Και μετά ξεκινήσανε, διαβάζανε τα απλά παραμυθάκια, στα οποία δεν έβρισκαν τόσο ενδιαφέρον όσο όταν τους τα εξιστορούσα.
(Μόνικα, οικιακά, απόφοιτη λυκείου)

Ρ. Διαβάζει πάρα πολύ και λογοτεχνία. Διαβάζει όμως και... γενικών γνώσεων τύπου εγκυ... όχι, και εγκυκλοπαίδειες διαβάζει. Του αρέσει πάρα πολύ η ιστορία. Διαβάζει πάρα πολλά ιστορικά.
Ε. Πάτε δηλαδή μαζί στο βιβλιοπωλείο και τα διαλέγει;
Ρ. Και ενίοτε μου λέει «να πας να μου πάρεις αυτό». Ειδικά κάποια καλοκαίρια, πραγματικά, αν με άκουγε κανένας, θα ‘λεγε «μα δεν παίρνει βιβλία στο παιδί!». «Θα με γδύσεις λέω δεν έχω άλλα λεφτά!» [...]. Πέρσι είχα ένα βιβλίο την

«Τροία» που... δε θυμάμαι ποιανού, τέλος πάντων, πάρα πολύ ωραίο. Ως μυθιστόρημα είναι βέβαια, αλλά είναι δοσμένο, δεν ξέρω αν το ξέρεις, έχει πόσες;... πρέπει να 'χει πάνω από εξακόσιες σελίδες, είναι τεράστιο. Ε, το διάβαζα εγώ, τελείωσε τα δικά του, μου λέει «να το διαβάσω;» λέω «διάβασέ το». Δεν είχε βέβαια κάτι άλλο να κάνει, του πήρε **τρεις μέρες** να το τελειώσει! [...] Δηλαδή μπορεί και ανάμεσα στα μαθήματά του να διαβάσει. Να μου πει «θέλω να ξεκουραστώ», και να διαβάσει ένα βιβλίο.

[...]

Ε. Του διαβάζατε και όταν ήταν μικρός; Παραμύθια...

Ρ. Ήταν ξέρω 'γω... πόσων χρονών, και διαβάζαμε την Επανάσταση του 21! Είχαν... ήμασταν διακοπές και είχε πάγκους με βιβλία ε... του Κολοκοτρώνη. Τράβαγε το βιβλίο «να το πάρω...πάρε μου αυτό!» του 'λεγα «να σου πάρω ένα παραμυθάκι;» Τέλος πάντων, το πήραμε ε, «διάβασέ το μου» και διαβάζαμε κάθε βράδυ λίγο και καταλήξαμε, βέβαια, μέχρι να φύγουμε από τις διακοπές να έχουμε διαβάσει όλη την επανάσταση του 21! (γέλιο).

(Ρωξάνη, οικιακά, απόφοιτη λυκείου)

Μια πρώτη διαπίστωση είναι ότι στις περιπτώσεις όπως οι παραπάνω, επιδρά έμμεσα και αδιόρατα η αναγνωστική συνήθεια των μητέρων και η αξία, την οποία, αποδίδουν στο βιβλίο. Επίσης, η επισήμανση ότι σε όλες τις περιπτώσεις οι μητέρες είναι εκείνες οι οποίες επιδρούν άμεσα ή έμμεσα, και όχι ο πατέρας, αναδεικνύει τη διαπλοκή του φύλου στη διαμόρφωση των πρακτικών. Επιπλέον, ενισχύει την άποψη ότι οι μητέρες είναι εκείνες, στη συγκεκριμένη ομάδα, οι οποίες συμβάλλουν καθοριστικά στη διαμόρφωση θετικής σχέσης με το βιβλίο και τη μορφωτική ενίσχυση γενικότερα.

Παράλληλα, παρατηρείται η διαισθητική αλλά συστηματική, προσπάθεια εξοικείωσης των παιδιών με το βιβλίο. Η επίσκεψη στο βιβλιοπωλείο, η ανάγνωση βιβλίων από μικρή ηλικία, η συζήτηση κατανόησης η οποία ακολουθεί και η καθιέρωση του βιβλίου ως δώρου συνθέτουν μια ποικιλία πρακτικών, η οποία επιβεβαιώνει τον πολυδιάστατο και απαιτητικό ρόλο των μητέρων ως πολιτισμικών αναμεταδοτών. Ταυτόχρονα εκφράζει και τον τρόπο σημασιοδότησης της συγκεκριμένης πρακτικής. Όπως διαφαίνεται από το λόγο της παρακάτω μητέρας, η θετική αξιολόγηση της ανάγνωσης βιβλίων συνδέεται άμεσα με τον εμπλουτισμό του λεξιλογίου, την ανάπτυξη της έκφρασης, τη μάθηση αλλά και την ηθική ανάπτυξη.

Β. Βιβλία, εγκυκλοπαίδειες, περιοδικά, εφημερίδες... ό,τι πέσει στο χέρι του θα το διαβάσει κι έχει θέμα που τον ενδιαφέρει.

Ε. Ναι. Αυτά του τα αγοράζετε εσείς; Πηγαίνετε μαζί στο βιβλιοπωλείο και του τα παίρνετε;

Β. Ε...κοιτάξτε, πολλά βιβλία τα έχω αγοράσει εγώ, με την έννοια σαν παιδάκι έπρεπε κι αυτό να έχει [...]. Από κει και πέρα όταν άρχισε μόνος του πια να καταλαβαίνει τι θέλει, τι τον ενδιαφέρει και τι τον αφορά, τα διαλέγει μόνος του ή μου γράφει τον τίτλο «μαμά δεν προλαβαίνω, θα μου πάρεις αυτό;» [...] Και πάω και το παίρνω. Τη γιαγιά επιστρατεύουμε να πάει «θες να του κάνεις ένα δώρο; Καν' του αυτό!» (…) Εγώ του καλλιέργησα το να αγαπάει, όχι να... να μαθαίνει, αλλά δεν τον πίεζα ποτέ να διαβάζει άχρηστα πράγματα «ό,τι σου αρέσει, ό,τι θέλεις.» Εγώ ήθελα να διαβάζει λογοτεχνία για να έχει πλούσιο λεξιλόγιο, να ξέρει να εκφράζεται.

Ε, Όταν λέτε ότι του καλλιεργήσατε το ενδιαφέρον για τη μάθηση, πώς το κάνατε; Με ποιους τρόπους;

Β. Ε, όσο είναι μικρό... όσο είναι μικρό προσπαθείς μόνη σου να του διαβάσεις μια ιστορία ενδιαφέρουσα, που δεν την έχει ξανακούσει. Όχι τα γνωστά παραμύθια, κάτι που να έχει και ένα δίδαγμα. Μετά αυτό το δίδαγμα που είχε τον ρωτούσα αν το κατα... αν μόνος του...

Ε. Ναι...

Β. ... το βρήκε τι λέει μέσα...

Ε. Ναι...

Β. Αν το έβρισκε, το αναλύαμε γιατί, γιατί, γιατί...

Ε. Χμμμ..

Β. Ε...μετά περάσαμε σε άλλου είδους... εντάξει, κάποια στιγμή τελείωσαν τα παραμύθια και οι ιστορίες. Δεν είχαν πια ενδιαφέρον γιατί μεγάλωνε...

Ε. Του διαβάζατε παραμύθια, δηλαδή, όταν ήταν μικρός;

Β. Ιστορίες ε... βιβλίο κανονικό. Μπορούσα να του 'χα διαβάσει και το «Ένα παιδί μετράει τα άστρα» του Λουντέμη, που έχει μια πολύ ευαίσθητη ιστορία μέσα...

Ε. Και μετά είπατε, τις συζητούσατε;

Β. Συζητούσαμε ό,τι μπορούσε να καταλάβει. Δεν τον πίεζα δηλαδή. Ούτε με τη μικρή θα το κάνω αυτό.

(Βούλα, οικιακά, απόφοιτη ΙΕΚ)

Η πλαισίωση της ανάγνωσης με ερωτήσεις κατανόησης και αιτιολόγησης

προσδίδουν στην παραπάνω δραστηριότητα όχι μόνο το στοιχείο της απόλαυσης ή της ψυχαγωγίας, αλλά και διδακτικό χαρακτήρα ο οποίος παραπέμπει σε σχολική πρακτική. Μέσα από τις ερωτήσεις και την επεξεργασία των παραμυθιών το παιδί παροτρύνεται στην παραγωγή προφορικού λόγου και ενθαρρύνεται στη διατύπωση προσωπικών κρίσεων. Η διαδικασία αυτή συμβάλλει στην εξοικείωση με το λόγο και την παραγωγή του σε ένα πλαίσιο το οποίο εμφανίζει κοινά με το σχολείο, και ως εκ τούτου μπορούμε να υποθέσουμε ότι επιδρά θετικά στη σχολική επίδοση (Μπερνστίν 1985α). Στο απόσπασμα το οποίο ακολουθεί διακρίνεται η συστηματική παρότρυνση από την πλευρά της μητέρας για την ενασχόληση με την ανάγνωση. Η αναγνωστική δραστηριότητα αποκτά σχολικό, λειτουργικό χαρακτήρα. Αποσκοπεί κυρίως στη συσσώρευση γνώσεων, γεγονός το οποίο ενισχύεται από τα αξιολογικά κριτήρια της μητέρας σε σχέση με το κατάλληλο αναγνωστικό είδος, δηλαδή την εγκυκλοπαίδεια.

Κ. Του λέω «Βασίλη...», έχω εγκυκλοπαίδειες, που έχω πάρει, του λέω «διάβασε κάτι άσχετο. Κάτι που να ‘ναι σημαντικό... να είσαι... να ‘χεις πληροφορίες στο μυαλό σου, να έχεις άποψη για όλα, να μπορείς να συζητάς με...». Να, τώρα εσείς πάτε πανεπιστήμιο, αν ρωτάτε κάτι, να ξέρει κι εκείνος να συμμετέχει στη συζήτηση. Του λέω «δεν είναι κακό», «έλα ρε μαμά τώρα», μου λέει «άσε με!».

Ε. Προσπαθείτε, δηλαδή, να τον κάνετε να διαβάσει.

Κ. Ναι, τ*ον πιέζω* γι’ αυτό, όχι μόνο να περιμένει το σχολείο. Και του λέω «άμα είσαστε στο τάδε μάθημα, διάβασε κι εσύ λίγο παραπάνω να είσαι προετοιμασμένος». Δεν ξέρω αν είμαι παράλογη, αλλά, εντάξει, αυτό θέλω.

Ε. Εσείς διαβάζετε;

Κ. Εγώ διαβάζω τα βιβλία ιστορίας της μικρής.

Ε. Α, ναι; Διαβάζατε και μικρή;

Κ. Ε...ναι, διάβαζα, αλλά δε διάβαζα, η αλήθεια, βιβλία *σημαντικά*...

Ε. Ναι, ναι...

Κ. Βιβλία έτσι...πιο...

Ε. Όπως τι;

Κ. Χωρίς *πληροφορία* για τη *γνώση.* [...] Να τον εμπλουτίσω, να ‘χει πιο πολύ γνώση γιατί τον βλέπω ότι μπορεί [...]. Πας έκτη τάξη, είσαι έντεκα χρονών, σιγά σιγά, όσες πληροφορίες παίρνει το μυαλό σου, τόσο πιο καλό για σένα... τώρα πείτε μου εσείς! (γέλιο) Σωστό ή λάθος;

[...] Εκείνος... ό,τι θέλει... είμαστε στην οικογένεια ό,τι θέλει εκείνος να ψωνίσει, έχει

δυνατότητες να το αγοράσουμε ή να το πάρει. Οπότε λέω, αφού έχεις αυτές τις δυνατότητες... όλα τα κάνει ο πατέρας του, έτσι; Ο πατέρας του, του λέει «ό,τι και να θέλεις, όπου και να θέλεις να γραφτείς, εγώ μαζί σου» έτσι; Του λέω «να το εκμεταλλεύεσαι αυτό» του λέω «είναι ευκαιρίες που σου δίνονται στη ζωή για τη γνώση σου... για καλό δικό σου».

Ε. Διαβάζει δηλαδή... εννοώ εκτός σχολείου;

Κ. Όχι, όχι. Η αλήθεια ότι δεν...

Ε. Διαβάζει κάτι άλλο, ας πούμε, κόμιξ... περιοδικά;

Κ. Όχι...ε, αθλητικά.

Ε. Ναι, ε;

Κ. Αυτό μπορεί να κάθεται ώρες να διαβάζει. Ναι. Αυτό ναι, αλλά για τις εγκυκλοπαίδειες εκεί που τις έχω, εκεί είναι.

(Κική, οικιακά, απόφοιτη λυκείου, υπογράμμιση δική μου)

Διαβάζει ε...κλασική λογοτεχνία για την ηλικία της, για εφήβους όπως... τώρα τι διαβάζει;... Όλιβερ Τουίστ! Ε, τέτοιου είδους λογοτεχνία που απευθύνεται, βέβαια, για παιδιά... ή ξεκίνησε να διαβάζει την «Καλύβα του μπάρμπα Θωμά» ε... κλασικά, κλασική.

(Μόνικα, οικιακά, απόφοιτη λυκείου)

Η αξία η οποία αποδίδεται στις συγκεκριμένες πρακτικές, φαίνεται να πηγάζει από την πεποίθηση ότι η εξοικείωση με το βιβλίο, σε σύγκριση για παράδειγμα με άλλες πολιτιστικές πρακτικές όπως ο χορός ή ο αθλητισμός, σχετίζεται άμεσα με την ανάπτυξη δεξιοτήτων οι οποίες ευνοούν τη σχολική επίδοση. Παρατηρείται η προτίμηση σε βιβλία εκπαιδευτικά, όπως οι εγκυκλοπαίδειες, ιστορικά αλλά και στην κλασική λογοτεχνία. Στο λόγο των μητέρων αποτυπώνεται η αντίληψη για τη *χρηστικότητα* της ανάγνωσης. Ως δραστηριότητα αποκτά νόημα, κυρίως όταν συνδέεται με την απόκτηση πληροφοριών και την ενημέρωση, δηλαδή στην πιο σχολική της μορφή, και όχι όταν γίνεται για απόλαυση.

Διαβάζει εγκυκλοπαίδειες. Της αρέσουν πολύ οι πλανήτες και όλα αυτά. Αστρονομία και τέτοια, διαβάζει. Εγώ επιμένω πολύ να διαβάζει εγκυκλοπαίδειες και να ψάχνει να βρίσκει εκεί ό,τι θέλει, και όχι στο ίντερνετ. Έχει και ηλεκτρονική εγκυκλοπαίδεια, αλλά εγώ δεν τη θέλω. Επιμένω στο βιβλίο, για το γραπτό λόγο. Για να μάθει να εκφράζεται, να γράφει. Τα περιοδικά της αρέσουν, και της παίρνω. Σε όλα τα παιδιά έπαιρνα τα «Σαΐνια», γιατί βρίσκω ότι είναι πολύ καλό

για τα παιδιά. Έχει γρίφους, έχει και τις ιστορίες με τα κόμιξ, και τους το παίρνω.
(Ειρήνη, οικιακά, απόφοιτη επαγγελματικού λυκείου)

Τόσο η επιλογή βιβλίων που παρέχουν γνώσεις (εγκυκλοπαίδειες, βιβλία γνώσεων), όσο και ο σκοπός του διαβάσματος, δηλαδή η χρησιμότητά του σε σχέση με το σχολείο, αντανακλούν μια λειτουργική σχέση με την ανάγνωση. Η αντίληψη αυτή πιθανά σχετίζεται με το γεγονός ότι οι συγκεκριμένες μητέρες ανήκουν στα ανώτερα μορφωτικά και οικονομικά τμήματα της ομάδας γονέων από τη λαϊκή περιοχή. Πράγματι, η πίστη στις αξίες του σχολείου και η υιοθέτηση σχολικών πρακτικών χαρακτηρίζει τα μεταβατικά τμήματα των μικροαστικών στρωμάτων (Μπουρντιέ 1985, 368), εκείνα δηλαδή τα οποία διεκδικούν την κοινωνική άνοδο. Η επένδυση των οικογενειών, και συγκεκριμένα των μητέρων, σε ανάλογες μορφωτικές πρακτικές ενισχύει το παραπάνω επιχείρημα. Με την έννοια αυτή, η συγκεκριμένη δραστηριότητα αναδεικνύεται σε καίρια μορφωτική πρακτική. Ως πρακτική, η οποία δύναται να εξασφαλίσει προνόμια σε σχέση με το σχολείο, η εξοικείωση με το βιβλίο αποτελεί πρακτική μεταβίβασης μορφωτικού κεφαλαίου.

Η ταύτισή της ανάγνωσης με τη μάθηση, και συνεπακόλουθα ο διαχωρισμός της από την ψυχαγωγία/ απόλαυση, αντανακλά ταξικές παραδοχές. Θυμίζουμε ότι με αντίστοιχο τρόπο σημασιοδοτούν τα συγκεκριμένα μέλη των λαϊκών στρωμάτων και τις οργανωμένες δραστηριότητες αλλά και τις πρακτικές οι οποίες σχετίζονται με την τέχνη και τον πολιτισμό. Όπως θα δούμε παρακάτω, η ανάγνωση ως απόλαυση και μύηση στην ελεύθερη παιδεία αποτελεί πρακτική η οποία παρατηρείται στα μεσαία στρώματα. Η παραδοχή αυτή ερμηνεύει σε ένα βαθμό και τις διαφορές, οι οποίες παρατηρούνται στις δύο ομάδες γονέων ως προς τις επιλογές τους σε σχέση με την ανάγνωση.

Η Παυλίνα είναι η μόνη μητέρα, η οποία αναφέρεται σε αρκετές στιγμές της συνομιλίας στη θετική επίδραση του πατέρα της στις επιλογές της. Αποτελεί την μοναδική περίπτωση, όπου παρατηρείται πρώιμη εξοικείωση με το βιβλίο και όπως έχει ήδη αναπτυχθεί σε προηγούμενο κεφάλαιο, η συγκεκριμένη μητέρα είναι και η μόνη επιτυχούσα σε ανώτερη σχολή. Παρόλο που η διερεύνηση της σχέσης αυτής ξεπερνά τα όρια της παρούσας μελέτης, αποτελεί μια ενδιαφέρουσα παράμετρο. Η ανάγνωση, όπως διαφαίνεται στο παρακάτω απόσπασμα, αποτελεί μια πρακτική η

οποία διατρέχει την καθημερινότητα μητέρας και κόρης.

> Π. Ας πούμε, τώρα που μπαίνει στην εφηβεία, έχω διαβάσει βιβλία. Πήρα ένα βιβλίο για κείνη και το διαβάζουμε. Και το βιβλίο που διάβασε αυτή, το 'χουν διαβάσει και οι κολλητές της.
> Ε. Αυτά τα βιβλία ψάχνεις και τα βρίσκεις; Πώς;
> Π. Ναι πήγα στην Πολιτεία στην Αθήνα, πήγα και κοίταξα και πήρα.
> Ε. Διάβαζες από μικρή;
> Π. Κοίτα μικρή είχα διαβάσει το «Όσα παίρνει ο άνεμος», «Οι άθλιοι»... μου τα είχε πάρει ο μπαμπάς μου. Και τώρα διαβάζω και ιστορικά, έτσι αρκετά. Μ' αρέσει η ιστορία με τον Πόντο, γιατί είμαι από κει, ο Μέγας Αλέξανδρος πάρα πολύ. Και για την αρχαία Ελλάδα. Διαβάζω τώρα για τον Περικλή... και λογοτεχνία, αλλά μ' αρέσει η ιστορική λογοτεχνία. Μαθαίνεις από κει πολλά πράγματα. Και για το Βυζάντιο, δηλαδή, που έμαθα, τα 'μαθα από τα βιβλία που 'χω διαβάσει μόνη μου παρά απ' αυτά που κάναμε στο σχολείο. Έχω και τα ιστορικά βιβλία, αλλά *αυτά τα διαβάζω σταδιακά, πιο αργά, γιατί πρέπει να τα... εντάξει να τα πιάσεις. Είναι δύσκολο να το πιάσεις στο μυαλό σου, να σου μείνει.* Εγώ, πάνω κάτω, διαβάζω δέκα βιβλία το χρόνο, ξεχωριστά από εφημερίδες και περιοδικά. Έχω και μες στο τρένο, έχω και στη δουλειά, άμα δεν έχουμε δουλειά, ας πούμε, τώρα που είναι μια περίοδος νεκρή για μας. Εντάξει, δε μπορώ να παίζω πασιέντζα (γέλιο), κι έτσι διαβάζω. Έχω και πριν κοιμηθώ, και έχει και αυτή. Οπότε διαβάζω εγώ το βράδυ, διαβάζει κι αυτή.
> Ε. Τι διαβάζει;
> Π. Λογοτεχνία παιδική, αλλά γενικώς, κοίτα, και περιοδικά που παίρνω εγώ, που έχουνε σχέση με την υγεία ή και βιβλία ιστορικά που έχω, μπορεί να τα ανοίξει να τα διαβάσει [...]. Είπε ας πούμε, τα κάλαντα και είχε μαζέψει κάποια λεφτά. Την είχα πάρει μαζί μου και πήγαμε μετά στη Στοά του Βιβλίου και πήρε τέσσερα βιβλία, εκ των οποίων τα δύο τα έχει διαβάσει μέσα στο χειμώνα από τότε μέχρι τώρα, που είχε και άλλο ένα ενδιάμεσα, δηλαδή της αρέσει.
> (Παυλίνα, δημόσιος υπάλληλος, απόφοιτη επαγγελματικού λυκείου)

Η μητέρα διαβάζει βιβλία για την εφηβεία προκείμενου να στηρίξει την κόρη της, διαβάζει πριν κοιμηθεί, διαβάζει στο λεωφορείο, παροτρύνει την κόρη της να αγοράσει βιβλία με το χαρτζιλίκι της και επίσης διαβάζει για την απόλαυση την οποία αντλεί από το βιβλίο. Οι συγκεκριμένες πρακτικές, οι οποίες μπορούμε να υποθέσουμε ότι παράγουν ένα ορισμένο είδος μορφωτικού κεφαλαίου, δεν

εντοπίζονται στο σύνολο των οικογενειών από τα λαϊκά στρώματα, και ειδικότερα σε εκείνες οι οποίες ανήκουν στα χαμηλότερα μορφωτικά τμήματα, και των οποίων η σχολική διαδρομή διακόπηκε πρόωρα.

Η ανάγνωση ως απόλαυση

Ενώ στα λαϊκά στρώματα η ανάγνωση ως πρακτική οφείλεται κυρίως στην προσπάθεια των μητέρων ή στην ύπαρξη εξωγενών συνθηκών, όπως η δανειστική βιβλιοθήκη, στην περίπτωση των μεσαίων στρωμάτων παρατηρείται η απουσία ορατής πρακτικής εθισμού στο διάβασμα. Το παιδί αποκτά «φυσικά» τη συνήθεια να διαβάζει, μέσα στο περιβάλλον στο οποίο μεγαλώνει. Παρατηρείται η πρώιμη, ανεπαίσθητη εξοικείωση με το βιβλίο και την ανάγνωση, η οποία συντελείται σε ένα ορισμένο μορφωτικό περιβάλλον, προϊόν συγκεκριμένων υλικών και κοινωνικών συνθηκών.

> Μ. Έχει δημιουργικότητα, ας πούμε, έχει πάρα πολύ καλό υλικό γιατί διαβάζει πάρα πολύ.
> Ε. Διαβάζει;
> Μ. Κοιτάξτε, όταν έχει ένα περιβάλλον... όταν φτιάχναμε το σπίτι μας ο αρχιτέκτονας κάποια στιγμή άρχισε να σηκώνει τα χέρια ψηλά, «δεν μπορώ» είπε, «δεν φτιάχνω άλλη βιβλιοθήκη!». Έχουμε πάρα πολλά βιβλία και αγοράζουμε συνεχώς βιβλία, έτσι; Καθώς καταλαβαίνεις, σε ένα τέτοιο περιβάλλον, ό,τι του δίνεις χρησιμοποιεί το παιδί.
> (Μανώλης, γιατρός, κάτοχος διδακτορικού διπλώματος)

> Διαβάζει, ναι διαβάζει. Ναι πολύ. Πολύ. Διαβάζει εφημερίδες, έντυπα πολλά. Του αρέσει γιατί.. .γιατί το βλέπει. Και εκεί είναι η οικογένεια μάλλον. Ένα χαρακτηριστικό παράδειγμα: δεν ήξερε ακόμα να διαβάζει, ήταν πέντε χρονών, και ήμασταν σε ένα πλοίο. Διάβαζα... ήμασταν εγώ, η Μαρία και ο Αντρέας, γυρνούσαμε από ένα νησί. Ε, είχαμε και οι δύο τα βιβλία μας, είχε και αυτός ένα δικό του βιβλίο, δε θυμάμαι τι βιβλίο... το κρατούσε και έλεγε «μαμά είμαι στη δώδεκα σελίδα! Μαμά είμαι στην εικοσιπέντε σελίδα! Μαμά...!» (γέλιο) Νομίζω ότι παίζει ρόλο η οικογένεια [...]. Αν ερχόσασταν σπίτι θα το βλέπατε, μέχρι και στο πάτωμα έχουμε βιβλία!
> (Σοφία, καθηγήτρια γερμανικών, κάτοχος μεταπτυχιακού τίτλου)

Ήμασταν στο Αγκίστρι, ήταν καλοκαίρι, γιατί δεν το παίρνεις είδηση άμα κάτι το βλέπεις συνέχεια, και ήταν η μαμά του Π. [...] και ξαφνικά γυρίζει και μου λέει «ρε παιδί μου, μου λέει, έχω προσπαθήσει τόσο πολύ ο γιος μου να διαβάζει έτσι σαν την κόρη σου, μου λέει, φτου της! μου λέει, και δεν τα 'χω καταφέρει και αυτήν τη βλέπω, μου λέει, δε σηκώνει κεφάλι!» Και τότε γυρνάω εγώ και τη βλέπω που καθόταν εκεί, στον καναπέ και είχε το μυθιστορηματάκι της και διάβαζε...μόνη της, εκεί.
(Μελίνα, ψυχίατρος)

Τα παραπάνω αποσπάσματα φωτίζουν τις διαφορές των δύο ομάδων γονέων στον τρόπο συγκρότησης της σχέσης με την ανάγνωση. Επίσης, αναδεικνύουν και σημαντικές διαφορές στον τρόπο νοηματοδότησης της συγκεκριμένης πρακτικής και της αξίας που της αποδίδεται από τους γονείς. Στις οικογένειες των μεσαίων στρωμάτων παρατηρείται σαφής προτίμηση στη λογοτεχνία, και συγκεκριμένα στη σύγχρονη παιδική λογοτεχνία, σε αντίθεση με τα λαϊκά στρώματα, όπου ακόμα και στις περιπτώσεις που όπως είδαμε παρατηρείται εξοικείωση με την ανάγνωση, οι επιλογές περιορίζονται στην κλασική λογοτεχνία και τα βιβλία γνώσεων.

Διαβάζει... είχε αρχίσει να διαβάζει ένα βιβλίο που λεγόταν «Έραγκον», το διάβασε δηλαδή. Ένα μεγάλο, από αυτά που άπτονται του παραμυθιού. Ο «Χάρυ Πότερ» δεν του άρεσε. Δεν του άρεσε στην αρχή, τώρα του αρέσει [...]. Η κόρη μου ήταν φανατική, ας πούμε. Πάρα πολύ φανατική. Ε, εκείνος τον ανακάλυψε φέτος το «Χάρυ Πότερ».
[...]
Προσπάθησε να διαβάσει κάτι παλιά βιβλία, ο «Μάγκας» ξέρω 'γω, αλλά δεν του βγήκανε. Δεν του άρεσαν. Είχε διαβάσει κάποια μικρότερος: Η «Κυρία με τις ψείρες», Ιούλιο Βερν. Νομίζω έχει ο Κέδρος κάποια για αυτή την ηλικία, που αρχίζουν να πρωτοδιαβάζουν. Μετά, στην τετάρτη δημοτικού, πήγε σε εκείνα που άπτονται του φανταστικού. Ε...και μετά εγώ επέμενα λιγάκι να διαβάσει ε... υπάρχει μια σειρά των «Ερευνητών» ε...με κλασικά έργα και σχολιασμό παράπλευρα, δηλαδή «Ο γύρος του κόσμου σε 80 ημέρες», αλλά αυτά, λίγο, με δυσκολία.
(Σοφία, καθηγήτρια γερμανικών, κάτοχος μεταπτυχιακού τίτλου)

Της αρέσουνε σύγχρονες ιστορίες για παιδιά τύπου, ας πούμε, «Οι περιπέτειες

του μικρού Νικόλα». [...] Ε...της άρεσε πολύ ο Τριβιζάς που είναι, ας πούμε, ίσως η ελληνική έκδοση αυτού. [...] Σίγουρα μας άρεσε [το διάβασμα] και την επιβραβεύαμε, δηλαδή, εντάξει... αλλά από μικρή η Ελένη της άρεσε πάρα πολύ και εντάξει, διαβάζει. Ας πούμε, κι έχει και μια ειδική κλίση, της αρέσει πολύ η αστυνομική λογοτεχνία, για παράδειγμα.
(Δωροθέα, κοινωνική λειτουργός)

Ο ρόλος των συγκεκριμένων γονέων δεν περιορίζεται στην παρότρυνση ή στην ώθηση σε συγκεκριμένα είδη. Πολύ περισσότερο, ο λόγος τους αφήνει να διαφανεί η διαδικασία παρατήρησης, καταγραφής και αξιολόγησης τόσο των επιλογών και της συχνότητας ανάγνωσης όσο και των παραμέτρων που την ενισχύουν ή την αποδυναμώνουν. Η απουσία αυτής της διαδικασίας είναι έκδηλη στις περιπτώσεις των μητέρων από τη λαϊκή περιοχή, γεγονός το οποίο επιβεβαιώνει την ταξικότητα των πρακτικών.

Σε κάποιες περιπτώσεις, όπως του πατέρα παρακάτω, εμφανίζεται παρόμοια αντίληψη με εκείνη των γονέων του Περάματος σε σχέση με τη χρησιμότητα της ανάγνωσης, ως μέσου απόκτησης γνώσεων. Ωστόσο για τους περισσότερους γονείς του ιδιωτικού σχολείου, η αναγνωστική δραστηριότητα αποτελεί πρακτική ολόπλευρης ανάπτυξης της προσωπικότητας του παιδιού, και πιο συγκεκριμένα καλλιέργειας της σκέψης και της γλώσσας. Με λίγα λόγια, αποτελεί πρακτική μύησης στην κυρίαρχη κουλτούρα και καλλιέργειας της αισθητικής διάθεσης. Η ταξινομητική και διακριτική αξία αυτών των πρακτικών ερμηνεύει και την αγωνία των γονέων, σε σχέση με την επαρκή ενασχόληση των παιδιών με την ανάγνωση. Πράγματι, είναι αρκετοί οι γονείς οι οποίοι, ενώ τα παιδιά τους διαβάζουν συστηματικά, αναφέρουν ότι δεν το κάνουν όσο οι ίδιοι θα ήθελαν ή όσο θα περίμεναν.

Κατά τη γνώμη μου δε διαβάζει πάρα πολύ ε....εξωσχολικά βιβλία. Κατά κάποιον τρόπο έχει παρασυρθεί απ' το... απ' το οπτικό, ας πούμε. Βλέπει ταινίες περισσότερο απ' το να διαβάζει βιβλία. Αυτή είναι η δική μου γνώμη, δηλαδή. Και θα 'πρεπε να... να την βοηθήσουμε να ενδιαφερθεί για... διάβασμα περισσότερο. Είναι καλό να διαβάζουν και κανένα βιβλίο, εγώ επιμένω, για να μαθαίνουν ας πούμε, τη γλώσσα καλύτερα κατά βάση, και να μαθαίνουν να... να διευρύνονται οι ορίζοντές τους σε επίπεδο σκέψης, εικόνων και λοιπά.

(Γιάννης, ψυχίατρος)

Πίστευα, για να είμαι ειλικρινής, ότι θα διάβαζαν περισσότερο γιατί εμείς διαβάζουμε πολύ. Βέβαια αυτό μπορεί καμιά φορά να βγάλει και αντίδραση στα παιδιά. Υπάρχουν περιπτώσεις που μπορεί να αντιδράσουν, για να διαφοροποιηθούν από τους γονείς και να μην ασχοληθούν με το διάβασμα, για παράδειγμα.
(Σοφία, καθηγήτρια γερμανικών, κάτοχος μεταπτυχιακού τίτλου)

Η αγωνία των γονέων για την περιορισμένη, κατά τη γνώμη τους, αναγνωστική δραστηριότητα των παιδιών τους είναι έκδηλη στα αποσπάσματα. Η Ηρώ συνοψίζει τους λόγους αυτής της αγωνίας. Η ανάγνωση για τη μητέρα δεν αποτελεί αποκλειστικά δραστηριότητα συσσώρευσης γνώσεων ή πληροφοριών. Αντίθετα, αποτελεί πρακτική προσωπικής ανάπτυξης και διεύρυνσης της σκέψης.

Ε. Κι αυτή τη μόρφωση μέσα από ποιους δρόμους θα μπορούσε να την πάρει;
Η. Αυτό είναι το μεγάλο μου πρόβλημα. Εγώ αυτή τη μόρφωση την πήρα από τα βιβλία. Μόνο από τα βιβλία. Κι αυτό με ανησυχεί. Δε διαβάζει. Ε, δε διαβάζει. Αυτό δεν το 'παμε, είδες; Δε διαβάζει. Βέβαια όλοι οι φίλοι του δε διαβάζουν, γενικά, από το σχολείο. Δεν ξέρω κανέναν που να διαβάζει. [...] Αλλά υποθέτω ότι αυτό μπορεί να έρθει αργότερα. Ελπίζω ότι αλλάζει. Αυτό είναι το μοναδικό μου πρόβλημα. Κατά τα άλλα, του έχω εμπιστοσύνη. Και επειδή έχουν αλλάξει οι καιροί, δηλαδή, καταλαβαίνω αυτό που λένε «τι να προσφέρει τώρα σε ένα παιδί... ε, ένα βιβλίο;». Είναι μια διαδικασία αργή σχετικά, όταν μπαίνει στο you tube...
(Ηρώ, δημοσιογράφος, κάτοχος μεταπτυχιακού τίτλου)

Σε αντίθεση με τους γονείς των λαϊκών στρωμάτων οι οποίοι επιδιώκουν την καλλιέργεια δεξιοτήτων και γνώσεων που συνδέονται άμεσα με το σχολικό θεσμό, οι γονείς του ιδιωτικού σχολείου αναφέρονται στο είδος της μόρφωσης το οποίο δεν παρέχεται από το σχολείο, δηλαδή στην ελεύθερη παιδεία (Μπουρντιέ 1985). Παράλληλα η συστηματική, αλλά ανεπαίσθητη εξοικείωση των παιδιών με το βιβλίο λειτουργεί πιθανά ως αντίβαρο στην προσωρινή αδιαφορία για το βιβλίο, η οποία ακριβώς λόγω των συνθηκών κοινωνικοποίησης του παιδιού εκλαμβάνεται ως προσωρινή. Πράγματι, μπορούμε να υποθέσουμε ότι ακόμα κι αν τα παιδιά των

μεσαίων στρωμάτων, όπως και οι συνομήλικοι τους από τα λαϊκά στρώματα, δεν προτιμούν την ανάγνωση σε σχέση με άλλες δραστηριότητες, έχουν αποκτήσει ένα ορισμένο habitus, το οποίο θα μπορούσε να οδηγήσει τη μελλοντική ενασχόληση με το βιβλίο.

5.2.4. Προτιμήσεις και περιορισμοί στη χρήση της τηλεόρασης: ο ρόλος των γονέων

Κατά τη διάρκεια του σχεδιασμού της έρευνας αναμένονταν διαφορές στο χρόνο και το είδος τηλεθέασης αλλά και στον τρόπο παρέμβασης των ενηλίκων, ανάλογα με την κοινωνική τάξη. Ωστόσο μια πρώτη διαπίστωση είναι ότι δεν εντοπίζονται σημαντικές διαφοροποιήσεις ανάμεσα στις δύο κοινωνικές ομάδες. Τα παιδιά παρακολουθούν τις ίδιες σειρές, κάποια βλέπουν ταινίες ενώ και στις δύο ομάδες υπάρχουν παιδιά στα οποία αρέσουν τα ντοκιμαντέρ. Επιπλέον οι γονείς και από τις δύο ομάδες εμφανίζονται επικριτικοί απέναντι στην υπερβολική χρήση της τηλεόρασης, χωρίς ωστόσο να παρεμβαίνουν πάντα άμεσα για να την περιορίσουν. Κοινή και στις δύο ομάδες είναι η αίσθηση χαλαρότητας σε σχέση με την τηλεόραση, η οποία υποδηλώνει την αντίληψη ότι ο χρόνος τηλεθέασης παραχωρείται δικαιωματικά στα παιδιά.

[Στη συζήτηση συμμετέχει και η κόρη]

Σ. Κι αυτό, για μια ώρα. Βλέπουν δύο σίριαλ.

Ε. Ποια βλέπετε;

Κ. Δύο; Πέντε, δέκα!. Είναι πολλά: *Η πολυκατοικία*, *LA PD*, *Ο Λάκης ο γλυκούλης*, *Εφτά θανάσιμες πεθερές, Όλα στον αέρα*...

Ε. Κάθε μέρα τα βλέπουν αυτά:

Σ. Αυτά που αρχίζουν στις εννιά η ώρα.

Ε. Δηλαδή για καμιά ώρα;

Σ. Ναι, μετά κοιμούνται. Θέλω να βγαίνουν να παίζουνε [...]. Εγώ καμία σχέση, δε μ ‘ αρέσει καθόλου. Βλέπω μόνο ειδήσεις, κι αυτό άμα δω γιατί με χαλάει.

(Στεργιανή, υπεύθυνη κυλικείου, απόφοιτη γυμνασίου/ Κόρη)

Ι. Χαζά. Βλέπει... θες να σου πω εκπομπές;

Σ. *Φίλα το βάτραχο σου*...

Ι. Ναι κάτι εκπομπές... *Πολυκατοικία*, δεν ξέρω τι, τέλος πάντων... Κάποιες

σειρές. Ίσως όμως επειδή έχουμε βάλει κι εμείς ένα φρένο και έχουμε πει ότι, όχι ανεξέλεγκτα…

Ε. Ελέγχετε δηλαδή την τηλεόραση.

Ι. Ναι. Ε, κοίταξε δεν έχουν και χρόνο να δουν τηλεόραση ιδιαίτερα. Αλλά και τα Σαββατοκύριακα, επειδή βγαίνουν και βλέπουν φίλους, ε... κάπου η τηλεόραση δεν είναι σε πρωταρχικό...έτσι...

(Ισμήνη, αρχιτεκτόνισσα /Σπύρος, πολιτικός μηχανικός)

Της αρέσει η τηλεόραση. Εγώ είμαι τελείως αρνητική με την τηλεόραση σαν άτομο. Δε μου αρέσει η τηλεόραση. Της κόρης μου της αρέσει ιδιαίτερα [...]. Υπάρχουν έργα που της αρέσει να δει: τη *Χάνα Μοντάνα*, κάποιες σειρές... ελληνικές. Όλες τις επαναλήψεις, αυτές το *Κωνσταντίνος και Ελένη* και το βράδυ το...*Πολυκατοικία*, κι αυτά...είναι μμμμ...πολλά που τους αρέσουν, το *L.A PD*. Οτιδήποτε κυκλοφορεί, τους αρέσει.

(Μόνικα, οικιακά, απόφοιτη λυκείου)

Όπως αναφέρουν οι γονείς, σε όλα τα παιδιά αρέσει η τηλεόραση, και μάλιστα παρατηρείται ότι έχουν τις ίδιες προτιμήσεις. Παρακολουθούν κυρίως ελληνικές αλλά και ξένες νεανικές σειρές ενώ αρκετά παιδιά προτιμούν τα ντοκιμαντέρ. Η Σοφία παρακάτω αποδίδει τον ενθουσιασμό του γιου της για τα ντοκιμαντέρ στη δική της επιρροή, εντοπίζεται, δηλαδή, η μορφωτική επίδραση του περιβάλλοντος.

Θα δει το ντοκιμαντέρ, θα ρωτήσει... για τα ζώα. Βέβαια σ' αυτό τον παρασύρω και εγώ, για να είμαι ειλικρινής. Μ' αρέσει πάρα πολύ. Και βέβαια ο ενθουσιασμός που βγαίνει σε ένα αντικείμενο από το γονιό, επηρεάζει... .και του αρέσει βέβαια και το ποδόσφαιρο πολύ.

(Σοφία, καθηγήτρια γερμανικών, κάτοχος μεταπτυχιακού τίτλου)

Δε βλέπει πάρα πολύ. Βλέπει συγκεκριμένα...δηλαδή αν έχει κάποιον αγώνα, μπάλα που θέλει να δει. Κάποια σειρά, ας πούμε, την *Πολυκατοικία*, που του αρέσει και όταν έχει χρόνο [...]. Ναι, κάποιες σειρές ή κάποια ταινία, που μπορεί να του αρέσει και θέλει να τη δει. Βλέπει, αλλά δε μπορώ να πω ότι βλέπει υπερβολικά. Όχι. Δεν είναι... βλέπει ντοκιμαντέρ πάρα πολλά.

(Ρωξάνη, οικιακά, απόφοιτη λυκείου)

[στη συζήτηση συμμετέχει και η κόρη]

Ε. Τι τους αρέσει; Τους αρέσει η τηλεόραση... τι τους αρέσει;

Φ. *Ο Λάκης ο γλυκούλης*, το *Παρά πέντε*...

Κ. Εμένα μου αρέσουν τα dvd.

Ε. Τα dvd. Τι βλέπεις;

Κ. Βλέπω καρχαρίες...

(Φλώρα, άνεργη, διέκοψε το σχολείο στο γυμνάσιο/ Κόρη)

Βλέπει. Στην τηλεόραση βλέπει... του αρέσουν πολύ. Εντάξει, πέρα από κάτι χαζά σίριαλ το βράδυ αργά, τέλος πάντων, που βλέπουμε αν κάτσει καμιά φορά, βλέπει πολύ ντοκιμαντέρ. Βλέπει ΣΚΑΙ πιο πολύ, που έχει ντοκιμαντέρ και τέτοια.

(Βασίλης, τραπεζικός υπάλληλος, απόφοιτος ΑΕΙ)

Στην τηλεόραση ντοκιμαντέρ πάρα πολύ. Τα βλέπει με προσοχή και τα θυμάται. Τα κατανοεί και τα θυμάται. [...] Ναι...με επιστήμες, φύση...γενικώς...με το διάστημα, το πλανητικό σύστημα...

(Βάλια, οικιακά, απόφοιτη ΙΕΚ)

Όπως φαίνεται στα παραπάνω αποσπάσματα, οι γονείς και από τα δύο σχολεία εμφανίζονται περισσότερο ή λιγότερο επικριτικοί σε σχέση με την παρακολούθηση της τηλεόρασης, και ειδικότερα των τηλεοπτικών σειρών. Αντίθετα, τα ντοκιμαντέρ φαίνεται να αξιολογούνται θετικά και να αποτελούν αποδεκτό είδος προς θέαση. Το αξιολογικό κριτήριο είναι πιθανό να σχετίζεται με τον τρόπο που οι γονείς θεωρούν ότι επιδρούν τα δύο διαφορετικά είδη στη γνωστική αλλά και αισθητική ανάπτυξη των παιδιών. Η κριτική των τηλεοπτικών σειρών εκφράζει την υποτίμηση για το απλοϊκό, το ευτελές, το χωρίς περιεχόμενο σε αντίθεση με το ντοκιμαντέρ, το οποίο κατεξοχήν ενέχει μαθησιακή διάσταση. Ωστόσο και από τις δύο ομάδες γονέων υπάρχουν μόνο δύο περιπτώσεις αντίστοιχα, στις οποίες οι γονείς διαφωνούν με απόλυτο τρόπο με την παρακολούθηση τηλεοπτικών σειρών, καθώς θεωρούν ότι έχει αρνητικές συνέπειες στην ηθική και γλωσσική ανάπτυξη των παιδιών.

Τηλεόραση, την αγαπάει πάρα πολύ. Αλλά εγώ θυμώνω με μερικά σίριαλ και προσπαθώ να την... να το κλείσω [...]. Είναι ένας μπαμπάς που μεγαλώνει τρία παιδιά μόνος του, και βρίσιμο και... μια ανεξαρτησία γενικώς... ροκάς! Το στυλ του ροκά... και η άλλη, δεν ξέρω τώρα, είναι μόνη της...Αυτό που μου ‘μεινε είναι, ότι αυτός είναι μόνος του και ροκάς, δεν έχει...σύζυγο ναι, και δε μ΄ αρέσει σαν πρότυπο, γι΄αυτό το γυρίζω [...]. Μπορεί να είναι πολύ κωμική, αλλά τη θεωρώ λάθος για τα παιδιά.

(Μάρθα, κλητήρας, φοιτά σε δημόσιο ΙΕΚ)

Δ. Καθημερινά, σίγουρα όχι... εντάξει. Εδώ υπάρχει μια μικρή διαφορά μεταξύ μας (κοιτάζει τον πατέρα και χαμογελά).
Ε. Δηλαδή;
Γ. Εγώ είμαι εναντίον.
Δ. Είναι κάθετα εναντίον. Κάθετα, ναι. Η ιστορία είχε ξεκινήσει από το *Καφέ της Χαράς* που βλέπαν μια φορά τη βδομάδα ας πούμε, που εντάξει,...δεν μπορείς να αποκοπείς και τελείως και να την έχεις κλειστή, ας πούμε... δηλαδή, και δεν ήταν κάτι πια τόσο... απαγορευτικό κατά τη γνώμη μου...τέλος πάντων, αυτό είναι.
Γ. Εγώ διαφωνώ. Διαφωνούσα καθέτως με όλα αυτά, με τα σίριαλ κατά βάση τα ελληνικά. Τα περισσότερα... λόγω της ιδεολογίας που διαχέουν ας πούμε, και της γλώσσας που... καταστρέφουνε...ε...και εκεί πέρα υπήρχε μια μικρή διαφωνία.
Δ. Η διαφωνία ήταν στο ότι, εν πάση περιπτώσει, κάτι επιλεγμένο μπορούν να βλέπουνε, κι ας μην είναι το πιο άρτιο, ας πούμε. Δεν πειράζει. Είναι κι αυτό μια ώρα που βρισκόμαστε, χαλαρώνουμε και γελάμε. Αυτό και μόνο. Τίποτα άλλο.
(Γιάννης, ψυχίατρος\ Δωροθέα κοινωνική λειτουργός)

Και στις δύο οικογένειες οι αντιρρήσεις παραμένουν στο λεκτικό επίπεδο και δεν συνεπάγονται απαγόρευση ή μείωση της παρακολούθησης της τηλεόρασης. Οι περισσότεροι γονείς, ακόμα και αν δε συμφωνούν ή δεν παρακολουθούν οι ίδιοι τηλεόραση, φαίνεται πώς υιοθετούν τη στάση της παραπάνω μητέρας, δηλαδή αντιμετωπίζουν το χρόνο αυτό ως ευκαιρία για χαλάρωση. Σε πολλές περιπτώσεις, η παρακολούθηση ενός ποδοσφαιρικού αγώνα, μιας ταινίας, ενός επεισοδίου της αγαπημένης σειράς αποτελούν μια οικογενειακή συνήθεια, την οποία μοιράζονται και απολαμβάνουν τα μέλη της οικογένειας. Έτσι, σε λίγες περιπτώσεις οι γονείς παρεμβαίνουν άμεσα, προκειμένου να περιορίσουν ή να ελέγξουν το χρόνο τηλεθέασης.

Ναι, βλέπει τα έργα μας... Έχουμε συγκεκριμένα έργα, ας πούμε, που θα δούνε αν τους αρέσει κάτι, ας πούμε [...]. Δε χρειάζεται να το ελέγξω... όχι, δε βλέπει ό,τι να 'ναι. Θέλει να βλέπει συγκεκριμένα πράγματα [...] δηλαδή το 'καναν από μόνοι τους αυτό, απ' την αρχή. Ίσως φταίει ότι είμαι κι εγώ έτσι. Ίσως φταίει ότι

κι ο πατέρας τους δεν είναι της τηλεόρασης. Συγκεκριμένα πράγματα...θα δεις, ας πούμε, κάτι που θα σε διασκεδάσει, αλλά δε θα κάτσεις να δεις με τις ώρες, ας πούμε.
(Ματούλα, σχολικός τροχονόμος, απόφοιτη γυμνασίου)

Όχι πολύ γενικώς τηλεόραση. Επειδή και στο σπίτι και 'μεις δε βλέπαμε πολύ, η τηλεόραση άνοιγε το βράδυ. Εκτός από τα Σαββατοκύριακα, που βλέπει κάτι παιδικά, δε βλέπει τηλεόραση, όχι. Έτσι κι αλλιώς δεν έβλεπε ποτέ, ας πούμε, και αργά το βράδυ μετά τις δέκα δεν έβλεπε τηλεόραση. Τώρα που μεγάλωσε, βλέπει το Σαββατοκύριακο. Να καθίσουμε να δούμε την Παρασκευή ή το Σάββατο και μια ταινία που θεωρώ ότι μπορεί να τη δει, και να κάτσει μέχρι τις έντεκα να δει μια ταινία.
(Αλίκη, άνεργη, πτυχιούχος ΤΕΙ)

Ει. Όχι πολύ, και δε θέλω κι εγώ να βλέπει πολύ.
Ε. Ελέγχετε δηλαδή το χρόνο που βλέπει;
Ει. Προσπαθώ, αλλά η αλήθεια είναι ότι κι η ίδια δε βλέπει πολύ, καμία ώρα το βράδυ πριν κοιμηθεί. Είναι βέβαια κι αυτές οι σειρές, που δε μπορείς να τις αποφύγεις, γιατί τις βλέπουν όλοι στο σχολείο και πρέπει να τις έχει δει για να μπορούν να τις συζητήσουν την επόμενη μέρα!
(Ειρήνη, οικιακά, απόφοιτη επαγγελματικού λυκείου)

Ο ρόλος του ενήλικα δεν είναι αποτρεπτικός, χωρίς όμως να είναι και ενθαρρυντικός. Απουσιάζει ο άμεσος και ρητός έλεγχος, ενώ παρατηρείται σχετική επιτρεπτικότητα, αλλά και εμπιστοσύνη στα παιδιά.

Μ. Δεν περιορίζω το χρόνο. Είμαι αρνητική μόνο στην ώρα του φαγητού. Απαγορεύεται να βλέπουν τηλεόραση την ώρα του φαγητού, το σιχαίνομαι [...] Αυτό... αυτές είναι οι απαιτήσεις μου. Και εφόσον έχεις διαβάσει, μπορείς να καθίσεις και να δεις τηλεόραση.
Ε. Δεν το ελέγχετε ποτέ; Δεν της λέτε «τώρα κλείστο», όχι έτσι;
(Γνέφει αρνητικά)
(Μόνικα, οικιακά, απόφοιτη λυκείου)

Στα παρακάτω αποσπάσματα αναδεικνύεται η ύπαρξη άρρητου πλαισίου κανόνων, το οποίο φαίνεται να ρυθμίζει τη συμπεριφορά των παιδιών και να αιτιολογεί τη

στάση των γονέων. Η επίδραση των γονέων φαίνεται να είναι έμμεση και να καθορίζει τη στάση των παιδιών σε σχέση με την τηλεόραση.

> Τηλεόραση βλέπουν πολύ λίγο. Λίγο γιατί δεν είμαι κι εγώ της τηλεόρασης. Δε μ' αρέσει καθόλου. *Μελωδία* παίζει όλη μέρα το ράδιο. Ράδιο έχω στην κουζίνα, στερεοφωνικό στο δωμάτιό μου, στερεοφωνικό στην κουζίνα. Ακούω... τα ξέρω όλα. Όλα τα τραγούδια της Αρβανιτάκη, όλα τα τραγούδια της Αλεξίου, του Νταλάρα... είμαι αυτής της μουσικής, της έντεχνης [...] Τους αρέσει, και τα 'χω μάθει να ακούν τη μουσική που ακούω εγώ.
> (Αμαλία, υπάλληλος σε super market, διέκοψε το σχολείο στο γυμνάσιο)

Παρατηρείται χαλαρότητα στη διαχείριση της τηλεόρασης, η οποία όπως υποστηρίζουν πολλοί γονείς, προκύπτει από το γεγονός ότι τα παιδιά δεν κάνουν κατάχρηση. Πράγματι, κανένας γονέας δεν ανέφερε ότι αντιμετωπίζει πρόβλημα με τον έλεγχο του χρόνου. Τα περισσότερα παιδιά παρακολουθούν από μια έως τρεις ώρες την ημέρα, χρόνο που όλοι οι γονείς θεωρούν αποδεκτό. Το ίδιο ισχύει και για τα παιδιά που προέρχονται από τα μεσαία στρώματα, τα οποία μάλιστα έχουν γεμάτο πρόγραμμα. Οι γονείς δεν εμφανίζονται επικριτικοί, ακόμα και όταν παρακολουθούν αρκετές ώρες.

> Μ. Πολύ! Βλέπει καθημερινά [...] και μου έχει ζητήσει, γιατί εγώ την τηλεόραση τη σιχαίνομαι! Αλλά παρόλ' αυτά μπορώ να διασκεδάσω. Και μετά που μου 'χει ζητήσει πάντα ένα σίριαλ το χρόνο, οπωσδήποτε το βλέπω κι εγώ μαζί της.
> Ε. Προσπαθείτε να ελέγχετε το χρόνο, δηλαδή, και στην τηλεόραση;
> Μ. Προσπαθώ. Προσπαθώ αλλά δεν επιμένω πάρα πολύ, γιατί... κοίτα, όταν εγώ λείπω απ' το σπίτι και γυρνάω...Φεύγω, δηλαδή, στις πέντε και μετά [...] γυρνάει και είναι μόνη της μέχρι την ώρα που θα γυρίσω εγώ [...] Ε., τι θα κάνει; Θα διαβάσει, θέλει να χαλαρώσει, θα δει ένα σίριαλ δε θα... δεν της λέω να μη το δει γιατί είναι...της κάνει παρέα.
> (Μελίνα, ψυχίατρος)

Στο λόγο της παραπάνω μητέρας, όπως και σε πολλούς άλλους γονείς, η χρήση της τηλεόρασης νομιμοποιείται ως συνήθεια, η οποία δικαιωματικά έχει παραχωρηθεί στα παιδιά. Αποτελεί ένα διάλειμμα ανάμεσα στο σχολείο και τη μελέτη, ανάμεσα στις διαφορετικές δραστηριότητες, εντάσσεται στο ξεκίνημα ή συνήθως στο τέλος

της ημέρας ως χρόνος ο οποίος σηματοδοτεί την παύση της δραστηριότητας και τη χαλάρωση.

Κ. Τα απογεύματα από τις εννιά θα βλέπουνε ό,τι υπάρχει.
Ε. Το βράδυ πριν κοιμηθούν, ας πούμε.
Κ. Ναι γιατί δεν προλαβαίνουν πιο νωρίς. Την ώρα που τρώνε θα βλέπουνε, που είναι δύο η ώρα. Θα βλέπουνε λίγη τηλεόραση και μετά θα πάνε...
Ε. Για διάβασμα;
Κ. Ναι.
(Κική, οικιακά, απόφοιτη λυκείου)

Κατά το δοκούν. Παρ' όλα αυτά της αρέσουν ακόμα τα παιδικά, έτσι; Τα βλέπει κάθε πρωί που ξυπνάει. [...]. Τώρα δεν είναι και φανατική στην τηλεόραση, με τίποτα [...]. Βλέπει κάνα δύο ώρες τη μέρα, βλέπει. Περίπου.
(Μανώλης, γιατρός, κάτοχος διδακτορικού διπλώματος)

Μπορεί να τύχει να δει μια ώρα. Βία δύο με τις ειδήσεις, ας πούμε, μόνο αν τύχει και έχει δύο αγαπημένα της έργα. Αλλά υπάρχουν και μέρες, που μόνο ειδήσεις θα ακούσουμε.
(Παυλίνα, δημόσιος υπάλληλος, απόφοιτη επαγγελματικού λυκείου)

Υπάρχουν ωστόσο σαφή όρια στο περιεχόμενο και στο χρόνο που μπορούν να παρακολουθήσουν τα παιδιά. Τα όρια αυτά τίθενται από τους ενήλικες, χωρίς όμως άμεση παρέμβαση, όπως το κλείσιμο της τηλεόρασης. Τα όρια τίθενται είτε λεκτικά, με πειθώ, όπως λέει η μητέρα, είτε μέσω του αδιόρατου ελέγχου, ο οποίος επιτυγχάνεται με την παρουσία του ενήλικα και την από κοινού παρακολούθηση.

Ε. Προσπαθείτε να ελέγχετε δηλαδή τι βλέπει;
Η. Ναι, αλλά δεν ελέγχεται. Δε μπορείς να κλείσεις την τηλεόραση πια. Πρέπει να τον πείσεις. Πρέπει να τον πείσεις να αλλάξει ή να την κλείσει ο ίδιος, αλλιώς γίνεται σύρραξη. Όταν πει «μπορώ να δω λίγη τηλεόραση;», τελείωσε ή δεν τελείωσε, αλλά κάνει ένα διάλειμμα και λέει «μπορώ να δω λίγη τηλεόραση;» και την ανοίξει... ή πρέπει από την αρχή ή να έχω το νου μου «πρόσεξε αν μπεις στο φιλμνετ θέλω να δω τι βλέπεις και αν είναι βλακείες, σε παρακαλώ πάρα πολύ να το κλείσεις». Ναι, αν δεν τον δω, μπορεί να γίνει σύρραξη. Αν δε, είμαι κάπου και μετά το πάρω είδηση, μπαίνω μέσα και λέω

«Τι βλέπεις εδώ; Τι είναι αυτό πουλάκι μου; Συγνώμη αυτό είναι ψιλοπορνό!». Ε, αυτό. Δεν υπάρχουν ώρες τηλεόρασης. Όχι, υπάρχει «Φτάνει! Κλείστο!» ή «κάτσε μισή ώρα, κλείστο», αλλά «κλείστο», δε θα στο κλείσω. «Κλείστο» και θα πλακωθούμε στο «κλείστο», θα την κλείσει.
(Ηρώ, δημοσιογράφος, κάτοχος μεταπτυχιακού τίτλου)

Μπορεί να δει και σίριαλ ή, όπως σας είπα, ντοκιμαντέρ, που μου αρέσουν και εμένα πολύ και συνήθως βλέπουμε μαζί. Αλλά τώρα τελευταία έχουν αρχίσει και του αρέσουν και οι ταινίες και παίρνουμε, και πώς το λένε... από το video club... dvd! Νοικιάζουμε και βλέπουμε πολλές φορές. Διαλέγουμε κάποιες αξιόλογες ταινίες και κλασικές, που πιστεύουμε ότι είναι καλό να βλέπουν. Δε βλέπουμε και εμείς [τηλεόραση] οπότε... εκτός από κανένα αγώνα με το μπαμπά του καμιά φορά.
(Σοφία, καθηγήτρια γερμανικών, κάτοχος μεταπτυχιακού τίτλου)

Η παραπάνω μητέρα δεν είναι η μόνη η οποία θέτει κριτήρια ως προς την επιλογή των ταινιών. Οι περισσότεροι γονείς ελέγχουν το τι παρακολουθούν τα παιδιά τους και θέτουν κριτήρια που αφορούν κυρίως στην ηλικία. Ωστόσο, είναι από τις μόνες η οποία, όπως υποστηρίζει, αξιοποιεί τον τηλεοπτικό χρόνο ως αισθητική και πολιτιστική πρακτική, δηλαδή ως πρακτική εξοικείωσης με την τέχνη του κινηματογράφου. Η αξιοποίηση της τηλεόρασης ως μορφωτική πρακτική εντοπίζεται και στην περίπτωση της Παυλίνας, τη μόνη μητέρα επιτυχούσα σε ανώτερη σχολή από την ομάδα της περιοχής του Πειραιά. Η συγκεκριμένη μητέρα αξιοποιεί μαθησιακά προγράμματα της τηλεόρασης, όπως παιχνίδια γνώσεων. Παράλληλα επιχειρεί να συμβάλει στην ανάπτυξη της κριτικής σκέψης της κόρης της, ωθώντας την να αιτιολογεί, να επιχειρηματολογεί και να τεκμηριώνει την άποψη της.

Της αρέσουν κάποια εκπαιδευτικά ε... ξέρεις, που έχουνε σχέση με ερωτήσεις, κάποια παιχνίδια γνώσεων. Ε, κι εμένα μ' αρέσουν αυτά... Και τέτοια βλέπει, ας πούμε, κι εγώ τα βλέπω. Πιστεύω, να σου πω κάτι; Είναι ν' ασχοληθείς κι εσύ με το παιδί. Αν δεν ασχοληθείς και το αφήσεις, θα δει οτιδήποτε. Εν τω μεταξύ, και κάτι να δει που δεν είναι καλό ε... θα...το σχολιάζω, ότι «κοίτα να δεις αυτό...» ή «τι γνώμη έχεις, θα μου πεις;» Δηλαδή, δεν το αφήνω έτσι, γιατί...δε μπορείς να πεις...ότι θα βλέπει μόνο το καλό. Πρέπει να δει και το… και να το φιλτράρει, όπως και της λέω «εσύ ό,τι δεις ή ακούσεις από συζητήσεις δε θα το παίρνεις ότι

είναι έτσι, με βάση αυτά που ‘χεις μάθει, θα το ελέγχεις αν είναι σωστό.»
(Παυλίνα, δημόσιος υπάλληλος, απόφοιτη επαγγελματικού λυκείου)

Η απουσία σημαντικών διαφορών ανάμεσα στα μεσαία και τα λαϊκά στρώματα του δείγματος σε σχέση με τη χρήση της τηλεόρασης, η οποία δεν παρατηρείται σε άλλες μορφές οικογενειακών πρακτικών, είναι πολύ πιθανό να οφείλεται στο συμβολικό της ρόλο στο ευρύτερο φάσμα μορφωτικών, κοινωνικών και υλικών αγαθών. Στο πεδίο της πολιτιστικής παραγωγής και κατανάλωσης η αξία των αγαθών ορίζεται από τα οικονομικά και πολιτισμικά εργαλεία, τα οποία είναι απαραίτητα για την ιδιοποίηση τους, και κυρίως από τη σπανιότητα των εργαλείων αυτών (Bourdieu 2004α, 270-276). Το συμβολικό και υλικό κέρδος το οποίο απορρέει από την πολιτιστική κατανάλωση, συνδέεται άρρηκτα με την αδιόρατη ιεράρχηση των πολιτιστικών έργων, πρακτικών και συνηθειών. Με λίγα λόγια η σχέση με τα πολιτιστικά αγαθά είναι μια σχέση διάκρισης, όπου το κέρδος εξασφαλίζεται από την άνιση κατανομή πολιτιστικών αγαθών ή πρακτικών ανάμεσα στις κοινωνικές τάξεις. Η διάδοση μιας πολιτιστικής πρακτικής, η αλλαγή δηλαδή της κατανομής των αγαθών ή πρακτικών ανάμεσα στις κοινωνικές τάξεις, ελαττώνει τη σπανιότητα και άρα τη συμβολική και υλική αξία τους. Ακολουθώντας το συλλογισμό αυτό, η δυνατότητα μια πολιτιστική πρακτική ή αγαθό να μετατραπεί σε πολιτισμικό κεφάλαιο ορίζεται «μόνο εντός και μέσω των αγώνων που διεξάγονται στα πεδία της πολιτιστικής παραγωγής και στο πεδίο των κοινωνικών τάξεων» (στο ίδιο, σελ. 273). Επομένως, μπορούμε να διατυπώσουμε την υπόθεση ότι η τηλεθέαση ως πολιτιστική πρακτική, ακριβώς λόγω της καθολικότητάς της, και μάλιστα της ευρύτατης διάδοσης της στα λαϊκά στρώματα, δεν αποτελεί πρακτική ικανή να παράξει προνόμια για τους κατόχους της, και έτσι δεν αποτελεί αγαθό προς διεκδίκηση ή μονοπώληση.

5.2.5. Απειλή ή αγαθό: διαφοροποιήσεις ως προς τις αντιλήψεις και τη χρήση του ηλεκτρονικού υπολογιστή και του διαδικτύου

Πολύ διαφορετική εικόνα εμφανίζει η χρήση των νέων τεχνολογιών, και συγκεκριμένα του υπολογιστή και του διαδικτύου. Παρατηρείται σημαντική

απόκλιση των πρακτικών και αντιλήψεων των γονέων των δύο ομάδων, σε σχέση με τη χρήση του υπολογιστή και την πρόσβαση στο διαδίκτυο. Για τις οικογένειες των μεσαίων στρωμάτων η συγκεκριμένη ενασχόληση όχι απλά είναι αποδεκτή, αλλά αποτελεί καθημερινή πρακτική τόσο των ανήλικων όσο και ενήλικων μελών της οικογένειας. Αντίθετα, στις οικογένειες των λαϊκών στρωμάτων η χρήση του Η/Υ σε σπάνιες περιπτώσεις εντάσσεται στην καθημερινότητα των γονέων. Ακόμα και στις οικογένειες οι οποίες έχουν υπολογιστή και διαδίκτυο, χρήστες είναι κυρίως τα ανήλικα μέλη της οικογένειας συνήθως με την επίβλεψη των ενηλίκων. Οι διαφοροποιήσεις ως προς τη χρήση και εξοικείωση των γονέων αλλά και των παιδιών με τον Η/Υ αποτυπώνονται και στο γεγονός ότι στην ομάδα του Περάματος σε κάποιες περιπτώσεις, η απόκτηση γνώσεων και δεξιοτήτων χρήσης του μέσου συντελείται στα πλαίσια ενός εξωσχολικού μαθήματος, ενώ στην περίπτωση του ιδιωτικού σχολείου αυτές αποκτώνται μέσω της καθημερινής χρήσης στο οικογενειακό περιβάλλον. Μια δεύτερη διαπίστωση είναι η ύπαρξη σημαντικών διαβαθμίσεων, όχι τόσο στην κατοχή και χρήση του Η/Υ, αλλά κυρίως στη σημασία την οποία αποδίδουν οι γονείς στην πρακτική αυτή. Όπως θα υποστηριχθεί παρακάτω οι διαβαθμίσεις αυτές, που εκφράζουν τις αντιλήψεις των γονέων για τη χρησιμότητα και την καταλληλότητα των νέων τεχνολογιών, αντανακλούν διαφοροποιήσεις ως προς την κατοχή και παραγωγή μορφωτικού κεφαλαίου.

«Έτσι θα μάθουν γράμματα;»: η χρήση του διαδικτύου και των Η/Υ ως απειλή

Μια πρώτη διαπίστωση είναι η ύπαρξη δύο αντιθετικών τάσεων στο εσωτερικό της ομάδας γονέων από το σχολείο της λαϊκής περιοχής, σε σχέση με τη χρήση του Υ/Η και την πρόσβαση στο διαδίκτυο. Ορισμένοι γονείς εμφανίζονται ιδιαίτερα αρνητικοί στη χρήση του Η/Υ, ενώ κάποιοι άλλοι τον αντιλαμβάνονται ως χρήσιμο εργαλείο. Για την πρώτη ομάδα γονέων κύριος λόγος απόρριψης είναι ο φόβος ότι τα παιδιά θα αμελήσουν το διάβασμα, την προετοιμασία για το σχολείο. Στην προσπάθεια αυτή η Φλώρα αποφασίζει να απομακρύνει τον Η/Υ. Στην περίπτωση της Μάρως η απόφαση να μην αγοράσουν Η/Υ αφενός επιβάλλεται από την οικονομική κατάσταση της οικογένειας, αφετέρου εκφράζει και τις αντιλήψεις της μητέρας σε σχέση με τη χρησιμότητα του μέσου. Αξίζει να σημειωθεί ότι και οι δύο μητέρες

ανήκουν στα χαμηλότερα οικονομικά και μορφωτικά τμήματα της συγκεκριμένης ομάδας.

Φ. Α, δεν τις αφήνω! Δεν είμαστε για τέτοια.

Ε. Δεν τις αφήνετε.

Φ. Όχι ακόμα.

Ε. Παίζουν μόνο παιχνίδια;

Φ. Ναι, αλλά τώρα το 'χω κρύψει.

Ε. Γιατί τι έγινε;

Φ. Γιατί ξεσηκωνόντουσαν και παίζανε μόνο μ' αυτό! Μαθήματα τα ξεχνάγανε!

(Φλώρα, άνεργη, διέκοψε το σχολείο στο γυμνάσιο)

Τώρα λέει θα τους δίνουν λαπτο και στο γυμνάσιο! Άλλο πάλι κι αυτό! Θα τους το δίνουν από το σχολείο, και άντε μετά να κάτσουν να διαβάσουν! Δηλαδή τους το δίνουν να κάθονται όλη μέρα σε αυτό! Και τότε πώς θα τους κάνεις μετά να διαβάσουν το μάθημα; Έτσι θα μάθουν γράμματα; Γι΄αυτό, σου λέω, δεν πάμε καλά.... τα σχολεία όλα είναι χάλια. Δε μαθαίνουν γράμματα τα παιδιά, όπου και να τα πας.

(Μάρω, άνεργη, απόφοιτη δημοτικού)

Στα παραπάνω αποσπάσματα η μάθηση και η χρήση του Η/Υ δεν αποτελούν μόνο δύο διαδικασίες σαφώς οριοθετημένες και διαχωρισμένες, αλλά και αντιθετικές. Η μάθηση προκύπτει μέσα από τη μελέτη, ενώ η ενασχόληση με τον Η/Υ αποτελεί μια δραστηριότητα ψυχαγωγίας. Στο αξιακό σύστημα των συγκεκριμένων γονέων η μελέτη για το σχολείο αξιολογείται και ιεραρχείται ως πρώτη προτεραιότητα. Επομένως, η απόρριψη του Η/Υ αποτελεί υποστηρικτική πρακτική ως προς την προετοιμασία για το σχολείο. Επιπλέον, η ύπαρξη ενός ρυθμιστικού πλαισίου όπου οι γονείς ελέγχουν άμεσα και ρητά τη χρήση του μέσου, γεγονός το οποίο συχνά οδηγεί και στην απαγόρευση χρήσης, παραπέμπουν σε μια ορατή παιδαγωγική πρακτική (Bernstein 1991). Όπως προκύπτει και από τα παραπάνω αποσπάσματα, μέσα σε αυτό το πλαίσιο η απόκλιση από τον κανόνα είναι άμεσα ορατή και ως συνέπεια ακολουθεί η αποστέρηση αγαθών, όπως για παράδειγμα ο υπολογιστής. Η αγορά του Η/Υ και η σύνδεση με το διαδίκτυο μετατίθεται χρονικά στο μέλλον, τότε που θα είναι *πραγματικά* απαραίτητο. Παρατηρείται δηλαδή ότι η χρησιμότητα ορίζεται και από την ανάγκη, αλλά κυρίως από την ηλικία. Το πέρασμα από τη μια ηλικιακή βαθμίδα στην άλλη νομιμοποιεί περισσότερες

ανάγκες αλλά και δικαιώματα, όπως αυτά ορίζονται από τον ενήλικα.

Σ. Όχι [δεν έχω διαδίκτυο] ούτε πρόκειται να βάλω. Να μεγαλώσουν κι άλλο, όταν θα το χρειαστούν πραγματικά.
Κ. Ρε μαμά, στο γυμνάσιο... θα κάνω εργασίες.
Σ. Τι εργασία θα κάνεις;
Κ. Στην ιστορία κι αυτά.
Σ, Ε, δεν πειράζει, θα μάθεις από κει. Έχω εγκυκλοπαίδειες.
(Στεργιανή, υπεύθυνη κυλικείου, απόφοιτη γυμνασίου/ Κόρη)

Σ. Όχι... εντάξει, του χρόνου θα το χρειαστεί γιατί τους βάζουν και ερωτήσεις… ρωτάνε και κοιτάζεις στο... αυτό...και πρέπει να απαντήσεις... δίνουν λαπτοπ.
[...]
Ε. Εσάς πώς σας φαίνεται αυτό;
Σ. Εντάξει, ίσως τους βοηθάει, όμως...
Ε. Αλλά δεν το θέλετε στο σπίτι;
Σ. Δε μου φαίνεται πολύ χρήσιμο, εντάξει...
(Σωτηρία, άνεργη, διέκοψε το σχολείο στο λύκειο)

Τα αξιολογικά κριτήρια τα οποία ορίζουν τη χρησιμότητα ή την αναγκαιότητα μιας πρακτικής, όπως στη συγκεκριμένη περίπτωση η χρήση του διαδικτύου, διαμορφώνονται και από τη σχολική εμπειρία των ίδιων των γονέων. Είναι ενδιαφέρον ότι η τάση απόρριψης της συγκεκριμένης πρακτικής εκφράζεται από γονείς οι οποίοι δεν ολοκλήρωσαν τη δευτεροβάθμια, και μάλιστα κάποιοι διέκοψαν κατά τη διάρκεια της υποχρεωτικής εκπαίδευσης. Η προτροπή της Σταυρούλας προς την κόρη της να ανατρέξει στις εγκυκλοπαίδειες ή η αμηχανία της Σωτηρίας απέναντι στο μέσο, πηγάζουν από τις δικές τους εμπειρίες σε σχέση με τη μάθηση και αποκαλύπτουν τα όρια αυτής της σχέσης. Από την ανάλυση προκύπτει ότι οι γονείς από τη λαϊκή περιοχή με χαμηλότερο μορφωτικό επίπεδο εμφανίζονται επιφυλακτικοί ακόμα και αρνητικοί ως προς τη χρήση του Η/Υ. Αυτό επιβεβαιώνεται και από άλλες έρευνες (Hollingworth κ.ά. 2011). Το συναίσθημα ανασφάλειας το οποίο αισθάνονται σε σχέση με τη δυνατότητα ελέγχου της χρήσης, αντανακλά την έλλειψη εξοικείωσης των ίδιων των γονέων με τα συγκεκριμένα μέσα. Συχνά οι γονείς δηλώνουν ρητά ότι λόγω άγνοιας αδυνατούν να ελέγξουν τη χρήση του υπολογιστή και του διαδικτύου από τα παιδιά.

Α. Επειδή το φοβάμαι, γι΄αυτό δεν έχω βάλει και ίντερνετ... Το ζητάνε, αλλά δεν τους το βάζω.

Κ. Απλώς ακόμα δε χρειάζεται το ίντερνετ.[...] Μια εργασία, ας πούμε, ακόμα ψάχνεις στην εγκυκλοπαίδεια. Μια εργασία που ζήταγε και ψάχναμε στις εγκυκλοπαίδειες....

Α. Δεν το θέλω για να μη απο...βλακωθούν πια εντελώς. Τώρα κάθονται και βλέπουν κάτι... δισκάκια σε...ξέρω γω τι!

(Κωνσταντίνα, υπάλληλος στην καθαριότητα, φοιτά στο γυμνάσιο/ Αντώνης χειριστής μηχανημάτων, απόφοιτος τεχνικής σχολής)

Ε. Εδώ έχουν υπολογιστή;

Χ. Είχαμε έναν υπολογιστή μεταχειρισμένο κι αυτά... όχι ότι είχαμε ίντερνετ. Μόνο πασιέντζα που παίζανε [...]. Πρέπει κάτι να πληρώνεις, δεν ξέρω καθόλου εγώ απ' αυτά, για να μπει εκεί που θέλει.

Ε. Οπότε δεν το χρησιμοποιεί.

Χ. Όχι. Μας τρελαίνει «και πότε θα βάλουμε;»

Ε. Της αρέσει;

Χ. Πολύ! Θέλει να πάρει ένα λάπτοπ. Πήγαμε, ας πούμε, δεν το εγκρίνανε και τώρα της λέω «Ελένη μου κάνε λίγο υπομονή. Του χρόνου, του χρόνου θα έχουμε τη δυνατότητα». Θα δώσουνε κουπόνια λέει…

(…) Εγώ δε θέλω... γιατί τόσα γίνονται και με το... *ξέρω 'γω ίντερνετ που θα μπαίνει; Θα καταλαβαίνω εγώ; Και να πηγαίνω μέσα... τίποτα δεν ξέρω απ' αυτά! Πού θα ξέρω εγώ τι κάνει;* Λέω ευτυχώς που δεν έχουμε, κατάλαβες; (γέλιο)

(Χρυσούλα, υπάλληλος στην καθαριότητα, διέκοψε το σχολείο στο γυμνάσιο, υπογράμμιση δική μου)

Ο φόβος δεν συνδέεται μόνο με την παραμέληση των μαθημάτων, αλλά και με τους πιθανούς κινδύνους για την πνευματική και ηθική ανάπτυξη των παιδιών και την αδυναμία των ίδιων των γονέων να αποτρέψουν τον κίνδυνο. Ο λόγος της μητέρας αποκαλύπτει ακριβώς αυτό το φόβο και την αγωνία που πηγάζουν από την άγνοια. Ενδεικτική ως προς το αίσθημα ανεπάρκειας, πάντα σε σχέση στο συγκεκριμένο θέμα, είναι η προσφυγή της παρακάτω μητέρας στους δάσκαλους προκειμένου να τους συμβουλευθεί. Η στάση αυτή υποδηλώνει την εμπιστοσύνη προς τον κάτοχο της γνώσης. Ωστόσο παρατηρείται ο απόλυτος διαχωρισμός της σχολικής γνώσης

από την άτυπη γνώση αλλά και η ιεράρχηση τους.

> Ένιωθε ο καθυστερημένος της τάξης που δεν είχε ίντερνετ. Ένα χρόνο μας πιλάτευε κάθε μέρα. Έπαιρνα εγώ τις γνώμες από τους δασκάλους.. .η δασκάλα του, της έκτης, γιατί στην έκτη μπήκαμε στη διαδικασία να το συζητήσουμε, στην πέμπτη δημοτικού δεν το συζητάγαμε καν! Του λέγαμε «Γιώργο, αν θα μπούμε, να μπούμε στο γυμνάσιο».
> [...] Εγώ προσωπικά σα μητέρα παιδιού που έβγαλε την έκτη και πάει στο γυμνάσιο, πιστεύω ότι δεν τον βοήθησε σε τίποτα. Έμπαινε για παιχνίδι. Έπαιζε, συνομιλούσε, πήρε κάμερα για τον υπολογιστή... Να μιλάει με τους φίλους του και να τους βλέπει. Επικοινωνία από δω κι από 'κει με φίλους απ' το σχολείο, με άλλους φίλους που 'χει κάνει... Βέβαια τον ελέγχω όσο μπορώ, γιατί τον φοβάμαι. Έχω μάθει... έχω ακούσει διάφορα, και το φοβάμαι.
> (Αμαλία, υπάλληλος σε super market, διέκοψε το σχολείο στο γυμνάσιο)

Το παιχνίδι, η συνομιλία με φίλους, η χρήση της κάμερας, οι επικοινωνιακές και χρηστικές δεξιότητες που συνεπάγεται η χρήση του Η/Υ και του διαδικτύου, δεν γίνονται αντιληπτές ως διαδικασίες μάθησης και γνώσης. Αντίθετα, φαίνεται ότι για αυτούς τους γονείς, η ψυχαγωγία/διασκέδαση και η μάθηση διαχωρίζονται και αλληλοαποκλείονται. Η τάση αυτή φαίνεται να συνδέεται με τις αντιλήψεις των λαϊκών στρωμάτων για το διαχωρισμό εργασίας/διασκέδασης (Bernstein 1975). Παράλληλα εκφράζεται και η άγνοια των γονέων σε σχέση με τη χρήση του μέσου και η ανασφάλεια που προκαλεί, ως προς τη δυνατότητα τους να ελέγξουν τους πραγματικούς κινδύνους τους οποίους συνεπάγεται η ανεξέλεγκτη χρήση του διαδικτύου.

Στην προσπάθειά τους να υποστηρίξουν τη μάθηση και τη σχέση με το σχολείο, αλλά και να προστατεύσουν τα παιδιά τους από ηθικούς και άλλους κινδύνους, οι συγκεκριμένοι γονείς καταφεύγουν στην απόρριψη αυτής της πρακτικής. Τα συναισθήματα φόβου, αμηχανίας και αγωνίας τα οποία οδηγούν στη διαμόρφωση ενός ρητού ελεγκτικού πλαισίου, αντανακλούν την περιορισμένη γνώση των γονέων.

«Για πληροφορίες όχι για παιχνίδια»: η επίδραση του μορφωτικού κεφαλαίου στη χρήση του ηλεκτρονικού υπολογιστή

Πολύ διαφορετική εμφανίζεται η στάση των γονέων από την ίδια περιοχή οι οποίοι έχουν σχετικά υψηλότερο μορφωτικό επίπεδο. Η διαφορά δεν έγκειται τόσο στην κατοχή υπολογιστή, αλλά στις αντιλήψεις σε σχέση με τον υπολογιστή και στις ελεγκτικές πρακτικές τις οποίες εφαρμόζουν. Σε αυτές τις περιπτώσεις, υπάρχει υπολογιστής στο σπίτι, και μάλιστα συνήθως χρησιμοποιείται κυρίως από τα παιδιά. Είναι χαρακτηριστικό ότι η χρήση των μέσων νομιμοποιείται, κυρίως σε σχέση με τη μαθησιακή της διάσταση, η οποία για τους συγκεκριμένους γονείς ταυτίζεται με τη σχολική προετοιμασία. Τα παιδιά όταν χρησιμοποιούν τον υπολογιστή ασχολούνται, κατά κύριο λόγο, με δραστηριότητες μαθησιακού χαρακτήρα, όπως η αναζήτηση πληροφοριών, τα εκπαιδευτικά παιχνίδια και η ολοκλήρωση σχολικών εργασιών.

Μ. Μπαίνει στο ίντερνετ βέβαια επειδή γνωρίζω εγώ απ' αυτά, πάω και βλέπω πού έχει μπει [...]. Ε, ναι αλλιώς θα το ΄χα κλείσει! (γέλιο) Δεν μπορεί να κάτσει έτσι και να παίξει... Παιχνίδια δεν παίζει καθόλου. Όταν θα μπει, θα ψάξει να βρει πληροφορίες. Ξέρει να κατεβάζει και να εκτυπώνει ή να κάτσει να γράψει στο word ή έχει cd rom με αριθμητική με ιστορία, όλα αυτά τα...

Ε. Και για το σχολείο κατεβάζει πληροφορίες;

Μ. Για το σχολείο κυρίως.

Ε. Μόνη της ε;

Μ. Της έδειξα δύο, τρία θέματα και μετά ξέρει ότι έτσι το κάνουμε [...] Δεν την έχω βάλει σε αυτό ε... Ξεκίνησε η αδερφή μου να 'χει msn και 'βλεπα και τη μικρή ότι πήγαινε και μου λέει «έχω και 'γω φίλους στο msn.» Χάλασε το msn! (γέλιο). Ναι, γιατί θα ήταν ανεξέλεγκτη όταν λείπω εγώ.

(Μάρθα, κλητήρας, φοιτά σε δημόσιο ΙΕΚ)

Κ. Πολλές φορές θέλουν πληροφορίες, να μπορούμε να βρούμε πιο εύκολα... γι΄αυτό το λόγο. Αλλά ώρες ώρες ξεφεύγουνε (γέλιο). Ξέρεις, πάνε για παιχνίδια, πάνε για...

Ε. Είναι κι αυτός, επομένως, ένας τρόπος να παίρνει πληροφορίες και συμφωνείτε.

Κ. Ναι, ναι για πληροφορίες. Όχι για παιχνίδια και να κοιτάει video, και τέτοια. Λίγο ναι... να χαλαρώσεις, να ξεστρεσάρεις ναι, αλλά όχι όλη μέρα.

Ε. Το ελέγχετε, το πόσο θα κάτσει ;

Κ. Ναι, μία ώρα του λέω, «μέσα σε μία ώρα μπορείς να κάνεις ό,τι θέλεις, μετά κλείνει».

Ε. Και το τηρείτε αυτό; Όντως μετά το κλείνει;

Κ. Ναι, ναι.

Ε. Εσείς είστε κοντά του όταν μπαίνει;

Κ. Όχι τον αφήνω μόνο του. Κοίτα, απ' ό,τι έχω δει προς το παρόν, γιατί ελέγχεται ο υπολογιστής. Έχει ένα πρόγραμμα που σου δείχνει μέχρι πού φτάνεις, πού μπαίνεις και εντάξει, φαίνεται πού έχει μπει.

(Κική, οικιακά, απόφοιτη Λυκείου)

Ένα άλλο στοιχείο που διαφοροποιεί τους συγκεκριμένους γονείς είναι η δυνατότητα ελέγχου, που τους παρέχει η εξοικείωση με τον υπολογιστή. Στις αφηγήσεις τους δεν διακρίνεται η ίδια αγωνία ή η αίσθηση απώλειας του ελέγχου. Αντίθετα ο λόγος τους αποπνέει αίσθηση αυτοπεποίθησης και ασφάλειας που πιθανά απορρέει από τη γνώση. Ο έλεγχος εξακολουθεί να υφίσταται και μάλιστα είναι συστηματικός.

Επιπλέον παρατηρείται ότι, ακόμα και όταν οι γονείς δε μπορούν οικονομικά να ανταποκριθούν στο κόστος αγοράς ενός υπολογιστή ή σύνδεσης με το διαδίκτυο, υιοθετούν άλλες πρακτικές προκειμένου τα παιδιά να εξοικειωθούν με τη χρήση τους. Είναι ενδιαφέρον ότι στις περιπτώσεις στις οποίες εμφανίζεται αυτή η τάση, όπως είναι οι παρακάτω, τα παιδιά ανήκουν στους καλύτερους μαθητές της τάξης.

Β. Δεν έχουμε υπολογιστή.

Ε. Δεν έχετε, εντάξει οπότε...

Β. Βλέπω όμως - επειδή τον πηγαίνει ο μπαμπάς του σε ένα βίντεοκλαμπ, που μπορεί να κάνει, πληρώνεις με την ώρα, και μπορεί να παίξει να ψάξει στο ίντερνετ - και βλέπει ο μπαμπάς του, ότι μια χαρά! Τα ξέρει. Τώρα πού τα ξέρει, δεν ξέρω!

(Βούλα, οικιακά, απόφοιτη ΙΕΚ)

Όχι, ούτε διαδίκτυο έχω, κι έχω εκπαιδευτικά παιχνίδια μέσα. Εντάξει, είναι κάποια που είναι για να...ασκείς την προσοχή σου ή και κάποια που έχουν σχέση με τα μαθήματα [...]. Και μ' αυτά είχε ασχοληθεί. Σε κάποια τη βοηθούσα κι εγώ εντάξει, το είχαμε πάρει από μικρή που ήταν οπότε... ξέρεις, έχει

εξασκηθεί σε τέτοια. Διαδίκτυο και τέτοια, δε θέλω ακόμα. Καταρχήν δεν της αρέσει πολύ ο υπολογιστής. Ε, μέσα στο διαδίκτυο βρίσκεις και καλά πράγματα και άσχημα. Βέβαια μπορείς να βάλεις κωδικό και τέτοια, έτσι; Και να το ανοίξεις όταν... θα είσαι εσύ εδώ. Και πάλι δε μπορείς να στέκεσαι συνέχεια από πάνω. Θέλω να ωριμάσει αρκετά, να καταλάβει. Ήδη ακούει το τι γίνεται. Την άλλη φορά που είχε και ένα άρθρο στην εφημερίδα της λέω «διάβασέ το να δεις τι γίνεται.» Και μετά εντάξει, θεωρώ ότι καλύτερα να παίξει ακόμα, γιατί είναι παιδί, παρά να κάθεται απέναντι από έναν υπολογιστή και να χαζεύει και να κάνει. Έχουμε πάει σε ίντερνετ καφέ, ας πούμε, μαζί, αλλά...δεν πάμε τακτικά.
(Παυλίνα, δημόσιος υπάλληλος, απόφοιτη επαγγελματικού λυκείου)

Στο λόγο της παραπάνω μητέρας διακρίνεται επιφυλακτική στάση για το διαδίκτυο, όπως και στις μητέρες στην προηγούμενη ενότητα. Εντούτοις διαφοροποιείται σημαντικά ο τρόπος διαχείρισης της αγωνίας. Η μητέρα παροτρύνει την κόρη της να διαβάσει ένα άρθρο εφημερίδας σχετικά με την ορθή χρήση και τους κινδύνους του διαδικτύου. Οι παιδαγωγικές πρακτικές της ενέχουν ελεγκτική διάσταση, ωστόσο αυτή δεν ασκείται μόνο μέσω της επιβολή ρητών ορίων και κανόνων. Αντίθετα, παροτρύνει την κόρη της να αναζητήσει πληροφορίες και να συγκροτήσει προσωπική άποψη αξιοποιώντας γραπτές πηγές. Αντίστοιχα οι πρακτικές ενασχόλησης με εκπαιδευτικά προγράμματα και παιχνίδια στον υπολογιστή μπορούν να συμβάλουν στην ανάπτυξη δεξιοτήτων και διαδικασιών σκέψης, οι οποίες επιδρούν στη σχολική επίδοση και στη σχέση με τη γνώση.

Οι παραπάνω μητέρες ενεργοποιούν τις γνώσεις τους προκειμένου να δημιουργήσουν μια συνθήκη η οποία, ενώ θα επιτρέπει τη χρήση του διαδικτύου, θα εξασφαλίζει και την αποφυγή αποκλίσεων, όπως τη συνομιλία με αγνώστους ή την είσοδο σε ακατάλληλες ιστοσελίδες. Η χρήση του Η/Υ και του διαδικτύου φαίνεται να αξιολογείται θετικά μόνο όταν έχει χρηστική αξία, δηλαδή όταν συνδέεται άμεσα με τη μάθηση και συγκεκριμένα τη σχολική προετοιμασία και μελέτη. Επομένως για τις συγκεκριμένες μητέρες οι πρακτικές σε σχέση με τη χρήση του διαδικτύου νομιμοποιούνται μόνο αναφορικά με τη δυνατότητά τους να επιδράσουν θετικά στην απόκτηση της σχολικής γνώσης.

Δεν έχουν, ωστόσο, όλες οι μητέρες την ίδια αντίληψη. Υπάρχουν λίγες περιπτώσεις στις οποίες παρατηρούνται μεγαλύτερα περιθώρια επιτρεπτικότητας

ως προς τη χρήση του διαδικτύου. Τα παιδιά δραστηριοποιούνται σε ένα ευρύτερο φάσμα, όπως είναι η επικοινωνία με φίλους, τα παιχνίδια, η ακρόαση μουσικής. Ο πειραματισμός και η ανακάλυψη των δυνατοτήτων που παρέχει το μέσο ενισχύεται, πάντα όμως μέσα σε ένα ρυθμιστικό και ελεγκτικό πλαίσιο.

> [Μπαίνει] πάρα πολύ στο ίντερνετ. Και παιχνίδια και δεν ξέρω, γενικώς, και κατεβάζει. Ξέρω, ελέγχω, δηλαδή με ρωτάει. Μπαίνει στο ίντερνετ, παίζει παιχνίδια, μιλάει με παλιούς του φίλους από τους Αμπελόκηπους με το msn, ξέρω 'γω τι κάνουνε; ε...δεν ξέρω! Ψάχνει ό,τι είναι να βρει και να ψάξει. Ε, τώρα το τελευταίο που ανακάλυψε είναι ότι μπορεί να κατεβάζει... πώς το λένε το...; Το google earth; Στο οποίο ξετρελάθηκε βέβαια! Κάθεται κατεβάζει τραγούδια και ακούει [...] Ανάλογα, άμα έχει χρόνο, μπορεί να κάτσει και τρεις ώρες, μπορεί και τέσσερις άμα του...
> (Ρωξάνη οικιακά, απόφοιτη λυκείου)

> Μ. Έχουνε και οι δύο υπολογιστή. Ασχολούνται... τις καθημερινές όχι. Παρασκευή, Σάββατο, Κυριακή είναι επιτρεπτό.
> Ε. Γιατί το ελέγχετε αυτό;
> Μ. Ξεκίνησε σαν πεποίθηση να μην απορροφηθούνε και να μην κολλήσουν όσο εγώ. Τα παιδιά μου έχουν εντελώς διαφορετική στάση στην τεχνολογία. Εμείς οι μεγάλοι, που στερούμασταν αυτής, ε...εθιζόμαστε πολύ πιο άσχημα. Τα παιδιά μου έχουν τόσα άλλα πράγματα να κάνουν, το θεωρούν τόσο φυσιολογικό την τεχνολογική ανάπτυξη στη ζωή τους, που δεν έχουν στοιχεία εθισμού [...]. Ως επί το πλείστον [παίζουν] παιχνίδια on line. Ο γιος μου έχει και πολύ μεγαλύτερο ενδιαφέρον ως λειτουργία του υπολογιστή στο να βάζει προγράμματα ή ο ίδιος να.. βρει, να νοικοκυρέψει το PC του. Η κόρη μου όχι τόσο, δεν ει... δεν της αρέσει τόσο αυτό, όσο να κατεβάζει τραγούδια...
> (Μόνικα, οικιακά, απόφοιτη λυκείου)

Οι παραπάνω μητέρες δεν εκφράζουν ανησυχία ή ανασφάλεια σε σχέση με την ενασχόληση των παιδιών τους με τον Η/Υ και το διαδίκτυο. Αν και υπάρχει ρυθμιστικό πλαίσιο, φαίνεται να περιορίζει κυρίως το χρόνο και να επιτρέπει μεγαλύτερα περιθώρια ως προς τον τρόπο ενασχόλησης. Η αίσθηση της ασφάλειας δεν είναι αποκλειστικά απόρροια της δυνατότητας των μητέρων να ελέγξουν το μέσο. Περισσότερο αποκαλύπτει την ύπαρξη ενός οικογενειακού πλαισίου κοινωνικοποίησης, το οποίο δίνει έμφαση και ευκαιρίες στην ολόπλευρη ανάπτυξη

του παιδιού και την πρώιμη, καθημερινή εξοικείωση με την πρακτική αυτή, έτσι ώστε αυτή να εμφανίζεται ως αυτονόητη καιι *φυσιολογική.*

Η σημαντική επίδραση του μορφωτικού κεφαλαίου αναδεικνύεται και στην παρακάτω περίπτωση, αν και με διαφορετικό τρόπο. Η Γιώτα, όπως έχει ήδη αναφερθεί σε προηγούμενο κεφάλαιο, διέκοψε το σχολείο στο γυμνάσιο και παρακολούθησε σχολή κομμωτικής. Την περίοδο της έρευνας δούλευε ως εργάτρια σε μια μεταφορική εταιρεία, και προκειμένου να αυξήσει τα επαγγελματικά της προσόντα αποφάσισε να ολοκληρώσει τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Επιπλέον μεγαλώνει μόνη την κόρη της με τη βοήθεια των γονέων της. Οι πρακτικές της σε σχέση με τη χρήση του Η/Υ και του διαδικτύου εμφανίζουν πολλά κοινά με εκείνες των παραπάνω μητέρων. Παρατηρείται κλίμα επιτρεπτικότητας, το οποίο πλαισιώνεται από έμμεσο έλεγχο. Επιπλέον, καταγράφεται και η ενασχόληση της ίδιας της μητέρας με τον Η/Υ.

> Έμαθε γιατί κι εγώ πρέπει να σου πω ήμουν αδαής. Είχα πλήρη άγνοια, όμως πήρα δικό μου laptop [...]. Απ΄ ό,τι καταλαβαίνω όμως, η Γεωργία είναι πιο ενημερωμένη απ΄ το σχολείο, γιατί μου ζητούσε συγκεκριμένα πράγματα. Και στο you tube τώρα τελευταία κατεβάζει τραγούδια, αυτό. Κι αυτά θα κάνει, δεν μπορεί να κάνει τίποτα άλλο γιατί έχω τον τρόπο μου, και μπαίνω και βλέπω τις σελίδες, που μπαίνει και τι ώρα μπαίνει.
> (Γιώτα, εργάτρια, φοιτά στο λύκειο)

Θεωρούμε ότι οι πρακτικές αυτές θα πρέπει να ερμηνευθούν υπό το πρίσμα των εμπειριών οι οποίες συνθέτουν την κοινωνική πορεία της μητέρας. Μια τόσο σημαντική απόφαση στην ενήλικη ζωή, όπως η συνέχιση του σχολείου, σηματοδοτεί μια κρίσιμη στιγμή στη διαδρομή της συγκεκριμένης μητέρας. Η ένταξη σε ένα σχολικό πλαίσιο αποτελεί πιθανά εμπειρία η οποία διαμορφώνει διαφορετικές κατανοήσεις και αντιλήψεις ως προς τη χρήση των συγκεκριμένων μέσων, και παράλληλα δίνει τη δυνατότητα στη μητέρα να διατηρεί τον έλεγχο. Επομένως, παρατηρείται ότι η χρήση του Η/Υ και του διαδικτύου προϋποθέτει οικονομικό κεφάλαιο, το οποίο επιτρέπει στο κάθε παιδί να έχει το δικό του υπολογιστή αλλά και μορφωτικό κεφάλαιο, έτσι ώστε ο ενήλικας να μπορεί να γνωρίζει, να ρυθμίζει, να αξιολογεί και να παρεμβαίνει στη χρήση του μέσου.

«Το χρησιμοποιούνε σταθερά, όπως είχαμε παλιά την εγκυκλοπαίδεια»: η περίπτωση των γονέων από τα μεσαία στρώματα

Όπως αναδεικνύουν και άλλες έρευνες (Hollingworth κ.ά. 2011, Robinson 2009), παρατηρούνται κοινωνικές και πολιτισμικές διαφοροποιήσεις στον τρόπο με τον οποίο οι γονείς αντιλαμβάνονται και διαχειρίζονται τη σχέση των παιδιών τους με τον Η/Υ και το διαδίκτυο. Σε αντίθεση με τις οικογένειες των λαϊκών στρωμάτων, όπου οι διαβαθμίσεις κυμαίνονται από την απόρριψη της χρήσης του Η/Υ και του διαδικτύου ως την κατανόηση της χρηστικής του αξίας του και την ένταξη του στην καθημερινότητα των παιδιών, στις οικογένειες των μεσαίων στρωμάτων εμφανίζεται μεγαλύτερη ομοιογένεια. Αυτό δε σημαίνει ότι δεν υπάρχουν διαφορές ως προς το βαθμό ελέγχου και τις αντιλήψεις των γονέων, αναφορικά με τη χρήση και τη λειτουργία του μέσου. Ορισμένοι γονείς εμφανίζονται πιο επικριτικοί, και ως εκ τούτου υιοθετούν ένα ρητό πλαίσιο κανόνων ως προς τον χρόνο ενασχόλησης. Όμως, αν και διατυπώνονται αμφιβολίες και αντιρρήσεις, οι γονείς αυτής της ομάδας σε καμία περίπτωση δεν περιορίζουν την εξοικείωση, τον πειραματισμό και την αξιοποίηση του συγκεκριμένου μέσου. Τα παιδιά έχουν όλα υπολογιστή, μπαίνουν τακτικά στο διαδίκτυο και το χρησιμοποιούν με ποικίλους τρόπους.

> Π. [Παίζουν] κάποια παιχνίδια έτοιμα, που μπαίνουν στο... που τα βάζουν στον υπολογιστή. Εν τω μεταξύ τώρα έχουν κάνει και ένα... σαν chat με κάποιους φίλους... από την τάξη.
>
> Ε. Ελέγχετε το χρόνο που παίζει;
>
> Π. Ναι, ναι. Δεν τους αφήνουμε να παίζουν πάρα πολύ ώρα. Εντάξει, θα παίξουνε μια ώρα. Νομίζω είναι αρκετό.
>
> (Περσεφόνη, δημόσιος υπάλληλος, πτυχιούχος ΑΕΙ)
>
> Ν. Μέχρι πέρσι έπαιζε παιχνίδια αποκλειστικά. Φέτος έχει μπει και στη διαδικασία, μπαίνει και μιλάνε ξέρεις στο msn μεταξύ τους με συμμαθητές, και τέτοια. Εντάξει, όχι πολύ ψαχτήρι, δεν είναι τόσο του να μπει στο ίντερνετ ακόμα και να κάνει... Περισσότερο αυτό, δηλαδή, θα μπει να μιλήσει με τους φίλους του, να παίξει κάποιο παιχνίδι.
>
> Β. Α ναι, παίζει κάτι στρατηγικής.
>
> [...]
>
> Ε. Κάθε μέρα θα κάτσει στον υπολογιστή να παίξει;
>
> Β. Όχι, όχι. Δεν τον αφήνουμε.

Ε Το ελέγχετε εσείς δηλαδή;

Β. Ναι, εντάξει προσπαθούμε.

Ν. Τις καθημερινές όχι.

Ε. Μόνο Σαββατοκύριακα δηλαδή.

Β. Παρασκευές και Σαββατοκύριακα, ας πούμε, εντάξει.

Ν. Τις καθημερινές όχι. Δεν τον αφήνουμε εμείς δηλαδή.

(Νόρα δημόσιος υπάλληλος, πτυχιούχος ΑΕΙ\ Βασίλης, τραπεζικός υπάλληλος, πτυχιούχος ΑΕΙ)

Σ. Έ, μπαίνει πάρα πολύ συχνά. Έχει φτιάξει το facebook, πάει και σε καμιά φίλη της να φτιάξει των αλλωνών... Εντάξει, ασχολείται πάρα πολύ μέσα στο κομπιούτερ. Την απορροφά πάρα πολύ, και αυτό εμένα δε μου αρέσει...

Ε. Δε συμφωνείτε;

Σ. Δε συμφωνώ, αλλά από την άλλη... εντάξει, θα το κάνεις κι αυτό, αλλά κάντο με μέτρο. Όχι όμως να είσαι κλειδωμένη μέσα στο δωμάτιο... μου λέει «δεν έχει και κάτι άλλο να κάνω μαμά»... και αυτό με στεναχωρεί... ότι ο ελεύθερος μου χρόνος, τον αφιερώνω αποκλειστικά σε αυτό. Και της λέω «κοίταξε να δεις, σχέσεις δεν είναι... δεν κρατιούνται μέσα από ένα αυτό... άλλο να συναντηθείς με τον άλλον, τον βλέπεις, τον κοιτάς, έχεις μια επαφή» και της λέω ότι «Παρασκευή να το κανονίσεις».

(Σάσα, έμπορος, πτυχιούχος ΤΕΙ)

Θεωρούμε ότι ο περιορισμένος ελεύθερος χρόνος των παιδιών, δηλαδή ο χρόνος ο οποίος απομένει μετά το σχολείο, τις οργανωμένες αλλά και τις άτυπες δραστηριότητες των παιδιών, συγκροτεί μια άρρητη και αδιόρατη μορφή ελέγχου της δραστηριότητας, και κατ' επέκταση του χρόνου, των παιδιών. Είναι, επομένως, πιθανό σε κάποιες περιπτώσεις η απουσία ρητών απαγορεύσεων να πηγάζει από τον έμμεσο έλεγχο του χρόνου του παιδιού, τον οποίο διασφαλίζει η διαρκής απασχόληση σε διαφορετικές δραστηριότητες. Παράλληλα όμως με αυτόν τον έμμεσο έλεγχο υπάρχει και ένα ρυθμιστικό πλαίσιο κανόνων, όπως διαφαίνεται στα παραπάνω παραδείγματα.

Μιλάει με τους φίλους του στο msm και, βέβαια, μπαίνει στο ίντερνετ. Ψάχνει, αναζητά πληροφορίες, κάτι που το ενισχύουν και από το σχολείο και το καλλιεργούν. Έρχεται δηλαδή στο σπίτι και έχει να ψάξει πληροφορίες για ένα θέμα, για παράδειγμα για την ανακύκλωση ή για τα φυτά, και αναζητά

πληροφορίες μέσω του υπολογιστή [...]. Δε μπορείς να τα ελέγχεις όλα. Γι' αυτό και προσπαθώ να τους ενημερώνω και να τους παραπέμπω και σε άλλες πηγές. (Σοφία, καθηγήτρια γερμανικών, κάτοχος μεταπτυχιακού τίτλου)

Ο τρόπος άσκησης ελέγχου διαμέσου του λόγου, και συγκεκριμένα της επιχειρηματολογίας και της αιτιολόγησης, εμφανίζει τα χαρακτηριστικά του επεξεργασμένου κώδικα επικοινωνίας με οικογενειακή οργάνωση κατά το πρόσωπο (Μπερνστίν 1985β). Διαφοροποιείται σημαντικά από την ορατή επιβολή περιοριστικών κανόνων, όπως η απομάκρυνση του υπολογιστή που παρατηρήθηκε σε κάποιες περιπτώσεις γονέων της λαϊκής περιοχής. Μέσα σε ένα τέτοιο πλαίσιο τα παιδιά ενδέχεται να αναπτύξουν την ικανότητα να διατυπώνουν με σαφήνεια τις προθέσεις, τις κρίσεις και τις εκτιμήσεις τους. Επομένως διαμορφώνουν μια ορισμένη εικόνα για το ρόλο τους και τη σχέση τους με τους άλλους

Δικαιωματικά μοιάζει να αναγνωρίζεται στα παιδιά και η ανάγκη να επικοινωνούν με τους φίλους τους μέσω διαδικτύου. Η συγκεκριμένη πρακτική, η οποία συχνά αποδοκιμάζεται και ελάχιστα παρατηρείται στα παιδιά που προέρχονται από τα λαϊκά στρώματα, είναι απόλυτα αποδεκτή για τα παιδιά των μεσαίων στρωμάτων. Πολύ περισσότερο αποτελεί αναπόσπαστο κομμάτι της καθημερινότητας, το οποίο άμεσα ή έμμεσα ενθαρρύνεται από τους γονείς.

Παίζει αυτό το «wow», αυτά που παίζουν και μπαίνουν άλλοι φίλοι από τα διάφορα σπίτια. Κανονίζει με τους φίλους του και μπαίνουν όλοι μαζί και κάνουν ομάδα εναντίον άλλων που είναι μέσα στο ίντερνετ, και δεν μπορείς να το σταματήσεις γιατί σου λέει, «θα μου κάνουν οι φίλοι μου...», τι τον κάνουν; Τον κάνουν... blocked; Και δεν τον παίζουν. Σε απορρίπτουν αν αφήσεις την ομάδα και τους εγκαταλείψεις, και δε μπορώ είμαι ευαίσθητη σε αυτά.
(Μελίνα, ψυχίατρος)
Έχουν msn όλα τα πιτσιρίκια, και μιλάνε μέσω msn και είναι με τις ώρες, κι έχουν επαφή. Ενώ είναι όλη μέρα στο σχολείο, την υπόλοιπη μιλάνε μέσω του msn, συγχρόνως και από το τηλέφωνο!
(Αλίκη άνεργη, πτυχιούχος ΤΕΙ)

Η. Πολύ...msn! Σαν τρελοί! Είναι μια ομάδα που είναι στο msn, συνεχώς είναι ανοιχτό το msn. Χθες είχε μια χρησιμότητα, ας πούμε, γιατί έμαθε με τα πολλά

ότι έχει να γράψει μια έκθεση. Το έμαθε βέβαια στις εννιά, ενώ ήταν στο msn από τις εφτά και μισή!
Ε. Επικοινωνεί κάθε μέρα;
Η. Κάθε μέρα, και είναι τελευταίο αυτό. Πέρσι πάρα πολύ λίγο. Πάρα πολύ λίγο. Φέτος έχουν... είναι μονίμως στο msn και στο τηλέφωνο, με μια επιδημία κουτσομπολιού και κατινιάς γκομενικής!
(Ηρώ, δημοσιογράφος, κάτοχος μεταπτυχιακού τίτλου)

Η αποδοχή αυτής της επικοινωνιακής πρακτικής θεωρούμε ότι σχετίζεται με τον τρόπο με τον οποίο οι γονείς αντιλαμβάνονται, και ως συνέπεια ενισχύουν, τις κοινωνικές σχέσεις με τους συνομήλικους. Όπως θα αναπτυχθεί στο επόμενο κεφάλαιο, οι φιλίες των παιδιών κατατάσσονται υψηλά στις προτεραιότητες των γονέων.

Τέλος, σε καμία περίπτωση οι γονείς δεν εκφράζουν φόβο, ανησυχία, ή αμηχανία ως προς τη χρήση του Η/Υ και του διαδικτύου και τη δυνατότητα τους να τα ελέγξουν. Η απουσία τέτοιων συναισθημάτων πιθανά αντανακλά την ασφάλεια και την άνεση, που εξασφαλίζει η γνώση όχι μόνο ως προς το χειρισμό αλλά και ως προς την αξία της συγκεκριμένης πρακτικής σε έναν κόσμο που η τεχνολογία συνεχώς εξελίσσεται. Με άλλα λόγια, η στάση επιτρεπτικότητας των γονέων είναι δηλωτική του μορφωτικού τους κεφαλαίου και ταυτόχρονα αναδεικνύει τις συγκεκριμένες πρακτικές ως πρακτικές μεταβίβασης αλλά και πολλαπλασιασμού αυτού του κεφαλαίου.

Στο επίσημο σχέδιο εκπαίδευσης, το οποίο επίσημο σχέδιο εκπαίδευσης είναι strict, είναι καθαρά αυστηρό: αυτό θα γίνει, εκείνο θα γίνει, εκεί θα γίνει. Γι΄αυτό δεν υπάρχει innovation στην κοινωνία. Βέβαια ελπίζω στη καινούργια γενιά που έχουν εντελώς άλλα πεδία... ίντερνετ! Κακά τα ψέματα είναι σπουδαίο! Τα κινητά ας πούμε τακ, τακ κι αυτά είναι σπουδαία! Βλέπεις ας πούμε μέσα απ' την.... ένα περιβάλλον κινητού, που τι είναι; Κι αυτό αυστηρό περιβάλλον. Πολύ αυστηρό περιβάλλον χρήσης. Αν διαβάσει κανείς τα μηνύματα, θα ήταν ένα πολύ ενδιαφέρον διδακτορικό [...]. Λοιπόν, κοιτάξτε να δείτε πώς διαμορφώνεται η γλώσσα συγκοπτόμενη μεν από τα παιδιά.... που παίζουνε [...]. Και να δείτε τι ωραία! Για να κάνουν συντομία, έτσι; Δηλαδή το περιβάλλον τους αναγκάζει να κάνουν μια συντομία και διαμορφώνουν νέες λέξεις.

(Μανώλης, γιατρός, κάτοχος διδακτορικού διπλώματος)

Γ. Το χρησιμοποιούνε σταθερά... δηλαδή, όπως είχαμε εμείς παλιά την εγκυκλοπαίδεια. Έχουν εγκυκλοπαίδεια μέσω του διαδικτύου, δηλαδή, Wikipedia, ας πούμε, ή άλλες εγκυκλοπαίδειες που έχει. Κι άλλα δεδομένα διάφορα, ξέρω 'γω, κάποια θέματα... πληροφορίες για διάφορα θέματα, ας πούμε, το χρησιμοποιούν σταθερά. [...] Επίσης το χρησιμοποιούν για παιχνίδια και για διασκέδαση. Μάλλον πολύ. Μάλλον περισσότερο απ' όσο εγώ πιστεύω ότι θα ήτανε καλό.

Δ. Δε νομίζω ότι είναι πολύ αυτό που γίνεται, σίγουρα... δηλαδή το… μισή ώρα το να είναι στο club penguin ή να συνομιλεί με μια φίλη ή τρία τέταρτα δεν το βρίσκω πολύ, δεδομένου ότι έχουν και διάβασμα και είναι δύο παιδιά, έτσι; [...] Κατεβάζει τραγούδια, εντάξει. Ε εντάξει, δεν το βρίσκω πολύ για ένα παιδί της εποχής μας αυτό. Σίγουρα όχι! Από την πλευρά ότι δεν παραμελούν άλλες πλευρές, δηλαδή, πραγματικά. Κι αυτό είναι μέσα στα κοινωνικά πλαίσια. Τελείως ενταγμένο δηλαδή.

(Γιάννης, ψυχίατρος/Δωροθέα, κοινωνική λειτουργός)

Σε αντίθεση με τη μητέρα από τη λαϊκή συνοικία του Πειραιά, η οποία αντιπαρέβαλε στο επιχείρημα της κόρης της για την αναγκαιότητα του διαδικτύου σε σχέση με την αναζήτηση πληροφοριών για το σχολείο τη χρήση της εγκυκλοπαίδειας, εδώ παρατηρείται το αντίθετο. Η χρήση των ηλεκτρονικών εγκυκλοπαιδειών εκλαμβάνεται ως «φυσική» εξέλιξη της έντυπης εγκυκλοπαίδειας, η οποία χρησιμοποιούνταν «παλιά». Η θεώρηση μιας πρακτικής ως «παλιάς», και άρα ξεπερασμένης, υποδηλώνει την απόσταση, όχι μόνο από την ίδια την πρακτική, αλλά από τις κοινωνικές συνθήκες που την παράγουν και την ορίζουν. Επομένως, υποδηλώνει μια ορισμένη προνομιακή θέση στο κοινωνικό χώρο, η οποία επιτρέπει την υιοθέτηση πρακτικών ικανών να παράξουν νέα πλεονεκτήματα (Bourdieu 2004α). Ο Bourdieu επισημαίνει ότι η αξία μιας πολιτιστικής πρακτικής έγκειται στο βαθμό που μπορεί να καταστεί αποδοτική στις διάφορες αγορές. Αντίστοιχα, θα μπορούσαμε να ισχυριστούμε ότι η ειδική ικανότητα στη χρήση και την αξιοποίηση των νέων τεχνολογιών, ακριβώς επειδή ευνοείται στη σχολική και επαγγελματική αγορά, καθίσταται και πρακτική των μεσαίων στρωμάτων. Πιθανά για το λόγο αυτό είναι μια πρακτική, η οποία θεωρείται απαραίτητη και αυτονόητη για ένα «*σύγχρονο* παιδί», όπως παρατηρεί η μητέρα. Ωστόσο η σκιαγράφηση των εμπειριών των

παιδιών από τα λαϊκά στρώματα επιβεβαιώνει για ακόμα μια φορά ότι το «σύγχρονο παιδί» δεν έχει καθολικά και ενιαία χαρακτηριστικά, αλλά ταξικά προσδιορισμένα.

5.2.6. Οι φιλίες των παιδιών ως πεδίο γονικού ελέγχου

Παιχνίδι στη γειτονιά: αυτονομία και έλεγχος

Στην έρευνα της η Lareau (2003) επισημαίνει ότι τα παιδιά των λαϊκών στρωμάτων περνούσαν το μεγαλύτερο μέρος του ελεύθερου χρόνου στη γειτονιά παίζοντας με τους φίλους τους. Στην παρούσα μελέτη δεν επιβεβαιώνεται αυτό για όλα τα παιδιά που προέρχονται από τη λαϊκή περιοχή. Καταγράφονται διαφοροποιήσεις ως προς τη συχνότητα των συναναστροφών με τους συνομήλικους αλλά και το πλαίσιο στο οποίο αναπτύσσονται. Σε πολλές περιπτώσεις το παιχνίδι στη γειτονιά αποτελεί καθημερινή ενασχόληση των παιδιών τα οποία προέρχονται από τη λαϊκή περιοχή. Κατά κύριο λόγο, οι κοινωνικές σχέσεις των παιδιών αναπτύσσονται εκτός σπιτιού, στη γειτονιά, σε αντίθεση με τις οικογένειες των μεσαίων στρωμάτων όπου, όπως θα δούμε, οι συναντήσεις των φίλων πραγματοποιούνται συνήθως εντός του σπιτιού. Ακόμα και όταν ο ενήλικας ορίζει το χρόνο του παιχνιδιού, ο ρόλος του περιορίζεται σε αυτό. Δεν παρατηρείται εμπλοκή των ενηλίκων στις παρέες των παιδιών και το παιχνίδι τους, γεγονός το οποίο εξασφαλίζει μεγαλύτερα περιθώρια αυτονομίας στα ίδια τα παιδιά.

Ε. Βλέπουν συχνά τους φίλους τους; Πόσο συχνά τους βλέπουν;
Α. Κάθε μέρα σχεδόν.
Ε. Α, κάθε μέρα.
Α. Εκτός σχολείου;
Ε. Στη γειτονιά, βγαίνουν να παίξουν;
Α. Ναι, στη γειτονιά βγαίνει και παίζει, προπαντός εδώ κάτω, απ' έξω, γιατί είναι οι μεγάλες οι θείες μου που μένουν δίπλα, εδώ, της μητέρας μου, αδέρφια της [...]. Είναι αδιανόητο να ξαπλώσω και να ξέρω ότι τα παιδιά δεν είναι μες στο σπίτι. Όταν πια θα σηκωθώ, και θα πιω τον καφέ μου και θα αρχίσω να κάνω τις δουλειές, του λέω «Γιώργο! Ή την μπάλα θα πάρεις και θα φύγεις ή δε ξέρω τι θα κάνεις, έχεις φύγει, τελείωσε. »
(Αμαλία, υπάλληλος σε super market, διέκοψε το σχολείο στο γυμνάσιο)

Πάνε στο χωματόδρομο και παίζουν μπάλα εκεί με τα άλλα παιδιά. [...] Εμείς μένουμε ψηλά στο βουνό και είναι σα χωριό, καμία σχέση μ' εδώ που έχει πολυκατοικίες. Έχουμε την αυλή μας, θα βγουν έξω θα παίξουν.
(Στεργιανή, υπεύθυνη κυλικείου, απόφοιτη γυμνασίου)

Μ. Έρχεται, αφήνει την τσάντα του, παίρνει το ποδήλατο και ξεκινάει βόλτες ή παίζει μπάλα.
Ε. Παίζει με τους φίλους δηλαδή, που είπατε πριν...
Μ. Ου ναι! Από φίλους δεν έχει πρόβλημα! Είναι κοινωνικός.
(Μάρω, άνεργη, απόφοιτη δημοτικού)

Στο πλαίσιο αυτό, φίλοι δεν είναι μόνο οι συμμαθητές, αλλά κυρίως οι γείτονες, οι οποίοι πολλές φορές είναι παιδιά διαφορετικής ηλικίας, και οι συγγενείς. Μάλιστα, όπως επισημαίνει η Lareau (2003) και παρατηρείται και στη συγκεκριμένη έρευνα, η καθημερινή συναναστροφή με συγγενικά πρόσωπα, και συγκεκριμένα τα ξαδέρφια, χαρακτηρίζει κυρίως τα λαϊκά στρώματα. Θεωρούμε ότι η συγκεκριμένη μορφή ανάπτυξης των κοινωνικών σχέσεων των παιδιών, αποτελεί διάσταση της ισχυρής σύνδεσης με τη γειτονιά και την τοπική κοινότητα, η οποία χαρακτηρίζει τα λαϊκά στρώματα, και έχει επισημανθεί και σε άλλα σημεία της ανάλυσης[87].

Επιπλέον οι πρακτικές κοινωνικότητας διαφοροποιούνται και ως προς το φύλο. Έτσι, για αρκετά κορίτσια καθημερινή ενασχόληση αποτελεί το παιχνίδι, κυρίως στο σπίτι, με τα ξαδέρφια και μάλιστα τα μικρότερα.

Με τα ξαδέρφια της παίζει, που είναι πιο μικρά, την Κάτια κι άλλο ένα κοριτσάκι, αλλά μένει πιο μακριά, ας πούμε, και τη βλέπει μόνο στο σχολείο.
(Κωνσταντίνα, υπάλληλος στην καθαριότητα, φοιτά στο γυμνάσιο)

Μ. Παίζει πολύ με τα μωρά, και γενικά με όλες τις ηλικίες, αλλά και με πιο μωρά.
Ε. Με τα ξαδέρφια που είπες,
Μ. Τα ξαδέρφια ναι, είναι από... οι δύο είναι συνομήλικες πες, πέμπτη έκτη, το άλλο νήπιο, είναι πιο μικρό. Έχει τα ξαδέρφια, τις ξαδέρφες της. Έχει τρία

[87] Βλ. 3.2 Διαφοροποιήσεις και διαχωρισμοί:συγκρίνοντας τις δύο ομάδες γονέων

τέσσερα ανιψάκια από το άλλο σόι και μαζεύονται παρέα πέντε έξι άτομα... φαντασία... Παίζουν ή θα ζωγραφίζουνε ναι... και με τις κούκλες.
(Μάρθα, κλητήρας, φοιτά σε δημόσιο ΙΕΚ)

Ε. Βγαίνει δηλαδή κατεβαίνει κάτω; Στη γειτονιά έχει άλλα παιδάκια;
Σ. Ε... δεν έχει. Έχει τις φίλες της, αλλά δεν πάει.
Ε. Δεν είναι στη γειτονιά;
Σ. Είναι πιο κάτω και δεν πάει.
Ε. Γιατί είναι μακριά;
Σ. Ε, δεν πάει... αφού έχει από κάτω, σου λέει «γιατί να πάω;»…
[...]
Σ. (γελάει) Παίζει με τις μικρές [εννοεί τα ξαδέρφια της].
Ε. Παίζει με τα μικρά... και...
Σ. Πλέκει! (γέλιο)
Ε. Αλήθεια; Εσείς της μάθατε;
Σ. Όχι, εγώ δεν πλέκω. Κάνει βελονάκι και πλέκει μια κουβέρτα τώρα... και κάθεται και πλέκει (γέλιο) με βελονάκι, δεν ξέρει με βελόνες. Της έμαθε μια γειτόνισσα! Καλά, αυτή τη γειτόνισσα την ξέρω από μικρή και εγώ. Με την κόρη της είμαστε κουμπάρες.
(Σωτήρια άνεργη, διέκοψε το σχολείο στο λύκειο)

Στο τελευταίο απόσπασμα αναδεικνύεται ο σημαντικός ρόλος των συγγενών και των γειτόνων στην κοινωνικοποίηση των παιδιών από τα λαϊκά στρώματα. Επιπλέον, διαφαίνεται και η επίδραση των κοινωνικών συνθηκών στην αντίληψη του χώρου και των κοινωνικών σχέσεων. Η Στεργιανή υποστηρίζει ότι η κόρη της δεν παίζει συχνά με τις φίλες της γιατί μένουν «μακριά». Πράγματι, η απόσταση αναφέρθηκε και από άλλες μητέρες ως λόγος αραιής επικοινωνίας με τους/τις φίλους/ες των παιδιών. Η αίσθηση της απόστασης συνδέεται φυσικά με αντικειμενικά εμπόδια και περιορισμούς, τα οποία επιβάλλει και ο τόπος κατοικίας στην δυσπρόσιτη περιοχή του βουνού. Ωστόσο αντανακλά και τον τρόπο με τον οποίο αντιλαμβάνεται η μητέρα το ρόλο της, σε σχέση με τις φιλίες και το παιχνίδι της κόρης της. Όπως θα δούμε παρακάτω, ενώ οι οικογένειες των μεσαίων στρωμάτων συχνά μένουν σε διαφορετικές περιοχές της Αθήνας, η ανάπτυξη των φιλικών σχέσεων των παιδιών τίθεται σε προτεραιότητα από τους γονείς με αποτέλεσμα συχνά να μετακινείται η οικογένεια προκειμένου να ανταλλάξουν

επισκέψεις. Στις περιπτώσεις τις οποίες εξετάζουμε εδώ, η ανάπτυξη των κοινωνικών σχέσεων δεν αποτελεί προτεραιότητα για τους γονείς. Συχνά ο ρόλος των γονέων περιορίζεται στον έλεγχο των χρονικών πλαισίων του παιχνιδιού, αφήνοντας στα ίδια τα παιδιά το περιθώριο διαχείρισης των σχέσεων στο εσωτερικό της παρέας. Στις περισσότερες περιπτώσεις φαίνεται ότι η σχέση με τους φίλους και οι πρακτικές που την υλοποιούν αποτελούν «ευθύνη» του παιδιού. Το παιχνίδι με τους φίλους, ακριβώς επειδή θεωρείται δραστηριότητα ψυχαγωγίας και διασκέδασης, δεν φαίνεται να εμπίπτει στις υποχρεώσεις των γονέων απέναντι στα παιδιά τους. Όπως προκύπτει από τις αφηγήσεις τους, οι γονείς δεν γνωρίζουν πάντα προσωπικά τους φίλους των παιδιών ή το περιεχόμενο του παιχνιδιού. Σε αυτές τις περιπτώσεις η συγκρότηση των φιλικών σχέσεων φαίνεται να αποτελεί πεδίο ανάπτυξης της αυτονομίας των παιδιών, καθώς ο ρόλος του ενήλικα είναι σχετικά περιορισμένος. Επομένως, ένα μέρος της κοινωνικοποίησης φαίνεται ότι αφήνεται στην ομάδα των συνομηλίκων (Μπερνστίν 1985β, 448).

Ωστόσο παρατηρούνται αρκετές περιπτώσεις όπου το ελεύθερο παιχνίδι στη γειτονιά δεν εγκρίνεται από τους γονείς, και ειδικά από τις μητέρες.

> Φοβάμαι να τον αφήσω να βγει να παίξει, η αλήθεια είναι, έξω μόνος του. Και δεν είναι γιατί δεν έχω εμπιστοσύνη σε ‘κείνον. Απλώς φοβάμαι... Το βράδυ μπαίνουν στο σχολείο. Πηδάνε τα κάγκελα και μπαίνουνε μέσα και παίζουνε ποδόσφαιρο και τα λοιπά. Είναι παιδιά όμως [...]. Τώρα βέβαια εντάξει, άρχισε με κάτι φίλους του, με κάτι συμμαθητές του. Μάλλον ο μπαμπάς του αφήνει πιο πολλά περιθώρια. Εγώ φοβάμαι λίγο. Πήγε στο γήπεδο με κάποιους συμμαθητές του και έπαιξε. Ίσως ήταν η πρώτη φορά που πήγε μακριά κιόλας.
> (Ρωξάνη, οικιακά, απόφοιτη λυκείου)

> Γ. Ναι, η αλήθεια είναι αυτή [ότι φοβάμαι]. Να σου πω κάτι; Γιατί... είμαστε, όπως είμαστε. Έχουμε αποξενωθεί εντελώς, δεν υπάρχει εμπιστοσύνη σαν παιδιά να τα αφήσουμε να πάνε παρακάτω μόνα τους να παίξουνε...
> Ε. Όχι ε;
> Γ. Δεν υπάρχει περίπτωση!
> Ε. Δεν πάνε δεν παίζουν ;
> Γ. Όχι
> (…)

Γ. Εννοείς αν έχουν εξωσχολικές σχέσεις... εκτός από το αγοράκι που μένει από δω κάτω, και όταν έχει καλό καιρό βγαίνουν και παίζουν, κι έρχεται εδώ στο σπίτι μας το παιδί, υπάρχει μια φίλη της ε...η οποία πέρσι το καλοκαίρι είχε έρθει, κοιμήθηκε εδώ ένα βράδυ, πήγε και κείνη. Έτσι, μόνο ένα κοριτσάκι έχουμε. Θεωρώ ότι η οικογένειά του είναι καλή, γιατί ζούμε σε δύσκολους καιρούς και δεν εμπιστεύεσαι εύκολα τα παιδιά να μείνουν έξω από το σπίτι, έτσι;
(Γιώτα, εργάτρια, φοιτά στο λύκειο)

Μ. Καμιά φορά φέρνει εδώ τις φίλες της.
Ε. Φίλες έχει απ' το σχολείο ή και απ' τη γειτονιά εδώ;
Μ. Όχι, δεν έχει απ' τη γειτονιά. Έχει απ' το σχολείο, αλλά όχι απ' την τάξη της.
Ε. Και τις βλέπει συχνά;
Μ. Ε, τώρα που είναι καλοκαίρι δεν τις βλέπει συχνά... ε... βασικά δεν έχει παιδιά πολλά να βγουν στη γειτονιά. Τα περισσότερα πάνε στην Πρόνοια. Εγώ στην Πρόνοια δεν την αφήνω να πάει μόνη της... την έχω αφήσει κάνα δύο φορές, κι αυτές έχει φτάσει η καρδιά στη φτέρνα!
(Ματούλα, σχολική τροχονόμος, απόφοιτη γυμνασίου)

Ο περιορισμός του παιχνιδιού έξω από το σπίτι συνδέεται με την αίσθηση του φόβου, ο οποίος διατρέχει το λόγο των μητέρων. Τα συναισθήματα φόβου και ανασφάλειας αντανακλούν πιθανά την εσωτερίκευση μιας αρνητικής εικόνας των εργατικών συνοικιών. Η Reay (2007) υποστηρίζει ότι η διαδικασία τήρησης των κοινωνικών αποστάσεων από τα μέλη των μεσαίων στρωμάτων, εκφράζει τις αναπαραστάσεις του λαϊκού, κοινωνικού και γεωγραφικού, χώρου ως επικίνδυνου και «εκτός ελέγχου», γεγονός το οποίο επιβάλλει την περιφρούρηση κοινωνικών και γεωγραφικών ορίων. Η προσπάθεια προφύλαξης των παιδιών από πιθανούς κινδύνους και «ακατάλληλες» παρέες, η οποία παρατηρείται σε κάποια μέλη της ομάδας γονέων από τη λαϊκή περιοχή, πιθανά αποτελεί πρακτική συγκρότησης και διατήρησης συμβολικών και πραγματικών αποστάσεων από άλλα μέλη της ίδιας κοινωνικής τάξης.

Σε κάποιες περιπτώσεις, ο άμεσος έλεγχος και οι ρητοί κανόνες, οι οποίοι περιορίζουν τις συναναστροφές, αντικατοπτρίζουν το σύστημα αξιών των γονέων.

Ε. Βλέπονται εκτός σχολείου;

Κ. Ε... όχι δε βλέπονται γιατί μένουν μακριά. Με έναν φίλο του που μένει κοντά, έχουνε μια επαφή... μπορεί να πάει, να έρθει... αλλά όχι...

Ε. Αυτός ο φίλος, δηλαδή, είναι απ' το σχολείο;

Κ. Ναι, αλλά όχι ότι θα πάνε... θα υπάρχει μια σούρτα φέρτα. Αραιά και πού.

Ε. Ναι, δεν κοιμούνται στο σπίτι κι αυτά;

Κ. Όχι δεν είμαι αυτής της άποψης... ναι, γιατί έτσι μεγαλώσαμε κι εμείς, έτσι; Δεν είχε...

Ε. Δηλαδή;

Κ. Θα 'ρθεις σπίτι μου, την ώρα που πρέπει να 'ρθεις, θα φύγεις, κι όποτε θέλεις η πόρτα είναι ανοιχτή, αλλά μέχρι εκεί... κι ειδικά εκείνα τα χρόνια που μας προσέχανε. Τώρα εμείς, που είναι... πώς έχει πάει έτσι η κατάσταση, πρέπει να προσέχεις παραπάνω.

(Κική, οικιακά, απόφοιτη λυκείου)

Χ. Κι εδώ ένα κοριτσάκι απ' τα αγγλικά πάει κάθε απόγευμα... της λέω ότι δεν είναι σωστό…

Ε. Πηγαίνει έτσι;

Χ. Το καλοκαίρι συνέχεια. Της λέω να μην πηγαίνει συνέχεια στου άλλου το σπιτικό. Μπορεί να θέλει η μαμά της, ο μπαμπάς της να ηρεμήσει, να 'ναι με το παιδάκι τους, να θέλουν να κοιμηθούνε.

Ε. Εδώ πόσο συχνά έρχονται;

Χ. Σπάνια, σπάνια. Θέλουν να φεύγουνε, δε θέλουν να κάθονται εδώ.

(Χρυσούλα, υπάλληλος στην καθαριότητα, εγκατέλειψε το σχολείο στο γυμνάσιο)

Ο σεβασμός του ιδιωτικού χώρου, η τήρηση ωραρίου, η προτεραιότητα στην οικογενειακή ζωή και τους κανόνες της αποτελούν αξίες οι οποίες διαμορφώνουν τις πρακτικές που αφορούν στην κοινωνικότητα των παιδιών. Οι αξίες αυτές, όπως για παράδειγμα το γεγονός ότι ο καθένας πρέπει να κοιμάται στο σπίτι του, πιθανά εκφράζουν την πίστη στην πειθαρχία και την ευταξία, οι οποίες σύμφωνα και με άλλες μελέτες (Gillies 2006, Crozier 1999, Irwin και Elley 2011) χαρακτηρίζουν τα μέλη των λαϊκών στρωμάτων.

Σε λίγες περιπτώσεις ο ενήλικας φαίνεται να παρεμβαίνει στην ανάπτυξη των φιλικών σχέσεων των παιδιών. Η Παυλίνα αναφέρει ότι η φίλη της κόρης της έχει

κοιμηθεί σπίτι τους ή ότι τις πηγαίνει βόλτες με το αυτοκίνητο. Η Ειρήνη μπορεί να διαφωνεί με τη διανυκτέρευση σε άλλο σπίτι όμως, όπως υποστηρίζει «όποιος χάνει το παιδί του, το βρίσκει σπίτι μας!», ενθαρρύνει, δηλαδή, ιδιαίτερα τις φιλικές σχέσεις των παιδιών της. Ωστόσο και σε αυτές τις περιπτώσεις, τα παιδιά διατηρούν σε μεγάλο βαθμό την αυτονομία τους.

> Ε. Κάνει όλα αυτά, και μετά στον ελεύθερο χρόνο της τι κάνει;
> Μ. Έχει πολύ... συναντιέται με τις φίλες της. Κατά περιόδους τυχαίνει και κολλάει με κάποιες και έρχονται εδώ ή θα κανονίσει να πάει εκεί. Οι φίλες της δεν έχουν τόσο ελεύθερο χρόνο, όσο η ίδια.
> [...]
> Ε. Πόσο συχνά μπορεί να βγαίνει, δηλαδή να συναντάει φίλες της;
> Μ. Κάθε μέρα.
> Ε. Πηγαίνουν σε σπίτια;
> Μ. Είτε πηγαίνουμε οικογενειακά σε διάφορες εξόδους, σε φίλους κι αυτά, είτε κανονίζουμε κι έρχονται εδώ φίλοι τους. Δεν τους έχουμε απαγορεύσει ποτέ, ποτέ τις επισκέψεις (…). Βγαίνουμε είτε όλοι μαζί, βγαίνουμε πολύ συχνά με το σύζυγο, οι δύο μας, και τα παιδιά μένουνε σπίτι. Είναι μεγάλα. Βγαίνουμε, συζητάμε, και τα παιδιά μένουνε σπίτι. Αν έχουν κανονίσει νωρίτερα να βρεθούν με φίλους τους, είτε εδώ είτε κάπου αλλού, μπορούν να το κάνουν, να έχουνε πάρτι και να πάνε... γενικά ρυθμίζουμε το χρόνο μας σύμφωνα με το τι θέλει ο καθένας. Δεν υπάρχει πίεση από μας σα γονείς να ε...να ακολουθούν όλοι ένα πρόγραμμα, μπορούν να κάνουν ανεξέλεγκτα, μάλλον ο καθένας μόνος του το πρόγραμμά του. Ο γιος μου θα κανονίσει με ένα φίλο του να πάει, η κόρη μου με μια φίλη της σ΄ ένα πάρτι κι εμείς αν έχουμε κανονίσει το ίδιο βράδυ να βγούμε...
> (Μόνικα, οικιακά, απόφοιτη λυκείου)

Στο λόγο της μητέρας διαφαίνεται αφενός η θετική αξιολόγηση των φιλικών σχέσεων των παιδιών της αφετέρου η ενίσχυση των σχέσεων αυτών, κυρίως μέσω της εκχώρησης χρόνου και χώρου εκ μέρους των γονέων για την ανάπτυξη τους. Η ανάπτυξη των σχέσεων αυτών στον ιδιωτικό χώρο του σπιτιού αποτελεί πιθανά μια μορφή έμμεσου ελέγχου, η οποία παρατηρείται συχνά, όπως θα δούμε στη συνέχεια, στους γονείς από το σχολείο του κέντρου της Αθήνας. Αξίζει πάντως να επισημάνουμε ότι στη συγκεκριμένη περίπτωση διακρίνεται ο διαχωρισμός και η αυτονόμηση των κοινωνικών σχέσεων γονέων και παιδιών. Δεν παρατηρείται,

δηλαδή, η δημιουργία ενός κοινού κοινωνικού κύκλου/παρέας, ο οποίος συμπεριλαμβάνει και τους γονείς και τα παιδιά. Στο επόμενο απόσπασμα διακρίνουμε την άμεση παρέμβαση της μητέρας, προκειμένου να ενισχύσει τις φιλικές σχέσεις του γιου της.

> Β. Προσπαθούσαμε κι εμείς, τα άλλα παιδιά από το σχολείο να τα παίρνουμε Σαββατοκύριακο και στη Σαλαμίνα είτε να οργανώσουμε κάτι. Γιατί αυτό μας το 'χε πει από το πρώτο παιδί ο παιδίατρος, «να προσπαθείτε να... φέρνετε παιδιά, να... κάνετε κι εσείς παρέα με τους γονείς τους, να πάτε κάπου, να τους φιλοξενήσετε, να σας φιλοξενήσουν...». Ε, γιατί έχουν απομονωθεί οι οικογένειες, και ο τρόπος που ζούμε είναι λίγο απομονωμένος, ο καθένας στο σπίτι του [...]. Πάρα πολύ προσπάθησα κι από το πρώτο παιδί. Έχω φιλοξενήσει παιδιά στη Σαλαμίνα να κοιμηθούν...
>
> Ε. Από το σχολείο;
>
> Β. Από το σχολείο βεβαίως… και από το σχολείο ήταν και από τη γειτονιά, βέβαια. Γιατί εντάξει... φιλοξενούσαμε... το παλέψαμε, το παλέψαμε και τώρα είναι πολύ πιο κοινωνικοποιημένο το παιδί.
>
> [...]
>
> Β. Τα άλλα παιδιά [οι φίλοι του] έχουν πολλές εξωσχολικές δραστηριότητες. [...]
>
> Ε, ναι. Ο Δ. πάει αγγλικά, πάει ποδόσφαιρο. Πού να του περισσέψει χρόνος; Δεν του περισσεύει... και πάει και θέατρο νομίζω, έτσι; Τι να πεις; Το παιδί τα 'χει πάρει όλα επάνω του.
>
> Ε. Είναι ο φίλος του που μου λέγατε ότι κάνουν παρέα;
>
> Β Γιατί είναι και πολύ καλό παιδί. Κάνουν παρέα. Και επειδή είναι πολύ καλό παιδί έχω προσπαθήσει να κάνουν παρέα και εκτός σχολείου, και είναι πολύ απασχολημένος
>
> (Βάλια, οικιακά, απόφοιτη ΙΕΚ)

Δύο στοιχεία διαφοροποιούν σημαντικά τις πρακτικές της παραπάνω μητέρας από τις πρακτικές άλλων γονέων. Το πρώτο, είναι η προσφυγή σε *ειδικό* προκειμένου το παιδί και οι ίδιοι να λάβουν την κατάλληλη υποστήριξη για να ξεπεραστεί μια προβληματική, σύμφωνα με τους γονείς, κατάσταση. Το δεύτερο, συνίσταται στην άμεση και συστηματική παρέμβαση της μητέρας, προκειμένου να αναστρέψει την κατάσταση και το παιδί να ενισχυθεί στον τομέα στον οποίο εντοπίζεται η αδυναμία. Επιπλέον, η ανάπτυξη των φιλικών σχέσεων δεν αφήνεται στην τύχη της ή στην κρίση του παιδιού. Αντίθετα η παρέμβαση του ενήλικα έχει στόχο και την

κατάλληλη επιλογή φίλων. Το κριτήριο επιλογής φαίνεται να είναι η συμπεριφορά, δηλαδή το να είναι ο φίλος «καλό» παιδί. Ωστόσο, όπως διαφαίνεται και από το απόσπασμα, τα κριτήρια αξιολόγησης σχετίζονται με τη σχολική επίδοση αλλά και με δευτερεύοντα χαρακτηριστικά, τα οποία όμως συμβάλλουν θετικά, όπως για παράδειγμα η συμμετοχή σε οργανωμένες δραστηριότητες. Επομένως, θα μπορούσαμε να πούμε ότι για κάποιους γονείς η ανάπτυξη φιλικών σχέσεων αποτελεί στρατηγική προσέγγισης συγκεκριμένων παιδιών και τήρησης των αποστάσεων από κάποια άλλα.

Οι φιλίες των παιδιών: μια πρακτική συγκρότησης κοινωνικού κεφαλαίου

Όπως προαναφέρθηκε, οι γονείς των μεσαίων στρωμάτων ενθαρρύνουν την καθημερινή τηλεφωνική και διαδικτυακή επικοινωνία των παιδιών τους με τους φίλους τους. Η αποδοχή της πρακτικής αυτής, η οποία εμφανίζεται δικαιωματικά να ανήκει στα παιδιά, εντάσσεται στην ευρύτερη στάση των γονέων απέναντι στις φιλίες των παιδιών τους. Οι κοινωνικές σχέσεις, όχι απλά είναι επιθυμητές αλλά, ενισχύονται και από τους ίδιους τους γονείς με ποικίλους τρόπους. Η Lareau (2003) στην έρευνα της παρατηρεί ότι οι γονείς οι οποίοι προέρχονται από τα μεσαία στρώματα τείνουν να «παίρνουν πολύ σοβαρά» τις δραστηριότητες των παιδιών τους, αξιολογώντας ως πολύ σημαντικό ό,τι είναι σημαντικό για τα ίδια τα παιδιά. Πράγματι, όπως φαίνεται και από τα παρακάτω αποσπάσματα, οι κοινωνικές σχέσεις των παιδιών με τους συνομήλικους τους ιεραρχούνται πολύ υψηλά, και ως εκ τούτου κατέχουν πολύ σημαντική θέση στην καθημερινή ζωή του παιδιού και της οικογένειας.

> Ε. Έχει φίλες από το σχολείο;
> Δ. Και απ' το σχολείο και κάποια παιδιά εκτός σχολείου, αλλά να... είναι συνεχώς σε επαφή. Τηλεφωνική και...
> Γ. Αλλά και από κοντά, δηλαδή πηγαίνει ή έρχονται εδώ... μια φορά τη βδομάδα περίπου [...] και πιο συχνά. Δύο φορές τη βδομάδα έχει επισκέψεις ή πηγαίνει να επισκεφθεί φίλες.
> Δ. Υπάρχει κι ένα κοριτσάκι που μένει δίπλα από το σχολείο, από μικρότερη τάξη, με την οποία βρίσκονται συχνά, πάνε μαζί στο μπαλέτο... γενικά υπάρχει...επαφή.

[...]

Ε. Είναι ένα σημαντικό κομμάτι, δηλαδή, στον ελεύθερο χρόνο της.

Δ. Ναι, οπωσδήποτε. Πάρα πολύ σημαντικό για κείνη. Είναι πάρα πολύ κοινωνική.

(Γιάννης, ψυχίατρος/ Δωροθέα, κοινωνική λειτουργός)

Ε, Έχει φίλους από τη γειτονιά, από το σχολείο;

Σ. Έχει φίλους κι εδώ στη γειτονιά, και φυσικά από το σχολείο. Και έχει και φίλους δικούς μας, δηλαδή παιδιά φίλων δικών μας που οργανώνουμε όλοι μαζί κάποια ταξίδια το χρόνο και πηγαίνουμε. Κι εκεί δένονται πολύ γιατί είναι συνέχεια μαζί. Κοιμούνται μαζί, ξυπνάνε μαζί, τρώνε πρωινό μαζί.

Ε. Με τους φίλους από το σχολείο βρίσκονται συχνά;

Σ. Βέβαια. Έρχονται στο σπίτι ή πηγαίνει εκείνος. Κοιμάται ο ένας στο σπίτι του άλλου, όλα αυτά. Όταν μένουν μαζί στο σπίτι, τους παίρνω και 'γω και κάνουμε δραστηριότητες, αλλά κάνουν και τα δικά τους. Να, ας πούμε, τώρα τα Χριστούγεννα πήγε μόνος του στα Εξάρχεια. Συναντήθηκε με τους φίλους του και πήγαν και είπαν τα κάλαντα. Και του άρεσε πάρα πολύ, το ευχαριστήθηκε. Φανταστείτε πήγε μόνος του, εννοώ, με φίλους στα Εξάρχεια [...].

(Σοφία, καθηγήτρια γερμανικών, κάτοχος μεταπτυχιακού τίτλου)

Ε. Είπες συναντιέται με φίλους.;

Η. Πολύ, πάρα πολύ.

Ε.. Φίλους από το σχολείο;

Η. Κυρίως [...] Ως τώρα βρίσκονταν πιο συχνά ως πέρσι, πρόπερσι. Ως πρόπερσι είχαμε σχεδόν μέρα παρά μέρα κάποιον στο σπίτι, και κοιμόταν και στο σπίτι. Ε, μετά λίγο σοβάρεψαν τα πράγματα στην πέμπτη ε, και τώρα έχει περιοριστεί στα Σαββατοκύριακα. Τους βλέπει, πηγαίνουν όλοι μαζί, πηγαίνουμε τέλος πάντων. [...] Λοιπόν, πηγαίνουμε όλοι μαζί κάπου. Τελευταία φορά μαζευτήκανε δέκα - δώδεκα απ' αυτούς και τέσσερις μαμάδες και μένα μαζί και τους πήγαμε για paint ball στην Παιανία, στην Παλλήνη. Ναι κι αυτό ήτανε μια...

Ε. Ομαδική...

Η. Ομαδική βόλτα. Ως τώρα γινόταν πολύ συχνά, και φαντάζομαι θα γίνεται. Έχω μια αγωνία αν θα συνεχίσουν να βλέπονται.

(Ηρώ, δημοσιογράφος, κάτοχος μεταπτυχιακού τίτλου)

Μια πρώτη διαπίστωση είναι ότι οι φίλοι προέρχονται κυρίως από το σχολείο, είναι συμμαθητές των παιδιών, και δευτερευόντως από το κοινωνικό περιβάλλον των

γονέων. Επιπλέον, σε αντίθεση με τα παιδιά της περιοχής του Περάματος εδώ τα παιδιά δεν παίζουν στη γειτονιά. Οι συναντήσεις με τους φίλους πραγματοποιούνται συνήθως σε σπίτια ή οργανωμένα σε χώρους ψυχαγωγίας. Επίσης η συναναστροφή, και μάλιστα η συγκρότηση στενών φιλικών σχέσεων, φαίνεται να ενθαρρύνεται από την οικογένεια. Παρατηρείται συστηματική ανταλλαγή επισκέψεων από σπίτι σε σπίτι, όπως επίσης και η συνήθεια τα παιδιά να διανυκτερεύουν σε σπίτια φίλων. Οι δραστηριότητες αυτές εμπλέκουν όλη την οικογένεια ή τουλάχιστον τη μητέρα, η οποία συχνά επιφορτίζεται με τη μεταφορά και την οργάνωση ομαδικών δραστηριοτήτων ψυχαγωγίας εκτός σπιτιού.

Επομένως, διαπιστώνεται ότι οι γονείς όχι μόνο επενδύουν στη συγκρότηση των κοινωνικών σχέσεων των παιδιών τους με τους συμμαθητές τους, αλλά ότι η διαμόρφωση των σχέσεων αυτών προϋποθέτει τη διαθεσιμότητα και την εμπλοκή των ίδιων των γονέων. Επιβεβαιώνεται ο ισχυρισμός της Lareau (2003) ότι στην κοινωνικοποίηση την οποία ονομάζει «συστηματική καλλιέργεια», χαρακτηριστικό γνώρισμα είναι ο παρεμβατικός ρόλος των γονέων. Η μορφή της παρέμβασης μπορεί να είναι έμμεση και αδιόρατη, στο πλαίσιο της ικανοποίησης των ψυχολογικών αναγκών του παιδιού (Bernstein 1991), ωστόσο «η κοινωνικοποίηση δεν αφήνεται ποτέ στην ομάδα ομηλίκων» (Μπερνστίν 1985β, 448). Ο ενήλικας παρεμβαίνει διαμορφώνοντας το πλαίσιο συγκρότησης και ανάπτυξης αυτών των σχέσεων. Η εμπλοκή των γονέων είναι αποφασιστικής σημασίας, αφού είναι εκείνοι οι οποίοι οργανώνουν το πλαίσιο και εξασφαλίζουν τις προϋποθέσεις για την ανάπτυξη των φιλικών σχέσεων των παιδιών (μεταφορά των παιδιών από το ένα σπίτι στο άλλο, οργάνωση κοινών δραστηριοτήτων κλπ).

Η παρέμβαση των γονέων στην ανάπτυξη και διατήρηση των κοινωνικών σχέσεων των παιδιών τους φαίνεται να αποτελεί και μορφή έμμεσου ελέγχου. Η ενεργή συμμετοχή των γονέων στις σχέσεις αυτές, όπως περιγράφεται παραπάνω, εξασφαλίζει την έμμεση, αλλά συστηματική, επιτήρηση των παιδιών. Θα μπορούσαμε να υποστηρίξουμε ότι η διαχείριση του ελεύθερου χρόνου, και συγκεκριμένα των φιλικών σχέσεων των παιδιών, αποτελεί πεδίο άσκησης έμμεσου ελέγχου και ρύθμισης της κοινωνικότητάς τους, και επομένως συνεπάγεται τον περιορισμό της αυτονομίας των ίδιων των παιδιών.

Η συστηματική ενθάρρυνση των φιλικών σχέσεων μεταξύ των συμμαθητών, η

οποία συχνά απαιτεί την επένδυση χρόνου και κόπου, καθώς σπάνια τα παιδιά μένουν στην ίδια γειτονιά, δεν αποτελεί μόνο μορφή ελέγχου. Αποτελεί παράλληλα και διαδικασία συγκρότησης κοινωνικού κεφαλαίου. Πράγματι, στις περισσότερες περιπτώσεις οι φιλικές σχέσεις των παιδιών συνεπάγονται και τη δημιουργία σχέσεων μεταξύ των γονέων. Οι σχέσεις αυτές δεν περιορίζονται μόνο στις συναντήσεις σε παιδικά πάρτι ή εκδηλώσεις του σχολείου, που σύμφωνα με τους γονείς αποτελούν τόπο συνάντησης, επικοινωνίας και γνωριμίας. Στις περισσότερες περιπτώσεις δημιουργούνται στενές φιλίες μεταξύ των γονέων που τα παιδιά τους κάνουν παρέα. Αποτέλεσμα είναι να βρίσκονται συχνά σε σπίτια, να οργανώνουν εκδρομές και να περνούν μαζί γιορτές, γεγονός στο οποίο οι γονείς αναφέρονται με έκδηλη ευχαρίστηση και ικανοποίηση.

Ι. Το καλοκαίρι συνδυάζουμε διακοπές με γονείς από το σχολείο και παιδιά... Φέτος είχαμε πάει camping όλοι μαζί, είχε και τους φίλους της [...]. Και πηγαίνουμε, και επειδή έχουμε κάνει και εμείς κάποιες σχέσεις με γονείς από το σχολείο, βγαίνουμε... και Σάββατα, Κυριακές. Αλλά και ανεξάρτητα από αυτό, θα καλέσει κάποια φίλη, θα πάει εκείνη εκεί...
Σ. Γεγονός είναι ότι τουλάχιστον... εντάξει, στην πλειονότητα ίσως, θα έλεγα, των γονιών [του συγκεκριμένου σχολείου] ισχύει το ανάποδο από αυτό που ίσχυε στις ηλικίες τις δικές μας. Δηλαδή, εδώ βλέπεις πολλούς γονείς να κάνουνε παρέα. Εγώ λέω, ας πούμε, «ένας φίλος από το σχολείο...» και συμπληρώνω «των παιδιών μου!» (γέλιο) Εεε... γιατί για μας ήτανε δεδομένο ότι οι παρέες που σχετιζόντουσαν με τους γονείς μας, ήτανε οι φίλοι τους. [...]. Προφανώς κι εδώ τώρα, δεν είναι ότι κάνεις παρέα με πολύ διαφορετικούς ανθρώπους από σένα, γιατί αυτό πρακτικά δε μπορεί να προχωρήσει πολύ... αλλά γενικά υπάρχει μια τάση στο σχολείο...
(Σπύρος, πολιτικός μηχανικός/ Ισμήνη, αρχιτεκτόνισσα)

Με μερικούς έχουμε πολύ καλή σχέση. Έχω πάει στα εξοχικά τους ε... σου λέω αυτή η φίλη [...] κάνουμε πολύ παρέα... είναι ο γιος της, δηλαδή, είναι σχεδόν το τρίτο μου παιδί! Κι επειδή λείπει κι αυτή σε σεμινάρια, ο μικρός είναι εδώ, φεύγει έντεκα η ώρα το βράδυ. Ε... με μερικούς λοιπόν κάνουμε πολύ παρέα. Ας πούμε, και τα Χριστούγεννα πήγαμε δέκα γονείς από το σχολείο όλοι μαζί να φάμε και τα παιδιά ήταν εδώ για να παίξουνε μαζί και να έχουν το δικό τους πάρτι και να έρθουμε μετά να τα βρούμε [...]. Γενικώς όμως το σχολείο το αγαπώ πολύ, δηλαδή, μου αρέσει να πηγαίνω εκεί και να περνάω στις

επιδείξεις τους, στους βαθμούς τους... μ' αρέσει να βλέπω τους γονείς από το σχολείο [...]. Τους εκτιμώ πάρα πολύ.
(Μελίνα, ψυχίατρος)

Κάνουμε παρέα, βγαίνουμε έξω και τώρα τα Χριστούγεννα φάγαμε μαζί, πάμε εκδρομές. Υπάρχει αλληλοβοήθεια και υποστήριξη, πάει ο ένας κάπου τα παιδιά, πάει ο άλλος να τα πάρει, σε γενέθλια ή σε σπίτια ή και από το σχολείο, αν κάποιος δε μπορε,ί πάει ο άλλος. Υπάρχει πολύ καλή συνεννόηση και μοιραζόμαστε, όπου χρειαστεί.
(Σοφία, καθηγήτρια γερμανικών, κάτοχος μεταπτυχιακού τίτλου)

Η ενίσχυση των κοινωνικών σχέσεων μεταξύ των συμμαθητών, αλλά και των γονέων, προωθείται με διάφορους τρόπους και από το συγκεκριμένο σχολείο. Η σημασία την οποία αποδίδουν οι γονείς στην ενίσχυση των φιλικών σχέσεων επιβεβαιώνεται από τις συχνές αναφορές τους στο ρόλο του σχολείου και τη θετική αξιολόγηση της συγκεκριμένης σχολικής πρακτικής. Λαμβάνοντας υπόψη το γεγονός ότι το σχολείο αποτελεί συνειδητή επιλογή των γονέων, υποθέτουμε ότι είναι πιθανό η καλλιέργεια και ανάπτυξη κοινωνικών σχέσεων να ήταν ένα κριτήριο.

Β. Έχει ένα καλό αυτό το σχολείο... ένα από τα καλά είναι αυτό, ότι δημιουργούνται...
Μαζί: Παρέες γονιών.
Ν. Ε,...και εδώ, ας πούμε, τώρα στην τάξη, του έχουν φτιάξει μια παρέα, ας πούμε, από... τέσσερις, πέντε γονείς χωρίς να... Εντάξει, είναι γονείς που δε... δεν μπορείς να κάνεις παρέα μαζί τους, άλλα έτσι με την πλειονότητα των γονιών κάνουμε παρέα.
Ν. Και διακοπές έχουμε κάνει.
Β. Και διακοπές έχουμε κάνει, και να, παραμονές Χριστούγεννα ήταν εδώ τέσσερις πέντε γονείς ας πούμε, έτσι ήμασταν εδώ. Έχουμε πάει στο σπίτι μας στο νησί, έχουμε πάει παρέα δεκαέξι, δεκαεφτά άτομα, ας πούμε.
Ν. Έχουμε κάνει εκδρομές πολλές [...]. Δεν έχουν τέτοια τα δημοτικά τα άλλα. Δεν έχουν δημιουργήσει τέτοιες σχέσεις τα παιδιά. Να κάνουν... κοίτα εδώ... εδώ ε... τα παιδιά που κάνουν παρέα, κάνουν και οι γονείς...παρέα μαζί, δηλαδή, κι οι γονείς δημιουργούσαν παρέες. Άλλοι μικρές παρέες, μεγάλες παρέες, πάντως και οι γονείς συμμετείχαν σ' αυτή την παρέα. Στα άλλα δημοτικά δε γίνεται αυτό το πράγμα.

(Νόρα, δημόσιος υπάλληλος, απόφοιτη ΑΕΙ/ Βασίλης τραπεζικός υπάλληλος, απόφοιτος ΑΕΙ)

Είναι ενδιαφέρον ότι σε μεγάλο βαθμό οι κοινωνικές σχέσεις των γονέων μεταξύ τους και αντίστοιχα των παιδιών αποτελούν ένα αδιαχώριστο πλέγμα. Δεν πρόκειται επομένως για απλή ενθάρρυνση ή υποστήριξη των σχέσεων, αλλά για έμμεση και διαρκή παρουσία των γονέων στις σχέσεις αυτές οι οποίες αποτελούν και δικές τους σχέσεις, κάτι που δεν παρατηρείται καθόλου στις οικογένειες από το Πέραμα. Πράγματι, εάν εξετάσουμε τα κριτήρια επιλογής φίλων, παρατηρείται ότι οι φιλίες συγκροτούνται στη βάση της *ομοιότητας.* Όπως παρατηρεί η Ηρώ

Στο σχολείο, ας πούμε, στους τριάντα γονείς, οι...δώδεκα, οι δεκαπέντε περίπου, είναι στα νερά μου. Είναι κοινωνικά και πολιτισμικά... κοντά. Είμαστε σχετικά κοντά. Προερχόμαστε από το ίδιο καζάνι.
(Ηρώ, δημοσιογράφος, κάτοχος μεταπτυχιακού τίτλου)

Είναι έκδηλη η αναφορά στην εγγύτητα, η οποία πηγάζει από την κοινή κοινωνική θέση, «το ίδιο καζάνι», δηλαδή από τις ίδιες κοινωνικές συνθήκες ύπαρξης. Η κοινωνική καταγωγή σε συνδυασμό με την παρούσα κοινωνική θέση είναι οι παράγοντες οι οποίοι διαμορφώνουν την αίσθηση της εγγύτητας στα υποκείμενα.

Δ. Με μερικούς, και κάνουμε παρέα και μας αρέσει γιατί είναι αντιστ... είναι άνθρωποι... με τους οποίους έχουμε κάποια κοινά... Και το σχολείο ευνοεί τις επαφές και μεταξύ των παιδιών, και ως εκ τούτου και μεταξύ των οικογενειών. Αλλά τα παιδιά από μόνα τους ούτως ή άλλως συνδέονται [...]. Αλλά και παρέα να μην κάνουμε, υπάρχει μια βάση, δηλαδή, μπορεί να μην κάνουμε παρέα, αλλά *έχουμε ένα τρόπο να συνεννοούμαστε*, ας πούμε, οι γονείς θέλω να πω.
Ε. Δηλαδή; Με ποιο τρόπο;
Δ. Εννοώ ότι, κατά κάποιο τρόπο, αισθάνομαι ότι *μιλάμε λίγο και την ίδια γλώσσα* με πολλούς. Εντάξει, αυτό δε μπορεί να ισχύει με όλους... προφανώς, αλλά υπάρχει μια *αντίστοιχη αντίληψη για τα πράγματα* εννοώ.
(Δωροθέα, κοινωνική λειτουργός, υπογράμμιση δική μου)

Είναι ιδιωτικό το σχολείο, που σημαίνει ότι οι γονείς λίγο ως πολύ είναι γονείς οι οποίοι έχουν μια στοιχειώδη μόρφωση, και μάλλον ανώτερη θα έλεγα, είναι μιας

> οικονομικής επιφάνειας κατ' ελάχιστο μεσαίας... και όχι χαμηλής, που κακά τα ψέματα σε μια κοινωνία μερικά πράγματα συμβαδίζουν, έτσι; Δηλαδή ένας γονιός, ας πούμε, ο οποίος έχει τελειώσει το πανεπιστήμιο δεν θα κάνει εύκολα παρέα με ένα γονιό που δεν έχει τελειώσει το σχολείο ας πούμε, και είναι εργάτης σε ένα εργοστάσιο σε μια συνοικία του Μεταξουργείου. Και δεν το λέω ούτε κακά ούτε καλά. Πιστεύω ότι ισχύει αυτό. Ισχύουν οι επιλογές ότι είμαστε γονείς που θέλουμε τα παιδιά μας να είναι κάπως χαλαρά, ας πούμε, δε θέλουμε να τα πιέζει το σχολείο. Κι αυτή πάλι είναι μια κατηγορία γονέων που θα μπορούσε να τα βρει. [...] Αυτά είναι κάποια πράγματα που τα γνωρίζουν οι γονείς, και άρα ανήκουν σε μια συγκεκριμένη κατηγορία και μπορούν επομένως να βρουν μεταξύ τους κοινά σημεία και να κάνουνε παρέα, και βεβαίως κατ' επέκταση και τα παιδιά τους.
> (Ισμήνη, αρχιτεκτόνισσα)

Αυτό το οποίο οι γονείς αναγνωρίζουν σε άλλους γονείς ως *οικείο* και *όμοιο,* δεν είναι άλλο από το habitus, και επομένως οι κοινωνικές συνθήκες παραγωγής του. Η συγγένεια, ως προς τον τρόπο με τον οποίο οι γονείς αντιλαμβάνονται την εκπαίδευση, οι κοινές αντιλήψεις σε σχέση με την κοινωνικοποίηση των παιδιών, η πίστη τους στα μορφωτικά και πολιτιστικά αγαθά, αποτελούν κοινά στοιχεία των συγκεκριμένων γονέων ως μελών της μεσαίας τάξης. Οι εκλεκτικές συγγένειες πηγάζουν από την αναγνώριση του κοινού συστήματος αξιών και «προσανατολίζουν τις κοινωνικές συναντήσεις, αποθαρρύνοντας τις κοινωνικά δυσαρμονικές σχέσεις, ενθαρρύνοντας τις ταιριαστές σχέσεις, χωρίς οι διεργασίες αυτές να χρειαστεί ποτέ να διατυπωθούν ρητά με άλλον τρόπο, πέρα από την κοινωνικά αθώα γλώσσα της συμπάθειας ή της αντιπάθειας» (Bourdieu 2004α, 285).

Η πρόσληψη της εγγύτητας, η οποία πηγάζει από τις κοινές συνθήκες ύπαρξης, ως *οικειότητα* και *ταίριασμα*, δημιουργεί και την αίσθηση του ανήκειν. Πράγματι, μια διάσταση του τρόπου με τον οποίο οι γονείς βιώνουν τις σχέσεις με άλλους γονείς, είναι εκείνη του μέλους μιας κοινότητας, μιας ομάδας με κοινό τρόπο ζωής, αντίληψης και νοηματοδότησης του κόσμου, από την οποία απορρέει αμοιβαία εκτίμηση. Τα παραπάνω στοιχεία, δηλαδή η μετατροπή τυχαίων σχέσεων, όπως αυτή των γονέων, σε σχέσεις προαιρετικές αλλά απαραίτητες, οι οποίες συνοδεύονται από αμοιβαίες υποχρεώσεις, που πηγάζουν από συναισθήματα

σεβασμού, εκτίμησης ή φιλίας, συνιστούν μια μορφή κοινωνικού κεφαλαίου (Bourdieu 2004b).

Επιπλέον, η συγγένεια με ορισμένα υποκείμενα ή κοινωνικές τάξεις ορίζεται και εκφράζεται αντιπαραθετικά με άλλα υποκείμενα τα οποία δεν έχουν «κοινή στάση ζωής και αξίες». Η εγγύτητα με κάποιους προϋποθέτει την απόσταση από κάποιους άλλους, οι οποίοι στη συγκεκριμένη περίπτωση δεν αποτελούν μέλη άλλων κοινωνικών τάξεων, αλλά διαφορετικά τμήματα της μεσαίας τάξης. Διάχυτος στο λόγο των γονέων είναι ο διαχωρισμός ανάμεσα σε εκείνους στους οποίους υπερισχύει το μορφωτικό κεφάλαιο και σε εκείνους οι οποίοι υπερτερούν σε οικονομικό κεφάλαιο. Μάλιστα, η αίσθηση της απόστασης εκφραζόταν στις συνομιλίες αποκλειστικά από τους γονείς οι οποίοι ανήκουν στην πρώτη κατηγορία, και οφείλουν την κοινωνική τους θέση στην κατοχή μορφωτικών προνομίων. Στο λόγο της Σοφίας καταδεικνύεται η αδιόρατη επίδραση του habitus στις κοινωνικές συναντήσεις και στην επιλογή ή την απόρριψη εκείνων οι οποίοι «ταιριάζουν» ή «δεν ταιριάζουν».

> Γνωριζόμαστε βέβαια μέσω του σχολείου, όμως δεν κάνουμε παρέα. Τυχαίνει, δηλαδή, με τους γονείς των κοριτσιών να μην έχουμε σχέσεις. Είναι όπως σας περιέγραψα. Ενώ με τους γονείς των αγοριών νιώθουμε ότι ταιριάζουμε περισσότερο, ότι έχουμε κοινές αξίες κοινή στάση ζωής. Το ίδιο ίσχυε και με τους γονείς όταν πήγαινε η Λώρα σχολείο αλλά και τώρα. Ίσως επειδή εμείς ήμαστε και από τους μεγάλους γονείς, να μην ταιριάζουμε με τη νέα γενιά. Όμως με τους γονείς τότε της Λώρας βρισκόμασταν και εκτός σχολείου και κάναμε παρέα, ήμασταν όμως στο ίδιο μήκος κύματος. Τώρα δεν το νιώθουμε αυτό, έχει υπερισχύσει η νοοτροπία του νεοέλληνα, του νεοπλουτισμού [...] Έχουν άλλη νοοτροπία, που δε μας ταιριάζει. Αυτό που σας έλεγα πριν, είναι πιο πολύ του πλουτισμού, του να αποκτήσω το τάδε αυτοκίνητο ή να πάω στο δείνα εστιατόριο. Δεν έχουμε κοινά. Όμως με τους γονείς των αγοριών για κάποιο λόγο ταιριάζουμε πολύ, συνεννοούμαστε, και αν όχι απόλυτα και σε όλα, σε πολύ μεγάλο βαθμό.
> (Σοφία, καθηγήτρια γερμανικών, κάτοχος μεταπτυχιακού τίτλου)

Η στάση αυτή παραπέμπει στο διαχωρισμό της μεσαίας τάξης σε τμήματα, τα οποία διαφοροποιούνται ως προς το επάγγελμα και το εισόδημα αλλά και ως προς

τον τρόπο ζωής, τις αντιλήψεις και τις αξίες[88]. Επομένως η συγκρότηση των κοινωνικών σχέσεων, τόσο των παιδιών όσο και των γονέων, θα πρέπει να ενταχθεί στο ευρύτερο πεδίο κοινωνικών και συμβολικών αγώνων για την ιδιοποίηση και διατήρηση αγαθών ανάμεσα στα μέλη της μεσαίας τάξης. Στο πεδίο αυτό τα υποκείμενα επιστρατεύουν και αντιπαραθέτουν την ισχυρότερη μορφή κεφαλαίου που διαθέτουν. Η κατοχή μορφωτικού κεφαλαίου, δηλαδή πολιτισμικών αγαθών, λειτουργεί ως εργαλείο διάκρισης ανάμεσα στα τμήματα της ίδιας τάξης. Ταυτόχρονα εξασφαλίζει την εξεύρεση «συμμάχων» με κοινούς στόχους, επιδιώξεις και αξίες. Με λίγα λόγια η ενεργοποίηση μορφωτικού κεφαλαίου εξασφαλίζει τη δημιουργία κοινωνικού κεφαλαίου[89]. Αν και εντοπίζονται εντάξεις και αποκλεισμοί, οι οποίοι αντανακλούν τις εσωτερικές διαφοροποιήσεις των μεσαίων στρωμάτων ως προς την απασχόληση, τη μόρφωση, την κοινωνική θέση, τον τρόπο ζωής κτλ (Buttler και Robson 2001), παραμένει γεγονός ότι συγκροτούνται σταθερά και ισχυρά κοινωνικά δίκτυα μεταξύ των γονέων με «ανθρώπους σαν κι εμάς», δηλαδή στη βάση της κοινωνικής εγγύτητας

Τον ισχυρισμό ότι η ανάπτυξη των κοινωνικών σχέσεων των παιδιών με τους συμμαθητές τους, και κατ' επέκταση των γονέων, αποτελεί πρακτική κοινωνικού διαχωρισμού και διάκρισης, επιβεβαιώνουν οι παρακάτω αφηγήσεις, στις οποίες αποτυπώνεται η επίδραση της κοινωνικής προέλευσης. Πρόκειται για οικογένειες, οι οποίες διαφοροποιούνται, κυρίως ως προς το μορφωτικό επίπεδο αλλά και την κοινωνική καταγωγή από τις υπόλοιπες. Στην πρώτη περίπτωση ο πατέρας έχει λαϊκή καταγωγή και την περίοδο της έρευνας ήταν άνεργος. Μάλιστα η μητέρα σε άλλο σημείο της συνομιλίας αναφέρεται εκτενώς, και με έντονη συναισθηματική

---

[88] Οι Ball και Vincent (2007a,b) διαπιστώνουν αποκλίσεις και διαφοροποιήσεις στις αξίες, τις αντιλήψεις, τις πρακτικές και την κατανομή κεφαλαίου σε διαφορετικά τμήματα της μεσαίας τάξης, ανάλογα με το επάγγελμα, το φύλο, τον τόπο κατοικίας και τον τρόπο ζωής.

[89] Οι Butler και Robson (2001) σε έρευνα τους για τις διαφοροποιήσεις τις μεσαίας τάξης σε διαφορετικές περιοχές του Λονδίνου παρατηρούν το θεμελιώδη ρόλο της αλληλεπίδρασης κοινωνικού και μορφωτικού κεφαλαίου στα τμήματα της μεσαίας τάξης που υπερτερούν μορφωτικά. Υποστηρίζουν ότι η εκπαίδευση αποτελεί το κατεξοχήν πεδίο έκφρασης αυτής της σχέσης. Το υψηλό μορφωτικό επίπεδο, όπως αποτυπώνεται στην κατοχή εκπαιδευτικών τίτλων αλλά και αγαθών, συνεπάγεται τη δυνατότητα εξεύρεσης λύσεων σε προβλήματα που σχετίζονται με την εκπαίδευση. Η αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών στρατηγικών που υιοθετούν οι γονείς ενισχύεται από την ισχυρή προσωπική και κοινωνική διασύνδεση με μέλη της κοινότητας με τα οποία μοιράζονται τις ίδιες αντιλήψεις. Στις σχέσεις αυτές η συσσώρευση μορφωτικού κεφαλαίου διαδραματίζει σημαντικό ρόλο ως προς τη διαμόρφωση κοινών προσδοκιών και πρακτικών και μετατρέπεται σε κοινωνικό κεφάλαιο. Έτσι, στην επιδίωξη διεκδίκησης και διατήρησης προνομίων το μορφωτικό και το κοινωνικό κεφάλαιο αλληλεπιδρούν, προκειμένου να αντισταθμιστεί η σχετική ανεπάρκεια οικονομικού κεφαλαίου.

φόρτιση, στα όρια και την απόσταση που βιώνει στη σχέση με τους υπόλοιπους γονείς, τα οποία αποδίδει στην κοινωνική καταγωγή του συζύγου της.

> Σ. Να σου πω τι γίνεται... με τα παιδιά από το σχολείο, δε βλέπει σχεδόν κανέναν...
> Ε. Δεν τους βλέπει...
> Σ. Όμως παρότι υπήρχε αυτή η διαφοροποίηση, στο τέλος τα παιδιά στεναχωρήθηκαν όλα τα παιδιά, που φεύγαν [...]. Κάθε τμήμα έχει κανονίσει κάθε πρώτη του μήνα να βρίσκονται [αναφέρεται στο γιο της]. Όμως κι εκεί αρχίζουν και βλέπουν τι γίνεται [...] Έρχονται δυσαρεστημένοι «δεν...μου άρεσε που βγήκαμε όλοι μαζί». Μου κάνει εντύπωση όμως. Ίσως να βλέπουν και τις διαφορές, που τελικά εμείς οι γονείς φτιάξαμε μέσα σε όλο αυτό, και το σχολείο δε βοήθησε...
> Ε. Ποιες διαφορές εννοείς;
> Σ. Οι μορφωτικές, οι οικονομικές ή το τι επάγγελμα κάνει ο καθένας. Και αρχίζουν ίσως και τα παιδιά και το βλέπουν αυτό το πράγμα, και τους φέρνει... Λέει, ας πούμε, η κόρη μου «ρε μαμά, η Α. θέλουν οι γονείς της να τη βάλουν στο Pierce. Και μου έλεγε και η Θ., που η αδερφή της είναι στο ελληνογαλλικό, ότι έχουν ντουλαπάκι και βάζουν τα πράγματα τους. Αμάν πια, ρε μαμά! Τα ντουλαπάκια τους και τα γήπεδα τους!». Δείχνει το παιδί ότι αρχίζει μετά και λέει ότι, γιατί να υπάρχουν αυτές οι διαφορές;
> (Σάσα έμπορος, απόφοιτη ΤΕΙ)

Η ταξική εγγύτητα ή απόσταση ως παράγοντας διαμόρφωσης των κοινωνικών σχέσεων επισημαίνεται και από τους παρακάτω γονείς. Παρατηρείται η έντονη αμηχανία της μητέρας αναφορικά με τις φιλικές σχέσεις της κόρης της. Έχει, ωστόσο, ενδιαφέρον ότι, ενώ αρχικά η απουσία φιλικών σχέσεων αποδίδεται σε ατομικά χαρακτηριστικά όπως η ντροπή ή η δειλία, σταδιακά αποκαλύπτεται η επίδραση της κοινωνικής τάξης.

> Ε. Οι φίλοι της δηλαδή είναι κυρίως από τη γειτονιά ή από το σχολείο;
> Π. Ε...
> Γ. Είναι πιο πολύ δεμένη εδώ, με τη γειτονιά.
> Π. Ε...είναι, ας πούμε, εδώ δύο τρία παιδάκια που πάνε μαζί στο μπαλέτο. Έχει δεθεί με την ομάδα της γειτονιάς της πιο πολύ. Με το σχολείο της όχι τόσο, γιατί ναι... είναι και λίγο δειλή. Νιώθει πιο άνετα μάλλον εδώ. Νιώθει πιο άνετα εδώ

στο... να κινείται στο... χώρο εδώ.

[...]

Γ. Με του σχολείου δεν βλέπονται και πολύ συχνά.

Π. Δηλαδή ουσιαστικά... μια φίλη έχει η Δέσποινα, που μένει και σχετικά κοντά.

Ε. Επειδή υπάρχει απόσταση;

Π. Όχι μόνο αυτό. Δεν είναι θέμα. Δεν έχουμε πρόβλημα να την πάμε. Το θέμα είναι ότι είναι διαφορετικής νοοτροπίας παιδιά και γονείς.

Γ. Εμείς είμαστε λίγο... χαμηλότερης οικονομικής... (γέλιο). Λόγω του ότι είναι και ιδιωτικό. Κι 'γω όταν πήγαινα σε ιδιωτικό, ήμουν από τους πιο χαμηλότερους, αλλά με πήγε ο πατέρας μου γιατί υπήρχε λόγος. Λοιπόν, ένα είναι αυτό. Αλλά είναι και η κοινωνική τους θέση διαφορετική. Δηλαδή, εκείνοι είναι για παράδειγμα πολιτικοί μηχανικοί ή έχουν μεγάλο κατάστημα στην Αθήνα, που εμείς δεν έχουμε τίποτα, έτσι; Έχουν και δύο τρία εξοχικά στη Μύκονο, που δεν έχουμε. Εμείς έχουμε εδώ κοντά κι αυτό... όχι, δεν έχουμε εξοχικό, τι λέω; Έχουμε φίλους και πάμε. Κάπως έτσι είναι τα πράγματα. Και κείνα τα παιδιά έχουν... έχουνε τζιπ οι γονείς τους, και όχι ένα φυσικά, αυτοκίνητο. Πάνε για σκι, όχι επειδή θέλουν να πάνε, αλλά γιατί πρέπει να πάνε. Επειδή η κοινωνική τους στάθμη είναι τέτοια που πρέπει να πάνε για σκι. Πώς θα κάνει η Δέσποινα παρέα με αυτά τα παιδάκια;

Π. Ε, δεν το καλλιεργήσαμε και ‘μεις. Δεν είναι μόνο αυτό.

(Πέγκυ, νηπιαγωγός/ Γιώργος, τεχνικός)

Γονείς με κοινωνικά χαρακτηριστικά παρόμοια με των παραπάνω γονέων δεν συναντάμε πολλούς στο συγκεκριμένο σχολείο. Είναι προφανής στο λόγο τους η αναγνώριση της κοινωνικής ιεραρχίας και η αίσθηση του κοινωνικού ορίου, το οποίο φαίνεται ότι λειτουργεί και από τις δύο πλευρές. Η απουσία φιλικών σχέσεων εμφανίζεται βέβαια ως αναγκαστικό αποτέλεσμα της άνισης οικονομικής και κοινωνικής θέσης αλλά και ως επιλογή («δεν το καλλιεργήσαμε και ‘μεις»), στην οποία λανθάνει η συγκαλυμμένη απόρριψη πρακτικών «νεοπλουτισμού». Από τα παραπάνω προκύπτει ότι στο συγκεκριμένο πλαίσιο, οι φιλικές σχέσεις παιδιών και γονέων, συνιστούν πραγματικό ή εν δυνάμει κοινωνικό κεφάλαιο, και ότι ο (αυτο)αποκλεισμός συγκεκριμένων γονέων από τα κοινωνικά δίκτυα που αναπτύσσονται, ενέχει ταξικά κριτήρια.

Συνοψίζοντας καταλήγουμε ότι διαπιστώθηκαν σημαντικές διαφορές στον τρόπο συγκρότησης των φιλικών σχέσεων των παιδιών και το ρόλο των ενηλίκων σε

αυτές, ανάλογα με την κοινωνική τάξη στην οποία ανήκει η οικογένεια. Οι διαφορετικές πρακτικές αντανακλούν και διαφορετικές διαδικασίες κοινωνικοποίησης των παιδιών. Οι γονείς των μεσαίων στρωμάτων όχι μόνο θέτουν σε προτεραιότητα τις φιλίες των παιδιών τους και τις αξιολογούν θετικά αλλά παρεμβαίνουν και οι ίδιοι ενισχύοντας τη συγκρότηση τους. Υποστηρίζουμε ότι οι πρακτικές των γονέων εντάσσονται σε μια ευρύτερη στρατηγική συγκρότησης κοινωνικού δικτύου και συσσώρευσης κοινωνικού κεφαλαίου. Επιπλέον, συγκροτούν και ένα ορισμένο ελεγκτικό και ρυθμιστικό πλαίσιο στο οποίο η επιτήρηση, αν και ασκείται έμμεσα, είναι συστηματική και διαρκής. Αντίθετα, στις οικογένειες οι οποίες προέρχονται από τα λαϊκά στρώματα, παρατηρούνται δύο τάσεις ως προς το ρόλο του ενήλικα: σε κάποιες περιπτώσεις ο γονέας παρεμβαίνει άμεσα προκειμένου να ελέγξει ή να περιορίσει το παιχνίδι στη γειτονιά και την επιλογή φίλων, ενώ σε άλλες περιπτώσεις η ανάπτυξη των φιλικών συναναστροφών αφήνεται εξ ολοκλήρου στα ίδια τα παιδιά. Ωστόσο και στις δύο περιπτώσεις ο έλεγχος ασκείται άμεσα, και οι ρυθμιστικοί κανόνες είναι ρητοί και σαφείς.

ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Στόχος της έρευνας ήταν να μελετήσει τις μορφωτικές πρακτικές και τις διαδικασίες κοινωνικοποίησης που αναπτύσσουν οικογένειες οι οποίες προέρχονται από διαφορετικά κοινωνικά στρώματα. Οι βασικοί άξονες καταγραφής και ανάλυσης του υλικού αφορούσαν τόσο στις πρακτικές τις οποίες αναπτύσσουν οι γονείς σε σχέση με το σχολείο όσο και σε εκείνες οι οποίες σχετίζονται με τη διαχείριση και οργάνωση του ελεύθερου χρόνου των παιδιών. Οι γονείς οι οποίοι συμμετείχαν στην έρευνα προέρχονταν από την έκτη τάξη δύο σχολείων με διαφορετική κοινωνική σύνθεση, ένα δημόσιο σχολείο σε μια υποβαθμισμένη περιοχή του Περάματος και ένα ιδιωτικό του κέντρου της Αθήνας με προοδευτικό παιδαγωγικό προσανατολισμό.

Μια πρώτη διαπίστωση που προέκυψε από τη σύγκριση των δύο ομάδων γονέων, ήταν η σχετική εσωτερική ομοιογένεια ως προς τα κοινωνικά χαρακτηριστικά. Παράλληλα, οι δύο ομάδες γονέων διαφοροποιούνται σημαντικά μεταξύ τους ως προς το μορφωτικό επίπεδο και το επάγγελμα. Στην περίπτωση του ιδιωτικού σχολείου το επαγγελματικό και μορφωτικό επίπεδο των γονέων είναι ιδιαίτερα υψηλό με ελάχιστες αποκλίσεις, οι οποίες δεν αλλοιώνουν τη γενικότερη εικόνα. Αντίστοιχα, οι γονείς του σχολείου του Περάματος - με μια μοναδική εξαίρεση - εντάσσονται στα χαμηλά επαγγελματικά και μορφωτικά στρώματα.

Επιπλέον, παρατηρήθηκε συσχετισμός του μορφωτικού επιπέδου με το επάγγελμα. Οι γονείς οι οποίοι διέκοψαν το σχολείο στο δημοτικό ή στις πρώτες τάξεις του γυμνασίου εργάζονται ως ανειδίκευτοι εργάτες ή υπάλληλοι κατώτερων βαθμίδων, ενώ οι απόφοιτοι λυκείου ως τεχνίτες ή διατηρούν κάποια μικρή επιχείρηση. Οι παραπάνω κατηγορίες, εκτός από μια περίπτωση, προέρχονται από το σχολείο του Περάματος. Οι μητέρες από την ίδια περιοχή με σχετικά υψηλότερο μορφωτικό επίπεδο (απόφοιτες λυκείου ή επαγγελματικής σχολής) συνήθως δεν εργάζονταν. Τέλος, οι πτυχιούχοι τριτοβάθμιας εκπαίδευσης, οι οποίοι προέρχονται κυρίως από το ιδιωτικό σχολείο, ασκούν ελεύθερα επιστημονικά επαγγέλματα ή εργάζονται ως ανώτερα στελέχη στο δημόσιο και ιδιωτικό τομέα. Ενδιαφέρον παρουσιάζει η εικόνα κοινωνικού διαχωρισμού των δύο σχολείων που προέκυψε, καθώς συγκεκριμένες κοινωνικό - επαγγελματικές κατηγορίες απουσιάζουν από το κάθε σχολείο. Πιο

συγκεκριμένα, στο σχολείο της λαϊκής περιοχής υπάρχουν αρκετοί γονείς, οι οποίοι διέκοψαν το σχολείο σε κάποια βαθμίδα της εκπαίδευσης. Αντίθετα στο σχολείο του κέντρου της Αθήνας υπάρχει μόνο μια περίπτωση γονέα ο οποίος εγκατέλειψε το σχολείο. Αντίστοιχα, στο δημόσιο σχολείο μόνο ένας πατέρας είναι απόφοιτος ΑΕΙ και κανένας με μεταπτυχιακό δίπλωμα, ενώ στο δεύτερο σχολείο μόνο ένας γονέας δεν έχει αποφοιτήσει από ΑΕΙ ή ΤΕΙ, και δεν υπάρχει κανένας αναλφάβητος. Επίσης, κανένας γονέας από το δημόσιο σχολείο δεν ασκεί ελεύθερο επιστημονικό επάγγελμα, και αντίστοιχα στο ιδιωτικό δεν υπάρχει κανένας εργάτης ή τεχνίτης.

Ένα εύρημα το οποίο αναδείχθηκε από τις αφηγήσεις των γονέων, ήταν ο συσχετισμός των κοινωνικών τους χαρακτηριστικών με τις εκπαιδευτικές εμπειρίες των ίδιων ως μαθητών. Η καταγραφή και ανάλυση του λόγου των γονέων ανέδειξε σαφείς ταξικές διαφοροποιήσεις στις εκπαιδευτικές τους διαδρομές και εμπειρίες, οι οποίες συνέβαλαν στην κατανόηση των εκπαιδευτικών πρακτικών που υιοθετούσαν οι ίδιοι. Επιβεβαιώθηκε ότι οι σχολικές διαδρομές των γονέων καθορίζονται από κοινωνικούς και οικονομικούς παράγοντες.

Πιο συγκεκριμένα, στην ομάδα γονέων από το σχολείο του Περάματος συχνή ήταν η διακοπή της σχολικής φοίτησης σε διαφορετικές εκπαιδευτικές βαθμίδες. Η διακοπή ήταν αποτέλεσμα αντικειμενικών παραγόντων, όπως η ένταξη των γονέων στην αγορά εργασίας και η φροντίδα μικρότερων αδερφών - κυρίως για τα κορίτσια - ενώ συχνά σχετιζόταν με προβλήματα και δυσκολίες που αντιμετώπιζαν οι γονείς σε σχέση με το σχολείο. Ακόμα και εκείνοι οι οποίοι ολοκλήρωσαν τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, στις συνομιλίες επανέρχονταν στις δυσκολίες που αντιμετώπιζαν στο σχολείο, στα συναισθήματα άγχους και αγωνίας που τους προκαλούσε και στην αδυναμία των δικών τους γονέων να τους υποστηρίξουν. Ως πιθανοί παράγοντες σχολικής επιτυχίας, για τις περιπτώσεις των γονέων οι οποίοι ολοκλήρωσαν τη δευτεροβάθμια και εκείνους που πέτυχαν την εισαγωγή στην τριτοβάθμια, διαφαίνεται η ύπαρξη ακόμα και ενός ατόμου στην οικογένεια το οποίο είχε ολοκληρώσει τη δευτεροβάθμια, και η σχετική οικονομική δυνατότητα της οικογένειας. Ωστόσο ενδιαφέρον παρουσιάζει, και θα άξιζε να διερευνηθεί περισσότερο, το γεγονός ότι στη συγκεκριμένη ομάδα γονέων από τους τρεις που πέτυχαν την εισαγωγή στην τριτοβάθμια εκπαίδευση, μόνο ένας ολοκλήρωσε τις σπουδές.

Πολύ διαφορετική ήταν η εικόνα στους γονείς από το ιδιωτικό σχολείο. Οι περισσότεροι γονείς είχαν μια επιτυχημένη εκπαιδευτική και επαγγελματική πορεία και προέρχονταν από οικογένειες μεσαίων στρωμάτων, κυρίως των μικρομεσαίων τμημάτων, ενώ λίγοι προέρχονταν από αγροτικές οικογένειες. Η σχέση τους με το σχολείο περιγράφεται θετική και εμφανίζεται ως «αυτονόητη» διαδικασία από την οποία συνήθως απουσιάζουν συναισθήματα άγχους και ματαίωσης. Για κάποιους γονείς η εισαγωγή τους στο πανεπιστήμιο εντάσσεται σε μια πορεία συνέχισης της οικογενειακής παράδοσης, ενώ οι περισσότεροι φαίνεται ότι διένυσαν μια πορεία μορφωτικής και κοινωνικής «προαγωγής». Σημαντικοί παράγοντες διαμόρφωσης της εκπαιδευτικής επιτυχίας τους ήταν το επάγγελμα του πατέρα και η οικονομική δυνατότητα της οικογένειας, αλλά και το μορφωτικό της κεφάλαιο. Για τις οικογένειες στις οποίες οι γονείς δεν είχαν σπουδάσει, καθοριστικός παράγοντας της σχολικής επιτυχίας ήταν οι υψηλές προσδοκίες σε σχέση με την εκπαίδευση και η πίστη στην αξία της μόρφωσης. Η εγχάραξη ενός συστήματος αξιών το οποίο προσανατολίζει τα υποκείμενα στη μόρφωση και στη δυνατότητα κοινωνικής ανόδου φάνηκε ότι επιδρά στην εκπαιδευτική επιτυχία.

Παράλληλα με τις σημαντικές διαφορές, οι οποίες παρατηρήθηκαν ανάμεσα στις δύο ομάδες, η ανάλυση ανέδειξε επίσης διαφοροποιήσεις στο εσωτερικό της κάθε ομάδας ως προς το μορφωτικό και επαγγελματικό επίπεδο. Αυτές ήταν πιο έντονες στην ομάδα των γονέων του σχολείου της λαϊκής περιοχής, όπου διαπιστώθηκαν σημαντικές διαφορές στο εκπαιδευτικό επίπεδο, το οποίο κυμαίνεται από την εγκατάλειψη του σχολείου κατά τη διάρκεια του δημοτικού ως τη φοίτηση σε επαγγελματική σχολή μετά το λύκειο. Στην ομάδα γονέων του ιδιωτικού σχολείου οι εσωτερικές διαφοροποιήσεις εντοπίστηκαν κυρίως στον προσανατολισμό των σπουδών και το είδος της απασχόλησης.

Οι εσωτερικές διαβαθμίσεις ως προς το οικονομικό και μορφωτικό υπόβαθρο των γονέων που καταγράφηκαν, ειδικά στην περιοχή του Περάματος, φάνηκε να επιδρούν καθοριστικά στις μορφωτικές πρακτικές τις οποίες ανέπτυσσαν οι γονείς. Σημαντικό εύρημα της έρευνας, το οποίο επιβεβαιώνει και τις αρχικές μας υποθέσεις, αποτελεί η συσχέτιση των κοινωνικών χαρακτηριστικών των γονέων, και ειδικότερα του μορφωτικού κεφαλαίου, με τις μορφωτικές πρακτικές που υιοθετούν και τη σχέση που διαμορφώνουν με το σχολείο των παιδιών τους.

Πράγματι, διαπιστώθηκε ότι το μορφωτικό επίπεδο των γονέων επιδρά καθοριστικά στη σχέση την οποία αναπτύσσουν οι ίδιοι με το σχολείο, στις πρακτικές υποστήριξης των παιδιών τους, αλλά και στις διαδικασίες κοινωνικοποίησης μέσα στην οικογένεια. Η παραδοχή αυτή ενισχύεται όχι μόνο από την εξέταση των διαφοροποιήσεων ανάμεσα στις δύο ομάδες γονέων, αλλά και από τις εσωτερικές διαφορές οι οποίες παρατηρήθηκαν κυρίως στους γονείς της λαϊκής περιοχής. Πιο συγκεκριμένα, στην ομάδα γονέων από το σχολείο της περιοχής του Περάματος εντοπίσαμε τρεις υποομάδες με διακριτά κοινωνικά χαρακτηριστικά και εκπαιδευτικές πρακτικές.

Στην **πρώτη ομάδα** ανήκουν οι οικογένειες στις οποίες οι γονείς διέκοψαν τη σχολική φοίτηση, εργάζονται συνήθως και οι δύο, κυρίως σε χειρωνακτικά επαγγέλματα και χαμηλόβαθμες θέσεις, και αντιμετωπίζουν συχνά οικονομικές δυσκολίες. Η σκιαγράφηση της σχέσης με το σχολείο ανέδειξε ότι οι γονείς με το χαμηλότερο μορφωτικό επίπεδο επισκέπτονται συνήθως το σχολείο μόνο στις προγραμματισμένες συναντήσεις με τους δασκάλους, ο ρόλος τους στην εκπαίδευση δεν είναι παρεμβατικός, ενώ εκφράζουν εμπιστοσύνη στο σχολείο και τους εκπαιδευτικούς και αναγνωρίζουν το κύρος του δασκάλου. Όπως είδαμε, η εκδήλωση εμπιστοσύνης αποτελεί και έκφραση των αντικειμενικών δυσκολιών, τις οποίες αντιμετώπιζουν οι γονείς στην προσπάθεια τους να συμβάλουν αποτελεσματικά στην ενίσχυση των παιδιών, σε σχέση με το σχολείο. Αν και, όπως φάνηκε στην ανάλυση, οι γονείς συχνά έχουν προσδοκίες από την επικοινωνία με τους δασκάλους, οι οποίες πολλές φορές δεν εκπληρώνονται, οι συγκεκριμένοι γονείς δεν υιοθετούν διεκδικητικές πρακτικές. Υποστηρίζουμε ότι η απουσία αμφισβήτησης και κριτικής των εκπαιδευτικών και του τρόπου δουλειάς τους, η οποία παρατηρήθηκε, συνδέεται άμεσα με την κοινωνική τους θέση και εκφράζει την εσωτερίκευση ορίων στη σχέση με το σχολείο.

Ανεξάρτητα από τις δυσκολίες τις οποίες αντιμετωπίζουν οι μητέρες, οι οποίες έχουν αναλάβει το ρόλο της εποπτείας της σχολικής πορείας, επιχειρούν με διάφορους τρόπους να συμβάλουν στη σχολική μελέτη και σε ένα βαθμό να διατηρούν τον έλεγχο της. Ωστόσο διαπιστώθηκε ότι αυτό δεν γίνεται συστηματικά, αλλά αποσπασματικά, και συχνά οι μητέρες αναφέρουν ότι δεν είναι σε θέση να βοηθήσουν αποτελεσματικά. Το αποτέλεσμα είναι να παρατηρείται μεγαλύτερος

βαθμός εξάρτησης των συγκεκριμένων γονέων από το σχολείο, σε σχέση με τη σχολική πορεία των παιδιών τους. Από την ανάλυση των δεδομένων προκύπτει ότι οι γονείς αντιλαμβάνονται το ρόλο τους ως συμπληρωματικό, αλλά διακριτό, από εκείνον του σχολείου. Οι υποχρεώσεις οι οποίες σχετίζονται με το γονικό τους ρόλο, όπως τον αντιλαμβάνονται, αφορούν κυρίως στην εξασφάλιση αξιοπρεπών όρων διαβίωσης για τα παιδιά τους, στον έλεγχο της συμπεριφοράς και στην καλλιέργεια ηθικών αξιών. Η διαπίστωση αυτή συμπίπτει με πορίσματα άλλων ερευνών (Lareau 2003, Reay 1998, Crozier 1999), οι οποίες επισημαίνουν ότι στις οικογένειες που προέρχονται από τα λαϊκά στρώματα παρατηρείται διαχωρισμός των ρόλων του σχολείου και της οικογένειας.

Επίσης, τα παιδιά στις συγκεκριμένες οικογένειες συμμετέχουν σε λιγότερες οργανωμένες δραστηριότητες, κυρίως σε τοπικούς πολιτιστικούς συλλόγους ή στο Δήμο, και δεν έχουν εμπειρίες επισκέψεων σε χώρους πολιτισμού και ψυχαγωγίας, όπως μουσεία, θέατρα, κινηματογράφος κ.ά. Μάλιστα, και σε αυτόν τον τομέα, παρατηρείται ότι η εξοικείωση με την κυρίαρχη κουλτούρα και πολιτισμικά αγαθά συντελείται αποκλειστικά στο χώρο του σχολείου. Οι συγκεκριμένοι γονείς παρεμβαίνουν σε μικρότερο βαθμό στη διαχείριση του ελεύθερου χρόνου των παιδιών, παρατηρήθηκε, δηλαδή, μεγαλύτερη αυτονομία των παιδιών, ως προς το παιχνίδι και την ανάπτυξη των φιλικών σχέσεων.

Στη **δεύτερη υποομάδα** οι οικογένειες, κυρίως οι μητέρες, χαρακτηρίζονται από σχετικά υψηλότερο μορφωτικό και οικονομικό επίπεδο. Οι γονείς είναι συνήθως απόφοιτοι λυκείου, κάποιοι επαγγελματικής ή τεχνικής σχολής, ενώ ένας πατέρας είναι πτυχιούχος ανώτατης σχολής. Συνήθως το επάγγελμα του πατέρα (πρόκειται κατά κύριο λόγο για τεχνίτες ή διατηρούν κάποια μικρή επιχείρηση) μπορεί να εξασφαλίσει αξιοπρεπείς συνθήκες διαβίωσης σε όλη την οικογένεια. Επίσης οι γονείς ζουν μαζί. Παρατηρήθηκε ότι σε αυτές τις περιπτώσεις οι μητέρες σταμάτησαν να εργάζονται μετά τη γέννηση των παιδιών, προκειμένου να αναλάβουν την ανατροφή των παιδιών και τη στήριξή τους σε σχέση με το σχολείο. Στις λίγες περιπτώσεις, στις οποίες οι μητέρες εξακολουθούν να εργάζονται, είναι χαμηλόβαθμοι υπάλληλοι στο δημόσιο τομέα. Οι συγκεκριμένες οικογένειες επενδύουν στην εκπαίδευση των παιδιών τους και έχουν προσδοκίες από το εκπαιδευτικό και επαγγελματικό μέλλον των παιδιών τους.

Υποστηρίχθηκε ότι στις περιπτώσεις αυτές η σχετική οικονομική δυνατότητα αποτελεί προνόμιο, το οποίο σε ένα βαθμό παράγει μορφωτικά οφέλη. Και στις οικογένειες αυτές τον κεντρικό ρόλο στην υποστήριξη των παιδιών και στην ανάπτυξη θετικής σχέσης με το σχολείο τον έχουν οι μητέρες. Σε αντίθεση με την προηγούμενη υποομάδα, οι συγκεκριμένες μητέρες εκδηλώνουν μεγαλύτερη άνεση και ασφάλεια στις συνδιαλλαγές τους με το σχολείο. Ασκούν ένα βαθμό ελέγχου, επισκέπτονται συστηματικά το σχολείο, επιδιώκουν συναντήσεις με τους δασκάλους, διατηρούν συχνή και τακτική επικοινωνία μαζί τους, κατά τη διάρκεια της οποίας εκφράζουν τη γνώμη τους και επιδιώκουν την εύρεση λύσεων σε προβλήματα που αντιμετωπίζουν τα παιδιά τους. Ταυτόχρονα εποπτεύουν με συστηματικό τρόπο τη μελέτη των παιδιών για το σχολείο, βοηθούν και λύνουν απορίες, ενθαρρύνουν τα παιδιά να διαβάζουν εξωσχολικά βιβλία, παρεμβαίνουν στη διαχείριση του ελεύθερου χρόνου, προωθώντας τη συμμετοχή τους σε εξωσχολικές δραστηριότητες, και ελέγχουν τη σχέση των παιδιών με τους συνομηλίκους. Όπως ανέδειξε η ανάλυση, προκειμένου τα παιδιά να τα πάνε καλά στο σχολείο, οι μητέρες αναλαμβάνουν ένα ρόλο απαιτητικό και πολυδιάστατο, ο οποίος προϋποθέτει εκτός από χρόνο, κόπο, ενέργεια, συναισθηματική διαθεσιμότητα, και την κατοχή ορισμένων μορφωτικών εφοδίων.

Σημαντικό εύρημα, το οποίο προκύπτει από την επεξεργασία και ανάλυση των δεδομένων, είναι ότι η διαφοροποίηση των μορφωτικών πρακτικών στο εσωτερικό της ομάδας γονέων από τη λαϊκή συνοικία φαίνεται να σχετίζεται άμεσα με το μορφωτικό επίπεδο των μητέρων. Αν και στην ανάλυση αναφερόμαστε κυρίως στο ρόλο των μητέρων καθώς, όπως επισημαίνουν τα ευρήματα και άλλων ερευνών (Lareau 2000a, Reay 1998) είναι εκείνες οι οποίες αναλαμβάνουν το έργο της στήριξης σε σχέση με το σχολείο, δεν θα πρέπει να παραγνωρίζεται η έμμεση συνεισφορά των πατέρων. Η διακοπή της εργασίας, προκειμένου η μητέρα να ασχοληθεί συστηματικά με την ανατροφή των παιδιών και την υποστήριξη σε σχέση με το σχολείο, προϋποθέτει, εκτός από την οικονομική δυνατότητα, την κοινή πίστη των γονέων στην αξία της εκπαίδευσης. Επομένως, η διακοπή της γυναικείας εργασίας θα μπορούσαμε να ισχυριστούμε ότι, για ένα τμήμα των γονέων από τα λαϊκά στρώματα, εντάσσεται σε μια προσπάθεια ενίσχυσης της εκπαιδευτικής πορείας των παιδιών και ως εκ τούτου αποτελεί σημαντική οικογενειακή μορφωτική πρακτική.

Η Reay (1998) στην έρευνα της υποστηρίζει ότι οι διαφορές στις μορφές υποστήριξης ανάμεσα σε γονείς από διαφορετικά κοινωνικά στρώματα εντοπίζονται κυρίως στο μορφωτικό κεφάλαιο αλλά και στη δυνατότητα των μητέρων από τα μεσαία στρώματα να μην εργάζονται, σε αντίθεση με τις μητέρες από τα λαϊκά στρώματα οι οποίες έπρεπε να εργάζονται σε σκληρές και απαιτητικές συνθήκες. Στην έρευνα που παρουσιάσαμε εδώ δεν επιβεβαιώνεται η παραπάνω διαπίστωση. Καμία μητέρα από τα μεσαία στρώματα δεν είχε διακόψει την εργασία της για να παραμείνει κοντά στα παιδιά. Αντίθετα, τη συγκεκριμένη πρακτική φάνηκε να υιοθετούν οι οικογένειες από τη λαϊκή περιοχή με σχετικά υψηλό οικονομικό και μορφωτικό επίπεδο.

Τέλος, διαπιστώθηκε ότι **δύο οικογένειε**ς διαφοροποιούνται σημαντικά από τις δύο παραπάνω υποομάδες γονέων, ως προς τα κοινωνικά χαρακτηριστικά και τη σχέση με το σχολείο. Οι συγκεκριμένες οικογένειες ανήκουν στα χαμηλότερα οικονομικά και μορφωτικά στρώματα της συγκεκριμένης ομάδας γονέων, πρόκειται δηλαδή για φτωχές οικογένειες, στις οποίες οι γονείς είναι άνεργοι και είχαν διακόψει σχετικά νωρίς τη σχολική φοίτηση. Και στις δύο περιπτώσεις οι γονείς περιγράφουν τη σχέση, τόσο τη δική τους όσο και των παιδιών τους, με το σχολείο ως ιδιαίτερα αρνητική. Αναφέρονται στα προβλήματα επικοινωνίας με τους δασκάλους, τα οποία έχουν αποτέλεσμα οι συγκεκριμένοι γονείς να μην επισκέπτονταν το σχολείο. Και σε αυτές τις περιπτώσεις οι μητέρες επιχειρούν σποραδικά να βοηθήσουν στην προετοιμασία για το σχολείο, συχνά χωρίς αποτέλεσμα, ενώ κάποιες φορές η μορφή της παρέμβασης έχει και τα αντίθετα αποτελέσματα. Τα παιδιά των συγκεκριμένων οικογενειών δεν συμμετέχουν σε καμία οργανωμένη δραστηριότητα, και κατά τη διάρκεια του ελεύθερου χρόνου τους κατά κύριο λόγο παίζουν στη γειτονιά με φίλους.

Στην ομάδα γονέων από το ιδιωτικό σχολείο παρατηρούνται μικρότερες διαφοροποιήσεις. Όλοι οι γονείς διαθέτουν τα οικονομικά και μορφωτικά προνόμια που απαιτούνται, προκειμένου να εξασφαλίσουν στα παιδιά τους «καλή» εκπαίδευση. Οι μορφωτικές τους πρακτικές διακρίνονται από το στρατηγικό σχεδιασμό της ενιαίας εκπαιδευτικής πορείας των παιδιών. Επιλέγουν με σαφή κριτήρια τα σχολεία στα οποία θα φοιτήσουν τα παιδιά τους, ενισχύουν συστηματικά τη συμμετοχή των παιδιών σε οργανωμένες δραστηριότητες, ενθαρρύνουν την

επαφή των παιδιών με την επίσημη κουλτούρα. Οι γονείς παρέχουν μορφωτικά αγαθά, όπως βιβλία, ταξίδια, επισκέψεις σε χώρους πολιτισμού και τέχνης, πρόσβαση σε ηλεκτρονικό υπολογιστή και το διαδίκτυο κτλ.

Αν και παρατηρήθηκαν κάποιες διαφορές ανάμεσα στους γονείς πτυχιούχους των λεγόμενων «καλών» σχολών υψηλού κύρους, όπως η Ιατρική, η Νομική και το Πολυτεχνείο, οι οποίοι ασκούν ελεύθερα επιστημονικά επαγγέλματα, εργάζονται στα ΜΜΕ και τον καλλιτεχνικό χώρο, και στους πτυχιούχους ΑΕΙ, και κυρίως ΤΕΙ, που σχετίζονται με τη διοίκηση και την οικονομία και απασχολούνται είτε σε αντίστοιχους τομείς του ιδιωτικού τομέα και δημόσιου τομέα είτε με το εμπόριο, οι διαφοροποίησεις δεν ήταν τόσο μεγάλες ώστε να μπορούμε με ασφάλεια να διακρίνουμε υποομάδες γονέων, όπως στο δημόσιο σχολείο. Οι διαφορές εστιάζονται στον προσανατολισμό σε σχέση με τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, δηλαδή το είδος του σχολείου που επιλέγουν οι γονείς (δημόσιο ή ιδιωτικό αλλά και το είδος του ιδιωτικού), και στη συγκρότηση ή μη ισχυρών δεσμών με άλλους γονείς του ίδιου σχολείου. Έτσι, παρατηρείται ότι ενώ για τους περισσότερους γονείς, προτεραιότητα αποτελεί η ολόπλευρη ανάπτυξη των παιδιών, οι γονείς που ασκούν ελεύθερα επιστημονικά ή καλλιτεχνικά επαγγέλματα με υψηλό κύρος, δίνουν ιδιαίτερη έμφαση στη μύηση στην επίσημη κουλτούρα και την ανάπτυξη κοινωνικού προβληματισμού. Επίσης, φροντίζουν με συστηματικό τρόπο να καλλιεργούν την ανάπτυξη κοινωνικού δικτύου με άλλους γονείς του σχολείου με παρόμοια κοινωνικά χαρακτηριστικά. Διάχυτη στις συνομιλίες ήταν η τάση διαχωρισμού των συγκεκριμένων γονέων από άλλους γονείς του ίδιου σχολείου, οι οποίοι, σύμφωνα με τους ίδιους, διακρίνονται από την επιδίωξη υλικών αγαθών, διακρίνονται από νεοπλουτισμό, και προσανατολίζονται στην εντατικοποίηση της εκπαίδευσης. Παράλληλα, η εικόνα διαχωρισμού φαίνεται να επιβεβαιώνεται από τις περιπτώσεις γονέων, οι οποίοι δε συνδέονται με ισχυρούς φιλικούς δεσμούς με άλλους γονείς του συγκεκριμένου σχολείου, γεγονός μάλιστα το οποίο συχνά προκαλεί αίσθηση περιθωριοποίησης. Ωστόσο ανεξάρτητα από τις διαφοροποιήσεις, οι πρακτικές που υιοθετούν οι γονείς, δε διαφοροποιούνται ως προς τη δυνατότητα τους να παράξουν μορφωτικά οφέλη για τα παιδιά

Επομένως, παρόλο που το αυξανόμενο ερευνητικό ενδιαφέρον για τη σχέση των μεσαίων τάξεων με την εκπαίδευση (Oría κ.ά. 2007, Ball και Vincent 2007a, Butler

και Robson 2001, Van Zanten 2003, Ball κ.ά. 1996), αναδεικνύει εσωτερικές διαφοροποιήσεις, οι οποίες συνδέονται και με διαφορετικές επιλογές και στρατηγικές σε σχέση με την εκπαίδευση των παιδιών τους, στην παρούσα έρευνα παρατηρείται σχετική ομοιομορφία. Η εικόνα αυτή πιθανά εξηγείται από την επιλογή του συγκεκριμένου σχολείου το οποίο, όπως έχουμε ήδη αναφέρει, έχει συγκεκριμένα χαρακτηριστικά, και ως εκ τούτου προτιμάται από γονείς με παρόμοιο μορφωτικό επίπεδο και κουλτούρα. Ωστόσο, διαφαίνονται κάποιες διαφορές στις πρακτικές που υιοθετούν οι γονείς, οι οποίες, όπως είδαμε, σχετίζονται με τον προσανατολισμό των σπουδών τους, την απασχόληση και την κοινωνική τους καταγωγή, δεν μας επιτρέπουν όμως να βγάλουμε ασφαλή συμπεράσματα. Η διαπίστωση αυτή θεωρούμε ότι θα μπορούσε να αποτελέσει αφετηρία για πιο συστηματική μελέτη των μεσαίων στρωμάτων, με σκοπό τη διερεύνηση των αξιών, των αντιλήψεων, των νοηματοδοτήσεων της εκπαίδευσης και των εκπαιδευτικών στρατηγικών που υιοθετούν.

Η επεξεργασία και ανάλυση των δεδομένων αποκαλύπτει σημαντικές διαφορές ανάμεσα στις δύο ομάδες γονέων από το δημόσιο και το ιδιωτικό σχολείο. Μια πρώτη διαπίστωση είναι ότι σε γενικές γραμμές οι μορφωτικές πρακτικές των γονέων των μεσαίων στρωμάτων εντάσσονται σε έναν ευρύτερο μακροπρόθεσμο σχεδιασμό της εκπαιδευτικής πορείας των παιδιών, ο οποίος δεν παρατηρήθηκε σε καμία περίπτωση στην ομάδα γονέων που προέρχονται από τη λαϊκή περιοχή. Η επιλογή σχολείου είναι καθοριστικής σημασίας στο στρατηγικό σχεδιασμό της εκπαιδευτικής και επαγγελματικής πορείας των παιδιών. Αντίθετα για τους γονείς των λαϊκών στρωμάτων, η φοίτηση στο δημόσιο σχολείο της γειτονιάς μοιάζει αυτονόητη και μοναδική προοπτική. Τα ευρήματα ανέδειξαν, όπως και πλήθος ερευνών (Ball 1997, Vincent κ.ά. 2004, Van Zanten 2003, Reay και Ball 1998, Ball κ.ά.1996), ότι η επιλογή σχολείου αποτελεί για τους γονείς των μεσαίων στρωμάτων πρακτική συσσώρευσης και εξασφάλισης πολιτισμικού, συμβολικού και κοινωνικού κεφαλαίου, και επομένως αποτελεί πρακτική κοινωνικής αναπαραγωγής. Η διευρυμένη αντίληψη του μέλλοντος των παιδιών τους συνδυάζεται με την ικανότητα συστηματικής οργάνωσης και υλοποίησης στρατηγικών, προκειμένου να διευκολύνουν το μέλλον αυτό.

Επιπλέον, η ανάλυση των δεδομένων ανέδειξε σημαντικές διαφορές στις μορφές

παρέμβασης και υποστήριξης των παιδιών σε σχέση με το σχολείο, ανάλογα με την κοινωνική θέση των γονέων. Πιο συγκεκριμένα, διαφορές καταγράφονται στη συχνότητα, στις μορφές και στους λόγους επικοινωνίας με το σχολείο, και στην παρέμβαση του ενήλικα σε σχέση με τη μελέτη. Υποστηρίχθηκε ότι οι διαφορές αυτές σχετίζονται τόσο με τις αντικειμενικές δυνατότητες των γονέων όσο και με τον τρόπο με τον οποίο αντιλαμβάνονται το ρόλο τους, και επομένως το ρόλο του σχολείου. Η εμπιστοσύνη απέναντι στο σχολείο, η οποία εκφράζεται από πολλούς γονείς ανεξάρτητα από την κοινωνική τους θέση,στην περίπτωση των γονέων από τα λαϊκά στρώματα αποτυπώνει κυρίως την εξάρτησή τους από το σχολικό θεσμό ως προς την ενίσχυση της σχολικής επίδοσης των παιδιών τους. Αντίθετα για τους γονείς του ιδιωτικού σχολείου αντανακλά την εμπιστοσύνη απέναντι στις επιλογές τους, και κυρίως τη δυνατότητα να κάνουν τις επιλογές αυτές.

Επιπλέον, οι μητέρες με υψηλότερο μορφωτικό επίπεδο από την περιοχή του Περάματος, οι οποίες φροντίζουν συστηματικά να διατηρούν την επικοινωνία με το σχολείο, δρουν παρεμβατικά με άμεσο τρόπο, κυρίως ατομικά, προκειμένου να επιλύσουν συνήθως προβλήματα συμπεριφοράς. Αντίθετα παρατηρήθηκε ότι, αν και σε γενικές γραμμές οι γονείς του ιδιωτικού σχολείου τηρούν «διακριτική» στάση και, όπως υποστήριζαν, δεν παρεμβαίνουν συστηματικά, και κυρίως άμεσα και διεκδικητικά, διατηρούν τον έλεγχο της σχολικής πορείας, εποπτεύουν το εκπαιδευτικό έργο και εκτιμούν την κατάλληλη στιγμή και τον κατάλληλο τρόπο παρέμβασης. Παράγοντα διαμόρφωσης των πρακτικών των συγκεκριμένων γονέων αποτελεί η εκτίμηση και αξιολόγηση των συνεπειών που θα έχει η παρέμβασή τους έτσι ώστε, όπως παρατηρήθηκε, να αποφεύγεται όταν θεωρείται ότι θα επιδράσει αρνητικά, όχι μόνο στο παιδί αλλά και στη λειτουργία του σχολείου. Στο πλαίσιο αυτό, οι γονείς τους ιδιωτικού σχολείου παρεμβαίνουν άμεσα, όταν εκτιμούν ότι διακυβεύεται η ποιότητα της παρεχόμενης εκπαίδευσης. Ωστόσο, σε αντίθεση με τους γονείς των λαϊκών στρωμάτων, οι παρεμβάσεις έχουν κυρίως συλλογικό χαρακτήρα και στόχο την διευθέτηση ζητημάτων μάθησης και διδασκαλίας. Επιπλέον, αν και οι παρεμβάσεις των γονέων από το ιδιωτικό σχολείο δεν είναι συχνές, είναι συνήθως αποτελεσματικές ως προς το επιδιωκόμενο αποτέλεσμα. Επομένως, θεωρούμε ότι οι μορφές παρέμβασης και επικοινωνίας με το σχολείο αντανακλούν τον τρόπο με τον οποίο οι γονείς, ως κοινωνικά υποκείμενα, αντιλαμβάνονται τον εαυτό τους και τη σχέση τους με τους άλλους

μέσα στο κοινωνικό πεδίο, και επομένως είναι δηλωτικές της θέσης τους σ΄ αυτό.

Ανάλογες διαφορές παρατηρήθηκαν και στις μορφές υποστήριξης των γονέων σε σχέση με τη μελέτη. Η ανάλυση ανέδειξε ότι όλοι οι γονείς από τη λαϊκή περιοχή, ανεξάρτητα από τις αντικειμενικές δυσκολίες που αντιμετωπίζουν, επιχειρούν να υποστηρίξουν τα παιδιά τους με τα μέσα τα οποία διαθέτουν. Ωστόσο η στήριξη παίρνει διαφορετικές μορφές και παράγει διαφορετικό αποτέλεσμα, ανάλογα με το μορφωτικό επίπεδο των γονέων. Ο ρόλος του ενήλικα κυμαίνεται από την άμεση υποκατάσταση του παιδιού, δηλαδή την ολοκλήρωση των εργασιών από το γονέα ή τη διόρθωση των λαθών, ως τον άμεσο έλεγχο και την εποπτεία της μελέτης. Αντίθετα, στην ομάδα γονέων από το ιδιωτικό σχολείο παρατηρήθηκε ότι τα μορφωτικά εφόδια των γονέων τους επέτρεπαν όχι μόνο να υποστηρίζουν τα παιδιά τους σε σχέση με τη σχολική προετοιμασία, αλλά κυρίως να συγκροτούν έμμεσα ένα παιδαγωγικό πλαίσιο, το οποίο συμβάλλει στην ανάπτυξη της ικανότητας των παιδιών να διαχειρίζονται αποτελεσματικά τη μελέτη, και επομένως λειτουργεί συμπληρωματικά σε σχέση με το σχολείο.

Επιπλέον, διαπιστώθηκε ότι όλοι οι γονείς έχουν προσδοκίες από το εκπαιδευτικό και επαγγελματικό μέλλον των παιδιών τους. Ωστόσο, η ανάλυση αποκαλύπτει ότι, αν και οι γονείς από τη λαϊκή περιοχή πιστεύουν στην εκπαίδευση ως αξία αλλά και μέσο κοινωνικής ανέλιξης, οι προσδοκίες τους παραμένουν προσαρμοσμένες στις αντικειμενικές δυνατότητες. Η επιτυχία ορίζεται ως απόσταση από την παρούσα κοινωνική, μορφωτική και κυρίως οικονομική κατάσταση της οικογένειας, χωρίς συχνά η συνέχιση των σπουδών μετά το σχολείο να θεωρείται πιθανή**.** Αντίθετα για τους γονείς που προέρχονται από το ιδιωτικό σχολείο, η φοίτηση στην τριτοβάθμια εμφανίζεται αυτονόητη. Ακόμα και όταν δεν την έθεταν ρητά ως προτεραιότητα, διαπιστώθηκε ότι οι πρακτικές που υιοθετούν στο σύνολό τους, διαμορφώνουν τις κατάλληλες συνθήκες για τη διευκόλυνσή της, αν όχι για τη διασφάλιση της. Η διάσταση αυτή θεωρούμε ότι αποτελεί την ειδοποιό διαφορά ανάμεσά στις δύο ομάδες γονέων: οι γονείς των μεσαίων στρωμάτων προσδοκούν και επιδιώκουν να διαμορφώσουν τις συνθήκες εκείνες που θα στρέψουν τα παιδιά στις κατάλληλες επιλογές, ενώ οι γονείς των λαϊκών στρωμάτων επιλέγουν μέσα από ένα ήδη υπάρχον φάσμα επιλογών, σαφώς πιο περιορισμένο.

Επιπλέον, αν και οι γονείς και των δύο ομάδων έθεταν ως προτεραιότητα την ευτυχία των παιδιών τους, υποστηρίχθηκε ότι η «ευτυχία» νοηματοδοτείται διαφορετικά ανάλογα με την κοινωνική τάξη. Στην περίπτωση των γονέων από τα λαϊκά στρώματα ταυτίζεται με τη δημιουργία οικογένειας και τη δυνατότητα εξασφάλισης αξιοπρεπών όρων διαβίωσης, ενώ για τους περισσότερους γονείς από τα μεσαία στρώματα σχετίζεται με τη διεύρυνση του εαυτού, δηλαδή την πνευματική καλλιέργεια αλλά και την εξασφάλιση κοινωνικών, συμβολικών και οικονομικών προνομίων.

Η επιδίωξη της διεύρυνσης του εαυτού, της ολόπλευρης ανάπτυξης της προσωπικότητας των παιδιών από τους γονείς του ιδιωτικού σχολείου, παρατηρήθηκε και στη διαχείριση και οργάνωση του ελεύθερου χρόνου. Μάλιστα, όπως υποστηρίχθηκε, επί της ουσίας δεν πρόκειται για «ελεύθερο», αλλά για απόλυτα δομημένο χρόνο. Τα ευρήματα της έρευνας οδηγούν στο συμπέρασμα ότι οι γονείς του ιδιωτικού σχολείου παρεμβαίνουν έμμεσα, αλλά συστηματικά, διαμορφώνοντας ευνοϊκές συνθήκες μάθησης και παρέχοντας ποικίλα ερεθίσματα κατά τη διάρκεια του εξωσχολικού χρόνου (επισκέψεις σε χώρους πολιτισμού και ψυχαγωγίας, παρακολούθηση θεάτρου και σινεμά κτλ). Αντίθετα, η κατανάλωση πολιτιστικών αγαθών της επίσημης κουλτούρας εμφανίζεται ιδιαίτερα περιορισμένη στους γονείς των λαϊκών στρωμάτων. Ενδιαφέρον εύρημα αποτελεί η διαπίστωση ότι στον τομέα αυτό δεν διαφοροποιείται η υποομάδα των μητέρων με σχετικά υψηλότερο μορφωτικό επίπεδο. Οι γονείς της λαϊκής περιοχής φάνηκε ότι επιλέγουν πρακτικές οι οποίες θεωρούν ότι έχουν άμεση σχολική απόδοση. Έτσι, ενώ η συμμετοχή σε οργανωμένες δραστηριότητες θεωρείται ότι συμβάλλει θετικά στη σχολική επίδοση, και πιθανά και στην απόκτηση δεξιοτήτων χρήσιμων στο μέλλον, και για αυτό ενθαρρύνεται, οι πολιτισμικές πρακτικές οι οποίες συνδέονται με την επίσημη κουλτούρα, δε φαίνεται να εντάσσονται στην πολιτισμική λογική των γονέων από τη λαϊκή περιοχή. Τον ισχυρισμό αυτό ενισχύει η διαπίστωση ότι στη συγκεκριμένη ομάδα γονέων, προτεραιότητα αποτελεί η προετοιμασία για το σχολείο, με αποτέλεσμα κάποιες φορές, ειδικά στις περιπτώσεις γονέων με χαμηλό μορφωτικό επίπεδο, η συμμετοχή στις εξωσχολικές δραστηριότητες ψυχαγωγικού χαρακτήρα να αποθαρρύνεται, καθώς θεωρεί ότι λειτουργεί εις βάρος της σχολικής επίδοσης.

Σε γενικές γραμμές παρατηρήθηκε ότι για τους γονείς της λαϊκής περιοχής οι πρακτικές που σχετίζονται με τον ελεύθερο χρόνο, όπως η συμμετοχή σε οργανωμένες δραστηριότητες, οι αναγνώσεις βιβλίων, η χρήση Η/Υ και διαδικτύου, αξιολογούνται με βάση τη *χρησιμότητα* των πρακτικών, η οποία ορίζεται από την άμεση σχολική αποδοτικότητα, και η οποία για τους συγκεκριμένους γονείς πραγματοποιείται κυρίως στο σχολείο. Η εργαλειακή αντίληψη της γνώσης και η ταύτισή της με τη σχολική γνώση που χαρακτηρίζει τους συγκεκριμένους γονείς, δεν παρατηρείται στους γονείς των μεσαίων στρωμάτων, για τους οποίους η αξιοποίηση του εξωσχολικού χρόνου είτε με τη μορφή οργανωμένων δραστηριοτήτων είτε διαμέσου της κατανάλωσης πολιτιστικών αγαθών (θέατρο, κινηματογράφος, βιβλία, οι επισκέψεις σε μουσεία κτλ) αποτελεί επένδυση στην καλλιέργεια της αισθητικής διάθεσης και της μύησης των παιδιών στην επίσημη κουλτούρα.

Στο σημείο αυτό θεωρούμε απαραίτητο να επισημανθεί ότι τα πορίσματα της συγκεκριμένης έρευνας διαφοροποιούνται από τα αντίστοιχα άλλων ερευνών (Lareau 2003, Vincent και Ball 2007), στις οποίες υποστηρίζεται ότι τα παιδιά των λαϊκών στρωμάτων δε συμμετείχαν σε οργανωμένες δραστηριότητες. Αν και στη δική μας έρευνα η συμμετοχή των παιδιών από τη λαϊκή περιοχή σε εξωσχολικές δραστηριότητες συνδέεται άμεσα με το μορφωτικό επίπεδο, κυρίως, των μητέρων (υπενθυμίζουμε ότι οι δύο μοναδικές περιπτώσεις στις οποίες τα παιδιά δε συμμετείχαν σε οργανωμένες δραστηριότητες προέρχονται από τις οικογένειες με το χαμηλότερο μορφωτικό και οικονομικό επίπεδο), θεωρούμε ότι οι διαφορές αυτές σχετίζονται με τις ιδιαιτερότητες της ελληνικής κοινωνίας στην οποία, τουλάχιστον μέχρι και την εποχή που διεξαγόταν η έρευνα, εμφανίζεται αυξημένη η πίστη στην εκπαίδευση ως αξία και η επένδυση των γονέων σε πρακτικές οι οποίες ενισχύουν τη μάθηση. Ωστόσο, αν στις δύο ομάδες γονέων σημαντικό μέρος του «ελεύθερου» χρόνου των παιδιών αφιερώνεται στη συμμετοχή τους σε οργανωμένες δραστηριότητες, διαπιστώθηκαν διαφορές ανάμεσά τους τόσο στο είδος όσο και στον αριθμό των οργανωμένων δραστηριοτήτων στις οποίες συμμετείχαν τα παιδιά.

Πράγματι, στην περίπτωση των γονέων από το ιδιωτικό σχολείο η εκπαίδευση των παιδιών δεν αφήνεται ολοκληρωτικά στο σχολείο. Στο πλαίσιο αυτό, υποστηρίχθηκε ότι η συστηματική, συνεχής εξωσχολική δραστηριότητα των παιδιών, μέσω της οποίας επιδιώκεται η ανάπτυξη των πολιτιστικών ικανοτήτων, αποτελεί στρατηγική

επένδυσης σε μορφωτικό κεφάλαιο. Πρακτική καθοριστικής σημασίας αναδείχθηκε η συμμετοχή των παιδιών σε εξωσχολικές δραστηριότητες. Οι γονικές πρακτικές διαχείρισης του ελεύθερου χρόνου των παιδιών μετατρέπονται σε στρατηγικές, με στόχο τη διατήρηση και μεταβίβαση κοινωνικών και μορφωτικών και συμβολικών προνομίων. Επομένως, αναδείχθηκε ότι η συνολική αποτίμηση των πρακτικών διαχείρισης του ελεύθερου χρόνου, εκτός από την ύπαρξη αντικειμενικών περιορισμών ή δυνατοτήτων, θα πρέπει να λαμβάνει υπόψη τον τρόπο με τον οποίο τις αντιλαμβάνονται και τις νοηματοδοτούν τα μέλη διαφορετικών κοινωνικών ομάδων, δηλαδή την πολιτισμική τους λογική.

Υποστηρίχθηκε ότι η κοινωνικοποίηση που αναπτύσσεται στις οικογένειες του ιδιωτικού σχολείου, όπως περιγράφεται παραπάνω, έχει αποτέλεσμα η μάθηση να εξακολουθεί να συντελείται ακόμα και στον ελεύθερο χρόνο (Bernstein 1975). Πράγματι, όπως δείχνουν και άλλες έρευνες (Irwin και Elley 2011, Van Zanten 2003, Vincent και Ball 2007), οι πρακτικές κοινωνικοποίησης των μεσαίων στρωμάτων αποτελούν μορφές συμβολικής, οικονομικής, μορφωτικής και συναισθηματικής επένδυσης. Όπως ανέδειξε η επεξεργασία του υλικού, η ενιαία θεώρηση του χρόνου δεν χαρακτηρίζει τις οικογένειες των λαϊκών στρωμάτων, στις οποίες ο χρόνος διαχωρίζεται σε χρόνο μάθησης και διασκέδασης. Στις οικογένειες αυτές, ειδικά στις οικογένειες με χαμηλότερο μορφωτικό και οικονομικό υπόβαθρο, απουσίαζε η συστηματική και συνεχής προσπάθεια παροχής ευκαιριών «δημιουργικής» απασχόλησης των παιδιών και αξιοποίησης του ελεύθερου χρόνου. Σε αρκετές περιπτώσεις η διαχείριση του ελεύθερου χρόνου συμπεριλάμβανε το παιχνίδι με συνομήλικους και συγγενείς στη γειτονιά, γεγονός το οποίο φάνηκε να ενισχύει την αυτονομία των ίδιων των παιδιών.

Επιπλέον, υποστηρίχθηκε ότι η οργάνωση του ελεύθερου χρόνου των παιδιών του ιδιωτικού σχολείου, με τρόπο που να εξασφαλίζει τη διατήρηση ενός βαθμού απασχόλησης του παιδιού διαμέσου των οργανωμένων δραστηριοτήτων, αποτελεί αδιόρατη και έμμεση μορφή έλεγχου και επιτήρησης των παιδιών. Πράγματι, σημαντική διαφορά ανάμεσα στις δύο ομάδες γονέων, η οποία διατρέχει τις παιδαγωγικές τους πρακτικές στο σύνολό τους, είναι η μορφή ελέγχου και επίδρασης του ενήλικα. Οι γονείς από τα μεσαία στρώματα διαμορφώνουν ένα αδιόρατο, έμμεσο ρυθμιστικό πλαίσιο κανόνων, το οποίο διέπει όλες τις εκδηλώσεις

των παιδιών, ενώ οι γονείς των λαϊκών στρωμάτων αναπτύσσουν ένα πλαίσιο ρητών κανόνων, το οποίο ρυθμίζει άμεσα τη συμπεριφορά των μελών της οικογένειας.

Η ανάλυση ανέδειξε σημαντικές διαφοροποιήσεις στις μορφές οργάνωσης των οικογενειών, οι οποίες φαίνεται να επιβεβαιώνουν τον ταξικό προσδιορισμό των παιδαγωγικών πρακτικών που αναπτύσσονται στο πλαίσιο της οικογένειας όπως περιγράφεται από τον Bernstein (1991,1985β,1975). Πιο συγκεκριμένα, παρατηρήθηκε ότι οι οικογένειες οι οποίες προέρχονται από τα μεσαία στρώματα είναι οργανωμένες *κατά το πρόσωπο,* και ως εκ τούτου τα παιδιά αντιμετωπίζονται ως μοναδικές προσωπικότητες με ιδιαίτερα χαρακτηριστικά και ιδιότητες. Η ανάλυση ανέδειξε ότι οι γονείς εκφράζουν την αντίληψη για το παιδί ως μοναδικό και ξεχωριστό υποκείμενο με ανάγκες και δικαιώματα, τα οποία συστηματικά ενθαρρύνονται, ικανοποιούνται και ενισχύονται. Τα παιδιά κατέχουν κεντρική θέση στην οργάνωση της οικογένειας. Οι γονείς θέτουν συχνά σε προτεραιότητα τις ανάγκες και τις επιθυμίες των παιδιών. Αξιολογούν θετικά την κοινωνική, συναισθηματική και πνευματική τους ανάπτυξη, και κατ΄ επέκταση επενδύουν στην υποστήριξή της με ποικίλους τρόπους. Ενθαρρύνουν την ανάπτυξη φιλικών σχέσεων, τη συμμετοχή των παιδιών σε οργανωμένες δραστηριότητες και την αξιοποίηση του ελεύθερου χρόνου με αναγνώσεις, επισκέψεις σε χώρους ψυχαγωγίας και πολιτισμού κτλ. Υποστηρίχθηκε ότι η κοινωνικοποίηση σε ένα πλαίσιο, το οποίο θέτει σε προτεραιότητα τις συναισθηματικές και ψυχολογικές ανάγκες του παιδιού, είχε αποτέλεσμα τα παιδιά να διαμορφώνουν σταδιακά την αίσθηση της δικαιωματικής διεκδίκησης, η οποία εντοπίζεται και άλλες σε έρευνες (Gillies 2005, Diamond και Gomez 2004, Lareau 2003).

Αντίθετα, στις οικογένειες από τη λαϊκή περιοχή δεν παρατηρείται η συστηματική και μεθοδική παρατήρηση και ενίσχυση της ανάπτυξης του παιδιού. Αυτό δε σημαίνει ότι η φροντίδα των παιδιών, και κυρίως η εξασφάλιση αξιοπρεπών όρων διαβίωσης, δεν αποτελούν κύριο μέλημα των γονέων. Ωστόσο, η ανάλυση ανέδειξε ότι η κοινωνικοποίηση των παιδιών από τη λαϊκή περιοχή, και ειδικά εκείνων που προέρχονταν από τα χαμηλότερα οικονομικά και μορφωτικά τμήματα, έχει ως συνέπεια την προσαρμογή της επιθυμίας στην αναγκαιότητα. Μάλιστα, η δυνατότητα διεκδίκησης των επιθυμιών και των αναγκών προσδιορίζεται από τη θέση των μελών στην ιεραρχία της οικογένειας, παρατηρήθηκε δηλαδή η *οργάνωση*

κατά θέση. Σε αντίθεση με τις οικογένειες των μεσαίων στρωμάτων, όπου οι αποφάσεις λαμβάνονται με βάση τις ψυχολογικές ιδιότητες των μελών, στις περιπτώσεις των λαϊκών στρωμάτων το παιδί οφείλει να προσαρμοστεί στις ανάγκες της οικογένειας, και επομένως στις κοινωνικές συνθήκες που την ορίζουν.
Η έρευνα ανέδειξε ζητήματα, που κατά τη γνώμη μας, θα άξιζε να διερευνηθούν περισσότερο. Θεωρούμε ότι αναδείχθηκε η σημαντική μορφωτική επίδραση των μητέρων, και ειδικά των μητέρων από τη λαϊκή περιοχή με σχετικά υψηλό μορφωτικό υπόβαθρο. Όπως υποστηρίχθηκε, ο ρόλος τους ήταν καθοριστικός στην υποστήριξη των παιδιών και την παραγωγή μορφωτικού κεφαλαίου. Εκτός από το μορφωτικό επίπεδο της μητέρας, στις περιπτώσεις αυτές υπογραμμίστηκε η καθοριστική επίδραση μιας σειράς παραγόντων όπως το επάγγελμα του πατέρα και η οικονομική δυνατότητα της οικογένειας. Μπορούμε να υποθέσουμε ότι οικογένειες με παρόμοια χαρακτηριστικά είναι πιθανόν να αναπτύσσουν παρόμοιες πρακτικές, οι οποίες ευνοούν την εκπαιδευτική πορεία των παιδιών και να συμβάλουν καθοριστικά στη σχολική επιτυχία, γεγονός το οποίο θα άξιζε να διερευνηθεί περισσότερο.

Επιπλέον, ένα ενδιαφέρον ζήτημα που προκύπτει είναι η διερεύνηση των παραγόντων οι οποίοι διαμορφώνουν την απόφαση συνέχισης του σχολείου στην ενήλικη ζωή, και η μορφωτική επίδραση που μπορεί να έχει η απόφαση αυτή. Αν και το ζήτημα αυτό δεν αποτελεί αντικείμενο της παρούσας έρευνας αλλά προέκυψε κατά την ανάλυση, θεωρούμε ότι αξίζει να διερευνηθεί περισσότερο. Πιο συγκεκριμένα, στο σχολείο της λαϊκής περιοχής παρατηρήθηκαν τρεις περιπτώσεις συνέχισης της σχολικής φοίτησης από τους ίδιους τους γονείς (στο γυμνάσιο, το λύκειο και σε δημόσιο ΙΕΚ). Και στις τρεις περιπτώσεις η απόφαση αφορούσε γυναίκες, δηλαδή τις μητέρες. Όπως αναδείχθηκε στην ανάλυση, η συνέχιση του σχολείου αποτελεί οικογενειακή στρατηγική βελτίωσης των συνθηκών διαβίωσης, η οποία μάλιστα επενδύεται σημαντικά, τόσο συναισθηματικά και όσο και πρακτικά, από τα μέλη της, δηλαδή το σύζυγο, τα παιδιά και τους γονείς. Οι παραπάνω διαπιστώσεις γεννούν ερωτήματα σχετικά με τη διαπλοκή επικαθορισμών όπως το φύλο και η κοινωνική τάξη, στη συνέχιση της εκπαιδευτικής πορείας, τα οποία θα μπορούσαν να αποτελέσουν αντικείμενο μελλοντικών ερευνών.

Τα πορίσματα βασίζονται στην καταγραφή, επεξεργασία και ανάλυση δεδομένων τα

οποία συλλέχθηκαν με τη μέθοδο της συνέντευξης, και ως εκ τούτου προκύπτουν αποκλειστικά από το λόγο των γονέων. Θεωρούμε ότι η αξιοποίηση και άλλων μεθοδολογικών εργαλείων, όπως στην έρευνα της Lareau (2003) η παρατήρηση της καθημερινότητας οικογενειών με διαφορετική κοινωνική καταγωγή, θα μπορούσε να συμβάλει στην κατανόηση της επίδρασης της κοινωνικής τάξης, καθώς θα φώτιζε τις αλληλεπιδράσεις των μελών της οικογένειας, και τις διεργασίες κοινωνικοποίησης που αναπτύσσονται στο εσωτερικό της.

Επιπλέον, στην παρούσα μελέτη παρατηρούνται σημαντικές διαφοροποιήσεις στις πρακτικές υποστήριξης των γονέων προς το σχολείο, τις μορφές επικοινωνίας με αυτό, και τη διαχείριση και οργάνωση του ελεύθερου χρόνου των παιδιών. Ωστόσο η έρευνα εστιάζει στην πλευρά των οικογενειών, και όχι του σχολείου. Ένα ερώτημα το οποίο προκύπτει και θα άξιζε να διερευνηθεί είναι εάν και με ποιο τρόπο οι διαφοροποιήσεις αυτές επηρεάζουν την εκπαιδευτική πορεία των παιδιών. Πώς επιδρούν και διαμορφώνουν τη σχέση με τους δασκάλους και σε τι βαθμό επηρεάζουν το εκπαιδευτικό αποτέλεσμα;

Είναι σημαντικό να επισημάνουμε ότι η έρευνα πραγματοποιήθηκε το 2008-2009, δηλαδή στις αρχές της οικονομικής κρίσης στην Ελλάδα. Λαμβάνοντας υπόψη τις κοινωνικές και οικονομικές εξελίξεις των τελευταίων χρόνων, θα είχε ενδιαφέρον να μελετηθούν οι εκπαιδευτικές πρακτικές των γονέων στις νέες αυτές συνθήκες. Έρευνες στη Μεγάλη Βρετανία (Ball και Vincent 2001, Power 2001) οι οποίες μελετούν τη σχέση των μεσαίων στρωμάτων με την εκπαίδευση σε ένα πλαίσιο οικονομικής και κοινωνικής ρευστότητας, καταγράφουν την αυξημένη ανασφάλεια των γονέων, κυρίως σε σχέση με την επιλογή σχολείου. Σύμφωνα με τους συγγραφείς ο φόβος των γονέων αντανακλά και την αντίληψή τους για την εκπαίδευση ως πεδίο αναπαραγωγής κοινωνικών, μορφωτικών και συμβολικών προνομίων. Στην παρούσα έρευνα τα συναισθήματα αυτά παρατηρούνται σε μεμονωμένες περιπτώσεις γονέων, και κυρίως σε εκείνες που βρίσκονται στα χαμηλότερα μορφωτικά και οικονομικά τμήματα της συγκεκριμένης ομάδας. Θεωρούμε ότι στην παρούσα οικονομική και κοινωνική συγκυρία, η οποία οδηγεί στη συρρίκνωση των μεσαίων στρωμάτων, θα είχε ερευνητικό ενδιαφέρον να μελετηθούν οι στρατηγικές τις οποίες υιοθετούν, προκειμένου να διασφαλίσουν την κοινωνική τους θέση απέναντι στην ενδεχόμενη «απειλή» κοινωνικής καθόδου.

Επιπλέον, λαμβάνοντας υπόψη τα όρια της παρούσας μελέτης, με την έννοια ότι το δείγμα της συγκεκριμένης έρευνας αποτελείται από δύο «ακραίες», μορφωτικά και κοινωνικά, περιπτώσεις - οι γονείς καταλαμβάνουν θέσεις στα ακραία τμήματα της μορφωτικής (κάτοχοι διδακτορικών διπλωμάτων και αναλφάβητοι) και της επαγγελματικής κλίμακας (αυτοαπασχολούμενοι σε επιστημονικά επαγγέλματα και άνεργοι ή ανειδίκευτοι εργάτες) – διαπιστώνουμε την ανάγκη διερεύνησης της ρευστότητας των πρακτικών που χαρακτηρίζουν τα ετερογενή μικρο-μεσαία στρώματα.

Στην έρευνα που παρουσιάσαμε εδώ, επιχειρήσαμε να αναδείξουμε την επίδραση της κοινωνικής τάξης στη σχέση την οποία αναπτύσσουν οι γονείς με το σχολείο και στις μορφωτικές πρακτικές που αναπτύσσουν. Θεωρούμε ότι η έρευνα συμβάλλει στην κατανόηση των υποκειμενικών αντιλήψεων, διαθέσεων και πρακτικών, όχι στη βάση των ατομικών διαφορών αλλά ως προϊόντα ταξικών προσδιορισμών. Η ανάλυση των δεδομένων φωτίζει την αλληλεπίδραση των αντικειμενικών παραγόντων και της υποκειμενικότητας καθώς και τις διεργασίες διαμόρφωσης των κοινωνικών ταυτοτήτων. Οι εσωτερικές διαφοροποιήσεις, οι οποίες παρατηρήθηκαν, επιβεβαιώνουν τον ενεργό ρόλο των υποκειμένων στη διαχείριση και διαπραγμάτευση των αντικειμενικών περιορισμών ή δυνατοτήτων. Ωστόσο, όπως υποστηρίχθηκε, οι επιλογές των υποκειμένων παραμένουν εντός των κοινωνικών ορίων που τις παράγουν.

Οι σύγχρονες παιδαγωγικές προσεγγίσεις τονίζουν την καθοριστική σημασία της γονικής παρέμβασης στην εκπαίδευση ως παράγοντα σχολικής επιτυχίας και καταπολέμησης των εκπαιδευτικών ανισοτήτων. Ωστόσο συχνά παραβλέπεται το γεγονός ότι οι γονείς δεν αποτελούν ένα αδιαφοροποίητο σώμα με κοινές επιδιώξεις, αντιλήψεις, εμπειρίες και προνόμια. Τα πορίσματα της έρευνας αναδεικνύουν την καθοριστική σημασία της κοινωνικής τάξης στη διαμόρφωση των μορφών παρέμβασης και επικοινωνίας των γονέων με το σχολείο αλλά και των μορφωτικών πρακτικών που αναπτύσσουν. Μάλιστα όπως αναδείχθηκε, η αποτελεσματικότητα των πρακτικών καθώς και η συχνότητα της επικοινωνίας συχνά συναντούν αντικειμενικά εμπόδια και δυσκολίες, ειδικά στις περιπτώσεις γονέων που ανήκουν στα χαμηλά κοινωνικά στρώματα.

Η ανάδειξη των κοινωνικών ανισοτήτων και η ανίχνευση του τρόπου με τον οποίο υπεισέρχονται στη σχέση γονέων και παιδιών με το σχολείο, συνδέεται και με το αίτημα για εκπαιδευτική και κοινωνική αλλαγή. Η παρούσα έρευνα περιορίζεται στην ανάδειξη των ταξικών διαφοροποιήσεων των οικογενειακών μορφωτικών πρακτικών και δεν συνδέεται με παρεμβάσεις στο πλαίσιο της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Ωστόσο φιλοδοξεί τα πορίσματά της να συμβάλουν στην κατεύθυνση αυτή. Θεωρώντας την έρευνα, όπως και την εκπαίδευση, πράξη πολιτική η οποία μπορεί να οδηγήσει σε κοινωνική αλλαγή και ισότητα, η παραπάνω απόπειρα έχει ακόμα περισσότερη σημασία. Ειδικά για το χώρο της εκπαίδευσης, η κατανόηση του τρόπου διαμόρφωσης των πράξεων και σκέψεων μπορεί να συμβάλει στην αναθεώρηση της κυρίαρχης εκπαιδευτικής πολιτικής και πράξης και στη συγκρότηση παρεμβάσεων οι οποίες να προσανατολίζονται στην κοινωνική ισότητα και δικαιοσύνη.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

ΕΛΛΗΝΟΓΛΩΣΣΗ

Αβδελά, Ε., Ψαρρά, Α. (επιμ.) (1997) «Ξαναγράφοντας το παρελθόν: σύγχρονες διαδρομές της ιστορίας των γυναικών» στο Έ. Αβδελά και Α. Ψαρρά (επιμ.), *Σιωπηρές Ιστορίες: Γυναίκες και Φύλο στην ιστορική αφήγηση,* Αλεξάνδρεια, Αθήνα, σελ. 38-44.

Αντωνάκης, Ι. (1991) *Ο ρόλος των γονέων στη σχολική επιτυχία του μαθητή*, Ηράκλειο.

Αριές, Φ. (1990), *Αιώνες Παιδικής Ηλικίας* (μτφρ. Γ. Αναστοπούλου), Γλάρος, Αθήνα.

Αυγή, «Πέραμα - Ζώνη: Εκεί που η ανεργία χτυπάει 95%!», 19/06/2011, http://archive.avgi.gr/ArticleActionshow.action?articleID=623474

Ασκούνη, Ν. (2006) *Η εκπαίδευση της μειονότητας στη Θράκη: από το περιθώριο στην προοπτική της κοινωνικής ένταξης*, Αλεξάνδρεια, Αθήνα.

Badinter, E. (2001) «Αγορεύσεις υπέρ του παιδιού» (μτφρ. Γ. Κουμπερλής) στο Δ. Μακρυνιώτη (επιμ.) *Παιδική Ηλικί*α, Νήσος, Αθήνα, σελ. 67-79.

Βαρίκα, Ε. (1996) *Η εξέγερση των Κυριών: Η γένεση μιας φεμινιστικής συνείδησης στην Ελλάδα 1833-1907* (β' έκδοση), Κατάρτι, Αθήνα.

Barth, Fr. (2001) «Τελετουργία και γνώση στους Μπακταμάν της Νέας Γουινέας» *(*μτφρ. Μ. Σπυριδάκης) στο Δ. Μακρυνιώτη (επιμ.) *Παιδική Ηλικία,* Νήσος, Αθήνα, σελ. 386-408.

Berger, P.I., Luckmann, Th. (2001) «Η εσωτερίκευση της πραγματικότητας» (μτφρ. Κ. Αθανασίου) στο Δ. Μακρυνιώτη (επιμ.) *Παιδική Ηλικία,* Νήσος, Αθήνα, σελ. 297-316.

Bernstein, B. (1991) *Παιδαγωγικοί κώδικες και κοινωνικός έλεγχος* (μτφρ. Ι. Σολομών), Αλεξάνδρεια, Αθήνα.

Bourdieu, P. (2006) *Η αίσθηση της πρακτικής* (μτφρ. Θ. Παραδέλης), Αλεξάνδρεια, Αθήνα.

Bourdieu, P. (2004α) *Η διάκριση: κοινωνική κριτική της καλαισθητικής κρίσης,* (επιμ. Ν. Παναγιωτόπουλος) (μτφρ. Κ. Καψαμπέλη), Πατάκη (ε' έκδοση), Αθήνα.

Bourdieu, P. (2000) *Πρακτικοί Λόγοι: για τη θεωρία της δράσης* (μτφρ. Ρ. Τουτουντζή) *,* Πλέθρον, Αθήνα.

Γεωργίου, Σ.(2000) *Σχέσεις σχολείου – οικογένειας και ανάπτυξη του παιδιού*, Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα.

Γεωργίου, Σ. (1996) «Γονεϊκή συμπεριφορά και σχολική επιτυχία», *Παιδαγωγική επιθεώρηση,* 23, σελ. 131-155.

Γεωργίου, Σ. (1993) «Ο ρόλος της οικογένειας στη σχολική επίδοση», *Παιδαγωγική επιθεώρηση*, 19, σελ. 347-368.

Γεωργίου- Μουσταΐρας, Π. (2004) *Κοινωνικό κεφάλαιο και προσδοκίες μαθητών: μια μελέτη για τους παράγοντες των εκπαιδευτικών και επαγγελματικών προσδοκιών των μαθητών της Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης*, Διδακτορική Διατριβή, Πανεπιστήμιο Πατρών, Πάτρα.

Γκλιάου-Χριστοδούλου, Ν., (2005) «Η ανάγκη επιμόρφωσης εκπαιδευτικών στην κατεύθυνση ανάπτυξης αποτελεσματικής συνεργασίας σχολείου-οικογένειας», *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, 10, σελ. 74-83.

Cohen, L., Manion, L. (2000) *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας (*μτφρ Χρ. Χριστοπούλου, Μ. Φιλοπούλου), Μεταίχμιο, Αθήνα.

Γώγου - Κρητικού, Λ. (1994) *Κοινωνικές αλληλεπιδράσεις, κοινωνικές αναπαραστάσεις: τι λένε οι εκπαιδευτικοί για τους γονείς;,* Νέα Πορεία, Αθήνα.

Δασκαλάκη, Ν., Δρόσος, Β., Κυρίδης, Α. (2002) «Συνεργασία σχολείου και οικογένειας: Θεωρητικές προσεγγίσεις, ερευνητικά δεδομένα και προτάσεις», στο Γ. Καψάλης και Α. Κατσίκης (επιμ.), *Σχολική γνώση και Διδασκαλία στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση*, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων, Ιωάννινα, σελ. 205-215.

Demos, J. (2001) «Το μεταβαλλόμενο πρόσωπο της πατρότητας: μια νέα αναζήτηση στην ιστορία της οικογένειας» (μτφρ. Κ. Αθανασίου) στο Δ. Μακρυνιώτη (επιμ.) *Παιδική Ηλικία,* Νήσος, Αθήνα, σελ. 84-117.

Δοδοντσάκης, Γ. (2001) *Κοινή πορεία στην εκπαίδευση: μια άλλη στρατηγική,* Δαρδανός, Αθήνα.

Donzelot, J. (2001) «Ο έλεγχος των παιδιών» (μτφρ. Γ. Κουμπουρλής) στο Δ. Μακρυνιώτη (επιμ.) *Παιδική Ηλικία*, Νήσος, Αθήνα, σελ. 415-450.

Δρεττάκης, Μ. (2004) «Η μη ολοκλήρωση της υποχρεωτικής εκπαίδευσης στους νομούς της χώρας το 2001», *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 134, σελ. 25-36.

Δρεττάκης, Μ. (1979) *Οι εισαγωγικές εξετάσεις για τα Α.Ε.Ι.,* Αθήνα.

Durkheim E. (2001) «Η ηθική διαπαιδαγώγηση» (μτφρ. Γ. Κουμπουρλής) στο Δ. Μακρυνιώτη (επιμ.) *Παιδική Ηλικία*, Νήσος, Αθήνα, σελ. 317-347.

Ζερβουδάκη, Ε., Μπρούζος, Α. (υπό δημοσίευση) «Γονεϊκή εμπλοκή στη μαθησιακή

διαδικασία και οι επιδράσεις της στις επιδόσεις των παιδιών δημοτικού σχολείου», 8ο Πανελλήνιο συνέδριο *Ελληνική Παιδαγωγική και εκπαιδευτική έρευνα*, Παιδαγωγική εταιρεία Ελλάδας, Ιωάννινα, 2-4 Νοεμβρίου 2012.

Ζιώγου - Καραστεργίου, Σ. (1994) «Η εξέλιξη του προβληματισμού για τη γυναικεία εκπαίδευση στην Ελλάδα» στο Β. Δεληγιάννη και Σ. Ζιώγου (επιμ.) *Εκπαίδευση και Φύλο: Ιστορική Διάσταση και Σύγχρονος Προβληματισμός,* Βάνιας, Θεσσαλονίκη, σελ. 71-125.

Ζωγραφάκη, Μ. (2011) *Κοινωνικές Πορείες Γυναικών από τη μειονότητα της Θράκης: ο ρόλος της εκπαίδευσης*, Διδακτορική Διατριβή, ΤΕΑΠΗ, ΕΚΠΑ, Αθήνα.

Ηλιού, Μ. (1984) *Εκπαιδευτική και κοινωνική δυναμική: Κατανομή εκπαιδευτικών ευκαιριών, εκπαιδευτικές πραγματικότητες, κοινωνική δομή και ισότητα των φύλων,* Πορεία, Αθήνα.

Θανοπούλου, Μ., Πετρονώτη, Μ. (1987) «Βιογραφική προσέγγιση: μια άλλη πρόταση για την κοινωνιολογική θεώρηση της ανθρώπινης εμπειρίας» *Επιθεώρηση Κοινωνικών Ερευνών*, 64, σελ. 20-42.

Ιγγλέση, Χρ. (1990) *Πρόσωπα γυναικών, προσωπεία της συνείδησης: συγκρότηση της γυναικείας ταυτότητας στην ελληνική κοινωνία,* Οδυσσέας, Αθήνα.

Ιζαμπέρ - Ζαματί, Β. (1985) «Οι εκπαιδευτικοί και η κοινωνική διάκριση στο σχολείο σήμερα» στο Ά. Φραγκουδάκη *Κοινωνιολογία της εκπαίδευσης: θεωρίες για την κοινωνική ανισότητα στο σχολείο* (μτφρ. Ά. Φραγκουδάκη)*,* Παπαζήσης*,* Αθήνα, σελ. 493-518.

Κάτσικας, Χρ., Καββαδίας, Γ. (2000) *Η ανισότητα στην ελληνική εκπαίδευση: Η εξέλιξη των ευκαιριών πρόσβασης στην ελληνική εκπαίδευση (1960- 2000)*, Gutenberg, Αθήνα.

Κάτσικας, Χρ., Καββαδίας, Γ. (1996) *Η ελληνική εκπαίδευση στον ορίζοντα του 2000: εκπαιδευτικοί, μαθητές και σχολική πραγματικότητα*, Gutenberg, Αθήνα.

Καμαριανάκης, Γ., Πραστάκος, Π. (2001) «Ταξινόμηση των δήμων της Ελλάδας σύμφωνα με τα κοινωνικά και οικονομικά χαρακτηριστικά τους», στο Β. Κοτζαμάνης, Β. Παππάς (επιμ.), *Χωρικές Διαστάσεις Δημογραφικών Φαινομένων*, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας, σελ. 187-208.

Καμαριανός, Ι. (2002) «Γονεϊκές πρακτικές και εκπαιδευτικές στρατηγικές», *Το Βήμα των Κοινωνικών Επιστημών,* 33, σελ. 81-109.

Κιρκιγιάννη, Π. Φ. (2012) «Επικοινωνία Σχολείου – Οικογένειας», *Τα Εκπαιδευτικά*,

103-104, σελ. 96-119.

Κλαδάκης, Ι. (2012) Διερεύνηση των στάσεων των γονέων σχετικά με την εμπλοκή τους στη διδακτική-μαθησιακή διαδικασία σε επίπεδο Δημοτικού Σχολείου, διδακτορική διατριβή, ΕΚΠΑ, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Αθήνα.

Κουρσάρη, Ε. (2008) *Αθήνα και αστική διάχυση: νέες διαρθρώσεις του περιαστικού χώρου και αναδυόμενες γεωγραφίες στην πόλη*, διπλωματική εργασία, ΕΜΠ - Σχολή αρχιτεκτόνων, ΔΠΜΣ, Αθήνα.

Κουτσούλης, Μ. (1998) Προσδιορισμός των μηχανισμών παρέμβασης του οικογενειακού περιβάλλοντος στην επίδοση των μαθητών, Παιδαγωγική Επιθεώρηση, 28, σελ. 83-99.

Κυριαζή, Ν. (1999) *Κοινωνιολογική έρευνα: Κριτική επισκόπηση των μεθόδων και των τεχνικών,* Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα.

Λαμπίρη-Δημάκη, Ι. (1974) *Προς μίαν ελληνική κοινωνιολογία της Παιδείας,* Εθνικό Κέντρο Κοινωνικών Ερευνών, Αθήνα.

Μακρυνιώτη, Δ. (επιμ) (2001) *Παιδική ηλικία,* Νήσος, Αθήνα.

Μακρυνιώτη, Δ. (2000) «Το παιχνίδι στο αναλυτικό πρόγραμμα του νηπιαγωγείου: κριτική ανάγνωση του παιδοκεντρικού παιδαγωγικού λόγου» στο Κλ. Γκουγκουλή και Α. Κούρια (επιμ.) *Παιδί και παιχνίδι στη νεοελληνική κοινωνία,* Καστανιώτη, Αθήνα, σελ. 85-172.

Μαλούτας, Θ. (2006) «Η κοινωνική συγκρότηση των περιοχών κατοικίας στην Αθήνα - Αττική» στο Θ. Μαλούτας, Δ. Εμμανουήλ, Μ. Παντελίδου - Μαλούτα *Αθήνα: κοινωνικές δομές και τάσεις μεταβολής 1980-2000,* ερευνητικό πρόγραμμα «Κοινωνικές προυποθέσεις για την αειφόρο ανάπτυξη Αθήνας-Αττικής», ΕΚΚΕ, Αθήνα, σελ. 21-203.

Μαλούτας, Θ., Εμμανουήλ, Δ., Παντελίδου – Μαλούτα, Μ. (2006) *Αθήνα: κοινωνικές δομές και τάσεις μεταβολής 1980-2000,* ερευνητικό πρόγραμμα «Κοινωνικές προυποθέσεις για την αειφόρο ανάπτυξη Αθήνας- Αττικής», ΕΚΚΕ, Αθήνα.

Μάνεσης Ν. (2010) «Κοινωνικά διαφοροποιημένες γονεϊκές προσδοκίες και αναπαραστάσεις για τις ελλείψεις και δυσλειτουργίες του σχολείου», Το *Βήμα των Κοινωνικών Επιστημών*, 57, σελ. 31-54.

Μουζέλης, Ν. (1995) «Habitus: Η συμβολή του Bourdieu στην κοινωνιολογία της δράσης» στο Ι. Λαμπίρη-Δημάκη και Ν. Παναγιωτόπουλος (επιμ.), *Pierre Bourdieu: Κοινωνιολογία της Παιδείας,* Δελφινι και Καρδαμίτσα, Αθήνα, σελ.

54-62.

Μουσούρου, Λ. (1985) *Οικογένεια και παιδί στην Αθήνα: αποτελέσματα μιας εμπειρικής έρευνας*, Εστία, Αθήνα.

Μπερνστίν, Μπ. (1985α) «Κοινωνική τάξη και γλωσσική ανάπτυξη: μια θεωρία της κοινωνικής μάθησης» στο Ά. Φραγουδάκη (επιμ.) *Κοινωνιολογία της εκπαίδευσης: θεωρίες για την κοινωνική ανισότητα στο σχολείο* (μτφρ. Ά. Φραγκουδάκη), Παπαζήσης, Αθήνα, σελ. 393-431.

Μπερνστίν, Μπ.(1985β) «Κοινωνιογλωσσική προσέγγιση της κοινωνικοποίησης με αναφορά στη σχολική επίδοση» στο Ά. Φραγουδάκη (επιμ.) *Κοινωνιολογία της εκπαίδευσης: θεωρίες κοινωνικής ανισότητας στο σχολείο* (μτφρ. Ά. Φραγκουδάκη), Παπαζήσης, Αθήνα, σελ. 433-468.

Μπόνια, Α., Μπρούζος, Α., Κοσσυβάκη, Φ. (2008) «Αντιλήψεις και στάση των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης για τους παράγοντες που δυσχεραίνουν τη γονεϊκή εμπλοκή στο σχολείο» στο Α. Μπρούζος, Π. Μισαηλίδη, Α. Εμβαλωτής, Α. Ευκλείδη (επιμ.) *Σχολείο και Οικογένεια* : *Επιστημονική Επετηρίδα της Ψυχολογικής Εταιρίας Βορείου Ελλάδος*, Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα, 6, σελ. 69-95.

Μπουρντιέ, Π. (1985) «Το συντηρητικό σχολείο: οι ανισότητες στην εκπαίδευση και την παιδεία» στο Ά. Φραγουδάκη (επιμ.) *Κοινωνιολογία της εκπαίδευσης: θεωρίες για την κοινωνική ανισότητα στο σχολείο* (μτφρ. Ά. Φραγκουδάκη), Παπαζήσης, Αθήνα, σελ. 357-391.

Μπρούζος, Α. (2003) «Συνεργασία σχολείου - γονέων από τη σκοπιά των εκπαιδευτικών», *Επιθεώρηση Συμβουλευτικής - Προσανατολισμού,* 64-65, σελ. 68-86.

Μπρούζος, Α. (2002) «Αντιλήψεις εκπαιδευτικών για τη συνεργασία σχολείου-οικογένειας» στο Ν. Ζούκης, Θ. Μητάκος (επιμ.), *Ελληνική Παιδαγωγική και Εκπαιδευτική Έρευνα,* Πρακτικά 3ου Πανελληνίου Συνεδρίου Παιδαγωγικής Εταιρείας Ελλάδος, http://www.pee.gr/wpcontent/uploads/praktika_synedrion_files/e_athena/sin_ath.htm, πρόσβαση:17/3/2014

Μυλωνάκου - Κεκέ, Η. (2007) *Σχολείο, Οικογένεια και Κοινότητα: Αναπτύσσοντας τη Συνεργασία,* Ατραπός, Αθήνα.

Μυλωνάκου - Κεκέ, Η. (2006) *Σύγχρονες Θεωρητικές Προσεγγίσεις στην Επικοινωνία Σχολείου, Οικογένειας και Κοινότητας,* Ατραπός, Αθήνα.

Μυλωνάς, Θ. (1996) *Κοινωνιολογία της ελληνικής εκπαίδευσης,* Πανεπιστήμιο Πατρών, Εκτυπωτικό Κέντρο, Πάτρα.

Μυλωνάς. Θ. κ.ά. (1999) «Παιδευτικές στρατηγικές και πρακτικές οικογενειών διαφορετικών κοινωνικών οικογενειών» στο Χ. Κωνσταντίνου και Γ. Πλειός, *Σχολική Αποτυχία και κοινωνικός αποκλεισμός,* Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα, σελ. 427-447.

Νασιάκου, Μ. (1977) *Προσδοκίες της μητέρας, νοημοσύνη του παιδιού και κίνητρα επιτυχίας*, διδακτορική διατριβή, Θεσσαλονίκη.

Ναυπηγοεπισκευαστικές λειτουργίες στο Πέραμα, http://galaxy.hua.gr/~landscapesatlas/index.php/2010-01-21-16-47-29/landscapescat/34/221-perama.html

Νόβα - Καλτσούνη, Χ. (2004) «Συνεργασία σχολείου οικογένειας: δυνατότητες και περιορισμοί», *Επιστήμες Αγωγής*, 4, σελ. 21-33.

Νούτσος, Χ. (1995) «Η έννοια του πεδίου στο έργο του Pierre Bourdieu» στο Ι. Δημάκη-Λαμπίρη και Ν. Παναγιωτόπουλος (επιμ.) *Pierre Bourdieu Κοινωνιολογία της Παιδείας,* Δελφίνι και Καρδαμίτσα, Αθήνα, σελ. 24-49.

Παλαιοκρασάς, Σ. Ρουσέας, Π. Βρετάκου, Β. (2001), *Έρευνα «Μαθητική Διαρροή στο Γυμνάσιο» (Φουρνιά μαθητών 1997/98)*, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, Αθήνα www.pi-schools.gr/programs/par/drop_ 2000. htm.

Παπαγιαννίδου, Χ. (2000) «Σχέσεις γονέων και δασκάλων στην προσχολική εκπαίδευση», *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 110, σελ. 75-83.

Παπαθεοφίλου, Ρ. και Βοσνιάδου, Σ. (επιμ.) (1998) *Η εγκατάλειψη του σχολείου. Αίτια, Επιπτώσεις, Προτάσεις*, Gutenberg, Αθήνα.

Πάρσονς, Τ. (1985) «Η σχολική τάξη ως κοινωνικό σύστημα: μερικές από τις λειτουργίες της στην αμερικανική κοινωνία» στο Ά. Φραγκουδάκη *Κοινωνιολογία της εκπαίδευσης: θεωρίες για την κοινωνική ανισότητα στο σχολείο* (μτφρ. Ά. Φραγκουδάκη), Παπαζήσης, Αθήνα, σελ. 249-280.

Πεντέρη, Ε., Πετρογιάννης, Κ. (2013) «Σύνδεση σχολείου - οικογένειας και το ζήτημα της μεταξύ τους συνεργασίας: παρουσίαση βασικών θεωρητικών μοντέλων», *Έρευνα στην εκπαίδευση,* σελ. 4-28, www.ereunastinekpaideusi.gr πρόσβαση: 20/4/2014

Πεχτελίδης, Γ., Κοσμά, Υ. (2012) *Ά(γ)ρια παιδιά: οριοθετήσεις της παιδικής ηλικίας στο λόγο,* Επίκεντρο, Θεσσαλονίκη.

Πνευματικός, Δ., Παπακανάκης, Π., Γάκη, Ε. (2008) «Γονεϊκή εμπλοκή στην

εκπαίδευση των παιδιών: διερεύνηση των πεποιθήσεων των γονέων» στο Α. Μπρούζος, Π. Μισαηλίδη, Α. Εμβαλωτής, Α. Ευκλείδη (επιμ.) *Σχολείο και Οικογένεια,* Επιστημονική Επετηρίδα της Ψυχολογικής Εταιρίας Βορείου Ελλάδος, Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα, 6, σελ.193-217.

Πούλου, Μ., Ματσαγγούρας, Η. (2009) «Αντιλήψεις γονέων για τη σχέση σχολείου - οικογένειας», *Επιστήμες Αγωγής,* 1, σελ. 41-56.

Πούλου, Μ., Ματσαγγούρας, Η. (2008) «Αντιλήψεις υποψηφίων και εν ενεργεία εκπαιδευτικών για τη σχέση σχολείου – οικογένειας», *Σύγχρονη Κοινωνία, Εκπαίδευση και Ψυχική Υγεία,* 1, σελ. 23-53.

Σακελλαρίου, Μ. (2008) «Ποιοτικές διαφοροποιήσεις του πλαισίου επικοινωνίας γονέων – νηπιαγωγών: οι αντιλήψεις των γονέων», *Παιδαγωγική Θεωρία και Πράξη*, 1612, σελ. 98-118, www.pedagogy.gr/index.php/journal/article/download/16/pdf, πρόσβαση:20/4/2014

Συμεού, Λ. (2008) «Σχέσεις εκπαιδευτικών - γονέων: μοντέλα εκπαιδευτικών της Κύπρου» στο Α. Μπρούζος, Π. Μισαηλίδη, Α. Εμβαλωτής, Α. Ευκλείδη (επιμ.) *Σχολείο και Οικογένεια,* Επιστημονική Επετηρίδα της Ψυχολογικής Εταιρείας Βορείου Ελλάδος, Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα, 6, σελ. 135-171.

Τσουκαλάς, Κ. (1977) *Εξάρτηση και αναπαραγωγή: ο κοινωνικός ρόλος των εκπαιδευτικών μηχανισμών (1830-1922)*, Θεμέλιο, Αθήνα.

Φίλιας, Β. (επιμ.) (1998) *Εισαγωγή στη μεθοδολογία και τις τεχνικές των κοινωνικών επιστημών*, Gutenberg, Αθήνα.

Φλουρής, Γ. (1989) *Αυτοαντίληψη, σχολική επίδοση και επίδραση γονέων,* Γρηγόρης, Αθήνα.

Φράγκου, Ζ. Σ. (2001) «Για να γίνει η κόρη καλή μάννα» στο Δ. Μακρυνιώτη (επιμ) *Παιδική Ηλικία,* Νήσος, Αθήνα, σελ 64-66.

Φραγκουδάκη, Α. (1985) *Κοινωνιολογία της εκπαίδευσης: θεωρίες για την κοινωνική ανισότητα στο σχολείο,* Παπαζήσης, Αθήνα.

Φραγκουδάκη, Α. (2001) «Η κοινωνική ανισότητα στην εκπαίδευση» Εκπαίδευση: πολιτισμικές διαφορές και κοινωνικές ανισότητες, κοινωνικές ταυτότητες/ετερότητες, κοινωνικές ανισότητες, διγλωσσία και σχολείο, τόμος Α, Ελληνικό Ανοιχτό Πανεπιστήμιο, Πάτρα, σελ. 81-165.

Van Gannep, Α. (2001) «Διαβατήριες τελετές κατά τη γέννηση και την παιδική ηλικία» στο Δ. Μακρυνιώτη (επιμ.) *Παιδική Ηλικία* (μτφρ. Μ. Γιαννησοπούλου)

Νήσος, Αθήνα σελ. 358-368.

Willis, P. (2011) *Μαθαίνοντας να δουλεύεις: πως τα παιδιά εργατικής προέλευσης διαλέγουν δουλειές της εργατικής τάξης (*επιμ. Γ. Πεχτελίδης) (μτφρ. Υ. Κοσμά), Gutenberg, Αθήνα.

ΞΕΝΟΓΛΩΣΣΗ

Abrams L. S., Gibbs J.T. (2002) «Disrupting the Logic of Home-School Relations: Parent Involvement Strategies and Practices of Inclusion and Exclusion», *Urban Education*, 37, σελ. 384-407, http://uex.sagepub.com/cgi/content/abstract, πρόσβαση: 37/3/384.

Anthias, F. (2001) «The Concept of "Social Division" and Theorising Social Stratification: Looking at Ethnicity and Class, *Sociology 3*5, σελ. 835-854.

Bagley, C. (1996) «Black and White unite or light? The racialised dimension of schooling and parental choice», *British Journal of Sociology of Education*, 25: 2, σελ. 569-580.

Ball, S. J. (2003) «The Risks of Social Reproduction: the middle class and education markets», *London Review of Education,* 1:3, σελ. 163 – 175, http://dx.doi.org/10.1080/1474846032000146730, πρόσβαση: 31/07/2009.

Ball, S. J. (1997) «On the cusp: parents choosing between state and private schools in the UK: action within an economy of symbolic goods», *International Journal of Inclusive Education,* 1:1, σελ. 1 -17,
. http://dx.doi.org/10.1080/1360311970010102, πρόσβαση 11/10/2008.

Ball, S. J., Vincent, C. (2007a) «Education, Class Fractions and the Local Rules of Spatial Relations», *Urban Studies*, 44:7, σελ. 1175 – 1190.

Ball, S. J., Vincent C. (2007b) «Distinction, Representation and Identities among Middle Class Fractions in London» στο *R. Teese, S. Lamb and M. Duru-Bellat (επιμ.), International Studies in Educational Inequality, Theory and Policy, 2: Inequality in Education Systems*, σελ. 63–87.

Ball, S. J., Vincent C. (2001) «New class relations in Education: the strategies of the 'fearful' middle classes"» στο J. Demaine (επιμ.) *Sociology of Education today,* Palgrave, Χάμσαΐρ, σελ. 180-193.

Ball, S. J., Vincent C., Kemp, S., Pietikainen, S. (2004) «Middle class fractions, childcare and the "relational" and "normative" aspects of class practices», T*he Sociological Review*, 52, σελ. 478-502.

Ball, S. J., Bowe, R., Gewirtz, S. (1996) «School choice, social class and distinction: the realization of social advantage in education», *Journal of Education Policy*, 1:1, σελ. 89 – 112.

Banks, O. (1970) «Social class and family life» στο M. Craft (επιμ.) *Family, class and education: a reader,* Longman, Λονδίνο, σελ. 151-157.

Basit, T. N. (1997) «I want more freedom but not too much: British Muslim girls and the dynamics of family values», *Gender and Education*, 9:4, σελ. 425-440.

Bernstein, B. (1975) «Class and Pedagogies: Visible and Invisible», *Educational Studies,* 1:1, σελ. 23-41, http://dx.doi.org/10.1080/0305569750010105, πρόσβαση: 23/05/2011.

Bernstein, B. (1961) «Social structure, language and learning», Educational Research, 3:3, σελ. 163-176, http://dx.doi.org/10.1080/0013188610030301, πρόσβαση: 11/04/2011.

Bernstein, B., Solomon, J. (1999) «Pedagogy, Identity and the Construction of a Theory of Symbolic Control: Basil Bernstein questioned by Joseph Solomon», *British Journal of Sociology of Education,* 20:2, σελ. 265-279 http://dx.doi.org/10.1080/01425699995443, πρόσβαση 14/5/2011

Bhachu, P. (1985) *Parental Educational Strategies: the case of Punjabi Sikhs in Britain,* Centre for Research in Ethnic Relations, University of Warwick.

Bhatti, G. (1999) *Asian children at home and at school: an ethnographic study,* Routledge, Λονδίνο.

Birenbaum – Carmali, D. (1999) «Parents who get what they want: on the empowerment of the powerful», *The Editorial Board of Sociological Review,* 47: 1, σελ. 62-90.

Blair, M. (1998) «The myth of neutrality in educational research» στο P. Connolly και B. Troyna (επιμ.) *Researching racism in education: politics, theory and practice,* Open University press, Μπάκινχαμ, σελ. 13-20.

Bottero, W. (2004) «Class Identities and the Identity of Class», *Sociology*, 38, σελ. 985-1003, http://soc.sagepub.com/cgi/content/abstract/38/5/985, πρόσβαση:30/07/2009

Bourdieu, P. (2004b) «The forms of capital» στο S. J. Ball (επιμ.) *The*

RoutledgeFalmer reader in sociology of education, RoutledgeFalmer, Λονδίνο, σελ. 15-29.

Bourdieu, P., Passeron, J. C.(1990) *Reproduction in Education, Society and Culture*, SAGE, *Λονδίνο.*

Bowe, R., Gewirtz, S., Ball, S. J. (1994) «Captured by the Discourse? Issues and concerns in researching "parental choice"», *British Journal of Sociology of Education*, 15:1, σελ. 63 – 78, http://dx.doi.org/10.1080/0142569940150104, πρόσβαση 16/10/2008.

Burgess, R. G. (επιμ.) (1984) *The research process in educational settings: ten case studies*, The falmer press, Λονδίνο.

Butler, T., Robson, G. (2001) «Social Capital, Gentrification and Neighbourhood Change in London: A Comparison of Three South London Neighbourhoods», *Urban Studies,* 38:12, σελ. 2145 – 2162, http://usj.sagepub.com/content/38/12/2145, πρόσβαση: 17/4/2012.

Carspecken, P.(1996) *Critical Ethnography in Educational Research: a Theoretical and Practical Guide,* Routledge, Λονδίνο.

Clark, R. M. (1984) *Family life and school achievement: why poor black children succeed or fail*, The Chicago university press, Σικάγο.

Coleman, J. S. (1988) «Social Capital in the Creation of Human Capital», *The American Journal of Sociology,* 94, σελ. 95-120

Connolly, P. (1998) *Racism, Gender Identities and Young children: Social relations in a multi-ethnic Inner-City Primary School*, Routledge, Λονδίνο.

Connolly, P. (1992) «Playing it by the rules": the politics of research in "race" and education», British Educational Research Journal, 18, 2, σελ. 133-148.

Craft, M. (1970) *Family, class and education: a reader,* Longman, Λονδίνο.

Crozier, G. (2005) «There is a war against our children": black educational underachievement revisited», *British Journal of Sociology of Education*, 26:5, σελ. 585-598, http://dx.doi.org/10.1080/01425690500293520, πρόσβαση 29/3/2008.

Crozier, G. (2001) «Excluded parents: the deracialiazation of parental involvement», *Race , Ethnicity and Education*, 4:4, σελ. 329-34, http://dx.doi.org/10.1080/13613320120096643 πρόσβαση: 29/3/2008.

Crozier, G. (2000) *Parents and schools: partners or protagonists?,*Trentham Books, Σταφορσάιντ.

Crozier, G. (1999) «Is it a case of “We know when we're not wanted”? The parents' perspective on parent - teacher roles and relationships», *Educational Research*, 41:3, σελ. 315 – 328 http://dx.doi.org/10.1080/0013188990410306, πρόσβαση: 29/3/2008.

Crozier, G. (1998) «Parents and schools: partnership or surveillance?», *Journal of Education Policy*, 3:1 ,σελ. 125-136, http://dx.doi.org/10.1080/0268093980130108, πρόσβαση: 6/4/2008.

Crozier, G. (1996) «Black parents and teacher relationship», *Education Review*, 48, σελ. 253-267.

Crozier, G., Reay, D., James, D., Jamieson, F., Beedell, Ph., Hollingworth, S., Williams, K. (2008) «White middle−class parents, identities, educational choice and the urban comprehensive school: dilemmas, ambivalence and moral ambiguity», *British Journal of Sociology of Education,* 29:3, σελ. 261-272, http://dx.doi.org/10.1080/01425690801966295, πρόσβαση 15/12/2011.

Crozier, G., Davies, J. (2007) «Hard to reach parents or hard to reach schools? A discussion of home-school relations, with particular reference to Bangladeshi and Pakistani parents», *British Educational Research Journal*, 33:3, σελ 295-313.

Cuchiara – Bloomfeld, M., Horvat - Mac Namara, E. (2009) «Perils and Promises: Middle class parental involvement in urban schools», *American Education Research Journal,* 46, σελ. 974-1005, http://aer.sagepub.com/content/46/4/974, πρσβαση 29/12/201.

Dale, R., Griffith, R.(1970) «The influence of the home» στο M. Craft (επιμ.) *Family, class and education: a reader,* Longman, Λονδίνο, σελ. 72-87.

David, M. (1993) *Parents and education, gender and reform,* Polity Press, Κέμπριτζ.

Denzin, K. N. (2001) «The reflexive interview and a performative social science» *Qualitative Research*, 1, σελ. 23-46. http://qrj.sagepub.com/cgi/content/abstract/1/1/23, πρόσβαση 30/7/2009

Devine, F. (2004) *Class practices: how parents help their children get good jobs,* Cambridge university press, Κέμπριτζ.

Diamond, J. H., Gomez, K. (2004) «African American Parents’ Educational Orientations: The Importance of Social Class and Parents’ Perceptions of Schools», *Education and Urban Society,* 36, σελ. 383-427,

http://eus.sagepub.com/cgi/content/abstract/36/4/383, πρόσβαση: 11/06/2008

Dornbusch, S., Wood, K. (1989) «Family processes and educational achievement» στο W. Weston (επιμ.) *Education and the American family: a research synthesis*, New York University Press, Νέα Υόρκη. σελ. 65-95.

Douglas, J.W.R. (1970) «Parental encouragment» στο M. Craft (επιμ.) *Family, class and education: a reader,* Longman, Λονδίνο, σελ. 151-157.

Durkheim, E. (1982) «Childhood» στο C. Jenks (επιμ.), The Sociology of Childhood-Essential Readings, Λονδίνο: Batsford Academic and Educational Ltd, σελ. 146-150.

Epstein, J. L. (2001) *School, family, and community partnerships: Preparing educators and improving schools*, CO: Westview Press, Κολοράντο.

Epstein, J. L. (1996) «Perspectives and previews on research and policy for school, family, and community partnerships» στο A. Booth και J. F. Dunn (επιμ.) *Family school links: How do they affect educational outcomes,* Erlbaum, Νιού Τζέρσι, σελ. 209–246.

Epstein, J. L. (1987) «Toward a theory of family-school connections: Teacher practices and parent involvement» στο K. Hurrelman, F. X. Kaufman, F. Losel (επιμ.) *Social intervention: Potential and constraints,* Water de Gruyer, Βερολίνο, σελ. 121–136.

Fehrman, P. G., Keith, T. Z., Reimers, T. M. (1987) «Home influences on school learning: Direct and indirect effects of parental involvement on high school grades», *Journal of Educational Research*, 80, σελ. 330–337.

Finders, M., Lewis C. (1994), «Why Some Parents Don't Come to School, What Keeps Them Away», *Educational Leadership*, σελ. 50-54.

Floud, J. (1970) «Social class factors in educational achievement» στο Maurice Craft (επιμ.) *Family, class and education: a reader,* Longman, Λονδίνο, σελ. 31-48.

Gaine, Ch., George R. (1999) *Gender, «Race», Class in schooling: a new introduction*, RoutledgeFalmer, Λονδίνο.

Gerwitz, S. (2001) «Rethinking social justice: a conceptual analysis» στο J. Demaine (επιμ.) *Sociology of education today,* Palgrave Macmillan, Χάμσαΐρ, σελ. 49-99.

Gillborn, D. (1990) «Race», Ethnicity and Education: Teaching and Learning in Multi - Ethnic Schools, Unwin Hyman/Routledge, Λονδίνο.

Gillborn, D., Youdell, D. (2001) «The new IQism: Intelligence, Ability and the Rationing of Education» στο J. Demaine (επιμ.) *Sociology of Education today,* Palgrave Macmillan, Χάμσαΐρ, σελ. 65-99.

Gillborn, D., Youdell, D. (2000) Rationing education: policy, practice, reform, and equity, Open University Press, Μπάκινχαμ.

Gillies, V. (2006) «Working class mothers and school life: exploring the role of emotional capital», *Gender and Education*, 18:3, σελ. 281-193, http://www.tandfonline.com/loi/cgee20, πρόσβαση: 4/12/2011.

Gillies, V. (2005) «Raising the "meritocracy": parenting and the individualization of the social class, *Sociology*, 39: 5, σελ. 835-853, http://soc.sagepub.com/cgi/content/abstract/39/5/835 πρόσβαση: 30/7/2009.

Glaser, B., Strauss, A., (1967) *The Discovery of Grounded Theory,* Aldine Publishing Company, Νέα Υόρκη.

Goetz, J., LeCompte, M. (1984) *Ethnography and qualitative design in educational research*, Academic Press, Νέα Υόρκη.

Goodson, I. F. (1999) «Representing teachers» στο M. Hammersley (επιμ.) *Reaserching School Experience: ethnograhic Studies of teaching and learning,* Falmer press, Λονδίνο, σελ. 122-132.

Gray, B. (2008) «Putting emotion and reflexivity to work in researching migration», *Sociology,* 2, σελ. 935-952, http://soc.sagepub.com/cgi/content/abstract/42/5/935, πρόσβαση 6/10/2009.

Ghuman, P. A. S. (1980) «Punjabi parents and English education», *Educational Research,* 22, σελ. 121-30.

INCLUDE Training Advice Consultancy (TAC) (2003), «A Literature Review of Research into Parental Aspirations and Parental Involvement in Young People's Education», *Promoting innovative practice to overcome barriers to learning.*

Irwin, S., Elley, S. (2011) «Concerted Cultivation? Parenting Values, Education and Class Diversity», *Sociology*, 45, σελ. 480-495.

Hammersley, M. (επιμ.) (1999) *Researching School Experience: ethnograhic Studies of teaching and learning,* Falmer press, Λονδίνο.

Hammersley, M., Atkinson, P. (1995) *Ethnography: Principles in Practice (2η έκδοση)*, Routledge, Λονδίνο.

Hargreaves, D. (1970) «Two subcultures» στο M. Craft (επιμ.) *Family, class and*

education: a reader, Longman, Λονδίνο, σελ. 127-149.

Henderson, A. (1987) *The Evidence Continues to Grow: Parent Involvement Improves Student Achievement,* Colombia MD, National Committee for Citizens in Education.

Hoover - Dempsey, K.V., Sandler, H.M. (1997) «Why do parents become involved in their children's education?», *Review of Educational Research,* 67, σελ. 3-42.

Hoover - Dempsey, K.V., Sandler, H.M. (1995) «Parental involvement in children's education: Why does it make a difference?»,*Teachers College Record*, 97, σελ. 310-33.

Horvat, E., Weininger, E. B., Lareau, A, (2003) «From Social Ties to Social Capital: Class Differences in the Relations between Schools and Parent Networks», *American Educational Research Journal,* 40, 2, σελ. 319-351.

Hollingworth S., Mansaray A., Allen K., Rose A. (2011) «Parents' perspectives on technology and children's learning in the home: social class and the role of the habitus», *Journal of Computer Assisted Learning*, 27, 4, σελ. 347-360.

Karnieli - Miller, O., Strier, R., Pessach, L. (2009) «Power Relation in Qualitative Research», *Qualitative Health Research* 19, σελ. 279-290, http://qhr.sagepub.com/cgi/content/abstract/19/2/279, πρσβαση 9/10/2009.

Kvale, S. (2006) «Dominance through interviews and dialogues», *Qualitative Inquiry,* 12, σελ. 480-502, http://qix.sagepub.com/cgi/content/abstract/12/3/480, πρόσβαση 30/7/2009.

Lareau, A, (2003) *Unequal Childhoods: class, race and family life,* University of California press, Λος Άντζελες.

Lareau, A, (2000a) *Home advantage: social class and parental intervention in elementary education*, Rowman και Littlefeld, Φιλαδέλφεια.

Lareau, A, (2000b) «My Wife Can Tell Me Who I Know: Methodological and Conceptual Problems in Studying Fathers», *Qualitative Sociology, 23:4,* σελ. 407-433.

Lareau, A. (1987) «Social class differences in family-school relationships: The Importance of cultural capital», *Sociology of Education, 60*, σελ. 73-85.

Lareau, A., Horvat, E. (1999). «Moments of social inclusion and exclusion: Race, class, and cultural capital in family-school relationships», *Sociology of Education*, *72:1*, σελ.37-53.

Lareau A., Weininger, E. (2003) «Cultural capital in educational research a critical assesment», *Theory and Society*, 32, σελ. 567-606.

Lee, J. S., Bowen, K. (2006) «Parent Involvement, Cultural Capital and the Achievement Gap Among American Elementary School Children», *Educational Research Journa*l, 4:2, σελ. 193–218.

Lehmann, W. (2009) «Becoming Middle Class: How Working-class University Students and Transgress Moral Class Boundaries», *Sociology,* 43, σελ. 631-647, http://soc.sagepub.com/cgi/content/abstract/43/4/631, πρόσβαση 6/10/2009.

Lin, N. (2000) «Inequality in social capital», *Contemporary Sociology*, 29:6, σελ.785-795, http://www.jstor.org/stable/2654086 πρόσβαση 10/12/2011.

Lincoln, Y. S., Guba, E. G. (1985) *Naturalistic inquiry,* Sage, Μπέβερλι Χιλλς.

Mac an Ghaill, M. (1988) *Young, Gifted and Black*, Open University Press, Μίλτον Κέινς.

Macbeth, D. (2001) «On "Reflexivity" in Qualitative Research: Two Readings, and a Third», *Qualitative Inquiry,* 7, σελ. 35-68.

Maguire, M., Ball, S. J.(1994) «Researching politics and the politics of research: recent qualitative studies in the UK», *International Journal of Qualitative Studies in Education,*7:3, σελ. 269-285, http://dx.doi.org/10.1080/0951839940070307, πρόσβαση: 26/02/2009.

Marshall, B., Ball, S. J. (1999) Tales of Fear and Loathing στο M. Hammersley (επιμ.) *Reaserching School Experience: ethnograhic studies of teaching and learning,* Falmer press, Λονδίνο, σελ. 71- 86.

Martin, J., Vincent, C. (1999) «Parental voice: an exploration»*, International Studies in the Sociology of Education*, 9, 2, σελ. 133–154.

Mays, J.B. (1970) «The subculture and the school» στο M. Craft (επιμ.) *Family, class and education: a reader,* Longman, Λονδίνο, σελ. 109-126.

Musgrove, F. (1970) «The “good” home» στο M. Craft (επιμ.) *Family, class and education: a reader,* Longman, Λονδίνο, σελ. 184-203.

Nieto, S. (2004) «Critical multicultural education and students' perspectives» στο G. Ladson - Billings και D. Gillborn (επιμ.) *A RoutledgeFalmer reader in moutlicoultoural education,* RoutledgeFalmer, Λονδίνο, σελ. 179-200.

Oría, A., Cardini, A., Ball, S., Stamou, E., Kolokitha, M., Vertigan, S., Flores - Moreno, C. (2007) «Urban education, the middle classes and their dilemmas

of school choice», *Journal of Education Policy*, 22:1, σελ 91-105, http://dx.doi.org/10.1080/0268093060106579 πρόσβαση: 31/07/2009.

Park, J. H., Kwon, Y. I. (2009) «Parental goals and parenting practices of upper - middle-class Korean mothers with preschool children», *Journal of Early Childhood Research*, 7, σελ. 58- 77. http://ecr.sagepub.com/cgi/content/abstract/7/1/58, πρόσβαση: 18/09/2009

Parsons, T. (1991) *The Social System* (2η έκδοση), Routledge, Λονδίνο.

Payne, G., Williams, M. (2005) «Generalization in Qualitative Research», *Sociology,* 39, 2, σελ. 295- 314, http://soc.sagepub.com/cgi/content/abstract/39/2/295, πρόσβαση: 05/11/2010

Portes, A. (1998) «Social Capital: Its Origins and Applications in Modern Sociology», *Annual Review of Sociology*, 24, σελ. 1-24.

Power, S. (2001) «Missing: a sociology of educating the middle class» στο J. Demaine (επιμ.) *Sociology of Education today*, Palgrave, Χάμσαϊρ, σελ. 196-205.

Putnam, R. D. (1993) *Making democracy work. Civic traditions in modern Italy*. Princeton University Press, Πρίνσετον.

Reay, D. (2008) «Psychosocial Aspects of White Middle-Class Identities: Desiring and Defending against the Class and Ethnic "Other" in Urban Multi-Ethnic Schooling», *Sociology,* 42, σελ. 1072-1081. http://soc.sagepub.com/cgi/content/abstract/42/6/1072,πρόσβαση:10/11/2010

Reay, D. (2007) «Unruly Places": Inner-city Comprehensives, Middle-class Imaginaries and Working-class Children», *Urban Studies*, 44:7, σελ. 1191 - 1201, http://dx.doi.org/10.1080/00h420980701302965, πρόσβαση: 6/4/2008.

Reay, D. (2005) «Beyond Consciousness? The Psychic Landscape of Social Class», *Sociology,* 395, σελ. 911–28.

Reay, D. (2004a) «It's all becoming a habitus: beyond the habitual use of habitus in educational research», *British Journal of Sociology of Education*, 25:4, σελ. 431-444.

Reay, D. (2004b) «Mostly Roughs and Toughs": Social Class, Race and Representation in Inner City Schooling», *Sociology*, 38, σελ. 1005-1023 http://sosagepub.com/cgi/content/abstract/38/5/1005 προβαση:7/10/2009.

Reay, D. (2001) «Finding or losing yourself?: working-class relationships to

education», Journal of Education Policy,16, 4, σελ. 333-346.

Reay, D. (1999) «Linguistic Capital and Home-School Relationships: Mothers' Interactions with their children's primary school teachers», *Acta Sociologica,* 42, σελ. 159-170.

Reay, D. (1998) *Class work: mothers' involvement in their children's primary schooling,* UCL Press, Λονδίνο.

Reay, D., Hollingworth, S., Williams, K.,ii, G., Jamieson, F., James, D., Beedell, P. (2007) «A Darker Shade of Pale?: Whiteness, the Middle Classes and Multi-Ethnic Inner City Schooling», *Sociology,* 41, σελ.1041- 1060.

Reay, D., Ball, S. J. (1998) «Making their Minds Up": family dynamics of school choice», *British Educational Research Journal*, 24:4, σελ. 431-448 http://dx.doi.org/10.1080/0141192980240405 πρόσβαση: 6/04/2008.

Reay, D., Ball, S. J. (1997) «Spoilt for choice": The working classes and education markets», *Oxford Review of Education*, 23, σελ. 89-101.

Reay, D., Lucey H. (2003) «The Limits of "Choice": Children and Inner City Schooling», *Sociology,* 37, σελ. 121-142.

Robinson, L. (2009) «A taste for the necessary: a Bourdieuian approach to digital inequality» *Information, Communication & Society,* 12, σελ. 488-507 http://www.tandfonline.com/doi/pdf/10.1080/13691180902857678 πρόσβαση: 26/02/ 2013.

Savage, M., Bagnall G., Longhurst, B. (2001) «Ordinary, Ambivalent and Defensive: Class Identities in the Northwest of England», *Sociology,* 35, σελ.875-892, htttp://soc.sagepub.com/cgi/content/abstract/35/4/875, πρόσβαση:7/10/2009.

Sewell, W. H., Hauser R. M. (1975) *Education, occupation, and earnings: achievement in the early career,* Academic Press, Νέα Υόρκη.

Skeggs, B. (1997) *Formations of Class and Gender: Becoming Respectable,* Sage, Λονδίνο.

Tanggaard, L. (2009) «The Research Interview as a Dialogical Context for the Production of Social Life and Personal Narratives», *Qualitative Inquiry,*15,1498-1515

Tomlinson, S., Hutchinson, S. (1991) *Bangladeshi parents and education in Tower Hamlets: an ACE- University of Lancaster research project.*

Troyna, B. (1984) «Fact or Artefact? The "Educational Underachievement" of Black

Pupils», *British Journal of Sociology of Education,* 5, 2, σελ.153-166.

Van Zanten, A. (2003) «Middle-class Parents and Social Mix in French Urban Schools: reproduction and transformation of class relations in education», International Studies in Sociology of Education, 13, σελ 107-123.

Vincent, C. (2001) «Social class and parental agency», *Journal of Educational policy,* 16:4, σελ. 347-364.

Vincent, C. (2000) *Including parents: education, citizenship and parental agency,* Open university press, Μπάκινχαμ.

Vincent, C. (1997) «Community and Collectivism: the role of parents' organizations in the educational system»*, British Journal of Sociology of Education*,18:2, σελ. 271-283.

Vincent, C. (1996) «Parent Empowerment? Collective action and inaction in education», *Oxford Review of Education*, 22:4, σελ. 465-482, http://dx.doi.org/10.1080/0305498960220407, πρόσβαση: 13/06/2008.

Vincent, C. (1992) «Tolerating intolerance? Parental choice and race relations - The Cleveland case», *Journal of Educational policy*, 7:5, σελ. 429-443.

Vincent, C., Ball, S.J. (2007) «*Making up" the middle-class child: families, activities and class dispositions»,Sociology*, 41:6, σελ.1061-1077.

Vincent, C., Ball, S.J. (2001) «A market in love? Choosing pre school Childcare», *British Journal of Sociology of Education,* 27:5, σελ. 633-651.

Vincent, C., Ball, S. J., Kemp S. (2004) «The social geography of childcare: making up a middle-class child», *British Journal of Sociology of Education,* 25: 2, σελ. 229 – 244, http://dx.doi.org/10.1080/0142569042000205091, πρόσβαση 6/5/2008.

Vincent, C., Martin, J. (2002) «Class, Culture and Agency: researching parental voice», *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 23:1, σελ. 108 – 127, http://dx.doi.org/10.1080/01596300220123079, πρόσβαση:8/6/2008.

Vincent, C., Tomlinson, S. (1997) «Home – School Relationships: "the swarming of disciplinary mechanisms"?», *British Educational Research Journal*, 23:3, σελ. 361-377, http://dx.doi.org/10.1080/0141192970230308, πρόσβαση: 09/07/2008.

Vryonides, M. (2007) «Capital, Habitus and Horizons for Social Action in Education», *International Journal of Contemporary Sociology,* 44:2, σελ. 189-

200.

Walkerdine, V. (1985) «On the regulation of Speaking and Silence» στο C. Steedman, C. Urwin και V. Walkerdine (επιμ.) *Language, Gender and Childhood*, Routledge and Kegan Paul, Λονδίνο, σελ 205- 229.

Walkerdine, V., Lucey, H. (1989) *Democracy in the Kitchen? Regulating Mothers and Socialising Daughters,* Virago, Λονδίνο.

Westergaard, J., Little, A. (1970) «Educational opportunity and social selection in England and Wales : trends and policy implications» στο M. Craft (επιμ.) *Family, class and education: a reader,* Longman, Λονδίνο, σελ. 49-71.

Worthy, J., Rodríguez-Galindo, A. (2006) «Mi Hija Vale Dos Personas": Latino immigrant parents' perspectives about their children's bilingualism» *Bilingual Research Journal*, 30: 2, σελ. 579-601.

Wright, C. (1992) *Race Relations in the Primary Schools,* David Fulton Publishers LTD, Λονδίνο.

Wright, C., Weekes, D., Macglauglin, A. (2000) R*ace, gender and class in exclusion from school*, Routledge Falmer, Λονδίνο.

Yuval- Davies, N. (1997) *Gender and Nation,* Sage publications, Λονδίνο.