

Οικογενειακές μορφωτικές πρακτικές και ανισότητες : εξωσχολικές δραστηριότητες των παιδιών στα λαϊκά στρώματα

Αιμιλία Φάκου και Νέλλη Ασκούνη

Δημοσιεύτηκε στο Χ. Βιτσιλάκη, Δ. Γουβιάς (επιμ.), *Ανιχνεύοντας την κρίση. Επιλεγμένα κείμενα από τις εισηγήσεις του 2^{ου} Πανελλήνιου Συνεδρίου Κοινωνιολογίας της Εκπαίδευσης*, Αθήνα, Gutenberg, 139-160.

Περίληψη

Αντικείμενο του άρθρου είναι οι πρακτικές των γονέων που αφορούν την οργάνωση του εξωσχολικού χρόνου των παιδιών. Εξετάζοντας τις εκπαιδευτικές πρακτικές της οικογένειας ως κοινωνικές πρακτικές, επιχειρείται η ανίχνευση των ταξικών παραμέτρων που διαμορφώνουν τις υποκειμενικές επιλογές. Η ανάλυση βασίζεται στα δεδομένα ποιοτικής έρευνας με συνεντεύξεις από γονείς που προέρχονται από τα λαϊκά στρώματα. Στη σύγχρονη ελληνική πραγματικότητα η συμμετοχή των παιδιών σε εξωσχολικές δραστηριότητες είναι μια πρακτική η οποία τοποθετείται σε προτεραιότητα και αξιολογείται θετικά από γονείς διαφορετικών κοινωνικών τάξεων. Η ανάλυση αναδεικνύει την πολιτισμική λογική που συνδέεται με τη διαχείριση του ελεύθερου χρόνου και τη νοσηματοδότηση των οργανωμένων δραστηριοτήτων. Ωστόσο, οι αντιλήψεις των γονέων της έρευνας και οι πρακτικές σε σχέση με τη διαχείριση του εξωσχολικού χρόνου δεν είναι ομοιογενείς. Αντίθετα καταγράφονται διαφοροποιήσεις οι οποίες συνδέονται άμεσα με την οικονομική δυνατότητα και κυρίως με το μορφωτικό επίπεδο των μητέρων, στις οποίες φαίνεται να ανήκουν βασικά οι αποφάσεις και οι επιλογές σε σχέση με τις εξωσχολικές δραστηριότητες.

1. Εισαγωγή

Σκοπός του κειμένου είναι να αναδείξει τα ταξικά χαρακτηριστικά των οικογενειακών πρακτικών σχετικά με τη συμμετοχή των παιδιών σε οργανωμένες δραστηριότητες στο πλαίσιο του εξωσχολικού χρόνου. Η ενασχόληση των γονέων με την εκπαίδευση των παιδιών τους δεν περιορίζεται σε πρακτικές που έχουν άμεση σχέση με τη σχολική φοίτηση, όπως η καθημερινή μελέτη ή η φροντιστηριακή υποστήριξη. Περιλαμβάνει επίσης την οργάνωση του εξωσχολικού χρόνου των παιδιών και συγκεκριμένα τη συμμετοχή τους σε διάφορων ειδών οργανωμένες δραστηριότητες (εκπαιδευτικές, αθλητικές, πολιτιστικές), οι οποίες λειτουργούν ως ένα πολύμορφο και ιδιότυπο, παράλληλο με το σχολείο εκπαιδευτικό πλαίσιο. Φαίνεται ότι σε αρκετές χώρες, τουλάχιστον από τη δεκαετία του '90, παρατηρείται σημαντική αύξηση της προσφοράς τέτοιων προγραμμάτων (Vincent & Ball 2007). Κάτι αντίστοιχο θα μπορούσε να υποστηριχθεί και για την Ελλάδα με βάση την άμεση εμπειρία, δεν διαθέτουμε όμως συγκεκριμένα στοιχεία που να το

τεκμηριώνουν. Τίθεται βέβαια το ερώτημα αν η συμμετοχή των παιδιών σε εξωσχολικά οργανωμένα προγράμματα δραστηριοτήτων παρατηρείται σε όλες τις κοινωνικές ομάδες και αν υπάρχουν ταξικές διαφορές ως προς το είδος, τη συχνότητα ή το περιεχόμενο αυτών των δραστηριοτήτων. Ξεκινώντας από αυτό το ερώτημα, εξετάζουμε τις εξωσχολικές δραστηριότητες των παιδιών σε συνάρτηση με την κοινωνική θέση της οικογένειας επιχειρώντας να ανιχνεύσουμε τις ταξικές παραμέτρους που διαμορφώνουν τις υποκειμενικές επιλογές.

Τα δεδομένα στα οποία βασίζεται η ανάλυση προέρχονται από ποιοτική εμπειρική έρευνα σε δείγμα γονέων, η οποία είχε ως αντικείμενο τις προσδοκίες και στρατηγικές σχετικά με την εκπαίδευση των παιδιών τους, καθώς και τις πρακτικές μέσω των οποίων τις υλοποιούν (Φάκου 2014). Τα ευρήματα της έρευνας αναδεικνύουν σαφείς διαφορές τόσο στο περιεχόμενο όσο και στη λογική των γονικών πρακτικών όχι μόνο ανάμεσα στις κοινωνικές τάξεις, αλλά και στο εσωτερικό τους. Η ταξική αυτή διαφοροποίηση τεκμηριώνεται από μεγάλο αριθμό ερευνών διεθνώς, οι οποίες φέρνουν στο φως ότι μπορεί όλοι οι γονείς να νοιάζονται για την εκπαίδευση των παιδιών τους, δεν έχουν όμως όλοι τις δυνατότητες να μετατρέψουν αυτή την έγνοια σε πρακτικές κατάλληλες να φέρουν τα επιθυμητά αποτελέσματα. Οι επιλογές τους, η διαμόρφωση των προσδοκιών τους και οι πιθανότητες να τις πραγματοποιήσουν βρίσκονται σε άμεση συνάρτηση με τη θέση τους στο πλαίσιο της ταξικής δομής της κοινωνίας και την άνιση κατοχή υλικών και πολιτισμικών πόρων (Dubet & Martucelli 1996, Lareau 2000, Ball 2003, Le Pape & Van Zanten 2009).

Υποστηρίζουμε ότι η κοινωνική τάξη παραμένει μια έννοια-κλειδί για την κατανόηση της δομής της κοινωνικής ανισότητας, παρά το γεγονός ότι οι αλλαγές που χαρακτηρίζουν τις κοινωνίες της ύστερης νεωτερικότητας (η ραγδαία ανάπτυξη του τριτογενούς τομέα, η διόγκωση των μεσαίων στρωμάτων, η παγκοσμιοποίηση και οι συνακόλουθοι πολιτισμικοί μετασχηματισμοί) έχουν μεταβάλει πολλά από τα παραδοσιακά χαρακτηριστικά της ταξικής διαίρεσης (Savage 2000, Siblot et al. 2015). Η έννοια της κοινωνικής τάξης δεν παραπέμπει μόνο σε οικονομικές παραμέτρους και τη θέση των ατόμων στον καταμερισμό εργασίας. Προσδιορίζεται επίσης σε σχέση με το πολιτισμικό επίπεδο, την κουλτούρα και την καθημερινή ζωή, πεδία στα οποία οι ανισότητες είναι ισχυρές, αν και λιγότερο ορατές από τις οικονομικές (Weis 2004, Crompton 2006). Η γενίκευση της εκπαίδευσης και η επιμήκυνση του χρόνου σπουδών, η διάχυση κοινών καταναλωτικών προτύπων, πολιτιστικών προϊόντων και πρακτικών διαχείρισης του ελεύθερου χρόνου, δίνουν συχνά την εντύπωση μιας ομογενοποίησης των πολιτισμικών πρακτικών και άμβλυνσης των διαφορών ανάμεσα στις κοινωνικές τάξεις. Η πραγματικότητα όμως είναι πολύ πιο σύνθετη. Παρόλο που από ορισμένες απόψεις (πρόσβαση σε μακρόχρονες σπουδές, συμμετοχή στη μαζική κατανάλωση) μπορεί να γίνει λόγος για μια διαδικασία αποδυνάμωσης των συμβολικών και πολιτισμικών συνόρων ανάμεσα στις λαϊκές και τις μεσαίες κοινωνικές τάξεις (Coulangeon 2011), οι ανισότητες δεν υποχωρούν, αλλά μετατοπίζονται, ενώ οι σχέσεις κυριαρχίας και υποτέλειας ανασυντίθενται με νέες μορφές (Siblot et al. 2015). Προνομιούχο πεδίο για να μελετηθούν αυτοί οι μετασχηματισμοί των διαδικασιών αναπαραγωγής προνομίων και αποκλεισμών, είναι η σχέση των γονέων με την εκπαίδευση των παιδιών τους, οι προσδοκίες τους και ο τρόπος που τις υλοποιούν (Vincent, Brawn & Ball 2008).

Όμως οι κοινωνικές τάξεις δεν είναι ομοιογενή σύνολα. Στο εσωτερικό τους εντοπίζονται διαιρέσεις και διαχωρισμοί επιμέρους ομάδων, όπως άλλωστε και διαφορετικές πρακτικές. Πρόσφατες έρευνες αναδεικνύουν τη διαφοροποίηση των

εκπαιδευτικών στρατηγικών και πρακτικών τόσο στο εσωτερικό των μεσαίων στρωμάτων όσο και της εργατικής τάξης (Van Zanten 2009, Ball 2003, Reay 1998, Irwin & Elley 2011).

Σε μια τέτοια κατεύθυνση κινούνται και τα ευρήματα της έρευνας που παρουσιάζουμε, η οποία μελετά τα κίνητρα των γονέων, τη σημασία που αποδίδουν στις παράλληλες εκπαιδευτικές δραστηριότητες και τη λογική των συγκεκριμένων επιλογών τους. Έρευνες σε άλλες χώρες καταγράφουν μάλλον περιορισμένη συμμετοχή παιδιών από τα χαμηλά κοινωνικά στρώματα σε οργανωμένες δραστηριότητες (Reay 1998, Lareau 2003). Τα ερευνητικά δεδομένα που παρουσιάζουμε δεν συγκλίνουν ακριβώς με αυτή την εικόνα. Φαίνεται ότι στην ελληνική κοινωνική πραγματικότητα η συμμετοχή των παιδιών σε εξωσχολικές δραστηριότητες είναι μια πρακτική η οποία τοποθετείται σε προτεραιότητα και αξιολογείται θετικά από γονείς διαφορετικών κοινωνικών τάξεων. Το παρόν κείμενο επιχειρεί να αναδείξει την πολιτισμική λογική γονέων που προέρχονται από τα λαϊκά στρώματα σε σχέση με τη διαχείριση του ελεύθερου χρόνου και τη νοσηματοδότηση των οργανωμένων δραστηριοτήτων. Ωστόσο, οι αντιλήψεις των γονέων της έρευνας και οι πρακτικές τους δεν είναι ομοιογενείς. Αντίθετα καταγράφονται διαφοροποιήσεις οι οποίες συνδέονται άμεσα με την οικονομική δυνατότητα και κυρίως με το μορφωτικό επίπεδο των μητέρων, στις οποίες φαίνεται να ανήκουν οι αποφάσεις και οι επιλογές σε σχέση με τις εξωσχολικές δραστηριότητες.

2. Θεωρητικό υπόβαθρο

Το θεωρητικό υπόβαθρο της μελέτης αντλεί από το έργο του Bourdieu και αξιοποιεί ως αναλυτικά εργαλεία τις έννοιες του κεφαλαίου και του habitus. Σύμφωνα με το συγγραφέα, η θέση των υποκειμένων στο κοινωνικό πεδίο, και επομένως οι αντικειμενικές συνθήκες που την ορίζουν, παράγουν ένα ορισμένο habitus, κοινό στα μέλη μιας κοινωνικής τάξης, δηλαδή ένα σύστημα εσωτερικευμένων στο υποκείμενο σχημάτων αντίληψης, κατανόησης, αξιολόγησης, το οποίο παράγει πρακτικές (Bourdieu 2004, 2006). Το habitus αποτυπώνει την αλληλεπίδραση των αντικειμενικών συνθηκών και της υποκειμενικής εμπειρίας. «Οι κοινωνικές δομές μέσω διαφόρων διαδικασιών κοινωνικοποίησης, εσωτερικεύονται και γίνονται προδιαθέσεις, και αυτές οδηγούν σε πρακτικές οι οποίες με τη σειρά τους παράγουν κοινωνικές δομές» (Μουζέλης 2010, 196). Στο πλαίσιο αυτό θεωρούμε ότι οι πρακτικές των γονέων αλλά και οι νοσηματοδοτήσεις τους διαμορφώνονται μέσα από τη διαδικασία εσωτερίκευσης και ενσωμάτωσης των αντικειμενικών συνθηκών, και άρα των κοινωνικών ορίων ή δυνατοτήτων.

Η σχέση με την εκπαίδευση προσδιορίζεται σύμφωνα με τον Μπουρντιέ, από την κατοχή ή την απουσία πολιτισμικού κεφαλαίου. Προνόμιο των κυρίαρχων τάξεων, το πολιτισμικό κεφάλαιο περιλαμβάνει απτά ή ενσωματωμένα πολιτισμικά αγαθά, εξοικείωση με την κουλτούρα και κατοχή πολιτισμικών προϊόντων, γλωσσική άνεση, διακριτική ικανότητα του ωραίου, γνώσεις και τίτλους σπουδών. Η απόκτησή του γίνεται οσμωτικά μέσα από τις διαδικασίες κοινωνικοποίησης στην οικογένεια και η κατοχή του προδιαγράφει μια θετική σχέση με το σχολείο, η κουλτούρα του οποίου βρίσκεται σε άμεση συνάφεια με την κουλτούρα των κυρίαρχων κοινωνικών τάξεων (Μπουρντιέ 1985, Bourdieu & Passeron 1990). Η άνιση σχέση των παιδιών με το σχολείο συνδέεται λοιπόν με τις μορφωτικές πρακτικές οι οποίες αναπτύσσονται στο

πλαίσιο της οικογένειας, και οι οποίες δεν έχουν αναγκαστικά άμεση σύνδεση με τη σχολική φοίτηση. Με αυτή την έννοια έχει ιδιαίτερο ενδιαφέρον η μελέτη των δραστηριοτήτων των παιδιών στον εξωσχολικό χρόνο, όπως η συμμετοχή σε αθλήματα, μαθήματα ξένων γλωσσών, καλλιτεχνικές δραστηριότητες κλπ, οι οποίες μπορούν να θεωρηθούν συστατικά μέρη ευρύτερων στρατηγικών απόκτησης ή ανάπτυξης πολιτισμικού κεφαλαίου.

Για τη μελέτη των οικογενειακών μορφωτικών πρακτικών βασιζόμαστε επίσης στο έργο του Bernstein. Ο συγγραφέας υποστηρίζει ότι οι οικογένειες αναπτύσσουν διαφοροποιημένες πρακτικές κοινωνικοποίησης ανάλογα με την κοινωνική τάξη, και διακρίνει δύο τύπους ταξικά προσδιορισμένων παιδαγωγικών πρακτικών, την *ορατή* και την *αόρατη* παιδαγωγική. 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 και στον ελεύθερο χρόνο (Bernstein 1991, 132).

Στην ορατή παιδαγωγική 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 (Bernstein 1975, 1991). Σε αντίθεση με την αόρατη παιδαγωγική, εδώ ο διαχωρισμός δουλειάς και ψυχαγωγίας είναι σαφής και ρητός, και ο ελεύθερος χρόνος προορίζεται κυρίως για ξεκούραση.

Η Lareau (2003) διερευνώντας την επίδραση της κοινωνικής τάξης στις πρακτικές των γονέων προτείνει μια τυπολογία των διαφορετικών μοντέλων κοινωνικοποίησης μέσα στην οικογένεια. Σύμφωνα με τη συγγραφέα, το μοντέλο που χαρακτηρίζει τις οικογένειες των μεσαίων/ανώτερων στρωμάτων είναι η *συστηματική καλλιέργεια*, δηλαδή η ενεργή εμπλοκή των γονέων στην επεξεργασία ενός εκπαιδευτικού σχεδιασμού με στόχο την ανάπτυξη των δεξιοτήτων και ικανοτήτων του παιδιού. Ο «ελεύθερος» χρόνος του παιδιού είναι οργανωμένος από τους γονείς με βάση ένα πλήθος δραστηριοτήτων (εκπαιδευτικών, καλλιτεχνικών, αθλητικών), μέσω των οποίων το παιδί εκτίθεται σε πολλαπλά ερεθίσματα ώστε να συνειδητοποιήσει και να καλλιεργήσει τις κλίσεις και τα ενδιαφέροντά του.

Αντίθετα οι οικογένειες της εργατικής τάξης χαρακτηρίζονται από το μοντέλο της *επίτευξης της φυσικής ανάπτυξης*. Οι γονείς μεριμνούν ώστε να εξασφαλίσουν τις κατάλληλες συνθήκες καλής διαβίωσης και προστασίας των παιδιών, αλλά ασκούν περιορισμένο έλεγχο στην οργάνωση του εξωσχολικού χρόνου των παιδιών, ο οποίος καταναλώνεται κυρίως στο παιχνίδι στη γειτονιά και τη συναναστροφή με συγγενείς και φίλους.

Όπως επισημαίνει η Lareau (2003), ενώ τα παιδιά που 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.

Από τα παραπάνω προκύπτει ότι η διαχείριση του «ελεύθερου» χρόνου των παιδιών σχετίζεται άμεσα με τις διαδικασίες κοινωνικοποίησης που αναπτύσσονται μέσα στην οικογένεια. Επιπλέον, συνδέεται με την ιδιαίτερη κουλτούρα των διαφορετικών

κοινωνικών ομάδων και τη μεταβίβαση διαφορετικών μορφών κεφαλαίου στο πλαίσιο της οικογένειας. Μέσα από ένα τέτοιο πρίσμα θα μελετήσουμε στη συνέχεια τους τρόπους και τη λογική με την οποία γονείς από τα λαϊκά στρώματα αντιμετωπίζουν τη συμμετοχή των παιδιών τους σε εξωσχολικές δραστηριότητες.

3. Ταυτότητα της έρευνας

Τα δεδομένα στα οποία βασίζεται η ανάλυση προέρχονται από έρευνα που έγινε στο πλαίσιο διδακτορικής διατριβής το διάστημα από Σεπτέμβριο 2008 μέχρι τον Ιούνιο του 2009 (Φάκου 2014). Στόχος της έρευνας ήταν να μελετήσει εάν και με ποιο τρόπο διαφοροποιούνται οι μορφωτικές πρακτικές και οι διαδικασίες κοινωνικοποίησης που αναπτύσσονται σε οικογένειες διαφορετικών κοινωνικών τάξεων και πώς αυτές επηρεάζουν τη σχέση των παιδιών με το σχολείο. Η έρευνα περιλαμβάνει ημιδομημένες συνεντεύξεις με γονείς μαθητών Στ' δημοτικού. Επιλέξαμε να μελετήσουμε δύο ομάδες γονέων με διαφορετικό κοινωνικό προφίλ έχοντας ως αφετηρία το σχολείο των παιδιών. Επιλέξαμε δύο σχολεία με σχετικά ομοιογενή μαθητικό πληθυσμό ως προς τα κοινωνικά χαρακτηριστικά, ένα ιδιωτικό στο κέντρο της Αθήνας και ένα δημόσιο σε μια εργατική περιοχή του Πειραιά. Οι γονείς του πρώτου σχολείου ανήκουν στις ανώτερες βαθμίδες των μεσαίων στρωμάτων και χαρακτηρίζονται σε υψηλό ποσοστό από την κατοχή πολιτισμικού κεφαλαίου. Στο δεύτερο σχολείο το προφίλ των γονέων, όπως θα φανεί παρακάτω, είναι πιο πολύμορφο, στην πλειονότητα όμως πρόκειται για λαϊκά στρώματα.

Το δείγμα αποτελείται από 27 οικογένειες, συγκεκριμένα 27 μητέρες και 11 πατέρες. Οι 11 οικογένειες προέρχονται από το ιδιωτικό σχολείο και οι 16 από το δημόσιο. Οι συνεντεύξεις έγιναν είτε με τον ένα είτε και με τους δύο γονείς. Στην έρευνα συμμετείχαν 11 μητέρες και 9 πατέρες από το πρώτο σχολείο, ενώ από το δεύτερο 16 μητέρες και 2 πατέρες.

Οι συνεντεύξεις κινήθηκαν σε τρεις άξονες: α) τις εκπαιδευτικές διαδρομές των ίδιων των γονέων β) τις εκπαιδευτικές προσδοκίες και τις πρακτικές τους σε σχέση με τη σχολική φοίτηση των παιδιών τους και γ) τις πρακτικές διαχείρισης του εξωσχολικού χρόνου των παιδιών.

Για τη συγκρότηση του δείγματος σε κάθε σχολείο, η επιλογή των γονέων έγινε με κριτήρια το μορφωτικό επίπεδο και το επάγγελμα, επιδιώκοντας η σύνθεση να περιλαμβάνει τις βασικές εκπαιδευτικές και επαγγελματικές κατηγορίες του συνόλου των γονέων και στις δύο τάξεις.

4. Το κοινωνικό προφίλ των γονέων

Στο πλαίσιο αυτού του κειμένου δεν αναλύουμε συγκριτικά τα δεδομένα, αλλά περιοριζόμαστε στα ευρήματα που αφορούν τους γονείς από την εργατική συνοικία. Οι πίνακες 1 και 2 αναφέρονται στο επάγγελμα και το μορφωτικό επίπεδο των γονέων. Η γενική εικόνα είναι ότι οι περισσότεροι γονείς ανήκουν στα χαμηλά κοινωνικά στρώματα.

Πίνακας 1:

Επάγγελμα γονέων στο σχολείο της λαϊκής συνοικίας

	Πατέρας*	Μητέρα
Εργάτης/ρια	5	1
Τεχνίτης	3	
Παροχή υπηρεσιών	2	4
Ναυτικός	3	
Υπάλληλος		3
Επιστημονικό επάγγελμα	1	
Άνεργος/η	2	3
Οικιακά		6

*Δεν υπάρχουν στοιχεία για έναν πατέρα ο οποίος έχει πεθάνει.

Πίνακας 2:

Μορφωτικό επίπεδο γονέων στο σχολείο της λαϊκής συνοικίας

	Πατέρας	Μητέρα
Δεν έχει τελειώσει το δημοτικό	2	
Δημοτικό	4	5
Γυμνάσιο	3	4
Τεχνική σχολή / Τεχνικό Λύκειο	5	3
Γενικό Λύκειο	1	3
IEK		2
ΑΕΙ	1	

Συσχετίζοντας τις δύο αυτές παραμέτρους, διακρίνουμε τρεις υποομάδες στο εσωτερικό του δείγματος:

Στην πρώτη ομάδα εντάσσονται δύο οικογένειες με σαφή σημάδια περιθωριοποίησης. Οι γονείς αυτοί έχουν εγκαταλείψει το σχολείο στο δημοτικό, είναι άνεργοι και ζουν είτε με το επίδομα ανεργίας είτε με την ενίσχυση της πρόνοιας.

Στη δεύτερη ανήκουν γονείς οι οποίοι διέκοψαν τη σχολική φοίτηση πριν την ολοκλήρωση της υποχρεωτικής εκπαίδευσης, εργάζονται συνήθως και οι δύο σε χειρωνακτικά επαγγέλματα ή στην παροχή υπηρεσιών και αντιμετωπίζουν οικονομικές δυσκολίες.

Τέλος στην τρίτη ομάδα το μορφωτικό και οικονομικό επίπεδο είναι υψηλότερο. Οι γονείς, και κυρίως οι μητέρες, είναι απόφοιτοι λυκείου ή τεχνικής - επαγγελματικής σχολής. Εξάιρεση αποτελεί ένας μόνο πατέρας απόφοιτος ΑΕΙ που ασκεί επιστημονικό επάγγελμα. Συνήθως το επάγγελμα του πατέρα (κυρίως τεχνίτες ή αυτοαπασχολούμενοι) μπορεί να εξασφαλίσει αξιοπρεπείς συνθήκες διαβίωσης. Οι

μητέρες αυτής της ομάδας σταμάτησαν να εργάζονται μετά τη γέννηση των παιδιών, προκειμένου να ασχοληθούν με την ανατροφή τους και τη στήριξη της εκπαίδευσής τους. Οι λίγες μητέρες που εξακολουθούν να εργάζονται, είναι χαμηλόβαθμες δημόσιοι υπάλληλοι.

Όπως θα δούμε στη συνέχεια, οι διαφοροποιήσεις αυτές ως προς τα μορφωτικά και κοινωνικά χαρακτηριστικά αντανακλώνται και στις επιλογές, τις αντιλήψεις και τις πρακτικές των γονέων. Σε όλες πάντως τις περιπτώσεις φαίνεται ότι η ενασχόληση με την εκπαίδευση των παιδιών είναι σχεδόν αποκλειστική υπόθεση των μητέρων. Ο καταμερισμός αυτός των γονικών ρόλων, όπως διαπιστώνεται από πολλές έρευνες, αφορά όλες τις κοινωνικές τάξεις, είναι όμως πιο έντονος στα λαϊκά στρώματα (Reay 1998, Gillies 2007, Vincent & Ball 2007).

5. Περιεχόμενο των εξωσχολικών δραστηριοτήτων

Η ανάλυση των ερευνητικών δεδομένων δείχνει ότι η συμμετοχή των παιδιών σε οργανωμένες δραστηριότητες είναι μια γενικευμένη πρακτική. Όμως τόσο η συχνότητα όσο και το είδος των δραστηριοτήτων ποικίλουν. Όπως παρατηρούμε στον πίνακα 3, μόνο δύο παιδιά δεν ασχολούνται με καμία εξωσχολική δραστηριότητα. Από τα υπόλοιπα, τα μισά συμμετέχουν σε μία ή δύο δραστηριότητες και τα άλλα μισά σε τρεις τουλάχιστον.

Ως προς το είδος των δραστηριοτήτων, η πιο συχνή είναι τα μαθήματα αγγλικών. Σχεδόν όλα τα παιδιά πηγαίνουν σε μαθήματα αγγλικών, ενώ δύο παρακολουθούν και δεύτερη ξένη γλώσσα. Η δεύτερη μεγάλη κατηγορία είναι δραστηριότητες σωματικής άσκησης. Υπάρχει μια σαφής έμφυλη διάκριση ως προς το χορό (παραδοσιακό ή σύγχρονο), με τον οποίο ασχολούνται μόνο κορίτσια, ενώ αντίθετα σε αθλήματα όπως το ποδόσφαιρο ή το καράτε, συμμετέχουν και αγόρια και κορίτσια. Μόνο δύο παιδιά συμμετέχουν σε δραστηριότητες σχετικές με την τέχνη (θεατρικό παιχνίδι, ζωγραφική ή μουσική). Είναι ενδεικτική η περιθωριακή θέση τέτοιων δραστηριοτήτων, και ιδιαίτερα της μουσικής, η οποία σύμφωνα με τον Bourdieu αποτελεί την πιο «ταξινομητική πρακτική» (2004, 64), καθώς παραδοσιακά η γνώση και η εξοικείωση με τη μουσική παιδεία υποδηλώνει υψηλότερη κοινωνική θέση. Τέλος περιστασιακά αναφέρεται η συμμετοχή σε μαθήματα ηλεκτρονικών υπολογιστών, στους προσκόπους και το κατηχητικό.

Πίνακας 3. Εξωσχολικές δραστηριότητες

A/A	Φύλο παιδιού	Γλώσσες	Μουσική	Χορός	Αθλητισμός	Άλλο
1	Κορίτσι	-	-	-	-	-
2	Κορίτσι	Αγγλικά	-	Παραδ. Χοροί	-	-
3	Κορίτσι	-	-	Παραδ. Χοροί	-	-
4	Κορίτσι	Αγγλικά	-		-	-
5	Κορίτσι	Αγγλικά	-	-	-	Κατηχητικό
6	Αγόρι	-	-	-	Τοξοβολία	-

7	Αγόρι	Αγγλικά	-	-	Ποδόσφαιρο	-
8	Κορίτσι	Αγγλικά	-	Παραδ. Χοροί	Ρυθμική γυμν.	-
9	Αγόρι	Αγγλικά / Ισπανικά	-	-	-	-
10	Κορίτσι	Αγγλικά	-	Παραδ. Χοροί/ Μοντέρν. Χορός	-	-
11	Κορίτσι	Αγγλικά	-	Παραδ. Χοροί/ Μοντέρν. Χορός	Καράτε	-
12	Κορίτσι	-	-	-	Καράτε	Πρόσκοποι
13	Κορίτσι	Αγγλικά	-	-	Ποδόσφαιρο	Η/Υ
14	Αγόρι	Αγγλικά	-	-	Ποδόσφαιρο	Θεατρ. παιγν. Ζωγραφική Η/Υ
15	Κορίτσι	Αγγλικά	Πιάνο	Παραδ. Χοροί/ Μοντέρν. Χορός	Βόλεϊ	Θεατρ. παιγν.
16	Αγόρι	Αγγλικά / Γερμανικά	-	-	Μπάσκετ	-
17	Αγόρι	-	-	-	-	-

Όπως θα φανεί στη συνέχεια, τόσο ο αριθμός όσο και το είδος των δραστηριοτήτων στις οποίες συμμετέχουν τα παιδιά, συναρτώνται άμεσα με τις οικονομικές δυνατότητες της οικογένειας, αλλά και το μορφωτικό επίπεδο, κυρίως των μητέρων.

Ωστόσο πέρα από την ποσοτική αποτύπωση των δραστηριοτήτων, εκείνο που έχει σημασία για την κατανόηση των ταξικών προσδιορισμών, είναι το νόημα που αποδίδουν οι γονείς σε αυτές τις επιλογές και ο τρόπος που τις συνδέουν με τις εκπαιδευτικές τους προσδοκίες και πρακτικές.

6. Υλικοί περιορισμοί και εκπαιδευτικές πρακτικές

Η συμμετοχή ή η αποχή από οργανωμένες εξωσχολικές δραστηριότητες φαίνεται να είναι αποτέλεσμα αλληλεπίδρασης οικονομικών, κοινωνικών και μορφωτικών παραγόντων. Στην περίπτωση των δύο περιθωριοποιημένων οικογενειών φαίνεται ότι τα οικονομικά εμπόδια παίζουν καθοριστικό ρόλο. Εδώ ανήκουν τα δύο παιδιά που δεν συμμετέχουν σε καμία οργανωμένη δραστηριότητα.

Εδώ ούτε για αγγλικά δεν έχω. Κανένα από τα παιδιά μου δεν έχει κάνει ούτε αγγλικά ούτε τίποτα. Δε μπορούμε...

(Μάρω, άνεργη, απόφοιτη δημοτικού)

Αντίθετα με ερμηνείες που αποδίδουν σε «αδιαφορία» των γονέων την απουσία τέτοιων πρακτικών, οι δύο αυτές περιπτώσεις αναδεικνύουν τους αυστηρούς ταξικούς προσδιορισμούς των υποκειμενικών επιλογών και δυνατοτήτων. Όπως δείχνουν έρευνες για τις μητέρες που ζουν σε συνθήκες κοινωνικού αποκλεισμού, παρόλο που προσπαθούν να στηρίξουν την εκπαίδευση των παιδιών τους, οι πρακτικές τους

κινούνται μέσα σε ένα πολύ περιορισμένο φάσμα επιλογών (Gillies 2006, 2007).

Η πίεση των αντικειμενικών συνθηκών είναι υπαρκτή και στις επιλογές των οικογενειών της δεύτερης υποομάδας, αυτής με το χαμηλότερο μορφωτικό και οικονομικό επίπεδο. Όμως όλα τα παιδιά συμμετέχουν σε μία τουλάχιστον εξωσχολική δραστηριότητα, κυρίως σε μαθήματα αγγλικών, τα οποία θεωρούνται απαραίτητο εκπαιδευτικό εφόδιο. Σε ό,τι αφορά τον αθλητισμό, τα οικονομικά εμπόδια αντιμετωπίζονται με την επιλογή προγραμμάτων τα οποία παρέχει, είτε με χαμηλό κόστος είτε κάποιες φορές, δωρεάν ο δήμος ή το σχολείο σε χρόνο εκτός σχολικού ωραρίου. Η αυξημένη συμμετοχή σε τέτοια προγράμματα (όπως πχ στους παραδοσιακούς χορούς) δηλώνει τη θετική στάση των γονέων, έμμεσα όμως αναδεικνύει και τα όρια των επιλογών. Φαίνεται δηλαδή ότι εκείνο που προσδιορίζει τη συμμετοχή σε οργανωμένες δραστηριότητες δεν είναι μόνο (ή τόσο) το ατομικό ενδιαφέρον, όσο οι διαθέσιμες επιλογές.

Ο περιορισμός του φάσματος των επιλογών έχει συχνά και μια τοπική διάσταση. Για τις οικογένειες που κατοικούν στις πιο απομακρυσμένες γειτονιές, το «βουνό» όπως το αποκαλούν οι κάτοικοι, γιατί βρίσκεται σε ύψωμα, αντιμετωπίζουν μια σχετική δυσκολία πρόσβασης στο εμπορικό και διοικητικό κέντρο της περιοχής. Η χωρική διάσταση της κοινωνικής ανισότητας συνήθως εκφράζεται με την εκτόπιση των ευάλωτων κοινωνικά ομάδων σε υποβαθμισμένες περιοχές (Arapoglou & Maloutas 2011, Reay 2007). Ένα στοιχείο που αξίζει να επισημανθεί είναι η περιορισμένη κινητικότητα αυτής της ομάδας. Οι γονείς που συμμετείχαν στην έρευνα, με ελάχιστες εξαιρέσεις, έχουν γεννηθεί και μεγαλώσει στην περιοχή, πήγαν εκεί σχολείο και αρκετοί εργάζονται σε αυτήν. Αντίστοιχα οι δραστηριότητες γονέων και παιδιών αναπτύσσονται κυρίως στα στενά όρια της γειτονιάς.

Το χαμηλό οικονομικό και μορφωτικό επίπεδο των οικογενειών, η έλλειψη συγκοινωνίας και η μορφολογία του εδάφους καθιστούν την περιοχή μια ζώνη γεωγραφικού και κοινωνικού αποκλεισμού. Ενδεικτική είναι η περίπτωση της παρακάτω μητέρας, η οποία μεγαλώνει μόνη τις κόρες της, είναι άνεργη και δεν έχει δικό της αυτοκίνητο.

Ε. Εκτός από αγγλικά κάνει κάτι άλλο;

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.

(Σωτηρία, άνεργη, διέκοψε το σχολείο στο λύκειο)

Στο συγκεκριμένο πλαίσιο η μορφωτική υποστήριξη του παιδιού προϋποθέτει τόσο μεγάλο πρακτικό κόστος από την πλευρά του γονιού, που συχνά είναι αδύνατο αυτός να το αναλάβει. Σε αυτές τις περιπτώσεις οι παράλληλες με το σχολείο δραστηριότητες περιορίζονται στις απολύτως «απαραίτητες», όπως είναι τα μαθήματα αγγλικών.

Όπως βλέπεις η... η μορφολογία του εδάφους είναι τέτοια, που δεν επιτρέπει να πηγαίνει μόνη της. Συνεπώς, πρέπει ή εγώ να σταματήσω το σχολείο [η μητέρα έχει ξαναρχίσει πρόσφατα τη φοίτηση σε νυχτερινό

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)

Στο παραπάνω απόσπασμα διακρίνεται πώς επιδρούν οι εξωτερικοί καταναγκασμοί στη διαμόρφωση των επιλογών και των πρακτικών των υποκειμένων. Τόσο για τη μητέρα όσο και για την κόρη, το εφικτό και το ανέφικτο, όπως και η αξιολόγηση και ιεράρχηση των αναγκών καθορίζονται σε μεγάλο βαθμό από τα όρια που επιβάλλει η κοινωνική θέση. Μέσα σε αυτό το πλαίσιο συντελείται η αδιόρατη εκμάθηση του να «κάνεις πίσω στα θέλω σου», δηλαδή η προσαρμογή της επιθυμίας στην αναγκαιότητα. Εκτός όμως από τα οικονομικά ή τα πρακτικά εμπόδια, οι επιλογές των γονέων καθορίζονται και από τον τρόπο με τον οποίο οι ίδιοι αντιλαμβάνονται και αξιολογούν τη σημασία των εξωσχολικών δραστηριοτήτων. Το βασικό κριτήριο είναι η χρησιμότητα και η άμεση σύνδεση με την εκπαίδευση. Η αναγκαιότητα μιας δραστηριότητας κρίνεται κυρίως σε συνάρτηση με τα γνωστικά εφόδια που παρέχει. Από αυτή την άποψη η σημασία των αγγλικών είναι αδιαμφισβήτητη. Αντίθετα όταν οι δραστηριότητες δεν έχουν σαφές γνωστικό περιεχόμενο, αρκετοί γονείς όχι μόνο δεν τους αποδίδουν μορφωτική αξία, αλλά τις αντιλαμβάνονται ως ανταγωνιστικές με το σχολείο. Ό,τι λοιπόν κατηγοριοποιείται ως «εκπαίδευση» ιεραρχείται και ως σημαντικό. Αντίθετα η κατηγορία της «ψυχαγωγίας» ή του παιχνιδιού αξιολογείται ως δευτερεύουσας σημασίας. Σε κάποιες περιπτώσεις η μη συμμετοχή σε δραστηριότητες παρουσιάζεται ως προστασία της σχέσης του παιδιού με το σχολείο, ειδικά όταν η σχολική επίδοση είναι χαμηλή.

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)

Πάντως από κάποιους γονείς υπογραμμίζεται μια άλλη διάσταση της χρησιμότητας του αθλητισμού, που αναφέρεται όχι τόσο στη σωματική υγεία και ανάπτυξη, όσο σε ζητήματα διαπαιδαγώγησης και ηθικής.

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 μεγαλώνουν, από τα δεκαοκτώ και μετά δεν ξέρουμε... πού θα καταλήξουν...

(Κωνσταντίνα, υπάλληλος στην καθαριότητα, φοιτά στο γυμνάσιο/Αντώνης, χειριστής μηχανημάτων, απόφοιτος τεχνικής σχολής)

Η συμμετοχή των παιδιών σε αθλητικές δραστηριότητες εντάσσεται στη διαμόρφωση ενός πειθαρχημένου και «υγιούς» τρόπου ζωής. Αποτελεί δηλαδή μια πρακτική που αποτρέπει την παραβατικότητα των παιδιών, το «λοξοδρόμισμα». Παράλληλα όμως οι γονείς την αντιλαμβάνονται και ως πρακτική ελέγχου και επιτήρησης της συμπεριφοράς των παιδιών. Η αγωνία των γονέων για προστασία των παιδιών τους από παραβατικές συμπεριφορές, φαίνεται να συνδέεται με τα κοινωνικά προβλήματα της περιοχής. Όλοι σχεδόν οι συνομιλητές μας αναφέρθηκαν στην απειλή των ναρκωτικών.

Ένα στοιχείο που αξίζει να επισημανθεί είναι ότι σε αυτές τις οικογένειες οι επιθυμίες του παιδιού δεν αποτελούν πάντα βασικό σημείο αναφοράς. Η δυνατότητα διεκδίκησης των επιθυμιών του προσδιορίζεται από τη θέση του στην ιεραρχία της οικογένειας (Bernstein 1991). Το παιδί οφείλει να προσαρμοστεί στις προτεραιότητες της οικογενειακής ζωής και τις κοινωνικές συνθήκες που τις καθορίζουν. Οι επιλογές γίνονται σε ένα πλαίσιο όπου ο χρόνος της εργασίας και ο χρόνος της απόλαυσης/ξεκούρασης είναι απόλυτα διαχωρισμένοι. Σύμφωνα με το Bernstein (ό.π.) ο σαφής διαχωρισμός δουλειάς και ψυχαγωγίας χαρακτηρίζει κυρίως τα μέλη των λαϊκών στρωμάτων.

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 σούπερ μάρκετ, διέκοψε το σχολείο στο γυμνάσιο)

Διαπιστώνουμε λοιπόν ότι σε αυτή την ομάδα των οικογενειών κάποιες εκπαιδευτικές δραστηριότητες είναι σχεδόν γενικευμένες, όπως τα μαθήματα αγγλικών, και υπηρετούν έναν σαφή εκπαιδευτικό στόχο. Σε κάποιες άλλες όμως, όπως οι αθλητικές, η συμμετοχή είναι πιο περιστασιακή και δεν φαίνεται να εντάσσεται σε ένα επεξεργασμένο εκπαιδευτικό σχέδιο.

7. «Ξέρεις, εγώ ψάχνω!»: ο ενεργός ρόλος των μητέρων

Στις οικογένειες της τρίτης υποομάδας, η οποία χαρακτηρίζεται από σχετικά υψηλότερο εκπαιδευτικό επίπεδο των γονέων, κυρίως των μητέρων, η συμμετοχή των παιδιών σε εξωσχολικές δραστηριότητες είναι συχνότερη και πιο διευρυμένη. Σχεδόν όλα τα παιδιά κάνουν τουλάχιστον δύο δραστηριότητες. Εδώ ανήκουν επίσης τα παιδιά που κάνουν μια δεύτερη ξένη γλώσσα ή ασχολούνται με καλλιτεχνικές δραστηριότητες. Σε σύγκριση με την προηγούμενη υποομάδα, εδώ η οργάνωση του εξωσχολικού χρόνου των παιδιών εμφανίζεται πολύ πιο μεθοδική και συστηματική.

Μ.: Τρίτη, Πέμπτη έχει αγγλικά. Δευτέρα, Τετάρτη έχει χορό, Παρασκευή έχει πιάνο, Σάββατο έχει θέατρο και Κυριακή έχει... βόλει. Κάθε μέρα ναι, αλλά εντάξει είναι... το κάνει άνετα, δεν την πιέζει καθόλου.

Ε: Κάνει χρόνια αυτές τις δραστηριότητες;

Μ. Ναι, από μικρή. Από την πρώτη δημοτικού ξεκίνησε να ζητάει να κάνει δραστηριότητες.

(Μόνικα, οικιακά, απόφοιτη λυκείου)

Εκείνο που χρειάζεται να υπογραμμιστεί είναι ο ιδιαίτερα ενεργός ρόλος των μητέρων. Οι μητέρες αφιερώνουν σημαντικό μέρος του χρόνου τους όχι μόνο για την υποστήριξη των παιδιών στο σχολείο, αλλά και για την οργάνωση και υλοποίηση αυτών των παράλληλων προγραμμάτων. Αναζητούν και επιλέγουν δραστηριότητες, αναλαμβάνουν εξ ολοκλήρου τη μεταφορά των παιδιών, προσπαθούν να δημιουργήσουν κίνητρα και να τα εκθέσουν σε διαφορετικά ερεθίσματα.

Οι πρακτικές τους συγκλίνουν με εκείνο το μοντέλο που οι Vincent και Ball (2007) ονομάζουν «εντατική μητρότητα» (intensive mothering), περιγράφοντας την πλήρη ενασχόληση των μητέρων των μεσαίων στρωμάτων με την οργάνωση ενός προγράμματος «εμπλουτιστικών» δραστηριοτήτων για τα παιδιά τους με στόχο την πρόωμη ανάπτυξη πολλαπλών ικανοτήτων. Είναι άλλωστε χαρακτηριστικό ότι οι περισσότερες από τις μητέρες αυτής της ομάδας διέκοψαν την εργασία τους μετά τη γέννηση των παιδιών τους προκειμένου να ασχοληθούν αποκλειστικά με την ανατροφή τους, ενώ σκοπεύουν να εργαστούν ξανά «όταν τα παιδιά μεγαλώσουν».

Η εμπλοκή της μητέρας είναι συνεχής και προϋποθέτει, εκτός από οικονομικούς πόρους, εγρήγορση στην κατεύθυνση της ενημέρωσης και της πληροφόρησης, μορφές δηλαδή κοινωνικού κεφαλαίου. Οι μητέρες αυτής της ομάδας εμφανίζονται περισσότερο ενημερωμένες σε σχέση με τις παρεχόμενες δυνατότητες αξιοποίησης του εξωσχολικού χρόνου. Όπως αναφέρουν, συζητούν με άλλες μητέρες, ψάχνουν και φροντίζουν να ενημερώνονται για προγράμματα που απευθύνονται στα παιδιά. Παρόλο που δεν αναφέρονται ρητά στο οικονομικό κόστος των δραστηριοτήτων ως εμπόδιο, φαίνεται ότι αξιοποιούν τις παρεχόμενες δυνατότητες από το δήμο ή άλλους φορείς.

Από την άποψη της συστηματικής οργάνωσης του εξωσχολικού χρόνου των παιδιών, οι πρακτικές αυτών των μητέρων είναι αρκετά κοντινές με τις πρακτικές των γονέων των μεσαίων στρωμάτων (Lareau 2003, Vincent & Ball 2007). Διαφοροποιούνται όμως ως προς το περιεχόμενο και την αντίληψη σε δύο κυρίως σημεία. Το πρώτο είναι ότι εδώ ο ρόλος των μητέρων αναφέρεται ρητά ως πιο αποφασιστικός και παρεμβατικός, ενώ συνήθως οι γονείς των μεσαίων στρωμάτων εμφανίζουν τις επιλογές τους περισσότερο εξαρτημένες από επιθυμίες των παιδιών. Συχνά οι μητέρες λειτουργούν ρυθμιστικά, αξιολογώντας κάθε φορά τα οφέλη και το κόστος της

συμμετοχής σε συνάρτηση με τον τρόπο που οι ίδιες αντιλαμβάνονται τα όρια του παιδιού.

Ρ. Ήθελε να πάει θεα... θεατρικό... τέτοιο. Δεν τον άφησα εγώ εκεί, γιατί είδα ότι θα ήτανε πολύ ζορισμένος [...] Δεν του βγαίνουν 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 βγαίνουν και οι ώρες στο πέρα δώθε. Μια από τις δύο γλώσσες έπρεπε να γίνει σε ιδιαίτερο.

(Ρωξάνη οικιακά, απόφοιτη λυκείου)

Το δεύτερο σημείο είναι ότι η έμφαση δίνεται κυρίως στη χρησιμότητα της εξωσχολικής απασχόλησης των παιδιών. Συνήθως οι δραστηριότητες δεν εμφανίζονται να έχουν αυτοτελείς στόχους (πχ την καλλιέργεια των ενδιαφερόντων του παιδιού γενικά ή την πολύπλευρη ανάπτυξη της προσωπικότητας και των ικανοτήτων του), αλλά είναι συνδεδεμένες με τις σχολικές ανάγκες ή την επιδίωξη συγκεκριμένων εκπαιδευτικών αποτελεσμάτων. Σε αυτό το πλαίσιο υποβαθμίζεται η σημασία των δραστηριοτήτων εκείνων που δεν φαίνεται να έχουν άμεση σχέση με τη σχολική εκπαίδευση. Μέσα από ένα τέτοιο πρίσμα μπορεί να ερμηνευθεί και η απουσία, στις περισσότερες περιπτώσεις, ενασχόλησης με καλλιτεχνικές δραστηριότητες. Είναι χαρακτηριστική στο παραπάνω απόσπασμα η επιφύλαξη της μητέρας σχετικά με τη συμμετοχή του παιδιού της στο θεατρικό παιχνίδι, με το περιεχόμενο του οποίου φαίνεται άλλωστε ότι δεν είναι εξοικειωμένη.

Σε αντίθεση με τη συστηματική, αλλά αδιόρατη εξοικείωση με την τέχνη και την κουλτούρα, η οποία χαρακτηρίζει τις εκπαιδευτικές πρακτικές των μορφωμένων μεσαίων στρωμάτων, το κύριο σημείο αναφοράς των πρακτικών αυτών των γονέων είναι οι σχολικές ανάγκες και η εξυπηρέτησή τους. Από αυτή την άποψη η λογική που διέπει τις πρακτικές τους είναι παρόμοια με την αντίληψη που είδαμε ότι εκφράζουν οι γονείς της προηγούμενης ομάδας. Βασικό κριτήριο λοιπόν για την επιλογή των δραστηριοτήτων, όπως φαίνεται και στο παρακάτω απόσπασμα, αποτελεί η σχολική χρησιμότητα, το κατά πόσο δηλαδή συμβάλλουν στην ενίσχυση της σχολικής επίδοσης.

Να, ας πούμε εγώ τον έγραψα υπολογιστές. Μετά ανακάλυψε ότι «να 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)

Οι πρακτικές αυτές αναδεικνύουν την πολυεπίπεδη επένδυση των μητέρων στην εκπαίδευση και την αξία που αποδίδουν στις εξωσχολικές δραστηριότητες. Οι μητέρες αυτές φαίνεται ότι ενεργοποιούν τους δικούς τους εκπαιδευτικούς πόρους προκειμένου να επεξεργαστούν ένα εκπαιδευτικό σχέδιο για τα παιδιά τους και να διαμορφώσουν τις κατάλληλες συνθήκες υλοποίησής του. Σε αυτή την προσπάθεια ο κύριος στόχος είναι η απόκτηση και ενίσχυση του σχολικού «κεφαλαίου», δηλαδή γνώσεων, δεξιοτήτων και ικανοτήτων οι οποίες αξιολογούνται θετικά από το σχολείο. Ταυτόχρονα επιχειρούν με συστηματικό τρόπο να προσφέρουν στα παιδιά τους εμπειρίες που οι ίδιες στερήθηκαν λόγω της κοινωνικής τους προέλευσης.

Μ.: Ήμουν 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 και οι ευκαιρίες που δίνει ο δήμος τώρα.

(Μόνικα, οικιακά, απόφοιτη λυκείου)

Τα δεδομένα της έρευνάς μας επιβεβαιώνουν τα ευρήματα άλλων ερευνών σε οικογένειες λαϊκών στρωμάτων που αναδεικνύουν ότι οι μητέρες με υψηλότερο μορφωτικό επίπεδο είναι πιο αποτελεσματικές στην εκπαιδευτική υποστήριξη των παιδιών τους και στην ενεργοποίηση υλικών, κοινωνικών και μορφωτικών πόρων για έναν τέτοιο στόχο (Reay 1998).

8. Συμπεράσματα

Ο εξωσχολικός χρόνος των παιδιών αποτελεί ένα πεδίο παρέμβασης από την πλευρά της οικογένειας στο οποίο αποτυπώνονται εκπαιδευτικές επιδιώξεις και κοινωνικές στρατηγικές. Ξεκινώντας από την υπόθεση ότι αυτή η παρέμβαση διαφοροποιείται ανάλογα με την κοινωνική τάξη, επιχειρήσαμε να διερευνήσουμε τα χαρακτηριστικά των αντίστοιχων πρακτικών σε οικογένειες λαϊκών στρωμάτων. Από την ανάλυση των δεδομένων προκύπτει ότι η συμμετοχή των παιδιών σε οργανωμένες εξωσχολικές δραστηριότητες αποτελεί μια μορφωτική πρακτική η οποία χαρακτηρίζει τα λαϊκά στρώματα και εκφράζει το μέλημα των γονέων να ενισχύσουν την εκπαίδευση και την ανάπτυξη των παιδιών τους. Όμως υπάρχουν σαφείς διαφοροποιήσεις ως προς τη συχνότητα, το είδος αλλά και τη λογική των σχετικών πρακτικών. Οι διαφορές των τριών κατηγοριών γονέων που διακρίναμε, συνδέονται με την εσωτερική ετερογένεια των λαϊκών στρωμάτων, την άνιση κατοχή υλικών και πολιτισμικών πόρων από τις επιμέρους ομάδες, αλλά και τον τρόπο ενεργοποίησης αυτών των πόρων. Όπως όμως υποστηρίζουν οι Vincent, Ball & Braun (2008, 67), «οι πόροι δεν είναι παγιωμένες οντότητες, αλλά μάλλον δυναμικές μεταβλητές, προσωπικές και κοινωνικές. Όλα τα κοινωνικά υποκείμενα είναι ικανά για ενεργό δράση, αλλά το περιθώριο και η αποτελεσματικότητα της δράσης τους εξαρτώνται από τις συνθήκες και τους πόρους που κατέχουν».

Η δυνατότητα των γονέων να συγκροτήσουν ένα παράλληλο με το σχολείο πρόγραμμα δραστηριοτήτων με στόχο την εκπαίδευση ή την ευρύτερη καλλιέργεια ικανοτήτων των παιδιών είναι συνάρτηση των οικονομικών ή μορφωτικών

περιορισμών που αντιμετωπίζουν. Για την πρώτη (μικρή αριθμητικά) κατηγορία οικογενειών που βρίσκονται σε περιθωριακή κοινωνική θέση και αδυνατούν να καλύψουν τις βασικές βιοτικές ανάγκες, τέτοιες πρακτικές απουσιάζουν πλήρως.

Στη δεύτερη κατηγορία, η οποία αποτελείται από γονείς με χαμηλό επίπεδο εκπαίδευσης και περιορισμένο εισόδημα, τα παιδιά συμμετέχουν σε μαθήματα αγγλικών, τα οποία αποτελούν μια γενικευμένη, σχεδόν αυτονόητη πρακτική, και πιο περιστασιακά σε άλλες, αθλητικές κυρίως δραστηριότητες, οργανωμένες από το δήμο ή συλλόγους, και επομένως με χαμηλό ή καθόλου κόστος. Οι επιλογές των οικογενειών καθορίζονται από τις αντικειμενικές συνθήκες (οικονομικό κόστος, δυσκολίες μετακίνησης), αλλά και από τον τρόπο με τον οποίο οι γονείς αντιλαμβάνονται το ρόλο των παράλληλων δραστηριοτήτων. Για τη συγκεκριμένη ομάδα γονέων, οι επιλογές περιορίζονται «στα αναγκαία», ενώ προτεραιότητα αποτελεί η ενίσχυση της σχολικής επίδοσης, επομένως μόνο οι δραστηριότητες που κρίνονται χρήσιμες για αυτό το στόχο αξιολογούνται ως κατάλληλες.

Παρόμοια αντίληψη φαίνεται να χαρακτηρίζει και τους γονείς της τρίτης ομάδας, με σχετικά υψηλότερο μορφωτικό επίπεδο και εισόδημα, οι οποίοι επιλέγουν κυρίως δραστηριότητες οι οποίες θεωρούν ότι έχουν άμεση σχολική απόδοση. Όμως η ομάδα αυτή διαφοροποιείται λόγω της πιο διευρυμένης και συστηματικής συμμετοχής των παιδιών σε οργανωμένα εξωσχολικά προγράμματα. Βέβαια, και σε αυτή την περίπτωση, είναι σπάνια η συμμετοχή σε δραστηριότητες σχετικές με την αισθητική καλλιέργεια. Οι πρακτικές αυτών των γονέων αναδεικνύουν τη συστηματική επένδυση (χρόνου, ενέργειας, χρημάτων) στην εκπαίδευση των παιδιών και τη μεθοδευμένη προσπάθεια υλοποίησης του στόχου της εκπαιδευτικής επιτυχίας. Βασικό εύρημα αποτελεί ο ενεργός ρόλος των μητέρων αυτής της ομάδας, οι οποίες θέτουν την εκπαίδευση των παιδιών στο επίκεντρο της δράσης τους. Διερευνούν τις δυνατότητες, οργανώνουν το παράλληλο πρόγραμμα και ενθαρρύνουν τη συμμετοχή των παιδιών, κάνοντας κάθε φορά τις «κατάλληλες» επιλογές και σταθμίζοντας τα μορφωτικά οφέλη.

Η διαφοροποίηση των γονικών μορφωτικών πρακτικών στο εσωτερικό της συγκεκριμένης ομάδας γονέων υπογραμμίζει τον σύνθετο χαρακτήρα των κοινωνικών καθορισμών αλλά και της δράσης των κοινωνικών υποκειμένων. Αναδεικνύει επίσης τη σημασία που έχει για την κατανόηση της ετερογένειας των λαϊκών στρωμάτων η διερεύνηση των πολιτισμικών παραμέτρων, της υποκειμενικής εμπειρίας και των καθημερινών πρακτικών.

Βιβλιογραφία

- Arapoglou, V. & Maloutas, Th. (2011). Segregation, inequality and marginality in context : The case of Athens. *The Greek Review of Social Research*, special issue 136 C', 135-155.
- Ball, S.J., (2003). *Class Strategies and the Education Market Place*. London: RoutledgeFalmer.

- Bernstein, B. (1975). Class and Pedagogies: Visible and Invisible. *Educational Studies*, 1(1), 23-41.
- Bernstein, B. (1991). *Παιδαγωγικοί κώδικες και κοινωνικός έλεγχος* (Ι. Σολομών, Μτφ.). Αθήνα: Αλεξάνδρεια.
- Bourdieu, P. (2004). *Η διάκριση: κοινωνική κριτική της καλαισθητικής κρίσης* (επιμ. Ν. Παναγιωτόπουλος) (Κ. Κασαμπέλη, Μτφ.). Αθήνα: Πατάκης (ε' έκδοση).
- Bourdieu, P. (2006). *Η αίσθηση της πρακτικής* (Θ. Παραδέλης, Μτφ.). Αθήνα: Αλεξάνδρεια.
- Bourdieu, P., Passeron, J.-C. (1990). *Reproduction in Education, Society and Culture*. London: Sage.
- Coulangeon, Ph. (2011). *Les métamorphoses de la distinction. Inégalités culturelles dans la France d'aujourd'hui*. Paris: Grasset.
- Crompton, R., (2006). Class and family. *The Sociological Review*, 54 (4), 658–677.
- Dubet F. et Martucelli D. (1996). Les parents et l'école : classes populaires et classes moyennes. *Lien social et politique*, 35, 109-121.
- Gillies, V. (2006). Working class mothers and school life: exploring the role of emotional capital. *Gender and Education*, 18 (3), 281-193.
- Gillies, V. (2007). *Marginalised mothers. Exploring working class experiences of parenting*. London: Routledge.
- Irwin, S., & Elley Sh., (2011). Concerted Cultivation? Parenting Values, Education and Class Diversity. *Sociology*, 45(3), 480–495.
- Lareau, A, (2000). *Home advantage: social class and parental intervention in elementary education*. Lanham: Rowman και Littlefeld.
- Lareau, A, (2003). *Unequal Childhoods: class, race and family life*. Berkeley: University of California press.
- Le Pape M.-C. & van Zanten A., (2009). Les pratiques éducatives des familles. In Duru-Bellat M. et van Zanten A., *Sociologie du système scolaire. Les inégalités d'éducation* (pp. 185-205). Paris : Presses Universitaires de France.
- Μουζέλης, Ν. (2010). *Γέφυρες μεταξύ νεωτερικής και μετανεωτερικής κοινωνικής θεωρίας*. Αθήνα: Θεμέλιο.
- Μπουρντιέ, Π. (1985). Το συντηρητικό σχολείο: οι ανισότητες στην εκπαίδευση και την παιδεία. Στο Α. Φραγκουδάκη, *Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης. Θεωρίες για την κοινωνική ανισότητα στο σχολείο* (σελ. 357-391). Αθήνα: Παπαζήση.
- Reay, D. (1998). *Class work: mothers' involvement in their children's primary schooling*. London: UCL Press.
- Savage, M., (2000). *Class analysis and Social Transformation*. Buckingham: OUP.
- Siblot, Y. et al. (2015). *Sociologie des classes populaires contemporaines*. Paris: Armand Collin.

Van Zanten, A. (2009). *Choisir son école. Stratégies parentales et médiations locales*. Paris : Presses Universitaires de France.

Vincent, C., Ball, S.J. (2007). “Making up” the middle-class child: families, activities and class dispositions. *Sociology*, 41: 6, 1061-1077.

Vincent, C., Ball, S.J. & Braun, A. (2008). ‘It’s like saying “coloured” ’: understanding and analyzing the urban working classes. *The Sociological Review*, 56 (1), 61-77.

Vincent, C., Brawn, A. & Ball St. (2008). Childcare, choice and social class: Caring for young children in the UK. *Critical Social Policy*, 28(1), 5-26.

Φάκου, Αι. (2014). «Όταν είσαι γονιός από την τάξη τη δική μας»: ταξικές διαφοροποιήσεις των οικογενειακών μορφωτικών πρακτικών (διδακτορική διατριβή). Αθήνα: ΤΕΑΠΗ, Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών.

Weis, L., (2004). *Class Reunion*. New York: Routledge.