



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΔΥΤΙΚΗΣ ΜΑΚΕΔΟΝΙΑΣ

ΤΜΗΜΑ ΔΗΜΟΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ

Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης – Εκπαιδευτική Ηγεσία

Διπλωματική εργασία

**Οι εκπαιδευτικοί μιλούν για τη «σιωπή» και τη «φωνή» στο σχολείο
ως χώρο εργασίας: Μια μελέτη στο πλαίσιο της κοινωνικής
ψυχολογίας του λόγου**

Της

Φανής Λαζαρίδου

Επιβλέπουσα καθηγήτρια : Κωνσταντινίδου Ευθαλία, Επίκουρη καθηγήτρια, ΠΔΜ

Εξεταστές:

1. Παπαλόη Εύη, Μέλος ΣΕΠ, ΕΑΠ
2. Ιορδανίδης Γεώργιος, Αναπληρωτής καθηγητής, ΠΔΜ

Φλώρινα, Φεβρουάριος 2020

Ευχαριστίες

Φτάνοντας στο τέλος αυτής της διαδρομής, ολοκληρώνεται και η φοίτησή μου στο Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών « Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης – Εκπαιδευτική Ηγεσία».

Θα ήθελα να ευχαριστήσω θερμά την κ. Κωνσταντινίδου Ευθαλία, Επίκουρη καθηγήτρια του Παιδαγωγικού Τμήματος Νηπιαγωγών Φλώρινας, για την επιστημονική καθοδήγηση και την πολύτιμη βοήθειά της προκειμένου η διπλωματική αυτή εργασία να ολοκληρωθεί. Την ευχαριστώ για τις συμβουλές της, για την άψογη συνεργασία μας και την απλόχερη μετάδοση των πολύτιμων γνώσεών της.

Επίσης θα ήθελα να ευχαριστήσω την κ. Παπαλόη Εύη, Μέλος ΣΕΠ, ΕΑΠ και τον κ. Ιορδανίδη Γεώργιο, Αναπληρωτή καθηγητή, ΠΔΜ για την συμμετοχή τους στην εξεταστική επιτροπή της παρούσας διπλωματικής εργασίας.

Ακόμα θα ήθελα να ευχαριστήσω θερμά τους/τις δεκατρείς εκπαιδευτικούς που με εμπιστεύθηκαν και δέχθηκαν να συμμετέχουν στην έρευνά μου μιλώντας για την εμπειρία και το έργο τους.

Τέλος, ευχαριστώ την οικογένειά μου και ιδιαίτερα την μητέρα μου Ελένη, την αδερφή μου Ξανθούλα και τον σύζυγό μου Δημήτρη, για την αμέριστη κατανόηση και υποστήριξη σε αυτή μου την προσπάθεια.

Πίνακας περιεχομένων

Ευχαριστίες.....	2
Περίληψη.....	5
Abstract.....	6
Εισαγωγή.....	7
Α' ΜΕΡΟΣ : ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ.....	10
1ο Κεφάλαιο : Η Οργανωσιακή «σιωπή» και «φωνή» στο πλαίσιο της οργανωσιακής ψυχολογίας.....	10
1.1 Παρουσίαση των όρων της «οργανωσιακής σιωπής και φωνής».....	10
1.2 Λόγοι εμφάνισης της «οργανωσιακής σιωπής και φωνής».....	11
1.3 Αποτελέσματα που επιφέρει η «οργανωσιακή σιωπή».....	14
2ο Κεφάλαιο : Κοινωνική ψυχολογία και Λόγος.....	15
2.1 Το πεδίο της Κοινωνικής Ψυχολογίας - Λογοψυχολογίας.....	15
2.2 Η στροφή της Κοινωνικής Ψυχολογίας στον λόγο.....	17
2.3 Τα κύρια συστατικά της ανάλυσης του λόγου : Λειτουργία, Κατασκευή και Μεταβλητότητα (Potter and Wetherell).....	19
2.4 Το Μοντέλο Λογο-δράσης των Edwards and Potter (DAM).....	21
3ο Κεφάλαιο : Η « οργανωσιακή σιωπή και φωνή» στο πλαίσιο της κοινωνικής ψυχολογίας του λόγου.....	24
3.1 Συσχέτιση της κοινωνικής ψυχολογίας του λόγου με τις περιπτώσεις «οργανωσιακής σιωπής και φωνής».....	24
3.2 Παρουσίαση ερευνητικών ερωτημάτων.....	26
3.3 Λογοδοτήσεις.....	27
Β' ΜΕΡΟΣ : ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ.....	29
4ο Κεφάλαιο : Μεθοδολογία έρευνας.....	29
4.1 Μέθοδος έρευνας.....	29
4.2 Υλικό συνέντευξης.....	31
4.3 Διαδικασία συλλογής δεδομένων – οι συμμετέχοντες/ουσες.....	32
4.4 Διαδικασία ανάλυσης δεδομένων.....	33

5^ο Κεφάλαιο : Παρουσίαση αποτελεσμάτων εμπειρικής έρευνας.....	35
5.1 Εισαγωγή.....	35
5.2 Η «σιωπή» ως μέσο προστασίας του/της συναδέλφου.....	36
5.3 Η «σιωπή» ως μέσο προστασίας από τον/την διευθυντή/ντρια.....	39
5.4 Η «σιωπή» ως μέσο προστασίας από τους γονείς.....	42
5.5 Η «σιωπή» ως μέσο προστασίας των μαθητών.....	44
5.6 Η «σιωπή» ως αποτέλεσμα μικρής επαγγελματικής εμπειρίας στην εκπαίδευση.....	47
5.7 Περιπτώσεις «σιωπής» των γονέων.....	49
5.8 Περιπτώσεις «σιωπής» στην διάρκεια σχολικών συνελεύσεων.....	51
5.9 Η «φωνή» ως μέσο επικοινωνίας – επίλυσης προβλημάτων με τους/τις εκπαιδευτικούς/συναδέλφους.....	53
5.10 Η «φωνή» ως μέσο επικοινωνίας – επίλυσης προβλημάτων στην διάρκεια σχολικών συνελεύσεων.....	56
5.11 Η «φωνή» ως μέσο επικοινωνίας – επίλυσης προβλημάτων με τους γονείς.....	59
5.12 Η «φωνή» ως μέσο προστασίας της σχολικής μονάδας.....	61
6^ο Κεφάλαιο : Συζήτηση.....	65
6.1 Συζήτηση.....	65
6.2 Περιορισμοί της έρευνας – ερευνητικές προτάσεις.....	67
Βιβλιογραφικές Αναφορές.....	69
Ελληνόγλωσσες.....	69
Ξενόγλωσσες.....	70
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ.....	73
Πίνακας : Σύμβολα φωνητικής μεταγραφής (Jefferson Gail).....	73
Ενημερωτική επιστολή προς τους συμμετέχοντες.....	74
Σχέδιο Ημι-δομημένης συνέντευξης.....	75

Οι εκπαιδευτικοί μιλούν για τη «σιωπή» και τη «φωνή» στο σχολείο ως χώρο εργασίας : Μια μελέτη στο πλαίσιο της κοινωνικής ψυχολογίας του λόγου.

Περίληψη

Στην παρούσα διπλωματική, γίνεται προσπάθεια διερεύνησης των λόγων αλλά και των αποτελεσμάτων των φαινομένων «οργανωσιακής σιωπής και φωνής» από τους εκπαιδευτικούς. Για τον λόγο αυτό, αναγκαία θεωρείται η χρήση του θεωρητικού και μεθοδολογικού πλαισίου της Κοινωνικής Ψυχολογίας του Λόγου, προκειμένου να ερευνηθούν οι περιπτώσεις «φωνής» και «σιωπής» που έχουν βιώσει και αφηγούνται οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί.

Τα φαινόμενα της «σιωπής» και της «φωνής» είναι περιστατικά τα οποία συχνά οι άνθρωποι βιώνουμε στην καθημερινότητά μας, η εμφάνιση των οποίων κάποιες φορές είναι καθοριστική και κάποιες άλλες ανεπαίσθητη. Ωστόσο, όταν αυτά τα φαινόμενα αφορούν ένα σύνολο ανθρώπων και πιο συγκεκριμένα τους εκπαιδευτικούς και επηρεάζουν την λειτουργία ενός οργανισμού και πιο συγκεκριμένα μιας σχολικής μονάδας, η διερεύνηση και η ανάλυση τους αποτελεί σημαντικό και εξαιρετικά χρήσιμο έργο.

Τα φαινόμενα της «οργανωσιακής σιωπής και φωνής», έχουν κατά καιρούς μελετηθεί σε βάθος τόσο στην ξενόγλωσση όσο και στην ελληνόγλωσση βιβλιογραφία. Ωστόσο, η μελέτη των προαναφερθέντων φαινομένων αναφορικά με την λειτουργία της σχολικής μονάδας, ελάχιστα έχει διερευνηθεί.

Το ενδιαφέρον της έρευνας επικεντρώνεται στην καταγραφή και κυρίως την ανάδειξη της ποικιλομορφίας των τρόπων που οι εκπαιδευτικοί κατανοούν την 'οργανωσιακή σιωπή και φωνή' καθώς επίσης και τις λογοδοτήσεις με τις οποίες τις συνοδεύουν. Έχοντας καταθέσει τις προσωπικές τους εμπειρίες αλλά και τις σκέψεις και τα συναισθήματά τους περί του θέματος, θα μπορέσουν να αναδειχθούν ευρύτερα οι ποικίλες αλλά και διαφορετικές οπτικές, από τις οποίες τα ζητήματα της 'οργανωσιακής σιωπής και φωνής' εκλαμβάνονται αλλά και βιώνονται από τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς. Με άλλα λόγια, περιστατικά που έχουν συμβεί στην καθημερινότητα των εκπαιδευτικών κατά την διάρκεια της επαγγελματικής τους πορείας και οι τρόποι που τα επικοινωνούν και τα δικαιολογούν μέσα από την διαδικασία της συνέντευξης.

Λέξεις-Κλειδιά : οργανωσιακή σιωπή, οργανωσιακή φωνή, ανάλυση λόγου, λογοδοτήσεις εκπαιδευτικών

Abstract

In this particular study, there has been an effort in investigating the reasons as well as the results of the phenomena of “organizational silence and voice” from the perspective of educators. This being the case, the use of both the theoretical and the methodological frames that derive from the Discursive Social Psychology are considered to be necessary, in order for the cases of “silence” and “voice” that the participating educators have experienced and narrated to be investigated.

The phenomena of “silence” and “voice” are incidents that people usually experience during their everyday lives, but their emergence is sometimes decisive and some other times insensitive. However, when these phenomena regard a group of people and more specifically the educators and when these phenomena affect the well-running of an organization and more specifically the school, then it is highly important and useful for them to be investigated and analysed.

The phenomena of “organizational silence and voice”, have been thoroughly studied from time to time both in international and Greek literature. However, the investigation of the above-mentioned phenomena regarding the running of a school, has only poorly been researched.

In this specific study, there is a great interest in regards of registrating and most importantly highlighting the variety of the different ways in which the educators understand the terms of “organizational silence and voice”, as well as the different accountability with which they accompany these terms. Having testified not only their personal experiences but also their thoughts and feelings regarding the under-research terms, there will be a chance for the various and different points of view to be widely highlighted and presented, since these particular points of view help the educators to understand and to experience the phenomena of “organizational silence and voice”. To put it differently, the interest is concentrated on both the incidents which take place in educators’ everyday life all along their professional career and the different ways in which they communicate and account for them through the process of interview.

Key words : organizational silence, organizational voice, discourse analysis, educators’ accountability

Εισαγωγή

Το ζήτημα το οποίο επιχειρείται να μελετηθεί στην παρούσα διπλωματική αφορά το φαινόμενο της ‘οργανωσιακής σιωπής’, επομένως και της ‘οργανωσιακής φωνής’ στις εκπαιδευτικές μονάδες και ο τρόπος με τον οποίο οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι τους επηρεάζει, καθώς επίσης και επιχειρηματολογούν σχετικά με τους πιθανούς λόγους που τους ώθησαν σε συμπεριφορές «σιωπής» και «φωνής».

Υπάρχει τεράστιο ενδιαφέρον αναφορικά με την διερεύνηση των τρόπων και των αιτιών που οδηγούν έναν εργαζόμενο και πιο συγκεκριμένα έναν εκπαιδευτικό να μιλήσει ή να συμπεριφερθεί σε διάφορες περιστάσεις και περιπτώσεις που προκύπτουν στο περιβάλλον της σχολικής μονάδας, παρόλα αυτά θεωρούνται εξίσου σημαντικές και εξαιρετικής σημασίας οι περιπτώσεις κατά τις οποίες ένας εκπαιδευτικός αποφάσισε να μην αντιδράσει, με άλλα λόγια, να βιώσει το φαινόμενο της ‘οργανωσιακής σιωπής’. Οι έρευνες οι οποίες έχουν διεξαχθεί σε εκπαιδευτικούς του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος είναι λιγιστές, παρόλα αυτά υπάρχει μία ιδιαίτερα ενδιαφέρουσα μελέτη του φαινομένου στην διπλωματική εργασία της Δημητριάδου (2017). Ειδικότερα, συμπεραίνεται ότι στα ελληνικά σχολεία, στα οποία διενεργήθηκε η έρευνα, οι εκπαιδευτικοί δήλωσαν πως κατά κύριο λόγο βιώνουν την «οργανωσιακή σιωπή». Με άλλα λόγια, σιωπούν μόνο στις περιπτώσεις κατά τις οποίες αυτό είναι προς όφελος των συναδέλφων τους και της εύρυθμης λειτουργίας της σχολικής μονάδας, η οποία κατά τα λεγόμενά τους υφίσταται περισσότερες αρνητικές συνέπειες από ότι ο ίδιος ο εκπαιδευτικός σε περιπτώσεις που υπάρχει σιωπή. Επιπλέον, παρατηρείται πως η σιωπή συνδέεται άμεσα με το κλίμα που επικρατεί στην σχολική μονάδα και με τον τρόπο που ασκεί την ηγεσία ο εκάστοτε διευθυντής. Στην παρούσα διπλωματική, θα ήταν ενδιαφέρον να γίνει προσπάθεια να καταγραφούν οι απόψεις των εκπαιδευτικών αναφορικά με τα θέματα της «φωνής και της σιωπής» και ίσως τα αποτελέσματα αυτής της καταγραφής να ενισχύσουν τα είδη υπάρχοντα αναφορικά με το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα.

Η ερευνητική εργασία αποτελείται από δύο μέρη. Το πρώτο μέρος περιλαμβάνει το θεωρητικό πλαίσιο και το δεύτερο μέρος περιλαμβάνει την ερευνητική προσέγγιση της παρούσας διπλωματικής εργασίας.

Στο πρώτο μέρος της ερευνητικής εργασίας περιλαμβάνονται τα τρία πρώτα κεφάλαια. Πιο συγκεκριμένα, το πρώτο κεφάλαιο αφορά την οργανωσιακή σιωπή και φωνή στο πλαίσιο της οργανωσιακής ψυχολογίας και πιο συγκεκριμένα γίνεται μία προσπάθεια παρουσίασης και επεξηγήσεις των προς αναζήτηση όρων της «σιωπής» και «φωνής». Ακολουθεί η παρουσίαση των πιθανών λόγων και αργότερα των

πιθανών αποτελεσμάτων που επιφέρουν η «οργανωσιακή σιωπή και φωνή» στον εργασιακό χώρο και πιο ειδικά στη σχολική μονάδα, σύμφωνα με αναφορές των ήδη υπάρχουσων ερευνών περί του θέματος. Στο δεύτερο κεφάλαιο παρουσιάζεται η έννοια της κοινωνικής ψυχολογίας του λόγου. Πιο αναλυτικά, γίνεται αναφορά στην λόγο-ψυχολογία καθώς επίσης και στην στροφή της κοινωνικής ψυχολογίας στον λόγο. Εν συνεχεία, παρατίθενται τα κύρια συστατικά της ανάλυσης του λόγου όπως αυτά προκύπτουν κατά τους Potter and Wetherell, καθώς επίσης και το μοντέλο λόγο-δράσης των Edward and Potter, τα οποία και χρησιμοποιήθηκαν στην παρούσα διπλωματική εργασία για την καλύτερη κατανόηση, ανάλυση και παρουσίαση των δεδομένων. Τέλος, στο τρίτο κεφάλαιο του πρώτου μέρους, παρουσιάζεται η «οργανωσιακή σιωπή και φωνή» στο πλαίσιο της κοινωνικής ψυχολογίας του λόγου, οι λογοδοτήσεις που συνοδεύουν τα περιστατικά «φωνής και σιωπής» και επίσης παρατίθενται και οι ερευνητικοί στόχοι της διπλωματικής.

Στο δεύτερο μέρος της ερευνητικής εργασίας περιλαμβάνονται τα τρία επόμενα κεφάλαιά της. Πιο αναλυτικά, στο τέταρτο κεφάλαιο περιγράφεται η μεθοδολογία της έρευνας. Με άλλα λόγια, προβάλλονται η μέθοδος της έρευνας, το υλικό της συνέντευξης, η διαδικασία συλλογής δεδομένων, οι συμμετέχοντες /συμμετέχουσες της έρευνας και η διαδικασία ανάλυσης δεδομένων. Εν συνεχεία, στο πέμπτο κεφάλαιο παρουσιάζονται τα αποτελέσματα της εμπειρικής έρευνας. Ειδικότερα, οι τρόποι και οι λόγοι εμφάνισης της «οργανωσιακής σιωπής και φωνής», επίσης και τα πιθανά αποτελέσματα που ακολουθούν και συνοδεύουν τις προαναφερθείσες περιπτώσεις, όπως αυτά συνέβησαν στους συνεντευξιαζόμενους και όπως οι ίδιοι τα βίωσαν και τα αφηγήθηκαν. Τέλος, στο έκτο κεφάλαιο παρουσιάζεται η συζήτηση επί των αποτελεσμάτων, οι περιορισμοί της έρευνας και οι ερευνητικές προτάσεις.

Στο τέλος της παρούσας εργασίας, παρατίθενται οι ελληνικές και ξένες βιβλιογραφικές αναφορές που χρησιμοποιήθηκαν για την εκπόνηση της διπλωματικής εργασίας, όπως επίσης ακολουθεί και το παράρτημα στο οποίο περιλαμβάνονται ο πίνακας με τα χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν στην έρευνα, ο πίνακας με τα σύμβολα της φωνητικής μεταγραφής, η ενημερωτική επιστολή που στάλθηκε στους /στις συμμετέχοντες /συμμετέχουσες και το σχέδιο της ημι-δομημένης συνέντευξης.

Α' ΜΕΡΟΣ: ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ

1^ο Κεφάλαιο : Η οργανωσιακή «σιωπή» και «φωνή» στο πλαίσιο της οργανωσιακής ψυχολογίας.

1.1 Παρουσίαση των όρων της «οργανωσιακής σιωπής και φωνής»

Πρωτίστως, θα ήταν συνετό να γίνει μία σύντομη αναφορά στο προαναφερθέν φαινόμενο της οργανωσιακής σιωπής και φωνής, προκειμένου να γίνει κατανοητό και επομένως να γίνει αντιληπτή η σημαντικότητα διερεύνησης του συγκεκριμένου ζητήματος. Στις περιπτώσεις κατά τις οποίες κάποιος χρησιμοποιεί την 'φωνή', με άλλα λόγια, αποφασίζει να μιλήσει και να αποκαλύψει ή να εξηγήσει τις σκέψεις του, υπάρχει μεγάλο ενδιαφέρον από την πλευρά των ερευνητών της κοινωνικής ψυχολογίας του λόγου αναφορικά με τους λόγους που οδήγησαν το συγκεκριμένο άτομο στο να αναφέρει την άποψή του αλλά και στην επιλογή των λέξεων που χρησιμοποίησε. Υπάρχει, δηλαδή, πληθώρα διαφορετικών λόγων για τους οποίους επιλέχθηκε ο συγκεκριμένος τρόπος ομιλίας και τα συγκεκριμένα λόγια, οι οποίοι λόγοι έγκειται σε στοιχεία επηρεασμού όπως είναι η κουλτούρα, η ψυχολογία, το ευρύτερο κοινωνικό πλαίσιο και πολλές άλλες συνθήκες που συχνά αλληλοεπηρεάζονται και καθορίζουν τις πράξεις των ανθρώπων. Επίσης, υπάρχουν και πολλοί διαφορετικοί τρόποι με τους οποίους τα λόγια κάποιου επηρεάζουν τόσο το ίδιο το άτομο όσο και τον περίγυρό του. Ο ίδιος ακριβώς βαθμός σημασίας και σημαντικότητας αφορά και την 'σιωπή' ενός ατόμου σε συγκεκριμένες περιστάσεις της ζωής του και ειδικότερα της επαγγελματικής του ζωής. Με τον όρο 'σιωπή' αναφέρονται οι περιπτώσεις κατά τις οποίες το άτομο αποφασίζει να μην μιλήσει δημόσια και να μην αποκαλύψει τις σκέψεις του την δεδομένη στιγμή. Η διερεύνηση των λόγων που ώθησαν έναν άνθρωπο ή μία ομάδα ανθρώπων να σωπάσουν έστω και σε μία περίπτωση της επαγγελματικής τους πορείας είναι ίσως μεγαλύτερης σημασίας από αυτούς της 'φωνής', και αυτό οφείλεται στο γεγονός πως πολλές φορές παρερμηνεύεται η 'σιωπή' ως αδυναμία ή φόβος, ενώ στην πραγματικότητα υπάρχουν πολλοί διαφορετικοί λόγοι που οδηγούν το άτομο σε αυτή την συμπεριφορά οι οποίοι δεν είναι εμφανείς.

1.2 Λόγοι εμφάνισης της «οργανωσιακής σιωπής και φωνής»

Εξαιρετικό ενδιαφέρον και πολύπλευρη διερεύνηση παρουσιάζονται στο άρθρο της Morrison (2014), αναφορικά με τους προτεινόμενους και τους πιθανούς λόγους που σχετίζονται και υποκινούν το φαινόμενο της ‘οργανωσιακής σιωπής και φωνής’ γενικότερα στην επαγγελματική πορεία των ανθρώπων εργαζόμενων. Αρχικά, δίνεται ένας σύντομος και περιεκτικός ορισμός της έννοιας της ‘σιωπής’, σύμφωνα με τον οποίο πρόκειται για τις περιπτώσεις κατά τις οποίες το άτομο δεν διατυπώνει τις προτάσεις, τις ανησυχίες, τις πληροφορίες για ένα πρόβλημα ή ακόμα και την αντίθετη άποψη που μπορεί να ενστερνίζεται για κάποιο επαγγελματικό ζήτημα. Όπως αναφέρεται στο παρόν άρθρο, λοιπόν, υπάρχουν άφθονοι λόγοι που οδηγούν σε αυτή την απόφαση, και κύριος λόγος είναι το εργασιακό περιβάλλον στο οποίο πολλές φορές καθίσταται ξεκάθαρο πως δεν είναι αποδεκτές και ευπρόσδεκτες οι διάφορες προτάσεις για αλλαγές ή διορθώσεις. Επομένως, το άτομο αισθάνεται φόβο και απειλή, με αποτέλεσμα να μην τολμά να εκφέρει την άποψή του. Γίνεται, επομένως, κατανοητό πως παρόλο που οι εργαζόμενοι χαίρουν άκρας εκτίμησης από τους ανωτέρους σε περιπτώσεις κατά τις οποίες τους ζητείται η άποψή τους για ένα γεγονός και η άποψή του είναι βοηθητική για την διοίκηση του οργανισμού, δεν υπάρχει καμία βεβαίωση ότι χαίρουν παρόμοιας αντιμετώπισης και οι εργαζόμενοι οι οποίοι εκφέρουν την άποψή τους εκούσια και εθελοντικά. Καθίσταται σαφές, λοιπόν, πως προκειμένου ένας εργαζόμενος να εκφράσει την άποψή του ελεύθερα θα πρέπει να υπάρχει και το κατάλληλο κλίμα ενθάρρυνσης και κινήτρου στον εργασιακό χώρο.

Επιπρόσθετα, γίνεται αντιληπτό ότι οι εργαζόμενοι που βιώνουν το φαινόμενο της ‘σιωπής’, έχουν επιλέξει αυτή την συμπεριφορά θέτοντας κατά προτεραιότητα την ασφάλεια της επαγγελματικής τους ευημερίας, αποφεύγοντας κινδύνους όπως είναι οι άσχημες επαγγελματικές σχέσεις και η διακοπή της υγιούς επικοινωνίας με τους συναδέλφους, ακόμα και την απόλυσή τους. Υπάρχουν, επίσης, περιπτώσεις στις οποίες ο εργαζόμενος αντιμετωπίζει τον φόβο να μην ακούσει κανένας την άποψή του, με άλλα λόγια, να μην ληφθούν σοβαρά υπόψη τα λεγόμενά του, για διάφορους λόγους οι οποίοι αφορούν στοιχεία όπως είναι το κύρος και η δύναμη και χρήζουν περαιτέρω διερεύνησης. Ένα εξαιρετικό παράδειγμα το οποίο καθρεπτίζει μία μελέτη περίπτωσης αναφορικά με την δύναμη της φωνής και το κύρος υπάρχει στην έρευνα των Fletcher and Watson (2007), όπου αναφέρεται πως τα άτομα που βρίσκεται ιεραρχικά ψηλότερα τολμά να μιλά και μάλιστα να υψώνει τον τόνο της φωνής του, ενώ τα κατώτερα ιεραρχικά άτομα είτε μιλούν χαμηλόφωνα είτε δεν μιλούν καθόλου. Πρόκειται για ένα εξαιρετικά ενδιαφέρον παράδειγμα, καθώς προβάλλει την οπτική πως η ‘φωνή’ και η ‘σιωπή’ είναι αλληλένδετες έννοιες και επίσης εμφανίζονται με διαβαθμίσεις στην έντασή τους. Πρόκειται για μία ακόμα παράμετρο η οποία χρήζει επιπλέον διερεύνησης.

Επιστρέφοντας στα άρθρο της Morrison (2014), ένας ακόμα λόγος να σωπάσει κάποιος εργαζόμενος πηγάζει από την κουλτούρα την οποία έχει βιώσει στην κοινωνική του ζωή και στο οικογενειακό του περιβάλλον. Εν ολίγοις, υπάρχουν άτομα τα οποία σέβονται και φοβούνται βαθιά τα άτομα τα οποία είναι ιεραρχικά ανώτερα και επομένως διστάζουν να εκφράσουν τις σκέψεις τους προς αυτούς. Ακόμα, αναφέρονται ακραίες περιπτώσεις εργαζομένων οι οποίοι έχουν απογοητευθεί πλήρως με τις συνθήκες του εργασιακού τους περιβάλλοντος και επιδεικνύουν την ίδια σιωπηλή αντιμετώπιση σε οποιαδήποτε περίπτωση παρουσιαστεί. Ένας επιπλέον, και ίσως όχι τόσο συχνός, λόγος ο οποίος προκαλεί την ‘σιωπή’ των εργαζομένων και συμπεριλαμβάνεται στην έρευνα των Fletcher and Watson (2007), είναι οι συναισθηματικοί και επομένως ψυχολογικοί δεσμοί που έχουν αναπτυχθεί ανάμεσα στην ηγεσία και τους εργαζομένους, οι οποίοι αποτρέπουν το άτομο από το να μιλήσει και να εναντιωθεί, έχοντας σαν αποτέλεσμα την δημιουργία αισθήματος ενοχής και προδοσίας προς την ηγεσία σε αντίθετη περίπτωση.

Αναφορικά με το φόβο που αισθάνεται κάποιος εργαζόμενος και ωθείται στην ‘σιωπή’, υπάρχει μία πρόσφατη και εξαιρετική έρευνα της οποίας τα αποτελέσματα επιβεβαιώνουν τον προαναφερθέντα λόγο. Πιο συγκεκριμένα, στα άρθρο του Altinkurt (2014), επιβεβαιώνεται πως στις περιπτώσεις όπου οι εκπαιδευτικοί αισθάνονται πως η αποκάλυψη των απόψεών τους θα επιφέρει αρνητικά αποτελέσματα στον ίδιο αποφασίζει να σωπάσει. Το επιπλέον συμπέρασμα στο οποίο καταλήγει, όμως, η παρούσα έρευνα είναι πως ο φόβος που ενδέχεται να αισθανθούν οι εκπαιδευτικοί οφείλεται ως επί το πλείστον στην έλλειψη εμπιστοσύνης που υπάρχει ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς και στην ηγεσία. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της έρευνας, εν συνεχεία, αποδεικνύεται πως η έλλειψη σχέσης εμπιστοσύνης πηγάζει στις περιπτώσεις που η ηγεσία είναι αυταρχική, και επομένως η κουλτούρα που κυριαρχεί στην σχολική μονάδα είναι εχθρική απέναντι στην ελεύθερη βούληση και έκφραση των εκπαιδευτικών. Σχετική με το θέμα της αυταρχικής ηγεσίας ως λόγος που οδηγεί τους εργαζομένους γενικότερα στην ‘οργανωσιακή σιωπή’ είναι το άρθρο των Wang & Jiang (2015), στο οποίο επίσης επιβεβαιώνεται το προαναφερθέν εύρημα. Στις συγκεκριμένες έρευνες, όμως, που συμπεριλαμβάνονται στο άρθρο των Wang & Jiang (2015), διαπιστώνεται πως ακόμα και μέσα σε ένα αυταρχικό εργασιακό περιβάλλον, οι εργαζόμενοι που βιώνουν συχνότερα το φαινόμενο της ‘σιωπής’ είναι αυτοί οι οποίοι έχουν και τα λιγότερα εργασιακά καθήκοντα, νιώθουν δηλαδή λιγότερο σημαντικοί για την λειτουργία του οργανισμού. Με άλλα λόγια, το συγκεκριμένο άρθρο συμφωνεί με τα αποτελέσματα του προηγούμενου άρθρου, εμβαθύνοντας όμως λίγο παραπάνω στην συγκεκριμένη περίπτωση πρόκλησης του φαινομένου. Ως επιπλέον λόγος, ο οποίος σε κάποιες περιπτώσεις ενδέχεται να οδηγήσει τους εργαζομένους στην ‘οργανωσιακή σιωπή’ είναι το γένος, και πιο συγκεκριμένα όπως επισημάνεται στο άρθρο των Shahjehan & Yasir (2016), οι γυναίκες εργαζόμενοι είναι πιο πιθανό να βιώσουν το φαινόμενο της ‘σιωπής’ από ότι οι άνδρες εργαζόμενοι.

Μία ακόμα μελέτη περίπτωσης άμεση συσχετιζόμενη με το φαινόμενο της ‘οργανωσιακής σιωπής’ είναι αυτή του Moasa(2013), στην οποία αναφέρονται επίσης οι λόγοι που έχουν ήδη προαναφερθεί, όπως είναι για παράδειγμα ο φόβος για αρνητικά αποτελέσματα και αρνητική αντιμετώπιση. Επίσης, τονίζεται πως συνήθως οι εργαζόμενοι οι οποίοι ωθούνται συστηματικά στην μέθοδο της ‘σιωπής’ βρίσκονται εγκλωβισμένοι σε ένα άνισο και άδικο εργασιακό περιβάλλον, καθώς επίσης παρατηρείται πως πολλοί εργαζόμενοι καταφεύγουν στην καταπίεση της εκδήλωσης των απόψεών τους επειδή πιστεύεται πως τα άτομα που τείνουν να εκδηλώνουν την εναντίωσή τους στις απόψεις της πλειοψηφίας, καταλήγουν να θεωρούνται και να αντιμετωπίζονται ως περιθωριοποιημένα. Φυσικά και στην συγκεκριμένη έρευνα τονίζεται πως ο κυρίαρχος λόγος που οδηγεί κάποιον εργαζόμενο να βιώσει την ‘οργανωσιακή σιωπή ή φωνή’ είναι ο τρόπος που ασκείται η ηγεσία στον εκάστοτε οργανισμό και τα περιθώρια ελεύθερης έκφρασης του λόγου που προσφέρονται στους εργαζομένους. Δεν είναι συνετό, βέβαια, να μην ληφθούν υπόψη και οι περιπτώσεις κατά τις οποίες ένας εργαζόμενος σιωπά επειδή πραγματικά δεν έχει κάποια χρήσιμη ιδέα να προτείνει ή επειδή δεν έχει σχηματίσει ακόμα κάποια άποψη για το θέμα το οποίο είναι στο προσκήνιο την δεδομένη στιγμή.

Όπως γίνεται, λοιπόν, εύκολα αντιληπτό υπάρχει πληθώρα καταγεγραμμένων λόγων και αιτιών που ευθύνονται για την σιωπηρή συμπεριφορά των εργαζομένων σε ορισμένες περιστάσεις της επαγγελματικής τους πορείας. Παρόλα αυτά. Το φαινόμενο της ‘οργανωσιακής σιωπής και φωνής’ θεωρείται ένα αρκετά πρόσφατο θέμα προς διερεύνηση το οποίο δεν έχει ακόμα αναλυθεί και ερευνηθεί εις βάθος.

1.3 Αποτελέσματα που επιφέρει η «οργανωσιακή σιωπή»

Υπάρχουν κάποιες ιδιαίτερα ενδιαφέρουσες προτάσεις αναφορικά με τα αποτελέσματα που επιφέρει η ‘οργανωσιακή σιωπή’ τόσο στην λειτουργία των οργανισμών όσο και στο ίδιο το άτομο, στο άρθρο της Morrison (2014). Όσον αφορά την βιωσιμότητα του οργανισμού, η ‘σιωπή’ των υπαλλήλων έχει σαν αποτέλεσμα την άγνοια της ηγεσίας για σημαντικά προβλήματα που ενδέχεται να υφίστανται εντός του οργανισμού, επομένως στερείται η πολύτιμη βοήθεια των εργαζομένων για την επίλυση προβλημάτων όπως είναι για παράδειγμα οι διάφορες κρίσεις, αποτυχίες ή παράνομες και παραβατικές συμπεριφορές. Σε προσωπικό επίπεδο, εικάζεται ότι το άτομο που βιώνει την ‘σιωπή’ στον εργασιακό του χώρο κατακλύζεται από συναισθήματα όπως είναι το άγχος, η απογοήτευση, η μειωμένη ή μηδαμινή δέσμευση, με αποτέλεσμα να μειώνεται η απόδοση και η αφοσίωσή του.

Παρόμοιες απόψεις αναφέρονται και στην έρευνα των Prouska & Psychogios (2018), ως πιθανά αρνητικά αποτελέσματα της ‘σιωπής’ των υπαλλήλων στην αντιμετώπιση των μακροπρόθεσμων οικονομικών κρίσεων στους οργανισμούς. Ιδιαίτερα ενδιαφέρουσα είναι και η έρευνα των Gambarotto & Cammozzo (2010), στην οποία υποστηρίζεται πως όσο λιγότερα περιστατικά ‘οργανωσιακής σιωπής’ λαμβάνουν χώρα μέσα σε έναν οργανισμό τόσο ευκολότερα και ομαλότερα θα εισαχθούν οι επιθυμητές καινοτομίες για την βελτιστοποίηση λειτουργίας του εκάστοτε οργανισμού. Επιπρόσθετα, στην έρευνα των Welanders et al (2018), σχετικά με την προσπάθεια να εξαλειφθούν τα φαινόμενα ‘οργανωσιακής σιωπής’ σε εργαζομένους Σουηδικών οργανισμών, αναφέρεται πως η σημαντικότητα του εγχειρήματος έγκειται στα αρνητικά αποτελέσματα που προκαλούνται στον οργανισμό εξαιτίας του φαινομένου, όπως για παράδειγμα ο κίνδυνος να παραγκωνιστούν οι δημοκρατικές αρχές, όπως επίσης να μειωθεί το επίπεδο επαγγελματισμού των εργαζομένων και επομένως και η ποιότητα των αγαθών ή υπηρεσιών που προσφέρουν στους πελάτες.

2^ο Κεφάλαιο : Κοινωνική Ψυχολογία και Λόγος

2.1 Το πεδίο της κοινωνικής ψυχολογίας

Αναμφίβολα η επιστήμη της κοινωνικής ψυχολογίας προκαλεί εξαιρετικό ενδιαφέρον δεδομένου ότι οι έρευνές της επικεντρώνονται στον άνθρωπο και πιο συγκεκριμένα στην ανθρώπινη συμπεριφορά. Με άλλα λόγια, όπως αναφέρεται και στο βιβλίο των Mc Kinlay and Mc Vittie (2008), η κοινωνική ψυχολογία προσπαθεί να κατανοήσει τον τρόπο με τον οποίο η ανθρώπινη συμπεριφορά επηρεάζεται από τον κοινωνικό περίγυρο. Αναζητείται, δηλαδή, ο τρόπος με τον οποίο επηρεάζεται η συμπεριφορά των ανθρώπων τόσο όταν βρίσκονται ανάμεσα σε μία ομάδα ατόμων και αλληλεπιδρούν όσο και όταν κάποιος βρίσκεται μόνος του και προσπαθεί να οργανώσει τις σκέψεις του. Υποστηρίζεται ότι η συμπεριφορά και οι εναλλαγές της είναι απόρροια των αλληλεπιδράσεων τόσο με άλλους ανθρώπους του κοινωνικού περιγύρου όσο και του περιβάλλοντος χώρου. Παρόλα αυτά επηρεάζουν και στον τρόπο με τον οποίο σκεφτόμαστε και αντιλαμβανόμαστε γενικότερα τον κόσμο γύρω μας καθώς επίσης και τις πράξεις μας. Γίνεται, λοιπόν, εύκολα αντιληπτό πως πέραν της σημαντικότητας των ερευνών της κοινωνικής ψυχολογίας, υπάρχει και μεγάλος βαθμός πολυπλοκότητας αυτών, καθώς διερευνούνται οι νοητικοί μηχανισμοί και οι κατασκευές με τις οποίες ο καθένας αντιλαμβάνεται τα κοινωνικά φαινόμενα που τον περιβάλλουν και πράττει αναλόγως.

Υπάρχει πληθώρα μεθόδων διερεύνησης οι οποίες μπορούν να χρησιμοποιηθούν από τους ερευνητές της κοινωνικής ψυχολογίας, πολλές φορές μάλιστα μπορούν να συνδυαστούν μεταξύ τους, οι οποίες εν γένει υπάγονται σε δύο μεγάλες κατηγορίες που περιλαμβάνουν την ποσοτική και την ποιοτική έρευνα. Εν ολίγοις, οι μέθοδοι οι οποίες υπάγονται στην κατηγορία των ποσοτικών ερευνών αφορούν στην χρήση ερευνητικών εργαλείων όπως είναι για παράδειγμα τα ερωτηματολόγια, προκειμένου οι ερευνητές να οδηγηθούν σε ασφαλή ποσοτικά συμπεράσματα. Οι μέθοδοι οι οποίες υπάγονται στην κατηγορία των ποιοτικών ερευνών αφορούν ερευνητικά εργαλεία όπως για παράδειγμα οι συνεντεύξεις, καθώς στόχος είναι να παρουσιαστούν και να αναλυθούν οι απόψεις και εμπειρίες των συμμετεχόντων στην εκάστοτε έρευνα. Γι' αυτόν τον λόγο, λοιπόν, η επικέντρωση του ενδιαφέροντος των ερευνητών που χρησιμοποιούν μεθόδους της ποιοτικής έρευνας βρίσκεται στην ανάλυση του λόγου, στην οποία περιλαμβάνονται τόσο οι λεκτικές όσο και οι γραπτές εκφράσεις.

Η κοινωνική ψυχολογία του λόγου, επομένως, πραγματεύεται την ανάλυση του λόγου η οποία σύμφωνα με την υπάρχουσα βιβλιογραφική έρευνα, φαίνεται να περιλαμβάνει πολλές διαφορετικές ερευνητικές μεθόδους ανάλογα με την οπτική και το θεωρητικό υπόβαθρο που συνοδεύουν τον κάθε ερευνητή αναφορικά με την χρήση και την ανάλυση του λόγου. Εν συντομία, κάποιοι από τους τρόπους ανάλυσης που

χρησιμοποιούνται ευρέως είναι η ανάλυση των συζητήσεων, η ανάλυση του λόγου, η κριτική ανάλυση του λόγου, η ψυχολογία του λόγου, η ρητορική ψυχολογία, η αφηγηματικά ανάλυση, και άλλα. Στην παρούσα διπλωματική έρευνα, αναμένεται να γίνει συνδυαστική χρήση των περισσότερων από τους προαναφερθέντες τρόπους ανάλυσης του λόγου, καθώς κρίνεται σημαντικό και ενδιαφέρον να διερευνηθεί πολύπλευρη διερεύνηση και εξέταση του θέματος.

2.2 Η στροφή της κοινωνικής ψυχολογίας στον λόγο

Όμως, ας πάρουμε τα πράγματα με την σειρά και με την προσθήκη και αναφορά πολύτιμων λεπτομερειών. Τα τελευταία χρόνια και πιο συγκεκριμένα τα τελευταία 30 χρόνια, η κοινωνική ψυχολογία έχει στραφεί προς τον λόγο. Με άλλα λόγια, η μελέτη των ερευνητών επικεντρώνεται στον λόγο των ανθρώπων κάθεαυτό, τόσο στον γραπτό όσο και στον προφορικό. Δεδομένου ότι η συγκεκριμένη αλλαγή κατεύθυνσης και προσέγγισης της ανάλυσης και επεξεργασίας του λόγου, έρχεται σε αντίθεση με την παραδοσιακή κοινωνική ψυχολογία, δηλαδή την γνωστική και την συμπεριφορική, η οποία κυριαρχούσε μέχρι πρότινος, αποτελεί λογική απόρροια των γεγονότων πως δεν γίνεται αποδεκτή και δεν την ενστερνίζονται όλοι οι μελετητές.

Οι Potter and Wetherell αποτελούν σύμφωνα με τους Μποζατζής και Δραγώνας (2014), τους πρωτοπόρους της κοινωνικής ψυχολογίας του λόγου, τονίζοντας την σημαντικότητα της καθημερινής χρήσης του λόγου, είτε γραπτού και προφορικού, προκειμένου μέσω της ανάλυσης να γίνουν εμφανείς και κατανοητές οι δράσεις και η φύση των δράσεων των ανθρώπων, πάντα στο πλαίσιο της κοινωνίας. Όπως αναφέρθηκε και παραπάνω, υποστηρικτές της κοινωνικής ψυχολογίας του λόγου είναι και οι McKinlay and Mc Vittie (2008), κατά τους οποίους γίνεται προσπάθεια να γίνει αντιληπτός και κατανοητός ο τρόπος με τον οποίο η ανθρώπινη συμπεριφορά επηρεάζεται από τον κοινωνικό περίγυρο.

Παρόλα αυτά είναι σημαντικό να τονιστεί το γεγονός πως δεν έχει ακόμα ορισθεί και οριστικοποιηθεί ένας ξεκάθαρος και κοινώς αποδεκτός ορισμός αναφορικά με τον λόγο, καθώς ακόμη υπάρχει έντονη διαφωνία, αλλά κυρίως έντονη ποικιλομορφία και πολυφωνία διαφόρων απόψεων πάντα όμως με γνώμονα την επιτελεσματικότητα του λόγου, ανάμεσα στους επιστήμονες και τους θεωρητικούς (Philips and Jorgensen, 2002). Πιο συγκεκριμένα, δύο είναι οι κύριες και βασικές κατευθύνσεις αναφορικά με τον ορισμό και την ανάλυση του λόγου : α) η έθνομεθοδολογική προσέγγιση, δηλαδή η ανάλυση του λόγου σε μικρό-επίπεδο, της οποίας οι βασικοί εκφραστές είναι οι Edwards and Potter και β) η φουκοϊκή προσέγγιση, δηλαδή η ανάλυση του λόγου σε μακρο-επίπεδο, με βασικότερο εκφραστή τον Parker.

Η βασική διαφορά ανάμεσα στις δύο προαναφερθείσες προσεγγίσεις είναι πως η προσέγγιση των Edwards and Potter ξεκινάει με την μικρό ανάλυση των «πραγμάτων» που λαμβάνουν χώρα στο πλαίσιο της συζήτησης, ενώ αντίθετα η προσέγγιση του Parker ξεκινά από την «εννοιολογική δουλειά» του αναλυτή η οποία προέχει της ανάλυσης.

Πιο συγκεκριμένα, η εθνομεθοδολογική προσέγγιση εστιάζει στον ίδιο τον λόγο, ο οποίος προσαρμόζεται ανάλογα με την περίσταση. Ο λόγος αναφέρεται πως κάνει πράγματα όπως παραδείγματος χάριν δικαιολόγησεις, οι οποίες ενδεχομένως να είναι αυθόρμητες ή εκ προθέσεως και τείνει να παρουσιάζει μία διαφορετική οπτική και

προσέγγιση του κόσμου κάθε φορά που χρησιμοποιείται. Επιπλέον, ο λόγος εντάσσεται πάντοτε σε κάποιο γνωστικό, κοινωνικό και ιστορικό πλαίσιο. Από την άλλη μεριά, η φουκοϊκή προσέγγιση, η οποία είναι εμπνευσμένη και πηγάζει από την δουλειά του Foucault, , αναφέρει ότι "... οι Λόγοι δεν περιγράφουν απλώς τον κόσμο αλλά τον κατηγοριοποιούν, δίνουν ορατότητα σε φαινόμενα" (Parker 1990a : 1991, στο Bozatzis and Dragonas, 2014, σελ.27). Με άλλα λόγια, αντιλαμβάνεται την πολυπλοκότητα της διαδικασίας της ανάλυσης του λόγου και την πληθώρα των παραμέτρων που ο εκάστοτε ερευνητής πρέπει να λάβει υπόψη του.

Επομένως, γίνονται ξεκάθαροι και κατανοητοί τόσο οι λόγοι για τους οποίους δεν έχει οριστεί ακόμη ένας μοναδικός τρόπος ανάλυσης αλλά και ο ορισμός της ανάλυσης του λόγου, καθώς επίσης γίνεται εμφανής και η δαιδαλώδης πορεία που οφείλει να διασχίσει ένας ερευνητής όταν αποφασίζει να ασχοληθεί με την ανάλυση του λόγου.

2.3 Τα κύρια συστατικά της ανάλυσης του Λόγου : Λειτουργία, Κατασκευή και Μεταβλητότητα των Potter and Wetherell.

Σύμφωνα με τους Potter and Wetherell η ανάλυση του λόγου αποτελείται από τρεις παραμέτρους οι οποίες αλληλοσυνδέονται και περιλαμβάνουν την λειτουργία, την κατασκευή και την μεταβλητότητα. Σύμφωνα με τους αναλυτές του λόγου, οι άνθρωποι μέσω της ομιλίας κάνουν πράγματα.

Πιο συγκεκριμένα, μέσω της ομιλίας μπορούν να ζητήσουν κάτι, να προτείνουν κάτι, να αρνηθούν κάτι και ούτω καθεξής. Παρόλα αυτά, φαίνεται πως αυτές οι λειτουργίες του λόγου δεν είναι πάντα τόσο ξεκάθαρες και ευδιάκριτες ως προς το να γίνουν αντιληπτές από οποιονδήποτε, καθώς πολλές φορές οι άνθρωποι επιθυμούν για παράδειγμα να αποφύγουν μία απόρριψη και ως εκ τούτου επιλέγουν να χρησιμοποιήσουν την μορφή του πλάγιου λόγου προκειμένου να αποφύγουν δυσάρεστες καταστάσεις και επιπτώσεις. Επομένως, γίνεται φανερό πως η ανάλυση της λειτουργίας του λόγου δεν είναι μία διαδικασία ξεκάθαρη και εύκολη, ο αναλυτής θα πρέπει να κατανοήσει πρώτα τα συμφραζόμενα του ομιλητή. Επιπλέον, οι λειτουργίες του λόγου μπορεί να είναι και ακόμη πιο γενικές, όπως για παράδειγμα η παρουσίαση προσώπου η οποία προκύπτει πως είναι διαφορετική ανάλογα με το άτομο το οποίο την επιχειρεί και το άτομο στο οποίο αναφέρεται.

Προκύπτει, επομένως, πώς οι λειτουργίες του λόγου παρουσιάζουν αυξημένη μεταβλητότητα. Πιο ειδικά, αναφορικά με το προαναφερθέν παράδειγμα της περιγραφής προσώπου, " η περιγραφή που δίνει ένα άτομο θα διαφέρει ανάλογα με τη λειτουργία της, δηλαδή ανάλογα με τον σκοπό της συνομιλίας"(Potter and Wetherell, 2008, σελ.58). Με πιο απλά λόγια, αν ο ομιλητής τυγχάνει να συμπαθεί το άτομο το οποίο περιγράφει, πιθανότατα θα αναφέρει περισσότερα θετικά χαρακτηριστικά ή θα ερμηνεύσει κάποιες ενέργειες του ως θετικές. Αντιθέτως, αν άτομο που ομιλεί τυγχάνει να μην συμπαθεί ιδιαίτερος το πρόσωπο το οποίο περιγράφει, πιθανώς θα αναφέρει περισσότερα αρνητικά χαρακτηριστικά αυτού και θα ερμηνεύσει ίσως και τις ίδιες συμπεριφορές με τις προηγούμενες ως αρνητικές.

Γίνεται φανερό πως όταν αυτό συμβαίνει, οι ίδιοι οι ομιλητές κατασκευάζουν διάφορες εκδοχές της κοινωνικής πραγματικότητας ανάλογα με την προσωπική τους αντίληψη και πεποίθηση. " Ο βασικός ισχυρισμός της ανάλυσης του λόγου είναι ότι στη λειτουργία εμπλέκεται η κατασκευή εκδοχών και ότι η ίδια η λειτουργία φανερώνεται μέσα από την γλωσσική μεταβλητότητα"(Potter and Wetherell, 2008, σελ.58). Βέβαια, επιβάλλεται να τονιστεί το γεγονός ότι παρά τα παραπάνω ο λόγος δεν θα έπρεπε να αντιμετωπίζεται πάντα ως σκόπιμη κατασκευή. Πολλές φορές και ίσως τις περισσότερες φορές κατά την διάρκεια χρήσης του καθημερινού και ανεπαίσθητη του λόγου, οι άνθρωποι χρησιμοποιούν τις διάφορες κατασκευές είτε στην προσπάθειά τους να κατανοήσουν κάποιο φαινόμενο, είτε ασυνείδητα, όπως στην περίπτωση των δικαιολογήσεων, για τις οποίες θα γίνει εκτενέστερη αναφορά αργότερα.

Συνοψίζοντας, οι ερευνητές και αναλυτές του λόγου πιστεύουν πως κάθε είδους γλώσσα περιέχει ένα συνδυασμό, δηλαδή καταφέρει τόσο να κατασκευάσει όσο και να έχει επιπτώσεις. Λαμβάνοντας, επομένως, υπόψη τα προαναφερθέντα, οι αναλυτές του λόγου θεωρούν πως ο λόγος και γενικότερα η χρήση της γλώσσας παρουσιάζει πολύ μεγαλύτερη μεταβλητότητα από όσο υποστηρίζεται από τους αναλυτές και υποστηρικτές του ρεαλιστικού και περιγραφικού μοντέλου της γλώσσας.

2.4 Το μοντέλο Λόγο-δράσης των Edwards and Potter (DAM)

Η παρατήρηση και η ανάλυση των αφηγήσεων των συνεντευξιαζόμενων πραγματοποιήθηκε με βάση το μοντέλο λόγο-ανάλυσης των Edwards and Potter (1992). Σύμφωνα με τους Edwards and Potter, οι ερευνητές της κοινωνικής ψυχολογίας του λόγου εστιάζουν την προσοχή τους στον λόγο των ομιλητών, είτε γραπτό είτε προφορικό, με τον οποίο οι ίδιοι οι ομιλητές προσπαθούν να κατανοήσουν, να κρίνουν και να αξιολογήσουν τα λεγόμενα των γύρων τους με βάση τον κοινωνικό περίγυρο στον οποίο βρίσκονται. Με άλλα λόγια, ο λόγος των ομιλητών δεν μπορεί να ερμηνευτεί με παραδοσιακούς ψυχολογικούς όρους, δηλαδή ότι προέρχεται από κάτι εσωτερικό, όπως για παράδειγμα την προσωπικότητά τους ή την συνείδησή τους και τις ηθικές τους αξίες, αλλά ως επιχειρηματολογία στο πλαίσιο της οποίας ακόμα και ψυχολογικοί όροι, όπως όροι συναισθημάτων, χρησιμοποιούνται για να πείσει ο ομιλητής τόσο ότι λέει την αλήθεια όσο και για να τεκμηριώσει τις λογοδοτήσεί του.

Κατά τους Edwards and Potter, ομιλητής στην προσπάθειά του να αφηγηθεί μία κατάσταση, να μεταφέρει τα λεγόμενα άλλων ή να περιγράψει κάποιον, προσπαθεί να αποφύγει να δημιουργήσει την εντύπωση πως η αφήγηση του έχει οποιαδήποτε σύνδεση με προσωπικό του όφελος, καθώς επίσης παράλληλα καταβάλλει προσπάθεια προκειμένου να αποδείξει και να πείσει τον συνομιλητή του για την εγκυρότητα των λεγομένων του. Σε αυτή την περίπτωση λοιπόν, το άτομο αναπτύσσει μία επιχειρηματολογία, προκειμένου να λογοδοτήσει για τα λεγόμενα του, η οποία ονομάζεται «εμβολιασμός κατά του διακυβεύματος» (Edwards and Potter, 2012, όπ, αναφ. στο Μάλλιου 2017), κατά την οποία το άτομο επιχειρεί να δομήσει τον λόγο του με τεχνικές οι οποίες αποκλείουν την διασύνδεση των λεγομένων του με κάποιου είδους προσωπικό του όφελος. Για παράδειγμα, ενδεχομένως να υπάρξει χρήση εκφράσεων που δηλώνουν αβεβαιότητα.

Με αυτόν τον τρόπο ο ομιλητής πετυχαίνει την γεγονικότητα των λεγομένων του, σύμφωνα με την κοινωνική πραγματικότητα την οποία βιώνει και παρουσιάζει. Σύμφωνα με τους Edwards and Potter, υπάρχουν δέκα διαφορετικές πρακτικές γεγονικότητας και κατασκευής της κοινωνικής πραγματικότητας οι οποίες συχνά χρησιμοποιούνται από τους ομιλητές κατά την διάρκεια των λογοδοτήσεών τους και παρουσιάζονται λεπτομερώς στο μοντέλο λόγο-δράσης που ονομάζεται DAM(Discursive Action Model) (Edwards and Potter,1992).

1. **Επίκληση κατηγορίας (category entitlement).** Πρόκειται για την επίκληση κατηγοριών στις οποίες υπόκεινται και ανήκουν τόσο τα άτομα που αναφέρονται από τον ομιλητή στην διάρκεια της αφήγησης του όσο και ο ίδιος. Τα μέλη που ανήκουν στην εκάστοτε κατηγορία αναμένεται να έχουν συγκεκριμένες γνώσεις, καθήκοντα και ικανότητες τα οποία αποτελούν χαρακτηριστικά των κατηγοριών. Με την χρήση της συγκεκριμένης τακτικής ο ομιλητής

επικαλείται την ιδιότητα του ως μέλος μιας ομάδας-κατηγορίας, επομένως και διασφαλίζει την γεγονικότητα των λεγόμενων του (Edwards and Potter, 1992, σελ.160).

2. **Ζωντανή περιγραφή (Vivid description).** Πρόκειται για την αφήγηση κατά την οποία ο ομιλητής παρουσιάζεται να είναι ιδιαίτερα παρατηρητικός την στιγμή που το περιστατικό λάμβανε χώρα, επομένως και προσφέρει πληθώρα λεπτομερειών, γεγονός που τον καθιστά αντικειμενικό στα λεγόμενα του. Πολλές φορές, η πρακτική της ζωντανής περιγραφής συνδυάζεται με την «ενεργή φωνητικό ποίηση» (acting voice) (Wooffitt, 1992), κατά την οποία ο ομιλητής μεταφέρει και παραθέτει αυτούσια τα λόγια των ατόμων που συμμετείχαν στο περιστατικό που περιγράφει, καθιστώντας τα λεγόμενα του εγκυρότερα. Τέλος, η συγκεκριμένη πρακτική είναι σύνηθες να χρησιμοποιείται σε περιπτώσεις όπου η αφήγηση περιλαμβάνει προβληματικές καταστάσεις. (Potter and Edwards, 1992, σελ, 161-2).
3. **Αφήγηση (Narrative).** Πρόκειται για την παρουσίαση των γεγονότων με συγκεκριμένο αφηγηματικό μοτίβο έτσι ώστε τα γεγονότα να θεωρηθούν αναμενόμενα και απαραίτητα. Με άλλα λόγια, " το γεγονός που περιγράφεται είναι ενταγμένο μέσα σε μία αιτιακή ακολουθία ", γεγονός που ξεχωρίζει την αφήγηση από την ζωντανή περιγραφή. (Edwards and Potter, 1992, σελ.161-2).
4. **Συστηματική αοριστία (Systematic vagueness).** Πρόκειται για μία τακτική η οποία έρχεται σε πλήρη αντίθεση με τις δύο προαναφερθείσες, την ζωντανή περιγραφή και την αφήγηση, καθώς σε αυτήν την περίπτωση ο ομιλητής αποφασίζει να συμπεριλάβει όσο το δυνατόν λιγότερες λεπτομέρειες στην αφήγηση του. Με τον τρόπο αυτό, αναφέρει τα απολύτως απαραίτητα δεδομένα και επομένως έχει λιγότερες πιθανότητες να διατρέξει τον κίνδυνο της αμφισβήτησης των λεγομένων του, όπως επίσης και να του ζητηθούν περισσότερες εξηγήσεις. (Edwards and Potter, 1992, σελ.162).
5. **Λογοδοσία με Όρους εμπειρισμού (Empiricist accounting).** Πρόκειται για μία πρακτική η οποία κατά κύριο λόγο εμφανίζεται στον επιστημονικό λόγο, και αφορά την περίπτωση κατά την οποία ο ομιλητής αποτελεί έναν απλό παρατηρητή των γεγονότων. Με άλλα λόγια, ομιλητής παρακολουθεί αυτά που συμβαίνουν γύρω του, χωρίς όμως να έχει τη δυνατότητα να επέμβει και να αλλάξει την κατάσταση. (Edwards and Potter, 1992, σελ.162).
6. **Ρητορική επιχειρηματολογία (Rhetoric of argument).** Πρόκειται για την περίπτωση κατά την οποία ο ομιλητής επιστρατεύει ισχυρισμούς βάσει της κοινής λογικής, έτσι ώστε να αποδειχθεί ότι τα αποτελέσματα ήταν αναμενόμενα και λογικό να συμβούν,

παρόλα αυτά δεν ήταν αποδεκτά από τον ίδιο.(Edwards and Potter, 1992, σελ.162).

7. **Ακραία διατύπωση περίπτωσης (Extreme case formulation).** Πρόκειται για την πρακτική κατά την οποία ο ομιλητής επικαλείται και παρουσιάζει πληθώρα παραδειγμάτων τα οποία είναι ακραία, επιδιώκοντας με αυτόν τον τρόπο η υπάρχουσα κατάσταση και περίπτωση να θεωρηθεί ομαλότερη και λιγότερο προβληματική. Με αυτόν τον τρόπο, παρουσιάζεται μία κατάσταση ως κάτι το αναμφισβήτητο αποκλείοντας οποιαδήποτε περίπτωση αμφισβήτησης και αντίκρουσης.(Pomerantz, 1986, όπ. αναφ. στο Edwards and Potter, 1992, σελ. 163).
8. **Ομοφωνία, συνένωση και επιβεβαίωση (Consensus and corroboration).** Πρόκειται για την τεχνική κατά την οποία ο ομιλητής παρουσιάζει την άποψη του και ταυτόχρονα τονίζει πως οι μάρτυρες ή τα τρίτα άτομα που παρευρίσκονταν στο συμβάν που αφηγείται, συμφωνούσαν και υποστήριζαν την άποψή του ως ορθή για την παρούσα στιγμή. Με αυτόν τον τρόπο, καταφέρνει να βεβαιώσει για την εγκυρότητα των λεγομένων του, καθώς τοποθετεί μάρτυρες στην αφήγηση του.(Edwards and Potter, 1992, σελ.163).
9. **Λίστες και αντιπαραβολές (Lists and contrasts).** Πρόκειται κατά κύριο λόγο για την χρήση μιας λίστας τριών μερών, με την οποία επιτυγχάνεται η πειστικότητα των επιχειρημάτων του ομιλητή. Όταν τα επιχειρήματα παρουσιάζονται μέσω της λίστας, προσφέρεται η αίσθηση του ολοκληρωμένου επιχειρήματος.(Jefferson, 1990, όπ. αναφ. στο Edwards and Potter, 1992, σελ.163).
10. **Έρεισμα.** (Gooffman, 1979 Levinson. 1988). Το έρεισμα παρουσιάζεται με δύο μορφές, το «κοντινό έρεισμα» (close footing) και το “μακρινό έρεισμα” (distant footing). Η πρώτη περίπτωση αφορά την αφήγηση μιας ιστορίας ή ενός περιστατικού το οποίο έχει βιώσει ο ίδιος ο ομιλητής, επομένως πρόκειται για προσωπική εμπειρία καθιστώντας την έγκυρη αλλά παράλληλα διατρέχοντας και το κίνδυνο να βρεθεί υπόλογος. Η δεύτερη περίπτωση αφορά την αφήγηση μιας ιστορίας ή περίπτωσης την οποία δεν έχει βιώσει ο ίδιος ο ομιλητής αλλά κάποιος άλλος του οποίου την αφήγηση ουσιαστικά μεταφέρει, επομένως και υπάρχει μείωση της ευθύνης σχετικά με τα συμβάντα και την τροπή των γεγονότων.(Edwards and Potter, 1992).

3^ο Κεφάλαιο : Η «οργανωσιακή σιωπή και φωνή» στο πλαίσιο της κοινωνικής ψυχολογίας του λόγου

3.1 Συσχετισμός της κοινωνικής ψυχολογίας του λόγου με τις περιπτώσεις «οργανωσιακής σιωπής και φωνής» στην σχολική μονάδα.

Φυσικά, τόσο η εις βάθος διερεύνηση επιπλέον λόγων όσο και η προσπάθεια επαλήθευσης και επιβεβαίωσης των ήδη καταγεγραμμένων λόγων που οδηγούν έναν εργαζόμενο στην ‘σιωπή’ ή στην ‘φωνή’ αποτελούν εξαιρετικά ενδιαφέροντα πεδία διερεύνησης. Το ίδιο ισχύει και για τα αποτελέσματα που επιφέρουν αυτές οι συμπεριφορές τόσο στους ίδιους τους εκπαιδευτικούς όσο και στην εκπαιδευτική μονάδα. Παρόλα αυτά στην παρούσα διπλωματική το ενδιαφέρον στρέφεται στην καταγραφή και παρουσίαση των απόψεων αλλά και των εμπειριών των ίδιων των εκπαιδευτικών, αναφορικά με τα φαινόμενα της ‘οργανωσιακής σιωπής’ και ‘φωνής’. Πιο συγκεκριμένα, θα γίνει προσπάθεια καταγραφής των απόψεων των εκπαιδευτικών για τους λόγους τους οποίους θεωρούν οι ίδιοι ως υπαίτιους για την πρόκληση των φαινομένων μέσα στην σχολική μονάδα, καθώς επίσης και για τις περιπτώσεις κατά τις οποίες αντιλήφθηκαν πως ήρθαν αντιμέτωποι με τα συγκεκριμένα φαινόμενα είτε επειδή οι ίδιοι αντέδρασαν με ‘φωνή’ ή ‘σιωπή’ σε διάφορες περιστάσεις είτε επειδή αντιλήφθηκαν πως κάποιος συνάδελφός τους βρέθηκε σε παρόμοια κατάσταση και πώς αυτά τα γεγονότα επηρέασαν τόσο τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς, δηλαδή τα συναισθήματα που τους προκλήθηκαν και γενικότερα την ψυχολογική τους κατάσταση στον χώρο εργασίας τους, όσο και την λειτουργία και ανάπτυξη της σχολικής μονάδας.

Ο λόγος που το ενδιαφέρον στην παρούσα διπλωματική στρέφεται στην καταγραφή των απόψεων και των εμπειριών των εκπαιδευτικών αναφορικά με τα φαινόμενα της ‘οργανωσιακής σιωπής’ και ‘φωνής’ είναι πρωτίστως λόγω της σημαντικότητάς του και δευτερευόντως λόγω της έλλειψης επαρκούς διερεύνησης και καταγραφής απόψεων περί του θέματος γενικότερα και στην ελληνική σχολική πραγματικότητα ειδικότερα. Με άλλα λόγια, κατόπιν μιας σύντομης βιβλιογραφικής έρευνας των άρθρων που αναφέρονται και ερευνούν το ζήτημα της ‘σιωπής’ και της ‘φωνής’, καθίσταται φανερό πως υπάρχει μικρός αριθμός ερευνών που επικεντρώνονται στα αποτελέσματα της σιωπής, επομένως οι περισσότερες προτεινόμενες συνέπειες που παρατίθενται στις πιο πρόσφατες έρευνες αναφορικά με το ζήτημα, αποτελούν κατά κύριο λόγο εικασίες παρά επιβεβαιωμένα στοιχεία, καθώς δεν υπάρχει επαρκής διερεύνηση άρα και επαρκείς μαρτυρίες. Επιπλέον, το θέμα της ‘οργανωσιακής σιωπής και φωνής’ χρήζει εξαιρετικής σημασίας να διερευνηθεί

περισσότερο και βαθύτερα, καθώς σύμφωνα με τα δεδομένα που παρουσιάζονται στο βιβλίο των Robbins & Judge (2011) , δηλώνεται πως το 85% των μάνατζερ που έλαβαν μέρος στην συγκεκριμένη έρευνα έχουν βιώσει τουλάχιστον μία φορά στην επαγγελματική τους πορεία το φαινόμενο της 'σιωπής' για εξαιρετικής σημασίας συμβάντα. Γι' αυτούς τους λόγους, λοιπόν, θεωρείται τόσο χρήσιμο όσο και ενδιαφέρον να εστιάσουμε τις έρευνες κυρίως στους τρόπους επηρεασμού.

Όπως γίνεται σαφές, στην παρούσα εργασία αναζητούνται οι απόψεις των εκπαιδευτικών αναφορικά με το φαινόμενο της 'οργανωσιακής σιωπής και φωνής' στη σχολική μονάδα ως χώρο εργασίας τους. Αυτό συμβαίνει γιατί πρωτίστως είναι αναγκαίο η έρευνα να προσανατολιστεί προς έναν συγκεκριμένο τομέα και χώρο εργασίας προκειμένου να είναι πιο αναλυτική και δευτερευόντως η σχολική μονάδα δεν αποτελεί απλά τον χώρο εργασίας των εκπαιδευτικών, αλλά πρόκειται για έναν οργανισμό του οποίου η δράση και τα αποτελέσματα επεκτείνονται και επηρεάζουν γενικότερα το κοινωνικό σύνολο. Ο λόγος, φυσικά, οφείλεται στο γεγονός πως τα σχολεία έχουν επιφορτιστεί με το σημαντικότερο έργο της εκπαίδευσης και επιμόρφωσης των παιδιών του κοινωνικού συνόλου, επομένως οι αποφάσεις που λαμβάνονται εντός της σχολικής μονάδας και αφορούν την βέλτιστη λειτουργία του σχολείου επηρεάζουν άμεσα τους μαθητές, επομένως και το ευρύτερο κοινωνικό πλαίσιο στο οποίο δρουν και είναι μέλη.

3.2 Παρουσίαση ερευνητικών ερωτημάτων - στόχων

Εν ολίγοις, στην παρούσα διπλωματική εργασία θα γίνει προσπάθεια να μελετηθεί και κυρίως να καταγραφεί ο τρόπος με τον οποίο αντιλαμβάνονται οι εκπαιδευτικοί το φαινόμενο της 'οργανωσιακής σιωπής και φωνής', επικεντρώνοντας το ενδιαφέρον στους λόγους για τους οποίους συμβαίνουν τα προαναφερθέντα φαινόμενα και στα αποτελέσματα που επιφέρουν, μέσα από την οπτική των ίδιων των εκπαιδευτικών και την παρουσίαση των προσωπικών τους εμπειριών. Για τον λόγο αυτόν, κρίνεται σκόπιμο να παρατεθούν τα εξής ερευνητικά ερωτήματα:

- Ποια αναγνωρίζουν ως φαινόμενα «σιωπής» και «φωνής» από τη δική τους εμπειρία στο σχολείο ως χώρο εργασίας;
- Ποια θεωρούν πως είναι τα αποτελέσματα της 'σιωπής' και της 'φωνής' για τον εκπαιδευτικό και γιατί;
- Ποια θεωρούν πως είναι τα αποτελέσματα της 'σιωπής' και της 'φωνής' στην λειτουργία της εκπαιδευτικής μονάδας και γιατί;
- Ποια θεωρούν πως είναι τα αποτελέσματα της 'σιωπής' και της 'φωνής' στις σχέσεις των εκπαιδευτικών ανάμεσά τους αλλά και με την ηγεσία και γιατί;
- Ποιοι πιστεύουν πως είναι οι λόγοι που ωθούν τον εκπαιδευτικό στην 'σιωπή' ή στην 'φωνή';

3.3 Λογοδοτήσεις

Οι λογοδοτήσεις των ομιλητών αποτελούν σημαντικό κομμάτι της έρευνας και της ανάλυσης της παρούσας διπλωματικής, ως εκ τούτου κρίνεται απαραίτητη η αποσαφήνιση του όρου, σύμφωνα με τους Potter and Wetherell. Γίνεται φανερό πως οι λογοδοτήσεις παρουσιάζονται σε αφηγήσεις στις οποίες είτε έχει προηγηθεί αποτυχία ή κλονισμός του φυσιολογικού, είτε στις περιπτώσεις όπου γίνεται προσπάθεια από τον ομιλητή να επεξηγηθούν τα αίτια των πράξεων που έλαβαν χώρα.

Οι λογοδοτήσεις, πάντα κατά τους Potter and Wetherell, διαχωρίζονται σε δύο κυρίες κατηγορίες : τις δικαιολογίες και τις δικαιολογήσεις. Οι δικαιολογίες αφορούν τις περιπτώσεις για τις οποίες ο ομιλητής παραδέχεται πως ήταν επονείδιστες και μη αποδεκτές, παρόλα αυτά αποποιείται τις ευθύνες επικαλούμενος εξωτερικούς παράγοντες οι οποίοι οδήγησαν τα γεγονότα στην εκάστοτε τροπή τους. Από την άλλη μεριά, οι δικαιολογήσεις περιλαμβάνουν τις περιπτώσεις κατά τις οποίες ο ομιλητής επουδενί δεν αποποιείται τις ευθύνες του για την τρέχουσα κατάσταση που αφηγείται και επιπλέον υποστηρίζει πως επρόκειτο για μία πράξη ορθή και αποδεκτή βάση των δεδομένων της κατάστασης που επικρατούσε.

Σύμφωνα με τους Mills (1940), τόσο οι δικαιολογίες όσο και οι δικαιολογήσεις έχουν εξαιρετικά τυποποιημένη μορφή και χρησιμοποιούνται με συγκεκριμένο και αποδεκτό λεξιλόγιο. Παρόλα αυτά το πρόβλημα είναι ότι οι άνθρωποι δεν επινοούν από την αρχή τις λογοδοτήσεις που θα χρησιμοποιήσουν, αλλά επικαλούνται προϋπάρχοντες όρους. Ο τρόπος να μελετηθούν οι λογοδοτήσεις είναι αν παρακολουθήσουμε την βάση τις ακολουθιακής τους θέσης στην συνομιλία. Πιο συγκεκριμένα, εξετάζονται τα ζεύγη γειτνίασης, δηλαδή οι ερωτήσεις και οι απαντήσεις, τα οποία φαίνονται αρκετά τυποποιημένες δομές, όμως όπως προκύπτει ακολουθούν χαλαρότερη δομή από ότι φαίνεται. Ειδικότερα, παρουσιάζονται περιπτώσεις συνάφειας υπό όρους ή παρεμβαλλόμενων ακολουθιών και γενικότερα ένα ευρύ φάσμα από δεύτερα μέρη.

Τα δεύτερα μέρη των ζευγών γειτνίασης μπορούν να χωριστούν σε προτιμώμενες και μη προτιμώμενες αποκρίσεις. Στις περιπτώσεις των μη προτιμώμενων αποκρίσεων περιλαμβάνονται σχεδόν κάθε φορά οι λογοδοτήσεις των ομιλητών και ο λόγος είναι ότι οι μη προτιμώμενες αποκρίσεις αφορούν είτε την σιωπή είτε τις μη αναμενόμενες απαντήσεις. Γενικότερα, υπάρχει μεγάλη ποικιλία στις μη προτιμώμενες αποκρίσεις, αλλά υπάρχει ένα πολύ συγκεκριμένο μοτίβο στην οργάνωσή τους. Πιο ειδικά, πρώτα υπάρχει το στοιχείο της καθυστέρησης, στο οποίο οι συνομιλητές φαίνεται να δίνουν ιδιαίτερη σημασία και προσοχή, κατόπιν

εμφανίζεται το «σημάδεμα» ότι πρόκειται για μία μη προτιμώμενη απάντηση και τέλος ακολουθεί η λογοδότηση.

Τονίζεται, επίσης, το γεγονός πως στις περιπτώσεις που κάποιος προβάλλει μία μη προτιμώμενη απάντηση, ο συνομιλητής αναμένει αυτή να συνοδευτεί από μία λογοδότηση. Προκειμένου, επομένως, να μην βρεθεί ο ομιλητής σε δύσκολη κατάσταση και να μη γίνει δυσάρεστος προς τον συνομιλητή του, πολλές φορές φροντίζει η λογοδότηση να μην περιέχει μομφή, άρα και είναι προσεκτικά σχεδιασμένη ώστε να πετυχαίνει πολλούς διαφορετικούς στόχους.

Β' ΜΕΡΟΣ : ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ

4^ο Κεφάλαιο : Μεθοδολογία έρευνας

4.1 Μέθοδος έρευνας

Κατά την πραγματοποίηση μιας έρευνας ένα από το σημαντικότερα θέματα που πρέπει να ληφθεί σοβαρά υπόψη και να αποφασιστεί από τον ίδιο τον ερευνητή είναι η μέθοδος ανάλυσης των δεδομένων. Ο ορθότερος τρόπος επιλογής της κατάλληλης μεθόδου ανάλυσης έγκειται στον σκοπό της έρευνας και στα ερευνητικά ερωτήματα που προκύπτουν, επομένως και ο ίδιος ο ερευνητής είναι ο καταλληλότερος για την επιλογή αυτή.

Η μέθοδος η οποία θα χρησιμοποιηθεί για την πραγματοποίηση της παρούσας έρευνας είναι η ποιοτική και πιο συγκεκριμένα το εργαλείο συλλογής δεδομένων που προτείνεται είναι οι ημι-δομημένες συνεντεύξεις. Ο λόγος για τον οποίο επιλέχθηκε το συγκεκριμένο εργαλείο, έγκειται στο γεγονός ότι στόχος της έρευνας είναι να καταγραφούν και να αναλυθούν οι προσωπικές απόψεις και εμπειρίες των ίδιων των εκπαιδευτικών περί του θέματος της 'σιωπής' και της 'φωνής' συνεισφέροντας έτσι επιπλέον γεγονότα και αναφορές για την μελέτη του πολύπλοκου αυτού φαινομένου.

Όπως διαπιστώνεται και από το βιβλίο του Mishler (1986), η χρήση των ημι-δομημένων συνεντεύξεων από μελετητές του λόγου έχει πολλές φορές τεθεί υπό αμφισβήτηση από πολλούς ερευνητές, οι οποίοι δεν την θεωρούν αξιόπιστη μέθοδο συλλογής δεδομένων, αλλά ένα εργαλείο στο οποίο καταφεύγουν οι ερευνητές οι οποίοι δεν έχουν καθαρό και ευδιάκριτο πλάνο της έρευνάς τους άρα ούτε και ξεκάθαρες ερωτήσεις περί του θέματος, και επομένως υποστηρίζουν την καθολική χρήση των δομημένων συνεντεύξεων. Παρόλα αυτά όπως τονίζεται και στο βιβλίο του Mishler (1986), οι ημι-δομημένες συνεντεύξεις ίσως να είναι ακόμα πιο αξιόπιστες από τις δομημένες, δεδομένου ότι δημιουργείται ένα πιο χαλαρό και φιλικό κλίμα ανάμεσα στον ερευνητή και στον συνεντευξιαζόμενο, με αποτέλεσμα ο τελευταίος να αισθανθεί πιο άνετα και είτε να δώσει παραπάνω πληροφορίες από αυτές που θα παρείχε στην διάρκεια μιας πιο επίσημης συνέντευξης, είτε θα τολμήσει να καταθέσει τις αληθινές του εμπειρίες τις οποίες ενδεχομένως να είχε αποκρύψει, νιώθοντας ίσως φόβο και απειλή από την επισιμότητα της συνέντευξης.

Πιο συγκεκριμένα, λοιπόν, στην παρούσα διπλωματική εργασία αναμένεται να χρησιμοποιηθούν συγκεκριμένες ερωτήσεις οι οποίες όμως ενδεχομένως να μην

χρειαστεί να χρησιμοποιηθούν στο σύνολό τους, καθώς ο συνεντευξιαζόμενος θα είναι ελεύθερος να απαντήσει με όποιον τρόπο ο ίδιος επιθυμεί, δηλαδή χρησιμοποιώντας μονολεκτικές απαντήσεις ή ακόμα και ολόκληρες ιστορίες, καλύπτοντας έτσι το ενδιαφέρον του μελετητή.

4.2 Υλικό συνέντευξης

Προκειμένου να ερευνηθούν όσο το δυνατόν καλύτερα οι στόχοι και σκοποί της παρούσας διπλωματικής εργασίας, σχεδιάστηκε μία συνέντευξη η οποία αποτελείται από εννέα ενότητες, κάθε μία από τις οποίες περιλαμβάνει πληθώρα προτεινόμενων ερωτήσεων.

Ειδικότερα, η πρώτη ενότητα περιλαμβάνει ερωτήσεις αναφορικά με τις προσωπικές πληροφορίες των συνεντευξιαζόμενων εκπαιδευτικών. Στην δεύτερη ενότητα υπάγονται οι ερωτήσεις που αφορούν περιστατικά της «οργανωσιακής σιωπής και φωνής» στην διαπροσωπική επικοινωνία με τις/τους συναδέλφους. Η τρίτη ενότητα περιλαμβάνει ερωτήσεις σχετικά με περιστατικά «οργανωσιακής σιωπής και φωνής» στην διαπροσωπική επικοινωνία του/της εκπαιδευτικού με τον/την διευθυντή/τρια. Η τέταρτη ενότητα αφορά την «σιωπή» και την «φωνή» στην διαπροσωπική επικοινωνία των εκπαιδευτικών με τους γονείς των μαθητών. Οι ερωτήσεις της πέμπτης ενότητας επικεντρώνονται στη «σιωπή» και τη «φωνή» στις διαπροσωπικές σχέσεις του/της εκπαιδευτικού με τους μαθητές. Στην έκτη ενότητα περιέχονται ερωτήσεις σχετικά με καταστάσεις «σιωπής» και «φωνής» των εκπαιδευτικών στην διάρκεια των σχολικών συνελεύσεων. Στη συνέχεια, η ενότητα επτά περιέχει ερωτήσεις σχετικές με τη «σιωπή» και τη «φωνή» των εκπαιδευτικών στην διάρκεια των συναντήσεων με τον Σύλλογο Γονέων και Κηδεμόνων. Η όγδοη ενότητα επικεντρώνεται σε περιπτώσεις «σιωπής» και «φωνής» στην επικοινωνία στο σχολείο ως κοινότητα και τέλος, η ένατη ενότητα αφορά την σύνοψη της συνέντευξης, όπου ο/η συνεντευξιαζόμενος/η είχε την δυνατότητα να αφηγηθεί κάποιο περιστατικό που είχε συμβεί στην διάρκεια της επαγγελματικής του/της πορείας, το οποίο ωστόσο κατάφερε να ανακαλέσει μετά το πέρας της συνέντευξης.

Άξιο αναφοράς, είναι το γεγονός ότι κατά την διάρκεια των συνεντεύξεων χρησιμοποιήθηκε ένα ημερολόγιο, το οποίο βοήθησε στην καταγραφή άρα και απομνημόνευση του χώρου όπου πραγματοποιήθηκε η εκάστοτε συνέντευξη, του κλίματος που επικρατούσε στην διάρκεια της συνέντευξης, καθώς επίσης και των πιθανών δυσκολιών που συνάντησαν τόσο οι συνεντευξιαζόμενοι όσο και εγώ στην διάρκεια διεξαγωγής των συνεντεύξεων. Γενικότερα, οτιδήποτε κρίθηκε σημαντικό για την έκβαση της διπλωματικής εργασίας και της έρευνας καταγράφηκε, έτσι ώστε να ανακαλεστεί και να συμβάλει στην καλύτερη κατανόηση και ανάλυση των δεδομένων, μετά το πέρας των συνεντεύξεων.

Τέλος, είναι σημαντικό να αναφερθεί το γεγονός ότι η λειτουργικότητα της συνέντευξης ελέγχθηκε με την πρώτη εκπαιδευτικό που έλαβε μέρος στις συνεντεύξεις. Δεδομένου ότι δεν εντοπίστηκε κάποια σημαντική δυσκολία τόσο από μεριάς της συνεντευξιαζόμενης ως προς την κατανόηση και απάντηση των

ερωτήσεων όσο και από δικής μου πλευράς, οι ερωτήσεις της συνέντευξης κρίθηκε χρήσιμο να μην λάβουν καμία περαιτέρω τροποποίηση.

4.3 Διαδικασία συλλογής δεδομένων - συμμετέχοντες/ουσες.

Για τον σκοπό της έρευνας της παρούσας διπλωματικής πραγματοποιήθηκαν 13 συνεντεύξεις με εκπαιδευτικούς οι οποίοι ανήκουν τόσο στο οικογενειακό και φιλικό περιβάλλον μου όσο και στο επαγγελματικό περιβάλλον μου. Αρχικά, εστάλη σε όλους μέσω ηλεκτρονικού ταχυδρομείου μία ενημερωτική επιστολή αναφορικά με τον σκοπό της διπλωματικής εργασίας, καθώς επίσης περιλαμβανόταν και έγγραφη βεβαίωση που αφορούσε την διατήρηση της ανωνυμίας τους κατά την συμμετοχή στην συνέντευξη.

Κατόπιν, είτε μέσω τηλεφωνικής επικοινωνίας είτε μέσω κατ'ιδίαν συνάντησης, συζητήθηκαν και αποσαφηνίστηκαν οι όροι της «σιωπής» και της «φωνής» για τους οποίους διενεργείται η παρούσα έρευνα προκειμένου να γίνει ακόμα καλύτερα κατανοητός ο σκοπός της συνέντευξης. Επιπλέον, σε αυτό το σημείο προγραμματίστηκαν η ημερομηνία, η ώρα και η τοποθεσία κατά τα οποία θα λάμβανε χώρα η συνέντευξη, με γνώμονα την άποψη και το προσωπικό πρόγραμμα των συμμετεχόντων.

Στις περισσότερες περιπτώσεις, οι συνεντεύξεις πραγματοποιήθηκαν σε προσωπικό χώρο των συμμετεχόντων και πιο συγκεκριμένα την κατοικία τους, μετά από απαίτηση των ιδίων, ίσως λόγω της σιγουριάς, οικειότητας και ηρεμίας που προσφέρονται στον προσωπικό χώρο κάποιου. Πράγματι, εντόπισα πως όντως οι συμμετέχοντες ένιωθαν αρκετά άνετοι και χαλαροί στην διάρκεια διεξαγωγής των συνεντεύξεων. Ένας μικρός αριθμός συνεντεύξεων πραγματοποιήθηκαν σε εξωτερικούς χώρους, και πιο συγκεκριμένα σε χώρους εστίασης τους οποίους και πάλι οι ίδιοι οι συμμετέχοντες επέλεξαν.

Τέλος, το δείγμα περιλαμβάνει, όπως αναφέρθηκε, 13 εκπαιδευτικούς, εκ των οποίων εννέα γυναίκες και τέσσερις άντρες. Οι συγκεκριμένοι εκπαιδευτικοί που δέχτηκαν να πάρουν μέρος στην παρούσα έρευνα και άρα να παραχωρήσουν μία συνέντευξη, εργάζονται ως επί το πλείστον ως δάσκαλοι δημοτικών σχολείων, ενώ υπάρχει και ένα ποσοστό που εργάζονται ως καθηγητές Γυμνασίου και Λυκείου.

4.4 Διαδικασία ανάλυσης δεδομένων

Μετά το τέλος των συνεντεύξεων, ακολούθησε η απομαγνητοφώνηση αυτών, σύμφωνα με το σύστημα συμβόλων απομαγνητοφώνησης της Gail Jefferson (βλ. Πίνακα2) (Potter and Wetherell, 2009, σελ.261).

Η ανάλυση του λόγου των συνεντευξιαζόμενων έγινε σύμφωνα με το μοντέλο λόγο-ανάλυσης των Edwards and Potter. Πιο συγκεκριμένα, σκοπός της συνέντευξης ήταν να καταφέρει ο ερευνητής να βοηθήσει τους συνεντευξιαζόμενους να αφηγηθούν όσο το δυνατόν περισσότερες εμπειρίες και περιστατικά που έχουν βιώσει στην διάρκεια της επαγγελματικής τους πορείας ως εκπαιδευτικοί, αναφορικά με την «οργανωσιακή σιωπή και φωνή». Έπειτα, όλα τα λεγόμενά τους καταγράφηκαν και αναλύθηκαν ως λογοδοτήσεις, στο πλαίσιο των οποίων γίνονται εμφανείς οι τρόποι και οι πρακτικές που χρησιμοποίησαν προκειμένου να αποδείξουν τόσο την εγκυρότητα των λεγομένων τους όσο και τα αίτια των πράξεών τους. Για τον λόγο αυτό, όλες οι ερωτήσεις που περιλαμβάνονταν στην ημιδομημένη συνέντευξη περιείχαν την ερωτηματική έκφραση «Γιατί πιστεύετε ότι συνέβη αυτό», όπως επίσης και την ερωτηματική έκφραση «Ποια πιστεύετε ότι ήταν τα αποτελέσματα», γεγονός που επίσης αναζητείται να αναλυθεί στη συγκεκριμένη διπλωματική.

Επιπλέον, προς αποφυγή λαθών από μεριάς της ερευνήτριας ως προς την ανάλυση του λόγου των συνεντευξιαζόμενων και προκειμένου να μην παρερμηνευτούν τα λόγια των συνεντευξιαζόμενων και αναλυθούν ως περιεχόμενο όπως συμβαίνει σε άλλες ποιοτικές έρευνες, χρησιμοποιήθηκαν και λήφθηκαν σοβαρά υπόψη οι έξι λανθασμένοι τρόποι ανάλυσης του λόγου των Antaki et al (2003). Πιο ειδικά, αναφέρεται πως θα έπρεπε να αποφευχθούν τα παρακάτω :

1. η ελλιπής ανάλυση μέσα από περιληπτικά αποσπάσματα.
2. η ελλιπής ανάλυση μέσα από την υποκειμενική τοποθέτηση του ερευνητή.
3. η ελλιπής ανάλυση μέσα από την υπερβολική ή την μεμονωμένη παράθεση αποθεμάτων.
4. η κυκλική αναγνώριση του λόγου και των νοητικών καταστάσεων.
5. η επιφανειακή μελέτη του εξεταζόμενου λόγου.
6. η ανάλυση η οποία εστιάζει απλώς στην αναγνώριση και απόδοση συγκεκριμένων χαρακτηριστικών του λόγου (Charles Antaki, Michael Bilig, Derek Edwards and Jonathan Potter, 2003).

Η πρώτη φάση της ανάλυσης περιλάμβανε την κατηγοριοποίηση των δεδομένων ανά απάντηση, με αποτέλεσμα την δημιουργία 50 κατηγοριών. Στη συνέχεια, η δεύτερη φάση της ανάλυσης περιλάμβανε την κατηγοριοποίηση των δεδομένων σύμφωνα με την ομοιότητα περιεχομένου, από την οποία προέκυψαν 30 κατηγορίες. Τέλος, η τρίτη φάση της ανάλυσης περιελάμβανε την τελική επιλογή των

αποσπασμάτων βάσει των λεγομένων των εκπαιδευτικών και πιο συγκεκριμένα βάση της επιχειρηματολογίας τους.

5^ο Κεφάλαιο : Παρουσίαση αποτελεσμάτων εμπειρικής ανάλυσης

5.1 Εισαγωγή

Στο συγκεκριμένο κεφάλαιο, παρουσιάζονται τα αποτελέσματα που προέκυψαν από την ανάλυση λόγου των συνεντευξιαζόμενων. Οι βασικοί άξονες του κεφαλαίου είναι δύο και αφορούν το περιστατικά «οργανωσιακής σιωπής» και τα περιστατικά «οργανωσιακής φωνής» που έχουν λάβει χώρα στην διάρκεια της επαγγελματικής πορείας των συγκεκριμένων εκπαιδευτικών.

Ιδιαίτερη σημασία δίνεται στις αφηγήσεις των συνεντευξιαζόμενων για τις εμπειρίες που έχουν βιώσει ή που έχουν ακούσει πώς βίωσαν συνάδελφοί τους και τις μεταφέρουν. Συγκεκριμένα, δίνεται ιδιαίτερη βάση στους τρόπους που αφηγούνται τα εν λόγω περιστατικά, όπως επίσης και τα αίτια στα οποία οι ίδιοι αποδίδουν τις συμπεριφορές και τα γεγονότα που περιγράφουν, δηλαδή τις λογοδοτήσεις τους.

Από τα αποσπάσματα των συνεντεύξεων που επιλέχθηκαν και τα οποία παρατίθενται παρακάτω για την καλύτερη κατανόηση αυτών από τους αναγνώστες, προκύπτουν περιστατικά «σιωπής» των εκπαιδευτικών ως μέσο προστασίας από διάφορους παράγοντες, όπως επίσης και περιστατικά «σιωπής» που συμβαίνουν ως αποτέλεσμα μικρής επαγγελματικής εμπειρίας. Αναφέρονται, επίσης, διάφορα περιστατικά «σιωπής» που έλαβαν χώρα στην διάρκεια σχολικών συνελεύσεων ή ακόμα και περιστατικά γονέων που σώπασαν απέναντι στους εκπαιδευτικούς.

Όσον αφορά τις περιπτώσεις «οργανωσιακής φωνής», προκύπτουν ως επί το πλείστον περιστατικά που αφορούν την επικοινωνία και την επίλυση προβλημάτων

στη σχολική μονάδα ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς και όσους εμπλέκονται στη λειτουργία και διατήρηση της σχολικής μονάδας. Επίσης, αναφέρονται και περιστατικά «φωνής» αναφορικά με την προστασία και ευημερία της σχολικής μονάδας.

Τέλος, είναι σημαντικό να τονιστεί πως η ανάλυση του λόγου των συνεντεύξεων πραγματοποιήθηκε βάσει του μοντέλου λόγο-ανάλυσης των Edwards and Potter και πιο συγκεκριμένα βάσει των 10 διαφορετικών πρακτικών γεγονικότητας και κατασκευής της κοινωνικής πραγματικότητας.

5.2 Η «σιωπή» ως μέσο προστασίας του/της συναδέλφου

Ιδιαίτερο ενδιαφέρον έχουν οι περιπτώσεις κατά τις οποίες οι εκπαιδευτικοί φαίνεται να σιωπούν και να μην εκφράζουν τις σκέψεις τους και τους προβληματισμούς τους στους έτερους συναδέλφους τους καθώς όπως προκύπτει από τα λεγόμενά τους δεν επιθυμούν δυσάρεστες διενέξεις και δημιουργία αρνητικού κλίματος μεταξύ τους. Με άλλα λόγια, η σιωπή σε παρόμοιες περιπτώσεις αποτελεί ένα τείχος προστασίας ανάμεσα στους συναδέλφους εκπαιδευτικούς. Ένα χαρακτηριστικό παράδειγμα των προαναφερθέντων είναι το απόσπασμα που ακολουθεί.

Απόσπασμα 1

18 *Ερώτηση: Μπορείτε να μου αναφέρετε κάποιες περιπτώσεις όπου διαλέξατε να μην*
19 *ενημερώσετε συνάδελφο για κάτι που σας φάνηκε σημαντικό;*

20 *Απάντηση: Ναι,(.) μέσα στο ολόημερο έχεις να ασχοληθείς με παιδιά πολλών*
21 *συναδέλφων και θα έλεγα ότι δεν είναι πάρα πολύ εύκολο να εμπλακείς στη δουλειά*
22 *που κάνει ένας συνάδελφος μέσα στην τάξη. Είναι πολύ λεπτή η ισορροπία και πρέπει*
23 *να βρεις τον τρόπο να χειριστείς πράγματα, (.) οπότε όταν έβλεπα πράγματα τα οποία*
24 *ίσως έθιγαν τον συνάδελφο, προσπαθούσα να τα αντιμετωπίσω μόνη μου και να μην*

25 τον ενημερώσω για κάτι, παρά μόνο αν έφτανα σε πολύ δύσκολες περιπτώσεις. (.) Ας
26 πούμε υπήρξε συνάδελφος ο οποίος έδινε φυλλάδια στο ολοήμερο, τα οποία δεν
27 μπορούσαν να τα λύσουν τα παιδάκια, διότι ήταν τελείως έξω από τη φιλοσοφία που
28 είχε το μάθημα. Ήταν ένα έτοιμο φυλλάδιο, να σου δώσω να το καταλάβεις, το οποίο το
29 έβρισκε η συνάδελφος στο internet, το εκτύπωνε και το έδινε στα παιδάκια. (.) Υπήρξε
30 φορά που εγώ για μία άσκηση έπρεπε να ξανακάνω παράδοση μαθήματος μέσα στο
31 ολοήμερο. Επειδή όμως θα φαινόταν ότι εμπλέκομαι στη δική της δουλειά, στο δικό τη
32 έργο και θα την κατέκρινα, προσπάθησα να μην το κάνω.

33 Ερώτηση: Ποιες θεωρείτε ότι ήταν οι συνέπειες αυτής της επιλογής;

34 Απάντηση: Θεωρώ ότι οι συνάδελφοι έτσι πρέπει να είμαστε, δηλαδή αν βλέπουμε κάτι
35 καλό στον άλλον να το ενισχύουμε, να προσπαθούμε και εμείς να το εφαρμόσουμε, αν
36 βλέπουμε κάτι στραβό θα μπορούσαμε με τρόπο να βοηθήσουμε τον συνάδελφο να
37 ξεπεράσει κάποια πράγματα, και ειδικά οι δάσκαλοι που έχουμε κάποια χρόνια
38 εμπειρίας. (.) Όμως ο συγκεκριμένος συνάδελφος δεν μου έδινε αυτή τη δυνατότητα, δεν
39 είχα την άνεση να το κάνω και αυτό δυσκόλεψε πολύ τη δική μου δουλειά μέσα στο
40 ολοήμερο.

Όπως γίνεται φανερό, πρόκειται για αρκετά λεπτομερή αφήγηση της κατάστασης και της εμπειρίας που η Χ. έχει βιώσει. Αρχικά, είναι σημαντικό να παρατηρήσουμε ότι διαχωρίζει την θέση και τα καθήκοντα της από αυτά της συναδέλφου για την οποία μιλάει, τοποθετώντας άμεσα την κάθε μία σε διαφορετική κατηγορία. Πιο συγκεκριμένα, η συνεντευξιαζόμενη ανήκει στην κατηγορία των δασκάλων του ολοήμερου, ενώ η εν λόγω συνάδελφός της ανήκει στην κατηγορία των δασκάλων του πρωινού μαθήματος. Η χρήση, λοιπόν, της «επίκλησης της κατηγορίας» (Edwards και Potter, 1992, σελ. 162), διαφαίνεται από την αρχή της αφήγησης και τονίζεται σε όλη την διάρκεια αυτής, ίσως προκειμένου να γίνουν ιδιαίτερα αισθητά τα διαφορετικά καθήκοντα και οι υποχρεώσεις που έχουν οι δύο γυναίκες στον εργασιακό τους χώρο και επομένως να γίνει πιο ξεκάθαρος ο τρόπος με τον οποίο η συνάδελφος στην οποία αναφέρεται δεν αποδίδει (σύμφωνα πάντα με την συνεντευξιαζόμενη) στα καθήκοντα της όπως θα ήταν αναμενόμενο και παράλληλα αυτό έχει αρνητικό αντίκτυπο στην ίδια, καθιστώντας δυσκολότερο έως και ακατόρθωτο κάποιες φορές το έργο της.

Σε αυτό το σημείο βλέπουμε ότι η αφήγηση σταδιακά φτάνει στην κορύφωση της, όταν διατυπώνεται ένα ξεχωριστό και ιδιαίτερο συμβάν και πιο συγκεκριμένα η περίπτωση με το φυλλάδιο ασκήσεων το οποίο η συνάδελφος και δασκάλα του πρωινού μαθήματος είχε δώσει στους μαθητές, οι οποίοι όπως αποδείχθηκε στην διάρκεια του ολοήμερου δεν είχαν κατανοήσει το μάθημα, με αποτέλεσμα η συνεντευξιαζόμενη να χρειαστεί να κάνει εκ νέου την παράδοση του μαθήματος που είχαν το πρωί διδαχθεί οι μαθητές, προκειμένου να μπορέσουν να συμπληρώσουν και να κατανοήσουν τις ασκήσεις του φυλλαδίου, γεγονός που όπως εντόνως τονίζεται

από την ίδια την X. την οδήγησε στο να εκπληρώσει εκείνη την ημέρα καθήκοντα τα οποία επουδενί δεν άνηκαν στην δική της κατηγορία, αυτή του ολοήμερου, αλλά και να μην καταφέρει να εκτελέσει τα καθήκοντα που ανήκαν στην ίδια. Πρόκειται, επομένως, για την εξιστόρηση μιας άβολης περίπτωσης, η οποία αδιαμφισβήτητα κάνει φανερή την προβληματική κατάσταση που βίωσε η X, μην αφήνοντας περιθώριο για την αμφισβήτηση ότι η στάση της συναδέλφου είναι η προβληματική την δεδομένη στιγμή και πώς τα συμπεράσματα και οι σκέψεις και τα συναισθήματα τα οποία βιώνει η συνεντευξιαζόμενη, κάθε άλλο παρά φυσιολογική απόρροια των γεγονότων αποτελούν.

Βέβαια, γίνεται εξίσου αισθητό πως παράλληλα με την αφήγηση και επιβεβαίωση της λανθασμένης συμπεριφοράς της συναδέλφου, τονίζεται και η αίσθηση καθήκοντος καθώς και η προσαρμοστικότητα της συνεντευξιαζόμενης, σε δύσκολες περιπτώσεις, στις οποίες όπως φανερώνεται στάθηκε στο ύψος των περιστάσεων και ανταποκρίθηκε στις προσδοκίες.

Γίνεται αισθητό το γεγονός πως μέσα από αυτή τη λεπτομερή αφήγηση και την αναφορά ακραίων περιπτώσεων, τονίζεται εντονότερα η δυσκολία της X να παραμείνει «σιωπηλή» και να μην εκφράσει στην συνάδελφο την δυσαρέσκεια ή έστω να μοιραστούν συμβουλές και απόψεις σχετικά με την εκπαιδευτική και διδακτική διαδικασία. Παρόλα αυτά, είναι μία περίπτωση κατά την οποία όπως καταλήγει και τονίζει δεν εξέφρασε τα παράπονά της, καθώς η εν λόγω συνάδελφος «δεν έδινε αυτή την δυνατότητα» και «δυσκόλεψε πολύ την δουλειά μέσα στο ολοήμερο».

Παρατηρείται, επίσης, πως στο τέλος της αφήγησης αναφέρεται και μία ακόμη κατηγορία, αυτή «των δασκάλων με κάποια χρόνια εμπειρίας», στην οποία όπως φαίνεται κατατάσσονται και η ίδια αλλά και η συνάδελφός της, καθώς με αυτό τον τρόπο γίνεται πιο βάσιμο το επιχείρημα της πως οι συνάδελφοι είναι καλό να συμβουλευθούν ο ένας τον άλλον, και πιο συγκεκριμένα στις περιπτώσεις που έχουν πολύχρονη εμπειρία και οι δύο, υπονοώντας ίσως ότι η συνάδελφος θα ήταν συνετό να δεχτεί την άποψή της σε περίπτωση που αποφάσιζε να της μιλήσει, καθώς θα είχε θετικά αποτελέσματα και για τις δύο, ίσως όμως υπονοείται ότι δεν θα δεχόταν και η ίδια συμβουλές από κάποιον συνάδελφο με λιγότερη ή μικρότερη εμπειρία από αυτή.

Εν κατακλείδι, είναι αξιοσημείωτη επίσης και η σειρά με την οποία αποφάσισε να παρουσιάσει και να εξιστορήσει την συγκεκριμένη εμπειρία η συνεντευξιαζόμενη, καθώς ξεκίνησε την αφήγηση της με «λογοδοτήση» και πιο συγκεκριμένα με παράθεση «δικαιολόγησης» (Potter and Wetherell, 2009), εξηγώντας πως στις περιπτώσεις που παραμένει σιωπηλή, αυτό συμβαίνει ως απόρροια της δεδομένης κατάστασης η οποία δεν της επιτρέπει βάση λογικής να εκφράσει την άποψή της για να μην «θίξει» κάποιον συνάδελφο και άρα να μην χαλάσει «τις λεπτές ισορροπίες». Εν συνεχεία, παραθέτει ένα παράδειγμα που έχει βιώσει σε ανάλογη περίπτωση, ακολούθως προσθέτει μία προσωπική συμβουλή για τον τρόπο με τον οποίο οι εκπαιδευτικοί θα ήταν συνετό να συνεργάζονται και τέλος

λογοδοτεί για τον τρόπο που χειρίστηκε και αντέδρασε στην διάρκεια της περίπτωσης που αφηγήθηκε, το οποίο επίσης αποτελεί “δικαιολόγηση” καθώς όπως τονίζει δεν έπραξε όπως θεωρεί ότι θα έπρεπε να πράττουν οι εκπαιδευτικοί, αλλά ήταν η λογική εξέλιξη των πραγμάτων και της κατάστασης που την οδήγησαν σε αυτήν τη συμπεριφορά. Τέλος, η αφήγηση πρόκειται για προσωπική της εμπειρία επομένως και υπάρχει «κοντινό έρεισμα» (Goffman, 1979 & Levinson).

5.3 Η «σιωπή» ως μέσο προστασίας από τον/την διευθυντή/ντρια

Αναφορικά με τις περιπτώσεις όπου εκπαιδευτικοί σιωπούν και δεν εκφράζουν ούτε επικοινωνούν την άποψή τους ελεύθερα υπάρχουν αρκετά παραδείγματα που περιλαμβάνουν γεγονότα ανάμεσα σε εκπαιδευτικούς και διευθυντές/ντριες τα οποία επιβεβαιώνουν ότι δεν είναι πάντα συνετό να ακούγεται η άποψη του εκπαιδευτικού, ιδιαίτερα όταν αυτή εναντιώνεται στην άποψη του διευθυντή και ακόμα περισσότερο όταν τείνει να έχει άσχημες συνέπειες προς τους μαθητές. Με άλλα λόγια, ενδέχεται οι ενέργειες του διευθυντή/ντριας να μην είναι πάντα αρεστές ή προτιμώμενες από τους εκπαιδευτικούς, αλλά πολλές φορές η αντίδρασή τους ενδέχεται να πυροδοτήσει αρνητικές συνέπειες. Επομένως, κρίνεται συνετό να γίνουν αποδεκτές. Ένα χαρακτηριστικό παράδειγμα της προαναφερθείσας κατάστασης περιγράφεται στο ακόλουθο απόσπασμα.

Απόσπασμα 2

453 *Ερώτηση: Μπορείτε να μου αναφέρετε κάποιες περιπτώσεις κατά τις οποίες*
454 *αντιληφθήκατε ότι κάποιος κάποια συνάδελφος αποφάσισε να μην σας ενημερώσει για*
455 *κάτι που του της φάνηκε σημαντικό ή που σας αφορούσε;*

456 *Απάντηση: Φέτος υπήρξε ένας μαθητής που είχε πολλά προβλήματα (.) οικογενειακά (.)*
457 *από ένα πολύ δύσκολο περιβάλλον και (.) κατά τη βαθμολογία του παιδιού για το*
458 *δεύτερο τρίμηνο, γιατί στο πρώτο τρίμηνο δεν ήταν μαζί μας, ζήτησα να μούνε οι*
459 *βαθμοί του όλοι Α. Τους έγραψα σε μία πρόχειρη κατάσταση και επενέβη ο διευθυντής*
460 *κατά την καταχώρηση της βαθμολογίας στο πληροφορικό σύστημα και άλλαξε τις*
461 *βαθμολογίες, (.) διότι έτσι έκρινε.*

462 *Ερώτηση: Γιατί νομίζετε ότι συνέβη αυτό;*

463 *Απάντηση: Γιατί ήθελε να φαίνεται και ως προς τους βαθμούς ότι το παιδί έχει κάποια*
464 *προβλήματα. Εγώ πάλι έκρινα τη δουλειά που κάνει το παιδί και ο τρόπος που*
465 *διαχειρίζεται τα πράγματα και η προσπάθεια που καταβάλει, άξιζαν άλλο βαθμό. (.)*
466 *Εγώ έβλεπα το παιδί μέσα στην τάξη και εγώ επιβράβευα κάθε βήμα, κάθε βελτίωση*

467 που έβλεπα. Ο διευθυντής ήταν έξω από το χορό. Εγώ αυτό το θέμα βέβαια μπορούσε
468 από τη δική μου πλευρά να έχει πάρει πολύ μεγάλες διαστάσεις, (.) αλλά έκρινα ότι
469 περισσότερο κακό θα κάνω και σε εμένα και στο παιδί αν αντιδράσω, παρά αν το
470 αποδεχτώ και το αφήσω να κυλήσει ομαλά.

471 *Ερώτηση: Ποιες πιστεύετε ότι ήταν οι επιπτώσεις αυτής της επιλογής;*

472 *Απάντηση: Οι επιπτώσεις ήταν ότι το παιδί απογοητεύτηκε όταν είδε αυτούς τους*
473 *βαθμούς και του εξήγησα στο περίπου τι έγινε και (.) ότι αυτό είναι ένα κίνητρο για να*
474 *πάμε πολύ καλύτερα στο επόμενο τρίμηνο και να έχουμε καλύτερους βαθμούς στα*
475 *επόμενα. Το αποδέχτηκε, (.) προσπάθησε, (.) εγώ το επιβράβευα καθημερινά με*
476 *διάφορους τρόπους σε καθημερινή βάση και μάλιστα χρειάστηκε να κάνω και ένα δικό*
477 *μας έλεγχο, για το τι περιμένουμε, τι θέλω εγώ να έχει αυτός στο επόμενο τρίμηνο και τι*
478 *θέλει και αυτός να έχει επόμενο τρίμηνο. Και έτσι πλέον νομίζω ότι έπαψε να τον*
479 *ενδιαφέρει τι είχε στο δεύτερο τρίμηνο και περίμενε να δει τι θα έρθει στο επόμενο*
480 *τρίμηνο.*

Πρόκειται, λοιπόν, για την περιγραφή ενός ξεχωριστού και ιδιαίτερου συμβάντος κατά το οποίο η εκπαιδευτικός βαθμολογεί τους μαθητές της στο τέλος του Δεύτερου τριμήνου του σχολικού έτους και στην περίπτωση ενός συγκεκριμένου μαθητή φαίνεται να υπάρχει παρέμβαση του διευθυντή και αλλαγή της βαθμολογίας από τον ίδιο.

Επιπλέον, κατά την διάρκεια της αφήγησης αυτού του ακραίου περιστατικού γίνονται εμφανείς και οι δύο «κατηγορίες» (Edwards και Potter, 1992, σελ. 162), αυτή του εκπαιδευτικού ο οποίος γνωρίζει και παρακολουθεί καθημερινά την πρόοδο των μαθητών του και ενδιαφέρεται να επιβραβεύσει τόσο την πρόοδό τους όσο και την προσπάθειά τους, και αυτή του διευθυντή ο οποίος ουδεμία σχέση έχει με την εκπαιδευτική διαδικασία που λαμβάνει χώρα στην τάξη του εκάστοτε εκπαιδευτικού καθώς επίσης και με τους στόχους που έχει θέσει ο κάθε εκπαιδευτικός με την τάξη του και τους οποίους προσπαθεί να πραγματοποιήσει. Πιο συγκεκριμένα, αναφέρεται πως "ο διευθυντής ήταν έξω από τον χορό". Με άλλα λόγια, γίνεται μία προσπάθεια να τονιστεί περαιτέρω και να διαχωριστεί εντονότερα η διαφορετική φιλοσοφία που διέπει τον τρόπο σκέψης και δράσης της εκπαιδευτικού που κάνει την αφήγηση και του διευθυντή που αναφέρει.

Όπως γνωστοποιείται, κατά την ίδια την X. ο διευθυντής επιθυμούσε να αλλάξει η βαθμολογία του παιδιού προκειμένου να τονιστούν στο έπακρο τα προβλήματα που υπήρχαν με το παιδί αναφορικά με το δυσμενές οικογενειακό υπόβαθρο του και την απουσία του στην αρχή της σχολικής χρονιάς, ενώ από την μεριά της η X. επιθυμούσε να ενθαρρύνει και να επιβραβεύσει τον μαθητή της για την προσπάθεια που κατέβαλε, εξομαλύνοντας και απαλύνοντας ταυτόχρονα τα προαναφερθέντα προβλήματα που αφορούσαν το παιδί, καθιστώντας ίσως πιο ομαλή την μετάβαση και ενσωμάτωση του στη σχολική πραγματικότητα.

Σύμφωνα με την Χ. δύο ήταν οι επιλογές που είχε προκειμένου να διαχειριστεί τη συγκεκριμένη περίπτωση, και ειδικότερα η πρώτη επιλογή περιλάμβανε την αντίδραση της ίδιας και την γνωστοποίηση από την ίδια για το συμβάν που είχε λάβει χώρα και η δεύτερη επιλογή την οποία και ακολούθησε ήταν να σωπάσει να " αφήσει να κυλήσει ομαλά" το συμβάν. Με άλλα λόγια, πρώτον γίνεται κατανοητό ότι η συνεντευξιαζόμενη έχει πλήρη επίγνωση της δύναμης που υπάρχει στην «φωνή» της, καθώς όπως αναφέρει θα μπορούσε το συμβάν από μεριά της" να λάβει πολύ μεγάλες διαστάσεις", παρόλα αυτά επέλεξε να μην χρησιμοποιήσει την δύναμη αυτή καθώς όπως παρατηρεί θα ήταν τόσο ισοπεδωτική ώστε εκτός από τον διευθυντή θα έβλαπτε και τον μαθητή της, γεγονός που ήθελε οπωσδήποτε να αποφύγει με οποιοδήποτε κόστος. Άρα, στην προκειμένη περίπτωση υπάρχει" ρητορική επιχειρηματολογία"(Edwards και Potter, 1992, σελ. 162), καθώς η Χ. υφίσταται και παραδέχεται ότι ενήργησε ως απλός παρατηρητής στην δεδομένη περίπτωση αφήνοντας τα γεγονότα να την προσπεράσουν, έχοντας ωστόσο πλήρη συναίσθηση της κατάστασης και των εκάστοτε αποτελεσμάτων ανάλογα με την απόφαση που θα επέλεγε να ακολουθήσει.

Πρόκειται για μία αφήγηση η οποία βρίθει στρατηγικών κατασκευής γεγονικότητας (Edwards και Potter, 1992, σελ. 162) και ένα ακόμα χαρακτηριστικό παράδειγμα είναι η χρήση μίας " λίστας τριών μερών"(Edwards και Potter, 1992, σελ. 162) όταν εξιστορεί τους καινούργιους στόχους που έθεσε η ίδια μετά το συμβάν της βαθμολογίας του παιδιού. Πιο συγκεκριμένα, αναφέρεται η δημιουργία ενός ελέγχου βαθμολογιών εντός της τάξης με τον οποίο παρακολουθούν και καταγραφούν μαζί με τον μαθητή α)" τι περιμένουμε", β) " τι θέλω εγώ να έχει αυτός στο επόμενο τρίμηνο " και γ) " τι θέλει και αυτός να έχει στο επόμενο τρίμηνο ", γεγονός το οποίο όπως τονίζεται μόνο θετικά αποτελέσματα είχε για τον μαθητή.

Τέλος, αξίζει να σημειωθεί η εκτεταμένη χρήση της προσωπικής αντωνυμίας «εγώ» σε όλη την διάρκεια της αφήγησης. Ενδεχομένως με αυτόν τον τρόπο γίνεται εντονότερος και πιο κατανοητός ο διαχωρισμός των κατηγοριών στον οποίο αναφερθήκαμε προηγουμένως ανάμεσα σε καθήκοντα διευθυντών και εκπαιδευτικών, ίσως όμως τονίζεται και η σιγουριά που διακατέχει την ίδια την συνεντευξιαζόμενη αναφορικά με την γνώση για τα καθήκοντα και τις υποχρεώσεις της σε μία σχολική μονάδα, τα οποία γνωρίζει πλήρως, επομένως έχει διαύγεια για τα καθέκαστα τόσο του σχολείου όσο και των μαθητών, σιγουριά η οποία πηγάζει πιθανώς και από την πολύχρονη επαγγελματική εμπειρία της.

5.4 Η «σιωπή» ως μέσο προστασίας από τους γονείς

Υπάρχουν και διάφορες περιπτώσεις κατά τις οποίες οι εκπαιδευτικοί δεν εκφράζουν τις σκέψεις, τις απόψεις και τους προβληματισμούς τους προς τους γονείς των μαθητών τους για διάφορους λόγους. Ένας από αυτούς, ο οποίος και αναφέρεται τόσο στο απόσπασμα που ακολουθεί όσο και σε αρκετά ακόμα αποσπάσματα σε συνεντεύξεις από εκπαιδευτικούς της παρούσας διπλωματικής εργασίας, είναι οι περιπτώσεις όπου οι γονείς αρνούνται με την στάση τους να αποδεχτούν την πραγματικότητα και να ακούσουν οποιαδήποτε άλλη άποψη αναφορικά με τα παιδιά τους, πέραν της προσωπικής άποψης που έχουν αναπτύξει και φέρουν οι ίδιοι. Σε αυτές τις περιπτώσεις ίσως και οι εκπαιδευτικοί να αισθάνονται ότι δεν υπάρχει λόγος να προχωρήσουν σε αυτή την διαδικασία από τη στιγμή που δεν υπάρχει αλληλοκατανόηση επομένως και συνεργασία.

Απόσπασμα 3

345 *Ερώτηση: Μπορείτε να μου αναφέρετε κάποιες περιπτώσεις στις οποίες επιλέξετε να*
346 *μη πείτε τη γνώμη σας στους γονείς για κάτι που σας φάνηκε σημαντικό;*

347 *Απάντηση: Στις περιπτώσεις που αποφάσισα να μην μιλήσω ήταν όταν αντιλήφθηκα ότι*
348 *οι γονείς ήταν απόμακροι και αρνητικοί στο να δεχτούν αυτό το οποίο συμβαίνει.(.) Αν*
349 *σκεφτώ ας πούμε ένα παράδειγμα, πρόπερσι είχα έναν μαθητή της πρώτης δημοτικού ο*
350 *οποίος είχε χάσει μία χρονιά στο νηπιαγωγείο. Είχε ΠΑΡΑ πολλά θέματα το*
351 *συγκεκριμένο παιδί, είχε μαθησιακές δυσκολίες. Οι γονείς ήταν ΠΟΛΥ αρνητικοί στο*
352 *να αντιληφθούν την περίπτωση της δικής του κατάστασης. (.) Θεωρούσαν ότι κάνω*
353 *λάθος και εγώ και η εκπαιδευτικός της τάξης και ο η σύμβουλος που είχε έρθει και*
354 *χρειάστηκε να μιλήσουμε στους γονείς και παρουσία δηλαδή διευθυντή, σχολικού*
355 *συμβούλου, εκπαιδευτικού τάξης και εγώ, για να δουν ότι έχουμε μία άποψη, μία γνώμη*
356 *για το συγκεκριμένο παιδί και ότι συμβαδίζουν όλοι με αυτή, ότι συμβαδίζουμε όλοι*
357 *μαζί και συμφωνούμε. (.) Παρόλα αυτά ήταν πάρα πολύ απόμακροι πάρα πολύ*
358 *αρνητικοί. (.) Ειδικά όταν χρειάστηκε να τους αναφέρουμε ότι θα ήταν καλό να μείνει*
359 *στην πρώτη τάξη Δημοτικού να ξανακάνει την πρώτη τάξη γιατί θεωρούσαμε ότι αν την*
360 *επαναλάμβανε θα είχε πολύ καλύτερη πρόοδο και αν φυσικά ασχολιόντουσαν και οι*
361 *γονείς του μαζί του. (.) Παρόλα αυτά πάρα πολύ αρνητικοί (.) και εκεί νομίζω ότι έκανα*
362 *πίσω, δηλαδή άφησα τους υπόλοιπους να μιλήσουν αλλά εγώ έκανα πίσω δυστυχώς και*
363 *το μετανιώνω, (.) αλλά είδα ότι υπήρχε μία πολύ άσχημη συμπεριφορά και δεν ήθελα να*
364 *έρθω σε ρήξη μαζί τους. (.) Από τη στιγμή που δεν έβγαζε άκρη η διευθύντρια και η*
365 *εκπαιδευτικός της τάξης μαζί τους, πόσο μάλλον εγώ δεν θα μπορούσα να βγάλω άκρη*
366 *μαζί τους.*

367 *Ερώτηση: Οπότε ποιες νομίζετε πως ήταν οι συνέπειες αυτής της επιλογής σας;*

368 *Απάντηση: Οι συνέπειες είναι πολύ αρνητικές. Πάλι θα αναφερθώ στο συγκεκριμένο*
369 *μαθητή. Αρνητικές συνέπειες δηλαδή όσον αφορά τον ίδιο το μαθητή, (.) το ότι ο γονέας*
370 *έχει μία άρνηση να δεχτεί την κατάσταση αυτό έχει επιπτώσεις στο ίδιο το παιδί. (.) Το*
371 *παιδί αυτό συγκεκριμένα φέτος πάει στη δεύτερα δημοτικού. Πέρσι δεν ήξερε ούτε να*
372 *διαβάξει, (.) δεν ήξερε να διαβάσει δυσύλλαβες λέξεις, υπήρχε αυτή η δυσκολία. Τον*

373 αναλάβουμε και οι δύο δασκάλες γιατί υπήρχαν δύο τμήματα ένταξης, κάποιες ώρες η
374 μία και κάποιες ώρες η άλλη για να μπορέσουμε να δώσουμε όσο περισσότερες ώρες
375 μπορούσαμε στο παιδί αφού καταλάβουμε ότι γονείς δεν ασχολούνταν καθόλου. (.)
376 Ωστόσο, θεωρώ ότι το συγκεκριμένο παιδί από φέτος θα συναντήσει πολύ σημαντικές
377 δυσκολίες με αποτέλεσμα και το ίδιο να χάσει την αυτοπεποίθησή του ως μαθητής αλλά
378 και φοβάμαι το πώς θα τον αντιμετωπίσουν τα άλλα παιδιά μέσα στην τάξη. (.) Δηλαδή
379 θα αρχίσουν τώρα σιγά-σιγά να τον κοροϊδεύουν «αχ εσύ δεν ξέρεις να διαβάζεις, μην
380 μιλάς», δηλαδή το βλέπουμε αυτό να συμβαίνει μέσα στο σχολείο. (.) Οπότε θεωρώ ότι
381 θα πέσει, θα έχει πολύ χαμηλότερη αυτοεκτίμηση φέτος, πολύ χαμηλότερη
382 αυτοπεποίθηση, δεν θα μπορεί καθόλου να συμβαδίσει με την τάξη του και αυτό θα το
383 καταλάβουν οι γονείς του αλλά θα είναι αργά, ότι έχουν κάνει λάθος επιλογή, δηλαδή το
384 να στραφούν εναντίον του σχολείου.

Σύμφωνα, λοιπόν, με το απόσπασμα αυτό αρχικά αναφέρεται πως η συνεντευξιαζόμενη αποφασίζει να σωπάσει σε περιπτώσεις που οι γονείς είναι "απόμακροι και αρνητικοί στο να δεχτούν αυτό το οποίο συμβαίνει". Άρα πρόκειται για γεγονός το οποίο δεν αποτελεί μεμονωμένο περιστατικό και συνεχίζει την αφήγηση παραθέτοντας μία ιδιαίτερη περίπτωση κατά την διάρκεια μιας σχολικής χρονιάς όπου εργάστηκε στο τμήμα ένταξης της πρώτης δημοτικού και ένας συγκεκριμένος μαθητής είχε " ΠΑΡΑ πολλά θέματα " και συγχρόνως οι γονείς του ήταν " ΠΟΛΥ αρνητικοί" όπως έντονα τονίζεται από την ίδια.

Άρα, από τον τόνο της φωνής της συνεντευξιαζόμενης γίνεται αμέσως εμφανής η σημαντικότητα της κατάστασης, αφού υπάρχει συνδυασμός δύο ακραίων περιπτώσεων, αυτή του μαθητή με μεγάλο βαθμό μαθησιακών δυσκολιών και αυτή των εντελώς απόλυτων γονέων. Η αφήγηση συνεχίζεται με την προσπάθεια της Χ. να τονίσει την ορθότητα των λεγομένων της στην διάρκεια της δεδομένης περίπτωσης, αλλά και να αποδείξει την εγκυρότητα του λόγου της, επιστρατεύοντας όχι μία αλλά δύο φορές την χρήση της " ομοφωνίας, συνένωσης και εγκυρότητας "(Edwards και Potter, 1992, σελ. 162).

Πιο συγκεκριμένα, ξεκαθαρίζει ότι η διαπίστωση πως ο συγκεκριμένος μαθητής είχε να αντιμετωπίσει πλήθος μαθησιακών δυσκολιών και πως για αυτόν τον λόγο θεωρήθηκε αναγκαίο να επιστήσει την προσοχή των γονέων του για να ληφθούν τα απαραίτητα μέτρα και άρα να λάβει ο μαθητής την απαραίτητη βοήθεια και προσοχή που χρειαζόταν, δεν ήταν γεγονός που είχε αντιληφθεί μόνο η εν λόγω εκπαιδευτικός. Αντιθέτως, υπερτονίζει πως την ίδια άποψη ενστερνίζονται και η εκπαιδευτικός της τάξης στην οποία φοιτούσε το παιδί και η σύμβουλος η οποία καλέστηκε προκειμένου να γίνει μία εκτίμηση της κατάστασης και από την ίδια, αλλά κατόπιν και η διευθύντρια η οποία προφανώς αφού ενημερώθηκε εκτενώς υποστήριξε τις προαναφερθείσες. Με αυτό τον τρόπο γίνεται σαφές όχι μόνο πως η εκτίμηση της συνεντευξιαζόμενης είναι ορθή αλλά και πως η άποψη αλλά και η στάση των συγκεκριμένων γονέων έρχεται σε πλήρη αντίθεση με την δική της, καθώς δεν γίνεται αποδεκτή ούτε και υποστηρίζεται από κάποιον άλλον και ειδικότερα από τους

ανθρώπους που περικλείουν τον εν λόγω μαθητή στην εκπαιδευτική μονάδα που φοιτά.

Επιπλέον, αξίζει να σημειωθεί και η χρήση μίας "λίστας τριών μερών"(Edwards και Potter, 1992, σελ. 162) με την οποία παρατίθενται οι προβλεπόμενες, από μεριάς συνεντευξιαζόμενης, επιπτώσεις που θα επιφέρει η άρνηση των γονέων για την αναγνώριση και άρα επίλυση της κατάστασης του μαθητή, σύμφωνα με τις οποίες ο μαθητής " θα έχει πολύ χαμηλότερη αυτοεκτίμηση φέτος", " πολύ χαμηλότερη αυτοπεποίθηση " και " δεν θα μπορεί καθόλου να συμβαδίσει με την τάξη του".

Εν κατακλείδι, δεν θα έπρεπε να παραληφθεί το γεγονός ότι πρόκειται για μία αφήγηση η οποία κάθε άλλο παρά περιλαμβάνει μία " ζωντανή περιγραφή " (Edwards και Potter, 1992, σελ. 162) όπου η συνεντευξιαζόμενη είναι ιδιαίτερα παρατηρητική και αναφέρει πληθώρα λεπτομερειών οι οποίες οδηγούν στο συμπέρασμα πως είναι ιδιαίτερα αντικειμενική στην εκτίμηση της. Για παράδειγμα, «μαθητή της πρώτης δημοτικού ο οποίος είχε χάσει μία χρονιά στο νηπιαγωγείο», «δεν ήξερε να διαβάσει δισύλλαβες λέξεις» .

Ιδιαίτερα σημαντική όμως είναι η δήλωση πως η ίδια «σώπασε» και δεν προσπάθησε να εξηγήσει την άποψή της στους γονείς καθώς όπως αναφέρει δεν κατάφερε ούτε καν η διευθύντρια και η εκπαιδευτικός της τάξης να μεταπείσουν τους εν λόγω γονείς. Με άλλα λόγια, γίνεται εμφανές πως η συνεντευξιαζόμενη, ίσως λόγω του γεγονότος ότι την συγκεκριμένη χρονιά εργαζόταν στο τμήμα ένταξης, ίσως και λόγω της μικρής επαγγελματικής της εμπειρίας, ένιωσε πως η δική της φωνή ήταν μικρότερη και λιγότερο ηχηρή από τις προαναφερθείσες, επομένως και δεν μίλησε θεωρώντας ότι δεν θα επέφερε κάποιο αποτέλεσμα την δεδομένη στιγμή.

Άρα, γίνονται εμφανείς δύο λόγοι για τους οποίους η Χ. σώπασε στην προκειμένη περίπτωση, η αρνητική στάση των γονέων αλλά και η εντύπωση πως η «φωνή» της δεν θα ήταν δυνατή και ισχυρή προκειμένου να μεταπείσει και να ανατρέψει την κατάσταση. Πρόκειται για προσωπική εμπειρία επομένως υπάρχει και " κοντινό έρεισμα" (Goffman, 1979 & Levinson).

5.5 Η «σιωπή» ως μέσο προστασίας των μαθητών

Υπάρχουν και περιπτώσεις όπου στην διάρκεια της επαγγελματικής πορείας των εκπαιδευτικών παρουσιάζονται καταστάσεις κατά τις οποίες οι εκπαιδευτικοί πρέπει να αποφασίσουν με ποιον τρόπο θα προστατεύσουν περισσότερο και καλύτερα τους μαθητές τους. Συνήθως η αμφιταλάντευση αφορά την απόφαση να μιλήσουν για κάτι που συμβαίνει στη σχολική μονάδα ή να σωπάσουν και να μην δώσουν παραπάνω έκταση. Προφανώς η απόφαση είναι δύσκολη και ίσως υποκειμενική. Στο παρακάτω

απόσπασμα παρουσιάζεται μία περίπτωση κατά την οποία ο εκπαιδευτικός αποφάσισε να μην κοινοποιήσει την κατάσταση, θεωρώντας ότι είναι το σωστότερο για την ευημερία του μαθητή.

Απόσπασμα 4

256 *Ερώτηση: Μπορείτε να μου αναφέρετε κάποιες περιπτώσεις στις οποίες επιλέξετε να*
257 *μην ενημερώσετε τους γονείς για κάτι το οποίο σας φάνηκε σημαντικό;*

258 *Απάντηση: Λοιπόν, (.) στη δικιά μου περίπτωση νομίζω όχι δεν χρειάστηκε να το κάνω*
259 *αυτό.*

260 *Ερώτηση: Σε περίπτωση κάποιου άλλου συναδέλφου; Έχετε μήπως αντιληφθεί*
261 *παρόμοια συμπεριφορά από κάποιον συνάδελφο;*

262 *Απάντηση: Που χρειάστηκε δηλαδή να μην ενημερώσει; :: Θυμάμαι, λοιπόν, πάλι*
263 *πέρυσι την περίπτωση ενός κοριτσιού η οποία είχε δανειστεί ένα σχολικό βιβλίο, ένα*
264 *ημερολόγιο τέλος πάντων. :: "Το ημερολόγιο μιας πριγκίπισσας", δεν θυμάμαι. (.)*
265 *Κάποιο στυλ ημερολογίου τέλος πάντων, που τα παιδιά το διάβαζαν και μπορούσαν να*
266 *γραφούν και δικές του σκέψεις. (.) Φυσικά, οι μαθητές γνωρίζουν ότι όταν*
267 *δανειζόμαστε ένα τέτοιο βιβλίο δεν γράφουμε πάνω στο βιβλίο αυτό. Εντάξει, αν συμβεί*
268 *δεν θα δεν είναι και μεγάλο πρόβλημα αλλά το γνωρίζουν οι μαθητές. (.) Οπότε,*
269 *λοιπόν, όταν μία μέρα που έλειπε δασκάλα που ήταν υπεύθυνη της βιβλιοθήκης, η*
270 *μαθήτριά αυτή είχε επιστρέψει το βιβλίο, και ήρθε μία άλλη μαθήτριά να δανειστεί το*
271 *συγκεκριμένο βιβλίο. (.) Οπότε της το έδωσα το βιβλίο, έγραψα το όνομά της και όταν*
272 *το πήρε σπίτι το μεσημέρι μας κάλεσε η μητέρα της στο τηλέφωνο. :: Μας πήρε*
273 *τηλέφωνο δηλαδή και μας είπε ότι στο συγκεκριμένο βιβλίο κάποια άλλη μαθήτριά είχε*
274 *γράψει την ιστορία (.) τέλος πάντων που είχε ένα ερωτικό περιεχόμενο μέσα. Οπότε*
275 *αυτό που μας ζήτησε είναι, νααα, :: μας είπε ότι η κόρη της θα επέστρεφε το βιβλίο και*
276 *ότι καλό θα ήταν να βρούμε ποιος το έχει γράψει. (.) Ζητήσαμε, λοιπόν, από τη*
277 *συγκεκριμένη μητέρα να μην αναφέρει το γεγονός σε κάποιον άλλον μέχρι να*
278 *αποφασίσουμε τι θα κάνουμε. Το πιο δύσκολο ήταν να αντιληφθούμε ποια μαθήτριά το*
279 *έγραψε και ποια εκπαιδευτικός (.) τέλος πάντων, ποια δασκάλα ή δάσκαλος ήταν*
280 *υπεύθυνος της τάξης. Αφού λοιπόν καταλάβαμε ποιος ήτανε, ποια ήταν η μαθήτριά, από*
281 *το γραφικό της χαρακτήρα και τα λοιπά, η δασκάλα αρνήθηκε να ενημερώσει τους*
282 *γονείς για αυτό το οποίο είχε γράψει η μαθήτριά το οποίο κατά τη δική μου άποψη ήταν*
283 *πάρα πολύ σοβαρό. Έγραφε πράγματα τα οποία ήτανε :: είχανε :: μέσα ερωτικό*
284 *περιεχόμενο πολύ περίεργο για την ηλικία της, (.) γιατί ανακαλύψαμε ότι ήταν μαθήτριά*
285 *της Γ Δημοτικού 3η Δημοτικού. Όμως, η δασκάλα δεν θέλησε να μιλήσει στους γονείς*
286 *και μας ζήτησε να :: μη γίνει θέμα. (.) Τώρα θεωρώ ότι αυτό δεν ήταν σωστό και ότι*
287 *πρώτα από όλα πρέπει να ενημερωθούν οι γονείς της. Οι μαθητές σαφώς δεν θα έπρεπε*
288 *να το να γνωρίζουν τι έγινε, αλλά πρέπει να ενημερωθούν οι γονείς της γιατί προφανώς*
289 *η μαθήτριά αυτή έβλεπε στο σπίτι της λογικά στο ίντερνετ κάποια πράγματα που δεν*
290 *έπρεπε να δει. Οπότε θεωρώ ότι εκεί η δασκάλα επέλεξε να ΜΗ μιλήσει ενώ έπρεπε.*

291 *Ερώτηση: Γιατί πιστεύετε ότι το έκανε όμως;*

292 *Απάντηση: Η ίδια είπε ότι "Δεν θέλω να το κάνω θέμα. Θέλω να προστατεύσω τη*
293 *μαθήτριά. Τη μαθήτριά μου πρώτα από όλα". (.) Μετά δεν ήθελε να το μάθουν οι*
294 *υπόλοιποι οι γονείς και να δημιουργηθεί ένταση μέσα στο σχολείο και στην ουσία αυτό*
295 *το πράγμα που νομίζω ότι δεν ήθελε κυρίως να συμβεί είναι να στιγματιστεί η μαθήτριά*
296 *της. Θεώρησε δηλαδή είπε ότι «Εντάξει καταλαβαίνω ότι κάτι έχει δει. Όμως θεωρώ*
297 *ότι ίσως φταίνε οι γονείς της γιατί δεν την έχουν ενημερώσει για κάποια πράγματα και*
298 *μάλλον έχει κάποιες απορίες τις οποίες λύνει μέσα από το διαδίκτυο». (.) Φοβήθηκε*
299 *αυτό, φοβήθηκε να μην στιγματιστεί η μαθήτριά της και δημιουργηθεί έτσι ένα αρνητικό*
300 *κλίμα μέσα στην τάξη της.*

301 *Ερώτηση: Επομένως ποιες νομίζετε ότι ήταν οι συνέπειες αυτής της επιλογής;*

302 *Απάντηση: Δεν υπήρξαν μέσα στο σχολείο συνέπειες. (.) Θεωρώ ότι υπάρχουνε στη*
303 *συγκεκριμένη μαθήτριά η οποία έκανε αυτό που έκανε και δεν της εξήγησε κανένας,*
304 *ούτε συζητήσαν μαζί της. (.) Γιατί μπορεί να υπάρχουν πολλά πίσω από αυτό το οποίο*
305 *έγραψε. (.) Μπορεί να υπάρχουν σεξουαλικές παρενοχλήσεις, μπορεί χίλια δυο να*
306 *υπάρχουν. (.) Δεν μπορούμε να ξέρουμε. Θεωρώ ότι θα έπρεπε να ενημερωθεί ένας*
307 *παιδοψυχολόγος, να διαβάσει το κείμενο αυτό και να συζητήσει με τη δασκάλα για το*
308 *πώς έπρεπε αυτή να το αντιμετωπίσει. Γιατί από την στιγμή που δεν το αντιμετώπισε το*
309 *πρόβλημα αυτό μπορεί να διογκωθεί και να γίνει πολύ μεγαλύτερο και θα το βρει*
310 *μπροστά του ο επόμενος εκπαιδευτικός. (.) Δεν λύθηκε δηλαδή σήμερα θα πρέπει να*
311 *λυθεί αύριο.*

Όπως γίνεται άμεσα κατανοητό πρόκειται για την αφήγηση μιας περίπτωσης η οποία δεν συνέβη στην ίδια την συνεντευξιαζόμενη αλλά σε κάποια συνάδελφό της. Επομένως, τα γεγονότα παρατίθενται όπως έγιναν αντιληπτά από την μάτια της συνεντευξιαζόμενης. Ως εκ τούτου υπάρχει " μακρινό έρεισμα"(Goffman, 1979 & Levinson), δηλαδή αναφέρεται η μαρτυρία ενός άλλου προσώπου άρα υπάρχει και μείωση της ευθύνης.

Αρχικά, είναι εμφανές ότι η αφήγηση αποτελεί μία " ζωντανή περιγραφή"(Edwards και Potter, 1992, σελ. 162), δεδομένου ότι η συνεντευξιαζόμενη πρώτον προσφέρει μία εξαιρετικά λεπτομερή παρουσίαση των γεγονότων καθιστώντας επομένως και την αφήγηση αντικειμενική και δευτερευόντως διακατέχεται από ένα έντονο αίσθημα λογοδοσίας καθώς κρίνει πολύ σημαντικό να εξηγήσει τον λόγο για τον οποίο τα γεγονότα έγιναν ως έχει και δεν κοινοποιήθηκαν, με άλλα λόγια τον λόγο που η συνάδελφός της αποφάσισε να σιωπάσει.

Πιο συγκεκριμένα, εκτός από το να εξηγήσει η ίδια τους λόγους όπως τους εξέλαβε, αποφασίζει να παραθέσει τους λόγους όπως αυτοί αναφέρθηκαν δια στόματος της συναδέλφου της, " δεν θέλω να το κάνω θέμα. Θέλω να προστατέψω την μαθήτριά μου. Την μαθήτριά μου πρώτα από όλα.", «Εντάξει καταλαβαίνω ότι κάτι έχει δει. Όμως θεωρώ ότι ίσως φταίνε οι γονείς της γιατί δεν την έχουν ενημερώσει για κάποια πράγματα και μάλλον έχει κάποιες απορίες τις οποίες λύνει μέσα από το διαδίκτυο», γεγονός που έχει διττή λειτουργία.

Αφενός, η αφήγηση καθίσταται πιο ζωντανή και επομένως πιο αληθοφανής και πραγματική, άρα έχει μεγαλύτερη ορθότητα και σημαντικότητα και αφετέρου καθίσταται ξεκάθαρο ότι παρατίθεται η γνώμη και η λογοδοσία της συναδέλφου της συνεντευξιαζόμενος της και όχι της ίδιας της συνεντευξιαζόμενης. Με άλλα λόγια, ξεκαθαρίζεται ότι η ίδια δεν συμφωνεί και δεν ενστερνίζεται την εν λόγω άποψη και μάλιστα παρακάτω αναφέρει πως η ίδια την θεωρεί λανθασμένη, παραθέτοντας ταυτόχρονα και τις πιθανές συνέπειες που εγκυμονεί για την μαθήτριά η στάση της συγκεκριμένης εκπαιδευτικού και ο χειρισμός μιας τόσο σοβαρής περίπτωσης.

Επιπλέον, τονίζει πως η ίδια η αφηγήτρια θα λειτουργούσε διαφορετικά στην εν λόγω κατάσταση, αναφέροντας ότι δεν θα σόπαινε αλλά αντίθετα θα μιλούσε και πιο συγκεκριμένα θα απευθυνόταν σε έναν παιδοψυχολόγο καθώς το θέμα χρήζει άμεσης κοινοποίησης. Παρόλα αυτά, όπως γίνεται αντιληπτό η ίδια δεν ενήργησε με κάποιον τρόπο τη στιγμή που διαδραματιζόνταν τα γεγονότα καθώς δεν ήταν η ίδια η υπεύθυνη εκπαιδευτικός της τάξης και επομένως η επίλυση του θέματος δεν αποτελούσε δική της δικαιοδοσία.

5.6 Η «σιωπή» ως αποτέλεσμα μικρής επαγγελματικής εμπειρίας στην εκπαίδευση

Σε διάφορες περιστάσεις στην διάρκεια της ζωής μας τόσο οι εκπαιδευτικοί όσο και γενικότερα οι άνθρωποι σιωπούμε άρα και δεν δίνουμε την δέουσα προσοχή σε γεγονότα που βιώνουμε, όχι από επιλογή αποσιώπησης του συμβάντος αλλά περισσότερο λόγω άγνοιας της σοβαρότητας της κατάστασης. Όλοι μπορούμε να αναλογιστούμε και να ανακαλέσουμε παρόμοιες εμπειρίες, άλλες υψίστης σημασίας και άλλες μικρότερης, όπως αυτή που εξιστορείται στο απόσπασμα που ακολουθεί.

Απόσπασμα 5

121 *Ερώτηση: Μπορείτε να μου αναφέρετε κάποιες περιπτώσεις στις οποίες επιλέξατε να*
122 *μην ενημερώσετε τους γονείς για κάτι το οποίο σας φάνηκε σημαντικό;*

123 *Απάντηση: Εγώ θα αναφέρω ένα παράδειγμα που δεν ενημέρωσα τους γονείς γιατί*
124 *μάλλον δεν το θεώρησα σημαντικό. (.) Θα καταλάβεις. (.) Κάποια φορά είχα έναν*
125 *μαθητή ο οποίος είχε πρόβλημα, σίγουρα μαθησιακό, δυσλεξία, δυσγραφία, κάτι από*
126 *αυτά, δυσαναγνωσία, το οποίο ίσως ήταν στην αρχή της καριέρας μου. (.) Εγώ το*
127 *θεώρησα ότι απλώς το παιδί βαριέται, δεν διαβάζει.(.) Ξεκίνησε καλά, δηλαδή στην*
128 *αρχή. (.) Εν τω μεταξύ αυτό το παιδί επανέλαβε την τάξη, ήταν πρώτη δημοτικού και*
129 *επανέλαβε την ίδια τάξη. (.) Στην αρχή ήταν πολύ καλός, στην πρώτη δημοτικού είχε*
130 *άλλο δάσκαλο και στη διάρκεια της χρονιάς δεν έμαθε να διαβάζει, έμεινε στάσιμος*

131 στην πρώτη τάξη. Τον ανέλαβα εγώ την επόμενη χρονιά και στην αρχή ξεκίνησε καλά,
132 όταν ήταν εύκολα τα γραμματάκια, με όρεξη τα κατάφερνε. (.) Όταν άρχισαν να
133 δυσκολεύουν τα μαθήματα άρχισε και αυτός να μην αποδίδει και δεν έμαθε ποτέ να
134 διαβάζει και να γράφει. (.) Αυτό, όμως, εγώ θεώρησα, είπα στους γονείς ότι βαριέται ή
135 πρέπει πιο πολύ να τον πιέζουν, να λάβουν τα μέτρα τους. (.) Ενώ το παιδί σίγουρα είχε
136 μαθησιακό πρόβλημα. (.) Τώρα που το αναλογίζομαι μετά από τόσα χρόνια υπηρεσίας,
137 έπρεπε τότε να τους το είχα τονίσει αυτό, να ενημερώσω τους γονείς ότι κάτι παραπάνω
138 τρέχει με το παιδί τους και να το ψάξουν πιο πέρα, να πάνε σε κάποιον ειδικό για να
139 λύσουν το πρόβλημα. Όμως, ίσως λόγω ελλιπούς ενημέρωσης, (.) στην δικιά μου ηλικία
140 τότε δεν είχαμε διδαχθεί τέτοιο πράγμα στη σχολή, ούτε σεμινάρια είχα παρακολουθήσει
141 μέχρι τότε, ήταν στην αρχή εξάλλου του επαγγέλματος και οι συνέπειες ήταν σίγουρα
142 φαντάζομαι πολύ άσχημες που δεν ενημέρωσα τους γονείς να λάβουν τα μέτρα τους,
143 γιατί και εγώ μάλλον δεν είχα ιδέα περί τίνος πρόκειται, τι ακριβώς είχε το παιδί και το
144 παιδί δυσκολευόταν και στις επόμενες τάξεις, από ότι έμαθα μετά, να προχωρήσει.

Όπως γίνεται κατανοητό πρόκειται για μία " ζωντανή αφήγηση"(Edwards και Potter, 1992, σελ. 162) καθώς είναι έντονα λεπτομερής και παρατίθενται σημαντικά στοιχεία προκειμένου να γίνει κατανοητή η δυσχέρεια που υπήρχε στην συγκεκριμένη περίπτωση που αναφέρεται.

Πιο ειδικά, η συνεντευξιαζόμενη αφηγείται μία περίπτωση ενός μαθητή ο οποίος παρουσίαζε συμπεριφορές που πρόδιδαν την ύπαρξη μαθησιακών δυσκολιών, γεγονός που η Χ. λόγω μικρής επαγγελματικής εμπειρίας, " ήταν στην αρχή της καριέρας μου ", δεν κατάφερε να εντοπίσει, ούτε να προσδιορίσει σωστά τους λόγους που συνέβαιναν. Με άλλα λόγια, δεν κατάφερε να κάνει μία σωστή εκτίμηση της κατάστασης.

Προκειμένου να υπερτονιστούν οι μαθησιακές δυσκολίες που παρουσιάζει ο μαθητής αλλά ακόμα περισσότερο για να υπερτονιστεί η άγνοια της εκπαιδευτικού αναφορικά με την αναγνώριση των διαφόρων ειδών μαθησιακών δυσκολιών που υπάρχουν, χρησιμοποιείται μία " λίστα τριών μερών"(Edwards και Potter, 1992, σελ. 162) στην οποία παρατίθενται οι πιθανές αιτίες της δυσκολίας που αντιμετωπίζει ο συγκεκριμένος μαθητής στην διαδικασία της μάθησης. Ειδικότερα, αναφέρονται " δυσλεξία ", " δυσγραφία " και " δυσαναγνωσία", ως πιθανά αιτία. Με αυτό τον τρόπο διαφαίνεται ότι η εκπαιδευτικός δεν δύναται να αναγνωρίσει επακριβώς τα στοιχεία που προέκυπταν από την συμπεριφορά του μαθητή, καθώς όπως αναφέρεται δεν είχε την κατάλληλη εμπειρία ούτε και επιμόρφωση τη χρονική περίοδο που το συμβάν έλαβε χώρα.

Μάλιστα προκειμένου να γίνουν απολύτως ξεκάθαροι οι λόγοι για τους οποίους δεν εντόπισε η ίδια εξ αρχής την ακριβή κατάσταση του μαθητή, παρατίθεται ακόμη μία φορά μία "λίστα τριών μερών"(Edwards και Potter, 1992, σελ. 162), η οποία περιλαμβάνει τα εξής " λόγω ελλιπούς ενημέρωσης ", " στην δικιά μου ηλικία δεν είχαμε διδαχθεί τέτοιο πράγμα στη σχολή" και " ούτε σεμινάρια είχα παρακολουθήσει μέχρι τότε". Έτσι λοιπόν γίνεται απόλυτα κατανοητό πως δεν

υπήρχε κανένας τρόπος να είχε αντιληφθεί την σοβαρότητα της κατάστασης την δεδομένη στιγμή.

Γίνεται επίσης εμφανές ότι η συνεντευξιαζόμενη δίνει μεγάλη βαρύτητα και φέρει σε μεγάλο βαθμό το αίσθημα της λογοδοσίας, καθώς από την μία πλευρά προσφέρει πληθώρα πληροφοριών αναφορικά με συμπεριφορές του εν λόγω μαθητή έτσι ώστε να μπορέσουμε να κατανοήσουμε τις συνθήκες καλύτερα, έχοντας όσο το δυνατόν περισσότερα στοιχεία και παραδείγματα για την περίπτωση, από την άλλη μεριά όμως προσφέρεται πλήθος εξηγήσεων και για τους λόγους που οδήγησαν την Χ. στην εκτίμηση ότι το παιδί απλά "βαριέται, δεν διαβάζει".

Με άλλα λόγια, γίνεται αντιληπτό ότι έχει μεγάλο αίσθημα ευθύνης, δεδομένου ότι έχοντας πλέον πολύχρονη επαγγελματική εμπειρία και πολύπλευρη επιμόρφωση αναφορικά με την εκπαιδευτική διαδικασία, αναλογίζεται το περιστατικό και ίσως μετανιώνει που δεν χειρίστηκε διαφορετικά την κατάσταση. Παρόλα αυτά περιγράφει πληθώρα εμποδίων που υπήρχαν και επομένως δεν κατάφερε να πράξει αυτό που η ίδια θεωρεί ως σωστότερο αλλά και ως καθήκον της ως εκπαιδευτικός.

Άρα επικαλείται διάφορες "δικαιολογίες"(Potter & Wetherel, 2009) καθώς πρόκειται για μία άσχημη εκτίμηση και πράξη η οποία επηρεάστηκε όμως από εξωτερικούς παράγοντες και συνθήκες. Το ίδιο προδίδει και το γεγονός ότι συνέχισε να ενημερώνεται για την πρόοδο του συγκεκριμένου μαθητή και αφότου αυτός άρχισε να παρακολουθεί τις επόμενες τάξεις δείχνοντας το ενδιαφέρον αλλά παράλληλα και την ανησυχία της. Τέλος, πρόκειται για την αφήγηση μιας προσωπικής εμπειρίας της συνεντευξιαζόμενης άρα και υπάρχει «κοντινό έρεισμα» (Goffman, 1979 & Levinson) δηλαδή τα γεγονότα εξιστορούνται όπως τα βίωσε η ίδια.

5.7 Περιπτώσεις «σιωπής» των γονέων

Μία σχολική μονάδα απαρτίζεται όχι μόνο από τους μαθητές και τους εκπαιδευτικούς αλλά και από διάφορους εξωτερικούς παράγοντες οι οποίοι άμεσα και έμμεσα επηρεάζουν την λειτουργία της. Ένας από αυτούς τους εξωτερικούς παράγοντες είναι και οι γονείς, οι οποίοι παίζουν πολύ σημαντικό ρόλο στην εύρυθμη λειτουργία της σχολικής μονάδας με πολλούς τρόπους, ο βασικότερος είναι η «φωνή» και αντίστοιχα η «σιωπή» τους. Η ενημέρωση ή μη ενημέρωση εκπαιδευτικών μιας σχολικής μονάδας από τους γονείς για θέματα πάσης φύσεως που αφορούν τον μαθητή, άρα και επηρεάζουν τόσο την πρόοδο και συμπεριφορά του ίδιου του μαθητή όσο και την εύρυθμη λειτουργία της εκπαιδευτικής διαδικασίας, είναι μία πολύ σημαντική απόφαση την οποία οι γονείς θα έπρεπε να λαμβάνουν σοβαρά υπόψη. Το παρακάτω απόσπασμα περιέχει διάφορες περιπτώσεις κατά τις οποίες οι γονείς κατά κύριο λόγο

αποφάσισαν να μην ενημερώσουν τον εν λόγω εκπαιδευτικό για θέματα που αφορούσαν τον μαθητή.

Απόσπασμα 6

474 *Ερώτηση: Μπορείτε να μου αναφέρετε κάποιες περιπτώσεις όπου αντιληφθήκατε ότι οι*
475 *γονείς αποφάσισαν να μην σας ενημερώσουν για κάτι που τους φάνηκε σημαντικό ή που*
476 *σας αφορούσε;*

477 *Απάντηση: Συνήθως το κάνουν οι γονείς και πάντα όταν τους ρωτάω λένε δεν πειράζει,*
478 *δεν θέλαμε να σας αναστατώσουμε, (.) αυτή είναι συνήθως η δικαιολογία τους. Αυτοί*
479 *είναι οι πιο σώφρονες γονείς, οι οποίοι δεν τα παίρνουν όλα τους μετρητοίς, γιατί*
480 *θεωρούν ότι τα παιδιά είναι παιδιά και μπορεί να λειτουργήσουν με έναν Α ή Β τρόπο,*
481 *(.) οπότε δεν θεωρούν σημαντικό κάποιο γεγονός να το πουν στον δάσκαλο και να τον*
482 *αναστατώσουν. Συνήθως (.) εγώ προσωπικά θέλω να γνωρίζω τι γίνεται στην τάξη μου*
483 *μέσα και όταν λείπω, για να μπορώ και να αντιμετωπίσω και να μην έρχομαι προ*
484 *τετελεσμένων γεγονότων. Συνήθως,(.) για να σου πω αυτό που συμβαίνει στα σχολεία,*
485 *(.) είναι ότι αν ας πούμε δύο γονείς χωρίσουν περίπτωση όπου χώρισαν οι γονείς και*
486 *το παιδί έβγαλε μία επιθετικότητα, την οποία έβλεπα εγώ αυτή την επιθετικότητα και τις*
487 *αντιδράσεις του. . Έκλαιγε, πονούσε συνέχεια η κοιλιά του, (.) δεν μου το είπε η μαμά*
488 *καθ' όλη τη διάρκεια της σχολικής χρονιάς. Την επόμενη χρονιά που ξαναπήρα την*
489 *τάξη, ήρθε στην αρχή της χρονιάς, μου είπε ότι από πέρυσι το Νοέμβριο, (.) δηλαδή*
490 *σκέψου ότι πέρασε όλη η χρονιά και ήρθε την επόμενη χρονιά τον Οκτώβρη να με*
491 *ενημερώσει και να μου πει ότι με το σύζυγο είμαστε χώρια, τα γνωστά. Αυτά είναι*
492 *συνήθως που οι γονείς αποφεύγουν.(.) Υπάρχει μία άλλη αντίθετη περίπτωση, όπου ο*
493 *παμπάς ενός παιδιού έφυγε, (.) οπότε η μαμά ήρθε από την πρώτη στιγμή να μου πει*
494 *ότι ζούμε οι δυο μας με το παιδί, δεν υπάρχει ο πατέρας. Ενημερώθηκα από την πρώτη*
495 *στιγμή γιατί μπορεί να βγάλει κάποια ζητήματα συμπεριφοράς και λοιπά, αυτό το*
496 *θεωρώ πάρα πολύ σημαντικό, γιατί ξέρεις και πώς να αντιμετωπίσεις το παιδί.(.) Ένα*
497 *άλλο παράδειγμα, που μέσα στο σχολείο πέθανε η μαμά ενός κοριτσιού. Το έζησα και*
498 *αυτό πρώτη φορά στην Κρήτη, 8 μηνών δάσκαλος. Δηλαδή, μία ακραία περίπτωση και*
499 *δεν ενημερώθηκα για την αρρώστια της μαμάς, οπότε το παιδί ήταν συνέχεια σκυθρωπό*
500 *και το έμαθα όταν έγινε το δυσάρεστο γεγονός.(.) Πολλά τέτοια θέματα έχουμε στο*
501 *σχολείο, εύχομαι να διοριστείς θα τα αντιμετωπίσεις και εσύ*

Όπως γίνεται εμφανές κατά τον συνεντευξιαζόμενο οι γονείς χωρίζονται σε δύο μεγάλες "κατηγορίες"(Edwards και Potter, 1992, σελ. 162), αυτούς που δεν ενημερώνουν τον εκάστοτε εκπαιδευτικό για θέματα που αφορούν ή που απασχολούν τον μαθητή επειδή οι ίδιοι οι γονείς έχουν την αντίληψη και ξεχωρίζουν τις περιπτώσεις οι οποίες δεν είναι άξιες αναφοράς στον εκπαιδευτικό καθώς ίσως αφορούν παρορμητικές και παροδικές συμπεριφορές και ανησυχίες των παιδιών, και σε αυτούς τους γονείς οι οποίοι δεν ενημερώνουν τους εκπαιδευτικούς για θέματα υψίστης σημασίας αναφορικά με την προσωπική υγεία και κυρίως οικογενειακή ζωή του μαθητή, τα οποία όπως διαφαίνεται επηρεάζουν σε μεγάλο βαθμό τόσο την ψυχολογία όσο και τη πρόοδο του μαθητή.

Σε αυτήν την δεύτερη κατηγορία γονέων που δεν ενημερώνουν τουλάχιστον εξ αρχής ή και καθόλου τον εκπαιδευτικό, δεν φαίνεται να αναφέρονται οι λόγοι για τους οποίους οι γονείς λειτουργούν κατά αυτόν τον τρόπο, αλλά παρατηρώντας τα παραδείγματα καθώς και τα λεγόμενά του συνεντευξιαζόμενου " αυτά είναι που συνήθως οι γονείς αποφεύγουν", οδηγούμαστε στο συμπέρασμα ότι οι γονείς που αποφεύγουν να ενημερώσουν το σχολείο είναι αυτοί που αντιμετωπίζουν κυρίως οικογενειακές δυσκολίες. Άρα, διακρίνεται ένα συγκεκριμένο μοτίβο των περιπτώσεων των οποίων τυγχάνει να γνωρίζει και να έχει βιώσει ο Χ. και επομένως αφού οι περιπτώσεις είναι παρόμοιες άρα και οι λόγοι που οδηγούν τους γονείς σε αυτήν την συμπεριφορά δεν θα διαφέρουν ιδιαίτερα.

Βέβαια, αξιοσημείωτο είναι και το γεγονός ότι ο συνεντευξιαζόμενος νιώθει την ανάγκη να προβάλει και ένα παράδειγμα γονέα ο οποίος ανήκει σε μία τρίτη κατηγορία, αυτή η των γονέων που αποφασίζουν εξ αρχής να ενημερώσουν τον αρμόδιο εκπαιδευτικό για μία ίσως προβληματική κατάσταση στον οικογενειακό περίγυρο που μπορεί να επιφέρει παράξενες συμπεριφορές στον μαθητή, καταλήγοντας ωστόσο με ένα τελευταίο παράδειγμα γονέα ο οποίος ξανά επέλεξε να μην ενημερώσει την εκπαιδευτική κοινότητα στην οποία ανήκε ο μαθητής και τα άσχημα αποτελέσματα που αυτό επέφερε, τονίζοντας έτσι τις περιπτώσεις «σιωπής» των γονιών που ο ίδιος έχει βιώσει. Γίνεται αντιληπτό και πάλι πως υπάρχει "κοντινό έρεισμα"(Goffman, 1979 & Levinson).

Τέλος, εξαιρετικό ενδιαφέρον αποτελεί η παρατήρηση ότι ο συγκεκριμένος εκπαιδευτικός επέλεξε να αφηγηθεί πληθώρα περιστατικών που έχουν λάβει χώρα στην διάρκεια της επαγγελματικής του πορείας τα οποία ωστόσο είναι στην πλειοψηφία τους ιδιαίτερες και ίσως προβληματικές καταστάσεις.

5.8 Περιπτώσεις «σιωπής» στην διάρκεια σχολικών συνελεύσεων

Πολύ σημαντικός παράγοντας για την εύρυθμη λειτουργία της σχολικής μονάδας αναμφισβήτητα αποτελούν και οι σχολικές συνέλευσης οι οποίες λαμβάνουν χώρα στα σχολεία. Είναι σημαντικό να αναφερθεί ότι οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών χωρίζονται σε δύο ευρύτερες κατηγορίες αναφορικά με τις σχολικές συνελεύσεις, και πιο συγκεκριμένα ο λόγος έγκειται στο γεγονός ότι κάποιοι από αυτούς συμμετέχουν σε αυτές και κάποιοι όχι. Οι λόγοι ποικίλλουν βέβαια. Το παρακάτω απόσπασμα αφορά την άποψη ενός εκπαιδευτικού ο οποίος συστηματικά συμμετέχει στις σχολικές συνελεύσεις.

Απόσπασμα 7

214 *Ερώτηση: Μπορείτε να αναφέρετε κάποιες περιπτώσεις κατά τις οποίες αποφασίσατε*
215 *να μην πείτε τη γνώμη σας κατά τη διάρκεια μιας σχολικής συνέλευσης για κάτι το*
216 *οποίο σας φάνηκε σημαντικό;*

217 *Απάντηση: Υπάρχουν περιπτώσεις που δεν θα το πεις, (.) αυτό που είπα πριν,(.) όταν*
218 *κρίνεις ότι ένα συμβάν δεν είναι τόσο σοβαρό και ή το έχεις πει στο διευθυντή ή δεν θα*
219 *το έχεις πει ούτε στον διευθυντή. (.)Εγώ προσωπικά ας πούμε δεν υπάρχει περίπτωση*
220 *να μην πω την άποψή μου.(.) Αυτό που κάνεις και πρέπει να κάνεις, αφού είσαι*
221 *παιδαγωγός, είναι να πεις την άποψή σου. Εκτός αν σε έχει καλύψει κάποιος άλλος*
222 *συναδέλφος προηγουμένως, αν έχει πει την άποψή που εσύ πιστεύεις, αλλιώς πρέπει να*
223 *εκφέρεις άποψη, να βοηθήσεις τους συναδέλφους. Αυτό που είπα πριν, (.) αν υπάρχει*
224 *συνεργασία μεταξύ των συναδέλφων δεν θα είναι μόνο στον σύλλογο αλλά θα είναι και*
225 *εκτός συλλόγου με την έννοια ότι στην σχολική μονάδα θα πρέπει να συζητάμε*
226 *συναδέλφοι για να μπορούμε να έχουμε καλύτερα αποτελέσματα σαν σχολείο.*

Στο συγκεκριμένο παράδειγμα είναι ευδιάκριτη εκτός από την συντομία για τις απαντήσεις και μία "συστηματική αοριστία" (Edwards και Potter, 1992, σελ. 162). Πιο συγκεκριμένα, ενώ αναφέρεται μία "λίστα τριών μερών" (Edwards και Potter, 1992, σελ. 162), για τις περιπτώσεις τις οποίες ο ίδιος δεν κρίνει απαραίτητο να πει την άποψή του στην διάρκεια μιας σχολικής συνέλευσης, δηλαδή όταν " κρίνεις ότι ένα συμβάν δεν είναι τόσο σοβαρό", " ή το έχεις πει στον διευθυντή", " ή δεν θα το έχεις πει ούτε στον διευθυντή ", παρόλα αυτά δεν συνοδεύει τις τρεις αυτές περιπτώσεις με κάποιο συγκεκριμένο παράδειγμα προκειμένου να γίνουν πιο κατανοητές και ευκρινείς, αποφεύγοντας ίσως με αυτόν τον τρόπο να μπει σε περισσότερες λεπτομέρειες και επομένως να δεχτεί ίσως και περισσότερες ερωτήσεις.

Ακόμα πιο αξιοπερίεργο είναι το γεγονός ότι ενώ μόλις έχει αναφέρει τρεις περιπτώσεις κατά τις οποίες ο ίδιος θα επέλεγε, και ίσως έχει ήδη επιλέξει, να μην πει δημόσια την άποψή του, τονίζει λίγο παρακάτω ότι " εγώ προσωπικά ας πούμε δεν υπάρχει περίπτωση να μην πω την άποψή μου ". Επομένως γίνεται ιδιαίτερα αισθητή η αντίφαση στην οποία πέφτει, γεγονός που ενδέχεται να υποδεικνύει πως οι τρεις προαναφερθείσες περιπτώσεις ίσως να μην έχουν συμβεί στον ίδιο τον συνεντευξιαζόμενο αλλά σε συναδέλφους του ή ίσως να μην είναι υποστηρικτής αυτών των συμπεριφορών αλλά να τα αναφέρει ως περιπτώσεις κατά τις οποίες ο οποιοσδήποτε εκπαιδευτικός ακολουθεί την κοινή λογική θα χρησιμοποιούσε.

Κατόπιν, προστίθεται και ένας τέταρτος λόγος για να «σωπάσει» κάποιος στην διάρκεια μιας σχολικής συνέλευσης και αυτός αφορά τις περιπτώσεις που η άποψη του εκάστοτε εκπαιδευτικού έχει ήδη αναφερθεί ή προταθεί από κάποιον συναδέλφο, αποκλείοντας έτσι την περίπτωση να μην σωπάσει κάποιος αλλά αντίθετα να μιλήσει προκειμένου να δείξει έμπρακτα την συμφωνία του με τα λεγόμενα κάποιου άλλου.

Τέλος, ολοκληρώνει την απάντηση του τονίζοντας πως μεγαλύτερης σημασίας είναι η συνεννόηση και υγιής επικοινωνία ανάμεσα στους συναδέλφους

εκπαιδευτικούς μιας σχολικής μονάδας γενικότερα και όχι μόνο κατά την διάρκεια μιας σχολικής συνέλευσης, το οποίο ενδεχομένως να είναι μία μορφή «λογοδότησης» (Potter & Wetherel, 2009) αναφορικά με τις προαναφερθείσες περιπτώσεις κατά τις οποίες θα επέλεγε να μην εκφράσει την άποψή του στη διάρκεια μιας σχολικής συνέλευσης.

5.9 Η «φωνή» ως μέσο επικοινωνίας - επίλυσης προβλημάτων με τους/τις εκπαιδευτικούς/συναδέλφους

Σύμφωνα με τις απόψεις των περισσότερων εκπαιδευτικών που έλαβαν μέρος στην διεξαγωγή της παρούσας διπλωματικής, καταθέτοντας τις προσωπικές εμπειρίες και σκέψεις τους, αλλά και βάσει της κοινής λογικής, η χρήση της «φωνής» των εκπαιδευτικών ή με άλλα λόγια η συνεχής και αδιάλειπτη επικοινωνία και συζήτηση ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς αναφορικά με τα ζητήματα που αφορούν τη λειτουργία της σχολικής μονάδας, κάθε άλλο παρά θετικά και ευεργετικά αποτελέσματα θα έχει ως προς την εύρυθμη και υγιή διδακτική διαδικασία. Ανάλογη περίπτωση είναι και το απόσπασμα που ακολουθεί.

Απόσπασμα 8

72 *Ερώτηση: Υπάρχει περίπτωση όπου διαλέξατε να πείτε την γνώμη σας σε συνάδελφο για*
73 *κάτι που σας φάνηκε σημαντικό;*

74 *Απάντηση: Ως εκπαιδευτικός των ειδικών τάξεων και αυτά τα τρία χρόνια,(.) συνήθως*
75 *οι εκπαιδευτικοί των τάξεων που έχω, των μαθητών που έχω αναλάβει,(.) συνήθως*
76 *ζητούν τη γνώμη μου και συμβουλές σχετικά με το πώς να διαχειριστούν μαθητές με*
77 *μαθησιακές δυσκολίες ή με κάποια σύνδρομα.(.) Ας πούμε, εγώ είχα αναλάβει μαθητές*
78 *με σύνδρομο άσπεργκερ, με αυτισμό και τα λοιπά. Φυσικά, δεν βιάζομαι να σχηματίσω*
79 *μία γνώμη και κατευθείαν να πιάσω τον εκπαιδευτικό και να τον ενημερώσω. Θέλω να*
80 *σχηματίσω μία πιο ολοκληρωμένη άποψη και μετά να του πω τη γνώμη μου για αυτόν*
81 *το συγκεκριμένο μαθητή.(.) Παράδειγμα, πέρσι είχαν μαθητή με Άσπεργκερ. (.)Ο*
82 *μαθητής αυτός ήταν της πρώτης δημοτικού με γονείς τους οποίους γνώρισα την αρχή*
83 *της χρονιάς, ήταν εξαιρετικοί και είχαν αντιληφθεί από νωρίς το πρόβλημα εντός*
84 *εισαγωγικών του παιδιού τους. Οπότε είχαν ασχοληθεί πάρα πολύ με το παιδί τους.(.)*
85 *Ένα παιδί δουλεμένο που κάποιος εκπαιδευτικός ο οποίος θα έμπαινε για μία ώρα μέσα*
86 *στην τάξη δεν θα καταλάβαινε ότι το παιδί αυτό έχει κάποια θέματα. Όμως, η δασκάλα*
87 *της τάξης, επειδή είχε να αντιμετωπίσει (.) δικά της οικογενειακά προβλήματα, δεν είχε*
88 *το χρόνο να ασχοληθεί σωστά και σοβαρά με το παιδί αυτό.(.) Στην ουσία δεν*

89 μπορούσε να διαχειριστεί την κατάσταση αυτή. Το παιδί αυτό λόγω του ασπεργκερ
90 έκανε μία επαναλαμβανόμενη κίνηση. Αυτό που έκανε δηλαδή μέσα στην τάξη ήταν
91 πολύ σιγά να κάνει το στροφόμετρο ενός αυτοκινήτου, δηλαδή ότι ανέβαζε ταχύτητα το
92 αυτοκίνητο. Ακουγόταν δηλαδή ένα βουητό. Έκανε αυτό, βουουου.:: Ότι ανεβάζει
93 ταχύτητα το αυτοκίνητο και ότι κατεβάζει ταχύτητα το αυτοκίνητο. (.) Ταυτόχρονα αν
94 δεν είχε να ασχοληθεί με κάποιο αντικείμενο το παιδί ζωγράφιζε κιόλας το
95 στροφόμετρο και με το μολύβι έκανε την κίνηση του δείκτη των στροφών του
96 στροφόμετρου. (.) Για μένα από την αρχή που χρειάστηκε να μπω μέσα στην τάξη και να
97 τον υποστηρίξω και να προσπαθήσω λίγο να μετριάσω αυτή την επαναλαμβανόμενη
98 κίνηση έβλεπα ότι η δασκάλα, η εκπαιδευτικός της τάξης, αντιδρούσε πάρα πολύ
99 άσχημα, δηλαδή με το που άρχιζε το παιδί να κάνει την κίνηση αυτή με πολύ νευρικό
100 τρόπο και με πολύ άσχημο τόνο του ζητούσε να σταματήσει γιατί ενοχλούσε τους
101 υπόλοιπους μαθητές. (.) Το θέμα ήταν ότι οι υπόλοιποι μαθητές δεν αντιλαμβάνονταν
102 ΚΑΝ το παιδί. Το είχαν συνηθίσει κατά κάποιο τρόπο. (.) Οπότε όταν χρειάστηκε να της
103 πω τη γνώμη μου δεν δίστασα να το κάνω. Της είπα της εξήγησα την εγκεφαλική
104 δυσλειτουργία του συγκεκριμένου μαθητή, ότι είναι κάτι το οποίο ξέρει ότι δεν πρέπει
105 να το κάνει και ότι ενοχλεί αυτό που κάνει, αλλά ο εγκέφαλός του, του δίνει λάθος
106 εντολή. (.) Βέβαια, κάποιοι συνάδελφοι με ρώτησαν γιατί είπα τη γνώμη μου και ίσως
107 ότι θα η δασκάλα αυτή θα αντιδρούσε και ίσως και να υπήρχε ένα ας πούμε αρνητικό
108 κλίμα μέσα στην τάξη (.) γιατί έπρεπε να συνεργαστούμε κιόλας. Παρόλα αυτά όχι δεν
109 δίστασα, της είπα τη γνώμη μου. Στην αρχή νομίζω ότι το πήρε κάπως πιο στραβά
110 μπορώ να το πω. Αργότερα όμως το δέχτηκε. Το δέχτηκε και δέχτηκε :: ότι ήταν και
111 δικό της λάθος γιατί αντιλήφθηκε ότι καθώς ανέβαζε τον τόνο της φωνής της το παιδί
112 το κανε πιο έντονα. Της εξήγησα λοιπόν ότι δεν πρέπει να δίνει τόσο πολύ σημασία, ότι
113 είναι κάτι το οποίο το κάνει χωρίς να το αντιλαμβάνεται και ότι αυτό που πρέπει να
114 παρακολουθήσει είναι ότι οι υπόλοιποι μαθητές της δεν έδιναν καθόλου σημασία σε
115 αυτό που έκανε ο μαθητής της, (.) και νομίζω ότι όποτε και να χρειαζόταν να πω τη
116 γνώμη μου θα την έλεγα δεν θα δίσταζα σε εκπαιδευτικό να πω τη γνώμη μου για κάτι
117 που το οποίο αντιλαμβάνομαι και το κάνει το οποίο είναι προς όφελος του ίδιου μου
118 του μαθητή.

Όπως γίνεται άμεσα κατανοητό πρόκειται για μία "αφήγηση" η οποία μάλιστα είναι ιδιαιτέρως "ζωντανή" (Edwards και Potter, 1992, σελ. 162), καθώς περιλαμβάνει πληθώρα λεπτομερειών, υπάρχει μία πολύ ευδιάκριτη ροή στην αφήγηση αναφορικά με την σειρά που συνέβησαν τα γεγονότα και υπάρχουν ακόμα σχόλια και απόψεις των υπολοίπων προσώπων που συμμετείχαν στο συγκεκριμένο περιστατικό. Πιο συγκεκριμένα, αναφέρονται οι ήχοι που αναπαρήγαγε ο εν λόγω μαθητής "βουουουου", οι απόψεις των υπολοίπων εκπαιδευτικών της σχολικής μονάδας, οι οποίες ερχόντουσαν σε πλήρη αντίθεση με την άποψη της συνεντευξιαζόμενης, καθώς επίσης και τα λόγια της ίδιας της εκπαιδευτικού στην οποία η συνεντευξιαζόμενη χρειάστηκε να αναφέρει την δυσαρέσκειά της για τον τρόπο που συμπεριφερόταν στον εν λόγω μαθητή, καθώς επίσης και να την τροφοδοτήσει με προτεινόμενους τρόπους επίλυσης και αντιμετώπισης της κατάστασης.

Αναφέρονται επομένως εξαιρετικά χρήσιμες και λεπτομερείς πληροφορίες σχετικά τόσο με την κατάσταση του μαθητή όσο και με τη συμπεριφορά της δασκάλας της τάξης. Με αυτόν τον τρόπο καθίσταται σαφές πως η αντίδραση της συνεντευξιαζόμενης και η παρέμβαση της ήταν αναγκαία και αντικειμενικά χρήσιμα για την καλύτερη πρόοδο του μαθητή αλλά και εν γένει της διδακτικής διαδικασίας που λάμβανε χώρα στη συγκεκριμένη τάξη.

Παρόλα αυτά, τονίζεται ιδιαίτερα πως η απόφαση της Χ. να εκφράσει την άποψή της στην δασκάλα της τάξης, ήταν μία πράξη η οποία εγκυμονούσε μεγάλο ρίσκο και αυτό γίνεται εμφανές με δύο τρόπους. Αρχικά υπάρχει ο διαχωρισμός δύο κυρίων «κατηγοριών» (Edwards και Potter, 1992, σελ. 162), αυτή των δασκάλων της τάξης και αυτή των δασκάλων που είναι υπεύθυνοι των ειδικών τάξεων. Επομένως, οι δύο εκπαιδευτικοί που εμπλέκονται στην αφήγηση ανήκουν σε διαφορετικές κατηγορίες άρα και έχουν διαφορετικά καθήκοντα και υποχρεώσεις.

Επιπλέον, υπάρχει μία ευδιάκριτη «λίστα τριών μερών» (Edwards και Potter, 1992, σελ. 162) όταν αναφέρονται οι απόψεις των υπολοίπων εκπαιδευτικών αναφορικά με την απόφαση της συνεντευξιαζόμενης να μιλήσει για την αντίρρησή της στην συνάδελφό της, οι οποίες όμως είναι εξολοκλήρου αντίθετες με αυτή της Χ. Πιο συγκεκριμένα, οι εκπαιδευτικοί " με ρώτησαν γιατί είπα την γνώμη μου", " ίσως ότι η δασκάλα αυτή θα αντιδρούσε", και " ίσως και να υπήρχε ένα ας πούμε αρνητικό κλίμα μέσα στην τάξη ", σχόλια που υπερτονίζουν το δύσκολο έργο το οποίο αποφάσισε να φέρει εις πέρας η συνεντευξιαζόμενη και την περίπλοκη κατάσταση στην οποία ενεπλάκη.

Υπερτονίζεται όμως παράλληλα και η αφοσίωση της συνεντευξιαζόμενης στα πιστεύω και τα λεγόμενά της πως " οπότε και να χρειαζόταν να πω την γνώμη μου θα την έλεγα, δεν θα δίσταζα σε εκπαιδευτικό να πω την γνώμη μου για κάτι το οποίο αντιλαμβάνομαι και το κάνει, το οποίο είναι προς όφελός του ίδιου του μαθητή ".

Ωστόσο θα πρέπει επίσης να ληφθεί υπόψη το γεγονός ότι και αυτή η αφήγηση πρόκειται για μία ιδιαίτερη περίπτωση και πως όλες οι λεπτομέρειες οι οποίες συμπεριλαμβάνονται αποτελούν «λογοδοτήσεις» και πιο συγκεκριμένα «δικαιολογήσεις» (Potter & Wetherel, 2009) για την στάση που είχε και την συμπεριφορά που επέδειξε η εκπαιδευτικός στην προκειμένη περίπτωση, καθώς οδηγούμαστε στο συμπέρασμα πως παρά την αντίθετη άποψη των συναδέλφων της, οι πράξεις της ίδιας ήταν οι αντικειμενικά ορθές. Τέλος, πρόκειται για την αφήγηση μιας προσωπικής εμπειρίας επομένως και υπάρχει «κοντινό έρεισμα» (Goffman, 1979 & Levinson).

5.10 Η «φωνή» ως μέσο επικοινωνίας – επίλυσης προβλημάτων στην διάρκεια σχολικών συνάλεψεων

Οι σχολικές συνελεύσεις συγκαλούνται και υφίστανται για την συζήτηση και επίλυση ποικίλων θεμάτων, αναφορικά με τη λειτουργία της σχολικής μονάδας. Στα παρακάτω αποσπάσματα περιλαμβάνονται δύο παραδείγματα στα οποία οι σχολικές συνελεύσεις συνέβαλαν στην εξομάλυνση και καλύτερη πρόοδο ενός μαθητή ο οποίος αντιμετώπιζε μαθησιακές δυσκολίες, καθώς επίσης και μίας περίπτωσης όπου η σχολική συνέλευση επικαλέσθηκε προκειμένου να κανονιστεί το ζήτημα των ωραρίων εργασίας των εν λόγω εκπαιδευτικών. Σημαντικό είναι να αναφερθεί ότι και στις δύο περιπτώσεις οι συνεντευξιαζόμενοι εκπαιδευτικοί δεν δίστασαν να εκφράσουν τις σκέψεις, τους προβληματισμούς και τις απόψεις τους στην διάρκεια των συνελεύσεων.

Απόσπασμα 9

273 *Ερώτηση: Μπορείτε να αναφέρετε κάποιες περιπτώσεις κατά τις οποίες αποφασίσατε*
274 *να μην ενημερώσετε τους συμμετέχοντες μία σχολικής συνέλευσης για κάτι το οποίο σας*
275 *φάνηκε σημαντικό;*

276 *Απάντηση: Όχι, γιατί στις συνελεύσεις πάντα συζητάμε για τα πάντα που γίνονται μέσα*
277 *στην τάξη, είτε έχει να κάνει με το επίπεδο των παιδιών, πως πηγαίνουν, (.) είτε με*
278 *προβλήματα δυσκολίες μαθησιακές ή προβλήματα όσον αφορά τη συμπεριφορά με*
279 *άλλους συμμαθητές. Γενικά τα αναφέρουμε όλα,(.) ώστε να μπορούμε να είμαστε*
280 *σίγουροι όλοι μας, για όλα τα παιδιά, να συγκρίνουμε απόψεις και να ξέρουμε γενικά τι*
281 *γίνεται και στις ώρες των άλλων συναδέλφων, (.) ώστε να είμαστε και απόλυτα*
282 *προετοιμασμένοι όταν συναντηθούμε με τους γονείς, να συμπίπτουν οι απόψεις μας.*
283 *Γιατί αν υπάρχουν διαφορετικές απόψεις, τότε και οι γονείς θα είναι αρνητικοί προς*
284 *εμάς, (.) θα νομίζουν ότι δεν κάνουμε σωστά τη δουλειά μας ή κάτι μας έχει ξεφύγει. (.)*
285 *Συγκεκριμένα, είχα ενημερώσει όταν είχα αντιληφθεί ότι ένα παιδί έχει κατά 99,9%*
286 *δυσλεξία. Είχα μάθει ότι η Δυσλεξία προκύπτει από έναν από τους δύο γονείς, ότι*
287 *πάντα, επειδή είναι κληρονομικό, ένας από τους δύο γονείς το έχει. Έπρεπε να*
288 *ενημερώσω, γιατί στη συγκεκριμένη περίπτωση οι δύο γονείς είχαν μεγάλη άρνηση προς*
289 *το παιδί, (.) προσπαθούσαν να δείξουν ότι το παιδί τους είναι χαζό, (.) ότι δεν*
290 *καταλαβαίνει, ότι δεν μπορεί να μάθει, (.) ενώ γνώριζαν ότι ένας από τους δύο τους*
291 *έχει την ίδια δυσκολία και δεν μας είχαν ενημερώσει.(.) Οπότε όταν συνειδητοποίησα*
292 *ότι συνέβαινε κάτι τέτοιο, ενημέρωσα για να μπορούμε και εμείς να χειριστούμε λίγο*
293 *την κατάσταση διαφορετικά, να απευθυνόμαστε περισσότερο στο παιδί παρά στους*
294 *γονείς.*

295 *Ερώτηση: Ποιες νομίζετε πως ήταν οι επιπτώσεις αυτής της επιλογής;*

296 *Απάντηση: Είχαμε θετικά αποτελέσματα γιατί προσπαθήσαμε να βρούμε τρόπους να*
297 *διδάξουμε με καλύτερο τρόπο το παιδί αυτό και να παραμερίσουμε λίγο τους γονείς,*
298 *γιατί έφερναν περισσότερη αρνητικότητα παρά βοήθεια στο όλο θέμα. Οπότε δώσαμε*
299 *έμφαση στο παιδί, πώς μπορούμε εμείς να συζητήσουμε με το ίδιο το παιδί.*

Στο παραπάνω απόσπασμα, η συνεντευξιαζόμενη αρχικά αναφέρει την γενικότερη στάση και συμπεριφορά των εκπαιδευτικών της σχολικής μονάδας στην οποία εργάζεται, η οποία φαίνεται πως είναι κοινά αποδεκτή και ακολουθείται από όλους ανεξαιρέτως προκειμένου να γνωρίζουν όλοι οι εμπλεκόμενοι της διδακτικής διαδικασίας την γενικότερη κατάσταση που επικρατεί στο σχολείο αλλά και στις επιμέρους τάξεις και τμήματα.

Επομένως, γίνεται εμφανής η «ομοφωνία, συνένωση και επιβεβαίωση» (Edwards και Potter, 1992, σελ. 162) από όλα τα μέλη της σχολικής μονάδας, γεγονός που αποδεικνύει πως αντικειμενικά η στάση της συνεντευξιαζόμενης είναι αυτή που θεωρείται ορθή και αποδεκτή γενικότερα.

Ιδιαίτερο ενδιαφέρον έχει το γεγονός ότι σε όλη την διάρκεια της αφήγησης παρατηρείται η χρήση «λιστών τριών μερών» (Edwards και Potter, 1992, σελ. 162). Πιο συγκεκριμένα, προκειμένου να γίνει κατανοητός ο λόγος που έχει αποφασιστεί από τους εκπαιδευτικούς της συγκεκριμένης σχολικής μονάδας να υπάρχει διαφάνεια και ενημέρωση μεταξύ τους, παρατίθενται τρία παραδείγματα περιπτώσεων που αναλύονται στην διάρκεια των συνεντεύσεων: «είτε έχει να κάνει με το επίπεδο των παιδιών, πώς πηγαίνουν», «είτε με προβλήματα, δυσκολίες μαθησιακές», «ή προβλήματα όσον αφορά τη συμπεριφορά με άλλους συμμαθητές». Με αυτόν τον τρόπο, τονίζεται η σημαντικότητα των ζητημάτων που απασχολούν τους εκπαιδευτικούς.

Αμέσως μετά παρουσιάζεται μία ακόμα «λίστα τριών μερών» (Edwards και Potter, 1992, σελ. 162) η οποία περιλαμβάνει τους λόγους για τους οποίους οι εκπαιδευτικοί είναι συνετό να είναι ενημερωμένοι για την κατάσταση του σχολείου όταν έρθουν σε επικοινωνία με τους γονείς των μαθητών, σε διαφορετική περίπτωση: «οι γονείς θα είναι αρνητικοί προς εμάς», «θα νομίζουν ότι δεν κάνουμε σωστά την δουλειά μας», «ή κάτι μας έχει ξεφύγει».

Εν συνεχεία, περιγράφεται ένα συγκεκριμένο παράδειγμα και μάλιστα μία ιδιαίτερη περίπτωση ενός μαθητή ο οποίος χρήζει ιδιαίτερης φροντίδας και επιπλέον προσοχής, καθώς πιθανότατα αντιμετωπίζει μαθησιακές δυσκολίες, τις οποίες οι γονείς αρνούνται να αναγνωρίσουν άρα και να προσφέρουν την πολύτιμη βοήθειά τους στο παιδί. Συγκεκριμένα, προκειμένου να γίνει εμφανής η άρνηση που επέδειξαν οι γονείς στα λεγόμενα των εκπαιδευτικών, παρατίθενται ακόμη μία φορά τρία παραδείγματα σε μία «λίστα τριών μερών», η οποία περιλαμβάνει τους ισχυρισμούς των γονέων για την συμπεριφορά του μαθητή, «προσπαθούσαν να δείξουν ότι το παιδί τους είναι χαζό», «ότι δεν καταλαβαίνει», «ότι δεν μπορεί να μάθει», τονίζοντας με αυτό τον τρόπο τη λανθασμένη αντίληψη που είχαν για το παιδί.

Αυτή η πληθώρα πληροφοριών μέσα από λίστες καθώς επίσης και την ομοφωνία που επικρατεί ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς προσφέρει εγκυρότητα στα λεγόμενα της συνεντευξιαζόμενης, καθιστώντας δύσκολη την η αμφισβήτηση των αποφάσεων που έλαβε στην περίπτωση που αφηγήθηκε. Παράλληλα όμως αποτελούν

και «λογοδοτήσεις» και ειδικότερα «δικαιολογήσεις» (Potter & Wetherel, 2009) για τον τρόπο συμπεριφοράς τόσο της ίδιας της συνεντευξιαζόμενης και των συναδέλφων εκπαιδευτικών όσο και των γονέων.

Απόσπασμα 10

219 *Ερώτηση: Μπορείτε να αναφέρετε κάποιες περιπτώσεις κατά τις οποίες αποφασίσατε*
220 *να πείτε την γνώμη σας κατά την διάρκεια μιας σχολικής συνέλευσης για κάτι το οποίο*
221 *σας φάνηκε σημαντικό;*

222 *Απάντηση: Αυτό που σου έλεγα πριν, (.) στην αρχή, (.) για το ολοήμερο που*
223 *διαπραγματευτήκαμε. Είπα τη γνώμη μου και η γνώμη μου ποια ήταν.(.) Βασικά δεν*
224 *ήταν ότι ήθελα να εξαιρεθώ ή να μην εξαιρούνται οι παντρεμένοι, ήταν να μην πάρω*
225 *ημέρα Παρασκευή ολοήμερο. Αυτά που σου λέω τώρα είναι ψύλλου πήδημα αλλά τέλος*
226 *πάντων. Να μην πάρω Παρασκευή πάλι ολοήμερο, (.) γιατί είχα ζαναπάρει, γιατί δεν*
227 *ήθελα να μένω μέχρι αργά στο σχολείο εγώ την Παρασκευή και έγινε ένας χαμός εκεί*
228 *πέρα με το θέμα της ημέρας. Όχι γιατί διαφώνησε ο διευθυντής μαζί μου, (.) γιατί*
229 *θεώρησε ο διευθυντής ότι αυτή η φίλη μου, επειδή είχε εξαιρεθεί ήδη μία χρονιά, να*
230 *πεταχτεί και να πει «παιδιά εγώ θα πάρω Παρασκευή», (.) να μας βγάλει δηλαδή από τη*
231 *δύσκολη θέση, να μην πέσουμε σε κλήρωση. Τέλος πάντων και έγινε ένας χαμός για*
232 *αυτό, διαπληκτίστηκαν μεταξύ τους, είπα τη γνώμη μου εγώ και μετά αυτοί*
233 *διαπληκτίστηκαν και (.) πετάχτηκε μία άλλη συνάδελφος μετά και είπε, ότι «εγώ πάντως*
234 *παραδέχομαι την συνάδελφο», για εμένα μιλούσε, «γιατί τόσα χρόνια δεν το κλείνει το*
235 *στόμα της όταν θέλει να πει κάτι, δηλαδή τη γνώμη της τη λέει πάντα. Όχι σαν κάποιους*
236 *άλλους που βολεύονται και δεν μιλάνε». Κάπως έτσι. Οπότε λέω πάντα τη γνώμη μου*
237 *γενικά και με φέρνει πολλές φορές σε ρήξη αυτό το πράγμα, (.) κυρίως με το διευθυντή,*
238 *όχι με τους συναδέλφους. Γιατί μου έχει τύχει και σε άλλο σχολείο αλλά δεν έχω θέμα,*
239 *θα το κάνω. Θα πω τη γνώμη μου.*

Πρόκειται για μία σύντομη αφήγηση περίπτωσης, η οποία ωστόσο περιλαμβάνει ένα πολύ ισχυρό παράδειγμα που αποδεικνύει τις επιπτώσεις που ακολουθούν όταν σε μία συγκεκριμένη σχολική συνέλευση κάποιος εκπαιδευτικός αποφασίζει να «σωπάσει» και κάποιος άλλος αποφασίζει να υποστηρίξει σθεναρά την άποψή του.

Η αφήγηση γίνεται ιδιαίτερα «ζωντανή» (Edwards και Potter, 1992, σελ. 162) καθώς η συνεντευξιαζόμενη μας μεταφέρει το κλίμα που επικρατούσε στην διάρκεια της συνέλευσης αλλά και τα λόγια και τις απόψεις του διευθυντή και ενός ακόμα συναδέλφου, οι οποίοι παρευρίσκονταν στη συνέλευση, εκτός από την δική της άποψη και οπτική γωνία της κατάστασης. Με αυτόν τον τρόπο επίσης καταφέρνει να αποδείξει ότι η γνώμη της περί του θέματος, η οποία και πυροδότησε την έντονη διαφωνία που έλαβε χώρα στην διάρκεια της συνέλευσης μεταξύ του διευθυντή και μιας συγκεκριμένης συναδέλφου της συνεντευξιαζόμενης, δεν ήταν παράλογη αλλά αντικειμενικά σωστή, και ο διευθυντής έδειξε να την υποστηρίζει.

Πιο συγκεκριμένα, η διένεξη ξεκίνησε όταν η Χ. εξέφρασε την άρνηση της να αναλάβει ένα καθήκον και κορυφώθηκε όταν μία συνάδελφος «σώπασε» και δεν αυτοπροτάθηκε ώστε να αναλάβει η ίδια το καθήκον, το οποίο όπως αποδεικνύεται από τα λεγόμενα του διευθυντή, θεωρούνταν υποχρεωμένη να αναλάβει. Ειδικότερα, ο διευθυντής φαίνεται να περίμενε από την εκπαιδευτικό να μιλήσει και να πει: «Παιδιά εγώ θα πάρω Παρασκευή».

Εν συνεχεία, η συνεντευξιαζόμενη τονίζει την ορθότητα των λεγομένων της και της απόφασής της να εκφράσει και να υποστηρίξει την άποψή της, επικαλούμενη την «ομοφωνία, συνένωση και επιβεβαίωση» (Edwards και Potter, 1992, σελ. 162) μεταφέροντας κατά λέξη τα λεγόμενα μιας παρευρισκόμενης συναδέλφου η οποία είπε πως: «Εγώ πάντως παραδέχομαι την συνάδελφο, γιατί τόσα χρόνια δεν το κλείνει το στόμα της όταν θέλει να πει κάτι, δηλαδή τη γνώμη της την λέει πάντα. Όχι σαν κάποιους άλλους που βολεύονται και δεν μιλάνε».

Ωστόσο, η διατύπωση των δηλώσεων και άλλων εμπλεκόμενων στο περιστατικό, εκτός του ότι προσδίδει ιδιαίτερο ενδιαφέρον, γλαφυρότητα και εγκυρότητα στην αφήγηση, λειτουργεί και ως «λογοδότηση» και πιο συγκεκριμένα «δικαιολόγηση» (Potter & Wetherel, 2009) για το θάρρος που επέδειξε η συνεντευξιαζόμενη προς την εξωτερίκευση των σκέψεών και των πεποιθήσεων της, καθώς αυτό αποτέλεσε το έναυσμα δημιουργίας αντιπαραθέσεων τόσο την δεδομένη στιγμή όσο και γενικότερα στη διάρκεια της επαγγελματικής της πορείας, όπως η ίδια διευκρινίζει, αλλά ήταν ορθή η απόφαση και δεν το μετάνιωσε. Με αυτό τον τρόπο, τονίζει την σημαντικότητα της «φωνής» της.

Επιπλέον, επρόκειτο για την αφήγηση μιας προσωπικής εμπειρίας της συνεντευξιαζόμενης άρα και το «έρεισμα» είναι «κοντινό» (Goffman, 1979 & Levinson), καθώς επίσης δεν πρέπει να προσπεράσουμε το γεγονός ότι πρόκειται και για την αφήγηση μιας ιδιαίτερης περίπτωσης.

5.11 Η «φωνή» ως μέσο επικοινωνίας – επίλυσης προβλημάτων με τους γονείς

Πολλές φορές η φωνή του εκπαιδευτικού μπορεί να διαδραματίσει πολύ σημαντικό ρόλο στην θετική αλλαγή της συμπεριφοράς ενός παιδιού, άρα και στην πρόοδο του καθώς τις περισσότερες φορές η συμπεριφορά και η πρόοδος είναι αλληλένδετες και αλληλοεξαρτώμενες. Πολύ μεγάλο ενδιαφέρον παρουσιάζει το απόσπασμα που ακολουθεί.

Απόσπασμα 11

213 *Ερώτηση: Μπορείτε να μου αναφέρετε κάποιες περιπτώσεις στις οποίες επιλέξατε να*
214 *ενημερώσετε τους γονείς για κάτι το οποίο σας φάνηκε σημαντικό;*

215 *Απάντηση: Ναι, φέτος είχα μία πάρα πολύ δύσκολη τάξη με παιδιά τα οποία (.) είχαν*
216 *εγκαταλειφθεί από τις μαμάδες τους σε πολύ μικρή ηλικία, σε βρεφική ηλικία. Και*
217 *αντιμετώπιζα από ένα παιδάκι της τρίτης τάξης φέτος πάρα πολύ ένταση, πάρα πολύ ::*
218 *πάρα πολύ θυμό. Αυτό έχει να κάνει και με μένα και με τους μαθητές. (.) Προσπάθησα*
219 *να το λύσω και με το παιδί, να μιλήσω μαζί του, να δω τι φταίει. (.) Γνωρίζοντας λίγο*
220 *και οικογενειακό περιβάλλον, ήξερα ποια είναι η αιτία, αλλά έπρεπε να μου δώσει και*
221 *το παιδί να με κατευθύνει εκεί (.) και κατάλαβα ότι την στεναχωρεί πάρα πολύ αυτό που*
222 *έχει γίνει, η εγκατάλειψη, η απόρριψη που έχει βιώσει από τη μητέρα της και ότι πρέπει*
223 *όλο αυτό να το διαχειριστούμε. Μίλησα μαζί της μου είπε ότι θέλει βοήθεια, (.) της είπα*
224 *ότι κάθε φορά που νιώθει έτσι δεν πρέπει να θυμώνει, γιατί αυτό της δημιουργούσε*
225 *προβλήματα όλη μέρα στο σχολείο. Δηλαδή όταν ένα παιδί είναι οργισμένο από τις 8*
226 *παρά που έρχεται στο σχολείο, δεν έχει διάθεση να συνεργαστεί, ούτε με σένα ούτε με*
227 *τους συμμαθητές της, ούτε να σε ακούσει καλά γιατί είναι θυμωμένη για κάτι. Δηλαδή*
228 *θύμωνα για ένα βλέμμα που της έριχνε μία συμμαθήτριά της (.) και το μετέφραζε αυτό*
229 *το βλέμμα όπως ήθελε αυτή, χωρίς αυτό να σημαίνει πάντα αυτό που αυτή πίστευε ότι*
230 *σημαίνει. Οπότε αφού μιλήσαμε και αφού της εξήγησα και λοιπά, (.) της είπα ότι εγώ*
231 *δεν μπορώ να σε βοηθήσω πάρα πολύ και ότι θα πείσουμε τον μπαμπά και τη γιαγιά για*
232 *να πάρουμε τη βοήθεια από κάποιον ειδικό. Και έτσι έπρεπε να φέρω το θέμα,(.) με*
233 *πολύ λεπτό τρόπο, και στην οικογένειά της, για να δεχτούν τη βοήθεια από κάποιον*
234 *ειδικό.*

235 *Ερώτηση: Ποιες νομίζετε πως ήταν οι συνέπειες αυτής της επιλογής;*

236 *Απάντηση: Οι συνέπειες ήταν ότι μπόρεσε το παιδάκι, κάθε φορά που θυμώνει λίγο, (.)*
237 *με ένα βλέμμα δικό μου, αφού έχουμε μιλήσει και αφού έχουμε βρει έναν τρόπο τέλος*
238 *πάντων να κατανοούμε το τι συμβαίνει και γιατί, (.) να το ξεπερνάει λίγο πιο γρήγορα,*
239 *να το αντιμετωπίζω πιο γρήγορα και να μπορώ και εγώ να τη βοηθάω μέσα στη*
240 *σχολική τάξη. (.) Το κακό είναι ότι το ανέλαβε ο διευθυντής αυτό, να φέρει τους γονείς*
241 *σε επαφή με κάποιον ειδικό για να το αντιμετωπίσουν και πιο σοβαρά λίγο με κάποιον*
242 *ψυχολόγο. Δεν πραγματοποιήθηκε μέχρι το τέλος της χρονιάς. Δεν έγινε. Δεν ξέρω (.)*
243 *αν είναι αμέλεια του διευθυντή και από ένα σημείο και μετά όταν το αναλαμβάνει αυτός*
244 *και είπε ότι θα τους φέρει σε επαφή και τα λοιπά, δεν μπορούσα να εμπλακώ και εγώ*
245 *περισσότερο.*

Πρόκειται για την αφήγηση μιας περίπτωσης η οποία εγείρει έντονα συναισθήματα στον αναγνώστη, καθώς περιγράφονται τα ευαίσθητα συναισθήματα και τα τραυματικά βιώματα ενός παιδιού και την προσπάθεια μιας εκπαιδευτικού να τον βοηθήσει όσο το δυνατόν περισσότερο να νιώσει καλύτερα.

Πρωτίστως, αξίζει να παρατηρηθεί ότι πρόκειται για μία «ζωντανή περιγραφή» (Edwards και Potter, 1992, σελ. 162) αφού οι λεπτομέρειες προκειμένου να γίνει κατανοητή η κατάσταση που επικρατούσε, προσφέρονται απλόχερα. Η

συνεντευξιαζόμενη φαίνεται να είναι εξαιρετικά παρατηρητική και για αυτόν τον λόγο άλλωστε εντόπισε και παρατήρησε τις συμπεριφορές που παρουσίαζε η μαθήτριά της και αποφάσισε να χρησιμοποιήσει την «φωνή» της για να προσφέρει όσο το δυνατόν περισσότερη βοήθεια.

Με άλλα λόγια, αποφάσισε να συζητήσει με την μαθήτριά για τον τρόπο που νιώθει και τον λόγο που νιώθει έτσι και έκαναν μία συμφωνία οι δυο τους αναφορικά με τον τρόπο που θα προσπαθήσουν να το αντιμετωπίσουν έκτοτε. Σε αυτό το σημείο είναι σημαντικό να τονιστεί η δύναμη που κάποιες φορές εμπεριέχεται και στην «σιωπή». Ειδικότερα, αφού συζητήσαν η εκπαιδευτικός με την μαθήτριά, φαίνεται ότι κατέληξαν πως ένα σιωπηλό βλέμμα της εκπαιδευτικού την ώρα που η μαθήτριά παρά φερόταν θα ήταν αρκετό προκειμένου να θυμηθεί όσα είχαν προηγουμένως συζητήσει και να ηρεμήσει.

Επιπλέον, η συνεντευξιαζόμενη χρησιμοποίησε την «φωνή» της για να ενημερώσει την οικογένειά της μαθήτριάς αλλά και τον διευθυντή. Σε αυτό το σημείο φαίνεται πως είναι η μοναδική στιγμή που η Χ. παρουσιάζει κάποια μορφή «λογοδοσίας» και συγκεκριμένα «δικαιολογίας» (Potter & Wetherel, 2009) καθώς αναφέρει πως ο διευθυντής δεν έφερε σε επαφή την οικογένεια της μαθήτριάς με κάποιον ειδικό ψυχολόγο, καθήκον που είχε ο ίδιος αναλάβει να εκτελέσει, άρα και η συνεντευξιαζόμενη δεν είχε την δυνατότητα να επέμβει, γεγονός που παραπέμπει και σε περίπτωση «λογοδοσίας με όρους εμπειρισμού» (Edwards και Potter, 1992, σελ. 162), αφού η εκπαιδευτικός παρουσιάζεται να μην φέρει ευθύνη στη συγκεκριμένη έκβαση της υπόθεσης, παρά να έχει πάρει την θέση του παθητικού αποδεκτή και παρατηρητή.

5.12 Η «φωνή» ως μέσο προστασίας της σχολικής μονάδας

Άξιο αναφοράς και παρατήρησης είναι το γεγονός ότι η πλειοψηφία των συνεντευξιαζόμενων έφεραν πλήθος παραδειγμάτων και περιπτώσεων αναφορικά με την προστασία της σχολικής μονάδας, και πιο ειδικά τονίζεται ότι όποτε χρειάστηκαν βοήθεια εξωτερικών παραγόντων για την ευημερία της σχολικής μονάδας, δεν δίστασαν σύσσωμοι σαν εκπαιδευτικό προσωπικό ή ατομικά να χρησιμοποιήσουν την «φωνή» τους, ή με άλλα λόγια να ζητήσουν βοήθεια. Ακολουθούν τρία χαρακτηριστικά αποσπάσματα τα οποία αποτελούνται από πληθώρα ιδιαίτερων και ενδιαφερόντων παραδειγμάτων.

Απόσπασμα 12

416 *Ερώτηση: Μπορείτε να μου αναφέρετε κάποιες περιπτώσεις όπου το σύνολο της*
417 *σχολικής μονάδας αποφάσισε να μη ζητήσει βοήθεια από εξωτερικούς παράγοντες για*
418 *την επίλυση κάποιου προβλήματος;*

419 *Απάντηση: Όταν τα προβλήματα επιλύονται από εμάς δεν χρειάζεται να ζητήσεις*
420 *βοήθεια έξω από την κοινότητα αυτή, (.) αλλά όταν δεν μπορούν να επιλυθούν τότε*
421 *αναγκάζεσαι και σύσσωμοι όλοι χρειάστηκε να πάμε να ζητήσουμε βοήθεια από τον*
422 *Δήμο και από την Περιφέρεια. Στην περίπτωση του δήμου (.) αφορούσε την αλλαγή του*
423 *λέβητα του σχολείου μία περίπτωση, η άλλη περίπτωση ήταν η εικόνα που παρουσίαζε*
424 *το σχολείο μας μέσα και έξω (.) που ήταν καταθλιπτική. Το υγειονομικό είχε κάνει*
425 *πάρα πολλές φορές ενστάσεις και εκθέσεις οι οποίες ήταν πολύ αρνητικές για την*
426 *εικόνα του σχολείου, οπότε έπρεπε να επέμβει ο δήμος. Μετά από πολλές πιέσεις (.) και*
427 *πολλά χρόνια, θυμάμαι τους το είχαμε πει για 7 χρόνια συνεχώς και έγινε την όγδοη*
428 *χρονιά. Όσον αφορά την περιφέρεια, (.) κάποιες πιέσεις που ασκήθηκαν είτε για να*
429 *βάλει η περιφέρεια ένα λεωφορείο για την εκδρομή τη σχολική που σου είπα στην αρχή*
430 *των παιδιών, είτε για να στρωθεί η αυλή μας, η οποία ήταν γεμάτη λακκούβες και ήταν*
431 *πολύ επικίνδυνη για τα παιδιά και να γίνει μία αυλή η οποία νομίζω πλέον είναι*
432 *υπόδειγμα για τις αυλές τις σχολικές της Φλώρινας.*

Σε αυτό το απόσπασμα αρχικά γίνεται ένας ξεκάθαρος διαχωρισμός δύο «κατηγοριών» (Edwards και Potter, 1992, σελ. 162) προβλημάτων μιας σχολικής μονάδας, αυτόν που μπορούν να λυθούν εντός της σχολικής μονάδας και αυτών που χρήζουν βοήθειας από εξωτερικούς παράγοντες. Όσον αφορά την δεύτερη κατηγορία προβλημάτων, παρουσιάζονται τέσσερις περιπτώσεις τις οποίες έχει βιώσει η συνεντευξιζόμενη. Πιο συγκεκριμένα, αναφέρονται «η αλλαγή του λέβητα του σχολείου», «η εικόνα που παρουσίαζε το σχολείο», «λεωφορείο για την εκδρομή» και «να στρωθεί η αυλή μας».

Εκτός από τον αριθμό των παραδειγμάτων που προσφέρονται, τα οποία είναι αρκετά, ιδιαίτερο ενδιαφέρον παρουσιάζει το γεγονός ότι και τα τέσσερα παραδείγματα συνοδεύονται από την ανάλογη «λογοδότηση» και πιο συγκεκριμένα «δικαιολόγηση» (Potter & Wetherel, 2009), με την οποία καθίσταται σαφές ο λόγος που χρειάστηκε επιτακτικά να ζητήσουν την βοήθεια εξωτερικών παραγόντων.

Προκειμένου, μάλιστα, να τονιστεί ακόμα περισσότερο η εγκυρότητα των λεγομένων της, η συνεντευξιζόμενη προσθέτει την πληροφορία πως το πρόβλημα της εικόνας του σχολείου συγκεκριμένα, δεν το είχαν αντιληφθεί μόνο τα άτομα της σχολικής μονάδας αλλά και το υγειονομικό το οποίο είχε εκθέσεις οι οποίες ήταν πολύ αρνητικές για την εικόνα του σχολείου, και συνεχίζει αναφέροντας ότι το πρόβλημα ήταν τόσο σοβαρό που η σχολική μονάδα δεν σταμάτησε τις πιέσεις προς τους εξωτερικούς παράγοντες για επτά συναπτά έτη, μέχρι η βοήθεια τελικά να προσφερθεί.

Απόσπασμα 13

311 *Ερώτηση: Μπορείτε να μου αναφέρετε κάποιες περιπτώσεις όπου το σύνολο της*
312 *σχολικής μονάδας αποφάσισε να ζητήσει βοήθεια από εξωτερικούς παράγοντες για την*
313 *επίλυση κάποιου προβλήματος;*

314 *Απάντηση: Σε αυτήν την περίπτωση, εγώ θυμάμαι :: ότι όταν είχαμε συνέλευση*
315 *εκπαιδευτικών του συλλόγου των εκπαιδευτικών για να κάνουμε καταμερισμό*
316 *τμημάτων, (.) ότι δεν μπορούσαμε να βρούμε λύση για κάποιο πρόβλημα. Δηλαδή ήρθε*
317 *η ώρα να μοιράσουμε τάξεις, (.) δεν μπορούσαν να βρουν κάποιοι συνάδελφοι άκρη και*
318 *ζητήσαμε την γνώμη του σχολικού συμβούλου. :: Ζητήσαμε να παρέμβει σχολικός*
319 *σύμβουλος για να λυθεί το πρόβλημα.(.) Τώρα να πω ακριβώς ποιο ήταν το πρόβλημα;*
320 *Γιατί δεν μπορούσαν να βγάλουν άκρη; Δόθηκε μεγάλη διάσταση, μεγάλη έκταση*
321 *δόθηκε :: πάνω σε αυτό, γιατί κάποιος συνάδελφος που είχε πάρα πολλά χρόνια στην*
322 *εκπαίδευση, δεν είχε όμως οργανική θέση στο σχολείο μας, ήθελε να διδάξει στο*
323 *ολοήμερο την ερχόμενη χρονιά. Όμως, ένας πιο νέος σε υπηρεσία και ηλικιακά, ο*
324 *οποίος πήρε εκείνη τη χρονιά οργανική θέση στο σχολείο, διεκδικούσε και αυτός το*
325 *ολοήμερο, (.) γιατί το καθεστώς του σχολείου ήταν οποίοι είχαν οργανική εκεί να*
326 *επιλέξουν πρώτοι και όχι αυτοί που δεν έχουν οργανική στο συγκεκριμένο σχολείο.*
327 *Εκείνος ο συνάδελφος όμως, μεγάλης ηλικίας, θεώρησε ότι για κάποιο προσωπικό*
328 *λόγο, (.) επέμενε να πάει στο ολοήμερο, ότι το δικαιούνταν λόγω ηλικίας και ο άλλος*
329 *εκπαιδευτικός επέμενε από τη μεριά του. Επομένως, δεν μπορούσαν να βγάλουν άκρη*
330 *και επενέβη ο σχολικός σύμβουλος και (.) τελικά δόθηκε μία άλλη λύση, μία μέση λύση.*
331 *Άλλο παράδειγμα, είναι ότι ζητήσαμε κάποια στιγμή από τράπεζα να μας προμηθεύσει*
332 *με τους παλιούς υπολογιστές τους, γιατί δεν είχαμε επαρκή εξοπλισμό στο σχολείο (.)*
333 *και ζητήσαμε, εφόσον το Υπουργείο δεν έστελνε, να μας στείλουν αυτοί από την τράπεζά*
334 *τους μεταχειρισμένους τους δικούς τους, που εμάς θα μας ήταν αρκετοί, θα μπορούσαμε*
335 *να κάνουμε τη δουλειά μας εμείς με αυτούς. Και όντως έστειλαν μερικούς*
336 *υπολογιστές και εν μέρει καλύφθηκαν οι ανάγκες του σχολείου.*

Στο συγκεκριμένο απόσπασμα περιέχονται δύο παραδείγματα κατά τα οποία χρειάστηκε η βοήθεια εξωτερικών παραγόντων για την διευθέτηση ενός ζητήματος της σχολικής μονάδας, τα οποία είναι ιδιαίτερα ενδιαφέροντα.

Αναφορικά με το πρώτο παράδειγμα, το αξιοπερίεργο δεν είναι το γεγονός ότι δύο εκπαιδευτικοί διεκδικούσαν μία συγκεκριμένη θέση και επενέβη ο σχολικός σύμβουλος. Αυτό που προκαλεί ενδιαφέρον είναι οι λόγοι για τους οποίους ο εκάστοτε από τους δύο εκπαιδευτικούς αποφάσισε να χρησιμοποιήσει την «φωνή» του, δηλαδή να διεκδικήσει σθεναρά την θέση.

Πιο ειδικά, ο ένας εκπαιδευτικός επικαλείται πολύχρονη εμπειρία στην εκπαίδευση αλλά δεν κατέχει οργανική θέση στο συγκεκριμένο σχολείο, ενώ αντίθετα ο άλλος εκπαιδευτικός επικαλείται την οργανική θέση που έχει όμως η εκπαιδευτική του εμπειρία είναι ολιγόχρονη. Θα είχε εξαιρετικό ενδιαφέρον να γνωρίζαμε ποιανού η «φωνή» θα κατέληγε να είναι πιο δυνατή και σθεναρή σε περίπτωση που ο σχολικός σύμβουλος δεν παρενέβαινε. Παρόλα αυτά, φαίνεται πως

και οι δύο «φωνές» είχαν την ίδια δυναμική, αλλιώς δεν θα χρειαζόταν η βοήθεια εξωτερικού παράγοντα.

Επιπλέον, να σημειωθεί ότι σε αυτό το απόσπασμα η «αφήγηση» είναι «ζωντανή» (Edwards και Potter, 1992, σελ. 162), καθώς οι πληροφορίες και οι περιγραφές είναι λεπτομερείς και συνοδεύονται και σε αυτήν την περίπτωση από «λογοδοτήσεις» και ειδικότερα «δικαιολογήσεις» (Potter & Wetherel, 2009) αναφορικά με τους λόγους που οδήγησαν την σχολική μονάδα και τους εμπλεκόμενους εκπαιδευτικούς να απευθυνθούν σε εξωτερικούς παράγοντες.

Απόσπασμα 14

271 *Ερώτηση: Μπορείτε να μου αναφέρετε κάποιες περιπτώσεις όπου το σύνολο της*
272 *σχολικής μονάδας αποφάσισε να ζητήσει βοήθεια από εξωτερικούς παράγοντες για την*
273 *επίλυση κάποιου προβλήματος;*

274 *Απάντηση: Στα τεχνικά προβλήματα ας πούμε, αυτό που γίνεται :: επειδή είμαστε*
275 *ΕΠΑΑ, τεχνικές ειδικότητες, ανάλογα αν μπορεί κάποιος εκπαιδευτικός με τα παιδιά να*
276 *φτιάξει κάτι στο σχολείο (.) το οποίο είναι χαλασμένο, το κάνει. Αν όχι ζητάνε είτε από*
277 *το δήμο, είτε από κάποιο ιδιώτη. Ως συνήθως αυτό που γίνεται είναι (.) πρώτον να*
278 *δούμε εμείς αν μπορεί να φτιαχτεί κάτι από το σχολείο λόγω της τεχνικής ιδιότητάς του*
279 *σχολείου και αν μπορεί να γίνει από εμάς είναι ένα είδος εκπαίδευσης για τα παιδιά.*
280 *Πάντα με ασφάλεια βέβαια. Κατά κύριο λόγο όταν ζητάμε βοήθεια από εξωτερικούς*
281 *παράγοντες (.) όμως συνήθως ανταποκρίνονται. Απλά συνήθως χρειάζονται μεγαλύτερη*
282 *πίση. Είναι φορείς όπως ο δήμος παράδειγμα (.) που θα σου πει ναι εντάξει έρχομαι*
283 *και είναι ιδιώτες που πρέπει εκεί περισσότερο να επιμένεις. Αλλά το αποτέλεσμα*
284 *υπάρχει (.) βέβαια εξαρτάται από το πόσο σε εισαγωγικά πειστικό είναι το σχολείο ή*
285 *εξαρτάται και από τις διασυνδέσεις που μπορεί να έχει κάποιος εκάστοτε εκπαιδευτικός*
286 *με κάποιον ιδιώτη και επομένως να πάει αυτός αυτοπροσώπως να τον παρακαλέσει*
287 *εντός εισαγωγικών να συνεισφέρει στο σχολείο.*

Στο παραπάνω απόσπασμα περιλαμβάνονται πληροφορίες και γεγονότα τα οποία ίσως να υπονοούνταν και σε άλλα αποσπάσματα, σε αυτό όμως αναφέρονται ξεκάθαρα. Αρχικά, η αφήγηση ξεκινάει με την αναφορά δύο «κατηγοριών» προβλημάτων (Edwards και Potter, 1992, σελ. 162), αυτά που είναι τεχνικά και άρα οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί με την βοήθεια των μαθητών αναλαμβάνουν να επιλύσουν και σε αυτά τα οποία δεν μπορούν να λυθούν από την σχολική μονάδα.

Βέβαια, αμέσως προσφέρεται και η ανάλογη «λογοδότηση» και ειδικότερα «δικαιολόγηση» (Potter & Wetherel, 2009) με την οποία επεξηγείται ότι ο λόγος που οι μαθητές μπορούν να αναλάβουν την επίλυση κάποιων τεχνικών προβλημάτων, είναι το γεγονός ότι η συγκεκριμένη σχολική μονάδα αποτελεί μία τεχνική σχολή, άρα και εκπαιδεύει μελλοντικούς τεχνίτες.

Όπως και σε προηγούμενο απόσπασμα, έτσι και σε αυτό, τονίζεται ότι κάποιες φορές η βοήθεια από τους εξωτερικούς παράγοντες, παρέχεται μόνο αφότου

υποστούν αρκετή πίεση από την εκάστοτε σχολική μονάδα. Αυτό που δεν αναφέρεται σε άλλα αποσπάσματα, είναι ότι η «φωνή» της σχολικής μονάδας δυναμώνει, δηλαδή οι πιθανότητες για άμεση βοήθεια από εξωτερικούς παράγοντες αυξάνονται σε δύο περιπτώσεις, όταν η σχολική μονάδα γίνεται εξαιρετικά πειστική και όταν κάποιο από τα εμπλεκόμενα μέλη της σχολικής μονάδας, παραδείγματος χάριν κάποιος εκπαιδευτικός, έχει διασυνδέσεις με κάποιον ιδιώτη, επομένως και θα λειτουργήσει ως διαμεσολαβητής.

Τέλος, και στα τρία αποσπάσματα που παρατέθηκαν οι εμπειρίες που εξιστορούνται είναι προσωπικά βιώματά του κάθε συνεντευξιαζόμενος άρα και υπάρχει «κοντινό έρεισμα» (Goffman, 1979 & Levinson).

6^ο Κεφάλαιο : Συζήτηση

6.1 Συζήτηση

Στην παρούσα διπλωματική έγινε προσπάθεια να ερευνηθούν οι όροι της «οργανωσιακής σιωπής και φωνής» από πλευράς των εκπαιδευτικών, πάντα μέσα στο πλαίσιο της σχολικής μονάδας. Σκοπός της έρευνας ήταν να καταγραφούν όσο το δυνατόν περισσότερα περιστατικά και περιπτώσεις που έχουν βιώσει οι εκπαιδευτικοί, μέσα από τις αφηγήσεις των ίδιων. Για τον λόγο αυτό η εργασία χωρίστηκε σε δύο ευρύτερες κατηγορίες και πιο συγκεκριμένα παρουσιάζονται και αναλύονται πρωτίστως τα διάφορα περιστατικά «οργανωσιακής σιωπής» και κατόπιν παρατίθενται τα περιστατικά «οργανωσιακής φωνής» που καταγράφηκαν.

Ιδιαίτερα σημαντικό είναι το γεγονός ότι η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν στην παρούσα έρευνα προσέφεραν πληθώρα εμπειριών που έχουν οι ίδιοι βιώσει στην διάρκεια της επαγγελματικής τους εμπειρίας. Κατά κύριο λόγο, αναφέρθηκαν πολλά παραδείγματα στις περιπτώσεις που αφορούν την επικοινωνία με άλλους συναδέλφους, τον/την διευθυντή/ντρια, τους μαθητές, τους γονείς, τις σχολικές συνελεύσεις και τους εξωτερικούς παράγοντες. Μικρότερη ανταπόκριση υπήρξε στις περιπτώσεις που αφορούν της συνέλευσης με τον Σύλλογο Γονέων και Κηδεμόνων, καθώς όπως ανέφεραν οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί δεν λαμβάνουν μέρος σε αυτού του είδους τις συναντήσεις αφού αποτελούν κατά κύριο λόγο καθήκον του διευθυντή.

Εξαιρετικό ενδιαφέρον παρουσιάζουν, ωστόσο, και οι λογοδοτήσεις που χρησιμοποιούν οι εκπαιδευτικοί στην παρούσα εργασία. Είναι σημαντικό να αναφερθεί ότι στις περισσότερες αφηγήσεις των εκπαιδευτικών δεν χρειάστηκε να ερωτηθούν για τους λόγους που τους ώθησαν στην εκάστοτε συμπεριφορά, καθώς σχεδόν κάθε αφήγηση συνοδευόταν και από την ανάλογη λογοδότηση, δίνοντας έτσι την εντύπωση πως οι εκπαιδευτικοί διακατέχονταν έντονα από την ανάγκη της λογοδοσίας. Ενδεχομένως, αυτή η ανάγκη να πηγάζει από το γεγονός ότι σε μεγάλο βαθμό περιπτώσεων, οι εκπαιδευτικοί αφηγήθηκαν περιπτώσεις και περιστατικά ιδιαίτερα έντονα, προβληματικά και ακραία, τα οποία δεν αποτελούν την καθημερινότητα των εκπαιδευτικών, παρόλο που μπορεί να έχει τύχει και άλλοι εκπαιδευτικοί να βιώσουν παρόμοιες καταστάσεις.

Τα φαινόμενα της «οργανωσιακής σιωπής και φωνής» αποτελούν ιδιαίτερα περίπλοκους όρους προς εξερεύνηση και αναζήτηση. Η πολυπλοκότητα τους έγκειται στο γεγονός ότι οφείλουν την εμφάνισή τους σε πληθώρα λόγων και αιτιών οι οποίοι

πολλές φορές αλληλοσυνδέονται και αλληλεπιδρούν καθιστώντας την κατανόησή τους ακόμα πιο δύσκολο έργο. Επιπλέον, προκειμένου να επαληθευτούν οι λόγοι για τους οποίους ένα περιστατικό σιωπής ή φωνής έλαβε χώρα, βασιζόμαστε στα λόγια και στις λογοδοτήσεις των ίδιων των ανθρώπων που τα βίωσαν. Παρόλα αυτά, τα συγκεκριμένα φαινόμενα συνδέονται με έντονα συναισθήματα και σκέψεις που βίωσε και ένιωσε ο εκάστοτε εκπαιδευτικός την δεδομένη στιγμή, τα οποία ενδεχομένως να μην επιθυμεί να μοιραστεί στο έπακρο, δεδομένου ότι αποτελούν προσωπική του ιδιοκτησία και τον ώθησαν να ενεργήσει ανάλογα. Επομένως, ως ερευνητές δεν μπορούμε να είμαστε πλήρως και εντελώς βέβαιοι για τους λόγους που ώθησαν ένα άτομο να ενεργήσει ανάλογα την εκάστοτε στιγμή που αφηγείται, παρά μόνο να προσπαθήσουμε να αναλύσουμε τις λογοδοτήσεις που ο ίδιος προσφέρει.

Επιπλέον, ακόμη λόγος που καθιστά την μελέτη και ανάλυση των φαινομένων της «οργανωσιακής σιωπής και φωνής» δύσκολες είναι το γεγονός ότι δεν πρόκειται απλά για δύο διαφορετικές και ξεκάθαρες συμπεριφορές ενός ατόμου. Με άλλα λόγια, τόσο η «σιωπή» όσο και η «φωνή» αποτελούν δύο φαινόμενα τα οποία τις περισσότερες φορές εμφανίζονται με διαβαθμίσεις, ανάλογα με την περίπτωση, όπως επίσης υπάρχουν περιπτώσεις που παρουσιάζονται κλιμακώσεις «φωνής» και «σιωπής».

Παρόλα αυτά, όλοι οι παραπάνω λόγοι καθιστούν την έρευνα αυτών των φαινομένων ιδιαίτερα ενδιαφέρουσα αλλά και χρήσιμη, καθώς όπως γίνεται ξεκάθαρο και εμφανές από τις αφηγήσεις των εκπαιδευτικών που έλαβαν μέρος στην παρούσα διπλωματική, τόσο οι περιπτώσεις «σιωπής» όσο και οι περιπτώσεις «φωνής» επηρεάζουν άμεσα και καθοριστικά την λειτουργία της σχολικής μονάδας. Με άλλα λόγια, επηρεάζονται όλοι οι εμπλεκόμενοι μιας σχολικής μονάδας όπως είναι οι εκπαιδευτικοί, οι διευθυντές, οι μαθητές, οι γονείς, αλλά ακόμη οι εξωτερικοί παράγοντες καθώς επίσης και το ίδιο το σχολείο ως οίκημα.

Επίσης, ενδιαφέρουσα ιδέα θα ήταν να χρησιμοποιηθούν τα αποτελέσματα της έρευνας με αναστοχαστικό τρόπο για τους εκπαιδευτικούς, ενισχύοντας την πρόταση για επιμόρφωση των εκπαιδευτικών που αναπτύσσεται στο άρθρο των Zeichner and Liston (1987). Πιο συγκεκριμένα, στο προαναφερθέν άρθρο υποστηρίζεται πως ο καλύτερος τρόπος για να μπορέσει ένας εκπαιδευτικός να συμβάλει στην πραγματοποίηση αληθινών, ριζικών και κυρίως βοηθητικών αλλαγών που θα ωφελήσουν, θα εξελίξουν και θα βελτιώσουν ολόκληρη την διδακτική και εκπαιδευτική διαδικασία, τότε θα πρέπει να είναι πρόθυμος να αναλάβει περισσότερες και σημαντικότερες ευθύνες. Με άλλα λόγια, θα πρέπει να επιθυμεί να εξελιχθεί στην δουλειά του, να κατευθύνει με ορθό και εποικοδομητικό τρόπο τη δουλειά του και να εμπλακεί ενεργά στην ομαλή λειτουργία και ανάπτυξη του σχολικού περιβάλλοντος.

Ο προτεινόμενος τρόπος, λοιπόν, για την πραγματοποίηση των προαναφερθέντων αλλαγών είναι σύμφωνα με το άρθρο η χρήση του αναστοχασμού από τους εκπαιδευτικούς. Χρειάζεται, δηλαδή, οι εκπαιδευτικοί να είναι πρόθυμοι να

αντιληφθούν, να κατανοήσουν και να μην αποκρύψουν ή προσπεράσουν τα τυχόν λάθη που κατά καιρούς αντιλαμβάνονται να συμβαίνουν στην διαδικασία της διδακτικής εμπειρίας αλλά και γενικότερης λειτουργίας της σχολικής μονάδας. Αντ' αυτού θα ήταν προτιμότερο να εντοπίζουν τα λάθη και να προσπαθούν να τα διορθώσουν επιδεικνύοντας την ορθή συμπεριφορά στους ανθρώπους που τους περιβάλλουν, κάνοντας οι ίδιοι πράξεις ενδιαφέροντος και βελτίωσης και αναμένοντας από τους υπόλοιπους να μιμηθούν την ίδια συμπεριφορά. Για να γίνουν, όμως, τα παραπάνω πράξη προτείνεται να γίνεται η ανάλογη εκπαίδευση των εκπαιδευτικών προκειμένου να διδαχθούν πώς να είναι στοχαζόμενοι επαγγελματίες. Αναμένεται, λοιπόν, πως οι εμπειρίες και οι απόψεις των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών στις συνεντεύξεις της παρούσας διπλωματικής αναφορικά με τα φαινόμενα της 'οργανωσιακής σιωπής και φωνής', θα μπορέσουν να χρησιμεύσουν ως πολύτιμη παρακαταθήκη για την αναστοχαστική πρακτική τόσο των εκπαιδευτικών που έχουν βιώσει παρόμοιες εμπειρίες όσο και των εκπαιδευτικών που δεν έχουν βιώσει τα φαινόμενα της 'σιωπής' και της 'φωνής' έντονα, αλλά χρειάζεται να είναι προετοιμασμένοι για την μελλοντική επαγγελματική τους πορεία.

Παρόλα αυτά, η αναζήτηση περισσότερων περιστατικών «φωνής και σιωπής» και η ανάλυση αυτών όσο το δυνατόν εκτενέστερα χρήζει ιδιαίτερης σηματικότητας. Ο λόγος έγκειται στο γεγονός ότι αναπόφευκτα οι περιπτώσεις «φωνής ή σιωπής» ενός εργαζόμενου οφείλονται και προκύπτουν από ποικίλους παράγοντες και επηρεάζουν τον ίδιο τον εργαζόμενο όσο και την βιωσιμότητα και λειτουργικότητα του οργανισμού εν γένει. Άρα και η εύρυθμη λειτουργία μιας σχολικής μονάδας επηρεάζεται, ίσως και εξαρτάται, από τον τρόπο συμπεριφοράς και τις πράξεις των εκπαιδευτικών. Επομένως, είναι φυσική απόρροια η αναγκαιότητα περαιτέρω διερεύνησης των φαινομένων της «οργανωσιακής σιωπής και φωνής».

6.2 Περιορισμοί της έρευνας – ερευνητικές προτάσεις

Όπως όλες οι έρευνες, έτσι και η παρούσα διπλωματική εργασία έχει κάποιους περιορισμούς. Ο πρώτος περιορισμός αφορά το επικοινωνιακό πλαίσιο στο οποίο λογοδότησαν οι συνεντευξιζόμενοι. Ένας ακόμα περιορισμός αφορά στο δείγμα των συμμετεχόντων, το οποίο περιλαμβάνει κατά κύριο λόγο δασκάλους δημοτικών σχολείων του Νομού Φλώρινας.

Θα ήταν ιδιαίτερα ενδιαφέρον, να πραγματοποιηθεί παρόμοια έρευνα απευθυνόμενη σε κατά κύριο λόγο εκπαιδευτικούς γυμνασίων και λυκείων, προκειμένου να ερευνηθούν τα περιστατικά «φωνής και σιωπής» που λαμβάνουν

χώρα σε αυτές τις σχολικές μονάδες. Εξαιρετικού ενδιαφέροντος θα ήταν και μία έρευνα αναφορικά με τα περιστατικά «φωνής και σιωπής» που έχουν βιώσει οι διευθυντές/ντρίες των σχολικών μονάδων, καθώς και οι πιθανοί λόγοι που τους/τις ώθησαν σε αυτές τις συμπεριφορές. Μία τελευταία πρόταση για μελλοντική έρευνα, η οποία ωστόσο είναι υπέρ του δεόντως απαιτητική αλλά και ενδιαφέρουσα παράλληλα, είναι η απευθείας μαγνητοφώνηση αρκετών σχολικών συνελεύσεων, παρουσία του ίδιου του ερευνητή, προσφέροντας έτσι το πλουσιότερο δυνατό υλικό προς ανάλυση περιπτώσεων «σιωπής και φωνής» των συμμετεχόντων.

Παρόλα αυτά, δεδομένου ότι τα φαινόμενα «οργανωσιακής σιωπής και φωνής» σε ελληνικές σχολικές μονάδες έχουν προς το παρόν ερευνηθεί ελάχιστα, είναι δεδομένο ότι η παρούσα διπλωματική εργασία προσφέρει ως ένα βαθμό χρήσιμο υλικό και δεδομένα σε μελλοντικούς ερευνητές των φαινομένων αυτών και προστίθεται στις ήδη υπάρχουσες έρευνες.

Βιβλιογραφία

Ελληνόγλωσση

- Γεωργίου, Α. (2018). *Οι εκπαιδευτικοί μιλούν για τα συναισθήματα στον εργασιακό τους χώρο : Μια μελέτη στο πλαίσιο της κοινωνικής ψυχολογίας του λόγου*. Αδημοσίευτη Διπλωματική Εργασία, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης Πανεπιστημίου Δυτικής Μακεδονίας, Φλώρινα.
- Δημητριάδου, Ε. (2017). *Το φαινόμενο της οργανωσιακής σιωπής και φωνής των εκπαιδευτικών και η σχέση του με την μετασχηματιστική ηγεσία : απόψεις εκπαιδευτικών δημοτικής εκπαίδευσης νομού Χανίων*. Αδημοσίευτη μεταπτυχιακή εργασία, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας.
- Ιωσηφίδης, Ι. (2008). *Ποιοτικές μέθοδοι έρευνας στις κοινωνικές επιστήμες*. Αθήνα : Εκδόσεις Κριτική.
- Μάλλιου, Μ. (2017). *Η κατασκευή της ταυτότητας των διευθυντών δημοτικών σχολείων στο λόγο των εκπαιδευτικών*. Αδημοσίευτη Διπλωματική Εργασία, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας, Φλώρινα.
- Μποζατζής, Ν. & Δραγώνα, Θ. (2011) *Κοινωνική Ψυχολογία : Η στροφή στο λόγο*. Αθήνα : Μεταίχμιο.
- Μποζατζής, Ν. (2011) *Η Στροφή στο Λόγο στην Κοινωνική Ψυχολογία : Τέσσερις κομβικές διαμάχες*. Στο « Κοινωνική Ψυχολογία : Η στροφή στο λόγο», επιμέλεια, Ν, Μποζατζής και Θ. Δραγώνα. Αθήνα : Μεταίχμιο.
- Παπαδοπούλου, Φ. (2018). *Η κατασκευή της ταυτότητας των διευθυντών της δημοτικής εκπαίδευσης : Μια κοινωνικοψυχολογική ανάλυση του λόγου τους*.

Αδημοσίευτη Διπλωματική Εργασία, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης Πανεπιστημίου Δυτικής Μακεδονίας, Φλώρινα.

- Σαΐτης, Χ. (2007). *Οργάνωση και Λειτουργία των Σχολικών Μονάδων*. Αθήνα : Αυτοέκδοση.

Ξενόγλωσση

- Altinkurt, Y. (2014). The relationship between school climate and teachers' organizational silence behaviors. *The Anthropologist*, 18 (2), 289-297.
- Antaki, C., Bilig, M., Edwards, D. & Potter, J. (2003). Discourse analysis means doing analysis : A critique of six analytic shortcomings. *Discourse Analysis Online*, 1, 1-38.
- Bozatzis, N. & Dragonas, T. (2014). *The Discursive turn in Social Psychology*. USA : Taos Institute Publication.
- Burr, V. (2003). *Social Constructionism*. London : Routledge.
- Edwards, D. & Potter, J. (1992). *Discursive Psychology Inquiries in Social Construction*. London : Sage Publications.

- Fletcher, D. & Watson, T. (2007). Voice, silence and the business of construction: loud and quiet voices in the construction of personal, organizational and social realities. *Organizational Articles*, 14 (2), 155-174.
- Gambarotto, F. & Cammozzo, A. (2010). Dreams of silence: employee voice and innovation in a public sector community of practice. *Innovation: Management, Policy and Practice*, 12(2), 166-179.
- McKinlay, A. & McVittie, C. (2008). *Social psychology and discourse*. United Kingdom: Wiley-Blackwell.
- Mishler, G. E. (1986). *Research Interviewing : Context and Narrative*. United States of America : Harvard University Press.
- Moasa, H. (2013). Struggling for organizational identity: employee voice and silence. *Procedia – Social and Behavioral Sciences* , 92, 574-581.
- Morrison, E. W. (2014). Employee voice and silence. *The Annual Review of Organizational Psychology and Organizational Behavior*, 1, 173-197.
- Phillips, L. & Jorgensen, M. (2002). *Discourse Analysis as theory and method*. London : Sage.
- Potter, J. & Wetherell, M. (1987). *Discourse and social psychology : Beyond attitudes and behavior*. London : Sage.
- Potter, J. & Wetherell, M. (2007). *Λόγος και κοινωνική ψυχολογία: Πέρα από τις στάσεις και τη συμπεριφορά*. Αθήνα : Μεταίχμιο.

- Potter, J., Edwards, D. & Wetherell, M. (1993). A model of discourse in action. *American Behavioral Scientist*, 36 (3), 383-401.
- Prouska, R. & Psychogios, A. (2018). Do not say a word! Conceptualizing employee silence in a long-term crisis context. *The International Journal of Human Resource Management*, 29 (5), 885-914.
- Robbins, S. P., & Judge, T. A. (2011). Οργανωσιακή συμπεριφορά : Βασικές έννοιες και σύγχρονες προσεγγίσεις. Αθήνα : Εκδόσεις Κριτική.
- Shahjehan, A. & Yasir, M. (2016). Surface and deep conceptualizations of silence and voice paradoxes: an empirical analysis of women behavior at workplace. *Cogent Business and Management*, 3.
- Wang, R. & Jiang, J. (2015). How abusive supervisors influence employees' voice and silence: the effects of interactional justice and organizational attribution. *The Journal of Social Psychology*, 155 (3), 204-220.
- Welander, J. & Astvik, W. & Isaksson, K. (2018). Exit, silence and loyalty in the Swedish social services- the importance of openness. *Nordic Social Work Research*.
- Zeichner, M. K. & Liston, P. D. (1987). Teaching student teachers to reflect. *Harvard Educational Review*, 56 (1), 23-48.

Πίνακας : Σύμβολα Φωνητικής Μεταγραφής (Jefferson Gail)

Σύμβολο	Περιγραφή Συμβόλου
[Επικάλυψη εκφωνημάτων
=	Όταν εισάγεται στο τέλος μιας φράσης ενός ομιλητή και στην αρχή της επόμενης φράσης, δηλώνει την απουσία ευδιάκριτου κενού ανάμεσα στις δύο φράσεις
::	Μία ή περισσότερες άνω και κάτω τελείες δηλώνουν προέκταση του προηγούμενου φωνήματος
[]	Οι παρενθέσεις αυτές χρησιμοποιούνται για διευκρινιστικές πληροφορίες του ερευνητή πχ [γέλια]
(.)	Μικρή αλλά αισθητή παύση του ομιλητή
//	Η φράση του ομιλητή ακούγεται ταυτόχρονα με τη φράση του επόμενου ομιλητή
<u>κείμενο</u>	Εκφώνηση λέξεων με επιπλέον έμφαση
ΚΕΙΜΕΝΟ	Δυνατότερη εκφώνηση λέξεων από τις υπόλοιπες λέξεις
[...]	Σκόπιμη παράλειψη αποσπάσματος

(Jefferson, όπ. αναφ. στο Potter and Wetherell 2009, σ.261)

Ενημερωτική επιστολή προς τους συμμετέχοντες

**ΟΡΓΑΝΩΣΗ ΚΑΙ ΔΙΟΙΚΗΣΗ ΤΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ
ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΗΓΕΣΙΑ
ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΔΥΤΙΚΗΣ ΜΑΚΕΔΟΝΙΑΣ
ΤΜΗΜΑ ΔΗΜΟΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ**

ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ

ΚΑΤΕΥΘΥΝΣΗ: ΚΟΙΝΩΝΙΚΗ ΨΥΧΟΛΟΓΙΑ

**Επιβλέπουσα καθηγήτρια : Ευθαλία Κωνσταντινίδου - Επίκουρη καθηγήτρια,
ΠΔΜ**

Αγαπητοί/τες συμμετέχοντες/ουσες,

Θα ήθελα να σας καλέσω να πάρετε μέρος στην έρευνα που πραγματοποιώ στα πλαίσια της διπλωματικής μου εργασίας με τίτλο **“Οι εκπαιδευτικοί μιλούν για την ‘σιωπή’ και την ‘φωνή’ στο σχολείο ως χώρο εργασίας : μια μελέτη στο πλαίσιο της κοινωνικής ψυχολογίας του λόγου”**. Η έρευνα αυτή έχει στόχο να καταγράψει την εμπειρία των εκπαιδευτικών στην σχολική μονάδα αναφορικά με τις περιπτώσεις κατά τις οποίες τόλμησαν ή δίστασαν να εκφράσουν τις σκέψεις τους, ή αντιλήφθηκαν παρόμοια συμπεριφορά από άλλους και ως εκ τούτου η συμβολή σας είναι ιδιαίτερα σημαντική σ’ αυτή την προσπάθεια.

Η έρευνα θα διεξαχθεί με τη μορφή συνεντεύξεων, οι οποίες θα μαγνητοφωνηθούν και θα απομαγνητοφωνηθούν. Οι συνεντεύξεις θα είναι ανώνυμες και θα χρησιμοποιηθούν ψευδώνυμα. Ακόμη, μπορείτε, να λάβετε τις ερωτήσεις της συνέντευξης πριν από τη διεξαγωγή της. Επιπρόσθετα, τα αποτελέσματα της έρευνας θα είναι στη διάθεσή σας οποιαδήποτε στιγμή το επιθυμήσετε.

Σας ευχαριστώ εκ των προτέρων για τη συνεργασία,
Λαζαρίδου Φανή

Σχέδιο Ημι-δομημένης Συνέντευξης

Ενότητα 1. Προσωπικές πληροφορίες

- 1.1. Πόσα χρόνια υπηρεσίας έχετε στην εκπαίδευση;
- 1.2. Σε ποια σχολεία έχετε δουλέψει μέχρι σήμερα;
- 1.3. Πόσα χρόνια στο καθένα; Σε ποιες τάξεις στο καθένα;

Ενότητα 2. Σιωπή και φωνή στη διαπροσωπική επικοινωνία με συναδέλφους

Μπορείτε να μου αναφέρετε κάποιες περιπτώσεις όπου αποφασίσατε να μην ενημερώσετε συνάδελφο για κάτι που σας φάνηκε σημαντικό; Γιατί το κάνατε; Ποιες θεωρείτε ότι ήταν οι συνέπειες αυτής της επιλογής;

Μπορείτε να μου αναφέρετε κάποιες περιπτώσεις όπου αποφασίσατε να ενημερώσετε συνάδελφο για κάτι που σας φάνηκε σημαντικό; Γιατί το κάνατε; Ποιες θεωρείτε ότι ήταν οι συνέπειες αυτής της επιλογής;

Μπορείτε να μου αναφέρετε κάποιες περιπτώσεις όπου αποφασίσατε να μην πείτε τη γνώμη σας σε συνάδελφο για κάτι που σας φάνηκε σημαντικό; Γιατί το κάνατε; Ποιες θεωρείτε ότι ήταν οι συνέπειες αυτής της επιλογής;

Μπορείτε να μου αναφέρετε κάποιες περιπτώσεις όπου αποφασίσατε να πείτε τη γνώμη σας σε συνάδελφο για κάτι που σας φάνηκε σημαντικό; Γιατί το κάνατε; Ποιες θεωρείτε ότι ήταν οι συνέπειες αυτής της επιλογής;

Μπορείτε να μου αναφέρετε κάποιες περιπτώσεις όπου αποφασίσατε να μην προτείνετε σε συνάδελφο κάτι που σας φάνηκε σημαντικό; Γιατί το κάνατε; Ποιες θεωρείτε ότι ήταν οι συνέπειες αυτής της επιλογής;

Μπορείτε να μου αναφέρετε κάποιες περιπτώσεις όπου αποφασίσατε να προτείνετε σε συνάδελφο κάτι που σας φάνηκε σημαντικό; Γιατί το κάνατε; Ποιες θεωρείτε ότι ήταν οι συνέπειες αυτής της επιλογής;

Ενότητα 3. Σιωπή και φωνή στη διαπροσωπική επικοινωνία με το/τη διευθυντή/ντρια

Μπορείτε να μου αναφέρετε κάποιες περιπτώσεις όπου αποφασίσατε να μην ενημερώσετε το/τη διευθυντή/ντρια για κάτι που σας φάνηκε σημαντικό; Γιατί το κάνατε; Ποιες πιστεύετε ότι ήταν οι συνέπειες αυτής της επιλογής;

Μπορείτε να μου αναφέρετε κάποιες περιπτώσεις όπου αποφασίσατε να ενημερώσετε το/τη διευθυντή/ντρια για κάτι που σας φάνηκε σημαντικό; Γιατί το κάνατε; Ποιες πιστεύετε ότι ήταν οι συνέπειες αυτής της επιλογής;

Μπορείτε να μου αναφέρετε κάποιες περιπτώσεις όπου αποφασίσατε να μην πείτε τη γνώμη σας στο/στη διευθυντή/ντρια για κάτι που σας φάνηκε σημαντικό; Γιατί το κάνατε; Ποιες πιστεύετε ότι ήταν οι συνέπειες αυτής της επιλογής;

Μπορείτε να μου αναφέρετε κάποιες περιπτώσεις όπου αποφασίσατε να πείτε τη γνώμη σας στο/στη διευθυντή/ντρια για κάτι που σας φάνηκε σημαντικό; Γιατί το κάνατε; Ποιες πιστεύετε ότι ήταν οι συνέπειες αυτής της επιλογής;

Μπορείτε να μου αναφέρετε κάποιες περιπτώσεις όπου αποφασίσατε να μην προτείνετε στο/στη διευθυντή/ντρια κάτι που σας φάνηκε σημαντικό; Γιατί το κάνατε; Ποιες πιστεύετε ότι ήταν οι συνέπειες αυτής της επιλογής;

Μπορείτε να μου αναφέρετε κάποιες περιπτώσεις όπου αποφασίσατε να προτείνετε στο/στη διευθυντή/ντρια κάτι που σας φάνηκε σημαντικό; Γιατί το κάνατε; Ποιες πιστεύετε ότι ήταν οι συνέπειες αυτής της επιλογής;

Μπορείτε να μου αναφέρετε κάποιες περιπτώσεις όπου αποφασίσατε να μη ζητήσετε την βοήθεια του/της διευθυντή/ντριας για κάτι που σας φάνηκε σημαντικό; Γιατί το κάνατε; Ποιες πιστεύετε ότι ήταν οι συνέπειες αυτής της επιλογής;

Μπορείτε να μου αναφέρετε κάποιες περιπτώσεις όπου αποφασίσατε να ζητήσετε την βοήθεια του/της διευθυντή/ντριας για κάτι που σας φάνηκε σημαντικό; Γιατί το κάνατε; Ποιες πιστεύετε ότι ήταν οι συνέπειες αυτής της επιλογής;

Ενότητα 4. Σιωπή και φωνή στη διαπροσωπική επικοινωνία με τους γονείς

Μπορείτε να μου αναφέρετε κάποιες περιπτώσεις όπου αποφασίσατε να μην ενημερώσετε τους γονείς για κάτι το οποίο σας φάνηκε σημαντικό; Γιατί το κάνατε; Ποιες νομίζετε ότι ήταν οι συνέπειες αυτής της επιλογής;

Μπορείτε να μου αναφέρετε κάποιες περιπτώσεις όπου αποφασίσατε να ενημερώσετε τους γονείς για κάτι το οποίο σας φάνηκε σημαντικό; Γιατί το κάνατε; Ποιες νομίζετε ότι ήταν οι συνέπειες αυτής της επιλογής;

Μπορείτε να μου αναφέρετε κάποιες περιπτώσεις στις οποίες επιλέξατε να μην πείτε τη γνώμη σας στους γονείς για κάτι το οποίο σας φάνηκε σημαντικό; Γιατί το κάνατε; Ποιες νομίζετε ότι ήταν οι συνέπειες αυτής της επιλογής;

Μπορείτε να μου αναφέρετε κάποιες περιπτώσεις όπου αποφασίσατε να πείτε τη γνώμη σας στους γονείς για κάτι το οποίο σας φάνηκε σημαντικό; Γιατί το κάνατε; Ποιες νομίζετε ότι ήταν οι συνέπειες αυτής της επιλογής;

Μπορείτε να μου αναφέρετε κάποιες περιπτώσεις όπου αποφασίσατε να μην προτείνετε στους γονείς κάτι το οποίο σας φάνηκε σημαντικό; Γιατί το κάνατε; Ποιες νομίζετε ότι ήταν οι συνέπειες αυτής της επιλογής;

Μπορείτε να μου αναφέρετε κάποιες περιπτώσεις όπου αποφασίσατε να προτείνετε στους γονείς κάτι το οποίο σας φάνηκε σημαντικό; Γιατί το κάνατε; Ποιες νομίζετε ότι ήταν οι συνέπειες αυτής της επιλογής;

Ενότητα 5. Σιωπή και φωνή στη διαπροσωπική επικοινωνία με τους/τις μαθητές/τριες

Μπορείτε να σκεφτείτε κάποιες περιπτώσεις όπου αποφασίσατε να μην ενημερώσετε τους/τις μαθητές/τριες για κάτι που σας φάνηκε σημαντικό; Γιατί το κάνατε; Ποια πιστεύετε ότι ήταν τα αποτελέσματα αυτής της επιλογής;

Μπορείτε να σκεφτείτε κάποιες περιπτώσεις όπου αποφασίσατε να ενημερώσετε τους/τις μαθητές/τριες για κάτι που σας φάνηκε σημαντικό; Γιατί το κάνατε; Ποια πιστεύετε ότι ήταν τα αποτελέσματα αυτής της επιλογής;

Μπορείτε να σκεφτείτε κάποιες περιπτώσεις όπου αποφασίσατε να μην πείτε τη γνώμη σας στους/στις μαθητές/τριες για κάτι που σας φάνηκε σημαντικό; Γιατί το κάνατε; Ποια πιστεύετε ότι ήταν τα αποτελέσματα αυτής της επιλογής;

Μπορείτε να σκεφτείτε κάποιες περιπτώσεις όπου αποφασίσατε να πείτε τη γνώμη σας στους/στις μαθητές/τριες για κάτι που σας φάνηκε σημαντικό; Γιατί το κάνατε; Ποια πιστεύετε ότι ήταν τα αποτελέσματα αυτής της επιλογής;

Μπορείτε να σκεφτείτε κάποιες περιπτώσεις όπου αποφασίσατε να μην προτείνετε στους/στις μαθητές/τριες κάτι που σας φάνηκε σημαντικό; Γιατί το κάνατε; Ποια πιστεύετε ότι ήταν τα αποτελέσματα αυτής της επιλογής;

Μπορείτε να σκεφτείτε κάποιες περιπτώσεις όπου αποφασίσατε να προτείνετε στους/στις μαθητές/τριες κάτι που σας φάνηκε σημαντικό; Γιατί το κάνατε; Ποια πιστεύετε ότι ήταν τα αποτελέσματα αυτής της επιλογής;

Ενότητα 6. Σιωπή και φωνή στις σχολικές συνελεύσεις

Μπορείτε να μου αναφέρετε κάποιες περιπτώσεις όπου αποφασίσατε να μην ενημερώσετε τους συμμετέχοντες μιας σχολικής συνέλευσης για κάτι που σας φάνηκε σημαντικό; Γιατί το κάνατε; Ποιες νομίζετε ότι ήταν οι επιπτώσεις αυτής της επιλογής;

Μπορείτε να μου αναφέρετε κάποιες περιπτώσεις όπου αποφασίσατε να ενημερώσετε τους συμμετέχοντες μιας σχολικής συνέλευσης για κάτι που σας φάνηκε σημαντικό; Γιατί το κάνατε; Ποιες νομίζετε ότι ήταν οι επιπτώσεις αυτής της επιλογής;

Μπορείτε να μου αναφέρετε κάποιες περιπτώσεις όπου αποφασίσατε να μην πείτε τη γνώμη σας στην διάρκεια μιας σχολικής συνέλευσης για κάτι που σας φάνηκε σημαντικό; Γιατί το κάνατε; Ποιες νομίζετε ότι ήταν οι επιπτώσεις αυτής της επιλογής;

Μπορείτε να μου αναφέρετε κάποιες περιπτώσεις όπου αποφασίσατε να πείτε τη γνώμη σας στην διάρκεια μιας σχολικής συνέλευσης για κάτι που σας φάνηκε σημαντικό; Γιατί το κάνατε; Ποιες νομίζετε ότι ήταν οι επιπτώσεις αυτής της επιλογής;

Μπορείτε να μου αναφέρετε κάποιες περιπτώσεις όπου αποφασίσατε να μην προτείνετε στους συμμετέχοντες μιας σχολικής συνέλευσης κάτι που σας φάνηκε σημαντικό; Γιατί το κάνατε; Ποιες νομίζετε ότι ήταν οι επιπτώσεις αυτής της επιλογής;

Μπορείτε να μου αναφέρετε κάποιες περιπτώσεις όπου αποφασίσατε να προτείνετε στους συμμετέχοντες μιας σχολικής συνέλευσης κάτι που σας φάνηκε σημαντικό; Γιατί το κάνατε; Ποιες νομίζετε ότι ήταν οι επιπτώσεις αυτής της επιλογής;

Ενότητα 7. Σιωπή και φωνή στις συναντήσεις με το σύλλογο γονέων και κηδεμόνων

Μπορείτε να μου αναφέρετε κάποιες περιπτώσεις όπου αποφασίσατε να μην ενημερώσετε τον σύλλογο γονέων και κηδεμόνων για κάτι που σας φάνηκε σημαντικό; Γιατί το κάνατε; Ποιες θεωρείτε ότι ήταν οι συνέπειες αυτής της επιλογής;

Μπορείτε να μου αναφέρετε κάποιες περιπτώσεις όπου αποφασίσατε να ενημερώσετε τον σύλλογο γονέων και κηδεμόνων για κάτι που σας φάνηκε σημαντικό; Γιατί το κάνατε; Ποιες θεωρείτε ότι ήταν οι συνέπειες αυτής της επιλογής;

Μπορείτε να μου αναφέρετε κάποιες περιπτώσεις όπου αποφασίσατε να μην πείτε τη γνώμη σας στον σύλλογο γονέων και κηδεμόνων για κάτι που σας φάνηκε σημαντικό; Γιατί το κάνατε; Ποιες θεωρείτε ότι ήταν οι συνέπειες αυτής της επιλογής;

Μπορείτε να μου αναφέρετε κάποιες περιπτώσεις όπου αποφασίσατε να πείτε τη γνώμη σας στον σύλλογο γονέων και κηδεμόνων για κάτι που σας φάνηκε σημαντικό; Γιατί το κάνατε; Ποιες θεωρείτε ότι ήταν οι συνέπειες αυτής της επιλογής;

Μπορείτε να μου αναφέρετε κάποιες περιπτώσεις όπου αποφασίσατε να μην προτείνετε στον σύλλογο γονέων και κηδεμόνων κάτι που σας φάνηκε σημαντικό; Γιατί το κάνατε; Ποιες θεωρείτε ότι ήταν οι συνέπειες αυτής της επιλογής;

Μπορείτε να μου αναφέρετε κάποιες περιπτώσεις όπου αποφασίσατε να προτείνετε στον σύλλογο γονέων και κηδεμόνων κάτι που σας φάνηκε σημαντικό; Γιατί το κάνατε; Ποιες θεωρείτε ότι ήταν οι συνέπειες αυτής της επιλογής;

Ενότητα 8. Σιωπή και φωνή στην επικοινωνία στο σχολείο ως κοινότητα

Μπορείτε να μου αναφέρετε κάποιες περιπτώσεις όπου το σύνολο της σχολικής μονάδας αποφάσισε να μη ζητήσει βοήθεια από εξωτερικούς παράγοντες για την επίλυση κάποιου προβλήματος; Γιατί συνέβη αυτό; Ποιες πιστεύετε ότι ήταν οι επιπτώσεις αυτής της επιλογής;

Μπορείτε να μου αναφέρετε κάποιες περιπτώσεις όπου το σύνολο της σχολικής μονάδας αποφάσισε να ζητήσει βοήθεια από εξωτερικούς παράγοντες για την επίλυση κάποιου προβλήματος; Γιατί συνέβη αυτό; Ποιες πιστεύετε ότι ήταν οι επιπτώσεις αυτής της επιλογής;

Μπορείτε να μου αναφέρετε κάποιες περιπτώσεις όπου αντιληφθήκατε ότι οι μαθητές/τριες αποφάσισαν να μη σας ενημερώσουν για κάποιο ενδοσχολικό θέμα που τους απασχολούσε; Γιατί νομίζετε ότι συνέβη αυτό; Ποιες πιστεύετε ότι ήταν οι επιπτώσεις αυτής της επιλογής;

Μπορείτε να μου αναφέρετε κάποιες περιπτώσεις όπου ενημερωθήκατε από τους μαθητές για κάποιο ενδοσχολικό θέμα που τους απασχολούσε; Γιατί νομίζετε ότι συνέβη αυτό; Ποιες πιστεύετε ότι ήταν οι επιπτώσεις αυτής της επιλογής;

Μπορείτε να μου αναφέρετε κάποιες περιπτώσεις κατά τις οποίες αντιληφθήκατε ότι κάποιος/α συνάδελφος αποφάσισε να μη σας ενημερώσει για κάτι που του/της φάνηκε σημαντικό ή που σας αφορούσε; Γιατί νομίζετε ότι συνέβη αυτό; Ποιες πιστεύετε ότι ήταν οι επιπτώσεις αυτής της επιλογής;

Μπορείτε να μου αναφέρετε κάποιες περιπτώσεις όπου κάποιος/α συνάδελφος αποφάσισε να σας ενημερώσει για κάτι που του/της φάνηκε σημαντικό ή που σας αφορούσε; Γιατί νομίζετε ότι συνέβη αυτό; Ποιες πιστεύετε ότι ήταν οι επιπτώσεις αυτής της επιλογής;

Μπορείτε να μου αναφέρετε κάποιες περιπτώσεις όπου αντιληφθήκατε ότι οι γονείς αποφάσισαν να μη σας ενημερώσουν για κάτι που θεωρούσαν σημαντικό ή που σας αφορούσε; Γιατί νομίζετε ότι συνέβη αυτό; Ποιες πιστεύετε ότι ήταν οι επιπτώσεις αυτής της επιλογής;

Μπορείτε να μου αναφέρετε κάποιες περιπτώσεις όπου οι γονείς αποφάσισαν να σας ενημερώσουν για κάτι που θεωρούσαν σημαντικό ή που σας αφορούσε; Γιατί νομίζετε ότι συνέβη αυτό; Ποιες πιστεύετε ότι ήταν οι επιπτώσεις αυτής της επιλογής;

Ενότητα 9. Συνόψιση/Κλείσιμο

Θα θέλατε να μου αναφέρετε κάποια άλλη περίπτωση από την εμπειρία σας στο σχολείο σχετικά με τέτοιου είδους αποφάσεις ή επιλογές που τη θεωρείτε σημαντική και δε τη συζητήσαμε;

Σας ευχαριστώ