



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΔΥΤΙΚΗΣ ΜΑΚΕΔΟΝΙΑΣ
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗ ΣΧΟΛΗ
ΤΜΗΜΑ ΔΗΜΟΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ
ΟΡΓΑΝΩΣΗ ΚΑΙ ΔΙΟΙΚΗΣΗ ΤΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ –
ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΗΓΕΣΙΑ

Διπλωματική Εργασία

**Ο σχολικός εκφοβισμός ως οργανωσιακό ζήτημα: Κατασκευές στον
λόγο των εκπαιδευτικών του Δημοτικού**

της

Χρυσούλας Καρρά

Επιβλέπουσα Καθηγήτρια: Κωνσταντινίδου Θάλεια, Επίκουρη Καθηγήτρια, Π.Δ.Μ

Εξεταστές: 1. Παπαλόη Εύη, Μέλος Σ.Ε.Π., Ε.Α.Π.

2. Ιορδανίδης Γεώργιος, Καθηγητής, Π.Δ.Μ.

Φλώρινα, Φεβρουάριος 2022

Πνευματικά Δικαιώματα

Copyright © Καρρά Χρυσούλα, 2022.

Με επιφύλαξη παντός δικαιώματος. All rights reserved.

Απαγορεύεται η αντιγραφή, αποθήκευση και διανομή της παρούσας εργασίας, εξ ολοκλήρου ή τμήματος αυτής, για εμπορικό σκοπό. Επιτρέπεται η ανατύπωση, αποθήκευση και διανομή για σκοπό μη κερδοσκοπικό, εκπαιδευτικής ή ερευνητικής φύσης, υπό την προϋπόθεση να αναφέρεται η πηγή προέλευσης και να διατηρείται το παρόν μήνυμα. Ερωτήματα που αφορούν στη χρήση της εργασίας για κερδοσκοπικό σκοπό πρέπει να απευθύνονται προς τον συγγραφέα. Οι απόψεις και τα συμπεράσματα που περιέχονται σε αυτό το έγγραφο εκφράζουν τον συγγραφέα και μόνο.

Υπεύθυνη Δήλωση

Όνοματεπώνυμο: Καρρά Χρυσούλα

A.E.M.: 967

Ηλεκτρονική διεύθυνση: chrysoulakarra@yahoo.gr

Έτος εισαγωγής: 2019

Τίτλος διπλωματικής εργασίας: Ο σχολικός εκφοβισμός ως οργανωσιακό ζήτημα: Κατασκευές στον λόγο των εκπαιδευτικών του Δημοτικού.

Δηλώνω υπεύθυνα ότι η παρούσα εργασία δεν αποτελεί προϊόν λογοκλοπής, είναι προϊόν αυστηρά προσωπικής εργασίας, η βιβλιογραφία και οι πηγές που έχω χρησιμοποιήσει, έχουν δηλωθεί κατάλληλα με παραπομπές και αναφορές. Τα σημεία όπου έχω χρησιμοποιήσει ιδέες, κείμενο ή/και πηγές άλλων συγγραφέων, αναφέρονται ευδιάκριτα στο κείμενο με την κατάλληλη παραπομπή και η σχετική αναφορά περιλαμβάνεται στο τμήμα των βιβλιογραφικών αναφορών με πλήρη περιγραφή. Επισημαίνεται πως η συγκεκριμένη επιλογή βοηθά στον περιορισμό της λογοκλοπής διασφαλίζοντας έτσι το/τη συγγραφέα.

Η δηλούσα

Ημερομηνία: .../ 02/2022

Καρρά Χρυσούλα

Περιεχόμενα

Πνευματικά Δικαιώματα	2
Υπεύθυνη Δήλωση	3
Περίληψη	7
Abstract	9
Εισαγωγή	11
Α΄ ΜΕΡΟΣ: ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ	15
Κεφάλαιο 1: Σχολικός Εκφοβισμός και ποιοτική έρευνα	15
1.1 Ορίζοντας τον σχολικό εκφοβισμό	15
1.2 Διεθνής ποιοτική έρευνα απόψεων των εκπαιδευτικών	16
1.3 Ποιοτική έρευνα των απόψεων των εκπαιδευτικών στην Ελλάδα	21
Κεφάλαιο 2: Σχολικός εκφοβισμός και Οργανωσιακή κουλτούρα	24
2.1 Η κατασκευή του σχολικού εκφοβισμού ως κατασκευή της οργανωσιακής κουλτούρας	24
2.2 Το κοινωνικό-οικολογικό μοντέλο στην ερευνητική παράδοση του σχολικού εκφοβισμού	26
Κεφάλαιο 3: Λόγος και Κοινωνική Ψυχολογία του Λόγου	28
3.1 Η Ανάλυση Λόγου στην Κοινωνική Ψυχολογία	28
3.2 Η μελέτη του λόγου των εκπαιδευτικών στην Κοινωνική Ψυχολογία του Λόγου	30
Κεφάλαιο 4: Ελληνικό θεσμικό πλαίσιο	32
4.1 Ο σχολικός εκφοβισμός στο ελληνικό θεσμικό εκπαιδευτικό πλαίσιο	32
Β΄ ΜΕΡΟΣ: ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ	34
Κεφάλαιο 5: Το μεθοδολογικό πλαίσιο της έρευνας	34
5.1 Διαδικασία και τεχνικές/εργαλεία συλλογής δεδομένων	34
5.2 Διαδικασία επιλογής και χαρακτηριστικά συμμετεχόντων	37
5.3 Δυσκολίες και προβλήματα στην έρευνα	39
5.4 Περιορισμοί στην έρευνα	40
5.5 Διαδικασία ανάλυσης δεδομένων	40

Κεφάλαιο 6: Αποτελέσματα Εμπειρικής Έρευνας	44
6.1 Ο σχολικός εκφοβισμός ως έκφραση εθνοτικής προκατάληψης από τους μαθητές	44
6.2 Ο σχολικός εκφοβισμός ως αποτέλεσμα μαθητικής κουλτούρας	47
6.3 Ο σχολικός εκφοβισμός ως αποτέλεσμα θυματοποιητικής συμπεριφοράς από την οικογένεια	50
6.4 Περιγραφή περιστατικού με χαρακτηριστικό προφίλ θύματος	53
6.5 Περιγραφή περιστατικού με απόδοση ευθυνών στην οικογένεια	57
6.6 Το σχολικό κλίμα ως παράγοντας σχολικού εκφοβισμού	62
6.7 Το σχολικό κλίμα ως αποτρεπτικός παράγοντας σχολικού εκφοβισμού	67
6.8 Το απρόσωπο των μεγάλων σχολείων ως αιτία εκδήλωσης σχολικού εκφοβισμού.	74
6.9 Η συμπεριφορά των δασκάλων ως πρότυπο για τους μαθητές	77
6.10 Ελάχιστος σημασίας οι σχέσεις των εκπαιδευτικών του σχολείου για την εμφάνιση σχολικού εκφοβισμού από τους μαθητές.	82
6.11 Οι σχέσεις των εκπαιδευτικών ως πρότυπο για τους μαθητές	85
6.12 Η συμπεριφορά του διευθυντή ως παράγοντας σχολικού εκφοβισμού	88
6.13 Ο διευθυντής ως πρότυπο συμπεριφοράς για τα παιδιά	90
6.14 Οι κανόνες, η συζήτηση και οι δράσεις ως αποτρεπτικοί παράγοντες σχολικού εκφοβισμού	91
6.15 Η ανάγκη επικαιροποίησης και κοινοποίησης των κανόνων για την αποτροπή του σχολικού εκφοβισμού	98
6.16 Ο τρόπος διοίκησης του σχολείου ως παράγοντας σχολικού εκφοβισμού και η ανάγκη ύπαρξης του θεσμού του μέντορα.	102
6.17 Περιγραφή του τρόπου αντιμετώπισης περιπτώσεων σχολικού εκφοβισμού με απόδοση ευθυνών στον διευθυντή	110
6.18 Η κουλτούρα των εκπαιδευτικών και της οικογένειας ως ενισχυτικοί παράγοντες σχολικού εκφοβισμού	117
6.19 Η απουσία συζήτησης και συστηματικής παρέμβασης από τους εκπαιδευτικούς ως ενισχυτικοί παράγοντες σχολικού εκφοβισμού	123

6.20 Αμφιλεγόμενη η αποτελεσματικότητα της συζήτησης για την πρόληψη και αντιμετώπιση περιστατικών σχολικού εκφοβισμού	126
6.21 Η συμβολή του Παρατηρητηρίου και άλλων φορέων στη διαχείριση περιστατικών σχολικού εκφοβισμού	128
6.22 Η ανάγκη ύπαρξης μεντόρων στα σχολεία για την καθοδήγηση των εκπαιδευτικών σε θέματα σχολικού εκφοβισμού	140
6.23 Η ανάγκη επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών για την αντιμετώπιση περιστατικών σχολικού εκφοβισμού	142
6.24 Η ανάγκη επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών και συστηματικών παρεμβάσεων από φορείς για την αλλαγή σχολικού κλίματος.	144
6.25 Η ανάγκη δραστικών παρεμβάσεων μέσω των θεσμοθετημένων φορέων για την μεταβολή της σχολικής κουλτούρας	148
6.26 Η αλλαγή της στάσης των εκπαιδευτικών χάρη στη συνεργασία με θεσμοθετημένους φορείς	149
6.27 Η ανάγκη ιδιαίτερης μεταχείρισης των μαθητών με διαφορετικό εθνικό-πολιτισμικό υπόβαθρο από τους εκπαιδευτικούς	151
Κεφάλαιο 7 : Συζήτηση - Προτάσεις	154
Βιβλιογραφία	163
Ελληνόγλωσση	163
Ξενόγλωσση	164
Πηγές	167
Υπουργικές Αποφάσεις	167
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ	167
Ενημερωτική Επιστολή προς τους συμμετέχοντες και τις συμμετέχουσες	168
Σχέδιο ημιδομημένης συνέντευξης δασκάλου/ας	169

Περίληψη

Σκοπός της παρούσας έρευνας είναι η χαρτογράφηση των απόψεων των εκπαιδευτικών του Δημοτικού για την οργανωσιακή πλευρά του σχολικού εκφοβισμού ως λόγου. Αντλεί το θεωρητικό και μεθοδολογικό της προσανατολισμό από την Κοινωνική Ψυχολογία του Λόγου, με κεντρική παραδοχή ότι η γλώσσα αποτελεί εργαλείο για την κατασκευή εκδοχών της πραγματικότητας και όχι για να απεικονίσει μια ήδη υπάρχουσα πραγματικότητα. Επικεντρώνεται, λοιπόν, στο πώς οι εκπαιδευτικοί του Δημοτικού κατασκευάζουν ποικίλες εκδοχές του σχολικού εκφοβισμού, καθώς μιλούν για τις οργανωσιακές όψεις του (π.χ. σχολικό κλίμα, ηγεσία κ.ά.).

Μέσα από την ανάλυση λόγου, ιδιαίτερα των απαντήσεών τους ως λογοδοτήσεων, των συνεντεύξεων των εκπαιδευτικών του Δημοτικού, ο σχολικός εκφοβισμός περιγράφεται κι ερμηνεύεται ως ένα κοινωνικά οργανωμένο φαινόμενο, το οποίο δεν απορρέει από λανθάνουσες τάσεις των μαθητών αλλά εξηγείται ως μέρος κοινωνικών διαδικασιών που συμβαίνουν στο χώρο του σχολείου. Επιπλέον, ερμηνεύεται ως κατασκευή της οργανωσιακής κουλτούρας, καθώς οι εκπαιδευτικοί κινητοποιούν καλά καθιερωμένες απόψεις για τη χρήση βίας στο σχολείο, προκειμένου να περιγράψουν και να εξηγήσουν συγκεκριμένα συμβάντα ως περιπτώσεις εκφοβισμού.

Από τη διερεύνηση της σχετικής βιβλιογραφίας διαπιστώθηκε έλλειψη ποιοτικών μελετών των απόψεων των εκπαιδευτικών για το σχολικό εκφοβισμό σε συνάρτηση με την οργανωσιακή πλευρά του. Επιπλέον, η σχετική έρευνα στο πλαίσιο της Κοινωνικής Ψυχολογίας του Λόγου είναι πολύ περιορισμένη και δεν εστιάζει στην οργανωσιακή πλευρά του εκφοβισμού.

Κάποια από τα σημαντικότερα ευρήματα της έρευνας είναι η κατασκευή του σχολικού εκφοβισμού ως αποτέλεσμα μαθητικής κουλτούρας και του σχολικού κλίματος ως παράγοντα σχολικού εκφοβισμού. Επίσης, κατασκευάζεται η συμπεριφορά των δασκάλων και του διευθυντή ως πρότυπο για τους μαθητές, η κουλτούρα των εκπαιδευτικών και της οικογένειας ως ενισχυτικοί παράγοντες σχολικού εκφοβισμού, η ανάγκη επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών για την αντιμετώπιση περιστατικών σχολικού εκφοβισμού.

Η διερεύνηση της κατασκευής του σχολικού εκφοβισμού ως οργανωσιακού ζητήματος στο λόγο των εκπαιδευτικών είναι σημαντική από πρακτική άποψη, καθώς

μπορεί να συμβάλει στην ανάπτυξη της επαγγελματικής τους επίγνωσης, παρέχοντάς τους χρήσιμο υλικό για αναστοχασμό σχετικά με τον ρόλο τους, καθώς και προτάσεις για την αποτελεσματικότερη αντιμετώπιση του ζητήματος.

Λέξεις- κλειδιά: σχολικός εκφοβισμός, λογοδοτήσεις των εκπαιδευτικών, οργανωσιακή κουλτούρα, Κοινωνική Ψυχολογία του Λόγου

Abstract

School bullying as an organizational issue: Constructions in primary school teachers' discourse

The purpose of the present research is to map out the teachers' views in Elementary School, regarding the organizational aspect of bullying in schools through discourse. Its theoretical and methodological orientations are drawn from the Discursive Social Psychology field, mainly acknowledging that language is the tool used to construct different versions of reality and not to depict an already existing reality. It focuses, therefore, on how teachers in primary school construct multiple versions of school bullying as they talk about its organizational aspects (e.g. school climate, leadership etc).

By analyzing the interviews of the teachers in primary school, especially the discourse of their accounts, school bullying is described and interpreted as a socially constructed phenomenon, which does not stem from the students' latent tendencies but can be explained as part of the social processes taking place in school. Moreover, it can be interpreted as a construct of the organizational culture since the educators activate well established views regarding the use of violence in school, in order to describe and explicate specific events as instances of bullying.

Through research of the relevant literature one can determine a lack of qualitative studies on the views of the educators in reference to school bullying with regards to its organizational aspect. Furthermore, relevant research within the framework of Discursive Social Psychology is very limited and does not focus on the organizational aspect of bullying.

Some of the more important findings of the research are: the construction of school bullying as a result of student culture and the school environment as a factor in school bullying. They also construct the attitude of the teachers and the headmaster as an example for the students, the culture of both the educators and the family as a reinforcing factor in school bullying and the need to re-educate the educators in order to deal with instances of school bullying.

Researching the construction of school bullying as an organizational issue in the discourse of the educators is significant from a practical view, as it can contribute to the development of their professional awareness by supplying them with useful data for feedback with respect to their role, as well as suggestions for a more efficacious response to the issue.

Keywords: bullying, teachers' accounts, organizational culture, Discursive Social Psychology

Εισαγωγή

Σήμερα, η έρευνα για τον σχολικό εκφοβισμό παρουσιάζει έναν μεγάλο πλουραλισμό από θεωρητικές κατευθύνσεις (βλ. Jimmerson, Swearer & Espelage, 2009), οι οποίες μπορούν να κατηγοριοποιηθούν σε δύο επιστημολογικά πρότυπα: το «πρώτο πρότυπο» (ως ιστορικά προγενέστερο), που αφορά θεωρίες, κατά τις οποίες ο εκφοβισμός εξηγείται με ατομικούς όρους (ατομικές δυσλειτουργίες, χαρακτηριστικά και προθέσεις), και το «δεύτερο πρότυπο», που αφορά θεωρίες, σύμφωνα με τις οποίες ο εκφοβισμός εξηγείται ως μέρος κοινωνικών διαδικασιών που συμβαίνουν σε ένα συγκεκριμένο πλαίσιο (Thornberg, Baraldsnes & Saeverot, 2018). Μεθοδολογικά, η έρευνα εκτείνεται τόσο σε ποσοτικές όσο και σε ποιοτικές μελέτες σε όλο το φάσμα των κοινωνικών επιστημών (Thornberg et al., 2018).

Στην εργασία αυτή, η έρευνα επικεντρώνεται στον τρόπο με τον οποίο οι εκπαιδευτικοί του Δημοτικού κατασκευάζουν ποικίλες εκδοχές του σχολικού εκφοβισμού, καθώς μιλούν για τις οργανωσιακές όψεις του (π.χ. σχολικό κλίμα, ηγεσία κ.ά.) στο πλαίσιο ημι-δομημένων συνεντεύξεων. Επιπλέον, η έρευνα επιχειρεί να κατανοήσει τον λόγο των εκπαιδευτικών για τον σχολικό εκφοβισμό ως κατασκευή της οργανωσιακής κουλτούρας του σχολείου, δηλαδή τον τρόπο με τον οποίο αυτοί κινητοποιούν καλά καθιερωμένες απόψεις για τη χρήση βίας στο σχολείο, προκειμένου να περιγράψουν και να εξηγήσουν συγκεκριμένα συμβάντα ως περιπτώσεις εκφοβισμού.

Έχοντας μια κοινωνική κονστρουξιονιστική επιστημολογική προοπτική (Burtt, 2015), η έρευνα αντλεί το θεωρητικό και μεθοδολογικό προσανατολισμό της από την Κοινωνική Ψυχολογία του Λόγου, με κεντρική παραδοχή ότι η γλώσσα αποτελεί ένα εργαλείο με το οποίο οι άνθρωποι ως φορείς δράσης οικοδομούν διαρκώς ποικίλα πλαίσια δράσης ως πραγματικότητα, κινητοποιώντας πολιτισμικά και κοινωνικά διαμοιρασμένους κανόνες και ερμηνείες του κόσμου όπου ζουν (Potter & Wetherell, 2009).

Στο πλαίσιο της ποιοτικής μελέτης του σχολικού εκφοβισμού και με τον κοινωνικό προσανατολισμό των θεωριών του «δεύτερου προτύπου», η έρευνα επιδιώκει να συμβάλει στη διερεύνηση του τρόπου με τον οποίο οι εκπαιδευτικοί ως συμμετέχοντες της σχολικής καθημερινότητας κατανοούν τον σχολικό εκφοβισμό ως οργανωσιακό ζήτημα. Πιο συγκεκριμένα, επιχειρεί να αναδείξει τους τρόπους με τους

οποίους τον περιγράφουν και τον εξηγούν ως φαινόμενο της σχολικής συλλογικής ζωής, όπως αυτή διαμορφώνεται από τους δικούς της κανόνες και ρόλους, τις δικές τους «θεωρίες» με βάση την εμπειρία τους, καθώς και τις προτάσεις τους για την αντιμετώπισή του.

Από τη διερεύνηση της σχετικής βιβλιογραφίας φάνηκε ότι, παρά το ότι υπάρχουν ποιοτικές μελέτες των απόψεων των εκπαιδευτικών για το σχολικό εκφοβισμό, αυτές έχουν επικεντρωθεί στην ανάλυση μόνο του περιεχομένου των συνεντεύξεων με τους εκπαιδευτικούς και δεν έχουν ασχοληθεί με την οργανωσιακή πλευρά του εκφοβισμού. Η πλευρά αυτή έχει αναδειχτεί στο κοινωνικό-οικολογικό μοντέλο έρευνας του σχολικού εκφοβισμού, σύμφωνα με το οποίο διαφορετικά συστήματα αλληλεπιδρούν στην ανάπτυξη και εκδήλωση επιθετικής συμπεριφοράς των παιδιών (χαρακτηριστικά της προσωπικότητας των παιδιών, οικογένεια, σχολείο κ. ά.) (Lee, Song, 2012). Επιπλέον, η σχετική έρευνα στο πλαίσιο της Κοινωνικής Ψυχολογίας του Λόγου φαίνεται να είναι πολύ περιορισμένη, χωρίς να επικεντρώνεται στην οργανωσιακή πλευρά του εκφοβισμού.

Συνεπώς, το ιδιαίτερο στοιχείο της παρούσας έρευνας συνιστά η προσέγγιση του θέματος μέσα από την οπτική της Κοινωνικής Ψυχολογίας του Λόγου, καθώς η ανάλυση εστιάζει στο πώς κατασκευάζουν- τι λένε και πώς το λένε - οι εκπαιδευτικοί τις απόψεις τους για την οργανωσιακή πλευρά του σχολικού εκφοβισμού και στο πώς τις στηρίζουν ρητορικά. Επίσης, ενδιαφέρον παρουσιάζει πώς κινητοποιούνται στον λόγο των εκπαιδευτικών καλά καθιερωμένες απόψεις για την οργανωσιακή πλευρά του σχολικού εκφοβισμού ως σχολική κουλτούρα.

Πέρα από το επιστημονικό ενδιαφέρον που παρουσιάζει το θέμα της παρούσας εργασίας, σε προσωπικό επίπεδο, το ενδιαφέρον μου για το σχολικό εκφοβισμό δημιουργήθηκε στα πλαίσια των προπτυχιακών μου σπουδών. Η πτυχιακή μου εργασία αφορούσε το σχολικό εκφοβισμό σε σχέση με την εθνοπολιτισμική ετερότητα, περισσότερο επιχειρούσε να ορίσει το φαινόμενο και να εξετάσει αποτελεσματικές πρακτικές και παρεμβάσεις για την καταπολέμηση του. Ωστόσο, η οπτική της ποιοτικής έρευνας προσανατολιζόταν στην ανάλυση του περιεχομένου των συνεντεύξεων. Από την στιγμή, όμως, που ασχολήθηκα στην πράξη με την παιδαγωγική διαδικασία, το ενδιαφέρον μου μεγάλωσε, καθώς μέσα από την σχολική πράξη αρχίζουν να εγείρονται προβληματισμοί και αναζητήσεις, βλέποντας τα πράγματα από διαφορετική σκοπιά.

Η σημασία της παρούσας έρευνας έγκειται στο γεγονός ότι η ανάλυση του λόγου των εκπαιδευτικών για την οργανωσιακή όψη του σχολικού εκφοβισμού αναμένεται να αναδείξει τον τρόπο με τον οποίο οι ίδιοι κατανοούν τον εκφοβισμό ως συμμετέχοντες της σχολικής συλλογικής καθημερινότητας και επιχειρηματολογούν ως «στοχαζόμενοι επαγγελματίες» (Zeichner & Liston, 1987). Από την άλλη πλευρά, η ανάλυση αναμένεται να αναδείξει κάποιες από τις καλά καθιερωμένες και κοινωνικά και πολιτισμικά διαμοιρασμένες ερμηνείες της βίας στο σχολείο που συγκροτούν τη σχολική κουλτούρα. Επομένως, παρέχεται υλικό χρήσιμο για αναστοχασμό στους εκπαιδευτικούς αλλά και στους διευθυντές για την ανάπτυξη της επαγγελματικής τους επίγνωσης, καθώς και προτάσεις για την αποτελεσματικότερη αντιμετώπιση του ζητήματος.

Η εργασία αυτή περιλαμβάνει στο πρώτο σκέλος το θεωρητικό πλαίσιο της συγκεκριμένης ερευνητικής μελέτης, ενώ στο δεύτερο σκέλος παρέχονται πληροφορίες που αφορούν το μεθοδολογικό σχεδιασμό και την υλοποίησή της.

Πιο συγκεκριμένα, στο πρώτο κεφάλαιο ορίζεται ο σχολικός εκφοβισμός, όπως παρουσιάστηκε για πρώτη φορά από τον Dan Olweus το 1978. Στη συνέχεια, ακολουθεί μια ανασκόπηση της διεθνούς και εγχώριας ποιοτικής έρευνας για τον σχολικό εκφοβισμό σχετικά με τις απόψεις των εκπαιδευτικών.

Στο δεύτερο κεφάλαιο προσεγγίζεται ο σχολικός εκφοβισμός ως κατασκευή οργανωσιακής κουλτούρας κι επιχειρείται να ερμηνευθεί η συμπεριφορά των μαθητών στο επίπεδο του συστήματος, σε συνάρτηση με σχολικό κλίμα και τη σχολική κουλτούρα. Επίσης, παρουσιάζεται το κοινωνικό-οικολογικό μοντέλο, που αξιοποιεί τη θεωρία του Bronfenbrenner και συνεργατών για την ανάπτυξη των παιδιών (1979) στο πεδίο του σχολικού εκφοβισμού, και επιχειρεί να αναδείξει τις πολυεπίπεδες σχέσεις και τους παράγοντες που πυροδοτούν την εκφοβιστική συμπεριφορά στο σχολείο.

Καθώς η έρευνα αντλεί το θεωρητικό και μεθοδολογικό της προσανατολισμό από την Κοινωνική Ψυχολογία του Λόγου και τον κοινωνικό κονστρουξιονισμό, στο τρίτο κεφάλαιο επιχειρείται να αποσαφηνιστεί η οπτική αυτή, με αρχική παραδοχή ότι η γλώσσα χρησιμοποιείται ως μέσο για την κατασκευή εκδοχών της πραγματικότητας και όχι για να απεικονίσει μια ήδη υπάρχουσα πραγματικότητα. Σημαντική είναι η συμβολή της έρευνας της Hepburn (1995, 1997a & b, 2000, 2002) για τη μελέτη του λόγου των εκπαιδευτικών σε σχέση με τον σχολικό εκφοβισμό στην Κοινωνική

Ψυχολογία του Λόγου. Παρουσιάζονται, λοιπόν, οι απόψεις των εκπαιδευτικών για το σχολικό εκφοβισμό, ωστόσο μελετήθηκαν με ένα διαφορετικό σκεπτικό σε σχέση με το σκεπτικό της εργασίας αυτής. Η σημασία της έρευνας της Herburn έγκειται στο γεγονός ότι εστιάζει στη λειτουργία του λόγου, παρά σε ό, τι θεωρείται ότι αντιπροσωπεύει, καθώς όσα λέγονται αποτελούν ψυχολογικούς πόρους των συμμετεχόντων κι όχι κάποια εσωτερική πραγματικότητα.

Το τέταρτο κεφάλαιο αφορά την επίσημη πολιτική για τον σχολικό εκφοβισμό και γίνεται λόγος για τους φορείς και το ελληνικό θεσμικό πλαίσιο σχετικά με την πρόληψη κι αντιμετώπιση του σχολικού εκφοβισμού.

Στο πέμπτο κεφάλαιο παρουσιάζεται ο μεθοδολογικός σχεδιασμός της έρευνας και συγκεκριμένα περιγράφεται το είδος της έρευνας που εφαρμόστηκε, η διαδικασία επιλογής και τα χαρακτηριστικά των συμμετεχόντων/χουσών στην έρευνα, η διαδικασία και οι τεχνικές συλλογής των δεδομένων, καθώς και η μεθοδολογία ανάλυσής τους. Επιπλέον, αναφέρονται οι περιορισμοί της συγκεκριμένης μεθοδολογίας και οι δυσκολίες που ανέκυψαν κατά τη διεξαγωγή της έρευνας.

Στο έκτο κεφάλαιο παρουσιάζονται τα ευρήματα της έρευνας, δηλαδή οι κατασκευές στο λόγο των εκπαιδευτικών του σχολικού εκφοβισμού σε σχέση με το σχολικό κλίμα, τη σχολική κουλτούρα και τις προτάσεις τους για την αντιμετώπιση του φαινομένου.

Το έβδομο και τελευταίο κεφάλαιο περιλαμβάνει τη συζήτηση επί των ευρημάτων, επιχειρείται η ερμηνεία των αποτελεσμάτων στα πλαίσια του θεωρητικού προσανατολισμού της έρευνας, καθώς και των ευρημάτων άλλων ερευνών, που παρουσιάστηκαν στο θεωρητικό μέρος. Τέλος, διατυπώνονται προτάσεις για περαιτέρω έρευνα και εκτιμήσεις για τη συμβολή της παρούσας.

Α΄ ΜΕΡΟΣ: ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ

Κεφάλαιο 1: Σχολικός Εκφοβισμός και ποιοτική έρευνα

1.1 Ορίζοντας τον σχολικό εκφοβισμό

Στις μέρες μας πλέον, ο σχολικός εκφοβισμός απασχολεί τόσο εκπαιδευτικούς φορείς και την κοινή γνώμη, όσο και την ακαδημαϊκή έρευνα. Ο σχολικός εκφοβισμός ορίζεται ως «η συνεχόμενη ταπεινωτική συμπεριφορά από ένα πιο δυνατό άτομο. Η ταπείνωση μπορεί να εκδηλωθεί είτε με τη μορφή σωματικού εκφοβισμού κι επίθεσης είτε με λεκτική κακοποίηση, που γελοιοποιεί ή προκαλεί κάποιον» (Cornell & Bandyopadhyay, 2009, σ. 265) και αφορά τη συμπεριφορά των παιδιών. Παλαιότερα το φαινόμενο αυτό θεωρούταν ως ένα φυσιολογικό στάδιο κατά την ανάπτυξη των παιδιών και τη δόμηση του χαρακτήρα τους. Ωστόσο, τα τελευταία τριάντα με σαράντα χρόνια αυτή η αντίληψη έχει διαφοροποιηθεί, κυρίως λόγω της έκτασης και της έντασης των περιστατικών βίας που έχουν καταγραφεί σε σχολεία διαφόρων περιοχών ανά τον κόσμο (Ryan & Morgan, 2011).

Το φαινόμενο αυτό αρχικά μελετήθηκε από τον Dan Olweus το 1978 στις σκανδιναβικές χώρες. Στη χώρα μας, η μελέτη του φαινομένου μέχρι στιγμής δεν είναι τόσο συστηματική, καθώς για πρώτη φορά μελετήθηκε η επιθετική συμπεριφορά των παιδιών σχολικής ηλικίας το 1990 (Andreou, 2000). Σύμφωνα με τα ερευνητικά ευρήματα, ο σχολικός εκφοβισμός εκδηλώνεται σε παιδιά όλου του ηλικιακού φάσματος, με επικέντρωση κυρίως σε αυτά που τείνουν να είναι πιο αδύναμα, είτε ως προς τα εξωτερικά χαρακτηριστικά και την εμφάνιση, είτε ως προς το χαρακτήρα τους.

Η έρευνα για τον σχολικό εκφοβισμό ενδιαφέρεται κυρίως για τη συστηματική περιγραφή και εξήγησή του σύμφωνα με ποικίλες θεωρίες για την επιθετικότητα και τη βία στις κοινωνικές επιστήμες. Παράλληλα, όμως, έχουν μελετηθεί και οι απόψεις των εκπαιδευτικών μαζί με αυτές των μαθητών και των γονιών, με ποσοτικές μεθόδους περισσότερο, και εστιάζοντας σε ερωτήσεις, το περιεχόμενο των οποίων προσδιορίζεται από τις επιστημονικές θεωρίες.

1.2 Διεθνής ποιοτική έρευνα απόψεων των εκπαιδευτικών

Σημαντικό μέρος της έρευνας σχετικά με τον σχολικό εκφοβισμό επικεντρώθηκε στη διερεύνηση, ποσοτική και ποιοτική, των απόψεων τόσο των εκπαιδευτικών όσο και των μαθητών και των γονέων, με σκοπό την κατανόηση των περιστατικών από την πλευρά τους. Τα ευρημάτων των ερευνών αξιοποιούνται με στόχο την κινητοποίηση για τη βελτίωση των προτάσεων παρέμβασης. Αμέσως παρακάτω, θα παρουσιαστούν οι επιμέρους ποιοτικές έρευνες σχετικά με τις απόψεις των εκπαιδευτικών για το σχολικό εκφοβισμό.

Στην έρευνα των Siann, Callaghan, Lockhart & Rawson (1993) επιχειρείται να αναδειχθούν οι απόψεις των εκπαιδευτικών αναφορικά με το φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού, πώς τον αντιλαμβάνονται, ποια είναι τα χαρακτηριστικά των θυτών και των θυμάτων, προς ποια άτομα ή ομάδες εκδηλώνεται και πώς αντιδρούν τα θύματα. Σε γενικές γραμμές θεώρησαν ότι δεν είναι δύσκολος ο προσδιορισμός του όρου του σχολικού εκφοβισμού και υποστήριξαν ότι δεν υπάρχει εμφανής προσωπικότητα θύτη, ωστόσο, εστίασαν στο ότι είναι συνήθως παιδιά που υπερέχουν σε δύναμη, έχουν χαμηλή αυτοπεποίθηση, ενδέχεται να έχουν υποστεί βία και στερούνται κοινωνικών δεξιοτήτων. Τα θύματα παρουσιάζουν, συνήθως, κοινά χαρακτηριστικά που τους κάνουν να αποκλίνουν από κάποιο κοινωνικό πρότυπο, συνήθως έχουν να κάνουν με κάποια αδυναμία ή ανικανότητα ως προς την εμφάνιση ή την εθνικότητα. Έκπληξη προκάλεσε το γεγονός ότι, εστιάζοντας στην εθνικότητα, ελάχιστοι εκπαιδευτικοί αναφέρθηκαν σε ρατσιστικές αντιλήψεις, ενδεχομένως λόγω της πολυπολιτισμικής φύσης των σχολείων στα οποία δίδασκαν. Η εκδήλωση ρατσιστικής συμπεριφοράς διαφέρει από εκείνη του σχολικού εκφοβισμού, καθώς έχει να κάνει πιο πολύ με την επίθεση λόγω της ομάδας στην οποία ανήκει το θύμα και όχι με την επίθεση λόγω της προσωπικής ανεπάρκειάς τους. Η έρευνα καταλήγει στο συμπέρασμα ότι οι συμμετέχοντες διακρίνουν τη διαφορά μεταξύ ρατσιστικών συμπεριφορών και σχολικού εκφοβισμού και δεσμεύονται να τις εξαλείψουν, καθώς τις θεωρούν πολύ προσβλητικές.

Η Lahelma (2004) προσεγγίζει το ζήτημα του εκφοβισμού κάπως διαφορετικά. Επιχειρεί να αναλύσει τον τρόπο με τον οποίο κατασκευάζεται η διαφορά στις άτυπες σχέσεις των μαθητών και τους ωθεί σε εκφοβιστικές πράξεις ή σε σεξιστική και ρατσιστική παρενόχληση. Υποστηρίζεται ότι οι ατομικές διαφορές των μαθητών πολλές φορές κατασκευάζονται ως «διαφορετικότητα» στην καθημερινότητα του

σχολείου. Η «διαφορετικότητα» θεωρείται η αιτία για την εκδήλωση εκφοβιστικών, σεξιστικών και ρατσιστικών συμπεριφορών. Αξίζει να αναφερθεί ότι η συγκεκριμένη έρευνα διεξήχθη σε σχολεία της Φινλανδίας, μιας χώρας αρκετά ανεκτικής, που παρέχει ίσες ευκαιρίες και η θέση των μειονοτήτων είναι καλή (Mietola, 2001 στο Lahelma, 2004). Τα δεδομένα της έρευνας συνελέγησαν μέσω της παρατήρησης, της συμμετοχικής παρατήρησης, των ημι-δομημένων εθνογραφικών συνεντεύξεων και των εθνογραφικών συνεντεύξεων που βασίζονται στο ιστορικό. Σύμφωνα με το πλαίσιο προγράμματος σπουδών της Φινλανδίας, βασικό μέλημα συνιστά η πολύπλευρη ανάπτυξη των προσωπικοτήτων των μαθητών, με έμφαση στις δεξιότητες που είναι σημαντικές για την περαιτέρω εξέλιξή τους, την επιλογή σταδιοδρομίας, την ομαλή κοινωνική ανάπτυξη, με σεβασμό στις ατομικές διαφορές των μαθητών. Οι μαθητές πρέπει να μάθουν να αποδέχονται τη διαφορετικότητα σε οποιαδήποτε έκφασή της (NBE, 1994 στο Lahelma, 2004). Η εστίαση αφορά στο πώς κατασκευάζονται και πώς παράγονται οι υποκειμενικότητες με την ομαλοποίηση συγκεκριμένων ατομικών χαρακτηριστικών και ικανοτήτων σε εκπαιδευτικά πλαίσια, παράγοντας με αυτόν τον τρόπο τη διαφορά. Το να εναρμονίζεται κανείς με αυτό που θεωρείται κοινά αποδεκτό είναι μια ασφαλής θέση για τα παιδιά (Gordon et al., 2000c; Tolonen, 2001 στο Lahelma, 2004), ωστόσο κάτι τέτοιο δεν είναι εύκολο να το κάνει το κάθε παιδί, λόγω του ότι η διαφορετικότητα μπορεί να κατασκευαστεί από οποιοδήποτε χαρακτηριστικό. Η διαφορετικότητα κατασκευάζεται ως ταμπέλα, που αποδίδει ένα χαρακτήρα κατωτερότητας σε όποιον την φέρει (Apple, 2001 στο Lahelma, 2004), και με τη σειρά της αποτελεί τη βάση για την εκδήλωση εκφοβιστικής συμπεριφοράς. Ο σχολικός εκφοβισμός μπορεί να εκδηλωθεί εξαιτίας του ρατσισμού ως προς την εθνικότητα ή ως προς το φύλο. Στο άρθρο αυτό εξετάζεται η χρήση λεκτικών σεξιστικών σχολίων για την διαφοροποίηση και τη δόμηση της ιεραρχίας μεταξύ διαφορετικών ειδών αρρενωπότητας και θηλυκότητας που ενδεχομένως συνδέεται και με την εκδήλωση σχολικού εκφοβισμού βασισμένου στο ρατσισμό. Επίσης, εκπαιδευτικό στόχο αποτελεί η προώθηση μιας κουλτούρας που σέβεται το διαφορετικό. Ωστόσο, ο σχολικός εκφοβισμός δεν αντιμετωπίζεται, τις περισσότερες φορές, άμεσα και συστηματικά με το που εμφανίζεται, είτε γιατί δε δίνεται η πρέπουσα σημασία από τους εκπαιδευτικούς είτε γιατί τέτοια φαινόμενα τείνουν να συμβαίνουν κρυφά και χωρίς τα θύματα να το μαρτυρούν. Όπως σε αρκετές μελέτες, έτσι και σε αυτήν τονίζεται η αναγκαιότητα εφαρμογής μιας καθολικής πολιτικής στα σχολεία για την αντιμετώπιση του σχολικού εκφοβισμού, του ρατσισμού και του σεξισμού αλλά και των προεκτάσεών τους.

Η έρευνα των Mishna, Scarcello, Pepler & Wiener (2005) εξέτασε την κατανόηση των εκπαιδευτικών για το σχολικό εκφοβισμό σε συνδυασμό με τις περιπτώσεις των μαθητών της τάξης τους που αυτοπροσδιορίστηκαν ως θύματα. Η έρευνα μέχρι στιγμής φαίνεται ότι έχει επικεντρωθεί περισσότερο στους θύτες παρά στα θύματα (Bernstein & Watson, 1997; Prinstein, Boergers, & Vernberg, 2001 στο Mishna et all 2005). Λόγω του ότι οι άνθρωποι είναι ενσωματωμένοι σε κοινωνικά πλαίσια, διάφοροι παράγοντες μπορούν να επηρεάσουν τα κοινωνικά πρότυπα συμπεριφοράς. Με βάση αυτόν τον ισχυρισμό, ο εκφοβισμός δεν εκπηγάει από τα ατομικά στοιχεία, αλλά επηρεάζεται και καθορίζεται από τις κοινωνικές και οικολογικές αλληλεπιδράσεις στο πλαίσιο της ομότιμης ομάδας, του σχολείου, της τάξης, της οικογένειας και της ευρύτερης κοινότητας. Οι ενήλικες είναι υπεύθυνοι να μεταδώσουν στα παιδιά τους κοινωνικούς κανόνες και εκείνα, με τη σειρά τους, τους εσωτερικεύουν και πράττουν αναλόγως (Farmer, Lines & Hamm, 2011 στο Παπαλαζάρου, 2015). Αμέσως μετά την οικογένεια σημαντικό φορέα κοινωνικοποίησης για τα παιδιά συνιστά το σχολείο, καθώς οι αλληλεπιδράσεις που συντελούνται σε αυτό συμβάλλουν στη διαμόρφωση της προσωπικότητάς τους (Γεωργίου, 2007 στο Παπαλαζάρου, 2015), με τους εκπαιδευτικούς να αποτελούν πρότυπα συμπεριφοράς και αξιών για εκείνα. Η πολυπλοκότητα του φαινομένου το καθιστά αυτομάτως δύσκολο να αναγνωρισθεί από τους εκπαιδευτικούς και κατά συνέπεια να παρέμβουν και να το σταματήσουν. Βέβαια, παράγοντες όπως η ηλικία των παιδιών, η επαφή και επικοινωνία που έχουν με τους εκπαιδευτικούς καθώς και ο χαρακτήρας του εκφοβισμού, επηρεάζουν την κατανόησή του από τους εκπαιδευτικούς. (Leff, Kupersmidt, Patterson, & Power, 1999 στο Mishna et all. 2005). Είναι σημαντικό να αποσαφηνιστούν αυτοί οι παράγοντες, καθώς αυτό θα καθορίσει τον τρόπο παρέμβασης για την αντιμετώπισή του (Boulton, 1997 στο Mishna et all. 2005). Γενικότερα, υπάρχει μια αμηχανία από την πλευρά των εκπαιδευτικών, όταν καλούνται να διαχειριστούν περιστατικά σχολικού εκφοβισμού. Πολλές φορές, υποστηρίζουν ότι δε μπορούν να συνδυάσουν τις απαιτήσεις του αναλυτικού προγράμματος για την κάλυψη της διδακτέας ύλης με την αφιέρωση χρόνου για τον εντοπισμό και την παρέμβαση σε περιπτώσεις εκφοβισμού, άλλες φορές δηλώνουν άγνοια για το πώς πρέπει να τον διαχειριστούν, ενώ σε κάποιες περιπτώσεις, παρόλο που τα παιδιά θεωρούν ότι εκφοβίζονται, εκείνοι δεν αξιολογούν την κατάσταση ως άξια παρέμβασης (Mishna et all. 2005). Ο παράγοντας της ενσυναίσθησης διαδραματίζει καθοριστικό ρόλο στον τρόπο με τον οποίο οι εκπαιδευτικοί ανταποκρίνονται σε περιστατικά σχολικού εκφοβισμού, αλλά και στα

προγράμματα παρέμβασης που εφαρμόζουν (Craig et al., 2000; Eslea & Smith, 2000; Kallestad & Olweus, 2003 στο Mishna et al. 2005). Επίσης, το γεγονός ότι ορισμένοι εκπαιδευτικοί τυχαίνει να ήταν και οι ίδιοι θύματα σχολικού εκφοβισμού μπορεί να επηρεάζει τον τρόπο με τον οποίο αντιλαμβάνονται και αντιμετωπίζουν αντίστοιχα περιστατικά στους μαθητές τους.

Σύμφωνα με την έρευνα των Rosen, Scott & De Ornellas (2016) οι μαθητές που εκδηλώνουν επιθετική συμπεριφορά είναι πιο πιθανό να παρουσιάζουν χαμηλή επίδοση στο σχολείο, διαταραχές ακόμη και εγκληματικότητα. Ο σχολικός εκφοβισμός συνιστά ένα τύπο επιθετικής συμπεριφοράς, που για να οριστεί ως τέτοιος πρέπει να συντρέχουν κάποιες συνθήκες. Στην παρούσα έρευνα ακολουθείται μια θεματική ανάλυση των δεδομένων, όπως διαμορφώθηκε από τις ερωτήσεις προς τους εκπαιδευτικούς. Οι ερωτήσεις αφορούν τα χαρακτηριστικά που θεωρούν οι εκπαιδευτικοί ότι ωθούν τους θύτες να εκδηλώσουν επιθετική συμπεριφορά, τα χαρακτηριστικά που έχουν τα θύματα, τους πιο αποτελεσματικούς και τους πιο αναποτελεσματικούς τρόπους να διαχειρίζονται τα θύματα το σχολικό εκφοβισμό και, τέλος, τις καλύτερες συμβουλές των εκπαιδευτικών προς τα θύματα του σχολικού εκφοβισμού. Οι θύτες επηρεάζονται από εσωτερικούς και εξωτερικούς παράγοντες. Στους εσωτερικούς συμπεριλαμβάνονται στοιχεία της προσωπικότητας των θυτών, όπως ανασφάλεια, έλλειψη κοινωνικών δεξιοτήτων και επίγνωσης ότι η συμπεριφορά τους πληγώνει τους άλλους, ενώ στους δεύτερους εντόπισαν πρότυπα επιθετικής συμπεριφοράς από την οικογένεια, έλλειψη ελέγχου και ορίων από αυτήν και από το σχολείο, καθώς και επιρροές από την τεχνολογία και την τηλεόραση. Σχετικά με τα χαρακτηριστικά των θυμάτων υπάρχει κι εδώ συμφωνία με άλλες έρευνες, οι οποίες παρουσιάζουν τα θύματα να είναι πιο ανασφαλή, παρορμητικά, να δέχονται παθητικά το σχολικό εκφοβισμό χωρίς να αντιδρούν, πολλές φορές να έχουν διαφορετικό νοητικό δυναμικό, διαφορές στην εμφάνιση και τις ικανότητες. Αρκετές φορές, οι προσωπικότητες των θυμάτων διαμορφώνονται από εξωτερικούς παράγοντες, όπως η θυματοποίηση τους στο σπίτι, η έλλειψη υπεράσπισης και καθοδήγησης από την οικογένεια και το σχολείο, καθώς και από διάφορους κοινωνικο-οικονομικούς παράγοντες. Στην ερώτηση για τον αποτελεσματικό τρόπο διαχείρισης του σχολικού εκφοβισμού από την πλευρά των θυμάτων, οι εκπαιδευτικοί τόνισαν την ανάγκη για κατάλληλη αντιπαράθεση με έξυπνο και χιουμοριστικό τρόπο, πρότειναν στρατηγικές συναισθηματικής ρύθμισης των θυμάτων και κατάλληλη παρέμβαση και υποστήριξη από άλλους. Ως αναποτελεσματικές πρακτικές εντόπισαν τη χρήση αντίποινων και την απάντηση με βία. Καταληκτικά, οι εκπαιδευτικοί παρέθεσαν ορισμένες

συμβουλές προς τα θύματα. Εκείνα χρειάζεται να ενθαρρυνθούν, ώστε να ζητήσουν υποστήριξη από εκπαιδευτικούς και συνομηλίκους και να δημιουργήσουν ισχυρές σχέσεις και δεσμούς με αυτούς. Προγράμματα πρόληψης και παρέμβασης τα οποία στοχεύουν στην ανάπτυξη ικανοτήτων αυτορρύθμισης, καθώς και παρώθηση των θυμάτων να γίνουν μέλη σε καινούργια κοινωνικά δίκτυα μπορούν να αποδειχθούν αποτελεσματικά (Rosen et al., 2016).

Το ζήτημα του σχολικού εκφοβισμού απασχόλησε και την Eriksen (2018), η οποία το εξέτασε από μια διαφορετική σκοπιά. Επικεντρώθηκε, λοιπόν, στη συστηματική διερεύνηση του ορισμού του σχολικού εκφοβισμού, όπως αυτός νοείται από το εκπαιδευτικό προσωπικό, το βοηθητικό προσωπικό και τους μαθητές, αλλά και στις συνέπειες που αυτός έχει στους άμεσα εμπλεκόμενους. Ο τρόπος με τον οποίον ορίζεται και γίνεται αντιληπτός ο σχολικός εκφοβισμός από τους μαθητές και τους εκπαιδευτικούς πολλές φορές διαφέρει, γι' αυτό χρειάζεται να υπάρχει ένας πιο σαφής και κοινά αποδεκτός ορισμός, ώστε τελικά να εφαρμόζονται και κατάλληλες μέθοδοι παρέμβασης. (Chalmers et al. 2016; De Ornellas and Spurgin 2017 στο Eriksen, 2018). Στόχος, λοιπόν, είναι να προκύψει γνώση σχετικά με το ψυχολογικό περιβάλλον των μαθητών, τις στρατηγικές που εφαρμόζονται σε επίπεδο σχολικής μονάδας για την ανάπτυξη υγιούς ψυχοκοινωνικού υποβάθρου στους μαθητές και τη μείωση του εκφοβισμού, δεδομένου ότι το φαινόμενο νομιμοποιείται σε συγκεκριμένες εκπαιδευτικές πολιτικές. Τα σχολεία που έλαβαν μέρος στην έρευνα αυτή είχαν αναφέρει θετικές αλλαγές στο σχολικό κλίμα χάρη στις στρατηγικές κατά του σχολικού εκφοβισμού που εφάρμοσαν. Η ανάλυση επικεντρώνεται στο πώς οι εμπλεκόμενοι κατανοούν και ορίζουν το σχολικό εκφοβισμό σε θεωρητικό επίπεδο, αλλά και πώς περιγράφουν στην πράξη την εκδήλωσή του. Η αντίληψη των εκπαιδευτικών για το σχολικό εκφοβισμό επηρεάζει την αντίδρασή τους και τις μεθόδους παρέμβασης που θα ακολουθήσουν, αν, δηλαδή, θα αναλάβουν δράση όταν υπάρχει σαφής εκδήλωση ή αν θα παρέμβουν ανεξάρτητα από το αν πρόκειται για άμεσο εκφοβισμό. Πολλοί εκπαιδευτικοί αναλώνονται στο να μιλούν στους μαθητές για τον καθιερωμένο ορισμό του σχολικού εκφοβισμού. Ωστόσο, αξία έχει να μιλούν περισσότερο και με σαφήνεια για εκείνον, καθώς οι μαθητές συχνά χρησιμοποιούν τον όρο γενικευμένα, ακόμα και σε περιπτώσεις που δεν υφίσταται, κυρίως στις μεταξύ τους σχέσεις. Για το λόγο αυτόν, απαιτείται περαιτέρω διερεύνηση για τον αυστηρό τρόπο χρήσης του όρου, καθώς υπάρχει η πιθανότητα είτε οι ενήλικες να μην τον αναγνωρίζουν ως τέτοιο, είτε οι μαθητές να μην τολμούν να αναφέρουν τα περιστατικά.

1.3 Ποιοτική έρευνα των απόψεων των εκπαιδευτικών στην Ελλάδα

Στη χώρα μας το φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού άρχισε να μελετάται πιο συστηματικά από τη δεκαετία του 1990. Παρότι στην Ελλάδα δεν εμφανίζονται υψηλά ποσοστά σχολικού εκφοβισμού, εντούτοις φαίνεται ότι το φαινόμενο έχει αρχίσει να λαμβάνει ανησυχητικές διαστάσεις. Μάλιστα, αποτελέσματα διεθνούς έρευνας, που πραγματοποιήθηκε σε 40 χώρες, κατατάσσουν την Ελλάδα στην τρίτη θέση αναφορικά με τον αριθμό των μαθητών που εμπλέκονται σε περιστατικά σχολικού εκφοβισμού (Γιοναζολίας, Kourkoutas, Mitsopoulou & Georgiadi, 2010 στο Παπαλαζάρου & Αθανασιάδου, 2015). Οι περισσότερες μέχρι στιγμής έρευνες ασχολούνται κυρίως με τις μορφές, τα αίτια και τις συνέπειες του φαινομένου, τα χαρακτηριστικά των ατόμων που εμπλέκονται, αλλά και με τους τρόπους πρόληψης και αντιμετώπισής του.

Η πανελλήνια έρευνα του Ερευνητικού Πανεπιστημιακού Ινστιτούτου Ψυχικής Υγιεινής (ΕΠΨΥ) που πραγματοποιήθηκε το 2010 έδειξε ότι ένας στους έξι μαθητές δήλωνε θύτης σχολικού εκφοβισμού, ενώ σε αντίστοιχη έρευνα που είχε πραγματοποιηθεί το 2002 οι θύτες ανέρχονταν στους μισούς (Γιαννακοπούλου, 2014). Επίσης, σε μια ακόμη πανελλαδική έρευνα που διεξήχθη το 2000 από το Εθνικό Κέντρο Κοινωνικών Ερευνών (Ε.Κ.Κ.Ε.) έδειξε ότι τα μισά παιδιά αποκρύπτουν ότι έχουν υπάρξει θύματα σχολικού εκφοβισμού, ενώ τα υπόλοιπα το αναφέρουν κυρίως σε φίλους, στην οικογένεια και, τελευταία, στους εκπαιδευτικούς ή στο διευθυντή. Σύμφωνα με την έρευνα που πραγματοποιήθηκε από το Χαμόγελο του Παιδιού, γι' αυτήν την αποσιώπηση ευθύνεται κυρίως το αίσθημα ντροπής και φόβου, που βιώνουν οι μαθητές, και απογοήτευσης για το ότι κανείς δε μπορεί να τους βοηθήσει (Γιαννακοπούλου, 2014). Αναμφίβολα, το φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού επισύρει σοβαρές αρνητικές συνέπειες στην ψυχική υγεία αλλά και στην ακαδημαϊκή πορεία όλων των εμπλεκόμενων σε τέτοια περιστατικά (Andreou, 2015), γι' αυτό κρίνεται επιτακτική η ανάγκη πρόληψης και αποτελεσματικής αντιμετώπισής του.

Πιο πρόσφατα, στην έρευνα της Γιαννακοπούλου (2014), επιχειρήθηκε να μελετηθεί ο τρόπος με τον οποίο οι εκπαιδευτικοί χρησιμοποιούν το λόγο, στην προσπάθειά τους να επικοινωνήσουν τις εμπειρίες σχολικού εκφοβισμού που έχουν

αντιμετωπίσει. Από την έρευνα προέκυψε ότι οι εκπαιδευτικοί αναγνωρίζουν τα χαρακτηριστικά των θυτών και των θυμάτων και νοηματοδοτούν τον σχολικό εκφοβισμό ως κοινωνικό φαινόμενο, το οποίο ενισχύεται από τους κοινωνικοποιητικούς μηχανισμούς του παιδιού. Το γεγονός ότι δε φάνηκε να υπάρχει από τα σχολεία μια συστηματική στρατηγική αντιμετώπισης του προβλήματος προκαλεί την ανησυχία και την αμηχανία των εκπαιδευτικών, αφού δεν είναι όλοι σε θέση να διαχειριστούν αποτελεσματικά τέτοιου είδους προβλήματα, και γεννά την ανάγκη για ανάπτυξη ενός θεσμοθετημένου πλαισίου αντιμετώπισης από την Πολιτεία, το οποίο να αποτελεί αναπόσπαστο κομμάτι της σχολικής καθημερινότητας. Προς επίρρωση αυτής της πρακτικής, απαιτείται ουσιαστική επιμόρφωση των εκπαιδευτικών πάνω σε θέματα σχολικού εκφοβισμού, ώστε εκείνοι να είναι κατάλληλα καταρτισμένοι να αντιμετωπίζουν αποτελεσματικά αυτού του είδους τα περιστατικά.

Στην έρευνα της Παπαλαζάρου (2015) διερευνώνται οι απόψεις και εμπειρίες των εκπαιδευτικών για τα αίτια του σχολικού εκφοβισμού μεταξύ των μαθητών, καθώς και για το ρόλο που οι πρώτοι διαδραματίζουν στην πρόληψη και αντιμετώπιση του φαινομένου. Αξίζει να σημειωθεί ότι οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για τα αίτια εκδήλωσης του σχολικού εκφοβισμού εν μέρει επηρεάζουν τον τρόπο με τον οποίο θα διαχειριστούν τέτοιου είδους περιστατικά. Σε περιπτώσεις κατά τις οποίες κάποιο περιστατικό λογίζεται ως αναμενόμενο ή υποτιμάται η σημαντικότητά του, είναι πολύ πιθανό να μην υπάρχει παρέμβαση από τους εκπαιδευτικούς (Boulton, 1997. Craig et al., 2000a στο Παπαλαζάρου, 2015). Η υποκειμενικότητα ως προς την αξιολόγηση των περιστατικών ενδεχομένως να οφείλεται στην έλλειψη σχετικών γνώσεων, δεδομένου ότι ορισμένοι υποστηρίζουν πως μοναδική πηγή γνώσης επί του θέματος αποτελεί η εμπειρία τους. Έτσι, παρεμβαίνουν περισσότερο για να διακόψουν έκδηλες μορφές εκφοβισμού, πόσον μάλιστα όταν είναι αυτόπτες μάρτυρες οι ίδιοι (Craig et al. 2000a στο Παπαλαζάρου, 2015). Οι εκπαιδευτικοί αποδίδουν την ευθύνη για την εκδήλωση τέτοιων συμπεριφορών κυρίως στην οικογένεια, ενώ υποστηρίζουν ότι εκείνοι παρεμβαίνουν συστηματικά, με πειθαρχικές περισσότερο μεθόδους. Πράγματι, η μέθοδος αυτή είναι η πιο συνήθης αλλά ταυτόχρονα και η λιγότερο αποτελεσματική για την αντιμετώπιση του σχολικού εκφοβισμού (Rigby & Smith, 2011). Αναδεικνύεται η ανάγκη περαιτέρω επιμόρφωσης των ίδιων αλλά και η ανάγκη συνεργασίας τους με άλλους ειδικούς στο σχολείο, ένα αίτημα διαχρονικό, καθώς εντοπίζεται στις περισσότερες εγχώριες και διεθνείς μελέτες (Αθανασιάδου & Ψάλτη, 2011. Craig et al., 2011. Mishna et al., 2005 στο Παπαλαζάρου &

Αθανασιάδου, 2015). Σύμφωνα με τη βιβλιογραφία έχουν διατυπωθεί διάφορες ερμηνευτικές προσεγγίσεις, ωστόσο δεν υπάρχει μια θεωρία που να ερμηνεύει πλήρως το φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού και τις διαστάσεις του (Παπαλαζάρου & Αθανασιάδου, 2015). Αναμφίβολα, ο ρόλος των εκπαιδευτικών είναι καίριας σημασίας, γιατί τα περισσότερα περιστατικά εκτυλίσσονται κατά τη διάρκεια του σχολείου και σε διάφορα σημεία, όπως στην αυλή και στην τάξη (Boulton, 1997. Lodge, 2014. Yeung & Leadbeater, 2010. Yoneyama & Rigby, 2006 στο Παπαλαζάρου & Αθανασιάδου, 2015). Επομένως, οι εκπαιδευτικοί είναι οι κατεξοχήν αρμόδιοι να επιληφθούν αυτών των ζητημάτων με την εφαρμογή προγραμμάτων πρόληψης και παρέμβασης. Υπάρχουν προγράμματα που εφαρμόζονται ολιστικά στη σχολική κοινότητα και άλλα που εφαρμόζονται σε συγκεκριμένες ομάδες μαθητών που εμπλέκονται σε περιστατικά βίας, με στόχο τη βελτίωση και αποκατάσταση των σχέσεών τους, μέσω της συγχώρεσης και της συμφιλίωσης (Mishna, 2008). Η αποτελεσματικότητα των προγραμμάτων ενισχύεται με την εμπλοκή ατόμων σε αυτά, τα οποία φέρουν μερίδιο ευθύνης για τη διαπαιδαγώγηση των παιδιών, δηλαδή της οικογένειας, των εκπαιδευτικών και των διευθυντών (Παπαλαζάρου, 2015). Οι θετικές σχέσεις των εκπαιδευτικών με τους μαθητές τους δημιουργούν ένα αίσθημα ασφάλειας και ως εκ τούτου μπορούν να επηρεάσουν αποτελεσματικότερα τις συμπεριφορές των μαθητών (Holt, Raczynski, Frey, Hymel & Limber, 2013 στο Παπαλαζάρου & Αθανασιάδου, 2015), βελτιώνοντας παράλληλα το σχολικό κλίμα (Samsari & Nikolaou, 2015). Ωστόσο, πολλές φορές οι εκπαιδευτικοί στη χώρα μας τείνουν να υιοθετούν μια πιο παθητική στάση απέναντι σε τέτοιου είδους φαινόμενα και οδηγούνται στη λήψη μέτρων, τα οποία στοχεύουν στην καταπολέμηση των συμπτωμάτων κι όχι των αιτιών (Αθανασιάδου & Ψάλτη, 2011). Ενδεχομένως αυτή η παθητικότητα ενισχύεται από τον ισχυρισμό τους ότι την μεγαλύτερη ευθύνη για την αντιμετώπιση του φαινομένου φέρει η οικογένεια, καθώς η προσωπική τους ευθύνη περιορίζεται μόνο στο σχολικό χώρο (Παπαλαζάρου & Αθανασιάδου, 2015). Διάφορες έρευνες στην Ελλάδα αλλά και το εξωτερικό καταδεικνύουν ότι οι εκπαιδευτικοί συνδέουν την εμπλοκή των μαθητών σε περιστατικά σχολικού εκφοβισμού με την ύπαρξη προβληματικών σχέσεων στο οικογενειακό τους περιβάλλον (Αθανασιάδου & Ψάλτη, 2011. Lorata, 2014 στο Παπαλαζάρου & Αθανασιάδου, 2015), βιώματα τα οποία αποτελούν αρνητικά πρότυπα, αλλά ακούσιά τους τα αναπαράγουν και στο σχολείο. Οι εκπαιδευτικοί παραλείπουν να αναφέρουν άλλους παράγοντες που σχετίζονται αποδεδειγμένα με το σχολικό εκφοβισμό, όπως είναι το σχολικό κλίμα, η πολιτική

του σχολείου, οι σχέσεις ανάμεσα στους μαθητές και τους εκπαιδευτικούς κ.ά., είτε λόγω άγνοιας είτε λόγω του ότι θέλουν να αποποιηθούν την ευθύνη για ανάληψη πρωτοβουλιών σχετικά με το ζήτημα (Akiba et al. 2010. Espelage et al., 2014. Gendron et al., 2011 στο Παπαλαζάρου & Αθανασιάδου, 2015). Τέλος, η πρωτοτυπία της παρούσας έρευνας έγκειται στις αναφορές των συμμετεχόντων σε ολιστικές μεθόδους πρόληψης και παρέμβασης που απαιτείται να εφαρμοστούν στα ελληνικά σχολεία (Αθανασίου & Ψάλτη, 2011).

Κεφάλαιο 2: Σχολικός εκφοβισμός και Οργανωσιακή κουλτούρα

2.1 Η κατασκευή του σχολικού εκφοβισμού ως κατασκευή της οργανωσιακής κουλτούρας

Ο τρόπος με τον οποίο μελετήθηκαν οι απόψεις των εκπαιδευτικών για τον σχολικό εκφοβισμό ως λόγος στην έρευνα της Hepburn δίνει τη δυνατότητα να μελετηθούν οι απόψεις αυτές ως πεδίο λόγου, όπου κατασκευάζεται η σχολική κουλτούρα ως οργανωσιακή κουλτούρα.

Αυτή η αναλυτική διάσταση αξιοποιεί τη θεωρητική προσέγγιση της οργανωσιακής κουλτούρας ως λόγου (Alvesson, 2004).

Ο όρος «κουλτούρα» παρουσιάζει δυσκολίες, όταν προσπαθούμε να τον εξηγήσουμε σε συνάρτηση με το σχολικό σύνολο. Οι Sarason (1971) και Feiman-Nemser and Floden (1986) χρησιμοποίησαν τον όρο κουλτούρα για να αναφερθούν σε μια αδιαφοροποίητη οντότητα (Etickson, 1987). Γενικά θα μπορούσαμε να πούμε ότι κουλτούρα είναι όλος ο *χαρακτήρας* και το *ήθος* που διαπνέει τον οργανισμό. Στις κοινωνικές επιστήμες οι ανθρωπολόγοι υποστηρίζουν ότι «κουλτούρα» είναι ένα σύστημα συνηθισμένων και καθιερωμένων συμβόλων και εννοιών με ρητό και σιωπηρό περιεχόμενο που, είτε σκόπιμα είτε όχι, μαθαίνονται και μεταφέρονται μεταξύ των μελών ενός κοινωνικού συνόλου. Αναφορικά με την οργανωσιακή κουλτούρα στο σχολείο έχουν διαμορφωθεί τρεις βασικές αντιλήψεις.

Η κουλτούρα αποτελείται από μικρά κομμάτια γνώσης, τα οποία αποθηκεύονται μαζικά στο υπάρχον κοινωνικό σύνολο. Κανένα μέλος δεν έχει λάβει όλη τη γνώση, όση έχει το σύνολο.

Μια άλλη αντίληψη βλέπει την κουλτούρα ως ένα περιορισμένο σύνολο μεγάλων κομματιών γνώσεων και εννοιολογικών δομών, τα οποία πλαισιώνουν αυτό που λαμβάνεται ως «πραγματικότητα» από τα μέλη της κοινωνική ομάδας. Αυτές οι οργανωτικές κατασκευές διαμοιράζονται ευρέως μεταξύ των μελών των κοινωνικών ομάδων. Η κουλτούρα εκλαμβάνεται ως παράδοση που μεταφέρεται στις γενεές μέσω της κοινωνικοποίησης.

Μια τρίτη αντίληψη αντιμετωπίζει τις κοινωνικές δομές και την κουλτούρα ως αλληλένδετες, προσδιορίζοντας ισχυρά πρότυπα ανταλλαγής πολιτιστικών γνώσεων ανάμεσα στην κοινωνική ομάδα. Μια κατεύθυνση θεωρεί ότι η κουλτούρα προκύπτει μέσα από τις κοινωνικές συγκρούσεις, με την πιθανότητα να προκύψουν σταδιακά πολιτισμικά διαφορετικές ομάδες παρά την συνεχή επαφή των ομάδων (Erickson, 1987).

Η «οργανωσιακή κουλτούρα» θα μπορούσαμε να πούμε πως είναι ο ιδεολογικός προσανατολισμός τον οποίον έχουν τα μέλη ενός συνόλου, τα συνδέει μεταξύ τους και καθορίζει την ταυτότητα του οργανισμού. Ωστόσο, δεν υπάρχει συμφωνία μεταξύ των ερευνητών, αν η κουλτούρα στους οργανισμούς είναι μία ή πολλές και αν η οργανωσιακή κουλτούρα είναι συνειδητή και φανερή ή ασυνείδητη και λανθάνουσα (Hoy & Feldman, 2005). Επομένως, η κουλτούρα ενός σχολείου σχετίζεται με τα άγραφα «πιστεύω», τις αξίες και τις στάσεις που χαρακτηρίζουν τις αλληλεπιδράσεις μεταξύ των μαθητών, εκπαιδευτικών και της διοίκησης του σχολείου, τα μοτίβα επικοινωνίας και τη διαμόρφωση των σχέσεων μεταξύ των ατόμων (Welsh, 2003).

Μέχρι στιγμής, η έρευνα στο πεδίο του σχολικού εκφοβισμού έχει επικεντρωθεί περισσότερο σε μεταβλητές σε ατομικό επίπεδο και όχι τόσο στο επίπεδο του συστήματος. Το σχολικό κλίμα που συνδέεται άρρηκτα με την οργανωσιακή κουλτούρα έχει θεωρηθεί ως ένας από τους πιο σημαντικούς παράγοντες που επηρεάζουν τη συμπεριφορά των παιδιών (Gottfredson, 2001). Οι άνθρωποι έχουν την τάση να εξηγούν τη δική τους συμπεριφορά με βάση την κατάσταση μέσα στην οποία συμβαίνει και να αποδίδουν τη συμπεριφορά των άλλων σε χαρακτηριστικά της προσωπικότητάς τους (Ross, 1977). Έτσι, η εκφοβιστική συμπεριφορά των μαθητών θεωρείται από τους εκπαιδευτικούς ότι εκπορεύεται είτε από τα ατομικά

χαρακτηριστικά της προσωπικότητάς τους είτε από οικογενειακούς και κοινωνικούς παράγοντες. Τις περισσότερες φορές το σχολείο δεν εξετάζεται καθόλου ως παράγοντας πρόκλησης σχολικού εκφοβισμού, με αποτέλεσμα οι ευθύνες να μετατίθενται εκτός σχολικού περιβάλλοντος και να δημιουργείται το αίσθημα στους εκπαιδευτικούς ότι δεν μπορούν να επιφέρουν καμία αλλαγή. Τα σχολεία είναι κοινωνικά συστήματα και απαιτείται να είναι σε θέση να αντιληφθούν τις κοινωνικές διαδικασίες που λαμβάνουν μέρος μέσα σε αυτά (Watkins & Wagner, 2000).

Κάθε σχολείο έχει μια «προσωπικότητα» που διαμορφώνει την κουλτούρα του. Αυτή επηρεάζει σημαντικά τη συμπεριφορά των μαθητών που φοιτούν σε αυτό καθώς και των εκπαιδευτικών που διδάσκουν (Welsh, Jenkins & Greene, 2000). Επομένως, το σχολείο είναι εκείνο που μπορεί να συντηρεί και να εντείνει τις εκδηλώσεις σχολικού εκφοβισμού ενώ, αντίθετα, να μεταβάλλει και να καταστέλλει τέτοιου είδους συμπεριφορές. Αυτό εξαρτάται από τον βαθμό κατά τον οποίο αυτό λειτουργεί ως συνέχεια καταπιεστικών συμπεριφορών ορισμένων γονέων ή, αντίθετα, παρέχει στους μαθητές ένα υποστηρικτικό περιβάλλον για μάθηση και κοινωνικοποίηση (Gottfredson, 2001). Η σχολική κουλτούρα μπορεί να διαδραματίσει καθοριστικό ρόλο στην εκδήλωση σχολικού εκφοβισμού, καθώς βρέθηκε ότι σχολεία, στα οποία οι μαθητές συμμετείχαν στη θέσπιση κανόνων, εμφάνιζαν μικρότερα ποσοστά σχολικού εκφοβισμού. Τέλος, τα σχολεία χρειάζεται να αξιολογήσουν το κλίμα τους, ώστε να εντοπίσουν τους παράγοντες, οι οποίοι μπορούν να εντείνουν το σχολικό εκφοβισμό.

2.2 Το κοινωνικό-οικολογικό μοντέλο στην ερευνητική παράδοση του σχολικού εκφοβισμού

Στο πλαίσιο της έρευνας για τον σχολικό εκφοβισμό, το κοινωνικό-οικολογικό μοντέλο συνέβαλε στη συγκρότηση ενός ολιστικού σκεπτικού κατανόησης του εκφοβισμού κατά το οποίο αναδείχτηκαν οργανωσιακές πλευρές του, όπως το σχολικό κλίμα και η ηγεσία.

Το κοινωνικό-οικολογικό μοντέλο αξιοποιεί τη θεωρία του Bronfenbrenner και συνεργατών για την ανάπτυξη των παιδιών (1979) στο πεδίο του σχολικού εκφοβισμού και επιχειρεί να αναδείξει τις πολυεπίπεδες σχέσεις και τους παράγοντες που πυροδοτούν την εκφοβιστική συμπεριφορά στο σχολείο (Lee, Song, 2012). Το

μοντέλο *απαρτίζεται* από πέντε συστατικούς παράγοντες. Αρχικά, περιλαμβάνει τα προσωπικά χαρακτηριστικά των παιδιών, όπως δημογραφικά χαρακτηριστικά, ηλικία, φύλο, γένος, εθνικότητα, ως προγνωστικούς παράγοντες εκδήλωσης σχολικού εκφοβισμού. Στη συνέχεια, το *μικροσύστημα* περιλαμβάνει τις διαπροσωπικές σχέσεις των παιδιών με την οικογένειά τους, τους συνομηλικούς και τους εκπαιδευτικούς. Το *μεσοσύστημα* αφορά την αλληλεπίδραση δύο ή περισσότερων μικροσυστημάτων. Αυτό έχει να κάνει περισσότερο με τις κοινωνικές διασυνδέσεις των γονέων με τους εκπαιδευτικούς και τους συνομηλικούς των παιδιών τους. Το *εξωσύστημα* περιλαμβάνει πτυχές του περιβάλλοντος πέρα από το άμεσο σύστημα, που επηρεάζουν το άτομο και συμβάλλουν στην εμφάνιση φαινομένων βίας, όπως η γειτονιά ή η κοινωνικοοικονομική θέση των γονέων. Το *μακροσύστημα* παρουσιάζεται ως πολιτιστικό σχέδιο με χαρακτηριστικά της κοινωνίας που μπορεί να καθορίσουν τις κοινωνικές δομές και δραστηριότητες, που εμφανίζονται μεταξύ των συστημάτων (πχ ατομικισμός, κολεκτιβισμός, έλλειψη κοινωνικής οργάνωσης). Το τελευταίο επίπεδο του οικολογικού μοντέλου, το *χρονοσύστημα* σχετίζεται με την συνέπεια ή τη μεταβολή του ατόμου και του περιβάλλοντός του κατά τη διάρκεια της ζωής του. Έρευνες αποδεικνύουν ότι σημαντικές αλλαγές στη ζωή των ατόμων ευθύνονται για την εμφάνιση παραβατικής συμπεριφοράς στα παιδιά και, συνακόλουθα, σχολικού εκφοβισμού (Espelage, Polanin & Low, 2014).

Από την έρευνα της Lee (2010) προκύπτει ότι η ατομική τάση έχει ισχυρή επίδραση στην εκφοβιστική συμπεριφορά και τις αλληλεπιδράσεις μεταξύ συνομηλικών, οι οποίες με τη σειρά τους επηρεάζουν το σχολικό κλίμα. Το μακροσύστημα επηρεάζει άμεσα και έμμεσα την εκφοβιστική συμπεριφορά. Το πνεύμα συλλογικότητας, που αποτελεί τρόπο λειτουργίας της κοινότητας και της ομάδας των συνομηλικών, ασκεί θετική επίδραση στο σχολικό κλίμα και τις σχέσεις των ατόμων, ενώ ασκεί αρνητική επίδραση στην ατομική τάση για πρόκληση σχολικού εκφοβισμού. Συνεπώς, η εκφοβιστική συμπεριφορά στα παιδιά επηρεάζεται είτε άμεσα είτε έμμεσα από τα οικολογικά συστήματα. (Lee, Song, 2012).

Κεφάλαιο 3: Λόγος και Κοινωνική Ψυχολογία του Λόγου

3.1 Η Ανάλυση Λόγου στην Κοινωνική Ψυχολογία

Η εργασία αντλεί το θεωρητικό και μεθοδολογικό της προσανατολισμό από την Κοινωνική Ψυχολογία του Λόγου, πεδίο που εκπροσωπεί τη «γλωσσική στροφή» στην Κοινωνική Ψυχολογία. Κατά το 1980 παρατηρείται στροφή στην ανάλυση λόγου, η οποία περιλαμβάνει ένα ευρύ φάσμα προσεγγίσεων της γλώσσας. Οι προσεγγίσεις αυτές αφορούν διαφορετικά επιστημονικά πεδία, έχουν διαφορετικές επιστημολογικές παραδοχές και διαφορετικές πρακτικές ανάλυσης.

Αρχικά, χρειάστηκε να εστιαστεί το ενδιαφέρον στο πώς θα πρέπει να εννοιολογηθεί ο «λόγος» στα πλαίσια της γλωσσικής στροφής στο πεδίο της Κοινωνικής Ψυχολογίας και διατυπώθηκαν διαφορετικές απόψεις. Οι περισσότεροι ερευνητές στο χώρο της στροφής στον λόγο στην Κοινωνική Ψυχολογία υποστηρίζουν ότι υπάρχουν δύο «στρατόπεδα» με κάθετα διαφορετικές αντιλήψεις σχετικά με το πώς θα πρέπει να ορίζεται και, συνεπώς, πώς να πραγματοποιείται η ανάλυση του λόγου. Από τη μία υπάρχει η φουκοϊκά εμπνεόμενη προσέγγιση με βασικό εκφραστή τον Ian Parker (1989) κι από την άλλη η εθνομεθοδολογικά εμπνεόμενη προσέγγιση, της οποίας κύριοι εκφραστές αποτελούν οι Jonathan Potter και Derek Edwards (1992) και οι Potter και Wetherell (2009). Ωστόσο, αποτελεί θέμα συζήτησης κατά πόσον είναι τόσο κάθετη αυτή η διάκριση, όσο παρουσιάζεται (Μποζατζής και Δραγώνα, 2011).

Στο πλαίσιο αυτό, η φουκοϊκή προσέγγιση υποστηρίζει ότι τα φαινόμενα δημιουργήθηκαν μέσα σε συγκεκριμένα κοινωνικο-πολιτισμικά πλαίσια και δεν αποτελούν αυθύπαρκτες οντότητες, καθώς και ότι έργο του αναλυτή αποτελεί να αναλογιστεί «πώς και πότε αναδύθηκε ένας Λόγος και τις ιστορικές αλλαγές που συνέβαλαν στην ανάδυσή του» (Μποζατζής και Δραγώνα, 2011).

Κατά τη δεύτερη προσέγγιση, οι Potter και Wetherell (2007) υποστηρίζουν ότι ο λόγος αποτελεί θέμα της ανάλυσης καθεαυτό, κι όχι αναλυτικό απόθεμα που επιτρέπει στους ερευνητές να διατυπώσουν ή να επιβεβαιώσουν υποθέσεις για «οντότητες» που υπάρχουν πέρα από αυτόν (Μποζατζής και Δραγώνα, 2011). Συνεπώς, ο λόγος επιτελεί λειτουργίες και στο πλαίσιο αυτό η γλώσσα χρησιμοποιείται ως μέσο κατασκευής εκδοχών της πραγματικότητας και όχι αντανάκλασης μιας ήδη υπάρχουσας πραγματικότητας. Επίσης, χρησιμοποιούν τον

όρο «λόγος» με την ευρύτερη σημασία του, που καλύπτει όλες τις μορφές προφορικής αλληλεπίδρασης, επίσημης κι ανεπίσημης, κι όλα τα είδη γραπτών κειμένων και συνεπώς της ανάλυσής τους (Potter και Wetherell, 2009 στο Μποζατζής και Δραγώνα, 2011). Επομένως, η γλώσσα εξετάζεται ως κοινωνική δράση στα πλαίσια συγκεκριμένης αλληλεπίδρασης.

Προβαίνουν, λοιπόν, σε μια μικροανάλυση των φαινομένων που αναδύονται μέσα από τον συνομιλιακό λόγο. Το αναλυτικό τους πλαίσιο περιλαμβάνει δύο στάδια: το πρώτο, αναφέρει τη μελέτη της λειτουργίας, της ποικιλίας και της κατασκευής στο πλαίσιο της χρήσης του λόγου, ενώ το δεύτερο αφορά τον εντοπισμό των ερμηνευτικών ρεπερτορίων, δηλαδή των συχνά επαναλαμβανόμενων μοτίβων, τα οποία έχουν συγκεκριμένες υφολογικές και γραμματικές κατασκευές, με σκοπό την αξιολόγηση των πράξεων και των κοινωνικών φαινομένων (Potter & Wetherell, 2007 στο Κωνσταντινίδου, 2000).

Ο λόγος εξετάζεται με όρους *λειτουργίας, κατασκευής και μεταβλητότητας* κι αυτό αποτελεί τη βάση του σκεπτικού της Ανάλυσης Λόγου στο χώρο της Κοινωνικής Ψυχολογίας, όπως διατυπώθηκε από τους Potter και Wetherell (2009) (Μποζατζής και Δραγώνα, 2011). Οι άνθρωποι χρησιμοποιούν τη γλώσσα για να κατασκευάσουν εκδοχές του κοινωνικού κόσμου. Καθώς η γλώσσα χρησιμοποιείται ως εργαλείο κατασκευής εκδοχών της πραγματικότητας, σε ένα πρώτο επίπεδο η ανάλυση λόγου επικεντρώνεται στο τι προηγείται και τι έπεται για να κατανοηθεί το νόημα στο συγκεκριμένο πλαίσιο της συνομιλίας, καθώς οι περιγραφές των γεγονότων δομούνται με ποικίλους, προϋπάρχοντες γλωσσικούς πόρους (Potter & Wetherell, 2009). Ακόμη, με βασική παραδοχή ότι ο λόγος επιτελεί λειτουργίες, «κάνει πράγματα», (π.χ. διατάζει, ζητάει, πείθει, κατηγορεί, δικαιολογεί κτλ) εξετάζεται ως δράση κι ερευνάται ο αλληλεπιδραστικός στόχος που εξυπηρετείται μέσα από συγκεκριμένες κατασκευές, καθώς οι άνθρωποι μιλούν ή γράφουν. Επομένως, η φύση των δράσεων αυτών μπορεί να αναδειχθεί μέσω της λεπτομερούς ανάλυσης λόγου. Ακόμη, οι κατασκευές παρουσιάζουν μεταβλητότητα. Οι διαφορετικές κατασκευές προκύπτουν ανάλογα με την περίσταση και τους στόχους που επιδιώκονται από τα άτομα με τη χρήση του λόγου, στην προσπάθειά τους να κατανοήσουν τα φαινόμενα και να αλληλεπιδράσουν, χωρίς μια τέτοια διαδικασία να είναι απαραίτητα σκόπιμη ή συνειδητή (Potter & Wetherell, 2009). Οι αναλυτές λόγου εστιάζουν στην ασυνέπεια και στις διαφορετικές εκδοχές, ώστε να καταδείξουν τα διαφορετικά και αρκετές φορές αντιφατικά νοήματα που ενυπάρχουν σε οποιονδήποτε λόγο (Fox &

Prilleltensky, 2003). Επομένως, δεν ενδιαφέρονται να ανιχνεύσουν τι κρύβεται πίσω από το λόγο, ούτε να εξετάσουν αν αυτό που λέγεται είναι αληθές ή ψευδές. Στη λογοψυχολογία το ενδιαφέρον εστιάζεται στον τρόπο με τον οποίον τα άτομα, αλληλεπιδρώντας, κατασκευάζουν τις περιγραφές τους ως αληθινές ή ψεύτικες, οργανώνοντας την επιχειρηματολογία τους (Edwards & Potter, 1992). Μάλιστα, στη ρητορική εξετάζεται ο τρόπος με τον οποίον δομείται μια δήλωση, ώστε να είναι πειστική και αληθοφανής, αντικρούοντας ρητά ή μη ενδεχόμενες εναλλακτικές εκδοχές, με απώτερο στόχο ο ομιλητής να καθίσταται ως αξιόπιστος, αμερόληπτος κι αντικειμενικός (Wetherell, 2005).

Συνοψίζοντας, η παρούσα έρευνα κινείται στα πλαίσια της εθνομεθοδολογικής προσέγγισης, θεωρώντας ότι αντικείμενο της μελέτης συνιστά ο ίδιος ο λόγος, αφήνοντας στην άκρη τη ρεαλιστική προσέγγιση. Επομένως, δεν επιχειρείται η ανάκτηση συμβάντων και πεποιθήσεων, δεν εξετάζονται οι γνωστικές διεργασίες που κρύβονται στις στάσεις των ατόμων και δεν προσεγγίζεται η πραγματικότητα έξω από το λόγο (Potter & Wetherell, 2009). Εξάλλου, υιοθετώντας μια κοινωνική κονστρουξιονιστική προοπτική, θεωρείται ότι κάθε μορφή γνώσης του κόσμου είναι μια αναπαράσταση από τις πολλές άλλες εκδοχές, ενώ η γλώσσα αποτελεί το εργαλείο με το οποίο οι άνθρωποι ως φορείς δράσεις οικοδομούν ποικίλα πλαίσια δράσης ως πραγματικότητα, κινητοποιώντας πολιτισμικά και κοινωνικά διαμοιρασμένους κανόνες κι ερμηνείες του κόσμου στον οποίο ζουν.

3.2 Η μελέτη του λόγου των εκπαιδευτικών στην Κοινωνική Ψυχολογία του Λόγου

Στο πλαίσιο της Κοινωνικής Ψυχολογίας του Λόγου, η έρευνα της Herburn (1995, 1997a & b, 2000, 2002) διαφέρει από παρόμοιες μελέτες για το σχολικό εκφοβισμό. Η παραδοσιακή προσέγγιση του σχολικού εκφοβισμού εξετάζει τα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας των μαθητών που εκφοβίζουν και εκφοβίζονται, καθώς τις στάσεις και τις αλληλεπιδράσεις τους στα πλαίσια της ομάδας.

Σύμφωνα με τη Herburn (2000) ο σχολικός εκφοβισμός συνιστά ένα κοινωνικά οργανωμένο φαινόμενο, το οποίο δημιουργείται από τους νέους και έχει ως αποδέκτες πάλι τους ίδιους. Δεν είναι κάτι, δηλαδή, που απορρέει από την προσωπικότητα ή τις λανθάνουσες τάσεις τους. Επίσης, ο σχολικός εκφοβισμός δεν εκδηλώνεται αποκλειστικά μεταξύ των μαθητών, καθώς μπορεί να αναπτυχθεί στις

σχέσεις μεταξύ μαθητών και εκπαιδευτικών. Επιπλέον, η έρευνά της επικεντρώνεται στον τρόπο και στις πρακτικές με τις οποίες διαχειρίζονται τις κατηγορίες για το σχολικό εκφοβισμό οι εκπαιδευτικοί στο λόγο τους. Συγκεκριμένα εξετάζει τον τρόπο με τον οποίο οι εκπαιδευτικοί αντιμετωπίζουν μια σιωπηρή κατηγορία ότι έχουν εκφοβίσει τους μαθητές. Αυτό έχει ιδιαίτερη σημασία για τον σχολικό εκφοβισμό, πώς μπορεί, δηλαδή, η ασυμμετρία δύναμης να νομιμοποιήσει τέτοιου είδους εκδηλώσεις. Η ανάλυση βασίζεται σε δύο θεωρητικές προοπτικές, την αποδόμηση και την ανάλυση λόγου.

Η ανάλυση της Herburn επικεντρώνεται στο ζήτημα του εκφοβισμού από τους εκπαιδευτικούς. Τρεις ακολουθίες εξετάζονται λεπτομερώς. Οι δύο πρώτες από αυτές είναι τυπικές περιπτώσεις, κατά τις οποίες ο εκφοβισμός απορρίπτεται διακριτικά. Στην τρίτη περίπτωση, ο εκφοβισμός ομολογείται άμεσα και ξεκάθαρα από τον εκπαιδευτικό, επιβεβαιώνοντας την εκδοχή των μαθητών ότι δέχονται εκφοβισμό από τους εκπαιδευτικούς. Ιδιαίτερο στοιχείο της συγκεκριμένης λογοδοσίας αποτελεί ο τρόπος με τον οποίο ο εκπαιδευτικός οργανώνει τη ρητορική του προβάλλοντας δικαιολογήσεις για να αντικρούσει την κατηγορία του εκφοβισμού και να αποποιηθεί τις ευθύνες του. Για την οργάνωση της ανάλυσης χρησιμοποιήθηκε το θέμα της υποκειμενικότητας. Ένα από τα χαρακτηριστικά της ομιλίας των εκπαιδευτικών ήταν το ευρύ φάσμα κατασκευών ψυχικών καταστάσεων και προσωπικών χαρακτηριστικών για την αντιμετώπιση της κατηγορίας του εκφοβισμού. Ένα άλλο χαρακτηριστικό ήταν οι δικές τους κατασκευές για τη δική τους υποκειμενικότητα. Σε κάποιες περιπτώσεις διατύπωσαν μια προβληματική για τις ενέργειες που σκέφτονται, ενώ κάτι συμβαίνει, και προσπαθούν να πράξουν αλλά δεν έχει πάντα επιτυχία. Αυτή η διαίρεση επιτρέπει στους εκπαιδευτικούς να διατηρήσουν την ηθική τους λογοδοσία, ενώ παραδέχονται ότι ορισμένες φορές ενδέχεται να έχουν λειτουργήσει με τρόπο που θεωρείται εκφοβισμός από τους μαθητές. Η διαφορά μεταξύ Κοινωνικής Ψυχολογίας του Λόγου και κοινωνικής γνωστικής θεωρίας έγκειται στο ότι η τελευταία χρησιμοποιεί τη διάκριση μεταξύ εσωτερικού γνωστικού κόσμου και εξωτερικού κοινωνικού κόσμου. Η Κοινωνική Ψυχολογία του Λόγου εστιάζει στη λειτουργία του λόγου παρά σε ό,τι θεωρείται ότι αντιπροσωπεύει, καθώς η γλώσσα χρησιμοποιείται ως μέσο για την κατασκευή εκδοχών της πραγματικότητας και όχι για να απεικονίσει μια ήδη υπάρχουσα πραγματικότητα. Θα ανέμενε κανείς ότι οι εκπαιδευτικοί, για να αντικρούσουν τις κατηγορίες περί εκφοβισμού, θα χρησιμοποιούσαν μορφές κατασκευής υποκειμενικότητας, χαρακτηρισμών προσωπικότητας για τους συγκεκριμένους μαθητές. Πιθανότατα ο λόγος για τον

οποίο συμβαίνει αυτό είναι ότι με τη χρήση αυτών των χαρακτηρισμών θα ήταν σαν να κατηγορούν το θύμα, μιλώντας όπως οι εκφοβιστές. Η γενική κριτική της δυαδικής λογικής αποθαρρύνει τους ερευνητές να διαμορφώσουν γενικές κρίσεις σχετικά με το τι είναι και τι δεν είναι ο σχολικός εκφοβισμός. Η προσοχή στρέφεται περισσότερο στον τρόπο με τον οποίο ο σχολικός εκφοβισμός εδραιώνεται, μεταφέρεται και ανατρέπεται, όταν κατασκευάζεται από διαφορετικές οπτικές (Herburn, 2000).

Κεφάλαιο 4: Ελληνικό θεσμικό πλαίσιο

4.1 Ο σχολικός εκφοβισμός στο ελληνικό θεσμικό εκπαιδευτικό πλαίσιο

Σε σχέση με το σχολικό εκφοβισμό έχει αναπτυχθεί μέχρι σήμερα ένα πλαίσιο δράσεων από την πλευρά της επίσημης εκπαιδευτικής πολιτικής.

Στο ελληνικό θεσμικό πλαίσιο, διάφοροι φορείς σε επίπεδο Διευθύνσεων Εκπαίδευσης έχουν αναλάβει τη διαχείριση θεμάτων βίας και σχολικού εκφοβισμού. Ορισμένοι από αυτούς αποτελούν τα γραφεία Αγωγής Υγείας, οι Συμβουλευτικοί Σταθμοί Νέων (ΣΣΝ), ο Βοηθός Συνήγορος του Παιδιού, καθώς και διάφορες μη κυβερνητικές οργανώσεις κ.ά.

Ιδιαίτερη βαρύτητα δόθηκε από το Υπουργείο Παιδείας, καθώς διαμόρφωσε μια εθνική κεντρική πολιτική, τόσο για την πρόληψη, όσο και για την αντιμετώπιση του σχολικού εκφοβισμού και της βίας. Συγκεκριμένα, το 2012 ιδρύθηκε το Παρατηρητήριο Πρόληψης της Σχολικής Βίας και του Εκφοβισμού, υπό την εποπτεία του Υπουργείου Παιδείας. Βασική επιδίωξη του Παρατηρητηρίου συνιστά ο σχεδιασμός και η υλοποίηση δράσεων για την πρόληψη του σχολικού εκφοβισμού, καθώς και η καταγραφή, η μελέτη και η διοχέτευση προς διαχείριση σε πιστοποιημένους φορείς περιστατικών σχολικής βίας και εκφοβισμού, όπως ορίζεται με Υπουργική Απόφαση. Στο πλαίσιο αυτό δημιουργείται δίκτυο συνεργαζόμενων φορέων σε κάθε Περιφέρεια Εκπαίδευσης, για την υποστήριξη δράσεων στα σχολεία, επιδιώκοντας παράλληλα τη συμμετοχή θεσμικών, κοινωνικών και τοπικών φορέων και οργανισμών, οι οποίοι εξειδικεύονται σε θέματα πρόληψης της βίας, ψυχοκοινωνικής υποστήριξης νέων, δικαιωμάτων του παιδιού, κοινοτικής διαμεσολάβησης και κοινωνικής ένταξης Σε κάθε Περιφερειακή Διεύθυνση

Εκπαίδευσης ορίζεται ένας εκπαιδευτικός ως Συντονιστής Δράσεων Πρόληψης, ο οποίος συνεργάζεται με τους Διευθυντές Εκπαίδευσης, με τους Σχολικούς Συμβούλους και τους Διευθυντές σχολικών μονάδων με σκοπό να υλοποιούνται δράσεις πρόληψης. Ο Περιφερειακός Διευθυντής σε συνεργασία με το Συντονιστή ενημερώνουν σε μηνιαία βάση το Παρατηρητήριο, το οποίο εδρεύει στο Υπουργείο Παιδείας, αποστέλλοντας στατιστικά στοιχεία για την εξέλιξη του φαινομένου, και συντάσσουν ετήσια έκθεση για το σύνολο των σχολικών μονάδων της Περιφέρειάς τους. Επίσης, το Παρατηρητήριο δέχεται καταγγελίες και καταγράφει περιστατικά βίας στο σχολικό περιβάλλον, ώστε προωθούνται στους αρμόδιους εκπαιδευτικούς φορείς, οι οποίοι αναλαμβάνουν την αντιμετώπιση των προβλημάτων.

Ένδειξη διαρκούς ενδιαφέροντος της επίσημης πολιτικής σε θεσμικό πλαίσιο αποτελεί η θεσμοθέτηση από το Αύγουστο του 2021 των Εργαστηρίων Δεξιοτήτων στο «Πρόγραμμα Σπουδών όλων των τύπων Σχολικών μονάδων Νηπιαγωγείων, Δημοτικών, Γυμνασίων» με Υπουργική Απόφαση (94236/ΓΔ4/ 2021). Τα εργαστήρια δεξιοτήτων αποτελούν μια καινοτόμο, διδακτική και εκπαιδευτική δράση του ΙΕΠ (Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής) η οποία συνίσταται στην προσθήκη νέων Θεματικών Ενοτήτων στο υποχρεωτικό ωρολόγιο πρόγραμμα του Νηπιαγωγείου, του Δημοτικού και του Γυμνασίου. Στόχος των «Εργαστηρίων δεξιοτήτων» είναι η ενίσχυση της καλλιέργειας ήπιων δεξιοτήτων, δεξιοτήτων ζωής και δεξιοτήτων τεχνολογίας και επιστήμης στους μαθητές, με απώτερο σκοπό τη διάπλασή τους σε ελεύθερους και υπεύθυνους πολίτες. Το πρόγραμμα αυτό αποτελείται από τέσσερις θεματικούς κύκλους, ενώ προγράμματα για την πρόληψη του σχολικού εκφοβισμού εντάσσονται στη θεματική ενότητα «Ενδιαφέρομαι και Ενεργώ -Κοινωνική Συναίσθηση & Ευθύνη». Ο σχολικός εκφοβισμός, η βία και η επιθετικότητα αναγνωρίζονται ως κοινωνικά προβλήματα και οι συνέπειές τους είναι σοβαρές και καθοριστικές για την ψυχοκοινωνική ανάπτυξη και εξέλιξη των παιδιών. Ο ρόλος του σχολείου είναι να ευαισθητοποιήσει τους εμπλεκόμενους σε περιστατικά σχολικού εκφοβισμού, να εντοπίσει έγκαιρα προβλήματα στη συμπεριφορά των μαθητών και να προλάβει επιθετικές συμπεριφορές.

Β' ΜΕΡΟΣ: ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ

Κεφάλαιο 5: Το μεθοδολογικό πλαίσιο της έρευνας

Στο συγκεκριμένο κεφάλαιο γίνεται παρουσίαση του μεθοδολογικού σχεδιασμού της έρευνας. Πιο συγκεκριμένα, περιγράφεται το είδος της έρευνας που εφαρμόστηκε, η διαδικασία επιλογής και τα χαρακτηριστικά των συμμετεχόντων/χουσών στην έρευνα, η διαδικασία και οι τεχνικές συλλογής των δεδομένων, καθώς και η μεθοδολογία ανάλυσής τους. Επιπλέον, αναφέρονται οι περιορισμοί της συγκεκριμένης μεθοδολογίας και οι δυσκολίες που προέκυψαν κατά τη διεξαγωγή της έρευνας.

5.1 Διαδικασία και τεχνικές/εργαλεία συλλογής δεδομένων

Στην παρούσα έρευνα ακολουθείται η ποιοτική μέθοδος ως η καταλληλότερη για τη διερεύνηση του συγκεκριμένου θέματος. Μέσω αυτής αναμένεται να προκύψουν οι απαντήσεις στα ερευνητικά ερωτήματα από τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς, ελεύθερα και χωρίς περιορισμούς προκατασκευασμένων απαντήσεων. Συνεπώς εξυπηρετούνται καλύτερα τόσο το ερευνητικό ερώτημα όσο και οι επιμέρους ερωτήσεις πάνω στις οποίες δομήθηκαν οι συνεντεύξεις. Έναν, ακόμη, λόγο για την επιλογή της συγκεκριμένης μεθόδου συνιστά το γεγονός ότι η ποιοτική μέθοδος αποτελεί βασικό εργαλείο για τη συλλογή δεδομένων στην Κοινωνική Ψυχολογία του Λόγου, στα πλαίσια της οποίας διενεργείται η παρούσα έρευνα.

Σύμφωνα με την Ίσαρη και τον Πουρκό (2015), η ποσοτική μέθοδος, που χρησιμοποιείται κυρίως στις φυσικές επιστήμες, αποσκοπεί στην εξήγηση των φαινομένων. Αντίθετα, η ποιοτική μέθοδος, στην οποία βασίζονται κυρίως οι κοινωνικές και ανθρωπιστικές επιστήμες, αποσκοπεί στην κατανόηση των φαινομένων, την περιγραφή τους και την ερμηνεία τους μέσα σε ευρύτερο «όλον».

Παρόμοια είναι και η θέση της Martens (2014), η οποία επισημαίνει ότι η έρευνα που θέλει να προσφέρει μια ενδελεχή περιγραφή κάποιου φαινομένου εξυπηρετείται καλύτερα από την ποιοτική μέθοδο. Οι ποιοτικοί ερευνητές ελαχιστοποιούν τη δική τους απόσταση από τους συμμετέχοντες και λαμβάνουν μέρος στη δραστηριότητα του πλαισίου που παρατηρούν, με σκοπό να κατανοήσουν και να ερμηνεύσουν τα φαινόμενα με βάση το νόημα που τους δίνουν τα ίδια τα άτομα. Όπως συμβαίνει, λοιπόν, με όλες τις ποιοτικές έρευνες, έτσι και στη συγκεκριμένη, ενδιαφέρει το περιεχόμενο και το νόημα που δίνουν τα άτομα στο φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού ως οργανωσιακό ζήτημα. Εξάλλου, το κεντρικό ερώτημα, καθώς και όλα τα επιμέρους ερωτήματα της παρούσας έρευνας δεν εξετάζουν το «ποιος», το «γιατί» ή το «πόσο» αλλά το «πώς», «πώς λογοδοτούν», «πώς νοηματοδοτούν», πώς κινητοποιούν οι εκπαιδευτικοί στο λόγο τους καλά καθιερωμένες απόψεις για τον σχολικό εκφοβισμό ως οργανωσιακό ζήτημα.

Οι συνεντεύξεις συνιστούν ένα σημαντικό εργαλείο στις κοινωνικές επιστήμες, καθώς θεωρούνται γλωσσικά συμβάντα. Ο λόγος προκύπτει ως αποτέλεσμα αλληλεπίδρασης του ερευνητή με τον συνεντευζιαζόμενο και, ακολούθως, τα νοήματα των ερωτήσεων και των απαντήσεων βασίζονται στο συγκεκριμένο πλαίσιο επικοινωνίας (Mishler, 1991). Ως εργαλείο συλλογής δεδομένων λόγου χρησιμοποιείται η ημι-δομημένη συνέντευξη (semi-structured interview) με σκοπό να αναδειχτεί η οπτική των συμμετεχόντων (Mishler, 1991). Αυτό το είδος συνέντευξης χαρακτηρίζεται από προκαθορισμένες ερωτήσεις, ωστόσο υπάρχει ευελιξία ως προς τη σειρά με την οποία τις θέτει ο ερευνητής, το περιεχόμενό τους, καθώς και την τροποποίησή τους ανάλογα με τις ανάγκες της συνέντευξης, ώστε να προκύψει ένα πλούσιο προς ανάλυση περιεχόμενο.

Για τις ανάγκες της συγκεκριμένης έρευνας δημιουργήθηκαν τρία σχέδια συνέντευξης με διαφοροποιημένες ως προς τη διατύπωση ερωτήσεις. Η διαφοροποίηση των σχεδίων έγκειται στο γεγονός ότι οι εκπαιδευτικοί κλήθηκαν να περιγράψουν περιπτώσεις σχολικού εκφοβισμού που έχουν αντιμετωπίσει οι ίδιοι, που έχουν συμβεί σε σχολεία όπου υπηρετούσαν και περιπτώσεις που γνωρίζουν ότι έχουν συμβεί σε άλλα σχολεία.

Το σχέδιο της συνέντευξης αρθρώνεται σε πέντε (5) διακριτές ενότητες. Αρχικά, προηγήθηκαν κάποιες προκαταρκτικές, προσωπικές ερωτήσεις για τη γνωριμία με τον συμμετέχοντα εκπαιδευτικό, ώστε να αισθανθεί πιο οικεία και, έπειτα, να εισαχθεί ομαλά στο θέμα. Στην πρώτη ενότητα, καλείται να περιγράψει περιπτώσεις σχολικού

εκφοβισμού και να αναγνωρίσει συμπεριφορές ως σχολικό εκφοβισμό. Η δεύτερη ενότητα εξετάζει το σχολικό εκφοβισμό σε σχέση με το σχολικό κλίμα (σχέσεις, συμπεριφορές, κανόνες σχολείου). Στην τρίτη ενότητα εξετάζεται ο σχολικός εκφοβισμός σε σχέση με το ρόλο του διευθυντή (τρόπος αντιμετώπισης, τρόπος διοίκησης σχολικής μονάδας, προτάσεις για διαφορετικό χειρισμό περιστατικών). Στην τέταρτη ενότητα διερευνάται η σχέση μεταξύ της σχολικής κουλτούρας και του σχολικού εκφοβισμού. Η πέμπτη και τελευταία ενότητα περιλαμβάνει ερωτήσεις για την επίσημη πολιτική για τον σχολικό εκφοβισμό (φορείς, συνεργασία φορέων-σχολείου, τρόποι παρέμβασης- αποτελέσματα) και προτάσεις από τους συμμετέχοντες σχετικά με το τι θα μπορούσε να γίνει σε θεσμικό επίπεδο. Τέλος, υπάρχει μια ερώτηση σύνοψης, στην περίπτωση κατά την οποία ο εκπαιδευτικός επιθυμεί να προσθέσει κάτι που θεωρεί σημαντικό και δεν αναφέρθηκε.

Αρχικά, οι εκπαιδευτικοί, που προσεγγίστηκαν, ενημερώθηκαν για το θέμα και το περιεχόμενο της συνέντευξης μέσω επιστολής που εστάλη στο ηλεκτρονικό τους ταχυδρομείο. Όσοι εκδήλωσαν ενδιαφέρον, έλαβαν και τον οδηγό της συνέντευξης με το σχέδιο των ερωτήσεων, ώστε να έχουν μια πρώτη εικόνα. Η συμμετοχή τους επισημάνθηκε ότι ήταν εθελοντική και τους έγινε γνωστό ότι η συνέντευξη θα μαγνητοφωνηθεί, καθώς και ότι θα διασφαλιστεί η ανωνυμία με τη χρήση ψευδωνύμων, πρακτική που εφαρμόστηκε και σε άλλα σημεία στην ανάλυση, όταν αναφέρονταν πρόσωπα ή και τοπωνύμια. Μάλιστα, η συνέντευξη δόθηκε σε όσους το ζήτησαν σε μορφή ήχου. Όλες οι συνεντεύξεις πραγματοποιήθηκαν εκτός σχολικού ωραρίου. Δεδομένης της κατάστασης της πανδημίας covid-19, οι περισσότερες συνεντεύξεις έγιναν τηλεφωνικά σε συμφωνημένη ημέρα και ώρα και μόνο οι τρεις (3) έγιναν δια ζώσης, σε χώρο τον οποίο επέλεξαν οι συμμετέχοντες. Τέλος, κατά τη διάρκεια των συνεντεύξεων τηρήθηκε ημερολόγιο, στο οποίο καταγράφηκαν παρατηρήσεις για τις συνεντεύξεις και τους συμμετέχοντες, οι οποίες θεωρήθηκαν χρήσιμες για διορθώσεις αλλά και για τη φάση της ανάλυσης, καθώς και δυσκολίες και προβλήματα που προέκυπταν. Η συνολική διάρκεια της έρευνας είναι περίπου έξι (6) μήνες (Ιαν. 2021-Ιούλ. 2021)

Η συνέντευξη του ΔΗΜΗΤΡΗΣ έγινε πιλοτικά, για να διαπιστωθεί τόσο αν οι πληροφορίες ήταν αρκετές, όσο και το τεχνικό κομμάτι της συνέντευξης άρτιο (αν ακούγεται καθαρά, αν προκύπτουν προβλήματα στην τηλεφωνική σύνδεση). Να σημειωθεί ότι, μετά την πιλοτική συνέντευξη, στις επόμενες χρειάστηκε να

προστεθούν συμπληρωματικά δύο ερωτήσεις στην πέμπτη ενότητα, ωστόσο, από τον πρώτο συμμετέχοντα, δεν ελήφθη συμπληρωματική συνέντευξη.

Ως προς τη συλλογή δεδομένων λόγου, δεν προέκυψαν σοβαρά προβλήματα. Οι περισσότεροι συμμετέχοντες είχαν μελετήσει το σχέδιο της συνέντευξης, το οποίο περιελάμβανε διευκρινίσεις στις περισσότερες ενότητες, για παράδειγμα για τον ορισμό του σχολικού εκφοβισμού, για το σχολικό κλίμα και τη σχολική κουλτούρα. Ως εκ τούτου, οι συμμετέχοντες δεν αντιμετώπισαν ιδιαίτερες δυσκολίες, όσον αφορά την κατανόηση των ερωτήσεων και την απάντησή τους.

5.2 Διαδικασία επιλογής και χαρακτηριστικά συμμετεχόντων

Στην έρευνα συμμετείχαν οκτώ (8) εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, μόνιμοι και αναπληρωτές, από διάφορα μέρη της Ελλάδας, εκ των οποίων τρεις (3) είναι άντρες και πέντε (5) γυναίκες. Από αυτούς οι έξι (6) είναι δάσκαλοι, η μία (1) καθηγήτρια Αγγλικών και η μία (1) δασκάλα Ειδικής Αγωγής. Οι αναλογίες ως προς το φύλο αποτελούν τυχαίο γεγονός. Σημαντικό κριτήριο για την επιλογή των συμμετεχόντων αποτέλεσε η εμπειρία τους από περιπτώσεις σχολικού εκφοβισμού, ώστε να εξυπηρετηθεί επαρκέστερα το αντικείμενο της μελέτης αλλά και η προσωπική μας γνωριμία, ώστε να διευκολύνεται και η επικοινωνία μας. Συνολικά περιγράφηκαν 8 περιπτώσεις σχολικού εκφοβισμού, τις οποίες οι εκπαιδευτικοί είτε γνώριζαν από προσωπική εμπειρία είτε τους είχαν μεταφερθεί από άλλους συναδέλφους είτε είχαν συμβεί σε κάποιο από τα σχολεία, όπου είχαν εργαστεί.

- Ο ΔΗΜΗΤΡΗΣ έχει 14 χρόνια εκπαιδευτική προϋπηρεσία. Σπούδασε στο Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης και έκανε επιμορφώσεις, καθώς, επίσης, είναι κάτοχος μεταπτυχιακού διπλώματος. Έχει εργαστεί στην Άνδρο, στην Αττική, στη Λέσβο και στην Πιερία, κυρίως στην Ε΄ και Στ΄ δημοτικού. Αναφέρθηκε σε ένα περιστατικό σχολικού εκφοβισμού που είχε συμβεί σε άλλο σχολείο. Η συνέντευξη διήρκεσε 55min.

- Η ΜΑΡΙΑ έχει 28 χρόνια εκπαιδευτική προϋπηρεσία. Είναι απόφοιτος Αγγλικής Φιλολογίας και κάτοχος μεταπτυχιακού διπλώματος. Έχει υπηρετήσει σε δημοτικά σχολεία στα Δωδεκάνησα και στην Αττική και έχει διδάξει σε όλες τις

τάξεις. Αναφέρθηκε σε ένα περιστατικό σχολικού εκφοβισμού που συνέβη ανάμεσα σε μαθητές της. Η συνέντευξη διήρκεσε 124 min.

- Η ΟΛΓΑ έχει 3 χρόνια εκπαιδευτική προϋπηρεσία. Είναι απόφοιτος του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης, κάτοχος μεταπτυχιακού διπλώματος και έχει κάνει σεμινάρια κι επιμορφώσεις. Υπηρέτησε ως δασκάλα σε Ιδιωτικό σχολείο της Θεσσαλονίκης, σε δημόσιο της Σπάρτης και της Αττικής και έχει διδάξει στην Α', Γ', ΣΤ' τάξη. Περιέγραψε ένα περιστατικό σχολικού εκφοβισμού που εκδηλώθηκε σε μαθητές της τάξης της. Η συνέντευξη διήρκεσε 92 λεπτά.

- Ο ΜΑΡΚΟΣ έχει 5 χρόνια εκπαιδευτική προϋπηρεσία. Είναι απόφοιτος του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης και κάτοχος μεταπτυχιακού διπλώματος. Επίσης, έχει παρακολουθήσει ένα σεμινάριο. Εργάστηκε σε Ιδιωτικό Δημοτικό Σχολείο στις τάξεις Β', Γ', Δ', Ε' αλλά και ως εκπαιδευτικός παράλληλης στήριξης στη Στ' τάξη σε δημοτικό σχολείο της Κέρκυρας. Αναφέρθηκε σε δύο περιστατικά σχολικού εκφοβισμού αλλά περιέγραψε εκτενέστερα το ένα από αυτά, το οποίο εκδηλώθηκε σε μαθητές της τάξης του. Η συνέντευξη διήρκεσε 58 min.

- Η ΦΑΝΗ έχει 3 χρόνια εκπαιδευτική προϋπηρεσία. Σπούδασε στο Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης και έχει μεταπτυχιακό δίπλωμα. Επίσης, έχει παρακολουθήσει ένα σεμινάριο. Εργάστηκε στο Ρέθυμνο, στη Μύκονο και στην Κέρκυρα ως εκπαιδευτικός παράλληλης στήριξης στην Ε' και ΣΤ' τάξη και σε Τμήμα Υποδοχής. Αναφέρθηκε σε ένα περιστατικό σχολικού εκφοβισμού που εκδηλώθηκε σε σχολείο, όπου εργαζόταν. Η συνέντευξη διήρκεσε 43 min.

- Ο ΓΙΩΡΓΟΣ έχει 4 χρόνια εκπαιδευτική προϋπηρεσία. Σπούδασε στο Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης και έπειτα στη Φιλοσοφική Σχολή. Έχει δύο μεταπτυχιακά διπλώματα και έχει παρακολουθήσει δύο σεμινάρια. Έχει υπηρετήσει στην Ανατολική Αττική, στη Βόνιτσα και στην Κύθνο στην Γ' και ΣΤ' τάξη του δημοτικού αλλά και ως εκπαιδευτικός παράλληλης στήριξης. Περιέγραψε ένα περιστατικό σχολικού εκφοβισμού που συνέβη σε άλλο σχολείο, όπως του μεταφέρθηκε από συνάδελφο. Η συνέντευξη διήρκεσε 52 λεπτά.

- Η ΖΩΗ έχει 10 χρόνια εκπαιδευτική προϋπηρεσία. Σπούδασε στο Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης. Έχει εργαστεί σε δημοτικά σχολεία της Θεσπρωτίας και της Κέρκυρας σε όλες τις τάξεις αλλά και ως εκπαιδευτικός παράλληλης στήριξης. Αναφέρθηκε σε ένα περιστατικό σχολικού εκφοβισμού, το οποίο εκδηλώθηκε σε σχολείο όπου εργαζόταν. Η συνέντευξη διήρκεσε 48 λεπτά.

- Η ΑΝΑΣΤΑΣΙΑ έχει 11 χρόνια εκπαιδευτική προϋπηρεσία. Αποφοίτησε από το Παιδαγωγικό Τμήμα Ειδικής Αγωγής. Έχει εργαστεί σε δημοτικά σχολεία της Άρτας, των Ιωαννίνων, της Θεσπρωτίας και της Κέρκυρας, κυρίως σε Τμήμα Ένταξης, και σε Ειδικό Σχολείο αλλά και ως εκπαιδευτικός παράλληλης στήριξης. Περιέγραψε ένα περιστατικό σχολικού εκφοβισμού, το οποίο συνέβη σε άλλο σχολείο, όπως της έχει μεταφερθεί από συνάδελφο. Η συνέντευξη διήρκεσε 55 min.

5.3 Δυσκολίες και προβλήματα στην έρευνα

Η παρούσα έρευνα πραγματοποιήθηκε εν μέσω πανδημίας covid-19, γεγονός το οποίο επέφερε σημαντικά προβλήματα και περιορισμούς κατά τη διεξαγωγή των συνεντεύξεων. Ένα από τα κύρια προβλήματα υπήρξε η απαγόρευση της κυκλοφορίας των πολιτών και συνακόλουθα η δια ζώσης διενέργεια των συνεντεύξεων. Καθώς η έρευνα βασίζεται σε εκπαιδευτικούς, αξίζει να σημειωθεί ότι, το συγκεκριμένο διάστημα της απαγόρευσης κυκλοφορίας, εκείνοι εργάζονταν σε νέες, πρωτόγνωρες και απαιτητικές συνθήκες, μέσω τηλεργασίας, επομένως είχαν αυξημένο φόρτο εργασίας. Η κατάσταση αυτή δυσχέρανε εξίσου την έρευνα, καθώς έπρεπε αυτή να διεξαχθεί μέσω τηλεφωνικής συνομιλίας. Η εξ' αποστάσεως, τηλεφωνική διενέργεια των περισσότερων συνεντεύξεων δημιούργησε πρακτικού τύπου περιορισμούς, καθώς δεν μπορούσε να βρεθεί κοινή ημέρα και ώρα για τη συνέντευξη από τους συμμετέχοντες με την ερευνήτρια και δεν υπήρχε σε όλες τις περιπτώσεις των εκπαιδευτικών αρκετός διαθέσιμος χρόνος και προθυμία, ώστε να συμμετάσχουν. Τουλάχιστον έξι (6) εκπαιδευτικοί, που εκδήλωσαν αρχικά ενδιαφέρον συμμετοχής στην έρευνα, τελικά δεν συμμετείχαν και διέκοψαν την επικοινωνία με την ερευνήτρια, λόγω έλλειψης χρόνου. Επιπλέον, δημιουργήθηκαν και τεχνικά ζητήματα, καθότι πολλές φορές χανόταν το σήμα, δεν ακούγονταν οι συμμετέχοντες και καλούνταν να επαναλάβουν και, μάλιστα, μία (1) ήταν η περίπτωση κατά την οποία η συνέντευξη δεν καταγράφηκε, με αποτέλεσμα να χαθούν τα δεδομένα της και να μην προκύψει υλικό προς ανάλυση.

Τα θέματα αυτά σε συνδυασμό με ορισμένους περιορισμούς στην έρευνα, λειτούργησαν ως ανασταλτικοί παράγοντες κατά τη φάση της διεξαγωγής της για την έγκαιρη ολοκλήρωσή της.

5.4 Περιορισμοί στην έρευνα

Στην παρούσα έρευνα, ο αριθμός των συμμετεχόντων συνιστά έναν περιορισμό. Ο περιορισμένος αριθμός εκπαιδευτικών που έδωσαν συνέντευξη δεν αποτελεί ασφαλές κι αντιπροσωπευτικό δείγμα για την γενίκευση των αποτελεσμάτων.

Ένα, ακόμη ζήτημα, αποτελεί το ότι οι περισσότεροι από τους συμμετέχοντες δεν γνώριζαν για την ύπαρξη του Παρατηρητηρίου, που αποσκοπεί στη διασφάλιση ενός φιλικού περιβάλλοντος για όλα τα μέλη της σχολικής κοινότητας. Συγκεκριμένα, πέντε (5) εκπαιδευτικοί δεν γνώριζαν καθόλου την ύπαρξη του φορέα, δύο (2) ήταν οι εκπαιδευτικοί που γνώριζαν την ύπαρξή του αλλά δεν είχαν απευθυνθεί ποτέ και ένας (1) τον γνώριζε, είχε απευθυνθεί για υποστήριξη και διατηρούσε επαφή με το Συντονιστή. Έτσι, πολλές από τις ερωτήσεις της πέμπτης ενότητας έμειναν αναπάντητες και κατέστη ελλιπές το πεδίο που αφορά το θεσμικό ενδιαφέρον και τους φορείς που δραστηριοποιούνται στην πρόληψη και αντιμετώπιση του σχολικού εκφοβισμού.

Ακόμη, όταν συντάχθηκε ο οδηγός συνέντευξης, δεν είχαν θεσμοθετηθεί τα Εργαστήρια Δεξιοτήτων. Αυτό είχε ως αποτέλεσμα να μην συμπεριληφθούν αντίστοιχα ερωτήματα στον θεματικό άξονα της επίσημης πολιτικής για την πρόληψη κι αντιμετώπιση του σχολικού εκφοβισμού, παρότι αναφέρονται στο θεωρητικό μέρος αυτής της εργασίας.

Τέλος, σε ορισμένες συνεντεύξεις, λόγω του περιορισμένου διαθέσιμου χρόνου εκ μέρους των συμμετεχόντων, δεν δόθηκε η δυνατότητα εμβάθυνσης σε κάποια ερωτήματα. Αυτό, ωστόσο, δεν επηρέασε την ποιότητα των δεδομένων, καθώς απαντήθηκαν σε ικανοποιητικό βαθμό τα ερωτήματα, ώστε να ακολουθήσει ανάλυση περιεχομένου.

5.5 Διαδικασία ανάλυσης δεδομένων

Στην εργασία αυτή, η έρευνα επικεντρώνεται στον τρόπο με τον οποίον οι εκπαιδευτικοί του Δημοτικού κατασκευάζουν ποικίλες εκδοχές του σχολικού εκφοβισμού, καθώς μιλούν για τις οργανωσιακές όψεις του (π.χ. σχολικό κλίμα, ηγεσία κ.ά.) στο πλαίσιο ημι-δομημένων συνεντεύξεων.

Η έρευνα υιοθετεί την επιστημολογική προοπτική του κοινωνικού κονστρουξιονισμού (Butt, 2015), αντλώντας το θεωρητικό και μεθοδολογικό προσανατολισμό της από την Κοινωνική Ψυχολογία του Λόγου, με κεντρική παραδοχή ότι η γλώσσα αποτελεί ένα εργαλείο με το οποίο οι άνθρωποι ως φορείς δράσης οικοδομούν διαρκώς ποικίλα πλαίσια δράσης ως πραγματικότητα, κινητοποιώντας πολιτισμικά και κοινωνικά διαμοιρασμένους κανόνες και ερμηνείες του κόσμου στον οποίο ζουν (Potter & Wetherell, 2009).

Για τους αναλυτές του λόγου, αντικείμενο μελέτης συνιστά ο ίδιος ο λόγος κι όχι τι βρίσκεται πίσω από αυτόν. Κατά την ανάλυση του λόγου το ενδιαφέρον εστιάζεται στην ασυνέπεια και στις διαφορετικές περιγραφές των ανθρώπων ως απόρροια των διαφορετικών τρόπων αντίληψης και, σε πολλές περιπτώσεις, των αντιφατικών νοημάτων που αναδύονται στα πλαίσια της αλληλεπίδρασης.

Βασική επικέντρωση της ανάλυσης είναι η ανάλυση των απαντήσεων των συμμετεχόντων ως λογοδοτήσεων σύμφωνα με τα παραπάνω μοντέλα, θεωρώντας ότι το περιεχόμενο των απαντήσεων είναι άρρηκτα συνδεδεμένο με τις ρητορικές στρατηγικές που χρησιμοποιούν οι συμμετέχοντες καθώς και ότι διαμορφώνεται μέσα στο πλαίσιο αλληλεπίδρασης της συνέντευξης. Στο πλαίσιο αυτό, θεωρείται ότι η γλώσσα χρησιμοποιείται ως μέσο για την κατασκευή εκδοχών της πραγματικότητας και όχι για να απεικονίσει μια ήδη υπάρχουσα πραγματικότητα. Μελετάται, λοιπόν, ο τρόπος με τον οποίον η γλώσσα αναπαριστά το αντικείμενο συζήτησης και η αλληλουχία των δηλώσεων για την κατανόηση του συγκεκριμένου πλαισίου της συνομιλίας. Επίσης, οι άνθρωποι μιλώντας ή γράφοντας επιτελούν συγκεκριμένες δράσεις, η φύση των οποίων αποσαφηνίζεται μέσα από την ανάλυση του λόγου (Wetherell, 2005). Αντίστοιχα, στη ρητορική εξετάζεται ο τρόπος με τον οποίο κατασκευάζεται μια δήλωση, ώστε να είναι πειστική και αληθοφανής και να καθιστά τον ομιλητή αξιόπιστο και αντικειμενικό (Wetherell, 2005).

Πέρα από την εμπειρική τεκμηρίωση, για την ανάλυση του λόγου των εκπαιδευτικών χρησιμοποιούνται επιλεκτικά το μοντέλο Ανάλυσης Λόγου των Potter & Wetherell (1987) και το μοντέλο Λογοψυχολογίας των Edwards & Potter (1992). Το μοντέλο DAM (Discursive Action Model) των Edwards & Potter (1992) παρέχει τα κατάλληλα μεθοδολογικά εργαλεία για την ανάλυση των αποσπασμάτων και την ανάδειξη των κατασκευών που επιχειρήσαν με το λόγο τους οι εκπαιδευτικοί, καθώς και τα εργαλεία ανάλυσης που αναφέρει η Wiggins (2017).

Οι άνθρωποι χρησιμοποιούν τον λόγο, για να εξυπηρετήσουν τα συμφέροντά τους. Συνεπώς, ανάλογα με τις επιδιώξεις και τους στόχους κατά τη χρήση του λόγου παράγουν διαφορετικές κατασκευές. Αυτή η μεταβλητότητα δεν εξυπηρετεί κατ' ανάγκη κάποια σκοπιμότητα, αλλά προκύπτει κατά την προσπάθεια τους να αλληλεπιδράσουν και να κατανοήσουν φαινόμενα (Potter & Wetherell, 2009). Με βάση αυτό τον προσανατολισμό, τα δεδομένα που προκύπτουν από τη συγκεκριμένη έρευνα δεν επιδιώκεται να κριθούν ως προς την συνέπεια και την εγκυρότητά τους, αλλά αντιμετωπίζονται ως προϊόντα διαλόγων που προέκυψαν από τα άτομα κατά την αλληλεπίδρασή τους σε συγκεκριμένα πλαίσια. Δεν αποτελεί στόχο της ανάλυσης να εξεταστεί η ειλικρίνεια ή μη των λεγομένων των ομιλητών, καθώς ενδιαφέρει το «πώς» κι όχι το «αν» αυτό που λέγεται είναι αληθινό, δηλαδή αν αναπαριστά την πραγματικότητα (Fox & Prilleltensky, 2003). Επομένως, αυτό που έχει νόημα είναι το πώς κατασκευάζονται οι εκδοχές του κόσμου και πώς αυτές συνδέονται στο πλαίσιο της συγκεκριμένης αλληλεπίδρασης (Wetherell, 2005).

Εδώ εμπλέκεται το δίλημμα διακυβεύματος ή συμφέροντος του ομιλούντα να αναπτύσσει την επιχειρηματολογία του με τέτοιο τρόπο ώστε να μην φαίνεται ότι αφήγησή του εξυπηρετεί κάποιο προσωπικό συμφέρον (Edwards & Potter, 2012). Ένας τρόπος για να ξεπεραστεί η υπονόμηση των λεγομένων του είναι ο «εμβολιασμός κατά του διακυβεύματος». Το άτομο χρησιμοποιεί διαφορετικές ρητορικές τεχνικές, ώστε να μην υπονομευθεί ο λόγος του. Τέτοιες τεχνικές αποτελούν οι φράσεις «ξέρω γω» ή φράσεις ανάμειξης μνήμης «θυμάμαι», οι οποίες παρουσιάζουν ως ανιδιοτελή το λόγο και μετριάζουν την απολυτότητα ενός ισχυρισμού (Edwards & Potter, 2012).

Επίσης, μέσω των ρητορικών δόμησης της γεγονότικότητας, οι ομιλητές δομούν και προβάλλουν τις αναφορές τους ως γεγονικές. Οι τεχνικές αυτές οργανώθηκαν σε έναν οδηγό, το μοντέλο λογο- δράσης (DAM), το οποίο εστιάζει σε τρεις άξονες: τη δράση, το γεγονός και το συμφέρον, και τη λογοδοσία (Edwards & Potter, 1992).

Μια τεχνική είναι η «Επίκληση Κατηγορίας – Category Entitlements». Οι ομιλητές δημιουργούν κατηγοριοποιήσεις βάσει συγκεκριμένων χαρακτηριστικών και τοποθετούν τον εαυτό τους και τους άλλους σε διαφορετικές κατηγορίες. Έτσι, επιδιώκουν να εξασφαλίσουν τη γεγονότικη μιας περιγραφής.

Με την χρήση «Ζωντανής Περιγραφής – Vivid Description», η οποία είναι πλούσια σε λεπτομέρειες και εικόνες, δίνεται η δυνατότητα αντιληπτικής αναβίωσης και ο

ομιλητής παρουσιάζεται να έχει ιδιαίτερες ικανότητες παρατήρησης. Παράλληλα μπορεί να χρησιμοποιηθεί η τεχνική αυτή για να καταστήσει το λόγο του αντικειμενικό. Σε αυτή την κατηγορία εντάσσεται και η «Ενεργητική Φωνητικοποίηση –Active Voicing», σύμφωνα με την οποία η ομιλία παρουσιάζεται ως άμεση αναπαραγωγή με τη χρήση ενεργητικής φωνής. Καθώς αποδίδεται η πηγή της συνομιλίας σε άλλον ομιλητή, αυξάνεται η ρεαλιστικότητα της λογοδότησης.

Η «Αφήγηση- Narrative» συνδέεται με τη ζωντανή περιγραφή αλλά το ιδιαίτερο χαρακτηριστικό της είναι ότι ενισχύεται η αληθοφάνεια της περιγραφής, καθώς τα συμβάντα παρουσιάζονται σε χρονική ακολουθία, με αποτέλεσμα να προβάλλονται ως αναμενόμενα, ακόμα κι αναγκαία.

Η «Συστηματική Ασάφεια – Systematic Vagueness» είναι αντίστροφη ρητορική των δύο παραπάνω. Ο ομιλητής αποφεύγει να δώσει πολλές λεπτομέρειες, ώστε ο συνομιλητής να μην μπορεί να υποσκάψει εύκολα μια εκδοχή. Με τον τρόπο αυτόν εξασφαλίζεται η γεγονικότητα της αφήγησης.

Η «Λογοδοσία με όρους Εμπειρισμού- Empiricist Accounting» συναντάται συχνά στα επιστημονικά κείμενα. Τα ίδια τα συμβάντα παρουσιάζονται ως φορείς δράσης, εξαλείφοντας την παρέμβαση του ερευνητή, σαν να λαμβάνουν χώρα ανεξάρτητα από την παρουσία του.

Με τη «Ρητορική του Επιχειρήματος – Rhetoric of argument», μέσω της χρήσης της λογικής, συλλογισμών κι άλλων τύπων επιχειρημάτων, η αφήγηση καθίσταται ρεαλιστική, λογική κι αναμενόμενη, καθώς η εκδοχή παρουσιάζεται ως εξωτερική από τον ομιλητή που την υποστηρίζει.

Με την «Ακραία Διατύπωση- Extreme case formulation» οι ομιλητές καθιστούν μια εκδοχή πιο πειστική, καθώς τη βασίζουν σε ακραίες αξιολογικές κρίσεις («πάντα», «ποτέ», «όλοι», «κανείς») ή παρουσιάζουν για παράδειγμα ένα γεγονός ως «αδιαμφισβήτητο».

Η «Συναίνεση κι Επιβεβαίωση- Consensus και Corroboration» εξασφαλίζουν τη γεγονικότητα της περιγραφής με την επίκληση μαρτύρων στο γεγονός, το οποίο αφηγείται ο ομιλητής, με αποτέλεσμα η εκδοχή να μην αμφισβητείται.

Οι «Λίστες και Αντιπαραβολές- Lists and Contrasts» χρησιμοποιούνται για να ενισχύσουν την πειστικότητα μιας επιχειρηματολογίας. Κυρίως οι τριμερείς λίστες δημιουργούν την αίσθηση του ολοκληρωμένου επιχειρήματος.

Το «Έρεισμα- Footing» σχετίζεται με τη ρητορική μεταβλητή θέση των ομιλητών σε σχέση με την αφήγηση, την οποία κατασκευάζουν. Η τεχνική αυτή σχετίζεται με την αλλαγή του προσώπου ανάλογα με το ρητορικό προσανατολισμό του ομιλητή.

Στον πρώτο στάδιο ομαδοποιήθηκαν οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών ανά ερώτηση και θεματικό άξονα. Στο δεύτερο στάδιο ταξινομήθηκαν οι απαντήσεις με βάση το περιεχόμενό τους, ανεξάρτητα από την ερώτηση. Σε τρίτο στάδιο επιλέχθηκαν τα πιο αντιπροσωπευτικά αποσπάσματα από το προηγούμενο στάδιο και αναλύθηκαν ρητορικά σύμφωνα με τα μοντέλα και τα εργαλεία που αναφέρθηκαν.

Συνεπώς, με επικέντρωση στις κατασκευαστικές και λειτουργικές διαστάσεις του λόγου, έγινε προσεκτική κι επαναλαμβανόμενη ανάγνωση των δεδομένων και ακολουθήθηκε λεπτομερής ανάλυση λόγου γραμμή προς γραμμή, ώστε προέκυψαν τα ακόλουθα αποτελέσματα.

Κεφάλαιο 6: Αποτελέσματα Εμπειρικής Έρευνας

Στην ενότητα που ακολουθεί παρουσιάζεται η ανάλυση αποσπασμάτων από τις συνεντεύξεις κατηγοριοποιημένα σε σχέση με το περιεχόμενό τους.

6.1 Ο σχολικός εκφοβισμός ως έκφραση εθνοτικής προκατάληψης από τους μαθητές

Στο απόσπασμα 1 η συμμετέχουσα ΟΛΓΑ κατασκευάζει το σχολικό εκφοβισμό ως αποτέλεσμα εθνοτικής προκατάληψης που εκδηλώνεται από παιδιά προς συγκεκριμένα άλλα παιδιά κυρίως με τη μορφή λεκτικής και ψυχολογικής βίας.

Απόσπασμα 1

- 1 *ΕΡΕΥΝ: Πέρα από την συγκεκριμένη περιγραφή, υπάρχουν άλλες συμπεριφορές, αλλά*
- 2 *περιστατικά σχολικού εκφοβισμού που να γνωρίζεις ότι έχουν συμβεί;*

3 ΟΛΓΑ: *Ναι εεε γνωρίζω και επίσης έχει πέσει στην αντίληψή μου μαθητής να*
4 *εκφοβίζεται στην Σπάρτη, σε ένα σχολείο, το οποίο είναι συναφές με την*
5 *εθνοπολιτιστική ετερότητα, διότι το παιδάκι το οποίο υπέστη το bullying, τον*
6 *εκφοβισμό, ήτανε Ρομά, ήταν Ρομά, το παιδί ερχόταν στο σχολείο σποραδικά με*
7 *αποτέλεσμα οι υπόλοιποι συμμαθητές, δύο παιδάκια, συγκεκριμένα δύο αγόρια να την*
8 *κοροϊδεύουν, να την χλευάζουν, παρά τις συστάσεις μας, παρά τις συστάσεις των*
9 *εκπαιδευτικών, εεε την περίμεναν συνήθως έξω από το σχολείο και την εκφόβιζαν*
10 *λέγοντάς της ότι «μην τολμήσεις να έρθεις αύριο στο σχολείο γιατί είσαι βρωμιάρα,*
11 *έχεις ψείρες» και διάφορα άλλα έτσι περιστατικά τα οποία έκαναν το κοριτσάκι να*
12 *αισθάνεται άσχημα, άβολα, το οποίο όντως το κοριτσάκι αυτό, η Ρομά μαθήτρια ήταν*
13 *πάρα πολύ συνεπής στα μαθήματά της, απλά ήταν σποραδική η φοίτησή της.*

Στην ερώτηση της ερευνήτριας αν υπάρχουν περιστατικά σχολικού εκφοβισμού που γνωρίζει, η συμμετέχουσα ΟΛΓΑ απαντάει καταφατικά ενώ, αμέσως μετά, κάνει μια αντιστάθμιση (Hedging στο Wiggins, 2017) για να τονίσει ενδεχομένως την λεπτότητα του ζητήματος που πραγματεύεται. Ακολουθεί μια αφηγηματική κατασκευή (Narrative Structure στο Wiggins, 2017) με ζωηρή και λεπτομερή περιγραφή (Vivid Description στο Edwards & Potter, 1992) των γεγονότων για την κατασκευή του σχολικού εκφοβισμού ως αποτέλεσμα εθνοτικής προκατάληψης, καθώς αναφέρει ότι το περιστατικό είναι συναφές με την εθνοπολιτισμική ετερότητα και ότι το θύμα είναι παιδί Ρομά. Συγκεκριμένα ως φορείς δράσης κι ευθυνών εμφανίζονται τα παιδιά, οι εκπαιδευτικοί και το παιδί Ρομά μέσω τριών λογοδοτήσεων με γλαφυρή περιγραφή των γεγονότων που κατασκευάζουν την προκατάληψη των μαθητών, οι οποίοι ασκούν σχολικό εκφοβισμό. Με την ανάκληση επί λέξει (Active voicing στο Wiggins, 2017) των απειλών από τους θύτες προς το θύμα («μην τολμήσεις να έρθεις αύριο στο σχολείο γιατί είσαι βρωμιάρα, έχεις ψείρες») επιτυγχάνει ρεαλιστική απόδοση του γεγονότος και εξυπηρετεί την κατασκευή της γεγονότικότητας στο λόγο της. Με την αναφορά στο συναίσθημα (Emotion Categories στο Wiggins, 2017) του θύματος («έκαναν το κοριτσάκι να αισθάνεται άσχημα, άβολα»), παρουσιάζει το παιδί Ρομά να αισθάνεται άσχημα κι άβολα, λόγω της ρατσιστικής συμπεριφοράς που υφίσταται από τους θύτες. Η συμμετέχουσα συμπληρώνει ότι όλα αυτά συνέβαιναν «παρά τις συστάσεις μας», κάνοντας κοντινό έρεισμα (Footing στο Edwards & Potter, 1992), το οποίο φανερώνει ότι λογοδοτεί ως εκπρόσωπος της ομάδας των εκπαιδευτικών, όμως αμέσως μετά αποστασιοποιείται μετατρέποντας το έρεισμα σε μακρινό («παρά τις συστάσεις των εκπαιδευτικών»),

γιατί ενδεχομένως θέλει να αποποιηθεί τις ευθύνες και να μην κατηγορηθεί η ίδια ως εκπαιδευτικός ότι ο τρόπος αντιμετώπισης που ακολουθήθηκε από την ομάδα δεν ήταν επαρκής ή αποδοτικός. Μάλιστα, η χρήση του ουσιαστικού (Nominalization στο Fairclough, 1992) «συστάσεις», δημιουργώντας απροσδιοριστία, υποδηλώνει μια συνειδητή αποφυγή αναφοράς του φορέα δράσης, όπως θα συνέβαινε στην περίπτωση που θα χρησιμοποιούσε το αντίστοιχο ρήμα. Η φράση «και διάφορα άλλα έτσι περιστατικά τα οποία έκαναν» αποτελεί ασάφεια, με τη χρήση της οποίας η συμμετέχουσα αποφεύγει να παραθέσει περισσότερες λεπτομέρειες με σκοπό να μην μπορεί η ερευνήτρια να υποσκάψει την εκδοχή της. Επίσης, αποσκοπεί να αποσείσει την ευθύνη από την μαθήτρια για τον εκφοβισμό που υφίσταται με τη χρήση της ακραίας διατύπωσης (Extreme Case Formulation στο Wiggins, 2017) «πάρα πολύ συνεπής», προβαίνοντας την ίδια στιγμή σε αντιφατικές περιγραφές της συμπεριφοράς της αναφορικά με τη μη συστηματική φοίτησή της, η οποία μάλιστα αποδίδεται με μετριασμό (Mitigation στο Wiggins, 2017) («απλά ήταν σποραδική»). Η χρήση του ακαδημαϊκού όρου «εθνοπολιτισμική ετερότητα» προσδίδει κύρος στα λεγόμενά της και κατασκευάζει μια παράλληλη κατηγοριοποίηση, όχι μόνο εθνοτική αλλά και έμφυλη, αφού αναφέρει ότι οι θύτες ήταν αγόρια, χωρίς να μας προσανατολίζει ρητά. Παράλληλα, στη λογοδότηση χρησιμοποιούνται ρήματα ενεργητικής φωνής, τα οποία επιτείνουν την κατασκευή ότι πρόκειται για θύτες, περιγράφονται συμπεριφορές και αποδίδονται ευθύνες, δίνοντας έμφαση στο ρόλο τους ως υποκειμένων των συμπεριφορών. Στη συγκεκριμένη λογοδότηση εμβόλιο κατά του διακυβέυματος (Dilemma of stake στο Edwards & Potter, 1992) συνιστά ο προσανατολισμός της συμμετέχουσας, ώστε η λογοδότησή της να ληφθεί από την ερευνήτρια ως αξιόπιστη μαρτυρία των περιστατικών σχολικού εκφοβισμού με δράστες τα παιδιά- θύτες (μη Ρομά και αγόρια), και όχι της συμπεριφοράς των εκπαιδευτικών, και, συνεπώς, ούτε και της δικής της ως εκπαιδευτικού, ούτε της συμπεριφοράς του παιδιού- θύματος (Ρομά και κοριτσιού). Ταυτόχρονα, με τον τρόπο αυτό η συμμετέχουσα επιτυγχάνει να αθώσει τον εαυτό της ως εκπαιδευτικό από πιθανή κριτική της ερευνήτριας ότι είναι εθνοτικά προκατειλημμένη.

6.2 Ο σχολικός εκφοβισμός ως αποτέλεσμα μαθητικής κουλτούρας

Στο απόσπασμα 2 ο συμμετέχων ΔΗΜΗΤΡΗΣ κατασκευάζει το σχολικό εκφοβισμό ως αποτέλεσμα της μαθητικής κουλτούρας. Ο ορισμός αυτός απορρέει κυρίως από τα αποδεκτά και μη αποδεκτά πρότυπα που διαμορφώνονται στο σχολικό χώρο και διαφέρει από τον ακαδημαϊκό ορισμό, που δίνει έμφαση στο υποκείμενο- θύτη της ενέργειας και στον αποδέκτη- θύμα της ενέργειας.

Απόσπασμα 2

14 *ΕΡΕΥΝ: Πέρα από αυτή την περίπτωση, θα μπορούσες να αναγνωρίσεις κάποιες άλλες*
15 *συμπεριφορές ως σχολικό εκφοβισμό;*

16 *ΔΗΜΗΤΡΗΣ: Λοιπόν κοίτα, πέρα κι από αυτό που υπάρχει στον ορισμό, έτσι κάτι που*
17 *μου ήρθε στο μυαλό είναι ότι πολλές φορές δημιουργείται ένα είδους ας πούμε*
18 *εκφοβισμός, κάποιες τύπου ανασφάλειες στα παιδιά, χωρίς απαραίτητα να υπάρχει ο*
19 *θύτης, αλλά να υπάρχουν ας πούμε στερεοτυπικές συμπεριφορές, τις οποίες πρέπει να*
20 *ακολουθούν συνήθως κάποια παιδιά, δηλαδή αυτό το πρέπει να είσαι κάπως, πρέπει να*
21 *είσαι αυτό, και να κάνουν τα παιδιά να νιώθουν πάρα πολύ άσχημα, άβολα και με*
22 *χαμηλή αυτοεκτίμηση, τύπου δηλαδή ότι πρέπει να είσαι άριστος σε κάποια αθλήματα ή*
23 *πρέπει να ντύνεσαι με κάποια συγκεκριμένα πρότυπα, αυτό κυρίως το συναντάμε έτσι σε*
24 *πιο μεγάλες τάξεις δημοτικού, υπάρχουν περιπτώσεις που πολλές φορές εεε φέρνει στα*
25 *παιδιά μια εσωτερική πίεση από μέσα τους χωρίς να υπάρχει ένας άμεσος θύτης, αλλά ο*
26 *θύτης να είναι ουσιαστικά όλα αυτά τα στερεότυπα που χτίζονται καμιά φορά μέσα στο*
27 *σχολικό χώρο μεταξύ των μαθητών.*

Καταρχάς, ο συμμετέχων παρουσιάζεται να γνωρίζει τον ακαδημαϊκό ορισμό του σχολικού εκφοβισμού, τον οποίον αποποιείται κατά την κατασκευή της δικής του εκδοχής για την αναγνώριση συμπεριφορών σχετικών με τον εκφοβισμό. Επιχειρηματολογεί ρητορικά (Rhetoric of argument στο Edwards & Potter, 1992) και παραθέτει την δική του εκδοχή για το ορισμό του σχολικού εκφοβισμού που βασίζεται στην μαθητική κουλτούρα («δημιουργείται ένα είδους ας πούμε εκφοβισμός, κάποιες τύπου ανασφάλειες στα παιδιά, χωρίς απαραίτητα να υπάρχει ο θύτης, αλλά να υπάρχουν ας πούμε στερεοτυπικές συμπεριφορές, τις οποίες πρέπει να ακολουθούν συνήθως κάποια παιδιά»). Η χρήση του απρόσωπου ρήματος «πρέπει», που φανερώνει υποχρέωση από την πλευρά των μαθητών να ακολουθούν συγκεκριμένα

πρότυπα συμπεριφοράς, εξυπηρετεί στην διαχείριση της ευθύνης που φέρει ο ίδιος κατά τη λογοδοτήσή του, σε συνδυασμό με την έκφραση «ας πούμε» και τον μετριασμό που επιτυγχάνεται με τις λέξεις «συνήθως» και «κάποια παιδιά». Η διμερής λίστα (Lists and Contrasts στο Wiggins, 2017) που ακολουθεί («τύπου δηλαδή ότι πρέπει να είσαι άριστος σε κάποια αθλήματα ή πρέπει να ντύνεσαι με κάποια συγκεκριμένα πρότυπα») με τη χρήση του ρήματος «πρέπει» και επεξηγεί τις στερεοτυπικές αντιλήψεις, ενισχύει την πειστικότητα της επιχειρηματολογίας του. Ως αποτέλεσμα της θυματοποίησης λόγω των στερεοτύπων των μαθητών παρουσιάζονται «τα παιδιά να νιώθουν πάρα πολύ άσχημα, άβολα και με χαμηλή αυτοεκτίμηση», ενώ με την ακραία διατύπωση «πάρα πολύ» τριμερούς λίστας, η οποία ενέχει και αναφορά στο συναίσθημα των παιδιών-αποδεκτών του σχολικού εκφοβισμού, ενισχύει τον ισχυρισμό του. Προς επίρρωση της κατασκευής του σχολικού εκφοβισμού που παραθέτει, ο συμμετέχων επεξηγεί με τη φράση «τύπου δηλαδή ότι πρέπει να είσαι άριστος σε κάποια αθλήματα ή πρέπει να ντύνεσαι με κάποια συγκεκριμένα πρότυπα», χρησιμοποιώντας και πάλι μια διμερή λίστα με παρουσία απρόσωπου ρήματος που εστιάζει στα αποδεκτά πρότυπα, αριστείας ή εικόνας των μαθητών, με τα οποία οφείλουν να εναρμονίζονται, ώστε να είναι αποδεκτοί από την ευρύτερη ομάδα των συνομηλίκων. Με τον πλεονασμό «μια εσωτερική πίεση από μέσα τους» αποσκοπεί να αναδείξει την ψυχολογική κατάσταση των μαθητών που αποκλίνουν από τα αποδεκτά πρότυπα και συνεχίζει αποσαφηνίζοντας ακόμα περισσότερο τον ορισμό που έχει εξαρχής κατασκευάσει. Καταλήγοντας, οικοδομεί το προφίλ του θύτη όχι ως προσώπου («χωρίς να υπάρχει ένας άμεσος θύτης») αλλά, με τη χρήση ακραίας διατύπωσης, ως κάτι που απορρέει από «όλα αυτά τα στερεότυπα» που «χτίζονται», χρησιμοποιώντας το ρήμα της πρόταση σε παθητική φωνή, για να δώσει έμφαση στο αποτέλεσμα της ενέργειας, δηλαδή την ύπαρξη σχολικού εκφοβισμού, μετριάζοντάς τον κάπως («καμιά φορά»), και ορίζει συγκεκριμένο πλαίσιο, αυτό του σχολείου («μέσα στο σχολικό χώρο[...] μεταξύ των μαθητών»), με απώτερο σκοπό να στηρίξει την αρχική του επιχειρηματολογία ότι πρόκειται για αποτέλεσμα μαθητικής κουλτούρας.

- 28 *ΕΡΕΥΝ: Έχεις στο μυαλό σου κάποια συγκεκριμένη περίπτωση που το αναφέρεις αυτό;*
- 29 *ΔΗΜΗΤΡΗΣ: Ναι, δηλαδή πράγματα του στυλ ακόμα και το το τι ρούχα μπορεί να*
- 30 *φορέσουν ας πούμε τα παιδιά, ειδικά όταν είναι σε φάση προεφηβείας κτλ ή το πώς να*
- 31 *είναι το χτένισμά τους ή η επιτυχία στα σπορ, κυρίως στα αγόρια, έτσι; εεε όπου τα*

32 *παιδιά ντρέπονται ας πούμε να συμμετέχουν σε δραστηριότητες, να συμμετέχουν πχ σε*
33 *γιορτές ααα πώς το λένε ρε παιδί μου σχολικές γιορτές ή σε αθλητικούς αγώνες, γιατί*
34 *έχουν πολύ χαμηλό επίπεδο αυτοπεποίθησης και θα σου πω ένα παράδειγμα για παιδιά*
35 *που είχαν χίλιες δύο δυνατότητες και ντρεπόντουσαν γιατί φοβόντουσαν ότι θα τους*
36 *κοροϊδέσουν οι συμμαθητές τους αααα για τον τρόπο που «Α! Θυμήθηκα τώρα μια*
37 *περίπτωση», είχα μια μαθήτριά πέρσι, είχε κανά δυο μέρες να έρθει, ντρεπόταν, γιατί*
38 *δεν της άρεσε το κούρεμα που της είχε κάνει η μάνα της και θεωρούσε ότι δε θα άρεσε*
39 *στα άλλα κορίτσια και θα την κοροϊδεύανε.*

Ακολουθεί μια ερώτηση από την ερευνήτρια, για να ανιχνεύσει αν όσα αναφέρει ο ερωτώμενος σχετίζονται με κάποια συγκεκριμένη περίπτωση και να αποσαφηνιστεί η αοριστία της φράσης «υπάρχουν περιπτώσεις». Ο ίδιος απαντάει ξεκάθαρα και καταφατικά και σπεύδει να παραθέσει περισσότερες λεπτομέρειες. Την επιχειρηματολογία του στηρίζει με μια τριμερή λίστα (γραμμή 29-31) σχετικά με τις εκφάνσεις του σχολικού εκφοβισμού, ο οποίος εκπορεύεται από τη μαθητική κουλτούρα, και συνδέει την κοινωνική συστολή των παιδιών να εκθέσουν τον εαυτό τους («ντρέπονται»), ειδικά στη φάση της προεφηβείας, με το «πολύ χαμηλό επίπεδο αυτοπεποίθησης» που διαθέτουν, αποσκοπώντας με αυτή την ακραία διατύπωση αναφοράς σε συναίσθημα να ενδυναμώσει τον ισχυρισμό του. Η εκτίμηση ότι αυτό συμβαίνει « κυρίως στα αγόρια, έτσι;», όταν καλούνται να συμμετέχουν σε «σχολικές γιορτές ή σε αθλητικούς αγώνες», και όχι, για παράδειγμα, στα κορίτσια, θα μπορούσε να θεωρηθεί έμφυλη κατηγοριοποίηση, χωρίς να μας προσανατολίζει ρητά. Έπειτα, προλογίζει λέγοντας «θα σου πω ένα παράδειγμα», για να αυξήσει την πραγματικότητα της λογοδότησής του και συνεχίζει με την ακραία διατύπωση «παιδιά που είχαν χίλιες δύο δυνατότητες» να κατασκευάζει το προφίλ των θυμάτων στηριζόμενος στα αρνητικά συναισθήματα που βιώνουν ως αποδέκτες του σχολικού εκφοβισμού λόγω της μαθητικής κουλτούρας («και ντρεπόντουσαν γιατί φοβόντουσαν ότι θα τους κοροϊδέσουν οι συμμαθητές τους»). Το παράδειγμα που προηγήθηκε σε συνδυασμό με τη φράση «Α! Θυμήθηκα» που ακολουθεί προσδίδουν αξιοπιστία στη μαρτυρία του και λειτουργούν ως εμβόλιο κατά του διακυβέυματος ώστε να μη φανεί ότι φέρουν οι εκπαιδευτικοί ευθύνη, και κατά συνέπεια και ο ίδιος ως εκπαιδευτικός, για το σχολικό εκφοβισμό που δημιουργείται λόγω της κουλτούρας των μαθητών στο σχολικό χώρο. Αμέσως μετά με κοντινό έρεισμα («είχα μια μαθήτριά πέρσι») παραθέτει ένα ακόμα παράδειγμα και αναφέρεται στο συναίσθημα του θύματος,

προσδίδοντας γεγονικότητα στην κατασκευή του (Edwards & Potter, 1992). Η ασάφεια που υπάρχει «είχε κανά δυο μέρες να έρθει», έναντι των λεπτομερειών που παρέχει στη λογοδότησή του, συμβάλλει ώστε να ληφθεί η μαρτυρία του ως αξιόπιστη, καθώς, πολλές φορές οι λεπτομέρειες μπορούν να αμφισβητηθούν ή να θεωρηθεί ότι ο ερωτώμενος επενδύει πάρα πολύ στη λογοδοσία του (Wiggins, 2017).

6.3 Ο σχολικός εκφοβισμός ως αποτέλεσμα θυματοποιητικής συμπεριφοράς από την οικογένεια

Στο συγκεκριμένο απόσπασμα ο συμμετέχων ΜΑΡΚΟΣ κατασκευάζει τον σχολικό εκφοβισμό ως αποτέλεσμα της θυματοποίησης του παιδιού-θύτη από την οικογένειά του, επιρρίπτοντας ευθύνες στους γονείς του και στον τρόπο ανατροφής του. Ο θύτης φέρεται να εμφανίζει αποκλίνουσα συμπεριφορά στο σχολείο, η οποία μεταφράζεται ως σχολικός εκφοβισμός κυρίως προς έναν συμμαθητή του.

Απόσπασμα 3

- 40 *ΕΡΕΥΝ: Ο Ιωάννης τι συμπεριφορές είχε που τις αναγνωρίζεις ως εκφοβισμό;*
- 41 *ΜΑΡΚΟΣ: Τι συμπεριφορές είχε; Ήταν φωνές κυρίως στα διαλείμματα, όχι τόσο στην*
42 *τάξη, στην τάξη συνήθως αντιμιλούσε ή μίλαγε και είχε διαλειμματική προσοχή και*
43 *προς εμένα αλλά μετά όταν κατάλαβε τι άνθρωπος είμαι κι εγώ άρχισε να ηρεμεί, αλλά*
44 *δεν είχε πάρει την πειθαρχία από το σπίτι, δεν μπορούσε να καθίσει να πει ότι τώρα δε*
45 *μιλάω, ότι του ερχόταν στο κεφάλι το έλεγε, δεν παν να 'ταν το οτιδήποτε, και σίγουρα*
46 *κορόιδευε, για το φυσικό παρουσιαστικό του άλλου, επειδή ο ίδιος ήταν και πιο*
47 *ανεπτυγμένος και είχε δύναμη, ήξερε ότι μπορούσε να κάνει ό, τι θέλει, ο Παυλάκης*
48 *ήταν ένα αδύναμο παιδάκι, φτερό στον άνεμο. Ο Ιωάννης πανέξυπνος, αλλά δεν το*
49 *προσπαθούσε, παρατημένος, ό, τι μάθαινε, το μάθαινε από το σχολείο, χωρίς πίστη*
50 *στον εαυτό του, ζητούσε συνεχώς την επιβεβαίωση στις ασκήσεις, ενώ ήξερε να τις*
51 *λύνει, δε μπορούσε να τις λύνει μόνος του, ρωτούσε δύο και τρεις φορές στα*
52 *διαγωνίσματα τι κάνουμε εδώ και τι κάνουμε εδώ, ενώ ο ίδιος το ήξερε, φαινόταν*
53 *δηλαδή ότι...*

Στην ερώτηση σχετικά με τις συμπεριφορές του Ιωάννη τις οποίες αναγνωρίζει ως εκφοβισμό ο συμμετέχων ξεκινά τη λογοδότησή του με τη διατύπωση σεναρίου (Script formulations στο Wiggins, 2017) παρουσιάζοντας τη συμπεριφορά του θύτη ως αποκλίνουσα με μια τριμερή λίστα (γραμμή 41-42), η οποία ενισχύει τον ισχυρισμό του ότι είναι και αναμενόμενη, αφού «δεν είχε πάρει την πειθαρχία από το σπίτι». Παράλληλα αμφισβητεί τις αρχές που είχε από την οικογένειά του και, αιτιολογώντας με μια ακόμη τριμερή λίστα (γραμμή 42-44) και με μια ακραία διατύπωση («σίγουρα κορόιδευε»), επιτείνει τον ισχυρισμό του περί έλλειψης ορίων στη συμπεριφορά του. Ο συμμετέχων με έναν υπαινιγμό για την προσωπικότητα του ίδιου («όταν κατάλαβε τι άνθρωπος είμαι κι εγώ») παρουσιάζει μια μεταστροφή της συμπεριφοράς του θύτη προς το καλύτερο («άρχισε να ηρεμεί»). Δείχνει να γνωρίζει τον επίσημο ορισμό του σχολικού εκφοβισμού, καθώς αποδίδει τις εκφοβιστικές τάσεις του θύτη στην διαφορά της σωματικής του δύναμης έναντι του θύματος, την οποία μάλιστα αντιλαμβάνεται και ο θύτης («επειδή ο ίδιος ήταν και πιο ανεπτυγμένος και είχε δύναμη, ήξερε ότι μπορούσε να κάνει ό, τι θέλει»). Αντίθετα, το θύμα παρουσιάζεται με τη χρήση υποκοριστικών ως «Παυλάκης» και «αδύναμο παιδάκι» και με τη χρήση της μεταφοράς (Metaphor στο Wiggins, 2017) «φτερό στον άνεμο» κατασκευάζει το προφίλ του θύματος ως πιο αδύναμου σωματικά. Επιστρέφει επιρρίπτοντας ευθύνες στην οικογένεια για τον ανεπαρκή της ρόλο σχετικά με την ανατροφή του θύτη («παρατημένος, ό, τι μάθαινε, το μάθαινε από το σχολείο») και, με βάση αυτόν τον ισχυρισμό, οικοδομεί το προφίλ του ως ενός παιδιού «πανέξυπνου» αλλά με ανασφάλεια και χωρίς αυτοπεποίθηση, στοιχεία της προσωπικότητάς του, τα οποία διαφαίνονται από τον τρόπο με τον οποίο λειτουργεί στην τάξη. Τα στοιχεία αυτά, αν και αντιφατικά, ανταποκρίνονται στο σύνθετο προφίλ θυτών του επίσημου ορισμού του σχολικού εκφοβισμού (γραμμή 48-50). Το παρακάτω απόσπασμα είναι από την ίδια συνέντευξη. Ο συμμετέχων αποδίδει ευθύνες για τη συμπεριφορά του μαθητή στην οικογένεια.

54 *ΕΡΕΥΝ: Εσύ δηλαδή που αποδίδεις αυτή τη συμπεριφορά του;*

55 *ΜΑΡΚΟΣ: Είναι αυτό που σου είπα ότι από το σπίτι, μόνο και μόνο από την*
56 *κατήχηση, όταν ένα παιδί Β δημοτικού το παίρνεις σε εκκλησίες, το παίρνεις σε*
57 *μνημόσυνα, το παίρνεις σε κηδείες, το έχεις βάλει από νωρίς σε ένα πλαίσιο το οποίο*
58 *είναι για μεγαλύτερα παιδιά, το βάζεις σε ένα πρόγραμμα και η ζωή του ουσιαστικά δεν*
59 *είναι μόνο το διάβασμα και το παιχνίδι, είναι κι άλλα πράγματα που είναι για*

60 *μεγαλύτερες ηλικίες και δε βρίσκει χώρο να αναπνεύσει και δεν του αιτιολογείς και του*
61 *λες ότι είναι αυτό, ακολουθούμε αυτό κι αυτό, χωρίς να του αιτιολογείς κάτι, μετά από*
62 *ένα σημείο το παιδί αντιδρά και πού θα εκτονωθεί; Στον αδύναμο και καλώς ή κακώς*
63 *επειδή είχε μεγάλη επιρροή, άλλες φορές ήταν αγαπητός κι άλλες όχι, με τις βδομάδες*
64 *και τους μήνες, οι παρέες του ήταν σταθερές αλλά τσακώνονταν συχνά λόγω της*
65 *συμπεριφοράς του.*

Στην ερώτηση πού αποδίδει ο συμμετέχων τη συμπεριφορά του θύτη, κάνει έμμεση αναφορά στην οικογένεια με τη χρήση της έκφρασης σε γ' ενικό πρόσωπο («είναι αυτό που σου είπα»), την οποία, βέβαια, ορίζει αμέσως μετά («το σπίτι»), ενδεχομένως για να δώσει έμφαση. Για να στηρίξει τον ισχυρισμό του επιχειρηματολογεί ρητορικά και υπογραμμίζει με έμφαση ότι αυτό συμβαίνει «μόνο και μόνο από την κατήχηση», ενώ στη συνέχεια αναφέρεται στο πλαίσιο ζωής του θύτη (γραμμή 55-58), το οποίο μάλιστα δεν του αρμόζει γιατί «είναι για μεγαλύτερα παιδιά». Εμβόλιο κατά του διακυβεύματος αποτελεί ο προσανατολισμός του συμμετέχοντα ώστε η λογοδότησή του να παρουσιαστεί ως αξιόπιστη μαρτυρία του περιστατικού σχολικού εκφοβισμού με δράστες το παιδί-θύτη (καταπιεσμένο, ανασφαλές) και κατ'επέκταση την οικογένειά του, κι όχι το παιδί-θύμα και τη συμπεριφορά των εκπαιδευτικών, συνεπώς και τη δική του ως εκπαιδευτικού. Επιτυγχάνει, έτσι, να αθώσει τον εαυτό του από πιθανή κριτική ότι είναι προκατειλημμένος. Παράλληλα, κάνοντας ένα μακρινό έρεισμα (γραμμή 55-58) σκόπιμα αποστασιοποιείται για να διαχωρίσει την ταυτότητά του και να αποδώσει για ακόμη μια φορά τις ευθύνες στην οικογένεια. Η αλλαγή του ερείσματος σε κοντινό με τη χρήση α' πληθυντικού προσώπου «ακολουθούμε αυτό κι αυτό» προσδίδει παραστατικότητα και ζωντάνια στην αφήγησή του και υπονοεί την ανάγκη συλλογικότητας στον τρόπο με τον οποίο πρέπει να λειτουργεί η ομάδα της οικογένειας, αντιπαραβάλλοντας τον τρόπο λειτουργίας της συγκεκριμένης οικογένειας, ο οποίος είναι πιο απόλυτος κι αυταρχικός («χωρίς να του αιτιολογείς κάτι»). Ως εκ τούτου, ο θύτης βιώνει κάποιου είδους καταπίεση, η οποία περιγράφεται με τη μεταφορική έκφραση «δε βρίσκει χώρο να αναπνεύσει» και εκδηλώνεται ως αντίδραση, η οποία κάπου πρέπει να εκτονωθεί. Με την ερωταπόκριση «Και πού θα εκτονωθεί; Στον αδύναμο [...]» ο συμμετέχων προσδίδει παραστατικότητα στο λόγο του και η απάντηση παρουσιάζεται ως αναμενόμενη. Κάνει μια αντικειμενική αξιολόγηση (Assessments/ Second Assessments στο Wiggins, 2017) για την απήχηση του θύτη στις παρέες των συνομηλίκων, χρησιμοποιώντας ως τεκμήριο ότι «οι παρέες του ήταν σταθερές αλλά τσακώνονταν

συχνά λόγω της συμπεριφοράς του», εξασφαλίζοντας έτσι τη γεγονικότητα της εκδοχής του.

Στο επόμενο απόσπασμα ακολουθεί ερώτηση από την ερευνήτρια αν ο θύτης ήταν επιθετικός μόνο προς το συγκεκριμένο παιδί ή και προς άλλα παιδιά, για να αποσαφηνιστεί ο ισχυρισμός που προβάλλει ο ΜΑΡΚΟΣ σχετικά με τη συμπεριφορά του θύτη.

- 66 *ΕΡΕΥΝ:* Γενικά ήταν επιθετικός μόνο προς τον Παύλο ή και προς άλλα παιδιά;
- 67 *ΜΑΡΚΟΣ:* Και προς άλλα παιδιά, απλά προς άλλα παιδιά το είχαμε προλάβει αρκετές
- 68 φορές και τους χωρίζαμε όταν τσακόνονταν κτλ αλλά με τον Παύλο, επειδή ακριβώς
- 69 δεν είχε υποπέσει στην αντίληψή μας, δε μπορούσαμε να κάνουμε κάτι γι' αυτό.

Ο συμμετέχων διακρίνει μια γενικευμένη επιθετική τάση από πλευράς του θύτη. Κάνοντας κοντινό έρεισμα και χρησιμοποιώντας α' πληθυντικό πρόσωπο λογοδοτεί ως εκπρόσωπος της ομάδας των εκπαιδευτικών («το είχαμε προλάβει») που αναλαμβάνει δράση («και τους χωρίζαμε»), ενώ, με την αναφορά ότι είχαν προλάβει τέτοια περιστατικά «αρκετές φορές» αποσκοπεί να ελαχιστοποιήσει τις πιθανότητες να κατηγορηθεί η ομάδα που εκπροσωπεί, συνεπώς και ο ίδιος ως εκπαιδευτικός, για ανευθυνότητα ως προς το ρόλο της. Εξάλλου, προβάλλοντας μια δικαιολογία (Justifications στο Potter & Wetherell, 2007) βασιζόμενη στην επίκληση διανοητικής κατάστασης («επειδή ακριβώς δεν είχε υποπέσει στην αντίληψή μας»), αναγνωρίζει την πράξη ως ανάρμοστη αλλά επικαλείται ότι επηρεάστηκε από εξωτερικό παράγοντα, έχοντας ως στόχο να αποποιηθεί την ευθύνη γι' αυτό που συμβαίνει (Model of motivation στο Edwards & Potter, 1992) και, τελικά, να διατηρήσει την υπόληψή του και κατ' επέκταση της ομάδας που εκπροσωπεί.

6.4 Περιγραφή περιστατικού με χαρακτηριστικό προφίλ θύματος

Στο συγκεκριμένο απόσπασμα, επιχειρείται η περιγραφή περιστατικού σχολικού εκφοβισμού από τον συμμετέχοντα, χωρίς όμως να αποτελεί δική του, βιωμένη εμπειρία. Εκείνος, ωστόσο, κατασκευάζει το σχολικό εκφοβισμό ως αναμενόμενο,

καθώς το προφίλ του θύματος που παρουσιάζεται συμφωνεί με το προφίλ των θυμάτων που υπάρχει στον επίσημο ορισμό του σχολικού εκφοβισμού.

Απόσπασμα 4

70 *ΕΡΕΥΝ:* Σύμφωνα με τον ορισμό του σχολικού εκφοβισμού, από την εμπειρία σου ως
71 εκπαιδευτικός, μπορείς να μου περιγράψεις κάποια συγκεκριμένη περίπτωση;

72 *ΓΙΩΡΓΟΣ:* Συγκεκριμένα με σχολικό εκφοβισμό έχω μία που μου την έχουν διηγηθεί,
73 είχε συμβεί σε άλλο σχολείο πριν από κάποια χρόνια, νομίζω περίπου πριν από μια
74 πενταετία. Ναι, ήταν ο Φώτης ένα παιδί της Γ δημοτικού ο οποίος δεν είχε διάγνωση
75 αλλά κατ' εμέ, επειδή τύχαινε να μένουμε στην ίδια γειτονιά και τους γνώριζα, ήταν στο
76 φάσμα του αυτισμού και γενικά και διάφορα μαθησιακά, ο Φώτης λοιπόν ένα πολύ
77 ήσυχο παιδί και χαμηλών τόνων, κάπως εσωστρεφής θα τον χαρακτήριζα, δεχόταν στην
78 Γ δημοτικού από το Δεκέμβρη περίπου και μετά bullying από τρεις συμμαθητές του, οι
79 οποίοι ήταν και οι πιο δημοφιλείς εντός εισαγωγικών της τάξης, μιλάμε για παιδιά
80 καλούς μαθητές αλλά συγχρόνως και πιο φασαριόζους, εεε λοιπόν η δασκάλα στην
81 αρχή δεν το αντιλήφθηκε αλλά στα διαλείμματα του έκαναν διάφορα αρνητικά σχόλια
82 για την επίδοσή του και τον χαρακτήριζαν χαζό και συχνά τον χλεύαζαν μέχρι που μια
83 μέρα η μητέρα του εντόπισε στην τσάντα του ένα σημείωμα που έλεγε ότι «αν δεν κάνεις
84 αυτό», εεε δεν θυμάμαι ακριβώς τι τον έβαζαν να κάνει, νομίζω να πάρει την κασετίνα
85 από κάποιον συμμαθητή του και να την κρύψει, «θα πούμε σε όλα τα παιδιά να μην σε
86 κάνει κανένας παρέα», εκβιασμός ξεκάθαρος όπως καταλαβαίνεις, και διάφορες άλλες
87 απειλές που δεν γνωρίζω με λεπτομέρεια. Η μητέρα λοιπόν πήγε στο σχολείο να μιλήσει
88 με τη δασκάλα κι από τότε ξεκίνησαν να τους επιβλέπουν και να τους
89 παρακολουθούν περισσότερο στα διαλείμματα και διαπίστωσαν ότι εεε, όταν δεν τους
90 έβλεπε, νόμιζαν δηλαδή ότι δεν τους έβλεπε κάποιος δάσκαλος, τον έσπρωχναν, τον
91 κορόιδευαν, του έλεγαν «φύγε από δω, είναι ο δικός μας χώρος και με χαζούς δεν
92 κάνουμε παρέα» και διάφορα τέτοια, μια μέρα μάλιστα βρήκε μετά το διάλειμμα το
93 τετράδιό του μουτζουρωμένο κι έλειπαν από την τσάντα του προσωπικά αντικείμενα
94 μέχρι που η δασκάλα τους έκανε μια συζήτηση και προσπάθησε να βρει τον ένοχο που
95 λέμε αλλά κρύβονταν τόσο καλά αυτά τα παιδιά και το χειρότερο είναι ότι ο Φωτάκης
96 δε μιλούσε προφανώς γιατί φοβόταν τις επιπτώσεις που θα είχε κάτι τέτοιο.

97 *ΕΡΕΥΝ:* Και τελικά ο Φώτης μίλησε;

- 98 *ΓΙΩΡΓΟΣ: Βασικά ο Φώτης δεν το έλεγε φοβούμενος για το τι θα ακολουθούσε αλλά*
99 *υπήρχαν ντοκουμέντα, οπότε στη μαμά του κάποια στιγμή τα είπε όλα κι εκείνη*
100 *ενημέρωσε τη δασκάλα.*
- 101 *ΕΡΕΥΝ: Το παιδί αυτό στις προηγούμενες τάξεις δεν είχε δεχθεί δηλαδή σχολικό*
102 *εκφοβισμό, αυτή που μου περιγράφεις ήταν η πρώτη φορά;*
- 103 *ΓΙΩΡΓΟΣ: Μπορεί, μπορεί και να μην το είχε πει, να μην το είχαν καταλάβει και στην*
104 *Γ να έγιναν πιο εμφανή σκηνικά που πλέον δε μπορούσαν να αμφισβητηθούν, γιατί*
105 *υπήρχαν χειροπιαστά στοιχεία, είδε η μαμά το σημείωμα, τι πιο προφανές;*

Στην ερώτηση αναφορικά με την περιγραφή συγκεκριμένης περίπτωσης σχολικού εκφοβισμού, ο ερωτώμενος, κάνοντας ένα μακρινό έρεισμα, εξ αρχής ξεκαθαρίζει ότι όσα πρόκειται να αναφέρει δεν αποτελούν δική του βιωμένη εμπειρία (γραμμή 72), και, σε συνδυασμό με μια ασάφεια «*πριν από κάποια χρόνια, νομίζω περίπου πριν από μια πενταετία*», αποσκοπεί να αποποιηθεί κάθε προσωπική ευθύνη για τη λογοδότησή του. Ωστόσο, αμέσως μετά, συνεχίζει κάνοντας ένα κοντινό έρεισμα «*κατ' εμέ*» καθίσταται υπόλογος, καθώς καταθέτει την προσωπική του γνώμη για το θύτη «*θα τον χαρακτήριζα*», προσθέτοντας υποκειμενικότητα στα λεγόμενά του, την οποία αντισταθμίζει βασιζόμενος στη γνώση του λόγω της προσωπικής σχέσης που τους συνδέει «*επειδή τύχαινε να μένουμε στην ίδια γειτονιά και τους γνώριζα*». Επιχειρεί, επίσης, να κατασκευάσει το προφίλ του θύματος (γραμμή 76-77) και προβαίνει στη ρητή διατύπωση ότι το θύμα είναι αποδέκτης σχολικού εκφοβισμού «*δεχόταν στην Γ δημοτικού από το Δεκέμβρη περίπου και μετά*», ενισχύοντας τον ισχυρισμό του με την κατασκευή του προφίλ των θυτών (γραμμή 79-80), το οποίο προσιδιάζει στον επίσημο ορισμό του σχολικού εκφοβισμού. Με τον τρόπο αυτόν, διαχειρίζεται το δίλημμα διακυβεύματος, ώστε να μην αμφισβητηθούν τα λόγια του ως προϊόντα προσωπικού συμφέροντος και να μην φανεί προκατειλημμένος. Με την έκφραση «*εεε λοιπόν*», που αποτελεί αντιστάθμιση, ο ερωτώμενος πραγματοποιεί μια στροφή στο λόγο του, για να αναφερθεί στο περιστατικό του σχολικού εκφοβισμού, αφού προηγουμένως ολοκληρώνει την κατασκευή των προφίλ του θύματος και των θυτών. Η λογοδότησή του στηρίζεται σε μια αφηγηματική κατασκευή, στην οποία τα γεγονότα παρουσιάζονται με ζωντανή περιγραφή σε συνεκτική σειρά και με χρονική ακολουθία, με αποτέλεσμα να ενισχύεται η αληθοφάνειά τους και να εξασφαλίζεται η γεγοντικότητα της εκδοχής του. Συγκεκριμένα, παρουσιάζει ως φορείς δράσης την

εκπαιδευτικό (γραμμή 80-81), την εμπειρία της οποίας, στην ουσία, μας μεταφέρει ο ίδιος, τα παιδιά-θύτες και το θύμα, καθώς και τη μητέρα (γραμμή 83), η οποία διαδραματίζει καθοριστικό ρόλο στην εξέλιξη των πραγμάτων, όπως υποδηλώνεται με τα ρήματα ενεργητικής φωνής, εστιάζοντας στο ρόλο της ως υποκειμένου της ενέργειας («*η μητέρα του εντόπισε στην τσάντα του ένα σημείωμα*»). Η αξιοπιστία των λεγομένων του και, συνεπώς, η γεγονικότητα της εκδοχής του εξυπηρετούνται με την αυτολεξεί παράθεση των απειλών των θυτών προς το θύμα (γραμμή 84 και 86), ενώ με συστηματικές ασάφειες (Vagueness στο Wiggins, 2017), οι οποίες αποδίδονται με τις φράσεις «*δεν θυμάμαι*», «*και διάφορες άλλες απειλές*», «*και διάφορα τέτοια*» εμβολιάζει τον ισχυρισμό ότι μπορεί να έχει μερίδιο ευθύνης σε αυτά που λέει ή ότι επενδύει πάρα πολύ στη λογοδοσία του (Potter, 1996 στο Wiggins, 2017). Τις απειλές που εκστόμιζαν οι θύτες προς το θύμα ο ίδιος τις ερμηνεύει με την ακραία διατύπωση «*εκβιασμός ξεκάθαρος*» και απευθύνεται σε β' ενικό πρόσωπο στην ερευνήτρια «*όπως καταλαβαίνεις*», προσδίδοντας με αυτό τον τρόπο ζωντάνια και αμεσότητα στον λόγο του, καθιστώντας την, παράλληλα, κοινωνό των σκέψεών του. Στη συνέχεια, αποστασιοποιείται και πάλι, όταν κάνει μακρινό έρεισμα για να αναφερθεί στη δράση των εκπαιδευτικών του σχολείου, η οποία αποδίδεται με ρήματα ενεργητικής φωνής, θέλοντας να δώσει έμφαση στο υποκείμενο της ενέργειας, δηλαδή στους εκπαιδευτικούς, οι οποίοι ανέλαβαν «*να τους επιβλέπουν και να τους παρακολουθούν περισσότερο στα διαλείμματα*». Η επόπτευση συντελείται με τρόπο διακριτικό βέβαια, ώστε τα παιδιά «*νόμιζαν δηλαδή ότι δεν τους έβλεπε κάποιος δάσκαλος*», όταν προέβαιναν σε εκφοβιστικές πράξεις. Δημιουργεί την αίσθηση ολοκληρωμένου επιχειρήματος με την τριμερή λίστα «*τον έσπρωχναν, τον κοροΐδευαν, του έλεγαν*» και, με την ανάκληση επί λέξει «*φύγε από δω, είναι ο δικός μας χώρος και με χαζούς δεν κάνουμε παρέα*», αποδίδει ρεαλιστικά το γεγονός, εξυπηρετώντας την κατασκευή της γεγονικότητας. Έπειτα από δύο ακραία περιστατικά που ακολούθησαν (γραμμή 92-93) παρουσιάζει ως φορέα δράσης την εκπαιδευτικό, η οποία προσπάθησε με διακριτικότητα να προσεγγίσει το ζήτημα («*τους έκανε μια συζήτηση*») και να το επιλύσει. Ταυτόχρονα, σκόπιμα μετριάζει την ευθύνη που εκείνη φέρει με το ουσιαστικό «*συζήτηση*» αντί ρήματος, και την μεταθέτει στους θύτες, οι οποίοι «*κρύβονταν τόσο καλά*» και στο θύμα «*ο Φωτάκης δε μιλούσε*». Η χρήση του υποκοριστικού του ονόματος του θύματος «*ο Φωτάκης*», ενδεχομένως, να φανερώνει οίκτο προς αυτό, αφού με τις φράσεις «*γιατί φοβόταν*» και «*φοβούμενος*» γίνεται αναφορά σε άσχημο συναίσθημα που βιώνει. Τέλος, στην ερώτηση αν ήταν η πρώτη φορά που δέχτηκε το θύμα σχολικό εκφοβισμό ή

συνέβαινε κάτι τέτοιο και σε προηγούμενες τάξεις, ο ερωτώμενος δεν αποκλείει το δεύτερο ενδεχόμενο, το οποίο αποδίδει με μια τριμερή λίστα, αναφέροντας πιθανές εκδοχές για τους λόγους που δεν είχε εντοπιστεί νωρίτερα. Με τη ρητορική του επιχειρήματος (Edwards & Potter, 1992) επικαλούμενος τη λογική ότι υπάρχουν πλέον αδιάσειστα στοιχεία «γιατί υπήρχαν χειροπιαστά στοιχεία είδε η μαμά το σημείωμα» και τη ρητορική ερώτηση «τι πιο προφανές;», παρουσιάζεται η εκδοχή του ως εξωτερική προς τον ερωτώμενο και η εξαγωγή των συμπερασμάτων φαίνεται να απορρέει από τα ίδια τα συμβάντα (Edwards & Potter, 1992).

6.5 Περιγραφή περιστατικού με απόδοση ευθυνών στην οικογένεια

Στο απόσπασμα αυτό κατασκευάζεται ένα περιστατικό σχολικού εκφοβισμού με απόδοση ευθυνών στην οικογένεια. Συγκεκριμένα, επιρρίπτονται ευθύνες στην οικογένεια του θύτη, για το οικογενειακό πλαίσιο στο οποίο εκείνος μεγαλώνει, και τη θρησκευτική της πόλωση, με αποτέλεσμα να διακατέχεται από μια εσωτερική πίεση και λόγω αυτής να ωθείται σε εκφοβιστικές συμπεριφορές. Έμμεσα, ωστόσο, ευθύνη φέρει και η οικογένεια του θύματος, όχι για τον σχολικό εκφοβισμό καθ' αυτόν που εκείνο υφίσταται, αλλά για την αποσιώπηση του περιστατικού και την έλλειψη συνεργασίας από πλευράς τους με τον εκπαιδευτικό.

Απόσπασμα 5

106 *ΕΡΕΥΝ: Ωραία, θέλεις να ξεκινήσεις από αυτήν που βίωσες εσύ ως δάσκαλος της*
107 *τάξης;*

108 *ΜΑΡΚΟΣ: Ναι, συγκεκριμένα, Ιωάννης, ένα όνομα, μια ιστορία, το παιδί αυτό ήταν*
109 *από οικογένεια με πατέρα παππά και μητέρα δικηγόρο, αλλά φαινόταν ότι, επειδή είχαν*
110 *προσπαθήσει πολύ να κάνουν αυτό το παιδί, το 'χαν καλοαναθρεμμένο και ,καλώς ή*
111 *κακώς, μέσα από τη συμπεριφορά του παιδιού καταλαβαίνεις και από τι οικογένεια*
112 *προέρχεται κάποιος, αυτό έχω εγώ να πω. Εεε αυτό το παιδί επειδή έτρωγε, πιστεύω*
113 *εγώ, όχι bullying στο σπίτι, αλλά πολλή κατήχηση, όλη αυτή η πίεση έπρεπε να*
114 *εξωτερικευτεί κάπου, είτε αυτό θα ήταν στην τάξη, είτε αυτό θα ήταν σε κάποιον άλλον*
115 *συμμαθητή του.*

Ο συμμετέχων εκφράζει την προθυμία του να αναφερθεί στην περίπτωση σχολικού εκφοβισμού μεταξύ μαθητών που αντιμετώπισε ο ίδιος ως δάσκαλος της τάξης και συνεχίζει με τη φράση *«Ιωάννης, ένα όνομα, μια ιστορία»* εντείνοντας το ενδιαφέρον για όσα πρόκειται να πει. Η κατασκευή του προφίλ του θύτη ξεκινά με την αναφορά στην επαγγελματική ιδιότητα των γονέων του (γραμμή 109), καθόλου τυχαία αναφέρει πρώτα ότι ο πατέρας του είναι ιερέας, αφού φαίνεται να συνδέεται πιο κάτω με τον προσανατολισμό της οικογένειας στις αξίες της θρησκείας. Το γεγονός ότι *«το 'χαν καλοαναθρεμμένο»* επιχειρεί να αιτιολογήσει με την αναφορά του ότι *«είχαν προσπαθήσει πολύ να κάνουν αυτό το παιδί»*, ωστόσο, μετριάξει («καλώς ή κακώς») την ευθύνη για τη θέση που προβάλλει. Ταυτόχρονα, κάνοντας κοντινό έρεισμα (*«αυτό έχω εγώ να πω»*) καθίσταται υπόλογος, καθώς κάνει υπαινιγμό για την ποιότητα της οικογένειας, η οποία αντικατοπτρίζεται στη συμπεριφορά του παιδιού. Συνεχίζει με κοντινό έρεισμα να λογοδοτεί για την πεποίθησή του (*«πιστεύω εγώ»*) ότι την ευθύνη για την συμπεριφορά του παιδιού φέρει η οικογένεια, ενδυναμώνοντας αυτόν τον ισχυρισμό του με μια μεταφορά *«επειδή έτρωγε, [...] όχι bullying στο σπίτι»*, μέσω της οποίας παρουσιάζεται ως ικανός να αναγνωρίσει τον εκφοβισμό, και μια ακραία διατύπωση *«αλλά πολλή κατήχηση»*. Ως εκ τούτου, παρουσιάζει ως ψυχολογικού υποβάθρου τα κίνητρα του θύτη που τον ωθούν σε αυτή τη συμπεριφορά, ενισχύοντας την πειστικότητα της επιχειρηματολογίας του μέσω μιας διμερούς λίστας (γραμμή 114-115).

- 116 *EPEYN: Αυτό το ήξερες ότι έτρωγε κατήχηση στο σπίτι;*
- 117 *ΜΑΡΚΟΣ: Όχι, δεν το ήξερα αλλά το φαντάζομαι και μέσα από κάποιες διηγήσεις του*
- 118 *ίδιου του παιδιού, καταλαβαίνεις ότι τα πράγματα μερικές φορές, όχι ότι ήταν άσχημα,*
- 119 *αλλά δεν άφηναν το παιδί να αναπνεύσει.*

Στην ερώτηση για το αν ο ίδιος γνωρίζει για την κατήχηση του παιδιού, απαντά ρητά με άρνηση και κοντινό έρεισμα (*«Όχι, δεν το ήξερα αλλά το φαντάζομαι»*), ωστόσο, για να αποκαταστήσει την αξιοπιστία και την εγκυρότητα των λεγομένων του την αμέσως επόμενη στιγμή επικαλείται τα λεγόμενα του θύτη (*«μέσα από κάποιες διηγήσεις του ίδιου του παιδιού»*). Αλλάζει το έρεισμα σε μακρινό και απευθύνεται σε β' ενικό πρόσωπο *«καταλαβαίνεις»*, που προσδίδει αμεσότητα και συναισθηματική προσέγγιση στο λόγο του, επιδιώκοντας να καταστήσει την ερευνήτρια κοινώνό του

ισχυρισμού του, ότι ο θύτης βίωνε ψυχολογική καταπίεση, την οποία αποδίδει με την ακραία διατύπωση της μεταφοράς «αλλά δεν άφηναν το παιδί να αναπνεύσει».

120 *ΕΡΕΥΝ:* Όταν λες κατήχηση, σε τι αναφέρεσαι;

121 *ΜΑΡΚΟΣ:* Εννοώ κυρίως σε θρησκευτικό προσανατολισμό, ότι δεν κάνουμε αυτό, δεν
122 κάνουμε το ένα, δεν κάνουμε το άλλο, αλλά ποτέ μέσω εξήγησης αλλά μέσω επιβολής.

Αναφορικά με την αποσαφήνιση του όρου «κατήχηση», ο συμμετέχων την κατονομάζει ως «θρησκευτικό προσανατολισμό» ενώ, με την ασάφεια της τριμερούς λίστας (γραμμή 121-122) που χρησιμοποιεί αποσκοπεί στο να ενδυναμώσει τον ισχυρισμό του, καθώς είναι πιο δύσκολο να αντικρουστεί κάτι, όταν η λογοδότηση δεν είναι συγκεκριμένη και λεπτομερής (Wiggins, 2017). Όλα αυτά τα «πρέπει», που πλαισιώνουν την ανατροφή του θύτη, περνούν στο παιδί με αυταρχικό τρόπο, όπως φαίνεται με την ακραία διατύπωση «αλλά **ποτέ** μέσω εξήγησης αλλά μέσω επιβολής». Η χρήση των ονοματικών όρων «εξήγηση» και «επιβολή» σε συνάρτηση με το θρησκευτικό χαρακτήρα των απαγορεύσεων συνοψίζει το αυταρχικό πλαίσιο διαπαιδαγώγησης του θύτη, στο οποίο ο συμμετέχων αποδίδει ως άλλοθι την ανάγκη του παιδιού για εκτόνωση μέσω της βίας.

123 *ΕΡΕΥΝ:* Και τι ακριβώς έγινε με αυτό το παιδί;

124 *ΜΑΡΚΟΣ:* Λοιπόν, ο Ιωάννης ήταν μια από τις αιτίες που την πρώτη χρονιά που
125 εργάστηκα στη Β δημοτικού, την πρώτη μου χρονιά ως δάσκαλος, ήταν μια από τις
126 αιτίες που πολλά παιδιά φύγανε από την τάξη, διότι προκαλούσε γενικότερα θέματα,
127 έκανε φασαρία μέσα στην τάξη, είτε μέσω εεε του νααα παρακινεί άλλους να κάνουνε
128 διάφορα πράγματα και να δημιουργούνται συνεχώς φασαρίες. Όταν μετά από περίπου
129 7-8 μήνες είχε επέλθει μια ηρεμία, εεεεε καλώς ή κακώς με φωνή από εμένα κι όχι από
130 τη διεύθυνση, γιατί δεν άντεχα άλλο, είχα πετάξει ψυχοσωματικά μετά από αυτό μετά
131 από ένα σημείο, οπότε είπα «ό,τι δε λύνεται, κόβεται», σαφώς ξεκίνησα να φωνάζω
132 στην τάξη, για να μπορέσω να επιβληθώ, γιατί αλλιώς δε γινόταν να επιβληθείς, αλλά
133 μετά τα παιδιά άρχισαν, όχι να το συνηθίζουν, άρχιζαν να καταλαβαίνουν ποια είναι η
134 κατάσταση, οπότε επήλθε μια σχετική ηρεμία. Συνεπώς πριν το Πάσχα, εεεε είχαμε, ενώ
135 είχαμε ξεκινήσει από τα 16 παιδιά στο τμήμα, φτάσαμε 12 παιδιά αλλά εκεί είχε

136 *σταματήσει, το 12 πίστευα ότι ήμουν εγώ και οι 12 μαθητές του Ιησού (χαχαχα), οπότε*
137 *πριν το Πάσχα μαθαίνω ότι ένας μαθητής θα φύγει και μάλιστα ένας αγαπημένος μου*
138 *μαθητής, εξαιρετικό παιδί απλά έτυχε να έχει κάποια δυσμορφία στο σώμα του, αρκετά*
139 *κοντός, με αρκετά μεγάλο κεφάλι και αρκετά ψιλή φωνή, ο Παυλάκης, λοιπόν το παιδί*
140 *αυτό έτρωγε bullying από τον Ιωάννη, τον στρίμωνχε σε κάποια διαλείμματα, δεν ξέρω*
141 *αν τον χτυπούσε, αλλά τον έσπρωχνε, τον χαρακτήριζε κοντό, τον κορόιδευαν για τη*
142 *φωνή του κι όλα αυτά ήταν πράγματα που εγώ δεν γνώριζα, διότι στην τάξη ήταν τύπος*
143 *και υπογραμμός, τόσο ο Ιωάννης όσο και ο Παύλος, και στα διαλείμματα, που σε ένα*
144 *ιδιωτικό έχει σίγουρα μια μεγαλύτερη επιτήρηση, δε μας είχε υποπέσει κάτι στην*
145 *αντίληψη αλλά υπάρχουν πάντα οι κρυφές μεριές και οι γωνίες που δεν μπορείς πάντα*
146 *να τις ανακαλύψεις σε ένα ολόκληρο σχολείο με μια απλή επιτήρηση σε μια εφημερία.*
147 *Και το ανακάλυψα από τρίτους...*

Ο συμμετέχων ξεκινά με την αντιστάθμιση «λοιπόν» κάνοντας μια στροφή στο λόγο, για να παραθέσει λεπτομέρειες για το περιστατικό. Υποστηρίζει ότι ο θύτης αποτέλεσε την αιτία για να επιλέξουν ορισμένα παιδιά την αλλαγή σχολικού περιβάλλοντος, αποσκοπώντας στο να αποσεισει κάθε προσωπική του ευθύνη, φοβούμενος μήπως κατηγορηθεί για λανθασμένο χειρισμό, καθώς ήταν η πρώτη του χρονιά ως δάσκαλος. Ο ισχυρισμός του αυτός ενδυναμώνεται με τη φράση ότι ο θύτης «προκαλούσε γενικότερα θέματα», η οποία ενέχει μια αοριστία, την οποία σπεύδει να αποσαφηνίσει. Ο μετριασμός «καλώς ή κακώς» και το ουσιαστικό «φωνή» που χρησιμοποίησε ως μέσο για να επαναφέρει μετά από κάποιο χρονικό διάστημα την τάξη, αποβλέπουν στο να ελαχιστοποιήσουν την ευθύνη που φέρει ο ίδιος και να μην κατηγορηθεί για τον τρόπο με τον οποίο ενεργούσε, καθώς δεν είχε τη στήριξη και τη βοήθεια του διευθυντή («από εμένα κι όχι από τη διεύθυνση»). Επίσης, επικαλείται ως δικαιολογία για τις φωνές που χρησιμοποιούσε την ψυχολογική του κατάσταση η οποία εκδηλώνεται ως σωματική βλάβη («γιατί δεν άντεχα άλλο, είχα πετάζει ψυχοσωματικά»), κάνοντας τον συνομιλητή του να συναισθανθεί την εσωτερική πίεση που βίωνε, για να καταλήξει με ακραία διατύπωση κλισέ φράσης («ό,τι δε λύνεται, κόβεται») στην απόφασή του να αναλάβει δράση. Η δράση αυτή φαίνεται από την ρητή διατύπωση και τη χρήση ρήματος «σαφώς ξεκίνησα να φωνάζω στην τάξη», που τον καθιστά υπεύθυνο των πράξεών του. Την ευθύνη του, ωστόσο, και πάλι μετριάζει με την επίκληση της ανάγκης διατήρησης του προσωπικού του κύρους (Potter & Wetherell, 2007) («για να μπορέσω να επιβληθώ»)

και, αλλάζοντας το έρεισμα σε μακρινό, απευθύνεται σε β'ενικό πρόσωπο, για να προσδώσει αμεσότητα στο λόγο του και να καταστήσει το συνομιλητή του συμμετόχο και κοινωνό των προβληματισμών του («γιατί αλλιώς δε γινόταν να επιβληθείς»). Συνεχίζει την περιγραφή του αποδίδοντας την εικόνα της τάξης σε άπληθυντικό πρόσωπο, ενώ ο ίδιος παρουσιάζεται να έχει πρόσβαση ως κομμάτι της εμπειρίας («ενώ είχαμε ξεκινήσει από τα 16 παιδιά στο τμήμα, φτάσαμε 12 παιδιά»). Το γεγονός της αποχώρησης τεσσάρων παιδιών από το τμήμα του παρουσιάζει με τη χιουμοριστική φράση «το 12 πίστευα ότι ήμουν εγώ και οι 12 μαθητές του Ιησού» που συνοδεύεται με την εμφάνιση συναισθήματος γέλιου, για να ελαφρύνει την άσχημη εικόνα που θεωρεί ότι έχει δημιουργηθεί στην ερευνήτρια. Μεταξύ των παιδιών που αποχώρησαν από το συγκεκριμένο σχολείο ήταν και το θύμα, το οποίο παρουσιάζει με την ακραία διατύπωση «και μάλιστα ένας αγαπημένος μου μαθητής, εξαιρετικό παιδί» και το υποκοριστικό «Παυλάκης», που φανερώνει τη συμπάθεια του συμμετέχοντα προς το θύμα, και κατασκευάζει αμέσως μετά το προφίλ του (γραμμή 138-139). Με μια λίστα αναφέρει τις εκδηλώσεις σχολικού εκφοβισμού προς το θύμα (γραμμή 141-142) ενώ οι εκφράσεις άγνοιας «δεν ξέρω αν τον χτυπούσε» και «ήταν πράγματα που δεν γνώριζα» που συνοδεύονται με την αιτιολόγηση «διότι στην τάξη ήταν τύπος και υπογραμμός» και την αλλαγή του προσώπου σε άπληθυντικό, αποσκοπούν στο να αποσείσουν την ευθύνη του και να μην θεωρηθεί μόνο αυτός υπόλογος («δεν μας είχε υποπέσει κάτι στην αντίληψη»), παρά το γεγονός ότι στο ιδιωτικό σχολείο υπάρχει «σίγουρα μια μεγαλύτερη επιτήρηση». Έπειτα, αλλάζει και πάλι το έρεισμα σε μακρινό χρησιμοποιώντας β'ενικό πρόσωπο και με μια σειρά από ακραίες διατυπώσεις επιχειρεί να ελαχιστοποιήσει την ευθύνη του με τη χρήση ουσιαστικού και τον μετριασμό «με μια απλή επιτήρηση» αλλά και την ασάφεια «σε μια εφημερία». Επιστρέφει σε α' ενικό πρόσωπο και κάνοντας κοντινό έρεισμα («Και το ανακάλυψα από τρίτους») αποσκοπεί στο να εξάρει τον εαυτό του για το γεγονός ότι ο ίδιος το ανακάλυψε τελικά, κάτι που έρχεται σε αντίθεση με τον προηγούμενο ισχυρισμό του, όταν λογοδοτεί ως μέλος της ομάδας των εκπαιδευτικών. Από τα παραπάνω διαφαίνεται ότι αποτελεί εμβόλιο κατά του διακυβεύματος ότι ο συμμετέχων είναι προσανατολισμένος, ώστε η λογοδότησή του να φανεί ως αξιόπιστη μαρτυρία περιστατικού σχολικού εκφοβισμού με άμεσο δράστη το παιδί-θύτη και έμμεσο δράστη την οικογένειά του και όχι τη συμπεριφορά των εκπαιδευτικών, συνεπώς ούτε και τη δική του ως εκπαιδευτικού, αλλά ούτε του παιδιού- θύματος.

- 148 *ΕΡΕΥΝ: Οι γονείς το γνώριζαν;*
- 149 *ΜΑΡΚΟΣ: Οι γονείς το γνώριζαν και δεν έκαναν τίποτα, ούτε ήρθαν σε μένα μια φορά,*
150 *οι γονείς του Ιωάννη δεν το γνώριζαν, οι γονείς του Παύλου το γνώριζαν κι όταν*
151 *έφτασαν σε ένα σημείο, θεώρησαν καλό να του αλλάξουν σχολικό περιβάλλον, από το*
152 *να καθίσουν οι ίδιοι και να το συζητήσουν μαζί μου για να μπορέσουμε να το λύσουμε*
153 *αλλιώς, που είχαν λυθεί αρκετά θέματα, καλώς ή κακώς, απλά θα ήταν άλλο ένα θέμα*
154 *το οποίο θα τιθόταν προς συζήτηση και θα καθόμασταν να το λύσουμε. Δεν έγινε ποτέ.*

Τέλος, στην ερώτηση αν οι γονείς είχαν επίγνωση της κατάστασης, ο συμμετέχων απαντά με μια επιβεβαίωση «*Οι γονείς το γνώριζαν*» (Corroboration στο Wiggins, 2017) και αμέσως μετά με ακραίες διατυπώσεις επιρρίπτει τις ευθύνες στην οικογένεια του θύματος για την αποσιώπηση του γεγονότος, καθώς «*δεν έκαναν τίποτα, ούτε ήρθαν σε μένα μια φορά* » και «*Δεν έγινε ποτέ*», εξυπηρετώντας παράλληλα την κατασκευή της γεγονικότητας στο λόγο του. Συγκεκριμένα, κατακρίνει τους γονείς για την επιλογή τους να αλλάξουν σχολικό περιβάλλον στο θύμα, υπονοώντας ότι λειτούργησαν σπασμωδικά και μάλιστα παρακάμπτοντας τον ίδιο ως εκπαιδευτικό της τάξης «*θεώρησαν καλό να του αλλάξουν σχολικό περιβάλλον, από το να καθίσουν οι ίδιοι και να το συζητήσουν μαζί μου*». Για να ξεπεραστεί το δίλημμα διακυβεύματος και να μην αμφισβητηθούν τα λόγια του ως προϊόντα υπερβολής, αφηγείται παραστατικά τις ενέργειες των γονέων, εξασφαλίζοντας τη γεγονικότητα της εκδοχής του. Η αλλαγή του ερείσματος σε κοντινό με την χρήση α' πληθυντικού προσώπου υποδηλώνει την διάθεση συλλογικότητας και συνεργασίας από την πλευρά του, ώστε να βρουν λύση στο πρόβλημα, ενώ ελαχιστοποιεί τη δυσκολία επίλυσης με τον μετριασμό «*καλώς ή κακώς, απλά θα ήταν άλλο ένα θέμα*».

6.6 Το σχολικό κλίμα ως παράγοντας σχολικού εκφοβισμού

Στο απόσπασμα 6 η συμμετέχουσα ΟΛΓΑ κατασκευάζει το σχολικό εκφοβισμό μεταξύ των παιδιών ως αποτέλεσμα του σχολικού κλίματος και των σχέσεων που υπάρχουν κυρίως μεταξύ των εκπαιδευτικών και του διευθυντή. Το σχολικό κλίμα διαμορφώνεται από όλους τους εμπλεκόμενους, δηλαδή τους γονείς, τους μαθητές, τους εκπαιδευτικούς και τον διευθυντή, ωστόσο δίνεται μεγαλύτερη βαρύτητα στο προφίλ και τον ρόλο του διευθυντή.

Απόσπασμα 6

155 *ΕΡΕΥΝ: Από την εμπειρία σου μέχρι τώρα θεωρείς ότι το σχολικό κλίμα σχετίζεται με*
156 *την εμφάνιση τέτοιων περιστατικών σχολικού εκφοβισμού;*

157 *ΟΛΓΑ: Εννοείται, εννοείται, το σχολικό κλίμα το διαμορφώνουμε εμείς οι*
158 *εκπαιδευτικοί, η σχολική ηγεσία και όλοι οι εμπλεκόμενοι εεε όταν στο σχολείο*
159 *υπάρχουν δεσμοί χαλαροί και οι μαθητές δεν αισθάνονται το σχολείο ότι είναι το*
160 *κτήριο στο οποίο θα διαπαιδαγωγηθούν, θα μάθουν δηλαδή γράμματα κοινώς αλλά θα*
161 *μάθουν και τρόπους συμπεριφοράς, τότε είναι πολύ εύκολο οι μαθητές αυτοί να*
162 *εκδηλώσουν παραβατικές συμπεριφορές. Εεεε επομένως το κλίμα, το σχολικό κλίμα*
163 *είναι κυκλικό, κάθε φορά δηλαδή που πάνε να ανατραπούν αυτοί οι κανόνες αυτές, οι*
164 *σχέσεις, εεε όλοι μαζί, γονείς μαθητές και εκπαιδευτικοί προσπαθούμε να το*
165 *αντιστρέψουμε. Πώς; Υπενθυμίζοντας στους μαθητές είτε και στους εκπαιδευτικούς,*
166 *δηλαδή μεταξύ συναδέλφων, να υπενθυμίζουμε ποιοι είναι οι κανόνες, ποια είναι η*
167 *κατευθυντήρια οδηγία που έχουμε λάβει από το σχολείο μας, τις κατευθυντήριες οδηγίες*
168 *τις ορίζουμε όμως στον πρώτο σύλλογο διδασκόντων που κάνουμε κάθε χρόνο, μαζί με*
169 *τον διευθυντή μας ορίζουμε τα περιστατικά σχολικού εκφοβισμού αλλά και γενικότερα*
170 *τις δράσεις μας, πώς θα λειτουργούμε.*

Η συμμετέχουσα εκφράζει την αμέριστη συμφωνία της («*Εννοείται, εννοείται*») ότι το σχολικό κλίμα σχετίζεται με την εμφάνιση περιστατικών σχολικού εκφοβισμού κι αμέσως σπεύδει να ορίσει τους παράγοντες που το διαμορφώνουν (γραμμή 158). Στους παράγοντες αυτούς συμπεριλαμβάνει και τον εαυτό της ως εκπαιδευτικό («*εμείς οι εκπαιδευτικοί*»), αφού με τη χρήση της προσωπικής αντωνυμίας σε α' πληθυντικό εντάσσεται στο συλλογικό υποκείμενο και παρουσιάζει τη θέση από την οποία λογοδοτεί ως εκπρόσωπος της ομάδας. Με σκοπό να εξασφαλίσει τη γεγονικότητα της εκδοχής της, επιχειρηματολογεί σχετικά με τους παράγοντες του σχολικού κλίματος, οι οποίοι συμβάλλουν στην εμφάνιση σχολικού εκφοβισμού από τα παιδιά («*όταν στο σχολείο υπάρχουν δεσμοί χαλαροί*» και «*οι μαθητές δεν αισθάνονται το σχολείο ότι είναι το κτήριο στο οποίο θα διαπαιδαγωγηθούν*»), κατασκευάζοντας το σχολείο ως ένα πλαίσιο, στο οποίο τα παιδιά «*θα μάθουν δηλαδή γράμματα κοινώς αλλά θα μάθουν και τρόπους συμπεριφοράς*». Ως αποτέλεσμα αυτού υποστηρίζει ότι «*είναι πολύ εύκολο οι μαθητές αυτοί να εκδηλώσουν παραβατικές*

συμπεριφορές». Συνοψίζει προβαίνοντας στη διαπίστωση ότι «το σχολικό κλίμα είναι κυκλικό» και στη συνέχεια επεξηγεί τον ισχυρισμό της με τη χρήση ρήματος παθητικής φωνής («να ανατραπούν»), καθώς σκόπιμα παραλείπει να αναφέρει το υποκείμενο για την απόκρυψη αιτιότητας και ευθύνης, ώστε να αποφύγει πιθανή κριτική από την ερευνήτρια. Έπειτα, αλλάζει το έρεισμα σε κοντινό και λογοδοτεί σε α' πληθυντικό πρόσωπο, το οποίο φανερώνει ομαδικότητα, και προσανατολίζει με το ρήμα ενεργητικής φωνής στην ανάληψη δράσης («προσπαθούμε να το αντιστρέψουμε» και «να υπενθυμίζουμε»). Κάνει φανερή τη θέση από την οποία λογοδοτεί με την επεξήγηση «εκπαιδευτικούς, δηλαδή μεταξύ συναδέλφων» και έπειτα με μια διμερή λίστα στηρίζει τον ισχυρισμό της για τις ενέργειες που μπορούν να κάνουν, ώστε να ανατραπεί το αρνητικό σχολικό κλίμα (γραμμή 165-166). Υποστηρίζει ότι οι κανόνες και ο τρόπος λειτουργίας του σχολείου καθορίζονται κατά την έναρξη της σχολικής χρονιάς ενώ η λήψη αποφάσεων γίνεται συμμετοχικά και, παράλληλα, με τη χρήση των ρημάτων σε α' πληθυντικό πρόσωπο («ορίζουμε, πώς θα λειτουργούμε») προσανατολίζεται στη δράση, η οποία ενισχύεται από τον διευθυντή, τον οποίο παρουσιάζει ως συμμετόχο και αρωγό («μαζί με τον διευθυντή μας»).

171 *ΕΡΕΥΝ:* Θα μπορούσες να μου αναφέρεις ένα παράδειγμα στο οποίο θεωρείς εσύ ότι
172 έπαιξε, είτε από αυτά που μου ανέφερες και πριν, που έπαιξε σημαντικό ρόλο το
173 σχολικό κλίμα για να συμβεί μια τέτοια συμπεριφορά, μια τέτοια εκδήλωση, ας πούμε;

174 *ΟΛΓΑ:* Ναι, θα σου πω πρώτα από όλα για την Σπάρτη, εεε για το περιστατικό στην
175 Σπάρτη, εεε σε εκείνο το σχολείο το σχολικό κλίμα ήταν πάρα μα πάρα πολύ αυταρχικό
176 η διευθύντριά μας ήταν πάρα πολύ αυταρχική με αποτέλεσμα να μην αφήνει κανένα
177 περιθώριο ευελιξίας και ελευθερίας δράσης στους εκπαιδευτικούς. Επομένως όταν
178 εμείς οι εκπαιδευτικοί έχουμε μια τέτοια γραμμή, εεε αυτό βέβαια δεν συνεπάγεται ότι
179 μέσα στην τάξη μας είμαστε κέρβεροι, ο κάθε εκπαιδευτικός στην τάξη του μπορεί να
180 κάνει ό, τι θέλει, απλά στο προαύλιο σκέψου ότι έβγαине η διευθύντρια για να επιτηρεί
181 εμάς τους συναδέλφους αν επιτηρούμε καλά τους μαθητές μας. Εεε σε εκείνο το
182 περιστατικό ναι εξαιτίας αυτού το αυταρχικού κλίματος τα παιδιά ένιωθαν τόση
183 καταπίεση, οι θύτες, που ήθελαν να ξεσπάσουν και προσπαθώντας να ξεσπάσουν
184 έβρισκαν τους πιο ευάλωτους μαθητές, εν προκειμένω την Ρομά μαθήτριά. Όσες φορές
185 προσπαθήσαμε να κάνουμε σύλλογο με την διευθύντρια αλλά και τους υπόλοιπους
186 διδάσκοντες η απάντηση ήταν «εντάξει μωρέ παιδιά είναι, εντάξει μωρέ παιδιά είναι»
187 επομένως εκεί το σχολικό κλίμα ήταν πάρα πολύ αρνητικό στο να προσπαθήσουμε να

188 βάλουμε τέλος σε περιστατικά σχολικού εκφοβισμού, για αυτό και την κατάσταση έτσι
189 εξομάλυνσης όλου αυτού του περιστατικού εεε την αναλάβαμε δύο εκπαιδευτικοί, εγώ
190 και άλλη μια συναδέλφισσα όπου προτείναμε στην διευθύντρια να γίνουμε άτυποι
191 συντονιστές σχολικού εκφοβισμού στο σχολείο μας Εν αντιθέσει με όλο αυτό, το
192 σχολικό κλίμα στο σχολείο στην Αθήνα το σχολικό κλίμα λειτουργεί πάρα πολύ θετικά,
193 υπάρχει φοβερή ευελιξία, ο διευθυντής μας είναι παρών σε ό,τι τον χρειαστούμε, εεε και
194 να μας καθοδηγήσει και αν ο ίδιος δεν ξέρει να μας καθοδηγήσει ρωτά αν υπάρχουν
195 συνάδελφοι που έχουν ασχοληθεί με περιστατικά σχολικού εκφοβισμού ή με άλλα
196 παρόμοια προγράμματα που θα μπορούσε να δώσει ο καθένας τις δικές του
197 επιστημονικές αλλά και γνώσεις εμπειρίας. Αν δεν υπάρχει τίποτα από αυτά στο
198 σχολικό κλίμα, για να μας αξιοποιήσει, τότε καλούμε ή τον συντονιστή εκπαίδευσης ή
199 καλούμε ειδικούς φορείς, ας πούμε, έχουμε καλέσει μια φορά έχουμε καλέσει την
200 συντονίστρια εκπαίδευσης από το παρατηρητήριο σχολικής βίας.

Στην ερώτηση της ερευνήτριας αν μπορεί να αναφέρει συγκεκριμένο παράδειγμα που θεωρεί ότι συντέλεσε στην εκδήλωση τέτοιων περιστατικών, η συμμετέχουσα παραθέτει δύο περιγραφές, γεγονός που αυξάνει την αξιοπιστία της λογοδότησής της και ενδυναμώνει τον ισχυρισμό της. Υπογραμμίζει με μια επανάληψη ακραίας διατύπωσης την επίδραση του σχολικού κλίματος στην εμφάνιση περιστατικών σχολικού εκφοβισμού («σε εκείνο το σχολείο το σχολικό κλίμα ήταν **πάρα μα πάρα πολύ αυταρχικό**»). Για να ξεπεράσει το δίλημμα διακυβεύματος και να μην αμφισβητηθεί ως προκατειλημμένη ή υπερβολική, παραθέτει λεπτομέρειες για το προφίλ της διευθύντριας, η οποία, με τη ρητορική του επιχειρήματος και μέσω ακραίων διατυπώσεων, παρουσιάζεται ως πολύ αυταρχική (γραμμή 176-177), που δεν άφηγε κανένα περιθώριο δράσης και αυτενέργειας στους εκπαιδευτικούς. Αλλάζοντας το έρεισμα σε κοντινό και με τη χρήση α' πληθυντικού προσώπου λογοδοτεί ως εκπρόσωπος της ομάδας («*Επομένως όταν εμείς οι εκπαιδευτικοί έχουμε μια τέτοια γραμμή*») και αφήνει να εννοηθεί ότι, σε ένα τέτοιο σχολικό κλίμα, τα πλαίσια στα οποία μπορούν να λειτουργήσουν είναι πολύ συγκεκριμένα, επιδιώκοντας με τον τρόπο αυτόν να αποποιηθεί την ευθύνη για τις ενέργειές της. Αντισταθμίζει τον προηγούμενο ισχυρισμό της υποστηρίζοντας ότι η αυταρχικότητα αυτή που χαρακτηρίζει το σχολικό κλίμα δεν μεταφέρεται απαραίτητα και μέσα στην τάξη, καθώς, γενικεύοντας και κάνοντας μακρινό έρεισμα, προβάλλει την άποψη ότι ο κάθε εκπαιδευτικός μπορεί να λειτουργεί ανεξάρτητα και έχει τη δυνατότητα αυτενέργειας στο πλαίσιο της τάξης του (γραμμές 179-180). Για να αποφύγει πιθανή κριτική της ερευνήτριας, η συμμετέχουσα χρησιμοποιώντας το β' ενικό πρόσωπο

(«απλά σκέψου»), την καλεί έμμεσα να συμμεριστεί τη στάση της. Για να τεκμηριώσει την αυταρχική συμπεριφορά της διευθύντριας («έβγαινε η διευθύντρια για να επιτηρεί εμάς τους συναδέλφους») αναφέρει ένα ακόμη παράδειγμα, που συντελεί στην εξασφάλιση της γεγονικότητας της εκδοχής της. Μάλιστα, η ενεργητική σύνταξη με τη χρήση του ρήματος «επιτηρεί» αποσκοπεί στο να δώσει έμφαση στο υποκείμενο της ενέργειας και κατά συνέπεια στην ανάδειξη της διευθύντριας ως φορέα δράσης ενώ, παράλληλα η ενέργεια έχει ως αποδέκτες τους υπόλοιπους εκπαιδευτικούς της συγκεκριμένης σχολικής μονάδας, όπως αποδίδεται με αντικείμενο την προσωπική ανωνυμία «εμάς» και την επεξήγηση «τους συναδέλφους», αναδεικνύοντας ταυτόχρονα την έλλειψη ομαδικότητας και συναδελφικού κλίματος από την πλευρά της διευθύντριας. Στη συνέχεια, κάνει μια στροφή στο λόγο (γραμμή 181) και επανέρχεται με απόδοση ευθυνών στη διευθύντρια για τη διαμόρφωση του σχολικού κλίματος που ευνοεί την εμφάνιση σχολικού εκφοβισμού και ως αποτέλεσμα αυτού προβάλλεται με μια ακραία διατύπωση η ψυχολογική κατάσταση πίεσης των παιδιών-θυτών. Για να ενισχύσει την αφηγηματική της κατασκευή εστιάζει στους θύτες, των οποίων οι εκφοβιστικές συμπεριφορές υποκινούνται από την ψυχολογική τους καταπίεση λόγω του σχολικού κλίματος και στην προσπάθειά τους να εκτονωθούν βρίσκουν «τους πιο ευάλωτους μαθητές, εν προκειμένω την Ρομά μαθήτριά», η οποία είναι αποδέκτης εθνοτικής προκατάληψης από τους θύτες. Με τη χρήση ρήματος άπληθυντικού προσώπου «προσπαθήσαμε» προσανατολίζει στη συλλογική δράση για τη μεταστροφή της κατάστασης με τη σύγκληση συλλόγου διδασκόντων, διαχωρίζοντας όμως τη στάση της διευθύντριας και ,έμμεσα, κάποιων εκπαιδευτικών. Μάλιστα, δεν τους κατονομάζει, για να δώσει έμφαση στο ρόλο της διευθύντριας, όπως φανερώνεται κι από τη χρήση του ουσιαστικού «η απάντηση ήταν [...]» ,που δεν αναφέρεται στο ποιος απάντησε, αλλά υπονοείται η διευθύντρια (γραμμές 186). Ταυτόχρονα δημιουργεί μια κατηγοριοποίηση «δάσκαλοι που προσπαθούν» και «διευθύντρια και οι υπόλοιποι διδάσκοντες» και τοποθετεί τον εαυτό της στην πρώτη κατηγορία, προασπίζοντας τη γεγονικότητα της εκδοχής της. Η ανάκληση επί λέξει με επανάληψη των λεγομένων της διευθύντριας «εντάξει μωρέ παιδιά είναι, εντάξει μωρέ παιδιά είναι» ενδυναμώνει τον ισχυρισμό της ότι είναι δύσκολο να αλλάξει η κατάσταση, αφού δεν δίνεται η απαιτούμενη σημασία στο πρόβλημα, καταλήγοντας στη διαπίστωση ότι «εκεί το σχολικό κλίμα ήταν πάρα πολύ αρνητικό». Κάνοντας χρήση άπληθυντικού προσώπου και με κοντινό έρεισμα («να προσπαθήσουμε να βάλουμε τέλος σε περιστατικά σχολικού εκφοβισμού») εστιάζει στις ατελέσφορες

προσπάθειές τους και αποποιείται με αυτόν τον τρόπο την ευθύνη για την έκβαση της κατάστασης, καθώς εξαιρεί τη δική της δράση και μιας ακόμη εκπαιδευτικού, που αυτοπροτάθηκαν να γίνουν «άτυποι συντονιστές σχολικού εκφοβισμού» στο συγκεκριμένο σχολείο, καταφέροντας έτσι να μην κατηγορηθεί ότι συμμερίζεται τη στάση της διευθύντριας.

Στη συνέχεια, αντιπαραβάλλει ως παράδειγμα το σχολείο της Αθήνας, για να καταστήσει ρεαλιστική την κατασκευή της και να ενδυναμώσει τον ισχυρισμό της σχετικά με το ότι το σχολικό κλίμα επηρεάζει την εμφάνιση ή μη σχολικού εκφοβισμού. Με μια ακραία διατύπωση (γραμμές 192) υποστηρίζει ότι το κλίμα στο συγκεκριμένο σχολείο ήταν πολύ καλό και με τη χρήση διμερούς λίστας *«υπάρχει φοβερή ευελιξία, ο διευθυντής μας είναι παρών σε ό,τι τον χρειαστούμε»* δημιουργεί την αίσθηση ολοκληρωμένου επιχειρήματος. Η συμμετέχουσα κατασκευάζει το προφίλ του διευθυντή ως συμμετόχου και αρωγού και επικεντρώνεται στη δράση του με τη χρήση ρημάτων ενεργητικής φωνής (*«να μας καθοδηγήσει και αν ο ίδιος δεν ξέρει να μας καθοδηγήσει ρωτά»*), αναδεικνύοντας ένα κλίμα συνεργασίας, αλληλοβοήθειας και αλληλοσεβασμού, καθώς κάθε άποψη είναι υπολογίσιμη. Η ασάφεια της ακραίας διατύπωσης *«Αν δεν υπάρχει τίποτα από αυτά στο σχολικό κλίμα, για να μας αξιολογήσει»* μπορεί να ερμηνευτεί ως έλλειψη της κατάλληλης γνώσης από τους εκπαιδευτικούς για τη διαχείριση περιστατικών σχολικού εκφοβισμού. Ωστόσο, η έλλειψη αυτή αντισταθμίζεται με την αναζήτηση βοήθειας από κατάλληλα καταρτισμένους συμβούλους, την οποία αποδίδει με κοντινό έρεισμα και με ρήματα άπληθυντικού προσώπου (*«τότε καλούμε ή τον συντονιστή εκπαίδευσης ή καλούμε ειδικούς φορείς»*), με σκοπό να αναδείξει τη συλλογικότητα, που ανταποκρίνεται στο γενικότερο κλίμα του σχολείου που προανέφερε. Τέλος, η παράθεση παραδείγματος με λεπτομέρειες (*«ας πούμε, έχουμε καλέσει μια φορά έχουμε καλέσει την συντονίστρια εκπαίδευσης από το παρατηρητήριο σχολικής βίας»*) αυξάνει την αξιοπιστία των λεγομένων της κι αποτελεί εμβόλιο κατά του διακυβεύματος να φανεί η ίδια μεροληπτική, σχετικά με όσα υποστηρίζει.

6.7 Το σχολικό κλίμα ως αποτρεπτικός παράγοντας σχολικού εκφοβισμού

Στο συγκεκριμένο απόσπασμα η συμμετέχουσα ΜΑΡΙΑ κατασκευάζει το σχολικό κλίμα ως παράγοντα ανάπτυξης σχέσεων εμπιστοσύνης μεταξύ όλων των

εμπλεκόμενων στη μαθησιακή διαδικασία. Η κοινή στάση των εκπαιδευτικών και του διευθυντή, η συνεργασία και η ομαδικότητα που επιδεικνύουν κάθε φορά που παρουσιάζεται κάποιο ζήτημα συνιστούν θεμέλιο λίθο για την ανάπτυξη σχέσεων εμπιστοσύνης μεταξύ μαθητών και εκπαιδευτικών και, κατ' επέκταση, εκπαιδευτικών και γονέων. Κύριο μέλημα των εκπαιδευτικών συνιστά η επίλυση των διαφορών των μαθητών με υγιή τρόπο και η αποτροπή εκδήλωσης φαινομένων σχολικού εκφοβισμού.

Απόσπασμα 7

201 *ΕΡΕΥΝ: Πολύ ωραία. Τώρα θα περάσουμε λιγάκι στο σχολικό κλίμα, στην γενικότερη*
202 *ατμόσφαιρα δηλαδή που επικρατεί σε κάθε σχολείο και σε όλους τους εμπλεκόμενους*
203 *στην εκπαιδευτική διαδικασία, εεε το σχολικό κλίμα είναι πολύ χαρακτηριστικό για*
204 *κάθε σχολική μονάδα γιατί διαμορφώνεται από τις ανεπίσημες συμπεριφορές, όπως*
205 *είπαμε. Εσείς από την εμπειρία σας ως εκπαιδευτικός πιστεύετε ότι το σχολικό κλίμα*
206 *σχετίζεται με την εμφάνιση περιστατικών σχολικού εκφοβισμού;*

207 *ΜΑΡΙΑ: Ε , νομίζω πολύ. Συνδέεται πάρα πολύ, συνδέεται πάρα πολύ γιατί εεε το κλίμα*
208 *έχει να κάνει με τις σχέσεις εμπιστοσύνης που θέλουμε να διαμορφώσουμε με τα παιδιά*
209 *εμείς δηλαδή σαν διδακτικό προσωπικό και σαν εκπρόσωποι της πολιτείας να το πω*
210 *έτσι εεε μας εεε μας δίνει τη δυνατότητα να χτίσουμε σχέσεις εμείς και τα παιδιά, να*
211 *χτίσουμε σχέσεις με τους γονείς τους και να δείξουμε ότι μέσα εεε από αυτές τις σχέσεις*
212 *εεε οι οποίες αφορούν και τις σχέσεις των εκπαιδευτικών μεταξύ τους και με τη*
213 *διοίκηση του σχολείου έτσι όλοι είμαστε συνδεδεμένοι με κάποιο τρόπο ακόμα και με το*
214 *βοηθητικό προσωπικό ακόμα και με τους εξωτερικούς συνεργάτες όπως είναι ο δήμος,*
215 *οι ψυχολόγοι τώρα τελευταία που ήρθαν, όλα αυτά είναι μέσα σε ένα κλίμα έτσι το*
216 *οποίο θα το χαρακτήριζα ότι δίνει έμφαση στις σχέσεις εμπιστοσύνης τις οποίες στα*
217 *σχολεία εμείς τουλάχιστον τις έχουμε έτσι πολύ ψηλά στην ατζέντα τοοοο και σαν*
218 *επιδίωξη αλλά και σαν παρακαταθήκη από παλιότερες έτσι γενεές και συνεργασίες που*
219 *κάναμε ότι πάνω από όλα είναι να υπάρχει συνεργασία, συντονισμός και πάνω από όλα*
220 *είναιιιι ααα και ένα κλίμα που ακόμα κι αν κάτι στραβώσει, να προσπαθήσουμε να*
221 *βρούμε λύσεις είτε λύσεις αν θέλετε καταστολής είτε λύσεις πρόληψης.*

Στην ερώτηση της ερευνήτριας αν το σχολικό κλίμα σχετίζεται με την εμφάνιση περιστατικών σχολικού εκφοβισμού, η συμμετέχουσα ΜΑΡΙΑ ξεκινά με μια

αντιστάθμιση «*E , νομίζω πολύ*», την οποία ακυρώνει με την ακραία διατύπωση με επανάληψη της φράσης «*Συνδέεται πάρα πολύ, συνδέεται πάρα πολύ*», επεξηγώντας τον ισχυρισμό της με την κατασκευή του ορισμού του σχολικού κλίματος (γραμμές 207-208). Συνδέει το σχολικό κλίμα με τις σχέσεις εμπιστοσύνης και, με τη χρήση α' πληθυντικού προσώπου και με κοντινό έρεισμα, λογοδοτεί ως εκπρόσωπος των εκπαιδευτικών του σχολείου, εντάσσοντας τον εαυτό της σε αυτή την ομάδα («*εμείς δηλαδή σαν διδακτικό προσωπικό και σαν εκπρόσωποι της πολιτείας*»). Με τη χρήση τριμερούς λίστας σχετικά τη δυνατότητα ανάπτυξης σχέσεων εμπιστοσύνης μέσω του σχολικού κλίματος (γραμμές 210-213) ανάμεσα σε όλα τα εμπλεκόμενα μέλη στη μαθησιακή διαδικασία δημιουργεί την αίσθηση του ολοκληρωμένου επιχειρήματος. Συμπεραίνει ότι «*έτσι όλοι είμαστε συνδεδεμένοι με κάποιο τρόπο*», ενώ τη λέξη «*όλοι*» επεξηγεί με την επίκληση κατηγοριών (Category Entitlements στο Pomerantz, 1984) βάσει επαγγελματικής ιδιότητας. Εντάσσει τον εαυτό της στην κατηγορία των εκπαιδευτικών, ενώ κατασκευάζει άλλες δύο κατηγοριοποιήσεις του προσωπικού βάσει συγκεκριμένων χαρακτηριστικών, αυτή του βοηθητικού προσωπικού και των εξωτερικών συνεργατών, όπως είναι ο δήμος και οι ψυχολόγοι, προασπίζοντας τη γεγονικότητα της εκδοχής της (Edwards & Potter, 1992). Ανακεφαλαιώνει και κάνει μια προσωπική εκτίμηση ότι «*όλα αυτά είναι μέσα σε ένα κλίμα έτσι το οποίο θα το χαρακτήριζα ότι δίνει έμφαση στις σχέσεις εμπιστοσύνης*», εστιάζοντας στις σχέσεις που έχουν οι εκπαιδευτικοί στο συγκεκριμένο σχολείο «*τις έχουμε έτσι πολύ ψηλά στην ατζέντα*». Η μετατόπιση του ερείσματος σε α' πληθυντικό πρόσωπο καταδεικνύει ότι δεν πρόκειται για μια υποκειμενική άποψη, υπάρχουν κι άλλοι που ενστερνίζονται την άποψη ότι οι σχέσεις εμπιστοσύνης αποτελούν επιδίωξή τους αλλά και παρακαταθήκη από τους παλαιότερους εκπαιδευτικούς (γραμμές 218), ενώ ταυτόχρονα εξυπηρετεί τη γεγονικότητα στο λόγο της. Με μια τριμερή λίστα αποσαφηνίζει τον όρο «*επιδίωξη*» και δημιουργεί ένα ολοκληρωμένο επιχείρημα («*πάνω από όλα είναι να υπάρχει συνεργασία, συντονισμός και πάνω από όλα είναι να ααα και ένα κλίμα που ακόμα κι αν κάτι στραβώσει*»). Τα ρήματα σε α' πληθυντικό πρόσωπο «*να προσπαθήσουμε να βρούμε*» αναδεικνύουν τη συλλογικότητα των εκπαιδευτικών του συγκεκριμένου σχολείου και τη δράση τους ως ομάδα, ενώ η λίστα «*είτε λύσεις αν θέλετε καταστολής, είτε λύσεις πρόληψης*» συμπληρώνει την επιχειρηματολογία της. Σκόπιμα αναφέρει με ονοματοποίηση «*καταστολή*» κι όχι με τη χρήση ρήματος τις ενέργειες των εκπαιδευτικών, για να μετριάσει την αρνητική εικόνα που ενδεχομένως να δημιουργήσει στην ερευνήτρια η αρνητικά φορτισμένη

αυτή λέξη, ενώ παράλληλα αποσκοπεί με αυτό τον τρόπο να αποκρύψει το φορέα δράσης.

222 *ΕΡΕΥΝ:* Θα μπορούσατε να μου αναφέρετε κάποιο συγκεκριμένο παράδειγμα που έχει
223 συμβεί στα χρόνια αυτά;

224 *ΜΑΡΙΑ:* Κοιτάζτε, ναι, παράδειγμα τώρα έτσι για την εμπιστοσύνη, εεε ότι στο ίδιο
225 σχολείο έτσι συνέβη να μαλώσει το συγκεκριμένο αγόρι της έκτης αλλά όχι φέτος σε
226 παλαιότερο χρόνο μάλωσε με έναν συμμαθητή του ο οποίος απλά έχει την ιδιαιτερότητα
227 να είναι ένα παιδί με παράλληλη στήριξη, εντάξει; Λοιπόν, επειδή έγινε στην ώρα μου,
228 δε θέλει και πολύ για να δημιουργηθεί μια αυτή, είναι κάτι το οποίο μπορεί να συμβεί
229 μέσα σε ελάχιστα δευτερόλεπτα. Όταν, λοιπόν, έγινε στην ώρα μου, ακριβώς επειδή και
230 εγώ προσωπικά αλλά και γενικότερα το κλίμα του σχολείου είναι τέτοιο, εεε περίμενα
231 να μιλήσω στους γονείς με το που σχολούσαν τα παιδιά, να τους ενημερώσω, να τους
232 πω τι ακριβώς συνέβη, είχα να κάνω με το ένα το παιδί το οποίο έχει τα δικά του και με
233 ένα άλλο παιδί το οποίο έχει παράλληλη στήριξη εεε, οπότε από αυτή την άποψη είχα
234 μια, πώς να σας το πω, μια επαφή με τη μητέρα του παιδιού που έχει παράλληλη
235 στήριξη, το άλλο παιδί έφευγε μόνο του. Οπότε έμεινα εκεί για να ξεκαθαρίσουμε και με
236 το άλλο αγόρι ότι δεν έχουν κάτι να μοιράσουν, να προσέχουν περισσότερο την άλλη
237 φορά και ότι στο σχολείο δεν χτυπάμε, δε σηκωνόμαστε από το θρανίο για να
238 χτυπήσουμε, ότι αν μας ενοχλήσει το λέμε στο δάσκαλο ή τη δασκάλα, υπάρχουνε
239 κανόνες, είμαστε ελεύθεροι να ζητήσουμε κάτι, να παραπονεθούμε για κάτι αλλά προς
240 Θεού δεν παίρνουμε την κατάσταση στα χέρια μας. Εεε επειδή όμως το άλλο αγοράκι
241 είχε ένα, κάπως, τέλος πάντων, το χτύπησε και η μητέρα ανησύχησε ακριβώς επειδή
242 είναι ένα παιδί με παράλληλη στήριξη, την άλλη μέρα ήρθε στο σχολείο και ήθελε να δει
243 το διευθυντή, οπότε ακριβώς επειδή υπάρχει σχέση εμπιστοσύνης, ο διευθυντής με
244 κάλεσε στο γραφείο αλλά όχι απλά για να κάνει διασταύρωση στοιχείων ή απλά σαν
245 διευθυντής να διεκπεραιώσει μια κατάσταση αλλά με κάλεσε γιατί ακριβώς ξέρει και με
246 εμπιστεύεται ότι θα βάζαμε τις σωστές προτεραιότητες και γιατί το λέω αυτό, διότι
247 ακριβώς η μαμά για κάποιο λόγο ανησύχησε για την ακεραιότητα του παιδιού της αλλά
248 ήθελε ταυτόχρονα να λύσει και όσσολα τα άλλα ζητήματα. Της ξεκαθαρίσαμε λοιπόν
249 και ο διευθυντής και εγώ ο καθένας από τη δική του σκοπιά, της εξηγήσαμε ότι ένα
250 πράγμα τη φορά δηλαδή θελήσαμε να της δείξουμε ότι ναι, συνέβη κάτι που δεν έπρεπε
251 να συμβεί, είναι ένα ατυχές γεγονός, πρόκειται για παιδιά τι θα κάνουμε για να
252 μπορέσουμε να μην φτάσουμε στην πόλωση, πρώτα από όλα θα ξεκαθαρίσουμε ότι το

253 παιδάκι για το οποίο ήρθε η μητέρα είναι καλά, δηλαδή αυτό που νιώθει ότι χτύπησε
254 δεν είναι κάτι σοβαρό, σημαντικό, έτσι, και αφότου λύσουμε αυτό μπορούμε να πάμε σε
255 ένα άλλο επίπεδο τι πρέπει να προσέξουνε στις μεταξύ τους σχέσεις. Αυτό όπως
256 καταλαβαίνετε έγινε πριν κάποια χρόνια, στην πορεία η παράλληλη στήριξη έπαιξε το
257 ρόλο της για το ένα παιδί και το άλλο παιδί έφτασε, εντάξει φτάσαμε στην έκτη εεε
258 μπορεί να μην ξεπέρασε όλες τους τις δυσκολίες αλλά τουλάχιστον τον βλέπω ξέρει ότι
259 παρόλο που η άλλη μητέρα ήρθε και ως μένα σημείο διεκδίκησε το δίκαιο του παιδιού
260 της είδε ότι το σχολείο δεν έψαξε τον αποδιοπομπαίο τράγο, δεν τον στήσαμε στα τρία
261 μέτρα να πούμε «αυτός φταίει ψάξ' τε να τα βρείτε» δηλαδή αναλάβαμε και την ευθύνη
262 αλλά κυρίως αναλάβαμε την ευθύνη του ότι συμβαίνει στο σχολείο και εμείς θα
263 κάνουμε ότι είναι δυνατόν παιδαγωγικά με το ρόλο που παίζουμε να βοηθήσουμε και το
264 ένα παιδί και το άλλο και να φροντίσουμε βέβαια ταυτόχρονα να διασφαλίσουμε την
265 ασφάλειά τους, τις όποιες καλές σχέσεις μεταξύ τους, είναι συμμαθητές, μπορεί να μην
266 είναι κολλητοί αλλά είναι συμμαθητές και τα 6 χρόνια που είναι μαζί στο δημοτικό είναι
267 πολύ σημαντικά χρόνια, χτίζουνε φιλίες, χτίζουνε σχέσεις ζωής οπότε να χτίζουν και
268 καλές συνήθειες. Νομίζω ότι είναι από εκείνες τις φορές που κερδίζεις την εμπιστοσύνη
269 και του θύτη να το πω έτσι, δηλαδή το παιδί που, που του ξεφεύγει κάτι, τότε βέβαια
270 ήταν πιο μικρός, το παιδί που του ξεφεύγει κάτι ξέρει ότι και οι δάσκαλοι τουλάχιστον
271 που του κάνουν μάθημα γιατί εγώ ήμουν εκπαιδευτικός της τάξης του εεε δεν τον πήγα
272 έτσι απλά δεν τον έδωσα που λέμε δεν τον άφησα στην τύχη του να τον μαλώσει ο
273 οποιοσδήποτε και μετά να εμπλακεί και η δική του η μαμά και ακριβώς επειδή η μητέρα
274 του ξέρει γιατί έχει και αδερφό στο σχολείο μεγαλύτερο ξέρει ότι όττιι εεε ότι σεβόμαστε
275 τη μοναδικότητα κάθε παιδιού και του κάθε εκπαιδευτικού και του κάθε γονιού, να
276 υπάρχουν έτσι να τηρούνται να προσχήματα, να τηρούνται βασικοί κανόνες του
277 σχολείου και βέβαια να υπάρχει διάθεση για επίλυση εεε συγκρούσεων ή οτιδήποτε μας
278 δυσκολεύει.

Στην ερώτηση της ερευνήτριας αν μπορεί να αναφέρει κάποιο συγκεκριμένο παράδειγμα, η συμμετέχουσα δημιουργεί μια αφηγηματική κατασκευή που αυξάνει την πραγματικότητα όσων αναφέρει και συνεπώς την αξιοπιστία της λογοδότησής της. Ξεκινά με τη λεπτομέρεια «στο ίδιο σχολείο», για να στηρίξει τον προηγούμενο ισχυρισμό της αναφορικά με τις σχέσεις εμπιστοσύνης και κατασκευάζει το περιστατικό σχολικού εκφοβισμού και, με έναν μετριασμό, παρουσιάζει ως αμελητέα την ιδιαιτερότητα του θύματος «ο οποίος απλά έχει την ιδιαιτερότητα να είναι ένα παιδί με παράλληλη στήριξη». Συνεχίζει με την αντιστάθμιση «Λοιπόν», που αποτελεί στροφή στο λόγο και βοηθάει στη διαχείριση της λογοδοσίας, και αμέσως μετά

τοποθετεί χρονικά το συμβάν («*επειδή έγινε στην ώρα μου*») και μετριάζει («*δε θέλει και πολύ για να δημιουργηθεί μια αυτή, είναι κάτι το οποίο μπορεί να συμβεί μέσα σε ελάχιστα δευτερόλεπτα*»), για να αποσείσει την ευθύνη της ίδιας για ενδεχόμενη κριτική της ερευνήτριας ότι έγινε σε ώρα διδασκαλίας του μαθήματός της. Την ευθύνη που ενδεχομένως φέρεται να επωμίζεται επιχειρεί να αποποιηθεί με την επίκληση στην προσωπικότητά της αλλά και στο κλίμα του σχολείου («*ακριβώς επειδή και εγώ προσωπικά αλλά και γενικότερα το κλίμα του σχολείου είναι τέτοιο*») και, κάνοντας κοντινό έρεισμα με τη χρήση άενικου προσώπου και την τριμερή λίστα, αποσκοπεί στο να αναδείξει τον εαυτό της ως φορέα δράσης («*περίμενα να μιλήσω στους γονείς με το που σχολούσαν τα παιδιά, να τους ενημερώσω, να τους πω τι ακριβώς συνέβη*»). Η ασάφεια με την οποία κατασκευάζει το προφίλ του θύτη («*είχα να κάνω με το ένα το παιδί το οποίο έχει τα δικά του*») αποτελεί τρόπο ενίσχυσης της λογοδότησής της, καθώς οι λεπτομέρειες μπορούν να αμφισβητηθούν, ωστόσο τον παρουσιάζει ως μια προβληματική περίπτωση που σε συνδυασμό με το θύμα («*και με ένα άλλο παιδί το οποίο έχει παράλληλη στήριξη*») ερμηνεύεται ο τρόπος με τον οποίο λειτούργησε. Με τη χρήση κοντινού ερείσματος («*Οπότε έμεινα εκεί για να ξεκαθαρίσουμε*») εστιάζει στις ενέργειές της ενώ, με την αλλαγή του ερείσματος σε μακρινό («*ότι δεν έχουν κάτι να μοιράσουν, να προσέχουν περισσότερο την άλλη φορά*»), μεταθέτει την ευθύνη στο θύτη και στο θύμα. Με τη χρήση λίστας και ρημάτων άπληθυντικού προσώπου («*στο σχολείο δεν χτυπάμε, δε σηκωνόμαστε από το θρανίο για να χτυπήσουμε, ότι αν μας ενοχλήσει το λέμε στο δάσκαλο ή τη δασκάλα, υπάρχουνε κανόνες, είμαστε ελεύθεροι να ζητήσουμε κάτι, να παραπονεθούμε για κάτι*») τονίζει τη δική της στάση και τον τρόπο με τον οποίο συμβούλεψε το θύτη καταλήγοντας στο μήνυμα που ήθελε να περάσει ότι «*προς Θεού δεν παίρνουμε την κατάσταση στα χέρια μας*». Με την αναφορά στο θύμα ότι «*είναι ένα παιδί με παράλληλη στήριξη*» δικαιολογεί την ανησυχία της μητέρας του να επισκεφτεί το διευθυντή, ωστόσο τονίζει τη στάση του («*ο διευθυντής με κάλεσε στο γραφείο*»), η οποία συνδέεται με το κλίμα εμπιστοσύνης που διαπνέει τις γενικότερες σχέσεις στο συγκεκριμένο σχολείο. Ενδυναμώνει τον ισχυρισμό της με μια λίστα σχετικά με τον λόγο για τον οποίο την κάλεσε ο διευθυντής στο γραφείο («*όχι απλά για να κάνει διασταύρωση στοιχείων ή απλά σαν διευθυντής να διεκπεραιώσει μια κατάσταση*») ενώ, με τη ρητορική του επιχειρήματος και την επίκληση στο διευθυντή, αποσκοπεί στο να αναδείξει τον πραγματικό λόγο για τον οποίο κλήθηκε στο γραφείο και, μάλιστα, ανταποκρίνεται στο γενικότερο κλίμα υποστήριξης μεταξύ τους («*με κάλεσε γιατί ακριβώς ξέρει και με εμπιστεύεται*»). Με την φράση «*θα βάζαμε τις σωστές*

προτεραιότητες και γιατί το λέω αυτό;» η συμμετέχουσα αποσκοπεί στο να κατασκευάσει τα δεδομένα ως πραγματικά, στηρίζοντας την άποψή της ότι η ίδια μπορεί να διαχειριστεί με τον κατάλληλο τρόπο το ζήτημα, χρησιμοποιώντας μια ακραία διατύπωση σχετικά με τις προσδοκίες της μητέρας του θύματος (*«αλλά ήθελε ταυτόχρονα να λύσει και όσολα τα άλλα ζητήματα»*). Συνεχίζει να λογοδοτεί σε άπληθυντικό πρόσωπο και με τη χρήση λίστας (γραμμές 244-245) τονίζει την ομαδικότητα που χαρακτηρίζει τις σχέσεις τους διευκρινίζοντας μάλιστα τα υποκείμενα (*«και ο διευθυντής και εγώ»*), για να ενδυναμώσει τον ισχυρισμό της σχετικά με τις σχέσεις εμπιστοσύνης που υπάρχουν στο συγκεκριμένο σχολείο, ενώ κάνοντας μακρινό έρεισμα (*«τι πρέπει να προσέξουνε στις μεταξύ τους σχέσεις»*) εστιάζει στα παιδιά ως φορείς δράσης κι ευθυνών. Παρατηρείται σε όλη τη λογοδότηση μια συστηματική ασάφεια, με την οποία αποφεύγει να φανεί ότι επενδύει πάρα πολύ στη λογοδοσία της. Η αλλαγή του ερείσματος, όταν αναφέρεται στο θύτη, από μακρινό (*«άλλο παιδί έφτασε»*) σε κοντινό (*«φτάσαμε στην έκτη»*) φανερώνει τη συλλογική προσπάθεια που καταβλήθηκε, ώστε να δημιουργηθούν σχέσεις εμπιστοσύνης ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς και στο θύτη, στηριζόμενη με επίκληση στο θύτη (*«ξέρει [...]είδε ότι το σχολείο δεν έψαξε τον αποδιοπομπαίο τράγο»*) στην εκτίμηση ότι και ο ίδιος το αντιλαμβάνεται. Τον ισχυρισμό της ενισχύει με την χρήση άπληθυντικού προσώπου (*«δεν τον στήσαμε στα τρία μέτρα να πούμε»*) και με την αυτολεξεί αναφορά (*«αυτός φταίει ψάξ' τε να τα βρείτε»*), αποδίδει ρεαλιστικά το γεγονός και εξυπηρετεί την κατασκευή της γεγονικότητας στο λόγο της. Εστιάζοντας στην ομαδικότητα και την αλληλοϋποστήριξη που επέδειξαν προς το θύτη, προβάλλει με την χρήση λίστας τις κλιμακούμενες ενέργειες των εκπαιδευτικών, ενισχύοντας την πειστικότητα της επιχειρηματολογίας της. Με τη λέξη *«Νομίζω»* μειώνει την απολυτότητα στην προσπάθειά της να προβάλλει την προσωπική της τοποθέτηση (*«ότι είναι από εκείνες τις φορές που κερδίζεις την εμπιστοσύνη»*) και μετριάζει την ευθύνη του θύτη, καθώς αποδίδει την πράξη σε δική του υπαιτιότητα (*«που του ξεφεύγει κάτι»*) αλλά όχι ως εσκεμμένη πράξη (*«τότε βέβαια ήταν πιο μικρός»*), εστιάζοντας στην υποστήριξη που νιώθει κυρίως από τους εκπαιδευτικούς *«τουλάχιστον που του κάνουν μάθημα»*. Κάνοντας κοντινό έρεισμα τοποθετείται ως εκπρόσωπος των εκπαιδευτικών (*«γιατί εγώ ήμουν εκπαιδευτικός της τάξης του»*) και, με τη χρήση τριμερούς λίστας, αυξάνει την πειστικότητα του ισχυρισμού της και εξαίρει τη δική της στάση για τον τρόπο με τον οποίο λειτούργησε, ενώ αποποιείται έμμεσα την ευθύνη (γραμμές 271-273). Τέλος, η συμμετέχουσα επικαλείται τη μητέρα του θύτη (*«ακριβώς επειδή η μητέρα του ξέρει»*), στηριζόμενη στο πραγματικό

γεγονός ότι «έχει και αδερφό στο σχολείο μεγαλύτερο», για να οικοδομήσει τον ισχυρισμό της σχετικά με το κλίμα εμπιστοσύνης στο συγκεκριμένο σχολείο ως ρεαλιστικό σε συνδυασμό με μια τριμερή λίστα («ότι σεβόμαστε τη μοναδικότητα κάθε παιδιού και του κάθε εκπαιδευτικού και του κάθε γονιού»), εξασφαλίζοντας τη γεγονικότητα της εκδοχής της. Παράλληλα, με τη χρήση άπληθοντικού προσώπου καταδεικνύει τη κοινή στάση που υπάρχει, ενώ με μια ακόμη τριμερή λίστα προβάλλει τις βασικές αρχές του σχολείου (γραμμές 274-277), από τις οποίες διαπνέεται και η ίδια, και συνεπώς λειτουργεί με βάση αυτές.

6.8 Το πρόσωπο των μεγάλων σχολείων ως αιτία εκδήλωσης σχολικού εκφοβισμού.

Η συμμετέχουσα ΦΑΝΗ στο απόσπασμα 8 προβάλλει τον πρόσωπο χαρακτήρα των μεγάλων σχολείων ως αιτία εκδήλωσης φαινομένων σχολικού εκφοβισμού. Συγκεκριμένα, ο μεγάλος αριθμός εκπαιδευτικών δυσχεραίνει την επικοινωνία και τη συνεργασία μεταξύ τους, ενώ παράλληλα ο αυξημένος αριθμός μαθητών συντελεί στην έλλειψη προσωπικών σχέσεων με τους εκπαιδευτικούς, με αποτέλεσμα να δημιουργείται ένα αίσθημα ανωνυμίας στα παιδιά, το οποίο ευνοεί την εκδήλωση σχολικού εκφοβισμού .

Απόσπασμα 8

279 ΕΡΕΥΝ: Από την εμπειρία σου ως εκπαιδευτικός, θεωρείς ότι το σχολικό κλίμα
280 σχετίζεται με την εμφάνιση περιστατικών σχολικού εκφοβισμού στα παιδιά;

281 ΦΑΝΗ: Εεεε θεωρώ ότι παίζει ρόλο το σχολικό κλίμα, γιατί ε ίσως όταν κοιτούσα τι
282 είναι αυτό το ζήτημα σκέφτηκα ότι τα σχολεία είναι πολύ μεγάλα και πρόσωπα
283 ουσιαστικά εεε δημιουργούν μια αίσθηση του άγνωστος μεταξύ αγνώστων, οπότε δεν
284 υπάρχουν ανθρώπινες και φιλικές σχέσεις όπως είναι στα μικρά σχολεία και επειδή,
285 όταν είσαι άγνωστος μέσα σε μια τεράστια σχολική κοινότητα, μπορείς να κάνεις ό, τι
286 θέλεις χωρίς να σε καταλάβουν, θεωρώ ότι αυτό παίζει πολύ μεγάλο ρόλο στο να κάνεις
287 bullying σε κάποιον μαθητή, αφού δεν μπορεί να υπάρχει και ο απαραίτητος έλεγχος
288 από τους δασκάλους αλλά και γενικότερα.

Στην ερώτηση της ερευνήτριας αν το σχολικό κλίμα επηρεάζει την εμφάνιση σχολικού εκφοβισμού από τα παιδιά, η συμμετέχουσα χρησιμοποιώντας μια αντιστάθμιση εκφράζει την προσωπική της άποψη («Εεεε θεωρώ ότι παίζει ρόλο το σχολικό κλίμα»), αποφεύγοντας να κάνει έναν βέβαιο ισχυρισμό, και συνεχίζει να λογοδοτεί σε άενικό πρόσωπο, εκφράζοντας μια προσωπική εκτίμηση για το απρόσωπο κλίμα των μεγάλων σχολείων («όταν κοιτούσα [...] σκέφτηκα»). Τον ισχυρισμό της επιχειρεί να καταστήσει αξιόπιστο με την κατασκευή του προφίλ των σχολείων, στο οποία ευνοείται η εμφάνιση σχολικού εκφοβισμού, χαρακτηρίζοντάς τα ως «πολύ μεγάλα και απρόσωπα ουσιαστικά». Συνδέει το μεγάλο μέγεθος του σχολείου με την απουσία ανθρώπινων σχέσεων, αντιπαραβάλλοντάς το με τα μικρά σχολεία. Λόγω της ανωνυμίας που υπάρχει στα μεγάλα σχολεία, καταλήγει στο συμπέρασμα ότι «μπορείς να κάνεις ό, τι θέλεις χωρίς να σε καταλάβουν», ενώ παράλληλα απευθύνεται σε β'ενικό πρόσωπο, καθιστώντας την ερευνήτρια συμμετοχο και κοινωτό των σκέψεών της. Η ανωνυμία των μεγάλων σχολείων, σε συνδυασμό με την έλλειψη ελέγχου, την οποία αποδίδει με ονοματοποίηση, για να μετριάσει την ευθύνη των εκπαιδευτικών, και κατά συνέπεια και τη δική της ως εκπαιδευτικού, συντελούν στην εμφάνιση σχολικού εκφοβισμού, την οποία αποδίδει με την ακραία διατύπωση «θεωρώ ότι αυτό παίζει πολύ μεγάλο ρόλο στο να κάνεις bullying σε κάποιον μαθητή» .

- 289 *ΕΡΕΥΝ:* Σου έρχονται συγκεκριμένα παραδείγματα στο μυαλό όταν σκέφτεσαι αυτό;
- 290 *ΦΑΝΗ:* Εεε ναι, όπως στο σχολείο που ήμουν και είχαμε αυτό το σοβαρό κατά τη
- 291 γνώμη μου περιστατικό, εκείνο το σχολείο ήταν ένα πολύ μεγάλο σχολείο, με
- 292 τετρακόσιους μαθητές και τριάντα πέντε δασκάλους, όπου εγώ ήμουν, εμένα ήταν η
- 293 πρώτη χρονιά που ήμουν σε εκείνο το σχολείο, δεν ήξερα καν τους μισούς μαθητές και
- 294 δασκάλους κι έβλεπα ότι αυτό το κλίμα δεν ήταν σε εμένα μόνο αυτό το πράγμα, οι
- 295 μισοί δάσκαλοι εκεί μέσα δεν γνωρίζονταν μεταξύ τους οπότε δε μπορούσε να με
- 296 ενημερώσει εμένα κάποιος ότι «πρόσεξε τον τάδε μαθητή εεεε μπορεί να προκαλέσει
- 297 κάποιο ατύχημα», δεν μπορούσαμε να ξέρουμε για όλους τους μαθητές ταυτόχρονα τι
- 298 συμβαίνει, μπορούσαν δηλαδή να ξεφύγουν της προσοχής μας οι μαθητές πολύ πιο
- 299 εύκολα λόγω του σχολείου και ήταν πολύ δύσκολο να υπάρξει συνεργασία μεταξύ όλων
- 300 των εεεε εκπαιδευτικών εκεί γιατί πολύ απλά ήμασταν πάρα πολλοί, τα τμήματα σκέψου
- 301 είχαν το μέγιστο αριθμό παιδιών.

Η συμμετέχουσα παραθέτει ένα παράδειγμα, έπειτα από παρότρυνση της ερευνήτριας, το οποίο ενισχύσει την αξιοπιστία των λεγομένων της και παρουσιάζει τα γεγονότα έχοντας πρόσβαση ως κομμάτι της εμπειρίας *«όπως στο σχολείο που ήμουν»*, με τη χρήση ρήματος άπληθυντικού προσώπου και κοντινό έρεισμα. Με τη φράση *«είχαμε αυτό το σοβαρό κατά τη γνώμη μου περιστατικό»* επιτυγχάνει να μετριάσει την απολυτότητα της άποψής της. Στη συνέχεια, κατασκευάζει το προφίλ του συγκεκριμένου σχολείου (γραμμές 291-292), καταδεικνύοντας το μέγεθός του, με σκοπό να στηρίξει τον προηγούμενο ισχυρισμό της σχετικά με το σχολικό κλίμα και το απρόσωπο των μεγάλων σχολείων. Κάνοντας κοντινό έρεισμα αναφέρει σκόπιμα ότι ήταν η πρώτη χρονιά υπηρεσίας της στο συγκεκριμένο σχολείο, για να αποποιηθεί την ευθύνη, η οποία εκφράζεται με την ακραία διατύπωση *«δεν ήξερα καν τους μισούς μαθητές και δασκάλους»*. Η συμμετέχουσα κάνει μια διαπίστωση (*«κι έβλεπα ότι αυτό το κλίμα δεν ήταν σε εμένα μόνο αυτό το πράγμα»*) και επιβεβαιώνει αμέσως μετά ότι *«οι μισοί δάσκαλοι εκεί μέσα δεν γνωρίζονταν μεταξύ τους»*, κινητοποιώντας κι άλλους χαρακτήρες, για να ενισχύσει τον ισχυρισμό της για τον απρόσωπο χαρακτήρα του σχολείου και να δομήσει τη γεγονόττητα της περιγραφής της (Edwards & Potter, 1992). Με την χρήση ενεργητικής σύνταξης *«δε μπορούσε να με ενημερώσει εμένα»* και την αόριστη αντωνυμία *«κάποιος»* ως υποκείμενο, εννοώντας κάποιος εκπαιδευτικός, μετριάζει την ευθύνη της άγνοιάς της, ενώ παράλληλα με την αυτολεξεί αναφορά, που αποδίδει την πηγή της συνομιλίας σε άλλον ομιλητή, (*«πρόσεξε τον τάδε μαθητή εεεε μπορεί να προκαλέσει κάποιο ατύχημα»*) παράγει μια ιδιαίτερα ζωντανή λογοδότηση και αποφεύγει μια ενδεχόμενη κριτική, καθώς δεν έχει επίγνωση του προβλήματος. Με τη χρήση άπληθυντικού προσώπου και κοντινό έρεισμα (γραμμή 297) λογοδοτεί ως μέλος της ομάδας των εκπαιδευτικών και επιρρίπτει ευθύνες στον απρόσωπο χαρακτήρα του σχολείου (*«λόγω του σχολείου»*). Αλλάζοντας το έρεισμα σε μακρινό και με τη χρήση ακραίας διατύπωσης (*«ήταν πολύ δύσκολο να υπάρξει συνεργασία μεταξύ όλων των εεεε εκπαιδευτικών εκεί»*) αποστασιοποιείται, για να αποφύγει ενδεχόμενη κριτική της ερευνήτριας για την έλλειψη συνεργασίας, και κάνει μια αντικειμενική αξιολόγηση, εξασφαλίζοντας τη γεγονόττητα της εκδοχής της. Τέλος, με χρήση άπληθυντικού εντάσσει τον εαυτό της στο συλλογικό υποκείμενο και με ακραία διατύπωση κατασκευάζει ως αναμενόμενη τη δυσκολία συνεργασίας, μετριάζοντας ταυτόχρονα την ευθύνη των εκπαιδευτικών (*«γιατί πολύ απλά ήμασταν πάρα πολλοί»*) και συνεπώς της ίδιας, ως εκπαιδευτικού, και απευθύνεται στην ερευνήτρια σε β'ενικό πρόσωπο, επιδιώκοντας

να την καταστήσει συμμετοχο των σκέψεών της («τα τμήματα σκέψου είχαν το μέγιστο αριθμό παιδιών»).

6.9 Η συμπεριφορά των δασκάλων ως πρότυπο για τους μαθητές

Στο απόσπασμα 9, ο συμμετέχων ΜΑΡΚΟΣ υποστηρίζει ότι η συμπεριφορά των δασκάλων λειτουργεί ως πρότυπο για τους μαθητές και συντελεί στη διαμόρφωση της συμπεριφοράς τους, επηρεάζοντας τελικά την εκδήλωση φαινομένων σχολικού εκφοβισμού ανάμεσα σε μαθητές. Υποστηρίζει, επίσης, ότι η ελλιπής ενημέρωση των εκπαιδευτικών και η περιστασιακή συζήτηση με τους μαθητές για θέματα σχολικού εκφοβισμού εντείνουν το πρόβλημα, ενώ παράλληλα και η οικογένεια αποτελεί έναν υπολογίσιμο παράγοντα για τη διαμόρφωση της προσωπικότητας των μαθητών.

Απόσπασμα 9

302 *ΕΡΕΥΝ:* Μια που ανάμεσα σε αυτούς τους δασκάλους ήσουν κι εσύ, μπορείς να
303 καταλάβεις καλύτερα και να κρίνεις αν η συμπεριφορά των δασκάλων παίζει κάποιο
304 ρόλο στην εμφάνιση σχολικού εκφοβισμού;

305 *ΜΑΡΚΟΣ:* Προφανώς και παίζει, παίζει πολύ μεγάλο ρόλο, απλά οι δάσκαλοι είναι
306 μονάδες, αν δεν υπάρχει μια γραμμή συγκεκριμένη και μια κοινή πλευση, δε γνωρίζεις
307 που θα πας, ο καθένας μπορεί να κάνει το δικό του, πόσο μάλλον σε ένα περιβάλλον
308 αυτό ακριβώς ιδιωτικού. Τώρα στο δημόσιο δε γνωρίζω πάρα πολύ καλά αλλά βλέπω
309 κι εδώ μια χαλαρότητα, δεν έχει τεθεί ποτέ ως προτεραιότητα ένα θέμα να συζητηθεί,
310 δηλαδή το bullying γνωρίζουμε ότι υπάρχει αλλά περιμένουμε πάντα τη μέρα που είναι
311 κατά του bullying για να μιλήσουμε γι'αυτό αλλά δε γίνεται ποτέ κάποια έστω
312 συνέλευση ή κάποιος σύλλογος για να μιλήσουμε εξ αρχής γι'αυτό και να ξέρουμε τι
313 μπορούμε να κάνουμε σε παρόμοια περιστατικά.

Στην ερώτηση της ερευνήτριας σχετικά με το αν και κατά πόσο ο σχολικός εκφοβισμός ανάμεσα στους μαθητές επηρεάζεται από τη συμπεριφορά των δασκάλων, ο συμμετέχων τοποθετείται ξεκινώντας με μια ακραία διατύπωση της θέσης του («Προφανώς και παίζει, παίζει πολύ μεγάλο ρόλο»), την οποία αμέσως μετά

μετριάζει («απλά οι δάσκαλοι είναι μονάδες»), καθώς αποσκοπεί στο να μειώσει την ευθύνη των εκπαιδευτικών, συνεπώς και τη δική του, και να αποφύγει πιθανή κριτική από την ερευνήτρια. Προβάλλει ως σημαντική τη διαμόρφωση κοινού τρόπου δράσης από τους εκπαιδευτικούς, καθώς υποστηρίζει ότι, όταν κάτι τέτοιο δεν υφίσταται, «*δε γνωρίζεις που θα πας*», ενώ απευθύνεται σε β'ενικό πρόσωπο, καθιστώντας το συνομιλητή του συμμετοχο και κοινών των σκέψεών του. Γενικεύει τον ισχυρισμό του ότι «*ο καθένας μπορεί να κάνει το δικό του*», εστιάζοντας περισσότερο στο πλαίσιο του ιδιωτικού σχολείου, όπου εργάζεται, καθώς εκεί διαδραματίζεται το περιστατικό σχολικού εκφοβισμού που περιγράφει. Στη συνέχεια, η αποποίηση «*στο δημόσιο δε γνωρίζω πάρα πολύ καλά*» εξυπηρετεί στο μετριασμό της γενίκευσης της απολυτότητας της άποψής του, ωστόσο με τη χρήση του ρήματος «*βλέπω*» και κάνοντας κοντινό έρεισμα, καθίσταται υπόλογος, καθώς εκφράζει μια εκτίμηση για την κατάσταση που επικρατεί σε σχέση με το σχολικό εκφοβισμό. Την κατάσταση αποδίδει με ονοματοποίηση («*μια χαλαρότητα*»), αποφεύγοντας να εστιάσει στο φορέα δράσης και, κατά συνέπεια, στην απόδοση ευθυνών στους εκπαιδευτικούς, καθώς και στον ίδιο. Η «*χαλαρότητα*» που παρατηρείται σε ορισμένα σχολεία σχετίζεται με την έλλειψη συζήτησης για ζητήματα σχολικού εκφοβισμού, η οποία εκφράζεται ως ακραία διατύπωση «*ποτέ*», ενώ, με τη χρήση παθητικής σύνταξης «*δεν έχει τεθεί*», καταφέρνει να αποκρύψει το φορέα δράσης, για την απόδοση ευθυνών. Κάνοντας κοντινό έρεισμα και χρησιμοποιώντας άπληθυντικό πρόσωπο («*γνωρίζουμε, περιμένουμε, για να μιλήσουμε, να ξέρουμε τι μπορούμε να κάνουμε*») ο συμμετέχων λογοδοτεί ως εκπρόσωπος της ομάδας των εκπαιδευτικών και με μια ακραία διατύπωση «*περιμένουμε πάντα*», υποστηρίζει ότι δεν δίνεται η απαιτούμενη βαρύτητα στα ζητήματα σχολικού εκφοβισμού. Οι όροι «*ποτέ*»-«*πάντα*» είναι δύο αντιθετικές κατηγορίες (categories), τις οποίες ο ομιλητής χρησιμοποιεί σε αντιπαραβολή (Edwards & Potter, 1992), για να αναφερθεί σε αυτά που κάνουν και που δεν κάνουν οι εκπαιδευτικοί σε σχέση με το σχολικό εκφοβισμό, κατασκευάζοντας τη γεγονικότητα στο λόγο του. Τέλος, λογοδοτώντας σε άπληθυντικό πρόσωπο, ο συμμετέχων προβάλλει ως αναγκαιότητα την ενημέρωση των εκπαιδευτικών για θέματα σχολικού εκφοβισμού και ταυτόχρονα παρουσιάζει τους εκπαιδευτικούς πρόθυμους να αναλάβουν δράση σε περίπτωση που προκύψει κάποιο περιστατικό.

314 *ΕΡΕΥΝ: Με ποιον άλλον τρόπο πιστεύεις ότι παίζει ρόλο η συμπεριφορά των*
315 *δασκάλων στην εκδήλωση σχολικού εκφοβισμού;*

316 *ΜΑΡΚΟΣ: Εεεε πέρα από την οικογένεια, που είναι το σπίτι, όσον αφορά το δάσκαλο*
317 *πιστεύω ότι είναι ο ρόλος, η συμπεριφορά του, δηλαδή άμα είναι απόμακρος ή άμα*
318 *είναι αρκετά υπομονετικός, θεωρώ ότι το μέτρο είναι αυτό που θα καθορίσει την μη*
319 *εμφάνιση του bullying, άμα ένας δάσκαλος παλινδρομεί στις συμπεριφορές του,*
320 *πιστεύω ότι μπορεί να πυροδοτήσει τέτοιες συμπεριφορές, γιατί πιστεύω ότι και η*
321 *εξαιρετικά μεγάλη ανοχή, δίνει στα παιδιά το πάτημα να τον κάνουν ό, τι θέλουν και*
322 *ξέρουν ότι «σε περίπτωση που κάνουμε κάτι δε θα μας τιμωρήσει», ωστόσο η πάρα*
323 *πολύ μεγάλη αυστηρότητα θεωρώ ότι λειτουργεί στα παιδιά τελείως αντιδραστικά,*
324 *συνεπώς θέλουν μια αποσυμπίεση, η αποσυμπίεση αυτή δεν ξέρεις πώς θα είναι στο*
325 *διάλειμμα, μπορεί να είναι είτε να αρχίσουν να τρέχουν που είναι το θεμιτό και να*
326 *εκτονώνονται σε παιχνίδια είτε να εκτονώνονται μετά πάνω σε ανθρώπους.*

Στην ερώτηση με ποιον τρόπο σχετίζεται η συμπεριφορά των δασκάλων με την εκδήλωση σχολικού εκφοβισμού από τους μαθητές, ο συμμετέχων ξεκινά τη λογοδότησή του αναφέροντας ως σημαντικό τον παράγοντα της οικογένειας, ωστόσο δεν τον αναλύει περαιτέρω (γραμμή 316). Αντισταθμίζοντας διατυπώνει την προσωπική του άποψη και χρησιμοποιεί γ'ενικό πρόσωπο, ενδεχομένως για να εξαιρέσει τον εαυτό του, ενώ κάνει μακρινό έρεισμα και υποστηρίζει ότι η συμπεριφορά των εκπαιδευτικών διαδραματίζει καθοριστικό ρόλο, στηρίζοντας τον ισχυρισμό του με μια αντιθετική διμερή λίστα («δηλαδή άμα είναι απόμακρος ή άμα είναι αρκετά υπομονετικός»), που ενισχύει την πειστικότητα της επιχειρηματολογίας του. Καταλήγει στο συμπέρασμα ότι οι εκπαιδευτικοί οφείλουν να τηρούν μια συγκεκριμένη στάση απέναντι στους μαθητές εκφράζοντας την άποψη ότι «το μέτρο είναι αυτό που θα καθορίσει την μη εμφάνιση του bullying». Στη συνέχεια, με τη χρήση υπόθεσης και μακρινού ερείσματος, το οποίο εξυπηρετεί την αντικειμενικότητα της εκδοχής του, επιρρίπτει ευθύνες στην ασταθή συμπεριφορά των εκπαιδευτικών και αποφεύγει να εκφράσει μια βέβαιη θέση, υποστηρίζοντας ότι «μπορεί να πυροδοτήσει τέτοιες συμπεριφορές». Χρησιμοποιεί την ονοματοποίηση «εξαιρετικά μεγάλη ανοχή», για να αποδώσει ευθύνες για την εμφάνιση περιστατικών σχολικού εκφοβισμού από τους μαθητές ενώ αποκρύπτει συστηματικά τον φορέα δράσης, δηλαδή τους εκπαιδευτικούς, ενδεχομένως γιατί θεωρείται αυτονόητος. Το αποτέλεσμα της ασταθούς συμπεριφοράς του εκπαιδευτικού «δίνει στα παιδιά το

πάτημα να τον κάνουν ό, τι θέλουν», ενώ με τη χρήση ρήματος γ'ενικού προσώπου, αποσκοπεί στο να διαχωρίσει τη στάση του, ώστε να μην κατηγορηθεί και ο ίδιος ότι ανήκει σε αυτή την κατηγορία των εκπαιδευτικών. Με την αυτολεξεί αναφορά στα λόγια των μαθητών («σε περίπτωση που κάνουμε κάτι δε θα μας τιμωρήσει») κάνει πιο ρεαλιστική την απόδοση του γεγονότος και εξυπηρετεί την κατασκευή της γεγονικότητας. Κατασκευάζει μια αντίθετη εκδοχή και προβάλλει το επιχείρημα ότι «η πάρα πολύ μεγάλη αυστηρότητα θεωρώ ότι λειτουργεί στα παιδιά τελείως αντιδραστικά» και, κατά συνέπεια, χρειάζεται να εκτονωθούν. Εκφράζει τον προβληματισμό του σχετικά με τον ενδεχόμενο τρόπο αντίδρασης των μαθητών λόγω της καταπίεσης που βιώνουν και τον προβάλλει με μια αντιθετική διμερή λίστα («μπορεί να είναι είτε να αρχίσουν να τρέχουν που είναι το θεμιτό και να εκτονώνονται σε παιχνίδια είτε να εκτονώνονται μετά πάνω σε ανθρώπους»), ενισχύοντας την πειστικότητα της επιχειρηματολογίας του. Με τα ρήματα ενεργητικής φωνής, αποβλέπει να εστιάσει στο φορέα δράσης για απόδοση ευθυνών, που στην προκειμένη περίπτωση είναι οι μαθητές.

327 *ΕΡΕΥΝ:* Στις περιπτώσεις που γνωρίζεις έπαιξε πράγματι κάποιο ρόλο η συμπεριφορά
328 των δασκάλων, τα πρότυπα που είχαν δηλαδή τα παιδιά στο σχολείο, ώστε να
329 εμφανίσουν τέτοιες συμπεριφορές;

330 *ΜΑΡΚΟΣ:* Λοιπόν, άσχημο αυτό που θα πω, αλλά είναι η αλήθεια, ίσως η περίοδος
331 φωνών που χρησιμοποίησα να λειτούργησε κι αυτή ερε θετικά ως προς το να εμφανιστεί
332 σχολικός εκφοβισμός, δηλαδή τα παιδιά μπορεί να μάθανε μέσα από εκείνη τη χρονιά,
333 από την Α-Β δημοτικού, ότι μέσα από τη φωνή μπορείς να λύσεις πολλά πράγματα,
334 καλώς ή κακώς, αλλά το διαφορετικό σε μένα είναι ότι τις δύο επόμενες χρονιές, επειδή
335 είχα μάθει τα παιδιά, ηρέμησα και μπορούσα εγώ να είμαι ο χαρακτήρας μου. Ωστόσο,
336 αυτό το πράγμα ήξερα ότι μπορεί να τους έκανε κακό, το ότι μπορεί να αντιληφθούνε
337 κάποια πράγματα με τη φωνή, το μόνο ελαφρυντικό που μπορώ να δώσω είναι ότι
338 αλήθεια δε μπορούσε να γίνει τίποτα άλλο, λόγω του σπιτιού, δηλαδή αυτό θεωρώ
339 βασικό, το σπίτι.

Στην ερώτηση της ερευνήτριας αν για τη συγκεκριμένη περίπτωση σχολικού εκφοβισμού που περιέγραψε έπαιξε ρόλο η συμπεριφορά του εκπαιδευτικού, ο συμμετέχων ξεκινά με μια αντιστάθμιση «Λοιπόν», που βοηθάει στη διαχείριση της

λογοδοσίας του γι' αυτό που πρόκειται να αναφέρει, και συνεχίζει με μια προλογοδότηση («*άσχημο αυτό που θα πω*») προβάλλοντας τον ίδιο να έχει επίγνωση για την αρνητική άποψη που ενδεχομένως θα δημιουργήσει στην ερευνήτρια. Ωστόσο, αντισταθμίζει με το να είναι ειλικρινής («*αλλά είναι η αλήθεια*»), αποσκοπώντας να καταστήσει αξιόπιστη την λογοδοτήσή του και να διαχειριστεί το δίλημμα διακυβεύματος, ώστε να μην αμφισβητηθούν τα λόγια του ως προϊόντα προσωπικού συμφέροντος. Παρουσιάζει με μετριάσμο την αρνητική εικόνα που δημιουργούν οι φωνές στην τάξη από τον ίδιο, καθώς καθίσταται ως φορέας δράσης και ευθυνών με τη χρήση ρήματος σε άπληθυντικό πρόσωπο, και καταλήγει στην εκτίμηση ότι «*λειτούργησε κι αυτή εεε θετικά ως προς το να εμφανιστεί σχολικός εκφοβισμός*». Αλλάζοντας το έρεισμα σε μακρινό στηρίζει τον παραπάνω ισχυρισμό του στο γεγονός ότι «*τα παιδιά μπορεί να μάθανε μέσα από εκείνη τη χρονιά ότι μέσα από τη φωνή μπορείς να λύσεις πολλά πράγματα*» και απευθύνεται σε β' ενικό πρόσωπο στο συνομιλητή του, προσδίδοντας αμεσότητα στο λόγο του και καθιστώντας τον παράλληλα κοινών των σκέψεών του. Την αρνητική εικόνα που δημιουργεί η χρήση φωνών από τον ίδιο επιχειρεί να μετριάσει με την έκφραση «*καλώς ή κακώς*» αμέσως μετά. Λογοδοτώντας σε α' ενικό πρόσωπο υπαινίσσεται ότι δεν λειτουργούσε ηθελημένα έτσι, αποδίδοντας τη μεταστροφή της συμπεριφοράς του στο γεγονός ότι γνώρισε καλύτερα τους μαθητές και μπορούσε να τους διαχειριστεί («*επειδή είχα μάθει τα παιδιά, ηρέμησα και μπορούσα εγώ να είμαι ο χαρακτήρας μου*»). Ο συμμετέχων παρουσιάζεται να έχει επίγνωση των πράξεων του και το δηλώνει με κίνδυνο να υπονομευθεί ο ίδιος αναφερόμενος στην δική του συμπεριφορά («*ότι μπορεί να αντιληφθούνε κάποια πράγματα με τη φωνή*»). Ωστόσο με τη χρήση της ονοματοποίησης «*φωνή*» αποφεύγει σκόπιμα να αναφέρει το φορέα δράσης, δηλαδή τον ίδιο, και σε συνδυασμό με τον ισχυρισμό που προβάλλει ότι «*το μόνο ελαφρυντικό που μπορώ να δώσω*» ,προσπαθεί να αθωώσει τον εαυτό του για τη συμπεριφορά του. Μεταθέτοντας στην οικογένεια την ευθύνη για τη συμπεριφορά των παιδιών, που στην ουσία καλείται να αντιμετωπίσει και να διαχειριστεί ο ίδιος, προβαίνει στην αντικειμενική εκτίμηση της κατάστασης και με την ακραία διατύπωση ότι «*αλήθεια δε μπορούσε να γίνει τίποτα άλλο*» εξασφαλίζει την γεγονικότητα της περιγραφής του.

6.10 Ελάσσονος σημασίας οι σχέσεις των εκπαιδευτικών του σχολείου για την εμφάνιση σχολικού εκφοβισμού από τους μαθητές.

Στο απόσπασμα 10 η συμμετέχουσα ΟΛΓΑ παρουσιάζει την άποψη ότι οι σχέσεις μεταξύ των εκπαιδευτικών δεν συντελούν καθοριστικά στην εμφάνιση σχολικού εκφοβισμού μεταξύ των μαθητών. Υποστηρίζει ότι οι μαθητές μπορούν να αντιληφθούν το κλίμα και τις σχέσεις μεταξύ των εκπαιδευτικών κι ενδεχομένως να τα μιμηθούν, χωρίς ωστόσο από μόνο του κάτι τέτοιο να αποτελεί εφαλτήριο για σχολικό εκφοβισμό, καθώς άλλου τύπου κίνητρα τους ωθούν τους μαθητές σε εκφοβιστικές συμπεριφορές . Ωστόσο, αποκλείει το ενδεχόμενο εκδήλωσης σχολικού εκφοβισμού, όταν οι σχέσεις των εκπαιδευτικών είναι υγιείς.

Απόσπασμα 10

340 *ΕΡΕΥΝ:* Πολύ καλά, οι σχέσεις τώρα μεταξύ των δασκάλων, στο σύλλογο στο
341 διάλειμμα, όπου μπορούν να γίνουν αντιληπτές από τα παιδιά, αυτές με τη σειρά τους
342 παίζουν κάποιον ρόλο στην εμφάνιση περιστατικών βίας;

343 *ΟΛΓΑ:* Δεν νομίζω ότι θα μπορούσε να τους επηρεάσει καθοριστικά αλλά θα σου έλεγα
344 σε εισαγωγικά ότι θα παιδιά είναι «κουτσομπόλικά» κουτσομπολεύουν, επομένως ό,τι
345 κλίμα εισπράζουν από τους εκπαιδευτικούς ίσως να προσπαθήσουν να το μιμηθούν, όχι
346 απαραίτητα όμως. Θα σου πω από την εμπειρία μου, επειδή στο σχολείο μας υπάρχει
347 ως βασική αρχή ότι όλοι βοηθάμε όλους και έχει ξεκινήσει μεταξύ των συναδέλφων,
348 ακόμη και μεταξύ εκείνων που αντιπαθιούνται μεταξύ τους για συνδικαλιστικούς
349 λόγους, στο σχολείο όταν πρόκειται να κάνουμε μια κοινή δράση θα υπάρχει
350 συνεργασία, θα υπάρχει συνεργασία ακόμα και με εμάς τους αναπληρωτές που μας
351 βλέπουν πέντε έξι μήνες και μετά μας χάνουνε, και αυτό είναι πολύ βασικό να το
352 καλλιεργούμε και απέναντι στα παιδιά με πάρα πολύ μεγάλη προθυμία και πάρα πολύ
353 μεγάλη αγάπη θα έλεγα, τα τμήματά μας πέρυσι που δεν είχαμε τον κορωνοϊό
354 συνεργαζόμασταν πάρα πολύ συχνά και στην γλώσσα και στα μαθηματικά και σε
355 οτιδήποτε άλλο, φέρνοντας το ένα τμήμα να παρακολουθεί το δικό μας ή κάνοντας
356 συνδιδασκαλία με την άλλη δασκάλα, αλλά νομίζω ότι τα παιδιά όταν αντιλαμβάνονται
357 ότι τα τμήματα μεταξύ τους οι εκπαιδευτικοί έχουν υγιείς σχέσεις, τις επιβραβεύουν και
358 τις επικροτούν, δηλαδή βλέπεις ότι τα παιδιά χαίρονται που βλέπουν τους δασκάλους
359 τους να συνεργάζονται και το επιδιώκουν. Επομένως πιστεύω ότι δεν θα μπορούσε να

360 εμφανιστεί σχολικός εκφοβισμός ή κάποιο περιστατικό παραβατικότητας όταν οι
361 σχέσεις μας είναι υγιείς.

Στην ερώτηση της ερευνήτριας αν οι σχέσεις μεταξύ των εκπαιδευτικών επηρεάζουν την εμφάνιση περιστατικών σχολικού εκφοβισμού, η συμμετέχουσα ΟΛΓΑ αποφεύγει να κάνει έναν βέβαιο ισχυρισμό με τη χρήση αντιστάθμισης *«Δεν νομίζω ότι θα μπορούσε να τους επηρεάσει καθοριστικά»* και εκφράζει μια γενική εκτίμηση ότι *«τα παιδιά είναι «κουτσομπόλικα» και την επαναλαμβάνει με τη χρήση ρήματος «κουτσομπολεύουν»*, για να δώσει έμφαση. Κάνοντας μακρινό έρεισμα (*«ό,τι κλίμα εισπράζουν από τους εκπαιδευτικούς»*), που εξυπηρετεί στη διαχείριση της ταυτότητάς της στη λογοδότησή της και στην αποστασιοποίησή της, προβάλλει με τη χρήση αντιστάθμισης τον ισχυρισμό ότι *«ίσως να προσπαθήσουν να το μιμηθούν, όχι απαραίτητα όμως»*, παρουσιάζοντας τις σχέσεις μεταξύ των εκπαιδευτικών να διαδραματίζουν κάποιο ρόλο στη διαμόρφωση της συμπεριφοράς των μαθητών, χωρίς όμως να αποτελούν τον βασικό παράγοντα για την εμφάνιση σχολικού εκφοβισμού. Στη συνέχεια, κάνει επίκληση στην εμπειρία της (*«Θα σου πω από την εμπειρία μου»*), για να ενισχύσει την αξιοπιστία των λεγομένων της και να μην καταστεί υπόλογη, και απευθύνεται σε β'ενικό πρόσωπο στην ερευνήτρια, κάνοντάς την συμμετόχο των σκέψεών της. Χρησιμοποιώντας κοντινό έρεισμα και άπληθυντικό πρόσωπο (*«επειδή στο σχολείο μας»*) λογοδοτεί ως μέλος της ομάδας των εκπαιδευτικών, ενώ υποστηρίζει με ακραία διατύπωση ότι *«ότι όλοι βοηθάμε όλους»*, για να ενισχύσει τον ισχυρισμό της περί κλίματος συνεργασίας και συλλογικότητας. Ισχυρίζεται ότι η συνεργασία είναι βασικός πυλώνας για την ανάπτυξη σχέσεων συνεργασίας στους εκπαιδευτικούς, ενώ ταυτόχρονα διαχωρίζει τους εκπαιδευτικούς σε κατηγορίες με βάση συγκεκριμένα χαρακτηριστικά, όπως οι προσωπικές τους σχέσεις ή η σύμβαση εργασίας του, συμπεριλαμβάνοντας τον εαυτό της στην κατηγορία των αναπληρωτών, τους οποίους *«μας βλέπουν πέντε έξι μήνες και μετά μας χάνουνε»*. Διατυπώνει την εκτίμηση ότι *«και αυτό είναι πολύ βασικό να το καλλιεργούμε και απέναντι στα παιδιά με πάρα πολύ μεγάλη προθυμία και πάρα πολύ μεγάλη αγάπη θα έλεγα»*, και παραθέτει ένα παράδειγμα, αυξάνοντας την αξιοπιστία των λεγομένων της και εξασφαλίζοντας τη γεγονικότητα της εκδοχής της. (γραμμή 353-356). Κάνοντας μια αντιστάθμιση *«αλλά νομίζω»* διαχειρίζεται τον αρχικό της ισχυρισμό ότι οι σχέσεις μεταξύ των εκπαιδευτικών δεν καθορίζουν την εμφάνιση σχολικού εκφοβισμού από τους μαθητές, και υποστηρίζει, με μακρινό έρεισμα, που

προσδίδει αντικειμενικότητα στο λόγο, ότι «τα παιδιά όταν αντιλαμβάνονται ότι τα τμήματα μεταξύ τους οι εκπαιδευτικοί έχουν υγιείς σχέσεις, τις επιβραβεύουν και τις επικροτούν» και το επεξηγεί με τη χρήση παραδείγματος. Επιχειρηματολογώντας ρητορικά (Rhetoric of Argument στο Edwards & Potter, 1992) παρέχεται η ασφάλεια της ορθολογικότητας και η εξαγωγή των συμπερασμάτων φαίνεται να απαιτείται από τα ίδια τα συμβάντα (Edwards & Potter, 1992 από Κωνσταντινίδου, 2000), καθώς «δεν θα μπορούσε να εμφανιστεί σχολικός εκφοβισμός ή κάποιο περιστατικό παραβατικότητας», υπό τον όρο ότι οι σχέσεις μεταξύ των εκπαιδευτικών είναι υγιείς (γραμμή 361).

362 *ΕΡΕΥΝ: Όταν οι σχέσεις μας δεν είναι υγιείς που μπορεί να υπάρξει απαξίωση τους*
363 *ενός εκπαιδευτικού προς τον άλλον ή να υπάρξει απροθυμία συνεργασίας, ακόμα και να*
364 *κατηγορούν εκπαιδευτικοί άλλους, εννοώ να τους κατηγορούν στο επίπεδο του*
365 *τμήματός τους, ακόμα και αυτό το έχουμε δει, κάτι τέτοιο πιστεύεις ότι θα επηρέαζε τα*
366 *παιδιά να μιμηθούν και να εκδηλώσουν σχολικό εκφοβισμό;*

367 *ΟΛΓΑ: Θα σου πω, ίσως ναι θα τους επηρέαζε αλλά όχι πολύ, δηλαδή απλά θα το*
368 *άκουγαν όχι όμως ότι θα είχαν αρνητική στάση απέναντι στους υπόλοιπους μαθητές*
369 *συμμαθητές, ενδεχομένως να υπήρχε μια τύπου κοροϊδία, ένας τύπου χλευασμός αλλά*
370 *τα παιδιά μεταξύ τους δεν βγάζουν τόσο έντονα το μένος επειδή οι εκπαιδευτικοί έχουν*
371 *προβλήματα συνεργασίας, άλλα πράγματα απασχολούν τα παιδιά με άλλα πράγματα*
372 *κινητοποιούνται για να ασχοληθούν και να εκδηλώσουν σχολικό εκφοβισμό. Δεν τους*
373 *ενδιαφέρει αν οι δάσκαλοί τους έχουν κακές σχέσεις, τους απασχολούν τα ίδια τα*
374 *παιδιά αυτό καθ αυτό, δηλαδή αν ένα παιδί θέλει να ασκήσει σχολικό εκφοβισμό σε*
375 *κάποιο άλλο παιδί θα το κάνει γιατί έχει κινητοποιηθεί από κάποιο προσωπικό θέμα,*
376 *για την εμφάνισή του, για την καταγωγή του, όχι γιατί η δασκάλα του δεν μιλάει με την*
377 *δική του, σκασίλα του.*

Στην ερώτηση της ερευνήτριας αν η έλλειψη υγιών σχέσεων επηρεάζει την εκδήλωση σχολικού εκφοβισμού από τους μαθητές, η συμμετέχουσα προλογίζει κι απευθύνεται σε β' πρόσωπο «Θα σου πω» και με μια αντιστάθμιση προβάλλει έναν αβέβαιο ισχυρισμό, τον οποίο αμέσως μετά επεξηγεί μετριάζοντας («δηλαδή απλά θα το άκουγαν όχι όμως ότι θα είχαν αρνητική στάση απέναντι στους υπόλοιπους μαθητές συμμαθητές»). Συνεχίζει την επιχειρηματολογία της αποφεύγοντας να διατυπώσει

ρητά τη θέση της («ενδεχομένως να υπήρχε μια τύπου κοροϊδία, ένας τύπου χλευασμός») και κάνει μια εκτίμηση («τα παιδιά μεταξύ τους δεν βγάζουν τόσο έντονα το μένος»), με μακρινό έρεισμα («επειδή οι εκπαιδευτικοί έχουν προβλήματα συνεργασίας»), για να αποστασιοποιηθεί και να μην κατηγορηθεί ότι ανήκει σε αυτή των ομάδα των εκπαιδευτικών που δεν συνεργάζονται. Με την χρήση ασάφειας ότι «άλλα πράγματα απασχολούν τα παιδιά με άλλα πράγματα κινητοποιούνται για να ασχοληθούν και να εκδηλώσουν σχολικό εκφοβισμό» αποφεύγει να εμβαθύνει στους λόγους που κινητοποιούν τους μαθητές να εκδηλώσουν σχολικό εκφοβισμό. Προβάλλοντας έναν βέβαιο ισχυρισμό ότι «Δεν τους ενδιαφέρει αν οι δάσκαλοί τους έχουν κακές σχέσεις» αποσαφηνίζει την προηγούμενη ασάφεια, υποστηρίζοντας ότι ο σχολικός εκφοβισμός από τους μαθητές σχετίζεται με ζητήματα που απασχολούν τους ίδιους και αναδεικνύει το φορέα δράσης, δηλαδή τους μαθητές, με τη χρήση ρημάτων ενεργητικής φωνής («δηλαδή αν ένα παιδί θέλει να ασκήσει σχολικό εκφοβισμό σε κάποιο άλλο παιδί θα το κάνει»). Εντοπίζει τα κίνητρα για την εκδήλωση σχολικού εκφοβισμού από τους μαθητές σε κάποιες προκαταλήψεις τους, οι οποίες παρουσιάζονται με την τεχνική της λίστας τριών μερών (Edwards & Potter, 1992) να αφορούν προσωπικά τους θέματα, την εμφάνιση και την καταγωγή τους. Ο προσανατολισμός της συμμετέχουσας να παράγει μια εύρωστη λογοδότηση με την αφήγηση με λεπτομέρειες και τη χρήση παραδειγμάτων, συντελεί στο να ξεπεράσει το δίλημμα διακυβεύματος και να μην αμφισβητηθεί η εκδοχή της ως προϊόν προσωπικού συμφέροντος, καθώς με τη χρήση συλλογισμών κι επιχειρημάτων εξασφαλίζεται η γεγονικότητα της εκδοχής της.

6.11 Οι σχέσεις των εκπαιδευτικών ως πρότυπο για τους μαθητές

Ο συμμετέχων ΔΗΜΗΤΡΗΣ υποστηρίζει ότι οι σχέσεις συνεργασίας και επικοινωνίας μεταξύ των εκπαιδευτικών είναι ζωτικής σημασίας για την πρόληψη κι αντιμετώπιση του σχολικού εκφοβισμού από μαθητές. Οι κακές σχέσεις των εκπαιδευτικών γίνονται αντιληπτές από τους μαθητές, με αποτέλεσμα να μειώνεται το κύρος των εκπαιδευτικών. Έτσι, δε λειτουργούν ως πρότυπα για τους μαθητές και δε μπορούν να τους επηρεάσουν θετικά, ώστε να τους αποτρέψουν από την εκδήλωση σχολικού εκφοβισμού.

Απόσπασμα 11

- 378 *ΕΡΕΥΝ: Οι σχέσεις μεταξύ των δασκάλων επηρεάζουν την εκδήλωση τέτοιων*
379 *περιστατικών;*
- 380 *ΔΗΜΗΤΡΗΣ: Φυσικά και έχουν σχέση, σε όλους τους εργασιακούς χώρους αν δεν*
381 *έχεις καλές σχέσεις συνεργασίας, δεν έχεις καλή επικοινωνία, και αν δεν έχεις καλή*
382 *επικοινωνία μπορεί ας πούμε να μην έχει κάποιος εκπαιδευτικός όλες τις πληροφορίες*
383 *που χρειάζεται για να αντιμετωπίσει πιθανά τέτοια φαινόμενα, δηλαδή πχ παίρνεις μια*
384 *τάξη που την είχε ένας άλλος συνάδελφος ας πούμε την προηγούμενη χρονιά, καλό είναι*
385 *να υπάρχει μεταξύ τους συνεννόηση ώστε να ξέρει αν υπάρχουν τέτοια ζητήματα είτε*
386 *πιθανά είτε που έχουν γίνει και αφορούν το σχολικό εκφοβισμό να τα ξέρει έγκαιρα*
387 *ένας εκπαιδευτικός και να συνεργαστούν και μεταξύ τους για να δουν πώς μπορούν να*
388 *το αντιμετωπίσουν και γενικά η συνεργασία είναι καλή, δηλαδή αν υπάρχει κάποιο*
389 *ζήτημα εκφοβισμού να είναι το σχολείο μια γροθιά και να μην πουν «Α, δε με αφορά*
390 *είναι στο ΕΙ» ξέρω γω, «ας το βρει μόνος του».*

Στην ερώτηση σχετικά με το αν οι σχέσεις μεταξύ των εκπαιδευτικών επηρεάζουν την εμφάνιση σχολικού εκφοβισμού, ο συμμετέχων εκφράζει την αμέριστη συμφωνία του («Φυσικά και έχουν σχέση») και εκφράζει με γενίκευση το επιχείρημα ότι αυτό ισχύει «σε όλους τους εργασιακούς χώρους», ενώ παράλληλα, με τη χρήση διμερούς λίστας («αν δεν έχεις καλές σχέσεις συνεργασίας, δεν έχεις καλή επικοινωνία»), επεξηγεί τον ισχυρισμό του και αυξάνει την πειστικότητα. Με μακρινό έρεισμα προβαίνει στη διαπίστωση ότι «μπορεί ας πούμε να μην έχει κάποιος εκπαιδευτικός όλες τις πληροφορίες που χρειάζεται για να αντιμετωπίσει πιθανά τέτοια φαινόμενα» και επεξηγεί την ασάφεια του ισχυρισμού με την παράθεση παραδείγματος («δηλαδή πχ παίρνεις μια τάξη που την είχε ένας άλλος συνάδελφος ας πούμε την προηγούμενη χρονιά»), το οποίο αυξάνει τη ρεαλιστικότητα της λογοδότησής του. Επίσης, απευθύνεται στην ερευνήτρια σε β'ενικό πρόσωπο με σκοπό να την καταστήσει συμμετόχο των σκέψεών του. Καταλήγει, κάνοντας μετριασμένη εκτίμηση, στο συμπέρασμα ότι «καλό είναι να υπάρχει μεταξύ τους συνεννόηση» και αυξάνει την πειστικότητα του ισχυρισμού του με τη χρήση διμερούς λίστας («ώστε να ξέρει αν υπάρχουν τέτοια ζητήματα είτε πιθανά είτε που έχουν γίνει και αφορούν το σχολικό εκφοβισμό»). Με μακρινό έρεισμα προσδίδει αντικειμενικότητα στο λόγο του και προβάλλει τους εκπαιδευτικούς, ως φορείς δράσης στην αντιμετώπιση φαινομένων

σχολικού εκφοβισμού με τη χρήση ρημάτων σε γ' πληθυντικό πρόσωπο ενεργητικής φωνής («να συνεργαστούν και μεταξύ τους για να δουν πώς μπορούν να το αντιμετωπίσουν»). Ο συμμετέχων κάνει μια εκτίμηση και διατυπώνει τη θέση ότι «γενικά η συνεργασία είναι καλή» και την επεξηγεί με τη χρήση μεταφοράς («δηλαδή αν υπάρχει κάποιο ζήτημα εκφοβισμού να είναι το σχολείο μια γροθιά»), που υποδηλώνει την σημαντικότητα της συνεργασίας μεταξύ των εκπαιδευτικών για θέματα σχολικού εκφοβισμού, και κάνοντας μακρινό έρεισμα («να μην πουν»), διαχωρίζει τη στάση του. Την ρεαλιστική απόδοση του γεγονότος επιτυγχάνει με την αυτολεξεί αναφορά στα λόγια των εκπαιδευτικών («Α, δε με αφορά είναι στο ΕΙ» και «ας το βρει μόνος του»), ενώ ελαχιστοποιείται το δικό του μερίδιο ευθύνης σε αυτά που λέει και εξυπηρετείται η γεγονικότητα της εκδοχής του.

391 *ΕΡΕΥΝ:* Οι σχέσεις που έχουν οι δάσκαλοι μεταξύ τους, δηλαδή το πώς συνεργάζονται,
392 αν έχουν μιλήσει, ακόμα και το πώς συμπεριφέρονται στα διαλείμματα ο ένας στον
393 άλλον, πιστεύεις ότι γίνονται αντιληπτές από τα παιδιά και μπορούν να αναπαράγουν κι
394 εκείνα τις ίδιες συμπεριφορές;

395 *ΔΗΜΗΤΡΗΣ:* Ναι, ναι ,ναι εννοείται, πρώτα από όλα αν δουν εκπαιδευτικούς μεταξύ
396 τους, να το πω κι έτσι, να μη συνεργάζονται, να έχουν κακή σχέση ,ως ένα σημείο
397 κιόλας χάνεται και το κύρος που έχουν, άρα, όταν χαθεί και το κύρος των
398 εκπαιδευτικών από την πλευρά των μαθητών, δηλαδή να έχουν πέσει στα μάτια τους να
399 το πω κι έτσι, δεν αισθάνονται ενδεχομένως κι ότι αυτό που θα τους πουν απαραίτητα
400 για το οτιδήποτε, όχι μόνο για το σχολικό εκφοβισμό, αλλά και για το σχολικό
401 εκφοβισμό, είναι το σωστό, δηλαδή πρέπει να υπάρχει μια συμφωνία και συνεργασία
402 μεταξύ τους, ας πούμε

Στην ερώτηση σχετικά με το αν οι σχέσεις των εκπαιδευτικών γίνονται αντιληπτές από τα παιδιά λειτουργώντας ως πρότυπο και για τη δική τους συμπεριφορά ο συμμετέχων εκφράζει την πλήρη και ξεκάθαρη συμφωνία του («Ναι, ναι ,ναι εννοείται»). Χρησιμοποιεί μακρινό έρεισμα, ώστε να προσδώσει αντικειμενικότητα στο λόγο του, και γ' πληθυντικό πρόσωπο στα ρήματα, για να εξαιρέσει τον εαυτό του από τις κατηγορίες των εκπαιδευτικών, τις οποίες κατασκευάζει με τη χρήση τριμερούς λίστας, δημιουργώντας την αίσθηση του ολοκληρωμένου επιχειρήματος («αν δουν εκπαιδευτικούς μεταξύ τους να το πω κι έτσι, να μη συνεργάζονται, να έχουν

κακή σχέση, να έχουν πέσει στα μάτια τους»). Τότε, ισχυρίζεται ότι χάνεται το κύρος των εκπαιδευτικών και δεν έχουν την ίδια επιρροή στους μαθητές (γραμμή 399-401).

6.12 Η συμπεριφορά του διευθυντή ως παράγοντας σχολικού εκφοβισμού

Η συμμετέχουσα ΟΛΓΑ αποδίδει ευθύνες για την εμφάνιση περιστατικών σχολικού εκφοβισμού από τους μαθητές στο κλίμα του σχολείου, το οποίο διαμορφώνεται κατά κύριο λόγο από το διευθυντή και τη συμπεριφορά του. Για να καταστήσει αξιόπιστη τη λογοδοτήσή της αντιπαραβάλλει δύο προφίλ διευθυντών ως παραδείγματα, και εξηγεί τον τρόπο που επηρεάζει η συμπεριφορά του διευθυντή το κλίμα του σχολείου και κατ' επέκταση την εμφάνιση ή μη περιστατικών σχολικού εκφοβισμού.

Απόσπασμα 12

403 *ΕΡΕΥΝ:* Τώρα, όσον αφορά την συμπεριφορά του διευθυντή, είτε από τα σχολεία που
404 ήσουν είτε από την γενικότερη άποψη που έχεις διαμορφώσει πιστεύεις ότι θα μπορούσε
405 να επηρεάσει την εμφάνιση τέτοιων συμπεριφορών σχολικού εκφοβισμού;

406 *ΟΛΓΑ:* Ναι ναι, όπως είπα και πριν, στην Σπάρτη το αυταρχικό κλίμα της διευθύντριας
407 ευνοούσε πάρα πολύ την εμφάνιση τέτοιων περιστατικών, μόνο και μόνο επειδή υπήρχε
408 ένα καταπιεστικό σύστημα, δηλαδή όσο αυστηρό είναι κάτι τα παιδιά έχουν μέσα τους
409 μια καταπιεσμένη ελευθερία, οπότε την εκδηλώνουν δυστυχώς με εκφοβισμό με
410 περιστατικά επιθετικότητας. Αντιθέτως, όταν ο διευθυντής έχει μια άριστη σχέση με
411 όλους, όταν λέω με όλους εννοώ με όλους ανεξαρτήτως αν είναι εκπαιδευτικός, αν
412 είναι κοινωνικός λειτουργός και τα λοιπά, είναι πιθανότερο τα περιστατικά αυτά να
413 είναι ελάχιστα, δεν θα τολμήσω να πω καθόλου, ελάχιστα, γιατί σίγουρα θα υπάρξουν
414 περιστατικά σχολικού εκφοβισμού, απλά κάποια θα είναι μεγαλύτερης έντασης και
415 κάποια θα είναι μικρότερης έντασης, ο διευθυντής είναι αυτός που όταν θα του
416 εκμυστηρευτούμε ότι συνέβη ένα περιστατικό σχολικού εκφοβισμού είναι αυτός που θα
417 μπει στην διαδικασία να επικοινωνήσει με τους γονείς, είναι αυτός που θα βάλει πλάτη
418 και για εμάς τους εκπαιδευτικούς και για να μας προστατέψει από τους γονείς αλλά και
419 για να μπορέσει να διαχειριστεί αυτή την κατάσταση. Φυσικά εννοείται ότι οι
420 εκπαιδευτικοί θα πρέπει να είναι ειλικρινείς απέναντι στον διευθυντή δηλαδή να
421 κατονομάσουν το περιστατικό ακριβώς όπως έγινε, επομένως πιστεύω ότι ο ρόλος του

- 422 *διευθυντή παίζει πολύ καθοριστικό ρόλο στο να διαμορφωθεί το σχολικό κλίμα για να*
423 *ευνοήσει ή να αποτρέψει κάποιο περιστατικό σχολικού εκφοβισμού.*

Στην ερώτηση της ερευνήτριας αν η συμπεριφορά του διευθυντή θα μπορούσε να επηρεάσει την εκδήλωση σχολικού εκφοβισμού, η συμμετέχουσα συμφωνεί («*Ναι ναι*»), επικαλείται το συγκεκριμένο σχολείο, στο οποίο έχει αναφερθεί και πρωτότερα («*όπως είπα και πριν, στην Σπάρτη*») και αποδίδει, με ρητή διατύπωση («*ευνοούσε πάρα πολύ την εμφάνιση τέτοιων περιστατικών*») την ευθύνη για το κλίμα που επικρατούσε στον αυταρχικό τρόπο διοίκησης του σχολείου από τη διευθύντρια. Κάνει λόγο για την ύπαρξη ενός καταπιεστικού συστήματος, το οποίο αναφέρεται με ονοματοποίηση, θεωρώντας αυτόνομο ότι διαμορφώνεται από τη διευθύντρια, και συμπληρώνει τον ισχυρισμό της ότι «*όσο αυστηρό είναι κάτι, τα παιδιά έχουν μέσα τους μια καταπιεσμένη ελευθερία*», καταλήγοντας στο συμπέρασμα ότι την εκδηλώνουν καταφεύγοντας στη χρήση βίας (γραμμή 409-410). Αντιπαραβάλλει ως παράδειγμα το σχολείο της Αθήνας και με ακραία διατύπωση («*όταν ο διευθυντής έχει μια άριστη σχέση με όλους*») εκθειάζει το συγκεκριμένο διευθυντή και τις σχέσεις που διαμορφώνει με τους εκπαιδευτικούς, αλλά και με το υπόλοιπο προσωπικό του σχολείου. Κατηγοριοποιεί με συγκεκριμένα χαρακτηριστικά το προσωπικό του σχολείου, ενώ εντάσσει τον εαυτό της στην κατηγορία των εκπαιδευτικών (γραμμή 411-412). Εκτιμά, μετριάζοντας την απολυτότητα, ότι «*είναι πιθανότερο τα περιστατικά αυτά να είναι ελάχιστα, δεν θα τολμήσω να πω καθόλου*», ενώ, με ακραία διατύπωση παρουσιάζει ως δεδομένη την ύπαρξη περιστατικών σχολικού εκφοβισμού «*γιατί σίγουρα θα υπάρξουν περιστατικά σχολικού εκφοβισμού*» άλλοτε «*μεγαλύτερης έντασης*» και άλλοτε «*μικρότερης έντασης*». Λογοδοτεί σε α' πληθυντικό πρόσωπο («*θα του εκμυστηρευτούμε [...] για εμάς τους εκπαιδευτικούς [...] για να μας προστατέψει*»), φανερώνοντας τη θέση από την οποία λογοδοτεί, ως εκπρόσωπος των εκπαιδευτικών, και προσδίδει αντικειμενικότητα στο λόγο της. Κατασκευάζει το προφίλ του διευθυντή ως υποστηρικτικού συναδέλφου και αρωγού και εστιάζει στη δράση του μέσα από τα ρήματα γ' ενικού ενεργητικής φωνής (γραμμές 415-419). Η συμμετέχουσα υποστηρίζει αναντίρρητα («*Φυσικά εννοείται*»), λογοδοτώντας σε γ' πληθυντικό πρόσωπο, ενδεχομένως για να γενικεύσει την ισχύ της πεποίθησής της, ότι «*οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να είναι ειλικρινείς απέναντι στον διευθυντή*» και «*να κατονομάσουν το περιστατικό ακριβώς όπως έγινε*». Με βάση τα παραπάνω συνδέει τη συμπεριφορά του διευθυντή με τη διαμόρφωση του σχολικού κλίματος και

υποστηρίζει ότι η πρώτη διαδραματίζει κύριο ρόλο στη δημιουργία των συνθηκών εκείνων, που επιτρέπουν την εμφάνιση ή μη περιστατικών σχολικού εκφοβισμού από τους μαθητές στο σχολείο (γραμμές 421-423).

6.13 Ο διευθυντής ως πρότυπο συμπεριφοράς για τα παιδιά

Ο συμμετέχων ΓΙΩΡΓΟΣ κατασκευάζει το διευθυντή και τη συμπεριφορά του ως πρότυπο για τους μαθητές, κυρίως λόγω της θέσης ισχύος του. Παραθέτει παραδείγματα για να στηρίξει τη εκδοχή του και να την καταστήσει αξιόπιστη, ενώ συμπεραίνει ότι συγκεκριμένα προφίλ διευθυντή λειτουργούν ενισχυτικά στην εμφάνιση σχολικού εκφοβισμού μεταξύ των μαθητών.

Απόσπασμα 13

- 424 *ΕΡΕΥΝ:* Η συμπεριφορά του διευθυντή παίζει κάποιο ρόλο;
- 425 *ΓΙΩΡΓΟΣ:* Και βέβαια, φυσικά, αφού κι αυτός αποτελεί μέλος της σχολικής μονάδας.
- 426 *Να σου πω ότι τον συγκεκριμένο διευθυντή στην περίπτωση του Φώτη δεν τον γνώριζα*
- 427 *αλλά ο διευθυντής, το προφίλ του, κατ'εμέ, καθορίζει πολλά. Συγκεκριμένα αν*
- 428 *ενδιαφέρεται, ρωτάει και ακούει τον δάσκαλο και έχει κάποια μόρφωση αλλά και*
- 429 *ευαισθησίες, γενικά αν είναι κοντά και στους δασκάλους και στους μαθητές, τότε*
- 430 *μειώνονται στο ελάχιστο οι πιθανότητες να συμβούν τέτοια περιστατικά, γιατί τα παιδιά*
- 431 *παίρνουν παράδειγμα από αυτό, πόσο μάλλον όταν μιλάμε για τον διευθυντή ο οποίος*
- 432 *αποτελεί και ένα πολύ ισχυρό πρότυπο στο σχολείο, κυρίως λόγω της θέσης του.*
- 433 *Αντιθέτως, στην περίπτωση ενός απόμακρου κλεισμένου στον μικρόκοσμο του γραφείου*
- 434 *του ή αυστηρού διευθυντή, που η μόνη του σκέψη είναι να διεκπεραιώσει τις*
- 435 *υποχρεώσεις γραφειοκρατικού τύπου και να φύγει και αν συμβεί οτιδήποτε στέκεται*
- 436 *απέναντι και όχι δίπλα στα παιδιά, τέτοια περιστατικά σχολικής παραβατικότητας*
- 437 *βρίσκουν έδαφος πρόσφορο και φτάνει σε σημείο η κατάσταση που δυσκολεύει.*

Στην ερώτηση της ερευνήτριας αν η συμπεριφορά του διευθυντή σχετίζεται με την εμφάνιση σχολικού εκφοβισμού, ο συμμετέχων εκφράζει την αμέριστη συμφωνία του και την επεξηγεί προβάλλοντας ως επιχείρημα ότι «αυτός αποτελεί μέλος της σχολικής

μονάδας». Στη συνέχεια κάνει μια προλογόδοτηση («Να σου πω ότι»), για να αιτιολογήσει το γεγονός ότι δεν θα αναφερθεί στο διευθυντή εκείνου του σχολείου που εκδηλώθηκε το περιστατικό σχολικού εκφοβισμού που περιέγραψε, καθώς δεν τον γνώριζε, και υποστηρίζει, μετριάζοντας της απολυτότητά του, ότι το προφίλ που έχει ο διευθυντής αποτελεί καθοριστικό παράγοντα για τέτοιου είδους ζητήματα. Κατασκευάζει το προφίλ ενός ενεργού διευθυντή, παραθέτοντας λεπτομέρειες στην αφήγησή του σχετικά με όσα παισιώνουν το συγκεκριμένο προφίλ (γραμμές 428-429), οι οποίες εξυπηρετούν τη γεγονικότητα της εκδοχής του, ενώ με λογικό συλλογισμό καταλήγει στο συμπέρασμα ότι *«μειώνονται στο ελάχιστο οι πιθανότητες να συμβούν τέτοια περιστατικά»*. Επιχειρηματολογεί ρητορικά, παρέχοντας την ασφάλεια της ορθολογικότητας, ότι η συμπεριφορά του διευθυντή λειτουργεί ως πρότυπο για τους μαθητές (γραμμή 432), λόγω της θέσης ισχύος που εκείνος διαθέτει, επηρεάζοντας και τη δική τους συμπεριφορά. Στηρίζει τον ισχυρισμό του, αντιπαραβάλλοντας το προφίλ ενός απόμακρου, αυστηρού, γραφειοκράτη και μη υποστηρικτικού διευθυντή, εξασφαλίζοντας γεγονικότητα στο λόγο του. Με τη χρήση της λογικής προβάλλει το επιχείρημα ότι, όταν ο διευθυντής έχει το συγκεκριμένο προφίλ, *«τέτοια περιστατικά σχολικής παραβατικότητας βρίσκουν έδαφος πρόσφορο και φτάνει σε σημείο η κατάσταση που δυσκολεύει»*.

6.14 Οι κανόνες, η συζήτηση και οι δράσεις ως αποτρεπτικοί παράγοντες σχολικού εκφοβισμού

Η συμμετέχουσα ΟΛΓΑ αναφέρεται στις περιπτώσεις των σχολείων που γνωρίζει και αναφέρει τον τρόπο με τον οποίο θεσπίζονται οι κανόνες σε κάθε σχολείο, αναδεικνύοντας ως πιο ιδανική τη δημοκρατική διαδικασία. Θεωρεί σημαντική την ύπαρξη κανόνων στο σχολείο όπως η συνεργασία, η βοήθεια των ευάλωτων μαθητών και η δημιουργία ορίων στους γονείς, οι οποίοι πρέπει να τηρούνται από όλους τους εκπαιδευτικούς. Κρίνει απαραίτητη τη συζήτηση των κανόνων του σχολικού εκφοβισμού με τους μαθητές, η οποία είναι πιο επωφελής, όταν συνοδεύεται από αντίστοιχες βιωματικές δράσεις.

Απόσπασμα 14

438 ΕΡΕΥΝ: Οι κανόνες έμπαιναν από την αρχή από τον διευθυντή και τους εκπαιδευτικούς
439 και τον σύλλογο γονέων ίσως;

440 ΟΛΓΑ: Στην περίπτωση της Σπάρτης ήταν «αποφασίζω και διατάζω», η διευθύντρια
441 πραγματικά είχε ορίσει τους κανόνες μόνη της τους είχε τοιχοκολλήσει στο γραφείο των
442 διδασκόντων, εν αντιθέσει στην Αθήνα ο διευθυντής από την αρχή της χρονιάς, ας
443 πούμε πέρυσι είχαμε άλλου τύπου κανόνες φέτος έχουμε άλλου τύπου κανόνες, είναι η
444 ίδια βάση απλά φέτος έχουμε κάνει κάποιες αλλαγές στο πώς πλέον να διαχειριζόμαστε
445 τα περιστατικά αυτά του εκφοβισμού. Οι κανόνες τους βάζουμε οι εκπαιδευτικοί μαζί με
446 τον διευθυντή, θέτουμε δηλαδή έναν κανόνα και τον ψηφίζουμε, θυμίζει δηλαδή
447 συμβόλαιο της τάξης, πολύ δημοκρατικά, για αυτό και αυτός ο πρώτος σύλλογος μπορεί
448 να διαρκέσει και πέντε ώρες αλλά είναι και πολύ βασικός όμως γιατί είναι αυτός με τον
449 οποίο εεε και θα μνήσουμε τους αναπληρωτές που έρχονται κατά τη διάρκεια της
450 χρονιάς αλλά και να εεε υπενθυμίσουμε σε όλους που προσπαθούν να τους ξεχάσουν ή
451 προσπαθούν να τους παραβιάσουν.

Αναφορικά με την ερώτηση της ερευνήτριας αν οι κανόνες διαμορφώνονταν από το διευθυντή, τους εκπαιδευτικούς και, ενδεχομένως, το σύλλογο γονέων, η συμμετέχουσα παραθέτει δύο παραδείγματα σχολείων και αυξάνει την εγκυρότητα των λεγομένων της. Συγκεκριμένα, αναφέρεται αρχικά στο σχολείο της Σπάρτης, χαρακτηρίζοντας το κλίμα που επικρατούσε ως «αυταρχικό», όπως διαπιστώνεται από την έκφραση «ήταν «αποφασίζω και διατάζω». Η γεγονότικη στην εκδοχή της εξασφαλίζεται με την παράθεση λεπτομερειών σχετικά με τον αυθαίρετο τρόπο που λειτουργούσε η διευθύντρια, ενώ δηλώνει ξεκάθαρα ότι κανείς δεν είχε λόγο στη θέσπιση των κανόνων. Ως αντιπαράδειγμα αναφέρει το σχολείο της Αθήνας, ενώ μεταφέρει την αντικειμενική πραγματικότητα στο λόγο της μέσα από τη χρήση λεπτομερειών, οι οποίες λειτουργούν ως εμβολιασμός κατά του διακυβέματος ώστε να μη χαρακτηριστεί ως προκατειλημμένη. Με τη χρήση άπληθυντικού προσώπου ρημάτων ενεργητικής φωνής, αναδεικνύει τη συλλογικότητα στον τρόπο που θεσπίζονται οι κανόνες στο συγκεκριμένο σχολείο και τη συνεργασία των εκπαιδευτικών και του διευθυντή, έννοιες οι οποίες συντελούν στη διαμόρφωση του δημοκρατικού κλίματος του σχολείου. Προβάλλει το επιχείρημα ότι ο πρώτος σύλλογος είναι ο πιο βασικός καθώς, με βάση τους συμφωνημένους κανόνες,

μπορούν οι παλαιότεροι εκπαιδευτικοί να μούν τους νέους. Με την επίκληση κατηγορίας (Category Entitlements στο Edwards & Potter, 1992), η οποία αποτελεί τεχνική προάσπισης της γεγονικότητας, κατασκευάζει δύο κατηγορίες, αυτές των «παλιών» και «νέων» εκπαιδευτικών, ενώ εντάσσει τον εαυτό της στην πρώτη, όπως αποδεικνύεται με το α΄ πληθυντικό ρήματος ενεργητικής φωνής («θα μνήσουμε τους αναπληρωτές»). Τέλος, κατασκευάζει μια υποομάδα εκπαιδευτικών, στους οποίους επιρρίπτει την ευθύνη για τη μη τήρηση κανόνων, ενώ με την αλλαγή του προσώπου και του υποκειμένου, εννοώντας οι κανόνες να «υπενθυμίσουν σε όλους», μετριάζει την αρνητική της κριτική.

452 *ΕΡΕΥΝ: Θα μπορούσες να μου αναφέρεις κάποιον από αυτούς τους κανόνες;*

453 *ΟΛΓΑ: Καταρχάς οι βασικοί κανόνες είναι ότι υπάρχει απόλυτη συνεργασία μεταξύ*
454 *μας, όποιος δεν θέλει να συνεργαστεί, βρίσκει τρόπο να βάλει άλλον εκπαιδευτικό*
455 *διαμεσολαβητή ή και τον ίδιο τον διευθυντή ως διαμεσολαβητή για να συνεργαστούμε,*
456 *προκειμένου να βγει ένα αποτέλεσμα. Φυσικά αυτό σε καμία περίπτωση δεν πιέζει τους*
457 *εκπαιδευτικούς να συνεργαστούνε σώνει και ντε, μόνο και μόνο για να βγει ένα*
458 *εκπαιδευτικό αποτέλεσμα, απλά το κάνουμε στο πλαίσιο της υγιούς συνεργασίας και της*
459 *υγιούς συνύπαρξης. Άλλοι βασικοί κανόνες μας είναι ότι έχουμε αυξήσει τις εφημερίες*
460 *μας προκειμένου να παρατηρούμε λίγο πιο στενά τα περιστατικά σχολικού εκφοβισμού*
461 *γιατί μέχρι πέρυσι κάθε εκπαιδευτικός έκανε εφημερία στην τάξη του, τώρα πια κάνουμε*
462 *εφημερίες οι εκπαιδευτικοί σε διαφορετικές τάξεις προκειμένου να παρατηρήσουμε αν*
463 *οι εκπαιδευτικοί που κάνουμε εφημερία πχ αν έχω, που έχω, Γ κάνω εφημερία στην Στ*
464 *να παρατηρώ αν εκεί τα παιδιά μπροστά μου θα εκδηλώσουν κάποιο περιστατικό*
465 *σχολικού εκφοβισμού, γιατί όταν έχουν τον δάσκαλό τους φοβούνται, είναι αυτό που*
466 *λέμε ότι ντρέπονται, αλλά τώρα έχουμε διαπιστώσει οι εφημερεύοντες σε διαφορετικά*
467 *τιμήματα, ότι το λίγο πιο χαλαρό ίσως και να ευνοεί κάποια περιστατικά σχολικού*
468 *εκφοβισμού, «εντάξει δεν με είδε η δασκάλα μας, με είδε η δασκάλα της πρώτης, τι θα*
469 *πει αυτή δεν μας έχει αυτή» (γέλιο).*

Έπειτα, όταν καλείται να αναφέρει κάποιους από τους κανόνες που έχουν σχέση με το σχολικό εκφοβισμό, η συμμετέχουσα παρερμηνεύει την ερώτηση και απαντά για τους κανόνες που έχουν συμφωνηθεί να ισχύουν μεταξύ των εκπαιδευτικών του σχολείου. Υποστηρίζει με ακραία διατύπωση, για να αυξήσει την αξιοπιστία των

λεγομένων της, ότι «υπάρχει απόλυτη συνεργασία μεταξύ μας», ενώ κατασκευάζει δύο κατηγορίες εκπαιδευτικών «αυτών που συνεργάζονται» κι «αυτών που δε συνεργάζονται» και, με τη χρήση μακρινού ερείσματος και των ρημάτων σε γ' ενικό πρόσωπο, διαχωρίζει τη στάση της από εκείνη των εκπαιδευτικών που δεν επιθυμούν να συνεργαστούν, προκειμένου να μην υπονομευθεί η ίδια, τοποθετώντας τον εαυτό της στην πρώτη ομάδα. Την απολυτότητα του ισχυρισμού σχετικά με την συνεργασία των εκπαιδευτικών επιδιώκει να μετριάσει με τη φράση «Φυσικά αυτό σε καμία περίπτωση δεν πιέζει τους εκπαιδευτικούς να συνεργαστούνε σώνει και ντε», καθώς μια τέτοια υποχρεωτικότητα αντίκειται στο δημοκρατικό πνεύμα του σχολείου, και αντισταθμίζει με το επιχείρημα ότι «απλά το κάνουμε στο πλαίσιο της υγιούς συνεργασίας και της υγιούς συνύπαρξης». Τα ρήματα α' πληθυντικού προσώπου ενεργητικής φωνής αναδεικνύουν τους εκπαιδευτικούς ως φορείς δράσης και δίνουν έμφαση στο συλλογικό πνεύμα που τους χαρακτηρίζει. Στη συνέχεια, αναφέρει ως βασικό κανόνα την αύξηση των εφημεριών των εκπαιδευτικών, που αποσκοπεί στο να διαχειριστούν τα περιστατικά σχολικού εκφοβισμού («να παρατηρούμε λίγο πιο στενά τα περιστατικά σχολικού εκφοβισμού»). Οι λεπτομέρειες σχετικά με τον τρόπο με τον οποίο λειτουργούσαν στις εφημερίες (γραμμές 459-462) και η χρήση παραδείγματος (γραμμή 463), αυξάνει την εγκυρότητα της λογοδότησής της, προσδίδοντας γεγονικότητα στο λόγο της. Η συμμετέχουσα κάνει μια μετριάσμενη εκτίμηση ότι, ο τρόπος με τον οποίο κάνουν τις εφημερίες, «ίσως ευνοεί κάποια περιστατικά σχολικού εκφοβισμού» και τον περιγράφει με λεπτομέρεια, αυξάνοντας την αξιοπιστία της εκδοχής της. Τον παραπάνω ισχυρισμό της ενισχύει με το επιχείρημα ότι οι μαθητές λειτουργούν πιο ελεύθερα, όταν δεν κάνει εφημερία ο δάσκαλος της τάξης, καθώς και με την αναφορά στο συναίσθημα των μαθητών («γιατί όταν έχουν τον δάσκαλό τους φοβούνται, είναι αυτό που λέμε ότι ντρέπονται»). Η αυτολεξεί παράθεση («εντάξει δεν με είδε η δασκάλα μας, με είδε η δασκάλα της πρώτης, τι θα πει αυτή, δεν μας έχει αυτή»), καθιστά την λογοδότησή της ρεαλιστική και μειώνει το δικό της μερίδιο ευθύνης για το περιεχόμενο της ομιλίας, ενώ εμφανίζεται συναίσθημα γέλιου από την ίδια, καθώς της φαίνεται ενδεχομένως αστείος ο τρόπος, με τον οποίο σκέφτονται οι μαθητές στη συγκεκριμένη περίπτωση.

- 470 *ΕΡΕΥΝ: Υπάρχει κάποιος άλλος κανόνας που τον θεωρείς σημαντικό από αυτούς που*
471 *έχετε ήδη συμφωνήσει από την αρχή της χρονιάς γιατί πριν σε διέκοψα;*

472 ΟΛΓΑ: Σημαντικό πέρα από τη συνεργασία μας είναι ότι γενικότερα βοηθάμε τους
473 ευάλωτους μαθητές μας με οποιονδήποτε τρόπο, αν έχουμε κενά και θέλουμε μπορούμε
474 να κάνουμε ενισχυτική, αν έχουμε διάθεση μπορούμε να κάνουμε κάποιο πρόγραμμα,
475 όλα αυτά γίνονται στο πλαίσιο απόλυτης ελευθερίας χωρίς να μας πιέζει ο διευθυντής ή
476 κάποιος να αναλάβουμε πρόγραμμα και αυτό είναι πολύ βασικό γιατί στο προηγούμενο
477 σχολείο στην Σπάρτη η διευθύντρια μας υποχρέωνε το είχε σαν κανόνα της ότι όλοι
478 πρέπει να αναλάβουμε ένα πρόγραμμα δράσης, άσχετα αν ξέρεις να το κάνεις ή δεν
479 ξέρεις ή αν το έχεις ξανακάνει ή όχι, με αποτέλεσμα και αυτό να μας δημιουργεί άγχος
480 ιδίως στους νέους αναπληρωτές πρώτη φορά πήγαιναν σε ένα σχολείο και έπρεπε να
481 επωμιστούν και το άγχος του να εκτελέσουν ένα σχολικό πρόγραμμα και καμία
482 υποστήριξη καμία καθοδήγηση, το πώς το κάνεις αυτό το πράγμα, ενώ σε αυτό το
483 σχολείο που είμαι τώρα τα τελευταία δύο χρόνια, βασικός κανόνας μας είναι ότι όποιος
484 δεν γνωρίζει με ρωτάει, όποιος δεν γνωρίζει κάτι αφού με ρωτήσει και δεν ξέρω και
485 εγώ συμβουλευόμαστε εξειδικευμένους, εεε θα είναι του πανεπιστημίου θα είναι
486 κάποιος ιδιαίτερος φορέας και επίσης βασικός κανόνας μας είναι ότι με τους γονείς ότι
487 προσπαθούμε να έχουμε μια σχέση όχι τυπική αλλά όχι και πάρα πολύ παρεμβατική
488 δηλαδή να εξηγήσουμε στους γονείς ποια είναι τα όριά μας, τα διακριτά όριά μας και σε
489 αυτό το σημείο θα σου έλεγα ότι ο διευθυντής είναι αυτός που μας βοηθάει, γιατί πολλές
490 φορές εμείς οι εκπαιδευτικοί ,είτε από τον ενθουσιασμό μας, είτε από την απειρία μας
491 είναι, το χάνουμε αυτό το κομμάτι και ξεχνάμε ποια είναι τα όριά μας και ο διευθυντής
492 είναι αυτός που θα μας υπενθυμίσει που πρέπει να σταθούμε και που όχι, που τον
493 θέλουμε τον γονέα σύμμαχό μας και που τον θέλουμε έξω από το σχολείο, και αυτό δεν
494 το κάνει μόνο σε εμάς τους νέους αλλά και σε εκπαιδευτικούς που έχουν τριάντα χρόνια
495 προϋπηρεσία. Εγώ προσωπικά θα σου έλεγα ότι με βοηθάει απίστευτα, γιατί είναι
496 πρώτη φορά που παίρνω ένα τμήμα με τόσο καλό μαθησιακό δυναμικό και θα ήθελα να
497 έχω τους γονείς μαζί μου απλά ο διευθυντής μου έλεγε ότι εδώ δεν τους χρειάζεσαι τους
498 γονείς γίνονται πολύ παρεμβατικοί επομένως και εγώ άρχισα να μπαίνω σε αυτή την
499 διαδικασία να τηρώ αυτούς τους κανόνες του σχολείου.

Στην ερώτηση αν υπάρχει άλλος κανόνας που τον θεωρεί άξιο αναφοράς, η συμμετέχουσα διατυπώνει με ασάφεια ότι «γενικότερα βοηθάμε τους ευάλωτους μαθητές μας με οποιονδήποτε τρόπο» και με τη χρήση α΄ πληθυντικού ρήματος ενεργητικής φωνής εξαίρει τη στάση των εκπαιδευτικών, δείχνοντας ενσυναίσθηση, προς μια συγκεκριμένη ομάδα μαθητών. Διατυπώνει υποθετικά σενάρια σχετικά με

τις δράσεις των εκπαιδευτικών προκειμένου να στηρίζουν τους ευάλωτους μαθητές, οι οποίες είναι προαιρετικές, προβάλλοντας το επιχείρημα ότι η ύπαρξη ελευθερίας δράσης είναι πολύ σημαντική (γραμμή 474). Για να παρουσιάσει την εκδοχή της αντικειμενική, αντιπαραβάλλει το παράδειγμα του σχολείου της Σπάρτης και προβάλλει τη διευθύντρια ως φορέα δράσης για τη διαμόρφωση του σχολικού κλίματος ενώ χρησιμοποιεί τα ρήματα «υποχρέωνε, *πρέπει*», τα οποία φανερώνουν υποχρεωτικότητα, για να αποδώσει εναργέστερα το καταπιεστικό και μη υποστηρικτικό κλίμα. Την έλλειψη υποστήριξης από την πλευρά της διευθύντριας προβάλλει με τη χρήση λίστας («*άσχετα αν ξέρεις να το κάνεις ή δεν ξέρεις ή αν το έχεις ξανακάνει ή όχι*»), ενώ παράλληλα απευθύνεται στο συνομιλητή της σε β' ενικό πρόσωπο, καθιστώντας τον συμμετοχο και κοινών των σκέψεων και των προβληματισμών της. Ως αποτέλεσμα του καταπιεστικού κλίματος είναι η δημιουργία άγχους στους εκπαιδευτικούς, που αποδίδεται με αναφορά σε συναίσθημα. Εστιάζει «*ιδίως στους νέους αναπληρωτές*» και αλλάζοντας το έρεισμα σε μακρινό με τη χρήση γ' πληθυντικού προσώπου, διαχωρίζει τον εαυτό της από αυτή την ομάδα εκπαιδευτικών, εξασφαλίζοντας αντικειμενικότητα και εγκυρότητα στη λογοδότησή της. Έπειτα, συγκρίνει το σχολείο που εργάζεται και σε α' πληθυντικό πρόσωπο λογοδοτεί ως εκπρόσωπος της ομάδας των εκπαιδευτικών, εστιάζοντας στην υποστήριξη και την αλληλοβοήθεια μεταξύ τους, όπως διαφαίνεται από την ανάκληση επί λέξει «*όποιος δεν γνωρίζει με ρωτάει, όποιος δεν γνωρίζει κάτι αφού με ρωτήσει και δεν ξέρω και εγώ συμβουλευόμαστε εξειδικευμένους*», με την οποία προσδίδει γεγονικότητα στην κατασκευή της. Παραθέτει έναν ακόμη βασικό κανόνα του σχολείου, ο οποίος αφορά τη σχέση των εκπαιδευτικών με τους γονείς, την οποία χαρακτηρίζει «*όχι τυπική αλλά όχι και πάρα πολύ παρεμβατική*» και επεξηγεί («*δηλαδή να εξηγήσουμε στους γονείς ποια είναι τα όριά μας, τα διακριτά όριά μας*»), για να ενισχύσει την αξιοπιστία του ισχυρισμού της, ενώ, λογοδοτώντας σε α' πληθυντικό πρόσωπο, φανερώνει την κοινή στάση που τηρούν οι εκπαιδευτικοί. Εξαίρει τη στάση του διευθυντή σχετικά με την υποστήριξη και την καθοδήγηση που παρέχει στους εκπαιδευτικούς, καθώς εκείνοι πολλές φορές δυσκολεύονται να κρατήσουν τις ισορροπίες με τους γονείς, γεγονός το οποίο αποδίδει στον ενθουσιασμό ή την απειρία τους ή στη διανοητική τους κατάσταση («*ξεχνάμε*»). Κατηγοριοποιεί τους εκπαιδευτικούς με βάση τα έτη προϋπηρεσίας τους σε «*νέους*»-«*παλιούς*», τοποθετώντας τον εαυτό της στην πρώτη ομάδα, και προβάλλει το επιχείρημα ότι ο διευθυντής την ίδια προσέγγιση έχει στους «*εκπαιδευτικούς που έχουν τριάντα χρόνια προϋπηρεσία*». Η αλλαγή του ερείσματος σε κοντινό «*με*

βοηθάει απίστευτα», καθιστά την ομιλήτρια υπόλογη, γιατί βασίζεται στην προσωπική της μαρτυρία, ενώ για να στηρίξει την άποψή της παραθέτει αυτολεξεί τις παραινέσεις του διευθυντή, προσδίδοντας γεγονικότητα στο λόγο της.

500 *ΕΡΕΥΝ: Άρα ,είπες, συζητάμε κανόνες στην τάξη, τους γράφουμε κιόλας να φαίνονται,*
501 *και για τον σχολικό εκφοβισμό ισχύει το ίδιο;*

502 *ΟΛΓΑ: Ναι εννοείται, τους κανόνες για τον σχολικό εκφοβισμό συνήθως κάνουμε*
503 *προγράμματα, προγράμματα τα οποία είναι άτυπα και δεν τα κάνουμε μόνο 6 Μαρτίου*
504 *που είναι η ημέρα σχολικού εκφοβισμού εγώ τα κάνω κατά τη διάρκεια της χρονιάς,*
505 *στο πλαίσιο της γλώσσας στο πλαίσιο της μελέτης στο πλαίσιο του έτσι μου κατέβηκε,*
506 *όταν βλέπω στην τάξη μου ότι υπάρχουν περιστατικά στα διαλείμματα, πουυυ μαλώνουν*
507 *μεταξύ τους, εντάξει έχω καλό τμήμα φέτος, αλλά στα διαλείμματα μαλώνουν,*
508 *φωνάζουν, έχουν ενεργητικότητα τέλος πάντων, τα συζητάμε πάντα μέσα στην τάξη μας*
509 *οπότε φροντίζω είτε να κάνουμε βιωματικές δράσεις, με τα μήλα ή με οτιδήποτε άλλο*
510 *τέλος πάντων, είτε να κάνουμε κάποια δράση εικαστική, στην οποία μας βοηθάει και η*
511 *εικαστικός μας όταν έχει χρόνο (γέλιο).*

Τέλος, η ερευνήτρια ρωτάει τη συμμετέχουσα αν οι κανόνες σχετικά με το σχολικό εκφοβισμό συζητιούνται και κοινοποιούνται στην τάξη, όπως συμβαίνει με τους υπόλοιπους κανόνες κι εκείνη δίνει μια ξεκάθαρη και θετική απάντηση και επεξηγεί τον ισχυρισμό της εστιάζοντας στη διεξαγωγή προγραμμάτων, ενώ, με τη χρήση ρήματος ενεργητικής φωνής σε α' πληθυντικό πρόσωπο («*κάνουμε προγράμματα*») επιχειρεί να δώσει έμφαση στο υποκείμενο και να αναδείξει ως φορείς δράσης τους εκπαιδευτικούς. Με έναν μετριασμό («*δεν τα κάνουμε μόνο 6 Μαρτίου που είναι η ημέρα σχολικού εκφοβισμού*») θέλει να προβάλλει ότι οι δράσεις γίνονται καθ' όλη τη διάρκεια της σχολικής χρονιάς, και με κοντινό έρεισμα και α' ενικό πρόσωπο («*εγώ τα κάνω- όταν βλέπω στην τάξη μου*») εστιάζει στον εαυτό της και στην προσωπική της κινητοποίηση. Με μια ακραία διατύπωση («*τα συζητάμε πάντα*»), ενισχύει την πραγματικότητα της λογοδότησής της, και με ρήματα α' πληθυντικού προσώπου προσδίδει συλλογικότητα στη δράση, ενώ, αλλάζοντας το έρεισμα σε κοντινό και το πρόσωπο του ρήματος σε α' ενικό επιδιώκει να αναδείξει την προσωπική της δράση («*οπότε φροντίζω*»). Ολοκληρώνει το επιχείρημά της με τη χρήση διμερούς λίστας («*είτε να κάνουμε βιωματικές δράσεις, με τα μήλα ή με οτιδήποτε άλλο τέλος πάντων,*

είτε να κάνουμε κάποια δράση εικαστική») ενώ, αναφέρει ότι «μας βοηθάει και η εικαστικός μας» με σκοπό να τονίσει το πνεύμα αλληλοβοήθειας και συνεργασίας με άλλους εκπαιδευτικούς, ενώ η εμφάνιση συναισθήματος γέλιου και η μομφή ότι η βοήθεια προκύπτει υπό όρους («όταν έχει χρόνο(γέλιο)»), εμπεριέχει μια δόση ειρωνείας (Jefferson, 1985).

6.15 Η ανάγκη επικαιροποίησης και κοινοποίησης των κανόνων για την αποτροπή του σχολικού εκφοβισμού

Η συμμετέχουσα θεωρεί καθοριστικής σημασίας της επικαιροποίηση των κανόνων και την προσαρμογή τους στα δεδομένα της σχολικής πραγματικότητας, η οποία κάθε τόσο μεταβάλλεται, με σκοπό να ορίζονται και ζητήματα σχολικού εκφοβισμού. Εξίσου σημαντική είναι και η κοινοποίηση των συμφωνημένων κανόνων του σχολείου προς τους μαθητές και τους γονείς, ώστε να είναι ενήμεροι για τον τρόπο με τον οποίο λειτουργεί η κάθε σχολική μονάδα. Τέλος, η συζήτηση πρώτα απ' όλα μεταξύ των εκπαιδευτικών για τους κανόνες που λειτουργούν αποτρεπτικά στην εμφάνιση σχολικού εκφοβισμού, αποτελεί βασικό πυλώνα αντιμετώπισης του προβλήματος.

Απόσπασμα 15

512 *ΕΡΕΥΝ: Εμ, όσον αφορά αυτούς τους κανόνες που δεν χτυπάμε που μου αναφέρατε και*
513 *πριν, για τη μη χρήση βίας κτλ, οι κανόνες αυτοί τίθενται σε συζήτηση εξαρχής εεε στη*
514 *σχολική μονάδα, στα παιδιά με το που ξεκινάει το σχολείο ή κατά τη διάρκεια, αν*
515 *προκύψει κάτι;*

516 *ΜΑΡΙΑ: Αυτόσο έχουμε ένα μικρό ζήτημα με την έννοια ότι κάθε χρόνο βγαίνει αυτός ο*
517 *κανονισμός που γράφτηκε κάποια στιγμή και τον συζητάμε κυρίως ο σύλλογος, δεν*
518 *πηγαίνει εεε εύκολα ούτε στο σύλλογο γονέων για να βγει, ειδικά πια κάποια προσθήκη*
519 *ή να γίνει κάποια συνεργασία ή να μπει κάτι που θα θελαν οι γονείς εεε το οποίο να*
520 *εκφράζει εεε μια καλή εεε πώς το λένε κοινότητα, μια εκπαιδευτική κοινότητα, εεε*
521 *συμπεριλαμβανομένων και των γονέων, αυτό δε συνηθίζεται για να είμαι ειλικρινής κι*
522 *επίσης με τα παιδιά αυτό που κάνουνε πολλοί σνάδελφοι ααα κυρίως οι δάσκαλοι, οι*
523 *υπεύθυνοι των τμημάτων δηλαδή, οι εκπαιδευτικοί κλάδου δασκάλων, είναι να γράφουν*

524 με το δικό τους τρόπο τους κανόνες της τάξης, δηλαδή φέτος ειδικά με την καραντίνα,
525 πολλοί συνάδελφοι το κάνουν γενικά, αλλά φέτος ειδικά με την καραντίνα εεε μου έκανε
526 εντύπωση ότι ήταν πολύ πιο έντονη η παρουσία των απλών, πρακτικών κανόνων που
527 να προστατεύουν και θέματα για τον κορονοϊό αλλά και θέματα εεε σχέσεων μεταξύ
528 των παιδιών, εεε αυτό υπήρχε, βέβαια υπάρχουν και συνάδελφοι, τώρα ας πούμε στην
529 έκτη που ο δάσκαλός τους δεν έκανε κάτι τέτοιο, θεωρεί ότι τα παιδιά είναι αρκετά
530 μεγάλα για να τηρούνε τα στοιχειώδη και τα στοιχειώδη έχουν πολλά χρόνια που κάθε
531 χρόνο τα έχουν εμπεδώσει, αλήθεια είναι βέβαια ότι θα μπορούσε και να μην είναι έτσι,
532 δηλαδή θα μπορούσαν να υπάρχουν κανόνες όπως υπάρχουν και στην Α' δημοτικού,
533 και στη Β' και στην Γ' που μπαίνω και βλέπω κάτι ωραία χρωματιστά χαρτόνια ας
534 πούμε, ο δάσκαλός τους δεν το έκανε έτσι, βέβαια σίγουρα τους έχει μιλήσει, σίγουρα
535 τους έχει πει τα όριά τους, έτσι; Δε λέω ότι και βέβαια μπορεί και να τους έχει ακούσει
536 και είμαι σίγουρη ότι τους έχει ακούσει, αν κάποιος έχει να πει κάτι, αλλά έτσι να το
537 ανοίξουμε το θέμα και να κάνουμε και επικαιροποίηση κανόνων, αυτό δεν είναι μέσα
538 στη ρουτίνα.

Σχετικά με το πώς προκύπτει η συζήτηση με τους μαθητές των κανόνων που αφορούν το σχολικό εκφοβισμό, η συμμετέχουσα υπεκφεύγει να απαντήσει ξεκάθαρα, μετριάζοντας και λογοδοτώντας με ασάφεια («Αυτόσο έχουμε ένα μικρό ζήτημα»). Το πρόβλημα εντοπίζει η ίδια στο γεγονός ότι, ενώ υπάρχει κανονισμός του σχολείου που αφορά το σχολικό εκφοβισμό, δεν κοινοποιείται στους γονείς, προβάλλοντας τον ισχυρισμό της με μια τριμερή λίστα («ειδικά πια κάποια προσθήκη ή να γίνει κάποια συνεργασία ή να μπει κάτι που θα θελαν οι γονείς»). Με το ρήμα παθητικής φωνής και το υποκείμενο σε γ'ενικό ουδετέρου γένους αντωνυμίας («αυτό δε συνηθίζεται») αποκρύπτει συστηματικά το φορέα δράσης, καταφέροντας να αθώσει τους εκπαιδευτικούς, συνεπώς και την ίδια, για την έλλειψη συνεργασίας με το σύλλογο γονέων στη διαμόρφωση του κανονισμού, ενώ με την έκφραση «για να είμαι ειλικρινής», προσδίδει εγκυρότητα στα λεγόμενά της. Έμμεσα διαχωρίζει τους εκπαιδευτικούς σε δύο κατηγορίες «δάσκαλοι τάξεων»-«δάσκαλοι ειδικοτήτων» και τοποθετεί τον εαυτό της στη δεύτερη, για να περιγράψει τον τρόπο με τον οποίο οι πρώτοι κοινοποιούν τους κανόνες στους μαθητές («γράφουν με το δικό τους τρόπο τους κανόνες της τάξης»), ενώ η συναίνεση ότι «πολλοί συνάδελφοι το κάνουν γενικά», συνιστά τεχνική δόμησης της γεγονικότητας της περιγραφής της. Η αναφορά της στην πανδημία του κορονοϊού αποσκοπεί στο να καταδείξει τις νέες συνθήκες που

διαμορφώθηκαν και επισκίασαν άλλα θέματα της σχολικής ζωής, υπονοώντας και θέματα σχολικού εκφοβισμού, καθώς δόθηκε ιδιαίτερη βαρύτητα από τους εκπαιδευτικούς στους κανόνες για την προστασία των μαθητών από τον κορονοϊό. Με το παράδειγμα του εκπαιδευτικού, ο οποίος δεν κοινοποιεί τους κανόνες στην τάξη («*τώρα ας πούμε στην έκτη που ο δάσκαλός τους δεν έκανε κάτι τέτοιο*»), και τη χρήση μακρινού ερείσματος, για να αποδώσει το λόγο για τον οποίο δεν τους κοινοποιεί («*θεωρεί ότι τα παιδιά είναι αρκετά μεγάλα για να τηρούνε τα στοιχειώδη και τα στοιχειώδη έχουν πολλά χρόνια που κάθε χρόνο τα έχουν εμπεδώσει*»), μεταφέρει την αντικειμενική πραγματικότητα κι αυξάνει την αξιοπιστία της λογοδότησής της. Ασκεύει κριτική στον τρόπο που εκείνος πράττει («*η αλήθεια είναι βέβαια ότι θα μπορούσε και να μην είναι έτσι*»), ωστόσο αντισταθμίζει την αρνητική κριτική με επανάληψη ακραίων διατυπώσεων («*σίγουρα τους έχει μιλήσει, σίγουρα τους έχει πει τα όριά τους*») και ταυτόχρονα με τη φράση «*Δε λέω ότι, και βέβαια μπορεί και να τους έχει ακούσει και είμαι σίγουρη ότι τους έχει ακούσει*» αποποιείται την ευθύνη για την κριτική που ασκεί, στην προσπάθειά της να μην φανεί προκατειλημμένη. Αλλάζοντας το έρεισμα σε κοντινό και λογοδοτώντας σε α' πληθυντικό πρόσωπο ως εκπρόσωπος των εκπαιδευτικών, προβάλλει τη γενική εκτίμηση ότι «*έτσι να το ανοίξουμε το θέμα και να κάνουμε και επικαιροποίηση κανόνων*», ενώ η αοριστία που συνοδεύει την εκτίμησή της («*αυτό δεν είναι μέσα στη ρουτίνα*») και αποδίδεται με το ουδέτερο της αντωνυμίας, αποσκοπεί στην απόκρυψη του υποκειμένου, για την απόδοση ευθυνών στους εκπαιδευτικούς, συνεπώς και στην ίδια, σχετικά με την έλλειψη συζήτησης και επικαιροποίησης των κανόνων.

539 *ΕΡΕΥΝ: Άρα, μέχρι στιγμής οι κανόνες αυτοί τίθενται σε συζήτηση εφόσον υπάρξει*
540 *κάποιο περιστατικό, κάποια συμπεριφορά;*

541 *ΜΑΡΙΑ: Ναι, ναι ναι ναι. Δεν υπάρχει έτσι, μόνο όταν γίνει κάτι, άντε πάλι από την*
542 *αρχή, εεε να δούμε τι και πώς κτλ και σίγουρα δεν προστίθεται κάτι, δεν βγαίνει*
543 *καινούρια ανακοίνωση για κανονισμό του σχολείου ότι «ξέρετε συμβαίνει αυτό, το*
544 *προσθέτουμε», δυστυχώς, δυστυχώς για κάποιο λόγο εεε δεν, δε φαίνεται, δεν*
545 *οπτικοποιείται στα παιδιά, συνήθως μένει στο τι θα πούμε, τι θα κάνουμε κτλ γράφονται*
546 *και πράγματα στο ημερολόγιο σχολικής ζωής αλλά και εκεί ακόμα είναι μόνο το*
547 *περιστατικό, δεν γίνεται αυτό που σας λέω, νομίζω έχει να κάνει με την*
548 *επικαιροποίηση, δεν βγαίνει προς τα έξω ότι παίρνουμε καινούριες αποφάσεις και*
549 *θέλουμε, και φαίνεται ότι μπήκανε πράγματα από τη μεριά των παιδιών ή των γονέων,*

550 *συνήθως αυτό που θα γίνει ξέρω γω και πέφτει πάνω μας είναι να αυξήσουμε τις*
551 *εφημερίες για παράδειγμα για να προσέχουμε καλύτερα κάποια παιδιά, κάπως έτσι.*

Η συμμετέχουσα καλείται να απαντήσει αν η συζήτηση των κανόνων σχετικά με το σχολικό εκφοβισμό προπορεύεται των περιστατικών ή ακολουθεί. Εκφράζει ξεκάθαρη και θετική απάντηση («Ναι, ναι ναι ναι») ενώ, αντίθετα, στην υπόλοιπη λογοδοτήσή της επιλέγει να είναι συστηματικά ασαφής («Δεν υπάρχει έτσι, μόνο όταν γίνει κάτι, άντε πάλι από την αρχή, εεε να δούμε τι και πώς κτλ» και «δυστυχώς για κάποιο λόγο»), ώστε να παρέχει στην ερευνήτρια μόνο τις πληροφορίες εκείνες που θα της επιτρέψουν να εξάγει συγκεκριμένα συμπεράσματα. Ταυτόχρονα, η συστηματική ασάφεια λειτουργεί ως τρόπος εμβολιασμού έναντι των ισχυρισμών ότι μπορεί να έχει μερίδιο ευθύνης σε αυτό που λέει. Με την ακραία διατύπωση «σίγουρα», η οποία κάνει πιο πειστική την εκδοχή της, και με τα ρήματα παθητικής φωνής εστιάζει στο αποτέλεσμα της ενέργειας ότι «δεν προστίθεται κάτι, δεν βγαίνει καινούρια ανακοίνωση για κανονισμό του σχολείου [...] δεν οπτικοποιείται στα παιδιά», και όχι στο φορέα δράσης, καταφέροντας να μειώσει την ευθύνη των εκπαιδευτικών, κατ' επέκταση και της ίδιας, σχετικά με την ανεπαρκή αναβάθμιση των κανόνων του σχολείου. Με τη χρήση συστηματικής ασάφειας η ερευνήτρια δε μπορεί να υποσκάψει την εκδοχή της, και με το ρήμα σε παθητική φωνή, αποκρύπτει την αιτιότητα και την ευθύνη των εκπαιδευτικών σχετικά με το ότι «γράφονται και πράγματα στο ημερολόγιο σχολικής ζωής αλλά και εκεί ακόμα είναι μόνο το περιστατικό, δεν γίνεται αυτό που σας λέω». Μειώνει την απολυτότητα του ισχυρισμού της («νομίζω») και με τη χρήση ονοματοποίησης («έχει να κάνει με την επικαιροποίηση») μετριάξει την ευθύνη των εκπαιδευτικών σχετικά με την ανεπαρκή αναβάθμιση των κανόνων για την αντιμετώπιση του σχολικού εκφοβισμού. Λογοδοτεί σε άπληθυντικό πρόσωπο, ως εκπρόσωπος των εκπαιδευτικών, οι οποίοι παρουσιάζονται να λειτουργούν συλλογικά στη λήψη νέων αποφάσεων, ενώ μπορεί να εκληφθεί ως μομφή κατά της διεύθυνσης του σχολείου ότι εκείνες δεν κοινοποιούνται, αν και οι εκπαιδευτικοί το επιθυμούν («δεν βγαίνει προς τα έξω ότι παίρνουμε καινούριες αποφάσεις και θέλουμε»). Τέλος, αφήνει να εννοηθεί ότι τα περιστατικά σχολικού εκφοβισμού αντιμετωπίζονται με προχειρότητα λόγω έλλειψης επικαιροποιημένων κανόνων.

6.16 Ο τρόπος διοίκησης του σχολείου ως παράγοντας σχολικού εκφοβισμού και η ανάγκη ύπαρξης του θεσμού του μέντορα.

Η συμμετέχουσα ΟΛΓΑ περιγράφει τον τρόπο με τον οποίο χειρίστηκαν οι διευθυντές, σε σχολεία όπου υπηρετούσε, περιστατικά σχολικού εκφοβισμού και συσχετίζει την εμφάνιση τέτοιων περιστατικών με τον γενικότερο τρόπο διοίκησης της σχολικής μονάδας. Παρουσιάζει την δική της εκδοχή για τον διαφορετικό τρόπο που θα μπορούσαν να αντιμετωπιστούν τα περιστατικά και εστιάζει στην έγκαιρη και συστηματική συνεργασία του σχολείου με εξειδικευμένους φορείς. Προβάλλει τη σημαντικότητα ύπαρξης του θεσμού του μέντορα σε μόνιμη βάση σε κάθε σχολείο, για την συστηματική καθοδήγηση των εκπαιδευτικών σε θέματα σχολικής παραβατικότητας, καθώς διαπιστώνει ότι η παρέμβαση των φορέων, όπως είναι το Παρατηρητήριο, είναι ανεπαρκής, λόγω έλλειψης χρόνου και συστηματικής επαφής με τους εκπαιδευτικούς και τους μαθητές.

Απόσπασμα 16

552 *ΕΡΕΥΝ: Από την εμπειρία σου ως εκπαιδευτικός μπορείς να μου περιγράψεις ακριβώς*
553 *τον τρόπο που χειρίστηκε ο διευθυντής αυτές τις συγκεκριμένες περιπτώσεις σχολικού*
554 *εκφοβισμού;*

555 *ΟΛΓΑ: Ναι, σου είπα ότι σε πρώτη φάση δε μας άφησε να φύγουμε από το σχολείο*
556 *στην πρώτη περίπτωση, όπου οι γονείς περίμεναν έξω να πάρουν τα παιδιά τους, εεε*
557 *τους ενημέρωσε ο φύλακας ότι έχουμε ένα θέμα εεε και θα μας αφήσουν να φύγουμε*
558 *σε λίγο, με πάρα πολύ διακριτικό τρόπο, καθυστερήσαμε ένα μισάωρο και το*
559 *διαχειριστήκαμε έτσι. Εεεε ο διευθυντής είναι αυτός που τον ενημερώνουμε τι έχει*
560 *συμβεί εκ νέου σε σύλλογο, καλεί τους εμπλεκόμενους εκπαιδευτικούς και τους*
561 *εμπλεκόμενους μαθητές κι από κει και πέρα ενημερώνουμε τους γονείς, τους γονείς*
562 *τους ενημερώνουμε τηλεφωνικά, έτσι ώστε να είναι γνώστες των περιστατικών και αν*
563 *υπάρχουν παρατράγουδα που λέμε, δηλαδή την επόμενη ημέρα μπορεί να έρθουν γονείς*
564 *και να έχουμε διάφορα σκηνικά, είτε με εμάς τους εκπαιδευτικούς είτε προσπαθώντας*
565 *να επιβληθούν απέναντι στους άλλους γονείς, εκεί ο διευθυντής το χειρίζεται στο*
566 *προαύλιο, υπενθυμίζοντάς τους ότι εδώ πέρα δεν είναι αρένα, δε μπορείτε να κάνετε*
567 *ό,τι θέλετε, το περιστατικό που συνέβη είμαστε εδώ για να το διαχειριστούμε όλοι μαζί,*
568 *εεε αν εξακολουθούν εεεε έτσι η ένταση να είναι ρε παιδί μου πάρα πολύ μεγάλη ακόμα,*

569 τους λέμε ότι θα καλέσουμε και θα συμβουλευτούμε την ψυχολόγο μας εεε κι αν θέλετε
570 από κοινού να κάνουμε μια συνεδρία, βέβαια τώρα με τον covid η συνεδρίες αυτές
571 έγιναν μέσω webex , που ήταν πολύ βοηθητικές, γιατί συνειδητοποιήσαμε ότι όλες αυτές
572 οι εκφοβιστικές τάσεις των παιδιών προέρχονται από το περιβάλλον του σπιτιού, από
573 τους ίδιους τους γονείς είχαν κάποιου τύπου ερεθίσματα, κάποιου τύπου
574 ενδοκοικογενειακή βία.

575 ΕΡΕΥΝ: Αυτό πώς το αντιληφθήκατε;

576 ΟΛΓΑ: Εεε κάναμε μαζί με την ψυχολόγο μια συνεδρία, από κοινού, και η ψυχολόγος
577 ουσιαστικά έθετε ερωτήσεις στους εκπαιδευτικούς, στους γονείς και τους μαθητές
578 ταυτόχρονα και διαπιστώθηκε ότι όλη η αυτή η παραβατική συμπεριφορά, δηλαδή το
579 ίδιο το παιδί παραδέχτηκε ότι «εγώ εκφοβίζω το Ντίνο γιατί βλέπω το μπαμπά μου
580 ότι χτυπάει τη μαμά μου στο σπίτι».

Στην ερώτηση σχετικά με τον τρόπο με τον οποίο χειρίστηκε ο διευθυντής συγκεκριμένες περιπτώσεις σχολικού εκφοβισμού, η συμμετέχουσα παραθέτει μια αφηγηματική κατασκευή, παρουσιάζοντας τα γεγονότα με συνεκτική σειρά και σε χρονική ακολουθία. Αρχικά, κάνει λόγο για την περίπτωση του σχολικού εκφοβισμού, που εκδηλώθηκε στο σχολείο της Αθήνας, και παρουσιάζει ως φορέα δράσης το διευθυντή («δε μας άφησε να φύγουμε από το σχολείο»), ενώ «οι γονείς περίμεναν έξω να πάρουν τα παιδιά τους». Η αρνητική εικόνα που δημιουργείται με τους εκπαιδευτικούς και τους μαθητές κλεισμένους στο σχολείο και τους γονείς να περιμένουν απ' έξω μετριάζεται με την αναφορά του τρόπου με τον οποίο ο φύλακας ενημέρωσε τους γονείς ότι «έχουμε ένα θέμα εεε και θα μας αφήσουν να φύγουμε σε λίγο, με πάρα πολύ διακριτικό τρόπο». Προβάλλει τη δράση του διευθυντή, ο οποίος ενημερώνεται για τα περιστατικά σχολικού εκφοβισμού και καλεί τα εμπλεκόμενα μέλη, για να διαπιστώσει και ο ίδιος την κατάσταση, (γραμμές 559-561) και στη συνέχεια, με χρήση άπληθυντικού προσώπου, παρουσιάζει ως συλλογική τη δράση («ενημερώνουμε τους γονείς τηλεφωνικά»), με σκοπό να αποφύγουν πιθανά προβλήματα με τους γονείς. Την αοριστία της φράσης «αν υπάρχουν παρατράγουδα που λέμε, δηλαδή την επόμενη ημέρα μπορεί να έρθουν γονείς και να έχουμε διάφορα σκηνικά» επεξηγεί με τη χρήση παραδείγματος, το οποίο αυξάνει την πραγματικότητα των λεγομένων της, και διμερούς λίστας, η οποία ενισχύει την πειστικότητά της («είτε με εμάς τους εκπαιδευτικούς είτε προσπαθώντας να επιβληθούν απέναντι στους άλλους

γονείς»). Εστιάζει στον ενεργό ρόλο του διευθυντή με τη χρήση ενεργητικής φωνής («ο διευθυντής χειρίζεται, υπενθυμίζοντάς τους»), ο οποίος αναλαμβάνει να διαχειριστεί ενδεχόμενα προβλήματα με τους γονείς, και με την αυτολεξεί παράθεση των λεγομένων του («εδώ πέρα δεν είναι αρένα, δε μπορείτε να κάνετε ό,τι θέλετε, το περιστατικό που συνέβη είμαστε εδώ για να το διαχειριστούμε όλοι μαζί»), παράγει μια ιδιαίτερα ζωντανή λογοδότηση και εξυπηρετεί την κατασκευή της γεγονικότητας. Αλλάζει το έρεισμα σε κοντινό και με τη χρήση ρημάτων ενεργητικής φωνής σε α' ενικό πρόσωπο, λογοδοτεί ως εκπρόσωπος της ομάδας των εκπαιδευτικών, εξαίρει τη συλλογική τους δράση και εστιάζει στις ενέργειες τους σχετικά με τη διαχείριση εντάσεων («τους λέμε ότι θα καλέσουμε και θα συμβουλευτούμε την ψυχολόγο μας εεε κι αν θέλετε από κοινού να κάνουμε μια συνεδρία»), οι οποίες δημιουργούνται από την πλευρά των γονέων. Παρά τις αλλαγές που επέφερε πανδημία του κορονοϊού στον τρόπο με τον οποίο γίνονται οι συνεδρίες με τον ψυχολόγο του σχολείου, καταδεικνύει με μια ακραία διατύπωση («που ήταν πολύ βοηθητικές») τη σημαντικότητά τους, καθώς συμβάλλουν στην ερμηνεία των κινήτρων των θυτών του σχολικού εκφοβισμού, τα οποία προβάλλονται επίσης με μια ακραία διατύπωση («όλες αυτές οι εκφοβιστικές τάσεις των παιδιών») να προέρχονται «από το περιβάλλον του σπιτιού, από τους ίδιους τους γονείς». Παρά τη λεπτομερή περιγραφή που χρησιμοποιεί γενικά στη λογοδότησή της, με την ασάφεια «είχαν κάποιου τύπου ερεθίσματα, κάποιου τύπου ενδοοικογενειακή βία» σκόπιμα αποφεύγει να παραθέσει στοιχεία τα οποία μπορούν να χρησιμοποιηθούν από την ερευνήτρια, για να υποσκάψει την εκδοχή της (Wiggins, 2017). Σε επόμενη ερώτηση της ερευνήτριας για το πώς αντιλήφθηκαν ότι οι θύτες είχαν ερεθίσματα ενδοοικογενειακής βίας, η συμμετέχουσα απαντά διστακτικά και μετριασμένα «Εεε» και με τη χρήση ρήματος άπληθυντικού προσώπου «κάναμε» και την επανάληψη λέξεων που εκφράζουν συλλογική συμμετοχή στη δράση «μαζί»-«από κοινού» λογοδοτεί για κάτι που έχει προσωπική γνώση, ως κομμάτι της εμπειρίας. Με τη χρήση ρήματος γ' ενικού προσώπου και οριστικής αντωνυμίας («το ίδιο το παιδί παραδέχτηκε») αναδεικνύει ως φορέα δράσης το μαθητή για την απόδοση ευθυνών σχετικά με το περιστατικό του σχολικού εκφοβισμού, και, με την ανάκληση επί λέξει των λεγομένων του («εγώ εκφοβίζω το Ντίνο γιατί βλέπω το μπαμπά μου ότι χτυπάει τη μαμά μου στο σπίτι»), επιτυγχάνει ρεαλιστική απόδοση του γεγονότος ότι η παραβατική συμπεριφορά του θύτη εκπορεύεται από τα πρότυπα που έχει από την οικογένεια, η οποία εξυπηρετεί την κατασκευή της γεγονικότητας, ενώ ταυτόχρονα λειτουργούν ως εμβόλιο κατά του

διακυβεύματος, ώστε τα λόγια της να μην αμφισβητηθούν ως προϊόντα προσωπικού συμφέροντος.

581 *ΕΡΕΥΝ: Στην περίπτωση με τη διευθύντρια στη Σπάρτη, εκείνη πώς χειρίστηκε το*
582 *περιστατικό αυτό με το Ρομά κοριτσάκι;*

583 *ΟΛΓΑ: Εεεε αυτή τι έκανε, μας κάλεσε απλά σε ένα σύλλογο και μας είπε ότι έγινε το*
584 *περιστατικό αυτό κι αυτό εεε και είπε «εμείς σαν σχολείο δεν αναλαμβάνουμε καμία*
585 *ευθύνη, ας τα βρουν μεταξύ τους οι γονείς, αν τυχόν έρθει γονέας την επόμενη ημέρα*
586 *στο σχολείο θα τους πω ότι αυτό είναι δικό σας θέμα». Εεε επομένως δε μας άφησε και*
587 *πάρα πολλά περιθώρια να αντιδράσουμε, βέβαια εμείς στην τάξη μας, ο κάθε*
588 *εκπαιδευτικός εννοείται ότι το συζήτησε με τους μαθητές του, εννοείται πως το*
589 *συζήτησε και τα παιδιά μπήκαν στη διαδικασία από μόνα τους να πάρουν θέση*
590 *υποστήριξης είτε της ρομά είτε του θύτη, εντελώς ακούσια, δηλαδή εμείς δε θέλαμε να*
591 *καταλήξει εκεί πέρα η συζήτηση αλλά εν πάση περιπτώσει τα παιδιά νιώθουν το*
592 *αίσθημα ότι κάπου πρέπει να ανήκουν και το να είναι ουδέτεροι είναι σαν να μην έχουν*
593 *προσωπικότητα, εεε επομένως μπήκανε σε αυτή τη διαδικασία να αναλάβουν θέσεις,*
594 *εεε η διευθύντρια έμαθε ότι εμείς το συζητήσαμε στην τάξη και μας έκανε παρατήρηση,*
595 *γιατί δεν ήθελε να κάνουμε καμία νύξη, θεωρώντας ότι έτσι βάζουμε στα παιδιά στο*
596 *νου τους περιστατικά σχολικού εκφοβισμού να τα σκέφτονται κι ενδεχομένως να*
597 *ωθηθούν να εκδηλώσουν και τα ίδια εκφοβισμό στο σχολείο, εντάξει ήταν λίγο τραγική*
598 *η κατάσταση και λίγο απαρχαιωμένος ο τρόπος αλληλεπίδρασης της διευθύντριας μαζί*
599 *μας, αλλά και έτσι διευθέτησης και διαχείρισης όλων των περιστατικών του σχολείου.*

Αναφορικά με τον τρόπο με τον οποίο χειρίστηκε η διευθύντρια στη Σπάρτη το περιστατικό σχολικού εκφοβισμού, η συμμετέχουσα προλογίζει με τη φράση «αυτή τι έκανε» και μετριάζει («μας κάλεσε απλά σε ένα σύλλογο»), παρουσιάζοντας ως ασήμαντη τη δράση της, η οποία διαφαίνεται από τα ρήματα ενεργητικής φωνής («κάλεσε, είπε»), ενώ η ανάκληση επί λέξει των λεγομένων της διευθύντριας («εμείς σαν σχολείο δεν αναλαμβάνουμε καμία ευθύνη, ας τα βρουν μεταξύ τους οι γονείς, αν τυχόν έρθει γονέας την επόμενη ημέρα στο σχολείο θα τους πω ότι αυτό είναι δικό σας θέμα») προσδίδει γεγονικότητα στο λόγο της. Προβάλλει το λογικό επιχείρημα ότι οι εκπαιδευτικοί δεν είχαν περιθώρια δράσης και αυτενέργειας, ελαχιστοποιώντας έτσι την ευθύνη τους, καθώς η απόφαση να λειτουργήσουν κατ'αυτόν τον τρόπο ανήκει

αποκλειστικά στη διευθύντρια (*«επομένως δε μας άφησε και πάρα πολλά περιθώρια να αντιδράσουμε»*). Ωστόσο, οι εκπαιδευτικοί διαφοροποιούν μέσα στην τάξη τους τη στάση τους από εκείνη που τους επιβάλλει η διευθύντρια σε σχέση με το περιστατικό σχολικού εκφοβισμού, καθώς αναλαμβάνουν την πρωτοβουλία να το συζητήσουν με τους μαθητές τους, όπως διαπιστώνεται με την επανάληψη της φράσης χωρίς υπεκφυγές *«εννοείται ότι το συζήτησε με τους μαθητές του, εννοείται πως το συζήτησε»*. Κάνοντας μακρινό έρεισμα, παρουσιάζει τους μαθητές ως υπεύθυνους για την υποστήριξη είτε του θύτη είτε του θύματος, στο οποίο αναφέρεται με το χαρακτηρισμό *«της ρομά»* και υποδηλώνει εθνοτική προκατάληψη από πλευράς της. Αποποιείται την ευθύνη ότι οι εκπαιδευτικοί, συνεπώς και η ίδια, επηρέασαν τους μαθητές προς αυτήν τους την επιλογή με τις φράσεις *«από μόνα τους»* και *«εντελώς ακούσια»*, και εστιάζει στο γεγονός ότι δεν ήταν αυτός ο σκοπός της συζήτησης (*«εμείς δε θέλαμε να καταλήξει εκεί πέρα η συζήτηση»*). Επίσης, προβάλλει ρητορικά το επιχείρημα (Rhetoric of argument στο Edwards & Potter, 1992 από Κωνσταντινίδου, 2000) ότι *«τα παιδιά νιώθουν το αίσθημα ότι κάπου πρέπει να ανήκουν και το να είναι ουδέτεροι είναι σαν να μην έχουν προσωπικότητα»* παρουσιάζοντας την εκδοχή ως εξωτερική προς την ίδια που την υποστηρίζει, με αποτέλεσμα η εξαγωγή του συμπεράσματος ότι *«μπήκανε σε αυτή τη διαδικασία να αναλάβουν θέσεις»* να απαιτείται από τα ίδια τα συμβάντα. Με τη χρήση ρημάτων ενεργητικής φωνής (*«η διευθύντρια έμαθε[...]μας έκανε παρατήρηση, γιατί δεν ήθελε»*) δίνει έμφαση στο υποκείμενο της ενέργειας, τη διευθύντρια, για απόδοση ευθυνών σχετικά με τον τρόπο με τον οποίο χειρίστηκε το περιστατικό και αντιμετώπισε τους εκπαιδευτικούς, επειδή το συζήτησαν με τους μαθητές τους. Η συμμετέχουσα ασκεί κριτική, την οποία μετριάξει με τη λέξη *«λίγο»*, για την κατάσταση στο συγκεκριμένο σχολείο και για τον τρόπο αντιμετώπισης των εκπαιδευτικών από τη διευθύντρια (*«ήταν λίγο τραγική η κατάσταση»* και *«λίγο απαρχαιωμένος ο τρόπος αλληλεπίδρασης της διευθύντριας μαζί μας»*). Παράλληλα, με τη χρήση των ονοματοποιήσεων *«διευθέτησης και διαχείρισης»*, αποφεύγει σκόπιμα να αναφέρει το φορέα δράσης, αν και θεωρείται αυτονόητος ότι πρόκειται για τη διευθύντρια, για να μη δημιουργήσει αρνητική εικόνα στην ερευνήτρια.

600 *ΕΡΕΥΝ: Θα μπορούσε, λοιπόν, να χειριστεί αυτές τις περιπτώσεις, κατά τη γνώμη σου,*
601 *με διαφορετικό τρόπο;*

602 *ΟΛΓΑ: Ναι, ναι, με πάρα πολύ διαφορετικό τρόπο και θα σου πω γιατί, η διευθύντρια*
603 *στη Σπάρτη εεε προς το τέλος της χρονιάς, όταν εμείς οι δύο συναδέλφισσες*
604 *αποφασίσαμε να αναλάβουμε άτυπα συντονιστές σχολικού εκφοβισμού, εεε διαπίστωσε*
605 *κι η ίδια και ήρθε και μας το είπε ότι τα περιστατικά έχουν μειωθεί στο ελάχιστο, ότι*
606 *παρατηρεί ότι οι μαθητές έχουν πιο υγιείς σχέσεις μεταξύ τους, ακόμα κι αν είναι από*
607 *διαφορετικά τμήματα, επομένως θα μπορούσε κι η ίδια από την αρχή να ορίσει*
608 *κάποιους συντονιστές σχολικού εκφοβισμού, γιατί ξέρει τον όρο, καθώς ο σύζυγός της*
609 *ήταν συντονιστής εκπαίδευσης στην Αθήνα, επομένως δε νοείται να μην τον ξέρει τον*
610 *όρο, επομένως εεεε θα μπορούσε να έχει κάνει αυτό. Στη δε Αθήνα, αυτό που κάναμε με*
611 *την ψυχολόγο, άργησε λίγο, κατά τη γνώμη μου, ο διευθυντής να συμβουλευτεί και την*
612 *ψυχολόγο, αλλά να συμβουλευτεί και τη συντονίστρια του Παρατηρητηρίου Σχολικής*
613 *Βίας κι Εκφοβισμού, την καλέσαμε, ύστερα από πρωτοβουλία τριών εκπαιδευτικών και*
614 *της ψυχολόγου, δεν ήταν αντίθετος ο διευθυντής να την καλέσουμε, απλά θεωρούσε ότι*
615 *έπρεπε λίγο να την καθυστερήσουμε, εεε εγώ θεωρώ ότι εκεί πέρα άργησε λίγο να το*
616 *διαχειριστεί, αλλά εν πάση περιπτώσει, κάλλιο αργά παρά ποτέ, την καλέσαμε έκανε τις*
617 *δύο (χάθηκε το σήμα για λίγο).*

Στην ερώτηση της ερευνήτριας αν η διευθύντρια θα μπορούσε να χειριστεί τις περιπτώσεις σχολικού εκφοβισμού με διαφορετικό τρόπο, η συμμετέχουσα εκφράζει μια θετική και χωρίς υπεκφυγές απάντηση («*Ναι, ναι, με πάρα πολύ διαφορετικό τρόπο*») και προλογίζει, για να αυξήσει την αξιοπιστία της λογοδότησής της. Με τα ρήματα ενεργητικής φωνής «*αποφασίσαμε να αναλάβουμε*» εξαίρει τη δική της δράση και μιας ακόμη εκπαιδευτικού, οι οποίες ανέλαβαν να συντονίζουν τα περιστατικά σχολικού εκφοβισμού, και παράλληλα, με τη χρήση της προσωπικής αντωνυμίας «*εμείς*», προσδίδει συλλογικότητα. Κάνοντας μακρινό έρεισμα και χρησιμοποιώντας γ'ενικό πρόσωπο αναφέρει ότι «*η διευθύντρια στη Σπάρτη [...] διαπίστωσε κι η ίδια και ήρθε και μας το είπε [...] ότι παρατηρεί ότι τα περιστατικά έχουν μειωθεί στο ελάχιστο οι μαθητές έχουν πιο υγιείς σχέσεις μεταξύ τους, ακόμα κι αν είναι από διαφορετικά τμήματα*», προσδίδοντας αντικειμενικότητα και πραγματικότητα στην εκδοχή της, για να ξεπεραστεί το δίλημμα διακυβέυματος και να μη φανεί προκατειλημμένη σχετικά με τον τρόπο που παρουσιάζει τη διευθύντρια να χειρίζεται τα ζητήματα εκφοβισμού. Προβάλλει ως αποδοτικότερο τον τρόπο, με τον οποίο αντιμετώπισε η συμμετέχουσα τα περιστατικά σχολικού εκφοβισμού ενώ, ενισχύει τον αρχικό της ισχυρισμό με το επιχείρημα ότι «*θα μπορούσε κι η ίδια από την αρχή*

να ορίσει κάποιους συντονιστές σχολικού εκφοβισμού», επικαλούμενη τη γνώση της διευθύντριας σχετικά με τον όρο «συντονιστής σχολικού εκφοβισμού», καθώς «ο σύζυγός της ήταν συντονιστής εκπαίδευσης στην Αθήνα επομένως δε νοείται να μην τον ξέρει τον όρο». Έπειτα, φέρνει ως παράδειγμα το σχολείο της Αθήνας και αποφεύγει να κάνει ξεκάθαρη κριτική στον τρόπο του διευθυντή. Υποστηρίζει με μετριάσμο και αντιστάθμιση ότι «άργησε λίγο κατά τη γνώμη μου ο διευθυντής να συμβουλευτεί και την ψυχολόγο, αλλά να συμβουλευτεί και τη συντονίστρια του Παρατηρητηρίου Σχολικής Βίας κι Εκφοβισμού». Προβάλλει με α' πληθυντικό πρόσωπο («την καλέσαμε») τη συλλογική κινητοποίηση, εκπαιδευτικών και διευθυντή, να καλέσουν την ψυχολόγο για την αντιμετώπιση του περιστατικού, ενώ και πάλι, για να αποφύγει μια αρνητική κριτική προς το διευθυντή και τον τρόπο του, υποστηρίζει με μετριάσμο ότι «απλά θεωρούσε ότι έπρεπε λίγο να την καθυστερήσουμε». Ανακεφαλαιώνει με επανάληψη της αρχικής της άποψης («εεε εγώ θεωρώ ότι εκεί πέρα άργησε λίγο να το διαχειριστεί»), ωστόσο, με την παροιμία «κάλλιο αργά παρά ποτέ», κάνει ένα υπαινιγμό για το ότι, αν και άργησε η συνεργασία με την ψυχολόγο, σημασία έχει ότι τελικά αποδείχτηκε αποτελεσματική.

618 *EPEYN: Θα μπορούσε να υπάρχει κάτι άλλο που αφορά το ρόλο του διευθυντή στην*
619 *αντιμετώπιση του σχολικού εκφοβισμού ή που θα μπορούσες εσύ να σκεφτόσουν να*
620 *κάνεις, αν ήσουν διευθύντρια;*

621 *ΟΛΓΑ: Θα ήθελα να υπήρχε ένας μέντορας, χαχαχα εεε που να μας καθοδηγεί, να*
622 *καθοδηγεί βασικά το διευθυντή, εεε στο πώς να διαχειριζόμαστε αυτά τα περιστατικά,*
623 *γιατί ό, τι κάνουν οι εκπαιδευτικοί και οι διευθυντές, τα κάνουν από δική τους*
624 *εμπειρία κι από δική τους ενασχόληση, δηλαδή ψάχνοντας οι ίδιοι πάρα πολύ το πώς να*
625 *διαχειριστούν τέτοια περιστατικά ενώ θεωρώ ότι αν υπήρχε ένας μέντορας, υπάρχουν*
626 *πάααρα πολλοί διδακτορικοί φοιτητές, πάααρα πολλοί καθηγητές, οι οποίοι το έχουν,*
627 *το έχουν, το έχουν πάρα πολύ, θα ήθελα να τους έχουμε στο σχολείο μας, έστω μια*
628 *φορά το μήνα, θα ήθελα να έχουμε στο σχολείο έτσι να κατευθύνουν τους*
629 *εκπαιδευτικούς αλλά και τους διευθυντές, δε λέω για την επιμόρφωση, γιατί η*
630 *επιμόρφωση θα μπορούσε να είναι κάτι σε ετήσια φάση, θα ήθελα να είναι πιο συχνό.*

Η συμμετέχουσα καλείται να απαντήσει με ποιον τρόπο θα μπορούσε να αντιμετωπίσει τις περιπτώσεις σχολικού εκφοβισμού στην περίπτωση που ήταν

διευθύντρια κι εκείνη δεν απαντά ξεκάθαρα ενώ, μάλιστα, υπεκφεύγει να εστιάσει στις ενέργειες που θα έκανε με την αναφορά στην επιθυμία της να υπάρχει μέντορας, όπως δηλώνεται με τη χρήση ρήματος υποτακτικής έγκλισης («*Θα ήθελα να υπήρχε ένας μέντορας*») και την εμφάνιση συναισθήματος γέλιου. Εστιάζει στο ρόλο του μέντορα ως φορέα δράσης, ο οποίος καθοδηγεί το διευθυντή και τους εκπαιδευτικούς ενώ, αλλάζοντας το πρόσωπο του ρήματος σε γ' ενικό, εκφράζει μια αντικειμενική εκτίμηση ότι «*ό,τι κάνουν οι εκπαιδευτικοί και οι διευθυντές, τα κάνουν από δική τους εμπειρία κι από δική τους ενασχόληση, δηλαδή ψάχνοντας οι ίδιοι πάρα πολύ το πώς να διαχειριστούν τέτοια περιστατικά*». Διατυπώνει έναν συλλογισμό με αντιστάθμιση («*θεωρώ*»), για να μην φανεί απόλυτη, τον οποίο αφήνει ανολοκλήρωτο, παρεμβάλλοντας μια σειρά ακραίων διατυπώσεων ότι υπάρχουν άνθρωποι που θα μπορούσαν να αναλάβουν αυτόν τον ρόλο («*υπάρχουν πάρα πολλοί διδακτορικοί φοιτητές, πάρα πολλοί καθηγητές, οι οποίοι το έχουν, το έχουν, το έχουν πάρα πολύ*») ενώ, με τη χρήση ρημάτων σε υποτακτική έγκλιση, ανακεφαλαιώνει εκφράζοντας την έντονη επιθυμία της ότι «*θα ήθελα να τους έχουμε στο σχολείο έτσι να κατευθύνουν τους εκπαιδευτικούς αλλά και τους διευθυντές*».

631 *ΕΡΕΥΝ:* Άρα δε θεωρείς ότι επαρκεί ο ρόλος των συντονιστών ή των διαφόρων τέλος
632 πάντων φορέων που μπορεί κάποιος να συμβουλευτεί;

633 *ΟΛΓΑ:* Όχι, δεν επαρκεί, γιατί ακόμη και στο Παρατηρητήριο Σχολικής Βίας, για να
634 έρθει η συντονίστρια η ίδια πρέπει να της κάνουμε αίτημα εμείς, κάποια σχολική
635 μονάδα, σκέψου ότι στην Αθήνα που τα σχολεία είναι πάρα πολλά το ένα σχολείο να
636 κάνει ένα αίτημα δεν φτάνει ο χρόνος, ένας ολόκληρος χρόνος για να επισκεφτεί η
637 συντονίστρια τα σχολεία αυτά και, πέρα του ότι δεν τους φτάνει ο χρόνος, με μία φορά,
638 με μία επίσκεψη δεν έγινε κάτι, ο ρόλος του, για αυτό λέω μέντορας, να είναι σε
639 ετήσια βάση, να έχει υποστηρικτικό ρόλο κι απέναντι στους εκπαιδευτικούς, στο
640 διευθυντή, αλλά και να μπουν στη διαδικασία να κάνουν βιωματικές δράσεις τα παιδιά.

Τέλος, η ερευνήτρια ρωτά τη συμμετέχουσα αν θεωρεί ότι επαρκεί ο ρόλος των συντονιστών και των υπολοίπων φορέων για την αντιμετώπιση περιστατικών σχολικού εκφοβισμού κι εκείνη διατυπώνει μια αρνητική, ρητή και χωρίς επιφυλάξεις απάντηση («*Όχι, δεν επαρκεί*»). Απευθύνεται στην ερευνήτρια σε β' ενικό πρόσωπο «*σκέψου*», καθιστώντας την συμμετοχο και κοινωνό των προβληματισμών της

σχετικά με το ρόλο των φορέων στην αντιμετώπιση του σχολικού εκφοβισμού, και επιχειρηματολογεί λογικά, για να πείσει, ότι η περιστασιακή συνεργασία με τον συντονιστή του Παρατηρητηρίου δεν έχει αποτέλεσμα, καθώς «στην Αθήνα που τα σχολεία είναι πάρα πολλά, το ένα σχολείο να κάνει ένα αίτημα, δεν φτάνει ο χρόνος, ένας ολόκληρος χρόνος για να επισκεφτεί η συντονίστρια τα σχολεία αυτά», προσδίδοντας γεγονικότητα στο λόγο της. Για το λόγο αυτό η συνεργασία πρέπει να είναι σε ετήσια βάση.

6.17 Περιγραφή του τρόπου αντιμετώπισης περιπτώσεων σχολικού εκφοβισμού με απόδοση ευθυνών στον διευθυντή

Η συμμετέχουσα ΑΝΑΣΤΑΣΙΑ περιγράφει τον τρόπο αντιμετώπισης από το διευθυντή του σχολικού εκφοβισμού μεταξύ μαθητών. Κατασκευάζει το προφίλ του και το συνδέει με το γενικότερο τρόπο διοίκησης του σχολείου. Αποφεύγει να κάνει έναν βέβαιο ισχυρισμό για τη σύνδεση του τρόπου αντιμετώπισης του περιστατικού από το διευθυντή με το γενικότερο κλίμα του σχολείου και κατασκευάζει την δική της εκδοχή για το πώς θα μπορούσε να αντιμετωπιστεί με διαφορετικό τρόπο. Ο ρόλος του διευθυντή στην αντιμετώπιση του σχολικού εκφοβισμού σχετίζεται με τη δημιουργία ορίων στο σχολείο, τη διενέργεια βιωματικών δράσεων προς ενημέρωση και ευαισθητοποίηση όλων των εμπλεκόμενων και την αναζήτηση βοήθειας, όποτε κρίνεται απαραίτητο.

Απόσπασμα 17

641 *ΕΡΕΥΝ:* Μπορείς να μου περιγράψεις τον τρόπο που ο διευθυντής χειρίστηκε το
642 περιστατικό αυτό, όπως σου το μετέφερε η συνάδελφός σου;

643 *ΑΝΑΣΤΑΣΙΑ:* Ναι, λοιπόν, όπως σου είπα δεν είχαν καταλάβει κάτι στο σχολείο και
644 τη μέρα που πήγε η μαμά του παιδιού και ζήτησε να του μιλήσει, εκείνος έπεσε από τα
645 σύννεφα, όπως λέμε, δηλαδή έδειξε έκπληκτος βέβαια η μαμά ήταν πάρα πολύ
646 εκνευρισμένη και φώναζε και τη δασκάλα του τμήματος στο σχολείο εεε στο γραφείο
647 μπερδεύτηκα συγγνώμη, εκείνη είπε πώς μπροστά της δεν είχε γίνει κάτι και ο
648 διευθυντής σε ό,τι έλεγε η μαμά ήταν του τύπου «ναι, ναι, έχετε δίκιο ναι» μέχρι που δεν
649 έβρισκε λύση και η μητέρα αντί να την καθησυχάσει νομίζω περισσότερο την έκανε να

650 νιώθει ανασφάλεια αλλά ο συγκεκριμένος επειδή τυχαίνει να τον γνωρίζω είναι του
651 στυλ να μην φαίνεται αυτός μπροστά σε ό, τι γίνεται, να κάνει τη δουλειά του τα
652 γραφειοκρατικά πιο πολύ κτλ είναι κι από τους παλιούς που βαριέται ίσως και λίγο να
653 ασχοληθεί με άλλα θέματα και δεννν δεν έχει αυτό να βοηθήσει να βρει λύσεις, να πάρει
654 την ευθύνη, πώς το λένε δεν θέλει να τον ανακατεύουν και πολύ. Μετά έκανε κάποια
655 τηλέφωνα και στους γονείς των άλλων παιδιών, τους εξήγησε την κατάσταση και ότι
656 πρέπει να μιλήσουν στα παιδιά, λεπτομέρειες πολλές δεν ξέρω τι είπαν αλλά δεν τους
657 κάλεσε σχολείο, λόγω της κατάστασης με τον covid δεν επιτρεπόταν. Οπότε μίλησε μαζί
658 τους και η δασκάλα και προσπάθησε, επειδή ήταν και μικρή η τάξη, να τους κάνει μια
659 συζήτηση μέσα από ιστοριούλες χωρίς να θίξει πρόσωπα, ονόματα κτλ. Ο διευθυντής
660 όπως σου είπα, εεε βασικά η μητέρα του παιδιού πήγαινε για κάποιες μέρες στα
661 διαλείμματα να επιβλέπει ,εκείνος δεν είπε τίποτα, δεν ασχολήθηκε άλλο, δεν ξέρω δεν
662 το θεώρησε και πολύ σημαντικό, χωρίς να θέλω να θίξω τον άνθρωπο αλλά είναι λίγο
663 πώς να το πω σαν νααα δε θέλει να φορτώνεται και πολλά ήηη δεν τα θεωρεί και τόσο
664 σημαντικά κάποια πράγματα, δεν ξέρω.

Στην ερώτηση της ερευνήτριας σχετικά με τον τρόπο με τον οποίο ο διευθυντής χειρίστηκε το περιστατικό σχολικού εκφοβισμού που περιγράφει νωρίτερα, η συμμετέχουσα κατασκευάζει την εκδοχή της πλούσια σε λεπτομέρειες και παρουσιάζει τα γεγονότα σε συνεκτική σειρά. Με μια μεταφορά («εκείνος έπεσε από τα σύννεφα»), η συμμετέχουσα παρουσιάζει το διευθυντή να εκπλήσσεται στο άκουσμα της ύπαρξης σχολικού εκφοβισμού στο σχολείο του και με τα ρήματα ενεργητικής φωνής («δεν έβρισκε λύση, αντί να την καθησυχάσει νομίζω περισσότερο την έκανε να νιώθει ανασφάλεια») τον παρουσιάζει ως φορέα δράσης, επιρρίπτοντάς του ευθύνες για τον τρόπο που λειτουργεί, καθώς και για τον τρόπο που απαντά στη μητέρα («ο διευθυντής ήταν του τύπου ναι,ναι, έχετε δίκιο ναι»). Κατασκευάζει το προφίλ του διευθυντή ως διεκπεραιωτή, ευθυνόφοβου και χαμηλών τόνων, ο οποίος, με μετριασμό για την αρνητική χροιά του χαρακτηρισμού, φαίνεται να «βαριέται ίσως και λίγο», και επικαλείται το γεγονός ότι τον γνωρίζει, για προσθέσει αξιοπιστία και ρεαλιστικότητα στη λογοδότησή της. Με τα ρήματα ενεργητικής φωνής «έκανε, εξήγησε» δίνει έμφαση στις ενέργειες του διευθυντή για την απόδοση ευθυνών, ωστόσο, για να μην φανεί προκατειλημμένη απέναντί του, την ευθύνη για το ότι «δεν τους κάλεσε σχολείο» μετριάζει με την αναφορά στις ιδιαίτερες συνθήκες που δημιούργησε η πανδημία του κορονοϊού στον τρόπο επικοινωνίας με τους γονείς

(«λόγω της κατάστασης με τον covid δεν επιτρέπεται»). Η χρήση συστηματικής ασάφειας («έκανε κάποια τηλέφωνα», «λεπτομέρειες πολλές δεν ξέρω τι είπαν»), αποτελεί τρόπο εμβολιασμού έναντι των ισχυρισμών ότι έχει μερίδιο ευθύνης σε όσα λέει (Edwards & Potter, 1992). Αναφέρει τις ενέργειες της εκπαιδευτικού με τα ρήματα ενεργητικής φωνής («μίλησε μαζί τους, η δασκάλα και προσπάθησε»), χωρίς να δίνει πολλές λεπτομέρειες, ώστε να μην μπορούν να αμφισβητηθούν, και, ενδεχομένως, για να την προστατεύσει από την απόδοση αιτιότητας και ευθύνης. Το γεγονός ότι «η μητέρα του παιδιού πήγαινε για κάποιες μέρες στα διαλείμματα να επιβλέπει» εγείρει τον προβληματισμό της συμμετέχουσας σχετικά με την απαθή στάση του διευθυντή («εκείνος δεν είπε τίποτα, δεν ασχολήθηκε άλλο»), η οποία συνδέεται με το γενικότερο προφίλ του ως ευθυνόφοβου και αδιάφορου. Κάνει μια προλογόδοτηση για να αποτρέψει αναμενόμενη αρνητική απόδοση («χωρίς να θέλω να θίξω τον άνθρωπο») πριν από την αρνητική αξιολόγηση ότι «είναι λίγο πώς να το πω σαν νααα δε θέλει να φορτώνεται και πολλά ήγη δεν τα θεωρεί και τόσο σημαντικά κάποια πράγματα, δεν ξέρω», ως απόδειξη ότι έχει εμπειρία γι' αυτό που αξιολογεί, προσθέτοντας εγκυρότητα στον ισχυρισμό της. Εξάλλου, με τη φράση «δεν ξέρω», μετριάζει την αρνητική αξιολόγησή της και λειτουργεί ως εμβόλιο κατά του διακυβέματος να χαρακτηριστεί η κρίση της ως μεροληπτική.

665 EPEYN: Κατά τη γνώμη σου, ο τρόπος που ο διευθυντής χειρίστηκε τη συγκεκριμένη
666 περίπτωση σχολικού εκφοβισμού συνδεόταν με το γενικότερο τρόπο διοίκησης του
667 σχολείου;

668 ΑΝΑΣΤΑΣΙΑ: Ναιι, ξεκάθαρα ναι, γιατί σαν διευθυντής είχε ένα πιο ήσυχο προφίλ, δεν
669 ήθελε να πολυφαίνεται αυτός, δεν έπαιρνε αποφάσεις και γενικά και στο σύλλογο δεεεε
670 είχε να προτείνει κάτι ή να μεσολαβήσει για να πάρουν μια απόφαση όταν είχαν
671 διαφωνίες, ήταν κάπως διακοσμητικός ο ρόλος του, να πάω να κάνω τις δουλείες του
672 γραφείου και να φύγω και γι αυτό και στην περίπτωση με τη μητέρα δεν της έδινε
673 κάποια λύση και αυτή αντί να ηρεμίσει έγινε χειρότερα με το «ναι, ναι, ναι» και
674 φώναζε, ναι, ήταν αυτό το χαλαρόοο και χωρίς πνγμή να το πω κι έτσι, χωρίς να θέλω
675 να τον θίξω αλλά δεν τον έκανες για διευθυντή ο υποδιευθυντής πιο πολύ φαινόταν
676 χαχα.

Στην ερώτηση αν ο τρόπος που ο διευθυντής χειρίστηκε το συγκεκριμένο περιστατικό σχολικού εκφοβισμού συνδεόταν με τον γενικότερο τρόπο διοίκησης του σχολείου, η

συμμετέχουσα εκφράζει θετική απάντηση, χωρίς επιφυλάξεις και υπεκφυγές («*Ναι, ξεκάθαρα ναι*») και στηρίζει την άποψη της με την κατασκευή του προφίλ του διευθυντή και του τρόπου, με τον οποίο λειτουργούσε («*σαν διευθυντής είχε ένα πιο ήσυχο προφίλ, δεν ήθελε να πολυφαινεται αυτός γιατί, δεν έπαιρνε αποφάσεις και γενικά και στο σύλλογο δεεεεν είχε να προτείνει κάτι ή να μεσολαβήσει για να πάρουν μια απόφαση όταν είχαν διαφωνίες*»), ενώ κάνει μια αξιολόγηση με μετριάσμό, για να μην φανεί ότι διάκειται αρνητικά απέναντί του. Η ενεργητική φωνητικοποίηση των λεγομένων του διευθυντή («*να πάω να κάνω τις δουλείες του γραφείου και να φύγω*») χρησιμοποιείται για την παραγωγή μιας ιδιαίτερα ζωντανής λογοδότησης, και εξυπηρετεί στη διαχείριση της ταυτότητας της συμμετέχουσας, ότι όσα αναφέρει είναι εξωτερικά προς την ίδια, αυξάνοντας την πραγματικότητα της λογοδότησής της. Με τη φράση «*ήταν αυτό το χαλαρόοο και χωρίς πυγμή να το πω κι έτσι*» εστιάζει και πάλι στο προφίλ του διευθυντή για απόδοση ευθυνών, ενώ, με την αποποίηση που χρησιμοποιεί «*χωρίς να θέλω να τον θίξω αλλά*», αρνείται ρητά μια αρνητική ερμηνεία αυτού που πρόκειται να πει, ακόμα κι αν η υπόλοιπη φράση αντιφάσκει («*δεν τον έκανες για διευθυντή, ο υποδιευθυντής πιο πολύ φαινόταν*») (Wiggins, 2017). Με τη χρήση β'ενικού προσώπου απευθύνεται στην ερευνήτρια, καλώντας την έμμεσα να συμμεριστεί την άποψή της, ενώ με την εμφάνιση συναισθήματος γέλιου δίνει μια ειρωνική χροιά.

677 *ΕΡΕΥΝ: Πιστεύεις ο τρόπος που ο διευθυντής χειρίστηκε τη συγκεκριμένη περίπτωση*
678 *σχολικού εκφοβισμού συνδεόταν με το κλίμα του σχολείου;*

679 *ΑΝΑΣΤΑΣΙΑ: Με το κλίμα του σχολείου, μμμμ, ίσως, δεν ξέρω πώς ήταν τα πράγματα*
680 *αλλά θα σου πω, όταν ήμουν εγώ εκεί που βέβαια δεν ήταν οι ίδιοι συνάδελφοι*
681 *τουλάχιστον όχι όλοι ήταν κάπως χαλαρά τα πράγματα, οι σχέσεις μεταξύ των*
682 *εκπαιδευτικών ήταν καλές δε μπορώ να πω αλλά δεν ασχολούνταν και πολύ με*
683 *πράγματα εκτός, επειδή οι περισσότεροι ήταν και μεγάλοι κάπως είχαν το στυλ ότι θα*
684 *κάνω τη δουλειά μου, το μάθημα μου και να πάω στο σπίτι μου και να βγει η ύλη έτσι;*
685 *Το πιο σημαντικό να βγει η ύλη να έχω και καλές σχέσεις με τους γονείς, να μην πιέζω*
686 *και πολύ για να μην με ζαλίζουν και τα τυπικά, τώρα για εκφοβισμούς κτλ ίσως τα*
687 *έβλεπαν και κάπως σαν να είναι πράγματα που συμβαίνουν αλλού μακριά όχι σε μια*
688 *μικρή πόλη 'όπως ήταν και αυτό το σχολείο. Βέβαια ξέρω ότι η συνάδελφος που της*
689 *έτυχε αυτό το περιστατικό λόγω ίσως του ότι ήταν και πιο νέα είχε όρεξη ασχολούταν*
690 *πάρα πολύ τους μιλούσε συνέχεια για διάφορα πράγματα έτσι μέσα από ιστορίες που*

691 τους διάβαζε ακόμα και στο webex δηλαδή τους είχε κάνει αν θυμάμαι καλά για το
692 ρατσισμό και διάβαζαν κάτι και ζωγράφιζαν αλλά ένας μόνο δεν αρκεί ή στις εφημερίες
693 αν δεν υπάρχει η κατάλληλη προσοχή τόσα γίνονται θέλει να έχουμε τα μάτια μας χίλια
694 και πιο πολύ για να είμαστε κι εμείς καλυμμένοι, ποτέ δεν ξέρεις τι μπορεί να γίνει κι
695 από πού να σου έρθει αλλά τουλάχιστον να γνωρίζεις.

Σχετικά με το αν συνδεόταν ο τρόπος διαχείρισης του περιστατικού με το γενικότερο κλίμα του σχολείου, η συμμετέχουσα εκφράζει μια διστακτική και μετριασμένη απάντηση, αποφεύγοντας να κάνει έναν βέβαιο ισχυρισμό («μμμμ, ίσως, δεν ξέρω πώς ήταν τα πράγματα»). Η χρήση κοντινού ερείσματος και το άενικου προσώπου, («αλλά θα σου πω, όταν ήμουν εγώ εκεί») την καθιστούν υπόλογη, γιατί βασίζεται στην προσωπική της μαρτυρία, ενώ, αλλάζοντας το έρεισμα σε μακρινό, κάνει αντικειμενική αξιολόγηση για το κλίμα του σχολείου (γραμμή 681-682), αποδεικνύοντας ότι έχει εμπειρία γι' αυτό που αξιολογεί. Παράλληλα, διαχωρίζει τη στάση της και επιρρίπτει ευθύνες στους εκπαιδευτικούς για την έλλειψη διάθεσης ενασχόλησης με ζητήματα σχολικού εκφοβισμού. Κατασκευάζει το προφίλ κυρίως των μεγαλύτερων σε ηλικία εκπαιδευτικών ως δημοσίων υπαλλήλων και διεκπεραιωτών, ενώ, με την χρήση άενικου, η ομιλία παρουσιάζεται ως άμεση αναπαραγωγή των λεγομένων τους («θα κάνω τη δουλειά μου, το μάθημα μου και να πάω στο σπίτι μου και να βγει η ύλη έτσι; Το πιο σημαντικό να βγει η ύλη να έχω και καλές σχέσεις με τους γονείς, να μην πιέζω και πολύ για να μην με ζαλίζουν και τα τυπικά»), εξυπηρετώντας την κατασκευή της γεγονότικότητας. Με μακρινό έρεισμα, διαχωρίζει τη στάση της από εκείνη των υπόλοιπων εκπαιδευτικών, με σκοπό να αθώσει τον εαυτό της, και κάνει μια εκτίμηση ότι οι εκπαιδευτικοί δεν δίνουν την απαιτούμενη προσοχή στα περιστατικά σχολικού εκφοβισμού, λόγω του ότι το σχολείο βρίσκεται σε επαρχιακή περιοχή. Έμμεσα κατασκευάζει δύο κατηγορίες εκπαιδευτικών «παλιού» και «νέου», σύμφωνα με το πώς χειρίζονται τα περιστατικά σχολικού εκφοβισμού, εντάσσει στη δεύτερη την εκπαιδευτικό, στην τάξη της οποίας εμφανίστηκε το περιστατικό, και αναδεικνύει τη δράση της μέσα από μια σειρά παραστατικών εικόνων εξασφαλίζοντας τη γεγονότικότητα της εκδοχής της («ασχολούταν πάρα πολύ τους μιλούσε συνέχεια για διάφορα για το ρατσισμό και διάβαζαν κάτι και ζωγράφιζαν πράγματα έτσι μέσα από ιστορίες που τους διάβαζε ακόμα και στο webex δηλαδή τους είχε κάνει»). Με την παράθεση λεπτομερειών, αυξάνει την αξιοπιστία, ενώ, με την ανάμειξη της μνήμης της («αν θυμάμαι καλά»)

εμβολιάζει το δίλημμα κατά του διακυβεύματος, ώστε να μην αμφισβητηθούν τα λόγια της ως προϊόντα προσωπικού συμφέροντος. Εκτιμά ότι χρειάζεται να υπάρξει συλλογική δράση και προσπάθεια εκ μέρους των εκπαιδευτικών για την αντιμετώπιση ζητημάτων σχολικού εκφοβισμού, η οποία δεν αφορά μόνο το πλαίσιο της τάξης, αλλά προεκτείνεται και στα διαλείμματα, ενώ, με ονοματοποίηση «η κατάλληλη προσοχή», μετριάζει την ευθύνη των εκπαιδευτικών ότι δεν κάνουν σωστά τις εφημερίες, συνεπώς και της ίδιας, όπως φανερώνει η χρήση κοντινού ερείσματος και α' πληθυντικού προσώπου («θέλει να έχουμε τα μάτια μας χίλια και πιο πολύ για να είμαστε κι εμείς καλυμμένοι»).

696 *ΕΡΕΥΝ:* Κατά τη γνώμη σου πώς αλλιώς θα μπορούσε ο διευθυντής να χειριστεί την
697 περίπτωση αυτή;

698 *ΑΝΑΣΤΑΣΙΑ:* Εγώ αν ήμουν στη θέση του ; Νομίζω, όχι νομίζω, είμαι σίγουρη ότι δε
699 θα απαντούσα στη μητέρα με «ναι,ναι» ίσως επειδή το βλέπω και από την πλευρά της
700 μητέρας αν ερχόταν το δικό μου παιδί και το είχαν χτυπήσει ή είχε γρατζουνιές όπως το
701 παιδάκι εκείνο ή δεν ξέρω τι άλλο μόνο αυτό δε θα ήθελα να ακούσω ως απάντηση από
702 το διευθυντή. Ο διευθυντής για μένα είναι η κεφαλή του σχολείου, εκείνος που δίνει
703 κατευθύνσεις, εκείνος που έχει τα ινία και εκείνος που παίρνει αποφάσεις, βρίσκει
704 λύσεις και κρατάει τις ισορροπίες μεταξύ γονέων και εκπαιδευτικών, βέβαια δεν έχω
705 βρεθεί σε αυτή τη θέση και δεν ξέρω πως είναι, αλλά θεωρώ ότι σίγουρα θα καλούσα
706 τους γονείς των παιδιών μαζί με τη δασκάλα να τους ενημερώσω και γενικά να κάνουμε
707 μια συζήτηση να δω δηλαδή και πώς είναι εκείνοι ή πώς μπορεί να λειτουργούν και στο
708 σπίτι και σε δεύτερη φάση θα μιλούσα και στα παιδιά, σίγουρα θα έλεγα και στους
709 συναδέλφους να είναι πιο προσεκτικοί στις εφημερίες, θα έβαζα ίσως περισσότερες
710 εφημερίες και μετά σε συνεννόηση με τη δασκάλα κάποια προβολή ταινίας γιατί στα
711 μικρότερα παιδιά δουλεύει νομίζω αυτό οι ταινιούλες ,τα παραμυθάκια περνάς έτσι
712 μηνύματα αλλά αν δεν έβλεπα βελτίωση ή αν δεν είχα αποτελεσματικές λύσεις γιατί όχι
713 θα απευθυνόμουν στην σύμβουλο, ναι, στη σχολική σύμβουλο.

Η συμμετέχουσα καλείται να καταθέσει την άποψη της σχετικά με τον τρόπο που θεωρεί ως αποτελεσματικότερο στην αντιμετώπιση περιστατικών σχολικού εκφοβισμού και αρχίζει τη λογοδότησή της με μια ερώτηση («Εγώ αν ήμουν στη θέση του;»), η οποία προσδίδει ζωντάνια. Προβάλλει την άποψή της με αντιστάθμιση

(«*Νομίζω*»), την οποία αμέσως αναιρεί και εκφράζει, με ακραία διατύπωση («*όχι νομίζω, είμαι σίγουρη*»), ξεκάθαρη και χωρίς επιφυλάξεις απάντηση για τον τρόπο που θα λειτουργούσε η ίδια («*ότι δε θα απαντούσα στη μητέρα με «ναι,ναι*»). Με κοντινό έρεισμα («*ίσως επειδή το βλέπω*») και την αλλαγή της ταυτότητάς της σε μητέρας, αποδίδει ευθύνες στο διευθυντή για τον τρόπο που χειρίστηκε το περιστατικό και σε σχέση με την μητέρα του θύματος. Αλλάζοντας το έρεισμα σε κοντινό, καθίσταται υπόλογη, γιατί βασίζεται στην προσωπική της γνώμη («*Ο διευθυντής για μένα είναι*») για την κατασκευή του προφίλ που πρέπει να έχει ο διευθυντής, να είναι δηλαδή ηγέτης και καθοδηγητής, στοιχεία που δεν χαρακτηρίζουν τον συγκεκριμένο. Η φράση «*να κρατάει τις ισορροπίες μεταξύ γονέων και εκπαιδευτικών*», ενδεχομένως αποτελεί μομφή για τον συγκεκριμένο, ο οποίος παρουσιάζεται νωρίτερα να μην προστατεύει την εκπαιδευτικό, να μην καθυστεράει τη μητέρα και να μη βρίσκει λύση για το περιστατικό. Ωστόσο, αποποιείται την ευθύνη για όσα υποστηρίζει («*βέβαια δεν έχω βρεθεί σε αυτή τη θέση και δεν ξέρω πως είναι*»), μετριάζοντας την αρνητική της στάση, ακόμα κι αν στη συνέχεια αντιφάσκει, όπως διαπιστώνεται από τη χρήση ακραίας διατύπωσης «*σίγουρα θα καλούσα θα καλούσα τους γονείς των παιδιών μαζί με τη δασκάλα να τους ενημερώσω*». Αφηγείται υποθετικά τον τρόπο με τον οποίο θα χειριζόταν το περιστατικό, στην περίπτωση κατά την οποία θα ήταν η ίδια διευθύντρια, με σκοπό να στηρίξει τον αρχικό της ισχυρισμό και να καταστήσει πιο πειστική τη λογοδότησή της, ενώ προβάλλει τη διάθεσή της για συνεργασία και αποτελεσματική διαχείριση των ζητημάτων σχολικού εκφοβισμού, με την αναφορά ότι θα ζητούσε βοήθεια από τη σχολική σύμβουλο, αν το έκρινε αναγκαίο.

714 *ΕΡΕΥΝ: Τι άλλο πιστεύεις ότι αφορά το ρόλο του διευθυντή στην αντιμετώπιση του*
715 *σχολικού εκφοβισμού;*

716 *ΑΝΑΣΤΑΣΙΑ: Εεεε ο διευθυντής είναι γενικά το σημείο αναφοράς σε ένα σχολείο, είναι*
717 *αυτός που δίνει ή τουλάχιστον πρέπει να δίνει τις γραμμές για το πώς θα λειτουργεί το*
718 *σχολείο και γενικά να βάζει όρια, δηλαδή όρια και στους δασκάλους και στους γονείς*
719 *και ειδικά στους μαθητές, αν λοιπόν δεν μπαίνουν αυτά τα όρια και αν δε γίνονται*
720 *δράσεις και ενημέρωση είναι λογικό να μην ξέρουν πώς να λειτουργήσουν ούτε οι*
721 *μαθητές αλλά ούτε και οι δάσκαλοι πόσο μάλλον να αντιμετωπίσουν προβληματικές*
722 *καταστάσεις, οπότε θα έλεγα πρώτον όρια, δεύτερον ενημέρωση και δράσεις και τρίτον*

- 723 βοήθεια από αλλού, από πρωτοβάθμια, συντονίστρια δεν ξέρω τι σε περίπτωση που δεν
724 μπορεί ή δεν ξέρει πώς να διαχειριστεί κάποιες καταστάσεις.

Στην ερώτηση σχετικά με το τι άλλο αφορά το ρόλο του διευθυντή για την αντιμετώπιση περιστατικών σχολικού εκφοβισμού, η συμμετέχουσα κάνει μια γενική εκτίμηση για το ρόλο του διευθυντή ότι «είναι γενικά το σημείο αναφοράς σε ένα σχολείο» και την επεξηγεί «είναι αυτός που δίνει ή τουλάχιστον πρέπει να δίνει τις γραμμές για το πώς θα λειτουργεί το σχολείο και γενικά να βάζει όρια, δηλαδή όρια και στους δασκάλους και στους γονείς και ειδικά στους μαθητές» ενώ, με τη φράση «ή τουλάχιστον πρέπει να δίνει τις γραμμές για το πώς θα λειτουργεί το σχολείο», διατυπώνει έμμεση κατηγορία για το συγκεκριμένο διευθυντή, ο οποίος στερούνταν αυτού του ρόλου. Μετριάζει την προηγούμενη αρνητική κριτική για την απόδοση ευθυνών στο διευθυντή με τη χρήση παθητικής φωνής («αν λοιπόν δεν μπαίνουν αυτά τα όρια και αν δε γίνονται δράσεις και ενημέρωση») και προβάλλει το λογικό επιχείρημα ότι η έλλειψη ορίων, δράσεων και ενημέρωσης στο σχολείο σχετικά με τον εκφοβισμό προκαλεί σύγχυση στον τρόπο που τον αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί και οι μαθητές, προσδίδοντας γεγονικότητα στο λόγο της. Ο προσανατολισμός της συμμετέχουσας να κατασκευάσει μια αξιόπιστη και αντικειμενική λογοδότηση με την παράθεση μιας σειράς παραστατικών εικόνων με λεπτομέρειες σχετικά με τον τρόπο με τον οποίο ο διευθυντής χειρίστηκε το περιστατικό σχολικού εκφοβισμού, ώστε να μην αμφισβητούνται τα λόγια της και υπονομεύεται η εγκυρότητά της, αποτελεί εμβόλιο κατά του διακυβεύματος.

6.18 Η κουλτούρα των εκπαιδευτικών και της οικογένειας ως ενισχυτικοί παράγοντες σχολικού εκφοβισμού

Στο απόσπασμα 18 ο συμμετέχων ΔΗΜΗΤΡΗΣ οικοδομεί τη δική του εκδοχή σχετικά με την σύνδεση της σχολικής κουλτούρας με την εμφάνιση περιστατικών σχολικού εκφοβισμού από τους μαθητές. Η εθνοκεντρική κουλτούρα των εκπαιδευτικών, αλλά και των γονέων, συμβάλλει στη διαμόρφωση ρατσιστικών αντιλήψεων των μαθητών και ενισχύει την εμφάνιση σχολικού εκφοβισμού μεταξύ τους.

Απόσπασμα 18

725 ΕΡΕΥΝ: Ωραία. Με τον όρο σχολική κουλτούρα εννοούμε τα άγραφα πιστεύω, τις αξίες
726 και τις στάσεις που χαρακτηρίζουν τις αλληλεπιδράσεις μεταξύ διοίκησης,
727 εκπαιδευτικών και μαθητών. Στην ουσία είναι τα μοτίβα επικοινωνίας και οι σχέσεις
728 των ατόμων. Σίγουρα η κουλτούρα έχει άμεση σχέση και αντανακλάται στο σχολικό
729 κλίμα. Από την εμπειρία σου θεωρείς ότι η σχολική κουλτούρα σχετίζεται με την
730 εμφάνιση περιστατικών σχολικού εκφοβισμού;

731 ΔΗΜΗΤΡΗΣ: Κοίταξε, είναι τέτοια η κουλτούρα του σχολείου, που όπως έχει
732 διαμορφωθεί και η αλήθεια είναι καλώς ή κακώς έτσι τη διαμορφώνουν κατά κύριο
733 λόγο εκπαιδευτικοί και διευθυντής, εεεε μπορούνε εεεε και να θρέψουν τον σχολικό
734 εκφοβισμό και να τον αποτρέψουν. Συγκεκριμένα ας πούμε μπορώ να σκεφτώ και
735 παραδείγματα όταν ας πούμε για παράδειγμα έχεις ένα σχολείο έτσι που χαρακτηριστικά
736 θυμάμαι που ανέφερε μια συνάδελφος, τώρα που έκανα κι εγώ τη δικιά μου
737 διπλωματική, το οποίο παρότι δεν είναι διαπολιτισμικό αλλά έχει έντονα τα
738 πολυπολιτισμικά χαρακτηριστικά και έχουν χτίσει όλοι οι εκπαιδευτικοί εκεί μια
739 κουλτούρα συμπερίληψης, έτσι; δε θα δούμε για παράδειγμα εκεί πέρα φαινόμενα
740 ρατσισμού, φαινόμενα που θα μαλώνουν μεταξύ τους μαθητές με χαρακτηρισμούς σε
741 φάση «παλιοαλβανέ», ενώ αντιθέτως από την άλλη εεε αν έχουμε χτίσει ας πούμε στο
742 σχολείο μια κουλτούρα που ταίριαζε πάρα πολύ με των προηγούμενων χρόνων που
743 υπήρχε στα σχολεία, έτσι μια εθνοκεντρική κουλτούρα και έχεις ας πούμε μαθητές που
744 είναι από άλλες χώρες όχι πολλούς εκεί πέρα και αποτελούν μειονότητα, πώς να το πω
745 τώρα, προωθεί συνεχώς σχολικά γεγονότα ή πολύ έντονο θρησκευτικό αίσθημα και
746 συναίσθημα στους μαθητές και μετά όταν έχεις μαθητές από άλλες κουλτούρες, άλλες
747 θρησκείες κτλ αυτομάτως μπαίνουν στο περιθώριο, δηλαδή το βλέπω καμιά φορά και
748 με τα προσφυγάκια που έχουμε στο σχολείο.

Στην ερώτηση της ερευνήτριας αν η σχολική κουλτούρα επηρεάζει την εμφάνιση περιστατικών σχολικού εκφοβισμού μεταξύ μαθητών, ο συμμετέχων αποφεύγει να δώσει μια ξεκάθαρη και σαφή απάντηση. Μετριάζει με την έκφραση «καλώς ή κακώς» και προβάλλει ως φορείς δράσης για τη διαμόρφωση της σχολικής κουλτούρας, και κατ'έπекταση για την εμφάνιση ή μη περιστατικών σχολικού εκφοβισμού, τους εκπαιδευτικούς και το διευθυντή («εεεε μπορούνε εεεε και να θρέψουν τον σχολικό εκφοβισμό και να τον αποτρέψουν»), ενώ, κάνοντας μακρινό

έρεισμα, αποκρύπτει την ταυτότητά του, με σκοπό να μην κατηγορηθεί και ο ίδιος ως εκπαιδευτικός. Στην προσπάθειά του αυτή παραθέτει λεπτομέρειες μέσα από τη χρήση παραδειγμάτων, που αυξάνουν την ρεαλιστικότητα και εξυπηρετούν την προάσπιση της γεγονικότητας της περιγραφής του (Edwards & Potter, 1992), υποστηρίζοντας ότι στα σχολεία που υπάρχει μια κουλτούρα συμπερίληψης δεν εμφανίζεται σχολικός εκφοβισμός. Παράλληλα με την ενεργητική φωνητικοποίηση «παλιοαλβανέ» αναφέρει χαρακτηρισμό με ρατσιστικό περιεχόμενο, τον οποίο χρησιμοποιούν ορισμένοι μαθητές, ενώ ο ίδιος φαίνεται να είναι επιφυλακτικός με τη χρήση του όρου, καθώς τον τοποθετεί σε προφορικά εισαγωγικά, και δεν είναι υπεύθυνος για το περιεχόμενο της ομιλίας. Προβάλλει μια φαινομενικά ανιδιοτελή αναφορά με τη χρήση της έκφρασης «*χαρακτηριστικά θυμάμαι που ανέφερε μια συνάδελφος*» και ταυτόχρονα διαχειρίζεται το δίλημμα κατά του διακυβεύματος ώστε να μην φανεί η εκδοχή του ως υποκειμενική, καθώς επικαλείται για επιβεβαίωση του ισχυρισμού του (Corroboration στο Wiggins, 2017) και μια άλλη εκπαιδευτικό. Για να μην υπονομευθεί η εγκυρότητα της εκδοχής του επιχειρηματολογεί ρητορικά αναφέροντας και την αντίθετη περίπτωση σχολείων, όπου υπάρχει μια «*εθνοκεντρική κουλτούρα*», η οποία καλλιεργεί «*πολύ έντονο θρησκευτικό αίσθημα και συναίσθημα στους μαθητές*», με αποτέλεσμα οι μαθητές από άλλες χώρες να αποτελούν «*μειονότητα*», γιατί είναι λίγοι, και να περιθωριοποιούνται. Η χρήση κοντινού ερείσματος «*το βλέπω*» καθιστά τον συμμετέχοντα υπόλογο, γιατί βασίζεται στην προσωπική του εκτίμηση ότι αυτό συμβαίνει και στο δικό του σχολείο, το οποίο έμμεσα καθιστά εθνοκεντρικό, ενώ με τον μετριασμό ότι αυτό συμβαίνει «*καμιά φορά*», εμβολιάζει το δίλημμα κατά του διακυβεύματος να φανεί υπερβολικός. Εντάσσει τα παιδιά από άλλες χώρες σε μια κατηγορία με συγκεκριμένα χαρακτηριστικά (Category Entitlements, στο Pomerantz, 1984), παρουσιάζοντάς τα ως μειονότητα με το υποκοριστικό «*προσφυγάκια*», προασπίζοντας τη γεγονικότητα στο λόγο του.

749 *ΕΡΕΥΝ: Αυτά τα παιδιά βιώνουν σχολικό εκφοβισμό, είτε με χρήση σωματικής βίας,*
750 *είτε λεκτικά είτε ψυχολογικά, που μπορεί μάλιστα να εκδηλώνεται μέσα από ρατσιστικές*
751 *στάσεις από τα άλλα παιδιά;*

752 *ΔΗΜΗΤΡΗΣ: Άμεσα όχι, δεν έχουν γίνει χοντρά πράγματα αλλά σε καμία περίπτωση*
753 *μπορώ να πω με τεράστια σιγουριά ότι εδώ δεν έχει συμπερίληψη εδώ πέρα, υπό την*
754 *έννοια ότι εεε όταν υπάρχει πολύ έντονο, ρε παιδί μου θα στο πω και ανοιχτά τώρα*

755 *όταν έχω μες την τάξη και στο σχολείο μαθητές που οι γονείς τους είναι χρυσαυγίτες,*
756 *που ε πέρσι το Μάρτη μου έλεγαν «κύριε, οι γονείς μου είναι στρατιωτικοί ή*
757 *αστυνομικοί και πήγανε στον Έβρο και κοπανούσαν τους πρόσφυγες να μη μούνε μέσα*
758 *στην Ελλάδα ΜΑΣ» ε, και τα ακούει το προσφυγάκι στο παραδίπλα θρανίο, τι*
759 *συζητάμε; Και πρόσεχε να δεις, εδώ που έρχεται η κουλτούρα, όταν από την ίδια*
760 *κουλτούρα και τα ίδια πράγματα που λένε και κάποιοι γονείς έχεις και εκπαιδευτικούς*
761 *μέσα και καταφέρονται πολλές φορές και υποτιμητικά απέναντι σε αυτά τα παιδιά, ή*
762 *που έχεις εκπαιδευτικούς που προσπαθούν να επιβάλλουν τα θρησκευτικά και τρεις και*
763 *λίγο πάμε εκκλησία και τρεις και λίγο πάμε σε μοναστήρια και το ένα και το άλλο ε,*
764 *αυτομάτως ερχόταν το δικό μου το προσφυγάκι και χρησιμοποιούσε τις φράσεις του*
765 *στυλ «εσείς που είστε αυτοί» έτσι; και μου δείχνει την Εικόνα στην τάξη, δηλαδή*
766 *κατευθείαν άσχετα για ποιο λόγο το έλεγε, χωρίς να αισθανόταν ότι αντιμετωπίζεται*
767 *ρατσιστικά αλλά αυτομάτως ένιωθε την περιθωριοποίηση ότι «εσείς είστε αυτοί και*
768 *εμείς είμαστε από την άλλη πλευρά». Νομίζω ότι θα πρέπει να φτιαχτεί στα περισσότερα*
769 *σχολεία θα πρέπει να φτιαχτεί αυτό που λέμε συμπεριληπτική κουλτούρα.*

Για να κατανοηθεί επαρκέστερα ο τρόπος με τον οποίο η εθνοκεντρική κουλτούρα συνδέεται με την εμφάνιση περιστατικών σχολικού εκφοβισμού, η ερευνήτρια θέτει την ερώτηση αν εκδηλώνονται ρατσιστικές συμπεριφορές στη συγκεκριμένη κατηγορία μαθητών του σχολείου. Ο συμμετέχων αποφεύγει να διατυπώσει έναν βέβαιο και ξεκάθαρο ισχυρισμό για κάτι τέτοιο («*Άμεσα όχι, δεν έχουν γίνει χοντρά πράγματα*»), ωστόσο υποστηρίζει με μεγάλη βεβαιότητα και χωρίς καμία επιφύλαξη ότι στο συγκεκριμένο σχολείο δεν υπάρχει συμπερίληψη. Κάνει έναν προλογισμό ότι θα μιλήσει χωρίς υπεκφυγές («*θα στο πω και ανοιχτά τώρα*»), γεγονός που αυξάνει την αληθινότητα του ισχυρισμού του, και, σε συνδυασμό με την παράθεση λεπτομερειών και παραδείγματος, διαχειρίζεται το δίλημμα διακυβέυματος, ώστε να μην αμφισβητηθεί η εκδοχή του ως μεροληπτική. Με επίκληση των κατηγοριών «*μαθητών που είναι προσφυγάκια*» και «*μαθητές που οι γονείς τους είναι χρυσαυγίτες*» και την αυτολεξεί αναφορά στις απόψεις των μαθητών («*κύριε, οι γονείς μου είναι στρατιωτικοί ή αστυνομικοί και πήγανε στον Έβρο και κοπανούσαν τους πρόσφυγες να μη μούνε μέσα στην Ελλάδα ΜΑΣ*») επιτυγχάνει ρεαλιστική απόδοση του γεγονότος. Παράλληλα, εξυπηρετεί την κατασκευή της γεγονικότητας της περιγραφής του, ενώ αποδίδει ευθύνες κυρίως στην οικογένεια για τις ρατσιστικές αντιλήψεις των μαθητών, οι οποίες συντελούν στην εμφάνιση σχολικού εκφοβισμού

μεταξύ τους. Υποστηρίζει ότι οι ρατσιστικές αντιλήψεις της οικογένειας σε συνδυασμό με αντίστοιχες των εκπαιδευτικών, οι οποίοι, με τη χρήση ρημάτων ενεργητικής φωνής, εμφανίζονται ως φορείς δράσης να «καταφέρονται πολλές φορές και υποτιμητικά απέναντι σε αυτά τα παιδιά ή που έχεις εκπαιδευτικούς που προσπαθούν να επιβάλλουν τα θρησκευτικά», διαμορφώνουν την εθνοκεντρική κουλτούρα του σχολείου ενώ, με την τεχνική της λίστας, ενισχύει την πειστικότητα της επιχειρηματολογίας του. Ως αποτέλεσμα αυτής της κουλτούρας καταδεικνύει το αίσθημα της περιθωριοποίησης, που βιώνουν συγκεκριμένες εθνικές ομάδες, με την αυτολεξεί αναφορά στα λόγια τους («εσείς είστε αυτοί και εμείς είμαστε από την άλλη πλευρά»), η οποία εξυπηρετεί την κατασκευή της γεγονικότητας.

770 *ΕΡΕΥΝ: Άρα, αν κατάλαβα σωστά, έχεις θέσει δυο παράγοντες, ότι υπάρχει και η*
771 *οικογένεια από πίσω που μπορεί να προωθή τέτοιες συμπεριφορές;*

772 *ΔΗΜΗΤΡΗΣ: Εννοείται εννοείται, δηλαδή εγώ δε μπορώ να δεχτώ από παιδιά που*
773 *είναι οχτώ, εννιά, δέκα χρονών ότι έχουν κάνει, πώς να το πω, έχουν κάνει τόσο βαθιά*
774 *κοινωνικοπολιτική ανάλυση για να καταφερθούν ενάντια στα πιστεύω ή ενάντια στην*
775 *καταγωγή ή ενάντια στο χρώμα που κουβαλάνε κάποια παιδιά, ή να πουν ότι «κύριε,*
776 *δεν είναι όλοι πρόσφυγες αυτοί που έρχονται, γιατί έρχονται και παιδιά από το*
777 *Αφγανιστάν και το Πακιστάν», εντάξει δε μπορώ να δεχτώ ότι ένα παιδί εννιάχρονο*
778 *έχει κάνει γεωπολιτική ανάλυση επί του προσφυγικού ζητήματος, είναι πράγματα*
779 *προφανώς που τα έχει ακούσει από το σπίτι και τα αναμασάει και απλά τα αναπαράγει*
780 *στο σχολείο.*

Ο συμμετέχων καλείται να αποσαφηνίσει τη θέση του σχετικά με την αναφορά του, στο προηγούμενο απόσπασμα, στην ευθύνη της οικογένειας για τις ρατσιστικές απόψεις των μαθητών, οι οποίες τροφοδοτούν την εκδήλωση σχολικού εκφοβισμού μεταξύ τους. Υπογραμμίζει με έμφαση με την επανάληψη «*Εννοείται εννοείται*» την ευθύνη της οικογένειας στην διαμόρφωση ρατσιστικής συμπεριφοράς των μαθητών. Εξάλλου, με κοντινό έρεισμα («*εγώ δε μπορώ να δεχτώ*»), που τον καθιστά υπόλογο, αρνείται κατηγορηματικά ότι οι ρατσιστικές θεωρήσεις των μαθητών αποτελούν προϊόν δικής τους προσέγγισης, ώστε «*να καταφερθούν ενάντια στα πιστεύω ή ενάντια στην καταγωγή ή ενάντια στο χρώμα που κουβαλάνε κάποια παιδιά*», ενώ με την τριμερή λίστα ενισχύει την πειστικότητα της επιχειρηματολογίας και δημιουργεί την

αίσθηση του ολοκληρωμένου επιχειρήματος. Επίσης, η αυτολεξεί παράθεση της άποψης των μαθητών σχετικά με την κατασκευή της ταυτότητας του πρόσφυγα («κύριε, δεν είναι όλοι πρόσφυγες αυτοί που έρχονται, γιατί έρχονται και παιδιά από το Αφγανιστάν και το Πακιστάν»), αποδίδει ρεαλιστικά τη ρατσιστική προκατάληψη των μαθητών και εξυπηρετεί την κατασκευή της γεγονικότητας. Αλλάζοντας σε κοντινό το έρεισμα και με ακραία διατύπωση καθίσταται υπόλογος, ενώ με τη χρήση λογικού επιχειρήματος αντισταθμίζει την υποκειμενικότητα της εκδοχής του («δε μπορώ να δεχτώ ότι ένα παιδί εννιάχρονο έχει κάνει γεωπολιτική ανάλυση επί του προσφυγικού ζητήματος») και παρουσιάζει ως φυσικό επακόλουθο την ευθύνη της οικογένειας για τις ρατσιστικές προκαταλήψεις των μαθητών, καθώς η δική τους ευθύνη περιορίζεται, με μετριάσμό, στο ότι «απλά» τα αναπαράγουν στο σχολείο.

Το παρακάτω (απόσπασμα 19) προέρχεται από τη συνέντευξη του ΓΙΩΡΓΟΥ, ο οποίος κατασκευάζει την εμφάνιση σχολικού εκφοβισμού μεταξύ μαθητών ως αποτέλεσμα της επίδρασης των ρατσιστικών αντιλήψεων των εκπαιδευτικών.

Απόσπασμα 19

781 *ΕΡΕΥΝ:* Τώρα, υπάρχουν αξίες ή πεποιθήσεις που συμβάλλουν στην εμφάνιση
782 *σχολικού εκφοβισμού πιστεύεις;*

783 *ΓΙΩΡΓΟΣ:* Βεβαίως, αυτό που σου έλεγα, οι διακρίσεις, οι ρατσιστικές αντιλήψεις και
784 *κάθε είδους προκαταλήψεις μπορούν να διαμορφώσουν τις κατάλληλες συνθήκες για*
785 *την εμφάνιση σχολικής βίας κι εκφοβισμού, γιατί όταν τα παιδιά αντιλαμβάνονται ότι ο*
786 *δάσκαλος ξεχωρίζει μαθητές με βάση την καταγωγή, τη θρησκεία κι ακόμα και στις*
787 *μέρες μας, το φύλο, αντιλαμβάνονται αυτή τη διάκριση και νιώθουν είτε ότι ανήκουν*
788 *στους «εκλεκτούς», που μπορούν να κάνουν ό, τι θέλουν τους άλλους, είτε στους*
789 *«παραγκωνισμένους», που αυτομάτως γίνονται από μόνοι τους θύματα, γιατί νιώθουν*
790 *κατώτεροι κι αδύναμοι κι σε αυτό βασίζεται ο σχολικός εκφοβισμός, στη διαφορά*
791 *δύναμης.*

Η ερευνήτρια θέτει την ερώτηση αν υπάρχουν αξίες και πεποιθήσεις, οι οποίες συμβάλλουν στην εμφάνιση σχολικού εκφοβισμού μεταξύ μαθητών και ο συμμετέχων απαντά με βεβαιότητα προβάλλοντας τη θέση ότι «οι διακρίσεις, οι

ρατσιστικές αντιλήψεις και κάθε είδους προκαταλήψεις μπορούν να διαμορφώσουν τις κατάλληλες συνθήκες για την εμφάνιση σχολικής βίας κι εκφοβισμού». Αποδίδει με ονοματοποίηση τις πεποιθήσεις εκείνες που ενστερνίζονται οι εκπαιδευτικοί και οι οποίες ευθύνονται για την εμφάνιση σχολικού εκφοβισμού, αποφεύγοντας να αποκαλύψει το φορέα δράσης. Στην προσπάθειά του να φανεί αντικειμενικός, αποκρύπτει την ταυτότητά του χρησιμοποιώντας μακρινό έρεισμα, και κατασκευάζει το προφίλ των εκπαιδευτικών, το οποίο κινητοποιεί την ανάπτυξη εκφοβιστικών τάσεων των μαθητών. Επιχειρηματολογεί ρητορικά και παρουσιάζει ως φορέα δράσης τον εκπαιδευτικό, ο οποίος διακατέχεται από εθνοτικές, θρησκευτικές και φυλετικές προκαταλήψεις («ξεχωρίζει μαθητές με βάση την καταγωγή, τη θρησκεία κι ακόμα και στις μέρες μας, το φύλο»), ενώ αποδέκτες είναι οι μαθητές, οι οποίοι, με επίκληση κατηγορίας, κατηγοριοποιούνται σε «εκλεκτούς» και «παραγκωνισμένους». Οι μαθητές της πρώτης κατηγορίας κατασκευάζονται ως “υποψήφιοι” θύτες «που μπορούν να κάνουν ό, τι θέλουν τους άλλους» ενώ, αντίθετα, της δεύτερης κατηγορίας «γίνονται από μόνοι τους θύματα». Η έκφραση «από μόνοι τους θύματα», η οποία καθιστά υπεύθυνους της θυματοποίησης τους ίδιους τους μαθητές, λειτουργεί ως αυτοεκπληρούμενη προφητεία και δεν πρέπει να παρερμηνευθεί ως αυτό-θυματοποίηση, κατά την οποία ένα άτομο υιοθετεί την άποψη ότι δεν έχει τον έλεγχο, συνεπώς και την ευθύνη, για ό, τι άσχημο του συμβαίνει, με αποτέλεσμα να επιρρίπτει ευθύνες σε εξωτερικούς παράγοντες (Weber, 2013 από Λούγκλου, 2018). Εξάλλου, με την αναφορά στο αίσθημα κατωτερότητας και αδυναμίας, το οποίο βιώνουν οι «παραγκωνισμένοι» μαθητές, προβάλλει την θυματοποίηση ως αποτέλεσμα της επίδρασης εξωτερικών παραγόντων, δηλαδή λόγω των ρατσιστικών αντιλήψεων των εκπαιδευτικών. Έτσι, η εξαγωγή συμπερασμάτων φαίνεται να απαιτείται από τα ίδια τα συμβάντα και να μην επιδιώκεται από τον συμμετέχοντα, καθώς «σε αυτό βασίζεται ο σχολικός εκφοβισμός, στη διαφορά δύναμης».

6.19 Η απουσία συζήτησης και συστηματικής παρέμβασης από τους εκπαιδευτικούς ως ενισχυτικοί παράγοντες σχολικού εκφοβισμού

Ο συμμετέχων ΜΑΡΚΟΣ προβάλλει ως βασικούς παράγοντες για τη διαίωση του σχολικού εκφοβισμού την απουσία συζήτησης περί αξιών και πεποιθήσεων για την αποκήρυξή του, σε συνδυασμό με την αναποτελεσματική αντιμετώπιση των

περιστατικών από τους εκπαιδευτικούς, που στοχεύει στην καταπολέμηση των συμπτωμάτων κι όχι των αιτιών.

Απόσπασμα 20

792 *ΕΡΕΥΝ: Αυτές οι αξίες και πεποιθήσεις που πρέπει να υπάρχουν για να μην έχουμε*
793 *περιστατικά σχολικής βίας τίθενται σε συζήτηση, είτε στο σχολείο που ήσουν είτε*
794 *γενικά;*

795 *ΜΑΡΚΟΣ: Ποτέ, ποτέεε, αυτό είναι το λάθος, κάνουμε πασαλείμματα, προσπαθούμε να*
796 *διορθώσουμε τη στιγμή και δεν προσπαθούμε να διορθώσουμε το μέλλον, δηλαδή*
797 *προσπαθείς να λύσεις ένα πρόβλημα για δυο βδομάδες, να καθησυχάσεις μια*
798 *κατάσταση, αντί να το πιάσεις απ' τη ρίζα και να πεις ότι φταίει αυτό και τι θα κάνω γι*
799 *αυτό; Ούτως ώστε να μην έχεις, μα είναι κέρδος και για σένα, δεν θα έχεις πρόβλημα*
800 *ούτε σε δύο βδομάδες, ούτε σε δύο χρόνια, αυτό είναι το θέμα.*

Ο συμμετέχων καλείται να απαντήσει αν στο σχολείο τίθενται σε συζήτηση οι αξίες και οι πεποιθήσεις που λειτουργούν αποτρεπτικά στην εμφάνιση σχολικού εκφοβισμού μεταξύ μαθητών κι εκείνος απαντά με έμφαση, ξεκάθαρα, αρνητικά («Ποτέ, ποτέεε»). Την ακραία διατύπωσή του, που δεν επιτρέπει περιθώριο αμφισβήτησης, στηρίζει με το επιχείρημα ότι «κάνουμε πασαλείμματα», όπως φανερώνει η χρήση ρημάτων άπληθυντικού προσώπου, υποστηρίζοντας ότι δεν γίνονται από τους εκπαιδευτικούς επισταμένες και διαρκείς παρεμβάσεις. Σε β'ενικό πρόσωπο απευθύνεται στην ερευνήτρια, καθιστώντας την συμμετοχο και κοινών των σκέψεων και των προβληματισμών του, ότι οι παρεμβάσεις που γίνονται από τους εκπαιδευτικούς είναι σπασμωδικές και στοχεύουν στην καταπολέμηση των συμπτωμάτων κι όχι των αιτιών. Επικαλείται την ωφελιμότητα της αλλαγής του τρόπου αντιμετώπισης από τους εκπαιδευτικούς των περιστατικών σχολικού εκφοβισμού μεταξύ μαθητών, καθώς τα αποτελέσματα θα είναι μακροπρόθεσμα, ενώ έμμεσα, σε β'ενικό την καλεί να συμμεριστεί την άποψή του «είναι κέρδος και για σένα».

Το παρακάτω απόσπασμα συνιστά συνέχεια της προηγούμενης τοποθέτησης του ΜΑΡΚΟΥ, για να διαπιστωθούν οι λόγοι για τους οποίους δεν γίνεται η σχετική συζήτηση στο σχολείο. Εκείνος τους αποδίδει στην έλλειψη διάθεσης από την πλευρά των εκπαιδευτικών, λόγω της πολυετούς υπηρεσίας τους, ενώ μάλιστα προβάλλει ως αποτρεπτικούς παράγοντες για την αλλαγή των αντιλήψεων των μαθητών τα πρότυπα από την οικογένεια και το μέρος όπου μεγαλώνουν.

801 *ΕΡΕΥΝ: Για ποιο λόγο πιστεύεις ότι συμβαίνει αυτό;*

802 *ΜΑΡΚΟΣ: Δεν υπάρχει διάθεση, ας ξεκινήσουμε από το βασικό, όταν ένας έχει τριάντα*
803 *χρόνια υπηρεσίας, δε νομίζω να έχει την όρεξη να αλλάξει κάτι, πρέπει να το γουστάρει*
804 *πολύ αυτό το πράγμα που κάνει, πρώτο είναι αυτό, παραδείγματα τα βλέπεις παντού,*
805 *γονείς δασκάλους έχεις, γονείς δασκάλους έχω, βλέπεις, συζητάς, με φίλους, φίλες που*
806 *πηγαίνουν σε διαφορετικά σχολεία, δε νομίζω όλοι να δείχνουν τον ίδιο ζήλο, για*
807 *κανέναν λόγο. Ένα είναι αυτό, ένα δεύτερο είναι οι οικογένειες των παιδιών, πώς*
808 *επηρεάζουν τα παιδιά, δηλαδή τι θα τους δώσουν, και επίσης τρίτο και σημαντικό είναι*
809 *το μέρος που μένει κάποιο παιδί, σύγκρινε λίγο εσύ τα παιδιά τα οποία είναι εδώ με τα*
810 *παιδιά τα οποία μπορεί να είναι παραδείγματος χάριν στο κέντρο της Αθήνας, εκεί που*
811 *ήταν το θέμα με τους μετανάστες, τι γνώμη μπορεί να έχουν εκείνα τα παιδιά για τους*
812 *μετανάστες; Τη χειρότερη. Γιατί; Γιατί απλά συμβαίνει ένα πρόβλημα γιγαντωμένο σε*
813 *μια συγκεκριμένη περιοχή, είναι πάρα πολλά τα ερεθίσματα τα οποία συντελούν στο*
814 *να γιγαντωθεί ένα θέμα.*

Σε συνέχεια της προηγούμενης λογοδότησης, για να διευκρινιστεί για ποιο λόγο πιστεύει ότι δεν τίθενται σε συζήτηση οι αξίες και οι πεποιθήσεις για την αποτροπή των περιστατικών σχολικού εκφοβισμού, κάνει μια αντικειμενική αξιολόγηση, ότι «Δεν υπάρχει διάθεση». Προβάλλει την άποψη, κάνοντας μακρινό έρεισμα, ότι οι εκπαιδευτικοί με πολλά χρόνια υπηρεσίας δεν έχουν τη διάθεση να αλλάξουν τα πράγματα και, έμμεσα, επικαλείται δύο αντιθετικές κατηγορίες (Categories) εκπαιδευτικών, «παλιού» και «νέου». Εξάλλου, η αναφορά σε ένα από τα δύο μέρη του αντιθετικού ζεύγους κινητοποιεί αυτόματα και το αντίθετό του. Παράλληλα, η λέξη «δε νομίζω» λειτουργεί ως εμβόλιο κατά του διακυβεύματος ώστε να μη φανεί προκατειλημμένος. Με την χρήση β' ενικού, καλεί την ερευνήτρια να συμμεριστεί την άποψή του, ενώ επικαλείται κι άλλα πρόσωπα («γονείς δασκάλους έχεις, γονείς

δασκάλους έχω, βλέπεις, συζητάς, με φίλους, φίλες»), προσδίδοντας γεγονότικητα στον ισχυρισμό του. Για την αλλαγή των αντιλήψεων των μαθητών, πέρα από την συζήτηση, προβάλλει ως παράγοντα την οικογένεια και τις αξίες, με τις οποίες θα γαλουχήσει το κάθε παιδί («είναι οι οικογένειες των παιδιών, πώς επηρεάζουν τα παιδιά, δηλαδή τι θα τους δώσουν»), χωρίς όμως να επεκτείνει τη λογοδοσία του, καθώς, αμέσως μετά, αναδεικνύει τον τρίτο και σημαντικό παράγοντα «το μέρος που μένει κάποιο παιδί». Απευθύνεται στην ερευνήτρια σε β'ενικό, προσδίδοντας αμεσότητα και ζωντάνια στο λόγο του, και την καλεί να συμμεριστεί την άποψή του, συγκρίνοντας ο ίδιος «τα παιδιά τα οποία είναι εδώ» με τα παιδιά «στο κέντρο της Αθήνας». Στην ουσία δημιουργεί δύο αντίθετες κατηγορίες παιδιών με κριτήριο τον τόπο διαμονής τους «παιδιά της επαρχίας» και «παιδιά της μεγαλούπολης», ώστε να στηρίξει τον ισχυρισμό του ότι τα παιδιά που βιώνουν την κατάσταση με τους μετανάστες έχουν «Τη χειρότερη» εντύπωση για εκείνους. Η ερώτηση «τι γνώμη μπορεί να έχουν εκείνα τα παιδιά για τους μετανάστες;» που συνοδεύεται από ακραία διατύπωση εκτίμησης («Τη χειρότερη») σε συνδυασμό με την αιτιολόγηση ότι «συμβαίνει ένα πρόβλημα γιγαντωμένο σε μια συγκεκριμένη περιοχή» κάνει την εκδοχή του αδιαμφισβήτητη. Έμμεσα, λοιπόν, προβάλλει τον ισχυρισμό ότι η αρνητική εικόνα που δημιουργείται για μια συγκεκριμένη κοινωνική ομάδα, τους μετανάστες, λόγω του εστιασμένου σε μια περιοχή προβλήματος, μπορεί να γενικευτεί σε ρατσιστική προκατάληψη και να μεταφερθεί και στο σχολικό χώρο.

6.20 Αμφιλεγόμενη η αποτελεσματικότητα της συζήτησης για την πρόληψη και αντιμετώπιση περιστατικών σχολικού εκφοβισμού

Ο συμμετέχων ΔΗΜΗΤΡΗΣ υποστηρίζει ότι η συζήτηση δεν επαρκεί για την πρόληψη και αντιμετώπιση φαινομένων σχολικού εκφοβισμού μεταξύ μαθητών. Παρουσιάζει ως καθοριστικούς παράγοντες για τη διαμόρφωση των αντιλήψεων των μαθητών τα βιώματά τους, που προέρχονται κατά κύριο λόγο από την οικογένεια, καθώς και την αλληλεπίδρασή τους με συνομηλίκους.

Απόσπασμα 21

815 ΕΡΕΥΝ: Και τελικά αυτή η συζήτηση αποδίδει σχετικά με την πρόληψη και
816 αντιμετώπιση του σχολικού εκφοβισμού;

817 ΔΗΜΗΤΡΗΣ: *Ναι, νομίζω ότι η συζήτηση, ως ένα σημείο θα βοηθήσει αλλά ααα δεν*
818 *ξέρω αν είναι αρκετή μόνο η συζήτηση στο σχολείο.*

819 ΕΡΕΥΝ: *Γιατί το λες αυτό;*

820 ΔΗΜΗΤΡΗΣ: *Αυτό που λέγαμε και πριν ααα εννοείται ότι το κάθε παιδί το επηρεάζουν*
821 *τα βιώματά του από την οικογένεια, έτσι; Ένα, εεε κι από κει και πέρα ααα νομίζω ότι*
822 *ως ένα σημείο μπορούμε να έχουμε κι εμείς ααα μια παρέμβαση, νομίζω ότι ααα ειδικά*
823 *όταν τα παιδιά πάνε προς την εφηβεία, πόσο μάλλον όταν έχουν μπει στην εφηβεία,*
824 *μετά το δημοτικό κτλ, έχουν φτιάξει και δικούς τους κανόνες δηλαδή που εκτός*
825 *σχολείου θα λειτουργούν με αυτούς τους δικούς τους κανόνες που δεν είναι απαραίτητο*
826 *να είναι αυτά που έχουν συζητηθεί κι εκεί μέσα, κι ενδεχομένως κι εκεί μπαίνουν και,*
827 *ακόμα και ααα ακόμα κι ένας τρίτος πυλώνας, μια τρίτη κοινωνική ομάδα, ας πούμε*
828 *πρώτη το σχολείο εεε και η οικογένεια η δεύτερη, ή και το ανάποδο, η τρίτη κοινωνική*
829 *ομάδα που επηρεάζει αυτές τις συμπεριφορές είναι ενδεχομένως και οι παρέες μεταξύ*
830 *τους έχουν τους δικούς τους κανόνες μετά που μπορεί να μην έχουν καμιά σχέση ούτε*
831 *με τις οικογένειες ούτε πόσο μάλλον με το σχολείο ας πούμε.*

Στην ερώτηση αν η συζήτηση θα βοηθήσει στην πρόληψη κι αντιμετώπιση του σχολικού εκφοβισμού, ο συμμετέχων απαντά, μεν, ξεκάθαρα καταφατικά, αντισταθμίζει, δε, την απολυτότητα («*νομίζω ως ένα σημείο θα βοηθήσει*»). Προβάλλει ενδοιασμούς σχετικά με το αν αρκεί μόνο η συζήτηση στο σχολείο («*δεν ξέρω αν είναι αρκετή μόνο η συζήτηση στο σχολείο*»), ενώ διατυπώνει πολύ σύντομα την απάντησή του.

Για να αποσαφηνιστεί η τοποθέτησή του σχετικά με τον παραπάνω ενδοιασμό, η ερευνήτρια ζητά περισσότερες πληροφορίες κι εκείνος επικαλείται προηγούμενη τοποθέτησή του και προβάλλει ως αδιαμφισβήτητη την επιρροή της οικογένειας στις αντιλήψεις των μαθητών («*εννοείται ότι το κάθε παιδί το επηρεάζουν τα βιώματά του από την οικογένεια*»). Αποφεύγει να κάνει έναν βέβαιο ισχυρισμό εκφράζοντας, με αντιστάθμιση και μετριασμό («*νομίζω ότι ως ένα σημείο*»), την άποψη ότι οι εκπαιδευτικοί επηρεάζουν ως έναν βαθμό τις αντιλήψεις των μαθητών. Με την έκφραση «*κι εμείς*» προβάλλει συνυπευθυνότητα ενώ, με τη χρήση ουσιαστικού «*παρέμβαση*» αντί ρήματος, αποδυναμώνει τη σημασία της λέξης και, συνεπώς, την ενεργή εμπλοκή των εκπαιδευτικών στην διαμόρφωση των αντιλήψεων των μαθητών, με αποτέλεσμα να ενισχύει τον αρχικό του ισχυρισμό για τη δύναμη της συζήτησης.

Συνεχίζει τη λογοδοσία του με αντιστάθμιση «*νομίζω*», που μειώνει την απολυτότητα του ισχυρισμού του, ότι τα παιδιά κατά την φάση της εφηβείας «*έχουν φτιάξει και δικούς τους κανόνες*», με βάση τους οποίους συμπεριφέρονται εκτός του σχολικού πλαισίου, και δεν εναρμονίζονται απόλυτα με όσα έχουν συζητηθεί, καθώς, πέρα από το σχολείο και την οικογένεια, επιδρά μια «*η τρίτη κοινωνική ομάδα*». Η ομάδα αυτή αφορά την παρέα των συνομηλίκων και παρουσιάζεται να σχετίζεται πιθανώς με τη δημιουργία άτυπων κανόνων («*έχουν τους δικούς τους κανόνες*»), σύμφωνα με τους οποίους οι μαθητές λειτουργούν. Οι κανόνες αυτοί παρουσιάζονται, με διμερή λίστα, που ενισχύει την πειστικότητα του ισχυρισμού, να μην σχετίζονται «*ούτε με τις οικογένειες ούτε πόσο μάλλον με το σχολείο*», ενώ με το συγκριτικό βαθμό του επιθέτου «*πόσο μάλλον*» διατυπώνει μια αξιολογική κρίση υπέρ των κανόνων του σχολείου. Η έκφραση «*ας πούμε*» που ακολουθεί της αξιολόγησης συνιστά εμβόλιο κατά του διακυβεύματος να χαρακτηριστεί μεροληπτικός.

6.21 Η συμβολή του Παρατηρητηρίου και άλλων φορέων στη διαχείριση περιστατικών σχολικού εκφοβισμού

Στο συγκεκριμένο απόσπασμα η συμμετέχουσα ΟΛΓΑ μεταφέρει τις γνώσεις της για κάποιους φορείς, όπως το Παρατηρητήριο Σχολικής Βίας και Εκφοβισμού και η ΕΨΥΠΕ, περιγράφει τη συνεργασία της μαζί τους και αναφέρει τους τρόπους παρέμβασης, που της πρότειναν για την αντιμετώπιση συγκεκριμένων περιστατικών σχολικού εκφοβισμού. Τέλος, αποτιμά τη συνεργασία της μαζί τους.

Απόσπασμα 22

832 *ΕΡΕΥΝ: Ας περάσουμε στο Παρατηρητήριο, από όσα ξέρω το γνωρίζεις πολύ καλά*
833 *οπότε δε χρειάζεται να πω εγώ κάτι, θέλω να μου πεις όμως τι γνωρίζεις, πώς έμαθες*
834 *για τον φορέα αυτόν;*

835 *ΟΛΓΑ: Χαίρομαι πάρα πολύ γι αυτήν την ερώτηση καταρχάς, εεε στο πλαίσιο της*
836 *πρακτικής μου άσκησης στο προπτυχιακό μου, όταν σπούδαζα στα Γιάννενα, ήθελα να*
837 *κάνω μια πρακτική κι έτυχε να είναι φορέας μου το Παρατηρητήριο Σχολικής Βίας*
838 *Ηπείρου, εεε οπού έμαθα πάρα πολλά πράγματα, από το να διαχειρίζομαι περιστατικά*
839 *σχολικού εκφοβισμού από το νηπιαγωγείο μέχρι και την Γ λυκείου. Εεεε πώς το βρήκα*

840 *το Παρατηρητήριο Σχολικής Βίας; Ψάχνοντας από μόνη μου, ψάχνοντας φορείς που θα*
841 *μπορούσα να κάνω πρακτική άσκηση σε σχέση με τον σχολικό εκφοβισμό γιατί αυτό με*
842 *ενδιέφερε, εεε στην αρχή δεν ήξερα αν αυτός ο φορέας είναι επίσημος και βασικά αν*
843 *είναι λειτουργικός, αν κάνει κάτι ή είναι απλά μια δημόσια υπηρεσία. Μπαίνοντας μέσα*
844 *και κάνοντας την πρακτική μου συνειδητοποίησα ότι είναι κάθε άλλο από δημόσια*
845 *υπηρεσία, κάνει όντως δουλειά.*

Στο συγκεκριμένο απόσπασμα, δεδομένου ότι γνωρίζει ότι η συμμετέχουσα το Παρατηρητήριο ως φορέα, ερωτάται για το πώς τον έμαθε κι εκείνη αρχικά εκφράζει τη χαρά της που της τίθεται αυτή η ερώτηση («Χαίρομαι πάρα πολύ γι αυτήν την ερώτηση»). Αφηγείται με λεπτομέρειες ,προσπίζοντας τη γεγονικότητα στο λόγο της, ότι η πρώτη επαφή που είχε ήταν κατά της διάρκειας της πρακτικής της άσκησης σε προπτυχιακό επίπεδο. Με ακραία διατύπωση («έμαθα πάρα πολλά πράγματα») σε συνδυασμό με την φράση «από το να διαχειρίζομαι περιστατικά σχολικού εκφοβισμού από το νηπιαγωγείο μέχρι και την Γ λυκείου» σε συνάρτηση με το ότι ήταν στα πλαίσια της πρακτικής προπτυχιακών σπουδών, μικρής διάρκειας, η συμμετέχουσα καθίσταται υπερβολική. Ενώ στην αρχή της λογοδότησής της υποστηρίζει ότι «έτυχε να είναι φορέας μου το Παρατηρητήριο Σχολικής Βίας Ηπείρου», λίγο πιο κάτω δημιουργεί αντίφαση, αναιρώντας τον ισχυρισμό αυτόν και προβάλλοντας ως προσωπική της επιλογή να κάνει πρακτική στο συγκεκριμένο φορέα και να ασχοληθεί με το σχολικό εκφοβισμό («Ψάχνοντας από μόνη μου, ψάχνοντας φορείς που θα μπορούσα να κάνω πρακτική άσκηση σε σχέση με τον σχολικό εκφοβισμό»), η οποία ξεπερνάται με την αναφορά στην επιθυμία της («γιατί αυτό με ενδιέφερε»). Εκφράζει τις αρχικές τις επιφυλάξεις σχετικά με τη δράση του φορέα («αν είναι λειτουργικός»), τις οποίες προβάλλει με μια διμερή αντιθετική λίστα («αν κάνει κάτι ή είναι απλά μια δημόσια υπηρεσία»), ενώ, αποκτώντας εμπειρία για τον φορέα κατά την πρακτική της, κάνει μια αντικειμενική αξιολόγηση ότι «είναι κάθε άλλο από δημόσια υπηρεσία, κάνει όντως δουλειά».

846 *ΕΡΕΥΝ: Άρα ήρθες για πρώτη φορά σε επαφή με αυτόν τον φορέα στην πρακτική σου,*
847 *μετέπειτα ήρθες ξανά σε επαφή;*

848 *ΟΛΓΑ: Ναι, με τη συντονίστρια του Παρατηρητηρίου Σχολικής Βία και Εκφοβισμού*
849 *Ηπείρου, την κυρία Άννα, έχουμε κρατήσει πάρα πολύ καλή συνεργασία, επομένως,*

850 *όταν την χρειάστηκα για να διαχειριστώ είτε στο σχολείο που ήμουν στη Σπάρτη είτε*
851 *εδώ στην Αθήνα, τη συμβουλευτήκα πρώτα, με δική μου πρωτοβουλία, και ύστερα*
852 *συμβουλευτήκαμε και τη συντονίστρια εδώ της Αθήνας, αλλά δε θα σου κρύψω ότι τις*
853 *μεγαλύτερες και τις πιο ουσιαστικές κατευθυντήριες οδηγίες μου τις έδωσε η κυρία*
854 *Άννα, η πρώην συντονίστριά μου και αλήθεια ότι κάναμε στην πρακτική, επειδή ήταν*
855 *πολύ μεγάλο σχολείο, ήταν πάρα πολύ βοηθητικά όλα αυτά γιατί με βοήθησε να*
856 *μετασηματίσω και τον τρόπο δράσης μου και τον τρόπο που θα εξηγήσω στα παιδιά τι*
857 *είναι σχολικός εκφοβισμός, πώς τον αντιλαμβανόμαστε και πώς διαχειριζόμαστε όχι*
858 *μόνο τα θύματα αλλά και τους θύτες, γιατί στην αρχή πίστευα ότι πρέπει να*
859 *διαχειριζόμαστε μόνο τα θύματα, ήταν πολύ μεγάλο λάθος, μέσα από αυτή την πρακτική*
860 *συνειδητοποίησα ότι και οι δυο πλευρές χρειάζονται υποστήριξη.*

Στην ερώτηση της ερευνήτριας αν έχει έρθει ξανά σε επαφή με το Παρατηρητήριο Σχολικής Βίας και Εκφοβισμού, η συμμετέχουσα απαντά ξεκάθαρα και θετικά. Περιγράφει με ακραία διατύπωση («έχουμε κρατήσει πάρα πολύ καλή συνεργασία») τη σχέση που διατηρεί με τη συντονίστρια, την οποία γνώρισε κατά την πρακτική της, και κάνει την εκδοχή της αδιαμφισβήτητη με την αναφορά στο γεγονός ότι πρώτα εκείνη συμβουλευτήκε για να μπορέσει να διαχειριστεί κάποια συγκεκριμένα περιστατικά. Με τη φράση «με δική μου πρωτοβουλία», εξαιρεί τη δική της κινητοποίηση για δράση, την οποία στη συνέχεια μετριάζει με μετατόπιση του ερείσματος και χρήση άπληθυντικού («ύστερα συμβουλευτήκαμε»), ώστε να καταδείξει τη συλλογικότητα της δράσης των εκπαιδευτικών του σχολείου της Αθήνας και να μην φανεί υπερβολική. Με την προλογοδότηση «αλλά δε θα σου κρύψω ότι», που κάνει ζωντανή και πειστική στην αφήγησή της ενώ παράλληλα φανερώνει και τη διάθεσή της να είναι ειλικρινής, προβαίνει σε μια υποκειμενική αξιολόγηση «τις μεγαλύτερες και τις πιο ουσιαστικές κατευθυντήριες οδηγίες μου τις έδωσε η κυρία Άννα». Αίρει την υποκειμενικότητα της αξιολόγησής της παραθέτοντας λεπτομέρειες για τον τρόπο με τον οποίο η ίδια επωφελήθηκε από τη συνεργασία και τις οδηγίες της συγκεκριμένης συντονίστριας, με σκοπό να ξεπεραστεί το δίλημμα διακυβεύματος και να μην χαρακτηριστεί η κρίση της μεροληπτική και υπερβολική. Παράλληλα, εξασφαλίζει τη γεγονικότητα της εκδοχής της, καθώς προβάλλει ως απόδειξη της αξίας της συγκεκριμένης πρακτικής τη μεταβολή του τρόπου δράσης αλλά και σκέψης της, ώστε πλέον να ασχολείται όχι μόνο με τα θύματα αλλά και με τους θύτες («γιατί στην αρχή πίστευα ότι πρέπει να

διαχειριζόμαστε μόνο τα θύματα, ήταν πολύ μεγάλο λάθος, μέσα από αυτή την πρακτική συνειδητοποίησα ότι και οι δυο πλευρές χρειάζονται υποστήριξη»).

861 ΕΡΕΥΝ: Πάρα πολύ ωραία. Πώς σε βοήθησε συγκεκριμένα σε αυτήν την περίπτωση
862 για την οποία και απευθύνθηκες;

863 ΟΛΓΑ: Εεεε καταρχάς μου είπε ότι θα έπρεπε να κάνω μια κουβέντα με τους
864 εμπλεκόμενους σε πρώτη φάση σε ολομέλεια και ποτέ ξεχωριστά, δηλαδή ποτέ
865 μεμονωμένα, όπως και το έκανα στην τάξη μου, τα παιδιά, τα δύο κορίτσια ο θύτης και
866 το θύμα δεν εξωτερίκευαν το περιστατικό αυτό στην ολομέλεια αλλά το εξωτερίκευαν
867 σε εμένα κατ'ιδίαν γιατί ντράπηκαν, αισθάνθηκαν ενοχές, αυτό ήταν κάτι στο οποίο με
868 συμβούλευσε η ίδια γιατί εγώ θα λειτουργούσα εντελώς αντίστροφα, θα έπιανα τα δύο
869 κοριτσάκια να τα ρωτήσω, όπως συμβαίνει πάντοτε όταν οι εκπαιδευτικοί δεν ξέρουμε
870 και πάμε και ζητάμε το λόγο από τους εμπλεκόμενους, που βέβαια αυτή είναι μια
871 λανθασμένη τακτική, τα συζητάμε πρώτα στην ολομέλεια. Επίσης με συμβούλευσε στο
872 να καθυστερήσω να πάρω τηλέφωνο τους γονείς γιατί έπρεπε να εξακριβώσω πρώτα
873 εγώ η ίδια ότι όντως είναι περιστατικό σχολικού εκφοβισμού και μετά να πάρω
874 τηλέφωνο τους γονείς να το πω.

Η συμμετέχουσα καλείται να περιγράψει τον τρόπο με τον οποίο τη βοήθησε το Παρατηρητήριο σχετικά τη συγκεκριμένη περίπτωση σχολικού εκφοβισμού που αντιμετώπισε. Αναφέρει ως ενδεδειγμένο τρόπο το να συζητήσει το περιστατικό σε όλη την τάξη («σε ολομέλεια»), ενώ με την ακραία διατύπωση των φράσεων «**ποτέ** ξεχωριστά, δηλαδή **ποτέ** μεμονωμένα» προβάλλει ως ακατάλληλη την συγκεκριμένη τακτική. Παρουσιάζεται να εναρμονίζει τη δράση της με τις παραινέσεις της συντονίστριας («*όπως και το έκανα στην τάξη μου*»), με αποτέλεσμα ο θύτης και το θύμα τελικά να ομολογούν το περιστατικό όχι «*στην ολομέλεια*» αλλά προσωπικά στην ίδια. Η επιτυχία της συγκεκριμένης τακτικής συνίσταται στο ότι οι εμπλεκόμενοι μαθητές κινητοποιήθηκαν με τρόπο διακριτικό στο να ομολογήσουν το περιστατικό, αφού πρώτα η ίδια τους βοήθησε να το αντιληφθούν ως κάτι μεμπτό, όπως φαίνεται με την αναφορά στο συναίσθημα του θύτη και του θύματος («*γιατί ντράπηκαν, αισθάνθηκαν ενοχές*»). Αντιπαραβάλλει τον τρόπο με τον οποίο θα λειτουργούσε η ίδια, αν δεν είχε λάβει την καθοδήγηση της συντονίστριας, ενώ, με ακραία διατύπωση «*όπως συμβαίνει πάντοτε*» και με τη χρήση άπληθυντικού

προσώπου, με την οποία εντάσσει τον εαυτό της στην ομάδα, επιβεβαιώνει ότι έτσι λειτουργούν « οι εκπαιδευτικοί», επικαλούμενη ως δικαιολογία (justification) την άγνοιά τους να χειριστούν τα περιστατικά σχολικού εκφοβισμού («δεν ξέρουμε και πάμε και ζητάμε το λόγο»). Με τον τρόπο αυτόν επιχειρεί να αποφύγει ενδεχόμενη κριτική από την ερευνήτρια, καθώς κάνει και μια αρνητική αντικειμενική κριτική («που βέβαια αυτή είναι μια λανθασμένη τακτική») ως απόδειξη του ότι έχει εμπειρία γι' αυτό που αξιολογεί, εξασφαλίζοντας τη γεγονικότητα της περιγραφής της. Αναφέρει μια ακόμη συμβουλή της συντονίστριας σχετικά με την καθυστέρηση της ενημέρωσης των γονέων των εμπλεκόμενων μαθητών και με τη χρήση άενικου προσώπου εστιάζει στη δική της δράση που συνίσταται πρώτα στην εξασφάλιση της βεβαιότητας («να εξακριβώσω πρώτα εγώ η ίδια») ότι πρόκειται για σχολικό εκφοβισμό κι έπειτα να ενημερώσει τους γονείς.

875 *ΕΡΕΥΝ:* Θεωρείς ότι οι τρόποι παρέμβασης που σου πρότεινε, οι κατευθύνσεις, ήταν
876 αποτελεσματικές;

877 *ΟΛΓΑ:* Κοίτα καμία λύση δεν είναι αποτελεσματική από μόνη της, καμία λύση δεν
878 μπορεί να κάνει παπάδες που λέμε μέσα στην τάξη, εεε αν εσύ ο ίδιος ο εκπαιδευτικός
879 δεν καταφέρεις να μετασηματίσεις όλα αυτά που σου έχει προτείνει στο επίπεδο της
880 τάξης σου, αλλά και στο περιστατικό με το μέγεθος και την ένταση που έχει συμβεί, τότε
881 ναι δεν είναι αποτελεσματικές, για να είναι αποτελεσματικές πρέπει να κάνεις το
882 μετασηματισμό, εεε τότε ναι, όταν μπήκα στη διαδικασία να το κάνω είδα ότι τα
883 αποτελέσματα ήταν θεαματικά αλλά και μακροχρόνια δηλαδή χρειάστηκε να φτάσουμε
884 στο τέλος της χρονιάς σχεδόν για να δούμε τα αποτελέσματα αυτά. Η εξάλειψη των
885 περιστατικών σχολικού εκφοβισμού δεν είναι ποτέ άμεση, χρειάζεται χρόνο.

Στην ερώτηση της ερευνήτριας αν οι τρόποι παρέμβασης που πρότεινε το Παρατηρητήριο ήταν αποτελεσματικοί, η συμμετέχουσα αποφεύγει να δώσει μια ξεκάθαρη και σαφή απάντηση («Κοίτα καμία λύση δεν είναι αποτελεσματική από μόνη της») ενώ, με την μεταφορά «δεν μπορεί να κάνει παπάδες», υποδηλώνει ότι οι οδηγίες από μόνες τους δεν είναι πανάκεια . Απευθύνεται σε β'ενικό στην ερευνήτρια, καλώντας την έμμεσα να συμμεριστεί την άποψή της ότι χρειάζεται οι εκπαιδευτικοί να προσαρμόσουν τους τρόπους παρέμβασης ανάλογα με τη τάξη των μαθητών και την ένταση του περιστατικού προκειμένου να είναι αποτελεσματικοί.

Αλλάζοντας το έρεισμα σε κοντινό, με το άενικό πρόσωπο («όταν μπήκα στη διαδικασία να το κάνω είδα»), καθώς και με την ακραία διατύπωση ότι τα αποτελέσματα «ήταν θεαματικά», καθίσταται υπόλογη, γιατί βασίζεται στην προσωπική της μαρτυρία, και υπερβολική. Υποστηρίζει ότι τα αποτελέσματα ήταν «και μακροχρόνια», ενώ επεξηγεί τον χαρακτηρισμό αυτό αναφέροντας ότι «χρειάστηκε να φτάσουμε στο τέλος της χρονιάς σχεδόν για να δούμε τα αποτελέσματα αυτά». Στη συγκεκριμένη φράση εντοπίζεται εκφραστικό λάθος, καθώς, με βάση τον ισχυρισμό της ο όρος «μακροχρόνια» νοείται ως «ορατά σε βάθος χρόνου». Τέλος, εκφράζει μια αντικειμενική αξιολόγηση ότι «η εξάλειψη των περιστατικών σχολικού εκφοβισμού δεν είναι ποτέ άμεση, χρειάζεται χρόνο», ενώ η λέξη «ποτέ» προσδίδει γεγονικότητα στον ισχυρισμό της.

886 *ΕΡΕΥΝ:* Στην συνεργασία που είχατε με τη συντονίστρια συμμετείχαν κι άλλοι
887 εκπαιδευτικοί;

888 *ΟΛΓΑ:* Ναι, εννοείται πως συμμετείχαν κι άλλοι εκπαιδευτικοί και με χαρά ήταν οι
889 περισσότεροι μόνιμοι που είχαν διάθεση να ασχοληθούν γιατί γνωρίζοντας ότι θα είναι
890 στο ίδιο σχολείο και την επόμενη χρονιά και ενδεχομένως να έχουν μαθητές αυτούς οι
891 οποίοι ήταν θύτες και θύματα ήταν πιο πρόθυμοι να συνεργαστούν να κάνουμε δράσεις,
892 να κάνουμε προγράμματα, να μας καθοδηγήσει η συντονίστρια.

Στην ερώτηση αν συμμετείχαν κι άλλοι εκπαιδευτικοί κατά τη συνεργασία της με τη συντονίστρια εκείνη απαντά ξεκάθαρα, ενώ υπογραμμίζει με έμφαση («εννοείται») ότι συμμετείχαν με προθυμία και άλλοι εκπαιδευτικοί. Εκφράζει έκπληξη («με χαρά») και υπαινίσσεται ότι η συμμετοχή των μόνιμων ήταν μη αναμενόμενη («ήταν οι περισσότεροι μόνιμοι») ενώ, με την επίκληση της κατηγορίας (Category Entitlements) των «μόνιμων» εκπαιδευτικών κινητοποιεί την κατασκευή της αντίθετης κατηγορίας των «αναπληρωτών», κατατάσσοντας έμμεσα τον εαυτό της στη δεύτερη. Την διάθεσή τους να συνεργαστούν αποδίδει στο γεγονός ότι γνωρίζουν ως μόνιμοι ότι θα είναι στο ίδιο σχολείο και ενδέχεται να έχουν μαθητές τους εμπλεκόμενους στο περιστατικό σχολικού εκφοβισμού. Με το άπληθυντικό πρόσωπο προβάλλει συλλογικότητα στον τρόπο δράσης και συνεργασία εκ μέρους των εκπαιδευτικών, την οποία στηρίζει με μια τριμερή λίστα («να κάνουμε δράσεις, να κάνουμε προγράμματα,

να μας καθοδηγήσει η συντονίστρια»), προασπίζοντας τη γεγονικότητα στην περιγραφή της.

- 893 *ΕΡΕΥΝ: Άρα έχουμε εκπαιδευτικούς κι έχουμε κι εσένα, ο διευθυντής συμμετέχει;*
- 894 *ΟΛΓΑ: Ναι, οσο διευθυντής συμμετέχει μόνο στη διαδικασία, δηλαδή πώς το τρέχουμε,*
895 *τι κάνουμε, ήθελε να βλέπει κάποια κομμάτια μας, δηλαδή όταν είχαμε το πρόγραμμα*
896 *αυτό ήθελε να βλέπει τι κάναμε και πώς το διαχειριζόμαστε, όχι με την έννοια ότι θα*
897 *ανοίξει την πόρτα και θα έρθει να παρακολουθήσει, προς Θεού, όταν θα κάναμε την*
898 *παρουσίαση ή όταν θα χρειαζόμασταν να καλέσει εκ νέου τη συντονίστρια να έρθει μαζί*
899 *μας στην τάξη, ε τότε ναι εκεί συμμετείχε και ο διευθυντής.*

Στην ερώτηση αν εκτός από τους εκπαιδευτικούς συμμετέχει κι ο διευθυντής εκείνη αρχικά απαντά ξεκάθαρα και καταφατικά, ενώ στη συνέχεια μετριάζει την απάντησή της, καθώς παρουσιάζει τη δράση του διευθυντή να περιορίζεται «μόνο» στο συντονισμό του προγράμματος και στην παρακολούθηση της εξέλιξής του (γραμμή 894-895). Το ότι «ήθελε να βλέπει τι κάναμε και πώς το διαχειριζόμαστε» ενδεχομένως να δημιουργεί μια άσχημη εικόνα διευθυντή, ο οποίος θέλει να ελέγχει τους εκπαιδευτικούς, ωστόσο σπεύδει να το επεξηγήσει («όχι με την έννοια ότι θα ανοίξει την πόρτα και θα έρθει να παρακολουθήσει, προς Θεού») και για να αποκαταστήσει τυχόν παρερμηνείες αναφέρει ότι η συμμετοχή του ήταν όταν χρειάζονταν βοήθεια. Ωστόσο, ολοκληρώνει τη λογοδότησή της αφήνοντας μια μομφή για το διευθυντή και τη συμμετοχή του στο πρόγραμμα παρέμβασης που πρότεινε το Παρατηρητήριο με τη φράση «ε τότε ναι εκεί συμμετείχε και ο διευθυντής», υπονοώντας ότι θα μπορούσε να είναι πιο ενεργή η εμπλοκή του.

- 900 *ΕΡΕΥΝ: Σας πρότεινε κάποιον άλλον τρόπο αντιμετώπισης το Παρατηρητήριο πέρα*
901 *από αυτά που μου ανέφερες;*
- 902 *ΟΛΓΑ: Το Παρατηρητήριο δε μου πρότεινε εμένα προσωπικά αλλά είχαμε συζητήσει*
903 *μήπως κάναμε το θεσμό της σχολικής διαμεσολάβησης, λοιπόν εγώ αυτό το έχω κάνει*
904 *και στο πλαίσιο της πρακτικής μου στο προπτυχιακό αλλά και μετέπειτα το δοκίμασα*
905 *και με τους μαθητές μου στην πρώτη τάξη, στα πρωτάκια, τα οποία είχαν θέματα*
906 *σχολικού εκφοβισμού, βάλουμε σχολικούς διαμεσολαβητές παιδάκια της Γ.*

Η ερευνήτρια καλείται να απαντήσει αν το Παρατηρητήριο τούς πρότεινε κάποιον άλλον τρόπο αντιμετώπισης κι εκείνη απαντά αρνητικά και, με κοντινό έρεισμα («*Το Παρατηρητήριο δε μου πρότεινε εμένα προσωπικά*»), καθίσταται υπόλογη για την υποκειμενική της μαρτυρία. Με τη χρήση άπληθυντικού προσώπου, αλλάζει τη θέση από την οποία λογοδοτεί ως εκπρόσωπος της ομάδας των εκπαιδευτικών και προβάλλει ως προϊόν συλλογικής απόφασης να εφαρμόσουν «*το θεσμό της σχολικής διαμεσολάβησης*». Κάνει μια στροφή στο λόγο («*λοιπόν*») για να αναφερθεί στις προσωπικές της εμπειρίες, όσον αφορά το θεσμό της σχολικής διαμεσολάβησης, ενώ με τη χρήση άνικου προσώπου («*εγώ αυτό το έχω κάνει και στο πλαίσιο της πρακτικής μου στο προπτυχιακό αλλά και μετέπειτα το δοκίμασα*»), αναδεικνύει την προσωπική της δράση, προσδίδοντας ρεαλιστικότητα στην περιγραφή της. Η ασάφεια «*τα οποία είχαν θέματα σχολικού εκφοβισμού*» καθώς και η σύντομη λογοδότησή της, δε φανερώνουν από την πλευρά της διάθεση να επεκταθεί περαιτέρω.

907 *EPEYN: Το πρόγραμμα αυτό πήγε καλά, λειτούργησε;*

908 *ΟΛΓΑ: Δεν πήγε καλά γιατί τα παιδάκια της Στ ήταν ήδη μεγάλα και αρνούσαν να*
909 *υπακούσουν σε μικρότερα τους, δηλαδή θεωρούσαν ότι τα πεμπτάκια και τα τεταρτάκια*
910 *δεν ήταν τόσο ώριμα για να τους δώσουν κάποιες αξιόλογες συμβουλές γι αυτό*
911 *θεωρούμε ότι απέτυχε η σχολική διαμεσολάβηση εκεί.*

Στην ερώτηση αν είχε θετικά αποτελέσματα το πρόγραμμα αυτό, η συμμετέχουσα εκφράζει αρνητική απάντηση («*Δεν πήγε καλά*»), ενώ σπεύδει να στηρίξει τον ισχυρισμό της με το επιχείρημα ότι «*τα παιδάκια της Στ ήταν ήδη μεγάλα και αρνούσαν να υπακούσουν σε μικρότερα τους*», προβάλλοντας ως φορείς δράσης τα ίδια τα παιδιά για την απόδοση ευθυνών σχετικά με την αποτυχία του προγράμματος, καθώς «*θεωρούσαν ότι τα πεμπτάκια και τα τεταρτάκια δεν ήταν τόσο ώριμα για να τους δώσουν κάποιες αξιόλογες συμβουλές*». Με την μετατόπιση του ερείσματος σε άπληθυντικό «*θεωρούμε*», φανερώνει ότι δεν πρόκειται μόνο για την υποκειμενική της άποψη, αλλά για κάτι που κι άλλοι πιστεύουν, στην προκειμένη οι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν στο πρόγραμμα.

912 *ΕΡΕΥΝ: Άλλους φορείς που μπορούν να συμβάλλουν στην αντιμετώπιση τέτοιων*
913 *φαινομένων γνωρίζεις ή έχεις έρθει σε επαφή;*

914 *ΟΛΓΑ: Ε ξέρω την ΕΨΥΠΕ την Εταιρεία Ψυχικής Υγείας Παιδιών κι Εφήβων εεε*
915 *σ' αυτήν την εταιρεία υπάρχουν αρκετοί ψυχολόγοι οι οποίοι έχουν εξειδικευτεί στο πώς*
916 *να διαχειρίζονται περιστατικά σχολικού εκφοβισμού. Θεωρώ ότι με ένα τηλεφώνημα,*
917 *με ένα αίτημά μας, υπάρχει πολύ μεγάλη προθυμία να έρθουν οι ίδιοι στη σχολική*
918 *μονάδα δια ζώσης, να παρατηρήσουν, να αξιολογήσουν και να μας προτείνουν*
919 *πρόγραμμα δράσης και παρέμβασης.*

Στην ερώτηση αν ξέρει ή αν έχει έρθει σε επαφή με άλλους φορείς που μπορούν να συμβάλλουν στη διαχείριση φαινομένων σχολικού εκφοβισμού, η συμμετέχουσα απαντά πως γνωρίζει την «ΕΨΥΠΕ» την οποία αναφέρει με αρκτικόλεξο. Ωστόσο, αμέσως μετά αναφέρει ολόκληρη την ονομασία, ενώ παραθέτει με συντομία κάποιες λεπτομέρειες σχετικά με τη δράση του φορέα, που καταδεικνύουν ότι η ίδια είναι ενημερωμένη σχετικά. Μειώνει την απολυτότητα («Θεωρώ») για να εκφράσει τον ισχυρισμό με ακραία διατύπωση ότι «υπάρχει πολύ μεγάλη προθυμία», ενώ με τη χρήση του απρόσωπου ρήματος «υπάρχει» εστιάζει στο αποτέλεσμα («να έρθουν, να παρατηρήσουν, να αξιολογήσουν και να μας προτείνουν»). Η χρήση της οριστικής αντωνυμίας «οι ίδιοι» δίνει έμφαση στο υποκείμενο της ενέργειας και εξαίρει τη δράση τους να επισκεφτούν να σχολεία και να συμβάλλουν στην αντιμετώπιση των φαινομένων. Με τη χρήση των εκφράσεων σε άπληθυντικό («με ένα αίτημά μας» και «να μας προτείνουν») η συμμετέχουσα λογοδοτεί ως μέλος της ομάδας των εκπαιδευτικών.

920 *ΕΡΕΥΝ: Με αυτόν τον φορέα ήρθες σε επαφή ποτέ ή δε χρειάστηκε;*

921 *ΟΛΓΑ: Εεεε θα σου πω εεε ήρθα σε επαφή με την ΕΨΥΠΕ με έναν παιδοψυχολόγο που*
922 *ήταν και παιδοψυχολόγος στο Χαμόγελο του Παιδιού, ο οποίος με βοήθησε πιο πολύ*
923 *στο πώς να διαχειρίζομαι πρακτικά καθημερινά φαινόμενα σχολικού εκφοβισμού στην*
924 *τάξη μου, γιατί υπήρχε αυτό το διάστημα που σου λέω με τις δύο μαθήτρίες μου που*
925 *συνέβαινε κατά συρροή κι εγώ το έμαθα λίγο αργότερα κι αφού μπήκα στη διαδικασία*
926 *να το αντιληφθώ λίγο αργότερα τον συμβουλευτήκα για να μου πει τι κάνω από δω και*
927 *στο εξής, πώς το διαχειρίζομαι, τις αφήνω να είναι ανεξέλεγκτες, δίνω περισσότερη*
928 *έμφαση στο να τις παρατηρώ στο διάλειμμα αλλά και μες στην τάξη, και με καθοδήγησε*
929 *έτσι με πολύ κομψό τρόπο θα έλεγα, λέγοντάς μου ότι θα πρέπει να είμαι διακριτική και*

930 ουδέτερη και στο διάλειμμα αλλά και μέσα στην τάξη μου, να μην κάνω καμία
931 προσωπική αναφορά και προφανώς μου είπε ότι τα περιστατικά αυτά του σχολικού
932 εκφοβισμού που έχουν υποστεί θύτης και θύμα εεε αν μου δίνεται η ευκαιρία μέσα στο
933 μάθημα να τα αναζωπυρώνω, να τα ζαναλέω αλλά όχι απευθυνόμενη στις ίδιες αλλά
934 σαν γενικότερο περιστατικό προκειμένου και οι ίδιες να νιώθουν ότι το έχουν υποστεί ή
935 ότι όντως το έχουν κάνει και κάθε φορά να αποποιούνται τις ευθύνες τους ή να το
936 μετανιώνουν.

Σε συνέχεια της προηγούμενης ερώτησης, η συμμετέχουσα καλείται να απαντήσει αν έχει έρθει σε επαφή με την ΕΨΥΠΕ. Εκείνη απευθύνεται σε β' ενικό στην ερευνήτρια («θα σου πω»), προσδίδοντας ζωντάνια και ρεαλιστικότητα στη λογοδοσία της, και απαντάει ότι έχει έρθει σε επαφή με το φορέα αυτόν, ενώ αποφεύγει να αναφέρει πολλές λεπτομέρειες για τον ειδικό, με τον οποίο συνεργάστηκε, («με έναν παιδοψυχολόγο»), ενδεχομένως για να μην μπορεί να αμφισβητηθεί ή να φανεί ανακριβής. Με τη χρήση κοντινού ερείσματος και α' ενικού προσώπου («με βοήθησε πιο πολύ στο πώς να διαχειρίζομαι πρακτικά καθημερινά φαινόμενα σχολικού εκφοβισμού στην τάξη μου»), η ομιλήτρια καθίσταται υπόλογη, καθώς βασίζεται στην προσωπική της μαρτυρία. Παράλληλα, η χρήση της έκφρασης «πιο πολύ» λειτουργεί ως εμβόλιο κατά του διακυβεύματος να χαρακτηριστεί υπερβολική, καθώς το «πολύ» από μόνο του θα αποτελούσε ακραία διατύπωση και θα παρουσίαζε το γεγονός ως κάτι αδιαμφισβήτητο, με κίνδυνο να φανεί μεροληπτική. Αναφέρεται σε «καθημερινά φαινόμενα σχολικού εκφοβισμού», όμως από μόνη της μια τέτοια διατύπωση μοιάζει ασαφής, αν όχι υπερβολική. Συνεπώς, η συμμετέχουσα επεξηγεί ότι αναφέρεται στο συγκεκριμένο περιστατικό «με τις δύο μαθήτρές μου», ενώ η έκφραση «που συνέβαινε κατά συρροή» δίνει την αίσθηση της υπερβολής και δημιουργεί άσχημη εικόνα στην ερευνήτρια. Ωστόσο, για να μειώσει τη δική της ευθύνη για το ότι δεν το αντιλήφθηκε εγκαίρως, μετριάζει ότι το έμαθε «λίγο αργότερα» ενώ, με ρήματα σε α' ενικό πρόσωπο, επικεντρώνεται στις ενέργειές της από κει κι έπειτα «τον συμβουλευτήκα». Οι πλάγιες ερωτηματικές προτάσεις («τον συμβουλευτήκα για να μου πει τι κάνω από δω και στο εξής, πώς το διαχειρίζομαι» «τις αφήνω να είναι ανεξέλεγκτες, δίνω περισσότερη έμφαση στο να τις παρατηρώ στο διάλειμμα αλλά και μες στην τάξη»), κάνουν πιο παραστατικό το λόγο της, καθώς φαίνεται σαν να μεταφέρει το περιεχόμενο της συνομιλίας της με τον παιδοψυχολόγο, εκφράζοντας τις απορίες της σχετικά με τη διαχείριση του περιστατικού. Παράλληλα, με τη χρήση

κοντινού ερείσματος, καθίσταται υπεύθυνη για το περιεχόμενο της συγκεκριμένης συνομιλίας και έχει μερίδιο σε αυτά που λέει, ενώ εξακολουθεί να βασίζεται στην προσωπική της μαρτυρία («με καθοδήγησε έτσι με πολύ κομψό τρόπο θα έλεγα»), με κίνδυνο να χαρακτηριστεί υπερβολική. Ωστόσο, για να ξεπεραστεί το δίλημμα διακυβεύματος και να μην αμφισβητηθούν τα λόγια της ως κατασκευές προσωπικού συμφέροντος και υπερβολής, αφηγείται με λεπτομέρειες τις οδηγίες για την διαχείριση του περιστατικού (γραμμές 929-936), που της έδωσε ο παιδοψυχολόγος. Συνεπώς, καθίσταται αξιόπιστη μάρτυρας και, σε συνδυασμό με την ενεργητική φωνητικοποίηση (Active Voicing στο Wiggins, 2017) των λεγομένων του παιδοψυχολόγου που παρατίθενται με την έκφραση «λέγοντάς μου ότι», εξασφαλίζει τη γεγονικότητα της εκδοχής της.

937 *EPEYN: Σε αυτή την περίπτωση που απευθύνθηκες σε αυτόν τον φορέα υπήρξε*
938 *συνεργασία με άλλους δασκάλους ή διευθυντή;*

939 *ΟΛΓΑ: Εεεε η αλήθεια είναι ότι δεν υπήρξε συνεργασία ίσως γιατί δεν το επιδιώξα κι*
940 *εγώ από την πλευρά μου, θεωρώντας ότι είναι κάτι που αφορά τη δική μου τάξη εεε και*
941 *ήταν δική μου πρωτοβουλία αλλά ο διευθυντής ήταν ενήμερος ότι εγώ συμβουλευτήκα*
942 *έναν παιδοψυχολόγο και η αντίδρασή του ήταν γιατί δε συμβουλευτήκες τη δική μας*
943 *ψυχολόγο του σχολείου, γιατί όντως είχε δίκιο γιατί η δική μας ψυχολόγος του σχολείου*
944 *είναι στο σχολείο μας μόνο δύο φορές την εβδομάδα, Δευτέρα και Παρασκευή, και τι*
945 *κάνουμε εμείς που τα περιστατικά συμβαίνουν Τρίτη, Τετάρτη, Πέμπτη; Περιμένουμε*
946 *την ψυχολόγο του σχολείου; Ή να έρθει μετά από μια βδομάδα αν αρρωστήσει ή αν*
947 *πάθει κάτι; Δε νομίζω. Εγώ είμαι της άμεσης δράσης και γενικά ό,τι συμβαίνει θεωρώ*
948 *ότι πρέπει να το αντιμετωπίζουμε άμεσα και θεωρώ ότι πρέπει να υπάρχει μόνιμο*
949 *προσωπικό ψυχολόγων που να ξέρουν το καθηκοντολόγιό τους.*

Στην ερώτηση αν υπήρξε συνεργασία με άλλους εκπαιδευτικούς ή το διευθυντή όταν απευθύνθηκε στην ΕΨΥΠΕ, η συμμετέχουσα απαντά διστακτικά («Εεεε η αλήθεια είναι ότι δεν υπήρξε συνεργασία») ενώ, παράλληλα, αποκρύπτει τον υπεύθυνο για την έλλειψη συνεργασίας. Μετριάζει την ευθύνη της «ίσως» για την απροθυμία της να συνεργαστεί, καθώς προβάλλει τον εαυτό της ως φορέα δράσης («δεν το επιδιώξα»), και τη στηρίζει με τα επιχειρήματα ότι «είναι κάτι που αφορά τη δική μου τάξη» και «εεε και ήταν δική μου πρωτοβουλία». Το γεγονός ότι παρουσιάζει ως δική της

πρωτοβουλία την απεύθυνση στον παιδοψυχολόγο, φανερώνει σκοπιμότητα από την πλευρά της να το αναλάβει μόνη της, ώστε τελικά να αυτοπροβληθεί. Τα λόγια του διευθυντή, όταν έμαθε ότι με δική της πρωτοβουλία συμβουλευτήκε τον παιδοψυχολόγο, αναφέρει με ενεργή φωνητικοποίηση (active voicing) («γιατί δε συμβουλευτήκες τη δική μας ψυχολόγο του σχολείου»), αυξάνοντας την ρεαλιστικότητα της λογοδότησής της, ενώ η έκφραση «γιατί όντως είχε δίκιο» συνιστά ειρωνικό σχόλιο και εμπεριέχει μομφή για την επάρκεια του ρόλου της ψυχολόγου του σχολείου («γιατί η δική μας ψυχολόγος του σχολείου είναι στο σχολείο μας μόνο δύο φορές την εβδομάδα, Δευτέρα και Παρασκευή»). Με τη χρήση ευθειών ερωτήσεων («και τι κάνουμε εμείς που τα περιστατικά συμβαίνουν Τρίτη, Τετάρτη, Πέμπτη; Περιμένουμε την ψυχολόγο του σχολείου; Ή να έρθει μετά από μια βδομάδα αν αρρωστήσει ή αν πάθει κάτι;») προσδίδει ζωντάνια και παραστατικότητα στα λεγόμενά της, ενώ, με τη μετατόπιση του ερείσματος και τη χρήση άπληθυντικού προσώπου, η συμμετέχουσα παρουσιάζεται να λογοδοτεί εκ μέρους των εκπαιδευτικών του συγκεκριμένου σχολείου και να μεταφέρει κοινούς τους προβληματισμούς, προσδίδοντας γεγονικότητα στο λόγο της. Εκφράζει την προσωπική της άποψη ότι «Εγώ είμαι της άμεσης δράσης», ενώ γενικεύει μετριάζοντας τον ισχυρισμό της («θεωρώ ότι πρέπει να το αντιμετωπίσουμε άμεσα») και με το άπληθυντικό αποσκοπεί στο να προβάλλει τη συλλογική ευθύνη των εκπαιδευτικών για την αντιμετώπιση περιστατικών σχολικού εκφοβισμού. Με σκοπό να μην ακουστεί απόλυτη («θεωρώ») εκφράζει την άποψη ότι «πρέπει να υπάρχει μόνιμο προσωπικό ψυχολόγων», ενώ με την προσθήκη της φράσης «που να ξέρουν το καθηκοντολόγιό τους», έμμεσα διατυπώνει κατηγορίες για την ψυχολόγο του σχολείου σχετικά με τον τρόπο με τον οποίο ασκεί τα καθήκοντά της.

950 ΕΡΕΥΝ: Συνολικά πώς θα αποτιμούσες τη συνεργασία με αυτούς τους φορείς που
951 ήρθες σε επαφή;

952 ΟΛΓΑ: Εεεε ναι θα σου πω, έμεινα ευχαριστημένη κι από τους δύο φορείς εεε ίσως να
953 ήμουν περισσότερο παρεμβατική κοινώς να τους έπρηξα λίγο περισσότερο αλλά εεε
954 ήθελα να πάρω πρακτικές οδηγίες περισσότερο για την τάξη μου τα υπόλοιπα τις
955 βιβλιογραφίες τις ξέρω και μόνη μου τα πρακτικά δεν ξέρω να διαχειρίζομαι μάλλον
956 ξέρω να διαχειρίζομαι σε μικρότερες τάξεις τώρα στις μεγάλες τάξεις με εικοσιπέντε
957 παιδιά εεε μου είναι και μένα λίγο δύσκολο επομένως πιστεύω πως και οι δύο φορείς ο
958 καθένας με τον τρόπο του με βοήθησε να διαχειριστώ αυτές τις περιστάσεις εεεε και

959 *φυσικά με βοήθησε και στο που κάνω εγώ λάθος δηλαδή κάτι που είχα σαν λανθασμένη*
960 *εικόνα εεε ευτυχώς με απέτρεψαν και δεν το έκανα.*

Η συμμετέχουσα καλείται να αποτιμήσει τη συνεργασία της με τους φορείς, με τους οποίους συνεργάστηκε, και απαντά απευθυνόμενη σε β' ενικό («Εεεε ναι θα σου πω»), προσδίδοντας αμεσότητα στο λόγο της και προβάλλοντας τη διάθεσή της να λογοδοτήσει, ενώ κάνει μια υποκειμενική θετική αξιολόγηση («έμεινα ευχαριστημένη κι από τους δύο φορείς»). Αντίθετα, ακολουθεί μια αρνητική αξιολογική κρίση για τη στάση της ίδιας, την οποία προσπαθεί να μετριάσει με τη λέξη «ίσως» και την ονοματοποίηση «περισσότερο παρεμβατική», αντί του ρήματος, που θα έδινε έμφαση στο υποκείμενο της δράσης. Με την μεταφορά «κοινώς να τους έπρηξα λίγο περισσότερο» παρουσιάζεται να είναι υπέρ το δέον παρεμβατική, ωστόσο το έκανε για το καλό της τάξης της, για να πάρει πρακτικές οδηγίες. Με τον ισχυρισμό ότι «τα υπόλοιπα τις βιβλιογραφίες τις ξέρω και μόνη μου» ακούγεται υπερβολική κι απόλυτη με κίνδυνο να υπονομευτεί η λογοδότησή της, ενώ με τη φράση «πρακτικά δεν ξέρω να διαχειρίζομαι», μετριάζει την αρχική της άποψη και λειτουργεί ως εμβόλιο κατά του διακυβέματος να χαρακτηριστεί υπερβολική. Ωστόσο, φαίνεται να υπάρχει μεγάλη ανησυχία από την πλευρά της, μήπως κατηγορηθεί από την ερευνήτρια για έλλειψη γνώσεων, καθώς προβάλλει με βεβαιότητα το επιχείρημα ότι «μάλλον ξέρω να διαχειρίζομαι σε μικρότερες τάξεις», ενώ προβάλλει ως αληθοφανές το επιχείρημα ότι στις «μεγάλες τάξεις με εικοσιπέντε παιδιά, εεε μου είναι και μένα λίγο δύσκολο». Καταλήγει σε μια θετική υποκειμενική αξιολόγηση και για τους δύο φορείς («οι δύο φορείς ο καθένας με τον τρόπο του με βοήθησε να διαχειριστώ αυτές τις περιστάσεις»), με τους οποίους συνεργάστηκε, ενώ καθίσταται υπόλογη γιατί βασίζεται στην προσωπική της άποψη («με βοήθησε, με απέτρεψαν»), καθώς αναφέρει σε τι βοήθησαν την ίδια και όχι, ενδεχομένως, στα αποτελέσματα της παρέμβασης που της πρότειναν και εφάρμοσε.

6.22 Η ανάγκη ύπαρξης μεντόρων στα σχολεία για την καθοδήγηση των εκπαιδευτικών σε θέματα σχολικού εκφοβισμού

Στο συγκεκριμένο απόσπασμα η συμμετέχουσα ΟΛΓΑ προβάλλει την επιθυμία της να υπάρχουν μέντορες στα σχολεία, ώστε να κινητοποιούν και να καθοδηγούν τους

εκπαιδευτικούς για την αποτελεσματική αντιμετώπιση των φαινομένων σχολικού εκφοβισμού. Η επιθυμία ύπαρξης μεντόρων μετατρέπεται σε ανάγκη, με το επιχείρημα ότι οι εκπαιδευτικοί ασχολούνται με την βιβλιογραφία περισσότερο, η οποία μάλιστα είναι παρωχημένη, παρά με την ανακάλυψη πρακτικών και τρόπων αντιμετώπισης του σχολικού εκφοβισμού.

Απόσπασμα 23

- 961 *ΕΡΕΥΝ: Θα μπορούσε να γίνει κάτι άλλο κατά τη γνώμη σου σε θεσμικό επίπεδο για*
962 *την αντιμετώπιση του σχολικού εκφοβισμού;*
- 963 *ΟΛΓΑ: Εγώ θέλω να έχουμε μέντορες, γίνεται; Αυτό. Θέλω να έχουμε μέντορες*
964 *σχολικού εκφοβισμού εεε να τους έχουμε στο σχολείο μας, να κινητοποιηθούν οι*
965 *περισσότεροι δάσκαλοι που κάνουν πλέον μεταπτυχιακά, επιμορφώσεις και όλα αυτά*
966 *τέλος πάντων να ασχοληθούν λίγο περισσότερο με το σχολικό εκφοβισμό, ο σχολικός*
967 *εκφοβισμός υπήρχε, υπάρχει και θα υπάρχει εεε γιατί το σχολικό κλίμα είμαστε εμείς*
968 *που το διαμορφώνουμε, οι μαθητές είτε παραμένουν οι ίδιοι είτε αλλάζει το μαθητικό*
969 *δυναμικό, πάντοτε θα βρίσκουν το έναυσμα να ασκήσουν ή να δεχθούν ένα περιστατικό*
970 *σχολικού εκφοβισμού. Εμείς λοιπόν θα πρέπει να ασχοληθούμε λίγο πιο πρακτικά και*
971 *όχι τόσο με τη βιβλιογραφία. Ναι, ωραία η βιβλιογραφία, μας βοηθάει, πάρα πολύ μας*
972 *βοηθάει, αλλά θεωρώ ότι είναι παρωχημένη, όλοι στηριζόμαστε σε αλγόριθμους του*
973 *2000 εεε ναι.*

Στην ερώτηση της ερευνήτριας τι άλλο θα μπορούσε να γίνει σε θεσμικό πλαίσιο για την αντιμετώπιση του σχολικού εκφοβισμού, η συμμετέχουσα απαντάει εκφράζοντας μια προσωπική της επιθυμία («*Εγώ θέλω να έχουμε μέντορες*»), ενώ με τη χρήση της ρητορικής ερώτησης («*γίνεται; Αυτό*») προσδίδει ζωντάνια και παραστατικότητα στο λόγο της. Με την επανάληψη της φράσης («*Θέλω να έχουμε μέντορες σχολικού εκφοβισμού εεε να τους έχουμε στο σχολείο μας*») υπογραμμίζει την έντονη επιθυμία της για την ύπαρξη μεντόρων, ενώ με την αλλαγή του προσώπου από α' σε γ' πληθυντικό («*να τους έχουμε στο σχολείο μας*» «*να κινητοποιηθούν οι περισσότεροι δάσκαλοι[...]* να ασχοληθούν»), καταφέρνει να αποκρύψει την θέση από την οποία λογοδοτεί, για να μην κατηγορηθεί ότι ανήκει σε εκείνη την ομάδα των εκπαιδευτικών που δεν είναι ευαισθητοποιημένοι σχετικά με ζητήματα σχολικού εκφοβισμού. Προβαίνει σε μια αντικειμενική εκτίμηση ότι «*ο σχολικός εκφοβισμός*

υπήρχε, υπάρχει και θα υπάρχει», ενώ, κάνοντας κοντινό έρεισμα «*εμείς*», επιρρίπτει την ευθύνη για την αποτροπή της εμφάνισης φαινομένων σχολικού εκφοβισμού στους εκπαιδευτικούς, συνεπώς και στην ίδια, καθώς παρουσιάζεται να λογοδοτεί ως εκπρόσωπός τους. Η έκφραση περιέχει νοηματική ασάφεια «*πάντοτε θα βρίσκουν το έναυσμα να ασκήσουν ή να δεχθούν ένα περιστατικό σχολικού εκφοβισμού*», γι' αυτό μπορεί να νοηθεί ως ότι «*πάντα θα υπάρχουν παιδιά που ασκούν σχολικό εκφοβισμό ή παιδιά που τον υφίστανται*», ενώ η χρήση της ακραίας διατύπωσης «*πάντοτε*», προσδίδει γεγονικότητα στη λογοδότησή της. Συνοψίζει και με κοντινό έρεισμα («*Εμείς λοιπόν θα πρέπει να ασχοληθούμε*») μετατοπίζει στους εκπαιδευτικούς, συνεπώς και στην ίδια, την ευθύνη για την ανάληψη δράσης, ενώ μετριάζει («*λίγο πιο πρακτικά*»), για να μην φανεί απόλυτη. Τέλος, διαπιστώνει, με ακραία διατύπωση, ότι αν και η βιβλιογραφία «*πάρα πολύ μας βοηθάει*», ωστόσο «*είναι παρωχημένη*», ενώ, με μια ακόμη ακραία διατύπωση «*όλοι*», εξασφαλίζει τη γεγονικότητα της εκδοχής της, παρουσιάζοντας τους εκπαιδευτικούς να στηρίζονται σε παλιά θεωρητικά μοντέλα για την αντιμετώπιση του σχολικού εκφοβισμού.

6.23 Η ανάγκη επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών για την αντιμετώπιση περιστατικών σχολικού εκφοβισμού

Στο συγκεκριμένο απόσπασμα ο συμμετέχων ΜΑΡΚΟΣ παρουσιάζει τη δική του εκδοχή σχετικά με τις αλλαγές που θα μπορούσαν να γίνουν σε θεσμικό πλαίσιο για την αντιμετώπιση του σχολικού εκφοβισμού. Προβάλλει ως αναγκαία την ενημέρωση των μαθητών, καθώς και την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών. Έπειτα, η ύπαρξη ψυχολόγων στα σχολεία θεωρείται επιβεβλημένη, για την αντιμετώπιση των ψυχολογικών ζητημάτων των εκπαιδευτικών και των μαθητών. Τέλος, οι ενήλικες έχουν την ευθύνη να μάθουν στα παιδιά να εξωτερικεύουν τα συναισθήματα τους και να μην φοβούνται να εκφράζονται.

Απόσπασμα 24

974 *ΕΡΕΥΝ: Τι θα μπορούσε να γίνει σε θεσμικό πλαίσιο για την αντιμετώπιση του*
975 *σχολικού εκφοβισμού;*

976 ΜΑΡΚΟΣ: *Ααα πάμε στα ωραία, τα ρομαντικά και τα ουτοπικά, ενημέρωση*
977 *μεγαλύτερη σαφώς από τους δασκάλους, επιμόρφωση μεγαλύτερη και στους δασκάλους*
978 *αλλά όχι αυτές τις ηλιθιότητες τα σεμινάρια, έλα τώρα κρυβόμαστε μεταξύ μας, λοιπόν,*
979 *όχι τέτοια σεμινάρια, βιωματικά, πας, παρακολουθείς σεμινάριο του τύπου ένα*
980 *σαββατοκύριακο σε κάθε πόλη μπορούσε να γίνει από τοπικούς φορείς, από*
981 *συμβούλους, από ψυχολόγους, έπειτα φέρτε επιτέλους έναν ψυχολόγο στο σχολείο,*
982 *δηλαδή βγάζουμε εμείς οι ίδιοι ψυχολογικά, τα παιδιά δε θα βγάλουν ψυχολογικά; Και*
983 *το θέμα δεν είναι το bullying, το θέμα είναι να βγάλουμε στα παιδιά να αποτάζουν από*
984 *πάνω τους το φόβο του να μιλάνε κι αυτό, καλώς ή κακώς, το περνάμε εμείς οι ίδιοι*
985 *σαν ενήλικες πρώτα, όταν εμείς κλεινόμαστε στους εαυτούς μας, πώς έχουμε την*
986 *απαίτηση από τα παιδιά να αρχίσουν να ανοίγονται; Δηλαδή τα μαθαίνεις τα παιδιά*
987 *από μικρά να είναι δυνατά, πρέπει να είσαι δυνατός, πρέπει να μην κλαις πρέπει το ένα*
988 *πρέπει το άλλο, δηλαδή όλο πρέπει πρέπει πρέπει και το θέλω παραγκωνίζεται, αν το*
989 *παιδί δε βγάλει τώρα πράγματα για να μπορέσει το ίδιο να πιστέψει στον εαυτό του, πώς*
990 *μπορεί να γίνει ένας σωστός ενήλικας;*

Στην ερώτηση της ερευνήτριας τι θα μπορούσε να γίνει σε θεσμικό πλαίσιο για την αντιμετώπιση του σχολικού εκφοβισμού, ο συμμετέχων απαντά με μια δόση ειρωνείας (*«Ααα πάμε στα ωραία, τα ρομαντικά και τα ουτοπικά»*), ενώ στη συνέχεια αναφέρει επιγραμματικά ότι χρειάζεται *«ενημέρωση μεγαλύτερη σαφώς από τους δασκάλους, επιμόρφωση μεγαλύτερη και στους δασκάλους»*. Χρησιμοποιεί ονοματοποιήσεις για να αποκρύψει το φορέα δράσης για την απόδοση ευθυνών: στην πρώτη περίπτωση, με τη λέξη *«ενημέρωση»* ενδεχομένως το κάνει σκόπιμα, για να μην κατηγορηθούν οι εκπαιδευτικοί, συνεπώς κι ο ίδιος, ότι δεν ενημερώνουν τους μαθητές σχετικά με ζητήματα σχολικού εκφοβισμού, ενώ στη δεύτερη περίπτωση, με τη λέξη *«επιμόρφωση»*, ίσως του είναι άγνωστος ο φορέας. Εκφράζει απαξίωση για τον τρόπο με τον οποίον γίνονται τα σεμινάρια (*«όχι αυτές τις ηλιθιότητες τα σεμινάρια»*), ενώ απευθύνεται σε β'ενικό στην ερευνήτρια (*«έλα τώρα κρυβόμαστε μεταξύ μας»*), καλώντας την να συμεριστεί έμμεσα τη στάση του, την οποία παρουσιάζει με τη χρήση α'πληθυντικού σαν να την ενστερνίζεται κι εκείνη. Κάνει μια στροφή στο λόγο (*«λοιπόν»*) για να αναφερθεί στον ιδανικό τύπο σεμιναρίων, δηλαδή να είναι *«βιωματικά, πας, παρακολουθείς σεμινάριο του τύπου ένα σαββατοκύριακο σε κάθε πόλη»* και πάλι με το β'ενικό καθιστά την ερευνήτρια κοινωνό των σκέψεών του. Ακόμη, σε β'πληθυντικό, απευθύνεται ενδεχομένως στο

Κράτος, (*«φέρτε επιτέλους έναν ψυχολόγο στο σχολείο»*), κάνοντας τη λογοδότησή του ζωντανή και παραστατική. Παράλληλα, με την χρήση κοντινού ερείσματος σε α' πληθυντικό, δείχνει ότι μεταφέρει μια άποψη την οποία ενστερνίζονται κι οι άλλοι εκπαιδευτικοί (*«βγάζουμε εμείς οι ίδιοι ψυχολογικά»*) και σε συνδυασμό με την ρητορική ερώτηση *«δηλαδή, τα παιδιά δε θα βγάλουν ψυχολογικά;»*, δεν αφήνει περιθώριο αμφισβήτησης παρουσιάζοντας ως δεδομένη την εμφάνιση ψυχολογικών στα παιδιά, εξασφαλίζοντας, έτσι, τη γεγονικότητα της εκδοχής του. Ισχυρίζεται ότι το ζήτημα είναι τα παιδιά *«να αποτάζουν από πάνω τους το φόβο του να μιλάνε»*, ενώ μετριάζει (*«καλώς ή κακώς»*) για την απόδοση ευθυνών στους εκπαιδευτικούς (*«το περνάμε εμείς οι ίδιοι σαν ενήλικες πρώτα»*), και επιχειρηματολογεί με τη χρήση ρητορικής ερώτησης (*«όταν εμείς κλεινόμαστε στους εαυτούς μας, πώς έχουμε την απαίτηση από τα παιδιά να αρχίσουν να ανοίγονται;»*). Με τον τρόπο αυτόν η εξαγωγή συμπερασμάτων φαίνεται να απαιτείται από τα ίδια τα συμβάντα κι όχι να επιδιώκεται από τον ομιλητή (Edwards & Potter, 1992 από Κωνσταντινίδου, 2000), εξασφαλίζοντας, παράλληλα, τη γεγονικότητα της εκδοχής του. Απευθύνεται ξανά σε β' ενικό στην ερευνήτρια (*«Δηλαδή τα μαθαίνεις τα παιδιά από μικρά να είναι δυνατά»*), κάνοντάς την να αισθανθεί αποδέκτης του μηνύματος, με απώτερο στόχο να συμμεριστεί την άποψή του, ενώ με την ενεργή φωνητικοποίηση *«πρέπει να είσαι δυνατός, πρέπει να μην κλαις»* πετυχαίνει ρεαλιστική απόδοση του γεγονότος, που εξυπηρετεί την κατασκευή της γεγονικότητας της εκδοχής του. Τέλος, ολοκληρώνει τη λογοδότησή του με τη χρήση ερώτησης *«αν το παιδί δε βγάλει τώρα πράγματα για να μπορέσει το ίδιο να πιστέψει στον εαυτό του, πώς μπορεί να γίνει ένας σωστός ενήλικας;»*, με την οποία κινητοποιεί τον συνομιλητή του να σκεφτεί, ενώ ο ίδιος υπεκφεύγει να διατυπώσει μια ξεκάθαρη και σαφή απάντηση.

6.24 Η ανάγκη επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών και συστηματικών παρεμβάσεων από φορείς για την αλλαγή σχολικού κλίματος.

Στα αποσπάσματα 25, 26 οι συμμετέχοντες ΟΛΓΑ και ΜΑΡΚΟΣ προβάλλουν την άποψη ότι οι θεσμοθετημένοι φορείς, για να μπορέσουν να επηρεάσουν το σχολικό κλίμα, χρειάζεται να κάνουν αισθητό το ρόλο τους μέσω δράσεων και παρεμβάσεων στα σχολεία. Επίσης, η ΟΛΓΑ θεωρεί αναγκαία την ετήσια επιμόρφωση των εκπαιδευτικών σχετικά με ζητήματα σχολικού εκφοβισμού, ενώ ο ΜΑΡΚΟΣ

προβάλλει ως επιτακτική την ανάγκη οι φορείς να αναλάβουν δράση, με σκοπό να ενημερώσουν τους εκπαιδευτικούς για την ύπαρξή τους.

Απόσπασμα 25

(ΟΛΓΑ)

- 991 *ΕΡΕΥΝ: Η επίσημη πολιτική μέσω των θεσμοθετημένων φορέων, ένας εκ των οποίων*
992 *είναι και το Παρατηρητήριο, πιστεύεις ότι θα μπορούσε με κάποιον τρόπο να επηρεάσει*
993 *το σχολικό κλίμα, μέσω των παρεμβάσεων και των δράσεων;*
- 994 *ΟΛΓΑ: Δεν είμαι αφοριστική αλλά στην Ελλάδα ό,τι συστήνεται μόνο και μόνο για να*
995 *υπάρχει και δεν έχει λόγο ύπαρξης δια ζώσης, βιωματικά μέσα στο σχολείο δεν έχει*
996 *αποτέλεσμα ακόμα κι αν είναι θεσμικό, ακόμα κι αν είναι παράρτημα της εκπαιδευτικής*
997 *μας πολιτικής, γιατί πάλι τη διαδικασία θα την κάνουν οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί με τις*
998 *προσωπικές τους φιλοδοξίες, με το προσωπικό τους ψάξιμο στο να διαχειρίζονται*
999 *τέτοια περιστατικά, μακάρι να υπήρχε από την πλευρά της Πολιτείας, αν όχι κάποιος*
1000 *μέντορας, να υπήρχε έστω θεσμοθετημένα μια ετήσια επιμόρφωση, που οι*
1001 *εκπαιδευτικοί θα ξέραμε ότι το Μάιο θα έχουμε την επιμόρφωση πώς να*
1002 *διαχειριζόμαστε περιστατικά σχολικού εκφοβισμού, μάλλον όχι το Μάιο, αρχές της*
1003 *χρονιάς, Οκτώβριο, γιατί αν γίνουν το Μάιο καήκαμε, έχει τελειώσει η χρονιά.*

Στην ερώτηση της ερευνήτριας αν θα μπορούσε η επίσημη πολιτική μέσω θεσμοθετημένων φορέων, όπως είναι το Παρατηρητήριο, να επηρεάσει το σχολικό κλίμα, μέσω δράσεων και παρεμβάσεων η συμμετέχουσα ξεκινάει τη λογοδοσία της με αποποίηση των ευθυνών (Disclaimers στο Potter & Wetherell, 2009) («*Δεν είμαι αφοριστική αλλά*»), ώστε να μετριάσει τη στάση της για όσα πρόκειται να υποστηρίξει. Κάνει μια αντικειμενική αξιολόγηση («*ό,τι συστήνεται μόνο και μόνο για να υπάρχει και δεν έχει λόγο ύπαρξης δια ζώσης, βιωματικά μέσα στο σχολείο δεν έχει αποτέλεσμα*») και με την επανάληψη του επιρρήματος «*μόνο και μόνο*» δηλώνει ότι η σύσταση αυτών των φορέων γίνεται για προσχηματικούς λόγους, ενώ με μια διμερή λίστα («*ακόμα κι αν είναι θεσμικό, ακόμα κι αν είναι παράρτημα της εκπαιδευτικής μας πολιτικής*») δημιουργεί την αίσθηση ολοκληρωμένου επιχειρήματος. Με μακρινό έρεισμα, το οποίο αυξάνει τη ρεαλιστικότητα και εξασφαλίζει τη γεγονικότητα στο λόγο της, εξαιρεί τη δράση των εκπαιδευτικών, οι οποίοι «*με τις προσωπικές τους*

φιλοδοξίες, με το προσωπικό τους ψάξιμο» καταβάλλουν προσπάθεια να αντιμετωπίσουν αποτελεσματικά τα περιστατικά σχολικού εκφοβισμού. Εκφράζει ευχή με το επιφώνημα «μακάρι» και με τη διμερή λίστα αντιπαραβάλλει τις επιθυμίες της «να υπήρχε από την πλευρά της Πολιτείας αν όχι κάποιος μέντορας, να υπήρχε έστω θεσμοθετημένα μια ετήσια επιμόρφωση», ενισχύοντας την πειστικότητα της επιχειρηματολογίας της. Με τη χρήση άπληθυντικού («οι εκπαιδευτικοί θα ξέραμε») λογοδοτεί ως εκπρόσωπος της ομάδας και παρουσιάζει ως συλλογική την άποψη να γίνονται επιμορφώσεις στους εκπαιδευτικούς σχετικά με τη διαχείριση περιστατικών σχολικού εκφοβισμού, προσδίδοντας γεγονικότητα στο λόγο της. Ανακαλεί την αρχική της άποψη («μάλλον όχι το Μάιο») και υποστηρίζει ότι οι επιμορφώσεις στους εκπαιδευτικούς πρέπει να γίνονται «αρχές της χρονιάς, Οκτώβριο».

1004 *ΕΡΕΥΝ:* Στο σχολείο που ήσουν και είχες απευθυνθεί σε αυτούς τους φορείς, άλλαξε
1005 κάτι στο σχολικό κλίμα;

1006 *ΟΛΓΑ:* Εεεε από όσα πληροφορήθηκα μετέπειτα, έχοντας φύγει από εκείνο το σχολείο,
1007 γιατί συνήθως κρατάω επαφή με τους περισσότερους συναδέλφους, εεε μου είπαν ότι η
1008 διευθύντρια έρχεται πια σε συνεργασία με φορείς σχολικής βίας και εκφοβισμού,
1009 συγκεκριμένα με τη Συντονίστρια, και σε επαφή με την ψυχολόγο του σχολείου, αν
1010 συμβαίνει κάποιο περιστατικό, δεν το διαχειρίζεται η ίδια, το στέλνει κατευθείαν εκεί,
1011 δεν το αναλαμβάνει η ίδια, ενώ πιο πριν ήθελε η ίδια να ξέρει τι συμβαίνει στο σχολείο
1012 της, λες και είναι κτήμα της.

Σε επόμενη ερώτηση της ερευνήτριας αν άλλαξε κάτι σε σχέση με το σχολικό κλίμα στο συγκεκριμένο σχολείο, στο οποίο συνεργάστηκε με φορείς, η συμμετέχουσα απαντά διστακτικά, καθώς πρόκειται να μεταφέρει την εμπειρία από δεύτερο χέρι («από όσα πληροφορήθηκα»). Επικαλείται ότι «συνήθως κρατάω επαφή με τους περισσότερους συναδέλφους», για να πείσει ότι όσα αναφέρει τα έμαθε από τους εκπαιδευτικούς που είναι στο συγκεκριμένο σχολείο, ενώ η φράση «μου είπαν ότι» λειτουργεί ως εμβόλιο κατά του διακυβεύματος να χαρακτηριστεί μεροληπτική. Προβάλλει τη μεταστροφή της στάσης της διευθύντριας, καθώς «έρχεται πια σε συνεργασία με φορείς σχολικής βίας και εκφοβισμού και σε επαφή με την ψυχολόγο του σχολείου» σε αντίθεση με παλαιότερα που «ήθελε η ίδια να ξέρει τι συμβαίνει στο σχολείο της». Ωστόσο, η αλλαγή συνίσταται στο γεγονός ότι πλέον έχει τη διάθεση να

αναγνωρίσει τα περιστατικά σχολικού εκφοβισμού ως τέτοια, αλλά όχι να τα χειριστεί η ίδια («αν συμβαίνει κάποιο περιστατικό, δεν το διαχειρίζεται η ίδια, το στέλνει κατευθείαν εκεί»). Με την κτητική αντωνυμία «σχολείο της» και την παρομοίωση «λες και είναι κτήμα της» απευθύνει κατηγορίες στη διευθύντρια για τον τρόπο με τον οποίο έβλεπε το σχολείο και, συνεπώς, αντιμετώπιζε τους εκπαιδευτικούς.

Απόσπασμα 26

(ΜΑΡΚΟΣ)

1013 *ΕΡΕΥΝ: Πιστεύεις ότι οι θεσμοθετημένοι φορείς, όπως το Παρατηρητήριο, μπορούν να*
1014 *επηρεάσουν το σχολικό κλίμα;*

1015 *ΜΑΡΚΟΣ: Ναι, να το επηρεάσουν, ναι, αλλά να το αλλάξουν εντελώς είναι δύσκολο,*
1016 *γιατί για να αλλάξει κάτι θέλει χρόνο, άρα αυτή την ερώτηση μπορεί να την ξανακάνεις*
1017 *σε τριάντα χρόνια αν λάβει δράση το Παρατηρητήριο, αλλά το να επηρεάσει θετικά*
1018 *σίγουρα, γιατί και μόνο όταν ξέρεις ότι υπάρχει κάτι εκεί, θα στο θέσω με ένα ηλίθιο*
1019 *παραδείγμα, όταν υπάρχει ναυαγοσώστης σε μια πισίνα δεν αισθάνεσαι εσύ μια*
1020 *ασφάλεια; Μπορεί να μην χρησιμεύσει ποτέ ο ναυαγοσώστης, αλλά ξέρεις ότι θα είναι*
1021 *εκεί. Το Παρατηρητήριο υπάρχει, αλλά δεν υπάρχει ενημέρωση, άρα; Δεν ξέρεις καν ότι*
1022 *υπάρχει.*

Ο συμμετέχων καλείται να καταθέσει την άποψή του σχετικά με το αν οι θεσμοθετημένοι φορείς μπορούν να επηρεάσουν το σχολικό κλίμα. Απαντά με βεβαιότητα («Ναι, να το επηρεάσουν, ναι») αλλά προβάλλει τον ισχυρισμό ότι «να το αλλάξουν εντελώς είναι δύσκολο» και τον στηρίζει με το λογικό επιχείρημα ότι «για να αλλάξει κάτι θέλει χρόνο». Απευθύνεται σε β'ενικό στην ερευνήτρια, προσδίδοντας παραστατικότητα στο λόγο του, και την καλεί να συζητήσουν το ίδιο θέμα σε μερικά χρόνια, υπό τον όρο ότι έχει «λάβει δράση το Παρατηρητήριο», απευθύνοντας έμμεσα κατηγορίες στο φορέα αυτόν για έλλειψη δράσης. Με ακραία διατύπωση «σίγουρα» επαναλαμβάνει τη θέση του ότι το Παρατηρητήριο μπορεί «να επηρεάσει θετικά» το σχολικό κλίμα και με τη χρήση παραδείγματος, αυξάνει την πραγματικότητα του ισχυρισμού του. Απευθύνεται στην ερευνήτρια σε β'ενικό, καλώντας την έμμεσα να συμμεριστεί την άποψή του, και παραλληλίζει το Παρατηρητήριο με το

«ναυαγοσώστη σε μια πισίνα», ο οποίος δημιουργεί την αίσθηση ασφάλειας, ακόμα κι αν δε χρειαστεί ποτέ. Με τη χρήση συλλογισμού επιχειρηματολογεί ότι, παρόλο που υφίσταται ως φορέας το Παρατηρητήριο, «δεν υπάρχει ενημέρωση», με αποτέλεσμα να προκύπτει η λογική συνεπαγωγή, με ακραία διατύπωση «καν», ότι είναι σαν να μην υπάρχει. Παράλληλα, με τη χρήση της φράσης «δεν υπάρχει ενημέρωση», αποφεύγει να αναφερθεί άμεσα στο φορέα δράσης. Προκύπτει, ωστόσο, έμμεσα ότι είναι το Παρατηρητήριο και με τον τρόπο αυτόν επιρρίπτει σε εκείνο ευθύνες για ελλιπή δράση και ενημέρωση και απαλλάσσει από τις ευθύνες τους εκπαιδευτικούς, συνεπώς και τον ίδιο, επειδή δεν το γνωρίζουν.

6.25 Η ανάγκη δραστικών παρεμβάσεων μέσω των θεσμοθετημένων φορέων για την μεταβολή της σχολικής κουλτούρας

Η συμμετέχουσα ΦΑΝΗ συνδέει το αξιακό σύστημα της κοινωνίας με τη διαμόρφωση της σχολικής κουλτούρας. Επισημαίνει ότι οι δράσεις των θεσμοθετημένων φορέων χρειάζεται να είναι δραστικές και στοχευμένες με σκοπό να επηρεάσουν την σχολική κουλτούρα.

Απόσπασμα 28

- 1023 *ΕΡΕΥΝ: Η επίσημη πολιτική μέσω των δράσεων των θεσμοθετημένων φορέων θα*
1024 *μπορούσε να επηρεάσει τη σχολική κουλτούρα;*
- 1025 *ΦΑΝΗ: Χμμμμ, και πάλι θα επιμείνω στο ότι θα πρέπει να είναι πολύ συστηματική η*
1026 *οποιαδήποτε κίνηση για να επηρεάσει, να αλλάξει τη σχολική κουλτούρα, δηλαδή σε*
1027 *περιπτώσεις ακραίων σχολείων όπως αυτό που περιέγραψα πριν εεε θα πρέπει να είναι*
1028 *πολύ πώς να το πω, πολύ δραστική και στοχευμένη η όποια κίνηση για να μπορέσει να*
1029 *αλλάξει το κατεστημένο, γιατί είναι γενικότερο, δηλαδή όλο αυτό συνδέεται και με την*
1030 *κουλτούρα της κάθε περιοχής και των ανθρώπων και μετά όλο αυτό περνάει και στο*
1031 *σχολείο, αφού οι ίδιοι άνθρωποι που ανήκουν σε αυτή τη συγκεκριμένη κοινωνία,*
1032 *διαμορφώνουν και την κουλτούρα του σχολείου, κι αν υπάρχουνε ένα δύο διαφορετικά*
1033 *άτομα δάσκαλοι με διαφορετική κουλτούρα δε λέει κάτι, γενικά υπερισχύει η μάζα και*
1034 *αυτό που αυτή έχει σαν κουλτούρα.*

Η συμμετέχουσα καλείται να απαντήσει αν θα μπορούσε η επίσημη πολιτική μέσω των δράσεων των θεσμοθετημένων φορέων να επηρεάσει τη σχολική κουλτούρα. Εκφράζει μια διστακτική απάντηση και κάνει μια αντικειμενική εκτίμηση ότι «*θα πρέπει να είναι πολύ συστηματική η οποιαδήποτε κίνηση για να επηρεάσει, να αλλάξει τη σχολική κουλτούρα*». Για να στηρίζει την άποψή της, επικαλείται ως παράδειγμα την περίπτωση του σχολείου, στο οποίο αναφέρθηκε σε προηγούμενο απόσπασμα, χαρακτηρίζοντάς το ως «*ακραίο*», και προβάλλει το επιχείρημα ότι «*θα πρέπει να είναι πολύ δραστική και στοχευμένη η όποια κίνηση*», ενώ με τη χρήση απρόσωπου ρήματος αποκρύπτει το φορέα δράσης για την απόδοση ευθυνών. Παράλληλα, με τη φράση «*πώς να το πω*», μετριάζει την αρνητική σημασία της λέξης «*πολύ δραστική*», για να ξεπεραστεί το δίλημμα διακυβέματος και να μην φανεί η κρίση της ακραία κι απόλυτη. Ορίζει ως «*κατεστημένο*» το αποτέλεσμα της σύμφυσης της κουλτούρας «*της κάθε περιοχής και των ανθρώπων*» το οποίο αναπόφευκτα «*περνάει και στο σχολείο*». Προβάλλει το λογικό επιχείρημα ότι «*οι ίδιοι άνθρωποι που ανήκουν σε αυτή τη συγκεκριμένη κοινωνία, διαμορφώνουν και την κουλτούρα του σχολείου*», παρέχοντας την ασφάλεια της ορθολογικότητας και εξασφαλίζοντας τη γεγονικότητα στο λόγο της. Με μακρινό έρεισμα, αποκρύπτει τη θέση από την οποία λογοδοτεί και κάνει μια αντικειμενική εκτίμηση ότι «*γενικά υπερισχύει η μάζα και αυτό που αυτή έχει σαν κουλτούρα*», ενισχύοντας την πειστικότητα και τη ρεαλιστικότητα του ισχυρισμού της.

6.26 Η αλλαγή της στάσης των εκπαιδευτικών χάρη στη συνεργασία με θεσμοθετημένους φορείς

Η συμμετέχουσα ΟΛΓΑ διαπιστώνει την αλλαγή της στάσης των εκπαιδευτικών σχετικά με ζητήματα σχολικού εκφοβισμού, την οποία αποδίδει στη συνεργασία του σχολείου με θεσμοθετημένους φορείς.

Απόσπασμα 28

- 1035 *EPEYN: Η συνεργασία ανάμεσα στο σχολείο, που ήσουν, και τους θεσμοθετημένους*
1036 *φορείς επηρέασε ή θα μπορούσε να επηρεάσει τη σχολική κουλτούρα;*

1037 *ΟΛΓΑ: Έεεε θα σου έλεγα απλά, ότι οι εκπαιδευτικοί, ακόμα και οι πιο απρόθυμοι, εεε*
1038 *έχουν αποκτήσει μια ευαισθησία στο πώς να αντιλαμβάνονται, πρώτα από όλα, τα*
1039 *περιστατικά αυτά και να αναγνωρίζουν οι ίδιοι αν είναι ή δεν είναι ικανοί να*
1040 *διαχειριστούν ένα τέτοιο περιστατικό. Αυτό που θα σου πω επίσης, μετά λόγου γνώσης,*
1041 *είναι ότι οι εκπαιδευτικοί που ήταν αδιάφοροι ή πιο χαλαροί, πλέον αναγνωρίζουν τα*
1042 *περιστατικά βίας αλλά νιώθουν ανήμποροι να τα διαχειριστούν, γι αυτό και τα*
1043 *παραπέμπουν ή σε εμάς, σε κάποιους συναδέλφους και σε εμένα, ή κατευθείαν στο*
1044 *διευθυντή, ενώ πιο πριν δεν ασχολούνταν καν.*

Στην ερώτηση της ερευνήτριας αν επηρέασε η συνεργασία με θεσμοθετημένους φορείς τη σχολική κουλτούρα του συγκεκριμένου σχολείου, η συμμετέχουσα απαντά διστακτικά («Έεεε θα σου έλεγα απλά») και υπεκφεύγει, καθώς προσανατολίζει την λογοδότησή της στην αλλαγή της στάσης των εκπαιδευτικών απέναντι στα περιστατικά σχολικού εκφοβισμού κι όχι αν επηρεάστηκε η σχολική κουλτούρα. Με μακρινό έρεισμα, αποκρύπτει την ταυτότητά της και υποστηρίζει με ακραία διατύπωση, για να καταστήσει την εκδοχή της αδιαμφισβήτητη, ότι «*ακόμα και οι πιο απρόθυμοι*» εκπαιδευτικοί, έχουν αλλάξει στάση κι έχουν «*αποκτήσει μια ευαισθησία*». Με τη φράση αυτή μετριάξει, υποδηλώνοντας ότι η αλλαγή της στάσης τους επικεντρώνεται, αρχικά, στην αναγνώριση των περιστατικών ως εκδηλώσεων σχολικού εκφοβισμού κι, έπειτα, στην αξιολόγηση της ικανότητάς τους να τα διαχειριστούν. Η φράση «*μετά λόγου γνώσης*» λειτουργεί ως εμβόλιο κατά του διακυβέματος να αμφισβητηθούν τα λόγια της ως προϊόντα προσωπικού συμφέροντος ή υπερβολής, καθώς επικαλείται ότι όσα αναφέρει βασίζονται σε βιωμένη εμπειρία και δεν συνιστούν αυθαίρετα συμπεράσματα. Παρουσιάζει την αλλαγή της στάσης άλλης μιας κατηγορίας εκπαιδευτικών («*πλέον αναγνωρίζουν τα περιστατικά βίας*»), οι οποίοι «*ήταν αδιάφοροι ή πιο χαλαροί*», ενώ με αναφορά στο αίσθημα ότι «*νιώθουν ανήμποροι να τα διαχειριστούν*», τους επιρρίπτει ευθύνες. Κάνοντας κοντινό έρεισμα και λογοδοτώντας σε άπληθυντικό πρόσωπο, εξαίρει τη δράση ορισμένων εκπαιδευτικών, συνεπώς και τη δική της, αλλά και του διευθυντή ως προς τη διαχείριση των περιστατικών, ενώ με τη διμερή λίστα «*ή σε εμάς, σε κάποιους συναδέλφους και σε εμένα, ή κατευθείαν στο διευθυντή*» ενισχύει την πειστικότητα της επιχειρηματολογίας της. Αντιπαραβάλλει τη στάση που είχαν οι εκπαιδευτικοί παλαιότερα με ακραία διατύπωση («*ενώ πιο πριν δεν ασχολούνταν καν*»), καθιστώντας την εκδοχή της αδιαμφισβήτητη.

6.27 Η ανάγκη ιδιαίτερης μεταχείρισης των μαθητών με διαφορετικό εθνικό-πολιτισμικό υπόβαθρο από τους εκπαιδευτικούς

Στο παρακάτω απόσπασμα η συμμετέχουσα ΟΛΓΑ προβάλλει την προσωπική της ευαισθησία προς τους μαθητές που προέρχονται από διαφορετικά εθνικά- πολιτισμικά περιβάλλοντα και καταδεικνύει την ανάγκη ιδιαίτερης μεταχείρισής τους από τους εκπαιδευτικούς. Λόγω του ότι δεν μπορούν εύκολα να υιοθετήσουν τη γηγενή κουλτούρα, καθίστανται ευάλωτοι, με αποτέλεσμα αρκετές φορές να γίνονται αποδέκτες σχολικού εκφοβισμού.

Απόσπασμα 29

1045 *ΕΡΕΥΝ:* Με βάση όσα έχουν αναφερθεί μέχρι τώρα, υπάρχει κάτι άλλο που θα ήθελες
1046 να προσθέσεις και εγώ δε στο ρώτησα αλλά το θεωρείς σημαντικό;

1047 *ΟΛΓΑ:* Εεε, ναι, έχοντας έτσι και μια ιδιαίτερη ευαισθησία και αγάπη, θα ήθελα ο
1048 σχολικός εκφοβισμός να πάψει να υφίσταται, που βέβαια εντάζει δεν υπάρχει αυτό,
1049 είναι βέβαια ουτοπία, εεε θα ήθελα να υπάρχει έτσι μια ιδιαίτερη μεταχείριση απέναντι
1050 στα παιδιά που έχουν έτσι μια διαφορετική καταγωγή, διαφορετικό εθνοπολιτισμικό
1051 υπόβαθρο, εεε όχι ότι είναι πιο ευάλωτα, δεν υπάρχει νομίζω αυτός ο ισχυρισμός, απλά
1052 μόνο και μόνο γιατί τα παιδιά αυτά δε μπορούν να προστατευτούν τα ίδια, επειδή δεν
1053 ξέρουν την κουλτούρα, όπως λέμε, τις άγραφες αξίες, τους άτυπους κανόνες, το σχολικό
1054 κλίμα το αντιλαμβάνονται πολύ καλά τα παιδιά αυτά, αλλά δεν μπορούν να υιοθετήσουν
1055 την γηγενή κουλτούρα του σχολείου, εεε αυτός είναι ο λόγος που θα ήθελα να δώσουμε
1056 λίγη περισσότερη βάση στα όποια προγράμματα κάνουμε, εεεε και στην όποια
1057 παρέμβαση γίνεται είτε από τη συντονίστρια εκπαίδευσης είτε από κάποιον
1058 παιδοψυχολόγο, συνήθως όλοι αυτοί οι φορείς το αγνοούν σαν παράμετρο εεε γιατί είτε
1059 εθελουφλούν είτε γιατί θεωρούν ότι τα παιδιά με κάποιες αναπηρίες ή με κάποια
1060 ιδιαιτερότητα είναι πιο ευάλωτα στο σχολικό εκφοβισμό, θα σου έλεγα ότι εγώ
1061 διαφωνώ, το ίδιο ευάλωτα είναι και τα παιδιά με διαφορετικό εθνικό-πολιτισμικό
1062 υπόβαθρο, ευάλωτα, όχι αδύναμα, ευάλωτα γιατί σου εξήγησα ότι δε μπορούν να
1063 υιοθετήσουν τη γηγενή σχολική κουλτούρα. Νομίζω ότι πλέον τα ρατσιστικά κατάλοιπα
1064 με τις στάσεις του εκπαιδευτικού, αρχίζουν και εκλείπουν, όχι παντελώς, αλλά αρχίζουν
1065 κι εκλείπουν, αν λοιπόν δώσουμε εμείς οι εκπαιδευτικοί έμφαση στο να διαχειριζόμαστε
1066 τα παιδιά αυτά με διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο, θα τους δώσουμε την αίσθηση το

1067 *πώς να αντιλαμβάνονται τη σχολική κουλτούρα, τι σημαίνει ότι ο δάσκαλός μου*
1068 *συνεργάζεται, τι σημαίνει ότι σέβομαι το διπλανό μου, τι σημαίνει ότι εγώ εσένα δε σε*
1069 *κοροϊδεύω, ότι εγώ εσένα σε αποδέχομαι όπως είσαι, τα παιδιά αυτά ας μη γελιόμαστε*
1070 *προέρχονται από διαφορετικές χώρες και διαφορετικές κουλτούρες, τόσο σχολικές όσο*
1071 *και πολιτισμικές, η Αθήνα βρίθει, στην τάξη μου έχω τουλάχιστον 10 διαφορετικές*
1072 *εθνικότητες εεε που μεταξύ τους ενδεχομένως και να μην έχουνε καλές σχέσεις, σαν*
1073 *πολιτισμοί μεταξύ τους, επομένως εμείς αν τους δείξουμε ποια είναι η κουλτούρα του*
1074 *σχολείου μας, ποια είναι η κουλτούρα της Ελλάδας και πώς εμείς διαχειριζόμαστε*
1075 *περιστατικά σχολικού εκφοβισμού, τα παιδιά το υιοθετούν, τα παιδιά το*
1076 *καταλαβαίνουν, μας μιμούνται, αυτό όσο εύκολο κι αν φαντάζει για έναν γηγενή*
1077 *μαθητή, είναι δέκα φορές πιο δύσκολο για έναν μαθητή διαφορετικού πολιτισμικού*
1078 *περιβάλλοντος.*

Η ερευνήτρια ρωτά τη συμμετέχουσα αν θέλει να προσθέσει κάτι, το οποίο θεωρεί σημαντικό, κι εκείνη δίνει μια ξεκάθαρη απάντηση και αιτιολογεί ότι όσα αναφέρει εκπορεύονται από την «ευαισθησία και αγάπη» που έχει, χωρίς ωστόσο να αποκαλύπτει τον αποδέκτη της αγάπης. Εκφράζει μια ευχή («*θα ήθελα ο σχολικός εκφοβισμός να πάψει να υφίσταται*»), ενώ αμέσως μετά, με ακραία διατύπωση, αναγνωρίζει ότι κάτι τέτοιο δεν μπορεί να πραγματοποιηθεί («*που βέβαια εντάζει δεν υπάρχει αυτό, είναι βέβαια ουτοπία*»). Μετριάζει, προβάλλοντας ως εφικτή την εκπλήρωση της επιθυμίας της («*θα ήθελα να υπάρχει έτσι μια ιδιαίτερη μεταχείριση απέναντι στα παιδιά που έχουν έτσι μια διαφορετική καταγωγή, διαφορετικό εθνοπολιτισμικό υπόβαθρο*»), ενώ, με τη χρήση ονοματοποίησης – ουσιαστικό «*μεταχείριση*», αποκρύπτει το φορέα δράσης για την απόδοση ευθυνών. Αποποιείται την άποψη ότι τα συγκεκριμένα παιδιά «*είναι πιο εύαλωτα*», ενώ μειώνει την απολυτότητα της αντικειμενικής αξιολόγησης που κάνει ότι «*δεν υπάρχει νομίζω αυτός ο ισχυρισμός*». Ο λόγος, για τον οποίον εκφράζει αυτή την επιθυμία σχετικά με τη μεταχείριση της συγκεκριμένης ομάδας παιδιών, προβάλλεται με το επιχειρήμα ότι «*δε μπορούν να προστατευτούν τα ίδια*», επικαλούμενη την άγνοιά τους αναφορικά με την «*την κουλτούρα*», η οποία αφορά «*τις άγραφες αξίες, τους άτυπους κανόνες*». Ισχυρίζεται με ακραία διατύπωση ότι «*το σχολικό κλίμα το αντιλαμβάνονται πολύ καλά τα παιδιά αυτά*», ωστόσο αποδίδει σε αδυναμία από την πλευρά τους «*να υιοθετήσουν την γηγενή κουλτούρα του σχολείου*». Αλλάζει το έρεισμα σε κοντινό και, με τη χρήση άπληθυντικού προσώπου («*θα ήθελα να δώσουμε*») λογοδοτεί ως

εκπρόσωπος των εκπαιδευτικών, ενώ μετριάζει με την έκφραση *«λίγη περισσότερη βάση»*, για να μην φανεί ότι τους κατηγορεί, συνεπώς και την ίδια, για το γεγονός ότι δεν δίνουν την απαιτούμενη βαρύτητα στα προγράμματα που εκπονούν. Παράλληλα, με την παθητική σύνταξη δίνει έμφαση στο αποτέλεσμα της ενέργειας (*«στην όποια παρέμβαση γίνεται»*) και υποστηρίζει ότι χρειάζεται να δοθεί μεγαλύτερη βαρύτητα, ενώ προβάλλει τους φορείς δράσης, με τη χρήση διμερούς λίστας (*«είτε από τη συντονίστρια εκπαίδευσης είτε από κάποιον παιδοψυχολόγο»*). Η λέξη *«όλοι»* από μόνη της θα συνιστούσε ακραία διατύπωση και θα παρουσίαζε το γεγονός ως αδιαμφισβήτητο, με κίνδυνο να φανεί η άποψή της απόλυτη. Επομένως, το *«συνήθως όλοι»* λειτουργεί ως εμβόλιο κατά του διακυβέυματος να χαρακτηριστεί η κρίση της υπερβολική. Με τη χρήση του ουδετέρου της προσωπική αντωνυμίας σε γ' ενικό *«το»* δημιουργείται μια αοριστία στα λεγόμενά της, ωστόσο από τα παραπάνω συνεπάγεται ότι αναφέρεται στην δυσκολία των μαθητών με διαφορετική καταγωγή να υιοθετήσουν την κουλτούρα του σχολείου, γεγονός το οποίο *«οι φορείς το αγνοούν σαν παράμετρο»*. Έτσι, επιρρίπτει ευθύνες στους φορείς για τον τρόπο με τον οποίο αντιμετωπίζουν τους μαθητές της συγκεκριμένης ομάδας, ενώ, με τη διμερή λίστα *«είτε εθελουφλούν είτε γιατί θεωρούν ότι τα παιδιά με κάποιες αναπηρίες ή με κάποια ιδιαιτερότητα είναι πιο ευάλωτα στο σχολικό εκφοβισμό»*, προβάλλει τους λόγους για τους οποίους συμβαίνει αυτό, δημιουργώντας την αίσθηση ολοκληρωμένου επιχειρήματος. Απευθύνεται σε β' ενικό στην ερευνήτρια, προσδίδοντας αμεσότητα, και εκφράζει ρητά τη διαφωνία της (*«εγώ διαφωνώ»*) ως προς την άποψη ότι τα παιδιά με αναπηρίες είναι πιο ευάλωτα, ενώ προβάλλει τον ισχυρισμό ότι *«το ίδιο ευάλωτα είναι και τα παιδιά με διαφορετικό εθνικό-πολιτισμικό υπόβαθρο»*. Στο σημείο αυτό διαπιστώνεται ότι η συμμετέχουσα αντιφάσκει, καθώς στην αρχή υποστηρίζει ότι τα παιδιά με διαφορετική καταγωγή ή εθνικό-πολιτισμικό υπόβαθρο *«όχι ότι είναι πιο ευάλωτα»*, ενώ έπειτα αναιρεί τα λόγια της (*«το ίδιο ευάλωτα είναι[...] ευάλωτα, όχι αδύναμα»*). Μειώνει την απολυτότητα του ισχυρισμού της ότι *«πλέον τα ρατσιστικά κατάλοιπα με τις στάσεις του εκπαιδευτικού, αρχίζουν και εκλείπουν»* και, με αλλαγή του ερείσματος σε κοντινό και τη χρήση α' πληθυντικού, λογοδοτεί εκ μέρους των εκπαιδευτικών και εστιάζει στις ενέργειες που πρέπει να κάνουν, ώστε να βοηθήσουν τους μαθητές *«με διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο»* να αντιληφθούν τη σχολική κουλτούρα, την οποία προβάλλει με τη χρήση λίστας *«τι σημαίνει ότι ο δάσκαλός μου συνεργάζεται, τι σημαίνει ότι σέβομαι το διπλανό μου, τι σημαίνει ότι εγώ εσένα δε σε κοροϊδεύω, ότι εγώ εσένα σε αποδέχομαι όπως είσαι»*. Για να στηρίξει την εκτίμησή της ότι *«η Αθήνα βρίθεται»* προβάλλει το επιχειρήμα ότι

«στην τάξη μου έχω τουλάχιστον 10 διαφορετικές εθνικότητες », το οποίο λειτουργεί ως εμβόλιο κατά του διακυβεύματος να χαρακτηριστεί η κρίση της υπερβολική, ενώ, παράλληλα, προσδίδει τη γεγονικότητα στο λόγο της. Με την αλλαγή του ερείσματος σε κοντινό και τη χρήση α' πληθυντικού, λογοδοτεί ως εκπρόσωπος των εκπαιδευτικών και προβάλλει την ευθύνη που έχουν προς αυτά τα παιδιά, με την τριμερή λίστα «αν τους δείξουμε ποια είναι η κουλτούρα του σχολείου μας, ποια είναι η κουλτούρα της Ελλάδας και πώς εμείς διαχειριζόμαστε περιστατικά σχολικού εκφοβισμού». Παράλληλα, με μια ακόμη τριμερή λίστα, παρουσιάζει τους μαθητές να αφομοιώνουν στοιχεία της γηγενούς κουλτούρας έχοντας ως πρότυπο τους εκπαιδευτικούς «τα παιδιά το υιοθετούν, τα παιδιά το καταλαβαίνουν, μας μιμούνται», και ενισχύει την πειστικότητα της επιχειρηματολογίας της. Τέλος, συγκρίνοντας τους «γγενείς» με τους «διαφορετικού πολιτισμικού περιβάλλοντος» μαθητές, παρουσιάζει την εκτίμησή της ως αποτέλεσμα σύγκρισης και όχι ως αυθαίρετη προσωπική εκτίμηση («όσο εύκολο κι αν φαντάζει για έναν γηγενή μαθητή, είναι δέκα φορές πιο δύσκολο για έναν μαθητή διαφορετικού πολιτισμικού περιβάλλοντος»).

Κεφάλαιο 7 : Συζήτηση - Προτάσεις

Το φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού μεταξύ μαθητών εξακολουθεί να απασχολεί την επιστημονική κοινότητα και σήμερα. Όπως αναφέρθηκε στη θεωρητική ενότητα παραπάνω, κάποιοι μελετητές τείνουν να υιοθετούν θεωρίες κατά τις οποίες ο εκφοβισμός εξηγείται με ατομικούς όρους (ατομικές δυσλειτουργίες, χαρακτηριστικά και προθέσεις) (Olweus, 1993). Άλλοι ασπάζονται θεωρίες, σύμφωνα με τις οποίες ο εκφοβισμός εξηγείται ως μέρος κοινωνικών διαδικασιών που συμβαίνουν σε ένα συγκεκριμένο πλαίσιο (Thornberg, Baraldsnes & Saeverot, 2018).

Η παρούσα εργασία προσανατολίζεται στις μελέτες οι οποίες κατανοούν το σχολικό εκφοβισμό μεταξύ μαθητών ως αποτέλεσμα επίδρασης πολυεπίπεδων σχέσεων και παραγόντων, που πυροδοτούν την εκφοβιστική συμπεριφορά στο σχολείο. Υπό το πρίσμα αυτό και σύμφωνα με την Κοινωνική Ψυχολογία του Λόγου, ο σχολικός εκφοβισμός συνιστά ένα κοινωνικά οργανωμένο φαινόμενο και δεν απορρέει από λανθάνουσες τάσεις των παιδιών (Herburn, 1995). Κατά συνέπεια, στην παρούσα έρευνα διερευνήθηκε ο τρόπος με τον οποίο οι εκπαιδευτικοί ως συμμετέχοντες της σχολικής καθημερινότητας κατανοούν τον σχολικό εκφοβισμό ως οργανωσιακό

ζήτημα, τον περιγράφουν και τον εξηγούν σε συνάρτηση με την οργανωσιακή κουλτούρα του σχολείου. Ένα ιδιαίτερο στοιχείο στην έρευνα συνιστά η επικέντρωση στις λογοδοτήσεις των συμμετεχόντων, οι οποίες προσδιορίζονται από το θεσμικό πλαίσιο. Το πλαίσιο αυτό το ακολουθούν και τους περιορίζει με αποτέλεσμα οι τοποθετήσεις να είναι δικές τους ως ένα σημείο.

Από τα ευρήματα της έρευνας προκύπτει ότι δεν υπήρξε ιδιαίτερη δυσκολία από τους συμμετέχοντες εκπαιδευτικούς σχετικά με τον προσδιορισμό του ακαδημαϊκού όρου του σχολικού εκφοβισμού. Σύμφωνα με τον Olweus (1993) ειδοποιός διαφορά του σχολικού εκφοβισμού από την απλή επίθεση συνιστά ο επαναλαμβανόμενος και συστηματικός χαρακτήρας των επιθετικών πράξεων που αποσκοπούν στο να βλάψουν το θύμα. Το φαινόμενο ακόμη χαρακτηρίζεται από εσκεμμένη εχθρότητα και επιθετικότητα προς το θύμα, το οποίο είναι αδύναμο ή λιγότερο δυνατό από το θύτη, ενώ η έκβαση τέτοιων περιστατικών είναι σχεδόν πάντοτε οδυνηρή για το θύμα, και σωματικά και ψυχικά. Το στοιχείο αυτό κατασκευάζεται στο λόγο των συμμετεχόντων με την αναγνώριση και περιγραφή συγκεκριμένων περιπτώσεων ως περιπτώσεων σχολικού εκφοβισμού και συμφωνεί με τη βιβλιογραφία (Mishna et al., 2005·Olweus, 1993 στο Παπαλαζάρου, 2015). Ωστόσο, σχετικά με τις αιτίες που τον προκαλούν υπάρχει μια ποικιλομορφία στις κατασκευές τους, καθώς έχουν κι άλλες εξηγήσεις πέρα από τον ακαδημαϊκό ορισμό, ο οποίος επικεντρώνεται στην ερμηνεία του φαινομένου με ατομικούς όρους.

Μια άποψη συνιστά η κατασκευή του σχολικού εκφοβισμού από τους συμμετέχοντες ως αποτέλεσμα εθνοτικής προκατάληψης από μαθητές, η οποία εκφράζεται μέσω λεκτικής βίας με ρατσιστικά σχόλια, εύρημα το οποίο εντοπίζεται και στην έρευνα της Lahelma (2004). Οι ατομικές διαφορές των μαθητών (φύλο, γένος, εθνικότητα, νοητικές ή σωματικές αναπηρίες κ. ά.) κατασκευάζονται ως «διαφορετικότητα» στην καθημερινότητα του σχολείου και, συνεπώς, ως ταμπέλα σε όποιον τη φέρει (Apple, 2001 στο Lahelma, 2004). Η διαφορετικότητα του θύματος δημιουργεί ένα χαρακτήρα κατωτερότητας και συνιστά κριτήριο για τη στοχοποίηση παιδιών από εθνικές και εθνοτικές μειονότητες. Σύμφωνα με το κοινωνικο-οικολογικό μοντέλο (Bronfenbrenner et al, 1979 στο Lee, Song, 2012) τα προσωπικά χαρακτηριστικά των παιδιών, ένα από τα οποία είναι και η καταγωγή, αποτελούν προγνωστικούς παράγοντες εκδήλωσης σχολικού εκφοβισμού.

Άλλοι κατασκευάζουν τον σχολικό εκφοβισμό ως αποτέλεσμα της μαθητικής κουλτούρας, καθώς εκπορεύεται από τα κοινωνικά πρότυπα συμπεριφοράς με

δεδομένο ότι τα παιδιά είναι ενσωματωμένα σε κοινωνικά πλαίσια. Τα πρότυπα αυτά κατασκευάζονται με το λόγο των εκπαιδευτικών να σχετίζονται με στερεότυπα ως προς τον τρόπο ενδυμασίας των μαθητών, την εμφάνισή τους και τις επιδόσεις τους. Κάτι τέτοιο, βέβαια, αποτελεί αντανάκλαση των στερεοτύπων που επικρατούν στο ευρύτερο κοινωνικό πλαίσιο και μεταφέρονται στο χώρο του σχολείου, ενώ παράλληλα κι εδώ τίθεται το ζήτημα της διαφορετικότητας. Η ομάδα των συνομηλίκων εντάσσεται στους κύριους μηχανισμούς κοινωνικοποίησης των παιδιών. Οι μαθητές που αποκλίνουν από την επικρατούσα κοινωνική νόρμα, καθώς δε συμμορφώνονται με τις αντιλήψεις και τα πρότυπα της ομάδας των συνομηλίκων, καθίστανται ευάλωτοι στο σχολικό εκφοβισμό, επειδή απλά διαφέρουν από το γενικό κανόνα (Siann et al., 1993). Αντίθετα, το να εναρμονίζονται με αυτό που θεωρείται κοινά αποδεκτό είναι μια ασφαλής θέση για τα παιδιά (Gordon et al., 2000c; Tolonen, 2001 στο Lahelma, 2004), ωστόσο δεν είναι πάντα εύκολο αυτό.

Στις αναφορές τους, επίσης, ο σχολικός εκφοβισμός κατασκευάζεται ως αποτέλεσμα της θυματοποίησης των παιδιών από την οικογένεια. Σύμφωνα με το κοινωνικο-οικολογικό μοντέλο, οι διαπροσωπικές σχέσεις που αναπτύσσουν τα παιδιά με τους γονείς τους πυροδοτούν την εκφοβιστική συμπεριφορά στο σχολείο. Πράγματι, η ύπαρξη ενδοοικογενειακής βίας συνιστά γενεσιουργό παράγοντα του σχολικού εκφοβισμού και επιβεβαιώνει την άποψη ότι «η βία γεννά βία». Το εύρημα αυτό εντοπίζεται ως κοινό στις απόψεις των συμμετεχόντων και στην έρευνα των Rosen, Scott, De Ornellas (2016), καθώς υποστηρίζεται ότι οι θύτες υποκινούνται από εσωτερικούς και εξωτερικούς παράγοντες. Στους εσωτερικούς συμπεριλαμβάνονται στοιχεία της προσωπικότητάς τους, ενώ στους δεύτερους εντόπισαν πρότυπα επιθετικής συμπεριφοράς από την οικογένεια, έλλειψη ελέγχου και ορίων από αυτήν.

Οι άνθρωποι τείνουν να εξηγούν τη δική τους συμπεριφορά με βάση την κατάσταση στην οποία συμβαίνει, ενώ αποδίδουν τη συμπεριφορά των άλλων σε χαρακτηριστικά της προσωπικότητάς τους (Ross, 1977). Οι εκπαιδευτικοί εστιάζουν στο ρόλο τους αναφορικά με το φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού και, παραθέτοντας παραδείγματα, κατασκευάζουν περιγραφές των δικών τους χειρισμών. Ιδιαίτερο ενδιαφέρον παρουσιάζει ο τρόπος με τον οποίο οι συμμετέχοντες, ενώ παραδέχονται τη δική τους αρνητική συμπεριφορά κατά την προσπάθειά τους να αντιμετωπίσουν περιστατικά σχολικού εκφοβισμού, επιχειρούν να τη νομιμοποιήσουν. Ο λόγος τους οργανώνεται ρητορικά και επικεντρώνεται στην κατασκευή ψυχικών καταστάσεων,

με σκοπό να αντικρούσουν την κατηγορία αυτή, εύρημα το οποίο συμφωνεί με την έρευνα της Herburn (1995).

Κοινό στοιχείο της παρούσας έρευνας με την έρευνα της Herburn συνιστά η διερεύνηση των απόψεων των εκπαιδευτικών και η επικέντρωση στην ανάλυση του λόγου τους. Η παρούσα έρευνα αποσκοπεί να χαρτογραφήσει τις απόψεις των εκπαιδευτικών για την οργανωσιακή πλευρά του σχολικού εκφοβισμού ως λόγο, ο οποίος προκύπτει στην προσπάθεια των συμμετεχόντων να ερμηνεύσουν το φαινόμενο ως ζήτημα της σχολικής κουλτούρας, παράγοντας λογοδοτήσεις για ενέργειες κατά κάποιον τρόπο κατακριτέες, όπως αυτές διαμορφώνονται στο συγκεκριμένο πλαίσιο της αλληλεπίδρασης. Ωστόσο, η έρευνα της Herburn ξεφεύγει από την αμιγώς εθνομεθοδολογική προσέγγιση, καθώς μέσω της θεωρητικής προοπτικής της αποδόμησης μεταβαίνει και στο επίπεδο της ιδεολογίας των εκπαιδευτικών ενώ διαχειρίζονται κατηγορίες ότι έχουν εκφοβίσει τους μαθητές, εισάγοντας στοιχεία από τη φουκοϊκή προσέγγιση και την κοινωνική γνωστική θεωρία. Σύμφωνα με αυτήν, δεν εξετάζεται μόνο ο λόγος των εκπαιδευτικών ως καθεαυτό θέμα ανάλυσης, αλλά επιχειρείται η εξήγηση του λόγου τους, όπως αναδύεται μέσα σε συγκεκριμένα κοινωνικοπολιτισμικά πλαίσια, εξετάζοντας παράλληλα πώς η ασυμμετρία δύναμης και οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών μπορούν να νομιμοποιήσουν τέτοιου είδους εκδηλώσεις.

Το σχολείο δεν είναι απλά ένα κτήριο αλλά ένας σημαντικός φορέας κοινωνικοποίησης για τους μαθητές. Όλοι οι εμπλεκόμενοι στη διαδικασία αυτή (διευθυντής, εκπαιδευτικοί, μαθητές) με τις στάσεις και τη συμπεριφορά τους διαμορφώνουν το σχολικό κλίμα. Το σχολικό κλίμα, λοιπόν, θα μπορούσε να οριστεί ως μια σχετικά σταθερή ποιότητα ενός σχολείου, η οποία αφορά κοινές αντιλήψεις συμπεριφοράς μεταξύ των μελών (Hoy & Feldman, 2005), συνδέεται άρρηκτα με την οργανωσιακή κουλτούρα και έχει θεωρηθεί ως ένας από τους βασικότερους παράγοντες που επηρεάζουν τη συμπεριφορά των μαθητών (Gottfredson, 2001 ·Gottfredson, 1985). Οι συμμετέχοντες στην παρούσα έρευνα περιγράφοντας και εξηγώντας το σχολικό εκφοβισμό σε συνάρτηση με το σχολικό κλίμα μιλούν για τις σχέσεις μεταξύ των εκπαιδευτικών, καθώς και για τις δικές τους συμπεριφορές αλλά και για του διευθυντή. Το αυστηρό σχολικό κλίμα κατασκευάζεται στο λόγο τους ως παράγοντας εκδήλωσης σχολικού εκφοβισμού, καθώς οι μαθητές καταπιέζονται και, για να εκτονωθούν, ξεσπούν στους πιο ευάλωτους μαθητές, οι οποίοι αποτελούν τα εύκολα θύματα. Αντίθετα, οι θετικές σχέσεις μεταξύ των εκπαιδευτικών καθώς και οι

σχέσεις εμπιστοσύνης που αναπτύσσουν οι εκπαιδευτικοί με τους μαθητές, δημιουργούν αίσθημα ασφάλειας στους δεύτερους και λειτουργούν ως ανασταλτικοί παράγοντες σχολικού εκφοβισμού, βελτιώνοντας ταυτόχρονα το σχολικό κλίμα.

Από τις λογοδοτήσεις των συμμετεχόντων αναδεικνύεται ο ρόλος του διευθυντή ως σημαντικός παράγοντας διαμόρφωσης του σχολικού κλίματος. Ο διευθυντής κατασκευάζεται ως αιτία εμφάνισης ή μη εκφοβιστικών συμπεριφορών από τους μαθητές. Συγκεκριμένα, οι συμμετέχοντες περιγράφοντας τη συμπεριφορά του, τον τρόπο με τον οποίο αντιμετώπισε εκείνος περιστατικά σχολικού εκφοβισμού και το γενικότερο τρόπο διοίκησης του σχολείου οικοδομούν συγκεκριμένες ταυτότητες διευθυντών. Συνδέουν το προφίλ του «Αυταρχικού», «Δημοσίου υπαλλήλου-Διεκπεραιωτή», «Απόμακρου», «Χαλαρού» και «Μη υποστηρικτικού» διευθυντή με την δημιουργία αρνητικού κλίματος στο σχολείο, που ευνοεί την εκδήλωση σχολικού εκφοβισμού από τους μαθητές. Αντίθετα, στις περιπτώσεις κατά τις οποίες ο διευθυντής κατασκευάζεται ως «Υποστηρικτικός», «Συντονιστής», «Καθοδηγητής» φαινόμενα εκφοβισμού από τους μαθητές τείνουν να εκλείπουν, ενώ ταυτόχρονα η αντιμετώπισή τους είναι συνήθως έγκαιρη και πιο αποτελεσματική. Με στόχο, μάλιστα, να καταδείξουν την ευθύνη του διευθυντή κινητοποιούν τη ρητορική τους και παρουσιάζουν την εκδήλωση εκφοβιστικών συμπεριφορών από μαθητές ως απόρροια του τρόπου διοίκησης της σχολικής μονάδας, ενώ παραθέτουν εναλλακτικές απόψεις για την αντιμετώπισή του ως πιο αποτελεσματικές.

Το σχολείο ως κοινωνικοποιητικός μηχανισμός συμβάλλει στην ανάπτυξη της ταυτότητας των μαθητών. Οι εκπαιδευτικοί λειτουργούν ως πρότυπα για εκείνους (Bandura, 1986· Besag, 1989) και με τη στάση τους προωθούν έναν κώδικα συμπεριφοράς (Neuman- Carlson, Horne Bartolomucci, 2000). Είναι επιφορτισμένοι, λοιπόν, με το ρόλο της μετάδοσης κοινωνικών κανόνων και προτύπων συμπεριφοράς και αξιών στους μαθητές. Η ύπαρξη κανόνων στο σχολείο σε σχέση με τον εκφοβισμό κατασκευάζεται ως καίριος παράγοντας, ο οποίος λειτουργεί ενισχυτικά στην ανάπτυξη θετικού σχολικού κλίματος. Οι κανόνες συναρτώνται με την ανάπτυξη υγιών διαπροσωπικών σχέσεων μεταξύ των μαθητών και συμβάλλουν στην αντίληψη της μοναδικότητας και της διαφορετικότητας του κάθε μαθητή. Ως κοινή παραδοχή κατασκευάζεται η καλλιέργεια του σεβασμού της διαφορετικότητας, η οποία, όταν διαμορφώνεται ως ταμπέλα για ορισμένους μαθητές, πυροδοτεί τις εκφοβιστικές πράξεις εναντίον τους κι εντείνει τον κοινωνικό τους αποκλεισμό. Στο σημείο αυτό επιχειρηματολογούν για να αναδείξουν την αξία της συζήτησης των κανόνων μεταξύ

των εκπαιδευτικών και των μαθητών για τον σχολικό εκφοβισμό, καθώς η απουσία συζήτησης εντείνει την εκδήλωση του φαινομένου. Μάλιστα, οι συμμετέχοντες οικοδομούν περιγραφές σχετικά με τη μεταβολή του σχολικού κλίματος σε θετικού στις περιπτώσεις κατά τις οποίες στα σχολεία ίσχυαν κανόνες, υπήρχε συζήτηση και γίνονταν βιωματικές δράσεις.

Εξετάζοντας τον σχολικό εκφοβισμό ως οργανωσιακό ζήτημα θα αποτελούσε παράλειψη αν δεν αναφερόμασταν στη σχολική κουλτούρα, στον ιδεολογικό προσανατολισμό που μοιράζονται τα μέλη του οργανισμού, που τα συνδέει μεταξύ τους και δίνει στο σχολείο τη διακριτή του ταυτότητα. Παρόλο που οι ορισμοί του σχολικού κλίματος και της σχολικής κουλτούρας αλληλοκαλύπτονται, η κουλτούρα σχετίζεται με τις κοινές απόψεις, τις αξίες και τις στάσεις που χαρακτηρίζουν τις αλληλεπιδράσεις μεταξύ μαθητών, εκπαιδευτικών και της διοίκησης του σχολείου (Welsh, 2003). Η εθνοκεντρική κουλτούρα των εκπαιδευτικών και η προσήλωσή τους στη χριστιανική θρησκεία κατασκευάζονται ως παράγοντες που συντελούν στη διαμόρφωση συγκεκριμένων αξιών και πεποιθήσεων, οι οποίες μεταφέρονται στο σχολείο, προωθούν την ανάπτυξη ρατσιστικών αντιλήψεων και κατ'έπекταση θέτουν στο περιθώριο ορισμένους μαθητές. Μέσα από την επιχειρηματολογία τους, οι μαθητές αυτοί προβάλλονται να διατρέχουν κίνδυνο να υποστούν σχολικό εκφοβισμό, λόγω της διαφορετικότητάς τους από τον γενικό κανόνα. Στη ρητορική τους κατασκευάζουν το πρόβλημα να εντείνεται, όταν και οι γονείς των μαθητών εμφορούνται από τις ίδιες αξίες με τις οποίες γαλουχούν τα παιδιά και εκείνα αναπόφευκτα τις μεταφέρουν στο σχολικό χώρο. Αυτές οι κοινές θεωρήσεις που διαπνέουν την πλειονότητα δημιουργούν μια ψευδαίσθηση ανωτερότητας στους μαθητές, οι οποίοι εναρμονίζονται με αυτές, με αποτέλεσμα το διαφορετικό, δηλαδή οι μαθητές με διαφορετική καταγωγή, θρησκεία, κουλτούρα, να περιθωριοποιείται και τελικά να στοχοποιείται. Το ίδιο κατασκευάζεται στο λόγο τους να συμβαίνει και στην περίπτωση κατά την οποία οι εκπαιδευτικοί εκδηλώνουν έμφυλες διακρίσεις μεταξύ μαθητών στη σχολική τάξη, οι οποίες συνδέονται με τις υπάρχουσες κοινωνικές νόρμες και υποδηλώνουν την ανισότητα ανδρών και γυναικών. Οι παραδοσιακοί κοινωνικοί ρόλοι των φύλων, με την υποτίμηση του ρόλου και της συμβολής των γυναικών στην κοινωνία, τις καθιστούν εύκολα θύματα. Συνεπώς, κάτι τέτοιο μεταφέρεται και στο σχολικό πλαίσιο. Η ιδιαίτερη αυτή τοποθέτηση σε ζητήματα θρησκείας, ιδεολογίας και αξιών καταδεικνύει την κοινωνική οργάνωση του σχολικού εκφοβισμού ως αποτέλεσμα επίδρασης διαφόρων οικολογικών

συστημάτων, όπως παρουσιάζονται στη θεωρία των (Bronfenbrenner et al., 1979 ·Lee & Song, 2012).

Στο σημείο αυτό ανακύπτει το εξής ζήτημα : Θα μπορούσε να συμβάλει η συζήτηση για αξίες ή πεποιθήσεις που συμβάλλουν στην αντιμετώπιση του σχολικού εκφοβισμού; Η ύπαρξη κανόνων συμπεριφοράς και κατ'επέκταση η συζήτησή τους κατασκευάζονται από τους εκπαιδευτικούς ως παράγοντες που βελτιώνουν τις σχέσεις των μαθητών και συμβάλλουν στη δημιουργία θετικού κλίματος στο σχολείο. Αντίθετα, ορισμένοι κατασκευάζουν το ρόλο της συζήτησης σχετικά με τις αξίες και τις πεποιθήσεις για την αντιμετώπιση του σχολικού εκφοβισμού ως αμφιλεγόμενο. Οι συμμετέχοντες με το λόγο τους οικοδομούν τη δυσκολία ύπαρξης θετικού αποτελέσματος ως προς τη μεταστροφή των αντιλήψεων των μαθητών σε σχέση με το σχολικό εκφοβισμό μέσω της συζήτησης, στην περίπτωση κατά την οποία υπάρχουν εκπαιδευτικοί, που εμφορούνται με ρατσιστικές πεποιθήσεις και κάθε είδους προκαταλήψεις, καταδεικνύοντας, έτσι, την αναποτελεσματικότητα αυτής της μεθόδου. Τέλος, κατασκευάζουν ως επιτακτική την ανάγκη ανάληψης δράσης από θεσμοθετημένους φορείς για την ανάπτυξη μιας αποτελεσματικής στρατηγικής διαχείρισης του σχολικού εκφοβισμού.

Όσον αφορά την επίσημη πολιτική για το σχολικό εκφοβισμό, οι συμμετέχοντες κατά πλειοψηφία φάνηκε να μην γνωρίζουν τους θεσμοθετημένους φορείς για την πρόληψη κι αντιμετώπισή του. Συνεπώς, δεν έχουν συνεργαστεί με κάποιον από αυτούς. Ωστόσο, θετική αλλαγή στη στάση των εκπαιδευτικών ως προς την κινητοποίησή τους σε ζητήματα σχολικού εκφοβισμού, καθώς και βελτίωση του σχολικού κλίματος κατασκευάστηκε μέσω μιας περιγραφής περίπτωσης σχολείου, που ήρθε σε επαφή με κάποιους από τους φορείς. Κατά τη διερεύνηση των απόψεων των εκπαιδευτικών παρουσιάζεται συμφωνία με άλλες έρευνες (Siann et al., 1993, Rosen et al., 2016, Lahelma, 2004) αναφορικά με την αναγκαιότητα εφαρμογής προγραμμάτων πρόληψης και παρέμβασης. Οι συμμετέχοντες κατασκευάζουν ως απαραίτητη την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών σε ζητήματα σχολικού εκφοβισμού, με τρόπο οργανωμένο και συστηματικό, και ως επιτακτική την στελέχωση των σχολικών μονάδων με ειδικούς ψυχολόγους για τη διαχείριση των φαινομένων, ώστε να μπορούν να προλάβουν το πρόβλημα εν τη γενέσει του και οι παρεμβάσεις να είναι πιο εστιασμένες και αποτελεσματικές. Προβάλλουν παράλληλα την ανάγκη ύπαρξης του θεσμού του μέντορα, ο οποίος θα καθοδηγεί τους εκπαιδευτικούς και το διευθυντή προς την υιοθέτηση ενδεδειγμένων πρακτικών παρέμβασης. Ωστόσο, δε

φαίνεται οι ίδιοι να κινητοποιούνται προς αυτή την κατεύθυνση, καθώς δείχνουν πολλές φορές να επαναπαύονται σε πρακτικές και μεθόδους, που βασίζονται στην εμπειρία τους ή στην προσωπική τους αναζήτηση. Τέλος, οι απόψεις τους συγκλίνουν στην κατασκευή της δυσκολίας για ριζική αλλαγή του σχολικού κλίματος και της σχολικής κουλτούρας μέσω της δράσης θεσμοθετημένων φορέων. Το κλίμα, δεδομένου ότι είναι κάτι λιγότερο αφηρημένο και συμβολικό σε σχέση με τη σχολική κουλτούρα, μπορεί να επηρεαστεί θετικά. Ωστόσο, για τη μεταβολή της σχολικής κουλτούρας ένα τέτοιο εγχείρημα καθίσταται δύσκολο, καθώς απαιτούνται δραστικές παρεμβάσεις σε βάθος χρόνου, δεδομένου ότι σε αυτήν αντικατοπτρίζεται η κουλτούρα του ευρύτερου κοινωνικού πλαισίου.

Η έρευνα επιχειρήσει να στηρίξει την τοποθέτηση ότι τα σχολεία είναι κοινότητες και για το λόγο αυτόν είναι σημαντικό τα μέλη τους να είναι σε θέση να αντιληφθούν τις κοινωνικές διαδικασίες που λαμβάνουν μέρος μέσα σε αυτά (Watkins & Wagner, 2000). Από τα παραπάνω διαφαίνεται ότι η σχολική κοινότητα κατασκευάζεται ως ένα σύστημα σχέσεων και συνακόλουθα ο τρόπος με τον οποίο γίνονται κατανοητές αυτές οι σχέσεις από τους καθημερινούς συμμετέχοντες καθιστά το σχολείο ως πεδίο κοινωνικής παρέμβασης. Η παρέμβαση θα πρέπει να στοχεύει στις ίδιες τις σχέσεις μέσα στο σχολείο. Μέσα από το μικροεπίπεδο της ανάλυσης, οι εκπαιδευτικοί με τις λογοδοτήσεις τους, τις εκδοχές που κατασκευάζουν, την επιχειρηματολογία και τη ρητορική που χρησιμοποιούν, προβάλλουν την αντίληψη ότι η εκπαίδευση προσπαθεί να επιλύσει κοινωνικά προβλήματα πέρα από τη μόρφωση των παιδιών. Επομένως, ξεφεύγουμε από το σχολικό εκφοβισμό ως ζήτημα ατόμων και μεταβαίνουμε στον σχολικό εκφοβισμό ως ζήτημα της σχολικής κοινότητας και κατ'επέκταση της οργανωσιακής κουλτούρας.

Καταληκτικά, κρίνεται σκόπιμο να επισημανθεί ότι η Κοινωνική Ψυχολογία του Λόγου αντιλαμβάνεται τα άτομα-ομιλητές ως φορείς δράσης, που διαμορφώνουν ρητορικά το δημόσιο πεδίο στο οποίο συμμετέχουν. Με επικέντρωση στις λογοδοτήσεις των συμμετεχόντων, οι οποίες προσδιορίζονται από το θεσμικό πλαίσιο συμμετοχής τους ως εκπαιδευτικών, προσδιορίζονται από τους κανόνες αυτής της συμμετοχής και τα διαθέσιμα ιδεολογικά αποθέματα στο πλαίσιο αυτό. Τα ιδεολογικά αποθέματα ή «ερμηνευτικά ρεπερτόρια» σύμφωνα με τους Potter & Wetherell (2009) συνιστούν οικείες εικόνες, οι οποίες είναι αναγνωρίσιμες σε μια κοινή πολιτισμική κοινότητα. Παράλληλα, έχοντας μια κοινωνική κονστρουξιονιστική επιστημολογική προοπτική, η έρευνα επιδιώκει να συμβάλει στη εξέταση του τρόπου με τον οποίο οι

εκπαιδευτικοί ως συμμετέχοντες της σχολικής καθημερινότητας κατανοούν τον σχολικό εκφοβισμό ως οργανωσιακό ζήτημα. Με βάση τα παραπάνω και δεδομένου του περιορισμένου αριθμού συμμετεχόντων, δεν υπήρχε στόχος γενίκευσης των αποτελεσμάτων της εργασίας, καθώς μάλιστα η παρούσα ποιοτική έρευνα έχει ιδιογραφικό χαρακτήρα.

Επομένως, θα ήταν χρήσιμο να διερευνηθούν οι απόψεις των διευθυντών για το σχολικό εκφοβισμό ως οργανωσιακό ζήτημα, καθώς κι εκείνοι ως εμπλεκόμενοι στην εκπαιδευτική διαδικασία διαμορφώνουν και επηρεάζουν το σχολικό κλίμα και τη σχολική κουλτούρα. Εξίσου χρήσιμο θα ήταν να έχουμε τις απόψεις όσων σχετίζονται με το Παρατηρητήριο Πρόληψης της Σχολικής Βίας και του Εκφοβισμού, με σκοπό να εξηγήσουν ποιο είναι το σκεπτικό της επίσημης πολιτικής και αν η τελευταία, μέσω των δράσεων και των παρεμβάσεων των θεσμοθετημένων φορέων, θα μπορούσε να επηρεάσει το σχολικό κλίμα και τη σχολική κουλτούρα.

Επιπλέον, η θεσμοθέτηση των Εργαστηρίων Δεξιοτήτων ως ένδειξη διαρκούς ενδιαφέροντος της επίσημης πολιτικής σε θεσμικό πλαίσιο διαμορφώνει νέες προοπτικές για έρευνα. Κατά τη σύνταξη του οδηγού συνέντευξης της παρούσας έρευνας, τα Εργαστήρια Δεξιοτήτων δεν είχαν θεσμοθετηθεί, με αποτέλεσμα να μη συμπεριληφθούν αντίστοιχα ερωτήματα στον θεματικό άξονα της επίσημης πολιτικής για την πρόληψη κι αντιμετώπιση του σχολικού εκφοβισμού, παρότι αναφέρονται στο θεωρητικό μέρος αυτής της εργασίας. Προτείνεται, λοιπόν, η έρευνα να επεκταθεί σε κομμάτια της θεσμοθέτησης του επίσημου πλαισίου για τον σχολικό εκφοβισμό.

Με δεδομένο το ότι ο σχολικός εκφοβισμός συνιστά ένα κοινωνικά οργανωμένο φαινόμενο, το οποίο είναι αποτέλεσμα πολυεπίπεδων σχέσεων και παραγόντων, σε επόμενη έρευνα θα μπορούσαν να εξεταστούν οι απόψεις των γονέων σχετικά με τον σχολικό εκφοβισμό ως οργανωσιακό ζήτημα. Τέλος, όλες αυτές οι οπτικές μπορούν να διευρύνουν την έρευνα για τον σχολικό εκφοβισμό στην έρευνα για το σχολείο ως σχολική κοινότητα και τον τρόπο με τον οποίο κατανοούν τις σχέσεις αυτές οι καθημερινοί συμμετέχοντες, δηλαδή οι μαθητές, οι εκπαιδευτικοί, ο διευθυντής και οι γονείς.

Βιβλιογραφία

Ελληνόγλωσση

Αθανασιάδου, Χ., & Ψάλτη, Α. (2011). Γνώσεις και απόψεις των εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης για τον εκφοβισμό στο σχολείο. *Hellenic Journal of Psychology*, 8, 66-95.

Γιαννακοπούλου, Ε. Δ. (2014). *Ο σχολικός εκφοβισμός ως βιωμένη εμπειρία: οι αφηγήσεις των εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης του Ν. Αχαΐας*. Μεταπτυχιακή Διπλωματική Εργασία, Πανεπιστήμιο Πατρών, Πάτρα.

Ίσαρη, Φ., Πουρκός, Μ.. (2015). *Ποιοτική μεθοδολογία έρευνας*. [ηλεκτρ. βιβλ.] Αθήνα : Σύνδεσμος Ελληνικών Ακαδημαϊκών Βιβλιοθηκών. Διαθέσιμο στο: https://repository.kallipos.gr/bitstream/11419/5826/3/15327_Isari-KOY.pdf

Κωνσταντινίδου, Ε. (2000) *Η κατασκευή της εθνικής ταυτότητας στα ελληνικά σχολικά βιβλία ιστορίας: Μια κριτική κοινωνικοψυχολογική προσέγγιση*. Αδημοσίευτη Διδακτορική διατριβή, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, Φιλοσοφική Σχολή, Τμήμα Ψυχολογίας, Θεσσαλονίκη.

Λούγκλου Φανή. (2018). *Εγώ ο καημένος...Τα χαρακτηριστικά της αυτοθυματοποίησης*. Ανακτήθηκε 01/02/2022 από <http://www.limnos-psychology.gr/archives/632>

Μποζατζής, Ν. & Δραγώνα, Θ. (επιμ.), (2011) *Κοινωνική ψυχολογία: Η στροφή στο λόγο*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Παπαλαζάρου, Α. (2015). *Επιθετική συμπεριφορά μεταξύ μαθητών/τριών γυμνασίου: Η οπτική των εκπαιδευτικών*. Μεταπτυχιακή Διπλωματική Εργασία. Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, Θεσσαλονίκη.

Παπαλαζάρου, Α., Αθανασιάδου, Χ. (2015). Αιτίες Σχολικού Εκφοβισμού και ο Ρόλος των Εκπαιδευτικών: Απόψεις Εκπαιδευτικών Γυμνασίου. *Επιστημονική Επετηρίδα- Τμήμα Ψυχολογίας ΑΠΘ*. 11, 118-147.

Ξενόγλωσση

- Anderou, E. (2000). Bully/victim problems and their association with psychological constructs in 8-to-12-year-old Greek schoolchildren. *Aggressive Behavior*, 26, 49-56.
- Andreou, E. (2015). School violence prevention: The youth development perspective. *British Journal of Education, Society & Behavioural Science*, 5(4), 389-395.
- Alvesson, M (2004). Organisational Culture and Discourse. In: D. Grant, C.Hardy, C.Oswick, L. Putnam (Eds.), *The Sage of Handbook of Organisational Discourse* (pp.317-333). Chennai, India: Sage Publications
- Burr, V. (2015). *Social Constructionism*. NY : Routledge
- Cornell, G. D., Bandyopadhyay,S. (2009). The Assessment of Bullying. In: S. R. Jimerson, S. M. Swearer, D. L. Espelage (Eds.), *Handbook of Bullying in Schools* (pp.265-275). NY: Routledge
- Edwards, D., Potter, J. (1992). *Discursive Psychology*. London : Sage Publications
- Erickson, F. (1987). Conceptions of School Culture: An overview. *Educational Administration Quarterly*, 23 (4), 11-24.
- Eriksen, I.M. (2018). The Power of the word: students' and school staff's use of the established bullying definition. *Educational Research*, 60 (2), 157-170.
- Espelage, D. L., Polanin, J. R., & Low, S. K. (2014). Teacher and staff perceptions of school environment as predictors of student aggression, victimization, and willingness to intervene in bullying situations. *School Psychology Quarterly*, 29(3), 287-305.
- Fairclough, N. (1992). *Discourse and Social Change*. Cambridge: Polity Press.
- Fox, D., & Prilleltensky, I. (επιμ.) (2003). *Κριτική ψυχολογία: Εισαγωγή*. Μτφ. Χρ. Ξενάκη & Π. Χονδρός. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα
- Gottfredson, G. D. and Gottfredson, D. C. (2001). What do to prevent delinquency and promote safe environments. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 12 (4), 313-344
- Hepburn, A. (1995). *Deconstructing secondary school bullying : A postmodern analysis of power and subjectivity*. Unpublished PhD thesis, Glasgow Caledonian University.

- Hepburn, A. (1997). Discursive strategies in bullying talk. *Education and Society*, 15, 13-31.
- Hepburn, A. (2000). Power lines: Derrida, discursive psychology and the management of accusations of teacher bullying. *British Journal of Social Psychology*, 39, 605-628.
- Hepburn, A. (2002). Figuring Gender in Teachers' Talk about School Bullying. In: Paul McIlvenny (Ed.), *Talking Gender and Sexuality* (pp. 263-286). Amsterdam, John Benjamins Publishing Company.
- Hoy, W. K. & Feldman, J. A. (2005). Organisational Health Profiles for High Schools, In: Jerome Freiberg (Ed.), *School climate. Measuring, Improving and Sustaining Healthy Learning Environments*. London: Taylor & Francis.
- Jefferson, G. (1985). An exercise in the transcription and analysis of laughter. In T. A. van Dijk (ed.), *Handbook of discourse analysis. Discourse and dialogue* Volume 3. (pp. 25-34). London: Academic Press
- Jimerson, S. R., Sweater, S.M., Espelage, D. L., (2009). International Scholarship Advances Science and Practice Addressing Bullying in Schools. In: S. R. Jimerson, S. M. Swearer, D. L. Espelage (Eds.), *Handbook of Bullying in Schools* (pp.1-5). NY: Routledge
- Lahelma, E. (2004). Tolerance and Understanding? Students and Teachers Reflect on Differences at School. *Educational Research and Evaluation*. 10 (1), 3-19.
- Lee, C-H., Song, J. (2012), Functions of Parental Involvement and Effects of School Climate on Bullying Behaviors Among South Korean Middle School Students. *Journal of International Violence*. 27 (12), 2437-2464.
- Martens, D. M. (2014). *Research and evaluation in education and psychology: Integrating diversity with quantitative, qualitative and mixed methods*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Mishler, E. G. (1991). *Research Interviewing*. England: Harvard University Press.
- Mishna, F. (2008). An overview of the evidence on bullying prevention and intervention programs. *Brief Treatment and Crisis Intervention*. 8(4), 327-341.
- Mishna, F., Scarcello, I., Pepler, D., Wiener, J. (2005). Teachers' Understanding of Bullying. *Canadian Journal of Education*. 28(4), 718-738.
- Olweus, D. (1993a). *Bullying at school: What we know and what we can do*. Oxford, UK, and Cambridge, MA, USA: Blackwell Publishers

- Pomerantz, A. (1986). Extreme case formulations: A way of legitimizing claims. *Human studies*, 9(2-3), 219-229.
- Pomerantz, A. M. (1984) "Giving a Source or Basis: The Practice in Conversation of Telling "How I Know". *Journal of Pragmatics*, 8: 607-625.
- Potter, J. & Wetherell, M. (2009) *Λόγος και κοινωνική ψυχολογία: Πέρα από τις στάσεις και τη συμπεριφορά*. Αθήνα: Μεταίχμιο. (το πρωτότυπο έργο εκδόθηκε 1987).
- Rigby, K., Smith, P. K. (2011). Is bullying really on the rise? *Social Psychology of Education*, 14, 441-455.
- Rosen, L. H., Scott, S.R., DeOrnellas, K. (2016). Teachers' Perceptions of Bullying: A Focus Group Approach. *Journal of School Violence*. 16(1), 119-139.
- Ross, L. (1977). The intuitive psychologist and his shortcomings. In: Leonard Berkowitz (Ed.), *Advances in Experimental Social Psychology*, New York: Academic Press.
- Ryan, A., Morgan, M. (2011). Bullying in Secondary Schools: through a discursive lens. *Kotuitui New Zealand Journal of Social Science Online*. 6 (1-2), 1-14.
- Samsari, E. P. & Nikolaou, G. (2015). *Creating a positive and supportive school climate: The impact of Greek teachers' attitudes about cultural diversity and school bullying*. Conference paper presented at the International Conference: Cultural, Diversity, Equity and Inclusion: Intercultural Education in 21st century and beyond. Greece, Ioannina, 29th June – 3rd July.
- Siann, G., Callaghan, M., Lockhart, R., Rawson, L. (1993). Bullying: teachers' views and school effects. *Educational Studies*. 19 (3), 307-321
- Thornberg, R., Baraldsnes, D., Saeverot, H. (2018). Editorial: In Search of a pedagogical perspective on school bullying. *Nordic Studies in Education*. 38 (04), 289-301
- Watkins, C. & Wagner, P. (2000). Improving school behavior. London: Paul Chapman Publishing Ltd.
- Welsh, W. N. (2003). Individual and Institutional Predictors of School Disorder. *Youth Violence and Juvenile Justice*, 1 (4), 346-368.

Welsh, W. N., Jenkins, P. H. & Greene, J. R. (2000). Challenges for multilevel models of school disorder: Respond to Hoffman and Johnson, *Criminology*, 38 (4), 1289-1300.

Wetherell, M. (2005). "Unconscious conflict or everyday accountability?" *British Journal of Social Psychology*, 44 (2), 169-173.

Wiggins, S. (2017). *Discursive psychology*. London: Sage Publications

Zeichner. K. M., Liston, D. P. (1987). Teaching Student Teachers to Reflect. *Harvard Educational Review*. 56 (1), 23-48.

Πηγές

Παρατηρητήριο Πρόληψης για τη Σχολική Βία και τον Εκφοβισμό της Περιφερειακής Διεύθυνσης Κεντρικής Μακεδονίας, (2012) Ανακτήθηκε στις: 03/02/2022 από: <https://kmaked.pde.sch.gr/site/index.php/paratiritirio-bias-7>

Υπουργικές Αποφάσεις

ΥΠΕΠΘ, ΥΑ 94236/ΓΔ4/2021- ΦΕΚ 3567/Β/4-8-2021 «Πλαίσιο Προγράμματος Σπουδών για τα Εργαστήρια Δεξιοτήτων όλων των τύπων σχολικών μονάδων, Νηπιαγωγείων, Δημοτικών και των Γυμνασίων».

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

**ΟΡΓΑΝΩΣΗ ΚΑΙ ΔΙΟΙΚΗΣΗ ΤΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ
ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΗΓΕΣΙΑ
ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΔΥΤΙΚΗΣ ΜΑΚΕΔΟΝΙΑΣ
ΤΜΗΜΑ ΔΗΜΟΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ
ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ
ΚΑΤΕΥΘΥΝΣΗ: ΚΟΙΝΩΝΙΚΗ ΨΥΧΟΛΟΓΙΑ**

**Επιβλέπουσα καθηγήτρια : Κωνσταντινίδου Ευθαλία - 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 «Ο σχολικός εκφοβισμός ως οργανωσιακό ζήτημα: Κατασκευές στον λόγο των εκπαιδευτικών του Δημοτικού». Η έρευνα αποσκοπεί να καταγράψει τον τρόπο που οι εκπαιδευτικοί του Δημοτικού κατασκευάζουν ποικίλες εκδοχές του σχολικού εκφοβισμού, καθώς μιλούν για τις οργανωσιακές όψεις του (π.χ. σχολικό κλίμα, ηγεσία κ.ά.), και να κατανοήσει τον λόγο των εκπαιδευτικών για τον σχολικό εκφοβισμό ως κατασκευή της οργανωσιακής κουλτούρας του σχολείου, δηλαδή τον τρόπο που οι αυτοί κινητοποιούν καλά καθιερωμένες απόψεις για τη χρήση βίας στο σχολείο, προκειμένου να περιγράψουν και να εξηγήσουν συγκεκριμένα συμβάντα ως περιπτώσεις εκφοβισμού. Για το λόγο αυτό συμβολή σας στην έρευνα είναι ιδιαίτερα σημαντική.

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

*Σας ευχαριστώ εκ των προτέρων για τη συνεργασία,
Καρρά Χρυσούλα*

Σχέδιο ημιδομημένης συνέντευξης δασκάλου/ας

ΠΡΟΣΩΠΙΚΕΣ ΠΛΗΡΟΦΟΡΙΕΣ

Ποιες είναι οι σπουδές σας;

Έχετε κάνει κάποια επιμόρφωση;

Πόσα χρόνια εκπαιδευτικής υπηρεσίας έχετε;

Σε ποια σχολεία έχετε εργαστεί μέχρι σήμερα;

Σε ποιες τάξεις έχετε εργαστεί;

ΕΝΟΤΗΤΑ 1. ΠΕΡΙΓΡΑΦΟΝΤΑΣ ΤΟ ΣΧΟΛΙΚΟ ΕΚΦΟΒΙΣΜΟ.

(περιστατικά που έχουν αντιμετωπίσει οι ίδιοι)

1. Πριν ξεκινήσουμε τις ερωτήσεις, χρειάζεται να αποσαφηνίσουμε τον όρο «σχολικός εκφοβισμός». Θα μπορούσαμε να περιγράψουμε τον σχολικό εκφοβισμό ως τη συνεχόμενη ταπεινωτική συμπεριφορά από το πιο δυνατό άτομο προς το πιο αδύναμο. Η ταπείνωση μπορεί να εκδηλωθεί είτε με τη μορφή σωματικής βίας και επίθεσης, είτε με λεκτική κακοποίηση, που γελοιοποιεί ή προκαλεί κάποιον.
2. Σύμφωνα με την παραπάνω γενική περιγραφή του σχολικού εκφοβισμού, από την εμπειρία σας ως εκπαιδευτικός, μπορείτε να μου περιγράψετε κάποιες συγκεκριμένες περιπτώσεις ως περιπτώσεις σχολικού εκφοβισμού, που έχετε αντιμετωπίσει εσείς;
3. Πέρα από αυτή την περιγραφή του σχολικού εκφοβισμού, θα αναγνωρίζατε και κάποιες άλλες συμπεριφορές ως σχολικό εκφοβισμό; Αν ναι, ποιες είναι αυτές; Μπορείτε να μου αναφέρετε συγκεκριμένες περιπτώσεις; γιατί θεωρείτε τις συμπεριφορές αυτές ως σχολικό εκφοβισμό;

ΕΝΟΤΗΤΑ 2. ΣΧΟΛΙΚΟΣ ΕΚΦΟΒΙΣΜΟΣ ΚΑΙ ΣΧΟΛΙΚΟ ΚΛΙΜΑ

Το σχολικό κλίμα αναφέρεται στην ατμόσφαιρα που επικρατεί σε κάθε σχολική μονάδα και σχετίζεται άμεσα με όσους εμπλέκονται σε αυτήν. Το κλίμα για μια σχολική μονάδα είναι, θα λέγαμε, όπως η προσωπικότητα για τον άνθρωπο. Το σχολικό κλίμα επηρεάζεται από τις επίσημες και ανεπίσημες συμπεριφορές, που εκδηλώνονται στους σχολικούς οργανισμούς, και σχετίζεται με το σύνολο των τυπικών και άτυπων κανόνων συμπεριφοράς στο σχολείο.

1. Σύμφωνα με την παραπάνω περιγραφή του σχολικού κλίματος, από την εμπειρία σας ως εκπαιδευτικός, θεωρείτε ότι το σχολικό κλίμα σχετίζεται με την εμφάνιση περιστατικών σχολικού εκφοβισμού; Αν ναι, με ποιους τρόπους σχετίζεται το σχολικό κλίμα με την εμφάνιση τέτοιων περιστατικών; Μπορείτε να μου αναφέρετε συγκεκριμένα παραδείγματα; Αν όχι, γιατί δε σχετίζεται;
2. Παίζει κάποιο ρόλο η συμπεριφορά των δασκάλων στην εμφάνιση περιστατικών σχολικού εκφοβισμού; Αν ναι, με ποιους τρόπους; Αν όχι, για ποιους λόγους;
3. Παίζουν κάποιο ρόλο οι σχέσεις μεταξύ των δασκάλων του σχολείου στην εμφάνιση περιστατικών σχολικού εκφοβισμού; Αν ναι, με ποιους τρόπους; Αν όχι, για ποιους λόγους;
4. Παίζει κάποιο ρόλο η συμπεριφορά του διευθυντή στην εμφάνιση περιστατικών σχολικού εκφοβισμού; Αν ναι, με ποιους τρόπους; Αν όχι, για ποιους λόγους;
5. Υπάρχουν κανόνες συμπεριφοράς για τη συνύπαρξη στη σχολική μονάδα σε σχέση με το σχολικό εκφοβισμό γνωστοί σε όλους (εκπαιδευτικούς, διευθυντή, μαθητές, γονείς); Αν ναι, ποιοι είναι οι κανόνες αυτοί; Πώς γίνονται γνωστοί σε όλους οι κανόνες αυτοί;
6. Τίθενται σε συζήτηση οι κανόνες αυτοί; Σε ποιες περιπτώσεις τίθενται σε συζήτηση οι κανόνες αυτοί; Με ποιον τρόπο τίθενται σε συζήτηση; Ανάμεσα σε ποιους τίθενται σε συζήτηση; Αν όχι, για ποιους λόγους;
7. Θα μπορούσε να συμβάλει αυτή η συζήτηση για τους κανόνες στην αντιμετώπιση του σχολικού εκφοβισμού; Αν ναι, για ποιους λόγους; Αν όχι, για ποιους λόγους;

ΕΝΟΤΗΤΑ 3. Ο ΣΧΟΛΙΚΟΣ ΕΚΦΟΒΙΣΜΟΣ ΚΑΙ Ο ΡΟΛΟΣ ΤΟΥ ΔΙΕΥΘΥΝΤΗ

1. Από την εμπειρία σας ως εκπαιδευτικός, μπορείτε να μου περιγράψετε τον τρόπο που ο/η διευθυντής/ντρια χειρίστηκε συγκεκριμένες περιπτώσεις σχολικού εκφοβισμού, που αντιμετωπίσατε εσείς; (λεπτομέρειες)
2. Κατά τη γνώμη σας, ο τρόπος που ο/η διευθυντής/ντρια χειρίστηκε συγκεκριμένες περιπτώσεις σχολικού εκφοβισμού συνδεόταν με το γενικότερο τρόπο διοίκησης του σχολείου;
3. Κατά τη γνώμη σας, ο τρόπος που ο/η διευθυντής/ντρια χειρίστηκε συγκεκριμένες περιπτώσεις σχολικού εκφοβισμού συνδεόταν με το κλίμα του σχολείου;
4. Κατά τη γνώμη σας, θα μπορούσε ο/η διευθυντής/ντρια να χειριστεί τις περιπτώσεις σχολικού εκφοβισμού με διαφορετικό τρόπο; Αν ναι, με ποιον τρόπο θα μπορούσε να τις χειριστεί; Αν όχι, γιατί;
5. Τι άλλο θα μπορούσε να αφορά το ρόλο του διευθυντή στην αντιμετώπιση του σχολικού εκφοβισμού;

ΕΝΟΤΗΤΑ 4. ΣΧΟΛΙΚΟΣ ΕΚΦΟΒΙΣΜΟΣ ΚΑΙ ΣΧΟΛΙΚΗ ΚΟΥΛΤΟΥΡΑ

Όταν αναφερόμαστε στη σχολική κουλτούρα, εννοούμε τα άγραφα «πιστεύω», τις αξίες και τις στάσεις που χαρακτηρίζουν τις αλληλεπιδράσεις μεταξύ της διοίκησης, των εκπαιδευτικών και των μαθητών του σχολείου, τα μοτίβα επικοινωνίας και τη διαμόρφωση των σχέσεων μεταξύ των ατόμων. Τέλος, η κουλτούρα ενός σχολείου αντανακλάται στο σχολικό κλίμα, το οποίο αποτελεί μέρος της σχολικής κουλτούρας.

1. Σύμφωνα με την παραπάνω περιγραφή της σχολικής κουλτούρας, από την εμπειρία σας ως εκπαιδευτικός, θεωρείτε ότι η σχολική κουλτούρα σχετίζεται με την εμφάνιση περιστατικών σχολικού εκφοβισμού; Αν ναι, με ποιους τρόπους σχετίζεται η σχολική κουλτούρα με την εμφάνιση περιστατικών σχολικού εκφοβισμού; Μπορείτε να μου αναφέρετε συγκεκριμένα παραδείγματα; Αν όχι, γιατί δε σχετίζεται;
2. Υπάρχουν αξίες ή πεποιθήσεις που συμβάλλουν στην εμφάνιση σχολικού εκφοβισμού; Αν ναι, ποιες είναι οι αξίες ή πεποιθήσεις αυτές; Με ποιον τρόπο συμβάλλουν στην εμφάνιση του σχολικού εκφοβισμού;

3. Τίθενται σε συζήτηση οι αξίες ή πεποιθήσεις αυτές; Σε ποιες περιπτώσεις τίθενται σε συζήτηση οι αξίες ή πεποιθήσεις αυτές; Με ποιον τρόπο τίθενται σε συζήτηση; Ανάμεσα σε ποιους τίθενται σε συζήτηση; Αν όχι, για ποιους λόγους;
4. Θα μπορούσε να συμβάλει αυτή η συζήτηση για τις αξίες ή πεποιθήσεις στην αντιμετώπιση του σχολικού εκφοβισμού; Αν ναι, για ποιους λόγους; Αν όχι, για ποιους λόγους;

ΕΝΟΤΗΤΑ 5. Η ΕΠΙΣΗΜΗ ΠΟΛΙΤΙΚΗ ΓΙΑ ΤΟΝ ΣΧΟΛΙΚΟ ΕΚΦΟΒΙΣΜΟ

Λόγω των μεγάλων διαστάσεων που έχει λάβει το φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού στα σχολεία, υπήρξε έντονο θεσμικό ενδιαφέρον. Στο πλαίσιο, αυτό δημιουργήθηκε το «Παρατηρητήριο για τη βία στο σχολείο» που έχει ως σκοπό την προαγωγή και διατήρηση ενός ασφαλούς και φιλικού περιβάλλοντος για όλα τα μέλη της σχολικής κοινότητας.

1. Γνωρίζετε το «Παρατηρητήριο για τη βία στο σχολείο» ως φορέα;
2. Αν ναι, πώς μάθατε για το φορέα αυτό;
3. Αν ναι, έχετε έρθει σε επαφή με τον φορέα αυτό για κάποιο λόγο; Αν ναι, για ποιον λόγο ήρθατε σε επαφή μαζί τους;
4. Απευθυνθήκατε για βοήθεια στο φορέα αυτό; Αν ναι, πώς βοήθησε;
5. Ποιους τρόπους παρέμβασης σας πρότεινε να εφαρμόσετε;
6. Ήταν οι τρόποι παρέμβασης που σας πρότεινε αποτελεσματικοί; Αν ναι, για ποιους λόγους ήταν αποτελεσματικοί; Αν όχι, για ποιους λόγους δεν ήταν αποτελεσματικοί;
7. Υπήρξε συνεργασία μεταξύ του φορέα αυτού με το σύνολο της σχολικής μονάδας (σύλλογο διδασκόντων, διευθυντή); Αν ναι, με ποιους τρόπους; Για ποιους λόγους; Αν όχι, για ποιους λόγους δεν υπήρξε συνεργασία του φορέα αυτού με το σύνολο της σχολικής μονάδας;
8. Πρότεινε ο φορέας αυτός και άλλους τρόπους αντιμετώπισης στο σύνολο της σχολικής μονάδας; Αν ναι, ποιους άλλους τρόπους παρέμβασης πρότεινε; Για ποιους λόγους; Αν όχι, για ποιους λόγους;
9. Γνωρίζετε άλλους φορείς που θα μπορούσαν να συμβάλουν στην αντιμετώπιση περιπτώσεων σχολικού εκφοβισμού;
10. Αν ναι, ποιους άλλους φορείς γνωρίζετε;
11. Αν ναι, πώς μάθατε για τους φορείς αυτούς;

12. Αν ναι, έχετε έρθει σε επαφή με τους φορείς αυτούς για κάποιο λόγο; Αν ναι, για ποιον λόγο ήρθατε σε επαφή μαζί τους;
13. Απευθυνθήκατε για βοήθεια στους φορείς αυτούς; Αν ναι, πώς βοήθησαν;
14. Ποιους τρόπους παρέμβασης σας πρότειναν να εφαρμόσετε;
15. Ήταν οι τρόποι παρέμβασης που σας πρότειναν αποτελεσματικοί; Αν ναι, για ποιους λόγους ήταν αποτελεσματικοί; Αν όχι, για ποιους λόγους δεν ήταν αποτελεσματικοί;
16. Υπήρξε συνεργασία μεταξύ των φορέων αυτών με το σύνολο της σχολικής μονάδας (σύλλογο διδασκόντων, διευθυντή); Αν ναι, με ποιους τρόπους; Για ποιους λόγους; Αν όχι, για ποιους λόγους δεν υπήρξε συνεργασία των φορέων αυτών με το σύνολο της σχολικής μονάδας;
17. Πρότειναν οι φορείς αυτοί και άλλους τρόπους αντιμετώπισης στο σύνολο της σχολικής μονάδας; Αν ναι, ποιους άλλους τρόπους παρέμβασης πρότειναν; Για ποιους λόγους; Αν όχι, για ποιους λόγους;
18. Συνολικά, πώς θα αποτιμούσατε τη συνεργασία σας με τους διάφορους φορείς για την αντιμετώπιση του σχολικού εκφοβισμού;
19. Τι άλλο θα μπορούσε να γίνει σε θεσμικό επίπεδο για την αντιμετώπιση του σχολικού εκφοβισμού;
20. **A)** Πιστεύετε ότι η επίσημη πολιτική μέσω της δράσης θεσμοθετημένων φορέων, όπως του Παρατηρητηρίου, θα μπορούσε να επηρεάσει το σχολικό κλίμα;
Αν ναι, με ποιο τρόπο θα μπορούσε; Αν όχι, γιατί δε θα μπορούσε;
21. **B)** Πιστεύετε ότι η επίσημη πολιτική μέσω της δράσης θεσμοθετημένων φορέων και η συνεργασία της σχολικής σας μονάδας με αυτούς επηρέασε το σχολικό κλίμα;
Αν ναι, με ποιο τρόπο; Αν όχι, για ποιο λόγο;
22. **A)** Πιστεύετε ότι η επίσημη πολιτική μέσω της δράσης θεσμοθετημένων φορέων θα μπορούσε να επηρεάσει τη σχολική κουλτούρα;
Αν ναι, με ποιο τρόπο; Αν όχι, για ποιο λόγο;
B) Πιστεύετε ότι η επίσημη πολιτική μέσω της δράσης θεσμοθετημένων φορέων και η συνεργασία της σχολικής σας μονάδας με αυτούς επηρέασε τη σχολική κουλτούρα; Αν ναι, με ποιο τρόπο ; Αν όχι, για ποιο λόγο;
23. Με βάση τα παραπάνω, έχετε να προσθέσετε κάτι που θεωρείτε σημαντικό αλλά δεν αναφέρθηκε μέχρι τώρα;

