ΣΧΟΛΗ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ, ΑΝΘΡΩΠΙΣΤΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΚΑΙ ΤΕΧΝΩΝ
ΤΜΗΜΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗΣ ΚΑΙ ΚΟΙΝΩΝΙΚΗΣ ΠΟΛΙΤΙΚΗΣ

ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ
ΕΠΙΣΤΗΜΕΣ ΤΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΚΑΙ ΤΗΣ ΔΙΑ ΒΙΟΥ ΜΑΘΗΣΗΣ

Μεταπτυχιακή Διπλωματική Εργασία

Η ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΗΓΕΣΙΑ ΑΠΕΝΑΝΤΙ ΣΤΟ ΦΑΙΝΟΜΕΝΟ ΤΗΣ ΟΜΟΦΟΒΙΑΣ. ΜΙΑ ΦΑΙΝΟΜΕΝΟΛΟΓΙΚΗ ΔΙΕΡΕΥΝΗΣΗ ΣΤΑΣΕΩΝ ΚΑΙ ΑΠΟΨΕΩΝ ΔΙΕΥΘΥΝΤΩΝ ΣΧΟΛΕΙΩΝ ΔΕΥΤΕΡΟΒΑΘΜΙΑΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΤΗΣ ΔΥΤΙΚΗΣ ΘΕΣΣΑΛΟΝΙΚΗΣ

της ΦΡΑΓΚΙΣΚΗΣ ΒΛΑΧΟΥ

Υποβλήθηκε ως απαιτούμενο για την απόκτηση του
μεταπτυχιακού διπλώματος ειδίκευσης
στις Επιστήμες της Εκπαίδευσης και της Δια Βίου Μάθησης
(με ειδίκευση στην Εκπαιδευτική Διοίκηση και Ηγεσία

ΣΕΠΤΕΜΒΡΙΟΣ 2020

© ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΜΑΚΕΔΟΝΙΑΣ, Έτος

Η παρούσα Μεταπτυχιακή Διπλωματική Εργασία (ΜΔΕ), η οποία εκπονήθηκε στα πλαίσια του Μεταπτυχιακού Προγράμματος Σπουδών: Επιστήμες της Εκπαίδευσης και της Διά Βίου Μάθησης, (στην Κατεύθυνση: Εκπαιδευτική Διοίκηση και Ηγεσία.), και τα λοιπά αποτελέσματα αυτής αποτελούν συνιδιοκτησία του Πανεπιστημίου Μακεδονίας και του φοιτητή, ο καθένας από τους οποίους έχει το δικαίωμα ανεξάρτητης χρήσης και αναπαραγωγής τους (στο σύνολο ή τμηματικά) για διδακτικούς και ερευνητικούς σκοπούς, σε κάθε περίπτωση αναφέροντας τον τίτλο και το συγγραφέα και το Πανεπιστήμιο Μακεδονίας, όπου εκπονήθηκε η ΜΔΕ καθώς και τον Επιβλέποντα Καθηγητή και την Επιτροπή Αξιολόγησης.

ΣΧΟΛΗ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ, ΑΝΘΡΩΠΙΣΤΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΚΑΙ ΤΕΧΝΩΝ
ΤΜΗΜΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗΣ ΚΑΙ ΚΟΙΝΩΝΙΚΗΣ ΠΟΛΙΤΙΚΗΣ

ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ
ΕΠΙΣΤΗΜΕΣ ΤΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΚΑΙ ΤΗΣ ΔΙΑ ΒΙΟΥ ΜΑΘΗΣΗΣ

Μεταπτυχιακή Διπλωματική Εργασία

Η ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΗΓΕΣΙΑ ΑΠΕΝΑΝΤΙ ΣΤΟ ΦΑΙΝΟΜΕΝΟ ΤΗΣ ΟΜΟΦΟΒΙΑΣ. ΜΙΑ ΦΑΙΝΟΜΕΝΟΛΟΓΙΚΗ ΔΙΕΡΕΥΝΗΣΗ ΣΤΑΣΕΩΝ ΚΑΙ ΑΠΟΨΕΩΝ ΔΙΕΥΘΥΝΤΩΝ ΣΧΟΛΕΙΩΝ ΔΕΥΤΕΡΟΒΑΘΜΙΑΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΤΗΣ ΔΥΤΙΚΗΣ ΘΕΣΣΑΛΟΝΙΚΗΣ

Της ΦΡΑΓΚΙΣΚΗΣ ΒΛΑΧΟΥ

Τριμελής Συμβουλευτική Επιτροπή

Επιβλέπων Καθηγητής:	Σπύρος Μακρής
Μέλη:	Βασιλική Γιαννούλη
	Ευθύμιος Βαλκάνος

ΣΕΠΤΕΜΒΡΙΟΣ 2020

Αφιερώσεις

στην Αγγελική, την Υβόννη

και τον Στέφανο,

τη χαρά της ζωής μου

Ευχαριστίες

Αποτελεί, πράγματι, απερίγραπτη χαρά η ολοκλήρωση αυτής της μεταπτυχιακής διπλωματικής εργασίας και φαντάζει να είναι η ολοκλήρωση ενός κύκλου μάθησης και μιας διερευνητικής προσπάθειας που δεν θα ήταν δυνατή χωρίς τη συμβολή και την υποστήριξη πολλών ανθρώπων.

Πρωτίστως θα ήθελα να εκφράσω την ευγνωμοσύνη, τη χαρά και την τιμή που είχα να γνωρίσω την καθηγήτρια και δασκάλα μου Βασιλική Καραβάκου. Δεν θα ήταν υπερβολή να πω πως εκείνο το μικρό χρονικό διάστημα που την γνώρισα και συνεργάστηκα μαζί της κατάφερε να διευρύνει τον πνευματικό μου ορίζοντα και μου άνοιξε ένα νέο παράθυρο στον υπέροχο κόσμο της φιλοσοφίας.

Δεν θα μπορούσα να μην ευχαριστήσω θερμά τον καθηγητή κύριο Σπύρο Μακρή, ο οποίος ανέλαβε χωρίς δεύτερη σκέψη ως επόπτης καθηγητής μου και φρόντισε να παραμείνω σταθερά προσανατολισμένη στον ερευνητικό μου στόχο, τόσο με την επιστημονική καθοδήγηση, όσο και με την ηθική του συμπαράσταση.

Θα ήθελα επίσης να ευχαριστήσω τους συνεξεταστές μου, κυρία Βασιλική Γιαννούλη και κύριο Ευθύμιο Βαλκάνο για τις πολύτιμες συμβουλές τους.

Τίποτε δε θα ήταν εφικτό χωρίς τη συμμετοχή των συναδέλφων διευθυντών που συμμετείχαν στην έρευνα και μου «χάρισαν» δεδομένα ανυπολόγιστης αξίας.

Τέλος, είχα το προνόμιο να έχω πάντα στο πλευρό μου τον σύζυγό μου Στέφανο αλλά και τις κόρες μου Αγγελική και Υβόννη, οι οποίοι με στήριξαν όσο κανείς άλλος. Τους ευγνωμονώ και τους υπόσχομαι να αναπληρώσω τον χρόνο που τους στέρησα.

Η εκπαιδευτική ηγεσία απέναντι στο φαινόμενο της ομοφοβίας . Μια φαινομενολογική διερεύνηση στάσεων και απόψεων Διευθυντών/ντριών σχολείων Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης της Δυτικής Θεσσαλονίκης

Περίληψη

Η παρούσα εργασία επιχειρεί να τοποθετήσει την εκπαιδευτική ηγεσία απέναντι στο φαινόμενο της ομοφοβίας. Αξιοποιώντας την Ερμηνευτική Φαινομενολογική Ανάλυση ζητήθηκε από τέσσερις ηγέτες διευθυντές σχολικών μονάδων Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης στη Δυτική Θεσσαλονίκη η ερμηνεία του φαινομένου, και αναζητήθηκε ο τρόπος με τον οποίο αυτό μετουσιώνεται σε ομοφοβικό σχολικό εκφοβισμό. Σε μια χρονική περίοδο κατά την οποία το αίτημα της κοινωνικής δικαιοσύνης και της εκπαιδευτικής συμπερίληψης και η ανάγκη μιας ηθικής εκπαιδευτικής ηγεσίας είναι τώρα πιο επίκαιρα από ποτέ, οι μαθητές που είναι ή θεωρούνται ομοφυλόφιλοι φαίνεται ότι εξαιρούνται από αυτήν τη διαδικασία, εφόσον αποσιωπούνται αδυνατώντας να επιτελέσουν ελεύθερα την σεξουαλική τους ταυτότητα. Σύμφωνα με τις απόψεις των συμμετεχόντων, οι κοινωνικές διαστάσεις του φαινομένου μεταφράζονται σε ενδοσχολικό ομοφοβικό κλίμα. Οι συμμετέχοντες, διαμέσου των βιωμένων εμπειριών τους, το αναγνωρίζουν και, αντιλαμβανόμενοι την ηθική διάσταση του ρόλου τους, φαίνονται πρόθυμοι να ανταποκριθούν θετικά στην έκκληση για βοήθεια και να προστατέψουν τους μαθητές μέλη της σεξουαλικής κοινότητας από περιστατικά βίας, απομόνωσης και περιθωριοποίησης αφενός, και αφετέρου να καλλιεργήσουν στο σύνολο των μαθητών την αξία του σεβασμού και την δεκτικότητα σε θέματα διαφορετικότητας. Ωστόσο, η απουσία σαφούς θεσμικού πλαισίου, η έλλειψη επιμορφωτικών δράσεων σχετικά με ζητήματα σεξουαλικού προσανατολισμού και η απουσία αναφορών σε θέματα σεξουαλικής έκφρασης στα σχολικά εγχειρίδια καθιστούν το ζητούμενο ενός συμπεριληπτικού, κοινωνικά δίκαιου σχολείου ανικανοποίητο.

Λέξεις Κλειδιά: ομοφοβία, εκπαιδευτική ηγεσία, ηθική ηγεσία, κοινωνική δικαιοσύνη, εκπαιδευτική συμπερίληψη, φαινομενολογία

Educational Leadership against homophobia. A phenomenological research of perceptions and attitudes of Secondary Education School Principals'

Abstract

This paper explores the ways of how educational leadership understand and respond to homophobia. Utilizing the Interpretive Phenomenological Analysis, four leaders- principals of secondary schools in Western Thessaloniki were asked to interpret the phenomenon, and the way in which it is transformed into homophobic school bullying. At a time when the demand for social justice and educational inclusion as well as the need for ethical educational leadership is now more relevant than ever, students who are or presumed homosexuals seem to be excluded from this process, as if they are silenced and unable to perform freely their sexual identity. According to the participants, the social dimensions of the phenomenon translate into in-school homophobic climate. Participants, through their lived experiences, recognize it and, realizing the ethical dimension of their role, seem willing to respond positively to the call for help and to protect students of sexual community from incidents of violence, isolation and marginalization and to cultivate in all students the value of respect and receptivity to issues of diversity. However, the lack of a clear institutional framework, educational activities on sexual orientation issues and specific references to sexual expression in school textbooks make the demand for an inclusive, socially just school clearly unsatisfied.

Keywords: homophobia, educational leadership, moral leadership, social justice, inclusion. Phenomenology

Πίνακας Περιεχομένων

Περίληψη **1**

Abstract **2**

Εισαγωγή **7**

Α΄Μέρος Θεωρητικό πλαίσιο

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1. Ο ηθικός ηγέτης απέναντι στο αίτημα της εκπαιδευτικής συμπερίληψης **13**

1.1 Εισαγωγή 13

1.2 Ηγεσία και κοινωνική δικαιοσύνη 14

1.3 Κοινωνική δικαιοσύνη και συμπερίληψη 16

1.4 Το προφίλ του εκπαιδευτικού ηγέτη που προωθεί την κοινωνική δικαιοσύνη και συμπερίληψη 20

1.5 Ηθική ηγεσία 23

1.6 Ηθική ηγεσία και εκπαίδευση 24

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2.. Από το κοινωνικό φαινόμενο της ομοφοβίας στον ομοφοβικό σχολικό εκφοβισμό **29**

2.1 Εισαγωγή 29

2.2 Πέρα από το φύλο- Judith Butler και αναταραχή φύλου 29

2.3. Το κοινωνικό φαινόμενο της ομοφοβίας 33

2.4.Ορισμός της ομοφοβίας 35

2.5. Κριτική του όρου 36

2.6 Αίτια ομοφοβίας- Άτομα που εμφανίζουν ομοφοβικές στάσεις και συμπεριφορές 38

2.7 Ομοφοβικός σχολικός εκφοβισμός 40

2.8 Το αίτημα ενός συμπεριληπτικού σχολείου για τους ΛΟΑΤΚΙ μαθητές 44

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3 Φαινομενολογία – Μια πρακτική εφαρμογή στην εκπαιδευτική έρευνα 47

3.1 Εισαγωγή 47

3.2 Τι είναι φαινομενολογία; 47

3.3. Περιγραφική φαινομενολογία – Edmund Husserl 48

3.4 Η οντολογική ερμηνευτική προσέγγιση – Martin Heidegger 51

3.5 Περιγραφική και ερμηνευτική προσέγγιση – ομοιότητες και διαφορές 53

3.6 Επιλογή της ερμηνευτικής φαινομενολογίας για τη μελέτη της ομοφοβίας 55

Β΄Μέρος - Το ερευνητικό πλαίσιο

Κεφάλαιο 4 Σχεδιασμός της ερευνητικής μεθοδολογίας 58

4.1 Εισαγωγή 58

4.2 Σκοπός της έρευνας 58

4.3. Ερευνητικά ερωτήματα 59

4.4 Σχεδιασμός ερευνητικής μεθοδολογίας 60

4.5. Σύνθεση και περιγραφή του δείγματος 61

4.6 Το ερευνητικό εργαλείο 63

4.7 Διαδικασία συλλογής των δεδομένων 63

4.8 Περιγραφή της Ερμηνευτικής Φαινομενολογικής Ανάλυσης (IPA) 64

4.9 Αξιοπιστία της ερμηνευτικής φαινομενολογικής μεθόδου 66

4.10 Η ερευνήτρια: προωπικότητα και ερμηνεία – προβληματισμοί και εμπόδια 67

Κεφάλαιο 5 Αποτυπώνοντας τον λόγο των συμμετεχόντων 69

5.1 Συμμετέχων 1 69

5.1.1 Το πλαίσιο 69

5.1.2 Οι προκαταλήψεις της ερευνήτριας 70

5.1.3 Γλωσσικά σχόλια 70

5.1.4 Τα αναδυόμενα θέματα 71

5.1.5 Εξωγλωσσικά σχόλια 76

5.2 Συμμετέχουσα 2 77
5.2.1 Το πλαίσιο 77
5.2.2 Οι προκαταλήψεις της ερευνήτριας 78
5.2.3 Γλωσσικά σχόλια 78
5.2.4 Τα αναδυόμενα θέματα 78
5.2.5 Εξωγλωσσικά σχόλια 85
5.3 Συμμετέχουσα 3 86
5.3.1 Το πλαίσιο 86
5.3.2 Οι προκαταλήψεις της ερευνήτριας 87
5.3.3 Γλωσσικά σχόλια 87
5.3.4 Τα αναδυόμενα θέματα 88
5.3.5 Εξωγλωσσικά σχόλια 92
5.4 Συμμετέχων 4 93
5.4.1 Το πλαίσιο 93
5.4.2 Οι προκαταλήψεις της ερευνήτριας 94
5.4.3 Γλωσσικά σχόλια 94
5.4.4 Τα αναδυόμενα θέματα 95
5.4.5 Εξωγλωσσικά σχόλια 101

Γ΄Μέρος - Ερμηνεία - Συμπεράσματα - Προτάσεις

Κεφάλαιο 6 Από τον λόγο των συμμετεχόντων στην ερμηνεία των δεδομένων 103

6.1 Εισαγωγή 103
6.2 Η ερμηνεία των αποτελεσμάτων 103
6.2.1 Ηγεσία 103
6.2.2 Θέματα ετερότητας 106
6.2.3 Ομοφοβία 111
6.2.4 Δράση - Προτάσεις 114

6.3 Παραδειγματικές στροφές στα λεγόμενα των συμμετεχόντων 115

6.4 Συμπεράσματα – Προβληματισμοί 118

6.5 Περιορισμοί της έρευνας και προτάσεις για μελλοντικές διερευνήσεις 120

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ 122

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑΤΑ 133

Παράρτημα Α: ……. 133

Παράρτημα Β: ……..... 134

Εισαγωγή

Στην εποχή της διεθνούς οικονομικής κρίσης, των προβλημάτων που προέκυψαν από αυτή, οι πόλεμοι για την επιρροή κι εκμετάλλευση διαφόρων περιοχών στον πλανήτη, η συνεχής κι αυξανόμενη φτωχοποίηση των λιγότερο προνομιούχων, η αναγκαστική εγκατάλειψη σπιτιών και οικογενειών που με τη σειρά της δημιούργησε τεράστιο κύμα μετανάστευσης, διατάραξαν την καθεστηκυία τάξη και δημιούργησαν νέες συνθήκες, ανάγκες και ζητήματα για την ανθρώπινη υπόσταση, τόσο εκείνων που υποφέρουν , όσο και εκείνων που θεωρούν ότι παρέμειναν αλώβητοι και που μένουν απαθείς για τα προβλήματα των «άλλων».

Ο Τσιάκαλος (2000) αναφέρει πως εμείς οι μάχιμοι εκπαιδευτικοί, και κατ' επέκταση το σχολείο, βιώνουμε πρώτοι «*τις αντιφάσεις, τις αντιθέσεις, τις συγκρούσεις και τα παράδοξα*» της χώρας μας, της Ευρώπης αλλά και ολόκληρου του κόσμου. Είμαστε εκείνοι που πρώτοι δεχόμαστε τις πιέσεις των προβλημάτων, όχι μόνο των μαθητών μας, αλλά όλων, των δισεκατομμυρίων ανθρώπων που κατοικούν στον πλανήτη και από πολύ νωρίς αντιλαμβανόμαστε τις αλλαγές είτε σε κοινωνικό είτε σε πολιτικό επίπεδο. Οι κοινωνικές, πολιτικές και οικονομικές συνθήκες των τελευταίων χρόνων βασανίζουν τη χώρα μας και αδιαμφισβήτητα η κατάσταση έφτασε σε σημείο οριακό. Αφενός η οικονομική κρίση κατάφερε ένα τεράστιο πλήγμα στην εκπαίδευση υποβιβάζοντας, κατά συνέπεια, και την ποιότητά της, αφού οι κρατικοί πόροι που διατίθενται σε αυτήν μειώνονται συνεχώς, αφετέρου νιώθουμε τον παλμό μιας κοινωνίας με μειούμενη ανεκτικότητα ή δεκτικότητα οποιασδήποτε μορφής διαφορετικότητας.

«Η φύση αγαπά την ποικιλία. Δυστυχώς, η κοινωνία την μισεί». Η φράση αυτή του Milton Diamond περιγράφει την πραγματικότητα που βιώνουν καθημερινά και παντού άτομα που είναι ή θεωρείται ότι είναι Λεσβίες (lesbian), ομοφυλόφιλοι (gay), αμφιφυλόφιλοι (bisexual), διαφυλικοί (transsexual), διεμφυλικοί (transgender) ή χωρίς οριστικό φύλο (intersex)- ΛΟΑΤΚΙ (LGBTI). Σε παγκόσμιο επίπεδο, ακόμα και στις λεγόμενες ανεπτυγμένες κοινωνίες του δυτικού κόσμου, ακόμα και τώρα, που πλησιάζουμε στην τρίτη δεκαετία του 21^{ου} αιώνα τα παιδιά μας, οι μαθητές μας μεγαλώνουν, αναθρέφονται και προετοιμάζονται να γίνουν ενεργά μέλη σε κοινωνίες που εγκρίνουν, και επικροτούν την ομοφοβία.

Σύμφωνα με το ευρωβαρόμετρο του 2008, η Ελλάδα συγκαταλέγεται ανάμεσα στις περισσότερο ομοφοβικές ευρωπαϊκές χώρες αναφορικά με τη στάση των πολιτών απέναντι σε ΛΟΑΤΚΙ άτομα (Pavlou, 2009). Σε μια ακόμη πιο πρόσφατη και εκτενής έρευνα της Ευ-

ρωπαϊκής Ένωσης, σε δείγμα 93.000 συμμετεχόντων, η Ελλάδα απαντάται ανάμεσα σε 10 κράτη- μέλη, στα πλαίσια των οποίων τα ΛΟΑΤΚΙ άτομα έχουν περισσότερες πιθανότητες να είναι θύματα διακρίσεων, βίας και παρενόχλησης (FRA, 2013). Σύμφωνα με τους Θεοφιλόπουλο και Σπίνου, (2015) το Δίκτυο Καταγραφής Περιστατικών Ρατσιστικής Βίας το 2013 κατέγραψε συνολικά 23 περιστατικά κατά ΛΟΑΤΚΙ ατόμων. Από αυτά τα έξι αφορούσαν σε θύματα λεκτικής βίας, με απειλές και εξύβριση, ενώ σε ένα περιστατικό καταγράφηκε πρόκληση σωματικών βλαβών λόγω σεξουαλικού προσανατολισμού. Τα υπόλοιπα αφορούσαν σε εξύβριση, απειλές και πρόκληση σωματικής βλάβης λόγω ταυτότητας φύλου. Το 2018, ο αριθμός των περιστατικών ρατσιστικής βίας απέναντι σε ΛΟΑΤΚΙ άτομα αυξήθηκε στον αριθμό των 27 (Δίκτυο καταγραφής περιστατικών ρατσιστικής βίας, 2019). Ωστόσο, ΜΚΟ Colour Youth που είναι εντεταγμένη από το 2012 στο Δίκτυο Καταγραφής Περιστατικών Ρατσιστικής Βίας, το 2013 κατέγραψε 166 περιστατικά με 320 θύματα, ενώ το 2015, 185 περιστατικά ρατσιστικής βίας εις βάρος ΛΟΑΤΚΙ ατόμων (Θεοφιλόπουλος, 2016; Ιωάννου, 2016). Να σημειωθεί ότι η οργάνωση δραστηριοποιείται κυρίως εντός της Περιφέρειας Αττικής, συνεπώς τα περιστατικά αφορούν στην πλειοψηφία τους την περιοχή της Αττικής κι όχι την υπόλοιπη χώρα.

Το ήδη αρνητικό κλίμα έρχεται να επιβαρύνει ακόμη περισσότερο η ισχυρή παρουσία της Ελληνικής Ορθόδοξης Εκκλησίας που ξεκάθαρα επηρεάζει την κοινή γνώμη. Κατά καιρούς εκπρόσωποι της Εκκλησίας μάχονται υπέρ ομοφοβικών θέσεων και συχνά επιδίδονται σε ρητορική μίσους κατά των ΛΟΑΤΚΙ ατόμων, με αποκορύφωμα τις περίφημες δηλώσεις του μητροπολίτη Αμβρόσιου.

Ο χώρος της εκπαίδευσης, το σχολείο, και κυρίως το δημόσιο σχολείο, αντανακλά ως καθρέφτης την εικόνα της κοινωνίας (Τσιάκαλος 2000 ; Larson & Murthabha, 2002). Υπάρχει διάχυτη η λανθασμένη αντίληψη ότι οι ΛΟΑΤΚΙ άνθρωποι είναι εύκολα αναγνωρίσιμοι και, στην Ελλάδα, τοποθετούνται εκτός του σχολικού περιβάλλοντος. Η πραγματικότητα είναι εντελώς διαφορετική. Σαφώς και υπάρχουν ΛΟΑΤΚΙ μαθητές στα σχολεία. Έρευνα της Color Youth το 2018, από το σύνολο των 3.747 ατόμων που συμπλήρωσαν το ερωτηματολόγιο, 1.963 νέοι από 13 έως 20 ετών αυτοπροσδιορίζονται ως ΛΟΑΤΚ, επιβεβαιώνοντας το κοινό μυστικό της ύπαρξης σεξουαλικής μειονότητας στα ελληνικά σχολεία (Ηλιοπούλου, Νικολακάκης, Διακουμάκου, Γραμμενίδης, 2018).

Διαχρονικά ένα από τα βασικότερα προβλήματα των ΛΟΑΤΚΙ ατόμων αλλά και των ατόμων που θεωρούνται ΛΟΑΤΚΙ, είναι η ομοφοβική , και τρανσφοβική, βία τόσο στο ενδοσχολικό όσο και στο ενδοπανεπιστημιακό περιβάλλον. Οι Munoz- Plaza, Quinn & Rounds (2002) επισημαίνουν ότι το σχολείο ως χώρος κοινωνικοποίησης των μαθητών, αποτελεί το πλέον ομοφοβικό σκηνικό από το σύνολο των κοινωνικών θεσμών. Για πολλά από τα παιδιά που ανήκουν στη σεξουαλική μειονότητα, κάθε μέρα στο σχολείο είναι μια μέρα κατά τη διάρκεια της οποίας υφίστανται την παρενόχληση, τον εξευτελισμό, μίσος και την απόλυτη μοναξιά (Warwick, Aggleton & Chase, 2004)

Στην προαναφερθείσα έρευνα των Ηλιοπούλου et al. (2018) το 74,2% των μαθητών ακούν τη λέξη «gay» με αρνητική χροιά. Το 74,2 % ακούει άλλου είδους ομοφοβικά σχόλια ενώ το 58,1% δηλώνει ότι τέτοια σχόλια προέρχονται και από τους εκπαιδευτικούς. Το 62,5% των ΛΟΑΤΚΙ μαθητών είναι παρόντες όταν συμβαίνει κάτι τέτοιο και 1 στις 3 φορές οι εκπαιδευτικοί δεν παρεμβαίνουν. Το 32% των μαθητών έχουν υποστεί άμεσα λεκτική βία (απειλές, βρισιές κοροϊδευτικές χειρονομίες, γέλια κλπ) λόγω του διαφορετικού σεξουαλικού τους προσανατολισμού. Ένα στα επτά παιδιά (14,6%) έχουν υποστεί και σωματική βία ή /και παρενόχληση (κλοτσιές, γροθιές, σκουντήγματα, φτυσίματα, σπρωξιές) λόγω σεξουαλικού προσανατολισμού και το 33% των ΛΟΑΤΚΙ μαθητών καταγγέλλει ότι υπήρξαν θύματα σεξουαλικής παρενόχλησης.

Από τους ΛΟΑΚΤΙ μαθητές που υπήρξαν θύματα ομοφοβικής βίας, το 27,9% δεν το ανέφερε ποτέ σε κανέναν εκπαιδευτικό , ενώ όσοι το ανέφεραν πιστεύουν ότι η αντιμετώπιση ήταν από λίγο (30,8%) έως καθόλου (26,6%) αποτελεσματική.

Η συντριπτική πλειοψηφία (65,1%) δεν έχουν ακούσει ποτέ τίποτε θετικό για την ΛΟΑΤΚΙ κοινότητα, αντιθέτως υπήρξαν μάρτυρες αρνητικών αναφορών για ΛΟΑΤΚΙ άτομα ή και ζητήματα. Επιπλέον, καμιά αναφορά δε γίνεται ούτε πληροφορίες δίνονται σχετικά με ΛΟΑΤΚΙ ζητήματα στα σχολικά εγχειρίδια, σύμφωνα με το 60,1% των ερωτηθέντων.

Τα παιδιά σε ποσοστό 57,7% δύσκολα μπορούν να μιλήσουν ανοιχτά για ΛΟΑΤΚ ζητήματα στην σχολική αίθουσα, νιώθουν λίγο ή καθόλου άνετα (71,9%) να συζητήσουν με τους εκπαιδευτικούς του σχολείου όπου φοιτούν και καθόλου άνετα με τη διεύθυνση του σχολείου (83,1%).

Αφετηρία της έρευνας αποτέλεσε το τελευταίο εύρημα. Οι σχολικοί ηγέτες διαδραματίζουν τον πιο σπουδαίο ρόλο στη δημιουργία ενός θετικού σχολικού κλίματος, στο οποίο δεν υπάρχει καμία ανοχή σε καμιά μορφή εκφοβισμού. Ο ηγέτης- Διευθυντής του σχολείου οφείλει να αντιμετωπίσει τις ομοφοβικές συμπεριφορές, γιατί είναι εκείνος που έχει δύναμη να διαμορφώσει και να επικοινωνήσει το όραμα ενός σχολείου, στο οποίο η διαφορετικότητα είναι αποδεκτή και καθόλα σεβαστή. Η σκέψη και μόνο ότι έστω και ένα παιδί υποφέρει, αισθάνεται ότι απειλείται ή φοβάται θα πρέπει να είναι ανυπόφορη για όλους μας.

Επιπλέον η απουσία σχετικών ερευνών ή θεωρητικών προσεγγίσεων, τόσο στην Ελλάδα όσο και στο εξωτερικό, που να τοποθετούν τον εκπαιδευτικό ηγέτη- Διευθυντή απέναντι από το φαινόμενο της ομοφοβίας εξασφαλίζουν την πρωτοτυπία στην παρούσα έρευνα.

Στόχος της η ανάδειξη και η ερμηνεία των στάσεων και των απόψεων των εκπαιδευτικών ηγετών- Διευθυντών της Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης απέναντι στο φαινόμενο της ομοφοβίας και ο βαθμός ανταπόκρισής τους σε αυτή. Για το σκοπό αυτό επιλέχθηκε η μέθοδος της Ερμηνευτικής Φαινομενολογικής Ανάλυσης, η οποία υπακούει στις φιλοσοφικές θέσεις του Edmund Husserl και Martin Heidegger, και μελετά σε βάθος τις πτυχές ενός φαινομένου, διαμέσου τη βιωμένης εμπειρίας του υποκειμένου. Οι λόγοι που συνηγόρησαν στην επιλογή της συγκεκριμένης μεθόδου ήταν αφενός η στροφή των ερευνητών στις ποιοτικές μεθόδους, κυρίως στον τομέα των κοινωνικών επιστημών και αφετέρου η παραδοχή ότι η Φαινομενολογία και η Ερμηνευτική Φαινομενολογική Ανάλυση συνιστούν εξαίρετη μέθοδο όταν το φαινόμενο υπό εξέταση έχει διερευνηθεί ελάχιστα ή καθόλου.

Για την καλύτερη εξυπηρέτηση του σκοπού της έρευνας ορίστηκαν οι εξής επιμέρους άξονες: α) ηγεσία, στον οποίο τα υποκείμενα καλούνται να προσεγγίσουν την έννοια της ηγεσίας και να σκιαγραφήσουν το προφίλ του ιδεατού ηγέτη διευθυντή στα πλαίσια του ελληνικού σχολείου, β) θέματα ετερότητας, με έμφαση στις έννοιες της κοινωνικής δικαιοσύνης και συμπερίληψης καθώς και σε περιπτώσεις κοινωνικής αδικίας και περιθωριοποίησης μαθητών, γ) ομοφοβία, όπου οι συμμετέχοντες προτρέπονται να ανακαλέσουν τις εμπειρίες τους, είτε του παρελθόντος είτε επί του παρόντος σχετικά με ομοφοβικές συμπεριφορές στο ενδοσχολικό περιβάλλον και δ) δράση-προτάσεις, που αφορά στον τρόπο με τον οποίο η ελληνική εκπαίδευση χειρίζεται τα ζητήματα σεξουαλικού προσανατολισμού.

Η έρευνα διαρθρώνεται σε τρία μέρη. Το πρώτο μέρος, που αποτελεί και το θεωρητικό μέρος της, περιέχει τρία κεφάλαια. Το πρώτο κεφάλαιο προτάσσει τον ηγέτη απέναντι στο ζητούμενο, καλύτερα απαιτούμενο πλέον, της κοινωνικής δικαιοσύνης και συμπερίληψης του συνόλου των μαθητών. Το κεφάλαιο κλείνει υπονοώντας ότι η ηθική ηγεσία και, κατ' επέκταση ο ηθικός ηγέτης, αποτελεί μονόδρομο στην ικανοποίηση του ζητούμενου.

Το δεύτερο κεφάλαιο ξεκινά με την προβολή των ιδεών της Judith Butler, οι οποίες στο εκπαιδευτικό πεδίο αποτυπώνονται ως η αδυναμία των μαθητών με διαφορετικό σεξουαλικό προσανατολισμό να αναλάβουν και να επιτελέσουν τα ηγεμονικά ετεροσεξουαλικά και κανονιστικά πρότυπα. Στη συνέχεια περιγράφεται το φαινόμενο της ομοφοβίας στο κοινωνικό πλαίσιο και ο τρόπος με τον οποίο αυτό μετουσιώνεται σε ενδοσχολικό ομοφοβικό εκφοβισμό με όλες τις συνέπειες του.

Στο τρίτο κεφάλαιο επιχειρείται η εξοικείωση του αναγνώστη με τις βασικές φιλοσοφικές της φαινομενολογίας, η οποία κερδίζει συνεχώς έδαφος ως μια εξαιρετική διερευνητική μέθοδος στο πεδίο των Κοινωνικών Επιστημών και της Εκπαίδευσης.

Προχωρώντας στο δεύτερο μέρος της έρευνας και στο τέταρτο κεφάλαιο περιγράφεται με λεπτομέρεια η πορεία της ερευνητικής διαδικασίας. Το πέμπτο κεφάλαιο παρουσιάζει την αποτύπωση του λόγου των συμμετεχόντων, πάνω στους προκαθορισμένους άξονες της έρευνας.

Τέλος, το τρίτο μέρος αποτελεί το τελικό στάδιο της έρευνας. Στο έκτο κεφάλαιο καταγράφονται διεξοδικά τα αποτελέσματα και προστίθεται η ερμηνεία της ερευνήτριας ανιχνεύοντας τις παραδειγματικές στροφές του λόγου των συμμετεχόντων. Το κεφάλαιο κλείνει με τα συμπεράσματα και τις προτάσεις για μελλοντικές διερευνήσεις.

Φιλοδοξία της παρούσας έρευνας η συμβολή της στην ευαισθητοποίηση της εκπαιδευτικής κοινότητας σε θέματα και ζητήματα που αφορούν ΛΟΑΤΚΙ μαθητές και στη διασφάλιση ενός συμπεριληπτικού σχολικού περιβάλλοντος από το οποίο θα απουσιάζουν φαινόμενα βίας, περιθωριοποίησης, απόρριψης και απομόνωσης.

Α ΜΕΡΟΣ

ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1

Ο ηθικός ηγέτης απέναντι στο αίτημα της εκπαιδευτικής συμπερίληψης

1.1. Εισαγωγή

Ο 21ος αιώνας αποτελεί το εφαλτήριο πολλών και σημαντικών αλλαγών. Αλλαγές σε πολιτικό, κοινωνικό και οικονομικό επίπεδο, που σε συνδυασμό με τη ραγδαία ανάπτυξη των τεχνολογιών δεν μπορούν και δεν πρέπει να αφήσουν ανεπηρέαστη την εκπαιδευτική κοινότητα. Σήμερα, περισσότερο από ποτέ, χρειαζόμαστε σχολεία ανοιχτά, ευέλικτα, ικανά, ανταγωνιστικά, έξυπνα που να προσαρμόζονται στις νέες καταστάσεις, τις γρήγορες, ομολογουμένως, και αθόρυβες, κάποιες φορές, και να διαχειρίζονται δημιουργικά τη νέα γνώση, ώστε να παρέχουν στους μαθητές τις δεξιότητες και ικανότητες που απαιτεί η σύγχρονη εποχή.

Όλα τα παραπάνω συνιστούν νέες προσεγγίσεις στη διδακτική πράξη αφ' ενός κι αφετέρου διαμορφώνουν ένα νέο πλαίσιο διοίκησης και λειτουργίας της εκπαίδευσης. Οι Leithwood & Reihl (2003:1) αναφέρουν χαρακτηριστικά ένα μικρό μέρος από τους παράγοντες που διαμορφώνουν το ρόλο του Διευθυντή ενός σχολείου: «*Οι Διευθυντές πλέον πρέπει να ανταποκριθούν στις αυξανόμενες διαφορές που εμφανίζουν οι μαθητές όσον αφορά στα προσωπικά τους χαρακτηριστικά, το πολιτιστικό τους υπόβαθρο και την καταγωγή τους, την οικονομική κατάσταση της οικογένειάς τους, τις διανοητικές ή σωματικές αναπηρίες και τις ικανότητες μάθησης. Θα πρέπει να συνεργάζονται στενά και με άλλους φορείς που ασχολούνται με παιδιά. Συνεπώς θα πρέπει να προσαρμόσουν ανάλογα το εσωτερικό σχολικό περιβάλλον*». Έτσι, το νέο σχολείο δεν χρειάζεται Διευθυντές- διεκπεραιωτές, χρειάζεται Διευθυντές που θα υπερβούν τις ξεπερασμένες πλέον αντιλήψεις διοίκησης της σχολικής μονάδας. Το νέο σχολείο χρειάζεται, απαιτεί, Ηγέτες.

Στο παρόν κεφάλαιο θα ασχοληθούμε με την πολυδιάστατη έννοια της κοινωνικής δικαιοσύνης στην εκπαίδευση, καθώς και με τον εκπαιδευτικό ηγέτη εκείνο που έρχεται αντιμέτωπος με την πρόκληση παροχής ίσων εκπαιδευτικών ευκαιριών σε όλους τους μαθητές, της εκπαιδευτικής, δηλαδή, συμπερίληψης μαθητών που διαφέρουν στη φυλή, τη θρησκεία, την κοινωνική αφετηρία, το φύλο και τον σεξουαλικό προσανατολισμό. Στόχος μας να αναδείξουμε ότι ο ηθικός ηγέτης είναι ο ηγέτης εκείνος που ανταποκρίνεται θετικά στην πρόκληση.

1.2. Ηγεσία και κοινωνική δικαιοσύνη

Για πολύ καιρό η ιδέα της άσκησης ηγεσίας στα σχολεία είχε συνδεθεί άρρηκτα με την προσπάθεια βελτίωσης του σχολικού οργανισμού. Για το λόγο αυτό υιοθετήθηκαν μοντέλα ηγεσίας προερχόμενα από τη διοίκηση μη εκπαιδευτικών οργανισμών. Με τις κατάλληλες προσαρμογές ο διευθυντής της σχολικής μονάδας όφειλε να επιβάλλει ή να κινητοποιήσει ή να εμπνεύσει τους υπόλοιπους με τέτοιο τρόπο, ώστε να πετύχει τους σκοπούς της αποτελεσματικότητας και της παραγωγικότητας της σχολικής μονάδας (Ryan, 1991).Ως αποτελεσματικότητα εννοείται το μέγεθος το οποίο μετρά το βαθμό επίτευξης των στόχων που έχουν τεθεί οποιονδήποτε οργανισμό. Ο βαθμός αυτός, οδηγεί στη μέτρηση του βαθμού αποτελεσματικότητας, και διαμορφώνει εργαλεία που υποβοηθούν στην βελτίωση της ποιότητας εκπαίδευσης, παρά το γεγονός ότι είναι εξαιρετικά δύσκολη η ποσοτικοποίηση των εκπαιδευτικών αποτελεσμάτων (Sheerens, 2000). Η έννοια της παραγωγικότητας στην εκπαίδευση σχετίζεται με τα παραχθέντα αγαθά (προϊόντων ή υπηρεσιών) και τα παραγωγικά μέσα που έχουν αξιοποιηθεί (εργασία, φύση, κεφάλαιο). Παραγωγικό είναι το σχολείο εκείνο στο οποίο οι μαθητές επιτυγχάνουν υψηλές επιδόσεις για κάθε χρηματική μονάδα που αξιοποιείται για το σχολείο αυτό (Hoxby, 2002, Hadderman, 1998).

Τα τελευταία χρόνια, ωστόσο, η προσέγγιση αυτή έτυχε μεγάλης αμφισβήτησης. Ακαδημαϊκοί και ερευνητές στον τομέα της εκπαίδευσης άσκησαν σκληρή κριτική και υπέδειξαν τους περιορισμούς αυτών των μοντέλων ηγεσίας που αποτυγχάνουν να υπερβούν τα στενά όρια που ορίζονται, όσον αφορά στην επίτευξη ορισμένων οργανωσιακών στόχων (Ryan, 2006). Τονίζουν την επιτακτική ανάγκη της ηγεσίας εκείνης που θα αφορά στους ηθικούς σκοπούς της εκπαίδευσης, όπως εκείνης της προαγωγής της κοινωνικής δικαιοσύνης. Τα σχολεία αντανακλούν την εικόνα της κοινωνίας στα πλαίσια της οποίας λειτουργούν (Larson & Murthabha, 2002). Μπορεί να μην είναι άμεσα υπεύθυνα για τις κοινωνικές ανισότητες, σίγουρα όμως τις αναπαράγουν. Αυτό που θα έπρεπε να μας ανησυχεί είναι ότι πολλοί άνθρωποι αδυνατούν πλέον να διακρίνουν την αδικία, ως αδικία. Ή ακόμη θεωρούν ότι, όπως και στην κοινωνία, έτσι και στα σχολεία η ανισότητα είναι φυσικό φαινόμενο, αναπόφευκτο και μη αναστρέψιμο (Larson *et al.*, 2002). Στη σύγχρονη εποχή, το σχολείο βρίσκεται αντιμέτωπο με όλο και περισσότερες προβληματικές καταστάσεις, που απορρέουν από τα ευρύτερα προβλήματα της κοινωνίας όπως, δυσλειτουργία στο οικογενειακό περιβάλλον, παραμέληση, φτώχεια, κοινωνική ανισότητα, ρατσισμός, βία, κρίση αξιών και πολιτισμική υποβάθμιση. Η στροφή προς ένα νέο μοντέλο ηγεσίας στην εκπαίδευση το

οποίο, όπως προαναφέρθηκε, θα προάγει την κοινωνική δικαιοσύνη είναι απαραίτητη, αφού τα σχολεία είναι ικανά να συνεισφέρουν προς έναν κόσμο δίκαιο για όλους (Ryan, 2006).

Οι εμπλεκόμενοι στην εκπαιδευτική διαδικασία δικαίως ανησυχούν για την κοινωνική δικαιοσύνη. Αφού η διαφορετικότητα είναι πλέον προφανής στα σχολεία και στην κοινωνία, φαίνεται ότι το χάσμα μεταξύ των προνομιούχων και των μη προνομιούχων έχει μεγαλώσει. Ο Starratt (2017) αναφέρει ότι οποιοσδήποτε κοινωνικός οργανισμός ευνοεί κάποιους ανθρώπους εις βάρος κάποιων άλλων. Ομοίως και στα πλαίσια του σχολικού οργανισμού δεν επιτυγχάνουν εξίσου όλοι οι μαθητές, όπως και στο κοινωνικό πλαίσιο δεν έχουν όλοι οι άνθρωποι τα ίδια πλεονεκτήματα. Μελετητές και ερευνητές υποστηρίζουν ότι τα σχολεία λειτουργούν ως «μηχανές διαχωρισμού» που τοποθετούν τους μαθητές στην κοινωνική και οικονομική ιεραρχία με βάση τις ακαδημαϊκές τους επιδόσεις (Parsons, 1959 ; Turner, 1990, οπ.αναφ. Villegas, 2007). Όσοι μαθητές πετυχαίνουν υψηλές ακαδημαϊκές επιδόσεις, έχουν περισσότερες πιθανότητες να καταλάβουν θέσεις υψηλού κύρους και ικανοποιητικών οικονομικών απολαβών, σε σχέση με τους μαθητές εκείνους με χαμηλές επιδόσεις, οι οποίοι καταλαμβάνουν θέσεις στη χαμηλότερη κοινωνικοοικονομική ιεραρχία και καταδικάζονται σε μια ζωή στη φτώχεια. Η ανισότητα αυτή ούτε τυχαία είναι, ούτε συγκυριακή. Αντίθετα, ακολουθεί συγκεκριμένα μοτίβα που σχετίζονται με την εθνικότητα, τη φυλή, το φύλο, τον σεξουαλικό προσανατολισμό, την πνευματική και σωματική ικανότητα, τη γλώσσα και πολλά άλλα (Ryan, 2006). Πολυάριθμες έρευνες έχουν αποδείξει ότι οι επιδόσεις που κατάφεραν παιδιά λευκών οικογενειών μεσαίας κοινωνικής τάξης απέχουν πολύ από εκείνες των παιδιών προερχόμενων από χαμηλά κοινωνικοοικονομικά στρώματα, διαφορετικού χρώματος, εθνικότητας, φυλής και σεξουαλικού προσανατολισμού (Lee, 2002; Villegas, 2007; Lugg, 2003). Επιπρόσθετα, οι μαθητές αυτοί έχουν μεγαλύτερη πιθανότητα να παρατήσουν τις σπουδές τους και μικρότερη πιθανότητα να συνεχίσουν στην τριτοβάθμια εκπαίδευση (Lugg, 2003). Το χειρότερο όμως είναι ότι τα κορίτσια, οι μαθητές και οι μαθήτριες που δεν ανήκουν στη λευκή φυλή, οι ομοφυλόφιλοι μαθητές και οι λεσβίες μαθήτριες υφίστανται καθημερινά την παρενόχληση, τον σεξισμό, τον ρατσισμό και τις ομοφοβικές συμπεριφορές στο σχολικό χώρο με αποτέλεσμα να μην δύνανται να αποκτήσουν ό,τι το σχολείο μπορεί να τους προσφέρει (Ryan, 2006; Lugg, 2003).

Αφυπνισμένοι από αυτές τις εμφανείς και επίμονες ανομοιότητες και δυσαρεστημένοι από τα παραδοσιακά μοντέλα ηγεσίας που αποτυγχάνουν να αναγνωρίσουν και να προκαλέσουν τις υπάρχουσες ανισότητες, όσοι ερευνητές έχουν επιστημονικό ενδιαφέρον για την εκπαιδευτική ηγεσία αναζητούν νέες μορφές ηγεσίας που κατανοούν τις ανισότητες, τις αμφισβητούν, ενώ ταυτόχρονα τις κριτικάρουν, και αναλαμβάνουν δράση για να τις εξαλείψουν. Ανάμεσα στις πολλές θεωρίες εκείνη της αντιρατσιστικής θεωρίας (Lopez, 2003), της μετασχηματιστικής μάθησης (Brown, 2004), της κριτικής οικολογικής θεωρίας (Furman & Gruenewald, 2004), της φεμινιστικής θεωρίας (Blackmore, 1999) της θεωρίας της πολιτισμικής αποδοχής (Johnson, 2006) και της δημοκρατικής εκπαίδευσης (Woods, 2004). Η καθεμία ξεχωριστά προσφέρει μια διαφορετική θεώρηση και προτείνει τρόπους ανατροπής της αδικίας τόσο στους σχολικούς οργανισμούς όσο και στην ευρύτερη κοινωνία. Ο Ryan (2006) κάνει λόγο για μια νέα μορφή ηγεσίας, την συμπεριληπτική ηγεσία (inclusive leadership), η άσκηση της οποίας θα βοηθήσει στην εξάλειψη της κοινωνικής αδικίας στα σχολεία.

1.3. Κοινωνική δικαιοσύνη και συμπερίληψη

Η κοινωνική δικαιοσύνη, η ενσωμάτωση, η διανεμητική δικαιοσύνη, η κοινωνική ισοδυναμία, η συμμετοχή, η αντισταθμιστική εκπαίδευση αποτελούν περίπλοκους και αμφισβητήσιμους όρους που συναντώνται συχνά και σε περίοπτη θέση στην παγκόσμια ρητορική που σχετίζεται με τη σύγχρονη εθνική και παγκόσμια εκπαιδευτική πολιτική.

Ειδικότερα για την έννοια της κοινωνικής δικαιοσύνης πολλοί ακαδημαϊκοί και μελετητές της γενικής εκπαίδευσης, της ειδικής αγωγής και εκπαιδευτικής ηγεσίας παρέχουν διάφορους ορισμούς. Υποστηρίζεται, ωστόσο, ότι δεν μπορεί να υπάρχει ένας γενικός και καθολικά αποδεκτός ορισμός κι ότι όποια προσπάθεια σύνδεσης της εκπαιδευτικής ηγεσίας και της εκπαίδευσης γενικά με την κοινωνική δικαιοσύνη παραμένει ασαφής, ομιχλώδης, πολύπλοκη και βρίθει αντιφάσεων (McKenzie, K. B., Christman, D. E., Hernandez, F., Fierro, E., Capper, C. A., Dantley, M., ... &Scheurich, J. J. , 2008). Οι ίδιοι συγγραφείς, παρά το γεγονός ότι υποστηρίζουν ότι ένας και μόνο ορισμός για την κοινωνική δικαιοσύνη στην εκπαίδευση αδυνατεί να καλύψει όλες τις εννοιολογικές πτυχές του όρου, επιχειρούν και δίνουν τον δικό τους ορισμό, υπογραμμίζοντας ότι η εκπαιδευτική ηγεσία οφείλει να επιστρατεύσει όλες της τις δυνάμεις για την επίτευξη τριών στόχων: τη βελτίωση των ακαδημαϊκών επιδόσεων των μαθητών, την ανάπτυξη της κριτικής τους σκέψης και συνεί-

δησης και στην εφαρμογή συμπεριληπτικών πρακτικών μέσα και έξω από την σχολική τάξη.

Ο Gewirtz (1998) συνδέει την κοινωνική δικαιοσύνη στην εκπαίδευση με θέματα περιθωριοποίησης και κοινωνικού αποκλεισμού, ενώ ο Bogotch (2000) θέτει την πρόκληση της εφαρμογής του θεωρητικού πλαισίου για την κοινωνική δικαιοσύνη στην εκπαιδευτική πράξη. Ο Theoharis (2007) ορίζει την κοινωνική δικαιοσύνη ως την πρακτική εκείνη του εκπαιδευτικού ηγέτη να θέτει ως προτεραιότητά του την αντιμετώπιση θεμάτων περιθωριοποίησης ατόμων ή ομάδων με βάση τη φυλή, την εθνικότητα, την κοινωνική τάξη, το φύλο, την αναπηρία, το σεξουαλικό προσανατολισμό. Ο ορισμός, κατά τον ίδιο, αφορά στην κατά μέτωπο επίθεση και την εξάλειψη όλων των παραγόντων που υποβοηθούν σε φαινόμενα περιθωριοποίησης στα σχολεία. Η συμπερίληψη για τον ερευνητή, δεν αφορά μόνο άτομα με αναπηρία ή μαθησιακές δυσκολίες. Η συμπερίληψη είναι πρακτική κοινωνικής δικαιοσύνης.

Για τον Ryan (2006) η κοινωνική δικαιοσύνη μπορεί να ειδωθεί μέσα από τους φακούς της συμπερίληψης. Εκείνοι που ακολουθούν την φιλοσοφία της συμπερίληψης πιστεύουν ότι η κοινωνική δικαιοσύνη πραγματώνεται όταν τα άτομα συμπεριλαμβάνονται με ουσιαστικό τρόπο και συμμετέχουν στις οργανωσιακές πρακτικές και διαδικασίες. Η έννοια της συμπερίληψης απασχολεί εδώ και καιρό την εκπαίδευση και κατά κύριο λόγο αφορά στην εκπαίδευση των παιδιών με αναπηρία ή με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες (Booth, T., Ainscow, M., Black-Hawkins, K., Vaughan, M., &Shaw, L., 2002). Τα τελευταία χρόνια ωστόσο, ακαδημαϊκοί και ερευνητές έχουν εντοπίσει ότι, ο όρος έχει αναδυθεί μεν από τον χώρο της ειδικής αγωγής και σχετίζεται με την εκπαίδευση μαθητών με «ειδικές ανάγκες» , εξετάζει δε την συμπεριληπτική εκπαίδευση μέσα από ένα πιο ευρύ πρίσμα. Σύμφωνα με τους Booth &Ainscow (1998:2) «*Η συμπερίληψη και ο αποκλεισμός σχετίζονται με τη συμμετοχή και την περιθωριοποίηση σε σχέση με τη φυλή, την τάξη, τη σεξουαλικότητα, τη φτώχεια και την ανεργία, καθώς επίσης και με τα παραδοσιακά ενδιαφέροντα της ειδικής εκπαίδευσης που σχετίζονται με μαθητές που έχουν κατηγοριοποιηθεί ως μαθητές χαμηλών επιδόσεων, μαθητές που εμφανίζουν κάποια μορφή αναπηρίας ή μαθητές με αποκλίνουσα συμπεριφορά.*» Συνεπώς, επεκτείνεται η έννοια της συμπερίληψης και του αποκλεισμού πέρα από τη διαφορετικότητα λόγω μαθησιακών δυσκολιών με τέτοιον τρόπο, ώστε να συμπεριληφθούν κι άλλοι παράγοντες περιθωριοποίησης όπως η ηλικία, η φυλή, η κοινωνική τάξη,

το φύλο (Boscardin & Jacobson, 1997; Dei *et al,* 2000, οπ. αναφ. Ryan, 2006 ; Riley & Rustique- Forrester, 2002). Το κυριότερο επιχείρημά τους είναι ότι κάποιοι από τους μαθητές εξαιρούνται από το σύνολο της εκπαιδευτικής διαδικασίας και συμμετοχής ακριβώς λόγω διαφορετικών ικανοτήτων, ηλικίας, φυλής, κοινωνικής τάξης, φύλου και σεξουαλικού προσανατολισμού. Οι έρευνες αυτές είναι πολύ σημαντικές γιατί μας βοηθούν να κατανοήσουμε τους τρόπους με τους οποίους οι μαθητές περιθωριοποιούνται, το μοτίβο της όλης διαδικασίας και ταυτόχρονα υποδεικνύουν τα πλεονεκτήματα που συνοδεύουν την συμπερίληψη. Οι ερευνητές επιχειρηματολογούν τονίζοντας ότι δεν μπορούμε να ελπίζουμε σε κοινωνική δικαιοσύνη όταν κάποιοι μαθητές , και οι γονείς αυτών, εξαιρούνται από το εκπαιδευτικό γίγνεσθαι.

Ερευνητές που μελετούν το φαινόμενο της φτωχοποίησης των πληθυσμών στην Ευρώπη, επίσης αξιοποιούν τους όρους της συμπερίληψης και του αποκλεισμού (Munck, 2005). Περιγράφουν την κοινωνική ανισότητα ως μια πολυδιάστατη διαδικασία κατά την οποία συνδυάζονται διαφορετικές μορφές αποκλεισμού. Μεταξύ άλλων ασχολούνται με το βαθμό κατά τον οποίο άντρες, γυναίκες και παιδιά έχουν πρόσβαση στα υπάρχοντα κοινωνικά, οικονομικά, πολιτικά ή πολιτισμικά συστήματα, από την συμμετοχή τους στη λήψη αποφάσεων , σε πολιτικό, εργασιακό επίπεδο μέχρι την ενσωμάτωσή τους σε κοινές πολιτισμικές διαδικασίες όπως εκείνη της εκπαίδευσης (Klasen, 1999). Η Nussbaum χαρακτηριστικά αναφέρει ότι δεν μπορούμε να μιλάμε καν για κοινωνική δικαιοσύνη στην εκπαίδευση, όταν κάποια παιδιά παλεύουν καθημερινά για την επιβίωση, αφού στερούνται τροφής, στέγης, όταν δεν αισθάνονται, και δεν είναι, ασφαλή (οπ.αναφ. Larson *et al.,* 2002). Η προσέγγιση αυτή προσφέρει μια νέα θεώρηση. Μετατοπίζει την ευθύνη από τα άτομα, τις ευπαθείς και τις ευάλωτες ομάδες, και δίνει έμφαση στις διαρθρωτικές διαδικασίες εκείνες που δημιουργούν εμπόδια και ανισότητες, που εμποδίζουν την κοινωνική ανέλιξη των φτωχών, των αδύναμων, των περιθωριοποιημένων, των καταπιεσμένων ατόμων και ομάδων αναστέλλοντας τον ίσο καταμερισμό των αγαθών, των δικαιωμάτων, των υποχρεώσεων. Η κοινωνική δικαιοσύνη μπορεί να επιτευχθεί μόνο όταν το σύστημα επιτρέψει την ουσιαστική συμπερίληψη όλων, ειδικά εκείνων που είναι διαχρονικά σε μειονεκτική θέση ή στο περιθώριο (Ryan, 2006).

Ίσως τελικά είναι προτιμότερο να ιδωθεί η κοινωνική δικαιοσύνη μέσα από τους φακούς της συμπερίληψης. Γιατί, ενώ αφενός αποκαλύπτεται η αρνητική και άδικη πτυχή της

ζωής και, κατά συνέπεια, αποκαλύπτεται και το πραγματικό πρόσωπο του αποκλεισμού, όπως ακριβώς είναι, αφετέρου ταυτοχρόνως αποκαλύπτεται και η πιο ελκυστική εναλλακτική προσέγγιση, που δεν είναι άλλη από την συμπερίληψη. Κύριος στόχος της είναι η ενσωμάτωση όλων των ανθρώπων, ανεξαιρέτως, τόσο στις κοινωνικές όσο και στις εκπαιδευτικές διαδικασίες. Αυτό δίνει μια ελπιδοφόρα προοπτική, κάτι για το οποίο πρέπει να πασχίσει κάποιος, έναν στόχο που τελικά θα οδηγήσει σε έναν κόσμο πιο δίκαιο για όλους. Θα πρέπει ωστόσο να είμαστε ιδιαιτέρως προσεκτικοί: πώς ερμηνεύεται η έννοια της συμπερίληψης; Παραδοσιακοί υποστηρικτές του όρου, υποστηρίζουν ότι είναι απλά ένα ζήτημα ενσωμάτωσης των περιθωριοποιημένων και «προβληματικών» ατόμων και ομάδων σε ένα ήδη υπάρχων σύστημα. Ένα σύστημα που είναι «*καλό, καθαρό, λευκό, μεσαίας τάξης, αρσενικού γένους και ετεροφυλόφιλο»* (Ryan, 2006:7).

Σύμφωνα με την Καραβάκου (2018:14) σχετικά με τη φιλοσοφία της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης

> *« α) η υπόθεση της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης αποτελεί ζήτημα σεβασμού και τήρησης των ανθρώπινων δικαιωμάτων και με τον τρόπο αυτό οφείλουμε να το αντιμετωπίζουμε σε όλες τις θεωρητικές διερευνήσεις μας και την πρακτική αυτών σε επίπεδο εκπαιδευτικής και κοινωνικής πολιτικής, β) κεντρικά και συναφή είναι, κατά συνέπεια, η κοινωνική δικαιοσύνη, η συμμετοχή και οι ίσες εκπαιδευτικές ευκαιρίες, γ) απαιτείται η διεπιστημονική συνεργασία πολλών πεδίων, η κατάλληλη και αναγκαία γλώσσα, πρακτική και εκπαιδευτική και κοινωνική πολιτική. Επομένως, μιλούμε για την αρραγή σύμπλευση θεωρίας,, έρευνας, πράξης και πολιτικής. Τέλος, δ) η υπόθεση της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης απαιτεί συνεχή και αδιάλειπτη ενημέρωση όλων των εμπλεκόμενων φορέων και κυρίως των εκπαιδευτικών για τις εξελίξεις στην έρευνα, την επιστήμη και την εκπαιδευτική και κοινωνική πολιτική, διαρκή επανεξέταση και αυτοκριτική στη βάση των εξελίξεων και την ορθή νοοτροπία στην ευρύτερη κοινωνική κουλτούρα, ένα εναλλακτικό- ανοικτό* midset, *το οποίο δε θα αντιμετωπίζει τη συμπεριληπτική εκπαίδευση ως πείραμα που είτε απέτυχε είτε που πιθανότατα θα αποτύχει.»*

Το πείραμα πρέπει να πετύχει. Ο Ryan (2006) μιλά για αλλαγή, αλλαγή του εκπαιδευτικού συστήματος με τέτοιον τρόπο, ώστε να επιτρέπεται σε όλους η πρόσβαση και η δυνατότητα να συμβάλλουν και στη συνέχεια, να απολαύσουν τα παρεχόμενα αγαθά της εκπαίδευσης.

Οι περιθωριοποιημένες ομάδες και άτομα πρέπει να ενδυναμωθούν και να αποκτήσουν αυτοπεποίθηση και να αναπτύξουν δεξιότητες τέτοιες ώστε να είναι σε θέση να συμμετέχουν ισότιμα, να συμβάλλουν έμπρακτα στις διαδικασίες της μάθησης και τελικά να αποκτήσουν τον έλεγχο στη ζωή τους. Μόνον έτσι θα μπορούμε να μιλάμε για πραγματική αλλαγή και ουσιαστική συμπερίληψη στην εκπαίδευση.

1.4.Το προφίλ του εκπαιδευτικού ηγέτη που προωθεί την κοινωνική δικαιοσύνη και συμπερίληψη

Όπως προαναφέρθηκε, η έννοια της κοινωνικής δικαιοσύνης είναι άρρηκτα συνδεδεμένη με την έννοια της συμπερίληψης. Αντίθετα, η έννοια της ηγεσίας δεν συνδέεται άρρηκτα ούτε με την κοινωνική δικαιοσύνη ούτε και με τη συμπερίληψη. Ποιος είναι, ωστόσο, ο εκπαιδευτικός ηγέτης εκείνος που προωθεί την κοινωνική δικαιοσύνη και συνεπώς και τη συμπερίληψη στο σχολείο; Ο Theoharis (2007) αναφέρει ότι ο είναι εκείνος που:

Δίνει ιδιαίτερη αξία στη διαφορετικότητα, μαθαίνει και κατανοεί αυτήν τη διαφορετικότητα και δείχνει σεβασμό στην πολυπολιτισμικότητα.

Εμποδίζει οποιοδήποτε εκπαιδευτικό πρόγραμμα διαχωρισμού των περιθωριοποιημένων μαθητών που εμποδίζει τόσο τη συναισθηματική τους ευημερία όσο και την ακαδημαϊκή τους επιτυχία

Επιμελείται και υποστηρίζει προγράμματα διδασκαλίας που διασφαλίζουν τη συμμετοχή όλων των μαθητών ειδικότερα των περιθωριοποιημένων

Προωθεί την επαγγελματική ανάπτυξη των εμπλεκομένων στην εκπαιδευτική διαδικασία, τόσο σε επίπεδο γνώσεων, όσο και στην ευαισθητοποίησή τους σε θέματα που έχουν να κάνουν με τη διαφορετικότητα των μαθητών σχετικά με τη φυλή, την κοινωνική τάξη, το φύλο (συμπεριλαμβανομένης της έννοιας του σεξουαλικού προσανατολισμού) και την αναπηρία

Γνωρίζει ότι το σχολείο του δεν θα επιτύχει, αν δεν παρέχει σε εκείνους τους λιγότερο ευνοημένους μαθητές, που αντιμετωπίζουν τα μεγαλύτερα προβλήματα, τις ίδιες ποιοτικά εκπαιδευτικές ευκαιρίες τόσο σε επίπεδο γνωστικής όσο και ψυχοσυναισθηματικής ανάπτυξης και κοινωνικής ενσωμάτωσης

Απαιτεί την επιτυχία καθενός ξεχωριστά των μαθητών του αλλά συνεργατικά αντιμετωπίζει τα προβλήματα που ανακύπτουν για να γίνει αυτό εφικτό

Αναζητά την υποστήριξη κι άλλων εκπαιδευτικών ηγετών που μοιράζονται το όραμά του

Βλέπει τα πάντα μέσα από τους φακούς της ισότητας

Γνωρίζει ότι αν καταφέρει να χτίσει μια κοινότητα μέσα στο σχολείο όπου κυριαρχεί ο σεβασμός στη διαφορετικότητα όλοι οι μαθητές θα φτάσουν μαζί στην επιτυχία και

Το πρόσωπό του είναι συνδεδεμένο με τη ζωή, την ψυχή και την κουλτούρα του σχολείου.

Σε μεταγενέστερο άρθρο του ο Theoharis (2008) παρουσιάζει τα ευρήματα έρευνάς του, με τη μέθοδο της αυτο-εθνογραφίας και καταλήγει ότι υπάρχουν τρία κοινά χαρακτηριστικά ηγεσίας με στόχο την κοινωνική δικαιοσύνη στους εκπαιδευτικούς οργανισμούς. Τα κοινά αυτά χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών ηγετών ήταν: η υπεροπτική ταπεινότητα (arrogant humility), η παθιασμένη ηγεσία (passionate leadership) και η επίμονη δέσμευση (tenacious commitment).

Τα υποκείμενα της έρευνας αποτελούν επτά διευθυντές σχολείων, συμπεριλαμβανομένου και του ερευνητή, που δραστηριοποιούνται σε αστικές περιοχές των μεσοδυτικών πολιτειών των ΗΠΑ στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση (elementary, junior high school, senior high school). Οι εν λόγω διευθυντές όχι μόνο αποτελούν ζωντανά παραδείγματα ηγετών που αποδεδειγμένα μάχονται υπέρ της κοινωνικής δικαιοσύνης στα σχολεία τους αλλά ακριβώς αυτή η επιθυμία τους για μάχη υπέρ των περιθωριοποιημένων μαθητών, και της συμπερίληψης αυτών στο εκπαιδευτικό γίγνεσθαι, τους οδήγησε στην απόφαση να ηγηθούν στα σχολεία αυτά.

Ο ερευνητής ανακάλυψε ότι παρά την διαφορετικότητά τους, όσον αφορά στη φυλή, το φύλο, την καταγωγή, το κοινωνικό υπόβαθρο, τα στοιχεία που συνθέτουν την προσωπικότητά τους, την σεξουαλική τους ταυτότητα και τους τρόπους πρακτικής της ηγεσίας τους, οι διευθυντές αυτοί μοιράζονται τα εξής κοινά χαρακτηριστικά ηγεσίας τα οποία προωθούν την κοινωνική δικαιοσύνη στα σχολεία που ηγούνται:

Υπεροπτική ταπεινότητα (arrogant humility*):* ο ερευνητής, όπως εξηγεί, έπλασε αυτό το λογοπαίγνιο για να εκφράσει το παράδοξο ότι τα υποκείμενα της έρευνας είναι απίστευτα υ-

περόπτες αλλά ταυτοχρόνως διακρίνονται για την ταπεινότητά τους. Υπερόπτες, με την έννοια της υπέρμετρης αυτοπεποίθησης, γιατί πιστεύουν ακράδαντα στην ορθότητα της κρίσης τους, έχουν την πεποίθηση ότι γνωρίζουν το καλύτερο για όλους και, επιπλέον, αισθάνονται πως είναι αυτοί οι πλέον κατάλληλοι που θα καταφέρουν να οδηγήσουν το σύνολο της σχολικής κοινότητας προς την επιθυμητή κατεύθυνση, που δεν είναι άλλη από την πραγμάτωση της κοινωνικής δικαιοσύνης και την συμπερίληψη όλων των μαθητών. Στην αντίπερα όχθη, η ταπεινότητά τους πηγάζει από τον συνεχή αναστοχασμό και τη διαρκή αυτο-αμφισβήτηση των ικανοτήτων και των γνώσεών τους σε συνδυασμό με την τόλμη της παραδοχής των λαθών που τυχόν διαπράττουν, τόσο στην ιδιωτική όσο και στη δημόσια σφαίρα, καθώς και τον επίπονο προβληματισμό αν τελικά οι ενέργειές τους όντως κάνουν τη διαφορά, αν οδηγούν εν τέλει στο σωστό μονοπάτι. Εξηγώντας περαιτέρω ο Theoharis αναφέρεται σε δύσκολες αποφάσεις που κλήθηκαν να λάβουν τα υποκείμενα της έρευνάς του σε σχέση με τους μαθητές αλλά και το εκπαιδευτικό προσωπικό. Οι αποφάσεις που ελήφθησαν και οι λύσεις που δόθηκαν , γιατί δόθηκαν τελικά, χωρίς εμφανή φόβο ή δισταγμό, δεν ήταν απουσία μετέπειτα προβληματισμού από πλήθος ερωτημάτων. Ήταν η σωστή απόφαση; Αδικήθηκε ακούσια έστω κι ένας άνθρωπος; Μήπως υπήρχε άλλη λύση, μη εύκολα διακριτή; Ο ερευνητής υποστηρίζει ότι αυτό το αταίριαστο μίγμα της υπεροψίας, της άνεσης, της αυτοπεποίθησης με την ταπεινότητα, την ανασφάλεια και την αυτοαμφισβητηση δημιουργεί έναν μοναδικό και πρωτότυπο συνδυασμό. Παρέχει ηγέτες που απέχουν πολύ από αυτούς που έχουμε συνηθίσει και συναντάμε να ηγούνται στους εκπαιδευτικούς οργανισμούς. Ο ηγέτης του Theoharis γνωρίζει καλά τις δυνατότητές του, παραδέχεται ανοιχτά τα λάθη του, δεν προσποιείται ότι τα γνωρίζει όλα, είναι αληθινός, τρωτός κι ειλικρινής. Επιπλέον, είναι ιδιαιτέρως ευφυής. Η ευφυία του λειτουργεί αθροιστικά ως προς την υπεροψία του και την ικανότητά του να κάνει τη δουλειά σωστά. Αντιλαμβάνεται πλήρως το διοικητικό κομμάτι των αρμοδιοτήτων του, χειρίζεται εξαιρετικά το ανθρώπινο δυναμικό του οργανισμού, είναι ικανός στη γλώσσα και επιχειρηματολογεί εξαίσια σε ζητήματα κοινωνικών ανισοτήτων. Στην περίπτωση ζητημάτων που δεν γνωρίζει επαρκώς, έχει την ικανότητα και τη θέληση να μάθει και να μάθει γρήγορα. Ωστόσο, η ευφυία του είναι ένα δίκοπο μαχαίρι. Ενώ κατανοεί πλήρως και άμεσα τα προβλήματα και δουλεύει πυρετωδώς με στόχο τη κατάλληλη λύση αυτών, την ίδια στιγμή το βάρος των προβλημάτων αυτών γέρνουν υπερβολικά επάνω του, κάνοντάς τον ανασφαλή, πλην όμως του δίνουν ώθηση να προασπίσει με πάθος την κοινωνική δικαιοσύνη και την συμπερίληψη όλων.

Ηγεσία με πάθος και όραμα (passionate visionary leadership). Οι ηγέτες που προωθούν την κοινωνική δικαιοσύνη απέχουν από τους γραφειοκράτες τεχνοκράτες διευθυντές. Ασκούν ηγεσία με πάθος και έχουν όραμα. Η ηγεσία με πάθος σχετίζεται άμεσα με το άτομο που την ασκεί.

Ο ηγέτης που προωθεί την κοινωνική δικαιοσύνη και συμπερίληψη στο σχολείο του αναμφίβολα παρουσιάζει σημαντικές ομοιότητες με τον ηθικό ηγέτη του Starratt, με τον οποίο θα ασχοληθούμε εκτενώς παρακάτω.

1.5. Ηθική ηγεσία - Θεωρητικό υπόβαθρο

Το μοντέλο της ηθικής ηγεσίας γεννήθηκε και ερευνήθηκε αρχικά στα πλαίσια μη εκπαιδευτικών οργανισμών. Τα διάφορα σκάνδαλα που έλαβαν χώρα σε διάφορους σε κυβερνητικούς, οικονομικούς, αθλητικούς ακόμα και σε θρησκευτικούς οργανισμούς, έγειραν σημαντικά ερωτήματα όσον αφορά τη σπουδαιότητα της ηγεσίας και το ρόλο που αυτή διαδραματίζει στην ηθική συμπεριφορά των εργαζομένων (Brown, Trevino & Harrison, 2005 ; Brown &Trevino, 2006 ; Trevino, Weaver & Reynolds, 2006).

Οι παραπάνω συγγραφείς, βασιζόμενοι στην πρόταση ότι το ηθικό άτομο αποτελεί το θεμέλιο της ηθικής ηγεσίας, αυτή ορίστηκε ως την πρέπουσα συμπεριφορά του ατόμου που απορρέει από τις ενέργειές του και τις διαπροσωπικές του σχέσεις και η προώθηση αυτής της συμπεριφοράς στους υφιστάμενούς του μέσω της αμφίδρομης επικοινωνίας, της ενίσχυσης που παρέχει ο ηγέτης και στον τρόπο που λαμβάνει τις αποφάσεις που αφορούν στον οργανισμό (Brown et al 2005 ; Trevino, Hartman & Brown, 2000). Προτείνοντας τη θεωρία της ηθικής ηγεσίας υποστηρίζεται ότι αυτή διαδραματίζει σημαντικό ρόλο στη βελτίωση των στάσεων και των συμπεριφορών των εργαζομένων (Brown et al. 2005; Walumbwa, Mayer, Wang, Wang, Workman & Christensen, 2011). Ο ορισμός από μόνος του είναι αρκετά ασαφής και για το λόγο αυτό οι συγγραφείς προχώρησαν σε επεξήγησή του. Ο ηθικός ηγέτης εξετάζεται ως ηθικό άτομο και ως ηθικός διευθυντής.

Για τους Trevino et al (2000) ο ηθικός ηγέτης ως άτομο, πρέπει να διακρίνεται για την τιμιότητα, την αξιοπιστία και την ακεραιότητά του (η οποία διαμορφώνεται από τις προηγούμενες δύο αρετές). Όσον αφορά στη συμπεριφορά του, ο ηγέτης πρέπει να κάνει το σωστό, να νοιάζεται πραγματικά για τους συνανθρώπους του, να διακρίνεται για την προσωπική ηθικότητά του. Η ηθική σκέψη και συμπεριφορά ορίζεται ή εξαρτάται από την ηθική

ποιότητα κάθε κοινωνίας (Καζεπίδης, 1994). Η προώθηση της ηθικής αυτής συμπεριφοράς εξηγείται ως η προσπάθεια διδαχής των γενικών ηθικών αρχών , αξιών και κανόνων, συζητώντας γι αυτές αλλά και δίνοντας στους συνομιλητές την ευκαιρία να εξωτερικεύσουν τις σκέψεις τους είτε μέσω της εργασιακής διαδικασίας είτε μέσω των διαπροσωπικών σχέσεων (Bass & Steidlmeier, 1999). Τέλος, όσον αφορά στη λήψη αποφάσεων, ο ηθικός ηγέτης λαμβάνει πάντα υπόψη του τις συνέπειες των αποφάσεών του, εξετάζει ποιους επηρεάζουν και κάνει τις πιο δίκαιες, αντικειμενικές και ηθικές επιλογές (Brown et al. 2005).

Ο ηθικός ηγέτης, όντας και ηθικό άτομο, κάνει το πρώτο βήμα. Το δεύτερο βήμα, είναι να κάνει ξεκάθαρη και ορατή την ηθική διάσταση της ηγεσίας του και να διδάξει τις αρχές που την διέπουν και στα υπόλοιπα μέλη του οργανισμού. Κατά τους Trevino et al. (2000) αποτελεί παράδειγμα προς μίμηση. Οι ενέργειές του κι όχι τα λόγια του, είναι αυτές που στέλνουν το μήνυμα. Η έννοια της ενίσχυσης εμπεριέχει αυτήν της επιβράβευσης, όταν τα άτομα συμπεριφέρονται ηθικά, και της επίπληξης, όταν δεν ακολουθούν τα ηθικά πρότυπα του ηγέτη. Με αυτόν τον τρόπο, τοποθετεί τις αρχές και τις αξίες που διέπουν τον οργανισμό, σε σχέση με την επίτευξη των στόχων του, σε περίοπτη θέση. Πρέπει, επίσης, να ξεκαθαρίσει σε όλους και να γνωστοποιήσει τη φύση των αξιών που είναι σημαντικοί για τον οργανισμό. Είναι δικό του καθήκον να το κάνει.

Μελετώντας τη συσχέτιση μεταξύ της Ηθικής ηγεσίας και της αποδοτικότητας των εργαζομένων, βρέθηκε ότι η επίδραση της ηθικής ηγεσίας είναι πολύ σημαντική όσον αφορά στη ψυχολογική ενδυνάμωση των εργαζομένων, εννοώντας την αφοσίωση και την εμπιστοσύνη που δείχνουν στο πρόσωπο του ηγέτη, στην υιοθέτηση από αυτούς αντίστοιχων ηθικών συμπεριφορών με εκείνες των ηγετών τους αλλά και αύξηση της αποδοτικότητάς τους (Zhu, May &Avolio, 2004).

1.6. Ηθική ηγεσία και εκπαίδευση

Ένας από τους βασικούς στόχους του σχολείου, ως κοινωνικού οργανισμού, είναι να ωθήσει τους μαθητές να αναγνωρίζουν και να σέβονται τις θεμελιώδεις βασικές αρχές της δημοκρατίας που είναι: η αρχή της ελευθερίας, της ισότητας, της δικαιοσύνης, της διαφορετικότητας, της αγαθοεργίας. Από αυτές απορρέει ένα πλήθος γενικών κανόνων όπως, η ελευθερία έκφρασης απόψεων, η ισότητα ευκαιριών στην εκπαίδευση, η απαγόρευση φυλετικών, κοινωνικών κι άλλων μορφών διακρίσεων και άλλοι. Το σχολείο πρέπει να λειτουρ-

γεί ως ηθική κοινότητα, παρέχοντας στους μαθητές την ευκαιρία της ηθικής μόρφωσης (Καζεπίδης,1994). Τα σχολεία είναι, και πρέπει να είναι, και ηθικοί οργανισμοί, αφού προωθούν κοινωνικές αξίες (Lashway,1996). Ο Starratt (2017) αναφέρει ότι οποιοσδήποτε κοινωνικός οργανισμός ευνοεί κάποιους ανθρώπους εις βάρος κάποιων άλλων, οπότε ο σχολικός ηγέτης δεν πρέπει να είναι μόνο υπεύθυνο άτομο και να συμπεριφέρεται ανάλογα, αλλά και να δημιουργήσει έναν ηθικό οργανισμό. Αναφέρεται , λοιπόν, σε 3 θεμελιώδεις αρχές της ηθικής ηγεσίας:

Υπευθυνότητα. Ο σχολικός ηγέτης έχει ηθική υποχρέωση απέναντι στους μαθητές του, τους εκπαιδευτικούς και το βοηθητικό προσωπικό, το σχολικό πρόγραμμα, την κοινωνία, ακόμη κι απέναντι στο ίδιο του το επάγγελμα, ως εκπαιδευτικού ηγέτη, αφού διαπιστώνει συχνά, σχεδόν καθημερινά, ότι δεν είναι πάντα εύκολο να διακρίνει κανείς το σωστό από το λάθος ή τις διαφορές που διακρίνουν τη σωστή από την ηθική επιλογή. Ο σχολικός ηγέτης οφείλει, ως προσωπικότητα, να είναι ηθικός ηγέτης και η συμπεριφορά του να διέπεται από τις θεμελιώδεις ηθικές αρχές (Lashway, 1996). Παράλληλα, στέλνει ένα ηχηρό μήνυμα που σκοπό έχει να επηρεάσει τις πεποιθήσεις, τις στάσεις και τις συμπεριφορές όλων των μελών του οργανισμού (Trevino et al. 2000).

Αυθεντικότητα. Ο ηγέτης, αν θέλει να ονομάζεται ηθικός ηγέτης, πρέπει να είναι και ηθικός ως άτομο. Η αυθεντικότητα λοιπόν του ηγέτη είναι βασική αρχή της ηθικής ηγεσίας. Ο Woods (οπ.αναφ. Δημητρίου, 2015) ορίζει την αυθεντικότητα σε διακρίνοντάς την σε 3 διαστάσεις:

- Την προσωπική αυθεντικότητα: ο ηγέτης είναι ειλικρινής και αληθινός απέναντι στον εαυτό του και τη ζωή του. Επιδιώκει πάντα να αυτο-βελτιώνεται, ώστε να φτάσει στην ατομική ολοκλήρωση.

- Την ιδεώδη αυθεντικότητα: ο ηγέτης είναι ηθικός ως επαγγελματίας και φροντίζει να αξιοποιεί το μέγιστο των δυνατοτήτων του.

- Την κοινωνική αυθεντικότητα: η αυθεντικότητα δεν είναι μόνο προσωπική υπόθεση. Πραγματώνεται και ασκείται μέσα στην κοινωνία που υποστηρίζει το ατομικό δικαίωμα του είναι κανείς αυθεντικός. Έτσι, ο ηγέτης δημιουργεί όλες τις συνθήκες εκείνες που ικανοποιούν τις προσδοκίες, τις πεποιθήσεις και τις αξίες της σχολικής κοινότητας και της ευρύτερης κοινωνίας, μέσα στην οποία εντάσσεται η σχολική μονάδα.

Ο συνδετικός κρίκος που ενώνει την ευθύνη του σχολικού ηγέτη και την αυθεντικότητα είναι εκείνη της παρουσίας και μάλιστα αυτή της διαρκούς παρουσίας. Σημαίνει πλήρη επίγνωση του ποιος είναι ο ηγέτης και ποιοι είναι αυτοί που τον πλαισιώνουν, επίγνωση που επιτυγχάνεται με αμοιβαίο και αυθεντικό διάλογο. Υπάρχουν τρία χαρακτηριστικά της παρουσίας, που λειτουργούν ξεχωριστά το καθένα, ωστόσο σε κάποιες περιπτώσεις απαντώνται και τα τρία μαζί. Συγκεκριμένα αυτά είναι: η επιβεβαιωτική παρουσία, όπου ο ηγέτης σέβεται το δικαίωμα των υπολοίπων να είναι αυτοί που είναι, η κριτική παρουσία, όπου ο ηγέτης είναι παρών στις επιλογές του όταν αποκλείει ή παρεμποδίζει την επικοινωνία του με κάποια άλλα άτομα και η ικανωτική παρουσία, όπου ο ηγέτης ενθαρρύνει τους υπόλοιπους να χρησιμοποιήσουν τα ταλέντα τους με τέτοιον τρόπο, ώστε να εξυπηρετήσουν στο έπακρο τον κοινό σκοπό και παράλληλα ευνοεί την εμπλοκή τους στο έργο του σχολικού οργανισμού (Starratt, 2017).

Με βάση τα παραπάνω, ο ηθικός σχολικός ηγέτης διακρίνεται για την αμεσότητα και την ειλικρίνειά του. Δεν ωραιοποιεί τις καταστάσεις, παρουσιάζει τις καταστάσεις όπως αυτές είναι. Οι διαστάσεις αυτές του χαρακτήρα του μαζί με την συνέπεια των λόγων και των πράξεών του, αναπόφευκτα κερδίζουν την αξιοπιστία.

Ο ηθικός ηγέτης μιλά με τις πράξεις του. Η δικαιοσύνη και η υπευθυνότητα διακρίνουν τον τρόπο άσκησης της εξουσίας του. Κάνει τα σωστά πράγματα, διαχειρίζεται το ανθρώπινο δυναμικό με τέτοιο τρόπο, ώστε όλοι να τυγχάνουν αξιοπρεπούς μεταχείρισης και του ανάλογου σεβασμού ενώ, παράλληλα, νοιάζεται πραγματικά για τις ανάγκες των υφισταμένων του. Είναι ανοιχτός και επικοινωνιακός, δίνει το δικαίωμα σε όλους να εκφράσουν τις απόψεις τους, τους παροτρύνει να νιώθουν άνετα μαζί του και να παραδέχονται τυχόν λάθη και αστοχίες, τα οποία τα αντιμετωπίζει ως θέματα προς λύση κι όχι ως το μέσον για τιμωρία. Ο ηθικός ηγέτης παραμένει ηθικός κι όταν τα φώτα σβήνουν, στην προσωπική του ζωή. Η ηθική συμπεριφορά του είναι προϊόν καθημερινής άσκησης , δεν είναι αυτονόητο φυσικό χαρακτηριστικό. Ως ηγέτης φέρει και αυτήν την ευθύνη.

Οι αποφάσεις που καλείται να πάρει ο ηθικός ηγέτης όταν βρίσκεται μπροστά σε ηθικά διλλήματα και ο τρόπος με τον οποίο τις λαμβάνει τελικά, δείχνει τη συνέπειά του στο σύνολο αξιών που αυτός πρεσβεύει. Το ηθικό δίλλημα δεν είναι να επιλέξει κανείς μεταξύ λάθους ή σωστού αλλά μεταξύ δύο σωστών. Στις περιπτώσεις αυτές πρέπει να ενεργήσει με γνώμονα την αντικειμενικότητα, τη δικαιοσύνη και τους ηθικούς κανόνες που ακολου-

θεί. Θα πρέπει να προβληματιστεί για τον αντίκτυπο των αποφάσεων του ως προς το κοινωνικό σύνολο. Ο Starratt (2017) αναφέρεται στην ηθική συνείδηση που πρέπει να κουβαλά ο ηγέτης, ώστε να μπορεί να λύσει τα ηθικά διλλήματα, η οποία ορίζεται ως φροντίδα, κριτική και δικαιοσύνη. Φροντίδα για το γενικό καλό του ανθρώπινου δυναμικού του σχολείου, κριτική που μπορεί να είναι και επιβράβευση αλλά και αυστηρότητα, όταν ακολουθούνται ή παραβιάζονται οι ηθικοί κανόνες αντίστοιχα, δικαιοσύνη που σημαίνει να προσπαθεί να προασπίζει τόσο τα ατομικά συμφέροντα όσο κι αυτά του συνόλου των μελών του σχολείου, γεγονός εξαιρετικά δύσκολο. Στην τελευταία περίπτωση, ο ηγέτης οφείλει να εξετάσει το δίλλημα από πολλές οπτικές γωνίες, να αναλογιστεί πρώτα τις συνέπειες των επιλογών του και να προβλέψει ποιος θα επηρεαστεί περισσότερο και να χρησιμοποιεί ευρέως εφαρμοζόμενους ηθικούς κανόνες, που δεν επιδέχονται καμίας αμφισβήτησης. Μπορεί, ωστόσο, να αναδιαμορφώσει το ηθικό πλαίσιο. Τα διλλήματα συχνά δεν είναι μια διαδικασία κατά την οποία κάποιος πρέπει να ακολουθήσει την μια οδό και να απορρίψει την άλλη. Υπάρχει και τρίτο μονοπάτι που μπορεί να ακολουθηθεί χωρίς να υπάρξει σύγκρουση ηθικών αξιών. Έρευνες ωστόσο έχουν δείξει ότι πολλοί ηγέτες, μπροστά στις προαναφερόμενες συγκρούσεις, βρίσκουν τη λύση στη νομολογία, την εύκολη λύση (Lashway, 1996).

Ο ηθικός ηγέτης είναι τίμιος, έχει θάρρος αλλά έχει και αυτογνωσία, κάνει συχνά την αυτοκριτική του. Συνειδητοποιεί μέσα από αυτή την εσωτερική διαδικασία τα λάθη του, τα παραδέχεται ανοιχτά και δεν κρύβεται πίσω από το παραπέτασμα της εξουσίας και της θέσης του.

Ο ηθικός ηγέτης δεν επικαλείται την ηθική μόνο όποτε τον εξυπηρετεί. Η ηθική είναι μόνιμη συνοδός του σε όλες τις πτυχές της ζωής του, προσωπικής και επαγγελματικής.

Συμπερασματικά, η ηθική ηγεσία δεν είναι εύκολη υπόθεση. Ο Foucault το αναγνωρίζει και επισημαίνει ότι η ηθική πρακτική είναι ένα έργο διαρκές και επίπονο, ένα δια βίου έργο («τέχνη του βίου») που στηρίζεται σε τέσσερις διαστάσεις. Στην πρώτη διάσταση, καθορίζεται η ηθική ουσία. Το υποκείμενο προβάλει τα χαρακτηριστικά εκείνα με την συμπεριφορά του που είναι τα σημαντικότερα για αυτό και υπακούν στον προσωπικό του αξιακό κώδικα. Στη δεύτερη διάσταση, το είδος της υποταγής, το υποκείμενο έρχεται αντιμέτωπο με τους κανόνες ή/και με τον τρόπο που το ίδιο λειτουργεί σχετικά με αυτούς. Φροντίζει, λοιπόν για την τροποποίηση ή, ενδεχομένως, αναζητά νέους κανόνες όχι χωρίς

έναν ενσυνείδητο, κριτικό διάλογο με τις πρότερες πεποιθήσεις του και τους υπάρχοντες κανόνες που τις διέπουν. Στην τρίτη διάσταση, την κριτική του εαυτού, η συμπεριφορά του υποκειμένου όχι απλά συμμορφώνεται στις αρχές του, αλλά ο εαυτός μεταμορφώνεται εμπράκτως με τέτοιον τρόπο, ώστε να απουσιάζει οποιοδήποτε χάσμα ή απόκλιση ανάμεσα στις πεποιθήσεις και τις πράξεις του. Στο σημείο αυτό αξίζει να σημειωθεί ότι η φουκωϊκή θέση αφορά στην έκφραση της σεξουαλικότητας, μπορεί ωστόσο να εφαρμοστεί σε κάθε έκφραση του ανθρώπινου βίου. Η τελευταία διάσταση, η ηθική πρακτική, σχετίζεται με τον τελικό στόχο του υποκειμένου και τη δράση που αναλαμβάνει για την επιδίωξή του.

Το υποκείμενο, λοιπόν, αντιλαμβανόμενο τον μακρύ και παιδευτικό δρόμο της εξέλιξής του, επιτυγχάνει τον απόλυτο έλεγχο του εαυτού του, έχει δεσμευτεί και μένει πιστό στον στόχο που έχει ήδη επιλέξει. Θα μπορούσε κανείς βιαστικά και εσφαλμένα να οδηγηθεί στο συμπέρασμα ότι πρόκειται για μια ενδοσκοπική και μοναχική διαδικασία. Αντιθέτως, το υποκείμενο βρίσκεται με διαρκή επικοινωνία με τον κόσμο, χρειάζεται τους άλλους να τον οδηγήσουν ή να παραδειγματιστεί από αυτούς. Ο Foucault αναγνωρίζει το πλήθος και τη φύση των εμποδίων και δυσκολιών που θα συναντήσει κανείς στη διαδρομή, υποστηρίζει όμως ότι η επιμονή και η πίστη στις νεοαποκτηθείσες αντιλήψεις θα γκρεμίσουν το οικοδόμημα των κληροδοτούμενων και κρυσταλλωμένων αντιλήψεων με εργαλείο τη διαρκή επανεξέταση και κριτική.

Συνεπώς, ο «Άλλος» αντιμετωπίζεται και εκείνος ως υποκείμενο που αξίζει την προσοχή και την φροντίδα , με άλλα λόγια, αντιμετωπίζεται συμπεριληπτικά. Η λογική της συμπερίληψης είναι, τελικά ένα έργο, το οποίο προϋποθέτει μια εσωτερική πνευματική πειθαρχία, τόσο δυνατή, που ο ηγέτης, ακόμα και μπροστά στις καθημερινές προκλήσεις, θα επιλέξει το δρόμο της ηθικής χωρίς ενδοιασμό, ένα έργο που ξεκινά από τον εαυτό και καταλήγει σε πρακτικές που αφορούν στον σύγχρονο ευάλωτο και ευπαθή «Άλλο» (Καραβάκου, 2019).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2

Από το κοινωνικό φαινόμενο της ομοφοβίας στον ομοφοβικό σχολικό εκφοβισμό

2.1. Εισαγωγή

Έχοντας υπόψη τις προηγούμενες θέσεις, και εκκινώντας από τη θέση της Judith Butler για τη συγκρότηση των έμφυλων ταυτοτήτων, θα περιγραφεί το κοινωνικό φαινόμενο της ομοφοβίας δίνοντας έμφαση στο πώς αυτό μετουσιώνεται σε ομοφοβικό σχολικό κλίμα, με όλες εκείνες τις αρνητικές επιπτώσεις στις ζωές των ΛΟΑΤ εφήβων, και όλης της σχολικής κοινότητας εν γένει.

2.2. Πέρα από το φύλο – Judith Butler και αναταραχή φύλου

« *Η σεξουαλικότητα δε θα πρέπει να γίνεται αντιληπτή σαν κάτι το δεδομένο από την φύση, το οποίο η εξουσία προσπαθεί να ελέγξει ή σαν θολό πεδίο, το οποίο η γνώση προσπαθεί σταδιακά να αποκαλύψει. Είναι το όνομα που μπορεί να αποδοθεί σε μια ιστορική κατασκευή: όχι μια φευγαλέα πραγματικότητα που είναι δύσκολο κανείς να συλλάβει, αλλά ένα μεγαλειώδες επιφανειακό δίκτυο στο οποίο ο ερεθισμός των σωμάτων, η ένταση των απολαύσεων, η παρακίνηση στο λόγο, η διαμόρφωση ξεχωριστών γνώσεων, η ενίσχυση των ελέγχων και των αντιστάσεων, είναι συνδεδεμένα μεταξύ τους σε συνάρτηση με μερικές κύριες στρατηγικές γνώσης και εξουσίας*» (Foucault, 1978 οπ.αναφ. Πεχτελίδης, 2010).

Με αφετηρία τις φουκωϊκές θέσεις για την σεξουαλικότητα, το υποκείμενο και την εξουσία Το έργο της Αμερικανίδας φιλοσόφου Judith Butler «Αναταραχή φύλου», αποτελεί για πολλούς το σημαντικότερο και, ίσως, το διασημότερο από τα έργα της. Έχει ασκήσει, και ασκεί ακόμα, επιρροή και δημιουργεί έναν κόμβο όπου συναντώνται και συνδιαλέγονται πολλά και διαφορετικά επιστημονικά πεδία όπως οι σπουδές φύλου, η κοινωνική ανθρωπολογία οι πολιτισμικές και μεταποικιακές σπουδές (Αθανασίου, 2006), ενώ δεν απουσιάζει ποτέ, αντιθέτως, εμφανίζεται πάντα, ως απαραίτητη προϋπόθεση του μεταμοντέρνου φεμινισμού και σε ζητήματα που αφορούν στο φύλο και την ταυτότητα (Salih, 2018).

Η Butler ξεκινά ασκώντας κριτική στις φεμινιστικές θεωρίες, οι οποίες αποδέχθηκαν και αξιοποίησαν, μάλλον άκριτα και λαθεμένα, τους όρους «γυναίκα» ή «γυναικών». Γράφει: « *Η ταυτότητα του φεμινιστικού υποκειμένου δεν πρέπει να είναι το θεμέλιο της φεμινιστικής*

πολιτικής, αν ο σχηματισμός του υποκειμένου λαμβάνει χώρα μέσα σε ένα πεδίο εξουσίας που συστηματικά θάβεται μέσω της κατάφασης αυτού του θεμελίου. Ίσως δειχθεί ότι, παραδόξως, η «αντιπροσώπευση» έχει νόημα για τον φεμινισμό όταν το υποκείμενο των «γυναικών» δεν προεικάζεται πουθενά» (Butler, 2004 : 30-31). Για την Butler, το υποκείμενο, όπως και η έμφυλη ταυτότητα, αμφισβητείται και περιγράφεται ως επιτελεστική κατασκευή, μια κατασκευή που λαμβάνει χώρα στη γλώσσα από τις πράξεις που επιτελεί (Salih, 2018). Με τη θεωρία της επιτελεστικότητας του φύλου (gender performativity) αποφαίνεται ότι η έμφυλη ταυτότητα αποτελεί μια ακολουθία πράξεων, εντούτοις δεν προϋπάρχει κανένας που δρα πίσω από τη δράση διαχωρίζοντας την έννοια της παράστασης (*performance)* από την επιτελεστικότητα *(perfomativity).* Στην πρώτη έννοια το υποκείμενο προϋποτίθεται ενώ στη δεύτερη όχι. Αυτό φυσικά δεν σημαίνει ότι το υποκείμενο δεν υπάρχει καν, αλλά ότι δεν υπάρχει εκεί που αναμενόταν να βρίσκεται, πίσω ή πριν από τις πράξεις του. Με άλλα λόγια το υποκείμενο δεν δημιουργεί ούτε αποτελεί την αιτία δημιουργίας θεσμών, λόγων ή πρακτικών, αντιθέτως νοείται ως το αποτέλεσμα αυτών, εφόσον από την αρχή καθορίζουν την σεξουαλικότητα και το φύλο του (Salih, 2018).

Η Butler, λοιπόν, αναγινώσκει τη Simon Beauvoir, τον Michel Foucault , τον Jacques Lacan, τη Luce Irigaray, την Monique Wittig ,την Julia Kristeva και αναπτύσσει τη δική της θεωρία σχετικά με την σεξουαλικότητα, την ταυτότητα, το φύλο και τις σχέσεις εξουσίας. Με τη θεωρία της επιτελεστικότητας αμφισβητεί με σθένος την ταύτιση του βιολογικού με το κοινωνικό φύλο και την έκφραση της σεξουαλικότητας που αποδίδεται σε αυτό. Απομακρύνεται μάλιστα από την κοινή παραδοχή ότι το βιολογικό και το κοινωνικό φύλο όπως και η σεξουαλικότητα υπάρχουν σε συνάρτηση μεταξύ τους με την έννοια ότι όταν ένας άνθρωπος προσδιορίζεται βιολογικά ως γυναίκα, επιβάλλεται να εμφανίσει θηλυκά χαρακτηριστικά και στα πλαίσια ενός ετεροκανονιστικού κόσμου να επιθυμεί σεξουαλικά άντρες και το αντίθετο (Salih, 2018). Όσον αφορά στην Butler, το βιολογικό φύλο αποδεικνύεται ότι από την αρχή ήταν και κοινωνικό. « *Το φύλο είναι το επαναλαμβανόμενο στιλιζάρισμα του σώματος, ένα σύνολο από επαναλαμβανόμενα ενεργήματα εντός ενός εξαιρετικά άκαμπτου ρυθμιστικού πλαισίου που παγιώνεται με τον χρόνο παράγοντας την επίφαση μιας υπόστασης, ενός φυσικού είδους ύπαρξης. Μια πολιτική γενεαλογία των οντολογιών του φύλου, αν είναι επιτυχημένη, θα αποδομεί την επίφαση υπόστασης του φύλου στα συστατικά της ενεργήματα και θα εντοπίζει καθώς και θα εξηγεί αυτά τα ενεργήματα εντός των υποχρεωτικών πλαισίων που τίθενται από διάφορες δυνάμεις που αστυνομεύουν την κοινωνική εμφάνι-*

ση του φύλου» (Butler, 2004: 61). Άρα δεν υπάρχει βιολογικό φύλο που να μην είναι εξαρχής κοινωνικό φύλο. Όλα τα σώματα είναι έμφυλα από την στιγμή που υπάρχουν κοινωνικά και το φύλο «παγιώνεται» και *«[…]η παγίωση είναι μια επίπονη και ύπουλη πρακτική που διατηρείται και ρυθμίζεται με διάφορα κοινωνικά μέσα.»* (Butler, 2004: 61), σαν να υπήρχε από πάντα εκεί, είναι κάτι που κάνουμε παρά, κάτι που είμαστε, σύμφωνα με την θρυλική πλέον φράση που διατύπωσε η Σιμόν ντε Μποβουάρ στο *Δεύτερο Φύλο* «*γυναίκα δεν γεννιέσαι, γίνεσαι.*». Τόσο το βιολογικό όσο και το κοινωνικό φύλο είναι συνέπεια κανονιστικών πρακτικών που επαναλαμβάνονται στο κοινωνικό συνεχές. *«Το φύλο δεν είναι απλώς δικαιϊκή αλλά πειθαρχική μορφή εξουσίας, δεν είναι νόμος (που επιβάλλεται) αλλά νόρμα (που υποβάλλεται)* (Butler, 2004: 41). Το κοινωνικό φύλο εκφράζει την πράξη όχι τη γένεση. Με την αέναη επανάληψη της πράξης, ενσωματώνεται και αποτυπώνεται στην κοινωνική συνείδηση. Έτσι το βιολογικό φύλο δεν είναι η βάση για την παραγωγή του κοινωνικού φύλου αλλά η συνέπειά του, εντός φυσικά των πλαισίων της ετεροκανονικότητας, η οποία φυσικοποιείται από την ανδροκεντρική οικονομία όπου το βιολογικό είναι πάντοτε κοινωνικό (Αθανασίου, 2006).

Όλα αυτά λαμβάνουν χώρα στο εσωτερικό μιας ετεροφυλοφιλικής μήτρας. Η λέξη μήτρα που αξιοποιεί η Butler, εννοεί κατά την Salih (2018) απέχει από εκείνη της γυναικείας μήτρας. Το φύλο λοιπόν φαίνεται να είναι μια δομή ή ένα πλέγμα ή ένα εκμαγείο μέσα στο οποίο ή από το οποίο το υποκείμενο καλουπώνεται και στερεοποιείται (Salih, 2018:88). Εδώ υπάρχει ένας εξαναγκασμός «*Χρησιμοποιώ τον όρο ετεροφυλοφιλική μήτρα για να ορίσω το πλέγμα της πολιτιστικής ευκρίνειας μέσω της οποίας τα σώματα, η σεξουαλικότητα το κοινωνικό φύλο και οι πόθοι κανονικοποιούνται… Ο ηγεμονικός ετεροφυλοφιλικός Λόγος θεωρεί ότι τα σώματα για να διατηρήσουν μια συνοχή και συνέπεια, πρέπει το σταθερό βιολογικό φύλο να εκφράζει ένα σταθερό κοινωνικό φύλο (η αρρενωπότητα για τον ανδρα και η θηλυκότητα στη γυναίκα) και το οποίο έχει ιεραρχικά καθοριστεί από την υποχρεωτικότητα του Ετεροφυλοφιλικού Λόγου*» (Buttler, 2009: 162). Συνεπώς η ετεροφυλοφιλία αποτελεί μια φυσική διαδικασία και υποχρεωτική, (αυτο)νοητή επιλογή. Τότε γιατί η ετεροφυλοφιλία είναι μελαγχολική;

Η Butler δανείζεται τον όρο *μελαγχολία,* ο οποίος για τον Φρόυντ αποτελεί την αντίδραση σε μια φανταστική απώλεια. Ένας άλλος φροϋδικός όρος για τον οποίο η Butler δείχνει κάποιο ενδιαφέρον είναι ο όρος της *προδιάθεσης,* το κατά πόσο, από την γέννησή μας, επιθυμούμε άτομα από το ίδιο ή το αντίθετο φύλο (Salih, 2018). Ο Φρόυντ ισχυρίζεται ότι

η επιθυμία του βρέφους για ένα άτομο του ίδιου ή του αντίθετου φύλου είναι έμφυτη, ενώ είναι κάπως διστακτικός στην περιγραφή του για την ανάπτυξη του μικρού κοριτσιού (Salih, 2018) και, όπως φαντάζεστε, η Butler απορρίπτει τη θέση αυτή για την έμφυτη σεξουαλική «προδιάθεση». Για να είμαστε ακριβέστεροι, η Butler θεωρεί ότι η επιθυμία δεν είναι αυτή που έρχεται πρώτη: *«Τι είναι αυτές οι πρωταρχικές προδιαθέσεις, στις οποίες ο ίδιος ο Φρόυντ φαίνεται να αμφιταλαντεύεται;»* διερωτάται (Butler, 2009: 91). Οι προδιαθέσεις για την Butler είναι τα αποτελέσματα και όχι η αιτία των ταυτίσεων (όπου ταύτιση κατά τον Φρόυντ, είναι η διαδικασία μέσα από την οποία ταυτιζόμαστε με κάποιον/α ή κάτι. Σε αυτό το πλαίσιο με το αντικείμενο που έχει απολεσθεί). Σύμφωνα με τον Φρόυντ το εγώ σχηματίζεται ως μια μελαγχολική δομή, αφού το βρέφος παραιτείται της επιθυμίας για τους γονείς του ανταποκρινόμενο στο ταμπού της κατά της αιμομιξίας (Salih, 2018), η Butler, ωστόσο (2009:95), υποστηρίζει: *«[…] το ταμπού κατά της ομοφυλοφιλίας πρέπει να προηγείται του ταμπού της ετεροφυλοφιλικής αιμομιξίας»*. Εδώ φαίνεται να υπονοεί ότι η πρωταρχική επιθυμία του βρέφους είναι πάντα για τον γονέα του ίδιου φύλου (Salih, 2018) και συνεπώς, αφού η επιθυμία αυτή καταπιέζεται και απαγορεύεται, τότε οι ταυτότητες κοινωνικού και βιολογικού φύλου αποτελούν απόρροια και λογίζονται ως αντίδραση σε αυτήν την απαγόρευση: *«[…] η έμφυλη ταυτότητα μοιάζει να είναι, πρωτίστως, η εσωτερίκευση μιας απαγόρευσης που αποδεικνύεται ότι καθορίζει το σχηματισμό ταυτότητας»* (Butler, 2009:95). Εάν λοιπόν η μελαγχολία είναι η αντίδραση σε μια απώλεια, και με βάση ότι η ετεροφυλοφιλική ταυτότητα συγκροτείται μετά την απώλεια του αντικειμένου επιθυμίας που είναι ο γονιός του ίδιου φύλου, τότε αναπόφευκτα η ετεροφυλοφιλική ταυτότητα καθίσταται μελαγχολική (Salih, 2018) και «[…] *η ομοφυλοφιλία προκύπτει ως η επιθυμία που πρέπει να παραχθεί προκειμένου να μείνει απωθημένη. Η ετεροφυλοφιλία παράγει την ομοφυλοφιλία ως διανοητή και μετά την καθιστά μη διανοητή απαγορεύοντάς την» (Butler, 2009:105).* Έτσι, οι ετεροφυλοφιλικές ταυτότητες κατασκευάζονται σε σχέση με τον αποβληθέντα ομοφυλόφιλο «Άλλο», αλλά οι μελαγχολικοί ετεροφυλόφιλοι στοιχειώνονται από τα ίχνη αυτού του Άλλου, ο οποίος δεν αποβάλλεται ποτέ ολοκληρωτικά. Οι ταυτότητες δεν είναι ποτέ τόσο στρέιτ, ξεκάθαρες και μονοδιάστατες όπως εμφανίζονται. Στον ισχυρισμό της αυτόν η Butler επανέρχεται και στο επόμενο έργο της *Σώματα με σημασία: Οριοθετήσεις του «φύλου» στο λόγο* και μάλιστα έχουν προετοιμάσει το έδαφος για το τρίτο κεφάλαιο του *Excitable Speech,* «*Contagious Word: Paranoia and 'Homosexuality' in the military*». Όπως φαίνεται η λέξη ομοφυλοφιλία τοποθετείται σε εισαγωγικά για να δείξει

ότι αποτελεί μια κατασκευή. Η Butler επιμένει « *Η ομοφυλοφιλία δεν καταργείται αλλά διατηρείται, διατηρείται όμως ακριβώς στην απαγόρευση αυτής της ομοφυλοφιλίας*» (Butler, 1993: 142, όπ.αναφ. Salih, 2018) και συνεχίζει « *Η αποκήρυξη απαιτεί την ίδια την ομοφυλοφιλία, την οποία καταδικάζει, όχι ως ένα εξωτερικό προς αυτήν αντικείμενο, αλλά ως την πιο πολύτιμη τροφοδοτική της πηγή. Έτσι η πράξη της αποκήρυξης της ομοφυλοφιλίας, κατά έναν παράδοξο τρόπο, ισχυροποιεί την ομοφυλοφιλία, την ισχυροποιεί, ωστόσο, ακριβώς ως την ικανότητα αποκήρυξης»* (ό.π.: 143).

Τοποθετώντας την ομοφυλοφιλία στο κέντρο ενός ομοφοβικού πολιτισμού που «πάσχει» από «*ομοφυλόφιλο πανικό*» όπως εύστοχα διατυπώνει η Σεντγουίκ, αυτό που θεωρείται απεχθές και μη αποδεκτό θέτει σε κίνδυνο την συνεκτική και σταθερή ετεροφυλοφιλική ταυτότητα, αφού στην πραγματικότητα, ούτε σταθερή ούτε συνεκτική είναι (Salih, 2018). Ξαναγυρνώντας στην έννοια της μελαγχολίας *«η πιο «αληθινά» μελαγχολική λεσβία είναι η αυστηρά στρέιτ γυναίκα και, ο πιο «αληθινά» μελαγχολικός γκέι άντρας είναι ο αυστηρά στρέιτ άντρας» (*ό.π.:146-7). Με άλλα λόγια η υπερβολική ή υπερβάλλουσα ετεροφυλοφιλική ταυτότητα δεν είναι τίποτε άλλο παρά ένα σύμπτωμα μιας απαρνημένης ομοφυλοφιλικής επιθυμίας, σε έναν πολιτισμό ετροφυλοφιλικής μελαγχολίας, όπου οι αποκηρυγμένες επιθυμίες επιστρέφουν ως αυτό που η Butler ονομάζει υπερβολικές ταυτίσεις (Salih, 2018).

Ο χαρακτηρισμός από την Butler των μελαγχολικών έμφυλων, ετεροφυλόφιλων και ομοφυλόφιλων, ταυτοτήτων ως ασταθών και μεταβαλλόμενων διαδικασιών που επαναλαμβάνονται συνεχώς, συνιστούν, χωρίς αμφιβολία, θεωρητικές ανατροπές. Κλονίζονται τα θεμέλια όλων των κατηγοριών της ταυτότητας και ο ισχυρισμός της ότι η ετεροφυλοφιλία βασίζεται στον απεχθή «Άλλο», την ομοφυλοφιλία, θα μπορούσε να είναι μια αποτελεσματική πρόκληση στα ομοφοβικά αισθήματα και την κυρίαρχη ετεροκανονικότητα (Salih, 2018).

2.3 Το κοινωνικό φαινόμενο της ομοφοβίας

Σε παγκόσμιο επίπεδο, ακόμα και στις λεγόμενες ανεπτυγμένες κοινωνίες του δυτικού κόσμου, ακόμα και τώρα που πλησιάζουμε στην Τρίτη δεκαετία του 21^{ου} αιώνα, τα παιδιά μας μεγαλώνουν, αναθρέφονται και προετοιμάζονται να γίνουν ενεργά μέλη σε κοινωνίες που εγκρίνουν και επικροτούν την ομοφοβία. Είναι φανερό ότι αναμένεται από όλα τα άτομα να υιοθετήσουν το κοινωνικό φύλο εκείνο, που βρίσκεται σε συμφωνία με το βιολογικό τους φύλο και να εκπληρώσουν ταυτόχρονα τις προσδοκίες και τους ρόλους που σχε-

τίζονται με αυτό. Αφού η πλειοψηφία του πληθυσμού κατηγοριοποιείται ως αρσενικό ή θηλυκό, αυτοί οι άνθρωποι που εκφράζονται με τρόπους που παραδοσιακά αποδίδονται στο έτερο φύλο, στιγματίζονται και αντιμετωπίζονται ως κοινωνικές αποκλίσεις (Grossman & D'Augelli, 2006).

Η εχθρικότητα και οι διακρίσεις κατά των ομοφυλόφιλων ατόμων είναι ένα αδιαμφισβήτητο γεγονός (Berill, 1990, όπ.αναφ. Adams,Wright & Lohr, 1996). Οι άνθρωποι με ομοφυλοφιλικό ή αμφιφυλοφιλικό σεξουαλικό προσανατολισμό θεωρούνταν κοινωνικά στιγματισμένοι για το μεγαλύτερο μέρος του 20^{ου} αιώνα (Herek, 2000; Herek, 2000). Η ομοφυλοφιλία ήταν, και είναι, κοινωνικά καταδικαστέα και κατ' επέκταση οι ομοφυλόφιλοι άνθρωποι αντιμετωπίζονταν ως η απογοήτευση της κοινωνίας, περιθωριακοί, άρρωστοι, ανήθικοι, αμαρτωλοί, διεφθαρμένοι, διεστραμμένοι, ακόμα και εγκληματίες (Herek, 2000 ; Bryant &Vidal-Ortiz, 2008). Από τις αρχές του 1950 η ομοφυλοφιλία ήταν ανάμεσα στις πνευματικές, ψυχιατρικές και ψυχολογικές διαταραχές (Herek, 2000; Herek, 2000; Herek, 2004; Costa, Peroni, Bandeira & Nardi, 2013).

Η αρνητική αυτή στάση απέναντι στην ομοφυλοφιλία, αναπόφευκτα οδηγεί και σε ένα σύνολο αρνητικών και εχθρικών συμπεριφορών, όπως τη λεκτική και τη σωματική βία κατά των ομοφυλόφιλων ατόμων, χωρίς κανένα προφανές κίνητρο παρά μόνο μια έντονη αντιπάθεια ή δυσαρέσκεια (Herek, 1989, όπ. αναφ. Adams et al. 1996). Το 90% των ομοφυλόφιλων και λεσβιών αναφέρουν ότι υπήρξαν στόχοι λεκτικής παρενόχλησης και απειλών, ενώ πάνω από το ένα τρίτο αναφέρουν ότι επιβίωσαν από περιστατικά σωματικής βίας εξαιτίας του σεξουαλικού τους προσανατολισμού (Fassinger, 1991 οπ. αναφ. Adams et al, 1996). Μια από τις πιο συνήθεις μορφές έκφρασης της ομοφοβίας είναι η ακραία σωματική βία. Η σύνδεση μεταξύ της ομοφοβίας και της σωματικής βίας που μπορεί να υποστούν οι ομοφυλόφιλοι και οι λεσβίες συχνά χρησιμοποιείται ως εργαλείο περιγραφής του δυνητικού αποτελέσματος της ομοφοβίας. Ο θάνατος ενός ατόμου λόγω του ομοφυλόφιλου σεξουαλικού του προσανατολισμού μπορεί να είναι το τραγικό αποτέλεσμα ακραίας ομοφοβικής συμπεριφοράς (Bryant et al, 2008). Αδιάσειστες αποδείξεις οι δολοφονίες του 21 χρονου Matthew Shepard, φοιτητή κολλεγίου στο Γουαόμινγκ των Η.Π.Α. , του Billy Jack Gaither, ενός 39χρονου εργάτη στην Αλαμπάμα και του Brandon Teena, ο οποίος δολοφονήθηκε το 1993 όταν αποκαλύφθηκε η διεμφυλική του ταυτότητα (Herek, 2000 ; Bryant et al, 2008). Δυστυχώς, δεν πρόκειται για μεμονωμένα περιστατικά. Οι ΛΟΑΤ άνθρωποι αλλά και οι ετεροφυλόφιλοι που θεωρούνται ομοφυλόφιλοι, βιώνουν καθημερινά τη βία, τις

διακρίσεις, την απόρριψη. Στις Η.Π.Α, μόνο το 1997, αναφέρθηκαν στην αστυνομία 1.102 περιστατικά μίσους με στόχο ΛΟΑΤ άτομα και κίνητρο τον σεξουαλικό προσανατολισμό τους. Αν σκεφτεί κανείς ότι ένα σημαντικό ποσοστό ανάλογων περιστατικών δεν αναφέρεται ποτέ στις αστυνομικές αρχές ακριβώς λόγω της φύσης και της αιτίας πρόκλησης, ο παραπάνω αριθμός πιθανότατα εκφράζει μόνο την κορυφή του παγόβουνου (Herek, 2000).

2.4 Ορισμός της ομοφοβίας

Το 1973 η Αμερικανική Ψυχιατρική Ένωση (American Psychiatric Association – APA) ανακοίνωσε ότι η ομοφυλοφιλία δεν συγκαταλέγεται πλέον στο εγχειρίδιο των πνευματικών διαταραχών (Manual of Mental Disorders) (Herek, 2004 ; Costa et al, 2012). Το ιστορικό, κατά τον Herek, (2004), αυτό γεγονός ήταν αναμφίβολα αποτέλεσμα της αλλαγής του κοινωνικοπολιτικού σκηνικού στη χώρα τις δεκαετίες του ‘60 και ‘70, μιας περιόδου όπου κοινωνικά κινήματα όπως τα *gay rights* ,*gay liberation* και *lesbian feminists* μάχονταν υπέρ της άρσης της αορατότητας των ομοφυλοφίλων και των δικαιωμάτων τους ως σεξουαλική μειονότητα υπέρ της αλλαγής της οπτικής της κοινωνίας, όσον αφορά στην έκφραση της σεξουαλικότητας και το φύλο και, τέλος, την απελευθέρωση από τον ζυγό μιας αμιγούς πατριαρχικής κοινωνίας (Herek, 2000 ; Costa et al, 2012).

Υπήρχε, συνεπώς, μια τάση μετατόπισης του «προβλήματος» από τα ομοφυλόφιλα άτομα προς τα άτομα εκείνα που επιδείκνυαν αντι-ομοφυλοφιλική εχθρότητα. Ο όρος «ομοφοβία» (homophobia) επινοήθηκε το 1965 από τον Αμερικανό ψυχολόγο George Weinberg, ορμώμενος από την διαπίστωση μιας ανεξήγητα αρνητικής συμπεριφοράς και επιφυλακτικότητας πολλών συναδέλφων του προς ομοφυλόφιλα άτομα, όταν βρίσκονταν μαζί τους εκτός κλινικού περιβάλλοντος (Herek, 2004). Για πρώτη φορά όμως δημοσιεύτηκε το 1972 ορίζοντας «τον τρόμο του να βρίσκεται κανείς κοντά σε ομοφυλόφιλους» (Costa et al, 2012 ; Herek, 2004; Wright, Adams & Bernat, 1999), τον παράλογο φόβο, το μίσος την μισαλλοδοξία των ετερόφυλων ατόμων απέναντι στους ΛΟΑΤ ανθρώπους, τον εκτεταμένο και παράλογο φόβο καθώς και τη μη-αποδοχή της ομοφυλοφιλίας (Adams, Wright & Lohr, 1996; Mudrey-Camino, 2002).

Οι ομοφυλόφιλοι ακτιβιστές δέχθηκαν τον όρο με ενθουσιασμό, αφού η λέξη από μόνη της κουβαλά μιαν αρνητική χροιά ανάλογη του ρατσισμού, του σεξισμού του αντισημιτισμού. Η Suzanne Pharr, λεσβία φεμινίστρια και ακτιβίστρια αναφέρει χαρακτηριστικά ότι, όταν άκουσε τη λέξη για πρώτη φορά, ένιωσε πως γεννήθηκε μια λέξη τόσο άσχη-

μη, όσο και το νόημά της, μια λέξη που φέρνει στο μυαλό εικόνες έλλειψης ελευθερίας, λεκτικής και σωματικής παρενόχλησης και βίας, ακόμα και θανάτου (Pharr, 1990).

Ο όρος ομοφοβία αποτέλεσε για όλους, ακαδημαϊκούς και ερευνητές, ΛΟΑΤ άτομα και κινήματα, ένα εννοιολογικό εργαλείο για να ονομάσουν αλλά και να ανταποκριθούν στην καταπιεστική πραγματικότητα που υφίσταντο (Bryant et al, 2008). Στα 40 και πλέον χρόνια από τη γένεσή του, η λέξη «ομοφοβία» απαντάται σε όλα τα αξιόπιστα λεξικά και χρησιμοποιείται ευρέως. Το Μάη του 2000 στην πλατφόρμα Psych Info, έβρισκε κανείς 1.500 αναφορές με λέξη κλειδί την ομοφοβία (Herek, 2000).

Σύμφωνα με τους Θεοφιλόπουλο και Σπίνου (2015) η Ilga Europe δίνει τον πληρέστερο ορισμό της ομοφοβίας ως «τον φόβο, τον παράλογο θυμό, τη δυσανεξία ή και το μίσος προς την ομοφυλοφιλία. Μπορεί δε να απαντηθεί με τους εξής τρόπους:
Ως εσωτερικευμένη ομοφοβία: όταν οι γκέι άντρες, οι λεσβίες και οι αμφιφυλόφιλοι άνθρωποι θεωρούν ότι η ετεροφυλία είναι ο σωστός τρόπος ύπαρξης και διαβίωσης και
Ως θεσμοποιημένη ομοφοβία: όταν κυβερνήσεις και αρχές ενεργούν κατά της ισότητας για τους ΛΟΑ (Λεσβίες, Ομοφυλόφιλους και Αμφιφυλόφιλους) ανθρώπους. Αυτό μπορεί να είναι ρητορικές μίσους από δημόσια εκλεγμένα πρόσωπα, απαγόρευση εκδηλώσεων υπερηφάνειας κι άλλες μορφές διακρίσεων ΛΟΑ ανθρώπων».

2.5 Κριτική του όρου

Παρά τον αρχικό ενθουσιασμό, ακαδημαϊκοί και ερευνητές άρχισαν να αμφισβητούν ότι ο όρος από μόνος του μπορούσε να ερμηνεύσει αποτελεσματικά τόσο το σύνολο των αρνητικών στάσεων και συμπεριφορών προς τα ΛΟΑΤ άτομα, όσο και την προέλευση τους (Wright et al, 1999).

Περίπου την ίδια εποχή, ο όρος ετεροσεξισμός άρχισε να κάνει την εμφάνισή του και να χρησιμοποιείται, πολλές φορές εσφαλμένα ως συνώνυμο της ομοφοβίας. Ο ετεροσεξισμός, ανάλογος του σεξισμού, περιγράφει ένα ιδεολογικό σύστημα, το οποίο τοποθετεί την ετεροφυλοφιλία στη σφαίρα του φυσικού ακόλουθου, της μόνης φυσιολογικής αποδεκτής και ανώτερης μορφής σεξουαλικότητας (Herek, 2000; Williamson, 2000).

Οι Hudson και Ricketts (1980, οπ.αναφ. Adams et al, 1996) άσκησαν κριτική σε έρευνες που απέτυχαν να κάνουν διάκριση ανάμεσα στον όρο ομοαρνητισμό (homonegativism) και της ομοφοβίας. Οι ίδιοι συγγραφείς τονίζουν ότι ο ομοαρνητισμός είναι μια πολυδιάστατη εννοιολογική κατασκευή που εμπεριέχει τόσο τον αρνητισμό σχετικά με την ηθική,

ή την ανηθικότητα, της ομοφυλοφιλίας όσο και τις αποφάσεις που το άτομο λαμβάνει σχετικά με τις προσωπικές ή τις κοινωνικές του σχέσεις και τις όποιες πεποιθήσεις, επιλογές, προτιμήσεις ή παρόμοιες γνωστικές διεργασίες. Τη διακρίνουν δε από την ομοφοβία υποστηρίζοντας ότι ο όρος είναι καταλληλότερος να περιγράψει το φόβο, την ανησυχία, το θυμό, τη δυσφορία, την αποστροφή ενός ατόμου όταν αλληλεπιδρά με ένα ομοφυλόφιλο άτομο, διεργασίες δηλαδή που συντελούνται σε συναισθηματικό επίπεδο. Για παράδειγμα, όταν κάποιος ασκεί κριτική για το σεξουαλικό προσανατολισμό ενός άλλου ατόμου είναι μια μορφή ομοαρνητισμού και δε σημαίνει απαραίτητα ότι είναι παράλληλα και ομοφοβικό άτομο. Εν ολίγοις, τοποθετούν τον ομοαρνητισμό σε γνωστικό ενώ την ομοφοβία κυρίως στο συναισθηματικό επίπεδο. Κριτική στον όρο ασκείται και από τονWilliamson (2000) ο οποίος αναφέρει ότι η ομοφοβία είναι ένας όρος ανακριβής και ασαφής για πολλούς λόγους. Μεταξύ άλλων αναφέρει ότι η ομοφοβία σχετίζεται κυρίως με τις συναισθηματικές διεργασίες του ατόμου, κυρίως, και όχι του συνόλου της κοινωνίας και των δομών της.

Οι περισσότεροι από τους επικριτές του όρου, αναφέρουν ότι και ετυμολογικά ο όρος έχει αδυναμίες. Το δεύτερο συνθετικό της λέξης (φοβία) παραπέμπει σε μια πνευματική διαταραχή, όπως, για παράδειγμα την αγοραφοβία. Αρνούνται, ωστόσο, να δεχθούν ότι η ομοφοβία αποτελεί ένα κλινικό σύμπτωμα, ούτε ότι οι ομοφοβικοί άνθρωποι χρίζουν ψυχιατρικής ή ψυχολογικής παρακολούθησης. Αντιθέτως, το πρόβλημα της αντιομοφυλοφιλίας είναι περισσότερο ένα κοινωνικό και θεσμικό πρόβλημα παρά μια κλινική περίπτωση ατομικών συμπεριφορών και προκαταλήψεων (Bryant et al, 2008).

Ο Herek (2000;2000;2004) προσφέρει μια εναλλακτική εννοιολογική λύση που, ως υποστηρίζει, συγκεντρώνει το σύνολο των αρνητικών στάσεων ως προς τον σεξουαλικό προσανατολισμό. Υιοθετεί τον όρο σεξουαλική προκατάληψη ή προκατάληψη ως προς τον σεξουαλικό προσανατολισμό (sexual prejudice), ο οποίος, όπως ισχυρίζεται, μπορεί να αξιοποιηθεί για να εκφράσει το σύνολο των αρνητικών στάσεων προς α) την ομοφυλοφιλική συμπεριφορά, β) τα άτομα με ομοφυλοφιλικό σεξουαλικό προσανατολισμό και γ) τις κοινότητες των ομοφυλόφιλων, λεσβιών και αμφιφυλόφιλων ατόμων. Όπως κάθε είδους προκατάληψη, εμφανίζει τρία κύρια χαρακτηριστικά: είναι μια στάση, μια αξιολόγηση ή μια κριτική που έχει στόχο ένα άτομο ή μια κοινωνική ομάδα και τέλος είναι αμιγώς αρνητική, αφού εκφράζεται ως μίσος ή έντονη δυσαρέσκεια.

Μετά τη σφοδρή κριτική που υπέστη όρος ομοφοβία, παρατηρείται μια τάση στους ακαδημαϊκούς και ερευνητικούς κύκλους όπου ο όρος χρησιμοποιείται με επιφύλαξη ή συχνά αντικαθίσταται από άλλους, καταλληλότερους και πληρέστερους.

2.6 Αίτια ομοφοβίας- Άτομα που εμφανίζουν ομοφοβικές στάσεις και συμπεριφορές

«*Η φύση αγαπά την ποικιλία. Δυστυχώς, η κοινωνία την μισεί*», δηλώνει ο Diamond, ο οποίος αφιέρωσε μεγάλο μέρος του ερευνητικού του έργου μελετώντας την γενετική προέλευση της ομοφυλοφιλίας. Στην ίδια κατεύθυνση κινήθηκε και ο Γάλλος βιολόγος Balthazart (2016), θέλοντας να αποδείξει ότι η ομοφυλοφιλία δεν αποτελεί επιλογή του ατόμου, δεν μπορεί να χαρακτηρισθεί ως ασθένεια, ούτε ότι είναι συνέπεια ενός προβληματικού οικογενειακού ή κοινωνικού περιβάλλοντος αλλά προσπαθεί να αποδείξει ότι ο σεξουαλικός προσανατολισμός εξαρτάται κυρίως από βιολογικούς παράγοντες και είναι απλά συνέπεια και έκφραση της βιολογικής ποικιλότητας. Επιμένει ότι αν αποδειχθεί ότι η ομοφυλοφιλία δεν είναι, κυρίως, επιλογή των ΛΟΑΤΚΙ ανθρώπων, τότε, ίσως γίνει επιτέλους κοινωνικά αποδεκτή. Γενικότερα, επικρατούν αντιλήψεις ότι η ομοφυλοφιλία είναι κάτι το «μη φυσιολογικό», «ανωμαλία», «διαταραχή και αρρώστια», - αν και η ομοφυλοφιλία έπαψε να θεωρείται πλέον πνευματική διαταραχή από το 1973 (Herek, 2004)- και, κυρίως, παραβίαση της «ετεροσεξουαλικής κανονικότητας». Η νόρμα της ετεροσεξουαλικότητας είναι ο «κοινωνικός αέρας που αναπνέουμε» (Allen, 2010, οπ.αναφ. Bhana, 2012). Ο ετεροσεξισμός είναι μια συστηματική διαδικασία κατά την οποία η ετεροσεξουαλικότητα και οι δυνάμεις εξουσίας που απορρέουν από αυτήν είναι φυσιολογική και ιδεατή σε αντίθεση με την ομοφυλοφιλία. Αυτό σημαίνει ότι κατασκευάζονται ιδεολογίες και διαμορφώνονται στάσεις που ευνοούν κάποιες ομάδες ατόμων έναντι κάποιων άλλων, στην περίπτωση μας, των ομοφυλόφιλων. Εδώ εντοπίζεται σύμφωνα με τους Chesir- Teran & Hughes (2009), το κυριότερο αίτιο του φαινομένου της ομοφοβίας.

Το φαινόμενο της ομοφοβίας ή της σεξουαλικής προκατάληψης είναι, όπως προαναφέρθηκε, ένα κοινωνικό φαινόμενο. Ωστόσο, έρευνες απέδειξαν ότι κάποια άτομα εμφανίζουν περισσότερες πιθανότητες να εκφράσουν αρνητικές στάσεις ή να επιδοθούν σε αρνητικές συμπεριφορές απέναντι στα ομοφυλόφιλα άτομα. Ειδικότερα, άτομα μεγαλύτερης ηλικίας τείνουν να στιγματίζουν περισσότερο τα μη ετεροφυλοφιλικά άτομα (Herek,2000) σε σχέση με τα άτομα μέσης ή νεώτερης ηλικίας (Bryant et al, 2008; Dovidio, Hewstone, Glick & Esses, 2010; Costa et al, 2012). Επίσης, η γεωγραφική θέση του τόπου καταγωγής

των ατόμων που εμφανίζουν υψηλά επίπεδα σεξουαλικής προκατάληψης είναι σχετική. Συγκεκριμένα, άτομα από την κεντρικές και μεσοδυτικές πολιτείες των Η.Π.Α. καθώς και άτομα που ζουν σε αγροτικές περιοχές εμφανίζουν υψηλότερα επίπεδα προκατάληψης (Herek, 1994 οπ.αναφ. Herek, 2000).

Η σεξουαλική προκατάληψη έχει υψηλό βαθμό συσχέτισης με προκαταλήψεις άλλων μορφών. Άτομα με ρατσιστικές και σεξιστικές αντιλήψεις ή ακόμη άτομα προσκολλημένα στους παραδοσιακούς στερεοτυπικούς ρόλους των φύλων εμφανίζουν υψηλότερα επίπεδα προκατάληψης ως προς τον σεξουαλικό προσανατολισμό. Το παράδοξο είναι όμως ότι άτομα και ομάδες που έτυχαν περιθωριοποίησης ή προκατάληψης ή ακόμα και θύματα ρατσιστικών στάσεων και συμπεριφορών είναι προκατειλημμένα στο σεξουαλικό προσανατολισμό. Ο Harris (2009) αποπειράται να εξηγήσει το γεγονός ξεκινώντας από την παραδοχή ότι η «λευκή» καπιταλιστική δυτική κοινωνία στερούσε τόσο καιρό από τους Αφρο-Αμερικανούς άντρες και γυναίκες την ισότιμη θέση τους σε αυτήν. Ειδικότερα για τους άντρες αναφέρει χαρακτηριστικά ότι δεν τους επιτρεπόταν η ταύτιση με το κυρίαρχο αντρικό ηγεμονικό πρότυπο . Προσπάθησαν λοιπόν, να αποδείξουν την αρρενωπότητά τους με διάφορους τρόπους, συμπεριλαμβανομένων ακραίων «αντρικών» επιδείξεων δύναμης, άριστων αθλητικών επιδόσεων και υψηλών σεξουαλικών δραστηριοτήτων. Έχοντας κατακτήσει, κατά ένα μεγάλο βαθμό, τη θέση τους στην κοινωνία προσπαθούν να διαχωρίσουν τον εαυτό τους από τους ανθρώπους εκείνους που «εθελοντικά» έχουν εγκαταλείψει το ανδρικό τους προνόμιο.

Ενδιαφέρον παρουσιάζει και το γεγονός ότι οι ιδεολογικές και πολιτικές πεποιθήσεις έχουν σχέση με τη σεξουαλική προκατάληψη. Συγκεκριμένα όσοι ακολουθούν συντηρητικά πολιτικά κόμματα είναι περισσότερο σεξουαλικά προκατειλημμένοι. Για παράδειγμα στις Η.Π.Α οι ρεπουμπλικάνοι εκφράζουν τα υψηλότερα επίπεδα (Herek, 2000; Bryant et al, 2008; Dovidio et al, 2010; Brandeli-Costa et al, 2012), ενώ χαμηλότερα επίπεδα σεξουαλικής προκατάληψης εμφανίζουν τα άτομα που έχουν ομοφυλόφιλο άτομο στον κύκλο της οικογένειάς τους ή στον φιλικό τους κύκλο.

Η εκπαίδευση μπορεί να μειώσει την ομοφοβία (Wright et al, 1999). Γενικότερα, άτομα χαμηλού μορφωτικού επιπέδου είναι σαφώς προκατειλημμένα απέναντι στον σεξουαλικό προσανατολισμό. Ωστόσο, ακόμα και ο χώρος της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης δεν έχει ανοσία στη σεξουαλική προκατάληψη. Οι κοινωνικές επιρροές είναι τόσο ισχυρές που οι φοιτητές φαίνεται να επηρεάζονται περισσότερο απ αυτές και λιγότερο από τους καθηγητές

τους (Egry, 1985 όπ. αναφ. Costa et al, 2012). Άλλη έρευνα σε φοιτητές νοσηλευτικής παρουσίασε δεδομένα, όπου οι φοιτητές πίστευαν ότι ο HIV περιοριζόταν μόνο στα ομοφυλόφιλα άτομα (Meneghin, 2006, οπ.αναφ. Costa et al, 2012). Διαφορετικά επίπεδα σεξουαλικής προκατάληψης εμφανίζουν οι φοιτητές σε σχέση τόσο με τους πτυχιούχους, όσο και με το αντικείμενο σπουδών τους. Οι Costa et al. (2012) αναφέρουν ότι φοιτητές της Θεολογίας έχουν ισχυρές πεποιθήσεις εναντίον της ομοφυλοφιλίας και επικαλούνται πιο συχνά ηθικά ζητήματα.

Μεγάλος όγκος ερευνών (Herek 2000; 2000; 2004) απέδειξε ότι οι ετερόφυλοι άντρες εμφανίζουν μεγαλύτερους δείκτες σεξουαλικής προκατάληψης απ'ότι οι ετερόφυλες γυναίκες. Εδώ τίθεται και το θέμα της λανθάνουσας ομοφυλοφιλίας (*latent homosexuality*) (Adams et al, 1996). Ψυχαναλυτικές προσεγγίσεις αξιοποιούν τον όρο για να εκφράσουν τη συναισθηματική δυσφορία και τις παράλογες στάσεις και συμπεριφορές κάποιων ανθρώπων που αισθάνονται ένοχοι για τα ερωτικά τους ενδιαφέροντα και παράλληλα αγωνίζονται να απαρνηθούν και να καταπιέσουν τις ομοφυλοφιλικές τους παρορμήσεις.

Τέλος, οι θρησκευτικές πεποιθήσεις φαίνεται ότι συσχετίζονται με τις αρνητικές στάσεις απέναντι στα ομοφυλόφιλα άτομα.

2.7 Ομοφοβικός σχολικός εκφοβισμός

Η σύγχρονη βιβλιογραφία αποδεικνύει ότι υπάρχει σεξουαλική μειονότητα στα σχολεία. Σύγχρονες έρευνες στις Η.Π.Α, για παράδειγμα, υποστηρίζουν ότι οι ΛΟΑ έφηβοι αποτελούν το 6% του συνολικού μαθητικού πληθυσμού της χώρας (Darais, 2014).

Η ομοφοβική παρενόχληση και οι εμπειρίες θυματοποίησης αποτελούν θλιβερή πραγματικότητα των ΛΟΑ εφήβων. Οι ΛΟΑ έφηβοι έρχονται αντιμέτωποι με ομοφοβικές συμπεριφορές από τον κοινωνικό τους περίγυρο ακόμα και από την ίδια τους την οικογένεια. Ωστόσο, το πιο πιθανό σκηνικό όπου τέτοιες συμπεριφορές λαμβάνουν χώρα είναι το σχολείο, αφού τα παιδιά περνούν μεγάλο μέρος της καθημερινότητάς τους (Chesir-Teran et al, 2009). Τα περιστατικά ομοφοβικής παρενόχλησης και εκφοβισμού δεν περιορίζονται στη λεκτική βία. Συχνά συνοδεύονται από άσεμνες χειρονομίες, προσβλητικά σχόλια και ανέκδοτα, ακόμα και από σωματική βία και σεξουαλικές επιθέσεις. Οι ΛΟΑ έφηβοι στιγματίζονται, οδηγούνται στην απομόνωση και τον κοινωνικό αποκλεισμό και συνεπώς στην κατάθλιψη και απόγνωση. Οι ΛΟΑ νέοι στις Η.Π.Α. έχουν αναφέρει περισσότερα περιστατικά

παρενόχλησης και βίας σε σχέση με τους ετερόφυλους συμμαθητές τους (GLSEN, 2005 οπ.αναφ. Vavrus, 2009).

Οι εμπειρίες αυτές λειτουργούν αθροιστικά και επηρεάζουν αρνητικά την πνευματική, την ψυχολογική και τη σωματική τους ακεραιότητα, αφού, τόσο κατά τη διάρκεια της εφηβείας αλλά κι ως ενήλικες αργότερα, εμφανίζουν διαταραχές στη συμπεριφορά τους, που επηρεάζουν αρνητικά και την σχολική ή και την ακαδημαϊκή τους πορεία. Επιπλέον, οι έρευνες δείχνουν ότι οι ΛΟΑ έφηβοι συχνά οδηγούνται ή έχουν περισσότερες πιθανότητες να εθιστούν σε ναρκωτικές ουσίες και αλκοόλ και να υιοθετήσουν επικίνδυνες σεξουαλικές συμπεριφορές. Το πλέον ανησυχητικό είναι ότι η συντριπτική πλειοψηφία (70%) των ΛΟΑ εφήβων σκέφτεται σοβαρά το ενδεχόμενο της αυτοκτονίας και το 32% τελικά την επιχειρεί. Η Camino, αναφέρει χαρακτηριστικά ότι οι ΛΟΑ έφηβοι (τους ονομάζει σεξουαλική μειονότητα των νέων - *sexual minority youth)* έχουν έξι φορές πιθανότητα παραπάνω από τους ετεροφυλόφιλους συμμαθητές τους να επιχειρήσουν να βάλουν τέλος στη ζωή τους και επίσης, το πιο πιθανό είναι να πετύχουν. Η διάσημη καθηγήτρια σε ζητήματα φύλου Meg Hickling, δήλωσε χαρακτηριστικά: "η ομοφοβία σκοτώνει τα παιδιά μας!" (1998, p.128 οπ. αναφ. Mudrey Camino).

Ωστόσο, τόσο στις Η.Π.Α. όσο και στον Καναδά, η αφύπνιση του εκπαιδευτικού κόσμου και της κοινωνίας ότι η ομοφοβία στα σχολεία είναι πραγματικό γεγονός επήλθε δέκα χρόνια μετά, έπειτα από μια σειρά τραγικών περιστατικών. Συγκεκριμένα, στις Η.Π.Α ένας δεκαπεντάχρονος μαθητής δολοφονήθηκε το 2008 από συμμαθητή του, στο χώρο του σχολείου, γιατί του εξέφρασε τον έρωτά του. Το 2011, ένας εντεκάχρονος μαθητής αυτοκτόνησε λόγω της καθημερινής ομοφοβικής παρενόχλησης και εκφοβισμού από συμμαθητές του (Russell, 2011; Russell, Ryan, Toomey, Diaz, &Sanchez, J. 2011). Στον Καναδά αντίστοιχα, το 2011 ένας έφηβος, που είχε εκδηλώσει ανοιχτά την ομοφυλοφιλία του, αυτοκτόνησε γιατί, όπως αποκαλύφθηκε, δεν άντεξε άλλο το μαρτύριο του εκφοβισμού και της σωματικής βίας στο σχολείο του (Kitchen & Bellini, 2012).

Χώρες της Αμερικής αλλά και της Ευρώπης σχεδίασαν και εφάρμοσαν εκπαιδευτικές πολιτικές και προγράμματα που κατέστησαν σαφές ότι δεν υπάρχει καμία ανοχή στον σχολικό εκφοβισμό. Εκπαιδευτικοί, ακαδημαϊκοί και ερευνητές ωστόσο υποστηρίζουν ότι αυτό δεν είναι αρκετό. Μπορεί τα περιστατικά σωματικής βίας να έχουν μειωθεί τα τελευταία χρόνια, ωστόσο η λεκτική βία απέναντι στους ΛΟΑ εφήβους, παραμένει και είναι ιδιαίτερα

συχνή. Το 99 % των ΛΟΑ εφήβων στη Μ. Βρετανία ακούει καθημερινά ομοφοβικές εκφράσεις όταν βρίσκεται στο χώρο του σχολείου (Kibirige & Tryl, 2013).

Η ομοφοβική γλώσσα, ως επικρατέστερη μορφή του ομοφοβικού σχολικού εκφοβισμού δεν πρέπει να υποτιμηθεί, αφού εμποδίζει τους ΛΟΑΤΚ εφήβους να είναι ευτυχισμένοι στο χώρο του σχολείου και τους εμποδίζει να φτάσουν στο μέγιστο των δυνατοτήτων τους. Τους οδηγεί αναπόφευκτα στην αυτο-απομόνωση και την περιθωριοποίηση, καθώς αισθάνονται ότι δεν ανήκουν πουθενά. Στις χειρότερες περιπτώσεις οδηγεί σε πνευματικές και ψυχικές διαταραχές που προαναφέρθηκαν (Kibirige et al. 2013).

Ο ομοφοβικός σχολικός εκφοβισμός δεν επηρεάζει μόνο τους συνειδητοποιημένους ΛΟΑ εφήβους. Επιδρά αρνητικά στο σύνολο του μαθητικού πληθυσμού και ειδικότερα σε εκείνους τους μαθητές των οποίων οι επιλογές, τα ενδιαφέρονται και οι ανάγκες δε συμμορφώνονται στις κοινωνικά αποδεκτές νόρμες του φύλου. Επιδρά εξίσου αρνητικά και στους ενήλικες της σχολικής κοινότητας είτε είναι οι ίδιοι ΛΟΑ άνθρωποι, είτε έχουν φιλικές ή οικογενειακές σχέσεις με ΛΟΑ άτομα. Γενικά, η ανοχή στην ομοφοβική συμπεριφορά, οποιασδήποτε μορφής, καθιστά το σχολικό περιβάλλον μη ασφαλές (Jennett & Rivers, 2004; Guasp, Ellison, & Satara, 2014).

Πράγματι, στον Καναδά το 64% των ΛΟΑ εφήβων δεν αισθάνονται ασφάλεια όταν βρίσκονται στο χώρο του σχολείου (Kitchen et al, 2012) , ενώ και στις Η.Π.Α. σχολεία και σχολικές περιφέρειες βρέθηκαν ενώπιον της δικαιοσύνης, αφού απέτυχαν να κρατήσουν τους μαθητές τους ασφαλείς (Russell, 2011).

Το να είναι κανείς έφηβος είναι μια δύσκολη περίοδος στη ζωή ενός ατόμου, πόσο μάλλον για έναν έφηβο που συνειδητοποιεί την «διαφορετικότητα» της σεξουαλικής του ταυτότητας, στην ηλικία των 11 με 12 ετών. Ο Troiden (1989 οπ.αναφ, Darais, 2014) η ανάπτυξη της ομοφυλοφιλικής ταυτότητας διανύει τέσσερα στάδια. Στο πρώτο στάδιο το παιδί εισέρχεται σε μια περίοδο ευαισθητοποίησης όπου αντιλαμβάνεται τη διαφορετικότητά του. Στο δεύτερο στάδιο έρχεται η συνειδητοποίηση ότι έλκεται σεξουαλικά από άτομα του ίδιου φύλου. Στο τρίτο στάδιο ακολουθεί η αποδοχή της ταυτότητάς του και επιθυμεί να την εκδηλώσει σε άτομα στην ίδια κατάσταση με εκείνον. Τέλος, στο τέταρτο στάδιο ο έφηβος δεσμεύεται και δείχνει συνέπεια στην ταυτότητά του εκδηλώνοντάς την σε όλες τις πλευρές του βίου του. Το πιο λυπηρό είναι ότι οι έφηβοι περνούν μόνοι τους τα πρώτα στάδια αυτά χωρίς να έχουν κάποιον έμπιστο να μιλήσουν ή να στηριχτούν ψυχολογικά (Hansen, 2008, οπ.αναφ. Darais, 2014).

Όταν οι ΛΟΑ έφηβοι αποφασίσουν να εκδηλώσουν την σεξουαλική τους ταυτότητα, τείνουν να ανοιχτούν για πρώτη φορά σε έναν φίλο τους ή σε κάποιον εκπαιδευτικό που συμπαθούν. Ωστόσο, φαντάζει ιδιαίτερα δύσκολο, αν όχι αδύνατο για τους ΛΟΑ εφήβους να επιλέξουν έναν καθηγητή τους ψάχνοντας ψυχολογική υποστήριξη. Παρά το γεγονός ότι οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί πιστεύουν ότι έχουν υποχρέωση να εξασφαλίσουν ένα ασφαλές σχολικό περιβάλλον για τους ΛΟΑ έφηβους, ακόμα κι αυτοί που θεωρούν τα ΛΟΑ ζητήματα ανάρμοστα, ανήθικα και «αμαρτωλά» δηλώνουν ότι δεν θα ήθελαν ποτέ ένα παιδί να αισθάνεται φοβισμένο στο σχολείο (Taylor, Peter, McMinn, Elliot, Beldom, Ferry, Gross, Paquin & Shachter, 2011), η συντριπτική πλειοψηφία των ΛΟΑ εφήβων αναφέρει σε σχετικές έρευνες ότι καθηγητές τους δεν παρεμβαίνουν ποτέ όταν είναι μάρτυρες ομοφοβικών συμπεριφορών (Russell, 2011; Kitchen et al, 2012). Αυτή η σιωπηλή ανοχή των εκπαιδευτικών μπορεί να είναι απόρροια της ελλιπούς επιμόρφωσής τους σε ΛΟΑ θέματα, γεγονός που τους ωθεί να αισθάνονται κι οι ίδιοι ανεπαρκείς σε επαγγελματικό επίπεδο. Ένα άλλο αίτιο μπορεί να είναι η νευρικότητα και το άγχος που βιώνουν πολλοί από τους εκπαιδευτικούς, ότι αν αναφερθούν συγκεκριμένα σε ΛΟΑ ζητήματα, θα προκαλέσουν τις σφοδρές αντιδράσεις των γονέων, και εισέρχονται, κατά τη γνώμη τους, σε «επικίνδυνη» περιοχή (Kithenetal, 2012; Varvus, 2008). Κάποιοι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι ο ομοφοβικός εκφοβισμός δεν είναι και τόσο σοβαρό ζήτημα σε σχέση με τη «ωμή» σωματική βία , άρα δεν αξίζει την προσοχή τους (Craig, Bell & Leschied, 2011). Στη Ν. Αφρική δε, οι εκπαιδευτικοί όχι μόνο σιωπούν όταν λαμβάνουν χώρα ομοφοβικές συμπεριφορές, όχι μόνο αποσιωπούν τις καταγγελίες μαθητών για βίαια ομοφοβικά περιστατικά, κάποιοι συμμετέχουν κιόλας σε αυτά (Bhana, 2012).

Οι σχολικοί ηγέτες διαδραματίζουν τον πιο σπουδαίο ρόλο στη δημιουργία ενός θετικού σχολικού κλίματος, στο οποίο δεν υπάρχει καμία ανοχή σε καμιάς μορφής εκφοβισμού. Ο ηγέτης- Διευθυντής του σχολείου οφείλει να αντιμετωπίσει τις ομοφοβικές συμπεριφορές, γιατί είναι εκείνος που έχει δύναμη να διαμορφώσει και να επικοινωνήσει το όραμα ενός σχολείου, στο οποίο η διαφορετικότητα είναι αποδεκτή και καθόλα σεβαστή.

Ωστόσο, η σχετική βιβλιογραφία φανερώνει την «αορατότητα» των σχολικών ηγετών σε ΛΟΑ θέματα. Οι ΛΟΑ έφηβοι δε θα αισθάνονταν καθόλου άνετα να μιλήσουν ανοιχτά για ότι τους απασχολεί στους Διευθυντές των σχολείων τους (Jennett et al, 2004) ή πιστεύουν ότι οι Διευθυντές δεν συμπεριλαμβάνονται καν στα άτομα εκείνα στα οποία θα αναζητούσαν ψυχολογική υποστήριξη (Taylor et al, 2011). Οι διευθυντές των σχολείων φοβού-

νται τις αντιδράσεις των γονέων όταν αναδύονται θέματα σεξουαλικού προσανατολισμού ή ταυτότητας φύλου στα σχολεία τους.

Η αναντιστοιχία μεταξύ αναλυτικού προγράμματος σπουδών (Α.Π.Σ.), διδακτικών εγχειριδίων και διδακτικού προσωπικού είναι εμφανής και αποτελεί μεγάλο πρόβλημα της ελληνικής εκπαίδευσης. Στο κεφάλαιο 2, περ. Η' του Γενικού Μέρους του Διαθεματικού Ενιαίου Πλαισίου Προγραμμάτων Σπουδών (Δ.Ε.Π.Π.Σ.) και του Αναλυτικού Προγράμματος Σπουδών (Α.Π.Σ.) Υποχρεωτικής Εκπαίδευσης αναφέρεται: «Το σχολείο πρέπει να αποτελεί χώρο υποδειγματικής εφαρμογής των αρχών των ανθρωπίνων δικαιωμάτων, όπως είναι ο σεβασμός στον άλλο, η διασφάλιση της αξιοπρέπειας του κάθε ατόμου, η ελευθερία από κάθε μορφής διάκριση, η ελευθερία σκέψης και έκφρασης, η συμμετοχή και η συνεργασία. Η εκπαιδευτική διαδικασία σε όλο της το φάσμα πρέπει να συνιστά εφαρμογή του άρθρου 1 της Διεθνούς Σύμβασης των Δικαιωμάτων του Παιδιού που ορίζει ότι πρέπει να λαμβάνεται υπόψη και να διασφαλίζεται το καλύτερο προς το συμφέρον του παιδιού.»

2.8. Το αίτημα ενός συμπεριληπτικού σχολείου για τους ΛΟΑΤΚΙ μαθητές

Στόχος όλης της εκπαιδευτικής κοινότητας θα πρέπει να αποτελέσει η δημιουργία στα ελληνικά σχολεία ενός κλίματος απαλλαγμένο από στερεοτυπικές αντιλήψεις και προκαταλήψεις αλλά και φαινόμενα βίας αναφορικά με τα ζητήματα σεξουαλικού προσανατολισμού και ταυτότητας φύλου. Αντίθετα θα πρέπει να καλλιεργηθεί μια κουλτούρα δεκτικότητας και σεβασμού που δε θα ευνοεί την ύπαρξη ομοφοβικών συμπεριφορών.

Πρωτίστως η ελληνική πολιτεία θα πρέπει να μεριμνήσει σε ότι αφορά τα ζητήματα για την παιδεία και ειδικότερα το Υπουργείο Παιδείας. Η Color Youth, σε επίπεδο πολιτικών διεκδικήσεων , αιτείται:

1. Στοχευμένες εκπαιδευτικές παρεμβάσεις με στόχο την εξάλειψη της ομοφοβίας. Το «Παρατηρητήριο Πρόληψης για τη Σχολική Βία και τον Εκφοβισμό» έχει χαράξει κατευθυντήριες γραμμές, χωρίς ωστόσο να δώσει έμφαση σε περιπτώσεις ενδοσχολικής βίας που οφείλονται στο σεξουαλικό προσανατολισμό. Η Color Youth καθώς και άλλες ΜΚΟ που δραστηριοποιούνται σε θέματα ομοφοβίας, είναι παραπάνω από πρόθυμες να συνδράμουν προς αυτήν την κατεύθυνση.
2. Πραγματοποίηση ερευνών, με πρότυπα εκείνες του εξωτερικού, στις οποίες θα διερευνάται αναλυτικά το φαινόμενο του ομοφοβικού εκφοβισμού και των επιπτώ-

σεών του στους ίδιους τους ΛΟΑΤΚΙ μαθητές, στις οικογένειες αυτών, στους συμμαθητές τους, και στους εκπαιδευτικούς.

3. Εισαγωγή του μαθήματος της σεξουαλικής αγωγής, όπου θα αναφέρονται όλες οι μορφές σεξουαλικότητας και η ταυτότητες φύλου, με ορθή και αμερόληπτη γλώσσα ακολουθώντας το πρότυπο της Γερμανίας, όπου το μάθημα της σεξουαλικής αγωγής είναι υποχρεωτικό. Η σεξουαλική αγωγή εισήχθη στα σχολεία για το σχολικό έτος 2020-2021, ωστόσο όχι ως μάθημα αλλά στα πλαίσια των Δημιουργικών Δραστηριοτήτων και ο εκπαιδευτικός κόσμος βρίσκεται σε αναμονή των προτάσεων από το Υπουργείο Παιδείας για την προσέγγισή του.
4. Τη γνωστοποίηση των δικαιωμάτων και των θέσεων των ΛΟΑΤΚΙ ατόμων με τη μέγιστη σαφήνεια στους μαθητές, στο Δημοτικό διαμέσου του μαθήματος της Κοινωνικής και Πολιτικής Αγωγής (Ε΄και ΣΤ΄ τάξη), των μαθημάτων της Νεοελληνικής Λογοτεχνίας Γυμνασίου και Λυκείου και της Κοινωνιολογίας Λυκείου, η οποία δυστυχώς με το καινούριο πολυνομοσχέδιο για την παιδεία καταργήθηκε ως γνωστικό αντικείμενο.
5. Τη χρήση ορθής και αμερόληπτης γλώσσας και ορολογίας στα σχολικά εγχειρίδια και να φροντίζεται να μην αναπαράγονται τα πατριαρχικά, σεξιστικά και ετεροκανονικά στερεότυπα.
6. Τη συστηματική ενημέρωση και εκπαίδευση όλων των εκπαιδευτικών κάθε βαθμίδας σε ζητήματα σεξουαλικού προσανατολισμού και ταυτότητας φύλου με την αρωγή και παρουσία αρμόδιων φορέων για την ΛΟΑΤΚΙ κοινότητα. Ο κλάδος ΠΕ02 Φιλολόγων, θα μπορούσε σε πρώτο στάδιο να επιμορφωθεί σε ζητήματα Σχολικής Ψυχολογίας και ατομικών διαφορών κι αυτό διότι, όλοι οι εκπαιδευτικοί της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, και κυρίως οι Φιλόλογοι, αναπτύσσουν μια σχέση οικειότητας με τις τάξεις και θεωρείται δεδομένη η κλήση τους ως σύμβουλων σε διάφορες καταστάσεις και περιστάσεις.
7. Προς την ίδια κατεύθυνση με το παραπάνω, η εισαγωγή μαθημάτων σχετικά με τη Σχολική Ψυχολογία στο πρόγραμμα σπουδών κάθε βαθμίδας και ειδικότητας θεωρείται απαραίτητα καθώς και η παρακολούθηση μαθημάτων σχετικών με θέματα σεξουαλικού προσανατολισμού και ταυτότητας φύλου ώστε να εφοδιαστούν οι εκπαιδευτικοί με τις γνώσεις εκείνες που θα τους καθιστούν ικανούς να διαχειριστούν θέματα ομοφοβίας στο ενδοσχολικό περιβάλλον.

8. Την ενίσχυση του συμβουλευτικού ρόλου των Συντονιστών Εκπαίδευσης σε θέματα κοινωνικής ένταξης, διαφορετικότητας και ετερότητας με έμφαση σε ζητήματα σεξουαλικού προσανατολισμού.
9. Τέλος, τη συμπερίληψη στην περ. γ' του 2ου κεφαλαίου των Δ.Ε.Π.Π.Σ. με τίτλο «Η εξασφάλιση ίσων ευκαιριών και δυνατοτήτων μάθησης για όλους τους μαθητές», ξεχωριστής αναφοράς στους ΛΟΑΤΚΙ μαθητές.

Κεφάλαιο 3

Φαινομενολογία – Μια πρακτική εφαρμογή στην εκπαιδευτική έρευνα

3.1 Εισαγωγή

Στο κεφάλαιο αυτό γίνεται μια απόπειρα προσέγγισης της Φαινομενολογίας, προσεγγίζοντάς στην ιστορικά και εστιάζοντας κυρίως στις προσεγγίσεις των Edmund Husserl και Martin Heidegger, που είναι οι κυριότεροι εκφραστές της. Δίνεται περισσότερη έμφαση στην χαϊντεγκεριανή ερμηνευτική προσέγγιση και τις διαφορές της με την περιγραφική φαινομενολογία. Το κεφάλαιο κλείνει παραθέτοντας τους λόγους για τους οποίους η ερμηνευτική φαινομενολογία αποτελεί μια ανεκτίμητη ερευνητική μέθοδος κατάλληλη για την ερμηνεία του φαινομένου της ομοφοβίας.

3.2 Τι είναι φαινομενολογία;

Φαινομενολογία είναι η μελέτη της συνείδησης ή του τρόπου με τον οποίο εμφανίζονται τα πράγματα. Είναι η μελέτη της βιωμένης εμπειρίας ή του πραγματικού κόσμου. Δίνει έμφαση στον κόσμο έτσι όπως αυτός βιώνεται από το άτομο και όχι στον κόσμο ή την πραγματικότητα σαν έννοιες ξεχωριστές από το άτομο (Laverty, 2003). Από το 1781 ο Καντ (1724-1804) στο έργο του Κριτική του Καθαρού Λόγου (Kritik der reinen Verkunft) διαφοροποιεί τον όρο φαινόμενα από τον όρο νοούμενα. Στην πρώτη περίπτωση εννοεί την υποκειμενική διάσταση που προσδίδεται στα αντικείμενα από τις νοητικές λειτουργίες και τη αισθητική εποπτεία, ενώ στη δεύτερη τα αντικείμενα συνυπάρχουν σε ιδεατό πλαίσιο (Windelband, 1991:24, όπ.αναφ. Αντωνίου, 2018). Έκτοτε ο όρος φαινομενολογία απαντάται και συνδέεται στη φιλοσοφία με Γ.Β.Φ. Χέγκελ (1770-1831) που νομιμοποιεί το δικαίωμα της συνείδησης να αντιλαμβάνεται το περιεχόμενό της κάτω από την επιρροή του περιβάλλοντος, φυσικού και κοινωνικού, μέσα στο οποίο το άτομο αναπτύσσεται (Καραβάκου, 2012). Στη Φαινομενολογία του Πνεύματος το Πνεύμα (Das Geist) είναι μια συλλογική οντότητα που δεν προκύπτει ή υπάρχει ξεχωριστά από την κοινωνία του, το Πνεύμα επιθυμεί Άλλους προκειμένου να εγκαθιδρύσει την διυποκειμενικότητά του (Salih, 2018). Στον 20^{ο} αιώνα ο όρος συνδέεται με τον Έντμουντ Χούσερλ (1859-1938) , τον πατέρα της

φαινομενολογικής φιλοσοφικής παράδοσης και διαμορφωτή της φαινομενολογικής μεθόδου (Καραβάκου, 2019), τον Μάρτιν Χάιντεγκερ (1889-1976), ο οποίος αναβάθμισε την κατανόηση του φαινομένου από «επίφαση» σε «εμφάνιση» (Αντωνίου, 2018), τον Ζαν Πωλ Σαρτρ (1905-1980) και Μωρίς Μερλώ Ποντύ (1908-1961), ο οποίος στο έργο του Phenomenologie de la perception (1945) αποπειράται να διασαφηνίσει τον όρο επισημαίνοντας , στο πλαίσιο της εγκοσμιότητας, την υπερβατολογική φύση των φαινομένων (Αντωνίου, 2018).

Το 1973 ο Franz Brentano, ένα αμιγώς εμπειρικός επιστήμονας, εισήγαγε στη μελέτη των ψυχικών φαινομένων τις συνθήκες της σταθερότητας και της αναφοράς προς ένα αντικείμενο. Ο ίδιος θεώρησε ότι τα φαινόμενα διακρίνονται σε φυσικά και πνευματικά και εξαίρεσε τη σπουδαιότητα των πνευματικών, επισημαίνοντας ότι αυτά εδράζονται στην προθετική τους φύση. Επεξηγώντας περαιτέρω, τα πνευματικά φαινόμενα «στρέφονται σε κάτι ή έχουν ένα αντικειμενικό περιεχόμενο ακόμη κι αν δεν χρειάζεται να κατευθυνθούν σε ένα αντικείμενο που υπάρχει ή είναι αληθινό ή πραγματικό» (Philipse, 2003:481, Αντωνίου, 2018). Στον μαθητή του Edmund Husserl, ο Brentano κληροδότησε την έννοια της αναφορικότητας ή προθετικότητας ή αποβλεπτικότητας (intentionality), από την οποία εκείνος ξεκίνησε ώστε τελικά να θεμελιώσει μια νέα φιλοσοφία, τη Φαινομενολογία, η οποία εν τέλει διαμορφώθηκε στην επιστήμη εκείνη που εστιάζει στην υποκειμενικότητα της συνείδησης του ατόμου και στο νόημα που το άτομο δίνει στις εμπειρίες, τα βιώματά του (Αντωνίου, 2018).

3.3 Περιγραφική Φαινομενολογία – Edmund Husserl

Πολύ συχνά ακαδημαϊκοί κι ερευνητές τον αποκαλούν ως τον «πατέρα της φαινομενολογίας (Καραβάκου, 2019 Laverty, 2003). Ο Edmund Husserl, ο οποίος εργάστηκε αρχικά ως μαθηματικός αναζητώντας την εννοιολογική απαρχή των αριθμών, γρήγορα εγκατέλειψε τα σχέδιά του να διδάξει φυσικές επιστήμες και ολοκλήρωσε την εκπαίδευσή του στον τομέα της φιλοσοφίας ως μαθητής του Brentano (Laverty, 2003) Έτσι τελικά προσανατόλισε την έρευνά του «στην περιγραφή και την ανάλυση των προθετικών συσχετίσεων κατά την πνευματική ενατένιση του υποκειμένου σε ένα αντικείμενο (Philipse, 2003:480-484).

Εμβαθύνοντας στη φαινομενολογία, ως μια *ειδητική* μέθοδο (Καραβάκου, 2019), ο Husserl επικεντρώνεται στον τρόπο με τον οποίο τα πράγματα εμφανίζονται στο άτομο διαμέ-

σου της βιωμένης εμπειρίας. Με άλλα λόγια, στόχος είναι να αναγνωριστούν τα στοιχεία εκείνα που καθιστούν τα φαινόμενα ή τις εμπειρίες μοναδικά και διακριτά από άλλα (Pietkiewicz et al, 2012). Το άτομο απομακρύνεται από τη «φυσική στάση» (natural attitude) και υιοθετεί τη «φαινομενολογική στάση» (phenomenological attitude), έχοντας ως προαπαιτούμενο τον αναστοχασμό της εμπειρίας, όπως αυτή βιώνεται (Αντωνίου, 2018; Larkin, Eatough & Osborn, 2011). Για τον Husserl η φαινομενολογική στάση συνοψίζεται στη δήλωσή του *Back to the things themselves* (επιστροφή στα ίδια τα πράγματα), εννοώντας ότι τα υπό εξέταση φαινόμενα πρέπει να μελετηθούν απογυμνωμένα από κάθε προϋπάρχουσα γνώση ή προϋπόθεση ή προκατάληψη, θα πρέπει, δηλαδή, να εξεταστούν όπως ακριβώς είναι και εμφανίζονται, ανεξάρτητα από τον περιβάλλοντα κόσμο (Larkin et al, 2011).

Στο σημείο αυτό θα πρέπει να διασαφηνιστεί ότι ο Husserl διαμόρφωσε τις βασικές αρχές της φαινομενολογίας αντιμετωπίζοντας ένα ευρύτερο πνευματικό περιβάλλον σαφώς στιγματισμένο από τον Α΄ Παγκόσμιο πόλεμο, όπου ένα καταστροφικό συγκέρασμα εξορθολογισμού της ανθρώπινης φύσης και του κοινωνικού κόσμου και επιμονής ποσοτικοποίησης της γνώσης, αναπόφευκτα «απείλησε τη στοχαστική και πρακτική αυτονομία της συνείδησης» (Καραβάκου, 2019:48). Ο Husserl ουσιαστικά επιδιώκει να προστατεύσει την υποκειμενική συνείδηση ενάντια στην κυριαρχία του Θετικισμού και αμφισβητεί ακριβώς αυτήν την φυσιοκρατική αναγωγή της συνείδησης, έχοντας ως αντιπρόταση το «μοναχικό» εγελιανό» υποκείμενο και τη δυνατότητα της «ανήσυχης» ανθρώπινης συνείδησης που μέσα από μια παιδευτική διαδρομή, μέσα από τα διαδοχικά στάδια που περιγράφει ο Χέγκελ, φτάνει (;) στην απόλυτη γνώση, μόνο όταν ο νους συλλάβει το γεγονός ότι η πραγματικότητα δεν είναι ανεξάρτητη από αυτόν, και πως αυτό που αγωνίζεται να γνωρίσει είναι στην πραγματικότητα ο εαυτός του (Salih, 2018). Ο ίδιος ο Husserl, μάλιστα, όταν αναφέρεται στην καθαρότητα της φαινομενολογίας τονίζει: « *η καθαρή φαινομενολογία σαν επιστήμη, εφόσον είναι καθαρή και δε χρησιμοποιεί υπαρκτικές θέσεις για τη φύση, μπορεί να είναι μόνο διερεύνηση των ουσιών και καθόλου μια διερεύνηση του είναι εκεί (being there), κάθε ενδοσκόπηση και κρίση που βασίζεται σε τέτοια εμπειρία (υπαρκτική) εκπίπτει του πλαισίου της*» (Husserl, 1965, οπ.αναφ Αντωνίου, 2018).

Αυτή η καθαρότητα της χουσρελιανής συνείδησης κατά κάποιον τρόπο αντιτίθεται στην ψυχολογική ανάγνωση της προθετικότητας (*intentionality*) του Brentano και της φαινομε-

νολογίας της εμπειρίας που προκύπτει από αυτήν. Για τον Husserl, η προθετικότητα είναι ένα λογικό φαινόμενο που διαχωρίζει πλήρως και σαφέστατα την καθαρή υπερβατολογική συνείδηση από το ψυχολογικό υπόστρωμα της εσωτερικής εμπειρίας (Καραβάκου, 2018). Έτσι, η φαινομενολογία περνά στην υπερβατική της φάση, με στόχο να κατακτήσει εκείνες τις καθολικές ουσίες διαμέσου των οποίων η συνείδηση θα αντικρύσει τα καθαρά φαινόμενα (Αντωνιου, 2018). Η πορεία αυτή , όπως την καθόρισε ο ίδιος ο Husserl, διαμόρφωσε τη μέθοδο της περιγραφικής φαινομενολογίας. Αρχικά, το άτομο θα πρέπει να αποστασιοποιηθεί από τα προ-εννοοούμενα και τα δεδομένα του πραγματικού κόσμου, οι αντιλήψεις, οι στάσεις, οι μνήμες, η φαντασία και τα συναισθήματά του πρέπει να «βγουν στην άκρη» ,να τα βάλει σε αγκύλες (bracketing) (Reiners, 2012; Laverty, 2003; Larkin et al, 2011; Larkin, Watts & Clifton, 2006). Σε καμία περίπτωση, όπως ο ίδιος ο Husserl εξηγεί, δεν σημαίνει ότι το άτομο εξαλείφει τα αντικείμενα και κατ'επέκταση τον πραγματικό κόσμο, αλλά απορρίπτει την επιρροή του εξωτερικού κόσμου στις διεργασίες της συνείδησης (Αντωνίου, 2018). Ξεκινά, λοιπόν, η μετάβαση του ατόμου από τη φυσική στάση στην φαινομενολογική που ονομάστηκε από τον Husserl «φαινομενολογική αναγωγή» (*reduction*). Ο ίδιος μάλιστα χάραξε την πορεία αυτή μέσω μιας σειράς αναγωγών ή αλλιώς εποχών (*epoche*), όπου στο τελικό στάδιο, την υπερβατολογική αναγωγή (*transcendental reduction*), η συνείδηση είναι πλέον ικανή να αντικρύσει την καθεαυτού υπόστασή της. Για τον Husserl, αυτός είναι ο τρόπος με τον οποίο η ανθρώπινη ζωή καταξιώνεται απόλυτα και πραγματώνεται η ηθική αυτονομία του (Τζούμα οπ. αναφ. Κεφαλά 2017).

Η χουσρελιανή φαινομενολογία δέχθηκε δριμύτατη κριτική, αφού κατά την Καραβάκου, σκοντάφτει στο ανάχωμα της εγελιανής φαινομενολογίας, κατά την οποία η συνείδηση διαρκώς εμπλέκεται με και προσδιορίζεται από τον περιβάλλοντα κόσμο. Έτσι, ο Husserl εξέλιξε την σκέψη του, εισήγαγε στη θεώρησή του και αποδέχθηκε τελικά το άνοιγμα της συνείδησης σε έναν *ζωτικό κόσμο* (*Lebenswelt),* στον οποίο προδίδεται η παρουσία, η συνάντηση και η αλληλεπίδραση κι άλλων προθετικοτήτων, άλλων δηλαδή υποκειμενικών συνειδήσεων, με όρους νοητικής αυθορμησίας, εφόσον δεν πρόκειται για τον κόσμο της καθημερινής εμπειρίας, τον κόσμο «εκεί έξω», αλλά έναν κόσμο υπερβατολογικό, αποστειρωμένο από τα ηθικά ατοπήματα και τα φαύλα ιδανικά του πραγματικού κόσμου (Καραβάκου 2019, Αντωνίου, 2018) . Και πάλι όμως δε θυμίζει την «ηθική ζωή» (Sittlichkeit) του Hegel (Καραβάκου, 2019) ούτε κατάφερε να απεγκλωβίσει τη συνείδηση από τον εαυ-

τό της και να αναγνωρίσει την επίδραση που ασκεί σε αυτήν ο εξωτερικός κόσμος με όλες τις ατέλειες και κοινοτυπίες του.

3.4 Η οντολογική ερμηνευτική προσέγγιση- Martin Heidegger

Ο Martin Heidegger, επίσης Γερμανός φιλόσοφος, εμφανίστηκε στην ακαδημαϊκή σκηνή σε επιστημονικό πεδίο έτερο της φιλοσοφίας. Εκείνος ξεκίνησε από τη μελέτη της Θεολογίας, επηρεάστηκε όμως από τον Husserl και εργάστηκε μαζί του, αν και επισήμως δεν ήταν ποτέ μαθητής του. Ο Husserl τον εκπαίδευσε σχετικά με τις θέσεις του περί αποβλεπτικότητας και φαινομενολογικής αναγωγής. Ο Husserl πίστεψε πως βρήκε τον ακαδημαϊκό του διάδοχο και διασφάλισε την διαδοχή του Heidegger στην έδρα της Φιλοσοφικής σχολής του πανεπιστημίου του Freiburg. Το 1927 εξέδωσε το έργο ζωής του Sein und Zeit (Το Είναι και ο Χρόνος), που το αφιέρωσε μάλιστα στον δάσκαλό του ως ένδειξη σεβασμού και φιλίας (Heidegger, 1978).

Από τον τίτλο ακόμη, του πιο χαρακτηριστικού από τα έργα του, φαίνεται η πρόθεσή του «να παράσχει μάλλον ένα νέο θεμέλιο στην ίδια την οντολογία» (Ξηροπαΐδης), να ανατρέψει τα δεδομένα αφού εστιάζει στην εξέταση των συνθηκών ύπαρξης του Είναι, όπως το ορίζει με τον πρωτοποριακό όρο Εδωνά Είναι (Dasein) κρατώντας, ωστόσο, αποστάσεις με σαφή τρόπο από την απλή αποτύπωση των χαρακτηριστικών από τα οποία δομείται η ύπαρξη των όντων. «*Η προτεραιότητα του Εδωνά είναι σε σχέση προς κάθε άλλο όν,… ολοφάνερα δεν έχει τίποτε κοινό με καμία φαύλη υποκειμενικοποίηση του συνόλου των όντων*» (Heidegger, 1978:43) Σκοπός του είναι, συνεπώς, να εστιάσει όχι στις οντότητες αλλά στο Είναι που νοείται μόνο στα πλαίσια του χώρου και του χρόνου του Εδωνά. Η οντολογία του Heidegger θέτει ως κεντρικό ερώτημα την αναζήτηση του νοήματος του Είναι μέσα στις πρότερες συνθήκες ύπαρξης του και τη διερεύνηση των πρότερων συνθηκών. Ωστόσο, το «πρότερο» (a priori) του Heidegger βρίσκεται έξω από την υποκειμενική σφαίρα, «το a priori αποτελεί μάλλον το χαρακτήρα δόμησης στο εσωτερικό του είναι του όντος, στην οντολογική δομή του είναι» (Heidegger, 1999: 128). Στο σημείο αυτό συγκλίνει με την υπερβατολογική προοπτική του Husserl (Αντωνίου, 2018).

Το σημείο διαφωνίας του Heidegger αφορά στην «εποχή» της υπερβατολογικής συνείδησης, αφού θεωρεί ότι «το να τεθεί σε αγκύλες μια οντότητα δεν αφαιρεί τίποτα από αυ-

τή, ούτε σημαίνει να υποθέσει κανείς ότι δεν υπάρχει» (Heidegger, 1978:64). Ο Heidegger, ξεπερνά τον σκόπελο της δυικότητας μεταξύ των εννοιών «υποκειμενικό» και «αντικειμενικό» δηλώνοντας ρητά ότι είναι αδύνατο η μία να διαχωριστεί από την άλλη και η οποιαδήποτε προσπάθεια διαχωρισμού είναι ατελέσφορη (Αντωνίου, 2018). Το υποκείμενο κατακτά τη γνώση του κόσμου όπως αυτή διαμορφώνεται μέσα σε δεδομένα χωροχρονικά πλαίσια.

Εισάγονται, επομένως, στη μελέτη της συνείδησης οι παράμετροι του χώρου και του χρόνου, απόλυτα συμβατές με την ιστορικότητα της ύπαρξης. Το άτομο γεννιέται και αναπτύσσεται σε έναν προϋπάρχοντα κόσμο που διέπεται από διάφορα πολιτικά, κοινωνικά και πολιτιστικά χαρακτηριστικά. Το Εδωνά Είναι ενυπάρχει στον κόσμο κι αυτός υποβοηθά στην νοηματοδότηση της ίδιας της ύπαρξής του. Η χαϊντεγκεριανή υπαρκτική συνείδηση δεν είναι ποτέ μόνη της, αλλά υπακούει στους νόμους της δι-υποκειμενικότητας ακόμη και χωρίς τη φυσική παρουσία των άλλων. Αυτή η αλληλεπίδρασή του με τον κόσμο στοιχειοθετεί την ύπαρξή του και του δίνει την ικανότητα να επικοινωνεί, να ερμηνεύει και να ανταποκρίνεται στα διάφορα και διαφορετικά ερεθίσματα (Αντωνίου, 2018).

Ενώ ο Husserl, επέμενε στην απλή περιγραφή των φαινομένων, ο Heidegger στρέφεται στην κατανόηση αυτών, περιορίζοντας την ανάγκη περιγραφής των φαινομένων σε ένα πρωταρχικό στάδιο. Όπως χαρακτηριστικά αναφέρει «το μεθοδολογικό νόημα της φαινομενολογικής περιγραφής είναι η ερμήνευση. Ο λόγος της φαινομενολογίας του Εδωνά Είναι έχει το χαρακτήρα του ερμηνεύειν, μέσω του οποίου το αυθεντικό νόημα του Είναι και οι θεμελιώδεις δομές του είναι του Εδωνά Είναι διαδηλώνονται στην κατανόηση του Είναι η οποία ιδιάζει στο Εδωνά Είναι. Η φαινομενολογία του Εδωνά Είναι είναι ερμηνευτική με την αρχέγονη σημασία της λέξης (Heidegger, 1978:77).

Ο Heidegger , σε αντίθεση με τον Descartes αρχικά και τον Kant αργότερα, που τοποθέτησαν το υποκείμενο σε απόσταση από το αντικείμενο της γνώσης, ο υποκειμενικός παράγοντας, δηλαδή, αντιτίθεται του αντικειμενικού, απορρίπτει το σχήμα αντιπαράθεσης υποκειμένου και αντικειμένου και θεωρεί αδιανόητη την αποστασιοποίηση του υποκειμένου, αφού το Εδωνά είναι μπορεί να ιδωθεί ριγμένο μέσα στην κοσμικότητα (worldliness). Εξάλλου, πώς αλλιώς συλλαμβάνεται η πραγματικότητα αν το υποκείμενο, που σκέφτεται, κατανοεί και ερμηνεύει αποκοπεί από αυτήν (Αντωνίου, 2018).

Το Εδωνά Είναι βρίσκεται σε μια κυκλική σχέση με τον κόσμο που το περιβάλλει και η γνώση προκύπτει αρχικά επαγωγικά κινούμενη από το μέρος στο όλο και καταλήγει παραγωγικά στο μέρος. Η σχέση αυτή αποτέλεσε τη βάση του ερμηνευτικού κύκλου του Heidegger(Αντωνίου, 2018). Το υποκείμενο βρίσκεται σε μια αμοιβαία αλληλεξάρτηση με τον κόσμο γύρω του, με τον εαυτό του, τους άλλους και τα αντικείμενα και δρα με έναν «προφανή» και αυθόρμητο τρόπο, χωρίς σκέψη. Η λειτουργία αυτή ονομάστηκε από τον Heidegger ως «πρακτικότητα» (ready-to-hand). Όταν όμως το υποκείμενο προκληθεί για δράση με έναν ασυνήθιστο τρόπο ή όταν αντιληφθεί ότι οι συνήθεις τρόποι δράσης είναι ανεπαρκείς τότε τίθεται σε ισχύ η λειτουργία της υπαρκτικότητας (present-at-hand) (Conroy, 2003:38). Η υπαρκτικότητα συνδέεται, επιπλέον με ζητήματα οντολογικής φύσης, όπως την αναγνώριση των φαινομένων και η διάκριση της κατηγορίας στην οποία εμπίπτουν. Για τον Heidegger σημασία έχει η αναγνώριση και η σημασία του υπαρκτού (Αντωνίου, 2018).

Ανακεφαλαιώνοντας, η ερμηνευτική φαινομενολογία του Heidegger διαφοροποιείται από την περιγραφική του Husserl στο γεγονός ότι αφού εστιάζει στο ανθρώπινο βίωμα, η συνείδηση δεν νοείται αποκομμένη από τις επιδράσεις, κοινωνικές ή ιστορικές. Αντιθέτως, οι εξωτερικές παράμετροι θεωρούνται μείζονος σημασίας στη διαμόρφωση των δεδομένων της συνείδησης (Αντωνίου, 2014). Επιπρόσθετα, οι προκαταλήψεις ή καλύτερα οι προδιαθέσεις του ερευνητή (Conroy, 2003:39) θα πρέπει να συμπεριλαμβάνονται στην διαδικασία της έρευνας εφόσον είναι αδύνατο να αποκλειστεί η υποκειμενικότητα του ερευνητή στην προσπάθεια ερμηνείας των νοημάτων των συμμετεχόντων σε αυτή. Ο ερευνητής θα πρέπει, τόσο πριν όσο και κατά τη διάρκεια της έρευνας, να καταγράψει τις προδιαθέσεις του σχετικά με τις απαντήσεις των συμμετεχόντων και να αναζητά στοιχεία στη βιβλιογραφία αφενός για να εμπλουτίσει τις γνώσεις του και να ανακαλύπτει τα σωστά βήματα στην έρευνά του και αφ ετέρου να διασφαλίσει τα κριτήρια αξιοπιστίας και εγκυρότητας (Romanof, 2012:9, όπ.αναφ. Αντωνίου, 2018).

3.5 Περιγραφική και ερμηνευτική φαινομενολογική ερμηνευτική προσέγγιση – ομοιότητες και διαφορές

Έχοντας με συντομία περιγράψει τόσο την περιγραφική φαινομενολογία του Edmund Husserl όσο και την ερμηνευτική φαινομενολογία του Martin Heidegger διαπιστώνει κανείς

ότι πρόκειται για δύο διακριτές μεθόδους έρευνας , οι οποίες έχουν ως σημείο σύγκλισης την ανάδειξη της βιωμένης εμπειρίας, όπως η υποκειμενική συνείδηση την αντιλαμβάνεται. Ομοιότητες συναντά κανείς, επίσης, σε σχέση με τη συλλογή των δεδομένων, την επιλογή του θέματος και το είδος των φαινομένων που οι μέθοδοι αυτές πραγματεύονται (Laverty, 2003, 25-27). Ωστόσο, μελετώντας το πλήθος των διαφορών που εμφανίζουν οι μέθοδοι αυτές, οι ομοιότητες κρίνονται ως υποδεέστερης σημασίας (Αντωνίου, 2018).

Από την μία πλευρά, η περιγραφική φαινομενολογία, έτσι όπως ανάγεται σε ένα υπερβατολογικό στάδιο, επιχειρεί να αναδείξει το βίωμα του υποκειμένου σε σχέση με το φαινόμενο, ελεύθερο τόσο από προκαταλήψεις, όσο και από εξωτερικές επιρροές. Ο μόνος τρόπος για να συμβεί αυτό είναι να τεθούν σε αγκύλες όλες οι προεννοήσεις του ίδιου του υποκειμένου αλλά και του ερευνητή, με στόχο να γίνουν ορατά όλα τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά του. Στο επόμενο στάδιο ανάλυσης αναδύονται , κατά τον Husserl, οι ουσίες (essences) , δηλαδή οι κοινοί τόποι των φαινομένων, καθιστώντας την περιγραφή αυστηρή επιστημονική μέθοδο (Laverty, 2003: 27). Από την άλλη πλευρά και σε αντιδιαστολή με την παραπάνω μέθοδο, η ερμηνευτική φαινομενολογία, ενώ αξιοποιεί κάποια περιγραφικά στοιχεία του φαινομένου σε πρώιμο στάδιο, δίνει με τον τρόπο αυτό τον απαιτούμενο χώρο την ερμηνεία. Συνεπώς, κρίσιμος και σημαντικός κρίνεται ο ρόλος του ερευνητή αφού έχει μελετήσει το θεωρητικό πλαίσιο και τη σχετική βιβλιογραφία και η προσωπική του άποψη έχει άμεση σχέση με το εξαγόμενο αποτέλεσμα. Εξάλλου, ο συμμετέχων και ο ερευνητής συνυπάρχουν και, αυτό που κυρίως αφορά τον ερευνητή, είναι η από κοινού ερμηνεία του ίδιου φαινομένου (Αντωνίου, 2018).

Μια άλλη διαφορά των δύο σχολών της φαινομενολογίας είναι η θέση της υποκειμενικής συνείδησης στον πραγματικό κόσμο. Στην περιγραφική προσέγγιση το υποκείμενο εμφανίζεται αυτόνομο, *μοναχικό*, στο κοινωνικό, πολιτικό και πολιτιστικό περιβάλλον και το ίδιο το διαμορφώνει. Προσδίδεται, λοιπόν, στο υποκείμενο μια ακραία ελευθερία (*radical autonomy*). Αντίθετα, στην ερμηνευτική φαινομενολογία αυτή η ακραία ελευθερία του υποκειμένου δεν υπάρχει, στο υποκείμενο αντιθέτως αναγνωρίζεται μια εγκατεστημένη ελευθερία (*situated freedom*) (Lopez, &Willis, 2004:729) , σύμφωνα με την οποία το υποκείμενο εμφανίζεται ελεύθερο να κάνει τις επιλογές του, με τις οποίες βρίσκεται αντιμέτωπο καθημερινά, η ελευθερία του αυτή όμως δεν είναι απόλυτη. Περιορίζεται από τις συγκεκριμένες συνιστώσες, κοινωνικές πολιτιστικές ή και πολιτικές, που διαμορφώνουν τον

κόσμο στον οποίον υπάρχει δρα και σκέφτεται. Συνεπώς , όπως υποστηρίζει η Laverty (2003:27), στα πλαίσια μια ερμηνευτικής φαινομενολογικής έρευνας, θα πρέπει να συνυπολογίζονται τα διαφορετικά πλαίσια των υποκειμένων αλλά και του ερευνητή, αφού είναι όλα φορείς νοημάτων .

Τέλος, υπάρχει σαφής διαφοροποίηση όσον αφορά στον στόχο που αποπειράται ο κάθε ερευνητής να ικανοποιήσει. Στην περιγραφική φαινομενολογική μέθοδο αναδεικνύεται η γνώση της υποκειμενικής συνείδησης σχετικά με το φαινόμενο, τα στοιχεία (essences) που το διαμορφώνουν, και έπειτα αυτά ανάγονται σε έναν χώρο συνάντησης των βιωμάτων πολλών υποκειμένων, με στόχο την ανάδυση των αντικειμενικών (pure) γνωρισμάτων του φαινομένου (Αντωνίου, 2018). Στην ερμηνευτική αντίστοιχα, έχουμε μια εστίαση στην εμπειρία, όπως αυτή βιώνεται και στο νόημα που δίνεται από την υποκειμενική συνείδηση μέσα σε μια πραγματικότητα που είναι σαφώς οριοθετημένη χρονικά και ιστορικά (Laverty, 2003 :23-24). Συνεπώς τα ερευνητικά ερωτήματα επηρεάζονται, εφόσον στην πρώτη περίπτωση ο ερευνητής έχει ως στόχο την ανάδειξη μιας κοινής δομής του υπο διερεύνηση φαινομένου, ενώ στη δεύτερη επιθυμεί την ερμηνεία του φαινομένου στηριζόμενος στην ατομική νοηματοδότηση (Αντωνίου, 2018).

3.6 Επιλογή της ερμηνευτικής φαινομενολογίας για τη μελέτη της ομοφοβίας.

Η φαινομενολογία, ως μέθοδος έρευνας, με το στιβαρό φιλοσοφικό της υπόβαθρο, την ιστορική της εξέλιξη, την ποικιλότητα και την πολυπλοκότητά της αποκαθιστά την εμπειρία των ανθρώπων χωρίς ωστόσο «… να υποκύπτει σε εμπειριστικές και αφαιρετικές εκδοχές» και η εφαρμογή της στην εκπαιδευτική πράξη και έρευνα μπορεί να χαρίσει αποτελέσματα ανυπολόγιστης αξίας και σημασίας (Καραβάκου, 2019). Ο ερευνητής που θα επιλέξει τη φαινομενολογία επιθυμεί να φωτίσει ολόπλευρα και να προσεγγίσει θέματα ιδιαίτερα, ευαίσθητα, που απαιτούν λεπτό χειρισμό. Όπως εύγλωττα σημειώνει ο Otto Bollnow «[…] η φαινομενολογία καθιστά ορατά τα θεμελιώδη φαινόμενα της παιδείας» (Καραβάκου, 2019:53). Συνεπώς εντάσσοντας τη φαινομενολογία στην εκπαιδευτική έρευνα και πράξη αυτομάτως δίνεται η ευκαιρία σε εκπαιδευτικούς και μαθητές να μιλήσουν με όρους ειλικρίνειας για την εμπειρία τους, να καταθέσουν τη δική τους αλήθεια και να βοηθήσουν στην εξαγωγή νέων πλούσιων και σε βάθος δεδομένων, που πιθανώς να διαφωνούν με την υπάρχουσα γνώση για το φαινόμενο που διερευνάται (Jeong & Othman, 2016) και ακόμα να ανασύρουν από τη μνήμη τους διαδικασίες αναστοχασμού που είχαν ξεχαστεί εδώ και

καιρό (Αντωνίου, 2018). Στη παρούσα μελέτη που προσπαθεί να προσεγγίσει το φαινόμενο της ομοφοβίας, τοποθετημένο στο ελληνικό σχολείο, ένα θέμα που δύσκολα αγγίζει κανείς, η φαινομενολογική μέθοδος κρίνεται πράγματι ως η πλέον κατάλληλη που θα το ερευνήσει σε βάθος και θα φωτίσει τις κρυμμένες πτυχές του.

Όσον αφορά στην επιλογή της ερμηνευτικής εκδοχής ,οι λόγοι υπαγορεύονται κυρίως από τις διαφορές της με την περιγραφική, όπως αναπτύχθηκαν στην προηγούμενη ενότητα. Έτσι, η παρούσα μελέτη δεν θέτει ως στόχο την περιγραφή του φαινομένου και την αναζήτηση κοινών δομικών στοιχείων που το συνθέτουν μέσα από τις μαρτυρίες των συμμετεχόντων, αλλά ζητείται η ερμηνεία του διαμέσου της ατομικής νοηματοδότησης. Συνεπώς δίνεται η ευκαιρία στους εκπαιδευτικούς ηγέτες να ακούσουν την φωνή τους μέσα από τις βιωμένες εμπειρίες τους, είτε του παρελθόντος είτε του παρόντος, στα πλαίσια της σχολικής μονάδας αλλά και του ευρύτερου κοινωνικού πλαισίου και να προσπαθήσουν να επισημάνουν τρόπους αντιμετώπισης ή και εξάλειψης του φαινομένου.

Στην ερμηνευτική φαινομενολογική μέθοδο, όπως προαναφέρθηκε, σημαντική κρίνεται και η δι υποκειμενική σχέση του ερευνητή με τον ερωτώμενο η οποία βασίζεται στην εκατέρωθεν νοηματοδότηση και ερμηνεία. Στη συγκεκριμένη περίπτωση, η ερευνήτρια έχοντας και εκείνη βιωμένες εμπειρίες σχετικά με το φαινόμενο μπορεί ενδεχομένως να προσφέρει μια ενδιαφέρουσα ερμηνευτική εκδοχή.

Τέλος, η ερμηνευτική φαινομενολογία , που απέχει πολύ στο να χαρακτηριστεί ως αυστηρή επιστημονικής μέθοδος, προσφέρει την ελευθερία στον συμμετέχοντα να αποκαλύψει κρυμμένες πτυχές της πραγματικότητάς του και του αποδίδει τον απαιτούμενο σεβασμό για την ερμηνευτική του απόπειρα. Ο ερευνητής διερευνά την υποκειμενική συνείδηση, τη συσχετίζει με αυτή των υπολοίπων και καταφεύγει σε κοινούς τόπους ερμηνείας, μόνο όταν αυτό κριθεί εφικτό (Αντωνίου, 2014). Εξάλλου δεν αφορά στο στόχο της έρευνας η εξαγωγή νόμων με καθολική εφαρμογή αλλά πιο πολύ μια κανονιστική θεώρηση, ώστε να κατανοηθούν τα υποκείμενα το περισσότερο δυνατό και ενδεχομένως, ταπεινά, να κατατεθούν προτάσεις βελτίωσης (Lindseth, Northstend, 2004), στην περίπτωσή μας, της εκπαιδευτικής πρακτικής.

Β΄ΜΕΡΟΣ

Το ερευνητικό πλαίσιο

Κεφάλαιο 4

Σχεδιασμός ερευνητικής μεθοδολογίας

4.1. Εισαγωγή

Με αφετηρία την αποδοχή της αδιαμφισβήτητης ύπαρξης σεξουαλικής μειονότητας στο ελληνικό σχολείο και την αδυναμία αυτού και, κατά συνέπεια, ολόκληρου του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος να υποστηρίξει τα μέλη της, κινήθηκε το ενδιαφέρον της ερευνήτριας να διερευνήσει τις στάσεις και τις απόψεις των Διευθυντών/ντριών της Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης απέναντι στο φαινόμενο της ομοφοβίας και, κατ' επέκταση, του αναπόφευκτου ομοφοβικού σχολικού εκφοβισμού. Η επιλογή της ποιοτικής μεθόδου μέσω ημι-δομημένων συνεντεύξεων και η Ερμηνευτική Φαινομενολογική Ανάλυση των δεδομένων της έρευνας υπαγόρευσε τα πορίσματα της έρευνας και τις συμπερασματικές παρατηρήσεις και προτάσεις.

4.2. Σκοπός της εργασίας

Ανατρέχοντας τη σχετική βιβλιογραφία, συνάγεται το συμπέρασμα ότι το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα σε καμία περίπτωση δεν λαμβάνει υπόψη τους ΛΟΑΤΚΙ μαθητές και απράνταχτη απόδειξη αυτού του ισχυρισμού αποτελεί η απουσία οποιασδήποτε θεσμοθετημένης και οργανωμένης επιμορφωτικής προσπάθειας ή έστω ευαισθητοποίησης της εκπαιδευτικής κοινότητας σχετικά με ΛΟΑΤΚΙ ζητήματα. Σε σχέση με τις υπόλοιπες χώρες της Ευρώπης, η Ελλάδα είναι ουραγός σε θέματα που αφορούν τους μαθητές μέλη της σεξουαλικής μειονότητας, καθώς επίσης και σε θέματα σχετικά με τον ομοφοβικό σχολικό εκφοβισμό και συγκεκριμένα την αναγνώριση αυτού, και τους τρόπους με τους οποίους θα μπορούσε να αντιμετωπιστεί και ενδεχομένως να εξαλειφθεί. Επιπρόσθετα, η επισκόπηση των σχετικών ερευνών, τόσο στην εγχώρια όσο και στην διεθνή βιβλιογραφία, που αναδεικνύουν το φαινόμενο, το περιγράφουν λεπτομερώς και τονίζουν τους κινδύνους που επιφυλάσσει για την ασφάλεια αλλά και την μετέπειτα ζωή των ΛΟΑΤΚΙ μαθητών, φανερώνει την απουσία ερευνών που τοποθετούν στο επίκεντρο τη σχολική ηγεσία, όσον αφορά στην ερμηνεία του φαινομένου της ομοφοβίας και των τρόπων αντιμετώπισης του εντός των πλαισίων της σχολικής μονάδας.

Σκοπός της εργασίας ταύτης είναι η ανάδειξη και η ερμηνεία των στάσεων και των απόψεων των εκπαιδευτικών ηγετών, Διευθυντών και Διευθυντριών της Δευτεροβάθμιας

Εκπαίδευσης της Δυτικής Θεσσαλονίκης απέναντι στο φαινόμενο της ομοφοβίας και ο τρόπος που ανταποκρίνονται σε αυτήν.

4.3 Ερευνητικά ερωτήματα

Προκειμένου να εξυπηρετηθεί στο μέγιστο βαθμό ο σκοπός της έρευνας, στηριχθήκαμε σε τέσσερις θεματικούς άξονες.

Στον πρώτο άξονα διερευνάται ο τρόπος με τον οποίο τα υποκείμενα της έρευνας αντιλαμβάνονται την έννοια της ηγεσίας και, συγκεκριμένα, τους ζητείται να ορίσουν τον εκπαιδευτικό ηγέτη διευθυντή, να περιγράψουν τον ρόλο και τα καθήκοντά του και να τοποθετήσουν τον ιδεατό σχολικό ηγέτη απέναντι τόσο στο εκπαιδευτικό προσωπικό όσο και στους μαθητές της σχολικής μονάδας στην οποία υπηρετούν.

Στον δεύτερο άξονα ζητείται η αντίληψη των συμμετεχόντων σχετικά με την ηθική διάσταση του ρόλου τους αναφορικά με το σύνολο της σχολικής κοινότητας και κυρίως τους μαθητές και τις μαθήτριες, να ανακαλύψουν τον βαθμό ευαισθητοποίησης τους όσον αφορά θέματα ετερότητας, κοινωνικής δικαιοσύνης και συμπερίληψης στην εκπαίδευση.

Στον τρίτο άξονα επιχειρείται η ανίχνευση των στάσεων των συνεντευξιαζόμενων απέναντι στην ομοφυλοφιλία, η ανάδειξη των γνώσεών τους σχετικά με το θέμα, και υποκινείται ο αναστοχασμός τους στο αν οι ήδη διαμορφωμένες απόψεις τους επηρεάζουν την στάση τους απέναντι στο φαινόμενο της ομοφοβίας. Η ανίχνευση της αναγνώρισης ομοφοβικού σχολικού κλίματος στις σχολικές μονάδες που οι ηγέτες της έρευνας υπηρετούν θεωρείται εδώ υψίστης σημασίας. Τέλος, ζητείται από τους συμμετέχοντες να ανακαλέσουν και να περιγράψουν βιωμένες εμπειρίες τους με μαθητές μέλη της σεξουαλικής κοινότητας.

Καταλήγοντας στον τέταρτο άξονα διερευνάται ο βαθμός ετοιμότητας των υποκειμένων όσον αφορά στην πρόληψη και αντιμετώπιση ενδεχόμενων φαινομένων ομοφοβικών συμπεριφορών, εντός των πλαισίων της σχολικής μονάδας και επιπρόσθετα η πρόθεσή τους να συνδράμουν στους ΛΟΑΤΚΙ μαθητές και μαθήτριες που φοιτούν σε αυτήν σε ψυχολογικό, οικογενειακό και κοινωνικό επίπεδο. Τέλος ζητείται η άποψή τους όσον αφορά στην επιμορφωτική επάρκεια σχετικά με ΛΟΑΤΙ ζητήματα και αν θεωρούν ότι απαιτείται ένα θεσμικό πλαίσιο, μια εκπαιδευτική πολιτική, η οποία θα νομιμοποιεί την ενδεχόμενη αντιομοφοβική τους δράση.

4.4 Σχεδιασμός ερευνητικής μεθοδολογίας

Είναι καθολικά γνωστή η διάκριση των ερευνητικών προσεγγίσεων στα πλαίσια των κοινωνικών εμπειρικών ερευνών σε ποιοτικές και ποσοτικές μεθόδους. Από τη μία πλευρά οι ποσοτικές μέθοδοι επικεντρώνονται στην ανάλυση της συχνότητας εμφάνισης του υπό εξέταση φαινομένου, ενώ από την άλλη οι ποιοτικές μέθοδοι έχουν ως κύριο σημείο αναφοράς το είδος και ειδικότερα τη φύση του φαινομένου και το νόημα που αποδίδεται σε αυτό (Pietkiewicz I. & Smith J., 2012, Kvale 1996:67, οπ.αναφ. Παρασκευοπούλου-Κόλλια, 2008), χωρίς ωστόσο να υπάρχουν σαφή κριτήρια που οριοθετούν την αυστηρή διαφοροποίηση της μιας μεθόδου έναντι της άλλης (Τσιώλης, 2011).

Ένας τεράστιος όγκος ακαδημαϊκών ερευνών στο παρελθόν έχει αξιοποιήσει ποσοτικές, εμπειρικές μεθόδους. Τις τελευταίες δεκαετίες, από το 1980 κι έπειτα, παρατηρείται μια εκθετική αύξηση εφαρμογών των ποιοτικών ερευνητικών μεθοδολογιών σε ολόκληρο το πλέγμα των κοινωνικών επιστημών και ταυτόχρονα ένας έντονος διάλογος και προβληματισμός για τα πλεονεκτήματα ή μειονεκτήματα της μιας μεθόδου έναντι της άλλης (Ίσαρη Πουρκός, 2015, Laverty, 2003). Οι οπαδοί της ποσοτικής μεθοδολογίας συχνά αμφισβητούν και θέτουν ζητήματα εγκυρότητας και αξιοπιστίας καθώς και γενίκευσης των ευρημάτων των ποιοτικών μεθόδων έρευνας. Η Καραβάκου (2019) καταγγέλλει ότι, στα πλαίσια της εκπαιδευτικής έρευνας «*Η επίκληση του κυρίαρχου ήθους της ποσοτικοποιημένης και στατιστικοποιημένης έρευνας ολισθαίνει σε έναν υπερβολικό φορμαλισμό ευρημάτων που αδυνατούν να μιλήσουν για την εκπαίδευση και τις εκπαιδευτικές αναζητήσεις και προσδοκίες στου σύγχρονου ανθρώπου* (Καραβάκου, Β. 2019:55) Από την άλλη πλευρά, αναφέρει ο Τσιώλης «… *έχει παρέλθει, συνεπώς, ανεπιστρεπτί η εποχή κατά την οποία η ποιοτική έρευνα θεωρούνταν ως μια ιμπρεσιονιστική διαδικασία, που εναπόκειτο απλώς και μόνο στην διαίσθηση την επινοητικότητα, και την ευρηματικότητα του ερευνητή, ο οποίος πειραματιζόταν με ad hoc εφευρεμένες μεθόδους και διαδικασίες* (Τσιώλης, 2015).

Με βάση τα παραπάνω και με αφετηρία την παραδοχή, σύμφωνα με την οποία η ποιοτική έρευνα θεωρείται η καταλληλότερη όταν το υπό διερεύνηση θέμα, πρόβλημα, φαινόμενο έχει διερευνηθεί ανεπαρκώς ή και καθόλου (Ίσαρη & Πουρκός , 2015) και εφόσον ο σκοπός και οι επιμέρους ερευνητικοί στόχοι που φιλοδοξεί η παρούσα έρευνα να ικανοποιήσει στηρίζονται σε μια πενιχρή έως ανύπαρκτη πρότερη γνώση, προκρίνουν την ποιοτική έρευνα ως μονόδρομο. Με την παρούσα εργασία επιθυμούμε να παρουσιάσουμε μια

πολυσύνθετη και ταυτοχρόνως μια λεπτομερή περιγραφή και ερμηνεία του υπό διερεύνηση φαινομένου (ομοφοβία) και την κατανόηση αυτού, ερχόμενοι σε άμεση επαφή με τα υποκείμενα της έρευνας, καταγράφοντας τις εμπειρίες τους, τα βιώματά τους, μελετώντας τη συμπεριφορά τους και τις πρακτικές τους στον επαγγελματικό τους χώρο, ενώ συγχρόνως η ερευνήτρια αποπειράται να κατανοήσει και να ερμηνεύσει σε βάθος τις στάσεις και τις απόψεις τους και τις πράξεις τους ακούγοντας τις φωνές τους (Ίσαρη & Πουρκός, 2015). Ένας άλλος λόγος για τον οποίο επιλέχθηκε η ποιοτική έρευνα είναι διότι η ποιοτική έρευνα πηγάζει από την ερμηνευτική φιλοσοφική παράδοση και έχει ανακατασκευαστικό (*reconstructive*) χαρακτήρα. Η ερευνήτρια εκ προοιμίου αναγνωρίζει ότι οποιοδήποτε κοινωνικό φαινόμενο, στην περίπτωσή μας το φαινόμενο της ομοφοβίας, είναι προερμηνευμένο από τα υποκείμενα της έρευνας, που το βιώνουν, το νοηματοδοτούν και το αναπαράγουν με την δράση τους.

4.5 Σύνθεση και περιγραφή του δείγματος

Στην παρούσα έρευνα, η οποία τοποθετεί την εκπαιδευτική ηγεσία απέναντι στο φαινόμενο της ομοφοβίας και διερευνά τις στάσεις και τις απόψεις των ηγετών Διευθυντών Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Δυτικής Θεσσαλονίκης συμμετείχαν συνολικά 4 άτομα. Γεγονός είναι ότι όσον αφορά στο μέγεθος του δείγματος σε μια φαινομενολογική διερεύνηση δεν υπάρχει σωστός ή λάθος αριθμός. Στη βιβλιογραφική επισκόπηση συναντά κανείς έρευνες με 9 ή 15 συμμετέχοντες αλλά αντίστοιχα υπάρχουν και φαινομενολογικές έρευνες με 4 ή και 1 υποκείμενο.(Pietkiewicz & Smith, 2012). Στη δεδομένη περίπτωση, το μικρό μέγεθος του δείγματος υπαγορεύτηκε αρχικά από την επιλεγείσα ερευνητική τακτική, η οποία προϋποθέτει μικρό αριθμό συμμετεχόντων, ώστε να μεγιστοποιηθεί η δέσμευση του ερευνητή να αναλύσει εις βάθος τις εμπειρίες των συμμετεχόντων. Ένας δεύτερος λόγος που συνηγόρησε στον αριθμό των υποκειμένων είναι ότι το θέμα που διερευνάται είναι από μόνο του σπάνιο και ένας τρίτος λόγος είναι ότι, όπως επισημαίνουν οι Smith et al., τρεις συμμετέχοντες είναι ένας ικανοποιητικός αριθμός για μεταπτυχιακές έρευνες, ειδικότερα αν ο ερευνητής ασχολείται με τη συγκεκριμένη μέθοδο για πρώτη φορά, και ταυτόχρονα δίνεται η δυνατότητα στον ερευνητή, πέρα από την εις βάθος ανάλυση και ερμηνεία των βιωμένων εμπειριών όπως προαναφέρθηκε, να δοθεί η δυνατότητα εύρεσης ομοιοτήτων και διαφορών (Smith & Osborn, 2004)

Σε αντίθεση με το μέγεθος του δείγματος, στον καθορισμό του οποίου υπάρχει κάποια ελευθερία, στις φαινομενολογικές έρευνες μεγάλη βαρύτητα δίνεται στην ομοιογένεια του δείγματος, με τη λογική ότι τα δεδομένα που θα προκύψουν θα έχουν αξία και σημασία για τα άτομα που συμμετείχαν. Συνεπώς για την επιλογή των ατόμων τέθηκαν σε ισχύ κάποιοι περιορισμοί. Όλοι οι συμμετέχοντες έπρεπε να είναι διευθυντές σε σχολεία της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης και να έχουν τουλάχιστον μια εμπειρία, είτε ως Διευθυντές είτε ως εκπαιδευτικοί παλιότερα, με μαθητές ομοφυλόφιλου σεξουαλικού προσανατολισμού.

Η μέθοδος επιλογής του δείγματος που αξιοποιήθηκε ήταν εκείνη της χιονοστιβάδας *(snowball sampling*). Η μέθοδος αυτή κρίνεται ως η καταλληλότερη, όχι μόνο σε ομάδες που υφίστανται στιγματισμό ή περιθωριοποίηση όπως για παράδειγμα χρήστες ναρκωτικών ουσιών, ασθενείς HIV ή ομοφιλόφυλα άτομα, αλλά και σε ομάδες που απολαμβάνουν μια θέση με κοινωνικό κύρος ή κατέχουν μια θέση ευθύνης (Noy, 2008: 331). Με αφετηρία λοιπόν έναν συμφοιτητή της ερευνήτριας στο μεταπτυχιακό κύκλο σπουδών του Πανεπιστημίου μας αλλά και την μητέρα και συνάδελφο μιας πρώην μαθήτριας της ερευνήτριας οδηγηθήκαμε στα υπόλοιπα άτομα.

Το δείγμα μας αποτελείται λοιπόν από μάχιμους εκπαιδευτικούς στην Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση που έως και σήμερα κατέχουν θέση ευθύνης. Σε όλους ζητήθηκε η επιλογή ενός ψευδωνύμου για την έρευνα καθώς η ίδια αυτή η επιλογή μπορεί να έχει μια ερμηνευτική αξία (Vandermause & Fleming, 2011) αλλά κανείς εξ αυτών δεν θέλησε να επιλέξει κάποιο, γεγονός που μπορεί να ερμηνευτεί ότι κανείς εξ αυτών δεν θεωρεί ότι έχει κάποιο λόγο να κρυφτεί ή να αποκρύψει κάτι. Ωστόσο, για να εξασφαλιστεί η ανωνυμία των συμμετεχόντων θα αναφερόμαστε σε αυτούς ως συμμετέχων 1 (ΣΝ 1), συμμετέχουσα 2 (ΣΑ 2) κ.ο.κ.

Ο Συμμετέχων 1 είναι φιλόλογος με 33 έτη προϋπηρεσίας και εκτελεί χρέη διευθυντή για πρώτη φορά. Κατά τη χρονική περίοδο διεξαγωγής της έρευνας ολοκλήρωνε την συγγραφή της μεταπτυχιακής του διατριβής ώστε να ολοκληρώσει τις μεταπτυχιακές του σπουδές . Η συμμετέχουσα 2 είναι θεολόγος και φιλόλογος με 20 χρόνια προϋπηρεσίας εκ των οποίων τα 6 τελευταία ως διευθύντρια στο σχολείο συνάντησης ενώ εκτός από τα δύο πτυχία που κατέχει είναι κάτοχος και μεταπτυχιακού αλλά και διδακτορικού διπλώματος. Η συμμετέχουσα 3 είναι μαθηματικός με 38 χρόνια προϋπηρεσίας από τα οποία τα 20 υπηρετεί σε θέση ευθύνης (υποδιευθύντρια και διευθύντρια) ενώ στο συγκεκριμένο σχολείο υπηρετεί

ως διευθύντρια για δεύτερη θητεία. Είναι κάτοχος μεταπτυχιακού τίτλου σπουδών στη Δημόσια Διοίκηση και κατά την χρονική περίοδο εκείνη ήταν μεταπτυχιακή φοιτήτρια στην Ειδική Αγωγή. Τέλος ο συμμετέχων 4 είναι εκπαιδευτικός του κλάδου Οικονομολόγων με 18 χρόνια προϋπηρεσίας στην εκπαίδευση ενώ τελεί την πρώτη του θητεία ως διευθυντής και είναι κάτοχος μεταπτυχιακού τίτλου σπουδών με κατεύθυνση στη Δημόσια Διοίκηση.

4.6 Το ερευνητικό εργαλείο

Η επιλεγείσα ερευνητική τεχνική είναι αυτή των ημι-δομημένων συνεντεύξεων, η οποία, ικανοποιώντας την αρχή της ανοιχτότητας, αποτελεί θεμελιώδη αρχή της ποιοτικής διερεύνησης, με αυξημένη την αίσθηση ελευθερίας και της ευελιξίας του της ερευνήτριας, χωρίς ωστόσο να είναι τυχαία υπόθεση (Τσιώλης, 2014). Η ερευνήτρια και το υποκείμενο εμπλέκονται σε έναν ειλικρινή διάλογο σε πραγματικό χρόνο και σε φιλικό κλίμα. Δεν υπάρχει αυστηρή σειρά στις ερωτήσεις, αφού μπορεί να προκύψουν νέα θέματα ή ακόμα η ερευνήτρια μπορεί να θελήσει να περισσότερες επεξηγήσεις για ένα επιμέρους θέμα. Δίνεται η ευκαιρία στα υποκείμενα να εκφραστούν σε όσο χρόνο επιθυμούν. Ωστόσο οδηγούνται από τον ερευνητή στο πώς οι ίδιοι ερμηνεύουν το εξεταζόμενο φαινόμενο. Σε περίπτωση αδυναμίας του υποκειμένου να συνεχίσει για διάφορους λόγους (αποφυγή κάποιου επιμέρους ερωτήματος, αίσθημα ντροπής ή αδιαθεσία) ο ερευνητής πρέπει να σταματήσει αμέσως τη συνέντευξη και να επανέλθει αργότερα. Οι συνεντεύξεις ίσως διαφέρουν η μία από την άλλη , αφού, όπως προαναφέρθηκε, στην περίπτωση που προκύψει κάποιο νέο θέμα, ο ερευνητής είναι ελεύθερος να ασχοληθεί περισσότερο με αυτό (Pietkiewicz et al, 2012).

Το ερωτηματολόγιο συντάχθηκε από την ερευνήτρια με βάση τους προαναφερθέντες θεματικούς άξονες, και τις προτάσεις των Smith & Osborn, χωρίς ωστόσο η ευλαβική τήρηση τόσο της σειράς, όσο και του συνόλου των ερωτήσεων να θεωρείται δεδομένη.

4.7 Διαδικασία συλλογής δεδομένων

Οι συνεντεύξεις πραγματοποιήθηκαν στο διάστημα από 12-3-2019 έως 9-5-2019. Να σημειωθεί ότι στο διάστημα αυτό μεσολάβησαν και οι εαρινές διακοπές του Πάσχα. Ο τόπος και ο χρόνος της συνάντησης ορίζονταν από τους συμμετέχοντες. Η ερευνήτρια προσέγγισε τους συνεντευξιαζόμενους διευθυντές επισκεπτόμενη τα σχολεία τους κι όχι τηλεφωνικά ως είθισται, αφενός για να εξασφαλίσει τη συμμετοχή τους, αφετέρου για να θέσει τα θεμέλια μιας σχετικής οικειότητας ώστε να δημιουργηθεί ένα κλίμα εμπιστοσύνης που

θα επέτρεπε την ελεύθερη και αβίαστη έκφραση και αποτύπωση των εμπειριών τους, όπως άλλωστε απαιτεί μια φαινομενολογική έρευνα. Ένας άλλος λόγος που το χρονικό διάστημα διεξαγωγής των συνεντεύξεων είναι σχετικά μεγάλο, είναι οι συνεχείς αναβολές και ο επανακαθορισμός των συναντήσεων, αφού δύο από τους συμμετέχοντες ανέβαλαν τη συνάντηση τρεις συνεχείς φορές, επικαλούμενοι έλλειψη χρόνου και φόρτο εργασίας. Να σημειωθεί ότι κάθε φορά γινόταν προσπάθεια να βρεθεί ημέρα και ώρα κατάλληλη και για τις δύο πλευρές , ερευνήτριας και συμμετέχοντα, αφού η πρώτη είναι επίσης μάχιμη εκπαιδευτικός στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση και δίδασκε στην έκτη τάξη την περίοδο εκείνη. Τη μόνη φορά που η ερευνήτρια αναγκάστηκε να επανακαθορίσει εκείνη την ημέρα και την ώρα μιας συνάντησης, λόγω ανειλημμένων επαγγελματικών υποχρεώσεων, ο υποψήφιος συμμετέχων διευθυντής αρνήθηκε, με περισσή αγένεια, να λάβει μέρος και ακύρωσε την συνέντευξη.

Η διάρκεια των συνεντεύξεων ήταν κατά μέσο όρο 32 λεπτά. Πριν από την έναρξη της μαγνητοφώνησης κι αφού παίρναμε την έγκρισή τους για αυτήν, στους συμμετέχοντες δίνονταν ένα ενημερωτικό φύλλο με τον τίτλο της έρευνας, τον σκοπό αυτής και τα αναμενόμενα οφέλη. Ενημερώνονταν επίσης για τη διασφάλιση της ανωνυμίας τους και τέλος δίνονταν τα στοιχεία επικοινωνίας, τηλέφωνο και ηλεκτρονική διεύθυνση ταχυδρομείου, τόσο της ερευνήτριας όσο και της τότε επιβλέπουσας καθηγήτριας για τυχόν ερωτήσεις, διευκρινήσεις ή ακόμη για πρόσθετες τυχόν παρατηρήσεις ή παραλείψεις. Επιπρόσθετα υπήρχε κι ένα δεύτερο ενημερωτικό φύλλο με μια σύντομη παρουσίαση των κυριότερων όρων που έχριζαν διευκρινήσεων. Κατά τη διάρκεια των συνεντεύξεων ακολουθήθηκε το ερωτηματολόγιο που κατασκευάστηκε η ερευνήτρια αλλά η καθεμία συζήτηση παρουσίασε τη δική της δυναμική και τελικά εκείνη καθοδηγούσε ερευνήτρια και συμμετέχοντα.

Μετά το τέλος των μαγνητοφωνήσεων ακολούθησε η απομαγνητοφώνηση αυτών και η μετατροπή τους σε αρχεία κειμένου word που βρίσκονται στο ξεχωριστό Παράρτημα της έρευνας. Από τα κείμενα αυτά προέκυψε και η ανάλυση του λόγου των συμμετεχόντων.

4.8 Περιγραφή της ερμηνευτικής φαινομενολογικής ανάλυσης (IPA)

Η ανάλυση των δεδομένων πραγματοποιήθηκε με την αξιοποίηση της Ερμηνευτικής Φαινομενολογικής Ανάλυσης *(Interpretative Phenomenological Analysis – IPA.*) Η αξιοποίηση της IPA για την ανάλυση ποιοτικών δεδομένων μπορεί να είναι μια συναρπαστική δια-

δικασία, ωστόσο είναι μια διαδικασία απαιτητική, πολύπλοκη και χρονοβόρα. Ο ερευνητής θα πρέπει να βυθιστεί στα δεδομένα που έχει συλλέξει, με άλλα λόγια να προσπαθήσει να δει τον κόσμο με τα μάτια του υποκειμένου όσο πιο καθαρά γίνεται. Σύμφωνα με τους ίδιους συγγραφείς κι ερευνητές η IPA προσφέρει μια σειρά από ευέλικτους κανόνες που μπορούν να υιοθετηθούν ανάλογα κάθε φορά με το στόχο που έχει τεθεί από τον ερευνητή. Θα ήταν θεμιτό να πούμε ότι δεν μπορεί να χαρακτηριστεί μια ανάλυση ως σωστή ή λανθασμένη αφού σε όλη τη διαδικασία η υποκειμενικότητα του ερευνητή, οι σκέψεις, οι θεωρήσεις τα συναισθήματα και οι προδιαθέσεις του είναι παρόντα και αδιάσπαστα.

Τα στάδια της ανάλυσης, έτσι όπως αυτά προτάθηκαν από τους Smith & Osborn (2004) και Pietkiewicz & Smith (2012) είναι τα εξής:

Στάδιο 1. *Πολλαπλές αναγνώσεις με ταυτόχρονη ακρόαση του κειμένου.* Στο πρώτο αυτό στάδιο και ακολουθώντας την διαδικασία των πολλαπλών αναγνώσεων αλλά και της ταυτόχρονης ακρόασης, ο ερευνητής ξεκινά να βυθίζεται στα δεδομένα και να εισάγεται στον κόσμο του συμμετέχοντα. Δίνεται επίσης η ευκαιρία στον ερευνητή να ανακαλέσει στην μνήμη του την ατμόσφαιρα της συνέντευξης και το σκηνικό στο οποίο αυτή διεξήχθη. Κάθε μια ανάγνωση μπορεί να φωτίσει και διαφορετικές πτυχές του θέματος.

Στάδιο 2. *Καταγραφή αρχικών σημειώσεων.* Στο σημείο αυτό ξεκινά η δέσμευση του ερευνητή με το φαινόμενο (Lake, 2016). Οι αρχικές αυτές σημειώσεις μπορούν να περιέχουν σχόλια που εντάσσονται σε τρεις κατηγορίες: περιγραφικά, γλωσσικά και εννοιολογικά σχόλια. Τα περιγραφικά σχόλια αφορούν στις αλλαγές στο χρώμα και στο ύφος της φωνής του συμμετέχοντα, στη χρήση συγκεκριμένων λέξεων ή φράσεων που χρησιμοποιεί για να περιγράψει εμπειρίες ή σκέψεις ή συναισθήματά του. Τα γλωσσικά σχόλια αφορούν προφανώς στην χρήση της γλώσσας, επανάληψη συγκεκριμένων φράσεων , χρήση κυριολεκτικών, μεταφορικών εκφράσεων, ή παρομοιώσεων. Οι παύσεις επίσης έχουν τη σημασία τους και πρέπει να λαμβάνονται υπόψη. Τέλος τα εννοιολογικά σχόλια, αποτελούν το πρωταρχικό στάδιο ερμηνείας αφού στο σημείο αυτό γίνεται η πρώτη απόπειρα εντοπισμού των κρυμμένων μηνυμάτων και της κατανόησής τους.

Στάδιο 3. *Τα αναδυόμενα θέματα.* Στο σημείο αυτό ο ερευνητής δουλεύει πλέον πάνω στις αρχικές του σημειώσεις και όχι στο κείμενο, αφού θα πρέπει να τις χαρτογραφήσει και να τις μετατρέψει στα αναδυόμενα θέματα.

Στάδιο 4. *Αναζήτηση συνδέσεων μεταξύ των θεμάτων.* Για την επίτευξη αυτού προτείνεται η οργάνωση των αναδυόμενων θεμάτων και η αναζήτηση των συνδετικών κρίκων μεταξύ αυτών. Συνδετικοί κρίκοι μπορεί να είναι η χρήση κάποιων αφηρημένων εννοιών, η συχνότητα επανάληψης λέξεων ή φράσεων που το υποκείμενο χρησιμοποιεί όταν δυσκολεύεται να εκφράσει μια έννοια, η εμμονή του συμμετέχοντα να κατευθύνει τη συζήτηση σε συγκεκριμένα μονοπάτια ή ακόμα και οι ευδιάκριτες αντιθέσεις στις απαντήσεις του. Στην περίπτωση αυτή η ίδια η αντίθεση μπορεί να αποτελέσει συνδετικό κρίκο, αφού μπορεί να υποδηλώσει μια σχέση μεταξύ των θεμάτων.

Στάδιο 5. *Επανάληψη της κάθε διαδικασίας για κάθε συμμετέχοντα.* Ο ερευνητής συνεχίζει τη διαδικασία για κάθε ένα συμμετέχοντα, αφού προηγουμένως όμως, έχει απωθήσει τα ευρήματα από την προηγούμενη συνέντευξη.

Στάδιο 6. *Αναζήτηση μοτίβων μεταξύ των δεδομένων.* Στο τελευταίο αυτό στάδιο ο ερευνητής προσπαθεί να βρει στο σύνολο των δεδομένων του τα στοιχεία εκείνα που συγκλίνουν ή αποκλίνουν τις περιπτώσεις μεταξύ τους.

Αφού λοιπόν ελήφθησαν υπόψη οι παραπάνω προτάσεις και τηρώντας καθεστώς σεβασμού προς την φαινομενολογική μέθοδο, η ανάλυση των δεδομένων ακολουθεί μια συγκεκριμένη δομή ανά κάθε περίπτωση. Αρχικά θα σκιαγραφείται το **πλαίσιο** μέσα στο οποίο έλαβε χώρα η κάθε συνέντευξη, οι **προκαταλήψεις της ερευνήτριας** πριν και κατά τη διάρκεια της συνέντευξης, ώστε να αποτιμηθούν κατάλληλα τα συμπεράσματα που θα εξαχθούν στο τελικό στάδιο της έρευνας, τα **γλωσσικά σχόλια** (χρήση της γλώσσας, επανάληψη λέξεων, όπως αντωνυμιών ή ρημάτων, προσώπου αφήγησης, διαφόρων εκφράσεων κ.α.) τα **αναδυόμενα θέματα** την προσωπική οπτική γωνία του συμμετέχοντα για το υπό διερεύνηση φαινόμενο με αυτούσια αποσπάσματα του πραγματικά εκφερόμενου λόγου που δρουν επικουρικά ώστε να αποδοθεί η δυναμική της προσωπικής αφήγησης και τέλος τα **εξωγλωσσικά σχόλια** (χρώμα, τόνος φωνής, τονισμοί λέξεων παύσεις, γέλιο, εκφράσεις προσώπου, μορφασμοί, κινήσεις σώματος κ.α.) καθώς και κάποια σχόλια του συμμετέχοντα εκτός μαγνητοφώνησης (Αντωνίου, 2018).

4.9 Αξιοπιστία της ερμηνευτικής μεθοδολογικής μεθόδου

Σε σχετικό της άρθρο, η Yardley, (2000: 219) αποφαίνεται πως τόσο η αξιοπιστία όσο και η ποιότητα μιας έρευνας εξαρτάται και πρέπει να ικανοποιεί συνολικά τέσσερα κριτήρια:

α) *την ευαισθησία στο πλαίσιο.* Ο ερευνητής θα πρέπει να έχει μελετήσει την σχετική βιβλιογραφία και τα εμπειρικά δεδομένα προηγούμενων ερευνών, να λάβει υπόψη του το κοινωνικό και πολιτιστικό περιβάλλον των συμμετεχόντων και να αποτυπώσει τα λεγόμενά τους ως είναι, και μόνον αυτά. Συνεπώς θα πρέπει να μεριμνήσει ώστε να παρέχει ικανοποιητικό δείγμα του λόγου των συμμετεχόντων, ο οποίος θα συνδέεται με την τελική ερμηνεία (Αντωνίου,2018). Κατά αυτόν τον τρόπο ανταποκρίνεται θετικά σε ηθικά ζητήματα που προκύπτουν κατά τη διεξαγωγή μιας έρευνας. β) *την αφοσίωση και τον αυστηρό σχεδιασμό.* Ο ερευνητής οφείλει να ακολουθήσει με αυστηρότητα τα βήματα της ερευνητικής μεθοδολογίας που επέλεξε γ) *τη διαφάνεια και τη συνοχή σε όλα τα στάδια της έρευνας* κατά την οποία ο ερευνητής παρουσιάζει με σαφή τρόπο όλα τα στάδια διεξαγωγής τις έρευνας αιτιολογώντας παράλληλα και τις επιλογές του κατά περίπτωση και δ) *την επίπτωση και σημασία της έρευνας* τόσο στο αντίστοιχο επιστημονικό πεδίο όσο και στην κοινωνική σφαίρα, που σχετίζεται με την πρωτοτυπία του θέματος, το επίκαιρο αυτού και την ανάγκη διερεύνησής του, που δεν εξαρτώνται άμεσα από τον ερευνητή.

Η Αντωνίου (2018), τέλος, προτείνει την ανάγνωση του τελικού κειμένου από άτομα που δεν σχετίζονται με την έρευνα, είναι αποστασιοποιημένα από αυτήν, ώστε ενδεχομένως να εντοπιστούν σημεία ασύνδετα ή μη λογικά.

4.10 Η ερευνήτρια: προσωπικότητα και ερμηνεία- προβληματισμοί και εμπόδια

Η ερευνήτρια είναι μάχιμη εκπαιδευτικός εδώ και 18 χρόνια στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση και ήρθε αντιμέτωπη, από προσωπική εμπειρία, αφού ως μαθήτρια υπέστη και η ίδια συμπεριφορές που την οδήγησαν στην περιθωριοποίηση και την απομόνωση. Η δυνατή φιλία που δημιουργήθηκε τότε με ομοφυλόφιλο συμμαθητή της, ο οποίος βρισκόταν φυσικά και ο ίδιος στην ίδια κατάσταση, διαμόρφωσε τον ερμηνευτικό της ορίζοντα. Στο στάδιο ανάλυσης του λόγου των υποκειμένων, κατά το οποίο περιγράφεται το φαινόμενο της ομοφοβίας από εκείνα, ήταν δύσκολο για την ίδια να περιορίσει την φωνή της και να επιτρέψει στους συμμετέχοντες να αναδείξουν την δική τους νοηματοδότηση στο φαινόμενο.

Στο τελικό στάδιο, ωστόσο, στο στάδιο της ερμηνείας των αποτελεσμάτων, και μένοντας πιστή στο μέγιστο βαθμό στην χαϊντεγκεριανή μέθοδο, συμπεριέλαβε και τις δικές της προεννοήσεις με σε αυτήν την δι-υποκειμενική θεώρηση με απώτερο σκοπό την αποκάλυψη

των βαθύτερων πτυχών του φαινομένου και τη θέση του ηγέτη διευθυντή απέναντι σε αυτό.

Κεφάλαιο 5

Αποτυπώνοντας τον λόγο των συμμετεχόντων

5.1. Συμμετέχων 1 (ΣΝ1)

5.1.1.Το πλαίσιο

Ο ΣΝ1 είναι φιλόλογος με 33 χρόνια εκπαιδευτικής προϋπηρεσίας . Τα τελευταία 2 χρόνια είναι διευθυντής γυμνασίου σε αγροτική περιοχή περίπου 40 χιλιόμετρα μακριά από τη Θεσσαλονίκη. Τη χρονική περίοδο κατά την οποία διεξήχθη η συνέντευξη δεν ήταν ακόμη κάτοχος μεταπτυχιακού διπλώματος, αν και, όπως δήλωσε αποπειράθηκε στο παρελθόν να αποκτήσει κάποιο μεταπτυχιακό τίτλο σπουδών , οι οικογενειακές υποχρεώσεις, ωστόσο. δεν του το επέτρεψαν να ολοκληρώσει τις σπουδές του. Κατά τη διάρκεια της επαγγελματικής του πορείας δίδαξε σε ελληνικό σχολείο του εξωτερικού (Γερμανία), γεγονός που του χάρισε πολλές επαγγελματικές εμπειρίες, μια διαφορετική θεώρηση των εκπαιδευτικών θεμάτων.

Η συνέντευξη πραγματοποιήθηκε στο χώρο του σχολείου, ένα γυμνάσιο με μικρή δύναμη μαθητών (30 μαθητές- 3 τμήματα). Το γραφείο του βρίσκεται ακριβώς δίπλα στην κεντρική και μοναδική είσοδο του κτηρίου με γυάλινη πόρτα, που του επιτρέπει τον έλεγχο του διαδρόμου, και παράθυρο προς το προαύλιο χώρο που επίσης του επιτρέπει να ελέγχει τις κινήσεις των μαθητών στην αυλή. Ο χώρος του γραφείου του ήταν μικρός αλλά ζεστός και τακτοποιημένος. Το γραφείο του συλλόγου διδασκόντων βρίσκεται δίπλα ακριβώς στο γραφείο του με δυνατότητα επικοινωνίας και από εσωτερική πόρτα. Όταν έφτασα στο σχολικό χώρο τα παιδιά είχαν διάλλειμα και διαπίστωσα ότι ο κος Αντρέας ήξερε τον καθένα με το όνομά του και υπήρχε μια αβίαστη επικοινωνία με τους μαθητές σε φιλικό/πατρικό τόνο, γεγονός που ίσως εξηγείται από τον μικρό αριθμό μαθητών.

Όταν επικοινώνησα για πρώτη φορά μαζί του δέχτηκε με προθυμία να συμμετέχει στην έρευνα και με διαβεβαίωσε πως θα είναι διαθέσιμος ανά πάσα στιγμή τον χρειαστώ. Η συνέντευξη κύλησε αβίαστα, χωρίς διακοπές. Άλλωστε επιλέξαμε την ημέρα και την ώρα διεξαγωγής της συνέντευξης περίπου μια εβδομάδα πριν, έτσι ώστε να μην δεσμεύεται ο ίδιος από άλλες υποχρεώσεις (μάθημα σε κάποιο τμήμα) και να έχει χρόνο να φροντίσει να μην μας διακόψει κανείς. Πριν την έναρξη της μαγνητοφώνησης τον ρώτησα αν ήθελε να ανα-

φερθώ σε εκείνον με κάποιο ψευδώνυμο, ωστόσο επέλεξε το πραγματικό του όνομα. Διάβασε το ενημερωτικό σημείωμα που είχα ετοιμάσει και το υπέγραψε.

5.1.2 Οι προκαταλήψεις της ερευνήτριας

Υπήρχε μια ανησυχία από μέρους μου για δύο λόγους. Ο πρώτος λόγος ήταν ότι η συνέντευξη αυτή ήταν η πρώτη που θα πραγματοποιούσα και προφανώς αυτό και μόνο αποτελούσε έναν σημαντικό παράγοντα άγχους. Το δεύτερο ήταν ότι με τον ΣΝ1 υπήρχε προσωπική γνωριμία, επαφή και συνεργασία αφού υπήρξε συμφοιτητής μου στον ίδιο κύκλο μεταπτυχιακών σπουδών. Είχα σχηματίσει μια πρώτη εικόνα για την προσωπικότητά του και τον επαγγελματισμό του, τόσο μέσα από την άψογη συνεργασία μας αλλά και από τον τρόπο με τον οποίο αλληλεπιδρούσε και με τους υπόλοιπους φοιτητές αφενός κι αφετέρου με τον τρόπο που οι ίδιοι φοιτητές τον αντιμετώπιζαν. Επρόκειτο λοιπόν για έναν εξαίρετο άνθρωπο που έχαιρε του σεβασμού και της εκτίμησης όλων. Φοβόμουν, συνεπώς το ενδεχόμενο και σε ποιο βαθμό η ήδη διαμορφωμένη εικόνα και άποψη για τον συμμετέχοντα μπορούσε να επηρεάσει την ερμηνευτική μου ικανότητα. Αποδείχθηκαν, τελικώς, αβάσιμοι οι προβληματισμοί μου.

5.1.3 Γλωσσικά σχόλια

Ο λόγος του ΣΝ1 ήταν αβίαστος, διόλου επιτηδευμένος και δεν φάνηκε να προβληματίζεται καθόλου στις απαντήσεις του. Έκανε σωστή χρήση της γλώσσας χωρίς ωστόσο να δώσει στο λόγο του έναν αυστηρό επιστημονικό χαρακτήρα, γεγονός που ίσως αποδίδεται στον φιλικό τόνο της συζήτησης. Δεν φάνηκε να επαναλαμβάνει λέξεις ή εκφράσεις, εξαιρουμένης της λέξης «έτσι;» με ερωτηματικό, που την αξιοποιούσε στο τέλος κάποιων προτάσεων, όταν ήταν σίγουρος για τα λεγόμενά του και αποζητούσε την σύμφωνη γνώμη της ερευνήτριας. Αναφερόμενος στον ηγέτη-διευθυντή σε όλες τις σχετικές ερωτήσεις και αναφορές χρησιμοποιούσε πάντα το γ πρόσωπο πληθυντικού, σαν να εξήρε τον εαυτό του από τον τίτλο του ηγέτη διευθυντή. Αντιθέτως τοποθετούσε τον εαυτό του ως μέλος του συλλόγου διδασκόντων χρησιμοποιώντας α πληθυντικό πρόσωπο, και στη θέση του εκπαιδευτικού στην τάξη, αναφερόμενος σε σχέση με μαθητές και γονείς.

5.1.4 Τα αναδυόμενα θέματα

α) Ηγεσία. Την ηγεσία ως έννοια ο ΣΝ1 την αντιλαμβάνεται ως μια διαδικασία κατά την οποία ο διευθυντής έρχεται αντιμέτωπος με την πολυπλοκότητα του διευθυντικού έργου και *« ... τις αρμοδιότητες που του έχουν αναθέσει».* Θεωρεί ότι ένας διευθυντής στο ελληνικό σχολείο πρωτίστως παράγει διοικητικό έργο και ταυτοχρόνως θα πρέπει να είναι παιδαγωγικός και επιστημονικός καθοδηγητής *«... να έχει δηλαδή μια πολύπλευρη ενασχόληση και να ενημερώνει και να βοηθά όσο μπορεί τους συναδέλφους»*. Ωστόσο η έλλειψη χρόνου φαίνεται να τον απασχολεί ιδιαιτέρως. Αναφέρθηκε στην αναγκαιότητα ύπαρξης διοικητικού προσωπικού στα σχολεία που θα ελαφρύνει τον διευθυντή από την γραφειοκρατική εργασία, ώστε εκείνος να μπορεί ανενόχλητος να επιλύσει «*… τα προβλήματα που έχουμε καθημερινά να αντιμετωπίσουμε και όλα απαιτούν χρόνο».*

Αναφερόμενος στα προβλήματα που καλείται να αντιμετωπίσει και να επιλύσει κάνει ιδιαίτερη αναφορά στον στενό θεσμικό ορίζοντα που τον δεσμεύει τόσο, ώστε να μειώνει την παρεμβατική του δυνατότητα στο εκπαιδευτικό έργο: «*… Είναι και το θεσμικό πλαίσιο τέτοιο, που πολλές φορές δημιουργούνται… οποιαδήποτε παρέμβαση μπορεί να παρεξηγηθεί από τους συναδέλφους. Πρέπει να είμαστε πάντα, πάντα προσεκτικοί σε οποιαδήποτε παρέμβαση ή σε οποιαδήποτε συμβουλή θα δώσουμε»*. Συνεπώς, ο ιδανικός ηγέτης διευθυντής θα πρέπει να επιστρατεύσει τις επικοινωνιακές του δεξιότητες ώστε «*… να κερδίσει το ενδιαφέρον και την εμπιστοσύνη..*» του εκπαιδευτικού προσωπικού και να μπορεί να «*… να δράσει συμβουλευτικά και μάλιστα σε κάποιες περιπτώσεις που ίσως εκεί δεν χωράει κάποια αναβολή».*

Η εικόνα διαφοροποιείται όταν κάνει αναφορά στους μαθητές και τους γονείς: «*Εκεί νομίζω υπάρχει χώρος και όχι μόνο με τους μαθητές αλλά και με τους γονείς, υπάρχει χώρος να κινηθούμε δηλαδή, πιο ανεξάρτητα κι ίσως πιο στοχευμένα έτσι; να κάνουμε κάποιες παρεμβάσεις και να βοηθήσουμε σε πολύ μεγάλο βαθμό».* Ο διευθυντής συνεπώς είναι παρών για τους μαθητές του, αφού αλληλεπιδρά μαζί τους στο χώρο του σχολείου, έχει μια εποπτεία και μπορεί με περισσότερη ελευθερία να προσφέρει τις συμβουλές του.

β) Θέματα ετερότητας. Ο ΣΝ1 πιστεύει, όπως ισχυρίζεται, στην ηθική διάσταση του ρόλου του κυρίως ως προς του μαθητές και τους γονείς τους. Αποδεσμεύοντας την ηθική αυτή διάσταση από οποιαδήποτε θεσμική κατοχύρωση κι έχοντας πλήρη επίγνωση της θέσης

του απέναντι τους δρα και πάλι συμβουλευτικά είτε αποφεύγοντας προβληματικές καταστάσεις είτε προβαίνει σε διαχείριση και επίλυση συγκρούσεων. Όσον αφορά στο εκπαιδευτικό προσωπικό, εκεί φαίνεται να προσπαθεί ακόμη να καταλάβει τον χώρο του, αφού εμμένει να αναφέρεται στην επίκληση των επικοινωνιακών και μόνο τακτικών που επιστρατεύει, ώστε να παρακινήσει τους εκπαιδευτικούς να αξιοποιήσουν στο μέγιστο τις ικανότητες και τις δυνατότητες τους και να εμπλακούν περισσότερο στο εκπαιδευτικό έργο του σχολικού οργανισμού. Θεωρεί, ωστόσο, ότι η διαδικασία αυτή δεν είναι ιδιαίτερα δύσκολη αφού *«… . Ο δάσκαλος, ο Έλληνας δάσκαλος σε γενικές γραμμές έχει φιλότιμο κάνει πολλά πράγματα δεν είναι ο* ***«επαγγελματίας»*** *με την κλασσική έννοια του όρου. Βοηθάει, βοηθάει το βλέπω κι εδώ όταν ήρθα – πριν δύο χρόνια είδα ότι είχα ανθρώπους οι οποίοι βοήθησαν και βοηθούν, δηλαδήηηη είναι τα στηρίγματα του σχολείου».* Διαπιστώνοντας λοιπόν ότι οι εκπαιδευτικοί πολλές φορές δεσμεύονται σε δράσεις και συμπεριφορές που δεν άπτονται των νομικά κατοχυρωμένων καθηκόντων τους, έχοντας «φιλότιμο» δηλαδή, μπορεί να τους παροτρύνει ή να τους επηρεάσει να υλοποιήσουν κάποια εθελοντικά εκπαιδευτικά προγράμματα.

Την έννοια της κοινωνικής δικαιοσύνης φαίνεται να την ορίζει και να την αντιλαμβάνεται μόνο εφόσον γίνεται αναφορά σε φαινόμενα κοινωνικής αδικίας στα πλαίσια της σχολικής μονάδας. *«Ναι υπάρχει. Υπάρχει αυτή…. Πολλά παιδιά τα οποίαααααα …..είναι θέμα οικογένειας. Δεν είναι όλα στην ίδια κοινωνική τάξη, όλα τα παιδιά που έρχονται εδώ, άλλα έχουν δασκάλους στο σπίτι, άλλα έχουν γονείς , οι οποίοι τα φροντίζουν, έχουμε και παιδιάααα πουουουουου δεν θέλουν να δουν τον πατέρα όμως ή ότι θεωρούν ότι η μητέρα όμως είναι τοξική. Καθαρά και ξεκάθαρα δηλαδή. Δηλαδή είναι πράγματα τα οποία συμβαίνουν.»* Εντοπίζοντας, επομένως, τα φαινόμενα αδικίας που υπάρχουν, όπως λέει, τα αποδίδει στο οικογενειακό και κοινωνικο-οικονομικό υπόβαθρο των μαθητών.

Από την άλλη η συμπερίληψη για τον ΣΝ1 είναι *«….να μπορείς να ενσωματώσεις να μπορείς ουσιαστικά να βοηθήσεις – όλα τα παιδιά ανεξαρτήτως προέλευσης, της βάσης απ την οποία ξεκινάνε….. Αφορά όλους τους μαθητές. Είναι ουσιαστικά ένα δίχτυ το οποίο καλείται να αγκαλιάσειειειειει όλα τα παιδιά ανεξάρτητα αν είναι λευκά μαύρα κίτρινα κόκκινα δεν ξέρω κι εγώ τι…».* Γίνεται αμέσως κατανοητό πως ο ΣΝ1 αντιλαμβάνεται ότι η συμπερίληψη ξεφεύγει από το πλαίσιο της Ειδικής Αγωγής και αφορά στο σύνολο των μαθητών ως δίχτυ προστασίας, όπως πολύ εύγλωττα το έθεσε, συνδέοντας παράλληλα την έννοια

τόσο με την κοινωνική, οικονομική και οικογενειακή αφετηρία των μαθητών που έκανε λόγο στην έννοια της κοινωνικής δικαιοσύνης αλλά θέτοντας και το θέμα της φυλετικής και εθνικής καταγωγής τους.

Φαινόμενα περιθωριοποίησης εντοπίζονται στο σχολείο στο οποίο υπηρετεί ο ΣΝ1 και αναγνωρίζονται από εκείνον. Τα φαινόμενα αυτά σχετίζονται τόσο με τις μαθησιακές επιδόσεις των παιδιών αλλά και με την προσωπικότητα του κάθε μαθητή και με τη συμπεριφορά του. Για τον ΣΝ1 οι χαμηλές επιδόσεις του μαθητή οδηγούν στην χαμηλή αυτοπεποίθησή του και αυτό επιδρά στην προσωπικότητα και κατ' επέκταση και στη συμπεριφορά του, « …Κλείνονται στον εαυτό τους» που τελικά τον θέτει στο περιθώριο. Μεγάλο μερίδιο ευθύνης αποδίδεται στην οικογένεια του μαθητή *«….Υπάρχουν τέτοια παιδιά ναι. Εδώ είναι πολύ σημαντικός ο παράγοντας γονιός. Όταν δεν έχεις δηλαδή την υποστήριξη και,- ουσιαστικά την σύμφωνη γνώμη των γονιών να προχωρήσεις σε κάτι περισσότερο μένει και είναι στατικό αυτό, μένει δεν προχωρά, αλλά υπάρχει αυτό.»* Σύμφωνα με τον ΣΝ1 τα παιδιά δε λαμβάνουν επαρκή στήριξη από το οικογενειακό τους περιβάλλον *«….Αυτά που δεν έχουν στήριγμα. Στήριγμα δεν έχουν κυρίως ναι. Δεν έχουν στήριγμα κι αυτό έχει σαν αποτέλεσμα έτσι; Να διαμορφώνουν μια χαμηλή αυτοεκτίμηση…»*. Από την άλλη πλευρά ωστόσο, ο ΣΝ1 δεν παραβλέπει και το ρόλο που ενδεχομένως και το σχολείο διαδραματίζει αφού *«…κι εμείς οι δάσκαλοι μπορεί να κάνουμε κάποιες διακρίσεις ασυνείδητα, και να δημιουργούμε καταστάσεις που είναι ανεπιθύμητες έτσι;»* εννοώντας ότι και ο ίδιος αλλά και το εκπαιδευτικό προσωπικό φαίνεται ότι εγκαταλείπουν την προσπάθεια να ενσωματώσουν κάποιους από τους μαθητές στην εκπαιδευτική διαδικασία, αντιμετωπίζοντάς τους ως «χαμένες υποθέσεις». Αναγνωρίζοντας αυτήν την αδυναμία ο ΣΝ1 σημειώνει ότι *« Φυσικά γίνονται κάποιες προσπάθειες έτσι;, με κάποιους επαίνους με κάτι- κάποιες κινήσεις μέσα στην τάξη , έχουμε τέτοια παιδιά, αλλά όμως είπα είναι όλα πολύ περιορισμένα, πρέπει να γίνονται περισσότερο* ***στοχευμένα*** *και σε πιο ευρεία κλίμακα».*

γ) Ομοφυλοφιλία-ομοφοβία. Ο ΣΝ1 φαίνεται να δυσκολεύεται να εκφραστεί ελεύθερα όταν ερωτάται για τα ομοφυλόφιλα άτομα. «*Δεν αισθάνομαι κάτι. Απλώς θεωρώ ότι είναι κάποιοι συμπολίτες μας (ψάξιμο άλλης λέξης), γενικά άντρες ή γυναίκες που έχουν κάποιες ιδιαίτερες σεξουαλικές επιθυμίες. Δε με αφορά εμένα. Θέμα δικό τους είναι».* Υιοθετεί μια στάση αποδοχής ναι μεν, αδιαφορίας και συναισθηματικής αποστασιοποίησης δε.

Τα επίπεδα συναναστροφής του με ομοφυλόφιλα άτομα περιορίζονται αυστηρά σε επαγγελματικό και όχι σε προσωπικό επίπεδο. Κατά τη διάρκεια της καριέρας του συνάντησε έναν ομοφυλόφιλο εκπαιδευτικό, για τον οποίο δε θέλησε να πει περισσότερα πράγματα. Ανέφερε απλά ότι είχαν πάει μαζί με μια εκπαιδευτική εκδρομή εκτός νομού χωρίς να θέλει να εισέλθει σε περισσότερες λεπτομέρειες, θεωρώντας, ίσως ότι υπάρχει η περίπτωση να εκθέσει κάποιον συνάδελφο.

Ο ΣΝ1 συνάντησε μαθητές με διαφορετικό σεξουαλικό προσανατολισμό αλλά και μαθητές που δεν συμμορφώνονταν στα έμφυλα πρότυπα. Κάνει αρχικά ένα διαχωρισμό μεταξύ αγοριών και κοριτσιών. Κατά την άποψή του η ομοφυλοφιλία στα κορίτσια δεν τόσο έκδηλη όσο στα αγόρια «…Στα κορίτσια να πω την αλήθεια δεν έχω συναντήσει ποτέ τέτοιο πράγμα ίσως εκεί να μην είναι τόσο έκδηλο, δεν ξέρω.» προσπάθησε να κρατήσει μια στάση ουδετερότητας απέναντι στους ομοφυλόφιλους μαθητές του, αφού όταν τον ρώτησα τον τρόπο με τον οποίον αντιμετώπισε τα παιδιά αυτά και σε ποιο επίπεδο απάντησε*: «…δεν μου πέφτει λόγος. Είναι θέμα δικό τους είναι μια ιδιαίτερη σεξουαλική προτίμηση που έχουν,-, δε θα πάρουν την άδειά μου ή την έγκρισή μου αλλά να πω και κάτι άλλο; Δεν έχω και όμως γνώσεις. Δηλαδή τι να κάνω;»* Θεωρεί ότι η όποια απόπειρα προσέγγισης θα είχε και συμβουλευτικό ή και αποτρεπτικό χαρακτήρα λες και αν συμβουλέψει κάποιος τον έφηβο να πάψει να είναι ομοφυλόφιλος αυτός θα υπακούσει. Ιδιαίτερη σημασία έχουν τα λεγόμενά του για την στάση του εκπαιδευτικού προσωπικού και του διευθυντή του σχολείου. Ενώ ο σύλλογος διδασκόντων είχε αγκαλιάσει τα παιδιά αυτά, πρόβλημα υπήρχε με τον διευθυντή του σχολείου, ο οποίος, προερχόμενος από μια κοινότητα με έντονο το θρησκευτικό συναίσθημα και χαρακτήρα, και οδηγούμενος από τέτοιου είδους κίνητρα, αναφερόταν στους μαθητές με άσχημους χαρακτηρισμούς. Σε κατ' ιδίαν συζητήσεις μάλιστα εκτός σχολείου κυρίως συζητιόταν το θέμα με κάποιους από τους εκπαιδευτικούς που μοιράζονταν τις ίδιες στάσεις και ο αρνητικός σχολιασμός επεκτείνονταν και στις οικογένειες των ομοφυλόφιλων παιδιών. Ο ΣΝ1 αν και δε συμμεριζόταν τις ίδιες απόψεις και δεν συμφωνούσε με αυτές τις συμπεριφορές των συναδέλφων, δεν προσπάθησε να κάνει αντίλογο και να ταχθεί υπέρ των παιδιών και των οικογενειών τους.

Αναφέρθηκε, ωστόσο, εκτενέστερα σε εμπειρίες του με ομοφυλόφιλους μαθητές καθώς και σε μαθητές που θεωρούνταν ομοφυλόφιλοι, αφού εκείνοι δεν υπάκουαν στα αναμενόμενα έμφυλα πρότυπα. Σε πρώτο αναγνωρίζει τη δυσκολία του εφήβου να αποκαλύψει α-

νοιχτά τη σεξουαλική του ταυτότητα «… δεν εκδηλώνεται.», και εξηγεί «Γιατί εντάξει είναι **κατακριτέο** από την ευρύτερη ομάδα μέσα στην οποία κινούνται, δηλαδή στιγματίζονται τα παιδιά αυτά και αυτό οδηγεί σε πάρα πολλά **προβλήματα** δηλαδή σε συμπεριφορές υβριστικές…». Τα ΛΟΑΤΚΙ παιδιά επομένως παραμένουν μέσα στην ντουλάπα φοβούμενα την κατακραυγή και τον στιγματισμό τους πρώτα από τους συμμαθητές τους και αναπόφευκτα και από το σύνολο της μαθητικής κοινότητας. Η λεκτική βία είναι η πρώτη μορφή ομοφοβικού σχολικού εκφοβισμού που εντοπίζει ο ΣΝ1 με τη λέξη «gay», προδίδοντας σε αυτή σαφώς αρνητική χροιά, να είναι διάχυτη στο μαθησιακό περιβάλλον. Πολλές φορές οι υπόλοιποι μαθητές δεν περιορίζονται στη λεκτική βία. Η λεκτική βία συνοδευόταν και με χειρονομίες. Στην περίπτωση τον μαθητών, σε αντίθεση με εκείνη του διευθυντή, ο ΣΝ1 επενέβη ως ασπίδα προστασίας των μαθητών «…Να προστατεύσω όμως, μπορώ. Δηλαδή δεν μπορώ να επιτρέπω σε κάποιον να ασκεί μπούλινγκ που λέμε έτσι αυτόν τον εκφοβισμόοοοοο… Αυτό δεν μπορεί να γίνει».

δ) Δράσεις – προτάσεις

Η ομοφοβική λεκτική βία, καθώς και τα περιστατικά ομοφοβικού σχολικού εκφοβισμού αντιμετωπίστηκαν από τους διδάσκοντες μόνο εντός σχολικού πλαισίου και μόνο εντός σχολικής τάξης. Η σχολική μονάδα δεν απευθύνθηκε σε κάποιον φορέα ώστε να αντιμετωπιστεί το θέμα με στρατηγικό σχεδιασμό και ενδεχομένως να επιλυθεί.

Το ελληνικό σχολείο κατά τον ΣΝ1 δεν διαχειρίζεται τα θέματα της σεξουαλικής μειονότητας με κανέναν τρόπο. Τα θέματα της σεξουαλικής ταυτότητας …»δεν τα ακουμπάμε…». Οι αιτίες συνοψίζονται αφενός στην έλλειψη γνώσης από τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς για το θέμα της ομοφυλοφιλίας αλλά και στην έλλειψη διάθεσης από μέρους τους να ασχοληθούν με ένα τέτοιο «ευαίσθητο» θέμα , αφού οι αντιδράσεις από τους γονείς των υπολοίπων μαθητών θα είναι άμεσες.

Όσον αφορά στη Θεματική Εβδομάδα και τον άξονα που διαπραγματεύεται τις έμφυλες ταυτότητες ο ΣΝ1 παραδέχεται ότι «…Είχαμε αντιδράσεις. Να εδώ έχω την Θεματική Εβδομάδα, αυτό το θέμα των έμφυλων ταυτοτήτων θα το αφήσουμε απ'έξω. Νατο εδώ είναι…και πέρισυ έξω το αφήσαμε. Είμαστε κι εμείς λίγο είμαστε ευθυνόφοβοι αλλά….---(σταματά)». Οι αντιδράσεις ήταν έντονες όπως λέει, και ένας λόγος, κατά τον ΣΝ1 είναι ότι το σχολείο στο οποίο υπηρετεί βρίσκεται σε αγροτική περιοχή.

Ο νόμος, αναφερόμενος, στον αντιρατσιστικό νόμο του 2014, δεν θωρακίζει ούτε τον διευθυντή, ούτε τους εκπαιδευτικούς, κατά την άποψή του, ώστε να προχωρήσουν απρόσκοπτα στην ενημέρωση και ευαισθητοποίηση των μαθητών σε θέματα σεξουαλικής διαφορετικότητας.

Συμπερασματικά, ο ΣΝ1 θεωρεί ότι σαφώς και είναι δύσκολο για έναν έφηβο να επιτελέσει τη διαφορετική σεξουαλική του ταυτότητα «…. όταν έχει κάποιες,εεεε, μην το πω ιδιαιτερότητες, όταν έχει τέτοια κλίση, τέλος πάντων, θεωρώ ότι είναι πολύ δύσκολο. Όχι μόνο εδώ σε όλη την… τουλάχιστον στα σχολεία που πήγα εγώ, υπάρχει θέμα, ειδικά μεταξύ των εφήβων, τεράστιο». Η κυριότερη αιτία κατά την γνώμη του είναι «….μια αντίληψη ριζωμένη στον κόσμο», που στιγματίζει αυτόματα τα ομοφυλόφιλα άτομα. Από την άλλη πλευρά, θεωρεί απίθανο να μην ανταποκριθεί ένα σχολείο, ειδικότερα οι εκπαιδευτικοί, στην υποχρέωση που έχουν να βοηθήσουν, με όποιον τρόπο μπορούν, τα παιδιά μέλη της σεξουαλικής μειονότητας. Ωστόσο, θεωρεί και υποστηρίζει σθεναρά ότι η επιμόρφωση που γίνεται σε θέματα σχολικού εκφοβισμού θα πρέπει να συμπεριλάβει και το θέμα του ομοφοβικού σχολικού εκφοβισμού και να ακολουθεί μια συνέχεια.

5.1.5 Εξωγλωσσικά σχόλια

Η τονικότητα της φωνής του ΣΝ1 ήταν κανονική, χωρίς αυξομειώσεις στην έντασή της. Σε ελάχιστες περιπτώσεις τόνισε κάποιες λέξεις ουτως ώστε να δώσει έμφαση στα λεγόμενά του. Οι παύσεις στο λόγο του ήταν οι αναμενόμενες, όλες μικρότερες των 2 δευτερολέπτων, που του έδιναν τον χρόνο να σκεφτεί καλύτερα τις απαντήσεις του. Παρατηρήθηκε κάποια δυσκολία έκφρασης, όταν του ζητήθηκε να αναφερθεί στα ομοφυλόφιλα άτομα, αλλά μόνο στην πρώτη των ερωτήσεων του σχετικού άξονα. Ο λόγος φάνηκε να είναι η δυσκολία επιλογής των ορθών λέξεων για το θέμα.

Καθ’ όλη τη διάρκεια της συνέντευξης καθόταν ήρεμα και άνετα στην καρέκλα του γραφείου του, και δε συνόδεψε τον λόγο του με κινήσεις των χεριών ή με εκφράσεις στο πρόσωπό του.

Καθώς με συνόδευε στην έξοδο από τον προαύλιο χώρο του σχολείου, αισθάνθηκε την ανάγκη να μου εκμυστηρευτεί ότι ευαισθητοποιήθηκε από την κουβέντα μας κι ότι πλέον είναι σε θέση να διακρίνει κάποια φαινόμενα ομοφοβικά που πριν δεν του κινούσαν και τόσο την προσοχή. Αναφέρθηκε σε συγκεκριμένα παραδείγματα μαθητών, που υφίστανται

την λεκτική ομοφοβική βία από τους συμμαθητές τους, σε καθημερινή βάση και δεσμεύτηκε προσωπικά να αντιμετωπίσει τα φαινόμενα αυτά με μεγαλύτερη αφοσίωση.

5.2 Συμμετέχουσα 2

5.2.1 Το πλαίσιο

Η συμμετέχουσα 2 (ΣΑ2) είναι θεολόγος και φιλόλογος με 20 χρόνια προϋπηρεσίας στην εκπαίδευση. Τα τελευταία 8 χρόνια υπηρετεί ως διευθύντρια Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης σε ένα γυμνάσιο σε ημιαστική περιοχή της Δυτικής Θεσσαλονίκης, 15 χιλιόμετρα μακριά από το κέντρο της πόλης. Είναι κάτοχος μεταπτυχιακού και διδακτορικού τίτλου σπουδών.

Η συνέντευξη έλαβε χώρα στο χώρο του σχολείου, το οποίο φιλοξενεί περίπου 270 παιδιά και συστεγάζεται με το δεύτερο γυμνάσιο της περιοχής. Συγκεκριμένα βρισκόμασταν στο γραφείο του συλλόγου διδασκόντων, αφού η ΣΝ2 στερείται του δικού της προσωπικού γραφείου. Ο χώρος βρίσκεται δεξιά της κεντρικής εισόδου. Ένα μεγάλο παράθυρο επιτρέπει τον έλεγχο εισόδου και εξόδου μαθητών και επισκεπτών. Ωστόσο, δεν υπήρχε πρόσβαση, ούτε καν οπτική, ούτε στους διαδρόμους ούτε στον προαύλιο χώρο, ο οποίος βρίσκεται στην αντίθετη πλευρά του κτηρίου. Επρόκειτο για ένα μικρό γραφείο με 4 συνολικές έδρες, που φαντάζει αδύνατο να φιλοξενεί το σύνολο των εκπαιδευτικών της σχολικής μονάδας. Σε σχετική ερώτησή μου, ενημερώθηκα ότι αρκετοί από τους καθηγητές εργάζονται σε σχολικές αίθουσες που εκείνη την στιγμή είναι κενές από μαθητές. Έχοντας επίγνωση των δυσκολιών, η ίδια επέλεξε να συναντηθούμε το πρωί στις 8.30 π.μ. μετά το κουδούνι που σημαίνει την πρώτη ώρα, για να διασφαλίσουμε ότι θα είμαστε μόνες στον χώρο.

Την πρώτη φορά που συναντηθήκαμε η ΣΑ 2 θέλησε να αποφύγει την συμμετοχή της, προβάλλοντας ως αιτία την έλλειψη γνώσεων και άποψης για το θέμα. Έπρεπε να επιμείνω αρκετά για να την μεταπείσω, αφού εκ των προτέρων γνώριζα πόσο αξιόλογη εκπαιδευτικός και διευθύντρια είναι, αλλά κι ότι στη σχολική μονάδα που υπηρετεί υπάρχουν μαθητές μέλη της σεξουαλικής μειονότητας. Θεώρησα λοιπόν απαραίτητη τη συμβολή της στην έρευνα. Η χρόνος διεξαγωγής της συνέντευξης κύλησε ευχάριστα, αφού τελικώς αποδείχθηκε ότι η ΣΑ 2 και άποψη και γνώσεις είχε για το θέμα, αν και υπήρξαν κάποιες διακοπές, οι οποίες ευτυχώς δεν στάθηκαν ικανές να διακόψουν τον ειρμό του λόγου της συμμετέχουσας. Πριν την έναρξη της μαγνητοφώνησης ζητήθηκε από την ΣΑ2 να επιλέξει αν

επιθυμεί κάποιο ψευδώνυμο, ωστόσο επέλεξε το πραγματικό της όνομα. Έριξε μια ματιά στο ενημερωτικό σημείωμα, το υπέγραψε και ξεκινήσαμε.

5.2.2 Οι προκαταλήψεις της ερευνήτριας

Η έλλειψη προσωπικού χώρου της ΣΑ2 ήταν η κυριότερη πηγή της ανησυχίας μου. Πράγματι, η ροή της συνέντευξης διεκόπη αρκετές φορές χωρίς όπως προαναφέρθηκε να διακοπεί κι ο ειρμός της ΣΑ 2 αλλά σε ένα σημείο όπου θα μπορούσαμε να εμβαθύνουμε περισσότερο σε μια βιωμένη εμπειρία της ΣΑ 2 , η διακοπή ήταν αρκετών λεπτών και έπειτα η ίδια δε θέλησε να επεκταθεί άλλο στο θέμα. Σεβόμενη την επιθυμία της συνεχίσαμε παρακάτω.

Ένα ακόμη σημείο που με απασχολούσε ήταν το γεγονός ότι έδειξα μια επιμονή στην εξασφάλιση συμμετοχής της ΣΑ 2, ίσως την οδηγούσε στην απόκρυψη κάποιων εμπειριών ή πληροφοριών για το θέμα. Κάτι τέτοιο σαφώς και δε συνέβη, αντιθέτως η ΣΑ 2 ήταν ιδιαιτέρως δοτική κι ευχάριστη ως συνομιλητής.

5.2.3 Γλωσσικά σχόλια

Η χρήση της γλώσσας από τη ΣΑ2 ήταν επαρκής και ανάλογη της μόρφωσής της. Δεν παρατηρήθηκαν αξιοσημείωτες παύσεις ή επαναλήψεις λέξεων και εκφράσεων, ενώ στο μεγαλύτερο μέρος των απαντήσεών της αξιοποιούσε το α ενικό πρόσωπο, ειδικότερα σε ότι είχε να κάνει με την ηγεσία, την διεύθυνση του σχολείου και την ευθύνη απέναντι στους μαθητές, γεγονός που δικαιολογείται αφενός από την πολύχρονη εμπειρία της ως διευθύντρια και αφετέρου από την πλήρη συνειδητοποίηση του ρόλου και των καθηκόντων της.

5.2.4 Αναδυόμενα θέματα

α) Ηγεσία: η ηγεσία κατά την ΣΑ2 είναι μια έννοια άμεσα συνυφασμένη με τον διευθυντή της σχολικής μονάδας, ο οποίος πέρα από τα διοικητικά καθήκοντα και την ευθύνη για την ομαλή λειτουργία της σχολικής μονάδας, οφείλει ταυτόχρονα να αποτελεί πηγή έμπνευσης για τους συναδέλφους του εκπαιδευτικούς, ώστε να συμβάλουν προς όφελος του σχολείου με το μέγιστο των δυνατοτήτων τους. Η παρακίνηση του εκπαιδευτικού προσωπικού από την ηγέτη διευθυντή αναπόφευκτα θα λειτουργήσει, θεωρεί η ΣΑ 2, υπέρ τόσο των μαθητών όσο και των ίδιων των εκπαιδευτικών «*….γιατί μέσα από τις διαθεματικές προσεγγίσεις που γίνονται ο ένας εμπνέει τον άλλον για να βγει ένα καλύτερο αποτέλεσμα…*». Συνεπώς

ακολουθώντας το παράδειγμα του ηγέτη διευθυντή, ο οποίος στην περίπτωση αυτή δρα ως παιδαγωγικός καθοδηγητής όπως θα έπρεπε κατά την ΣΑ 2 *«....το να εμπνεύσεις, δεν εμπνέεις διοικητικά, εμπνέεις παιδαγωγικά αυτή είναι η γνώμη μου. Άρα πρέπει εσύ να εργαστείς περισσότερο από τους άλλους, δηλαδή να μην αναμένω εγώ να κάνουν καινοτόμες δράσεις οι συνάδελφοι που δεν έχω κάνει ποτέ εγώ.»,* το εκπαιδευτικό προσωπικό δρα προς όφελος του μαθητικού δυναμικού της σχολικής μονάδας. Η ΣΑ2 θέλησε να προχωρήσει σε μια διάκριση του ρόλου που θα έπρεπε να έχει ένας ηγέτης διευθυντής στο ελληνικό σχολείο από εκείνον που τελικά έχει «…. *εδώ τώρα θα με αναγκάσετε να κάνω μια διάκριση ποια θα έπρεπε να είναι και ποια αναγκάζομαι να είναι γιατί δουλεύω σε ένα ελληνικό σχολείο. Θα έπρεπε να είναι κυρίως παιδαγωγικός ο ρόλος μου, να είμαι εδώ για να επιλύω προβλήματα που αφορούν στη φοίτηση, στη συμπεριφορά, την επίδοση των μαθητών, στις σχέσεις τους με τους γονείς τους,..... όμως η δουλειά του διευθυντή στο ελληνικό σχολείο είναι επιφορτισμένη με απίστευτη γραφειοκρατία.... Οπότε, αυτό μειώνει τον χρόνο που μπορώ να αφιερώσω στα υπόλοιπα ενώ θα έπρεπε να ασχολούμαστε αποκλειστικά με τα παιδαγωγικά ζητήματα.».* Η έλλειψη χρόνου και η πολυπλοκότητα του έργου που καλείται να εκτελέσει, στο ελληνικό σχολείο, τελώντας ακόμη και χρέη μηχανικού, αφού «*.να ασχοληθώ με τη στέγη, να ασχοληθώ με τη βρύση, γιατί δεν ασχολούνται αυτοί που πρέπει, όχι γιατί είμαι εγώ συγκεντρωτική…»*, αποπροσανατολίζουν τον διευθυντή και τον απομακρύνουν από το επιθυμητό, που είναι η εκπαιδευτική ηγεσία.

β) Θέματα ετερότητας. Σχετικά με την ηθική διάσταση του ρόλου της ως διευθύντρια η ΣΑ2 πιστεύει «*…το ηθικό κομμάτι είναι ότι ο διευθυντής οφείλει να είναι ο πατέρας ή η μητέρα όλων, των μαθητών, των γονέων, όσο κι αν ακούγεται περίεργο και αυτό και των συναδέλφων άρα πρέπει να βρεις τη χρυσή εκείνη τομή που θα σου επιτρέψει να είσαι δίκαιος απέναντι σε όλους χωρίς να αισθάνεται κάποιος ότι δεν στάθηκες ισότιμα απέναντί του.*»

Η έννοια της δικαιοσύνης και ειδικότερα της κοινωνικής δικαιοσύνης κατά την ΣΑ2 είναι μια έννοια που δύσκολα μπορεί κάποιος να την ορίσει. Από την άλλη πλευρά ο κάθε διευθυντής υπακούει και πιστεύει σε ένα προσωπικό αξιακό κώδικα που τον στηρίζει και τον υποστηρίζει με επιμονή και αυστηρότητα, ειδικότερα όταν αυτός παραβιάζεται από οποιοδήποτε μέλος της σχολικής κοινότητας, είτε είναι μαθητής, είτε εκπαιδευτικός είτε γονέας. Υπάρχει όμως και μια άλλη οπτική. Ο διευθυντής πολλές φορές, όπως υποστηρίζει η ΣΑ2 , βρίσκεται πολλές φορές σε δυσμενή θέση κατά την οποία θα πρέπει να προστατέ-

ψει κάποια προσωπικά δεδομένα, δηλαδή να τηρήσει το απόρρητο, και η δέσμευσή του αυτή, να πλήττει κατά κάποιο τρόπο την εικόνα του, αφού, φαινομενικά τουλάχιστον, δρα με άδικο τρόπο. *«…Εκεί λοιπόν πρέπει να βρεις ένα τρόπο και το δεδομένο να προστατεύσεις αλλά και αυτόν που αισθάνεται θιγμένος να του δώσεις να καταλάβει ότι δεν είναι έτσι. Είναι πολύ δύσκολη δουλειά πραγματικά είναι πολύ δύσκολο, θέλει να είσαι κάτι σαν μαέστρος. Σαν να έχεις γνώση πολλών μουσικών οργάνων και να πρέπει να τα παίξεις ταυτόχρονα, κάπως έτσι…».*

Τα φαινόμενα κοινωνικής αδικίας που καλείται να αντιμετωπίσει η ΣΑ2 στο σχολείο της συνδέονται με τα παιδιά προσφύγων και μεταναστών. Επισημαίνει, ωστόσο, ότι υπεύθυνοι για τα φαινόμενα δεν είναι οι μαθητές και οι μαθήτριες αντιθέτως, η πηγή του προβλήματος φαίνεται να είναι οι γονείς των μαθητών με την παραβατική συμπεριφορά. Υποστηρίζει ότι όταν το οικογενειακό περιβάλλον του εκάστοτε μαθητή, με αφετηρία προσωπικές ή ιδεολογικές τοποθετήσεις, αποπειράται να παρέμβει στη λειτουργία του σχολείου, σαφώς και επηρεάζει την αντίληψη των παιδιών. Η επέμβαση του διευθυντή στα θέματα αυτά είναι άμεση, καίρια και αδιαπραγμάτευτη, κατά τη ΣΑ2 «*Εδώ έχει χρέος το σχολείο να του δείξει ότι το σχολείο είναι ένα περιβάλλον που λειτουργεί με αυτές τις αρχές.»*, οπότε δεν αφήνεται χώρος σε κανέναν να δράσει ενάντια στις αρχές του σχολείου της.

Αναφορικά με την έννοια της συμπερίληψης, η ΣΑ2 φαίνεται να έχει μια πιο ξεκάθαρη εικόνα. Τη συνδέει άμεσα με την ετερότητα και τη διαφορετικότητα εν γένει και προσθέτει πως είναι ευθύνη πρώτα του διευθυντή «*…να βρει τον τρόπο να χωράνε όλοι εδώ μέσα. Εεε να χωράνε με τις προσωπικότητές τους. Δηλαδή έχουμε τις γενικές αρχές του σχολείου, υπάρχουν οι γενικοί στόχοι στην ελληνική παιδεία, στην ελληνική εκπαίδευση αλλά από εκεί και πέρα ο καθένας είναι κάτι εντελώς διαφορετικό. Πρέπει να βρούμε τον τρόπο, πρέπει να κάνουμε… η ελληνική κουλτούρα μάλλον δεν περιλαμβάνει επαρκώς την ανοχή στην ετερότητα. Και αυτό είναι ένα πρόβλημα που δεν βοηθάει στη συμπερίληψη».*

Φαινόμενα περιθωριοποίησης εντοπίζει η ΣΑ2 στο σχολείο που υπηρετεί. Ελάχιστα από αυτά αφορούν στην διαφορετική καταγωγή ή εθνικότητα, και σχετίζονται για μια ακόμη φορά με την πολιτική τοποθέτηση της οικογένειας. Η πλειονότητα των περιθωριοποιημένων παιδιών ανήκουν σε μονογονεϊκές οικογένειες αγνώστου πατρός, φαινόμενο που κατά την ίδια, παρουσιάζει αύξηση στη συχνότητα εμφάνισης τα τελευταία χρόνια. Στο σημείο αυτό θέλησε να προσθέσει και μια ακόμη παράμετρο. Θεωρεί ότι θα μπορούσε να προλά-

βει καταστάσεις εάν υπήρχε ένας δίαυλος επικοινωνίας με τα σχολεία πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Τα φαινόμενα προϋπήρχαν από το δημοτικό σχολείο, υποθέτει η ΣΑ2. Εάν υπήρχε συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών και των διευθυντών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, ίσως να ήταν σε θέση να προλάβει κάποιες καταστάσεις ή να παρέμβει πιο άμεσα και δραστικά, διαφορετικά ο βαθμός επικινδυνότητας για τη διατάραξη της ομαλής λειτουργίας του σχολείου είναι μεγάλος. Αντιθέτως, έχει ένα ικανοποιητικό δίκτυο επικοινωνίας με τους εκπαιδευτικούς του σχολείου της , οι οποίοι έχουν εντολή να την ενημερώνουν άμεσα για συμπεριφορές που δεν συνάδουν με την κουλτούρα του σχολείου. Η επικοινωνία με τους συναδέλφους για παιδαγωγικά θέματα είναι για την ίδια πολύ σημαντική, αφού αναφέρθηκε στο διδακτικό της ωράριο που είναι έξι ώρες, μοιρασμένες σε 3 τμήματα. Άρα, για να έχει εικόνα των υπόλοιπων τμημάτων θα πρέπει να συνεργαστεί με το υπόλοιπο διδακτικό προσωπικό.

Η αντιμετώπιση των φαινομένων περιθωριοποίησης βαραίνουν για ακόμη μια φορά την ίδια ως διευθύντρια σχολικής μονάδας. Η ΣΑ2 το θεωρεί υποχρέωσή της ως ηγέτη να το αντιμετωπίσει η ίδια με παιδαγωγικούς όρους αφενός, με αυστηρότητα και αδιαλλαξία αφετέρου «*…Βέβαια εδώ παίζει μεγάλο ρόλο το δικό μου ύφος εγώ του κοινωνώ μια αλήθεια εγώ έχω την ευθύνη να καταλάβει απ το ύφος μου ότι τα όριά μου έχουν τελειώσει, είναι εδώ….. να του εξηγήσω ότι στο σχολείο έχει υπερβεί κάποια όρια κι αν το συνεχίσει αυτό ακόμα και για την επόμενη μέρα θα με βρει απέναντί του.»*

Συμπερασματικά, τόσο οι έννοιες της κοινωνικής δικαιοσύνης και συμπερίληψης όσο και οι πρακτικές αντιμετώπισης και επίλυσης φαινομένων κοινωνικής δικαιοσύνης ή περιθωριοποίησης συνδέονται άρρηκτα κατά την ΣΑ2 με τον διευθυντή ηγέτη της σχολικής μονάδας, ο οποίος οφείλει να είναι προετοιμασμένος να δρα άμεσα και να διαμορφώνει την σχολική κουλτούρα, σύμφωνα με την οποία ο σεβασμός στην διαφορετικότητα είναι αξία πρωταρχική και αδιαπραγμάτευτη.

γ) Ομοφυλοφιλία- Ομοφοβία. Η στάση που κρατάει η ΣΑ2 προς τους ομοφυλόφιλους δεν διαφέρει από τη στάση που κρατάει σε όλους τους ανθρώπους γενικά. Συγκεκριμένα απάντησε ότι «*….θα με ενοχλούσαν όπως θα με ενοχλούσε ένας straight άνθρωπος και θα με δυσαρεστούσε όπως θα με δυσαρεστούσε κι ένας straight.»* Έχει συναναστραφεί με ομοφυλόφιλα άτομα σε κοινωνικό επίπεδο και μάλιστα έχει διατηρήσει φιλίες πολλών ετών, από το πανεπιστήμιο ακόμη, με ομοφυλόφιλα άτομα. Κατά τη διάρκεια της επαγγελματικής της

πορείας έχει συναντήσει ομοφυλόφιλους μαθητές, τουλάχιστον τρεις περιπτώσεις, «*…γιατί το δήλωναν ευθαρσώς όσο περίεργο κι αν ακούγεται σε σχέση με αυτήν την ηλικία»* ωστόσο περισσότερες ήταν εκείνες οι περιπτώσεις μαθητών που θεωρούνταν ομοφυλόφιλοι.

Στις δύο περιπτώσεις, οι μαθητές φοιτούσαν στο λύκειο, οι γονείς επισκέφθηκαν από την αρχή το σχολείο δηλώνοντας την ομοφυλοφιλία του παιδιού τους, οπότε *«...εκεί δεν υπήρχε πρόβλημα»*. Προφανώς, αντιλαμβάνεται κανείς ότι η επίσκεψη των γονέων λειτούργησε ως ένας μοχλός πίεσης. Γνωρίζοντας ο διευθυντής του σχολείου και το διδακτικό προσωπικό ότι στο σχολείο τους υπάρχουν μαθητές μέλη της σεξουαλικής μειονότητας αυτόματα οι μαθητές αυτοί ετέθησαν υπό την προστασία τους. Ωστόσο και στην τρίτη περίπτωση όπου το οικογενειακό περιβάλλον δεν ήταν δεκτικό, ήταν μάλιστα αρνητικό, πόσο μάλλον αφού διέμεναν σε αγροτική περιοχή, τόσο ο διευθυντής του σχολείου όσο και οι διδάσκοντες προστάτευσαν τον μαθητή με όποιον τρόπο μπορούσαν «*…προσπαθήσαμε να τον προστατεύσουμε όσο περισσότερο μπορούσαμε εεε σε σχέση με τα αγόρια συμμαθητές, εκεί υπήρχε ένα θέμα, και επειδή ήταν το περιβάλλον αγροτικό, καταλαβαίνετε ότι μια πιο κλειστή κοινωνία τα θέματα αυτά είναι πολύ πιο δύσκολα.. τελικά όμως επειδή κι ο διευθυντής που είχαμε ήταν ένας λαμπρός άνθρωπος που γνώριζε καλά και την τοπική κοινότητα, καταγόταν από εκεί και βοήθησε πολύ το πρόβλημα, με την οικογένεια ήταν το πρόβλημα όχι με το σχολείο…»* Για ακόμη μια φορά η συμβολή του διευθυντή στην διαμόρφωση θετικού σχολικού κλίματος απέναντι στα παιδιά μέλη της σεξουαλικής μειονότητας, διαδραματίζει πρωταρχικό ρόλο για την ΣΑ2. Στην ερώτηση αν υπήρχαν συνάδελφοί της εκπαιδευτικοί που ενδεχομένως εμφάνιζαν τότε αρνητικές συμπεριφορές απέναντι στον ομοφυλόφιλο μαθητή τόνισε: *Σίγουρα μέσα σε ένα τόσο μεγάλο σύνολο υπάρχουν κι άνθρωποι που έχουν άλλη αντίληψη. Αλλά για να είμαι ειλικρινής δεν εντόπισα οι προσωπικές αντιλήψεις κάποιου να επηρεάζουν τη λειτουργία της σχολικής μονάδας, είναι θέμα διευθυντή πάλι. Αν ο διευθυντής βάλει τη γραμμή θα έχει ο άλλος την αντίληψή του στο σπίτι του. Στο σχολείο θα ακολουθήσει τη γραμμή του σχολείου.».*

Ο σχολικός ομοφοβικός εκφοβισμός εντοπίζεται στα σχολεία κατά την ΣΑ2 με τη μορφή της λεκτικής βίας. Προσθέτει επίσης ότι η ομοφοβική γλώσσα είναι η πιο δύσκολη να αντιμετωπιστεί, αφού οι έφηβοι δυσκολεύονται να κατανοήσουν ότι κάποιοι από τους συμμαθητές του θίγονται και ενοχλούνται «…. *Γενικώς ο λεκτικός εκφοβισμός εεε ίσως είναι κι ο πιο δύσκολος, γιατί δεν καταλαβαίνει ο μαθητής, εεε η πρώτη του αντίδραση όταν του πεις*

γιατί το κάνεις αυτό; Θα σου απαντήσει για πλάκα. Και το πιστεύει ότι κάνει πλάκα. Δεν μπορεί να αντιληφθεί ότι ας πούμε, το να αποκαλείς κάποιον gay πενήντα φορές την ημέρα είναι τεράστιο πρόβλημα και δεν μπορεί να είναι πλάκα αυτό το πράγμα.» Συνεπώς ο ηγέτης θα πρέπει να εξηγήσει στον μαθητή ότι τέτοιες συμπεριφορές δεν είναι αποδεκτές, πόσο μάλλον αν προσβάλουν μια μερίδα των συμμαθητών του και κατ επέκταση το σύνολο των συμμαθητών του. «*…Τα παιδιά δεν έχουν εδώ συμπεριφοράαα εε …αντιγράφουν την κοινωνία..»* υποστηρίζει η ΣΑ2 θέλοντας να μετατοπίσει την ευθύνη από τους έφηβους μαθητές στους γονείς και στην κοινωνία εν δυνάμει, αλλά και να υπογραμμίσει ότι η εξάλειψη της λεκτικής βίας στα σχολεία δεν είναι εύκολη υπόθεση.

Δ) Δράση- προτάσεις. Η ΣΑ2 συμμετείχε σε επιμορφωτικό πρόγραμμα 400 ωρών με θεματική την διαφορετικότητα, όπου το 1/3 του αφορούσε τον σεξουαλικό προσανατολισμό, ωστόσο όχι στον ελλαδικό χώρο αλλά στην Γερμανία, όπου *«…αυτά τα θέματα έχουν τεθεί στο τραπέζι σαράντα χρόνια πριν…»*. Ο θεσμός της Θεματικής Εβδομάδας με τον άξονα των έμφυλων ταυτοτήτων, ο οποίος εισήχθη το 2016 στα γυμνάσια, είναι μια καλή ευκαιρία, για όποιον το επιθυμεί, «*…να δουλέψει πάνω στη διαφορετικότητα και να εμπλέξει και τον βιολογικό παράγοντα.»* Ωστόσο, όπως επισημαίνει η ΣΑ2, *«… εισήχθη έτσι αιφνιδιαστικά όπως με όλα τα πράγματα στην ελληνική εκπαίδευση…»* και οδήγησε σε αντιδράσεις και διαμαρτυρίες γονέων, οι οποίοι παρασυρόμενοι και από την ελλιπή ενημέρωση από τα Μέσα, έσπευσαν να επισκεφτούν το σχολείο και με έντονο τρόπο να απαιτήσουν την εξαίρεση των παιδιών τους από το πρόγραμμα ή την μη εφαρμογή του. Η ΣΑ2 ωστόσο, δεν υποχώρησε: «*…πάλι το σχολείο οφείλει να βάλει την γραμμή του. Ότι εμείς εδώ είμαστε μια σχολική μονάδα κι η σχολική μονάδα ανήκει στο Υπουργείο Παιδείας, τα Αναλυτικά Προγράμματα κι οτιδήποτε συμβαίνει στο σχολείο, τα ρυθμίζει το Υπουργείο. Δεν τα ρυθμίζω ούτε εγώ προσωπικά, ούτε κανένας γονιός, ούτε κάποιος από την κοινωνία. Έτσι ατομικά δεν λειτουργούμε, ιδεοληπτικά λειτουργούμε στο πλαίσιο μιας οργανωμένης προσπάθειας.»* Στηρίχθηκε αφενός στο νομοθετικό πλαίσιο, ταυτοχρόνως όμως, έθεσε τον εαυτό της αυτοβούλως στην πρώτη γραμμή , αφού έκτοτε την ευθύνη για την προετοιμασία και την παρουσίαση του προγράμματος την ανέλαβε η ίδια εξ ολοκλήρου. Φρόντισε επίσης να συμπεριλάβει υλικό για την διαφορετικότητα και ειδικότερα για την σεξουαλική διαφορετικότητα όχι μόνο στα πλαίσια της Θεματικής Εβδομάδας αλλά και με αφορμή την παγκόσμια ημέρα κατά την σχολικής βίας, θέλοντας να τονίσει ότι υπάρχουν πολλές ευκαιρίες που μπορεί κάποιος να αδράξει αν θέλει να «δώσει φωνή» στην σεξουαλική μειονότητα ακόμη και μέσα από διδα-

κτικά αντικείμενα όπως τη βιολογία αλλά και τα αρχαία ελληνικά ή την ιστορία. Πράγματι, μια μαθήτρια από το σχολείο την προσέγγισε, *«… Παράδειγμα πριν από 3 χρόνια ήρθε μαθήτρια γ γυμνασίου και μου εξομολογήθηκε ότι δεν την ελκύουν τα αγόρια. Δεν τόλμησε να μου πει το παρακάτω ότι την ελκύουν τα κορίτσια την άφησα όμως κι εγώ, δεν της έκανα την ερώτηση εεε προσπάθησα όμως να της δώσω εεε προσπάθησα να την κάνω να αισθανθεί ελεύθερη να μου το πει μόνη της. Τελικά μου το είπε μετά από 2 μήνες. Και μόνο που ήρθε ήταν επιτυχία. Ήταν η πρώτη χρονιά που κάναμε το θεσμό της θεματικής εβδομάδας και έχω την εντύπωση ότι πήρε αφορμή από εκεί. Γιατί εγώ πάντα κάνω έμφυλες ταυτότητες λόγω και των αντικειμένων μου και ήρθε το κορίτσι και μου είπε ότι είμαι σίγουρη ότι δεν με ελκύουν τα αγόρια. Μου το είπε έτσι αρχικά. Της είπα ότι εντάξει είναι κι αυτό μια πιθανότητα στη ζωή σου μην το μεγαλοποιείς εεε (διακοπή)»*. Στο σημείο αυτό καθίσταται φανερό ότι η ΣΑ2 συνειδητοποίησε τον βαθμό σπουδαιότητας του θεσμού της Θεματικής Εβδομάδας, με ταυτόχρονη όμως ειδική και ξεκάθαρη αναφορά στην σεξουαλική διαφορετικότητα, για τα ομοφυλόφιλα παιδιά.

Η ΣΑ2 συμπεραίνει ότι η ανοιχτή έκφραση της σεξουαλικής διαφορετικότητας είναι εγχείρημα δύσκολο για τους ομοφυλόφιλους ανθρώπους στα πλαίσια της ελληνικής κοινωνίας, πόσο μάλλον για έναν έφηβο. Σε αστικό περιβάλλον ενδεχομένως η κατάσταση να είναι ομαλότερη, αντίθετα σε αγροτικές περιοχές «*…Πού να τολμησει ένα αγόρι να εκφράσει την ομοφυλοφιλία του είναι πάρα πολύ δύσκολο. Το πρότυπο αυτό έρχεται αντιμέτωπο με το πρότυπο του Ελληναρά , ο Έλληνας άντρας πρέπει να έχει ορισμένα χαρακτηριστικά να είναι νταής, δυστυχώς όλο αυτό που συζητάμε για τη βία για τον εκφοβισμό απ την άλλη το κοινωνικό πρότυπο του Έλληνα άντρα είναι εντελώς διαφορετικό».* Ωστόσο, η ΣΑ2 θεωρεί ότι τα ομοφυλόφιλα παιδιά έχουν άριστες μαθητικές επιδόσεις και διαμορφώνουν ισχυρές προσωπικότητες, ως μηχανισμό άμυνας και επιβίωσης. «*…Ισως γιατί έχουν στο πίσω μέρος του μυαλού τους ότι θα βρουν εμπόδια, τοίχους κι αυτό τους ατσαλώνει και τελικά είναι πιο δυνατοί».* Ακόμη και ο έφηβος που φοιτούσε στο σχολείο στην αγροτική περιοχή που αναφέρθηκε παραπάνω, στάθηκε στα πόδια του, εγκατέλειψε την οικογενειακή εστία και κατάφερε να ολοκληρώσει μόνος του τις σπουδές του.

Ο εκπαιδευτικός ηγέτης έχει χρέος και ευθύνη τεράστια να σταθεί δίπλα στο σύνολο των μαθητών του, υπό ποία έννοια: «*Αν δεν μπορώ να δώσω στον μαθητή μου την παιδεία εε να μάθει όχι μόνο ν'ανέχεται αυτό το ανέχεται είναι ένα πρόσχημα να σέβεται κανονικά*

πρέπει να τον εκπαιδεύσω με τέτοιον τρόπο ώστε να μάθει να σέβεται….τουλάχιστον πρέπει να τον εκπαιδεύσω με τέτοιον τρόπο ώστε να είναι σίγουρο ότι θα ανέχεται πολιτισμένα και δημοκρατικά. Αυτό είναι τεράστια ευθύνη μας.»

5.2.5 Εξωγλωσσικά σχόλια

Ο λόγος της ΣΑ2 ήταν γρήγορος, χωρίς αυξομειώσεις στην ένταση ή την τονικότητα. Παύσεις υπήρχαν ελάχιστες κι αυτές όχι μεγαλύτερες του ενός δευτερολέπτου. Σε δύο σημεία της συζήτησης το ύφος της έγινε ειρωνικό με μια δόση σαρκασμού: στην πρώτη όταν αναφέρθηκε σε ανθρώπους, κυρίως γονείς μαθητών, που ανήκουν σε μια συγκεκριμένη παράταξη της ακροδεξιάς και η δεύτερη όταν αναφέρθηκε σε αποφάσεις του Υπουργείου Παιδείας που λαμβάνονται εν μία νυκτί και απαιτούν άμεση εφαρμογή τους, χωρίς σχετική προετοιμασία.

Όπως προαναφέρθηκε, η έλλειψη προσωπικού της γραφείου, είχε ως αποτέλεσμα να διακόψουμε αρκετές φορές τη συζήτηση. Εντύπωση μου προκάλεσε το γεγονός της ταχύτητας εναλλαγής της στάσης και του ύφους της, από το σχεδόν φιλικό στο άκρως επαγγελματικό.

Η ΣΑ2 είναι μια γυναίκα με επιβλητική παρουσία και η δεινότητα του λόγου της όπως και η χροιά της φωνής της δεν αφήνουν περιθώρια αμφισβήτησης στον όποιο συνομιλητή της. Σε μεταγενέστερη συνάντησή μας έτυχε να είμαι μάρτυρας και της αυστηρής της στάσης απέναντι σε συνάδελφο. Το θέμα διαφωνίας ήταν γραφειοκρατικής φύσης αλλά μου κατέστη σαφές ότι προσπαθεί σε μεγάλο βαθμό να είναι άψογη στις υποχρεώσεις της, ίσως μάλιστα κάποιος να την χαρακτήριζε ως τελειομανή, και απαιτεί και από τους συναδέλφους της την ίδια τακτική. Αν λάβω υπόψη αναφορές μελών της σχολικής της κοινότητας, κυρίως γονέων, οδηγούμαι στο συμπέρασμα ότι τα μέλη αυτής είτε τάσσονται στο πλευρό της χωρίς δισταγμό είτε αρνούνται να την ακολουθήσουν, ακριβώς λόγω της απόλυτης, σε κάποια θέματα, στάσης της.

Μετά το τέλος της συνέντευξης και τη διακοπή της μαγνητοφώνησης, θέλησε να μου αναφέρει μια εμπειρία της με έναν ομοφυλόφιλο συνάδελφο με τον οποίο εργάστηκε στην Γερμανία, στο συντονιστικό γραφείο Εκπαίδευσης. Όταν λοιπόν τέθηκε θέμα προαγωγής και οι επικρατέστεροι υποψήφιοι ήταν η ΣΑ2 και ο εν λόγω συνάδελφος, ο δεύτερος αποπειράθηκε να εκμεταλλευτεί τη σεξουαλική του διαφορετικότητα για να λάβει εκείνος την

θέση. Η ΣΑ2 δεν το επέτρεψε αυτό, φυσικά, έδωσε μάλιστα σκληρή αλλά τίμια μάχη και δικαιολόγησε την απάντηση που έδωσε για τη στάση της απέναντι στους ομοφυλόφιλους : «*….θα με ενοχλούσαν όπως θα με ενοχλούσε ένας straight άνθρωπος και θα με δυσαρεστούσε όπως θα με δυσαρεστούσε κι ένας straight.»* και κατέληξε ότι με αυτόν τον τρόπο, αν μη τι άλλο, φέρθηκε δίκαια απέναντί του.

5.3. Συμμετέχουσα 3

5.3.1. Το πλαίσιο

Η Συμμετέχουσα 3 (ΣΑ3) είναι μαθηματικός, διευθύντρια σε Γενικό Λύκειο στην αστική περιοχή της Δυτικής Θεσσαλονίκης, με 38 χρόνια εκπαιδευτικής προϋπηρεσίας και πάνω από είκοσι χρόνια σε θέση ευθύνης. Από την συνέντευξη προέκυψε ότι επιδίωξε αρχικά να είναι υποδιευθύντρια, «για να μάθει τη δουλειά», όπως είπε, και στη συνέχεια θέλησε να καταλάβει την θέση της διευθύντριας. Στη συγκεκριμένη σχολική μονάδα, υπηρετεί για πρώτη φορά. Είναι κάτοχος μεταπτυχιακού διπλώματος στη Δημόσια Διοίκηση με κατεύθυνση στην Εκπαιδευτική Διοίκηση ενώ τον χρόνο που διεξήχθη η συνέντευξη ήταν μεταπτυχιακή φοιτήτρια σε ΠΜΣ της Ειδικής Αγωγής.

Την πρώτη φορά που συναντήθηκε με την ερευνήτρια, έγινε φανερό ότι δεν ήθελε να παραχωρήσει συνέντευξη, επικαλούμενη την πίεση του χρόνου. Έπρεπε η ερευνήτρια να επιστρατεύσει όλες τις επικοινωνιακές της δυνάμεις ώστε να συμφωνήσει τελικά να της μιλήσει σχετικά με το θέμα. Μετά από δύο αναβολές, πραγματοποιήθηκε τελικά η συνέντευξη στο γραφείο της μεσημέρι στη 1.36. μ.μ. , έναν μικρό χώρο, στο ισόγειο του κτιρίου, δίπλα στο γραφείο του Συλλόγου Διδασκόντων, αλλά αποκομμένο οπτικά τόσο από τις δύο εισόδους του κτιρίου, όσο και από τον προαύλιο χώρο. Η πόρτα του γραφείου της, και τις τέσσερις συνολικά φορές που επισκέφτηκε η ερευνήτρια τον χώρο, ήταν ανοικτή μεν αλλά χωρίς οπτική επαφή με τον διάδρομο. Έτσι φαντάζεται κανείς ότι μπορεί μόνο να ακούσει την κίνηση στον περιβάλλοντα χώρο. Η ερευνήτρια είχε την ευκαιρία να περιηγηθεί στους χώρους του σχολικού κτιρίου τις δύο φορές που ανεβλήθη η συνέντευξη. Πρόκειται για ένα τεράστιο κτίριο, με πολλές αίθουσες διδασκαλίας, όπως είναι προφανές, ωστόσο ο επισκέπτης εκπλήσσεται ευχάριστα από έργα των μαθητών, πίνακες ζωγραφικής, κατασκευές από ανακυκλώσιμα υλικά και μηνύματα εμπνευσμένα από παγκόσμιες ημέρες στους πολύχρωμους τοίχους που προσδίδουν χρώμα και ομορφιά στο μουντό εξωτερικά κτίριο.

Η συνέντευξη παραχωρήθηκε τελικά το μεσημέρι στη 1.30 μ.μ. στο γραφείο της διευθύντριας το οποίο είναι μικρό, όπως προαναφέρθηκε, και ο χώρος φαίνεται ακόμη μικρότερος από τις τρεις τεράστιες σιδερένιες ντουλάπες και το φωτοτυπικό μηχάνημα που βρίσκονται εκεί. Η έδρα της διευθύντριας ήταν τακτοποιημένη μεν, φαινόταν ωστόσο ότι την περίμενε αρκετός όγκος δουλειάς από τις στοίβες εγγράφων που υπήρχαν πάνω σε αυτήν. Η συνεντευξιάζουσα δεν φάνηκε να έχει πρόθεση να μελετήσει το ενημερωτικό σημείωμα, απλά το υπέγραψε και ξεκινήσαμε.

5.3.2 Οι προκαταλήψεις της ερευνήτριας

Όπως είναι φανερό, με απασχολούσε πολύ η διάθεση της συμμετέχουσας να επικοινωνήσει μαζί μου και να κοινωνήσει τις σκέψεις της, αφού φάνηκα ιδιαιτέρως πιεστική εφόσον δεν ακύρωσα τελικά την συνέντευξη, γεγονός που ίσως αναμενόταν από την ΣΑ3. Η αλήθεια είναι ότι γνωριζόμασταν ελάχιστα σε επαγγελματικό επίπεδο, αφού στο σχολείο που υπηρετεί η ΣΑ3 παρακολούθησα την επιμόρφωση Β1 στις ΤΠΕ και μάλιστα είχαμε έρθει κάποια στιγμή σε μια μικρή αντιπαράθεση, που την ερμήνευσα τότε ως έλλειψη ικανότητας ευελιξίας από μέρους της.

Η ώρα διεξαγωγής επίσης με προβλημάτισε αρκετά, αφού τόσο εγώ, μετά από εξάωρη διδασκαλία αλλά και εκείνη ήμαστε ιδιαίτερα κουρασμένες και καταβεβλημένες. Δυστυχώς δεν υπήρχε δυνατότητα επαναπρογραμματισμού για ευνόητους λόγους. Ο παράγοντας αυτός πράγματι φάνηκε να μας επηρεάζει αμφότερες και ειδικότερα την ΣΑ3, όπως περιγράφεται τόσο στα γλωσσικά όσο και στα εξωγλωσσικά σχόλια.

5.3.3 Γλωσσικά σχόλια

Η χρήση της γλώσσας από την ΣΑ3 ήταν ανεπαρκώς ικανοποιητική, αφού παρουσίασε αρκετά συντακτικά λάθη, που ίσως οφείλονταν στην κούρασή της που ήταν εμφανής. Ο αφηγηματικός λόγος της ΣΑ3 αξιοποίησε κυρίως το α πρόσωπο ενικού. Σε κάποια σημεία αξιοποιήθηκε και το α πληθυντικό πρόσωπο, κυρίως όταν περιέγραφε αναμνήσεις της από την εποχή εκείνη που ήταν διδάσκουσα κι όχι διευθύντρια. Παρατηρήθηκε η κατ' εξακολούθηση επανάληψη της φράσης «*δεν το συζητώ αυτό»* που μπορεί να δείχνει ότι η ΣΑ3 ήταν πολύ σίγουρη για το επιχείρημα που υποστήριζε ή ότι επρόκειτο για έναν άνθρωπο με απόλυτο τρόπο σκέψης.

5.3.4. Τα αναδυόμενα θέματα

α) Ηγεσία. Η έννοια της ηγεσίας αναμφίβολα είναι συνδεδεμένη με το πρόσωπο του διευθυντή της σχολικής μονάδας, σύμφωνα με την άποψη της ΣΑ3. Ξεδιπλώνοντας τη σκέψη της εξηγεί πως ο ιδεατός για εκείνη ηγέτης δεν είναι άλλος από εκείνον που θέλει να ηγείται και που αγαπά πραγματικά αυτό που κάνει. Η ΣΑ3 είναι υπέρμαχος της άποψης ότι για να γίνει κάποιος ηγέτης πρέπει *«…το έχεις μέσα σου»* μια παράφραση του Ηγέτης γεννιέσαι, δεν γίνεσαι. Για το λόγο αυτό ασκεί κριτική στη διαδικασία επιλογής διευθυντών σχολικών μονάδων, υποστηρίζοντας ότι τα τυπικά προσόντα, μεταπτυχιακό ή διδακτορικό δίπλωμα σπουδών, σε καμία περίπτωση δεν είναι εκείνα που θα καθορίσουν την επιτυχία κάποιου ως ηγέτη- διευθυντή. Αντιθέτως, η εμπειρία, και ιδανικά πολύχρονη εμπειρία, του υποψηφίου σε θέση υποδιευθυντή θεωρείται ωε το πολυτιμότερο προσόν ενός ηγέτη «*Δηλαδή εγώ δεν πήγα ξαφνικά και ζήτησα να διευθύνω ένα σχολείο. Μπήκα πρώτα μέσα στο γραφείο που υπήρχε γραμματέας έμαθα τη δουλειά, μετά υποδιευθύντρια, επί σειρά ετών 14 χρόνια ήμουν υποδιευθύντρια, μετά πήγα σε γυμνάσιο μετά πήγα σε λύκειο, γραμματέας σε βαθμολογικό κέντρο, απέκτησα την εμπειρία από εκεί από το λύκειο, τι απαιτείται να έχεις στο λύκειο και μετά όλα αυτά θέλουν μια ιεράρχηση. Το να πάει κάποιος απευθείας να γίνει διευθυντής χωρίς να έχει περάσει από την εεε από την υποδιεύθυνση νομίζω ότι δεν είναι σωστό* ***για μένα****, αν ήμουν νομοθέτης , εγώ αυτό θα έκανα. Να κάνεις κάποια χρόνια υποδιεύθυνση και μετά»* Εξάλλου, όπως ισχυρίζεται, πολλοί νεοδιοριζόμενοι διευθυντές οδηγούνται σε παραίτηση, λόγω έλλειψης εμπειρίας και λανθασμένα θεωρώντας ότι η κατοχή μεταπτυχιακού ή διδακτορικού τίτλου σπουδών θα τους θωρακίσουν από τη δυσκολία του αντικειμένου.

Αναφορικά με το προφίλ του ιδεατού ηγέτη διευθυντή η ΣΑ3 θέλησε να αναφερθεί στα «προσόντα» που πρέπει κάποιος να έχει και τα όρισε ως *«… αυτά είναι τα προσόντα ενός ηγέτη, δεν το συζητώ. Όχι μόνο επικοινωνία, συνεργασία, μιλάμε γιαααααα, να έχει στο νου του ένα ανοιχτό σχολείο…. θα πρέπει να έχεις στο νου σου ένα δημοκρατικό, κοινωνικό σχολείο.»* Η επικοινωνιακή δεινότητα και η ικανότητά του να συνεργάζεται είναι οι βασικές γραμμές σκιαγράφησης του προφίλ του ιδεατού ηγέτη διευθυντή, ο οποίος οραματίζεται ένα ανοιχτό προς την κοινωνία σχολείο, που θα διέπεται προφανώς από δημοκρατικές αξίες.

Ο ηγέτης, ωστόσο *«…δεν είναι πολλές φορές αρεστός. (παύση). Στους εκπαιδευτικούς…. γιατί απλούστατα έχουν μάθει σε ένα διαφορετικό* ***καθεστώς*** *κι αν* ***θέλεις*** *να πετύχεις τον στόχο σου, ναι θα ρθεις σε σύγκρουση. Δε γίνεται διαφορετικά.»*. Η σύγκρουση με τους εκπαιδευτικούς είναι αναπόφευκτη, υποστηρίζει η ΣΑ3. Η εξήγηση που δίνει είναι αντιφατική. «*Αν δηλαδή όλοι οι διευθυντές εεε εφήρμοζαν, όχι υπερβολικά πράγματα, τους βασικούς κανόνες (παύση) της λειτουργίας ενός σχολείου, νομίζω δε θα υπήρχε αυτό. Κατά τη δική μου άποψη όταν θέλεις (παύση) να μπει το σχολείο σε μια τάξη θα 'ρθεις σε σύγκρουση. ... Στην αρχή θα πρέπει να συνηθίσουν, να προσαρμοστούν στις απαιτήσεις, όχι στις δικές μου, των βασικών κανόνων της λειτουργίας ενός σχολείου. Τώρα αυτό, οι βασικοί κανόνες λειτουργίας, κατά τη δική μου άποψη θα πρέπει να ορίζονται από το Υπουργείο. Γιατί τώρα τι ισχύει; Το κάθε σχολείο έχει τους δικούς του κανόνες.»* Η ΣΑ3 απαιτεί από τους εκπαιδευτικούς να συμμορφωθούν στους βασικούς κανόνες λειτουργίας της σχολικής μονάδας, γεγονός που οι προηγούμενοι διευθυντές δεν έπραξαν, αλλά οι κανόνες αυτοί δεν ορίζονται από την ίδια, όπως λέει. Από την άλλη πλευρά το Υπουργείο δεν παρέχει θεσμικό πλαίσιο για τη λειτουργία του σχολείου. Άρα οι κανόνες από ποιον ορίζονται αν όχι από την ίδια;

Επισημαίνοντας την αντίφαση, επέμεινε στην θεώρησή της ότι δεν υπάρχει «νομικό πλαίσιο», όπως το ονόμασε, και πρόσθεσε ότι τόσο ο διευθυντής όσο και οι εκπαιδευτικοί, και κατ επέκταση όλο το σύνολο των δημοσίων υπαλλήλων, θα πρέπει να είναι άριστοι γνώστες της υπάρχουσας νομοθεσίας, ώστε να αποφεύγονται οι συγκρούσεις.

Σε ερώτησή μου αν η άποψή της αυτή επεκτείνεται και σχετικά με τους μαθητές, απάντησε καταφατικά και αναφέρθηκε λακωνικά στο σεβασμό που θα πρέπει να διέπει τη συμπεριφορά όλων.

β) Θέματα ετερότητας. Αναφορικά με τον άξονα ερωτήσεων που επικεντρώνεται τόσο στην ηθική διάσταση του ρόλου του ηγέτη διευθυντή καθώς και στις έννοιες τόσο της κοινωνικής δικαιοσύνης, όσο και της συμπερίληψης έδειξε να δυσκολεύει αρκετά την ΣΑ3. Όσον αφορά στην ηθική διάσταση του ρόλου της δεν επεκτάθηκε καθόλου, την έννοια της κοινωνικής δικαιοσύνης τη συνέδεσε με την οικονομική αφετηρία των παιδιών και εστίασε στο παράδειγμα της εκδρομής της Γ Λυκείου , που την αφορά άμεσα, όπως υποστήριξε, ενώ η συμπερίληψη ως όρος της ήταν άγνωστος και αναφέρθηκε στην συνεκπαίδευση, σαφώς επηρεασμένη από το μεταπτυχιακό στην Ειδική Αγωγή που παρακολουθούσε κατά

την περίοδο εκείνη. Δεν αναφέρθηκε, επίσης, καθόλου σε φαινόμενα περιθωριοποίησης στο σχολείο που υπηρετεί.

Γ) Ομοφυλοφιλία- Ομοφοβία. Η ΣΑ3 τηρεί μια στάση σεβασμού όπως αναφέρει προς τα ομοφυλόφιλα άτομα: «*…σέβομαι απλώς την ιδιαιτερότητα δεν έχω κάτι άλλο να πω για το συγκεκριμένο…*». Δίνοντας την αίσθηση ότι αισθάνεται ελαφρώς άβολα με το θέμα της ομοφυλοφιλίας κι εφόσον ξεκαθάρισε ότι δεν έχει συναναστραφεί ποτέ με ομοφυλόφιλους ανθρώπους σε προσωπικό επίπεδο, προχωρήσαμε στην ανάκληση βιωμένων εμπειριών της με ομοφυλόφιλους μαθητές. Συνάντησε μόνον έναν μαθητή, πολλά χρόνια πριν, που φοιτούσε στο γυμνάσιο. Επρόκειτο για ένα παιδί, που η μοναδική του παρέα ήταν τα κορίτσια συμμαθήτριές του, αριστούχος μαθητής, που ωστόσο «*…Είχε την απόρριψη από τα άλλα παιδιά όχι από εμάς, από μένα όχι. Ήταν η απόρριψη από τους μαθητές εεε οι οποίοι έγραφαν διάφορα μέσα στα βιβλία του, εντάξει απλώς εδώ ήταν ένα ιδιαίτερο θέμα, γιατί δεν το γνώριζαν οι γονείς.»* Συζητήσεις και επιπλήξεις των μαθητών που εμφάνιζαν αυτή την συμπεριφορά σαφώς και ελάμβαναν χώρα, παρόλα αυτά ο μαθητής δεν στράφηκε σε κανέναν εκπαιδευτικό ή την ίδια που τελούσε τότε χρέη υποδιευθύντριας για βοήθεια. Ο λόγος που δε συνέβη κάτι τέτοιο, κατά την γνώμη της ήταν «*….ενώ το συζητούσαμε ενώ λέγαμε για ποιο λόγο γίνονται όλα αυτά; Δεν είχε ανοιχτεί το παιδί και όντως ακόμη και τώρα είναι κλειστό, επειδή μαθαίνω, έχω πληροφορίες…*». Ο μαθητής συνεπώς είχε κλειστεί στον εαυτό του ή απλά ο κλειστός του χαρακτήρας ήταν η άμυνά του για να αντιμετωπίσει την προβληματική- ομοφοβική συμπεριφορά που περιγράφηκε. Στο άκουσμα της λέξης βία, ψυχολογική και λεκτική, που πιθανών να υπέστη ο εν λόγω μαθητής, η ΣΑ3 αντέδρασε διακόπτοντας την ροή του λόγου μου και βιάστηκε να αρνηθεί την ύπαρξη κι άλλων περιστατικών «*…Όχι όχι μόνο αυτό, ότι έγραφαν στα βιβλία του τίποτα άλλο…*» σαν να μην ήταν αρκετή αυτή η συμπεριφορά να θορυβήσει την ίδια, τους συναδέλφους και την διεύθυνση του σχολείου. Η ίδια μάλιστα ανέφερε ότι το περιβάλλον ήταν υγιές παρά το γεγονός ότι και οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί σχολίαζαν αρνητικά τον μαθητή «*Απλά το σχολίαζαν…. Επειδή ήταν αριστούχος μαθητής δεν …εντάξει δεν…. το ξεπερνούσαν».* Η ακαδημαϊκή πορεία του μαθητή δεν επηρεάστηκε, αφού εν τέλει κατάφερε να σπουδάσει αρχιτεκτονική και να αναζητήσει την τύχη (επαγγελματική ή προσωπική άραγε;) του στο εξωτερικό.

Στο σχολείο που υπηρετεί η ΣΑ3 δεν εμφανίζονται ανάλογα περιστατικά, όπως υποστηρίζει.

Δ) Δράση- Προτάσεις. Ο θεσμός της Θεματικής Εβδομάδας αφορά μόνο στα γυμνάσια και όχι στα λύκεια. Στην ερώτηση αν ανάλογες δράσεις ή ακόμα κι αναφορές στους ομοφυλόφιλους μαθητές μέσω των γνωστικών αντικειμένων θα μπορούσαν να βοηθήσουν κατά κάποιον τρόπο τους μαθητές μέλη της σεξουαλικής μειονότητας η ΣΑ3 συμφώνησε λακωνικά και ανέφερε ως απαραίτητη προϋπόθεση, «*….ότι θα υπάρχουν στο κάθε σχολείο οι εεε οι κατάλληλοι για την εισήγηση του θέματος για την αντιμετώπιση του θέματος, είτε είναι ψυχολόγος είτε είναι δεν ξέρω τι άλλο. Έτσι; δεν έχουμε την παιδεία που πρέπει να έχουμε όλοι μας όπως ακριβώς εεεε για τους μαθητές με ιδιαιτερότητες, με μαθησιακές ανάγκες, δεν έχουμε την παιδεία που πρέπει να έχουμε όλοι μας είναι απαραίτητη προϋπόθεση η επιμόρφωση, σε συγκεκριμένα θέματα.»* Συνεπώς τόσο οι γνώσεις όσο και η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών για θέματα σεξουαλικού προσανατολισμού είναι για τη ΣΑ3 ζωτικής σημασίας.

Η ίδια δεν έχει αναλάβει ποτέ πρωτοβουλία για προώθηση θεμάτων της σεξουαλικής μειονότητας, έχει ωστόσο αναλάβει για την ισότητα των δύο φύλων, για την οποία δαπάνησε πολύ χρόνο σε επιμόρφωση και προετοιμασία αλλά θέλησε να αναφέρει το βαθμό δέσμευσής της στο έργο που είχε αναλάβει, αφήνοντας την αίσθηση ότι αν είχε αποφασίσει να αναλάβει κάτι σχετικά με το σεξουαλικό προσανατολισμό θα δεσμευόταν με τον ανάλογο τρόπο *«… δηλαδή εγώ είμαι ανοικτή σε όλα τα προγράμματα του Υπουργείου Παιδείας. Εδώ δεν είχαμε κάτι συγκεκριμένο….»,* επιβεβαιώνοντας ταυτόχρονα και την αορατότητα θεμάτων σεξουαλικής διαφορετικότητας στο λύκειο.

Απαντώντας στις συμπερασματικές μας ερωτήσεις, η ΣΑ3 θεωρεί ότι στη σύγχρονη Ελλάδα ένα ομοφυλόφιλο παιδί εύκολα μπορεί να επιτελέσει τη σεξουαλική του ταυτότητα, παρά την κυρίαρχη ετεροφυλοφιλία. Τα παιδιά πλέον έχουν άλλες αντιλήψεις και το διαδίκτυο έχει συμβάλει θετικά προς αυτήν την κατεύθυνση, συνεπώς στο σχολείο της θεωρεί ότι ένα ομοφυλόφιλο παιδί δεν θα αντιμετώπιζε καμιά ομοφοβική συμπεριφορά. Αν όμως βρισκόταν σε μια κατάσταση σύμφωνα με την οποία ένας ομοφυλόφιλος μαθητής στρεφόταν προς το πρόσωπό της για βοήθεια, θα έσπευδε να τον βοηθήσει χωρίς δισταγμό και μάλιστα θα προσπαθούσε όχι μόνο να αποκτήσει και τις ανάλογες γνώσεις που υποστηρίζει ότι απαιτούνται αλλά και να συνεργαστεί στενά με τους αρμόδιους φορείς.

Ο εκπαιδευτικός ηγέτης έχει χρέος να σταθεί δίπλα όχι μόνο στους ομοφυλόφιλους μαθητές και μαθήτριες αλλά να αποτελεί και το στήριγμα του συνόλου των παιδιών και του καθενός ξεχωριστά, αφού ο καθένας μαθητής και η καθεμία μαθήτρια. αποτελεί μια μοναδική

οντότητα με τη διαφορετικότητά του, όπως επισήμανε η ΣΑ3. Το εγχείρημα είναι πολύ δύσκολο, υποστηρίζει, ειδικότερα σε ένα σχολείο με μεγάλη μαθητική δυναμικότητα όπως στη σχολική μονάδα που υπηρετεί, *«…Είναι πολύ δύσκολο. Όσο πιο μικρό είναι το σχολείο τόσο περισσότερο είσαι πιο κοντά σε όλα τα παιδιά, είναι πολύ σημαντικό. Εδώ πρέπει να το ψάξεις.»* Για να μπορεί να παρακολουθεί τους μαθητές της, η ΣΑ3 έχει αναπτύξει μια δίαυλο επικοινωνίας με κάποιους «εχέμυθους» μαθητές της, αν και θα περίμενε κανείς, να έχει τέτοιου είδους επικοινωνίας κυρίως με τους διδάσκοντες καθηγητές, κάτι τέτοιο όμως δεν αναφέρθηκε ποτέ.

5.3.5 Εξωγλωσσικά σχόλια

Κατά τη διάρκεια της συνέντευξης η ΣΑ3 φαινόταν αρκετά κουρασμένη, γεγονός που φάνηκε και από την εκφορά του λόγου της και από τις μεγάλες παύσεις που συνόδευσαν τα λεγόμενά της. Η φωνή της παρουσίασε αύξηση στην ένταση όταν ήθελε να δώσει έμφαση σε αυτά που υποστήριζε με ταυτόχρονο τονισμό κάποιων λέξεων. Έδωσε την εντύπωση ότι ήθελε να τελειώσει η συνέντευξη όσο το δυνατόν γρηγορότερα. Η ερευνήτρια προσπάθησε να δημιουργήσει φιλικό κλίμα , η όποια προσπάθειά της ωστόσο ήταν μερικώς επιτυχής. Παρά το γεγονός ότι η Μαρία γνώριζε εκ των προτέρων το θέμα συζήτησης, κατέβαλε φιλότιμες προσπάθειες να αποπροσανατολίσει την κουβέντα σε τομείς μέσα στους οποίους η ίδια αισθανόταν πιο άνετα και να επιδείξει τις γνώσεις της σε θέματα που σαφώς την ενδιέφεραν περισσότερο. Η ερευνήτρια ένιωσε ότι έκανε διάλογο με ένα άτομο με απόλυτο τρόπο σκέψης, που την κοιτούσε αφ υψηλού, όχι μόνο λόγω ηλικίας αλλά και λόγω θέσης και ειδικότητας. Όση ώρα διήρκεσε η συζήτηση κρατούσε ένα μολύβι στο χέρι της που το χτύπησε αρκετές φορές στο γραφείο της όταν θέλησε να δώσει έμφαση σε αυτά που έλεγε.

Αρκετές φορές έδειξε ότι ήρθε σε δύσκολη θέση, ειδικότερα όταν της ζητήθηκε να ορίσει έννοιες με τις οποίες δεν ήταν εξοικειωμένη και ακόμη περισσότερο όταν διαπραγματευόμασταν το θέμα της ομοφοβικής βίας. Και μόνο στο άκουσμα της λέξης βία, λεκτική και ψυχολογική, που υπέστη ο μαθητής που συνάντησε κατά τη διάρκεια της καριέρας της, διέκοπτε συνεχώς τη ροή του λόγου μου, δείχνοντας φανερά ενοχλημένη, δίνοντας την αίσθηση ότι η λέξη βία ήταν υπερβολικά «επιθετική» για να περιγράψει την κατάσταση που βίωνε ο μαθητής.

Μετά από αλληλεπίδραση της ερευνήτριας με κάποιους εκπαιδευτικούς του συλλόγου διδασκόντων αποκαλύφθηκε ότι η Μαρία έχει μια τάση συγκεντρωτισμού, δίνοντας την εντύπωση ότι δεν εμπιστεύεται κανέναν και καμία, ούτε την υποδιευθύντρια, ότι θα κάνει τη δουλειά σωστά. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα, γεγονός που παραδέχθηκε κι η ίδια η ΣΑ3 , να είναι αποκομμένη από τους εκπαιδευτικούς αλλά και από τους μαθητές που φοιτούν στο σχολείο της. Κανείς ωστόσο δεν μπορούσε να υποστηρίξει ότι η σχολική μονάδα δεν διοικείται επαρκώς και επιτυχώς.

5.4 Συμμετέχων 4

5.4.1 Το πλαίσιο

Ο συμμετέχων 2 (ΣΝ 4) είναι οικονομολόγος με 18 έτη εκπαιδευτικής προϋπηρεσίας. Με τις τελευταίες κρίσεις Διευθυντών Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης ανέλαβε υπηρεσία για πρώτη φορά ως Διευθυντής σε ένα Επαγγελματικό Λύκειο, το οποίο βρίσκεται σε ημιαστική περιοχή της Δυτικής Θεσσαλονίκης. Κατέχει μεταπτυχιακό τίτλο σπουδών στην Οργάνωση και Διοίκηση.

Η συνέντευξη έλαβε χώρα στο χώρο του σχολείου, στο γραφείο του Διευθυντή, στο δεύτερο όροφο ενός αχανούς κτιρίου που εξωτερικά λίγο θύμιζε σχολικό κτίριο. Την περίοδο που γράφονται αυτές οι γραμμές, ο ίδιος Διευθυντής κατάφερε, σε συνεργασία με τις Δημοτικές Αρχές της περιοχής να αναδιαμορφώσει τόσο το κτίριο, όσο και τον περιβάλλοντα χώρο του σχολείου με φιλοδοξία να αποτελέσει πρότυπο και στολίδι της περιοχής. Το ΕΠΑΛ φιλοξενεί 400 παιδιά και βρίσκεται περίπου 1,5 χλμ μακριά από το κέντρο της κωμόπολης. Στο ίδιο σχολείο φοιτούν παιδιά από όλη την ευρύτερη περιοχή. Ο χώρος του γραφείου του ΣΝ4 ήταν σχετικά μικρός αλλά φωτεινός και πλήθος εγγράφων στην έδρα του μαρτυρούσε ότι τον περίμενε αρκετός φόρτος γραφειοκρατικής εργασίας μετά τη λήξη του διδακτικού ωραρίου.

Την πρώτη φορά που η ερευνήτρια επισκέφθηκε το σχολείο, τον αναζήτησε στο γραφείο του αλλά εκείνος δεν ήταν εκεί. Έτσι κατέβηκε στο ισόγειο του κτιρίου για να περιεργαστεί τόσο το κτίριο όσο και τον προαύλιο χώρο. Καθώς ήταν ώρα διαλείμματος και λίγο πριν την τελευταία διδακτική ώρα, έτυχε να συναντηθεί η ερευνήτρια με δύο μαθητές που κάποτε ήταν δικοί της στο δημοτικό. Ξάφνου, εμφανίστηκε ο ΣΝ 4, ο οποίος, όπως αποδείχθηκε, δεν είχε ενημερωθεί από τους συναδέλφους, αντιθέτως συνηθίζει να περιφέρεται

στους διαδρόμους και την αυλή του σχολείου όχι μόνο στα διαλείμματα αλλά και κατά τη διάρκεια των μαθημάτων, συνήθεια που ίσως δικαιολογεί την εικόνα του γραφείου του και ενδεχομένως την παραμονή του στο σχολείο και πέραν του εργασιακού του ωραρίου. Αφού έλαβε γνώση για το λόγο επίσκεψης της ερευνήτρια δέχθηκε να συμμετέχει στην έρευνα χωρίς δισταγμό. Όρισε την ημέρα και ώρα συνάντησης και, αν και μεσολάβησε αρκετός χρόνος, αφού μεσολάβησαν οι εαρινές διακοπές, η συνέντευξη δεν αναβλήθηκε Κατά διάρκεια διεξαγωγής της συνέντευξης φαινόταν ήρεμος και συγκεντρωμένος. Υπήρξαν κάποιες διακοπές, που δεν τον αποσυντόνισαν. Πριν την έναρξη της μαγνητοφώνησης ως είθισται ρωτήθηκε αν επιθυμεί να συμμετάσχει με το πραγματικό του όνομα ή αν έχει επιλέξει κάποιο ψευδώνυμο. Επέλεξε το πραγματικό του όνομα, αγνόησε το ενημερωτικό σημείωμα, απλώς το υπέγραψε και ξεκινήσαμε.

5.4.2 Οι προκαταλήψεις της ερευνήτριας

Οι εντυπώσεις της ερευνήτριας για τον ΣΝ4 ακόμη και από την πρώτη ακόμη ολιγόλεπτη συνάντηση ήταν ιδιαιτέρως θετικές, αφενός από την ίδια την παρουσία του, την έκδηλη ευγένεια και τον επαγγελματισμό του, αφετέρου ερμηνεύοντας τη στάση των μαθητών που φανέρωνε έναν πηγαίο σεβασμό στο πρόσωπό του. Γνωρίζοντας πολύ καλά τα παιδιά αυτά, που ως μαθητές της ερευνήτριας στην ΣΤ τάξη του Δημοτικού ήταν ιδιαιτέρως ζωηρά παιδιά και με αρκετές ιδιαιτερότητες ακόμη και στο οικογενειακό τους περιβάλλον, η εκδήλωση σεβασμού προς τους διδάσκοντες ή τον Διευθυντή του σχολείου κάθε άλλο παρά δεδομένη ήταν. Εξεπλάγην λοιπόν ευχάριστα αντικρίζοντας τους έφηβους πια μαθητές μου να κρατούν χαμηλούς τόνους και να φαίνονται δεκτικοί στην ειλικρινή κριτική ανάμεικτη με γενναία δόση χιούμορ από τον ΣΝ 4. Οι θετικές μου εντυπώσεις ενισχύθηκαν ακόμη από τον βαθμό δέσμευσής του όσον αφορά στην συμμετοχή του στην έρευνα, αφού όπως προαναφέρθηκε δεν με ταλαιπώρησε καθόλου με συνεχείς αναβολές.

5.4.3 Γλωσσικά σχόλια

Η χρήση της γλώσσας από τον ΣΝ 4 ήταν ανάλογη του ύφους της συζήτησης που διεξήχθη σε ειλικρινή φιλικό τόνο. Παρατηρήθηκε ότι, αναφερόμενος στους μαθητές και της μαθήτριες του σχολείου, αξιοποιούσε πάντα τη λέξη «παιδιά» και μιλούσε για αυτά με τρυφερότητα και με πατρικό τόνο. Ενδιαφέρον προκάλεσε το γεγονός ότι η φράση «ένα παιδί (μπο-

ρεί να) υποφέρει» επαναλήφθηκε αρκετές φορές κατά τη διάρκεια της συζήτησης, καθώς και η λέξη άνθρωπος και τα παράγωγά της.

5.4.4 Αναδυόμενα θέματα

α) Ηγεσία: Το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, σύμφωνα με την άποψη του ΣΝ 4, είναι τόσο ασφυκτικό, λέξη που ο ίδιος αξιοποίησε, το οποίο με τη βοήθεια του τεράστιου όγκου της νομοθεσίας, δεν αφήνει πολλά περιθώρια σε έναν διευθυντή να ασκήσει ηγετικό ρόλο, αφού τον περιορίζει σε υπερβολικό βαθμό ώστε να αναλάβει κάποιες πρωτοβουλίες. Η ίδια η νομοθεσία που ορίζει τον ρόλο και τα καθήκοντα ενός διευθυντή σχολικής μονάδας, κατά τη γνώμη του, είναι εκείνη που πλήττει ανεπανόρθωτα τις ηγετικές πρακτικές του. Ζητώντας διευκρινήσεις επ' αυτού, κατέστη σαφές ότι ο ΣΝ 4 ουδόλως αναφέρεται σε πρωτοβουλίες που αφορούν στην επιμόρφωση του εκπαιδευτικού προσωπικού. «*…στο πλαίσιο των μαθημάτων μπορούν να γίνουν πολλά πράγματα σε συνεργασία με τους καθηγητές, εκπαιδευτικές επισκέψεις, υπάρχουν μαθήματα, όπως είναι η ζώνη δημιουργικών δραστηριοτήτων που εκεί μπορούν να πάρουν πρωτοβουλίες οι καθηγητές σε συνεννόηση με τον διευθυντή, μπορούμε να προσκαλούμε ανθρώπους να γίνονται διαλέξεις στο σχολείο, αυτό είναι πρωτοβουλίες που μπορεί να πάρει το σχολείο, εεε να γίνονται ενημερωτικές συναντήσεις […]αλλά κυρίως για τα παιδιά, για τους μαθητές, εντός ωραρίου έτσι; Γιατί για τους καθηγητές είναι σχεδόν αδύνατον. Το μόνο που μπορούμε να κάνουμε είναι όταν πάμε περίπατο ας πούμε και τελειώνουμε 11 12 η ώρα ε, εμείς το έχουμε κάνει εδώ, να περισσέψει ένα δίωρο να κανονίσουμε κάτι για τους καθηγητές. Όσοι θέλουνε γιατί δεν επιθυμούν και όλοι γιατί άλλοι προτιμούν να φύγουν.»* Συνεπώς, θεωρεί ότι ένας ηγέτης διευθυντής θα έπρεπε να είναι υπεύθυνος, να φροντίζει και να παρεμβαίνει στην επιμόρφωση όχι μόνο των μαθητών αλλά και του εκπαιδευτικού προσωπικού, γεγονός που δεν είναι δυνατόν παρά μόνο σε εθελοντική βάση. Από την άλλη πλευρά θεωρεί ότι η νομοθεσία σε κάποιες περιπτώσεις παραβατικών συμπεριφορών τον υποβοηθά και τον θωρακίζει.

Αναφορικά με το προφίλ του ιδεατού ηγέτη διευθυντή δήλωσε ότι *«…στο μυαλό μου τα πράγματα ήταν ξεκάθαρα για το πώς πρέπει να είναι ο διευθυντής […]Πρέπει να έχει πολλές ικανότητες, δεξιότητες, γνώσεις, υπομονή, εεε να μπορεί να χειρίζεται συγκρουσιακές καταστάσεις είτε μεταξύ καθηγητών, μαθητών θέλει έναν πολύ ιδιαίτερο τρόπο το ελληνικό σχολείο είναι πολύ ιδιαίτερο, γιατί υπάρχει και η ελληνική πραγματικότητα που πιέζει πουουουου όλα απαγορεύονται κι όλα επιτρέπονται αυτό είναι μια συνεχής πίεση […]πρέπει να είναι δί-*

καιος άνθρωπος, η δικαιοσύνη πιστεύω παίζει τεράστιο ρόλο. Ακόμη κι αυστηρός να είσαι, εγώ είμαι αυστηρός έτσι; Πάρα πολύ αυστηρός. Όμως πρέπει να είσαι δίκαιος[…] είχα στο μυαλό μου ότι πρέπει να είμαι δίκαιος και να φέρομαι ισότιμα σε όλους. Να μην δημιουργούνται κλίκες, γιατί έχω ζήσει να βλέπω τον διευθυντή να έχει την κλίκα του και να αισθάνομαι θιγμένος από αυτό. Και αισθάνονται όλοι γιατί δημιουργεί ιδιαίτερες σχέσεις που αυτό δεν το έβρισκα καθόλου σωστό. Να αισθάνονται οι συνάδελφοι δηλαδή ότι δεν είναι παραγκωνισμένοι ή τους απαξιώνω ή τους αδικώ κατά κάποιον τρόπο. Ναι είμαι αυστηρός σε όλους είμαι αυστηρός αυτός είμαι τι να κάνουμε.» Τονίζοντας για ακόμη μια φορά τη δυσκολία της πρακτικής της ηγεσίας στην ελληνική πραγματικότητα και προσδιορίζοντας την πολυπλοκότητα του ηγετικού έργου ο ΣΝ4 φαίνεται πεπεισμένος ότι πέρα από τις γνώσεις, τις ικανότητες και τις δεξιότητες που πρέπει να επιδεικνύει ένας ηγέτης σχολικής μονάδας, θα πρέπει να έχει επιμονή και υπομονή, να διαχειρίζεται επιτυχώς συγκρουσιακές καταστάσεις, να μπορεί να ανταπεξέλθει σε καταστάσεις μεγάλης πίεσης και το κυριότερο να είναι δίκαιος προς όλους, να φέρεται ισότιμα σε όλους, να μεριμνά ώστε να μην νιώθει κανείς απαξιωμένος ή παραγκωνισμένος αλλά παράλληλα να είναι και αυστηρός εκεί που χρειάζεται και πάλι ως προς το σύνολο, χωρίς να αφήνει να εννοηθεί ότι ιδιαίτερες προσωπικές σχέσεις εμπλέκονται στο ηγετικό του έργο. Τέλος, αναφέρθηκε στην αναγκαιότητα της παρουσίας του διευθυντή να *«είναι παρών στο σχολείο»* του λέγοντας *«[…]κυκλοφορώ μες στο σχολείο ήτανε μια πολύ χρήσιμη συμβουλή που μου έδωσε μια πολύ παλιά διευθύντρια, μου λέει θα κυκλοφορείς μες στο σχολείο, στους διαδρόμους, στις αίθουσες, στην αυλή,[…]»* πρακτική που τον βοήθησε να προλάβει αρκετές καταστάσεις, στις οποίες θα αναφερθούμε παρακάτω.

β) Θέματα ετερότητας: ο ΣΝ 4 αναμφίβολα πιστεύει στην ηθική διάσταση του ρόλου του και αναφέρθηκε εκτενώς σε μια προβληματική κατάσταση που αντιμετώπισε αμέσως μετά την ανάληψη καθηκόντων ως διευθυντής της σχολικής μονάδας στην οποία υπηρετεί. «[…]*να σας αναφέρω ότι όταν ήρθα και ανέλαβα αυτό το σχολείο ήταν μια τεράστια καφετέρια. Κάπνιζαν και καφέδες παντού, καφέδες και μέσα στην τάξη έτσι;[..] Είχε επικρατήσει σαν κουλτούρα ... τσιγάρο παντού και καφέδες παντού.»* Αρνούμενος να δεχτεί αυτήν την κατάσταση με πρώτο μέλημα την προστασία των παιδιών, την ευθύνη του απέναντί τους και θεωρώντας ότι […]*το σχολείο είναι ένας ιερός χώρος, είναι μια εκκλησία»* με πολύ κόπο, επιμονή, υπομονή και αυστηρότητα, κατάφερε να αλλάξει την κουλτούρα του σχολείου. «[..]*θεώρησα ότι η κατάσταση ήταν εκτάκτου ανάγκης σ αυτό το σχολείο έπρεπε να υπο-*

στηρίξω αυτούς τους ανθρώπους εεε και να το πάρω προσωπικά. Ότι πρέπει να τους υποστηρίξω δεν μπορούν αυτοί οι ίδιοι που συνδιαμόρφωσαν κατά κάποιο τρόπο ή ανέχτηκαν όλη αυτή την κατάσταση πώς θα το αλλάξουνε τώρα αυτό; Χρειάζονται κάποια βοήθεια. Οπότε βγήκα εγώ έξω στην αυλή. Κι ακόμη βγαίνω. Σχεδόν σε κάθε διάλειμμα είμαι μαζί τους για νναααα τους υποστηρίξω να υπάρχει ηρεμία στην αυλή[…]» Πιστός στις αρχές του που θέλουν τον ηγέτη παρών στο σχολείο του ακόμα και στα διαλλείματα που ο διευθυντής δεν υποχρεούται να αναλάβει υπηρεσία, ήταν εκεί για να βοηθήσει και να στηρίξει μαθητές και εκπαιδευτικούς. Η ηθική διάσταση του ρόλου του δεν περιορίστηκε μόνο σε αυτή του την ενέργεια. Αναφέρθηκε ότι βρέθηκε αντιμέτωπος και με ένα περιστατικό ξυλοδαρμού μιας μαθήτριας από συγγενικό της πρόσωπο *[…]είδα ένα παιδί με μαυρισμένο μάτι. Το ρώτησα, μου λέει χτύπησα στην πόρτα δεν την πίστεψα, την καλώ ιδιαιτέρως και μου είπε ότι έφαγε ξύλο από τον αδερφό της και τη δέρνει τακτικά. Δεν το είδε κανείς άλλος; Ένα μαυρισμένο μάτι είναι δεν είναι μια παρανυχίδα από εκεί και πέρα κίνησα διαδικασίες»*, καθώς και με ένα άλλο συμβάν κατά τη διάρκεια της διδακτικής ώρας όπου, στα πλαίσια μια ανόητης φάρσας ένας μαθητής υπέστη έγκαυμα. Ενδιαφέρον παρουσιάζει η αντίδρασή του «[…]*ήταν τόσο τραβηγμένο αυτό το πράγμα, αυτό το παιδί υποφέρει εκεί μέσα πώς θα το… Αυτό που τους λέω πολλές φορές, που χάνουν τον έλεγχο της τάξης μέσα, πώς γίνεται να γυρνάς την πλάτη να κάνεις μάθημα, ενώ από κάτω να γίνεται φασαρία; Κάποιος μπορεί να υποφέρει εκείνη την ώρα, κάποιον τον έχουνε βάλει στη μέση και τον βασανίζουνε, εσύ κάνεις μάθημα; Τι νόημα έχει το μάθημά σου; Σταμάτα το, δεν υπάρχει μάθημα εκείνη την ώρα, τι έχει βαρύτητα εκείνη τη στιγμή; Το μάθημά σου; Άστο μην σώσεις και κάνεις μάθημα! Αν υποφέρει ένα παιδί εκείνην την ώρα μέσα[…]»*. Όλα τα παραπάνω ειπώθηκαν με παράπονο και αγανάκτηση και καταδεικνύουν πως ο ΣΝ4 προτίθεται να είναι δίπλα σε κάθε παιδί που υποφέρει ή περιθωριοποιείται αν και δηλώνει πως είναι αδύνατο ο διευθυντής να μπορεί να τα γνωρίζει όλα και ειδικότερα αν δεν πλαισιώνεται από συναδέλφους που δείχνουν το ανάλογο ενδιαφέρον για τους μαθητές τους «*Θεωρώ ότι το σημαντικότερο, άσχετα από τις γνώσεις που έχεις είναι το ενδιαφέρον που θα δείξεις στο παιδί δηλαδή να τον πλησιάσεις, να του μιλήσεις, να τον ρωτήσεις τι έχεις; τι σου συμβαίνει;[…] Και ανθρωπιά που θα δείξεις έτσι; μεγάλη υπόθεση.».*

Αδυνατώντας να ορίσει την έννοια της κοινωνικής δικαιοσύνης ο ΣΝ4 εξέφρασε μια ενδιαφέρουσα άποψη λέγοντας, «*Εγώ δεν πιστεύω και τόσο πολύ στην κοινωνία, ότι υπάρχει η λέξη κοινωνία δεν τοο πιστεύω εγώ πιστεύω στους ανθρώπους. Δηλαδή η κοινωνία τι είναι η*

κοινωνία; Ένα σύνολο που απαιτεί κάποια πράγματα δεν ανέχεται διαφοροποιήσεις θέλει να είμαστε όλοι το ίδιο κάτι πολύ συντηρητικό έτσι; Δε θέλει να αλλάξει έχει μια βραδύτητα. Εεε πιστεύω πιο πολύ σας ανθρώπους στη σχέση μεταξύ σας, σας ανθρώπινες σχέσεις, στη συνεννόηση, στη συνεργασία κι όχι τόσο σε οτιδήποτε έχει να κάνει με την κοινωνία» . Εντοπίζει, ωστόσο φαινόμενα κοινωνικής αδικίας στο σχολείο και τα συνδέει με την κοινωνική και οικονομική αφετηρία των μαθητών, αν και πιστεύει στην ανέλιξη αυτών των παιδιών παρά την κοινωνική αδικία που υφίστανται, χωρίς όμως να αναφερθεί στους τρόπους με τους οποίους αυτό θα επιτευχθεί.

Η συμπερίληψη ήταν επίσης μια έννοια που ο ΣΝ 4 δεν κατάφερε να ορίσει αν και αναφέρθηκε στην περίπτωση ενός προσφυγόπουλου που ο ίδιος ξανά φρόντισε να συμπεριληφθεί στις μαθητικές εκδηλώσεις για την εθνική επέτειο της 25^{ης} Μαρτίου. Υποστηρίζει ότι το συγκεκριμένο παιδί ήταν στο περιθώριο, αφού οι υπόλοιποι συμμαθητές του αδιαφορούσαν για αυτόν και φέρονταν σαν να μην υπάρχει *«[…]το χειρότερο σε έναν άνθρωπο είναι η αδιαφορία. Δηλαδή ακόμη κι η επιθετικότητα άμα ξεκινήσει μια επιθετικότητα κάπου θα τα βρεις θα μιλήσεις κάτι είναι μια επαφή κι αυτό ακόμη. Η αδιαφορία είναι ότι χειρότερο έτσι; Σε σκοτώνει. Το να τον παρουσιάσουμε είναι κι αυτός εδώ είναι άνθρωπος που συμμετέχει, είχε πολύ θάρρος τον παρουσιάσαμε στο σχολείο, το παιδί που έκανε αυτά κι αυτά»*. Πέρα από το συγκεκριμένο παιδί όμως, εντοπίζει κι άλλα φαινόμενα που υπέπεσαν στην αντίληψή του, όπου μαθητές και μαθήτριες είναι απομονωμένοι από το σύνολο του μαθητικού πληθυσμού, γεγονός που αποδίδεται, κατά τον ίδιον, στα προβλήματα που αντιμετωπίζουν τα παιδιά αυτά στο οικογενειακό τους περιβάλλον *«[…] το κοινωνικοοικονομικό επίπεδο είναι αρκετά χαμηλό έχουν πάρα πάρα πολλά προβλήματα, πολλοί χωρισμένοι γονείς, που έχουνε, δεν λέω ότι είναι κακό που είσαι χωρισμένος, αλλά είναι παρατημένα παιδιά όμως, δηλαδή χώρισαν, οκ, μετά τα παρατάνε κι αυτό στην ψυχούλα τους έχει πολλές επιπτώσεις.»* Δηλώνει ότι η ύπαρξη ψυχολόγου στο σχολείο του αποτελεί τεράστια βοήθεια, τόσο για τον ίδιο όσο και για τους ίδιους τους μαθητές, αφού οι επιστημονικές της γνώσεις και ο τρόπος προσέγγισης των μαθητών ήταν πολύτιμο εργαλείο για την επιτυχή αντιμετώπιση των φαινομένων περιθωριοποίησης και απομόνωσης.

γ) Ομοφυλοφιλία- Ομοφοβία. Ο ΣΝ4 αναγνωρίζει ότι όντας μικρότερος εμφάνιζε μια αρνητική στάση προς τα ομοφυλόφιλα άτομα. Ένα συγκλονιστικό γεγονός που τον στιγμάτισε όταν ο ίδιος ήταν μαθητής ήταν η αφετηρία για να αρχίσει να αναθεωρεί τη στάση του.

«[…] *ήμουν στο σχολείο ακόμα, 15 χρονών, τότε βέβαια άλλες εποχές πολύ πιο σκληρές όπου δεν τον ήξερα, εγω καινούριος ήμουν στο Λύκειο, παιδί που μάλλον ή που το δήλωνε ότι είναι ομοφυλόφιλος, ήρθε στο σχολείο και τον κάνανε, πώς το λένε, τον πήρανε από πίσω και τον γουχάρανε και το παιδί δεν ξαναήρθε στο σχολείο, το θυμάμαι έτσι χαρακτηριστικά ήταν φοβερό αυτό… Φαντάσου να έρθει το παιδί στο σχολείο και να το διώξουν έτσι επειδή είχε μια διαφορετικότητα. Και δεν ήταν κανείς να τον βοηθήσει. Ήταν στην αυλή έξω και τον γιουχάιζαν λες και ήταν κανένας εγκληματίας. Ήταν τρομερό.»*

Μεγαλώνοντας, διαβάζοντας και γνωρίζοντας τον κόσμο και τους ανθρώπους καθώς και συναναστρεφόμενος με ομοφυλόφιλα άτομα σε προσωπικό κυρίως επίπεδο, άλλαξε στάση προς τους ΛΟΑΤ ανθρώπους και θεωρεί ότι δεν υπάρχει και δεν πρέπει να υπάρχει καμιά διαφορά σε κανένα επίπεδο σε σχέση με τα ετεροφυλόφιλα άτομα. Στο σχολικό περιβάλλον και κατά τη διάρκεια της καριέρας του ως εκπαιδευτικός, ήρθε ξανά αντιμέτωπος με ομοφοβικές καταστάσεις. Σε ένα σχολείο που υπηρέτησε συγκεκριμένα, ένα ομοφυλόφιλο παιδί, υπέστη λεκτικό ομοφοβικό εκφοβισμό από τους συμμαθητές του και στράφηκε στην διεύθυνση του σχολείου ζητώντας βοήθεια, χωρίς ωστόσο βρει ανταπόκριση στο αίτημά του. «[…]*από τη διευθύντρια του σχολείου, αλλά δεν ήταν άνθρωπος που ασχολούνταν με τέτοια, είχε ζητήσει βοήθεια κι έφευγε από το σχολείο, δεν τον είχα μαθητή να ξέρω ακριβώς..[…] Ζήτησε βοήθεια γενικά ότι δεν ήταν καλά, δεν αισθάνονταν καλά και ζήτησε βοήθεια και στο αμέσως επόμενο διάστημα ζήτησε μετεγγραφή να φύγει. Του μίλησα, θυμάμαι είχαμε μιλήσει, προσπάθησα λίγο να τον προσεγγίσω, είχανε έρθει και οι γονείς αλλά πώς να πεις και στους γονείς κάτι τέτοιο έστω και έμμεσα…»*. Παρά το γεγονός ότι το παιδί αυτό δεν παρακολουθούσε το μάθημά του, προσπάθησε να το προσεγγίσει σε συναισθηματικό και ψυχολογικό επίπεδο, σε *ανθρώπινο επίπεδο* όπως επέλεξε να το ονομάσει ο ίδιος, Στο σχολείο που υπηρετεί ως διευθυντής έχει εντοπίσει δύο περιπτώσεις παιδιών, αγοριών συγκεκριμένα, που θεωρούνται ομοφυλόφιλοι, χωρίς όμως να τυχαίνουν ομοφοβικής συμπεριφοράς από τους συμμαθητές τους. Αντιθέτως είναι, όπως υποστηρίζει, κοινωνικά παιδιά και μάλιστα αρκετά δημοφιλή. Αναμφίβολα, σύμφωνα με τα λεγόμενά του, η σεξουαλική ταυτότητα επιδρά στις κοινωνικές σχέσεις των ΛΟΑΤ μαθητών με τους υπόλοιπους συμμαθητές τους *«[…]τα παιδιά είναι σκληρά, ιδιαίτερα σε αυτήν την ηλικία δηλαδή, σε οποιαδήποτε περίπτωση διαπιστώσουν κάτι διαφορετικό, οτιδήποτε κι αν είναι αυτό, ε ξέρετε εσείς τα ξέρετε καλύτερα από εμάς, βρίσκουν εκεί και αρχίζουν να στρίβουν το μαχαίρι, κι αν δεν ξέρει ο άλλος πώς να το χειριστεί πώς να το αντιμετωπίσει, υποφέρει».*

Κατά συνέπεια, υποστηρίζει πως είναι ιδιαιτέρως δύσκολο για έναν έφηβο να επιτελέσει την σεξουαλική του ταυτότητα και μάλιστα συνδέει την αδιαμφισβήτητη δυσκολία με το κοινωνικό περιβάλλον που είναι «ασφυκτικό» και επηρεάζει αναμφίβολα και το σχολικό περιβάλλον μέσα στο οποίο τον ομοφυλόφιλο μαθητή «[…] *δεν υπάρχει περίπτωση δηλαδή θα, να μην πω θα τον λυντσάρουνε, αλλά θα στοχοποιηθεί, είναι σίγουρο.»,* με αποτέλεσμα να επηρεαστεί και η εκπαιδευτική του πορεία «*Παιδί είναι, άνθρωπος είναι, θα επηρεαστεί η ψυχολογία του και όταν είναι χάλια η ψυχολογία σου δεν ξέρω κατά πόσο θα είσαι καλός μαθητής. Να είσαι μαθητής καταρχήν να μελετάς πολύ δύσκολο να ανταπεξέλθεις σε όλο αυτό.»*

δ) Δράση- προτάσεις Το ελληνικό σχολείο δεν τολμά να ακουμπήσει τα θέματα του διαφορετικού σεξουαλικού προσανατολισμού και της διαφορετικότητας εν γένει, σύμφωνα με την άποψη του ΣΝ 4. «[…]*στο λύκειο δεν υπάρχουν τέτοια θέματα που να προσεγγίζουν με κάποιον τρόπο την διαφορετικότητα και νομίζω το έχουμε ανάγκη σε οτιδήποτε διαφορετικό γιατί είμαστε κάπως μας φοβίζει το διαφορετικό θέλουμε εκπαίδευση αυτό είναι θέμα εκπαίδευσης νομίζω. Η κοινωνία θεωρώ ότι από τη φύση της είναι ρατσιστική είναι έτσι δομημένη, είναι ρατσιστική δε δέχεται, θέλει, τα ομογενοποιεί όλα, ένας αχταρμάς, οπότε πρέπει ο άνθρωπος να βγει μπροστά».* Εμμένοντας στην άποψή του περί κοινωνίας, πιστεύει πως ένας θεσμός ανάλογος με αυτόν της Θεματικής Εβδομάδας θα μπορούσε να εφαρμοστεί και στα Λύκεια και θα ήταν ιδιαιτέρως χρήσιμο. Σε ερώτησή της ερευνήτριας ο ΣΝ 4 αποκαλύπτει πως έχει συμμετάσχει σε πλήθος σεμιναρίων με θεματική τον σχολικό εκφοβισμό, ωστόσο το θέμα του ομοφοβικού σχολικού εκφοβισμού, αν και είχε προκύψει, δεν αποτελούσε έναν από τους κύριους άξονες επιμόρφωσης.

Απαντώντας στις συμπερασματικές ερωτήσεις ο ΣΝ 4 εκφράζει την πεποίθηση ότι ο ηγέτης μπορεί πολύ συχνά να έρθει μπροστά σε παιδιά που εμφανίζουν συμπεριφορές από αποκλίνουν από την ετεροκανονικότητα, ωστόσο «[…] *ξέρουν όμως σε αυτήν την ηλικία τι θέλουν και τι ζητάνε; Δηλαδή το να βάλω μια ταμπέλα α αυτό το παιδί είναι ομοφυλόφιλος είναι πάρα πολύ νωρίς για να πούμε ότι (διακοπή) ναι έλεγα ότι ξέρουν κι αυτά τώρα; Τι να πει τώρα; Να πει ότι…. εκτός κι αν είναι πια τόσο κατασταλαγμένο συνειδητοποιημένο μικρά είναι ακόμα, ακόμα δοκιμάζουν, κάνουν ακόμα κι αυτά που είδα, δεν ξέρεις τι εμπειρίες θα ζήσουν πώς θα το πάρουν στη συνέχεια για να πούμε ότι από αυτήν την ηλικία βγάζουν συμπέρασμα ότι θα έχουν κάποια στάση η όχι. Αλλά περίπτωση παιδιού που έτσι ευθαρσώς να το πει ή να*

το δείξει εκτός από την περίπτωση που ήταν αρκετά έντονη που σου είπα δεν θυμάμαι». Άρα, ο εκπαιδευτικός ηγέτης δεν μπορεί εύκολα να προσεγγίσει ένα παιδί που φαίνεται ή θεωρείται ομοφυλόφιλο. Από την άλλη, λίγες είναι οι περιπτώσεις που τα παιδιά σε αυτήν την ηλικία αποκαλύπτουν την σεξουαλική τους ταυτότητα. Σε αυτήν την περίπτωση *«Ναι έχει φυσικά έχει χρέος ο ηγέτης, έχει χρέος σε οποιοδήποτε άνθρωπο ε αισθάνεται ότι ταλαιπωρείται εκφοβίζεται ότι, ανεξάρτητα από το λόγο, δεν εξετάζω τον λόγο. Θεωρώ ότι είναι καθήκον μας αυτό είμαστε άνθρωποι και μετά όλα τα άλλα. Δεν είναι δυνατόν ένα παιδί να υποφέρει μέσα στην τάξη κι εσύ να κάνεις μάθημα. Αγανακτώ. […]»* Τελικά ο νόμος ή καλύτερα μια θεσμοποιημένη εκπαιδευτική πολιτική απαιτείται για να μπορεί ο ηγέτης να βοηθήσει τα ομοφυλόφιλα παιδιά και όλα τα παιδιά εν δυνάμει; «*Ναι θα σου πω γιατί, συγκεκριμένα με το περιστατικό που σου είπα πριν με το χτύπημα, η νομοθεσία λέει ότι αν ο διευθυντής διαπιστώσει ότι ένα παιδί κακοποιείται πρέπει να το αναφέρει, είναι νόμος. Οπότε εμένα με ισχυροποιεί αυτό λέω ότι έχω και τον νόμο μαζί μου, δεν είναι μόνο το ηθικό κομμάτι, έχω και τον νόμο.»*

5.4.5 Εξωγλωσσικά σχόλια

Ο ΣΝ 4 διαθέτει μια καθαρή φωνή με μεταλλική χροιά. Ο λόγος του ήταν αργός και σταθερός με αρκετές παύσεις όχι μεγαλύτερες των τριών δευτερολέπτων κυρίως σε σημεία που ανακαλούσε αναμνήσεις και σε σημεία που επιθυμούσε να δώσει έμφαση στα λεγόμενά του. Η ένταση της φωνής του δεν αυξομειώθηκε ποτέ ακόμα και στα σημεία εκείνα που ήρθε σε έντονη συναισθηματική φόρτιση περιγράφοντας τα περιστατικά κακοποίησης μαθητών στο σχολείου του και εξέφραζε αγανάκτηση για τον τρόπο διαχείρισής τους από τους συναδέλφους εκπαιδευτικούς. Η χροιά της φωνής του όμως άλλαξε και φανέρωνε περισσότερο παράπονο, παρά αγανάκτηση.

Η συζήτησή μας διεκόπη δύο – τρεις φορές από την υποδιευθύντρια του σχολείου, που φάνηκε ότι ήθελε τον τελευταίο του λόγο για κάποια ζητήματα. Η στάση της απέναντί του, αν και η σύντομη συνομιλία τους ήταν φιλική και στον ενικό, φανέρωνε σεβασμό.

Μετά το τέλος της συνέντευξης και τη διακοπή της μαγνητοφώνησης, το σχολικό κτίριο είχε σχεδόν αδειάσει, αφού η ώρα ήταν περασμένες τρεις και με συνόδεψε λίγα μέτρα πριν το αυτοκίνητό μου και επέστρεψε στο σχολείο.

Γ΄ ΜΕΡΟΣ

Ερμηνεία - Συμπεράσματα - Προτάσεις

Κεφάλαιο 6

Από τον λόγο των συμμετεχόντων στην ερμηνεία των δεδομένων

6.1 Εισαγωγή

Ακολουθώντας πιστά τις αρχές της ερμηνευτικής φαινομενολογικής ανάλυσης, στο προηγούμενο κεφάλαιο παρατέθηκαν οι ξεχωριστές αναλύσεις του λόγου των συμμετεχόντων, έπειτα από πολλαπλές αναγνώσεις των απομαγνητοφωνημένων κειμένων και τηρώντας μια εύλογη χρονική απόσταση μεταξύ της ανάλυσης αυτών. Στην πρώιμη ερμηνευτική προσέγγιση της ερευνήτριας, συμπεριλήφθησαν οι παρατηρήσεις ,τα σχόλια και η ερμηνευτική εκδοχή του δεύτερου αναγνώστη. Η πρώτη ενότητα του παρόντος κεφαλαίου είναι αφιερωμένη στη βαθύτερη ερμηνεία των ευρημάτων της παρούσας έρευνας, κατά θεματικό άξονα όπως αυτοί εμφανίστηκαν στην ανάλυση λόγου των υποκειμένων, πλαισιωμένη με την παράθεση ή και αντιπαραβολή ευρημάτων από προηγούμενες έρευνες, όπου αυτό είναι δυνατόν και απαραίτητο. Στη δεύτερη ενότητα του κεφαλαίου επανερχόμενοι στη φιλοσοφική γραμμή του Heidegger, εντοπίζονται οι παραδειγματικές στροφές στα λεγόμενα των υποκειμένων και διαφαίνονται οι αυθεντικές και μη αυθεντικές όψεις αυτών σε σχέση με το φαινόμενο της ομοφοβίας. Με τον τρόπο αυτό απαντάται το κύριο ερευνητικό ερώτημα και εξάγονται τα τελικά συμπεράσματα. Το κεφάλαιο κλείνει με τους περιορισμούς της παρούσας ερευνητικής προσπάθειας και τις προτάσεις για μελλοντικές διερευνήσεις.

6.2 Η ερμηνεία των αποτελεσμάτων

6.2.1 Ηγεσία

Ο ορισμός της ηγεσίας αποτελεί δύσκολο εγχείρημα. Έχουν καταγραφεί πάνω από 350 ορισμοί για την ηγεσία σε πλήθος μελετών και ερευνών, που προσεγγίζουν την έννοια αναφορικά με το επιστημονικό πεδίο, τη θεωρία και το φαινόμενο που μελετάται. Στα πλαίσια αυτής της θεωρητικής διαφωνίας, ακαδημαϊκοί και μελετητές συμφωνούν ότι δεν δύναται να υπάρξει ακριβής ορισμός της ηγεσίας που να αποτελεί πρότυπο σε κάθε περίπτωση (Καλλιοντζή, Ιορδανίδης, 2019). Έχοντας αυτό κατά νου, εξηγείται ο λόγος σύμφωνα με

τον οποίο τα υποκείμενα της έρευνας αντιλαμβάνονται με διαφορετικό τρόπο την έννοια της ηγεσίας στο ελληνικό σχολείο, συνδέοντάς την, ωστόσο, άρρηκτα με τον διευθυντή της σχολικής μονάδας.

Σύμφωνα με τις απαντήσεις τους ο ΣΝ1 και η ΣΑ2 φαίνεται να συμφωνούν με τον ορισμό του Gollman (2002) για την ηγεσία, σύμφωνα με την οποία ο ηγέτης θα πρέπει να εμπνέει και να καθοδηγεί το σύνολο των εμπλεκομένων, στην περίπτωσή μας το εκπαιδευτικό προσωπικό και το μαθητικό δυναμικό της σχολικής μονάδας, προς έναν κοινό στόχο. Ο ηγέτης θα πρέπει να είναι επιστημονικός και παιδαγωγικός καθοδηγητής, χωρίς όμως να καταναγκάζει αλλά να στηρίζεται στην θέληση των υπολοίπων, όπως επισημαίνεται από τον Μπουραντά (2002). Στην κατεύθυνση αυτή κινείται και ο ΣΝ4.

Οι συμμετέχοντες ΣΝ1 ΣΑ2 και ΣΝ4 αναφέρθηκαν στο γεγονός ότι στη χώρα μας το εκπαιδευτικό διοικητικό σύστημα χαρακτηρίζεται από τον έντονο συγκεντρωτισμό του, την πληθώρα οργάνων και υπηρεσιών, την επικάλυψη αρμοδιοτήτων ατομικών και συλλογικών οργάνων, τη νομοθετική ασάφεια, τη δαιδαλώδη γραφειοκρατία. Επιπλέον, το σχολείο βομβαρδίζεται στην κυριολεξία καθημερινά από πλήθος εγκυκλίων και Προεδρικών Διαταγμάτων που καθορίζουν τη λειτουργία του μέχρι την τελευταία λεπτομέρεια. Η πολυπλοκότητα του διευθυντικού έργου στο ελληνικό σχολείο, σε συνδυασμό τις προαναφερθέντες παραμέτρους και τον αυστηρό καθορισμό από τη νομοθεσία του ρόλου και των καθηκόντων του διευθυντή καθιστούν τις ελληνικές σχολικές μονάδες χειραγωγούμενες (Ράπτης, Βιτσιλάκη, 2007) αποπροσανατολίζουν τον ηγέτη διευθυντή, του στερούν τη δυνατότητα ανάληψης πρωτοβουλιών και τον απομακρύνουν από το παιδαγωγικό του έργο (Μαλαμούδης 2019).

Το θέμα της επιστημονικής καθοδήγησης του εκπαιδευτικού προσωπικού φαίνεται να απασχολεί τα προαναφερθέντα υποκείμενα, αφού φαίνεται ότι οι διδάσκοντες συχνά αντιστέκονται σε οποιαδήποτε προσπάθεια επιμόρφωσής τους, στα πλαίσια του σχολείου. Έτσι τα ποσοστά συμμετοχής περιορίζονται αρκετά, αφού γίνονται σε εθελοντική βάση και αυτός είναι προφανώς ο λόγος που η ΣΑ3 εμμένει τόσο πολύ στην αξία της νομοθεσίας και επιμένει πως θα πρέπει να υπάρχει ένα αυστηρό νομοθετικό πλαίσιο που θα ορίζει ξεκάθαρα τις υποχρεώσεις των εκπαιδευτικών.

Σε ένα οξύμωρο σχήμα, θεωρούν ότι η υπάρχει δυνατότητα παρέμβασης του ηγέτη διευθυντή, σε συνεργασία με τους διδάσκοντες, στα πλαίσια εκπαιδευτικών προγραμμάτων στο γυμνάσιο και στη ζώνη δημιουργικών δραστηριοτήτων στο λύκειο, σε ότι αφορά τους μαθητές και είναι σαφώς μεγαλύτερη, ανεξάρτητη και περισσότερο στοχευμένη (ΣΝ1, ΣΑ2,ΣΝ4).

Η έλλειψη χρόνου φαίνεται να απασχολεί όλους τους συμμετέχοντες είτε λόγω γραφειοκρατίας (ΣΝ1,ΣΑ2,ΣΑ3,ΣΝ4) , είτε επίλυσης συγκρουσιακών καταστάσεων (ΣΝ1, ΣΑ2, ΣΑ3) είτε ενασχόλησης με ζητήματα που δεν άπτονται ούτε των γνώσεων ούτε των καθηκόντων τους (ΣΑ2).

Σκιαγραφώντας το προφίλ του ιδανικού ηγέτη διευθυντή σύμφωνα με τις απαντήσεις των υποκειμένων είναι εκείνος ο ηγέτης που διαθέτει γνώσεις (ΣΑ3 ΣΝ4) και ειδικότερα γνώσεις με εξειδίκευση στη διοίκηση σχολικών οργανισμών (ΣΑ3). Η εμπειρία φαίνεται να διαδραματίζει σπουδαίο ρόλο για τη ΣΑ3 ενώ οι επικοινωνιακές δεξιότητες και η δημιουργία κλίματος όπου ευνοείται η συνεργασία και η επικοινωνία μεταξύ όλων φαίνεται να είναι επίσης πολύ σημαντικός παράγοντας (ΣΝ1 ΣΑ2 ΣΑ3 ΣΝ4). Ο ιδανικός ηγέτης διευθυντής θα πρέπει να έχει υπομονή και επιμονή (ΣΝ4) να είναι διακριτικός (ΣΝ1 ΣΑ2) στις παρεμβάσεις του, ακόμα κι όταν αυτές έχουν συμβουλευτικό χαρακτήρα και να φροντίζει να προστατεύονται τα προσωπικά δεδομένα εκπαιδευτικών και μαθητών (ΣΑ2). Θα πρέπει να είναι ανθεκτικός στις πιεστικές καταστάσεις (ΣΝ4) και ικανός να διαχειρίζεται αποτελεσματικά τις συγκρούσεις (ΣΝ1 ΣΑ2 ΣΑ3 ΣΝ4), οι οποίες είναι αναπόφευκτες (ΣΝ1 ,ΣΑ3). Η δικαιοσύνη και η ισότιμη μεταχείριση όλων πρέπει να αποτελεί πρωταρχικό μέλημά του (ΣΝ1,ΣΑ2,ΣΑ3,ΣΝ4) και τον διακρίνει αμετακίνητη αυστηρότητα όταν αντιλαμβάνεται συμπεριφορές που αντιτίθενται στις αρχές και τις αξίες του. (ΣΝ1,ΣΑ2,ΣΑ3,ΣΝ4). Ο ιδεατός ηγέτης διευθυντής είναι αποδέκτης των προβλημάτων όλων, εκπαιδευτικών, μαθητών και γονέων, και οφείλει να μεριμνά για το καλό όλων (ΣΑ2). Παράλληλα είναι φορέας καινοτόμων δράσεων, για την εφαρμογή των οποίων πρώτος εκείνος εργάζεται σκληρά και αποτελεί παράδειγμα προς όλους (ΣΑ2 ΣΝ4), έχοντας κατά νου ένα δημοκρατικό σχολείο, ανοικτό προς την κοινωνία (ΣΑ3). Όλα τα παραπάνω έχοντας υψηλό το αίσθημα ευθύνης (ΣΝ1,ΣΑ2,ΣΝ4), είναι παρών στο σχολείο του, στην αυλή στους διαδρόμους στις διδακτικές αίθουσες (ΣΝ1, ΣΝ4) προσπαθώντας, παράλληλα, να τηρεί και το γράμμα του νόμου (ΣΝ1,ΣΑ2,ΣΑ3,ΣΝ4).

Συμπερασματικά και επιχειρώντας μια βαθύτερη ερμηνεία, όλα τα υποκείμενα της έρευνας εκθέτοντας τις αντιλήψεις τους για την ηγεσία, τις ηγετικές πρακτικές και το προφίλ του ηγέτη διευθυντή στο ελληνικό σχολείο περιέγραψαν ένα έργο δύσκολο, επίπονο, πιεστικό και… μοναχικό. Ο ηγέτης φαίνεται να στέκεται μόνος του πίσω από μια γραμμή που, αν θέλει να εκτελεί σωστά το έργο του και να θεωρείται ιδεατός, μόνος του την έχει σχεδιάσει και μπροστά από αυτήν την γραμμή τοποθετούνται όλοι, πρόσωπα και καταστάσεις, που καλείται καθημερινά να αντιμετωπίσει με τον βέλτιστο τρόπο, έχοντας ανύπαρκτη ή ελάχιστη βοήθεια.

6.2.2 Θέματα ετερότητας

Δύσκολα μπορεί κανείς να παραβλέψει την αναγκαιότητα της ηθικής διάστασης του ρόλου του ηγέτη-διευθυντή μιας σχολικής μονάδας αλλά και σε οποιοδήποτε ηγετικό ρόλο που σχετίζεται με τη δημόσια σφαίρα και την άσκηση κοινωνικού έργου ή λειτουργήματος. Ο ηγέτης απολαμβάνει την εξουσία που του παρέχεται με μοναδικό σκοπό του την εξυπηρέτηση των στόχων των ατόμων που του την εμπιστεύονται και κατά συνέπεια το οικοδόμημα της εξουσίας του θεμελιώνεται με την ηθική της ικανοποίησης αυτής της εμπιστοσύνης (Δημητρίου, 2015).

Το ζητούμενο της ηθικής ηγεσίας, όπως αυτό αναπτύχθηκε στο θεωρητικό μέρος της έρευνας, στα πλαίσια ενός εκπαιδευτικού περιβάλλοντος αέναης μεταβολής, μετουσιώνεται σε ανάγκη ολοένα και επιτακτικότερη και οι προσδοκίες για άσκηση παιδαγωγικού και διοικητικού έργου στο ίδιο εκπαιδευτικό περιβάλλον, όπου διέπεται από την αξία του σεβασμού της διαφορετικότητας, των ιδιαιτεροτήτων και της προσωπικότητας όλων ανεξαιρέτως των εμπλεκομένων μελών της σχολικής κοινότητας, είναι υψηλότερες.

Ο ηγέτης διευθυντής στο σχολείο οφείλει καταρχάς να προσεγγίσει με αυθεντικότητα τις ανάγκες και τα προβλήματα που αντιμετωπίζει ο μαθητής (Stefkovich & Begley, 2007) και παράλληλα οφείλει να υπηρετήσει τα συμφέροντα και των υπόλοιπων εμπλεκόμενων στην εκπαιδευτική διαδικασία ομάδων, να διασφαλίσει τα δικαιώματά τους αλλά ταυτοχρόνως να προάγει το αίσθημα της υπευθυνότητας στην άσκηση του εκπαιδευτικού έργου. Όλα τα παραπάνω στα πλαίσια ενός κλίματος, μέσα στο οποίο διασφαλίζεται ο αμοιβαίος σεβασμός (Δημητρίου, 2015).

Τα υποκείμενα της έρευνας αντιλαμβάνονται την ηθική διάσταση του ρόλου τους. Εξάλλου, ο τρόπος με τον οποίο αντιλαμβάνονται την ηγεσία και η ανάδειξη μέσω των απαντήσεων τους των χαρακτηριστικών του ηγέτη διευθυντή της σχολικής μονάδας, παραπέμπουν σε πολλά από τα στοιχεία εκείνα που συνθέτουν την ηθική ηγεσία. Η αποσύνδεση της ηθικής διάστασης του ρόλου τους από την επιταγή της τήρησης της νομοθεσίας αποτελεί ένα ενδιαφέρον εύρημα, αν κι όχι μη αναμενόμενο. Είναι γεγονός ότι ο διευθυντής θα πρέπει να φροντίζει για την τήρηση του γράμματος του νόμου, εξάλλου αποτελεί προαπαιτούμενο προκειμένου να αναλάβει καθήκοντα σε θέση ευθύνης. Τούτη η προϋπόθεση ωστόσο, δεν είναι διόλου αρκετή όταν η συζήτηση αφορά την ηθική, εφόσον, σύμφωνα με την αριστοτελική ηθική, το άτομο βρίσκεται εγκλωβισμένο στην τυπική άσκηση των καθηκόντων του, στερείται της δυνατότητας να αναδείξει την προσωπική του δυναμική και αναπόφευκτα καταδικάζεται *σε μαρασμό, αν όχι σε θάνατο* (Δημητρίου, 2015:93). Εξάλλου σύμφωνα με τον Starratt (2017: 124): *Το στέλεχος ενός δημόσιου οργανισμού δεν είναι πρωτίστως τεχνοκράτης […] έχει ως ειδικότητα το κοινό καλό, το δημόσιο συμφέρον»*.

Από την στιγμή που αποδέσμευσαν εαυτόν από την αυστηρή τήρηση της νομοθεσίας, ο Σ1 αναφέρθηκε στην παρακίνηση του εκπαιδευτικού προσωπικού και τις προσδοκίες του για το βέλτιστο από μέρους τους καθώς και στην παρουσία του ως άνθρωπος που στέκεται στο πλάι μαθητών και γονέων. Η Σ2 αισθάνεται «ως ο πατέρας ή η μητέρα όλων», των μαθητών των εκπαιδευτικών αλλά και των γονέων, ενώ η ΣΑ3 συνδέει την ηθική με τον προσωπικό αξιακό κώδικα του εκάστοτε διευθυντή και αναφέρεται στην αξία του σεβασμού. Τέλος, ο ΣΝ 4 πιστεύει πως η ηθική διάσταση του ρόλου του σχετίζεται με την υποστήριξη των εκπαιδευτικών και των μαθητών, την ασφάλεια και την προστασία τους, την διαμόρφωση ενός περιβάλλοντος ηρεμίας και την παρουσία του ως άνθρωπος, ως διευθυντής και ηγέτης αφοσιωμένο στη στήριξη των ατόμων που έχουν ανάγκη. Ο κοινός συντελεστής που διέπει την ηθική συμπεριφορά όλων είναι η δικαιοσύνη.

Εμβαθύνοντας ακόμη περισσότερο και σε συνάρτηση με την ερμηνεία των αποτελεσμάτων του προαναφερθέντος άξονα, αναπόφευκτα η σκέψη μας οδηγείται στις τέσσερις βασικές αριστοτελικές ηθικές αρετές που ένας εκπαιδευτικός ηγέτης οφείλει να έχει στη φαρέτρα του: την δικαιοσύνη, την αγάπη, την ομόνοια και το θάρρος. Θεωρείται αυτονόητο ότι οι αρχές αυτές είτε η καθεμία ξεχωριστά είτε όλες μαζί οδηγούν στην ανάδειξη κι άλλων αρετών. Αναφορικά με την δικαιοσύνη ο Starrat (2017) επισημαίνει ότι ο εκπαιδευτικός

θεσμός υπηρετεί το κοινό καλό και ταυτόχρονα διασφαλίζει τα δικαιώματα των ατόμων εντός του σχολικού περιβάλλοντος και θα πρέπει να εκτείνεται πέρα από το σημείο της ισότιμης μεταχείρισης και την παροχή ίσων ευκαιριών, αλλά τοιουτοτρόπως να διασφαλίζεται η εκπαίδευση των μαθητών, ώστε να διαπλαστούν ως δίκαιοι άνθρωποι που θα ενταχθούν αργότερα στο ευρύτερο κοινωνικό σύνολο. Την παράμετρο αυτή την εντοπίσαμε μόνο στις ΣΑ2 και ΣΑ3. Η αρετή της αγάπης, μια πολύ δυνατή λέξη που αλλιώς μπορεί να μεταφραστεί ως ειλικρινές ενδιαφέρον και φροντίδα (Roland Martin 1993, όπ.αναφ. Δημητρίου, 2015), συμπληρώνει εκείνην της δικαιοσύνης. Μέσα σε αυτήν εμπεριέχεται και η αυστηρότητα όπως δήλωσαν όλοι οι συμμετέχοντες και στην περίπτωση του ΣΝ4 φαίνεται ξεκάθαρα η συμπόνια και η καλοσύνη που επιδεικνύει όταν αναφέρεται σε μαθητές ή και εκπαιδευτικούς που αντιμετωπίζουν κάποιο σοβαρό πρόβλημα ή βρίσκονται σε μια δύσκολη κατάσταση. Ύπαρξη συναισθημάτων, ενδιαφέρον και φροντίδα, ανιχνεύουμε σε όλα τα υποκείμενα της έρευνας που συνδέονται με την ηθική της παρουσίας του Starratt (2017) η οποία μπορεί να είναι επιβεβαιωτική ή υποστηρικτική όταν πρόκειται για τη στήριξη κάποιας προσπάθειας ή σχολικής δραστηριότητας είτε ως κριτική ώστε να αναπτυχθεί ένας δίαυλος επικοινωνίας πάνω σε μια σκέψη ή κατάσταση. Για την αναγκαιότητα της αρμονίας ή ομόνοιας ή ηρεμίας αναφέρθηκε ειδικά ο ΣΝ4 αλλά όλοι οι συμμετέχοντες φαίνεται να επιζητούν ένα περιβάλλον σε ισορροπία, μιας και όλοι αναφέρθηκαν στην επιδεξιότητα και ικανότητα του ηγέτη να επιλύει συγκρουσιακές καταστάσεις. Φυσικά ο ΣΝ4 προχώρησε ένα επίπεδο παραπάνω διασαφηνίζοντας ότι δεν επιθυμεί ένα ήρεμο περιβάλλον αδιαφορίας, αντίθετα πιστεύει στην εξισορρόπηση των αντίρροπων δυνάμεων στη συμφιλίωση των αντιθέτων, ώστε να συνεργαστούν από κοινού προς έναν στόχο, όπως έκανε με το προσφυγόπουλο που συμμετείχε στην σχολική εορτή. Τέλος, το αριστοτελικό θάρρος αφορά στην πραγματικότητα που βιώνει καθημερινά ένας σχολικός ηγέτης, σύμφωνα με την οποία έρχεται αντιμέτωπος με διλλήματα και προκλήσεις και καλείται να επιδείξει αποφασιστικότητα και τόλμη για να δώσει τη λύση (Δημητρίου, 2015). Θα ήταν ανακριβές αν υποστηρίζαμε ότι οι συμμετέχοντες/ουσες της έρευνας δεν είναι θαρρετοί. Και μόνο το γεγονός ότι τελούν χρέη διευθυντή στους δύσκολους καιρούς που ζούμε είναι αδιαμφισβήτητη απόδειξη θάρρους.

Οι έννοιες της κοινωνικής δικαιοσύνης και της συμπερίληψης δεν νοούνται και δεν υφίστανται η μία χωρίς την άλλη (Ryan, 2006 ; Theoharis, 2007). Η δυσκολία εννοιολογικής αποσαφήνισης τόσο της κοινωνικής δικαιοσύνης όσο και της συμπερίληψης είναι δεδομέ-

νη. Ξεκινώντας από την κοινωνική δικαιοσύνη, ο ΣΝ1 την αντιλαμβάνεται ως τη διεργασία κατά την οποία «[…]----) *Θα έλεγα () να αποδίδεις στον καθένα αυτά που του ανήκουν δηλαδή αυτά που του αναλογούν, χωρίς να στο επιβάλλει κάποιος»* η ΣΑ2 απαντά*) «Η αφετηρία μας πρέπει να είναι η ισότιμη μεταχείριση απέναντι σε όλους.»* προσθέτοντας παράλληλα και την υποκειμενική αίσθηση του καθένα για το τι σημαίνει δίκαιο, όπως και η ΣΑ3, ενώ, τέλος, ο ΣΝ4 εκφράζει την άποψη ότι κοινωνική δικαιοσύνη δεν μπορεί να υπάρξει στα πλαίσια μιας κοινωνίας που ζητά την ομοιομορφία και δεν δείχνει καμία ανοχή στη διαφορετικότητα. Τα ευρήματά μας συμφωνούν με τα αποτελέσματα της έρευνας της Ουζούνη (2017) σύμφωνα με τα οποία διευθυντές δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης συνδέουν την κοινωνική δικαιοσύνη με την ισότητα ευκαιριών και τη δικαιοσύνη ως αξία αναπόσπαστη από τον προσωπικό αξιακό κώδικα του ηγέτη, με εξαίρεση την διαφοροποίηση στην απάντηση του ΣΝ 4 ο οποίος πλησίασε περισσότερο από όλους στον ορισμό του Theoharis (2007). Σε αντίθεση με τα αποτελέσματα της Καντιμοίρη, (2019) οι συμμετέχοντες διευθυντές στην έρευνάς μας δεν είχαν κατά νου μόνο τους μαθητές αλλά και τους διδάσκοντες εκπαιδευτικούς. Φαινόμενα κοινωνικής αδικίας προφανώς και έχουν αντιμετωπίσει κατά τη διάρκεια της εκπαιδευτικής τους πορείας και τα συνδέουν κυρίως με το οικογενειακό περιβάλλον (ΣΝ1, ΣΑ2, ΣΑ3, ΣΝ4) την κοινωνικοοικονομική αφετηρία των μαθητών (ΣΝ1, ΣΑ2, ΣΑ3, ΣΝ4), την γεωγραφική περιοχή στην οποία ανήκει το σχολείο τους, την ύπαρξη προσφυγόπουλων ή παιδιών μεταναστών στη σχολική τους μονάδα (ΣΑ2, ΣΝ4) τις πολιτικές και θρησκευτικές πεποιθήσεις των γονέων (ΣΑ2). Αίσθηση προκαλούν οι φράσεις *«[…]έχουμε και παιδιάααα πουουουουου δεν θέλουν να δουν τον πατέρα όμως ή ότι θεωρούν ότι η μητέρα όμως είναι τοξική»* του ΣΝ1 αναφερόμενος στο οικογενειακό περιβάλλον από το οποίο προέρχονται οι μαθητές και ο ΣΝ4 αναφερόμενος σε παιδιά μονογονεικών οικογενειών «[…]*πολλοί χωρισμένοι γονείς, που έχουνε, δεν λέω ότι είναι κακό που είσαι χωρισμένος, αλλά είναι παρατημένα παιδιά όμως, δηλαδή χώρισαν, οκ, μετά τα παρατάνε κι αυτό στην ψυχούλα τους έχει πολλές επιπτώσεις»*. Ανάλογη και η θεώρηση της ΣΑ2 αναφερόμενη σε παιδιά αγνώστου πατρός που φοιτούν στο σχολείο η οποία διασαφηνίζει ότι «[…]*Τα παιδιά είναι μια παρέα, πραγματικά είναι μια παρέα ακόμα κι όταν θα καυγαδίσουν πολύ έντονα σε 5 λεπτά το έχουν ξεχάσει και μοιράζονται το κουλούρι ή το σάντουιτς, αυτή είναι η φύση των παιδιών. Τα προβλήματα τα έχουμε εμείς οι από έξω, δυστυχώς, δηλαδή οι γονείς πολλές φορές επιχειρούν να παρέμβουν στη λειτουργία του σχολείου εεε με αφετηρία προσωπικές, ιδεολογικές τους τοποθετήσεις.»* Οι γονείς, επομένως, σύμφωνα με την άποψη της αποτελούν

πολλές φορές πρόσκομμα που οι ηγέτες διευθυντές καλούνται να υπερκεράσουν αν επιθυμούν να εξαλείψουν φαινόμενα κοινωνικής αδικίας στα σχολεία τους (ΣΝ1, ΣΑ2).

Από το 1994 και τη Διακήρυξη της Σαλαμάνκα (Unesco, 1994) αντικαθίστανται οι όροι ένταξη (*intergration*) και ενσωμάτωση (*incorpotation*) από τον όρο συμπερίληψη ή συμπεριληπτική εκπαίδευση (*inclusion*), ο οποίος εκφράζει μια νέα εκπαιδευτική πραγματικότητα σύμφωνα με την οποία το σχολείο μεταμορφώνεται σε έναν οργανισμό με κυρίαρχη αξία τον σεβασμό στη διαφορετικότητα, την διασφάλιση των δικαιωμάτων και την ικανοποίηση των αναγκών των παιδιών χωρίς καμιά εξαίρεση. Ο ρόλος του ηγέτη διευθυντή στη δημιουργία ενός σχολείου με συμπεριληπτικό χαρακτήρα είναι καταλυτικός (McLeskey & Waldrom, 2015), διασφαλίζοντας τη ενεργή συμμετοχή και την αλληλεγγύη μεταξύ του συνόλου των μαθητών.

Με εξαίρεση την ΣΑ3, η οποία συνδέει τον όρο ακόμα με τον χώρο της Ειδικής Αγωγής και τους μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, τα υποκείμενα της έρευνας αντιλαμβάνονται την συμπερίληψη, αν και δεν είναι σε θέση να την ορίσουν επακριβώς, *ως ένα δίχτυ που αγκαλιάζει όλα τα παιδιά* (ΣΝ1) και *ο διευθυντής πρέπει να βρει τρόπους να χωράνε όλοι εδώ μέσα (*ΣΑ2). Επισημαίνοντας την ανικανότητα της ελληνικής κοινωνίας να δείξει ανοχή στην ετερότητα (ΣΑ2, ΣΝ4) ως πρόβλημα που δεν βοηθά στο έργο τους, οι συμμετέχοντες διευθυντές επαγρυπνούν και εντοπίζουν περιθωριοποιημένα παιδιά, είτε με αρωγή των εκπαιδευτικών, με τους οποίους έχουν διαρκή επικοινωνία (ΣΑ2), είτε με τη φυσική τους παρουσία (ΣΝ1, ΣΝ4) και, εφαρμόζοντας κατάλληλες εκπαιδευτικές πρακτικές, καθιστούν σαφές σε όλους ότι η δημιουργία συμπεριληπτικού κλίματος αποτελεί μια από τις πρώτες τους προτεραιότητες. Η ύπαρξη ψυχολόγου στο σχολείο αποτελεί για τον ΣΝ4 μια τεράστια βοήθεια αναφορικά με την ψυχολογική υποστήριξη των παιδιών που περιθωριοποιούνται.

Τα φαινόμενα περιθωριοποίησης και πάλι δεν λείπουν από τις σχολικές μονάδες που υπηρετούν. Ως αίτια προβάλλονται ξανά η οικογενειακή, κοινωνική και οικονομική αφετηρία των μαθητών, η εθνική τους καταγωγή, οι σχολικές τους επιδόσεις, οι θρησκευτικές και πολιτικές πεποιθήσεις των γονέων των παιδιών που εμφανίζονται ως θύτες.

6.2.3 Ομοφοβία

Τα υποκείμενα της έρευνας μας διαφοροποιούνται αναφορικά με τη στάση τους απέναντι στα ομοφυλόφιλα άτομα. Ο ΣΝ1 φαίνεται να έχει μια στάση αδιάφορης αποδοχής και συναισθηματικής αποστασιοποίησης. Το σκηνικό αλλάζει όταν αναφερόμαστε στη ΣΑ2, η οποία κατανοεί ότι η ομοφυλοφιλία δεν αποτελεί επιλογή του ατόμου, και αποδέχεται πλήρως τους ομοφυλόφιλους ανθρώπους ως ενεργούς πολίτες και κοινωνικά όντα, αντιμετωπίζοντάς τους όπως ακριβώς και τους ετεροφυλόφιλους ανθρώπους, χωρίς διάκριση είτε θετική είτε αρνητική. Η ΣΑ3 δίνει την εντύπωση ότι αισθάνεται άβολα απέναντι στα ΛΟΑΤ άτομα, όπως και ο ΣΝ1, διευκρινίζοντας ωστόσο ότι σέβεται την ιδιαιτερότητά τους. Ο ΣΝ4 από την άλλη, παραδέχεται ότι όντας μικρότερος, υιοθετούσε μια αρνητική στάση απέναντι στους ομοφυλόφιλους και την ομοφυλοφιλία εν γένει, αναθεώρησε όμως μεγαλώνοντας, ειδικότερα κατά την ένταξή του ως ενεργός πολίτης στην κοινωνία και φαίνεται να συμφωνεί με την ΣΑ2 υποστηρίζοντας ότι η σεξουαλική προτίμηση των ομοφυλοφίλων δε θα έπρεπε να επηρεάζει στο ελάχιστο τη στάση των υπολοίπων απέναντί τους. Ένας λόγος που ίσως εξηγεί την αδιάφορη στάση συγκρατημένης αποδοχής του ΣΝ1 και ΣΑ3 είναι ότι δεν τους δόθηκε η ευκαιρία να συναναστραφούν με ομοφυλόφιλα άτομα σε προσωπικό κυρίως επίπεδο, σε αντίθεση με την ΣΑ2, που δημιούργησε φιλίες και διατηρεί κοινωνικές σχέσεις με ΛΟΑΤ άτομα από το πανεπιστήμιο ακόμη και τον ΣΝ4, ο οποίος επίσης έχει συνάψει προσωπικές σχέσεις με ομοφυλόφιλους, εύρημα που επιβεβαιώνει την έρευνα του Herek (2000), ο οποίος συσχετίζει την αποδοχή της ομοφυλοφιλίας με την ύπαρξη ομοφυλόφιλου ατόμου στον οικογενειακό ή τον φιλικό κύκλο. Η ηλικία των συμμετεχόντων ίσως διαδραματίζει κάποιο ρόλο. Άτομα μεγαλύτερης ηλικίας τείνουν να υιοθετούν αρνητική στάση προς τους ομοφυλόφιλους (Bryant et al, 2008; Dovidio, Hewstone, Glick& Esses, 2010; Brandeli-Costa, 2012). Συνεπώς, και εφόσον τόσο Ο ΣΝ1 όσο και η ΣΑ3 είναι μεγαλύτερης ηλικίας, ίσως παίζει κάποιο ρόλο. Ωστόσο, επειδή πρόκειται για άτομα με ακαδημαϊκή μόρφωση, η οποία τείνει να μειώσει το ποσοστό εμφάνισης ομοφοβικών στάσεων (Wrightetal, 1999), μας επιτρέπει να συζητάμε όχι για αρνητική στάση αλλά και συγκρατημένη αποδοχή και σεβασμό.

Το σύνολο των υποκειμένων της έρευνας έχει συναντήσει μαθητές με ομοφυλοφιλικό σεξουαλικό προσανατολισμό. Το δεδομένο αυτό, άλλωστε, ήταν προαπαιτούμενο στην έρευνά μας. Σε όλες τις περιπτώσεις που αναφέρθηκαν τα εν λόγω παιδιά αντιμετώπιζαν προ-

βληματικές καταστάσεις που αφορούσαν λεκτική βία, υβριστικές συμπεριφορές, πειράγματα, χειρονομίες, φθορά προσωπικής περιουσίας, απόρριψη και απομόνωση. Αξίζει να σημειωθεί σε αυτό το σημείο οι μαθητές θύματα ήταν όλοι αγόρια και ότι οι προαναφερθείσες συμπεριφορές αφορούν στο σύνολό τους πάλι αγόρια συμμαθητές, αφού σύμφωνα με τα λεγόμενα των συμμετεχόντων τα κορίτσια φαίνεται να είναι πιο δεκτικά στην ομοφυλοφιλική ταυτότητα των συμμαθητών τους.

Το ερμηνευτικό επίπεδο των υποκειμένων σχετικά με τα ομοφοβικά περιστατικά βρίσκεται σε άμεση συνάφεια με την στάση τους απέναντι στην ομοφυλοφιλία. Ο ΣΝ1 ερμηνεύει το ομοφοβικό κλίμα ως εξαρτώμενο από την γεωγραφική θέση της σχολικής μονάδας. Πράγματι, κοινωνίες σε αγροτικές περιοχές της χώρας μας είναι περισσότερο ομοφοβικές και τα παιδιά σε αυτές κατά τον ΣΝ1 ιδιαίτερα *σκληρά* και *άγρια*.

Ο ερμηνευτικός ορίζοντας της ΣΑ2 είναι περισσότερο διευρυμένος. Σε απόλυτη συμφωνία με τον ΣΝ1 αναφορικά με την γεωγραφική θέση του σχολείου, αναφέρεται επίσης και στον ρόλο της οικογένειας. Υποστηρίζει ότι αν το οικογενειακό περιβάλλον δεν είναι υποστηρικτικό, ο ομοφυλόφιλος μαθητής αντιμετωπίζει καθημερινά μια ζοφερή πραγματικότητα. Στην αντίθετη περίπτωση όπου η οικογένεια γνωρίζει τη σεξουαλική ταυτότητα του παιδιού μπορεί να λειτουργήσει ως αρωγός στην προσπάθεια του σχολείου να αντιμετωπίσει επιτυχώς και να επιλύσει προβληματικές καταστάσεις που απορρέουν από ομοφοβικές συμπεριφορές. Τέλος, αναφέρθηκε και στην εκπαιδευτική βαθμίδα. Κατά την ίδια στο Λύκειο ομοφοβικές συμπεριφορές δεν είναι και τόσο συχνές σε σχέση με το Γυμνάσιο, γεγονός που εξηγείται από την παραδοχή ότι τα παιδιά εμφανίζουν μια άκαμπτη στάση και αναπτύσσουν εμμένουν σε στερεότυπα και προκαταλήψεις περίπου μέχρι την ηλικία των 15 χρόνων. Από εκεί κι έπειτα τα όρια χαλαρώνουν καθώς ο έφηβος αρχίζει να διαμορφώνει δική του άποψη και αρχίζει να τοποθετεί τον εαυτό του ως αυτόβουλο ον στο κοινωνικό σύνολο.

Η ΣΑ3 επίσης αναφέρεται στην υποστηρικτική δομή της οικογένειας και αναγνωρίζει τις δυσκολίες όταν αυτή είναι απούσα. Κάνει λόγο επίσης και για τη φύση της προσωπικότητας των ομοφυλόφιλων παιδιών που υφίστανται εκφοβισμό χαρακτηρίζοντάς τους κλειστούς χαρακτήρες και μοναχικούς, χωρίς να εξετάζει τους λόγους για τους οποίους τα παιδιά αυτά αυτό-περιθωριοποιούνται.

Τέλος ο ΣΝ4 ερμηνεύει την ομοφοβία και κατ' επέκταση τον σχολικό ομοφοβικό εκφοβισμό ως αποτέλεσμα ενός ασφυκτικού κοινωνικού περιβάλλοντος, ξεκάθαρα ομοφοβικού. Οι παράγοντες γεωγραφική θέση και οικογενειακού περιβάλλοντος αναφέρονται και από εκείνον.

Όσον αφορά στην αντιμετώπιση των πληττόμενων ομοφυλόφιλων εφήβων από τους ίδιους, όλοι ανεξαιρέτως προσπάθησαν να προστατεύσουν τα παιδιά. Η προστασία των παιδιών από κάθε μορφής βία φαίνεται να είναι πρώτη προτεραιότητα για τα υποκείμενα της έρευνάς μας. Ωστόσο, με εξαίρεση τον ΣΝ4, κανείς από τους υπόλοιπους δεν προσπάθησε να προσεγγίζει τον ομοφυλόφιλο μαθητή σε ψυχολογικό επίπεδο. Ο ΣΝ4 λέει: «*Του μίλησα, θυμάμαι είχαμε μιλήσει, προσπάθησα λίγο να τον προσεγγίσω, είχανε έρθει και οι γονείς αλλά πώς να πεις και στους γονείς κάτι τέτοιο έστω και έμμεσα…»* Αναμφίβολα, δύσκολα οι εκπαιδευτικοί θα προσεγγίσουν τους γονείς ενός ομοφυλόφιλου παιδιού, ακόμα και με συμβουλευτική διάθεση.

Ενδιαφέρον παρουσιάζουν οι στάσεις των ηγετών διευθυντών όπως περιγράφονται από τους συμμετέχοντες. Στην περίπτωση του ΣΝ1 ο τότε διευθυντής του σχολείου, όχι μόνο δεν βοήθησε το ομοφυλόφιλο παιδί, αλλά και σχολίαζε αρνητικά τόσο το ίδιο όσο και την οικογένειά του. Ο ΣΝ1 πιστεύει ότι αυτή η απαράδεκτη συμπεριφορά πήγαζε από το γεγονός ότι ο εν λόγω διευθυντής προερχόταν από το χώρο της εκκλησίας. Κάποιοι από τους διδάσκοντες συμμερίζονταν τις απόψεις του διευθυντή οι περισσότεροι ωστόσο δεν επηρεάζονταν από τη στάση του. Δεν έκαναν όμως και καμιά προσπάθεια να του υποδείξουν το λάθος του και ως άνθρωπος και ως εκπαιδευτικός λειτουργός.

Η ΣΑ2, αντιθέτως, πλέκει το εγκώμιο ενός λαμπρού διευθυντή, ο οποίος αλώβητος από τις αντιδράσεις των ατόμων σε μια κλειστή κοινωνία, σε αγροτική περιοχή, στάθηκε ως ασπίδα μπροστά στο ομοφυλόφιλο παιδί και δεν επέτρεψε σε κανέναν μαθητή, εκπαιδευτικό ή γονιό να βλάψει τον μαθητή του. Εκείνος βρήκε το θάρρος να επέμβει και στο οικογενειακό περιβάλλον και να προστατέψει ολόπλευρα το παιδί τουλάχιστον μέχρι την ενηλικίωσή του.

Ο ΣΑ4 με λύπη αποκαλύπτει πως ένα από τα ομοφυλόφιλα παιδιά που συνάντησε στράφηκε προς τη διευθύντρια του σχολείου και ζήτησε βοήθεια, αλλά εκείνη «*δεν ήταν άνθρωπος που ασχολούνταν με τέτοια».* Προφανώς δεν ασχολήθηκε και κανείς από τους

συναδέλφους , παρά μόνον εκείνος προσέγγισε το παιδί σε ανθρώπινο επίπεδο, χωρίς αποτέλεσμα, αφού ο μαθητής πήρε μετεγγραφή και εγκατέλειψε το σχολείο.

Η ΣΑ3 δεν κάνει καμιά αναφορά στον διευθυντή, εξάλλου κι η ίδια εκείνη την εποχή τελούσε χρέη υποδιευθύντριας στο σχολείο, αναφέρθηκε σε κάποια σχόλια των συναδέλφων καθηγητών αλλά λέει *«... επειδή ήταν καλός μαθητής το ξεπερνούσαν»*. Άριστοι μαθητές ήταν και εκείνοι στις περιπτώσεις που παρουσίασαν οι ΣΝ1 και ΣΑ2, που αντικρούουν τις διεθνείς έρευνες σύμφωνα με τις οποίες οι ομοφυλόφιλοι μαθητές, ως θύματα εκφοβισμού, στιγματισμού και περιθωριοποίησης, εμφανίζουν χαμηλές επιδόσεις και εγκαταλείπουν το σχολείο. Στην Ελλάδα κάτι τέτοιο δεν συμβαίνει, σύμφωνα με τους Ηλιοπούλου et al, 2018, και αποτελεί ένα εύρημα με πολλαπλές εξηγήσεις. Μια εξήγηση είναι η πίεση που ασκεί η ελληνική οικογένεια στα παιδιά για άριστες επιδόσεις με στόχο την εισαγωγή των παιδιών τους στην Τριτοβάθμια εκπαίδευση. Από την άλλη, τα ομοφυλόφιλα παιδιά, ενδεχομένως βρίσκουν διέξοδο από τις στρεσογόνες καταστάσεις που βιώνουν στη μελέτη ή μπορεί να θεωρούν ότι θα κερδίσουν με αυτόν τον τρόπο την εύνοια των γονέων, των εκπαιδευτικών αλλά και των συμμαθητών τους, αποπροσανατολίζοντάς τους από την ΛΟΑΤΚ ταυτότητά τους. Εύγλωττα υποστηρίζει η ΣΑ2 «*Ίσως γιατί έχουν στο πίσω μέρος του μυαλού τους ότι θα βρουν εμπόδια, τοίχους κι αυτό τους ατσαλώνει και τελικά είναι πιο δυνατοί.»*.

Εν κατακλείδι, είναι εξαιρετικά δύσκολη η επιτέλεση της σεξουαλικής ταυτότητας ενός ομοφυλόφιλου εφήβου όχι μόνο στο ελληνικό σχολείο, αλλά και αργότερα στην ελληνική κοινωνία ως ενήλικας, χωρίς το φόβο περιθωριοποίησης ή στιγματισμού σύμφωνα με τους συμμετέχοντες. Στη θέση που βρίσκονται επί του παρόντος, αναγνωρίζουν το χρέος και την τεράστια ηθική ευθύνη που έχει ο ηγέτης διευθυντής να σταθεί στο πλάι των ΛΟΑΤ μαθητών αλλά και όλων των μαθητών, με την έννοια ότι ο ηγέτης διευθυντής οφείλει να εμπνεύσει, να εκπαιδεύσει, να διδάξει την ανοχή και το σεβασμό στην διαφορετικότητα.

6.2.4 Δράση - Προτάσεις

Το ελληνικό σχολείο όχι απλά δεν διαχειρίζεται αλλά αποσιωπά τα θέματα της σεξουαλικής μειονότητας στα σχολεία (Color Youth). Με βάση τα κυριότερα ευρήματα της έρευνας της Color Youth για το σχολικό κλίμα (Ηλιοπούλου et al, 2018) οι μαθητές απάντησαν σε ποσοστό κατά μέσο όρο 60% ότι δεν άκουσαν ποτέ θετικές αναφορές για τα ΛΟΑΤΚ θέ-

ματα σε κάποιο μάθημα, δεν γίνονται καθόλου αναφορές και δεν δίνονται πληροφορίες στα σχολικά εγχειρίδια για τα ΛΟΑΤΚ ζητήματα. Οι συμμετέχοντες της έρευνας συμφωνούν απόλυτα με αυτήν τη θέση. Υποστηρίζουν ότι δεν έχουν γνώση για συντονισμένες δράσεις από το Υπουργείο Παιδείας που να αφορούν σε ΛΟΑΤΚ θέματα και κατ΄επέκταση στον ομοφοβικό σχολικό εκφοβισμό και τη συμπερίληψη μαθητών της σεξουαλικής μειονότητας. Να σημειωθεί ότι ο θεσμός της Θεματικής Εβδομάδας που εισήχθη στην εκπαίδευση το Δεκέμβριο του 2016, αφορά μόνο στα Γυμνάσια κι όχι στα Λύκεια. Επ' αυτού ο ΣΝ1 δήλωσε ότι από το φάκελο αφαίρεσε το θέμα των έμφυλων ταυτοτήτων φοβούμενος τις αντιδράσεις των γονέων. Αντιδράσεις και διαμαρτυρίες απάντησε και η ΣΑ2 αλλά φάνηκε αμετακίνητη, προέβαλε ως ασπίδα τον νόμο και την σχετική εγκύκλιο στους γονείς και ανέλαβε η ίδια την οργάνωση και τον συντονισμό των σχετικών δράσεων, στην ατζέντα των οποίων υπήρχε ο άξονας των έμφυλων ταυτοτήτων. Να σημειωθεί ωστόσο ότι η ΣΑ2 είχε παρακολουθήσει ένα επιμορφωτικό σεμινάριο 400 ωρών στη Γερμανία το 1/3 του οποίου αφορούσε σε ΛΟΑΤΚ θέματα. Σε ανάλογα σεμινάρια ή επιμορφώσεις δεν συμμετείχαν τα υπόλοιπα υποκείμενα, αλλά φάνηκε από τις απαντήσεις τους ότι είναι ανοιχτοί και δείχνουν ενδιαφέρον σε επιμορφωτικές συναντήσεις τέτοιας θεματολογίας.

6.3. Παραδειγματικές στροφές στα λεγόμενα των συμμετεχόντων

Τις περισσότερες φορές οι άνθρωποι προσπαθούν να συλλάβουν το νόημα ή τα νοήματα στοχεύοντας στην αναζήτηση του ψεύδους ή της αλήθειας στα λεγόμενα κάποιου. Ο Heidegger αντικαθιστά της υψηλά φορτισμένες σημασιολογικά λέξεις αλήθεια και ψεύδος με εκείνες της αυθεντικότητας (*authenticity*) και μη αυθεντικότητας (*inauthenticity*). Επανερχόμαστε λοιπόν στις φιλοσοφικές αρχές της ερμηνευτικής φαινομενολογίας του Heidegger κατά την οποία η αναγνώριση του νοήματος μέσα από διάφορες συσχετίσεις, στις οποίες εμπλέκεται το Εδωνά Είναι, αποτελεί μια κρίσιμη διαδικασία (Αντωνίου, 2014).

Σύμφωνα με την Conroy, στην ερμηνευτική φαινομενολογική ανάλυση βασικό είναι το στάδιο εντοπισμό των παραδειγματικών στροφών (*paradigm shifts*), των σημείων εκείνων όπου το υποκείμενο διαφοροποιεί τον τρόπο με τον οποίο αντιλαμβάνεται την ύπαρξή του στον κόσμο και τις αντιδράσεις του στο μέλλον (Conroy, 2003: 54-55 ; Αντωνίου, 2014). Στο λόγο των συμμετεχόντων στην έρευνα εντοπίστηκαν κάποιες παραδειγματικές στροφές και κατέστη δυνατό να ανακαλυφθεί σε ποιον τύπο ανήκουν.

Σύμφωνα με τον Heidegger οι άνθρωποι ως οντότητες στον κόσμο, ανήκουν σε τρεις τύπους: τον αυθεντικό *(authentic*), τον μη αυθεντικό (*inauthentic)* και τον αδιαφοροποίητο (*undifferentiated*). Στον πρώτο τύπο υπάρχει συνέπεια και γνησιότητα της ύπαρξης του ατόμου μεταξύ των λόγων και των πράξεων, ενώ κάτι τέτοιο δεν υφίσταται στον μη αυθεντικό τύπο ο οποίος εκπέμπει διφορούμενα σήματα, φάσκει και αντιφάσκει. Ο αδιαφοροποίητος τύπος σκέφτεται και ενεργεί υπακούοντας ξεκάθαρα στη συνήθεια υποταγής του σε εξωτερικές νόρμες (Conroy, 2003:39;Αντωνίου, 2014). Κατά τον Heidegger, το υποκείμενο έχει «*τη […] δυνατότητα να είναι ο εαυτός του […] μέσα στο ίδιο του το είναι, να επιλέξει τον εαυτό του και να κερδίσει τον εαυτό του […] Μόνο όμως στο βαθμό που είναι ένα ον το οποίο μπορεί να γίνει αυθεντικό- με άλλα λόγια κάτι που ανήκει στον εαυτό του- μπορεί επίσης να έχει χάσει τον εαυτό του και να μην τον έχει ακόμη κερδίσει. Ως τρόποι του είναι η αυθεντικότητα και η μη αυθεντικότητα εδράζονται στο γεγονός ότι το βασικό χαρακτηριστικό του κάθε Dasein είναι ότι ανήκει στον εαυτό του*» (Heidegger:469-470, οπ.αναφ.Αντωνίου, 2014).

Στο σημείο αυτό θα πρέπει να διασαφηνιστεί ότι ένα άτομο δεν ανήκει πάντα σε κάποιον τύπο. Μπορεί αντίθετα να ανήκει σε κάποιες στιγμές στον έναν και άλλες στιγμές στον άλλον. Η αξιολόγηση των συμμετεχόντων έγινε από την ερευνήτρια με βάση τις παρατηρήσεις της τόσο κατά τη διάρκεια της συνέντευξης όσο και όλων των φάσεων επικοινωνίας με αυτούς.

Ξεκινώντας από τον ΣΝ1, παρουσίασε αυθεντικές όψεις αναφερόμενος στην ευθύνη που φέρει ο ηγέτης διευθυντής να προστατέψει το σύνολο των μαθητών του. Η ασφάλεια των μαθητών και η ηθική υποχρέωση του ηγέτη και των εκπαιδευτικών μιας σχολικής μονάδας να ανταποκριθούν στις ιδιαιτερότητες, τις ανάγκες και την υποστήριξη του κάθε παιδιού ξεχωριστά αποτελεί μονόδρομο για εκείνον. Η βιωμένη εμπειρία του σχετικά με την ομοφοβική συμπεριφορά ηγεσίας, εκπαιδευτικού προσωπικού και μαθητών απέναντι σε ομοφυλόφιλο μαθητή τον οδήγησε στη διαπίστωση της ύπαρξης σχολικού ομοφοβικού κλίματος και επιπρόσθετα ότι οποιαδήποτε απόπειρα στιγματισμού και περιθωριοποίησης δεν έχει θέση στο ελληνικό σχολείο. Ωστόσο, στα λεγόμενά του υπάρχουν κάποια σημεία μη αυθεντικών όψεων. Επικαλούμενος την έλλειψη γνώσεων και την απουσία ξεκάθαρου θεσμικού πλαισίου που αφενός θα καθοδηγεί και αφετέρου θα θωρακίζει διευθυντές και εκπαιδευτικούς κυρίως από εξωτερικές πιέσεις αντιδράσεις, κυρίως των γονέων των υπό-

λοιπων μαθητών, οδηγεί στην θεώρηση ότι από το σύνολο των μαθητών εξαιρεί τα παιδιά της σεξουαλικής μειονότητας. Στην παραδοχή αυτή συνηγορεί και η ομολογία του ότι στα πλαίσια του Θεσμού της Θεματικής Εβδομάδας, επέλεξε και επέτρεψε να εξαιρεθεί ο άξονας των έμφυλων ταυτοτήτων, «[…]*Διότι είμαστε κολλημένοι, έχουμε προβλήματα. Δεν μπορούμε να ακουμπήσουμε τέτοια θέματα. Δηλαδή ακόμη και να θέλαμε,* ***να θέλεις*** *να κάνεις κάτι τέτοιο, σκέφτεσαι τι θα πουν οι γονείς, που θα ρθουν την άλλη μέρα δεν το συζητάμε, λοιπόν, οπότε με τι γνώσεις, με τιιιι θωράκιση, με τιιιι ασφάλεια δηλαδή θα προχωρήσεις σε τέτοιου είδους συμπεριφορές δεν μπορεί να γίνει αυτό.*».

Τις περισσότερες αυθεντικές όψεις συναντά κανείς στην περίπτωση στης ΣΑ2. Οι γνώσεις της σχετικά με τα ΛΟΑΤΚ ζητήματα που απέκτησε κατά την παρακολούθηση πολύωρου επιμορφωτικού σεμιναρίου στο εξωτερικό αλλά και οι βιωμένες εμπειρίες της σχετικά με ομοφοβικά περιστατικά ξεκαθάρισαν την ομίχλη από τον ερμηνευτικό της ορίζοντα. Σε σχέση με τα υπόλοιπα υποκείμενα, η ΣΑ2 φαίνεται να αναγνωρίζει με την πρώτη ματιά τις ομοφοβικές μορφές βίας, ακόμα και εκείνη της ομοφοβικής λεκτικής βίας, που είναι δύσκολο να ανιχνευτεί, και, γνωρίζοντας επακριβώς το πώς πρέπει να ανταποκριθεί σε αυτές τις συμπεριφορές, ακολουθώντας ως πρότυπο το παράδειγμα διευθυντή, κάτω από την σκέπη του οποίου εργάστηκε στο παρελθόν, καθίσταται έτοιμη και ικανή, διατηρώντας ένα ισχυρό δίκτυο επικοινωνίας με το εκπαιδευτικό προσωπικό να απαντήσει στις ομοφοβικές προκλήσεις, αδιαφορώντας για τις εξωτερικές πιέσεις, αντιδράσεις και εμπόδια. Η ευθύνη της απέναντι στους μαθητές της δεν περιορίζεται στην προστασία και την ασφάλεια των ομοφυλόφιλων μαθητών. Αντιθέτως, αποτελεί για την ίδια τεράστια ευθύνη και ηθική επιταγή να εκπαιδεύσει, με παιδαγωγικούς όρους, τους μαθητές της να φέρονται με ανοχή, σε πρώτο στάδιο και με σεβασμό σε τελικό στάδιο στην σεξουαλική διαφορετικότητα με τρόπο πολιτισμένο και δημοκρατικό.

Στοιχεία αδιαφοροποίητου ατόμου εμφανίζει η ΣΑ3 σχετικά με το φαινόμενο της ομοφοβίας. Και μόνο στο άκουσμα της λέξης και των παράγωγων αυτής αισθανόταν άβολα και έβαζε εαυτόν σε θέση άμυνας. Το γεγονός ότι μαθητές έγραφαν σχόλια στα βιβλία του ομοφυλόφιλου συμμαθητή τους και επιδίδονταν σε αρνητικά σχόλια, κοροϊδίες και πειράγματα, δεν αναγνωρίζεται από την ίδια ως ομοφοβική συμπεριφορά. Αντίθετα, φάνηκε ότι, κυρίως από τη στάση της και την εμμονή αποπροσανατολισμού της συζήτησης, κατά κάποιον τρόπο, ταυτίζεται και δικαιολογεί την εν λόγω συμπεριφορά, υπακούοντας στις εξω-

τερικές νόρμες της κυρίαρχης ετεροφυλοφιλίας. Επιπλέον, η ΣΑ3 φάνηκε μη αυθεντική αναφορικά με τον ρόλο της ως ηγέτης, αναπόσπαστο κομμάτι του οποίου είναι η σχέση της, παιδαγωγική και με όρους εγγύτητας με τους μαθητές του σχολείου της. Η ΣΑ3 είναι μια εξαίρετη διευθύντρια και άριστη αναφορικά με το διοικητικό έργο διεύθυνσης της σχολικής μονάδας. Εδώ διαφαίνεται και η αυθεντική της όψη σε σχέση με τα λεγόμενά της υποστηρίζοντας ότι θα πρέπει οι διευθυντές των σχολείων να είναι διοικητικά όργανα κι όχι καθηγητές- παιδαγωγοί.

Για τον ΣΝ4 το συγκλονιστικό του βίωμα, ως μαθητής ακόμα, του τρόπου με τον οποίο συμμαθητές προπηλάκισαν ομοφυλόφιλο μαθητή και τον εκδίωξαν στην κυριολεξία από τη σχολική μονάδα, ήταν η αφετηρία προκειμένου να αναθεωρήσει την στάση του απέναντι στους ομοφυλόφιλους και κατ' επέκταση τη την ερμηνευτική του σκοπιά για το φαινόμενο της ομοφοβίας στο εκπαιδευτικό πλαίσιο. Για τον ΣΝ4 τα ομοφυλόφιλα παιδιά δεν έτυχαν καμιά υποστήριξη και ακόμα κι όταν στράφηκαν για βοήθεια από την ηγεσία του σχολείου που φοιτούσαν. Παλεύοντας να αλλάξει τα δεδομένα στο σχολείο που ο ίδιος τελεί χρέη διευθυντή, επιδιώκει με την διαρκή του παρουσία, ως ηγέτης που εμφανίζει τα, περισσότερα από όλους, χαρακτηριστικά ενός αυθεντικά ηθικού ηγέτη, βρίσκεται στο πλάι των παιδιών που υποφέρουν. « *Θεωρώ ότι είναι καθήκον μας αυτό είμαστε άνθρωποι και μετά όλα τα άλλα. Δεν είναι δυνατόν ένα παιδί να υποφέρει μέσα στην τάξη κι εσύ να κάνεις μάθημα. Αγανακτώ*.» Οι πράξεις του συμφωνούν στο έπακρο με τα λόγια του καθιστώντας τον αυθεντικό τύπο ηγέτη. Έχοντας το δεδομένο αυτό κατά νου, δεν μπορεί κανείς να αμφιβάλει για τον υψηλό βαθμό ευαισθητοποίησής του σε ΛΟΑΤΚ ζητήματα, ανεξαρτήτως των λιγοστών γνώσεων που διαθέτει. Είναι έτοιμος να αξιοποίησει όλα τα όπλα που διαθέτει στη φαρέτρα του, σχολική ψυχολόγο, αρμόδιους φορείς και άλλα, προκειμένου κανένα παιδί να μη χρειαστεί να υποστεί ποτέ καμιάς μορφής βία, συμπεριλαμβανομένης και της ομοφοβικής φυσικά.

5.4. Συμπεράσματα- Προβληματισμοί

Μετά την επαγωγική πορεία της ερμηνείας των δεδομένων είμαστε σε θέση να οδηγηθούμε σε κάποια γενικά συμπεράσματα που συσχετίζονται με το σκοπό και τα επιμέρους ερωτήματα που τέθηκαν στο ξεκίνημά της έρευνας. Με αφετηρία την σύνδεση της έννοιας της ηγεσίας με το πρόσωπο του διευθυντή της σχολικής μονάδας, τη σκιαγράφηση του προφίλ του ιδανικού ηγέτη διευθυντή, ο οποίος αντιλαμβάνεται την ηθική διάσταση του ρόλου του

και παρουσιάζει, άλλος περισσότερο άλλος λιγότερο, χαρακτηριστικά ηθικού ηγέτη, τα υποκείμενα της έρευνας φαίνεται να ερμηνεύουν το φαινόμενο της ομοφοβίας ως κοινωνικό φαινόμενο που αναπόφευκτα αντανακλάται στο σχολικό περιβάλλον. Η πρόθεσή τους να ανταποκριθούν θετικά στην έκκληση για βοήθεια ενός ομοφυλόφιλου μαθητή, να σταθούν στο πλευρό του και να τον προστατέψουν χωρίς δισταγμό, ανεξάρτητα από τη δική τους στάση απέναντι στους ομοφυλόφιλους ανθρώπους, αποτελεί, αναμφίβολα, θετικό εύρημα.

Είναι όμως αυτό αρκετό; Τι γίνεται με τα παιδιά εκείνα που, όντας μέσα στην ντουλάπα, υπάρχουν, εκπαιδεύονται και αλληλεπιδρούν σε ένα ομοφοβικό περιβάλλον. Κανένας άνθρωπος, πόσο μάλλον ένα παιδί, δεν πρέπει να φοβάται. Με άλλα λόγια είναι αυτό αρκετό για να μπορούμε να συζητάμε για ένα συμπεριληπτικό σχολείο σε θέματα που αφορούν την ΛΟΑΤΚ κοινότητα;

Η απάντηση, σε όλα τα παραπάνω ερωτήματα, είναι όχι. Δεν αρκεί να είμαστε παρόντες μόνο στα παιδιά που βρίσκουν το θάρρος να επιτελέσουν τη διαφορετική σεξουαλική τους ταυτότητα. Οφείλουμε να έχουμε κατά νου την πλειοψηφία των παιδιών εκείνων που κρύβονται στο σκοτάδι κάτω από το βαρύ πάπλωμα της κυρίαρχης ετεροσεξουαλικότητας ως κοινωνική νόρμα. Οι εκπαιδευτικοί ηγέτες, θα πρέπει να καταπολεμήσουν με τη σειρά τους το φόβο τους, ειδικότερα με την απουσία σαφούς θεσμικού πλαισίου, να «αγγίξουν» ΛΟΑΤΚ θέματα και να θωρακίσουν τον εαυτό τους και το σχολείο τους από εξωτερικές αντιδράσεις και πιέσεις (Perkins, 2012). Ανάμεσα στις επιμορφωτικές τους διεκδικήσεις, θα πρέπει και οι ίδιοι να απαιτήσουν εκπαίδευσή τους σχετικά με ΛΟΑΤΚ ζητήματα, που θα τους καταστήσει ικανότερους στο έργο τους.

Σε συνδυασμό με τις πολιτικές διεκδικήσεις της ΛΟΑΤΚ κοινότητας, όπως εκείνες παρατέθηκαν, η Color Youth, αναγνωρίζοντας τη δύναμη των εκπαιδευτικών ιδρυμάτων κάθε βαθμίδας στη διαμόρφωση νοοτροπιών δεκτικότητας προς κάθε μορφής διαφορετικότητα, ειδικά για τα άτομα κάθε σεξουαλικού προσανατολισμού αιτείται:

1. Να γίνεται εκτενής αναφορά και να δίνεται έμφαση στην ομοφοβική βία σε όλα τα εκπαιδευτικά προγράμματα καταπολέμησης του σχολικού εκφοβισμού. Να δημιουργείται συνεπώς μια σαφής πολιτική και να χαράσσονται καθαρά οι κατευθυντήριες γραμμές ενάντια σε κάθε μορφής βίας, ανάμεσα σε αυτές και η ομοφοβική.
2. Την καταπολέμηση κάθε μορφής διάκρισης προς τους ΛΟΑΤΚΙ μαθητές.

3. Να πληροφορούνται οι μαθητές για τον ρόλο που διαδραμάτισαν ΛΟΑΤΚΙ ιστορικές προσωπικότητες σε όλες τις πτυχές της δημόσιας σφαίρας και να μην αποσιωπάται ο σεξουαλικός προσανατολισμός τους αλλά αντίθετα να αναφέρεται ως δομικό στοιχείο της προσωπικότητάς τους.
4. Να εμπλουτιστούν οι σχολικές βιβλιοθήκες με ενημερωτικό και λογοτεχνικό υλικό με ΛΟΑΤΚΙ θεματική, προσβάσιμο από όλους τους μαθητές.
5. Η οργάνωση επιμορφωτικών συναντήσεων, ημερίδων και σεμιναρίων από αρμόδιους φορείς , στα πλαίσια της σχολικής μονάδας για την ενημέρωση του εκπαιδευτικού προσωπικού σχετικά με ΛΟΑΤΚΙ ζητήματα.
6. Να υιοθετείται ορθή και αμερόληπτη μη σεξιστική μη ομοφοβική γλώσσα τόσο στον γραπτό και, κυρίως στον προφορικό λόγο. Καμία ανοχή στη χρήση λέξεων και εκφράσεων προσβλητικών για τα ομοφυλόφιλα άτομα από τους μαθητές.
7. Να δίνεται στους μαθητές η δυνατότητα και η κατευθυντήρια γραμμή σε συνεργασία με αρμόδιους φορείς και οργανώσεις για τη δημιουργία μαθητικών ΛΟΑΤΚΙ ομάδων (gay straight alliances) με προσανατολισμό την καταπολέμηση της ομοφοβίας στο ενδοσχολικό περιβάλλον.
8. Τέλος να διασφαλίζεται η προστασία του απορρήτου για το σεξουαλικό προσανατολισμό ή την ταυτότητα φύλου και να παραμένει απόλυτα εμπιστευτική και να μην γνωστοποιείται σε κανέναν, ούτε στην οικογένεια, δίχως τη συναίνεση του ΛΟΑΤΚ ατόμου.

Τα παραπάνω αιτήματα, σαφώς προσαρμοσμένα στην ελληνική πραγματικότητα, εάν εφαρμοστούν μπορούν να αποτελέσουν την αρχή για τη δημιουργία πραγματικά συμπεριληπτικών για τους ΛΟΑΤΚ μαθητές σχολείων.

6.5 Περιορισμοί της έρευνας και προτάσεις για μελλοντικές διερευνήσεις

Η παρούσα έρευνα φιλοδοξεί να συμβάλει στην άρση της αορατότητας των ΛΟΑΤΚ εφήβων μαθητών στη διαμόρφωση ενός ασφαλούς μη ομοφοβικού κλίματος από τους ηγέτες διευθυντές των σχολικών μονάδων, παρέχοντας τα στοιχεία εκείνα που θα ευαισθητοποιήσουν τόσο την ηγεσία όσο και το εκπαιδευτικό προσωπικό των ελληνικών σχολικών μονάδων σε ζητήματα φύλου και σεξουαλικού προσανατολισμού. Θα ήταν παράλειψη ωστόσο να μην γίνει αναφορά στους περιοριστικούς παράγοντες που εντο-

πίστηκαν κατά την εκπόνησή της και παράθεση προτάσεων για μελλοντικές διερευνήσεις.

Αρχικά, η ποιοτική μορφή της έρευνας και η υπακοή της στον μέγιστο βαθμό στις φιλοσοφικές και μεθοδολογικές αρχές της Ερμηνευτικής Φαινομενολογικής Ανάλυσης, η ένταξη της οποίας στην εκπαιδευτική έρευνα θεωρείται «[…] *μείζονος σημασίας για να δοθεί η ευκαιρία στους πρωταγωνιστές (εκπαιδευτικούς- μαθητές) να εκφραστούν αυτόνομα για την εμπειρία τους , να αποτυπωθούν διδακτικές και μαθησιακές στρατηγικές με πλούσια και σε βάθος δεδομένα*» (Αντωνίου, 2018:268), στερείται όμως του δικαιώματος της γενίκευσης των αποτελεσμάτων της.

Προς αυτήν την κατεύθυνση και ο γεωγραφικός περιορισμός σε συνδυασμό με την εκπαιδευτική βαθμίδα, αφού το σύνολο του δείγματός μας υπηρετούν σε σχολικές μονάδες Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης της Δυτικής Θεσσαλονίκης.

Η ευαίσθητη φύση του υπό μελέτη φαινομένου αποτέλεσε ακόμη έναν περιοριστικό παράγοντα. Απόρροια αυτού και ο προβληματισμός που αναδύθηκε κατά τη διάρκεια της έρευνας, αφού τα υποκείμενα της έρευνας αναφέρθηκαν αποκλειστικά σε εμπειρίες και περιστατικά παρελθόντος χρόνου και όχι επί του παρόντος, ώστε να δοθεί η δυνατότητα στην ερευνήτρια να αποτυπώσει καλύτερα και λεπτομερώς τις πρακτικές αντιμετώπισης του φαινομένου από τα υποκείμενα επί του υπαρκτού και όχι σε θεωρητική βάση.

Τέλος, η απουσία σχετικών ερευνών που τοποθετούν τον ηγέτη διευθυντή του ελληνικού σχολείου απέναντι στο φαινόμενο της ομοφοβίας μπορεί να εξασφάλισαν την πρωτοτυπία της έρευνας, ταυτόχρονα όμως το γεγονός αυτό δεν υποβοήθησε στην στήριξη ή αντίκρουση των ευρημάτων της.

Προτείνεται λοιπόν η συνέχιση της διευρευνητικής προσπάθειας σε πανελλαδικό επίπεδο, σε όλες τις εκπαιδευτικές βαθμίδες είτε με τη μορφή ποσοτικής έρευνας είτε με συνδυασμό ποσοτικής και ποιοτικής διερεύνησης με τη βοήθεια στοχευμένων και εις βάθος συνεντεύξεων.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Α. Ελληνόγλωσση Βιβλιογραφία

Αθανασίου, Α. (2006). Gender Trouble. Η φεμινιστική θεωρία και πολιτική μετά την αποδόμηση της ταυτότητας. *Σύγχρονα θέματα, 94, 72-7.*

Αντωνίου, Κ. (2014). *Το φάσμα της αστεγίας στην Ελλάδα της κρίσης. Μια νέα πρόκληση για την Εκπαίδευση Ενηλίκων.* Μεταπτυχιακή Διπλωματική Εργασία. Θεσσαλονίκη.

Αντωνίου, Κ. (2019). Από τη Φαινομενολογία των Husserl και Heidegger στις πρακτικές εφαρμογές στην εκπαιδευτική έρευνα. Καραβάκου, Β. (Επιμ.) στο *Η φιλοσοφία ως διάσταση και προοπτική στη δια βίου μάθηση.* Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Πανεπιστημίου Μακεδονίας.

Δαραής, Κ. (2014) Σιωπή! Προσεγγίζοντας την περίπτωση των μαθητών που αντιμετωπίζονται στο σχολείο ως ομοφυλόφιλοι. *Preschool and Primary Education, 2,* 115-125.

Δημητρίου, Λ. (2015). Η ηθική διάσταση στην άσκηση καθηκόντων του δημοκρατικού διευθυντή σχολικής μονάδας. *Έρκυνα, Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών- Επιστημονικών Θεμάτων (7),*87-101. Retrieved from http://erkyna.gr/e_docs/periodiko/dimosieyseis/ekpaideytika/t07-06.pdf on 20/11/2017.

Ηλιοπούλου, Χ., Νικολακάκης, Ν., Διακουμάκου, Φ., Γραμμενίδης, Κ. (2018). *Πρώτη πανελλαδική έρευνα για το σχολικό κλίμα- Έκθεση αποτελεσμάτων: Οι εμπειρίες της ΛΟΑΤΚ μαθητικής κοινότητας στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση.* Αθήνα: Color Youth.

Θεοφιλόπουλος, Θ., & Σπίνου, Ε. (2015). *Ομοφοβία και Τρανσφοβία στην Ελλάδα:Ένας Οδηγός για επαγγελματίες αλλά και για κάθε ενδιαφερόμενο πολίτη*. Αθήνα: ColourYouth - Κοινότητα LGBTQ Νέων Αθήνας.

Ίσαρη, Φ. Πουρκός, Μ. (2015). *Ποιοτική μεθοδολογία έρευνας, εφαρμογές στην ψυχολογία και την εκπαίδευση.* Ελληνικά ακαδημαϊκά συγγράμματα και βοηθήματα retrieved from https://repository.kallipos.gr/handle/11419/5826 on 15/4/2020.

Ιωάννου, Χ. (2016). Καταπολέμηση του ομοφοβικού και τρανσφοβικού εκφοβισμού στα σχολεία. Εθνική Έκθεση: Ελλάδα retrieved from https://rainbowschool.gr/wp-content/uploads/2018/07/HOMBAT_NATIONAL_REPORT_EL.pdf on 3/4/2019

Καζεπίδης, Τ. (1994). *Η φιλοσοφία της παιδείας.* Θεσσαλονίκη: Εκδ. Βάνιας.

Καλλιοντζή, Β., & Ιορδανίδης, Γ. (2019). Η μετασχηματιστική ηγεσία στη δημόσια δευτεροβάθμια εκπαίδευση στην Ελλάδα: διερεύνηση των απόψεων των εκπαιδευτικών. *Έρευνα στην Εκπαίδευση*, *8*(1), 112-128.

Καραβάκου, Β. (2012). Η φαινομενολογική αντίληψη της εμπειρίας: Συνέπειες για την εκπαιδευτική θεωρία, πράξη και έρευνα, στο Π.Ε. Ελλάδος (Επιμ.), *Πρακτικά 8ου Πανελληνίου Συνεδρίου Ελληνική παιδαγωγική και εκπαιδευτική έρευνα.*Ιωάννινα.

Καραβάκου, Β. (2018). *Η φιλοσοφία ως διάσταση και προοπτική στη δια βίου μάθηση*. Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Πανεπιστημίου Μακεδονίας.

Καραβάκου, Β. (2019). Η εκ-παίδευση και η φιλοσοφία της. Ηθικές απαιτήσεις και πολιτικά προτάγματα. Αθήνα: Gutenberg.

Κεφαλά, Α. (2017). *Μελέτη του βιώματος και των εκπαιδευτικών αναγκών των ενηλίκων Σύρων προσφύγων: μια βιογραφική/φαινομενολογική προσέγγιση.* Μεταπτυχιακή Διπλωματική Εργασία. Θεσσαλονίκη.

Μαλαμούδης, Δ. (2019). *Από τον συγκεντρωτικό χαρακτήρα του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος προς τη σχολική αυτονομία- Απόψεις και θέσεις Διευθυντών/ντριών δημοτικών σχολείων της Δυτικής Θεσσαλονίκης.* Μεταπτυχιακή Διπλωματική Εργασία. Θεσσαλονίκη.

Μπουραντάς, Δ. (2002). Μάνατζμεντ. *Αθήνα, Εκδόσεις Μπένου*, 1-614.

Παρασκευοπούλου-Κόλλια, Ε. Ά. (2008). Μεθοδολογία ποιοτικής έρευνας στις κοινωνικές επιστήμες και συνεντεύξεις. *Ανοικτή Εκπαίδευση: το περιοδικό για την Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση και την Εκπαιδευτική Τεχνολογία*, *4*(1), 72-81.

Πεχτελίδης, Γ. (2017). Σεξουαλικότητα και Βία ανάμεσα σε συνομήλικα παιδιά στο σχολείο. *Το Βήμα των Κοινωνικών Επιστημών,* 15(57).

Τσιάκαλος, Γ. (2000). Οδηγός αντιρατσιστικής εκπαίδευσης. *Αθήνα: ελληνικά γράμματα.*

Β. Βιβλιογραφία στα Ελληνικά από μετάφραση

Balthazart, J.(2016). *Η βιολογία της ομοφυλοφιλίας.* Ηράκλειο Κρήτης : Πανεπιστημιακές Εκδόσεις Κρήτης.

Butler, J. (2009). *Αναταραχή φύλου: Ο φεμινισμός και η ανατροπή της ταυτότητας*. μτφρ Καράμπελας, επιμ. Καντσά Αθήνα: Αλεξάνδρεια.

Heidegger, M. (1978). *Είναι και Χρόνος.* (Τζαβάρας, μτφρ.) Αθήνα: Δωδώνη.

Salih, S. (2018). *Εισαγωγή στην Τζούντιθ Μπάτλερ.* Oposito.

Starratt, R. (2017). *Ηθική Ηγεσία στην Εκπαίδευση.* Αργυροπούλου, Ε. (επιμ.). Εκδ. Δίσιγμα.

Γ. Βιβλιογραφία στα αγγλικά

Adams, H. E., Wright, L. W., & Lohr, B. A. (1996). Is homophobia associated with homosexual arousal?. *Journal of abnormal psychology*, *105*(3), 440.

Bass, B. M., & Steidlmeier, P. (1999). Ethics, character, and authentic transformational leadership behavior. *The leadership quarterly*, *10*(2), 181-217. Retrieved from https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1048984399000168 on 31/12/2017.

Bhana, D. (2012). Understanding and addressing homophobia in schools: A view from teachers. *South African Journal of Education*, *32*(3), 307-318.

Blackmore, J. (2006). Deconstructing diversity discourses in the field of educational management and leadership. *Educational Management Administration & Leadership*, *34*(2), 181-199.

Bogotch, I. E. (2000). Educational leadership and social justice: Practice into theory. *Journal of School Leadership*, *12*(2), 138-56.

Booth, T. and Ainscow, M. (eds) (1998) *From Them to Us: An International Study of Inclusion in Education* (London: Routledge).

Booth, T., Ainscow, M., Black-Hawkins, K., Vaughan, M., & Shaw, L. (2002). Index for inclusion. *Developing learning and participation in schools*, *2*.

Brown, M. E., Treviño, L. K., & Harrison, D. A. (2005). Ethical leadership: A social learning perspective for construct development and testing. Organizational behavior and human decision processes, 97(2), 117-134. Retrieved from https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0749597805000397 on 1/1/2018.

Brown, M. E., & Treviño, L. K. (2006). Ethical leadership: A review and future directions. *The leadership quarterly*, *17(6)*, 595-616. Retrieved from https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S104898430600110X on 1/1/2018.

Bryant, K., & Vidal-Ortiz, S. (2008). Introduction to retheorizing homophobias. *Sexualities*, *11*(4), 387-396.

Chesir-Teran, D., & Hughes, D. (2009). Heterosexism in high school and victimization among lesbian, gay, bisexual, and questioning students. *Journal of Youth and Adolescence*, *38*(7), 963-975.

Conroy, S. A. (2003). A pathway for interpretive phenomenology. *International journal of qualitative methods*, *2*(3), 36-62.

Costa, A. B., Peroni, R. O., Bandeira, D. R., & Nardi, H. C. (2013). Homophobia or sexism? A systematic review of prejudice against nonheterosexual orientation in Brazil. *International Journal of Psychology*, *48*(5), 900-909.

Craig, K., Bell, D., & Leschied, A. (2011). Pre-service Teachers' Knowledge and Attitudes Regarding School-Based Bullying. *Canadian Journal of Education*, *34*(2), 21-33.

Dovidio, J. F., Hewstone, M., Glick, P., & Esses, V. M. (2010). Prejudice, stereotyping and discrimination: Theoretical and empirical overview. *The SAGE handbook of prejudice, stereotyping and discrimination*, *80*, 3-28.

EU LGBT survey, (2013) – European Union lesbian, gay, bisexual and transgender survey Results at a glance. Retrieved from https://fra.europa.eu/sites/default/files/eu-lgbt-survey-results-at-a-glance_en.pdf on 12/3/2020

Furman, G. C., & Gruenewald, D. A. (2004). Expanding the landscape of social justice: A critical ecological analysis. *Educational administration quarterly*, *40*(1), 47-76.

Gewirtz, S. (1998). Conceptualizing social justice in education: Mapping the territory. *Journal of Education Policy*, *13*(4), 469-484.

Grossman, A. H., & D'augelli, A. R. (2006). Transgender youth: Invisible and vulnerable. *Journal of homosexuality*, *51*(1), 111-128.

Guasp, A., Ellison, G., & Satara, T. (2014). The Teachers' Report 2014-Homophobic bullying in Britain's schools.

Hadderman, M. (1998, March). School Productivity. *ERIC Clearinghouse on Educational Management*.

Harris, A. C. (2009). Marginalization by the marginalized: race, homophobia, heterosexism, and "the problem of the 21st century". *Journal of Gay & Lesbian Social Services*, *21*(4), 430-448.

Herek, G. M. (2000). The psychology of sexual prejudice. *Current directions in psychological science*, *9*(1), 19-22.

Herek, G. M. (2004). Beyond "homophobia": Thinking about sexual prejudice and stigma in the twenty-first century. *Sexuality Research & Social Policy*, *1*(2), 6-24.

Herek, G. M. (2000). Sexual Prejudice and Gender: Do Heterosexuals' Attitudes Toward Lesbians and Gay Men Differ?. *Journal of Social Issues*, *56*(2), 251-266.

Hoxby, C. M. (2002, April). School Choice and School Productivity (or Could School Choice be a Tide that Lifts All Boats?). *NBER Working Paper Series*, σσ. 1-77.

Jennett, M., & Rivers, I. (2004). Stand up for us: Challenging homophobia in schools.

Jeong, H., & Othman, J. (2016). Using interpretative phenomenological analysis from a realist perspective. *The Qualitative Report*, *21*(3), 558-570.

Kibirige, H., Tryl, L. *Tackling homophobic language*. Stonewall

Kitchen, J., & Bellini, C. (2012). Addressing lesbian, gay, bisexual, transgender, and queer (LGBTQ) issues in teacher education: Teacher candidates' perceptions. *Alberta Journal of Educational Research*, *58*(3), 444-460.

Klasen, S. (1999). Social exclusion, children and education: conceptual and measurement issues.

Lake, S. M. (2016). Betwixt and between: An interpretative phenomenological analysis of aspiring principals. Northeastern University.

Larkin, M., Eatough, V., & Osborn, M. (2011). Interpretative phenomenological analysis and embodied, active, situated cognition. *Theory & Psychology*, *21*(3), 318-337.

Larkin, M., Watts, S., & Clifton, E. (2006). Giving voice and making sense in interpretative phenomenological analysis. *Qualitative research in psychology*, *3*(2), 102-120.

Larson, C. L., & Murtadha, K. (2002). Leadership for social justice. *Yearbook of the National Society for the Study of Education*, *101*(1), 134-161.

Lashway, L. (1996). Ethical Leadership. *ERIC Digest*, Number 107. Retrieved from https://eric.ed.gov/?id=ED397463 on 9/1/2018.

Laverty, S. M. (2003). Hermeneutic phenomenology and phenomenology: A comparison of historical and methodological considerations. *International journal of qualitative methods*, *2*(3), 21-35.

Lee, C. (2002). The impact of belonging to a high school gay/straight alliance. *The high school journal*, *85*(3), 13-26.

Leithwood, K. A., & Riehl, C. (2003). *What we know about successful school leadership*. Nottingham: National College for School Leadership.

López, G. R. (2003). The (racially neutral) politics of education: A critical race theory perspective. *Educational Administration Quarterly*, *39*(1), 68-94.

Lugg, C. A. (2003). Sissies, faggots, lezzies, and dykes: Gender, sexual orientation, and a new politics of education?. *Educational Administration Quarterly*, *39*(1), 95-134.

McKenzie, K. B., Christman, D. E., Hernandez, F., Fierro, E., Capper, C. A., Dantley, M., ... & Scheurich, J. J. (2008). From the field: A proposal for educating leaders for social justice. *Educational administration quarterly*, *44*(1), 111-138.

Mudrey-Camino, R. (2002). The Educational Isolation of Sexual Minority Youth.

Munck, R. (2005). *Globalization and social exclusion: A transformationalist perspective*. Kumarian Press.

Munoz-Plaza, C., Quinn, S. C., & Rounds, K. A. (2002). Lesbian, gay, bisexual and transgender students: Perceived social support in the high school environment. *The High School Journal*, *85*(4), 52-63.

Noy, C. (2008). Sampling knowledge: The hermeneutics of snowball sampling in qualitative research. *International Journal of social research methodology*, *11*(4), 327-344.

Pavlou, M. (2009). Homophobia in Greece. *Love for Equality. County Report for i-RED (Institute for Rights Equality & Diversity)*.

Perkins, C. (2012). *How school principals understand and respond to homophobia: a study of one BC public school district using ethnodrama* (Doctoral dissertation, University of British Columbia).

Pharr, S. (1997). *Homophobia: A weapon of sexism*. Berkeley, CA: Chardon Press.

Philipse, H. (2003). The phenomenological movement. *Cambridge history of philosophy, 1870-1945*, 477-496.

Pietkiewicz, I., & Smith, J. A. (2014). A practical guide to using interpretative phenomenological analysis in qualitative research psychology. Psychological Journal, 20(1), 7-14.

Reiners, G. M. (2012). Understanding the differences between Husserl's (descriptive) and Heidegger's (interpretive) phenomenological research. *Journal of Nursing & Care*, *1*(5), 1-3.

Riley, K. A., & Rustique-Forrester, E. (2002). *Working with disaffected students: Why students lose interest in school and what we can do about it*. Sage.

Russell, S. T. (2011). Challenging homophobia in schools: Policies and programs for safe school climates. *Educar em Revista*, (39), 123-138.

Russell, S. T., Ryan, C., Toomey, R. B., Diaz, R. M., & Sanchez, J. (2011). Lesbian, gay, bisexual, and transgender adolescent school victimization: Implications for young adult health and adjustment. *Journal of School Health*, *81*(5), 223-230.

Ryan, J. (1991). Observing and normalizing: Foucault, discipline, and inequality in schooling. *Journal of Educational Thought*, 25(2), 104–119.

Ryan, J. (2006). Inclusive leadership and social justice for schools. *Leadership and Policy in schools*, *5*(1), 3-17.

Scheerens, J. (2000). Improving school effectiveness. *International Institute for Educational Planning*.

Smith, J. A., & Osborn, M. (2004). Phenomenological analysis. In *Doing Social Psychology Research (Ed)* Breakwell, G., 229-254 BPS Blackwell.

Taylor, C. & Peter, T., with McMinn, T.L., Elliott, T., Beldom, S., Ferry, A., Gross, Z., Paquin, S., & Schachter, K. (2011). Every class in every school: The first national climate survey on homophobia, biphobia, and transphobia in Canadian schools. Final report. Toronto, ON: Egale Canada Human Rights Trust.

Theoharis, G. (2007). Social justice educational leaders and resistance: Toward a theory of social justice leadership. *Educational administration quarterly*, *43*(2), 221-258.

Theoharis, G. (2008). Woven in deeply: Identity and leadership of urban social justice principals. *Education and urban society*, *41*(1), 3-25.

Trevino, L. K., Hartman, L. P., & Brown, M. (2000). Moral person and moral manager: How executives develop a reputation for ethical leadership. *California management review*,

42(4), 128-142. Retrieved from http://journals.sagepub.com/doi/abs/10.2307/41166057?journalCode=cmra on 31/12/2017.

Treviño, L. K., Weaver, G. R., & Reynolds, S. J. (2006). Behavioral ethics in organizations: A review. Journal of management, 32(6), 951-990. Retrieved from http://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/0149206306294258 on 1/1/2018.

Vandermause, R. K., & Fleming, S. E. (2011). Philosophical hermeneutic interviewing. *International Journal of Qualitative Methods*, *10*(4), 367-377.

Vavrus, M. (2009). Sexuality, schooling, and teacher identity formation: A critical pedagogy for teacher education. *Teaching and Teacher Education, 25*(3), 383-390.

Villegas, A. M. (2007). Dispositions in teacher education: A look at social justice. *Journal of Teacher Education*, *58*(5), 370-380.

Walumbwa, F. O., Mayer, D. M., Wang, P., Wang, H., Workman, K., & Christensen, A. L. (2011). Linking ethical leadership to employee performance: The roles of leader–member exchange, self-efficacy, and organizational identification. *Organizational Behavior and Human Decision Processes, 115(2)*, 204-213. Retrieved from https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S074959781000107X on 24/12/2017.

Warwick, I., Aggleton, P., & Chase, E. (2004). *Homophobia, sexual orientation and schools: A review and implications for action*. London: Department for Education and Skills.

Williamson, I. R. (2000). Internalized homophobia and health issues affecting lesbians and gay men. *Health education research*, *15*(1), 97-107.

Woods, P. A. (2004). Democratic leadership: drawing distinctions with distributed leadership. *International journal of leadership in education*, *7*(1), 3-26.

Wright, L. W., Adams, H. E., & Bernat, J. (1999). Development and validation of the homophobia scale. *Journal of Psychopathology and Behavioral Assessment*, *21*(4), 337-347.

Yardley, L. (2000). Dilemmas in qualitative health research. *Psychology and health*, *15*(2), 215-228.

Zhu, W., May, D. R., & Avolio, B. J. (2004). The impact of ethical leadership behavior on employee outcomes: The roles of psychological empowerment and authenticity. *Journal of Leadership & Organizational Studies*, *11*(1), 16-26. Retrieved from http://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/107179190401100104 on 31/12/2017.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑΤΑ

Παράρτημα Α:

Ενημερωτικό σημείωμα προς τους συμμετέχοντες

Η έρευνα στην οποία καλείστε να συμμετέχετε αποτελεί μέρος του μεταπτυχιακού Προγράμματος σπουδών του Πανεπιστημίου Μακεδονίας και συγκεκριμένα του Τμήματος Εκπαιδευτικής και Κοινωνικής Πολιτικής με τίτλο «Επιστήμες της Εκπαίδευσης και της διά βίου μάθησης Κατεύθυνση: Εκπαιδευτική Διοίκηση και Ηγεσία». Το θέμα της είναι «Η εκπαιδευτική ηγεσία απέναντι στο φαινόμενο της ομοφοβίας. Μια φαινομενολογική διερεύνηση στάσεων και απόψεων Διευθυντών Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης του Ν. Θεσσαλονίκης» και θα στηριχθεί στις δικές σας αναφορές, οι οποίες θα αξιοποιηθούν με την μέθοδο της Ερμηνευτικής Φαινομενολογικής Ανάλυσης για να αναδείξει και να ερμηνεύσει τις στάσεις και τις απόψεις των εκπαιδευτικών ηγετών απέναντι στο φαινόμενο της ομοφοβίας.

Η ανωνυμία σας είναι διασφαλισμένη και όποιες πληροφορίες δοθούν είναι απόλυτα εμπιστευτικές, τόσο κατά τη διάρκεια της επεξεργασίας όσο και της παρουσίασης των αποτελεσμάτων. Θα σας ζητηθούν κάποια δημογραφικά στοιχεία όπως το φύλο, η ειδικότητα, οι σπουδές, τα έτη προϋπηρεσίας σε θέση ευθύνης.

Η έρευνα θα είναι ποιοτική. Συνεπώς θα πραγματοποιηθεί ημι-δομημένη συνέντευξη με τη μορφή ειλικρινούς διαλόγου σε φιλικό κλίμα. Μπορείτε να μην απαντήσετε σε όλες τις ερωτήσεις, όπως επίσης και να διακόψετε τη διαδικασία ανά πάσα στιγμή. Εφόσον δώσετε τη συγκατάθεσή σας η συνέντευξη θα μαγνητοφωνηθεί.

Η συμμετοχή σας είναι εθελοντική και πολύτιμη για την υλοποίηση της έρευνας, που θα αναδείξει το πρόβλημα της αορατότητας των ΛΟΑΤ εφήβων και να συμβάλει στη διαμόρφωση ενός ασφαλούς μη-ομοφοβικού σχολικού κλίματος που θα επιτρέψει την υγιή ανάπτυξη των ΛΟΑΤ και μη εφήβων, τόσο σε γνωστικό, όσο και σε ψυχοσυναισθηματικό επίπεδο.

Σας ευχαριστώ εκ των προτέρων για το χρόνο σας,

Φραγκίσκη Βλάχου , μεταπτυχιακή φοιτήτρια

email: vlachoufragiski@gmail.com

Βασιλική Καραβάκου, επιβλέπουσα καθηγήτρια

email: vkm@uom.edu.gr

Β Οδηγός συνέντευξης

Δημογραφικά στοιχεία

Φύλο:

Ειδικότητα:

Σπουδές:

Έτη συνολικής προϋπηρεσίας:

Έτη προϋπηρεσίας σε θέση ευθύνης:

1ος άξονας: Ηγεσία

1. Πώς αντιλαμβάνεστε την έννοια της ηγεσίας στο ελληνικό σχολείο;
2. Πώς σκιαγραφείτε το προφίλ του ιδανικού ηγέτη- διευθυντή;
3. Ποιος είναι ο ρόλος και τα καθήκοντά του;
4. Πώς βλέπετε τον ιδεατό εκπαιδευτικό ηγέτη- Διευθυντή σε σχέση με το εκπαιδευτικό προσωπικό του σχολείου, σε σχέση με τους μαθητές και σε σχέση με τη σχολική κοινότητα (γονείς, τοπική αυτοδιοίκηση κ.α);

2ος άξονας: Θέματα ετερότητας

1. Ποια θεωρείτε ότι είναι η ηθική διάσταση του ρόλου σας (απέναντι σε εκπαιδευτικό προσωπικό, γονείς και κυρίως απέναντι στους μαθητές);
2. Πώς ορίζετε την έννοια της κοινωνικής δικαιοσύνης ως ηγέτης- διευθυντής σχολικής μονάδας; Με ποιες έννοιες ή και αξίες τη συνδέετε και με ποια φαινόμενα;
3. Υπάρχουν φαινόμενα κοινωνικής αδικίας στο σχολείο σας; Έχετε κάποια παραδείγματα;
4. Τι σημαίνει για εσάς η έννοια της συμπερίληψης;
5. Με ποιους τρόπους φροντίζετε εσείς για την ενσωμάτωση περιθωριοποιημένων μαθητών στο κοινωνικό γίγνεσθαι της σχολικής κοινότητας;

3ος άξονας: Ομοφοβία

1. Τι στάση έχετε απέναντι στα ΛΟΑΤ άτομα;

2. Συναναστρέφεστε ή έχετε συναναστραφεί με ΛΟΑΤ άτομα είτε σε επαγγελματικό είτε σε προσωπικό επίπεδο;
3. Κατά τη διάρκεια της καριέρας σας έχετε συναντήσει μαθητές με διαφορετικό σεξουαλικό προσανατολισμό;
4. Πώς αντιμετωπίσατε (ή θα αντιμετωπίζατε) αυτούς τους μαθητές; σε ποιο επίπεδο (ψυχολογικό, κοινωνικό, οικογενειακό);
5. Πιστεύετε ότι η σεξουαλική τους ταυτότητα επιδρά στις κοινωνικές σχέσεις των ΛΟΑΤ μαθητών με τους ετεροφυλόφιλους συμμαθητές τους;
6. Ποια είναι η στάση της υπόλοιπης σχολικής κοινότητας (εκπαιδευτικών και γονέων); Έχετε έρθει αντιμέτωπος με κάποια περιστατικά;

4ος άξονας: Δράση- Προτάσεις

1. Αντιμετωπίσατε ποτέ περιστατικά ομοφοβικού σχολικού εκφοβισμού (λεκτική ή σωματική βία) ; πώς τα αντιμετωπίσατε; Απευθυνθήκατε σε αρμόδιους φορείς;
2. Το ελληνικό σχολείο διαχειρίζεται τα θέματα της σεξουαλικής μειονότητας (σχολικά εγχειρίδια, το υπάρχων Α.Π. , παιδαγωγικές προσεγγίσεις) ή αποσιωπείται; Αν ναι, σε ποια επίπεδα;
3. Υπάρχουν δράσεις για την προώθηση της σεξουαλικής διαφορετικότητας στο σχολείο; Είναι συντονισμένες και καθοδηγούνται από το Υπουργείο Παιδείας ή αποτελούν πρωτοβουλία δική σας και του Συλλόγου Διδασκόντων;
4. Συμμετείχατε ποτέ σε επιμορφώσεις ή σεμινάρια ευαισθητοποίησης για τη σεξουαλική μειονότητα στα σχολεία και το σχολικό εκφοβισμό;

Συμπερασματικές ερωτήσεις

1. Με δεδομένη την κυρίαρχη ετεροφυλοφιλία στο ελληνικό σχολείο πιστεύετε ότι είναι εύκολο για έναν έφηβο να επιτελέσει τη σεξουαλική του ταυτότητα χωρίς το φόβο περιθωριοποίησης ή κοινωνικού στιγματισμού;
2. Θεωρείτε ότι επηρεάζεται η εκπαιδευτική πορεία του ΛΟΑΤ εφήβου; Με ποιον τρόπο; Σε ποια επίπεδα;
3. Έχει χρέος ο εκπαιδευτικός ηγέτης να σταθεί πλάι στον ΛΟΑΤ μαθητή και να τον βοηθήσει; Με ποιους τρόπους; Απαιτείται, κατά τη γνώμη σας, σχετική θεσμοποιημένη εκπαιδευτική πολιτική ή αποτελεί προσωπική του ηθική επιταγή;
4. Θα θέλατε να προσθέσετε κάτι για το θέμα;

ΥΠΕΝΘΥΜΙΣΗ

Είναι υποχρεωτικό να εντάξετε στο τέλος του κειμένου της οριστικοποιημένης τελικής εκδοχής της Μ.Δ.Ε. σας και να υπογράψετε το ακόλουθο κείμενο:

«*Δηλώνω ρητά και ανεπιφύλακτα ότι, σύμφωνα με το άρθρο 8 του Ν. 1599/1986 και τα άρθρα 2,4,6 παρ. 3 του Ν. 1256/1982, η παρούσα εργασία αποτελεί αποκλειστικά προϊόν προσωπικής εργασίας και δεν προσβάλλει κάθε μορφής πνευματικά δικαιώματα τρίτων και δεν είναι προϊόν μερικής ή ολικής αντιγραφής, οι πηγές δε που χρησιμοποιήθηκαν περιορίζονται στις βιβλιογραφικές αναφορές και μόνον.*»

Υπογραφή: