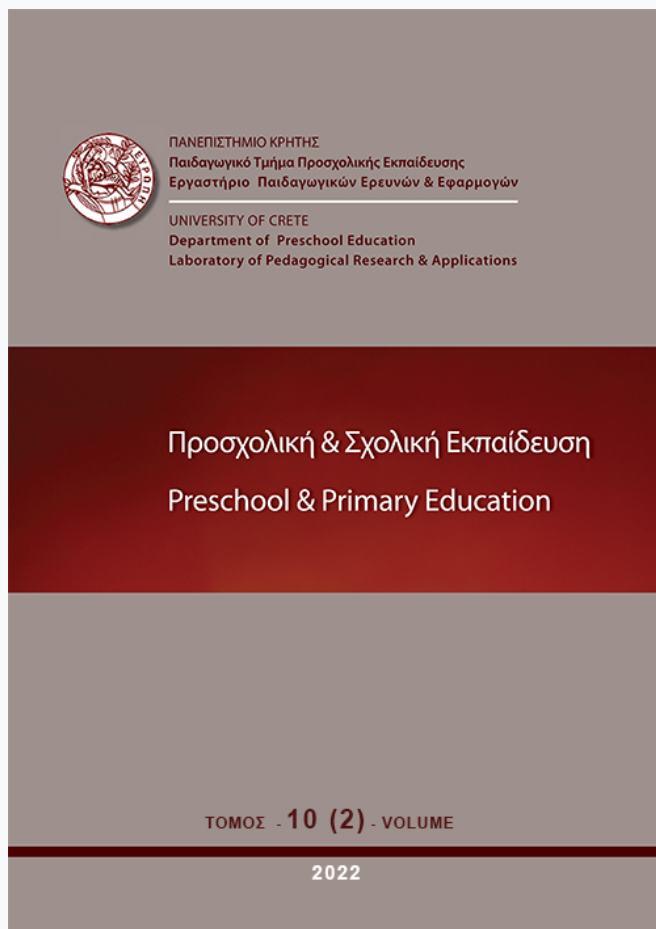


Preschool and Primary Education

Τόμ. 10, Αρ. 2 (2022)

Νοέμβριος 2022



Κατασκευάζοντας μια νέα παιδαγωγική ατζέντα λήψης αποφάσεων: ο ρόλος της μαθητικής ηγεσίας σε συνθήκες πολιτισμικού πλουραλισμού

Γεώργιος Σόρκος, Χριστίνα Χατζησωτηρίου

doi: [10.12681/ppej.28032](https://doi.org/10.12681/ppej.28032)

Copyright © 2022, Γεώργιος Σόρκος, Χριστίνα Χατζησωτηρίου



Άδεια χρήσης [Creative Commons Attribution-NonCommercial-ShareAlike 4.0](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/).

Βιβλιογραφική αναφορά:

Σόρκος Γ., & Χατζησωτηρίου Χ. (2022). Κατασκευάζοντας μια νέα παιδαγωγική ατζέντα λήψης αποφάσεων: ο ρόλος της μαθητικής ηγεσίας σε συνθήκες πολιτισμικού πλουραλισμού. *Preschool and Primary Education*, 10(2), 221–238. <https://doi.org/10.12681/ppej.28032>

Κατασκευάζοντας μια νέα παιδαγωγική ατζέντα λήψης αποφάσεων: ο ρόλος της μαθητικής ηγεσίας σε συνθήκες πολιτισμικού πλουραλισμού

Γεώργιος Σόρκος

Πανεπιστήμιο Λευκωσίας

Χριστίνα Χατζησωτηρίου

Πανεπιστήμιο Λευκωσίας

Περίληψη. Η σύγχρονη βιβλιογραφία έχει επανειλημμένα εστιάσει στον ποικίλο ρόλο των μαθητικών φωνών και στον τρόπο επίδρασής τους στις διαδικασίες της αλλαγής και της σχολικής βελτίωσης. Ωστόσο, δεν έχουν διερευνηθεί οι τρόποι με τους οποίους τα ίδια τα παιδιά ερμηνεύουν τους ρόλους τους ως ηγέτες, ιδιαίτερα σε περιβάλλοντα που χαρακτηρίζονται από πολιτισμικό πλουραλισμό. Η έρευνα που παρουσιάζουμε επικεντρώνεται στον αυτόβουλο χαρακτήρα της ανάληψης ηγεσίας εκ μέρους των μαθητών και μαθητριών, ώστε να μετεξελιχθούν σε ισότιμους συμπαραγωγούς μιας νέας παιδαγωγικής ατζέντας λήψης αποφάσεων. Το δείγμα μας αποτελούνταν από 36 μαθητές και μαθήτριες που φοιτούσαν σε τέσσερα επαρχιακά σχολεία δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης του Νομού Φθιώτιδας. Για τη συλλογή των ερευνητικών δεδομένων αξιοποιήθηκε η ποιοτική μέθοδος με τη χρήση ημιδομημένων συνεντεύξεων. Από την επεξεργασία του ερευνητικού υλικού αναδύονται οι αυτόβουλες κοινωνικο-ακτιβιστικές πρωτοβουλίες και δράσεις που αναλαμβάνουν οι μαθητές και οι μαθήτριες, που προοιωνίζουν αφενός την επίτευξη ενός κοινωνικού και εκπαιδευτικού μετασχηματισμού και αφετέρου τη μετατροπή τους από «πολίτες σε αναμονή» σε αυθεντικούς συνδιαμορφωτές των σχολικών πολιτικών. Τα αποτελέσματα που καταγράφει η παρούσα έρευνα δύνανται να έχουν πολλαπλές επιπτώσεις τόσο στο πεδίο της εκπαιδευτικής πολιτικής όσο και σε αυτό των σχολικών πρακτικών.

Λέξεις - Κλειδιά: Μαθητικές φωνές, συμμετοχή, διαβούλευση, ηγετικοί ρόλοι, πολιτισμικός πλουραλισμός

Summary. Modern literature has repeatedly focused on the diverse role of student voices and how they influence the processes of change and school improvement. However, the ways in which children themselves interpret their roles as leaders have not been explored, especially in environments characterized by cultural pluralism. The research we present focuses on the voluntary nature of leadership by students that allows them to become equal co-producers of a new pedagogical decision-making agenda. Our sample consisted of 36 students who attended four provincial secondary schools in the Prefecture of Fthiotida. The qualitative method was used to collect research data using semi-structured interviews. What emerged from the processing of the research material were spontaneous socio-activist initiatives and actions undertaken by the students which foreshadow on the

Υπεύθυνος επικοινωνίας: Γεώργιος Σόρκος, Τμήμα Παιδαγωγικών Σπουδών-Πανεπιστήμιο Λευκωσίας και Τμήμα Γλωσσικών & Διαπολιτισμικών Σπουδών-Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας, Αργοναυτών & Φιλελλήνων, 38221, Βόλος, e-mail: gsorkos@uth.gr

Ηλεκτρονικός εκδότης: Εθνικό Κέντρο Τεκμηρίωσης, Εθνικό Ίδρυμα Ερευνών
URL: <http://ejournals.epublishing.ekt.gr/index.php/education>

one hand the achievement of a social and educational transformation, and on the other hand the transformation of students from "citizens-in-waiting" to authentic school co-shapers. The results of the study can have multiple implications both in the field of educational policy and that of school practices.

Keywords: Student voices, participation, deliberation, leadership roles, cultural pluralism

Εισαγωγή

Καθώς η πολιτισμική ποικιλομορφία είναι παρούσα στη σύγχρονη σχολική πραγματικότητα, η διαπολιτισμική εκπαίδευση θεωρείται απαραίτητη προκειμένου να συνδράμει τα σχολεία και το εκπαιδευτικό προσωπικό στην ορθή και αποτελεσματική διαχείριση των πλουραλιστικών μαθησιακών περιβαλλόντων (Green, 2015). Δεδομένου ότι ένας από τους βασικούς άξονες της οντολογίας της είναι η βελτίωση της εκπαιδευτικής πράξης, η ανάπτυξη διαπολιτισμικών περιβαλλόντων μάθησης προϋποθέτει και απαιτεί τη στήριξη της σχολικής ηγεσίας. Η μοναδικότητα όμως των συνθηκών που επικρατούν σε κάθε σχολείο προσδιορίζει συγκεκριμένες πολιτικές και μοντέλα σχολικής ηγεσίας που είτε ευθυγραμμίζουν είτε θέτουν αντιμέτωπη τη διαπολιτισμική εκπαίδευση με τις πολιτικές, τις δράσεις και την κουλτούρα του σχολείου (Hajisoteriou & Angelides, 2014).

Είναι προφανές ότι κάθε πρόθεση διάχυσης της γνώσης των πολιτισμών των μαθητών σε όλες τις πτυχές του αναλυτικού προγράμματος, προϋποθέτει μοντέλα μετασχηματιστικής και κατανομημένης ηγεσίας που αντανάκλουν το όραμα της κοινωνικής δικαιοσύνης (Fitzpatrick & Santamaria, 2015). Η διαπολιτισμική σχολική ηγεσία βασίζεται σε τέτοια μοντέλα, επενδύοντας στις σχέσεις με τους λοιπούς συντελεστές που θα επιφέρουν την αλλαγή και δρα με ιδιαίτερα στρατηγικούς τρόπους (Capper & Young, 2014). Υπό αυτήν τη διάσταση, η σχολική ηγεσία που ασκείται σε διαπολιτισμικά περιβάλλοντα αναμένεται να μεταβάλει τις οργανωσιακές δομές, τις παιδαγωγικές πρακτικές, τα αναλυτικά προγράμματα και, κυρίως, την κουλτούρα του σχολείου (Turhan, 2010). Βιώσιμη, επομένως, διαπολιτισμική εκπαίδευση είναι εκείνη που συνυπάρχει με την ικανότητα των σχολικών ηγετών να επηρεάζουν την κουλτούρα του σχολείου σε τέτοιο βαθμό ώστε να προάγουν τις πρακτικές συμπεριληψής όλων των μαθητών και μαθητριών (Hajisoteriou & Angelides, 2014), δίνοντας αξία στη φωνή τους και καθιστώντας τους συνδιαμορφωτές των σχολικών πολιτικών. Έτσι θα είναι εφικτή η ανάδειξη του τρόπου με τον οποίο οι μαθητές και οι μαθήτριες θα ερμηνεύουν και θα αποτιμούν τις σχολικές διεργασίες που επιτελούνται καθημερινά, αναλαμβάνοντας την ευθύνη της αποτελεσματικής σχολικής λειτουργικότητας. Αυτή η ενεργητική και ουσιώδης εμπλοκή των μαθητών και μαθητριών με τη σχολική πράξη αξιοποιεί και αναδεικνύει αυτό που στη βιβλιογραφία καταγράφεται με τον όρο *μαθητική φωνή*, που «τοποθετεί τους μαθητές και τις μαθήτριες ως μεσολαβητές στη διαδικασία μεταρρύθμισης» (Mitra, 2018, σ. 473). Τον όρο αυτόν θα αναλύσουμε διεξοδικά στην επόμενη ενότητα.

Η δυναμική φύση του ρόλου των μαθητών και των μαθητριών σε περιβάλλοντα που χαρακτηρίζονται από πολιτισμικό πλουραλισμό τους τοποθετεί στην προνομιακή θέση να αναδεικνύουν ζητήματα που είναι καλά κρυμμένα και τα οποία ενδέχεται να μη γνωρίζουν οι ενήλικες (Messiou, 2012). Η γνώση αυτή τους ωθεί να αναπτύσσουν άτυπη ηγετική συμπεριφορά μέσω της ανάδειξης, της διαβούλευσης και της επίλυσης των ζητημάτων αυτών (Mitra & Gross, 2009). Σε αυτού του τύπου τα περιβάλλοντα, η συνειδητοποίηση της ανομοιογενούς και ασταθούς φύσης των ταυτοτήτων επιταχύνει την ανάπτυξη της κριτικής στάσης και αμφισβήτησης των αδικιών, όπως και της απόκτησης μιας βαθιάς στρατηγικής σκέψης και ενσυναίσθησης ανάμεσα στους μαθητές και τις μαθήτριες (Mitra & Serriere, 2012). Αυτό τους ενθαρρύνει να εμπλακούν στη διαδικασία λήψης των αποφάσεων και να λειτουργήσουν συμπεριληπτικά (Messiou, 2012) μέσα από την ανάληψη άτυπων ηγετικών

ρόλων. Υποστηρίζουμε ισχυρά το επιχείρημα ότι η ηγεσία των μαθητών και μαθητριών μέσω άτυπων μορφών εξουσίας μπορεί να δημιουργήσει τον χώρο για «από κάτω προς τα πάνω και από μέσα προς τα έξω αλλαγή του συστήματος» (McGregor, 2007, σ. 98), γι' αυτό θα πρέπει να διευκολύνονται οι διαδικασίες που θα τους παρέχουν την ευκαιρία να εξασκούνται σε ηγετικούς ρόλους.

Αν και η έρευνα έχει καταδείξει ότι οι υφιστάμενες δομές μάλλον αποτρέπουν τους μαθητές και τις μαθήτριες από το να αλληλεπιδράσουν με το εκπαιδευτικό προσωπικό και τους διευθυντές ή τις διευθύντριες (Higham & Djohari, 2018 · Jones & Bubb, 2020), η αντίληψη για τον υποδεέστερο ή ανύπαρκτο ρόλο που διαδραματίζουν στη διαδικασία λήψης των αποφάσεων, λόγω της επικέντρωσης όλων των πρακτικών ηγεσίας στους ενήλικους (Mansfield, 2014), πρέπει να θεωρείται ξεπερασμένη. Εκείνο που είναι ανάγκη να καταστεί σαφές είναι ότι «η σημασία της ακρόασης των μαθητών και μαθητριών, των παιδιών και των νέων είναι μια εκπαιδευτική, κοινωνική και πολιτική επιταγή» (Bourke & Loveridge 2018, σ. 2) και ως τέτοια θα πρέπει να αντιμετωπίζεται, προκειμένου να διασφαλίζεται το δικαίωμά τους να επηρεάζουν τις αποφάσεις που αφορούν τη ζωή τους, να γνωρίζουν τον εαυτό τους και να μάχονται για την εξάλειψη της περιθωριοποίησης και των πάσης φύσεως αδικιών.

Ο στόχος της έρευνας που παρουσιάζουμε εστιάζεται στην παραπάνω διαπίστωση. Επιχειρούμε με άλλα λόγια να εντοπίσουμε τους τρόπους με τους οποίους τα ίδια τα παιδιά αποκρυσταλλώνουν τους ρόλους τους ως ηγέτες, ώστε να τεκμηριώσουμε την παραδοχή του μετασχηματισμού τους σε ριζικούς παράγοντες της αλλαγής (Fielding, 2001), όταν λειτουργούν και αλληλεπιδρούν σε σχολικά περιβάλλοντα που χαρακτηρίζονται από πολιτισμικό πλουραλισμό. Σε τέτοια περιβάλλοντα, ο ηγετικός τους ρόλος μπορεί να τα αναδείξει σε πολιτισμικούς διαμεσολαβητές που μεσολαβούν ώστε η όποια πολιτισμική προσαρμογή των μεταναστών συμμαθητών και συμμαθητριών τους να μην ισοδυναμεί με αφομοίωση αλλά να συνδυάζει τον «επιπολιτισμό με την πολιτισμική διατήρηση» (Croucher & Kramer, 2017, σ. 102). Αυτή η διαμεσολάβησή τους για πολιτισμική συνένωση είναι δυνατόν να οδηγήσει τα μέλη της κυρίαρχης σχολικής κουλτούρας όπως και την ίδια την κυρίαρχη σχολική κουλτούρα σε αλλαγές, ως αποτέλεσμα της διαπολιτισμικής επαφής (McAllum, 2020). Αναλαμβάνοντας, λοιπόν, ρόλους σχολικής ηγεσίας, θα μπορούν να χρησιμοποιούν τη διαφορετικότητά τους και να εξουσιοδοτούνται να «εκπροσωπούν τις δικές τους ιδέες, απόψεις, γνώσεις και εμπειρίες για την εκπαίδευση, προκειμένου να βελτιώσουν τα σχολεία μας» (Fletcher 2005, σ. 5). Η σημαντικότητα επομένως της έρευνας που παρουσιάζουμε έγκειται στο ότι εστιάζεται στον αυτόβουλο χαρακτήρα της ανάληψης ηγεσίας εκ μέρους των παιδιών, επιχειρώντας να αναδείξει την αναγκαιότητα ενδυνάμωσής τους, ώστε να μετεξελιχθούν σε ηγέτες και ισότιμους συνδιαμορφωτές μιας παιδαγωγικής ατζέντας λήψης αποφάσεων. Νοούμενου ότι δεν υπάρχουν έρευνες που ζητούν από τα παιδιά να ερμηνεύσουν τον ρόλο τους ως ηγετών, η έρευνα που παρουσιάζουμε επιχειρεί να συνεισφέρει στην κάλυψη αυτού του συγκεκριμένου κενού.

Μαθητική φωνή και σχολική ηγεσία

Μπορεί τα νεοφιλελεύθερα προγράμματα σπουδών να χαρακτηρίζονται από τυποποίηση, αξιολόγηση, έλεγχο και λογοδοσία (Mockler & Groundwater-Smith, 2015), χαρακτηριστικά που μετριάζουν την ενεργητική συμμετοχή των μαθητών και μαθητριών στις σχολικές διεργασίες, ωστόσο ο όρος *μαθητική φωνή* κερδίζει διαρκώς έδαφος σε έρευνες που πραγματεύονται θέματα της σχολικής καθημερινότητας. Βέβαια, οι διαστάσεις διανομής της εξουσίας και της συμμετοχής των μαθητών και μαθητριών στις διαδικασίες μεταρρύθμισης του σχολείου δημιουργούν αμηχανία στο διευθυντικό και εκπαιδευτικό προσωπικό (Mitra, 2007). Παρόλα αυτά, τα μοντέλα αμοιβαιότητας σε ό,τι αφορά την κοινή λήψη αποφάσεων,

αποτελούν σαφείς δείκτες εκπαιδευτικής και κοινωνικής συμπεριληψης (Bourke & Loveridge, 2018).

Ο όρος *μαθητική φωνή* αναφέρεται στην ενθάρρυνση της συμμετοχής των μαθητών και μαθητριών μέσω της παραχώρησης περισσότερης εξουσίας και υπευθυνότητας, ώστε να συμβάλλουν στον εντοπισμό και την επίλυση των διαφόρων προβλημάτων (Mager & Nowak, 2012), μεσολαβώντας κατ' αυτόν τον τρόπο στη δημιουργία προϋποθέσεων αποτελεσματικών σχολικών μεταρρυθμίσεων. Δεδομένου ότι η λέξη «φωνή» δε σχετίζεται με τον ήχο και την έντασή της ούτε απλά με τη μετάδοση της πληροφορίας, αλλά σημαίνει την παρουσία, τη συμμετοχή και τη δύναμη του ατόμου (Janas κ.ά., 2017), είναι πολύ σημαντικό οι μαθητές και οι μαθήτριες να εμπλέκονται στα θέματα της σχολικής ζωής, καθώς οι εμπειρίες τους θα βελτιώνονται συνεχώς. Ταυτόχρονα, οι εκπαιδευτικοί και τα σχολεία θα μπορούν να αξιολογούν και να ικανοποιούν αποτελεσματικότερα τις ποικίλες ανάγκες τους.

Εννοιολογικά, ο όρος περιλαμβάνει ένα εύρος δραστηριοτήτων που μπορεί να εκκινούν από την απλή παράθεση των απόψεων των μαθητών και μαθητριών και να εκτείνονται σε όλο και ενεργότερες συμμετοχές που σχετίζονται με τη διαβούλευση, τη συνεργασία και τη συμμετοχή (Mitra, 2018 · Sandoval & Messiou, 2020), μετατρέποντας τους σε συνδιαμορφωτές των αλλαγών, μέσω της ενεργητικής εμπλοκής τους στη διαδικασία λήψης των αποφάσεων. Η ευρύτητα αυτών των δραστηριοτήτων έχει συχνά καταγραφεί στη βιβλιογραφία μέσω διάφορων τυπολογιών. Για παράδειγμα, ο Shier (2001) κάνει λόγο για τα πέντε επίπεδα της συμμετοχής που καθορίζουν τον ρόλο των μαθητών και μαθητριών στη διαδικασία της κατανομής ισχύος και αποτυπώνουν τα μέσα που χρησιμοποιούνται από τον οργανισμό, προκειμένου να ενθαρρύνεται η συμμετοχή τους σε αυτά. Στο πρώτο επίπεδο, οι μαθητές και οι μαθήτριες αναλαμβάνουν να καταθέσουν τις απόψεις και τις γνώμες τους έχοντας απέναντί τους υπεύθυνους ενήλικες. Στο δεύτερο, ενθαρρύνονται να εκφράσουν τις απόψεις τους για συγκεκριμένα θέματα που στο παρελθόν δεν μπορούσαν να αποτυπώσουν λόγω έλλειψης άνεσης, χαμηλής αυτοπεποίθησης, προηγούμενης εμπειρίας μη ακρόασης ή έλλειψης επικοινωνιακών ικανοτήτων από την πλευρά του προσωπικού. Στο τρίτο επίπεδο, λαμβάνονται σοβαρά υπόψη οι γνώμες τους με τρόπο που να μπορούν να επηρεάζουν τη λήψη των αποφάσεων. Το τέταρτο επίπεδο επιχειρεί τη μετάβαση από τη διαβούλευση στην ενεργητική συμμετοχή τους, παραχωρώντας τους με αυτό τον τρόπο τη δικαιοδοσία της λήψης των αποφάσεων. Τέλος, στο πέμπτο επίπεδο οι μαθητές και οι μαθήτριες μοιράζονται με ουσιαστικό τρόπο την εξουσία και την υπευθυνότητα της λήψης των αποφάσεων. Η διαφορά του επιπέδου αυτού σε σχέση με το προηγούμενο είναι ότι εμπλέκονται στη διαδικασία λήψης των αποφάσεων διαθέτοντας μια πραγματική εξουσία, που τους επιτρέπει να επηρεάζουν καταλυτικά τις αποφάσεις που λαμβάνονται στο επίπεδο της πολιτικής των σχολείων, κάτι που δε διέθεταν με την επάρκεια που θα απαιτούνταν στο τέταρτο επίπεδο.

Στη δική της τυπολογία η Mitra (2018) αναφέρεται στην *πυραμίδα της μαθητικής φωνής*, η οποία απαρτίζεται από τρία επίπεδα. Στο χαμηλό επίπεδο τοποθετεί την *ακρόαση*, αφού οι ενήλικες επιζητούν απλώς την παράθεση των απόψεων των μαθητών και μαθητριών, τις οποίες και επιχειρούν από μόνοι τους να ερμηνεύσουν. Το μεσαίο επίπεδο αναπαριστά τη *συνεργασία*, όπου θεμελιώνεται η αμοιβαία επίδραση μεταξύ των νέων και των ενηλίκων, όμως την ευθύνη της τελικής λήψης των επιμέρους αποφάσεων επωμίζονται οι δεύτεροι. Τέλος, το ανώτερο επίπεδο αφορά την *ηγεσία*, όπου οι μαθητές και οι μαθήτριες είναι που αναλαμβάνουν το μεγαλύτερο μέρος της ευθύνης για τη λήψη των αποφάσεων, έχοντας ως διευκολυντές τους ενήλικες συνεργάτες τους. Είναι προφανές ότι κάθε κίνηση από τα χαμηλότερα προς τα υψηλότερα επίπεδα της πυραμίδας εμπλέκει τους μαθητές και τις μαθήτριες σε καταστάσεις που προκαλούν την ανάληψη ποικίλων ηγετικών ρόλων, με τα οφέλη που προκύπτουν τόσο για τους ίδιους όσο και γενικότερα για τη νεολαία να πολλαπλασιάζονται.

Οι Simonska και Jensen (2009), από την άλλη, αν και αναγνωρίζουν τους διαφορετικούς βαθμούς συμμετοχής των μαθητών και μαθητριών, προτείνουν «μια μη

ιεραρχική μορφή αναπαράστασης των διαφορετικών μορφών συμμετοχής» (σσ. 14-15), προκειμένου, όπως επισημαίνουν, να αποφευχθεί η άκριτη κανονιστική χρήση του όρου «επίπεδα» αναφορικά με τον βαθμό συμμετοχής των μαθητών και μαθητριών και τη διανομή της εξουσίας μεταξύ των διαφόρων μερών.

Ανεξάρτητα, ωστόσο, από τον τύπο και το εύρος των επιπέδων που υφίστανται, η *συμμετοχή* είναι η έννοια που χαρακτηρίζει τον όρο μαθητική φωνή. Ο αυθεντικός χαρακτήρας της συμμετοχής στις διαδικασίες λήψης υπεύθυνων αποφάσεων μετασχηματίζει τις δομές της εξουσίας και τον συσχετισμό των δυνάμεων εντός του σχολικού πλαισίου, παρέχοντας τη δυνατότητα στους μαθητές και στις μαθήτριες να (συν)κατασκευάζουν σχολικές πολιτικές επωφελείς προς όλους, λειτουργώντας ως ουσιαστικοί σχολικοί ηγέτες. Με τον τρόπο αυτό η εστίαση μεταφέρεται στο μαθητικό δυναμικό, το οποίο αναλαμβάνει υπεύθυνους ρόλους και οικοδομεί μια πολιτική αποτελεσματικότητα (Mitra & Serriere, 2012) που αντιστρατεύεται την οικονομική αποδοτικότητα ως το μέγεθος εκείνο που οι συντηρητικές εκπαιδευτικές πολιτικές χρησιμοποιούν προκειμένου να μετρήσουν την αποτελεσματικότητα του σχολικού συστήματος. Καλλιεργώντας την πίστη και την πεποίθηση ότι οι μαθητές και οι μαθήτριες μπορούν να κάνουν τη διαφορά, οι τυπικοί σχολικοί ηγέτες είναι απαραίτητο να επιτρέψουν τις μαθητικές φωνές να ηχούν, επικεντρώνοντας την προσοχή τους όχι μόνο στις ελίτ ομάδες των εκλεγμένων ή των μαθητών με τις υψηλές επιδόσεις. Θα πρέπει να χρησιμοποιούν την ιεραρχική εξουσία που τους έχει δοθεί προκειμένου να στηρίξουν τη φωνή και τον ακτιβισμό όλων των μαθητών και μαθητριών, συμπεριλαμβανομένων, κυρίως, των πιο αδύναμων ή των περισσότερο περιθωριοποιημένων (Cheung κ.ά., 2019). Πέραν τούτου όμως, είναι ακόμη πιο σημαντικό να αναπτυχθούν αναλυτικά προγράμματα, εκπαιδευτικές πολιτικές και σχολικές πρακτικές οι οποίες θα ενδυναμώνουν τα παιδιά (Mitra & Gross, 2009) ώστε να αναλαμβάνουν αυτοβούλως ηγετικούς ρόλους.

Μεθοδολογία

Η έρευνα πραγματοποιήθηκε σε τέσσερα επαρχιακά σχολεία της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στον Νομό Φθιώτιδας. Οι περιοχές εγκατάστασης των σχολείων χαρακτηρίζονται αγροτικές, με την κύρια πηγή εξασφάλισης του εισοδήματος των νοικοκυριών να προέρχεται είτε από την απασχόλησή τους σε αγροτικές εργασίες είτε από την εκμετάλλευση μικρής, κατά κύριο λόγο, κλίμακας ιδιόκτητης αγροτικής γης. Βασικό κριτήριο επιλογής των συγκεκριμένων σχολείων ήταν το ετερογενές πολιτισμικό προφίλ που παρουσιάζουν, δεδομένου ότι εγγράφουν σημαντικό αριθμό μαθητών και μαθητριών που προέρχονται από διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα. Τα ερωτήματα που τέθηκαν στο επίκεντρο του ερευνητικού μας σχεδιασμού ήταν τα ακόλουθα: (α) πώς τα παιδιά καθορίζουν, κατανοούν και ερμηνεύουν τους ρόλους τους ως ηγέτες σε σχολεία με πολιτισμική ποικιλομορφία; (β) ποιες είναι οι ευθύνες και οι πρακτικές που αυτοί οι ρόλοι περιλαμβάνουν, ώστε οι μαθητές και οι μαθήτριες να λειτουργούν αυτόβουλα ως παράγοντες αλλαγής στα σχολεία τους;

Για να εξετάσουμε τα ερευνητικά μας ερωτήματα, πραγματοποιήσαμε συνεντεύξεις με 36 μαθητές και μαθήτριες από όλα τα συμμετέχοντα σχολεία. Το τελικό μας δείγμα περιέλαβε 31 μαθήτριες και 5 μαθητές. Πιο συγκεκριμένα, 14 μαθήτριες και 1 μαθητής φοιτούσαν στη Γ' τάξη γυμνασίου, 5 μαθήτριες και 2 μαθητές στη Α' τάξη λυκείου ενώ 12 μαθήτριες και 2 μαθητές στη Β' τάξη λυκείου. Μεταξύ των συμμετεχόντων και συμμετεχουσών του δείγματος περιλαμβάνονται και 7 μαθήτριες μεταναστευτικής βιογραφίας¹. Οι εν λόγω μαθήτριες, που προέρχονται από γειτονικές βαλκανικές χώρες, φοιτούσαν στο ελληνικό σχολείο από τις πρώτες του τάξεις, έχοντας κατακτήσει σε ικανοποιητικό βαθμό τόσο το επίπεδο της κατανόησης και χρήσης της ελληνικής γλώσσας όσο και της οικοδόμησης επαρκών κοινωνικών αλληλεπιδράσεων και δικτύων. Ωστόσο, ανεξάρτητα από το επίπεδο της

επιπολιτισμοποίησής τους, η συμμετοχή τους στην πραγματοποίηση της έρευνας και στην προσπάθεια απάντησης των ερευνητικών της ερωτημάτων επέφερε μια προστιθέμενη αξία, καθώς συνέβαλε στην αποδόμηση των ιεραρχικών πολιτισμικών μοντέλων εξουσίας, με την έννοια της εισαγωγής μιας διευρυμένης οπτικής των άτυπων ηγετικών ρόλων που αναλαμβάνονται όχι μόνο από άτομα του κυρίαρχου ρεύματος, αλλά και από εκείνα που προέρχονται από διαφορετικά πολιτισμικά και γλωσσικά περιβάλλοντα.

Ο οδηγός συνέντευξης που κατασκευάσαμε περιελάμβανε ερωτήσεις που επιχειρούσαν να αναπαραστήσουν τις αντιλήψεις των μαθητών και μαθητριών για τους ρόλους, τις πρακτικές και τις απαραίτητες ενέργειες που αναλαμβάνουν ή που επιδιώκουν να αναλάβουν, προκειμένου να λειτουργήσουν ως ηγέτες και παράγοντες αλλαγής στα σχολεία τους. Ένας από τους βασικούς σκοπούς μας κατά τη λήψη των ημιδομημένων συνεντεύξεων ήταν να αποφύγουμε να καταστήσουμε παθητική τη στάση των συνεντευξιαζόμενων. Δεν ήταν στις προθέσεις μας να τους αντιμετωπίσουμε ως απλούς πληροφοριοδότες αλλά να επαναπροσδιορίσουμε τους ρόλους τους, θεωρώντας τους ως συμμετέχοντες στη διαδικασία της ερμηνείας των υπό εξέταση φαινομένων και όχι ως τυπικούς παρόχους απαντήσεων (Fernqvist, 2010). Η επιλογή μας αυτή καθοδηγήθηκε από την προσέγγιση των Holstein και Gubrium που είναι γνωστή ως *ενεργητική συνέντευξη* (active interviewing) και η οποία αντιμετωπίζει τη διαδικασία ως ευκαιρία «για σκόπιμα ενεργητικούς συμμετέχοντες που κατασκευάζουν εκδοχές της πραγματικότητας αλληλεπιδραστικά και που δεν μεταδίδουν απλώς δεδομένα» (Gubrium & Holstein 2001, σ. 13). Βέβαια, αυτή η αντανάκλαστική και αλληλεπιδραστική σχέση που επιδιώξαμε διευκολύνθηκε από το γεγονός ότι ο ένας από τους δύο ερευνητές, που ήταν ο συνεντευκτής, διατηρούσε μια διαδραστική σχέση με τους συνεντευξιαζόμενους, καθώς έχει εκτεταμένη διδακτική εμπειρία σε ελληνικά σχολεία δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και είναι εξοικειωμένος με το πλαίσιο και την «πραγματικότητα» τους. Το σημαντικό αυτό στοιχείο έκανε τη διαδικασία λήψης των συνεντεύξεων εκτός από ενδιαφέρουσα, υπό την έννοια του περιεχομένου και της ποιότητας των πρωτογενών δεδομένων, ταυτόχρονα και δυναμική, λόγω αυτής της διαδραστικής επαφής.

Όλοι οι μαθητές παραχώρησαν συνέντευξη μόνο μία φορά και για περίπου 40 λεπτά. Οι συνεντεύξεις ηχογραφήθηκαν και μεταγράφηκαν πλήρως, έτσι ώστε να μην χαθούν οι λεκτικές πληροφορίες. Για να διατηρήσουμε την αξιοπιστία, υιοθετήσαμε την τεχνική του ελέγχου μελών (membercheck) (Denzin & Lincoln, 2011). Έτσι, ζητήσαμε από τους συνεντευξιαζόμενους και τις συνεντευξιαζόμενες να επανεξετάσουν τα αντίγραφα των συνεντεύξεών τους και των θεμάτων που αναδύθηκαν από αυτές.

Προκειμένου να διερευνήσουμε τις πολλαπλές θέσεις και απόψεις των ερωτηθέντων, πραγματοποιήσαμε επαγωγική ανάλυση των δεδομένων. Προσδιορίσαμε δηλαδή τις θεματικές προτεραιότητες της κάθε συνέντευξης, σύμφωνα με τα ερευνητικά μας ερωτήματα. Αυτές οι προτεραιότητες συγκρίθηκαν και αντιπαρατέθηκαν στις διάφορες συνεντεύξεις, έτσι ώστε να προκύψουν κοινά θέματα. Ως ερευνητές πραγματοποιήσαμε ανεξάρτητα τις αναλύσεις μας τις οποίες κατόπιν συγκρίναμε χρησιμοποιώντας ως μέτρο τη μεταξύ μας ποσοστιαία συμφωνία, η οποία αποδείχθηκε ιδιαίτερα υψηλή (άνω του 75%). Κατόπιν, εξετάσαμε πώς τα δεδομένα που συνέπιπταν με τα ερευνητικά μας ερωτήματα συνδέονταν με το θεωρητικό μας μοντέλο (Robson & McCartan, 2016). Στη συνέχεια, χωρίσαμε τα δεδομένα στις θεματικές κατηγορίες που συζητούμε στην επόμενη ενότητα. Προκειμένου, τέλος, να διαπιστώσουμε την αξιοπιστία των ευρημάτων μας, εξετάσαμε και τριγωνοποιήσαμε τα δεδομένα μας από πολλές οπτικές γωνίες και διαφορετικές προοπτικές, αναζητώντας συνεχώς εναλλακτικές δυνατότητες και διαφορετικές εξηγήσεις, προσπαθώντας να αναπτύξουμε την *εν τω βάθει* κατανόησή τους (Creswell, 2014).

Οι εκφάνσεις της ηγεσίας των μαθητών και μαθητριών

Η ανάλυση των δεδομένων προσδιόρισε θέματα τα οποία αναδύουν διαφορετικές εκφάνσεις άσκησης ηγεσίας από την πλευρά των μαθητών και των μαθητριών. Αν και μεταξύ

αυτών των εκφάνσεων παρατηρούνται ομοιότητες και αλληλεπικαλύψεις, οργανώσαμε την ομαδοποίησή τους σε δύο κύριες θεματικές κατηγορίες, οι οποίες έχουν ως κοινό τους στοιχείο την άσκηση ηγεσίας μέσω ακτιβιστικών δράσεων. Η πρώτη αναφέρεται σε δραστηριότητες εθελοντισμού και η δεύτερη σε πρωτοβουλίες ανθρωπιστικού χαρακτήρα. Οι δράσεις εθελοντισμού αφορούν είτε αυτόβουλες αποφάσεις προσφοράς είτε προθέσεις προσφοράς των μαθητών και μαθητριών για τους ομοτίμους τους που αντιμετωπίζουν καταστάσεις ευαλωτότητας, ενώ οι πρωτοβουλίες ανθρωπιστικού χαρακτήρα σχετίζονται με ποικίλες ενέργειες που προωθούν τη συμπερίληψη των μαθητών και μαθητριών, όπως για παράδειγμα μέσω της καταπολέμησης του ρατσιστικού εκφοβισμού ή/και της προώθησης της κοινωνικοποίησης. Παρακάτω παρουσιάζουμε και συζητούμε τις πρωτοβουλίες των μαθητών και μαθητριών που αναδείχθηκαν από τα ακατέργαστα δεδομένα και οι οποίες τεκμηριώνουν τους τρόπους με τους οποίους ερμηνεύουν τους ηγετικούς ρόλους που αναλαμβάνουν.

Δραστηριότητες Εθελοντισμού

Από την ανάλυση των συνεντεύξεων των μαθητών και μαθητριών φάνηκε η πρόθεσή τους να αναλάβουν πρωτοβουλίες ώστε να διευκολύνουν την παρουσία και υποστήριξη εκείνων των συμμαθητών και συμμαθητριών τους που απειλούνται με περιθωριοποίηση από τις σχολικές διεργασίες. Αυτές οι εθελοντικές δράσεις αναφέρονται στη συμβολή τους στην υποστήριξη της μάθησης αυτών των μαθητών και μαθητριών, όπως και στην προσπάθειά τους να επηρεάσουν τη ρύθμιση της συμπεριφοράς των υπολοίπων που αντιμετωπίζουν με επιφύλαξη ή σκεπτικισμό την παρουσία και φοίτησή τους στο σχολείο. Από τις δηλώσεις τους αναδύεται η συνειδητοποίηση ότι η ποικιλομορφία στο σύγχρονο ελληνικό σχολείο είναι υπαρκτή και ως εκ τούτου είναι απαραίτητο να εμπλακούν ενεργά, αναλαμβάνοντας άτυπους ηγετικούς ρόλους, προκειμένου να συνδράμουν και αυτοί στην ενίσχυση της δημιουργίας του αισθήματος της «κοινότητας» και της παροχής ισότιμων και δίκαιων ευκαιριών στη μάθηση και στη συμμετοχή. Με τον τρόπο αυτό επηρεάζουν τη λήψη των αποφάσεων και τη διαδικασιακατανομή ισχύος (Shier, 2001), λειτουργώντας ως μεσολαβητές των αλλαγών και των σχολικών συμπεριληπτικών μεταρρυθμίσεων που αυτές συνεπάγονται.

Η M7 περιγράφει με χαρακτηριστικό τρόπο την προσπάθειά της να συμβάλει στην υποστήριξη των μαθητών και μαθητριών που αντιμετωπίζουν προκλήσεις στη μάθηση, αναλαμβάνοντας πρωτοβουλίες που προσικονομούν την αλλαγή και τη σχολική βελτίωση. Αναφέρει λοιπόν:

«Εγώ προσωπικά και κάποιοι άλλοι συμμαθητές μου προσφερθήκαμε, εθελοντικά βέβαια, να αναλάβουμε να κάνουμε εμείς τους φροντιστές στα παιδιά εκείνα που αντιμετωπίζουν δυσκολίες στη μάθηση.» (M7)

Συναφείς πρωτοβουλίες αναλαμβάνει και για την αντιμετώπιση των δυσκολιών στη χρήση και κατανόηση της κυρίαρχης γλώσσας. Λέει η ίδια:

«Για να βοηθήσω τους μετανάστες συμμαθητές μου στην προσαρμογή τους στο νέο σχολικό περιβάλλον προσπαθώ, με τη θέλησή τους, να τους μάθω λέξεις από την ελληνική γλώσσα, ώστε να γίνει περισσότερο κατανοητό το μάθημα σε αυτούς. Επιπλέον, προσπαθώ να μάθω κι εγώ κάποιες λέξεις από τη δική τους γλώσσα, ώστε να υπάρχει, τουλάχιστον, μερική επικοινωνία.» (M7)

Η ανάγκη της αποτελεσματικής αμφίδρομης επικοινωνίας, η οποία μπορεί να συνδράμει, εκτός των άλλων, στη διευκόλυνση της ακαδημαϊκής συμπερίληψης των εν δυνάμει διγλωσσών συμμαθητών και συμμαθητριών της αναδεικνύεται και από την M33, η οποία επισημαίνει ότι «και εγώ η ίδια προσπαθώ να τους μάθω κάποιες λέξεις ή φράσεις της γλώσσας μου, προκειμένου να φέρω πιο κοντά τους μετανάστες συμμαθητές μου». Τη διευκόλυνση της

εκπαίδευσης των συμμαθητών και συμμαθητριών της που έχουν ανάγκη αναλαμβάνει εθελοντικά και η M17, η οποία προερχόμενη από το μη κυρίαρχο γλωσσολογισμικό ρεύμα, αναφέρει ότι «προκειμένου να ενθαρρύνουμε τους μετανάστες μαθητές να προσαρμοστούν στη σχολική κοινότητα, τους βοηθάμε με τη γλώσσα και τα μαθήματα». Προς την ίδια κατεύθυνση κινούνται οι δηλώσεις της M21 αλλά και της M10, η οποία επιπλέον αναφέρεται και στη συμβολή της στην προάσπιση του δικαιώματος που έχουν αυτά τα παιδιά να συνυπάρχουν αρμονικά στο περιβάλλον του σχολείου. Η πρωτοβουλία που αναλαμβάνει έχει τον ιδιαίτερο συμβολισμό της μιας και η ίδια αντιμετώπισε τις ποικίλες προκλήσεις της μετανάστευσης στα πρώτα της σχολικά χρόνια. Όπως επισημαίνει, αναφερόμενη σε αυτούς:

«Τους βοηθώ όσο μπορώ στα μαθήματα αλλά ταυτόχρονα φροντίζω ώστε να μη δεχθούν την κοινωνική αναλγησία.» (M10)

Το θεμελιώδες δικαίωμα της ισότιμης εκπαίδευσης όλων ανεξαιρέτως των μαθητών και μαθητριών προβάλλει ως πρωτεύον η M11, για το λόγο αυτό αναλαμβάνει την πρωτοβουλία να επιηρεάσει τις διδακτικές πρακτικές των εκπαιδευτικών της δηλώνοντας ότι:

«Παρακινώ τους καθηγητές να ασχολούνται και με αυτούς τους μαθητές στο μάθημά τους και όχι μόνο με τους υπόλοιπους, διότι κι αυτοί έχουν το δικαίωμα της εκπαίδευσης.» (M11)

Στα σύγχρονα υπερ-διαφοροποιημένα σχολικά περιβάλλοντα, η αξία της ανεκτικότητας αποτελεί την αιχμή του δόρατος προκειμένου να μετασχηματιστούν οι κοινωνικές πεποιθήσεις που αντιστέκονται ακόμα στη συνειδητοποίηση της ποικιλομορφίας και του πλουραλισμού. Αυτή την επίγνωση φαίνεται να έχουν κατακτήσει οι M25 και M27, για αυτό και προσαρμόζουν τις πρωτοβουλίες που αναλαμβάνουν ώστε να είναι αντίστοιχες τόσο με τις βασικές διαπολιτισμικές και συμπεριληπτικές αξίες όσο και με τους σκοπούς της εκπαίδευσης. Όπως αναφέρει, συναφώς, η M25:

«Ο καθένας έχει το δικαίωμα να είναι διαφορετικός και πρέπει να τον δεχόμαστε όπως είναι. Πρέπει, γι' αυτό, να είμαστε υπομονετικοί και με τις γνώσεις που διαθέτουμε να προσπαθούμε να τους βοηθήσουμε εξηγώντας τους όποιες απορίες έχουν.» (M25)

Ομοίως, ο M27 κάνει λόγο για τις υποχρεώσεις που πρέπει να αναλαμβάνει το σχολικό σύστημα ώστε να παρέχει συμπεριληπτικές συνθήκες εκπαίδευσης σε όλους τους μαθητές και τις μαθήτριες. Όπως τονίζει:

«Κάθε μαθητής, ανεξαρτήτως εθνικής καταγωγής, από τη στιγμή που βρίσκεται στην τάξη, πρέπει να έχει αυτομάτως και τη δυνατότητα να συμμετέχει σε κάθε εκπαιδευτική δραστηριότητα. Συνεπώς, ο κάθε μαθητής πρέπει να μπορεί να βιώσει τις εμπειρίες της εκπαίδευσης.» (M27)

Σε ό,τι αφορά τη δική του συμβολή στη βίωση επαρκών εκπαιδευτικών εμπειριών και συμμετοχής των συμμαθητών και συμμαθητριών του στις σχολικές πράξεις, αναφέρει πως:

«Σαν άτομο, προσπαθώ να εξηγώ οτιδήποτε λέω με απλό και κατανοητό τρόπο, χρησιμοποιώντας όσο το δυνατό πιο απλές λέξεις και φράσεις, καθώς και λιτό λόγο» (M27).

Η ανάλυση των συνεντεύξεων των μαθητών και μαθητριών της έρευνάς μας έδειξε ότι οι ηγετικοί ρόλοι που αναλαμβάνουν ώστε άτυπα να διευκολύνουν τη διαδικασία της συμπεριληψης, δεν περιορίζονται μόνο στις μέριμνες για την υποστήριξη της μάθησης των παιδιών που απειλούνται με ακαδημαϊκή περιθωριοποίηση. Παρεμβαίνουν δυναμικά στην αποδόμηση των αρνητικά προκατασκευασμένων αντιλήψεων αναφορικά με τη διαφορετικότητα. Με τον τρόπο αυτό διαδραματίζουν έναν καταλυτικό ρόλο στη δημιουργία μιας «συνεκτικής σχολικής ταυτότητας» (Hope, 2012, σ. 747) η οποία δίνει έμφαση στην ποιότητα των διαπροσωπικών σχέσεων, που με τη σειρά της αποτελεί σαφή δείκτη σχολικής βελτίωσης και μια από τις βασικότερες συμπεριληπτικές πρακτικές (Adderley κ.ά., 2015).

Η M8, για παράδειγμα, αναφέρεται στην οικοδόμηση σχέσεων αμοιβαιότητας μεταξύ των μαθητών και μαθητριών και στην προσπάθειά της να μεταστρέψει θετικά τη συμπεριφορά εκείνων που διατηρούν στερεοτυπικές απόψεις. Όπως επισημαίνει:

«Δε νομίζω ότι θα μπορούσαν να δημιουργήσουν εμπόδια οι μετανάστες μαθητές, αν εμείς τους δεχτούμε με αγάπη και συμπάρασταση έτσι ώστε κι εκείνοι να προσαρμοστούν πιο εύκολα. Γι' αυτό προσπαθώ να πείσω τους συμμαθητές μου να μην τους φέρονται άσχημα και να μην τους κοροϊδεύουν, αλλά να τους στηρίζουν με τον δικό τους τρόπο.» (M8)

Την πρωτοβουλία της διαμεσολάβησης ώστε να ευαισθητοποιηθούν οι μαθητές και οι μαθήτριες και να καμφθούν οι όποιες προκαταλήψεις τους, αναλαμβάνουν οι M23, M9 και M36. Η M23 τονίζει πως «όταν κάποιος συμμαθητής μου αντιμετωπίζει ρατσιστικά κάποιον άλλον μαθητή προσπαθώ να του αλλάξω γνώμη, μιλώντας του για τα προβλήματα που ίσως αντιμετωπίζει αυτό το παιδί», ενώ η M9 επισημαίνει πως «εξηγώ στους συμμαθητές μου ότι δεν είναι διαφορετικοί από εμάς επειδή είναι μετανάστες, είναι ίδιοι με εμάς γι' αυτό θα πρέπει να αντιμετωπίζονται με τον ίδιο τρόπο». Την ίδια τακτική πειθούς επιχειρεί και η M36, η οποία αναφέρει πως «προσπαθώ να πείσω τους συμμαθητές μου για τη σημασία των μεταναστών στη ζωή μας, ώστε να τους βοηθήσω να ενταχθούν στις ομάδες μας. Και να θεωρήσουν γρήγορα τον εαυτό τους μέλη σε αυτές».

Οι M20 και M24, αμφότερες μαθήτριες μεταναστευτικής βιογραφίας, εισάγουν στις πρακτικές τους μια έτερη αξία, η οποία αποτελεί βασική διάσταση των διαπολιτισμικών ικανοτήτων (Γκόβαρης, 2011), την ενσυναίσθηση. Προσπαθούν, με άλλα λόγια, να τοποθετήσουν τους δύοπιστους μαθητές και τις δύοπιστες μαθήτριες στη θέση των ευάλωτων στην περιθωριοποίηση συμμαθητών και συμμαθητριών τους, όχι για κερδίσουν τον οίκτο τους αλλά για να αντιληφθούν και να εκτιμήσουν τον τρόπο με τον οποίο οι ίδιοι αντιλαμβάνονται και βιώνουν την προσωπική τους πραγματικότητα. Η M24 αναφέρει χαρακτηριστικά για τα εν δυνάμει δίγλωσσα παιδιά του σχολείου:

«Προσπαθώ με κάθε τρόπο να ενημερώνω όλους τους συμμαθητές μου για τη δύσκολη κατάσταση των παιδιών αυτών και προσπαθώ να τους ευαισθητοποιήσω, προκειμένου να κατανοήσουν κάποια πράγματα. Ακόμη, προσπαθώ να τους βάλω να σκεφτούν πώς θα ένοιωθαν αν εκείνοι ήταν στη θέση τους.» (M24)

Την ίδια δυναμική αναπτύσσει και η M20 η οποία επισημαίνει σχετικά:

«Όταν βλέπω κάποιον να συμπεριφέρεται άσχημα σε ένα παιδί από άλλη χώρα, αυτό που κάνω είναι ότι προσπαθώ να τον βάλω στη θέση του άλλου παιδιού. Προσπαθώ λοιπόν να δω τι ακριβώς τον ενοχλεί και προσπαθώ να τον κάνω να καταλάβει πώς είναι να σου φέρονται με άσχημο τρόπο και να σου λένε πράγματα που σε ενοχλούν.» (M20)

Αν το βασικό χαρακτηριστικό των νεοφιλελεύθερων εκπαιδευτικών συστημάτων είναι η λογοδοσία (Mockler & Groundwater-Smith, 2015), οι μαθητές και οι μαθήτριες της έρευνάς μας υπέδειξαν την υπέρβαση, με τη στροφή σε αυθεντικές δημοκρατικές διαδικασίες. Με τις δράσεις εθελοντισμού που αναλαμβάνουν για να στηρίξουν τη διαφορετικότητα στις αίθουσες διδασκαλίας και στα σχολικά περιβάλλοντα, δίνουν αξία στις μαθητικές φωνές οι οποίες συνήθως εγκλωβίζονται στις μετα-δομές του σχολείου υπό το πρίσμα του νεοφιλελευθερισμού (Mockler & Groundwater-Smith, 2015). Καθώς το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα συμμορφώνεται όλο και περισσότερο με στρατηγικές που ευνοούν την αγορά και την εμπορευματοποίηση της εκπαίδευσης, εν τούτοις φαίνεται να αναδύονται άτυποι αλλά γνήσιοι ηγετικοί ρόλοι από την πλευρά των μαθητών/τριών, που επικεντρώνονται στις ιδέες της δημοκρατίας και της κοινωνικής δικαιοσύνης. Η έμφαση που προκύπτει από τον αυτόβουλο χαρακτήρα ανάληψης ηγεσίας από μέρους τους στην οικοδόμηση επαρκών και ποιοτικών διαπροσωπικών σχέσεων, κάνει την ηγεσία να μετατρέπεται περισσότερο σε μια

διαδικασία και όχι σε μια προσωπική υπόθεση ενός τυπικά υπευθύνου (Harris & Lambert, 2003), με αποτέλεσμα να διαδίδονται και σε άλλα μέλη της σχολικής κοινότητας οι πρακτικές ηγεσίας. Θεωρώντας, λοιπόν, την ηγεσία ως μια διαδικασία, οι νέοι και οι νέες της έρευνάς μας αναλαμβάνουν την πρωτοβουλία μέσω των εθελοντικών τους δράσεων να ασκούν ηγετικούς ρόλους μέσω πλευρικών μορφών εξουσίας, όπως η διαμεσολάβηση, η διαπραγμάτευση και η πειθώ (McGregor, 2007), ανάγοντας τη μαθητική ηγεσία σε μια αποτελεσματική και εμπνευσμένη λειτουργία.

Πρωτοβουλίες ανθρωπιστικού χαρακτήρα

Οι πρωτοβουλίες ανθρωπιστικού χαρακτήρα αποτελούν βασικές στρατηγικές επιλογές των μαθητών και μαθητριών της έρευνάς μας, καθώς συμβάλλουν στην αντιμετώπιση της περιθωριοποίησης. Άλλωστε οι μαθητές και οι μαθήτριες είναι που βιώνουν τις επιδράσεις τόσο της συμπερίληψης όσο και του αποκλεισμού (Messiou, 2006), αφού πολύ συχνά γίνονται μάρτυρες, συνεργοί ή/και τα υποκείμενα που δέχονται τα αποτελέσματα των δύο καταστάσεων. Ειδικά σε περιβάλλοντα όπου η κουλτούρα του σχολείου δεν εμφορείται από συμπεριληπτικό προσανατολισμό, αυτού του είδους οι πρωτοβουλίες είναι ικανές να επηρεάσουν τις πεποιθήσεις των ενηλίκων σε τέτοιο βαθμό ώστε να τους κάνουν να βρίσκουν τρόπους να ενδυναμώνουν τους μαθητές και τις μαθήτριές τους προς την άσκηση περισσότερο ηγετικών ρόλων. Οι ενέργειες ανθρωπιστικού χαρακτήρα των παιδιών που συμμετείχαν στην έρευνα και που αναλύονται παρακάτω σχετίζονται με την προώθηση της κοινωνικοποίησης και την καταπολέμηση του ρατσιστικού εκφοβισμού.

Η M4 αναφέρεται στα οφέλη της κοινωνικοποίησης καθώς και στις δικές της πρωτοβουλίες που την υποστηρίζουν, τονίζοντας πως:

«Οι μαθητές πρέπει να κοινωνικοποιούνται σωστά, να μαθαίνουν να συνεργάζονται, να βοηθούν ο ένας τον άλλο. Πάντα προσπαθώ να προσφέρω αγάπη και στοργή και ως αντάλλαγμα λαμβάνω χαμόγελα, πράγμα που είναι πολύ σημαντικό. Ζητώ τη βοήθεια όλων των μαθητών σε αυτό. Οι μόνοι που μπορούν να αλλάξουν κάτι στο σύστημα και στα στερεότυπα των Ελλήνων, είναι οι μαθητές.» (M4)

Στην αντίθεσή τους με τη βίωση καταστάσεων περιθωριοποίησης των ευάλωτων συμμαθητών και συμμαθητριών τους αναφέρονται οι M5 και M6, οι οποίες επισημαίνουν ότι δέχονται τους πολιτισμικά και γλωσσικά διαφορετικούς μαθητές και μαθήτριες *«με αγάπη και συμπόνια για να μη ζουν στην απομόνωση» (M5)*, προσφέροντας *«ισότιμες συνθήκες με τους ντόπιους ώστε να μην τους αφήνουμε στο περιθώριο, κάνοντας παρέα μαζί τους και στηρίζοντας τους για να καταλάβουν ότι δε μειονεκτούν σε σχέση με εμάς» (M6)*. Την ίδια πρωτοβουλία αναλαμβάνει και η M9, η οποία επιδιώκει να φέρεται σε αυτούς και σε αυτές *«σα να μην είναι παιδιά μεταναστών, αλλά παιδιά της γειτονιάς μου. Θέλω να τους αντιμετωπίζω ισότιμα με τους υπόλοιπους μαθητές, να κάνω παρέα μαζί τους και να με θεωρούν φίλη τους»*.

Η M7 αναφέρεται στη διαδικασία του πολιτισμικού συγκρητισμού και της πολιτισμικής ανταλλαγής που επιδιώκει στις συναναστροφές της με τα εν δυνάμει δίγλωσσα παιδιά του σχολείου. Μια τέτοια πρωτοβουλία είναι δυνατό να αποτελέσει βασική στρατηγική άσκησης ηγεσίας αλλά και στάση που μπορεί να υιοθετηθεί από το σύνολο της σχολικής κοινότητας. Ταυτόχρονα, εξαιρεί τη συμπεριφορά των εκπαιδευτικών και των υπόλοιπων μαθητών και μαθητριών απέναντι στον σχολικό πολιτισμικό πλουραλισμό. Λέει συγκεκριμένα:

«Είμαι ευτυχής όταν κάνω γρήγορα φίλιες με τους νέους συμμαθητές μου και υπάρχει ανταλλαγή συνθημάτων και αντιλήψεων. Χαίρομαι ιδιαίτερα όταν η στάση των συμμαθητών και των καθηγητών μου είναι ανεκτική απέναντί τους και αναπτύσσονται σχέσεις με βάση τον σεβασμό μεταξύ μας.» (M7)

Στον σημαντικό ρόλο που παίζει η οικοδόμηση συνεπών διαπολιτισμικών σχέσεων μεταξύ όλων των μελών του σχολικού συγκείμενου, επικεντρώνουν τις ενέργειές τους οι M34 και M36. Η M34 αναφέρεται στις πρωτοβουλίες διαβούλευσης και διαμεσολάβησης που αναλαμβάνει καθώς, όπως επισημαίνει:

«Προκειμένου να υποστηρίξω την παρουσία και την εκπαίδευση των μεταναστών, είμαι πρόθυμη να κουβεντιάσω, να τους δώσω κουράγιο και να διεκδικήσω!» (M34)

Από την άλλη, η M36 εξιστορεί τον τρόπο με τον οποίο ανέλαβε άτυπο ηγετικό ρόλο επιχειρώντας, μέσω της ενεργούς μεσολάβησής της, να διευκολύνει τη συμπερίληψη συμμαθήτριάς της, η οποία δε μιλούσε την ελληνική γλώσσα. Αναφέρει χαρακτηριστικά:

«Θυμάμαι χαρακτηριστικά ότι στην Α' γυμνασίου ήρθε στην τάξη μας ένα κοριτσάκι από την Ινδία, η Μόνικα. Ελάχιστες φορές άκουγα τη φωνή της. Αναγκάστηκε να μείνει στο περιθώριο. Προσπάθησα λοιπόν να μεσολαβήσω τόσο στους συμμαθητές όσο και στους καθηγητές μου να την αποδεχτούν και ως ήταν πολύ διαφορετική από αυτούς και να της συμπεριφέρονται ως μέλος του σχολικού δυναμικού και όχι ως ξένη.» (M36)

Όμως, πέρα από τη διευκόλυνση της διαδικασίας κοινωνικοποίησης, οι συμμετέχουσες και οι συμμετέχοντες στην έρευνά μας επιδεικνύουν μια ιδιαίτερη ευαισθησία για τις καταστάσεις ρατσιστικού εκφοβισμού στις οποίες συχνά πέφτουν θύματα οι διγλωσσοί συμμαθητές τους. Με την ενεργητική τους εμπλοκή προσπαθούν να επηρεάσουν τη λήψη αποφάσεων, προκειμένου να συμβάλλουν κι αυτοί στην απόσβεση αυτών των ανεπιθύμητων συμπεριφορών. Μια τέτοια κατάσταση περιγράφει η M7:

«Πολλοί μετανάστες μαθητές πέφτουν θύματα ρατσισμού λόγω της εθνικότητάς τους. Ένα περιστατικό που θυμάμαι είναι ότι πέρυσι στο σχολείο μας ένα αγόρι έπεφτε συνεχώς θύμα εκφοβισμού από κάποιους συμμαθητές του. Εμείς ως μαθητές πολλές φορές διαμαρτυρηθήκαμε, αλλά και εισηγηθήκαμε στο συμβούλιο των καθηγητών τρόπους που θα μπορούσαν να χρησιμοποιήσουν για να τους σωφρονίσουν.» (M7)

Η M17 αναφέρεται στο συχνό φαινόμενο της ρατσιστικής θυματοποίησης που βιώνουν οι μαθητές και οι μαθήτριες που δεν ανήκουν στο κυρίαρχο πολιτισμικό ρεύμα, όπως και η ίδια, γι' αυτό και με ποικίλους τρόπους προσπαθεί να επηρεάσει προς το θετικότερο τις συμπεριφορές και τις πρακτικές των υπολοίπων. Όπως συναφώς επισημαίνει:

«Υπάρχουν πολλές περιπτώσεις παιδιών που καθημερινά βιώνουν ρατσισμό ή περιθωριοποίηση λόγω της καταγωγής τους, της θρησκείας ή του χρώματός τους. Τα παιδιά αυτά, όμως, έχουν τα ίδια δικαιώματα, γι' αυτό αναμένω αλλά και προσπαθώ να έχουν την ίδια αντιμετώπιση από τους καθηγητές. Επίσης, προσπαθώ να τα κατανοήσουν και να τους συμπαρασταθούν τα υπόλοιπα παιδιά αλλά και να τα βοηθήσουν.» (M17)

Την άσκηση της δικής της επιρροής χρησιμοποιεί η M32, προκειμένου να συμβάλλει στην αποδυνάμωση των ακραίων ρατσιστικών συμπεριφορών. Όπως δηλώνει για τους μετανάστες συμμαθητές και τις μετανάστριες συμμαθήτριάς της:

«Όταν συμβαίνει οτιδήποτε που θα μπορούσε να τους βλάψει, όπως για παράδειγμα εάν τους ασκείται bullying, φαινόμενο πολύ συχνό στις μέρες μας, λέω ελεύθερα τη γνώμη μου και προτείνω λύσεις στο πρόβλημα. Υπερασπίζομαι τα δικαιώματα και βοηθώ το θύμα.» (M32)

Παρόμοια ή ίσως περισσότερο δυναμική στάση τηρεί η M28, ενδεχομένως λόγω της διαφορετικής γλωσσοπολιτισμικής της καταβολής και των πιθανών πρότερων αρνητικών της εμπειριών, η οποία τονίζει:

«Εάν δω έναν συμμαθητή μου ή και τον οποιονδήποτε που ξέρω από το σχολείο μου να κοροϊδεύει έναν μετανάστη, θα επέμβω και θα πάρω το μέρος του θύματος, γιατί τέτοιου είδους μαγκιές δεν μου αρέσουν. Και δεν τα λέω όλα αυτά για να το παίξω καλή, τα λέω γιατί τα αισθάνομαι και υποστηρίζω την άποψή μου!» (M28)

Η ανάλυση των συνεντεύξεων μάς υποδεικνύει ότι πολλοί μαθητές και πολλές μαθήτριες φαίνεται να συνειδητοποιούν τις δύσκολες καταστάσεις με τις οποίες έρχονται αντιμέτωποι οι μετανάστες μαθητές. Η ανάληψη πρωτοβουλιών, όμως, για την αντιμετώπιση αυτών των καταστάσεων είναι που διαφοροποιεί τους παρατηρητές από αυτούς που αναλαμβάνουν ηγετικό ρόλο. Η M19 που θεωρεί δεδομένο ότι οι «ρατσιστικές συμπεριφορές πρέπει να αντιμετωπίζονται άμεσα από καθηγητές αλλά και από μαθητές», είναι ιδιαίτερα εκφραστική όταν αναφέρεται σε αυτές. Λέει λοιπόν η ίδια:

«Πάρα πολλοί μαθητές από άλλες χώρες περιθωριοποιούνται, εμπλαίζονται και κατακρίνονται για τη θρησκεία, την καταγωγή ή τις συνήθειες τους. Επειδή αισθάνονται μόνοι τους, διατάζουν να αμυνθούν σε άσχημες συμπεριφορές. Δε μιλάνε πολύ, δεν εκφράζουν την άποψή τους, δεν αντιδρούν, δεν εμπιστεύονται εύκολα. Η απομόνωση τους στενοχωρεί και μειώνει την αυτοπεποίθησή τους.» (M19)

Για να μπορέσει αυτή η κατάσταση να αναστραφεί, η απάντηση είναι η συμπερίληψη. Αυτό επιδιώκει και επιχειρεί η ίδια, όπως επισημαίνει χαρακτηριστικά, συνεχίζοντας:

«Προσωπικά μπαίνω στη διαδικασία να τους γνωρίσω. Το βασικότερο που χρειάζονται αυτά τα παιδιά είναι ένας συμμαθητής-φίλος. Αν υπάρξει ένας φίλος θα υπάρξει κι άλλος, αν υπάρξει κι άλλος θα υπάρξει ομάδα και όπου υπάρχει ομάδα, υπάρχει ισχυρή γνώμη που ακούγεται και αποφασιστική δράση που μπορεί να αλλάξει πολλά!» (M19)

Οι πρωτοβουλίες ανθρωπιστικού χαρακτήρα που αναλαμβάνονται από τους μαθητές και τις μαθήτριες της έρευνας, αν και αποτελούν αυτόβουλες και αυθόρμητες ενέργειες απέναντι στην παραβίαση θεμελιωδών δικαιωμάτων σχετικών με την εκπαίδευση, την κοινωνικοποίηση και τη συμμετοχή, έχουν θετικό αντίκτυπο στην προώθηση της πολιτισμικής ευαισθητοποίησης, της διαπολιτισμικής επικοινωνίας, του σεβασμού και, εν τέλει, της συμπερίληψης. Οι επιπτώσεις αυτές, που εγκυροποιούνται από συναφείς διεθνείς έρευνες (βλ. Hajisoteriou κ.ά., 2020), δείχνουν τη σημασία της δημιουργίας συμπεριληπτικών κουλτούρων μέσω της αξίας που πρέπει να δίνεται στη μαθητική συμμετοχή και εμπλοκή στην άσκηση της σχολικής ηγεσίας, ακόμη και σε εκπαιδευτικά συστήματα όπως το ελληνικό, που, παρά τις μεταρρυθμίσεις του, εξακολουθεί να είναι συγκεντρωτικό, γραφειοκρατικό και εξαιρετικά ανταγωνιστικό (Lazaridou κ.ά., 2020). Η Nelson (2018) υποστηρίζει ότι η αλληλεπίδραση των παιδιών μεταξύ τους αλλά και με τους ενήλικες, αυξάνει τις ευκαιρίες που τα ίδια μπορούν να εκμεταλλευτούν ώστε να συν-διαμορφώσουν την παιδαγωγική ατζέντα λήψης των αποφάσεων, θέση με την οποία ευθυγραμμίζομαστε, καθώς έτσι αναπτύσσονται παραγωγικές εταιρικές σχέσεις που οδηγούν στην αλλαγή και στη σχολική βελτίωση.

Συζήτηση

Η έρευνα που παρουσιάσαμε επιχειρήσει να αναπαραστήσει τη βαθύτερη ανασκόπηση των ρόλων των μαθητών και των μαθητριών και της ερμηνείας τους από τους ίδιους και τις ίδιες, όπως και τις καταστάσεις τις οποίες αντιμετωπίζουν κατά τη βίωση των σχολικών τους εμπειριών. Ουσιαστικά, εστίασε στις φωνές τους και στον αυτόβουλο ηγετικό ρόλο που έστω και ανεπίγνωστα αναλαμβάνουν, ώστε να προκαλέσουν τις εδραιωμένες αντιλήψεις περί πολιτισμικής ανωτερότητας, στηρίζοντας την ποικιλομορφία από όπου κι αν προέρχεται (Young κ.ά., 2017). Με τις πρωτοβουλίες που αναλαμβάνουν επιχειρούν να μετακινήσουν τις

ομάδες των μαθητών και μαθητριών που ζουν στο περιθώριο και τη σιωπή, στην ορατότητα και στη συνειδητοποίηση ότι αποτελούν πολύτιμα μέλη της σχολικής κοινότητας. Χρησιμοποιώντας ένα εύρος στρατηγικών που μπορεί να εκτείνονται από τις διαδικασίες της διαβούλευσης σε αυτές της συμμετοχής, αναπτύσσουν υπευθυνότητα και ενσυναίσθηση έναντι αυτών που βιώνουν δύσκολες καταστάσεις (Quennerstedt, 2020), εξουδετερώνουν τις διακρίσεις αποδομώντας τις εμφανείς και αφανείς προκαταλήψεις (Tate & Page, 2018) και «αμφισβητούν και προκαλούν τις καταπιεστικές ιεραρχίες που συχνά χαρακτηρίζουν τόσο τις εκπαιδευτικές πολιτικές όσο και τις σχολικές πρακτικές» (Sorkos & Hadjisoteriou 2020, σ.17).

Αναφερόμενοι στις έννοιες της διαβούλευσης (*consultation*) και της συμμετοχής (*participation*), η Rudduck (2007) οριοθετεί επαρκώς τον διαχωρισμό μεταξύ τους. Θεωρεί ότι η διαβούλευση (με τη συμβουλευτική διάσταση που της προσδίδει) αναφέρεται στη συζήτηση που αναπτύσσεται μεταξύ των μαθητών και μαθητριών όπως και μεταξύ αυτών και των εκπαιδευτικών τους για θέματα που τους απασχολούν στο σχολείο, σε αντίθεση με τη συμμετοχή, που μπορεί να τους εμπλέξει σε καταστάσεις που σχετίζονται με τις διεργασίες του σχολείου και την ανάπτυξή του, όπως επίσης την κατανόηση και διαχείριση των μαθησιακών τους προτεραιοτήτων. Επίσης, θεωρεί τις διαβουλεύσεις συνομιλίες που δημιουργούν πρακτικές ευνοϊκών συνθηκών συζήτησης ανάμεσα σε εκπαιδευτικούς και μαθητές- μαθήτριες αλλά και μεταξύ μαθητών.

Στην έρευνά μας οι μαθητές και οι μαθήτριες διαβουλεύονται ώστε να οργανώσουν και στη συνέχεια να υλοποιήσουν τις δράσεις τους. Υπό αυτή την έννοια δεν περιορίζονται μόνο στη δημιουργία ευνοϊκών συνθηκών συζήτησης, αλλά κινούνται προς πιο συμμετοχικές και ενεργότερες δράσεις. Στον βαθμό, επομένως, που τεκμηριώνονται συνθήκες διαβούλευσης από τους μαθητές και τις μαθήτριες, με γνώμονα τους τρόπους με τους οποίους οι ίδιοι ερμηνεύουν τους ρόλους τους, αυτή η διαβούλευση δεν έχει τον χαρακτήρα του *consultation*, όπως υποστηρίζει η Rudduck, αλλά του *deliberation*. Η διαφορά είναι ότι με το *deliberation* η διαδικασία διαβούλευσης, τόσο μεταξύ των μαθητών και μαθητριών όσο και μεταξύ μαθητών-μαθητριών και ενηλίκων, οδηγεί στη λήψη αποφάσεων, ενώ με το *consultation* είναι απλά συμβουλευτική. Η Hartz-Karp (2005) συνεισφέρει ένα επιπλέον στοιχείο στη συζήτηση για τα στοιχεία που διαφοροποιούν τις δύο έννοιες, επικαλούμενη ένα εναλλακτικό μοντέλο δημοκρατίας, τη διαβουλευτική δημοκρατία (*deliberative democracy*). Το μοντέλο αυτό υποστηρίζει την ενίσχυση των φωνών όλων των πολιτών ανεξάρτητα από τη φυλή ή την κοινωνική τους κατηγορία, ώστε μέσω της συμμετοχής τους να αναζητείται η συνεργατική συμφωνία που θα δημιουργήσει μια δημοκρατική κουλτούρα θεμελίωσης της διαδικασίας λήψης αποφάσεων. Στις προθέσεις και πρακτικές των μαθητών και μαθητριών της έρευνάς μας η διαβούλευση έχει αυτόν ακριβώς τον χαρακτήρα, να οδηγήσει δηλαδή στη συνεργατική λήψη αποφάσεων για την ανάληψη πρωτοβουλιών, έχοντας ως επίκεντρο τους εν δυνάμει διγλωσσούς μαθητές και τις μαθήτριες που αντιμετωπίζουν καταστάσεις ακαδημαϊκής και κοινωνικής ευαλωτότητας. Επομένως, τόσο από την άποψη της διαβούλευσης (με τη σημασία του όρου *deliberation*) όσο και από την άποψη της συμμετοχής, τεκμαίρεται ο ηγετικός ρόλος που άτυπα αναλαμβάνουν.

Η ανάλυση των πρωτογενών δεδομένων ανέδειξε επίσης και τη *savoir-faire* πλευρά της κοινωνικής νοημοσύνης των μαθητών και μαθητριών της έρευνας κατά την ανάπτυξη των κοινωνικών τους αλληλεπιδράσεων. Η συνειδητοποίηση από την πλευρά τους, με άλλα λόγια, του τι είναι σωστό ή σκόπιμο να λαμβάνει χώρα όταν απειλείται ή υπονομεύεται η συμμετρικότητα των διαπολιτισμικών σχέσεων, αποτελεί από μόνη της δείκτη για την ανάληψη αυτόβουλων δράσεων στις οποίες προσδίδονται χαρακτηριστικά άτυπης ηγεσίας. Η προάσπιση του δικαιώματος του αυτοπροσδιορισμού, της ικανότητας δηλαδή του ατόμου να ασκεί το ίδιο τον έλεγχο στη ζωή του (Solhaug & Osler, 2017), η προώθηση του σεβασμού και η διαγενεακή εξασφάλιση της γνώσης και του πολιτισμού (Hopkins, 2009), όπως και η επικέντρωση στις αξίες που βοηθούν τους μαθητές και τις μαθήτριες να νιώθουν ότι ανήκουν

στο σχολείο (Hope, 2012), φαίνεται να αποτελούν στρατηγικές τους επιλογές που, με επίγνωση ή όχι, μετασχηματίζονται σε προθέσεις ή, ακόμα καλύτερα, σε πρωτοβουλίες.

Καθώς η συζήτηση που αναπτύσσεται αναφορικά με το κατά πόσο οι μαθητές και οι μαθήτριες πρέπει να συμπεριλαμβάνονται στις διαδικασίες αλλαγής στα σχολεία είναι περιορισμένη (Jones & Bubb, 2020) και οι αποφάσεις που λαμβάνονται από τους ενήλικες «εγείρουν ζητήματα ιεραρχίας μέσα στα σχολεία» (Sandoval & Messiou 2020, σ. 12), οι μαθητές και οι μαθήτριες της έρευνάς μας, μέσω των δράσεων και πρωτοβουλιών που ανέλαβαν, ερμήνευσαν στην πραγματικότητα τους «άτυπους» ηγετικούς ρόλους που διαδραματίζουν, υπό την επίδραση των συνθηκών του πολιτισμικού πλουραλισμού που χαρακτηρίζουν τις σύγχρονες πολυπολιτισμικές κοινωνίες.

Συμπεράσματα

Αποκωδικοποιώντας τις φωνές των μαθητών και μαθητριών της έρευνας, το βασικότερο συμπέρασμα που καταγράφεται είναι η ανάγκη τα σχολεία αλλά και οι ενήλικες που αναλαμβάνουν τον τοπικό ρόλο της διαχείρισής τους να μπορούν να ενδυναμώνουν τους μαθητές και τις μαθήτριες ώστε να μετεξελίσσονται σε ηγέτες. Και αυτό προβάλλει ως αναγκαιότητα καθώς οι φωνές τους αποτελούν το καλύτερο μέσο για την επίτευξη μετασχηματισμού, ισότητας, αλλαγής και εν τέλει βελτίωσης των σχολείων. Δίνοντας χώρο και ρόλο αλλά και προκαλώντας τους μαθητές και τις μαθήτριες να αναλαμβάνουν αυτόβουλα πρωτοβουλίες, εισάγοντας με άλλα λόγια πλευρικές μορφές εξουσίας και ηγεσίας, το διευθυντικό και το εκπαιδευτικό προσωπικό μπορούν να λαμβάνουν ανατροφοδότηση σχετικά με τις εκπαιδευτικές πολιτικές, τις τεχνικές διδασκαλίας, τη συμβουλευτική και τις πιθανές λύσεις σε προβλήματα τόσο στο σχολείο όσο και στην τάξη (Sandberg, 2016). Επιπλέον, η προσπάθεια των εκπαιδευτικών να ενδυναμώνουν τις φωνές των μαθητών και μαθητριών και να τους καθιστούν συμπαραγωγούς στη διαδικασία λήψης των αποφάσεων, αποτελεί ένα σημαντικό παιδαγωγικό εργαλείο που θα τους βοηθά να κατανοούν σε μεγάλο βαθμό τις ανάγκες των παιδιών, ώστε να σχεδιάζουν αποτελεσματικές μεθόδους μάθησης (Bourke & Loveridge, 2014).

Οι αυτόβουλες ενέργειες και πρωτοβουλίες των μαθητών και μαθητριών της έρευνας, έχουν επιπτώσεις σε εκείνες τις εκπαιδευτικές πολιτικές και σχολικές πρακτικές που στοχεύουν στην προώθηση της πολιτισμικής συνειδητότητας, της ανάπτυξης διαπολιτισμικών ικανοτήτων, της συμπερίληψης και του σεβασμού στα σύγχρονα σχολεία. Η κατάρτιση προγραμμάτων επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών που θα εστιάζει στην ακρόαση των φωνών των μαθητών και μαθητριών μπορεί, επίσης, να διαμορφώσει νέες σχέσεις μεταξύ των δύο μερών μετασχηματίζοντας την οργανωσιακή κουλτούρα (Messiou & Ainscow, 2020).

Προσεγγίζοντας, δε, την ανάλυση από μια μακροσκοπική οπτική, επιπτώσεις μπορούν να επισημανθούν και στην ίδια την οντολογία της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, υπό την έννοια ότι η διαμεσολάβηση και οι πρωτοβουλίες που αυτόβουλα αναλαμβάνουν τα παιδιά, μπορούν να αποτελέσουν τα μέσα που θα υποστηρίξουν το άλμα που πρέπει να κάνει η διαπολιτισμική εκπαίδευση ώστε να συναντήσει την κοινωνική δικαιοσύνη. Ο Zapata-Barrero (2017) θεωρεί ότι η γνήσια ή αυθεντική διαπολιτισμική εκπαίδευση δεν επιτελεί την αποστολή της προώθησης των ανθρωπίνων δικαιωμάτων, αν τοποθετεί στο παρασκήνιο τη δικαιοσύνη. Δεδομένου ότι οι μαθητές και οι μαθήτριες διαθέτουν μοναδικές γνώσεις και απόψεις σχετικά με την πολιτισμική πολυμορφία και την κοινωνική δικαιοσύνη (Hajisoteriou κ.ά., 2020), θα πρέπει να ενδυναμώνονται στην άσκηση ηγετικών ρόλων ώστε να διευκολύνουν την ανάπτυξη διαπολιτισμικών σχολείων με όρους κοινωνικής δικαιοσύνης.

Επιπλέον, οι κοινωνικο-ακτιβιστικές δράσεις που αναλαμβάνουν εκτός από το γεγονός ότι συνδέουν τη διαπολιτισμικότητα με την κοινωνική δικαιοσύνη, δεδομένου ότι και οι δύο επιδιώκουν τον κοινωνικό και εκπαιδευτικό μετασχηματιστικό ακτιβισμό (Faas, 2010),

προωθούν και την ενεργητική πολιτότητα. Αν δεχθούμε ότι η πολιτική και πολιτισμική συμμετοχή αποτελούν σημαντικές πτυχές της ενεργητικής πολιτότητας (Hajisoteriou κ.ά., 2020), οι μαθητές και οι μαθήτριες με τις πρωτοβουλίες που αναλαμβάνουν δηλώνουν με εμφαντικό τρόπο την πολιτική τους παρουσία μέσω της ενεργούς συμμετοχής τους στη διαδικασία λήψης των αποφάσεων. Ταυτόχρονα, διαμέσου των αυτόβουλων δράσεών τους, υπερασπίζονται το δικαίωμα της πολιτισμικής συμμετοχής και της διαμόρφωσης/απόκτησης του αισθήματος του *ανήκειν* από όλα τα μέλη της σχολικής κοινότητας.

Τα ευρήματα της ανάλυσης μας, λοιπόν, δύνανται να έχουν ποικίλες επιπτώσεις για τους διαμορφωτές των εκπαιδευτικών πολιτικών αλλά και τους ερευνητές. Περισσότερο από όλα όμως η ακρόαση των φωνών των παιδιών και η ενδυνάμωσή τους να αναλάβουν δράση μέσα από αυτόβουλες πρωτοβουλίες, τους καθιστούν καταλύτες της αλλαγής (Sandoval & Messiou, 2020) αλλά και συμβάλλουν στο να τίθεται σε νέα βάση η εταιρική σχέση που πρέπει να αναπτύσσεται μεταξύ ενηλίκων και νέων, απομακρύνοντάς τους από τις τοπικές διαστάσεις που προσδιορίζουν οι θεσμοθετημένοι ρόλοι τους (Mitra, 2018).

Σημειώσεις

¹ M10, M17, M20, M22, M24, M26, M28

Βιβλιογραφία

- Adderley, R. J., Hope, M.A., Hughes, G.C., Jones, L., Messiou, K., & Shaw, P.A. (2015). Exploring inclusive practices in primary schools: focusing on children's voices. *European Journal of Special Needs Education, 30*(1), 106-121.
- Bourke, R., & Loveridge, J. (2014). 'Radical collegiality' through student voice: Challenging our understandings of educational experience, policy and practice. *New Zealand Journal of Educational Studies, 49*(2), 126-130.
- Bourke, R. & Loveridge, J. (2018). Using student voice to challenge understandings of educational research, policy and practice. In R. Bourke & J. Loveridge, (Eds.), *Radical collegiality through student voice: Educational experience, policy and practice* (pp. 1-16). Springer.
- Γκόβαρης, Χ. (2011). *Εισαγωγή στη διαπολιτισμική εκπαίδευση*. Διάδραση.
- Capper, C.A., & Young, M.D. (2014). Ironies and limitations of educational leadership of social justice: A call to social justice educators. *Theory Into Practice, 53*, 158-164.
- Cheung, R., Flores, C., & Sablo-Sutton, S. (2019). Tipping the balance: Social justice leaders allying with marginalized youth to increase student voice and activism. *Educational Leadership and Administration: Teaching and Program Development, 30*, 1-13.
- Creswell, J. W. (2014) *Research design. Qualitative, quantitative and mixed methods approaches* (4th ed.). Sage Publications.
- Croucher, S. M., & Kramer, E. (2017). Cultural fusion theory: An alternative to acculturation. *Journal of International and Intercultural Communication, 10*(2), 97-114.
- Denzin, N.K., & Lincoln, Y. (2011). *The Sage handbook of qualitative research* (4th ed.). Sage Publications.
- Faas, D. (2010) *Negotiating political identities: Multiethnic schools and youth in Europe.*, Ashgate.
- Fernqvist, S. (2010). (Inter)Active interviewing in childhood research: On children's identity work in interviews. *The Qualitative Report, 15*(6), 1309-1327.

- Fielding, M. (2001). Students as radical agents of change. *Journal of Educational Change*, 2, 123-141.
- Fitzpatrick, K., & Santamaria, L.J. (2015). Disrupting racialization: considering critical leadership in the field of physical education. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 20(5), 532-546.
- Fletcher, A. (2005). *Guide to students as partners in school change. Meaningful Student Involvement* (2nd ed.). Freechild Project and Human Links Foundation.
- Green, S.L. (2015). Multicultural education: A necessary tool for general and special education. In F.E. Obiakor, J.P. Bakken & A.F. Rotatori (Eds.), *Current Issues and Trends in Special Education: Research, Technology, and Teacher Preparation* (pp. 107-122). Emerald.
- Gubrium, J.F & Holstein, J. (2001.) From the individual interview to the interview society. In J. F. Gubrium & J. Holstein (Eds.), *Handbook of Interview Research* (pp. 1-31). Sage Publications.
- Hajisoteriou, C., & Angelides, P. (2014). Facing the 'challenge': School leadership in intercultural schools. *Educational Management Administration & Leadership*, 42(4), 65-82.
- Hajisoteriou, C., Karousiou, C., & Angelides, P. (2020). Rethinking interculturalism: Student voices on promoting intercultural school development. *Research Papers in Education*, 37(2), 249-274.
- Harris, A., & Lambert, L. (2003). *What is leadership capacity?* National College for School Leadership.
- Hartz-Karp, J. (2005). A case study in deliberative democracy: Dialogue with the city. *Journal of Public Deliberation*, 1(1), 1-15.
- Higham, R., & Djohari, N. (2018). From voting to engaging: Promoting democratic values across an international school network. *Oxford Review of Education*, 44(6), 669-685.
- Hope, M.A. (2012). The importance of belonging: Learning from the student experience of democratic education. *Journal of School Leadership*, 22(4), 733-750.
- Hopkins, D. (2009). Every school a great school: Realising the potential of system leadership. In A. Hargreaves, A. Lieberman, M. Fullan & D. Hopkins (Eds.), *Second International Handbook of Educational Change* (pp. 741-764). Springer.
- Ianes, D., Cappello, S., & Demo, H. (2017). Teacher and student voices: a comparison between two perspectives to study integration processes in Italy. *European Journal of Special Needs Education*, 32(3), 301-313.
- Jones, M.A., & Bubb, S. (2020). Student voice to improve schools: Perspectives from students, teachers and leaders in "perfect" conditions. *Improving Schools*, 24(1), 233-244.
- Lazaridou, A., Sorkos, G., & Polymeropoulou, V. (2020). Interculturalism and social justice: The case of the inclusion of Chinese children in Greek schools. In C. Mullen (Ed.), *Handbook of Social Justice Interventions in Education* (pp. 653-675). Springer International Handbooks of Education, Springer, Cham.
- Mager, U., & Nowak, P. (2012). Effects of student participation in decision making at school. A systematic review and synthesis of empirical research. *Educational Research Review*, 7(1), 38-61.
- Mansfield, K.C. (2014). How listening to student voices informs and strengthens social justice research and practice. *Educational Administration Quarterly*, 50(3), 392-430.
- McAllum, C. (2020). Refugee resettlement volunteers as (inter)cultural mediators. *Journal of International and Intercultural Communication*, 13(4), 366-383.
- McGregor, J. (2007). Recognizing student leadership: Schools and networks as sites of opportunity. *Improving Schools*, 10(1), 86-101.

- Messiou, K. (2006). Understanding marginalisation in education: The voice of children. *European Journal of Psychology of Education*, 21(3), 305–318.
- Messiou, K. (2012). Collaborating with children in exploring marginalisation: an approach to inclusive education. *International Journal of Inclusive Education*, 16(12), 1311-1322.
- Messiou, K., & Ainscow, M. (2020). Inclusive inquiry: Student–teacher dialogue as a means of promoting inclusion in schools. *British Educational Research Journal*, 46(3), 670–687.
- Mitra, D.L. (2007). The role of administrators in enabling youth–adult partnerships in schools. *NASSP Bulletin*, 91(3), 237–256.
- Mitra, D.L., & Gross, S. J. (2009). Increasing student voice in high school reform: Building partnerships, improving outcomes. *Educational Management Administration and Leadership*, 37(4), 522–543.
- Mitra, D.L., & Serriere, S. C. (2012). Student voice in elementary school reform: Examining youth development in fifth graders. *American Educational Research Journal*, 49(4), 743–774.
- Mitra, D.L. (2018). Student voice in secondary schools: the possibility for deeper change. *Journal of Educational Administration*, 56(5), 473–487.
- Mockler, N., & Groundwater-Smith, S. (2015). Democratic education in an age of compliance. In N. Mockler & S. Groundwater-Smith (Eds.), *Engaging with Student Voice in Research, Education and Community: Beyond Legitimation and Guardianship* (pp.25-36). Springer.
- Nelson E. (2018). Teachers and power in student voice: ‘Finger on the pulse, not children under the thumb’. In R. Bourke R. & J. Loveridge (Eds.), *Radical Collegiality through Student Voice* (pp. 197-216). Springer.
- Quennerstedt, A. (2020). Educational aims of rights education in primary schools- zooming in on teachers and pupils in two classes. *Education 3-13*, 48(5), 611-624.
- Robson, C., & McCartan, K. (2016). *Real World Research* (4th ed.). John Wiley and Sons Ltd.
- Rudduck, J. (2007). Student voice, student engagement, and school reform. In D. Thiessen & A. Cook-Sather (Eds.), *International Handbook of Student Experience in Elementary and Secondary School* (pp. 587-610). Springer.
- Sandberg, G. (2016). Different children’s perspectives on their learning environment. *European Journal of Special Needs Education*, 32(2), 191-203.
- Sandoval, M., & Messiou, K. (2020). Students as researchers for promoting school improvement and inclusion: a review of studies. *International Journal of Inclusive Education*, <https://doi.org/10.1080/13603116.2020.1730456>
- Shier, H. (2001). Pathways to participation: Openings, opportunities and obligations. *Children and Society*, 15(2), 107–117.
- Simovska, V., & Jensen, B.B. (2009). *Conceptualizing participation – the health of children and young people*. World Health Organization Regional Office for Europe.
- Solhaug, T., & Osler A. (2017). Intercultural empathy among Norwegian students: an inclusive citizenship perspective. *International Journal of Inclusive Education*, 22(3), 1-22.
- Sorkos, G., & Hajisoteriou, C. (2020). Sustainable intercultural and inclusive education: teachers’ efforts on promoting a combining paradigm. *Pedagogy, Culture and Society*, 29(4), 517-536.
- Tate, S.A., & Page, D. (2018). Whiteness and institutional racism: hiding behind (un)conscious bias. *Ethics and Education*, 13(1), 141-155.
- Turhan, M. (2010). Social justice leadership: implications for roles and responsibilities of school administrators. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 9, 1357-1361.

- Young, K.S., Herring, T.J., & Morrison, A.D. (2017). Conceptual strategies for culturally sustaining and inclusive education. *Kappa Delta Pi Record*, 53, 174-178.
- Zapata-Barrero, R. (2017). Interculturalism in the post-multicultural debate: A defence. *Comparative Migration Studies*, 5(14), 1-23.

Παρελήφθη: 16.9.2021, Αναθεωρήθηκε: 24.10.2021, Εγκρίθηκε: 24.10.2021