

Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης

11^η συνάντηση:

Μεγάλος μέρος των προηγούμενων συναντήσεων αφιερώθηκε στην ανάλυση των δομολειτουργικών και μαρξιστικών προσεγγίσεων της κοινωνιολογίας της εκπαίδευσης. Οι πρώτες εκλαμβάνουν την κοινωνία ως έναν οργανισμό και προβάλλουν την ανάγκη της διατήρησης της ισορροπίας του και της περαιτέρω ανάπτυξής του ή, διαφορετικά, τη διατήρηση της κοινωνικής συνοχής και σταθερότητας μέσα από την αναπαραγωγή βασικών γνώσεων, κανόνων και αξιών. Στο πλαίσιο αυτό θεωρούν πως ο εκπαιδευτικός μηχανισμός επιτελεί δύο σημαντικές λειτουργίες: την κοινωνικοποίηση των νέων μελών της και την κοινωνική επιλογή. Αντιθέτως, οι μαρξιστικές προσεγγίσεις αναπτύσσουν μια συγκρουσιακή θεώρηση, σύμφωνα με την οποία υπάρχουν ανειρήνευτες συγκρούσεις εντός της κοινωνίας και η εκπαίδευση λειτουργεί υπέρ των συμφερόντων της κυρίαρχης κοινωνικής τάξης αναπαράγοντας αφενός τις κοινωνικές διαιρέσεις και αφετέρου την ιδεολογία που τις νομιμοποιεί.

Παρά τις σημαντικές τους διαφορές και οι δύο θεωρήσεις – ο δομολειτουργισμός και ο μαρξισμός – υιοθετούν μια μακρο-κοινωνιολογική προσέγγιση. Δέχονται ότι η συμπεριφορά των εκπαιδευτικών, των μαθητών και των υπολοίπων μελών της εκπαιδευτικής κοινότητας καθορίζεται από εξωτερικές δυνάμεις, οι οποίες δεν έχουν σχέση με τις ανάγκες, τις προθέσεις και τα κίνητρά τους. Αυτές οι δομικές αναλύσεις έχουν συνεισφέρει σημαντικά στην ανάδειξη σημαντικών ζητημάτων της εκπαίδευσης, όπως η εκπαιδευτική ανισότητα και η σχολική αποτυχία, η κοινωνικοποίηση και η κοινωνική επιλογή.

Ταυτόχρονα, έχουν δεχτεί σημαντική κριτική διότι ανάγουν την πολυπλοκότητα της ανθρώπινης συμπεριφοράς σε ορισμένους δομικούς παράγοντες, όπως οι ανάγκες του κοινωνικού οργανισμού ή το οικονομικό σύστημα. Θεωρούν ότι το άτομο καθορίζεται πλήρως από την κοινωνικοποίησή του παραβλέποντας τη δική του αυτονομία. Το αποτέλεσμα είναι οι δομικές αναλύσεις να μην συμβάλλουν στην κατανόηση και στην ερμηνεία της πολυπλοκότητας της ανθρώπινης δράσης, όπως

αυτή εκτυλίσσεται εντός του σχολείου. Αν και μπορούν να μας προσφέρουν ένα γενικό πλαίσιο για να αναλύσουμε τη λειτουργία του εκπαιδευτικού συστήματος, δεν μπορούν να μας δια φωτίσουν για τις συμπεριφορές των δρώντων και τις κοινωνικές σχέσεις που αναπτύσσονται καθημερινά εντός του σχολείου. Με άλλα λόγια οι δομικές αναλύσεις δεν μπορούν να μας βοηθήσουν να κατανοήσουμε τη συμπεριφορά των μελών της εκπαιδευτικής κοινότητας και πως εκείνη συνδέεται με τις προθέσεις, τα κίνητρα, τις ανάγκες και τα συμφέροντά τους.

Η κριτική αυτή οδήγησε πολλούς κοινωνιολόγους της εκπαίδευσης να στραφούν σε ερμηνευτικές μικρό-κοινωνιολογικές προσεγγίσεις της σχολικής ζωής, ώστε να μπορέσουν να την περιγράψουν, να την κατανοήσουν και να την ερμηνεύσουν σε όλη της την πολυπλοκότητα. Οι προσεγγίσεις αυτές δεν εκκινούν πάντα από την ίδια θεωρητική αφετηρία. Θα μπορούσαμε να διακρίνουμε τρία διαφορετικά ρεύματα μικρό-κοινωνιολογικών προσεγγίσεων: 1. Τη φαινομενολογία, 2. Την εθνομεθοδολογία και 3. Τη συμβολική αλληλεπίδραση. Οι περισσότερες και οι πιο επιδραστικές έρευνες έχουν εκπονηθεί ακολουθώντας τη θεώρηση της συμβολικής αλληλεπίδρασης. Για τις ανάγκες του μαθήματος δεν θα επιμένουμε στις επιμέρους διαφορές των τριών προσεγγίσεων. Θα αρκεστούμε στις βασικές παραδοχές που είναι κοινές και στις τρεις και σε ορισμένες θέσεις της θεωρίας της συμβολικής αλληλεπίδρασης.

Όλες οι μικρό-κοινωνιολογικές προσεγγίσεις συμφωνούν ότι αφετηρία για την κοινωνιολογική έρευνα αποτελεί η σχολική καθημερινότητα. Αν θέλουμε να κατανοήσουμε τι είναι το σχολείο και πώς λειτουργεί πρέπει να στρέψουμε το βλέμμα μας στις καθημερινές συμπεριφορές των δρώντων και στις κοινωνικές τους σχέσεις. Επιπλέον, η συμπεριφορά των δρώντων δεν είναι πλήρως καθορισμένη από δομικούς κοινωνικούς παράγοντες, όπως η τάξη, το φύλο και η καταγωγή. Αναγνωρίζεται στην ανθρώπινη δράση ένας βαθμός αυτονομίας και ελευθερίας. Προφανώς και το άτομο επηρεάζεται σημαντικά από το κοινωνικό του υπόβαθρο, αλλά έχει επίσης τη δυνατότητα να διαμορφώνει αυτόνομα τη δική του δραστηριότητα. Επίσης, για να κατανοήσουμε την ανθρώπινη συμπεριφορά των δρώντων υποκειμένων πρέπει να συλλάβουμε το νόημα που αποδίδουν τα ίδια τα άτομα στη συμπεριφορά τους. Ο κοινωνιολόγος οφείλει, λοιπόν, να συλλάβει την υποκειμενική νοηματοδότηση των δρώντων. Η έννοια του νοήματος περιλαμβάνει μια σειρά από στοιχεία, όπως οι προθέσεις και οι στόχοι του ατόμου, αυτό που του άτομο διακρίνει ως σημαντικό ή

τον τρόπο με τον οποίο δικαιολογεί μια απόφαση ή μια πράξη του. Οι νοηματοδοτήσεις των υποκειμένων μπορεί να επηρεάζονται από τον πολιτισμικό ορίζοντα εντός του οποίου τα συγκεκριμένα υποκείμενα κινούνται, αλλά δεν καθορίζονται πλήρως από αυτόν. Οι δρώντες μπορούν σε σημαντικό βαθμό να διαμορφώνουν αυτόνομα το νόημα της δράσης τους.

Σημαντική παραδοχή των μικρό-κοινωνιολογικών προσεγγίσεων είναι, επίσης, πως η δράση του ατόμου είναι πάντα κοινωνική. Ακόμα και αν το άτομο δρα μόνο του χωρίς να επηρεάζει κανέναν άλλον, η δράση του είναι κοινωνική. Η δράση του ατόμου αποτελεί στοιχείο μιας συνεχούς διάδρασης, μιας συνεχούς διάδρασης με τους άλλους. Στην καθημερινή του διάδραση με τους άλλους το άτομο καλείται να ερμηνεύσει τις συμπεριφορές των άλλων, ώστε να αλληλεπιδράσει κατάλληλα. Συνεπώς, η συμπεριφορά του ατόμου δεν εξαρτάται αποκλειστικά από τη νοηματοδότηση της δικής του δράσης, αλλά επηρεάζεται και από την ερμηνεία της συμπεριφοράς των άλλων. Με τη σειρά της η ερμηνεία αυτή εξαρτάται τόσο από όσα το άτομο ξέρει ήδη για τον άλλο όσο και από τις κατηγορίες που χρησιμοποιεί για να κατανοήσει τον κοινωνικό κόσμο γύρω του.

Η κατανόηση της συμπεριφοράς ενός ατόμου περιλαμβάνει, λοιπόν, τη μελέτη των νοηματοδοτήσεων και των ερμηνειών που δίνουν οι δρώντες στην διάδρασή τους. Ωστόσο, το νόημα και οι ερμηνείες των δρώντων δεν είναι σταθερές. Είναι αποτέλεσμα μια συνεχούς διαδικασίας διαπραγμάτευσης μεταξύ των δρώντων.

Στη συνέχεια θα περάσουμε από τις γενικές παραδοχές των μικρο-κοινωνιολογικών προσεγγίσεων σε ορισμένες θέσεις της συμβολικής διάδρασης. Σύμφωνα με τη συμβολική διάδραση ο εαυτός αναδύεται μέσα από την επικοινωνία με τους άλλους. Όταν επικοινωνούμε με κάποιον άλλον, προσπαθούμε να προκαλέσουμε μια συγκεκριμένη αντίδραση στον άλλον. Ταυτόχρονα, προκαλώ στον εαυτό μου την αντίδραση αυτή που προσπαθώ να αποσπάσω από τον άλλον. Αυτή η ιδιότητα της ανθρώπινης επικοινωνίας – να προκαλώ στον εαυτό μου την αντίδραση που θέλω να προκαλέσω στον άλλον – επιτρέπει στο άτομο να δοκιμάσει στη φαντασία του την πιθανή έκβαση της πράξης του και τις αντιδράσεις του άλλου προτού πραγματοποιήσει την ίδια την πράξη. Καθώς φαντάζομαι τις πράξεις μου και τις συνέπειές τους διαμορφώνω μια κρίση για το πώς θα αντιδράσει ο άλλος. Με τον τρόπο αυτό το άτομο είναι σε θέση να κοιτάξει τον εαυτό του μέσα από την οπτική γωνία του άλλου. Στην διάδρασή τους με τους άλλους το άτομο μαθαίνει να αντιδρά

απέναντι στο εαυτό του, όπως αντιδρούν οι άλλοι απέναντι σε αυτόν. Χρησιμοποιεί την οπτική γωνία του άλλου για να παρατηρήσει και να κρίνει το εαυτό.

Η διαδικασία διαμόρφωσης του εαυτού δεν είναι, όμως, μηχανιστική. Δεν σχετίζεται με τη διαμόρφωση της συμπεριφοράς ως άμεση ανταπόκριση σε συγκεκριμένα ερεθίσματα, όπως στον συμπεριφορισμό. Αφορά τον τρόπο που κατανοούμε τον εαυτό μας μέσα από την οπτική γωνία των άλλων. Η συμπεριφορά του ατόμου δεν επηρεάζεται από τις πράξεις του άλλου, αλλά από τη σημασία που το άτομο αποδίδει στις πράξεις του άλλου. Με δεδομένο, όμως, ότι οι ερμηνείες της σημασίας των πράξεων του άλλου μπορεί να ποικίλλουν, η διαδικασία συγκρότησης του εαυτού είναι δυναμική. Συνεπώς, οι πράξεις του ατόμου δεν είναι προκαθορισμένες αντιδράσεις σε δεδομένα ερεθίσματα. Αν και οι αντιδράσεις του ατόμου δεν είναι πλήρως ανεξάρτητες από τις επιρροές της ευρύτερης κοινωνίας, το άτομο διαμορφώνει σε σημαντικό βαθμό τη δράση του.

Με βάση τις παραπάνω παραδοχές της θεωρίας της συμβολικής διάδρασης οι κοινωνιολόγοι έχουν διαμορφώσει ένα μοντέλο διάδρασης εντός της τάξης. Το εκπαιδευτικό σύστημα θέτει στους εκπαιδευτικούς μια σειρά από περιορισμούς, καταναγκασμούς, αλλά και πρότυπα. Ταυτόχρονα, όμως, τους αφήνει και ένα περιθώριο ελευθερίας. Στο πλαίσιο αυτό οι εκπαιδευτικοί διαμορφώνουν μέσα από την εμπειρία τους μια συγκεκριμένη αντίληψη για την επαγγελματική τους ταυτότητα, δηλαδή για τον εαυτό του ως εκπαιδευτικοί. Αυτή η ταυτότητα περιλαμβάνει τις αντιλήψεις τους για τον ρόλο τους, για τους μαθητές/τριες, για τη γνώση και τη μάθηση. Επιπλέον, οι εκπαιδευτικοί αποκτούν γνώση για τους μαθητές/τριες τους και διαμορφώνουν ανάλογα τις προσδοκίες τους. Οι γνώσεις αυτές μπορεί να είναι στερεοτυπικές και να βασίζονται σε κοινωνικούς παράγοντες, όπως το φύλο, η φυλή, η οικογενειακή προέλευση ή η καταγωγή. Μπορεί, όμως, να είναι και εμπειρικές, δηλαδή να προκύπτουν από την παρατήρηση της συμπεριφοράς των μαθητών/τριών. Σε κάθε περίπτωση οι γνώσεις βασίζονται σε συγκεκριμένες κατηγορίες τις οποίες χρησιμοποιούν οι εκπαιδευτικοί για να ερμηνεύσουν και να ταξινομήσουν τις συμπεριφορές των παιδιών. Τέτοιες κατηγορίες είναι π.χ. «επιμελής», «έξυπνος», «ταραξίας» κ.α. Η γνώση των εκπαιδευτικών δημιουργεί και τις αντίστοιχες προσδοκίες τους για τους μαθητές/τριες.

Με βάση τα παραπάνω στοιχεία – την αντίληψη των εκπαιδευτικών για τον εαυτό τους, τις κατηγορίες τους για να ερμηνεύσουν τη συμπεριφορά των

μαθητών/τριών, τις γνώσεις και τις προσδοκίες τους για αυτούς/ες – οι εκπαιδευτικοί διαμορφώνουν τη σχολική τάξη. Θέτουν κανόνες λειτουργίας, οργανώνουν τη σχολική ζωή και τη σχολική εργασία και δίνουν προτεραιότητα σε συγκεκριμένα μαθησιακά περιεχόμενα.

Από την πλευρά τους, τα παιδιά έχουν τις δικές τους αντιλήψεις για τον ρόλο τους ως μαθητές/τριες, τις δικές τους κατηγορίες με βάση τις οποίες ερμηνεύουν τη συμπεριφορά των εκπαιδευτικών και τη στερεοτυπική και εμπειρική γνώση για τους εκπαιδευτικούς. Με βάση αυτά τα στοιχεία, οι μαθητές/τριες ανταποκρίνονται στις απαιτήσεις και στις προσδοκίες των εκπαιδευτικών. Τέλος, οι αντιδράσεις των μαθητών/τριών ανατροφοδοτούν την εμπειρική γνώση των εκπαιδευτικών για τους μαθητές/τριες τους και ο κύκλος της διάδρασης ολοκληρώνεται και ξαναρχίζει από την αρχή.

Με βάση αυτό το μοντέλο διάδρασης μεταξύ εκπαιδευτικών και παιδιών στις σχολικές τάξεις οι μικρο-κοινωνιολογικές προσεγγίσεις έχουν επικεντρώσει την έρευνά τους σε διαφορετικές στιγμές της διάδρασης. Άλλες εστιάζουν στις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για τον εαυτό τους και άλλες στη γνώση των εκπαιδευτικών για τους μαθητές/τριες τους. Ορισμένες εστιάζουν στις αντιλήψεις των μαθητών/τριών για τον εαυτό τους και ορισμένες στη γνώση που έχουν διαμορφώσει για τους εκπαιδευτικούς. Στη συνέχεια θα αναφερθούμε σε ορισμένες από αυτές τις έρευνες.

Στην έρευνα *Interpersonal Relations and Education* ο David Hargreaves υποστηρίζει ότι μπορούμε να διακρίνουμε 3 γενικούς τρόπους με τους οποίους οι εκπαιδευτικοί αντιλαμβάνονται τον εαυτό τους και με βάση αυτήν την αντίληψη οργανώνουν τη σχολική τάξη και την εργασία των παιδιών. Τους ονομάζει «θηριοδασκαστές», «διασκεδαστές» και «ρομαντικούς». Για τους πρώτους, τα παιδιά είναι ανώριμα και ακατέργαστα και σκοπός της εκπαίδευσης είναι να τα καλλιεργήσει και να τα εκπολιτίσει. Τα παιδιά μαθαίνουν αυτό που κρίνει ο εκπαιδευτικός ως κατάλληλο και χρήσιμο για την ηλικία τους και το επίπεδό τους. Ο εκπαιδευτικός είναι ειδικός στο αντικείμενό του και στοχεύει στις υψηλές ακαδημαϊκές επιδόσεις. Τα παιδιά πρέπει να αφομοιώσουν τη γνώση που τους προσφέρει. Η πειθαρχία είναι αυστηρή και οι εξετάσεις συχνές. Ο «διασκεδαστής» εκπαιδευτικός θεωρεί πως το σχολείο πρέπει να γίνει ενδιαφέρον, ώστε οι μαθητές/τριες να ενδιαφερθούν για τα μαθήματα. Για τον λόγο αυτό προτιμά τη διαθεματική διδασκαλία, χρησιμοποιεί πλούσιο οπτικοακουστικό υλικό και διερευνητικές μεθόδους μάθησης. Οι σχέσεις του

με τους μαθητές/τριες είναι συνήθως φιλικές και οικίες. Τέλος, ο «ρομαντικός» εκπαιδευτικός δέχεται ότι οι όλοι/ες θέλουν να μάθουν και ο ρόλος έγκειται στο να διευκολύνει τη μάθηση. Τα παιδιά είναι ελεύθερα να επιλέξουν τι θα μάθουν και για αυτό η ύλη των μαθημάτων καθορίζεται από κοινού από τον εκπαιδευτικό και τους μαθητές/τριες. Προσπαθεί να καλλιεργήσει σχέσεις εμπιστοσύνης με τα παιδιά και είναι αρνητικός απέναντι στη βαθμολόγησή τους. Ο Hargreaves διευκρινίζει ότι οι παραπάνω κατηγορίες εκπαιδευτικών είναι ιδεότυποι. Στην πραγματικότητα κάθε εκπαιδευτικός είναι μοναδικός και συνδυάζει στοιχεία των παραπάνω ιδεότυπων. Ωστόσο, οι κατηγορίες αυτές βασίζονται σε υπαρκτούς εκπαιδευτικούς και μας βοηθούν να προσεγγίσουμε τον τρόπο που οι ίδιοι κατανοούν τον εαυτό τους και τον επαγγελματικό τους ρόλο.

Στην ανάλυσή του ο Hargreaves σημειώνει ότι οι πέρα από τις παραπάνω αντιλήψεις περί εαυτού, όλοι οι εκπαιδευτικοί πρέπει να αναλάβουν δύο υπό-ρόλους. Τον υπό-ρόλο του παιδονόμου και τον υπό-ρόλο του εκπαιδευτή. Ο υπό-ρόλος του παιδονόμου αφορά την πειθαρχία εντός της τάξης. Περιλαμβάνει την τήρηση των κανόνων μέσα στην τάξη, τον χωρισμό σε ομάδες, την οργάνωση των δραστηριοτήτων κτλ. Ο υπό-ρόλος του εκπαιδευτή αφορά τη διδασκαλία και περιλαμβάνει τον καθορισμό του τι πρέπει να διδαχθεί, πώς πρέπει να διδαχθεί και την αξιολόγηση των μαθητών/τριών για το τι έμαθαν. Οι δύο αυτοί υπό-ρόλοι ορίζουν ουσιαστικά το πλαίσιο περιορισμών και προσδοκιών μέσα στο οποίο οι εκπαιδευτικοί είναι αναγκασμένοι να κινηθούν ανεξάρτητα από την αντίληψη που έχουν για τον ρόλο τους.

Συνοπτικά, οι εκπαιδευτικοί ορίζουν το πλαίσιο της σχολικής τάξης με βάση τους περιορισμούς και τις προσδοκίες που απορρέουν από τον ρόλο τους και από την αντίληψη που έχουν οι ίδιοι για τον εαυτό τους. Ωστόσο, αυτή η διαδικασία δεν είναι μονόπλευρη. Δεν γίνεται ανεξάρτητα από τους μαθητές/τριες. Ορίζοντας έναν ρόλο για τον εαυτό του ο εκπαιδευτικός ορίζει και έναν ρόλο για τον μαθητή/τρια, ορίζει δηλαδή τον ιδανικό μαθητή/τρια. Οι πραγματικοί μαθητές/τριες δεν είναι ίδιοι με το ιδεώδες του εκπαιδευτικού. Ως εκ τούτου, η στάση και οι αντιλήψεις του εκπαιδευτικού μπορεί να αλλάξουν ανάλογα με την ανταπόκριση των μαθητών/τριών.

Από την πλευρά του ο Martyn Hammersley προσπαθεί να περιγράψει τις υποκειμενικές αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για τον επαγγελματικό τους ρόλο σε ένα φάσμα με πολλαπλές διαστάσεις. Οι εκπαιδευτικοί δεν ταξινομούνται με βάση συγκεκριμένες κατηγορίες, αλλά τοποθετούνται σε κάποιο σημείο ανάμεσα στα δύο άκρα του φάσματος.

Άλλες έρευνες προσπάθησαν να διερευνήσουν τις γνώσεις των εκπαιδευτικών για τους μαθητές/τριες τους.

Στην έρευνά του ο Nash (*Teaching Expectations and Pupil Learning*) έδινε σε έναν εκπαιδευτικό τα ονόματα τριών παιδιών και του ζητούσε να δηλώσει ποιο χαρακτηριστικό ξεχώριζε το ένα από τα άλλα δύο. Με τον τρόπο αυτό προσπαθούσε να εκμαιεύσει τις κατηγορίες με τις οποίες οι εκπαιδευτικοί ταξινομούσαν τους μαθητές και τις μαθήτριες. Από αυτή τη διαδικασία προέκυψαν κατηγορίες, όπως ζωηρός – μαζεμένος, ώριμος – ανώριμος, ήσυχος – θορυβώδης, απαιτεί προσοχή – μη απαιτητικός κτλ.

Όσο εδώ αναφερθήκαμε στις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για τον ρόλο τους και για τις γνώσεις τους για τους μαθητές/τριες. Στη συνέχεια θα στραφούμε στο έργο του Peter Woods (*Sociology and the School*) για να δούμε τις αντιλήψεις των μαθητών/τριών για τον ρόλο τους. Ο Woods επιχειρεί να συνδυάσει μια μαρξική ανάλυση με τη θεωρία της συμβολικής διάδρασης. Υποστηρίζει ότι οι αντιλήψεις των μαθητών/τριών για τον εαυτό τους και το σχολείο και οι τρόποι με τους οποίους αλληλοδρούν με τους εκπαιδευτικούς επηρεάζονται από την κουλτούρα τους. «Η κουλτούρα του κάθε μαθητή διαμορφώνει τα πλαίσια, με βάση τα οποία ο ίδιος ορίζει και ερμηνεύει την κατάσταση, διαμορφώνει τους άξονες της δράσης του, καθώς και τις στρατηγικές διαπραγμάτευσης με το δάσκαλο ή το σχολείο, αφού η εκπαιδευτική

Η τυπολογία του Hammersley

Ορισμός του ρόλου του εκπαιδευτικού

- (α) αυθεντία (η διδασκαλία απαιτεί ειδική ικανότητα) - όχι συγκεκριμένος ρόλος
- (β) αναλυτικό πρόγραμμα (προτεραιότητα στο γνωστικό αντικείμενο) – μέθοδος (προτεραιότητα στη διδακτική μέθοδο)
- (γ) στενός ρόλος (διδασκαλία ενός αντικειμένου) – ευρύς ρόλος (συνολική διαπαιδαγώγηση παιδιού)
- (δ) υψηλός βαθμός ελέγχου (μεγάλος έλεγχος συμπεριφοράς) – χαμηλός βαθμός ελέγχου (ελευθερία παιδιού)
- (ε) καθολικότητα (αξιολόγηση παιδιών με ίδια κριτήρια) – εξειδίκευση (αξιολόγηση με διαφορετικά κριτήρια)
- (στ) προϊόν (έμφαση στη μάθηση γνώσεων) – διαδικασία (έμφαση στην καλλιέργεια της σκέψης)

διαδικασία αποτελεί μια ατέρμονη διαδικασία διαπραγμάτευσης μεταξύ εκπαιδευτικών και μαθητών» (Λάμνιαν 2001, 220). Σε αυτή τη διαδικασία διαπραγμάτευσης, όμως, δεν εκκινούν όλοι οι μαθητές/τριες από την ίδια αφετηρία. Τα παιδιά από τις ανώτερες κοινωνικά και οικονομικά τάξεις ορίζουν την κατάσταση στο σχολείο με τρόπο που συμπίπτει με εκείνον των εκπαιδευτικών και ως εκ τούτου είναι πιο εύκολο να προβλέψουν τις απαιτήσεις και τις προσδοκίες των εκπαιδευτικών και να προγραμματίσουν τις δικές τους δράσεις και αντιδράσεις. Με άλλα λόγια, έχουν μεγαλύτερη ικανότητα ανάληψης του ρόλου του άλλου, μεγαλύτερη ικανότητα να δουν τον εαυτό τους μέσα από την οπτική του άλλου.

Σύμφωνα με τον Woods, τα παιδιά αναπτύσσουν 8 διαφορετικούς τρόπους προσαρμογής στο σχολείο: την κολακεία, τον οπορτουνισμό, την εργαλειακή συμμόρφωση, την αισιόδοξη συμμόρφωση, τον τελετουργισμό, τον αποικισμό, την αδιαλλαξία και την εξέγερση. Στα πρώτα χρόνια του σχολείου όλα τα παιδιά υιοθετούν μια θετική στάση απέναντι στο σχολείο, τους στόχους και τα μέσα του. Αναπτύσσουν δηλαδή μια στάση αισιόδοξης συμμόρφωσης. Τον 2^ο και τον 3^ο χρόνο ορισμένα παιδιά αναπτύσσουν μια οπορτουνιστική στάση, όπου η συμμόρφωση συνυπάρχει με στιγμιαίες αποκλίσεις από τον σχολικό κανόνα. Από τον 4^ο και τον 5^ο χρόνο του σχολείου τα παιδιά αναπτύσσουν είτε μια κομφορμιστική μορφή προσαρμογής στο σχολείο είτε μια δυσαρμονική. Στην πρώτη περίπτωση οι μαθητές/τριες μπορεί να αναπτύσσουν μια εργαλειακή συμμόρφωση θεωρώντας πως η συμμόρφωση θα τους αποφέρει συγκεκριμένα οφέλη (πχ. πρόσβαση στο πανεπιστήμιο) ή έναν τελετουργισμό, ο οποίος αφορά τη συμμόρφωση στα μέσα και όχι τους στόχους του σχολείου. Στην περίπτωση της δυσαρμονικής μορφής προσαρμογής, οι μαθητές/τριες μπορεί να αναπτύσσουν μια στάση αδιαλλαξίας, όπου απορρίπτουν τόσο τους στόχους όσο και τα μέσα του σχολείου ή μια στάση εξέγερσης, όπου η απόρριψη των στόχων και των μέσων του σχολείου ακολουθείται και με την αντικατάστασή τους με στόχους των μαθητών. Ωστόσο, η πιο συνηθισμένη δυσαρμονική μορφή προσαρμογής είναι αυτή του αποικισμού, όπου αν και οι μαθητές/τριες απορρίπτουν τους στόχους του σχολείου έχουν μια αμφίρροπη στάση για τα μέσα. Ο μαθητής προσφέρεται να ακολουθήσει ορισμένους κανόνες ή οδηγίες, ώστε να αποφύγει άλλες.

Σημαντική συνεισφορά των ερμηνευτικών μικρο-κοινωνιολογικών προσεγγίσεων αποτελεί η κατανόηση της αποκλίνουσας συμπεριφοράς με την

ανάπτυξη της θεωρίας της κοινωνικής ετικέτας, η οποία προσπαθεί να ερμηνεύσει τις συνέπειες που έχουν οι χαρακτηρισμοί και οι κρίσεις των εκπαιδευτικών στους μαθητές/τριες που τους αποδίδονται. Σύμφωνα με τη θεωρία της ετικέτας, ο αποκλίνων δεν είναι εκείνος που έχει παραβιάσει κάποιον κανόνα, αλλά εκείνος στον οποίο έχει επικολληθεί «επιτυχώς» μια ετικέτα. Στο πλαίσιο του σχολείου τέτοιες ετικέτες μπορεί να είναι οι ακόλουθες: «τεμπέλης», «χαζός», «φασαριόζος», «ζωηρός», «υπερκινητικός», «δυσλεκτικός», «έξυπνος» κ.ο.κ. Τι σημαίνει, όμως, ότι η ετικέτα έχει επικολληθεί επιτυχώς; Η επιτυχία δεν αφορά το κατά πόσο εκφράζει την πραγματικότητα, αλλά το πόσο ευρέως έχει γίνει αποδεκτή. Αν πολλοί θεωρούν πως αυτή η ετικέτα χαρακτηρίζει το συγκεκριμένο πρόσωπο, τότε η ετικέτα έχει επικολληθεί επιτυχώς. Αποκτά, δε, μονιμότερα χαρακτηριστικά, όταν η ετικέτα γίνεται αποδεκτή και από τον ίδιο τον αποκλίνοντα. Έτσι, η θεωρία της κοινωνικής ετικέτας διακρίνει δύο επίπεδα απόκλισης. Στο πρώτο επίπεδο, το οποίο ονομάζεται επίπεδο πρωτογενούς απόκλισης, αφορά την ετικέτα που γίνεται ευρέως αποδεκτή και επικολλάται στον άλλο. Στο δεύτερο επίπεδο, το οποίο ονομάζεται επίπεδο δευτερογενούς απόκλισης, η ετικέτα γίνεται αποδεκτή και από το ίδιο το άτομο, το οποίο αναζητά την ένταξη σε μια τυπική ομάδα αποκλινόντων, η οποία θα λειτουργήσει υποστηρικτικά.

Εμπειρικές έρευνες έχουν δείξει ότι η απόδοση χαρακτηρισμών και ετικετών γίνεται αρχικά από τους εκπαιδευτικούς διαισθητικά με βάση μια σειρά από κατηγορίες, όπως το φύλο, η φυλή, η καταγωγή ή η κοινωνική προέλευση, οι οποίες δομούν τη στερεοτυπική τους αντίληψη για τους μαθητές/τριες. Έτσι, τα παιδιά από χαμηλότερα κοινωνικά στρώματα έχουν περισσότερες πιθανότητες να γίνουν αποδέκτες μιας κοινωνικής ετικέτας (Βαρελτζή & Γιαβρίμης, 2018).

Ο Hargreaves στο έργο του *Reactions to Labelling* (1976) προσπαθεί να αναλύσει τους τρόπους με τους οποίους οι μαθητές/τριες που γίνονται αποδέκτες της ετικέτας αντιδρούν. Διαπιστώνει ότι δεν είναι αυτονόητη η αποδοχή της ετικέτας και υποστηρίζει ότι τα παιδιά που εμφανίζουν περισσότερες αντιστάσεις στην αποδοχή της είναι εκείνα από τα μεσαία και τα ανώτερα στρώματα. Χάρη στην υψηλή αυτό-εκτίμηση που έχουν τα συγκεκριμένα παιδιά οδηγούνται πολλές φορές στην τροποποίηση της συμπεριφοράς τους, ώστε να μην επιβεβαιώνουν την ετικέτα. Αντιθέτως, παιδιά από χαμηλότερα κοινωνικά στρώματα τείνουν αρχικά να αγνοούν τους χαρακτηρισμούς της εκπαιδευτικού και σταδιακά τους συνηθίζουν και τους

αποδέχονται. Ο Hargreaves εντοπίζει, μάλιστα, 4 παράγοντες που παίζουν σημαντικό ρόλο στην αποδοχή της ετικέτας από την ίδια τη μαθήτριά. 1. Η συχνότητα με την οποία γίνεται ο χαρακτηρισμός. Όσο πιο συχνά επαναλαμβάνεται ο χαρακτηρισμός, τόσο πιο πιθανό είναι η μαθήτριά να αποδεχτεί τον χαρακτηρισμό. 2. Το κύρος του προσώπου που κάνει τον χαρακτηρισμό. Αν ο χαρακτηρισμός γίνεται από κάποιον εκπαιδευτικό με αυξημένο κύρος ή τον διευθυντή και το βάρος που δίνει η μαθήτριά στη γνώμη του εκπαιδευτικού παίζουν επίσης ρόλο. 3. Η συμφωνία πολλών άλλων με τον αποδιδόμενο χαρακτηρισμό. 4. Η δημοσιοποίηση του χαρακτηρισμού της μαθήτριάς. Έχει παρατηρηθεί ότι οι εκπαιδευτικοί χρησιμοποιούν ορισμένες φορές ως τεχνική κοινωνικού ελέγχου τη δημόσια αποκάλυψη των αδυναμιών και της αποκλίνουσας συμπεριφοράς των παιδιών. Η τεχνική αυτή έχει τη μορφή μιας «τελετής εξευτελισμού», η οποία ταπεινώνει το παιδί και οδηγεί στη δευτερεύουσα απόκλιση.

Στο πλαίσιο της θεωρίας της κοινωνικής ετικέτας εντοπίστηκε και αναλύθηκε το φαινόμενο της αυτό-εκπληρούμενης προφητείας ή του Πυγμαλίωνα μέσα στη σχολική τάξη. Παρατηρήθηκε ότι οι εκπαιδευτικοί έχουν συγκεκριμένες προσδοκίες για τους μαθητές και τις μαθήτρίες τους και την απόδοσή τους. Αν και οι προσδοκίες αυτές διαμορφώνονται πολλές φορές διαισθητικά και με στερεοτυπικά κριτήρια και ως εκ τούτου δεν ανταποκρίνονται στην πραγματικότητα, έχουν μια πολύ πραγματική επίδραση πάνω στους μαθητές/τριες. Οι μαθητές/τριες τείνουν να ανταποκρίνονται στις χαμηλές ή στις υψηλές προσδοκίες των εκπαιδευτικών τους και να τις επιβεβαιώνουν αντίστοιχα. Έτσι, η στερεοτυπική προφητεία τείνει να επιβεβαιωθεί στην πράξη. Στην κλασική έρευνα των Rosenthal & Jacobson (1972) δόθηκαν στον εκπαιδευτικό ονόματα 9 μαθητών/τριών τα οποία είχαν δήθεν πετύχει πολύ υψηλά σκορ σε τεστ νοημοσύνης. Στην πραγματικότητα τα ονόματα αυτά είχαν επιλεγεί με κλήρωση, ενώ οι υπόλοιποι μαθητές/τριες αποτελούσαν την ομάδα ελέγχου. Στο τέλος της σχολικής χρονιάς διαπιστώθηκε ότι οι 9 αυτοί μαθητές είχαν σημαντικότερη πρόοδο σε σχέση με τους μαθητές της ομάδας ελέγχου. Έτσι, φάνηκε ότι οι προσδοκίες των εκπαιδευτικών είχαν σημαντική επίδραση στη σχολική επίδοση των μαθητών. Αναλύσεις της συμπεριφοράς των εκπαιδευτικών έχουν αναδείξει ότι όταν οι εκπαιδευτικοί έχουν υψηλές προσδοκίες τείνουν να επιβραβεύουν πιο πολύ τα παιδιά, να τα ενθαρρύνουν πιο συχνά να συνεχίσουν την εργασία τους παρά τις δυσκολίες τους και να δικαιολογούν τις αποτυχίες ή τα λάθη τους.