



Σχολή Ανθρωπιστικών Επιστημών  
Μεταπτυχιακό Πρόγραμμα Σπουδών στην Εκπαίδευση  
Ενηλίκων

Διπλωματική Εργασία

Ενδυνάμωση και μαθησιακός μετασχηματισμός στην  
συνδικαλιστική εκπαίδευση:

η περίπτωση των εκπαιδευτικών προγραμμάτων των Δομών  
Ισότητας της ΓΣΕΕ

Κωνσταντίνος Μαρκίδης

Επιβλέπων καθηγητής: Ήρα Παπαγεωργίου

Πάτρα, Ιούλιος 2018

Η παρούσα εργασία αποτελεί πνευματική ιδιοκτησία του φοιτητή («συγγραφέας/δημιουργός») που την εκπόνησε. Στο πλαίσιο της πολιτικής ανοικτής πρόσβασης ο συγγραφέας/δημιουργός εκχωρεί στο ΕΑΠ, μη αποκλειστική άδεια χρήσης του δικαιώματος αναπαραγωγής, προσαρμογής, δημόσιου δανεισμού, παρουσίασης στο κοινό και ψηφιακής διάχυσής τους διεθνώς, σε ηλεκτρονική μορφή και σε οποιοδήποτε μέσο, για διδακτικούς και ερευνητικούς σκοπούς, άνευ ανταλλάγματος και για όλο το χρόνο διάρκειας των δικαιωμάτων πνευματικής ιδιοκτησίας. Η ανοικτή πρόσβαση στο πλήρες κείμενο για μελέτη και ανάγνωση δεν σημαίνει καθ' οιονδήποτε τρόπο παραχώρηση δικαιωμάτων διανοητικής ιδιοκτησίας του συγγραφέα/δημιουργού ούτε επιτρέπει την αναπαραγωγή, αναδημοσίευση, αντιγραφή, αποθήκευση, πώληση, εμπορική χρήση, μετάδοση, διανομή, έκδοση, εκτέλεση, «μεταφόρτωση» (downloading), «ανάρτηση» (uploading), μετάφραση, τροποποίηση με οποιονδήποτε τρόπο, τμηματικά ή περιληπτικά της εργασίας, χωρίς τη ρητή προηγούμενη έγγραφη συναίνεση του συγγραφέα/δημιουργού. Ο συγγραφέας/δημιουργός διατηρεί το σύνολο των ηθικών και περιουσιακών του δικαιωμάτων.





## Περίληψη

Οι καθιερωμένοι ορισμοί της αποτελεσματικότητας της συνδικαλιστικής εκπαίδευσης και επιμόρφωσης, συνδέουν και αποδέχονται ως αποτελεσματική συνδικαλιστική εκπαίδευση, αυτήν που οδηγεί σε «αποτελεσματική» συνδικαλιστική δράση. Η παρούσα εργασία, διερευνά την εγκυρότητα αυτής τις συσχέτισης, ερευνώντας την περίπτωση της συνδικαλιστικής εκπαίδευσης των γυναικών στο πλαίσιο των δομών ισότητας της Γενικής Συνομοσπονδίας Εργατών Ελλάδας, υπό το πρίσμα της θεωρίας της μετασχηματίζουσας μάθησης. Μέσα από την ανάπτυξη ενός ερευνητικού σχεδιασμού θεμελιωμένης θεωρίας, προσπαθούμε να διερευνήσουμε τους τρόπους συσχέτισης ανάμεσα στην μαθησιακή και την πολιτική διεργασία που λαμβάνει χώρα παράλληλα στο πλαίσιο μιας συνδικαλιστικής εκπαίδευσης. Η έννοια της ενδυνάμωσης, κατά την άποψη μας, αποτελεί ένα σύνθετο μαθησιακό αποτέλεσμα που παράγεται από αυτή την σύμπλοκη σχέση μεταξύ πολιτικής και μαθησιακής διεργασίας και που πιθανά να ανοίγει νέους δρόμους σε ό,τι αφορά την ίδια την έννοια της αποτελεσματικότητας της συνδικαλιστικής εκπαίδευσης.

### Λέξεις – Κλειδιά

Συνδικαλιστική εκπαίδευση και επιμόρφωση, αποτελεσματικότητα, θεμελιωμένη θεωρία, μετασχηματίζουσα μάθηση.

## **Abstract**

The established definitions of the effectiveness of trade union education and training link and accept as effective trade union training that leads to "effective" trade union action. This paper explores the validity of this correlation, investigating the case of women's trade union training within the framework of the Equality Structures of the Greek General Confederation of Workers, under the scope of transformative learning theory. Through the development of a grounded theory research project, we try to explore ways of correlating between the learning process and the political process taking place at the same time in the framework of trade union training. The concept of empowerment, in our view, is a complex learning outcome generated by this complex relationship between political and learning process and which may open new paths in terms of the very notion of the effectiveness of trade union training.

## **Keywords**

Union training, effectiveness, grounded theory, transformative learning

## Πίνακας περιεχομένων

Περίληψη.....	v
Abstract .....	vi
1. Εισαγωγή .....	1
1.1. Σκοπός της εργασίας και ερευνητικά ερωτήματα .....	5
1.2. Μεθοδολογικές προσεγγίσεις της έρευνας.....	6
1.3. Διάρθρωση αυτή της εργασίας.....	7
2. Το πλαίσιο της έρευνας: Συνδικαλιστική εκπαίδευση: τυπολογία και ιστορική εξέλιξη	9
2.1. Μοντέλα συνδικαλιστικής οργάνωσης και δράσης .....	10
2.1.1 Η διεθνής εμπειρία .....	10
2.1.2 Η ελληνική ιδιοτυπία .....	12
2.2. Συνδικαλιστική εκπαίδευση και επιμόρφωση στην Ελλάδα.....	13
2.3. Μια περίπτωση συμβολαίου «3 <sup>ου</sup> τύπου»; Οι εκπαιδευτικές δράσεις των «δομών ισότητας» της ΓΣΕΕ.....	17
3. Η πολιτική διεργασία στη συνδικαλιστική εκπαίδευση .....	20
3.1. Η πολιτική διεργασία στη μετασχηματίζουσα μάθηση .....	20
3.2. Η μετασχηματίζουσα μάθηση στη πολιτική διεργασία .....	24
3.3. Εμπειρική έρευνα στην συνδικαλιστική εκπαίδευση στην Ελλάδα .....	27
4. Μεθοδολογικό πλαίσιο της έρευνας .....	31
4.1. Σκοποί και στόχοι της έρευνας: τα ερευνητικά ερωτήματα.....	31
4.2. «Θεμελιωμένη θεωρία»: μεθοδολογική προσέγγιση και μεθοδολογικά εργαλεία .....	33
4.3. Πληθυσμός της έρευνας και δειγματοληψία .....	35
4.4. Διαδικασία συλλογής και ανάλυσης δεδομένων .....	37
4.5. Αξιοπιστία και εγκυρότητα της έρευνας .....	39
4.6. Ζητήματα δεοντολογίας.....	40
4.7. Περιορισμοί της έρευνας .....	41
5. Παρουσίαση των δεδομένων της έρευνας.....	42
5.1. Ανοιχτή κωδικοποίηση και κατηγορίες in vivo .....	42
5.2. Αξονική κωδικοποίηση των δεδομένων .....	47
5.3. Επιλεκτική κωδικοποίηση .....	49
5.3.1. Αιτιώδεις σχέσεις και φαινόμενα: ενδυνάμωση και γνωσιακή απελευθέρωση .....	49
5.3.2. Παρεμβαίνουσες συνθήκες και εκπαιδευτικό πλαίσιο: «Συμβόλαιο τρίτου τύπου» και τα ίχνη της «κρίσης» .....	54
5.3.3. Συνέπειες: τρεις όψεις της «ενδυνάμωσης» στη συνδικαλιστική εκπαίδευση των γυναικών .....	56
6. Συμπεράσματα .....	58
6.1. Συνδικαλιστική γνώση για την συνδικαλιστική δράση.....	58
6.2. Ιδεολογία και συνδικαλιστική γνώση .....	60
6.3. Κοινωνική εμπειρία και μετασχηματίζουσα μάθηση.....	61
6.4. Ερωτήματα για περαιτέρω μελέτη .....	62

Βιβλιογραφία.....63





## **Πίνακας Συντομογραφιών**

ΑΔΕΔΥ: Ανώτατη Διοίκηση Ενώσεων Δημοσίων Υπαλλήλων

ΓΣΕΕ: Γενική Συνομοσπονδία Εργατών Ελλάδας

ILO: International Labor Office

ΙΝΕ-ΓΣΕΕ: Ινστιτούτο Εργασίας Γενικής Συνομοσπονδίας Εργατών Ελλάδας

ΚΑΝΕΠ-ΓΣΕΕ: Κέντρο Ανάπτυξης Εκπαιδευτικής Πολιτικής Γενικής Συνομοσπονδίας Εργατών Ελλάδας



## 1. Εισαγωγή

Η σταδιακή μετεξέλιξη της ελληνικής κρίσης χρέους σε «κοινωνική κρίση» και η αναδιάταξη του οικονομικού και κοινωνικού σχηματισμού, που αυτή επέφερε, έγινε αισθητή και ως ριζική αμφισβήτηση της νομιμοποίησης των ενδιάμεσων σωμάτων κοινωνικής και πολιτικής εκπροσώπησης. Οι ήδη αμφισβητούμενες επίσημες συνδικαλιστικές οργανώσεις, τόσο του ιδιωτικού, όσο και του δημοσίου τομέα, βρέθηκαν αντιμέτωπες με ένα κλίμα έντονης κοινωνικής δυσαρέσκειας, το οποίο συμπεριελάμβανε τις συνδικαλιστικές ηγεσίες στην οργανική διάρθρωση ενός απονομιμοποιημένου πλέον πολιτικού συστήματος (Βακαλούλης, 2013). Το παράδοξο, αυτής της νέας κατάστασης, συνίστατο στην ταυτόχρονη υποβάθμιση της μισθωτής εργασίας ως θεμελιακής παραμέτρου του μέχρι τότε παραγωγικού μοντέλου.

Η εκτόξευση του δείκτη ανεργίας, ιδιαίτερα σε ό,τι αφορά τις πλέον ευάλωτες κοινωνικές ομάδες, η θεσμική αποδιάρθρωση των εργασιακών σχέσεων και η εξασθένηση του δικτύου κοινωνικής προστασίας, διαμόρφωσαν συνθήκες κοινωνικής και πολιτικής κρίσης (Κουζής, 2013), αλλά δεν λειτούργησαν σε καμιά περίπτωση ως ανακλαστικοί παράγοντες συσπείρωσης των εργαζομένων ή ακόμη ως ευκαιρίες ευρείας συμπερίληψής τους στο οργανωμένο συνδικαλιστικό κίνημα. Με άλλα λόγια, οι επίσημες δομές συνδικαλιστικής εκπροσώπησης βρέθηκαν εξασθενημένες και απονομιμοποιημένες από την βάση τους, κατά την κρίσιμη αυτή συγκυρία όπου τα ίδια τα εργασιακά δικαιώματα, γίνονταν αντικείμενο θεσμικής υποβάθμισης στο πλαίσιο κυρίαρχων πολιτικών κεφαλαιακής αναδιάρθρωσης και εργασιακής απορρύθμισης.

Ωστόσο, μια ανάλυση που θα κατέληγε στο συμπέρασμα μιας συστηματικής αναστολής της συνδικαλιστικής δράσης κατά την περίοδο 2007-20014, θα ήταν παραπλανητική. Την ίδια περίοδο που οι επίσημες συνδικαλιστικές οργανώσεις βρίσκονταν αντιμέτωπες με ένα διαρκώς εντεινόμενο κλίμα κοινωνικής αμφισβήτησης, αναπτύχθηκαν τάσεις και αναδύθηκαν κοινωνικές δυναμικές, οι οποίες αποσκοπούσαν στην ανάταξη των συνδικαλιστικών πρακτικών με όρους πλέον «συγκρουσιακής πολιτικής» (Tilly & Tarrow, 2015). Η εμφάνιση «σωματείων βάσης», η αποστασιοποίηση από τις συνήθεις διαδικασίες εκπροσώπησης, στα πλαίσια ομοσπονδιών ή εργατικών κέντρων αλλά και ο περιορισμός των δυνατοτήτων του συλλογικού εργατικού δικαίου σε επίπεδο εργασιακών δικαιωμάτων

και συνδικαλιστικής προστασίας, έθεσαν νέους όρους λειτουργίας των συνδικαλιστικών οργανώσεων και κινητοποίησης των επισφαλών εργαζομένων.

Στο πλαίσιο αυτής της ιδιότυπης ιστορικής συγκυρίας, τα συνήθη ερμηνευτικά εργαλεία της πολιτικής κοινωνιολογίας και της κοινωνιολογίας των συνδικαλιστικών κινημάτων, αν και συντέλεσαν στην κατανόηση της απονομιμοποίησης των συνδικαλιστικών οργανώσεων, με όρους «κρίσης εκπροσώπησης» (Βακαλούλης, 2013), αποδείχθηκαν περιορισμένα ως προς τις δυνατότητές τους να περιγράψουν και να αναλύσουν τους πραγματικά διαθέσιμους νέους «κοινωνικούς πόρους» που συνέβαλαν στη διαμόρφωση νέων τάσεων συνδικαλιστικής δράσης (Eyerman, & Jamison, 1996). Σε μεγάλο βαθμό αυτό οφειλόταν στα ειδικά κοινωνιολογικά και δημογραφικά χαρακτηριστικά των νέων εργασιακών ομάδων επισφαλών εργαζομένων, οι οποίες βρέθηκαν περισσότερο εκτεθειμένες στα αποτελέσματα των πολιτικών οικονομικής προσαρμογής. Πράγματι, κατά την περίοδο της έντονης οικονομικής ανάπτυξης που προηγήθηκε, η συμμετοχή των περισσότερο ευάλωτων κοινωνικών ομάδων στα όργανα συνδικαλιστικής εκπροσώπησης, υπήρξε σχετικά περιορισμένη, στο μέτρο που η συμμετοχή τους στους περισσότερο συνδικαλιστικά οργανωμένους παραγωγικούς κλάδους, υπήρξε έτσι κι αλλιώς περιορισμένη. Πράγματι, η σύνθεση του ανθρώπινου δυναμικού στις επιχειρήσεις ενέργειας, επικοινωνιών και δικτύων, στις τράπεζες και στις επιχειρήσεις παροχής υπηρεσιών -σε μεγάλο βαθμό πρώην ΔΕΚΟ- αποτελούσε αναλογική προβολή των κοινωνικών, εκπαιδευτικών και έμφυλων ανισοτήτων του γενικού πληθυσμού. Κατά συνέπεια, και η σύνθεση των συνδικαλιστικών ηγεσιών, βρισκόταν να αναπαράγει ανάλογες σχέσεις ανισότητας (Κουζής, 2007). Σε καιρούς γενικευμένης εργασιακής απορρύθμισης, θα μπορούσε λοιπόν να θεωρείται μέχρι ενός βαθμού αναμενόμενο, ότι η αμφισβήτηση των κατεστημένων συνδικαλιστικών ηγεσιών θα καταδείκνυε ακόμη περισσότερο το κενό εκπροσώπησης των περισσότερο ευάλωτων κοινωνικών ομάδων.

Η κοινωνική ευαλωτότητα των εργαζόμενων γυναικών, αποτυπώνεται στην διαμόρφωση των έμφυλων σχέσεων μισθολογικής ανισότητας και στη διαφοροποιημένη έκθεσή τους σε εργασιακές πρακτικές και πολιτικές απασχόλησης που προωθούν την επισφάλεια και την εργασιακή ευελιξία, σε σχέση με το πληθυσμό των ανδρών συναδέλφων τους (Στρατηγάκη, 2012). Μεγαλύτερα ποσοστά μερικής απασχόλησης, πρόωρης αποχώρησης από την αγορά εργασίας, ετεροαπασχόλησης, αλλά και ένα σταθερό μισθολογικό χάσμα σε σχέση με τον ανδρικό πληθυσμό ανάλογων προσόντων και εργασιακών καθηκόντων, διαμορφώνουν μια δέσμη έμφυλων εργασιακών ανισοτήτων που μοιραία αναπαράγεται και στο επίπεδο της

συνδικαλιστικής εκπροσώπησης στα πλαίσια των επίσημων οργανώσεων. Στα χρόνια της κρίσης μπορούμε να αντιληφθούμε ότι η ήδη έντονη εργασιακή ανισότητα ανδρών-γυναικών θα εντεινόταν πολλαπλασιαστικά στον βαθμό που οι κύρια θιγόμενοι πληθυσμοί από την απορρύθμιση των εργασιακών σχέσεων θα ήταν αυτοί που ήδη θίγονταν περισσότερο από τις δεδομένες εργασιακές ανισότητες κατά τις περιόδους έντονης οικονομικής ανάπτυξης.

Η ανάλυση των λόγων υποεκπροσώπησης των γυναικών στο συνδικαλιστικό κίνημα, σε μεγάλο βαθμό, υπερκαλύπτεται από την ανάλυση των λόγων που συμμετέχουν στην διαμόρφωση των έμφυλων ανισοτήτων στην αγορά εργασίας. Η αναφορά σε κοινωνικά στερεότυπα, στην περιορισμένη θεσμική προστασία της απασχόλησης των γυναικών, ή ακόμη στην διαμόρφωση των κύριων παραγωγικών σχέσεων και της κλαδικής οργάνωσης του παραγωγικού προτύπου, αν και προβάλλονται στη βιβλιογραφία ως σημαντικοί ερμηνευτικοί παράγοντες, κατά την άποψη μας δεν αρκούν να εξηγήσουν το γενικευμένη τάση υποεκπροσώπησης και μη συμμετοχής των γυναικών στις συνδικαλιστικές οργανώσεις (Βαρχαλαμά, Μπουκουβάλας & Παπαγεωργίου, 2015). Η αναφορά σε «στερεότυπα» και σε «κατεστημένες κοινωνικές συμπεριφορές», είναι ασφαλής ερμηνευτική καταφυγή, αλλά εξαιρετικά ασαφής ως προς την περιγραφή συγκεκριμένων κοινωνικών πρακτικών οι οποίες διαιωνίζουν τις τάσεις την περιορισμένης συμμετοχής των γυναικών στις συνδικαλιστικές οργανώσεις. Κατά την άποψη μας, η αναζήτηση ερμηνειών θα έπρεπε να συμπεριλάβει μια πολύ αναλυτικότερη καταγραφή των κοινωνικών πόρων που δεν κινητοποιούν οι εργαζόμενες γυναίκες, σε αντίθεση με τους εργαζόμενους άνδρες οι οποίοι εμφανίζονται να τους αξιοποιούν με μεγαλύτερη κοινωνική αποτελεσματικότητα. Ανάμεσα σε αυτούς τους κοινωνικούς πόρους, ίσως οι λιγότερο αναλυμένοι στη σχετική βιβλιογραφία, να είναι η προϋποτιθέμενη «κοινωνική γνώση» και οι αναγκαίες «δεξιότητες» ή οποίες οδηγούν στη συνδικαλιστική δράση και στην πολιτική κινητοποίηση των εργαζομένων (Eyerman, & Jamison, 1996). Με άλλα λόγια -και εδώ ενυπάρχει ακόμη ένα παράδοξο- ενώ έχουμε συνηθίσει να αναγνωρίζουμε την συμβολή των έμφυλων κοινωνικών στερεοτύπων ως ερμηνευτικών εργαλείων των ανισοτήτων σε ζητήματα πολιτικοποίησης και κοινωνικής δράσης, απέχουμε από την συμπερίληψη της ίδιας της έννοιας της κοινωνικής γνώσης και των κοινωνικών δεξιοτήτων, στην συλλογή των παραγόντων που πιθανά θα ερμήνευαν τις τάσεις διατήρησης των έμφυλων ανισοτήτων στο επίπεδο της οργανωμένης συλλογικής δράσης. Με άλλα λόγια, ενώ εδώ και μισό αιώνα θεωρείται δεδομένη στην ειδική βιβλιογραφία και στην πολιτική πρακτική η υψηλή

σημασία των ειδικών κοινωνικών γνώσεων και δεξιοτήτων που διαμορφώνουν τον «τυπικό συνδικαλιστή», συνεχίζουμε να αγνοούμε σε μεγάλο βαθμό την ανάλογη ειδική γνώση και τις ανάλογες ειδικές δεξιότητες που διαμορφώνουν -ή δεν καταφέρνουν να διαμορφώσουν- την «τυπική συνδικαλίστρια».

Η συνδικαλιστική εκπαίδευση συνεχίζει να αποτελεί προνομιακό πεδίο για την εκπαίδευση ενηλίκων, στον βαθμό που συντελεί στη διάχυση γνώσεων και στην απόκτηση δεξιοτήτων που συνδέονται με ένα πεδίο πολιτικής δράσης που αποσκοπεί στη διαμόρφωση σχέσεων κοινωνικού ανταγωνισμού (Γεωργιάδου, 2011 ; Κόκκος, 1997). Η ιδέα ότι η εκπροσώπηση των εργαζομένων σε συνθήκες που μπορεί να φτάσουν και την σύγκρουση, απαιτεί «ειδικές γνώσεις», εμφανίστηκε και αναπτύχθηκε σχεδόν ταυτόχρονα με την γενίκευση της μισθωτής εργασίας και την ανάπτυξη των συνδικαλιστικών κινημάτων (Παλαιολόγος, 2006). Η ίδρυση δομών μη τυπικής εκπαίδευσης, όπου οι αναγκαίες συνδικαλιστικές γνώσεις και οι δεξιότητες θα κεφαλαιοποιούνταν και θα διαχέονταν, διαμόρφωσε όρους ανάπτυξης εξειδικευμένων μοντέλων συνδικαλιστικής εκπαίδευσης και ειδικών διδακτικών προσεγγίσεων, οι οποίες, μοιραία, δεν αναπτύχθηκαν ερήμην των εθνικών παραδόσεων σε ό,τι αφορά την εκπαίδευση των ενηλίκων.

Το σκανδιναβικό μοντέλο της διά βίου μάθησης μέσω της «κοινωνικής συμμετοχής», βρίσκει το συγγενές ανάλογό του στο αντίστοιχο μοντέλο συνδικαλιστικής εκπαίδευσης. Όμοια, το πρότυπο της «λαϊκής επιμόρφωσης» βρίσκεται στο κέντρο του μοντέλου συνδικαλιστικής εκπαίδευσης στον εκβιομηχανισμένο ευρωπαϊκό Νότο (Ιταλία, Ισπανία) (Φωτόπουλος, 2007).. Στην Ελλάδα, αντίθετα, η συνδικαλιστική εκπαίδευση, και λόγω ειδικών ιστορικών συγκυριών, καθυστέρησε σημαντικά να αναδειχθεί σε βασικό μεθοδολογικό εργαλείο διαμόρφωσης του συνδικαλιστικού προσωπικού. Και όταν αυτό συνέβη, από τα μέσα της δεκαετίας του '80 και μετά, υιοθέτησε ως κυρίαρχη τάση την αποστασιοποίηση από την βιωμένη κοινωνική εμπειρία των εργαζομένων, σε όφελος της εξειδικευμένης, περισσότερο τεχνικής και κατά συνέπεια, λιγότερο ιδεολογικοποιημένης γνώσης. Αυτή η ανάγκη για μια υποτιθέμενη «αξιολογική ουδετερότητα» της αναγνωρισμένης και επίσημης συνδικαλιστικής εκπαίδευσης, είχε ως αποτέλεσμα το περιορισμένο ενδιαφέρον για αναλύσεις που θα έπαιρναν ως αντικείμενο την ίδια την σύσταση της συνδικαλιστικής γνώσης, τόσο σε σχέση με τα ιδεολογικά της χαρακτηριστικά, όσο και σε σχέση με την διασύνδεση της με την συνδικαλιστική δράση (Γεωργιάδου, 2011). Αυτή η «βιωματικά αποστειρωμένη» πρόσληψη της συνδικαλιστικής εκπαίδευσης, ανάμεσα σε άλλες συνέπειες, κατά την άποψη μας, περιόρισε και τις

δυνατότητες κατανόησης των ποιοτικών χαρακτηριστικών της ενδεχόμενης επίδρασης της τόσο στη διαμόρφωση της συνδικαλιστικής δράσης, όσο και στη διαμόρφωση του οργανωμένου συνδικαλιστικού κινήματος.

Έτσι, στην ελληνική βιβλιογραφία, απουσιάζουν σχεδόν ολοκληρωτικά, εμπειρικές αναλύσεις τόσο των μεθοδολογικών επιλογών, όσο και των μαθησιακών περιεχομένων των προγραμμάτων συνδικαλιστικής εκπαίδευσης. Αυτή η έλλειψη γίνεται ιδιαίτερα αισθητή, όταν επιχειρούμε να συσχετίζουμε τα ίδια ζητήματα με συγκεκριμένες κοινωνιογνωστικές διαστάσεις των πληθυσμών-στόχων, όπως συμβαίνει, για παράδειγμα, στην περίπτωση των γυναικών εργαζομένων/συνδικαλιστριών. Η υιοθέτηση για παράδειγμα μιας μεθοδολογικής προσέγγισης που θεωρεί ότι το σύνολο των εκπαιδευομένων διαθέτει μια ενιαία και γενόσιμη κοινωνική εμπειρία της εργασίας ή των παραγωγικών σχέσεων, χωρίς έμφυλες διαφοροποιήσεις, ή άλλες κοινωνικές διαφοροποιήσεις, καθιστά σχεδόν αδύνατη την κατανόηση των αδυναμιών συλλογικής κινητοποίησης και συμμετοχής μιας μερίδας του πληθυσμού η οποία έτσι κι αλλιώς βιώνει με τρόπο πολύ διαφορετικό, τόσο την εμπειρία της μισθωτής εργασίας, όσο και την σχέση της με το εργασιακό περιβάλλον.

### **1.1. Σκοπός της εργασίας και ερευνητικά ερωτήματα**

Σκοπός της εργασίας μας είναι η συμβολή στην κατανόηση της σχέσης μεταξύ κοινωνικής εμπειρίας και ειδικότερων κοινωνιογνωστικών χαρακτηριστικών ενός δεδομένου πληθυσμού-στόχου. Πιστεύουμε ότι αυτή συσχέτιση, αποτελεί θεμελιακό χαρακτηριστικό της ανάλυσης ενός προγράμματος μη τυπικής εκπαίδευσης, το οποίο υπερβαίνει τους στόχους και το εύρος μιας απλής διερεύνησης εκπαιδευτικών αναγκών. Πιο συγκεκριμένα, θεωρούμε ότι ο τρόπος πρόσληψης της ίδιας της προσδοκώμενης γνώσης από τον πληθυσμό-στόχο, μοιραία επηρεάζεται από διαφοροποιητικά κοινωνικά χαρακτηριστικά, τα οποία διαμορφώνουν, κατά συνέπεια και μια διαφοροποιημένη σχέση με την προσδοκώμενη γνώση, ως προϊόν μαθησιακού μετασχηματισμού.

Με τρόπο ανάλογο, Η ιδεολογική τοποθέτηση των εκπαιδευόμενων, πιθανά να επηρεάζε τον ίδιο τον μαθησιακό μετασχηματισμό, στο βαθμό που η διαφοροποιημένη κοινωνική εμπειρία τους αποτελεί το αρχικό σημείο εκκίνησης της μαθησιακής εμπειρίας.

Τέλος, θα μπορούσαμε να παρατηρήσουμε τον τρόπο με τον οποίο «αναμετατρέπεται» (Bourdieu, 1999) η κοινωνική εμπειρία των εκπαιδευόμενων του πληθυσμού-στόχου σε προσδοκώμενη κοινωνική γνώση, εκλεπτύνοντας το γενικότερο μοντέλο της



«μετασχηματίζουσας μάθησης» (Mezirow, 1994a ; 2000). και εμπλουτίζοντάς το με τα ιδιαίτερα εκείνα κοινωνικά χαρακτηριστικά που διαφοροποιούν την κοινωνική του εμπειρία, μετασχηματίζοντας την σε κοινωνική γνώση.

Διατυπώνοντας με μεγαλύτερη σαφήνεια τα παραπάνω και έχοντας υπόψη μας ότι η έρευνα μας και η συλλογή εμπειρικών δεδομένων αφορά μια συγκεκριμένη αμιγή δομή εκπαίδευσης γυναικών συνδικαλιστών, θα μπορούσαμε να διατυπώσουμε τα ερευνητικά μας ερωτήματα ως εξής.

1. Στο πλαίσιο της συνδικαλιστικής εκπαίδευσης γυναικών, πώς προσλαμβάνουν οι συμμετέχουσες τη γνώση που υποστηρίζει τη συνδικαλιστική δράση;
2. Στο πλαίσιο της συνδικαλιστικής εκπαίδευσης γυναικών, πώς η ιδεολογική τοποθέτηση των συμμετεχουσών επηρεάζει την πρόσληψη της συνδικαλιστικής γνώσης;
3. Στο πλαίσιο της συνδικαλιστικής εκπαίδευσης γυναικών, πώς γίνεται η αναμετατροπή της κοινωνικής εμπειρίας των συμμετεχουσών σε κοινωνική γνώση;

Η συλλογή, επεξεργασία και ανάλυση των δεδομένων θα γίνει με βάση, όπως θα δούμε αμέσως παρακάτω, τις γενικές κατευθύνσεις αλλά και τους περιορισμούς που ενέχει ένας μεθοδολογικός σχεδιασμός «θεμελιωμένης θεωρίας» (Glaser, & Strauss, 1967;2000). Αυτό σημαίνει και ότι η γενίκευση των όποιων συμπερασμάτων και απαντήσεων των συγκεκριμένων ερευνητικών ερωτημάτων, αφορά την διατύπωση μιας λειτουργικής ερμηνευτικής θεωρίας, με βάση τα δεδομένα που θα συγκεντρωθούν από τον ερευνώμενο πληθυσμό, σε σχέση με την συγκεκριμένη περίπτωση αμιγούς συνδικαλιστικής εκπαίδευσης γυναικών.

## 1.2. Μεθοδολογικές προσεγγίσεις της έρευνας

Η ποιότητες και το είδος ερευνητικών ερωτημάτων που διατυπώσαμε, παραπέμπουν αναγκαστικά στην επιλογή ενός ερευνητικού σχεδιασμού που να βασίζεται στην συλλογή, επεξεργασία και ανάλυση ποιοτικών δεδομένων. Με βάση τον τρόπο διατύπωσης των ερευνητικών ερωτημάτων μας, αλλά και τον κύριο σκοπό της έρευνας μας, αποσκοπούμε στην διαμόρφωση μιας «θεμελιωμένης θεωρίας»<sup>1</sup> που να εξηγεί μια συγκεκριμένη διαδικασία γεγονότων, δραστηριοτήτων ενεργειών και αλληλεπιδράσεων που συμβαίνουν

---

<sup>1</sup> Εδώ ο όρος «θεμελιωμένη θεωρία» πρέπει να κατανοηθεί σύμφωνα με το ειδικό νόημα που του αποδίδει η συγκεκριμένη μεθοδολογική προσέγγιση. Ως «θεμελιωμένη θεωρία» εννοείται τόσο η συνολική μεθοδολογική κατεύθυνση ποιοτικής έρευνας, όσο και τα τελικά της παράγωγα (Charmaz, 2012).

εντός ενός συγκεκριμένου χρονικού και τοπικού πλαισίου. Με άλλα λόγια, το ερευνητικό ενδιαφέρον, μετατοπίζεται προς την συστηματική περιγραφή και ανάλυση διαδικασιών αλληλεπίδρασης, με βάση συγκεκριμένα θέματα και αναλυτικές κατηγορίες.

### **1.3. Διάρθρωση αυτή της εργασίας.**

Η εργασία μας θα διαρθρωθεί σε πέντε επιμέρους διακριτά μέρη/επιμέρους κεφάλαια. Καταρχήν θα τεθεί το πραγματολογικό πλαίσιο της έρευνας, δηλαδή θα παρουσιαστεί με τρόπο περιγραφικό η συγκυρία και το θεσμικό περιβάλλον εντός του οποίου αναπτύχθηκαν οι ερευνώμενες εκπαιδευτικές «μορφές» (Brougère & Bézille, 2007).. Η προσέγγιση που θα υιοθετηθεί σε αυτό το κεφάλαιο προβλέπει την διαδοχική παρουσίαση στην κατεύθυνση από το γενικότερο στο ειδικότερο πραγματολογικό πλαίσιο:

- Τα γενικότερα μοντέλα συνδικαλιστικής εκπαίδευσης
- Τα ειδικότερα μοντέλα συνδικαλιστικής οργάνωσης και δράσης
- Η περίπτωση της συνδικαλιστικής εκπαίδευσης στην Ελλάδα

Η συνδικαλιστική εκπαίδευσης γυναικών στην Ελλάδα, γενικά και ειδικότερα η περίπτωση του προγράμματος Ισότητας του Ινστιτούτου Εργασίας της Γενικής Συνομοσπονδίας Εργατών Ελλάδας (INE-ΓΣΕΕ).

Στο επόμενο κεφάλαιο θα υπάρξει μια θεωρητική ανάλυση του ερευνόμενου φαινομένου, η οποία θα διαρθρώνεται σε τρεις διακριτές θεματικές:

- Την θεωρία της μετασχηματίζουσας μάθησης
- Την συμβολή της πολιτικής θεωρίας στην εκπαίδευση ενηλίκων και πιο συγκεκριμένα των προσεγγίσεων με όρους συγκρουσιακής πολιτικής.
- Και τέλος την κατάσταση της εμπειρικής έρευνας στη συνδικαλιστική εκπαίδευση στην Ελλάδα

Στη συνέχεια θα παρουσιαστεί αναλυτικά το μεθοδολογικό πλαίσιο της έρευνας, όπου θα αναπτυχθούν με περισσότερες λεπτομέρειες οι μεθοδολογικές επιλογές που υιοθετήθηκαν καθώς και οι όροι μέσω των οποίων διατυπώθηκαν οι κατάλληλοι ερευνητικοί σχεδιασμοί που να υπηρετούν την σκοποθεσία της έρευνας.

Τέλος, σε δυο διακριτά κεφάλαια θα παρουσιαστούν αναλυτικά τα εμπειρικά δεδομένα της έρευνας και θα αναπτυχθεί η συζήτηση τους με σαφή αναφορά στις διαδοχικές φάσεις κωδικοποίησης.

Η παρούσα εργασία θα ολοκληρωθεί με την κατά το δυνατόν σαφέστερη διατύπωση των ερευνητικών συμπερασμάτων, αλλά και την περιγραφή πιθανών νέων ερευνητικών οδών και νέων ερωτημάτων προς μελλοντική διερεύνηση.

## **2. Το πλαίσιο της έρευνας: Συνδικαλιστική εκπαίδευση: τυπολογία και ιστορική εξέλιξη**

Το πέρασμα στη βιομηχανική επανάσταση και η άνοδος των εθνικοαπελευθερωτικών κινημάτων κατά τον 19<sup>ο</sup> αιώνα, είχε σαν αποτέλεσμα την σταδιακή αλλά δυναμική διαμόρφωση μιας ευρωπαϊκής εργατικής τάξης, η οποία κάνει την εμφάνιση της αρχικά ως πληθυσμιακή πραγματικότητα. Το πέρασμα από την «κορπορατιστική» οργάνωση των συντεχνιών σε μορφές συνδικαλιστικής εκπροσώπησης πιο προσαρμοσμένες στο είδος της εξαρτημένης εργασίας, εξ αρχής συνδέεται με την ανάπτυξη ενός φιλεκπαιδευτικού κινήματος «λαϊκού διαφωτισμού», ο οποίος ιδανικά θα μπορούσε να οδηγήσει στην αυτοσυνειδησία τους πληθυσμούς των ευρωπαίων εργαζομένων (Ψημίτης, 1999 ; Ranciere, 1981).

Η εμφάνιση λοιπόν των συνδικαλιστικών οργανώσεων, τουλάχιστον στην ηπειρωτική Ευρώπη, συντρέχει με την ανάπτυξη των κινημάτων λαϊκής εκπαίδευσης (Poujol, 1981) και την αύξηση των ποσοτών αλφαριθμητισμού στον εργαζόμενο πληθυσμό (Ozouf, 1989). Η ιστοριογραφικά διαπιστωμένη αυτή διασταύρωση, μεταξύ λαϊκής εκπαίδευσης και συνδικαλιστικού κινήματος, στις αρχές του 20<sup>ου</sup> αιώνα θα αποκτήσει και θεσμικά χαρακτηριστικά, με την εμφάνιση των πρώτων μορφών συνδικαλιστικής εκπαίδευσης (Trade Union Education) στις ανεπτυγμένες βιομηχανικά χώρες. Πρόκειται για έναν αυτόνομο και πολυδύναμο τύπο εκπαίδευσης, που αποσκοπεί ταυτόχρονα στην άνοδο του μορφωτικού επιπέδου των εργαζόμενων, στην ενδυνάμωση της συνδικαλιστικής τους δράσης και στην βελτίωση των επαγγελματικών δεξιοτήτων τους (Ethuin &Yon, 2010).

Ήδη από τον Μεσοπόλεμο και με μεγαλύτερη ένταση από την δεκαετία του 50' και μετά, η ταχεία οικονομική ανάπτυξη και η ενδυνάμωση του θεσμικού πλαισίου προστασίας των εργασιακών δικαιωμάτων, θα οδηγήσει στη σχηματοποίηση μιας μορφής συνδικαλιστικής επιμόρφωσης (Trade Union Training), περισσότερο επικεντρωμένης σε ζητήματα «αποτελεσματικής» εκπροσώπησης των εργαζομένων και εσωτερικής οργανωτικής λειτουργίας των συνδικάτων (Ethuin &Yon, 2014). Η επικέντρωση στην «αποτελεσματικότητα» (Κόκκος, 1999), αλλά και η υιοθέτηση πιο συγκροτημένων πλαισίων εκπαιδευτικού σχεδιασμού και μεθοδολογίας την εντάσσει με τρόπο καθοριστικό πλέον στο πεδίο της εκπαίδευσης ενηλίκων (Πρόκου, 2009).

Τέλος, από την δεκαετία του 1970 και μετά, παρατηρείται μια τάση πολυδιάσπασης της κεντρικής θεματικής της συνδικαλιστικής εκπαίδευσης και διεύρυνσης των πεδίων ενδιαφέροντος με μια παράλληλη άνοδο του εισαγωγικού μαθησιακού επιπέδου. Η τάση αυτή, εκκινεί από την διαπίστωση ότι οι απαραίτητες δεξιότητες στην αποτελεσματική συνδικαλιστική εκπροσώπηση και συμμετοχή, βρίσκονται διάσπαρτες σε διαφορετικά επιστημικά πεδία και κατά συνέπεια απαιτείται μια περισσότερο θεματική και εμβαθυμένη προσέγγιση τους (Ethuin & Yon, 2010). Από αυτή την άποψη, είναι αναγκαίος ο διαχωρισμός των εκπαιδευτικών προγραμμάτων, σε αυτά που προσεγγίζουν τις αναγκαίες γνώσεις για την οργάνωση της συνδικαλιστικής δράσης (organizing) από τη μια, και αυτών που στοχεύουν στην κοινωνική και κοινωνική ενδυνάμωση (empowerment) των μελών των οργανώσεων (Carter & Cooper, 2002).

Οι αντίστοιχη τυπολογία που προτείνεται από το ILO (2007), ακολουθεί, σε γενικές γραμμές αυτή την γενεαλογία της συνδικαλιστικής επιμόρφωσης και εκπαίδευσης, χωρίς ωστόσο να αποκλείει και την ύπαρξη υβριδικών μορφών όπως διαπιστώνει και ο Spenser (2002).

## **2.1. Μοντέλα συνδικαλιστικής οργάνωσης και δράσης**

### **2.1.1 Η διεθνής εμπειρία**

Είναι απόλυτα σαφές στη βιβλιογραφία ότι τα κυρίαρχα πρότυπα συνδικαλιστικής εκπαίδευσης και επιμόρφωσης, συνδέονται οργανικά με τα καθιερωμένα πρότυπα συνδικαλιστικής οργάνωσης και δράσης. Παρά την εντεινόμενη τάση προς την παγκοσμιοποίηση των παραγωγικών μοντέλων, οι τρόποι οργάνωσης και λειτουργίας των συνδικαλιστικών φορέων, παραμένουν σε μεγάλο βαθμό υπερκαθορισμένοι από την εξέλιξη των εθνικών ιστορικών και πολιτικών παραδόσεων.

Το «ενιαίο συνομοσπονδιακό» μοντέλο, κυρίαρχο στη Γερμανία, και την Ιρλανδία, χαρακτηρίζεται από την ένταξη του συνόλου των συνδικαλιστικών οργανώσεων υπό μια κοινή οργανωτική δομή, με σχετικά συνεκτική και ενιαία ιδεολογική τοποθέτηση (Παλαιολόγος, 2006). Κατά συνέπεια, η κάλυψη των προϋποθέσεων

διασφάλισης, πνεύματος συναίνεσης, τόσο εσωτερικά στο επίπεδο της οργανωτικής συγκρότησης, της συνομοσπονδίας, όσο και εξωτερικά στο επίπεδο της διαπραγμάτευσης μεταξύ κοινωνικών εταίρων, προϋποθέτει την απόκτηση «οργανωτικών» δεξιοτήτων από τους συνδικαλιστικούς εκπροσώπους, που να τις εξυπηρετούν με επάρκεια. Από αυτή την άποψη, το παράδειγμα της γερμανικής Ακαδημίας της Εργασίας στη Φρανκφούρτη, είναι ιδιαίτερα χαρακτηριστικό. Στραμμένο, περισσότερο στις «Σπουδές Εργασίας» (Labour Studies), ακολουθεί μια θεματοκεντρική λογική, με απώτερο σκοπό την βελτίωση της αποτελεσματικότητας των συνδικαλιστικών στελεχών (Φωτόπουλος, 2007).

Το «ιδεολογικό πληθυντικό» μοντέλο, κυρίαρχο σε Γαλλία, Πορτογαλία, Ιταλία, χαρακτηρίζεται από την ύπαρξη, διαφορετικών οργανωτικών δομών σε τριτοβάθμιο επίπεδο, με βάση την ιδεολογική και πολιτική τοποθέτηση των μελών (Andolfatto & Labbé, 2011). Οι σχέσεις πολιτικού και ιδεολογικού ανταγωνισμού που αναπτύσσονται μεταξύ διαφορετικών οργανωτικών δομών, ήδη από το πρωτοβάθμιο επιχειρησιακό επίπεδο, έχει σαν αποτέλεσμα την εντονότερη ανάπτυξη, προγραμμάτων συνδικαλιστικής εκπαίδευσης και επιμόρφωσης, επικεντρωμένων στην στόχευση της ενδυνάμωσης της πολιτικής και ιδεολογικής ταυτότητας των μελών και του συντονισμού της συνδικαλιστικής δράσης. Για παράδειγμα στη Γαλλία, η εκπαίδευση των μελών με στόχο την ενδυνάμωση τους, αποτελεί κυρίαρχο κέντρο ενδιαφέροντος της κάθε συνομοσπονδίας, αφήνοντας έναν περιθωριακό μόνο ρόλο στα δια-συνομοσπονδιακά ανώτατα Ινστιτούτα Εργασίας, όπου τα υψηλόβαθμα στελέχη συνομοσπονδιών διαφορετικής ιδεολογικής τοποθέτησης, συνεκπαιδεύονται (Tanguy 2006).

Με τρόπο ανάλογο, αλλά στη βάση θρησκευτικών, περιφερειακών και εθνοτικών κριτηρίων, θα μπορούσαμε να διακρίνουμε επίσης το πληθυντικό μοντέλο που επικρατεί σε χώρες όπως η Ολλανδία, το Βέλγιο, η Ισπανία, κλπ. Σε αυτή την περίπτωση, ο «πολιτισμικός» χαρακτήρας των ειδοποιών κριτηρίων, προσδίδει τόσο στην οργανωτική δομή, όσο και στην μορφή της συνδικαλιστικής εκπαίδευσης και επιμόρφωσης, χαρακτηριστικά που συμπεριλαμβάνουν την αναγκαιότητα διαμόρφωσης μιας συγκεκριμένης πολιτισμικής ταυτότητας και κουλτούρας (Αποστολίδης, 1982).

Τέλος, στο «Σκανδιναβικό» μοντέλο (Δανία, Σουηδία, Φινλανδία) η συνδικαλιστική οργάνωση ορίζεται στη βάση διαφορετικών επαγγελματιών, τομέων (ιδιωτικός, δημόσιος) και ιεραρχικού επιπέδου (στελέχη, εργατοτεχνίτες, υπάλληλοι), ακολουθώντας μια ιστορική παράδοση άρρηκτα συνδεδεμένη με την διαμόρφωση ενός κυρίαρχου

σοσιαλδημοκρατικού πολιτικού και θεσμικού μοντέλου (Παλαιολόγος, 2006). Στο επίπεδο της συνδικαλιστικής εκπαίδευσης επιμόρφωσης, διατηρείται σε μεγάλο βαθμό η οργανική διασύνδεση με ένα ευρύ κίνημα λαϊκής επιμόρφωσης και εκπαίδευσης, στο οποίο ακόμη και οι επαγγελματικές δεξιότητες, βρίσκουν τη θέση τους, απηχώντας σε κάποιο βαθμό την «αρχαϊκή» ιστορική φάση της συνδικαλιστικής εκπαίδευσης ως εργατικής εκπαίδευσης. Χαρακτηριστικότερο εδώ είναι το παράδειγμα των εκπαιδευτικών προγραμμάτων της Σουηδικής Ομοσπονδίας Συνδικάτων (LO), τα οποία στοχεύουν σε επιμόρφωση και εκπαίδευση σε πλήθος κοινωνικών δεξιοτήτων, πέρα των αναγκαίων στην καθαυτή συνδικαλιστική δράση (Φωτόπουλος, 2007).

### **2.1.2 Η ελληνική ιδιοτυπία**

Οι ιδιαίτερες ιστορικές συνθήκες και η ασύμμετρη κοινωνική και οικονομική ανάπτυξη του νέου ελληνικού κράτους, είχε σαν αποτέλεσμα την διαμόρφωση ενός ιδιότυπου μοντέλου συνδικαλιστικής οργάνωσης και δράσης, το οποίο εμφανίζεται ως συνδυασμός ετερογενών επιμέρους χαρακτηριστικών, πολλών εξ αυτών έως και αντιφατικών μεταξύ τους. Ο Κουζής (2007), έχει αποδελτιώσει έως και δεκατρία ειδιοποιά χαρακτηριστικά του «ελληνικού μοντέλου» συνδικαλιστικής οργάνωσης, πολλά από τα οποία, όπως θα δούμε στην αμέσως επόμενη ενότητα, ιχνογραφούνται και στο αντίστοιχο εθνικό πρότυπο συνδικαλιστικής εκπαίδευσης και επιμόρφωσης. Θα αναφερθούμε συγκεκριμένα σε αυτά

Πρώτο και κύριο χαρακτηριστικό, η όψιμη αλλά και συγχρόνως ταχεία ανάπτυξη του συνδικαλιστικού κινήματος τις τελευταίες δεκαετίες. Μετά από μια μεγάλη περίοδο άμεσης εξάρτησης από την κυρίαρχη κρατική ιδεολογία, οι συνδικαλιστικές ελευθερίες κατακτήθηκαν με σχετική πληρότητα, από την μεταπολίτευση και μετά. Ωστόσο, η «ενηλικίωση» του συνδικαλιστικού κινήματος, υπήρξε εξαιρετικά βραδεία, οδηγώντας σε μεγέθυνση των συνδικαλιστικών δομών, ιδιαίτερα των εργαζομένων του δημοσίου τομέα, χωρίς αντίστοιχη αύξηση της συνδικαλιστικής πυκνότητας στις ιδιωτικές επιχειρήσεις.

Δεύτερο χαρακτηριστικό, η πολυδιάσπαση των συνδικαλιστικών φορέων, λόγω μιας πολυσύνθετης οργανωτικής δομής που συνδυάζει, ομοιοεπαγγελματικά, τοπικά, κλαδικά και τομεακά κριτήρια. Το αποτέλεσμα είναι η ύπαρξη 3.600 πρωτοβάθμιων σωματείων, 76 Ομοσπονδιών και 83 Εργατικών Κέντρων (Παλαιολόγος, 2006, Κουζής, 2007). Παρόλα αυτά, όπως σημειώνει ο Κουζής (2007), το μεγαλύτερο ποσοστό των μισθωτών στο επίπεδο των επιχειρήσεων, παραμένει χωρίς εκπροσώπηση. Εκτός της απίσχνασης της

διαπραγματευτικής ισχύος, η απώλεια οικονομικών πόρων και η αδυναμία αυτοχρηματοδότησης, αποτελεί και αυτή σημαντική συνέπεια της πολυδιάσπασης και του κατακερματισμού των συνδικαλιστικών φορέων.

Τρίτο χαρακτηριστικό, η πληθωρική παρουσία των παρατάξεων με άμεση σύνδεση με τα πολιτικά κόμματα, γεγονός που περιορίζει την ανεξαρτησία παράγοντας αποτελέσματα κυβερνητικού συνδικαλισμού και απομοίωσης της συγκρουσιακής δράσης των συνδικαλιστικών φορέων, στο επίπεδο της διαπραγμάτευσης και του ταξικού ανταγωνισμού.

## **2.2. Συνδικαλιστική εκπαίδευση και επιμόρφωση στην Ελλάδα**

Όπως αναφέραμε παραπάνω, η δομή, αλλά και οι παθολογίες του κυρίαρχου μοντέλου συνδικαλιστικής οργάνωσης, αποτυπώνεται και στο αντίστοιχα καθιερωμένο πρότυπο, συνδικαλιστικής εκπαίδευσης και επιμόρφωσης. Στην περίπτωση της Ελλάδας, τα τρία κύρια χαρακτηριστικά στα οποία αναφερθήκαμε παραπάνω, ανιχνεύονται και στον τρόπο ανάπτυξης και διάχυσης της συνδικαλιστικής εκπαίδευσης.

Πράγματι, η συνδικαλιστική εκπαίδευση και επιμόρφωση αναπτύχθηκε και αυτή όψιμα, ακολουθώντας την υστερημένη ανάπτυξη του συνδικαλιστικού κινήματος, υφιστάμενη τις συνέπειες μιας αντίστοιχα υστερημένης ανάπτυξης βασισμένης ελάχιστα στη μισθωτή εργασία, αλλά και ενός εμφυλιοπολεμικού ιδεολογικού κλίματος με ολοκληρωτικά θεσμικά και πολιτειακά χαρακτηριστικά (Kouzis, 2000). Έτσι οι πρώτες συστηματικές προσπάθειες συνδικαλιστικής εκπαίδευσης και επιμόρφωσης, χρονολογούνται ουσιαστικά από τις αρχές της δεκαετίας του 80' με την ίδρυση του Κέντρου Μελετών και Τεκμηρίωσης της ΓΣΕΕ (ΚΕΜΕΤΕ-ΓΣΕΕ). Αυτή η πρώτη απόπειρα, θα αποδειχθεί θνησιγενής, λόγω της de facto διάσπασης της ΓΣΕΕ την περίοδο 1983-1985 και θα αδρανοποιηθεί δίνοντας την θέση του μόλις στα 1990 στο Ινστιτούτο Εργασίας της ΓΣΕΕ (ΙΝΕ-ΓΣΕΕ). Αν και ο καταστατικός σκοπός του Ινστιτούτου είναι η συνδικαλιστική εκπαίδευση και επιμόρφωση, στην πραγματικότητα, θα χρειαστεί να κυλήσει μια δεκαπενταετία σχεδόν για να τεθούν πλέον οι βάσεις μιας συστηματικά σχεδιασμένης συνδικαλιστικής εκπαίδευσης, με την ίδρυση του



Κέντρου Ανάπτυξης Εκπαιδευτικής Πολιτικής της ΓΣΕΕ (ΚΑΝΕΠ-ΓΣΕΕ) το 2004 (Γεωργιάδου, 2011).

Και αυτή η προσπάθεια θα βρεθεί αντιμέτωπη με την δεύτερη παθογένεια που επισημάναμε: τον κατακερματισμό και την οργανωτική πολυδιάσπαση του συνδικαλιστικού κινήματος στην Ελλάδα. Ο σχεδιασμός της συνδικαλιστικής εκπαίδευσης προβλέπει τρία διακριτά επίπεδα (ΚΑΝΕΠ-ΓΣΕΕ, 2010):

«Εισαγωγική εκπαίδευση»: με κύριο σκοπό την «ευαισθητοποίηση» των εργαζομένων σε θέματα συνδικαλιστικής δράσης

«Βασική εκπαίδευση»: με κύριο σκοπό την απόκτηση γνώσεων και δεξιοτήτων των εργαζομένων σε θέματα συνδικαλιστικής δράσης.

«Ακαδημία της Εργασίας»: η οποία έχει σκοπό να παρέχει «υψηλού επιπέδου εκπαίδευση» σε μαθησιακά αντικείμενα ακαδημαϊκού χαρακτήρα, όπως η πολιτική επιστήμη, η κοινωνιολογία, οι οικονομικές σπουδές και το δίκαιο.

Η συγκεκριμένη εκπαιδευτική δομή των τριών επιπέδων, ουσιαστικά θα υποστηριχθεί από τον φορέα στην πλήρη της ανάπτυξη, μέχρι και το 2013 και θα χρηματοδοτηθεί από ευρωπαϊκούς και εθνικούς πόρους του ΕΣΠΑ 2007-2013. Ήδη, όμως, από το 2012, τόσο η εισαγωγική, όσο και βασική εκπαίδευση σταδιακά θα παύσουν να υφίστανται, αφήνοντας ως μόνη λειτουργική δομή την «Ακαδημία της Εργασίας». Το κύριο πρόβλημα, αυτού του μαρσαμού, κατά την άποψη μας, οφείλεται στην αδυναμία των ίδιων των σωματείων και των εργατικών κέντρων να υποστηρίξουν την αρχική και μέση βαθμίδα συνδικαλιστικής εκπαίδευσης, ακριβώς λόγω του οργανωτικού κατακερματισμού που χαρακτηρίζει τον πρωτοβάθμιο συνδικαλισμό στην Ελλάδα.

Ας θυμηθούμε εδώ το πρότυπο της Γαλλίας, για να γίνουν περισσότερο κατανοητές οι διαφορές: η εισαγωγική βαθμίδα που απευθύνεται στο απλό μέλος του σωματείου, συνιστά κύριο πεδίο ανάδειξης της ιδεολογικής ταυτότητας και διάχυσης των θέσεων διαφορετικών τριτοβάθμιων οργανώσεων. Με άλλα λόγια, η συνδικαλιστική ενδυνάμωση των μελών διασφαλίζει και την δυναμικότητα του πρωτοβάθμιου επιχειρησιακού σωματείου. Η διασύνδεση είναι οργανική και λειτουργεί ενάντια στον κατακερματισμό της συνδικαλιστικής βάσης.

Με ανάλογο τρόπο, στο επίπεδο της βασικής εκπαίδευσης, η σύγκριση με το πρότυπο της Σουηδίας, επίσης μας βοηθά να κατανοήσουμε την φύση των προβλημάτων της συγκεκριμένης βαθμίδας. Η «απόκτηση δεξιοτήτων», στα πολυθεματικά προγράμματα της ΛΟ, όπως είδαμε, συνδέεται με συγκεκριμένες επαγγελματικές δεξιότητες και κοινωνικά

ενδιαφέροντα με αναφορά σε κλαδικές και επαγγελματικές εξειδικεύσεις. Μια βάσιμη υπόθεση λοιπόν, είναι ότι ο στόχος της απόκτησης δεξιοτήτων δεν μπορεί να επιτευχθεί το ίδιο εύκολα, χωρίς την ανάλογη ομοιοεπαγγελματική κουλτούρα στο οργανωτικό επίπεδο του συνδικαλιστικού κινήματος.

Αντίθετα, η λειτουργία της «Ακαδημίας της Εργασίας», εκτενώς εμπνευσμένης από την αντίστοιχη γερμανική στην Φρανκφούρτη (Φωτόπουλος, 2007), μοιάζει πλήρως συμβατή με τα οργανωτικά χαρακτηριστικά του ελληνικού οργανωτικού προτύπου συνδικαλιστικής δράσης, το οποίο, όπως είδαμε, κατευθύνει τους θεσμικούς του πόρους μοιραία, στο επίπεδο των τριτοβάθμιων συνδικαλιστικών οργανώσεων, παράγοντας και αναπαράγοντας στελέχη δευτεροβάθμιων και τριτοβάθμιων οργανώσεων, σε ένα πνεύμα «διαπαραταξιακής συνεννόησης» και αποφυγής της ιδεολογικής σύγκρουσης, μιας και σε αντίθεση με την Ακαδημία της Φρανκφούρτης, στην ελληνική Ακαδημία της Εργασίας, συνυπάρχουν αναγκαστικά, παρατάξεις με σαφή πολιτικό προσανατολισμό και ενεργή διασύνδεση με τα πολιτικά κόμματα.

Παρατηρούμε λοιπόν, ότι η δυσκολία ανάπτυξης και διάχυσης της συνδικαλιστικής εκπαίδευσης και επιμόρφωσης στην Ελλάδα, ουσιαστικά αναπαράγει την προβληματική της συγκρότησης του ίδιου του καθιερωμένου εθνικού προτύπου συνδικαλιστικής οργάνωσης. Ωστόσο, το παράδοξο είναι, ότι τα διαθέσιμα εμπειρικά στοιχεία των αξιολογήσεων των προγραμμάτων συνδικαλιστικής εκπαίδευσης, της ίδιας περιόδου, επιβεβαιώνουν μια τάση ικανοποίησης των εκπαιδευομένων καθώς και επίτευξης των στόχων (π.χ.: Γούλας & Παπαγεωργίου, 2009). Τουλάχιστον σε ό,τι αφορά το αίτημα της «αποτελεσματικότητας» της συνδικαλιστικής εκπαίδευσης και επιμόρφωσης. Πώς εξηγείται λοιπόν η «δύσκολη» και διστακτική ανάπτυξη της συνδικαλιστικής εκπαίδευσης στην Ελλάδα.

Στην κατανόηση της βασικής αυτής αντίφασης, θεμελιακής για όσα θα αναπτυχθούν στη συνέχεια, θα μας βοηθήσει η κριτική προσέγγιση του Michael Newman (2007a, 2007b), μέσω της έννοιας του « εκπαιδευτικού συμβολαίου» στη συνδικαλιστική εκπαίδευση. Ο Newman θέτει έναν αρχικό εννοιολογικό δίπολο, διακρίνοντας, το «διευθυντικό» εκπαιδευτικό συμβόλαιο, από το «καθαρό» εκπαιδευτικό συμβόλαιο της εκπαίδευσης ενηλίκων. Το θεμελιακό κριτήριο διάκρισης, είναι ουσιαστικά ο βαθμός εμπλοκής του εκπαιδευόμενου συνδικαλιστή και η κατανομή της εξουσίας ανάμεσα στον εκπαιδευόμενο, τον εκπαιδευτή και το συνδικάτο, σε ό,τι αφορά στην ίδια την οργανωτική δομή του εκπαιδευτικού προγράμματος, αλλά και την μαθησιακή διαδικασία.

Στην περίπτωση του διευθυντικού συμβολαίου, η δομή είναι καθετοποιημένη και θέτει το συνδικάτο σε θέση ισχύος. Η υπόδειξη μεθόδων και περιεχομένων στον εκπαιδευτή από το συνδικάτο, αποσκοπεί στην «αποτελεσματική» εκπαίδευση του συνδικαλιστή. Αντίθετα, στην περίπτωση του «καθαρού» συμβολαίου εκπαίδευσης ενηλίκων, διαμορφώνεται μια σχέση, με κεντρικό ρυθμιστή της διαδικασίας, το εκπαιδευτή ενηλίκων. Σε αυτή την περίπτωση, ο ρόλος του συνδικάτου μειώνεται σημαντικά σε όφελος μιας νέας κατανομής εξουσίας προς όφελος του εκπαιδευτή, ο οποίος ρυθμίζει την μαθησιακή διαδικασία ως διαντίδρασή του με τον εκπαιδευόμενο συνδικαλιστή. Σε αυτό το σημείο ο Newman θέτει το κρίσιμο ερώτημα της πιθανής ύπαρξης ενός «τρίτου εκπαιδευτικού συμβολαίου», ειδικά για την συνδικαλιστική εκπαίδευση. Σε αυτή την περίπτωση, η επικοινωνία του εκπαιδευόμενου με το συνδικάτο κατά την μαθησιακή διαδικασία, είναι άμεση και διαρκής και όχι απαραίτητα διαμεσολαβούμενη από τον εκπαιδευτή ενηλίκων. Το «τρίτο συμβόλαιο», αποτελεί λοιπόν μια ειδική μορφή εκπαιδευτικού συμβολαίου, που υποτίθεται πως διασφαλίζει μια περισσότερο «δημοκρατική» και πάντως σίγουρα πιο ισορροπημένη κατανομή της εξουσίας, εντός του πλαισίου της μαθησιακής διαδικασίας.

Από αυτή την άποψη, είναι πολύ πιθανό ένα πρόγραμμα συνδικαλιστικής εκπαίδευσης να λειτουργήσει ως απλό «καθαρό» και πιθανά πετυχημένο πρόγραμμα εκπαίδευσης ενηλίκων. Το ερώτημα ωστόσο θα παρέμενε αν θα ήταν πράγματι ένα πρόγραμμα συνδικαλιστικής εκπαίδευσης, αφού η ίδια η πολιτική διεργασία θα αναστελλόταν κατά τη διάρκεια της μαθησιακής διαδικασίας; Παρόμοια, ένα διευθυντικό διδακτικό σύμβολο, όσο και να διασφάλιζε πιθανά την αποτελεσματική απόκτηση γνώσεων, κατά πόσο θα ήταν συμβατό με την ίδια την πολιτική λειτουργία της συνδικαλιστικής εκπαίδευσης; Και στις δύο περιπτώσεις θα είχαμε να κάνουμε με αλλοιώσεις της πολιτικής διάστασης της μαθησιακής διαδικασίας, η οποία είναι σημαντική και ιδιαίτερη στην συνδικαλιστική εκπαίδευση, ενηλίκων.

Σε αυτή την περίπτωση, λοιπόν, ίσος είναι σημαντικό να αντιστρέψουμε το ερώτημα των χαρακτηριστικών που εντάσσουν τη συνδικαλιστική εκπαίδευση στο πεδίο της εκπαίδευσης ενηλίκων, προκειμένου να εντοπίσουμε αυτό που συνιστά την ειδοποιό διαφορά και το ταυτοτικό της χαρακτηριστικό: δηλαδή την ίδια την ρητή πολιτική διεργασία που διαρρέει την παράλληλη μαθησιακή διεργασία του εκπαιδευτικού προγράμματος.

Στις αναπτύξεις που θα ακολουθήσουν, αλλά και στην εμπειρική έρευνα που θα παρουσιαστεί στη συνέχεια, ουσιαστικά διερευνάται και αξιολογείται η αντίληψη, ότι το βασικό κριτήριο διαφοροποίησης της συνδικαλιστικής εκπαίδευσης συνίσταται στην

ποιότητα αυτής της πολιτικής διεργασίας κατά την μαθησιακή διεργασία και όχι απαραίτητα στην βελτίωση της συνδικαλιστικής «αποτελεσματικότητας» των εκπαιδευομένων.

### **2.3. Μια περίπτωση συμβολαίου «3<sup>ου</sup> τύπου»; Οι εκπαιδευτικές δράσεις των «δομών ισότητας» της ΓΣΕΕ**

Παράλληλα, με το οργανωτικό σχήμα των προγραμμάτων συνδικαλιστικής εκπαίδευσης και επιμόρφωσης που αναπτύσσεται από την ΓΣΕΕ μέσω του ΚΑΝΕΠ, δράσεις συνδικαλιστικής εκπαίδευσης αναπτύσσονται στο πλαίσιο συγκεκριμένων χρηματοδοτούμενων προγραμμάτων και από το Ινστιτούτο Εργασίας. Οι συγκεκριμένες δράσεις, αν και πληρούν τα κριτήρια κατάταξης του ILO και της UNESCO, ως προγράμματα «εκπαίδευσης[ενηλίκων] για την πολιτική και κοινωνική ζωή» (Κόκκος, 1999), ουσιαστικά δεν συμπεριλαμβάνονται στην τυποποιημένη δομή συνδικαλιστικής εκπαίδευσης της ΓΣΕΕ. Ένα τέτοιο εκπαιδευτικό πρόγραμμα, αναπτύχθηκε από το ΙΝΕ-ΓΣΕΕ στα πλαίσια του έργου «Προώθηση και ενίσχυση της συμμετοχής των γυναικών στις συνδικαλιστικές οργανώσεις και τους φορείς εκπροσώπησης τους», την περίοδο 2012-2015.

Το φιλόδοξο σχέδιο δράσης που εκπονήθηκε από το ΙΝΕ, προέβλεπε την ίδρυση μιας «κεντρικής δομής ισότητας», στο επίπεδο της τριτοβάθμιας οργάνωσης και 12 άλλων «περιφερειακών δομών»(ΙΝΕ-ΓΣΕΕ, 2012):

4 σε δευτεροβάθμιες συνδικαλιστικές οργανώσεις στην Αθήνα:

- Ομοσπονδία Ιδιωτικών Υπαλλήλων Ελλάδος
- Ομοσπονδία Ιδιωτικών Εκπαιδευτικών Λειτουργών
- Εργατών Επισιτισμού και Υπαλλήλων Τουριστικών Επαγγελμάτων
- Πανελλήνια Ομοσπονδία Τραπεζοϋπαλληλικών Οργανώσεων Ελλάδος

7 σε διοικητικές Περιφέρειες της Ελλάδας με έδρα στα τοπικά Εργατικά Κέντρα τους

- Θεσσαλονίκης
- Ιωαννίνων

- Βόλου
- Πάτρας,
- Ηρακλείου,
- Λαμίας
- Κοζάνης
- Έβρου

Κάθε δομή, στελεχώθηκε από έναν επαγγελματία, ο οποίος επιλέχθηκε με βάση επιστημονικά κριτήρια και ένα προφίλ εμπειρίας και γνώσης σε αντικείμενα όπως η συμβουλευτική και η εκπαίδευση ενηλίκων. Τα συγκεκριμένα επαγγελματικά στελέχη των δομών ανέλαβαν καθήκοντα διοικητικού συντονισμού και παροχής υπηρεσιών συμβουλευτικής και πληροφόρησης στα μέλη των δομών (INE-ΓΣΕΕ, 2010). Ως μέλη ορίζονταν γυναίκες οι οποίες προέρχονταν από ένα πληθυσμό στόχο εργαζομένων συνδικαλιστριών ή και απλών μελών σωματείων. Με τη σειρά τους, τα εργατικά κέντρα και οι ομοσπονδίες υπέδειξαν μια συνδικαλίστρια, ως «πολιτική υπεύθυνη» της κάθε δομής. Ανάμεσα στις δράσεις που ανέπτυξαν οι δομές ισότητας, προβλεπόταν και εκπαίδευση με στόχο «την ενδυνάμωση των γυναικών, με βάση τη βιωματική μέθοδο εκπαίδευσης». Επιπλέον, προβλέπονταν «εργαστήρια με στόχο την ενίσχυση της διαπραγματευτικής δύναμης και της διεκδικητικής ικανότητας των γυναικών». Κατά τη διάρκεια υλοποίησης του προγράμματος, διοργανώθηκαν 25 συνδικαλιστικής επιμόρφωσης διάρκειας 30 ωρών το καθένα, με μέση συμμετοχή 20 γυναικών ανά σεμινάριο. Τα σεμινάρια είχαν ως αντικείμενα, την εργατική νομοθεσία, τις έμφυλες διακρίσεις στον χώρο εργασίας και την ανάπτυξη δεξιοτήτων συλλογικής δράσης (επικοινωνία, συνδικαλιστική οργάνωση κλπ). Επίσης, οργανώθηκαν 10 εργαστήρια με διάρκεια 5 ωρών το καθένα με συμμετοχή κατά μέσο όρο 20 γυναικών ανά εργαστήριο (INE-ΓΣΕΕ, 2010).

Η συγκεκριμένη δομή των εκπαιδευτικών προγραμμάτων, τουλάχιστον στην αρχική της περιγραφή, δεν προσδιόριζε τον τύπο συμβολαίου με το εκπαιδευτικό πλαίσιο και την οριοθέτηση της μαθησιακής διαδικασίας. Ωστόσο, στην πρακτική υλοποίηση του και όπως θα δούμε αναλυτικά και στην συνέχεια, διαμορφώθηκε ένα ιδιότυπο εκπαιδευτικό πλαίσιο, το οποίο, κατά την άποψη μας, διαφοροποιεί αισθητά το συγκεκριμένο πρόγραμμα από τα συνηθισμένα προγράμματα συνδικαλιστικής εκπαίδευσης και επιμόρφωσης.

Τα προγράμματα εκπαίδευσης, υλοποιήθηκαν από επαγγελματίες εκπαιδευτές ενηλίκων, χωρίς σχέση μέλους με τους συνδικαλιστικούς φορείς, με την συμμετοχή του κοινού των

μελών της κάθε δομής καθώς και των δύο στελεχών της κάθε δομής μέσα στην ομάδα των εκπαιδευόμενων (πολιτικό και επαγγελματικό στέλεχος. Σε αντίθεση λοιπόν με το συνηθισμένο εκπαιδευτικό συμβόλαιο «διευθυντικού τύπου», ή «καθαρού» τύπου εκπαίδευσης ενηλίκων, σύμφωνα με την τυπολογία του Newman (2007a), είχαμε την de facto διαμόρφωση ενός συμβολαίου «τρίτου τύπου»: οι εκπαιδευόμενες, είχαν την δυνατότητα άμεσης απεύθυνσης, στις εντεταλμένες εκπροσώπους των συνδικαλιστικών φορέων, οι οποίες συμμετείχαν και οι ίδιες στην εκπαίδευση, με βάση την ιδιότητα τους. Οι εκπαιδευτές, δεν ήταν πλέον οι μοναδικοί ρυθμιστές της μαθησιακής διαδικασίας και αυτή με τη σειρά της, λάμβανε συχνά χαρακτηριστικά πολιτικής διεργασίας. Πολύ περισσότερο, που ήδη από την φάση του σχεδιασμού των εκπαιδευτικών δράσεων είχαν προσδιοριστεί ως κύριο αναμενόμενο μαθησιακό αποτέλεσμα η «ενδυνάμωση» των συμμετεχουσών ως συνδικαλιστριών, αλλά και η «βιωματικότητα», ως βασικό ποιοτικό χαρακτηριστικό αναφοράς της μεθόδου εκπαίδευσης και της διαμόρφωσης του εκπαιδευτικού υλικού.

Με βάση τα παραπάνω, χαρακτηριστικά, ήταν απόλυτα λογικό, το συγκεκριμένο πρόγραμμα αλλά και ο πληθυσμός των εμπλεκόμενων προσώπων, από διαφορετικές θέσεις το καθένα, ως πεδίο μελέτης και διερεύνησης των σχέσεων μεταξύ μαθησιακής και πολιτικής διεργασίας στη συνδικαλιστική εκπαίδευση και επιμόρφωση.

Στο κεφάλαιο που θα ακολουθήσει, θα αναπτύξουμε περαιτέρω τη συγκεκριμένη θεωρητική οπτική, υπό το πρίσμα δύο κύριων θεωρητικών ρευμάτων. Αυτό της μετασχηματίζουσας μάθησης, σε ό,τι αφορά την εκπαιδευτική διαδικασία και αυτό της συγκρουσιακής πολιτικής σε ό,τι αφορά το πολιτικό αντίστοιχο της.

### 3. Η πολιτική διεργασία στη συνδικαλιστική εκπαίδευση

#### 3.1. Η πολιτική διεργασία στη μετασχηματίζουσα μάθηση

Η θεωρία της μετασχηματίζουσας μάθησης, εκκινεί από ένα σύνολο πολιτικών παραδοχών οι οποίες καθορίζουν σε μεγάλο βαθμό, τα μαθησιακά και γνωσιακά της χαρακτηριστικά. Αν και ο ίδιος ο Jack Mezirow, αναφέρεται σε πλήθος πηγών έμπνευσης, αναγνωρίζοντας θεωρητικά δάνεια από μια εντυπωσιακής έκτασης διανοητική παραγωγή, από τον αμερικανικό πραγματισμό του John Dewey, μέχρι τον επιστημολογικό σχετικισμό του Thomas Kuhn και την σχολή του Palo Alto, η επίδραση της κριτικής θεωρίας στην εκδοχή της Σχολής της Φρανκφούρτης, παραμένει καθοριστική. Ιδιαίτερα η θεωρία της επικοινωνιακής δράσης του Habermas και η θεμελιώδης διάκριση μεταξύ επικοινωνιακής και εργαλειακής μάθησης, σημασιοδοτεί το σύνολο της θεωρητικής του προσέγγισης. Ακόμη κι αν ο Habermas (1981) ίσως και να αποτελεί τον πλέον αποστασιοποιημένο αναλυτή των σχέσεων εξουσίας, σε σχέση με τους υπόλοιπους εκπροσώπους της κριτικής θεωρίας, η ενσωμάτωση αυτής της διάστασης, στο πλαίσιο της θεωρίας της μετασχηματίζουσας μάθησης, αποδεικνύεται ιδιαίτερα σημαντική.

Κατά τρόπο αντίστοιχο, η επανοικειοποίηση, από τον Mezirow, της φαινομενολογικής έννοιας της «νοηματοδότησης» (Bruner, 1986, 2000), παραπέμπει επίσης σε διαστάσεις με σαφές πολιτικό περιεχόμενο, στο βαθμό που εμπεριέχουν την ανταγωνιστική διάσταση μεταξύ διαφορετικά δομημένων σχημάτων της κοινωνικής εμπειρίας. Ο μαθησιακός μετασχηματισμός της κοινωνικής εμπειρίας μέσα από τον στοχαστικό διάλογο που αναπτύσσει ο εκπαιδευόμενος, επανεξετάζοντας τις κατεστημένες νοηματοδοτικές δομές, σαφώς και εμπεριέχει ως μαθησιακή και γνωσιακή διαδικασία την διάσταση της κοινωνικής αλλαγής, ως δυποκειμενικού μετασχηματισμού.

Δεν είναι λοιπόν εντυπωσιακή, η θεωρητική επιλογή της διασύνδεσης της θεωρίας της μετασχηματίζουσας, με την συνδικαλιστική εκπαίδευση και επιμόρφωση, στο βαθμό που ακόμη και υπό το πρίσμα της έννοιας της συνδικαλιστικής «αποτελεσματικότητας», το θεμελιώδες ζητούμενο, για τους εκπαιδευόμενους συνδικαλιστές παραμένει η κατανόηση των παραγωγικών σχέσεων και των σχέσεων εκμετάλλευσης της εργατικής δύναμης. Όπως είδαμε και στο προηγούμενο κεφάλαιο, τα βασικά αιτήματα που προσανατολίζουν τα διεθνή παραδεκτά πρότυπα συνδικαλιστικής εκπαίδευσης, είναι αυτά της

«αποτελεσματικής» εκπροσώπησης των συναδέλφων από τον εκπαιδευμένο για αυτόν ακριβώς τον σκοπό συνδικαλιστή και της επίσης «αποτελεσματικής» ανταγωνιστικής δράσης με την εργοδοσία, είτε αυτή παίρνει την μορφή της συναινετικής διαπραγμάτευσης μεταξύ κοινωνικών εταίρων, είτε στις πιο συγκρουσιακές εκδοχές της. Και τα δύο βασικά αιτήματα της συνδικαλιστικής εκπαίδευσης, μπορούν να ισοθωθούν ως διαστάσεις μιας διαδικασίας γνωσιακού και μαθησιακού μετασχηματισμού. Ο εκπαιδευόμενος συνδικαλιστής προσπαθεί να ανανοηματοδοτήσει την προσωπική εργασιακή του εμπειρία, ως διευρυμένη διυποκειμενική πραγματικότητα, ενώ αυτό συμβαίνει σε μια οραματική διάσταση «κοινωνικής αλλαγής», η οποία προκύπτει ως κοινωνικός μετασχηματισμός (Cunningham, 1998).

Η οργάνωση του διαλόγου γύρω από τις πολιτικές διαστάσεις του έργου του Mezirow, έχει σχηματοποιηθεί ως ζήτημα κατανόησης των σχέσεων εξουσίας που διατρέχουν την μαθησιακή διεργασία. Οι κριτικές προσεγγίσεις του Brookfield (2004) εστιάζουν στην υποτιθέμενη «υποαξιολόγηση» από τον Mezirow του ρόλου των κυρίαρχων ιδεολογιών στην διαμόρφωση των ίδιων των νοηματοδοτικών δομών και στην ασύμμετρη δυνατότητα ανάπτυξης από τον εκπαιδευόμενο ενός στοχαστικού διαλόγου, απέναντι στην κυρίαρχη ιδεολογία. Οι αναφορές του Brookfield, προέρχονται από το πάνθεον της κριτικής πολιτικής θεωρίας και της νεομαρξιστικής πολιτικής φιλοσοφίας, αλλά ουσιαστικά αξιοποιούν ένα από τα κυριότερα μοτίβα της μαρξιστικής φιλοσοφίας: αυτό της ιδεολογίας ως ψευδούς συνείδησης. Οι αναφορές του, ιδίως στον Gramsci, στον Adorno και στον Althusser, εντάσσουν την έννοια των νοηματοδοτικών δομών σε αυτήν της κυρίαρχης ιδεολογίας. Σύμφωνα με αυτή την θεώρηση, το κυριαρχούμενο προλεταριάτο, λόγω της αλλοτρίωσης του ως υποκείμενο, αδυνατεί να κατανοήσει την ίδια του την ύπαρξη στις αληθείς συνειδητές διαστάσεις, καθοδηγούμενο στην προσχώρηση του σε ένα σώμα ιδεολογικών παραδοχών, οι οποίες υπερκαθορίζουν την κατανόηση των σχέσεων παραγωγής και κατά συνέπεια τις δυνατότητες δράσης του.

Ο Brookfield (2007) ουσιαστικά εμβαθύνει την κριτική του Newman (2007a, 2007b), επιδιώκοντας τον επανακαθορισμό μεταξύ κριτικού αναστοχασμού και μετασχηματίζουσας μάθησης, από τη μια, και κοινωνικής δράσης και εκπαίδευσης, από την άλλη. Ο κριτικός αναστοχασμός του Brookfield (2007), έχει σαν αντικείμενο στιβαρές και κυρίαρχες ιδεολογικές δομές και όχι απλές «εδραιωμένες νοητικές συνήθειες», θέση που αποδίδει στον Mezirow. Με ανάλογο τρόπο, το αποτέλεσμα του «μετασχηματισμού» πρέπει να



διαχωριστεί σε αποτέλεσμα δυνάμενο να οδηγήσει σε πολιτική δράση και κινητοποίηση, ή σε απλή «εκπαιδευτική» μεταστροφή, χωρίς αναγκαία κάποιο «πολιτικό» περιεχόμενο.

Ο Mezirow στις απαντήσεις του, επιμένει στην προσέγγιση του, την οποία χαρακτηρίζει συχνά «εκπαιδευτική» (1992, 1994a, 1994b,). Θα μπορούσαμε να θεωρήσουμε, ότι αυτός ο χαρακτηρισμός ίσως να επιβεβαιώνει την οπτική του Brookfield και του Newman, αλλά νομίζουμε ότι θα ήταν μια μάλλον επιπόλαιη αξιολόγηση. Νομίζουμε ότι θα ήταν ωφέλιμο να ανατρέξουμε στην ίδια την έννοια των «νοηματοδοτικών δομών», οι οποίες, σε κάθε περίπτωση, καθορίζουν αυτό που ο Brookfield εννοεί ως «ιδεολογία».

Τόσο ο Mezirow, όσο και ο Brookfield μοιάζουν να μοιράζονται διαφορετικές προσλήψεις και ορισμούς του επίδικου όρου. Για τον Brookfield είναι ξεκάθαρο, ότι αναφέρεται στην μαρξιστική εννοιολόγηση του όρου. Για τον Mezirow όμως, είναι επίσης σαφές, τουλάχιστον σε ό,τι αφορά τη δική μας πρόσληψη του έργου του, ότι δεν αποστασιοποιείται από όλες τις δυνατά παραδεκτές έννοιες του όρου. Ίσως αυτό θα γινόταν πιο κατανοητό, αν προσφεύγαμε, ακολουθώντας τον Peter Jarvis (2012) σε αυτό, στον διαχωρισμό μεταξύ «ειδικής» και «γενικής» πρόσληψης της ιδεολογίας, την οποία ανέπτυξε ο Karl Mannheim (1936) στο έργο του «Ιδεολογία και Ουτοπία». Εκεί ο Mannheim, μας προσφέρει μια πολύ χρήσιμη διάκριση ανάμεσα στην ιδεολογία ως «ψευδή κοινωνική συνείδηση» στην μαρξιστική της εκδοχή, την οποία ονομάζει «ειδική πρόσληψη της ιδεολογίας» και την ιδεολογία στην «γενικής της πρόσληψη», η οποία ανταποκρίνεται σε αξίες, σκέψεις νοητικές δομές, σε σχέση με ένα προσδιορισμένο κοινωνικό πλαίσιο αναφοράς.

Κατά την άποψη μας, η πρόσληψη του Brookfield για την ιδεολογία, είναι σαφώς «ειδική», ενώ ο Mezirow, ακόμη κι αν δεν την συμπεριλαμβάνει ως ειδική και αυτοτελή κατηγορία στο έργο του, υπονοεί μια «γενική πρόσληψη της ιδεολογίας».

Νομίζουμε την παραπάνω διάκριση ιδιαίτερα σημαντική, στον βαθμό που μας βοηθά να ενσωματώσουμε την πολιτική διεργασία στην πρόσληψη και τη μελέτη της μαθησιακής διεργασίας, χωρίς να αποστασιοποιηθούμε από περιγραφές και οριοθετήσεις που χρησιμοποιεί ο Mezirow, προκειμένου να περιγράψει και να αναλύσει το φαινόμενο της μετασχηματίζουσας μάθησης. Αποφεύγουμε με αυτό τον τρόπο τον κίνδυνο του να υποκαταστήσουμε την ανάλυση της μαθησιακής διεργασίας, με απλή κριτική των σχέσεων εξουσίας που την διατρέχουν, όπως για παράδειγμα προτείνει ο Newman, όταν προτείνει να αντικαταστήσουμε τον όρο «μετασχηματίζουσα μάθηση» με τον όρο «καλή μάθηση» (2007b).

Ησυγκεκριμένη διάσταση ανάμεσα στην ειδική και γενική πρόσληψη της ιδεολογίας, αποτελεί, κατά την άποψη μας, σημαντικό αναλυτικό εργαλείο της σχέσης μεταξύ πολιτικής και μαθησιακής διεργασίας που μας απασχολεί.

Στη συνδικαλιστική εκπαίδευση, το μαθησιακό επίδικο συσχετίζεται άμεσα και σχεδόν κατοπτρικά με ένα αντίστοιχο πολιτικό. Οι νοηματοδοτικές δομές και οι δυσλειτουργικές παραδοχές, στη κατεύθυνση των οποίων αναπτύσσεται ο στοχαστικός διάλογος και αποτελούν αντικείμενα μετασχηματισμού, έχουν εξ ορισμού πολιτικό και ιδεολογικό περιεχόμενο, με την «ειδική» πρόσληψη του όρου. Ωστόσο, είναι εξαιρετικά δύσκολο να φανταστεί κανείς, πως θα ήταν δυνατός ο οποιοσδήποτε στοχαστικός διάλογος, χωρίς την ανάπτυξη μιας μαθησιακής διεργασίας, που θα αποδεχόταν την ότι το «ιδεολογικό» περιεχόμενο των δυσλειτουργικών παραδοχών των εκπαιδευόμενων συνδικαλιστών, πράγματι βασίζεται σε νοηματοδοτικές δομές οι οποίες διαχέονται σε πεδία αντίληψων, τα οποία δεν έχουν «ειδικό» ιδεολογικό περιεχόμενο, με βάση τον ορισμό του Mannheim.

Σε αυτό το σημείο, ας θυμηθούμε για παράδειγμα την εργασία των Mary Field Belenky, Blythe McVicker Clinchy, Nancy Rule Goldberger και Jil Mattuck Tarule (1986), όπου το πολιτικό διακύβευμα της έμφυλης διαφοροποίησης, παρά τα «ειδικά» του ιδεολογικά χαρακτηριστικά, αναλύεται ως γνωσιακή και επιστημολογική διαφοροποίηση, στη επίσης ιδεολογική τους διάσταση, αλλά με την «γενική» πρόσληψη του όρου. Σε νεότερη εργασία, (Belenky & Stanton, 2000), παρακολουθούμε μια εκτενή ανάλυση της «σχεσιακής μάθησης», η οποία και πάλι, όμως, δεν αναλώνεται σε απλή πολιτική αξιολόγηση των σχέσεων εξουσίας και της κατανομής ισχύος, στο εσωτερικό της μαθησιακής διεργασίας.

Η αναζήτηση της πολιτικής διεργασίας μέσα στη μαθησιακή διεργασία, δεν μπορεί να οδηγήσει στην αμοιβαία εξουδετέρωση των όρων, ούτε και ωφελεί μια τέτοια πρακτική στην κατανόηση των φαινομένων. Ωστόσο, όπως θα φανεί και στην αμέσως επόμενη ενότητα, η επιφυλακτικότητα, απέναντι σε επιστημολογικές και κοινωνιογνωστικές προσεγγίσεις των πολιτικών διεργασιών, αποτελεί μια μάλλον καθιερωμένη αντίληψη σε συγγραφείς που εκκινούν από μια κριτική προσέγγιση των σχέσεων εξουσίας και των τρόπων κατανομής της κοινωνικής ισχύος.

Ωστόσο, αυτή η επιφυλακτικότητα, δεν αρκεί να οδηγήσει στην υιοθέτηση μιας γενόσιμης κοινωνικής κριτικής η οποία από μόνη της αδυνατεί να περιγράψει και να αναλύσει τρόπους και κοινωνικές πρακτικές (ανάμεσα σε άλλες και μαθησιακές-εκπαιδευτικές), διαμέσου των οποίων η κυρίαρχη ιδεολογία εγκαθίσταται, παράγοντας και αναπαράγοντας κοινωνικές και οικονομικές ανισότητες.

### **3.2. Η μετασχηματίζουσα μάθηση στη πολιτική διεργασία**

Όπως είδαμε παραπάνω, η περιγραφή των προσδοκώμενων μαθησιακών αποτελεσμάτων στη συνδικαλιστική εκπαίδευση και επιμόρφωση, υπερκαθορίζεται από την έννοια της «αποτελεσματικότητας» της συνδικαλιστικής δράσης. Εκκινώντας από την απόκτηση «ενημερότητας» ή την «ευαισθητοποίηση» τους σε θέματα συλλογικής δράσης και εκπροσώπησης, οι εκπαιδευόμενοι συνδικαλιστές θα κατευθυνθούν στην απόκτηση «δεξιοτήτων» και «γνώσεων» που θα αξιοποιήσουν ως γνωσιακούς πόρους στην συνδικαλιστική τους δράση. Ωστόσο, πέρα από την οριοθέτηση της συνδικαλιστικής εκπαίδευσης στο πεδίο της μη-τυπικής εκπαίδευσης, ο πολιτικός και κοινωνικός χαρακτήρας των σκοπών και κυρίως η κατεύθυνση στην συλλογική δράση, εισάγει χαρακτηριστικά που την διαφοροποιούν αισθητά από την άλλος τύπου της εκπαίδευσης ενηλίκων.

Πραγματικά, η έννοια της συλλογικής δράσης που τίθεται ως προαπαιτούμενο, αλλά και το είδος των μαθησιακών μετασχηματισμών που αυτή προϋποθέτει, θέτει ζητήματα τα οποία έχουν τεθεί όχι μόνο από τις επιστήμες της εκπαίδευσης, αλλά και από την ίδια την πολιτική επιστήμη και πιο συγκεκριμένα, την κοινωνιολογία των κοινωνικών κινήματων. Κι αυτό γιατί όπως είδαμε, αναφερόμενοι στην έννοια του «τρίτου συμβολαίου» κατά τον Newman, το εκπαιδευτικό πλαίσιο μιας συνδικαλιστικής εκπαίδευσης, συνιστά παράλληλα ένα πλαίσιο συνδικαλιστικής δράσης, από μόνο του.

Ο Mezirow, ακολουθώντας σε αυτό το σημείο τον Freire, προσδιόρισε, συμπληρωματικά στην διάκριση μεταξύ «εργαλειακής» και «επικοινωνιακής μάθησης», μια τρίτη μορφή: την «χειραφετική» ή «απελευθερωτική» (Mezirow, 1990).. Η «απελευθερωτική μάθηση», προϋποθέτει τον κριτικό στοχασμό του εκπαιδευόμενου πάνω στην κοινωνική του εμπειρία και αποτελεί την χαρακτηριστικότερη μορφή εκπαίδευσης ενηλίκων. Βέβαια είναι σαφές ότι και σε αυτή την περίπτωση, πρόκειται για «εκπαίδευση», ενδεχομένως με πολιτική στόχευση, και όχι για «οργάνωση» πολιτικής δράσης, όπως εύστοχα παρατηρεί ο Brookfield (2000). Η συγκεκριμένη διάκριση, η οποία αποτελεί βασική διάσταση της κριτικής του Brookfield στον Mezirow, εγείρει ωστόσο πλήθος ερωτημάτων σε ό,τι αφορά συγκεκριμένα την εκπαίδευση με προσανατολισμό την κοινωνική συλλογική δράση, τα οποία θα εξετάσουμε με συντομία.

OBrookfield (2000, 2005) ισχυρίζεται επικαλούμενος τον Myles Horton (1998), ότι η εκπαίδευση στην ανάλυση της κοινωνικής εμπειρίας, μπορεί να προετοιμάζει για την οργάνωση της συλλογικής δράσης, αλλά δεν μπορεί να την υποκαταστήσει. Όπως είδαμε, ο ίδιος ο Mezirow στις απαντήσεις του, ιδιαίτερα σε αυτήν που απευθύνει στον Newman, αποδέχεται την ίδια διάκριση, έστω και έμμεσα, ορίζοντας την εκπαίδευση ως πεδίο εφαρμογής της θεωρίας. Το πρώτο και κύριο ερώτημα, ωστόσο, που προκύπτει είναι αν αυτή η εννοιολογική διάκριση, παραμένει τόσο λειτουργική, όσο αφήνει να εννοηθεί ο Brookfield, όχι μόνο στο πεδίο της εκπαίδευσης, αλλά και σε αυτό της «καθαρής» πολιτικής δράσης και μάλιστα σε αυτό με την μεγαλύτερη κοινωνική ένταση ως προς τη συλλογική δράση, που αποτελούν τα κοινωνικά κινήματα.

Ο Ron Eyerman (1981) μας έχει προσφέρει μια εξαιρετική κριτική ανάλυση της μαρξιστικής αφήγησης της «ιδεολογίας ψευδούς συνείδησης», η οποία δανείζεται πλήθος στοιχείων από την κοινωνιολογία της γνώσης του Karl Mannheim, μεταξύ άλλων την διαφορική θεώρηση μεταξύ «ειδικής» και «γενικής», πρόσληψης της ιδεολογίας. Επίσης, στο Eyerman (Eyerman & Shipway 1981) οφείλουμε και μια συστηματική ανάλυση της επικοινωνιακής πράξης, σύμφωνα με τον Habermas, η οποία παρουσιάζει εξαιρετικά συγγενικές προσλήψεις της έννοιας της επικοινωνίας, με αυτές που υιοθετεί και ο Mezirow ως «επικοινωνιακή μορφή μάθησης».

Συνεχίζοντας και επεκτείνοντας την εργασία πάνω στην μελέτη των κοινωνικών κινήματων, στα 1996 ο Eyerman σε συνεργασία με τον Andrew Jamison, μας παραδίδει μια «γνωσιακή προσέγγιση» των κοινωνικών κινήματων, όπου εισηγείται την έννοια της «γνωσιακής πράξης». Σύμφωνα με αυτήν την προσέγγιση, η επιτυχία ή η αποτυχία ενός κοινωνικού κινήματος, εξαρτάται από τη δυνατότητα των δρώντων υποκειμένων να παράξουν νέα γνώση, μετασχηματίζοντας τις ήδη υπάρχουσες πολιτισμικές και γνωσιακές δομές. Αυτό επιτυγχάνεται μέσα από διαδικασίες κριτικού στοχασμού και «επικοινωνιακής» γνωσιακής πράξης. Η επίκληση στο έργο του Habermas είναι ευθεία και όπως το επισημαίνει και ο Holst (2002), καθόλου τυχαία. Οι Eyerman και Jamison προτείνουν μια αναλυτική προσέγγιση ενός ζητήματος «πολιτικής οργάνωσης» όπως οι συλλογικές κινητοποιήσεις και τα κοινωνικά κινήματα, με όρους που σημασιοδοτούν την μορφή της «απελευθερωτικής μάθησης» του Mezirow και στις δύο περιπτώσεις, εμμέσως στην περίπτωση των Eyerman και Jamison, ευθέως στην περίπτωση του Mezirow, προϋποτίθεται μια μορφή επικοινωνιακής μάθησης.

Έτσι, αναλύοντας το παράδειγμα του αμερικάνικου κινήματος ανθρωπίνων δικαιωμάτων της δεκαετίας του '60, καταδεικνύουν ότι η αμφισβήτηση των σχέσεων εξουσίας, προκύπτει περισσότερο ως αποτέλεσμα της γνωσιακής συλλογικής διαδικασίας και δεν συνιστά απαραίτητη προϋπόθεση της. Η πολιτική ανάλυση του Brookfield, βασιζόμενη στην «ειδική» έννοια της ιδεολογίας, δεν θα αρκούσε να ερμηνεύσει ιστορικά δεδομένα τα οποία χαρακτηρίζουν της μεταβιομηχανικές κοινωνίες, στις οποίες η διάκριση μεταξύ «πολιτικής μάθησης» και «πολιτικής δράσης», δεν είναι πλέον ο ίδιο σαφής, όπως στην βρετανική βιομηχανική κοινωνία των αναλύσεων του Μάρξ, ή την βραζιλιανική κοινωνική πραγματικότητα με τα φεουδαλικά χαρακτηριστικά του Paulo Freire. Πραγματικά, όπως το σημειώνει ο ίδιος Brookfield (2000), ο κριτικός στοχασμός, ίσως να αποτελεί «αναγκαία, αλλά όχι ικανή συνθήκη του κοινωνικού μετασχηματισμού», αλλά την ίδια στιγμή φαίνεται να παραγνωρίζει, ότι ο ίδιος ο κοινωνικός μετασχηματισμός, ή οι σχέσεις εξουσίας που τον αρδεύουν, διαθέτουν γνωσιακά χαρακτηριστικά και ενδεχομένως έχουν μαθησιακή διάσταση. Άλλωστε, αυτός είναι και ο λόγος, όπως είδαμε παραπάνω, που η ανάπτυξη της συνδικαλιστικής εκπαίδευσης και επιμόρφωσης, επιταχύνεται σε διεθνές επίπεδο και αποκτά πολυθεματικότητα και ποικιλία ακολουθώντας τους ρυθμούς των κοινωνιών που επενδύουν στην «επικοινωνιακή δράση» και δεν διαφοροποιούν πλέον με τρόπο το ίδιο σαφή έναν πρότερο χρόνο «μάθησης» και συνειδητοποίησης του ταξικού συλλογικού συμφέροντος (απόκτηση «αληθούς συνείδησης») από έναν επακόλουθο χρόνο πολιτικής διεκδίκησής του.

Ο Doug McAdam (1982) στην κλασική πια ανάλυση του της πολιτικής διεργασίας κατά την ιστορική περίοδο που ονομάζει «μαύρη εξέγερση» στις ΗΠΑ (1930-1970), αναφέρεται στην έννοια της «γνωσιακής απελευθέρωσης» η οποία αποτελεί όχι μόνο «ικανή προϋπόθεση» της συλλογικής κοινωνικής δράσης, αλλά βασικό της χαρακτηριστικού κάθε κοινωνικού μετασχηματισμού. Αφού καταστήσει σαφές στην ανάλυση του ότι η όποια θεωρία «ψευδούς κοινωνικής συνείδησης» δεν επαληθεύεται από τα διαθέσιμα ιστορικά και κοινωνιολογικά δεδομένα, δίνει βαρύτητα στην συγχρονική εμφάνιση κατά την δεκαετία τους '60 ενός πλήθους στοιχείων που παραπέμπουν σε διαδικασίες «υποκειμενικής» και «αντικειμενικής αναπλαισίωσης» τις οποίες ονομάζει «γνωσιακά σινιάλα». Πρόκειται για γνωσιακές πράξεις που εκκινούν από διαδικασίες αμφισβήτησης των υπαρχουσών αξιακών και συμβολικών δομών, οι οποίες, με τη σειρά τους, τροφοδοτούν τους την πολιτική διεργασία που οδηγεί στον κοινωνικό μετασχηματισμό και στην συνεπακόλουθη κατάργηση της πολιτικής των διακρίσεων, ως θεσμικού

χαρακτηριστικού της αμερικανικής κοινωνίας. Και στην οπτική του McAdam, η διάκριση μεταξύ πολιτικής μάθησης και πολιτικής οργάνωσης –ή αν προτιμάτε μεταξύ μετασχηματίζουσας μάθησης και «μετασχηματίζουσας» οργάνωσης, δεν είναι δυνατόν να αποσαφηνιστεί ιστορικά, με την ίδια ευκολία που μοιάζει να το εννοεί ο Brookfield. Το πλήθος και η ποικιλία των γνωσιακών σινιάλων που οδηγούν στη συλλογική δράση και την συλλογική κοινωνική εξέγερση, περιγράφεται ασφαλέστερα ως απόρροια επιμέρους γνωσιακών μετασχηματισμών και αναπλαισίωσης υπάρχουσών πολιτισμικών και νοηματοδοτικών δομών (εκκλησία, εκπαιδευτικό σύστημα, κλπ), παρά ως παράγωγο αποτέλεσμα μιας συγκροτημένης «πολιτικής οργάνωσης».

Στην περίπτωση της συνδικαλιστικής εκπαίδευσης και επιμόρφωσης, αυτού του είδους η σύμπλοκη σχέση μεταξύ πολιτικής διεργασίας και μαθησιακής διεργασίας, όχι μόνο αποτελεί ειδοποιό χαρακτηριστικό της, εντός του πεδίου της εκπαίδευσης ενηλίκων, αλλά όπως θα δούμε και στη συνέχεια, θέτει ένα νέο περίγραμμα σε ό,τι αφορά τις μεθοδολογικές παραδοχές και τη διεύρυνση του πεδίου εφαρμογής τους, που αυτή η σχέση μπορεί να συνεπάγεται.

### **3.3. Εμπειρική έρευνα στην συνδικαλιστική εκπαίδευση στην Ελλάδα**

Οι εμπειρικές έρευνες στο πεδίο της συνδικαλιστικής εκπαίδευσης, σπανίζουν. Με εξαίρεση της τελικής αξιολογήσεις των εκπαιδευτικών προγραμμάτων που οργανώνονται από τους αρμόδιου εκπαιδευτικούς φορείς των συνδικάτων και αποτυπώνουν, συνήθως, τον «βαθμό ικανοποίησης» των εκπαιδευόμενων μελών από το συγκεκριμένο εκπαιδευτικό πρόγραμμα, οι προσπάθειες εμπειρικής διερεύνησης στην Ελλάδα, παραμένουν δειλές. Μια σημαντική εξαίρεση, αποτελεί η διερεύνηση της «αποτελεσματικότητας» των εκπαιδευτικών προγραμμάτων, σε σχέση με την επακόλουθη συνδικαλιστική δράση, των εκπαιδευομένων. Όπως είδαμε, η ιδέα ότι η συνδικαλιστική εκπαίδευση, στοχεύει στην καθοδήγηση της συνδικαλιστικής δράσης, αν και δεν θα έπρεπε να είναι δεδομένη, ορίζει τις μεταβλητές μέτρησης του βαθμού αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών προγραμμάτων.

Στον Δημήτρη Βεργίδη (2007), οφείλουμε την πρώτη ευρεία έρευνα διάγνωσης εκπαιδευτικών συνδικαλιστικών αναγκών, για τις ανάγκες του «Κοινωνικού Πολύκεντρου», του επίσημου συνδικαλιστικού εκπαιδευτικού φορέα της Ανώτατης Διοίκησης Ενώσεων Δημοσίων Υπαλλήλων (ΑΔΕΔΥ). Πρόκειται για έρευνα διεξαχθείσα

μέσω ερωτηματολογίου και αποσκοπούσε στην οριοθέτηση εκπαιδευτικών πεδίων και θεματικών αντικειμένων επιμόρφωσης των συνδικαλιστών του δημοσίου τομέα. Πρωτότυπη και ιδιαίτερα ενδιαφέρουσα μεθοδολογική και θεωρητική επιλογή του Βεργίδη, αποτελεί η διάκριση των αναγκών σε «αντικειμενικές» και «υποκειμενικές», η οποία αποδίδει με αρκετή ακρίβεια την διάσταση της εκπροσώπησης, η οποία χαρακτηρίζει την συνδικαλιστική δράση: από την υποκειμενική συναίσθηση των κινήτρων και τον στοχασμό στην προσωπική κοινωνική εμπειρία, στην κατανόηση μιας διυποκειμενικής σύμπλοκης σχέσης, που αποτελεί η εκπροσώπηση, στο πλαίσιο διαδικασιών κοινωνικού διαλόγου ή/και κοινωνικού ανταγωνισμού. Δυστυχώς, ενώ ο Βεργίδης ξεδιπλώνει ένα πολύ ενδιαφέρον θεωρητικό οπλοστάσιο σε ό,τι αφορά την πιθανή διερεύνηση των «ιδεολογικών εμπλοκών» των υποκειμένων, όπως για παράδειγμα η έννοια της «μη ρητής υποκειμενικής ανάγκης», η επιλογή του ερωτηματολογίου ως κύριου μεθοδολογικού εργαλείου, περιορίζει τις δυνατότητες δημιουργικής αξιοποίησης των εννοιών. Το τελικό αποτέλεσμα, αποδίδει ένα σχήμα εκπαιδευτικών αναγκών το οποίο ωστόσο δεν διαφοροποιείται αισθητά από τον ήδη διαμορφωμένο προγραμματισμό του παραγγελιοδότη φορέα.

Αντίθετα, και χρονικά παράλληλα, η έρευνα του Κουτρούκη (2007), υιοθετώντας μια περισσότερο μονογραφική προσέγγιση, διερευνά ένα και μοναδικό πρωτοβάθμιο σωματείο, επιλέγοντας να αντιστοιχήσει θεματικά αντικείμενα και μαθησιακά αποτελέσματα, με συγκεκριμένα πεδία συνδικαλιστικής δράσης. Έτσι, διαπιστώνει για παράδειγμα ότι αδιαμφισβήτητα η συνδικαλιστική εκπαίδευση και επιμόρφωση, επιφέρει αλλαγές σε ό,τι αφορά τον κριτικό στοχασμό της κοινωνικής εμπειρίας, την ενδυνάμωση των σχέσεων αλληλεγγύης μεταξύ των εργαζομένων, ή την παροχή «ενημερότητας» για θέματα εργατικού δικαίου. Ωστόσο, όταν τίθεται ζήτημα συνδικαλιστικής δράσης σε πεδία έντονου κοινωνικού ανταγωνισμού με την εργοδοσία, όπως το «διευθυντικό δικαίωμα» και η τήρηση των όρων των συλλογικών συμβάσεων, ο Κουτρούκης διαπιστώνει μικρότερη συσχέτιση, ανάμεσα στα περιεχόμενα της συνδικαλιστικής εκπαίδευσης και τις στοχεύσεις της συνδικαλιστικής δράσης. Παρά τον μονογραφικό και μη γενικεύσιμο χαρακτήρα των αποτελεσμάτων της έρευνας, είναι σημαντικό το σχήμα της «αποτελεσματικότητας» που επιλέγει να διατυπώσει ο συγγραφέας, ορίζοντας σχεδόν κυριολεκτικά την «αποτελεσματικότητα» της συνδικαλιστικής εκπαίδευσης, ως «συνδικαλιστική γνώση για την συνδικαλιστική δράση».

Σε ό,τι αφορά την διάχυση της προβληματικής της αναγκαιότητας της συνδικαλιστικής εκπαίδευσης στην Ελλάδα ο Παγκαρλιώτας (2009), διερευνά αναπαραστάσεις και απόψεις

μέσων συνδικαλιστικών στελεχών (ομοσπονδίες), για την αναγκαιότητα της συνδικαλιστικής εκπαίδευσης σε σχέση με την συνδικαλιστική δράση. Είναι ενδιαφέρον το συμπέρασμα στο οποίο καταλήγει, σχετικά με την περιορισμένη συμμετοχή των συνδικαλιστικών οργανώσεων, στον σχεδιασμό των εκπαιδευτικών προγραμμάτων που προσφέρονται, καθώς και στην διασύνδεση των μαθησιακών αναγκών με την συνδικαλιστική δράση.

Στους Γούλα και Παπαγεωργίου (2009), χρωστάμε ακόμα, πάνω από μια δεκαετία από τη διεξαγωγή της, την ευρύτερη εμπειρική έρευνα με κριτήριο το μέγεθος του δείγματος και το πλήθος των εξεταζόμενων μεταβλητών. Συνδυάζοντας ποσοτικές και ποιοτικές μεθόδους, προσφέρει μια εξαιρετικά αναλυτική αποτύπωση επιμέρους μεταβλητών, με βάση το γνωστό σε μας πλέον σχήμα της «αποτελεσματικότητας» της συνδικαλιστικής εκπαίδευσης, ως παροχής γνώσεων και προγραμματισμένης εκπαίδευσης δεξιοτήτων για την συνδικαλιστική δράση. Ωστόσο, είναι σημαντική και η αποτύπωση αυτών που οι συγγραφείς αποκαλούν «λανθάνοντα» εκπαιδευτικά αποτελέσματα.

Έτσι, διαπιστώνουμε στο ποιοτικό κομμάτι της έρευνας, μέσω ημιδομημένων ερωτηματολογίων, δύο εξαιρετικά ενδιαφέροντα στοιχεία: πρώτα, την αδυναμία των εκπαιδευόμενων συνδικαλιστών να προγνώσουν την λιγότερο εμφανή επίδραση της εκπαίδευσης που έλαβαν σε πεδία και διυποκειμενικές σχέσεις, λιγότερο αναμενόμενες και ύστερα, την σαφή αναφορά σε έννοιες που έχουν να κάνουν όχι άμεσα με προσδιορισμένα μαθησιακά αποτελέσματα, αλλά παραμέτρους της προσωπικής τους βιωμένης εμπειρίας: κοινωνικότητα, γνωριμία, ενδυνάμωση, μέσα από την δημιουργία δικτύων κοινωνικής επαφής και διαμόρφωση σχέσεων οικειότητας οι οποίες βελτιώνουν την δυναμική της συνδικαλιστικής εκπροσώπησης και εμπλουτίζουν τα κίνητρα για περεταίρω εκπαίδευση.

Τέλος, στα 2011, δημοσιεύεται η έρευνα της Γεωργιάδου, η οποία εμφανίζεται να προεκτείνει κάποιες από τις ενδιαφέρουσες κατευθύνσεις των Γούλα και Παπαγεωργίου.

Έτσι αναφέρεται στην έννοια της «συνδικαλιστικής κουλτούρας», η οποία αρχίζει σταδιακά να αναδύεται μέσα και χάρη στη συνδικαλιστική εκπαιδευτική δράση, αλλά, επίσης και αυτό μας ενδιαφέρει ιδιαίτερα στο πλαίσιο και της δικής μας έρευνας, υπάρχει για πρώτη φορά σαφής εμπειρική διερεύνηση του ιδιαίτερου πλαισίου ανάπτυξης των εκπαιδευτικών προγραμμάτων συνδικαλιστικής εκπαίδευσης. Με περισσότερο σαφείς αναφορές στο θεωρητικό μέρος και πολύ λιγότερο σαφείς στο εμπειρικό, στον Newman(2007a) και στην έννοια του «συμβολαίου 3<sup>ου</sup> τύπου», η Γεωργιάδου, ενδιαφέρεται ιδιαίτερα για τον ρόλο των παρατάξεων στη διαμόρφωση των μαθησιακών αντικειμένων, αλλά και την ανάπτυξη



των πολιτικών διατάσεων της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Έτσι, για παράδειγμα, βρίσκουμε μια αρκετά πρωτότυπη αναφορά, στις στιγμές κρίσης και σύγκρουσης κατά την διάρκεια των προγραμμάτων συνδικαλιστικής εκπαίδευσης, αλλά και στον ρόλο «εξισσοροπιστή» που ο εκπαιδευτής καλείται συχνά να παίζει.

## **4. Μεθοδολογικό πλαίσιο της έρευνας**

### **4.1. Σκοποί και στόχοι της έρευνας: τα ερευνητικά ερωτήματα**

Όπως έχει ήδη αναφερθεί, βασικός σκοπός της εργασίας μας είναι να συμβάλουμε στην κατανόηση της σχέσης μεταξύ κοινωνικής εμπειρίας και ειδικότερων κοινωνικών και γνωσιακών χαρακτηριστικών ενός δεδομένου πληθυσμού-στόχου. Στη συγκεκριμένη περίπτωση, αυτός ο πληθυσμός είναι εργαζόμενες γυναίκες, συνδικαλίστριες, οι οποίες είχαν την εμπειρία συμμετοχής τους σε ένα πρόγραμμα συνδικαλιστικής εκπαίδευσης με στόχο την ενδυνάμωση τους και την ενθάρρυνση της συμμετοχής τους στην διοίκηση των σωματείων τους (παραπάνω, ενότητα 2.3). Πιστεύουμε ότι αυτή συσχέτιση, αποτελεί θεμελιακό χαρακτηριστικό της ανάλυσης ενός προγράμματος συνδικαλιστικής εκπαίδευσης, το οποίο υπερβαίνει τους στόχους και το εύρος μιας απλής διερεύνησης εκπαιδευτικών αναγκών.

Όπως είδαμε στις προηγούμενες ενότητες, η συνδικαλιστική εκπαίδευση θεωρείται, σχεδόν μονοσήμαντα, ότι στοχεύει στην βελτίωση της «αποτελεσματικότητας» της συνδικαλιστικής δράσης. Όπως ίσως θα έγινε ήδη κατανοητό από τις αναπτύξεις που προηγήθηκαν, εκτιμούμε ότι η συγκεκριμένη οπτική, αν και είναι απόλυτα κατανοητή με βάση τον κοινό νου και την διάχυτη κοινωνική εμπειρία, πιθανά να συσκοτίζει ορισμένες πλευρές ενός συγκεκριμένου τύπου μαθησιακής διεργασίας, ο οποίος χαρακτηρίζεται από την επικάλυψη μιας περισσότερο ή λιγότερο λανθάνουσας πολιτικής διεργασίας.

Όπως είδαμε, η εμπειρική έρευνα στο συγκεκριμένο αντικείμενο, ακολουθεί μια τάση παραγνώρισης των ιδιαίτερων ιδεολογικών διαστάσεων και των πολιτικών χαρακτηριστικών της συνδικαλιστικής εκπαίδευσης. Αντιμετωπίζοντας την μαθησιακή διεργασία, αλλά και την κοινωνική εμπειρία των εκπαιδευομένων, ως μια τυποποιημένη εκπαίδευση ενηλίκων, οδηγούμαστε σε σημαντικές απώλειες πληροφορίας και δεδομένων, που θα μας επέτρεπαν πιθανά να θέσουμε νέα και πληρέστερα ερωτήματα σχετικά με τις μεθοδολογικές επιλογές που καθοδηγούν την εκπαιδευτική πρακτική και την θεωρητική της πλαισίωση. Οι έννοιες της «ιδεολογίας», ο εντοπισμός του όρου «ενδυνάμωση» ως λανθάνοντος μαθησιακού αποτελέσματος, αλλά και η αναφορά σε ένα «συμβόλαιο 3<sup>ου</sup> τύπου» που εμφανίζεται να οργανώνει την μαθησιακή διεργασία, ως πολιτική δράση,

πιστεύουμε ότι αποτελούν σημαντικά ζητήματα προς εμπειρική διερεύνηση. Με τρόπο ανάλογο, πιστεύουμε ότι η ίδια η έννοια του «μαθησιακού μετασχηματισμού», ίσως και να έχει υποεκτιμηθεί ως διανοητικό εργαλείο ανάλυσης πολιτικών διαδικασιών συλλογικής δράσης.

Με βάση τα παραπάνω, ας επανεξετάσουμε τα ερευνητικά ερωτήματα τα οποία θέσαμε από την αρχή αυτής της εργασίας:

1. Στο πλαίσιο της συνδικαλιστικής εκπαίδευσης γυναικών, πώς προσλαμβάνουν οι συμμετέχουσες τη γνώση που υποστηρίζει τη συνδικαλιστική δράση;
2. Στο πλαίσιο της συνδικαλιστικής εκπαίδευσης γυναικών, πώς η ιδεολογική τοποθέτηση των συμμετεχουσών επηρεάζει την πρόσληψη της συνδικαλιστικής γνώσης;
3. Στο πλαίσιο της συνδικαλιστικής εκπαίδευσης γυναικών, πώς γίνεται η αναμετατροπή της κοινωνικής εμπειρίας των συμμετεχουσών σε κοινωνική γνώση;

Στην συγκεκριμένη περίπτωση, τα ερευνητικά μας ερωτήματα παραπέμπουν στην αναγκαιότητα περιγραφής και ανάλυσης μιας συγκεκριμένης μαθησιακής διαδικασίας, η οποία παραπέμπει με τη σειρά της σε συγκεκριμένες διαστάσεις διαδικασιών μαθησιακού μετασχηματισμού.

Η σχέση με την γνώση (1ο ερευνητικό ερώτημα), εστιάζει στο ζήτημα της «αποτελεσματικότητας», εστιάζοντας με μεγαλύτερη προσοχή στο είδος και τα χαρακτηριστικά αυτής της «συνδικαλιστικής γνώσης», η οποία εμφανίζεται συνήθως, ως δεδομένη προϋπόθεση της πολιτικής δράσης. Πώς ορίζεται, πού εντοπίζεται και πώς οργανώνεται κατά την μαθησιακή διεργασία αυτού του είδους το ιδιότυπο μαθησιακό αποτέλεσμα, το οποίο οδηγεί στην «αποτελεσματικότητα» της συνδικαλιστικής δράσης;

Η ιδεολογική τοποθέτηση των εκπαιδευόμενων (2ο ερευνητικό ερώτημα), θέτει στο πεδίο της εμπειρικής διερεύνησης, την διαφοροποιημένη πρόσληψη της ίδιας της έννοιας της «ιδεολογίας», στην «ειδική» ή/και στην «γενική» της παραδοχή, επιχειρώντας έτσι την καταγραφή διαντιδράσεων οι οποίες μπορεί να προσδίδουν ένα συγκεκριμένο πολιτικό περιεχόμενο στη μαθησιακή διεργασία, ή και να επικαλύπτουν λανθάνουσες συγκρούσεις και ανταγωνισμούς, οι οποίοι να υπερκαθορίζουν τον όποιον μαθησιακό μετασχηματισμό.

Η διαδικασία της αναμετατροπής της κοινωνικής εμπειρίας σε κοινωνική γνώση (3ο ερευνητικό ερώτημα), θέτει στο πεδίο του εμπειρικού ελέγχου την ιδέα του μαθησιακού μετασχηματισμού, υπό την οπτική της συνδικαλιστικής εκπροσώπησης. Θυμίζουμε, ότι ο εκπαιδευόμενος συνδικαλιστής, νομιμοποιεί την συμμετοχή του σε ένα ειδικό εκπαιδευτικό πρόγραμμα, επειδή ακριβώς «εκπροσωπεί» έναν πληθυσμό με πιθανά ανάλογη κοινωνική

εμπειρία με αυτόν, αλλά σε καμιά περίπτωση με βάση την προσωπική υποκειμενική κοινωνική του εμπειρία. Η διάσταση της εκπροσώπησης, αποτελεί επίσης ένα παραγνωρισμένο ζήτημα που σχετίζεται με τον μαθησιακό μετασχηματισμό, περιπλέκοντας την τυποποιημένη περιγραφή του σε στάδια. Οι νοηματοδοτικές δομές και οι δυσλειτουργικές παραδοχές αποτελούν και αυτές στοιχεία της «εκπροσώπησης», η οποία από μόνη της αποτελεί συγκεκριμένη πολιτική διάσταση της μαθησιακής διαδικασίας. Στο πλαίσιο της συγκεκριμένης έρευνας, αυτή η περίπτωση αναμετατροπής την οποία επιζητούμε να εξηγήσουμε, αφορά τον ίδιο τον μαθησιακό μετασχηματισμό της κοινωνικής εμπειρίας ενός πληθυσμού συνδικαλιστριών σε νομιμοποιημένη και «αποτελεσματική» συνδικαλιστική γνώση για την συνδικαλιστική δράση.

#### **4.2. «Θεμελιωμένη θεωρία»: μεθοδολογική προσέγγιση και μεθοδολογικά εργαλεία**

Η τελική διατύπωση των ερευνητικών μας ερωτημάτων, μας καθοδηγεί να κάνουμε την επιλογή μιας ποιοτικής προσέγγισης, η οποία να μπορεί να συλλάβει ερμηνευτικά μια έτσι κι αλλιώς εξαιρετικά περίπλοκη διαδικασία, όπως είναι η μαθησιακή διεργασία στο πλαίσιο μιας ενός προγράμματος εκπαίδευσης ενηλίκων γενικά και ειδικότερα, ενός προγράμματος συνδικαλιστικής εκπαίδευσης. Θυμίζουμε εδώ ότι το κεντρικό ερώτημα, το οποίο υποστηρίζει την διατύπωση των ερευνητικών ερωτημάτων, αφορά την ανάπτυξη μιας σύμφυτης στο συγκεκριμένο είδος εκπαιδευτικού προγράμματος, πολιτικής διεργασίας, παράλληλα στη μαθησιακή. Με άλλα λόγια, δεν υφίσταται μια κεντρική έννοια, ως συμπεριφορά, κοινωνική αναπαράσταση, άποψη, κλπ., η παρουσία της οποίας μπορεί να μετρηθεί με βάση έναν πληθυσμό που την φέρει ή την επιτελεί. Το αντικείμενο διερεύνησης, είναι πράγματι διεργασίες, οι οποίες απαιτούν τον συνδυασμό δράσεων από υποκείμενα, οι οποίες αναπτύσσονται σε ένα δεδομένο τόπο και έχουν διάρκεια, και άρα, και εξέλιξη (Olivier, 2016, Lavoie, & Guillemette, 2009).

Ανάμεσα στους δυνατούς ποιοτικούς ερευνητικούς σχεδιασμούς, η επιλογή η οποία μοιάζει η πλέον κατάλληλη, αφορά αυτούς που μπορεί να οδηγήσουν στη διαμόρφωση ενός ερμηνευτικού σχήματος των ερευνώμενων διεργασιών και από αυτή την άποψη, η καταληκτική επιλογή των σχεδιασμών «θεμελιωμένης θεωρίας», μοιάζει να επιβάλλεται ως η καταλληλότερη (Strauss & Corbin, 1998). Η επαγωγική λογική της συγκεκριμένης μεθοδολογικής προσέγγισης, επιτρέπει την συγχρονική αξιοποίηση πλήθους δεδομένων, τα

οποία μέσα από διαδικασίες συνεχούς κωδικοποίησης-επανακωδικοποίησης, και διαμόρφωσης κατηγοριών, οδηγούν στην σταδιακή ανάδυση ενός εξηγητικού σχήματος (Glaser & Strauss, 2010, Strauss & Corbin, 1998).

Η χρήση του όρου «ανάδυση» στην προηγούμενη παράγραφο έχει τεχνικό περιεχόμενο, αφού σημαίνει την μεθοδολογική επιλογή μας να παραμείνουμε ευθυγραμμισμένοι σε μια πιο «παραδοσιακή» εκδοχή της θεμελιωμένης θεωρίας, αποφεύγοντας να υιοθετήσουμε πιο πρόσφατες εκδοχές, όπως η «κονστρουκτιβιστική» (Charmaz, 2006). οι οποίες εμφανίζονται λιγότερο απαιτητικές σε ό,τι αφορά τον αυστηρό προσδιορισμό των κατηγοριών, απαιτώντας όμως και μεγαλύτερες ερμηνευτικές δυνατότητες, συμπεριλαμβανομένης του προβλήματος της τεχνικής διαχείρισης, μεγάλου αριθμού ενδιάμεσων «υπομνημάτων» σε περιορισμένο χρόνο και χωρίς υποστήριξη συνεργατών.

Σε αυτό το σημείο πρέπει ίσως να καταστήσουμε σαφές, ότι το τελικό επεξηγηματικό σχήμα που παράγεται δεν προκύπτει από απαγωγικούς λογικούς συσχετισμούς, αλλά από διαρκείς αναδιατυπώσεις και τροποποιήσεις με χρήση ειδικών μεθοδολογικών εργαλείων. Από αυτή την άποψη, και αυτό συνιστά μια σημαντική παρατήρηση που αφορά τη δομή της παρούσας εργασίας, πρέπει να διευκρινιστεί ότι η αναγκαιότητα προσαρμογής σε μια συγκεκριμένη πανεπιστημιακή νόρμα συγγραφής και οργάνωσης του υλικού, δεν σημαίνει και την υιοθέτηση ενός απαγωγικού μεθοδολογικού τρόπου. Με άλλα λόγια, ο αναγνώστης δεν πρέπει να αφήσει να του δημιουργηθεί η εντύπωση ότι το θεωρητικό πλαίσιο που αναπτύχθηκε στα προηγούμενα κεφάλαια, καθοδήγησε απαγωγικά την ανάλυση των δεδομένων. Διευκρινίζουμε λοιπόν ότι, όπως θα φανεί και στο επόμενο κεφάλαιο, οι όποιες θεωρητικές αναπτύξεις και η ανάλογη τεκμηρίωση, επιβλήθηκε από την διαδικασία της αναλυτικής κατηγορικής ανάλυσης και όχι το αντίθετο.

«Κωδικοποιήσεις», «κατηγορίες» και «υπομνήματα», συνιστούν τα κύρια μεθοδολογικά εργαλεία έρευνας στους σχεδιασμούς θεμελιωμένης θεωρίας (Birks & Mills, 2012 ; Luckerhoff, & Guillemette, 2012).). Στη συνέχεια θα υπάρξουν λεπτομερέστερες αναφορές στις κωδικοποιήσεις και τις κατηγορίες, αλλά είναι σημαντικό να επιμείνουμε εδώ στη σημασία των υπομνημάτων. Η συνεχής κωδικοποίηση, ανακωδικοποίηση και η διαρκής τροποποίηση των κατηγοριών, προκύπτει από συνεχείς συγκρίσεις μεταξύ δεδομένων και κατηγοριών (Strauss, & Corbin, 1997). Αυτή η διαρκής συγκριτική διαδικασία διευκολύνεται από τη συνεχή σύνταξη σχετικά σύντομων σημειωμάτων (υπομνημάτων), τα οποία αποτυπώνουν την πλέον πρόσφατη κατάσταση κωδικοποίησης των δεδομένων, αλλά όχι και την τελική τους κατηγοριοποίηση. Τούτο σημαίνει ότι μπορεί να υπάρξει νέα

τροποποίηση κατά τη διάρκεια της αναλυτικής διαδικασίας, ή ακόμη και να ακυρωθεί ως «άγονη», μια ολόκληρη σειρά κωδικοποιήσεων, ή μια αρχικής κατηγορία, απαιτώντας την επιστροφή σε μια πρότερη κατάσταση των δεδομένων (Birks & Mills, 2012). Η διαχείριση δεδομένων και κατηγοριών, μέσω κωδικοποίησης και διαρκούς σύγκρισης, έχει λοιπόν ως αποτέλεσμα την συνεχή και σχεδόν εμμονική παραγωγή υπομνημάτων, τα οποία παραμένουν ισχυρά και αξιοποιήσιμα, καθόλη τη διάρκεια της ανάλυσης των δεδομένων και της ανάδυσης των κατηγοριών, μέσω των διαδοχικών φάσεων κωδικοποίησης (Urquhart, 2013; Luckerhoff, & Guillemette, 2012a).

### **4.3. Πληθυσμός της έρευνας και δειγματοληψία**

Το είδος των ερευνητικών ερωτημάτων μας, αλλά, κυρίως, οι μεθοδολογικές κατευθύνσεις και επιλογές μας, κατεύθυναν την μέθοδο δειγματοληψίας και την συγκρότηση του πληθυσμού της έρευνας. Οι δομές ισότητας της ΓΣΕΕ, σε ό,τι αφορά τους σκοπούς τους και τα οργανωτικά τους χαρακτηριστικά, έχουν ήδη περιγραφεί σε προηγούμενη υποενότητα της παρούσας εργασίας. Με βάση τα ερευνητικά μας ερωτήματα, αλλά κυρίως την κεντρική θεματική της έρευνας (σχέση μεταξύ πολιτικής και μαθησιακής διεργασίας), εστίασαμε στην καθαρά εκπαιδευτική διάσταση των δομών, αντιμετωπίζοντας τις ως οργανωτικούς φορείς προγραμμάτων συνδικαλιστικής εκπαίδευσης. Από τις συνολικά 11 δομές ισότητας, στην πρόσκληση μας για συμμετοχή στην έρευνα, ανταποκρίθηκαν οι 7. Έχοντας εξαρχής εστίασει στην προβληματική του «συμβολαίου 3<sup>ου</sup> τύπου», επιδιώξαμε να ερευνήσουμε το σύνολο των εμπλεκόμενων ρόλων στη διεξαγωγή των εκπαιδευτικών προγραμμάτων, δηλαδή:

- 6 επαγγελματικά υποστηρικτικά στελέχη των δομών ισότητας
- 4 πολιτικές υπεύθυνες δομών ισότητας
- 9 συμμετέχουσες-εκπαιδευόμενες
- 2 επαγγελματίες εκπαιδύτριες με συμμετοχή στη διεξαγωγή προγραμμάτων

Σύνολο 21 συμμετέχουσες από 7 διαφορετικές δομές ισότητας, σε σύνολο 12 (συμπεριλαμβανομένης της Κεντρικής, με έδρα την ίδια την τριτοβάθμια οργάνωση)

Η αρχική στόχευση ήταν η εστίαση και διερεύνηση συγκεκριμένων δομών, επιχειρώντας έτσι να ερευνήσουμε συγκεκριμένες περιπτώσεις διεξαγωγής εκπαιδευτικών

προγραμμάτων, αξιοποιώντας δεδομένα προερχόμενα από το σύνολο των οργανωτικών ρόλων με αναγκαστικά διαφορετική οπτική σε ό,τι αφορά την εκπαιδευτική εμπειρία.

Σύντομα η συγκεκριμένη ιδέα εγκαταλείφθηκε και αυτό, όχι μόνο για πρακτικούς λόγους, που θα αφορούσαν την ανταπόκριση συμμετοχής του πληθυσμού-στόχου στην έρευνα. Επιλέγοντας να ακολουθήσουμε την μεθοδολογική προσέγγιση του «συστηματικού σχεδιασμού» στην θεμελιωμένη θεωρία, διαπιστώσαμε ότι η υιοθέτηση της λεγόμενης «θεωρητικής δειγματοληψίας», δεν προτείνεται απλά, αλλά ουσιαστικά επιβάλλεται από την ίδια την ερευνητική διαδικασία.

Στη θεμελιωμένη θεωρία, η σκόπιμη δειγματοληψία, λαμβάνει μια συγκεκριμένη μορφή η οποία ανταποκρίνεται στα ειδικότερα μεθοδολογικά χαρακτηριστικά της θεμελιωμένης θεωρίας και πιο συγκεκριμένα στον συγχρονική και στοχαστική διαδικασία συγκρότησης του δείγματος (Creswell, 2007). Στον συγκεκριμένο ερευνητικό σχεδιασμό, διαδικασία συγκρότησης του πληθυσμού/δείγματος λαμβάνει χώρα συγχρόνως με τη διαδικασία συλλογής και ανάλυσης των δεδομένων. Υπενθυμίζεται ότι στόχος είναι η διατύπωση ενός συνεκτικού επεξηγηματικού σχήματος, το οποίο αρχίζει να κωδικοποιείται από την πρώτη στιγμή συλλογής των ποιοτικών δεδομένων και αναδιατυπώνεται συνεχώς, μέσα από την διαδικασία «ανάδυσης» των αναλυτικών κατηγοριών. Το ποιοτικό χαρακτηριστικό που μας πληροφορεί για την ποιότητα του τελικά ερευνώμενου πληθυσμού, δεν είναι η αντιπροσωπευτικότητα του δείγματος, ως προς τον γενικό πληθυσμό, όπως συμβαίνει σε άλλους μεθοδολογικούς σχεδιασμούς, αλλά το φαινόμενο του «κορεσμού» των δεδομένων, μέσα από την διαρκή συγκριτική ανάλυσή τους (Urquhart, 2013). Με άλλα λόγια, η διαδικασία συγκρότησης του πληθυσμού ολοκληρώνεται τη στιγμή που διαπιστώνεται ότι τα δεδομένα που έχουν συλλεγεί, εξυπηρετούν την διατύπωση του επεξηγηματικού σχήματος της θεμελιωμένης θεωρίας με τόση επάρκεια, ώστε να η πρόσθετη πληροφορία να μην κρίνεται αναγκαία για την περαιτέρω κατηγοριοποίηση/κωδικοποίησή τους.

#### 4.4. Διαδικασία συλλογής και ανάλυσης δεδομένων

Η έρευνα διεξήχθη σε δύο φάσεις: κατά την πρώτη φάση ζητήθηκε από το σύνολο των επαγγελματικών στελεχών και των πολιτικών υπευθύνων να συμμετέχουν σε μια έρευνα, αφιερώνοντας λίγο από τον χρόνο τους σε μια πρώτη «πρόχειρη», «έστω και τηλεφωνική» συνέντευξη. Σε αυτή την αρχική πρόσκληση, ανταποκρίθηκαν 9 επαγγελματικά στελέχη και 5 πολιτικές υπεύθυνες δομών ισότητας. Αυτές οι σύντομες συνεντεύξεις προσανατολισμού και διαμόρφωσης της ερευνητικής στρατηγικής, είχαν σύντομη διάρκεια (από 20' έως 30') και ανοιχτό χαρακτήρα. Από αυτή την αρχική επαφή, προέκυψε ένας πρώτος κατηγορικός πυρήνας, ο οποίος δομήθηκε γύρω από τις έννοιες της αυτοπεποίθησης/ενδυνάμωσης/ενθάρρυνσης οι οποίες επαναλαμβάνονταν συχνά στον λόγο των υποκειμένων. Με βάση, αυτό το πρωτόλειο εννοιολογικό μοτίβο, ζητήθηκε από τις συμμετέχουσες να προσδιορίσουν με ένα σύντομο γραπτό κείμενο την έννοια της «ενδυνάμωσης» σε σχέση με την εμπειρία τους. Σε αυτή την πρόσκληση, ανταποκρίθηκαν 6 επαγγελματικά στελέχη υποστήριξης και 3 πολιτικές υπεύθυνες. Αυτές αποτέλεσαν και την πρώτη εκδοχή του ερευνώμενου πληθυσμού, ενώ όσες δεν ανταποκρίθηκαν και δεν απέστειλαν γραπτά κείμενα, τέθηκαν εκτός της διαδικασίας. Με βάση, αυτά τα γραπτά κείμενα διεξήχθησαν συνεντεύξεις τόσο δια ζώσης, όσο και τηλεφωνικά, οι οποίες είχαν ποικίλη διάρκεια, από 10' έως και 100'. Η διαδικασία διευκολύνονταν από τα γραπτά κείμενα στα οποία καλούνταν οι συνεντευξιζόμενες να επανέλθουν, δίνοντας διευκρινίσεις και πρόσθετες πληροφορίες. Ουσιαστικά επρόκειτο για έναν λανθάνοντα οδηγό συνέντευξης με την καθεμία συμμετέχουσα, διαμορφωμένο ad hoc, με βάση την ατομική υποκειμενική της εμπειρία από τη συμμετοχή της στο πρόγραμμα<sup>2</sup>.

Στη δεύτερη φάση διεξαγωγής, προστέθηκαν οι εκπαιδευόμενες και οι εκπαιδευτριες, με τις οποίες διεξήχθησαν επίσης συνεντεύξεις «γύρω από την εμπειρία τους», αλλά αυτή τη φορά, έχοντας σαν λανθάνοντα οδηγό ένα πληρέστερο εννοιολογικό σχήμα, το οποίο είχε προκύψει από τη μέχρι τότε διαδικασία. Πολλές φορές, και ενώ η διαδικασία κωδικοποίησης και ανάδυσης των κατηγοριών εξελισσόταν, χρειάστηκε, να επανέλθουμε ζητώντας διευκρινίσεις ή θέτοντας πρόσθετες ερωτήσεις. Κάποια στιγμή ωστόσο, κρίθηκε απαραίτητο να ληφθούν πρόσθετες αποφάσεις σε ό,τι αφορά ακόμη και τη σύνθεση του πληθυσμού. Έτσι, για παράδειγμα, αποφασίστηκε κατά τη δεύτερη φάση διεξαγωγής, να

---

<sup>2</sup> Για μια απεικόνιση των αποτελεσμάτων αυτής της αρχικής διερεύνησης, με τις μέχρι εκείνη τη δεδομένη στιγμή, κωδικοποιήσεις, δεξ: Markidis, & Papageorgiou, (2017).



συμπεριλάβουμε μια πολιτική υπεύθυνη δομής, η οποία δεν είχε συμμετάσχει στην αρχική φάση, λόγω της αποχώρησής της σε πρώιμο στάδιο υλοποίησης του προγράμματος των δομών ισότητας, ύστερα από σύγκρουση με την τοπική ηγεσία του εργατικού κέντρου.

Οι συνεντεύξεις έτυχαν επεξεργασίας με διάφορους τρόπους, ανάλογα τις συνθήκες λήψης τους και την ποιότητα των περιεχόμενων δεδομένων τους: σε κάποιες περιπτώσεις οι συμμετέχουσες δεν δέχθηκαν την ηχογράφηση, ενώ άλλες φορές, ιδιαίτερα όταν επρόκειτο για αιτήματα παροχής διευκρινίσεων που διατυπώναμε, η κωδικοποίηση και η ένταξη τους σε κατηγορικά σχήματα γινόταν και *in vivo*, σε πραγματικό χρόνο.

Για την επεξεργασία κάποιων συνεντεύξεων χρησιμοποιήθηκε το ειδικό λογισμικό ανοιχτού κώδικα Sonal® στη γαλλική του εκδοχή. Πρόκειται για εργαλείο που επιτρέπει την εύκολη και αποτελεσματική διαχείριση ηχογραφημένων δεδομένων μέσω απεικονιστικής επεξεργασίας, το οποίο στην περίπτωση μας αποδείχθηκε πολύτιμο.

Όπως αναφέρθηκε ήδη, ανάμεσα σε άλλες εκδοχές σχεδιασμών θεμελιωμένης θεωρίας, επιλέχθηκε ο λεγόμενος «συστηματικός σχεδιασμός», ο οποίος ως νεότερη εκδοχή της συγκεκριμένης μεθοδολογικής κατεύθυνσης, επικεντρώνεται ακόμη περισσότερο στις διαδικασίες κωδικοποίησης των ποιοτικών, μέσα από διαδοχικά στάδια ανάλυσης και αναδιάταξης των αρχικών αναλυτικών κατηγοριών (Strauss, & Corbin, 1990) . Οι κύριες επιμέρους φάσεις, αυτής τις διαδικασίας είναι διακριτές και όπως τονίσαμε παραπάνω, χαρακτηρίζονται από τις διαδικασίες κωδικοποίησης-επανακωδικοποίησης των ερευνητικών δεδομένων, με σταδιακή προσέγγιση του διατυπωμένου στόχου. Δηλαδή της διατύπωσης μιας λειτουργικής επεξηγηματικής θεωρίας του ερευνώμενου φαινομένου-διαδικασίας. Οι τρεις αυτές διακριτές φάσεις ακολουθούν την παρακάτω σειρά:

1. Ανοιχτή κωδικοποίηση, κατά την οποία δημιουργούνται οι αρχικές κατηγορίες/θέματα με βάση τα ποιοτικά δεδομένα που συλλέγονται μέσω ποιοτικών συνεντεύξεων και παρατηρήσεων πεδίου. Σε αυτή την πρώτη φάση, η στόχευση είναι η διαμόρφωση ενός πρώτου ερμηνευτικού σχήματος το οποίο συμπεριλαμβάνει το πλήθος των αναδυόμενων «ιδιοτήτων» κάθε κατηγορίας ή αν προτιμάμε, το σύνολο των υποκατηγοριών, οι οποίες παραπέμπουν στην όλο και περισσότερο λεπτομερή περιγραφή των ερευνώμενων διαδικασιών.
2. Αξονική κωδικοποίηση, κατά την οποία επιλέγεται ως κεντρικό φαινόμενο μια συγκεκριμένη κατηγορία, η οποία ήδη από την αρχική ανοιχτή διαδικασία κωδικοποίησης, εμφανίζεται να λειτουργεί ως κεντρικό φαινόμενο, το οποίο συναρθρώνει γύρω του σχέσεις

με άλλες κατηγορίες και υποκατηγορίες. Στο τέλος αυτής της φάσης, διατυπώνεται ένα πρότυπο κωδικοποίησης το οποίο λαμβάνει την μορφή ενός διαγράμματος που αναπαριστά τις πιθανές αλληλοσυσχετίσεις μεταξύ των επιμέρους κατηγοριών και των πιθανών σχέσεων τους με την κεντρική κατηγορία.

3. Επιλεκτική κωδικοποίηση, η οποία αποτελεί και την φάση διατύπωσή της θεμελιωμένης θεωρίας, με βάση τα προϊόντα της προηγούμενης φάσης και στο πλαίσιο μιας λειτουργικής αφηγηματικής διατύπωσης της επεξηγηματικής θεμελιωμένης θεωρίας.

Είναι ιδιαίτερα σημαντικό να έχουμε κατά νου ότι η διαδικασία διαμόρφωσης/συγκρότησης του πληθυσμού/δείγματος και οι διαδικασίες κωδικοποίησης στα διάφορα στάδιά τους, εξελίχθηκαν συγχρόνως. Οι δύο διαδικασίες που περιγράφηκαν παραπάνω, λειτουργούσαν αναντροφοδοτικά η μία για την άλλη, επαναπροσδιορίζοντας διαρκώς τα κατηγορικά σχήματα και τις ανάλογες ερευνητικές στρατηγικές, μέχρι τον κορεσμό και τη σταθεροποίηση των κατηγοριών.

#### **4.5. Αξιοπιστία και εγκυρότητα της έρευνας**

Στο πλαίσιο της συγκεκριμένης ερευνητικής προσέγγισης, η τελική διατύπωση συμπερασμάτων παίρνει την μορφή «προτάσεων», που αποτελούν με τη σειρά τους έναν νέο είδος ερευνητικών υποθέσεων που καθιστούν σαφή τη σχέση τους ανάμεσα στις κατηγορίες που κωδικοποιήθηκαν και στο πρότυπο κωδικοποίησης που διατυπώθηκε.

Από τα παραπάνω γίνεται σαφές, ότι η συστηματική προσέγγισης της θεμελιωμένης θεωρίας, έχει σαφείς και συγκεκριμένες συνθήκες εγκυρότητας, οι οποίες πρέπει να πληρωθούν, προκειμένου να παραχθούν νέες επεξηγηματικές υποθέσεις της ερευνώμενης διαδικασίας και να απαντηθούν τα αρχικά διατυπωθέντα ερευνητικά ερωτήματα (Creswell, 2007 ; Urquhart, 2013). Ανακεφαλαιώνοντας, αυτές οι συνθήκες εγκυρότητας που πρέπει να διασφαλιστούν, αφορούν:

- Την επιλογή διερεύνησης φαινομένων και ερευνητικών ερωτημάτων που πράγματι είναι διαδικαστικού τύπου.
- Την θεωρητική δειγματοληψία με όρους όχι αντιπροσωπευτικότητας του δείγματος αλλά λειτουργικής κάλυψης των κατηγοριών και των υποκατηγοριών που προκύπτουν κατά την διαδικασία διαδοχικών κωδικοποιήσεων/επανακωδικοποιήσεων.

- Την συνεχή συγκριτική ανάλυση των δεδομένων, κατά τρόπο που να προκύπτει μια όλο και πληρέστερη συστηματική διάταξη κατηγοριών και υποκατηγοριών γύρω από την κεντρική κατηγορία.
- Την λειτουργικότητα και το εύρος της κεντρικής κατηγορίας που θα επιλεγεί.
- Την τελική διατύπωση μιας λειτουργικής ερευνητικής θεμελιωμένης θεωρίας, η διαμόρφωση της οποίας τεκμηριώνεται μέσα από την διαδικασία της συνεχούς επανακωδικοποίησης με βάση συγκεκριμένες ερευνητικές υποθέσεις και ερωτήματα.

Τέλος, είναι σημαντική η αποφυγή με κάθε τρόπο λογικών σφαλμάτων τύπου «λήψης του ζητούμενου» και αυτό συμπεριλαμβάνει, τόσο την φάση διεξαγωγής των συνεντεύξεων, όσο και την παράλληλη διαδικασία κωδικοποίησης. Είναι σαφές ότι στη θεμελιωμένη θεωρία οι κίνδυνοι σκόπιμου χειρισμού των δεδομένων, προκειμένου να επαληθευθούν στερεοτυπικά προδιαμορφωμένες υποθέσεις, είναι ιδιαίτερα σημαντικοί (Olivier,2016). .

#### **4.6. Ζητήματα δεοντολογίας**

Κάθε εμπειρική έρευνα δημιουργεί εν δυνάμει συνθήκες έκθεσης των υποκειμένων σε βαθμό και με τρόπο που διαφοροποιούνται αισθητά από την συνήθη κοινωνική επαφή μεταξύ ενηλίκων. Στη περίπτωση της εμπειρικής έρευνας στο πεδίο της συνδικαλιστικής εκπαίδευσης και της συνδικαλιστικής δράσης, τίθενται πρόσθετα ζητήματα που σχετίζονται, με τις ιδιαίτερες συνθήκες συγκρότησης, οργάνωσης και λειτουργίας των συνδικαλιστικών φορέων στην Ελλάδα. Πολλές φορές, κατά τη διάρκεια των συνεντεύξεων, ζητήθηκε από συμμετέχουσες, να τηρηθεί «off the record» πεπεισμένες ότι ο συγκεκριμένος κανόνας δημοσιογραφικής δεοντολογίας, έχει ασφαλή εφαρμογή και στην επιστημονική έρευνα. Σε πολλές περιπτώσεις χρειάστηκε να αφιερώσουμε πολύ χρόνο εξηγώντας, τις διαφορές μεταξύ ερευνητικού και δημοσιογραφικού πλαισίου. Κάποιες φορές υπήρξαμε πειστικοί κάποιες άλλες, όχι. Σε κάθε περίπτωση, τηρήθηκε η δέσμευση ανωνυμίας των συνεντευξιζόμενων και η διαχείριση τω προσωπικών τους δεδομένων, με βάση των κανόνα της αναγκαιότητας των δεδομένων για τον σκοπό της έρευνας (Beaud, &Weber, 2015).

Στις περιπτώσεις, άρνησης ηχογράφησης, τηρήθηκαν γραπτές σημειώσεις, οι οποίες στη συνέχεια ελέγχονταν από την συνεντευξιζόμενη, προκειμένου να βεβαιωθεί για τις

δεσμεύσεις μας σε ότι αφορά την τήρηση των δεοντολογικών κανόνων, οι οποίοι παρέμειναν άλλωστε ισχυροί σε όλες της φάσεις διεξαγωγής.

#### **4.7. Περιορισμοί της έρευνας**

Η θεμελιωμένη θεωρία αποτελεί ερευνητικό σχεδιασμό συλλογής και ανάλυσης ποιοτικών δεδομένων. Από αυτή την άποψη, δεν μπορεί να τίθεται, κι αυτό ευθύς εξαρχής ζήτημα αντιπροσωπευτικότητας δείγματος και «νομοθετικής» λειτουργίας της έρευνας και το συμπερασμάτων της. Με άλλα λόγια, τα αποτελέσματα δεν μπορούν να γενικευθούν υπό τον τύπο ενός σταθερού ερευνητικού αποτελέσματος, παραγόμενου επαναληπτικά σε ανάλογες καταστάσεις. Οι ερευνητικοί σχεδιασμοί, στοχεύουν στην περιγραφή, ανάλυση και ερμηνεία σύνθετων κοινωνικών διαδικασιών και όχι στον απαγωγικό έλεγχο υποθέσεων (Paillé, 1994). Πρόκειται για επαγωγική μεθοδολογική προσέγγιση, η οποία με δυσκολία μπορεί να θεωρηθεί συμβατή ακόμη και με την έννοια του προδιατυπωμένου ερευνητικού ερωτήματος (Luckerhoff, & Guillemette, 2012b). Αυτά τα επιστημολογικά και μεθοδολογικά χαρακτηριστικά, φανερώνουν συγχρόνως, εξαιρετικές δυνατότητες, αλλά και σημαντικούς περιορισμούς αξιοποίησης της μεθόδου στην εκπαιδευτική έρευνα. Στην συγκεκριμένη περίπτωση, θεωρούμε ότι επιτρέπει την συνολική περιγραφή μιας μαθησιακής διεργασίας, ως κοινωνικής εμπειρίας των εκπαιδευόμενων, αλλά και των άλλων εμπλεκόμενων μερών, αναπτυγμένης σε ένα δεδομένο οργανωτικό πλαίσιο. Ωστόσο, η ίδια αυτή μεθοδολογική προσέγγιση δεν μας επιτρέπει να διατυπώσουμε ασφαλή συμπεράσματα, σε ό,τι αφορά πιο συστηματικές αποτυπώσεις της κοινωνικής εμπειρίας, όπως για παράδειγμα οι «κοινωνικές αναπαραστάσεις» ή οι «στάσεις» (Luckerhoff, & Guillemette, 2012a). Όπως θα δούμε και στη συνέχεια, δίνοντας την προτεραιότητα στην παραγωγή μιας συνεκτικής επεξηγηματικής θεωρίας μιας δυναμικής κοινωνικής διαδικασίας/διεργασίας, αναγκαστικά παραγνωρίζονται πιο συστηματικές ερευνητικές μεταβλητές, οι οποίες έχουν και αυτές την σημασία τους για την κατανόηση του ίδιου φαινομένου.

## 5. Παρουσίαση των δεδομένων της έρευνας

### 5.1. Ανοιχτή κωδικοποίηση και κατηγορίες *in vivo*

Όπως αναφέρθηκε παραπάνω, οι διαδικασίες κωδικοποίησης των δεδομένων στην θεμελιωμένη θεωρία, περιλαμβάνουν τρία διαδοχικά στάδια, τα οποία καθοδηγούν και προσδιορίζουν την διαδικασία ανάδυσης των αναλυτικών κατηγοριών. Το πρώτο στάδιο, η «ανοιχτή κωδικοποίηση», περιλαμβάνει την διαδικασία κατηγοριοποίησης και ονομασίας των κατηγοριών, με βάση έννοιες που προκύπτουν κατευθείαν από τα δεδομένα. Για αυτό τον λόγο, οι συγκεκριμένες κατηγοριοποιήσεις, αποκαλούνται κατηγορίες «*in vivo*», δηλαδή προκύπτουσες κατευθείαν από την καταγραφή των δεδομένων που έχουν συλλεχθεί στο πεδίο (Strauss, & Corbin, 1990 ; 1997). Στη έρευνα μας, οι διαδοχικές διαδικασίες κωδικοποίησης/ανακωδικοποίησης και διάταξης/αναδιάταξης των κατηγοριών, εκτάθηκαν μέχρι την διαπίστωση του κορεσμού τους, αφού είχε προηγηθεί η κατά το δυνατόν εξαντλητική συγκριτική ανάλυση τους.

Αναγνωρίστηκαν τελικά έξι κατηγορίες «*in vivo*»:

1. Συνδικαλιστική παράταξη
2. «Γυναικείος τρόπος»
3. Συνδικαλιστική γνώση
4. Ενδυνάμωση
5. Συνδικαλιστική εμπειρία
6. Αλλαγή

Αυτές οι κατηγορίες προέκυψαν μέσα από την αναγνώριση των ιδιοτήτων τους, οι οποίες επέτρεψαν την ομαδοποίησή τους, αλλά διαμόρφωσαν και το μέτρο του κορεσμού των κατηγοριών. Ο εντοπισμός των ιδιοτήτων, με τη σειρά του, είναι το αποτέλεσμα του προσδιορισμού των διαστάσεων της κάθε ιδιότητας, μέσα από συγκεκριμένα παραδείγματα. Είναι αυτά τα παραδείγματα, τα οποία εν τέλει, μας επιτρέπουν να ορίσουμε το εύρος των ιδιοτήτων και κατά συνέπεια των κατηγοριών (Strauss, & Corbin, 1997 ; Charmaz, 2006). Στον πίνακα 1, παρουσιάζονται αναλυτικά κατηγορίες, ιδιότητες και διαστάσεις των παραδειγμάτων. Το σύνολο των εννοιών που παρουσιάζονται προέρχονται από τα δεδομένα πεδίου. Ωστόσο, υπήρχαν περιπτώσεις που κρίναμε ότι η ζώσα διάσταση των ονομάτων των κατηγοριών, έπρεπε να τονισθεί περαιτέρω, ιδιαίτερα στις περιπτώσεις όπου η

περιγραφή και διατύπωση τους γίνονται περιφραστικά ή με την χρήση σχημάτων λόγου, όπως μετωνυμικά σχήματα λόγου και μεταφορές. Σε αυτές τις περιπτώσεις, επιλέξαμε να θέσουμε τις ονομασίες εντός εισαγωγικών.

Κατηγορία	Ιδιότητες	Διαστάσεις και εύρος παραδειγμάτων
Συνδικαλιστική παράταξη	Κοινότητα	Παρέα - Οργάνωση
	Ιδεολογική δέσμευση	Πίστη - Αποστασία
	Ιεραρχία	Ο Πρόεδρος - Τα μέλη
	Ανταγωνισμός	Εκλογές – Σύγκρουση
«Γυναικείος τρόπος»	Φροντίδα	Προσωπική φροντίδα – Φροντίδα των άλλων
	Υποταγή	Πατέρας – Σύζυγος
	«Πονηριά»	Ξεμπέρδεμα – Ξεγέλασμα
	Αδυναμία	Ψυχική – Σωματική
Συνδικαλιστική γνώση	Εργατικό δίκαιο	Ο νόμος – Το δίκιο
		Γνωριμίες – Τα «μέσα»

	«Πρόσωπα και πράγματα»	
	Επαγγελματική γνώση	Η «άσχετη» – Η «της δουλειάς»
	«Μιλώ ωραία» (ρητορική ικανότητα)	Τα λέει καλά – Σιωπή
Ενδυνάμωση	Κρίση	Πριν – Μετά
	Καταπίεση στις έμφυλες σχέσεις	Σωματική βία – Ηθική παρενόχληση
	Συμμετοχή	Υποψηφιότητα – «Μόνο ψηφίζω»
	Κοινωνικότητα	«Περνάω καλά» - Μοναξιά
Συνδικαλιστική εμπειρία	Ηλικία	Νέα – «Όχι και νέα»
	Κοινωνικές αντιλήψεις	Συντηρητικές – «Προχωρημένες»
	Συμφέρον	Προσωπικό – Συλλογικό
	Εκπροσώπηση	Η «άποψη μου» - Οι [συλλογικές] αποφάσεις
Αλλαγή	Προσωπική αλλαγή	Η ίδια – «Μιαν άλλη»
	Μάθηση «νέων πραγμάτων»	«Τα ίδια και τα ίδια» – «Έντελώς καινούρια»
		«Χαμένη» – Έκπληξη

	«Ταρακούνημα»	
	Νέες γνωριμίες	«Μεταξύ μας» - «Νέα πρόσωπα»

**Πίνακας 1** Ανοιχτή Κωδικοποίηση της Εκπαιδευτικής Εμπειρίας των Συμμετεχουσών στα Προγράμματα Συνδικαλιστικής Εκπαίδευσης των Δομών Ισότητας της ΓΣΕΕ

Η πρώτη κατηγορία, «συνδικαλιστική παράταξη», αναφέρεται στον τρόπο συλλογικής συγκρότησης και δράσης του συνδικαλιστικού κινήματος στην Ελλάδα. Η συνδικαλιστική παράταξη, αναγνωρίζεται ως κοινότητα με κοινές ιδεολογικές δεσμεύσεις και συγγενείς πολιτικές ταυτότητες. Διαθέτουν οργάνωση και είναι σχετικά αυστηρά ιεραρχημένες, Βασική τους λειτουργία και κύριο πεδίο δράσης, είναι ο ανταγωνισμός με άλλες παρατάξεις, ανταγωνισμός που μπορεί να εκτείνεται από την εκλογική αντιπαλότητα μέχρι την καθημερινή σύγκρουση. Η συνδικαλιστική παράταξη έχει επίσης τη διάσταση της κοινότητας συμπάθειας και σε πολλές περιπτώσεις μπορεί να πάρει τα χαρακτηριστικά «παρέας» με καθημερινές κοινωνικές επαφές και κοινές δραστηριότητες που δεν σχετίζονται απαραίτητα με την συνδικαλιστική δράση. Αυτό ισχύει περισσότερο για τα μέλη της διοίκησης, παρά για τα απλά μέλη των σωματείων. Η συμμετοχή στη συνδικαλιστική παράταξη προϋποθέτει την προσχώρηση και την πίστη σε συγκεκριμένες ιδεολογικές αρχές. Η διαφοροποίηση από αυτές, θεωρείται κίνηση διάσπασης της παράταξης που μπορεί να επιφέρει συνέπειες (και) κοινωνικού αποκλεισμού στον/στην αποστάτη.

Η δεύτερη κατηγορία, «ο γυναικείος τρόπος» παραπέμπει σε ιδιότητες που χρησιμοποιούν τα υποκείμενα της έρευνας προκειμένου να ορίσουν αντιπαραθετικά, ένα σύνολο ειδοποιών χαρακτηριστικών της έμφυλης γυναικείας ταυτότητας τους σε σχέση με άλλες «ανδρικές» ιδιότητες, τις οποίες εκτιμούν ως κυρίαρχες. Η «φροντίδα» αποτελεί κεντρική ιδιότητα, η οποία εκτείνεται από την αναγκαιότητα/επιθυμία της φροντίδας του εαυτού μέχρι και την ηθική αναγκαιότητα της φροντίδας των άλλων. Η φροντίδα, εμφανίζεται συχνά να συνδέεται περισσότερο με την ιδιότητα της υποταγής απέναντι στο πατρικό πρότυπο ή/και μέσα στο πλαίσιο της συζυγικής σχέσης. Ωστόσο, άλλες ιδιότητες, όπως αυτή της «πονηριάς», η οποία υπονοεί την δυνατότητα ανάπτυξης χειριστικών στρατηγικών μέσα στην οικογένεια, αλλά και στην συνδικαλιστική παράταξη, βασίζονται στην έννοια τις



φροντίδας, η οποία λειτουργεί ως ανταλλάξιμο συμβολικό προϊόν, στη συναλλαγή με τον ανδρικό πληθυσμό. Έτσι αντισταθμίζεται αυτό που εμφανίζεται να είναι μια θεμελιώδης ιδιότητα, την οποία η «φροντίδα» έρχεται να αντισταθμίσει: αυτή της έλλειψης σωματικής ρώμης. Επίσης είναι ενδιαφέρον ότι αδυναμία αναγνωρίζεται επίσης στερεοτυπικά και στους άνδρες, αλλά αυτή τη φορά «ψυχική».

Η τρίτη κατηγορία αναφέρεται στις ιδιότητες της «συνδικαλιστικής γνώσης». Ο/η συνδικαλιστής/τρια που «ξέρει», διαθέτει μια γνώση που συμπεριλαμβάνει ιδιότητες με αναφορά συγκεκριμένα επιστημικά αντικείμενα όπως το εργατικό δίκαιο, δεξιότητες και δυνατότητες κοινωνικής δικτύωσης ή προώθησης των συμφερόντων και των φιλοδοξιών (τα «μέσα»), αλλά και την ρητορική ικανότητα ως επιτελεστική ιδιότητα του/της συνδικαλιστή/τριας που «ξέρει». Λιγότερο αναμενόμενη, η αναφορά στην ίδια την επαγγελματική γνώση, η οποία λειτουργεί νομιμοποιητικά για τις γυναίκες συνδικαλίστριες. Τα μέλη της διοίκησης πρέπει να είναι «της δουλειάς» και όχι «άσχετες». Η επαγγελματική γνώση, δεν αποκτάται μέσα από την συνδικαλιστική εκπαίδευση, αλλά λειτουργεί ως προϋπόθεση επικύρωσης της συνδικαλιστικής ιδιότητας, από τις συναδέλφισσες. Η διαφορά ανάμεσα στο τι «ξέρει» ένας/μία συνδικαλιστής/τρια και τι «μπορεί» να κάνει, ή τι «μπορεί να μάθει να κάνει», επίσης δεν είναι πάντα σαφής. Η «συνδικαλιστική γνώση», εμφανίζεται ως ανάμιξη γνώσεων, δεξιοτήτων και στάσεων.

Η κατηγορία της «ενδυνάμωσης» (4<sup>η</sup> κατηγορία), μαρτυρά την οικειοποίηση από τις εκπαιδευόμενες της έννοιας που αποτελεί και μια από τις βασικές στοχεύσεις των εκπαιδευτικών προγραμμάτων των δομών ισότητας. Μέσα από τις αναφερόμενες ιδιότητες, αναγνωρίζουμε ήδη μια ελάχιστη αφηγηματική δομή, η οποία αποτελεί αντικείμενο διαπραγμάτευσης με τις εκπαιδευτρίες σε όλη τη διάρκεια της εκπαιδευτικής διεργασίας. Η «κρίση» αποτελεί τον χρονικό άξονα πάνω στον οποίο αρθρώνεται η διαδικασία. Υπάρχει ένα «πριν» και «μετά» την κρίση, το οποίο έχει σαν αποτέλεσμα την αύξηση της καταπίεσης στις έμφυλες σχέσεις, η οποία με τη σειρά της κινητοποιεί ανταντακλαστικά αύξησης της συμμετοχής των γυναικών στα συνδικάτα, μέσω της «ενδυνάμωσης». Παράλληλα, ως συστατική ιδιότητα της «ενδυνάμωσης», γίνεται κατανοητή και η αντίληψη που θέλει τη συμμετοχή στα εκπαιδευτικά προγράμματα των δομών ισότητας, ως ένα αντίμετρο στην «μοναξιά» και ως εναλλακτικό πεδίο αναψυχής.

Η πέμπτη κατηγορία, αντικατοπτρίζει τις ιδιότητες που αποδίδονται στην έννοια της «συνδικαλιστικής εμπειρίας». Και εδώ, όπως και στην κατηγορία της «ενδυνάμωσης», υπάρχει μια λογική χρονολογικής οργάνωσης, με βάση την ηλικία ως βιογραφικού

συνεχούς. Πρόκειται για την πιο «ταυτοτική» και αυτοαναφορική κατηγορία, η οποία συγκεντρώνει ιδιότητες που έχουν να κάνουν με τον ρόλο της συνδικαλίστριας και το εύρος των διαστάσεων τους, οι οποίες εμφανίζονται να οργανώνονται μέσα από αντιθετικά ζεύγη. Η συνδικαλίστρια προτεραιοποιεί το συλλογικό συμφέρον και τις συλλογικές αποφάσεις, έναντι των προσωπικών συμφερόντων και απόψεων. Επίσης, τοποθετείται αξιακά απέναντι σε κοινωνικές αντιλήψεις με τρόπο που μπορεί να είναι περισσότερο η λιγότερος «προοδευτικός» ή «συντηρητικός». Η συνδικαλιστική εμπειρία, περιγράφεται κάποιες φορές και ως αφήγημα προσωπικής εξέλιξης ή μετακίνησης, όχι πάντα με θετικό αξιακό πρόσημο: «στη θεωρία μεταφέρω τις απόψεις του σωματείου, αλλά στην πράξη αυτό που λέω είναι δική μου άποψη». Ή ακόμη: «λέμε να μπούμε στη διοίκηση για να αλλάξουμε τα πράματα και καταλήγουμε κι εμείς να κοιτάμε η κάθε μια το συμφέρον της» [E2].

Η τελευταία κατηγορία, η «αλλαγή», παρουσιάζει ιδιαίτερο ενδιαφέρον γιατί συγκεντρώνει τις ιδιότητες που εντοπίζουν οι ίδιες οι εκπαιδευόμενες ως επίδραση του προγράμματος και ως προσωπικό, υποκειμενικό θα λέγαμε, μαθησιακό αποτέλεσμα. Η χρήση του όρου «αλλαγή», ήδη, παραπέμπει στην αντίληψη μιας μετασχηματιστικής διαδικασίας η οποία λαμβάνει χώρα σε διαφορετικά επίπεδα: νέες γνώσεις σε αντίθεση με τις «ίδιες» γνώσεις, άλλων εκπαιδευτικών προγραμμάτων συνδικαλιστικής εκπαίδευσης. «Νέες γνωριμίες», οι οποίες παραπέμπουν στην συγκρότηση μιας έμφυλα και όχι παραταξιακά προσδιορισμένης συνδικαλιστικής κοινότητας, αλλά και αίτημα «προσωπικής αλλαγής», η οποία μπορεί να προσδιορίζει ένα μέγεθος υποτιθέμενου μετασχηματισμού των προσωπικών στάσεων και των συμπεριφορών που να εκτείνεται μέχρι στην πρόσληψη του νέου εαυτού, ως «άλλου». Τέλος, σημαντική ιδιότητα της κατηγορίας, η συναισθηματική αντίδραση απέναντι στην αλλαγή και η περιγραφή της ως «ταρακούνημα/ταραχή». Αντίδραση που μπορεί να γίνει αισθητή ως αποπροσανατολισμός και απώλεια κατεύθυνσης, αλλά και ως (θετική) «έκπληξη».

## 5.2. Αξονική κωδικοποίηση των δεδομένων

Η ανοιχτή κωδικοποίηση μας πληροφορεί για τις κύριες κατηγορίες και τις βασικές θεματικές διαστάσεις των δεδομένων. Σε ένα επόμενο στάδιο ακολουθεί μια δεύτερη, αισθητά διαφοροποιημένη διαδικασία κωδικοποίησης, η οποία αναδιατάσσει τα δεδομένα γύρω από μια μόνο κατηγορία που αναγνωρίζεται ως «κεντρική» (Urquhart, 2013). Στην

περίπτωση μας, η αναγνώριση της κεντρικής κατηγορίας διευκολύνθηκε εξαιρετικά, από την πρώτη φάση συλλογής δεδομένων, που αφορούσε μόνο στελέχη υποστήριξης και πολιτικές υπεύθυνες των δομών. Έτσι μπορέσαμε να διαπιστώσουμε, ότι η κατηγορία της «ενδυνάμωσης» καταλαμβάνει κεντρικό ρόλο στις αναφορές του συνόλου των υποκειμένων της έρευνας, ανεξάρτητα από τον ρόλο τους στην υλοποίηση του προγράμματος. Επίσης, σε ένα δεύτερο επίπεδο, επιμέρους ιδιότητες της κατηγορίας της «ενδυνάμωσης», όπως θα διαπιστώσουμε και στη συνέχεια, συμπεριλαμβάνουν χαρακτηριστικά τα οποία τη διασυνδέουν και με τις υπόλοιπες πέντε κατηγορίες και τις επιμέρους ιδιότητες τους.



**Σχήμα 1 :Αξονική κωδικοποίηση: Πρότυπο διαδικασίας «ενδυνάμωσης» στη συνδικαλιστική εκπαίδευση των γυναικών**

Στην αξονική κωδικοποίηση, στοχεύουμε στην παραγωγή ενός πρώτου προτύπου της ερευνώμενης διαδικασίας, όπου τα δεδομένα αναδιατάσσονται, προκειμένου να οριστούν

γύρω από την επιλεγείσα κεντρική κατηγορία «αιτιώδεις σχέσεις», «πλαίσιο ανάπτυξης» του κεντρικού φαινομένου, «παρεμβαίνουσες συνθήκες» που επηρεάζουν την εμφάνιση του και, τέλος, «συνέπειες»(Strauss, &Corbin,1990 ; 1997).

Στο σχήμα 1, παρουσιάζουμε το πρότυπο αναπαράστασης σχέσεων μεταξύ των κατηγοριών που προέκυψαν από το δεύτερο αυτό στάδιο κωδικοποίησης. Παρατηρούμε, ότι στην αξονική κωδικοποίηση η συσχέτιση των κατηγοριών αποδίδεται δυναμικά ως διαδικασία και όχι πλέον στατικά, ως απλή αποδελτίωση κωδικών.

### **5.3. Επιλεκτική κωδικοποίηση**

#### **5.3.1. Αιτιώδεις σχέσεις και φαινόμενα: ενδυνάμωση και γνωσιακή απελευθέρωση**

Στη συνέχεια θα προσπαθήσουμε να διατυπώσουμε μια θεωρητική επεξηγηματική πρόταση των φαινομένων που διερευνήθηκαν, αναδιατάσσοντας τις επιμέρους κατηγορίες που προέκυψαν με βάση και τα ερευνητικά μας ερωτήματα. Η περίπτωση της συνδικαλιστικής εκπαίδευσης των γυναικών στα πλαίσια των δομών ισότητας της ΓΣΕΕ, όπως ήδη επισημάναμε πολλές φορές, αποτελεί μια ιδιαίτερη περίπτωση, μιας και επιτρέπει να αναστοχαστούμε σε διαστάσεις του φαινομένου που συνήθως δεν τίθενται ευθέως ως ερωτήματα που επηρεάζουν άμεσα τις συνθήκες διεξαγωγής ενός προγράμματος συνδικαλιστικής εκπαίδευσης.

Σημείο εκκίνησης, αποτελεί η διάσταση των αιτιωδών σχέσεων, που θεωρητικά λειτουργούν ως έναυσμα για τον σχεδιασμό και την διεξαγωγή ενός προγράμματος που θέτει ως στόχο την ενθάρρυνση των γυναικών εργαζομένων να συμμετέχουν με ενεργό τρόπο στις συνδικαλιστικές οργανώσεις. Η διαπίστωση της μικρής, αναλογικά,συμμετοχής των γυναικών στις συνδικαλιστικές οργανώσεις αποτελεί έναν αντικειμενικό στατιστικό δεδομένο. Η πρόσφατη μελέτη των Βαρχαλαμά, Μπουκουβάλα και Παπαγεωργίου (2015), αναφέρει χαρακτηριστικά ότι βασική διαπίστωση είναι ότι «το ποσοστό εκλογής γυναικών σε θέσεις ευθύνης στις συνδικαλιστικές οργανώσεις όλων των βαθμών και τύπων παραμένει σταθερά μικρό και σε κάθε περίπτωση μη ανταποκρινόμενο στο ποσοστό συμμετοχής γυναικών στην απασχόληση, αλλά και στα συνδικάτα είτε ως μέλη είτε ως αντιπρόσωποι

στις υπερκείμενες οργανώσεις». Ωστόσο ένα πρώτο σημαντικό στοιχείο, είναι η ερμηνεία αυτής της πραγματικότητας, σε ό,τι αφορά τα κίνητρα και τις δυσκολίες οι οποίες λειτουργούν ανασταλτικά για τη συμμετοχή των γυναικών στο συνδικαλιστικό κίνημα.

Έτσι στο τεχνικό δελτίο (INE-ΓΣΕΕ, 2010), όπου αποτυπώνεται και ο αρχικός σχεδιασμός του προγράμματος, είναι σαφές, ότι η περιορισμένη συμμετοχή αντιμετωπίζεται, ως αποτέλεσμα αφενός ψυχοκοινωνικών παραγόντων κι αφετέρου μιας διαπιστωμένης κατάλληλης συνδικαλιστικής γνώσης. Σύμφωνα με αυτή την αντίληψη, η περιορισμένη συμμετοχή των γυναικών στην συνδικαλιστική δράση, αποτελεί το κατοπτρικό αποτέλεσμα μιας περιορισμένης συνδικαλιστικής γνώσης. Αυτός ο ιστροπισμός ανάμεσα σε συνδικαλιστική γνώση και δράση, όπως είδαμε σε πολλά σημεία παραπάνω, αποτελεί την κυρίαρχη θεωρητική αντίληψη πρόσληψης της «αποτελεσματικότητας της συνδικαλιστικής εκπαίδευσης».

Η κυρίαρχη αντίληψη των εκπαιδευόμενων γυναικών που συμμετείχαν στην έρευνα μας, ωστόσο, μας προσανατολίζουν προς μια περισσότερο περίπλοκη εκδοχή της σχέσης ανάμεσα στη συνδικαλιστική γνώση και τη συνδικαλιστική δράση. Τα κεντρικά φαινόμενα που αναδύθηκαν, εμφανώς παραπέμπουν στην έννοια της «ενδυνάμωσης», η οποία αποτελεί και την κεντρική κατηγορία που διαμορφώθηκε κατά την ανάλυση των δεδομένων. Οι αναφορές των εκπαιδευόμενων, υπήρξαν πολύ σαφείς σε ό,τι αφορά τη διαμόρφωση ενός θετικού συναισθήματος, κατά τη διάρκεια, της συμμετοχής τους στα εκπαιδευτικά προγράμματα. «Ένωσα όμορφα στα σεμινάρια... Δεν το περίμενα! Νόμιζα πως θα έρθουν καθηγητές να μας μιλήσουν, για τον νόμο. Όχι πως θα μιλούσαμε κι εμείς... Ήταν σημαντικό να βρεις κι άλλες γυναίκες πού 'ναι στην ίδια φάση! [...] Ένωσα πιο δυνατή στο τέλος... Με αυτοπεποίθηση... Αλλάξαμε και τηλέφωνα, κι αν χρειαστεί , μπορώ να τις φωνάξω κι αυτές, τις άλλες... Να μην είμαι μόνη, αν χρειαστεί [E1].<sup>3</sup>»

Η γενική εκτίμηση της εμπειρίας των εκπαιδευόμενων γυναικών, συντείνει σίγουρα στην παραδοχή της έννοιας της ενδυνάμωσης, ως κοινωνικής διάστασης της συμπάθειας. Ενώ είναι επίσης σαφές, ότι υπάρχει αποστασιοποίηση σε ό,τι αφορά τα ίδια τα μαθησιακά αντικείμενα των εκπαιδευτικών προγραμμάτων. Η εντύπωση ότι «θα έρθουν καθηγητές» ή ότι «θα κάτσουν στα θρανία να μάθουν [E2]<sup>4</sup>», εμφανίζεται να διαψεύδεται και η προτεραιότητα, δίνεται στο ίδιο το γεγονός της κοινωνικής συνένυσης στο οργανωμένο πλαίσιο μιας ομάδας με κοινά κοινωνικά χαρακτηριστικά. Το σχετικά παράδοξο είναι ότι η

<sup>3</sup> E1: Μέλος διοίκησης σωματείου καθαρισμού. Υποχρεωτική εκπαίδευσης, 42 ετών.

<sup>4</sup> E2: Μέλος πρωτοβάθμιου σωματείου ιδιωτικών υπαλλήλων. Απόφοιτη Λυκείου. 44 ετών.

πρώτη νοηματοδοτική δομή που τίθεται υπό αμφισβήτηση από τις εκπαιδευόμενες, είναι ή ίδια η τυπική συσχέτιση μεταξύ συνδικαλιστικής γνώσης και δράσης. Η γνώση τους εργατικού δικαίου και η εκπαίδευση πάνω σε αυτό το συγκεκριμένο σώμα γνώσεων, εμφανίζεται να λειτουργεί, περισσότερο ως σήμα-αφορμή μιας διαδικασίας «γνωσιακής απελευθέρωσης» (McAdam, 1982), παρά ως αυτόνομο μαθησιακό αποτέλεσμα. Ο μαθησιακός μετασχηματισμός που επιχειρείται εδώ, αφορά την ίδια τη σχέση μεταξύ γνώσης και δράσης, η οποία αποδεικνύεται, ιδιαίτερα δυσλειτουργική για τις εκπαιδευόμενες. Εδώ εντοπίζεται μια σαφής διαφοροποίηση, σε ό,τι αφορά την ίδια την προσδοκώμενη μαθησιακή λειτουργία και την εκπαιδευτική διεργασία που φιλοξενείται στο πρόγραμμα.

Στην πρώτη φάση της έρευνας μας, εντοπίσαμε μια σαφή διαφοροποίηση, μεταξύ των πολιτικών υπεύθυνων των δομών και των επαγγελματικών στελεχών υποστήριξης τους. Οι πρώτες, υιοθετούσαν μίαν οπτική της εκπαιδευτικής διεργασίας, η οποία δεν διαφοροποιούνταν αισθητά από την ίδια τη πολιτική διεργασία μιας συνδικαλιστικής οργάνωσης (Markidis, & Parageorgiou, 2017). Αντίθετα, τα επαγγελματικά στελέχη, έχοντας επιλεγεί με βάση συγκεκριμένες επαγγελματικές δεξιότητες και ένα περίγραμμα καθηκόντων που προέκυπτε από το ίδιο το τεχνικό δελτίο της δράσης, είχαν την τάση να αξιολογούν την εκπαιδευτική διεργασία, ως μια «κανονική εκπαίδευση ενηλίκων»: επιθυμούσαν η συσχέτιση ανάμεσα στις εκπαιδευτικές δραστηριότητες και τα προσδοκώμενα αποτελέσματα να είναι σαφής και δυσανασχετούσαν σε περιπτώσεις, όπου οι εκπαιδευόμενες εκτρέπονταν από την αναμενόμενη πορεία εξέλιξης του, κυρίως επιδιδόμενες σε «άσχετες συζητήσεις, οι οποίες μπορούν λειτουργούν ενδυναμωτικά, αλλά δεν έχουν αποτέλεσμα ως προς την μάθηση χρήσιμων εννοιών [Σ1]<sup>5</sup>». Μια από τις δύο εκπαιδευτριες η οποία συμμετείχε στον πληθυσμό της έρευνας μας, ανέφερε χαρακτηριστικά: «Στο τέλος της 1<sup>ης</sup> μέρας εκπαίδευσης, δώσαμε το ραντεβού έναρξης της επόμενης... και κάποια από τις κοπέλες [εκπαιδευόμενη], δεν άκουσε... Ρωτούσε λοιπόν τι ώρα είναι η 'συνέλευση', την επόμενη μέρα... [EK1]<sup>6</sup>».

Συχνά αυτή η διάσταση της κατά κυριολεξία συμπλοκής, μεταξύ μαθησιακής και πολιτικής διεργασίας, γινόταν αιτία μιας θεσμικής αμηχανίας, εκ μέρους και του προσωπικού πλαισίωσης του προγράμματος, στο επίπεδο του κεντρικού φορέα (ΓΣΕΕ). Η στοχοθεσία

---

<sup>5</sup> Σ1: Επαγγελματικό στέλεχος υποστήριξης σε δομή Ισότητας της Νοτίου Ελλάδας. 32 Ετών. Ανώτατη μόρφωση.

<sup>6</sup> EK1: Εκπαιδευτρια του προγράμματος. 48 Ετών. Ανώτατη μόρφωση.

του προγράμματος, έμοιαζε δομημένη σε μια λανθάνουσα πρόσληψη της μαθησιακής διαδικασίας ως «σχηματίζουσας» και όχι ακριβώς «μετασχηματίζουσας» διαδικασίας, για να δανειστούμε τις κατηγορίες Robert Kegan(2000). Το εκπαιδευτικό επιχείρημα του προγράμματος, βασιζόταν στην ιδέα της αλλαγής στο επίπεδο των «όσων» γνωρίζουν οι εργαζόμενες για την συνδικαλιστική γνώση και δράση και πολύ λιγότερο στο «πώς» μαθαίνουν για αυτήν. Έτσι, συνομιλώντας με το επαγγελματικό στέλεχος υποστήριξης της κεντρικής δομής ισότητας, διακρίναμε τον δισταγμό της για το «αν έχει αποτέλεσμα, ένα εκπαιδευτικό πρόγραμμα που δεν μαθαίνεις τελικά αυτά που πρέπει να μάθεις [Σ2]<sup>7</sup>». Οι αμφιβολίες της ισχυροποιούνταν από το γεγονός ότι η ίδια είχε αντικαταστήσει, ένα «υπερκπαιδευμένο» στο αντικείμενο των εργασιακών σχέσεων, στέλεχος, το οποίο δεν συμεριζόταν και τόσο τον «βιωματικό χαρακτήρα» των δραστηριοτήτων του προγράμματος, προκρίνοντας μια πιο «πληροφοριακή» προσέγγιση της συνδικαλιστικής εκπαίδευσης.

Αυτή η εσωτερική διάσταση, σε ό,τι αφορά την θέση της βιωματικότητας και της πολιτικής διεργασίας εντός του εκπαιδευτικού προγράμματος, έλαβε σε πολλές περιπτώσεις, σημαντικές διαστάσεις οι οποίες δεν είχαν προϋπολογιστεί. Για παράδειγμα, ενώ δεν είχε δοθεί σαφή οδηγία γι' αυτό, οι πολιτικές υπεύθυνες και τα στελέχη υποστήριξης, συνήθως συμμετείχαν στις εκπαιδευτικές δραστηριότητες, κατέχοντας μια ενδιάμεση θέση ανάμεσα στις άλλες εκπαιδευόμενες, αλλά, συγχρόνως αναγνωρίζονταν μέσα στο πλαίσιο της ομάδας ως πρόσωπα που έχουν πολιτική και οργανωτική ευθύνη για την διεξαγωγή της εκπαίδευσης.

Σε πολλές περιπτώσεις οι εκπαιδευόμενες, βρίσκαν απόλυτα αποδεκτό να καταθέσουν την εμπειρία τους από τη συνδικαλιστική δράση, απευθυνόμενες αδιαμεσολάβητα στο πολιτικό στέλεχος, ή να εκφράσουν και την αντίθεση τους με αυτό, παρακάμπτοντας την εκπαιδύτρια: «Στη [αναφορά στην πόλη που λάμβανε χώρα το εκπαιδευτικό πρόγραμμα], οι ιδιωτικές υπάλληλοι δεν μπορούν να βγουν [εκλεγούν] στην διοίκηση. Τρώνε καπέλο και αυτή [η πολιτική υπεύθυνη της δομής] κάνει πλάτες στη διοίκηση. Ποια ισότητα; Γι' αυτό όταν η ΕΚ2 [αναφορά στην εκπαιδύτρια], έλεγε για την εμπειρία μας... πώς να την πούμε την εμπειρία μας, αφού η εμπειρία μας είναι εκεί και μας ξέρει και την ξέρουμε [Ε3]<sup>8</sup>».

Η ίδια η εκπαιδύτρια, αναφερόμενη στο ίδιο περιστατικό, εμφανίστηκε να το ενσωματώνει στην εκπαιδευτική στρατηγική που ανέπτυξε στο πεδίο, επιτρέποντας την διαντίδραση στο

<sup>7</sup> Σ2: Επαγγελματικό στέλεχος υποστήριξης στη Κεντρική δομή Ισότητας. 51 Ετών. Μέση μόρφωση.

<sup>8</sup> Ε3: Μέλος διοίκησης Εργατικού Κέντρου. 50 ετών. Ανώτερη μόρφωση.

πλαίσιο της ομάδας, στο βαθμό που «αυτό οδηγούσε σε αναστοχασμό»: «Από την στιγμή που εμφανιστεί κάτι τέτοιο μέσα στην ομάδα, κάτι πρέπει να το κάνεις, αυτό το πράγμα... Το θέμα ήταν ο αποκλεισμός των γυναικών από τα ψηφοδέλτια του Εργατικού [Κέντρου]. Δεν άφησα να γίνει μπάχαλο, αλλά ήθελα να ακουστεί και να γίνει συζήτηση. Κράτησα τον ρόλο αυτού που οριοθετεί την ανταλλαγή εμπειρίας, αλλά επέτρεψα να συμβεί και να βγει σαν case.[EK2<sup>9</sup>]».

Άλλη πηγή αμηχανίας, αποτέλεσε το ίδιο το περιεχόμενο της κοινωνικής εμπειρίας των εκπαιδευόμενων, στο πλαίσιο μια καθαρά γυναικείας ομάδας. Η πολιτική υπεύθυνη μιας δομής [Π1]<sup>10</sup>, εξέβρασε τον προβληματισμό της, αναφερόμενη σε μια συμμετέχουσα, μέλος διοίκησης ενός πρόσφατα ιδρυθέντος επιχειρησιακού σωματείου στον χώρο της καθαριότητας εγκαταστάσεων. Στο πλαίσιο μιας δραστηριότητας, πάνω στα μέσα συνδικαλιστικής δράσης, η ίδια πρότεινε να φτιάξουν κάρτα προσφορών για τα μέλη της δομής, όπως είχε κάνει ήδη το δικό της σωματείο: «κάρτα για προσφορές και εκπτώσεις σε «νυχούδες», αισθητικούς, ρούχα, κομμωτήρια και τέτοια» [Π1]. Το αποδοκιμαστικό ύφος που συνόδευσε την αναφορά, μας έκανε να επιμεινουμε, εστιάζοντας στους λόγους της αμφισβήτησης μιας τέτοιας πρακτικής: «Νομίζω πως παρά είναι γυναικείο, σαν ιδέα... δεν γράφεται σε σωματείο για να έχεις έκπτωση στην αποτρίχωση! [Π1]».

Ξεπερνώντας εντελώς την ανεκδοτολογική διάσταση του περιστατικού, είναι ενδιαφέρον να εστιάσουμε εδώ, στην ιδεολογική διάσταση που υπολανθάνει: το ζήτημα της θηλυκότητας των εργαζομένων και των συνδικαλιστριών, εμφανίζεται να αποτελεί θεμελιώδη ιδεολογική διάσταση της συνδικαλιστικής εκπαίδευσης των γυναικών, με την «γενική» έννοια του όρου «ιδεολογία» (Mannheim, 1936). Η γυναίκα ως φορέας φροντίδας προς τους άλλους, ως κόρη, μητέρα, σύζυγος, αποτελεί μια αποδεκτή διάσταση της πατριαρχίας εντός των ορίων της συνδικαλιστικής δράσης. Η προστασία της μητρότητας και ο συνδυασμός εργασίας με την επαγγελματική ζωή, αποτελούν στόχους στρατηγικού σχεδιασμού των δομών ισότητας (INE-ΓΣΕΕ 2012), αλλά αυτό δεν συμπεριλαμβάνει με σαφή τρόπο την «αυτοπαθητική» διάσταση της φροντίδας. Η φροντίδα του γυναικείου σώματος, ως ζήτημα με πιθανά πολιτική διάσταση, προκαλεί αμηχανία στο πολιτικό στέλεχος της δομής, αλλά κινητοποιεί άλλα αντανάκλαστικά στις εκπαιδευόμενες: «εμένα μου άρεσε η ιδέα! Είναι πιο γυναικείος τρόπος να λες τα πράγματα... Γιατί δηλαδή, όταν οι άλλοι [οι άνδρες] λεν 'πάμε για τσίπουρα' και κάνουν τσιμπούσια στην ταράτσα του

<sup>9</sup> EK2: Εκπαιδεύτρια του προγράμματος. 39ετών. Ανώτερη μόρφωση.

<sup>10</sup> Π1: Πολιτική υπεύθυνη δομής ισότητας. 42 ετών. Ανώτατη μόρφωση.



Εργατικού, γιατί δηλαδή; Τι είναι καλύτερα; Είναι ο γυναικείος τρόπος: Φροντίζεις τον εαυτό σου γιατί φροντίζεις όλους τους άλλους [E4]<sup>11</sup>».

Η αναφορά στον «γυναικείο τρόπο», υπήρξε σχετικά συχνή στον λόγο των εκπαιδευομένων. Επιμολυσμένη από στερεοτυπικές αξιολογικές κρίσεις για τις έμφυλες σχέσεις, παρέπεμπε σε μια αντίληψη της έννοιας της «φροντίδας», ως δεοντολογική διάσταση της «γυναικείας συνδικαλιστικής δράσης». Αυτή η διάσταση, με τη σειρά της, αξιολογούνταν θετικά ως δικαιολόγηση και συγχρόνως αποτέλεσμα της κοινωνικής ενδυνάμωσης των συνδικαλιστριών στα πλαίσια του προγράμματος. Τόσο οι αμφιβολίες του πολιτικού στελέχους, όσο και η προσχώρηση της συνεκπαιδευόμενης σε μια ιδέα που έχει σα στόχο τη φροντίδα του σώματος, λειτουργεί ως διακριτικό χαρακτηριστικό που κατευθύνει σε μετασχηματισμό ως προς τον τρόπο και όχι τόσο ως προς το περιεχόμενο μιας κοινωνικής/πολιτικής μάθησης. Βρισκόμαστε εντός αυτού που οι Belenky και Stanton (2000) χαρακτηρίζουν ως «γυναικείο τρόπο γνώσης». Δηλαδή μια σχεσιακή αντίληψη των πραγμάτων, η οποία δεν υποχωρεί σε αυστηρές αντιθετικές διακρίσεις μεταξύ κατηγοριών. Η συμπερίληψη του γυναικείου σώματος ως μη αναμενόμενη θεματική της εκπαιδευτικής διεργασίας λειτουργεί εν τέλει ενδυναμωτικά, διευρύνοντας τις δυνατότητες της νομιμοποίησης του «γυναικείου τρόπου» συνδικαλιστικής δράσης.

### **5.3.2. Παρεμβαίνουσες συνθήκες και εκπαιδευτικό πλαίσιο: «Συμβόλαιο τρίτου τύπου» και τα ίχνη της «κρίσης»**

Οι παρεμβαίνουσες συνθήκες (δες σχήμα 1) και τα στοιχεία του πλαισίου, λειτουργούν δομικά ως παράγοντες ισχυροποίησης των φαινομένων και/ή ως αναστολείς τους. Στη συγκεκριμένη περίπτωση, η επίκληση των αποτελεσμάτων της κρίσης στην απασχόληση των γυναικών, λειτούργησε ως τεκμήριο αναγκαιότητας του εκπαιδευτικού προγράμματος, καθιστώντας αποδεκτό ένα μάλλον ασαφές προσδοκώμενο μαθησιακό αποτέλεσμα, όπως η «ενδυνάμωση» ( Markidis, & Papageorgiou, 2017). Η πολιτική εκτίμηση, ότι οι γυναίκες εργαζόμενες, αποτελούν μια στρατηγική ομάδα στόχο για κάθε απόπειρα ανάκτησης της κοινωνικής δυναμικής του συνδικαλιστικού κινήματος, διατυπώθηκε πολλές φορές από τα πολιτικά στελέχη των δομών. Ωστόσο, αυτή η διατυπωμένη πρόθεση, δεν βρισκόταν παρά

---

<sup>11</sup> [E4] Μέλος σωματίου πρώην ΔΕΚΟ. 46 ετών. Μέση εκπαίδευση.

σε μια σχέση χαλαρής διασύνδεσης με το ίδιο το πλαίσιο και της στρατηγικές που οδηγούσαν στην ανάπτυξη του φαινομένου.

Οι επιλογές της διαμόρφωσης ενός εκπαιδευτικού προγράμματος συνδικαλιστικής εκπαίδευσης το οποίο οργανώνεται και διαπνέεται από την λογική του «συμβολαίου 3<sup>ου</sup> τύπου», σύμφωνα με την θεωρητική κατασκευή του Newman (2007a ; 2007b), δεν αποτελούσε διακηρυγμένη επιλογή των σχεδιαστών του εκπαιδευτικού προγράμματος. Η συμπλοκή εκπαιδευτικών, μαθησιακών και πολιτικών στρατηγικών, στα πλαίσια αντίστοιχα συμπλεκόμενων διεργασιών, δεν αποτελεί συνήθη επιλογή στην ελληνική συνδικαλιστική εκπαίδευση (Γεωργιάδου, 2011) και σύμφωνα με τα ευρήματα μας, τείνουμε να πιστέψουμε ότι αυτό αναδύθηκε ως ιδιότητα του πλαισίου κατά τρόπο μη αναμενόμενο.

Ο ιδιαίτερος χαρακτήρας του προγράμματος, ανάμεσα σε άλλη και η αποκλειστικά γυναικεία σύνθεση των ομάδων, ευνόησε την διαμόρφωση ενός κλίματος «θεσμικής απομόνωσης», η οποία περιόρισε μοιραία την παρεμβατική δράση των «ανδρικών» διοικήσεων των οργανισμών που φιλοξένησαν τις δομές ισότητας. Πρόκειται για μια διάσταση, που μπορεί να ερμηνεύσει την ανάπτυξη της ενδυνάμωσης, ως παράπλευρο αποτέλεσμα μιας ανατροπής των έμφυλων σχέσεων που χαρακτηρίζουν και την εκπαίδευση (Thompson, 2000). Ωστόσο, κι αυτό είναι ακόμη μια φορά σημαντικό να τονιστεί, δεν πρόκειται πάλι για μια στρατηγική επιλογή στο επίπεδο του εκπαιδευτικού σχεδιασμού, τουλάχιστον έτσι όπως διατυπώνεται στο επίπεδο των επίσημων κειμένων του προγράμματος.

Ο συνδυασμός των συγκυριών (σύνθεση ομάδας, παρουσία πολιτικών υπευθύνων, συμπεριληπτική εκπαιδευτική στρατηγική των εκπαιδευτριών), οδηγεί στην διαμόρφωση ενός συνόλου παρεμβαινουσών συνθηκών εντός ενός πλαισίου με μη αναμενόμενες πολιτικές ιδιότητες. Υπό αυτό το πρίσμα, ίσως να μπορούμε να αντιληφθούμε και την πολύ περιορισμένη, εν τέλει, διάσταση της κριτικής του Brookfield(2000) στον Mezirow, σχετικά με τα πολιτικά και ιδεολογικά χαρακτηριστικά του μαθησιακού μετασχηματισμού. Κατά την άποψη μας, είναι εμφανές, ότι ο ρόλος της «ιδεολογίας» έχει να κάνει περισσότερο με την «γενική», παρά με την «ειδική» παραδοχή της, ως τυπικό ιδεολογικό σχήμα. Τα «διστακτικά» πολιτικά στελέχη απέναντι στις «καινοτόμες προτάσεις» των εκπαιδευόμενων, συχνά ανήκουν στην ίδια συνδικαλιστική παράταξη με αυτές, αλλά διαφοροποιούνται ιδεολογικά στο ευρύτερο ιδεολογικό πλαίσιο της αποδοχής των έμφυλων σχέσεων και διακρίσεων. Με ανάλογο τρόπο, αυτό που μετατρέπει την εκπαιδευτική

διεργασία σε «συνέλευση», δεν είναι μια συνειδητή ρητή συμφωνία της ομάδας των εκπαιδευόμενων, αλλά μια αντίληψη της δυσλειτουργικότητας των μέχρι εκείνη τη στιγμή παραδεκτών και αποδεκτών τρόπων συνδικαλιστικής εκπαίδευσης και μάθησης, η οποία διαπιστώνεται ότι δεν συνάδει πλέον με την κοινωνική εμπειρία των εκπαιδευόμενων. Πρόκειται για ένα σχήμα που μετασχηματίζει τον μαθησιακό τρόπο και όχι απαραίτητα το μαθησιακό τρόπο (Kegan, 2000).

### **5.3.3. Συνέπειες: τρεις όψεις της «ενδυνάμωσης» στη συνδικαλιστική εκπαίδευση των γυναικών**

Στο επίπεδο των διεργασιών και των στρατηγικών που διαμορφώνουν την «ενδυνάμωση» ως κεντρικό φαινόμενο, αναδείξαμε τρεις παράλληλες διεργασίες, με διαφορετικό κέντρο βάρους, οι οποίες συμπλέκονται εντός του εκπαιδευτικού πλαισίου:

Η μαθησιακή διεργασία, παραπέμπει στην έννοια της ενδυνάμωσης, ως δομικό αποτέλεσμα μαθησιακού μετασχηματισμού, το οποίο δεν αφορά τόσο τα μαθησιακά αποτελέσματα, αλλά την «μετακίνηση» των εκπαιδευόμενων, ως προς τον μαθησιακό τρόπο. Η αναφορά σε αισθήματα «απελευθέρωσης» ή «αυτοπεποίθησης», παραπέμπει σε μια αίσθηση κοινωνικής ενδυνάμωσης, η οποία προκύπτει από την επίγνωση δυσλειτουργικών κοινωνικών αντιλήψεων οι οποίες κρίνονται στα πλαίσια ενός πολύ ιδιαίτερου εκπαιδευτικού πλαισίου. Η σύνθεση της ομάδας ως προς το φύλο και τις διαφορετικές οπτικές που φέρουν οι ρόλοι των μελών της, θέτουν σε δοκιμασία την κατεστημένη αντίληψη της σχέσης μεταξύ συνδικαλιστικής γνώσης και συνδικαλιστικής δράσης. Οι εκπαιδευόμενες, δείχνουν μεγαλύτερο ενδιαφέρον για διαστάσεις που παραπέμπουν στην προσωπική τους κοινωνική εμπειρία και στην ανάγκη αναστοχασμού της, παρά στην απόκτηση γνώσεων. Η αναφορά στον «γυναικείο τρόπο των πραγμάτων» και η απόπειρα να διαμορφωθεί κλίμα αποδοχής και νομιμοποίησης της διάκρισης σε σχέση με έναν «ανδρικό τρόπο», που υπονοείται, χωρίς να αναφέρεται ρητά, διαμορφώνει συνθήκες κοινωνικής ενδυνάμωσης, έστω και μέσα από διαδικασίες αντιστροφής των κοινωνικών στερεοτύπων.

Η πολιτική διεργασία σχετίζεται, όπως είδαμε, με την ύπαρξη συγκυριακών παραγόντων, η οποία επιτρέπει την ενσωμάτωση της πολιτικής δράσης, στην ίδια την εκπαιδευτική δράση. Η δυνατότητα επικοινωνίας μεταξύ εκπαιδευόμενων που ταυτίζονται με μια κοινά ορατή

έμφυλη ταυτότητα και η τυχαία διαμόρφωση της όλης διαδικασίας με χαρακτηριστικά «συμβολαίου 3<sup>ου</sup> τύπου», απελευθερώνει τους διαύλους επικοινωνίας, καθιστώντας δυνατή και δυναμική την διαντίδραση των εκπαιδευόμενων συνδικαλιστριών με την συνδικαλιστική διοίκηση (πολιτικές υπεύθυνες). Από κει και πέρα, η ενσωμάτωση της πολιτικής διάστασης, στην ίδια την εκπαιδευτική διεργασία, είναι αναπόφευκτη, εφόσον η επίκληση της κοινωνικής εμπειρίας των εκπαιδευομένων, ως συστατικό της «βιωματικότητας», έχει αναπτυχθεί εντός ενός πλαισίου που έχει μεταφερθεί ως προς τα δομικά χαρακτηριστικά του, εντός του εκπαιδευτικού πλαισίου. Υπό «κανονικές» συνθήκες, το εκπαιδευτικό πλαίσιο λειτουργεί με τρόπο θεσμικό ως ανασταλτικός παράγοντας αυτής της μεταφοράς. Αλλά στη συγκεκριμένη περίπτωση και για λόγους, εν πολλοίς συγκυριακούς, εδώ συμβαίνει το αντίθετο: η πολιτική διεργασία, αναπτύσσεται και διαπλέκεται με τη μαθησιακή.

Αυτό διευκολύνεται από τις εκπαιδευτικές στρατηγικές οι οποίες υιοθετούνται από τις εκπαιδύτριες, οι οποίες δεν επιλέγονται με βάση την ειδική τους γνώση σε επιμέρους μαθησιακά αντικείμενα (π.χ. δίκαιο ή εργασιακές σχέσεις), αλλά με βάση τη δυνατότητα τους να εργαστούν πάνω στην κοινωνική εμπειρία των εκπαιδευόμενων γυναικών. Η επιλογή τους να συμπεριλάβουν αυτή τη διάσταση στην εκπαιδευτική στρατηγική τους, συντέλεσε σε πολύ μεγάλο βαθμό στην πρόσληψη της έννοιας της ενδυνάμωσης, ως σύνθετου μαθησιακού αποτελέσματος. Η διαφοροποίηση μεταξύ πολιτικών υπεύθυνων και στελεχών υποστήριξης των δομών, σε ό,τι αφορά τον ορισμό των περιεχομένων της συνδικαλιστικής γνώσης, επιλύεται κατά την εκπαιδευτική διεργασία, με την μετακίνηση της εκπαιδευτικής δράσης, από τις συνδικαλιστικές γνώσεις, στους τρόπους συνδικαλιστικής μάθησης μέσα από την δράση και αυτό αντανακλάται ως «ενδυνάμωση».

## 6. Συμπεράσματα

Ας επιστρέψουμε στα ερωτήματα που θέσαμε ήδη από την αρχή αυτής της εργασίας:

1. Στο πλαίσιο της συνδικαλιστικής εκπαίδευσης γυναικών, πώς προσλαμβάνουν οι συμμετέχουσες τη γνώση που υποστηρίζει τη συνδικαλιστική δράση;
2. Στο πλαίσιο της συνδικαλιστικής εκπαίδευσης γυναικών, πώς η ιδεολογική τοποθέτηση των συμμετεχουσών επηρεάζει την πρόσληψη της συνδικαλιστικής γνώσης;
3. Στο πλαίσιο της συνδικαλιστικής εκπαίδευσης γυναικών, πώς γίνεται η αναμετατροπή της κοινωνικής εμπειρίας των συμμετεχουσών σε κοινωνική γνώση;

### 6.1. Συνδικαλιστική γνώση για την συνδικαλιστική δράση

Σε ό,τι αφορά το πρώτο ερώτημα, είναι κατά την άποψη μας σαφές, ότι η κλασική συσχέτιση μεταξύ συνδικαλιστικής γνώσης και συνδικαλιστικής δράσης, δεν λειτουργεί ικανοποιητικά, τουλάχιστον εντός του πλαισίου του εκπαιδευτικού προγράμματος που ερευνήσαμε. Η ιδέα, ότι η απόκτηση «συνδικαλιστικών γνώσεων» οδηγεί μοιραία στην ανάπτυξη της συνδικαλιστικής δράσης, αν και διαφαίνεται ως η λογικά αναμενόμενη συσχέτιση μεταξύ εκπαιδευτικών μεθόδων και μαθησιακών αποτελεσμάτων (Γεωργιάδου, 2011; Γούλας & Παπαγεωργίου, 2009) δεν πρέπει να θεωρείται και τόσο δεδομένη. Αντίθετα, είναι σαφές σε μας, ότι η εκπαιδευτική διεργασία που θέτει, έστω και κατά τρόπο συγκυριακό και άδηλο, το ερώτημα του τι είναι ή όχι συνδικαλιστική γνώση, συσχετίζεται εντέλει με την ίδια την συνδικαλιστική δράση.

Τα παραδείγματα συγκρούσεων και αντιθέσεων που δώσαμε παραπάνω, αλλά και οι επιμέρους κατηγορίες που αναδύθηκαν στα διαφορά στάδια της κωδικοποίησης, φανερώνουν ότι ο μαθησιακός μετασχηματισμός στο πλαίσιο της συνδικαλιστικής εκπαίδευσης, αφορά περισσότερο τους τρόπους και λιγότερο τα μαθησιακά περιεχόμενα (Mezirow, 2000 ; Kegan, 2000). Κατά τη διάρκεια της έρευνάς μας, οι όποιες αλλαγές και διαφοροποιήσεις μας αναφέρθηκαν από εκπαιδευόμενες, αφορούσαν περισσότερο τον τρόπο πρόσληψης και έκφρασης της κοινωνικής εμπειρίας ως συνδικαλιστριών και εργαζομένων και λιγότερο (έως καθόλου...) τα ίδια τα μαθησιακά περιεχόμενα. Με άλλα λόγια, εμφανίζεται περισσότερο καθοριστική η εμπειρία του εργατικού δικαίου, παρά η γνώση που το συνιστά ως διακριτό επιστημικό αντικείμενο.

Από αυτή την άποψη η συμβολή της θεωρίας της μετασχηματίζουσας μάθησης, εκτός από μεθοδολογική κατεύθυνση στην εκπαίδευση ενηλίκων, αποδεικνύεται και ένα ιδιαίτερα ισχυρό εργαλείο ανάλυσης της πολιτικής διαδικασίας που αναπτύσσεται παράλληλα με την μαθησιακή διεργασία. Η ανάδυση της κεντρικής έννοιας της «ενδυνάμωσης» κατά το στάδιο της αξονικής κωδικοποίησης, παραπέμπει στην ύπαρξη μιας υπερκατηγορίας μαθησιακών αποτελεσμάτων που στις διατυπώσεις των υποκειμένων δεν συνδέεται άμεσα με ένα δεδομένο γνωσιακό περιεχόμενο, αλλά με την ίδια την διαδικασία του μαθησιακού μετασχηματισμού της κοινωνικής εμπειρίας, ή, ακόμη καλύτερα, της απόδοσης μιας «μαθησιακής αξίας» στην ίδια την διαδικασία του μετασχηματισμού της κοινωνικής εμπειρίας των υποκειμένων.

Με άλλα λόγια, οι αναφορές των εκπαιδευομένων, στην μαθησιακή τους εμπειρία με όρους επαναδιαπραγματεύσης και αναστοχασμού της προηγούμενης κοινωνικής τους εμπειρίας. Η εμβληματική αναφορά, στην έννοια του «εργατικού δικαίου» από τις εκπαιδευόμενες, είναι, όπως ήδη είδαμε, χαρακτηριστική: Το προϋπάρχον μαθησιακό σχήμα, οι προϋπάρχουσες νοηματικές δομές, διαμορφώνουν μια συγκεκριμένη σχέση του εκπαιδευόμενου με την «χρήσιμη νομική γνώση», οι οποία δοκιμάζεται κατά την μαθησιακή διεργασία από την επίκληση της προηγούμενης κοινωνικής εμπειρίας του «δίκιου» (και όχι του «δικαίου») και τον κριτικό της αναστοχασμό. Αυτό αποτελεί μια συγκινησιακά φορτισμένη εμπειρία, η οποία με τη σειρά της, παραπέμπει στην αίσθηση της «γνωσιακής απελευθέρωσης», ως γεγονός που καταλήγει στο αίσθημα «ενδυνάμωσης» των εκπαιδευομένων. Αυτό που οι θεωρητικοί της «συγκρουσιακής πολιτικής» όπως ο McAdam,(1982), περιγράφουν ως απροσδιόριστη κοινωνική εμπειρία αυτεπίγνωσης και χειραφέτησης, μέσα από μια κοινωνική εμπειρία πολιτικής μαθητείας, μπορεί να ιδωθεί, ως ανάπτυξη μιας διεργασίας μαθησιακού μετασχηματισμού, με δομο-αναπτυξιακά χαρακτηριστικά (Kegan, 2000). Η διαμόρφωση του νέου μαθησιακού σχήματος, δεν συμπεριλαμβάνει αναγκαστικά μια μετρήσιμη νέα γνώση, αλλά περιλαμβάνει σίγουρα την επίγνωση μιας νέας στάσης απέναντι στην γνώση. Και αυτό μέσα από τον κριτικό στοχασμό που επιτυγχάνεται ως συγκριτική διαδικασία ανάμεσα στην υποκειμενική κοινωνική εμπειρία και το αντικειμενικό επιστημικό αντικείμενο. Στην περίπτωση μας, ανάμεσα στο «δίκιο του εργαζόμενου» και στο «εργατικό δίκαιο».

## 6.2. Ιδεολογία και συνδικαλιστική γνώση

Σε ό,τι αφορά το δεύτερο ερώτημα, και εδώ νομίζουμε ότι είναι σαφές, ότι ο ρόλος της «ιδεολογίας» τουλάχιστον σε ό,τι αφορά την διεργασία του μαθησιακού μετασχηματισμού, πρέπει να γίνει αποδεκτός στην «γενική» και όχι στην ειδική του πρόσληψη (Mannheim, 1936). Η ιδεολογία στη γενική της πρόσληψη, αποτελεί περίπλοκο σύστημα γνωσιακών παραδοχών, που υπερβαίνει κατά πολύ την ίδια της έννοια της «κριτικής στις καπιταλιστικές δομές παραγωγής», όπως θα ήθελε ο Brookfield (2000). Η ιδεολογική τοποθέτηση των εκπαιδευόμενων, στην πραγματικότητα, συμμετέχει στην διαδικασία του μαθησιακού μετασχηματισμού ως προς τον τρόπο και αυτό συμβαίνει με τρόπους συχνά αναπάντεχους. Η σύντομη ανάλυση που προηγήθηκε για τη έννοια της «αυτοπαθητικής» φροντίδας, ως «γυναικείου τρόπου γνώσης», δεν ξεκινά από μια κριτική ανάλυση της πατριαρχίας, αλλά από τον προβληματισμό για το αν ένα επιχειρησιακό σωματείο καθαριστριών μπορεί να προσφέρει έκπτωση στα μέλη του σε υπηρεσίες περιποίησης νυχιών. Κι αυτό είναι σημαντικό γιατί μας βοηθά να έχουμε επίγνωση για το τι ακριβώς μπορεί να συνιστά ιδεολογία στα πλαίσια μιας μαθησιακής διεργασίας.

Από αυτή την άποψη, η θέση του Mezirow (1994b) για την ιδεολογία (όρο που ο ίδιος, αποφεύγει να χρησιμοποιήσει), αν και παρουσιάζεται από τον ίδιο ως περιορισμένη στα όρια της «εκπαιδευτικής πρακτικής», είναι σαφώς περισσότερο εμπλουτισμένη πολιτικά γιατί μπορεί να συμπεριλάβει τις ίδιες τις κοινωνικές πρακτικές των εκπαιδευόμενων, υπό το πρίσμα της κοινωνικής τους εμπειρίας. Οι τρεις διεργασίες που κατηγοριοποιήσαμε ως στρατηγικές στο στάδιο της αξονικής κωδικοποίησης, (εκπαιδευτική, πολιτική, μαθησιακή), οργανώνονται και λειτουργούν παράλληλα στο πλαίσιο της συνδικαλιστικής εκπαίδευσης με έναν πρακτικό και συγκεκριμένο τρόπο που, όπως είδαμε, μπορεί να περιγράψει και ως «συμβόλαιο 3<sup>ου</sup> τύπου», σύμφωνα με τον Newman (2007a ; 2007b). Η τριγωνική σχέση που αναπτύσσεται μεταξύ εκπαιδευομένων, εκπαιδευτών και συνδικαλιστικής οργάνωσης κατά τη διάρκεια της συνδικαλιστικής εκπαίδευσης, θέτει σε δοκιμασία προηγούμενες μαθησιακές παραδοχές, οι οποίες αποκτούν πολιτικό περιεχόμενο, ακόμα κι όταν δεν φαίνεται να το διαθέτουν εμφανώς. Στο παράδειγμα της προσφοράς υπηρεσιών από ένα σωματείο υπηρεσιών αισθητικής, δεν πραγματοποιείται καμιά διαδικασία και δεν εμφανίζεται καμιά κατηγορία που να μπορούσε να ικανοποιήσει τον της απαιτήσεις του Brookfield για μια ριζοσπαστική κριτική του καπιταλισμού μέσα από την διαδικασία του μαθησιακού μετασχηματισμού. Τουλάχιστον φαινομενικά.

Κατά την άποψη μας όμως, η παράλληλη λειτουργία των εκπαιδευτικών, μαθησιακών και πολιτικών διαδικασιών που εμπεριέχονται στο παράδειγμα, συμβάλει στην διαδικασία του μαθησιακού μετασχηματισμού, επειδή ακριβώς θέτει σε δοκιμασία ένα σύνολο προηγούμενων παραδοχών που στο τέλος υπερβαίνουν και την στενή αυτή έννοια της εκπαιδευτικής πρακτικής. Το αν η φροντίδα του γυναικείου σώματος, μπορεί να αποτελέσει αντικείμενο συνδικαλιστικής δράσης, αποτελεί αντικείμενο μιας ιδεολογικής σύγκρουσης, που θέτει με το πιο κατηγορηματικό και αναπάντεχο τρόπο τα ερωτήματα που όπως είδαμε, έθεσε και η φεμινιστική επιστημολογία, ήδη από τις δεκαετίες του '70 και '80.

### **6.3. Κοινωνική εμπειρία και μετασχηματίζουσα μάθηση**

Τέλος, το τρίτο ερώτημα, πιστεύουμε ότι η ανάδειξη του σύμπλοκου της σχέσης ανάμεσα στην μαθησιακή διεργασία και την πολιτική διεργασία, μας επιτρέπει να διατυπώσουμε τουλάχιστον ως υπόθεση, το ότι στο πλαίσιο της συνδικαλιστικής εκπαίδευσης, η μια δεν μπορεί να αγνοηθεί από την άλλη, γιατί συνδέονται με σχέση συνεχούς αλληπάλληλης ανατροφοδότησης. Η κοινωνική εμπειρία, στο πλαίσιο μια συνδικαλιστικής εκπαίδευσης που δίνει κατ' επιλογήν ή και συγκυριακά, τη δυνατότητα παράλληλης ανάπτυξης μιας πολιτικής διεργασίας, ή έστω που αναγνωρίζει τουλάχιστον την ύπαρξη της και δεν καταλήγει να την αγνοεί, αναμετατρέπεται σε κοινωνική γνώση μέσα από την ίδια την διαδικασία του μαθησιακού μετασχηματισμού, ο οποίος βρίσκεται εμπλουτισμένος, από μια επιπρόσθετη, πολιτική διάσταση. Οι αντιθέσεις, ανταγωνισμοί και συγκρούσεις, μεταξύ των επιμέρους ρόλων που συνιστούσαν τις ομάδες των εκπαιδευτικών προγραμμάτων των δομών ισότητας, ουσιαστικά αναπτύσσονταν στο έδαφος διαφοροποιημένων προσλήψεων για το τι μπορεί να είναι μια λειτουργική πρόσληψη της συνδικαλιστικής γνώσης για τη δράση. Αυτή η διαδικασία, ίσως να μην συνάδει με την καθιερωμένη πρόσληψη της αποτελεσματικότητας της συνδικαλιστικής εκπαίδευσης, αλλά δεν είναι τυχαίο, ότι διαμορφώνεται, σύμφωνα με τους εκπαιδευόμενους, ως σύνθετο μαθησιακό αποτέλεσμα που λειτουργεί με τη σειρά του ως γνωσιακό σήμα «ενδυνάμωσης» στον κοινωνικό ρόλο του συνδικαλιστικού εκπροσώπου.



#### **6.4. Ερωτήματα για περαιτέρω μελέτη**

Μια μελλοντική έρευνα, ενδεχομένως με έναν πιο αρμόζοντα ποιοτικό σχεδιασμό, θα μπορούσε να στοχεύσει στην ανάλυση των πολύ συγκεκριμένων μαθησιακών πρακτικών των εκπαιδευομένων, προεκτείνοντας το ερευνητικό πεδίο και στις καθημερινές συνδικαλιστικές πρακτικές. Στο επίπεδο των επιμέρους πρακτικών, διαφορετικό από αυτό των συλλογικών διεργασιών, θα μπορούσαμε πιθανά να λάβουμε και να διαμορφώσουμε μια πιο λεπτή αναλυτική αναπαράσταση των μαθησιακών λειτουργιών και της έννοιας της ενδυνάμωσης και από κει, πιθανά έναν πιο λειτουργικό ορισμό της «αποτελεσματικότητας» της συνδικαλιστικής εκπαίδευσης.

Πάρα από αυτή τη διάσταση, διαβλέπουμε ως πιθανά γόνιμα δύο ερευνητικά πεδία των οποίων η ανάπτυξη να μπορεί να συμβάλει στην ανάπτυξη της εκπαιδευτικής έρευνας στην μετασχηματίζουσα μάθηση, αλλά και στην συνδικαλιστική εκπαίδευση.

Το πρώτο αφορά τον κεντρικό αλλά και τις επιμέρους λειτουργίες της ιδεολογίας, κατά τη διαδικασία του μαθησιακού μετασχηματισμού. Ασφαλώς αναφερόμαστε εδώ στην γενική έννοια του όρου και επισημαίνουμε ως πιθανά ιδιαίτερα γόνιμη την διάσταση των ίδιων των μαθησιακών πρακτικών που χρησιμοποιούν οι εκπαιδευόμενοι για να μετασχηματίζουν την κοινωνική τους εμπειρία.

Το δεύτερο αφορά, την ίδια την αξιοποίηση, της μεθόδου της θεμελιωμένης θεωρίας, ως εργαλείου εμπειρικής διερεύνησης και ανάλυσης της μετασχηματίζουσας μάθησης, ως εκπαιδευτικής προσέγγισης. Παρά τις δυσκολίες εφαρμογής και τις αδυναμίες που αυτή η οπτική συνεπάγεται και που έχουν ήδη καταστεί σαφείς και μέσα από αυτή την εργασία, είναι σημαντικό να παρατηρήσουμε ότι υπάρχει μια κάποια μεθοδολογική αναλογία, ανάμεσα στην ερευνητική διαδικασία της θεμελιωμένης θεωρίας και της εκπαιδευτικής διεργασίας της μετασχηματίζουσας μάθησης: η διαρκής αναδιάταξη κατηγοριών και ο κριτικός στοχασμός πάνω στα προηγούμενων παραδεκτά εννοιολογικά σχήματα, λειτουργούν ως κύριος μηχανισμός εννοιολογικού μετασχηματισμού, γεγονός που θα άξιζε να διερευνηθεί, προκειμένου να αξιοποιηθεί η έρευνα θεμελιωμένης θεωρίας ως εργαλείο εκπαιδευτικής έρευνας των μαθησιακών μετασχηματισμών.

## Βιβλιογραφία

- Andolfatto, D. & Labbé, D. (2011). *Sociologie des syndicats*. Paris: La Découverte.
- Αποστολίδης, Λ. (1982). *Συνδικαλιστική εκπαίδευση και ινστιτούτα εργασίας (Ευρώπη-Ελλάδα)*, Αθήνα: Αιχμή.
- Βακαλούλης, Μ. (2013). «Η συνδικαλιστική δράση ανάμεσα σε αμφισβήτηση και θερμοποίηση. *Θέσεις*. 123. Βαρχαλαμά, Ε., Μπουκουβάλας, Κ. & Παπαγεωργίου Η. (2015). *Η συμμετοχή των γυναικών στα όργανα διοίκησης των συνδικαλιστικών οργανώσεων δομής της Γενικής Συνομοσπονδίας Εργατών Ελλάδας*. Αθήνα: ΙΝΕ-ΓΣΕΕ.
- Beaud, S., & Weber, F. (2015). *Guide de l'enquête de terrain: Produire et analyser des données ethnographiques*. Paris: La Découverte.
- Belenky, M.F., Clinchy, B.M., Goldberger, N.R., & Tarule, J.M. (1986). *Women's ways of knowing: The development of self, voice, and mind*. New York: Basic Books.
- Belenky, M.F. & Stanton, A.V. (2000). *Inequality, development and connected knowing*. In Mezirow J. and Associates (2000). *Learning as transformation: Critical perspectives on a theory in progress*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Βεργίδης, Δ. (2007). *Διερεύνηση επιμορφωτικών αναγκών συνδικαλιστικών στελεχών: Πρώτα ερευνητικά πορίσματα και προτάσεις*. Αθήνα: Κοινωνικό Πολύκεντρο ΑΔΕΔΥ, Πανεπιστήμιο Πειραιώς και Πατρών.
- Birks, M., & Mills, J. E. (2012). *Grounded theory: A practical guide*. Los Angeles: Sage
- Brookfield, S. (2000). *Transformative Learning as Ideology Critique*. In J. Mezirow and Associates, *Learning as transformation: Critical perspectives on a theory in progress*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Brookfield, S. (2004). *The Power of Critical Theory: Liberating Adult Learning and Teaching*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Brougère, G. & Bézille, H. (2007). *Des usages de la notion d'informel dans le champ de l'éducation*. *Revue française de pédagogie*, 158, 117-160.
- Bruner, J. S. (1986). *Actual minds, possible worlds*. Cambridge, Mass. u.a: Harvard Univ. Pr.

- Bruner, J. (2002). *Acts of meaning*. Cambridge Mass: Harvard University Press.
- Charmaz, K. (2006). *Constructing grounded theory in the 21st century*. Thousand Oaks: Sage.
- Charmaz, K. (2012). "Grounded Theory." *The SAGE Encyclopedia of Social Science Research Methods*. SAGE Publications
- Creswell, J. W. (2007). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five traditions*. Thousand Oaks: Sage.
- Cunningham, P. (1998). The Social Dimension of Transformative Learning. *PAACE Journal of Lifelong Learning*, v7 p15-28
- Γεωργιάδου, Π. (2011). Συνδικαλιστική εκπαίδευση και επιμόρφωση στην Ελλάδα. *Τετράδια του ΙΝΕ-ΓΣΕΕ*, 33.
- Γούλας, Χ.& Παπαγεωργίου, Η. (2009). *Δια βίου εκπαίδευση και εργαζόμενοι, Μελέτη αξιολόγησης προγραμμάτων συνδικαλιστικής εκπαίδευσης και εκπαίδευσης Εργαζομένων*. Αθήνα: ΙΝΕ ΓΣΕΕ.
- Glaser, B. G. (1978). *Theoretical sensitivity*. Mill Valley. CA : Sociology Press.
- Glaser, B. G. (1992). *Basics of grounded theory analysis*. Mill Valley: Sociology Press.
- Glaser, B. G. (1998). *Doing grounded theory*. Mill Valley: Sociology Press.
- Glaser, B. G. (2001). *The grounded theory perspective : conceptualization contrasted with description*. Mill Valley: Sociology Press.
- Glaser, B. G., & Strauss, A. L. (1967). *The discovery of grounded theory :strategies for qualitative research*. Hawthorne, NY : Aldine de Gruyter.
- Glaser, B. G., & Strauss, A. L. (2010). *La découverte de la théorie ancrée*. Paris: Armand Colin.
- Carter, B. & Cooper, R. (2002). The Organizing Model and the Management of Change: a comparative study of unions in Australia and Britain. *Industrial Relations*, 57 (4).
- Ethuin N. & Yon K. (2014). *La fabrique du sens syndical. La formation des représentants des salariés en France (1945-2010)* ». Broissieux: Editions du Croquant.
- Ethuin, N. & Yon, K. (2010). Entre travail, citoyenneté et militantisme : un panorama des travaux sur les relations polyphoniques entre syndicalisme et formation. *Savoirs*, 24.

- Eyerman, R. (1981). False Consciousness and Ideology in Marxist Theory. *Acta Sociologica*, 24.
- Eyerman, R., & Shipway, D. (1981). Habermas on Work and Culture. *Theory and Society*, 10 (4).
- Eyerman, R., & Jamison, A. (1996). *Social movements: A cognitive approach*. Cambridge: Polity Press.
- Habermas, J. (1984). *The theory of communicative action*. Boston: Beacon Press.
- Holst, J. D. (2002). *Social movements, civil society, and radical adult education*. Westport, Conn: Bergin & Garvey.
- Horton, M.(1998). *The long haul: An autobiography*. New York: Teachers College Press.
- ILO, Bureau for Workers' Activities. (2007). *The role of trade unions in workers' education: The key to trade union capacity building background paper, International Workers' Symposium*. Geneva: ILO
- INE-ΓΣΕΕ, (2010). *Προώθηση και ενίσχυση της συμμετοχής των γυναικών στα όργανα εκπροσώπησης των συνδικαλιστικών οργανώσεων των εργαζομένων. Τεχνικό δελτίο πράξης*. Αθήνα: INE-ΓΣΕΕ
- INE-ΓΣΕΕ, (2012). *Σχέδιο δράσης δομών ισότητας, 2012-2015*. Αθήνα: INE-ΓΣΕΕ
- Jarvis, P. (2012). *The Sociology of Adult & Continuing Education*. London: Taylor&Francis.
- KANEΠ-ΓΣΕΕ. (2010). *Απολογισμός δράσης 2005-2009, Προγραμματισμός 2010-2012*. Αθήνα: KANEΠ-ΓΣΕΕ.
- Kegan, R. (2000). What "form" transforms? : a constructive-developmental approach to transformative learning. In Mezirow J. and Associates (2000). *Learning as transformation: Critical perspectives on a theory in progress*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Κόκκος, Α. (1999). *Εκπαίδευση ενηλίκων, Τόμος Α', Το πεδίο, Οι αρχές μάθησης, Οι συντελεστές*. Πάτρα: ΕΑΠ.
- Κουζής, Γ. (2007). *Τα χαρακτηριστικά του ελληνικού συνδικαλιστικού κινήματος*. Αθήνα: Gutenberg.
- Κουζής, Γ. (2013). *Οι εργασιακές σχέσεις στην Ελλάδα και την Ευρώπη*. Ετήσια Έκθεση. Αθήνα: INE-ΓΣΕΕ.

- Κουτρούκης, Θ. (2007). *Η συνδικαλιστική εκπαίδευση στην Ελλάδα: μελέτη των απόψεων πρωτοβάθμιων συνδικαλιστικών στελεχών για τις επιδράσεις της*. Θεσσαλονίκη: ΕΑΠ.
- Kouzis, Y. (2000). Trade union education in Greece. In: Bridgford, J. & Stirling, J. (eds) (2000). *Trade Union Education in Europe*. Brussels: ETU-CO.
- Lavoie, S., & Guillemette, F. (2009). L'apport de la méthodologie de la théorisation enracinée (MTE) dans l'étude de l'enseignement des sciences humaines. *Recherches qualitatives*, 28(2).
- Luckerhoff, J., & Guillemette, F. (2012a). *Méthodologie de la théorisation enracinée: Fondements, procédures et usages*. Québec: Presses de l'Université du Québec.
- Luckerhoff, J., & Guillemette, F. (2012b). Conflits entre les exigences de la méthodologie de la théorisation enracinée (MTE) et les exigences institutionnelles en matière de recherche scientifique. Dans J. Luckerhoff, & F. Guillemette (Éds), *Méthodologie de la théorisation enracinée : fondements, procédures et usages*. Québec : Presses de l'Université du Québec.
- McAdam, D. (1982). *Political process and the development of black insurgency 1930-1970*. Chicago: Univ of Chicago Press.
- Markidis, K. & Papageorgiou, I. (2017). Community Empowerment through Labor Education: The Case of Women Unionists of the General Confederation of Greek Workers. Στο Koulaouzides, G. & Popovic, K. (2017). *Adult Education and Lifelong Learning in Southeastern Europe: A Critical View of Policy and Practice*. Rotterdam-Boston- Taipei: Sense Publishers
- Mannheim, K. (1936). *Ideology and Utopia*. London: Routledge
- Mezirow J. and Associates (1990). *Fostering Critical Reflection in Adulthood*, San Francisco: Jossey-Bass.
- Mezirow J. and Associates (2000). *Learning as transformation: Critical perspectives on a theory in progress*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Mezirow J. (1991). *Transformative Dimensions of Adult Learning*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Mezirow J. (1992). Transformation Theory: Critique and Confusion. *Adult Education Quarterly* Vol 42 (4).

- Mezirow J. (1994a). “Understanding Transformation Theory”, *Adult Education Quarterly*, 44(4).
- Mezirow J. (2000). *Learning as transformation: Critical perspectives on a theory in progress*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Mezirow, J. (1994b). Response to Mark Tennant and Michael Newman. *Adult Education Quarterly*. 44(4).
- Newman, M.. (2007a). *The third contract: Theory and practice in trade union training*. Ανακτήθηκε από [www.michaelnewman.info](http://www.michaelnewman.info) 2007.
- Newman, M. (2007b). *Defining the enemy: Social action in adult education*. Ανακτήθηκε από [www.michaelnewman.info](http://www.michaelnewman.info).
- Olivier, . S. J.-P. (2016). *La rigueur du qualitatif: Les contraintes empiriques de l'interprétation socio-anthropologique*. Louvain-la-Neuve: Academia-Bruylant.
- Ozouf, M. (1989). *L'Homme régénéré :essai sur la Révolution française*. Paris: Gallimard.
- Παγκαρλιώτας, Κ. (2009). *Εκπαίδευση και επιμόρφωση που παρέχεται από το εργατικό κίνημα*. Πάτρα: ΕΑΠ.
- Paillé, P. (1994). L’analyse par théorisation enracinée. *Cahier de recherches sociologiques*, 23.
- Poujol, G. (1981). *L'Éducation populaire, histoires et pouvoirs*. Paris: Les Éditions ouvrières.
- Παλαιολόγος, Ν. (2006). *Εργασία και συνδικάτα στον 21ο αιώνα*. Αθήνα: ΙΝΕ-ΓΣΕΕ.
- Πρόκου, Ε. (2009). *Εκπαίδευση ενηλίκων και δια βίου μάθηση στην Ευρώπη και ην Ελλάδα*. Αθήνα: Διόνικος.
- Ranciere, J. (1981). *La Nuit des prolétaires. Archives du rêve ouvrier*. Paris: Fayard,
- Spenser, B.(2002). Labour education: An introduction. In Spenser, B. (ed.). *Unions and learning in a global economy: International and comparative perspectives*. Toronto: Thomson Educational Publishing.
- Strauss, A. L. (1987). *Qualitative analysis for social scientist*. New York: Cambridge University Press.

- Strauss, A. L., & Corbin, J. (1990). *Basics of qualitative research : grounded theory procedures and techniques*. Newbury Park: Sage.
- Strauss, A. L., & Corbin, J. M. (1997). *Grounded theory in practice*. Thousand Oaks: Sage.
- Strauss, A. L., & Corbin, J. (1998). *Basics of qualitative research*. Thousand Oaks: Sage.
- Στρατηγάκη, Μ. (2012). Ίσες ευκαιρίες κατά τις αναδιαρθρώσεις της αλυσίδας αξίας: Πολιτικές και Πρακτικές, στο: Γ. Πετράκη *Διεθνείς μεταβολές στην οργάνωση της εργασίας*, Αθήνα: Gutenberg, ΚΕΚΜΟΚΟΠ, Πάντειο Πανεπιστήμιο.
- Tanguy, L. (2006). *Les instituts du travail. La formation syndicale à l'université de 1955 à nos jours*. Rennes: Presses universitaires de Rennes.
- Tilly, C., Tarrow, S. G.(2015). *Contentious politics*. New York: Oxford University Press.
- Thompson, J.(2000). *Women, class and education*. London: Routledge.
- Urquhart, C. (2013). *Grounded theory for qualitative research: A practical guide*. London: Sage.
- Φωτόπουλος, Ν. (2007). Εκπαίδευση και συνδικαλιστικές οργανώσεις: Όψεις της ευρωπαϊκής εμπειρίας και σύγχρονη ελληνική πραγματικότητα. *Κοινωνική Συνοχή και Ανάπτυξη*. (2).
- Ψημίτης Μ. (1999). *Κορπορατιστική διαμεσολάβηση και κοινωνικός έλεγχος: Ζητήματα θεωρίας για την συσσωμάτωση των συμφερόντων*. Αθήνα: Εκδ. Ελληνικά Γράμματα.

...



Υπεύθυνη Δήλωση Συγγραφέα:

Δηλώνω ρητά ότι, σύμφωνα με το άρθρο 8 του Ν.1599/1986, η παρούσα εργασία αποτελεί αποκλειστικά προϊόν προσωπικής μου εργασίας, δεν προσβάλλει κάθε μορφής δικαιώματα διανοητικής ιδιοκτησίας, προσωπικότητας και προσωπικών δεδομένων τρίτων, δεν περιέχει έργα/εισφορές τρίτων για τα οποία απαιτείται άδεια των δημιουργών/δικαιούχων και δεν είναι προϊόν μερικής ή ολικής αντιγραφής, οι πηγές δε που χρησιμοποιήθηκαν περιορίζονται στις βιβλιογραφικές αναφορές και μόνον και πληρούν τους κανόνες της επιστημονικής παράθεσης.