Ο «λόγος» ΟΟΣΑ-ΕΕ περί σχολικής εκπαίδευσης: λογοδοσία, αξιολόγηση και ο ρόλος της ηγεσίας

Μαραμπέα Άρτεμις*

Περιληψη

Στο παρόν άρθρο επιχειρείται η διερεύνηση του τρόπου συνάρθρωσης του λόγου ΟΟΣΑ-ΕΕ σε σχέση με τη σχολική εκπαίδευση υπό το πρίσμα της Θεωρίας του Λόγου των Laclaou- Mouffe και της Κριτικής Ανάλυσης Λόγου του Fairclough. Στο επίκεντρο τοποθετούνται οι έννοιες της λογοδοσίας και της αξιολόγησης ως επικυρίαρχα κομβικά σημεία του λόγου που νοηματοδοτούν αντίστοιχα και τα βασικά εκπαιδευτικά προτάγματα της ποιότητας και βελτίωσης. Έμφαση αποδίδεται και στην ηγεσία του σχολείου ως ο ενδιάμεσος παράγοντας προσαρμογής του σχολείου στις εξωτερικές απαιτήσεις. Το βασικό συμπέρασμα είναι ότι στο λόγο ΟΟΣΑ- ΕΕ ενυπάρχει μια πιθανή αντίφαση. Απ' τη μια πλευρά, προτάσσονται αξιολογικά και λογοδοτικά συστήματα που εδράζονται σε ετεροκαθορισμένα πρότυπα απόδοσης, διεθνή συγκριτικά τεστ και αριθμητικές κλίμακες κατάταξης. Απ' την άλλη πλευρά, στον ποσοτικοποιημένο αυτό λόγο γίνεται συχνή αναφορά σε σημαίνοντα που σχετίζονται με την έννοια του κοινωνικού κεφαλαίου (ισότητα ευκαιριών, συνεργατικά δίκτυα, αλληλεγγύη, κ.α) ενώ, ταυτόχρονα, έμφαση αποδίδεται και στην εσωτερική αξιολόγηση και λογοδοσία η οποία κομίζει, με όρους επιτελεστικότητας (performativity), τα δικά της, διαφοροποιητικά, κομβικά σημεία: συνεργατική μάθηση, αυτοέλεγχος, νέος επαγγελματισμός. Μέσα σ' αυτό το πλαίσιο ο ρόλος της ηγεσίας είναι αντιφατικός καθώς αποτελεί εξισορροπητικό παράγοντα μεταξύ των απαιτήσεων της εξωτερικής αξιολόγησης, της ατομικής ικανότητας και της συλλογικής αυτολογοδοσίας.

Λέξεις- Κλειδιά: Λογοδοσία, Αξιολόγηση, Ηγεσία, ΟΟΣΑ- ΕΕ, Ποσοτικοί δείκτες, Κοινωνικό κεφάλαιο, Επιτελεστικότητα.

* Εκπαιδευτικός, MEd ΕΑΠ

1. Το πλαίσιο του λόγου ΟΟΣΑ-ΕΕ: κομβικά σημεία και μετέωρα σημαίνοντα

Οι παγκοσμιοποιημένες κοινωνίες του 21ου αιώνα επέβαλαν μια ριζική μετατόπιση της εκπαιδευτικής πολιτικής στο χώρο και το χρόνο. Η εσωτερικής κατανάλωσης, στατική, περιχαρακωμένη ενασχόληση των εθνικών κρατών με τα ζητήματα της εκπαίδευσης έδωσε τη θέσης της σε μια ρευστή, διασυνοριακή, ανοιχτών επιδράσεων και αλληλεξάρτησης εκπαιδευτική πολιτική (Lawn&Lingard,2002; Mausethagen, 2013:165-168). Η νέα αυτή παγκόσμια πραγματικότητα επέτρεψε την ανάδειξη και τη λεκτική επικυριαρχία διεθνών οργανισμών που, έχοντας ως έρεισμα ποικίλα επιστημονικά δεδομένα και αποδεικτικά στοιχεία, επιδίωξαν να νομιμοποιήσουν τα προτάγματα και τις υποδείξεις τους στον τομέα της εκπαίδευσης (Volante, Fazio& Ritzen,2017:41-43). Ο ΟΟΣΑ και η ΕΕ κυρίως προβάλλουν ένα στοχευμένο, συγκροτημένο πλέγμα λόγων που, μέσω δικτύων και ροών, διαπερνά, διαχέεται και αλληλεπιδρά με τις επιλογές των επιμέρους εθνικών κρατών στο σχεδιασμό, την οργάνωση και υλοποίηση των εκπαιδευτικών πολιτικών (Beech,2009; Sellar&Lingard, 2013; Πασιάς, 2019:15 17).

Στο μικροεπίπεδο του σχολείου αυτή η εκπαιδευτική ''διαστολή του χώρου και του χρόνου'' αποτυπώνεται σε μια σειρά από κείμενα του ΟΟΣΑ και της Ευρωπαϊκής Επιτροπής που βλέπουν το φως της δημοσιότητας την τελευταία 15ετία και τα οποία συγκροτούν συνδυαστικά ένα καταστατικό χάρτη ''αληθείας'' για το ρόλο και την αποστολή των σύγχρονων σχολικών μονάδων. Τα κείμενα αυτά υποδεικνύουν, με τη μορφή συστάσεων συνήθως, τους τομείς προσαρμογής των σχολικών μονάδων αλλά και των μετόχων τους στη νέα αυτή πραγματικότητα. Συγκροτείται έτσι ένας υπερεθνικός, κανονιστικός ''λόγος'' περί σχολικής εκπαίδευσης (Žiljak,2019: 46-50) ο οποίος προτάσσει την αναγκαιότητα διαμόρφωσης ενός νέου πλέγματος ικανοτήτων και δεξιοτήτων των μαθητών (OECD, 2005; EC, 2016) και, άρα, ενός νέου μοντέλου σχολικής μάθησης και διδασκαλίας.

Η εκπαιδευτική ηγεμονία των υπερεθνικών αυτών οργανισμών έγκειται ακριβώς στο γεγονός ότι η κειμενική παραγωγή τους δεν είναι αποσπασματική αλλά συγκροτεί συνδυαστικά ένα κυρίαρχο, ηγεμονικό λόγο που μπορεί να ιδωθεί ταυτόχρονα ως υπερκείμενη εννοιολογικά δομή και ως διαλεκτική σχέση μεταξύ της λεκτικής και της κοινωνικής πραγμάτωσης του. Η μελέτη του συνδυασμού αυτού εδράζεται, θεωρητικά και μεθο-

δολογικά, σε δυο προσεγγίσεις της ανάλυσης λόγου (discourse analysis): την Θεωρία του Λόγου των Laclau-Mouffe και την Κριτική Ανάλυση λόγου του Fairclough. Και στις δυο αυτές προσεγγίσεις αυτό που επισημαίνεται είναι ότι *«οι τρόποι με τους οποίους μιλάμε δεν αντανακλούν ουδέτερα τον κόσμο, τις ταυτότητες και τις κοινωνικές μας σχέσεις αλλά συμβάλουν ενεργά στη δημιουργία και την αλλαγή του»* (Phillips& Jorgensen,2009:18). Ο πολιτικός και κοινωνικός χώρος, επομένως, δεν είναι παρά μια ρηματική κατασκευή κατά τη διαδικασία διαμόρφωσης της οποίας διαφορετικά πεδία λόγων συνδυάζονται με τέτοιο τρόπο ώστε να επιτευχθεί η καθήλωση του νοήματος σε συγκεκριμένη κατεύθυνση, να αποκλειστούν άλλα, ενδεχομενικά νοήματα που ανταγωνιστικοί λόγοι υποβάλλουν, να αντικειμενικοποιηθεί τελικά το νόημα με όρους ηγεμονικής εδραίωσης (Θεωρία του Λόγου των Laclau-Mouffe) (Rear, 2012:3-11). Ταυτόχρονα, όμως, ο λόγος αποτελεί και μια μορφή κοινωνικής πρακτικής καθώς διαμορφώνει κοινωνικές ταυτότητες, κατασκευάζει τις κοινωνικές σχέσεις, είναι μοχλός κοινωνικής αλλαγής και έχει σημαντικές ιδεολογικές επιδράσεις, υπό την έννοια ότι έχει την ικανότητα να φυσικοποιεί τις ιδεολογίες, να τις καθιστά δηλαδή σημασιολογικά ουδέτερες μετατρέποντας τες σε ''κοινή λογική'' (Κριτική Ανάλυση λόγου του Fairclough) (Fairclough, 2013; Phillips & Jorgensen, 2009:123-126,140-143; Rogers, Malancharuvil-Berkes, Mosley, Hui & Glynis, 2005:367-372).

Υπό αυτή την έννοια και τα κείμενα εμπεριέχουν προγενέστερους καθορισμούς νοήματος προβάλλοντας συγκεκριμένες εκδοχές της πραγματικότητας που δεν είναι ιδεολογικά ουδέτερες. Ο «λόγος», στη θεωρία των Laclau-Mouffe, συνιστά μια πρακτική συνάρθρωσης που επιδιώκει να νοηματοδοτήσει τα *στοιχεία* ενός συγκεκριμένου πεδίου, τα σημαίνοντα δηλαδή που έχουν πολλές δυνατές σημασίες, με τη μετατροπή τους σε *στιγμές*, σε σημαίνοντα με καθορισμένο νόημα (Κιουπκιολής, Κοσμά & Πεχτελίδης, 2015:19). Για να καταστεί δυνατή η διαμόρφωση του λόγου απαιτείται η μερική καθήλωση του νοήματος γύρω από ορισμένα σημαίνοντα που κατέχουν προνομιακή θέση, *τα κομβικά σημεία* (Σταυρακάκης, 1997:31). Επιδιώκεται, έτσι, το κλείσιμο του νοήματος των σημαινόντων και η τελική συγκρότηση ενός λόγου που θα ηγεμονεύει έναντι των υπολοίπων. Όμως, η ύπαρξη νοηματικά *''μετέωρων σημαινόντων'',* εννοιών δηλαδή που μπορεί να προσλάβουν διαφορετικές σημασίες ή να συνδέονται διαφορετικά μεταξύ τους σε άλλους ανταγωνιστικούς λόγους, καθιστά τους εκάστοτε λόγους ενδεχομενικούς (Howarth, 2008:54), απειλώντας διαρκώς να μετατρέψει τη συνάρθρωση σε εξάρθρωση (Laclaou,1997). Απ'

την άλλη πλευρά, η χρήση κάποιων από τα γλωσσικά χαρακτηριστικά των κειμένων με τα οποία αναπαράγονται οι κοινωνικές πρακτικές, η λεκτική, δηλαδή, κειμενική αποκωδικοποίηση (συνοχή-συνεκτικότητα, κειμενική δομή, εκλεκτικές υπογραμμίσεις λέξεων/φράσεων που προωθούν την ''κανονικοποίηση'' του λόγου) (Phillips& Jorgensen,2009:126-130), έρχεται να συμπληρώσει μεθοδολογικά και πρακτικά την θεωρητική, αφαιρετική, πρόταση της Θεωρίας του Λόγου.

Σ' αυτή τη μεταβολή της σχολικής εκπαίδευσης που υπαγορεύει ο λόγος ΟΟΣΑ-ΕΕ, η ηγεσία κατέχει σημαντική θέση καθώς θεωρείται ότι επιδρά θετικά στην ποιότητα της μάθησης, μέσω του καθορισμού της φυσιογνωμίας και του ήθους του σχολείου αλλά, κυρίως, μέσω της δημιουργίας πολλαπλών κινήτρων στους εκπαιδευτικούς (EC, 2012:44). Ταυτόχρονα, τονίζεται ο διαμεσολαβητικός ρόλος του διευθυντή: αποτελεί, αφενός, το συνδετικό κρίκο μεταξύ της τάξης, του σχολείου και του συνολικού εκπαιδευτικού συστήματος, αφετέρου λειτουργεί ως ο ενδιάμεσος παράγοντας προσαρμογής του σχολείου στις αλλαγές που τα εξωτερικά μεταβαλλόμενα περιβάλλοντα επιφέρουν στα εκπαιδευτικά συστήματα (Pont k.a 2008:16).

Η σχολική ηγεσία, ωστόσο, δεν μπορεί να ιδωθεί αποκομμένη καθώς συνιστά κομβικό σημείο του λόγου των διεθνών οργανισμών περί σχολικής εκπαίδευσης. Πρόκειται για έναν λόγο που συναρθρώνεται γύρω από σημαίνοντα που κατέχουν προνομιακή θέση: *αποδοτικότητα, λογοδοσία, αξιολόγηση, πλαίσιο ικανοτήτων, ηγεσία, αυτονομία*. Τα κομβικά αυτά σημεία (nodal points) (Howarth&Stavrakakis, 2000:11), αποσπώμενα είτε από ένα ευρύτερο πεδίο ρηματικότητας (από ένα σύνολο μη εκπαιδευτικών λόγων π.χ η αποδοτικότητα απαντά κυρίως στον οικονομικό λόγο, η αυτονομία στον πολιτικό λόγο) είτε από «τάξεις του λόγου» (ένα στενότερο φάσμα λόγων που απαντούν στον εκπαιδευτικό χώρο π.χ ο λόγος περί εκπαιδευτικής αξιολόγησης), μεταφέρονται στο διεθνή λόγο περί σχολικής εκπαίδευσης, προσδίδοντας του συνοχή και συνεκτικότητα (Phillips& Jorgensen, 2009:61-62). Γύρω από αυτά διαρθρώνονται τα υπόλοιπα σημαίνοντα (μαθητικές επιδόσεις, σχολικό όραμα, διδακτικές πρακτικές κ.λ.π). Η λογική που διέπει το λόγο αυτό είναι αυτή της ισοδυναμίας (Rear & Jones, 2013:378-380): τα σημαίνοντα συσχετίζονται μεταξύ τους και γύρω από τα κομβικά σημεία διαμορφώνοντας ένα πυκνό εννοιολογικό πλέγμα, μια σειρά από αλυσίδες ισοδυναμίας (signifying chains, Rear & Jones, 2013:380), οι οποίες προσδίδουν και ένα διαφορετικό νόημα σε προϋπάρχοντα μετέωρα σημαίνοντα (floating signifiers): *ποιότητα, αποτε-*

λεσματικότητα, βελτίωση (Πασιάς, 2012: 41-44; Gillies,2010:112-115;Kosor, Perović & Golem, 2019:29-31; Wrigley, 2013).

Στη διαδικασία συνάρθρωσης των προαναφερθέντων κομβικών σημείων οι έννοιες της λογοδοσίας και της αξιολόγησης κατέχουν, τις τελευταίες δεκαετίες, ''ηγεμονική'' θέση (Karlson, 2003). Η στροφή των εκπαιδευτικών συστημάτων προς την ενίσχυση της αυτονομίας των σχολικών μονάδων, η διασύνδεση των επιδόσεων των μαθητών με την αποτελεσματικότητα της διδασκαλίας και της μάθησης, η μετατροπή της συγκρισιμότητας των εκπαιδευτικών δεδομένων σε κύριο μηχανισμό λήψης αποφάσεων και νομιμοποίησης μεταρρυθμίσεων, ερμηνεύουν την έμφαση των εκπαιδευτικών συστημάτων σε διαδικασίες αποτίμησης και απόδοσης λόγου (Lingard, Martino & Rezai-Rashti,2013;Wilkins, 2015:187-189).

2. Η έννοια της λογοδοσίας: ηγεμονικοί σχηματισμοί και αντιφάσεις

Στο λόγο ΟΟΣΑ – ΕΕ βασικός στόχος των συστημάτων λογοδοσίας είναι κυρίως η αύξηση της αποδοτικότητας των εκροών, δηλαδή τα μαθησιακά αποτελέσματα. Αυτό που ζητείται απ' τα σχολεία είναι η βελτίωση των επιδόσεων των μαθητών μέσω της προσαρμογής των διαδικασιών μάθησης και διδασκαλίας. Η ευθυγράμμιση με εξωτερικά πρότυπα (external standards) με ταυτόχρονη τροποποίηση των προγραμμάτων σπουδών και της διδασκαλίας αλλά και ο καθορισμός μετρήσιμων στόχων σε σχέση με την πρόοδο των μαθητών, θεωρείται ότι προωθεί την αποτελεσματική μάθηση (Heffernan, 2018: 39-42). Σημαντικός παράγοντας επιτυχίας ως προς αυτό είναι η στάση και η πρακτική των εκπαιδευτικών. Επικαλούμενος σχετικές έρευνες ο ΟΟΣΑ επισημαίνει ότι «*τα μαθησιακά επιτεύγματα φαίνεται να είναι υψηλότερα όταν οι εκπαιδευτικοί κρατούνται υπόλογοι*» (Pont k.a. 2008:47). Αυτό πρακτικά επιτυγχάνεται όταν οι εκπαιδευτικοί προσαρμόζουν τη διδασκαλία τους στους στόχους απόδοσης του σχολείου, όπως αυτοί διαμορφώνονται, βέβαια, κατ' επίδραση των εξωτερικά τιθέμενων προτύπων μάθησης. Η απόδοση λόγου συνδέεται, επομένως, και με την αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών σε αυτό το επίπεδο.

Ταυτόχρονα, η λογοδοσία συσχετίζεται με τις έννοιες της ποιότητας και της βελτίωσης. Η ποιότητα στην εκπαίδευση περιγράφεται ως μια ευρύτερη έννοια που ενσωματώνει νοηματικά την αποτελεσματικότητα και την αποδοτικότητα. Όταν η λογοδοσία επικεντρώνεται στα αποτελέσματα (συνάφεια και επίτευξη εκπαιδευτικών στόχων από τους εκπαιδευ-

τικούς) ή/και την αποδοτικότητα (οικονομία στη χρήση των εκπαιδευτικών πόρων), κυριαρχεί η λογική της παραγωγικότητας η οποία πρακτικά αποτιμάται μέσω τεστ, μετρήσιμων δεικτών ποιότητας και διακρατικών συγκρίσεων βάσει διεθνών μελετών αξιολόγησης (Lingard κ.α,2013; Grek, 2009). Αντίθετα, όταν η λογοδοσία επικεντρώνεται στην κατανομή των εισροών ή τις διαδικασίες, η έμφαση μετατοπίζεται στην προοπτική της ισότητας (EFEE& ETUCE,2015:16-17). Η ισότητα στα κείμενα των διεθνών οργανισμών νοείται κυρίως ως ισότητα ευκαιριών (EC, 2017[a]:44) και σχετίζεται με τις πολιτικές για την αντιμετώπιση του κοινωνικού αποκλεισμού και της ενίσχυσης της κοινωνικής συνοχής και της κοινωνικής κινητικότητας (ο.π:25). Απ' την άλλη πλευρά, η έννοια της βελτίωσης συνιστά τον συνδετικό κρίκο μεταξύ λογοδοσίας και ποιότητας. Στο μακροεπίπεδο, η ποιότητα των διαδικασιών και των αποτελεσμάτων του σχολείου διασφαλίζεται και με τη χρήση μηχανισμών λογοδοσίας οι οποίοι, όμως, (οφείλουν να) λειτουργούν ανατροφοδοτικά, οδηγώντας σε συνεχείς βελτιώσεις του συστήματος. Στο μικροεπίπεδο, *«η ισορροπία λογοδοσίας και βελτίωσης σχετίζεται επίσης με την εσωτερική διασφάλιση ποιότητας»* (EC, 2017[b]:51). Η συλλογική εστίαση στη βελτίωση της διδασκαλίας και της μάθησης, η αμοιβαία εμπιστοσύνη και συνεργατικότητα των εκπαιδευτικών, ως αποτέλεσμα ισχυρού εσωτερικού ελέγχου και αυτο-λογοδοσίας, βελτιώνει το επίπεδο των μαθησιακών επιτευγμάτων (EC, 2017[b]:51).

Η εκτεταμένη χρήση σημαινόντων απ' το λεξιλόγιο του οικονομικού λόγου στο σημείο αυτό (πελάτες, καταναλωτές, αποδοτικότητα των πόρων, ανθρώπινο κεφάλαιο) (Gillis, 2010:108-110; Reimers, 2013:8-13) προσδίδει αντίστοιχη ερμηνεία και στα ''πολιτικά'' μετέωρα σημαίνοντα της ποιότητας και της βελτίωσης Αυτό που ενδιαφέρει είναι τα σχολεία να αποδίδουν λόγο για τις υπηρεσίες και τα προϊόντα που παράγουν λαμβάνοντας και τις αντίστοιχες αμοιβές ή ποινές απ' τους πελάτες- γονείς ή τους παρόχους-εκπαιδευτικούς φορείς του συστήματος (OECD,2013:12). Η λογοδοσία για την ποιότητα σχετίζεται με τη λογική της οικονομικής παραγωγικότητας όπου αξία αποδίδεται στο εκπαιδευτικό προϊόν με βάση μετρήσιμους, συγκρίσιμους στόχους, παραβλέποντας την ηθική ή κοινωνική διάσταση της εκπαίδευσης. Μέσα στο πλαίσιο αυτό, η έννοια της ποιότητας αποκτά μια ποσοτικοποιημένη διάσταση, αντανακλώντας την νεοφιλελεύθερη εργαλειακή λογική αποτίμησης της παρεχόμενης απ' τα σχολεία εκπαίδευσης με μεθόδους λογιστικού ποιοτικού ελέγχου (Perry & Mcwilliam, 2007:35). Υπό αυτό το πρίσμα και η έννοια της βελτίωσης αποκτά μονομερή χαρακτήρα. Κινείται στη λογική της αποτελεσματικότητας, της διαμόρφωσης

ενός πλαισίου διδασκαλίας το οποίο, αποκομμένο από την ουσιαστική και σφαιρική μάθηση, στοχεύει στην ''αριστεία'' του μαθητικού δυναμικού, δηλαδή στην κατάκτηση ενός εκπαιδευτικού ''προϊόντος'' που *«ανταποκρίνεται καλύτερα ή υπερβαίνει τις προσδοκίες των πελατών»* (Gillies, 2010:104). Σε μια ευρύτερη προοπτική, η βελτίωση της ποιότητας του σχολείου, στενά συνδεδεμένη με τα αποτελέσματα των εξεταστικών μηχανισμών αλλά και την ανάπτυξη των ικανοτήτων (Beech, 2009:353-4), θα ''πιστοποιείται'' τακτικά μέσω της δημοσιοποίησης των δεδομένων που παρήχθησαν κατά την εφαρμογή των μηχανισμών λογοδοσίας. Το συγκείμενο που διαμορφώνεται είναι σαφές: η βελτίωση των επιδόσεων των μαθητών προϋποθέτει την ύπαρξη προκαθορισμένων πλαισίων βελτίωσης της ποιότητας και απόδοσης του σχολείου, με επίκεντρο την ανάπτυξη των ικανοτήτων των εκπαιδευτικών (Berkovich& Benoliel, 2018:11-13; Πασιάς, 2007), στη λογική της ευθυγράμμισης με εξωτερικά, ποσοτικά μετρήσιμα, πρότυπα απόδοσης (White, 2010:286-290). Η επικύρωση και ο έλεγχος του βαθμού ''συμμόρφωσης'' των σχολικών μονάδων στα παραπάνω επιτυγχάνεται μέσω εξωτερικών, ιεραρχικών, λογοδοτικών μηχανισμών που επικυρώνουν την επίτευξη των μετρήσιμων στόχων του σχολείου.

Ωστόσο, ενώ αυτό διαφαίνεται ως το δεσπόζον ιδεολογικό πεδίο του λόγου ΟΟΣΑ-ΕΕ παρατίθεται, παράλληλα, και μια άλλη οπτική που σχετίζεται με την προσπάθεια συμπερίληψης εννοιών (ισότητα, δικαιοσύνη) και κοινωνικών άξιων (εμπιστοσύνη, αμοιβαιότητα, συνεργασία, αλληλεγγύη) ως βασικών παραμέτρων διαμόρφωσης των κοινωνικών σχέσεων στο σχολικό χώρο (Reimers, 2013:13-17). Συγκεκριμένα, στα κείμενα των υπερεθνικών οργανισμών (ιδίως της Ευρωπαϊκής Επιτροπής) επισημαίνεται ότι τα συστήματα διασφάλισης της ποιότητας θα πρέπει να λαμβάνουν υπόψη όχι μόνο τα τεστ και τα εξωτερικά πρότυπα απόδοσης αλλά και το σχολικό κλίμα και την ευημερία των μαθητών. Και αυτό γιατί *«τα τεστ υψηλού επιπέδου μπορεί να έχουν απρόβλεπτες συνέπειες»,* γεγονός που επιβάλλει *«να αποφεύγεται η πίεση που προκύπτει από αυτές τις προσεγγίσεις»* (EC, 2017[a]:98). Η συγκεκριμένη αναφορά δεν είναι αποσπασματική. Συνάδει με την αναγκαιότητα η *«αδύναμη τριάδα:αποτελεσματικότητα, αποδοτικότητα και ισότητα» (*EC, 2017[b]:45) να συνδυαστεί επιτυχώς στα συστήματα λογοδοσίας και εσωτερικής διασφάλισης της ποιότητας. Με άλλα λόγια, *«η αύξηση της αποδοτικότητας μπορεί να θεωρηθεί ως επιθυμητός στόχος πολιτικής μόνο εάν δεν μειώνει την αποτελεσματικότητα και / ή την ισότητα ενός εκπαιδευτικού συστήματος»* (ο.π:45). Ο βαθμός στον οποίο η σχολική εκπαίδευση μπορεί να είναι ταυτόχρονα αποτελεσματική, δίκαιη

και αποδοτική συνιστά άμεσο ζήτημα πολιτικής (EC,2017[b]:44-45). Στον ευρωπαϊκό εκπαιδευτικό λόγο, εξάλλου, η εκπαίδευση θεωρείται ζωτικής σημασίας για την προώθηση της προσωπικής ανάπτυξης, της κοινωνικής ένταξης και συμμετοχής, της ισότητας καθώς και για την πρόληψη του αποκλεισμού (EC, 2017[c]:1).

Απ' την άλλη πλευρά, υποστηρίζεται η άποψη ότι οι πολιτικές λογοδοσίας δεν παράγουν μόνες τους και αυτόματα αποτελέσματα, κυρίως γιατί η υπερβολική επένδυση στα τεστ και το ρυθμιστικό έλεγχο τείνει να οδηγήσει σε υποεπένδυση στις γνώσεις και τις δεξιότητες. Αντίθετα, είναι η αλληλεπίδραση των πολιτικών με το εκάστοτε σχολικό πλαίσιο, ο βαθμός κατανομής των πολιτικών αυτών στα μέρη του συστήματος, η ύπαρξη πρακτικών βελτίωσης του σχολείου που μπορούν να παράξουν αποτελέσματα (Elmore, 2008:37). Το βασικό πρόβλημα που δημιουργείται απ' την τυπική εφαρμογή των συστημάτων λογοδοσίας είναι ότι τείνουν να προσανατολίζονται προς την κατεύθυνση της ρύθμισης και του ιεραρχικού ελέγχου μακριά από την ενδυνάμωση του κοινωνικού κεφαλαίου στα σχολεία (ο.π.:61). Αυτό που απαιτείται είναι η ανάπτυξη νέων ικανοτήτων και δεξιοτήτων, τόσο σε ατομικό (ανάπτυξη ανθρώπινου κεφαλαίου) όσο και σε συλλογικό επίπεδο (ανάπτυξη κοινωνικού κεφαλαίου). Η σύζευξη αυτή εδράζεται στην πεποίθηση ότι *«η ίδια η γνώση κατοικεί στις σχέσεις μεταξύ ατόμων που ασχολούνται με την πρακτική. Αυτό που ο δάσκαλος ή ο ηγέτης «γνωρίζει», δεν έχει αξία, εκτός αν μπορεί να χρησιμοποιηθεί για να δημιουργήσει ή να ενισχύσει τη γνώση και την ικανότητα σε άλλους.»* (ο.π: 60). Η επίτευξη συλλογικής ικανότητας προϋποθέτει δύο πράγματα: α) τη δημιουργία δικτύων εκπαιδευτικών -ηγετών εντός και μεταξύ των σχολείων, που θα συνεργάζονται στη λογική της επαγγελματικής μάθησης (OECD 2018:37) και της επίλυσης προβλημάτων του συστήματος (Elmore, 2008:61), β)την ενίσχυση της εσωτερικής αυτό-λογοδοσίας ως τρόπου βελτίωσης της συλλογικής ικανότητας και γνώσης (Brady, 2016:534-536).

Οι παραπάνω αναφορές σηματοδοτούν πιθανώς ένα εσωτερικό ''αντίλογο" που, αν και σε επίπεδο προθέσεων δρα συμπληρωματικά προς τους βασικούς άξονες του λόγου ΟΟΣΑ-ΕΕ, δεν παύει να παράγει χάσματα και αντινομίες (Wodak& Fairclough, 2010:24) καθώς επιτρέπει την ανάδυση ενός νέου κομβικού σημείου, με τα δικά του σημαινόμενα, αυτό του ''κοινωνικού κεφαλαίου" (Plagens,2011; Gearin, 2017:604-611). Ο όρος συμπεριλαμβάνει ποικίλες μεταβλητές που σχετίζονται με κοινωνικές αξίες και έννοιες (ισότητα, δικαιοσύνη, αλληλεγγύη, αμοιβαιότητα, συνεργασία) αλλά και την κοινωνική δικτύωση και συμμετοχή (Dijkstra, Motte & Eliard,

2014:33-35). Η αντινομία εδώ έγκειται στην αναφορά του κοινωνικού κεφαλαίου σε ένα λόγο όπου κυριαρχεί η ατομική επίδοση, ο ετεροκαθορισμός των ατομικών υποκειμένων και η εξωτερική μέτρηση των ικανοτήτων. Δημιουργείται, έτσι, η αίσθηση ότι η λογοδοσία του σχολείου εδράζεται λεκτικά σε αντιφατικά δίπολα: ατομική ικανότητα- κοινωνικές δεξιότητες, ατομική προσπάθεια- συνεργατικές πρακτικές, αποτελεσματικότητα- ισότητα, ποσοτική αποτίμηση- ποιοτικές διαδικασίες (εσωτερική λογοδοσία). Προφανώς αυτό που επιδιώκεται είναι η αγαστή συνύπαρξη όλων των παραπάνω έτσι ώστε οι λογοδοτικοί μηχανισμοί να επιτύχουν τη βελτίωση του εκπαιδευτικού έργου. Ωστόσο, με τον τρόπο αυτό δημιουργούνται νοητικά χάσματα και δυνητικές συνθήκες εξάρθρωσης του λόγου ΟΟΣΑ- ΕΕ (Howarth & Stavrakakis,2000:1).Γιατί εάν η γνώση και η ικανότητα αποκτούν ουσιαστικό περιεχόμενο μέσω της συλλογικότητας, της αμοιβαιότητας και του διαμοιρασμού, εντός συγκεκριμένων και διαφοροποιημένων μάλιστα σχολικών πλαισίων, τότε τι ακριβώς μετριέται με συστήματα λογοδοσίας που εδράζονται σε εξωτερικά πρότυπα απόδοσης και μηχανισμούς συγκρίσεων (π.χ Pisa);

2.1. Λογοδοσία και σχολική ηγεσία

Η ενσωμάτωση και προσαρμογή των εξωτερικών συστημάτων λογοδοσίας στις σχολικές μονάδες αλλά και η διαμόρφωση και λειτουργία ενός πλαισίου συλλογικής αυτό-λογοδοσίας, απαιτεί την ύπαρξη μιας ισχυρής, αυξημένων ικανοτήτων, ηγεσίας .Ο ρόλος που τα διευθυντικά στελέχη καλούνται να διαδραματίσουν είναι διττός (Perry& Macwilliam, 2007:39-41). Απ' τη μια πλευρά, στην προωθούμενη απ' τους διεθνείς οργανισμούς ''λογοδοσία των αποτελεσμάτων'' (accountability of outcomes, EFEE& ETUCE, 2015:11), αυτό που αναμένεται απ' τον διευθυντή είναι ένας διαφορετικός τρόπος διαχείρισης και ελέγχου της μάθησης με τον καθορισμό σχολικών στόχων για την απόδοση των μαθητών, μέτρηση της προόδου σε σχέση με αυτούς τους στόχους και πραγματοποίηση προσαρμογών στο σχολικό πρόγραμμα, Για να καταστεί εφικτή η θετική επίδραση των συστημάτων λογοδοσίας, απαιτείται οι ηγέτες να είναι προσανατολισμένοι στα «σοφά δεδομένα» ("data-wise"), η σκόπιμη χρήση των οποίων είναι απαραίτητη για τη διασφάλιση της προόδου κάθε μαθητή (Pont κ.α, 2008).

Παράλληλα, ο διευθυντής λειτουργεί ως διαμεσολαβητικός κρίκος μεταξύ των μαθησιακών αποτελεσμάτων και της διδασκαλίας, δηλαδή των εκπαιδευτικών. Πρακτικά, οι σχολικοί ηγέτες προκειμένου να επιτύ-

χουν υψηλή απόδοση των μαθητών οφείλουν να κινηθούν σε πολλαπλά επίπεδα: α) να μεριμνούν για τη διατήρηση υψηλού αισθήματος λογοδοσίας των διδασκόντων, β) να εμπλέκουν το προσωπικό σε διαδικασίες χρήσης, αποτίμησης και ανατροφοδότησης απ' τα δεδομένα που προκύπτουν κατά την εφαρμογή διαδικασιών λογοδοσίας, γ) να υποστηρίζουν το διδακτικό προσωπικό στην «*ευθυγράμμιση* (η υπογράμμιση δική μου) *της διδασκαλίας με τους συμφωνημένους στόχους μάθησης και τα πρότυπα απόδοσης*» (Pont k.a, 2008:51). Η υποστήριξη σε αυτό το πεδίο σχετίζεται και με την ενίσχυση του πλαισίου ικανοτήτων των εκπαιδευτικών (Caena, 2014; Robertson, 2005:158-160), ώστε αυτό να συμβαδίζει με την ικανοποίηση των απαιτήσεων της μετρήσιμης κοινωνίας της γνώσης. Η διαμόρφωση ενός νέου επαγγελματικού προφίλ των εκπαιδευτικών, η συνεχής, με όρους δια βίου μάθησης, επαγγελματικής τους ανάπτυξης, αποτελούν αντικείμενο της υπευθυνότητας που θα πρέπει να επιδεικνύει ο διευθυντής.

Η ηγεσία, απ' την άλλη πλευρά, «*έχει καθοριστική σημασία για την ανάπτυξη εσωτερικής λογοδοσίας*» (Elmore,2008:44). Τα διευθυντικά στελέχη καλούνται να ενισχύσουν την επαγγελματική υπευθυνότητα, δηλαδή τη συνεργασία μεταξύ εκπαιδευτικών με στόχο τη βελτίωση της πρακτικής. Αυτή η μορφή επαγγελματισμού βασίζεται στην προώθηση της κοινής δέσμευσης και της συλλογικής ευθύνης για τη διαρκή βελτίωση της απόδοσης των μαθητών. Στην πράξη η υψηλή εσωτερική ευθύνη σε έναν οργανισμό αντανακλάται στις αναπτυγμένες προσεγγίσεις του προγράμματος σπουδών και στη ύπαρξη δομημένων συζητήσεων και ανταλλαγής εμπειριών για τις διδακτικές πρακτικές και τις επιδόσεις των μαθητών. Ο ρόλος της ηγεσίας έγκειται, ακριβώς, στην ενίσχυση της συλλογικής ικανότητας ως προς τον εντοπισμό, τη διάγνωση και την εφαρμογή δράσεων αντιμετώπισης των προβλημάτων μάθησης (ο.π:42-44). Απ' την άλλη πλευρά, η αποτελεσματική εσωτερική λογοδοσία προϋποθέτει η σχολική ηγεσία να επενδύει στη δημιουργία ενός κλίματος αμοιβαιότητας και εμπιστοσύνης μεταξύ των εκπαιδευτικών. Δεν είναι τυχαίο ότι «*οι εκπαιδευτικοί σε πιο επιτυχημένα σχολεία έχουν ισχυρότερα επίπεδα εμπιστοσύνης, γεγονός που δείχνει ισχυρά επίπεδα εσωτερικού ελέγχου και λογοδοσίας*» (EC, 2017[b]:51).

Η ταυτόχρονη ηγετική διαχείριση των μηχανισμών εξωτερικής και εσωτερικής απόδοσης λόγου των σχολείων επαναφέρει και σε αυτό το πεδίο τις αντινομίες που ενυπάρχουν στο λόγο ΟΟΣΑ-ΕΕ σε σχέση με τη λογοδοσία. Η ηγεσία έχει την *ευθύνη* (responsibillity) να ενσωματώσει στο σχολικό χώρο τις πολιτικές λογοδοσίας που επικεντρώνονται στην

ατομική, μετρήσιμη ικανότητα διασφαλίζοντας, ταυτόχρονα, τη βιωσιμότητα τους μέσω μηχανισμών επιτήρησης και ελέγχου της αποτελεσματικότητας του εκπαιδευτικού προσωπικού (Pont κ.α, 2008:47-48). Η εφαρμογή διαδικασιών εσωτερικής λογοδοσίας, απ' την άλλη πλευρά, με τη συνακόλουθη διαφοροποίηση ως προς τις πρακτικές (συλλογική μάθηση, συνεργατικός αναστοχασμός, ανάληψη επαγγελματικής ευθύνης) και το πλαίσιο αξιών (εμπιστοσύνη, αμοιβαιότητα, ισότητα, συνευθύνη) που επιφέρει, απαιτεί μια διαφορετική ηγετική προσέγγιση ενίσχυσης του κοινωνικού κεφαλαίου, ενδυνάμωσης του συλλογικού υποκειμένου, διαμόρφωσης συνθηκών εσωτερίκευσης του ελέγχου και της ευθύνης (Strain, 2009:75-80; Liew, 2012). Αν και συχνά στο λόγο ΟΟΣΑ- ΕΕ επισημαίνεται η ανάγκη αποτελεσματικής διαχείρισης απ' την σχολική ηγεσία εσωτερικής και εξωτερικής λογοδοσίας ως της καταλληλότερης συνταγής για τη βελτίωση των μαθησιακών αποτελεσμάτων (EC, 2017[b]:51), σε ένα πρόσφατο κείμενο του ΟΟΣΑ αναφέρεται ότι το τελευταίο διάστημα σημειώνεται μια μετατόπιση *παραδείγματος* στον τρόπο θέασης της διοίκησης: απ' το γραφειοκρατικό μοντέλο διαχείρισης καθορισμένων κανόνων και τη διοικητική ηγεσία ελέγχου των εισροών και των αποτελεσμάτων (όπως προτάσσει η Νέα Δημόσια Διοίκηση), υιοθετείται το μοντέλο της «*νέας δημόσιας διακυβέρνησης*» όπου αύξουσα σημασία αποκτούν οι διαδικασίες διαμόρφωσης κοινωνικών σχέσεων και δικτύων, το κοινωνικό κεφάλαιο, δηλαδή, <u>σε αντίθεση ή παράλληλα</u> (η υπογράμμιση δική μου) με το ανθρώπινο κεφάλαιο (OECD 2018:37). Η υπογραμμισμένη διάζευξη αναφορικά με την εξισορρόπηση, ανάπτυξη και διαχείριση του ατομικού και κοινωνικού κεφαλαίου του σχολείου, είναι ενδεικτική, ίσως, των νοητικών ρηγμάτων που ενυπάρχουν στον κυρίαρχο, ηγεμονικό λόγο ΟΟΣΑ-ΕΕ.

3. Η έννοια της αξιολόγησης: κλίμακες απόδοσης, ατομική ικανότητα και συλλογική ευθύνη

Η αξιολόγηση στο λόγο των υπερεθνικών οργανισμών συνιστά εξέχον κομβικό σημείο γιατί, μαζί με τη λογοδοσία, θεωρούνται συχνά μοχλοί αλλαγών ως προς τη λήψη αποφάσεων σχετικά με την κατανομή των πόρων και τη βελτίωση του σχολείου (OECD, 2013:5; ETUCE-EFEE, 2015:19). Τα συστήματα αξιολόγησης εξυπηρετούν 2 αλληλένδετους στόχους: τη βελτίωση και τη λογοδοσία. Η βελτίωση σχετίζεται με την αποτελεσμα-

τικότητα και αποδοτικότητα ως προς τις μαθητικές επιδόσεις και με την ισότητα ως προς τη δυνατότητα πρόσβασης όλων των μαθητών, με στόχο την μείωση της διαφοράς μεταξύ των σχολείων με χαμηλές και υψηλές αποδόσεις αντίστοιχα. Διέπεται από μια διαμορφωτικά προσέγγιση και προκύπτει συνήθως ως αποτέλεσμα εφαρμογής εσωτερικής αξιολόγησης/αυτοαξιολόγησης. Η λογοδοσία, αντίθετα, βασίζεται σε μια αθροιστική λογική παροχής πληροφοριών στους υπευθύνους χάραξης πολιτικής αλλά και στους γονείς σχετικά με την κατανομή των πόρων και τη συμμόρφωση προς εξωτερικούς κανονισμούς και πρότυπα (Faubert, 2009:6-8; OECD, 2013:7).

Η εσωτερική αξιολόγηση αποσκοπεί στην επίτευξη του γενικότερου αναπτυξιακού σχεδίου του σχολείου, με την κριτική αποτίμηση της προσωπικής ποιότητας που παράγει. Τα εξωτερικά αξιολογικά συστήματα, απ' την άλλη, αφορούν τη μέτρηση των αποτελεσμάτων που λαμβάνουν οι μαθητές σε εθνικές και διεθνείς εξετάσεις είτε ως προς τη βελτίωση των επιδόσεων είτε σε σχέση με το βαθμό απόδοσης σε συγκεκριμένα πρότυπα απόδοσης (OECD, 2013:5-6). Η έννοια των εκπαιδευτικών προτύπων αναφέρεται στα μαθησιακά αποτελέσματα (στις γνώσεις και δεξιότητες) που αποτιμώνται βάσει μετρήσιμων κλιμάκων αξιολόγησης. Ταυτόχρονα, όμως, τα αποτελέσματα του σχολείου αξιολογούνται και σε σχέση με την ισότητα στην κατανομή τους καθώς οι σχολικές μονάδες οφείλουν να επιδεικνύουν κοινωνική ευθύνη, να μεριμνούν για την ένταξη και την παροχή ισότητας ευκαιριών σε παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή παιδιά μεταναστών (Faubert, 2009:9).

Η ατομική αξιολόγηση των εκπαιδευτικών, απ' την άλλη πλευρά, προβάλλεται ως ένα διακριτό και σημαντικό πεδίο, καθώς σχετίζεται με τη βελτίωση των μαθησιακών αποτελεσμάτων. Η εφαρμογή της συνδέεται είτε με τα εσωτερικά είτε με τα εξωτερικά συστήματα αξιολόγησης. Στην πρώτη περίπτωση σκοπός της είναι η βελτίωση της διδασκαλίας, ενώ τα αποτελέσματα της χρησιμοποιούνται για τον προσδιορισμό των διδακτικών αναγκών αλλά και τη βελτίωση του σχεδίου του σχολείου στον τομέα αυτό. Γι' αυτό και θεωρούνται σκόπιμες οι τακτικές ανατροφοδοτήσεις από τον διευθυντή, όταν αυτός αποτελεί τον φορέα αξιολόγησης των εκπαιδευτικών, ή από έμπειρους συνομήλικες, όταν η αξιολογική διαδικασία λαμβάνει τη μορφή της αξιολόγηση ομοτέχνων (Faubert, 2009:99). Στη δεύτερη περίπτωση οι αξιολογικές διαδικασίες συνιστούν μέσο ατομικής λογοδοσίας των εκπαιδευτικών παρέχοντας *«ευκαιρίες για αναγνώριση και ανταμοιβή της αποτελεσματικής διδασκαλίας»* (OECD 2018:54).

Η αξιολόγηση ως πεδίο του λόγου ΟΟΣΑ-ΕΕ διαπνέεται από την οικονομική λογική της μετρήσιμης γνώσης, των διεθνών κατατάξεων, του ανταγωνισμού και της σύγκρισης μέσω δεικτών (Reimers,2013:8-12). Τα εξωτερικά συστήματα αξιολόγησης, με την πληθώρα των αντικειμενικών δεδομένων που επικαλούνται, λειτουργούν ακριβώς ως νομιμοποιητικοί μηχανισμοί επιτήρησης και ελέγχου αυτής της λογικής, προκειμένου να επιτευχθεί η *κανονικοποίηση* (Perryman,2009:614-616) με τα προκατασκευασμένα πρότυπα γνώσης αλλά και ικανοτήτων. Έτσι εξασφαλίζεται όχι μόνο η αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών συστημάτων αλλά και η δικαιοσύνη ως προς την κατανομή των πόρων, των γνώσεων και των ικανοτήτων. Με τον τρόπο αυτό «*η εκπαίδευση συμβάλλει στην οικονομική ανάπτυξη με τρεις βασικούς τρόπους: βελτιώνει την παραγωγικότητα [..], βελτιώνει την απασχολησιμότητα [..] και ενισχύει την ικανότητα καινοτομίας* [..]» (EC, 2017[b]:46).

Παράλληλα με την εξωτερική αξιολόγηση έμφαση δίνεται το τελευταίο διάστημα στην εσωτερική αξιολόγηση, γεγονός που υποβάλλει μια αίσθηση αυτοκαθορισμού, ουσιαστικής αυτονόμησης και ελεύθερης επιλογής στη διαμόρφωση και βελτίωση του αναπτυξιακού σχεδίου των σχολείων (Bij,Geijsel&Dam,2016:42-45). Η συμμετοχική αξιολόγηση και ανάλυση δεδομένων θεωρείται ότι δημιουργεί συνθήκες ανάπτυξης επαγγελματικών κοινοτήτων μάθησης και βελτίωσης της πρακτικής των εκπαιδευτικών που υστερούν (Pont k.a.,2008:52). Η σύσταση ,ωστόσο, είναι τα σχολεία «*να βασίζονται στα πρότυπα και τα κριτήρια που ορίζονται από εξωτερικούς αξιολογητές όταν πραγματοποιούν εσωτερική αξιολόγηση*» (Faubert,2009:48). Και αυτό γιατί, όπως αναφέρεται, δεν υπάρχει συστηματική απόδειξη της αποτελεσματικότητας των εσωτερικών αξιολογήσεων στην αύξηση της ποιότητας εξαιτίας της ποικιλίας των προσεγγίσεων κατά την εφαρμογή της. Αντίθετα, αυτό που φαίνεται να αποδίδει είναι ο συνδυασμός εσωτερικής και εξωτερικής αξιολόγησης καθώς οι εξωτερικοί έλεγχοι φαίνεται να αυξάνουν τη σημαντικότητα της εσωτερικής αξιολόγησης για τους ηγέτες και τους εκπαιδευτικούς. Αυτό που προτείνεται είναι η χρήση ενός πιο ευέλικτου πλαισίου εξωτερικού ελέγχου που θα αφήσει χώρο για τις προτεραιότητες των σχολείων (EC, 2017[c]:16-17).

Στην τελευταία αυτή πρόταση υπολανθάνει η άποψη ότι οι αξιολογικές διαδικασίες γίνονται αποδεκτές όταν αποτελούν προϊόν εσωτερίκευσης, όταν δηλαδή η αναγκαιότητα εφαρμογή τους προβάλλει ως το αποτέλεσμα εσωτερικής επιλογής. Η διαδικασία αυτή συνδέεται άμεσα με την έμφαση που αποδίδεται στο λόγο ΟΟΣΑ-ΕΕ στην ενδυνάμωση του

επαγγελματισμού των εκπαιδευτικών και ηγετών, στη διαμόρφωση ενός ''νέου επαγγελματισμού'' (Keddie, 2013:761-765) που θα ανταποκρίνεται στις απαιτήσεις της ποιότητας, της αποτελεσματικότητας και της βελτίωσης. Το μήνυμα που τελικά διαχέεται υποδόρια είναι ότι εκπαιδευτικοί και διευθυντές *οφείλουν,* ως επαγγελματίες, να ενστερνιστούν τη λογική των αξιολογικών διαδικασιών, να αποδεχθούν τους στόχους και το περιεχόμενο τους, αξιοποιώντας κατάλληλα τα δεδομένα που προκύπτουν. Η πρόταση για υιοθέτηση ενός πιο χαλαρού συστήματος εξωτερικής επιθεώρησης αποτελεί στοιχείο ενός μαλακού προσαρμόσιμου λόγου που αποσκοπεί να γίνει αποδεκτός από διαφορετικά εκπαιδευτικά πλαίσια (Beech, 2009:352). Εδώ υπεισέρχεται η έννοια της επιτελεστικότητας (performativity): εκπαιδευτικοί και διευθυντές οδηγούνται αθέατα στο να αυτοπροσδιορίζονται ως υπεύθυνοι επαγγελματίες οι οποίοι έχουν την υποχρέωση να αποδίδουν λόγο για τα ατομικά και συλλογικά αποτελέσματα που παράγονται στο σχολικό οργανισμό (Ball,2003:216,219; Williams, 2017:312-314; Perryman, 2009:614-619).

Η έννοια της αξιολόγησης, τέλος, έχει άμεση συνάφεια με την έννοια της ικανότητας (EC,2012;22-28; Bech, 2009:353-354). Οι χαμηλές μαθητικές επιδόσεις σε πολλές χώρες, όπως αποτυπώθηκαν στις διεθνείς κατατάξεις του Pisa (EC,2017[a]:86) αποτέλεσαν την νομιμοποιητική βάση για την ανάγκη ενίσχυσης των ικανοτήτων και δεξιοτήτων των μαθητών. Ταυτόχρονα και οι εκπαιδευτικοί *έχουν την ηθική ευθύνη* να αυξήσουν το επίπεδο των ικανοτήτων τους προκειμένου να ανταποκριθούν επιτυχώς στο αίτημα της παροχής ποιοτικού διδακτικού και εκπαιδευτικού έργου, ως βασικής προϋπόθεσης για την μελλοντική προσωπική, οικονομική και κοινωνική ανάπτυξη του μαθητικού δυναμικού (OECD, 2018:29-31). Πρόκειται, εντέλει, για μια διακυβέρνηση μέσω εννοιών *(governance through concepts)* όπου, σε σύζευξη και με τη διακυβέρνηση μέσω αριθμών (*governance through numbers),* αυτό που επιχειρείται είναι μια νοηματική, κανονιστική κατασκευή της ικανότητας και του τρόπου που αυτή αξιολογείται (Mausethagen, 2013:174-175).

3.1 Αξιολόγηση: Οι ρόλοι και το πλαίσιο προσόντων του διευθυντή

Τα σύνθετα αξιολογικά συστήματα που εισήχθησαν στο χώρο του σχολείου διαμόρφωσαν ένα πολύπλοκο, απαιτητικό και συχνά αντιφατικό πλαίσιο άσκησης της ηγεσίας. Ο σχολικός ηγέτης καλείται ταυτόχρονα να λειτουργήσει ως αξιολογητής της πρακτικής των εκπαιδευτικών, ως

διαμεσολαβητής κατά την ενσωμάτωση της εξωτερικής αξιολόγησης στο σχολικό γίγνεσθαι και ως εμπειρογνώμων κατά τη εφαρμογή εσωτερικών αξιολογικών διαδικασιών. Το πλαίσιο αυτό προδιαγράφει αντικρουόμενους ρόλους του διευθυντή (Pont, 2020:156-157; Codd, 1994:47-51). Απ' την μια πλευρά πρέπει να παρακολουθεί και να αξιολογεί την ποιότητα της διδασκαλίας των εκπαιδευτικών. Η αντίφαση εδώ έγκειται στο γεγονός ότι η παρακολούθηση αυτή έχει διπλό στόχο: αποτελεί αναπόσπαστο μέρος της ατομικής λογοδοσίας των εκπαιδευτικών αλλά και μέσο βελτίωσης της πρακτικής τους. Έτσι ο διευθυντής καλείται να εναρμονίσει τα αντιφατικά αιτήματα για λογοδοσία και επαγγελματική ανάπτυξη λειτουργώντας ταυτόχρονα ως επόπτης και ως εμψυχωτής των εκπαιδευτικών (OECD,2013:8-10; Tuytens & Devos, 2014:514-517). Παράλληλα, ο σχολικός ηγέτης έχει την πλήρη ευθύνη ενσωμάτωσης των εξωτερικών συστημάτων αξιολόγησης στο σχολικό χώρο. Αυτό προϋποθέτει την ευθυγράμμιση της διδασκαλίας με τα εξωτερικά πρότυπα, τον καθορισμό των σχολικών στόχων για την απόδοση των μαθητών, τη μέτρηση της προόδου σε σχέση με τους στόχους αυτούς και η προσαρμογή του σχολικού προγράμματος για τη βελτίωση της απόδοσης (Pont κ.α, 2008:51-52), μέσα από μια διαδικασία διαπραγμάτευσης και συναίνεσης των εκπαιδευτικών (OECD, 2013:16).

Η ανάπτυξη, τέλος, συστημάτων εσωτερικής συλλογικής αξιολόγησης θέτει στην ηγεσία του σχολείου ένα διαφορετικό πρόταγμα. Ο διευθυντής καλείται να οργανώσει και να υλοποιήσει ένα αναπτυξιακό πλάνο δράσης του σχολείου ιεραρχώντας τις προτεραιότητες και θέτοντας στόχους βελτίωσης. Η διαδικασία αυτή, όμως, εδράζεται στην ανάδυση διαφορετικών κομβικών σημείων: συνεργατικότητα, ομαδικότητα, ενεργή συμμετοχή, ένα κλίμα εμπιστοσύνης, ισοτιμίας και αμοιβαιότητας. Στο πλαίσιο αυτό η ηγεσία του σχολείου αποποιείται τον παραδοσιακό ρόλο του ελέγχου των εκπαιδευτικών και επικεντρώνεται σε διαδικασίες μετα-ελέγχου, με την έννοια ότι θέτει σαφείς στόχους και αντιμετωπίζει τους εκπαιδευτικούς ως ημι-αυτόνομους επαγγελματίες, ενισχύοντας και παρακολουθώντας τη διαδικασία της διδασκαλίας και της μάθησης από απόσταση (EFEE-ETUCE, 2015:21).

Αυτοί οι αντιφατικοί ρόλοι του διευθυντή σε σχέση με την αξιολόγηση (Codd, 1994: 50-51) επιβάλλουν την αναγκαιότητα διαμόρφωσης ενός νέου πλαισίου ικανοτήτων και δεξιοτήτων (όπως υποστήριξη στην αξιολόγηση και ανάπτυξη της ποιότητας των εκπαιδευτικών, στον καθορισμό στόχων, στη λογοδοσία), το οποίο θα συμβάλλει στη βελτίωση των σχολικών αποτελεσμάτων (Pont κ.α, 2008:136; Faubert, 2009:87-88). Τα

παραπάνω συνδέονται με την εφαρμογή συγκεκριμένων μοντέλων ηγεσίας: την εκπαιδευτική (educational leadership) (EC[b],2017:41; EC,2012:46) και την κατανεμημένη (distributive leadership) (Elmore, 2008:58-59; EC[a], 2017:97). Στην πρώτη περίπτωση η έμφαση δίνεται στη γνώση και τη μάθηση (OECD, 2013:14) αλλά και στην παρακολούθηση της διδασκαλίας (ατομική αξιολόγηση εκπαιδευτικών). Η κατανεμημένη ηγεσία, απ' την άλλη πλευρά, εστιάζεται στη συλλογική ανάληψη ηγετικών καθηκόντων, στο διαμοιρασμό εμπειρογνωμοσύνης και στη συλλογική δράση μέσα σε ένα κλίμα αμοιβαίας υποστήριξης και εμπιστοσύνης (Pont k.a, 2008:84-87). Η διασύνδεση αυτής της προσέγγισης με την εσωτερική αξιολόγηση είναι σαφής: το πλέγμα των αλληλεξαρτήσεων και αλληλοεπιδράσεων μεταξύ των συμμετεχόντων, η ομαδικότητα και η συνεργασία αποτελούν κομβικά σημεία στο λόγο περί εσωτερικής αξιολόγησης. Η κατανομή ηγετικών πρακτικών συνιστά στην ουσία, την άλλη πλευρά του νομίσματος: ο διαμοιρασμός γνώσεων, ικανοτήτων και συλλογικής μάθησης συνδιαμορφώνει, μαζί με την εσωτερική αξιολόγηση, συνθήκες ανάπτυξης του επαγγελματισμού εκπαιδευτικών και ηγετών, δέσμευσης και συνευθύνης ως προς τη βελτίωση των μαθησιακών αποτελεσμάτων. Με λίγα λόγια, «*η διανομή συμβάλλει στην ενίσχυση της σχολικής ικανότητας»,* γεγονός που θεωρείται ιδιαίτερα σημαντικό καθώς «*η εφαρμογή κυβερνητικών μεταρρυθμίσεων και μέτρων λογοδοσίας απαιτεί τα σχολεία να έχουν την ικανότητα να ανταποκρίνονται αποτελεσματικά*» (Pont κ.α, 2008:82).

Βιβλιογραφία

Ball, S.J., (2003). The teacher's soul and the terrors of Performativity. *Journal of Education Policy,* 18(2), pp.215-228.

Beech, J. (2009). Policy spaces, mobile discourses, and the definition of educated identities, *Comparative Education,* 45(3), pp.347-364.

Berkovich, I & Benoliel, P. (2018). Marketing teacher quality: critical discourse analysis of OECD documents on effective teaching and TALIS, *Critical Studies in Education*, DOI:10.1080/17508487.2018.1521338.

Bij,T., Geijsel, F. & Dam, G. (2016). Improving the quality of education through self-evaluation in Dutch secondary schools. *Studies in Educational Evaluation,* 49, pp.42–50.

Brady, A. (2016): The Regime of Self-Evaluation:Self-Conception for Teachers and Schools. *British Journal of Educational Studies*, 64(4), pp.523-541.

Caena, F.(2014). Teacher Competence Frameworks in Europe: policy-as-discourse

and policy-as-practice. *European Journal of Education*, 49(3), pp.311-331.
Codd, J. (1994): Educational reform and the contradictory discourses of evaluation. *Evaluation & Research in Education,* 8 (1-2), pp.41-54.
Dijkstra, A., Motte, P. & Eilard, A. (2014). Social outcomes of education-Concept and measurement. In: *A Dijkstra & P Motte (Eds.) Social Outcomes of Education The assessment of social outcomes and school improvement through school inspections.* Amsterdam :University Press.
European Commission SWD, (2012). *Supporting the Teaching Professions for Better Learning Outcome*s. Strasbourg.
European Commission SWD (2016). *A new skills agenda for Europe. Brussels.*
European Commission(2017[a]).*Education and Training Monitor.* Luxembourg: Publications Office of the European Union.
European Commission SWD, (2017[b]). *Communication on school development and excellent teaching for a great start in life.* Luxembourg: Publications Office of the European Union.
European Commission (2017[c]). *Study on governance and management policies in school education systems*. Final report. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
EFEE- ETUCE (2015). *Professional Autonomy, Accountability and Efficient Leadership and the role of employers' organisations, trade unions and school leaders*. Drukproef
Elmore, R.(2008). Leadership as the practice of improvement. In: B.Pont, D.Nusche & d. Hopkins (Eds), *Improving School Leadership, Volume II: Case studies on system leadership* (pp. 37-67). OECD Publishing.
Fairclough, N. (2001). Critical discourse analysis as a method in social scientificresearch. In *Methods of Critical Discourse Analysis*. Wodak R. & Meyer M. (eds.),121-138. London: Sage Publications.
Fairclough , N. (2013) Critical discourse analysis and critical policy studies, *Critical Policy Studies*, 7:2, pp.177-197.
Faubert, V. (2009). "School Evaluation: Current Practices in OECD Countries and a Literature Review", *OECD Education Working Papers*, No. 42, OECD Publishing.
Gillies, D. (2010) Economic goals, Quality discourse and the narrowing of European state education. *Education, Knowledge and Economy*, 4(2), pp.103-118.
Grek, S. (2009). "Governing by Numbers: the Pisa 'effect' in Europe", *Journal of Education Policy*, 24 (11), pp. 23-37.
Gearin, B.(2017) The mismeasure of monkeys: education policy research and the evolution of social capital. Journal of Education Policy,32(5), pp.604-627.
Heffernan, A. (2018). *The Principal and School Improvement- Theorising Discourse, Policy, and Practic*e. Springer.
Howarth, D. (2008). *Η Έννοια του Λόγου*, (Μτφ. Σ. Καναούτη). Αθήνα : Πολύτροπον
Howarth, D. & Stavrakakis, Y. (2000). Introducing Discourse Theory and Political

Analysis. In David R. Howarth, Aletta J. Norval & Yannis Stavrakakis (Eds), *Discourse Theory And Political Analysis* (pp. 1-37). Manchester: University Pres

Karlsson, O. (2003). Evaluation Politics in Europe:Trends and Tendencies. *Studies in Educational Policy and Educational Philosophy* 1, pp.1-11.

Keddie, A.(2013). Thriving amid the performative demands of the contemporary audit culture: a matter of school context. *Journal of Education Policy*, 28 (6), pp.750-766.

Κιουπκιολής, Α., Κοσμά, Υ., Πεχτελίδης, Γ. (2015). *Θεωρία του Λόγου. Δημιουργικές εφαρμογές*. Αθήνα: Gutenberg

Kosor, M., Perović, L. & Golem,S . (2019). The Role of International Benchmarking in Shaping Educational Policy in Small European Countries. In:A. Ingtorsson, N. Alfirević, J. Pavičić & D.Vican (Eds), *Educational Leadership in Policy Challenges and Implementation Within Europe* (pp.27-40). Switzerland: Springer.

Laclau, E.**(**1997). *Για την επανάσταση της εποχής μας: κοινωνική εξάρθρωση, ηγεμονία και ριζοσπαστική δημοκρατία* (Μτφρ. Γ. Σταυρακάκης).Αθήνα: Νήσος

Liew,W, (2012): Perform or else: the performative enhancement of teacher professionalism, *Asia Pacific Journal of Education*, 32(3), pp.285-303.

Lingard, B., Martino, W. & Rezai-Rashti, G. (2013). "Testing regimes, accountabilities and education policy: commensurate global and national developments", *Journal of Education Policy*, 28 (5), pp. 539-556.

Law, M. & Lingard, B (2002). Constructing a European Policy Space in Educational Governance: the role of transnational policy actors. *European Educational Research Journal,* 1(2), pp. 290-307.

Mausethagen, S.,(2013) .Governance through concepts: The OECD and the construction of "competence" in Norwegian education policy,*Berkeley Review of Education,* 4(1), pp.161-181.

OECD, (2005).*The definition and selection of key competencies*, Executive Summary.

OECD, (2013). *Synergies for Better Learning: an international perspective on evaluation and assessment*,OECD Reviews of Evaluation and Assessment in Education. Paris: OECD Publishing,.

OECD, (2018). *Effective Teacher Policies: Insights from PISA.* PISA, OECD Publishin.

Πασιάς, Γ. (2007). Ο εκπαιδευτικός, η αγορά και το 'Πανοπτικό': πλαίσιο προσόντων, κουλτούρα μάθησης και τεχνολογίες επιτήρησης στην 'Ευρώπη της γνώσης'. Στο: Καψάλης, Γ.-Κατσίκης, Ν (επιμ), *Η Πρωτοβάθμια εκπαίδευση και οι προκλήσεις της εποχής μας*, Πρακτικά συνεδρίου , Ιωάννινα, σσ. 160-167.

Πασιάς, Γ. (2012). Η «ποιότητα», η «Ευρώπη των δεικτών» και οι πολιτικές των αριθμών. Στο: Τριλιανός, Α. (επιμ), «Η Ποιότητα στην εκπαίδευση: Τάσεις και Προοπτικές», (Πρακτικά Συνεδρίου, Αθήνα: Διάδραση, σσ.41-45.

Πασιάς, Γ. (2019). Διακυβέρνηση, παγκόσμια εκπαιδευτική ατζέντα και ο ρόλος των διεθνών οργανισμών. *Συγκριτική και Διεθνής Εκπαιδευτική Επιθεώρηση*, 23, σσ. 4-22.

Perry L-A. & McWilliam, E. (2007). Accountability, responsibility and school leadership. *Journal of Educational Enquiry,* 7(1), pp. 32-43

Perryman, J. (2009). Inspection and the fabrication of professional and performative processes, J*ournal of Education Policy*, 24 (5), pp.611-631.

Plagens, G. (2011). Social Capital and Education: Implications for Student and School Performance. *Education & Culture, 27* (1), pp. 40-64.

Phillips, L. & Jorgensen, M. (2009). *Ανάλυση Λόγου, Θεωρία και μέθοδος* (Μτφ *Α.* Κιουπκιολής). Αθήνα: Παπαζήσης.

Pont, B., Nusche, D, & Moorman, H. (2008). *Improving School Leadership, Volume 1:Policy and Practice*. OECD Publishing.

Pont, B. (2020). A literature review of school leadership policy reforms. *European Journal of education,* 55, pp.154–168.

Rear D. & Jones A. (2013). Discursive struggle and contested signifiers in the arenas of education policy and work skills in Japan. *Critical Policy Studies,* 7 (4), pp.375 – 394.

Reimers,E. (2013). E*conomic and Political Subjectivities in Public Discourses on Education*. Paper at AERA 2013, Symposium " Neoliberal Education and Political Subjectivity",San Francisco, USA.

Robertson, S. (2005) Re-imagining and rescripting the future of education: global knowledge economy discourses and the challenge to education systems. *Comparative Education*, 41(2), pp.151-170.

Rogers, P., Malancharuvil-Berkes, E., Mosley, M., Hui, D. & Glynis, J. (2005). Critical Discourse Analysis in Education: A Review of the Literature. *Review of Educational Research* 75, (3), pp. 365–416

Sellar, S. & Lingard, B. (2013). The OECD and global governance in education, *Journal of Education Policy,* 28(5), pp. 710-725.

Σταυρακάκης, Γ. (1997). Εισαγωγή. Στο: E. Laclau. *Για την επανάσταση της εποχής μας*. (σσ. 19 – 49). Αθήνα: Νήσος

Strain, M.(2009). Some Ethical and Cultural Implications of the Leadership 'Turn' in Education On the Distinction between Performance and Performativity, *Educational Management Administration & Leadership,* 37(1), pp.67–84.

Tuytens, M. & Devos,G. (2014) How to activate teachers through teacher evaluation?.*School Effectiveness and School Improvement,* 25(4), pp.509-530.

Volante, L., Fazio, X. & Ritzen, J. (2017). The OECD and Educational Policy Reform: International Surveys, Governance and Policy Evidence. *Canadian Journal of Educational Administration and Policy,* 184, pp. 34-48.

White, J (2010). Speaking 'over' performativity. *Journal of Educational Administration and History*, 42(3), pp.275-294.

Wilkins,A. (2015). Professionalizing school governance: the disciplinary effects of school autonomy and inspection on the changing role of school governors, *Journal of Education Policy*, 30(2), pp.182-200.

Williams,G.(2017) The language of performativity? A content analysis concerning differing constructions of leadership for secondary school PE departments. *School Leadership & Bija Management,* 37(3), pp.311-329.

Wodak, R, & Fairclough, N. (2010): Recontextualizing European higher education policies: the cases of Austria and Romania, *Critical Discourse Studies*, 7:1, pp.19-40.

Wrigley, T. (2013) Rethinking school effectiveness and improvement: a question of paradigms. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 34(1), pp.31-47.

Žiljak,T. (2019). Educational Policies for School Leadership in Europe: A Comparative Review. In:A. Ingtorsson, N. Alfirević, J. Pavičić & D.Vican (Eds), *Educational Leadership in Policy Challenges and Implementation Within Europe (*pp.41-57). Switzerland: Springer.

Abstract

This article, using Laclaou-Mouffe's Discourse Theory and Fairclough's Critical Discourse_Analysis, attempts to explore how the OECD- EU's discourse is articulated in relation to school education. The first observation is that in this discourse, three nodal points are of vital importance: accountability, evaluation and leadership. The way these points intertwine, attaches a different point of view in already existing floating signifiers, like quality and improvement. The main conclusion is that the accountability and evaluation systems focus on learning outcomes and on the effectiveness of student performance by implementing external standards, measurable goals and international comparative tests. The language of economical discourse (customers, efficiency, human capital) dominates resulting to the concept of quality and improvement being shaped into a quantified dimension, reflecting the instrumental logic of neoliberalism. While this seems to be the dominant ideological field of OECD-EU's discourse, an other point of view, attached to concepts (equality, equity) and social values (trust, reciprocity, collaborative networks) is also displayed on. In addition, there is a lot of emphasis given lately on the internal evaluation, which is accompanied by its own nodal points :collaborative learning, self-control, new professionalism. This creates a possible antimony in that discourse. In this context, school leader has the responsibility to function at the same time as an evaluator of the teachers, as an intermediary during the incorporation of external evaluation and as an expert in implementing internal evaluation processes.

Keywords: Accountability, Evaluation, Leadership ,EU- OECD , Quantitative indicators, Social Capital, Performativity.