

Διεθνές Συνέδριο για την Ανοικτή & εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση

Τόμ. 11, Αρ. 3Α (2022)



Παιδαγωγικός σχεδιασμός και οικοδόμηση εκπαιδευτικής διαδικασίας σύμφωνα με τις ανάγκες έγκλειστων ενηλίκων

ΒΑΣΙΛΙΚΗ ΑΝΑΣΤΑΣΙΟΣ ΚΟΥΤΖΕΚΛΙΔΟΥ

doi: [10.12681/icodl.3411](https://doi.org/10.12681/icodl.3411)

Παιδαγωγικός σχεδιασμός και οικοδόμηση εκπαιδευτικής διαδικασίας σύμφωνα με τις ανάγκες έγκλειστων ενηλίκων

Pedagogical planning and construction of educational process according to the needs of incarcerated adults

Βασιλική Κουτζεκλίδου
Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο
Υποψήφια Διδάκτορας
koytz31@gmail.com

Αντώνης Λιοναράκης
Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο
Καθηγητής, Μέλος ΔΕΠ
alionar@eap.gr

Abstract

Prison education is seen in both criminal and education policies as a way of assimilating inmates ‘back into society’. In spite of the policy emphasis on education, the practices in prison education vary from prison to prison. The stated aim of prison education in EU and in Finnish national level policies is to teach inmates the skills and knowledge that they can use in life after release and thus reduce recidivism. In this paper, we analyze practices related to education programmes in closed prisons and therapisation of education. International and national policy documents and ethnographic data and interviews with young people and teachers have been used as data sources. Our aim is to draw a picture of multiple and complex power relations that shape the young adults in prison as flexible subjects that are able to make the transition from prison. It is argued that applying a discursive approach in analysis of everyday speech, interviews and documentary data about prison education provides illumination about the subtle ways in which discourses of employability and therapisation in education speak through language and social relations. It, also, allows us to think about how young adults are ‘reformed’ by them, how they learn to act in the power relations that educational programmes targeted at them offer, as well as how they utilise them. It is argued that by making visible the ways in which discourses regarding policies and educational programmes are created, it is possible to show the multiple ways in which subjects in prison education are constructed.

Keywords: *Equality of education, inclusive adult educator, good inclusive student education practices, inmates' needs*

Περίληψη

Η εκπαίδευση στις φυλακές θεωρείται, τόσο στην ποινική όσο και στην εκπαιδευτική πολιτική, ως ένας τρόπος αφομοίωσης των κρατουμένων «στην κοινωνία». Παρά την πολιτική έμφαση στην εκπαίδευση, οι πρακτικές της εκπαίδευσης διαφέρουν από φυλακή σε φυλακή. Ο δηλωμένος στόχος της εκπαίδευσης στις φυλακές στην Ευρωπαϊκή Ένωση και στις εθνικές πολιτικές είναι να διδάξει στους κρατούμενους τις δεξιότητες και τις γνώσεις που μπορούν να χρησιμοποιήσουν στη ζωή τους μετά την αποφυλάκισή τους και, ως εκ τούτου, να μειώσει την υποτροπή. Σε αυτό το έγγραφο αναλύονται πρακτικές που σχετίζονται με εκπαιδευτικά προγράμματα σε φυλακές σχετικά με το ρόλο και τη θεραπευτική δύναμη της εκπαίδευσης. Ως πηγές

δεδομένων χρησιμοποιήθηκαν έγγραφα διεθνών και εθνικών πολιτικών και συνεντεύξεις με κρατούμενους και εκπαιδευτικούς.

Η εφαρμογή μιας αναλυτικής προσέγγισης στην ανάλυση της καθημερινής ομιλίας, των συνεντεύξεων και των δεδομένων τεκμηρίωσης, σχετικά με την εκπαίδευση στις φυλακές, παρέχει φώτιση σχετικά με τους λεπτούς τρόπους με τους οποίους η θεραπεία της εκπαίδευσης μιλά μέσω της γλώσσας και των κοινωνικών σχέσεων. Μας επιτρέπει, επίσης, να σκεφτούμε πως οι νέοι ενήλικες «μεταρρυθμίζονται» από αυτούς τους ίδιους, πως μαθαίνουν να ενεργούν στις σχέσεις εξουσίας που προσφέρουν τα εκπαιδευτικά προγράμματα, καθώς και πως μπορούν να τα αξιοποιήσουν. Κάνοντας ορατούς τους τρόπους με τους οποίους δημιουργούνται τα εκπαιδευτικά προγράμματα, είναι δυνατό να δείξουμε τους πολλαπλούς τρόπους με τους οποίους κατασκευάζονται τα θέματα της εκπαίδευσης στις φυλακές.

Λέξεις-κλειδιά: *Ισότητα εκπαίδευσης, εκπαιδευτής έγκλειστων ενηλίκων, καλές πρακτικές εκπαίδευσης έγκλειστων μαθητών, ανάγκες κρατουμένων*

Εισαγωγή

Η εκτεταμένη έρευνα για τον αντίκτυπο της εκπαίδευσης στη ζωή των φυλακισμένων ατόμων καταδεικνύει ατομικά και κοινωνικά οφέλη. Τα οφέλη μπορεί να περιλαμβάνουν προσωπική και οικογενειακή ευημερία, όπως: αυτοεκτίμηση και γνωστική ικανότητα, ενδυνάμωση για τεκμηριωμένες επιλογές, υψηλότερες πιθανότητες απασχόλησης και επανένταξη στην κοινωνία. Η μειωμένη διεθνής έρευνα, που έχει διεξαχθεί για την εκπαίδευση φυλακισμένων, συνέβαλε σημαντικά στη διαφώτιση των ατομικών κινήτρων και στα πολλαπλά εμπόδια στην ολοκλήρωση της εκπαίδευσης στη φυλακή (Behan, 2014· Brosensetal., 2015·Costelloe, 2003·Forster, 1990·Halimietal., 2017·Mangeretal.,2006,2010·Manger, Eikeland&Asbjørnsen, 2013,2019).

Το θέμα παραμένει υπό διερεύνηση στον τομέα της εκπαίδευσης γεγονός που περιορίζει την κατανόησή για την εκπαιδευτική ισότητα στο μεγαλύτερο μέρος της Ευρώπης με σχεδόν καθολικό ποσοστό αλφαριθμητισμού (World Bank, 2020). Αυτή η μελέτη προσπαθεί να συμβάλει στη γνώση για να καλύψει αυτό το κενό προσφέροντας συστάσεις για την αντιμετώπιση των εκπαιδευτικών αναγκών ενός από τους πιο περιθωριοποιημένους πληθυσμούς παγκοσμίως. Σε όσα ακολουθούν, τοποθετείται η μελέτη σε εννοιολογικό πλαίσιο σχετικά με τα κίνητρα στην εκπαίδευση για ενήλικες εκπαιδευόμενους, καθώς και τα εμπόδια που υπάρχουν στην εκπαίδευση για ενήλικες μαθητές, με σύντομη περιγραφή του ερευνητικού-παιδαγωγικού σχεδιασμού και της μεθοδολογίας αυτής της μελέτης.

Στη συνέχεια, παρουσιάζονται ευρήματα της έρευνας, επισημαίνοντας την εκπαίδευση των φυλακισμένων και τις εκπαιδευτικές τους φιλοδοξίες πέρα από τη φυλακή και τα εμπόδια που αντιμετωπίζουν οι ενήλικες στις εκπαιδευτικές τους αναζητήσεις. Η ολοκλήρωση της αναφοράς γίνεται με την παράθεση ευρημάτων, συμπερασμάτων της έρευνας.

Εκπαίδευση και εγκλεισμός

Οι Ahmed, Johnson, Caudill, Diedrich, Mains και Key (2019) αναφέρουν ότι η εκπαίδευση στις φυλακές δεν είναι μόνο ένα ζωτικό εργαλείο για έναν κρατούμενο όσο βρίσκεται μέσα στη φυλακή, αλλά και ένα αναπόσπαστο μέρος της επιτυχούς επανένταξής του στην κοινωνία μετά την αποφυλάκιση. Πρόκειται για ένα πρόγραμμα γενικής εκπαίδευσης που επικεντρώνεται στην ανάπτυξη βασικών

λογοτεχνικών και μαθηματικών δεξιοτήτων, είτε ένα πρόγραμμα αποκατάστασης που εστιάζει σε γνωστικές αλλαγές. Το πρόγραμμα αυτό παρέχει πολλές δεξιότητες απαραίτητες για μια επιτυχημένη ζωή κατά τη διάρκεια του εγκλεισμού καθώς και μετά την αποφυλάκιση. Σημαντικές πτυχές για τη δημιουργία προσωπικής ανάπτυξης, που είναι απαραίτητες για μια επιτυχημένη ζωή, είναι η αυτοπεποίθηση και κυρίως η αυτοεκτίμηση. Η ανάπτυξη ενός ατόμου καθορίζεται από το περιβάλλον του. Η φτώχεια είναι ένας από τους εξέχοντες χαρακτήρες των εγκληματικών περιβαλλόντων. Όμως και πολλά άλλα εμπόδια οδηγούν προς αυτή την κατεύθυνση όπως τα ναρκωτικά, το αλκοόλ, η κατάχρηση (σωματική, ψυχική, σεξουαλική), η συσχέτιση με συμμορίες και βία, καθώς και άλλες ψυχολογικές επιδράσεις. Οι περισσότεροι άνθρωποι που μεγάλωσαν σε αυτές τις συνθήκες έχουν ήδη αποδεχτεί την πιθανότητα του εγκλεισμού. Χωρίς βελτιωμένη εκπαίδευση καταδικάζουμε τους φυλακισμένους σε αποτυχία και ουσιαστικά εγγυόμαστε την επιστροφή τους στο έγκλημα και τη φυλακή.

Οι πρακτικές εκπαίδευσης ενηλίκων που έχουν σχεδιαστεί για την οικοδόμηση κοινωνικού κεφαλαίου και ενθαρρύνουν τον σχηματισμό ταυτότητας, θεωρείται ότι φέρουν βαρύτητα και προκαλούν δύναμη, υποστηρίζοντας την ενδυνάμωση των μαθητών. Σύμφωνα με την εμπειρική έρευνα του Behan (2014) αποκαλύπτεται ότι οι εμπειρίες των μαθητών στην εκπαίδευση αποτελούν εκδήλωση της ελευθερίας μέσα στη φυλακή. Το Συμβούλιο της Ευρώπης αναγνωρίζει τη μάθηση στις φυλακές ως δικαίωμα για τους κρατούμενους, ανεξάρτητα από τις αντιληπτές δυνατότητες αποκατάστασης δια μέσου της εκπαίδευσης (Council of Europe, 1990). Ο Warner (2007) προχωρά περαιτέρω, αμφισβητώντας πως η εκπαίδευση μπορεί να κριθεί με εγκυρότητα από ποσοστά υποτροπής, όταν παράγοντες όπως η κακοποίηση και η ταπείνωση, οι απάνθρωπες συνθήκες και η περαιτέρω αποξένωση από την κοινωνία, ενδέχεται να λειτουργούν εντός του περιβάλλοντος των φυλακών. Οι ερευνητές της εκπαίδευσης στις φυλακές, ίσως εξουσιοδοτημένοι από τη στάση του Συμβουλίου της Ευρώπης, εργάστηκαν για να αποκομίσουν οφέλη από τη μάθηση στις φυλακές, που υπερβαίνουν το πρόγραμμα αποκατάστασης. Ειδικότερη αναφορά γίνεται από τον Pike και Adams (2012) ως εξής: «Περιγράψτε πώς τα προγράμματα εξ αποστάσεως εκπαίδευσης βοηθούν τους κρατούμενους να αντιμετωπίσουν τη ζωή στη φυλακή», ενώ οι Bhatti and Ghazari (2010) αναγνωρίζουν τον αρνητικό αντίκτυπο της φυλακής στους κρατούμενους και πως η εκπαίδευση ανοίγει ένα χώρο ελπίδας.

Σε αντίθεση, στην Αγγλία, το σημερινό Υπουργείο Δικαιοσύνης δεν ισχυρίζεται ότι η εκμάθηση αλφαριθμητισμού μπορεί να επηρεάσει τον ηθικό χαρακτήρα ή τις ορθολογικές ικανότητες των κρατούμενων. Ωστόσο, η ευρύτερη αγγλική πολιτική για την εκπαίδευση βασικών δεξιοτήτων ενηλίκων υποστηρίζει λειτουργικά και οργανικά προγράμματα παιδείας (Ade-Ojo&Duckworth, 2015) και τη στρατηγική εκπαίδευσης και απασχόλησης για φυλακές στην Αγγλία (Ministry of Justice, 2018), τονίζοντας την παρακολούθηση με στόχο να υπάρξει απόκτηση βασικών δεξιοτήτων. Αυτό αποδεικνύεται, ιδιαίτερα, από την προβολή που αποδίδεται στην απόδειξη της προοδευτικής επίτευξης των προκαθορισμένων δεξιοτήτων γραμματισμού μέσω τυποποιημένων δοκιμών, ενθαρρύνοντας την παράδοση ενός πιο περιορισμένου προγράμματος σπουδών που να είναι ευθυγραμμισμένο με μετρήσιμα αποτελέσματα.

Η σημασία της ιδέας της ισότητας στην εκπαίδευση

Οι εκπαιδευτικές αντιλήψεις για την ισότητα μπορούν να εξυπηρετήσουν το σκοπό της αναγνώρισης και της αντιμετώπισης σημαντικών και περίπλοκων θεμάτων. Έχοντας αυτό κατά νου, εισάγεται η ιδέα της εκπαίδευσης για ισότητα. Η ιδέα ότι η ισότητα μπορεί να αποτελεί αναπόσπαστο μέρος των πρακτικών εκπαίδευσης

ενηλίκων έχει εκφραστεί από Βρετανούς εκπαιδευτικούς και μαθητές για τουλάχιστον 100 χρόνια (Fieldhouse, & Associates, 1996). Τέτοιες εκφράσεις ήταν ίσως μια απαραίτητη απάντηση στην έκθεση των μαθητών στην εκπαίδευση ως ανισότητα, σύμφωνα με τις ευρύτερες εμπειρίες τους σχετικά με την κοινωνική αδικία. Παρομοίως, η θεωρία των δίκαιων εκπαιδευτικών πρακτικών μπορεί να χαρακτηριστεί ως απάντηση στην κοινωνική ανισότητα. Υπό αυτήν την έννοια, η σύλληψη της εκπαίδευσης για την ισότητα δεν μοιάζει με το εύρος των ουτοπικών απαιτήσεων με ένα συνοδευτικό σχέδιο για ριζοσπαστική δράση (Freire, 1971· Gur-Ze'ev, 1998· Cowden & Ridley, 2019).

Η εκπαίδευση μπορεί να νοηθεί ως η πρακτική της ισότητας, η οποία χρησιμοποιείται παράλληλα με τις έννοιες της ενδυνάμωσης της εκπαίδευσης ενηλίκων και του γραμματισμού. Αν υποθέσουμε ότι όλοι οι μαθητές είναι ίσοι, ανεξάρτητα από την ταυτότητά τους, αυτό μπορεί να αποτελέσει ένα χρήσιμο σημείο εκκίνησης, όταν εξετάζουμε τους στόχους της εκπαίδευσης στις φυλακές και πώς μπορεί να ασκηθεί. Η εκμάθηση ενηλίκων μπορεί να υποστηρίζεται από την αρχή της ισότητας, ασυμβίβαστη με την ιδέα ότι ορισμένοι μαθητές απαιτούν αποκατάσταση, ίσως μέσω μιας δόσης εκπαίδευσης (Williams, 1993a), απαιτώντας έτσι μια εναλλακτική σειρά εκπαιδευτικών πρακτικών. Αυτή είναι η ισότητα που νοείται ως πρακτική, θεσπίζεται ως εκδήλωση ελπίδας και γενναιοδωρίας, απέναντι στην αναγνώριση της ανισότητας και της αδικίας (Gur-Ze'ev, 1998; Guilhaume, 2019). Υπό αυτήν την έννοια η ισότητα είναι αναπόφευκτα σημαντική για την εξέταση των ρυθμίσεων εκπαίδευσης ενηλίκων, συμπεριλαμβανομένων των πλαισίων μάθησης φυλακών. Η παραπάνω αρχή συμπληρώνει την άποψη του Συμβουλίου της Ευρώπης ότι η εκπαίδευση στις φυλακές είναι κατά κύριο λόγο ανθρώπινο δικαίωμα ενός κρατουμένου (Council of Europe, 1990) και όχι μια πτυχή των προγραμμάτων αποκατάστασης (Vorhaus, 2014). Εάν η πολιτική μάθησης στις φυλακές βασίζεται στην αποκατάσταση ως κεντρικός στόχος, ενδέχεται να απαιτήσει τη συγκέντρωση αποδεικτικών στοιχείων ώστε να αποδειχθούν οι θετικές επιπτώσεις της εκπαίδευσης στους κρατούμενους. Πρόκειται για οργανική υπεράσπιση της εκπαίδευσης (Council of Europe, 1990), ενθαρρύνοντας τη μη μείωση των προγραμμάτων σπουδών των φυλακών ως ένα επιχείρημα που προκύπτει σύμφωνα με τη διεθνή συγκριτική ανάλυση της πολιτικής εκπαίδευσης στις φυλακές (Warner, 2007· Costelloe & Warner, 2014· Galloway, 2019).

Εκπαιδευτής Ενηλίκων Φυλακών

Οι εκπαιδευτικοί φυλακών προωθούν την εκπαίδευση, η οποία μπορεί να είναι ένα εργαλείο προσωπικής ελευθερίας, σε ένα περιβάλλον σχεδιασμένο για καταπίεση και έλεγχο. Το φαινόμενο της εκπαίδευσης στις φυλακές δεν μπορεί να γενικευτεί ή να διχοτομηθεί. Είναι δίκαιο να πούμε ότι οι περισσότεροι δάσκαλοι των φυλακών φέρνουν καλές προθέσεις σε δύσκολες συνθήκες στους συνεχείς αγώνες τους με σκοπό να προσφέρουν μάθηση και υποστήριξη σε έναν πληθυσμό που συχνά παραβλέπεται, σε κάθε ίδρυμα και κάθε τάξη να παρέχουν έναν μοναδικό συνδυασμό προκλήσεων και ανταμοιβών. Όπως παρατηρούν οι Leland J. Carver και Laura M. Harrison, οι εκπαιδευτικοί των φυλακών «βρίσκονται στο σταυροδρόμι της απελευθέρωσης και του εγκλεισμού», (Carver and Harrison, 2016), επιδιώκοντας να προωθήσουν την εκπαίδευση - δυνητικά ως ένα ισχυρό εργαλείο χειραφέτησης - σε ένα θεσμικό περιβάλλον που έχει σχεδιαστεί για να εξαλείψει την προσωπική ελευθερία.

Ορισμένοι εκπαιδευτικοί φυλακών θεωρούν τις τάξεις τους απλώς ως ένα περιβάλλον μεταξύ πολλών όπου μπορούν να εφαρμόσουν παραδοσιακές αυταρχικές μορφές

εκπαίδευσης. Οι «διαχειριστές διορθώσεων» ενδέχεται να βλέπουν τα εκπαιδευτικά προγράμματα ως ένα εργαλείο για τον έλεγχο των κρατουμένων, τη μείωση της υποτροπής και την ενίσχυση των πιθανοτήτων απασχόλησης μετά την απελευθέρωση για όσους βρίσκονται στο τέλος της ποινής τους (Steurer et al., 2010). Αλλά για ακτιβιστές όπως ο Jerry Flores, η Lori Pompra και πολλοί άλλοι, η εκπαίδευση στις φυλακές μπορεί να είναι μια λεωφόρος πολιτικού και κοινωνικού μετασχηματισμού (Flores, 2015). Είναι «ένας συγκεκριμένος τόπος πολιτικού αγώνα στην εποχή του μαζικού εγκλεισμού», ένας τρόπος για να αυξηθεί η κοινωνική συνείδηση και να προσφερθεί πνευματική ευκαιρία σε άτομα των οποίων την ταυτότητα έχει καταπιεί το σύστημα ποινικής δικαιοσύνης (Scott, 2013). Αυτή η άποψη παραδειγματίζεται από τους Erin L. Castro και Michael Brawn, οι οποίοι σημειώνουν ότι, σε ένα περιβάλλον που απαξιώνει την ανθρωπιά και τη διάνοια των φυλακισμένων ανδρών και γυναικών, «εκθέτοντας συστήματα εξουσίας σε ανθρώπους που είναι πιο καταπιεσμένοι και παρέχοντας ευκαιρίες η κριτική σκέψη και ο στοχασμός είναι ριζοσπαστικές πράξεις» (Castro and Brawn, 2017).

Είναι σημαντικό για τους εκπαιδευτικούς των φυλακών να προχωρούν πέρα από το αντικείμενο, όταν εξετάζουν την παιδαγωγική, να αμφισβητούν και να επικρίνουν τα κοινωνικά συστήματα στα οποία λειτουργούν και τις μεθόδους διδασκαλίας που έχουν συνηθίσει να χρησιμοποιούν. Οι φυλακισμένοι άνδρες και γυναίκες αξίζουν ευκαιρίες για κριτική σκέψη και προβληματισμό και επιπλέον, είναι άξιοι των καλύτερων προσπαθειών ενός δασκάλου για να τους εμπλέξουν στο να βάλουν νόημα στη ζωή τους.

Οι Castro και Brawn (2017) διατυπώνουν το εξής ερώτημα «*Η τάξη της φυλακής είναι τελικά ένας τόπος αντίφασης; Υπάρχουν θεσμοί εγκλεισμού για να τιμωρούν, όχι να εκπαιδεύουν ή να αποκαθιστούν;*». Πράγματι, μια ματιά στην εξέλιξη της εκπαίδευσης στις φυλακές δείχνει μια καταγραφή φιλοσοφικής συζήτησης για τους σκοπούς και τα αποτελέσματά της. Παρά την έρευνα, που καταδεικνύει την αξία της εκπαίδευσης στις φυλακές και τις δημόσιες δηλώσεις πολλών ηγετών ότι η εκπαιδευτική υποστήριξη είναι απαραίτητη για την επιτυχή επανένταξη των πρώην φυλακισμένων, η έννοια της σχολικής εκπαίδευσης των κρατουμένων παραμένει θέμα πολιτικής αντιπαράθεσης και οικονομικής υποστήριξης (Durose, Cooper, & Snyder, 2014). Αυτό είναι πολύ ατυχές, επειδή το χαμηλό μορφωτικό επίπεδο της πλειοψηφίας των φυλακισμένων είναι ένας από τους κύριους παράγοντες που συμβάλλουν στον κίνδυνο εγκλεισμού και μετεγκατάστασής τους.

Ωστόσο, πολλοί καθηγητές της φυλακής, όπως και η γράφουσα έχουν βιώσει εμπειρίες που έρχονται σε αντίθεση με τις τρομακτικές «προφητείες» περί μάθησης. Είναι γεγονός ότι υπάρχουν φυλακισμένοι μαθητές πεινασμένοι για μάθηση, αφιερωμένοι στην αυτοβελτίωση και ευγνώμονες για τους δασκάλους που παίρνουν τις προσδοκίες τους στα σοβαρά (Novak, 2017). Όπως υποστηρίζει ο Dwight Conquergood, οι άνθρωποι «*χαράσσουν χώρο για να αντισταθούν, να αμφισβητήσουν, να ανατρέψουν την εξουσία και να ανακαινίσουν τη δική τους ταυτότητα και αξιοπρέπεια*», ακόμη και κάτω από τις πιο καταπιεστικές συνθήκες (Conquergood, 1995). Παρά τους πραγματικούς περιορισμούς, ένας αριθμός εκπαιδευτικών καταφέρνει να δημιουργεί συμμετοχικές παιδαγωγικές με επίκεντρο τους μαθητές που υποστηρίζουν τα ενδιαφέροντα και τις ταυτότητες των μαθητών τους. Οι τάξεις τους έχουν καλλιεργήσει κοινωνικούς χώρους, όπου οι εγκλεισμένοι μαθητές μπορούν να μάθουν σε διάλογο μεταξύ τους και με εξωτερικούς εθελοντές και όπου μπορούν να ανακαλύψουν μια επικοινωνιακή χαρά που σπάνια συναντάται αλλού στη ζωή τους. Τέτοιοι χώροι βασίζονται στις αρχές της ανθρώπινης σύνδεσης και

αντικατοπτρίζουν την ηθική φροντίδας της Carol Gilligan, «το όραμα στο οποίο όλοι θα ανταποκριθούν και θα συμπεριληφθούν» (Gilligan, 1982).

Σε αυτό το σημείο η έννοια της εκπαίδευσης στις φυλακές αναφέρεται στην απελευθερωτική παιδαγωγική που επιδιώκει να δημιουργήσει εμπειρίες στην τάξη στις οποίες οι μαθητές μαθαίνουν σε σχέση με τους άλλους, σε πλήρη ελευθερία σκέψης και έκφρασης και με επιβεβαίωση της υπάρχουσας γνώσης και κουλτούρας τους. Ακόμη και σε ένα καταπιεστικό περιβάλλον, μια τέτοια μη υποχρεωτική μάθηση μπορεί να ενισχύσει την ελευθερία των κρατουμένων, διευρύνοντας τους τρόπους με τους οποίους κατανοούν τον εαυτό τους και τους άλλους στον κόσμο τους. Αυτός όμως ο τύπος εκπαίδευσης στις φυλακές δεν υπάρχει χωρίς τους περιορισμούς του.

Καλές πρακτικές εκπαίδευσης έγκλειστων ενηλίκων

Η εμπειρική έρευνα έχει προτείνει έναν σκοπό για τους δασκάλους να υιοθετούν εθνογραφικές μεθόδους ως έναν τρόπο για να αποκτήσουν γνώσεις σχετικά με τις πολύτιμες καθημερινές πρακτικές γραμματισμού των μαθητών τους ή να ενθαρρύνουν τους μαθητές να αναλάβουν οι ίδιοι αυτόν τον τύπο έρευνας (Janks, 2010· Street, 2012). Εδώ δίδεται η ιδέα ότι οι γραμματικές πρακτικές των μαθητών, όπως αποκαλύπτονται, θα μπορούσαν να αξιοποιηθούν ως παραγωγικοί πόροι που χρησιμεύουν για την ενδυνάμωσή τους, όπου οι υπάρχουσες πρακτικές τους εκτιμώνται και δεν κρίνονται (Street, 2012).

Η θετική αλλαγή ταυτότητας έχει συσχετιστεί με την ιδέα των εκπαιδευτικών να ενθαρρύνουν τους μαθητές να πάρουν τον έλεγχο των κυρίαρχων λόγων προκειμένου να τις χρησιμοποιήσουν προς όφελός τους. Αναμφισβήτητα, ο James Paul Gee (Gee, 1996) είχε τη μεγαλύτερη επιρροή μεταξύ ακαδημαϊκών και ερευνητών, ενσωματώνοντας αυτόν τον ισχυρισμό σε προσεγγίσεις για την εκμάθηση των αλφαριθμητικών ευρύτερα (Galloway, 2015).

Όπως και με τη μαθησιακή δραστηριότητα που στοχεύει στη συσσώρευση του κοινωνικού κεφαλαίου, η υπόθεση του Gee είναι ότι κάθε λόγος, είτε πρόκειται για κείμενο, για ομιλία ή για κίνηση του σώματος, χρησιμεύει για τα προνόμια ορισμένων ατόμων και τον αποκλεισμό άλλων (Gee, 1996). Οι ασκούμενες πρακτικές των μαθητών στη φυλακή τους τοποθετούν ιδιαίτερα δυσμενώς εντός των ιεραρχιών εξουσίας. Ενώ ο Gee υποθέτει το αναπόφευκτο αυτής της κατάστασης, μια ισχυρή απόκριση τίθεται (Gee, 1996). Για παράδειγμα, οι εκπαιδευτικοί μπορούν να ενθαρρύνουν τους μαθητές να αναλάβουν την ιδιοκτησία της συγγραφής των δικών τους ταυτοτήτων. Οι εκπαιδευτικοί μπορούν να βοηθήσουν τους μαθητές να κατανοήσουν ότι οι ταυτότητές τους είναι πολλαπλές και ότι οι πρακτικές, που απαιτούνται για τη διαμόρφωση ταυτότητας, είναι παραγωγικοί πόροι, στους οποίους μπορούν να αναλάβουν τον έλεγχο (Janks, 2010). Θα μπορούσαν να εισαγάγουν τους μαθητές σε εργαλεία κριτικής του λόγου, με τη διδασκαλία δεξιοτήτων στην κριτική ανάλυση (Gee, 1996· Janks, 2010). Οι εκπαιδευόμενοι μπορεί να οικοδομήσουν κάποιες δεξιότητες, τουλάχιστον, στην απόδοση των ελίτ γραμματικών πρακτικών, επιτρέποντάς τους να μιλήσουν και να ακουστούν (Janks, 2010). Με τη σειρά του, αυτό μπορεί να αυξήσει τη δυνατότητα για τους μαθητές να αποκτήσουν θέσεις σε οργανισμούς, συμπεριλαμβανομένης της επαγγελματικής απασχόλησης, από τις οποίες μπορεί να μιλήσουν και να δώσουν φωνή στον εαυτό τους και σε άλλους, που συνήθως ακούγονται.

Ο Gee (1996) χρησιμοποιεί τον όρο "μανιτάρι" για να περιγράψει έναν ισχυρό λόγο που αλλάζει ταυτότητα, ο οποίος μπορεί να κατασκευαστεί από τους μαθητές από το υπάρχον γλωσσικό ρεπερτόριό τους και να χρησιμοποιηθεί προς όφελός τους.

Φαίνεται ότι ο ρόλος του δασκάλου είναι να ενθαρρύνει την επιτυχία των μαθητών του σε αυτόν τον τύπο δραστηριότητας ως ένα πρόγραμμα διάθεσης (Gee, 1996). Αυτό καθιστά τον εκπαιδευτικό της φυλακής σύμμαχο στους μαθητές. Η σύλληψη του Gee δείχνει πώς οι εκπαιδευτικοί και οι μαθητές στις φυλακές είναι ουσιαστικά σε αντίθεση με τα καθεστάτα στα οποία εργάζονται. Οι εκπαιδευτικοί κολυμπούν ενάντια σε ένα επίμονο ρεύμα εναλλακτικών διακριτικών πρακτικών που στοχεύουν στην ανατροπή, εκτροπή και πνιγμό των προσπαθειών τους (Rogers et al., 2014). Αυτό αποτελεί ευθυγράμμιση με την εμπειρία της εκπαιδύτριας φυλακών. Οι ενήλικες εκπαιδευτικοί μπορούν να διατηρούν την αρχή της ισότητας, ανεξάρτητα από την ταυτότητα των μαθητών. Σημαντικά, η τήρηση αυτής της αρχής προσανατολίζει την προσοχή στο σημαντικό ερώτημα του ποιος μπορεί να μιλήσει και σε ποια βάση. Αυτός ο προσανατολισμός εντοπίζεται, ρητά, μέσα σε εκπαιδευτικές απαντήσεις σε τρέχουσες πολιτικές, περιβαλλοντικές και οικονομικές κρίσεις που βασίζονται σε κρίσιμες προοπτικές εκπαίδευσης ενηλίκων (Wildemeersch, 2014·Cowden&Ridley, 2019). Ωστόσο, αυτή η πτυχή της αντιμετώπισης της ισότητας στην εκπαίδευση είναι επί του παρόντος μια λιγότερο διαδεδομένη πορεία στο περίπλοκο τοπίο της θεωρίας και της πρακτικής της εκπαίδευσης ενηλίκων.

Για παράδειγμα, θα μπορούσε να δοθεί περισσότερη έμφαση στον GurZe'ev (1998) (Guillherme, 2019) που, γράφοντας στο Ισραήλ, προειδοποίησε για τη δυνατότητα του λόγου των μαθητών εξετάζοντας εναλλακτικές λύσεις, όπου η ισότητα θα μπορούσε να εφαρμοστεί μέσω της άρνησης ταυτότητας, αντί θετικής ευθυγράμμισης με προϋπάρχουσες ταυτότητες.

Το μάθημα δημιουργικής επικοινωνίας μπορεί να κριθεί ως κατάλληλη διαδικασία εκπαίδευσης σε μια φυλακή, ενσωματώνοντας τη φωνητική εργασία, τα θεατρικά παιχνίδια, τη δημιουργική γραφή και άλλες μορφές αυτοέκφρασης σε μια ατμόσφαιρα παιχνιδιού και αντίστασης, επιτρέποντας στους συμμετέχοντες να εκφράσουν ελεύθερα τα συναισθήματα και τη δημιουργικότητα, που απαγορεύεται συνήθως από τους κανονισμούς της φυλακής. Η επιβίωση, για τους έγκλειστους εξαρτάται από την ικανότητά τους να διατηρούν το μυαλό τους ανέπαφο, παρά τους κανονισμούς για κάθε πράξη του σώματός τους. Η ιδιαίτερη πρόκλησή τους είναι να ξεφύγουν από την επιτήρηση και να επικοινωνήσουν τα προσωπικά τους συναισθήματα και τις αντιλήψεις χωρίς φόβο (Valentine, 1998).

Παιδαγωγική συμμετοχή και ανάπτυξη δεξιοτήτων σύμφωνα με τις ανάγκες έγκλειστων ενηλίκων

Μέσα από την κριτική παιδαγωγική, μια εστίαση διδασκαλίας που δίνει έμφαση σε σχέσεις εξουσίας, κατανομής πόρων και συστημικής καταπίεσης, ο Freire (1970) προσπάθησε να αυξήσει την κριτική συνείδηση των μαθητών με μια διαδικασία που ονομάστηκε *συνειδητοποίηση* και να τους βοηθήσει να κατανοήσουν τους τρόπους λειτουργίας των συστημάτων ισχύος. Ένα αντίδοτο σε τέτοιες «ελεγχόμενες υποθέσεις» συναντάμε στην παιδαγωγική προσέγγιση του Paulo Freire, ο οποίος προσπάθησε να δημιουργήσει «μια κριτική δημοκρατία βασισμένη στις ιδέες της ελευθερίας, της δικαιοσύνης και της κοινωνικής αλλαγής. δουλεύοντας για την ανάπτυξη μιας δημόσιας σφαίρας στην οποία τα άτομα έχουν δεξιότητες. Υποστηρίζεται η συμμετοχή σε δημοκρατικές διαδικασίες που απαιτούνται για την κοινωνική αλλαγή» (Freire, 1970). Αντιτάχθηκε στο «τραπεζικό μοντέλο» (banking education) εκπαίδευσης που περιλαμβάνει ενεργούς εκπαιδευτικούς που υπαγορεύουν στους παθητικούς μαθητές, επιδιώκοντας τη δημιουργία δημοκρατικών περιβαλλόντων μάθησης στα οποία οι μαθητές είναι κριτικοί συν-ερευνητές στο διάλογο με τον δάσκαλο. Ζωτικής σημασίας σε αυτά τα περιβάλλοντα αποτελούν οι

σχέσεις αγάπης και εμπιστοσύνης, που ενθαρρύνουν τους εκπαιδευτικούς και τους μαθητές να μάθουν από τον άλλο και με το άλλο, ώστε να ενεργούν για τον κόσμο γύρω τους (Freire, 1970).

Τα μαθήματα που εμπνέονται από την κριτική παιδαγωγική έχουν πολλά κοινά στοιχεία. Αποσυσκευάζουν συστήματα εξουσίας και καταπίεσης, ώστε οι μαθητές να μπορούν να δουν πώς λειτουργούν αυτές οι δομές, να κατανοήσουν πώς επηρεάζεται η ζωή τους από αυτές και, ιδανικά, να τους αντιστέκονται. Συμμετέχουν οι μαθητές στη διαμόρφωση των προγραμμάτων σπουδών και στον προσδιορισμό των μαθησιακών στόχων που είναι σημαντικοί για αυτούς. Επιπρόσθετα, το πιο σημαντικό είναι ότι χτίζονται σχέσεις μεταξύ μαθητών και εκπαιδευτικών που, αν και, πιθανώς, δεν είναι πλήρως αμοιβαίες φιλίες, βασίζονται όμως στην αμοιβαία εμπιστοσύνη.

Ο Flores(2015) μελέτησε τη μεθοδολογία των εκπαιδευτικών σε μια φυλακή νεολαίας στην Καλιφόρνια και επινόησε τον όρο «παιδαγωγική φυλακή» για να περιγράψει τη νεοφρεϊριανή προσέγγισή τους στη διδασκαλία. Αυτοί οι δάσκαλοι έκαναν συμπονετικές προσπάθειες για να δημιουργήσουν εμπιστοσύνη στους μαθητές, που είχαν αποξενωθεί από τις προηγούμενες εμπειρίες τους στο σχολείο. Φρόντισαν να ενσωματώσουν τις εμπειρίες ζωής, τις γνώσεις και τον πολιτισμό των μαθητών τους σε ασκήσεις και συζητήσεις στην τάξη. Επιπλέον, έχτισαν κοινότητες εμπιστοσύνης στις τάξεις τους μέσω εκφράσεων φροντίδας, ευαισθησίας και κατανόησης (Flores, 2015).Εν ολίγοις, οι επαγγελματίες της «παιδαγωγικής φυλακής» μεταμόρφωσαν τις παραδοσιακές προσεγγίσεις διδασκαλίας προκειμένου να εξυπηρετήσουν καλύτερα τους μαθητές τους. Υποχωρώντας από το ρόλο των «διανομέων της γνώσης», συγκέντρωσαν τους συναισθηματικούς τους πόρους και ήρθαν σε σχέσεις με τους μαθητές τους. Επικεντρώθηκαν σε θέματα που συνδέονταν με τον πολιτισμό και τις προηγούμενες γνώσεις των μαθητών τους. Ακόμη βεβαιώθηκαν ότι η δυναμική της τάξης τους έχτισε κοινότητα και εμπιστοσύνη, δίνοντας έμφαση στον διάλογο και την ανταλλαγή ιδεών και εμπειριών ζωής. *«Τον τελευταίο καιρό, οι διδασκαλίες καθοδηγήθηκαν (μόνο) από την επιθυμία των μαθητών να μάθουν για πράγματα που τους ενδιαφέρουν»* (Rogensues, 2006).Ωστόσο, οι εκπαιδευτικοί φυλακών *θα πρέπει να διδάσκουν θέματα που έχουν νόημα για τους μαθητές τους: «Η διδασκαλία δεν πρέπει να είναι κάτι που γίνεται στον φυλακισμένο μαθητή ούτε να παρερμηνεύεται ως κάτι που γίνεται αποκλειστικά για τον φυλακισμένο μαθητή, αλλά μαζί με τους φυλακισμένους μαθητές».*

Οι εκτιμήσεις ταυτότητας μπορούν να μετατρέψουν την αίσθηση του εαυτού των φυλακισμένων μαθητών στον κόσμο και να τους επιτρέψουν να εμβαθύνουν στην κατανόησή τους τις εμπειρίες ζωής. Ενώ αυτοί δεν είναι σε καμία περίπτωση οι μόνοι τομείς ενδιαφέροντος των μαθητών, έχουν μεγάλη απήχηση για πολλούς φυλακισμένους και έχουν εφαρμοστεί ευρέως και με επιτυχία από καινοτόμους εκπαιδευτικούς που έχουν εισέλθει στο πνεύμα της έννοιας του Freire για αλληλεγγύη στους καταπιεσμένους.

Η έμφαση της νομοθεσίας και των πολιτικών που αφορούν την εκπαίδευση στις φυλακές βασίζεται στις ικανότητες και τις δεξιότητες των κρατουμένων να αποκτήσουν εκπαίδευση ή να εργαστούν μετά τον εγκλεισμό. Η διοργάνωση προγραμμάτων αποκαλούμενης προπαρασκευαστικής εκπαίδευσης και δράσης επικεντρώνεται στην ανάπτυξη τόσο των γνώσεων όσο και των δεξιοτήτων που επιτρέπουν στους αποδέκτες να μπορούν να αναλάβουν επαγγελματική εκπαίδευση κάποια στιγμή στο μέλλον. Ειδικότερη αναφορά γίνεται για τη Φινλανδία, όπου η ευθύνη για την οργάνωση της εκπαίδευσης δεν ανατίθεται σε κάποιον συγκεκριμένο οργανισμό, αλλά εξαρτάται από τα τοπικά εκπαιδευτικά ιδρύματα. Έτσι, οι τοπικές

διαφορές μεταξύ διαφορετικών περιοχών της χώρας είναι αρκετά αξιοσημείωτες (Prisoneducation in Finland,2011· Statistics of the Criminal SanctionsAgency, 2015· Koski & Miettinen2007).

Ακολουθώντας ένα τέτοιο πρόγραμμα εκπαίδευσης δίδεται ιδιαίτερη έμφαση στις βασικές δεξιότητες που απαιτούνται για την ένταξη στο εργατικό δυναμικό, όπως ο γραμματισμός, οι αριθμητικές δεξιότητες και δεξιότητες που αποκτήθηκαν μέσω της φυλακής, της επαγγελματικής εκπαίδευσης και κατάρτισης και θεωρούνται απαραίτητες. Η έμφαση σε ένα πιο θεραπευτικό σύνολο δεξιοτήτων απασχολησιμότητας, όπως αυτογνωσία, αυτοεκτίμηση, συναισθηματικές και κοινωνικές δεξιότητες και πληροφορίες για διαφορετικές ευκαιρίες εκπαίδευσης και εργασίας, ενσωματώνονται στα προγράμματα σπουδών και στις στρατηγικές εκπαίδευσης (Curriculum for preparatory vocational education for students with special needs, 2010).Επιπλέον, η εκπαίδευση στις φυλακές αναμένεται και απαιτείται να παράγει ικανότητες και δεξιότητες που παρέχουν απαντήσεις στις απαιτήσεις της επαγγελματικής ζωής, ενώ αυξάνει την απασχολησιμότητα των μαθητών.

Ο στόχος της εκπαίδευσης στις φυλακές είναι να βοηθήσει την απασχόληση των κρατουμένων μετά τον εγκλεισμό. Οι εξασθενημένες εργασιακές ικανότητες των κρατουμένων, η έλλειψη δεξιοτήτων απασχόλησης και η έλλειψη προσωπικής εργασιακής εμπειρίας αποτελούν προκλήσεις για τη διευθέτηση της εκπαίδευσης που βασίζεται στην εργασία (Strategy for PrisonEducation, 2008-2012).

«Η γνώση δεν δανείζεται, δεν είναι μεταφερόμενο είδος, αλλά ανακαλύπτεται και κερδίζεται από τον ενδιαφερόμενο μέσα από συγκεκριμένη και επιλεγμένη εμπλοκή του με το διδακτικό υλικό και άλλες μαθησιακές πρακτικές όπως για παράδειγμα οι γνωστικές δεξιότητες»(Λιοναράκης, 2005). Σύμφωνα, λοιπόν, με τις σύγχρονες θεωρήσεις, η μάθηση απαιτεί την ενεργό και εποικοδομητική συμμετοχή του εκπαιδευόμενου ως αποτέλεσμα μιας συνεχούς διαδικασίας αλλαγών στο γνωστικό του υπόβαθρο και βέλτιστης αμφίδρομης επικοινωνίας. Κάθε εκπαιδευόμενος οικοδομεί τη γνώση και μαθαίνει ουσιαστικά όταν τα εργαλεία-μέσα μαθησιακής διαδικασίας τον βοηθούν να οργανώνει και να δομεί τις γνώσεις του. Επιπλέον, μαθαίνει ουσιαστικά αξιοποιώντας την πρότερη γνώση και εμπειρία του (Λιοναράκης, 2005).

Σχεδιασμός και μεθοδολογία ποιοτικής έρευνας

Οι ποιοτικές έρευνες έχουν ως στόχο, μέσα από τις δυνατότητες που προσφέρουν για ενσώματη εμπλοκή και σχέση των υποκειμένων, να προκαλέσουν συναισθήματα, προβληματισμό και αναστοχασμό για σημαντικά ζητήματα της ανθρώπινης ύπαρξης. Η δουλειά που γίνεται με τα εργαλεία και τις πρακτικές των ποιοτικών ερευνών ωθεί να αναπτυχθούν διαδικασίες και νοήματα τροφοδοτώντας τη σκέψη και τη φαντασία (Bochner, 2000), που οδηγεί με ασφαλή τρόπο μέσα από τη στενή προσωπική, οικεία και τοπική προοπτική σε μια διευρυμένη, δημόσια, συλλογική και καθολική προοπτική (Paul, 2005). Μέσα από τη χρήση εναλλακτικών και δημιουργικών μεθόδων, που είναι βιωματικές, συμμετοχικές, επικοινωνιακές και διαλογικές καταφέραμε να διεγείρουμε την περιέργεια και να προκαλέσουμε ερωτήματα και νέες ιδέες. Η όλη ερευνητική διαδικασία μέσω των ποιοτικών μεθόδων βοήθησε στην ανάπτυξη της ενσυναίσθησης και στην ώθηση προς τη συλλογική συμμετοχή και μοίρασμα, γεγονός που έδρασε, επίσης, θετικά στις διαδικασίες μάθησης, ανάπτυξης και αυτογνωσίας.

Τα ερευνητικά ερωτήματα που καθοδήγησαν αυτήν τη μελέτη ήταν:

- ✚ Πώς διαμορφώνεται η μεθοδολογία και η εκπαιδευτική διαδικασία για απόκτηση βασικών δεξιοτήτων;

- ✚ Ποιες είναι οι ανάγκες των έγκλειστων εκπαιδευόμενων για ανάπτυξη δεξιοτήτων σε γνωστικό και κοινωνικό επίπεδο;

Οι συμμετέχοντες που έλαβαν μέρος στην έρευνα ήταν δεκαέξι (16) άνδρες ενήλικες που παρακολουθούσαν το πρόγραμμα ελληνομάθειας. Γνωρίζοντας την κατάσταση του εύάλωτου πληθυσμού των φυλακισμένων ενηλίκων ανδρών, η πρώτη προτεραιότητα για μένα ως ερευνήτρια ήταν να διασφαλίσω ότι οι συμμετέχοντες ήταν πλήρως ενημερωμένοι για τον σκοπό και τις διαδικασίες της μελέτης και ότι εθελοντικά θα λάμβαναν μέρος σε αυτή. Επίσης γνώριζαν ότι θα μπορούσαν να αποσυρθούν από τη μελέτη σε οποιοδήποτε σημείο χωρίς επιπτώσεις και χωρίς αποκάλυψη από μέρους μου προς οποιονδήποτε που εργάζεται και υπηρετεί στο χώρο της φυλακής. Κάθε συνέντευξη διάρκεσε από 30-40 λεπτά. Δεν προσφέρθηκε καμία αποζημίωση για τη συμμετοχή τους. Πληκτρολογήθηκαν όλες τις απαντήσεις, αφαιρέθηκαν πιθανά αναγνωριστικά, όπως τα ονόματα όλων των συμμετεχόντων (δεν συλλέχθηκαν επώνυμα) και ανατέθηκαν ψευδώνυμα σε όλους τους συμμετέχοντες.

Επιλογή ημιδομημένης συνέντευξης

Οι συνεντεύξεις είναι η πιο συχνά χρησιμοποιούμενη μέθοδος συλλογής δεδομένων (Taylor, 2005) και η ημιδομημένη μορφή είναι η πιο συχνά χρησιμοποιούμενη τεχνική συνέντευξης στην ποιοτική έρευνα (DiCicco-Bloom & Crabtree, 2006). Ειδικότερα, επιλέγοντας τον τύπο ημιδομημένης συνέντευξης επιδιώξαμε να παράξουμε όσο το δυνατόν πλουσιότερο ερευνητικό υλικό, δίνοντας την ευκαιρία στους συμμετέχοντες στην έρευνα να μιλήσουν για τις αντιλήψεις, τις σκέψεις ή τις εμπειρίες τους ελεύθερα και σε βάθος (Robson, 2007). Οι ερωτήσεις που τέθηκαν επιλέξαμε (Mason, 2009; Robson, 2007; Ιωσηφίδης, 2008):

- ❖ Να είναι ανοικτές και ευέλικτες και να επιτρέπουν στον ερωτώμενο να προχωρήσει σε βάθος.
- ❖ Να είναι κατανοητές από τους ερωτώμενους ή να έχουν κάποιο νόημα για αυτούς.
- ❖ Να είναι σχετικές με τις εμπειρίες των συμμετεχόντων.
- ❖ Να διακρίνονται από ευαισθησία όσον αφορά τις ανάγκες των ερωτώμενων και σύμφωνες με τις αρχές δεοντολογίας.
- ❖ Να βοηθούν την επικοινωνία κατά τη διάρκεια της συνέντευξης.

Επιδιώχτηκε:

- Να διερευνηθούν σε βάθος αντιλήψεις, απόψεις και αξίες.
- Να κατανοηθεί η πολυπλοκότητα που χαρακτηρίζει την ανθρώπινη εμπειρία και συμπεριφορά.
- Να φανεί το υπό μελέτη φαινόμενο μέσα από τα «μάτια» των ερωτώμενων και να αναδείξουμε τη «φωνή» και τον λόγο των ίδιων των συμμετεχόντων στην έρευνα.
- Να υπάρξει διαδραστική επικοινωνία με τους συμμετέχοντες.
- Να εξεταστούν θέματα που δεν είχαν προκαθοριστεί

Εφαρμογή Εκπαιδευτικού προγράμματος

Οι δραστηριότητες των εκπαιδευτικών προγραμμάτων αντιπροσωπεύουν θεραπευτικές και ατομικές τεχνικές, σύμφωνα με τις ανάγκες των έγκλειστων εκπαιδευόμενων. Μπορούν να περιλαμβάνουν διάφορες θεραπευτικές συζητήσεις, έρευνες, μετρήσεις και δοκιμές. Ένα παράδειγμα των δραστηριοτήτων οι οποίες χρησιμοποιήθηκαν στα προγράμματα που ακολουθήσαμε, ήταν σύμφωνα με το πρόγραμμα Thinking Skills in the Workplace curriculum (2013). Πρόκειται για ένα βρετανικό πρόγραμμα γνωστικής παρέμβασης που είχε ως στόχο να μειώσει την υποτροπή και να βοηθήσει τους κρατούμενους να εισέλθουν στην αγορά εργασίας.

Σύμφωνα πάντα με στοιχεία του προγράμματος:

Ανακαλύφθηκε έλλειψη γνωστικών και κοινωνικών δεξιοτήτων μεταξύ των κρατούμενων.[...] Η άσκηση και η ενίσχυση των γνωστικών δεξιοτήτων η κριτική και λογική σκέψη και αντίληψη βοηθούν τους «εγκληματίες» να προετοιμαστούν για μια καλή ζωή παράλληλα με την απασχολησιμότητα που θα ακολουθήσει. Πρόκειται για δεξιότητες σκέψης σύμφωνα με το πρόγραμμα σπουδών στο χώρο εργασίας.

Το συγκεκριμένο πρόγραμμα που ενισχύει τις γνωστικές δεξιότητες βασίζεται σε θέματα όπως «σκέψεις, συναισθήματα και συμπεριφορά», «αλλαγή ελαττωματικής σκέψης» και «κοινωνικές δεξιότητες». Η μέθοδος εργασίας βασίζεται σε ομαδικές ασκήσεις, μέσω των οποίων οι μαθητές συζητούν πράγματα με τους δασκάλους τους. Το πρόγραμμα εφαρμόστηκε με ενθουσιασμό και ακολουθεί αποσπασματική αναφορά μέρους του προγράμματος από τους συμμετέχοντες εκπαιδευόμενους της σχολικής μονάδας που εφαρμόστηκε στο 2^ο ΣΔΕ Λάρισας, καθώς αποτελεί το πλαίσιο ενδιαφερόντων της ερευνήτριας.

Απόσπασμα ημιδομημένης συνέντευξης

...

Μαθητής 1: «Υπήρξαν κάποια θέματα όπου μάθαμε κάτι χρήσιμο.»

Ερευνήτρια: Για παράδειγμα;

Μαθητής 1: «Λοιπόν!!, δεξιότητες σκέψης στο χώρο εγκλεισμού.»

Ερευνήτρια: Τι ακριβώς εννοείς;

Μαθητής 1: «Λοιπόν, είναι σαν ... πώς θα έλεγα...»

Μαθητής 2: «Σκέψεις, συναισθήματα, φόβοι.»

Μαθητής 1: «Σκέφτεσαι λίγο, πριν τι κάνεις.»

Μαθητής 3: «Και τότε υπήρξε κάποιος που έπρεπε να εξετάσει τους άλλους και...»

Μαθητής 1: «Ναι!»

Μαθητής 2: «Και άλλοι πήραν θάρρος και μίλησαν και ακούστηκαν συναισθήματα και σκέψεις: «Πώς να λύσετε ένα πρόβλημα και...» «Όπως με έναν πραγματικά έξυπνο τρόπο».

...Δασκάλα: «Και αυτό βιώνεται ως ένα πραγματικά προκλητικό θέμα, είναι πολύ εξαντλητικό όταν πρέπει να σκεφτείτε τον εαυτό σας και την εικόνα του εαυτού σας.»

Ερευνήτρια: Εννοείτε ότι υπάρχει αντίσταση σε τέτοιου είδους πράγματα;

Δασκάλα: «Ναι, γιατί το ζαναλέω αυτό και ξέρω τον εαυτό μου ήδη και ξέρω ποιος είμαι και γνωρίζω τον εαυτό μου και σκέφτομαι έτσι, αλλά σιγά σιγά βγαίνει εδώ και εκεί.»

...

Σύμφωνα με το απόσπασμα, η σημασία των «δεξιοτήτων σκέψης» ήταν εμφανής, δίνοντας έμφαση όχι μόνο στις δεξιότητες γνώσης αλλά και στη διαχείριση συναισθημάτων και κοινωνικών καταστάσεων. Ωστόσο, οι συνεντεύξεις, οι παρεμβάσεις και το θεραπευτικό περιεχόμενο δεν έγιναν πάντα αποδεκτές χωρίς αγώνα.

Το παραπάνω απόσπασμα παρουσιάζει πώς εκτελείται η πράξη της κυριαρχίας και της υποταγής και ποιοι είναι οι όροι του να ακουστείς σε διαφορετικές θέσεις. Πιθανώς εξαιτίας αυτού, κατά τη διάρκεια των συνεντεύξεων στο εκπαιδευτικό πρόγραμμα δεν υπήρξε σχεδόν καμία άμεση κριτική για τις δραστηριότητες που παρέχονται. Οι εντάσεις μεταξύ των στόχων του προγράμματος και των «συμφερόντων» των νέων εκπαιδευόμενων ενηλίκων ήταν μόνο έμμεσα εμφανείς. Υπήρξαν μερικές περιπτώσεις που οι συμμετέχοντες αμφισβήτησαν το περιεχόμενο του προγράμματος, για παράδειγμα περιγράφοντας τις δραστηριότητες ως «πλύση εγκεφάλου». Αυτό θα μπορούσε να ερμηνευτεί ως το νέο άτομο που αρνείται να ακολουθήσει το σωστό είδος σεναρίου, σύμφωνα πάντα με το εκπαιδευτικό πρόγραμμα.

Βελτιωτικές προτάσεις της ζωής των κρατουμένων μέσα από τα «μάτια» τους για μια ειλικρινή μεταρρύθμιση στις φυλακές

Αναφέρουν οι κρατούμενοι στο 2^ο ΣΔΕ Λάρισας ότι: «Ζούμε εδώ και ξέρουμε πώς να το διορθώσουμε αυτό που δεν κυλά, δε λειτουργεί. Γιατί δεν μας ρωτάει κανείς;» Χρησιμοποιώντας τη δυνατότητα ημιδομημένης συνέντευξης και στη συνέχεια συζήτησης σε ομάδα κρατουμένων, καταφέραμε να αντλήσουμε στοιχεία ερευνητικά σχετικά με το τι πραγματικά αποτελεί ανάγκη μέσα στη φυλακή παραθέτοντας τα ακόλουθα:

1. Θα πρέπει να Αναγνωριστούν οι ανάγκες των κρατουμένων.

Αναλυτικότερα:

α. Η αξιολόγηση της ψυχικής υγείας πρέπει να βελτιωθεί.

β. Οι ψυχολόγοι και οι σύμβουλοι πρέπει να τίθενται στη διάθεση των κρατουμένων με τη διαβεβαίωση ότι αυτές οι συνεδρίες δεν θα συζητηθούν με τους υπαλλήλους των φυλακών. Οι σύμβουλοι επίσης μπορούν να αξιολογήσουν, να καθοδηγήσουν και να μιλήσουν μέσα από τα συναισθήματα με τους κρατούμενους - κάτι που διαφορετικά δεν είναι δυνατό μέσα στους τοίχους της φυλακής.

γ. Η αύξηση των εκπαιδευτικών ευκαιριών για τους κρατούμενους κρίνεται απαραίτητη και ειδικότερα η επαγγελματική κατάρτιση που πρέπει να είναι διαθέσιμη σε κάθε φυλακή.

Εξίσου σημαντική και καθόλα ανατρεπτική κρίνεται:

2. Η Διδασχή της ευθύνης των κρατουμένων.

Θα μπορούσαν να πληρώνονται οι φυλακισμένοι για τη δουλειά τους, αλλά και για τη ζωή τους. Αυτό θα δημιουργούσε κοινωνίες στη φυλακή και θα επιβράβευε την επιτυχημένη συμπεριφορά.

3. Η πρόσβαση στην τεχνολογία

Είναι απαραίτητο να δίδεται στους κρατούμενους ελεγχόμενη πρόσβαση σε νέες τεχνολογίες. Σύμφωνα με αναφορά κρατουμένου: «*Η τεχνολογία αλλάζει γρήγορα, οπότε φανταστείτε να βρίσκεστε σε κόμα για 10 χρόνια και να ξυπνάτε για να χρησιμοποιήσετε τη νεότερη τεχνολογία*». Αυτή είναι η πραγματικότητα για τους κρατούμενους που δεν έχουν δει ή αγγίξει ποτέ smartphone, tablet ή ακόμη και φορητούς υπολογιστές.

4. Η συνεχής υποστήριξη

Καθόλη τη διάρκεια της φυλάκισης και μετά την αποφυλάκιση, είναι απαραίτητη η υποστήριξη μέσω επαγγελματικής εκπαίδευσης, στέγασης, παρακολούθησης ψυχικής υγείας, συμβουλευτικής, εκθέσεων εργασίας για κρατούμενους, επανασυνδέσεις και άλλων δραστηριοτήτων για συνεχή δικτύωση και ενθάρρυνση.

5. Η Υποστήριξη των φυλακών

Η Εκπαίδευση των υπαλλήλων είναι αναγκαία, ώστε να κάνουν τους κρατούμενους καλύτερους ανθρώπους και όχι χειρότερους. Θα πρέπει όμως να διαφοροποιηθούν οι μισθοί. Προσφέροντας χαμηλούς μισθούς, δημιουργούνται κακώς ειδικευμένοι υπάλληλοι. Οι ανωτέρω προτάσεις συμφωνούν με τις αναφορές των κρατουμένων της έρευνας των (Ahmed, Johnson, Caudill, Diedrich, Mains&Key, 2019) οι οποίες αποτελούν και βελτιωτικές προτάσεις «σωτηρίας».

Συμπεράσματα

Θα πρέπει να δούμε τον καμβά ολόκληρης της κοινωνίας εστιάζοντας στους ανθρώπους που οδηγούνται στο περιθώριο - εκείνους που θεωρούνται «εκτός της εικόνας του να είσαι τυπικός», παραγωγικός πολίτης. Αυτό που διαμορφώνει την εκπαίδευση δεν είναι μόνο η ατομικότητα, η ανταγωνιστικότητα και η

αποτελεσματικότητα, αλλά και οι πιο σιωπηρές αλλαγές στον τρόπο με τον οποίο οι ανθρώπινες υποκειμενικότητες γίνονται αντιληπτές. Μέσα από την εκπαίδευση, την εργασία και την κατάρτιση είναι αναγκαίο να επαναπροσδιοριστεί το θέμα του «ελεύθερου» πολίτη που προχωρά στη ζωή με επιλογές που γίνονται χωρίς την ταλαιπωρία των καθημερινών υλικών πραγματικοτήτων, ανισοτήτων και εμποδίων.

Η παρεχόμενη εκπαίδευση που δεν αφορά μόνο μαθηματικά ή λογοτεχνία, είναι ένας αμφίθυμος συνδυασμός θέσης στόχων, ελευθερίας επιλογής και αυτο-ευθύνης που αναμιγνύεται με την ενίσχυση της αυτοεκτίμησης, τη σκέψη και τις συναισθηματικές δεξιότητες.

Είναι απαραίτητες οι προσωπικές αφηγήσεις των έγκλειστων για να καθοριστεί ο τρόπος αλλαγής της εκπαίδευσης καθώς αποτελεί το μόνο εργαλείο που λειτουργεί στην αποκατάσταση των κρατουμένων. Οι καλές πρακτικές λειτουργούν ορθότερα στην αλλαγή της ζωής των κρατουμένων και των ποσοστών υποτροπής.

Η διαδικασία παραγωγής υλικού από τους ίδιους τους εκπαιδευόμενους μπορεί να βοηθήσει στην επίτευξη των βασικών στόχων της δημιουργίας υλικού, αφού όχι μόνο αναγνωρίζουν και κατανοούν τρόπους με τους οποίους μπορούν να αξιοποιήσουν τη γνώση στη σχολική τάξη, αλλά παράλληλα καταφέρνουν να σχεδιάσουν εκπαιδευτικά σενάρια, αξιοποιώντας με έμφαση τη συνεργατική οικοδόμηση της γνώσης, τη δημιουργικότητα και την κριτική σκέψη.

Οι πρακτικές εκπαίδευσης ενηλίκων που έχουν σχεδιαστεί για την οικοδόμηση της εκπαιδευτικής διαδικασίας ενθαρρύνουν τον σχηματισμό ταυτότητας και υποστηρίζουν την ενδυνάμωση των μαθητών. Εδώ είναι το σημείο εκκίνησης για τους εκπαιδευτικούς, ώστε να αξιοποιήσουν τις υπάρχουσες ταυτότητες των μαθητών και τις ανάγκες τους, ενθαρρύνοντας τη μάθηση που θα μπορούσε να αυξήσει τις δυνατότητες για εκείνους, ώστε να ανασυντάξουν τις δικές τους ταυτότητες, να αναδείξουν τις πραγματικές τους ανάγκες, να μιλήσουν και να ακουστούν.

Τέλος, τα ευρήματα της τρέχουσας μελέτης θα μπορούσαν να χρησιμεύσουν ως εφαλτήριο για περαιτέρω έρευνα για την παροχή διορθωτικών εκπαιδευτικών προγραμμάτων και να λειτουργήσουν εποικοδομητικά για τη δημιουργία εκπαιδευτικού υλικού έγκλειστων ενηλίκων.

Βιβλιογραφικές Αναφορές

- Ade-Ojo, G., & Duckworth, D. (2015). *Adult literacy policy and practice: From intrinsic values to instrumentalism*. New York, Palgrave Macmillian.
- Ahmed, R., Johnson, M., Caudill, C., Diedrich, N., Mains, D., & Key, A. (2019). *Cons and pros: prison education through the eyes of the prison educated*, *Review of Communication*, 19(1), 69-76
- Behan, C. (2014). *Learning to escape: Prison education, rehabilitation and the potential for transformation*, *Journal of Prison Education and Reentry*, 1(1), 20-31.
- Bhatti, G., & Ghazala, B. (2010). *Learning behind bars: Education in prisons*, *Teaching and Teacher Education*, 26, 31-36.
- Bochner, A. (2000). *Criteria against ourselves*. *Qualitative Inquiry*, 6(2), 266-272. doi:10.1177/107780040000600209
- Brosens, D., L. De Donder, S. Dury, and D. Verté. (2015). *Barriers to Participation in Vocational Orientation Programmes among Prisoners*. *Journal of Prison Education and Reentry* 2(2), 8-22.
- Carver L J. and Harrison L M. (2016). *Democracy and the Challenges of Correctional Education*, *Journal of Correctional Education* 67(1), 11.
- Castro E L. and Brawn M. (2017), *Critiquing Critical Pedagogies inside the Prison Classroom: A Dialogue between Student and Teacher*, *Harvard Educational Review* 87(1), 101
- Castro, E I. and Brawn M. (2017). *Critiquing Critical Pedagogies Inside the Prison Classroom: A Dialogue Between Student and Teacher* *Harvard Educational Review* 87(1), 100

- Curriculum for preparatory vocational education for students with special needs. (2010). *Vammaistenopiskelijoidenvalmentava ja kuntouttavaopetus ja ohjausammattillisessaperuskoulutuksessa*. http://oph.fi/download/125116_Vammaisten.pdf
- Conquergood D. (1995), *Between Rigor and Relevance: Rethinking Applied Communication*.
- Costelloe, A. (2003). *Third Level Education in Irish Prisons: Who Participates and Why? Doctoral thesis*. Milton Keynes: Open University
- Costelloe, A. & Warner, K. (2014). *Prison education across Europe: Policy, practice, politics*, *London Review of Education*, 12(2), 175–183.
- Council of Europe (1990). *Education in prison* (Strasbourg, Council of Europe).
- Cowden, S. & Ridley, D. (Eds) (2019). *The practice of equality: Ranciere and critical pedagogy* (Dublin, Peter Lang).
- DiCicco-Bloom B. & Crabtree B.F. (2006). *The qualitative research interviews*. *Medical Education*, 40(4), 314–321. doi:10.1111/j.1365-2648.2007.04569.x
- Durose M R, Cooper A D, and Snyder H N. (2014). *Recidivism of Prisoners Released in 30 States in 2005: Patterns from 2005 to 2010* (Washington, DC: U.S. Department of Justice, Bureau of Statistics)
- Fieldhouse, R.&Associates (Eds) (1996). *A history of modern British adult education*. Leicester:NIACE.
- Flores J. (2015). A Race Conscious Pedagogy: *Correctional Educators and Creative Resistance inside California Juvenile Detention Facilities*, Association of Mexican-American Educators Open Issue 9(2): 18–30; Jail Pedagogy: *Liberatory Education inside a California Juvenile Detention Facility*, *Journal of Education for Students Placed at Risk* 17(4) (2012): 286–300; Lori Pompa, *Service-Learning as Crucible: Reflections on Immersion, Context, Power, and Transformation*, *Michigan Journal of Community Service Learning* 9(1) (2002), 67–76
- Freire P. (1970), *Pedagogy of the Oppressed*, trans. Myra Bergman Ramos. New York: Continuum, 81.
- Freire, P. (1971). *Pedagogy of the oppressed* (Harmondsworth, Penguin).
- Forster, W. (1990). *The Higher Education of Prisoners*. In *Yearbook of Correctional Education*, edited by S. Duguid, 3–43. Burnaby, BC: Institute for the Humanities, Simon Fraser University.
- Galloway, S. (2015). *What's missing when empowerment is a purpose for adult literacies education? Bourdieu, Gee and the problem of accounting for power*, *Studies in the Education of Adults*, 47(1), 49–63.
- Galloway, S. (2019). *Social practices or functional skills? Rehabilitation or rights? An analysis of Scottish prison learning contracts*, *Encyclopaedia*, 23(53), 67–80.
- Gee, J. (1996). *Social linguistics and literacies: Ideology and discourse*. London, Falmer Press.
- Gilligan C. (1982). *In a Different Voice: Psychological Theory and Women's Development*. Cambridge, MA: Harvard University Press, 63.
- Guillherme, A. (2019). *Ilan Gur-Ze'ev and education: Pedagogies of transformation and peace*. London, Taylor & Francis.
- Gur-Ze'ev, I. (1998). *Toward a nonrepressive critical pedagogy*, *Educational Theory*, 48(4), 463–486.
- Halimi, M., D. Brosens, L. De Donder, and N. Engels. (2017). *Learning during Imprisonment: Prisoners' Motives to Educational Participation within a Remand Prison in Belgium*. *Journal of Correctional Education* 68 (1), 3–31. in *Applied Communication in the 21st Century*, ed. Kenneth N. Cissna (Mahwah, NJ: Erlbaum, 1995), 85.
- Janks, H. (2010). *Literacies and power*. New York, Routledge.
- Ιωσηφίδης, Θ. (2008). *Ποιοτικές μέθοδοι έρευνας στις κοινωνικές επιστήμες*. Αθήνα: Κριτική.
- Koski, L. & Miettinen, K. (2007). *Vangitkoulutuksessa. Selvitys vankien koulutukseen osallistumisesta, oppimisvalmiuksista ja –strategioistasekä opetuksen laadusta (Prisoners in Education)*. Helsinki: Criminal Sanctions Agency.
- Λιοναράκης, Α. (2005). *Ανοιχτή και εξ αποστάσεως εκπαίδευση και διαδικασίες μάθησης*, στο Βασάλα Π., Γκιόσος Ι., Κουτσούμπα Μ., Λιοναράκης Α., Ξένος Μ., Παναγιωτακόπουλος Χ., *Ανοιχτή και εξ αποστάσεως Εκπαίδευση, Παιδαγωγικές και Τεχνολογικές Εφαρμογές*, τόμος Δ', Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο, Πάτρα
- Manger, T., O.-J. Eikeland, A. Asbjørnsen, and T. Langelid. (2006). *Educational Intentions among Prison Inmates*. *European Journal on Criminal Policy and Research* 12 (1), 35–48
- Manger, T., O.-J. Eikeland, Å. Diseth, H. Hetland, and A. Asbjørnsen. (2010). *Prison Inmates Educational Motives: Are They Pushed or Pulled?* *Scandinavian Journal of Educational Research* 54 (6), 535–547.
- Manger, T., O.-J. Eikeland, and A. Asbjørnsen. 2013. *Effects of Educational Motives on Prisoners' Participation in Education and Educational Desires*. *European Journal on Criminal Policy and Research* 19 (3), 245–257.

- Manger, T., O. J. Eikeland, and A. Asbjørnsen. (2019). *Why Do Not More Prisoners Participate in Adult Education? An Analysis of Barriers to Education in Norwegian Prisons*. *International Review of Education* 65 (5), 711–733.
- Ministry of Justice (2018). *Education and employment strategy*. Available online at: https://assets.publishing.service.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/710406/educationand-employment-strategy-2018.pdf (accessed 29 May 2021).
- Mason, J. (2009). *Η διεξαγωγή της ποιοτικής έρευνας* (8η εκδ.) (μτφρ. Ε. Δημητριάδου, επιμ. Ν. Κυριαζή). Αθήνα: Πεδίο.
- Novak E. (2017). Jail Pedagogies: *Teaching and Trust in a Maximum-Security Men's Prison*, *Dialogues in Social Justice* 2(2), 31–51.
- Paul, J. (2005). *Introduction to the philosophies of research and criticism in education and the social sciences*. Upper Saddle River, NJ: Pearson.
- Pike, A. & Adams, A. (2012). *Digital exclusion or learning exclusion? An ethnographic study of adult male distance learners in English prisons*, *Research in Learning Technology*, 20, 363–376.
- Prison Education in Finland (2011). *Project Report*. Luovi Vocational Institution
- Robson, C. (2007). *Η έρευνα του πραγματικού κόσμου* (μτφρ. Β. Νταλάκου και Κ. Βασιλικού, επιμ. Κ. Μιχαλοπούλου). Αθήνα: Gutenberg
- Rogenski A. (2006). *An Educator's Dilemma*, *Adult Learning* 17(1–4), 32.
- Rogers, L., Simonot, M. & Nartey, A. (2014.) *Prison educators: Professionalism against the odds* (London, University and College Union/Institute of Education).
- Scott R. (2013). *Distinguishing Radical Teaching from Merely Having Intense Experiences While Teaching in Prison*, *The Radical Teacher* 95, 23
- Strategy for Prison Education 2008-2012. [Vankilaopetuksenstrategia 2008-2012] https://peda.net/yhdistykset/iklo/ma_t_e_r_i_a_a_l_i_a/or/v:file/download/2df8c1441d575d61e38b99eac0813f3d6f301421/vankilaopetuksen_strategia.pdf
- Statistics of Criminal Sanctions Agency (2015). *Rikosseuraamuslaitoksen tilastot* [Statistics of Criminal Sanction's Agency]. Retrieved from: http://www.rikosseuraamus.fi/material/attachments/rise/julkaisut-tilastollinenvuosikirja/7W5DQb7OB/Rikosseuraamuslaitoksen_tilastollinen_vuosikirja_2015_.pdf
- Steurer S. et al., (2010). *The Top-Nine Reasons to Increase Correctional Education Programs*, *Corrections Today* 72(4): 42; Lois Davis et al., *How Effective Is Correctional Education, and Where Do We Go from Here? The Results of a Comprehensive Evaluation* (Santa Monica, CA: RAND Corporation, 2014), 81.
- Street, B. (2012). *LETTER: Learning for empowerment through training in ethnographic-style research*, in: M. Grenfell, D. Bloome, C. Hardy, K. Pahl, J. Rowsell & B. Street (Eds) *Language and ethnography and education: Bridging new literacies studies and Bourdieu* (London, Routledge).
- Taylor M.C. (2005). *Interviewing*. In *Qualitative Research in Health Care* (Holloway I., ed.), McGraw-Hill Education, Maidenhead, England, 39–55.
- Thinking Skills at the Workplace curriculum. (2013). (Ajattelutaitoatyöpaikoille) http://www.kiipula.fi/easydata/customers/kiipula/files/kehityshankkeet/tekemalla_oppii/attteoriaosa.pdf (Google Scholar)
- Valentine K B. (1998). *If the Guards Only Knew': Communication Education for Women in Prison*, *Women's Studies in Communication* 21(2), 238–243
- Vorhaus, J. (2014). *Prisoners' right to education: A philosophical survey*, *London Review of Education*, 12(2), 162–174.
- Warner, K. (2007). *Against the narrowing of perspectives: How do we see learning, prisons and prisoners?* *The Journal of Correctional Education*, 58(2), 170–183.
- Wildemeersch, D. (2014). *Adult and community education in complex societies: Reconsidering critical perspectives*, *International Journal of Lifelong Education*, 33(6), 821–831.
- Williams, R. (1993a). *The press and popular education*, in: S. Westwood & J. McIlroy (Eds), *Border country: Raymond Williams in adult education* (Leicester, NIACE), 121–126.
- World Bank. (2020). *The World Bank Data*. <https://data.worldbank.org/indicator/SE.ADT.LITR.ZS?locations=UA>