

Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης

Σχολή Καλών Τεχνών

Τμήμα Μουσικών Σπουδών

Γυναίκες, Ηγεσία και Μουσική Εκπαίδευση

Διπλωματική εργασία

στη Μουσική Παιδαγωγική

της φοιτήτριας

Ιωάννας Κατιρτζίδου

AEM 1597

Επιβλέπουσα: **Ελένη Λαπιδάκη, καθηγήτρια**

Θεσσαλονίκη, Ιούνιος 2021

στον μπαμπά μου

Περιεχόμενα

Λίστα εικόνων.....	iii
Περίληψη.....	iv
Abstract.....	v
Κεφάλαιο 1	
Φύλο, στερεότυπα και ηγεσία.....	1
1.1 Οι πρώτοι προβληματισμοί για την αναγκαιότητα της γυναικείας ηγεσίας: «Think manager, think female».....	1
1.2 Sally Helgesen: «Το γυναικείο πλεονέκτημα».....	4
1.3 Sandra Bem: Η θεωρία του «ανδρόγυνου».....	6
1.4 Η «δύναμη» του στερεότυπου	8
1.5 Στερεοτυπική απειλή.....	10
Κεφάλαιο 2	
Ηγεσία και Εκπαίδευση	14
2.1 Η «λογική της εμπιστοσύνης» στην εκπαιδευτική ηγεσία	14
2.2 Χαρακτηριστικά στερεότυπα για την εκπαιδευτική ηγεσία	18
2.3 Επιτυχημένη ηγεσία και ο ρόλος της στην εκπαίδευση	22
2.4 Φεμινιστική εκπαιδευτική ηγεσία	26
2.5 Πρακτικές εφαρμογές της φεμινιστικής εκπαιδευτικής ηγεσίας	30
2.6 Παραδείγματα γυναικείας εκπαιδευτικής ηγεσίας.....	33

Κεφάλαιο 3

Ηγεσία και Μουσική Εκπαίδευση	37
3.1 Η γυναικεία ηγεσία στην ιστορία της μουσικής εκπαίδευσης	37
3.2 Έμφυλες ανισότητες στον τομέα της μουσικής εκπαίδευσης	42
3.3 Φεμινιστικές προσεγγίσεις στη μουσική ιστορία.....	47
3.4 Μουσική εκπαιδευτική ηγεσία και αυτοσχεδιασμός.....	52
3.5 Ο ρόλος της μουσικής ηγεσίας στην εκπαίδευση	60
3.6 Δημιουργική μουσική ηγεσία.....	60
Βιβλιογραφία.....	67

Λίστα εικόνων

Εικόνα 1. Διάγραμμα από το πείραμα Heidi Roizen (http://tragicpowerfulworld.blogspot.com/2017/11/gender-bias-ignorance-can-heidi-be.html).....	2
Εικόνα 2. Διάγραμμα από το πείραμα Heidi Roizen (https://slideplayer.com/slide/14132308/).....	2
Εικόνα 3. Διάγραμμα από το πείραμα Heidi Roizen (https://slideplayer.com/slide/14132308/).....	3
Εικόνα 4. Σχέδιο από το πείραμα της Kiefer (https://www.nytimes.com/2018/03/16/health/women-leadership-workplace.html).....	11
Εικόνα 5. Σχέδιο από το πείραμα της Kiefer (https://www.nytimes.com/2018/03/16/health/women-leadership-workplace.html)...	11
Εικόνα 6. Victor Talking Machine Company (http://great-adv.blogspot.com/2006/09/victor-talking-machine-company-his.html).....	41
Εικόνα 7. Εξώφυλλα των περιοδικού Heresies (http://halloffemmes.com/author/vejdegustafsson/).....	50
Εικόνα 8. Εξώφυλλο του περιοδικού Paid my dues (https://queermusicheritage.com/pmd2-1.html).....	50

Περίληψη

Η παρούσα εργασία έχει ως στόχο την διερεύνηση της γυναικείας ηγεσίας στην εκπαίδευση και πιο συγκεκριμένα στον τομέα της μουσικής εκπαίδευσης. Αρχικά, εξετάζονται τα στερεότυπα που αναπτύχθηκαν γύρω από την ηγεσία και το φύλο και πώς οι έμφυλες προκαταλήψεις επηρέασαν τον ρόλο της γυναίκας ως ηγέτιδας.

Στο επόμενο κεφάλαιο εξετάζεται ο ρόλος της ηγεσίας στην εκπαίδευση και διερευνούνται τα χαρακτηριστικά και οι στερεοτυπικές αντιλήψεις γύρω από αυτήν, ενώ στη συνέχεια αναλύεται η έννοια της φεμινιστικής και γυναικείας ηγεσίας μέσα από πρακτικές εφαρμογές και παραδείγματα.

Το τρίτο κεφάλαιο επικεντρώνεται αρχικά στη συμβολή των γυναικών στην εξέλιξη και διαμόρφωση της μουσικής εκπαίδευσης και παρουσιάζονται οι έμφυλες ανισότητες που επικρατούν μέχρι και σήμερα. Τέλος, τονίζεται η συμβολή του μουσικού αυτοσχεδιασμού και αναλύεται πώς μια δημιουργική μουσική ηγεσία μπορεί να λειτουργήσει ως μέσο για την εξάλειψη των ανισοτήτων και την προώθηση της ισότητας των φύλων.

Abstract

The following paper aims to explore women's leadership in education and more specifically in the field of music education. First of all, the stereotypes that developed around leadership and gender are examined, and how gender prejudice influenced the role of women as leaders.

The next chapter focuses on the role of leadership in education and explores the characteristics and stereotypes around it, analysing the concept of feminist and female leadership through practical applications and examples.

The third chapter initially concentrates on the contribution of women to the development and shaping of music education, presenting the gender inequalities that prevail to this day.

Finally, the contribution of musical improvisation is emphasized along with the analysis of how a creative musical leadership can function as a means to eliminate inequalities and promote gender equality.

Κεφάλαιο 1

Φύλο, στερεότυπα και ηγεσία

1.1 Οι πρώτοι προβληματισμοί για την αναγκαιότητα της γυναικείας ηγεσίας:

«Think manager, think female»

Μέχρι την δεκαετία του 1970 η βιβλιογραφία που αναφέρεται στην ηγεσία (leadership) επισημαίνει ως μοναδικό πρότυπο έναν άνδρα ηγέτη, δυναμικό και αποφασιστικό, που είναι ικανός να ηγηθεί επιτυχημένα μέσα σε ένα σύνολο ανθρώπων. Παρ' όλο, που γυναικεία ηγετικά χαρακτηριστικά έχουν παρατηρηθεί από τις απαρχές της εξέλιξης του ανθρώπινου πολιτισμού, όπως κατά τη δημιουργία φυλών, οικογένειας και σε καταστάσεις επιβίωσης λόγω δυσχερών περιβαλλοντικών συνθηκών, δεν υπάρχει καμία αναφορά στο ρόλο της γυναίκας ηγέτιδας μέχρι πρόσφατα (Eklund, Barry & Grunberg, 2017).

Η παράλειψη της έρευνας ως προς το θέμα της γυναικείας ηγεσίας οφείλεται κατά κύριο λόγο στην ύπαρξη έμφυλων στερεοτύπων, που επηρεάζουν τον τρόπο που συμπεριφέρονται γυναίκες και άνδρες. Στο κεφάλαιο αυτό θα εξετασθούν διεξοδικά οι διακρίσεις των φύλων που επικρατούν μέχρι και σήμερα στον κοινωνικό και εργασιακό χώρο, καθώς και έμφυλα στερεότυπα όσον αφορά στην γυναικεία ηγεσία. Από τις πρώτες και πιο σημαντικές έρευνες πάνω σ' αυτό το ζήτημα, είναι η έρευνα της Virginia Schein (1973) με τον χαρακτηριστικό τίτλο *Think manager, think male*, η οποία εξετάζει τα ψυχολογικά εμπόδια που συναντούν οι γυναίκες, στην προσπάθειά τους να εξελιχθούν επαγγελματικά από μεσαίες σε ηγετικές θέσεις εργασίας (Coder & Spiller, 2013). Το έργο της Schein αναφέρεται από πολλούς ερευνητές μέχρι σήμερα, οι οποίοι χρησιμοποιούν τον επονομαζόμενο «Περιγραφικό Δείκτη Schein» (SDI), τον οποίο επινόησε η ίδια η Schein, για να διερευνήσει τα

έμφυλα στερεότυπα και τη διαχείριση των φύλων. Επίσης, η έρευνά της έχει επαναληφθεί σε διαφορετικά εργασιακά περιβάλλοντα διαφόρων χωρών, αποκαλύπτοντας ότι το *Think manager, think male* είναι ένα παγκόσμιο φαινόμενο μέχρι και στη σημερινή εποχή (Schein, Mueller, Lituchy & Liu, 1996).

Πιο συγκεκριμένα, μέσα από την μελέτη της η Schein αποκαλύπτει ότι τα χαρακτηριστικά, οι στάσεις και οι ιδιοσυγκρασίες που απαιτούνται για μια επιτυχημένη ηγεσία, θεωρούνται πλεονέκτημα των ανδρών και όχι των γυναικών (Coder & Spiller, 2013). Από τη μια, οι άνδρες παρουσιάζονται με χαρακτηριστικά όπως αυτοπεποίθηση, αποφασιστικότητα και ορθολογιστική σκέψη, ενώ από την άλλη, οι γυναίκες χαρακτηρίζονται ως ευαίσθητες, συμπονετικές, με έντονο το αίσθημα φροντίδας προς τους άλλους. Με άλλα λόγια, τα «θερμά» και ευαίσθητα χαρακτηριστικά των γυναικών θεωρούνται ως ακατάλληλα για την επίτευξη υψηλών στόχων εργασίας, ενώ τα αντίστοιχα «ψυχρά» ανταγωνιστικά και αυταρχικά χαρακτηριστικά των ανδρών θεωρούνται ότι υπερτερούν προς την επιτυχία μιας ηγεσίας (Brenner, Tomkiewicz & Schein, 1989). Την έρευνα της Schein έρχονται μετά από χρόνια να συμπληρώσουν ερευνητικές μελέτες των M. Heilman (2007), S. Fiske (2020), L. Rudman (2001) και άλλων ψυχολόγων και κοινωνιολόγων επισημαίνοντας ότι ακόμα και σήμερα επικρατούν στερεότυπα που υποδεικνύουν ότι οι γυναίκες πρέπει να είναι ευγενικές, εξυπηρετικές και υποστηρικτικές, ενώ οι άντρες κυριαρχικοί, κατηγορηματικοί και ανταγωνιστικοί μέσα σ' έναν εργασιακό χώρο (Cooper, 2013).

Η Robin Hauser, βραβευμένη σκηνοθέτης και παραγωγός ντοκιμαντέρ με αντικείμενο μελέτης τις έμφυλες προκαταλήψεις αναλύει σε ομιλία της στο TedEx την παράμετρο αυτή γνωστή ως «*δίλημμα του να μπορείς να αρέσεις*» (likability dilemma). Σύμφωνα με την Hauser, σπάνια οι γυναίκες και οι άνδρες θεωρούνται

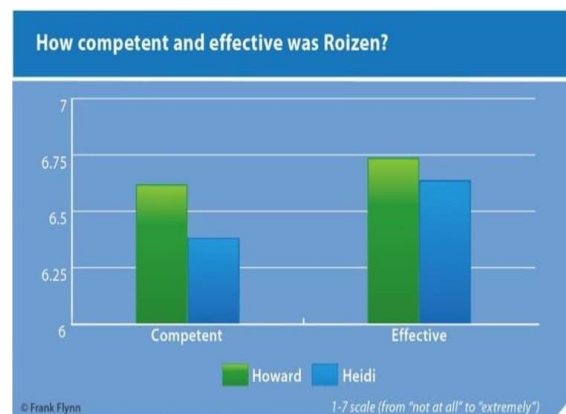
εξίσου ικανοί και συμπαθητικοί όταν έχουν παρόμοια προσόντα σε μια ηγετική θέση. Ως επί τον πλείστον μια δυναμική, ανταγωνιστική και επιτυχημένη γυναίκα δεν είναι τόσο συμπαθητική όσο θα ήταν στην ίδια περίπτωση ένας άνδρας. Αυτό συμβαίνει γιατί στοιχεία όπως η αποφασιστικότητα και ο δυναμισμός είναι ενάντια στις κοινωνικές φόρμες ή στο τι κάνει μια γυναίκα να είναι αρεστή ως ηγέτιδα (Hauser, 2019). Το επιχείρημα αυτό επιβεβαιώνουν τα

συμπεράσματα της περιπτωσιολογικής μελέτης (case study) με αντικείμενο την Heidi Roizen που διεξάγει ο Frank Flynn (2003) στο Columbia Business School. Η H. Roizen είναι μια επιτυχημένη επενδύτρια μεγάλων κεφαλαίων επιχειρηματικού κινδύνου (venture capitalist) σε επιχειρήσεις της Silicon



Εικόνα 1. Διάγραμμα από το πείραμα Heidi Roizen

Valley. Ο Flynn δίνει αυτή τη μελέτη του στη μισή τάξη μαθήματός του διατηρώντας το πραγματικό όνομα της επενδύτριας, ενώ δίνει την ίδια μελέτη στην άλλη μισή τάξη αλλάζοντας μόνο το όνομα της Heidi σε Howard. Όταν τους ζητήθηκε να αξιολογήσουν την Heidi και τον Howard, οι φοιτητές αξιολόγησαν και τους δυο ως εξίσου ικανούς ως προς τα ηγετικά προσόντα τους (Katsarou, 2017). Παρ' όλα αυτά, συμπάθησαν περισσότερο τον Howard, καθώς θεώρησαν την Heidi



Εικόνα 2. Διάγραμμα από το πείραμα Heidi Roizen

επιθετική, εγωπαθή και με - αρνητικά

εννοούμενη- πολιτικοποιημένη δράση.

Επιπλέον, οι περισσότεροι από τους φοιτητές

δεν ήθελαν να δουλέψουν ή να προσλάβουν

την Heidi, αλλά όλοι ήθελαν να δουλέψουν

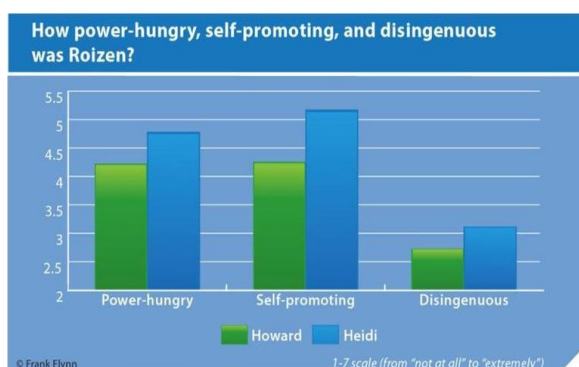
ή/και να περάσουν τον ελεύθερο χρόνο τους

με τον Howard. Με άλλα λόγια, η παραβίαση βασικών κανόνων και αντιλήψεων περί

του φύλου φαίνεται να έχουν ως αποτέλεσμα

να "τιμωρούνται" οι γυναίκες με το να είναι

δυσάρεστες (Hauser, 2019).



Εικόνα 3. Διαγράμμα από το πείραμα Heidi Roizen.

Παράλληλα, η Alexis Kanda-Olmstead, ιδρύτρια του AKO Collective School, στο οποίο διδάσκεται η νεοσύστατη επιστήμη της γυναικείας ηγεσίας (Science of Women Leadership) επισημαίνει πως οι γυναίκες έχουν να αντιμετωπίσουν τις παρακάτω αντιφάσεις: από τη μία, για να μπορούν να είναι καλές ηγέτιδες οφείλουν να είναι πειστικές, επιθετικές και κατά κάποιο τρόπο πιο αρρενωπές, με συνέπεια να χαρακτηρίζονται δυσάρεστες και αντιπαθητικές, ενώ, από την άλλη, αν επιλέξουν να είναι αρεστές και αποδεκτές από τα υπόλοιπα μέλη της ομάδας τους κινδυνεύουν να θεωρηθούν ανεπαρκείς ως ηγέτιδες (Olmstead, 2018).

Σ' αυτήν την κατεύθυνση ενδιαφέρον παρουσιάζει η έρευνα της κοινωνιολόγου Cecilia L. Ridgeway (2003), η οποία διαπιστώνει ότι μια λευκή ηγέτιδα, της οποίας η θηλυκότητα στερεοτυπικά χαρακτηρίζεται ως ήπια και τρυφερή, είναι πολύ πιο πιθανόν να κατηγορηθεί ως κυριαρχική και δυσάρεστη από τον περίγυρό της. Στην ίδια περίπτωση, όμως, μια μαύρη ηγέτιδα μπορεί να βιώσει λιγότερη αντιπάθεια, καθώς οι στερεοτυπικές απόψεις θεωρούν τις μαύρες γυναίκες πιο επιθετικές, δυναμικές και δεν ταυτίζουν τη θηλυκότητά τους με την

υποτακτικότητα των λευκών γυναικών. Με την άποψη αυτή φαίνεται να συμφωνεί η P. Carter, καθηγήτρια κοινωνιολογίας στο Berkeley, η οποία σημειώνει ότι η ίδια ως μαύρη ηγέτιδα βιώνει περισσότερη ελευθερία να εκφράσει τις σκέψεις της, καθώς δεν τηρεί τα ίδια πρότυπα θηλυκότητας με τις λευκές γυναίκες (Crossley, 2015).

1.2 Sally Helgesen: «Το γυναικείο πλεονέκτημα»

Αντιμέτωπες με τις δυσκολίες που προκύπτουν από τις αντικρουόμενες προκαταλήψεις, οι γυναίκες αναπροσδιορίζουν το ρόλο τους στην κοινωνία και στον εργασιακό χώρο, καθώς προσπαθούν να συμπεριφέρονται ολοένα και περισσότερο με αρσενικά χαρακτηριστικά. Πιο συγκεκριμένα, η παραδοσιακά υπερεκτιμημένη γυναικεία παθητικότητα, υποτακτικότητα καθώς και η οικονομική εξάρτηση από τον άντρα ελαττώνονται βαθμιαία και οι γυναίκες αρχίζουν να εκφράζουν περισσότερο φανερά ανταγωνιστικό πνεύμα και δυναμισμό, προσόντα που ως τότε θεωρούνταν αρσενικά. Με άλλα λόγια, ολοένα και περισσότερες γυναίκες μαθαίνουν πώς να ανταγωνίζονται ανοιχτά με τους άνδρες και να αναλαμβάνουν πρωτοβουλίες στο χώρο της εργασίας, παραμερίζοντας την υποτακτική στάση που θεωρείται παραδοσιακά ως γυναικείο προσόν (Coder & Spiller, 2013).

Αναγνωρίζοντας αυτή την πραγματικότητα, έρευνες των J. Rosener (1990), S. Helgesen (1990), Eagly και Johnson (1991) εισάγουν την θεωρία ενός επιτυχημένου γυναικείου μοντέλου ηγεσίας, που δεν χρειάζεται σε τίποτα να θυμίζει ή να μιμείται το καθιερωμένο ως τότε αρσενικό πρότυπο. Οι γυναίκες υιοθετούν ένα δημοκρατικό συμμετοχικό στυλ ηγεσίας, που βασίζεται στη συνεργασία, την επικοινωνία, τις διαπροσωπικές σχέσεις και βάζουν σε προτεραιότητα τη δημιουργία ισχυρών συνεργατικών σχέσεων (Rey, 2005). Στο βιβλίο της *Female Advantage Women's Ways of Leadership* (1990) η Sally Helgesen βασισμένη σε μελέτες ημερολογίων

τεσσάρων ηγέτιδων περιγράφει το θηλυκό πλεονέκτημα ως την ικανότητα των γυναικών για άμεση επικοινωνία, την άνεσή τους με την ποικιλομορφία και την μακροπρόθεσμη προσέγγισή τους σε διαπραγματεύσεις (Camp, 2016). Πιο συγκεκριμένα, παρουσιάζεται ένα στυλ ηγεσίας ιδιαίτερα διαδραστικό, το οποίο η Helgesen χαρακτηρίζει ως «μετασχηματιστικό» στυλ ηγεσίας («transformational leadership»). Το στυλ αυτό ευθυγραμμίζεται σε μεγάλο βαθμό με τον συλλογικό στόχο που προσπαθεί να πετύχει μια ομάδα και οι αποτελεσματικοί ηγέτες κρίνονται, πλέον, από την ικανότητά τους να υλοποιούν κοινωνικές αλλαγές στο σύνολο. Αυτό έρχεται σε αντίθεση με τη εγωιστική ανδρική προσέγγιση, η οποία στοχεύει κυρίως στην προσωπική ανέλιξη και επιτυχία, χωρίς περαιτέρω ενδιαφέρον για επικοινωνία και συνεργασία (Coder & Spiller, 2013).

Μέσα από ερευνητικές απόπειρες πολλών χρόνων η Helgesen ισχυρίζεται ότι οι γυναίκες ηγούνται από το «κέντρο» των πραγμάτων και όχι από την «κορυφή», τοποθετώντας τους ανθρώπους γύρω τους και κατορθώνοντας με αυτόν τον τρόπο να επικοινωνούν ευκολότερα μεταξύ τους, να νιώθουν ότι εργάζονται σε ένα καλύτερο εργασιακό περιβάλλον και σε πολλές περιπτώσεις η θέση ή/και οι αποδοχές να αποτελούν δεύτερη προτεραιότητα. Ωστόσο, πολλοί μελετητές θεωρούν άδικο να χαρακτηρίζονται όλες οι γυναίκες επιτυχημένες ηγέτιδες ή ότι όλες οι γυναίκες διαθέτουν τα απαραίτητα χαρακτηριστικά για μια επιτυχημένη ηγεσία (Christodoulou, 2013). Επιπλέον, η F. Hesselbein, μία από τις γυναίκες που έλαβαν μέρος στην μελέτη της Helgesen, υποστηρίζει πως η ηγεσία δεν μπορεί να οριστεί με βάση το φύλο και ότι η τοποθέτηση των γυναικών σε μια ειδική κατηγορία φύλου αποτελεί εμπόδιο στην εξάλειψη των στερεοτυπικών απόψεων (Camp, 2016).

Παρά τις διαφορούμενες απόψεις για το γυναικείο πλεονέκτημα των γυναικών, είναι σχεδόν βέβαιο ότι η παρεμπόδιση των γυναικών σε ηγετικές θέσεις, έχει ως

αποτέλεσμα οι γυναίκες να αναπτύσσουν ένα πιο συνεργατικό και ευέλικτο μοντέλο ηγεσίας, το οποίο να θεωρείται περισσότερο αποδεκτό στον εργασιακό χώρο (Rey, 2005). Η J. Rosener, με πολυετές αντικείμενο μελέτης την ηγεσία γυναικών και ανδρών σε εργασιακούς χώρους επισημαίνει ότι πολλές γυναίκες αναπτύσσοντας την κοινή τους εμπειρία ως γυναίκες, έσπασαν τις φόρμες που ήθελαν συγκεκριμένους κανόνες συμπεριφοράς στην ηγεσία, δημιουργώντας ένα διαφορετικό στυλ ηγεσίας. Έτσι, αναζητώντας ευκαιρίες σε οργανισμούς που αλλάζουν πολύ γρήγορα ταχύτητα, δείχνουν ότι μπορούν να επιτύχουν με διαφορετικό τρόπο και μάλιστα εξαιτίας ορισμένων χαρακτηριστικών που μέχρι τότε θεωρούνταν ακατάλληλα για μια ηγεσία (Rosener, 2011).

1.3 Sandra Bem: Η θεωρία του «ανδρόγυνου»

Μεγάλο ενδιαφέρον παρουσιάζει το έργο της Sandra Bem και η συνεισφορά της στον τομέα της ψυχολογίας, καθώς παρουσίασε ρηξικέλευθες ιδέες σχετικά με τον τρόπο που σκέφτονται οι άνθρωποι για τους άνδρες και τις γυναίκες.

Πιο συγκεκριμένα, η Bem αναγνώρισε ότι ένας άνθρωπος μπορεί να εκφράσει τόσο θηλυκά όσο και αρσενικά χαρακτηριστικά και αναπτύσσει το Bem Sex-Role Inventory (BSRI), ένα δημοφιλές εργαλείο μέτρησης, που προορίζεται να ταξινομήσει τα άτομα σύμφωνα με τα χαρακτηριστικά φύλου με τα οποία ταυτίζονται περισσότερο. Συντάσσει, λοιπόν, μια λίστα με 20 χαρακτηριστικά προσωπικότητας που στερεοτυπικά θεωρούνται είτε αρσενικά είτε θηλυκά. Για παράδειγμα, η φιλοδοξία, η επιθετικότητα, η ανεξαρτησία, ο ορθολογισμός, η αποφασιστικότητα, η κυριαρχία και ο εκφοβισμός, μεταξύ άλλων, κατηγοριοποιούνται ως ανδρικά. Αντιθέτως, ως γυναικεία θεωρούνται η εκφραστικότητα, η ανησυχία για τους άλλους, η αποδοχή, η υπομονή, η ευαισθησία, η ζεστασιά, η συμπόνια, η βοήθεια, η φροντίδα

καθώς και η συμμόρφωση και προσοχή στην λεπτομέρεια, ως γυναικεία (Bem, 1989).

Για να χαρακτηρίσει τα άτομα που επέλεξαν ισορροπημένο βαθμό γυναικείων και ανδρικών χαρακτηριστικών, η Bem χρησιμοποιεί για πρώτη φορά τον όρο *ανδρόγυνο* (1974). Μέσα από πληθώρα ερευνητικών προσεγγίσεων που πραγματοποιεί, τονίζει τη σημασία του ανδρόγυνου χαρακτήρα ως ένα πρότυπο υγιούς ανθρώπου, που φαίνεται πιο προσαρμοστικός και αποτελεσματικός στις προκλήσεις του κοινωνικού και εργασιακού χώρου (Thomas, 2020). Αξίζει να σημειωθεί ότι η σημαντική αξία του όρου «ανδρόγυνο» αναφέρεται στα κείμενα του Πλάτωνα, που εξιστορεί το μύθο των ανδρόγυνων στο Συμπόσιο. Ο Πλάτωνας, λοιπόν, περιγράφει πως όταν δημιουργήθηκε ο κόσμος υπήρχαν τρία φύλα: η γυναίκα, ο άντρας και το ανδρόγυνο, στο οποίο μετέχει και το θηλυκό και το αρσενικό στοιχείο. Το ανδρόγυνο ήταν εξαιρετικά δυνατό, επειδή συγκέντρωνε χαρακτηριστικά και από τα δύο φύλα. Ο Δίας για να εξασθενήσει τη δύναμή του, φοβούμενος τις επιπτώσεις που μπορεί να φέρει μία τέτοια δυναμική, διαίρεσε το ανδρόγυνο, δημιουργώντας δύο διαφορετικά φύλα και κατ' επέκταση δύο χαρακτηριστικά, την αρρενωπότητα και τη θηλυκότητα (Velumyan, 2020).

Η αξία του ανδρόγυνου στην ηγεσία ενσαρκώνει ταυτόχρονα δυο συμπεριφορές διαφορετικές μεταξύ τους. Ωστόσο, ο συνδυασμός αυτός, φέρει θετικά αποτελέσματα. Με άλλα λόγια, ενισχύεται ένα συνεργατικό μοντέλο ανθρώπου, που έχει την ικανότητα να αλλάζει ρόλους, να προσαρμόζεται, να έχει ευελιξία, να εφαρμόζει τόσο την αποφασιστικότητα όσο και την αποδοχή και να θέτει στόχους εστιάζοντας ταυτόχρονα στους γύρω του (Bem, 1983).

Με βάση τα παραπάνω, δεν θα είναι υπερβολικό να θεωρηθεί ότι μια ανερχόμενη ανδρόγυνη νοοτροπία, φαίνεται να κρύβει έναν κατάλληλο συνδυασμό

για μια επιτυχημένη γυναικεία και ανδρική ηγεσία. Ο συνδυασμός αυτών των δύο χαρακτηριστικών, θα μπορούσε να βοηθήσει στην εξάλειψη των στερεοτυπικών διακρίσεων και προκαταλήψεων που υπάρχει ανάμεσα στα φύλα, αφού η δύναμη που μπορεί να αναπτύξει το ανδρόγυνο πρότυπο ανθρώπου μέσα σε ένα κοινωνικό και εργασιακό περιβάλλον, φαίνεται να είναι υψηλής σημασίας.

1.4 Η «δύναμη» του στερεότυπου

Παρ' όλο που, οι σεξιστικές απόψεις στις μέρες μας κρύβονται πίσω από μια πιο λεπτή απόχρωση χαρακτηρισμών σε σχέση με παλαιότερες εποχές, η σημασία τους παραμένει το ίδιο σημαντική, επηρεάζοντας σε μεγάλο βαθμό τον τρόπο λειτουργίας της γυναίκας μέσα στην κοινωνία και στον εργασιακό χώρο. Το πρόβλημα σε αυτή την περίπτωση είναι μια ασυνείδητη προκατάληψη που έχει αναπτυχθεί και καθιερωθεί στον ανθρώπινο κόσμο από εκατοντάδες χρόνια πριν και που δυστυχώς δεν μπορεί να εξηγηθεί με κανένα άλλο επιχείρημα πέρα από τη βαθιά ριζωμένη προκατάληψη μεταξύ των δύο φύλων (Belle, Tartarill, Warman, Schieber, Mercurio, 2021).

Σε έρευνα που διεξάγεται από την κοινωνική λειτουργό M. Warman και την D. Belle, καθηγήτρια ψυχολογίας στο Boston University δίνεται ένα αίνιγμα: Ένας πατέρας και ο γιος του βρίσκονται αντιμέτωποι με ένα αυτοκινητιστικό δυστύχημα, στο οποίο, δυστυχώς, ο πατέρας χάνει τη ζωή του. Στη συνέχεια, το παιδί μεταφέρεται στο νοσοκομείο και καθώς εισάγεται στην εντατική πτέρυγα, ο χειρουργός (μετάφραση του αγγλικού «the surgeon») φωνάζει: «Σταματήστε! Δεν μπορώ να χειρουργήσω αυτό το αγόρι, είναι ο γιος μου». Και το ερώτημα είναι: Πως γίνεται αυτό; Οι λανθασμένες απαντήσεις είναι πολλές και μερικές από αυτές είναι ότι ο πατέρας είναι ομοφυλόφιλος, ή ότι υπάρχει δεύτερος πατέρας, μέχρι και ότι στο

αμάξι ο πατέρας είναι ρομπότ, φάντασμα ή ιερέας. Το 14% των ερωτηθέντων φοιτητών και το 15% παιδιών από 7-17 ετών απάντησαν σωστά στο αίνιγμα. Το υπόλοιπο ποσοστό που συμπεριλαμβάνει άνδρες, γυναίκες, φεμινίστριες, φοιτητές, μαθητές, παιδιά και συγκεκριμένα παιδιά που έχουν μητέρα γιατρό, δεν έλυσαν το γρίφο. Η απάντηση είναι ότι ο χειρουργός είναι η μητέρα του παιδιού (Barlow, 2014) (Belle et.al, 2021).

Το ελάχιστο ποσοστό της σωστής απάντησης έρχεται σε αντίθεση με το 57% του γυναικείου πληθυσμού στον τομέα της ιατρικής των ΗΠΑ, ποσοστό που ολοένα και αυξάνεται. Ενδιαφέρον, επίσης, παρουσιάζει ότι το 1/3 των συμμετεχόντων στην έρευνα είχε ξανακούσει το αίνιγμα στο παρελθόν, αλλά το γεγονός ότι ξέχασε την απάντηση υποδηλώνει τη δύναμη που έχουν τα στερεότυπα των φύλων στην καθημερινή ζωή. Επιπλέον, συχνές απαντήσεις στο αίνιγμα της παρούσας μελέτης περιλαμβάνει θετούς γονείς, ενώ το 36% των ερωτηθέντων προσανατολίστηκε στην ομοφυλοφιλική οικογένεια, γεγονός που υποδηλώνει την ευαισθητοποίηση για μικτές οικογένειες άλλων τύπων. Παρ' όλο που το γεγονός αυτό αποτελεί θετική κοινωνική εξέλιξη, οι απαντήσεις συμπεριλαμβάνουν και πάλι μόνο το αρσενικό φύλο προβάλλοντας έντονα την ανθεκτικότητα των έμφυλων στερεοτύπων σε ένα πολύ μεγάλο ποσοστό ανθρώπων (Belle et.al, 2021).

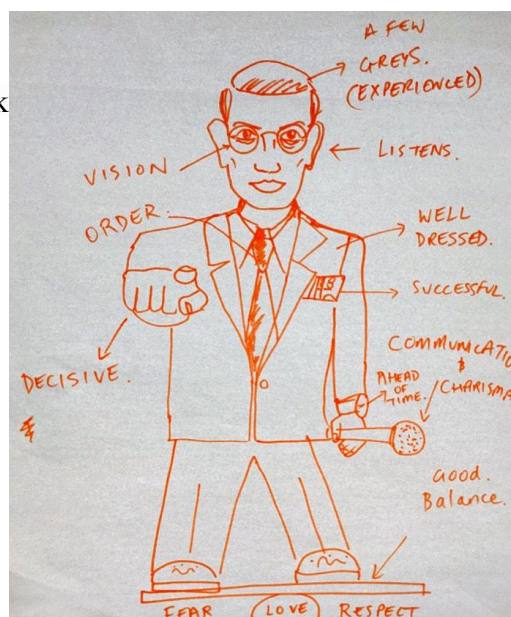
Το αίνιγμα αυτό είναι αρκετό για να αποδείξει πόσο ισχυρή είναι η δύναμη αυτών των προκαταλήψεων, αποκαλύπτοντας ταυτόχρονα πόσο συνδεδεμένες είναι οι ισχυρές ηγετικές θέσεις με την ανδρική φιγούρα. Παρ' όλα αυτά οι ερευνητές ανακάλυψαν ότι θα μπορούσαν να αυξήσουν το ποσοστό επιτυχίας στην επίλυση του γρίφου, προετοιμάζοντας τους συμμετέχοντες στην έρευνα με αντι-στερεοτυπικό υλικό, χρησιμοποιώντας μια αμερόληπτη γλώσσα περί του φύλου αμέσως πριν παρουσιαστούν με το αίνιγμα (Belle et.al, 2021).

1.5 Στερεοτυπική απειλή

Ως συνέπεια της παράδοξης διάκρισης των φύλων που προϋπάρχει από δεκαετίες, η V. Shein καταλήγει στο συμπέρασμα ότι οι γυναίκες θεωρούν τα γυναικεία τους χαρακτηριστικά λιγότερα σημαντικά σε σχέση με αυτά των ανδρών και συστηματικά υποτιμούν τις ηγετικές τους ικανότητες μέχρι και σήμερα (Schein, Mueller, Lituchy & Liu, 1996). Για παράδειγμα, μόνο το 7% των γυναικών παγκοσμίως διαπραγματεύεται τον πρώτο τους μισθό, ποσοστό που έρχεται σε μεγάλη αντίθεση με το 57% των ανδρών, καθώς έχει επικρατήσει η άποψη ότι όταν μια γυναίκα διαπραγματεύεται για τον εαυτό της θεωρείται εγωκεντρική. Αντιθέτως, όταν διαπραγματεύεται για τους άλλους χαρακτηρίζεται αλτρουίστρια, στοιχείο, που δεν την χαρακτηρίζει, απαραίτητα καλή ηγέτιδα. Επιπλέον, έχει παρατηρηθεί πως οι γυναίκες αποδίδουν την επιτυχία τους σε εξωτερικούς παράγοντες, όπως η τύχη ή η βοήθεια από άλλους συνεργάτες, σε αντίθεση με τους άντρες που αποδίδουν την επιτυχία καθαρά στους ίδιους (Sandberg, 2010).

Παρ' ότι το ποσοστό των γυναικών που αποφοιτεί παγκοσμίως από πανεπιστημιακά ιδρύματα, καθώς επίσης και ο αριθμός των γυναικών που εργάζονται σε οργανισμούς ολοένα και αυξάνεται, τα γυναικεία ποσοστά σε διευθυντικές θέσεις είναι δυσανάλογα λίγα. Σ' αυτό το σημείο πρέπει να τεθούν ερωτήματα όπως το πόσο πιστεύουν οι γυναίκες στην ικανότητά τους να επιτύχουν ως ηγέτες, κατά πόσο επιδιώκουν διευθυντές θέσεις, αν μπορούν να έρθουν αντιμέτωπες με ηγετικές προκλήσεις και πρώτα από όλα αν μπορούν να φανταστούν τον εαυτό τους ως ηγέτιδες (Olmstead, 2018).

Η Τ. Kiefer, καθηγήτρια οργανωτικής συμπεριφοράς στο Πανεπιστήμιο του Warwick διεξήγαγε ένα πείραμα, στο οποίο ζήτησε από στελέχη ενός εργαστηρίου που δεν μιλούσαν καλά αγγλικά να σχεδιάσουν έναν αποτελεσματικό ηγέτη. Το πείραμα έχει υιοθετηθεί και πραγματοποιείται από οργανωτικούς ψυχολόγους σε όλο τον κόσμο. Όσον αφορά το φύλο, τα αποτελέσματα είναι σχεδόν πάντα τα ίδια. Τόσο οι άνδρες όσο και οι γυναίκες σχεδιάζουν σχεδόν πάντα άντρες.



Εικόνα 4. Σχέδιο από το πείραμα της Kiefer



Εικόνα 5. Σχέδιο από το πείραμα της Kiefer

Ακόμα και όταν τα σχέδια είναι ουδέτερα, η γλώσσα που χρησιμοποιείται υποδεικνύει ένα αρσενικό και όχι ένα ουδέτερο ή θηλυκό γένος. Η Ε. McClean καθηγήτρια στο University of Arizona's Eller College of Management συμφωνεί και υποστηρίζει ότι όταν οι άνθρωποι εκτίθενται συνεχώς σε ηγέτες που ταιριάζουν σε ένα συγκεκριμένο προφίλ, είναι πιο πιθανό να παρατηρούν μόνο αυτούς τους ηγέτες (Murphy, 2018).

Φαίνεται πως ένας βασικός παράγοντας που συμβάλει στην μειωμένη αυτοεκτίμηση των γυναικών και κατά συνέπεια στην υποεκπροσώπησή τους σε διευθυντές θέσεις είναι το φαινόμενο που ορίζει ο C.Steele ως «στερεοτυπική

απειλή» («stereotype threat»). Πιο συγκεκριμένα, οι γυναίκες έχοντας την επίγνωση της αρνητικής διάστασης των στερεοτυπικών αντιλήψεων, αισθάνονται τον φόβο και το άγχος ότι θα επιβεβαιώσουν τα στερεότυπα αυτά, με συνέπεια να εμποδίζουν το κίνητρο, την απόδοση και τη δέσμευσή τους για εργασία (Cortland & Kinias, 2019).

Αρχικά, η θεωρία της στερεοτυπικής απειλής (stereotype threat) ξεκίνησε από τον εκπαιδευτικό τομέα, όπου σχετίστηκε με την μειωμένη ακαδημαϊκή απόδοση των μαύρων μαθητών (Kramer, 2016). Αργότερα, οι μελέτες επεκτάθηκαν στις γυναίκες, οι οποίες σε πανεπιστημιακά ιδρύματα κάτω από συνθήκες στερεοτυπικής απειλής φαίνεται να μειώνεται το ενδιαφέρον τους για «ανδρικά» επιτεύγματα, όπως για παράδειγμα τα μαθηματικά και γενικότερα επαγγέλματα, στα οποία επικρατούν οι άνδρες (π.χ. μηχανικοί). Έτσι, πολλές φορές σε περιβάλλοντα όπου κυριαρχούν άντρες η αποδέσμευση και η απομόνωση των γυναικών τις οδηγούν στο να εγκαταλείπουν το χώρο εργασίας (Cortland & Kinias, 2019).

Η Indra Nooyi η γυναίκα με τη μεγαλύτερη θητεία ως διευθύνουσα σύμβουλος (CEO) της PepsiCo αναφέρει ότι το πιο δύσκολο πράγμα που αντιμετωπίζει στην καριέρα της είναι η κριτική που δέχεται για τις αποφάσεις της, αλλά και οι προκαταλήψεις προς το πρόσωπό της ως έγχρωμη, μετανάστρια και ταυτόχρονα γυναίκα ηγέτιδα. Η ίδια τονίζει πως οι διακρίσεις αυτές επηρεάζουν αρνητικά την αυτοπεποίθηση της και κατά συνέπεια την αμφιβολία για τις ικανότητές της, δημιουργώντας έναν φαύλο κύκλο αρνητικών συναισθημάτων. Η Nooyi αναφέρει χαρακτηριστικά ότι στην πρώτη της συνέντευξη προσπάθησε να ενσωματωθεί στις απαιτήσεις ενός αμερικανικού προτύπου εμφανιζόμενη με ένα σακάκι και παντελόνι. Όταν βγήκε απογοητευμένη από την αίθουσα, μια γυναίκα της είπε ότι το σάρι (ινδικό γυναικείο ρούχο) είναι αυτό που θα πρέπει να φοράει σε όλες τις υπόλοιπες συνεντεύξεις της, υποστηρίζοντας, έτσι, την μοναδική της ταυτότητα.

Η ίδια αναφέρει ότι από την στιγμή που μια γυναίκα επικεντρώνεται στις προσωπικές της αξίες και υποστηρίζει την προσωπική και μοναδική ταυτότητά της, δημιουργεί μια ασπίδα προστασίας από τους κινδύνους του περιβάλλοντος (Abril, 2019).

Στα εμπόδια που αντιμετωπίζουν οι γυναίκες που επιθυμούν να ανέλθουν σε ηγετικές θέσεις εργασίας αναλύει και περιγράφει η Sheryl Sandberg, διευθύντρια επιχειρησιακών λειτουργιών του Facebook στο βιβλίο της «*Lean In*» (2013) προσφέροντας ταυτόχρονα συμβουλές για τους τρόπους με τους οποίους μπορούν να το επιτύχουν (Blanco, 2015). Η Sandberg προτρέπει χαρακτηριστικά τις γυναίκες να «κάνουν στο τραπέζι» («sit on the table») των διαπραγματεύσεων και των εργασιών. Θεωρεί ότι καμία γυναίκα δεν μπορεί να αναλάβει ηγετική θέση αν δεν πιστεύει ότι αξίζει την επιτυχία ή δεν καταλαβαίνει την ίδια της την επιτυχία (Sandberg, 2010). Η ίδια υποστηρίζει ότι η έλλειψη εμπιστοσύνης και η αμφιβολία των γυναικών στο πρόσωπό τους πηγάζει από την κοινωνική πίεση που ασκείται στους άνδρες να επιτύχουν, ενώ είναι αναμενόμενο για τις γυναίκες να αποχωρούν σταδιακά από το εργατικό δυναμικό λόγω οικογενειακών υποχρεώσεων. Η Sandberg πιστεύει πως οι ίδιες οι γυναίκες από τη στιγμή που αποφασίζουν να δημιουργήσουν οικογένεια, σταδιακά δε «σηκώνουν» το χέρι τους για νέες ευκαιρίες, δεν αναλαμβάνουν καινούρια projects και δεν επιδιώκουν την προαγωγή τους σε υψηλότερες θέσεις. Το φαινόμενο αυτό κατονόμασε η ίδια ως «hesitancy to lean in» και επισημαίνει ότι είναι μια απόφαση των εργαζόμενων γυναικών όχι συνειδητή, αλλά αποτελεί ένα υπόδειγμα γυναικείου ρόλου που τους έχει επιβάλλει η κοινωνία (Sandberg, 2010).

Δεν υπάρχει αμφιβολία ότι η σεξουαλική παρενόχληση και κακοποίηση αποτελεί το πιο συχνό και χρόνιο φαινόμενο που καλούνται να αντιμετωπίσουν οι γυναίκες στον εργασιακό χώρο. Σε πρόσφατη μελέτη των κοινωνιολόγων McLaughlin, C. Uggen και A. Blackston, στην οποία συμμετείχαν 300 γυναικών στις

ΗΠΑ, η έρευνα κατέδειξε πως η πρόοδος των γυναικών περιλαμβάνει ένα παράδοξο. Αντί να μειώνει την έκθεση σε σεξουαλική παρενόχληση, η δύναμη στο χώρο εργασίας φαίνεται να θέτει τις γυναίκες σε μεγαλύτερο κίνδυνο (Folke, Rickne, Tanaka, & Tateishi, 2020). Πλέον σήμερα, το φεμινιστικό κίνημα και πολλές ομάδες γυναικείας ενδυνάμωσης προσφέρουν ισχυρές ευκαιρίες δικτύωσης, στοχεύουν στην τόνωση της αυτοπεποίθησης των εργαζόμενων γυναικών και στην κατάκτηση της ισότητας των φύλων. Το κίνημα #MeToo, για παράδειγμα, προτρέπει δεκάδες χιλιάδες γυναίκες παγκοσμίως να μιλήσουν ανοιχτά για τη σεξουαλική κακοποίηση, να διαμαρτυρηθούν δημόσια και να υπερασπιστούν τον εαυτό τους (Keohane, 2020).

Κεφάλαιο 2

Ηγεσία και Εκπαίδευση

2.1 Η «λογική της εμπιστοσύνης» στην εκπαιδευτική ηγεσία

Παρόλες τις απόπειρες των ερευνητών να διατυπωθεί η έννοια της εκπαιδευτικής ηγεσίας είναι δύσκολο να προσδιοριστεί με συγκεκριμένα πρότυπα λειτουργίας ή χαρακτηριστικά. Η V. Robinson καθηγήτρια οργανωτικής και εκπαιδευτικής ψυχολογίας, υποστηρίζει ότι η πολυπλοκότητα αυτή έγκειται στο γεγονός ότι η εκπαιδευτική ηγεσία έχει βασιστεί πάνω σε επιχειρηματικές και θεωρίες διαχείρισης (business και management) οργανισμών, χωρίς να υπάρχει εξειδίκευση και διαχωρισμός της έννοιας (Robinson, Lloyd & Rowie, 2008). Κατ' επέκταση, μέχρι και σήμερα, δυστυχώς, η ηγεσία του εκπαιδευτικού συστήματος μιμείται και μοντελοποιεί τις παραδοσιακές προσεγγίσεις που ακολουθούνται σε όλη την κοινωνία, δημιουργώντας πολλές φορές δυσλειτουργικές συνθήκες μάθησης. Επιπλέον, το γεγονός ότι η εκπαιδευτική ηγεσία προβάλλεται ως η μοναδική λύση

στα εκπαιδευτικά προβλήματα, έχει ως αποτέλεσμα την άποψη ότι η ηγεσία μπορεί να ελέγχει όλους τους παράγοντες που σχετίζονται με το εκπαιδευτικό σύστημα και να προσφέρει λύσεις για τα πάντα.

Σύμφωνα με τον Elmore (2000), για να μπορέσει η σχολική ηγεσία να ανταποκριθεί θετικά σε ένα νέο σύστημα αξιών και προτύπων, θα πρέπει να έχει βαθιά γνώση και επίγνωση του καθήκοντος που έχει αναλάβει και αυτό μπορεί να συμβεί μόνο με εξειδίκευση της γνώσης και της διδασκαλίας. Ειδικά στη σημερινή εποχή, τα σχολικά συστήματα έχουν επεκταθεί σε μέγεθος αλλά και σε πολυπλοκότητα, με διαφορετικούς πληθυσμούς και μαθητές που πολλές φορές πρέπει να προσαρμοστούν σε ένα σχολικό περιβάλλον χωρίς καν να γνωρίζουν τη γλώσσα την οποία διδάσκονται. Ωστόσο, οι σημερινές ηγέτιδες και ηγέτες δεν είναι κατάλληλα εξοπλισμένοι για να αντιμετωπίσουν τις ολοένα και περισσότερες προκλήσεις, ενώ παράλληλα τους ζητείται να κάνουν κάτι που δεν ξέρουν και δεν έχουν την ευκαιρία να μάθουν κατά τη διάρκεια της σταδιοδρομίας τους (Bahlieda, 2015).

Επιπλέον, ο Elmore (2000) αναφέρει ότι αν τα σχολικά συστήματα και οι ηγέτες τους ανταποκριθούν σε μεταρρυθμίσεις βάσει νέων προτύπων, θα αποτύχουν μαζικά με επακόλουθη απώλεια την εμπιστοσύνη του κοινού και με σοβαρές συνέπειες στη δημόσια εκπαίδευση. Γι' αυτό η λύση που προτείνει είναι η μεγάλης κλίμακας βελτίωση της διδασκαλίας, κάτι που η δημόσια εκπαίδευση, δυστυχώς, δεν μπορεί να πετύχει μέχρι σήμερα. Κάτι τέτοιο είναι δυνατόν μόνο με δραματικές αλλαγές στον τρόπο που τα δημόσια σχολεία καθορίζουν και ασκούν ηγεσία. Ωστόσο, αυτό θα έχει ως αποτέλεσμα να δημιουργηθούν προβλήματα, όπως η απογοήτευση και η δυσπιστία από ένα μεγάλο μέρος εκπαιδευτικών που είναι προσκολλημένοι σε παλαιότερα συστήματα αξιών και διδασκαλίας. Μέχρι και

σήμερα η κρίσιμη αδυναμία των εκπαιδευτικών συμπεριλαμβανομένης και της σχολικής ηγεσίας ρίχνει το βάρος αποτυχίας σε εξωτερικούς παράγοντες, όπως σε αδύναμες οικογενειακές δομές, σε διακρίσεις, σε έλλειψη ικανότητας και σε δυσμενείς συνθήκες όπως η φτώχεια ή η προσκόλληση πολλών παιδιών στα ΜΜΕ (Bahlieda, 2015).

Παράλληλα, η μορφή οργάνωσης των σχολείων βασίζεται σε μια συγκεντρωτική σχολική γραφειοκρατία με συμβούλια χαμηλού κόστους, στα οποία συνήθως απασχολούνται γυναίκες, οι οποίες εργάζονται σε σχετική απομόνωση μεταξύ τους και λειτουργούν σε τοπικό επίπεδο, χωρίς περαιτέρω συνεργασία μεταξύ τους. Οι γυναίκες αυτές βρίσκονται υπό την επίβλεψη ανδρών διαχειριστών, των οποίων η γνώση βασίζεται στην κυριότητα των διοικητικών και όχι παιδαγωγικών δεξιοτήτων (Elmore, 2000). Οι συνέπειες αυτής της έλλειψης συνεργασίας και απομόνωσης, όπως είναι φυσικό, έχει μεγάλο αντίκτυπο στην γνώση των μαθητών. Το μοντέλο αυτό ονομάστηκε από τους αναλυτές «loose-coupling» στις αρχές της δεκαετίας του 1960. Αυτή η άποψη εν συντομία υποστηρίζει ότι ο τεχνικός πυρήνας της εκπαίδευσης, όπως οι λεπτομερείς αποφάσεις σχετικά με το τι πρέπει να διδάσκεται, πώς πρέπει να διδάσκεται, τι πρέπει να αναμένεται να μάθουν οι μαθητές, πώς πρέπει οι μαθητές να ομαδοποιούνται μέσα στην τάξη και ίσως το πιο σημαντικό πώς πρέπει να αξιολογηθεί η μάθησής τους, λαμβάνονται σε ατομικές αίθουσες τάξεων και όχι στους οργανισμούς που τους περιβάλλουν (Shen, Jianping & Gao, Xingyuan & Xia, Jiengang, 2016).

Έτσι, η ηγεσία της σχολικής μονάδας επικεντρώνεται στην διαχείριση των δομών και των διαδικασιών γύρω από την διδασκαλία, ρυθμίζοντας τον αδύναμο τεχνικό πυρήνα της ανειδίκευτης διδασκαλίας από εξωτερικούς ελέγχους, παρεμβολές και διαταραχές. Εφόσον, λοιπόν, η ηγεσία δεν μπορεί να αντιμετωπίσει

άμεσα την δυσλειτουργία του σχολείου, «προστατεύει» τους εκπαιδευτικούς και δημιουργεί μια ορθολογική διαχείριση προκειμένου να μετριαστεί η αβεβαιότητα του κοινού σχετικά με την ποιότητα ή και νομιμότητα του εκπαιδευτικού συστήματος. Με αυτόν τρόπο η θεωρία του «loose-coupling» εξηγεί γιατί τα σχολεία συνεχίζουν να προωθούν δομές και να εμπλέκονται σε πρακτικές που η έρευνα και η εμπειρία προτείνουν ότι δεν είναι παραγωγικά για την εκμάθηση ορισμένων μαθητών (Elmore, 2000).

Αυτή η υποτιθέμενη προστασία της ηγεσίας δημιουργεί με τη σειρά της ένα άλλο φαινόμενο, που οι θεωρητικοί αποκαλούν «λογική εμπιστοσύνη» («logic of confidence») μεταξύ του κοινού και των ιδρυμάτων δημόσιας εκπαίδευσης. Πιο συγκεκριμένα, η ηγεσία των σχολείων εκτελεί τελετουργικά καθήκοντα οργάνωσης, διαχείρισης και αντιμετώπισης διαταραχών, σε σκοπό τη δημιουργία και διατήρηση της εμπιστοσύνης των γονιών και του ευρύτερου κοινού της σχολικής μονάδας. Η δομή της διακυβέρνησης έχει σχεδιαστεί με τέτοιο τρόπο, ώστε να υποστηρίζει τη «λογική της εμπιστοσύνης» στη θεσμική δομή των δημόσιων σχολείων και όχι για να παρέχει σταθερότητα, καθοδήγηση ή κατεύθυνση για τη μακροπρόθεσμη βελτίωση των σχολικών επιδόσεων (Elmore, 2000).

Δεν προκαλεί έκπληξη, επίσης, το γεγονός ότι οι πολιτικές διαιρέσεις κυριαρχούν έντονα στα σχολικά συμβούλια, καθώς η τοπική πολιτική καθοδηγείται συνήθως από πλουραλιστικές επιταγές. Αυτή η αλληλοεξαρτώμενη και δυσλειτουργική σχέση της πολιτικής με την εκπαίδευση σχετίζεται με τα όποια προβλήματα ηγεσίας μπορεί να βρίσκονται στην διαχείριση των σχολείων, τα οποία όπως είναι φυσικό αντικατοπτρίζονται και ενισχύονται στην πολιτική της ηγεσίας.

Η νευρική και πολλές φορές ασταθής κατάσταση της πολιτικής ηγεσίας γύρω από τα περισσότερα σχολικά συστήματα, δεν δίνει περιθώρια μακροχρόνιας

βελτίωσης, παρά μόνο λιγοστές μεμονωμένες δράσεις . Δεν είναι παράλογο να θεωρηθεί ότι κάθε είδους εκπαιδευτικές βελτιώσεις και πρωτοβουλίες εμφανίζονται συχνότερα ως συνέπεια εθελοντών εκπαιδευτικών και ηγετών σε τοπικό επίπεδο. Επομένως, ο εθελοντισμός προτάσσεται ως ο μόνος τρόπος βελτίωσης της πρακτικής σε ένα εκπαιδευτικό σύστημα που αρνείται να εντοπίσει τις αδυναμίες του. Οι καινοτομίες αυτές σχετίζονται σε μεγάλο βαθμό με τις προσωπικές αξίες και τις προθέσεις μεμονωμένων εκπαιδευτικών και ηγετών, αλλά δυστυχώς υιοθετούνται από ένα μικρό ποσοστό εκπαιδευτικών, αποσυνδεδεμένες από οποιονδήποτε συλλογικό στόχο ή σκοπό του σχολικού συστήματος (Bahlieda, 2015).

2.2 Χαρακτηριστικά στερεότυπα για την εκπαιδευτική ηγεσία

Η προσκόλληση της εκπαιδευτικής ηγεσίας σε θεωρίες χαρακτηριστικών ικανότητας όπως καλή ή καλός εκπαιδευτικός και καλή ηγέτιδα ή καλός ηγέτης ενισχύουν την ιδέα ότι η εκπαιδευτική ηγεσία πετυχαίνει εξαιτίας προσωπικών χαρακτηριστικών παρά λόγω προσπάθειας, ικανότητας και γνώσης. Με αυτόν τον τρόπο οι προσδοκίες ότι η ηγεσία οφείλει να λαμβάνει πρόσθετες γνώσεις κατά τη διάρκεια της σταδιοδρομίας τους ή ότι ο οργανισμός πρέπει να επενδύει συστηματικά στη βελτίωση των ικανοτήτων των μελών του, δεν βρίσκει έδαφος για να αναπτυχθεί (Elmore, 2000).

Πολλές θεωρίες έχουν γραφτεί για το τι κάνει μια εκπαιδευτική ηγεσία επιτυχημένη και ποια είναι τα χαρακτηριστικά που πρέπει να διαθέτει, για να μπορέσει να ανταποκριθεί σε ένα σχολικό σύστημα. Ωστόσο, οι ορισμοί και οι θεωρίες μπορούν εύκολα να παρερμηνευτούν και να ξεφύγουν από το βασικό προσόν μιας ηγεσίας. Είναι σίγουρο πως η συνεργασία και η συλλογικότητα είναι απαραίτητα

προσόντα μιας ηγεσίας, αλλά όχι επαρκή για τη βελτίωση του εκπαιδευτικού συστήματος.

Η υπευθυνότητα μιας ηγέτιδας ή ενός ηγέτη δημιουργείται όταν οι συνεργάτες της εκπαίδευσης, όπως διευθύντριες/διευθυντές και εκπαιδευτικοί, έχουν την ευκαιρία να αξιολογήσουν οι ίδιοι την απόδοση της ηγεσίας. Δυστυχώς, όμως, η ηγεσία δεν αξιολογείται ποτέ από τους συνεργάτες της, κάτι που είναι ειρωνικό δεδομένου ότι μια ηγεσία υπάρχει εξ ορισμού μόνο εάν υπάρχει η έννοια της ομάδας. Είναι βέβαιο, λοιπόν, ότι μια ηγεσία χωρίς συνεργάτες δεν μπορεί να χαρακτηριστεί ηγεσία. Παρ' όλα αυτά τα άτομα που καλούνται να είναι ηγέτιδες ή ηγέτες μιας ομάδας δεν αξιολογούνται ποτέ από τους ανθρώπους που ηγούνται, αλλά από μια απομονωμένη ομάδα διοικητικών συμβουλίων που χρησιμοποιούν κυρίως τα θεωρητικά επιτεύγματα και τις προσωπικές τους προτιμήσεις (Elmore, 2000).

Αυτό οφείλεται στην κουλτούρα που υπάρχει γύρω από την εκπαιδευτική ηγεσία «ένας τρόπος που γίνονται εδώ τα πράγματα» και που είναι ριζωμένη σε κάθε επόμενη γενιά εκπαιδευτικών και ηγεσίας. Αυτή η δομή έχει την κουλτούρα της κυριαρχίας της ανδρικής ηγεσίας και είναι ένας επιβεβλημένος κανόνας, που δυστυχώς, εξακολουθεί να υφίσταται μέχρι και σήμερα (Bahlieda, 2015). Επομένως, για να μπορεί μια ηγεσία να δραστηριοποιείται διαφορετικά, θα πρέπει να αλλάξει ο τρόπος με τον οποίο έχει καθιερωθεί η έννοια της επιτυχημένης ηγεσίας. Για να συμβεί αυτό σύμφωνα με τον Elmore (2000) η ηγεσία πρέπει να απορομαντικοποιηθεί και να ορίζεται περισσότερο ως λειτουργία παρά ως ρόλος ενός ανθρώπου με φυσικά ηγετικά χαρακτηριστικά. Ωστόσο, όπως αναφέρει χαρακτηριστικά «Μας αρέσει οι ήρωες μας να έχουν ιδιότητες που πιστεύουμε ότι εμείς δεν έχουμε».

Δεν είναι λίγες οι φορές που η επιλογή της εκπαιδευτικής ηγεσίας γίνεται με βάση το συναίσθημα, χωρίς να λαμβάνεται υπόψη η εμπειρία, η γνώση και η εξειδίκευση. Στην πραγματικότητα μια πιο δίκαιη, ισορροπημένη και λιγότερο «ηρωική» προσέγγιση θα έχει πολύ πιο αποτελεσματικά και θετικά περιβάλλοντα εργασίας, δημιουργώντας θετική αυτοεκτίμηση μεταξύ των μελών της ομάδας. Η άποψη ότι μία ηγέτιδα ή ένας ηγέτης έχει φυσικά χαρίσματα, ένα έμφυτο δηλαδή, ταλέντο οργάνωσης, διοίκησης και καθοδήγησης, δημιουργεί περαιτέρω προβλήματα και παρερμηνείες.

Η πεποίθηση αυτή της ανωτερότητας μπορεί να μεταβάλει την εκπαιδευτική ηγεσία σε ένα αυταρχικό τρόπο διοίκησης. Σε αυτό το αυταρχικό καθεστώς ηγεσίας οι συνεργάτες οφείλουν να δείχνουν σεβασμό και να μην αμφισβητούν τις ιδέες της ηγεσίας, ενώ τις περισσότερες φορές ο φόβος της απώλειας θέσεων εργασίας και ζημίας στην επαγγελματική τους σταδιοδρομία οδηγεί σε τυφλή υπακοή ενός παραδοσιακού συστήματος αξιών. Αυτή η νέα οργανωτική κουλτούρα συμμόρφωσης, οδηγεί τους εκπαιδευτικούς να φοβούνται να αναλάβουν κινδύνους, να γίνονται συντηρητικοί ως προς τη λήψη αποφάσεων και να ανησυχούν για οτιδήποτε κάνουν, οδηγώντας σε στασιμότητα τον οργανωτικό πυρήνα της εκπαίδευσης (Bahlieda, 2015).

Παράλληλα, όπως αναφέρει ο Bahlieda (2015) δεν είναι λίγες οι φορές που η ανάπτυξη της σταδιοδρομίας έχει γίνει ο μοναδικός στόχος όσων εισέρχονται στην εκπαιδευτική διοίκηση. Η ηγεσία αναπτύσσει συμπεριφορές λόγω προσωπικών προτιμήσεων και αξιών με απώτερο στόχο την προσωπική σταδιοδρομία και όχι την σωστή αντιμετώπιση του έργου που έχει αναλάβει. Έτσι, η καθοδήγηση για αλλαγή στο εκπαιδευτικό σύστημα γίνεται για λόγους αυτοεξυπηρέτησης παρά για νέες

εκπαιδευτικές καινοτομίες, που θεωρούνται αναγκαίες για την πρόοδο και εξέλιξη της γνώσης της εκπαίδευσης (Bahlieda, 2015).

Σύμφωνα με τους Gallant και Riley (2014) παρατηρείται ένα πολύ μεγάλο ποσοστό (40%-50%) εκπαιδευτικών σε Αμερική, Ευρώπη και Αυστραλία, οι οποίοι εγκαταλείπουν το επάγγελμά τους μέσα σε 5 χρόνια. Στην έρευνα του Duffield (2006) η απουσία των εκπαιδευτικών συνδέεται άμεσα με την έλλειψη συναισθηματικής υποστήριξης από την ηγεσία του εκπαιδευτικού ιδρύματος. Από τις εννέα αφηγήσεις εκπαιδευτικών, η έρευνα αποκαλύπτει ότι η ελλιπής υποστήριξη προκύπτει ως συνέπεια της «μεταναστευτικής ηγεσίας» («leadership immigration»), ένα χαρακτηριστικό ορισμένων σχολείων, όπου η μέση διάρκεια της θητείας μιας ηγεσίας μπορεί να είναι μόνο ένα έτος (Gallant & Riley, 2014).

Η αλλαγή σε ένα δημοκρατικό μοντέλο εκπαιδευτικής ηγεσίας και όχι σ' ένα αυτοπροβαλλόμενο μέσο επιτυχίας θα έχει ως αποτέλεσμα οι εκπαιδευτικοί να είναι πολύ πιο ικανοποιημένοι, παραγωγικοί, δημιουργικοί, ωθώντας την εκπαίδευση και τους μαθητές σε νέα επίπεδα γνώσης και δημιουργικότητας. Η ηγεσία θα πρέπει να διαφοροποιηθεί και να αναπτυχθεί ως ένα ξεχωριστό μοντέλο με στόχο τη δημοκρατική ανθρώπινη ικανότητα και όχι την παραγωγή κέρδους, όπως συμβαίνει με ένα καταναλωτικό προϊόν ή υπηρεσία. Επιπλέον, αν η εμπιστοσύνη της εκάστοτε ηγεσίας μετατοπιστεί ως ένα βαθμό στους εκπαιδευτικούς και αντίστοιχα οι εκπαιδευτικοί νιώσουν εμπιστοσύνη απέναντι στην ηγεσία, θα αυξήσει σημαντικά η αποτελεσματικότητα και η δημιουργικότητα σε κάθε τομέα της εκπαίδευσης (Bahlieda, 2015).

2.3 Επιτυχημένη ηγεσία και ο ρόλος της στην εκπαίδευση

Πέρα από τη διδασκαλία μιας τάξης, η ηγεσία αποτελεί το δεύτερο πιο σημαντικό παράγοντα που επηρεάζει τη μάθηση των παιδιών. Ο Keithwood και ο Riehl (2005) αναφέρουν ότι σε ποιοτικές έρευνες που έχουν γίνει σε σχολεία με υψηλές σχολικές συνθήκες μάθησης, οι μελέτες δείχνουν ότι η ηγεσία των σχολείων επηρεάζει τη μάθηση με έμμεσο τρόπο. Πιο συγκεκριμένα, αυτό συμβαίνει μέσα από την ενίσχυση της προσπάθειας των εκπαιδευτικών, δημιουργώντας κατάλληλες συνθήκες διδασκαλίας και έχοντας ένα καλά σχεδιασμένο οδηγό σπουδών. Αυτό βοηθάει μαθητές και εκπαιδευτικούς να δημιουργήσουν φιλόδοξους στόχους και να τους επιτύχουν. Από την άλλη, οι μεγάλης κλίμακας ποσοτικές μελέτες καταλήγουν στο συμπέρασμα ότι οι επιπτώσεις της ηγεσίας στη μάθηση των μαθητών είναι μικρές αλλά σημαντικής εκπαιδευτικής σημασίας. Στην πραγματικότητα η ηγεσία επηρεάζει περίπου το ¼ της συνολικής επίδρασης όλων παραγόντων που αφορούν στην εκπαιδευτική διαδικασία (Keithwood & Riehl, 2005).

Σημαντικό ρόλο παίζει η σημασία της κατανεμημένης εργασίας, στην οποία η ηγεσία αναπτύσσει ένα μοντέλο οργανωμένου συστήματος, στο οποίο τα μέλη της ομάδας αναπτύσσουν συγκεκριμένες δραστηριότητες με βάση την πρόθεση, τα ενδιαφέροντα τους και τη γνώση τους. Ειδικά στην εκπαίδευση, η κατανεμημένη ηγεσία προϋποθέτει πολλαπλές πηγές καθοδήγησης και κατεύθυνσης, χωρίς αυτό να σημαίνει ότι κανείς δεν είναι υπεύθυνος για τη συνολική απόδοση του οργανισμού. Αντιθέτως, μέσα από την κατανομή της εργασίας τονίζεται η ενίσχυση δεξιοτήτων και γνώσεων, η δημιουργία μιας κοινής κουλτούρας και η εκπλήρωση κοινών προσδοκιών (Elmore, 2000).

Η παραγωγική αυτή σχέση μεταφέρει την κοινή ευθύνη τόσο της ηγεσίας όσο και των μελών της σε ένα συλλογικό αποτέλεσμα. Σύμφωνα με την εμπειρική μελέτη της Susan Rosenholtz το είδος αυτό που εκπαιδευτικού συστήματος, το οποίο η ίδια χαρακτηρίζει ως «κανονιστικό κλίμα» («normative climate»), δίνει έμφαση στη συνεργασία και η συνεχή βελτίωση. Σ' αυτό το «κανονιστικό κλίμα» κυριαρχεί ο πειραματισμός και η δημιουργικότητα, ενώ η περιστασιακή αποτυχία είναι αποδεκτή. Η δράση αυτή είναι απαραίτητη και επιθυμητή για την επιτυχία και την εξέλιξη του ανθρώπινου δυναμικού και μια επιτυχημένη ηγεσία οφείλει να είναι σε θέση να δεχτεί την πρόκληση εφ' ενός στο πως θα κατανεμηθεί ισάξια η ευθύνη και αφ' ετέρου πως θα καθοδηγηθεί σωστά η διδασκαλία (Rosenholtz & Wilson, 1980).

Ένα επιπλέον στοιχείο, στο οποίο εστιάζουν πολλοί μελετητές είναι ότι οι περισσότερες επιτυχημένες ηγεσίες χρησιμοποιούν ένα συνονθύλευμα ηγετικών πρακτικών. Πολλές ηγέτιδες και πολλοί ηγέτες ασκούν ηγεσία μέσα από διαφορετικά μοντέλα, συμπεριλαμβανομένης της μετασχηματιστικής, της ηθικής, της συμμετοχικής κ.α. Ο ισχυρισμός αυτός βασίζεται στο κεντρικό καθήκον της ηγεσίας να συμβάλλει στη βελτίωση της απόδοσης των εκπαιδευτικών και να καθορίζει τις κατευθύνσεις που πρέπει να ακολουθηθούν μέσα σε έναν εκπαιδευτικό οργανισμό. Πιο συγκεκριμένα, οι πεποιθήσεις, οι αξίες, τα κίνητρα, οι δεξιότητες, οι γνώσεις και οι συνθήκες υπό τις οποίες εργάζονται οι εκπαιδευτικοί αποτελούν αποτέλεσμα μιας επιτυχημένης ηγεσίας (Keithwood & Riehl, 2005). Για παράδειγμα, ο R. Likert περιγράφει τη θεωρία της «συμμετοχικής ηγεσίας» («participative leadership»), στην οποία οι ηγέτιδες ή ηγέτες δείχνουν μεγάλη σημασία στην ανησυχία των εκπαιδευτικών και τους οποίους συμπεριλαμβάνουν στη διαδικασία λήψης αποφάσεων, ενώ ο F. Fiedler υποστηρίζει ότι το καλύτερο στυλ ηγεσίας είναι εκείνο

που ταιριάζει καλύτερα σε μια δεδομένη κατάσταση (Menno, Davidson & Mecozzi, 2017).

Στοιχεία που συλλέχθηκαν από σχολικά και μη πλαίσια, επισημαίνουν υποσύνολα ιδιοτήτων της εκπαιδευτικής ηγεσίας, 14 στο σύνολο, με βάση μια ταξινόμηση γνωστή ως ταξινόμηση του Yukl. Η πρώτη υποκατηγορία είναι η δημιουργία και ο προσδιορισμός ενός στόχου. Η δεύτερη υποκατηγορία είναι η κατανόηση και ανάπτυξη του ανθρώπινου δυναμικού. Η τρίτη υποκατηγορία αφορά τη διαχείριση του προγράμματος διδασκαλίας και μάθησης. Τέλος, η τέταρτη υποκατηγορία εστιάζει στον επαναπροσδιορισμό του οργανισμού μέσω των συνεργατικών σχέσεων, την οργάνωση, τις παραγωγικές σχέσεις μεταξύ των γονέων, τη διαχείριση συγκρούσεων, τη δικτύωση και τη δημιουργία ομάδων (Menno, Davidson & Mecozzi, 2017).

Σημαντική, ωστόσο, είναι η παράμετρος που αφορά τον τρόπο με τον οποίο η ηγεσία εφαρμόζει τις πρακτικές μεθόδους της. Με άλλα λόγια, η κατανόηση και η εξέλιξη των ανθρώπων, ο επαναπροσδιορισμός του οργανισμού και η διαχείριση του προγράμματος διδασκαλίας, αποτελούν σημαντικούς στόχους της ηγεσίας, ιδιαίτερα σε περιόδους κρίσης (Leithwood, Harris & Hopkins, 2008). Η παροχή εξατομικευμένης υποστήριξης με σεβασμό και ανησυχία για τα συναισθήματα και τις ανάγκες μιας εκπαιδευτικής ομάδας, παρέχει κίνητρα για την προώθηση αλλαγών και ευκαιρίες για την πρόοδο και εξέλιξη των μαθητών. Έτσι, φαίνεται ότι η ενσυναίσθηση και η συναισθηματική κατανόηση που επιδεικνύει η ηγεσία απέναντι στους εκπαιδευτικούς, δημιουργεί ένα ευνοϊκό, υποστηρικτικό και δημιουργικό περιβάλλον εκπαίδευσης. Σε αντίθετη περίπτωση δημιουργούνται συναισθήματα απομόνωσης και απογοήτευσης που έχουν αντίκτυπο στην λειτουργία του εκπαιδευτικού οργανισμού (Gallant & Riley, 2014).

Στο πλαίσιο της ανάπτυξης του εκπαιδευτικού οργανισμού, η διαχείριση του ανθρώπινου δυναμικού εκτός εκπαιδευτικής μονάδας, όπως είναι οι γονείς των μαθητών, οι επιχειρηματικοί σύνδεσμοι και τα ανώτερα ιδρύματα φαίνεται να καθορίζουν την επιτυχία ή την αποτυχία μιας εκπαιδευτικής ηγεσίας. Η προώθηση κοινών στόχων, η συγκέντρωση πόρων, η αμοιβαία συνεργασία και η ενσωμάτωση αυτών στο εκπαιδευτικό περιβάλλον αποτελεί μια πρόκληση που καλείται μια ηγεσία να αντιμετωπίσει και να διαχειριστεί όσο το δυνατόν πιο δημιουργικά και αποτελεσματικά (Leithwood et al., 2008).

Όσο σημαντικό, όμως, θεωρείται η ανάπτυξη του ανθρώπινου δυναμικού, άλλο τόσο απαραίτητη καθίσταται η οργανωτική δομή του εκπαιδευτικού ιδρύματος. Για παράδειγμα, η τροποποίηση της οργανωτικής δομής συμπεριλαμβανομένου του τρόπου με τον οποίο εκτελούνται οι εργασίες αλλά και πιο πρακτικά ζητήματα, όπως η χρήση του χρόνου και του χώρου, η απόκτηση και η κατανομή εξοπλισμού, προμηθειών και πόρων. Επιπλέον, χαρακτηριστικά των σχολικών δομών, όπως το μέγεθος της τάξης, οι πρακτικές ομαδοποίησης των μαθητών και του εκπαιδευτικού προσωπικού, υλικά χρήσιμα για την διευκόλυνση του μαθήματος, μπορούν να διασφαλίσουν μια επιτυχημένη απόδοση των μαθητών. Έτσι, η οργανωτική δομή μπορεί να ενισχύσει ή να εμποδίσει την ατομική απόδοση και την επίτευξη σχολικών πόρων αν είναι ελλιπής ή στάσιμη (Leithwood et al., 2008).

Τέλος, υψηλής σημασίας καθίσταται η προσεκτική ανάπτυξη του προγράμματος σπουδών με έναν χαρακτήρα προσβάσιμο και ενθαρρυντικό ως προς την αντιμετώπιση και την εκπαιδευτική καθοδήγηση απέναντι σε παιδιά που προέρχονται από οικογένειες χαμηλού εισοδήματος, μετανάστες ή παιδιά με ειδικές ανάγκες. Η ηγεσία οφείλει να προσαρμόσει τις εκπαιδευτικές μεθόδους στα διαφορετικά περιβάλλοντα, οι οποίες να είναι αποτελεσματικές για τους πληθυσμούς

που εξυπηρετούν. Με αυτόν τον τρόπο προωθείται η ισότητα και η δικαιοσύνη για όλους τους μαθητές, δημιουργώντας σχολικά κλίματα που αμφισβητούν και αναιρούν τα πρότυπα διακρίσεων (Leithwood et al., 2008).

2.4 Φεμινιστική εκπαιδευτική ηγεσία

Τα τελευταία χρόνια οι ερευνητές έχουν στρέψει την προσοχή τους στην έννοια της φεμινιστικής εκπαιδευτικής ηγεσίας ως ξεχωριστή έννοια από την γυναικεία εκπαιδευτική ηγεσία. Σ' αυτή την κατεύθυνση σημαντικό έργο παρέχει η Sierra Carter, καθηγήτρια στο Georgia State University, με πληθώρα ερευνητικών άρθρων και βιβλίων, η οποία αναφέρεται στις προσπάθειες των γυναικών δασκάλων να αντιμετωπίσουν τις διακρίσεις στο χώρο εργασίας. Η ίδια ξεκίνησε το ερευνητικό της έργο απεικονίζοντας πώς οι γυναικείες οργανώσεις και η φεμινιστική ιδεολογία, με τη βοήθεια του τύπου, έδωσαν ώθηση στην προσπάθεια των γυναικών για ίσα δικαιώματα στην εκπαίδευση. Σε αυτές τις προσπάθειες οι γυναίκες απέκτησαν την γνώση που στερήθηκαν, έγιναν εκπαιδευτικοί και εξέχουσα μέλη του αμφιλεγόμενου πληθυσμού. Οι «νέες γυναίκες» («the new women») όπως ονομάστηκαν άλλαξαν τα όρια που είχαν καθοριστεί από την ανδροκρατούμενη κοινωνία και αποτέλεσαν ένα φεμινιστικό ιδεώδες που είχε βαθιά επιρροή στο φεμινισμό του 20^{ου} αιώνα (Morgan, 2003).

Σήμερα, η φεμινιστική δράση στην εκπαίδευση αποτελεί πρωτεύοντα ρόλο για τις φεμινίστριες ηγέτιδες. Η φεμινιστική εκπαιδευτική ηγεσία δεν είναι μια αφηρημένη γνώση, αλλά δίνει υπόσταση στις φεμινιστικές πολιτικές εφαρμογές, καταπολεμώντας την αδικία εις βάρος των γυναικών και στοχεύοντας στην εξάλειψη του μισογυνισμού. Οι γυναίκες που ασκούν φεμινιστική ηγεσία, κατηγοριοποιούνται

ως ακτιβίστριες, φροντίζουν για ζητήματα ισότητας φύλων και μάχονται για την άδικη ανισορροπία των γυναικών στην εκπαιδευτική διοίκηση (Strachan, 1999).

Παρόλο που οι πεποιθήσεις, οι αξίες και οι στάσεις των γυναικών βρίσκονται στο επίκεντρό της φεμινιστικής εκπαιδευτικής ηγεσίας, η ίδια περιλαμβάνει εξίσου μια ευρύτερη ατζέντα χειραφέτησης για θέματα φυλής, τάξης, σεξουαλικότητας και αποδοχή κάθε είδους διαφορετικότητας. Ο φεμινιστικός τρόπος δράσης πολλές φορές οδηγεί στην αλλαγή των ηγεμονικών θεσμικών πρακτικών, μέσα από την κριτική αντίδραση που προκαλείται από τις φεμινιστικές πρακτικές και αποτελεί μια απαραίτητη διαδικασία για να ακολουθήσει η γνώση, η δράση και η δυνατότητα για αλλαγή (Strachan, 1999).

Οι φεμινίστριες ηγέτιδες έχουν να αντιμετωπίσουν προκλήσεις, όπως η βελτίωση της ακαδημαϊκής απόδοσης, η καταπολέμηση των κοινωνικών προβλημάτων και η επανεξέταση των οργανωτικών και ηγετικών ρόλων μέσα σε έναν εκπαιδευτικό οργανισμό. Μέσα από την «Ηγεσία για Κοινωνική Δικαιοσύνη» («Leadership for Social Justice») και την ισότητα για το προσωπικό και τους μαθητές, οι ηγέτιδες ενδυναμώνουν τα μέλη με τα οποία συνεργάζονται και εργάζονται για τη δημιουργία μιας σχολικής κοινότητας, στην οποία φροντίζει ο ένας τον άλλον. Η θεωρία της «Ηγεσίας για Κοινωνική Δικαιοσύνη» έχει συγκεντρώσει μεγάλο ενδιαφέρον τα τελευταία χρόνια, καθώς είναι βασισμένη σε ανθρωποκεντρικές θεωρίες και χαρακτηρίζεται από μια βαθιά ηθική δέσμευση για όλους τους μαθητές και μαθήτριες (Dentith & Peterlin, 2011).

Ένα φεμινιστικό είδος ηγεσίας στην εκπαίδευση, ιδιαίτερα ένα που ευθυγραμμίζεται με το κρίσιμο τρίτο φεμινιστικό κίνημα περιέχει οντολογικές και επιστημολογικές υποθέσεις, αξίες, εμπειρίες με κριτική σκέψη, εναλλακτικό λόγο και νέα πολιτική και πράξη. Οι καθηγήτριες Audrey M. Dentith και Barbara Peterlin σε

εργασία τους με τίτλο «*Leadership Education from within a Feminist Ethos*» περιγράφουν τους τρόπους με τους οποίους μπορούν οι φεμινιστικές θεωρίες να ενταχθούν σε εκπαιδευτικά προγράμματα. Μια τέτοια φεμινιστική προσέγγιση παρέχει ευκαιρίες για την ανάπτυξη βαθιάς κατανόησης του πολιτισμού, των κοινωνικών ταυτοτήτων, των σχέσεων εξουσίας, των προνομίων και της καταπίεσης που υφίστανται οι γυναίκες (Dentith & Peterlin, 2011).

Είναι σίγουρο πως οι περισσότεροι μαθητές, γυναίκες και άνδρες δεν έχουν έρθει αντιμέτωποι με την πραγματικότητα που επικρατεί εις βάρος των γυναικών στους διάφορους πολιτισμούς. Μπορεί στο δυτικό κόσμο να έχουν γίνει σημαντικά βήματα για την υπεράσπιση των δικαιωμάτων των γυναικών, όμως, τα σημερινά δεδομένα είναι ότι 62.000.000 γυναίκες κάτω των 18 ετών δεν έχουν δικαίωμα στην εκπαίδευση. Ο εκπαιδευτικός αποκλεισμός σε γυναίκες είναι συχνός σε χώρες με χαμηλό βιοτικό επίπεδο, αφού η οικογένεια πρέπει να επιλέξει ποιο παιδί θα λάβει μόρφωση. Η προφανής επιλογή είναι πάντα οι άνδρες (Turpin, 2007).

Σε πολλές περιπτώσεις, όμως, οι γυναίκες εγκαταλείπουν την εκπαίδευση λόγω ακραίων επιθετικών συμπεριφορών, επειδή φοβούνται να περπατήσουν στο δρόμο και κινδυνεύουν να απαχθούν ή να βιαστούν. Επιπλέον, πολλές γυναίκες δεν λαμβάνουν την κατάλληλη υποστήριξη και δεν έχουν τρόπους να αντιμετωπίσουν υγιεινά την περίοδο τους, ενώ από τους σημαντικότερους λόγους αποκλεισμού από τη μόρφωση είναι η πρόωμη εγκυμοσύνη και το φαινόμενο του παιδικού γάμου. Στην Αφρική και την Ανατολική και Δυτική Ασία 60% λιγότερες γυναίκες θα έμειναν έγκυες πριν από την ηλικία των 17 εάν ολοκλήρωναν την εκπαίδευσή τους (Turpin, 2007). Φυσικά ο αποκλεισμός των γυναικών από την εκπαίδευση, επιφέρει με τη σειρά του μεγάλο αριθμό κοινωνικών προβλημάτων, όπως την διαιώνιση της

φτώχειας, την εκμετάλλευση και εμπορία ανθρώπων (trafficking), την ενδοοικογενειακή βία, την γυναικοκτονία κα.

Αν και ολοένα περισσότερες γυναίκες σήμερα κατορθώνουν να μορφωθούν, τα ποσοστά γυναικών που βρίσκονται σε θέσεις ηγεσίας στην εκπαίδευση είναι λίγα. Γι αυτό δημιουργείται η επιτακτική ανάγκη όσες γυναίκες κατορθώνουν να ηγηθούν σε ένα εκπαιδευτικό σύστημα, να λειτουργήσουν με ένα φεμινιστικό τρόπο δράσης. Η επίγνωση, η κατανόηση και η ευαισθητοποίηση στις ακραίες καταστάσεις που βιώνουν πολλές γυναίκες, μπορούν να οδηγήσουν στην αλλαγή και την μεταμόρφωση του εκπαιδευτικού συστήματος, που θα αποσκοπεί στην χειραφέτηση των γυναικών και την ίση αντιμετώπισή τους από την κοινωνία (Strachan, 1999).

Γι' αυτό το σκοπό προϋπόθεση ενός φεμινιστικού προγράμματος κατά τους Dentith και Peterlin (2011) είναι η συνέντευξη από μια γυναίκα με ιστορία στην εκπαίδευση ή μια σύντομη βιογραφία ακτιβιστικής γυναικείας φιγούρας. Οι μαθήτριες και οι μαθητές έχουν την ευκαιρία έρθουν σε επαφή με μια πιο προσωπική εμπειρία με το έργο των γυναικών, καθώς ο στόχος της φεμινιστικής εκπαιδευτικής ηγεσίας δεν είναι απλά ενημερωτικός, αλλά βασίζεται στον διάλογο, τον προβληματισμό και τη δράση. Οι μαθητές έρχονται αντιμέτωποι με ερωτήσεις όπως: Ποια εμπόδια παραμένουν για τις γυναίκες σε αυτούς τους σύγχρονους καιρούς; Πώς τα θέματα φύλου, φυλής, κοινωνικής τάξης, γλώσσας, πολιτισμού και σεξουαλικότητας περιπλέκουν τα δικαιώματα των γυναικών στην ηγεσία και την αναγνώριση του έργου τους; Πώς κατάφεραν να αναλάβουν οι γυναίκες ηγετικούς ρόλους στον εκπαιδευτικό τομέα; (Dentith & Peterlin, 2011).

Με αυτόν το τρόπο οι φεμινίστριες εκπαιδευτικοί επιδιώκουν να τονίσουν την σοβαρότητα που οφείλει να λαμβάνει η ανισότητα των δύο φύλων, την ανάγκη για περαιτέρω ενδυνάμωση των γυναικών και την εξάλειψη κάθε είδους μισογυνισμού.

Ένα φεμινιστικό είδος ηγεσίας στην εκπαίδευση κρίνεται απαραίτητο για την επίτευξη της ισότητας των φύλων.

2.5 Πρακτικές εφαρμογές της φεμινιστικής εκπαιδευτικής ηγεσίας

Σήμερα, το κίνημα του φεμινισμού αποτελείται από ποικίλες θεωρητικές προοπτικές και παιδαγωγικές προσεγγίσεις που χαρακτηρίζονται από ένα εξελισσόμενο σώμα σκέψης και πολιτικής πρόθεσης που περιγράφει τις αιτίες και στις συνέπειες της γυναικείας καταπίεσης. Παράλληλα, προτείνει τρόπους με τους οποίους όλα τα ανθρώπινα δεινά μπορούν να εντοπιστούν, να αντισταθούν και ξεπεραστούν μέσω της γνώσης, της ευαισθητοποίησης και της κοινωνικής μεταρρύθμισης. Με άλλα λόγια ο φεμινισμός στην εκπαίδευση, αποτελεί μια ολοκληρωμένη προσπάθεια εκπαίδευσης και ακτιβισμού (Dentith & Peterlin, 2011).

Μια φεμινιστική ηγέτιδα είναι αυτή που μπορεί να υποδεικνύει νέες δυνατότητες αλλαγής και εγκατάλειψη των λανθασμένων πατριαρχικών πρακτικών που επικρατούν μέχρι σήμερα στην εκπαίδευση. Η καθηγήτρια Jane Strachan πραγματοποιεί μια φεμινιστική μελέτη ηγεσίας τριών γυναικών διευθυντών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στη Νέα Ζηλανδία (Strachan, 1999). Κάθε μια ηγέτιδα αυτής της έρευνας είναι αφοσιωμένη σε πολλά από τα ίδια ιδανικά, αλλά οι δράσεις τους εξαρτώνται από τα ατομικά τους συστήματα αξιών και το πολιτιστικό και κοινωνικοοικονομικό υπόβαθρο των μαθητών του εκπαιδευτικού οργανισμού. Οι ηγέτιδες αυτές ασκούν δημιουργική και ταυτόχρονα φεμινιστική ηγεσία, ενώ κατασκευάζουν τη δική τους φεμινιστική ηγετική πρακτική για να ικανοποιήσουν αποτελεσματικά τις ανάγκες των ποικίλων μαθητών (Strachan, 1999).

Οι ηγέτιδες τονίζουν τη μεγάλη σημασία στις προσωπικές αξίες τους ως φεμινίστριες, όπως η δέσμευση και η επικέντρωση στους μαθητές και το ασφαλές

σχολικό περιβάλλον. Από τις πιο σημαντικές φεμινιστικές αξίες που χαρακτήρισαν τις γυναίκες της έρευνας είναι η καταπολέμηση της βίας, καθώς και κάθε είδους ρατσιστική και σεξιστική συμπεριφορά (Strachan, 1999). Οι γυναίκες αυτές ενδιαφέρονται εξίσου για την αποβολή της ενδοοικογενειακής βίας, και ειδικότερα των γυναικών. Απαραίτητο στοιχείο στην φεμινιστική ηγεσία είναι να ενημερώνονται εκπαιδευτικοί και μαθητές με σαφή μηνύματα ότι η βία δεν είναι αποδεκτή και αποτελεί έναν από τους θεσμούς που δίνεται ιδιαίτερη έμφαση και σημασία. Έτσι, πολλές φορές κρίνεται αναγκαία η συμμετοχή της οικογένειας των μαθητών στη λήψη αποφάσεων και στην επίλυση προβλημάτων, η οποία πραγματοποιείται μέσα από οικογενειακά συνέδρια που διοργανώνονται από τις εκπαιδευτικές μονάδες. (Strachan, 1999).

Σε εκπαιδευτικά ιδρύματα με υψηλά επίπεδα φτώχειας παρατηρείται ανάλογη διαμόρφωση του σχολικού πλαισίου, εκτιμώντας την κοινωνική και πολιτισμική ποικιλομορφία των μαθητών (Strachan, 1999). Αυτό συμβαίνει για παράδειγμα με τον διορισμό κοινωνικών λειτουργών, οι οποίοι συνεργάζονται με τους μαθητές και προσφέρουν λύσεις στην καταπολέμηση των διαφόρων κοινωνικών προβλημάτων που μπορεί να προκύψουν. Η συνεργασία, λοιπόν, με εξωτερικούς φορείς και η χρηματοδότηση για τέτοιου είδους πρωτοβουλίες είναι κύριο μέλημα των ηγέτιδων.

Παράλληλα, στόχος της φεμινιστικής ηγεσίας είναι σε μεγάλο βαθμό η εκτίμηση της ποικιλομορφίας, ο σεβασμός και η κατανόηση άλλων πολιτισμών. Στην περίπτωση της Kate, μιας διευθύντριας σε σχολείο της Νέα Ζηλανδίας, παρόλο που το σχολείο της δεν χαρακτηρίζεται από πολιτισμική ποικιλομορφία, η ίδια επέλεξε να συμμετέχει σε ένα πρόγραμμα ανταλλαγής μαθητών, με στόχο να εκθέσει τις μαθήτριες και τους μαθητές σε διαφορετικές γλώσσες και πολιτισμούς. Η ποικιλομορφία και η διαφορετικότητα σε ένα φεμινιστικό είδος ηγεσίας είναι

αποδεκτή τόσο για τους μαθητές όσο και τους εκπαιδευτικούς (Dentith & Peterlin, 2011).

Ωστόσο, στην πρακτική εφαρμογή της φεμινιστικής ηγεσίας κάθε ηγέτιδα αντιμετωπίζει έναν αριθμό εντάσεων, διλλημάτων και δυσκολιών, που σε πολλά σημεία ταυτίζεται με την γυναικεία ηγεσία, αλλά και διαφοροποιείται τόσο στο περιεχόμενο όσο και στο βαθμό δυσκολίας. Για παράδειγμα, η Maire, διευθύντρια σχολείου στη Νέα Ζηλανδία επισημαίνει τις δυσκολίες που αντιμετωπίζει απέναντι στην στερεοτυπική παράδοση που αφορά τον σεβασμό για κάθε μορφή εξουσίας και την υπακοή προς τους ανθρώπους μεγαλύτερης ηλικίας. Πιο συγκεκριμένα, η Marie βρίσκεται αντιμέτωπη με έναν πολιτισμό στον οποίο δεν επιτρέπεται να αμφισβητούνται τα κίνητρα και οι αποφάσεις εκείνων που έχουν την εξουσία (Strachan, 1999).

Επομένως, οφείλει με ιδιαίτερη προσοχή να ισορροπεί ανάμεσα στα δικά της πιστεύω και στις παραδόσεις της συγκεκριμένης κοινωνίας, ενώ ταυτόχρονα να μην αμφισβητεί εντελώς τις αξίες που έχουν εδραιωθεί, καθώς κινδυνεύει να χαρακτηριστεί ως ηγέτιδα που δε σέβεται και δεν κατανοεί τον πολιτισμό των ανθρώπων που θέλει να ηγείται. Έτσι, στη φεμινιστική ηγεσία οι γυναίκες παλεύουν για το σεβασμό και το γεγονός ότι είναι πρώτα απ' όλα είναι γυναίκες και μάλιστα γυναίκες με διαφορετική φωνή, οι οποίες πρέπει να καταπολεμήσουν τον ρατσισμό και τον σεξισμό αρχικά προς το πρόσωπό τους και στη συνέχεια προς τους γύρω τους (Strachan, 1999). Τα στερεοτυπικά πρότυπα τόσο στην γυναικεία όσο και στην φεμινιστική ηγεσία κυριαρχούν έντονα στον χώρο της εργασίας. Πολλές γυναίκες που ασκούν φεμινιστική ηγεσία περιγράφονται ως υπεράνθρωπες και αυτό έχει μια αποτρεπτική επίδραση σε εκείνους με τους οποίους συνεργάζονται, καθώς δημιουργείται η εντύπωση ότι οι συνεργάτες πρέπει να εργάζονται εξίσου σκληρά και

πολύωρα όσο αυτές. Λίγοι είναι αυτοί που θεωρούν την ενέργεια αυτή προτρεπτική και εκτιμούν την αποφασιστικότητα και την πίστη αυτών των γυναικών ηγέτιδων στις αξίες τους (Strachan, 1999).

Παρ' όλα αυτά οι ηγέτιδες δηλώνουν ότι αγαπούν τη δουλειά τους, ευδοκιμούν στην πρόκληση και αισθάνονται ικανές να κάνουν μια πραγματική αλλαγή στη ζωή των μαθητών. Γι' αυτό, η φεμινιστική ηγεσία δεν ανταποκρίνεται παθητικά στα αιτήματα που επιβάλλει η εκπαιδευτική γραφειοκρατία, το σχολικό πλαίσιο ή η σχολική κοινότητα, αλλά βασίζεται στην δημιουργική ηγεσία που χαρακτηρίζεται από μια μεταβαλλόμενη φύση, ποικιλομορφία και ευελιξία με κυρίαρχο ρόλο το προσωπικό σύστημα αξιών της κάθε ηγέτιδας (Dentith & Peterlin, 2011).

2.6 Παραδείγματα γυναικείας εκπαιδευτικής ηγεσίας

Θα ήταν εξαιρετικά απλοϊκό να γίνεται υπόθεση ότι οι παράγοντες που δρουν κατασταλτικά για την ανάπτυξη της γυναικείας ηγεσίας λειτουργούν με τον ίδιο τρόπο ή στον ίδιο βαθμό σε όλους τους πολιτισμούς.

Στην Ελλάδα η μελέτη της Vasiliki Brinia (2012) καταγράφει εμπειρίες είκοσι γυναικών και είκοσι ανδρών ηγετών σε σχολεία, η οποία φαίνεται να συμφωνεί σε αρκετά σημεία σε την υπάρχουσα βιβλιογραφία ειδικά σε θέματα όπως τα στερεότυπα συμπεριφορών και ο διαχωρισμός αρσενικών και θηλυκών χαρακτηριστικών. Σύμφωνα με το Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων το σχολικό έτος 2006-2007 το 79% των διευθυντικών θέσεων καλυπτόταν από άνδρες. Στην περίπτωση, λοιπόν, της Ελλάδας όπως χαρακτηριστικά αναφέρει η Brinia « οι γυναίκες διδάσκουν και οι άνδρες διαχειρίζονται». Στις συνεντεύξεις της μελέτης οι

άντρες διευθυντές φαίνεται να πιστεύουν ότι οι γυναίκες κάνουν εξαιρετική δουλειά ως διευθύντριες και αρνούνται ότι το φύλο τους έχει δώσει ένα πλεονέκτημα ή περισσότερες δυνατότητες για την εξέλιξή τους σε ανώτερες θέσεις. Ωστόσο, όταν οι άνδρες εξέφρασαν την γνώμη τους για την άδικη κατανομή ανδρών και γυναικών στις ανώτερες θέσεις, δήλωσαν ότι πολλές γυναίκες είναι πολύ ευαίσθητες και αναποφάσιστες όταν αντιμετωπίζουν δύσκολες καταστάσεις. Με άλλα λόγια θεωρούν ότι είναι συνειδητή επιλογή της γυναίκας να μην αναλαμβάνει διευθυντικές αρμοδιότητες και ρίχνουν το βάρος της επιλογής στα γυναικεία ακατάλληλα χαρακτηριστικά (Brinia, 2012).

Παρόλα αυτά, με βάση τις γυναικείες μαρτυρίες, η έρευνα διακρίνει ορισμένους παράγοντες που αναστέλλουν την προαγωγή των γυναικών. Ένας παράγοντας που δεν εμφανίζεται συχνά σε βιβλιογραφίες υποδηλώνει ότι οι περισσότερες γυναίκες γίνονται εκπαιδευτικοί, επειδή τους αρέσει η επαφή και η αλληλεπίδραση με τα παιδιά και το να χάσουν αυτή την επαφή θεωρείται ως ισχυρό αντικίνητρο στην αναζήτηση προαγωγής. Επιπλέον, πρακτικά στην Ελλάδα πολλές γυναίκες εργάζονται με μερική απασχόληση στα εκπαιδευτικά ιδρύματα, γεγονός που δεν τους δίνει τον κατάλληλο χρόνο και την απαραίτητη εμπειρία να ανέλθουν σε υψηλότερες θέσεις. Έτσι, πολλές γυναίκες που διακόπτουν την εργασία τους, αντιμετωπίζουν δυσκολία στην επανένταξή τους, ενώ οι οικογενειακές δεσμεύσεις μερικές φορές το καθιστούν ακόμα πιο δύσκολο. Ένα μεγάλο ποσοστό, ωστόσο, θεωρεί και την ηλικία σημαντικό παράγοντα πίεσης, αλλά η ως το μεγαλύτερο εμπόδιο για τις γυναίκες εκπαιδευτικούς στην Ελλάδα αντιμετωπίζεται η εμπειρία και η έλλειψη προσόντων ή ειδικής κατάρτισης (Brinia, 2012).

Σε μια διαφορετική πραγματικότητα από αυτή της Ελλάδας, οι γυναίκες στο Πακιστάν κατορθώνουν με εξαιρετικά δύσκολες συνθήκες πατριαρχικής επιβολής να

κυριαρχήσουν στην εκπαίδευση ως ηγέτιδες. Η αποφασιστικότητα των γυναικών να διεκδικήσουν τα δικαιώματά τους είναι αξιοσημείωτη, δεδομένου των πολλών πολιτιστικών, κοινωνικών και θρησκευτικών περιορισμών που επιβάλλουν τι είναι αποδεκτό και τι όχι σε μια ανδροκρατούμενη κοινωνία.

Οι μουσουλμάνες γυναίκες έχουν αποκλειστεί από την γνώση και την ερμηνεία του θρησκευτικού λόγου, ο οποίος ερμηνεύεται εξ' ολοκλήρου από τους άνδρες με στόχο οι γυναίκες να περιθωριοποιούνται και να στερούνται δικαιωμάτων από σχεδόν όλους τους τομείς δημοσίας δραστηριότητας (Shah & Shah, 2012). Σε μελέτη που πραγματοποιείται στο Πακιστάν σε τριάντα δημόσια κολέγια μόνο για γυναίκες, γνωστά ως κολέγια Zenana, συλλέγονται συνεντεύξεις γυναικών που αναφέρονται στις δυσκολίες, αλλά και στις στρατηγικές ενδυνάμωσης που υιοθετούν οι γυναίκες μέσα στο εκπαιδευτικό σύστημα. Τα κολέγια ενός φύλου Zenana αποτελούν έκφραση μιας κυρίαρχης παράδοσης διαχωρισμού του φύλου στις περισσότερες μουσουλμανικές κοινωνίες. Σε αυτά τα γυναικεία κολέγια, το χρηματοοικονομικό προσωπικό αποτελείται αποκλειστικά από άνδρες. Με άλλα λόγια, όλες οι κύριες θέσεις ανώτερων διευθυντικών στελεχών στο τμήμα της εκπαίδευσης και οι θέσεις στα γραφεία καταλαμβάνονται από άντρες, κάτι που δημιουργεί σε πλήρη οικονομική υποταγή των γυναικών στους άνδρες (Shah & Shah, 2012).

Παρά το δικαίωμα των γυναικών για τα κέρδη και τους πόρους στο Ισλάμ, οι μουσουλμανικές κοινωνίες εν γένει και δεδομένης της ερμηνείας των ισλαμικών κειμένων, μεταφέρουν το δικαίωμα της αποκλειστικής ανδρικής ευθύνης να διαχειρίζεται τον πλούτο της οικογένειας. Αυτό επιφέρει ολοκληρωτικό οικονομικό αποκλεισμό των γυναικών, καθώς έχει καθιερωθεί να είναι ακατάλληλο για τις γυναίκες να επισκέπτονται τράπεζες ή άλλα ανδρικά δημόσια γραφεία. Ως συνέπεια

αυτό επηρεάζει αρνητικά όλη την εξέλιξη της σταδιοδρομίας των γυναικών, οι οποίες απουσιάζουν από προγράμματα επαγγελματικής ανάπτυξης, εκδηλώσεις και δημόσιες δραστηριότητες (Shah & Shah, 2012).

Παρόλα αυτά οι γυναίκες βασιζόμενες στη δύναμη και τη θέλησή τους καταφέρνουν να αναπτύξουν στρατηγικές ενδυνάμωσης μέσα σε μία τόσο καταπιεστική και ανδροκρατούμενη κοινωνία. Θετικό είναι το γεγονός ότι στην μουσουλμανική κοινωνία, ο ρόλος του εκπαιδευτικού είναι ακόμα ισχυρός, ιδίως όσον αφορά στη σχέση μεταξύ εκπαιδευτικού και μαθητών. Το γεγονός της σύνδεσης της μητρότητας με το επάγγελμα της εκπαιδευτικού έχει δώσει μεγάλο πλεονέκτημα στις γυναίκες, οι οποίες έχουν δημιουργήσει ένα ασφαλές περιβάλλον «οικογένειας» στα κολέγια Zenana, τόσο για αυτές όσο και για τις μαθήτριες. Ο οικογενειακός ρόλος των εκπαιδευτικών δομών έχει υιοθετήσει έναν ιδιωτικό χαρακτήρα μάθησης και φαίνεται να είναι από τις πιο σημαντικές αιτίες προστασίας των γυναικών. Δεδομένου ότι οι γυναίκες αποκλείονται από κάθε είδους δημόσια δραστηριότητα, εκμεταλλεύονται το γεγονός αυτό και μετατρέπουν τον εκπαιδευτικό χώρο από «κοινό» σε «ιδιωτικό» (Shah & Shah, 2012).

Έτσι, οι γυναίκες αισθάνονται ισχυρότερες στα κολέγια Zenana, τοποθετώντας τον εαυτό τους στο ρόλο της μητέρας που πρέπει να τιμάται. Η ενσωμάτωση αυτή μπορεί ως ένα βαθμό να αντισταθεί στις έμφυλες διακρίσεις, θέτοντας τη μητρότητα και το φύλο ως πηγή δύναμης των γυναικών. Με άλλα λόγια παρόλο που η υπερβολική έμφαση στον οικογενειακό και οικιακό ρόλο των γυναικών έχει χρησιμοποιηθεί εσκεμμένα για τον εγκλωβισμό των γυναικών στον σπίτι, στην περίπτωση των κολλεγίων Zenana, χρησιμοποιείται αποτελεσματικά για τον περιορισμό των ανδρικών παρεμβολών. Αποτελεί ενδιαφέρον ότι αυτή η προστασία από την αρσενική παρεμβολή, δίνει την ευκαιρία στις γυναίκες να αποδώσουν

αποτελεσματικά ως επαγγελματίες και παρατηρείται ότι τα κολέγια Zenana έχουν πολύ καλύτερη απόδοση από ότι τα ανδρικά κολέγια Mardana (Shah&Shah, 2012).

Έτσι, μέσα από έναν ξεχωριστό τρόπο ενδυνάμωσης, σίγουρα διαφορετικό από τους τρόπους που προβάλλει το φεμινιστικό κίνημα, οι γυναίκες στις μουσουλμανικές κοινωνίες κατορθώνουν να επιβάλλουν την ενεργή παρουσία τους στο εκπαιδευτικό σύστημα. Παρόλη την καταπίεση, την αδικία, την υποταγή και τη σκληρότητα που αντιμετωπίζουν οι γυναίκες στο Ισλάμ, κάνουν όπλο τους τη μητρότητα και μάχονται για τη θέση που τους ανήκει.

Κεφάλαιο 3

Ηγεσία και Μουσική Εκπαίδευση

3.1 Η γυναικεία ηγεσία στην ιστορία της μουσικής εκπαίδευσης

Σε μια εποχή δημιουργικών μουσικών εκπαιδευτικών μεθόδων όπως Orff, Kodaly, Suzuki, Dalcroze και Gordon που σχεδιάζονται από άντρες, αλλά αναπτύσσονται και ενσωματώνονται από γυναίκες παιδαγωγούς σε σχολικά συστήματα, η συνεισφορά των γυναικών εσφαλμένα δεν αποτελεί σημείο αναφοράς στη βιβλιογραφία της μουσικής εκπαίδευσης. Παρόλο που σήμερα υπάρχει πληθώρα βιβλιογραφικών αναφορών σε γυναίκες εκπαιδευτικούς είναι σίγουρο πως η χρόνια απουσία τους από τη βιβλιογραφία της μουσικής εκπαίδευσης αποτελεί μέχρι σήμερα εμπόδιο για την καθιέρωσή τους σε ηγετικές θέσεις (Howe, 1998).

Σύμφωνα με τη Howe (2005), στα εγχειρίδια των Eduard Birge (1928) , James A. Keene (1982), Gordon Cox (1993), Charles Gary και Michael L.Mark (1999)

διαφαίνεται ότι η ιστορία της μουσικής υποβαθμίζει τη συνεισφορά της μουσική εκπαίδευσης, στην οποία σημαντικό ρόλο κατέχουν οι γυναίκες. Πιο συγκεκριμένα, η βιβλιογραφία επικεντρώνεται εξ' ολοκλήρου στις μεγάλες ανδρικές ηγετικές προσωπικότητες και έννοιες όπως ο ανθρωπισμός, ο προοδευτισμός, η δημιουργία και ο πειραματισμός χαρακτηρίζονται από έναν έντονο ανδροκεντρισμό (Howe, 2005). Αυτό συμβαίνει γιατί οι έμφυλες προκαταλήψεις μεταξύ ανδρών και γυναικών έχουν επηρεάσει σε σημαντικό βαθμό τη διαμόρφωση της ιστορίας της μουσικής εκπαίδευσης και η σημασία που δόθηκε στους άνδρες επισκίασε το ρόλο των γυναικών σαν συνέπεια της υποβαθμισμένης κοινωνικής τους θέσης και των περιορισμένων δικαιωμάτων που κατείχαν. Είναι σχεδόν βέβαιο πως μια διαφορετική οπτική καταγραφής της ιστορίας, που συμπεριλαμβάνει τις εμπειρίες και το έργο των γυναικών μουσικών, θα είχε διαμορφώσει διαφορετικά ολόκληρη την εκπαιδευτική μουσική ιστορία.

Είναι γεγονός ότι η διδασκαλία της μουσικής αποτελεί ιστορικά θηλυκό επάγγελμα, καθώς μέχρι τον 19ο αιώνα οι γυναίκες διδάσκουν μουσική και τραγούδι σε σπίτια, σε κοινότητες, σε εκκλησίες και σε ωδεία. Ωστόσο, οι γυναίκες περιορίζονται στην ιδιωτική διδασκαλία και κυρίως σε προσχολικές και παιδικές ηλικίες, ενώ αντίθετα οι άντρες κυριαρχούν στις εκδόσεις και στην εποπτεία διδακτικών μουσικών βιβλίων, κατέχουν ηγετικές θέσεις σε κρατικούς και εθνικούς οργανισμούς και φυσικά έχουν ισχυρή θέση στον ακαδημαϊκό χώρο. Ενώ πολλές γυναίκες δημοσιεύουν συνθέσεις σε γυναικεία περιοδικά και βιβλία (π.χ. Godey's Lady's) και γράφουν παιδικά τραγούδια και ύμνους που χρησιμεύουν ως υλικό στη δημόσια εκπαίδευση, η γυναικεία εκπαιδευτική δραστηριότητα στην πλειονότητά της «κρύβεται» πίσω από τον ιδιωτικό τομέα (Howe, 2009).

Δεν είναι λίγες οι φορές που οι γυναίκες επιτέλεσαν σημαντικό μουσικοκοινωνικό έργο, το οποίο άργησε να καταγραφεί. Η Patricia Campbell, η οποία διδάσκει μαθήματα μουσικής εκπαίδευσης και εθνομουσικολογίας στο University of Washington, στα βιβλία της (1976, 2000) συμπεριλαμβάνει τις προφορικές παραδόσεις γυναικών, οι οποίες δυστυχώς, σε πολλές περιπτώσεις υποεκπροσωπούνται ή/και μένουν στην αφάνεια. Για παράδειγμα, σπουδαία είναι η συνεισφορά των μαύρων γυναικών, οι οποίες εκπαιδεύαν μουσικούς σε εκκλησίες, διδάσκαν πιάνο και αποτέλεσαν κομμάτι της δημιουργίας και ανάπτυξης της τζαζ μουσικής. Παρόλο που, καθ' όλη τη διάρκεια της μουσικής ιστορίας οι γυναίκες είναι συντάκτριες βιβλίων μουσικής, συνθέτριες τραγουδιών και χορωδιακών ύμνων, παιδαγωγοί σε γυναικεία μοναστήρια και ορφανοτροφεία φαίνεται να εξαιρούνται από την καταγραφή της μουσικής ιστορίας (Howe, 1998).

Στα μέσα του 19ου αιώνα ο φεμινισμός επιτυγχάνει μια σειρά από κινήματα και ενώσεις γυναικών για την γυναικεία χειραφέτηση και «επιβάλλει» στην κοινωνία την γυναικεία γνώμη και συμμετοχή σε πολλούς τομείς εργασίας. Έτσι, η κοινή γνώμη για τον παραδοσιακό οικιακό ρόλο της γυναίκας σταδιακά άρχισε να αλλάζει, ενώ μια πληθώρα οργανώσεων για τα γυναικεία δικαιώματα πάλεψε για την νομική κατοχύρωση του δικαιώματος της ψήφου, την εργασιακή απασχόληση, το δικαίωμα διαχείρισης περιουσίας και την σεξουαλική απελευθέρωση. Έγινε πλέον κατανοητό ότι η υποδεέστερη θέση της γυναίκας είναι συνέπεια της έλλειψης εκπαίδευσης και του εγκλωβισμού της στον οικιακό χώρο και όχι λόγω περιορισμένων ικανοτήτων της. Αυτή η κοινωνικοποίηση της γυναίκας μέσα από την ελεύθερη πρόσβαση στην γνώση, οδήγησε στην ενεργητική ένταξή της στον χώρο της μουσικής. Έτσι, ιδρύονται πολλά γυναικεία ιδρύματα, κολέγια, μεταρρυθμιστικές ενώσεις και οι γυναίκες έχουν την ευκαιρία να αποκτήσουν μια ολοκληρωμένη

μουσική εκπαίδευση. Επιπλέον, οργανισμοί όπως η Silver Burdett Company και η American Book Company οργανώνουν καλοκαιρινά σχολεία για να προετοιμάσουν supervisors και παιδαγωγούς της μουσικής εκπαίδευσης. Η κίνηση αυτή αποτελεί πρωτοποριακό έργο, καθώς για πρώτη φορά προσφέρονται μαθήματα δημόσιας σχολικής μουσικής σε γυναίκες που χωρίς αυτά η εξέλιξη της μουσικής εκπαίδευσης θα είχε καθυστερήσει με μεγάλο βαθμό (Howe, 2005).

Από τις πρώτες γυναίκες ηγέτιδες στην μουσική εκπαίδευση είναι η Julia E. Crane, η οποία ιδρύει το Crane Institute of Music (1886), το πρώτο ίδρυμα που εκπαιδεύει music supervisors και εκπαιδευτικούς δημόσιων σχολείων. Πιο συγκεκριμένα, η Crane δημιουργεί το πρώτο πρόγραμμα κολλεγίων για την εκπαίδευση καθηγητών δημόσιας σχολικής μουσικής, στο οποίο οι γυναίκες εφαρμόζουν εκπαιδευτικά προγράμματα νηπιαγωγείου σε όλες τις ΗΠΑ (Howe, 2009). Είναι ξεκάθαρο πως η επιτυχημένη ηγετική θέση της Crane είναι αποτέλεσμα μιας δημιουργικής ηγεσίας (creative leadership). Η ίδια τονίζει ότι τα προσόντα της ως ηγέτιδα είναι αφενός η βαθιά κατανόηση της μουσικής ιστορίας, θεωρίας και παιδαγωγικής, ενώ αφετέρου επισημαίνει πως η supervisor πρέπει να είναι σε θέση να κατανοεί τις ανάγκες της κοινότητας της, να αναζητά συνεχώς περισσότερη επιμόρφωση και να εισάγει πάντα κάτι νέο και δημιουργικό στο έργο της. Παράλληλα, η Crane είναι από τις πρώτες εκπαιδευτικούς που αναγνωρίζουν την ανάγκη για εξειδικευμένη εκπαίδευση και επικεντρώνεται στην ποιοτική προετοιμασία εκπαιδευτικών, αναπτύσσοντας και εφαρμόζοντας θεωρητικό και πρακτικό υλικό για μουσικά μαθήματα. Το πρωτοποριακό της έργο εστιάζει, επίσης, στη σημασία της συναισθηματικής πλευράς του παιδιού και τις θεραπευτικές αξίες της μουσικής εκπαίδευσης (Claudson, 1969).

Η ηγετική αυτή θέση της Crane παίζει καθοριστικό ρόλο στην μετέπειτα πορεία της μουσικής εκπαίδευσης, καθώς οι γυναίκες ενθαρρύνονται στο να συμμετέχουν ενεργά στην μουσική εκπαίδευση των παιδιών και να συμβάλλουν ενεργά στην ανάπτυξη προγραμμάτων σε νηπιαγωγεία όλη της χώρας. Μέχρι και σήμερα το Crane Institute of Music προωθεί την έννοια της καινοτομίας, ανατρέπει τις βασικές αρχές πάνω στις οποίες χτίζεται το σχολείο, και αναζητά συνεχώς νέους και δημιουργικούς τρόπους για τη διδασκαλία νέων γενιών μαθητών (Howe, 2009).

Παράλληλα, οι γυναίκες συμμετέχουν ενεργά στο Τμήμα Μουσικής Εκπαίδευσης της NEA, και σε επιτροπές που προωθούν την καθιέρωση της μουσικής ως απαιτούμενο μάθημα στο πρόγραμμα σπουδών των δημόσιων σχολείων. Σημαντικό ρόλο σε αυτόν τον τομέα ανέλαβε η Frances Elliot Clark, η πρώτη γυναίκα ηγέτιδα του MSCN, του τωρινό NAfME (National Association for Music Education (Howe, 2009).

Η συμβολή της Clark ως ηγέτιδα στην μουσική εκπαίδευση, επισημαίνεται μέσα από την πρωτοποριακή της δράση στη χρήση φωνογράφου για τη διδασκαλία μουσικής στα παιδιά, αλλά και ως υποστηρίκτρια για τη σημασία της μουσικής εκτίμησης (music appreciation). Η ίδια συνειδητοποίησε τη διαφορά που θα μπορούσε να κάνει για τους μαθητές της αν μπορούσαν να ακούσουν



Εικόνα 6. Εξώφυλλο της εταιρείας Victor Talking Machine Company

επαγγελματικές ηχογραφήσεις και ίδρυσε το εκπαιδευτικό τμήμα της εταιρείας Victor Talking Machine Company, η οποία παρήγαγε περίπου 500 δίσκους εκπαιδευτικού

περιεχομένου, με στόχο την υποστήριξη του μουσικού προγράμματος σπουδών (Howe, 2009).

Είναι βέβαιο ότι η εμφάνιση του φεμινιστικού κινήματος έδωσε νέα προοπτική στο ρόλο των γυναικών στη μουσική εκπαίδευση και στην καταγραφή τους στην ιστορία της μουσικής. Οι γυναίκες απέκτησαν δικαιώματα, αυτοπεποίθηση και διεκδίκησαν τη θέση τους στο επίσημο εκπαιδευτικό σύστημα, ενώ παράλληλα συνέβαλλαν δυναμικά στη διαμόρφωσή τους. Δυστυχώς όμως, μέχρι και το 2010, μόνο 13 γυναίκες επιτέλεσαν πρόεδροι της ένωσης MSCN, ενώ 49 ιδρυτικά μέλη ήταν γυναίκες (Howe, 2005). Η ηγετική θέση της γυναίκας μέχρι και σήμερα είναι περιορισμένη, αφού τα εκπαιδευτικά ιδρύματα διοικούνται στο μεγαλύτερο ποσοστό τους από άνδρες, αποδεικνύοντας ότι οι πατριαρχικές σχέσεις εξουσίας είναι βαθιά ριζωμένες και χρειάζεται να υπερτονιστεί η σημαντικότητα της γυναικείας ηγεσίας στην ιστορική πορεία της μουσικής εκπαίδευσης.

3.2 Έμφυλες ανισότητες στον τομέα της μουσικής εκπαίδευσης

Η έλλειψη των γυναικών σε θέσεις ηγεσίας είναι ένα παγκόσμιο φαινόμενο, το οποίο εντοπίζεται και στον ακαδημαϊκό χώρο της μουσικής εκπαίδευσης. Μεταξύ πολλών παραγόντων και κυρίως των προκαταλήψεων μεταξύ των φύλων, η Andrea Gallant (2014) αποδίδει την προκατάληψη αυτή στην «έλξη ομοιότητας» («similarity attraction»), όπου τα ιδρύματα προσελκύουν και απασχολούν άτομα παρόμοια με τους προκατόχους τους (Mayer & Oosthuizen, 2019). Έτσι, κατά κύριο λόγο οι ηγετικές θέσεις στα μουσικά εκπαιδευτικά ιδρύματα καλύπτονται από άνδρες, οι οποίοι σύμφωνα με την παραπάνω θεωρία της Gallant είναι πιθανόν να συνεχίσουν την ίδια πρακτική, προσλαμβάνοντας άνδρες για επίσημες ηγετικές θέσεις. Στον χώρο της εκπαίδευσης ο οποίος θεωρητικά θα έπρεπε να αποτελεί έναν χώρο προώθησης

της κοινωνικής αλλαγής, η περιθωριοποίηση των γυναικών είναι ιδιαίτερα εμφανής. Τα εκπαιδευτικά μουσικά ιδρύματα εστιάζουν σε ανδρικές αξίες και δίκτυα, χωρίς να αφήνουν περιθώριο στη γυναικεία ηγεσία να αναπτυχθεί.

Από τους βασικότερους λόγους της έλλειψης μουσικών ηγέτιδων στην εκπαίδευση είναι το θεμελιώδες ζήτημα της υποταγής των γυναικών στους άνδρες που αντιμετωπίζουν όλες οι φεμινιστικές θεωρήσεις. Σύμφωνα με την κοινωνιολόγο Jane Freedman η υποταγή αυτή εκδηλώνεται στην οπτική κουλτούρα, καθώς οι αναμενόμενοι ρόλοι γυναικών και ανδρών που απεικονίζονται από τα μέσα μαζικής ενημέρωσης, διαμορφώνουν τις αντιλήψεις των ανθρώπων σχετικά με τα φύλα. Σε μελέτη του MEJ (Music Educators Journal) διερευνήθηκε η φωτογραφική απεικόνιση ενήλικων ανδρών και γυναικών σε θέσεις ηγεσίας σε μια περίοδο 50 χρόνων (1962-2011). Στο σύνολο κατηγοριοποιήθηκαν 7.288 φωτογραφίες ανδρών και γυναικών, με ποσοστό 71,38% να καλύπτεται από άνδρες, το 28,09 % από γυναίκες και ένα ποσοστό 0,53% από ουδέτερο φύλο (Kruse et al.2015).

Στον τομέα της μουσικής εκπαίδευσης φαίνεται ότι οι γυναίκες έχουν αρκετές ευκαιρίες συγκριτικά με άλλους τομείς, καθώς η παραπάνω μελέτη δείχνει ότι η μεγαλύτερη αναπαράσταση των γυναικών βρίσκεται στην κατηγορία της διδασκαλίας με ποσοστό 56%. Ωστόσο, τα έμφυλα στερεότυπα είναι εμφανή, όπως η συγκέντρωση του γυναικείου δυναμικού σε ορισμένους τομείς, για παράδειγμα η πρώιμη/προσχολική και παιδική ηλικία, θεωρούμενη ως επέκταση της δραστηριότητας των γυναικών και του κοινωνικού ρόλου που επιβάλλεται να έχουν μέσα στην οικογένεια (Kruse, Giebelhausen, Shouldice & Ramsey, 2015). Η έρευνα που πραγματοποιήθηκε από το MENC (NAfme) το 2001 φαίνεται να αποδεικνύει αυτή την ανισότητα μεταξύ ανδρών και γυναικών σε κάποιους τομείς της μουσικής εκπαίδευσης. Το 71% των δασκάλων προσχολικής και δημοτικής εκπαίδευσης σε

παγκόσμιο επίπεδο αποτελείται από γυναίκες, ενώ το ποσοστό σε ιδρύματα δευτεροβάθμιας και τριτοβάθμιας εκπαίδευσης μειώνεται στο 39%. Επιπλέον, το 67% των δασκάλων της ορχήστρας και το 77% των καθηγητών τζαζ είναι άνδρες, ενώ το 68% των δασκάλων χορωδίας και το 71% των εκπαιδευτικών της γενικής μουσικής εκπαίδευσης είναι γυναίκες (Kruse et al.2015).

Παρόλο που η γυναικεία παρουσία στη μουσική εκπαίδευση είναι ενεργή και με σημαντικό ποσοστό συμμετοχής, η οπτική αναπαράστασή τους στα κυρίαρχα μέσα για τη μουσική εκπαίδευση δεν αντανακλά τη σημαντικότητα της θέσης τους, ενώ ταυτόχρονα η ανδρική εικόνα υπερτερεί σε βαθμό που επισκιάζει τη συμβολή των γυναικών στη μουσική εκπαίδευση. Αυτή η έλλειψη δίκαιης οπτικής αναπαράστασης των γυναικών είναι επιζήμια για την ανάπτυξη της ταυτότητας των γυναικών ως εκπαιδευτικοί μουσικοί, δεδομένου ότι οι εικόνες στα ΜΜΕ έχουν την δυνατότητα να υποβαθμίζουν ή/και να προωθούν τους φεμινιστικούς στόχους. Μια πιο δίκαιη εκπροσώπηση γυναικών στα μέσα από εκδότες, συγγραφείς κα. θα έχει ως αποτέλεσμα την ενδυνάμωση των γυναικών, την τόνωση της αυτοπεποίθησής τους και την δυνατότητα μίμησης δημιουργικών προτύπων για τις ανερχόμενες γυναίκες μουσικούς (Sheldon & Hartley, 2012).

Από την άλλη, η Elisabeth Gould αποδίδει ψυχοκοινωνικές αιτίες για να εξηγήσει την έλλειψη γυναικών σε ηγετικές θέσεις μουσικής. Από την οπτική της Gould ο τομέας της μουσικής σε πολλές περιπτώσεις φέρει την ευθύνη του μισογνισμού και ή της ομοφοβίας (Sheldon & Hartley, 2012). Αυτή την άποψη ενισχύει η Ellen McSweeney, μουσικός και συγγραφέας, η οποία αναφέρει ότι κατά τη διάρκεια της καριέρα της ως βιολονίστρια, ο καθηγητής της απευθυνόμενος στην ίδια της είπε: «Παρακαλώ συγχώρεσε με που το λέω αυτό, αλλά το παίζεις σαν

γυναίκα». Η ίδια σχολιάζει ότι «όταν έπαιξα καλύτερα το passage, αν και παρέμεινα γυναίκα, το είχα παίξει σαν άντρας» (McSweeney, 2013).

Τα παραδείγματα έμφυλων στερεοτύπων είναι εμφανή όχι μόνο στη συμπεριφορά, αλλά και στις πρακτικές διδασκαλίας. Γι αυτό το λόγο ένα φεμινιστικό είδος ηγεσίας στην μουσική εκπαίδευση αποτελεί επιτακτική ανάγκη, αφού στοχεύει στο να προσφέρει ίσες εκπαιδευτικές και επαγγελματικές ευκαιρίες σε άνδρες και γυναίκες, ενώ ταυτόχρονα αποτελεί ένα ισχυρό κίνημα εναντίον των ηγεμονικών εκπαιδευτικών πρακτικών που σιωπηρά αποδέχονται ή πιο σθεναρά αναπαράγουν μια καταπιεστικά έμφυλη, ανδροκεντρική κοινωνική τάξη.

Σήμερα, οι γυναίκες γίνονται συχνά αντικείμενο σεξιστικής συμπεριφοράς και αποκλεισμού στον χώρο της μουσικής και συστηματικά υποτιμούνται οι δυνατότητές τους. Φαίνεται ότι η προκατάληψη ως προς τις ικανότητες των γυναικών ξεκινάει ηλικιακά πολύ νωρίς, καθώς υπάρχει περιορισμός ως προς τα όργανα που μπορούν να επιλέξουν οι γυναίκες στα πρώτα χρόνια της μουσικής τους εξερεύνησης. Οι πρώτες μελέτες των Abeles και Porter (1978), αποκαλύπτουν ισχυρούς συσχετισμούς φύλου με ορισμένα όργανα της ορχήστρας, ενώ τριάντα χρόνια μετά ο Abeles (2009) διαπιστώνει ότι η διανομή των οργάνων μεταξύ των εφήβων μαθητών διατηρεί τα ίδια πρότυπα διαχωρισμού, τα οποία υποδεικνύουν ποια όργανα μπορούν να παιχτούν από αγόρια και ποια από κορίτσια. Σύμφωνα με τον Norgaard (2016) παρόλο που τόσο τα αγόρια όσο και τα κορίτσια θεωρούν ότι όλα τα όργανα παίζονται από οποιοδήποτε φύλο, ασυνείδητα επηρεάζονται από τις συσχετίσεις των οργάνων με το θηλυκό ή αρσενικό φύλο και είναι σύνηθες να αναπτύξουν την πεποίθηση ότι ορισμένα όργανα είναι πιο κατάλληλα για αγόρια, όπως για παράδειγμα τα κρουστά. . Εξαιτίας αυτού του λανθασμένου διαχωρισμού ο Eros (2008) υποστηρίζει ότι τα κορίτσια και τα αγόρια έχουν λιγότερα διαθέσιμα όργανα για να παίξουν, λιγότερα

σύνολα στα οποία μπορούν να συμμετέχουν, λιγότερες ευκαιρίες σταδιοδρομίας και είναι πιθανόν να αντιμετωπίσουν λεκτική και σωματική κακοποίηση αν επιλέξουν ένα μη αποδεκτό όργανο για τη μουσική τους σταδιοδρομία (Kruse et.al, 2015).

Ωστόσο στη μετέπειτα πορεία των μαθητών, οι γυναίκες είναι αυτές που απουσιάζουν από τον τομέα της ορχηστρικής μουσικής και όχι οι άνδρες. Όπως παρουσιάζει η έρευνα του Instrumentalist magazine (2002) οι γυναίκες απουσιάζουν σε μεγάλο βαθμό ως εκτελέστριες πνευστών, εγχόρδων και κρουστών οργάνων αλλά και ως μαέστροι, αφού όπως χαρακτηριστικά αναφέρουν οι Sheldon και Hartley (2012) «η διεύθυνσης της μπάντας μέχρι σήμερα φαίνεται να διατηρεί τη συνθήκη της λευκής αρσενικής κυριαρχίας». Για μια ακόμα φορά οι γυναίκες εξαιρούνται από τις επίσημες θέσεις της ορχήστρας, παρόλο το γεγονός ότι είναι ορατές στη διδασκαλία της οργανικής μουσικής. Είναι παράδοξο το γεγονός ότι σύμφωνα με τις στερεοτυπικές απόψεις οι γυναίκες «επιτρέπεται» να διδάξουν όργανα της ορχήστρας, αλλά δεν τους «επιτρέπεται» να λάβουν μέρος σε ένα ορχηστρικό σύνολο.

Πολλοί είναι οι λόγοι που στερεοτυπικά έχουν επικρατήσει, ώστε οι γυναίκες να παραγκωνίζονται από την ορχηστρική μουσική, όπως η άποψη ότι δεν έχουν την αντοχή ή ότι δεν έχουν το χρόνο να λάβουν μέρος σε ένα ορχηστρικό σύνολο λόγω οικογενειακών καθηκόντων (Sheldon & Hartley, 2012). Είσαι σίγουρο ότι οι απόψεις αυτές εμπεριέχουν έναν αποκάλυπτο σεξισμό, ο οποίος οδήγησε τα εκπαιδευτικά συστήματα να επικεντρωθούν στις ανάγκες ανδρών και πιο συγκεκριμένα των ανδρών από προνομιούχες κοινωνικές και οικονομικές θέσεις. Δυστυχώς, η μουσική εκπαίδευση έχει διαιωνίσει μια λανθασμένη σειρά αντιλήψεων για νέες μουσικούς και ευθύνεται σε μεγάλο ποσοστό για τα φαινόμενα των στερεοτυπικών αντιλήψεων που επικρατούν μέχρι σήμερα (Sheldon & Hartley, 2012).

Μόνο αν η εκπαίδευση από τα πρώτα χρόνια της ζωής των μαθητριών και μαθητών δώσει ίσες ευκαιρίες και στα δυο φύλα, οι έμφυλες διακρίσεις μπορούν να περιοριστούν και θα δοθεί μια πιο ισάξια και δίκαιη ευκαιρία στις γυναίκες για ηγετικές θέσεις. Αυτός είναι και ο βασικός στόχος της φεμινιστικής παιδαγωγικής θεωρίας που αφενός αμφισβητεί τις παραδοσιακές πρακτικές διδασκαλίας και αφετέρου δίνει έμφαση στην σπουδαιότητα της συνειδητοποίησης στην ύπαρξη της καταπιεστική κοινωνικής δομής και στην ανάγκη για αλλαγή και δυνατότητα κοινωνικού μετασχηματισμού. Εξάλλου και η Gould υποστηρίζει ότι «η μουσική εκπαίδευση υποχρεούται να υπερβαίνει τον καθρέφτη του τι είναι η κοινωνία και να αντανακλά ποια κοινωνία οφείλει να γίνει» (Kruse et.al, 2015).

3.3 Φεμινιστικές προσεγγίσεις στη μουσική ιστορία

Φαινομενικά μπορεί ο τομέας της σύγχρονης και κλασικής μουσικής να μην έχει πολλά κοινά με τον κόσμο των εταιρειών υψηλής χρηματοοικονομικής αξίας, ωστόσο όπως αναφέρθηκε στο προηγούμενο υποκεφάλαιο (3.2) ένα κοινό στοιχείο αποτελεί η υποεκπροσώπηση των γυναικών σε ηγετικές θέσεις εργασίας και κατά επέκταση οι δυσκολίες που αντιμετωπίζουν οι γυναίκες μουσικοί στην προσπάθειά τους να καταλάβουν ανώτερες θέσεις. Η υποεκπροσώπηση των γυναικών δεν είναι εμφανής μόνο ως εκτελέστριες, συνθέτριες, μαέστροι, αλλά και ως performers στην ποπ, ροκ και ηλεκτρονική μουσική σκηνή, αφού τα σύγχρονα μέσα όπως το ραδιόφωνο, το streaming και μουσικές εφαρμογές όπως το spotify δεν ανταποκρίνονται σε ισότιμη κατανομή τραγουδιών από γυναικείους και ανδρικούς μουσικούς (Shafer, 2020).

Η διαπίστωση και διερεύνηση των επιπτώσεων του φύλου στον τομέα της μουσικής προέκυψε κυρίως από τις προσπάθειες των φεμινιστικών μελετητών που πρώτες συμμετείχαν στη μελέτη της ζωής και των έργων των περιθωριοποιημένων

γυναικών συνθετών (Kallberg, 2011). Από τις πρώτες απόπειρες καταγραφής του φεμινιστικού κινήματος στον τομέα της μουσικολογίας πραγματοποιείται από την Sophie Drinker, με το βιβλίο της *Music and Women: The Story of Women in Their Relation to Music* (1948). Το έργο της Drinker εστιάζει στην προώθηση του γυναικείου χορωδιακού τραγουδιού, ενώ ταυτόχρονα η ίδια εργάζεται για το *World Center for Women's Archives*, την πρώτη εκπαιδευτική συλλογή για την ιστορία των γυναικών, ένα θεμελιώδες αρχείο για την ανάπτυξη της φεμινιστικής θεωρίας (Solie, 2001). Δύο επόμενα έργα το *Women Making Music* (Bowers & Tick, 1986) και το *Women and Music in Cross-Cultural Perspective* (Koskoff, 1987) διατυπώνουν ένα πλήρες φάσμα φεμινιστικών δραστηριοτήτων με επίκεντρο την μουσική ζωή των γυναικών, κερδίζοντας την προσοχή κοινού, ερμηνευτών, ερασιτεχνών μουσικών, μουσικολόγων και εθνομουσικολόγων (Cusick, 2013). Η εμφάνιση μιας τέτοιας φεμινιστικής βιβλιογραφίας οδήγησε τους κριτικούς μουσικής να προβληματιστούν για πρώτη φορά σχετικά με τους κοινωνικούς περιορισμούς τόσο των γυναικείων συνθετών και των μουσικών ρεπερτορίων όσο και για τις αντιλήψεις του μουσικού ταλέντου και της μουσικής δημιουργικότητας (Kallberg, 2011).

Πολύ αργότερα το Grove Oxford Music Online δημοσιεύει το πρώτο άρθρο *Women in Music* (2001) σχετικά με τη μελέτη γυναικών στη μουσική και την άμεση συσχέτιση με την ιστορία του φεμινισμού, εστιάζοντας με σημαντικές μουσικές γυναικείες προσωπικότητες, ενώ το *Feminism and American music* (2013) εστιάζει στην ιστορία του αμερικάνικου φεμινισμού σε σχέση με την αμερικάνικη μουσική ζωή (Tick, Erickson & Koskoff, 2001).

Μέχρι σήμερα βασικός στόχος της φεμινιστικής θεωρίας στη μουσική αποτελεί η αποκάλυψη ξεχασμένων γυναικείων βιογραφικών αφηγήσεων και συνθέσεων, η άμεση διαθεσιμότητα των έργων και των ηχογραφήσεων τους, καθώς

και η μελέτη του ρόλων τους στη μουσική ιστορία. Αρχικά, η φεμινιστική έρευνα επικεντρώθηκε σε κείμενα ειδικά στην όπερα και το τραγούδι, εξετάζοντας τόσο την οπτική γωνία του συνθέτη όσο και του ακροατή ή του ερμηνευτή. Πιο συγκεκριμένα, το θέμα των φύλων εξετάζεται μέσω κάποιου είδους σημασιολογικού περιεχομένου που συνδέεται ή ερμηνεύεται στο μουσικό έργο, βασιζόμενοι στην πιο άμεση πηγή, τις λέξεις των κειμένων. Παράλληλα όμως, η αναζήτηση κατευθύνεται και στην οργανική μουσική, όπως για παράδειγμα στην ανάλυση της μορφής σονάτας, όπου περιγράφεται η αντίθεση των θεμάτων με όρους που επικαλούνται το φύλο, το πρώτο μέρος είναι αρσενικού/επικού χαρακτήρα, ενώ το δεύτερο θέμα θηλυκού/λυρικού χαρακτήρα (Kallberg, 2011). Επιπλέον, οι φεμινιστικές προσεγγίσεις έχουν εστιάσει και στην ερμηνεία ιστορικών στοιχείων, όπως για παράδειγμα το γεγονός ότι το κοινό των Νυχτερινών του F.Chopin αποτελούταν κυρίως από γυναίκες, μπορεί να βοηθήσει στην εξήγηση γιατί ο συνθέτης συμπεριλαμβάνει έντονα ταραγμένα μεσαία τμήματα σε μερικά από τα Νυχτερινά του, επιθυμώντας να απομακρύνει το είδος από την αποκλειστικά θηλυκή σφαίρα. Γεγονός που ενισχύει την προκατάληψη των όρων του φύλου αποτελεί ο χαρακτηρισμός των Νυχτερινών ως «θηλυκά», ο οποίος συνέβαλε στην αισθητική υποτίμηση του είδους εκείνη την εποχή (Kallberg, 2011).

Ο φεμινισμός του δεύτερου κύματος ωθεί τις γυναίκες μουσικούς να δημιουργήσουν και να συμμετάσχουν σε εναλλακτικά ιδρύματα, όπως η δισκογραφική εταιρεία Olivia Records (1973), που ιδρύθηκε από τη λεσβιακή ριζοσπαστική φεμινιστική κοινότητα, φεμινιστικά περιοδικά όπως το *Paid my dues* (1974) και το *Heresies* (1977) και ο μουσικός κατάλογος φεμινιστικών γυναικών *Ladysslipper* (1976).



Εικόνες 7 και 8. Εξώφυλλα των περιοδικών Heresies και Paid my Dues

Η εξέλιξη αυτή παρέχει στους μουσικούς μελετητές της δεκαετίας του 1990 ισχυρά εργαλεία έρευνας για ιδεολογίες που συνδέουν τη μουσική κουλτούρα με το φύλο και τη σεξουαλικότητα. Η Susan McCla, μουσικολόγος που σχετίζεται με τη «νέα μουσικολογία» συνδυάζει τη φεμινιστική μουσική κριτική και εκφράζει μια σύγχρονη θεωρία των δυτικών κλασικών και δημοφιλών ρεπερτορίων. Με τα βιβλία της *Feminine Endings* (1991) και *George Bizet Carmen* (1992), εστιάζει όχι μόνο σε θέματα φύλου, αλλά και φυλής, τάξης και εθνικότητας (Cusick, 2013).

Στη σημερινή εποχή οι δράσεις και τα μέσα είναι περισσότερα, ώστε να προωθείται το έργο των γυναικών μέσα από οργανωμένα δίκτυα φεμινιστριών, διαδικτυακές πλατφόρμες, αλλά και μουσικολογικές έρευνες. Σύγχρονοι μουσικολόγοι όπως ο F.Maus, η M.Gilbert και η E. Hisama προσεγγίζουν και ερευνούν τις έμφυλες προκαταλήψεις που επικρατούν σε τομείς της μουσικής ιστορίας. Για παράδειγμα, ακόμα και σήμερα, στη μελέτη της μουσικής θεωρίας επικρατεί ένας ανδρικός προσανατολισμός, καθώς χαρακτηρίζεται από έναν πιο αντικειμενικό αρσενικό τόνο, ενώ αντίθετα ο κλάδος της εθνομουσικολογίας εμπεριέχει έναν πιο ευαίσθητο θηλυκό τόνο, αφού παρουσιάζει πολλές φορές γυναικείες φιγούρες στις παραδόσεις της μουσικής ιστορίας (Kallberg, 2011). Αυτός

είναι ο λόγος που κατά τον Kallberg (2011) στην εποχή μας οι περισσότεροι άντρες είναι μουσικοί θεωρητικοί, ενώ περισσότερες γυναίκες είναι εθνομουσικολόγοι.

Η φεμινιστική προσέγγιση των μουσικολόγων φαίνεται να έχει δώσει ισχυρή ώθηση στην ανάδειξη των γυναικών, τόσο στον τομέα της σύγχρονης ποπ και ηλεκτρονικής μουσικής, όσο και στον τομέα της μουσικής εκπαίδευσης. Από τη μία στον τομέα της σύγχρονης μουσικής οι γυναίκες φαίνεται πλέον να αποτελούν σημαντικό ποσοστό στο χώρο εργασίας της μουσικής βιομηχανίας. Στη Columbia Records το 52% του εργατικού δυναμικού αποτελείται από γυναίκες, οι οποίες εργάζονται δυναμικά, ώστε να διασφαλίσουν περισσότερες θέσεις εργασίας σε γυναίκες μουσικούς (Shafer, 2020). Επιπλέον, το νεοσύστατο *female:pressure*, ένα διεθνές δίκτυο που εργάζεται πάνω στους τομείς της ηλεκτρονικής μουσικής και των ψηφιακών τεχνών διεξάγει και δημοσιεύει τις έρευνες *FACTS* με σκοπό την αντιμετώπιση και τον ποσοτικό προσδιορισμό της ανισότητας των φύλων, προσφέροντας ίσες ευκαιρίες και προβολή των γυναικών σε φεστιβάλ ηλεκτρονικής μουσικής. Τα δεδομένα δείχνουν μια σταθερή αύξηση των γυναικείων πράξεων σε φεστιβάλ ηλεκτρονικής μουσικής τα τελευταία οκτώ χρόνια, ωστόσο το ποσοστό των γυναικών δεν ξεπερνά το 25% σε σύγκριση με το 65% των ανδρών (Facts survey, 2020).

Από την άλλη, στον τομέα της εκπαίδευσης υπάρχουν πλέον πολλά διαδικτυακά μέσα όπως για παράδειγμα το *Daffodil Perspective*, ένα εβδομαδιαίο podcast που αναφέρεται στα έργα και στις ιστορίες λιγότερο γνωστών γυναικών συνθετών, το *Institute for Composer Diversity*, ένας ιστότοπος για εκπαιδευτικούς που ενδιαφέρονται να προωθήσουν ποικίλες μουσικές εμπειρίες για όλους τους σπουδαστές μουσικής, το *Exposure TV* μια πλατφόρμα βίντεο για νέους ερμηνευτές

μουσικής, καθώς και το *I care if you listen*, που προωθεί νέα έργα και παραστάσεις διαφορετικών ομάδων συνθετών (Capellan, 2019).

Τέλος, σημαντικό γεγονός αποτελεί η εμφάνιση της φεμινιστικής μουσικοθεραπείας - ένας κλάδος που στοχεύει στην ενδυνάμωση των γυναικών, στην αύξηση της αυτοεκτίμησης τους και στη δημιουργία μιας ισχυρής αίσθησης του εαυτού τους. Η φεμινιστική μουσικοθεραπεία στοχεύει σε μια πολιτισμική προσέγγιση που κατανοεί τη σιωπή των γυναικών στο τρέχον κοινωνικοπολιτικό πλαίσιο και ενθαρρύνει την έναρξη της κοινωνικής αλλαγής στα ζητήματα της έμφυλης προκατάληψης (Weatherstone, 2021).

Ωστόσο, η φεμινιστική προσέγγιση στη μουσική παραμένει αναγκαία, καθώς ο κοινωνικός διάλογος για τη θέση της γυναίκας φαίνεται να βρίσκεται σε σωστή κατεύθυνση, αλλά χωρίς να έχει επιτύχει τον τελικό του στόχο, που είναι να μεταμορφώσει τις δομές εξουσίας που απομονώνουν τις γυναίκες και να διασφαλίσει την χειραφέτηση των νέων γυναικών μουσικών.

3.4 Μουσική εκπαιδευτική ηγεσία και αυτοσχεδιασμός

Η ηγεσία στη μουσική εκπαίδευση αποτελεί μια απαραίτητη και σημαντική λειτουργία σε όλους τους τομείς της μουσικής εκπαίδευσης, καθώς και σε όλες τις εκπαιδευτικές βαθμίδες, από την προσχολική μέχρι την ανώτατη εκπαίδευση. Η Kelly Bylica, μουσική παιδαγωγός στο Boston University υποστηρίζει την σημασία της «μετασχηματιστικής ηγεσίας» («transformational leadership») ως ουσιαστικό μέρος της τριτοβάθμιας μουσικής εκπαίδευσης, η οποία στοχεύει στη βαθιά αλλαγή της ηγεσίας και κατ' επέκταση των οργανισμών. Η ίδια υποστηρίζει ότι είναι ένα απαραίτητο εργαλείο ανεξάρτητα από τη σταδιοδρομία ή τον τομέα που θα ακολουθήσει η μαθήτρια ή ο μαθητής, είτε ως μαέστρος σε μια ορχήστρα, είτε ως

δάσκαλα/ος σε μια τάξη, είτε ως μουσικός σε ένα στούντιο ηχογράφησης (Rowley, Bennett & Schmidt, 2019).

Στην πραγματικότητα η μετασχηματιστική ηγεσία έχει πολλά κοινά στοιχεία με την μουσική δημιουργία, όπως η επιδίωξη οράματος, η καθοδήγηση μιας ομάδας με στόχο την αλλαγή και η δημιουργία νέων κατευθύνσεων. Όπως η μουσική έχει αλλαγές στην αρμονία, τη μελωδία και το ρυθμό, έτσι και στην ηγεσία πραγματοποιούνται εξελίξεις και μεταβάσεις που οδηγούν σε μια συντονισμένη και νέα κατάσταση. Πολλοί έχουν απεικονίσει την ηγεσία με αναφορά στον ρόλο μιας ή ενός μαέστρου ορχήστρας ή ενός συνόλου τζαζ. Τις περισσότερες φορές οι μαέστροι της τζαζ καλούνται να ενσωματωθούν πλήρως στην ορχήστρα, να παίζουν μαζί με τους εκτελεστές, να αυτοσχεδιάσουν και να δώσουν την κατεύθυνση στην οποία θα κινηθούν τα υπόλοιπα μέλη. Έτσι, τόσο στην ηγεσία όσο και στην μουσική η ηγέτιδα ή ο ηγέτης δίνει το ρυθμό, ώστε να συντονιστεί όλη η ομάδα, ενώ ταυτόχρονα δίνει έμφαση στο πνεύμα και στην ενέργεια του κάθε ατόμου (Pearson, 2012).

Σ' αυτή την κατεύθυνση ο R. B. Denhardt (2008) υπογραμμίζει ότι το πιο σημαντικό και ενδιαφέρον κοινό στοιχείο μεταξύ της μουσικής και της ηγεσίας είναι η ικανότητα του αυτοσχεδιασμού. Ο ίδιος τονίζει τη σημασία του αυτοσχεδιασμού στη διαδικασία της εκπαιδευτικής ηγεσίας, μια ικανότητα που μπορεί να αναπτυχθεί με βασική προϋπόθεση τη συνεργασία όλων των μελών της ομάδας, ώστε να οδηγήσει σε δημιουργικές και πρωτοποριακές δράσεις. Τονίζοντας τη σημασία της σύνδεσης θεωρητικών γνώσεων με την πρακτική και την ικανότητα αυτοσχεδιασμού, επισημαίνει ότι η ηγεσία οφείλει να είναι σε θέση να αντιμετωπίζει συνεχώς μεταβαλλόμενα περιβάλλοντα που απαιτούν αυτοσχεδιασμό, αυθορμητισμό, αλλά και προσαρμοστικότητα (Grahn & Öfverström, 2009).

Την ίδια θεωρία υποστηρίζει και η Janis F. Weller, η οποία διερευνά την έννοια της μετασχηματιστικής ηγεσίας σε συνδυασμό με τον μουσικό αυτοσχεδιασμό, τη σύνθεση και την εκτέλεση. Στις μελέτες της η Weller αποκαλύπτει πώς μια ηγέτιδα ή ένας ηγέτης που ασκεί μετασχηματιστική ηγεσία δημιουργεί ένα σύνολο αυτοσχεδιασμού και καταφέρνει τόσο μια ενοποιημένη μουσική δομή όσο και μια φόρμα, επισημαίνοντας ταυτόχρονα τις ατομικές δυνάμεις κάθε μαθήτριας και μαθητή. Η ίδια καταλήγει στο συμπέρασμα ότι ο ρόλος της ηγεσίας είναι μέσα από δημιουργικές αυτοσχεδιαστικές συνθέσεις και αντιθέσεις να απεικονίσει ένα ξεχωριστό και δημιουργικό στυλ ηγεσίας στη μουσική εκπαίδευση, ικανό να διευρύνει τη φαντασία και τη μουσική εξερεύνηση των μαθητών (Rowley, Bennett & Schmidt, 2019).

Αυτό ακριβώς είναι το αντικείμενο με το οποίο ασχολείται ο M. Gold, ιδρυτής και διευθυντής του Jazz Impact, ενός μουσικού τζαζ συνόλου που συσχετίζει τον αυτοσχεδιασμό, την καινοτομία και την ενσυναίσθηση με την οργανωτική δυναμική ενός οργανισμού. Το Jazz Impact απλοποιεί και απομυθοποιεί τα δύσκολα στοιχεία ενός οργανωτικού σχεδιασμού, μέσα από διαδραστικές συναυλίες, στις οποίες οι συμμετέχοντες δρουν ενεργά, με σκοπό να αντιληφθούν πώς λειτουργεί ένα σύνολο τζαζ μουσικής και κατ' επέκταση ένας οργανισμός. Μέσα από τη διαδραστική και βιωματική μάθηση, το Jazz Impact δημιουργεί νέους τρόπους σκέψης σχετικά με την ηγεσία, την ομαδική εργασία, την κοινωνική εμπλοκή και τη συνεργασία (Gold, 2000). Εξερευνώντας, λοιπόν, τις δυνατότητες της μουσικής διαδικασίας, η ηγεσία ανακαλύπτει στοιχεία όπως η ικανότητα πολλαπλών εργασιών και η δυνατότητα να οδηγεί και να ακούει ταυτόχρονα σε πραγματικό χρόνο, δημιουργώντας τη βάση για τη δημιουργία νέων ιδεών.

Είναι πολύ ενδιαφέρον το γεγονός ότι ένας μουσικός αυτοσχεδιασμός είναι ικανός να διδάξει πώς μπορεί μια ηγεσία να ανταποκριθεί γρήγορα στις αλλαγές και πώς μια ομάδα διαπραγματεύεται την αλλαγή. Ένα βήμα παραπέρα ο αυτοσχεδιασμός στη μουσική εκπαίδευση δίνει την δυνατότητα να αναπτυχθούν προβληματισμοί για τις διαδικασίες με τις οποίες η ηγεσία μπορεί να διαχειριστεί τις διαφορές μέσα σε έναν οργανισμό, ειδικά όταν οι διαφορετικές μορφές καταπίεσης, εξουσίας και δικαιωμάτων ανταγωνίζονται μεταξύ τους. Η αλλαγή που συμβαίνει μέσα σε έναν αυτοσχεδιασμό μπορεί να μετατραπεί σε μια αλλαγή του τρόπου διδασκαλίας, μέσα από τον οποίο οι μαθητές θα αμφισβητήσουν τις αυτονόητες και οικουμενικές έννοιες του φύλου. Ο μουσικός διάλογος, η συνεργασία και το δημιουργικό αποτέλεσμα δημιουργούν εμπειρίες και συναισθήματα που ενδυναμώνουν γυναίκες και άνδρες και τους οδηγούν προς την κατεύθυνση της προσωπικής και κοινωνικής αλλαγής. Μια τέτοια αλλαγή μπορεί να επιφέρει την αποδόμηση κάθε σεξιστικών και ρατσιστικών αντιλήψεων απέναντι στη γυναικεία υπόσταση και να τονίσει την επιτακτική ανάγκη για ενδυνάμωση των γυναικών μουσικών, που στην πλειονότητά τους μέχρι και σήμερα παραμένουν σε υποβαθμισμένη θέση. Ο ρόλος που παίζει η μουσική ηγεσία σ' αυτήν την αλλαγή είναι καθοριστικός, καθώς μπορεί να κατευθύνει ενεργά όλο τον μουσικό αυτοσχεδιασμό σε έναν διαφορετικό τρόπο σκέψης και δράσης.

3.5 Ο ρόλος της μουσικής ηγεσίας στην εκπαίδευση

Σε έρευνα που πραγματοποιείται σε τρία σχολεία πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης στην Αγγλία (2006) οι συνεντεύξεις αποκαλύπτουν την προφανή δυσκολία των μουσικών

εκπαιδευτικών να αντιληφθούν τη σημασία της δικής τους ηγεσίας, καθώς και τον ρόλο τους στη διαχείριση του εκπαιδευτικού οργανισμού. Πιο συγκεκριμένα, η ηγεσία των διευθυντών κατά τους εκπαιδευτικούς ορίζεται ως μια διαδικασία που παρέχει κατεύθυνση και όραμα, ενώ η διαχείριση αποτελεί μια πιο ρεαλιστική και πρακτική διαδικασία, η οποία αφορά τη δημιουργία και τη συντήρηση των εκπαιδευτικών συστημάτων. Έτσι, οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι λειτουργούν ως μέρος της διαχείρισης των διευθυντών, με το να εφαρμόζουν και όχι απαραίτητα με να το να εφευρίσκουν νέες ιδέες, παρόλο το γεγονός ότι οι περισσότεροι νιώθουν ικανοί να ζητήσουν περισσότερους πόρους ή ευκαιρίες για νέα προγράμματα, που θα τους βοηθούσε στο εκπαιδευτικό τους έργο (Beauchamp & Harvey, 2006). Με άλλα λόγια, οι περισσότεροι μουσικοί εκπαιδευτικοί αναλαμβάνουν ένα συμβουλευτικό ρόλο στη ηγεσία, παρά έναν ενεργητικό ηγετικό ρόλο.

Η παρερμηνεία σε αυτό σύμφωνα με τους Beauchamp και Harvey (2006) μπορεί να οφείλεται στο γεγονός ότι οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί δεν αντιλαμβάνονται ότι η εκπαιδευτική ηγεσία, όπως και κάθε τύπος ηγεσίας υφίσταται είτε επίσημα είτε ανεπίσημα μέσα σε έναν οργανισμό. Η επίσημη ηγεσία, όπως είναι ένας διευθυντής, ένας προϊστάμενος ή ένας συντονιστής συνήθως απομακρύνεται από την τάξη και τη διδασκαλία προκειμένου να επικεντρωθεί στη διαχείριση και να καταφέρει έναν επιτυχημένο συνδυασμό εκπαιδευτικού δυναμικού. Ωστόσο, υπάρχει και η άτυπη ή ανεπίσημη ηγεσία, η οποία σχετίζεται με τη διδασκαλία μιας τάξης και περιλαμβάνει τον προγραμματισμό, την επικοινωνία των στόχων και τη ρύθμιση των δραστηριοτήτων.

Η C. N. L. Yau υποστηρίζει την ανάπτυξη της ηγετικής σκέψης ως γνώρισμα των εκπαιδευτικών όσο και των εκπαιδευόμενων. Στο βιβλίο της *Leadership and Musician Development in Higher Music Education* (2019) υπογραμμίζει έναν πιθανό

ηγετικό ρόλο για οργανικούς και φωνητικούς δασκάλους μουσικής στη διαδικασία προσδιορισμού της μουσικής ταυτότητας των μαθητών. Με αφορμή την περιπτωσιακή μελέτη ενός μαθητή πιάνου στην Αγγλία, τα ευρήματα αποδεικνύουν ότι οι εκπαιδευτικοί των οργάνων μπορούν δυνητικά να ανακαλύψουν μια πληθώρα ευκαιριών για να επεκτείνουν την επιρροή τους στους μαθητές και να τους οδηγήσουν σε περιόδους προσωπικής και επαγγελματικής μεταμόρφωσης. Αυτό μπορεί να συμβεί μέσα από μια ανακλαστική διαδικασία (reflective process), η οποία οδηγεί την ηγέτιδα ή ηγέτη να αλλάξει, να προσαρμόσει και να τροποποιήσει τη διδασκαλία της/του σταδιακά, μέσω του προβληματισμού. Χωρίς προβληματισμό, η ηγεσία δεν μπορεί να εξετάσει αντικειμενικά τις ενέργειές της ή να λάβει υπόψη τα συναισθήματα, τις εμπειρίες και τις συνέπειες των ενεργειών της (Rowley, Bennett & Schmidt, 2019).

Όταν, όμως, η μουσική ηγεσία λειτουργεί μέσω των εμπειριών, των ικανοτήτων και των γνώσεων, τότε χρησιμοποιεί τις ικανότητές της ταυτόχρονα με αυτοπεποίθηση και εμπιστοσύνη απέναντι στους συνεργάτες και τους μαθητές της. Ο Pearson (2012) αναφέρει ότι η δέσμευση της ηγεσίας προς τους μαθητές, οι οποίοι με τη σειρά τους δεσμεύονται απέναντι στην ηγεσία αποτελεί σημαντικό μέρος της ανακλαστικής και στοχαστικής προσέγγισης. Το ίδιο συμβαίνει σε ένα μετασχηματιστικό στυλ ηγεσίας, κατά την οποία η ηγέτιδα ή ο ηγέτης συνδέεται συναισθηματικά με τους μαθητές, με τρόπο, ώστε να τους ενεργοποιεί και τους κινεί να δράσουν, προκαλώντας συναισθήματα επιθυμίας, δέσμευσης και αίσθηση της κοινής ευθύνης. Σύμφωνα με τον Pearson (2012) αυτό αποτελεί μια «εξελικτική δημιουργική διαδικασία και όχι απαραίτητα μια γρήγορη επαναστατική μέθοδο».

Και ενώ τις περισσότερες φορές η μουσική ηγεσία τείνει να αναλαμβάνει την οργάνωση τη διεξαγωγή προβών και συναυλιών, αυτό δεν σημαίνει ότι δεν χρειάζεται

περαιτέρω εκπαίδευση στην ανάπτυξη προγραμμάτων σπουδών ή στο πως να καθοδηγεί και να διαχειρίζεται τις σχέσεις μεταξύ των μαθητών και των συναδέλφων (Beauchamp & Harvey, 2006). Πέρα, από την ηγεσία μέσα σε μια τάξη, η ευθύνη της μουσικής εκπαιδευτικής ηγεσίας είναι να αναζητά και να ενθαρρύνει κάθε μαθητή, γονέα ή και εξωσχολικούς υποστηρικτές του οργανισμού, καλλιεργώντας, έτσι, τη συμμετοχή και την υποστήριξη όλων όσων είναι πρόθυμοι να συμμετέχουν στη δημιουργία και την ανανέωση του εκπαιδευτικού συστήματος. Πιο συγκεκριμένα, με δραστηριότητες που υποστηρίζουν την ένταξη της μουσικής στο σχολείο, η ηγέτιδα ή ο ηγέτης επεκτείνει το ηγετικό ταλέντο του με αποτέλεσμα να συγκεντρώνει και να μεγιστοποιεί την αίσθηση της προσωπικής εμπλοκής πολλών ατόμων στη δημιουργική διαδικασία. (Beauchamp & Harvey, 2006). Έτσι, γίνεται πιο ξεκάθαρο ότι ο ρόλος της ηγεσίας δεν περιορίζεται μόνο στη διαχείριση των σχέσεων με τους μαθητές αλλά και στη συνεργασία όλου του ανθρώπινου δυναμικού ενός εκπαιδευτικού ιδρύματος. Εξάλλου, όπως αναφέρει ο Battisti (1999) η ηγεσία είναι αποτέλεσμα μιας ανθρώπινης ενεργειακής σχέσης με τελικό στόχο την ενεργοποίηση των ανθρώπων και η ενθάρρυνση τους για την ανακάλυψη νέων οριζόντων.

Στην περίπτωση που η μουσική ηγεσία δεν ενδιαφέρεται για την ανανέωση και εξέλιξη του προγράμματος της μουσικής, ο Ehrlin (2015) επισημαίνει ότι υπάρχει κίνδυνος οι στόχοι του προγράμματος που σχετίζονται με το μάθημα να αποκτήσουν ένα δευτερεύοντα ρόλο στο συνολικό πρόγραμμα μιας εκπαιδευτικής μονάδας. Στις μέρες μας έχει επικρατήσει η άποψη ότι η μουσική ειδικότερα στις προσχολικές ηλικίες τονώνει την κοινωνική και γλωσσική ανάπτυξη των παιδιών. Σε μελέτη που διεξάγεται σε τρία Σουηδικά προσχολικά σχολεία, η απλουστευμένη αυτή διαπίστωση φαίνεται να περιορίζει την κατανόηση των δασκάλων προσχολικής ηλικίας σχετικά με τις πολλαπλές λειτουργίες του μαθήματος της μουσικής, το οποίο

στην πραγματικότητα περιλαμβάνει ένα ευρύ φάσμα δυνατοτήτων, που δρουν θετικά στην ανάπτυξη και τη δημιουργικότητα των παιδιών (Ehrlin, 2015). Έτσι, φαίνεται πως η ηγεσία παίζει σημαντικό ρόλο στην ενσωμάτωση της μουσικής στις σχολικές μονάδες, καθώς μπορεί να λειτουργήσει τόσο υποστηρικτικά όσο και περιοριστικά.

Σημαντικός παράγοντας που πρέπει να τονιστεί είναι ότι η μουσική ηγεσία πρέπει να είναι σε θέση να συνειδητοποιεί τις έμφυλες και φυλετικές ανισότητες, αλλά και έννοιες όπως το πολιτιστικό υπόβαθρο και οι κοινωνικοοικονομικές συνθήκες που υπάρχουν μέσα σε έναν εκπαιδευτικό οργανισμό. Μια φεμινιστική προσέγγιση που παρέχει εργαλεία για δράσεις, μέσω της διδασκαλίας, του προβληματισμού και της εκπαίδευσης, είναι σε θέση να αμφισβητήσει δημόσια τους περιορισμούς που ασκούνται στις γυναίκες και στις υπόλοιπες περιθωριοποιημένες ομάδες τελικά να οδηγήσει στην τροποποίηση των κοινωνικών αδικιών. Σύμφωνα με τον Berger ένα μέσο που μπορεί να οδηγήσει σε αυτή την αλλαγή είναι η χορωδία. Ο ίδιος διερευνά την ανάπτυξη ηγετικών δεξιοτήτων και μουσικών ταυτοτήτων μεταξύ των μαθητών χορωδίας, υποστηρίζοντας τον πολύπλευρο κοινωνικό ρόλο των χορωδιών ως εξισωτικό μέσο για τα πολλαπλά στερεότυπα που επικρατούν. Σύμφωνα με αυτήν την άποψη οι χορωδιακοί μαέστροι οφείλουν να καθοδηγούν τη μουσική δημιουργία σε πολυπολιτισμικά πλαίσια συνδυάζοντας τη μουσικότητα και τη δημιουργικότητα των μαθητών (Rowley, Bennett & Schmidt, 2019).

Από την άλλη, η P. Burnard καθηγήτρια στο τμήμα Arts, Creativities and Educations του Cambridge University προτείνει πιο δίκαιες ευκαιρίες σταδιοδρομίας για νέες μουσικούς που μπορεί να προσφέρει η μουσική ηγεσία. Για παράδειγμα η παραγωγή ήχου ή το DJing θα μπορούσε να είναι μια νέα κατεύθυνση για γυναίκες μουσικούς, η οποία στερεοτυπικά συνδέεται με άνδρες μουσικούς (Pearson, 2012).

Έτσι, η μουσική ηγεσία διευκολύνει περισσότερο την ύπαρξη ενός διαρκούς διαλόγου, ο οποίος επιτρέπει σε όλους του μαθητές να εξερευνήσουν τις έμφυλες ταυτότητες, να τις κατανοήσουν και να τις αφομοιώσουν μέσα από μία δημιουργική μουσική εκπαιδευτική διαδικασία. Με αυτόν τον τρόπο η μουσική ηγεσία μπορεί να λειτουργήσει ως μέσω κατάρριψης της παθητικής αποδοχής των σεξιστικών στερεοτύπων και ταυτόχρονα να στοχεύσει στην ενεργοποίηση της συνειδητότητας στην αποδοχή του «άλλου» (Pearson, 2012).

3.6 Δημιουργική μουσική ηγεσία

Στο προηγούμενο κεφάλαιο εξετάστηκαν μοντέλα και πρότυπα ηγεσίας που θεωρήθηκαν από πολλούς μελετητές ως απαραίτητα για την επιτυχία μιας εκπαιδευτικής ηγεσίας. Ωστόσο, μια επιτυχημένη ηγεσία, είναι απαραίτητα και δημιουργική;

Τα τελευταία χρόνια η δημιουργικότητα βρίσκεται στο επίκεντρο της εκπαιδευτικής διαδικασίας, όχι όμως στην κορυφή, καθώς η έννοια της δημιουργικής ηγεσίας μέχρι σήμερα θεωρείται κάτι αόριστο, άυλο ή πολλές φορές κρίνεται μη απαραίτητο, καθώς δεν έχει άμεση απόδοση αποτελεσμάτων. Ως δημιουργική ηγεσία μπορεί να οριστεί η ικανότητα δημιουργίας και υλοποίησης καινοτόμων λύσεων, ειδικά ενόψει δομικά περίπλοκων ή μεταβαλλόμενων καταστάσεων (Vernooij & Wolfe, 2014) Με άλλα λόγια, όταν όλα αλλάζουν και οι νέες προσεγγίσεις είναι ακόμη άγνωστες, η δημιουργική ηγεσία μπορεί να καθορίσει με σαφήνεια τον σκοπό της ομάδας της και επιδιώκει να επωφεληθεί από την απρόβλεπτη κατάσταση γύρω της. Αυτό συμβαίνει τόσο για τον οργανισμό στον οποίο ασκείται η ηγεσία, όσο και για την ίδια την ηγετίδα ή ηγέτης, αλλά και για την ευρύτερη κοινωνία (Mayer & Oosthuizen, 2019).

Η μουσική αναμφισβήτητα μπορεί να θεωρηθεί το πιο άμεσο, δημιουργικό και ταυτόχρονα δημοκρατικό μέσο για την δημιουργία νέων προοπτικών και ιδεών όχι μόνο σε μουσικό αλλά και σε κοινωνικό επίπεδο αλλαγών. Για παράδειγμα, η εμφάνιση της ροκ μουσικής θεωρείται ένα από τα πιο σημαντικά γεγονότα του 20ου αιώνα, καθώς είναι υπεύθυνη για την εξέλιξη και ανάδειξη νέων κοινωνικών, ηθικών και πολιτικών αξιών (Zolfani, Maknoon & Juzefonič, 2017). Έτσι και στον τομέα της μουσικής εκπαίδευσης η ηγεσία μπορεί να αποτελέσει ένα ολοκληρωμένο σύστημα ανθρώπων που ενθαρρύνει τη δημιουργικότητα και την εφευρετικότητα των μαθητών. Δεν είναι λίγες οι φορές που μια νέα τολμηρή δράση, απαιτεί ρίσκο και πειραματισμό, ενώ είναι λάθος να θεωρηθεί πως θα πρέπει να έχει ως μοναδικό γνώμονα την άμεση επιτυχία. Αντιθέτως, μια δημιουργική μουσική ηγεσία πρέπει να οδηγεί στα όρια τη φαντασία και τον πειραματισμό των μαθητών και είναι ικανή να βλέπει τα πράγματα με διαφορετική ματιά (Naser & Fathi, 2020).

Σύμφωνα με τον O R. Sutton, καθηγητή του Stanford University ότι ο λόγος που δεν αναπτύσσεται η δημιουργική κατεύθυνση του εκπαιδευτικού οργανισμού, οφείλεται σε μεγάλο βαθμό στα έμφυλα στερεότυπα γυναικών και ανδρών. Μία από τις προσκλήσεις που πρέπει να θέσει σαν στόχο η δημιουργική μουσική ηγεσία για την επίτευξη της ισότητας των φύλων είναι αυτό που προωθεί η φεμινιστική θεωρία και πράξη. Η προσθήκη, δηλαδή, της οπτικής του φύλου, η οποία προϋποθέτει καινοτόμα στοιχεία δράσης, μια διαφορετική φιλοσοφία σπουδών και έναν γενικότερο μετασχηματισμό της διδασκαλίας. Ένα φεμινιστικό ήθος στην μουσική εκπαίδευση δεν πρέπει να αντιμετωπίζεται ως μια συνθήκη που κάνει πιο κατανοητή την κοινωνική ή πολιτισμική ανάλυση της πραγματικότητας. Αντιθέτως, ένας μετασχηματισμός της μουσικής εκπαίδευσης προς μια μη σεξιστική κατεύθυνση πρέπει και αποτελεί κοινωνική δράση (Amabile & Khairi, 2008).

Όπως υποστηρίζει η μουσικοπαιδαγωγός Mabelle Gleen μια δημιουργική ηγεσία μπορεί να βελτιώσει τη μουσική εκπαίδευση και να επεκτείνει την επιρροή της μόνο με δημιουργικό προβληματισμό (Freer & Dansereau, 2007). Αυτόν τον προβληματισμό οι Grahn και Öfverström (2009) ορίζουν ως «Time to muse», το να εξετάζεται, δηλαδή, κάτι πολύ προσεκτικά και για μεγάλο χρονικό διάστημα. Με άλλα λόγια επισημαίνουν ότι πρέπει να υπάρχει χρόνος για στοχασμό, ώστε η ηγεσία να έχει χρόνο να αναλογιστεί τις εμπειρίες, τις σκέψεις και τα συναισθήματά της. Με αυτόν τον τρόπο ο προβληματισμός οδηγεί σε διαφορετικές προσεγγίσεις στη μουσική διδασκαλία και η κατανόηση των προηγούμενων και παρόντων εμπειριών οδηγεί σε νέες ιδέες και σε ανάπτυξη της φαντασίας των νέων μουσικών (Grahn & Öfverström, 2009). Για να συμβεί αυτό οι εκπαιδευτικοί πρέπει να χτίσουν τις δικές τους εννοιολογικές δομές και να γίνουν ερευνητές εκπαιδευτικών πρακτικών μέσα και έξω από τις παραδοσιακές δομές σχολικής εκπαίδευσης. Δυστυχώς, πολλές φορές οι εκπαιδευτικοί χάνουν την αυτονομία τους σε τομείς όπως η διαφορετικότητα ως ανάπτυξη προγράμματος σπουδών και οδηγούνται σε μια λογική τυποποίησης, ακολουθώντας μόνο τις οδηγίες που τους προτρέπουν (Schmidt, 2021).

Ο D. Palotta επισημαίνει ότι η δημιουργική ηγεσία προέρχεται από την επιθυμία της ηγέτιδας ή του ηγέτη να συμβάλλει στη ζωή των άλλων, είτε εισάγοντας κάτι νέο που βελτιώνει την ποιότητα της ζωής τους ή δείχνοντας στους ανθρώπους ότι κάτι που θεωρείται αδύνατο είναι στην πραγματικότητα δυνατό (Vernooij & Wolfe, 2014). Με βάση την άποψη του Palotta η μουσική εκπαίδευση οφείλει να δώσει στις γυναίκες μουσικούς την ώθηση για την απόκτηση της αυτοεκτίμησης, της ελευθερίας, της ανεξαρτησίας και την αυτοεκπλήρωση τους, αποδεικνύοντας και στις γυναίκες και στην κοινωνία ότι κάτι τέτοιο επιβάλλεται να συμβεί. Έχει αναφερθεί σε προηγούμενο κεφάλαιο (1) το συχνό φαινόμενο κατά το οποίο οι γυναίκες στη

διάρκεια της ζωής τους συστηματικά να υποτιμούν τις δυνατότητές τους και κάτι τέτοιο ξεκινάει ήδη από την παιδική τους ηλικία και εξελίσσεται πολλές φορές στο φαινόμενο που ονομάζεται το σύνδρομο του απατεώνα (impostor syndrome).

Σύμφωνα με τη θεωρία αυτή οι γυναίκες αισθάνονται με κάποιο τρόπο «απατεώνες», είναι εσωτερικά πεπεισμένες ότι η επιτυχία τους οφείλεται σε κάποιο τυχαίο γεγονός και θεωρούν τον εαυτό τους ανεπαρκή (Clance & Imes, 1978). Φυσικά οι έμφυλες στερεοτυπικές απόψεις παίζουν σημαντικό ρόλο στην εμφάνιση του φαινομένου.

Ωστόσο ένας ακόμη παράγοντας για την εμφάνιση αυτού είναι το γεγονός της έλλειψης δημιουργικών προτύπων. Εάν για παράδειγμα στον κλάδο της μουσικής εκπαίδευσης η ηγεσία δεν δίνει την ευκαιρία να υπάρχουν μοντέλα μίμησης που εμπνέουν τις νέες γυναίκες μουσικούς, τότε η αυτοαμφισβήτηση και η αίσθηση υποτίμησης των γυναικών προς το πρόσωπό τους θα συνεχίσει να υφίσταται και θα καταστεί εμπόδιο στη μετέπειτα πορεία τους. Η Marguerite V. Hood είναι από τις πρώτες ηγέτιδες παιδαγωγικούς στη μουσική εκπαίδευση που επικεντρώθηκε πάνω σε θέματα ισότητας των φύλων και προώθησε τους δημοκρατικούς στόχους της μουσικής. Η ίδια υποστήριξε ότι χρειάζεται κάτι παραπάνω από καλή μουσική διδασκαλία στα εκπαιδευτικά ιδρύματα - χρειάζεται διορατική σκέψη και δημιουργική δράση (Schmidt, 2021).

Αυτή τη δημιουργική δράση πραγματοποιεί σήμερα η ορχήστρα National Youth Jazz Collective της Αγγλίας, η οποία στοχεύει σε ένα μουσικό περιβάλλον για αγόρια και κορίτσια, ώστε να εξερευνήσουν την μουσική της τζαζ, να αυτοσχεδιάζουν, να συνθέτουν και να γίνουν μέλη μιας μπάντας. Η καλλιτεχνική διευθύντρια του NYJC, Issie Barratt, αναφέρει ότι προσεγγίζεται συχνά από μαθήτριες, αλλά και γονείς που αναζητούν ηθική υποστήριξη, καθοδήγηση και

συμβουλές, ώστε να μπορέσουν ολοένα και περισσότερα κορίτσια να ενταχθούν στην ανδροκρατούμενη μουσική της τζαζ. Έτσι, αναπτύχθηκε η πρωτοβουλία *creative leadership ensemble* (2013) με δραστηριότητες που έχουν σχεδιαστεί για να προωθούν τις ικανότητες των γυναικών μέσα από μουσικά φεστιβάλ, συναυλίες, θεατρικά έργα, μουσικά κέντρα και μουσικούς αυτοσχεδιασμούς (Creech, 2014). Σε έναν ανδροκρατούμενο τομέα όπως είναι η τζαζ η Barratt ανατρέπει το καθιερωμένο και φέρνει τον κόσμο αντιμέτωπο με την γυναικεία δημιουργικότητα, στοχεύει στην καλλιέργεια γυναικείων προτύπων και δεσμεύεται να αντιμετωπίσει την ανισορροπία των φύλων.

Το δημιουργικό και το νέο στοιχείο, λοιπόν, έρχεται όταν η εκάστοτε ηγεσία είναι σε θέση να «σπάσει» τα μοτίβα που έχουν δημιουργηθεί γύρω από το νέο στοιχείο και κατ' επέκταση τα μοτίβα συμπεριφοράς που έχει η ίδια (Vehar, 2013). Σε μεγάλο βαθμό, αυτό απαιτεί ενσυναίσθηση και ευαισθητοποίηση της μουσικής ηγεσίας για την αναγκαιότητα της δημιουργίας νέου λόγου, που προασπίζει τα δικαιώματα των γυναικών και την ίση αντιμετώπισή τους στον μουσικό χώρο. Η ηγεσία πρέπει να μειώσει τον φόβο της μη αποδοχής από τα παραδοσιακά πατριαρχικά συστήματα και να θέσει ως στόχο τον συνεχή πειραματισμό, διάλογο και ενδυνάμωση των νέων γυναικών μουσικών, ακόμα και αν αυτό δημιουργήσει διαφορούμενες αντιδράσεις στις πατριαρχικές δομές του εκπαιδευτικού συστήματος (Amabile & Khaire, 2008).

Για να ευαισθητοποιήσει τη συμμετοχή όλου του ανθρώπινου δυναμικού που ευθύνεται για την εκπαιδευτική διαδικασία, αλλά κυρίως των μαθητών η ηγεσία πρέπει να συνδέει τη μουσική με μια προσωπική γνώση, συναίσθημα, ιδέα ή εμπειρία. Αυτό συμβαίνει πολλές φορές χρησιμοποιώντας διαφορετικά μέσα ή είδη μουσικής, ώστε να προσελκύσει το ενδιαφέρον των μαθητών. Ωστόσο, πολλοί

μουσικοί εκπαιδευτικοί ηγέτες δεν αντιλαμβάνονται το γεγονός ότι υπάρχει μεγάλο χάσμα στην επιλεγμένη μουσική που ακούνε οι μαθητές και σ' αυτήν που υποδεικνύουν οι παραδοσιακές μορφές διδασκαλίας. Με την εστίαση σε δράσεις που κεντρίζουν το ενδιαφέρον των μαθητών, το έργο της μουσικής ηγεσίας μπορεί να γίνει πιο εύκολο και πιο άμεσο, χτίζοντας ένα συνεργατικό μέσο για την επίτευξη των στόχων. Σήμερα, το *Beaver Country Day School*, ένα ανεξάρτητο, ημερήσιο προπαρασκευαστικό σχολείο στη Βοστώνη εφαρμόζει ένα δημιουργικό μουσικό πρόγραμμα, χτίζοντας μια κοινότητα μαθητών και συνεργατών, οι οποίοι πετυχαίνουν και αποτυγχάνουν μαζί ως μέρος μιας ομάδας με ατομική και συλλογική ευθύνη. Δημιουργώντας μια κουλτούρα ηγεσίας, οι μαθητές δίνουν αλλά και λαμβάνουν ανατροφοδότηση στοχεύοντας στην ομαδική βελτίωση της μουσικής εμπειρίας. Βασικός στόχος του προγράμματος είναι μέσα από εικόνες, βίντεο, ηχογραφήσεις και συναυλίες να διευρυνθούν οι μουσικές δυνατότητες των μαθητών, αλλά και να δοθεί στους μαθητές η εμπειρία της συμμετοχής σε ένα μεγάλο σύνολο, προωθώντας την ισότητα των μαθητών και την εξάλειψη των κοινωνικών, φυλετικών και θρησκευτικών στερεότυπων (Norgaard, 2016).

Σύμφωνα με ερευνητική μελέτη του F. Johansson, βασισμένη σε συνεντεύξεις δημιουργικών ηγετών, διαπιστώνεται ότι η ποικιλομορφία ενισχύει την δημιουργικότητα. Έτσι, η καινοτομία είναι πιο πιθανό να επιτευχθεί με διαφορετικά άτομα, τα οποία μοιράζονται τη γνώση και τις εμπειρίες μεταξύ τους (Amabile & Khaire, 2008). Η εκπαίδευση είναι ένας οργανισμός με άτομα πολλών και διαφορετικών ειδικοτήτων, ενδιαφερόντων και ικανοτήτων και είναι το πιο ζωντανό παράδειγμα ποικιλομορφίας, που μέσα από τη συνεργασία μεταξύ τους, μπορούν να εξελίξουν τις ιδέες των προγραμμάτων. Η σωστή διαχείριση του ανθρώπινου δυναμικού μπορεί να επιφέρει προοδευτικότητα, καινοτομία και ταυτόχρονα επιτυχία

(Miller, 2018). Έτσι, αναπτύσσεται η έννοια της «κριτικής ηγεσίας» («critical leadership»), η εφαρμογή, δηλαδή, δεξιοτήτων κριτικής σκέψης σε αποφάσεις σχετικά με ηγετικές ενέργειες σε διαφορετικές καταστάσεις. Πιο συγκεκριμένα, η «κριτική ηγεσία» ορίζεται ως μια συνεχής αλληλεπίδραση με μη παραδοσιακές εκπαιδευτικές πρακτικές, θέτοντας χαρακτηριστικά όπως η συνεκτική σκέψη και η κατανομή των εργασιών (Schmidt, 2021).

Επομένως, η συνεχής μάθηση και η διαρκής αναζήτηση νέων τρόπων επίλυσης προβλημάτων, σε συνδυασμό με την κριτική ανάλυση, το όραμα, τη φαντασία, τον πειραματισμό και τη συνεργασία και είναι από τα πιο αποτελεσματικά βήματα για μια δημιουργική μουσική ηγεσία (Miller, 2018). Έτσι, εάν η μουσική ηγεσία περιορίζει και δεν ενισχύει την ελεύθερη έκφραση και καινοτομία των γυναικών μουσικών, περιορίζει μια δυναμικά πολύτιμη πηγή δημιουργικότητας.

Βιβλιογραφία

- Abril, D. (2019). Former PepsiCo CEO Aims to Create a ‘Sisterhood’ of Women Leaders. Ανάκτηση από: <https://fortune.com/2019/09/16/pepsico-indra-nooyi-mpw-international/> (22/04/2021).
- Amabile, T., & Khaire, M. (2008). Creativity and the role of the leader. *Harvard business review*, 86 10, 100-9, 142. Ανάκτηση από: <https://hbr.org/2008/10/creativity-and-the-role-of-the-leader> (26/04/2021).
- Bahlieda, R. (2015). Chapter 4: Education. *Counterpoints*, 488, 201-283. Ανάκτηση από: <http://www.jstor.org/stable/45136333> (06/03/2021).
- Barlow, R. (2014). BU Reserach: A riddle reveals depth of gender bias. Ανάκτηση από: <http://www.bu.edu/articles/2014/bu-research-riddle-reveals-the-depth-of-gender-bias/> (14/03/2021).
- Battisti, F. L. (1999). Teaching Music the Leadership Component: In the first article of the new series “Grand Masters”, Frank L. Battisti argues that leadership is a necessary quality for music teachers if music education is to thrive. *Music Educators Journal*, 85(6), 38–50. <https://doi.org/10.2307/3399520> Ανάκτηση από: https://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.2307/3399520?casa_token=wHDekd6G40YAAAAA:MZq8ThS1R750qs_WNbIVgk8SGdxVSBj7EPu_cp84aRR48XorKgtNH3k2J3LDCTXJQn-aM628ew (20/05/2021).
- Beauchamp, G. and Harvey, J. (2006) ‘It's one of those scary areas’: Leadership and management of music in primary schools’, *British Journal of Music Education*, 23(01), pp.5-22. Ανάκτηση από: <https://repository.cardiffmet.ac.uk/bitstream/handle/10369/5865/It%27s%20one%20of%20those%20scary%20areas.pdf?sequence=2&isAllowed=y> (26/04/2021).
- Belle, D., Tartarilla, A.B., Warman, M., Schieber, M., Mercurio A.E. (2021) “I Can’t Operate, that Boy Is my Son!”: Gender Schemas and a Classic Riddle. *Sex Roles*. Ανάκτηση από: <https://link.springer.com/article/10.1007/s11199-020-01211-4> (12/04/2021).
- Bem, S. (1989). Genital Knowledge and Gender Constancy in Preschool Children. *Child Development*, 60 (3), 649-662. doi:10.2307/1130730. Ανάκτηση από: www.jstor.org/stable/1130730 (20/04/2021).
- Blake-Beard, S., & Shapiro, M., Ingols, C. (2020). Feminine? Masculine? Androgynous leadership as a necessity in COVID-19. *Gender in Management: An*

- International Journal. ahead-of-print. 10.1108/GM-07-2020-0222. Ανάκτηση από: <https://www.emerald.com/insight/content/doi/10.1108/HRMID-03-2021-0046/full/html> (10/3/2021).
- Blanco, A. (2015). Lean In: Women, Work, and the Will to Lead. *Journal of Financial Therapy*, 5(2) 5. <http://dx.doi.org/10.4148/1944-9771.1089>. Ανάκτηση από: https://www.researchgate.net/publication/272412096_Lean_In_Women_Work_and_the_Will_to_Lead (14/03/2021).
- Brenner, O., Tomkiewicz, J., & Schein, V. (1989). The Relationship between Sex Role Stereotypes and Requisite Management Characteristics Revisited. *The Academy of Management Journal*, 32(3), 662-669. Ανάκτηση από: <http://www.jstor.org/stable/256439> (21/02/2021).
- Brinia, V. (2012). Men vs women; educational leadership in primary schools in Greece: an empirical study. *International Journal of Educational Management*, Vol. 26 No. 2, pp. 175-191. Ανάκτηση από: <https://doi.org/10.1108/09513541211201988> (25/04/2021).
- Camp, B. V. (2016). The Female Advantage. Ανάκτηση από: <https://medium.com/@brendavancamp/the-female-advantage-5a6966d578e0> (23/03/2021).
- Capellan, M. (2019). It's Elementary! Women Composers in K-5 Music Classrooms Ανάκτηση από: <https://nafme.org/its-elementary-women-composers-k-5-music-classrooms/> (20/4/2021).
- Christodoulou, E. (2013). The Female Advantage: What Distinguishes Women In The Workplace? Ανάκτηση από: <https://www.leaderonomics.com/articles/leadership/the-female-advantage-what-distinguishes-women-in-the-workplace> (23/03/2021).
- Clance, P. R., & Imes, S. A. (1978). The imposter phenomenon in high achieving women: Dynamics and therapeutic intervention. *Psychotherapy: Theory, Research & Practice*, 15(3), 241-247. <https://doi.org/10.1037/h0086006> Ανάκτηση από: <https://psycnet.apa.org/record/1979-26502-001> (25/06/2021).
- Claudson, W. (1969). The Philosophy of Julia E. Crane and the Origin of Music Teacher Training. *Journal of Research in Music Education*, 17(4), 399-404. doi:10.2307/3344167 Ανάκτηση από: https://www.jstor.org/stable/3344167?seq=1#metadata_info_tab_contents (15/03/2021).

- Coder, L., & Spiller, M. (2013). Leadership Education and Gender Roles: Think Manager, Think "?". *The Academy of Educational Leadership Journal*, 17, 21. Ανάκτηση από: <https://search.proquest.com/scholarly-journals/leadership-education-gender-roles-think-manager/docview/1369310568/se-2?accountid=8359> (11/02/2021).
- Cooper, M. (2013). For Women Leaders, Likability and Success Hardly Go Hand-in-Hand. Ανάκτηση από: <https://hbr.org/2013/04/for-women-leaders-likability-a> (25/04/2021).
- Cortland, C. I., & Kinias, Z. (2019). Stereotype threat and women's work satisfaction: The importance of role models. *Archives of Scientific Psychology*, 7(1), 81-89. Ανάκτηση από: <https://doi.apa.org/fulltext/2019-71044-001.html> (16/05/2021).
- Creech, A. (2014). NYJC Perceptions of Leadership Progression Pathways & Nurturing Aspiring Female Jazz Leaders. Ανάκτηση από: https://www.nationalyouthjazz.co.uk/wp-content/uploads/2015/03/Perceptions_of_Leadership_Progression_Pathways_&_Nurturing_Aspiring_Female_Jazz_Leaders_February_2015.pdf (26/04/2021)
- Crossley, A. D. (2015). Women leaders: does likeability really matter? Ανάκτηση από: <https://gender.stanford.edu/news-publications/gender-news/women-leaders-does-likeability-really-matter> (19/05/2021).
- Cusick, S. (2013). Feminism and American music. *Grove Music Online*. Ανάκτηση από: <https://www.oxfordmusiconline.com/grovemusic/view/10.1093/gmo/9781561592630.001.0001/omo-9781561592630-e-1002240908>. (23/03/2021)
- Dentith, A.M., & Peterlin, B. (2011). Leadership Education from within a Feminist Ethos. *Journal of Research on Leadership Education*, 6, 36 - 58. Ανάκτηση από: <https://www.semanticscholar.org/paper/Leadership-Education-from-within-a-Feminist-Ethos-Dentith-Peterlin/03cbc065600b2350c49791bfa2d4eaaae6d955dc> (12/03/2021).
- Ehrlin, A. (2015). Swedish preschool leadership – supportive of music or not? *British Journal of Music Education*, 32(2), 163-175. doi:10.1017/S0265051714000308. Ανάκτηση από: <https://search.proquest.com/docview/1696931044?pq-origsite=gscholar&fromopenview=true> (26/04/2021).
- Elmore, R. (2000). Building a new structure for school leadership. Washington DC: The Albert Shanker Institute. Ανάκτηση από: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED546618.pdf> (06/03/2021).

- Eklund, K.E., Barry, E.S., & Grunberg, N. (2017). Gender and Leadership. Ανάκτηση από: <https://www.intechopen.com/books/gender-differences-in-different-contexts/gender-and-leadership> (10/03/2021).
- Facts Survey (2020), Female: pressure. Ανάκτηση από: https://femalepressure.wordpress.com/?fbclid=IwAR2imtM1K35h9zF_11HzYyWkx7RGtYvL6rSM4LBU8cRg0Z9w8x_mL7SxI (08/02/2021).
- Folke, O., Rickne, J., Tanaka, S., & Tateishi, Y. (2020). Sexual Harassment of Women Leaders. *Daedalus*, 149(1), 180-197. Ανάκτηση από: <https://www.jstor.org/stable/48563040> (10/05/2021).
- Freer, P., & Diana R. Dansereau. (2007). Centennial Series: Extending the Vision: Three Women Who Saw the Future of Music Education. *Music Educators Journal*, 93(4), 54-61. doi:10.2307/4127135 Ανάκτηση από: https://www.jstor.org/stable/4127135?seq=2#metadata_info_tab_contents (20/4/2021).
- Gallant, A., & Riley, P. (2014). Early career teacher attrition: new thoughts on an intractable problem. *Teacher Development*, vol. 18, no. 4, pp. 562-580, doi: 10.1080/13664530.2014.945129. Ανάκτηση από: https://www.researchgate.net/publication/260602971_Gallant_A_Riley_P_2014_Early_career_teacher_attrition_as_arrested_development_New_thoughts_on_an_intractable_problem_Teacher_Education (05/05/2021).
- Gold, M., (2000). Jazz Impact Ανάκτηση από: <https://www.jazz-impact.com/> (04/04/2021).
- Grahn, M., & Öfverström, C. (2009). Leadership Challenges in Music Education. Problems in music pedagogy, Volume 5, pp. 73-86. Ανάκτηση από: <https://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:953058/FULLTEXT01.pdf> (26/04/2021).
- Gren, C. (2019). What makes Indra Nooyi a Great Leader? Ανάκτηση από: <https://www.industryleadersmagazine.com/what-makes-indra-nooyi-a-great-leader/> (14/03/2021).
- Hauser, R. (2019). The Likability Dilemma for Women Leaders [αρχείο βίντεο]. Ανάκτηση από: https://www.ted.com/talks/robin_hauser_the_likability_dilemma_for_women_leaders (10/03/2021).

- Howe, S. (2009). A Historical View of Woman in Music Education Careers. *Philosophy of Music Education Review*, 17(2), 162-183. Ανάκτηση από: <http://www.jstor.org/stable/40495498> (08/02/2021).
- Howe, S. (1998). Reconstructing the History of Music Education from a Feminist Perspective. *Philosophy of Music Education Review*, 6(2), 96-106. Ανάκτηση από: <http://www.jstor.org/stable/40327121>(08/02/2021).
- Howe, S. (2005). Women's Participation in the NEA Department of Music Education, 1884-1925. *Journal of Historical Research in Music Education*, 26(2), 130-143. Ανάκτηση από: <http://www.jstor.org/stable/40215305> (08/02/2021).
- Kallberg, J. (2001). Gender and Music. *Grove Music Online*. Ανάκτηση από: <https://www.oxfordmusiconline.com/grovemusic/view/10.1093/gmo/9781561592630.001.0001/omo-9781561592630-e-0000041235>. (23/03/2021).
- Katsarou, M.(2017). Women & the Leadership Labyrinth Howard vs Heidi Ανάκτηση από: <https://www.leadershippsychologyinstitute.com/women-the-leadership-labyrinth-howard-vs-heidi/>(15/04/2021).
- Keithwood, K. A., & Riehl, C. (2005). What We Know about Successful School Leadership. Philadelphia, PA: Laboratory for student success, Temple University. Ανάκτηση από: http://olms.cte.jhu.edu/olms2/data/ck/file/What_we_know_about_SchoolLeadership.pdf (13/05/2021).
- Kramer, A. (2016). Claude Steele explains stereotype threat In light of DIAP, Claude Steele discusses risk of lower performance from perceived stereotypes. Ανάκτηση από: <https://www.browndailyherald.com/2016/11/10/professor-explains-stereotype-threat/> (23/03/2021).
- Kruse, A., Giebelhausen, R., Shouldice, H., & Ramsey, A. (2015). Male and Female Photographic Representation in 50 Years of "Music Educators Journal". *Journal of Research in Music Education*, 62(4), 485-500. Ανάκτηση από: <http://www.jstor.org/stable/43900271>(08/02/2021).
- Lapidaki, E. (2019). [Re-discovering/facilitating intimacy in borderscapes of higher music education](#). In R. E. Allsup & C. Benedict (Eds.), *The Road Goes Ever On: Estelle Jorgensen's Legacy in Music Education* (pp. 201-219). London, Ontario: Western University.
- Leithwood, K., Harris, A. & Hopkins, D. (2008). Seven Strong Claims about Successful School Leadership. *School Leadership & Management*, 28. 27-42.

- doi:10.1080/13632430701800060. Ανάκτηση από:
[\(https://www.researchgate.net/publication/251888122_Seven_Strong_Claims_about_Successful_School_Leadership\)](https://www.researchgate.net/publication/251888122_Seven_Strong_Claims_about_Successful_School_Leadership) (08/02/2021).
- Mayer, H. C. & Oosthuizen, R.M. (2019). Concepts of creative leadership of women leaders in 21st century. Ανάκτηση από:
<https://journals.vgtu.lt/index.php/CS/article/view/10267/9625> (08/02/2021).
- Menno, D.V, Davidson, G., Mecozzi, V. (2017). What is creative leadership? Ανάκτηση από: <https://www.thnk.org/insights/what-is-creative-leadership/> (19/04/2021).
- McSweeney, E. (2013). The power list: Why women aren't equals in new music leadership and innovation. New music USA, new music box. Ανάκτηση από: <https://nmbx.newmusicusa.org/the-power-list-why-women-arent-equals-in-new-music-leadership-and-innovation/> (24/03/2021).
- Miller, L. (2018). The Importance of Creative Leadership. Ανάκτηση από: <https://clutch.co/hr/resources/importance-of-creative-leadership> (25/03/2021).
- Murphy, H. (2018). Picture a leader. Is she a woman? The New York times. Ανάκτηση από: <https://www.seattletimes.com/nation-world/picture-a-leader-is-she-a-woman/> (30/04/2021).
- Naser, F. (2020). Exploring Perceptions of Education Experts Regarding “Creative School” and Its Leadership Role in Public Education. International Education Studies. 13. 132. 10.5539/ies.v13n5p132. Ανάκτηση από: <https://eric.ed.gov/?id=EJ1254645> (25/04/2021).
- Norgaard, A. (2016). Gender in music education a review of literature and action play. Ανάκτηση από:
https://ufdcimages.uflib.ufl.edu/AA/00/06/16/43/00001/Norgaard_Ana_final_.pdf (26/04/2021).
- Olmstead, K, A. (2018). The Science of Women's Leadership [αρχείοβίντεο]. Ανάκτηση από: https://www.ted.com/talks/alexis_kanda_olmstead_the_science_of_women_s_leadership (10/03/2021).
- Rey, C. (2005). Gender, Women and Leadership. *Agenda: Empowering Women for Gender Equity*, (65), 4-11. Ανάκτηση από: <http://www.jstor.org/stable/4066646> (24/02/21).

- Robinson, V. M. J., Lloyd, C. A., & Rowe, K. J. (2008). The Impact of Leadership on Student Outcomes: An Analysis of the Differential Effects of Leadership Types. *Educational Administration Quarterly*, 44(5), 635–674. Ανάκτηση από: [https://doi.org/10.1177/0013161X08321509\(14/04/2021\)](https://doi.org/10.1177/0013161X08321509(14/04/2021)).
- Rosener J. B. (2011). Ways Women Lead. In: Werhane P., Painter-Morland M. (eds) *Leadership, Gender, and Organization. Issues in Business Ethics*, vol 27. Springer, Ανάκτηση από: https://link.springer.com/chapter/10.1007%2F978-90-481-9014-0_3 (15/02/2021).
- Rosenholtz, S. J., & Wilson, B. (1980). The Effect of Classroom Structure on Shared Perceptions of Ability. *American Educational Research Journal*, 17(1), 75–82. Ανάκτηση από: <https://doi.org/10.3102/00028312017001075> (25/03/2021).
- Rowley, J., Bennett, D., & Schmidt, P. (2019). How is Leadership Developed in Higher Music Education?.10.4324/9780429503924 Ανάκτηση από: https://www.researchgate.net/profile/Dawn-Bennett/publication/330233379_Leadership_as_an_Essential_Graduate_Attribute_for_Musicians/links/5c3ee302a6fdccd6b5b06af5/Leadership-as-an-Essential-Graduate-Attribute-for-Musicians.pdf (26/04/2021).
- Sandberg, S. (2010). Why we have too few women leaders [αρχείοβίντεο]. Ανάκτηση από: https://www.ted.com/talks/sheryl_sandberg_why_we_have_too_few_women_leaders#t-6647(15/04/2021).
- Schein, V., Mueller, R., Lituchy, T., & Liu, J. (1996). Think Manager -- Think Male: A Global Phenomenon? *Journal of Organizational Behavior*, 17(1), 33-41 Ανάκτηση από: [http://www.jstor.org/stable/2488533\(30/04/2021\)](http://www.jstor.org/stable/2488533(30/04/2021)).
- Shafer, E. (2020). Columbia, Motown and Warner Execs Talk Gender Disparity and Leadership at Variety's Power of Women: Conversations. Ανάκτηση από: <https://variety.com/2020/music/news/columbia-motown-warner-execs-talk-gender-disparity-and-leadership-variety-power-of-women-conversations-1234817175/#respond> (03/03/2021).
- Shah, S., & Shah, U. (2012). Women, Educational Leadership and Societal Culture. *Education Sciences*, 2(1), 33–44. doi:10.3390/educ2010033 Ανάκτηση από: <https://www.mdpi.com/2227-7102/2/1/33#cite>(23/04/2021).
- Sheldon, D., & Hartley, L. (2012). What Color Is Your Baton, Girl? Gender and Ethnicity in Band Conducting. *Bulletin of the Council for Research in Music Education*, (192), 39-52. doi:10.5406/bulcoursmusedu.192.0039 Ανάκτηση από: [https://www.jstor.org/stable/10.5406/bulcoursmusedu.192.0039\(20/03/2021\)](https://www.jstor.org/stable/10.5406/bulcoursmusedu.192.0039(20/03/2021)).

Shen, Jianping&Gao, Xingyuan&Xia, Jiangang. (2016). School as a Loosely Coupled Organization? An Empirical Examination Using National SASS 2003-04 Data. Educational Management Administration & Leadership.45.Ανάκτηση από: [https://www.researchgate.net/publication/303559854_School_as_a_Loosely_Coupled_Organization_An_Empirical_Examination_Using_National_SASS_2003-04_Data\(02/04/2021\).](https://www.researchgate.net/publication/303559854_School_as_a_Loosely_Coupled_Organization_An_Empirical_Examination_Using_National_SASS_2003-04_Data(02/04/2021).)

Solie, R. (2001). Feminism. *Grove Music Online*. Ανάκτηση από: [https://www.oxfordmusiconline.com/grovemusic/view/10.1093/gmo/9781561592630.001.0001/omo-9781561592630-e-0000041237\(23/03/2021\).](https://www.oxfordmusiconline.com/grovemusic/view/10.1093/gmo/9781561592630.001.0001/omo-9781561592630-e-0000041237(23/03/2021).)

Steele, C. (1999). Thin ice: "stereotype threat" and black college students.Ανάκτηση από: <https://www.semanticscholar.org/paper/Thin-ice%3A-%22stereotype-threat%22-and-black-college-Steele/4f5ecbb5715b414cbc47b28c94fd5857ce656d9a> (22/04/2021).

Strachan, J. (1999). Feminist Educational Leadership: Locating the concepts in practice, *Gender and Education*, 11:3, 309-322, DOI: [10.1080/09540259920609](https://doi.org/10.1080/09540259920609) Ανάκτηση από: [https://www.tandfonline.com/action/showCitFormats?doi=10.1080%2F09540259920609\(19/04/2021\).](https://www.tandfonline.com/action/showCitFormats?doi=10.1080%2F09540259920609(19/04/2021).)

Thomas, J. (2020). How Sandra Bem Has Changed Understanding Of Gender Issues. Ανάκτηση από: <https://www.betterhelp.com/advice/psychologists/how-sandra-bem-has-changed-understanding-of-gender-issues/> (03/04/2021).

Tick, J., Ericson, M., & Koskoff, E. (2001). Women in music. *Grove Music Online*. Ανάκτηση από: <https://www.oxfordmusiconline.com/grovemusic/view/10.1093/gmo/9781561592630.001.0001/omo-9781561592630-e-0000052554> (23/03/2021).

Vehar J. (2013). Creativity and Innovation: What Is the Difference?. In: Carayannis E.G. (eds) *Encyclopedia of Creativity, Invention, Innovation and Entrepreneurship*. Springer, New York, NY. Ανάκτηση από: https://doi.org/10.1007/978-1-4614-3858-8_10 (25/03/2021).

Velumyan, N. (2020). Androgyny: An Emerging Trend In Leadership. Ανάκτηση από: [https://www.forbes.com/sites/forbescoachescouncil/2020/10/28/androgyny-an-emerging-trend-in-leadership/?sh=683a36de5777\(10/04/2021\).](https://www.forbes.com/sites/forbescoachescouncil/2020/10/28/androgyny-an-emerging-trend-in-leadership/?sh=683a36de5777(10/04/2021).)

Vernooij, M. & Wolfe, R. (2014). The need for creative leadership. Ανάκτηση από: <https://www.thnk.org/insights/the-need-for-creative-leadership/> (25/03/2021).

Weatherstone, A. (2021). Why we need feminist music therapy, Music Worx.
Ανάκτηση από: <https://musicworxinc.com/2019/05/09/why-we-need-feminist-music-therapy/> (15/04/2021).

Zolfani, S., & Maknoon, R. & Juzefovič, A. (2017). Leadership, Music and Creative Society: A Philosophical Analysis of Possible Future. *Filosofija Sociologija*. 28. 20-28. Ανάκτηση από:
https://www.researchgate.net/publication/314261009_Leadership_Music_and_Creative_Society_A_Philosophical_Analysis_of_Possible_Future (25/04/2021).