

ΕΘΝΙΚΟ ΚΑΙ ΚΑΠΟΔΙΣΤΡΙΑΚΟ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΑΘΗΝΩΝ
ΤΜΗΜΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΚΑΙ ΑΓΩΓΗΣ ΣΤΗΝ ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗ
ΗΛΙΚΙΑ

ΠΡΟΠΤΥΧΙΑΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

ΤΙΤΛΟΣ-ΘΕΜΑ:

**«ΔΙΕΡΕΥΝΩΝΤΑΣ ΤΗΝ ΕΝΤΑΞΙΑΚΗ ΠΡΟΟΠΤΙΚΗ ΣΤΟ ΘΕΣΜΟ ΤΗΣ
ΠΑΡΑΛΛΗΛΗΣ ΣΤΗΡΙΞΗΣ: ΑΠΟΨΕΙΣ ΚΑΙ ΕΜΠΕΙΡΙΕΣ
ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΠΡΩΤΟΒΑΘΜΙΑΣ ΙΔΙΩΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΓΙΑ
ΤΗΝ ΠΑΡΑΛΛΗΛΗ ΣΤΗΡΙΞΗ»**

Επιβλέπουσα Καθηγήτρια : Ντεροπούλου- Ντέρου Ευδοξία

Προπτυχιακή φοιτήτρια: Τζιβίλογλου Κατερίνα

A.M: 9982201300197

-Αθήνα-
Ιούνιος 2017

*Αλήθεια -των αδυνάτων αδύνατο
ποτές δεν εκατάφερα να καταλάβω
αυτά τα όντα που δεν βλέπουνε
το τερατώδες κοινό γνώρισμα τ' ανθρώπου,
το εφήμερο της παράλογης ζωής του,
κι ανακαλύπτουνε διαφορές,
γιομάτοι μίσος διαφορές...(...)*

*Νίκος Εγγονόπουλος
«Στην Κοιλιάδα με τους Ροδώνες»*

Στο Νικηφόρο...

Πίνακας περιεχομένων

Περίληψη.....	7
Abstract.....	9
Πρόλογος.....	11
1 ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1^ο : Θεωρητικό πλαίσιο.....	14
1.1 Το θεωρητικό πλαίσιο της ένταξης	14
1.1.1 Εισαγωγή.....	14
1.1.2 Πόλεμοι των θεωρητικών παραδειγμάτων	18
1.1.3 Η μορφολογία του εκπαιδευτικού συστήματος και της εκπαιδευτικής πολιτικής 24	
1.2 Η ενταξιακή εκπαιδευτική πολιτική.....	31
1.2.1 Εισαγωγικά... ..	31
1.2.2 Η «ανοικία» αρχιτεκτονική της ενταξιακής εκπαιδευτικής πολιτικής	33
2 ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2^ο : Σκοπός και Μεθοδολογία της έρευνας	38
2.1 Σκοπός της έρευνας.....	38
2.2 Τα Ερευνητικά Ερωτήματα	40
2.3 Θεωρητική μεθοδολογική προσέγγιση.....	42
2.3.1 Ποιοτική Έρευνα	42
2.3.2 Ποιοτική συνέντευξη- Ημιδομημένη συνέντευξη	45
2.3.3 Ποιοτική Ανάλυση Περιεχομένου.....	49
2.3.4 Θεματική Ανάλυση Περιεχομένου	50
2.4 Μεθοδολογικός σχεδιασμός	51
2.5 Το Δείγμα της έρευνας	53
2.6 Ερευνητικά εργαλεία	54
3 ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3^ο : Παρουσίαση Δεδομένων.....	56
3.1 Απόψεις των εκπαιδευτικών για την ενταξιακή εκπαίδευση.....	57
3.1.1 Εννοιολογικός προσδιορισμός της ενταξιακής εκπαίδευσης	57
3.1.2 Το πλαίσιο που απευθύνεται η ενταξιακή εκπαίδευση.....	59
3.1.3 Σχέση ειδικής εκπαίδευσης με ενταξιακή εκπαίδευση.....	60
3.1.4 Χαρακτηριστικά του ειδικού σχολείου	62
3.1.5 Κριτήρια φοίτησης των ανάπηρων μαθητών/τριών στη γενική τάξη.....	63
3.2 Ερμηνευτικές προσεγγίσεις για την αναπηρία και τη διαφορετικότητα.....	65
3.2.1 Προσδιορισμός αναπηρίας και διαφορετικότητας.....	65
3.2.2 Αποδοχή διαφορετικότητας και παράλληλη στήριξη.....	68
3.3 Απόψεις εκπαιδευτικών για την ενταξιακή εκπαιδευτική πολιτική	71
3.3.1 Επάρκεια νομοθετικού πλαισίου για τη δομή και λειτουργία της παράλληλης στήριξης 71	

3.3.2	Η αναγκαιότητα υιοθέτησης του θεσμού της παράλληλης στήριξης.....	72
3.3.3	Στόχοι του θεσμού της παράλληλης στήριξης.....	73
3.3.4	Διαφοροποιήσεις που επιφέρει ο θεσμός της παράλληλης στήριξης στο σχολικό πλαίσιο.....	76
3.4	Εμπειρίες και εκπαιδευτικές πρακτικές των συμμετεχόντων/ουσών στα πλαίσια λειτουργίας του θεσμού της παράλληλης στήριξης	78
3.4.1	Γενικές και προσωπικές εμπειρίες σε σχέση με το θεσμό της παράλληλης στήριξης	78
3.4.2	Παράγοντες που καθορίζουν την επιλογή για υποστήριξη του/της μαθητή/τριας από τον θεσμό της παράλληλης στήριξης.....	82
3.4.3	Ρόλος εκπαιδευτικού παράλληλης στήριξης	84
3.4.4	Οργάνωση και Σχεδιασμός διδασκαλίας σε πλαίσιο με παράλληλη στήριξη .	88
3.4.5	Αναγκαιότητα παρουσίας του/της εκπαιδευτικού παράλληλης στήριξης στην τάξη	90
3.4.6	Στόχοι διδασκαλίας εκπαιδευτικών-συμμετεχόντων.....	91
3.4.7	Χρήση εκπαιδευτικού υλικού από τους εκπαιδευτικούς-συμμετέχοντες	93
3.4.8	Αξιολόγηση της εκπαιδευτικής παρέμβασης- διδασκαλίας	95
3.4.9	Ο χρόνος και ο ρυθμός διδασκαλίας σε πλαίσιο με παράλληλη στήριξη.....	96
3.4.10	Συνεργασία και επικοινωνία με την οικογένεια	98
3.4.11	Εμπόδια στη συνεργασία με την οικογένεια	99
3.4.12	Γενικότερα εμπόδια στη συνεργασία με άλλους εκπαιδευτικούς και φορείς και μέρη της σχολικής κοινότητας	100
3.4.13	Προσπάθειες αντιμετώπισης εμποδίων	101
3.5	Προκλήσεις και προοπτικές της ενταξιακής εκπαίδευσης	104
3.5.1	Πρωτόκληση αρχών της ενταξιακής εκπαίδευσης από το θεσμό της παράλληλης στήριξης	104
3.5.2	Προτάσεις για την αποτελεσματική λειτουργία του θεσμού της παράλληλης στήριξης	105
3.5.3	Προτάσεις για την ενταξιακή εκπαίδευση.....	107
4	ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4^ο : Ανάλυση Περιεχομένου.....	110
4.1	Ανάλυση των απόψεων των εκπαιδευτικών για την ενταξιακή εκπαίδευση.....	110
4.1.1	Προσδιορισμός ενταξιακής εκπαίδευσης: Προβολές του Νόμου 3699/2008 στο λόγο των εκπαιδευτικών, «Συμπερίληψη δια αποκλεισμού»	110
4.1.2	Το πλαίσιο που απευθύνεται η ένταξη: Η ένταξη του « <i>αποκλίνοντος εκ του φυσιολογικού</i> » μαθητικού πληθυσμού.....	113
4.1.3	Σχέση ειδικής αγωγής με την ενταξιακή εκπαίδευση: Απορρίπτοντας τον παραδοσιακό αποκλεισμό του ειδικού σχολείου.....	115
4.1.4	Η δομή του ειδικού σχολείου και τα κριτήρια φοίτησης στη γενική εκπαίδευση. Το ειδικό ως «κυματοθραύστης» της αποτυχίας του εκπαιδευτικού συστήματος.....	117
4.2	Ανάλυση των απόψεων των εκπαιδευτικών για την αναπηρία και τη διαφορετικότητα.....	120

4.2.1	Προσδιορισμός την έννοιας της αναπηρίας: Μαθητές και μαθήτριες στο «κατώφλι».	120
4.2.2	Προσδιορισμός της διαφορετικότητας και της αποδοχής της: Τονίζοντας ή αγνοώντας τη διαφορετικότητα. Η «αποδοχή-φάντασμα».	123
4.3	Η εκπαιδευτική πολιτική αναφορικά με την ένταξη και ειδικότερα με το θεσμό της παράλληλης στήριξης.	125
4.3.1	Νομοθετική επάρκεια , αυτοτέλεια, αναγκαιότητα υιοθέτησης του θεσμού. Ανάθεση και Συγκαταβατισμός.	125
4.3.2	Στόχοι παράλληλης στήριξης και διαφοροποιήσεις που επιφέρει στο εκπαιδευτικό πλαίσιο. Συν- εκπαίδευση & Συν-ύπαρξη. Στην υπηρεσία της «ταχείας» εκπαίδευσης-ομαλοποίησης.	127
4.4	Πρακτικές στο πλαίσιο της παράλληλης στήριξης.	131
4.4.1	Ρόλος εκπαιδευτικού παράλληλης στήριξης και σχέσεις συνεργασίας. Εκπαιδευτικοί στο «κατώφλι»: «Ξένα σώματα» και «Πιστοί ακόλουθοι» . Ο αναδυόμενος ρόλος του «Ειδικού Παιδαγωγού». Νομιμοποιημένα καθεστώτα «γνώσης».	131
4.4.2	Οργάνωση & Σχεδιασμός διδασκαλίας, Στόχοι, Εκπαιδευτικό υλικό και Χρόνος. Η αρχή του Κανόνα και «Πανοπτικές» πρακτικές διδασκαλίας . Το παραδοσιακό και το νέο-αναδυόμενο παιχνίδι διδασκαλίας.	135
4.4.3	Αξιολόγηση εκπαιδευτικού έργου και εμπειρίες από την παράλληλη στήριξη. Η «Αξιολόγηση»- Έλεγχος. «Ανατομικά» αξιολογικά κριτήρια και ο «Θρίαμβος» ή «Πτώση» του μαθητή-Ηρώα ή της μαθήτριας-Ηρωίδας. Ο «Έτοιμος»- Πειθήνιος μαθητικός πληθυσμός.	138
4.4.4	Η συνεργασία με την οικογένεια και τα εμπόδια. Το "αόρατο χέρι των ΚΕΔΔΥ». Επικοινωνιακές ματαιώσεις από τα «κάτω προς τα πάνω» και από τα «πάνω προς τα κάτω». Προσεγγίσεις για τη συνεργασία με την οικογένεια και «Επικίνδυνες αναμίξεις».	142
4.5	Προκλήσεις- Προτάσεις της ενταξιακής εκπαίδευσης	146
4.5.1	Προώθηση αρχών της ενταξιακής εκπαίδευσης και προτάσεις για το θεσμό της παράλληλης στήριξης. Οι εκπαιδευτικοί- «ερωτώμενοι» και οι «συνταγές επιτυχίας».	146
4.5.2	Προτάσεις για την ενταξιακή εκπαίδευση. «Μεταρρυθμιστικά» συστημικά πλαίσια εκπαίδευσης.	149
5	ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5^ο: Συμπεράσματα- Περιορισμοί- Ερευνητικές Προτάσεις	151
5.1	Συμπεράσματα	151
5.1.1	Για την ενταξιακή εκπαίδευση...	151
5.1.2	Για την αναπηρία και τη διαφορετικότητα...	155
5.1.3	Για την ενταξιακή εκπαιδευτική πολιτική...	156
5.1.4	Για τις πρακτικές σε πλαίσια παράλληλης στήριξης...	157
5.1.5	Για τις προκλήσεις- προτάσεις της ενταξιακής εκπαίδευσης...	160
5.2	Οι Περιορισμοί	162
5.3	Οι Μελλοντικές ερευνητικές προτάσεις	164
	ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ	166
	ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ	171

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η έννοια της «ένταξης» αποσαφηνίζεται σταθερά και εξακολουθητικά μέσα από τους νομοθετικούς, ακαδημαϊκούς, πολιτικούς και εκπαιδευτικούς Λόγους. Αυτή η πολιτική της «δημιουργικής ασάφειας», εγείρει ποικίλα ερωτήματα σχετικά με τις ιδεολογικές κατασκευές, που «παρασιτικά» συναθροίζονται γύρω από την έννοια της ένταξης και διαβρώνουν σε συνεχή βάση τον «αντιπαραθετικό» χαρακτήρα της και το ιστορικά διαμορφωμένο περιεχόμενό της. Τα ερωτήματα που αναδύονται για την ένταξη μπορούν να προσεγγιστούν μέσα από κοινωνικές θεωρίες που αναζητούν τις απαντήσεις στα φερόμενα ως επίσημα και νόμιμα οντολογικά και επιστημολογικά παραδείγματα. Οι απαντήσεις στα εν λόγω ερωτήματα μπορούν επίσης να αναζητηθούν στη μορφολογία του εκπαιδευτικού συστήματος και πολιτικής, αλλά και μέσα από τη «μικροφυσική της εξουσίας» (Φουκώ, 1991), σαν μέρος της σχολικής πραγματικότητας και καθημερινότητας. Η «ενταξιακή» εκπαιδευτική πολιτική νομιμοποιεί και επικυρώνει επίσημα τις πολύπλοκες αντιφάσεις που διατρέχουν το εκπαιδευτικό σύστημα, μέσα από διακηρυκτικούς Λόγους και μέσα από κυκλικές και φαύλες μεταρρυθμίσεις.

Η παρούσα ερευνητική προσπάθεια, είναι μια ποιοτική έρευνα με ερευνητικό εργαλείο την ημιδομημένη συνέντευξη, η οποία διεξάγεται σε ένα δείγμα δέκα (10) εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, που αποτελείται από εκπαιδευτικούς γενικής εκπαίδευσης, ειδικοτήτων, καθώς και εκπαιδευτικών παράλληλης στήριξης. Θέτει δε ως πρωτεύοντα στόχο τη διερεύνηση των αντιλήψεων και των απόψεων των εκπαιδευτικών για το θεσμό της παράλληλης στήριξης και τα όρια της ενταξιακής πλαισίωσης αυτού του θεσμού, όπως αυτή ορίζεται μέσα από τις νομοθετικές διατάξεις και δομές και τον εκπαιδευτικό Λόγο, με μια κριτική οπτική ωστόσο, στη βάση ανάδειξης μιας μοναδικής «αλήθειας» και λογικής που συγκροτείται, διαφυλάσσεται και αναπαράγεται από επαγγέλματα και υπηρεσίες, που έχουν σχηματιστεί για να παγιώσουν αυτή την «αλήθεια». Τα ερευνητικά ερωτήματα και υποερωτήματα της συγκεκριμένης έρευνας συγκεντρώνονται γύρω από πέντε (5) θεματικούς άξονες απόψεων, ερμηνευτικών προσεγγίσεων, εμπειριών, πρακτικών και προτάσεων των εκπαιδευτικών. Το περιεχόμενο αυτών των θεματικών αξόνων αναλύεται θεματικά (Ποιοτική –Θεματική ανάλυση περιεχομένου), με σκοπό την ανάδειξη συμπερασμάτων για τις εννοιολογικές προσεγγίσεις, νοηματοδοτήσεις και

πρακτικές των εκπαιδευτικών για την ενταξιακή εκπαίδευση, την αναπηρία, τη διαφορετικότητα, τα πλαίσια ενταξιακής εκπαιδευτικής πολιτικής καθώς και των προσεγγίσεων για τη διαφοροποιημένη παιδαγωγική, τις μεθόδους διδασκαλίας και των μορφών συνεργασίας με όλα τα μέλη της εκπαιδευτικής κοινότητας, συμπεριλαμβανομένης και της οικογένειας.

Οι εκπαιδευτικοί, μέσα από τις συνεντεύξεις, φαίνεται να διαθέτουν μια ιατροκατευθυνόμενη προσέγγιση για την ενταξιακή εκπαίδευση, με την ένταξη να συνδέεται άρρηκτα με την ειδική αγωγή και εκπαίδευση. Σε μια επίσης διακηρυκτική προσέγγιση για την ενταξιακή εκπαίδευση, ξετυλίγεται και προβάλλεται σταδιακά όλο το σώμα του Νόμου 3699/2008, μέσα στο οποίο συναντώνται όλες οι αντιφάσεις του Λόγου τους, σε ένα κυνήγι του πολιτικώς ορθού λόγου και τη γλωσσικής «συμμόρφωσης», μέσα από το οποίο καταδεικνύεται το συγκεκαλυμμένο ιατρικό επιστημολογικό παράδειγμα και αναφύονται οι ατομικές και φιλανθρωπικές προσεγγίσεις της αναπηρίας, ως μιας αναπαράστασης της προσωπικής τραγωδίας που βιώνουν οι μαθητές/τριες και οι οικογένειές τους. Οι εκπαιδευτικοί απορρίπτοντας τα παραδοσιακά και απομονωτικά πλαίσια της ειδικής εκπαίδευσης, ωστόσο αποδέχονται και «καλωσορίζουν» τη μερική και αποσπασματική εκπαίδευση των αποκλινόντων μαθητικών πληθυσμών, μέσα από ειδικά εκπαιδευτικά πλαίσια στη γενική εκπαίδευση. Οι εκπαιδευτικοί «συμπεριλαμβάνουν δια αποκλεισμού» (Καραγιάννη, 2004) και «αποδέχονται» τη διαφορετικότητα υπό όρους και προϋποθέσεις, ως «αναμεταδότες» (Foucault, 1975) της κανονικότητας, μη διαφοροποιημένης αλλά γενικευμένης προς όλο το μαθητικό πληθυσμό, με την εξουσία του «Κανόνα» (Foucault, 1975) να καθορίζει τις αντιλήψεις τους και τις πρακτικές τους.

ABSTRACT

The concept of inclusion undergoes repeated corrosions through the legal, academic, political and educational Discourse. The politics of “creative ambiguity” and confusion at the levels of practice and use of Discourse, creates various questions regarding the ideological constructs, that like “parasites” gather round the concept of inclusion and that keep corroding its “collisional” nature and its historically constructed content.

The questions that emerge concerning inclusion, can be approached through social theories that seek after the answers to the alleged formal and legal ontological and epistemological paradigms. The answers to these questions can also be sought for in the morphology of the educational system and politics, as well as through the “microphysics of authority” (Φουκώ, 1991), as part of the school reality and routine. The “inclusive” education politics legalizes and validates the complex controversies that overrun the educational system, through declarative discourses, through circular and reprobate reforms.

The present research attempt is a qualitative research that employs semi-structured interview as a research tool. The sample consists of ten (10) teachers working in general primary education, specialty teachers, as well as additional support teachers. Its primary goal is to investigate the understandings and views of the teachers and the additional support teachers on the matter of the institution of additional support services, and the limits of the inclusive contextualization of the institution, as defined through the legal documents and the educational Discourse, in a critical perspective however, with the goal of delineating a single “truth” and rationale that is formed, kept and reproduced by professions and services, that have been created to consolidate this “truth”. The research questions and sub questions gather round five (5) axes of views, interpretative approaches, experiences, practices and recommendations of the teachers. The content of these axes is thematically analyzed (Qualitative – Thematical content analysis), with the purpose of reaching conclusions on the conceptual approaches, the significations and practices of teachers concerning inclusive education, disability, diversity, the inclusive education policies, as well as the approaches on differentiated pedagogy, the teaching methods and styles of cooperation with all the members of the educational community, including the family.

The teachers through the interviews seem to abide to a medical approach on inclusive education, connecting tightly inclusive education to special education. On a declarational approach of inclusive education, the entire body of Law 3699/2008 is gradually unraveled. In the teachers' declarations, all the controversies of the Discourse become apparent, in a hunt of politically correct language and linguistic compliance. Through this hunt, the beclouded medical epistemological paradigm is established and the individualistic and charitable approaches of disability as a personal tragedy experienced by the learners and their families come to the surface. The teachers reject the traditional exclusive frameworks of special education, however they accept and "welcome" the partial and fragmentary education of deviating learners' populations through special educational frameworks in general education. The teachers "include by excluding" (Καραγιάννη, 2004) and "accept" diversity under terms as "reproducers of a normality" (Foucault, 1975), not differentiated but generalized to all the learners' population, with the authority of the "Norm" defining their views and practices.

ΠΡΟΛΟΓΟΣ

Η κινηματική διάθεση, το υπόβαθρο και οι αξίες στις οποίες προσβλέπει η ενταξιακή εκπαίδευση και ο ενταξιακός αγώνας για το κοινωνικό σύνολο και γενικότερα για τη μορφή και το περιεχόμενο της κοινωνικής πραγματικότητας στην οποία ζούμε, αποτέλεσε ισχυρό προσωπικό κίνητρο για εμπλοκή και συμμετοχή με πολλαπλούς τρόπους σε ό,τι αντιτίθεται και αποτελεί παράγοντα καταστολής του ενταξιακού αγώνα και των προσώπων που δύναται να αρθρώσουν το Λόγο τους σε ζητήματα που τους αφορούν και έχουν ωστόσο καταστεί «ιδιοκτησία» στην εξουσία Λόγου και πρακτικών άλλων φορέων και προσώπων. Έχουν υφαρπαχθεί και υπόκεινται σε αποφάσεις και πρωτοβουλίες άλλων, αφαιρώντας τους με την έσχατη μορφή βίας, τον αποκλεισμό, οποιαδήποτε δυνατότητα δυναμικής εμπλοκής στη διαμόρφωση του κοινωνικού γίνεσθαι.

Η ενοχή, επίσης, των διακηρυκτικών λόγων, που συγχύζουν, αποπροσανατολίζουν και «προπαγανδίζουν» προς μια συγκεκριμένη κοινωνική «αλήθεια» και «πραγματικότητα», κοινώς την καταπίεση της ζωής και διαμόρφωσης της προσωπικής μας ταυτότητας, υπό μια έγκυρη και αποδεκτή «κανονική» πραγματικότητα, καθίσταται πιο έντονη από ποτέ στο πεδίο της εκπαίδευσης. Το γεγονός αυτό θρέφει καθημερινά την προσωπική αποστροφή σε τέτοιου είδους εγχειρήματα καταπίεσης και διόρθωσης των προσώπων και των ιστοριών που αυτά φέρουν στο σήμερα και ορίζουν με ένα τρόπο, τον καθημερινό αγώνα σε επίπεδο πρακτικό αλλά και την αναγκαιότητα για εμπλοκή στον «πόλεμο των εννοιολογήσεων», στην ανάδειξη αυτών των νοημάτων και την αποκωδικοποίηση των συμφραζομένων τους, μέσα από τα σύγχρονα πειθαρχικά συστήματα ύπαρξης.

Η συγκεκριμένη ερευνητική προσπάθεια αποτελείται από επτά (7) επιμέρους κεφάλαια. Στόχος είναι να αποδώσουν και να συμπυκνώσουν όσο το δυνατόν περισσότερο τα νοήματα και τις θέσεις που δύναται να διατυπωθούν σχετικά με τα ερευνητικά ερωτήματα και επισυνάπτονται με την ακόλουθη σειρά: Το θεωρητικό πλαίσιο (Κεφάλαιο 1ο), η μεθοδολογία και ο σκοπός της έρευνας (Κεφάλαιο 2ο), η περιγραφή των δεδομένων που παρήχθησαν μέσα από τις συνεντεύξεις (Κεφάλαιο 3ο), η ανάλυση των δεδομένων (Κεφάλαιο 4ο), η παρουσίαση των συμπερασμάτων (Κεφάλαιο 5ο), οι βιβλιογραφικές αναφορές (Κεφάλαιο 6ο) και το παράρτημα (Κεφάλαιο 7ο). Η ακολουθία αυτή δεν συντάχθηκε διαδοχικά, καθότι δεν πρόκειται

για μια ποσοτική έρευνα που έχει δομήσει εκ των προτέρων το θεωρητικό της υπόβαθρο και προχωρά σε συνθήκες επιβεβαίωσης ή μη μια θεωρίας, αλλά συντελείται σχεδόν αντίστροφα με τη θεωρία να σχηματίζεται, να αναδύεται, να αποσαφηνίζεται και τέλος να συγκεκριμενοποιείται σταδιακά μέσα από τα δεδομένα που παράγονται, όπως αυτή παρουσιάζεται στο πρώτο κεφάλαιο.

Το δεύτερο κεφάλαιο της έρευνας, αναφέρεται στους σκοπούς της συγκεκριμένης ερευνητικής προσπάθειας και περιλαμβάνει μια εκτενή ανάλυση της μεθοδολογίας η οποία επιλέχθηκε, με ένα οντολογικό και επιστημολογικό παράδειγμα που δύναται να είναι συνεπές σε όλα τα επίπεδα ανάλυσης και περιγραφής των δεδομένων. Το τρίτο κεφάλαιο, παρουσιάζει εξίσου εκτενώς όλα τα δεδομένα που παρήχθησαν μέσα από τις συνεντεύξεις και περιλαμβάνει όλες τις πτυχές, τις ποιότητες και τις αποχρώσεις, των απαντήσεων των εκπαιδευτικών, μέσα από τις ενδεικτικές κατηγοριοποιήσεις τους στις επιμέρους θεματικές ενότητες- άξονες που απορρέουν από τα ερευνητικά ερωτήματα. Το τέταρτο κεφάλαιο, επιστρατεύει όλο το επιστημολογικό και οντολογικό παράδειγμα προς ανάλυση των δεδομένων και περιλαμβάνει όλους τους πιθανούς τρόπους βλέψης και ερμηνείας των δεδομένων μέσα από το θεωρητικό πλαίσιο που έχει αναδυθεί και βρίσκεται σε διαδικασία αποσαφήνισης. Το πέμπτο κεφάλαιο, αποτελεί μια σύνοψη της ανάλυσης περιεχομένου, με τα δεδομένα να συγκεντρώνονται γύρω από τους κύριους θεματικούς άξονες που έχουν τεθεί μέσα από τα ερευνητικά ερωτήματα και να οδηγούν τα δεδομένα σε συμπεράσματα, ως πιθανές απαντήσεις για τα ερευνητικά ερωτήματα. Το έκτο κεφάλαιο περιλαμβάνει όλες τις βιβλιογραφικές αναφορές από πηγές στις οποίες έχουν ανατρέξει οι αναλύσεις των δεδομένων και με ένα τρόπο ενισχύουν την εγκυρότητα των συμπερασμάτων. Στο έβδομο κεφάλαιο, έχουν επισυναφθεί ο οδηγός ημιδομημένης συνέντευξης, τα ερευνητικά ερωτήματα, καθώς και τα δυο έγγραφα που διαμοιράστηκαν στο πρώτο στάδιο της έρευνας και αναφέρονται στην ενημέρωση των συμμετεχόντων/ουσών εάν και εφόσον ενδιαφέρονται να λάβουν μέρος σε αυτή την ερευνητική προσπάθεια, συμπληρώνοντας μια φόρμα συναίνεσης για τους τρόπους διεξαγωγής αυτής.

Συμπληρωματικά με τα παραπάνω, θα πρέπει να αναφερθεί ότι η χρήση εισαγωγικών στα κείμενα της παρούσας εργασίας πραγματοποιείται για τρεις λόγους: πρώτον για να επισυναφτεί αμέσως μετά τη λέξη, για την οποία γίνεται χρήση εισαγωγικών, η αντίστοιχη πηγή ή βιβλιογραφική αναφορά. Δεύτερον γίνεται χρήση εισαγωγικών σε μια λέξη-έννοια, με στόχο να καταδείξει ότι η αυτή η αναφερόμενη έννοια υπόκειται

σε πολλαπλές ερμηνείες. Τρίτον και σε συνδυασμό με την προηγούμενη χρήση των εισαγωγικών, να τονίσει τα αντίθετα και προσκρουόμενα νοήματα από αυτά τα οποία της προσδίδονται.

Φτάνοντας στο τέλος, θα ήθελα να ευχαριστήσω ιδιαίτερα την επιβλέπουσα καθηγήτρια της πτυχιακής μου εργασίας, την Ευδοξία Ντέρου-Ντεροπούλου, για την ιδιαίτερη στήριξή της μέσα από ένα μη παρεμβατικό ρόλο για το περιεχόμενο και τη μορφή που λαμβάνει η συγκεκριμένη ερευνητική προσπάθεια. Με τον πιο ακέραιο τρόπο και δίνοντας τις σχετικές οδηγίες για την εκπόνηση της, έθετε πάντα πολύ δυναμικά, ζωντανά και ένθερμα, τους πιο εύστοχους προβληματισμούς στον κατάλληλο χρόνο και χώρο, προς στοχασμό και επεξεργασία. Η μη παρέμβαση και μη επέμβασή της αποτέλεσε ιδιαίτερη πηγή έμπνευσης, πυροδοτώντας τη φαντασία μου και αφήνοντας χώρο για ανάληψη πρωτοβουλιών, για προσωπική αναζήτηση και μελέτη όλων αυτών των στοιχείων που συνθέτουν εν τέλει την έννοια της έρευνας και του νοήματος που αυτή δύναται να φέρει για την κοινωνική πραγματικότητα.

Θα ήθελα επίσης να ευχαριστήσω, το λιγότερο που μπορώ να κάνω, τον Παντελή, τη Νίκη, την Εύη, την Άννα, την Ελένη, τη Νάντια, τον Πέτρο, τον Τάκη, το Θόδωρα, το Μάρκο, τη Μάρω, το Γεράσιμο, τη Δέσποινα, το Μίλτο, την Ειρήνη και το Σάββα για την πολύτιμη βοήθειά τους στην εκπόνηση αυτού του έργου και για τις ατέλειωτες και εμπνευσμένες μας συζητήσεις σχετικά με τα καθημερινά και πάμπολλα ερωτήματα που αναδύονται για την κατανόηση των νοημάτων που φέρει η γλώσσα και των αποτελεσμάτων τους στην καθημερινή καταπιεστική ζωή και πραγματικότητα, την πραγματικότητα, ωστόσο, που μπορεί να συνδιαμορφωθεί δυναμικά και συλλογικά και που δε σταματά ποτέ να τίθεται υπό αμφισβήτηση, μέσα από τους αγώνες για να φτάσουμε στις ουτοπίες μας.

Καλή ανάγνωση.

1 ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1^ο : Θεωρητικό πλαίσιο

1.1 Το θεωρητικό πλαίσιο της ένταξης

1.1.1 Εισαγωγή

Ο Slee (2016) σε μια διάλεξή του σχετικά με την ενταξιακή εκπαίδευση, έθεσε μια παρομοίωση της έννοιας της ένταξης με τη τζαζ, όπως αυτή προκύπτει από μια φράση του μουσικού Frank Zappa: *“Jazz is not dead. It just smells funny”*. Η έννοια της τζαζ αντικαθίσταται στη συγκεκριμένη περίπτωση από την έννοια της ένταξης, στη βάση ότι η ενταξιακή εκπαίδευση δεν έχει «νεκρώσει» σε μορφή, περιεχόμενο, ιδέες και αντίληψη για τον κόσμο, ωστόσο έχει αρχίσει με ένα τρόπο να έχει «αστεία» οσμή. Η ενταξιακή εκπαίδευση στο επίκεντρο και παράλληλα στο στόχαστρο της διεθνούς εκπαιδευτικής ατζέντας και Λόγου των διεθνών οργανισμών και των κρατών-μελών τους, των νόμων περί «Ένταξης» και όλων των θεσμοθετήσεων που απορρέουν από αυτούς, υποσκάπτεται, φθείρεται και διαβρώνεται, επίμονα και εξακολουθητικά, μέσα από ευλογοφανείς διακηρυκτικούς λόγους και αντιφατικά θεσμικά συστήματα, που διαποτίζουν την κουλτούρα της εκπαίδευσης και διαμοιράζονται στη φιλοσοφία για το σχολείο και το ρόλο των εκπαιδευτικών και μαθητών/τριών στην εκπαίδευση.

Η έννοια της ένταξης αλλοιώνεται αρκετά ώστε να είναι σε θέση να χρησιμοποιείται ως συνώνυμος όρος ήδη σχηματισμένων και παγιωμένων εννοιών ή ως μέρος ενός ήδη κυρίαρχου Λόγου, που εισχωρεί στο λεξικό των «αναγκαίων» προς υιοθέτηση όρων και που θα πρέπει να συμβαδίζει με τις νέες εκπαιδευτικές τάσεις και παγκόσμιες εξελίξεις στο χώρο της εκπαίδευσης, υπενθυμίζοντας ωστόσο στα συμφραζόμενα του την «καταγωγή» του και τα λανθάνοντα νοήματα, για όποια ή όποιον αμφισβητήσει την «αναντίρρητη αλήθεια» και την «ορθή φύση» του. Αυτή η πολιτική σύγχυσης στο πεδίο της γλώσσας και των λέξεων, έχει την τάση να ομογενοποιεί τα νοήματα καθεστωτικά και επαναλαμβανόμενα, να ομαδοποιεί έννοιες σε ήδη υπάρχουσες κατηγορίες και να καταδικάζει το Λόγο σε μια αέναη κυκλικότητα και φαυλότητα με τα ίδια συμπεράσματα να διαφαίνονται σε όλα τα επίπεδα ανάλυσης, αναμόχλευσης, αναπαραγωγής και απόδοσης της κοινωνικής πραγματικότητας με όρους «κοινής λογικής», με όρους «αντικειμενικούς»,

«φυσικούς» και «αληθείς», όπως θα μπορούσε να προκύψει από μια θετικιστική σκέψη για τη διαμόρφωση του κοινωνικού γίνεσθαι.

Η ένταξη εισχωρεί ανιστορικά και ουδέτερα στον πολιτικό, νομοθετικό, ακαδημαϊκό και εκπαιδευτικό Λόγο με νοήματα που περισσότερο αποπροσανατολίζουν, ακολουθώντας ένα θετικιστικό-αιτιοκρατικό επιστημολογικό παράδειγμα, παρά λειτουργούν ερμηνευτικά, δυναμικά και κριτικά απέναντι στα κυρίαρχα πρότυπα και την κυρίαρχη εκπαιδευτική κουλτούρα. Η ενταξιακή εκπαίδευση καταλήγει να «σέρνεται» στο διακηρυκτικό Λόγο όλων αυτών που επικαλούνται «Ένα Σχολείο για Όλους», «Ανθρώπινα Δικαιώματα», «Συμβάσεις για Δικαιώματα του παιδιού» κ.ο.κ, χωρίς ουσιαστικά να λαμβάνονται υπόψη τα βαθύτερα νοήματα, κίνητρα και αντιλήψεις, αφηγήσεις και βιώματα, που συντέλεσαν στη δημιουργία, ενδυνάμωση και διαμόρφωσή της. Χωρίς ουσιαστικά να συμπεριλαμβάνει το Λόγο των ανθρώπων στους οποίους αναφέρεται «εξ ονόματος» αυτών και αντιπροσωπεύει. Η ενταξιακή εκπαίδευση δε μπορεί να συλληφθεί ως ένας επιπλέον και εναλλακτικός όρος, όπως αυτός της ενσωμάτωσης, της εξομοίωσης, της απορρόφησης, της αποκατάστασης-θεραπείας, της ομαλοποίησης και της αφομοίωσης, που δύναται να αντικαταστήσει και να παραφράσει. Πρόκειται για όρους με τους οποίους δεν έχει ουδεμία σχέση και αντιθέτως τους «πολεμά» και αγωνίζεται για την ανατροπή τους. Αν εν τέλει επιτευχθεί αυτή η «αποσύνθεση» της έννοιας της ένταξης σε μια καθόλα άκριτη και μη αναστρέψιμη χρήση της έναντι των ανωτέρω, τότε αυτό σημαίνει ότι όντως η ενταξιακή εκπαίδευση έχει «παγώσει» ή «νεκρώσει» συνειδησιακά.

Σε μια προσπάθεια προσέγγισης του θεωρητικού πλαισίου της ένταξης, είναι προτιμότερο αυτό να περιγραφεί και να προσδιοριστεί μέσα από την «αρχιτεκτονική του αποκλεισμού» (Slee, 2016) του μαθητικού πληθυσμού παρά μέσα από ένα σώμα «αρχών», «αξιών», «αξιωμάτων» που δύναται να λειτουργήσουν ως εγχειρίδιο και οδηγός στην εφαρμογή και υιοθέτηση ενός «ενταξιακού εκπαιδευτικού πλαισίου». Αποφεύγεται τέτοιου τύπου ανάλυση καθώς είναι πιθανό να τείνει προς μια διακηρυκτική κατεύθυνση που επιτελείται «από τα έξω προς τα μέσα» (Barnes, Oliver & Barton, 2002) ή από τα «πάνω προς τα κάτω», όπως για παράδειγμα η «Διακήρυξη της Σαλαμάνκα» (1994), στην οποία ενώ συμπεριλαμβάνεται εκτενώς όλο το πλαίσιο δράσης και πολιτικής της ένταξης μέσα από έναν, «από πάνω», διεθνή οργανισμό, παρουσιάζεται ωστόσο, ως απρόσωπο, ουδέτερο, ανιστορικό, χωρίς τα βιώματα, τις αναπαραστάσεις του αποκλεισμένου και καταπιεσμένου μαθητικού πληθυσμού και τη φωνή που αυτός φέρει ιστορικά στο σήμερα. Το ζήτημα άλλωστε

δεν είναι να οριστεί και να αναδιατυπωθεί με καταφατικό τρόπο το περιεχόμενο της ένταξης σαν να πρόκειται για μια νέα- σύγχρονη τάση στην εκπαίδευση η οποία καλεί σε ευθυγράμμιση όλα τα εκπαιδευτικά συστήματα και σχολικά πλαίσια, αλλά να προσεγγιστεί κριτικά με όρους «ιστορικοποίησης» (Μπουρντιέ, Καραγιάννη, 2002, σελ. 24) και «αντι- μνήμης» της κυρίαρχης αλήθειας για τις ταυτότητες των ατόμων, για να αποτελέσει το «κάλεσμα τους» (Slee, 2016) στη βάση μιας νέας «από τα κάτω» ή «από μέσα προς τα έξω» συνδιαμόρφωσης της κοινωνικής πραγματικότητας η οποία θα αρθρώνεται και θα χτίζεται, γκρεμίζοντας κυρίαρχες και αναντίρρητες αλήθειες, δομημένες επάνω σε ένα πρότυπο και ανελαστικό «σώμα γνώσης» (Barnes, Oliver & Barton, 2002). Η παρούσα ερευνητική προσπάθεια επομένως εστιάζει περισσότερο σε όλους εκείνους τους παράγοντες, μηχανισμούς και τα στοιχεία που διαμορφώνουν τη σημερινή εικόνα στο γενικό σχολικό πλαίσιο με όρους αποκλεισμού, καταπίεσης, διαπόμπευσης μέσα από θεσμοθετημένες ή μη εξουσίες που ασκούνται ακατάπαυστα και από όλες τις μορφές σχέσεων που καλλιεργούνται στο εκπαιδευτικό περιβάλλον και καθιστούν έτσι και με αυτόν τον τρόπο αναγκαία μια ενταξιακή προσέγγιση της εκπαίδευσης στη βάση της κατάρριψης όλων των παραπάνω όρων.

Σε αυτό το σημείο, σε μια προσπάθεια προσέγγισης όλων αυτών των παραγόντων συγκρότησης της κυρίαρχης σχολικής κουλτούρας στην εκπαίδευση, κύριο σημείο αναφοράς αποτελεί η ηγεμονία και η «παράδοση» του «ιατρικού μοντέλου προσέγγισης της αναπηρίας» (Oliver, 1990) αλλά και της ιατροκατευθυνόμενης αυθεντίας για την προσέγγιση της σχολικής γνώσης, με όρους «φυσιολογικού», «κανονικότητας», «ικανότητας», «διαφοράς», «ομοιότητας», εφόσον όλοι αυτοί οι όροι διαποτίζουν, διατρέχουν και κατευθύνουν όλες τις παιδαγωγικές πρακτικές και τη χρήση του εκπαιδευτικού λόγου μέσα στο σχολείο. Ο Hendriks (1995) (Σιδέρη, Ντεροπούλου & Μπαλαφούτη, 2012, σελ.33) αναφέρει χαρακτηριστικά ότι *«το ποιον αποκαλούμε μη φυσιολογικό εξαρτάται άμεσα από τον ποιον αποκαλούμε φυσιολογικό»*. Αυτή η διατύπωση μπορεί να λειτουργήσει αποφασιστικά στις ρητορείες περί ένταξης και να ανοίξει τεράστιο διάλογο αν συνδυαστεί με τη λειτουργία της εκπαίδευσης, στη βάση του επιλεκτικού και διαχωριστικού χαρακτήρα της. Η επιλογή, η διάκριση και ο διαχωρισμός του μαθητικού πληθυσμού, όπως εφαρμόζεται μέσα στο σώμα της γενικής εκπαίδευσης αλλά και έξω από αυτό, υποστηριζόμενη από άλλες δομές και εκπαιδευτικά ιδρύματα, όπως τα ειδικά σχολεία, θέτουν σε λειτουργία μηχανισμούς διαλογής και κατηγοριοποίησης του πληθυσμού σε

φυσιολογικό και μη φυσιολογικό. Αντίστοιχα και οι δομές της γενικής εκπαίδευσης, αποσπούν τον τίτλο του φυσιολογικού, ενώ ειδικά εκπαιδευτικά πλαίσια ορίζονται ως υποστηρικτικά στην ενίσχυση του φυσιολογικού γενικού πλαισίου ή ως μη φυσιολογικά εφόσον το κοινό στο οποίο απευθύνονται δεν αποτελεί και δε δύναται να αποτελέσει μέρος της κανονικότητας. Το φυσιολογικό που εκχωρείται στο σώμα της γενικής εκπαίδευσης στη συνέχεια παγιώνεται ως «αληθές» και άρα καθίσταται ως το επιθυμητό και το ορθό. Αρκούν όμως τα ερωτήματα του «Ποια είναι αυτή η γενική, φυσιολογική και κανονική εκπαίδευση που διακαώς θέλει να εισχωρήσουν στο σώμα της όλοι οι μαθητικοί πληθυσμοί;» και αντίστοιχα «Ποιοι είναι εκείνοι οι μη κανονικοί μαθητικοί πληθυσμοί που μέχρι πρόσφατα δεν αποτελούσαν σώμα που θα μπορούσε να αφορά τη γενική εκπαίδευση, ενώ τώρα τους δίνεται μια μοναδική ευκαιρία να φοιτήσουν και να επωφεληθούν από αυτήν την πρότυπη εκπαίδευση;».

Όλες οι πιθανές απαντήσεις στα ερωτήματα μπορούν να αποδοθούν αφενός στη μορφολογία του εκπαιδευτικού συστήματος και της εκπαιδευτικής πολιτικής καθώς επίσης και των λειτουργιών στις οποίες επιδίδεται και αφετέρου στο «επίσημο» οντολογικό και επιστημολογικό παράδειγμα που ορίζει τη «γνώση» και την κοινωνική πραγματικότητα, όπως νοείται μέσα από εκπαιδευτικές πρακτικές, μέσα από θεσμούς και νομοθετικές διατάξεις, μέσα από τις σχέσεις αλληλεπίδρασης όλων των μερών ενός σχολείου, μέσα από τις στάσεις και αντιλήψεις όλων αυτών των μερών, πάντοτε μέσα από τις κοινωνικές τους προεκτάσεις και το αποτέλεσμα-αντίκτυπο όλων των παραπάνω που ενδεχομένως συναντάται σε ένα παιδί και στην οικογένειά του, σε ένα ολόκληρο μαθητικό πληθυσμό, σε μια σχολική και εκπαιδευτική κοινότητα.

1.1.2 Πόλεμοι των θεωρητικών παραδειγμάτων

Η φράση «πόλεμοι των θεωρητικών παραδειγμάτων» (Mercer, Barnes, Oliver, Barton & Καραγιάννη, 2002, σελ.439), συμπυκνώνει τις βαθιές διαχωριστικές προσεγγίσεις στο χώρο των κοινωνικών επιστημών, όπως αυτές ορίζονται από τα διαφορετικά και αντικρουόμενα εννοιολογικά πλαίσια των ερευνητικών μοντέλων για τα κοινωνικά φαινόμενα. Ο θετικισμός, μέχρι πολύ πρόσφατα (Mercer, Barnes, Oliver, Barton & Καραγιάννη 2002, σελ. 440), κυριαρχούσε στο πεδίο των κοινωνικών ερευνών. Επέβαλε ποσοτικούς, αιτιοκρατικούς και τεχνικούς προσδιορισμούς της κοινωνικής πραγματικότητας, περιοριζόταν στον έλεγχο υποθέσεων βάσει αρχών, κανόνων που διέπουν ένα «συνεχές και αδιάρρηκτο» (Mercer, Barnes, Oliver, Barton & Καραγιάννη, 2002) κοινωνικό σώμα και μιας θεωρίας θεμελιωμένης με όρους θετικών επιστημών (ιατρικής, φυσικής, βιολογίας κλπ) για τα κοινωνικά φαινόμενα. Η επιστημολογική εγκυρότητά του εν λόγω παραδείγματος στηρίζεται στην επικαλούμενη «ουδετερότητα» και δέσμευση για «αντικειμενικότητα» των αποτελεσμάτων και ευρημάτων για την αξιόπιστη παραγωγή της «γνώσης».

Στο σημείο αυτό και μέσα από τα θεμέλια της θετικιστικής- ουσιολογικής σκέψης για την κοινωνική πραγματικότητα, αναδύεται και συντίθεται το ιατρικό μοντέλο προσέγγισης της αναπηρίας, όπως αναλύεται από τον Mike Oliver (1990). Το μοντέλο αυτό έχει βάση την «αντικειμενική και επιστημονική αλήθεια» για την πραγματικότητα, άρα αποτελεί και την «αυθεντία» (Βλάχου, Διδασκάλου & Παπανάνου, Σιδέρη, Ντεροπούλου & Μπαλαφούτη, 2012 σελ. 65) σε όποιο τομέα ή πεδίο αποκτά λόγο και «συνάπτει» θεωρητικές σχέσεις. Η αναπηρία στην περίπτωση αυτή, ως αυθύπαρκτη και αντικειμενική, αποτελεί μια αδιαμφισβήτητη πραγματικότητα που υπόκεινται σε μια σειρά από διορθωτικές-θεραπευτικές πρακτικές στη βάση μιας διαγνωσμένης, περιγραφικής και κλινικής εικόνας του ατόμου. Το άτομο, παρεκκλίνει, αποκλίνει από αυτό που έχει οριστεί μέσα από νόρμες ως το «κανονικό» και «φυσιολογικό». Το άτομο ως υποκείμενο που φέρει «πρόβλημα» ή «ασθενεί», μετατρέπεται με παθολογικούς όρους σε αντικείμενο μελέτης και έρευνας κάτω από επεμβάσεις που τείνουν να «κανονικοποιήσουν» το μη κανονικό, να «φυσιολογικοποιήσουν» το μη φυσιολογικό, να «εναρμονίσουν-ομογενοποιήσουν» το διαφορετικό. Νομιμοποιείται δε μέσα από ένα πλέγμα γλωσσικών κατασκευών και εγκαθίδρυσης μιας συγκριμένης ορολογίας η οποία περιγράφει, αναλύει, κατηγοριοποιεί, ιεραρχεί και περιορίζει το «πρόβλημα».

Το «πρόβλημα» νοείται φυσικά ως «ατομικό και προσωπικό» πρόβλημα του «παθολογικού» ατόμου, φέροντας το ίδιο την απόλυτη ευθύνη για το έλλειμμά του, τη μειονεξία του και τις σχέσεις «εξάρτησης» (Oliver, 1990) που υποχρεωτικά αναπτύσσει με τους γύρω του, την οποία και πρέπει να υποστεί μοιρολατρικά ως μια μη εύκολα αναστρέψιμη «προσωπική τραγωδία». Τα άτομα αυτά, με μια υπό αμφισβήτηση ανθρώπινη υπόσταση, στο εδώλιο της ανεπιθύμητης διαφορετικότητάς τους, φωτίζονται μόνο από τις υπηρεσίες κοινωνικής φροντίδας και πρόνοιας και μέσα από περικλειστά ολοπαγή ιδρύματα όπως τα ειδικά σχολεία, πρώην ορφανοτροφεία, πρώην πτωχοκομεία, πρώην ιδρύματα με σκοπό τον έλεγχο και την πειθάρχηση των αποκλινόντων πληθυσμών (Oliver, 1990), περιχαρακώνονται και περιθωριοποιούνται. Η αναπηρική εμπειρία κατανοείται μόνο μέσα στα «πλαίσια της ιατρικής προόδου» (Oliver, 2009 σελ.29) και αναλύεται διεξοδικά από τους κλάδους της ιατρικής και της ψυχολογίας, όπου εξατομικεύοντας την αναπηρία μέσα από τις αντίστοιχες μεθόδους και έρευνες, προτείνουν θεραπευτικές, ομαλοποιητικές, προνοιακές και φιλανθρωπικές λύσεις για τον «πάσχοντα» ή την «πάσχουσα». Το ιατρικό μοντέλο της αναπηρίας καθίσταται «Κανόνας» (Foucault, 1975) που διαποτίζει όλη τη φιλοσοφία για τον τρόπο διαβίωσης, εργασίας, σύναψης σχέσεων, παρατήρησης των φαινομένων και ύπαρξης μέσα στην κοινωνική πραγματικότητα, ασκώντας εξουσία στη βάση της αναγκαιάς και επιθυμητής κανονικότητας μέσα από την αυτόκλητη αυθεντία του εν λόγω επιστημολογικού παραδείγματος και τη γνώση που αυτό έχει κτίσει έως τώρα για την αναπηρία. Το ιατρικό μοντέλο της αναπηρίας διαπερνά όλες τις δομές και τους θεσμούς εισχωρώντας έτσι και στο εκπαιδευτικό σύστημα ως γνώμονας που αποφασίζει την καταλληλότητα για φοίτηση ολόκληρων μαθητικών πληθυσμών. Από τις πιο κεντρικές και τυπικές μορφές εξουσίας, όπως το κράτος με τους θεσμούς και τις νομοθετικές του διατάξεις και διακηρύξεις, ως τις καθημερινές και άτυπες μορφές σχέσεων που αναπτύσσονται σε καθημερινή και συνεχή βάση μέσα σε ένα σχολείο.

Οι διαγνωστικές διαδικασίες δε, έχουν στόχο την αποδυνάμωση του εν λόγω μαθητικού πληθυσμού και τον έλεγχό του μέσα από πρακτικές «διατετραγωνισμού» (Foucault, 1975) και διαχωρισμού του ανάλογα με τα «*συστήματα ταξινόμησης συνδρόμων, διαταραχών και άλλων κλινικών παραμέτρων*» (Βλάχου, Διδασκάλου & Παπανάνου, Σιδέρη, Ντεροπούλου & Μπαλαφούτη, 2012 σελ. 70). Η λειτουργία της διάγνωσης καθίσταται το συγκαλυμμένο μέσο διαλογής του μαθητικού πληθυσμού νομιμοποιώντας τον εκπαιδευτικό και εν συνεχεία κοινωνικό αποκλεισμό. Οι

γλωσσικές κατασκευές που νομιμοποιούν τον ιατροπαιδαγωγικό λόγο στην εκπαίδευση, ενισχύονται μέσα από εννοιολογικούς δυισμούς και διπολικά σχήματα λόγου που λειτουργούν στη λογική του «καλού και κακού», «επιθυμητού και ανεπιθυμητού». Σχήματα όπως, κανονικός- μη κανονικός, φυσιολογικός- μη φυσιολογικός, ικανός-ανίκανος, επιτυχημένος- αποτυχημένος, γενικός-ειδικός, «ιατρικοποιούν» την εκπαιδευτική και μαθησιακή εικόνα των μαθητών/τριών, αγνοώντας εν τέλει τα ενδιαφέροντα τους, τα κίνητρά τους, τις κλίσεις τους, τοποθετώντας τους σε ειδικά πλαίσια εκπαίδευσης (Βλάχου, Διδασκάλου& Παπανάνου, Σιδέρη, Ντεροπούλου& Μπαλαφούτη, 2012 σελ. 70). Αυτή η διαδικασία επιλογής με βάση την διάγνωση και την κλινική εικόνα του παιδιού, κατοχυρώνεται και εγκαινιάζεται με την ανάδειξη μιας νέας εκπαιδευτικής προσέγγισης, την ειδική αγωγή, που υπάρχει και δομείται ως διαχωριστικό εκπαιδευτικό πλαίσιο από τη γενική εκπαίδευση και λειτουργεί ως «χοάνη» της εμφανούς «διαφορετικότητας», συνώνυμη με τη «σχολική αποτυχία» (Βλάχου, Διδασκάλου& Παπανάνου, Σιδέρη, Ντεροπούλου& Μπαλαφούτη, 2012). Το βασικό επιχείρημα για τη θέσπιση της ειδικής αγωγής είναι η αντίληψη ότι μαθητές ή μαθήτριες με αναπηρία αποτελούν ξεχωριστή παιδαγωγική ομάδα και για αυτό επιστρατεύεται και ξεχωριστό παιδαγωγικό και υποστηρικτικό προσωπικό και υλικό για να καλύψει τις ανάγκες αυτών των παιδιών, καθότι οι εκπαιδευτικοί γενικής εκπαίδευσης δε δύναται να ανταποκριθούν.

Στον αντίποδα αυτού του θετικιστικού και ουσιοκρατικού επιστημολογικού παραδείγματος για την κοινωνική πραγματικότητα, εντοπίζεται το ερμηνευτικό και δύναμει κριτικό-χειραφετικό παράδειγμα, που θεμελιώνεται στη βάση της ανάδειξης μιας κατασκευής της κοινωνικής πραγματικότητας των πολλών πτυχών- εκδοχών αυτής (Mercer, Barnes, Oliver, Barton & Καραγιάννη, 2002, σελ. 442) και της ανατροπής της αντίστοιχα. Η γνώση, όπως ορίζεται από το ερμηνευτικό παράδειγμα, δεν «ανακαλύπτεται» αλλά «παράγεται» μέσω συναινέσεων (Mercer, Barnes, Oliver, Barton& Καραγιάννη, 2002) των μερών που αλληλεπιδρούν. Δίνεται ιδιαίτερη έμφαση στις πρακτικές χρήσεις του λόγου και τις σχέσεις εξουσίας που αυτός παράγει σε σχέση με τη γνώση. Με βάση τον Foucault (1975) η εξουσία δεν συναντάται μόνο σε κάποια κεντρική και συγκεντρωτική φυσιογνωμία, αλλά είναι διάχυτη και συγκεκαλυμμένη από μηχανισμούς επιτήρησης, παρακολούθησης και ελέγχου συμπεριφορών με απώτερο στόχο την «αυτορρύθμιση» των ατόμων. Η χειραφετική έρευνα σε αντίθεση με τις υπόλοιπες αποκτά «αντιπαραθετικό» (Mercer,

Barnes, Oliver, Barton& Καραγιάννη, 2002, σελ.445) χαρακτήρα όπου μέσα του ενυπάρχουν οι έννοιες της ανατροπής, αλλαγής, διαφοροποίησης, μετατόπισης και μεταμόρφωσης σε επίπεδα δομής, συστήματος, αντιλήψεων και φιλοσοφίας για την κοινωνική πραγματικότητα. Η χειραφετική έρευνα στη βάση μιας επιθυμητής κοινωνικής αλλαγής, επιδεικνύει με έναν κριτικό τρόπο την κοινωνική καταπίεση διαφόρων ομάδων και πληθυσμών και τάσσεται μαζί με αυτούς στον αγώνα για την ενδυνάμωσή και την άρθρωση Λόγου ενάντια στις εξουσιαστικές μορφές που τους καταστέλλουν.

Ως αποτέλεσμα των παραπάνω, το κοινωνικό μοντέλο της αναπηρίας, όπως το περιγράφει και αναλύει ο Oliver (1990), εμφανίζεται με στόχο να καταδείξει τις «αναπηροποιητικές» διεργασίες της «κανονικής» κοινωνίας. Με αντι-θετικιστικές προσεγγίσεις για την πραγματικότητα, οι ανάπηροι/ες μέσα από ποικίλα αυτοοργανωμένα κινήματα από τη δεκαετία του '70 εισάγουν τα βιώματά τους, τις εμπειρίες τους και αφηγούνται τις κοινωνικές ανισότητες ως αποκλίνοντες/ουσες και περιθωριοποιημένοι/ες, ως καταπιεσμένοι/ες. Στο σημείο αυτό η έννοια της αναπηρίας αναδιατυπώνεται ως μια μορφή «κοινωνικής καταπίεσης» (Oliver, 1990) και όχι ως ζήτημα ιατρικό, προνοιακό ή φιλανθρωπικό. Το αίτιο της αναπηρίας είναι συλλογικά και κοινωνικά διαμορφωμένο και όχι ατομικό, ως βλάβη και ως έλλειμμα, ως προσωπική τραγωδία. Αυτοί οι παράγοντες νοούνται ως μηχανισμοί καταπίεσης που ορίζουν και κατευθύνουν τις ζωές των ατόμων με βλάβες, ορθώνοντας παράλληλα κοινωνικά και οικονομικά εμπόδια, δημιουργώντας έτσι τις επονομαζόμενες «δυσκολίες» τους στην κοινωνική πρόσβαση και συμμετοχή.

Οι δυσκολίες είναι προϊόντα της ίδιας της κυρίαρχης πραγματικότητας και του κοινωνικού συστήματος, που παράγουν και αναπαράγουν συνεχώς και σε όλες τις εκφάνσεις της κοινωνικής ζωής εμπόδια «ως προς την εργασία, τη μετακίνηση, τις πολιτισμικές δραστηριότητες, τις υπηρεσίες υγείας, τον ελεύθερο χρόνο, τις αντιλήψεις, την εκπαίδευση» (Thomas, Barnes, Oliver, Barton& Καραγιάννη, 2002, σελ.109). Η αναπηρία θεμελιώνεται στη βάση μιας κοινωνικής θεωρίας και όχι με όρους ιατρικούς, βιολογικούς, ψυχολογικούς. Η κοινωνική θεωρία αντλεί περιεχόμενο από πολλά επιστημονικά πεδία, όπως αυτό της κοινωνιολογίας, της ιστορίας, της φιλοσοφίας, της παιδαγωγικής και αποκτά ιδεολογικό περιεχόμενο από ποικίλες θεωρίες, δημιουργώντας έτσι ένα ισχυρό ερμηνευτικό πλαίσιο (Βλάχου, Διδασκάλου& Παπανάνου, Σιδέρη, Ντεροπούλου& Μπαλαφούτη, 2012 σελ. 75).

Ο Oliver (1990) αναφερόμενος στην έννοια της αναπηρίας αποκαλύπτει την ιδεολογική κατασκευή της, ως προϊόν μιας κεντρικής ιδεολογίας του καπιταλιστικού συστήματος και του νεοφιλελευθερισμού, τον «ατομικισμό» και ως ενίσχυση αυτού του προϊόντος με περιφερειακές ιδεολογίες, που συνδέονται με την «ιατρικοποίηση», και υποστηρίζονται από την θεωρία της προσωπικής τραγωδίας. Η αναπηρία έτσι φωτίζει διακριτά πολιτικά και κοινωνικά ζητήματα και ιδεολογίες που είναι βαθειά θεμελιωμένες στις συνειδήσεις και στις αντιλήψεις, σε τέτοιο βαθμό που έχουν «φυσικοποιηθεί» και κινούνται στη βάση μιας κοινής λογικής που βασίζεται στην «τραγική θέαση των αναπήρων» (Oliver, 2009, σελ 186) και την εικόνα της μη αυτονομίας τους και της «εξάρτησής» τους από τον κοινωνικό περίγυρο. Αυτός όμως ο δημόσιος φόβος που καλλιεργείται σε πολιτικό επίπεδο, για την κουλτούρα της «εξάρτησης» (Oliver, 2009, σελ 187) και της απόκλισης από την κανονική εμφάνιση, ενισχύει τις προνοιακές πρακτικές και επαναφέρει πρακτικές θεραπείας και αποκατάστασης.

Το ιατρικό μοντέλο έχει εισχωρήσει τόσο βαθειά στους θεσμούς, όπου οι ίδιοι παρά τις μεταρρυθμίσεις, εκσυγχρονισμούς και μετασχηματισμούς που έχουν υποστεί σε νομικά πλαίσια και πολιτικές, στο επιχείρημα μιας πιο «ενταξιακής προσέγγισης» της κοινωνίας, αναπαράγουν και προτείνουν «θεσμισμένες διακρίσεις» (Oliver, 2009, σελ 186) που ήδη φέρουν σχηματισμένα νοήματα «μισαναπηρισμού», καταπίεσης και αποκλεισμού από την κοινωνική σφαίρα. Το κοινωνικό μοντέλο της αναπηρίας εξετάζει κριτικά τις έννοιες της «κανονικότητας», της «εξάρτησης», της «διαφορετικότητας», της ανεπάρκειας και του ελλείμματος. Ο Oliver (1990) αναφέρει χαρακτηριστικά ότι η «βιομηχανία των ειδικών υπηρεσιών και επαγγελμάτων» είναι αυτή που θα ορίσει εν τέλει το βαθμό εξάρτησης ή ανεξαρτησίας των αναπήρων, με όρους όμως αυτοεξυπηρέτησης. Οι ανάπηροι/ες, αντιτιθέμενοι/ες σε αυτήν την οπτική, ορίζουν τη ανεξαρτησία όχι με όρους «κανονικότητας του σώματος» και αυτοεξυπηρέτησης, με ή χωρίς τη βοήθεια άλλου προσώπου, αλλά ως μια «νοητική διαδικασία» που προσβλέπει στην πρωτοβουλία και τον έλεγχο του να λαμβάνουν αποφάσεις για τη ζωή τους και την ποιότητα αυτής. Αντίστοιχα η έννοια της διαφορετικότητας, είναι μια κοινωνικά κατασκευασμένη έννοια. Πρόκειται για τη διαφορετικότητα που δεν εξυμνείται ποιοτικά ως ένα «κομμάτι της ανθρώπινης ύπαρξης» (Βλάχου, Διδασκάλου& Παπανάνου, Σιδέρη, Ντεροπούλου& Μπαλαφούτη, 2012), αλλά είναι ήδη νοηματοδοτημένη από το ιατρικό μοντέλο και γίνεται αντιληπτή ως απόκλιση από την κανονικότητα. Η «αποδοχή» της

διαφορετικότητας φέρει επίσης ήδη σχηματισμένες και ιεραρχημένες νοηματοδοτήσεις, στη βάση ότι αποτελεί μια εκχωρημένη επιλογή σε ένα πρόσωπο το οποίο «καθόλα κανονικό» καλείται να αποδεχτεί και να καλωσορίσει το μη κανονικό. Η αποδοχή μεταφράζεται σε εξομοίωση και ενσωμάτωσή του στην ομοιογενή και γενικευμένη κοινωνική πραγματικότητα, στην κανονικότητα (Goffman, 1968). Η κανονικότητα ερμηνεύεται ως μια απαίτηση και επίταξη για ομοιομορφία και ομοιογένεια στην κοινωνική πραγματικότητα, μια απαίτηση που εξυπηρετεί νεοφιλελεύθερους πολιτικοοικονομικούς παράγοντες και σχέσεις εξουσίας. Η κανονικότητα που δύναται να διευκολύνει κοινωνικές ισορροπίες και τάξεις, που διαποτίζει «πειθήνια σώματα» και τα καθιστά βολικά και ελαστικά προς πειθάρχηση, έλεγχο και καθυπόταξη (Foucault, 1975).

Οι προσεγγίσεις αυτές για την αναπηρία, ως καταπίεση, που απορρέει από το κοινωνικό μοντέλο ανάλυσης και μελέτης, αποτέλεσαν αφετηρία για την Παιδαγωγική της Ένταξης (Καραγιάννη, Barnes, Oliver, Barton & Καραγιάννη, 2002). Με μια κριτική ματιά στην ειδική αγωγή και γενικότερα όμως στην αποσπασματική, ελλιπή και περιορισμένη εκπαίδευση που λαμβάνουν οι ανάπηροι μαθητές και μαθήτριες, εντοπίζονται σημαντικά σημεία και θέματα προς ανάλυση μέσα από «μεθοδολογικά εργαλεία της κοινωνιολογίας της εκπαίδευσης» (Καραγιάννη, Barnes, Oliver, Barton & Καραγιάννη, 2002, σελ.21), με στόχο την ανατροπή της νόμιμης και κυρίαρχης κουλτούρας στα σχολεία.

Από αυτό το σημείο και μετά από τη δεκαετία του '90, το πεδίο μελέτης για την ένταξη ανοίγει διάπλατα και λαμβάνει άλλοτε μορφή *«δημοσίου διαλόγου, άλλοτε ως τεχνική παρέμβαση, άλλοτε ως πολιτικά ορθή γλώσσα ως μια συνέχεια της ειδικής αγωγής και άλλοτε ως δόγμα»* (Καραγιάννη, Barnes, Oliver, Barton & Καραγιάννη, 2002, σελ.22). Έκτοτε οι νομοθετικές ρυθμίσεις και διατάξεις συμπεριλαμβάνουν τον όρο «ένταξη» σε πολλαπλά επίπεδα και για διάφορους λόγους, με τη διαφορά ότι υιοθετείται πλέον άκριτα (Καραγιάννη, Barnes, Oliver, Barton & Καραγιάννη, 2002). Αυτό είναι και το σημείο όπου η ένταξη καθίσταται ως λεκτικό παιχνίδι και «ολισθαίνει» σε νοήματα (ενσωμάτωση, συμπερίληψη, συνεκπαίδευση), σε θεσμοθετήσεις και νόμους που συνδέουν εντελώς διαφορετικά νοήματα σε επίπεδο λόγου και γνωστικών αντικειμένων (Ειδική Αγωγή και Ένταξη, Τμήματα Ένταξης και Παράλληλη Στήριξη στη γενική εκπαίδευση), σε ανιστορικές χρήσεις εννοιών σε δημόσια έγγραφα, σε πρωτοφανείς νέες ταξινομήσεις του μαθητικού πληθυσμού (ΔΕΠΠ-Υ) (Καραγιάννη, Barnes, Oliver, Barton & Καραγιάννη, 2002, σελ.23), με

αποτέλεσμα την απόλυτη αποσιώπηση του ουσιαστικού, βαθύτερου νοήματος και των παραγόντων καταπίεσης που ανέδειξαν τον «ανατρεπτικό» και «ριζοσπαστικό» όρο της ένταξης.

Η ένταξη αντίκειται στη φιλοσοφία της ενσωμάτωσης και αποτελεί αίτημα για την διεύρυνση εννοιών (διαφορετικότητα, αναπηρία, εκπαίδευση) που ήδη έχουν παγιωθεί με περιορισμένο τρόπο στις αντιλήψεις και κατευθύνουν την κουλτούρα στο χώρο του σχολείου. Αυτού του τύπου το «άνοιγμα» σε νοήματα, έννοιες και σχήματα, αποτελεί περίπλοκο φυσικά εγχείρημα, καθότι συνδέεται με τη γενικότερη εικόνα του σημερινού σχολείου, τις αξίες, τις αρχές και τους στόχους που δύναται να προωθήσει και να αναπαράγει σε κοινωνικό επίπεδο (Βλάχου, Διδασκάλου& Παπανάνου, Σιδέρη, Ντεροπούλου& Μπαλαφούτη, 2012 σελ. 80). Η ένταξη προσκρούει σε όλη τη μορφολογία του γενικού εκπαιδευτικού συστήματος, σε σχέση με το πώς έχει διαμορφωθεί έως τώρα, βάσει πολιτικοοικονομικών, πολιτισμικών και κοινωνικών σχηματισμών για την οργάνωση της σύγχρονης κοινωνίας. Μιας κοινωνίας που λειτουργεί υπό το πρίσμα του «αρτιμελισμού» (Βλάχου, Διδασκάλου& Παπανάνου, Σιδέρη, Ντεροπούλου& Μπαλαφούτη, 2012 σελ. 80), των υψηλών επιδόσεων, της αποτελεσματικής και αποδοτικής εργασίας, της παραγωγικότητας της εργασίας και των προϊόντων που επιφέρει, της εργασιακής ηθικής, της προσωπικής ανέλιξης και επιτυχίας στην κοινωνική κλίμακα, στον ανταγωνισμό, της επιχειρησιακής λογικής και της ανεμπόδιστης και τεχνοκρατικής ελεύθερης αγοράς, του καταναλωτισμού και της «αναλώσιμης» ανάγκης.

1.1.3 Η μορφολογία του εκπαιδευτικού συστήματος και της εκπαιδευτικής πολιτικής

Η «γκετοποίηση» της ένταξης (Βλάχου, Διδασκάλου& Παπανάνου, Σιδέρη, Ντεροπούλου& Μπαλαφούτη, 2012 σελ. 81), ως ζήτημα που αφορά αποκλειστικά την ειδική αγωγή, αποτελεί μια διαστρέβλωση του περιεχομένου και του υπόβαθρου της έννοιας καθώς και σοβαρό εμπόδιο στην ολιστική προσέγγιση και την ανάδειξη των πραγματικών ανεπαρκειών, ελλειμμάτων, προβλημάτων, «ασθενειών» και «παθολογικών καταστάσεων» που συνυφαίνονται και διαπλέκονται στο σώμα της γενικής εκπαίδευσης. Είναι απαραίτητο σε αυτό το σημείο να αναλυθούν,

μακροσκοπικά και μικροσκοπικά, τα μορφολογικά στοιχεία του εκπαιδευτικού συστήματος και της εκπαιδευτικής πολιτικής, προκειμένου να κατανοηθεί σε βάθος η λειτουργία του σχολικού πλαισίου, ο επιλεκτικός χαρακτήρας του, η καταπίεση και ο κοινωνικός και διανοητικός αποκλεισμός ολόκληρων μαθητικών πληθυσμών από την εκπαίδευση.

Μακροσκοπικά και με βάση την «Κοινωνία της Γνώσης», όπως αυτή διαμορφώθηκε ύστερα από τον Β' Παγκόσμιο Πόλεμο μέσα από καταστατικούς Χάρτες Εθνών και την ίδρυση Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων και Διεθνών οργανισμών, όπως αυτός της Unesco για την εκπαίδευση, αποτελεί αφετηρία για κάθε κοινωνία που δύναται να βασίζει την οικονομία της στην τεχνολογία, την πληροφορική, την επικοινωνία και την καινοτομία για την «ανάπτυξη» αυτών των στοιχείων σε πλαίσια ελεύθερης αγοράς και καταναλωτικού τρόπου ζωής (Τσαούσης, 2007, σελ.28). Ωστόσο η έννοια της «ανάπτυξης» πρέπει να εξετασθεί κριτικά εφόσον περιλαμβάνει εξαρχής κοινωνικοοικονομικό χαρακτήρα. Αυτή η «κοινωνιακή μορφή» (Τσαούσης, 2007,) που χαρακτηρίζεται ως μετακαπιταλιστική, δεδομένου ότι η «γνώση» αποτελεί πλέον τον κύριο συντελεστή παραγωγής και ανταγωνιστικότητας στις αγορές, αποδίδεται με πολλούς και ρευστούς τρόπους μορφών απασχόλησης και ζωής. Η έμφαση που δίνεται στη συνεχή προώθηση της καινοτομίας και της παραγωγικότητας και της χρήσης της τεχνολογίας σε εκπαιδευτικά και εργασιακά περιβάλλοντα, στον καταναλωτικό τρόπο διαβίωσης και στον υψηλό και προσδόκιμο βαθμό αποτελεσματικότητας και αποδοτικότητας σε ατομικό επίπεδο, θα μπορούσαν δύναμει να θεμελιώσουν ένα νέο «αξιακό και οργανωτικό κοινωνικό σχήμα», σε μια βάση «ατομικών και ελεύθερων επιλογών» (Τσαούσης, 2007, σελ.29).

Το κύριο ζήτημα ή πρόβλημα εδώ δεν εντοπίζεται στην εξασφάλιση επαρκούς αριθμού ατόμων για να κατέχουν γνώσεις, αλλά στην εξασφάλιση επαρκούς αριθμού ατόμων «ικανών να παράγουν γνώση και να εφαρμόσουν γνώση» (Τσαούσης, 2007, σελ.29). Οι απαιτήσεις αυξάνονται στη κατάκτηση όλο και πιο εξειδικευμένων γνώσεων και δεξιοτήτων για επιστημονικά πεδία, με σκοπό την απόκτηση ανταγωνιστικών πλεονεκτημάτων έναντι άλλων ατόμων, οργανισμών σε διεθνές και εθνικό επίπεδο, έναντι άλλων εκπαιδευτικών συστημάτων και των κλιμακίων και πινάκων αξιολόγησης και ταξινόμησης σε διεθνές επίπεδο. Το «ατομικό» μοντέλο προσέγγισης της κοινωνικής πραγματικότητας εδραιώνεται μαζί με όλες τις ανταγωνιστικές πρακτικές που επιφέρει η προσωπική εργασία, προσπάθεια και συνεχής αναπροσαρμογή στα μεταβαλλόμενα και ρευστά περιβάλλοντα γνώσης και

αποκτά υψηλή αξία που εισχωρεί στον ηθικό κώδικα με όρους προσωπικής ανέλιξης και κατορθώματος. Το ενδιαφέρον μετατοπίζεται από την παραδοσιακή συνεχή εκπαίδευση στη «δια βίου μάθηση» (Τσαούσης, 2007, σελ.29).

Η «Κοινωνία της Γνώσης» εισήγαγε τη «δια βίου μάθηση» και συνδέεται άρρηκτα με την εκπαίδευση, ως κάλυψη μιας συνεχούς μεταβαλλόμενης ζήτησης εκπαιδευτικών υπηρεσιών που ενισχύουν το «όραμα» για οικονομική αυτοτέλεια και κυριαρχία. Η «Κοινωνία της Γνώσης» εισάγεται και εμπεδώνεται μέσα από το εκπαιδευτικό σύστημα και τις επιμέρους διεργασίες του, με όρους προώθησης «καμπάνιας» για τις αρχές της εκπαίδευσης και της μετέπειτα δραστηριοποίησης και απασχόλησης σε εργασιακούς τομείς. «Ένταξη, Ενσωμάτωση, Ανεκτικότητα, Σεβασμός, Αποδοχή, Διαφορετικότητα», αποτελούν τα κύρια προτάγματα του διεθνούς εκπαιδευτικού λόγου (Ζμας, 2007) και αποτελούν αφετηρία και πηγή διακηρύξεων για τη διαχείριση των ταυτοτήτων των μαθητών/τριών. Το ουσιαστικότερο γνώρισμα αυτού του διεθνούς εκπαιδευτικού λόγου είναι «η εμφατική του αναφορά στην οικονομική αξία της εκπαίδευσης» (Ζμας, 2007, σελ.14). Η εκπαίδευση αποκτά πελατειακό χαρακτήρα με το ρόλο του/της εκπαιδευτικού να συρρικνώνεται στην υπό πίεση «αποδοτικότητα» (Ζμας, 2007, σελ.17) των παιδιών και το ρόλο των γονέων να καλούνται να επιλέξουν ποια σχολική μονάδα (αν πρόκειται για ιδιωτικά πλαίσια εκπαίδευσης) είναι σε θέση να παρέχει τις πιο αποτελεσματικές υπηρεσίες που εξυπηρετούν την εκπαίδευση των προαναφερόμενων δεξιοτήτων και γνώσεων για τη μελλοντική αγορά εργασίας και την καταξίωση του μαθητή ή της μαθήτριας.

Ωστόσο ολισθαίνοντας σε μια πιο μικροσκοπική προσέγγιση, σε σύνδεση με την έννοια της ένταξης και της αναπηρίας ως μιας μορφής καταπίεσης, είναι αναγκαίο να θεμελιωθεί μια εικόνα για πώς πρέπει να είναι δομημένη μια κοινωνία, ώστε άνθρωποι με βλάβες να μην «αναπηροποιούνται» (Abberley, Barnes, Oliver, Barton & Καραγιάννη, 2002 σελ.248). Εκεί τοποθετείται και η ανάγκη υιοθέτησης μιας κοινωνικής θεωρίας για την κατανόηση του κοινωνικού αποκλεισμού και της κοινωνικής ένταξης. Μια από τις προσεγγίσεις της κοινωνικής θεωρίας για την ένταξη που καλλιεργείται αφορά στην άρση του προαναφερθέντος και καθοριστικού εργασιακού παράγοντα στη δομή και λειτουργία της κοινωνίας. Πρόκειται για μια μετατόπιση του βάρους από μια οικονομικο-ορθολογική κατεύθυνση σε μια κοινωνική που εξυπηρετεί δυο πόλους: να βοηθά την πρόσβαση των αναπήρων όσων το επιθυμούν να εισέλθουν στον εργασιακό χώρο και παράλληλα την «πρόσδοση κύρους» στους «μη εργασιακούς βίους», όλων εκείνων που ανεξάρτητα από τη βλάβη

ή μη, δεν εργάζονται (Abberley, Barnes, Oliver, Barton & Καραγιάννη, 2002 σελ.247). Αυτό το «εργασιοκεντρικό» μοντέλο της ταυτότητας και «εργασιακής ηθικής» αποτελεί βασική προσέγγιση της ιατρικής, με τα στοιχεία της πρόληψης και θεραπείας να λαμβάνουν εξέχουσα θέση για τα «ακανά» άτομα της παραγωγικής διαδικασίας (Abberley, Barnes, Oliver, Barton & Καραγιάννη, 2002, σελ.275). Για αυτό το λόγο η έννοια της ένταξης αφορά πολύπλοκο εγχείρημα, καθότι δεν αφορά την ενσωμάτωση στην ήδη υπάρχουσα δομημένη και νομιμοποιημένη πραγματικότητα μιας «αναπηροποιητικής» κοινωνίας, αλλά την ανατροπή της με το λόγο των καταπιεσμένων πληθυσμών να αρθρώνεται και να βγαίνει μπροστά στο σχηματισμό εκ νέου του κοινωνικού γίνεσθαι. Όπως άλλωστε αναφέρει εύστοχα ο Branfield (1998): «Οι μη ανάπηροι, δεν είναι ποτέ δυνατόν να καταλάβουν (...) ότι η δική τους ιστορία, η δική τους εμπειρία, ο δικός τους πολιτισμός, είναι η δική μας καταπίεση» (Lee, Barnes, Oliver, Barton & Καραγιάννη, 2002, σελ.302).

Στο μικροσκόπιο της σχολικής πραγματικότητας και της «μικροφυσικής της εξουσίας» (Φουκώ, 1991) λαμβάνουν χώρα ποικίλες πρακτικές παραγωγής και αναπαραγωγής της κυρίαρχης κουλτούρας, όπως προηγουμένως περιγράφηκε, επιτέλεσης ρόλων, εγχάραξης αξιών και αρχών σε διαδικασία «έξης», καθώς και ένα φάσμα μέσα στο οποίο ο έλεγχος, η επιτήρηση, η εξουσία της γνώσης, η εξουσία του «Κανόνα», μεταμορφώνονται σε «αλήθειες», «ατομικές επιλογές», «επιθυμίες» και «ορθές- συγκαταβατικές πρακτικές», υπό το πρίσμα ενός πειθαρχικού συστήματος που ακυρώνει την ποιοτική διαφορετικότητα και αναδεικνύει την αναγκαία ομοιογένεια και τον ποσοτικοποιημένο μέσο όρο.

Οι Bourdieu & Passeron (1970) συγκροτούν μια εκτενή ανάλυση του επιλεκτικού και αναπαραγωγικού χαρακτήρα της εκπαίδευσης και των σχολικών παραγόντων και μερών που την αποτελούν, με ρόλους επιτέλεσης και εγχάραξης κυρίαρχων αξιών στα σώματά τους. Τα σχολεία μοιάζουν να είναι «καταδικασμένα να υπηρετούν αντιφατικούς σκοπούς» (Βλάχου, Διδασκάλου & Παπανάνου, Σιδέρη, Ντεροπούλου & Μπαλαφούτη, 2012 σελ. 81), συμπυκνώνοντας όλη την αντίφαση που διακρίνει τον σημερινό κοινωνικό κόσμο (Bourdieu & Passeron, 2014 σελ.15). Πρόκειται για ένα κόσμο που υποκριτικά παρέχει ίσες ευκαιρίες, αγαθά σε όλους, ενώ ουσιαστικά «αγωνίζεται» να τις διαφυλάξει και να τις κατοχυρώσει νόμιμα σε ορισμένες μόνο κοινωνικές ομάδες. Σε αυτόν τον ίδιο κόσμο υποβαθμίζεται η μελέτη και η ανάλυση του εκπαιδευτικού συστήματος και του ρόλου του στην αναπαραγωγή των ανισοτήτων και του αποκλεισμού, στη βάση μιας νόμιμης «ουδετεροποίησης» και

«αποπολιτικοποίησης» της κοινωνιολογίας του σχολείου κάτω από συναινετικές αντιλήψεις και σχέσεις, που αδυνατούν να ορίσουν το «πρόβλημα» (Bourdieu & Passeron, 1970).

Το σχολείο ασκεί «νόμιμη συμβολική βία» (Bourdieu & Passeron, 1970) μέσα από ομαλές τεχνικές και καταφέρνει να επιβάλει ποικίλες εξουσίες με νόμιμο τρόπο. Αυτή η συμβολική βία, αποτελεί προϊόν μιας αυθαίρετης πολιτισμικής εξουσίας, επιβολής, εγγράφησης και διαλογής μιας φαινομενικά «αντικειμενικής» κουλτούρας που παρουσιάζεται ως «φυσική» επειδή έτσι «ιστορικά» και «πολιτισμικά» έχει καθιερωθεί. Αυτή η μορφή βίας- επιβολής δεν επιτελείται με δραματικό και κυριαρχικό τρόπο, αλλά παράγεται μέσα από συναινέσεις των μερών που αλληλεπιδρούν και επικοινωνούν. Οι δρώντες μέσα στο σχολικό πλαίσιο αντίστοιχα, εφόσον συμμετέχουν και εργάζονται σε ένα σχολικό περιβάλλον, αυτομάτως συναινούν και αναγνωρίζουν την ανωτέρω νομιμότητα στην άσκηση της αυθαίρετης συμβολικής βίας και επιτελώντας το ρόλο τους αναπαράγουν αυτή την αυθαιρεσία της εξουσίας χωρίς να εξετάζουν κριτικά την απαρχή και θεμελίωση θεσμών, νομοθετικών διατάξεων και μεταρρυθμίσεων. Σε αυτούς δε, εκχωρείται η νόμιμη αυθεντία για την άσκηση της αυθαιρεσίας, ένας ρόλος που εκτός των άλλων είναι και η διαφύλαξη, συντήρηση και ανθεκτική συγκρότηση αρχών και αξιών σε συνδυασμό με την αναπαραγωγή τους στο βαθμό που δε θα χρειάζεται να παρέμβουν για την επιβολή τους. Έτσι επέρχεται και η «έξη» η οποία καθίσταται «ανθεκτική» και «μεταθέσιμη» (Bourdieu & Passeron, 1970), που ουσιαστικά έχει στόχο την εσωτερίκευση και διαιώνιση ενός πρότυπου συστήματος αντίληψης και σκέψης σε όλες τις ομάδες του μαθητικού πληθυσμού. Όσοι αποκλείονται από αυτή τη διαδικασία, όσοι καθίστανται αποκλίνοντες/ουσες, καλούνται αντίστοιχα να «ενστερνιστούν» τη νομιμότητα του αποκλεισμού τους και να αναγνωρίσουν την κατωτερότητα της εκπαίδευσής τους και του «εξορισμού» τους εν τέλει από την εκπαιδευτική και κοινωνική πραγματικότητα.

Στη συνέχεια, τα πειθαρχικά συστήματα όπως ορίζονται από το Foucault (1975) όχι με τον παραδοσιακό και αυταρχικό τρόπο, διαποτίζουν όλη την κουλτούρα, φιλοσοφία και τον τρόπο λειτουργίας του εκπαιδευτικού συστήματος, με όρους ιδρύματος το οποίο αν και εκσυγχρονισμένο, εξακολουθεί να ελέγχει, να επιτηρεί, να επιβάλει εξουσίες και κανονιστικές αρχές με «πανοπτικούς» τρόπους μη ορατούς και μη εμφανείς. Το σώμα σε αυτή την περίπτωση μετατρέπεται σε χρήσιμο, παραγωγικό και καθυποταγμένο, έτοιμο και «πειθήνιο» να βυθιστεί σε νοητικά σχήματα

χειραγώγησης, υπακοής, διάπλασης και κανονικοποίησης. Το σώμα υπόκειται σε μια συνεχή και λεπτομερή κατεργασία, με έναν ωφελιμιστικό και εξορθολογιστικό τρόπο, αυξάνοντας τη δύναμή του με όρους οικονομικής χρησιμότητας και παράλληλα περιορίζεται με όρους πολιτικούς και υπακοής (Foucault, 1975). Το πειθαρχικό σύστημα, επιδίδεται σε τεχνικές «κατανομής», «περίφραξης», «περιχαράκωσης» του σώματος σε λειτουργικές θέσεις και βαθμίδες, μέσα από τις οποίες υπόκειται σε πλήρη έλεγχο (Foucault, 2011, σελ.162).

Ο έλεγχος επιτυγχάνεται μέσα από συγκεκριμένα ωρολόγια προγράμματα, από εξαναγκαστικές ασχολίες στη διάρκεια της ημέρας που επαναλαμβάνονται με σκοπό την άκριτη και «εμπεδωτική» τους χρήση και λειτουργία (Foucault, 1975). Ο χρόνος σε αυτήν την περίπτωση μετατρέπεται σε «χρήσιμο χρόνο», καθίσταται «ακριβής και προσηλωμένος» σε εύρυθμες διαδικασίες, με στόχο την ορθή του χρήση και την συρρίκνωση της «αδράνειας» όσο το δυνατόν περισσότερο, για την αποφυγή της «σπατάλης» του, ως «ηθικού σφάλματος» (Foucault, 2011, σελ. 165). Η πειθαρχία δεν αποτελεί απλώς έναν τρόπο ελέγχου μέσω της κατανομής των σωμάτων, αλλά θεμελιώνεται με στόχο την επίτευξη πολλαπλών μηχανισμών επιβολής ποικίλων μορφών εξουσίας και κανονικοποίησης, μέσα και από πρακτικές δυαδικού αποκλεισμού (κατάλληλος- μη κατάλληλος). Με στόχο τη μείωση των αποκλίσεων, η πειθαρχία νοείται και ως διαδικασία «διορθωτική» (Foucault, 1975). Ο δυαδικός αποκλεισμός δεν αποκτά ποινικό χαρακτήρα παραβίασης μιας νόρμας ή ενός νόμου, ενός Κανόνα, αλλά βασίζεται στην έμφαση, τον τονισμό του και την υπενθύμισή του, αφήνοντας ανοιχτά ενδεχόμενα για εκγύμναση και άσκηση των αποκλινόντων/ουσών για να καταφέρουν να εισχωρήσουν στο «κανονικό» σώμα.

Σε ένα «πανοπτικά» σχεδιασμένο εκπαιδευτικό σύστημα, οι μορφές εξουσίας είναι ανώνυμες, εξατομικευμένες και αυτοματοποιημένες. Διεισδύουν στο κοινωνικό σώμα με «ατέρμονους κανόνες καλής συμπεριφοράς, καλών τρόπων, νοοτροπίας και εξωτερικής εμφάνισης» (Borsay, Barnes, Oliver, Barton & Καραγιάννη, 2002, σελ.220). Η επιτυχία στην άσκηση εξουσίας αφορά τον έλεγχο των σχέσεων που διαμορφώνονται καθώς και τη «λύση» των επικίνδυνων αναμείξεων τους (Foucault, 1975). Εκεί οφείλεται άλλωστε και η επιτυχία του «πανοπτικού» συστήματος, εφόσον έχει την τάση να «αυτοματοποιεί», να «διατετραγωνίζει», να ταξινομεί και να ελέγχει και οριζόντια και καθετοποιημένα, μέσα από πολύ χαλαρές και εξευγενισμένες μορφές επιβολής και «βλεμμάτων», που διαλύουν ουσιαστικά οποιεσδήποτε «από τα

κάτω» και οριζόντιες αντιδραστικές συσπειρώσεις και συλλογικές αντιστάσεις δύναται να δημιουργηθούν.

Η πειθαρχία αποκτά καθολική εφαρμογή και επιτρέπει το στιγματισμό ανθρώπων που υπόκεινται σε «δυαδικούς αποκλεισμούς». Ένα σύνολο θεσμών και τεχνικών, μέσα από την αυθεντία της γνώσης τους, θέτουν σε λειτουργία τον πειθαρχικό μηχανισμό μέσα από μετρήσεις, αξιολογήσεις, διαγνώσεις και διορθωτικές πρακτικές με στόχο τον «αποστιγματισμό» αυτών που υποβλήθηκαν σε δυαδικούς μηχανισμούς αποκλεισμού κανονικότητας- μη κανονικότητας. Ο «αποστιγματισμός» νοείται με όρους κανονικοποίησης και ομαλοποίησης του ατόμου, προσαρμογής τους στην κυρίαρχη τάση και κουλτούρα της πραγματικότητας.

Ο Νόμος σε αυτό το σημείο αναλαμβάνει ένα διπλό ρόλο επιτέλεσης του «δικαίου» και αποκτά διττή και κυκλική φύση, στη βάση ενός παράλληλα μαζί με το «δίκαιο» διαμορφωμένου «αντιδικαίου» (Foucault, 2011, σελ. 253) που έχει την τάση να μετασχηματίζει τις εξουσίες και να λειτουργεί μεταρρυθμιστικά στις ανισορροπίες που σχηματίζονται και στις αντίρροπες δυνάμεις που αναφύονται μέσα στο ίδιο το σώμα του Νόμου αλλά και στην εξωτερική κοινωνική πραγματικότητα από αιτήματα ομάδων πίεσης. Έτσι τα τυπικά και νομικά κατοχυρωμένα «εξισωτικά πλαίσια» αποτελούν εξίσου μια όψη του πειθαρχικού συστήματος (Foucault, 1975) που τείνει να εκσυγχρονίζει το παραδοσιακό και να το αναπαράγει παρολαυτά μέσα από φαινομενικά σύγχρονες προσεγγίσεις και νέα πλαίσια, που στηρίζονται πάλι σε παραδοσιακούς και πειθαρχικούς θεσμούς ενισχύοντας ακόμη περισσότερο τη χρησιμότητά τους, όπως ο θεσμός της ειδικής αγωγής και η δομή του ειδικού σχολείου που εξακολουθεί να υπάρχει και να προτείνεται για ένα μέρος του αποκλίνοντος μαθητικού πληθυσμού.

1.2 Η ενταξιακή εκπαιδευτική πολιτική

1.2.1 Εισαγωγικά...

Ο Foucault (1983) αναφέρθηκε εύστοχα στην κατανόηση της κοινωνικής πραγματικότητας μέσα από μηχανισμούς και επαγγέλματα που έχουν στην ουσία δημιουργηθεί και διαμορφωθεί με σκοπό να διαφυλάξουν την ακεραιότητα της και τον περιορισμό των αποτυχιών της. Με αφορμή αυτή την παρατήρηση και σχολιασμό, είναι αναγκαίο να αναλυθεί το περιεχόμενο και η μορφή της εκπαιδευτικής πολιτικής που ορθώνεται για να εκπληρώσει πολλαπλούς σκοπούς και ανάγκες της σχολικής και κοινωνικής καθημερινότητας. Όλα όσα προαναφέρθηκαν αφορούν το θεωρητικό πλαίσιο της ένταξης και των κύριων σημείων που μελετά και διερευνά συστηματικά, με σκοπό να διαχωρίσει το εννοιολογικό και ιδεολογικό της περιεχόμενο από αυτό που τυπικά και νόμιμα παρουσιάζεται ως «ενταξιακό» και να δια φωτίσει στοιχεία που αποσιωπούνται στη βάση μιας «ενταξιακής εκπαιδευτικής πολιτικής» που αν και εκσυγχρονίζει παραδοσιακές μορφές εκπαίδευσης και συστήματος, κατά τα άλλα δεν διαφοροποιείται σε περιεχόμενο και προτεινόμενες πρακτικές από αυτές που ήδη είναι καθιερωμένες ως «φυσικές» και κυρίαρχες στις πεποιθήσεις και αντιλήψεις, πολιτικά και έπειτα κοινωνικά.

Η ένταξη διαφοροποιείται στο σημείο αυτό καθότι δεν αφορά μονοσήμαντα νοήματα και έννοιες που πηγάζουν από μια συγκαταβατική κοινή λογική και κοινή-εμπειρική γνώση για την κοινωνική πραγματικότητα, με όρους ήπιων, εξευγενισμένων και αντιφατικών- διακηρυκτικών εκπαιδευτικών μεταρρυθμίσεων που συνδέουν «άρρηκτα» την ένταξη με την αναπηρία, με τις «ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες» και με την ειδική αγωγή, αλλά εξετάζει κριτικά την πειθαρχία και τον έλεγχο της γνώσης (Σιδέρη, 2011, σελ.38) που διαμορφώνουν την κουλτούρα της σχολικής πραγματικότητας, όπως προκύπτει από νομοθετικές διατάξεις, θεσμούς, ακαδημαϊκούς λόγους και θετικιστικά παραδείγματα των επιστημών, που παρεισφρέουν στη διδασκαλία και τα αναλυτικά προγράμματα, στις εκπαιδευτικές παρεμβάσεις και το σχεδιασμό και οργάνωση αυτών, στη μάθηση και την αξιολόγηση, στο διαχωρισμό, κατηγοριοποίηση και αποκλεισμό μαθητικών πληθυσμών από την εκπαίδευση.

Η έννοια της «ένταξης», όπως πλαισιώνεται νομοθετικά και θεσμικά, εμπεριέχει και αντλεί τακτικά ιδέες και πρακτικές από το περιεχόμενο και την κουλτούρα της ειδικής αγωγής, που άλλοτε παρουσιάζεται άδηλα και αυτονόητα ως μια φυσική συνέχεια και επακόλουθο της «ενταξιακής» εκπαιδευτικής συνθήκης, εφόσον «ανοίγουν» επισήμως οι πόρτες της γενικής εκπαίδευσης για τους αποκλίνοντες μαθητικούς πληθυσμούς και άλλοτε, μέσα από τη ρητορεία της, διαχωρίζει σαφέστατα, αναλυτικότερα και απροκάλυπτα μαθητικούς πληθυσμούς σε εκείνους που δύναται να ακολουθούν και να προσαρμοστούν στους πάγιους και καθιερωμένους ρυθμούς και στους κανόνες της παραδοσιακής γενικής εκπαίδευσης και σε εκείνους που για ατομικούς και εγγενείς λόγους καθίσταται «μη ικανοί» προς «ένταξη».

Ο τελευταίος Νόμος 3699/2008 της ειδικής αγωγής, μέσα στον οποίο περιλαμβάνεται και το περιεχόμενο της υφαρπαγμένης εννοιολογικά «ένταξης», από τους κινηματικούς αγώνες των Αναπήρων, συνοψίζει την ανωτέρω άποψη με τις παρακάτω διατυπώσεις : *«...βελτίωση και αξιοποίηση των δυνατοτήτων και δεξιοτήτων τους, ώστε να καταστεί δυνατή η ένταξη ή επανένταξη τους στο γενικό σχολείο, όπου και όταν αυτό είναι δυνατόν....* (Αρ. 2 παρ.5 Ν. 3699/2008) καθώς και : *«Οι μαθητές με αναπηρία και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες μπορούν να φοιτούν: Σε σχολική τάξη του γενικού σχολείου, με παράλληλη στήριξη-συνεκπαίδευση, από εκπαιδευτικούς ΕΑΕ, όταν αυτό επιβάλλεται από το είδος και το βαθμό των ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών»* (Ν.3699/2008, Αρ.6, παρ.1β). Το «είδος και ο βαθμός των ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών» περιγράφεται αναλυτικά και διεξοδικά στο Άρθρο 3 του ίδιου Νόμου και υπονοείται ο καθορισμός εκ μέρους της εκπαιδευτικής πολιτικής, για το ποιος μαθητικός πληθυσμός τοποθετείται στο «κατώφλι» της εκπαίδευσης. Ενδεικτικά: *«Μαθητές με αναπηρία και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες θεωρούνται όσοι για ολόκληρη ή ορισμένη περίοδο της σχολικής τους ζωής εμφανίζουν σημαντικές δυσκολίες μάθησης εξαιτίας αισθητηριακών, νοητικών, γνωστικών, αναπτυξιακών προβλημάτων, ψυχικών και νευροψυχικών διαταραχών οι οποίες, σύμφωνα με τη διεπιστημονική αξιολόγηση, επηρεάζουν τη διαδικασία της σχολικής προσαρμογής και μάθησης.»* (Ν.3699/2008, Αρ.3, παρ.1) (...), *«Οι μαθητές με σύνθετες γνωστικές, συναισθηματικές και κοινωνικές δυσκολίες, παραβατική συμπεριφορά λόγω κακοποίησης, γονεϊκής παραμέλησης και εγκατάλειψης ή λόγω ενδοοικογενειακής βίας»* (Ν.3699/2008, Αρ.3, παρ.2), *«Μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες είναι και οι μαθητές που έχουν μία ή περισσότερες νοητικές*

ικανότητες και ταλέντα ανεπτυγμένα σε βαθμό που υπερβαίνει κατά πολύ τα προσδοκώμενα για την ηλικιακή τους ομάδα» (Ν.3699/2008, Αρ.3, παρ.3).

Σε αυτό το σημείο πρωταγωνιστεί η ειδική αγωγή με την «ελλειμματική αντιμετώπιση» (Ντεροπούλου, Σιδέρη, Ντεροπούλου& Μπαλαφούτη, 2012) του μαθητικού πληθυσμού, ο οποίος διαγιγνώσκεται και στη συνέχεια επιμερίζεται σε εκπαιδευτικές δομές «κατάλληλες και προσαρμοσμένες στις ανάγκες του», μέσα από εξατομικευμένα και αποσπασματικά αναλυτικά προγράμματα και μονομερείς και ιατροκατευθυνόμενες αξιολογήσεις που λειτουργούν και θρέφονται κάτω από το «μανδύα» των παιδαγωγικών προσεγγίσεων, χωρίς όμως να έχουν καμία απολύτως σχέση με αυτές τις προσεγγίσεις. Συμπρωταγωνιστούν επίσης μαζί με την ειδική αγωγή, τα κατ'επίφαση πλαίσια «ένταξης» που εμφανίζονται διακηρυκτικά και δυναμικά να μετατρέψουν το εκπαιδευτικό πλαίσιο σε ένα «δυναμικό» πεδίο αλλαγής, με την παράληψη όμως μιας σημαντικής λεπτομέρειας: ότι το πλαίσιο που προτάσσεται αποτελεί πλαίσιο ενσωμάτωσης και ομαλοποίησης του αποκλίνοντος μαθητικού πληθυσμού, καθότι δεν προβλέπεται καμία απολύτως αλλαγή σε επίπεδο, δομής και οργάνωσης του εκπαιδευτικού συστήματος, της εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών, του αναλυτικού προγράμματος, της αξιολόγησης και των χρηματοδοτήσεων, σημεία που αποτελούν βασικά και μη εξαιρετέα πεδία της εκπαιδευτικής πολιτικής.

1.2.2 Η «ανοίκεια» αρχιτεκτονική της ενταξιακής εκπαιδευτικής πολιτικής

«Ένταξη δε σημαίνει να παρατάμε τα παιδιά σε ένα άκαμπτο με ελάχιστους πόρους, σχολικό πλαίσιο, αν και αυτό συμβαίνει συχνά κάτω από το πρίσμα του σχεδιασμού της ενταξιακής πολιτικής (...)» (Barton 2000, Σιδέρη, Ντεροπούλου, 2012, σελ. 17). Οι νομοθεσίες που έχουν ψηφιστεί τα τελευταία χρόνια για τη ειδική αγωγή και εκπαίδευση υποτίθεται ότι εμπεριέχουν ένα ολοκληρωμένο και πλήρες πρόγραμμα εκπαιδευτικής πολιτικής που τείνει να μετασχηματίζεται από ένα πιο παραδοσιακό και περιορισμένο εννοιολογικό περιεχόμενο για την «ένταξη» του «αποκλίνοντος εκ του φυσιολογικού» μαθητικού πληθυσμού (Νόμος 1143/1981, Αρ.2), σε ένα πιο «ανοιχτό» και σύγχρονο εννοιολογικό περιεχόμενο για τις ενταξιακές εκπαιδευτικές προσεγγίσεις, το οποίο θα προβλέπει ισότιμη συμμετοχή και εκπαίδευση των μαθητικών πληθυσμών με «ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες» (Νόμος 3699/2008, Αρ. 3).

Το ερώτημα που εγείρεται σε αυτό το σημείο αφορά στη φύση της αλλαγής και του μετασχηματισμού για την ενταξιακή εκπαιδευτική πολιτική, όπως εκείνη διατυπώνεται μέσα από το κατά τα άλλα «ουδέτερο» σώμα του Νόμου (Καραγιάννη, 2004). Η ενταξιακή εκπαιδευτική πολιτική μετά τις νομοθετικές αλλαγές, προχωρά όντως σε δομικούς μετασχηματισμούς και ολική αλλαγή του τρόπου οργάνωσης του εκπαιδευτικού συστήματος, όπως «αξιακά» προτάσσει η έννοια και το περιεχόμενο της ένταξης, εφόσον η έννοια αυτή συναντάται πλέον σε δημόσια έγγραφα και αξιοποιείται σε όλες τις πρακτικές που διατρέχουν τη σχολική καθημερινότητα;

Η απάντηση που μπορεί να δοθεί στο ερώτημα αυτό αφορά στη βαθιά δομή και κουλτούρα της ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης. Παρά τους εκσυγχρονισμούς και τις νομοθετικές τροποποιήσεις στην πολιτική της «ένταξης», η ειδική αγωγή, ως δομή και περιεχόμενο, παραμένει χρήσιμη και καθόλα ενεργή σε εφαρμογή. Η ειδική αγωγή ως μοχλός της ιατρικής επιστήμης που διεισδύει στο σώμα της εκπαίδευσης, ασκώντας εξουσίες «γνώσης» και «Κανόνα» (Foucault, 1975), καθορίζει την «απόκλιση εκ του φυσιολογικού», «τμηματοποιεί» το μαθητικό πληθυσμό και επιστρατεύει τα «εξατομικευμένα και ειδικευμένα» πλαίσια εκπαίδευσης, από ένα εξειδικευμένο εκπαιδευτικό προσωπικό, που καθίστανται αναγκαία για την υποτιθέμενη ένταξη του πληθυσμού αυτού. Η ειδική αγωγή είτε σε μορφή δομής ειδικού σχολείου, είτε σε μορφή Τμήματος Ένταξης και Παράλληλης Στήριξης, εξακολουθεί να επιτελεί το ρόλο του «φύλακα» της αποτυχίας του εκπαιδευτικού συστήματος να εμπλέξει στο σώμα του όλες τις ποικιλομορφίες και τις ταυτότητες που πιθανόν να συναντήσει στο δρόμο του, αγνοώντας την ποιοτική διαφορετικότητα των πληθυσμών και απομυζώντας μόνο πιθανές και υποψήφιες «αποκλίσεις» που ενδέχεται να φέρουν. Η ειδική αγωγή και εκπαίδευση, αποτελεί επίσης τον παράγοντα «πρόληψης» των ανωτέρω «κινδύνων» να αναπτύξουν οι μαθητές και οι μαθήτριες ολόπλευρα τα ενδιαφέροντά τους και τα κίνητρά τους για τη μάθηση, με τις διαγνωστικές διαδικασίες να λαμβάνουν προεξέχοντα ρόλο στην καταλληλότητα φοίτησης καθώς και τη διάρκεια φοίτησης των μαθητών/τριών για τη «θωράκιση της αρμονικής λειτουργίας της γενικής εκπαίδευσης» (Ντεροπούλου, Σιδέρη, Ντεροπούλου & Μπαλαφούτη, 2012, σελ.132). Συμπερασματικά και λαμβάνοντας υπόψη το αρχικό σχόλιο του Barton (2000) που διατυπώθηκε παραπάνω, προκύπτει ότι οι ήδη ετικετοποιημένοι ή υποψήφιοι αποκλίνοντες μαθητικοί πληθυσμοί «πετάγονται» κυριολεκτικά στη γενική εκπαίδευση, χωρίς καμία πρόβλεψη, πρόταση, διάθεση εκ μέρους της εκπαιδευτικής πολιτικής να εμπλακούν δημιουργικά και

δυναμικά στη σχολική καθημερινότητα, μέσα σε ένα ανοίκεια δομημένο περιβάλλον μέσα στο οποίο, αφενός να «υπάρχουν»- συμπεριλαμβάνονται και αφετέρου να «αγνοούνται»- αποκλείονται με το επιχείρημα ότι η «περίπτωσή» τους υπάγεται σε καθεστώς μέριμνας και πρόνοιας. Η ένταξη στο σημείο αυτό, καθίσταται «ένταξη-συμπερίληψη, δια αποκλεισμού» (Καραγιάννη, 2004).

Ωστόσο η ανάλυση της ενταξιακής εκπαιδευτικής πολιτικής μόνο σε επίπεδο νομοθετικό καθίσταται ανεπαρκής, αν πρόκειται στη συνέχεια να διεξαχθούν συμπεράσματα για τις πρακτικές και την πορεία που έχει αυτή ακολουθήσει στο πεδίο της εκπαίδευσης. Η νομοθεσία από μόνη της δεν είναι σε θέση να ερμηνεύσει όλες τις «πτυχές» και «τομές» που λαμβάνει η «αρχιτεκτονική» της ενταξιακής εκπαιδευτικής πολιτικής. Η εν λόγω «αρχιτεκτονική» θα μπορούσε να επιμεριστεί σε επίπεδα με στόχο τη βαθύτερη κατανόηση και πληρέστερη ανάλυση της εκπαιδευτικής πολιτικής. Ένα πρώτο επίπεδο ανάλυσης είναι αυτό που μόλις περιγράφηκε, σχετικά με τη νομοθεσία για την «ένταξη», την αδυναμία της να αποσχίσει την ειδική εκπαίδευση από τη φιλοσοφία διάρθρωσης του εκπαιδευτικού συστήματος και άρα της ένταξης, καθώς και την απόδοση ενός φορμαλιστικού εννοιολογικού περιεχομένου για αυτή με έντονα ιατροκατευθυνόμενο λόγο.

Ένα δεύτερο επίπεδο ανάλυσης της «αρχιτεκτονικής» της εκπαιδευτικής πολιτικής είναι η δομή, η οργάνωση, ο σχεδιασμός, η διάρθρωση εν γένει, του εκπαιδευτικού συστήματος. Με γνώμονα, ακόμη μια φορά, τις νομοθετικές διατάξεις, δεν προβλέπεται καμία αλλαγή στις δομές και το σώμα του συστήματος εκπαίδευσης και καμία απολύτως διαφοροποίηση της διδασκαλίας. Οι δομές εξακολουθούν να είναι διαχωριστικές για όποιον ή όποια «αποκλίνει» από τους ρυθμούς της καθημερινότητας και η διδασκαλία διέπεται από «καταναγκαστικές αρχές» (Foucault, 1975), τυποποιείται από «κανονιστικές αρχές» στο βαθμό που η «γενική» εκπαίδευση, μετατρέπεται σε «γενικευμένη», εφόσον οι μαθητές και οι μαθήτριες αντιμετωπίζονται ως «παραλλαγές του ίδιου ατόμου και του ίδιου προσώπου» (Tomlinson, 1999). Με μια γενικευμένη εικόνα για το μαθητικό πληθυσμό και του επιθυμητού μέσου όρου που πρέπει να πληρείται, οριοθετούνται η επίσημη Διδακτέα Ύλη, το Ενιαίο Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών, τα τυποποιημένα και αδιαφοροποίητα Σχολικά Εγχειρίδια, το αυστηρό προς τήρηση Ωρολόγιο Πρόγραμμα, οι ατομικές Αξιολογήσεις μαθητών/τριών με όρους έλεγχου πολύ συγκεκριμένων δεξιοτήτων και κατακερματισμένων γνώσεων και όχι ως εργαλείο αναθεώρησης και βελτίωσης του εκπαιδευτικού έργου. Η γνώση καθίσταται «προϊόν»

που πρέπει να διεξαχθεί από την «παραγωγική διαδικασία» που ονομάζεται διδασκαλία. Η μάθηση αναπαρίσταται νοηματικά ως εμπέδωση, κατανόηση της πληροφορίας που εκπέμπεται από «πομπούς»-δασκάλους και δασκάλες και έχει ήδη προκαθοριστεί και αποφανθεί ως «κατάλληλη» για τους «δέκτες». Σε αυτούς τους «δέκτες», ως παθητικούς δέκτες της σχολικής ζωής, ασκείται αδιάλειπτα η εξουσία της «γνώσης» εφόσον οι ίδιοι δεν έχουν καμία απολύτως συμμετοχή και εμπλοκή στον κύκλο μετάδοσης της πληροφορίας μέσα στο σχολείο και αποκλείονται από τις αποφάσεις που λαμβάνονται για την τύχη και την εξέλιξή τους (Goffman, 1961). Η γνώση επομένως υπόκεινται σε στοίχιση και ευθυγράμμιση όσο το δυνατόν περισσότερο, με στόχο την διεξαγωγή μιας και μόνο «φυσικής αλήθειας», μιας και μόνο «κανονικής πραγματικότητας».

Σε ένα τρίτο επίπεδο, θα μπορούσε να αναλυθεί η εκπαίδευση των εκπαιδευτικών, όχι αντίστοιχα με όλες τις προαναφερθείσες μεθόδους και σκοπούς, αλλά με στόχο την χειραφετική και κριτική προσέγγιση στην παιδαγωγική την οποία σταδιακά θα διαμορφώνουν μέσα από το εκπαιδευτικό ίδρυμα φοίτησης αλλά και γενικότερα, με απώτερο στόχο την ανταπόκρισή τους στις «προκλήσεις που αναδύονται από την ενταξιακή εκπαίδευση» (Σιδέρη& Ντεροπούλου, Σιδέρη, Ντεροπούλου& Μπαλαφούτη, 2012, σελ.22). Η παιδαγωγική, σύμφωνα με τον Hamilton (2001) (Hamilton, Σιδέρη, Ντεροπούλου, 2012, σελ.22), αναφέρεται σε «αξίες και συστήματα πεποιθήσεων». Η παιδαγωγική σκέψη δεν περιορίζεται στη διδασκαλία, αλλά καταδεικνύει την ιδεολογική διάσταση της διδασκαλίας και της μάθησης, η οποία εισέρχεται καθημερινά στη σχολική κουλτούρα και εμπεριέχεται και διατρέχει το Λόγο και τη χρήση του μέσα στη σχολική κοινότητα. Το υπόβαθρο της παιδαγωγικής σκέψης είναι το σύστημα πεποιθήσεων και αντιλήψεων που ο/η εκάστοτε εκπαιδευτικός φέρει στο σχολικό πλαίσιο και το οποίο καλείται να αναστοχάζεται και να αναθεωρεί σε συνεχή βάση, αν επιθυμεί να επηρεάσει νόρμες, πρότυπους και κυρίαρχους «Κανόνες».

Οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για την «κανονικότητα», την «αναπηρία», τη «διαφορετικότητα», την «εξουσία», τη «γνώση», «την αυθεντία», την «ένταξη», είναι αυτές που σε βάθος χρόνου θα επιφέρουν σημαντικές αλλαγές αν πρόκειται να λειτουργήσουν προς μια κατεύθυνση ενδυνάμωσης των συλλογικών και προσωπικών ταυτοτήτων του μαθητικού πληθυσμού και θα επενεργήσουν ως «ρωγμή» στην έως τώρα «ανοίκεια» αρχιτεκτονική της εκπαιδευτικής πολιτικής για την ένταξη των μαθητικών πληθυσμών. Την ένταξη που τελικά νοείται, όχι ως μια μορφή ειδικής

εκπαίδευσης που ενσωματώνεται σε γενικά πλαίσια, ούτε ως μια φαινομενικά «παιδαγωγική» -«ομαλοποιητική» λειτουργία με ψυχολογικο-ιατρικό περιεχόμενο, αλλά ως μια «μη -κανονική» (Slee, 2016) μορφή εκπαίδευσης που δεν υπόκειται σε πειθαρχικά συστήματα ελέγχου, επιτήρησης και «διορθώσεων», αλλά «γιορτάζει τη διαφορετικότητα» (Slee, 2016), ως κομμάτι, ποιότητα και ουσία της ανθρώπινης ύπαρξης.

2 ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2^ο : Σκοπός και Μεθοδολογία της έρευνας

2.1 Σκοπός της έρευνας

Η συγκεκριμένη πτυχιακή εργασία θέτει ως πρωταρχικό στόχο τη διερεύνηση των απόψεων και των εμπειριών των εκπαιδευτικών του συγκεκριμένου σχολείου, σχετικά με το θεσμό της παράλληλης στήριξης. Ο εν λόγω θεσμός αποτελεί μέρος της σχολικής καθημερινότητας και πραγματικότητας και εφόσον τίθεται σε εφαρμογή, είναι αναγκαία η αναζήτηση της ενταξιακής του προοπτικής σε επίπεδα εκπαιδευτικού συστήματος αρχικά και κοινωνίας στη συνέχεια.

Η επιλογή της διερεύνησης των αντιλήψεων και των πρακτικών των εκπαιδευτικών έγινε με σκοπό να αναδειχτούν αξίες και πεποιθήσεις που θεμελιώνονται σε κοινωνικές πρακτικές και συνθέτουν συνειδητά ή μη μια ιδεολογία που φέρει εξίσου μια πολιτική στάση απέναντι στην Αναπηρία. Η εννοιολογικές προσεγγίσεις της Ένταξης, Αναπηρίας, Διαφορετικότητας όπως και η πρακτική χρήση του Λόγου σε μια ρέουσα συζήτηση, καταδεικνύουν ποιοτικά μια ιδεολογική κατασκευή, μια προσέγγιση για τη γνώση και την κοινωνική πραγματικότητα σε σχέση με την αναπηρία και την ενταξιακή εκπαίδευση.

Σε ένα δεύτερο επίπεδο αντίστοιχα, οι εμπειρίες των εκπαιδευτικών όπως εκφράζονται στα πλαίσια της έρευνας, είναι αντίστοιχα συνυφασμένες με τις κοινωνικές δομές, τις πολιτισμικές ιδέες και τις πρακτικές του Λόγου που τις συνθέτουν καθώς: «καμία πραγματικότητα δεν υφίσταται χωρίς τις ιδέες που να την περιγράφουν» (Thomas, Barnes, Oliver, Barton & Καραγιάννη, 2002, σελ.126), χωρίς τα πρόσωπα, τα επαγγέλματα και τις υπηρεσίες, που έχουν σχηματιστεί για να αναδείξουν αυτήν την πραγματικότητα, να τη διαφυλάξουν και να τη συντηρήσουν (Foucault, 1983).

Επομένως επιπλέον στόχος της έρευνας είναι να αναδειχτούν και οι δομές (θεσμικό πλαίσιο, σχολείο, ακαδημαϊκή κοινότητα κλπ), μέσα στις οποίες διακινούνται οι ιδέες αυτές και μέσα στις οποίες παράγονται και αναπαράγονται οι εκπαιδευτικές εμπειρίες μέχρι το σημείο που «αντικειμενοποιούνται» (Giddens, 1984, Λάμνιαν, 2001 σελ.252). Απώτεροι στόχοι της εργασίας αυτής είναι αρχικά να ανοίξει διάλογος, για την υιοθέτηση μιας κοινωνικής θεωρίας και προσέγγισης της Αναπηρίας, έτσι ώστε η ίδια να τεθεί ως βάση για την Ενταξιακή Εκπαίδευση και την μελλοντική ενταξιακή κοινωνία. Έτσι νοηματοδοτείται και διαφορετικά η σχέση αναπηρίας με την

εκπαίδευση. Κατ' αυτό τον τρόπο, η κριτική προσέγγιση των «σύγχρονων τύπων αλήθειας» (Barnes, Oliver, Barton & Καραγιάννη, 2002), που προκύπτουν ιστορικά από το παρελθόν της ιδρυματοποίησης των αναπήρων και των αποκλινόντων ομάδων, στο παρόν της «διακήρυξης» και της «συμπερίληψης δια αποκλεισμού» (Καραγιάννη, 2004), αποτελεί βοηθητικό «εργαλείο» στην κατανόηση της κοινωνικής πραγματικότητας, με μια λογική «αντι-μνήμης» (Giroux, 2012, Barnes, Oliver, Barton & Καραγιάννη, 2002, σελ. 28) και αμφισβήτησης της κυρίαρχης κουλτούρας και των κυρίαρχων αξιών.

Στη συνέχεια ένας απώτερος στόχος που τίθεται στην παρούσα εργασία είναι να εγείρει ερωτήματα γύρω από το ζήτημα της «γνώσης», μια ειδοποιός διαφορά μεταξύ ειδικής αγωγής και ενταξιακής εκπαίδευσης. Η πρώτη με μια θετικιστική προσέγγιση για τη γνώση των εκπαιδευτικών και η δεύτερη με μια χειραφετική λογική που απονομιμοποιεί «καθεστώτα γνώσης» και την κυριαρχία τους, αναδεικνύει φωνές, ποιότητες και υφές με σκοπό τη χειραφέτηση και την ανάπτυξη προσωπικής και συλλογικής κινητοποίησης των αναπήρων και μη αναπήρων.

Σε καμία περίπτωση δεν προσδιορίζεται η συγκεκριμένη εργασία, «προϊόν» μιας χειραφετικής έρευνας, θα ήταν άλλωστε αυθαίρετο κάτι τέτοιο. Ωστόσο, υπάρχει έντονα η επιθυμία να αμφισβητηθούν οι καθιερωμένες αξίες και δομές και να δοθεί προσανατολισμός στην κινητοποίηση, που αποκαλύπτει την κοινωνική καταπίεση και τις σχέσεις εξουσίας. Με την υιοθέτηση λοιπόν μιας προσέγγισης που απορρέει από την Κριτική θεωρία για την έρευνα και που αντιτίθενται σε παραδοσιακές θετικιστικές ερευνητικές προσεγγίσεις, όπως για παράδειγμα το αξίωμα ότι «η μεροληψία μολύνει την έρευνα» (Mercer, Barnes, Oliver, Barton & Καραγιάννη, 2002), δίνεται σημασία στην προώθηση εξίσου των εννοιών της ενδυνάμωσης και χειραφέτησης, ώστε να αποκαλύπτονται τα κοινωνικά εμπόδια και να αλλάζουν οι κυρίαρχες αντιλήψεις για την αναπηρία.

Επεξηγηματικά επάνω στον συγκεκριμένο στόχο, χρησιμοποιώντας τα λόγια του M. Oliver : «Στόχος της χειραφετικής έρευνας δεν είναι να ενδυναμώνει τους ανθρώπους, αλλά από τη στιγμή που οι άνθρωποι αποφασίζουν να ενδυναμώσουν τους εαυτούς τους, να κάνει ό,τι μπορεί για να διευκολύνει αυτή τη διαδικασία» (Oliver, 1992, Mercer, Barnes, Oliver, Barton & Καραγιάννη, 2002, σελ. 453), υιοθετείται η ξεκάθαρη συνειδητή και πολιτική αφοσίωση, υπέρ μιας κοινωνικής προσέγγισης της αναπηρίας και των αναπήρων, στην παραγόμενη ερευνητική γνώση,

που όχι μόνο δε δημιουργεί ανάχωμα στα Κινήματα των Αναπήρων αλλά και συμπορεύεται με τις φωνές τους και τις εμπειρίες τους.

Επομένως η συγκεκριμένη εργασία θα έχει ως αποτέλεσμα των παραπάνω και το στόχο να θέσει ερωτήματα σχετικά και με τους δεσμούς της ακαδημαϊκής κοινότητας και των τρεχόντων Κινήματων και οργανώσεων, ώστε να καταστούν ευεργετικοί και δημιουργικοί στα δυναμικά κοινωνικά πεδία με σκοπό να αρθρωθεί Λόγος και επιστημονικός και κινηματικός.

2.2 Τα Ερευνητικά Ερωτήματα

Τα παρακάτω ερευνητικά ερωτήματα συνοψίζουν όλο το στοχασμό και τους προβληματισμούς που προκύπτουν αρχικά στη διάρκεια των σπουδών στο Τ.Ε.Α.Π.Η και στη συνέχεια από την προσωπική εμπειρία και παρέμβαση σε ένα εκπαιδευτικό πλαίσιο δημοτικού σχολείου μέσα από το θεσμό της παράλληλης στήριξης. Εγείρονται από την πρώτη στιγμή εμπλοκής στο συγκεκριμένο σχολείο και δίνουν κίνητρο και κατεύθυνση για την επιλογή της ερευνητικής ιδέας στα πλαίσια της πτυχιακής εργασίας.

Τα ερωτήματα αυτά αποτελούν ισχυρό ερέθισμα και πρόκληση για εμβάθυνση στο πεδίο της ενταξιακής εκπαίδευσης και της αναπηρίας. Σε ένα ερευνητικό επίπεδο αποτελούν το εφαλτήριο για τον εντοπισμό και υιοθέτηση προσωπικών παραδειγματικών (φιλοσοφικών) θέσεων και έπειτα την ώθηση για μια γενικότερη θεώρηση ανάλυσης της κοινωνικής πραγματικότητας η οποία και θα ορίσει τη μεθοδολογία, τη «θεωρία της γνώσης και το ερμηνευτικό πλαίσιο» (Αβραμίδης & Καλυβά, 2006) για τη διεξαγωγή της έρευνας.

Τα εν λόγω ερευνητικά ερωτήματα περιστρέφονται γύρω από θεματικούς άξονες απόψεων, ερμηνευτικών προσεγγίσεων, εμπειριών, πρακτικών και προτάσεων.

1. Ποιες είναι οι απόψεις των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης για την ένταξη;

- 1.1. Πώς προσδιορίζουν οι εκπαιδευτικοί την ενταξιακή εκπαίδευση;
- 1.2. Σε ποιους απευθύνεται η ένταξη; Ποιους αφορά;
- 1.3. Ποια η σχέση της με την ειδική εκπαίδευση;

2. Ποιες είναι οι ερμηνευτικές προσεγγίσεις των εκπαιδευτικών για την αναπηρία και τη διαφορετικότητα;

2.1. Πώς προσδιορίζουν την αναπηρία και πώς τη διαφορετικότητα;

3. Ποιες είναι οι απόψεις τους για την ενταξιακή εκπαιδευτική πολιτική;

3.1. Ποιες είναι οι απόψεις τους για το νομοθετικό πλαίσιο ενταξιακής εκπαίδευσης;

3.2. Ποιες είναι οι απόψεις τους για τη δομή και τη λειτουργία των τμημάτων ένταξης και της παράλληλης στήριξης;

3.3. Ποια είναι η αναγκαιότητα του θεσμού της παράλληλης στήριξης;

3.4. Σε ποιους απευθύνεται ο θεσμός της παράλληλης στήριξης;

3.5. Πώς νοηματοδοτούν τη διαφοροποιημένη διδασκαλία;

4. Ποιες είναι οι εμπειρίες και οι εκπαιδευτικές πρακτικές των συμμετεχόντων στο πλαίσιο λειτουργίας του θεσμού της παράλληλης στήριξης;

4.1. Ποιες είναι οι εμπειρίες τους από το θεσμό της παράλληλης στήριξης;

4.2. Ποιος ο ρόλος του εκπαιδευτικού της παράλληλης στήριξης στη σχολική μονάδα που εργάζονται;

4.3. Υιοθετούν διαφοροποιημένες προσεγγίσεις στην εκπαιδευτική πράξη;

4.4. Ποιες είναι οι εμπειρίες τους από τις συνεργατικές πρακτικές με τον εκπαιδευτικό της παράλληλης στήριξης, τους γονείς των αναπήρων μαθητών, τους σχολικούς συμβούλους, τους διαγνωστικούς φορείς και άλλους υποστηρικτικούς φορείς;

5. Ποιες είναι οι προκλήσεις και οι προοπτικές του θεσμού της παράλληλης στήριξης;

5.1. Ποια είναι τα βασικότερα εμπόδια που αντιμετωπίζει ο θεσμός της παράλληλης στήριξης;

5.2. Ο θεσμός της παράλληλης στήριξης δύναται να προωθήσει τις αρχές της ενταξιακής εκπαίδευσης ή αποτελεί ανάχωμα στην ενταξιακή προοπτική της εκπαίδευσης;

5.3. Ποιες είναι οι προοπτικές προώθησης και ενδυνάμωσης της ενταξιακής εκπαίδευσης;

2.3 Θεωρητική μεθοδολογική προσέγγιση

2.3.1 Ποιοτική Έρευνα

Η μεταλλασσόμενη φύση των σπουδών για την αναπηρία είναι τέτοια που κάθε άλλο παρά μια ποσοτική μέθοδος για την έρευνα πρέπει να υιοθετηθεί για να ερμηνεύσει πεποιθήσεις, στάσεις και να κινητοποιήσει ανάπηρους/ες και μη ανάπηρους/ες προς μια ενταξιακή κατεύθυνση. Δεν είναι η ποσοτική μέθοδος καθεαυτή που παρεμποδίζει την έρευνα στην κοινωνική προσέγγιση της αναπηρίας, αλλά η παραδειγματική σκοπιά του/της ερευνητή/τριας που θα τη διεξαγάγει. Η παραδοχή ότι το ερευνητικό πρόβλημα υπαγορεύει τη μέθοδο της έρευνας (Trow, 1957, Αβραμίδης & Καλυβά, 2006), θα αποτελούσε παρανόηση και δογματισμό και εν τέλει εμπόδιο στον τομέα της έρευνας για την αναπηρία και την ενταξιακή εκπαίδευση. Η ποσοτική μέθοδος αποτελεί απλά μια μέθοδο-τεχνική συλλογής δεδομένων (Αβραμίδης & Καλυβά, 2006). Αυτό που έχει σημασία αντίθετα, είναι η παραδειγματικές πεποιθήσεις του/της ερευνητή/τριας, όλες αυτές οι φιλοσοφικές παράμετροι, οντολογικές και επιστημολογικές θέσεις που υπαγορεύουν τον τρόπο εφαρμογής των μεθόδων και τον μετέπειτα τρόπο ανάλυσης δεδομένων (Αβραμίδης & Καλυβά, 2006). Αυτές χρωματίζουν ή αποχρωματίζουν καταστάσεις, συνθήκες, στρέφουν βλέμματα προς συγκεκριμένες κατευθύνσεις, παράγουν και αναπαράγουν «πραγματικότητες» και «κανονικότητες».

Η έρευνα στο πεδίο της αναπηρίας έχει συνδεθεί παραδοσιακά μέχρι τις τελευταίες δεκαετίες του 20ου αιώνα με το θετικισμό, που κυριαρχεί ως τότε στα περισσότερα πεδία της κοινωνικής έρευνας (Mercer, Barnes, Oliver, Barton & Καραγιάννη, 2002). Επιστημολογικά και οντολογικά ανήκει σε μια λογική για την κοινωνική πραγματικότητα όμοια με εκείνη των φυσικών επιστημών. Αναζητά ποσοτικές προσεγγίσεις για τον προσδιορισμό αιτίου-αιτιατού των «εκεί έξω» κοινωνικών φαινομένων και θεμελιώνεται σε ουδέτερα αποδεδειγμένες αντικειμενικότητες.

Το νέο εννοιολογικό πλαίσιο αναδύεται μέσα από την κριτική θεωρία για την προσέγγιση της αναπηρίας και πρωτοεμφανίστηκε το 1960 και 1970 τονίζοντας τον «αναπηροποιητικό» ρόλο της κοινωνίας (Mercer, Barnes, Oliver, Barton & Καραγιάννη, 2002), άρα και της έως τότε έρευνας, στην κατανόηση και προσδιορισμό της αναπηρίας. Η κυρίαρχη αντίληψη για την αναπηρία εδραιώνεται σε ιατρικές ποσοτικές και κανονιστικές προσεγγίσεις που φυσικά δεν συμπεριλαμβάνουν

τους ίδιους τους ανάπηρους στις έρευνες, περιστρέφονται γύρω από ζητήματα θεραπείας, ομαλοποίησης και αποκατάστασης κάποιας λειτουργικής βλάβης νομιμοποιώντας και συναινώντας στην κοινωνική θέση των «καταπιεσμένων». Η «αναπηρία», ως «ανεπιθύμητη διαφορετικότητα» (Mercer, Barnes, Oliver, Barton & Καραγιάννη, 2002), καταδεικνύει τον έως τώρα «κοινωνικό θάνατο» (Καραγιάννη, Barnes, Oliver, Barton & Καραγιάννη, 2002), με το Λόγο των Αναπήρων, μέσα από Κινήματα και οργανώσεις, να βγαίνει στο προσκήνιο και να αντιτίθεται σε καθετί ιατρικά αποδεδειγμένο και βιολογικά αποδιδόμενο. Ο Paul Hunt (1981) (Mercer, Barnes, Oliver, Barton & Καραγιάννη, 2002), περιέγραψε αυτούς τους ερευνητές ως «ανθρώπους- παράσιτα» που υποστηρίζουν και αναπαράγουν όλο το σύστημα και τη λογική της καταπίεσης προωθώντας δικά τους ακαδημαϊκά συμφέροντα. Ο Oliver (1992) χαρακτηριστικά αναφέρει: «Οι ανάπηροι έχουν καταλήξει να βλέπουν την έρευνα ως μια παραβίαση της πραγματικότητάς τους, ως μια διαδικασία άσχετη με τις ανάγκες τους και ανίκανη να βελτιώσει τις συνθήκες και την ποιότητα ζωής τους» (Oliver, 1992, Mercer, Barnes, Oliver, Barton & Καραγιάννη, 2002 σελ.439).

Ως αποτέλεσμα των παραπάνω, της δεδομένης ιστορικότητας και του πολιτικού βάρους που ενδεχομένως μπορεί να φέρει μια ποσοτική έρευνα για την ενταξιακή εκπαίδευση και την αναπηρία, επιλέγεται για τη διεξαγωγή της παρούσας εργασίας να ακολουθηθεί μια εναλλακτική κατεύθυνση: Η διερεύνηση κοινωνικών ποιοτήτων. Ο βασικός στόχος επομένως είναι η διερεύνηση και η ανάλυση της δομής και λειτουργίας τους καθώς και των κοινωνικών σχέσεων (αίτια, συσχετίσεις, συνέπειες) που τα χαρακτηρίζουν και όχι η απλή αναγωγή τους σε μετρήσιμες ποσότητες (Ιωσηφίδης, 2003).

Η ποιοτική έρευνα σε αυτό το σημείο, δε καθίσταται «προϊόν» μετρήσεων ποσοτικών δεδομένων και κατηγοριοποίησης αυτών σε αιτιώδεις σχέσεις και συσχετισμούς (Mason, 2002), αλλά αποτελεί αφετηρία για τη διατύπωση ερευνητικών ερωτημάτων με την προσωπική παραδειγματική σκοπιά. Συμπληρωματικά σε αυτό, αν ληφθεί υπόψη η ευελιξία ως προς τη διερευνητική διαδικασία, εφόσον η θεωρία δεν έχει συγκεκριμένη μορφή στην αρχή της έρευνας (Κυριαζή, 2011), αλλά διαμορφώνεται σταδιακά με τη συλλογή και την ανάλυση των δεδομένων, καθίσταται ορατό το δυναμικό και όχι στατικό πεδίο της διερεύνησης.

Το γεγονός επίσης, ότι η ποιοτική έρευνα δεν υπόκειται σε ενιαία και ομοιογενή φιλοσοφικά σχήματα και αρχές, είναι αρκετό για την αναζήτηση προσωπικής μεθοδολογικής θεώρησης και προσέγγισης, που θα είναι συνεπής ως προς τις

προσωπικές φιλοσοφικές θέσεις. Σημαντικό αναφοράς είναι επίσης ότι η ποιοτική έρευνα βασίζεται σε μικρό αριθμό περιπτώσεων καθώς δεν έχει στόχο την κάλυψη γενικών τάσεων, αλλά τη διαμόρφωση μιας ολικής εικόνας για κάθε περίπτωση και την ανεύρεση κοινών στοιχείων μεταξύ τους (Κυριαζή, 2011).

Ο Θ. Ιωσηφίδης (2003) διατυπώνει ένα πρώτο ορισμό της ποιοτικής έρευνας:

«(...)Στόχος είναι η αποκάλυψη σχέσεων ή συσχετίσεων ανάμεσα σε κοινωνικά υποκείμενα και κοινωνικές ομάδες, η περιγραφή, η ανάλυση και η κατανόηση κοινωνικών διαδικασιών, η διατύπωση ή αναδιατύπωση υποθέσεων και θεωρητικών θέσεων για το κοινωνικό γίγνεσθαι και η διακρίβωση κοινωνικών σχέσεων, θέσεων και ρόλων. Η ποιοτική έρευνα στοχεύει στην περιγραφή, ανάλυση, ερμηνεία και κατανόηση κοινωνικών φαινομένων, καταστάσεων και ομάδων απαντώντας κυρίως στα ερωτήματα «πως» και «γιατί» (Ιωσηφίδης, 2003, σελ.1).

H J. Mason (2002), διατυπώνει σε δεύτερο επίπεδο ένα χαλαρό λειτουργικό ορισμό σύμφωνα με τον οποίο η ποιοτική έρευνα:

«Θεμελιώνεται σε μια φιλοσοφική θέση η οποία είναι σε γενικές γραμμές «ερμηνευτική», με την έννοια ότι την απασχολεί ο τρόπος με τον οποίο ερμηνεύεται, γίνεται κατανοητός, βιώνεται και παράγεται ο κοινωνικός κόσμος. Βασίζεται σε μεθόδους παραγωγής δεδομένων οι οποίες είναι ελαστικές και ευαίσθητες απέναντι στο κοινωνικό πλαίσιο μέσα στο οποίο παράγονται αυτά τα δεδομένα (αντί να είναι αυστηρά τυποποιημένες ή δομημένες ή και απομακρυσμένες από την «πραγματική» ζωή).

«(...)Διερευνά την εμπειρία των ατόμων και τα υποκειμενικά νοήματα που τη συγκροτούν, εστιάζοντας πάντα στο ευρύτερο κοινωνικό και πολιτισμικό πλαίσιο στο οποίο εγγράφεται» (Mason, 2011, σελ.18-19).

H Mason (2002), συνεχίζει με την παράθεση συγκεκριμένων θέσεων πάνω στην ποιοτική έρευνα και σε τι πλαίσια κινείται από την αρχή μέχρι το πέρας της αναφέροντας χαρακτηριστικά:

- ✓ *«Διεξάγεται με συστηματικό και στρατηγικό τρόπο, αλλά είναι συγχρόνως ευπροσάρμοστη και να λαμβάνει υπόψη το πλαίσιο μέσα στο οποίο διενεργείται».*
- ✓ *«Απαιτεί την κριτική λεπτομερή αυτοεξέταση ή τον ενεργό (αυτοελεγκτικό) αναστοχασμό εκ μέρους του ερευνητή».*
- ✓ *«Παράγει κοινωνικές εξηγήσεις για νοητικούς γρίφους».*

- ✓ «Δεν θεωρείται ένα ενιαίο σώμα φιλοσοφίας και πρακτικής, οι μέθοδοι των οποίων μπορούν απλώς να συνδυάζονται χωρίς προβλήματα».
- ✓ «Διενεργείται ως μια δεοντολογική πρακτική και να λαμβάνει υπόψη το πολιτικό πλαίσιο μέσα στο οποίο λαμβάνει χώρα».
- ✓ «Παράγει κοινωνικές εξηγήσεις που να είναι κατά κάποιο τρόπο γενικεύσιμες» (Mason, 2011, σελ. 21-22).

Οι συγκεκριμένες θέσεις συμπορεύονται σε μεγάλο βαθμό με τη λογική πορεία και ροή της συγκεκριμένης ερευνητικής προσπάθειας χωρίς να έχουν υιοθετηθεί εργαλειακά. Προέκυψαν απλώς μέσα από αναστοχαστικές, δυναμικές διαδικασίες κατά τη διάρκεια της εκπόνησής της και έπειτα από συνεχόμενα ερωτήματα επάνω στη μεθοδολογία όπου εκεί είναι αναγκαίο να καθοριστούν και να απαντηθούν.

Κατά τη διάρκεια διεξαγωγής της έρευνας επιβεβαιώθηκαν οι παραπάνω θέσεις, εφόσον είναι όντως δύσκολο να προσεγγιστεί πρόχειρα και περιστασιακά μια ποιοτική έρευνα. Δεν υπάρχει μια κοινωνική εξήγηση για τα φαινόμενα ούτε αποτελεί «αντικειμενική αλήθεια». Είναι ερμηνεία του προσωπικού τρόπου θεώρησης του κοινωνικού κόσμου και της προσωπικής επεξηγηματικής λογικής. Είναι εξίσου αναγκαίο, επίσης, να λαμβάνονται υπόψη τα μεταβαλλόμενα «αξιακά», πολιτισμικά πλαίσια μέσα στα οποία διενεργείται η έρευνα και ο συνεχής στοχασμός πάνω στην προσωπική δράση και την δράση των υπόλοιπων προσώπων που συμμετέχουν.

Έτσι δίνεται έμφαση σε μια διεισδυτική ολιστική προσέγγιση για το «σώμα της γνώσης», που συνθέτουν τα πρόσωπα για την κατανόηση αξιών, πεποιθήσεων, αντιλήψεων, εμπειριών. Με αυτόν τον τρόπο κρίνεται και η ποιοτική μέθοδος κατάλληλη μεθοδολογική επιλογή για τη μελέτη των αναπαραστάσεων της κοινωνικής πραγματικότητας τοποθετώντας το «διότι» και το «γιατί» στον πυρήνα της αναζήτησης των φαινομένων.

2.3.2 Ποιοτική συνέντευξη- Ημιδομημένη συνέντευξη

Η χρήση της συνέντευξης, ως μεθοδολογικού εργαλείου, για τη διεξαγωγή μιας ποιοτικής έρευνας και την «παραγωγή» δεδομένων (Mason, 2002), προσεγγίζει τη γνώση με διαφορετικό τρόπο σε σχέση με άλλα ποσοτικά ερευνητικά εργαλεία, όπως το ερωτηματολόγιο, για παράδειγμα. Η κύρια διαφορά τους έγκειται στο ότι η

συνέντευξη ως εργαλείο έχει τη δυναμική ακριβώς του να «παράγει» τα δεδομένα προς διερεύνηση και ανάλυση σε αντίθεση με το ερωτηματολόγιο όπου «συλλέγει» (Mason, 2002) τα δεδομένα ορίζοντάς τα ως πηγές, υπονοώντας ότι ο ερευνητής αντλεί δεδομένα από ένα προϋπάρχον «εκεί έξω» απόθεμα γνώσης. Για το λόγο αυτό, εάν πρόκειται να χρησιμοποιηθεί η ποιοτική συνέντευξη ως εργαλείο στην έρευνα, ο όρος «παραγωγή» δεδομένων είναι πιο εύστοχος στη χρήση του και πιο ακριβής καθότι συμπυκνώνει όλο το «ερευνητικό παράδειγμα» (Αβραμίδης& Καλυβά, 2006) του ερευνητή.

Στην περίπτωση της παρούσας εργασίας, η γνώση «χτίζεται» με δυναμικό και ενεργό τρόπο και η διαδικασία παραγωγής δεδομένων περιλαμβάνει τους όρους διάδραση, ανάλυση και ερμηνεία. Εφόσον μάλιστα η ποιοτική έρευνα δεν στοχεύει στον έλεγχο μιας υπόθεσης – θεωρίας, αλλά στην ανάδειξή της από τα δεδομένα, τότε η συνέντευξη ως μη τυποποιημένη και «ποσοτικοποιημένη» διαδικασία καθίσταται δόκιμο ερευνητικό εργαλείο.

Πέρα από αυτά τα λογικά συμπεράσματα σχετικά με την επιλογή της ποιοτικής συνέντευξης, ως μεθόδου παραγωγής δεδομένων για την έρευνα, βασική επιθυμία για την επιλογή της και χρήση της ως ερευνητικού εργαλείου είναι η ερευνητική οντολογική και επιστημολογική θέση που υποδεικνύουν ότι *«η γνώση, οι απόψεις, αντιλήψεις, εμπειρίες, διαδράσεις των ανθρώπων συνιστούν σημαντικές ιδιότητες της κοινωνικής πραγματικότητας, για τη διερεύνηση της οποίας έχουν σχεδιαστεί τα ερευνητικά ερωτήματα. (...) Ένας νομιμοποιημένος τρόπος για να παραγάγετε δεδομένα σχετικά με αυτές τις οντολογικές θέσεις είναι να εμπλακείτε σε μια διαδραστική σχέση με τους ανθρώπους, να τους μιλήσετε, να τους ακούσετε και να αποκτήσετε πρόσβαση σε αυτό που έχουν να αφηγηθούν ή να διατυπώσουν»* (Mason, 2011, σελ.78)

Η ποιοτική συνέντευξη δίνει τη δυνατότητα στο/στη συνεντευξιζόμενο/νη και συνεντευκτή/τρια να συζητήσουν γύρω από το πώς βιώνουν και ερμηνεύουν τον κόσμο μέσα από το δικό τους προσωπικό φίλτρο. Έτσι η συνέντευξη καθίσταται μέρος μιας αλληλεπίδρασης της καθημερινής ζωής και όχι η απλή και απρόσωπη συλλογή δεδομένων. Ο Kitwood (1977) παραθέτει μια σχετική αντίληψη για τη συνέντευξη :

«...μια συνάντηση που αναγκαστικά μοιράζεται πολλά από τα χαρακτηριστικά της καθημερινής ζωής. (...) αυτό που απαιτείται (...) δεν είναι μια τεχνική που έχει να κάνει με τις προκαταλήψεις, αλλά μια θεωρία της καθημερινής ζωής η οποία παίρνει υπόψη τα σχετικά χαρακτηριστικά των συνεντεύξεων. Αυτά μπορεί να περιλαμβάνουν παίξιμο

ρόλων, στερεότυπα, αντίληψη και κατανόηση.» (Kitwood 1977, Cohen, Manion, Morrison, 2007, σελ.450).

Ο Cicourel (1964) , υποστηρικτής επίσης της άποψης αυτής απαριθμεί πέντε χαρακτηριστικά, όπως αποτυπώνονται στη συνθήκη μιας συνέντευξης, που υπενθυμίζουν ότι οι περιορισμοί της καθημερινής ζωής παρεμβαίνουν πάντοτε γιατί αποτελούν κομμάτι των διαπροσωπικών αλληλεπιδράσεων. Ενδεικτικά αναφέρει:

- ✓ «Ο απαντών μπορεί εύκολα να αισθανθεί άβολα και να υιοθετεί τακτικές αποφυγής, αν οι ερωτήσεις πηγαίνουν πολύ σε βάθος».
- ✓ «Τόσο ο συνεντευκτής όσο και ο συνεντευζιαζόμενος είναι αναγκασμένοι να συγκροτούν μέρος αυτών που εν δυνάμει μπορούν να δηλώσουν».
- ✓ «Υπάρχουν πολλοί παράγοντες που αναπόφευκτα διαφέρουν από τη μια συνέντευξη στην άλλη, όπως η αμοιβαία εμπιστοσύνη, η κοινωνική απόσταση και ο έλεγχος τους συνεντευκτή».
- ✓ «Πολλές από τις έννοιες οι οποίες είναι σαφείς στον έναν θα είναι σχετικά δυσνόητες για τον άλλο, ακόμα κι αν η πρόθεση είναι η γνήσια επικοινωνία».
- ✓ «Είναι αδύνατον, όπως και στην καθημερινή ζωή, να υποβάλει κανείς σε λογικό έλεγχο όλες τις πλευρές της συνάντησης» (Cicourel, 1964, Cohen, Manion, Morrison, 2007, σελ.450).

Λαμβάνοντας υπόψη τις παραπάνω θέσεις σχετικά με τα χαρακτηριστικά και τη ποιότητα της συνέντευξης και συμπληρωματικά με τα παραπάνω, οι Barker και Johnson (1988) (Barker & Johnson, 1988, Cohen, Manion, Morrison, 2007, σελ.450), ορίζουν τη συνέντευξη ως:

«ένα ιδιαίτερο μέσο αποτύπωσης ή παρουσίασης γνώμης ατόμων για τις κοινωνικές δομές, καθώς και οι ερωτήσεις του είναι κάθε άλλο παρά ουδέτερες. Αντίθετα μάλιστα είναι ενσωματωμένες στις πολιτιστικές δεξαμενές των συμμετεχόντων και αντικατοπτρίζουν τους τρόπους με τους οποίους οι άνθρωποι κατανοούν το κοινωνικό τους περιβάλλον και τους άλλους.» Η ποιοτική συνέντευξη δύναται, επίσης, σύμφωνα με τον Robson (2007) να λάβει τρεις διαφορετικές μορφές ανάλογα με το βαθμό δόμησης ή τυποποίησης της :

- ✓ *«Πλήρως δομημένη συνέντευξη. Έχει προκαθορισμένες ερωτήσεις με προκαθορισμένη διατύπωση, συνήθως σε προκαθορισμένη διάταξη. Η χρήση κυρίως ανοιχτών ερωτήσεων αποτελεί ουσιαστικά τη μόνη διαφορά από ένα ερωτηματολόγιο δειγματοληπτικής έρευνας».*

- ✓ «*Ημιδομημένη συνέντευξη. Έχει προκαθορισμένες ερωτήσεις, αλλά η διάταξή της μπορεί να τροποποιηθεί ανάλογα με την αντίληψη του συνεντευκτή σχετικά με το τι φαίνεται καταλληλότερο. Η διατύπωση της ερώτησης μπορεί να αλλάξει και να δοθούν εξηγήσεις. Συγκεκριμένες ερωτήσεις που μπορεί να φαίνονται ακατάλληλες για κάποιο συγκεκριμένο ερωτώμενο μπορούν να παραλειφθούν ή να περιληφθούν πρόσθετες ερωτήσεις*».
- ✓ «*Μη δομημένη συνέντευξη. Ο συνεντευκτής έχει μια γενική περιοχή που τον ενδιαφέρει και τον απασχολεί, αλλά επιτρέπει στη συζήτηση να αναπτυχθεί στο πλαίσιο αυτής της περιοχής. Μπορεί να είναι πλήρως άτυπη*» (Robson, 2007, σελ.321).

Δεδομένου ότι η παρούσα θεωρητική μεθοδολογική προσέγγιση στοχεύει στο να πλησιάσει μια όσο το δυνατόν πιο ανοιχτή ροή στη διάρκεια της συνέντευξης, η ημιδομημένη συνέντευξη θεωρείται το καταλληλότερο ερευνητικό εργαλείο. Σκοπός είναι να δώσει στον συμμετέχοντα/ουσα τη δυνατότητα να εκφράσει ελεύθερα τις εμπειρίες του/της και τις απόψεις του/της σχετικά με την αναπηρία και την ενταξιακή εκπαίδευση και να αναφερθεί σε γεγονότα και καταστάσεις που έχουν νόημα για τον ίδιο και την ίδια. Θα μπορούσε να υιοθετηθεί η προσέγγιση της μη δομημένης συνέντευξης. Ωστόσο αυτό είναι κάτι που ίσως απαιτεί ιδιαίτερη εξοικείωση με την έρευνα από την πλευρά του ερευνητή/τριας, πράγμα αδύνατο για τη συγκεκριμένη συνθήκη μιας προπτυχιακής εργασίας στα πλαίσια του προγράμματος σπουδών, λόγω περιορισμών στο χρόνο και στην εμπειρία.

Η ημιδομημένη συνέντευξη επιτρέπει μια σχετική ευελιξία στη ροή της και στη δομή της, καθώς χρησιμοποιείται για να μελετήσει σε βάθος τις πεποιθήσεις και απόψεις των συνεντευξιαζόμενων, οι οποίες ορίζουν σχεδόν το πλαίσιο της συνέντευξης και συμβαδίζει με τα ενδιαφέροντά του. Ο/Η ερευνητής/τρια σε αυτό το σημείο δεν υπαγορεύει την πορεία της συνέντευξης, αλλά καθοδηγεί, παροτρύνει και ενθαρρύνει την κρίση και το συλλογισμό των συμμετεχόντων. Ο/Η συνεντευκτής/τρια επίσης θέτει ένα αρχικό θέμα το οποίο ξεκινά να ξεδιπλώνεται στην πορεία σκέψης των συμμετεχόντων, οδηγώντας τους σχεδόν στην επόμενη θεματική ενότητα. Είναι απαραίτητο να αφήνεται χώρος για κάθε θέμα, καθώς δεν γνωρίζει ο ίδιος ή η ίδια εκ των προτέρων πόσα δεδομένα θα παραχθούν (Robson, 2007). Στη συνέχεια ο/η ερευνητής/τρια συλλέγει τα δεδομένα, τα οποία μετατρέπει και ερμηνεύει, μέσω της ανάλυσης, σε πληροφορίες.

2.3.3 Ποιοτική Ανάλυση Περιεχομένου

Στο σημείο αυτό και έπειτα από την παραγωγή και συγκέντρωση των δεδομένων μέσα από τις συνεντεύξεις, είναι εξίσου σημαντικό το επόμενο στάδιο για την πορεία της ερευνητικής προσπάθειας, η ανάλυση των δεδομένων αυτών.

Η «Ποιοτική Ανάλυση Περιεχομένου» (Παγκουρέλια & Παπαδοπούλου, 2009) προέκυψε, ως Κριτική της Ποσοτικής Ανάλυσης Περιεχομένου, έπειτα από ενστάσεις σχετικά με τις επιφανειακές αναλύσεις που οδηγούσε η μέθοδος της «απλουστευτικής και διαστρεβλωτικής ποσοτικοποίησης» των δεδομένων (Kracauer 1952, Παγκουρέλια & Παπαδοπούλου, 2009). Η κριτική αυτή στηρίχθηκε στο ότι βασικό μεθοδολογικό εργαλείο της Ποσοτικής Ανάλυσης αποτελούσε -και αποτελεί- ένα απλοϊκό σύστημα κατηγοριών, το οποίο εστιάζει στην απλή καταμέτρηση λέξεων ή αναφορών και συνοδεύεται από ένα απλούστερο σύστημα αξιολόγησης, αυτό της καταμέτρησης αναφορών (Bryman, 1992, Neuman, 1997, Kohlbacher, 2006, Παγκουρέλια & Παπαδοπούλου, 2009). Ο Kracauer (1952), (Kracauer 1952, Παγκουρέλια, Παπαδοπούλου, 2009), τονίζει την ανάγκη αναδόμησης των νοημάτων και συμφραζομένων των κειμένων και ανάδειξης των πολλαπλών δυνατοτήτων ερμηνείας των δεδομένων. Η Ποιοτική Ανάλυση Περιεχομένου, έδωσε βαρύτητα στη διερεύνηση σε βάθος των δεδομένων μέσα από ένα σύνολο τεχνικών για την ανάλυση των κειμένων. Με αυτό τον τρόπο συμβαδίζει μέχρι ένα σημείο με την ποσοτική ανάλυση, προχωρώντας όμως και στην περαιτέρω ποιοτική και ερμηνευτική μελέτη τους (Mayring, 2000a, Παγκουρέλια & Παπαδοπούλου, 2009).

Το στάδιο αυτό επομένως είναι εξαιρετικά σημαντικό και αφορά στην απόδοση νοήματος στα ποιοτικά δεδομένα. *«Απόδοση νοήματος μπορεί να σημαίνει ομαδοποίηση, κατηγοριοποίηση και θεωρητικοποίηση των δεδομένων με στόχο την απάντηση των ερευνητικών ερωτημάτων»* (Ιωσηφίδης 2003, σελ.48). Αυτό συνεπάγεται αυτόματα ότι το κείμενο θα μελετηθεί στην ολότητά του και όχι επιλεκτικά και αποσπασματικά και ότι θα αναλυθούν έννοιες και όχι λέξεις.

Σύμφωνα με την Laurence Bardin (1986), η ανάλυση περιεχομένου είναι ένα σύνολο από *«τεχνικές ανάλυσης της επικοινωνίας μέσα από συστηματικές διαδικασίες περιγραφής του περιεχομένου των μηνυμάτων, με στόχο την ανάδειξη νοημάτων που θα οδηγήσουν σε συμπεράσματα για τη γνώση»* (Bardin 1986, Βιδαλάκη, 2009, σελ.42). Σε αντίθεση λοιπόν με την απλή ανάγνωση του κειμένου, η ανάλυση περιεχομένου

επιτρέπει τη συστηματική διερεύνηση του κειμένου. Ένας πιο περιγραφικός και πρακτικός ορισμός για την ανάλυση περιεχομένου είναι της Κυριαζή (2011):

«Η ανάλυση περιεχομένου είναι μια τυποποιημένη μέθοδος που οδηγεί στη συστηματική κωδικοποίηση του γραπτού και του προφορικού λόγου και, ως εκ τούτου, αντιστοιχεί στην ποσοτικοποίηση των απαντήσεων στις ανοιχτές ερωτήσεις των ερωτηματολογίων και του περιεχομένου των μη τυποποιημένων συνεντεύξεων. (...). Τα κωδικοποιημένα ποσοτικά στοιχεία που προκύπτουν συνοψίζονται και συσχετίζονται με στατιστικές μεθόδους. (...) Στη συνέχεια τα αποτελέσματα συνοψίζονται και επιτρέπουν, αναλόγως με τα στοιχεία, τη στατική ή τη διαχρονική περιγραφή του υπό έρευνα κοινωνικού φαινομένου» (Κυριαζή, 2011, σελ.283).

2.3.4 Θεματική Ανάλυση Περιεχομένου

Για τις ανάγκες της παρούσας ερευνητικής προσπάθειας η ανάλυση περιεχομένου πραγματοποιείται μέσα από θεματικές ενότητες. Αναζητούνται δηλαδή οι κύριες θεματικές ενότητες μέσα από ένα σώμα κειμένων και δεδομένων. Σε αυτή την περίπτωση ο όρος θέμα κατευθύνει όλη τη διαδικασία ανάλυσης:

«ένα θέμα συλλαμβάνει κάτι σημαντικό για τα δεδομένα σε σχέση με το ερευνητικό ερώτημα και αντιπροσωπεύει κάποιο επίπεδο ενός μοτίβου μέσα στις απαντήσεις ή στο νόημα εντός του σώματος των δεδομένων» (Broun& Clark, 2006,σελ.10).

Στόχος είναι να επιλεγούν τα σημεία- κλειδιά των συνεντεύξεων, να γίνει μια κατανόηση του κειμένου με βάση τα ερευνητικά ερωτήματα, επικεντρώνοντας στα βασικά θέματα και να βρεθούν τα κοινά σημεία μεταξύ των συμμετεχόντων. Έτσι βασικά βήματα στη Θεματική Ανάλυση, όπως ορίζονται από τους Broun& Clark (2006) είναι:

- ✓ *«Εξοικείωση με τα δεδομένα μέσω της απομαγνητοφώνησης αλλά και των επαναλαμβανόμενων αναγνώσεων τους, σημειώνοντας κάποιες αρχικές ιδέες».*
- ✓ *«Δημιουργία των αρχικών κωδικών: μέσα από τα δεδομένα τα διάφορα ενδιαφέροντα σημεία κωδικοποιούνται με συστηματικό τρόπο και κάτω από κάθε κωδικό προστίθενται τα σχετικά με αυτόν αποσπάσματα από τα κείμενα».*
- ✓ *«Αναζήτηση των θεμάτων: οι κωδικοί ενοποιούνται σε πιθανά θέματα, συγκεντρώνοντας όλα τα δεδομένα που είναι σχετικά κάτω από κάθε πιθανό θέμα».*

- ✓ «Έλεγχος των θεμάτων: ελέγχεται αν τα θέματα βγάζουν νόημα σε σχέση με τα κωδικοποιημένα αποσπάσματα, και έτσι προκύπτει ένας θεματικός «χάρτης» της ανάλυσης».
- ✓ «Καθορισμός και ονομασία των θεμάτων: Η ανάλυση συνεχίζεται με σκοπό να καθοριστούν λεπτομερώς τα χαρακτηριστικά του κάθε θέματος αλλά και η συνολική ιστορία που η ανάλυση περιγράφει, δημιουργώντας ξεκάθαρους ορισμούς και ονόματα για κάθε θέμα».
- ✓ «Παραγωγή της αναφοράς: Επιλέγονται πιο χαρακτηριστικά και σχετικά αποσπάσματα, γίνεται η τελική ανάλυση τους και ελέγχεται το κατά πόσο η ανάλυση είναι σχετική με τα ερευνητικά ερωτήματα». (Broun & Clark, 2006,σελ.15-24).

2.4 Μεθοδολογικός σχεδιασμός

Για τη συγγραφή της παρούσας ερευνητικής εισήγησης συνέβαλαν ένας συνδυασμός παραμέτρων που συνέτρεχαν με τη διαμόρφωση μιας γενικής ιδέας για το θέμα και το νοητικό γρίφο που τέθηκε προς διερεύνηση. Σε πρώτο επίπεδο, η προσωπική εμπειρία μέσα από τα μαθήματα και τις ενότητες της πρακτικής άσκησης, όπως ορίζονται από το πρόγραμμα σπουδών του Τ.Ε.Α.Π.Η, έθεσαν τους αρχικούς προβληματισμούς και τα πρώτα ερωτήματα γύρω από το ζήτημα της αναπηρίας και της ενταξιακής εκπαίδευσης. Σε δεύτερο επίπεδο η προσωπική εμπλοκή με το θεσμό της παράλληλης στήριξης και ο προσωπικός ρόλος της ειδικού παράλληλης στήριξης, που ανελήφθη για το τρέχον σχολικό έτος, αποτέλεσαν εφαλτήριο μελέτης και διερεύνησης για την άρθρωση μιας επιστημονικής αναφοράς στο πεδίο της Ενταξιακής Εκπαίδευσης και των Σπουδών της Αναπηρίας. Το θέμα αυτής της ερευνητικής εισήγησης συζητήθηκε και συνδιαμορφώθηκε με την επιβλέπουσα καθηγήτρια Ντεροπούλου Ε., η οποία και έθεσε στη συνέχεια τις βασικές κατευθύνσεις σχετικά με τη δομή της εργασίας και τη δημιουργία του ερευνητικού σχεδίου. Το ίδιο το θέμα υπέδειξε το ερευνητικό εργαλείο που χρησιμοποιήθηκε, την ημιδομημένη συνέντευξη. Εφόσον σκοπός της έρευνας είναι η μελέτη σε βάθος απόψεων, πεποιθήσεων, στάσεων και εμπειριών των εκπαιδευτικών για την παράλληλη στήριξη, η ημιδομημένη συνέντευξη αποτέλεσε το καταλληλότερο μέσο. Στη συνέχεια ξεκίνησε μια εκτεταμένη επισκόπηση της

βιβλιογραφίας για το θέμα της ερευνητικής εισήγησης που συνοδεύει όλη την πορεία της ερευνητικής προσπάθειας. Μέσα από τη μελέτη της βιβλιογραφίας επίσης, διαμορφώθηκε το ερευνητικό παράδειγμα που ανέδειξε οντολογικές και επιστημολογικές θέσεις οι οποίες και λειτουργούν ως ιδεολογικοί πυλώνες που δίνουν μορφή και νόημα στα δεδομένα που παράγονται.

Σε επόμενο στάδιο μαζί με την καθηγήτρια τέθηκαν οι πρώτοι άξονες για τα ερευνητικά ερωτήματα τα οποία αναλύθηκαν σε υποερωτήματα και επαναδιατυπώθηκαν με σκοπό να βρίσκονται σε σύμπνοια με το θέμα και το σκοπό της εργασίας. Προετοιμάστηκε κατ' αυτό τον τρόπο και ο οδηγός συνέντευξης, ο οποίος διαμορφώθηκε βάσει των ερευνητικών ερωτημάτων και περιλάμβανε πέντε επιμέρους άξονες ερωτήσεων και υποερωτήσεων.

Το επόμενο μεθοδολογικό βήμα ήταν η πραγματοποίηση μιας πιλοτικής συνέντευξης, με σκοπό να δοθούν ανατροφοδοτήσεις για το μέχρι τώρα μεθοδολογικό σχεδιασμό και την έκθεση του σε πραγματικές συνθήκες, όπου και θα εντοπίζονταν νοηματικά κενά και τεχνικά θέματα προς επανεξέταση. Ακολούθησε έπειτα η διεξαγωγή των συνεντεύξεων σε δέκα εκπαιδευτικούς δημοτικής εκπαίδευσης από την ίδια σχολική μονάδα, που έλαβαν μέρος κυρίως εντός του χώρου του σχολείου τις μεσημεριανές ώρες μετά το σχόλασμα και ο μέσος όρος διάρκειας τους ήταν μία ώρα. Στη συνέχεια, ακολουθεί το πέρασμα από τις συνεντεύξεις στην απομαγνητοφώνηση τους. Όλες οι συνεντεύξεις απομαγνητοφωνήθηκαν αυτολεξεί, συμπεριλαμβανομένων και των παραλεκτικών σημείων (π.χ. εεε, χμμμ κλπ), τις συναισθηματικές αντιδράσεις (π.χ. γέλιο, κλάμα) και των παύσεων κατά την διάρκεια της συνέντευξης. Μετά την παραγωγή δεδομένων μέσα από τις ημιδομημένες συνεντεύξεις και την απομαγνητοφώνηση αυτών ακολούθησε η ανάλυση τους και η διεξαγωγή συμπερασμάτων που πραγματοποιήθηκαν όπως προαναφέρθηκε με τη θεματική ανάλυση περιεχομένου και την κατασκευή ενός συστήματος κατηγοριών, με βασικές έννοιες οι οποίες υπερέβαιναν τους απλούς τίτλους (Βιδαλάκη Ιωάννα, 2009). Για το σκοπό αυτό συστηματοποιήθηκαν: *1) τι λεγόταν συστηματικά και επαναλαμβανόταν, 2) τι υπονοούνταν, 3) τι αποσιωπούνταν, 4) τι λεγόταν σπάνια* (Βιδαλάκη Ιωάννα, 2009, σελ. 43) και έτσι κατασκευάστηκαν και τα νοήματα με βάση την ταξινόμηση που χρησιμοποιήθηκε.

2.5 Το Δείγμα της έρευνας

Η παρούσα ερευνητική προσπάθεια, βασίζεται στη βολική δειγματοληψία όπου επιλέγονται τα πλησιέστερα άτομα για την παραγωγή δεδομένων και αυτή η διαδικασία συνεχίζεται μέχρι να αποκτηθεί το απαιτούμενο μέγεθος του δείγματος με κριτήρια που σχετίζονται με το θεωρητικό πλαίσιο της έρευνας.

Η πρόσβαση στο δείγμα ήταν σχετικά εύκολη. Διαμοιράστηκε ηλεκτρονικά (email) στη σχολική μονάδα και στους εκπαιδευτικούς, μια ενημερωτική επιστολή σχετικά με το περιεχόμενο και το σκοπό της έρευνας, τη δομή και τον τρόπο διεξαγωγής της και στη συνέχεια μέσω μιας φόρμας συναίνεσης οι εκπαιδευτικοί δήλωσαν το ενδιαφέρον τους για συμμετοχή. Στην επιστολή τονίστηκε, επίσης, η τήρηση του κώδικα ερευνητική δεοντολογίας και η πλήρης ανωνυμία των συμμετεχόντων/ουσών.

Πριν τη διεξαγωγή της εκάστοτε συνέντευξης οι εκπαιδευτικοί συμπλήρωσαν κάτω από τη φόρμα συναίνεσης τα δημογραφικά τους στοιχεία, στοιχεία για την εκπαίδευσή τους, την ειδικότητά τους καθώς και τα χρόνια προϋπηρεσίας τους.

Σε σχέση με την παρουσίαση του δείγματος παρατίθενται τα παρακάτω στοιχεία:

Το δείγμα αποτελείται από δέκα συμμετέχοντες/ουσες εκπαιδευτικούς εκ των οποίων οι οκτώ είναι γυναίκες και οι δυο άνδρες. Ο μέσος όρος ηλικίας των συμμετεχόντων που συγκαταλέγονται στο δείγμα είναι 35 ετών.

Οι 6 εκ των 10 συνεντευξιζόμενων είναι δάσκαλοι/ες τάξης από την α' τη γ' και τη δ' δημοτικού. Συμμετείχαν επίσης 2 εκπαιδευτικοί με ειδικότητα που πραγματοποιούσαν μαθήματα στις περισσότερες τάξεις του δημοτικού. Τέλος συμμετείχαν 2 εκπαιδευτικοί παράλληλης στήριξης σε δυο τάξεις της β' δημοτικού.

Η προϋπηρεσία των συμμετεχόντων/ουσών εκπαιδευτικών ταξινομείται ενδεικτικά σε μια κλίμακα στον παρακάτω πίνακα:

Χρόνια προϋπηρεσίας στη γενική εκπαίδευση	Αριθμός συμμετεχόντων
0-2	2
3-8	4
9-15	1
16-20	1
21 -30	1

Πίνακας 2.5α: Χρόνια προϋπηρεσίας στη γενική εκπαίδευση

Συμπληρωματικά με την προϋπηρεσία προστίθενται και 3 εκπαιδευτικοί συμμετέχοντες/ουσες με εμπειρία, όχι απαραίτητα ως παιδαγωγοί, σε ειδικά εκπαιδευτικά πλαίσια και δομές, σε αποσπασματικά χρονικά διαστήματα.

Ο παρακάτω πίνακας στην προσπάθεια να συμπεριλάβει όλα τα στοιχεία των συμμετεχόντων/ουσών σχετικά με την εκπαίδευσή τους, δομείται με βάση τα στάδια της εκπαίδευσης και παρατίθεται από κάτω:

Εκπαίδευση	Αριθμός συμμετεχόντων
Κάτοχοι πτυχίου παιδαγωγική σχολής/ φοιτητές παιδαγωγικών σχολών	8
Κάτοχοι πτυχίων από άλλα εκπαιδευτικά ιδρύματα	8
Κάτοχοι μεταπτυχιακών σπουδών	5
Σεμινάρια στην ειδική αγωγή	3
Διάφορες Παιδαγωγικές επιμορφώσεις	10

Πίνακας 2.5β: Εκπαίδευση των εκπαιδευτικών και Τίτλοι σπουδών

2.6 Ερευνητικά εργαλεία

Στη συνέχεια πραγματοποιείται μια περιγραφή για το πώς δομείται ο οδηγός ημιδομημένης συνέντευξης με βάση τους πέντε άξονες που σχετίζονται με τους στόχους της συγκεκριμένης πτυχιακής εργασίας. Κάθε θεματικό άξονας αντιπροσωπεύει αντίστοιχα και ένα από τα ερευνητικά ερωτήματα που τίθενται προς διερεύνηση. Οι ερωτήσεις που διατυπώνονται είναι ανοιχτού τύπου (για παράδειγμα: «πώς θα προσδιορίζατε την ενταξιακή εκπαίδευση;»), που επιτρέπουν στον/στην συνεντευξιαζόμενο/νη να δώσει τις δικές του/της ερμηνείες σε έννοιες και περιεχόμενο, να αναπτύξει ελεύθερα τα συλλογιστικά του/της επιχειρήματα, να στοχαστεί και να αναστοχαστεί επάνω στα λεγόμενά του/της. Να σημειωθεί επίσης ότι κάθε μια από τις συνεντεύξεις εισάγεται με τα δημογραφικά στοιχεία του/της κάθε συνεντευξιαζόμενου/νης. Αναλυτικότερα: Στον πρώτο θεματικό άξονα εντάσσονται ερωτήσεις που αφορούν τις απόψεις των εκπαιδευτικών για την ενταξιακή εκπαίδευση, ενώ στο δεύτερο θεματικό άξονα συμπεριλαμβάνονται ερωτήσεις που αναφέρονται σε ερμηνευτικές και εννοιολογικές προσεγγίσεις των εκπαιδευτικών για

την αναπηρία και τη διαφορετικότητα. Στον τρίτο θεματικό άξονα εμπεριέχονται απόψεις και αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για την ενταξιακή εκπαιδευτική πολιτική, ενώ ο τέταρτος άξονας, περιλαμβάνει εμπειρίες και εκπαιδευτικές πρακτικές των συμμετεχόντων/ουσών στο πλαίσιο λειτουργίας του θεσμού της παράλληλης στήριξης, όπως συναντώνται μέσα στη σχολική κοινότητα. Τέλος, ο πέμπτος θεματικός άξονας, αφορά στην κατάθεση εκ μέρους των εκπαιδευτικών των δικών τους προτάσεων για την ενδυνάμωση του θεσμού της παράλληλης στήριξης, καθώς και τις προοπτικές που ενδέχεται να απορρέουν από προτάσεις τους σχετικά με την ενταξιακή εκπαίδευση.

3 ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3^ο : Παρουσίαση Δεδομένων

Στο κεφάλαιο αυτό παρουσιάζονται τα παρακάτω δεδομένα όπως παρήχθησαν μέσα από τις συνεντεύξεις με τους/τις συμμετέχοντες/ουσες. Γνώμονα στην παραγωγή δεδομένων αποτελούν τα ερευνητικά ερωτήματα που έχουν τεθεί για την παρούσα ερευνητική προσπάθεια και από τα οποία απορρέουν και οι πέντε βασικοί θεματικοί άξονες του οδηγού της ημι- δομημένης συνέντευξης που πλαισιώνουν την περιγραφή των δεδομένων. Η εν λόγω παρουσίαση πραγματοποιείται μέσα από περιγραφικούς πίνακες που περιλαμβάνουν όλες τι ποιότητες και αποχρώσεις των εκάστοτε θεμάτων που αναδύονται μέσα από το πλήθος των απαντήσεων των συμμετεχόντων.

Τους συγκεκριμένους πίνακες συνοδεύουν αποσπάσματα από το περιεχόμενο των συνεντεύξεων όπως αυτές ηχογραφήθηκαν και λειτουργούν επεξηγηματικά ως προς το νόημα των δεδομένων και ενισχυτικά ως προς την αιτιολόγηση παραγωγής κάποιας κατηγορίας δεδομένων. Για τις ανάγκες τήρησης του κώδικα δεοντολογίας στη διεξαγωγή της έρευνας και της τήρησης της πλήρους ανωνυμίας των συμμετεχόντων/ουσών, οι ίδιοι και οι ίδιες κωδικοποιούνται σε : Συμμετέχων/ουσα Σ1, Συμμετέχων/ουσα Σ2, Συμμετέχων/ουσα Σ3,..., Συμμετέχων/ουσα Σ10.

3.1 Απόψεις των εκπαιδευτικών για την ενταξιακή εκπαίδευση

3.1.1 Εννοιολογικός προσδιορισμός της ενταξιακής εκπαίδευσης

Στην ερώτηση που αναφέρεται στον προσδιορισμό της ενταξιακής εκπαίδευσης, τέσσερις εκπαιδευτικοί την ορίζουν ως συνύπαρξη όλων των μαθητών/τριών στη σχολική τάξη. Επίσης τέσσερις εκπαιδευτικοί την ταυτίζουν με τη λειτουργία των τμημάτων ένταξης καθώς και με το θεσμό της παράλληλης στήριξης.

«Ενταξιακή αγωγή για μένα είναι να πάρουμε το κάθε παιδί με τις ανάγκες που έχει και να μπορούμε να το βοηθήσουμε να προχωρήσει μέσα στην τάξη , μαζί με τους υπόλοιπους χωρίς να τον αποκόπτουμε από την εκπαίδευση ή τελειώς απομονωμένα ώστε να μπορέσει να προχωρήσει και κείνο με βάση το δικό του χρόνο και τις δικές του ανάγκες. Τώρα υπάρχουν τα τμήματα ένταξης ούτως ή άλλως» (Σ9).

Στη συνέχεια δυο εκπαιδευτικοί προσδιορίζουν την ενταξιακή εκπαίδευση ως παροχή βοήθειας σε ορισμένα παιδιά στην κατάκτηση μαθησιακών στόχων με σκοπό να είναι τα ίδια σε θέση να ακολουθήσουν την υπόλοιπη τάξη.

«Ένα βοηθητικό κομμάτι στο παιδί το οποίο έχει κάποιες δυσκολίες μέσα στην τάξη, να μπορέσει, να μάθει αυτό που στην παρούσα φάση πρέπει να μάθει» (Σ1).

Επίσης δύο εκπαιδευτικοί αντιλαμβάνονται την ενταξιακή εκπαίδευση ως ενισχυτικό εργαλείο ώστε να κατακτήσουν ορισμένοι μαθητές τους γνωστικούς στόχους που προβλέπονται στην εκάστοτε τάξη.

«Ως ενταξιακή εκπαίδευση θα προσδιόριζα ας πούμε όλες τις ενέργειες και τις παράλληλες ενέργειες, εννοώ παράλληλες με το μάθημα σε μια τάξη, αλλά και τις ξεχωρές ενέργειες που γίνονται, ώστε κάποια παιδιά που διαφοροποιούνται από το μαθησιακό μέσο όρο, στο επίπεδο μιας τάξης, να μπορέσουν να συνυπάρχουν και να εξελίσσονται και να αναπτύσσονται μαθησιακά ομαλά με την υπόλοιπη ομάδα» (Σ4).

Έπειτα, δυο εκπαιδευτικοί θεωρούν πως η ενταξιακή εκπαίδευση είναι η ειδική εκπαίδευση τοποθετημένη στα πλαίσια του γενικού σχολείου. Επιπλέον, δυο εκπαιδευτικοί την ορίζουν ως μια ενιαία γενική εκπαίδευση στην οποία δίνεται έμφαση στις κτιριακές και υλικοτεχνικές υποδομές. Μια εκπαιδευτικός αντιλαμβάνεται την ενταξιακή εκπαίδευση ως ένα είδος εκπαίδευσης που ανατρέπει το υπάρχον πλαίσιο δομικά και ως προς το περιεχόμενο για τη συμπερίληψη όλων των μαθητών/τριών στη σχολική κοινότητα.

«Θα έλεγα ότι ενταξιακή εκπαίδευση είναι αυτό το είδος εκπαίδευσης που σε γενικές γραμμές δεν προσπαθεί να αλλάξει το άτομο για να χωρέσει στα ήδη υπάρχοντα

πλαίσια, αλλά επιδιώκει την αλλαγή όλου του πλαισίου, ώστε να συμπεριληφθεί το άτομο μέσα σε αυτό και να μπορεί να επωφεληθεί μέσα στο εκπαιδευτικό πλαίσιο όσο περισσότερο γίνεται» (Σ5).

Προσδιορισμός ενταξιακής εκπαίδευσης ως:	Πλήθος απαντήσεων
1. Συνύπαρξη στη σχολική τάξη	4
2. Τμήμα ένταξης και παράλληλη στήριξη	4
3. Παροχή βοήθειας για μαθησιακό-γνωστικό «συμβάδισμα» με την υπόλοιπη τάξη	2
4. Ενισχυτικό εργαλείο κατάκτησης μαθησιακών στόχων	2
5. Ειδική εκπαίδευση που παρέχεται στο γενικό σχολείο	2
6. Γενική εκπαίδευση με ενίσχυση στις υλικοτεχνικές και κτιριακές υποδομές	2
7. Ψυχολογική υποστήριξη	1
8. Θετικά αναγκαία διαδικασία ευαισθητοποίησης της εκπαιδευτικής κοινότητας	1
9. Φιλοσοφία για την αποδοχή των μαθητών/τριών με ιδιαιτερότητες	1
10. Εργαλείο ευαισθητοποίησης των μαθητών/τριών του γενικού σχολείου	1
11. Ενσωμάτωση των παιδιών με ιδιαιτερότητες	1
12. Είδος εκπαίδευσης που ανατρέπει το υπάρχον πλαίσιο δομικά και ως προς το περιεχόμενο για τη συμπερίληψη όλων	1
13. Διαδικασία επαναπροσδιορισμού ερμηνευτικών προσεγγίσεων της κανονικότητας και της ικανότητας	1

Πίνακας 3.1.1: Προσδιορισμός ενταξιακής εκπαίδευσης

3.1.2 Το πλαίσιο που απευθύνεται η ενταξιακή εκπαίδευση

Τέσσερις εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι η ενταξιακή εκπαίδευση απευθύνεται σε παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες και τέσσερις επιπλέον ότι αφορά το ευρύτερο κοινωνικό σύνολο με έμφαση στη σχολική κοινότητα. Τρεις από τους/τις συμμετέχοντες/ουσες εκπαιδευτικούς υποστηρίζουν πως η ένταξη αφορά συν τοις άλλοις παιδιά-μετανάστες.

«Ομάδες εύκολα διακριτές θα μπορούσε να είναι τα παιδιά με αναπηρίες και παιδιά που προέρχονται από διαφορετικό πλαίσιο πολιτισμικό, γλωσσικό επομένως σε μια πρώτη ανάγνωση είναι αυτό από εκεί και πέρα ενταξιακή μπορεί να είναι μια ομπρέλα η οποία έχει από κάτω του πολλά πράγματα» (Σ10).

Στη συνέχεια τρεις εκπαιδευτικοί πιστεύουν ότι η ενταξιακή εκπαίδευση απευθύνεται σε παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και αναπηρίες όπως αυτισμός, νοητική υστέρηση και τετραπληγία. Για δυο εκπαιδευτικούς η ένταξη ξεκινά από τα άτομα με αναπηρία αλλά επεκτείνεται και άλλες ομάδες μαθητικού πληθυσμού.

«Έχει ξεκινήσει προφανώς από τα άτομα με αναπηρία, αλλά νομίζω ότι έχει επεκταθεί πολύ έξω απ' αυτό, νομίζω ότι αφορά όλους τους μαθητές που μπορεί αν συναντήσει κανείς σε ένα εκπαιδευτικό πλαίσιο, μπορεί να αφορά παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες, άτομα με κινητικές αναπηρίες, με αναπτυξιακές διαταραχές, με άλλα σύνδρομα, μπορεί να αφορά παιδιά που δεν διαμένουν με τις οικογένειές τους, μένουν σε ίδρυμα ας πούμε, μπορεί να αφορά οποιοδήποτε παιδί ακόμα και ένα παιδί από διαζευγμένη οικογένεια, ή ένα παιδί που πληροί τα κριτήρια ενός «κανονικού» παιδιού» (Σ5).

Άλλες απαντήσεις που δόθηκαν σχετικά με το ερώτημα αφορούν άτομα που χρειάζονται περισσότερη βοήθεια-αγωγή, παιδιά που διαφοροποιούνται από το μαθησιακό μέσο όρο και παιδιά που θα μπορούσαν να φοιτήσουν σε τμήματα ένταξης. Τέλος μια εκπαιδευτικός αναφέρει ότι η ένταξη απευθύνεται σε παιδιά με δυσκολίες και ιδιαιτερότητες στη συμπεριφορά, καθώς και ακραίες περιπτώσεις παιδιών.

«Θεωρώ και παιδιά με δυσκολίες στην συμπεριφορά, στην προσαρμογή, δηλαδή όχι μόνο πολύ ακραίες περιπτώσεις παιδιών που μπορεί να μην μπορούν να συμμετέχουν στο μάθημα, δηλαδή και παιδιών με ιδιαίτερες συμπεριφορές το θεωρώ ότι είναι ένταξη. Ότι πρέπει να τα εντάξεις» (Σ2).

Σε ποιους απευθύνεται, ποιους αφορά	Πλήθος απαντήσεων
1. Παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες	4
2. Κοινωνικό σύνολο και σχολική κοινότητα	4
3. Παιδιά διαφορετικού πολιτισμικού περιβάλλοντος	3
4. Άτομα με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και αναπηρία (αυτισμός, νοητική υστέρηση, τετραπληγία)	3
5. Με αφετηρία τα άτομα με αναπηρία διευρύνεται και σε άλλες ομάδες μαθητικού πληθυσμού	2
6. Σε άτομα που χρειάζονται μια παραπάνω βοήθεια	1
7. Σε παιδιά με ιδιαιτερότητες στη συμπεριφορά και ακραίες περιπτώσεις	1
8. Παιδιά που διαφοροποιούνται από το μαθησιακό Μ.Ο	1
9. Τα παιδιά που θα μπορούσαν να πάνε σε τμήμα ένταξης	1

Πίνακας 3.1.2: Σε ποιους απευθύνεται, ποιους αφορά

3.1.3 Σχέση ειδικής εκπαίδευσης με ενταξιακή εκπαίδευση

Οι εκπαιδευτικοί ρωτήθηκαν για το πώς συσχετίζονται η ειδική εκπαίδευση με την ενταξιακή. Τέσσερις εκπαιδευτικοί εντοπίζουν διαφορές ως προς τη δομή που φοιτούν οι μαθητές/τριες εφόσον κατά την άποψή τους η ειδική εκπαίδευση ταυτίζεται με το ειδικό σχολείο και η ενταξιακή με το γενικό σχολείο. Αυτό κατά τα λεγόμενα των συμμετεχόντων έχει ως αποτέλεσμα την απομόνωση, αν πρόκειται για ειδικό σχολείο και την ένταξη αν πρόκειται για το γενικό σχολείο.

«Ένα ειδικό σχολείο πολύ συχνά εστιάζει, και πολύ καλά κάνει στο να βοηθήσει τα παιδιά που είναι μαθητές να ξεπεράσουνε ίσως κάποιες δυσκολίες που έχουν είτε να ενταχθούν γενικότερα κοινωνικά είτε να αναπτύξουν κάποια σημεία στα οποία έχουν αδυναμίες πιστεύω.(...) δεν ξέρω το βαθμό της αναπηρίας, αλλά είναι ένα σχολείο, ένας χώρος που είναι όλοι μαζί, άρα δεν υπάρχει ένταξη. Ενώ πηγαίνοντας σε ένα σχολείο γενικής εκπαίδευσης αν γίνει σωστά η δουλειά και από το σχολείο και από τους εκπαιδευτικούς, αυτό που είπα και στην προηγούμενη ερώτηση, έχουν να κάνουν με ένταξη» (Σ8).

Τρεις εκπαιδευτικοί απάντησαν ότι η ενταξιακή εκπαίδευση αποτελεί μια εξέλιξη της ειδικής αγωγής και τρεις εκπαιδευτικοί υποστήριξαν ότι σχετίζονται ως προς την αναγκαία ύπαρξη της ειδικής γνώσης στο πεδίο της ένταξης.

«Θεωρώ ότι αλληλοεξαρτώνται. Τόσο πολύ το θεωρώ αλληλένδετο, που θα έπρεπε ο δάσκαλος να έχει οπωσδήποτε εκπαιδευτεί και στην ειδική αγωγή, δηλαδή του είναι απαραίτητη η γνώση αυτή και η εμπειρία» (Σ2).

Μια συμμετέχουσα συσχετίζει την ειδική με την ενταξιακή ως προς τον κοινό μαθητικό πληθυσμό στον οποίο στοχεύουν (τα άτομα με αναπηρία) και τρεις εκπαιδευτικοί ταυτίζουν τα δυο πεδία. Μία συμμετέχουσα, ταυτίζει τα δυο επιστημονικά πεδία στα πλαίσια της ελληνικής πραγματικότητας.

«Νομίζω ότι στην Ελλάδα τουλάχιστον η ενταξιακή εκπαίδευση έχει να κάνει με τη ειδική αγωγή εννοώντας την εκπαίδευση των ατόμων με αναπηρία» (Σ5).

Μια εκπαιδευτικός εντοπίζει διαφορές ως προς τις προσεγγίσεις που έχει υιοθετήσει το εκάστοτε πεδίο και συγκεκριμένα πιστεύει ότι η ειδική εκπαίδευση συνδέεται με τη θεραπεία του/της μαθητή/τριας, συνήθως εκτός του σχολικού πλαισίου, ενώ η ενταξιακή συνδέεται με την εκπαίδευση του/της μαθητή/τριας εντός του σχολικού πλαισίου. Τέλος ένας εκπαιδευτικός θεωρεί ότι η ενταξιακή εκπαίδευση αποτελεί στόχο της ειδικής.

Σχέση ειδικής με ενταξιακή εκπαίδευση	Πλήθος απαντήσεων
1. Διαφέρουν ως προς το χωροταξικό πλαίσιο και το αποτέλεσμα (απομόνωση- ένταξη)	5
2. Η ενταξιακή ως μετεξέλιξη της ειδικής	3
3. Ταύτιση μεταξύ τους	3
4. Η ειδική ως εργαλείο για την ένταξη	3
5. Κοινή στόχευση τα άτομα με αναπηρία	1
6. Διαφέρουν ως προς την προσέγγιση (ειδική-θεραπεία, ένταξη-εκπαίδευση)	1
7. Η ενταξιακή αποτελεί στόχο της ειδικής	1

Πίνακας 3.1.3: Σχέση ειδικής με ενταξιακή εκπαίδευση

3.1.4 Χαρακτηριστικά του ειδικού σχολείου

Σε σχέση με τα χαρακτηριστικά που προσδίδουν οι εκπαιδευτικοί στα ειδικά σχολεία, τρεις υποστηρίζουν ότι τα ειδικά σχολεία λειτουργούν απομονωτικά για τα παιδιά με αναπηρίες και τρεις υποστηρίζουν ότι οι τα ειδικά διαφέρουν από τα γενικά σχολεία ως προς το επίπεδο μεγαλύτερης συγκέντρωσης παιδιών με αναπηρία στα ειδικά απ ότι στα γενικά. Δυο εκπαιδευτικοί εντοπίζουν διαφορές ως προς την αντανάκλαση, από την εκάστοτε εκπαιδευτική δομή, της κοινωνικής πραγματικότητας.

«(..)ενώ αν το παιδί είναι σε ένα ειδικό σχολείο που όλα τα παιδιά έχουν κάποιες ιδιαίτερες ανάγκες ή αναπηρίες, δεν τον βοηθάει να ενταχθεί έξω στην κοινωνία γιατί δεν είναι η πλειοψηφία τέτοια»(...)είναι και πάρα πολύ θετικό να βρεθούνε και σε ένα περιβάλλον όπου τα άτομα που θα συναντήσουν και θα γνωρίσουν κακά τα ψέματα είναι μια πλειοψηφία και οι διαφορές είναι λίγο πιο ήπιες και όχι τόσο κραυγαλέες και καλό είναι να το δουν και να κοινωνικοποιηθούν και σε ένα τέτοιο πλαίσιο» (Σ2).

Στη συνέχεια, δυο εκπαιδευτικοί αναφέρονται σε διαφοροποιήσεις του ειδικού με το γενικό σχολείο ως προς το Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών και δυο σε διαφοροποιήσεις αναφορικά με το ότι τα παιδιά εκφράζουν τις ανάγκες τους σε ένα ειδικό σχολείο ελεύθερα εφόσον το ίδιο το πλαίσιο λειτουργεί με πιο απενοχοποιημένους όρους.

«Το έχω δει σε ειδικά σχολεία ότι πόση υπομονή έχει ο ένας με τον άλλο. Πόση υπομονή έχει δηλαδή η κατανόηση στα ειδικά σχολεία , νομίζω ότι υπάρχει αυτό το στοιχείο πολύ έντονο, δηλαδή τα παιδιά έχουν πολλή υπομονή στην κατανόηση ο ένας με τον άλλο γιατί έχουν μάθει να είναι σε ένα περιβάλλον όπου αυτά τα θέματα είναι πολύ πάνω στην επιφάνεια και δεν κρύβονται γιατί έτσι ζούνε» (Σ8).

Μια εκπαιδευτικός αναφέρει ως διαφορές με τη γενική εκπαίδευση την αποκλειστική λειτουργία των ειδικών στην εξατομικευμένη προσέγγιση και ένας εκπαιδευτικός θεωρεί ότι στόχος των ειδικών είναι η μελλοντική ένταξη των παιδιών με αναπηρίες σε σχέση με την γενική όπου εκεί η ένταξη πραγματοποιείται σε άμεσα πλαίσια. Τέλος, μια εκπαιδευτικός κάνει αναφορά στην αδυναμία του γενικού εκπαιδευτικού να εστιάσει εξίσου το ίδιο σε όλες τις ανάγκες των μαθητών/τριών σε αντίθεση με το ειδικό και μια εκπαιδευτικός τονίζει τα πιθανά οφέλη που απορρέουν από το ειδικό πλαίσιο , ωστόσο λειτουργεί ανασταλτικά στην αποδοχή της διαφορετικότητας των μαθητών/τριών από την κοινωνική πραγματικότητα.

Χαρακτηριστικά του Ειδικού σχολείου	Πλήθος απαντήσεων
1. Τα ειδικά σχολεία απομονώνουν τα παιδιά με αναπηρία , στα γενικά υπό συνθήκες εντάσσονται	3
2. Διαφέρουν ως προς τη συγκέντρωση-πλήθος των ατόμων με αναπηρία	3
3. Το ειδικό δεν αντανakλά την κοινωνική πραγματικότητα	2
4. Τα ειδικά δεν κοινωνικοποιούν και διαφέρουν στο πρόγραμμα σπουδών με τα γενικά	2
5. Στα ειδικά δεν υπάρχει καταπίεση των αναγκών	2
6. Το ειδικό εξατομικεύει ενώ το γενικό περιλαμβάνει και το ειδικό	1
7. Τα ειδικά επιδιώκουν μελλοντική ένταξη ενώ τα γενικά άμεση	1
8. Τα ειδικά εστιάζουν στις ανάγκες ενώ αυτό δεν είναι εφικτό στο γενικό από τον/την εκπαιδευτικό τάξης	1
9. Το ειδικό ωφελεί αλλά δεν συμβάλλει στην αποδοχή της διαφορετικότητας	1

Πίνακας 3.1.4: Χαρακτηριστικά του Ειδικού σχολείου

3.1.5 Κριτήρια φοίτησης των ανάπηρων μαθητών/τριών στη γενική τάξη

Η ερώτηση στους συμμετέχοντες/ουσες σχετικά με το ποια μπορεί να είναι τα κριτήρια που θα οδηγήσουν ένα μαθητή ή μια μαθήτρια με αναπηρία στη γενική εκπαίδευση, προσκόμισε τις παρακάτω απαντήσεις. Έξι εκπαιδευτικοί τοποθετούν τα κριτήρια ανάλογα με το βαθμό και το είδος της αναπηρίας του μαθητή/τριας. *«Είναι ανάλογα την περίπτωση, αν χρειάζεται, αν έχει δυσκολίες μόνο λόγου, είναι δηλαδή ανάλογα την περίπτωση του παιδιού που συναντάμε. Είναι πολύ συγκεκριμένο το πλαίσιο»* (Σ6).

«Αν έχουμε ένα παιδί που έχει συγκεκριμένες μαθησιακές δυσκολίες αλλά κατά τα άλλα μπορεί να κοινωνικοποιηθεί και μπορεί να ακολουθήσει...» (Σ1).

Δυο εκπαιδευτικοί θεωρούν ως κριτήρια την προσωπική κρίση του/της εκπαιδευτικού για τη φοίτηση του/της μαθητή/τριας με αναπηρία και δυο επίσης κάνουν λόγο για το πόσο έτοιμο βρίσκεται το παιδί, γονείς, σχολείο και εξωτερικοί φορείς.

«Θα έλεγα ότι ο βαθμός του προβλήματος και της δυσκολίας που έχει, τώρα το λέω σχηματικά. (...)και φαντάζομαι το πόσο έτοιμο βρίσκουν οι γονείς και οι άνθρωποι που ασχολούνται με το παιδί, το περιβάλλον να δεχτεί το παιδί. Δηλαδή, ακόμα και ένα παιδί μπορεί να είναι σε μια τάξη αν το σχολείο δεν διάκεινται θετικά ή δε θέλει ή δεν

έχει εμπειρία, ή δεν ενδιαφέρεται να το να επενδύσει λίγο σε αυτό το κομμάτι, δε θα πέταγα ένα παιδί στη γενική. Νομίζω ότι θα δυσκόλευα και την τάξη και το παιδί. Δηλαδή ο ένας όρος είναι ο βαθμός δυσκολίας του παιδιού και ο δεύτερος πολύ βασικός, ο τρόπος με τον οποίο το σχολείο θέλει να υποδεχτεί το παιδί και τι δουλειά κάνει με τους γονείς του παιδιού, την παράλληλη στήριξη που θα χει το παιδί....» (Σ3).

Δυο εκπαιδευτικοί απαντούν ως κριτήριο στη φοίτηση ενός μαθητή ή μιας μαθήτριας με αναπηρία τις αξιολογήσεις από τον φορέα ΚΕΔΔΥ και μια εκπαιδευτικός τοποθετεί τα κριτήρια σε πολιτικοοικονομικό υπόβαθρο. Τέλος, ένας εκπαιδευτικός θεωρεί ως κριτήριο φοίτησης τον ορισμό ανώτατου αριθμού μαθητών/τριών με αναπηρία μέσα στην ίδια τάξη και μια εκπαιδευτικός υποστηρίζει ότι η συνύπαρξη και μόνο του παιδιού με αναπηρία με τα υπόλοιπα αποτελεί κριτήριο φοίτησης στο γενικό σχολείο γιατί κοινωνικοποιεί τον/την μαθητή/τρια και ωφελεί τα υπόλοιπα παιδιά.

Κριτήρια φοίτησης αναπήρων μαθητών/τριών στη γενική τάξη	Πλήθος απαντήσεων
Βαθμός προβλήματος και δυσκολίας των μαθητών/τριών (κοινωνικά, συναισθηματικά, μαθησιακά)	6
Διάθεση και ευχέρεια εκπαιδευτικών γενικής	2
Βαθμός ετοιμότητας των μαθητών/τριών όπως ορίζεται από γονείς, σχολείο, εξωτερικούς φορείς	2
Αξιολόγηση από ΚΕΔΔΥ	2
Πλήθος μαθητών/τριών με αναπηρία μέσα στην ίδια σχολική τάξη	1
Πολιτικά και οικονομικά	1
Κοινωνικοποίηση μαθητών/τριών με αναπηρία και όφελος των υπόλοιπων μαθητών/τριών από την ύπαρξή τους στη γενική τάξη	1

Πίνακας 3.1.5: Κριτήρια φοίτησης αναπήρων μαθητών/τριών στη γενική τάξη

3.2 Ερμηνευτικές προσεγγίσεις για την αναπηρία και τη διαφορετικότητα

3.2.1 Προσδιορισμός αναπηρίας και διαφορετικότητας

Στη συνέχεια έδωσαν τις δικές τους ερμηνευτικές προσεγγίσεις σε σχέση με τις έννοιες της αναπηρίας και της διαφορετικότητας.

3.2.1.1 Προσδιορισμός της αναπηρίας

Πέντε από τους συμμετέχοντες/ουσες όρισαν την αναπηρία ως μια οργανική βλάβη, ως μια δυσλειτουργία του ατόμου ή υπολειτουργία.

«(...)δυσκολεύεται λόγω οργανικών , λόγω της οργανικής λειτουργίας του, λόγω του πώς ήρθε σε αυτόν τον κόσμο ή από εξωγενείς παράγοντες, στη διάρκεια της ζωής τους αν συνέβη κάτι. Αυτό είναι η αναπηρία. Δηλαδή το να δυσκολεύει να έχει επικοινωνιακά , λειτουργικά, δημιουργικά, αποδοτικά πράγματα στη ζωή του» (Σ4).

Έπειτα τέσσερις εκπαιδευτικοί ερμηνεύουν τον όρο αναπηρία ως ένα κοινωνικό ζήτημα αποκλεισμού και περιορισμού.

«Οτιδήποτε δεν κολλάει στην τυπική ικανότητα και σωματική αρτιμέλεια, από άποψη σωματικής αναπηρίας είτε από άποψη κάποιας άλλης αναπηρίας, είτε πνευματικής είτε σωματικής. Οτιδήποτε δεν κολλάει με τον ιδανικό ιδεατό εντός εισαγωγικών άνθρωπο με τα δύο λειτουργικά πόδια, δύο λειτουργικά χέρια και αισθητηριακές ικανότητες όραση, ακοή, ομιλία» (Σ10).

Στη συνέχεια, τέσσερις εκπαιδευτικοί θεωρούν την αναπηρία ως ένα αναπτυξιακό έλλειμμα του ατόμου και ως μια δυσκολία να συμβαδίσει με τους ρυθμούς της κοινωνικής του πραγματικότητας.

«Η αναπηρία θεωρώ ότι κάνει ένα παιδί να μην μπορεί να ακολουθήσει σωματικά, κοινωνικά, μαθησιακά, κοινωνικά, συναισθηματικά την τάξη» (Σ7).

Δυο εκπαιδευτικοί υποστηρίζουν ότι πρόκειται για έναν αναχρονιστικό όρο που σχετίζεται με βαριές νοητικές και σωματικές βλάβες, με αποτέλεσμα να τον απορρίπτουν και μια εκπαιδευτικός ερμηνεύει τον όρο ως ένα μέσο διεκδίκησης των δικαιωμάτων της κοινότητας των αναπήρων.

«Η αναπηρία θεωρώ ότι είναι κοινωνικό ζητούμενο όχι τόσο του ατόμου. δηλαδή μπορεί να μην καταφέρνεις να κάνεις συγκεκριμένα πράγματα που η κοινωνία ορίζει για σένα . Σε μια διαφορετικού τύπου κοινωνία δε θα ήσουν ας πούμε ανάπηρος ή δε θα

συζητούσαμε με τέτοιους όρους.(...) Βοηθάει πιστεύω στο να διεκδικήσουν κάποια δικαιώματα γιατί με άλλον τρόπο δε θα μπορούσαν. Σα σύνολο δηλαδή, σαν κοινότητα ανθρώπων» (Σ1).

Τέλος, μια εκπαιδευτικός απορρίπτει τον όρο αναπηρία και έναντι αυτού χρησιμοποιεί τον όρο «πρόκληση», μια εκπαιδευτικός τοποθετεί τον όρο ως ένα περιορισμό στη φυσιολογία του ατόμου και ένας εκπαιδευτικός θεωρεί ότι ο όρος αναφέρεται σε οποιονδήποτε αποκλίνει από το μέσο όρο.

Προσδιορισμός αναπηρίας	Πλήθος απαντήσεων
1. Βλάβη και οργανική δυσλειτουργία και υπολειτουργία	5
2. Κοινωνικός αποκλεισμός και περιορισμός	4
3. Αναπτυξιακό έλλειμμα (μαθησιακό, κοινωνικό, συναισθηματικό, επικοινωνιακό)	4
4. Ταύτιση με διαφορετικότητα	3
5. Απόρριψη όρου ως αναχρονιστικός και ταύτισή του με βαριές νοητικές και σωματικές βλάβες	2
6. Μέσο διεκδίκησης δικαιωμάτων	1
7. Απόρριψη όρου έναντι του όρου πρόκληση	1
8. Περιορισμός στη φυσιολογία των ατόμων	1
9. Απόκλιση από το Μ.Ο	1

Πίνακας 3.2.1.1: Προσδιορισμός αναπηρίας

3.2.1.2 *Προσδιορισμός διαφορετικότητας*

Για την έννοια της διαφορετικότητας πέντε εκπαιδευτικοί πιστεύουν ότι σχετίζεται με τις διαφορές που ενδεχομένως φέρουν κάποια άτομα που αποκλίνουν από το μέσο όρο.

«Η διαφορετικότητα δεν νομίζω ότι έχει να κάνει μόνο με την αναπηρία, νομίζω ότι έχει να κάνει, τουλάχιστον όπως το έχω συναντήσει σαν άνθρωπος έχει να κάνει με όλες τις διαφορετικές πτυχές της προσωπικότητας ενός ατόμου, του κοινωνικού και πολιτισμικού του background που τον καθιστούν ας πούμε διαφορετικό από το μέσο όρο» (Σ5).

Τέσσερις εκπαιδευτικοί υποστηρίζουν ότι η διαφορετικότητα αναφέρεται σε όλες τις διαφορές που εντοπίζονται ανάμεσα σε όλους τους ανθρώπους και μια εκπαιδευτικός

συσχετίζει τη διαφορετικότητα με ποιότητες που το υπάρχον εκπαιδευτικό σύστημα αγνοεί.

«(...)όλοι είμαστε διαφορετικοί, γι αυτό θεωρώ και λάθος το σύστημα του να μπαίνουμε όλοι σε μια τάξη, να διδασκόμαστε όλοι ένα πράμα, να βγαίνουμε όλοι από ένα συγκεκριμένο πανεπιστήμιο έχοντας τις ίδιες γνώσεις και εφόσον κάθε άνθρωπος είναι διαφορετικός θα πρέπει να σέβεται και να ορίζεται με διαφορετικό τρόπο και να σέβεται ο ένας την διαφορετικότητα του άλλου» (Σ1).

Μια εκπαιδευτικός αντιλαμβάνεται τη διαφορετικότητα ως διαφορές στον ρυθμό μάθησης του ατόμου, ένας εκπαιδευτικός ως ένα στοιχείο-αφορμή για τη σύσταση μιας υποκουλτούρας ενός κοινωνικού συνόλου και μια εκπαιδευτικός ταυτίζει τη διαφορετικότητα ως μια ήπια μορφή αναπηρίας που σε ένα σχολικό πλαίσιο εντάσσεται πιο εύκολα από έναν ανάπηρο μαθητή ή μια ανάπηρη μαθήτριά.

«Διαφορετικότητα είναι για μένα ένα παιδί που παρόλο που έχει κάτι από αυτά, μπορεί να εκπαιδευτεί έτσι ώστε να επικοινωνεί ουσιαστικά και αποτελεσματικά με παιδιά σε εισαγωγικά φυσιολογικά.(...) πιστεύω ότι τα παιδιά που είναι διαφορετικά είναι πιο εύκολο να ενταχθούν από τα παιδιά που έχουν κάποια αναπηρία» (Σ7).

Προσδιορισμός διαφορετικότητας	Πλήθος απαντήσεων
Διαφορές που αποκλίνουν από το Μ.Ο	5
Διαφορές σε όλα τα επίπεδα μεταξύ των ανθρώπων	4
Ποιότητες που το εκπαιδευτικό σύστημα αγνοεί	1
Διαφορές στο ρυθμό μάθησης	1
Στοιχείο σύστασης υποκουλτούρας από ένα κοινωνικό σύνολο	1
Ήπιες μορφές αναπηρίας	1

Πίνακας3.2.1.2: Προσδιορισμός διαφορετικότητας

3.2.2 Αποδοχή διαφορετικότητας και παράλληλη στήριξη

Στις πιθανές συσχετίσεις που μπορεί να φέρουν η αποδοχή της διαφορετικότητας με το θεσμό της παράλληλης στήριξης, τρεις εκπαιδευτικοί επισημαίνουν ότι η παράλληλη στήριξη τονίζει τη διαφορετικότητα του/της μαθητή/τριας και τρεις εκπαιδευτικοί υποστηρίζουν ότι η αποδοχή της διαφορετικότητας αποτελεί αποκλειστική ευθύνη του/της εκπαιδευτικού παράλληλης στήριξης.

«Νομίζω ότι ακριβώς επειδή η ένταξη του παιδιού είναι μια διαδικασία που χρειάζεται δουλειά και ιδιαίτερες τεχνικές και τρόπους και χρόνο, νομίζω ότι χωρίς την παράλληλη στήριξη, θα ήταν πάρα πολύ δύσκολο να το κάνει ο δάσκαλος τάξης σε συνδυασμό με όλα τα άλλα που κάνει, τα δικά του καθήκοντα και η ενασχόληση με την τάξη, με αποτέλεσμα να αμελούσε το παιδί. Θεωρώ ότι ο εκπαιδευτικός στην παράλληλη σε ακριβώς αυτό το σημείο βοηθάει, γιατί θυμίζει στους γονείς, εκπαιδευτικούς, παιδιά και παιδί, ακριβώς αυτή την προτεραιότητα της ένταξης» (Σ3).

Δυο εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι η παράλληλη στήριξη συντελεί στην ανατροπή της στερεότυπης εικόνας για την αναπηρία με αποτέλεσμα την αποδοχή της διαφορετικότητας.

«Το να είναι ένα παιδί με αναπηρία μέσα σε μια τάξη γενικού και να συνυπάρχει με τους άλλους, αυτομάτως τα άλλα παιδιά μπορούν να αντιληφθούν ότι είναι ένα κομμάτι της πραγματικότητας, δεν είναι κάτι θεωρητικό και να αρχίσουν να καταλαβαίνουν ότι είναι ένας άνθρωπος με ανάγκες, με θέλω, είναι ένας άνθρωπος που επιδιώκει να επικοινωνήσει και έχουν πάρα πολλά όμοια μεταξύ τους. Οπότε είναι ένα βήμα προς την αποδοχή της διαφορετικότητας» (Σ9).

Δυο εκπαιδευτικοί πιστεύουν ότι η αποδοχή είναι ζήτημα όλου του σχολικού πλαισίου και όχι μόνο της παράλληλης στήριξης. Μια εκπαιδευτικός εστιάζει στο ρόλο της παράλληλης στήριξης ως ενός μέσου για την αποδοχή της διαφορετικότητας που υπό άλλες συνθήκες φαίνεται παράταιρη και αλλόκοτη.

«Ναι πιστεύω ότι περισσότερο ένα παιδί, που δε θα είχε δηλαδή παράλληλη στήριξη, θα ήτανε περίεργη η συμπεριφορά του, ο τρόπος που αντιδρά για τα υπόλοιπα παιδιά και ίσως θα ήταν πιο δύσκολο να το αποδεχτούν. Όταν τα παιδιά γνωρίζουν το πρόβλημα και το αντιλαμβάνονται με το ότι ένα παιδί μπορεί να έχει παράλληλη στήριξη το αντιλαμβάνονται πολύ καλύτερα, το κατανοούν και το βοηθούν. Δηλαδή θεωρώ ότι βοηθάει στην αποδοχή της διαφορετικότητας» (Σ2).

Ένας εκπαιδευτικός αναφέρει ότι η αποδοχή, εν γένει, επέρχεται μέσα από διαδικασίες αλλαγής στην πολιτική και τις αντιλήψεις των ατόμων και ένας εκπαιδευτικός τονίζει τη σημασία διαμόρφωσης διόδων επικοινωνίας μεταξύ των ατόμων για την αναγνώριση και αποδοχή της διαφορετικότητας. Μια εκπαιδευτικός θεωρεί πως η αποδοχή εξαρτάται από το αν θα αντιληφθούν τα υπόλοιπα παιδιά ότι ο/η εκπαιδευτικός παράλληλης βρίσκεται εκεί για ένα συγκεκριμένο μαθητή/τρια. Μία εκπαιδευτικός τέλος, θεωρεί ότι η αποδοχή της διαφορετικότητας εξαρτάται από το εκάστοτε σχολικό πλαίσιο και ότι ο/η ειδικός παιδαγωγός δε μπορούν ατομικά να το επηρεάσουν.

«Νομίζω ότι αυτό επαφίεται στο εκπαιδευτικό πλαίσιο... Έστω ότι είναι ένα παιδί που βρίσκεται σε μια τάξη με παράλληλη στήριξη. Το αν θα το δουν σαν διαφορετικό και αν θα αποδεχτούν αυτή τη διαφορετικότητα σε πολύ μικρό ποσοστό έχει να κάνει με τη δουλειά του ειδικού παιδαγωγού που έχει αναλάβει τη παράλληλη στήριξη. Νομίζω ότι πιο πολύ καλλιεργείται από το πλαίσιο το σχολικό και το πλαίσιο της τάξης, σε δεύτερο επίπεδο ίσως ο θεσμός της παράλληλης στήριξης διαφοροποιεί ακόμη περισσότερο όχι με ένα θετικό τρόπο το παιδί που δέχεται αυτή την υποστήριξη. Δηλαδή σίγουρα το κάνει ξεκάθαρο ότι είναι διαφορετικό αλλά μένει εκεί. Νομίζω ότι ένας άνθρωπος μόνος του, ιδιαίτερα σαν παράλληλη στήριξη, δεν έχει καν την πρόσβαση σε αυτά που συμβαίνουν στο εκπαιδευτικό πλαίσιο ώστε να αλλάξει όλες τις νοοτροπίες και τις στάσεις για να λειτουργήσει υπέρ της αποδοχής της διαφορετικότητας» (Σ5).

Αποδοχή της διαφορετικότητας και παράλληλη στήριξη	Πλήθος απαντήσεων
1. Η παράλληλη στήριξη τονίζει τη διαφορετικότητα του/της μαθητή/τριας	3
2. Αποδοχή ως ευθύνη κυρίως του/της εκπαιδευτικού παράλληλης στήριξης	3
3. Συμβολή της παράλληλης στήριξης στην ανατροπή στερεότυπων εικόνων για την αναπηρία και αποδοχή διαφορετικότητας	2
4. Η αποδοχή ως ζήτημα όλου του/της εκπαιδευτικού πλαισίου	2
5. Παράταιρη η διαφορετικότητα χωρίς την παράλληλη στήριξη	1
6. Η αποδοχή ως ζήτημα πολιτικής και αντιλήψεων	1
7. Η αποδοχή μέσα από αναγνώριση όλων των διαφορών και θεμελίωση	1

διόδων επικοινωνίας	
8. Αποδοχή αν ο/η εκπαιδευτικός παράλληλης στήριξης δεν γίνεται αντιληπτός ως βοηθός για ένα μόνο παιδί	1
9. Ο ρόλος του/της εκπαιδευτικού παράλληλης, ανίσχυρος μπροστά στο εκπαιδευτικό πλαίσιο για να επηρεάσει στην αποδοχή	1

Πίνακας 3.2.2: Αποδοχή της διαφορετικότητας και παράλληλη στήριξη

3.3 Απόψεις εκπαιδευτικών για την ενταξιακή εκπαιδευτική πολιτική

3.3.1 Επάρκεια νομοθετικού πλαισίου για τη δομή και λειτουργία της παράλληλης στήριξης

Έξι συμμετέχοντες/ουσες, στην ερώτηση αν κατά την άποψή τους επαρκεί το νομοθετικό πλαίσιο για τη δομή και τη λειτουργία του θεσμού της παράλληλης στήριξης, απάντησαν ότι δε γνωρίζουν καθόλου το πλαίσιο και περί τίνος πρόκειται. Τρεις εκπαιδευτικοί αναφέρθηκαν σε ελλείψεις εκ μέρους της εκπαιδευτικής πολιτικής σε ζητήματα υλικοτεχνικών υποδομών και προσβασιμότητας για τους/τις μαθητές/τριες με αναπηρία και δυο εκπαιδευτικοί χαρακτηρίζουν το συγκριμένο νομοθετικό πλαίσιο ένα πρώτο κεκτημένο και νομοθετικά κατοχυρωμένο πλαίσιο για ύπαρξη αυτών των μαθητών/τριών στα γενικά σχολεία. Χαρακτηριστικά:

«Ναι νομίζω ότι ... προφανώς είναι ένα πρώτο βήμα. Εντάξει από κάπου πρέπει να ξεκινήσεις. Τουλάχιστον αυτό διασφαλίζει ότι κάποια παιδιά θα είναι σε γενικά πλαίσια. Αλλά νομίζω ότι μέχρι εκεί φτάνει. Βέβαια και αυτό είναι ένα αίτημα που πρέπει πρώτα κάπως να πληρωθεί για να μπορέσεις μετά να πας... δηλαδή δεν ξέρω στην Ελλάδα θα γινόταν να πας κατευθείαν σε μια ενταξιακή εκπαίδευση. Είναι ένα βήμα σημαντικό το ότι υπάρχει η δυνατότητα για μερικά παιδιά με αναπηρία να βρίσκονται σε γενικά σχολικά πλαίσια. Από κει και πέρα το πόσο επωφελούνται απ αυτές τις συγκεκριμένες παροχές είναι πολύ συγκυριακό» (Σ5).

Ένας εκπαιδευτικός αναφέρεται στις απαράδεκτες εργασιακές συνθήκες για τους ειδικούς/ες παιδαγωγούς και ένας στο ότι δεν υπάρχει καμία παροχή σε επίπεδο κράτους μετακυλύοντας την ευθύνη στην οικογένεια και την οικονομική της δυνατότητα. Μια εκπαιδευτικός πιστεύει ότι τα νομοθετικά πλαίσια επαρκούν και παραμένουν σαφή για τη δομή και τη λειτουργία του θεσμού, καθώς μια άλλη μιλά για νομοθετικά κενά και αστάθεια στην εκπαιδευτική πολιτική με συνεχείς τροποποιήσεις και εναλλαγές στις νομοθεσίες. Έπειτα ένας εκπαιδευτικός μεταξύ άλλων συμπεριλαμβάνει στην επιχειρηματολογία την υποτίμηση του επαγγέλματος του ειδικού παιδαγωγού και τη σταδιακή συρρίκνωσή του στην εκπαιδευτική πραγματικότητα, όπως και των τμημάτων ένταξης και παράλληλης στήριξης. Μια εκπαιδευτικός τέλος, αναφέρεται στην ανάγκη για την διαθεσιμότητα ψυχολόγων και ειδικών παιδαγωγών στα γενικά σχολεία και στη συνέχεια στη δυνατότητα για παροχή ψυχολογικής υποστήριξης και γνώσης στο πεδίο της ειδικής αγωγής γενικά στους/στις εκπαιδευτικούς.

Επάρκεια νομοθετικού πλαισίου για τη δομή και λειτουργία της παράλληλης στήριξης	Πλήθος απαντήσεων
1. Δεν το γνωρίζω	6
2. Ελλείψεις σε υλικοτεχνικές υποδομές και προσβασιμότητα	3
3. Η υιοθέτηση του θεσμού, στην οικονομική ευχέρεια της οικογένειας	2
4. Ένα πρώτο βήμα στη διασφάλιση των παιδιών στο γενικό σχολείο	2
5. Απαράδεκτες εργασιακές συνθήκες των ειδικών εκπαιδευτικών	1
6. Εργασιακή ανασφάλεια σε επίπεδο προσλήψεων των ειδικών εκπαιδευτικών	1
7. Τα νομοθετικά πλαίσια είναι σαφή	1
8. Νομοθετικά κενά και πολιτική αστάθεια	1
9. Αναγκαιότητα εστίασης στις αντιλήψεις για την ενταξιακή εκπαίδευση	1
10. Ελλείψεις ψυχολόγων και ειδικών παιδαγωγών στα σχολεία	1
11. Υποβάθμιση και μείωση τμημάτων ένταξης	1
12. Αδυναμία υποστήριξης , θεωρητικής και ψυχολογικής, των εκπαιδευτικών σε ζητήματα ειδικής αγωγής	1

Πίνακας 3.3.1: Επάρκεια νομοθετικού πλαισίου για τη δομή και λειτουργία της παράλληλης στήριξης

3.3.2 Η αναγκαιότητα υιοθέτησης του θεσμού της παράλληλης στήριξης

Τρεις εκπαιδευτικοί απάντησαν καταφατικά και μονολεκτικά ότι είναι αναγκαία η υιοθέτηση του θεσμού της παράλληλης στήριξης και δυο εκπαιδευτικοί, ομοίως με τους προηγούμενους , με το επιχείρημα όμως ότι η παράλληλη στήριξη θα περιορίσει την ύπαρξη των ειδικών σχολείων. Δυο επίσης συμμετέχοντες/ουσες υποστηρίζουν ότι υπάρχει λόγος στην λειτουργία του θεσμού εάν και εφόσον μεταβληθεί ο ρόλος του/της εκπαιδευτικού παράλληλης στήριξης.

«Αν υπάρχει καλή συνεργασία δασκάλας παράλληλης και παιδιών. Αν τα τμήματα ήταν με λιγότερα παιδιά της γενικής τάξης και η δασκάλα μπορούσε να καλύψει τις ανάγκες όλων των παιδιών, ως διαφορετικά ,θεωρώ ότι δε θα χρειαζόταν, αλλά αυτό το πράγμα που γίνεται στις τάξεις που είναι πάρα πολλά τα παιδιά, πολλά παιδιά μέσα μπορεί να έχει και τρία και τέσσερα παιδιά με ειδικές ανάγκες η δασκάλα μέσα στο τμήμα σίγουρα χρειάζεται μία βοήθεια, ίσως ένας βοηθός τάξης» (Σ1).

Μια εκπαιδευτικός τόνισε την αναγκαιότητα του θεσμού ως βοηθητικού εργαλείου για την πρόοδο της γενικής τάξης και μια εκπαιδευτικός προσδίδει στην παράλληλη στήριξη το ρόλο του σηματοδότη της διαφορετικότητας, ο οποίος υπενθυμίζει την ύπαρξή της στο σχολικό πλαίσιο.

«Ναι νομίζω ότι υπάρχει γιατί δε μπορούμε να έχουμε μια ενιαία ομοιογενή εκπαίδευση για όλους, το υπενθυμίζει ότι δεν είμαστε όλοι ίδιοι. Ο καθένας μαθαίνει με το δικό του ρυθμό. Και ήδη στις τάξεις της γενικής αγωγής μιλάμε πια για ίδια διδασκαλία για ίδιους τρόπους, ήδη διαφοροποιούμε ήδη αλλάζουμε τα πράγματα ανάλογα με το ρυθμό και τον τρόπο του κάθε μαθητή. Πόσο μάλλον και ένας μαθητής που έχει... που έχει και δυσκολίες» (Σ9).

Μια εκπαιδευτικός αμφισβητεί την αναγκαιότητα της παράλληλης στήριξης, εφόσον κατά την άποψή της στην υπάρχουσα μορφή της, θέτει την ένταξη υπό αμφισβήτηση. Τέλος, συνεχίζει αναφέροντας τα οφέλη που μπορεί να απορρέουν από την ύπαρξη ενός παιδιού σε γενικό σχολείο σε αντίθεση με το ειδικό.

Αναγκαιότητα υιοθέτησης του θεσμού της παράλληλης στήριξης	Πλήθος απαντήσεων
1. Υπάρχει	3
2. Υπάρχει, ως αφορμή για τον περιορισμό των ειδικών σχολείων	2
3. Υπάρχει, με την προϋπόθεση να μεταβληθεί ο ρόλος του/της εκπαιδευτικού παράλληλης	2
4. Υπάρχει, ως βοηθητικό εργαλείο για την πρόοδο της σχολικής τάξης	1
5. Υπάρχει, ως σηματοδότης της διαφορετικότητας	1
6. Η ένταξη τίθεται υπό αμφισβήτηση	1
7. Μεγαλύτερο όφελος των παιδιών με αναπηρία στο γενικό παρά στο ειδικό	1

Πίνακας 3.3.2: Αναγκαιότητα υιοθέτησης του θεσμού της παράλληλης στήριξης

3.3.3 Στόχοι του θεσμού της παράλληλης στήριξης

Αναφορικά με τους στόχους που επιδιώκει η παράλληλη στήριξη να καλύψει, έξι συμμετέχοντες/ουσες υποστήριξαν πρωτίστως την ενίσχυση του παιδιού στην κάλυψη μαθησιακών, κοινωνικών και επικοινωνιακών στόχων.

«Μπορεί να βοηθήσει το παιδί στο μαθησιακό κομμάτι πάρα πολύ, δηλαδή αν δε μπορεί να ακολουθήσει το ρυθμό της τάξης, να έχει μια μεγαλύτερη επεξήγηση και βοήθεια σε

σχέση με τα προβλήματά του. Μπορεί να βοηθήσει κοινωνικά πολύ και τους συμμαθητές του να καταλάβουν τη διαφορετικότητα» (Σ7).

Για τρεις εκπαιδευτικούς στόχος της παράλληλης στήριξης είναι η κατανόηση της ένταξης.

«Νομίζω ότι βοηθάει στην κατανόηση της ένταξης από όλους μας και πρώτα τους μαθητές. Μας βοηθά να το δούμε με ένα θετικό τρόπο» (Σ6).

Για δυο εκπαιδευτικούς στόχος είναι η μη αναγκαιότητα στήριξης τους παιδιού εξελικτικά με την πρόοδό του.

«Στόχος θα πρέπει να είναι η αυτονόμηση του παιδιού και η ενίσχυση του πλαισίου ώστε να μπορεί ο εκπαιδευτικός να στηρίζει τον μαθητή χωρίς να υπάρχει ανάγκη για παράλληλη στήριξη» (Σ5).

Δυο εκπαιδευτικοί ως στόχο θέτουν για την παράλληλη στήριξη την προετοιμασία του παιδιού και των υπολοίπων για την κοινωνική πραγματικότητα.

«Το σχολείο είναι η μικρογραφία της κοινωνίας. Οι κοινωνικές σχέσεις δυσκολεύουν πάρα πολύ, δεν παίζουν τα παιδιά, οι γονείς δεν είναι σπίτι. Όλα αυτά αυξάνονται δεν είναι ότι ζούμε σε μια κοινωνία λίγο πιο φωτεινή από άποψη παιχνιδιού. Πολλά προβλήματα κουβαλούν τα παιδιά, δεν έχουν χρόνο και χώρο να εκτονωθούν, οπότε ο θεσμός της παράλληλης στήριξης έχει ουσιαστικά συμβάλει, όχι μόνο για τα παιδιά με αναπηρία αλλά και γενικότερα, στην ένταξη στο σχολείο και μετά στην κοινωνία που ζούμε» (Σ2).

Ένας άλλος στόχος της παράλληλης στήριξης που αναφέρθηκε από δυο εκπαιδευτικούς είναι και η παρατήρηση όλου του πλαισίου της τάξης παράλληλα και συμπληρωματικά με τη δασκάλα.

«Στο τυπικό κομμάτι έχει να κάνει με το να υπάρχει κάποιος άνθρωπος να προσέχει το παιδί που έχει ανάγκη. Είτε αυτό είναι αναπηρία είτε αυτό είναι κάτι άλλο. Προσωπικά θεωρώ ότι είναι τα έξτρα ματιά και το πώς βλέπεις κάτι κάτω από το έδρανο, κάτω από το υπερυψωμένο της έδρας, έχοντας βρεθεί στη θέση του βοηθού, αυτό που κερδίζει περισσότερο είναι ότι είσαι σαν να είσαι ταυτόχρονα ένα βήμα πίσω και να βλέπεις τη διαδικασία και να βλέπεις ανάγκες τις οποίες σαν βασικός δάσκαλος τάξης εγώ δεν μπορούσα να τις δω» (Σ10).

Δυο εκπαιδευτικοί υποστηρίζουν πως ένας στόχος που επετεύχθη μέσα από την παράλληλη στήριξη είναι η προσωπική ανακούφιση που ενδεχομένως θα νιώσει ο/η γενικός εκπαιδευτικός με την ύπαρξη ενός ατόμου που είναι εκεί για το μαθητή/τρια με δυσκολίες στην τάξη.

«Ήταν ένα παιδί που δε μπορούσε να οργανώσει τα πράγματά του, δεν ξεκινούσε την ώρα που έπρεπε τις δουλειές του, δεν δεν δεν... και είμαι σίγουρη πως θα μου τραβούσε πολύ μεγάλο μέρος της προσοχής μου. Είχα άρα ένα σημαντικό feedback του τι συνέβαινε και στο διάλλειμα γιατί ήταν μαζί του και εκεί. Μιλάμε για μια πλήρη παράλληλη στήριξη και ήταν πολύ ανακουφιστική για μένα» (Σ7).

Τέλος μια εκπαιδευτικός θεωρεί ότι η παράλληλη στήριξη λειτουργεί κατ ανάγκη, για να καλύψει ένα κατ επίφαση κοινωνικό προφίλ της εκπαιδευτικής πολιτικής, δυο εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι η παράλληλη στήριξη ανατρέπει τα υπάρχοντα στερεότυπα για την αναπηρία και μια εκπαιδευτικός διαχωρίζει τους στόχους σε τυπικούς-φροντίδα του παιδιού και άτυπους την παροχή βοήθειας προς όλη την τάξη.

Στόχοι θεσμού παράλληλης στήριξης	Πλήθος απαντήσεων
1. Ενίσχυση και βοήθεια στην κατάκτηση μαθησιακών, κοινωνικών και επικοινωνιακών στόχων του/της μαθητή/τριας	6
2. Η κατανόηση της σημασίας της ένταξης από το σχολικό πλαίσιο	3
3. Η ανυπαρξία του	2
4. Η ανακούφιση προς τον/την γενικό εκπαιδευτικό	2
5. Ανατροπή στερεότυπων για την αναπηρία	2
6. Προετοιμασία των παιδιών για την κοινωνική πραγματικότητα	2
7. Η παρατήρηση όλων των παιδιών της τάξης, συμπληρωματικά με τον/την εκπαιδευτικό γενικής	2
8. Το κατ επίφαση κοινωνικό προσωπείο της εκπαιδευτικής πολιτικής	1
9. Τυπικά η φροντίδα προς το παιδί, άτυπα η βοήθεια προς όλη την τάξη	1

Πίνακας 3.3.3: Στόχοι θεσμού παράλληλης στήριξης

3.3.4 Διαφοροποιήσεις που επιφέρει ο θεσμός της παράλληλης στήριξης στο σχολικό πλαίσιο

Πέντε εκπαιδευτικοί υποστηρίζουν ότι οι διαφοροποιήσεις που ενδεχομένως επιφέρει ο θεσμός της παράλληλης στήριξης στο σχολικό πλαίσιο, δύναται να είναι θετικές ή αρνητικές ανάλογα με τη συνεργασία ειδικού/ης παιδαγωγού με τον/την γενικό εκπαιδευτικό. Τρεις συμμετέχοντες/ουσες θεωρούν ότι ο θεσμός επιφέρει επιθυμητές αλλαγές στην υποδομή του σχολείου και το εκπαιδευτικό υλικό και τα μέσα. Δυο εκπαιδευτικοί εντοπίζουν διαφοροποιήσεις ως προς την ευαισθητοποίηση και τον προβληματισμό σχετικά με την ένταξη και την αναπηρία και δυο εκπαιδευτικοί περιγράφουν τη διαφοροποίηση ως αλλαγή στη σύσταση της ομάδας και στη ροή του μαθήματος.

« Σίγουρα μέχρι ένα σημείο θα επηρεάζει την τάξη, θα υπάρχει ένα άτομο το οποίο θα είναι διαφορετικό μέσα στην ομάδα. Δε χρειάζεται όμως να διαταράξει την τάξη μπορεί μέσα από κάποια θέματα τα οποία δουλεύουμε ίσα ίσα να βγει αυτό που το παιδί θα βγει μπροστά και θα πει κάτι, θα δείξει κάτι, τη δική του οπτική γωνία, θα εμπλουτίσει την εκπαιδευτική διαδικασία» (Σ8).

Για μια εκπαιδευτικό η διαφοροποίηση έγκειται στην αποδοχή του/της μαθητή/τριας με παράλληλη στήριξη από τον/την εκπαιδευτικό τάξης.

«Μια παράλληλη στήριξη ίσως να βοηθήσει. Αν όμως η δασκάλα δεν αποδέχεται το παιδί και δε θα ήθελε να υπάρχει καν στην τάξη για να μην την δυσκολεύει, δεν έχει καλή επικοινωνία και συνεργασία με την παράλληλη στήριξη, όλα αυτά δυσχεραίνουν το παιδί. Άρα ανάλογα θα πω...» (Σ1).

Μια εκπαιδευτικός θεωρεί ότι η παράλληλη στήριξη εξελίσσει τον ίδιο το θεσμό και τη δομή του σχολείου και μια εκπαιδευτικός εντοπίζει θετικές διαφοροποιήσεις ως προς την εμπειρία του παιδιού με παράλληλη στήριξη και τους γονείς του στη φοίτηση του σε ένα γενικό παρά σε ένα ειδικό εκπαιδευτικό πλαίσιο. Για μια εκπαιδευτικό οι διαφοροποιήσεις μπορεί να είναι θετικές ή αρνητικές ανάλογα με ιδιογραφικά χαρακτηριστικά του/της εκπαιδευτικού παράλληλης στήριξης.

«Αν δεν λειτουργήσει με τη σωστή χημεία και προδιαγραφές, υπάρχει μεγάλη πιθανότητα να βοηθήσει μαθησιακά αλλά να χαλάσει λίγο το κλίμα της τάξης. Εγώ τουλάχιστον λειτουργώ πάρα πολύ με τη χημεία. Δεν μπορώ εύκολα να δεχτώ κάποιον που δεν αισθάνομαι άνετα μαζί του» (Σ7).

Τέλος, ένας εκπαιδευτικός αναφέρει ως ιδεατή διαφοροποίηση της παράλληλης στήριξης στη δομή της τάξης και του σχολείου, τη συνδιδασκαλία.

Διαφοροποιήσεις που επιφέρει ο θεσμός της παράλληλης στήριξης στο σχολικό πλαίσιο	Πλήθος απαντήσεων
1. Θετικές ή αρνητικές ανάλογα με τη συνεργασία ειδικού με γενικό εκπαιδευτικό	5
2. Αλλαγές στις υλικοτεχνικές υποδομές και εκπαιδευτικό υλικό	3
3. Η ευαισθητοποίηση του σχολείου	2
4. Στη ροή και σύσταση της τάξης λόγω του/της μαθητή/τριας με παράλληλη στήριξη	2
5. Θετικές ή αρνητικές ανάλογα με την αποδοχή ή μη του/της μαθητή/τριας με παράλληλη από τον γενικό εκπαιδευτικό	1
6. Η εξέλιξη του σχολείου και του ίδιου του θεσμού	1
7. Θετικές για το παιδί και τους γονείς από την φοίτηση σε γενικό παρά σε ειδικό σχολείο	1
8. Οι προβληματισμοί και η αναθεώρηση πρακτικών των εκπαιδευτικών γενικής	1
9. Θετικές ή αρνητικές ανάλογα με τα ιδιογραφικά χαρακτηριστικά του/της εκπαιδευτικού παράλληλης στήριξης	1
10. Ιδεατά η συνδιδασκαλία	1

Πίνακας 3.3.4: Διαφοροποιήσεις που επιφέρει ο θεσμός της παράλληλης στήριξης στο σχολικό πλαίσιο

3.4 Εμπειρίες και εκπαιδευτικές πρακτικές των συμμετεχόντων/ουσών στα πλαίσια λειτουργίας του θεσμού της παράλληλης στήριξης

3.4.1 Γενικές και προσωπικές εμπειρίες σε σχέση με το θεσμό της παράλληλης στήριξης

3.4.1.1 Θετικές εμπειρίες σε σχέση με το θεσμό της παράλληλης στήριξης

Δυο εκπαιδευτικοί μοιράζονται θετικές εμπειρίες από την παράλληλη στήριξη σε σχέση με το ρόλο του/της εκπαιδευτικού παράλληλης στήριξης.

«Θεωρώ ότι ένας τέτοιος άνθρωπος θα πρέπει να εντάσσεται γενικά στη ροή της τάξης. Δηλαδή σε συνεννόηση με τα δάσκαλο να εντάσσεται γενικότερα και να μπορεί να γίνει βοηθητικός ενδεχομένως και για ένα άλλο που δεν έχει παράλληλη στήριξη, αλλά έχει δυσκολία, οπότε κάπως να αισθάνονται όλοι ότι υπάρχει ένας άνθρωπος που δεν είναι ξεκομμένος από την ομάδα. Κάποιος στον οποίο θα μπορούσαν να απευθυνθούν τα παιδιά. Για μένα αυτό θα ήταν το ιδανικό.(...) η συγκεκριμένη ειδική κατάφερε να γίνει μέλος της τάξης και μου άρεσε πάρα πολύ, ενώ έχω ακούσει από συναδέλφους, ότι δεν μπορούν να ακούνε άλλο την παράλληλη επεξήγηση του ειδικού στο παιδί στην προσπάθεια του να βοηθήσει το συγκεκριμένο παιδί» (Σ7).

Στη συνέχεια, δυο εκπαιδευτικοί εκφράζουν τη θετική τους εμπειρία από την παράλληλη στήριξη, καθώς οι ίδιοι μέσα από την εμπειρία τους εντοπίζουν πολύ πιο εύκολα κάποιο θέμα και προτείνουν άμεσα παράλληλη στήριξη.

«Δεκαπέντε χρόνια που δουλεύω δεν μου χει τύχει τάξη που να μην έχει παιδιά με κάποια προβλήματα που θα έπρεπε να έχουν παράλληλη στήριξη ή που να έχει παράλληλη στήριξη, πάντα οι τάξεις μου έχουν ..και νιώθω ότι μεγαλώνοντας και ως δασκάλα. Θέλω να πω, αποκτώντας περισσότερες εμπειρίες νιώθω όλο και περισσότερο την ανάγκη αμέσως άμεσα, πια δηλαδή δεν περιμένω καθόλου τον άνθρωπο της παράλληλης στήριξης δηλαδή έναν άνθρωπο που θα αναλάβει και θα πάμε μαζί στην τάξη για να δουλέψουμε και να εντάξουμε μαζί. Δηλαδή αυτό με έχει μάθει η πείρα μου, ότι δεν χρειάζεται να περιμένεις πολύ όταν βλέπεις μια δυσκολία την οποία δε μπορείς να τη διαχειριστείς μόνος σου: πρέπει άμεσα να δρας...» (Σ2).

Ένας εκπαιδευτικός μοιράζεται τη θετική του εμπειρία από την παράλληλη στήριξη ως βοηθού τάξης και μια εκπαιδευτικός υποστηρίζει ότι από την εμπειρία της υιοθέτηση της παράλληλης στήριξης αποτελεί επιλογή του εκάστοτε εκπαιδευτικού.

«Τώρα στο μάθημα, που δεν παρακολούθησε το παιδί, θα είχε ενδιαφέρον να το είχα δοκιμάσει, παρολαυτά πιθανόν ήταν καλύτερα έτσι, καταρχάς γιατί η αίθουσα δεν το ευνοεί. Τα παιδιά είναι στριμωγμένα έτσι όπως κάθονται, δεν ξέρω πώς θα λειτουργούσε. Είναι και αρκετά σύνθετα αυτά που κάνουμε.(...) Στόχος δεν είναι να πάρει κάτι από την εμπειρία;» (Σ8).

Μια εκπαιδευτικός υποστηρίζει ότι η εμπειρία της παράλληλης στήριξης σε ένα δημόσιο σχολείο είναι πολύ πιο θετική απ' ό,τι σε ένα ιδιωτικό σχολείο με τους εκπαιδευτικούς να είναι πιο κινητοποιημένοι ως προς την ένταξη του/της μαθητή/τριας.

«Μία περίπτωση που ξέρω είναι μια εκπαιδευτικός που έχει ένα παιδί με παράλληλη στήριξη με δύο κοπέλες και είχε μπει στη διαδικασία να αναμορφώσει κάπως το ωρολόγιο πρόγραμμα και είχε κανονίσει με τις δύο κοπέλες που κάνουν παράλληλη στήριξη να αναλαμβάνουν αυτές στη γενική τάξη να αλλάζουν κάπως ρόλο για μία ώρα τη βδομάδα. Τουλάχιστον υπάρχει η αντίδραση «πες μου τι μπορώ να κάνω », αλλά μέσα σε αυτά τα πλαίσια βέβαια και τους ρυθμούς που κινούνται ήδη» (Σ5).

Θετικές εμπειρίες σε σχέση με το θεσμό της παράλληλης στήριξης	Πλήθος απαντήσεων
1. Η ανακούφιση και ασφάλεια που προσφέρει ο ρόλος του/της εκπαιδευτικού παράλληλης στήριξης	2
2. Εντοπισμός προβλήματος και πρόταση για παράλληλη στήριξη από τον/την γενικό εκπαιδευτικό	2
3. Ο/Η εκπαιδευτικός παράλληλης στήριξης, ως βοηθός τάξης	2
4. Σε δημόσια πλαίσια είναι πιο επιτυχής	1
5. Σε ιδιωτικά πλαίσια είναι πιο επιτυχής	1
6. Η ύπαρξη ή μη της παράλληλης στήριξης αποτελεί επιλογή του/της εκάστοτε εκπαιδευτικού	1

Πίνακας 3.4.1.1: Θετικές εμπειρίες σε σχέση με το θεσμό της παράλληλης στήριξης

3.4.1.2 *Αρνητικές εμπειρίες σε σχέση με το θεσμό της παράλληλης στήριξης*

Τέσσερις εκπαιδευτικοί έχουν συναντήσει δυσκολίες ως προς τη συνεργασία με την οικογένεια του/της μαθητή/τριας.

«Έχουν δυσκολίες σαν οικογένεια να υποστηρίξουν το παιδί, το οποίο όμως το αποδέχεται, ότι δεν μπορείς πάντα να έχεις καλή συνεργασία με τους γονείς αλλά κάνεις ότι καλύτερο μπορείς με τα εργαλεία που έχεις εσύ σαν άτομο. Γιατί δεν μπορείς να βασιστείς στο ότι οι γονείς θα έχουν το κουράγιο και την αυτοπειθαρχία να υποστηρίξουν το παιδί με τους τρόπους που εσύ προτείνεις να το υποστηρίξουν. Δεν μπορείς να μπεις στη μέση στην οικογένεια και να αλλάξεις τις σχέσεις που υπάρχουν» (Σ5).

Τρεις εκπαιδευτικοί μοιράζονται αρνητικές εμπειρίες από την παράλληλη στήριξη σε σχέση με τη συνεργασία εκπαιδευτικού παράλληλης στήριξης και γενικού εκπαιδευτικού.

«Υπάρχουν στιγμές που πρέπει να καταλάβει ότι δεν έχει ρόλο δασκάλου, γενικά. Δεν μπορεί να είναι αυτός ο δάσκαλος μέσα στην τάξη. Μου έχει τύχει να έχω άλλον άνθρωπο, ήταν ασαφής ...είναι κάτι που το καταλαβαίνει ο άλλος ή δεν το καταλαβαίνει. Μπήκε μέσα στην τάξη και επαναλάμβανε αυτά που έλεγα εγώ, για να με βοηθήσει, αλλά δε με βοηθούσε. Έπρεπε με κάποιο τρόπο, τις στιγμές που γίνεται κάτι, τη στιγμή που απευθύνομαι στο παιδί με την παράλληλη στήριξη, γιατί δεν μπορώ να το παραμελήσω, θεωρώ ότι εκείνη τη στιγμή θα πρέπει να υπερισχύσει αυτό που θα πω εγώ» (Σ7).

Μια εκπαιδευτικός καταθέτει ως αρνητική εμπειρία την αποκλειστική ανάθεση στον/στην εκπαιδευτικό παράλληλης στήριξης του/της μαθήτριας.

«Λοιπόν, ένα βασικό πρακτικό θέμα που προκύπτει στην περίπτωση της παράλληλης στήριξης έχει να κάνει με το ότι η ευθύνη του παιδιού που λαμβάνει την παράλληλη στήριξη επαφίεται απόλυτα στον ειδικό παιδαγωγό και πολύ συχνά, απ την δική μου εμπειρία, απαλλάσσεται ο γενικός εκπαιδευτικός απ την ευθύνη του εν λόγω παιδιού. Και αυτό είναι εντελώς το αντίθετο απ αυτό που μιλάμε όταν λέμε για την ένταξη, που για την ένταξη αλλάζεις όλο το πλαίσιο για να χωρέσεις τον άλλο... Εκεί συμβαίνει το αντίθετο... Εκεί βάζεις έναν τύπο που τρέχει για το παιδί ώστε να χωρέσει στο ήδη υπάρχον πλαίσιο. Όχι δεν το θεωρώ ενταξιακό. Παρόλα αυτά ταλανίζομαι γιατί σχεδόν σίγουρα τα παιδιά επωφελούνται απ' αυτό» (Σ5).

Μια εκπαιδευτικός αναφέρει επίσης ως αρνητική εμπειρία από το εκπαιδευτικό πλαίσιο με παράλληλη στήριξη την ανοχή ύπαρξης του/της μαθητή/τριας με παράλληλη στήριξη από το πλαίσιο του σχολείου.

«Υπάρχει η άτυπη παραδοχή ότι ανεχόμαστε την ύπαρξη παιδιών με αναπηρία με τη προϋπόθεση ότι δεν θα μας επιβαρύνουν. Γι αυτό χρειάζονται να έχουν ένα συνοδό, όπως μας λένε, που θα έχει ουσιαστικά τη πλήρη ευθύνη του όσο θα είναι στο εκπαιδευτικό πλαίσιο. Πιστεύω ότι στα δημόσια σχολεία δεν είναι αυτή πάντα η συνθήκη» (Σ1).

Μια εκπαιδευτικός αντιμετώπισε κάποια ζητήματα σε σχέση με την μη αποδοχή του/της μαθητή/τριας από τα υπόλοιπα παιδιά.

Ένας εκπαιδευτικός αφηγείται μια αρνητική εμπειρία από την παράλληλη στήριξη που ακυρώνει την ίδια τη δομή και περιεχόμενό της.

«Η δικιά μου εμπειρία από την παράλληλη στήριξη, έχει να κάνει με τη φιλοσοφία του σχολείου, με τη φιλοσοφία της κοινωνίας. Εκεί πήγα για τον Μ. Ο Μ, ένα παιδί πέμπτης δημοτικού με διάγνωση αυτισμού όπου η αντιμετώπιση του σχολείου ήταν: «Αυτός είναι ο Μάνος έχει και ζάχαρο. Επομένως μην του δώσεις κάτι να φάει παρ τον και κάνε τον ότι θέλεις... Το μάθημα ήταν σε μία αποθηκούλα. Επομένως ήταν θεωρητικά παράλληλη στήριξη αλλά κάθε άλλο παρά παράλληλη στήριξη ήταν...» (Σ10).

Αρνητικές εμπειρίες σε σχέση με το θεσμό της παράλληλης στήριξης	Πλήθος απαντήσεων
1. Προβλήματα συνεργασίας με την οικογένεια	4
2. Προβλήματα συνεργασίας εκπαιδευτικού παράλληλης στήριξης και γενικού εκπαιδευτικού	3
3. Ο/Η εκπαιδευτικός παράλληλης στήριξης ως συνοδός του/της μαθητή/τριας, με την αποκλειστική ευθύνη για εκείνον	2
4. Η ανοχή στην ύπαρξη του/της μαθητή/τριας από το σχολικό πλαίσιο	2
5. Εμπειρία που ακυρώνει τη δομή και το περιεχόμενο της παράλληλης στήριξης	1
6. Η δυσκολία στην αποδοχή του/της μαθητή/τριας της παράλληλης στήριξης από τα υπόλοιπα παιδιά	1

Πίνακας 3.4.1.2: Αρνητικές εμπειρίες σε σχέση με το θεσμό της παράλληλης στήριξης

3.4.2 Παράγοντες που καθορίζουν την επιλογή για υποστήριξη του/της μαθητή/τριας από τον θεσμό της παράλληλης στήριξης

Στη συνέχεια αναφέρονται οι παράγοντες που καθορίζουν την επιλογή για υποστήριξη ενός μαθητή ή μιας μαθήτριας στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση από το θεσμό της παράλληλης στήριξης. Επτά εκπαιδευτικοί όρισαν το αναπτυξιακό στάδιο και το βαθμό ετοιμότητας του μαθητή κύριο παράγοντα που καθορίζει το αν θα είναι σε θέση ο ίδιος ή η ίδια να λειτουργήσει ανεξάρτητος/η στο σχολικό πλαίσιο ή θα χρειαστεί κάποιου τύπου παράλληλη στήριξη.

«Νομίζω ανάλογα στο βαθμό που εξελίσσεται ο μαθητής, δηλαδή αν κάποια στιγμή κριθεί ότι έχει κατακτήσει την αυτονομία του ή τον τρόπο με τον οποίο να λειτουργεί στην τάξη ανεξάρτητα, νομίζω ότι δε χρειάζεται η παράλληλη στήριξη. Εξαρτάται άρα από το στάδιο στο οποίο βρίσκεται το παιδί» (Σ3).

Δυο εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι η επιλογή για υποστήριξη δεν είναι άμεσα συνυφασμένη με την ηλικία του παιδιού, αλλά με τις ανάγκες και τις δεξιότητές του. Ωστόσο, μια εκπαιδευτικός θεωρεί ότι η επιλογή για υποστήριξη του/της μαθήτριας σχετίζεται άμεσα με την ηλικία και την πρόοδο στο σχολικό πλαίσιο. Μια εκπαιδευτικός, υποστηρίζοντας την αυτονομία του/της μαθητή/τριας, θεωρεί ότι η παράλληλη στήριξη όπου μπορεί να παραληφθεί αποτελεί όφελος για το παιδί.

«Όσο είναι μικρά τα παιδιά όλα αυτά είναι πιο απλά, όσο μεγαλώνουν γίνονται με μεγαλύτερη μαεστρία. Οπότε αν αυτό το παιδί έχει τις ικανότητες κάποια από τα μαθήματα να παρακολουθήσει και να κατανοήσει και σωματικά και νοητικά, σίγουρα έχει μεγάλο όφελος.(...)νομίζω ότι είναι θετικό γιατί βλέπουν και τα άλλα παιδιά ότι μάλλον αυτό το παιδί μπορεί να λειτουργήσει και χωρίς το δεύτερο άτομο. Αν αρχίσει τώρα να ανοίγει με τα χρόνια, αυτό το χάσμα το παιδί το ίδιο θα δημιουργήσει κάποια αίσθηση κατωτερότητας και ίσως δεν είναι καλή ιδέα να παρακολουθήσει το μάθημα, αλλά πάλι σε αυτή την περίπτωση θα συμβουλευόμουν τον άνθρωπο που τον παρακολουθεί» (Σ8).

Μια εκπαιδευτικός υποστηρίζει εξίσου τη σταδιακή απομάκρυνση της παράλληλης στήριξης από το παιδί, θέτοντας τη στο επίκεντρο του περιεχομένου της υποστήριξης που θα πρέπει να παρέχεται στο/στην μαθητή/τρια.

«Δεν ξέρω. Απλά εμένα μου έτυχε να είναι αυτό το παιδί στην τάξη μου και ήταν κάτι που φάνηκε η θετική του εξέλιξη άμεσα και αποτελεσματικά και γνωρίζοντας ότι το ίδιο πλαίσιο με παράλληλη συνεχίζεται και στην επόμενη τάξη, λειτουργεί το ίδιο, αλλά πιο απομακρυσμένα. Έχοντας δηλαδή τα αποτελέσματα της πρώτης χρονιάς σταδιακά

μπορεί και αποσπάται. Και αυτό θεωρώ είναι το όφελος. Ένα παιδί που έχει παράλληλη στήριξη, εν τέλει να μη τη χρειάζεται» (Σ7).

Στο ίδιο επίπεδο, ένας εκπαιδευτικός υποθέτει ότι στις μεγάλες τάξεις του δημοτικού, με δεδομένο ότι η κοινωνικοποίηση του παιδιού στις πρώτες τάξεις έχει επιτευχθεί μέσα στο σχολικό πλαίσιο και με τη βοήθεια της παράλληλης στήριξης, σταδιακά η γενική βοήθεια προς το παιδί σταδιακά μειώνεται και ένας πιθανός παράγοντας για υποστήριξη στις μεγάλες τάξεις είναι η στήριξη- ενίσχυση των γνωστικών και μαθησιακών στόχων, με τρόπο ώστε να μη στιγματιστεί ο ίδιος ή η ίδια.

Μια εκπαιδευτικός θεωρεί εξίσου ότι δεν αποτελεί τόσο ανάγκη η παράλληλη στήριξη να συνοδεύει το παιδί, αν το ίδιο έχει κατακτήσει τους κοινωνικούς στόχους για το σχολικό πλαίσιο και μια εκπαιδευτικός ορίζει ως παράγοντα επιλογής στήριξης για τον/την μαθητή/τρια, τη μορφή και το βαθμό της αναπηρίας του.

«Πιστεύω ότι υπάρχουν παιδιά που δεν έχουν πολύ βαριές αναπηρίες. Μπορούν να ενταχθούν και κοινωνικά και μαθησιακά στο πλαίσιο και αυτός θα έπρεπε να είναι ο στόχος: Να μπορέσουν να λειτουργούν τα μέλη αυτά και αυτόνομα μέσα στη μαθητική κοινότητα εφόσον υπάρχει η δυνατότητα... μέσα στο συγκεκριμένο πλαίσιο που κινείται με συγκεκριμένο αριθμό και έχει συγκεκριμένες απαιτήσεις για την εξέλιξη του μαθησιακά των μαθητών» (Σ9).

Παράγοντες που καθορίζουν την επιλογή για υποστήριξη του/της μαθητή/τριας από τον θεσμό της παράλληλης στήριξης	Πλήθος απαντήσεων
1. Αναπτυξιακό στάδιο, βαθμός ετοιμότητας του/της μαθητή/τριας για αυτονομία	7
2. Ανάγκες και δεξιότητες του παιδιού	2
3. Ηλικία και πρόοδος του/της μαθητή/τριας	1
4. Δυνατότητες συμμετοχής και κατανόησης των μαθημάτων από τον/την μαθητή/τρια	1
5. Βαθμός ανεξαρτησίας του/της μαθητή/τριας	1
6. Ικανοποιητικός βαθμός κοινωνικοποίησης του/ της μαθητή/τριας	1
7. Βαθμός της αναπηρίας του/της μαθητή/τριας	1

Πίνακας 3.4.2: Παράγοντες που καθορίζουν την επιλογή για υποστήριξη του/της μαθητή/τριας από τον θεσμό της παράλληλης στήριξης

3.4.3 Ρόλος εκπαιδευτικού παράλληλης στήριξης

Μια ερώτηση που τέθηκε στους/στις συμμετέχοντες/ουσες επίσης, αφορούσε το ρόλο του/της εκπαιδευτικού παράλληλης στήριξης και τις αρμοδιότητές τους μέσα στο σχολικό πλαίσιο και στην τάξη. Πέντε εκπαιδευτικοί απαντούν ότι μεταξύ άλλων απαντήσεων τους υποστήριξαν ότι ο/η εκπαιδευτικός παράλληλης στήριξης πρέπει να βοηθά και να υποστηρίζει όλους τους/τις μαθητές/τριες της τάξης όποτε εκείνοι ή εκείνες το ζητήσουν. Τέσσερις εκπαιδευτικοί τόνισαν τη διακριτικότητα του ρόλου του/της εκπαιδευτικού παράλληλης στήριξης και την αφάνεια τους κατά τη διάρκεια του μαθήματος.

«Παρόλο που υποτίθεται ότι υπάρχουν ισότιμες σπουδές σε όλους και καταβαίνω ότι ο καθένας έχει πολλά να δώσει, πάντα παίζει ρόλο η χημεία. Δηλαδή για μένα είναι πολύ σημαντικό το ποιος θα μπει μέσα στην τάξη και να καταλάβει το ρόλο του. Πρέπει να μαθαίνει να είναι αφανής μέσα στο πλαίσιο της τάξης» (Σ7).

Τέσσερις εκπαιδευτικοί προσδίδουν ρόλο παρατηρητή στον/στην εκπαιδευτικό παράλληλης στήριξης, του πλαισίου της τάξης και των υπόλοιπων παιδιών για τυχόν συμβάντα που ο/η γενικός εκπαιδευτικός δε θα είναι σε θέση να αντιληφθεί στη ροή του μαθήματος. Τρεις εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι ένας ρόλος του/της εκπαιδευτικού παράλληλης στήριξης είναι και η ψυχολογική υποστήριξη στον/στην μαθήτριά.

«Φροντίζω να καταλαβαίνει τα συναισθήματα των άλλων και να μην παρερμηνεύει διάφορες συμπεριφορές στο σχολείο δηλαδή προσπαθώ να είναι ήρεμος, όχι να μην έχει εκρήξεις, έχει πολύ ενδιαφέρον να έχει εκρήξεις γιατί μέσα από αυτές μαθαίνει αλλά να τις νοηματοδοτεί σωστά. Δηλαδή να μην παρεξηγεί μια πρόθεση κάποιου παιδιού, ένα απλό χτύπημα, του εξηγώ τα παιχνίδια πως παίζονται γιατί δεν μπορεί να κατανοήσει την σειρά των πραγμάτων που συμβαίνουν» (Σ1).

Δυο εκπαιδευτικοί υποστηρίζουν ότι ένας ρόλος μεταξύ άλλων είναι και η αποχώρηση από το μάθημα όπου κριθεί απαραίτητο για κάλυψη των στόχων του μαθήματος.

«(...) σε επίπεδο τάξης όταν πια δεν γράφει και δε θέλει να συνεργαστεί με τίποτα, βγαίνω έξω μαζί του και καθόμαστε στο τραπέζακι όπου «face to face» πια ξέρω τι ακριβώς πρέπει να του πω, πώς να οδηγήσω την συζήτηση ούτως ώστε να φτάσω σε αυτό που πρέπει. Μέσα στην τάξη δεν μπορώ να μιλάω παράλληλα με τη δασκάλα γιατί την ενοχλώ κιόλας και πολλές με βγάζει έξω επειδή την ενοχλώ» (Σ1).

Μια εκπαιδευτικός προσδοκεί από τον/την εκπαιδευτικό παράλληλης στήριξης να οργανώνει τα παιδιά, εφόσον η ίδια δε μπορεί να εστιάσει παράλληλα με τη διδασκαλία της στη συγκέντρωση και οργάνωση.

«Πάρα πολλές φορές έχω πει για συγκεκριμένα παιδιά τι καλά θα ήταν να έχουν παράλληλη στήριξη και πόσο πιο μπροστά θα πηγαίνανε και θα εξελίσσονταν αν είχαν έναν άνθρωπό να τους οργανώσει. Τώρα, υπάρχει παιδί στην τάξη που δεν μπορεί να ορίσει τα πράγματά του, κάθεται ανάποδα και πρέπει να σταματήσω τη ροή της τάξης να του πω εγώ γύρνα μπροστά, μάζεψε τα πράγματά σου. Αν υπήρχε ένας άνθρωπος να το κάνει αυτό, πιστεύω ότι θα βοηθούσε πάρα πολύ» (Σ7).

Δυο εκπαιδευτικοί πιστεύουν ότι είναι ευθύνη του/ της εκπαιδευτικού παράλληλης στήριξης η διατήρηση ισορροπίας και ομαλότητας στην τάξη.

«Σίγουρα να μπορεί να διαμορφώνει ένα ειδικό πρόγραμμα για το παιδί το οποίο να εστιάζει στις ανάγκες του. Να έχει ένα μάτι σε όλο το, τώρα πάντα ανάλογα με το βαθμό δυσκολίας που έχει το παιδί, αλλά να έχει ένα μάτι σε σχέση με κοινωνικοσυναισθηματικό του, δηλαδή ένα μάτι στις κοινωνικές του σχέσεις. Να μπορεί να είναι γέφυρα επικοινωνίας ανάμεσα στο σχολείο, τους γονείς και το δάσκαλο, επειδή κάπως λειτουργεί σα φορέας μηνυμάτων, ανάμεσα στο σχολείο και την οικογένεια. (...) Μέσα στην τάξη θα μπορούσε, πάλι ανάλογα με τη δυσκολία του παιδιού, πχ σε μια περίπτωση με ψυχοσυναισθηματικό ζήτημα, να πάρει την πρωτοβουλία η κοπέλα που φροντίζει το παιδί να βγει έξω με το παιδί για μια δραστηριότητα και να μην μέινει στην τάξη γιατί μπορεί να θεωρούσε ότι αυτή η δραστηριότητα θα τον αναστάτωνε πολύ ή θα τον έβλεπε ήδη αναστατωμένο για να προφυλάξει την υπόλοιπη τάξη από την κρίση αλλά και το ίδιο το παιδί» (Σ3).

Δυο εκπαιδευτικοί αναφέρουν ότι είναι σημαντικό ο/η εκπαιδευτικός παράλληλης στήριξης να μπορεί να προτείνει και δικές του ιδέες για το σχεδιασμό και την υλοποίηση εκπαιδευτικών παρεμβάσεων σε συνεργασία με τον/την εκπαιδευτικό τάξης.

«Στο μυαλό μου ο ρόλος του ειδικού παιδαγωγού θα ήταν να διευκολύνει τον γενικό εκπαιδευτικό να υποστηρίξει το παιδί με αναπηρία. Ιδανικά δεν θα πρέπει να έρχεται η βοήθεια απευθείας από τον ειδικό παιδαγωγό στο παιδί αλλά θα έπρεπε να προσφέρει με τις γνώσεις του τις ιδέες του τα εργαλεία που μπορεί να έχει γνωρίσει με την εργασιακή του εμπειρία να συμβάλλει στη διαμόρφωση ενός εκπαιδευτικού σχεδιασμού που θα μπορεί να υποστηρίξει όλα τα παιδιά της τάξης ανεξαιρέτως. Ιδανικά θα έπρεπε να είναι δύο μυαλά αντί για ένα. Να είναι ο γενικός παιδαγωγός που έχει την εμπειρία

που έχει τους στόχους που έχει στο μυαλό του και να έχει βοηθητικά έναν ειδικό παιδαγωγό που θα μπορεί και εκείνος με τις δικές του ιδέες με το δικό του εκπαιδευτικό background να διευκολύνει και να δίνει ιδέες στο δάσκαλο» (Σ2).

Δυο εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι ο ρόλος του/της εκπαιδευτικού παράλληλης στήριξης είναι προσαρμόζουν τις δραστηριότητες του μαθήματος ανάλογα με τις δυνατότητες και τις ανάγκες του παιδιού.

«Κατά τη διάρκεια είναι να απλοποιεί αυτό όσο μπορεί και να φέρνει στα μέτρα του, του παιδιού, όχι να μασάει την τροφή και να του την δίνει έτοιμη, αλλά κάπως να κάνει εξατομικευμένη διδασκαλία. Διαφοροποιημένη διδασκαλία για το παιδί. Αυτό που κάνει η τάξη να κάνει αυτός το ανάλογο στο επίπεδο του παιδιού, στο τρόπο που προσλαμβάνει, λαμβάνει τα ερεθίσματα και τα κατανοεί, στον τρόπο που θα εξασκηθεί αυτό το παιδί και θα του δώσει ανάλογες ασκήσεις, που να το τραβάει από το επίπεδο του πιο πάνω. Να έχει αυτή την πρόκληση, να μην είναι πάρα πολύ δύσκολες ούτε πάρα πολύ εύκολες που δεν του αλλάζουν την κατάσταση» (Σ4).

Δυο εκπαιδευτικοί αναφέρουν μεταξύ άλλων την αρμοδιότητά του ως υπεύθυνου για τη γνωστική εικόνα του παιδιού και δυο εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι ο/η εκπαιδευτικός παράλληλης στήριξης πρέπει να οργανώνει και να εξατομικεύει το εκπαιδευτικό υλικό για τον /την συγκεκριμένο μαθητή/τρια.

«Η αλήθεια είναι ότι στα καλλιτεχνικά δυσκολεύεται πιο πολύ ο ειδικός. Αλλά και πάλι πίσω από κάθε καλλιτεχνικό μέσο υπάρχει ο στόχος. Δηλαδή δεν τραγουδάς για να τραγουδήσεις, τραγουδάς για να μάθεις κάτι πολύ συγκεκριμένο, οπότε εκεί μπορεί να το προσαρμόσει ο ειδικός, ή να το κάνει με διαφορετικό τρόπο αν δε μπορεί να το κάνει το παιδί» (Σ2).

Μια εκπαιδευτικός κάνει λόγο για ενσωμάτωση του παιδιού στη σχολική κοινότητα από τον/την εκπαιδευτικό παράλληλης στήριξης και μια εκπαιδευτικός αναφέρεται στον/στην εκπαιδευτικό παράλληλης στήριξης με την ιδιότητα του εντοπισμού των ειδικών αναγκών των παιδιών. Μια εκπαιδευτικός αναφέρεται στο κίνητρο που θα πρέπει να δίνει ο/η εκπαιδευτικός παράλληλης στήριξης στο παιδί.

«Εδώ έχει να δουλέψει μαζί με την παράλληλη στήριξη, τη χαρά της μάθησης, όλα αυτά τα πράγματα που είναι τα ίδια πράγματα και για όλους. Νομίζω ότι έχουν σημασία οι δικές του ικανότητες, για όλα τα παιδιά έχει σημασία, αλλά νομίζω πως είναι πιο σημαντικό γι αυτό το παιδί να βρει ότι «είμαι καλός σε αυτό»» (Σ8).

Μια εκπαιδευτικός τονίζει το ότι ο/η εκπαιδευτικός παράλληλης στήριξης δε θα πρέπει να κάθεται δίπλα στο παιδί την ώρα της διδασκαλίας αλλά να κινείται γενικά

στο χώρο της αίθουσας. Τέλος, μια εκπαιδευτικός είναι υπεύθυνη και για τη μελέτη των καθηκόντων του παιδιού μετά τις ώρες του σχολείου.

Ρόλος εκπαιδευτικού παράλληλης στήριξης	Πλήθος απαντήσεων
1. Βοήθεια υποστήριξη όλων των παιδιών μέσα στη σχολική τάξη όποτε χρειαστεί	5
2. Διακριτικότητα – Αφάνεια, μη παρέμβαση στη διδασκαλία	4
3. Παρατήρηση όλου του πλαισίου της τάξης συμπληρωματικά με το δάσκαλο	4
4. Ψυχολογική υποστήριξη στον/στην μαθητή/τρια	3
5. Ενίσχυση στην κατάκτηση γνωστικών στόχων για τη διατήρηση του Μ.Ο επίδοσης των μαθητών/τριών	3
6. Κοινωνικό-συναισθηματική φροντίδα προς το μαθητή/τρια	3
7. Απόσυρση από τη διδασκαλία όπου κριθεί απαραίτητο	2
8. Οργάνωση και συγκέντρωση του μαθητή/τριας	2
9. Αποδοχή του μαθητή/τριας από την υπόλοιπη ομάδα	2
10. Γέφυρα επικοινωνίας με οικογένεια- δάσκαλο- σχολείο	2
11. Διατήρηση ομαλότητας και ισορροπίας του παιδιού με την υπόλοιπη τάξη	2
12. Διαμόρφωση ειδικού εκπαιδευτικού προγράμματος	2
13. Προσαρμογή δραστηριοτήτων	2
14. Προτάσεις για το σχεδιασμό εκπαιδευτικών παρεμβάσεων	2
15. Υπεύθυνος για τη γνωστική εικόνα του μαθητή/τριας	2
16. Εξατομίκευση εκπαιδευτικού υλικού	2
17. Ειδική- ιατροπαιδαγωγική γνώμη για τον τρόπο προσέγγισης του μαθητή/τριας	2
18. Ενσωμάτωση του μαθητή/τριας στην τάξη	1
19. Εντοπισμός ειδικών αναγκών των μαθητών/τριών	1
20. Διευκόλυνση του/της εκπαιδευτικού γενικής στην υποστήριξη του μαθητή/τριας	1
21. Παρουσία και υποστήριξη σε όλη τη διάρκεια της σχολικής ημέρας	1
22. Ευαισθητοποίηση του ίδιου σε σχέση	1

με το αντικείμενό της εργασίας του	
23. Κίνητρο στο παιδί για τη μάθηση	1
24. Υπενθύμιση στο μαθητή/τριας τη συνθήκη διδασκαλίας μέσα στην τάξη	1
25. Απλοποίηση πληροφοριών κατά τη διάρκεια του μαθήματος	1
26. Κινείται συνολικά στο χώρο της τάξης και όχι συνεχώς δίπλα στο παιδί	1
27. Μελέτη των καθηκόντων μετά τις διδακτικές ώρες	1

Πίνακας 3.4.3: Ρόλος εκπαιδευτικού παράλληλης στήριξης

3.4.4 Οργάνωση και Σχεδιασμός διδασκαλίας σε πλαίσιο με παράλληλη στήριξη

Σχετικά με την οργάνωση και το σχεδιασμό της διδασκαλίας του μαθήματος σε ένα πλαίσιο με παράλληλη στήριξη, πέντε εκπαιδευτικοί αναφέρθηκαν σε προσαρμογή και απλοποίηση των στόχων και του εκπαιδευτικού υλικού για τον/την μαθητή/τρια από τον/την εκπαιδευτικό παράλληλης στήριξης.

«Σκέφτομαι ότι αν δουλεύαμε ένα θέμα μέσα στην τάξη όλοι μαζί... Εξαρτάται δεν ξέρω από την ανάγκη του κάθε παιδιού, που στηρίζει..Αλλά αν είχαμε ένα θέμα όλοι μαζί και έπρεπε να γράψουμε κάτι πάνω σε αυτό το θέμα, μπορεί να είχαμε αποφασίσει με τον άνθρωπο που στηρίζει, ότι ο συγκεκριμένος στόχος είναι να βάλει σε απλά σε σειρά τα γεγονότα. Οπότε αυτό θα ήταν το πλαίσιο και ο τρόπος με τον οποίο θα το πετύχαινε αυτό ο ειδικός θα ήταν με δική του επιλογή είτε προφορικά να το πει το παιδί ή παιχνίδι με εικόνες, κάρτες, ανάλογα και με το παιδί εκείνη τη στιγμή και τη διαχείριση του παιδιού» (Σ9).

Τρεις εκπαιδευτικοί αναφέρονται σχετικά με το σχεδιασμό ότι οι στόχοι που τίθενται είναι γενικοί και η οργάνωση του μαθήματος για τον/την μαθητή/τρια με παράλληλη στήριξη γίνεται σε παράλληλα πλαίσια.

«Θέτω ένα περίγραμμα για το μαθησιακό έτσι ώστε ο ειδικός να μπορέσει να το πάρει και να διαμορφώσει κάτι παράλληλα» (Σ3).

«Αν είναι τόσο δύσκολη η περίπτωση που πρέπει να γίνει πολύ μεγάλη επεξήγηση, θεωρώ ότι θα ήταν καλό να εξηγηθεί από την αρχή του μαθήματος ο στόχος του μαθήματος, έτσι ώστε να πάει σε μια παράλληλη τάξη ή μέρος για να γίνει εκεί δουλειά» (Σ7).

Δυο εκπαιδευτικοί αναφέρονται στον αυτοσχεδιαστικό χαρακτήρα της παρέμβασης του/της εκπαιδευτικού παράλληλης στήριξης.

«Μέχρι τώρα αυτό που έκανα γίνεται αυτοσχεδιαστικά από την ειδικό. Δεν γινόταν συζήτηση καθημερινά για το τι θα κάνω» (Σ2).

Για μια εκπαιδευτικό η διαδικασία σχεδιασμού ή οργάνωσης ενός μαθήματος δεν εντάσσει καθόλου τον/την ειδικό εκπαιδευτικό και μια εκπαιδευτικός τονίζει τη σημασία συνεργασίας των εκπαιδευτικών στο σχεδιασμό, από κοινού, του μαθήματος. Για έναν εκπαιδευτικό το ιδεατό πλαίσιο οργάνωσης και σχεδιασμού τοποθετείται σε επίπεδα συνδιδασκαλίας και για μια εκπαιδευτικό ο σχεδιασμός της εκπαιδευτικής παρέμβασης, για το παιδί με παράλληλη στήριξη, ξεκινά από την ιατροπαιδαγωγική του διάγνωση.

«Θα έπιανα τη διάγνωση. Ποιο είναι δηλ αυτό που δυσκολεύει το μαθητή. Αυτό για μένα που δεν έχω και τις γνώσεις αυτές, θα μου ξεδιάλυνε πάρα πολύ το τοπίο στις ανάγκες του παιδιού. (...) μια εικόνα, γιατί υπάρχει κάποια αναπηρία; Γιατί η παράλληλη στήριξη; Υπάρχουν άλλες δυσκολίες; Δηλαδή πρέπει να ξέρεις για να διαμορφώσεις κατάλληλα το πρόγραμμα. Επίσης σίγουρα θα ήμουν σε επικοινωνία με τον άνθρωπο που στηρίζει το συγκεκριμένο μαθητή. Δε νομίζω να μπορούσα μόνη μου να σχεδιάσω ένα πρόγραμμα χωρίς να έχω συνεννοηθεί πρώτα» (Σ9).

Οργάνωση και Σχεδιασμός μαθήματος σε πλαίσιο με παράλληλη στήριξη	Πλήθος απαντήσεων
1. Προσαρμογή και απλοποίηση στόχων και εκπαιδευτικού υλικού για τον/την μαθητή/τρια με παράλληλη στήριξη	5
2. Τοποθέτηση γενικών μαθησιακών στόχων και διαμόρφωση «παράλληλου προγράμματος»	3
3. Η εκπαιδευτική παρέμβαση του/της εκπαιδευτικού παράλληλης στήριξης έχει αυτοσχεδιαστικό χαρακτήρα	2
4. Δε λαμβάνει καμία πρωτοβουλία	1
5. Αναγκαία η συνεργασία μεταξύ γενικού και ειδικού εκπαιδευτικού στην οργάνωση	1
6. Ιδεατά η συνδιδασκαλία	1
7. Αφετηρία στο σχεδιασμό αποτελεί η ιατροπαιδαγωγική διάγνωση	1
8. Τοποθέτηση γενικευμένων στόχων με διαφορετική προσέγγιση από κάθε μαθητή/τρια	1

Πίνακας 3.4.4: Οργάνωση και Σχεδιασμός μαθήματος σε πλαίσιο με παράλληλη στήριξη

3.4.5 Αναγκαιότητα παρουσίας του/της εκπαιδευτικού παράλληλης στήριξης στην τάξη

Τέσσερις συμμετέχοντες/ουσες θεωρούν ότι είναι αναγκαία η παρουσία του/της εκπαιδευτικού παράλληλης στήριξης στην τάξη ανάλογα με το βαθμό δυσκολίας του/της μαθητή/τριας. Δυο εκπαιδευτικοί θεωρούν αναγκαία την ύπαρξη του/της μέσα στην τάξη καθώς αποτελεί γενικότερα μια μορφή βοήθειας προς όλους και όλες. Δυο εκπαιδευτικοί δε θεωρούν αναγκαία την παρουσία του/της εκπαιδευτικού παράλληλης στήριξης μέσα στην τάξη, καθότι ενδέχεται ο/η γενικός εκπαιδευτικός να μπορεί να υποστηρίξει και μόνος του όλη την τάξη.

«Υπάρχουν μέρες, α και φυσικά είναι θέμα της δασκάλας, να έχει διάθεση, να έχει υπομονή, θέληση. Αν το βλέπει σαν ένα βάρος στην τάξη, προφανώς είμαι απαραίτητη στο να βρίσκομαι εκεί συνέχεια . Στα αγγλικά, στο θέατρο, είναι πιο λίγα τα παιδάκια, οι δασκάλες έχουν περισσότερη υπομονή χρόνο και διάθεση, γίνεται πολύ πιο καλή δουλειά, δηλαδή εγώ δεν μπαίνω μέσα» (Σ1).

Δυο εκπαιδευτικοί τονίζουν ότι ο στόχος είναι η μη αναγκαιότητα παρουσίας και μια εκπαιδευτικός αναφέρεται στην αναγκαιότητα παρουσίας λόγω ελλιπούς κατάρτισης των εκπαιδευτικών της γενικής εκπαίδευσης σε θέματα ειδικής εκπαίδευσης.

Μια εκπαιδευτικός υποστηρίζει ότι η παρουσία ή μη εξαρτάται από το πλήθος των παιδιών ανά τάξη και μια εκπαιδευτικός θεωρεί ότι είναι αναγκαία η παρουσία λόγω του μεγάλου πλήθους παιδιών που κατανέμονται στις τάξεις. Ένας εκπαιδευτικός θεωρεί αναγκαία την ύπαρξη του/της εκπαιδευτικού παράλληλης στήριξης στην τάξη με την προϋπόθεση ότι θα λειτουργούν οι εκπαιδευτικοί μεταξύ τους με όρους συμπληρωματικής διδασκαλίας. Ένας εκπαιδευτικός πιστεύει ότι μια τάξη δεν χρειάζεται απαραίτητα την παρουσία του/της ειδικού εφόσον πρώτα εκείνος ή εκείνη υποδείξει και προτείνει τρόπους για το πώς θα προσεγγιστεί το παιδί στο πλαίσιο της τάξης.

Αναγκαιότητα παρουσίας εκπαιδευτικού παράλληλης στήριξης στην τάξη	Πλήθος απαντήσεων
1. Ναι, ανάλογα με το βαθμό δυσκολίας του/της μαθητή/τριας	4
2. Ναι, βοήθεια προς όλη την τάξη	2
3. Όχι, ανάλογα με τη διάθεση του/της εκπαιδευτικού γενικής να υποστηρίξει τον/την μαθητή/τρια	2
4. Στόχος η μη αναγκαιότητα	2
5. Ναι, λόγω ελλιπούς ειδικής	1

κατάρτισης των εκπαιδευτικών γενικής	
6. Ανάλογα με το πλήθος παιδιών ανά τάξη	1
7. Ναι, λόγω μεγάλου αριθμού παιδιών ανά τάξη	1
8. Ναι, με όρους συμπληρωματικής διδασκαλίας	1
9. Όχι σε μαθήματα που δεν είναι πολύ απαιτητικά στην κατάκτηση γνωστικών στόχων	1
10. Όχι, εφόσον ίδιος έχει υποδείξει τους τρόπους προσέγγισης του/της μαθητή/τριας	1
11. Αμφιβολίες σχετικά με την αναγκαιότητα	1

Πίνακας 3.4.5: Αναγκαιότητα παρουσίας εκπαιδευτικού παράλληλης στήριξης στην τάξη

3.4.6 Στόχοι διδασκαλίας εκπαιδευτικών-συμμετεχόντων

Οι στόχοι διδασκαλίας για πέντε εκπαιδευτικούς περιλαμβάνουν κυρίως μαθησιακό και κοινωνικό περιεχόμενο και για πέντε εκπαιδευτικούς, λαμβάνοντας υπόψη το πλαίσιο της παράλληλης στήριξης, οι στόχοι για το παιδί έχουν προσαρμοστικό χαρακτήρα στους κυρίως που έχουν τεθεί.

«Οι στόχοι για έναν μαθητή με παράλληλη στήριξη είναι διαφορετικοί, πάλι αυτό μπορεί να είναι ανάλογα με το μαθητή. Για παράδειγμα στην ανάγνωση πχ στοχεύεις να μπορούν να διακρίνουν τις προτάσεις. Πότε αρχίζουν πότε τελειώνουν. Για ένα παιδί που έχω στην τάξη ο στόχος δεν είναι η πρόταση είναι η λέξη. Να μπορεί να διακρίνει λέξη λέξη» (Σ2).

Τέσσερις εκπαιδευτικοί θεωρούν πως οι στόχοι παραμένουν οι προβλεπόμενοι και για ένα παιδί με παράλληλη στήριξη απλά υπάρχει και η πιθανότητα να καλυφθούν σε άλλη τάξη του δημοτικού. Ενδεικτικά:

Δυο εκπαιδευτικοί υποστηρίζουν ότι κύριος στόχος είναι η δημιουργία μιας θετικής στάσης απέναντι στη μάθηση.

«Αν μπορούσε δηλαδή η μάθηση να γίνει με άλλο τρόπο και όχι μ αυτόν που γίνεται τώρα που βάζουμε ένα κείμενο και όλοι έχουμε να λύσουμε μια άσκηση και θα μπορούσε να γίνει πολύ πιο διαφοροποιημένη θα ήταν τέλεια τα πράγματα. Αν μπορούσε το εκπαιδευτικό σύστημα να υποστηρίξει ότι τα παιδιά πρέπει να μάθουν να μαθαίνουν, νομίζω θα ήταν πολύ πιο μπροστά το επίπεδο της μάθησης των παιδιών» (Σ8).

Ένας εκπαιδευτικός επίσης αναφέρει ότι δίνεται έμφαση από το εκπαιδευτικό πλαίσιο τους γνωστικούς στόχους .

«Το αναλυτικό πρόγραμμα είναι βασισμένο σε τρεις άξονες: Το γνωστικό το ψυχοκινητικό και το κοινωνικό. Νομίζω, έχουμε την τάση δάσκαλοι και οι δασκάλες να εστιάζουμε στο γνωστικό. Εδώ είμαστε για να μάθουν τα παιδιά τέλεια γραμματική, τέλεια μαθηματικά, τέλεια την ιστορία, τελεία τα θρησκευτικά. Αλλά ακόμα και το ίδιο το αναλυτικό πρόγραμμα έχει και άλλους δύο άξονες στους οποίους δεν τους σκεφτόμαστε πάντα έχουμε την τάση να σκεφτόμαστε μόνο το γνωστικό» (Σ10).

Μια εκπαιδευτικός, σε σχέση με τους στόχους της διδασκαλίας, υποστηρίζει ότι ένα παιδί με αναπηρία πρέπει να διαχειριστεί μεταξύ άλλων και την αναπηρική του εμπειρία στο εκάστοτε σχολικό πλαίσιο. Αναφέρει:

«Όλοι οι στόχοι είναι το ίδιο πάνω κάτω, δεν διαφέρουν ιδιαίτερα, η μόνη διαφορά είναι ότι εφόσον αυτό το παιδί, έχει μια αναπηρία, τόσο πια έντονη στο να το αποκαλέσουμε άτομο με αναπηρία, ότι έχει να διαχειριστεί και αυτό το κομμάτι. Άρα πως θα πρέπει να το διαχειρίζεται μέσα στην ομάδα των παιδιών γενικής εκπαίδευσης, είναι κι αυτό ένα θέμα που έχει το παιδί αυτό να δουλέψει, όχι ότι δεν έχουνε άλλα θέματα, όλα τα παιδιά έχουν θέματα» (Σ8).

Στόχοι Διδασκαλίας	Πλήθος απαντήσεων
1. Μαθησιακοί και κοινωνικοί	5
2. Προσαρμογή στόχων ή απλοποίηση για τον/την μαθητή/τρια με παράλληλη στήριξη	5
3. Κοινοί μαθησιακοί στόχοι και πιθανή συσσώρευση αυτών για επόμενες τάξεις, από τον/την μαθητή/τρια με παράλληλη στήριξη	4
4. Θετική στάση απέναντι στη μάθηση	3
5. Συνδιαμόρφωση στόχων από τον/την ειδικό και τον/την γενικό εκπαιδευτικό	2
6. Στόχοι αναπλήρωσης μαθησιακών κενών και ελλείψεων του/της μαθητή/τριας με παράλληλη στήριξη για συγχρονισμό με την υπόλοιπη τάξη	2
7. Έμφαση στους γνωστικούς στόχους στο σχολικό πλαίσιο	2
8. Στόχος η αυτονόμηση του/της μαθητή/τριας με παράλληλη στήριξη	1
9. Οι προβλεπόμενοι στόχοι του Αναλυτικού Προγράμματος Σπουδών	1

10. Για τον/την μαθητή/τρια με αναπηρία, στόχος και η διαχείριση της αναπηρικής του εμπειρίας	1
11. Οργανωτικοί στόχοι	1
12. Ψυχοκινητικοί στόχοι	1
13. Διαμόρφωση στόχων από τον/την εκπαιδευτικό γενικής κατ αποκλειστικότητα	1

Πίνακας 3.4.6: Στόχοι Διδασκαλίας

3.4.7 Χρήση εκπαιδευτικού υλικού από τους εκπαιδευτικούς-συμμετέχοντες

Οι εκπαιδευτικοί ερωτήθηκαν αν και κατά πόσο θεωρούν σημαντική τη χρήση εκπαιδευτικού υλικού και τι υλικοτεχνικά μέσα χρησιμοποιούν οι ίδιοι στην εκπαιδευτική διαδικασία. Τρεις εκπαιδευτικοί αναφέρθηκαν σε οπτικοακουστικά και ψηφιακά μέσα, τρεις σε απτικό υλικό διαμορφωμένο για όλη την τάξη και δυο, λαμβάνοντας υπόψη το πλαίσιο παράλληλης στήριξης, σε κατάλληλα διαμορφωμένο, ειδικό υλικό(τουβλάκια, κυβάκια, κάρτες) για το παιδί της παράλληλης στήριξης. Μια εκπαιδευτικός αναφέρει ότι πρέπει να προσαρμόσει το υλικό για την παράλληλη στήριξη με την πιθανότητα να προσελκύσει το ενδιαφέρον κι άλλων παιδιών και να δημιουργηθεί σύγχυση στην τάξη.

«Θα έπρεπε να διαφοροποιείται το εκπαιδευτικό υλικό. Εγώ χρησιμοποιώ όσα μου επιτρέπουν πιο πολύ να χρησιμοποιήσω και όσα μου επιτρέπει και η δασκάλα.(...)Νομίζω ότι θα βοηθούσε πάρα πολύ άμα χρησιμοποιούσαμε ίσως πλαστελίνη ,πράγματα που τον χαλαρώνουν, αλλά είναι το θέμα ότι θα ζηλεύουν τα άλλα παιδιά και ότι θα μπορούν και τα άλλα παιδιά να θέλουν και εκείνα» (Σ1).

«Σε κάποιες περιπτώσεις το χρησιμοποιώ αλλά διαφοροποιημένο. Όταν έχει ανάγνωση στο σπίτι θα το κάνει ο πατέρας του, θα το επεξεργαστεί στον υπολογιστή και θα του το δώσει διαφορετικά. Επίσης κάποιες λέξεις τον ενοχλούν πολύ. Δεν του αρέσει η λέξη «χωχαρούπα» την θεωρεί πάρα πολύ ηλίθια.(...) Είναι μια πόλη φανταστική με δέντρα, παιχνίδια, ιστορίες. Τη θεωρεί μη ρεαλιστική, τη θεωρεί ηλίθια ,του προκαλεί εκνευρισμό, οπότε κάθε φορά που έχει αυτή τη λέξη «χωχαρούπα» πρέπει την αντικαταστήσω με τη λέξη «Ερμιόνη» που του αρέσει πάρα πολύ» (Σ1).

Ένας εκπαιδευτικός αναφέρει ότι είναι χρήσιμο το επεξηγηματικό εκπαιδευτικό υλικό για τα παιδιά με παράλληλη στήριξη.

«Θα βοηθούσαν πάρα πολύ τα απτικά στα μαθηματικά για παράδειγμα ή οι χάρτες στην ιστορία. Είναι πολύ σημαντικά αυτά τα μέσα, πολύ πιο σημαντικά για τα άτομα που

συναντούν δυσκολίες στην εκπαίδευση. Και για τα υπόλοιπα είναι σημαντικά, απλά, εντάξει. Μπορείς να ξεπεράσεις τη δυσκολία στα υπόλοιπα παιδιά, αλλά στα άλλα μπορεί να είναι και απαραίτητα» (Σ4).

Τέλος, μια εκπαιδευτικός επισημαίνει τη σημασία του υλικού να δομείται εκ νέου για κάθε παιδί, κάθε ομάδα, κάθε σχολική χρονιά:

«Το εκπαιδευτικό υλικό θα πρέπει να φτιάχνετε κάθε φορά εκ νέου, κατά περίπτωση, για να καλύπτει τις ανάγκες, όχι μόνο του ενός παιδιού αλλά και όλων των παιδιών γιατί κάθε φορά είναι διαφορετική σύσταση με διαφορετική δυναμική οπότε νομίζω ότι θα πρέπει να προσαρμόζεται» (Σ5).

Χρήση εκπαιδευτικού υλικού από τους εκπαιδευτικούς- συμμετέχοντες	Πλήθος απαντήσεων
1. Οπτικοακουστικό υλικό και χρήση Η/Υ γενικότερα	3
2. Απτικά μέσα και υλικό για όλη την τάξη	3
3. Ειδικά διαμορφωμένο υλικό (τουβλάκια, κυβάρια, κάρτες) για το παιδί με παράλληλη στήριξη	2
4. Αναγκαία η ευφάνταστη προσαρμογή υλικού για το μαθητή με παράλληλη στήριξη, με την πιθανότητα προσέλκυσης των υπόλοιπων παιδιών στην τάξη	1
5. Εξωσχολικά βιβλία	1
6. Αναγκαίο βοηθητικό- επεξηγηματικό υλικό (Χάρτες για Ιστορία) στο παιδί με παράλληλη στήριξη, στην κατανόηση εννοιών στα πλαίσια της διδασκαλίας	1
7. Πρέπει να δομείται εκ νέου για κάθε παιδί, κάθε ομάδα, κάθε σχολική χρονιά	1

Πίνακας 3.4.7: Χρήση εκπαιδευτικού υλικού από τους εκπαιδευτικούς- συμμετέχοντες

3.4.8 Αξιολόγηση της εκπαιδευτικής παρέμβασης- διδασκαλίας

Έξι εκπαιδευτικοί ορίζουν τη διδασκαλία ως μια τυπική διαδικασία αξιολόγησης της επίδοσης και της συνέπειας των μαθητών/τριών στη σχολική τάξη και κινούνται με βάση αυτούς τους άξονες που έχουν θέσει.

«(...)Μετά την παρέμβαση τρόπος που θα μελετήσει και θα εξασκηθεί σε αυτό που κάναμε στην τάξη. Να δεις άμα τους στόχους που είχα, τους πέτυχα. Με ένα τρόπο, το τεστ που θα βάλεις στην τάξη σε κάποιο παιδί να βάλεις κάτι διαφορετικό ή να του πεις να μη λύσει όλες τις ασκήσεις. Ή να λύσει μια άσκηση διαφορετική που δεν τη βάζεις στα άλλα παιδιά. Γιατί αυτό το παιδί μπορεί να έχει μια παραπάνω ικανότητα» (Σ4).

Η αξιολόγηση της εκπαιδευτικής διαδικασίας από δυο εκπαιδευτικούς ορίζεται ως μια ένδειξη και ένα εργαλείο εκτίμησης του συνόλου της εκπαιδευτικής διαδικασίας καθώς και από μια εκπαιδευτικό ορίζεται με βάση μια μη περιοριστική και τυπική διαδικασία.

Μια εκπαιδευτικός αναφέρει ότι η αξιολόγηση του/της μαθητή/τριας με παράλληλη στήριξη πραγματοποιείται συνεχώς από τον/την εκπαιδευτικό παράλληλης στήριξης.

«Τα παιδιά με παράλληλη στήριξη τα αξιολογείς εσύ ως δάσκαλος αλλά ως ένα βαθμό , πιστεύω ότι αξιολογούνται συνέχεια βασικά από τον άνθρωπο που είναι δίπλα του» (Σ2).

Αξιολόγηση εκπαιδευτικής παρέμβασης- διδασκαλίας	Πλήθος απαντήσεων
1. Ως τυπική διαδικασία αξιολόγησης επίδοσης και συνέπειας των μαθητών/τριών	6
2. Ως εργαλείο συνολικής εκτίμησης της εκπαιδευτικής διαδικασίας	2
3. Ατομική – επεικής αξιολόγηση για το μαθητή/τριας με παράλληλη στήριξη	1
4. Ο/Η εκπαιδευτικός παράλληλης στήριξης μεταφέρει τη γνωστική εικόνα του μαθητή/τριας και αξιολογείται αναλόγως από τον γενικό εκπαιδευτικό	1
5. Ο/Η μαθητής/τρια με παράλληλη στήριξη υποβάλλεται σε συνεχή αξιολόγηση από τον/την ειδικό εκπαιδευτικό	1
6. Η αξιολόγηση όχι ως τυπική και περιοριστική διαδικασία	1

Πίνακας 3.4.8: Αξιολόγηση εκπαιδευτικής παρέμβασης- διδασκαλίας

3.4.9 Ο χρόνος και ο ρυθμός διδασκαλίας σε πλαίσιο με παράλληλη στήριξη

Οι συμμετέχοντες/ουσες ρωτήθηκαν για τον τρόπο κατανομής του χρόνου στην εκπαιδευτική διαδικασία και ειδικότερα για το ρυθμό που λαμβάνει ενδεχομένως μια διδασκαλία σε ένα πλαίσιο με παράλληλη στήριξη. Έξι εκπαιδευτικοί αναφέρθηκαν στην παράλληλη στήριξη ως ένα βοήθημα που λειτουργεί ρυθμιστικά στο συντονισμό του πλαισίου, με στόχο την πραγματοποίηση της διδασκαλίας.

«Κοίταξε, άμα συγκρίνουμε το να έχεις και να μην έχεις παράλληλη στήριξη στην τάξη, άμα την έχεις, βοηθάει πάρα πολύ και το παιδί και την τάξη και την ομάδα. Αν δεν την έχεις, νομίζω έρχονται αρκετές στιγμές στη ζωή της τάξης όπου πρέπει να επιλέξεις ή θα πάει πιο αργά η ομάδα ή θα γράψεις στα παλιά σου τα παπούτσια το παιδί και θα πεις αυτό εντάξει δεν θα το μάθει. Και συνεχίζω να λέω στην υπόλοιπη ομάδα αυτό που έχω να πω. Οπότε ρε παιδί μου προφανώς, η ύπαρξη του εκπαιδευτικού παράλληλης στήριξης βοηθάει την ομάδα να πηγαίνει με ένα ρυθμό, που είναι ταιριαστός στη κατανόηση, ας πούμε στο αναπτυξιακό στάδιο που βρίσκονται τα παιδιά σε εκείνη την τάξη, της ομάδας δηλαδή πιο συνολικά, αλλά και για το παιδί που κάνεις ότι καλύτερο μπορείς για τα μαθήματά του» (Σ4).

Δυο εκπαιδευτικοί αναφέρουν ότι μια καλή συνεργασία ειδικού/ης εκπαιδευτικού και γενικού/ης δεν θα επηρεάσει αρνητικά το ρυθμό της διδασκαλίας εφόσον ο ένας ή η μια δεν παρεμποδίζει το έργο του άλλου ή άλλης. Δυο εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι δεν επηρεάζεται το πρόγραμμα της διδασκαλίας από την παράλληλη στήριξη, απλώς μπορεί να τεθεί σε πιο αργό ρυθμό. Μια εκπαιδευτικός επισημαίνει στη μη δυνατότητα του ενός παιδιού να επηρεάσει συνολικά το ρυθμό της τάξης. Αυτό κατά την άποψή της είναι εφικτό εάν στην τάξη φοιτούν πολλά παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες.

«Δεν νομίζω ότι κανείς θα ρίξει τους ρυθμούς του επειδή έχει ένα παιδί με παράλληλη στήριξη, να τα κάνει όλα αργά ξανά και ξανά, να μείνει πίσω από τους στόχους του αναλυτικού προγράμματος, επειδή έχει ένα παιδί με παράλληλη στήριξη. Άμα ήσουν ας πούμε σε σε μία τάξη που έχουν βρεθεί πάρα πολλά παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες και έχεις και παράλληλη στήριξη και είναι όλο το πλαίσιο τέτοιο, ότι είναι μία τάξη εντός εισαγωγικών που δεν τραβάει, τότε μπορεί ο εκπαιδευτικός να ρίξει τους ρυθμούς του, αλλά νομίζω ότι είσαι μία τυπική τάξη που είναι ένα παιδί με παράλληλη δεν θα διαφοροποιήσει τον εκπαιδευτικό στο ρυθμό του» (Σ3).

Μια εκπαιδευτικός υποστηρίζει ότι ο χρόνος είναι ένας απροσδιόριστος και αστάθμητος παράγοντας για την εκπαιδευτική διαδικασία, οπότε δε δύναται να γνωρίζει ακριβώς την κατανομή του χρόνου και μια εκπαιδευτικός θεωρεί ότι εφόσον δεν υπάρχει επαφή και συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών, αλλά και του/της εκπαιδευτικού γενικής, ο χρόνος κινείται σε χωριστά πλαίσια για τον/την εκπαιδευτικό γενικής και τον/την εκπαιδευτικό παράλληλης στήριξης. Αναφέρει ενδεικτικά:

«Μιλάμε για μια παράλληλη διάσταση. Δεν «υπάρχω» και δεν «υπάρχει» και το παιδί για κάποιο λόγο. Ο χρόνος δηλαδή είναι δύο παράλληλοι κόσμοι» (Σ1).

Ο χρόνος και ο ρυθμός της διδασκαλίας σε πλαίσιο με παράλληλη στήριξη	Πλήθος απαντήσεων
1. Η παράλληλη στήριξη ως βοήθημα και για χρονικό συντονισμό του παιδιού με την υπόλοιπη ομάδα	6
2. Η καλή συνεργασία ειδικού και γενικού δεν επηρεάζει το ρυθμό της διδασκαλίας	2
3. Δεν επηρεάζεται το πρόγραμμα διδασκαλίας, απλά τίθεται σε πιο αργό ρυθμό	2
4. Οι ρυθμοί παραμένουν ίδιοι για τον προβλεπόμενο σχεδιασμό με ή χωρίς παράλληλη στήριξη	1
5. Ένας μαθητής ή μια μαθήτρια δε δύναται να επηρεάσει το πλαίσιο της τάξης με δικό του/της χρόνο, εφικτό μόνο αν φοιτούν στην ίδια τάξη πολλά παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες	1
6. Ο χρόνος ως αστάθμητος παράγοντας στη διδασκαλία	1
7. Αναγκαίο να δοθεί χρόνος προσαρμογής και συνήθειας της παράλληλης στήριξης στη σχολική πραγματικότητα	1
8. Μόνο δύσκολες περιπτώσεις παιδιών ενδεχομένως επηρεάζουν το ρυθμό	1
9. Παράλληλοι κόσμοι, παράλληλοι χρόνοι	1

Πίνακας 3.4.9: Ο χρόνος και ο ρυθμός της διδασκαλίας σε πλαίσιο με παράλληλη στήριξη

3.4.10 Συνεργασία και επικοινωνία με την οικογένεια

Δυο εκπαιδευτικοί θεωρούν σχετικά με τη συνεργασία του/της εκπαιδευτικού με την οικογένεια, ότι ένας ρόλος που λαμβάνει η οικογένεια είναι αυτός της επεξήγησης και της καθοδήγησης των εκπαιδευτικών στον τρόπο προσέγγισης του/της μαθητή/τριας με την παράλληλη στήριξη, εφόσον οι γονείς γνωρίζουν καλά τη διαγνωστική εικόνα του παιδιού.

«Έχω εμπειρίες περισσότερο με παιδιά που έχουν αυτισμό και εκεί θα μιλήσουμε με τους γονείς και θα μου εξηγήσουν ορισμένα πράγματα τι μπορώ να προσέξω και πώς να στηρίζω. Ποια λάθη να μην κάνω στο να μην πάθει καμία σύγχυση και πέσει όλο το σύστημα. Δηλαδή υπάρχει μια επικοινωνία με τους γονείς» (Σ8).

Δυο εκπαιδευτικοί τονίζουν τη σημασία για μια συνεχή προσπάθεια για καλή συνεργασία με τους γονείς των παιδιών και μια εκπαιδευτικός αναφέρει ότι με τους γονείς παιδιών παράλληλης στήριξης, υπάρχει μια τυπική συνεργασία αλλά ουσιαστικά ο/η εκπαιδευτικός παράλληλης στήριξης αναλαμβάνει την ουσιαστική επαφή και επικοινωνία μαζί τους. Μια εκπαιδευτικός επισημαίνει ότι η συνεργασία με τους γονείς αποτελεί ιδιαίτερη περίπτωση εφόσον μεταξύ τους εμπλέκεται και το κέντρο αποκατάστασης που επισκέπτεται το παιδί. Μια εκπαιδευτικός επίσης επισημαίνει τη σημασία εμπλοκής και ψυχολόγου στη συνεργασία με τους γονείς του παιδιού της παράλληλης στήριξης. Μια εκπαιδευτικός αναφέρει μεταξύ άλλων, στις πρακτικές συνεργασίας, ότι σε σχέση με τους υπόλοιπους γονείς, δεν τους γνωστοποιεί ποιο παιδί λαμβάνει την παράλληλη στήριξη και ένας εκπαιδευτικός υποστηρίζει πως η επικοινωνία και συνεργασία με τους γονείς του παιδιού, ολοκληρώνει την εικόνα του/της μαθητή/τριας στο σχολικό πλαίσιο.

Συνεργασία και επικοινωνία με τους γονείς	Πλήθος απαντήσεων
1. Οδηγίες οικογένειας για τον τρόπο προσέγγισης του παιδιού σε σχέση με τη διαγνωστική εικόνα	2
2. Συνεχής προσπάθεια για καλή συνεργασία	2
3. Δεν υπάρχει επικοινωνία, ο/η εκπαιδευτικός παράλληλης στήριξης το αναλαμβάνει	1
4. Πολύ καλή, επικοινωνία για διαφορετική προσέγγιση στη μελέτη	1
5. Ιδιαίτερη, λόγω παρέμβασης στην επικοινωνία από το κέντρο αποκατάστασης του παιδιού	1

6. Σημαντική προσθήκη για τη συνεργασία , ο/η ψυχολόγος του σχολείου ιδιαίτερα για τα παιδιά με διαγνώσεις	1
7. Ενημέρωση συνήθως στους υπόλοιπους γονείς για παράλληλη στήριξη στο πλαίσιο τάξης, χωρίς περαιτέρω διευκρινήσεις	1
8. Η ίδια φιλοσοφία σε ζητήματα εκπαίδευσης είναι βοηθητικό εργαλείο για την αποδοχή της παράλληλης στήριξης	1
9. Η επικοινωνία με την οικογένεια συμπληρώνει την εικόνα για το κάθε παιδί	1

Πίνακας 3.4.10: Συνεργασία και επικοινωνία με τους γονείς

3.4.11 Εμπόδια στη συνεργασία με την οικογένεια

Πέντε εκπαιδευτικοί αναφέρουν ως βασικό εμπόδιο στη συνεργασία τους με την οικογένεια του/της μαθητή/τριας με παράλληλη στήριξη τη μη αποδοχή του εκάστοτε προβλήματος του παιδιού.

«Υπάρχουν πολλά εμπόδια στην επικοινωνία με τους γονείς. Ειδικά με τους γονείς που δεν αποδέχονται και αρνούνται να αποδεχτούν κάποια πράγματα. Αν και κάποιος που έχει φτάσει στο σημείο να δεχτεί να γίνει παράλληλη στήριξη στο παιδί του συνήθως το χει συνειδητοποιήσει. Ποιο δύσκολο είναι να μιλήσεις με τους γονείς, να τους εξηγήσεις για την αναγκαιότητα, της παράλληλης στήριξης ή κάποια μαθησιακή δυσκολία» (Σ2).

Μια εκπαιδευτικός εντοπίζει ως εμπόδιο τη μη υιοθέτηση, από την οικογένεια, των προτεινόμενων τρόπων και μεθόδων υποστήριξης του παιδιού από το σχολείο ή τον/την εκπαιδευτικό. Μια εκπαιδευτικός επίσης αναφέρει ως εμπόδιο τη μη συμμόρφωση, εκ μέρους των γονέων, στους ενδεδειγμένους κανονισμούς του σχολείου, λειτουργώντας με ένα ανεξάρτητο τρόπο.

«Με τους γονείς σίγουρα έχω συναντήσει εμπόδια , από την άποψη ότι πολλές φορές οι γονείς είτε εθελουφλούν σε σχέση με ένα ζήτημα που μπορεί να έχει ένα παιδί, είτε προσπαθούν να ορίσουν το πρόγραμμά του ανεξάρτητα από τον κανονισμό και του σχολείου. Κι εκεί θέλει έναν ιδιαίτερο τρόπο προσέγγισης» (Σ3).

Τέλος, μια εκπαιδευτικός έχει βιώσει ως εμπόδιο στη συνεργασία με τους γονείς των υπόλοιπων παιδιών, τη μη αποδοχή του/της μαθητή/τριας με παράλληλη στήριξη από αυτούς αναφέροντας:

«Έχει τύχει στο σχολείο να ακούσουμε ότι τα παιδιά, φοβούνται ότι θα «κολλήσουν» κάτι, από ένα παιδί που έχει αναπηρία. Οι γονείς λένε «Τα παιδιά μας αδικούνται που δε μπορούν να ανέβουν στον πάνω όροφο, γιατί άλλα παιδιά να ανεβαίνουν στον πάνω όροφο; Εμείς τώρα δεν μπορούμε, γιατί τώρα υπάρχει ένα παιδί σε αναπηρικό καροτσάκι...» Δηλαδή αυτές οι «χαζομάρες» ας το πω έτσι» (Σ8).

Εμπόδια στη συνεργασία με τους γονείς	Πλήθος απαντήσεων
1. Μη αποδοχή του προβλήματος του παιδιού	5
2. Μη κατανόηση της αναγκαιότητας για παράλληλη στήριξη	1
3. Μη υποστήριξη του παιδιού με τους προτεινόμενους τρόπους και μεθόδους στο σπίτι	1
4. Εμπόδιο στην κοινωνικοποίηση του παιδιού με παράλληλη στήριξη	1
5. Κόντρα στους ενδεδειγμένους κανονισμούς του σχολείου, ορίζοντας ανεξάρτητο πρόγραμμα για το παιδί	1
6. Μη αποδοχή του μαθητή/τριας και της παράλληλης στήριξης από τους υπόλοιπους γονείς	1

Πίνακας 3.4.11: Εμπόδια στη συνεργασία με τους γονείς

3.4.12 Γενικότερα εμπόδια στη συνεργασία με άλλους εκπαιδευτικούς και φορείς και μέρη της σχολικής κοινότητας

Έξι εκπαιδευτικοί έχουν συναντήσει εμπόδια στη συνεργασία του/της γενικού εκπαιδευτικού με τον/την εκπαιδευτικό παράλληλης στήριξης και τρεις εκπαιδευτικοί έχουν συναντήσει εμπόδιο στο ρόλο που τους έχει αποδοθεί ως εκπαιδευτικοί παράλληλης στήριξης.

«Θα πρέπει με κάποιο τρόπο να λειτουργήσει όλο αυτό και η κοπέλα της παράλληλης σε αυτό το κομμάτι δουλεύει μόνη της. Δηλαδή κάνει την ψυχολόγο, κάνει και την δασκάλα, κάνει και τη μαμά, κάνει και τον μπαμπά, κάνει και τον φίλο, κάνει και δεν ξέρω τι... τον ζογκλέρ» (Σ1).

Δυο εκπαιδευτικοί αναφέρουν εμπόδια ως προς την παρεμβατικότητα του/της εκπαιδευτικού παράλληλης στήριξης στη διδασκαλία των εκπαιδευτικών γενικής και δυο εκπαιδευτικοί τονίζουν ότι τα εμπόδια που συναντώνται και δύναται να αντιμετωπιστούν είναι προσωπικά. Εμπόδιο για μια εκπαιδευτικό αποτελούν οι

μαθησιακές δυσκολίες των παιδιών των μαθητών/τριών και για μια εκπαιδευτικό οι επιθετικές συμπεριφορές των παιδιών που τυγχάνει να βρίσκονται στην τάξης της και να πρέπει να τις διαχειριστεί.

Γενικότερα εμπόδια στη συνεργασία με άλλους εκπαιδευτικούς, φορείς και μέρη της σχολικής κοινότητας	Πλήθος απαντήσεων
1. Συνεργασία γενικού εκπαιδευτικού με εκπαιδευτικό παράλληλης στήριξης	6
2. Εμπόδιο για τον/την εκπαιδευτικό παράλληλης στήριξης για το ρόλο που του έχουν αποδώσει	3
3. Η μη διακριτικότητα- παρεμβατικότητα του/της εκπαιδευτικού παράλληλης στήριξης	2
4. Τα εμπόδια προς υπέρβαση είναι κυρίως προσωπικά	2
5. Προσωπική επικοινωνία με τον/την μαθητή/τρια της παράλληλης στήριξης	1
6. Συνεργασία κέντρου αποκατάστασης- εκπαιδευτικού παράλληλης- σχολείου	1
7. Οι μαθησιακές δυσκολίες κάποιων παιδιών	1
8. Η επιθετικότητα κάποιων παιδιών στα πλαίσια του σχολείου	1
9. Δεν υπάρχει συνεργασία με τον/την γενικό εκπαιδευτικό τάξης	1

Πίνακας 3.4.12: Γενικότερα εμπόδια στη συνεργασία με άλλους εκπαιδευτικούς, φορείς και μέρη της σχολικής κοινότητας

3.4.13 Προσπάθειες αντιμετώπισης εμποδίων

Πέντε εκπαιδευτικοί έχουν προσπαθήσει να αντιμετωπίσουν εμπόδια μέσω συζητήσεων και μέσω συνθηκών διαπραγμάτευσης.

«Συνήθως το πετυχαίνεις με συζήτηση, θετική στάση και λέγοντας τα σωστά λόγια. Γιατί το να πεις σε ένα γονιό ότι το παιδί έχει θέματα και ειδικά αν αυτά τα θέματα είναι δύσκολα, καταλαβαίνω και πως πρέπει να φροντίσεις τα συναισθήματά του. Να του το πεις καλά» (Σ7).

Δυο εκπαιδευτικοί έχουν προσπαθήσει να αντιμετωπίσουν εμπόδια μέσω συζητήσεων με άλλους συνάδελφους εκπαιδευτικούς και την παροχή συμβουλών από αυτούς. Δυο

εκπαιδευτικοί υποστηρίζουν ότι με την πάροδο του χρόνου οι καταστάσεις ομαλοποιούνται και τα εμπόδια αντιμετωπίζονται με αυτόν τον τρόπο.

«Νομίζω ότι ξεπερνιέται με το χρόνο και τη συχνότητα της επικοινωνίας και το όσο δυνατόν πιο ειλικρινές και ευθύ μοίρασμα της πληροφορίας, νομίζω ότι είναι πολύ βοηθητικό σε μια σχέση και νομίζω αυτό νομίζω βοηθάει» (Σ3).

Μια εκπαιδευτικός έχει ξεπεράσει εμπόδια ως προς την κοινωνικοποίηση του/της μαθητή/τριας παράλληλης στήριξης με το ρόλο της ως διαμεσολαβητή στις κοινωνικές σχέσεις του παιδιού.

«Εκεί μπορώ να παρέμβω, είμαι παρούσα τη στιγμή που συμβαίνουν πράγματα είμαι μαζί τους στο διάλειμμα έχω αναπτύξει σχέση με τα άλλα παιδιά οπότε μπορώ να δημιουργήσω συνθήκες που βοηθούν την καλύτερη ένταξη του παιδιού κοινωνικά» (Σ5).

Μια εκπαιδευτικός τονίζει τη σημασία της άσκησης αυτοκριτικής με σκοπό την αντιμετώπιση εμποδίων στο σχολικό πλαίσιο και μια εκπαιδευτικός αντιμετωπίζει τα επερχόμενα εμπόδια εφόσον θέτει η ίδια προσωπικά όρια και υπενθυμίζει το βασικό ρόλο του/της γενικής εκπαιδευτικού.

«Με συζήτηση και βάζοντας τα συγκεκριμένα όρια και πλαίσια που θα γίνει η συνεργασία. Θεωρώ ότι ένας δάσκαλος είναι αυτός που κρατά το τιμόνι και αυτό είναι κάτι που πρέπει να το αποδεχτεί κάποιος. Ο δάσκαλος βάζει όρια και πλαίσια που γίνονται όλα τα πράγματα. Οπότε με συζήτηση. Είναι όμως και θέμα τύχης για καλή συνεργασία» (Σ7).

Προσπάθειες αντιμετώπισης εμποδίων	Πλήθος απαντήσεων
1. Με συζήτηση- διαπραγμάτευση	5
2. Με συζητήσεις- συμβουλές από άλλους εκπαιδευτικούς	2
3. Ο χρόνος ομαλοποιεί καταστάσεις	2
4. Δημιουργία καλής σχέσης με τον/την εκπαιδευτικό γενικής	2
5. Ειλικρίνεια	1
6. Με συζήτηση- επιμονή και υπομονή	1
7. Με τη συνεχή επικοινωνία και τις προτάσεις προς τους γονείς	1
8. Αποτυχία συνεργασίας με το κέντρο αποκατάστασης	1
9. Με το ρόλο του/της εκπαιδευτικού παράλληλης στήριξης ως διαμεσολαβητή στην κοινωνικοποίηση του/της μαθητή/τριας και τη δημιουργία συνθηκών ένταξής του	1
10. Με συνεχή αυτοκριτική	1

11. Με την ερχόμενη εμπειρία από τη διδασκαλία	
12. Με τη συνειδητοποίηση του βοηθητικού και όχι του βασικού ρόλου του/της δεύτερου εκπαιδευτικού μέσα στην τάξη	1
13. Θέτοντας προσωπικά όρια και τονίζοντας τον κύριο ρόλο του/της εκπαιδευτικού γενικής μέσα στην τάξη	1

Πίνακας 3.4.13: Προσπάθειες αντιμετώπισης εμποδίων

3.5 Προκλήσεις και προοπτικές της ενταξιακής εκπαίδευσης

3.5.1 Προώθηση αρχών της ενταξιακής εκπαίδευσης από το θεσμό της παράλληλης στήριξης

Οι εκπαιδευτικοί ρωτήθηκαν αν υποστηρίζουν ότι ο θεσμός της παράλληλης στήριξης προωθεί τις αρχές της ενταξιακής εκπαίδευσης ή αποτελεί ανάχωμα στην ενταξιακή προοπτική της εκπαίδευσης. Πέντε εκπαιδευτικοί υποστηρίζουν ότι ο θεσμός της παράλληλης στήριξης ενισχύει την ενταξιακή εκπαίδευση υπό κάποιες προϋποθέσεις. Τρεις εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι, αν εν τέλει ο/η μαθητής/τρια με παράλληλη στήριξη απομονωθεί μέσα από τη λειτουργία του ίδιου του θεσμού, τότε δεν προωθούνται οι αρχές της ενταξιακής εκπαίδευσης. Ένας εκπαιδευτικός θεωρεί ότι οι αρχές προωθούνται μόνο σε κατάλληλα πλαίσια συνεργασίας εκπαιδευτικού παράλληλης στήριξης και γενικού εκπαιδευτικού και ένας εκπαιδευτικός επίσης πιστεύει ότι μπορεί να επιτευχθεί αν δεν ανατίθεται η εκπαίδευση ενός μαθητή ή μιας μαθήτριας σε ένα μόνο πρόσωπο. Μια εκπαιδευτικός υποστηρίζει ότι ο θεσμός δεν προωθεί τις αρχές της ενταξιακής εκπαίδευσης εφόσον λειτουργεί ως ανάθεση πλήρους ευθύνης στον/στην εκπαιδευτικό παράλληλης στήριξης.

Προώθηση αρχών της ενταξιακής εκπαίδευσης από το θεσμό της παράλληλης στήριξης	Πλήθος απαντήσεων
1. Ναι, υπό προϋποθέσεις	5
2. Ναι, εκτός αν απομονωθεί ο/η μαθητής/τρια με παράλληλη στήριξη	3
3. Ναι, αν λειτουργήσει σε δημιουργικά πλαίσια συνεργασίας εκπαιδευτικού παράλληλης στήριξης και γενικού εκπαιδευτικού	1
4. Ναι, αν η εκπαίδευση του/της μαθητή/τριας δεν ανατίθεται σε ένα μόνο πρόσωπο	1
5. Όχι, λειτουργεί ως ανάθεση πλήρους ευθύνης του/της μαθητή/τριας στον/στην εκπαιδευτικό παράλληλης στήριξης	1

Πίνακας 3.5.1: Προώθηση αρχών της ενταξιακής εκπαίδευσης από το θεσμό της παράλληλης στήριξης

3.5.2 Προτάσεις για την αποτελεσματική λειτουργία του θεσμού της παράλληλης στήριξης

Τέσσερις εκπαιδευτικοί προτείνουν εποπτείες και συμβουλευτική υποστήριξη προς τους εκπαιδευτικούς, με σκοπό την αποτελεσματική λειτουργία του θεσμού της παράλληλης στήριξης. Δυο εκπαιδευτικοί θεωρούν προϋπόθεση στην αποτελεσματική λειτουργία του θεσμού, τη συνεργασία γενικού εκπαιδευτικού και εκπαιδευτικού παράλληλης στήριξης και δυο εκπαιδευτικοί προτείνουν το σεβασμό του εκπαιδευτικού έργου των γενικών εκπαιδευτικών και των εκπαιδευτικών παράλληλης στήριξης μεταξύ τους. Δυο εκπαιδευτικοί υποστηρίζουν ότι η αποτελεσματική συνεργασία με τους γονείς και η αποδοχή του προβλήματος του/της μαθητή/τριας από τους ίδιους, λειτουργεί θετικά για το θεσμό.

«Είναι πολύ σημαντικό να σέβεται ο ένας το έργο του άλλου για να υπάρχει συνεργασία. Δυσκολίες ως προς το πώς οι γονείς όλο αυτό το εισπράττουν, το διαχειρίζονται, το αποδέχονται, τι σημαίνει όλο αυτό. Δυσκολίες που προκύπτουν από τη σχέση μεταξύ των παιδιών, είναι αρκετά δύσκολο να δουλέψεις αυτές τις σχέσεις. Λέμε αποδοχή αλλά θέλει δουλειά θέλει συζήτηση θέλει υλικό, θέλει εσύ ο ίδιος να έχεις δουλέψει με τον εαυτό σου» (Σ9).

Μια εκπαιδευτικός υποστηρίζει ότι αν η διαφορετικότητα του/της μαθητή/τριας αποτελέσει αφορμή για διαφοροποίηση της διδασκαλίας, θα ήταν η επιθυμητή εξέλιξη από τη λειτουργία της παράλληλης στήριξης. Αναφέρει:

«Να γίνεται σχεδιασμός, από πριν, του μαθήματος, η δασκάλα να έχει άμεση επαφή μαζί του, να τον αφουγκράζεται, να ξέρει όλα τα προβλήματά του, να τον κάνει ομάδα μέσα στην τάξη με τους υπόλοιπους και όχι ο περίεργος ο κακός, να του δίνει πατήματα να μιλήσει και να πει και το δικό του πράγμα μες στη τάξη, το οποίο μπορεί να πάρει από αυτό αφορμή, (...) να κάνει μια σύνθεση με το μάθημα και την τάξη και να το βγάλει πάρα πολύ ωραία στα παιδιά» (Σ1).

Για μια εκπαιδευτικό είναι σημαντικό οι εκπαιδευτικοί ειδικής εκπαίδευσης να είναι κατάλληλα ευαισθητοποιημένοι για να μπορέσουν να υποστηρίξουν οι ίδιοι το έργο τους. Για έναν εκπαιδευτικό η αποτελεσματική λειτουργία του θεσμού επέρχεται μέσα από τη συνεχόμενη, συντονισμένη και όχι αποσπασματική παρέμβαση, με τη στήριξη της εκπαιδευτικής πολιτικής, του/της εκπαιδευτικού παράλληλης στήριξης μέσα στο σχολικό έτος. Μια εκπαιδευτικός τέλος, υποστηρίζει ότι ο θεσμός και η

λειτουργία του φέρουν συγκεκριμένη δυναμική που δε δύναται να προχωρήσει και να εξελιχθεί, όπως είναι διαμορφωμένο το εκπαιδευτικό πλαίσιο στην παρούσα φάση:

«Πιστεύω ότι το συγκεκριμένο πλαίσιο είναι αυτό και δεν γίνεται κάτι παραπάνω. Νομίζω ότι και αν αλλάξει το πλαίσιο δεν θα υπάρχει ανάγκη για το συγκεκριμένο θεσμό» (Σ5).

Προτάσεις για αποτελεσματική λειτουργία του θεσμού της παράλληλης στήριξης	Πλήθος απαντήσεων
1. Εποπτείες και συμβουλευτική υποστήριξη προς τους εκπαιδευτικούς	4
2. Συνεργασία γενικού εκπαιδευτικού και εκπαιδευτικού παράλληλης στήριξης	2
3. Σεβασμός εκπαιδευτικού έργου του/της ειδικού από τον/την γενικό εκπαιδευτικό και αντίστροφα	2
4. Συνεργασία με γονείς για την αποδοχή του προβλήματος του/της μαθητή/τριας	2
5. Συνδιαμόρφωση σχεδίου μαθήματος από τον γενικό εκπαιδευτικό και εκπαιδευτικό παράλληλης στήριξης	1
6. Ουσιαστική επαφή του γενικού εκπαιδευτικού με το μαθητή/τρια της παράλληλης στήριξης	1
7. Η διαφορετικότητα του/της μαθητή/τριας να αποτελέσει αφορμή για διαφοροποίηση της διδασκαλίας	1
8. Ο/Η εκπαιδευτικός της παράλληλης στήριξης ως βοηθός τάξης, όχι ως ειδικός	1
9. Διανομή ξεχωριστών φυλλαδίων ασκήσεων για κάθε παιδί	1
10. Ευαισθητοποίηση ειδικών εκπαιδευτικών	1
11. Εκπαίδευση των παιδιών για την αποδοχή της διαφορετικότητας	1
12. Η συνεχής και όχι αποσπασματική παρέμβαση του/της ειδικού παιδαγωγού στο πλαίσιο της τάξης	1
13. Επιμορφωτικά σεμινάρια εκπαιδευτικών	1
14. Στα συγκεκριμένα εκπαιδευτικά πλαίσια η δυναμική του θεσμού είναι περιορισμένη στην υπάρχουσα μορφή που λαμβάνει	1

Πίνακας 3.5.2: Προτάσεις για αποτελεσματική λειτουργία του θεσμού της παράλληλης στήριξης

3.5.3 Προτάσεις για την ενταξιακή εκπαίδευση

Τέλος, οι εκπαιδευτικοί ρωτήθηκαν για τις προτάσεις που ενδεχομένως θα ήθελαν να καταθέσουν για την ενταξιακή εκπαίδευση. Δυο εκπαιδευτικοί εστίασαν στην επένδυση, εκ μέρους της εκπαιδευτικής πολιτικής, στο θεσμό της παράλληλης στήριξης και τη διάδοση του σε όλες τις εκπαιδευτικές δομές. Δυο εκπαιδευτικοί πρότειναν την ενδυνάμωση σε πολιτικό επίπεδο και τον έλεγχο που θα ασκεί στις εκπαιδευτικές δομές για την ορθή και αποτελεσματική εφαρμογή του θεσμού. Δυο εκπαιδευτικοί πρότειναν την εξοικείωση με τις ιδέες της ένταξης από τους φοιτητές και τις φοιτήτριες των παιδαγωγικών σχολών και δυο εκπαιδευτικοί υποστηρίζουν την καλλιέργεια και προώθηση των αντιλήψεων για την ένταξη.

«Θα ήταν πολύ σημαντικό να υπάρχει σαν μάθημα αυτό στα εκπαιδευτικά προγράμματα των φοιτητών ΤΕΑΠΗ και δημοτικής υποχρεωτικό κιόλας. Για το τι ακριβώς σημαίνει ένταξη, τι σημαίνει παράλληλη στήριξη, τι σημαίνει να έχω μέσα στην τάξη μου ένα παιδί με αναπηρία με ένα δεύτερο άτομο μέσα, πώς γίνεται αυτή η συνεργασία, δηλαδή να μη βρεθεί ο εκπαιδευτικός, ιδίως οι νέοι που τώρα ξεκινούν με κάτι τόσο άγνωστο, εφόσον είναι κάτι το οποίο αυτή τη στιγμή στόχος είναι να γίνεται όλο και περισσότερο.(...)κρίμα δεν είναι να μην κατανοήσουν όλα αυτά τα πράγματα που θα τους βοηθήσουν, τα θετικά τα αρνητικά, τις περιπτώσεις, το κατά περίπτωση, όλα αυτά θα πρέπει να συζητούνται για να είναι έτοιμοι οι εκπαιδευτικοί και για το ρόλο του δασκάλου και με παράλληλη στήριξη, να μπορούν να αποφασίσουν να γίνουν δάσκαλοι παράλληλης στήριξης μέσα από αυτό το μάθημα» (Σ8).

«Νομίζω ότι πρέπει να καλλιεργηθούν οι αντιλήψεις... και από μας που δουλεύουμε σε αυτούς τους χώρους των σχολείων να προσπαθούμε να μιλήσουμε για τις ιδέες που έχουμε. Όχι ότι θα αλλάξει κάτι άμεσα. Αλλά μπορεί κάποιος να την ακούσει μεταξύ συναδέλφων. Εννοείται να γίνονται κουβέντες για να προωθηθεί γιατί δεν είναι αυτή η επικρατούσα αντίληψη, είναι μία σχεδόν ακραία οπτική στο χώρο της ειδικής. Δεν μιλάει κανείς για ένταξη» (Σ5).

Μια εκπαιδευτικός θεωρεί πως η ένταξη αποτελεί στοιχείο της προσωπικότητας του εκάστοτε εκπαιδευτικού και της διάθεσής του να λειτουργήσει με ενταξιακή προσέγγιση.

«Νομίζω έχει να κάνει περισσότερο με τους ανθρώπους όπως είπα και πριν. Εγώ αυτό έχω παρατηρήσει, με τις προσωπικότητες. Ναι πάρα πολύ βασικό, δηλαδή το τι είναι ο καθένας και όχι τόσο τι δουλειά κάνει, αν έχει την διάθεση να ασχοληθεί, αν έχει

καταλάβει την διαφορετικότητα, αν έχει συνειδητοποιήσει ποιος είναι ο ρόλος του και πόσο σημαντικός είναι μέσα στην τάξη ή σε σχέση με την ψυχολογία των παιδιών, ίσως και αν δεν έχει την κατάρτιση, αν έχει την διάθεση, πιστεύω ότι μπορούν να αλλάξουν όλα!» (Σ1).

Μια εκπαιδευτικός προτείνει τη μεγαλύτερη διαθεσιμότητα σε προσωπικό από ψυχολόγους και ειδικούς παιδαγωγούς και την ευρεία υποστήριξη από αυτούς στη σχολική κοινότητα.

«Ναι πιστεύω ότι οι ψυχολόγοι στο σχολείο είναι κάτι πολύ σημαντικό το οποίο βοηθάει στην κατανόηση της ανάγκης της παράλληλης στήριξης, δηλαδή σχολείο χωρίς ψυχολόγο είναιΟι άνθρωποι ειδικής αγωγής ξεκινώντας από αυτό από το πώς μπορούμε να καλύψουμε κι άλλες ανάγκες και υπόλοιπων παιδιών, το να φτιαχτεί ένα σχολείο ένα πλαίσιο τέτοιο, που να έχει ψυχολόγους ειδικούς και να φτάνουν για όλες τις τάξεις, να μπορούν να είναι διαθέσιμοι πιο εύκολα. Αυτό είναι μια πρόταση» (Σ2).

Μια εκπαιδευτικός επισημαίνει τη σωστή αναλογία πλήθους μαθητών/τριών με παράλληλη στήριξη ανά σχολική τάξη και πλήθους εκπαιδευτικών παράλληλης στήριξης.

«Σωστότερη αναλογία πλήθους μαθητών γενικού και ειδικού σίγουρα και πλήθος ειδικών. Ναι, δεν ξέρω πως θα μπορούσε να διαμορφωθεί μια τάξη με πολλά ζητήματα και πολλές παράλληλες. Αυτό νομίζω θα χρήζει άλλης μελέτης. Αλλά είναι ένας παράγοντας και το άλλο είναι ότι με έναν τρόπο θα πρέπει να έχουμε φυλαγμένη την τάξη από αλλαγές που μπορεί να την αναστατώσουν. Δηλαδή είναι προτιμότερο οι αλλαγές να γίνουν σε τάξεις που δεν έχουν παράλληλη στήριξη με κάποιο παιδί που μπορεί να χρήζει τέτοιας βοήθειας» (Σ3).

Μια εκπαιδευτικός προτείνει τη διεξαγωγή περισσότερων ερευνών σχετικά με την ενταξιακή εκπαίδευση και ένας εκπαιδευτικός επισημαίνει τη σημασία της καλλιέργειας της αντίληψης και κουλτούρας για συνεργασία στους εκπαιδευτικούς.

Ένας εκπαιδευτικός τονίζει το σεβασμό στο έργο του ειδικού παιδαγωγού.

«Σεβασμός στην ειδική εκπαίδευση. Το βλέπω να είναι ένα κομμάτι στην Ελλάδα η ειδική εκπαίδευση, που να μην έχει ασχοληθεί ποτέ το Υπουργείο Παιδείας σοβαρά. Το κάνουν για να το παίζουν ανθρωπιστές προς τα έξω. Και ναι ασχολούμαστε με αυτά τα παιδάκια, τα λυπόμαστε, λέει το υπουργείο.(...) Φιλανθρωπιστικά γίνεται παρά ουσιαστικά. Δηλαδή δεν αντιμετωπίζονται ισότιμα ως άνθρωποι, με τον κάθε άνθρωπο, αντιμετωπίζονται λίγο υποδεέστερα, νομίζω στην κοινωνία μας. Η πρόταση μου είναι να αντιμετωπιστεί σοβαρά» (Σ4).

Προτάσεις για την ενταξιακή εκπαίδευση	Πλήθος απαντήσεων
1. Επένδυση της εκπαιδευτικής πολιτικής στο θεσμό της παράλληλης στήριξης και την ευρεία εφαρμογή του	2
2. Κρατική-πολιτική ενδυνάμωση και περισσότερος έλεγχος για την ορθή εφαρμογή του θεσμού	2
3. Εξοικείωση φοιτητών/τριών με τις ιδέες της ένταξης	2
4. Καλλιέργεια και προώθηση αντιλήψεων για την ένταξη	2
5. Η ένταξη αποτελεί ζήτημα των ιδιογραφικών χαρακτηριστικών των εκπαιδευτικών	1
6. Εστίαση στην ψυχολογική υποστήριξη όλων των μερών της σχολικής κοινότητας από περισσότερους ψυχολόγους και ειδικούς παιδαγωγούς	1
7. Έμφαση στην σωστή αναλογία πλήθους μαθητών/τριών με παράλληλη στήριξη ανά σχολική τάξη και πλήθους εκπαιδευτικών παράλληλης στήριξης	1
8. Αποφυγή τροποποιήσεων στη σύσταση της τάξης στη διάρκεια του σχολικού έτους, ως διασπαστικού παράγοντα γενικότερης ισορροπίας	1
9. Σεβασμός στο έργο του/της ειδικού παιδαγωγού	1
10. Εκπαίδευση ανάπηρων παιδιών, όχι με φιλανθρωπικούς όρους	1
11. Αποφυγή ειδικών εκπαιδευτικών πλαισίων για την εκπαίδευση των ανάπηρων μαθητών/τριών	1
12. Περισσότερη έρευνα για την ενταξιακή εκπαίδευση	1
13. Η ένταξη ως μάθημα στις παιδαγωγικές σχολές και αφετηρία για επαγγελματικό προσανατολισμό των φοιτητών/τριών	1
14. Καλλιέργεια δεξιοτήτων συνεργασίας	1

Πίνακας 3.5.3: Προτάσεις για την ενταξιακή εκπαίδευση

4 ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4^ο : Ανάλυση Περιεχομένου

4.1 Ανάλυση των απόψεων των εκπαιδευτικών για την ενταξιακή εκπαίδευση

4.1.1 Προσδιορισμός ενταξιακής εκπαίδευσης: Προβολές του Νόμου 3699/2008 στο λόγο των εκπαιδευτικών, «Συμπερίληψη δια αποκλεισμού»

Η συγκεκριμένη ερευνητική προσπάθεια έθεσε βασικό στόχο τη διερεύνηση των αντιλήψεων και των απόψεων των εκπαιδευτικών σε σχέση με το πώς εκείνοι ή εκείνες νοηματοδοτούν, προσδιορίζουν, προσλαμβάνουν την ενταξιακή εκπαίδευση, ως έννοια και ως περιεχόμενο. Οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών σε μια σύνθεσή τους θα μπορούσαν να συνοψίσουν και να συσχετιστούν με βασικά σημεία του τελευταίου Νόμου 3699/2008 περί ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης. Θα μπορούσαν να αναλυθούν και να συσχετιστούν δε με μια κριτική προσέγγιση και ανάγνωση των μερών του εν λόγω Νόμου, που αντανακλώνται σε πτυχές και νοήματα των δεδομένων, όπως αυτά παρήχθησαν από τους συνεντευξιζόμενους. Οι εκπαιδευτικοί, χωρίς να επικαλούνται εκούσια τις νομοθετικές διακηρύξεις και να αντλούν αναφορές από το Νόμο 3699/2008 για την ένταξη, υιοθετούν ωστόσο τη γλώσσα, τις δηλώσεις και το περιεχόμενο «πολιτικών στρατηγικών» (Fulcher, Σιδέρη, Ντεροπούλου& Μπαλαφούτη, 2012 σελ.240) και ρητορείας για την ένταξη. Επομένως ένας τρόπος ανάλυσης των απόψεων των εκπαιδευτικών για την ενταξιακή εκπαίδευση θα μπορούσε να προσεγγιστεί κατ' αυτό τον τρόπο, με γνώμονα αυτό το νομοθετικό πλαίσιο.

Οι εκπαιδευτικοί αρχικά με έναν ιατροκατευθυνόμενο και κλινικό λόγο, λόγος που επίσης συναντάται και διατρέχει όλο το σώμα του Νόμου 3699/2008, συνδέουν την ενταξιακή εκπαίδευση με τις πρακτικές συμμετοχής και συνύπαρξης των μαθητών/τριών με «ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες» στην γενική εκπαίδευση. Στη συνέχεια στην αντίληψή τους και με βάση το νομοθετικό πλαίσιο, η ένταξη προωθείται με βασική προϋπόθεση τη λειτουργία των τμημάτων ένταξης και παράλληλης στήριξης ως μέσο προάσπισης της ομαλής λειτουργίας της γενικής εκπαίδευσης. Το νόημα της ένταξης συμπυκνώνεται σε αντιφατικά σχήματα, από τα πλήρως αφηρημένα στα σαφώς διακεκριμένα -ιεραρχημένα, με αναφορές αρχικά σε «δικαιώματα», «αρχές», «ίσες ευκαιρίες» και στη συνέχεια σε έννοιες όπως η «ενσωμάτωση», «προσαρμογή», «κατηγορίες», «περιπτώσεις», που αντανακλούν όλη την ιδεολογική αναπαράσταση

του Νόμου 3699/2008, για την ενταξιακή εκπαίδευση, ο οποίος καταλήγει να διαθέτει έναν διακηρυκτικό και ιδεαλιστικό χαρακτήρα με ισχυρά θεμέλια στην ειδική αγωγή και πρωτοφανείς πρακτικές διάκρισης του μαθητικού πληθυσμού (Ντεροπούλου, Σιδέρη, Ντεροπούλου& Μπαλαφούτη, 2012, σελ.143). Αυτό το διακριτό αντιφατικό σχήμα αντίστοιχα, με μια διάθεση για αναζήτηση του πολιτικώς ορθού λόγου, διατρέχει και το λόγο των εκπαιδευτικών σε όλη την έκταση και διάρκεια των συνεντεύξεων που πραγματοποιήθηκαν.

Ο λόγος της ενταξιακής εκπαίδευσης από τους εκπαιδευτικούς περιχαρακώνεται στα πλαίσια των τμημάτων ένταξης και παράλληλης στήριξης και κατά βάση ταυτίζεται με αυτά, γεγονός που υποδεικνύει την αντίληψη ότι η ένταξη είναι μια σύγχρονη κατεύθυνση της ειδικής αγωγής ή και ένας κατά κάποιο τρόπο εκσυγχρονισμός της (Slee 2004, Ντεροπούλου&Σιδέρη, Ντεροπούλου& Μπαλαφούτη, σελ.148). Οι αναφορές δε των εκπαιδευτικών σε αναγκαίες πρακτικές «ένταξης» μαθητών/τριών, με τη συνδήλωση της θεραπείας- αποκατάστασης, κατά περίπτωση, με σκοπό την κοινωνική και μαθησιακή τους ευθυγράμμιση με το υπόλοιπο σχολικό πλαίσιο, καταδεικνύουν την ένταξη ως επιλογή ή ως προσωπικό κατόρθωμα των μαθητών/τριών να επωφεληθούν από τις παροχές μιας «καλής εκπαίδευσης» και μιας «καλής κοινωνίας» (Παπασταυρινίδου, Σιδέρη& Καραγιάννη, Σιδέρη, Ντεροπούλου& Μπαλαφούτη, 2012 σελ. 226). Η εν λόγω άποψη συσχετίζεται άμεσα με τη θεώρηση της νομοθεσίας περί «ένταξης» και εντοπίζεται στο σημείο όπου αναφέρεται με σαφήνεια σε: *«...βελτίωση και αξιοποίηση των δυνατοτήτων και δεξιοτήτων τους, ώστε να καταστεί δυνατή η ένταξη ή επανένταξη τους στο γενικό σχολείο, όπου και όταν αυτό είναι δυνατόν....»* (Αρ. 2 παρ.5 Ν. 3699/2008). Έτσι όπως διαφαίνεται μέσα από τα λεγόμενα των συμμετεχόντων/ουσών στην έρευνα αλλά και από το νομοθετικό πλαίσιο η ένταξη υπεξαιρέθηκε και έγινε αντικείμενο μιας «επιστημονικοφανούς» (Oliver, 1990) θέσης με συγκαταβατικά χαρακτηριστικά και ενός επίσημου πολιτικού λόγου, οι οποίοι δεν υποστηρίζουν τίποτα παραπάνω από μια «φυσική συνέχεια της ειδικής αγωγής», εφαρμοσμένης όμως στο πλαίσιο του γενικού σχολείου (Παπασταυρινίδου, Σιδέρη& Καραγιάννη, Σιδέρη, Ντεροπούλου& Μπαλαφούτη, 2012 σελ. 228).

Στο σημείο αυτό καταδεικνύεται επίσης και το φαινόμενο μετακύλισης της ευθύνης για τη φοίτηση και πρόσβαση στο γενικό σχολείο, βάσει της προσλαμβάνουσας έννοιας της ένταξης, στον ίδιο το μαθητή ή μαθήτρια στη βάση της κλινικής του εικόνας, της φυσιολογίας, της βιολογικής και οργανικής διαφοράς. Αυτή η θεώρηση

θεμελιώνεται σε μια ελλειμματική προσέγγιση της αναπηρίας (Σιδέρη& Ντεροπούλου, Σιδέρη, Ντεροπούλου& Μπαλαφούτη, 2012, σελ.15) και της κατασκευής των «ειδικών αναγκών» και εντοπίζει ως κύρια πηγή προβλημάτων το άτομο δικαιολογώντας τις εκπαιδευτικές ανισότητες στο όνομα της διαγνωσμένης εικόνας του αποκλίνοντος παιδιού και της νομιμοποίησης της ιατρικής γνώσης στο παιδαγωγικό έργο. Όταν εντοπίζεται ως πηγή προβλήματος το άτομο, δεν είναι εφικτή η αναγωγή κάθε είδους αποκλεισμού και καταπίεσης των αναπήρων ή μη αναπήρων στην αδυναμία και ακαμψία του εκπαιδευτικού και νομοθετικού πλαισίου (Σιδέρη& Ντεροπούλου, Σιδέρη, Ντεροπούλου& Μπαλαφούτη, 2012, σελ.15) που λειτουργεί υπό τις αρχές και τους μηχανισμούς της κανονικοποίησης, ταξινόμησης, αξιολόγησης, επιτήρησης, επιβολής, αντιστάθμισης, προσαρμογής, αποκατάστασης, αξιοκρατίας, συγκατάβασης, ουσιοκρατίας, σχετικά με τις ταυτότητες των μαθητών και βρίσκεται κυριολεκτικά στον αντίποδα αυτού που ουσιαστικά ορίζεται ως ενταξιακή προσέγγιση της εκπαίδευσης. Κατ'εξάιρεση, μια εκπαιδευτικός από τους/τις συμμετέχοντες/ουσες αναφέρθηκε στην ένταξη με όρους ανατροπής της δομής του υπάρχοντος εκπαιδευτικού-σχολικού πλαισίου και του περιεχομένου που περικλείεται σε αυτό, σε συνδυασμό με την άρση των αποκλεισμών και της απομόνωσης του μαθητικού πληθυσμού και την ισότιμη θέση στο σχολικό πλαίσιο. Τα δεδομένα που παρήχθησαν επίσης, με ελάχιστες εξαιρέσεις, δεν εξέφρασαν ακραίες και παραδοσιακές απόψεις για την ένταξη- νέα ειδική. Αντιθέτως, ενδύονται με έναν διακηρυκτικό και ανθρωπιστικό λόγο που μόνο επιφανειακά προσεγγίζει και υιοθετεί τις αρχές της ενταξιακής εκπαίδευσης. Εμμένοντας σε ένα διακηρυκτικό επίπεδο και πολιτικά ορθό λόγο, έχει επιτευχθεί, κατ'ευφημισμό, η ενσωμάτωση όλου του περιεχομένου της περιθωριοποίησης και του αποκλεισμού των μαθητών/τριών. Μιας νέας μορφής αποκλεισμού, της «συμπερίληψης δια αποκλεισμού» (Καραγιάννη 2004, σελ.9), όπου επιτυγχάνεται μέσα από τη συμπερίληψη-συνύπαρξη των αποκλινόντων μαθητών/τριών στο γενικό πλαίσιο εκπαίδευσης, έχοντας αφομοιωθεί από όλα τα μέλη της εκπαιδευτικής κοινότητας, οριζόντια και κάθετα, όλη η εξουσία της καταπίεσης στην άσκηση του «Κανόνα» (Foucault, 2011 σελ. 210).

4.1.2 Το πλαίσιο που απευθύνεται η ένταξη: Η ένταξη του «αποκλίνοντος εκ του φυσιολογικού» μαθητικού πληθυσμού

Στην προσπάθεια για μια πληρέστερη κατανόηση των απόψεων και των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών για την ενταξιακή εκπαίδευση, στη διάρκεια των συνεντεύξεων ανοίγει ο διάλογος για τα μέρη που αφορά η ενταξιακή προσέγγιση της εκπαίδευσης και τα μέρη που απευθύνεται. Σε αυτό το σημείο και μέσα από τα δεδομένα των συνεντεύξεων αναδύεται, σε πρώτη ανάγνωση, μια προσέγγιση με έντονο διαγνωστικό χαρακτήρα και ιατρικά κατευθυνόμενο λόγο για τον αποκλίνοντα πληθυσμό που θεωρητικά αρχικά αξιολογείται, στη συνέχεια κατηγοριοποιείται και τελικά υποστηρίζεται από ένα πλαίσιο «ένταξης». Η ένταξη όμως που νοείται ως μέσο ομαλοποίησης και ρύθμισης της κοινωνικής συνοχής στο σχολικό περιβάλλον.

Με γνώμονα πάλι το τι προτάσσεται από τη νομοθεσία της ειδικής αγωγής, επειδή συναντάται γενικότερα στη ροή της συνέντευξης και στο λόγο των εκπαιδευτικών, οι ίδιοι κατά κάποιο τρόπο εντοπίζουν συσχετίσεις με την ένταξη, αντλώντας νοήματα από αυτή και είτε επιστρέφουν σε εννοιολογικά περιεχόμενα που περιλαμβάνονται σε προηγούμενα νομοθετικά πλαίσια της ειδικής, όπως αυτό του Νόμου 1143/1981 στο άρθρο 2 και παράγραφο 1, (*«Αποκλίνοντα εκ του φυσιολογικού: ...πρόσωπα τα οποία λόγω οργανικών, ψυχικών, κοινωνικών αιτιών, παρουσιάζουν καθυστερήσεις, αναπηρίας ή διαταραχάς εις την εν γένει ψυχοσωματικήν δομήν... δυσχεραίνοντα ή παρακωλύοντα σοβαρώς την υπ αυτών παρακολούθησιν της παρεχόμενης εις τα κανονικά άτομα γενικής ή επαγγελματικής εκπαίδευσως...»*) είτε αναπαράγουν τα πολιτικώς ορθά υπάρχοντα νομοθετικά πλαίσια (ολόκληρο το Άρθρο 3 του Νόμου 3699/2008, που αναφέρεται σε αναλυτικότερες κατηγοριοποιήσεις των μαθητών για το ποιοι θεωρούνται ανάπηροι ή ανάπηρες και ποιοι ή ποιες με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες).

Όπως διαφαίνεται από τα δεδομένα, με άξονα τη διάγνωση και την ελλειμματική προσέγγιση των μαθητών/τριών, η ενταξιακή – νέα ειδική εκπαίδευση, καλείται να παρέμβει νόμιμα με ειδικά πλαίσια (θέσπιση τμημάτων ένταξης και παράλληλης στήριξης) και να εστιάσει σε αυτόν τον μαθητικό πληθυσμό που έχει υποστεί κατηγοριοποιήσεις και αξιολογήσεις, τον πληθυσμό που αποκλίνει και εν δυνάμει διαταράσσει την υπάρχουσα εκπαιδευτική τάξη. Η ένταξη παραφράζεται ως προσαρμογή, αφομοίωση και έλεγχος του Κανόνα εκ μέρους του μαθητικού πληθυσμού που βρίσκεται σε διαδικασία «ένταξης» και καθίσταται αναγκαία μόνο

όπου το στοιχείο της διαφοράς είναι ορατό και εμφανές. Το γεγονός αυτό αναφέρεται και πάλι στη μη αποδέσμευση της ειδικής αγωγής από την ένταξη και την ηγεμονία του ιατρικού μοντέλου προσέγγισης της αναπηρίας (Oliver, 1990).

Αντίστοιχα, άλλα δεδομένα που προέκυψαν από τις συνεντεύξεις σε σχέση με το ποιους αφορά η ενταξιακή εκπαίδευση, μέσα από διακηρυκτικούς λόγους και εκλογικευμένα απλοποιημένα συμπεράσματα, διαφαίνεται ότι η ένταξη αναφέρεται σε ένα κοινωνικό σύνολο και αφορά σαφώς τη σχολική κοινότητα, αλλά πάντα στα πλαίσια υποχρέωσης για τη στήριξη των παιδιών, είτε κοινωνική είτε μαθησιακή, με στόχο να συμβαδίσουν με την κανονικότητα της γενικής τάξης και να αντισταθμίσουν τα ελλείμματα τους. Στα ίδια πλαίσια προέκυψαν και τα δεδομένα που αφορούσαν την «ένταξη» των μαθητών/τριών από διάφορα πολιτισμικά περιβάλλοντα. Η «ένταξη» επομένως γίνεται αντιληπτή μέσα από ένα νοητικό σχήμα που δεν αντιλαμβάνεται τις ομάδες μαθητικού πληθυσμού ως καταπιεσμένες και περιθωριοποιημένες αλλά ως ιδεολογικός μηχανισμός ενσωμάτωσης που λειτουργεί κυκλικά και που δύναται αρχικά να εντοπίζει ή κατασκευάζει διαφορές (ανάπηροι, πρόσφυγες, μειονότητες) ως κάτι το «παθολογικό» (Carrington, 1999, Βλάχου, Διδασκάλου & Παπανάνου, Σιδέρη, Ντεροπούλου & Μπαλαφούτη, 2012 σελ.71), έπειτα τις ταξινομεί και τις ελέγχει, με βάση τις βασικές κοινωνικές και μαθησιακές προδιαγραφές ομοιογένειας και τέλος τις ομαλοποιεί με σκοπό να επωφεληθούν οι μαθητές/τριες από το πρότυπο-αληθές κοινωνικό και σχολικό περιβάλλον. Η ενταξιακή εκπαίδευση επομένως, αν υποθετικά διατυπωθεί το ερώτημα σχετικά με το ποιους αφορά και απευθύνεται, προφανώς και η απάντηση που θα δοθεί θα συμπεριλαμβάνει όλους τους ανωτέρω πληθυσμούς, νοούμενους όμως ως αποκλεισμένους, απομονωμένους και καταπιεσμένους και όχι ως δυνάμει «ενσωματώσιμους» σε ένα κανονιστικό αξιακό σύστημα.

4.1.3 Σχέση ειδικής αγωγής με την ενταξιακή εκπαίδευση: Απορρίπτοντας τον παραδοσιακό αποκλεισμό του ειδικού σχολείου

Στο διάλογο με τους συνεντευξιαζόμενους αναφορικά με τη σχέση που ενδέχεται να δημιουργείται μεταξύ ειδικής και ενταξιακής εκπαίδευσης, παρουσιάζεται το παράδοξο ότι απορρίπτονται εκ μέρους τους τα ειδικά εκπαιδευτικά πλαίσια καθώς λειτουργούν απομονωτικά και περιορισμένα και από μόνα τους αδυνατούν να εκπληρώσουν ένα γενικό εκπαιδευτικό πρόγραμμα και μια γενική εκπαιδευτική συνθήκη. Αντίθετα, η ένταξη, όπως την αντιλαμβάνονται οι εκπαιδευτικοί, είναι η επιθυμητή κατάσταση στην οποία όλοι οι μαθητές και όλες οι μαθήτριες συνυπάρχουν και συνεργάζονται.

Στο σημείο αυτό και με βάση τον έως τώρα προσδιορισμό των εκπαιδευτικών για την ένταξη, παρατηρείται σε ένα πρώτο επίπεδο η αυτοαναίρεση των απόψεων τους. Πώς είναι εφικτό να υποστηρίζεται ανοιχτά η αντίληψη για διαχωριστικά πλαίσια εκπαίδευσης και ταυτόχρονα να δηλώνεται το αποτέλεσμα του αποκλεισμού των μαθητών/τριών μέσα από αυτά; Πιθανώς οι εκπαιδευτικοί να ταυτίζουν την ειδική αγωγή με το χώρο του ειδικού σχολείου. Αυτό υποδηλώνει ίσως την παραδοσιακή προσέγγιση για την ειδική αγωγή, που όπως διαφαίνεται, δεν τους βρίσκει καθόλου υποστηρικτές της. Επιστρέφοντας στο Νόμο 3699/2008 και στο προαναφερθέν απόσπασμα του άρθρου 2 για την ένταξη των μαθητών, εντοπίζεται ακριβώς αυτό το οξύμωρο στοιχείο: «...η ένταξη ή επανένταξη τους στο γενικό σχολείο, όπου και όταν αυτό είναι δυνατόν». Με επιθυμητό στόχο δηλαδή τη φοίτηση στη γενική εκπαίδευση, απορρίπτοντας το παραδοσιακό μοντέλο της ειδικής αγωγής, αποκλίνοντες μαθητικοί πληθυσμοί μπορούν πλέον να υπάρχουν στις γενικές τάξεις υπό προϋποθέσεις και όρους: Υπό την προϋπόθεση της συνεχούς και ενδεδειγμένης επιστημονικής και επαγγελματικής «ματιάς» (Παπασταυρινίδου, Σιδέρη& Καραγιάννη, Σιδέρη, Ντεροπούλου& Μπαλαφούτη, 2012) και υπό τον όρο της συνεχούς επιτήρησης για το υπόλοιπο της σχολικής χρονιάς μέσα από την παράλληλη στήριξη και τα τμήματα ένταξης, μη λαμβάνοντας υπόψη τις διαχωριστικές εκπαιδευτικές προεκτάσεις που δημιουργούνται. Διαχωρισμός εκ των «έσω» και όχι όπως παραδοσιακά προκύπτει από το «φυσικά» αναγκαίο διαχωρισμού της δομής του ειδικού σχολείου και πηγάζει από τα «έξω». Η νομοθετική πρόταση για φοίτηση σε ειδικό σχολείο ωστόσο παραμένει και υιοθετείται κατά περίπτωση. Υιοθετείται και προτείνεται για ομάδες μαθητικών πληθυσμών που αποτελούν «οριακές καταστάσεις» (Φρέιρε, 1974,

σελ.117) γιατί δύναται για ακόμη μια φορά να επηρεάσουν την ομαλή λειτουργία του κανονικού σχολείου λόγω της «διαταρακτικής» τους συμπεριφοράς, με μια πιθανή μετάφραση: λόγω μειονεξίας, αδυναμιών και ελλειμμάτων ή βαριάς μορφής διαταραχών κοκ.

Οι εκπαιδευτικοί όπως ανακύπτει από τα δεδομένα απορρίπτουν έναν παραδοσιακό αποκλεισμό (Foucault, 1975), αυτόν που απορρέει από την παραδοσιακή ειδική αγωγή και είναι σε θέση να συσχετιστούν και να συναινέσουν με έναν υποφαινόμενο αποκλεισμό, αυτόν που ανακύπτει μέσα από την «ένταξη», ως μια εξέλιξη, εξευμενισμό, ουσιαστικά έναν εκσυγχρονισμό της ειδικής, όπως εκείνοι την νοηματοδοτούν. Τον εκσυγχρονισμένο και μετασχηματισμένο αποκλεισμό που δεν υπάγεται απαραίτητα σε «δραματικές μορφές» περιθωριοποίησης (Παπασταυρινίδου, Σιδέρη& Καραγιάννη, Σιδέρη, Ντεροπούλου& Μπαλαφούτη, 2012) αλλά προβάλλεται μέσα από το λόγο και τις πρακτικές τους σε όλες τις αλληλεπιδράσεις και διαδράσεις της καθημερινότητας. Πρόκειται ίσως, λαμβάνοντας υπόψη τους νομοθετικούς μετασχηματισμούς για τα πλαίσια της ειδικής αγωγής ανά τα χρόνια (από την πιο έντονα και διακριτά κλινική ορολογία Ν.1143/1981, στον πιο αφηρημένο και διακηρυκτικό λόγο του Ν.3699/2008), για ένα συντονισμό των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών με αυτούς τους μετασχηματισμούς, με μια πορεία αντίστοιχη με νομοθετικούς εκσυγχρονισμούς που αποτελούν ουσιαστικά αναδιατυπώσεις των επιδιώξεων του πρώτου Νόμου 1143/1981 (Ντεροπούλου, Σιδέρη, Ντεροπούλου& Μπαλαφούτη, 2012 σελ.128) και την πολιτικώς ορθή γλωσσική συμμόρφωση και διακήρυξη των νομοθετών και της εκπαιδευτικής πολιτικής με τις νέες τάσεις και την μεταβαλλόμενη πολιτική ατζέντα που επιβάλλονται από διεθνείς οργανισμούς (Salamanca Declaration, 1994) και τους αγώνες των Αναπήρων.

Έτσι δημιουργείται ένα κλίμα σύγχυσης ως προς τις αρχές, τους σκοπούς και τις πρακτικές της ενταξιακής εκπαίδευσης (Ντεροπούλου, Σιδέρη, Ντεροπούλου& Μπαλαφούτη, 2012 σελ.149), αλλοιώνοντας και το νόημα της ένταξης και το ερευνητικό ενδιαφέρον για αυτή. Οι διακηρύξεις, ως προϊόντα διάφορων συμφερόντων και ενδιαφερόντων, επικαλούνται τη «νομική ρητορική του ουδέτερου και του απρόσωπου» (Μπουρντιέ 1992, Καραγιάννη, 2004, σελ.5) και με δήθεν αντικειμενικές και επιστημονικοφανείς εκφωνήσεις διαποτίζουν την ένταξη με κλινικούς και ιατρικούς όρους και εκλαμβάνονται άκριτα πλέον ως μια «φυσική», αληθής και προϋπάρχουσα ιατροπαιδαγωγική κατεύθυνση αναγκαία για το

εκπαιδευτικό έργο. Η ειδική εκπαίδευση κατ' αυτόν τον τρόπο, σε μια φιλόδοξη απόδοση της, μετατρέπεται σε βασικό εργαλείο στα χέρια του/της εκπαιδευτικού που επιχειρεί να «εντάξει» αποκλίνοντες μαθητικούς πληθυσμούς σε «κανονικά» και «φυσιολογικά» σχολικά πλαίσια.

4.1.4 **Η δομή του ειδικού σχολείου και τα κριτήρια φοίτησης στη γενική εκπαίδευση. Το ειδικό ως «κυματοθραύστης» της αποτυχίας του εκπαιδευτικού συστήματος.**

Η δομή και η λειτουργία των ειδικών σχολείων τίθενται σε λειτουργία εφόσον υπάρχει μαθητικός πληθυσμός ο οποίος αξιολογικά δεν δύναται είτε να εισαχθεί στην γενική εκπαίδευση είτε να προχωρήσει τη φοίτησή του σε αυτή. Τα κριτήρια, όπως προαναφέρθηκε, εντοπίζονται παρά τις γενικές αναφορές στην ισότητα και τη διαφορετικότητα, σε ουσιοκρατικούς ορισμούς της αναπηρίας (McDonnel, Σιδέρη, Ντεροπούλου & Μπαλαφούτη 2012 σελ.104) και των ειδικών αναγκών και σε ετικέτες που αποδίδονται στον εκάστοτε μαθητικό πληθυσμό ως μη ασκήσιμο και μη εκπαιδεύσιμο (Σιδέρη, 2011). Οι εκπαιδευτικοί μέσα από τις συνεντεύξεις για την παρούσα έρευνα, έχοντας απορρίψει σε γενικές γραμμές τη δομή και το περιεχόμενο του ειδικού σχολείου, θεωρούν ότι το ειδικό σχολείο αποτελεί ωστόσο μονόδρομο για τους μαθητές/τριες που φέρουν βαριές διαγνωστικές εικόνες και αξιολογούνται ως ακατάλληλα, προς στιγμήν, για την «ένταξή» τους σε ένα κανονικό- γενικό σχολείο, εφόσον ακόμη και η επιλογή για μια παράλληλη στήριξη ή ένα τμήμα ένταξης καθίσταται ανεπαρκής μπροστά στο «επείγον της περίπτωσης τους» και το «έκτατο» της εκπαίδευσης που πρέπει λάβουν λόγω των αναγκών τους. Η αναφορά και πάλι στο Νόμο 3699/2008 σε αυτό το σημείο («...η ένταξη ή επανένταξη τους στο γενικό σχολείο, όπου και όταν αυτό είναι δυνατόν»), έρχεται να ολοκληρώσει νοηματικά τη διατύπωση αυτή με την νομοθετική εναλλακτική πρόταση για φοίτηση στο ειδικό σχολείο εφόσον τελικά «η ένταξη ή επανένταξη τους στο γενικό σχολείο δεν καθίσταται δυνατή σε κανένα χώρο και σε κανένα χρόνο στα κανονικά πλαίσια του ομοιογενούς γενικού πλαισίου».

Σε μια δεύτερη ανάγνωση, το ειδικό σχολείο «προτείνεται» ως επιλογή για φοίτηση, όπου και όταν οι μηχανισμοί κανονικοποίησης, ελέγχου, ρύθμισης, επιβολής, πειθαρχησης, αντιστάθμισης, προσαρμογής του γενικού σχολείου δεν είναι να δυνατόν να εφαρμοστούν με επιτυχία στους αποκλίνοντες μαθητές. Το ειδικό σχολείο λαμβάνει θέση αντί αυτού, ώστε να απορροφήσει ρήγματα και κραδασμούς που

δημιουργούν εμπλοκή στο υπάρχον γενικό και ανεπαρκές εκπαιδευτικό σύστημα, στην ισορροπία του, στην ομοιογένεια και στην γραφειοκρατικά ταξινομημένη λογική του. Λειτουργεί δε ως ασπίδα-κυματοθραύστης του εκπαιδευτικού συστήματος, με μια διάθεση εκφοβισμού προς όλο το μαθητικό πληθυσμό και τις οικογένειες αυτού, με σκοπό την πλήρη άσκηση επιτήρησης, πειθάρχησης και έλεγχου εφιστώντας τους την προσοχή σε ένα «διατετραγωνισμένο» και υπερφορτωμένο αναλυτικό πρόγραμμα κάτω από ένα περιβάλλον διαρκούς ανταγωνισμού, γεγονός που διασπά κάθε συλλογική οριζόντια αντίσταση και αντίδραση από αυτούς.

Οι εκπαιδευτικοί στις συνεντεύξεις τους πεπεισμένοι ότι πρόκειται για παιδιά που «χρηρίζουν μιας άλλης μεταχείρισης» από ένα άλλο κατάλληλα εκπαιδευμένο ειδικό εκπαιδευτικό προσωπικό, αρνούνται να αποδεχτούν βασικές αρχές της διαφορετικότητας, ασκούν τη νόμιμη συμβολική βία που τους δίνεται από τις εκπαιδευτικές αρχές (Bourdieu & Passeron, 1970) και αποποιούνται της παιδαγωγικής τους ευθύνης, ακυρώνοντας έτσι μεγάλο μέρος του εκπαιδευτικού τους έργου. Στην αντίληψή τους το ειδικό σχολείο δεν αποτελεί αντανάκλαση της κοινωνικής πραγματικότητας. Το ειδικό σχολείο αποτελεί ωστόσο αντανάκλαση της κοινωνικής πραγματικότητας. Πρόκειται για μια πραγματικότητα που αποσιωπείται και αναφέρεται στον αποκλεισμό, τον εγκλεισμό ολόκληρων μαθητικών πληθυσμών οι οποίοι δεν έχουν ισότιμες ευκαιρίες σε κανένα «χώρο» και κανένα «χρόνο» της σχολικής και κοινωνικής ζωής και ωθούνται στο να ενστερνιστούν τη νομιμότητα του αποκλεισμού τους ή να αναγνωρίσουν την κατωτερότητα των διδασκαλιών στις οποίες εξορίζονται (Bourdieu & Passeron, 1970). Η πραγματικότητα αυτή διαμορφώνεται και αναπαράγεται μέσα από μια ολόκληρη εκπαιδευτική κοινότητα και ένα σύστημα που συντηρούν γραφειοκρατικά τις υπάρχουσες δομές και ισορροπίες τάξης και δημιουργούν σε αυτούς τους σχολικούς «χώρους» και «χρόνους» ιδεατές, κυριαρχικές και ψευδείς μορφές κοινωνικής πραγματικότητας, αποσπώντας τα πρωτεία της ορατότητας της, στη βάση μιας κουλτούρας συγκατάβασης, ουσιοκρατίας και αξιοκρατικού ατομικισμού (McDonnell, Σιδέρη, Ντεροπούλου & Μπαλαφούτη 2012 σελ.94).

Οι πεποιθήσεις των εκπαιδευτικών για την ειδική και την ενταξιακή εκπαίδευση, όπως αυτές εντοπίζονται μέσα από τα δεδομένα των συνεντεύξεων, αποσαφηνίζονται μέσα από τους Drudy και Lynch (1993) και συνοψίζονται σε τρεις κυρίαρχες υπονοούμενες ιδεολογικές θεωρήσεις για τα εκπαιδευτικά συστήματα: α) σε μια

συγκεκριμένη αντίληψη για την κοινωνία την οποία την προσδιορίζουν ως «συγκαταβατισμό» και αναφέρονται στο αδιαφοροποίητο κοινό-συλλογικό συμφέρον της εκπαίδευσης, με ουδέτερες θέσεις β) σε μια συγκεκριμένη αντίληψη του ατόμου στην οποία αναφέρονται ως «ουσιοκρατία», ορίζοντας τα άτομα βάσει ιδιοτήτων και ικανοτήτων και γ) σε μια συγκεκριμένη αντίληψη της σχέσης μεταξύ ατόμου και κοινωνίας την οποία ορίζουν ως «αξιοκρατικό ατομικισμό», αντιλαμβανόμενοι την επιτυχία στην εκπαίδευση ως προϊόν προσωπικής ικανότητας και προσπάθειας (McDonnel, Σιδέρη, Ντεροπούλου& Μπαλαφούτη 2012 σελ.93-95).

Τέλος σε συνδυασμό με τα παραπάνω, οι αναφορές των εκπαιδευτικών φαίνεται να σχετίζονται με μια έμφαση στην αξία της εκπαίδευσης με οικονομικούς όρους και όρους αγοράς (Ζμας, 2007 σελ. 15-16). Η έμφαση αυτή πηγάζει από την εδραίωση μιας οικονομικής και επιχειρησιακής διάστασης του λόγου, που διατρέχει συστήματα, μηχανισμούς και θεσμούς και καταλήγει να διεισδύει και στον εκπαιδευτικό λόγο με όρους αντίστοιχους της «αποδοτικότητας», της «αποτελεσματικότητας», της «παραγωγικότητας» και της «ανταγωνιστικότητας» των μαθητών/τριών στη σχολική τους πορεία.

4.2 Ανάλυση των απόψεων των εκπαιδευτικών για την αναπηρία και τη διαφορετικότητα

4.2.1 Προσδιορισμός την έννοιας της αναπηρίας: Μαθητές και μαθήτριες στο «κατώφλι».

Σε συνέχεια της παρούσας ερευνητικής προσπάθειας, καθίσταται αναγκαίο να προσδιοριστούν με σαφήνεια οι θεωρήσεις και οι τοποθετήσεις των εκπαιδευτικών σχετικά με την αναπηρία και τη διαφορετικότητα, εφόσον η χρήση των εννοιών αυτών συναντάται σε πολλά σημεία του εκπαιδευτικού λόγου των συμμετεχόντων/ουσών στη διάρκεια των συνεντεύξεων. Με ένα τρόπο και μέσα από τις δηλώσεις των εκπαιδευτικών για την έννοια της αναπηρίας, η κοινωνική θέση των αναπήρων θα μπορούσε να παραπέμπει στο έργο του Turner (1967) (Oliver, 2009 σελ.74) με την ανάπτυξη της θεωρίας της «Παραμονής στο κατώφλι». Οι ανάπηροι σε μια μόνιμη κατάσταση αναστολής σε όλη τη διάρκεια της ζωής τους, ως αόριστοι, «αποϊστοριοποιημένοι» (Bourdieu & Passeron, 1970) και διαφορούμενοι άνθρωποι, είναι αντιμέτωποι και παράλληλα εγκλωβισμένοι σε ένα δυισμό, που επιτελείται μέσα από σχήματα φυσιολογικού- μη φυσιολογικού, εξαρτημένου- μη εξαρτημένου, παθολογικού- υγιούς, ταραχώδη- πειθήνιου ικανού- μη ικανού, ομαλού-ανώμαλου κοκ, που αποδίδεται αυθαίρετα από τον κοινώς αποδεκτό, φυσικοποιημένο και νομιμοποιημένο ιατρικό λόγο διεσπαρμένο σε όλες τις κοινωνικές σχέσεις, που ορίζεται εξ ονόματος αυτών και φυσικά «ερήμην» αυτών, θέτοντας σε αμφισβήτηση την πλήρη ανθρώπινή τους υπόσταση (Oliver, 2009, σελ.99).

Οι εκπαιδευτικοί όπως φαίνεται να νοηματοδοτούν την αναπηρία και έχοντας αφομοιώσει και ενσωματώσει στη φιλοσοφία τους επαγωγικά και εμπειρικά μορφώματα και δυαδικά σχήματα, περιγράφουν την αναπηρία αρχικά κλινικά ορισμένη και σωματοποιημένη, ως βλάβη, ως μειονεξία, ως έλλειμμα και στη συνέχεια επισημαίνουν την αναγκαιότητα «ένταξής» τους, εκπαιδευτικής και κοινωνικής, στην «πραγματικότητα», καθότι μέχρι τώρα φαίνεται να αποκλείονται από την εκπαιδευτική ζωή. Αποδεχόμενοι ξεκάθαρα την αντίφαση αυτή, προβάλλουν ή προωθούν πρακτικές ανοχής και όχι αποδοχής της αναπηρίας, σχετικά με τις ταυτότητες που φέρουν, περικλείστες με λέξεις που αντλούν το περιεχόμενό τους από την ιατρική και την ψυχολογία. Η ανοχή και μη αποδοχή, χαλιναγωγεί τις ταυτότητες αυτές στην έκφραση και εξωτερίκευσή τους και τις περιχαράκωνει γύρω από το

«κατώφλι» ανάμεσα στον αποκλεισμό και την ένταξη. Οι ταυτότητες αυτές, ως οριακές ταυτότητες που παραμένουν περιχαρακωμένες στο ημίφως της επιτήρησης και των «βλεμμάτων εξουσίας», αναδύονται στο φως εάν και εφόσον καταφέρουν να αποτελέσουν υποψήφιο σώμα της ομοιογένειας, αυτορυθμιζόμενο, «πειθήνιο και χρήσιμο» (Foucault, 1975). Αντικρίζουν το φως της «κανονικότητας» από τη στιγμή που θα συναινέσουν να υποβληθούν σε κατ' ουσία «διορθωτικές» πρακτικές και παρεμβάσεις που διεισδύουν σε βαθιές λεπτομέρειες της ύπαρξής τους και μεταμορφώνουν τον εμφανώς και ορατά διαφορετικό -άπραγο, σε αόρατο, αδιαφοροποίητο και εκμεταλλεύσιμο.

Οι εκπαιδευτικοί αναφέρονται στην αναπηρία είτε με έννοιες που πηγάζουν από την ηγεμονία του ιατρικού μοντέλου της αναπηρίας (Oliver, 1990) ανακαλώντας και μνημονεύοντας όλη την ιατρική ορολογία για τις μορφές που ενδέχεται να λαμβάνει και όλες τις κατηγορίες στις οποίες ενδέχεται να ανήκει (νοητική αναπηρία, νοητική υστέρηση, καθυστέρηση, ελαφρύς και βαρύς αυτισμός κοκ), είτε με όρους προσωπικής και ατομικής τραγωδίας του ανάπηρου, που προκύπτουν από φιλανθρωπικά ιδεώδη. «Εντάσσουν» δε με όρους οικονομικής θεωρίας και αξιοκρατίας. Η ιατρική εξουσία έτσι βρίσκεται στο επίκεντρο της κοινωνικής κανονικοποίησης και μετατρέπεται σε κοινωνική λειτουργία. Κατ' αυτόν τον τρόπο δημιουργείται ένα πλέγμα νομικο-ιατρικό (Goffman, 1963) που λειτουργεί στο όνομα του «ορθού λόγου» και της κανονικότητας, «φυσικοποιείται» και ασκεί ανεμπόδιστα εξουσία πάνω σε ολόκληρες ομάδες ατόμων σχετικά με τη συμπεριφορά τους, τους τρόπους που δύναται να υπάρχουν και να δρουν, τους τρόπους ομιλίας και έκφρασης τους.

Οι ιδεολογικές καταβολές του ιατρικού μοντέλου στο οποίο αναφέρονται οι εκπαιδευτικοί θεμελιώνεται σε μια διαγνωστική περιγραφική μεθοδολογία (Βλάχου, Διδασκάλου & Παπανάνου, Σιδέρη, Ντεροπούλου & Μπαλαφούτη, 2012 σελ.66) και ένα ουσιοκρατικό επιστημολογικό παράδειγμα. Έτσι η έννοια του μη φυσιολογικού δομείται και νομιμοποιείται βάσει μιας γλωσσικής κατασκευής με υλιστικές περιγραφές (Βλάχου, Διδασκάλου & Παπανάνου, Σιδέρη, Ντεροπούλου & Μπαλαφούτη, 2012) και ορολογίες, προτείνοντας ως λύση, την ταξινόμηση του αποκλίνοντα, σε ήδη διαμορφωμένες κατηγορίες, τον έλεγχο και την επιτήρησή του. Η αναπηρία, ως παθογένεια ή ανεπάρκεια, στην αντίληψη των εκπαιδευτικών, προσεγγίζεται βάσει του ατόμου και της φυσιολογίας του και όχι βάσει του περιβάλλοντος στο οποίο υπάρχει το άτομο και από το οποίο αποκλείεται και

αδρανοποιείται κατ εξακολούθηση. Προσεγγίζεται βάσει μιας βιο-ιατρικής τραγωδίας του σώματός των αναπήρων εξαιτίας της μη ικανότητάς τους να το εναρμονίσουν και να το «τιθασεύσουν» με όρους αποδοτικότητας, αποτελεσματικότητας, παραγωγικότητας, ανταγωνιστικότητας, των κυρίαρχων δηλαδή αξιών δηλαδή στο υπάρχον τεχνοκρατικό καθεστώς. Προσεγγίζεται με βάσει τις ριζωμένες βαθειά, δομές στα φιλανθρωπικά ιδεώδη, όταν για παράδειγμα κάποιος ή κάποια απορρίπτει τον όρο ως αναχρονιστικό και υποτιμητικό για τα άτομα με «ειδικές ανάγκες ή δυσκολίες», κυνηγώντας τον πολιτικώς ωραιοποιημένο και εξευγενισμένο λόγο και τρόπο για να περιγράψει πάλι μια βλάβη, εγκλωβισμένος ή εγκλωβισμένη στη φαυλότητα του ιατρικού λόγου. Τα φιλανθρωπικά ιδεώδη, εν τέλει, έχουν καταφέρει να καλλιεργήσουν στην υπάρχουσα κουλτούρα, συναισθήματα λύπης, φόβου, κακοτυχίας για την προσωπική τραγωδία του ανάπηρου. Συναισθήματα που θρέφουν τον μισαναπηρισμό (Oliver, 1990) και ορίζουν μονοδιάστατα το άτομο με βάσει ένα και μόνο χαρακτηριστικό: το έλλειμμά του. Έτσι επισκιάζονται οι μελέτες και έρευνες σχετικά με την αναπηρία και παρεμποδίζεται η ανάδειξη της κοινωνικής θεωρίας και προσέγγισης της αναπηρίας, με τρόπο που θα αναδείξουν τις ιδεολογικές καταβολές και κατασκευές της έννοιας, θα τονίσουν την έννοια της καταπίεσης και θα αναχαιτίσουν τον ιατρο-ψυχολογικό-κανονιστικό χαρακτήρα της εκπαίδευσης και τη θεσμισμένη διάκριση στο όνομα του Νόμου.

4.2.2 Προσδιορισμός της διαφορετικότητας και της αποδοχής της: Τονίζοντας ή αγνοώντας τη διαφορετικότητα. Η «αποδοχή-φάντασμα».

Σε αντίθεση με την έντονα «διωλιστική» διάθεση των συμμετεχόντων/ουσών στη νοσηματοδότηση της αναπηρίας μέσα από μια αναζήτηση των πηγών βλάβης και ανεπάρκειας του ατόμου, παρατηρείται μια έντονα αφαιρετική και αφηρημένη προσέγγιση για την έννοια της διαφορετικότητας. Στο λόγο των εκπαιδευτικών γίνεται μια εντελώς ευέλικτη χρήση αυτής της έννοιας, άλλοτε για να περιγράψει την απόκλιση και παθογένεια και άλλοτε για να εξυμνήσει την ποικιλομορφία. Σε αυτό το σημείο καταδεικνύεται η πιθανή σύγχυση που ενδέχεται να απορρέει από το προαναφερθέν νομικό-ιατρικό πλέγμα, που από τη μια κατονομάζει με σαφήνεια τη διαφορά (προβλήματα λόγου, αισθητηριακές διαταραχές κλπ) και από την άλλη διακηρύττει την αναγκαιότητα για ανάδειξη όλων των πτυχών της διαφορετικότητας ανάμεσα στα άτομα (Ν.3699/2008 Αρ.2 παρ. 5α) &5δ) *«...ολόπλευρη και αρμονική ανάπτυξη της προσωπικότητας των μαθητών με αναπηρία και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες», «... αλληλοαποδοχή, την αρμονική συμβίωσή τους με το κοινωνικό σύνολο και την ισότιμη κοινωνική εξέλιξη...»).*

Η διαφορετικότητα, επομένως, όπως νοείται στα πλαίσια του ιατρικού μοντέλου ως κάτι το παθολογικό, αποκλίνον και αίτιο της εκπαιδευτικής αποτυχίας (Slee, 1997, Βλάχου, Διδασκάλου& Παπανάνου, Σιδέρη, Ντεροπούλου& Μπαλαφούτη, 2012 σελ.71), υιοθετείται ως έννοια από τους εκπαιδευτικούς για να περιγράψουν την εν δυνάμει ομοιότητα, αντίστοιχα όπως η έννοια της αναπηρίας οριοθετήθηκε μέσα από την έννοια της ικανότητας (Hendriks, 1993, Barton, Σιδέρη, Ντεροπούλου& Μπαλαφούτη, 2012, σελ33). Η έννοια της διαφορετικότητας έρχεται να συμπληρώσει τα προηγούμενα δυαδικά σχήματα εφόσον συσχετίζεται άμεσα με το τι αποκαλούμε όμοιο και ορίζεται μέσα από αυτό. Η έννοια της διαφορετικότητας που χρησιμοποιείται από εκείνους τους εκπαιδευτικούς οι οποίοι μπορεί να απορρίπτουν τον όρο αναπηρία, αλλά στην ουσία αποδίδουν εναλλακτικά και εξευγενισμένα τον όρο της αναπηρίας, δοσμένος ως έλλειμμα, μειονεξία και βλάβη.

Η διαφορετικότητα, όπως νοείται στα πλαίσια των διακηρύξεων από διεθνείς οργανισμούς και στρατηγικές πολιτικές, από μια άλλη οπτική, τείνει να αγνοεί τη διαφορά, με την τάση να την ακυρώνει και να λειτουργεί εξίσου καταπιεστικά για τα άτομα. Χαρακτηριστικά η Morris (1991) αναφέρει:

«Ο μη ανάπηρος κόσμος υποθέτει πως επιθυμούμε να είμαστε φυσιολογικοί ή μας συμπεριφέρεται σαν να είμαστε. Από αυτό προκύπτει η άποψη ότι είναι προοδευτικό και απελευθερωτικό να αγνοούν τις διαφορές μας, επειδή αυτές οι διαφορές έχουν τόσο αρνητικές σημασίες για τα ανάπηρα άτομα. Όμως είμαστε διαφορετικοί.»

(Barton, Σιδέρη, Ντεροπούλου& Μπαλαφούτη, 2012, σελ. 34)

Η έννοια της «αποδοχής» της διαφορετικότητας, που μεταφράζεται σε ενσωμάτωση, βρίσκεται στο επίκεντρο εφόσον έχει αποσαφηνιστεί σε πρώτο επίπεδο η έννοια της ομοιότητας και του «συνηθισμένου» (Goffman, 2001σελ.210) και σε ένα δεύτερο επίπεδο, μέσα από το σώμα της ομοιότητας ή ομοιογένειας, αναδεικνύεται και κατανοείται η ατομική διαφορά-διαφορετικότητα με την επιτακτική ανάγκη του διαφορετικού στοιχείου να εξομοιωθεί με τον ομοιογενή μέσο όρο. Η «αποδοχή-φάντασμα», όπως την ορίζει ο Goffman (1963), εγχαράσσεται στα άτομα ως αντίληψη που εστιάζει το ενδιαφέρον της στις κατάλληλες συνθήκες, άρα προϋποθέσεις, κάτω από τις οποίες «εκχωρείται» η αποδοχή κάποιου. Αντίστοιχα μετατίθεται και καταλήγει το ενδιαφέρον στις πρακτικές του «διαφορετικού» ατόμου που καθίστανται αναγκαίες προκειμένου να τον αποδεχτούν. Συνεπώς η «αποδοχή» δε νοείται ως ουδέτερη αλλά φέρει τους όρους και τα κριτήρια των φυσιολογικών που καλούνται να «αποδεχτούν» (εισαγ. Μακρυγιώτη, Goffman, 2001 σελ. 15), εμπεριέχει σχέσεις εξουσίας και συμβολικής βίας.

Επομένως και στις δυο προσεγγίσεις που υιοθετούν κατά περίπτωση οι εκπαιδευτικοί, η διαφορετικότητα ορίζεται με βάση ήδη σχηματισμένες έννοιες και ένα ιατρικά φορτισμένο περιεχόμενο και κοινωνικές προκαταλήψεις (Oliver, 1990). Το κοινωνικό μοντέλο της αναπηρίας ωστόσο προσδίδει νέα δυναμική στην έννοια της διαφορετικότητας εφόσον παρέχει σε κάθε ανάπηρο άτομο το δικαίωμα να μοιραστεί εμπειρίες και βιώματα, ποιότητες και αποχρώσεις, ποικιλομορφίες και ανομοιότητες, πολύτιμα στοιχεία για την ολότητα της ύπαρξης ενός ανθρώπου (Baglieri, Knopf 2004& Sticker, 1997, Βλάχου, Διδασκάλου& Παπανάνου, Σιδέρη, Ντεροπούλου& Μπαλαφούτη, 2012 σελ.78).

4.3 Η εκπαιδευτική πολιτική αναφορικά με την ένταξη και ειδικότερα με το θεσμό της παράλληλης στήριξης.

4.3.1 Νομοθετική επάρκεια , αυτοτέλεια, αναγκαιότητα υιοθέτησης του θεσμού. Ανάθεση και Συγκαταβατισμός.

Στο σημείο αυτό και σε συνέχεια της διερεύνησης των απόψεων των εκπαιδευτικών για την ενταξιακή εκπαίδευση υπό το πρίσμα του θεσμού της παράλληλης στήριξης, ο διάλογος κατά τη διάρκεια των συνεντεύξεων λαμβάνει πιο συγκεκριμένο περιεχόμενο, αναφορικά και σχετικά με το θεσμό, ξεκινώντας με το σχολιασμό του τελευταίου νομοθετικού πλαίσιο 3699/2008 και καταλήγοντας σε απόψεις των εκπαιδευτικών για την αναγκαιότητα υιοθέτησης του εν λόγω θεσμού στη γενική εκπαίδευση. Οι εκπαιδευτικοί φαίνεται να έχουν διαμορφώσει συγκεκριμένη και ελλιπή εικόνα σε σχέση με την τελευταία νομοθεσία που αφορά τη φοίτηση ομάδων μαθητικού πληθυσμού στη γενική εκπαίδευση. Φαίνεται επίσης να διακατέχονται από μια συγκαταβατική και μοιρολατρική λογική για τον τρόπο που τίθεται σε λειτουργία ο θεσμός της παράλληλης στήριξης και για τη μορφή που λαμβάνει στα πλαίσια του σχολείου, αποδεχόμενοι τις ιδεολογικές αναπαραστάσεις του Νόμου και το απρόσωπο-ουδέτερο πνεύμα υπό το οποίο εμφανίζονται και προωθούνται (Μπουρντιέ, 1992). Ο Μπουρντιέ (Μπουρντιέ, 1992, Καραγιάννη, 2004,σελ.5), στη μελέτη του που διερευνά τη νομική γλώσσα αναφέρει:

«Το δίκαιο καθιερώνει την καθεστηκία τάξη πραγμάτων, επικυρώνοντας μια θεώρηση αυτής της τάξης που είναι κρατική θεώρηση εγγυημένη από το Κράτος. Επιθέτει στους φορείς μια εγγυημένη ταυτότητα...(…). Δεν είναι υπερβολικό να πει κάποιος ότι το δίκαιο φτιάχνει τον κοινωνικό κόσμο, με την προϋπόθεση να μην ξεχάσει ότι φτιάχνεται από αυτόν».

Οι εκπαιδευτικοί δεν λαμβάνουν υπόψη τους αυτή ακριβώς την αντίφαση πάνω στην οποία θεμελιώνεται όλη εκπαιδευτική ανισότητα και ομοιογένεια κατακερματισμένη σε ιατροπαιδαγωγικά πορίσματα και στατιστικές εκθέσεις και τις σχετικές νόρμες για τους αποκλίνοντες-μη φυσιολογικούς πληθυσμούς, με αποκλίσεις που προκύπτουν από ενδογενείς παράγοντες της ανάπτυξης του κάθε παιδιού και πρακτικές παρέμβασης στο σώμα των παιδιών (Καραγιάννη, 2004). Μια τέτοια θεώρηση για τους μαθητές/τριες που τους παραχωρείται το «δικαίωμα» φοίτησης στη γενική εκπαίδευση αφενός και αφετέρου τους αποκλείει και τους στερεί το «δικαίωμα» αυτό

με έναν σκληρό, αυθαίρετο και «συμβολικά βίαιο» τρόπο (Bourdieu & Passeron, 1970), τους καθιστά αντικείμενα. Ο/η κάθε εκπαιδευτικός στη συνέχεια καλείται να διαφυλάσσει, να αναπαράγει και να συντηρεί αυτή τη θεώρηση, με όλη την εξουσία που του εκχωρείται από τις εκπαιδευτικές αρχές. Οφείλει να την αναπαράγει αρκετά ώστε να μετατραπεί σε μια ανθεκτική συγκρότηση, μέσω της εσωτερίκευσης μιας πρότυπης πολιτισμικής αυθαιρεσίας και κουλτούρας, ικανής να λειτουργεί πλέον αυτοτελώς χωρίς να είναι αναγκαία η παρουσία του (Bourdieu & Passeron, 1970). Έτσι κατ' αυτόν τον τρόπο, το «αόρατο χέρι» του Νόμου αναθέτει στους εκπαιδευτικούς αυτή την ευθύνη διαφύλαξης και μετάθεσης και αντίστοιχα ο/η εκπαιδευτικός αναθέτει ή εναποθέτει την ύπαρξή του και την παρουσία του σε αυτόν, με συναινετικό και συγκαταβατικό τρόπο επιτέλεσης του ρόλου του.

Σε μια άλλη προσέγγιση των απόψεων των εκπαιδευτικών για την επάρκεια και σαφήνεια του νομοθετικού πλαισίου για το θεσμό της παράλληλης στήριξης, εντοπίζεται μια εμμονή στην αναγκαιότητα ενσωμάτωσης, στο σώμα της νομοθεσίας που εν συνεχεία θα εφαρμοστεί και στις εκπαιδευτικές κοινότητες, μιας «προνοιακής» συνείδησης για τα ανάπηρα άτομα. Η έλλειψη υποδομών (ράμπες και ειδικά διαμορφωμένοι χώροι στα σχολεία), η αφαίρεση ή μείωση επιδομάτων αναπηρίας («η παράλληλη στήριξη στην οικονομική ευχέρεια της οικογένειας ως ένα άλλο ένα βάρος που πρέπει να υποστεί η οικογενειακή τραγωδία»), είναι λογικοφανή επιχειρήματα θεμελιωμένα σε μορφώματα εμπειρικής και κοινής λογικής, που αναπαράγουν τον ξύλινο πολιτικό λόγο για τους ανάπηρους και καθιστούν ακόμα πιο κατανοητό ότι τα ζητήματά τους είναι ζητήματα που άπτονται της αποκατάστασης, θεραπείας, υγείας, δυσλειτουργίας και υπολειτουργίας, αντλώντας περιεχόμενο φυσικά από το ιατρικό μοντέλο της αναπηρίας. Η μέριμνα για τα παιδιά με «ειδικές ανάγκες» όπως θα μπορούσε εναλλακτικά να διατυπωθεί, αποτελεί διακηρυκτική φορμαλιστική έννοια του «εκδημοκρατισμού» του «προϊόντος» εκπαίδευσης (Bourdieu & Passeron, 1970), χωρίς καμία σαφή πρόταση για την ένταξη, με γλωσσικό περιεχόμενο που δανείζεται από το χώρο των επιχειρήσεων, της οικονομικής ορθολογικότητας και της τεχνοκρατικής- νεοφιλελεύθερης ιδεολογίας.

Τέλος ενισχύοντας τις παραπάνω προσεγγίσεις για τις απόψεις των εκπαιδευτικών και επιστρέφοντας στο μηχανισμό «αποποίησης ευθύνης» και «ανάθεσης», οι συμμετέχοντες/ουσες στην πλειοψηφία τους, δείχνουν να μη σχετίζονται άμεσα με τη συγκεκριμένη νομοθεσία αλλά και το θεσμό της παράλληλης στήριξης. Το συγκεκριμένο γεγονός θα μπορούσε να αποδοθεί σε μια «συνθήκη συλλογικής

αδιαφορίας» (Slee, Παπασταυρινίδου, Σιδέρη& Καραγιάννη, Σιδέρη, Ντεροπούλου& Μπαλαφούτη, 2012) αποστρέφοντας το βλέμμα σε οτιδήποτε εμπεριέχει μέσα του το στοιχείο του «ειδικού» ή την «ειδική» ευθύνη που θεωρητικά εκχωρείται στο ειδικά εκπαιδευμένο εκπαιδευτικό προσωπικό. Οι εκπαιδευτικοί γενικής εκπαίδευσης, έχοντας άλλου τύπου εμπειρία και γνώσεις σε σχέση με την «εκπαίδευση», στην αντίληψή τους δεν τους αφορά ούτε το νομοθετικό πλαίσιο 3699/2008, ούτε πιο συγκεκριμένα το άρθρο 6 που αναφέρεται στη φοίτηση των μαθητών/τριών στη γενική εκπαίδευση και που δύναται να ανοίξει ένα διάλογο για το νόημα της ένταξης και της ενταξιακής εκπαίδευσης. Ωστόσο, το νόημα αυτό απισχναίνει και αλλοιώνεται όλο και περισσότερο και σε συνδυασμό με την αποποίηση ευθύνης σε σχέση με την εκπαίδευση αυτού του μαθητικού πληθυσμού, μετακυλύεται η αρμοδιότητα-ευθύνη σε άλλο πρόσωπο: στον εκπαιδευτικό παράλληλης στήριξης ή στον ειδικό παιδαγωγό που καλείται να επιτελέσει ένα πλέγμα ρόλων και να φέρει εις πέρας το παιδαγωγικό έργο- αποστολή, να παραμείνει ο μαθητής ή η μαθήτρια στο γενικό σχολείο και να επωφεληθεί από την «καλή εκπαίδευση» που προάγεται. Για την εκπαίδευση που στηρίζεται στην αρχή της ομοιογένειας, της κανονικοποίησης, αναπαραγωγής των κυρίαρχων αξιών και προτύπων, του πατερναλισμού και του «πανοπισμού» (Foucault, 1975). Άρα ναι υπάρχει αναγκαιότητα υιοθέτησης του θεσμού, εάν και εφόσον εκπληρωθούν και αφομοιωθούν οι παραπάνω αρχές.

4.3.2 **Στόχοι παράλληλης στήριξης και διαφοροποιήσεις που επιφέρει στο εκπαιδευτικό πλαίσιο. Συν- εκπαίδευση & Συν-ύπαρξη. Στην υπηρεσία της «ταχείας» εκπαίδευσης-ομαλοποίησης.**

«Οι μαθητές με αναπηρία και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες μπορούν να φοιτούν: Σε σχολική τάξη του γενικού σχολείου, με παράλληλη στήριξη-συνεκπαίδευση, από εκπαιδευτικούς ΕΑΕ, όταν αυτό επιβάλλεται από το είδος και το βαθμό των ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών. Η παράλληλη στήριξη παρέχεται σε μαθητές που μπορούν με κατάλληλη ατομική υποστήριξη να παρακολουθήσουν το αναλυτικό εκπαιδευτικό πρόγραμμα της τάξης(...)» (Ν.3699/2008, Αρ.6, παρ.1β)

Σε αυτό το σημείο, εντοπίζεται μια ξεκάθαρα διατυπωμένη αντίφαση, μια κατάδηλη αντίφαση που συμπυκνώνεται μέσα από τη φράση: «...παράλληλη στήριξη-

συνεκπαίδευση από εκπαιδευτικούς ΕΑΕ(...)». Ο όρος παράλληλη στήριξη συναντάται στο σώμα της νομοθεσίας και συνοδεύεται πάντα από την έννοια της συνεκπαίδευσης, ως συνώνυμος όρος της ένταξης, που υπογράφεται από τη διεθνή εκπαιδευτική ατζέντα και τις διακηρύξεις («Εκπαίδευση για Όλους» ή «Σχολείο για Όλους», Salamanca Declaration, 1994), υφαρπαγμένος στην ουσία από τον Αγώνα των Αναπήρων και την κινηματική τους δράση για την ανάδειξη κοινωνικών θεωριών για την Αναπηρία και την ενταξιακή εκπαίδευση, υπονομεύοντας εν τέλει τον ενταξιακό αγώνα (Ντεροπούλου, Σιδέρη, Ντεροπούλου & Μπαλαφούτη, 2012, σελ. 149). Η παράλληλη στήριξη νοούμενη ως μια πρακτική που στοχεύει στη συνεκπαίδευση-ένταξη, επιτυγχάνεται μέσα από την «ατομική υποστήριξη» με ευθύνη των εκπαιδευτικών ΕΑΕ (Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης) προς τον αποκλίνοντα μαθητικό πληθυσμό. Ο όρος «συνεκπαίδευση» άλλωστε, ως μια εναλλακτική μετάφραση του όρου «ένταξη», καθιστά ίσως και πιο εμφανές το εννοιολογικό και ιδεολογικό περιεχόμενο στο οποίο αναφέρεται το Άρθρο 6 για τη φοίτηση των αποκλινόντων μαθητών. Το λήμμα «συν» δεν υποδηλώνει την ουσιαστική εμπλοκή και πρόσβαση στην εκπαιδευτική ζωή, παρά γίνεται αντιληπτή ως μια μέγιστη εμπειρία συν-ύπαρξης στη γενική τάξη, εκχωρούμενης από τη συνεκπαίδευση, που αποκτά ο αποκλίνων μαθητικός πληθυσμός σε συνάρτηση με το γενικό μαθητικό πληθυσμό. Προσυπογράφεται επομένως η αντικειμενοποίηση και η καταπίεση του εν λόγω πληθυσμού, η υποβίβαση του σε μια «πρακτική μερικής φοίτησης» μέσα από αποσπασματικά και εξατομικευμένα προγράμματα, καθώς και ο «φυσικός» και επακόλουθος αποκλεισμός του από το σχολικό περιβάλλον. Ερμηνεύοντας την ένταξη ως κανονικοποίηση και την παράλληλη στήριξη ως εργαλείο που την υπηρετεί, ξεκινά ένα πλήθος μηχανισμών οριοθέτησης και διατετραγωνισμού (Foucault, 1975) του αποκλίνοντος μαθητικού πληθυσμού τη στιγμή που αυτός προσεγγίζει το κατώφλι της κανονικής γενικής εκπαίδευσης.

Οι εκπαιδευτικοί, μέσα από τα δεδομένα που παρήχθησαν από τις συνεντεύξεις, φαίνονται άμεσα επηρεασμένοι από τα ανωτέρω νοητικά σχήματα και πεπεισμένοι ότι όντως η παράλληλη στήριξη και συνεκπαίδευση-«ένταξη» θα πραγματοποιηθεί μέσα από τις πρακτικές και επεμβάσεις του ειδικού εκπαιδευτικού παράλληλης στήριξης, με στόχο την όσο το δυνατόν πιο έγκαιρη, για τη μαθητική πορεία και εξέλιξη του αποκλίνοντος, επέμβαση για κατάκτηση κυρίως των μαθησιακών στόχων που προβλέπονται από το Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών και απώτερο σκοπό την αδρανοποίηση και αχρηστία της. Η ένταξη μέσω της παράλληλης στήριξης επομένως,

ως μια εντατική και αναλώσιμη εκπαιδευτική πράξη που αποκτά μονοσήμαντο, ορθολογικό και περιοριστικό χαρακτήρα, είναι πλέον σε θέση μέσα από διάφορους μηχανισμούς ελέγχου και ομαλοποίησης να αποδώσει και να εδραιώσει όλη την καταναλωτική και τεχνοκρατική δομή του εκπαιδευτικού συστήματος βασιζόμενο στην «Κοινωνία της Γνώσης» (Τσαούσης, 2007, σελ.33).

Η απαραίτητη και αναγκαία πρόνοια- μέριμνα που επικαλούνται οι συμμετέχοντες/ουσες για το μαθητικό πληθυσμό με «ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή αναπηρία» εμφανίζεται και εναποτίθεται στο «σώμα» του/της ειδικού εκπαιδευτικού ή εκπαιδευτικού παράλληλης στήριξης και περιφράσσει σχεδόν με όρους ιδιοκτησίας το προϊόν του εκπαιδευτικού έργου και ρόλου του/της. Η προνοιακού χαρακτήρα εκπαιδευτική παρέμβαση του/της εκπαιδευτικού παράλληλης στήριξης, με τις πρακτικές συνεργασίας να ορίζονται σχεδόν αποκλειστικά από τον/την εκπαιδευτικό γενικής εκπαίδευσης, συντελείται όχι μόνο στο σύνολο των προαναφερθέντων στόχων, στα πλαίσια ενός εκπαιδευτικού τεχνοκρατικού συστήματος για την εκπαίδευση όλου του μαθητικού πληθυσμού, αλλά συντελείται σε επιμέρους κυκλικές, αυτοτελείς, ταχείες και εντατικοποιημένου χαρακτήρα εκπαιδευτικές παρεμβάσεις ομαλοποίησης και υπενθύμισης της κυρίαρχης κουλτούρας, σε κάθε πτυχή του συστήματος, σε κάθε τμήμα του, σε κάθε διδασκαλία, σε κάθε μάθημα, σε όλους τους πιθανούς χρόνους και σε όλους τους κατάλληλους χώρους της εκπαίδευσης που αποτελούν ευκαιρία ή ίσως και κάποιου τύπου κρίσιμο και επείγον συμβάν για την κανονικοποίηση του υποψήφιου προς «συμμόρφωση» παιδιού. Αυτό επιτελείται σε συνεχόμενη και διαρκή βάση ώσπου υποχρεωτικά να τεθεί σε αχρηστία και επιθυμητή ανυπαρξία, όπως συμβαίνει αντίστοιχα με μια καταναλωτική ανάγκη.

Η παράλληλη στήριξη ως ένα «αναλώσιμο- εξπρές» εκπαιδευτικό προϊόν ταχείας ομαλοποίησης, ή και ένα εντατικοποιημένο προϊόν «έκτακτης ανάγκης» σε επείγουσες καταστάσεις αποκατάστασης του/της μαθητή/τριας, θεμελιώνεται με όρους αγοράς, δεικτών προσαρμοστικότητας, αποτελεσματικότητας και καταμερισμού της εργασίας των εκπαιδευτικών. Το αποτέλεσμα που ενδέχεται να προκύπτει από την εν λόγω θεώρηση για την παράλληλη στήριξη σε συνδυασμό με την «αποπολιτικοποίηση» της κοινωνιολογίας του σχολείου και νομιμοποίηση αυτής της αποπολιτικοποίησης (Bourdieu & Passeron, 1970), είναι η από κοινού περιχαράκωση και ιδρυματοποίηση των εκπαιδευτικών και όλου του μαθητικού πληθυσμού σε νέες «ολοπαγείς» (Goffman, 1961) σχέσεις σχολείου και

περιβάλλοντος υπό το πρίσμα μια συναινετικής αντίληψης που καταλήγει να αδυνατεί να προσδιορίσει πηγές προβλημάτων, συμβάλλοντας στην επικύρωση και νομιμοποίησης αυτής της συναίνεσης, θεμελιωμένης σε έναν άκρατο «σχολαιοκεντρισμό» (Bourdieu& Passeron, 2014, σελ.15).

4.4 Πρακτικές στο πλαίσιο της παράλληλης στήριξης

4.4.1 Ρόλος εκπαιδευτικού παράλληλης στήριξης και σχέσεις συνεργασίας. Εκπαιδευτικοί στο «κατώφλι»: «Ξένα σώματα» και «Πιστοί ακόλουθοι». Ο αναδυόμενος ρόλος του «Ειδικού Παιδαγωγού». Νομιμοποιημένα καθεστώτα «γνώσης».

Ο ρόλος του/της εκπαιδευτικού παράλληλης στήριξης, όπως σύντομα περιγράφηκε στις προηγούμενες αναλύσεις, φαίνεται να διακατέχεται από ένα πλέγμα αρμοδιοτήτων και θέσεων στο χώρο του σχολείου, αντιφατικών πολλές φορές μεταξύ τους, τοποθετημένων χωρίς όρια για το πού ξεκινά μια παιδαγωγική παρέμβαση και πώς αυτή μπορεί να μετεξελιχθεί, αφενός σε απροσδιόριστου και ακανόνιστου τύπου πρακτικές πρόνοιας, φροντίδας, περιποίησης, επίβλεψης, περίθαλψης, απασχόλησης, κηδεμονίας και αφετέρου σε αναγκαία πειθαρχικές επεμβάσεις ομαλοποίησης, επιτήρησης, τιθάσευσης, καταστολής, αντιστάθμισης του αποκλίνοντος μαθητικού πληθυσμού καθώς και υπενθύμισης και εμπέδωσης της κυρίαρχης σχολικής κουλτούρας.

Οι εκπαιδευτικοί παράλληλης στήριξης φαντάζουν εντελώς εκτεθειμένα «εργαλεία», μπροστά σε όλα τα συναινετικά βλήματα του σχολικού περιβάλλοντος και ετεροκαθορισμένα από την προκατασκευασμένη σχολική πραγματικότητα και το ήδη κυρίαρχο εκπαιδευτικό σύστημα. Οι εκπαιδευτικοί γενικής εκπαίδευσης, ως «εκτελεστικά όργανα εξουσίας», μιας εξουσίας πλέον απρόσωπης και διασκορπισμένης σε όλη τη σχολική κοινότητα και σχέσεις μεταξύ αυτής, και έχοντας τον πρώτο λόγο στον καθορισμό για την επιτέλεση του ρόλου του/της εκπαιδευτικού παράλληλης στήριξης μέσα από όλη την εκχώρηση αυθεντίας και όπως αναδύεται μέσα από το σώμα των συνεντεύξεων, ορίζουν με απόλυτη σαφήνεια την ασάφεια του ρόλου του εκπαιδευτικού παράλληλης στήριξης. Ο ρόλος των εκπαιδευτικών παράλληλης στήριξης δε και βάσει των «ανελαστικών» σχέσεων εξουσίας που έχουν ήδη διαμορφωθεί προτού ακόμα εισαχθεί ο ίδιος ή η ίδια στο σχολικό παιδαγωγικό πλαίσιο, φαίνεται να αποτελεί έρμαιο της διάθεσης των εκπαιδευτικών γενικής εκπαίδευσης, της προσωπικότητάς τους, των ιδιογραφικών τους χαρακτηριστικών, της εκάστοτε κρίσης τους σε ζητήματα παιδαγωγικά, βασικοί παράγοντες ωστόσο που καταδεικνύουν τον δικό τους παιδαγωγικό ρόλο και τις δικές τους παιδαγωγικές πρακτικές μέσα στη σχολική κοινότητα.

Οι εκπαιδευτικοί γενικής εκπαίδευσης, έχοντας «παραγνωρίσει» (Bourdieu& Passeron, 1970) και γενικεύσει την αυθαιρεσία τους για την άσκηση εξουσίας στο σχολικό πλαίσιο, ως αυτόκλητοι «προστάτες» της διαφύλαξης της σχολικής κουλτούρας και ως φορείς παραγωγής «έξης» (Bourdieu& Passeron, 1970) του κανονιστικού πρότυπου λειτουργίας του σχολείου και του «νόμιμα αποδεκτού» μοντέλου αντίληψης, σκέψης, εκτίμησης και δράσης, συμβάλλουν στην παραγωγή και αναπαραγωγή της «διανοητικής και ηθικής» ενσωμάτωσης σε ομάδες πληθυσμού που βρίσκονται σε διαδικασία «ένταξης», έως ότου καταστήσουν αυτή την έξη αρχικά ανθεκτική και στη συνέχεια «μεταθέσιμη» (Bourdieu& Passeron, 2014, σελ.65).

Ο/Η εκπαιδευτικός παράλληλης στήριξης εισερχόμενος στο γενικό σχολικό πλαίσιο, αντίστοιχα με τις πρακτικές ενσωμάτωσης όλου του μαθητικού πληθυσμού, καθίσταται αντικείμενο προς «ένταξη». Με μια λογική όχι απόκλισης όπως συμβαίνει με το «μη φυσιολογικό» μαθητικό πληθυσμό, αλλά παραβίασης και εισβολής του χώρου της γενικής εκπαίδευσης και της «ιδιόκτητης» τάξης του/της γενικού εκπαιδευτικού, που οι ίδιοι εκπαιδευτικοί γενικής καλούνται μέσα από επιτέλεση εξουσιαστικών ρόλων απέναντί τους να εφαρμόσουν αντίστοιχες πρακτικές πειθάρχησης και καθυπόταξης τους με σκοπό φυσικά την «προάσπιση» της ομαλής λειτουργίας και ισορροπίας της εκπαίδευσης. Η εκπαίδευση αυτή που εν τέλει λαμβάνει χαρακτήρα «επιβολής και εγγάραξης» (Bourdieu& Passeron, 2014, σελ.32).

Ο/Η εκπαιδευτικός παράλληλης στήριξης ιδανικά νοείται από τους εκπαιδευτικούς γενικής, ως ένας «βοηθός» του και «ακόλουθός» του, εάν και εφόσον καταφέρει να τον καταστήσει «πειθήνιο σώμα» (Faucault, 1975), καθυποταγμένο στην εξουσία γνώσης και πρακτικών του, εάν και εφόσον αφομοιώσει πλήρως τη σχολική κουλτούρα στην οποία εισέρχεται-εισβάλλει. Έχοντας ακυρώσει οποιαδήποτε διακήρυξη περί διαφορετικότητας, ένταξης, δημιουργικής συνεργασίας και δυναμικής, οι εκπαιδευτικοί γενικής καθιστούν ακόμη πιο σαφές ότι πιθανόν να μην βρίσκονται σε θέση ετοιμότητας να έρθουν σε επαφή και να γνωριστούν με το ποιοτικά «διαφορετικό». Το «διαφορετικό» ως εισβολή και παραβίαση κυριολεκτικά του χώρου τους, αλλά και του παιδαγωγικού τους χώρου. Όπως και με τους εν δυνάμει αποκλίνοντες μαθητικούς πληθυσμούς, ως ομάδα υψηλού «κινδύνου», ως υποψήφιοι παράγοντες «διατάραξης» της κοινώς αποδεχόμενης λογικής και ροής της καθημερινότητας, έτσι εξίσου συμβολικά βίαια έρχονται αντιμέτωποι και οι εκπαιδευτικοί παράλληλης στήριξης, με τον εν δυνάμει κριτικό τους λόγο απέναντι

στις παιδαγωγικές που εφαρμόζονται και την πιθανή διάθεσή τους για αναδιαμόρφωση του υπάρχοντος ηγεμονικού χαρακτήρα της εκπαιδευτικής πράξης από δυναμικά μοντέλα συνεργασίας. Το αποτέλεσμα για ακόμη μια φορά είναι η περιφραξή τους, θέτοντας όρια σε σχέση με τον πληθυσμό με τον οποίο θα σχετίζονται («ατομική υποστήριξη» Ν.3699/2008 Αρ.6, παρ.1β) και θα συνδιαλέγονται σε καθημερινή βάση, η περιχαράκωσή τους σε πλαίσια λογοκρισίας, συμβολικής βίας και επιτήρησης, η υποτίμησή τους ως «μη ειδικούς» για το «γενικό πλαίσιο» εκπαίδευσης.

Απ' ότι φαίνεται, έπειτα από την ανάλυση των δεδομένων των συνεντεύξεων, οι εκπαιδευτικοί παράλληλης στήριξης παρευρισκόμενοι μπροστά στο «κατώφλι» της γενικής εκπαίδευσης είτε «ανελίσσονται» επαγγελματικά με τον τίτλο του «βοηθού-τροφού» και «ακόλουθου- φερέφωνου», πιστού στο έργο του γενικού εκπαιδευτικού, έχοντας αφομοιώσει πλήρως την αυθαίρετη εξουσία του, είτε υποβιβάζονται και αποκλείονται ως «ξένα σώματα» που «καλωσορίζονται» απλώς και συν-υπάρχουν συγκαταβατικά στο σχολικό πλαίσιο για να επιτελέσουν, ως αόριστοι, «αποϊστοριοποιημένοι» (Bourdieu & Passeron, 1970) και διφορούμενοι άνθρωποι, απροσδιόριστες πρακτικές που δεν βρίσκουν αντίκρισμα σε κανένα χρόνο και χώρο του σχολείου.

Μια πρώτη μορφή πειθάρχησης των εκπαιδευτικών παράλληλης στήριξης είναι η μη προσβασιμότητα τους στην πληροφορία, ενημέρωση και αποφάσεις σχετικά με το τι συμβαίνει και βρίσκεται σε διαδικασία εξέλιξης στο σχολικό γίγνεσθαι. Η εξουσία της γνώσης καθίσταται τόσο έντονη και πιο ξεκάθαρη από ποτέ, απέναντι και στο μαθητικό πληθυσμό και στους εκπαιδευτικούς παράλληλης στήριξης. Οι εκπαιδευτικοί παράλληλης στήριξης δεν συμμετέχουν στον κύκλο μετάδοσης της πληροφορίας μέσα στο ίδρυμα του σχολείου και σχεδόν αποκλείονται από τις αποφάσεις που λαμβάνονται για την τύχη του μαθητή ή της μαθήτριας για τον οποίο ή για την οποία βρίσκονται εκεί, άρα και για τη δική τους τύχη. Το σχολικό-«υπηρεσιακό» ίδρυμα κρατά τις αποστάσεις του σχετικά με αυτό το ζήτημα με στόχο να τους ελέγχει, όπως αντίστοιχα ελέγχει και επιτηρεί το μαθητικό πληθυσμό (Goffman, 1994, σελ.28). Σε συνέχεια με την άσκηση της εξουσίας της γνώσης απέναντι στους εκπαιδευτικούς παράλληλης στήριξης, στη βάση του παράλογου επιχειρήματος της απουσίας ειδικής γνώσης για τη γενική παιδαγωγική ή «γενικευμένη» (ως πιο δόκιμος όρος), οι εκπαιδευτικοί παράλληλης στήριξης πρέπει να έχουν διακριτικό και αφανή ρόλο. Αυτό επιτρέπει στους εκπαιδευτικούς γενικής

εκπαίδευσης να ασκούν ελεύθερα και ανεμπόδιστα την αυθαιρεσία της αυθεντίας τους (Bourdieu & Passeron, 1970) για την επιτέλεση του νομοτελειακού και συγκαλυμμένου έργου «έξης» για την κανονικοποίηση του μαθητικού πληθυσμού.

Σε μια άλλη οπτική αυτή της σύγκρουσης ή συνύπαρξης δυο επιστημονικών πεδίων, του «γενικού» και του «ειδικού», οι εκπαιδευτικοί παράλληλης στήριξης δύναται να λάβουν ενεργητικό ρόλο, κατά κάποιο τρόπο ισότιμο και «παράλληλο», εάν και εφόσον επικαλεστούν στον όνομα του ιατρικού μοντέλου προσέγγισης της αναπηρίας, την επιστημονικο-ιατρικά θεμελιωμένη γνώση και εκπαίδευσή τους, το ρόλο τους ως «ειδικού παιδαγωγού» και την ειδικότητά της επιστήμης τους: της Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης. Οι εκπαιδευτικοί πλέον στο ρόλο του «διαγνώστη εκπαιδευτικού», έχοντας και αυτοί με τη σειρά τους αποκτήσει μέσα άσκησης επιβολής μέσα από τη δική τους εξουσία γνώσης του «ειδικού», κοινοποιώντας εμφανώς μέσα από τις πρακτικές τους το «νομιμοποιημένο καθεστώς γνώσης» (Αθανασίου, 2006, Καραγιάννη, 2004) στο οποίο λειτουργούν και υπάγονται, καταφέρνουν να αποσπάσουν ένα πιο ισότιμο και σεβαστό «τίτλο» για την παρουσία τους στο εκπαιδευτικό πλαίσιο και δικαιολογούν στην ουσία την εργασία και ύπαρξή τους στο σχολικό πλαίσιο. Η επιτυχία συνεργασίας εδώ των δυο «ειδικοτήτων» αποδίδεται στο δείκτη προσαρμοστικότητας του παιδιού και την ελαστικότητά του να αφομοιώνει και να πειθαρχείται. Η συνένωση ή και σύγκρουση αυτών των δυο ειδικοτήτων, κάτω από το ιατρικό μοντέλο της αναπηρίας, δημιουργεί ακόμη πιο εκρηκτικές σχέσεις, καθεστώτα ελέγχου και επιβολής εξουσίας απέναντι στο μαθητικό πληθυσμό και σε περιπτώσεις που δε δύναται να συνεργαστούν δημιουργούνται και οι αντίστοιχες πολώσεις-συσπειρώσεις ιδεών γύρω από τις έννοιες του «γενικού» -ομαλοποιητικού και «ειδικού» -ιατρικού.

Ωστόσο και έπειτα από την ανωτέρω ανάλυση του ρόλου του εκπαιδευτικού, προκύπτει ένα πρωτοφανές δημιουργικό αδιέξοδο προς συζήτηση και αναστοχασμό που θα ανοίξει μια πιθανή δίοδο για την ένταξη. Οι εκπαιδευτικοί παράλληλης στήριξης ακόμη κι αν έχουν αφομοιώσει κάποιες πτυχές του ιατρικού μοντέλου της αναπηρίας, μπροστά στην προσωπική καταπίεση που βιώνουν σε σχέση με όλο αυτό το ηγεμονικό και εξουσιαστικό πλαίσιο που περιγράφηκε, είναι πιθανό αναστοχαζόμενοι, να αντικρύσουν και την «άλογη» και συνάμα πραγματική καταπίεση του μη φυσιολογικού μαθητικού πληθυσμού, αποδυναμωμένου και ανίσχυρου μπροστά σε όλα τα καθεστώτα εξουσίας που του επιβάλλονται και του

ασκεύεται. Σε αυτό το σημείο υπάρχει ίσως η πιθανότητα αμφισβήτησης των κυρίαρχων ιδεών και προτύπων που απορρέουν μέσα από το εκπαιδευτικό σύστημα.

4.4.2 **Οργάνωση & Σχεδιασμός διδασκαλίας, Στόχοι, Εκπαιδευτικό υλικό και Χρόνος. Η αρχή του Κανόνα και «Πανοπτικές» πρακτικές διδασκαλίας. Το παραδοσιακό και το νέο-αναδυόμενο παιχνίδι διδασκαλίας.**

Όπως έχει ήδη περιγραφεί στην προηγούμενη ανάλυση, τον κυρίαρχο λόγο λαμβάνουν οι εκπαιδευτικοί γενικής εκπαίδευσης σε ό,τι αφορά την οργάνωση και το σχεδιασμό της διδασκαλίας, τους εκπαιδευτικούς στόχους όλου του μαθητικού πληθυσμού (με ελάχιστες εξαιρέσεις όπου ο ειδικός παιδαγωγός αποσπά ιατροπαιδαγωγικούς στόχους προς επίτευξη), το εκπαιδευτικό υλικό προς χρήση και επεξεργασία, καθώς και το χρονικό πλαίσιο μέσα στο οποίο εκτυλίσσεται η μάθηση και εκπαιδευτική πράξη. Οι εκπαιδευτικοί γενικής εκπαίδευσης κάνουν λόγο για «απλοποίηση», «προσαρμογή», «εξατομίκευση», «παράλειψη», σχεδιασμών, στόχων και υλικού που αφορούν τον αποκλίνοντα μαθητικό πληθυσμό σε σύγκριση με τον εύκολα ενδεδειγμένο προς εφαρμογή όλων των παραπάνω κανονικό-φυσιολογικό-γενικευμένο μαθητικό πληθυσμό. Η γενικευμένη αυτή αντιμετώπιση των μαθητών καθώς και η αντίληψη ότι ένας μόνος τρόπος είναι κατάλληλος για τη μάθηση, ακυρώνει την έννοια της διαφορετικότητας, ως ποιότητας, με τη θεώρηση εκ μέρους των εκπαιδευτικών ότι όλα τα παιδιά είναι «παραλλαγές» ενός ίδιου ατόμου (Gardner, 1994, Tomlinson, 1999 σελ.19). Ακόμη και αν οι εκπαιδευτικοί αναφέρονται σε κατά τόπους και χρόνους «διαφοροποίησης» της διδασκαλίας τους, η συγκεκριμένη προσπάθεια φαίνεται να καταλήγει άκαρπη, αποσπασματική, επιλεκτική και περιστασιακή, εφόσον δεν εντάσσονται ανεξαιρέτως και ουσιαστικά όλα τα παιδιά στην εκπαιδευτική διαδικασία. Όταν στη σκέψη τους τίθεται σε λειτουργία η ιατρική προσέγγιση της αναπηρίας, άρα και της εκπαιδευτικής διαδικασίας και οι μαθητές ή μαθήτριες υποβάλλονται σε εξονυχιστικές καταταμήσεις, ταξινομήσεις και διατετραγωνισμούς, καθίσταται ανέφικτο η διδασκαλία τους να συμπεριλαμβάνει ισότιμα όλα τα παιδιά.

Βάσει των αρχών της διαφοροποιημένης παιδαγωγικής (Tomlinson, 1999, σελ.20), και εφόσον κάποιοι από τους εκπαιδευτικούς στέκονται σύμμαχοι της διαφοροποίησης της διδασκαλίας, είναι απαραίτητο να τίθενται σε μόνιμη αμφισβήτηση και προβληματισμό από τους ίδιους ή τις ίδιες, οι πρακτικές διδασκαλίας τους. Ένας ή μια εκπαιδευτικός οφείλει τουλάχιστον να ανταποκρίνεται

στη διαφορετικότητα όλων των μαθητών του σχολικού πλαισίου, να αναστοχάζεται σε σχέση με το εκπαιδευτικό του/της έργο και να αποδίδει τυχόν δύσκολες συνθήκες της εκπαιδευτικής διαδικασίας, σε «ελλείψεις» ή «δυσλειτουργίες», όχι των μαθητών αλλά των δικών του/ της μεθόδων διδασκαλίας και του σχεδιασμού που εκείνος ή εκείνη έχει πραγματοποιήσει, με μια ερμηνευτική προσέγγιση για αυτές που δεν νοούνται ως ματαιώσεις του ίδιου του έργου του/της, αλλά ως μια εκπαιδευτική πρόκληση για την ένταξη (Ντεροπούλου, 2016). Ωστόσο οι αρχές του Κανόνα (Foucault, 2011, σελ. 209) φαίνεται να διεκδικούν τα πρωτεία στις εκπαιδευτικές πρακτικές των εκπαιδευτικών. Στο όνομα ενός «ψυχαναγκαστικού» σκηνικού ομοιομορφίας και τάξης, η έννοια της διαφοροποίησης αλλοιώνεται και αλλάζει νόημα και περιεχόμενο, ως μιας διαδικασίας διαλογής, επιλογής, διαχωρισμού, διάκρισης.

Μέσα από την αρχή της ομοιομορφίας, θεμελιώνεται η ομοιογένεια της εκπαιδευτικής πράξης, μέσα από εφαρμογές πειθαρχικών συστημάτων που δεν έχουν ως στόχο την καταφανή «εξυλέωση» και «καταστολή» των αποκλινόντων, αλλά την άδηλη ενεργοποίηση και παγίωση στις αντιλήψεις τους, ενός αληθούς και αναντίρρητου Κανόνα, ως άξονα πλεύσης και πορείας στην καθημερινότητα. Οι λειτουργίες της πειθαρχικής εξουσίας, όπως αναλύθηκαν από τον Foucault (Foucault, 2011, σελ. 209) συναντούν κοινά σημεία με τις εκπαιδευτικές πρακτικές των εκπαιδευτικών και για τις ανάγκες της παρούσας ερευνητικής προσπάθειας, αποκτούν ένα εκπαιδευτικό περιεχόμενο και ενεργοποιούνται σε πέντε στάδια: Οι μαθητικές πράξεις και διαγωγές «παραπέμπονται» σε ένα σύνολο που ταυτόχρονα αποτελεί πεδίο σύγκρισης, χώρο «διαφοροποίησης»- διάκρισης και αρχή ενός Κανόνα προς τήρηση. Η «διαφοροποίηση»- διαλογή των μαθητών επιτελείται σε συνάρτηση με τον Κανόνα, είτε ως μέσος όρος που πρέπει να τηρηθεί, είτε ως ένα βέλτιστο όριο που πρέπει να προσεγγιστεί. Με βάση ποσοτικούς όρους, αξίες, ικανότητες και τη «φύση» των ατόμων, οι μαθητές ιεραρχούνται και φυσικοποιούνται. Στη συνέχεια μέσα από τον προαναφερόμενο «αξιοδοτικό» (Foucault, 1975) μέτρο οι μαθητές υπόκεινται σε εξαναγκαστικές «συμμορφίες» προς υλοποίηση. Τέλος, χαράσσεται το όριο που δύναται να ορίσει μια διαφορά, ενός μαθητή ή μιας μαθήτριας, ως μη κανονική. Αυτή η διηνεκής διαδικασία που διαπερνά όλα τα σημεία της εκπαιδευτικής διαδικασίας και όλες τις πιθανές σχέσεις αλληλεπίδρασης, εναποτίθεται στο ρόλο του/της εκπαιδευτικού, όπου καλείται να *«συγκρίνει, ιεραρχεί, ομογενοποιεί, αποκλείει. Με μια λέξη, να κανονικοποιεί.»* (Foucault, 1975). Ο Κανόνας

εγκαθίσταται ως «*αρχή καταναγκασμού στη διδασκαλία*»(Foucault, 2011, σελ.210) με την ίδρυση μιας τυποποιημένης εκπαίδευσης που οριοθετείται μέσα από μια Διδακτέα Ύλη, ένα Ενιαίο Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών, σχολικά εγχειρίδια, αυστηρά «χρονοκαθορισμένες» διδασκαλίες και «κεφαλαιοποίηση του χρόνου», τυποποιημένες ατομικές αξιολογήσεις μαθητών, έλεγχο πολύ συγκεκριμένων δεξιοτήτων, δημιουργία «καταστατικών χαρτών» για κάθε θέση και βήμα των μαθητών, ανάδυση ατομισμού και κατ' επέκταση της ανταγωνιστικότητας. Στη βάση της επιθυμητής ομοιογένειας διαποτισμένης από το πνεύμα της «τεχνολογίας των ατόμων», ορισμένο ως ένα «Πανοπτικό» σύστημα (Foucault, 1975) ελέγχου, η εξουσία πειθάρχησης καλείται να μην είναι εμφανής αλλά να μπορεί ανά πάσα στιγμή να επιτελεστεί, ο μαθητικός πληθυσμός δε νοείται ως «μάζα» αλλά ως μια «γεωμετρία αδιαίρετων τμημάτων» (Foucault, 1975), που δύναται, όταν φτάσει στον κατάλληλο βαθμό ετοιμότητας-εγγάραξης-αφομοίωσης της εξουσίας του Κανόνα που του ασκείται, να επιτελέσει με τη σειρά του το διττό ρόλο του ατόμου, όπως ορίζεται από τον «Πανοπτισμό», όπου ασκεί πειθαρχική εξουσία και παράλληλα τη δέχεται με μη εμφανή και αθόρυβα μέσα.

Στο σημείο αυτό και λαμβάνοντας υπόψη όλα τα συστατικά στοιχεία που συντελούν μια δυναμική εκπαιδευτική πρακτική, θα μπορούσε με ένα τρόπο η εκπαιδευτική διδασκαλία υπό το πρίσμα της παράλληλης στήριξης, όπως έχει θεσμοθετηθεί από το υπάρχον νομικό πλαίσιο 3699/2008 και με τις αρχές του ΔΕΠΠΣ- ΑΠΣ, να παρομοιαστεί σε μια ελεύθερη απόδοση, όπως χαρακτηριστικά αναφέρει η Christine Lloyd (Lloyd, 2008 σελ.11) με ένα παγιωμένο και καθόλα επιτυχημένο και διαχρονικό παιχνίδι μεταξύ μιας συγκεκριμένης ομάδας παικτών η οποία, ως αποδοτική και παραγωγική, πετυχαίνει μεγάλα σκορ και υψηλούς στόχους. Με το πέρασμα του χρόνου αυτοί οι επιτυχημένοι παίκτες έχουν καταφέρει να κυριαρχήσουν στο παιχνίδι, έχουν αναλάβει την πορεία του και εξέλιξη του και τη μεταβίβασή του, χτίζοντας και τις σχετικές πολιτικές γύρω από αυτό και τον τρόπο που εν δυνάμει θα παίζεται. Ωστόσο, άλλες ποικίλες ομάδες που έχουν αναλάβει ένα ρόλο ακροατηρίου και θεατών, αποκλεισμένες από τη δημιουργική συμμετοχή σε αυτό, στη βάση του επιχειρήματος ότι αγνοούν και δεν κατανοούν τις οδηγίες και τους κανόνες του παιχνιδιού, στο σημείο αυτό, έρχονται σε πρώτη επαφή και εξοικειώνονται με κριτήρια πρόσβασης εφόσον είναι πλέον κοινώς αποδεκτό και συμφωνημένο ότι πρέπει να αναμετρηθούν όλοι μαζί. Για να επιτευχθεί κάτι τέτοιο οι μέχρι τώρα αποκλεισμένες ομάδες είναι υποχρεωτικό να μεταβούν σε όλη την

απαραίτητη εκπαίδευση και προπόνηση που χρειάζεται για να «ενταχθούν» με τους ίδιους όρους και προϋποθέσεις και να επωφεληθούν από το παιχνίδι. Παρολαυτά είναι αδύνατο να επιτύχει το εν λόγω εγχείρημα πλήρους και ισότιμης συμμετοχής στο παρόν παιχνίδι. Οι νέοι παίκτες, με ελάχιστες εξαιρέσεις, ματαιώνονται και δεν δύναται να κατανοήσουν όλες τις αποχρώσεις του παιχνιδιού που σε βάθος χρόνου έχουν διαμορφωθεί από την κουλτούρα των «επιτυχημένων» παικτών και έχουν κληροδοτηθεί στους επόμενους υποψήφιους «επιτυχημένους» παίκτες. Αντίστοιχα οι παλαιοί και κυρίαρχοι παίκτες δεν ικανοποιούνται από τα υπάρχοντα αποτελέσματα, εφόσον έχουν μετατεθεί στόχοι, έχουν μειωθεί τα αποτελέσματα και έχει χαθεί ο υψηλός ανταγωνισμός.

Αυτό το κρίσιμο σημείο της από κοινού δυσaréσκειας και σύγχυσης αποτελεί το κατάλληλο έδαφος για την ανάδυση νέων παιχνιδιών, των οποίων η οργάνωση, σχεδιασμός, υλικό, χρόνος και αξιολογικά κριτήρια, έχουν συνδιαμορφωθεί από όλου τους παίκτες ισότιμα και οριζόντια. Η παρομοίωση αυτή συνοψίζει και καταδεικνύει το υπάρχον εκπαιδευτικό κλίμα και την παραδοσιακή κουλτούρα διδασκαλίας, όπως την περιγράφουν οι εκπαιδευτικοί γενικής εκπαίδευσης, αντιπροτείνοντας τη συνολική και ανατρεπτική διαφοροποίηση του εκπαιδευτικού πλαισίου, με νέα μοντέλα διδασκαλίας, συνεργασίας, μάθησης και αξιολόγησης (Tomlinson, 1999).

4.4.3 Αξιολόγηση εκπαιδευτικού έργου και εμπειρίες από την παράλληλη στήριξη. Η «Αξιολόγηση»- Έλεγχος. «Ανατομικά» αξιολογικά κριτήρια και ο «Θρίαμβος» ή «Πτώση» του μαθητή-Ηρώα ή της μαθήτριας-Ηρωίδας. Ο «Έτοιμος»- Πειθήνιος μαθητικός πληθυσμός.

Μέσα από τα δεδομένα των συνεντεύξεων, διαφαίνεται ότι οι εκπαιδευτικοί προχωρούν σε «αναγωγιστικές» σκέψεις προκειμένου να περιγράψουν την αξιολόγηση της εκπαιδευτικής διαδικασίας και άρα του εκπαιδευτικού τους έργου (Tomlinson, 1999). Οι εκπαιδευτικοί, εστιάζοντας σε γνωστικά αντικείμενα μάθησης και παραλείποντας σημαντικές πτυχές ανάπτυξης ενός παιδιού, ως αλληλένδετων με τη γνωστική ανάπτυξη, στη βάση της απόκτησης μιας αποδοτικής και παραγωγικής δεξιότητας και ικανότητας, σύμφωνης και απόλυτα ευθυγραμμισμένης με την Αρχή του Κανόνα (Foucault, 1975), αναγάγουν την αξιολόγηση της εκπαιδευτικής τους

παρέμβασης σε μηχανισμούς και σχήματα ελέγχου γνώσεων, εμπέδωσης, αφομοίωσης εννοιών που διδάσκονται, κατανόησης και επαλήθευσης της αυθεντίας τους. Η διαδικασία αξιολόγησης και του πώς αυτή συντελείται, αποτελεί τον πυρήνα του εκπαιδευτικού έργου, πηγή σκέψεων, διερεύνησης και αναζήτησης για το περιεχόμενο της διδασκαλίας, τη πιθανή εξέλιξη της εκπαιδευτικής διαδικασίας και ενός αποτελέσματος (Tomlinson, 1999 σελ.22) που αναδύεται μέσα από αυτή και καταδεικνύει την «ακρίβεια» της παρέμβασης, το νόημα που πιθανώς να έχει για τα παιδιά και το μαθησιακό προφίλ των παιδιών, εάν και εφόσον κατά τη διάρκεια της διαδικασίας αποκτούν ενεργό ρόλο και εκφράζουν ελεύθερα και ανεμπόδιστα τις απόψεις και σκέψεις τους. Ο παράγοντας «ετοιμότητα» και «ενδιαφέρον» (Tomlinson, 1999) του μαθητή ή της μαθήτριας φαίνεται να μην λαμβάνεται υπόψη από τους εκπαιδευτικούς ως τα πρώτα και κύρια συστατικά που δύναται να καθορίσουν, να αναδιαμορφώσουν και να ανατρέψουν το περιεχόμενο της υπάρχουσας και εν εξελίξει εκπαιδευτικής παρέμβασης. Ωστόσο, η αξιολόγηση ακόμη κι αν λαμβάνει αυτό το περιοριστικό και μονοδιάστατο περιεχόμενο που της αποδίδεται, δεν συντελείται τουλάχιστον με βάση το «Μαθησιακό προφίλ» (Tomlinson, 1999) των παιδιών, όχι με την έννοια του προαναφερθέντος «κυψελωτού καταστατικού χάρτη» (Foucault, 1975), αλλά με την έννοια του τρόπου με τον οποίο κάθε παιδί μαθαίνει και επεξεργάζεται τον κόσμο γύρω του.

Έτσι χωρίς να κατέχουν εξέχουσα θέση, τα παραπάνω συστατικά στοιχεία της διαδικασίας αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου, η ίδια υπόκεινται σε αναγωγικά σχήματα ελέγχου και «πιστοποίησης» της γνώσης, ανεξάρτητα αν ο μαθητικός πληθυσμός απωθεί κατακερματισμένες, αποκομμένες από λογικές συνέχειες και κριτικές προσεγγίσεις, γνώσεις, που στην ουσία δεν έχουν «νόημα» για εκείνον (Ντεροπούλου, 2016) τη χρονική στιγμή που διδάσκονται και στο χώρο που αναγκαία λαμβάνουν θέση. Γνώσεις, που ανάγονται σε γνωστικά αντικείμενα, τα οποία ανάγονται με τη σειρά τους σε μια υπεραπλούστευση της κοινωνικής πραγματικότητας, αποσυντεθημένης, λογικοφανούς και γραμμικής. Εμποτισμένης με τα κυρίαρχα κανονιστικά πρότυπα συμπεριφοράς, εγκράτειας, συσχετισμών μεταξύ ανθρώπων κάτω από σχέσεις εξουσίας και εκμετάλλευσης. Με έλλειψη χιούμορ και της απόλαυσης της διαδικασίας, μέσα σε ένα πνεύμα σοβαροφάνειας και επιτέλεσης ρόλων, χωρίς αποχρώσεις και ουτοπίες.

Η αξιολόγηση λαμβάνει το νόημα ενός ελέγχου στην υπηρεσία της πειθαρχικής εξουσίας, που δεν περιορίζεται αποκλειστικά στην προαναφερθείσα τιθάσευση

σωμάτων και συμπεριφορών των υποψήφιων ή ήδη ετικετοποιημένων αποκλινόντων μαθητών ή μαθητριών. Η «αξιολόγηση»- έλεγχος «ασκείται» επάνω στο πνεύμα και την κρίση του μαθητικού πληθυσμού, με στόχο τη «διαλογή» (Bourdieu & Passeron, 1970) αποδοτικών- μη αποδοτικών, ευφύων- μη ευφύων, φυσιολογικών- μη φυσιολογικών, την επιλογή σημασιών που ορίζουν «αντικειμενικά» και μέσα από ρητορείες, την κυρίαρχη κουλτούρα ενσωμάτωσης μέσα από αυθεντίες του Κανόνα, που προάγουν τη «φύση» των πραγμάτων και του «τυπικά ορθού λόγου» (Bourdieu & Passeron, 2014, σελ.34). Η πειθαρχική εξουσία, όπως ορίστηκε, με θεμελιώδες εργαλείο τον έλεγχο, έχει στόχο τη διαμόρφωση μιας πειθαρχικής κοινωνίας, όχι παραδοσιακής και περικλειστης, αλλά γενικεύσιμης και «ανοιχτής» υπό το μηχανισμό του «πανοπτισμού», διεισδυτικής σε όλα τα επίπεδα σχέσεων και δομών με άξονα το άτομο και την «ατομικότητα» (Foucault, 2011, σελ.218).

Οι απόψεις των εκπαιδευτικών αναφορικά με την αξιολόγηση του αποκλίνοντα διαγνωσμένου μαθητικού πληθυσμού, προσδιορίζονται μέσα από ένα ιατροπαιδαγωγικό πλέγμα αξιολόγησης, με πηγή το ιατρικό μοντέλο προσέγγισης της αναπηρίας (Oliver, 1990), που εφαρμόζεται σε διαρκή βάση και σε όλη τη διάρκεια της σχολικής καθημερινότητας. Ο αποκλίνων μαθητικός πληθυσμός υπόκεινται σε διπλή «αξιολόγηση»- έλεγχο. Βοηθητικό ρόλο σε αυτό λαμβάνει η παράλληλη στήριξη, η οποία έχει αναλάβει, ανάμεσα σε όλες τις αρμοδιότητες της και το συνεχή έλεγχο του παιδιού, με αφετηρία την διάγνωση και την κλινική εικόνα του παιδιού, έως τα προσδοκώμενα «ειδικά» επίπεδα κατάκτησης γνώσης και δεξιοτήτων. Ο/Η εκπαιδευτικός παράλληλης στήριξης ή «ειδικός» παρατηρεί, παρεμβαίνει, ελέγχει και δίνει αναφορά σε μέλη της σχολικής κοινότητας. Η αναφορά, που σε τελική ανάλυση, αφορά προσωπικά δεδομένα του παιδιού, μπορεί να υπόκειται σε εξονυχιστικά σχόλια που δεν θα πρέπει να έχουν κανένα αντίκρισμα και αίτιο για αξιολόγηση του μαθητικού πληθυσμού. Η αξιολόγηση φυσικά επιτελείται και κάτω από σιωπηρά βλέμματα εξουσίας, που διυλίζουν και αποσυνθέτουν την εικόνα και την ταυτότητα του παιδιού σε ιατρικά και κλινικά κριτήρια τα οποία στη συνέχεια υπεισέρχονται στο περιεχόμενο της διαδικασίας αξιολόγησης και τα οποία τελικά θα δώσουν τις τελικές απαντήσεις για το «πώς μαθαίνει αυτό το παιδί» ή «γιατί δεν μαθαίνει το παιδί όπως τα υπόλοιπα» ή «γιατί δε μαθαίνει γενικώς». Τα «ανατομικά» προσαρμοσμένα και απλοποιημένα κριτήρια αξιολόγησης, που απορρέουν από την κλινική εικόνα του παιδιού, ενδύονται με το όνομα των «εκπαιδευτικών αναγκών», διαπομπεύονται και γίνονται η «πηγή του κακού».

Ιδανικά ο αποκλίνων μαθητικός πληθυσμός, στις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών, πρέπει να αγγίζει και να προσεγγίζει όσο το δυνατόν πιο πιστά τις τυπικές, γραφειοκρατικές και τεχνοκρατικές διαδικασίες αξιολόγησης, που προβλέπονται για τον υπόλοιπο ομοιογενή πληθυσμό, καθότι προσεγγίζοντας το «τυπικό», προσεγγίζεται και το «αληθές». Προσεγγίζοντας το προβλεπόμενο εκχωρημένο από αυθεντίες και «νομιμοποιημένα καθεστώτα γνώσης», προσεγγίζεται το «φυσικό» και ανατρέπεται το μη φυσιολογικό στα μάτια των κυρίαρχων κανονικοτήτων. Πρόκειται για μια «ηρωοποίηση» του αποκλίνοντος και μια προσωπική του επιτυχία και επίτευγμα. Πρόκειται για ένα προσωπικό θρίαμβο, που κατανικά την «προσωπική του τραγωδία» και υπερέχει αυτής, ακυρώνοντας τη βλάβη και το έλλειμμά του. Ακυρώνοντας στοιχεία της ταυτότητάς του. Ακυρώνοντας τη διαφορετικότητά του, σε υποτιθέμενα πλαίσια «αξιοκρατίας», θεμελιωμένης από το χαρακτήρα του «ελεύθερου ανταγωνισμού» των δυνάμεων της αγοράς, μέσα από την προσωπική δοκιμασία και μόχθο του ατόμου, με όρους ενός φιλελεύθερου «αμερικανικού ονείρου» (Debeauvais 1992, Ζαμπέτα, 1998, σελ.61). Αν δεν επιτευχθεί αυτό το κοινό «όνειρο» και «όραμα», ο μαθητικός αυτός πληθυσμός «εκπίπτει», του αφαιρείται κάθε είδους προσδοκία για το πρόσωπό του, «αποσύρεται» από το όραμα και «αποβάλλεται» από το όνειρο. Αν καταφέρει ωστόσο, ο «ανελαστικός» και μη φυσιολογικός πληθυσμός να αντισταθμίσει τα ελλείμματά του και να αξιολογείται πλέον ως φυσιολογικός πληθυσμός, αυτό σημαίνει ότι έχει επιβιώσει και έχει βγει αλώβητος από αυτές τις δυνάμεις, έχει αποκτήσει την κατάλληλη «ελαστικότητα» και καθίσταται «έτοιμος»- πειθήνιος (Foucault, 1975) για μαθητική ανέλιξη και κινητικότητα στο σώμα της εκπαίδευσης και έπειτα της κοινωνίας, για να απολαμβάνει όλα τα υλικά και πνευματικά αγαθά της κανονικότητας.

4.4.4 Η συνεργασία με την οικογένεια και τα εμπόδια. Το "αόρατο χέρι των ΚΕΔΔΥ". Επικοινωνιακές μатаιιώσεις από τα «κάτω προς τα πάνω» και από τα «πάνω προς τα κάτω». Προσεγγίσεις για τη συνεργασία με την οικογένεια και «Επικίνδυνες αναμίξεις».

Τα δεδομένα, όπως παρήχθησαν μέσα από τις συνεντεύξεις αναφορικά με τη συνεργασία και σχέση που ενδέχεται να αναπτυχθεί μεταξύ του/της εκπαιδευτικού και της οικογένειας δεν καθίστανται ιδιαίτερα σαφή, περιγραφικά, επεξηγηματικά, αναλυτικά και συχνά αποκτούν ένα διφορούμενο και διακηρυκτικό χαρακτήρα με ένα ιδεαλιστικό περιεχόμενο γενικευμένων και λογικοφανών συμπερασμάτων για τους ιδανικούς τρόπους συνεργασίας με τους γονείς των παιδιών που φοιτούν στο σχολείο. Ωστόσο, όταν πρόκειται για τη συνεργασία των εκπαιδευτικών με τις οικογένειες των παιδιών με αναπηρίες, σε αυτό το σημείο, η σχέση τους φαίνεται να αποδίδεται σε πολύπλοκα σχήματα συνεργασίας σχολείου-οικογένειας και εκπαιδευτικού-οικογένειας, επικοινωνίας με την οικογένεια και θεωρήσεων για τον «τύπο»-μοντέλο της εκάστοτε οικογενειακής ταυτότητας και τα επίπεδα αποδοχής της αναπηρίας του παιδιού από την πλευρά της οικογένειας (Ντεροπούλου, 2016).

Σημαντική αφετηρία στην ανάλυση αυτή, αποτελεί το υπάρχον νομοθετικό πλαίσιο 3699/2008 με ενδεικτικά τα άρθρα 5, 4 και 14, όπου θεσμοθετεί τη συμμετοχή των γονέων στη δόμηση εξατομικευμένων προγραμμάτων μέσα από τις απόψεις τους διατυπωμένες στις αρμόδιες υπηρεσίες (Αρ. 5, παρ.3) και τη συμβουλευτική τους υποστήριξη από υπηρεσίες διεπιστημονικών ομάδων των φορέων ΚΕΔΔΥ (Κέντρων Διάγνωσης, Διαφοροδιάγνωσης και Υποστήριξης). Θεσμοθετείται επίσης η συνεργασία του Τμήματος Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου με το Κίνημα Αναπήρων και με τους συλλόγους γονέων και κηδεμόνων των παιδιών (άρθρο 14, παρ.4), (Ντεροπούλου, 2016). Συμπληρωματικά με αυτά ωστόσο, θεσμοθετείται και η συνεργασία μεταξύ οικογένειας και φορέων ΚΕΔΔΥ ως προς τη διάγνωση της αναπηρίας, την εκπαίδευση των μαθητών και τη συμβουλευτική υποστήριξη των γονέων. Το γεγονός αυτό ανοίγει πιθανώς ακόμη μια «πύλη ανάθεσης» των αρμοδιοτήτων, των ευθυνών και των υποχρεώσεων για τις σχέσεις συνεργασίας με την οικογένεια από τον εκάστοτε σχολικό φορέα στο φορέα ΚΕΔΔΥ, όπου υπάγεται ο/ μαθητής/τρια, ο οποίος και θα αναλάβει κεντρικό ρόλο υποστήριξης στην εκπαίδευση. Ίσως οι ασάφεια των δεδομένων, όπως προκύπτουν

από τις συνεντεύξεις, να σχετίζεται με αυτή τη «λεπτομέρεια» επέμβασης και εμπλοκής των φορέων ΚΕΔΔΥ στην εκπαίδευση των μαθητών, με την ανάληψη ενός ρόλου εμπειρογνώμονα- μεσάζοντα επικυρωμένου, εγγαραγμένου και νομιμοποιημένου από το θεσμικό πλαίσιο 3699/2008, που καταλήγει να λειτουργεί με όρους γνωμοδότησης και κατά κάποιο τρόπο διασπαστικά στην παγίωση σταθερών, ουσιαστικών και δυναμικών σχέσεων σχολείου- οικογένειας και εκπαιδευτικού-οικογένειας. Εφόσον όπως προαναφέρθηκε, επικρατεί και ηγεμονεύει το ιατρο-διαγνωστικό μοντέλο πρόσληψης της εκπαίδευσης που θα λάβει ένας μαθητικός πληθυσμός μέσα από μια συρροή αξιολογήσεων, διαγνώσεων, αποκαταστάσεων και θεραπείας του πληθυσμού αυτού, αυτό αντανakλάται σε όλες τις σχέσεις που εν δυνάμει αναπτύσσονται στο περιβάλλον του σχολείου και διαποτίζεται σε όλες τις διόδους επικοινωνίας και συνεργασίας μεταξύ τους. Τα ΚΕΔΔΥ φαντάζουν αυθαίρετα κυρίαρχοι στην κορυφή της πυραμίδας εκπαίδευσης των παιδιών με αναπηρίες, χαράσσουν τις γραμμές και τα όρια μάθησης, κοινωνικότητας, ανάπτυξης τους, προτείνουν παιδαγωγικές προσεγγίσεις ιατροκατευθυνόμενου τύπου και χρήζουν «ειδικούς απεσταλμένους και αγγελιοφόρους» στο όνομα της ιατρικής προσέγγισης της αναπηρίας, για ασφαλέστερο έλεγχο όλων των μερών της σχολικής κοινότητας και ιδίως του παιδιού, θέτουν τα όρια επικοινωνίας και συνεργασίας σχολείου-οικογένειας και εκπαιδευτικού-οικογένειας, στο όνομα της ιατρικής νομιμοποιημένης αυθεντίας, και της εξουσίας της γνώσης τους.

Σε αυτό το σημείο η επαφή και συνεργασία σχολείου-γονέων και εκπαιδευτικού γονέων, φέρει ήδη το ιατρικό στίγμα και την ατομική προσέγγιση της αναπηρίας της «περίπτωσης- περιστατικού» (αναφερόμενοι σε κάποιο παιδί) στο λόγο και τις πρακτικές των εκπαιδευτικών, εφόσον οι ίδιοι συναινετικά και άκριτα πολλές φορές «συμμορφώνονται» στο «αόρατο χέρι» των αυθαιρεσιών «δια νόμου», από αυτόκλητες υπηρεσίες υποστήριξης και εκπαίδευσης. Επομένως, κατά κάποιο τρόπο η επικοινωνία αυτή πλήγεται αρχικά από τα «έξω», εισάγοντας και θεμελιώνοντας ήδη σχηματισμένα νοήματα, στατικές και αμετάβλητες αναπαραστάσεις κάποιου παιδιού, τα οποία αναμοχλεύονται και αναπαράγονται στο χώρο του σχολείου της «κανονικότητας», υπερτονίζονται πολλές φορές, με αποτέλεσμα να δημιουργούνται αναχώματα επικοινωνίας, να χάνονται τα «νήματα» που διαφορετικά θα δομούσαν από την αρχή σχέσεις, συνεργασίες και επικοινωνιακών δικτύων για την εκπαίδευση του μαθητή ή της μαθήτριας. Ο μαθητής ή η μαθήτρια καθώς εισέρχεται στο κατώφλι

του σχολείου, είναι κοινώς αποδεκτό ότι φέρει ένα πολιτισμικό κεφάλαιο (Bourdieu & Passeron, 1970) το οποίο δύναται να καλλιεργήσει μέσα από σχέσεις, συνεργασίες με όλα τα συμβαλλόμενα μέρη της σχολικής κοινότητας. Για τον μαθητή ή την μαθήτριά με αναπηρία εντοπίζεται το ίδιο μοτίβο, με τη διαφορά ότι αυτό που φέρει εισερχόμενος/νη στο κατώφλι αυτό, είναι κυρίως η διάγνωσή του/της και η κλινική του/της εικόνα. Το στοιχείο αυτό καθίσταται τόσο έντονο, που αν δεν απαλλαγεί από αυτό ενδέχεται ό,τι σχέσεις, αλληλεπιδράσεις και επικοινωνίες έχει καταφέρει να δομήσει με τα συμβαλλόμενα μέρη του σχολείου να «εξουδετερωθούν» με το επικρατές κλινικό του «στοιχείο προσωπικότητας». Ο μαθητής ή μαθήτριά κυριολεκτικά στο νήμα της αποδοχής του/της στο σχολικό περιβάλλον. Επιφορτίζεται με τόσο δριμείς ευθύνες για την παραμονή του/της στο σχολικό πλαίσιο και διαφύλαξης της θέσης του/της, όπου αν αποτύχει η επαφή του με αυτό, κατακερματίζονται όλες οι σχέσεις και συνεργασίες με τα μέρη του σχολείου, αλλά και των μερών μεταξύ τους που λειτουργούν για το παιδί και την «υποστήριξη» του. Με διαφορετικά λόγια, ξεκινούν μια σειρά ματαιώσεων-ακύρωση στην επικοινωνία από τα «κάτω προς τα πάνω» και «από τα πάνω προς τα κάτω», με αποτέλεσμα την κατάρρευση όλων των δυναμικών συνεργασίας και επικοινωνίας που δύναται να καλλιεργηθούν.

Μέσα από τα δεδομένα των συνεντεύξεων, εντοπίζονται διάφορα στοιχεία σχετικά με το πώς οι εκπαιδευτικοί αντιλαμβάνονται την οικογένεια και την αποδοχή της αναπηρίας του παιδιού της. Αντιμετωπίζοντας την οικογένεια ως ένα στατικό και ομοιογενές σύνολο, οι εκπαιδευτικοί στην αντίληψή τους, θεωρούν ότι οι γονείς έρχονται πολύ συχνά αντιμέτωποι με το «πρόβλημα» του παιδιού το οποίο για κάποιο λόγο αγνοούν, ενώ οι εκπαιδευτικοί το έχουν εντοπίσει και το επικοινωνούν στους γονείς και που δεν είναι σε θέση να αποδεχτούν. Κάποιοι εκπαιδευτικοί μέσα από τις αφηγήσεις τους, αυτό το γεγονός το ορίζουν ως σοβαρό εμπόδιο στη συνεργασία και την επικοινωνία με τους γονείς. Με μια «οργανισμική» προσέγγιση (Ντεροπούλου, 2017) για τη συνεργασία σχολείου- οικογένειας, οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι είναι ορθό και συνετό οι γονείς να μην εμπλέκονται στις διαδικασίες και αποφάσεις του σχολείου σχετικά με το παιδί τους, να μην λαμβάνουν την πλήρη ενημέρωση για τις πληροφορίες που διακινούνται μέσα στο σχολικό πλαίσιο, εφόσον το σχολείο κατέχει στη συγκεκριμένη περίπτωση, την εξουσία γνώσης, άρα και άσκησης της επάνω παιδιά «υπό αμφισβήτηση». Ωστόσο, παρατηρείται και η υιοθέτηση της «σταδιακής» προσέγγισης (Ντεροπούλου, 2017) της συνεργασίας, στη βάση του

επιχειρήματος ότι η οικογένεια «εισάγει» στοιχεία σε πρωτόλεια μορφή και το σχολείο, με κυρίαρχη τη συμβολή του ψυχολόγου υποστήριξης, «επεξεργάζεται και πλάθει» με σκοπό την αυτοτέλεια και ολοκλήρωση του παιδιού. Κάποιοι εκπαιδευτικοί επίσης εντοπίζουν χαρακτηριστικά συνεργασίας που έχουν θεμέλια στη «συνεταιριστική» προσέγγιση (Ντεροπούλου, 2017) της συνεργασίας σχολείου και οικογένειας, εφόσον οι γονείς θεωρούνται «ειδικοί πληροφοριοδότες» της εικόνας του παιδιού και του τρόπου διαβίωσής τους γενικότερα.

Σχετικά με τις σχέσεις εκπαιδευτικού και οικογένειας που αναπτύσσονται μέσα στα σχολικά πλαίσια, αυτές συχνά νοούνται ως σχέσεις «εμπειρογνώμονα, ειδικού» (Ντεροπούλου, 2017), που κατέχει όλη την εξουσία γνώσης του εκπαιδευτικού έργου και η οποία ασκείται και εφαρμόζεται στο όνομα της «εκχώρηση αυθεντίας και του δικαιώματος της συμβολικής βίας» σε νομιμοποιημένα πλαίσια (Bourdieu & Passeron, 1970). Η καθετοποίηση των σχέσεων είναι εμφανής και αδιαμφισβήτητη με αποτέλεσμα να μην εμπλέκονται ισότιμα σε δυναμικές σχέσεις αλληλεπίδρασης και συνεργασίας, αναφορικά με την εκπαίδευση των παιδιών, οι γονείς μεταξύ τους με ανάληψη πρωτοβουλιών και πολλαπλών ρόλων, οι γονείς με τους εκπαιδευτικούς, οι εκπαιδευτικοί με τα παιδιά, με την έκφραση των παιδιών των ουσιαστικών ενδιαφερόντων τους και των νοημάτων που θέλουν να αντλήσουν από διάφορα πεδία, των παιδιών μεταξύ τους, και αυτό μπορεί να συνεχίζεται επ' άπειρον σε μεγάλο εύρος αλληλεπίδρασης μιας ανατρεπτικής δυναμικής σχέσεων, πρωτοβουλιών μεταξύ διάφορων ομάδων ή ατομικοτήτων σε σχέση με άλλες ομάδες ή άτομα, μέσα από πολλές διόδους επικοινωνίας και συσχετισμών μεταξύ τους, κάτι που ίσως να πιθανολογεί το εκπαιδευτικό πλαίσιο και σύστημα ότι αποτελεί «επικίνδυνη ανάμειξη» (Foucault, 1975) και πρόσμιξη δυναμικών και οργισμένων πεδίων αντιδράσεων, πεδίων «μένους» για την υπάρχουσα «νηνεμία και ισορροπία συστήματος».

4.5 Προκλήσεις- Προτάσεις της ενταξιακής εκπαίδευσης

4.5.1 Προώθηση αρχών της ενταξιακής εκπαίδευσης και προτάσεις για το θεσμό της παράλληλης στήριξης. Οι εκπαιδευτικοί- «ερωτώμενοι» και οι «συνταγές επιτυχίας».

Στο σημείο αυτό και σαν επίλογος που δύναται να συμπυκνώσει τις απόψεις και τις σκέψεις των συμμετεχόντων/ουσών σχετικά με το θεσμό της παράλληλης στήριξης και την ενταξιακή εκπαίδευση, στη βάση «κατάθεσης» μιας πιο ανοιχτής αλλά συνάμα σαφούς και ολοκληρωμένης άποψης εφόσον πρόκειται να προταθούν και να αντιπροταθούν στοιχεία αναδιαμόρφωσης, ανατροπής ή και συντήρησης του υπάρχοντος εκπαιδευτικού πλαισίου για την ένταξη και την παράλληλη στήριξη, τα δεδομένα που προκύπτουν «ατονούν» και περιορίζονται σε μονολεκτικές γενικεύσιμες και λογικοφανείς απαντήσεις. Με ελάχιστες εξαιρέσεις, όπου οι απόψεις κατατίθενται πιο ξεκάθαρες απέναντι στους παραπάνω θεματικούς άξονες υπό διερεύνηση, όπως για παράδειγμα η μη αποδοχή του θεσμού στα υπό λειτουργία και ήδη διαμορφωμένα εκπαιδευτικά πλαίσια και η διαφοροποίηση της εκπαιδευτικής διαδικασίας στηριζόμενης σε πλαίσια διαφορετικότητας, το πνεύμα κάτω από το οποίο διαφαίνεται να απαντούν οι εκπαιδευτικοί, εγείρει ερωτήματα σχετικά με το πώς οι ίδιοι βιώνουν μια συνθήκη συνέντευξης και γενικότερα με τη θεώρησή τους για τους στόχους και τα κίνητρα κάτω από τα οποία διεξάγεται μια κοινωνική εκπαιδευτική έρευνα.

Πέρα από την πιθανή κόπωση η οποία μπορεί να έχει επέλθει στα πλαίσια μιας συνέντευξης σε ένα δεδομένο χρόνο, οι μονολεκτικές, λογικοφανείς και νωθρές απαντήσεις διακρίνονται ταυτόχρονα από ένα «αμυντικό» και διακηρυκτικό ύφος, καθίστανται διεκπεραιωτικές και ενδεχομένως να απορρέουν από την ερμηνεία που δίνουν οι εκπαιδευτικοί στις ερωτήσεις που τους απευθύνονται και σε σχέση με τον τρόπο που εκείνοι πρέπει να απαντήσουν. Πιθανόν οι ερωτήσεις να λαμβάνονται από τους συνεντευξιαζόμενους ως ερωτήσεις που τείνουν να αναδείξουν απλώς συσχετίσεις δεδομένων- μεταβλητών ή να γενικεύσουν μια άποψη ή να ελέγξουν μια θεωρία και να απλουστεύσουν μια θεωρία με την ανάδειξη αιτιωδών σχέσεων κάποιων εμπειρικών μεταβλητών, σε ένα υποθετικό πλαίσιο και με τα χαρακτηριστικά διεξαγωγής μιας ποσοτικής έρευνας (Κυριαζή, 2011). Αποδίδονται δε με όρους σφυγμομέτρησης γνώμης- δημοσκοπήσης, για την ανάδειξη ή

καταμέτρηση, στην αντίληψή τους, μιας τάσης, μιας πρόβλεψης των διαστάσεων της «κοινής γνώμης» (Bourdieu, 1972), η οποία δεν αποτελεί στόχο της παρούσας ερευνητικής προσπάθειας.

Η «κοινή γνώμη», σα να πηγάζει από το δημοσιογραφικό ή πολιτικό χώρο, σε αυτή την περίπτωση δε νοείται ως «κριτική» κα «συμμετοχική» (Bourdieu, 1972,) αλλά κυρίως ως «ποσοτική» και «μαζική» κάτω από ψευδείς, μετρήσιμους όρους οι οποίοι «αντικειμενοποιούν» (Κυριαζή, 2011) τα υποκείμενα-συμμετέχοντες/ουσες. Οι εκπαιδευτικοί κατά κάποιο τρόπο αυτοπροσδιορίζονται ως «ερωτώμενοι»- «φορείς χαρακτηριστικών», αυτολογοκρίνονται χωρίς το περιθώριο ανάδειξης της δημιουργικής και κριτικής τους σκέψης για την κοινωνική πραγματικότητα (Κυριαζή, 2011, σελ.90).

Οι συμμετέχοντες/ουσες, στην αντίληψή τους, αποδεχόμενοι την «δεδομένη τάξη πραγμάτων» (Κυριαζή, 2011) αναπαράγουν την «κοινή λογική» κάτω από την οποία ο ερευνητής ή η ερευνήτρια υποθετικά έχει ήδη διαμορφώσει γι αυτούς, έχει τυποποιήσει και έχει αποφασίσει, εκ των προτέρων, για την αντικειμενικότητα και κανονικότητα της υπό διερεύνηση κοινωνικής πραγματικότητας. Τα νοήματα θεωρούνται δεδομένα και όχι το καθεαυτό αντικείμενο ανάλυσης (Κυριαζή, 2011, σελ.91). Εφόσον αυτά θεωρούνται δεδομένα και αμετάβλητα, υπάγονται σε γραμμικές και απλές συσχετίσεις και σε «παραγωγικούς συλλογισμούς» (Κυριαζή, 2011, σελ.47). Οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών συρρικνώνονται κάτω από έναν εμπειρικά «ορθό λόγο» τον οποίο έχουν ενσωματώσει στην «κοινή λογική» κάτω από την οποία θεωρούν ότι κινείται πιθανόν ο ερευνητής ή η ερευνήτρια. Σε αυτό το σημείο καταδεικνύεται η έντονη και διαχρονική παρουσία στα πεδία κοινωνικής έρευνας, των ποσοτικών μεθόδων και αναλύσεων της κοινωνικής πραγματικότητας και των φαινομένων. Η ποσοτική οπτική και θέαση της κοινωνιολογικής πραγματικότητας έχει διαμορφώσει σε μεγάλο βαθμό και έχει εγκαθιδρυθεί στα πεδία έρευνας των κοινωνικών επιστημών, με όρους θετικισμού και αντικειμενικότητας (Κυριαζή, 2011) και ανάδειξης «Κανόνων» και κανονικοτήτων (Κυριαζή, 2011).

Αν ληφθεί υπόψη η ηγεμονία και η άσκηση εξουσίας της γνώσης του ιατρικού μοντέλου της αναπηρίας (Oliver, 1990) στα πεδία έρευνας για την εκπαίδευση και την «ένταξη», διαφαίνεται έντονα η επιρροή που έχουν ασκήσει οι ποσοτικές μέθοδοι των θετικών επιστημών, όπως του κλάδου της ιατρικής, σε ζητήματα που αφορούν την «εκπαίδευση» των παιδιών, αλλά υπό το πρίσμα της θεραπείας και της αποκατάστασης και με βάση τις αρχές της ψυχολογίας (Καραγιάννη, Barnes, Oliver,

Barton& Καραγιάννη, 2002, σελ.22). Η εκπαιδευτική έρευνα για την ένταξη βρίσκεται ακόμη μια φορά εγκλωβισμένη σε θετικιστικά επιστημονικά παραδείγματα ενδεδειγμένα άλλοτε από την ψυχολογία και άλλοτε από την ιατρική (Καραγιάννη, Barnes, Oliver, Barton& Καραγιάννη, 2002)

Τέλος μέσα από τα δεδομένα των συνεντεύξεων για πιθανές προτάσεις που θα βελτιώσουν τη δομή και λειτουργία του θεσμού της παράλληλης στήριξης, αναδύεται έντονα η προσκόλληση στο χώρο της ψυχολογίας και συμβουλευτικής στην εκπαίδευση, προς τον/την εκπαιδευτικό, ως κλάδου που σε ένα μέρος του ασχολείται και με την επίλυση προβλημάτων σχέσεων, με επικοινωνιακές και κοινωνικές δεξιότητες, με τον εντοπισμό προβλημάτων των μαθητών, τη φροντίδα για την αποτελεσματική κάλυψη των αυξημένων αναγκών τους και την ομαλή λειτουργία της σχολικής ομάδας και του σχολικού εκπαιδευτικού πλαισίου (Μαλικιώση-Λοίζου, 2012). Η ψυχολογία εμφανίζεται ως εγχειρίδιο συμβουλευτικής και υποστήριξης, ως βασικό στήριγμα του/της εκπαιδευτικού, λαμβάνοντας παραδοσιακή μορφή απόδοσης «συνταγών επιτυχίας» για τις καθημερινές συνθήκες της σχολικής πραγματικότητας, καθώς και ως ασφαλείς και αξιόπιστες πρακτικές εφαρμογές που δίνουν έτοιμες λύσεις σε εμπόδια και προκλήσεις του/της εκπαιδευτικού. Ωστόσο αυτό το γεγονός αποτελεί εμπόδιο στην κριτική ανάλυση των συνθηκών που ενδεχομένως συναντά και βιώνει καθημερινά ένας ή μια εκπαιδευτικός. Αποτελεί εμπόδιο καθότι «ουδετεροποιεί» και «αποπολιτικοποιεί» καταστάσεις, αναθέτει το παιδαγωγικό έργο σε εμπειρογνώμονες και αναπαράγει με εμπειρικό τρόπο την κοινωνική πραγματικότητα, με κοινά αποδεκτούς όρους, με όρους κοινής λογικής, με βιολογικούς όρους, με «ανιστορικούς» όρους, χωρίς ωστόσο την ανάγκη αποσαφήνισης νοημάτων και εννοιών με όρους κοινωνικούς και κριτικούς.

4.5.2 Προτάσεις για την ενταξιακή εκπαίδευση. «Μεταρρυθμιστικά» συστημικά πλαίσια εκπαίδευσης.

Οι εκπαιδευτικοί σε μια τελική ανάλυση προτείνουν τρόπους ενδυνάμωσης της ενταξιακής εκπαίδευσης. Αποδεχόμενοι τα υπάρχοντα νομοθετικά πλαίσια και τους θεσμούς που ανακύπτουν μέσα από αυτά, καθώς και τη χρησιμότητα αυτών με όρους που αναλύθηκαν στο παρόν κεφάλαιο, ουσιαστικά συναινούν και προτείνουν μεταρρυθμίσεις σε ήδη υπάρχοντα, διαμορφωμένα και «θεσμισμένα συστήματα» (Καστοριάδης, 1984), τα οποία μεταβαίνουν σε δευτερεύοντες μετασχηματισμούς για την εκπαίδευση και την «ενταξιακή εκπαίδευση» και καταφέρουν εν τέλει να διατηρήσουν την εξουσία και την παρουσία τους στο προσκήνιο (Καστοριάδης, 1984), χωρίς στην ουσία να έχουν μεταβεί σε καμία απολύτως «κοινωνική αλλαγή». Αν είναι ζητούμενο η «κοινωνική αλλαγή», πρέπει και σε αυτό το επίπεδο να διασαφηνιστεί τι είδους «κοινωνική αλλαγή» αποτελεί την επιθυμητή αλλαγή. Η κοινωνική αλλαγή με όρους «συμφωνίας» και «ανοχής» ή «σεβασμού» είναι αμφίβολο το αν θα καταφέρει να επιτευχθεί καθώς αποτελεί έννοια που εδράζει «από τα πάνω» και φέρει ήδη σχηματισμένες και βαθιά θεμελιωμένες εξουσίες. Η «κοινωνική αλλαγή» «από τα πάνω» «επιτελείται» είτε από κρατικούς μηχανισμούς, είτε με Διακηρύξεις περί Ανθρωπίνων Δικαιωμάτων, είτε από παντός είδους «Διευθύνσεις» και διαπροσωπικές σχέσεις εξουσίας (Φουκώ, 1994), των οποίων ο ρόλος είναι αφενός διαχυτικός ως προς την εξουσία σε όλα τα κοινωνικά επίπεδα και σχέσεις και αφετέρου συντηρητικός ως προς τη διατήρηση της παρούσας μορφής και λειτουργίας τους.

Οι μεταρρυθμίσεις εγκαθιστούν «κυκλικά συστήματα» (Φουκώ, 2008, σελ.34) εκσυγχρονισμού θεσμών και νομοθεσιών με σκοπό την εκ νέου ενίσχυσή τους και την παγίωση της μετασχηματισμένης εξουσίας τους με μια νέα μορφή, μέσω μιας μεταρρύθμισης με το όνομα μιας «αναθεωρημένης αντιπροσώπευσης» (Φουκώ, 1994) αναγκών και μιας διακήρυξης περί δικαιωμάτων των ατόμων «προς εκπροσώπηση», μέσα από την οποία πηγάζουν και διαμοιράζονται νέες τάσεις της εξουσίας (Φουκώ, 2008, σελ.34). Μια μεταρρυθμιστική λογική θεμελιώνεται στην αντίληψη της «αντιπροσώπευσης» μιλώντας «εξ ονόματος άλλων» στη βάση ότι όλα τα συμφέροντα δύναται να χωρέσουν κάτω από ένα κοινό πεδίο συνύπαρξης (Φουκώ, 1994). Ωστόσο, δημιουργούνται ερωτήματα σχετικά με την «αντιπροσώπευση» και τα νοήματα που εκείνη προσδίδει σε πλαίσια συν-ύπαρξης μαθητικών πληθυσμών σε

κοινά-«γενικευμένα» εκπαιδευτικά πλαίσια. Η αντιπροσώπευση που «κατρακυλά» από το νομοθετικό πλαίσιο εκπαίδευσης και λαμβάνει πολλαπλές και ποικίλες μορφές μέσα από «αναμεταδότες» στα πλαίσια του σχολείου (από τις διευθύνσεις μέχρι τις/τους εκπαιδευτικούς παράλληλης στήριξης), στερώντας και αφαιρώντας το λόγο των μαθητών, καθηλώνοντάς τους σε μια «παιδικότητα» (Φουκώ, 2008, σελ.34), στα πλαίσια μιας «φυσιολογικής» ανάπτυξης που επέρχεται με την αναπτυξιακή-ηλικιακή ωριμότητα σε συνδυασμό με τη «συνεπή» προς αυτή τήρηση των Κανόνων ύπαρξης, στη δεδομένη, πρότυπη και αναμφισβήτητη κυρίαρχη κουλτούρα.

Είναι αρκετό ωστόσο να ακουστούν οι αφηγήσεις και τα βιώματα των αποκλινόντων μαθητικών πληθυσμών, εκείνων των πληθυσμών των οποίων η καταπίεση οφείλεται και στο ότι δεν έχουν αρθρώσει ακόμη λόγο για ζητήματα που, σε τελική ανάλυση, αφορούν τη ζωή τους, την εκπαίδευσή τους, την ύπαρξή τους στον κόσμο αυτό. Είναι πολύ πιο απλή η διαδικασία απεύθυνσης στον άμεσα ενδιαφερόμενο, από την οργάνωση και διοίκηση ολόκληρων γραφειοκρατικών συστημάτων που εγγυώνται τον αποτελεσματικότερο έλεγχο, τις αποδοτικότερες μεθόδους και προωθούν ειδικά πλαίσια «προσέγγισης» ανθρώπων και εκπαίδευσης αυτών με σκοπό την όσο το δυνατόν πιο πιστή αναπαράσταση και προβολή σε αυτών, των πλαισίων της κανονικότητας. Όπως τονίζει άλλωστε χαρακτηριστικά ο Ντελέζ (1994) σχετικά με την «αντιπροσώπευση» σε πλαίσια λόγου εξ ονόματος άλλων, είναι σαφές ότι η αφετηρία για μια πρόταση ενδυνάμωσης της ενταξιακής εκπαίδευσης, είναι τουλάχιστον ο ίδιος ο λόγος των παιδιών που βιώνουν την καταπίεση και τον αποκλεισμό μέσα από την ρυθμιστική και κανονιστική πραγματικότητα:

«Αν κατάφερναν να ακουστούν οι διαμαρτυρίες ή οι ερωτήσεις των παιδιών σε ένα νηπιαγωγείο, αυτό θα ήταν αρκετό για να εκραγεί ολόκληρο το εκπαιδευτικό σύστημα» (Ντελέζ, Φουκώ, 2008, σελ.32).

5 ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5^ο: Συμπεράσματα- Περιορισμοί- Ερευνητικές Προτάσεις

Η συγκεκριμένη ερευνητική προσπάθεια έθεσε ως βασικά ερευνητικά ερωτήματα, τη διερεύνηση των αντιλήψεων και των απόψεων των εκπαιδευτικών συμμετεχόντων/ουσών για την ενταξιακή εκπαίδευση, την αναπηρία και τη διαφορετικότητα, καθώς και τα πλαίσια εκπαιδευτικής πολιτικής για την ένταξη. Έθεσε επίσης ερωτήματα που άπτονται των εμπειριών και πρακτικών των εκπαιδευτικών στη σχολική πραγματικότητα, καθώς και των βιωμάτων που φέρουν μέσα από γενικά εκπαιδευτικά πλαίσια και πλαίσια που λειτουργούν σε συνδυασμό με το θεσμό της παράλληλης στήριξης ή άλλων μορφών ειδικής εκπαίδευσης και ειδικών εκπαιδευτικών πλαισίων. Τέλος, σε μια προσπάθεια σύνθεσης μιας πιο ολοκληρωμένης και σε βάθος αναπαράστασης των αντιλήψεων και απόψεων των εκπαιδευτικών, οι ίδιοι καλούνται να καταθέσουν τις δικές τους προτάσεις για όλους του ανωτέρω άξονες προς μελέτη και αναζήτηση, λαμβάνοντας μια πιο ανοιχτή θέση για τα ζητήματα που αφορούν την ενταξιακή εκπαιδευτική πολιτική μέσα από δικά τους αιτήματα για βελτιώσεις και τροποποιήσεις.

5.1 Συμπεράσματα

5.1.1 Για την ενταξιακή εκπαίδευση...

Αρχικά, όπως διαφαίνεται από τα δεδομένα, ο λόγος των εκπαιδευτικών διατρέχεται από μια έντονα ιατροκατευθυνόμενη προσέγγιση για την ενταξιακή εκπαίδευση με διατυπώσεις που προβάλλονται σε νομοθετικές διατάξεις και διακηρύξεις, όπως για παράδειγμα στο Νόμο 3699/2008. Οι εκπαιδευτικοί προσεγγίζουν την ένταξη μέσα από αντιφατικά εννοιολογικά σχήματα που «πάλλονται» από τα πιο ιατρικά και ουσιοκρατικά στα πιο διακηρυκτικά και ιδεαλιστικά, σε ένα κυνήγι του πολιτικώς ορθού λόγου, όπως ακριβώς συναντάται και στις νομοθετικές αλλαγές για την ειδική αγωγή τα τελευταία χρόνια (Ντεροπούλου, Σιδέρη, Ντεροπούλου& Μπαλαφούτη, 2012). Η «ένταξη» ως μια σύγχρονη ειδική αγωγή, ταυτίζεται τότε με την παράλληλη στήριξη και τότε με τα τμήματα ένταξης, καταδεικνύοντας ότι τα ειδικά εκπαιδευτικά πλαίσια παραμένουν και χρησιμεύουν για την ύπαρξη και συνέχιση της εκπαιδευτικής πραγματικότητας. Η «ένταξη» επίσης συναντάται, μέσα από τα δεδομένα των

συνεντεύξεων, και ως μια προσωπική επιλογή του μαθητή ή της μαθήτριας να φοιτήσει σε ένα γενικό σχολείο, να «γευτεί» την κανονικότητα και να επωφεληθεί από την «καλή και πρότυπη» γενική εκπαίδευση. Είναι φανερό στο σημείο αυτό ότι η έννοια της ένταξης «ολισθαίνει» σε νοήματα και καθιστά συχνά το άτομο ως «απόλυτο υπεύθυνο» της ποιότητας εκπαίδευσης που πρόκειται να λάβει, εφόσον η ποιότητα αυτή συνδέεται με όρους «κόστους ευκαιρίας» που εξαρτάται απόλυτα από το βαθμό και τη μορφή της κλινικής του εικόνας. Πρόκειται για μια καθαρά παιδαγωγικά ελλειμματική προσέγγιση των μαθητών/τριών στη βάση ότι εκπαιδευτικό σύστημα ή πολιτική δε φέρουν καμία ευθύνη για τη φοίτηση του/της, εφόσον αυτή μετακυλύεται και «σωματοποιείται» στο πρόσωπο του μαθητή/τριας που φέρει τη βλάβη.

Οι εκπαιδευτικοί ωστόσο, δεν εξέφρασαν ακραίες και παραδοσιακές απόψεις για την «ένταξη»-νέα ειδική. Εγκλωβίζονται όμως σε διακηρυκτικούς και πολιτικά ορθούς λόγους, ζήτημα εξίσου σοβαρό, εφόσον φέρει μια παραδοσιακή προσέγγιση συγκαλυμμένη με «ευφημιστικούς» και εξευγενισμένους όρους, με αποτέλεσμα να αντιμετωπίζουν την ένταξη «από απόσταση» (Slee, 2001, Σιδέρη & Ντεροπούλου, Σιδέρη, Ντεροπούλου & Μπαλαφούτη, 2012, σελ.13), στα πλαίσια μιας «ένταξης»-ενσωμάτωσης, μιας «Συμπερίληψης δια αποκλεισμού» (Καραγιάννη, 2004).

Η «ένταξη», όπως νοείται από τους συμμετέχοντες/ουσες, απευθύνεται σε έναν «αποκλίνοντα εκ του φυσιολογικού» μαθητικό πληθυσμό και θυμίζει τον πρώτο Νόμο 1143/1981 για την ειδική αγωγή, ένας νόμος που τμηματοποιεί σε αναλυτικότερες κατηγορίες μαθητές και μαθήτριες, που δε δύναται να αποτελέσουν, χωρίς βιο-ιατρική και ψυχολογική επέμβαση από διάφορα ειδικά επαγγέλματα, υποψήφιο «σώμα» της σχολικής κοινότητας. Η «ένταξη» λοιπόν των αποκλινόντων, μεταφράζεται ως μέσο ομαλοποίησης πλέον, όχι ως μια προσέγγιση με ισχυρά θεμέλια που εντοπίζονται σε κοινωνικές θεωρίες και τον Λόγο των καταπιεσμένων να αρθρώνεται τολμηρά και επιθετικά για την ανατροπή της κυρίαρχης «αλήθειας». Ως άξονας ομαλοποίησης, καθίσταται η διάγνωση και η μελέτη της κλινικής εικόνας του αποκλίνοντα μαθητικού πληθυσμού. Η διάγνωση που ευθυγραμμίζεται με την εξουσία του «Κανόνα» (Foucault, 1975), «εργαλειοποιείται» σε έναν ιδεολογικό μηχανισμό «ενσωμάτωσης-ένταξης», ο οποίος κατασκευάζει «παθολογικές» διαφορές, ταξινομεί, και ελέγχει εξονυχιστικά τον αποκλίνοντα μαθητικό πληθυσμό. Η ένταξη επίσης, μέσα από τα δεδομένα των συνεντεύξεων, νοείται ως μια «διαδικασία», αναγκαία και επιθυμητή, για τη συνοχή και ευρυθμία του σχολικού

πλαίσιου, με την πρόφαση ότι αποτελεί κάποιου προνοιακού τύπου «στήριξη», μέσα από την οποία βοηθείται αυτός ο μαθητικός πληθυσμός, με υπαινιγμούς ευθυγράμμισής του υπό το πρίσμα και την εξουσία του «Κανόνα» (Foucault, 1975).

Οι εκπαιδευτικοί επίσης, απορρίπτουν τα υπάρχοντα ειδικά πλαίσια εκπαίδευσης, ως απομονωτικά, όπως η δομή και λειτουργία ενός ειδικού σχολείου. Ταυτίζοντας, στο σημείο αυτό, την ειδική εκπαίδευση με το ειδικό σχολείο, το οποίο και απορρίπτουν, στη συνέχεια συναινούν και αποδέχονται τα συγκεκαλυμμένα ειδικά εκπαιδευτικά πλαίσια στο χώρο της γενικής εκπαίδευσης με όρους και προϋποθέσεις, ακριβώς όπως προτάσσει ο Νόμος 3699/2008 : «...*βελτίωση και αξιοποίηση των δυνατοτήτων και δεξιοτήτων τους, ώστε να καταστεί δυνατή η ένταξη ή επανένταξη τους στο γενικό σχολείο, όπου και όταν αυτό είναι δυνατόν....*» (Αρ. 2 παρ.5 Ν. 3699/2008). Οι όροι και προϋποθέσεις αποβλέπουν σε συνεχή έλεγχο και επιτήρηση του «υπό ένταξη» μαθητικού πληθυσμού. Οι εκπαιδευτικοί συμπερασματικά, απορρίπτουν την ειδική, όπως αυτή προκύπτει από παραδοσιακά διαχωριστικά και δομικά εκπαιδευτικά πλαίσια «από τα έξω», ενώ συναινούν σε μια νέα μορφή ειδικής, που δεν απορρίπτει τίποτα το παραδοσιακό, απλώς διαχωρίζει το μαθητικό πληθυσμό «εκ των έσω». Αυτό το δεδομένο, αποτελεί μια ωραιοποίηση ουσιαστικά ενός εγγενούς διαχωρισμού, που πραγματοποιείται μέσα από το σώμα της γενικής εκπαίδευσης και αποτελεί ένα καθόλα ειδικό πλαίσιο εκπαίδευσης. Η ειδική αγωγή επομένως, στο χώρο της γενικής, καθίσταται εργαλείο στα χέρια του/της εκπαιδευτικού που επιχειρεί να «εντάξει» ένα παιδί. Αυτή η πορεία σκέψης και ακολουθίας, για ακόμη μια φορά, θυμίζει τις «ανασχηματιστικές» νομοθετικές αλλαγές για την ειδική αγωγή και «ένταξη» που δεν έχουν επιφέρει καμία ουσιαστική αλλαγή στην εκπαιδευτική πραγματικότητα και αρκούνται απλώς σε «γλωσσικές συμμορφώσεις» και την αναζήτηση του πολιτικά ορθού λόγου μέσα από διακηρύξεις. Αυτές οι διακηρύξεις δε, επικαλούνται τη νομική ρητορική του «ουδέτερου και απρόσωπου» (Μπουρντιέ, 1992, Καραγιάννη, 2004) και με δήθεν αντικειμενικές και «επιστημονικοφανείς» εκφωνήσεις, διαποτίζουν παράλληλα την ένταξη με κλινικούς και ιατρικούς όρους, ως όρους φυσικούς και αληθείς.

Στα πλαίσια του εκσυγχρονισμού της ειδικής εκπαίδευσης, στην αντίληψη των εκπαιδευτικών και απορρίπτοντας το ειδικό σχολείο ως αναχρονιστικό, η χρησιμότητά της παραμένει. Οι εκπαιδευτικοί υποστηρίζουν ακόμη ότι το ειδικό σχολείο δύναται να λειτουργήσει καταλυτικά και να επέμβει άμεσα σε «επείγουσες» περιπτώσεις και καταστάσεις, όπου οι βαριές διαγνωστικές εικόνες μαθητών/τριών

καθίστανται emphaticά διαφορετικές και ορατές. Νομοθετικά, για ακόμη μια φορά και εναλλακτικά υπάρχει η επιλογή και «καταφυγή» σε παραδοσιακές μορφές φοίτησης, όπως το ειδικό σχολείο, όταν πλέον η εκπαίδευση για τον εν λόγω πληθυσμό δε μπορεί να επιτευχθεί σε κανένα «χώρο» και «χρόνο» του σχολικού πλαισίου.

Το ειδικό σχολείο, σε αυτό το σημείο, εμφανίζεται ως παράγοντας διαφύλαξης της μορφής και του τρόπου λειτουργίας της γενικής εκπαίδευσης, εφόσον απορροφά και ενσωματώνει πιθανούς κραδασμούς και ρωγμές που πηγάζουν όχι από την «παθογένεια» των παιδιών, αλλά τη δική της παθογένειας, ανεπάρκειας και αποτυχίας. Το ειδικό σχολείο λαμβάνει επίσης το ρόλο του «φύλακα», που εκφοβίζει όλους τους μαθητικούς πληθυσμούς, ενεργοποιώντας ένα αυστηρό πειθαρχικό σύστημα εκπαίδευσης και «διατετραγωνισμού» (Foucault, 1975), το οποίο διασπά κάθε συλλογική δράση και αντίσταση.

Το ειδικό σχολείο τελικά απορρίπτεται, στην αντίληψη των εκπαιδευτικών, με ένα λογικοφανές επιχείρημα ότι δεν αποτελεί δείγμα της κοινωνικής πραγματικότητας και ότι δεν αφορά το παιδαγωγικό τους έργο. Οι βαυκαλισμοί όμως αυτοί αποτελούν άτοπο δεδομένο, εφόσον το θεσπισμένο ειδικό σχολείο, υπάρχει και χρησιμεύει για μια άλλη κοινωνική πραγματικότητα, καθόλα αληθινή, η οποία μπορεί να μην προωθείται ως η «πρότυπη και κανονική» αλλά υφίσταται. Υφίσταται και αποτελεί πόλο έλξης εγκλεισμών και αποκλεισμένων μαθητικών πληθυσμών, από ένα γραφειοκρατικό εκπαιδευτικό σύστημα. Η συνθήκη αυτή θα μπορούσε να νοείται ως «συλλογική αδιαφορία» (Slee, Παπασταυρινίδου, Σιδέρη& Καραγιάννη, Σιδέρη, Ντεροπούλου& Μπαλαφούτη, 2012) και θα μπορούσε να αναλυθεί σε τρία επιμέρους επίπεδα- νοητικά σχήματα: α) το συγκαταβατισμό, β) την ουσιοκρατία και γ) τον αξιοκρατικό ατομικισμό, στοιχεία που υποδηλώνουν παράλληλα και την οικονομική διάσταση και αξία της εκπαίδευσης, μέσα από το Λόγο των εκπαιδευτικών.

5.1.2 Για την αναπηρία και τη διαφορετικότητα...

Η κοινωνική θέση των αναπήρων μπορεί να κατανοηθεί μέσα από τη θεωρία του Turner (Oliver 2009, σελ.74) για την «Παραμονή στο κατώφλι». Στο σημείο αυτό, οι εκπαιδευτικοί μέσα από τις περιγραφές τους και την εννοιολογική προσέγγιση του όρου «αναπηρία», εγκλωβίζονται σε δυαδικά σχήματα «κανονικότητας» και «φυσιολογίας» και ανακαλούν κλινικούς χαρακτηρισμούς που περιορίζονται σε σωματοποιημένες αναγνώσεις της «βλάβης», της «μειονεξίας», του «ελλείμματος». Οι ανάπηροί παρουσιάζονται «αποϊστοριοποιημένοι», διαφορούμενοι, με την ανθρώπινή τους υπόσταση να τίθεται υπό αμφισβήτηση. Η πρότασή τους, που διατυπώνεται αμέσως μετά την αμήχανη περιγραφή του όρου της «αναπηρίας», είναι η «ένταξη» των αποκλινόντων, το κάλεσμά τους στο φώς της πραγματικότητας και της κανονικότητας. Η συγκεκριμένη πρόταση υπαινίσσεται την ανοχή και το σεβασμό της βλάβης των αποκλινόντων, της περιχαράκωσης της ταυτότητάς τους δηλαδή και την άσκηση ποικίλων μορφών εξουσίας επάνω τους.

Η αναπηρία, υπό το ιατρικό μοντέλο και ατομικό, ως μια έκφραση προσωπικής τραγωδίας με φιλανθρωπικές διαστάσεις (Oliver, 1990), συναντάται και διατρέχει σαφέστατα το λόγο τους, βασιζόμενοι σε ένα θετικιστικό-ουσιοκρατικό παράδειγμα, που νομιμοποιείται καθεστωτικά. Η αναπηρία ως νοσηρή και παθολογική κατάσταση που υπενθυμίζει αναγκαίες διορθωτικές και ομαλοποιητικές πρακτικές, υπό το οικονομικό και τεχνοκρατικό εκπαιδευτικό καθεστώς, νοείται σχεδόν αποκλειστικά μέσα από την έννοια της «κανονικότητας» και της «ικανότητας». Η αναπηρία τέλος, ως μια τραγική και προσωπική κατάσταση, άποψη που μαρτυρά συναισθήματα φόβου και λύπησης για την «κακοτυχία», θεμελιώνεται σε βαθιά ριζωμένα φιλανθρωπικά ιδεώδη, που θρέφουν το μισαναπηρισμό.

Η έννοια της διαφορετικότητας, από τη μια πλευρά, διατυπώνεται ως μια αφηρημένη και ιδεαλιστική, σχεδόν ρομαντική, προσέγγιση ενώ παράλληλα η ευελιξία του όρου επιτρέπει ερμηνείες που αναφέρονται στην διαφορετικότητα ως απόκλιση, ως παθολογία, ως ανεπάρκεια. Το νομοθετικό πλαίσιο, επίσης, δύναται να προκαλεί σύγχυση στην εννοιολογική πλαισίωση και αυτού του όρου, εφόσον καθοδηγείται και συντάσσεται «ιατρικά» και την ίδια στιγμή διακηρύττει ένα περιεχόμενο και όριο της έννοιας που πλαισιώνεται «κοινωνικά». Η διαφορετικότητα νοείται επίσης, υπό το πρίσμα του ιατρικού μοντέλου της αναπηρίας, μέσα από την «ομοιότητα και ομοιογένεια» και αποδίδεται ως εναλλακτικός όρος εξευγενισμένος για να περιγράψει

την «αναπηρία» ως μειονεξία και έλλειμμα. Ενδιαφέρον παρουσιάζει η νοηματοδότηση της διαφορετικότητας ως μιας «οικουμενικής» ομοιότητας που ισοπεδώνει και αγνοεί τις διαφορές, στη βάση ενός νοητικού ιδεαλιστικού σχήματος που αναγνωρίζει την ισότητα ως ένα πηγαίο και αγνό αξίωμα δυνατό να καθιστά όλους και όλες όμοιους.

Η «αποδοχή» της διαφορετικότητας που φέρει ο ιατρικός λόγος, νοείται ως ενσωμάτωση και εξομοίωση και εκχωρείται σε «πιστοποιημένα» «κανονικά» άτομα, ως ανώτερων ιεραρχικά, τα οποία φιλοξενούν στον «κόσμο» τους αποκλίνουσες ταυτότητες.

5.1.3 Για την ενταξιακή εκπαιδευτική πολιτική...

Οι εκπαιδευτικοί συμμετέχοντες/ουσες φαίνεται να διαθέτουν συγκεχυμένη και ελλιπή εικόνα για τη νομοθεσία και συγκεκριμένα για το νομοθετικό πλαίσιο της «ένταξης», καθώς επίσης και μια συγκαταβατική και μοιρολατρική σχέση με τα αποτελέσματα που απορρέουν από τις νομοθετικές διατάξεις για μαθητικούς πληθυσμούς στα σχολικά πλαίσια. Οι εκπαιδευτικοί επίσης με μια «παραγνώριση» της εκχωρούμενης αυθαιρεσίας τους για άσκηση «συμβολικής βίας» (Bourdieu & Passeron, 1970), συγκροτούν το νομικο-ιατρικό πλέγμα της εκπαίδευσης και το αναπαράγουν στο βαθμό που δε θα χρειαστεί πια να επεμβαίνουν. Ο λόγος των εκπαιδευτικών, σχετικά με τη νομική τοποθέτησή τους για την αναπηρία και ένταξη, περιορίζεται σε προτάσεις προνοιακού χαρακτήρα και κοινωνικής μέριμνας, υπενθυμίζοντας και τη φιλανθρωπική διάσταση των εννοιολογικών προσεγγίσεων που αναλύθηκαν στις προηγούμενες ενότητες. Οι ενδεδειγμένες προτάσεις σε αυτό το σημείο άπτονται της θεραπείας, αποκατάστασης του αποκλίνοντος μαθητικού πληθυσμού και στήριξης της οικογένειας σε αυτό το «δύσκολο αγώνα» ομαλοποίησης της βλάβης του μαθητή ή της μαθήτριας. Οι εκπαιδευτικοί αποποιούνται των ευθυνών για τον εν λόγω πληθυσμό και αναθέτουν την κρίση τους καθώς και το λόγο τους στο «αόρατο χέρι» του Νόμου, ως μοχλού αλλαγής και μετασχηματισμού. Αναθέτουν επίσης το εκπαιδευτικό τους έργο στα χέρια των ειδικών επαγγελματιών και φορέων, όπως αυτό του/της εκπαιδευτικού παράλληλης στήριξης, που επιφορτίζεται με το εγχείρημα-αποστολή να κατορθώσει ο μαθητής ή μαθήτρια να παραμείνει και να επωφεληθεί από την «κανονικότητα».

Στην αντίληψη των εκπαιδευτικών, σε σχέση με τους στόχους της παράλληλης στήριξης, καθίσταται αναγκαία η συνύπαρξη όλων των μαθητών/μαθητριών στο σχολικό πλαίσιο. Αυτό ωστόσο, υποδηλώνει τη μη ουσιαστική εμπλοκή, συμμετοχή και πρόσβαση των αποκλινόντων μαθητικών πληθυσμών. Ο μαθητικός πληθυσμός καθίσταται αντικείμενο, στο «μικροσκόπιο» της βλάβης του και συνάμα ευγνώμων που φοιτά «τουλάχιστον» σε γενικά εκπαιδευτικά πλαίσια, αποδεχόμενος το θέσφατο της μερικής και κατώτερης φύσης της εκπαίδευσής του, μέσα από αποσπασματικά και εξατομικευμένα προγράμματα σπουδών. Στο σημείο αυτό η παράλληλη στήριξη καθίσταται εργαλείο, που εξυπηρετεί την «ένταξη» ως μια μορφή κανονικοποίησης. Η παράλληλη στήριξη εντυπώνεται στις αντιλήψεις, με όρους «αναλώσιμης αυτοκαταστροφής» και υπηρετεί την όσο το δυνατόν πιο έγκαιρη επέμβαση στην επείγουσα συνθήκη ομαλοποίησης και κανονικοποίησης, με στόχο τη μετέπειτα αδρανοποίηση της εφόσον πληρωθούν όλες οι προϋποθέσεις και όροι φοίτησης και ενσωμάτωσης στην κυρίαρχη κουλτούρα του σχολείου. Η οικονομική αξία και καταναλωτική λογική που διέπει το σώμα της εκπαίδευσης, φαίνεται να κάνει για ακόμη μια φορά αισθητή την παρουσία της. Η παράλληλη στήριξη ως ένα «αναλώσιμο προϊόν» ταχείας ομαλοποίησης ή ως ένα έκτακτο και εντατικοποιημένο εκπαιδευτικό προϊόν, νομιμοποιείται ως ουδέτερο και «αποπολιτικοποιείται» (Bourdieu & Passeron, 1970) μέσα στη σχολική πραγματικότητα με τους εκπαιδευτικούς και μαθητές να ιδρυματοποιούνται ακόμη πιο έντονα ανάμεσα σε «ολοπαγείς» σχέσεις (Goffman, 1961).

5.1.4 Για τις πρακτικές σε πλαίσια παράλληλης στήριξης...

Ο ρόλος των εκπαιδευτικών παράλληλης στήριξης θα μπορούσε να περιγραφεί με όρους «δημιουργικής ασάφειας». Τα όρια για το πού ξεκινά μια παιδαγωγική παρέμβαση και πώς αυτή μπορεί έπειτα να εξελιχθεί σε πρακτικές πρόνοιας, φροντίδας, φύλαξης, καθίσταται εντελώς ασαφές και ευέλικτο. Οι εκπαιδευτικοί παράλληλης στήριξης φαντάζουν εκτεθειμένοι στη «δημιουργική ασάφεια» που εκχωρείται από προσωπικές ερμηνείες και διαθέσεις του/της εκάστοτε εκπαιδευτικού γενικής εκπαίδευσης. Οι σχέσεις εξουσίας, ωστόσο, είναι σαφείς με τον/την γενικό εκπαιδευτικό να λαμβάνει ρόλο αυθεντίας και τον/την εκπαιδευτικό παράλληλης

στήριξης, του «εκτελεστικού οργάνου» των παιδαγωγικών αντιλήψεων του ανώτερου ιεραρχικά προσώπου. Ο/Η εκπαιδευτικός παράλληλης στήριξης καθίσταται και αυτός, όπως οι αποκλίνοντες μαθητικοί πληθυσμοί, δύναμει ενσωματώσιμος/η, συμμορφούμενος/νη στην κυρίαρχη κουλτούρα του σχολείου, με μια λογική παραβίασης του παιδαγωγικού χώρου του/της γενικού εκπαιδευτικού καθώς και δύναμει διατάραξης του χώρου «κανονικότητας» του σχολείου.

Σε μια ιδανική περίπτωση, στην αντίληψη των εκπαιδευτικών, όπου η παράλληλη στήριξη δε θα αποτελεί «παιδαγωγικό παράσιτο» του κυρίαρχου σχολικού πλαισίου, αλλά θα ενσωματωθεί επιτυχώς, ο/η εκπαιδευτικός παράλληλης στήριξης θα αναβαθμιστεί και θα ανελιχθεί σε βοηθό τάξης, σε «πιστό ακόλουθο» του/της γενικού εκπαιδευτικού. Οι εκπαιδευτικοί παράλληλης στήριξης, περιχαρακώνονται επίσης και από τα νομοθετικά πλαίσια με τη διατύπωση περί «ατομικής υποστήριξης» (Ν.3699/2008, Αρ.6, παρ.1β) του αποκλίνοντος μαθητικού πληθυσμού, με τους εκπαιδευτικούς γενικής να ενισχύουν τον εν λόγω αποκλεισμό με την επιχειρηματολογία υπέρ μιας «μη κατάρτισης» των εκπαιδευτικών παράλληλης στήριξης για τα «γενικά πλαίσια» εκπαίδευσης.

Αν αποτύχει τελικά το εγχείρημα «συνεργασίας»-ακόλουθου με το/την εκπαιδευτικό γενικής, οι εκπαιδευτικοί παράλληλης στήριξης εκπίπτουν σε «ξένα», για το σχολικό πλαίσιο, «σώματα», που απλώς συνυπάρχουν και κινούνται συγκαταβατικά στο σχολικό πλαίσιο, με τις απαραίτητες αποστάσεις να τηρούνται, κάτω από «βλέμματα εξουσίας» (Foucault, 1975) και την «πειθαναγκαστική» οριοθέτηση τους σε αόρατα και διακριτικά πλαίσια ύπαρξης στο σχολείο. Τα αόρατα και διακριτικά πλαίσια αίρονται, αν και εφόσον ο/η εκπαιδευτικός παράλληλης στήριξης αυτοπροσδιοριστεί ως «ειδικός», με όλες τις σαφείς και ιατροκατευθυνόμενες συνδηλώσεις που αυτό επιφέρει. Οριοθετείται και ετικετοποιείται ως επίσημο ιατροπαιδαγωγικό εργαλείο, στο όνομα του νομιμοποιημένου ιατρικού μοντέλου, ασκώντας εκείνος ή εκείνη με τη σειρά του/της τις δικές του/της αναντίρρητες και αυθαίρετες εξουσίες γνώσης. Έτσι αποκτά και το σεβασμό της υπόλοιπης σχολικής κοινότητας και επαναφέρει τον ρόλο του ως παιδαγωγού. Η ιατρική αυθεντία εισχωρεί σε αυτό το σημείο, πιο ξεκάθαρα από ποτέ, εφόσον διεισδύει επίσημα πλέον στο σώμα του σχολείου.

Ωστόσο αυτή η δημιουργική ασάφεια του ρόλου του/τη εκπαιδευτικού παράλληλης στήριξης, εγείρει ερωτήματα σχετικά με την αντίληψη τελικά που σχηματίζει εκείνος ή εκείνη για τα ειδικά πλαίσια εκπαίδευσης και παρέμβασης, εάν και εφόσον αυτά τεθούν υπό αμφισβήτηση και αναστοχασμό. Δύναται πιο εύκολα να τεθούν, καθότι οι

εκπαιδευτικοί παράλληλης στήριξης βιώνουν καταπιεστικά το ρόλο και το Λόγο τους, αφορμή για να καταφανεί η καταπίεση που δέχονται καθημερινά και εξακολουθητικά οι αποκλίνοντες μαθητικοί πληθυσμοί.

Σχετικά με την οργάνωση, το σχεδιασμό, την προετοιμασία και χρήση εκπαιδευτικού υλικού και τα χρονικά πλαίσια διδασκαλίας, οι εκπαιδευτικοί γενικής εκπαίδευσης φαίνεται να έχουν τον κυρίαρχο λόγο. Χωρίς να λαμβάνουν υπόψη τις αρχές διαφοροποίησης της διδασκαλίας (Tomlinson, 1999), αντιμετωπίζουν το μαθητικό πληθυσμό ως μια «παραλλαγή του ίδιου προσώπου». Όσον αφορά τους αποκλίνοντες μαθητικούς πληθυσμούς, με μια ιατρική και ουσιοκρατική προσέγγιση, απλοποιούν, παραλείπουν, εξατομικεύουν «ιδανικά» και προσαρμόζουν τη διδασκαλία τους, γεγονός που αντίκειται επίσης στις αρχές της διαφοροποίησης, στον αναστοχασμό για τις μεθόδους και τη μορφή του εκπαιδευτικού τους έργου. Στο σημείο αυτό και για ακόμη μια φορά, οι ελλείψεις, δυσλειτουργίες, ανεπάρκειες, προσωποποιούνται και αποδίδονται σε ελλείμματα των μαθητών και όχι σε ελλείμματα των παιδαγωγικών τους προσεγγίσεων. Υπό τις αρχές λοιπόν της «ομοιογένειας» και όχι της διαφοροποίησης και κάτω από την εξουσία του «Κανόνα» (Foucault, 1975), συγκρίνουν, ιεραρχούν, ταξινομούν, ορίζουν αποκλίσεις, κοινώς κανονικοποιούν.

Η αξιολόγηση στη συνέχεια, νοείται ως έλεγχος εμπέδωσης και αφομοίωσης δεξιοτήτων και γνώσεων, χωρίς να λαμβάνονται υπόψη τα ενδιαφέροντα, η ετοιμότητα, το μαθησιακό προφίλ των παιδιών και τα νοήματα που αυτά προσδίδουν στην εκπαιδευτική διαδικασία. Η γνώση «πιστοποιείται» ως αφομοίωση της κυρίαρχης κουλτούρας και των κανονιστικών προτύπων. Η αξιολόγηση νοείται επίσης ως μια μορφή ελέγχου στο όνομα της πειθαρχικής εξουσίας που οριοθετεί και λειτουργεί ατομικά.

Ο καθένας φέρει την απόλυτη ευθύνη για την «εικόνα» που διαμορφώνει σε όλα τα επίπεδα του σχολείου. Οι αποκλίνοντες μαθητικοί πληθυσμοί δε, υπόκειται σε διπλή αξιολόγηση, καθότι υποβάλλονται σε διπλές παιδαγωγικές πρακτικές από γενικούς και ειδικούς εκπαιδευτικούς. Φίλτρα στην εν λόγω αξιολόγηση είναι τα κλινικά και ανατομικά όρια που διαμορφώνουν αντίστοιχα τις «ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες» και προσδοκίες προς κατάκτηση. Οι αξιολογικές μέθοδοι τέλος, αγγίζουν τα αξιολογικά κριτήρια «ελεύθερου ανταγωνισμού», ενός οράματος για καταξίωση και οφέλους μιας σειράς προνομίων για αυτούς και αυτές που θα καταστούν ελαστικοί και «πειθήνιοι» (Foucault, 1975) προς καθυπόταξη και για αυτούς και αυτές που θα

«ηρωοποιηθούν», κατανικώντας την προσωπική τους τραγωδία, σπάζοντας τα ατομικά ρεκόρ, ακυρώνοντας στοιχεία της ταυτότητάς τους.

Η συνεργασία των εκπαιδευτικών με τους γονείς και την οικογένεια των αποκλινόντων μαθητικών πληθυσμών, πλαισιώνονται λογικοφανώς, ιδεαλιστικά και διακηρυκτικά, με ασαφείς προσδιορισμούς σχετικά με τη συνεργασία, με υπαινιγμούς παράλληλα για την ταυτότητα της εκάστοτε οικογένειας ενός παιδιού με αναπηρία με όρους παθολογικούς, με τους γονείς να μην αποδέχονται το «πρόβλημα» του παιδιού τους, είτε να αρνούνται να συμμορφωθούν στις αρχές κανονικοποίησης και τις υποδείξεις των κανόνων του σχολείου.

Με σχέσεις «εμπειρογνώμονα» και με μια «οργανισμική» και συναιτεριστική» (Ντεροπούλου, 2016) προσέγγιση για τη συνεργασία, θεωρούν ότι το οικογενειακό περιβάλλον φέρει το «ιατρικοποιημένο» «πολιτισμικό κεφάλαιο» (Bourdieu & Passeron, 1970) του παιδιού στο χώρο του σχολείου, το οποίο και καθίσταται αντικείμενο διαχείρισης του/της εκπαιδευτικού σε συνεργασία και με υποστήριξη από τους αρμόδιους φορείς ΚΕΔΔΥ και με μια κατευθυντήρια γραμμή από τους ψυχολόγους. Ο ρόλος των ΚΕΔΔΥ, αποτελεί σημαντικό παράγοντα, θέτοντας όρια στη φοίτηση του αποκλινόντος παιδιού και παρεμβάλλεται στην επικοινωνία και σχέση γονέα-σχολείου και σχολείου-παιδιού, ανακόπτοντας και ματαιώνοντας τα δυναμικά πλαίσια αλληλεπίδρασης μεταξύ τους. Οι εκπαιδευτικοί αναθέτουν πάλι αρμοδιότητες και ευθύνες για τις σχέσεις συνεργασίας με την οικογένεια και βιώνουν τις αλληλεπιδράσεις τους «από απόσταση».

5.1.5 Για τις προκλήσεις- προτάσεις της ενταξιακής εκπαίδευσης...

Η ενότητα των προτάσεων εγείρει ερωτήματα σχετικά με το πώς οι εκπαιδευτικοί βιώνουν τη συνθήκη συνέντευξης αλλά και το πώς αντιμετωπίζουν μια κοινωνική έρευνα. Στο σημείο που καλούνται να λάβουν μια ανοιχτή και πιο ξεκάθαρη θέση για την ενταξιακή εκπαίδευση και πολιτική, απαντούν διεκπεραιωτικά και μονολεκτικά, σα να θεωρούν ότι στόχος της παρούσας ερευνητικής προσπάθειας είναι να αναδείξει συσχετίσεις και τάσεις, αιτιώδεις σχέσεις ή ακόμα και να γενικεύσει απόψεις ή να ελέγξει υποθέσεις. Αναδύεται η αίσθηση ότι βιώνουν τη συμμετοχή τους σε πλαίσια ποσοτικής έρευνας. Λαμβάνουν δεδομένα νοήματα και έννοιες, αποδεχόμενοι, με μια κοινή λογική, τη δεδομένη τάξη πραγμάτων σαν να συμμετέχουν σε κάποια

δημοσκόπηση, ενώ παράλληλα φαίνεται η κοινωνιολογική πραγματικότητα να ποσοτικοποιείται.

Οι προτάσεις που ανακύπτουν για τη βελτίωση του θεσμού της παράλληλης στήριξης, είναι κυρίως ψυχολογικών προσεγγίσεων, υποστήριξης και συμβουλευτικής, που επέρχεται μέσα από πρακτικές ενδυνάμωσης και ευαισθητοποίησης του εκπαιδευτικού προσωπικού που εμπλέκεται με τους αποκλίνοντες μαθητικούς πληθυσμούς. Οι εκπαιδευτικοί εναποθέτουν τμήματα της παιδαγωγικής τους σε έτοιμες «συνταγές επιτυχίας», προσδοκώντας την ομαλή λειτουργία του σχολείου, μέσα από ασφαλείς και αξιόπιστες συμβουλές «ειδικών». Η κριτική ανάλυση των συνθηκών που δύναται να συναντήσουν, ουδετεροποιούνται, αντικειμενοποιούνται, «ανιστορικοποιούνται» κάτω από «νομιμοποιημένα καθεστώτα γνώσεων» (Αθανασίου Α., Καραγιάννη, 2004).

Τέλος, οι εκπαιδευτικοί αποδεχόμενοι τα νόμιμα και ήδη υπάρχοντα και διαμορφωμένα νομικά και ιατρικά πλαίσια και τους θεσμούς που απορρέουν από αυτά, προτείνουν, για την ενδυνάμωση της ενταξιακής εκπαίδευσης, μεταρρυθμίσεις σε ήδη «θεσμισμένα συστήματα» (Καστοριάδης, 1984), που υπάγονται σε δευτερεύοντες μετασχηματισμούς και δεν επιφέρουν ουσιαστικές κοινωνικές αλλαγές. Η ανάθεση της κοινωνικής αλλαγής σε ανώτερα ιεραρχικά- θεσμικά όργανα εξουσίας, επιφέρουν τροποποιήσεις «από τα πάνω» και αναμοχλεύουν τις νέες σχέσεις εξουσίας που σχηματίζονται και ανασχηματίζονται, με στόχο τη συντήρηση και διατήρηση του κατεστημένου πλαισίου (Φουκώ, 1994). Πρόκειται για μια κυκλική μεταρρυθμιστική λογική που θεμελιώνεται στην «αρχή της αντιπροσώπευσης», μέσα από ένα καθεστώς ειδημοσύνης, το οποίο με γνώμονα τα νομοθετικά πλαίσια και διατάξεις, ολισθαίνει προς όλα τα πρόσωπα και μέλη της εκπαιδευτικής κοινότητας, με τα βιώματα- αφηγήσεις για τον αποκλεισμό και την καταπίεση που «κοχλάζουν» «από τα κάτω» να αποσιωπούνται αντί να αρθρώνονται και να λαμβάνουν τον πρωταρχικό ρόλο και Λόγο ανατροπής και αλλαγής της «καθεστηκυίας τάξης» και «αλήθειας».

5.2 Οι Περιορισμοί

Ο βασικότερος περιορισμός που προέκυψε κατά τη διεξαγωγή και εκπόνηση της παρούσας ερευνητικής προσπάθειας, είναι η προσωπική μου εμπλοκή και εργασία στο χώρο του σχολείου απ όπου προσεγγίστηκε το δείγμα των εκπαιδευτικών για τις συνεντεύξεις, έχοντας αναλάβει το ρόλο της εκπαιδευτικού παράλληλης στήριξης, μέσα όμως από ιδιωτικά πλαίσια και όχι ως επίσημο και «νόμιμο» μέλος της συγκεκριμένης σχολικής κοινότητας, μη κατοχυρωμένο επίσης και μη εκχωρημένο από επίσημους και νόμιμους φορείς και κέντρα ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης. Η παρουσία μου ως παιδαγωγικά «ξένο σώμα», γραφειοκρατικά μη επικυρωμένο, στο χώρο του σχολείου σε συνδυασμό με την ερευνητική μου διάθεση, στα πλαίσια της πτυχιακής εργασίας, αποτέλεσε ένα στοιχείο που με κατέστησε ακόμη πιο ξένη και ενοχική στη σχολική πραγματικότητα, διαφορούμενη ως προς τις αντιλήψεις μου για την ένταξη, γεγονός που διαφαίνεται έντονα και από το σώμα των συνεντεύξεων. Οι εκπαιδευτικοί φαίνεται να αντιμετωπίζουν με σκεπτικισμό τη συνθήκη διεξαγωγής της συνέντευξης, πιθανότατα διερωτώμενοι για τη «φύση» της αλήθειας την οποία αναζητώ και τις ερμηνείες και αναλύσεις που ενδέχεται να αποδώσω στα δεδομένα που θα παραχθούν. Στην αντίληψή τους, ασκώντας μια δική μου «εξουσία γνώσης», οι ερωτήσεις όπως διατυπώνονται, για να μην τους προκαλέσω αμηχανία, μέσα από τις συνεντεύξεις, καθίστανται ερωτήσεις, ελεγκτικού χαρακτήρα για τις υποθέσεις μιας ίσως προκαθορισμένης θεωρίας που θα ήθελα να επιβεβαιώσω, σε πλαίσια εξέτασης. Γι αυτό άλλωστε και η πρώτη ερώτηση με την οποία ξεκινά η συνέντευξη, για το πώς εκείνοι και εκείνες προσδιορίζουν την ενταξιακή εκπαίδευση, τους δημιουργεί ανησυχία στη βάση ότι πρέπει να εντοπίσουν τον βιβλιογραφικά ορθό όρο και περιεχόμενο της ένταξης, ώστε να καλύψουν τη συγκεκριμένη ερώτηση και να περάσουν στην επόμενη. Οι «θόρυβοι επικοινωνίας» επομένως (Dimpley& Burton, 1992, Κούρτη, 2017), ολισθαίνουν σε πολλαπλά επίπεδα, σημασιολογικά σχετικά με την αποκωδικοποίηση των νοημάτων και των εννοιών αλλά και ψυχολογικά σχετικά με τις προσωπικές πεποιθήσεις που έχουν διαμορφωθεί από τον καθένα και την καθεμία μας.

Συναντάται εξίσου επιφυλακτικότητα στις απαντήσεις των εκπαιδευτικών, καθώς εργάζονται όλοι και όλες κάτω από το ίδιο σχολικό πλαίσιο, γεγονός που λειτουργεί ανασταλτικά στην ποιότητα των απαντήσεων τους και ενδεχομένως στην ελευθερία έκφρασης τους και τα επίπεδα και όρια λογοκρισίας τα οποία δε δύναται να

υπερβούν, με σκοπό τη διαφύλαξη της ισορροπίας και τάξης που έχει προαναφερθεί στις προηγούμενες ενότητες. Οι διακηρυκτικοί λόγοι εκ μέρους των εκπαιδευτικών εντοπίζονται έντονα σε αυτό το σημείο και για αυτόν τον λόγο. Ένας άλλος περιορισμός που ενδεχομένως να προκύπτει από τη συγκεκριμένη ερευνητική προσπάθεια, είναι ο παράγοντας χρόνος- χώρος. Για λόγους εξυπηρέτησης και των δύο μερών, ο χώρος που προσφέρεται για τη διεξαγωγή των συνεντεύξεων, είναι ο χώρος του σχολείου, τις μεσημβρινές ώρες και έπειτα από όλη την κόπωση που έχει επέλθει από τη σχολική καθημερινότητα του ωρολογίου προγράμματος. Οι εκπαιδευτικοί επιφορτισμένοι με επιπλέον δραστηριότητες μετά το σχολείο, δυστυχώς δε διαθέτουν τον απαραίτητο χρόνο. Από την άλλη πλευρά, οι ερωτήσεις που έχουν διαμορφωθεί για τις εν λόγω ημιδομημένες συνεντεύξεις, δεν έχουν διαφοροποιηθεί για το χρόνο που διατίθεται, με αποτέλεσμα, το μακροσκελές ερωτηματολόγιο σε σχέση πάντα με τις απαιτήσεις για συζήτηση που αυτό φέρει, δε δύναται επεξεργαστεί περεταίρω και να χωρέσει στο χρόνο αυτό, με την επερχόμενη κούραση και ανησυχία για την ολοκλήρωσή του.

5.3 Οι Μελλοντικές ερευνητικές προτάσεις

Η ολοκλήρωση της παρούσας ερευνητικής προσπάθειας, επιφέρει μια κριτική διάθεση και αμφισβήτηση της «κοινής-ουδέτερης λογικής» και «αληθούς και αναλλοίωτης πραγματικότητας». Αυτή η διάθεση και αμφισβήτηση, είναι πιθανόν να μη μπορούσε να προσεγγιστεί αν η εκπόνηση της έρευνας είχε περιεχόμενο ποσοτικό και δειγματοληπτικό, με σκοπό την ανάδειξη απλώς γενικών τάσεων, συσχετίσεων, ή τον έλεγχο μιας υπόθεσης- θεωρίας. Δε θα ήταν δυνατό τα επίπεδα ανάλυσης να μπορούν να προσεγγιστούν και να κατανοηθούν σε βάθος οι απόψεις και οι αντιλήψεις για τη δομή, τη μορφή, την ποιότητα του κοινωνικού γίγνεσθαι, καθότι οι μέθοδοι και οι τεχνικές της έρευνας δεν είναι ουδέτερα απλώς εργαλεία του ερευνητή ή της ερευνήτριας. Στηρίζονται και πηγάζουν από δικές της ή δικές του παραδοχές για την κοινωνική πραγματικότητα (Κυριαζή, 2011), με μια διάθεση να αποκωδικοποιήσει ή να εντοπίσει τον τρόπο που κατασκευάζονται τα υπάρχοντα νοήματα και έννοιες που έχουν παγιωθεί, τυποποιηθεί και σταθεροποιηθεί στη χρήση της γλώσσας και τις πρακτικές Λόγου στην καθημερινότητα και αναπαράγονται άκριτα καταπιέζοντας ολόκληρους πληθυσμούς. Η θεωρία σε αυτό το σημείο, δεν προϋπάρχει, αλλά χτίζεται σταδιακά μέσα από τη θεωρητική κατάταξή της σε εννοιολογικά συστήματα και στη συνέχεια «αποσαφηνίζεται και συγκεκριμενοποιείται» (Κυριαζή, 2011). Εφόσον τα ερωτήματα που τίθενται προς διερεύνηση αφορούν σε βάθος νοηματοδοτήσεις, περιγραφές, αναλύσεις της σκέψης, μια ποιοτική προσέγγιση για την έρευνα, αποτελεί την ουσία της ερευνητικής προσπάθειας. Μέσα από αυτή τη διαδικασία άλλωστε, η ποιότητα της έρευνας αποποιείται το δυνάμει διεκπεραιωτικό και διακηρυκτικό της χαρακτήρα και αναδεικνύει σημεία που έχουν πραγματικό νόημα για τον μελλοντικό ερευνητή και την μελλοντική ερευνήτρια, του/της εξάπτουν την «κοινωνιολογική φαντασία» (Mills, Κυριαζή, 2011, σελ.89), εμπλουτίζουν το ενδιαφέρον για πεδία μελέτης, καθότι ο ίδιος ή ίδια εμπλέκεται ουσιαστικά στη διαδικασία, χωρίς να καθίσταται συναινετικό αντικείμενο «απλοποίησης» της πραγματικότητας.

Στο πεδίο έρευνας των «Σπουδών για την Αναπηρία» και την «Ενταξιακή Εκπαίδευση», είναι απαραίτητο αρχικά σε αυτό το σημείο, να αρθρωθεί ο Λόγος των Αναπήρων μέσα από τα δικά τους χειραφετικά πεδία έρευνας για την ανάδειξη κοινωνικών θεωριών που αφορούν την Αναπηρία και την Πολιτική, καταρρίπτοντας οποιαδήποτε «διαβρωτική» ιατρική προσέγγιση που παραβιάζει το κοινωνικό πεδίο

έρευνας της Αναπηρίας και της Ένταξης. Ο ακαδημαϊκός Λόγος τέλος, πρέπει να αποτελεί σύμμαχο της προσπάθειας αυτής, με τις έρευνες να κοινοποιούν και να θωρακίζουν στη δημόσια σφαίρα, όλες τις θεματικές και τους προβληματισμούς που προκύπτουν για την Ένταξη και την Αναπηρία, με το Λόγο των Αναπήρων και των Κινημάτων τους να βγαίνει εμπρός, να συμμετέχει σε ό,τι τους αφορά, τους ενδυναμώνει και να λαμβάνει πρωτοβουλίες για τη ζωή τους στην κοινωνική πραγματικότητα που διαμορφώνεται, αυτή τη φορά, «από τα κάτω».

Βιβλιογραφία στην Ελληνική γλώσσα

Αβραμίδης Η. & Καλυβά Ε. (2006), *Μέθοδοι Έρευνας στην Ειδική Αγωγή: Θεωρία και Εφαρμογές*, Αθήνα: Παπαζήση.

Abberley P. (2002), Εργασία, Αναπηρία, Ανάπηροι Πολίτες και Ευρωπαϊκή Κοινωνική Θεωρία, στους C. Barnes, M. Oliver, L. Barton *Οι Σπουδές για την Αναπηρία Σήμερα*, Π. Καραγιάννη (επιμ.), σελ.247-279, Αθήνα: Επίκεντρο.

Barnes C., Oliver M. & Barton L. (2002), Αναπηρία, Ακαδημαϊκή κοινότητα και Ενταξιακή Κοινωνία, στους C. Barnes, M. Oliver & L. Barton *Οι Σπουδές για την Αναπηρία Σήμερα*, Π. Καραγιάννη (επιμ.), σελ.473-495, Αθήνα: Επίκεντρο.

Barton L. (2012), Αναπηρία και κοινωνική δικαιοσύνη: Ορισμένες παρατηρήσεις, στις Α. Ζώνιου- Σιδέρη, Ε. Ντεροπούλου-Ντέρου & Α. Βλάχου- Μπαλαφούτη (επιμ.), *Αναπηρία και εκπαιδευτική πολιτική: Κριτική προσέγγιση της ειδικής και ενταξιακής εκπαίδευσης*, σελ. 32-64, Αθήνα: Πεδίο.

Βιδαλάκη Ι. (2009), *Απόψεις και εμπειρίες των εκπαιδευτικών των τμημάτων ένταξης της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης για τη δομή και τη λειτουργία τους (Αδημοσίευτη Μεταπτυχιακή Διπλωματική Εργασία)*. Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών «Ειδική Αγωγή», Τμήμα Εκπαίδευσης και Αγωγής στην Προσχολική Ηλικία, Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών: Αθήνα.

Βλάχου Α. , Διδασκάλου Ε. & Παπανάνου Ι. (2012), Εννοιολογικές προσεγγίσεις της αναπηρίας και οι επιπτώσεις τους στην εκπαίδευση των ατόμων με αναπηρία, στις Α. Ζώνιου- Σιδέρη, Ε. Ντεροπούλου-Ντέρου & Α. Βλάχου- Μπαλαφούτη (επιμ.), *Αναπηρία και εκπαιδευτική πολιτική: Κριτική προσέγγιση της ειδικής και ενταξιακής εκπαίδευσης*, σελ. 65-89, Αθήνα: Πεδίο.

Borsey A. (2002), Ιστορία, Εξουσία και Ταυτότητα, στους C. Barnes, M. Oliver & L. Barton *Οι Σπουδές για την Αναπηρία Σήμερα*, Π. Καραγιάννη (επιμ.), σελ. 207-245, Αθήνα: Επίκεντρο.

Bourdieu P. (1990), Η κοινή γνώμη δεν υπάρχει, στο *Επιθεώρηση των κοινωνικών ερευνών*, Τεύχος 77, σελ.3-14, 1990, Έκδοση εθνικού κέντρου κοινωνικών ερευνών, <http://dx.doi.org/10.12681/grsr.912>

Bourdieu P. & Passeron J.C. (2014), *Η Αναπαραγωγή: Στοιχεία για μια θεωρία του εκπαιδευτικού συστήματος*, Αθήνα: Αλεξάνδρεια

- Cohen L., Manion L. & Morrison K. (2000)**, *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας: Νέα συμπληρωμένη και αναθεωρημένη έκδοση*, Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Dimpley R. & Burton G. (1992)**, *More than words: An Introduction to Communication*, London: Routledge.
- Foucault M. (2011)**, *Επιτήρηση και Τιμωρία: Η Γέννηση της Φυλακής*, Αθήνα: Πλέθρον.
- Fulcher G. (2012)**, Πολιτικές στρατηγικές και ενσωμάτωση, στις Α. Ζώνιου-Σιδέρη, Ε. Ντεροπούλου-Ντέρου & Α. Βλάχου-Μπαλαφούτη (επιμ.), *Αναπηρία και εκπαιδευτική πολιτική: Κριτική προσέγγιση της ειδικής και ενταξιακής εκπαίδευσης*, σελ. 239- 257, Αθήνα: Πεδίο.
- Goffman E. (1994)**, *Άσυλα*, Αθήνα: Ευρύαλος.
- Goffman E. (2001)**, *Στίγμα: Σημειώσεις για τη διαχείριση της φθαρμένης ταυτότητας*, Αθήνα: Αλεξάνδρεια.
- Ζαμπέτα Ε. (1998)**, *Αγωγή και Εκπαίδευση της Πρώιμης Παιδικής Ηλικίας στην Ευρώπη. Συγκριτική Προσέγγιση*, Αθήνα: Θεμέλιο.
- Ζμας Α. (2007)**, *Παγκοσμιοποίηση και εκπαιδευτική πολιτική*, Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Ζώνιου- Σιδέρη Α. (2011)**, Η αναγκαιότητα της Ένταξης: Προβληματισμοί και Προοπτικές, στο Α. Ζώνιου- Σιδέρη (επιμ.), (2011), *Σύγχρονες Ενταξιακές Προσεγγίσεις, Τόμος Α΄ Θεωρία*, σελ. 27-47, Αθήνα: Πεδίο.
- Ζώνιου- Σιδέρη Α. & Ντεροπούλου-Ντέρου Ε. (2012)**, Αναζητώντας την εκπαιδευτική πολιτική της ένταξης, στις Α. Ζώνιου- Σιδέρη, Ε. Ντεροπούλου-Ντέρου & Α. Βλάχου- Μπαλαφούτη (επιμ.), *Αναπηρία και εκπαιδευτική πολιτική: Κριτική προσέγγιση της ειδικής και ενταξιακής εκπαίδευσης*, σελ. 11-27, Αθήνα: Πεδίο.
- Ιωσηφίδης Θ. (2003)**, *Εισαγωγή στην ανάλυση δεδομένων ποιοτικής κοινωνικής έρευνας: Σημειώσεις*, Πανεπιστήμιο Αιγίου.
- Καραγιάννη Π. (2002)**, Σπουδές για την Αναπηρία και Παιδαγωγική της Ένταξης, Πρόλογος, στους C. Barnes, M. Oliver & L. Barton *Οι Σπουδές για την Αναπηρία Σήμερα*, Π. Καραγιάννη (επιμ.), σελ.9-38, Αθήνα: Επίκεντρο.
- Καραγιάννη Π. (2004)**, *Αναπηρία, Εκπαίδευση και Κοινωνική Δικαιοσύνη*, στο Εργαστήριο Ιστορικού Αρχείου Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, <http://www.eriande.elemedu.upatras.gr>, Αναρτήθηκε το 2008
- Καστοριάδης Κ. (1984)**, *Η Ελληνική Ιδιαιτερότητα (τόμος ΙΙΙ – Θουκυδίδης, η ισχύς και το δίκαιο)*, Σεμινάριο της 19ης Δεκεμβρίου 1984, σ.113-118, από

<http://www.respublica.gr/2016/01/column/revolutionreform/>, Αναρτήθηκε στις 16 Ιανουαρίου 2016.

Κυριαζή Ν. (2011), *Η κοινωνιολογική έρευνα. Κριτική επισκόπηση των μεθόδων και των τεχνικών*, Αθήνα: Πεδίο.

Λάμνιαν Κ. (2001), *Κοινωνιολογική θεωρία και εκπαίδευση. Διακριτικές προσεγγίσεις*, Αθήνα: Μεταίχμιο.

Lee P. (2002), Στοχεύοντας Ψηλά, στους C. Barnes, M. Oliver & L. Barton *Οι Σπουδές για την Αναπηρία Σήμερα*, Π. Καραγιάννη (επιμ.), σελ. 281-319, Αθήνα: Επίκεντρο.

Μαλικιώση-Λοϊζου Μ. (2012), *Συμβουλευτική Ψυχολογία*, Αθήνα: Πεδίο

Mason J. (2011), Η διεξαγωγή της ποιοτικής έρευνας, Αθήνα: Πεδίο.

McDonell P. (2012), «Βαθιές δομές» στην ειδική αγωγή, στις Α. Ζώνιου- Σιδέρη, Ε. Ντεροπούλου-Ντέρου & Α. Βλάχου- Μπαλαφούτη (επιμ.), *Αναπηρία και εκπαιδευτική πολιτική: Κριτική προσέγγιση της ειδικής και ενταξιακής εκπαίδευσης*, σελ. 93-121, Αθήνα: Πεδίο.

Mercer G. (2002), Χειραφετική Έρευνα και Αναπηρία, στους C. Barnes, M. Oliver & L. Barton, *Οι Σπουδές για την Αναπηρία Σήμερα*, Π. Καραγιάννη (επιμ.), σελ. 437- 472, Αθήνα: Επίκεντρο.

Νόμος 1143/1981, Περί ειδικής αγωγής, ειδικής επαγγελματικής εκπαίδευσης, απασχολήσεως και κοινωνικής μερίμνης των αποκλινόντων εκ του φυσιολογικού ατόμων και άλλων τινών εκπαιδευτικών διατάξεων, ΦΕΚ Α/80 31-03-1981, Κεφάλαιο Α, σελ. 787-790, Αθήνα: Εθνικό Τυπογραφείο.

Νόμος 3699/2008, Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση ατόμων με αναπηρία ή με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, ΦΕΚ Α199/ 02-10- 2008, Κεφάλαιο Α, σελ. 1-11, Αθήνα: Εθνικό Τυπογραφείο.

Ντεροπούλου- Ντέρου Ε. (2012), Αποτίμηση της πορείας των νομοθετικών αλλαγών τριάντα χρόνια μετά την ψήφιση του πρώτου νόμου για την ειδική αγωγή στην Ελλάδα, στις Α. Ζώνιου- Σιδέρη, Ε. Ντεροπούλου-Ντέρου & Α. Βλάχου- Μπαλαφούτη (επιμ.), *Αναπηρία και εκπαιδευτική πολιτική: Κριτική προσέγγιση της ειδικής και ενταξιακής εκπαίδευσης*, σελ. 123-151, Αθήνα: Πεδίο.

Ντεροπούλου- Ντέρου Ε. (2016), Σημειώσεις Πρακτικής Άσκησης Φοιτητών/τριών, *Ενταξιακές Εκπαιδευτικές Πρακτικές*

Ντεροπούλου- Ντέρου Ε. (2017), Σημειώσεις Πρακτικής Άσκησης Φοιτητών/τριών, *Οικογένειες παιδιών με αναπηρία και σχολείο: διερευνώντας ζητήματα συνεργασίας*

- Oliver M. (2009)**, Αναπηρία και Πολιτική, Αθήνα: Επίκεντρο.
- Παγκουρέλια, Ε. & Παπαδοπούλου, Μ. (2009)**, Κριτική Ανάλυση Λόγου– Ποιοτική Ανάλυση και Περιεχομένου: μια πρόταση συνδυαστικής αξιοποίησης για την ανίχνευση της ιδεολογίας των σχολικών εγχειριδίων για τη γλώσσα, στο *Επιστήμες της Αγωγής Νο.4*, από <http://www.grissh.gr/issue/52a82dfbd36a36cba20007b3>, Αναρτήθηκε (2009).
- Παπασταυρινίδου Γ., Καραγιάννη Π. & Ζώνιου- Σιδέρη Α. (2012)**, Ανακτώντας την ελπίδα για την παιδαγωγική της ένταξης, στις Α. Ζώνιου- Σιδέρη, Ε. Ντεροπούλου-Ντέρου & Α. Βλάχου- Μπαλαφούτη (επιμ.), *Αναπηρία και εκπαιδευτική πολιτική: Κριτική προσέγγιση της ειδικής και ενταξιακής εκπαίδευσης*, σελ. 213-237, Αθήνα: Πεδίο.
- Robson C. (2007)**, *Η Έρευνα του Πραγματικού Κόσμου*, Αθήνα: Gutenberg.
- Thomas C. (2002)**, Θεωρία της Αναπηρίας, στους C. Barnes, M. Oliver & L. Barton *Οι Σπουδές για την Αναπηρία Σήμερα*, Π. Καραγιάννη (επιμ.), σελ. 105-137, Αθήνα: Επίκεντρο.
- Tomlinson C.A. (1999)**, *Διαφοροποίηση της εργασίας στην αίθουσα διδασκαλίας: Ανταπόκριση στις ανάγκες όλων των μαθητών*, Αθήνα: Γρηγόρη
- Τσαούσης Δ. Γ. (2007)**, *Η Εκπαιδευτική Πολιτική των Διεθνών Οργανισμών: Παγκόσμιες και ευρωπαϊκές διαστάσεις*, Αθήνα: Gutenberg.
- Φουκώ Μ. (2008)**, *Το μάτι της εξουσίας*, Θεσσαλονίκη: Βάνιας/ Περάσματα.
- Φουκώ Μ. (1991)**, *Η μικροφυσική της εξουσίας*, Αθήνα: Ύψιλον/ βιβλία.
- Φρέιρε Π. (1974)**, *Η αγωγή του Καταπιεζόμενου*, Αθήνα: Κέδρος.

Βιβλιογραφία στην αγγλική γλώσσα

Braun, V. & Clarke, V. (2006), Using thematic analysis in psychology, *Qualitative Research in Psychology*, 3 (2), pp. 77-101.

Foucault M. (2011), The subject and power, -*Critical Inquiry*, 8 (4), , pp. 777-795. Chicago: The University of Chicago Press.

Lloyd C. (2008), Removing barriers to achievement: A strategy for inclusion or exclusion?, *International Journal of Inclusive Education*, 12 (2); pp. 221–236.

Slee, R. (2016), The Irregular School – Does Place (ment) Matter Anymore?, National Council for Special Education Research Conference, Retrieved from: <https://www.youtube.com/watch?v=H7Z1QQbtegg>, Τελευταία πρόσβαση: 27/06/2017

The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education (1994), World Conference on special needs education: Access and Quality, QUALITY United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization & Ministry of Education and Science, UNESCO: Spain.

Παράτημα Ι

Οδηγός ημιδομημένης συνέντευξης

Δημογραφικά στοιχεία :

Φύλο

Ηλικία

Χρόνια προϋπηρεσίας στη γενική εκπαίδευση

Εκπαίδευση και Τίτλοι Σπουδών

1ος θεματικός άξονας: Απόψεις εκπαιδευτικών για την ενταξιακή εκπαίδευση

- Πως θα προσδιορίζατε την ενταξιακή εκπαίδευση;
- Σε ποιους απευθύνεται η ένταξη; Ποιους αφορά;
- Ποια η σχέση της με την ειδική εκπαίδευση;
- Εφόσον υπάρχει ο θεσμός ο οποίος υποστηρίζει ένα παιδί στη γενική εκπαίδευση, ποιος ο λόγος λειτουργίας του ειδικού εκπαιδευτικού πλαισίου;
- Ένα ειδικό σχολείο κατά την άποψη σας εντάσσει εξίσου ένα παιδί με αναπηρία; Με ποιους τρόπους;
- Τι θεωρείτε ότι αποτελεί κριτήριο στο να οδηγήσει ένα παιδί με αναπηρία σε γενική τάξη;

2ος θεματικός άξονας: Ερμηνευτικές προσεγγίσεις των εκπαιδευτικών για την αναπηρία και τη διαφορετικότητα

- Πως θα προσδιορίζατε την αναπηρία και πως τη διαφορετικότητα;
- Εσείς πώς αντιλαμβάνεστε/ τοποθετείτε τις έννοιες της διαφορετικότητας και της αναπηρίας στο πλαίσιο του γενικού σχολείου;
- Κατά την άποψή σας υπάρχει σύνδεση μεταξύ της έννοιας της διαφορετικότητας με την ένταξη, στα πλαίσια της παράλληλης στήριξης; Ποια μπορεί να είναι αυτή;
- Κατά την άποψη σας υπάρχει σύνδεση μεταξύ της έννοιας της αναπηρίας με την ένταξη στα πλαίσια της παράλληλης στήριξης; Ποια μπορεί να είναι αυτή;
- Μπαίνοντας ένα παιδί με αναπηρία σε ένα γενικό σχολείο θεωρείτε ότι προσεγγίζεται διαφορετικά η αναπηρία;

- Θεωρείτε αναγκαία την ύπαρξη της διάγνωσης για το εκπαιδευτικό έργο; Πώς πιστεύετε ότι επιδρά στη διδασκαλία;
- Θεωρείτε πως ο θεσμός της παράλληλης στήριξης σχετίζεται με την έννοια της διαφορετικότητας και αποδοχής της; Σε ποια σημεία; Γιατί;

3ος θεματικός άξονας: Απόψεις εκπαιδευτικών για την ενταξιακή εκπαιδευτική πολιτική

- Συμφωνείται με το νομοθετικό πλαίσιο αρκεί για τη δομή και τη λειτουργία του θεσμού της παράλληλης στήριξης και των τμημάτων ένταξης;
- Θεωρείτε ότι υπάρχει αναγκαιότητα στην υιοθέτηση του θεσμού της παράλληλης στήριξης;
- Κατά την άποψή σας ποιοι/ ποιος θεωρείτε ότι είναι οι στόχοι του συγκεκριμένου θεσμού;
- Τι διαφοροποιήσεις επιφέρει η εφαρμογή του θεσμού σε επίπεδο δομής, σύστασης, λειτουργίας κλπ σε ένα γενικό σχολείο και έπειτα σε μια γενική τάξη;/ Πώς θεωρείτε ότι επηρεάζει η εφαρμογή του;

4ος θεματικός άξονας: Εμπειρίες και εκπαιδευτικές πρακτικές των συμμετεχόντων στο πλαίσιο λειτουργίας του θεσμού της παράλληλης στήριξης

- Ποιες είναι οι εμπειρίες σας στο πλαίσιο λειτουργίας του θεσμού; Ποια η επαφή σας/ τι γνωρίζετε/ ποια η σχέση σας με το θεσμό της παράλληλης στήριξης;
- Η εμπειρία αυτή έχει προκύψει τυχαία; Την έχετε επιλέξει; Πώς; Κάτω από ποιες συνθήκες;
- Η εμπειρία σας διαφοροποιείται και εξελίσσεται σε σχέση με τη μετάβαση από τη μία τάξη στην άλλη;
- Από την εμπειρία σας, όχι μόνο την προσωπική, αλλά γενικά στο πλαίσιο στο οποίο εργάζεστε, θεωρείτε ότι η παράλληλη στήριξη θα πρέπει να συνοδεύει το μαθητή/τη μαθήτρια σε όλες τις τάξεις όπου θα φοιτά; Κάτω από ποιες προϋποθέσεις;
- Με βάση την εμπειρία σας κατά πόσο έχει ωφελήσει ο θεσμός το μαθητή/τρια με παράλληλη στήριξη; Κατά πόσο τους υπόλοιπους μαθητές σας;

- Έχετε να προσθέσετε κάποια συγκεκριμένη εμπειρία στο πλαίσιο της τάξης σας σε σχέση με το θεσμό ή κάποιο μαθητή σας;
- Με βάση την εμπειρία σας, πώς δομείται μια εκπαιδευτική παρέμβαση στα πλαίσια του θεσμού;
- Πώς οργανώνεται ένα μάθημα; Τι παραμέτρους λαμβάνετε υπόψη στο σχεδιασμό του;
- Ποιος είναι ο ρόλος του ειδικού εκπαιδευτικού παράλληλης στήριξης; Τι αρμοδιότητες έχει;
- Θεωρείτε ότι είναι αναγκαία η παρουσία του στη διάρκεια μιας εκπαιδευτικής παρέμβασης; Για ποιο λόγο; Σε τι επίπεδα;
- Έχετε σχεδιάσει παρεμβάσεις που δεν καθιστούν αναγκαία την παρουσία του/της εκπαιδευτικού παράλληλης στήριξης; Ποια η έκβασή τους;
- Πώς συνεργάζεστε με τους υπόλοιπους συναδέλφους εκπαιδευτικούς και με τον/την εκπαιδευτικό της παράλληλης στήριξης;
- Βάσει της εμπειρίας σας πώς καθορίζονται οι στόχοι της διδασκαλίας σας; Υπάρχουν γενικοί; Ειδικοί;
- Οι στόχοι που τίθενται με το μαθητή/τρια με παράλληλη στήριξη είναι διαφορετικοί; Σε τι επίπεδο; Πώς καθορίζονται;
- Ακολουθείτε το Αναλυτικό Πρόγραμμα; σε τι βαθμό;
- Το Αναλυτικό Πρόγραμμα ακολουθείται για το μαθητή/τρια με παράλληλη στήριξη; σε τι πλαίσια; Σε τι βαθμό; Από ποιους διαμορφώνεται;
- Στα πλαίσια λειτουργίας του θεσμού και με βάση την εμπειρία σας, πώς χρησιμοποιείτε το σχολικό εγχειρίδιο στη διδασκαλία σας;
- Κατά πόσο σημαντικό θεωρείτε για την εκπαιδευτική διαδικασία τη χρήση εκπαιδευτικού υλικού; Τι υλικοτεχνικά μέσα χρησιμοποιείτε; Πώς;
- Κατά τη διάρκεια/ υλοποίηση της εκπαιδευτικής παρέμβασης ποιος ο ρόλος του/της εκπαιδευτικού παράλληλης στήριξης; Ποια η μεταξύ σας επικοινωνία;
- Ποιος ο ρόλος του/της εκπαιδευτικού παράλληλης στήριξης μετά την παρέμβαση; Ποια η μεταξύ σας επικοινωνία;
- Με βάση την εμπειρία σας, πώς πραγματοποιείται η αξιολόγηση των μαθητών; Πώς αξιολογούνται οι μαθητές/τρις παράλληλη στήριξη;

- Κατά πόσο επηρεάζεται ο ρυθμός διδασκαλίας από την παράλληλη στήριξη; Έχετε προσδοκίες που ανατρέπονται συχνά; Πώς τις διαχειρίζεστε;/ Πώς κατανέμεται ο χρόνος στην υλοποίηση μιας εκπαιδευτικής παρέμβασης;
- Ποια η επικοινωνία/ συνεργασία σας με τους γονείς; Πόσο αναγκαίο το βρίσκετε; Με ποιον τρόπο γίνεται;
- Επικοινωνείτε/ συνεργάζεστε με άλλους εκπαιδευτικούς; Εξωσχολικούς φορείς και συμβούλους για τους μαθητές/τριες με παράλληλη στήριξη; Πόσο αναγκαίο το βρίσκετε;
- Τι εμπόδια έχετε συναντήσει στην επικοινωνία/ συνεργασία σας με τους παραπάνω;
- Έχετε προσπαθήσει να αλλάξετε τις μεθόδους σας με σκοπό την αποτελεσματική συνεργασία; Με ποιον τρόπο;
- Έχετε ξεπεράσει εμπόδια; Με ποιον τρόπο; Αν όχι, για ποιο λόγο;

5ος θεματικός άξονας: Προκλήσεις και προοπτικές της ενταξιακής εκπαίδευσης

- Συγκριτικά με το ειδικό εκπαιδευτικό πλαίσιο, ποια είναι τα οφέλη που απορρέουν μέσα από το θεσμό της παράλληλης στήριξης μέσα στο γενικό σχολείο; Υπάρχουν δυσκολίες; Ποιες είναι αυτές;
- Μπορεί κατά την άποψη σας να λειτουργήσει ο θεσμός αποτελεσματικά; Αν ναι με ποιο τρόπο; Αν όχι για ποιο λόγο;
- Ο θεσμός της παράλληλης στήριξης δύναται να προωθήσει τις αρχές της ενταξιακής εκπαίδευσης ή αποτελεί ανάχωμα στην ενταξιακή προοπτική της εκπαίδευσης;
- Ποιες είναι οι προοπτικές προώθησης και ενδυνάμωσης της ενταξιακής εκπαίδευσης; Τι προτάσεις θα καταθέτατε για την ενταξιακή εκπαίδευση;
- Έχετε να προσθέσετε κάτι άλλο;

Παράρτημα II

Ενημέρωση σχετικά με τη διεξαγωγή έρευνας στο πλαίσιο εκπόνησης πτυχιακής εργασίας

Στο πλαίσιο διεξαγωγής της πτυχιακής μου εργασίας που αποτελεί μέρος του προγράμματος σπουδών του Τμήματος Εκπαίδευσης και Αγωγής στην Προσχολική Ηλικία του Εθνικού και Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών, διεξάγω μια ποιοτική έρευνα αναφορικά με το θεσμό της παράλληλης στήριξης στην πρωτοβάθμια δημοτική εκπαίδευση. Η επιβλέπουσα της πτυχιακής μου εργασίας είναι η Ευδοξία Ντεροπούλου-Ντέρου επίκουρη καθηγήτρια του Τμήματος Εκπαίδευσης και Αγωγής στην Προσχολική Ηλικία.

Σκοπός της έρευνας είναι η διερεύνηση των απόψεων και των εμπειριών των εκπαιδευτικών της γενικής εκπαίδευσης (συμπεριλαμβανομένων και των ειδικοτήτων), των εκπαιδευτικών της παράλληλης στήριξης και των εκπαιδευτικών ειδικής εκπαίδευσης σχετικά με τη δομή και τη λειτουργία της παράλληλης στήριξης στο γενικό σχολείο. Πρόκειται για μια μικρής κλίμακας ποιοτική έρευνα, με μεθοδολογικό εργαλείο την ημιδομημένη συνέντευξη.

Μέσα από αυτή τη διαδικασία προσπαθώ να διερευνήσω τους τρόπους με τους οποίους υλοποιείται ο θεσμός της παράλληλης στήριξης, ποιες μορφές λαμβάνει στα πλαίσια του γενικού σχολείου, τον ρόλο του εκπαιδευτικού γενικής και ειδικής εκπαίδευσης, τις μορφές συνεργασίας μεταξύ τους καθώς και τις απόψεις των εκπαιδευτικών για την ενταξιακή προοπτική του θεσμού.

Θα σας παρακαλούσα να συμμετέχετε στην έρευνα αυτή τονίζοντας ότι θα τηρηθεί απόλυτη ανωνυμία και ο κώδικας της ερευνητικής δεοντολογίας της Σχολής.

Παρακαλώ διαβάστε την παρακάτω φόρμα και επικοινωνήστε μαζί μου αν επιθυμείτε να συμμετέχετε.

Σας ευχαριστώ πολύ εκ των προτέρων

Παράρτημα III

ΦΟΡΜΑ ΣΥΝΑΙΝΕΣΗΣ

Τίτλος έρευνας: Απόψεις και εμπειρίες εκπαιδευτικών γενικής και ειδικής αγωγής για το θεσμό της παράλληλης στήριξης στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση

Όνομα φοιτήτριας-ερευνήτριας:

1. Επιβεβαιώνω ότι έχω διαβάσει το ενημερωτικό δελτίο για τη διεξαγωγή της έρευνας και έχω τη δυνατότητα να διατυπώσω ερωτήσεις.
2. Κατανοώ ότι η συμμετοχή μου είναι εθελοντική και έχω την ελευθερία να αποσυρθώ από την έρευνα οποιαδήποτε στιγμή και για οποιονδήποτε λόγο.
3. Συναινώ στην ηχογράφηση της συνέντευξης.
4. Κατανοώ ότι τμήματα από το περιεχόμενο της συνέντευξης είναι πιθανόν να χρησιμοποιηθούν για τις ανάγκες της έρευνας.
5. Θα τηρηθεί πλήρης ανωνυμία και τα στοιχεία μου θα χρησιμοποιηθούν με τέτοιο τρόπο ώστε να είναι αδύνατον οι πληροφορίες αυτές να ταυτιστούν με εμένα.

Επιθυμώ να λάβω μέρος στη διεξαγωγή της εν λόγω έρευνας.

Όνομα συνεντευξιζόμενου/νης

Ημερομηνία

Υπογραφή