



ΕΘΝΙΚΟ ΚΑΠΟΔΙΣΤΡΙΑΚΟ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΑΘΗΝΩΝ
ΤΜΗΜΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΚΑΙ ΑΓΩΓΗΣ ΣΤΗΝ ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗ ΗΛΙΚΙΑ
ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ ΣΤΗΝ ΕΙΔΙΚΗ ΑΓΩΓΗ

Εκπαίδευση και επαγγελματική αποκατάσταση ατόμων με αναπηρία: Ιστορίες ζωής

Διδάσκων:
Παπασταθόπουλος Ευστάθιος

Σπουδαστής:
Τσικολάτας Αλέξανδρος
Α.Μ.:131118

Αθήνα 2017

Ευχαριστίες

Νιώθω την επιθυμία να ευχαριστήσω τους καθηγητές και τις καθηγήτριες, όπου στο πλαίσιο των μεταπτυχιακών μου σπουδών στην ειδική αγωγή, μου μετέφεραν γνώσεις που δεν κατείχα και άλλαξαν στάσεις που έπρεπε να αλλάξουν, προκειμένου να συνεισφέρω με τη σειρά μου σε μια περισσότερο ενταξιακή και ισότιμη εκπαίδευση και επικοινωνία με τα άτομα και τους μαθητές με αναπηρίες.

Τις ευχαριστίες μου στην Καθηγήτρια Κα Μακρυνιώτη Δήμητρα, στην Επίκουρη Καθηγήτρια Κα Ντεροπούλου-Ντέρου Ευδοξία, στην Ομότιμη Καθηγήτρια Κα Ζώνιου-Σιδέρη Αθηνά, στον Επίκουρο Καθηγητή Κο Παπασταθόπουλο Ευστάθιο, στην Ομότιμη Καθηγήτρια Κα Πανοπούλου-Μαράτου Όλγα, στον Επίκουρο Καθηγητή Κο Τσάφο Βασίλειο, στην Καθηγήτρια Κα Λάγιου-Λιγνού Έφη, στην Επίκουρη Καθηγήτρια Κα Παπαδιαμαντάκη Παναγιώτα, στον Καθηγητή Κο Roger Slee και στην Καθηγήτρια Κα Σοφιανοπούλου Αναστασία.

Ιδιαίτερα θα ήθελα να ευχαριστήσω τον επιβλέποντα καθηγητή μου Κο Παπασταθόπουλο Στάθη για την καθοδήγησή του και τις παρατηρήσεις του στην παρούσα εργασία.

Ακόμη επιθυμώ να ευχαριστήσω τους συμμετέχοντες με τις αφηγήσεις των ιστοριών ζωής τους στην εργασία που χωρίς την συμβολή τους και την εμπιστοσύνη τους θα ήταν αδύνατο να πραγματοποιηθεί.

Περίληψη

Για την αναπηρία υπάρχουν διάφορες θεωρίες και μοντέλα, που την μελετούν από την δική τους οπτική γωνία και την εξετάζουν με τα δικά τους εργαλεία. Ακόμη και οι ίδιοι οι ανάπηροι έχουν μεταξύ τους διαφορετικές θέσεις για την αναπηρία. Έτσι, φωνές αντιμάχονται και ισχυρίζονται ότι είναι ιατρικό ζήτημα ή προσωπική τραγωδία του ατόμου που την βιώνει, ή προϊόν της ατέρμονης σχέσης της κοινωνίας με τον ανάπηρο ή ότι είναι. Η αναπηρία είναι κοινωνικά παραγόμενη, εκδηλώνεται μέσω της στάσης της κοινωνίας απέναντι στα ανάπηρα άτομα ή μέσω των αδυναμιών της να προσαρμόσει τις δομές της σε αυτούς. Η κατασκευή της δομείται σε όλα τα επίπεδα της κοινωνικής ζωής, του λόγου και της αλληλεπίδρασης.

Τόσο στην κοινωνιολογία όσο και στην ψυχολογία, η μεθοδολογία μελέτης περιπτώσεων είναι πλουραλιστική. Στην παρούσα ερευνητική ποιοτική εργασία διερευνήθηκαν με τη μέθοδο των ιστοριών ζωής, οι προσωπικές αφηγήσεις τεσσάρων ατόμων με αναπηρία, σχετικά με την εκπαίδευσή τους και την επαγγελματική τους αποκατάσταση. Μέσα από τις αφηγήσεις στόχος είναι να μελετηθεί το πώς τα άτομα με αναπηρία κατασκευάζουν την εικόνα του εαυτού, την εκπαιδευτική τους πορεία, την εξέλιξή τους στην κοινωνία, την στάση τους απέναντι σε αυτήν, την γνώμη τους για την αναπηρία καθώς και την επαγγελματική τους αποκατάσταση και εξέλιξη.

Από την έρευνα αυτή προέκυψαν αφηγηματικά κείμενα που προσφέρουν στοιχεία για τον τρόπο δόμησης της έννοιας της αναπηρίας, όπου η ανάλυση αυτών συμμετέχει στην κατανόηση της κατασκευής ταυτότητας εαυτού και των τηρούμενων κοινωνικών στάσεων, καθώς και πληροφορίες για την εκπαίδευση και επαγγελματική αποκατάσταση ατόμων με αναπηρία.

Λέξεις κλειδιά: ιστορία ζωής, εκπαίδευση, επαγγελματική αποκατάσταση, ταυτότητα, εικόνα εαυτού, αναπηρία

Abstract

There is a plurality of theories and models about disability exist various theories and models. Even between disabled people there are different positions on disability. So, it is claimed that disability is a medical issue or a personal tragedy of the person who experiences it. From the other side, it is claimed that disability is socially produced, manifested through the attitude of society towards disabled people or through failures to adapt its structures to them. Its construction takes at all levels of social life, speech and interaction.

Both in sociology and psychology, the case study methodology is plural. This qualitative study used the method of life stories, to analyze the personal stories of four people with disabilities, on their education and vocational rehabilitation. Through these narratives the objective was to study how people with disabilities build their self image, their educational progress, their development in society, their attitude toward it, their opinion about disability as well as their rehabilitation and development.

Keywords: life story, education, vocational rehabilitation, identity, self-image, disability

Περιεχόμενα

Ευχαριστίες.....	3
Περίληψη.....	4
Abstract	5
Περιεχόμενα.....	6
Εισαγωγή	9
1 Θεωρητικό Πλαίσιο	10
1.1 Κοινωνική κατασκευή αναπηρίας και θεωρίες ταυτοτήτων	10
1.2 Βιογραφικές διαδρομές	15
1.3 Εκπαίδευση ατόμων με αναπηρία, Νομοθεσία, Ειδική Αγωγή και Ένταξη.....	16
1.4 Επαγγελματική αποκατάσταση ατόμων με αναπηρία	24
1.5 Αφήγηση.....	26
1.6 Σκοπός και ερευνητικά ερωτήματα	28
2 Μεθοδολογία	28
1.1 Ιστορία ζωής.....	28
2.1 Στάδια ανάλυσης ιστοριών ζωής.....	29
2.2 Διαδικασία επιλογής και ταυτότητας συμμετεχόντων	30
2.3 Μέθοδος: Βιογραφική αφηγηματική συνέντευξη	31
2.4 Αντικειμενική ερμηνευτική	32
2.5 Διαδικασία βιογραφικής αφηγηματικής συνέντευξης	33
2.6 Μέθοδος ανάλυσης αφηγήσεων	35
3 Αποτελέσματα.....	36
1.1 Σύνταξη έκθεσης διαδικασίας συνέντευξης Στέλιου	36
3.1 Σύντομο ιστορικό του Στέλιου.....	37
3.2 Α. Πρώτη αφηγηματική ενότητα: Γέννηση στο χωριό και διαπίστωση του προβλήματος με την όραση.....	37
3.3 Σύνοψη πρώτου μέρους.....	38
3.4 Β. Δεύτερη αφηγηματική ενότητα: Η εκπαιδευτική διαδρομή του Στέλιου.....	39
3.5 Σύνοψη δεύτερου μέρους.....	44
3.6 Γ. Τρίτη αφηγηματική ενότητα: Επαγγελματική αποκατάσταση.....	45
3.7 Σύνοψη Τρίτου μέρους.....	48
3.8 Δ. Τέταρτη ενότητα: Εμβόλιμες ερωτήσεις – Κλείσιμο συνέντευξης	48
3.9 Αναλυτική αφαίρεση.....	49
3.10 Σύνταξη έκθεσης διαδικασίας συνέντευξης Γιάννη.....	50
3.11 Σύντομο ιστορικό του Γιάννη	51
3.12 Α. Πρώτη αφηγηματική ενότητα: Γέννηση στην συμπρωτεύουσα και διαπίστωση του προβλήματος με την όραση.....	51
3.13 Σύνοψη πρώτου μέρους.....	52
3.14 Β. Δεύτερη αφηγηματική ενότητα: Η εκπαιδευτική διαδρομή του Γιάννη.....	53
3.15 Σύνοψη δεύτερου μέρους.....	56
3.16 Γ. Τρίτη αφηγηματική ενότητα: Αναζήτηση εργασίας.....	57
3.17 Σύνοψη Τρίτου μέρους.....	61
3.18 Δ. Τέταρτη ενότητα: Εμβόλιμες ερωτήσεις – Κλείσιμο συνέντευξης	61
3.19 Αναλυτική αφαίρεση.....	62
3.20 Σύνταξη έκθεσης διαδικασίας συνέντευξης Γεωργίας	63
3.21 Σύντομο ιστορικό της Γεωργίας	63
3.22 Α. Πρώτη αφηγηματική ενότητα: Η ασθένεια	63

3.23	Σύνοψη πρώτου μέρους.....	64
3.24	B. Δεύτερη αφηγηματική ενότητα: Η εκπαιδευτική διαδρομή της Γεωργίας.....	64
3.25	Σύνοψη δεύτερου μέρους.....	68
3.26	Γ. Τρίτη αφηγηματική ενότητα: Εργασία	69
3.27	Σύνοψη Τρίτου μέρους.....	75
3.28	Δ. Τέταρτη ενότητα: Εμβόλιμες ερωτήσεις – Κλείσιμο συνέντευξης	75
3.29	Αναλυτική αφαίρεση.....	76
3.30	Σύνταξη έκθεσης διαδικασίας συνέντευξης Αντώνη	77
3.31	Σύντομο ιστορικό του Αντώνη.....	77
3.32	A. Πρώτη αφηγηματική ενότητα: Συνοπτική παράθεση βίου προ αναπηρίας	77
3.33	Σύνοψη πρώτου μέρους.....	79
3.34	B. Δεύτερη αφηγηματική ενότητα: Ο βίος ως προσωπική τραγωδία.	79
3.35	Σύνοψη δεύτερου μέρους.....	82
3.36	Γ. Τρίτη αφηγηματική ενότητα: Ο βίος μετά την αναπηρία	82
3.37	Σύνοψη Τρίτου μέρους.....	87
3.38	Δ. Τέταρτη ενότητα: Εμβόλιμες ερωτήσεις – Κλείσιμο συνέντευξης	87
3.39	Αναλυτική αφαίρεση.....	88
4	Συγκρίσεις και Συζήτηση	89
4.1	Εκπαίδευση	89
4.1.1	Αλλαγή τύπου διαμονής και σχολικού πλαισίου	89
4.1.2	Φοίτηση σε ειδικό πλαίσιο.....	90
4.1.3	Σχέσεις με εκπαιδευτικό πλαίσιο.....	90
4.1.4	Σχέσεις με ομηλίκους	91
4.1.5	Αξιοποίηση ευνοϊκών νομοθετημάτων για εισαγωγή στη Τριτοβάθμια εκπαίδευση	91
4.1.6	Πανεπιστημιακές Σπουδές	91
4.1.7	Δια βίου εκπαίδευση.....	92
4.2	Επαγγελματική αποκατάσταση.....	92
4.2.1	Αλλαγή θέσεων εργασίας ή εργασιακού περιβάλλοντος.....	92
4.2.2	Αλλαγή κατοικίας για ανάγκες εργασίας	92
4.2.3	Αποδοχή από συναδέλφους	92
4.2.4	Απασχόληση στο χώρο της ειδικής αγωγής.....	93
4.2.5	Διακρίσεις στον εργασιακό χώρο.....	93
4.2.6	Κρατική ή Συλλογική αρωγή σε θέματα εργασίας.....	93
4.2.7	Συμμετοχή σε αναπηρικά κοινωνικά δίκτυα.....	94
4.2.8	Αίσθηση για παροντική εργασιακή ασφάλεια.....	94
4.3	Παρουσίαση εαυτού	94
4.3.1	Χρονική διαπίστωση αναπηρίας	94
4.3.2	Σχέσεις με γονείς	94

4.3.3	Τεχνικές παρουσίασης αναπηρίας.....	95
4.3.4	Προσδιορισμός ταυτότητας και τρόπος συγκρότησης εαυτού	95
4.3.5	Τρόπος παρουσίασης εαυτού	95
4.4	Συζήτηση.....	96
5	Βιβλιογραφία.....	98

Εισαγωγή

Ένα πλήθος μελετών έχει πραγματοποιηθεί (όπως αναφέρεται στο Ζώνιου-Σιδέρη Α., 2011; Ζώνιου-Σιδέρη, Α., 2004) σχετικά με την διαδικασία εκπαίδευσης των ατόμων με αναπηρία, διερευνώντας την επαγγελματική τους αποκατάσταση και διαβίωση στην κοινωνία. Ωστόσο, δεν γνωρίζουμε πολλά για τους τρόπους που οι ίδιοι βιώνουν το πέρασμά τους από την εκπαίδευση στην αγορά εργασίας. Μέσα από τις αφηγήσεις τους μπορεί να συλληφθεί μια εικόνα της καθημερινότητάς τους, της ποικιλίας και των αποχρώσεών της (Court, 2004).

Σε μια απόπειρα κάλυψης αυτού του κενού, μέσα από την παρούσα εργασία, παρουσιάζονται με την μέθοδο των ιστοριών ζωής, το θέμα της εκπαίδευσης και της εισόδου στην αγορά εργασίας ή της δυσκολίας αυτής, τεσσάρων ατόμων με αναπηρία. Η μέθοδος ενδείκνυται για τη μελέτη του τρόπου με τον οποίο τα υποκείμενα βιώνουν, επεξεργάζονται και αντιμετωπίζουν μεταβολές της κατάστασής τους (ανακατατάξεις, ρήξεις, μεταβάσεις) ως δυναμικές διαδικασίες (Schutze, 1982). Με αυτό τον τρόπο αμφισβητούνται οι κυρίαρχες θεωρίες που προβλέπουν μια αναμενόμενη και προβλέψιμη βιογραφική διαδρομή (Alheit, 2005).

Με το ερευνητικό εργαλείο των ιστοριών ζωής, μπορούμε να προσεγγίσουμε αυτά που τα υποκείμενα προσδιορίζουν ως σημαντικά. Η βιογραφική προσέγγιση αφορά την γνώση για τη ζωή μεμονωμένων ατόμων, λαμβάνοντας πάντοτε υπόψη το κοινωνικό πλαίσιο των συνθηκών όπου αυτά διαμορφώνουν τις εμπειρίες τους. Ο τρόπος που γίνεται η αφήγηση δίνει στον ερευνητή σημαντικά στοιχεία για την εικόνα που έχει το υποκείμενο για τον εαυτό του και την πορεία του στην αποκρυστάλλωση αυτής της εικόνας, την εμπειρία του για την εκπαίδευσή του καθώς και την άποψή του για το πώς θα έπρεπε να είναι και τέλος για τον τρόπο εισόδου στην αγορά εργασίας και την επαγγελματική του αποκατάσταση ή ανέλιξη.

Έτσι δίνεται μεγάλη προσοχή στα κεντρικά θέματα της αφήγησης και τα αφηγηματικά μοτίβα (leitmotiv) που χρησιμοποιεί κάθε άτομο ώστε να παρουσιαστούν και βαθύτερες έννοιες που ενδεχομένως κρύβονται στον λόγο ή την απουσία αυτού. Επιπλέον, το άτομο ως μια υποκειμενικότητα που ενυπάρχει στο καθορισμένο κοινωνικό-ιστορικό πλαίσιο, αναδεικνύει μέσα από την αφήγηση της ιστορίας της ζωής του το πώς τέμνεται η προσωπική του ιστορία με την ιστορία της εποχής του και η κατασκευή της αυτοεικόνας (Τσιώλης, 2006).

Συνοψίζοντας τα παραπάνω, οι στόχοι της εργασίας είναι να ερευνηθούν οι τρόποι που τα άτομα με αναπηρία νοηματοδοτούν και ανακατασκευάζουν την εκπαιδευτική και επαγγελματική τους διαδρομή, πάντα μέσα από τις αφηγήσεις (ή και τα υποστηρικτικά κείμενα αυτής), για την κατασκευή της προσωπικής τους ταυτότητας.

Η εργασία χωρίζεται σε τέσσερα μέρη. Στο πρώτο μέρος παρουσιάζεται η θεωρητική ανασκόπηση και περιλαμβάνει το φαινόμενο της αναπηρίας ως κοινωνική κατασκευή, τις δομές εκπαίδευσης των ατόμων με αναπηρία στην Ελλάδα, την επαγγελματική αποκατάστασή τους και τέλος ο σκοπός και τα ερευνητικά ερωτήματα της εργασίας. Στο δεύτερο μέρος παρουσιάζεται η μεθοδολογία που περιλαμβάνει τις διαδικασίες επιλογής του δείγματος και την ταυτότητά τους, την μέθοδο συλλογής δεδομένων μέσα από τις ιστορίες ζωής και παρουσίαση των θεματικών αξόνων που θα κινηθεί η εργασία και τέλος την διαδικασία ανάλυσης των δεδομένων. Στο τρίτο μέρος γίνεται η δομική ανάλυση των ιστοριών ζωής των τεσσάρων ατόμων όπου παρουσιάζονται αποσπάσματα της αφήγησής τους συνοδευόμενα από ερμηνευτικά σχόλια. Στο τέταρτο μέρος παρουσιάζονται θέματα προς συζήτηση για την διαδικασία

εκπαίδευσης, απασχόλησης και σχηματισμού εικόνας εαυτού των ατόμων με αναπηρία, παρουσιάζονται προτάσεις για μελλοντική συνέχιση της εργασίας και παρατίθενται συμπληρωματικά στοιχεία της εργασίας.

1 Θεωρητικό Πλαίσιο

1.1 Κοινωνική κατασκευή αναπηρίας και θεωρίες ταυτοτήτων

Ο λόγος για την αναπηρία περιλαμβάνει μια μακροχρόνια διαμάχη κυρίως μεταξύ της βιολογικής και της κοινωνικής κατανόησης του ζητήματος. Σε αυτό το πλαίσιο δημιουργήθηκαν διάφορα μοντέλα και η αναπηρία προσεγγίστηκε μέσα από διαφορετικές οπτικές, ανάλογα με τα κοινωνικά και ιστορικά συμφραζόμενα κάθε περιόδου και σύμφωνα με τη γενικότερη ιδεολογική αφετηρία αυτών που ασχολήθηκαν με το ζήτημα.

Όπως αναφέρει ο Oliver (1990), *«Η αναπηρία είναι μια κατηγορία πάρα πολύ ιδιαίτερη και ρευστή, καθώς οποιοσδήποτε που σήμερα θεωρείται «φυσιολογικός» θα μπορούσε αύριο να είναι ο ίδιος ή κάποιος από το πολύ κοντινό του περιβάλλον, άτομο με αναπηρία»*.

Είναι γεγονός πως οι πρώτες προσεγγίσεις της αναπηρίας είχαν θρησκευτική βάση και θεωρούνταν ως τιμωρία ή δοκιμασία από το Θεό. Αργότερα διατυπώθηκαν θεωρίες για την προσέγγισή της. Μέχρι τη δεκαετία του '80 το μοντέλο που επικρατούσε ήταν το ιατρικό/ατομικό το οποίο μελετά τον άνθρωπο βιολογικά, οπότε στο θέμα της αναπηρίας θα πρέπει να εξεταστεί ιατρικά, από ειδικούς. Υπό αυτό το πρίσμα επιδιώκεται η ιατροκοποίηση της αναπηρίας και αναφέρεται πως η κοινωνία μπορεί να προσφέρει μόνο συμπόνια και οίκτο και οι εκάστοτε επαΐοντες μπορούν μόνο να τους καταστήσουν όσο γίνεται πιο «κανονικούς» (Καραγιάννη και Ζώνιου-Σιδέρη, 2006).

Η ιατρική άποψη ότι οι κοινωνικοί περιορισμοί για τους ανάπηρους αποτελούν συνέπεια των φυσικών δυσλειτουργιών τους, μεταστράφηκε σε μια ριζοσπαστική κίνηση που υποστήριζε ότι οι άνθρωποι με βλάβες καθίστανται ανάπηροι εξαιτίας των φραγμών που θέτει η κοινωνία στην καθολική τους συμμετοχή. Η θεωρία του κοινωνικού μοντέλου ξεκίνησε από τη Βρετανία τη δεκαετία του 1970, μέσω της Ένωσης Ατόμων με Κινητικές Βλάβες κατά του Διαχωρισμού (Union of Physically Impaired Against Segregation), γνωστή και ως UPIAS, η οποία σηματοδότησε την έναρξη της αμφισβήτησης του ιατρικού μοντέλου της αναπηρίας και των ορισμών¹ που αυτό έδινε για τις έννοιες της βλάβης, της αναπηρίας και της μειονεξίας, θέτοντας το ζήτημα της καταπίεσης και της κοινωνικής περιθωριοποίησης που βιώνουν τα ανάπηρα άτομα στο πλαίσιο της καπιταλιστικής κοινωνίας. Από τους πρωτοπόρους του μοντέλου αυτού υπήρξαν ο Michael Oliver, όπου αναφέρει πως το πρόβλημα βρίσκεται στην αναπηρία της κοινωνίας να εντάξει

¹ Βλάβη (impairment): «η απώλεια μέρους ή ολόκληρου άκρου ή ύπαρξη ελαττωματικού άκρου, οργανισμού ή μηχανισμού του σώματος». Αναπηρία (disability): «η δυσπραγία ή ο περιορισμός της δραστηριότητας» που προκαλείται από τους σύγχρονους κοινωνικούς οργανισμούς, οι οποίοι λαμβάνουν ελάχιστα υπόψη τους πώς οι κινητικές βλάβες μπορεί να αποκλείσουν την πρόσβαση σε κάποιον από το σύνολο μιας κοινωνίας. Μειονεξία (handicap): αγνοήθηκε από την Ένωση, καθώς δεν θεωρήθηκε αξιοσημείωτος όρος για να συμπεριληφθεί (Union of Physically Impaired Against Segregation, 1976)

ομαλά τα άτομα με αναπηρία και να επιδιώξει αλλαγή του τρόπου σκέψης του κοινωνικού συνόλου και ο Finkelstein (2001) όπου αναφέρει ότι από τα πρώτα στάδια του σχηματισμού της Ένωσης, αναζητήθηκαν διάφορες ερμηνείες της αναπηρίας μέσα από συζητήσεις, με στόχο τη δημιουργία μιας νέας θεωρίας.

Αναφέρουμε πως, η αναπηρία δε θεωρείται πλέον ως ιδιαίτερο χαρακτηριστικό του ατόμου αλλά ως κοινωνικός περιορισμός, μιας κοινωνίας όπου καθιστά ανάπηρα τα άτομα και τους αποκλείει, με διάφορους τρόπους, το δικαίωμα συμμετοχής τους στο κοινωνικοπολιτισμικό γίγνεσθαι. Χαρακτηριστικό παράδειγμα αποτελεί το δικαίωμα εκπαίδευσης των ατόμων με αναπηρία που ο αποκλεισμός τους είναι μεγάλος και οι λόγοι αφορούν από την προσβασιμότητα και την δομική υποστήριξη, μέχρι τις βαθιά ριζωμένες αντιλήψεις εκπαιδευτικών και της λοιπής εκπαιδευτικής κοινότητας για την δυνατότητα εκπαίδευσής τους. Επιπλέον οι ανάπηροι δυσκολεύονται να αξιοποιήσουν όλες τις δυνατότητές τους εξαιτίας της καταπίεσης των μη αναπήρων σε διάφορα επίπεδα. Έτσι, η ευθύνη της αλλαγής τοποθετείται μάλλον στην κοινωνία παρά στα ανάπηρα άτομα. Συνεπώς δεν ωφελεί σε τίποτα ο διαχωρισμός σε διάφορες ομάδες με βάση το είδος της βλάβης (προβλήματα όρασης, κινητικά προβλήματα, νοητική καθυστέρηση, κλπ.), κάτι που αποτελεί συνήθη πρακτική των φιλανθρωπικών ιδρυμάτων, των σχολείων και άλλων οργανισμών. Αυτό αποτελεί σημαντικό στοιχείο στη συλλογική εμπειρία της αναπηρίας (Watson, 2004).

Το μοντέλο του Oliver αναφέρει πως η «βλάβη» είναι κάποιου είδους δυσλειτουργία, ενώ η «αναπηρία» αναφέρεται στον περιορισμό που οδηγεί αυτή η δυσλειτουργία τα άτομα με αναπηρία, επειδή η κοινωνία δεν είναι έτσι οργανωμένη και δομημένη ώστε να τους παρέχει τις υποδομές, με αποτέλεσμα να αποκλείονται. Αυτός ο διαχωρισμός είναι σημαντικός και τονίζει το γεγονός ότι οι ανάπηροι δεν αξιοποιούν τις δυνατότητές τους καθότι η κοινωνία αυτό που κάνει είναι να τονίζει τις αδυναμίες τους. Τα άτομα με αναπηρίες παύουν να αποτελούν το αντικείμενο της επέμβασης και επανατοποθετούνται ως υποκείμενα στη δική τους ζωή (Watson, 2004).

Ο Vygotsky τόνισε τη διαφοροποίηση των πρωτογενών και δευτερογενών πτυχών της αναπηρίας, επισημαίνοντας ότι ενώ οι πρωτογενείς συνδέονται με την ίδια τη σωματική ατέλεια, οι δευτερογενείς ατέλειες απορρέουν από τις στάσεις και τις πρακτικές αντιμετώπισης της οργανικής αδυναμίας από την κοινωνία και αποτελούν κοινωνικές συνέπειες. Τα προβλήματα των ατόμων με «ειδικές ανάγκες» σχετίζονται περισσότερο με τις δευτερογενείς πτυχές της αναπηρίας, με τον τρόπο που η κοινωνία κρίνει, αξιολογεί και στιγματίζει την κατάστασή τους. Οι δευτερογενείς πτυχές της αναπηρίας έχουν κοινωνικό χαρακτήρα και είναι δυνατή η ιστορική τους υπέρβαση. Ο Vygotsky ασκώντας έντονη κριτική στην αντιμετώπιση της αναπηρίας ως έλλειψης, διατύπωσε την άποψη ότι η οργανική ατέλεια δεν επιδρά άμεσα στην προσωπικότητα, διότι το μάτι και το αυτί δεν είναι μόνο φυσικά αλλά κοινωνικά όργανα και η απεικόνιση του κόσμου μέσω των αισθήσεων είναι κοινωνικά διαμεσολαβημένη. Η αναπηρία θα πρέπει να αντιμετωπίζεται ως κοινωνικό πρόβλημα και όχι ως στενά οργανικό (Δαφέρμος, 2002).

Η τοποθέτηση του Oliver ότι η αναπηρία δεν έχει καμιά σχέση με το σώμα και ότι η βλάβη στην πραγματικότητα είναι η περιγραφή του φυσικού σώματος, οδηγεί στη λογική ότι το σώμα δεν είναι τίποτα περισσότερο από τη βλάβη του και αφήνει ελεύθερο το πεδίο στα «χειροτεχνήματα» των γιατρών. Όταν το σώμα γίνεται κατανοητό ως ένα φυσικό αντικείμενο, εντάσσεται σε μια περιοχή ριζικά αντίθετη

από την πολιτική του κοινωνικού χώρου. Οι Hughes και Paterson (1997) διακρίνουν τα εξής:

Το Βιολογικό	Το κοινωνικό
Διαταραχή / Βλάβη	Αναπηρία
Σώμα	Κοινωνία
Ιατρική	Πολιτική
Θεραπεία	Χειραφέτηση
Πόνος	Καταπίεση
Ιατρικό μοντέλο	Κοινωνικό μοντέλο

Ο Finkelstein (1980) σε μια υλιστική προσέγγιση της αναπηρίας, υποστηρίζει ότι η βιομηχανοποίηση υπήρξε η αιτία απομάκρυνσης από την παραγωγική διαδικασία των ατόμων με αναπηρία και αυτό είχε ως αποτέλεσμα τον κοινωνικό αποκλεισμό τους. Ο Oliver (1990) τονίζει τη σημασία των οικονομικών σχέσεων στη δημιουργία της αναπηρίας, εξ' αιτίας της μεγάλης αξίας που δίνει η σύγχρονη κοινωνία στην εργασία για το κύρος του ατόμου. Η Erevelles (1996) προτείνει και αυτή μια θεώρηση της αναπηρίας σύμφωνα με την οποία ο Μαρξισμός, απαντά στο ερώτημα γιατί δημιουργήθηκε η ιδεολογία της αναπηρίας στην κοινωνία μας. Ο ιστορικός υλισμός, αναζητά να αποκαλύψει τις συγκεκριμένες υλικές συνθήκες που παράγουν τις συμπεριφορές απέναντι στα άτομα με αναπηρία. Έτσι, τοποθετεί στο κέντρο της ερμηνείας του την ιδέα της εργασίας, ως το θεμέλιο της κοινωνίας και ένα σημαντικό στοιχείο στην κοινωνική παραγωγή της ζωής (Erevelles, 1996).

Σύμφωνα με τον Finkelstein ωστόσο, το κοινωνικό μοντέλο άλλαξε προσανατολισμό από τη δεκαετία του 1990 και στράφηκε από τη λαϊκή του βάση στην κοινοβουλευτική πολιτική πίεση προώθησης συμφερόντων, θέτοντας ως κέντρο των διεκδικήσεών του τα «κοινωνικά δικαιώματα», με αποτέλεσμα να ερμηνεύεται ως μοντέλο των «δικαιωμάτων». Επίσης, σε συμπόρευση με το αναπηρικό κίνημα των ΗΠΑ, προώθησε την ιδέα της «ανεξάρτητης διαβίωσης» (Independed Living) σε αντίθεση με την «ολοκληρωμένη διαβίωση» (Integrated Living), που πρότεινε ο Finkelstein (2007).

Η κοινωνική ταυτότητα και το πώς αυτή διαμορφώνεται, είναι κάτι που μελετάται στην παρούσα εργασία. Η μεταμοντέρνα προσέγγιση της αναπηρίας, προκειμένου να κατανοήσει την αναπηρία, μελετά την ιστορία, την κουλτούρα, την γλώσσα και την διαμόρφωση της ταυτότητας των μελών της και της κοινωνίας ευρύτερα. Η αποκάλυψη της μίας και μοναδικής αλήθειας δεν είναι ο στόχος των μεταμοντέρνων θεωριών. Έχει σημασία να κατανοηθεί η ζωή της αναπηρίας μέσα από βιογραφικές τροχιές και να κατανοηθούν οι βιογραφικοί πόροι των ατόμων με αναπηρία, αφού κάτι τέτοιο μπορεί να συμβάλει στην αποδόμηση των στερεοτύπων για την αναπηρία και την κατανόησή της. Σύμφωνα με τον Watson (2004), εκείνο που χρειάζεται είναι μια προσέγγιση θεμελιωμένη σε στρατηγικές του λόγου. Αυτή η προσέγγιση θα ανοίξει τον πολιτικό λόγο σε ζητήματα γλώσσας και διαφορετικότητας και της σχέσης τους με την άνιση κατανομή της γνώσης. Θα επιτρέψει την πλήρη διερεύνηση του κοινωνικού παράγοντα και του ζητήματος των

στάσεων και της γλώσσας της προκατάληψης. Η αναπηρία πρέπει να εξεταστεί ως η σχέση μεταξύ βλάβης και καταπίεσης.

Σύμφωνα με τη Δραγώνα (2004), η έννοια της ταυτότητας αναφέρεται στο σύνολο των αντιλήψεων, πεποιθήσεων και συναισθημάτων που αφορούν τον εαυτό μας. Η συνοχή μεταξύ εμπειρίας, ιδεών, αξιών και πεποιθήσεων διασφαλίζεται μέσω της ταυτότητας. Η ταυτότητα επιτρέπει να τοποθετηθεί κανείς απέναντι στους άλλους, να αναγνωρίσει όσους του μοιάζουν και να διαφοροποιηθεί από τους υπόλοιπους. Το ερώτημα δεν είναι απλώς «ποιος είμαι;» αλλά «ποιος είμαι σε σχέση με τον άλλο; Πώς με βλέπει ο άλλος και πώς βλέπω εγώ τους άλλους;». Στην έννοια της ταυτότητας ενυπάρχει κάτι το παράδοξο, υπονοείται το ίδιο, το ταυτόσημο και παράλληλα το ακριβώς αντίθετο, δηλαδή το ξεχωριστό, το μοναδικό. Το θέμα της ταυτότητας είναι κατεξοχήν θέμα ορίων, τόσο εσωτερικών όσο και εξωτερικών, ανάμεσα στο όμοιο και το διαφορετικό, ανάμεσα στον εαυτό και τους άλλους, ανάμεσα στο οικείο και το ξένο, το γνωστό και το άγνωστο. Με αυτή την έννοια, της διαλεκτικής του ίδιου και του άλλου, είναι αδύνατο να διαχωριστεί η ταυτότητα από την ετερότητα.

Στις συνθήκες της ύστερης νεωτερικότητας, ωστόσο, η ταυτότητα έχει χάσει τα σταθερά και αμετάβλητα χαρακτηριστικά της και διακρίνεται από μια ρευστότητα. Η Μακρυνιώτη (2004) αναφέρει πως τα ζητήματα σχετικά με την ταυτότητα έχουν αποκτήσει ιδιαίτερο ενδιαφέρον επειδή, σε ένα διαρκώς μεταβαλλόμενο κοινωνικό περίγυρο, τα σχήματα που περιβάλλουν την ταυτότητα αποσταθεροποιούνται, δημιουργώντας συνθήκες ανασφάλειας και αμηχανίας αλλά και πρόκλησης λόγω της διαρκούς αναπροσαρμογής και αναδιαμόρφωσης. Η ταυτότητα του υποκειμένου χάνει τον ενιαίο και σταθερό χαρακτήρα του παρελθόντος και οι αλλαγές της δεν είναι πλέον ούτε αναμενόμενες ούτε προβλέψιμες και δεν ακολουθούν την προδιαγεγραμμένη πορεία της ζωής του υποκειμένου. Η ταχύτητα και το εύρος των αλλαγών αυτών ακυρώνουν την αντίληψη του ενοποιημένου υποκειμένου και η αίσθηση της ταυτότητας και του εαυτού γίνεται ρευστή, ασταθής, αποσπασματική και ατελής.

Ο Goffman (2001) διακρίνει δυο είδη ταυτότητας, την προσωπική και την κοινωνική. Η κοινωνική και προσωπική ταυτότητα αποτελούν μέρος των ενδιαφερόντων και των ορισμών που διαμορφώνουν άλλοι άνθρωποι για το άτομο του οποίου η ταυτότητα είναι υπό συζήτηση. Η κοινωνία καθιερώνει τα μέσα κατηγοριοποίησης ανθρώπων και το σύνολο των γνωρισμάτων που θεωρούνται συνηθισμένα και φυσιολογικά για τα μέλη καθεμιάς από αυτές τις κατηγορίες. Κάθε κοινωνικός περίγυρος καθιερώνει τις κατηγορίες ανθρώπων που μπορεί να συναντήσει κανείς στο πλαίσιό του. Οι κανονικότητες της κοινωνικής συνεύρεσης σε καθιερωμένους περιγύρους μας επιτρέπουν να αντιμετωπίζουμε αναμενόμενους άλλους χωρίς ιδιαίτερη προσοχή ή σκέψη. Όταν λοιπόν ένας ξένος εμφανιστεί μπροστά μας, οι πρώτες εντυπώσεις θα μας επιτρέψουν κατά πάσα πιθανότητα να προεξοφλήσουμε την κατηγορία και τα γνωρίσματά του, δηλαδή, την κοινωνική του ταυτότητα. Ο Goffman δέχεται ότι το άτομο κατασκευάζει την εικόνα του εαυτού του από τα ίδια υλικά με τα οποία και οι άλλοι διαμορφώνουν αρχικά μια αντίληψη για την κοινωνική και προσωπική του ταυτότητα, έχοντας όμως τη δυνατότητα να διαχειριστεί σημαντικές πληροφορίες για τον εαυτό του.

Ο Shakespeare (1996) αναφέρει ότι υπάρχουν δύο κυρίως προσεγγίσεις για τον τρόπο που οι ανάπηροι αποκτούν ταυτότητα ως ομάδα. Η μια βασίζεται στην ιατρική προσέγγιση (αρνητική ταυτότητα) και η άλλη στην κοινωνικό-πολιτισμική κατανόηση της αναπηρίας (θετική ταυτότητα). Οι ιατρικές προσεγγίσεις της

αναπηρίας θεωρούν ότι η αρνητική ταυτότητα του εαυτού είναι αποτέλεσμα της φυσικής βλάβης και εστιάζουν στην ανάγκη για προσαρμογή, για πένθος και για συμβιβασμό με την απώλεια. Αντίθετα οι κοινωνικές προσεγγίσεις της αναπηρίας βλέπουν τη θετική ταυτότητα ως αποτέλεσμα της εμπειρίας των καταπιεστικών κοινωνικών σχέσεων και εστιάζουν την προσοχή τους στις δυνατότητες αλλαγής της κοινωνίας, της ενδυνάμωσης των αναπήρων και στην προώθηση μιας διαφορετικής κατανόησης του εαυτού. Ένας ιδιαίτερα χρήσιμος τρόπος κατανόησης και των δύο αυτών προσεγγίσεων παρέχεται από την ιδέα της ταυτότητας ως αφήγηση που επικεντρώνεται στις ιστορίες για τον εαυτό και τη ζωή οι οποίες δομούν ερμηνείες που περιλαμβάνουν πλοκή, αιτιώδεις σχέσεις και αντιφάσεις.

Η ταυτότητα των αναπήρων φαίνεται να συγκροτείται πάντα σε αντιδιαστολή με αυτή των μη αναπήρων. Ενώ οι μη ανάπηροι προσδιορίζονται σε σχέση με αυτά που μπορούν να κάνουν, οι ανάπηροι ορίζονται ως προς το τι δε μπορούν να κάνουν. Η κοινωνική ταυτότητα αυτών που ορίζονται ως «κανονικοί» επιβεβαιώνεται μόνο μέσα από μια διαδικασία που περιλαμβάνει το συστηματικό αποκλεισμό και την περιθωριοποίηση των άλλων (αναπήρων) οι οποίοι ταυτίζονται με την απόκλισή τους από μια ιδεατή ιδανική εικόνα. Από την πλευρά των αναπήρων, η προσωπική και η κοινωνική τους ταυτότητα συγκροτείται μέσα σε ένα πλαίσιο από το οποίο οι ίδιοι έχουν αποκλειστεί (Swain and Cameron, 1999). Ο εαυτός ανακύπτει, εξελίσσεται και διατηρείται μέσω της κοινωνικής αλληλεπίδρασης, δεν υφίσταται ή είναι διαμορφωμένος κατά τη γέννηση, ούτε αποτελεί αναπόφευκτη συνέπεια της βιολογικής εξέλιξης του ατόμου. Γι' αυτό δεν υπάρχει ένας πραγματικός εαυτός, παρά μόνο ένα σύνολο εκδηλώσεων του εαυτού, προσαρμοσμένων στην εκάστοτε περίπτωση (Goffman, 2006).

Οι Shakespeare και Watson (2002) θέτουν το ζήτημα των πολλαπλών ταυτοτήτων. Ενώ κάποια άτομα με αναπηρία αντιδρούν στον προσδιορισμό της ταυτότητάς τους ως ανάπηροι γιατί θέλουν να βλέπουν τον εαυτό τους ως «κανονικό», κάποιοι άλλοι προτιμούν να προσδιορίζονται σύμφωνα με διάφορες πτυχές της εμπειρίας τους. Για παράδειγμα, το φύλο, η εθνικότητα, η κοινωνική τάξη, ο σεξουαλικός προσανατολισμός ή η οικογενειακή κατάσταση μπορεί να αποτελούν βασικότερα χαρακτηριστικά της ταυτότητάς τους. Η έρευνα π.χ. στο χώρο των ομοφυλόφιλων με αναπηρία έδειξε ότι προτεραιότητα για τους συμμετέχοντες είχε η σεξουαλική ταυτότητα, ενώ αγνοούνταν η εμπειρία της βλάβης. Οι περισσότεροι άνθρωποι τοποθετούνται ταυτόχρονα σε μια ευρεία γκάμα θέσεων υποκειμένου. Η υπόθεση ότι η αναπηρία αποτελεί πάντα το κλειδί της ταυτότητας ισοδυναμεί με το λάθος που κάνει το ιατρικό μοντέλο αναπηρίας, το οποίο ορίζει τους ανθρώπους σύμφωνα με τη βλάβη τους. Κάθε ανάπηρο άτομο μπορεί κατά περίπτωση να ορίζεται άλλοτε ως άτομο με συγκεκριμένη αναπηρία, γενικά ως ανάπηρο, άλλοτε ως προς την ιδιότητα του κοινωνικού του φύλου, της εθνικότητας, της σεξουαλικότητας, της θρησκείας, του επαγγέλματος ή της ποδοσφαιρικής ομάδας που υποστηρίζει. Το ζήτημα της ταυτότητας, κατά τους Shakespeare και Watson, συνεπώς είναι ζήτημα ατομικής επιλογής.

Ο διαχωρισμός του σώματος από την κουλτούρα και της βλάβης από την αναπηρία, που προτείνει το κοινωνικό μοντέλο, μπορεί να έχει μεγάλη αξία στην ανάπτυξη πολιτικών για την αναπηρία. Το κοινωνικό μοντέλο εκχώρησε το σώμα στην ιατρική καθιστώντας το συνώνυμο με τη βλάβη του ή τη φυσική δυσλειτουργία και κατανόησε τη βλάβη με όρους ιατρικού λόγου. Σύμφωνα με τους Hughes και Paterson (1997), το κοινωνικό μοντέλο, σχετικά με τη θεώρησή του για το σώμα και την επαναδιαπραγμάτευση αυτού, πρέπει να υπερβεί τον Καρτεσιανό δυϊσμό

(σώμα/νους) χωρίς να οδηγηθεί σε μια αντιδραστική οπτική και να ταυτιστεί με το ιατρικό μοντέλο αναπηρίας. Θα πρέπει δηλαδή να υπερβεί το δίλημμα ή να κατανοεί το σώμα με όρους βιολογικούς/ιατρικούς ή να το αγνοεί. Αυτό συνεπάγεται για το κοινωνικό μοντέλο πως θα πρέπει να αποδεχθεί ως επιστημολογική αναγκαιότητα ότι το ανάπηρο σώμα αποτελεί ένα κομμάτι στη σφαίρα της ιστορίας, της κουλτούρας και του νοήματος και όχι ένα ανιστορικό, προ-κοινωνικό, φυσικό αντικείμενο, όπως θεωρεί το ιατρικό μοντέλο. Ως θεωρητικές αφετηρίες για την κοινωνιολογία του σώματος, οι Hughes και Paterson ορίζουν τον μεταδομισμό και τη φαινομενολογία, στο πλαίσιο των οποίων το σώμα αποτελεί κοινωνιολογικό ζήτημα πέρα από τον καρτεσιανό δυϊσμό.

Έτσι, ενώ η κοινωνιολογική θεωρία και η θεωρία του σώματος αναδύονται ταυτόχρονα, ακολουθούν διαφορετικές προσεγγίσεις. Κάτω από τις συνθήκες της μετανεωτερικότητας, τα άτομα βρίσκονται σε μία κατάσταση διαρκούς κατασκευής και ανακατασκευής. Οι συνθήκες αυτές καθιστούν το σώμα όλο και πιο διαχειρίσιμο, με το καρτεσιανό σώμα-μηχανή να βρίσκεται πάλι στο προσκήνιο, όπου το σώμα προσλαμβάνεται ως περίπλοκη μηχανή που έχει τη δυνατότητα να επισκευαστεί και να επαναπρογραμματιστεί με την βοήθεια τεχνολογικών, χημικών, μηχανικών δυνάμεων. Οι κοινωνιολογικές μελέτες επιχειρούν να ξεφύγουν από το κυρίαρχο ιατρικό μοντέλο. Η Ζώνιου-Σιδέρη (2004, σελ. 49) αναφέρει ότι ο τρόπος αντιμετώπισης της αναπηρίας κατασκευάζει την αναπηρία και τοποθετεί τον ανάπηρο σε μια περιθωριακή θέση εξάρτησης, φτώχειας, ανεργίας και διάψευσης των ίσων δικαιωμάτων που δικαιούται ως πολίτης.

Εν κατακλείδι, τα διάφορα κοινωνικά μοντέλα που αναπτύχθηκαν (βρετανικό, αμερικάνικο) κρίνονται ως θετικά καθότι εστιάζουν στον άνθρωπο και όχι στην αναπηρία. Επιπλέον αντιμετωπίζουν τον κοινωνικό αποκλεισμό σε ευρύτερο κοινωνικό πλαίσιο, εστιάζουν στα περιβαλλοντικά και κοινωνικά εμπόδια που αποκλείουν τα άτομα με αναπηρία από την κοινωνική τους ένταξη και θέτουν σε αμφισβήτηση τη θεσμοθετημένη καταπίεση και διάκριση (Thomas και Woods, 2008).

1.2 Βιογραφικές διαδρομές

Η κανονική (εργασιακή) βιογραφία ορίζει πως κεντρικός άξονας της πορείας της ζωής του ανθρώπου είναι η επαγγελματική διαδρομή και άρχεται με την προπαρασκευαστική φάση (εκπαίδευση), συνεχίζει με την παραγωγική φάση (εργασία, οικογένεια) και τελειώνει με την φάση της απόσυρσης (σύνταξη) (Τσιώλης, 2006).

Όπως αναφέρει ο Beck (1986), η είσοδος και η έξοδος από το εκπαιδευτικό σύστημα, η διάρθρωση της εκπαιδευτικής διαδρομής, η μετάβαση από την εκπαίδευση στην εργασία, η επαγγελματική σταδιοδρομία, η κατοχύρωση συνταξιοδοτικών δικαιωμάτων, ο οικογενειακός κύκλος (γάμος, οικογένεια, παιδιά), αποτελούν διαδικασίες που ρυθμίζονται κοινωνικά βάσει βιογραφικών υποδειγμάτων. Οπότε πλέον μιλούμε για θεσμοποίηση της βιογραφικής διαδρομής (Kohli, 1981).

Οι βιογραφίες λοιπόν δεν κατανοούνται πλέον μόνο ως εργαλείο ή υλικό που παρέχει στον ερευνητή προνομιακή πρόσβαση στην εσωτερική σκοπιά των υποκειμένων (Thomas, Znaniecki), στους τρόπους βίωσης (Schutze) ή στις λανθάνουσες δομές νοήματος του ατομικού βίου (Oevermann, Bude). Η βιογραφία θεωρείται ως μια ιδιάζουσα κοινωνική πραγματικότητα, ως κοινωνικό μόρφωμα. Οι παραδοσιακοί κοινωνικοί θεσμοί δεν αποτελούν πλέον τους αυτονόητους

παραγωγούς νοήματος. Η βιογραφία είναι λοιπόν κάτι περισσότερο από την εξιστορημένη ιστορία ζωής, είναι η βιογραφικά αποκτημένη γνώση και η ουσιαστική πηγή για τη διασφάλιση μιας εσωτερικής συνεκτικότητας εντός της πολυπλοκότητας των σύγχρονων κοινωνικών κόσμων. Είναι η επιλεκτική αναπαραγωγή της επιτελεστικότητας γεγονότων του βίου. Επιλεκτική γιατί δεν περιλαμβάνει όλα τα στοιχεία των γεγονότων του βίου και επιλεκτικότητα διότι εμπεριέχει το στοιχείο της ενδεχομενικότητας (Nassehi, 1994).

Ωστόσο η διαδρομή του βίου έχει διέλθει στην ύστερη νεωτερικότητα όπου για πρώτη φορά στην ιστορία οι νέοι άνθρωποι μεγαλώνουν με τους γονείς τους και εξαρτώνται σε μεγάλο βαθμό από αυτούς. Οπότε πλέον γίνεται λόγος για το «γηράσκον παιδί» (Watkins). Αλλά και η φάση της τρίτης ηλικίας έχει επέλθει αύξηση φθάνοντας σήμερα να αποτελεί μεγάλο μέρος της ζωής του ανθρώπου. Επιπλέον, η παραγωγική φάση που έχει την μεγαλύτερη χρονική έκταση και οφείλει να χαρακτηρίζεται από σταθερή, συνεχή και πλήρη απασχόληση, έχει απορυθμιστεί. Μιλούμε λοιπόν πλέον για τάσεις από-τυποποίησης των βιογραφικών διαδρομών. Έτσι ενώ κάποιες βασικές δραστηριότητες του βίου παλαιότερα αναφέρονταν αυστηρά σε ορισμένες ηλικιακές περιόδους, στις σύγχρονες κοινωνίες μετατίθενται σε άλλες ηλικιακές φάσεις ή η κάθε φάση έχει διαφορετική διάρκεια.

Πέραν των αλλαγών που διέρχονται οι φάσεις, διακρίνονται και διαρθρωτικές αλλαγές όπου οι περίοδοι της εργασίας διακόπτονται από νέες προπαρασκευαστικές φάσεις (επανεκπαίδευση). Έτσι η βιογραφική ταυτότητα του ατόμου που θέλει σταθερότητα και συνέχεια εαυτού, υπόκειται σε κρίσεις.

Ενδεχομένως στο μέλλον οι βιογραφικές διαδρομές να ταυτιστούν με τις εκπαιδευτικές βιογραφίες και να αποκοπούν ή να έρθουν σε δεύτερη μοίρα με τις εργασιακές βιογραφίες. Η βιογραφική διαδρομή μοιάζει να μετατρέπεται απροσχεδίαστα σε ένα είδος εργαστηρίου, στο οποίο το άτομο πρέπει να αναπτύξει ικανότητες για τις οποίες όμως δεν έχει προετοιμαστεί κατά την κοινωνικοποίησή του (Alheit, 2005).

1.3 Εκπαίδευση ατόμων με αναπηρία, Νομοθεσία, Ειδική Αγωγή και Ένταξη

Αποτελεί γεγονός πως η εκπαίδευση είναι ένας χώρος όπου αναπαράγονται και εντείνονται οι κοινωνικές ανισότητες. Συμβιώνουν διάφορες κοινωνικές ομάδες που δε δέχονται ισότιμη μεταχείριση και συμμετοχή στην εκπαιδευτική διαδικασία. Ο ρατσισμός, η προσβασιμότητα, η εντατικοποίηση της εκπαίδευσης, η ετικετοποίηση, είναι κάποιες από τις δυσκολίες. Δυστυχώς στα σχολεία κυριαρχούν στερεότυπες αντιλήψεις για την διαφορετικότητα και το ανταγωνιστικό κλίμα που επικρατεί την ενισχύει. Επίσης, οι συγκεντρωτικές οδηγίες που ισχύουν σε εθνικό επίπεδο, οι πρακτικές όπου η επιτυχία του μαθητή ισοδυναμεί με το «άριστα» και η επιτυχία ή η αποτυχία θεωρούνται προσωπική υπόθεση του μαθητή, εκφράζουν την ανταγωνιστική ιδεολογία που διαπερνά την εκπαιδευτική διαδικασία, στην οποία τα ανάπηρα παιδιά δεν έχουν θέση (Barton, 2000).

Οι μαθητές με αναπηρία πολύ εύκολα τοποθετούνται στο περιθώριο αφού η σχολική δομή που είναι προσανατολισμένη στις ανάγκες της οικονομίας και της αγοράς, της αξιολόγησης και των εξετάσεων, της δομής και της μεθοδολογίας, οδηγούν τους μαθητές στην ειδική εκπαίδευση. Έτσι στην εκπαιδευτική πορεία του ατόμου, ενώ οι δυσκολίες παρακολούθησης είναι ήδη αυξημένες, τότε αυτές

πολλαπλασιάζονται όταν αλλάζει βαθμίδα. Έτσι παρατηρείται μεγάλη μαθητική διαρροή, όπου ένα μεγάλο ποσοστό περνά το περισσότερο μέρος της ζωής του στο σπίτι, χωρίς εργασία και προοπτική, πέρα από αυτή των επιδομάτων και της φιλανθρωπίας.

Για να γίνει κατανοητή η μελέτη των αφηγήσεων των τεσσάρων συμμετεχόντων στην παρούσα έρευνα, κρίνεται απαραίτητη η μελέτη της ιστορικής διαδρομής της εκπαιδευτικής πολιτικής καθώς και η μελέτη της νομοθεσίας της κάθε περιόδου. Κατά την μεταπολεμική περίοδο (μετά τη λήξη του Β' παγκοσμίου πολέμου), η εκπαίδευση των μαθητών βασιζόταν στην ιδιωτική πρωτοβουλία και είχε σχεδόν πάντα ιδρυματική μορφή. Οι ορολογίες που ακολουθούνταν για τους μαθητές με αναπηρία τότε ήταν «μη εκπαιδεύσιμος», «αποκλίνοντας», «διαταραγμένος», «ανώμαλος». Η κρατική παρέμβαση περιοριζόταν απλά στη λήψη οργανωτικών μέτρων που αποτέλεσαν και τη βάση για τη θεσμοθέτηση της ειδικής αγωγής (Ζώνιου-Σιδέρη, 1998).

Ακολούθησε ο Ν. 905/1951 ο οποίος αφορούσε την εκπαίδευση των τυφλών καθώς και της επιδοματικής πολιτικής τους. Ο Νόμος αυτός δεν περιλάμβανε αναφορές σχετικά με την εκπαίδευση και δεν υποχρέωνε την πολιτεία να αναλάβει ευθύνες και έτσι παρέμενε άτυπη αρμοδιότητα του εκκλησιαστικού φορέα.

Στα τέλη της δεκαετίας του '50, στα πορίσματα της πρώτης Επιτροπής Παιδείας, περιέχονται ελάχιστες αναφορές στην Ε.Α. που ασφαλώς, για την εποχή εκείνη, εισηγούνταν διαχωρισμό από την γενική εκπαίδευση. Έτσι η ειδική αγωγή παραμένει στιγματισμένη με την ιδεολογία της κλειστής περίθαλψης μέχρι το 1974 με την πτώση του διδακτορικού καθεστώτος (Ζώνιου-Σιδέρη, 2009; Κουρουμπλής, 1997).

Στο μεταδικτατορικό Σύνταγμα του 1974 στο άρθρο 20, παρ. 2 αναφέρεται για πρώτη φορά η υποχρέωση του κράτους να μεριμνά για τους «πάσχοντες από ανίατη σωματική ή πνευματική νόσο», ενώ στο άρθρο 16 γίνεται ιδιαίτερη μνεία για την υποστήριξη των σπουδαστών που έχουν ανάγκη «ειδικής προστασίας».

Με τον Ν.227/75 η μονοετής μετεκπαίδευση των δασκάλων και νηπιαγωγών στην Ε.Α. γίνεται διετής και το Π.Δ. 147/76 συστήνεται η Διεύθυνση Ε.Α. Κατά την περίοδο αυτή εξακολουθούσε να επικρατεί η άποψη ότι η Ε.Α. αποτελεί ξεχωριστό τμήμα του εκπαιδευτικού συστήματος. Έτσι προκύπτει ότι «μέχρι τις αρχές της δεκαετίας του '80, η Ε.Α. στηριζόταν σε αποσπασματικές νομοθεσίες και διατάγματα» (Ζώνιου-Σιδέρη, 2009). Την ίδια χρονιά, η Αναθεωρητική Βουλή κατοχύρωσε συνταγματικά με το άρθρο 21 το δικαίωμα στην εκπαίδευση του «προβληματικού ατόμου» (Κουτρομάνος, 1996; Πολυχρονοπούλου, 2003). Η κατοχύρωση αυτή σήμαινε και τη δέσμευση της Πολιτείας για τις διαδικασίες διορισμού εκπαιδευτικών στις δομές παροχής ειδικής αγωγής.

Ο Ν.1143/1981 «Περί Ειδικής Αγωγής, Ειδικής Επαγγελματικής Εκπαιδευσεως, Απασχολήσεως και Κοινωνικής Μεριμνης των αποκλινόντων εκ του φυσιολογικού ατόμων και άλλων τινών εκπαιδευτικών διατάξεων» (Εφημερίς της Κυβερνήσεως της Ελληνικής Δημοκρατίας, 1981), είναι ο πρώτος νόμος για την Ε.Α. όπου για πρώτη φορά η πολιτεία ανέλαβε επίσημα τα καθήκοντά της απέναντι στα άτομα με ειδικές ανάγκες (Ζώνιου-Σιδέρη, 2009). Με το άρθρο 12 του νόμου αυτού, συστήθηκαν νέες θέσεις καθώς και κλάδοι εκπαιδευτικών Α/θμιας (δασκάλων και νηπιαγωγών) και Β/θμιας Εκπαίδευσης. Το άρθρο 13 προέβλεπε τη διαδικασία κάλυψης των θέσεων είτε με διορισμό ή μετάταξη και την πλήρωση θέσεων εκπαιδευτικών με τύφλωση ή κώφωση σε αντίστοιχα σχολεία, εφόσον έχουν τα απαραίτητα προσόντα για διορισμό χωρίς όριο ηλικίας. Το άρθρο 14 αφορούσε στα

προσόντα των εκπαιδευτικών της Β/θμιας Εκπαίδευσης. Το άρθρο 16 αφορούσε στην τριετή υποχρεωτική υπηρεσία δασκάλων που αποφοιτούσαν από το Διδασκαλείο. Το άρθρο 23 έθετε τη διαδικασία κατάταξης των ήδη υπηρετούντων εκπαιδευτικών σε κλάδους, αναφερόταν σε θέματα μετεκπαίδευσης του προσωπικού Α/θμιας χωρίς ειδικευση στην ειδική αγωγή και προέβλεπε την καταβολή επιδόματος δυσμενών συνθηκών εργασίας. Το επίδομα αυτό μετονομάστηκε σε επίδομα ειδικής αγωγής με το άρθρο 8, παρ.12 (β) του Ν.3205/2003 (Εφημερίς της Κυβερνήσεως της Ελληνικής Δημοκρατίας, 2003α). Ωστόσο ο διαχωρισμός ανάμεσα σε φυσιολογικά και μη άτομα δεν έπαψε να υφίσταται, ετικετοποιώντας μαθητές και θέτοντάς τους στο περιθώριο.

Στη συνέχεια με τον Ν.1566/85 «Δομή και λειτουργία της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και άλλες διατάξεις» (Εφημερίς της Κυβερνήσεως της Ελληνικής Δημοκρατίας, 1985), έχουμε για πρώτη φορά την διατύπωση ότι ο θεσμός των ειδικών σχολείων αποτελεί αναπόσπαστο κομμάτι της γενικής εκπαίδευσης και η ευθύνη της Ε.Α. μετακυλιείται οριστικά στο Υπουργείο Παιδείας. Ενσωματώνει την Ειδική Αγωγή ισότιμα ως μέρος του συστήματος της γενικής εκπαίδευσης σε όλο το φάσμα των βαθμίδων της (Α/θμια και Β/θμια) χωρίς να απωλέσει την ιδιαιτερότητά της ως κλάδος των επιστημών της αγωγής (Πολυχρονοπούλου, 2003). Στο πνεύμα αυτό κινείται και το άρθρο 35, σύμφωνα με το οποίο οι θέσεις του εκπαιδευτικού προσωπικού των δημόσιων μονάδων ειδικής αγωγής και ειδικής επαγγελματικής εκπαίδευσης περιλαμβάνονται στο σύνολο των οργανικών θέσεων εκπαιδευτικού προσωπικού κατά βαθμίδα εκπαίδευσης. Ως εκ τούτου, οι σχολικές μονάδες ειδικής αγωγής και ειδικής επαγγελματικής εκπαίδευσης στελεχώνονται, ανάλογα με την περίπτωση, από προσωπικό που υπηρετεί στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Επομένως, το προσωπικό της ειδικής αγωγής, ως προς την υπηρεσιακή του κατάσταση, δε διαφέρει από το προσωπικό που υπηρετεί στα κοινά σχολεία και γίνεται αναπροσαρμογή του επιδόματος δυσμενών συνθηκών.

Σε ό, τι αφορά την τοποθέτηση δασκάλων και νηπιαγωγών, απαιτείται πτυχίο διετούς μετεκπαίδευσης στο τμήμα ειδικής αγωγής του Μαρασλείου Διδασκαλείου Δημοτικής Εκπαίδευσης (Μ.Δ.Δ.Ε.) ή μετεκπαίδευση σε Α.Ε.Ι. ημεδαπής ή αλλοδαπής ή πενταετής διδακτική υπηρεσία σε σχολικές μονάδες ειδικής αγωγής. Τυφλοί και κωφοί έχουν δικαίωμα διορισμού, όπως και με τον Ν.1143/1981. Στα άτομα αυτά, με τον παρόντα νόμο (Ν.1566/1985), συμπεριλαμβάνονται και οι έχοντες κινητικά προβλήματα. Το 50ό έτος καθορίζεται ως το ανώτατο όριο ηλικίας για διορισμό, σε αντίθεση με τον Ν.1143/1981 όπου δεν ίσχυε το όριο αυτό. Ωστόσο η κατηγοριοποίηση των μαθητών διατηρείται και ενδυναμώνεται το ιατρικό μοντέλο προσέγγισης της αναπηρίας (Vlachou, 2006). Ο θεσμός της ένταξης προωθείται με την λειτουργία Ειδικών Τάξεων μέσα στα γενικά σχολεία.

Στο κομμάτι της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης, ο Ν.1946/91 επιτρέπει την εισαγωγή στα ανώτερα ακαδημαϊκά σκαλοπάτια των ατόμων με τύφλωση, κώφωση, μεσογειακή αναιμία, δρεπανοκυτταρική αναιμία και υδροκεφαλία χωρίς εξετάσεις ή με προσαρμοζόμενες στις ανάγκες τους εξετάσεις για τους «φυσικώς αδυνάτους». Σήμερα έχουν προστεθεί και άλλες κατηγορίες αναπηρίας όπως τα άτομα με κινητικές αναπηρίες άνω του 67% και η εισαγωγή τους στα Ανώτατα Ιδρύματα πραγματοποιείται με την κατάθεση Μηχανογραφικού Δελτίου σε ποσοστό 5% επί των εισακτέων. Ωστόσο πολλές φορές διαπιστώνεται ότι οι ανάπηροι φοιτητές οδηγούνται στον αποκλεισμό και στη μη ολοκλήρωση των σπουδών τους λόγω της έλλειψης του πλαισίου, του εκπαιδευτικού υλικού, εξοπλισμού, προσβασιμότητας, αντανακλώντας έτσι την γενική κοινωνική κατάσταση.

Έπειτα από δεκαπέντε χρόνια ψηφίζεται ο Ν.2817/2000 για την «Εκπαίδευση των ατόμων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και άλλες διατάξεις» (Εφημερίς της Κυβερνήσεως της Ελληνικής Δημοκρατίας, 2000) όπου το άρθρο 4 αυτού, αφορά τον διορισμό και υπηρεσιακή κατάσταση των εκπαιδευτικών σε Σχολικές Μονάδες Ειδικής Αγωγής (ΣΜΕΑ) και Τμήματα Ένταξης (ΤΕ). Συγκεκριμένα, προβλέπει διαδικασίες μετάθεσης σε όσους έχουν τίτλους μετεκπαίδευσης στην ειδική αγωγή ή στη σχολική ψυχολογία και, σε περίπτωση έλλειψης εκπαιδευτικών με τα προσόντα αυτά, πενταετή εμπειρία σε ΣΜΕΑ. Ο νόμος αυτός διακρίνεται να είναι περισσότερο ενταξιακός. Οι Ειδικές Τάξεις μετονομάζονται σε Τμήματα Ένταξης και αναπτύσσεται ένα πλήρες ειδικό εκπαιδευτικό σύστημα παράλληλα με αυτό της γενικής εκπαίδευσης. Ωστόσο ουσιαστικές αλλαγές δεν παρατηρούνται για την διαδικασία φοίτησης των μαθητών (Ζώνιου-Σιδέρη, 2004; Βλάχου, 2006). Επιπλέον στοιχείο είναι ότι προβλέπει διορισμό κατόχων βασικού πτυχίου ή μεταπτυχιακού τίτλου με το διαγωνισμό του Ανώτατου Συμβουλίου Επιλογής Προσωπικού (ΑΣΕΠ), σε ποσοστό επί του αριθμού των διοριζόμενων κάθε έτος στον οικείο κλάδο με απόφαση του Υπουργού Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων (ΥΠ.Ε.Π.Θ), καθώς επίσης και κάλυψη των θέσεων με ένα ποσοστό 20% του συνόλου των κενών θέσεων από εκπαιδευτικούς τυφλούς, κωφούς και άτομα με ειδικές ανάγκες. Προβλέπονται αποσπάσεις εκπαιδευτικών που έχουν τριετή εμπειρία σε ΣΜΕΑ, ενώ συγχρόνως, για πρώτη φορά, προβλέπεται η διαδικασία πρόσληψης προσωρινών αναπληρωτών σε περίπτωση που οι κενές θέσεις δεν καλύπτονται με διορισμό ή μετάθεση μονίμων εκπαιδευτικών. Ο Νόμος αυτός προσφέρει μια πιο συγκεκριμένη και συγκεντρωτική εικόνα σχετικά με τα προσόντα και την υπηρεσιακή κατάσταση του εκπαιδευτικού προσωπικού της ειδικής αγωγής.

Ο Ν.3194/2003 «Ρύθμιση εκπαιδευτικών θεμάτων και άλλες διατάξεις» (Εφημερίς της Κυβερνήσεως της Ελληνικής Δημοκρατίας, 2003β) και συγκεκριμένα το άρθρο 2 αυτού, αφορά θέματα ειδικής αγωγής. Αναλυτικότερα, σε ότι αφορά διαδικασίες διορισμού και μετάθεσης στις ΣΜΕΑ, ΤΕ και Εργαστήρια Ειδικής Επαγγελματικής Εκπαίδευσης και Κατάρτισης (ΕΕΕΕΚ), σύμφωνα με το άρθρο 2, παρ. 7 (στ) του Ν.3194/2003, αυτές πραγματοποιούνται από εκπαιδευτικούς που έχουν επιτύχει στο διαγωνισμό του ΑΣΕΠ με απόφαση του Υπουργού Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων. Σε ό, τι αφορά την υπηρεσιακή κατάσταση των εκπαιδευτικών στα ΤΕ, σύμφωνα με το άρθρο 2, παρ. 8 του ίδιου Νόμου, ιδρύονται σε κάθε Κέντρο Διάγνωσης Αξιολόγησης και Υποστήριξης (ΚΔΑΥ) θέσεις εκπαιδευτικών για τα ΤΕ. Οι εκπαιδευτικοί αυτοί διατίθενται για ένα σχολικό έτος από τον προϊστάμενο κάθε ΚΔΑΥ σε σχολεία αρμοδιότητας της Υπηρεσίας, ανάλογα με τις εκάστοτε ανάγκες και την κίνηση του μαθητικού πληθυσμού. Ο Ν.3194/2003 εισήγαγε διαφορετικές διαδικασίες σε σχέση με τους προγενέστερους και ειδικά σε σχέση με το Ν.2817/2000, όσον αφορά στα προσόντα, το διορισμό και την υπηρεσιακή κατάσταση του προσωπικού της ειδικής αγωγής. Αντιδράσεις εστίαζαν, κυρίως, στο γεγονός της χρονικής στιγμής ψήφισης του συγκεκριμένου Νόμου, λίγους μόλις μήνες πριν τις Εθνικές Εκλογές του 2004. Έτσι λοιπόν χαρακτηρίζεται ως «ψηφοθηρικός», αφορμώμενος από πελατειακές σχέσεις και συμφέροντα, επιφέροντας αναστάτωση στην εκπαιδευτική κοινότητα με τις τροποποιήσεις του σε θέματα εργασιακά και επιστημονικά στο χώρο της Ειδικής Αγωγής (Συντακτική Επιτροπή Πανελληνίου Επιστημονικού Συλλόγου Ειδικής Αγωγής-ΠΕΣΕΑ, 2004). Συμπερασματικά, ο Ν.3194/2003 προσπάθησε να προκαλέσει αλλαγές σε διαδικασίες σε σημείο ανατροπής. Δεδομένης της χρονικής στιγμής που ψηφίστηκε, σε συνδυασμό με τις αντιδράσεις του εκπαιδευτικού κόσμου και της κυβερνητικής

αλλαγής, οι πιο πολλές από τις κυριότερες ρυθμίσεις του είτε παρέμειναν ανενεργές, είτε εφαρμόστηκαν επιλεκτικά (Σταυρόπουλος, 2013).

Ο Ν.3499/2008 «Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση ατόμων με αναπηρία ή με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες» (Εφημερίς της Κυβερνήσεως της Ελληνικής Δημοκρατίας, 2008) επέφερε αλλαγές όσον αφορά στα προσόντα που καθορίζουν τη σειρά μετάθεσης των εκπαιδευτικών στην ειδική αγωγή και εκπαίδευση (ΕΑΕ). Γίνεται ξεκάθαρα λόγος για τον υποχρεωτικό χαρακτήρα της εκπαίδευσης των μαθητών με αναπηρία, ενώ διαφαίνεται και μια πιο ενταξιακή κατεύθυνση στην εκπαίδευσή τους. Ο νόμος, αποτέλεσε προϊόν διαλόγου της πολιτικής ηγεσίας του τότε ΥΠΕΠΘ με γονεϊκούς και εκπαιδευτικούς φορείς, ο οποίος, αν και κάπως εσπευσμένος, κινήθηκε στο πνεύμα της αποδεδειγμένα ορθής πρακτικής η οποία συνιστά τη συλλογική διαπραγμάτευση ως την αποτελεσματικότερη δίοδο για την εφαρμοσιμότητα ενός νομοθετικού εγχειρήματος. Έτσι λοιπόν, ακολουθούνται τα κριτήρια υπηρεσιακών μεταβολών που ισχύουν και στη γενική εκπαίδευση και εισάγονται νέοι κλάδοι/ειδικότητες εκπαιδευτικών προς όφελος της εκπαίδευσης μαθητών/τριών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή αναπηρία. Οπωσδήποτε, ο νόμος αποτελεί μια προσπάθεια από πλευράς Πολιτείας να βάλει ένα τέλος σε μια ιδιότυπη πολυνομία η οποία προήλθε από πρακτικά ανεφάρμοστες διατάξεις του Ν.3194/2003 διατάξεις πρωτοφανείς για το υπηρεσιακό συγκείμενο της δημόσιας εκπαίδευσης, όπως αυτό διαμορφώθηκε στα πρώτα χρόνια της μεταπολίτευσης και παγιώθηκε στα μέσα της δεκαετίας του '80, όπου ορθά η Ειδική Αγωγή, σύμφωνα με τις διεθνείς εξελίξεις και την ευρύτερη φιλοσοφία της ένταξης, θεωρείται και εξακολουθεί να θεωρείται αναπόσπαστο μέρος της γενικής εκπαίδευσης. Στο πλαίσιο αυτό, ο ισχύων νόμος αυτός αποτελεί μια προσπάθεια εξισορρόπησης των πρακτικών που διέπουν το επαγγελματικό προφίλ και την υπηρεσιακή κατάσταση των εκπαιδευτικών ΕΑΕ, αφενός με τη θεσμοθέτηση νέων κλάδων και αφετέρου με την κατά το δυνατό πιο ορθολογική και δίκαιη αξιοποίηση των πολλαπλών τύπων εξειδίκευσης που διαθέτουν οι εκπαιδευτικοί αυτοί.

Ωστόσο ο Ν.3499/2008 πέφτει σε αντιφάσεις αφού από τη μια μεριά προωθεί την ενταξιακή εκπαίδευση ενώ ταυτόχρονα προαναγγέλλει τη δημιουργία νέων ειδικών δομών και προσθέτει νέες κατηγορίες μαθητών, οι οποίοι αξιολογούνται ως έχοντες ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, δίνοντας με αυτό τον τρόπο ιδιαίτερο βάρος στην διάγνωση. Σύμφωνα με την Αιτιολογική Έκθεση, «διασφαλίζεται το σοβαρό και όχι ευκαιριακό ενδιαφέρον των εκπαιδευτικών για την ΕΑΕ και διασφαλίζονται υψηλότερα ποσοστά σταθερότητας των εκπαιδευτικών ΕΑΕ, γεγονός που είναι ιδιαίτερα σημαντικό για την πρόοδο των μαθητών» (Βουλή των Ελλήνων, 2008, σελ. 5). Μια τέτοια εξέλιξη κρίνεται ιδιαίτερα θετική, αν ληφθεί υπόψη ότι τα δεδομένα της σύγχρονης ερευνητικής αρθρογραφίας αναδεικνύουν ως μείζον το θέμα της αποχώρησης των εκπαιδευτικών από την Ειδική Αγωγή. Πιο συγκεκριμένα, οι εκπαιδευτικοί της ειδικής αγωγής αποτελούν μια από τις ειδικότητες των εκπαιδευτικών με τον υψηλότερο ρυθμό αποχώρησης από το επάγγελμα (Ingersoll, 2001) και παρουσιάζουν επίσης υψηλότερο ρυθμό αλλαγής εκπαιδευτικής δομής (σχολείου) συγκριτικά με τους συναδέλφους τους που υπηρετούν στη γενική αγωγή (Boe, Cook, & Sunderland, 2008). Οπωσδήποτε, η σταθερότητα αυτή μπορεί να εξασφαλιστεί και με τους συσταθέντες κλάδους εκπαιδευτικών με βασικό πτυχίο, οι οποίοι υπηρετούν κατεξοχήν στην ΕΑΕ. Επίσης, σύμφωνα με την Αιτιολογική Έκθεση (ό.π., 2008), το πεδίο ορισμού της ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης καθορίζει το πλαίσιο της εκπαίδευσης και εξειδίκευσης των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής, ούτως ώστε να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις του νέου ρόλου τους. Ενός ρόλου που

δεν περιορίζεται στο πλαίσιο των μαθησιακών και βασικών δεξιοτήτων, αλλά αφορά επιπλέον σε κοινωνικές και επαγγελματικές δεξιότητες. Με αυτό τον τρόπο αναγνωρίζεται ο συμβουλευτικός και υποστηρικτικός ρόλος παράλληλα με το διδακτικό για το σχεδιασμό και υλοποίηση των προγραμμάτων εκπαίδευσης, μετεκπαίδευσης και εξειδίκευσης των μελλοντικών εκπαιδευτικών ΕΑΕ και των δύο βαθμίδων. Παράλληλα λοιπόν με την υπηρεσιακή υπόσταση, ο νέος νόμος αναγνωρίζει την ευρύτητα του ρόλου του εκπαιδευτικού ειδικής αγωγής πλέον ως εκπαιδευτικού ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης (ΕΑΕ), ενισχύοντας με αυτό τον τρόπο το επαγγελματικό και επιστημονικό του προφίλ. Από την άλλη πλευρά, οι πολλαπλοί ρόλοι και ειδικεύσεις που αναδεικνύονται στο πλαίσιο των δομών παροχής ΕΑΕ οφείλουν να προάγουν αφενός την κατά το δυνατό πιο αποτελεσματική εκπαίδευση των μαθητών/τριών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή αναπηρία και αφετέρου τη διάχυση γνώσεων και εμπειρίας μεταξύ του προσωπικού, καθιστώντας τα πλαίσια παροχής ΕΑΕ πραγματικούς οργανισμούς μάθησης.

Με τον ισχύων Ν. 4115/2013, άρθρο 39, «Οι ΣΜΕΑΕ αποτελούν και Κέντρα Υποστήριξης ΕΑΕ μιας ενότητας σχολικών μονάδων της γενικής δημόσιας και ιδιωτικής εκπαίδευσης, ανεξαρτήτου βαθμίδας. Οι ενότητες αποτελούν αποκεντρωμένες και αδιαβάθμητες υπηρεσιακές μονάδες της ΕΑΕ και οι σχολικές μονάδες που τις συνθέτουν συνιστούν Σχολικό Δίκτυο Εκπαίδευσης και Υποστήριξης (ΣΔΕΥ)». «Κάθε ΣΔΕΥ έχει σκοπό την προώθηση της συνεργασίας, το συντονισμό του έργου των σχολικών μονάδων και την ενδυνάμωσή τους στην ανταπόκριση στις ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες των μαθητών τους καθώς επίσης και την ένταξη και συμπερίληψη των μαθητών με αναπηρία στο σχολείο των συνομήλικων τους και την υποστήριξη των Τμημάτων Ένταξης (ΤΕ), της παράλληλης στήριξης-συνεκπαίδευσης και των μαθητών στους οποίους εφαρμόζεται κατ' οίκον διδασκαλία».

Κρίνεται σκόπιμο να αναφερθούν περισσότερες πληροφορίες για τα όργανα που δημιουργήθηκαν με τον νέο νόμο. Σε κάθε σχολική μονάδα της γενικής εκπαίδευσης που ανήκει σε ΣΔΕΥ λειτουργεί ΕΔΕΑΥ (Επιτροπή Διαγνωστικής Εκπαιδευτικής Αξιολόγησης και Υποστήριξης), ως πρωτοβάθμιο όργανο για τη διαγνωστική εκπαιδευτική αξιολόγηση και υποστήριξη των εκπαιδευτικών αναγκών των μαθητών της και αποτελείται από τα μέλη της διεπιστημονικής ομάδας (εκπαιδευτικός ΕΑΕ, ψυχολόγος, κοινωνικός λειτουργός) και το διευθυντή της σχολικής μονάδας. Η ΕΔΕΑΥ μπορεί να καλεί και τις άλλες ειδικότητες ΕΕΠ που υπηρετούν στο ΣΔΕΥ προκειμένου να διαμορφώσει καλύτερη άποψη. Οι αρμοδιότητες είναι η Διαγνωστική εκπαιδευτική αξιολόγηση των εμποδίων εκπαίδευσης και των ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών, πρόγραμμα διαφοροποιημένης διδασκαλίας για μαθητές με διαπιστωμένη δυσκολία μάθησης ή και συμπεριφοράς σε συνεργασία με τον εκπαιδευτικό της τάξης στην οποία φοιτά ο μαθητής, συνεργατική διεπιστημονική αντιμετώπιση των δυσκολιών του μαθητή, παραπομπή του μαθητή που χρειάζεται υποστήριξη σε ειδικές δημόσιες εξωσχολικές Υπηρεσίες. Σε περίπτωση που προκύπτουν σαφείς ενδείξεις προβλημάτων ψυχικής υγείας ή παιδικής κακοποίησης ή γονεϊκής παραμέλησης συνεργάζεται με ΙΠΔ (ιατροπαιδαγωγικές) ή άλλες ιατρικές ή ψυχολογικές δημόσιες Υπηρεσίες της περιοχής της, με κοινωνικές Υπηρεσίες και με τις αρμόδιες δικαστικές Αρχές. Ωθεί διαμόρφωση προγράμματος προσχολικής πρώιμης παρέμβασης σε συνεργασία με παιδιατρικές υπηρεσίες ΙΠΔ της περιοχής αρμοδιότητάς της. Αναλαμβάνει οργάνωση ειδικών επιμορφωτικών προγραμμάτων για γονείς με παιδιά ηλικίας έως έξι (6) ετών σε συνεργασία με τις αρμόδιες Υπηρεσίες του οικείου Δήμου, παρακολούθηση της εφαρμογής του εξατομικευμένου προγράμματος εκπαίδευσης (ΕΠΕ) και του προγράμματος

υποστήριξης της οικογένειάς τους και για μαθητές με κατ' οίκον διδασκαλία. Παραπέμπει μαθητές που χρειάζονται γνωμάτευση από το ΚΕΔΔΥ όταν συνεχίζουν, παρά την υποστήριξη στο σχολείο τους, να έχουν δυσκολίες μάθησης ή συμπεριφοράς ή ένταξης στο σχολικό περιβάλλον.

Οι ΕΔΕΑΥ αποτελούν ένα νέο καινοτόμο θεσμό του εκπαιδευτικού συστήματος. Στηρίζεται στις νέες αντιλήψεις και τις πρακτικές που επιτάσσουν Διεθνείς Συμβάσεις για τα Ανθρώπινα Δικαιώματα και για την εκπαίδευση των παιδιών (Ν. 2101, ΦΕΚ 192Α/1992) και ιδιαίτερα αυτών με αναπηρία (Ν. 4074/2012, ΦΕΚ 88 Α/2012) και έχουν στόχο τη διεπιστημονική ενίσχυση του σχολείου και του εκπαιδευτικού στο κοινό σχολείο. Οι ΕΔΕΑΥ συγκροτούνται από το διευθυντή της ΣΜΕΑΕ, ο οποίος τελεί χρέη Συντονιστή σύμφωνα με αυτά που προβλέπονται στο άρθρο 39 του Ν. 4115/2013. Η λειτουργία της ΕΔΕΑΥ αποτυπώνεται σε ένα ωρολόγιο εβδομαδιαίο πρόγραμμα το οποίο συστήνεται σύμφωνα με τις προβλεπόμενες για τις Σχολικές Μονάδες οργανωτικές διατάξεις και κατά ακολουθία ενός πρωτόκολλου συνεργασίας. Όλες οι πράξεις, ενέργειες και εισηγήσεις της Ε.Δ.Ε.Α.Υ. έχουν εκπαιδευτικό προσανατολισμό. Αποσκοπούν στην ανάπτυξη της προσωπικότητας των ατόμων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και στη βελτίωση των ικανοτήτων και δεξιοτήτων τους. Όλες οι αποφάσεις λαμβάνονται διεπιστημονικά και υπό την αιγίδα του Προέδρου της ΕΔΕΑΥ, ο οποίος, σύμφωνα με το άρθρο 39 του Ν. 4115/2013 δεν έχει δικαίωμα ψήφου.

Ωστόσο πολλοί αναφέρουν ότι η ψήφιση του Ν.4115/2013 και του άρθρου 39 αποτελεί το «κύκνειο άσμα» της δημόσιας δωρεάν ειδικής αγωγής. Στην πραγματικότητα, με πρόσχημα την «αποασυλοποίηση», υλοποιείται η πολιτική της Ε.Ε., κλείνουν τα ειδικά σχολεία (ΣΜΕΑΕ) και τα παιδιά με ειδικές ανάγκες μεταφέρονται στο γενικό σχολείο χωρίς την κατάλληλη υποδομή και επάνδρωση. Στην ουσία, όσα από τα παιδιά με ειδικές ανάγκες έχουν βαριές αναπηρίες, σωματικές και νοητικές, δε θα εκπαιδευτούν ποτέ, με αποτέλεσμα να μη μπορέσουν ποτέ να αυτοεξυπηρετηθούν, να αποκτήσουν ένα επάγγελμα και πολύ περισσότερο να ενταχθούν στην κοινωνία που είναι το ζητούμενο. Ταυτόχρονα θα βιώσουν την περιθωριοποίηση ακόμα και τα ρατσιστικά φαινόμενα που ίσως αναπτυχθούν στα σχολεία. Επιπλέον η συγκεκριμένη διαδικασία ένταξης θα δημιουργήσει πλείστα προβλήματα στα ήδη επιβαρυνόμενα γενικά σχολεία. Η ευθύνη για τη διδασκαλία παιδιών με ειδικές ανάγκες μεταφέρεται στον εκπαιδευτικό της τάξης, που είναι αδύνατο να ανταποκριθεί.

Η εθνική εκπαιδευτική πολιτική φαίνεται να προάγει την ανισοτιμία αφού δεν προάγει την ένταξη ή όπου αυτή επιχειρείται, γίνεται στο πλαίσιο της γενικής εκπαίδευσης όπου τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν οι μαθητές με αναπηρία διακρίνονται σε προβλήματα προσβασιμότητας στο δομημένο περιβάλλον του σχολείου, μη υποστηρικτική στάση των εκπαιδευτικών στην εκπαιδευτική διαδικασία, έλλειψη κατάλληλης υποστήριξης στην τάξη από βοηθητικό προσωπικό, απουσία θεραπειών, αδυναμία συμμετοχής σε δραστηριότητες πέρα από το αναλυτικό πρόγραμμα, εχθρική ή επιθετική συμπεριφορά από κάποιους εκπαιδευτικούς, κοινωνική απομόνωση στο σχολείο, απαξίωση και τραμπουκισμοί (bullying), εντατικοποιημένος ρυθμός εργασίας που τους αφαιρεί την ισότιμη συμμετοχή (Pitt and Curtin, 2004).

Γίνεται φανερό ότι ένταξη δε σημαίνει τοποθέτηση ή μετακίνηση ενός παιδιού από ένα πλαίσιο σε ένα άλλο ή εγκατάλειψη των παιδιών σε ένα περιβάλλον χωρίς να έχει προηγηθεί συγκεκριμένος προγραμματισμός (Barton, 2000, σελ. 59). Αλλά απευθύνεται σε μια ομάδα μαθητών που ανάλογα με τα κοινωνικά και ιστορικά

συμφραζόμενα, αντιμετωπίζονται ως «μειονεκτικά παιδιά με καθυστερημένη ή διαταραγμένη προσωπικότητα» (Καλαντζής, 1972), «παιδιά που αποτελούν εξαιρέσεις από τον κανόνα» (Ξηρομερίτη-Τσακλαγκάνου, 1984), «παιδιά με μειονεξίες» ή τελευταία «παιδιά με ειδικές ανάγκες» (όπ. αναφ. στο Ζώνιου-Σιδέρη 1998. σελ. 66).

Τα ειδικά σχολεία, που μαζί με τα τμήματα ένταξης και την παράλληλη στήριξη ανάπηρων μαθητών αποτελούν και τις βασικές μορφές της ειδικής εκπαίδευσης στην Ελλάδα, είναι «κλειστές» δομές. Αδυνατούν να βρουν διεξόδους και να σπάσουν το φράγμα των προκαταλήψεων. Η σύνθεση του μαθητικού πληθυσμού τους είναι αναντίστοιχη με εκείνη της κοινωνικής πραγματικότητας, επειδή δεν παρουσιάζει ποικιλία. Οι μαθητές επιλέγονται με βάση συγκεκριμένα χαρακτηριστικά με αποτέλεσμα τον αποκλεισμό των ίδιων, των οικογενειών τους αλλά και των ειδικών σχολείων. Οι μαθητές των ειδικών σχολείων γκετοποιούνται, καθώς περιορίζονται με τους «όμοιους» τους, με αποτέλεσμα να μην καταφέρνουν συχνά να κοινωνικοποιηθούν αποτελεσματικά και να ενταχθούν κοινωνικά. (Ζώνιου-Σιδέρη, 1997, σελ. 772 και Ζώνιου-Σιδέρη, 2000α, σελ. 34).

Στο πλαίσιο της «ειδικής αγωγής» τονίζεται η διαφορά και η ανομοιότητα σε σχέση με τα «κανονικά» παιδιά. Τα παιδιά με αναπηρία παρουσιάζονται σαν ξεχωριστός τύπος παιδιών που έχει ανάγκη ιδιαίτερων παιδαγωγικών μεθόδων σε ένα «ειδικό» σχολείο, όπου εφαρμόζεται ένα «ειδικό» πρόγραμμα σπουδών (Δαφέρμος, 2002, σελ. 101-103). Μια ορθότερη αντιμετώπιση θα ήταν η εστίαση στις ικανότητες του ατόμου με αναπηρία, στο τι μπορεί να κάνει και όχι στις αδυναμίες του, δηλαδή στο τι δεν μπορεί να κάνει. Έτσι, η «ειδική αγωγή», λειτουργώντας δορυφορικά και περιθωριακά ως προς τον κύριο κορμό της εκπαίδευσης, παραβλέπει τη σημασία της κοινωνικής αλληλεπίδρασης στην ανάπτυξη της προσωπικότητας και στην καλλιέργεια των δεξιοτήτων των ανάπηρων μαθητών.

Κρίνεται σκόπιμο να αναφερθεί ότι τα τελευταία χρόνια εμφανίστηκε ένας μεγάλος αριθμός ιδιωτικών ειδικών εκπαιδευτικών κέντρων με διάφορους επαΐοντες με αποτέλεσμα να εμφανίζεται ένα σκηνικό έντονης ιδιωτικοποίησης της ειδικής εκπαίδευσης (Vlachou & Zoniou-Sideri, 2000). Ο θεσμός της παράλληλης στήριξης υπολειπεται και οι ίδιοι γονείς προσφεύγουν σε πρόσληψη ατόμων ειδικών και μη για τη παράλληλη στήριξη του παιδιού τους.

Η ειδική αγωγή, έχοντας ως αφετηρία το ιατρικό μοντέλο αναπηρίας, συνιστά ένα πεδίο στο οποίο ο νομικός, ψυχολογικός, επιστημονικός, κοινωνικός, πολιτισμικός, ιστορικός και ένας ολόκληρος δεσμός λόγων περιπλέκονται, χωρίς ωστόσο να κατευθύνουν τη δράση τους στην κοινωνική αλλαγή. Έτσι η ένταξη φαίνεται να είναι ο μόνος τρόπος να αρθούν οι ανισότητες των μαθητών με αναπηρία. Προσοχή πρέπει να ληφθεί στον ορισμό της ένταξης από αυτόν της αφομοίωσης, όπου το άτομο χάνει την ταυτότητά του και τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά του και αφομοιώνεται στο σύνολο. Σύμφωνα με τη Ζώνιου-Σιδέρη, η ουσιαστική ενταξιακή εκπαίδευση θέτει υπό διαπραγμάτευση την κυρίαρχη «αρχιτεκτονική» της φοίτησης στα σχολεία, δηλαδή τι διδάσκεται και με ποιο τρόπο (Ζώνιου-Σιδέρη, 2004). Προϋπόθεση για μια ενταξιακή παιδαγωγική αποτελεί η αναγνώρισή της στα πολιτικά και κοινωνικά πλαίσια στα οποία μπορεί να έχει εφαρμογή. Η ένταξη, σύμφωνα με τη Ζώνιου-Σιδέρη (Ζώνιου-Σιδέρη, 1997), πρέπει να κατανοηθεί ως κοινωνική και κοινωνικοπολιτική υπόθεση, που σημαίνει ότι πρέπει να αλλάξουν και να διαφοροποιηθούν τόσο το κοινωνικό σύστημα όσο και οι εκπαιδευτικοί φορείς, ώστε τα ανάπηρα παιδιά να βρουν το ρόλο τους ως μαθητές του γενικού σχολείου. Η ένταξη απευθύνεται σε όλο τον μαθητικό πληθυσμό και, σύμφωνα με τον Barton,

ασχολείται με τις αιτίες, τον τρόπο, το χρόνο και τα ενδεχόμενα αποτελέσματα της εκπαίδευσης όλων των μαθητών. Επίσης, σχετίζεται με την πολιτική της αναγνώρισης, αφού εξετάζει ποιοι περιλαμβάνονται και ποιοι αποκλείονται από το εκπαιδευτικό σύστημα. Προϋπόθεση θεωρείται η μετατροπή των σχολείων σε οργανισμούς που είναι έτοιμοι και πρόθυμοι να υποδεχθούν όλο το μαθητικό πληθυσμό, με στόχο να μη μείνει κανένας μαθητής έξω από το σχολείο (Barton, 2000).

1.4 Επαγγελματική αποκατάσταση ατόμων με αναπηρία

Από τους ακρογωνιαίους λίθους εσωτερικής και κοινωνικής ισορροπίας του ανθρώπου αλλά και μέσο προσδιορισμού της ταυτότητας, αποτελεί η άσκηση εργασίας. Αυτή δεν αποτελεί μόνο πηγή εισοδήματος αλλά και ευκαιρία για κοινωνική αλληλοδιάδραση και συνεισφορά όπου η έλλειψή της αποτελεί μείζων θέμα. Για τα άτομα με αναπηρία, η ένταξή τους στην παραγωγική διαδικασία αποτελεί το κύριο εφόδιό τους στον αγώνα για ανεξαρτησία και επηρεάζει τον τρόπο με τον οποίο οι ίδιοι αντιλαμβάνονται και συγκροτούν τον εαυτό τους και την ταυτότητά τους (Barnes & Mercer, 2005). Το οικονομικό όφελος της κοινωνίας από την εργασία των ατόμων με αναπηρία είναι πολλαπλό. Προέρχεται από την αξιοποίηση του ανθρώπινου δυναμικού και την αυξημένη αγοραστική δύναμη που μπορούν να έχουν τα άτομα αυτά, μη όντας πλέον οικονομικά εξαρτώμενα (Barnes, 2000).

Είναι γεγονός ωστόσο πως, αν η διαδρομή για εύρεση εργασίας είναι δύσκολη για το μεγαλύτερο ποσοστό πληθυσμού, για τους ανάπηρους είναι αδιάβατη. Τα ποσοστά ανεργίας σε σχέση με τον υπόλοιπο πληθυσμό είναι αυξημένα και βιώνουν μακρύτερες περιόδους εκτός εργασίας (Hale et all, 1998). Τα προβλήματα έγκεινται στις προσφερόμενες θέσεις εργασίας αλλά και στην διατήρηση αυτών. Συνήθως οι θέσεις που προσφέρονται είναι χαμηλού κοινωνικού κύρους, με μικρές απολαβές, φτωχές εργασιακές συνθήκες και ελάχιστες ευκαιρίες εξέλιξης (Barnes, 2003). Τα εμπόδια είναι πολλαπλά όπως ο προσπελάσιμος χώρος εργασίας, η αδυναμία των μέσων μαζικής μετακίνησης, η μειωμένη αυτοεκτίμηση, οι στεγανές συνθήκες της αγοράς εργασίας, οι διακρίσεις και η ετικετοποίηση, οι στάσεις και οι προκαταλήψεις των εργοδοτών και των συναδέλφων, η απόρριψη των δεξιοτήτων, ο ανταγωνισμός (Κουρουμπλής, 2000). Ειδικά με τον ανταγωνισμό, μοντέλα εργασίας που δίνουν έμφαση σε αυτόν αλλά και τον ατομικισμό και τη συνεχή απόκτηση δεξιοτήτων αποκλείουν εξ αρχής κάποια κομμάτια του πληθυσμού.

Κατά τον Wilson-Kovacs, Ryan and Rabinovich (2008), οι εργοδοσίες θεωρούν ότι οι ανάπηροι εργαζόμενοι τους κοστίζουν περισσότερο. Αυτό εξαιτίας των εξόδων που οφείλουν να αναλάβουν προκειμένου να τροποποιήσουν το εργασιακό περιβάλλον σύμφωνα με τις ανάγκες των ανάπηρων εργαζομένων, των αυτοτραυματισμών που υποθέτουν ότι θα προκαλέσουν και των συνεπαγόμενων ασφαλιστικών εξόδων με τα οποία θα πρέπει να επιβαρυνθούν και της πεποίθησης ότι οι διαδικασία απόλυσης θα είναι προβληματική. Έτσι, για τους εργοδότες η πρόσληψη και πολύ περισσότερο η προαγωγή των ανάπηρων εργαζομένων θεωρείται ανάληψη σημαντικού ρίσκου που είναι σκόπιμο να αποφεύγεται. Κατ' επέκταση, τα άτομα με αναπηρία θεωρούνται ανίκανα για εργασία (unemployable) (Oliver, 1986) όπως ορίζει το ιατρικό μοντέλο και η ανταπόκριση του κράτους είναι η επιδοματική πολιτική. Ίσως η διεκδίκηση επιδόματος για τα άτομα με αναπηρία να ήταν

απαραίτητο εφόδιο στην πορεία προς την ένταξή τους στην παραγωγική διαδικασία στο παρελθόν, το αίτημα όμως σύμφωνα με μεγάλο αριθμό αναπήρων που συμερίζονται το λόγο του κοινωνικού μοντέλου, είναι ότι το ενδιαφέρον του κράτους οφείλει να μετατοπιστεί στην ισότιμη συμμετοχή τους στην εκπαιδευτική και παραγωγική διαδικασία (Oliver, 1992).

Επιπλέον, ενώ οι ανάπηροι μπορεί να έχουν ισότιμη ακαδημαϊκή εκπαίδευση με μη ανάπηρους συναδέλφους τους, δεν εκπροσωπούνται στις ίδιες (υψηλές) θέσεις αλλά στις χαμηλόμισθες, χωρίς υψηλό κοινωνικό γόητρο όπου δεν τους παρέχεται ισότιμη ευκαιρία για επαγγελματική ανέλιξη διότι κρίνονται βάση της αναπηρίας τους (Wilson-Kovacs, Ryan and Rabinovich, 2008). Αυτό έρχεται σε αντίθεση με αυτά που υποστηρίζει το κοινωνικό μοντέλο όπου μετατοπίζει το βάρος της εργασιακής ευκαιρίας από τις μειωμένες ικανότητες στον τρόπο που είναι οργανωμένη η εργασία. Ζητά την πλήρη συμμετοχή των ατόμων με αναπηρία στην κοινωνία και δρα στην παραγωγική διαδικασία, διεκδικώντας το δικαίωμα στην αμειβόμενη εργασία.

Η τάση γενικά των εργοδοτών τόσο στον ιδιωτικό όσο και τον δημόσιο τομέα, είναι να αποφεύγουν την πρόσληψη ανάπηρων εργαζομένων τόσο εξαιτίας των ανεπαρκών γνώσεών τους για την αναπηρία όσο και των υποθέσεων για μειωμένη παραγωγικότητα και έκπτωση στην ποιότητα των παρεχόμενων υπηρεσιών. Υποθέτουν ότι είναι επιρρεπείς στην συστηματική αποχή από την εργασία λόγω των δυσκολιών τους, είναι αντικοινωνικοί με αποτέλεσμα την αδυναμία συγκρότησης κλίματος συνεργασίας στον εργασιακό κόλπο και ότι είναι λιγότερο δεσμευμένοι στις εργασιακές τους υποχρεώσεις γενικά. Επιπλέον, η απαξίωση της εργασιακής δυναμικής των αναπήρων διαβλέπεται και σε άλλες εκφάνσεις όπως σπάνια να τους ανατίθενται απαιτητικοί ρόλοι, απουσιάζουν οι αμοιβές και άλλα κίνητρα εργασίας, οδηγώντας έτσι τους ανάπηρους στην απαξίωση και στο περιθώριο. Η πατερναλιστική κουλτούρα που επικρατεί πολλές φορές δεν βοηθά σε τίποτα από το να υποσκελίζει τα άτομα με αναπηρία και να χαρακτηρίζει τις διακρίσεις και την εχθρότητα (Wilson-Kovacs et. al., 2008). Οι συνθήκες γίνονται ακόμη δυσκολότερες όταν ο ανάπηρος εργαζόμενος είναι γυναίκα ή μεγάλης ηλικίας όπου υφίσταται διπλό και τριπλό αποκλεισμό (Jones et all, 2006). Επιπλέον αποκλείονται διπλά, αφού είναι οι τελευταίοι που προσλαμβάνονται σε μια οικονομικά θετική συνθήκη και οι πρώτοι που απολύονται σε περιόδους κρίσης.

Οι κυριότερες πηγές εισοδήματος των ατόμων με αναπηρία στην Ελλάδα κατηγοριοποιούνται ως εξής (Ε.Σ.Α.μεΑ, 2005): Παθητικές πηγές (επιδόματα, σύνταξη), ενεργητικές πηγές (εξαρτημένη απασχόληση, αυτοαπασχόληση, επιχειρηματική δραστηριότητα), συμμετοχή σε συνεταιρισμό. Με τον ίδιο τρόπο ομαδοποιούνται και οι πολιτικές για τα άτομα με αναπηρία όπου περιλαμβάνουν προνοιακές πολιτικές (επιδόματα, συντάξεις), εργοδοτικές πολιτικές (επιχορήγηση επιχειρήσεων, υποστηριζόμενη απασχόληση), πολιτικές προσφοράς εργασίας (αυτοαπασχόληση, επιχειρηματική δραστηριότητα).

Είναι γεγονός πως οι αλλαγές στην οργάνωση εργασίας ακολουθούν τις οικονομικές εξελίξεις όπου η εργασία πλαισιώνεται από την αναζήτηση του μέγιστου κέρδους για το κεφάλαιο και τον ανταγωνισμό μεταξύ των εργαζομένων. Επιπλέον τα παραδοσιακά επαγγέλματα υποχωρούν έναντι των νέων χάρη στην τεχνολογική ανάπτυξη, αφήνοντας πίσω όσους δεν έχουν προλάβει αυτή την εξέλιξη. Οι Shier et. al. (2009) υποστηρίζουν ότι τα τελευταία χρόνια οι αναπτυγμένες βιομηχανικές χώρες προσπαθούν να μειώσουν την κοινωνική πρόνοια και να αυξήσουν τα κίνητρα στην εργασία. Σύμφωνα με τη Brine (2001), στην οικονομική πραγματικότητα της παγκοσμιοποίησης, η ανεργία ή η υποαπασχόληση θεωρείται ατομικό πρόβλημα που

οφείλεται στην αδυναμία των ίδιων των ατόμων να αποκτήσουν τα απαιτούμενα προσόντα και τις δεξιότητες ή ακόμη δεν επιδεικνύουν την απαραίτητη κινητοποίηση προκειμένου να αποκτήσουν και να διατηρήσουν μια θέση εργασίας. Σύμφωνα με την Εθνική Στατιστική Υπηρεσία (2003), το 18,2% του πληθυσμού έχει κάποιου είδους αναπηρία και η συντριπτική τους πλειοψηφία είναι οικονομικά ανενεργοί (84%).

Υπάρχει η αντίληψη ότι εκείνο που χρειάζεται για την άρση των εμποδίων στη διείσδυση στην αγορά εργασίας των ατόμων με αναπηρία, είναι μια εναλλακτική στρατηγική που θα αμφισβητεί την εργασία με την τρέχουσα έννοια και τις πολιτικές που επικεντρώνονται αποκλειστικά στους ανάπηρους εργαζόμενους. Ο Barnes (2003) υποστηρίζει πως χρειάζεται μια ολιστική προσέγγιση που θα περιλαμβάνει την επαναδιαμόρφωση του νοήματος της εργασίας για τους ανάπηρους, τον αποστιγματισμό των παροχών κοινωνικής πρόνοιας και τις θεωρητικές βάσεις που έχουν ήδη τεθεί από το κοινωνικό μοντέλο και την «ανεξάρτητη διαβίωση».

Σύμφωνα με την ανάλυση του κοινωνικού μοντέλου για την εργασία, η μειονεκτική θέση των αναπήρων στην αγορά εργασίας, είτε ως άτομα είτε ως ομάδα, συνδέεται με την κοινωνική οργάνωση της εργασίας. Κατά τον Barnes (2000), η ανεργία ή η υποαπασχόληση των ανάπηρων εργαζομένων δεν μπορεί να ειπωθεί ανεξάρτητα από παράγοντες όπως η εκπαίδευση, το δομημένο περιβάλλον, η μεταφορά, η προσβασιμότητα, η ιδεολογία και η κουλτούρα.

1.5 Αφήγηση

Η αφήγηση είναι ένα πολιτισμικά κατασκευασμένο γλωσσικό προϊόν, που μαθαίνεται σχετικά νωρίς στη διαδικασία της κοινωνικοποίησης (Callero, 2003). Οι ιστορίες λένε για το ποιο είμαστε και ποιοι δεν είμαστε και με αυτό τον τρόπο σταθεροποιείται μια εαυτική ταυτότητα. Πιο συγκεκριμένα, μέσω των προσωπικών αφηγήσεων επιτελείται μια λειτουργία διατήρησης του αισθήματος σταθερότητας και της προβλέψιμης κατανόησης του κόσμου. Όταν μια ανακολουθία γίνεται αντιληπτή χρειάζεται να εξηγηθεί και οι αφηγήσεις παρέχουν το κατάλληλο πλαίσιο, δίνοντας τη δυνατότητα για τη διατήρηση μιας θετικής αυτοαντίληψης (Callero, 2003). Οι αφηγήσεις ωστόσο θα μπορούσαν να θεωρηθούν κυρίαρχα κοινωνικές καθότι δεν αποτελούν ατομικά προϊόντα αλλά καθορίζονται από τους κυρίαρχους κοινωνικούς λόγους και σχέσεις. Το άτομο συχνά στις αφηγήσεις του προσπαθεί να εγκαθιδρύσει συνεκτικές συνδέσεις ανάμεσα στα γεγονότα της ζωής του και να κατανοήσει αυτά ως συστηματικά αλληλοσυνδεόμενα. Έτσι, όπως αναφέρουν οι Gergen & Gergen (1988), η παροντική ταυτότητα που έχει διαμορφώσει κάποιος δεν αποτελεί ένα ξαφνικό γεγονός αλλά ένα αποτέλεσμα μιας ιστορίας ζωής (life story).

Ο όρος αφήγηση, είναι αρκετά σημαντικός (έναντι του λέω ή μιλώ) και αποτελεί μορφή αναβίωσης και έκθεσης καταστάσεων. Βασική προϋπόθεση για αφήγηση είναι το αφηγηθέν να είναι άξιο αφήγησης, να εμπεριέχει δηλαδή νόημα για τον λήπτη της αφήγησης. Η αφήγηση δεν είναι η περιγραφή, όπου τα γεγονότα παρουσιάζονται αποστασιοποιημένα και αποστερημένα από βιωματική επένδυση και δεν είναι επίσης η επιχειρηματολογία, η αξιολόγηση ή ο απολογισμός.

Περιλαμβάνεται επιπλέον η χρονική αλληλουχία των γεγονότων, η πλοκή, το πλαίσιο δράσης, η κατάληξη, η στάση ενεργητικής ακρόασης του ακροατή, η έκθεση του αφηγητή, η υποχρέωση της ολοκλήρωσης της αφήγησης. Στην τελευταία περίπτωση αναφέρεται το γεγονός όπου δε μπορεί κάποιος να ξεκινήσει να αφηγείται και ξαφνικά να διακόψει ή να μεταπηδήσει σε άλλο γεγονός. Υπάρχει επιπλέον η

υποχρέωση παράθεσης των αναγκαίων λεπτομερειών (σκηνή, χρονικό διάστημα) ώστε ο ακροατής να νιώσει ότι έχει εμπλακεί και ο ίδιος στα γεγονότα και στις καταστάσεις (κατασκευή εικόνας) του φορέα της βιογραφίας. Τέλος, με την υποχρέωση συμπύκνωσης και εστίασης στα σημαντικά, ο αφηγητής επιδιώκει να μην γίνει κουραστικός και αποπροσανατολίσει ή αποσβέσει την προσοχή του ακροατή του (Τσιώλης 2006, σελ 63).

Οι βασικές αφηγηματικές μορφές είναι η σταθερή, όπου κατά την σύνδεση και εξιστόρηση των γεγονότων ο εαυτός του αφηγητή παραμένει απaráλλαχτος, είτε πρόκειται για αρνητική είτε για θετική αφήγηση. Δεύτερον, διακρίνεται η προοδευτική αφήγηση όπου παρουσιάζεται μια συνεχής πρόοδος για την επίτευξη κάποιου αξιακού τέλους που θα αποδώσει νόημα για την αφηγηματική κατασκευή. Τέλος, κατά την οπισθοδρομική αφήγηση, αντιλαμβανόμαστε μια συνεχή απομάκρυνση από τον στόχο (Stanzel F. K., 1999).

Οι παραπάνω αφηγηματικές μορφές αποτελούν τα θεμέλια των τύπων αφήγησης, όπως διακρίνονται σε κωμωδία, ρομάντζο, τραγωδία, σάτιρα. Κατά την κωμωδία, η πρόκληση ή το εμπόδιο αντιμετωπίζεται ως γεγονός προς υπερπήδηση προκειμένου να επιτευχθεί η τελική κοινωνική αρμονία όπου είναι ο σκοπός. Τα άτομα δεν (αυτό)παρουσιάζονται ως έρμια υποκείμενα της μοίρας αλλά ως κατασκευαστές της δικής τους κοινωνικής πραγματικότητας. Το ρομάντζο ή μελοδραματική πλοκή (Kielhofher, 2008), αφορά μια σειρά επεισοδίων όπου ο πρωταγωνιστής βιώνει μια σειρά από προκλήσεις και εμπόδια ή απειλές όπου έπειτα από μια σειρά αγώνων βγαίνει νικητής. Η πορεία αυτή διακρίνεται από θετικές και αρνητικές μεταβάσεις καθώς και διαρκούς αγώνες. Βασίζεται στην υπόθεση ότι τα πάντα στον κόσμο διακατέχονται από ένα βαθύτερο νόημα το οποίο μετά από μια διαδικασία κάθαρσης ο ήρωας ανακαλύπτει (Czarniawska, 2004). Στη μορφή αυτή είναι τα συνεχόμενα χτυπήματα της μοίρας είναι που δημιουργούν το δράμα και όχι τα ίδια τα συμβάντα. Ακολουθεί η τραγωδία όπου διακρίνεται από την εναλλαγή στην αφηγηματική κλίση, αρχικά είναι προοδευτική και στην συνέχεια οπισθοδρομεί εξαιτίας ενός δυσάρεστου γεγονότος που παρεμβαίνει σε μια προγενέστερη θετική πορεία. Εδώ το υποκείμενο εμφανίζεται ως έρμιο της μοίρας. Τέλος, η σάτιρα αποκαλύπτει τον παράλογο χαρακτήρα των διαδραματιζόμενων γεγονότων και συνεπώς όλων των προαναφερθέντων αφηγηματικών συμβάσεων. Η ειρωνεία αξιοποιείται σε μεγάλο βαθμό.

Έτσι οι ερευνητές γνωρίζοντας αυτά τα χαρακτηριστικά της αφήγησης προσπαθούν μεθοδολογικά να προκαλέσουν κατά κάποιο τρόπο αφηγήσεις (Schutze, 1987) αφού πρώτα επικυρωθεί μεταξύ τους το διαπραγματευόμενο είδος δράσης όπου η αφήγηση θα ανθίσει σε ένα έδαφος εμπιστοσύνης και ελευθερίας.

Ο τρόπος με τον οποίο περιπλέκεται το παρελθόν και το μέλλον είναι αξιοσημείωτος και αποκαλύπτει την πλοκή της αφήγησης. Η παρελθοντική επιτυχία δεν προκαταβάλλει την συνέχειά της και στο μέλλον. Σε μια προοδευτική ιστορία οι αποτυχίες του παρελθόντος λαμβάνονται ως μαθήματα ή νέα εφόδια για το μέλλον. Εκτός όμως από τη σημαντικότητα της σύνδεσης παρελθόντος και μέλλοντος για την πορεία της αφήγησης, ο ρόλος των μελλοντικών γεγονότων νοηματοδοτείται σε σχέση με το παρελθόν και το παρόν. Το πώς παρουσιάζονται να συνδέονται με το παρελθόν και το παρόν εξαρτάται επίσης από τι αντανάκλα την πλοκή της αφήγησης. (Kielhofher, 2008). Έτσι φτάνουμε στο σημείο στις ιστορίες ζωής να μελετάμε το «παροντικό παρελθόν» και το «παροντικό μέλλον» που δείχνει τη στάση που θα ήθελε να έχει το άτομο.

Προκειμένου όμως να ευοδωθεί η αφήγηση μιας ιστορίας ζωής, απαιτείται και ο ερευνητής να υπακούσει κάποιους κανόνες. Όπως ορίζει ο Alheit (1986), ο ερευνητής χρειάζεται να προετοιμάσει σωστά στη συνέντευξη, να πάρει συνέντευξη από τα υποκείμενα για τα θέματα που πραγματικά τον ενδιαφέρουν, να δηλώσει ανοικτά τον σκοπό της συνέντευξης, να διηγηθεί κάτι δικό του, να ελέγξει την επικύρωση της αφήγησης, να έχει συγκρατημένες εκδηλώσεις κατά τη συνέντευξη, να αποφύγει ερωτήσεις αιτιολόγησης (γιατί αυτό; κτλ.). Τέλος παροτρύνει τον αφηγητή να μη φοβάται τα λάθη, να προβεί σε διευκρινιστικές ερωτήσεις προς το τέλος της συνέντευξης και να γνωρίζει πως απαιτείται χρόνος και αμείωτο ενδιαφέρον.

1.6 Σκοπός και ερευνητικά ερωτήματα

Στο πρώτο κεφάλαιο του θεωρητικού μέρους της παρούσας εργασίας αναφέρθηκε ο ορισμός του κοινωνικού μοντέλου όπου η ανάλυση και εξέταση της αναπηρίας βρίσκει απόηχο σε όλες τις κοινωνικές δραστηριότητες του ατόμου, τόσο σε επίπεδο κοινωνικών αφηγήσεων όσο και καθημερινής αλληλοδιάδρασης.

Δύο από τα πλέον βασικά πλαίσια δόμησης της κοινωνικής εικόνας του εαυτού είναι η εκπαίδευση και η επαγγελματική αποκατάσταση. Πλήθος ερευνών έχει γίνει σε αυτά τα θέματα (Barton, 1997; Barton & Slee, 1999; Barnes, 2000; Wolfe & Candela, 2002; Burchardt, 2004; Roulstone, 2004; Barnes & Mercer, 2005) υιοθετώντας τόσο ποιοτικές όσο και ποσοτικές μεθοδολογικές προσεγγίσεις.

Η παρούσα εργασία έχει ως στόχο να μελετήσει την εκπαίδευση και επαγγελματική αποκατάσταση των ατόμων με αναπηρία στην Ελλάδα με τη χρήση της μεθοδολογίας των ιστοριών ζωής (ποιοτική μέθοδος), η οποία βασίζεται στην αφήγηση, προσεγγίζοντας το ζήτημα από την οπτική της κοινωνικής κατασκευής της αναπηρίας. Οι αφηγήσεις για την αναπηρία μπορούν να παρουσιάσουν τον τρόπο κατασκευής της κοινωνικής πραγματικότητας καθώς και τον τρόπο που ο αφηγητής εσωτερικεύει, νοηματοδοτεί και δρα, καθώς και ο τρόπος που διαμορφώνεται ο εαυτός του.

Σκοπός της έρευνας είναι να διερευνηθεί το πώς τα άτομα με αναπηρία νοηματοδοτούν και ανακατασκευάζουν την εκπαιδευτική και επαγγελματική πορεία, καθώς και ο τρόπος με τον οποίο συγκροτούν την εαυτική τους ταυτότητα μέσα από τον λόγο τους κατά τη διάρκεια της συνέντευξης.

Τα ερευνητικά ερωτήματα της μελέτης είναι τα ακόλουθα:

1. Πώς περιγράφουν τα άτομα με αναπηρία την εκπαιδευτική τους πορεία;
2. Πώς περιγράφουν τα άτομα με αναπηρία την επαγγελματική τους διαδρομή;
3. Πώς κατασκευάζεται και παρουσιάζεται ο εαυτός των ατόμων με αναπηρία μέσα από τις αφηγήσεις τους;

2 Μεθοδολογία

1.1 Ιστορία ζωής

Το έργο των Thomas W. και Znaniecki Fl. (1958), «Ο πολωνός χωρικός στην Ευρώπη και στην Αμερική» θεωρείται η απαρχή της βιογραφικής έρευνας όπου

μελετά τον τρόπο με τον οποίο η μαζική μετανάστευση οδήγησε σε αλλαγές στον τρόπο αντίληψης της κοινωνίας και του εαυτού των ατόμων που μεταναστεύουν. Από τα μέσα του 1970 υπάρχει η τάση να μειώνονται οι ποσοτικές ερευνητικές δραστηριότητες και να μελετάται περισσότερο ποιοτικά η ανθρώπινη δραστηριότητα. Από το 1990 και μετά αρχίζει να αξιοποιείται το απόθεμα των ιστοριών ζωής και της υποκειμενικής οπτικής για την μελέτη της σχέσης κοινωνίας και ατόμου (Τσιώλης 2006, σελ. 27).

Στην παρούσα εργασία, το ερευνητικό εγχείρημα θαπραχθεί με την αφηγηματική – δομική ανάλυση, που ανέπτυξε ο Schutze Fritz, των ιστοριών ζωής ως καταλληλότερη μέθοδο από αυτή των ημιδομημένων συνεντεύξεων. Οι ημιδομημένες συνεντεύξεις βασίζονται σε έναν αριθμό ερωτήσεων που ο ερευνητής θέτει στο υποκείμενο και επιδιώκεται η κάλυψή τους με συγκεκριμένη απάντηση και γίνεται καταγραφή των απόψεών τους. Έτσι εγκαθιδρύεται ένας τύπος μονόδρομης επικοινωνίας (ερωτοαπόκριση), ενώ ο ρόλος του ερωτώμενου είναι παθητικός. Στην ανοικτή, μη δομημένη συνέντευξη δίνεται η δυνατότητα στον ερωτώμενο να ενεργοποιήσει επικοινωνιακές μορφές (αφήγηση, περιγραφή, επιχειρηματολογία, διάλογο) που προσιδιάζουν στον καθημερινό τρόπο ζωής του (Kohli, 1978). Η μέθοδος της αφηγηματικής – δομικής ανάλυσης των ιστοριών ζωής στηρίζεται στην ανάλυση της αφήγησης της ιστορίας ζωής του ατόμου έπειτα από μια ανοιχτή ερώτηση που θα του γίνει στην αρχή της διαδικασίας. Αναμένεται οι αφηγητές να δείξουν ενδιαφέρον σε αυτή την μεθοδολογία που τους αντιμετωπίζει ολιστικά και την διακρίνει η αμεσότητα, ο δυναμισμός, η συνεργασία, η υποκειμενικότητα και η εμπλοκή (Dominice, 2000).

Μέσα από την ανάλυση των αφηγήσεών τους αναμένεται να κατανοηθεί ο τρόπος που τα ίδια τα άτομα με αναπηρία κατασκευάζουν την εικόνα για τον εαυτό τους καθώς και το πέρασμά τους από την εκπαίδευση και την επαγγελματική αρένα. Θα αξιοποιηθεί το μέσο της μαγνητοφώνησης. Η βιογραφική μέθοδος παρέχει στον ερευνώμενο τη δυνατότητα να αναπτύξει τον δικό του λόγο εντός του δικού του συστήματος αναφοράς. Επομένως η επιλογής μιας αφηγηματικής μεθοδολογίας θα μπορούσε να παράγει ιστορίες που θα αποδώσουν μια βαθύτερη κατανόηση σχετικά με την πορεία εκπαίδευσης και επαγγελματικής αποκατάστασης ατόμων με αναπηρία και κυρίως του τρόπου με τον οποίο τα ίδια άτομα κατανοούν και κατασκευάζουν την εαυτική τους ταυτότητα. Οι ιστορίες ζωής προσφέρονται για τη διερεύνηση περιοχών της ζωής, όπως η μελέτη της υποκειμενικότητας και των ταυτοτήτων και το πώς τα άτομα ως ενεργητικοί δρώντες κατασκευάζουν τις ζωές τους στην πορεία αυτή.

2.1 Στάδια ανάλυσης ιστοριών ζωής

Αρχικά, όπως αναφέρει ο Τσιώλης (2006, σελ. 203-212), προτείνεται μια ανάλυση διαδρομής του βίου στη χρονολογική της σειρά, όπου περιλαμβάνει τους σημαντικότερους σταθμούς του αφηγητή και γίνεται ανεξάρτητα από τη σειρά παρουσίασής τους στην βιογραφική αφήγηση. Μπορούν επίσης να συμπληρωθούν με αντικειμενικές πηγές (γραπτά κείμενα). Έτσι δίνεται η δυνατότητα να σχηματιστεί μια πρώτη εικόνα σχετικά με τα κοινωνικά χαρακτηριστικά του αφηγητή (καταγωγή, εκπαίδευση, επάγγελμα, οικογένεια) και για την εξέλιξή του βίου του (μεταβάσεις). Στο στάδιο αυτό γίνεται βιβλιογραφική επισκόπηση από τον ερευνητή και συλλογή στοιχείων για την κατάσταση της τότε εποχής και κοινωνικής δόμησης.

Στο δεύτερο στάδιο της ανάλυσης γίνεται επεξεργασία της διαδοχικής αλληλουχίας των μερών του κειμένου (κειμενική διάρθρωση) όπου η αλλαγή της αφηγηματικής διαδρομής ή του χρονικού πλαισίου ή της αλλαγής του λόγου, αποτελούν ενδείξεις για το διαχωρισμό των ενοτήτων. Ο ερευνητής αποκτά εποπτική εικόνα και προσδιορίζονται τα βιογραφικά στοιχεία, η μεταξύ τους συνάρθρωση και το είδος λόγου που χρησιμοποιείται.

Στη συνέχεια, στο στάδιο της δομικής περιγραφής, οι ενότητες του κειμένου αναλύονται σειρά προς σειρά και διατυπώνονται υποθέσεις. Ακολουθείται η αρχή της διαδοχικότητας, δηλαδή τα τμήματα του κειμένου αναλύονται στη φυσική τους σειρά και αλληλοδιαδοχή. Εξετάζεται η τοποθέτηση του κάθε τμήματος για το λόγο θέσης εντός της συνολικής κειμενικής δομής, ο τρόπος σύνδεσης και η λειτουργία του στο πλαίσιο της ευρύτερης αφηγηματικής ενότητας. Κατά την ανάλυση του κειμένου λαμβάνονται υπόψη τα δεδομένα του περιεχομένου των λεχθέντων αλλά και τα μορφολογικά στοιχεία της εκφοράς του λόγου, όπως το είδος λόγου (αφηγηματικός, περιγραφικός, επιχειρηματολογία) ή η συντακτική απόδοση (παθητική ή ενεργητική σύνταξη). Για τη βοήθεια του ερευνητή επιδιώκεται να απαντηθούν ερωτήματα (Lucius-Hoene και Deppermann) όπως, τι παρουσιάζεται στο απόσπασμα, πως παρουσιάζεται, γιατί αυτό το απόσπασμα και όχι άλλο, γιατί σε αυτή τη χρονική θέση και όχι αλλού, γιατί με αυτό τον τρόπο και όχι άλλο. Ο ερευνητής οφείλει να διακρίνει τους δύο χρόνους, δηλαδή το χρόνο βίωσης (ανασυγκρότηση παρελθοντικής σκοπιάς και σημασία γεγονότος στο χρόνο βίωσης) και τον παροντικό χρόνο αφήγησης (σημασία από την παροντική οπτική). Στην πρώτη περίπτωση, αυτή του παρελθοντικού παρόντος, ο ερευνητής διατυπώνει υποθέσεις σχετικά με τα στοιχεία δόμησης αυτοεικόνας, τρόπο κατανόησης κοινωνικής θέσης, την άρθρωση βιογραφικών σχεδίων, αποκρυσταλλωμένες δράσεις, το πλέγμα σχέσεων με τους άλλους. Στη δεύτερη περίπτωση, αυτή του παροντικού παρελθόντος, ο ερευνητής διατυπώνει ερωτήματα αναφορικά με το τι αφηγείται ο φορέας της βιογραφίας, με ποιο τρόπο, τι δεν περιλαμβάνει και σε ποια θεματικά πεδία εντάσσει τα βιογραφικά του βιώματα. Εδώ εξετάζεται το πώς το υποκείμενο συγκροτεί την συνεκτική ιστορία ζωής του από το παροντικό σημείο, πως εντάσσει τις μεταβολές, πως επαναδιαπραγματεύεται την εικόνα του εαυτού προσοικειωνόμενος την νέα πραγματικότητα καθώς και τα μελλοντικά του σχέδια (Τσιώλης, 2006).

Στο τέταρτο και τελευταίο στάδιο ανάλυσης, αυτό της αναλυτικής αφαίρεσης, ο ερευνητής αποστασιοποιείται από τις λεπτομέρειες των τμημάτων και προβαίνει σε συνολικές αποτιμήσεις. Εξετάζει προσδιορισμούς γύρω από τους οποίους δομείται η εαυτική ταυτότητα (επάγγελμα, συνδικαλισμός, ενεργητικότητα, ευστροφία, δημόσιες σχέσεις, σχέσεις εαυτού με άλλους, πολιτική τοποθέτηση, αλληλεγγύη, κριτική σκέψη, ικανότητα επαγγελματικών μετατοπίσεων). Έτσι η ανασυγκρότηση της δομής της περίπτωσης λαμβάνει χώρα στα εξής στάδια: Ανασυγκρότηση της μορφής της συνολικής βιογραφικής αφήγησης (εμπειρίες, οπτική σκοπιά), ανασυγκρότηση της βιογραφικής συγκρότησης της περίπτωσης (προσδιορισμοί και κατηγορήματα, εικόνα εαυτού, πλέγματα αξιολογικών προσανατολισμών, αποκρυσταλλωμένες μορφές δράσης και οικείες πρακτικές, τοποθετήσεις του εαυτού στον κοινωνικό χώρο, σχέση με άλλους, προσδιορισμός του οικείου χώρου), ανασυγκρότηση του ειδικού τρόπου με τον οποίο η εξεταζόμενη περίπτωση συγκεκριμενοποιεί το ερευνώμενο φαινόμενο (βιογραφική σημασία μεταβολών) (Τσιώλης, 2006).

2.2 Διαδικασία επιλογής και ταυτότητας συμμετεχόντων

Στην παρούσα έρευνα συμμετείχαν τέσσερα άτομα με αναπηρία, από διάφορες περιοχές της Ελλάδας, τρεις άντρες και μια γυναίκα. Η εύρεση των μελών του δείγματος έγινε με την μέθοδο της χιονοστιβάδας. Οι βιογραφικοί πόροι (τάξη, φύλο, γενιά) περιλαμβάνουν άντρες και γυναίκες, είναι είτε απόφοιτοι γ'βάθμιας είτε β'βάθμιας εκπαίδευσης, από επαρχία και από αττική. Όλα τα παραπάνω έχουν σκοπό την διαφοροποίηση του δείγματος και την άντληση διαφοροποιημένων προσωπικών εμπειριών.

Απαιτούμενα του δείγματος είναι να είναι εργαζόμενοι ή να έχουν εργασιακή εμπειρία (άνεργοι), να είναι άνω των 18 ετών και να έχουν πτυχίο ή βεβαίωση κατάρτισης ή απολυτήριο γυμνασίου ή λυκείου, γενικής ή ειδικής αγωγής. Η εκπαίδευσή τους μπορεί να προέρχεται από δημόσιο ή ιδιωτικό σχολείο ειδικής ή γενικής αγωγής, πανεπιστήμιο, εργαστήρια, ιδρύματα, σύλλογοι.

2.3 Μέθοδος: Βιογραφική αφηγηματική συνέντευξη

Σύμφωνα με την παράδοση του Πραγματισμού, η κοινωνική πραγματικότητα πρέπει να εξεταστεί στο πεδίο της καθημερινής ζωής, της κοινωνικής πράξης και της βιωμένης εμπειρίας, όχι αφηρημένα και συμπερασματικά. Η εμπειρία θεωρείται ως διαμεσολαβητής της αλήθειας και δίνει τη δυνατότητα υπέρβασης των δισυμών αντικειμενικό-υποκειμενικό και εαυτός-κοινωνία.

Έτσι στην εργασία αυτή, επιλέχθηκε να αξιοποιηθεί η βιογραφική αφηγηματική συνέντευξη όπου όπως αναφέρει ο Τσιώλης (2006, σελ. 170), *«πρόκειται για ένα είδος ανοιχτής συνέντευξης, στην οποία ο ερωτώμενος καλείται απροσχεδίαστα να αφηγηθεί την ιστορία της ζωής του συνολικά ή μια περίοδό της, ανακαλώντας στην μνήμη του προσωπικές εμπειρίες και βιώματα, γεγονότα στα οποία ο ίδιος είχε προσωπική ανάμειξη»*.

Κατά την διαδικασία της αφήγησης, ο ρους των γεγονότων καθώς και τα θιγόμενα θέματα επιλέγονται από τον αφηγητή δημοκρατικά και εξετάζεται έτσι η βιώμενη εμπειρία του (Elliot, 2005). Όπως αναφέρει ο Schutze (1987, σελ. 14), *«οι αφηγήσεις αποτελούν έκφραση εμπειριών που έχουμε βιώσει οι ίδιοι. Καταφεύγουμε δηλαδή σε αυτές ως μέσο κοινοποίησης, όταν πρόκειται να γνωστοποιήσουμε σε κάποιον άλλον ένα προσωπικό μας βίωμα. Ως εκ τούτου, μπορούμε να μιλάμε για την αφήγηση ως έναν στοιχειώδη θεσμό της ανθρώπινης επικοινωνίας, ως μορφή επικοινωνίας που λαμβάνει χώρα καθημερινά»*.

Επισημαίνεται ότι η εμπειρία και η αφήγηση αυτής επηρεάζεται από τον τρόπο βίωσης του ατόμου (Schutze & Luchmann, 1979) και δεν είναι αυτόνομη και αυθαίρετη (Thomson, 1980). Οι καθημερινές δράσεις και επιλογές, εκπαιδευτικές, επαγγελματικές ή άλλες, αντανακλούν τις ιστορίες ζωής.

Είναι γεγονός πως υπάρχει μια διαρκή ρήξη μεταξύ αντικειμενικής και υποκειμενικής οπτικής με αποτέλεσμα η ατομική βιογραφία να διακρίνεται από άλματα, στασιμότητα, διαλείμματα, νέες εκκινήσεις από το μηδέν (Kohli, 1985). Οι βιωμένες εμπειρίες επηρεάζουν το τώρα και την αντίληψη για το παρόν όπως αναφέρει ο Fischer & Kohli (1987), *«εμπειρία σημαίνει να γνωρίζω κάτι καλύτερα από πριν»*. Κατ' επέκταση, ο αφηγητής της ιστορίας ζωής προβάλλει όχι μόνο το άτομο που ήταν στο παρελθόν και φέρει στη μνήμη του αλλά και το άτομο που θα ήθελε μελλοντικά να είναι ή να τον βλέπουν έτσι (Osterland, 1983).

Με την παρούσα ερευνητική μέθοδο, οι ερωτήσεις έχουν σκοπό να ενεργοποιήσουν και να παρακινήσουν το άτομο με αναπηρία στην διερεύνηση του

τρόπου εκπαίδευσης και επαγγελματικής, ο ερευνητής έχει το ρόλο του ενεργητικού ακροατή. Ασφαλώς ο ερευνητής έχει σημαντικό ενεργητικό ρόλο αφού κατά τη διαδικασία της αφήγησης υπάρχει αλληλεπίδραση. Φροντίζει να μην αποκλίνει η αφήγηση από τους άξονες που έχει θέσει η έρευνα όπου με τον τρόπο αυτό κατασκευάζει μαζί με το υποκείμενο την αφήγηση. Είναι γεγονός πως η γλώσσα είναι διάσταση της διαμορφωμένης ταυτότητάς μας, μέσω κατανόησης και αντίληψης του κόσμου και επικοινωνίας με τους άλλους όπως αναφέρουν μεταμοντερνιστές (postmodernists) και μεταδομιστές (poststructuralists). Ακόμη κι έννοιες όπως αναπηρία, μειονεξία, ένταξη, εκπαίδευση, κοινωνία, εργασία, γίνονται αντιληπτές και μεταφράζονται διαφορετικά από τον καθένα αφού έχει να κάνει με τις εμπειρίες, αντιλήψεις και τρόπους αποκωδικοποίησης των μηνυμάτων του άλλου. Το πρόβλημα γίνεται ακόμη πιο έντονο όταν η γλώσσα (γραπτή ή προφορική) δεν είναι η μητρική του δέκτη του μηνύματος.

Επιπλέον ο ερευνητής πρέπει να προσέξει αυτό που συμβαίνει συνήθως στις καθημερινές διαδράσεις, δηλαδή να ταυτιστεί το παραγόμενο νόημα με αυτό που εννοούσε ο διαντιδρών και προσπαθούμε να ανιχνεύσουμε τις προθέσεις του. Η ερευνητική ματιά δεν οφείλει να αναζητά την κρυμμένη σημασία πίσω από την επιφάνεια, αλλά να εστιάζει στην επιλεκτικότητα της αφήγησης ή του κειμένου, σε εκείνες τις επικοινωνιακές στρατηγικές, οι οποίες επιτρέπουν να παρουσιάζονται τα πράγματα έτσι όπως παρουσιάζονται. Όπως λέει και ο Nassehi (1994), «δεν είναι η αξιόλογη ομολογία μεταξύ κειμένου και ζωής που καθιστά τις βιογραφικές αφηγήσεις ενδιαφέρουσες, αλλά ακριβώς η ενδεχομενικότητα και η απροσδιοριστία της γένεσής τους.

Είναι γεγονός ότι ο συνεντευκτής μπορεί να υποβοηθήσει τον αφηγητή να ανακαλέσει στη μνήμη του σημαντικά γεγονότα ή εξελίξεις, κάνοντας ερωτήσεις που αφορούν στοιχεία και λεπτομέρειες του πλαισίου της δράσης και του σκηνικού (προσπαθήστε να θυμηθείτε τη στιγμή που... , ήταν κάποιος άλλος μαζί σας;). Η ανάκληση στη μνήμη μιας λεπτομέρειας μπορεί να αποτελέσει το έναυσμα για ενεργοποίηση μεγαλύτερων περιοχών της μνήμης (Τσιώλης, 2006).

Έτσι καταλήγουμε στο συμπέρασμα ότι οι γραπτές αφηγήσεις ιστοριών ζωής των άλλων καθώς και οι ερμηνείες τους, εμπεριέχουν και στοιχεία της κοινωνικής και πολιτιστικής καταγωγής και των μελών της έρευνας αλλά και του ερευνητή (Miller 1993, 2007, Plummer 2001). Η βιογραφική ταυτότητα του ατόμου προκύπτει ως το αποτέλεσμα των σύνθετων μαθησιακών διαδικασιών, είναι περισσότερο περίπλοκη, εξατομικευμένη και ακανόνιστη. Επισημαίνεται ότι ο ερευνητής μπορεί να ανήκει σε ορισμένη επιστημονική ή επαγγελματική κοινότητα όπως ψυχολόγος, εκπαιδευτικός, κοινωνιολόγος, ειδικός ανθρώπινου δυναμικού και έτσι να ερμηνεύει ανάλογα. Έτσι πρέπει να καλλιεργηθούν δεξιότητες για τις οποίες δεν υπάρχουν «προδιαγεγραμμένοι σχεδιασμοί» (Dominice 1990).

2.4 Αντικειμενική ερμηνευτική

Η αντικειμενική ερμηνευτική του Overmann θεωρείται ως μια καθολική ερμηνευτική πρόταση, η οποία δεν περιορίζεται στην ανάλυση κειμένων που προκύπτουν από συνεντεύξεις αλλά και από την εξέταση γραπτών κειμένων και άλλων αποτυπώσεων. Έτσι γίνεται μελέτη των κειμένων που αποτελούν αποτυπώσεις της κοινωνικής πραγματικότητας και γίνεται διάκριση μεταξύ υποκειμενικά εννοούμενου νοήματος και **λανθανουσών δομών (αντικειμενικού) νοήματος**, το

οποίο υπάρχει ανεξάρτητα από τις προθέσεις των ατόμων και θέτει ως στόχο την αποκρυπτογράφηση των κρυφών νοημάτων και νοηματοδοτήσεων της κοινωνικής πραγματικότητας. Επιδιώκεται να αποκαλυφθεί η λανθάνουσα κανονικότητα που οργανώνει τον ατομικό βίο. Δεν περιορίζεται στο πεδίο της βιογραφικής έρευνας αλλά αποτελεί μια θεωρητική και μεθοδολογική πρόταση για επεξεργασία κειμένων.

Σύμφωνα με τον Oevermann, ο ως έχων νόημα δομημένος κόσμος συγκροτείται μέσω της γλώσσας και αποκτά υλικότητα με τη μορφή κειμένων (Wernet, 2000). Τα κείμενα ή το εμπειρικό υλικό όπως αναφέρεται, μπορεί να είναι προσωπικά γράμματα, ημερολόγια, φωτογραφίες, αναφορές τρίτων, γράμματα σε εφημερίδες, αγγελίες, λογοτεχνικά κείμενα, έργα τέχνης, φιλμ, αρχιτεκτονικά μνημεία, ηχογραφήσεις. Ως κείμενο λοιπόν μπορεί να νοηθεί καθετί που παράγει νόημα εντός του βιοκόσμου (Wagner, 1999). Σύμφωνα με τον Oevermann, αυτά αναπαριστούν ταυτόχρονα την κειμενική μορφή της κοινωνικής πραγματικότητας. Αποτελούν τα αποτυπώματα μιας λανθάνουσας δομής νοήματος που προσδιορίζει τους τρόπους παραγωγής και εξέλιξης της κοινωνικής ζωής του φορέα της βιογραφίας.

Ο τρόπος της ανάλυσης των κειμένων και της ανίχνευσης των λανθανουσών δομών νοήματος δεν αποτελεί μια περιγράψιμη διαδικασία, αλλά μια ευέλικτη διεργασία που προσομοιάζει στην εμπειροτεχνία. Εξάλλου ο τρόπος με τον οποίο το υποκείμενο προσοικειώνεται την κοινωνική πραγματικότητα και επενδύει με νόημα τα κοινωνικά συμβάντα, είναι πάντοτε διαμεσολαβημένος από μια λανθάνουσα δομή νοήματος που εδράζεται στην βιογραφική του εμπειρία (Alheit & Dausien, 1990). Η έρευνα οφείλει να αποκωδικοποιεί τις δομές του νοήματος που ενυπάρχουν στις εκδηλώσεις της κοινωνικής ζωής και αυτό μπορεί να επιτευχθεί μέσω της διαδικασίας του κατανοείν, της ανακατασκευής δηλαδή του νοήματος. Για παράδειγμα ο ερευνητής δεν ενδιαφέρεται να κατανοήσει τι ακριβώς έχει στο νου του ο ερωτώμενος αλλά εστιάζει στο τι τελικά εξέφρασε.

Ένα παράδειγμα για να κατανοηθούν καλύτερα τα παραπάνω παρουσιάζει ο Τσιώλης (2006) όπου αναφέρει τον τρόπο σκέψης του Σέρλοκ Χόλμς στα μυθιστορήματα. Αναφέρει πως η μέθοδος της αστυνομίας είναι να ξεκινά διατυπώνοντας μια υπόθεση, όπως ότι ο αδελφός είναι ο δολοφόνος και αναζητά όλες εκείνες τις ενδείξεις που στηρίζουν αυτή την υπόθεση (απουσία άλλοθι, κληρονομικές διαφορές, καυγάδες). Αντίθετα, ο Σέρλοκ Χόλμς, ακολουθώντας την επαγωγική λογική, ξεκινά από τα παρατηρήσιμα δεδομένα (το δωμάτιο του θύματος είναι κλειδωμένο και το παράθυρο σπασμένο) και προσπαθεί να βρει όλους τους δυνατούς τρόπους ανάγνωσης του στοιχείου αυτού (το σπασμένο τζάμι μπορεί να δηλώνει τον τρόπο εισόδου ή εξόδου του δολοφόνου ή και μια προσποιητή είσοδο).

Ο Oevermann και οι συνεργάτες του (1979), μιλούν για δυο διαφορετικά επίπεδα πραγματικότητας, αυτό της πραγματικότητας των λανθανουσών δομών νοήματος και της πραγματικότητας των υποκειμενικών σημασιών ενός κειμένου που παρουσιάζονται εμπρόθετα από τα δρώντα υποκείμενα.

2.5 Διαδικασία βιογραφικής αφηγηματικής συνέντευξης

Η πρώτη συνάντηση με τους αφηγητές είναι συνάντηση γνωριμίας όπου έχει προηγηθεί η τηλεφωνική επικοινωνία, ορίζεται ο τόπος και χρόνος που ικανοποιούν τον συμμετέχων, γίνεται αυτοπαρουσίαση του ερευνητή και του σκοπού της συνάντησης καθώς και η θεματική της έρευνας και ο φορέας που υλοποιείται. Ο

ερευνώμενος μαθαίνει για ποιο λόγο έχει επιλεχθεί να συμμετάσχει στην έρευνα καθώς και πώς ο ερευνητής έφτασε σε αυτόν. Του γνωστοποιείται πως θα αξιοποιηθεί το συλλεχθέν υλικό, ο ερευνητής εγγυάται ότι οι αφηγήσεις θα κρυπτογραφηθούν ώστε σε πιθανή δημοσίευση να μην αποκαλυφθεί το πρόσωπο του αφηγητή και αφού εδραιωθεί μια σχέση εμπιστοσύνης και δηλώσει ο αφηγητής την πρόθεσή του να συμμετάσχει με την υπογραφή της «Φόρμας Συμμετοχής σε Διπλωματική Εργασία» ακολουθείται δεύτερη συνάντηση. Δηλώνεται ότι ο ρόλος του ερευνητή είναι κυρίως ρόλος ακροατή, ωστόσο, για λόγους ισότητας της επικοινωνιακής κατάστασης χρειάστηκε ο ερευνητής να διηγηθεί κάτι από τον εαυτό του και αναφέρει τον λόγο που ενδιαφέρεται για τις βιογραφικές συνεντεύξεις.

Έπειτα από την συνάντηση γνωριμίας, ακολουθεί άλλη δεύτερη συνάντηση σε κοντινό χρονικό διάστημα και σε μέρος που επιθυμεί ο συμμετέχων. Το μέρος αυτό είναι απαλλαγμένο από εξωτερικούς θορύβους ή άλλα διασπαστικά χαρακτηριστικά. Η έναρξη της αφήγησης γίνεται με την ερώτηση: *«μίλησέ μου για την ζωή σου ως άτομο με αναπηρία, πώς μεγάλωσες, την εκπαιδευτική σου πορεία και την επαγγελματική σου σταδιοδρομία.»*. Με αυτή τη διατύπωση φαίνονται καθαρά οι άξονες πάνω στους οποίους θα κινηθεί η αφήγηση.

Η αφηγηματική συνέντευξη κινείται σε τρεις άξονες, την παρουσίαση του οικογενειακού και ευρύτερου περιβάλλοντος του ατόμου τα πρώτα χρόνια της ζωής του, την εκπαιδευτική του πορεία και την επαγγελματική του πορεία. Είναι ολιστική η προσέγγιση και δε προσανατολίζεται μόνο στις καταστάσεις *αρνητικής βίωσης*, δηλαδή τα εμπόδια και τα προβλήματα που συνάντησε στην πορεία της ζωής του. Ασφαλώς ο διαχωρισμός αυτός των αξόνων δεν γνωστοποιείται στους συμμετέχοντες αφού στόχος είναι η ενεργοποίηση της αφήγησης με μια συνέχεια και όσο το δυνατό χωρίς την κατεύθυνση του ερευνητή (Bauer, 1996).

Η στάση που διατηρεί ο ερευνητής είναι αυτή της ενεργητικής ακρόασης όπου ολόκληρος γίνεται δέκτης της αφήγησης που με τον τρόπο του υποκινεί και ενθαρρύνει τον αφηγητή να εμβαθύνει στην αφήγησή του και να δώσει λεπτομέρειες. Ο συνεντευκτής παρέχει μόνο ενδείξεις στον αφηγητή ότι τον παρακολουθεί με αμείωτο ενδιαφέρον και αξιοποιεί μη λεκτικά μηνύματα όπως νεύματα, κινήσεις κεφαλής, παραγλωσσικές εκφράσεις. Κάποιες από τις δεξιότητες του ερευνητή² για τη δημιουργία θετικής στάσης έγκειται σε δεξιότητες προσεκτικής παρακολούθησης (οπτική επαφή, μη-λεκτική επικοινωνία, εκφράσεις προσώπου, ύφος φωνής, λεκτική ακολουθία, αντανάκλαστικές δεξιότητες, δεξιότητες διευκρίνησης (Nelson-Jones, 2009). Σε όλο αυτό το διάστημα ο ερευνητής εντοπίζει κενά, ασάφειες, σιωπές και τις σημειώνει για να θέσει παρεπόμενες ερωτήσεις.

Όταν τελειώνει η φάση της κύριας αφήγησης τότε γίνονται παρεπόμενες ερωτήσεις που έχουν έναν διττό ρόλο, αρχικά να δοθούν εναύσματα για τη συνέχιση αφηγηματικών διαδρομών που έμειναν ημιτελείς ή να προκληθούν νέες αφηγήσεις με αφορμή κομβικά σημεία της κύριας αφήγησης όπως σιωπές, ασάφειες, υπεκφυγές και με αυτό τον τρόπο να καλυφθούν τα κενά της αφήγησης.

Μετά το πέρας της συνέντευξης, ο ερευνητής συντάσσει έκθεση όπου παραθέτει τις συνθήκες όπου διαμορφώθηκε η αφήγηση καθώς και την εξελικτική της

² Στοιχειώδεις λεκτικές ενθαρρύνσεις: «Α!», «Έτσι;», «Τότε;», «Και;», επανάληψη μίας ή δύο λέξεων, «πείτε μου περισσότερα», «χμμ-χμμ», «Α-χά», απλή επανάληψη των τελευταίων λέξεων ή πρότασης του συμβουλευόμενου.

διαδικασία. Η σύνταξη γίνεται σε άμεσο χρονικό διάστημα μετά το πέρας της αφήγησης ώστε η μνήμη του ερευνητή να είναι γεμάτη από νωπές εντυπώσεις.

2.6 Μέθοδος ανάλυσης αφηγήσεων

Κατά την μέθοδο αυτή γίνεται ανάλυση της χρησιμοποιούμενης γλώσσας και των προσωδιακών στοιχείων της. Ο τρόπος με τον οποίο χρησιμοποιείται θα δώσει σημαντικά στοιχεία. Οι αφηγηματικοί αναλυτές εξετάζουν την πρόθεση και τη γλώσσα, δηλαδή το πώς και γιατί τα γεγονότα εξιστορούνται, καθώς και τον τρόπο με τον οποίο ο λόγος των συμμετεχόντων είναι προσανατολισμένος προς τη δράση, όχι απλά το περιεχόμενο στο οποίο αναφέρεται η γλώσσα (Willig, 2008). Ένα από τα στοιχεία που θα ληφθεί υπόψη είναι, όπως αναφέρει η θυμόσοφη ρήση, «σημασία δεν έχει τι λες, αλλά πώς το λες» ή όπως αναφέρει ο Riemann (2003), «η μέθοδος αποτελεί μια συστηματική εστίαση στο “πώς” που μπορεί να οδηγήσει στη βαθύτερη κατανόηση του “τι” ή όπως αναφέρει ο Court (2004), κυρίαρχο στοιχείο στην αφηγηματική ανάλυση είναι η αντιμετώπιση των αφηγήσεων όχι ως «αληθινών ιστοριών» του τι συνέβη αλλά ως «κατασκευών». Θα επιδιωχθούν να βρεθούν σημεία χαράς, πικρίας, ευγνωμοσύνης, περηφάνιας, ήττας, νίκης κτλ. στις αφηγήσεις. Εξάλλου η μέθοδος της αφηγηματικής ανάλυσης δεν στοχεύει στη σύλληψη των αντικειμενικών γεγονότων του βίου αλλά στον τρόπο με τον οποίο βιώθηκαν από το φορέα της βιογραφίας και τον τρόπο που τα αφηγείται.

Ωστόσο πρέπει να αναφερθούν οι τρεις δεσμεύσεις του αφηγηματικού ενεργήματος που κατά τον Schutze είναι, η ολοκλήρωση του αφηγήματος, όπου το άτομο οφείλει να φέρει εις πέρας την ιστορία του, η συμπύκνωση και εστίαση στα σημαντικά γεγονότα και η παράθεση αναγκαίων λεπτομερειών. Το άτομο μαθαίνει αυτές τις αφηγηματικές δεσμεύσεις κατά την κοινωνικοποίησή του και τις εσωτερικεύει. Όταν το άτομο αποφεύγει να παραθέσει λεπτομέρειες για συμβάντα που είναι επενδεδυμένα αισθηματικά, τότε κατά κανόνα οδηγείται σε αντιφάσεις. Η εστίαση σε κάποιο γεγονός ασφαλώς θα αφορά κάποιο κομβικό γεγονός. Όταν ο ομιλητής παρασυρθεί στο ρεύμα της αφηγηματικής απόδοσης και βρεθεί αντιμέτωπος εσωτερικά με την τριπλή δέσμευση, τότε το περιεχόμενο και η μορφή της αφήγησης δεν καθορίζονται από τις προθέσεις του αφηγητή αλλά αντιστοιχούν στην εσωτερική μορφή της εμπειρίας (Schutze, 1982). Επιπλέον, όταν ο αφηγητής θελήσει να αποφύγει την απόδοση της βιοματικής διάστασης των πραγμάτων, εγκαταλείπει τον αφηγηματικό λόγο και περιορίζεται σε ένα γενικευμένο λόγο που έχει νομιμοποιητικό χαρακτήρα και μπορεί να επιχειρήσει με επίμονες παύσεις, ερωτήσεις και προκλήσεις, να παραδώσει το λόγο στον ακροατή, μεταβάλλοντας την αφηγηματική έκθεση σε μια συζήτηση γενικών απόψεων.

Κατά τη διαδικασία θα επισημανθούν τα σημαντικά γεγονότα στη βιογραφία του αφηγητή, οι μορφές σχέσεων που έχουν συναφθεί, οι συνθήκες που είχε να αντιμετωπίσει, θα εντοπιστούν τυχόν κενά, παραλείψεις και σιωπές και θα γίνουν εκτιμήσεις για την ακρίβεια των αναθυμήσεων.

Ο Schutze προτείνει κάποια στάδια επεξεργασίας βιογραφικών αναφορών. Αρχικά την μορφολογική ανάλυση κειμένου, όπου γίνεται διαχωρισμός των αφηγηματικών μερών από τα μη αφηγηματικά³ (περιγραφές, αιτιολογήσεις,

³ Όπως αναφέρουν οι Γεωργακοπούλου και Γούτσος (1999), ο αφηγηματικός λόγος εκφράζει συγκεκριμένες γλωσσικές παρελθούσες εμπειρίες και δίνουν έμφαση στην ανθρώπινη δράση, πράξεις,

επιχειρηματολογίες). Δίνεται έμφαση στον τρόπο σύνδεσης των μερών και στην αλληλουχία τους, εξετάζεται το τι προηγείται, τι έπεται, πως αρχίζει, πως τελειώνει και πως διαρθρώνεται ο λόγος. Έτσι θα έχει παραχθεί ένα διάγραμμα. Σε δεύτερη φάση γίνεται μια σειρά προς σειρά ανάλυση και λαμβάνονται υπόψη μορφολογικά στοιχεία που αποδίδουν τον τρόπο σύνδεσης των γεγονότων (τότε, για να, επειδή κτλ.) καθώς και δείκτες λόγου που αποδίδουν τη χρονική αλληλουχία (ακόμη, ήδη, τώρα πια, ήδη) και δείκτες λόγου που δηλώνουν ελλιπή αληθοφάνεια (παύσεις, επιβράδυνση λόγου, ξαφνική πτώση βαθμού αφήγησης, αυτοδιορθώσεις). Σε επόμενη φάση γίνεται η γνωστική ανάλυση των τρόπων που το άτομο προσεγγίζει θεωρητικά, ερμηνεύει και αποτιμά μεμονωμένα γεγονότα ή περιόδους ή ολόκληρη τη ζωή του. Εφαρμόζεται σε περιορισμένο αριθμό αποσπασμάτων και ιδιαίτερα όπου εμφανίζεται μεταβολή της βιωματικής στάσης. Τέλος γίνεται συγκριτική ανάλυση όπου αναζητούνται ομοιότητες με το υπόλοιπο δείγμα και ακολουθείται η λογική της *ελάχιστης διαφοροποίησης* και συνεχίζεται η διαδικασία με την *μεγιστοποίηση της διαφοροποίησης* όπου αντιπαραβάλλονται ανόμοιες μεταξύ τους περιπτώσεις (Bude, 1984).

Έτσι η ανάλυση γίνεται στον τρόπο με τον οποίο αφηγούνται την έναρξη της ζωής τους ως άτομα με αναπηρία καθώς και την αντιμετώπισή τους από τα διάφορα περιβάλλοντα. Αναζητείται το μοντέλο αναπηρίας που πρεσβεύουν με βάση την αφήγησή τους καθώς και το αφηγηματικό μοντέλο που χρησιμοποιούν. Ακολουθείται η παράθεση και ανάλυση των εμπειριών τους κατά την εκπαιδευτική τους πορεία, τα συναισθήματα τα οποία αποτυπώνονται στην αφήγησή τους, καθώς και οι αλληλεπιδράσεις με τους μετέχοντες στην εκπαιδευτική τους πορεία. Τέλος αναλύεται ο τρόπος εύρεσης εργασίας, η σχέση της με την εκπαίδευσή τους, η ικανοποίησή τους μέσα από αυτή καθώς και τα μελλοντικά τους σχέδια και γίνονται οποιεσδήποτε διευκρινιστικές ερωτήσεις, είτε από τον ερευνητή, είτε από τον συμμετέχοντα.

3 Αποτελέσματα

Ακολουθούν οι τέσσερις ιστορίες ζωής των αφηγητών αναφορικά με την εκπαιδευτική τους διαδικασία, την επαγγελματική τους αποκατάσταση καθώς και της διαμορφούμενης εαυτικής ταυτότητας.

1.1 Σύνταξη έκθεσης διαδικασίας συνέντευξης Στέλιου

Η γνωριμία με τον αφηγητή έγινε πριν τέσσερα χρόνια στο πλαίσιο πρακτικής άσκησης του ερευνητή στο ειδικό δημοτικό σχολείο όπου εργαζόταν. Λόγω του πλαισίου η γνωριμία αποτελούνταν από μερικές ολιγόλεπτες συζητήσεις στα διαλείμματα με θεματολογία κυρίως την καλύτερη διαχείριση της εκπαιδευτικής διαδικασίας των μαθητών στην τάξη.

Τέσσερα χρόνια μετά, ο ερευνητής τον επισκέφθηκε στο ίδιο σχολικό κτίριο όπου του παρουσίασε τους λόγους αναζήτησής του. Ο ίδιος φανέρωσε ότι θυμόταν

εμπειρίες και επιδιώκει την πλοκή. Ο μη αφηγηματικός λόγος αφορά την ανταλλαγή γλωσσικών πληροφοριών και την προώθηση της γνώσης χωρίς να στηρίζονται στην αφήγηση αλλά εστιάζουν στην περιγραφή και την ανάπτυξη αντιλήψεων, πεποιθήσεων, επιχειρημάτων, πληροφοριών.

τον αφηγητή από τα διαλείμματα και με χαρά θα δεχόταν να συμμετάσχει στη διαδικασία αναφέροντας πως το έχει ήδη κάνει πολλές φορές με άλλους ερευνητές και με άλλες μεθόδους, οπότε έδειξε ενδιαφέρον για την μέθοδος των ιστοριών ζωής.

Έτσι τρεις εβδομάδες μετά, ο αφηγητής επισκέφθηκε το σπίτι του ερευνητή έπειτα από προγραμματισμένη συνάντηση. Η συνέντευξη έγινε στο καθιστικό χωρίς την παρουσία τρίτων παρά μόνο του σκύλου οδηγού. Ο αφηγητής έδειχνε άνετος, χαρούμενος και ευγενικός με μια μικρή αμφιβολία για τον αν ο ερευνητής θα έχει πρόβλημα με την παρουσία του σκύλου οδηγού στο χώρο, γεγονός που αποτυπώθηκε με τις καταθέσεις ότι ο σκύλος είναι («...καθαρός, υπάκουος»). Ο ερευνητής τον καθισούσε λέγοντας πως δεν υπάρχει κανένα απολύτως πρόβλημα αφού και ο ίδιος είναι ιδιοκτήτης σκύλου και γνωρίζει τη σχέση. Έτσι διαμορφώθηκε και η άνεση στην ατμόσφαιρα και η είσοδος στην ερευνητική διαδικασία χωρίς κάποια εναρκτήρια δήλωση (τι θα έλεγες να ξεκινούσαμε την συνέντευξη;) όπου ο ερευνητής ήθελε να αποφύγει.

Η συνέντευξη διήρκησε τέσσερις σχεδόν ώρες. Άξιο αναφοράς για τον ερευνητή έγινε το γεγονός ότι μετά το πέρας της ανάγνωσης της ιστορίας ζωής του αφηγητή, ο ερευνώμενος δεν θέλησε να προβεί σε αλλαγές, σημειώνοντας ότι ο ερευνητής κατάφερε και αποτύπωσε κατά 90% την πορεία ζωής όπως ακριβώς συνέβη. Το υπόλοιπο 10% αφορά κυρίως περισσότερα περιστατικά τα οποία θα ήθελε ο ερευνώμενος να αναφερθούν αλλά έτσι θα χρειάζονταν («...καμιά χιλιοστή σελίδες μόνο για μένα») όπου ο ίδιος ανέφερε με σαρκαστική διάθεση.

3.1 Σύντομο ιστορικό του Στέλιου

Η αφηγηματική διαδικασία ξεκινά με το γεγονός ότι οι γονείς του Στέλιου διαπίστωσαν το πρόβλημα της όρασης όταν ήταν τριών ετών. Τα συμπτώματα που είχαν δει οι γονείς του δεν είναι γνωστά στον Στέλιο αλλά μεταφράστηκαν ως «σκουντουφλήματα», παρότι «...τότε έβλεπα αρκετά, βέβαια ποτέ δεν έβλεπα κανονικά, αλλά έβλεπα αρκετά». Η επανάληψη της έκφρασης όπου ο Στέλιος έβλεπε κάποτε αρκετά, ερμηνεύεται από τον ερευνητή ως διάθεση να τονιστεί ένας εαυτός μη τυφλός εκ γενετής. Μεγάλωσε σε χωριό πόλης της Μακεδονίας όπου εκεί πήγε τα πρώτα του χρόνια στο σχολείο, ενώ αργότερα μετακινήθηκε στην πόλη για να συνεχίσει την φοίτησή του στο Λύκειο όπου με υποτροφία συνεχίζει τις σπουδές του πλέον στο εξωτερικό. Όπως ο ίδιος αναφέρει, οικοδομεί ισχυρή προσωπικότητα, επιλέγει τις κοινωνικές του συναναστροφές βάση των προτιμήσεών του και σχεδιάζει την επαγγελματική του πορεία. Επιστρέφει στην Ελλάδα και περνά από διάφορες θέσεις εργασίας όπου αναζητά λύσεις στα εμπόδια που του παρουσιάζονται εξαιτίας της αναπηρίας του. Γνωρίζει την γυναίκα του και διορίζεται σε σχολείο. Μάχεται για τα δικαιώματά του και την αναβάθμιση της ποιότητας ζωής του.

3.2 Α. Πρώτη αφηγηματική ενότητα: Γέννηση στο χωριό και διαπίστωση του προβλήματος με την όραση.

Ο αφηγητής ξεκινά την κατάθεση της ιστορίας ζωής του αυτοπροσδιοριζόμενος ως άτομο με αναπηρία, εκ γενετής ημιβλέπων και τώρα τυφλός, διαφοροποιούμενος όμως από τις θέσεις άλλων τυφλών (...όπως θα καταλάβεις από τις θέσεις μου, δεν είμαι σαν τους άλλους και θα δεις...).

1978 σε χωριό της Θεσσαλονίκης. Οι γονείς του εργαζόμενοι και οι δύο, ο πατέρας σε εργοστάσιο και η μητέρα εποχιακή γαζώτρια. Από μικρή ηλικία η μητέρα έμαθε και στα δύο παιδιά της να κάνουν όλες τις δουλειές του σπιτιού. Από πάντα θυμάται να είχε πρόβλημα με την όραση (...αν και τότε έβλεπα αρκετά, βέβαια ποτέ δεν έβλεπα καλά...) αλλά οι γονείς του το διαπίστωσαν σε ηλικία τριών ετών. Η αναφορά στο χρόνο εμφάνισης των πρώτων σημαδιών της αναπηρίας προέρχεται από τις καταθέσεις των γονέων του, των σημαντικών αυτών άλλων, στον ίδιο (...κάτι βλέπαν συνέχεια, χτυπούσα το κεφάλι στις γωνίες του τραπεζιού, πήγαινα πολύ κοντά στα αντικείμενα...). Καταθέτει πως (...στο σόι μας δεν υπήρχε ποτέ κανένας ανάπηρος, παρ' όλα αυτά στους γονείς μου τους έτυχα ...) δίνοντας έμφαση στον παράγοντα τύχη.

Σημαντική είναι η συμβολή των γονέων του Στέλιου που πάντα του φέρθηκαν ισότιμα, τον στήριζαν και τον ενίσχυσαν, («...με αντιμετώπισαν καλύτερα και από ανθρώπους που είχαν στον περίγυρό τους άτομο με αναπηρία ή είχαν κάποια εκπαίδευση»), («...με αντιμετώπιζαν πάντα κανονικά»), («...οι γονείς μου έχουν τελειώσει και φυσιοθεραπεία μαζί μου...»), («ήμουν μεγαλύτερος και έπρεπε να φροντίζω τον αδελφό μου και όχι αυτός εμένα. Συμμετείχα σε όλα κανονικά, δεν είχα κάποια διαφοροποίηση»). Γρήγορα ανατρέπεται η εικόνα του αναπήρου ως μειονεκτικού που χρειάζεται βοήθεια και την αντιστρέφει, παρουσιάζοντας έναν εαυτό κοινωνικά ικανό. Η σχέση με τον αδελφό του δεν διέφερε από τα αδέρφια άλλων οικογενειών. Ο Στέλιος ήταν μεγαλύτερος και έπρεπε όπως λέει να τον προσέχει. Επίσης, («νιώθω πολύ τυχερός γιατί δεν μ έκαναν οι γονείς μου· ο αδελφός μου να με αισθανθεί σαν βάρος»). Ο Στέλιος γνωρίζει, λόγω των συναναστροφών του με οικογένειες άλλων τυφλών ή αναπήρων, πως τα ανάπηρα άτομα βιώνονται ως οικογενειακό βάρος από τα λοιπά μέλη της οικογένειας και αναγνωρίζει το πλεονέκτημα της δικής του. Θυμάται οικογένειες άλλων αναπήρων να αναφέρουν πως δε μπορούσαν να βγουν από το σπίτι είτε από ντροπή είτε επειδή η περιποίηση του αναπήρου απαιτούσε πολύ χρόνο. Ωστόσο έρευνες καταδεικνύουν ότι η φροντίδα για ένα άτομο με αναπηρία μπορεί να οδηγήσει στον περιορισμό των κοινωνικών δικτύων του φροντιστή (Schofield et al., 1998) καθώς και να έχει αρνητική επίδραση στην οικογενειακή συνοχή, την ευελιξία και την οικογενειακή ευτυχία (Higgins et al., 2005). Έτσι ο Στέλιος από σχετικά μικρή ηλικία γνωρίζει ότι μεγαλώνει σε διαφορετικό οικογενειακό περιβάλλον όπου οι δεσμοί είναι δυνατοί και σέβονται τα άτομα.

Αναφέρει πως («...μια βοήθεια ασφαλώς θα τη ζητήσω, όπως κάθε άλλος άνθρωπος, απλά για κάποιο πράγμα που κάποιος άλλος μπορεί να μη το χρειαστεί. Και εγώ θα τους βοηθήσω αν με χρειαστούν και η γνώμη μου θα ακουστεί»). Έτσι ο Στέλιος ορίζει τον εαυτό του ως άτομο αυτόνομο και ικανό, όπως είναι ή θα έπρεπε να είναι όλοι οι άνθρωποι. Με την λέξη «ασφαλώς» που χρησιμοποιεί ίσως προσπαθεί να αποφύγει τον σχηματισμό λάθους αντίληψης από τον ακροατή του. Δηλώνεται έτσι η στάση του Στέλιου απέναντι στη ζωή, ότι γενικά δε θέλει να διαφέρει ή να αντιμετωπίζεται διαφορετικά.

Οι γονείς του Στέλιου όντας (άνθρωποι του χωριού...) δεν γνώριζαν ότι υπάρχει σχολείο για άτομα με προβλήματα όρασης, οπότε η μετάβαση στην δεύτερη αφηγηματική ενότητα, αυτή της εκπαίδευσης, εισάγεται με αυτό τον τρόπο.

3.3 Σύνοψη πρώτου μέρους

Ο αφηγητής μοιράζεται κάποιες πληροφορίες αναφορικά με το οικογενειακό του υπόβαθρο και τις φέρνει σε αντιδιαστολή με άλλες οικογένειες που έχουν άτομα με ειδικές ανάγκες. Αναγνωρίζει τον αγώνα των γονέων του για οικοδόμηση ισχυρής προσωπικότητας και ίσης μεταχείρισης. Τονίζει το γεγονός ότι του συμπαραστάθηκαν και δεν έδειξαν ποτέ οίκτο. Μιλάει για αυτούς με θαυμασμό και υπερηφάνεια. Επίσης, πιστεύει στον παράγοντα τύχη και θεωρεί ότι έχει σταθεί αρκετά τυχερός στη ζωή του.

3.4 Β. Δεύτερη αφηγηματική ενότητα: Η εκπαιδευτική διαδρομή του Στέλιου.

Η δεύτερη αφηγηματική διαδρομή αφορά την περίοδο από την φοίτηση στο νηπιαγωγείο και όλη την εκπαιδευτική διαδρομή μέχρι και το πανεπιστήμιο. Όπως αναφέρει και ο Goffman (2001), η είσοδος στο γενικό σχολείο αναφέρεται συχνά ως η στιγμή που κάποιος διαμορφώνει το στίγμα του. Από την άλλη, η διαφορά αυτή σε σχέση με το μαθησιακό επίπεδο γενικών και ειδικών σχολείων μας προσφέρει πληροφορίες πλαισίου όσον αφορά την κατάσταση που επικρατούσε στην ειδική εκπαίδευση τη δεκαετία του '80.

Οι γονείς του Στέλιου αποφάσισαν να πάει στο σχολείο του χωριού καθότι θα ήταν καλύτερο για τον ίδιο, θα είχε περισσότερη προσοχή από το δάσκαλο, τα παιδιά ήταν μόλις οκτώ στον αριθμό. Πάντα υπήρχε και η δυνατότητα να πάει σε κάποιο σχολείο στην πόλη, αλλά για την καλύτερη σχολική διαβίωση του Στέλιου, οι γονείς συναποφάσισαν να παραμείνει στο χωριό.

Αξιοσημείωτη ήταν η παρέμβαση των γονέων στο εκπαιδευτικό υλικό του Στέλιου από τις πρώτες κιόλας σχολικές τάξεις, (...τότε με ένα μαρκαδοράκι μου τα αντέγραφαν οι δικοί μου στο τετράδιο [...] ή τα περνούσαν από πάνω στο βιβλίο με το μαρκαδοράκι και διάβαζα [...] μετά στην Τρίτη δημοτικού μου τα αντέγραφαν οι δικοί μου σε κόλλες αναφοράς με πιο χοντρό μαρκαδόρο γιατί είχα χάσει κι άλλη όραση και διάβαζα [...]).

Σημαντική είναι και η θετική συμβολή του δασκάλου του στο δημοτικό, που βοήθησε ενισχυτικά και υποστηρικτικά στη μαθησιακή διαδικασία και τη διαμόρφωση προσωπικότητας του Στέλιου, (...είχα έναν άνθρωπο που δεν είχε ποτέ τυφλό μαθητή αλλά ήταν συνεργάσιμος [...]).

Ο Στέλιος δέχτηκε διάφορες λεκτικές μορφές στιγματισμού από την σχολική κοινότητα, (...προβλήματα δεν αντιμετώπισα στο δημοτικό πέρα από τα κλασικά πειράγματα των παιδιών που πατάν καθένα εκεί που πονάει, όπως ήταν η Μαρία η κουτσή, ο τάδε ο γυλαμπούκας, ήταν και ο Στέλιος ο τυφλός και τα λοιπά. Αυτό με έτσουζε και λιγάκι γιατί ήμουν και παιδάκι...). Τα προβλήματα αυτά παρουσιάζονται συνηθισμένα αλλά δεν είναι.

Τις τρεις τελευταίες τάξεις του δημοτικού ο αφηγητής τις παρακολουθεί σε σχολείο τυφλών. Η αιτία ήταν η γνωστοποίηση ενός οφθαλμιάτρου στους γονείς για την ύπαρξη ενός τέτοιου σχολικού πλαισίου. Την περίοδο αυτή η όραση του Στέλιου έχει μειωθεί περισσότερο, πλέον διαβάζει μόνο από πολύ χοντρό μαρκαδόρο (πάχος 3). Εκεί ο Στέλιος μαθαίνει την γραφή των τυφλών και (...τα πήγα πάρα πολύ καλά...) είναι από τους λίγους που θα κερδίσουν μια υποτροφία για να συνεχίσουν τις σπουδές τους, γυμνάσιο και λύκειο, σε αμερικανικό κολλέγιο. Αναφέρει πως, (...είχα ΠΑΡΑ πολύ καλή συμπεριφορά, θεωρώ ότι ήμουν πάρα πολύ τυχερός που πήρα την υποτροφία [...], είχα μια ΠΟΛΥ νορμάλ συμπεριφορά από τους καθηγητές, σε αντίθεση με άλλους

τυφλούς που οι καθηγητές τους είναι προκατειλημμένοι και έτσι τα παιδιά έχουν μεγάλα κενά για παράδειγμα στα μαθηματικά που κάνουν μόνο θεωρία [...] εγώ είχα μια ΠΟΛΥ καλή συμπεριφορά και από τους συμμαθητές μου). Έτσι διαφαίνεται πως οι παράγοντες της επιτυχίας του είναι η οργάνωση του σχολικού περιβάλλοντος, γεγονός που καταδεικνύει την κοινωνική κατασκευή της αναπηρίας.

Ήδη από το γυμνάσιο αλλάζει ο τρόπος μελέτης, χωρίς όμως στην αφήγηση να εμφανίζεται ως βιογραφική ρήξη. Πλέον η ύλη είναι τεράστια και ο μαρκαδόρος δε βολεύει, οπότε τα μαθήματα γίνονται με ηχητικά βιβλία και γραφή braille. Επίσης έχει αλλάξει και ο τρόπος εξέτασης όπου οι εξετάσεις γίνονταν πλέον μόνο προφορικά. Ο Στέλιος γράφει τα μαθήματα των θετικών επιστημών σε μηχανή braille και διαβάζει στον καθηγητή τι έγραψε. Στο σημείο αυτό όμως εισβάλλει στη ζωή του Στέλιου ο υπολογιστής όπου έρχεται να αποτελέσει μέσο υπερπήδησης εμποδίων. Αναφέρει πως, (*«...είναι απίστευτο πόσο βοηθά ο υπολογιστής, όπως απίστευτο είναι και το γεγονός που δεν τον χρησιμοποιούν ευρέως οι άλλοι τυφλοί»*). Τονίζει ότι υπάρχουν εκτυπωτές που εκτυπώνουν φύλλα σε γραφή braille και δείχνει ενημερωμένους και εξοικειωμένους με την τεχνολογία. Εδώ παρουσιάζεται άλλο ένα σημείο όπου η αναπηρία κατασκευάζεται κοινωνικά. Σε ένα διαφορετικά οργανωμένο περιβάλλον, αίρονται τα εμπόδια.

Σημαντικός σταθμός στην εξέλιξη της ζωής του Στέλιου είναι το ταξίδι στην Αμερική όπου θα συμμετείχε σε μονοετές πρόγραμμα τυφλών μαζί με άλλους τυφλούς από διάφορα κράτη για βελτίωση της αγγλικής γλώσσας, εκμάθηση μαθημάτων leadership και business. (*«Έως εκείνο το σημείο ήθελα να σπουδάσω ηχοληψία, από εκείνη τη στιγμή και πέρα, μετά από ένα αυχενικό που με ταλαιπώρησε πάρα πολύ... τα είδα όλα (4), άλλαξα και πήγα να σπουδάσω φυσιοθεραπεία...»*). Η διαμονή στην Αμερική φαίνεται να άνοιξε νέους ορίζοντες. Χρονικά φαίνεται να αλλάζει τα σχέδια της ζωής του (*«Έως εκείνο το σημείο ήθελα να...»*) και από σπουδές στην ηχοληψία να αλλάζει εκ διαμέτρου επαγγελματική κατεύθυνση. Η επιλογή της φυσιοθεραπείας αποτελεί σταθμό καθώς είναι το σημείο αναφοράς του τόσο στον εκπαιδευτικό όσο και στον επαγγελματικό βίο. Μια άγνωστη σχολή και ένα άγνωστο μέχρι εκείνη τη στιγμή επάγγελμα, μέσα από ένα καθοριστικό για την ζωή του γεγονός, τον τοποθετεί σε σημείο να επαναπροσδιορίσει τις επιθυμίες του.

Καθοριστική, η μικρή χρονικά, αλλά μεγάλη ουσιαστικά επαφή του με τον φυσιοθεραπευτή που κατάφερε να τον απαλύνει από τον αυχενικό πόνο. Έτσι ο Στέλιος έρχεται για πρώτη φορά σε επαφή με γιατρούς που γνωρίζουν το αντικείμενό τους και προσπαθούν να του προσφέρουν τα μέγιστα. Το ίδιο συμβαίνει και με τους γιατρούς που ασχολούνται με την όραση όπου (*«...έναν απλό οπτικομέτρη κατάφερε να βρει τι έχω, ενώ στην Ελλάδα...»*). Αναφέρει πως η ζωή στην Αμερική ήταν καταπληκτική, κάποιος τυφλός έχει πολλές ευκαιρίες για εργασία, η συμπεριφορά της κοινωνίας και η νοοτροπία των ανθρώπων είναι εντελώς φυσιολογική, τα πεζοδρόμια καθαρά από εμπόδια, υπάρχουν κανόνες και νόμοι που τηρούνται, στα φανάρια περιμένουν τον πεζό, στο πανεπιστήμιο με την αποστολή ενός φαξ λάμβανε τα βιβλία του και στο χώρο εργασίας σου παρέχουν όποιο βοηθητικό υλικό βρίσκεται στη διάθεσή τους προκειμένου να υπάρχει απόδοση. Ωστόσο ο Στέλιος αναφέρει ότι ήταν πολύ μοναχική η ζωή, (*«το να έρθεις σπίτι μου ή να έρθω στο δικό σου ή να βγούμε για καφέ δεν υπάρχει»*). Η διαφορετικότητα αυτή στην κουλτούρα τον αναγκάζει να σκέφτεται κατά πόσο είναι ιδανική η ζωή στην Αμερική. Στο σημείο αυτό μπορούμε να παρατηρήσουμε ότι η ταυτότητα δεν προσδιορίζεται με όρους αναπηρίας, αλλά πολιτισμικής διαφοράς που μας οδηγεί να υποθέσουμε ότι η αναπηρία δεν είναι ο κεντρικός άξονας δόμησης της ταυτότητας.

Ωστόσο οι σπουδές στην Αμερική διακόπτονται λόγω οικονομικών προβλημάτων και ο Στέλιος επιστρέφει στην Ελλάδα προκειμένου ο αδελφός του να φοιτήσει στον στρατό και μετά το πέρας της θητείας, αν το επέτρεπαν οι συνθήκες θα επέστρεφε για την ολοκλήρωση, κάτι που δεν έγινε ποτέ. Και ο λόγος ήταν όχι τα οικονομικά προβλήματα αλλά ο τρόπος ζωής στην Ελλάδα (*«ήταν πολύ μοναχικά εκεί...»*). Έτσι έχουμε την είσοδο του Στέλιου σε σχολή φυσιοθεραπείας στην Ελλάδα, αντιμετωπίζοντας πάρα πολλά προβλήματα, που δεν είχε συναντήσει στο κολέγιο στην Αμερική. Προβλήματα που εστιάζονται στην προκατάληψη του κόσμου, αποφυγή ευθύνης, αλλά και από (*«κακό προηγούμενο που δημιούργησε άλλος τυφλός»*). Με την φράση αυτή ο Στέλιος δικαιολογεί και αιτιολογεί έναν φαύλο κύκλο αρνητικής προκατάληψης απέναντι στους τυφλούς που δημιουργείται από τους βλέποντες. Εκφράζει την άνιση και παροχή χαμηλής ποιοτικά εκπαίδευσης που προσφέρεται στους τυφλούς μαθητές στα σχολεία τυφλών από τους βλέποντες εκπαιδευτικούς, ιδίως στα μαθήματα θετικών επιστημών, όπου δε δίνεται καθόλου βαρύτητα στην επίλυση ασκήσεων. Έτσι δημιουργούνται τεράστια κενά στα μαθηματικά, χημεία, φυσική, βιολογία και γενικά στα μαθήματα που η κατανόηση του περιεχομένου τους απαιτεί επίλυση ασκήσεων. Οι Cioe και Pennington (1976) υποστηρίζουν την άποψη ότι η γνώση και κατανόηση της αναπηρίας από παιδιά αυξάνεται με την ηλικία αλλά και η προσωπική επαφή με το άτομο με αναπηρία που μπορεί περιστασιακά είτε να βελτιωθεί είτε να χειροτερέψει τις απόψεις, εξαρτάται από την ποιότητα των προηγούμενων αλληλεπιδράσεων μεταξύ ανάπηρων και μη (Cioe - Pennington, 1976).

Οι εκπαιδευτικοί σε αυτές τις δομές δεν έχουν την θέληση να βοηθήσουν τους τυφλούς αφού προκαταβάλλονται από την πεποίθηση πως αυτές οι γνώσεις δεν τους είναι απαραίτητες στις μελλοντικές θέσεις του τηλεφωνητή που θα κληθούν να καλύψουν. Έτσι αν κάποιος τυφλός, θελήσει να παρακολουθήσει πανεπιστημιακή εκπαίδευση που περιλαμβάνει τέτοια μαθήματα θα αντιμετωπίσει πρόβλημα. Καταθέτει πως (*«... έτσι υπάρχουν κενά που δε μπορείς να καλύψεις και έτσι πατώντας εκεί οι καθηγητές, οι μισοί θέλανε να με διώξουν, να μη με αφήσουν να συμμετέχω καν. Τέλος πάντων συμμετείχα, γιατί είχα κάποιους γνωστούς και τα λοιπά, αντιμετώπιζα κάποια ρατσιστική συμπεριφορά μέχρι τέλους, αλλά κάποιοι άλλοι καθηγητές μου εξομολογήθηκαν ότι ήμουν ΠΑΡΑ πολύ τυχερός, γιατί μέχρι τα έως τώρα χρόνια τους εκεί, έτυχε να πέσω στο πιο δεμένο τμήμα, είχα πολύ βοήθεια από τους συμφοιτητές μου, ήμασταν πολύ δεμένοι, ήμασταν σαν τάξη»*).

Ο αφηγητής συνεχίζει να παραθέτει τις αρνητικά προκατειλημμένες θέσεις αρκετών εκπαιδευτικών απέναντί του που του στερούσαν ακόμη και το δικαίωμα συμμετοχής του ή εισόδου του στην τρίτοβάθμια εκπαίδευση. Η άποψή του είναι (*«... άστον να μπει και άμα δε κάνει τον κόβεις, όπως τον καθένα...»*). Το εμπόδιο αυτό προσπελάθηκε αξιοποιώντας γνωριμίες από τον κοινωνικό του περίγυρο. Έτσι έπειτα από την είσοδό του στη σχολή, επικαλείται τον παράγοντα τύχη για την συνέχιση αυτής. Πείθεται από τους καθηγητές του, αλλά και ο ίδιος πιστεύει, πως η τύχη είναι για πολλοστή φορά με το μέρος του. Έτσι καταφέρνει άψογη συνεργασία με τους συμφοιτητές του καθώς και με αρκετούς ακαδημαϊκούς.

Ωστόσο κρίνεται απαραίτητο να αναφέρουμε πορίσματα ερευνών για την εμφάνιση ή παραγωγή τύχης. Προσπαθώντας να κάνουμε μια ιστορική αναδρομή, οι αρχαίοι Έλληνες και οι Ρωμαίοι είχαν αναγάγει την τύχη σε θεότητα, ενώ χρησιμοποιούμε στον καθημερινό μας λόγο εκφράσεις και ρήσεις που περιγράφουν την καλοτυχία ή την κακοτυχία. Οι Άγγλοι για την τύχη έχουν δύο λέξεις, luck (τύχη) και chance (ευκαιρία). Στην περίπτωση του Στέλιου, η αναφορά στον παράγοντα τύχη

δεν είναι προϊόν της μοίρας, αλλά της τύχης με την έννοια της ευκαιρίας. Οι ειδικοί (Rescher, N.; Wiseman R.), ορίζουν την τύχη ως ένα σύνολο χαρακτηριστικών της προσωπικότητας που δημιουργεί ευκαιρίες και δίνει στον άνθρωπο τη δυνατότητα να τις αδράξει. Με άλλα λόγια, αυτό που θεωρούμε τύχη δεν είναι τίποτα άλλο από το αποτέλεσμα των αντιλήψεων, των ικανοτήτων, των επιλογών και των πράξεών μας, από τη στάση μας απέναντι στη ζωή, την ενέργεια που βάζουμε στα πράγματα που μας ενδιαφέρουν, αλλά και τον τρόπο που αντιδρούμε (Wiseman, 2004) σε όσα μας συμβαίνουν, παράμετροι που είναι στο χέρι μας να ελέγξουμε και ισχύουν για όλους, τυφλούς και βλέποντες.

Ο ερευνητής πιστεύει πως η καλοτυχία στην περίπτωση του Στέλιου είναι θέμα αντίληψης και προσωπικής προσπάθειας. Το αν κάποια πράγματα είναι ευνοϊκά, εξαρτάται από το πόσο τυχερό θεωρούμε οι ίδιοι τον εαυτό μας. Αυτό που έχει σημασία στη ζωή δεν είναι τα «χαρτιά» που ίσως μας έχει μοιράσει μια «ανώτερη δύναμη», αλλά το πώς παίζουμε τα «χαρτιά» αυτά. Οι άνθρωποι που θεωρούν τον εαυτό τους τυχερό τείνουν να είναι και στην πράξη πιο τυχεροί. Η θετική εικόνα που έχουμε για τον εαυτό μας, αλλά και η προβολή της εικόνας αυτής στους γύρω μας, μπορεί να αλλάξει τα δεδομένα και να γυρίσει υπέρ μας τα «χαρτιά». Έτσι η θετική εικόνα ενός ισορροπημένου ανθρώπου που έχει ο Στέλιος για τον εαυτό του, επηρεάζει με θετικό τρόπο την συναναστροφή με τους συμφοιτητές, κάτι που επιβεβαιώνεται και από ορισμένους καθηγητές.

Όπως αναφέρει ο Richard Wiseman (2004), ψυχολόγος ερευνητής του Πανεπιστημίου Hertfordshire στο Ηνωμένο Βασίλειο, εκείνοι που θεωρούν τον εαυτό τους τυχερό είναι συνήθως άνθρωποι ανοιχτόμυαλοι, εξωστρεφείς, ανοιχτοί σε εμπειρίες, αισιόδοξοι και με αυτοπεποίθηση. Επίσης, βιώνουν λιγότερο αρνητικά συναισθήματα, όπως το άγχος που οδηγεί σε φόβο, η κατάθλιψη που οδηγεί σε απραγμία, ο θυμός, οι ενοχές, παράγοντες ανασταλτικοί για την εξερεύνηση του περιβάλλοντος. Επιπλέον, οι άνθρωποι που θεωρούν τον εαυτό τους τυχερό συνηθίζουν να δημιουργούν ευκαιρίες μέσα από νέες κοινωνικές επαφές, να διατηρούν ένα ευρύ δίκτυο γνωριμιών και να ανακαλούν στη μνήμη τους θετικά γεγονότα του παρελθόντος. Επιπλέον, οι ψυχολογικές διαφορές των ατόμων που θεωρούν το εαυτό τους τυχερό ή όχι, στατιστικά πάντα, είναι ότι βλέπουν από πιο θετική γωνία συγκεκριμένα γεγονότα. Έτσι στην περίπτωση ενός ατυχήματος, οι πρώτοι θεωρούν ότι ήταν τυχεροί που δεν τραυματίστηκαν σοβαρότερα, ενώ οι δεύτεροι θεωρούν ότι ήταν άτυχοι μόνο και μόνο απ' το γεγονός ότι τους συνέβη το ατύχημα. Εξαρτάται δηλ. απ' το αν έχει κάποιος εντάξει, μέσα στα πλαίσια της ζωής, το «αναμενόμενο» και τις δύσκολες στιγμές ή τις αποτυχίες. Αυτοί που έχουν κάνει αυτή την ένταξη, τείνουν να βλέπουν τα πράγματα πιο θετικά, ενώ οι άλλοι πιο αρνητικά και πεσιμιστικά.

Επίσης παρατηρείται πως σε καμία στιγμή της αφήγησης ο Στέλιος δεν θεωρεί τον εαυτό του άτυχο, ακόμη και σε περιπτώσεις που για πολλούς θα μπορούσε να θεωρηθεί έτσι. Όπως κατά την φοίτησή του στην Αμερική όπου έμεινε τρεισήμισι έτη, εγκαταλείποντας στο τελευταίο εξάμηνο και αφήνοντας ανολοκλήρωτες σπουδές λόγω οικονομικών προβλημάτων. Ούτε επίσης στη στιγμή της διαπίστωσης από τους γονείς του ότι έχει πρόβλημα όρασης καθότι και ο μοναδικός στην ευρύτερη οικογένεια με αναπηρία. Ούτε επίσης και στο είδος της αναπηρίας καθότι η συγγενής αμαύρωση Leber είναι μια σπανιότατη νόσος. Χαρακτηριστική επίσης είναι η (άτυχη) στιγμή όπου ένα σοβαρό αυχενικό πρόβλημα έστειλε τον Στέλιο σε κάποιον ειδικό, όπου μπορούμε να πούμε πως εκμεταλλεύτηκε αυτή τη συνάντηση ως ευκαιρία για αλλαγή επαγγελματικού βίου.

Ο φορέας της βιογραφίας, κατά την διαδικασία της εκπαιδευτικής του πορείας, συνάντησε αρκετές φορές εμπόδια από τους ίδιους τους δασκάλους ή καθηγητές του αργότερα. («...στο KEAT λέγανε, εντάξει μωρέ, τυφλός είναι, τηλεφωνητής θα γίνει, τι χρειάζεται τα μαθηματικά και τη φυσική...»), («...κάποιοι καθηγητές δε το κάνανε ((να αξιοποιούν τον τυφλό μαθητή ως μοντέλο για ασκήσεις φυσικοθεραπείας, ώστε να γίνεται σε όλους αντιληπτή η παράδοση του μαθήματος)) και συνειδητά και προκλητικά... ήταν αυτοί που έφεραν αντίρρηση στην εισαγωγή μου στη σχολή»), («...μια καθηγήτρια για παράδειγμα μας είχε πει επί λέξη, όποιος φέρει εργασία θα πάρει από έξι έως δέκα και όλοι άλλοι θα περάσετε με πέντε... εγώ πήγα εργασία και 'πήρα πέντε, σαν να μην παρέδωσα (3), χμ... ναι...»), («παρότι μίλησα με τον πρόεδρο του ΤΕΙ και την διευθύντρια της σχολής, αλλά όπως ξέρεις, στο δημόσιο, πολλές φορές οι διευθυντές δεν ακούγονται καθόλου, κάποιοι από τους καθηγητές κάνουν ότι γουστάρουν... το lobby που δεν ήθελε να είμαι εκεί, έκανε ότι μπορούσε να μην είμαι...»).

Μπορεί να υποστηρίξει κανείς με βεβαιότητα, ότι οι αρνητικές απόψεις απέναντι στους ανθρώπους με αναπηρία αντιπροσωπεύουν έναν πραγματικό φραγμό στο να εκπληρώσουν τους κοινωνικούς ρόλους που τους ταιριάζουν (Siller, 1976). Επιπλέον, όπως αναφέρει και ο Melton R. (1949), «Η αυτοεκπληρούμενη προφητεία είναι, στην αρχή, ένας φαύλος ορισμός της κατάστασης που προκαλεί μια νέα συμπεριφορά η οποία κάνει την αρχική ψευδή αντίληψη να βγαίνει αληθινή. Αυτή η προσχηματική ισχύς της αυτοεκπληρούμενης προφητείας διαιωνίζει τη λανθασμένη αντίληψη, επειδή ο προφήτης θα αναφέρει την πραγματική πορεία των γεγονότων ως απόδειξη ότι είχε δίκιο από την αρχή». Κατά τον W.I.Thomas (1966): «Όταν οι άνθρωποι θεωρούν ορισμένες καταστάσεις πραγματικές, αυτές γίνονται πραγματικές στις επιπτώσεις τους». Δηλαδή, η αρνητική ερμηνεία ή η προσδοκία που έχουμε για κάποιον ή κάτι, αντιδρώντας ανάλογα, προκαλεί την επιβεβαίωσή της.

Θέλοντας να προλάβει ίσως κάποιο προκατειλημμένο σχηματισμό εντύπωσης, στο σημείο αυτό ο Στέλιος αναφέρει πως η προφορική εξέτασή του είναι μειονέκτημα της εκπαιδευτικής του διαδικασίας και όχι πλεονέκτημα που λανθασμένα πιστεύουν οι περισσότεροι. Η διαφοροποίηση πολλές φορές δρούσε αρνητικά «...για τις δέκα ερωτήσεις οι άλλοι είχαν δύο ώρες να απαντήσουν γραπτά, εγώ δέκα λεπτά προφορικά και έχεις και τον ψυχολογικό παράγοντα, θέλω να πω... είναι ο άλλος απέναντί σου και σε κοιτάζει και δε κρίνει μόνο αυτό που λες αλλά και την εικόνα σου... ο άλλος μετράει την κάθε σου κίνηση και σε αγχώνει, θέλει απαντήσεις σε δέκα λεπτά». Στο σημείο αυτό ο Στέλιος επιθυμεί να αναφέρει το κατά πόσο οι εναλλακτικές εκπαιδευτικές διαδικασίες είναι πράγματι ενταξιακές ή εμπεριέχουν κι αυτές προβλήματα.

Σε αντίθεση με τους κοινωνικοπολιτιστικούς παράγοντες, οι ψυχο-δυναμικές αιτιάσεις αναφέρονται σε βαθύτερους φόβους και ενοχές των «φυσιολογικών» ατόμων (Wolfensberger, 1972). Αιτιολογεί κάποιες στάσεις των καθηγητών («... εν μέρει άδικα, γιατί δε μπορώ να παραβλέψω πως πήγε κάποιος άλλος τυφλός βλάκας, ανώριμος και έκανε αυτά που έκανε...») αλλά δεν τις δικαιολογεί («...αλλά από την άλλη μεριά όμως δεν δικαιολογούνται αυτοί οι καθηγητές γιατί από τους ογδόντα βλέποντες που μπήκαν μέσα ((εισακτέοι στη σχολή)) υπάρχουν και κάποιοι που δε διαβάζουν, αυτό δε σημαίνει ότι εξαιτίας τους θα αποκλείσεις όλους τους άλλους βλέποντες, ενώ στον τυφλό το κάνανε...»). Με την πρόταση αυτή παρατίθεται μια κοινωνική πραγματικότητα, αυτή της προκατάληψης απέναντι στις ικανότητες των ατόμων με αναπηρία γενικά, αλλά και στην εκπαιδευτική διαδικασία των τυφλών ειδικά. Στο επίπεδο των προκαταλήψεων, οι κοινωνικές αναπαραστάσεις αιτιολογούν την ενεργοποίηση των κοινωνικών στερεοτύπων, που με τη σειρά τους εκφράζονται

στο επίπεδο της συμπεριφοράς, η οποία αναπαράγει και αυτή τις αντίστοιχες κοινωνικές αναπαραστάσεις (Φραγκουδάκη & Δραγώνα, 1997).

Ο Στέλιος συνεχίζει την αφήγησή του και προβάλλει τον εαυτό του ως ένα άτομο που προτείνει λύσεις εφικτές για υπερπήδηση των εμποδίων που παρουσιάζονται στην πορεία ζωής των ατόμων με αναπηρία. Για παράδειγμα, («...στα εργαστήρια πολλές φορές χρειαζόταν ένα μοντέλο... εγώ είχα ζητήσει το μοντέλο να είμαι εγώ, ώστε και οι άλλοι να καταλαβαίνουν και εγώ να βλέπω, για τους άλλους δεν άλλαζε τίποτα απολύτως...»), «(ενώ είμαστε στην εποχή των υπολογιστών θα μπορούσαν τα βιβλία να είναι σε υπολογιστές ώστε να διαβάσεις ή σε περιόδους εξετάσεων να μπορείς να κόψεις και να ράψεις την ύλη)», («...εγώ αυτό που θα έκανα τώρα, αυτό που θα ζητούσα, να έχω τα βιβλία μου σε word, να γράφω τα τεστ μου κανονικά με λάπτοπ και ακουστικά μαζί με τους άλλους, να δίνω το φλασάκι μου στο τέλος και να ξεμπερδεύω»). Σε αυτή την αφηγηματική αναφορά ο Στέλιος αμφισβητεί καθαρά τις παρούσες εναλλακτικές εκπαιδευτικές διαδικασίες προτείνοντας σύγχρονες μεθόδους που ικανοποιούν όλες τις πλευρές. Ζει το παρελθόν του σε παροντικό χρόνο και αναφέρει πως τώρα, με τις ακόμη μεγαλύτερες λύσεις που προσφέρει η τεχνολογία, αυτό θα έκανε.

Ο Στέλιος αναφέρει σε συζητήσεις του με άλλους τυφλούς φοιτητές τις λύσεις που σκέφτεται αλλά για ακόμη μια φορά αντιλαμβάνεται πως οι περισσότεροι τυφλοί δεν έχουν την διάθεση να κοπιήσουν ή να βρεθούν αντιμέτωποι με τις δυσκολίες. Αναφέρει πως κανένας τους δεν θέλει ίση μεταχείριση, («... είναι παραμύθι αυτό»), προτιμώνται οι εύκολες και έτοιμες λύσεις από τους τυφλούς και τους συνδικαλιστές, παρότι οι ίδιοι πολλές φορές διατυμπανίζουν τα αντίθετα σε δημόσιες εκδηλώσεις. Ο Στέλιος παρουσιάζει την άποψη πως η ελληνική κοινωνία και οικογένεια ωθεί τον ανάπηρο στην ανάπαυση («έχεις άλλους να τρέχουν για σένα και να φροντίζουν για σένα συνεχώς, μαθαίνεις σε αυτή τη συμπεριφορά και δε μπορείς να την αλλάξεις, ...ξεχνιούνται οι δεξιότητες. Πολλοί λένε ότι μπορούν να το κάνουν αλλά τελικά δε μπορούν, λένε, εντάξει μωρέ, τυφλός είμαι, δε θα με κατηγορήσουν»). Ο αφηγητής αναφέρει πως η παραίτηση και η αποστασιοποίηση του ανάπηρου δεν προκύπτουν από μια προσωπική μειονεξία, αλλά παράγονται κοινωνικά, καθώς αυτοί υποβιβάζονται σε απλοί αποδέκτες φιλανθρωπίας. Επιπλέον παρατηρούμε την απόσταση του Στέλιου από αυτή την κατάσταση όπου με την αξιοποίηση του β' ενικού δηλώνεται η διαφοροποίηση και εναντίωση σε αυτή τη συμπεριφορά και κατάσταση.

3.5 Σύνοψη δεύτερου μέρους

Ο αφηγητής ξεκινά την εξιστόρησή του αναφέροντας την σημαντική αρωγή της οικογένειάς του στη διαμόρφωση του εκπαιδευτικού υλικού κατά την έναρξη του σχολικού του βίου. Η συμβολή του δασκάλου του ήταν σημαντική και καθοριστική ενώ ο αφηγητής ενθυμείται τα πρώτα του σχολικά χρόνια. Συνεχίζει με την μετάβαση του στο σχολείο τυφλών όπου εξοικειώνεται με μια νέα, διαφορετική κουλτούρα, βιώνοντας παράλληλα την σταδιακή μείωση της όρασής του. Το εργαλείο του υπολογιστή έχει εισβάλει πλέον στη ζωή του, τονίζοντας το γεγονός ότι έχει επιπλέον εργαλεία στη διάθεσή του για να εκπαιδευτεί και να μειώσει το κοινωνικό χάσμα μεταξύ βλεπόντων και μη.

Συνεχίζει με αναφορά της ζωής των ατόμων με προβλήματα όρασης και μη στην Αμερική καθώς και παρουσίαση του γεγονότος που τον επαναπροσδιορίζει και

του αλλάζει την εκπαιδευτική και την επαγγελματική του πορεία. Επιστρέφει στην Ελλάδα όπου φοιτά στην τριτοβάθμια εκπαίδευση. Καταθέτει με βιωματικά παραδείγματα ότι η αναπηρία προκύπτει μέσα από τις κοινωνικές της εκδηλώσεις και όχι από την ατομική μειονεξία του αναπήρου. Δηλώνει τυχερός για την πορεία της ζωής του ως τώρα και παρουσιάζει τα εμπόδια που έχει συναντήσει καθώς και τους τρόπους που τα έχει υπερπηδήσει. Προτείνει λύσεις για αυτά, γεγονός που χαρακτηρίζει την προσωπική του ταυτότητα.

Όπως αναφέρει ο Κουρουμπλής, (2000, σελ. 119-120), *«τα πρόσωπα με αναπηρίες καταβάλλουν προσπάθειες να αναιρέσουν τους κοινωνικούς φραγμούς που αποτελούν εμπόδιο στο δρόμο της συμμετοχής τους στο κοινωνικό γίγνεσθαι, μετέχοντας όσο μπορούν ενεργητικά και δραστήρια σε όλους τους τομείς της ζωής, κατορθώνοντας με αγώνες να διεκδικήσουν αναφαίρετα δικαιώματα όπως στη μόρφωση, στη ζωή, στην εργασία. Έτσι παίρνουν στα χέρια τους τις τύχες τους και έχοντας σαν στόχο την διεκδίκηση της αξιοπρέπειας τους, συμβάλλουν καθοριστικά στη συγκρότηση μιας ορθής υποδομής του καθένα από αυτούς, που τους οδηγεί σε επίπεδα τέτοια ώστε να μην αφήνουν σε κανέναν περιθώριο να τους αποκλείει, όρος απαραίτητος για την πορεία τους στη ζωή και την κοινωνία»*. Ο Στέλιος φαίνεται να είναι ένα από αυτά τα άτομα, αλλά όπως ο ίδιος δηλώνει, η διεκδίκηση της αυτονομίας δεν αποτελεί πρωταρχική ανάγκη για όλους τους αναπήρους.

3.6 Γ. Τρίτη αφηγηματική ενότητα: Επαγγελματική αποκατάσταση

Έπειτα από τη λήψη του πτυχίου ο Στέλιος μεταβαίνει στην Αθήνα, γνωρίζει την γυναίκα του, αρχίζει να επιδιώκει συναναστροφές και προσπαθεί να αξιοποιήσει επαγγελματικά το πτυχίο του ως φυσικοθεραπευτής, (*«...άρχισα συναναστροφές, πήγα στον Πανελλήνιο Σύνδεσμο Τυφλών...»*). Εκεί βίωσε για πρώτη φορά τον εμπαιγμό και την εκμετάλλευση των συνδικαλιστικών οργάνων, (*«...εκεί τυφλοί συνδικαλιστές του κερατά μου είπαν μπράβο και ... διεύρυνση επαγγελμάτων... και και και. Αυτοί, που δεν έχουν άλλη καμία μα καμία έγνοια από το να φάνε χρήματα και να καταλαμβάνουν θέσεις»*). Ο Στέλιος αναφέρει την κατάσταση του συνδικαλιστικού κινήματος και εκφράζει τον θυμό του απέναντι σε αυτούς. Το μόνο που του προσφέρονταν ήταν ό,τι και σε όλους τους τυφλούς, (*«...αυτό είναι το σύστημα, σε κάνει τηλεφωνητή»*).

Οπότε ο Στέλιος, το 2005, συμπληρώνει την αίτησή του για τη θέση του τηλεφωνητή. Το ίδιο διάστημα, εκδίδεται γενική προκήρυξη (Ν.2643/98)⁴ για άτομα με γενικές αναπηρίες, πολύτεκνους, άτομα με μεσογειακή αναιμία και συγγενείς αναπήρων. Την πληροφόρηση την έλαβε από φιλικό πρόσωπο. Συμπληρώνει και καταθέτει την αίτησή του για αυτή τη προκήρυξη. Το 2007 διορίζονται οι πρώτοι επιτυγχόντες της γενικής προκήρυξης και αφού ο Στέλιος μένει εκτός, την ξεχνά και προσλαμβάνεται ως τηλεφωνητής στη ΔΕΗ. Έπειτα από δύο χρόνια, προσλαμβάνονται οι επιλαχόντες της γενικής προκήρυξης όπου ο Στέλιος τυγχάνει να είναι ένας από αυτούς. Έτσι παραιτείται από τη θέση του τηλεφωνητή στη ΔΕΗ (*«και ήμουν μέσα σε μια νύχτα εκεί, αλλά όλα μόνος μου και τυχαία»*). Ο αφηγητής μας δίνει την αναφορά του για την κεντρική κρατική πολιτική ως προς τον σχεδιασμό της επαγγελματικής αποκατάστασης των αναπήρων. Στο σημείο αυτό η ορθή ενημέρωση

⁴ Μέρμνα για την απασχόληση προσώπων ειδικών κατηγοριών και άλλες διατάξεις.

που δέχεται από τους ανθρώπους που έχει επιλέξει να υπάρχουν στον κοινωνικό του χώρο, εκλαμβάνεται ως τύχη – και ως τέτοια – μπορεί να αλλάξει από την μια στιγμή στην άλλη. Και μάλιστα η όλη διαδικασία γίνεται από τον ίδιο («όλα μόνος μου») χωρίς την βοήθεια των συνδικαλιστικών οργάνων ή την ίσως φιλανθρωπική διάθεση κάποιων.

Ακολουθεί μια δεκάλεπτη ανάλυση του νόμου και παροχή πλείστων πληροφοριών (τι περιλαμβάνει, ποιους αφορά, ποιες οι θέσεις, ποιες αναπηρίες εντάσσονται) για την γενική προκήρυξη όπου συγγενείς αναπήρων μπορούν επίσης να εκμεταλλευτούν αυτές τις διατάξεις και να διεκδικήσουν θέση εργασίας ως συγγενείς αναπήρων. Έτσι μπορούμε να εικάσουμε πως οι κινήσεις αυτές ίσως έχουν γίνει από την πλευρά της οικογένειας, γεγονός που το ενισχύει η εποχιακή εργασία της μητέρας και έλλειψη γνώσης για την εργασία του πατέρα. Αλλά παρουσιάζεται και η στάση του αφηγητή ως άτομο που γνωρίζει και θέλει να γνωρίζει τα πάντα για τα δικαιώματα και τις δυνατότητές του στην αναζήτηση εργασίας.

Η αφήγηση συνεχίζεται με την θυμική κατάθεση του Στέλιου όπου ζήτησε από την Επιτροπή του Ν.2643, μέσω των εκπροσώπων του Πανελληνίου Συλλόγου Τυφλών, να προκηρυχθεί θέση φυσικοθεραπευτή αλλά («...δεν κάναν απολύτως τίποτα, 'απολύτως τίποτα'...»). Η αφήγηση καταλήγει με την πρωτική ένταση της φωνής δηλώνοντας κάποια απογοήτευση απέναντι στον Πανελλήνιο Σύλλογο Τυφλών. Ο αφηγητής αναφέρει άλλη μια φορά γεγονός όπου χρειάστηκε ουσιαστική αρωγή για την επαγγελματική του εξέλιξη, όπου σύλλογοι δεν στάθηκαν ικανοί να τον εισακούσουν.

Στη συνέχεια ο Στέλιος παραθέτει μια υπόθεση εκμετάλλευσης τυφλών μαθητών από τους ίδιους τους τυφλούς συνδικαλιστές όπου σε συνεργασία με γνωστό Ιδιωτικό ΙΕΚ δημιουργήθηκε τμήμα φυσικοθεραπείας τυφλών. Παραθέτει, («...τα παιδάκια υπέθεσαν ότι θα γίνουν φυσικοθεραπευτές, δεν τους είπε όμως κανείς ότι θα βγαίνουν βοηθοί φυσικοθεραπευτών και το δημόσιο δεν παίρνει βοηθούς [...] το ξέραν και το κρύψαν. Αυτοί μόνο λεφτά τρώνε, ΕΣΠΑ, μέσπα, αυτό κάνουν»). Στο σημείο αυτό διαπιστώνουμε ότι η απουσία μιας οργανωμένης και κεντρικής κρατικής πολιτικής οδηγεί σε άτυπες διαδικασίες εκμετάλλευσης. Αξιοσημείωτη επίσης είναι η παράθεση των κοινωνικών δυσκολιών για την εκπαίδευση των τυφλών όπου στο προαναφερθέν ΙΕΚ («πήγαν στην αρχή έξι άτομα, μετά τρία, μετά ένα, τώρα το τμήμα δεν υπάρχει. Τα πανεπιστήμια κλείνουν τις πόρτες για τους τυφλούς. Ένας ήθελε να πάει στο φυσικό και τον κόψανε, σου λέει κάνουν πειράματα εκεί. Και;»). Έτσι δημιουργείται το ερώτημα τι γίνεται με τη συνέχιση του βίου των τυφλών σπουδαστών. Αλλά η απάντηση έχει ήδη δοθεί από τον αφηγητή σε προηγούμενο σημείο όπου το σύστημα είναι αυτό που οδηγεί κάποιον τυφλό να γίνει τηλεφωνητής. Ο αφηγητής συνεχίζει παρέχοντας για άλλη μια φορά λύσεις («πως βάζεις παράλληλη στήριξη στα σχολεία, έτσι κι εκεί») και δίκαιες προτάσεις («να εξετάζεται κανονικά, αν δε τα καταφέρει κόψτον, αν τα καταφέρει όμως γιατί να του στερήσεις;»).

Η διεκδίκηση των επαγγελματικών του δικαιωμάτων και ευκαιριών του Στέλιου είναι έκδηλη («τηλεφωνητής δεν ήθελα να γίνω»), όπως και η ανάγκη για οικονομική ανεξαρτησία. Δηλώνει πως, («...αυτό με τράβηξε και στη γυναίκα μου, είναι ανεξάρτητος άνθρωπος. Είχα σχέσεις και με βλέπουσες και μη, αλλά δε τράβηξε λόγω του χαρακτήρα βολέματος που διαμόρφωναν και υποτονικότητα...»). Έτσι ο αφηγητής παραιτείται από τη ΔΕΗ και παρουσιάζεται στο σχολείο του το 2010 («από την αρχή έδειξα ότι δεν ήθελα να μου συμπεριφέρονται σαν να είμαι τυφλός»). Μια στάση που αποτελεί πορεία ζωής. Ωστόσο η υλικοτεχνική υποδομή απουσιάζει από το σχολείο του οπότε δε μπορούσε να προσφέρει τις υπηρεσίες του ως

φυσικοθεραπευτής στους μαθητές. Έτσι προσπαθούσε να προσφέρει υποστηρικτική βοήθεια στους δασκάλους κάτι όμως το οποίο μεταφράζονταν διαφορετικά από τους συναδέλφους του, (*«έβλεπαν ότι γυρνάω από δω και από κει»*). Έτσι η απουσία πρόβλεψης για τον τυφλό φυσικοθεραπευτή, ώστε να ασκήσει ορθά το επάγγελμά του, εκδηλώνεται αρνητικά από τους λοιπούς συναδέλφους. Δεν δίνονται στοιχεία για το πώς ακριβώς εκλήφθηκε αυτό από τον αφηγητή, ωστόσο αναφορικά με την συναδελφικότητα δείχνει να έχει παράπονο και λυπάται για την έλλειψή της.

Όπως και σε κάθε επάγγελμα, έτσι και τώρα ως εκπαιδευτικός, το περιβάλλον εργασίας διαδραματίζει σημαντικό ρόλο για τον αφηγητή. Νιώθει ότι δεν έχει τα υλικοτεχνικά μέσα, όμως δεν εγκαταλείπει ή δεν βολεύεται, σε αντίθεση με άλλους όπως αναφέρει, αλλά προσπαθεί με τα μέσα που διαθέτει να αξιοποιηθεί ως ανθρώπινος πόρος του σχολείου. Ωστόσο οι προσπάθειες αυτές δεν λαμβάνονται ως θετικές. Το περιβάλλον βάρυνε υπέρ του περισσότερο όταν η παλιά διευθύντρια του σχολείου τον κατέκρινε αρνητικά μπροστά σε συναδέλφους (*«... και έχουμε και τον (πραγματικό όνομα αφηγητή) να τριγυρνάει όλη μέρα από τάξη σε τάξη...»*), ενώ η ίδια δεν του παρείχε τα εργαλεία για άσκηση των καθηκόντων του.

Επιπλέον άγχος έρχεται να του προσθέσουν οι ποικίλες αναπηρίες των μαθητών, (*«άντε μια νοητική καθυστέρηση είναι οκεί αλλά αν το παιδί δεν ακούει, εγώ δε βλέπω, τι γίνεται; Αλλά όσο ασχολείσαι, οι δεξιότητές σου οξύνονται, βρήκα τρόπους με την αφή»*), ωστόσο παρατηρούμε ότι ο αφηγητής αντιλαμβάνεται τον εαυτό του ως έναν ικανό και επιδέξιο άνθρωπο, όπου η αναπηρία δεν είναι εμπόδιο, αλλά εφιαλτήριο υπέρβασης. Ο Στέλιος δεν εγκαταλείπει ούτε επαναπαύεται, κάτι που έχει δηλώσει ότι δεν είναι του χαρακτήρα του, αλλά ψάχνει να βρει λύσεις, όπως πάντα, ώστε να κάνει την εργασία του με τον καλύτερο δυνατό τρόπο. Δεν θέλει να είναι στιγματισμένος στο χώρο της εργασίας του ως ο «αναγκαστικά τεμπέλης ή φυγόπονος» λόγω της αναπηρίας του. (*«...δεν είμαι δάσκαλος τυφλός σε σχολείο βλεπόντων που θα έπρεπε να ζωγραφίζουν αλλά εγώ δεν θα είχα ιδέα τι κάνουν. Θεωρώ ότι ένας τυφλός δάσκαλος θα μπορούσε μόνο σε τυφλά παιδάκια, οπουδήποτε αλλού απλά κάθεται, έχω τέτοιους γνωστούς και μου λένε, να μη πω τι, “ότι κάνουν δουλειά”. Εδώ υπάρχουν τυφλοί που δε ξέρουν τη γραφή των βλεπόντων. Όπως κι ένας ψυχολόγος δε θα μπορούσε να κάνει ψυχανάλυση, δε γίνεται, αφού πρέπει να παρατηρείς και την εικόνα του άλλου, έτσι βγάζεις συμπέρασμα, ΔΕ ΓΙΝΕΤΑΙ, ΔΕ ΠΑΙΖΕΙ»*). Ο αφηγητής παρουσιάζει για άλλη μια φορά την έλλειψη οργάνωσης και πρόβλεψης της πολιτικής ηγεσίας για την πρόσληψη των τυφλών δασκάλων. Ασκεί το κομμάτι των διορισμών, χωρίς όμως να προβλέπει την ουσιαστική αξιοποίηση του ανθρώπινου δυναμικού της με αποτέλεσμα οι ανάπηροι «απλά να κάθονται» στο χώρο της εργασίας τους και να μη νιώθουν ότι προσφέρουν. Ο Στέλιος αυτοπαρουσιάζεται ως εργαζόμενος που έχει επίγνωση των δυνατοτήτων του αλλά και των ικανοτήτων του. Αν κάτι μπορεί να το κάνει αλλά δεν έχει τα εργαλεία, θα βρει τον τρόπο, θα αναζητήσει την λύση. Αν δεν υπάρχει δυνατότητα να γίνει εξαιτίας κάποιας φυσικής ανάγκης, θα το δηλώσει. Έτσι δηλώνεται και ο σχηματισμός της προσωπικότητάς του από μικρή ηλικία κάτι που το ενισχύει η εμπόλιμη κατάθεση ότι (*«στους γονείς μου αρέσει που δε κάνω ότι κάνουν οι άλλοι τυφλοί και το περίμεναν από μένα, γιατί ξέραν τι δυνατότητες είχα, τους στεναχωρεί που είμαι μακριά τους αλλά δεν νιώθουν ανασφάλεια, δεν είναι θέμα τυφλότητας, ξέρουν ότι μπορώ να τα καταφέρω»*).

Πλέον ο Στέλιος νιώθει ότι εργασιακά έχει καταφέρει να χτίσει μια καριέρα ως φυσικοθεραπευτής σε ειδικό σχολείο, έχει το πρόγραμμά του και βιώνει την αίσθηση της παραγωγικότητας, (*«τώρα όμως έχω αίθουσα στο γυμναστήριο, έχω*

εργαλεία, παίρνω τα παιδιά μου, κάνω τη δουλειά μου»). Ωστόσο αισθάνεται το μέλλον ως αβέβαιο, με ανασφάλεια καθώς η αποδυνάμωση των ειδικών σχολείων στο πλαίσιο της ένταξης, μπορεί να στερήσει θέσεις εργασίας και να συγχωνεύσει ειδικά σχολεία. Καταθέτει ότι αρκετοί μαθητές δεν μπορούν να ενταχθούν και κατηγορεί κάποιους συνδικαλιστές που θέλουν να φέρουν την αλλαγή χωρίς να καταλαβαίνουν τι κάνουν.

3.7 Σύνοψη Τρίτου μέρους

Ο αφηγητής μεταβαίνει στην πρωτεύουσα προκειμένου να αναζητήσει εργασία ως πτυχιούχος πλέον. Εκεί έρχεται σε επαφή με το εκμεταλλευτικό στοιχείο του συνδικαλισμού καθώς και με λοιπά εμπόδια επαγγελματικής αναγνώρισης και καταξίωσης. Νιώθει να βαλτώνει ο δρόμος προς την αυτοπραγμάτωση καθότι η έλλειψη ενός οργανωμένου πλαισίου τον οδηγούν να γίνει τηλεφωνητής.

Ωστόσο έπειτα από κατάλληλες κινήσεις διορίζεται σε σχολείο. Τα εμπόδια εξακολουθούν να υπάρχουν, η έλλειψη πλαισίου αλλά και εργαλείων για την άσκηση των επαγγελματικών του καθηκόντων είναι υπαρκτή. Κάθε προσπάθεια να προσφέρει στην εκπαιδευτική κοινότητα με τα ελάχιστα μέσα που διαθέτει μεταφράζεται λανθασμένα. Πλέον έχει τοποθετηθεί επαγγελματικά και έχει δομήσει την εαυτική του ταυτότητα γύρω από το επάγγελμά του, παρότι η καριέρα του γεύεται την επαγγελματική ανασφάλεια της εποχής, όπως ισχύει για πολλούς εργαζόμενους σε αρκετούς τύπους εργασίας.

3.8 Δ. Τέταρτη ενότητα: Εμβόλιμες ερωτήσεις - Κλείσιμο συνέντευξης

Στο σημείο αυτό η συνέντευξη προχωρά με συχνότερες παρεμβάσεις και ερωτήσεις του ερευνητή που σκοπό έχουν να οδηγήσουν σε εκτενέστερες αφηγήσεις του φορέα της βιογραφίας.

Συναισθηματικά πως εξέλαβες όλη την συμπεριφορά των καθηγητών σου στα μαθησιακά σου χρόνια;

(«Κοίταξε, εγώ μετά τα δεκατέσσερά μου, άρχισα να απομυθοποιώ πρόσωπα και συμπεριφορά των ανθρώπων γύρω μου, να αποδέχομαι το πρόβλημά μου και έπαυσα να με νοιάζει– και τα λεκτικά– και οι χειρονομίες– και οι συμπεριφορές, δεν με ενδιέφεραν. Άνθρωποι που με αντιμετωπίζουν κάπως ξεχωριστά (3) τους κάνω πέρα, τους διαγράφω από τη ζωή μου. Τους καταλαβαίνω ακόμη κι όταν προσπαθούν να μη δείξουν ότι με αντιμετωπίζουν χωριστά, η προσπάθεια αυτή φαίνεται»). Η ανάγκη για ίση μεταχείριση είναι έκδηλη. Όταν δεν υπάρχει αυτή, ο αφηγητής επιλέγει να απομακρύνει τα άτομα αυτά. Ωστόσο, ενώ η ερώτηση αφορά συγκεκριμένα το συναισθηματικό αντίκτυπο της συμπεριφοράς των καθηγητών του τα μαθησιακά του χρόνια, ο αφηγητής δείχνει την στάση που τηρεί απέναντι σε όλους. Φαίνεται λοιπόν να μη ξεχωρίζει μια λαμβάνουσα συμπεριφορά με βάση την ιδιότητα του υποκειμένου ή την σχέση εξουσίας που ενδεχομένως μπορεί να υπάρχει.

Πως είναι η σχέση σου απέναντι στους άλλους;

(«...ήθελα να με γουστάρουν γι αυτά επειδή είμαι ο (πραγματικό όνομα αφηγητή) και να μου πουν είσαι μαλάκας γι αυτά. Με τους περίεργους δεν ήθελα σχέση και τους έκανα πέρα γιατί αυτό δεν φτιάχνει, δεν αλλάζει. Τους καταλαβαίνω από εμπειρία. Δε μπορώ να σου πω κάτι συγκεκριμένο. Το καταλαβαίνεις αν έχεις εμπειρία. Από τον τρόπο που θα σου απευθύνει το λόγο, από τον τρόπο που θα σε κοιτάζει, όσο οξύμωρο κι αν σου φαίνεται αυτό, από τις χειρονομίες που θα κάνει. Παρατηρώ όμως, γιατί μπορεί να κάνω και λάθος, αν είναι με όλους μαλάκας, τότε οκεί, αλλά αν είναι μόνο σε μένα διαφορετικός (3) πχ συγκρίνω την συμπεριφορά των αναπληρωτών συναδέλφων μου στο σχολείο με εμένα και με τους άλλους»). Ο αφηγητής δείχνει να δέχεται την κριτική και κρίνει τους άλλους με τις δικές του αποκτημένες εμπειρικά αξίες. Η συνοχή της διαμορφούμενης προσωπικότητάς του, τον ωθεί να αντιδρά με ίδιο ή παρόμοιο τρόπο σε καταστάσεις που αφορούν την αποδοχή ή την ίση μεταχείριση. Με τον ίδιο τρόπο αντιλαμβάνεται πως λειτουργεί η προσωπικότητα και των άλλων ανθρώπων.

Γεννήθηκες τυφλός ή έγινε κάτι στην πορεία;

(«Γεννήθηκα ημιβλέπων, Έλληνες γιατροί δεν ήξεραν τι έχω, ούτε τώρα το ξέρουν, ξέρουν την ονομασία, συγγενής αμαύρωση Leber, αλλά δε ξέρουν τι είναι, η γιατρός μου λέει εστίασε και της λέω δε μπορώ, δε το ελέγχω, έχω και νυσταγμό που κουνιούνται τα μάτια και θα έπρεπε να ξέρει ότι δεν ελέγχεται. Της λέω έχω Leber και φεύγουν τέσσερις ειδικευόμενοι και τρεις καθηγητές πανεπιστημίου και κατεβάζουν βιβλία... και φωνάζει ένας ειδικευόμενος το βρήκα, το βρήκα! Περιστό να σου πω ότι εδώ στην Ελλάδα πήγα σε καθηγητές και καθηγητάδες και δε ξέραν τι έχω και στην Αμερική μου το βρήκε ένας απλός οπτομέτρης»). Η έλλειψη επαρκώς καταρτισμένου ιατρικού προσωπικού στην Ελλάδα, οδηγεί τα άτομα με αναπηρία να στρέφονται στο εξωτερικό για παροχή ιατρικής γνωμάτευσης. Ακόμη και το ιατρικό προσωπικό που βρίσκεται σε υψηλές ιεραρχικές θέσεις και είναι αυτό που παρέχει την γνώση, πολλές φορές αδυνατεί να εντοπίσει την ακριβή αναπηρία κάποιων ατόμων.

Σε συνέχεια της απάντησής του ο αφηγητής αναφέρει πως υπάρχουν τυφλοί, όπως η γυναίκα του, που δε θέλουν να βρουν το φως τους, («... το σοκ είναι μεγάλο, δε ξέρει αν θα το αντέξει. Εμένα δε θα με πείραζε να βρω το φως μου»). Η έκφραση αυτή επιβεβαιώνει την στάση του Στέλιου ότι δεν πορεύεται στη ζωή του προσδοκώντας να βρει το φως του, ούτε στηρίζεται στα λεγόμενα και τις παρεχόμενες ελπίδες των ιατρών και φίλων περί αυτού, αλλά ζει με την ταυτότητα του τυφλού και ανασυγκροτείται και ανέρχεται βιωματικά μέσω αυτής. Τέλος αναφέρει πως («...το μέρος που θα έμενα θα έπρεπε να πληροί κάποια σάνταρ όπως να έχει λεωφορείο αφού δε θα οδηγήσω ποτέ»), επιβεβαιώνοντας πως αλλαγές στο κοινωνικό χώρο μπορούν να εξαλείψουν τις δυσκολίες που εμφανίζει κάποια αναπηρία.

3.9 Αναλυτική αφαίρεση

Ανασυγκρότηση της μορφής της συνολικής βιογραφικής αφήγησης και εμπειρίας.

Ο αφηγητής έχει υιοθετήσει το κοινωνικό μοντέλο αναπηρίας όπου ο ίδιος αναζητά να βρει τις λύσεις εκείνες που θα άρουν τις δυσκολίες που αντιμετωπίζει στους βασικούς άξονες βίου, την εκπαίδευση, την επαγγελματική αποκατάσταση και την ευμάρεια. Η αποκτώμενη εμπειρία είναι το εργαλείο του.

Το δικαίωμα πρόσβασης στην τριτοβάθμια εκπαίδευση δεν παρέχεται ισότιμα σε όλους και η εκπαιδευτική διαδικασία δεν προσαρμόζεται στις ανάγκες του κάθε μαθητή αλλά επιδιώκεται το αντίστροφο. Η αδυναμία εφαρμογής ενός τέτοιου πλαισίου οδηγεί τους ανάπηρους σε έλλειψη κατάρτισης επιστημονικού υποβάθρου ή εφαρμογή άνισων πρακτικών.

Αναφορικά με την δόμηση της εικόνας εαυτού, ο Στέλιος προβάλλεται ως άτομο που έχει αποδεχθεί την ταυτότητά του, γνωρίζει που ανήκει, επιλέγει τα άτομα που θέλει να συναναστρέφεται με τα δικά του κριτήρια, δεν θέλει να γίνεται βάρος στα δικά του άτομα ή στο χώρο εργασίας του, σε κάθε δυσκολία προτείνονται λύσεις από τον ίδιο. Όπως αναφέρει η Μακρυνιώτη (2001), η παρουσίαση του εαυτού προετοιμάζεται «στα παρασκήνια», μακριά από τη δημόσια έκθεση και το υποκείμενο επιλέγει να επιδοθεί σε δραστηριότητες που θα του επιτρέψουν να μειώσει την απόσταση ανάμεσα στην εν δυνάμει και στην πραγματική ταυτότητα, αναγνωρίζοντας ότι υστερεί σε σχέση με τα ισχύοντα κανονιστικά πρότυπα περί ταυτότητας και προσπαθεί να τα προσεγγίσει εμπλεκόμενο σε δραστηριότητες αποκατάστασης. Το απόσπασμα από τα Φιλοσοφικά Κείμενα του Soren Kierkegaard, «τη ζωή μπορούμε να την κατανοήσουμε μόνο προς τα πίσω, στο μεταξύ πρέπει να τη ζούμε προς τα εμπρός» διατηρεί ακόμη και σήμερα (150 χρόνια μετά) τη θεματική και φιλοσοφική του συνάφεια.

Ανασυγκρότηση βιογραφικής συγκρότησης και νοημάτων

Οι αποφάσεις για την εκπαίδευση του ατόμου αλλά και ο σχεδιασμός της επαγγελματικής σταδιοδρομίας πρέπει να ξεκινά από μικρή ηλικία. Η διαμορφούμενη ταυτότητα ορίζεται από βιολογικούς αλλά και κοινωνικούς όρους. Στους κοινωνικούς υπάρχει η δυνατότητα παρέμβασης για εξεύρεση εκείνων των λύσεων στα εμπόδια που θα άρουν την μειονεξία. Η εύρεση των καταλληλότερων εργαλείων είναι παράγοντας της προσωπικότητας αλλά και της αποκτηθείσας εμπειρίας του ατόμου.

Ανασυγκρότηση βιογραφικής σημασίας κοινωνικής μεταβολής.

Σημείο αναφοράς για μεταβολή της βιογραφικής τροχιάς του αφηγητή αποτελεί η γνωριμία του με τον Αμερικάνο φυσικοθεραπευτή όπου τον κούραρε μετά από σοβαρό αυχενικό πρόβλημα που αντιμετώπισε. Έτσι από ηχολήπτης, βλέπουμε να συμβαίνει μια αλλαγή τροχιάς βίου και να πορεύεται ως φυσικοθεραπευτής. Όπως παρατηρεί και η Erika Hoerning (1987), τα συμβάντα του βίου που επιφέρουν ρήξεις στις βιογραφίες δεν οδηγούν σε ένα ξεκίνημα της ιστορίας ζωής από το σημείο μηδέν. Οι βιογραφικές ανατροπές δεν επιφέρουν την πλήρη αντικατάσταση των παλαιών θεωρήσεων με νέες, αλλά μια νέα συνάρθρωση των νέων και των παλιών. Έτσι τα άτομα οφείλουν να διαχειριστούν τη διαφορά μεταξύ του τότε και του τώρα, να ορίσουν την παροντική τους κατάσταση και να προσδιορίσουν εκ νέου τη θέση τους στο μεταβαλλόμενο κοινωνικό τοπίο.

Έτσι, σύμφωνα με την άποψη του αφηγητή, οι ασυμμετρίες εντοπίζονται στον ελληνικό ιατρικό κόσμο και τον αμερικάνικο όπου στην άλλη ήπειρο ένας απλός ειδικός είναι σε θέση να διαγνώσει πάθηση όπου στον ελλαδικό χώρο ακόμη και οι πανεπιστημιακοί ιατροί θα δυσκολευτούν.

3.10 Σύνταξη έκθεσης διαδικασίας συνέντευξης Γιάννη

Η προτροπή για λήψη της συνέντευξης από τον Γιάννη έγινε από τον προηγούμενο αφηγητή της εργασίας τον Στέλιο. Τους δύο αφηγητές ενώνουν δεσμά φιλίας πολλών ετών. Όταν ο ερευνητής επικοινωνήσε τηλεφωνικά με τον αφηγητή, ο τελευταίος γνώριζε ήδη τον σκοπό του τηλεφωνήματος έπειτα από ενημέρωση του φίλου του.

Η αφηγηματική διαδικασία έλαβε χώρα στο σπίτι του αφηγητή προκειμένου να αποφευχθεί η μετακίνηση σε μια νέα περιοχή καθότι είναι κάτι που αποφεύγεται από τον ίδιο. Είχε διάρκεια περίπου τριετήμιση ώρες, δεν υπήρξαν εξωτερικά εμπόδια ή διακοπές και από την πρώτη στιγμή αναπτύχθηκε οικειότητα. Η αφηγηματική μορφή είναι προοδευτική με συνεχή πορεία για επίτευξη αξιακού τέλους. Ο τύπος αφήγησης περιλαμβάνει στοιχεία κωμωδίας, όπως ορίζεται από την αφηγηματική θεωρία, όπου τα εμπόδια αντιμετωπίζονται ως γεγονότα προς υπερπήδηση και τα άτομα ως κατασκευαστές της δικής τους πραγματικότητας.

3.11 Σύντομο ιστορικό του Γιάννη

Η αφηγηματική διαδικασία ξεκινά με την διαπίστωση της τυφλότητας σε μικρή ηλικία. Η σχολική διαδρομή έχει πολλές ασυνέχειες λόγω της αναπηρίας ωστόσο καταφέρνει να σπουδάσει. Ο εργασιακός βίος διέπεται από πολλές εναλλαγές τόσο στο αντικείμενο εργασίας όσο και στα εργασιακά δικαιώματα.

3.12 A. Πρώτη αφηγηματική ενότητα: Γέννηση στην συμπρωτεύουσα και διαπίστωση του προβλήματος με την όραση.

Στο πρώτο απόσπασμα της αφήγησής του, ο Γιάννης αναφέρεται στη γέννησή του στη Θεσσαλονίκη, στη διαπίστωση του προβλήματος όρασης και το μεγάλωμά του εκεί έως τα 20 του. Στην ηλικία των 4ων, οι γονείς του άρχισαν να αντιλαμβάνονται ότι ο Γιάννης είχε δυσκολία στην όραση. Το ίδιο είχε παρατηρήσει και ο κατά πέντε χρόνια μεγαλύτερος αδελφός του ο οποίος το μετέφερε στους γονείς του. Αναφέρει, (*«από όσο θυμάμαι ήμουν μισότυφος, απλά δε το ήξερα, νόμιζα πως έτσι έβλεπαν όλοι»*). Με τη δήλωση του «μισότυφλου» ατόμου μπορούμε να υποθέσουμε ότι ο Γιάννης έχει υιοθετήσει την ταυτότητα του τυφλού ατόμου από την πρώτη στιγμή εμφάνισής της, δεν αναφέρει ότι γεννήθηκε «ημιβλέπων» ή με «μειωμένη όραση» που δηλώνουν αρχικές καταστάσεις όπου μετέπειτα εξελίσσονται σε κάτι άλλο.

Τα σχολικά του χρόνια είναι γεμάτα ασυνέχειες λόγω των ταξιδιών σε Αθήνα και έπειτα στο εξωτερικό, με μοναδικό αποτέλεσμα την διάγνωση της πάθησης και όχι την θεραπεία. Δηλώνει πως (*«έπρεπε να φεύγω κάθε τρεις και μια, πάνω που πήγαινα ((στο δημοτικό)) να καταλάβω κάτι, έπρεπε να πάμε τέσσερις μέρες Αθήνα και ώσπου να γυρίσουμε τα είχα ξεχάσει κι αυτά. Εντάξει, οι απουσίες ήταν δικαιολογημένες και δεν είχα κάποιο νοητικό για να μείνω στην ίδια τάξη και προλάβαινα να καλύψω τα κενά, αλλά ζορίστηκα πάραυτα πολύ»*). Διαβλέπουμε πως οι συνέπειες των συχνών απουσιών μπορούν να διαταράσσουν την εκπαιδευτική διαδικασία του ατόμου αλλά και την ψυχική ισορροπία του κάνοντάς τον να αισθάνεται ότι υστερεί σε γνώσεις και ικανότητες. Σε συνέχεια, (*«είχα και τα άλλα*

παιδιά ή καμιά φορά και τον δάσκαλο που μου λέγαν κοίτα εδώ και μετά το διορθώναν αλλάζοντας το ρήμα κοίτα, ένωθα ότι δεν αισθανόντουσαν άνετα και μου το μετέφεραν κι εμένα»). Το περιβάλλον δεν ήταν ιδιαίτερα υποστηρικτικό με τους γονείς να αναζητούν διαρκώς μια θεραπεία και το σχολικό περιβάλλον να δυσκολεύεται να τον εντάξει. Έτσι ο Γιάννης μεγαλώνει σε ένα περιβάλλον που ενώ ο ίδιος έχει αποδεχτεί τον εαυτό του, οι άλλοι δυσκολεύονται.

Έτσι οι γονείς του πλέον βλέποντας αυτές τις καταστάσεις θέλουν να τον μεταφέρουν σε κάποιο ειδικό πλαίσιο ή ειδικό σχολείο, κάτι που δεν αποδέχεται ο αφηγητής. Θυμάται να αναφέρει («και όταν ήμουν γύρω στα εννιά με δέκα θέλαν να με αλλάξουν σχολείο για να μπορώ καλύτερα και τους λέω αν με βοηθάτε λίγο μια χαρά θα τα καταφέρω κι εδώ. Και ειλικρινά σε λέω, παρότι ήμουν πιτσιρικάς δε πίστευα ότι θα γίνω καλύτερος αν πάω σε ειδικό σχολείο»). Στο σημείο αυτό δηλώνεται η ανάγκη για κοινωνική ένταξη και αποδοχή του αφηγητή όπου ίσως η μεταφορά σε άλλο πλαίσιο φανερώσει μια ήττα. Ο Vygotsky χρησιμοποιώντας το παράδειγμα τυφλού παιδιού, θεωρεί ότι το ειδικό σχολείο όχι μόνο δεν το βοηθά αλλά με συστηματικό τρόπο το αποσπά από το κοινωνικό περιβάλλον και το τοποθετεί σε ένα στενό απομονωμένο μικρόκοσμο, στον οποίο όλα προσαρμόζονται στην ατέλειά του και του θυμίζουν τη μειονεκτικότητά του. Αυτό το σχολείο δεν ενισχύει την ανάπτυξη των δυνάμεων του τυφλού παιδιού αλλά προωθεί τη συστηματική τους εξασθένηση. Ο εξαναγκασμός του παιδιού με αναπηρία να φοιτήσει σε ειδικό σχολείο έχει ως αναπόφευκτη συνέπεια την εμφάνιση του αισθήματος κατωτερότητας σε σχέση με τα υπόλοιπα παιδιά, τη μειωμένη αυτοεκτίμηση και την εσωτερική αποδοχή της μειονεκτικότητάς του. Κατά τον Vygotsky το ειδικό σχολείο είναι από τον ίδιο του το χαρακτήρα αντικοινωνικό. Το μεγαλύτερο μειονέκτημά του είναι ότι ισχυροποιεί την ψυχολογία του απομονωτισμού. Οι κοινωνικές διαφορές παρουσιάζονται ως φυσικές και οι αρνητικές στάσεις και τα στερεότυπα παρουσιάζονται σαν να απορρέουν από την ίδια τη φύση των παιδιών σε συνάρτηση με το αν είναι «προικισμένα ή «ελαττωματικά», «ικανά» ή «ανίκανα». Το «ειδικό σχολείο» καταστρέφει ότι υγιές έχουν τα ανάπηρα παιδιά. Η θεραπευτική παιδαγωγική καταβροχθίζει την προληπτική και η «ειδική αγωγή» την κοινωνική αγωγή (Δαφέρμος, 2002, σελ. 101-103).

Τέλος, στην ενότητα αυτή το άτομο περιγράφει το ιατρικό πλαίσιο της εποχής και την επιθυμία πως όλοι έπρεπε να λύσουν το πρόβλημά του, πλέον αναφέρει, («δεν πρόκειται να σου πω ότι έχουν οξυνθεί οι άλλες μου αισθήσεις επειδή από μικρός είμαι τυφλός, είναι βλακείες αυτά, απλά έχω καλύτερη ηχητική παρατήρηση, το ίδιο μπορείς να κάνεις κι εσύ αν έχεις κλειστά τα μάτια για αρκετή ώρα και αρχίσεις να παρατηρείς τα πάντα γύρω σου»). Δεν αναφέρει πολλές λεπτομέρειες για τους γονείς του με εξαίρεση τον αδελφό του όπου η διάθεσή του και ο ρυθμός της φωνής του γίνονται πιο ευχάριστες όταν μιλάει γι αυτόν. Η ανοιχτή και άμεση αυτή παραδοχή της αναπηρίας προσπαθεί να προλάβει ίσως τον σχηματισμό εικόνας απέναντι σε ένα ανάπηρο άτομο και έτσι ο ενεργητικός εαυτός επινοεί και χρησιμοποιεί θεμιτά τεχνάσματα προκειμένου να επικρατήσει στο πεδίο της κοινωνικής αλληλεπίδρασης (Μακρυνιώτη, 2001).

3.13 Σύνοψη πρώτου μέρους

Ο αφηγητής τονίζει τις δυσκολίες που αντιμετωπίζει κάποιος που έχει γεννηθεί με πρόβλημα όρασης. Αυτές έγκειται τόσο στο κομμάτι της αποδοχής του προβλήματος από το οικογενειακό περιβάλλον όσο και του ατόμου από το κοινωνικό

περιβάλλον. Επιπλέον υπογραμμίζει την ασυνέχεια στην εκπαιδευτική διαδικασία που από μόνη της είναι αρκετή να εντείνει προβληματικές καταστάσεις. Το άτομο με προβλήματα όρασης από μόνο του αντιμετωπίζει ήδη αρκετά εμπόδια, το οικογενειακό και σχολικό περιβάλλον δεν θα έπρεπε να είναι ένα από αυτά. Αναφορικά με τις ασυνέχειες στην εκπαιδευτική διαδικασία αναφέρεται από έρευνες (Φραγκουδάκη Α.; Δραγώνα Θ., 2002) ότι οι συνέπειες είναι δημιουργία άγχους, έλλειψη ακαδημαϊκής προόδου, αποτυχία στην ανάπτυξη ικανοποιητικών κοινωνικών σχέσεων και δημιουργία εντάσεων.

3.14 Β. Δεύτερη αφηγηματική ενότητα: Η εκπαιδευτική διαδρομή του Γιάννη.

Στην ενότητα αυτή, το άτομο περιγράφει την εκπαίδευσή του στο νηπιαγωγείο, το δημοτικό, την εκπαιδευτική του ζωή σε άλλες δομές και την φοίτησή του στο Πανεπιστήμιο.

Στην ηλικία των 6 ετών πήγε «κανονικά όπως όλοι», στο νηπιαγωγείο της περιοχής του, «...εκεί ξεκίνησα να ζωγραφίζω, να κάνω φίλους, γιατί μέχρι τότε δεν ήξερα πολλά παιδιά, στο σπίτι μου ήμουν ο πιο μικρός... είχα λίγη όραση, μπορούσα να ζωγραφίζω και να περιφέρομαι αλλά όχι πάντα με ευκολία... αλλά μου άρεσε να ασχολούμαι με τη ζωγραφική και με όλες τις δραστηριότητες, να παίζουμε όλοι μαζί, ακόμη κι έξω από την τάξη, παρότι πολλές φορές χτυπούσα σε πράγματα που δεν έβλεπα...». Σε αυτό το σημείο τονίζεται η έναρξη της κοινωνικής ζωής του ατόμου στο σχολικό περιβάλλον καθώς και η εμπλοκή με ομηλικούς πλέον, κάτι που δεν είχε μέχρι τότε. Παρ όλες επίσης τις δυσκολίες που αντιμετώπιζε λόγω του προβλήματος όρασης, εξακολουθούσε να κάνει πράγματα που τον ευχαριστούσαν ως παιδί παρότι πολλές φορές κινδύνευε η σωματική του ακεραιότητα. Επίσης η αλλαγή της εκφοράς του από α' ενικό σε α' πληθυντικό («παίζουμε») φανερώνει την ένταξή του στην ευρύτερη ομάδα και τον μη αποκλεισμό του παρά το πρόβλημα όρασης. Επομένως αναφέρουμε πως οι ενταξιακές πρακτικές, όπου αυτές εφαρμόζονται, ωθούν στην υγιή διαβίωση των μαθητών και στην διαμόρφωση κοινωνικής κουλτούρας. Έτσι δημιουργείται μια θετική αντίληψη της διαφορετικότητας η οποία συνδέεται με την έννοια της ισότητας, της κοινωνικής δικαιοσύνης και της άρσης του αποκλεισμού.

Στο γυμνάσιο αναφέρει πως «...υπήρχαν φορές που ένιωθα ότι τα παιδιά ήταν πολύ κακά απέναντί μου, όλο με τσιγκλούσαν, αλλά υπήρχαν και φορές που μου φερόντουσαν φυσιολογικά. Αλλά αν μετρήσω τις φορές, περισσότερο άσχημα μου φέρονταν αλλά αυτό ίσως με έκανε και πιο δυνατό». Στη μετάβαση από την πρωτοβάθμια στην δευτεροβάθμια εκπαίδευση διακρίνεται μια σκληρότερη στάση απέναντι στην αναπηρία. Η αναπηρία, ως κοινωνικό φαινόμενο, την εποχή της εφηβείας του Γιάννη, ήταν λιγότερο γνωστή ή ορατή στην κοινωνία. Τα άτομα με αναπηρία περιορίζονταν στο σπίτι και έτσι παρέμεναν ως κάτι το άγνωστο που προκαλεί δέος και αμηχανία στους μη ανάπηρους. Όταν ο Γιάννης ρωτήθηκε τι εννοείς «φυσιολογικά» απάντησε πως φυσιολογικό για αυτόν τότε, όπως και τώρα, είναι να φέρεσαι με σεβασμό στον άλλον, όσο διαφορετικός κι αν είναι από σένα. Προσθέτει πως «εντάξει σε εκείνη την ηλικία δεν έχουν όλα τα παιδιά την ωριμότητα να καταλάβουν κάτι τέτοιο, ούτε εγώ την είχα... και γι αυτό μπορεί να κορόιδευα κάποιον για κάτι που είχε, τώρα είναι πιο καλά, ξέρει ο κόσμος για τις αναπηρίες και το σέβεται, το βλέπουν παντού...». Τα αναπηρικά κινήματα και οι διεκδικήσεις των δικαιωμάτων τους τα τελευταία χρόνια έχουν επιφέρει μια αλλαγή στην κατάσταση

που επικρατούσε για πολλά χρόνια. Οι στάσεις των ατόμων απέναντι στην αναπηρία έχει υποστεί μια θετική αλλαγή έως ένα βαθμό. Σε ερώτηση αν θυμάται κάτι συγκεκριμένο που κοροΐδευε ο ίδιος, αναφέρει πως συνήθιζε να κοροΐδευει τα κορίτσια στο δημοτικό και μάλιστα το θεωρούσε «φυσιολογικό» αφού και οι φίλοι του τα αγόρια και ο αδελφός του το έκαναν. Έτσι διαβλέπουμε την «απουσία» της αναπηρίας και την αποδοχή από την ομάδα των αγοριών και τις κοινές καταστάσεις που βίωναν και ενδεχομένως την αποστροφή από την κοινωνική ομάδα των κοριτσιών, όχι λόγω της αναπηρίας, αλλά του φύλου και της συγκεκριμένης συμπεριφοράς.

Συνεχίζει την αφήγησή του σχετικά με την κοινωνικότητά του με αναφορά στον σημαντικό άλλο, τον αδελφό του, με τον οποίο είχαν άριστες σχέσεις, «...αυτές που έχουν τα αδέρφια μεταξύ τους, να αλληλοϋποστηρίζονται, να ανοίγει ο ένας την μύτη του άλλου, συμπαράσταση...». Στο σημείο αυτό διακρίνεται μια ιδιαίτερη ευκολία στο λόγο του, είναι περισσότερο ευδιάθετος και το σώμα του καθώς και τα άκρα του κινούνται περισσότερο όταν μιλά για τον αδελφό. Στον ερευνητή κάνει ιδιαίτερη εντύπωση το γεγονός σωματικής έκφρασης καθότι είναι ένα χαρακτηριστικό το οποίο δεν έχουν ιδιαίτερα έντονο τα άτομα με προβλήματα όρασης. Αναφέρει πως, ενώ είχα χάσει πλέον τελείως την όρασή μου, «ο αδελφός μου με έπαιρνε πάντα μαζί του, ακόμη κι όταν καμιά φορά δεν είχα διάθεση, με έπαιρνε σηκωτό και βγαίναμε... σε αυτόν χρωστάω που έγινα ροκάς... με ξέρουν πολλοί στη Θεσσαλονίκη και στα στέκια μου σχεδόν όλοι...». Διαβλέπουμε πως τα άτομα με αναπηρία εντάσσονται στο κοινωνικό πλαίσιο καθώς και σε υποομάδες όπου η κατηγοριοποίηση γίνεται με βάση τις κοινές αξίες και αντιλήψεις, όπου η μειονεξία δεν λαμβάνεται υπόψη.

Έτσι πολλές φορές έβγαιναν μαζί, «έχει τύχει να βγω μόνος μου με φίλους του αδελφού μου ή να βγω μόνος και να βρω φίλους στα ροκάδικα...» και σταδιακά ο Γιάννης γίνεται γνωστός και αποδεκτός, «όπου κι αν πάω, λόγο του χαρακτήρα μου, δεν έχω κολλήματα, ξέρω ποιος είμαι και που ανήκω». Ο λόγος του δείχνει αυτοπεποίθηση και έλλειψη κόμπλεξ. Γεγονός που τονίζεται από την διακοπή ενός τηλεφωνήματος που έχει ο Γιάννης κατά τη διάρκεια της αφήγησής του όπου ένας βλέπων φίλος του, του λέει ότι εχθές πέρασε καταπληκτικά στο μαγαζί που είχε κλείσει ο Γιάννης και θα πήγαιναν για πρώτη φορά και πως την άλλη φορά που θα αποφασίσει ο Γιάννης να πάνε σε νέο μαγαζί ο ίδιος θα τον ακολουθήσει 'με κλειστά τα μάτια'. Ο Γιάννης του απάντησε πως «όχι ρε 'συ, κάποιος από τους δύο πρέπει να βλέπει», γεγονός που οδήγησε σε γέλια και τους δύο. Στο σημείο αυτό βλέπουμε την απόλυτη αποδοχή της αναπηρίας από τον «άλλο» όπου η μειονεξία μπορεί να αποτελέσει και πεδίο αστεϊσμού.

Διαπιστώνουμε ότι ο Γιάννης έχει αποδεχθεί την ταυτότητα του ατόμου με προβλήματα όρασης και ζει με αυτή. Συνεχίζει λέγοντας πως «...η μάνα μας είχε πει στον αδελφό μου να μου διαβάξει τα μαθήματά μου για να τα ακούω και να τα μαθαίνω. Ο αδελφός μου θα το έκανε ούτως ή άλλως... έτσι διαβάζαμε παρέα, μου έλυνε τις απορίες σαν μεγαλύτερος και στο σχολείο ήμουν σχεδόν πάντα διαβασμένος όπως και οι άλλοι δηλαδή... βέβαια κάποια μου άρεσαν και κάποια όχι... όπως τα θρησκευτικά, η ιστορία, αλλά αν είχα και κάποια άλλη βοήθεια ίσως τα κατάφερα καλύτερα...». Βλέπουμε μέσα από το λόγο του, λεκτικό και μη λεκτικό, πως η σχέση που έχει αναπτυχθεί μεταξύ των δυο αδελφών είναι ισχυρή. Ωστόσο στα μαθήματα όπου ο παράγοντας όραση είναι σημαντικός, υπάρχει μια δυσκολία και σχετική καθήλωση. Πιθανολογείται όμως, πως αν υπήρχαν τα κατάλληλα εκπαιδευτικά

εργαλεία εντός της οικείας, η εκπαιδευτική διαδικασία θα ολοκληρώνονταν πιο ομαλά και σε μεγαλύτερο βαθμό.

Αργότερα ο Γιάννης αναφέρει πως είχε χάσει εντελώς την όρασή του και για κάποιο λόγο που δεν αναφέρει ξεκάθαρα δεν πηγαίνει σε κάποια σχολή τυφλών στη Θεσσαλονίκη αλλά πηγαίνει με την θεία του στην Αθήνα όπου μένουν σε άλλους συγγενείς τους. Έπειτα από λίγες μέρες εγγράφεται στο Λύκειο και συνεχίζει εκεί την εκπαίδευσή του. Στο λόγο του λείπουν μαρτυρίες των γονέων του που όμως ο ερευνητής σκόπιμα δεν αναζητά προκειμένου να μην προκαλέσει κάποια διαταραχή στον ειρμό και στον λόγο του αφηγητή. Στο σημείο αυτό ο Γιάννης (*«...και θυμάμαι πως έπρεπε να κατεβούμε με την θεία μου στην Αθήνα και μείναμε σε μια άλλη μου θεία που δεν την ήξερα καλά και δεν είχα και ξαδέλφια εκεί... ήξερα όμως ότι θα πηγαίνο σχεδόν κάθε βδομάδα Θεσσαλονίκη και θα βρισκόμαστε με τον αδελφό μου και τα παιδιά...»*). Βλέπουμε μια βιογραφική ρήξη σε κρίσιμο σημείο της αναπτυξιακής πορείας του Γιάννη. Αναγκάστηκε ίσως (*«...έπρεπε να κατεβούμε»*) βεβιασμένα να αφήσει τους φίλους του, το περιβάλλον του και ότι οικείο είχε δομήσει προκειμένου να συνεχίσει την εκπαίδευσή του όντας πλέον τυφλός. Και μάλιστα η εκπαίδευση έπρεπε να λάβει χώρα σε ένα νέο, διαφορετικό περιβάλλον που μάλιστα ίσως να ήταν και αρνητικά προκατειλημμένος, από το γεγονός ότι κάτι συνέβη στην σχολή τυφλών στην Θεσσαλονίκη και δεν πήγε εκεί. Επιπλέον θα έπρεπε να φιλοξενηθεί σε συγγενικό του πρόσωπο όχι τόσο οικείο, αφήνοντας πίσω έναν σημαντικό άλλον, αδελφό, την οικογένειά του, κάνοντας μια αρχή σε ένα περιβάλλον αποστερημένο από ομηλικούς και οικεία πρόσωπα. Το μόνο προς στιγμή αισιόδοξο γεγονός που διακρίνεται στο λόγο του είναι το σημείο όπου τουλάχιστον κάθε βδομάδα θα πήγαινε στην Θεσσαλονίκη. Για τις ενθυμήσεις (*«...και θυμάμαι»*) ο Schutze (1987, σελ. 157) αναφέρει πως το υποκείμενο αποθηκεύει σημαντικά βιογραφικά του συμβάντα με τη μορφή ενθυμημάτων στο απόθεμα της εμπειρίας του, *υπάρχει μια μακροχρόνια αυτοβιογραφική ταξινόμηση εμπειριών, η οποία είναι διαθέσιμη στο φορέα της βιογραφίας με τη μορφή οργανωμένων αναμνήσεων ως εν δυνάμει αυτοβιογραφικό απόθεμα εμπειρίας.*

Συνεχίζει λέγοντας πως στο ΤΕΙ Θεσσαλονίκης πέρασε με το 5% σε σχολή που δεν ήταν της ιδιαίτερης προτίμησής του. Ο ίδιος ήθελε να περάσει σχολή βιβλιοθηκονομίας ή ότι είχε να κάνει με αρχειοθέτηση. Έτσι στο τμήμα φυσικοθεραπείας απέκτησε αρκετές γνώσεις που δεν ήταν σίγουρος πού θα αξιοποιήσει. Υπήρχε μια ανησυχία για το μέλλον του όντας στη σχολή, (*«...δεν ήξερα ακόμη τι θα κάνω όταν πάρω το πτυχίο, πού θα εργαστώ και όταν τα έλεγα στους γονείς μου, μου έλεγαν να μην τα σκέφτομαι αυτά, να μην ανησυχώ, αλλά ήξερα πως εννοούσαν ότι θα με φροντίζουν αυτοί, ακόμη κι ο αδελφός μου δεν ήξερε τι να πει»*). Τον Γιάννη τον απασχολεί ο τομέας εργασίας του όντας φοιτητής ακόμη και από το οικογενειακό του περιβάλλον δεν φαίνεται να μπορεί να τον επιβεβαιώσει κάποιος για το επικείμενο εργασιακό του μέλλον. Αυτή ασφαλώς η ανησυχία είναι μια γενική κατάσταση στους περισσότερους νέους.

Έτσι στρέφεται στους καθηγητές του (*«...δεν ήθελα να μπλέξω με παρατάξεις, παρότι που τότε νόμιζα ότι ίσως με βοηθούσαν να βγάλω άκρη, έτσι βρέθηκα πολλές φορές με διάφορες καθηγήτριές μου και συζητούσαμε τις απορίες μου»*). Ο Γιάννης ενημερώθηκε από το διδακτικό προσωπικό ότι θα μπορούσε να εργαστεί και σε ειδικό σχολείο. Δηλώνει πως αυτό του έδιωξε το άγχος γιατί σκεφτόταν πως θα ήταν δύσκολο να ανοίξει μόνος του κάποιο φυσικοθεραπευτήριο και ακόμη δυσκολότερο να βρει πελάτες. Η ιδέα να εργάζεται με παιδιά του άρεσε περισσότερο και συνέχιζε τις συναντήσεις με τις καθηγήτριές του αρκετές φορές σε κάθε εξάμηνο, σε ώρες

γραφείου καθηγητών, ώστε να μάθει περισσότερες πληροφορίες. Ωστόσο η έλλειψη ενός συγκεκριμένου τμήματος, την εποχή εκείνη, για την παροχή συμβουλευτικών υπηρεσιών στους φοιτητές, δημιουργεί στρες και τον ωθεί σε ανεύρεση άλλων πηγών πληροφόρησης.

Τα μαθήματα αναφέρει πως συνέχιζε να τα μαθαίνει με τη βοήθεια του αδελφού του, ο οποίος ως γυμναστής, είχε όφελος από αυτό, όπως λέει ο Γιάννης. Ωστόσο πολλές φορές υπήρχαν δυσκολίες, («...ένιωθα να μένω πίσω στα μαθήματα, ο αδελφός μου άρχισε να έχει κι αυτός δύσκολο πρόγραμμα, να λείπει ώρες και δεν ήθελα να τον πρήζω κι εγώ ή να τον κρατάω πίσω. Έτσι διάβαζα από μόνος μου άρθρα στο πισί ((υπολογιστή)) με ειδικά προγράμματα φωνητικής ομιλίας, μεγάλη ευκολία!»). Το εντατικό πρόγραμμα εκπαίδευσης του αδελφού είναι αντιληπτό από τον Γιάννη, ο οποίος ίσως νιώθει να αποτελεί τροχοπέδη στην προσωπική ανάπτυξη του αδελφού (πρήζω, κρατάω πίσω). Έτσι αξιοποιεί περισσότερο μεθόδους που ήδη γνωρίζει και έχουν βελτιωθεί, όπως την αξιοποίηση της τεχνολογίας για την μελέτη των πανεπιστημιακών του μαθημάτων.

Τελικά πήρε το πτυχίο του («ένα μόνο εξάμηνο αργότερα από τους άλλους, σιγά το πράγμα»), γεγονός που δείχνει ότι δεν ήθελε να διαφοροποιείται από τους άλλους, όχι στην περίπτωση του ανάπηρου ή μη ανάπηρου ατόμου, αλλά στην περίπτωση του σωστού φοιτητή. («...και ήμουν τυχερός γιατί τότε μας παίρναν με το τσουβάλι, με το που πήρα πτυχίο ήρθε και διορισμός»). Με το «μας» ο Γιάννης εννοεί όσους εργάζονται σε δημόσια σχολεία, κάτι που τονίζει διαρκώς σε πολλά σημεία της αυτοβιογραφικής του αφήγησης. Αυτοπροσδιορίζεται ως εργοθεραπευτής σε ειδικό σχολείο και αναφέρει πολλές φορές ότι ανήκει στην ομάδα των εκπαιδευτικών («...εμείς οι εκπαιδευτικοί...»).

Τα τελευταία δύο χρόνια εργάζεται σε ειδικό δημοτικό σχολείο της Ανατολικής Αττικής. Έπρεπε να αλλάξει κατοικία για να βρίσκεται πιο κοντά στο χώρο εργασίας του αλλά αυτό δεν ήταν ιδιαίτερο πρόβλημα όπως αναφέρει αφού η συγκοινωνία είναι ικανοποιητική αλλά και γενικά οι αλλαγές («...δεν είναι κάτι που μισώ, αρκεί να κάνουν την ζωή μου πιο εύκολη, η κοινωνία έχει πολλά προβλήματα για όλους...»). Ο Γιάννης αναγνωρίζει τις δυσκολίες της ζωής ως Έλληνας πολίτης και ως άτομο με αναπηρία. Προσπαθεί διαρκώς να βελτιώσει την ποιότητα της ζωής του και κοπιάζει γι αυτό. Είναι γεγονός πως η κοινωνική πρόνοια δε θα έπρεπε να περιορίζεται στην παροχή επιδομάτων αλλά και στην δημιουργία των συνθηκών εκείνων που θα κάνει τους πολίτες να αισθάνονται ασφαλείς και ίσοι απέναντι στις υποχρεώσεις και απαιτήσεις τους.

3.15 Σύνοψη δεύτερου μέρους

Στο μέρος αυτό της αφήγησης, με μια αναδρομή, δηλώνεται η ανάγκη του αφηγητή για σχολική ένταξη και κοινωνικοποίηση. Η αίσθηση του «ανήκειν» γίνεται επιτακτική ανάγκη ως έμφυτο χαρακτηριστικό. Όπως αναφέρει και ο Nassehi (1994, σελ. 73), «το παροντικό μέλλον μετατρέπεται σε παροντικό παρόν και το παροντικό παρόν σε παροντικό παρελθόν». Έτσι η βιογραφία του Γιάννη αναφέρεται ως η επιλεκτική αναπαράσταση βιωμένων γεγονότων στην πορεία ζωής του ατόμου που από την οπτική αυτής της στιγμής υπόκεινται σε αναγκαίες χρονολογικές τροποποιήσεις και συσχετίσεις. Έτσι κάθε νέα βιογραφική κατάσταση επιφέρει τροποποιήσεις, νέες ερμηνείες και αξιολογήσεις των παρελθόντων στοιχείων αλλά και των προσδοκώμενων. Καθοριστικές είναι λοιπόν οι διαρκείς τροποποιήσεις,

επανερμηνείες, νέες αξιολογήσεις και η επιλεκτική λήθη ή ανάκληση στη μνήμη. Η βιογραφία του Γιάννη σχηματίζεται διακρινόμενη προς τη διαδρομή του βίου, στο βαθμό που ενσωματώνει τα βιωθέντα γεγονότα εντός της δικής της χρονικότητας, δίνοντάς μας την απόδειξη ότι η ταυτότητα δεν είναι άκαμπτη.

Η ανάγκη για αποδοχή και ένταξη σε ομάδες ή υποομάδες είναι έμφυτη σχεδόν σε όλους τους ανθρώπους και εκφράζεται ως μια εσωτερική ανάγκη για επικοινωνία και συμβίωση.

Οι βιογραφικές ρήξεις, αυτές οι σημαντικές αλλαγές στην διαδρομή του βίου, μπορούν να προκαλέσουν μεταβάσεις στην ψυχολογική κατάσταση του ατόμου, χωρίς όμως πάντα να είναι ικανές να τον εμποδίσουν να πορευτεί στην βιογραφική τροχιά του. Καταφέρνει να ολοκληρώσει τις σπουδές του με την ταυτόχρονη αγωνία για την επαγγελματική του αποκατάσταση, όχι τόσο ως άτομο με αναπηρία, αλλά ως πτυχιούχος συγκεκριμένης σχολής. Η ανάγκη για συχνή επικοινωνία με το γραφείο διασύνδεσης της σχολής είναι επιτακτική.

Η αφηγηματική μετάβαση στον εργασιακό βίο γίνεται έπειτα από ερώτηση του αφηγητή για το ποια ήταν η συνέχεια μετά τη λήψη του πτυχίου και πώς έφτασε σε αυτό το σημείο.

3.16 Γ. Τρίτη αφηγηματική ενότητα: Αναζήτηση εργασίας

Αναφορικά με την πορεία της επαγγελματικής του αποκατάστασης, ο Γιάννης δηλώνει πως για τα άτομα με προβλήματα όρασης είναι δύσκολο να προσληφθούν σε («...κάτι άλλο εκτός από τηλεφωνητές σε δημόσιες και λιγότερο σε ιδιωτικές υπηρεσίες»), εκφράζοντας την πεποίθηση της εργοδοσίας για την εργασιακή τους ικανότητα αλλά και την συντήρηση ενός απαρχαιωμένου συστήματος επαγγελματικής αποκατάστασης ατόμων με προβλήματα όρασης. Έτσι, μετά τη λήψη του πτυχίου του, ψάχνει να βρει οπουδήποτε εργασία αξιοποιώντας το κοινωνικό περιβάλλον του που περιλαμβάνει οικογένεια και πολλούς φίλους. Αναφέρει, («οι καθηγητές νομίζω περισσότερο ψυχολογικά θέλαν να με κάνουν να μην αγχώνομαι γιατί ούτε μέσα από το πανεπιστήμιο μπορώ να πω ότι είδα φως για τα επαγγελματικά μου. Τηλεφωνητής δεν ήθελα να γίνω με τίποτα... θα γινόμουν μόνο αν δεν είχα να φάω»). Η έλλειψη παροχής εργασιακών επιλογών είναι κάτι που τροφοδοτείται από το γενικότερο κλίμα σταδιοδρομίας των ατόμων με προβλήματα όρασης. Η κοινωνία δεν είναι σε θέση να γνωρίζει τις δυνατότητες τους και περιορίζεται στην αντίληψη ότι είναι ικανοί μόνο για την πλήρωση θέσεων τηλεφωνικής εξυπηρέτησης όπου οι άλλες αισθήσεις, πέραν της ακοής, δεν απαιτούνται σε μεγάλο βαθμό. Την εποχή εκείνη τα τμήματα, καθώς και τα στελέχη τους, δεν ήταν σε θέση να εξυπηρετήσουν έμπρακτα τις επαγγελματικές ανησυχίες των ΑΜεΑ.

Έτσι μετά από τρεις μήνες αναζήτησης, βρίσκει εργασία σε συνοικιακό βιβλιοπωλείο, στη γειτονιά φίλου που συνήθιζε να τον επισκέπτεται σπίτι του. Ο εργοδότης αυστηρός αλλά δεν είχε ενδοιασμούς για να τον προσλάβει στη δουλειά του. Δηλώνει, («Με πήρε που λες και μου είπε πως αν κάνεις καλά τη δουλειά σε κρατάω, αν όχι, φεύγεις. Τα άλλα δε με νοιάζουν. Εννοείται ότι δούλευα μαύρα, τότε δεν υπήρχαν πρόστιμα ή τουλάχιστον δεν τους ελέγχαν τόσο πολύ, ασφάλιση σχεδόν δεν ξέραμε τι θα πει αλλά δε μας ένοιαζε κιόλας»). Μας δίνεται μια μικρή αναφορά αναφορικά με τις εργασιακές συνθήκες όπου τα δικαιώματα των εργαζομένων δεν καλύπτονταν. Εκεί κάνει το ξεφόρτωμα βιβλίων και άλλων εμπορευμάτων με κούτες από το φορτηγό που έρχονταν κάθε πρωί. Θυμάται, («πολλές φορές μου ήρθε κούτα

στη μάπα και χτύπησα επειδή αυτός που ήταν πάνω στο φορτηγό και μου την πετούσε κάτω να την πιάσω ξεχνούσε να φωνάζει πιάσε και δεν ήμουν εκατό τα εκατό έτοιμος, αλλά δε μπορούσα να πω και κάτι, δεν ήθελα κιόλας»). Κατ' επέκταση της καταπάτησης των εργασιακών δικαιωμάτων αναφέρεται πως σε περιπτώσεις εργατικού ατυχήματος, ο εργαζόμενος ήταν ολοκληρωτικά ακάλυπτος. Δηλώνει πως ο εργοδότης δεν ήθελε να ακούσει κουβέντα για προβλήματα και καθυστερήσεις, όποιος έκανε κάτι στραβό για δεύτερη φορά έφευγε, (*«όσο ήμουν εκεί άλλαξαν τρία άτομα»*).

Η αυστηρή εργοδοσία, όπου επικεντρώνεται στην αύξηση κέρδους στον ελάχιστο απαιτούμενο χρόνο, βιώνεται από τον αφηγητή ως άσχημη εμπειρία, παράλληλα όμως τον τοποθετεί εκτός της ανεργίας και εντός της ίσης εκμετάλλευσης ως άτομο ικανό να εργαστεί. Επιπλέον ο Γιάννης κάνει για λογαριασμό των πελατών την αναζήτηση των βιβλίων στον υπολογιστή, όπου καταχωρούσε κάποιο από τα στοιχεία του βιβλίου και ακούγονταν ένα ηχητικό μήνυμα για την διαθεσιμότητα ή όχι του βιβλίου και έτσι προχωρούσε σε ενδεχόμενη λήψη παραγγελίας. Αναφέρει, (*«το πρόγραμμα το εγκατέστησα μόνος στον υπολογιστή, ήθελα να κάνω την δουλειά μου καλύτερη και ήθελα να με έχει ανάγκη όσο γίνεται περισσότερο γιατί αυτός δεν είχε ανάγκη κανέναν, ήταν δουλειά που ο καθένας μπορούσε να πάει να την κάνει»*). Έτσι ο αφηγητής ικανοποιεί και μια βαθύτερη ανάγκη του, αυτή του να εργαστεί ως βιβλιοθηκονόμος και μάλιστα να καταφέρει ως εργαζόμενος να εξασφαλίσει τη θέση εργασίας του έναντι του ανταγωνισμού.

Ο εργοδότης έχει υψηλές απαιτήσεις κάτι που δεν πτοεί τον αφηγητή, αντίθετα αισθάνεται την ίση μεταχείριση. Αυτό που τον ενοχλεί όμως είναι η αίσθηση εκμετάλλευσης που υφίσταται, (*«δούλευα πολλές ώρες, σχεδόν όλη την ημέρα και κάποιες φορές μου είχε πει ότι χάρη σε μένα έχει δουλειά, αυτό με πλήγωσε λιγάκι. Με κρατούσε εκεί ακόμη κι όταν δεν υπήρχε δουλειά, σε περίπτωση που συμβεί κάτι, να έχει ένα άτομο να εξυπηρετήσει. Και τις Κυριακές πήγαινα για να πετάξω κούτες ή γι άλλες δουλειές. Αργούσε να με πληρώσει, ρεπό ή άδεια δε πήρα ποτέ, δε ζήτησα κιόλας αλλά και πώς να ζητήσεις;»*). Στο σημείο αυτό αναφέρουμε την στάση της Erevelles (1996, σελ. 78-103) όπου μιλά για την αναπηρία σε σχέση με τις εκμεταλλευτικές εργασιακές σχέσεις στον καπιταλισμό. Η παραγωγικότητα και η αποδοτικότητα που απαιτεί ο καπιταλιστικός τρόπος παραγωγής καθιστά ανάπηρα τα άτομα που εξαιτίας φυσιολογικών επιπλοκών δε μπορούν να ανταποκριθούν σε αυτά τα κριτήρια. Έτσι, αποκλείονται από την συμμετοχή στην παραγωγή με αποτέλεσμα να μη συμμετέχουν και να απαξιώνονται από την κοινωνία. Η αγορά δεν έχει ανάγκη από μη παραγωγικές ομάδες (Finkelstein, 2007, σελ. 12), ωστόσο, η παραγωγικότητα πρέπει να εξετάζεται στα ιστορικά της πλαίσια. Κάτω από τις παρούσες απαιτήσεις του καπιταλισμού, η παραγωγικότητα εξαρτάται από την ευκολία με την οποία οι καπιταλιστές μπορούν να αποσπάσουν τα μεγαλύτερα δυνατά κέρδη από την εργατική δύναμη των εργατών τους.

Συνεπώς, η παραγωγικότητα των εργατών δε μετριέται ανάλογα με την ικανότητά τους να παράγουν αγαθά και υπηρεσίες που θα ικανοποιούν τις ανθρώπινες και κοινωνικές ανάγκες, αλλά με βάση τις εκμεταλλευτικές απαιτήσεις των καπιταλιστών για ολοένα αυξανόμενα κέρδη. Η λογική αυτή του κέρδους έχει εξαιρετικά δυσάρεστες συνέπειες στα ανάπηρα άτομα. Επειδή η απόσπαση υπεραξίας από την εργατική τους δύναμη είναι δύσκολη εξαιτίας των φυσιολογικών τους επιπλοκών, η εργατική τους δύναμη έχει μικρή αξία στον ανταγωνιστικό χώρο της αγοράς και έτσι καθίσταται δύσκολο να διατηρήσουν την θέση εργασίας τους (Erevelles, 1996, σελ. 526).

Έτσι ο Γιάννης αποφασίζει να αφήσει την εργασία του. Αναφέρει, («οκτώ μήνες μετά έφυγα, δεν την πάλεψα άλλο, ο οποιοσδήποτε θα έφευγε δηλαδή. Δεν είχα πρόβλημα με αυτή τη δουλειά, αλλά όχι κι έτσι. Οι δικοί μου με λέγαν από καιρό να φύγω αλλά δεν τους άκουγα»). Ο αφηγητής περνά πάλι σε ένα στάδιο αναζήτησης εργασίας και βίωσης έντονου άγχους και ανησυχίας για το μέλλον, («...είχα να γελάσω, ξέρω 'γω, δυό μήνες»). Ψάχνει να βρει εργασία μέσω αγγελιών, αξιοποιεί τις γνωριμίες του, αναζητά προκηρύξεις, ρωτά άλλα άτομα με προβλήματα όρασης. Μετά από τέσσερις μήνες αναζήτησης βρίσκει εργασία ως βοηθός φυσικοθεραπευτή σε γραφείο που του σύστησε γνωστό πρόσωπο της μητέρας του. Αναφέρει, («είχα κατααγχωθεί γιατί ενώ βρήκα δουλειά σε αυτό που είχα σπουδάσει, ήταν πάλι σαν να ξεκινούσα από το μηδέν, δεν είχα εμπειρία σε αυτό το αντικείμενο και έπρεπε και οι πελάτες να με δουν με καλό μάτι για να μπορέσει να με κρατήσει, νιώθω...εεε, ένιωθα σαν διαρκώς να κρινόμουν και να αξιολογούμουν και να κρέμομαι από το τι θα πει ο πελάτης στον τότε εργοδότη μου, γιατί ακόμη κι αν αυτός ήθελε να με κρατήσει, αν ο πελάτης θεωρούσε ρε παιδί μου ότι ο τυφλός δεν κάνει καλή θεραπεία θα του χαλούσα το όνομα και θα με έδιωχνε. Όπως αναφέρει ο Labon (1972, σελ 69), «ο αφηγητής δείχνει να αναβιώνει εν μέρει εκείνη την εμπειρία και δεν έχει το περιθώριο να ελέγξει το λόγο του, όπως κανονικά συμβαίνει στις πρόσωπο με πρόσωπο συνεντεύξεις». Επιπλέον ο αφηγητής ανακαλύπτει ίσως για πρώτη φορά πως στο εργασιακό του αντικείμενο δεν αρκεί μόνο η άσκηση καλής θεραπευτικής παρέμβασης αλλά και η ανάπτυξη διαπροσωπικών σχέσεων και εξυπηρέτησης πελατών συνήθως τρίτης ηλικίας που («εντάξει, δε το πολυείχα με αυτούς ρε παιδί μου...») προκειμένου να διατηρήσει τη θέση του αλλά και την εμπιστοσύνη του εργοδότη του.

Την συγκεκριμένη θέση εργασίας, αναφέρει ο αφηγητής, την διατήρησε για πέντε μήνες, («κοίτα, εκεί έμεινα περίπου πέντε μήνες, η πρώτη βδομάδα ήταν μου είτε βδομάδα προσαρμογής, να μάθω να κινούμαι στο χώρο, τα μηχανήματα, τα κουμπιά δηλαδή από τα μηχανήματα που βρίσκονται και πως δουλεύουν [...] αλλά τι βδομάδα; Εγώ ήθελα μήνα [...] αλλά εγώ ένιωθα πως πολλά από αυτά που είχα μάθει στη σχολή δεν ήταν έτσι και πως ενώ είχα κάνει πρακτικές και τέτοια, όταν δουλεύεις σε γραφείο είναι αλλιώς, όταν έχεις απέναντί σου άτομο που δε τον γνωρίζεις είναι αλλιώς»). Ο αφηγητής μας παρουσιάζει τις δυσκολίες προσαρμογής και την ψυχολογική κατάσταση στην οποία βρίσκεται το άτομο που μόλις ξεκίνησε να εργάζεται σε ένα νέο εργασιακό περιβάλλον. Ωστόσο πρέπει να διαχειριστεί στον συντομότερο δυνατό χρόνο την κατάσταση αυτή και να μπορέσει να εγκλιματιστεί στο νέο περιβάλλον και να εκπαιδευτεί στις τεχνικές και στα εργαλεία. Ο εργοδότης θεωρεί ότι η εβδομάδα είναι αρκετή για να συμβεί αυτό ενώ ο εργαζόμενος νιώθει ότι χρειάζεται περισσότερο χρόνο γιατί δεν είναι μόνο η προσαρμογή αυτό που τον απασχολεί αλλά και η διαχείριση μιας ψυχολογικής κατάστασης που απαιτεί να μάθει εκ νέου τις βασικές τεχνικές του επαγγέλματός του. Απομακρυνόμενος από το πανεπιστήμιο μετά τη λήψη πτυχίου και μετά το πέρας αρκετού καιρού χωρίς ενασχόληση με το αντικείμενο, ο εργαζόμενος νιώθει ανίκανος να ανταποκριθεί στις απαιτήσεις του επαγγέλματος. Ενός επαγγέλματος που, όπως και στα περισσότερα, νέα εργαλεία και τεχνικές παρουσιάζονται.

Συνεχίζει την αφήγησή του αναφέροντας, («έκανα πολλά λάθη, δεν άφηνα να ζεσταθεί το μηχάνημα με το κερι πολύ ώρα [...] αλλά και αυτός δεν τρελαινόταν να με μάθει... και πολλές φορές το τότε αφεντικό μου έλεγε άσε θα το κάνω εγώ αυτό, άσε θα τον αναλάβω εγώ αυτόν και ένιωθα χάλια, λες και εγώ ήμουν το αφεντικό και αυτός ο εργαζόμενος. Με κρατούσε σάνταρ λόγο της γνωριμίας. Οι πελάτες δεν ένιωθαν να βοηθιούνται από μένα...»). Το άτομο με αναπηρία νιώθει να βιώνει ένα φιλανθρωπικό

μοντέλο διαβίωσης το οποίο του προσφέρει ελεημοσύνη και δε του δίνει τη δυνατότητα να σταθεί στις δυνάμεις του στο χρόνο που χρειάζεται. Στο φιλανθρωπικό αυτό μοντέλο τα άτομα αντιμετωπίζονται ως λήπτες της γενναιοδωρίας άλλων ανθρώπων που κατέχουν την δύναμη, όπου αυτή μεταφράζεται σε χρήμα, θέσεις εργασίας ή οτιδήποτε.

Ο αφηγητής αναφέρει (*«δεν ένιωθα ότι με χρειαζόταν αλλά δεν είχε και τόσους πελάτες και ένιωθα ότι απλά περνάω τον χρόνο μου και μάλιστα με άγχος και με χρήματα τίποτα. Ήθελα κάτι άλλο τελικά ή σε κάποιον άλλον έστω. Έτσι παρότι δε το ήθελα να ξαναβρεθώ να ψάχνω δουλειά, δε μπορούσα απλά να μένω εκεί και να μη νιώθω ότι ο άλλος στηρίζεται σε μένα ή ότι του βγάζω δουλειά»*). Το βασικό κίνητρο εργασίας μπορεί να διαφέρει για τον κάθε άνθρωπο, μπορεί να είναι το εργασιακό περιβάλλον, ο μισθός, οι ώρες εργασίες. Επιπλέον, υπάρχει μια στενή σχέση ανάμεσα στα κίνητρα, την απόδοση και την ικανοποίηση από την εργασία και η μεταβολή σε μια από αυτές έχει επίδραση και στις υπόλοιπες όπου κατ' επέκταση θα επηρεάσουν την προσωπική ζωή και την διάθεση του ανθρώπου.

Έτσι ο αφηγητής βρίσκεται για άλλη μια φορά στην αναζήτηση εργασίας. Οι εργασιακές διαδρομές γίνονται ολοένα και πιο ασυνεχείς καθότι διαστήματα εργασίας εναλλάσσονται με διαστήματα μη εργασίας. Η ανεργία τείνει να μην αποτελεί πλέον μια έκτακτη περίπτωση που αποκλίνει από την κανονικότητα μιας εργασιακής τροχιάς αλλά ένα συνήθη σταθμό στην επαγγελματική διαδρομή. Η ασυνέχεια των εργασιακών διαδρομών δεν έγκειται μόνο στην εναλλαγή περιόδων ανεργίας με περιόδους απασχόλησης. Αφορά επίσης στην εναλλαγή επαγγελματικών ρόλων, αλλά και στην παρεμβολή περιόδων εκπαίδευσης ή κατάρτισης σε περιόδους που τοποθετούνται σε όλο το φάσμα της διαδρομής του βίου και όχι μόνο στη φάση της προπαρασκευής (Τσιώλης, 2006).

Ο αφηγητής αναφέρει πως για τα επόμενα δύο χρόνια σχεδόν βρισκόταν στην αναζήτηση εργασίας, (*«πήγα σε αρκετές συνεντεύξεις, δε κώλωσα. Είχα πάει για κλητήρας, πάλι για βοηθός φυσικοθεραπευτή και άλλα που έβλεπα να ζητάνε, αλλά τότε ήμουν μεγάλος για αυτή τη δουλειά... τέλος πάντων κάτι τους βρωμούσε»*). Είναι ενδεικτικό, όπως επισημαίνουν οι Fischer-Rosenthal W. Και Rosenthal G (1997) πως για την κατάληψη μιας επαγγελματικής θέσης δεν είναι πλέον σημαντικό το τι μπορεί κανείς να κάνει ή ποιος είναι, αλλά αν έχει ακολουθήσει μια διαδρομή που περιλαμβάνει τους απαραίτητους σταθμούς στην προσήκουσα αλληλουχία και ηλικιακή τους εκπλήρωση. Δεν είναι τυχαίο πως μια συνήθης οδηγία, που παρέχουν οι Σύμβουλοι επαγγελματικής σταδιοδρομίας σε εκείνους που επιθυμούν να διαγράψουν μια επιτυχημένη καριέρα, είναι να φροντίσουν ώστε το βιογραφικό τους να μην εμφανίζει μεγάλα κενά διαστήματα και να περιλαμβάνει τα απαραίτητα επιτεύγματα στον ενδεδειγμένο χρόνο.

Παράλληλα με την αναζήτηση εργασίας του στον ιδιωτικό τομέα, ο αφηγητής καταθέτει αιτήσεις για θέσεις δημοσίου. Αναφέρει, (*«[...]και σε κάποια φάση αργά το μεσημέρι με παίρνουν τηλέφωνο από την πρωτοβάθμια Αθήνας και μου λένε διοριστήκατε εκεί και πρέπει να προσκομίσετε αυτά· και χαρτιά από γιατρούς· και και και... και εγώ έχω μείνει ακόμη στη λέξη διορισμός. Ε, εκεί τα έσπασα όλα»*). Η βιογραφική ρήξη έρχεται με τον διορισμό όπου πλέον ο αφηγητής παύει να αναζητά εργασία και διώχνει από πάνω του την εργασιακή αβεβαιότητα και ανασφάλεια. Τη θέση τους παίρνει η μόνιμη θέση εργασίας, τα εργασιακά δικαιώματα, το πρόγραμμα και η βελτίωση της ποιότητας ζωής. Αναφέρει, (*«η πρώτη χρονιά ήταν η πιο ωραία, ήμουν λίγο στα χαμένα γιατί προσπαθούσα να καταλάβω πως δουλεύει το σύστημα, συζητούσα με πολλούς τότε στο σχολείο, τότε έξω και έμαχνα να βρω πράγματα να*

κάνω και πώς να τα κάνω αφού στο σχολείο δεν έχουν τα εργαλεία που είχα στις προηγούμενες δουλειές μου ή στη σχολή, βασικά δεν είχε τίποτε»). Ο αφηγητής παρουσιάζει την έλλειψη πλάνου άσκησης των καθηκόντων των ειδικοτήτων της ειδικής αγωγής. Αυτό συνήθως αποτελείται από ελεύθερες δραστηριότητες της κάθε ειδικότητας (ψυχολόγος, νοσηλεύτης, φυσικοθεραπευτής, βοηθητικό προσωπικό) όπου σημαντικό ρόλο κατέχει η προσωπικότητα αυτού. Πολλές φορές περιορίζεται το άτομο στο να αποφορτίζει το τμήμα λαμβάνοντας ατομικά μαθητές. Έτσι ο αφηγητής στην αρχή ψάχνει να βρει αντικείμενο ή τρόπους να προσφέρει τις υπηρεσίες του.

Έννιά χρόνια μετά, τα προβλήματα που συναντά στο χώρο εργασίας του έχουν να κάνουν με την υλικοτεχνική υποδομή όπως δηλώνει («...δεν έχω τον χώρο και τα εργαλεία που θα έπρεπε ή θα ήθελα να κάνω σωστά την δουλειά μου οπότε ψιλολουφάρω...») και δεν έχει να κάνει με τους ανθρώπους αφού («...όλοι είμαστε επιστήμονες») της ειδικής αγωγής με αυξημένη την έννοια της αποδοχής της διαφορετικότητας. Στο σημείο αυτό βλέπουμε μια αντίφαση, όπου ένας «επιστήμονας», «ψιλολουφάρει». Υπάρχουν περιπτώσεις κατά τις οποίες από τα λεγόμενα του συνομιλητή μας υποψιαζόμαστε ότι αυταπατάται ή ότι έχει ενεργοποιήσει τον αμυντικό μηχανισμό της εκλογίκευσης. Τότε ο ερευνητής δεν λαμβάνει ως έχουν τα λόγια του, αλλά προσπαθεί να ανιχνεύσει τι κρύβεται πίσω από αυτά. Η ανάγκη του Γιάννη να νιώθει και να είναι σημαντικός καλύπτεται από τις σπουδές του και τον τρόπο συμμετοχής του στις ομαδικές συζητήσεις. Ωστόσο το σύστημα και ο τρόπος λειτουργίας του σχολείου τον αλλοτριώνει, («...προσπαθώ να κάνω την δουλειά μου αλλά δε μπορώ και έτσι ή κάνω άλλα πράγματα ή απλά περιφέρομαι από αίθουσα σε αίθουσα και βοηθάω τους συναδέλφους σε ότι θέλουν...»).

Ωστόσο ο Γιάννης δηλώνει ότι δε θα άλλαζε την δουλειά του, («...είναι κάτι που μου γεμίζει την ημέρα»). Κατά την βιογραφική του αφήγηση ο Γιάννης αφήνει την αίσθηση του συμβιβασμένου πολίτη και εργαζομένου. Είναι προφανές από τα παραπάνω πως η νέα κατάσταση βιώνεται από το υποκείμενο ως η απόλυτη ανατροπή της προηγούμενης, στο βαθμό που οι βιογραφικά αποκρυσταλλωμένες γνώσεις δεν μπορούν πλέον να αποτελέσουν τα πεδία για την εγκαθίδρυση της νέας πραγματικότητας και οι οικείες πρακτικές αποδεικνύονται αναποτελεσματικές.

3.17 Σύνοψη Τρίτου μέρους

Ο αφηγητής μας αναφέρει πως η έλλειψη ενός συστήματος μέριμνας για την επαγγελματική αποκατάσταση των ΑμεΑ, τους ωθεί να αναγκάζονται να στηρίζονται στις φιλάνθρωπες κινήσεις τρίτων ή στην περιστασιακή εργασία, συνήθως μακριά από το αντικείμενο σπουδών ή αρεσκείας.

Κατ' επέκταση, τα επαγγελματικά δικαιώματα καταπατώνται πολύ περισσότερο από τα άλλα λόγω της γνώσης της εργοδοσίας για την ανάγκη για απασχόληση των ΑμεΑ αλλά και της δυσκολίας τους για εύρεση εργασίας.

3.18 Δ. Τέταρτη ενότητα: Εμβόλιμες ερωτήσεις - Κλείσιμο συνέντευξης

Πως σε αντιμετωπίζουν οι συνάδελφοί σου στο σχολείο, στην παροντική σου εργασία;

(«Επειδή στα ειδικά σχολεία οι περισσότεροι είναι μόνιμοι και παλιοί δάσκαλοι και επειδή υπάρχουν πολλά άτομα με αναπηρία που εργάζονται ως δάσκαλοι ή άλλες ειδικότητες, δεν είχα κάποιο πρόβλημα αποδοχής, αν εννοείς αυτό. Ότι προβλήματα έχω είναι αυτά που αντιμετωπίζουν όλοι στα σχολεία που εργάζονται. Λίγα κουτσομπολιά, λίγο θέμα με τις εφημερίες, εγώ βέβαια δε κάνω αλλά το καταλαβαίνουν αυτό ή μπορεί να μου ανατεθεί κάτι άλλο, γενικά είμαστε καλά»). Ο αφηγητής παρουσιάζει μια μικρο-κοινωνία, όπου τα μέλη της είναι οικεία με την διαφορετικότητα και την αναπηρία σε σημείο που ζουν και αλληλοεπιδρούν αρμονικά. Στο χώρο αυτό υπάρχουν οι κατάλληλες συνθήκες να εργαστεί, μετακινηθεί ή να δραστηριοποιηθεί γενικά ένα άτομο με αναπηρία χωρίς εμπόδια. Στην ουσία είναι ότι ακριβώς προβάλλει το Κοινωνικό Μοντέλο αναπηρίας. Αυτό που χρειάζεται είναι να φύγει από τα στενά όρια της μικρο-κοινωνίας του ειδικού σχολείου και να αναπτυχθεί στην ευρύτερη κοινωνία.

3.19 Αναλυτική αφαίρεση

Ανασυγκρότηση της μορφής της συνολικής βιογραφικής αφήγησης και εμπειρίας.

Ο αφηγητής, υιοθετώντας το κοινωνικό μοντέλο αναπηρίας, προσπαθεί να ενταχθεί ως ισότιμο και άξιο μέλος σε αυτή. Επιδιώκει την κατάκτηση κατάλληλης παιδείας και μόρφωσης με σκοπό την επαγγελματική αποκατάσταση και την αυτόνομη ποιοτική διαβίωση.

Το δικαίωμα στην εργασία δεν παρέχεται ως αγαθό σε όλους. Ο υποψήφιος εργαζόμενος πρέπει να αποδείξει τις ικανότητες και δεξιότητες που αναφέρει ότι κατέχει. Στην περίπτωση του αναπήρου χρειάζεται να το αποδείξει διπλά λόγω της επιφυλακτικότητας ή της αρνητικής προδιάθεσης της εργοδοσίας.

Ο αφηγητής αυτοπροβάλλεται ως άτομο ικανό, που η έλλειψη της όρασής του δεν αποτελεί εμπόδιο για οποιοδήποτε τύπο εργασίας. Έτσι θα δοκιμάσει διαφορετικές εργασίες ώσπου να καταλήξει να ασκήσει το επάγγελμα των βασικών του σπουδών εξασφαλίζοντας την πολυπόθητη για τον ίδιο εργασιακή ασφάλεια και αίσθηση αυτοπραγμάτωσης.

Ανασυγκρότηση βιογραφικής συγκρότησης και νοημάτων

Ο αφηγητής προσπαθεί να μην μένει χωρίς εργασία και προσπαθεί μέσα από αυτή να αποδεικνύει τις ικανότητές του και να διεκδικεί την ισότιμη μεταχείριση. Όπως αναφέρει ο Κουρουμπλής (2000, σελ. 132) η κοινωνία μας που κυριαρχείται σε μεγάλο βαθμό από την ιδεολογία του κέρδους μετρά την αξία του κάθε ατόμου με το βαθμό της παραγωγικότητάς του. Και ενώ τα μη ανάπηρα άτομα αποδίδουν συνήθως την ανεργία τους στη δυσμενή οικονομική συγκυρία, οι άνεργοι ανάπηροι, ζώντας μέσα στο κλίμα της οικονομικής θεωρίας του κέρδους, αποδίδουν την αιτία της ανεργίας τους στην αναπηρία.

Ανασυγκρότηση βιογραφικής σημασίας κοινωνικής μεταβολής.

Υπάρχει η διαπίστωση (Ε.Σ.Α.μεΑ, 2005) ότι οι σπουδές των ατόμων με αναπηρία (65%) δεν τους βοήθησαν να βρουν εργασία, κάτι το οποίο αναδεικνύει τη διάσταση μεταξύ σπουδών και αναγκών της αγοράς εργασίας στοιχείο, που χαρακτηρίζει συνολικά τη σχέση αγοράς εργασίας και εκπαιδευτικού συστήματος στη χώρα μας. Το μεγαλύτερο ποσοστό εργάζεται στον ιδιωτικό τομέα. Ως μέσα που

έχουν αξιοποιηθεί για την εύρεση εργασίας είναι οι γνωριμίες με τον εργοδότη, οι αγγελίες και οι προσωπικές προσπάθειες πέρα των γνωριμιών. Το ίδιο φαίνεται να έχει συμβεί και στον Γιάννη, που όμως τελικά κατάφερε να αποτελέσει την μειοψηφία και να εργαστεί στο πεδίο των σπουδών του.

3.20 Σύνταξη έκθεσης διαδικασίας συνέντευξης Γεωργίας

Η γνωριμία με την αφηγήτρια έγινε έπειτα από σύσταση συναδέλφου εκπαιδευτικού ειδικής αγωγής του ερευνητή. Η αφηγήτρια παρουσιάστηκε ως έντονη προσωπικότητα με ιδιαίτερες εμπειρίες στο βίο της και πρόθυμη να συμμετάσχει στην έρευνα. Υπήρξε τηλεφωνική γνωριμία και προγραμματισμός της συνάντησης. Η αφηγήτρια από την πρώτη στιγμή έδειξε ενδιαφέρον και άνεση να συμβάλει με την ιστορία ζωής της στο προσωπικό της χώρο.

Όπως ανέφερε η ίδια, η εργασία της και η αναπηρία της δεν της παρέχει την άνεση να έχει πολύ ελεύθερο χρόνο αλλά θεωρεί σημαντική την συμβολή της και προκαθόρισε την διάρκεια της συνέντευξης που ορίστηκε στις τρεις ώρες.

Η οικία της βρίσκεται στον πρώτο όροφο μιας πολυκατοικίας στο Περιστέρι ενώ στο ισόγειο διατηρεί το λογιστικό της γραφείο μαζί με τον συνεργάτη της. Ζει μόνη της και έχει ως δεύτερο σπίτι της το γραφείο.

Η αφηγηματική μορφή είναι σταθερή όπου κατά την σύνδεση και εξιστόρηση των γεγονότων ο εαυτός του αφηγητή παραμένει απaráλλαχτος, είτε πρόκειται για αρνητική είτε για θετική αφήγηση. Ο τύπος αφήγησης περιλαμβάνει στοιχεία ρομάντζου, όπως ορίζεται από την αφηγηματική θεωρία, όπου ο αφηγητής μετά από μια σειρά απειλών και εμποδίων, βγαίνει νικητής, μέσα από μια πορεία θετικών και αρνητικών μεταβάσεων και στοιχεία κωμωδίας όπου μετά την αντιμετώπιση των εμποδίων έρχεται η κοινωνική αρμονία.

3.21 Σύντομο ιστορικό της Γεωργίας

Η αφηγηματική διαδικασία έχει ως εκκίνηση την σημαντικότητα του θεσμού της οικογένειας και του ρόλου των γονέων στην δόμηση μιας υγιούς προσωπικότητας για ένα παιδί με επίκτητες ειδικές ανάγκες. Σημαντική αναφορά γίνεται στην συμμετοχή στις σχολικές δράσεις και την ανάγκη για διακρίσεις. Οι χώροι εργασίας από όπου πέρασε η αφηγήτρια διαδραματίζουν σημαντικό ρόλο στην διαμόρφωση της ταυτότητάς της καθώς βίωσε διάφορα περιστατικά που την επηρέασαν ως γυναίκα και ως άτομο με αναπηρία. Μέχρι σήμερα προσπαθεί να αναβαθμίζει την ποιότητα ζωής της παρότι θεωρεί τον εαυτό της επιτυχημένο.

3.22 Α. Πρώτη αφηγηματική ενότητα: Η ασθένεια

Στο πρώτο απόσπασμα της αφήγησής της η Γεωργία μας δίνει πληροφορίες για το οικογενειακό πλαίσιο και την ασθένειά της. Η αφηγήτρια γεννήθηκε στην Αθήνα το 1969 από νησιώτες γονείς που είχαν έρθει τα τελευταία δύο χρόνια, πριν την γέννησή της, προκειμένου να εργαστούν σε μεγάλη επιχείρηση. Δεν έχει αδέρφια αλλά έχει πολλά ξαδέλφια. Ο πατέρας της ήταν χειριστής μηχανημάτων σε βιομηχανία και δούλευε πολλές ώρες καθημερινά ενώ η μητέρα εργαζόταν ως καθαρίστρια στην ίδια επιχείρηση λιγότερες ώρες. Έμειναν στον τέταρτο όροφο μιας

καινούργιας πολυκατοικίας. Τις ώρες που έλειπαν οι γονείς της, την έπαιρνε στο διαμέρισμά της η γειτόνισσα που εμπιστεύονταν οι γονείς της. Όταν ήταν 5 ετών μολύνθηκε από τον ιό της πολιομυελίτιδας, γεγονός που άλλαξε τα πάντα στην οικογένειά της καθώς δεν υπήρχε προγενέστερη εμπειρία αναπηρίας. Αναφέρει, («...στο σοι μας δεν υπήρχε κανένας ανάπηρος ποτέ, μόνο ένας παππούς κουφός από τις πολλές βουτιές στο νησί αλλά αυτό δεν ήταν κάτι. Οι γονείς μου δεν ξέραν τι να κάνουν, με τρέχαν και ρωτούσαν τους πάντες τι να κάνουν. Ήμουν και περίπτωση βλέπεις, χτύπησε στο κινητικό»). Στο σημείο αυτό η αφηγήτρια θίγει δύο θέματα. Το γεγονός ότι η αναπηρία δεν ήταν κάτι κοινωνικά γνωστό και φανερό την εποχή εκείνη. Τα άτομα με αναπηρία συνήθως περιορίζονταν και απομονώνονταν την εποχή εκείνη. Αλλά οι αναπηρίες που ήταν γνωστές και οικείες, όπως η κώφωση λόγω των ψαράδων που ασχολούνταν με το υποβρύχιο ψάρεμα, ήταν αποδεκτές ως ευρεία γνωστές. Κατά δεύτερον, η αφηγήτρια θεωρεί τον εαυτό της ιδιαίτερα άτυχο καθότι ο ιός την πρόσβαλε στο κεντρικό νευρικό σύστημα, όπου η περίπτωση αυτή είναι περισσότερο σπάνια.

Θυμάται τους γονείς της να έχουν πάρει άδεια από την εργασία τους και να αναζητούν πληροφορίες για τον ιό και την αντιμετώπισή του σε διάφορα νοσοκομεία και ιατρούς της αττικής. Τελικά αναφέρει, («μου πήραν ένα μικρούλι καροτσάκι όπου ο μπαμπάς μου φρόντισε να το στολίσει ώστε να το κάνει πιο παιδικό. Είχα και πατερίτσες που είχε τυλίξει η μητέρα μου ροζ κορδέλες. Είχαν έρθει και κάτι θείοι μου να τον βοηθήσουν γενικά»). Η στήριξη μιας οικογένειας που έχει άτομο με αναπηρία είναι σημαντικός παράγοντας τόσο από άποψη πληροφόρησης όσο και πρακτικής βοήθειας. Ο στολισμός των εργαλείων κινητικής διευκόλυνσης κάνει περισσότερο προσιτή την εικόνα στους λοιπούς ανθρώπους που είχαν επαφή με την Γεωργία τότε και την βλέπουν σε μια διαφορετική κατάσταση.

Σε εμβόλιμη ερώτηση του ερευνητή για το αν επιθυμεί η αφηγήτρια να αναφέρει τις διαδικασίες που έγιναν πριν την διάγνωση του ιού αναφέρει πως δεν θυμάται πολλά αλλά και πως δεν έδειξε ιδιαίτερη επιθυμία να μάθει μεγαλώνοντας.

3.23 Σύνοψη πρώτου μέρους

Η αφηγήτρια αναφέρει πως οι εύκολα οπτικά αντιληπτές αναπηρίες δημιουργούν μια δυσκολότερο προσιτή εικόνα σε οικείους και μη. Θεωρεί πως όσο λιγότερο ορατή είναι η αναπηρία, τόσο πιο δεκτικό γίνεται το άτομο.

Επιπλέον, αναπηρίες που εμφανίζουν υψηλή συχνότητα (νόσος των δυτών, κώφωση) σε συγκεκριμένες κοινωνίες (νησιωτικές περιοχές), γίνονται περισσότερο αποδεκτές και δεν αντιμετωπίζονται ως αξιοσημείωτο γεγονός. Έμμεσα μας αναφέρεται πως μια κοινωνία όπου δεν κρίνει τα ανάπηρα άτομα σύμφωνα με την εξωτερική τους εμφάνιση και την ανικανότητά τους αλλά με τις δεξιότητες και ικανότητές τους είναι μια βιώσιμη, ανεπτυγμένη και πολιτισμένη κοινωνία.

3.24 Β. Δεύτερη αφηγηματική ενότητα: Η εκπαιδευτική διαδρομή της Γεωργίας.

Στη συνέχεια της αφήγησής της, η Γεωργία μας παρουσιάζει την φοίτησή της στο ιδιωτικό σχολείο της περιοχής όπου περιλαμβάνει όλες τις βαθμίδες εκπαίδευσης καθώς και το ότι είναι προσβάσιμο για άτομα με κινητική αναπηρία. Αναφέρει («Η

πολιομυελίτιδα με βρήκε στην ηλικία που θα πήγαινα και σχολείο για πρώτη φορά, σχεδόν έξι χρονών και 'γω ενώ ήμουν από τα παιδιά που τρέχαν πέρα δώθε, τώρα είχα παραλύσει και δε μπορούσα ούτε να περπατήσω, ούτε να ζωγραφίσω, ούτε να ξεφυλλίσω παραμύθι αλλά η δασκάλα με βοήθαγε πολύ όπως της είχε πει ο μπαμπάς μου και σε συνδυασμό με τις εργοθεραπείες είχα αρχίσει και να γράφω. Θυμάμαι πως το χαμόγελο δε το 'χα χάσει από τα χείλη μου, ένιωθα δυνατή για κάποιο λόγο». Η κατάσταση που αναφέρει η Γεωργία είναι ένα σχολείο ιδιωτικό, με εξειδικευμένο για την εποχή προσωπικό και υποδομή, που έρχεται σε συνεννόηση με τους γονείς για το καλύτερο αποτέλεσμα της μαθησιακής λειτουργίας αλλά και κοινωνικοποίησης του παιδιού. Τα δημόσια σχολεία της εποχής στερούνται το εκπαιδευμένο προσωπικό και την υποδομή για άτομα με κινητικά προβλήματα και έτσι δεν αποτελούν λύση. Μπορούμε να παρατηρήσουμε ίσως την αλλαγή νοοτροπίας των γονέων που είχαν μια πιο χαλαρή στάση λόγω της νησιωτικής καταγωγής, τώρα να αναζητούν τον καλύτερο τρόπο διαβίωσης της κόρης τους, να έρχονται σε συνεννόηση με τους ειδικούς (δασκάλα, εργοθεραπευτή) και να ενδιαφέρονται για την εκπαίδευσή της. Αξιοσημείωτη είναι η εικόνα του εαυτού που παρουσιάζει η αφηγήτρια αναφέροντας πως παρόλη την αλλαγή της κινητικής της κατάστασης, δεν χάνει τη δύναμη και την αισιοδοξία του παιδιού.

Η αφηγήτρια συνεχίζει παρουσιάζοντας τους λόγους που πήγε στο ιδιωτικό σχολείο και την κατάστασή του. Αναφέρει, («Οι γονείς μου βγάζαν αρκετά, είχαν και εισοδήματα από το νησί. Στο σχολείο που ήταν κοντά μπορούσα να πάω όλες τις τάξεις όπως πήγαιναν και τα περισσότερα παιδιά στη περιοχή. Τα είχε όλα για μένα, πισίνα, καλές δασκάλες που βοηθούσαν, ράμπες και τα παιδιά αρκετά τα ήξερα. Είχε και άλλο ένα παιδί μεγάλο με καρότσι»). Η οικονομική κατάσταση της οικογένειας συνήθως αποτελεί προσδιοριστικό παράγοντα για την ποιότητα της πορείας ζωής ενός ατόμου όπου η κατάσταση της υγείας του έχει αλλάξει. Η αφηγήτρια αναγνωρίζει την καλή οικονομική κατάσταση των εργαζόμενων γονιών της που μπορούν να ανταποκριθούν στα δίδακτρα ενός ιδιωτικού σχολείου και σαν δεύτερο λόγο παρουσιάζει την απόσταση από τον χώρο κατοικίας ως κριτήριο επιλογής. Το σχολείο ήταν κοντά στο σπίτι, παράγοντας σημαντικός για άτομο με κινητική αναπηρία και επιπλέον διέθετε όλες τις βαθμίδες εκπαίδευσης οπότε η κατάσταση αυτή θα συνεχιζόταν για πολλά χρόνια. Η συγκεντρωτική αυτή δομή βοηθά τα άτομα αφού τους απαλλάσσει από τα εμπόδια μετακινήσεων αλλά και το άγχος του νέου και της αποδοχής. Η κτιριακή υποδομή φαίνεται να είναι πλήρης για τα άτομα με κινητική αναπηρία αφού διαθέτει πρόσβαση, πισίνα για ενδυνάμωση των μυών, προσωπικό που γνωρίζει τις ιδιαιτερότητες των ατόμων με κινητική αναπηρία. Σαν τελευταίος λόγος επιλογής του σχολείου αναφέρεται η φοίτηση ενός μεγαλύτερου παιδιού με κινητικό πρόβλημα που πιθανώς δηλώνει την επιβεβαίωση ποιοτικής φοίτησης για μακρύ διάστημα αλλά και την ευκολότερη αποδοχή της Γεωργίας από την σχολική κοινότητα.

Συνεχίζει αναφέροντας πως («...από τις πρώτες τάξεις μου άρεσε να διαβάζω αλλά πιο πολύ μου άρεσε να κάνω πράγματα, να δημιουργώ. Το σχολείο για μένα θα πρέπει να συνδέεται άμεσα με την αγορά εργασίας, να σε προετοιμάζει, όχι να σου λέει ο δάσκαλος παπαγάλισε αυτό και εσύ να το κάνεις, αλλά κάθε τι που διαβάζεις να προσπαθείς να καταλάβεις γιατί είναι έτσι, να μην τα δέχεσαι παθητικά τα πράγματα αλλά να έχεις κρίση». Το θέμα της σύνδεσης της εκπαίδευσης με την αγορά εργασίας από την μικρή κιόλας ηλικία, θίγεται μέσα από το απόσπασμα αυτής της αφήγησης. Η εθνική στρατηγική πρέπει να δίνει έμφαση στην ποιότητα σε όλες τις βαθμίδες εκπαίδευσης και το εκπαιδευτικό σύστημα να στοχεύει στην διαμόρφωση ολοκληρωμένων προσωπικοτήτων με κρίση, όραμα και δυνατότητα να

ανταποκριθούν στις σύγχρονες απαιτήσεις. Το κοινωνικό όμως οικοδόμημα στηρίζεται σε ένα εκπαιδευτικό σύστημα όπου σε όλες τις βαθμίδες του εξοπλίζει τους μαθητές με γνωστικά εφόδια χωρίς να τους προετοιμάζει για την ελεύθερη αγορά. Πλέον, φορείς του εκπαιδευτικού συστήματος δεν διαθέτουν εικόνα ή επαφή με την αγορά εργασίας και υιοθετούν ανάλογη συμπεριφορά, υπηρετώντας εκ των έσω το σύστημα δημιουργώντας προσωπικότητες με ανάλογη θεώρηση των πραγμάτων. Το πρόβλημα δεν φαίνεται να είναι τα άτομα με αναπηρία ή οι πτυχιούχοι με αναπηρία ή χωρίς, αλλά η διαδικασία απορρόφησής τους στην αγορά εργασίας.

Η γεωργία συνεχίζει την αφήγησή της με δηλώσεις στην αριστεία της σε όλες τις τάξεις του δημοτικού και γυμνασίου καθώς και την συμμετοχή της στις σχολικές δραστηριότητες. Αναφέρει (*«τελείωσα όλες τις τάξεις του Δημοτικού με δέκα, διάβαζα, αλλά δεν ήταν μόνο αυτό, είχα και συμμετοχή, στο Γυμνάσιο που και εκεί ήμουν σε όλες τις τάξεις απουσιολόγος, θυμάμαι είχα φέρει πολλές φορές τους καθηγητές μου σε δύσκολη θέση με τις ερωτήσεις και τις απορίες μου. Αλλά τους άρεσε αυτό, τους κρατούσα όλους σε εγρήγορση. Και εννοείται ότι δεν είχα λείψει από εκδρομή ή θεατρική παράσταση ή χορό. Δεν ένιωθα ρε παιδί μου την αναπηρία, παρότι δεν την ήθελα ή δεν μπορούσα να την συνηθίσω, τώρα την έχω συνηθίσει. Χόρευα εννοείται χάλια αλλά το έκανα»*). Η κατάσταση του εαυτού παρουσιάζεται ως μια εξαιρετική μαθήτρια τόσο στις σχολικές επιδόσεις με βραβεύσεις και ενημέρωση απουσιολογίου όσο και ένα δραστήριο άτομο αναφορικά με την ενεργητική της συμμετοχή. Το κυνήγι των υψηλών επιδόσεων φαίνεται να είναι προσωπικός στόχος που θα την φέρει σε ίση ή και ανώτερη θέση από τους συμμαθητές αφού γίνεται το επίκεντρο της τάξης ή της σκοπιάς του εκπαιδευτικού. Σκοπός της ίδιας ίσως είναι να την βλέπουν ως την άριστη μαθήτρια και όχι την μαθήτρια με την κινητική αναπηρία. Αυτή η εσωτερική δύναμη φαίνεται να υπάρχει στα άτομα με αναπηρία που επιδιώκουν την αυτονομία τους και δομούν έναν τέτοιο εαυτό από μικρή ηλικία. Πέρα από τις άριστες επιδόσεις στα σχολικά μαθήματα ο εαυτός παρουσιάζεται ως ανώτερος ή ξεχωριστός εκείνης της ηλικίας, μεταξύ άλλων και μέσα από τις λοιπές σχολικές δραστηριότητες που άλλοι μαθητές είτε δε συμμετείχαν είτε πίστευαν ότι η Γεωργία λόγω της κινητικής της αναπηρίας δε θα μπορεί να συμμετάσχει. Αλλά η εικόνα του εαυτού ήταν αυτή ενός ατόμου που δεν έχει αναπηρία ή δεν την αισθάνεται ως εμπόδιο για δράση.

Συνεχίζει την αφήγησή της με μια εμβόλιμη αναφορά στην βολή κάποιων ατόμων με κινητική αναπηρία όπου, (*«...ακόμη κάνω πράγματα που θα μπορούσα να μην κάνω αν ήθελα, όπως πολλοί άλλοι ανάπηροι που βολεύονται και περιμένουν να τους τα φέρουν όλα στο πιάτο...εγώ χαλάω την πιάτσα βλέπεις όταν τα λέω ή τα γράφω»*). Η αναφορά αυτή επιβεβαιώνει την εικόνα του εαυτού ως ξεχωριστού αναπήρου από τα υπόλοιπα άτομα με αναπηρίες (όχι μόνο κινητικές) όπου εκμεταλλευόμενοι την αναπηρία τους μπορούν να χειρίζονται καταστάσεις και ανθρώπους. Είναι μια παγιωμένη θέση την οποία εκφράζει λεκτικά ή και γραπτά προκειμένου να την δηλώσει ή να αποφορτιστεί συναισθηματικά. Οι Swain και Cameron (1999) διερευνώντας τον τρόπο που οι ανάπηροι κάνουν το ντεμπούτο τους (coming out) στην κοινωνία, αναφέρονται στη θεωρία της κοινωνικής ταυτότητας όπως αυτή διατυπώθηκε από τους Tajfel και Turner. Η θεωρία της κοινωνικής ταυτότητας διαφοροποιεί την ατομική ταυτότητα, που περιλαμβάνει τις μοναδικές ατομικές ιδιότητες της προσωπικότητας (προτιμήσεις και αντιπάθειες, ιδιαίτερες ικανότητες) από την κοινωνική ταυτότητα που περιλαμβάνει τα χαρακτηριστικά μιας κοινωνικής ομάδας. Έτσι το ντεμπούτο ενός αναπήρου στην κοινωνία ουσιαστικά

σηματοδοτείται από τη μετακίνηση της ταυτότητάς του με τα προσωπικά χαρακτηριστικά ως μη ανάπηρο άτομο, σε μια ταυτότητα με τα χαρακτηριστικά του αναπήρου, έτσι όπως αυτά επιβάλλονται από τους κοινωνικούς φραγμούς. Η αυτοεκτίμηση του ατόμου, ενώ στην αρχή κρίνεται από τα θετικά ή αρνητικά επιτεύγματα και ιδιότητες του μη αναπήρου, τώρα αποκτά τα χαρακτηριστικά του μέλους μιας ομάδας που κατηγοριοποιείται ως ομάδα αναπήρων.

Η Γεωργία συνεχίζει την αφήγησή της για την πτωτική πορεία στην βαθμολογία που είχε στις δύο πρώτες τάξεις του λυκείου. Την αιτία την οφείλει στην επιδείνωση της κατάστασής της, (*«περνούσα διάφορα εκείνο τον καιρό, είχα ανεξήγητο άγχος, ανεβασμένη πίεση, χαμηλό αιματοκρίτη, αρρώσταινα συχνά, είχα πολλές απουσίες... κακή διάθεση... έμενα νοσοκομείο για μια βδομάδα τουλάχιστον κάθε μήνα, είχα κι εκεί δάσκαλο αλλά δεν ήθελα να διαβάζω καθόλου. Όταν γυρνούσα στο σχολείο τα παιδιά με ρωτούσαν τι είχα... και οι νέοι δάσκαλοι και τα παιδιά με κοιτούσαν με συμπόνοια που δε μ' άρεσε. Μετά όσο κι αν διάβαζα ένιωθα ότι δε μπορούσα να τους φτάσω»*). Η μείωση της σχολικής επίδοσης αποτελεί μια σημαντική αλλαγή της μαθησιακής κατάστασης της αφηγήτριας. Η εικόνα που έχει δομήσει στον εαυτό της αλλά και στον υπόλοιπο περίγυρο είναι αυτή της άριστης μαθήτριας και ως τέτοια είναι γνωστή. Με την μείωση της απόδοσης χάνει αυτά τα χαρακτηριστικά που την κάνουν να ξεχωρίζει με θετικό τρόπο. Η ίδια αποδίδει τα αίτια σε παθολογικές και οργανικές καταστάσεις που σχετίζονται με το σώμα, την υγεία και την ψυχολογική κατάσταση. Ωστόσο τα συμπτώματα αυτά εμφανίζονταν και στο παρελθόν χωρίς όμως να φέρουν τα ίδια αποτελέσματα. Η μετάβαση από το γυμνάσιο στο λύκειο με την ταυτόχρονη αλλαγή των εκπαιδευτικών και των ομηλικών, δημιουργεί εμπόδια στη διαχείριση της νέας κατάστασης. Οι υψηλότεροι στόχοι, η βαθμοθηρία και οι απαιτήσεις δεν μπορούν να καλυφθούν, με πιθανό αποτέλεσμα να δημιουργούνται ψυχοσωματικές καταστάσεις οι οποίες να εκτρέφονται από την ανεπιθύμητη συμπόνοια.

Έτσι η αφηγήτρια μας αναφέρει πως έπρεπε να παρακολουθήσει ιδιαίτερα μαθήματα πλέον για να μπορέσει να καλύψει τα μαθησιακά της κενά αλλά και να φτάσει στο γνωστικό επίπεδο των συμμαθητών της. Αναφέρει (*«με πήγαινε ένας γνωστός του πατέρα μου με το βανάκι μέχρι το φροντιστήριο γιατί αυτό ήταν μακριά αλλά και από χάλια δρόμους, δηλαδή και να ήθελα να πάω μόνη μου δε θα μπορούσα και ας πούμε είχαμε υποχρεωθεί στον άνθρωπο να με σηκώνει και να με πηγαίνει, είχα παχύνει και αρκετά τότε... ζήτημα να πήγα δέκα φορές όμως δεν υπήρχε πρόβλεψη για μένα και για άλλους αναπήρους ούτε στο ελάχιστο (...) και γι αυτό παρότι οικονομικά ήταν ακριβό και ήδη κόστισα αρκετά στους γονείς μου, έκανα ιδιαίτερα στο σπίτι, σχεδόν κάθε μέρα»*). Ελλείπει δομών και μέσων την εποχή εκείνη για εξυπηρέτηση των αναγκών των κινητικά αναπήρων πέραν της περιοχής τους, αναγκάζονται να στραφούν στην καλή διάθεση για εξυπηρέτηση τρίτων κάτι που δεν είναι πάντα ίσως διαθέσιμη ή η καλύτερη λύση. Αλλά και παρόλο που υπήρχαν τα εργαλεία και τα μέσα για ενίσχυση της μάθησης στα σχολικά μαθήματα ή σε άλλες ανάγκες, δεν υπήρχε η πρόβλεψη για τους ανάπηρους μαθητές. Και αυτό επειδή την δεκαετία εκείνη δεν συνηθίζονταν να κυκλοφορούν οι ανάπηροι λόγω του κοινωνικού αποκλεισμού ή δεν υπήρχε η πρόνοια, η κοινωνία δεν είχε προβλέψει τρόπους εξυπηρέτησης της μετακίνησής τους όπως ράμπες, ανελκυστήρες, ειδικά μέσα μεταφοράς. Πλέον, η αναπηρία σε ένα άτομο κοστίζει, όχι μόνο σαν ψυχολογικός παράγοντας που στερεί την ικανοποίηση αναγκών από ένα κόσμο φτιαγμένο από μη αναπήρους, αλλά κοστίζει οικονομικά. Τα έξοδα αυτά περιλαμβάνουν ιατρικές δαπάνες (κατ' οίκων ή νοσοκομειακά), έξοδα εργαλείων μετακίνησης και άλλα που

σχεδόν πάντοτε δεν καλύπτονται από τα κοινωνικά επιδόματα με αποτέλεσμα να μειώνεται κατά πολύ το οικογενειακό εισόδημα. Πλέον τα κοινωνικά επιδόματα δίνονταν αξιολογώντας καθαρά δημοσιονομικά την αναπηρία και όχι το ίδιο το ανάπηρο άτομο προκειμένου να υπάρχει το μικρότερο δυνατό κρατικό κόστος.

Η αφήγηση συνεχίζεται με την κατάθεση της σκληρής δουλειάς στη Γ' Λυκείου όπου ο στόχος ήταν η εισαγωγή στο πανεπιστήμιο καθώς και των προσωπικών θυσιών που έγιναν για το σκοπό αυτό. Αναφέρει, («...είχα πει πως θα περάσω πάση θυσία, κλεινόμουν όλη μέρα στο δωμάτιο και διάβαζα, διάβαζα μέχρι και στην τουαλέτα, ιδιαίτερα έκανα φουλ και στα τέσσερα μαθήματα ((μέθοδος δεσμών)) και είχα κόψει τελείως κάτι φλερτάκια που είχα, δηλαδή σχέση στο σχολείο μου και κάτι τσιλιμπουρδίσματα στο άλλο σχολείο... και σε κάτι κρισούλες που είχα, πάλι δεν έμεινα πίσω, πείσμωνα, διάβαζα...»). Μας παρουσιάζεται η επίπονη περίοδος της Γ' Λυκείου όπου με το παλαιό σύστημα των δεσμών κρίνονταν η επιτυχία και η είσοδος του μαθητή στην τριτοβάθμια εκπαίδευση καθώς και η στενή εξάρτηση του Λυκείου από το σύστημα εισαγωγής στα τριτοβάθμια ιδρύματα. Επιπλέον ενισχύεται η παραπαιδεία όπου τα φροντιστηριακά και ιδιαίτερα μαθήματα δεν είναι επιλογή αλλά ανάγκη. Οι θυσίες σε αυτό το στάδιο φαίνεται να είναι μεγάλες τόσο αναφορικά στην οικογενειακή οικονομική επιβάρυνση όσο και σε προσωπικό επίπεδο όπου η διακοπή της ερωτικής σχέσης είναι αναγκαία. Εδώ διαβλέπουμε και μια αποτίναξη του κυρίαρχου στερεότυπου αναφορικά με την ερωτική ζωή του ανάπηρου πληθυσμού. Ο στόχος φαίνεται να είναι ιδιαίτερα μεγάλος αφού ακόμη και τα οργανικά προβλήματα που στο παρελθόν την εμπόδιζαν στη μελέτη τώρα αποτελούν κίνητρο για περισσότερο διάβασμα προκειμένου να επιτευχθεί ο σκοπός. Η περίοδος αυτή σηματοδοτεί το πέρασμα στην ενήλικη ζωή αφού από το λόγο της διαφαίνεται μια τάση για αυτονομία, ανεξαρτησία και ανάληψη ατομικής ευθύνης.

Η σκληρή δουλειά φαίνεται να αποδίδει αφού (*«πέρασα πρώτη στο τμήμα Διοίκησης Επιχειρήσεων στο ΤΕΙ Δυτικής Μακεδονίας αλλά κατάφερα εύκολα και πήρα μεταγραφή στο ΤΕΙ Αθήνας. Ήμουν πολύ ευτυχισμένη που πέρασα και άλλαξε το σκηνικό αλλά γρήγορα μου έφυγε. Το πανεπιστήμιο χάλια τότε από πρόσβαση, δε ξέρω γιατί αλλά αλλιώς το είχα στο νου μου, η πρόσβαση πάλι δεν υπήρχε, υπήρχαν σημεία που έπρεπε να υπάρχει άτομο να με βοηθήσει αλλά και στη σχολή μέσα δε μπορούσα να χρησιμοποιήσω το ασανσέρ που ήταν μόνο για τους καθηγητές, γενικά λες και κοιτούσαν όλη την πάρτη τους. Άλλοι μπορεί να αναπολούν τα φοιτητικά τους χρόνια αλλά εγώ όχι. Βέβαια το πάλεψα μέχρι το τέλος και ασφαλώς πήρα το πτυχίο μου με καλό βαθμό για τότε»*). Η αναφορά στην πρωτιά της κατάταξης επιβεβαιώνει την δόμηση ενός εαυτού που επιδιώκει να ξεχωρίζει αλλά και να συμμετέχει ισότιμα σε όλες τις δραστηριότητες εφόσον αρθούν ορισμένα εμπόδια. Το χαρακτηριστικό αυτό της εαυτικής ταυτότητας είναι κάτι που έχει δομηθεί σε όλα τα μαθησιακά χρόνια αλλά φαίνεται να μη συνεχίζεται στην τριτοβάθμια εκπαίδευση καθώς το πλαίσιο και η υποδομή δε το επιτρέπουν στα άτομα με αναπηρία. Η δυσκολία της κτιριακής πρόσβασης και προσπελασιμότητας επισημαίνεται σε όλη τη διάρκεια των σπουδών, υπονοώντας και τον αποκλεισμό από την συμμετοχή στις δραστηριότητες και τα κοινά. Το εσωτερικό, όπως και το εξωτερικό περιβάλλον του πανεπιστημίου σκιαγραφείται ως εχθρικό απέναντι στους φοιτητές χωρίς να ξεχωρίζει ωστόσο τους έχοντες αναπηρία. Επιπλέον το στοιχείο της προσωπικής επίτευξης διαφαίνεται έντονα καθ' όλη τη διάρκεια των σπουδών στην τριτοβάθμια εκπαίδευση.

3.25 Σύνοψη δεύτερου μέρους

Σε αυτό το σημείο της αφήγησης η Γεωργία σχολιάζει το ιδανικό σχολικό περιβάλλον όπου η ιδιωτική εκπαιδευτική μονάδα μπορεί να συγκεντρώνει όλες τις βαθμίδες εκπαίδευσης καθώς και να διαθέτει επιπλέον παροχές στους κόλπους της για τα άτομα με ειδικές ανάγκες. Επιπλέον θίγεται η πολυπόθητη σύνδεση της εκπαίδευσης μέσω της δημιουργίας εξειδικευμένων ειδικοτήτων με την αγορά εργασίας.

Τα μακρά διαστήματα αποχής από την μαθησιακή διαδικασία μπορούν να αποτελέσουν ανασταλτικό παράγοντα για την ανέλιξη του ατόμου με αναπηρία αν δεν υπάρξει προνοητικότητα.

Ο εαυτός ενός ατόμου με αναπηρία μπορεί να περάσει από πολλές φάσεις (ενεργητικότητα – παθητικότητα, δημιουργία - στασιμότητα) κατά την εξελικτική του πορεία. Ο τρόπος που ένα άτομο ορίζει την αναπηρία ή ο τρόπος που βλέπει τον εαυτό του (αριστεία, συμμετοχικότητα) μπορεί να ορίσει και τον βαθμό ή τον τρόπο αποδοχής από τους άλλους. Επίσης η ταυτότητα δεν είναι πάντα κάτι στάσιμο και από νωρίς αποκρυσταλλωμένο, αλλά περνά από μια συνεχή διαδικασία επαναπροσδιορισμού.

3.26 Γ. Τρίτη αφηγηματική ενότητα: Εργασία

Κατά τη διάρκεια των σπουδών της η αφηγήτρια έχει ξεκινήσει να εργάζεται προσφέροντας ιδιαίτερα μαθήματα. Αναφέρει («...*απ' όταν σπούδαζα μπορείς να πεις ότι εργαζόμουν, έκανα ιδιαίτερα πολιτικής οικονομίας και μαθηματικών σε παιδιά της πολυκατοικίας μας και είχα φτιάξει και όνομα μπορώ να πω. Αλλά και σε κάποιους φοιτητές μικρότερων εξαμήνων αναλάμβανα κάποιες εργασίες τους, τώρα βαριέμαι να ασχοληθώ. Τότε ήθελα να ελαφρύνω τον πατέρα μου και να αρχίσω σιγά σιγά να στηρίζομαι στα πόδια μου... καταλαβαίνεις...*»). Η επισήμανση της χρονικής περιόδου έναρξης εργασίας παράλληλα με τις σπουδές, προβάλλει την εικόνα του ιδιαίτερα εργατικού εαυτού σε αντίθεση με την πλειοψηφία των ομηλίκων. Και εξαιτίας αυτής της στάσης καταφέρνει να εδραιωθεί στο μικρό κοινωνικό περιβάλλον ως άξια καθηγήτρια οικονομικών μαθημάτων. Επίσης επισημαίνεται η ανάγκη αυτονόμησης ως άμεση συνέχεια της πορείας του βίου.

Μετά τη λήψη του πτυχίου η Γεωργία προσβλέπει στην πρόσληψή της σε κάποια δημόσια υπηρεσία, («*ήθελα να χωθώ στο δημόσιο, έκανα φουλ προκηρύξεις και έδινα εξετάσεις για παντού, τότε τους παίρναν με το τσουβάλι και πολλοί δε πηγαίνουν γιατί τα λεφτά δεν ήταν και πάρα πολύ καλά, αλλά εγώ ήθελα πιο πολύ δουλειά που να μην έχει σχέση με τον ιδιωτικό τομέα γιατί είχα δεινοπαθήσει στην πρακτική μου, εκεί θα ήμουν πιο χαλαρά, όχι ότι δε θα δούλευα. Αλλά μέχρι να συνέβαινε αυτό δούλευα σε λογιστικό γραφείο φίλου του πατέρα μου*»). Μας παρουσιάζεται το γενικότερο κλίμα της εποχής για μόνιμο διορισμό στον δημόσιο τομέα και μια τάση της ίδιας για απομάκρυνση από τον ιδιωτικό τομέα λόγω αρνητικής πρόσφατης, παρελθοντικά, εμπειρίας. Ωστόσο έως ότου επιτευχθεί αυτός ο στόχος συνεχίζει να εργάζεται στον ιδιωτικό τομέα όπου αποκτά εμπειρία. Ταυτόχρονα επιδιώκεται η εκπλήρωση των βιογραφικών στόχων με την συμπλήρωση προκηρύξεων και συμμετοχή σε εξετάσεις διαγωνισμών για διάφορα υπουργεία.

Ένα βασικό εμπόδιο που συνάντησε η αφηγήτρια ήταν ότι λόγω της κινητικής της αναπηρίας δεν ήταν δυνατή η πρόσληψη στο δημόσιο που απαιτούσε άρτια φυσική και ψυχική κατάσταση. Αναφέρει, («...*σκάλωνε το θέμα στην φυσική κατάσταση, έτσι σκέφτηκα και πήγα στην δευτεροβάθμια υγειονομική επιτροπή και μετά*

από πολύ κόπο και αγώνα και φασαρία που έκανα κατάφερα και μου δώσαν μια βεβαίωση που έλεγε ότι μπορούσα να εργαστώ ως υπάλληλος σε γραφείο δημόσιας υπηρεσίας. Εκεί είδα και άλλους να το διεκδικούν αυτό...»). Η αφηγήτρια παρουσιάζει ως προσωπικό επίτευγμα την αλλαγή μιας, κατά περίπτωση κατάστασης, εκφράζοντας την πεποίθηση ότι τα άτομα με αναπηρία δε πρέπει να επαναπαύονται στην αναπηρία τους και να διεκδικούν τα δικαιώματά τους. Επιπλέον με αυτό το αφηγηματικό απόσπασμα μας δίνεται η εικόνα των περιοριστικών συνθηκών που ίσχυαν για τα άτομα με αναπηρία καθώς και οι διάφοροι ανεπίσημοι οδοί που ακολουθούνταν προκειμένου να υπερπηδηθούν τέτοιου τύπου εμπόδια.

Έτσι η αφηγήτρια καταφέρνει και προσλαμβάνεται στο Υπουργείο Οικονομικών στο τμήμα Δημόσιας Διοίκησης και Προσωπικού εγκαταλείποντας τα ιδιαίτερα μαθήματα που έκανε. Αναφέρει («...και επιτέλους είχα προσληφθεί, δε θα επιβάρυνα άλλο τους γονείς μου, είχε καλά λεφτά, οπότε είχα αφήσει τα ιδιαίτερα. Είχα ξενοιάσει γιατί το είχα πολύ άγχος να βρω δουλειά σαν ΑμεΑ. Η δουλειά δεν ήταν ιδιαίτερα δύσκολη αλλά αλλού ήταν το πρόβλημα, ούτε στην κτιριακή υποδομή, αλλά στους ανθρώπους· με κοιτούσαν λες και τους είχα σκοτώσει τη μάνα ή τους είχα φάει τη θέση, πέντε χρόνια έμεινα εκεί, έναν φίλο είχα κάνει μόνο και οι γυναίκες ήταν λίγες...»). Η αφηγήτρια φαίνεται ότι βίωσε την διαβίωση με τους γονείς της ως ένα επιπρόσθετο βάρος γι αυτούς αναγνωρίζοντας τον κόπο και τις θυσίες τους. Η εύρεση της εργασίας, πέρα από προσωπική επιτυχία και βελτίωση ζωής, αποτελεί και τρόπο αυτονομησης και απαλλαγής ή μείωσης του βάρους των γονέων, έτσι όπως το αντιλαμβάνεται η αφηγήτρια. Ο διορισμός ερμηνεύεται ως κατάκτηση ενός επόμενου στόχου, οπότε προηγούμενες περιστασιακές εργασίες εγκαταλείπονται. Η αφοσίωση επικεντρώνεται στην εκμάθηση των νέων αντικειμένων και αρμοδιοτήτων στο εργασιακό περιβάλλον. Ένα περιβάλλον που φαίνεται να μην είναι φιλικό απέναντι στην αφηγήτρια ως άτομο με κινητική αναπηρία. Προφανώς η αιτία είναι πως υπήρχε η αντίληψη πως η κατάληψη της θέσης έγινε εξαιτίας της αναπηρίας και όχι του πτυχίου. Μας δίνεται η εικόνα ενός ανταγωνιστικού, μη φιλικού περιβάλλοντος εργασίας όπου η διαφορετικότητα δεν γίνεται αποδεκτή. Και μάλιστα σε ένα άτομο όπου η συμμετοχή και η δημιουργία σχέσεων παίζει καθοριστικό ρόλο για την ψυχική ισορροπία, η κατάσταση αυτή κρίνεται ως επιβαρυντική.

Ωστόσο η Γεωργία μας αναφέρει πως τον πρώτο καιρό επικεντρώθηκε στο να μάθει το αντικείμενό της σωστά, («εκεί ελέγχουμε τις άδειες, τα μισθολογικά, τις μετακινήσεις προσωπικού και τα πειθαρχικά παραπτώματα. Στην αρχή διάβασα πολύ, δεν έχανα σεμινάρια που μας κάναν. Ήθελα να αναλαμβάνω όσα περισσότερα γινόταν και να μη κάνω κανένα λάθος. Γενικά δεν ήθελα να δώσω δικαίωμα σε κανέναν αλλά το έβρισκαν»). Από την αφήγηση της Γεωργίας βλέπουμε πως η ανάληψη θέσης ευθύνης απαιτεί αφοσίωση, επιμονή και σκληρή δουλειά. Το αντικείμενο είναι πολύ συγκεκριμένο αλλά ως νεοδιοριζόμενη πρέπει να εργαστεί πιο σκληρά προκειμένου να ανταπεξέλθει. Στο σημείο αυτό όμως πρέπει να προστεθεί και το πρόβλημα με την έλλειψη συναδελφικότητας όπου πολλές πληροφορίες έπρεπε να τις μάθει από επίσημες πηγές και οδούς όπως είναι τα σεμινάρια και όχι από ανεπίσημες όπως οι συζητήσεις μεταξύ συναδέλφων. Επιπλέον η ανάληψη περισσότερων αρμοδιοτήτων οφείλεται αφενός στο χαρακτήρα της αφηγήτριας και αφετέρου στην διαδικασία δόμησης μιας εικόνας προς ίση μεταχείριση.

Παραθέτει αρκετά στοιχεία από το ξεκίνημα της εργασίας της και την συμπεριφορά των συναδέλφων της, («ήμουν η μόνη γυναίκα στο συγκεκριμένο τμήμα, με βλέπαν και ΑμεΑ και με θεωρούσαν λες και δε μπορούσα να κάνω τίποτα. Το ίδιο έβλεπα να βλέπουν και οι εξυπηρετούμενοι ή οι λοιποί στο κέντρο ((της Αθήνας)). Από

τη μια...όταν πέρασε καιρός βέβαια, τους φώναζα, αλλά πάλι με κακολογούσαν, από την άλλη τους έπαιρνα με το καλό, με λυπόντουσαν. Μιλούσαν μεταξύ τους στο γραφείο λες και εγώ δεν υπήρχα, γινόντουσαν χυδαίοι πολλές φορές... όταν τους έκανα παρατήρηση με φορτώνανε με δουλειές (5) ήμουν να σκάσω, στο σπίτι δε κοιμόμουν και έκλαιγα...»). Η αφηγήτρια ξεκίνησε την εργασιακή της καριέρα σε ένα ανδροκρατούμενο εργασιακό περιβάλλον δίνοντάς μας την πεποίθηση ότι την εποχή εκείνη τα οικονομικά ήταν μόνο για τον ανδρικό, υγιή πληθυσμό. Έτσι το άτομο με το διττό κοινωνικό ρόλο της γυναίκας και της κινητικά ανάπηρης, νιώθει εγκλωβισμένο. Η προσήλωση στα καθήκοντά του δεν φαίνεται να είναι λύση για τον εργαζόμενο που δεν έχει γίνει αποδεκτός από τους υπολοίπους συναδέλφους. Έτσι αποδέχεται ενεργητικά («τους φώναζα») ή παθητικά («με το καλό») αυτή τη κατάσταση. Ακόμη κι ένας δυναμικός χαρακτήρας θα νιώσει ευάλωτος όταν θα βρεθεί σε μειοψηφική θέση. Έτσι το mobbing (ηθική παρενόχληση ή ψυχολογική τρομοκρατία ή εργασιακός εκφοβισμός), παρότι είναι σύγχρονος όρος φαίνεται να υπήρχε από πολύ παλαιότερα. Η συμπεριφορά αυτή στοχεύει στη διαμόρφωση ενός εχθρικού, ταπεινωτικού περιβάλλοντος που προσβάλλει την προσωπικότητα, την αξιοπρέπεια και τη ψυχική ακεραιότητα του εργαζομένου, προκειμένου να προκαλέσει την παραίτησή του (Σάκουλα, Μπελαλή & Σταθαρού, 2014). Η ανεκτικότητα των ατόμων με αναπηρία μπορεί να κλονίζονταν περισσότερο την δεκαετία του '90, κατά την περιγραφή της αφηγήτριας, όπου δε φαίνεται να υπήρχε προάσπιση των ασφαλών συνθηκών εργασίας. Έτσι η σχέση της εργασιακής ικανοποίησης που είναι στενά συνδεδεμένη με την προσωπική ανάπτυξη και την ενίσχυση αυτοεκτίμησης και αυτοπεποίθησης, κλονίζεται.

Επιπλέον δεν καταφέρνει όπως μας αναφέρει να συνάψει συναδελφικές σχέσεις, γεγονός που για την εαυτική ταυτότητα και την προγενέστερη εμπειρία της αφηγήτριας είναι ξένο. Μια αιτία είναι το mobbing που δέχεται στον εργασιακό της χώρο. Πέρα από τον θύτη είναι και οι παριστάμενοι που αρχικά μπορεί να διατηρούν ουδετερότητα αλλά εν τέλει συμμαχούν με τον αυτουργό για διάφορους λόγους. Ο δημόσιος τομέας είναι περισσότερο εκτεθειμένος στον εργασιακό εκφοβισμό. Η κατάχρηση εξουσίας είναι συχνό φαινόμενο, καθώς η περίπλοκη δομή του συστήματος λειτουργεί ευνοϊκά για τους δράστες. Το θύμα μπορεί να βιώνει μια σειρά εκφοβιστικών ενεργειών όπως προσβολή των συνθηκών εργασίας, των κοινωνικών σχέσεων (απομόνωση, απόρριψη), αξιοπρέπειας, επαγγελματικής επάρκειας, ψυχικής υγείας. Κατά συνέπεια η παρενόχληση διαρκεί για μακροχρόνια διαστήματα με ολέθρια αποτελέσματα για την υγεία και την προσωπικότητα του θύματος. Στον ιδιωτικό τομέα η ανισότιμη σχέση εργοδότη - εργαζόμενου υποθάλπει την καταχρηστική συμπεριφορά του πρώτου. Ο εκφοβισμός εκδηλώνεται με βίαιους τρόπους και τελειώνει με την αποχώρηση του θύματος (Κοΐνης & Σαρίδη, 2013). Άλλη αιτία αποτυχίας σύναψης φιλικών και συναδελφικών σχέσεων είναι το γενικό κοινωνικό περιβάλλον που δεν φαίνεται να είναι δεκτικό στο διαφορετικό.

Οι συναισθηματικές και ψυχικές επιπτώσεις του θύματος κατακλύζονται με συναισθήματα θυμού, αυτοαμφισβήτησης, ντροπής, ανικανότητας, ταπείνωσης, απόγνωσης (Khoο, 2010) που εκφράζονται με μελαγχολία, δυσκολία συνεργασίας, άγχος (Κωνσταντίδης, 2011). Η αυτουποτίμηση είναι ένα άλλο χαρακτηριστικό του καταπιεζόμενου κι αυτή προέρχεται από την εσωτερίκευση της γνώμης που οι δυνάστες έχουν γι αυτόν. Τόσο συχνά ακούν ότι δεν είναι ικανοί για τίποτε, δε γνωρίζουν τίποτε, ότι είναι ανεπίδεκτοι μαθήσεως, ότι είναι άρρωστοι, τεμπέληδες και μη παραγωγικοί, που στο τέλος πείθονται για την ανικανότητά τους. Επιπλέον, η εργασιακή παρενόχληση πυροδοτεί νόσους που σχετίζονται με το εργασιακό άγχος

και συνιστούν σοβαρό κίνδυνο για την υγεία («*ήμουν να σκάσω, στο σπίτι δε κοιμόμουν και έκλαιγα...*»). Ωστόσο η μακροχρόνια παραμονή σε αυτήν την υπερδιέγερση μειώνει την αμυντική ικανότητα και προκαλεί την φθορά του. Τα συνήθη σωματικά συμπτώματα που έπονται της οργανικής και ψυχικής εξάντλησης είναι διαταραχές ύπνου, πονοκέφαλοι, ημικρανίες, κόπωση, διαταραχές εμμήνου ρήσεως, νευρικές συσπάσεις, κνησμοί, υπόταση/υπέρταση κ.α. (Σάκουλα, Μπελαλή & Σταθαρού, 2014). Οι επιπτώσεις έχουν αντίκτυπο και στην επιχείρηση (δημόσια, ιδιωτική) λόγω της μείωσης παραγωγικότητας, αύξησης ατυχημάτων, αδυναμία τήρησης προθεσμιών, κλονισμού της δημόσιας εικόνας

Στο πλαίσιο της επίσημης προστασίας των εργαζομένων, οι χώρες της Ε.Ε. συμπεριέλαβαν στη νομοθεσία τους προβλέψεις για την εργασιακή παρενόχληση από το 1990 και μετά. Οι σχετικές προσθήκες αφενός επισημοποίησαν την ύπαρξη του προβλήματος, αφετέρου ενθάρρυναν τη συζήτηση για τον εργασιακό εκφοβισμό, τόσο μεταξύ των εργαζομένων, όσο και μεταξύ του πολιτικού κόσμου. Εντούτοις καμία από τις ρυθμίσεις δεν προβλέπει μέθοδο θεραπείας ή αποκατάστασης της υγείας του θύματος. Στην Ελλάδα η παρενόχληση στους χώρους εργασίας σε νομικό επίπεδο δεν συνδέεται με τις συνθήκες υγιεινής και ασφάλειας, αλλά με την προσβολή της ανθρώπινης αξιοπρέπειας, καθώς ο νόμος του 2005 απαγορεύει τις διακρίσεις βάσει φύλου, εθνικότητας ή γενετήσιου προσανατολισμού. Κατά συνέπεια οι αποδέκτες αντίστοιχων συμπεριφορών δεν μπορούν να βασιστούν σε νόμους της εργατικής νομοθεσίας, αλλά σε νόμους που αφορούν γενικότερα την προστασία της αξιοπρέπειας και της προσωπικότητας (όπως το άρθρο 2, παρ.1 του Συντάγματος). Επιπρόσθετη είναι η ρύθμιση να ισοδυναμεί με απόλυση η τυχόν παραίτηση του εργαζομένου για λόγους προσβολής της αξιοπρέπειας και μειωτικών σχολίων. Αυτό βέβαια, σε περίπτωση που η διοίκηση της επιχείρησης δεν αποδέχεται την προσβολή, θα πρέπει να αποδειχτεί δικαστικά, κάτι το οποίο προϋποθέτει τη μαρτυρία των άλλων συναδέλφων για τα περιστατικά παρενόχλησης. Η καλή γνώση και χρήση των εθνικών και κοινοτικών νόμων θεωρητικά λύνει αρκετά προβλήματα, καθώς παρέχει στα θύματα τη δυνατότητα αφοπλισμού του θύτη, αποκατάστασης της ηθικής βλάβης που υπέστησαν και οικονομικής υποστήριξης για το διάστημα της ανεργίας που ενδεχομένως να επέλθει.

Η αφηγήτρια συνεχίζει αναφέροντας πως έπειτα από πέντε έτη παραμονής στο τμήμα Δημόσιας Διοίκησης και Προσωπικού του Υπουργείου Οικονομικών κινεί τις διαδικασίες για την μετάταξή της στο Λογιστήριο του Κράτους. Αναφέρει, («*...μπορεί να μην είχα κάνει φίλους αλλά είχα κάτι καλές συμπάθειες σε άλλα γραφεία, δηλαδή τι συμπάθειες, λύπηση πιο πολύ ((γέλιο)), αλλά με σύμφερε, με καταλαβαίνεις τώρα έ; Γιατί μίλησαν για μένα και μάλλον βοήθησε να πάω εκεί...*»). Χρησιμοποιώντας παρελθοντικό χρόνο, θέλει να αναφέρει όχι μόνο ένα γεγονός που έγινε παρελθοντικά αλλά και μια παροντική κατάσταση. Η αναφορά γίνεται στην αξιοποίηση γνωριμιών προκειμένου να επιτευχθούν στόχοι, πολλές φορές μη αξιοκρατικοί ή να χρησιμοποιηθούν οδοί όχι τόσο διάφανοι. Η κατάσταση αυτή φαίνεται να διαιωνίζεται αλλά και να είναι τόσο συχνή στον δημόσιο τομέα που να καταλήγει να αποτελεί υποχρεωτικό παράγοντα κατάκτησης στόχων. Η δημόσια διοίκηση, μέσα από το λόγο της αφηγήτριας, εμφανίζεται να διακατέχεται από μια παθογένεια που οφείλεται κυρίως στο γεγονός της λαφυραγωγής της μέσω των πελατειακών σχέσεων που παρακάμπτουν την ιεραρχία και προάγουν την αδιαφάνεια. Σε ένα τέτοιο σύστημα, τα μέλη επιτυγχάνουν πρόσβαση σε άτομα που έχουν επιρροή.

Συχνά η αφηγήτρια αισθάνεται την ανάγκη να επικυρώσει ρητά το ενδιαφέρον του συνεντευκτή («*με καταλαβαίνεις τώρα έ;*») σε σχέση με αυτά που διηγείται. Στην περίπτωση αυτή ο συνεντευκτής οφείλει να δηλώσει το ενδιαφέρον του και να ζητήσει από τον αφηγητή να συνεχίσει. Η πράξη αυτή φαίνεται να είναι λογική καθότι στη ροή της σκέψης και του λόγου, παραθέτονται ειλικρινείς αφηγήσεις που σε διαφορετικές περιπτώσεις δεν θα έρχονταν στην επιφάνεια.

Επιπλέον, στο κομμάτι αυτό της αφήγησης, αντιλαμβανόμαστε πως η αναπηρία αξιοποιείται ως μέσο προώθησης προσωπικών συμφερόντων της αφηγήτριας την εποχή εκείνη, όπως συμβαίνει και σήμερα. Πολλά άτομα με αναπηρία εκμεταλλεύονται την αναπηρία τους προκειμένου να αντλούν επιδοτήσεις και να επαναπαύονται σε αυτές ή γενικά να προκαλούν ή να αξιοποιούν την αναπηρία τους για βιοποριστικούς λόγους ή για διευκολυντικές παρεμβάσεις. Ωστόσο, στην έως τώρα αφήγηση της Γεωργίας δεν υπήρχε τέτοια διάθεση εκμετάλλευσης της αναπηρίας της. Αυτή η βιογραφική αλλαγή ίσως οφείλεται στην έντονη εσωτερική ανάγκη της να αλλάξει θέση και περιβάλλον εργασίας προκειμένου να αποφύγει το mobbing και να δημιουργήσει μια νέα κατάσταση σε ένα νέο περιβάλλον. Επίσης μπορεί να οφείλεται στο ίδιο το δημόσιο σύστημα που ενώ δε κατάφερε να αλλάξει η αφηγήτρια, συνέβη να αλλάξει το σύστημα την ίδια. Και όπως επίσης αναφέρει ο Πανταζής Παύλος (1997): *«η ταυτότητα δεν είναι ένα παγιωμένο και αμετάτρεπτο προσωπικό σύστημα για να αντιμετωπιστεί ως δεδομένη κατάσταση, αλλά είναι μια εν εξελίξει διεργασία και γι αυτό είναι το ζητούμενο».*

Η αφηγήτρια βρίσκεται σε άδεια περίπου δύο εβδομάδες προκειμένου να οριστικοποιηθούν οι διαδικασίες μετάταξής της. Στην νέα της θέση η αφηγήτρια, γνωρίζοντας πλέον την εργασιακή κουλτούρα του δημοσίου συστήματος, επιδιώκει όχι να το αλλάξει, αλλά να προλάβει τις καταστάσεις εκείνες που θα φέρουν στο προσκήνιο την αναπηρία της και θα την μειώσουν ως ανθρώπινη ύπαρξη. Αναφέρει, *(«...το καλό ήταν πως εκεί δε με ήξερε κανείς, μπορούσα να κάνω νέα αρχή έχοντας στο νου μου αυτά που μου συνέβησαν ή (3) άφησα να μου συμβούν στην προηγούμενη θέση. (3) Έτσι δε σήκωνα μύγα στο σπαθί μου, έγινα πολύ (.) σκύλα. Όποιος πήγαινε να με θίξει, είτε συνάδελφος, είτε εξυπηρετούμενος, τον έβαζα στη θέση του. Είχα γίνει πιο δυναμική. Και η πλάκα ξέρεις ποια ήταν; Ότι τώρα με συμπαθούσαν πιο πολύ (ή πιο πολλοί), όλοι»).* Η αφηγήτρια σε αυτό το σημείο της ζωής της φαίνεται να κάνει μια νέα αρχή, προσπαθεί να ορθοποδήσει κάνοντας ένα νέο ξεκίνημα έχοντας την βιογραφική εμπειρία της αποκρυσταλλωμένη στο νου. Η αλλαγή αυτή της θέσης εργασίας μπορεί να ερμηνευτεί ότι βιώνεται απελευθερωτικά λόγω των δυσμενών καταστάσεων και η αφηγήτρια προβαίνει σε επανιεράρχηση των αξιών, των προτεραιοτήτων και των αναγκών. Ο εαυτός φαίνεται περισσότερο ώριμος, έχει μάθει από τα λάθη του («*άφησα να μου συμβούν*») και επαναδιαπραγματεύεται εσωτερικά τους νέους όρους βίωσης της καθημερινότητας. Έτσι η διεκδίκηση της ίσης μεταχείρισης και του αλληλοσεβασμού είναι εμφανής και φαίνεται να επιτυγχάνεται. Επίσης το διάστημα των δύο περίπου εβδομάδων που μεσολάβησαν για την μετάταξη φαίνεται να λειτούργησε κατασταλτικά στον επαναπροσδιορισμό της βιογραφικής τροχιάς. Αυτό είχε σαν αποτέλεσμα στην νέα θέση να δημιουργήσει συμπάθειες λόγω της δυναμικότητας του χαρακτήρα της, όπως τότε στα μαθησιακά της χρόνια, όπου εξαιτίας της συμμετοχής της και της διεκδίκησης των δικαιωμάτων της, η αναπηρία έπονταν της προσωπικότητας. Όπως αναφέρει χαρακτηριστικά ο Habermas (1981): *«τα άτομα μπορούν να οικοδομήσουν μια προσωπική ταυτότητα μόνο στο βαθμό που θα αναγνωρίζουν ότι η αλληλουχία των δράσεών τους σχηματίζει μια ιστορία ζωής που δύναται να γίνει αντικείμενο αφήγησης και μια κοινωνική ταυτότητα μόνο όταν*

αναγνωρίσουν ότι διατηρούν το ανήκειν σε κοινωνικές ομάδες μέσω της συμμετοχής τους σε διαντιδράσεις και συνάμα ότι εμπλέκονται στη δυνάμενη να εξιστορηθεί ιστορία των συλλογικοτήτων».

Η αφηγήτρια έμεινε σε αυτή τη θέση εργασίας επτά έτη. Το αντικείμενο της εργασίας ήταν συγκεκριμένο κάτι το οποίο είχε διττή έννοια, αναφέρει πως («...κοίταξε εκεί είναι σαν να είσαι βοηθός λογιστή με πελάτη το κράτος. Έλεγα κάποιες δαπάνες αλλά μη φανταστείς τίποτα τρελό. Είδα πολλά... αλλά εμένα με ένοιαζε να μάθω τη δουλειά, να μη κάνω λάθη και να εξελιχθώ σε κάτι άλλο ρε παιδί μου. Έμαθα δε λέω, καταλαβαίνεις πως λειτουργούν τα οικονομικά... και το κράτος μια επιχείρηση είναι... ήμουν πολύ σωστή αλλά ένιωθα να βαλτώνω... αυτό με έτρωγε»). Τα ευσυνειδητα άτομα που κατέχουν ήδη μια θέση εργασίας ενδιαφέρονται για την προσωπική τους εξέλιξη. Αφού έχουν λύσει το βιοποριστικό τους πρόβλημα, επιδιώκουν την πνευματική τους ανάπτυξη και εξέλιξη μέσα από την εργασία όπου διευρύνονται οι γνωστικοί ορίζοντες και οξύνεται συνήθως η κριτική ικανότητα. Η εργασία μπορεί να συνεισφέρει στην ανάπτυξη της κοινωνικότητας των ατόμων με αναπηρία με παράλληλη συνειδητοποίηση των αναγκών του άλλου. Η εργασία λοιπόν αποτελεί τη βάση για την ανθρώπινη ανάπτυξη. Ωστόσο αυτή η ανάπτυξη ή εξέλιξη μπορεί να φτάσει σε ένα συγκεκριμένο σημείο όπου η περαιτέρω άνοδός της να μην είναι εφικτή. Αυτό δημιουργεί στρεσογόνες καταστάσεις στο άτομο το οποίο ψάχνει να βρει λύσεις και διεξόδους.

Έπειτα από πάνω από μια δεκαετία εργασίας στο Δημόσιο τομέα, η αφηγήτρια αναφέρει πως («...για μένα τα δέκα χρόνια πρέπει να είναι το όριο που όλοι όσοι εργάζονται θα έπρεπε να αλλάζουν αντικείμενο και περιβάλλον εργασίας. Ή ακόμη και αν το αισθάνονται νωρίτερα ότι δε μπορούν άλλο, να το κάνουν, να αλλάξουν ρότα, όπως έκανα κι εγώ. Γνωρίζω τα προσόντα μου και τις ικανότητές μου γι αυτό κι έφυγα από το Δημόσιο. Οι γονείς μου νόμιζαν ότι τα είχα χάσει ((γέλια)). Είχα ζητήσει άδεια άνευ αποδοχών που δεν την ανανέωσα»). Η αφηγήτρια μας καταθέτει την προσωπική της άποψη για το πώς θα έπρεπε να είναι η σκέψη των εργαζόμενων στον δημόσιο τομέα ώστε να αισθάνονται και να είναι οι ίδιοι περισσότερο παραγωγικοί, δημιουργώντας παράλληλα προσθετική αξία και στις παροχές των δημόσιων υπηρεσιών. Η αυτογνωσία και αυτοεπίγνωση είναι προαπαιτούμενοι παράγοντες για την καριέρα και την προσωπική ανέλιξη. Ακόμη κι όταν από τους σημαντικούς «άλλους» (γονείς), δεν λάβεις την αναμενόμενη υποστήριξη, τότε, η αφηγήτρια μας αναφέρει πως πρέπει ο καθένας να βασιστεί στον εαυτό σου και να αναλάβει το ρίσκο.

Συνεχίζει στο ίδιο αφηγηματικό μοτίβο αναφέροντας πως («Εμένα δεν ήταν αυτό το όνειρο ζωής μου. Εγώ θέλω να μαθαίνω συνεχώς νέα πράγματα και αυτό στο Δημόσιο δε γίνεται. Ά και τώρα με τις μειώσεις που έχουν γίνει και δεν έχει ούτε οικονομικό κίνητρο ο άλλος να μείνει, χαίρομαι ακόμη πιο πολύ για μένα»). Υπάρχουν σημεία βιογραφικής τροχιάς όπου τα άτομα καλούνται να αποφασίσουν για ανάληψη ρίσκου σε αποφάσεις επαγγελματικής ανέλιξης και προσωπικής εξέλιξης. Το άτομο μαθαίνει την έκβαση και το «όφελος» της κίνησης αυτής μετά το πέρας της λήψης της απόφασης όπου και σχεδιάζει τα επόμενα βήματά του ανάλογα της έκβασης. Τα αποτελέσματα είναι ορατά, τότε βραχυπρόθεσμα και πότε μακροπρόθεσμα. Η αφηγήτρια νιώθει ικανοποιημένη από τις αποφάσεις της καθώς και δικαιωμένη. Φαίνεται πως η αποκομισθείσα βιοματική εμπειρία και γνώση οικοδομεί έναν ολοκληρωμένο εαυτό που ξεπερνά τα εμπόδια που θα μπορούσε η αναπηρία της να συναντήσει.

Συνεχίζει λέγοντας («Έτσι επανήλθα στο χώρο απ' όπου ξεκίνησα, τα λογιστικά. Στην αρχή σε λογιστικό γραφείο και τώρα έχω πολλούς πελάτες καθαρά δικούς μου. = Μπορώ να σου πω πως ο ιδιωτικός τομέας είναι γεμάτος από νέους ανθρώπους που είναι φουλ από δεξιότητες και μπορείς να μάθεις πολλά από αυτούς. Ο ιδιωτικός τομέας είναι πολύ πιο δημιουργικός και λυπάμαι που το υψηλό επίπεδο των στελεχών στο Υπουργείο ((Οικονομικών)) δεν αξιοποιείται γιατί βάλτωσε στην νοοτροπία του. Ο εαυτός παρουσιάζεται εμφανώς με περισσότερη ώριμη σκέψη και έρχεται σε αντίθεση με τον τρόπο σκέψης του νέου που έρχεται αντιμέτωπος με την αγορά εργασίας, όπως είχε αναφέρει («...αλλά εγώ ήθελα πιο πολύ δουλειά που να μην έχει σχέση με τον ιδιωτικό τομέα γιατί είχα δεινοπαθήσει στην πρακτική μου, εκεί θα ήμουν πιο χαλαρά, όχι ότι δε θα δούλευα...»). Τώρα η κριτική ικανότητα είναι ανεπτυγμένη λόγω των εμπειριών όπου ωθεί το άτομο να αναθεωρήσει στάσεις και απόψεις. Έτσι ο βίος κάνει τον κύκλο του και από την έντονη αποφυγή από τον ιδιωτικό τομέα (αρχική κατάσταση), επανέρχεται επανεκτιμώντας στο σημείο εκκίνησης («επανήλθα στο χώρο απ' όπου ξεκίνησα») ώστε να νιώσει περισσότερο δημιουργικός.

3.27 Σύνοψη Τρίτου μέρους

Η ανάγκη του ατόμου με αναπηρία να αυτονομηθεί και να ανεξαρτητοποιηθεί από την οικογένεια μπορεί να εκδηλωθεί με διάφορους τρόπους. Ο σημαντικότερος ίσως είναι η εκπαίδευση και η εύρεση της κατάλληλης βιώσιμης εργασίας όπου μέσα από αυτή θα καλύπτει υλικές και ψυχικές ανάγκες. Το περιβάλλον εργασίας είναι ένα ζωτικής σημασίας σημείο που πρέπει να εξεταστεί καθώς είναι σημαντικός παράγοντας που διασφαλίζει την εσωτερική συνοχή και διατήρηση της θέσης εργασίας. Είναι σκόπιμο να αναφερθεί ότι αποτελεί, μαζί με το ύψος και το σύστημα αμοιβών, τα σημαντικότερα κίνητρα εργασίας.

Το εργασιακό περιβάλλον το αποτελούν οι άνθρωποι που εργάζονται σε αυτό και όσο υψηλότερα καταρτισμένο, γνωστικά και πολιτισμικά είναι, τόσο ποιοτικότερη η παροχή υπηρεσίας και αυξημένα τα ποσοστά εργασιακής ικανοποίησης. Ένα μη υγιές εργασιακό περιβάλλον δημιουργεί προβλήματα τόσο στην επιχείρηση (δημόσια ή ιδιωτική) όσο και στο άτομο (θύτης, θύμα, παρατηρητής). Φαίνεται ότι τις τελευταίες τρεις δεκαετίες έχουν γίνει αρκετά βήματα στον εργασιακό χώρο για την άρση τέτοιων φαινομένων.

Ο εαυτός μπορεί να περάσει από πολλές δοκιμασίες μέχρι να ωριμάσει και να αποκρυσταλλώσει απόψεις. Η κατασκευή της κοινωνικής ταυτότητας είναι μια διαδικασία που διαιωνίζεται και υπόκειται σε αλλαγές.

Η προσωπική εξέλιξη είναι κάτι που απασχολεί ή πρέπει να απασχολεί τα άτομα με αναπηρία. Ο εργασιακός βίος κάνει κύκλους, έχει διακυμάνσεις, περνά από στάδια ανεργίας, αεργίας, απασχόλησης, όπως άλλωστε από διακυμάνσεις διακατέχεται και η βιογραφική τροχιά του ατόμου.

3.28 Δ. Τέταρτη ενότητα: Εμβόλιμες ερωτήσεις - Κλείσιμο συνέντευξης

Αν μπορούσες να ζητήσεις κάτι από το κράτος, ποιο θα ήταν αυτό;

(«περισσότερη μέριμνα για τα άτομα με αναπηρία νομίζω, όποια και να είναι αυτή και να βοηθούνται να βρουν δουλειά, να ξεφεύγουν, να νιώθουν χρήσιμοι.») Σε κρατικό επίπεδο, αυτό που θα έπρεπε να γίνει, είναι να εφαρμοστούν ουσιαστικές πολιτικές που να στοχεύουν στην ομαλή ένταξη των ατόμων με αναπηρία σε όλες τις εκφάνσεις της κοινωνικής ζωής. Θα πρέπει δηλαδή το κράτος να δημιουργήσει υπηρεσίες στελεχωμένες με εξειδικευμένο προσωπικό και από τη στιγμή που καταγράφεται περιστατικό κάποιου αναπήρου στη χώρα, να παρεμβαίνει άμεσα έτσι ώστε, να του παρέχει τα απαραίτητα εφόδια για να μπορέσει να ενταχθεί φυσιολογικά στην κοινωνία και να αυτονομηθεί. Έτσι θα επιτευχθεί πραγματική και ουσιαστική αποκατάσταση στο άτομο και την κοινωνία.

3.29 Αναλυτική αφαίρεση

Ανασυγκρότηση της μορφής της συνολικής βιογραφικής αφήγησης και εμπειρίας.

Στη γενική αφήγησή της δεν παρουσιάζονται μεταβολές. Ωστόσο δίνεται ιδιαίτερη βαρύτητα στον άξονα της επαγγελματικής αποκατάστασης κάτι που φαίνεται να καταξιώνει την αφηγήτρια και να έχει περισσότερη σημασία για την ίδια. Η αφηγήτρια επιδιώκει την αποδοχή ως αξιότιμο μέλος σε κάθε μικρο-κοινωνία που επιδιώκει να ενταχθεί (σχολείο, χώρος εργασίας). Η συμμετοχή με δράση έχει σημαντική βαρύτητα στο βίο της και στη ψυχοσύνθεσή της. Η εκπαίδευση που λαμβάνει αποτελεί σημαντικό παράγοντα για τις θέσεις εργασίας που θα αναληφθούν μελλοντικά.

Ως εργαζόμενη επιδιώκει την αναβάθμισή της, γνωστική, ιεραρχική και οικονομική. Δεν διστάζει να αναλάβει ρίσκα και η αναπηρία της δεν αποτελεί εμπόδιο. Τα τυχόν εμπόδια αντιμετωπίζονται με βάση την αποκτηθείσα προγενέστερη εμπειρία της.

Ο εαυτός προβάλλεται ως ενεργητικός, ικανός να αναλάβει διάφορους ρόλους και διαθέσιμος κάθε στιγμή να παρουσιάσει την αξία του.

Ανασυγκρότηση βιογραφικής συγκρότησης και νοημάτων

Ο προσδιορισμός του εαυτού προς τους άλλους γίνεται σε ίσες βάσεις από τα πρώιμα σχολικά χρόνια. Η αίσθηση του «συνανήκειν» είναι έντονη και ο εαυτός τοποθετείται στον κοινωνικό χώρο με γνώμονα την καταλαμβανόμενη θέση εργασίας και την επιθυμία ψυχικής ανάτασης μέσα από αυτή.

Η τάση για διαρκή βελτίωση του επιπέδου ζωής απαιτεί μεγάλα ψυχικά αποθέματα και δυνάμεις. Τα άτομα με ειδικές ανάγκες δεν αποτελούν εξαίρεση στην προσπάθεια αυτή και δε πρέπει να κάνει εντύπωση η διεκδίκηση των αυτονοήτων (δικαίωμα στη μόρφωση και στην εργασία) με τον κάθε δυνατό τρόπο.

Ανασυγκρότηση βιογραφικής σημασίας κοινωνικής μεταβολής.

Η ψυχολογική βία που δέχονται πολλές φορές τα άτομα με ειδικές ανάγκες, είτε αυτή παίρνει τη μορφή του bullying είτε του mobbing είναι μια κατάσταση που πρέπει να ληφθεί σοβαρά υπόψη από τις κοινωνίες. Ο ανταγωνισμός μπορεί να είναι αποδεκτός προκειμένου να επιτευχθούν στόχοι, μπορεί να περιλαμβάνει και συγκρούσεις αλλά αυτές πρέπει να βασίζονται σε επαγγελματικά θέματα και να εστιάζουν εκεί και όχι σε προσωπικές αξίες.

3.30 Σύνταξη έκθεσης διαδικασίας συνέντευξης Αντώνη

Η γνωριμία με τον αφηγητή έγινε έπειτα από σύσταση οικείου ατόμου του ερευνητή. Ο αφηγητής παρουσιάστηκε ως άτομο που έχει αντιμετωπίσει ποικίλες καταστάσεις λόγω της αναπηρίας του και έχει περάσει από διάφορες ψυχολογικές καταστάσεις. Ακολούθησε τηλεφωνική γνωριμία όπου ο αφηγητής έδειξε δυσπιστία και χρειάστηκε η μεσολάβηση τρίτου ατόμου που τυγχάνει της εμπιστοσύνης του προκειμένου να εξηγήσει αναλυτικότερα το σκοπό της συνέντευξης και την διαδικασία.

Κατοικεί σε μονοκατοικία στην Πετρούπολη και όπως ο ίδιος αναφέρει επιδιώκει να περνά ήρεμα τη ζωή του με τη σύζυγό του βοηθώντας επίσης στο μέγαλωμα των εγγονιών του που μένουν σχετικά κοντά του. Δεν εργάζεται, αλλά δεν έχει πάντα θετική διάθεση για αλλαγές στην ρουτίνα του, οπότε αποφάσισε ο ίδιος για την χρονική στιγμή της συνέντευξης.

Η αφηγηματική μορφή είναι σταθερή και ο τύπος αφήγησης διακρίνεται από την τραγωδία με χαρακτηριστικό την εναλλαγή στην αφηγηματική κλίση, όπου ξεκινά προοδευτικά και έπειτα οπισθοδρομεί εξαιτίας ενός καθοριστικού συμβάντος, όπου το υποκείμενο εμφανίζεται ως έρμαιο της μοίρας.

3.31 Σύντομο ιστορικό του Αντώνη

Η αφηγηματική διαδικασία ξεκινά με την κατάθεση βιογραφικών στοιχείων μέχρι την στιγμή του ατυχήματος που προκάλεσε την αναπηρία του. Γίνεται ιδιαίτερη αναφορά στο δυνατό σώμα το οποίο αποτέλεσε παράγοντα κάλυψης θέσεων εργασίας. Από προσωπική του απόφαση εγκατέλειψε νωρίς το σχολείο και ασχολήθηκε με διάφορες εργασίες και αθλητικές δραστηριότητες. Δημιούργησε οικογένεια από μικρή ηλικία. Έπειτα παραθέτονται οι αλλαγές στη βιογραφική του τροχιά καθώς και το πώς ο ίδιος βίωσε ψυχολογικά την αλλαγή αυτή και πως διαγράφει τη τροχιά του βίου του ως σήμερα.

3.32 Α. Πρώτη αφηγηματική ενότητα: Συνοπτική παράθεση βίου προ αναπηρίας

Ο Αντώνης γεννήθηκε στην Πετρούπολη Αττικής όπου και πέρασε όλη τη ζωή του ως σήμερα. Αναφέρει πως «δεν μου αρέσουν τα ταξίδια και γενικά οι αλλαγές στη ζωή μου» και συνεχίζει αναφέροντας πως η μητέρα του αρρώστησε και πέθανε από καρκίνο όταν ήταν μικρός και το μέγαλωμά του ανέλαβε ο θείος του (αδελφός της μητέρας του) που είχε άλλα δύο συνομήλικα με τον ίδιο παιδιά. Πατέρα δε γνώρισε ποτέ. Ωστόσο ο θείος του απεβίωσε από έμφραγμα όταν ο ίδιος ήταν έντεκα ετών, γεγονός που τον συντάραξε επίσης. Αναφέρει «ένιωθα πως έχανα συνέχεια δικούς μου ανθρώπους, λες και ήμουν κακός άνθρωπος και δε μου άξιζε να έχω ανθρώπους δίπλα μου, σαν να έφταιγα εγώ...». Ο αφηγητής βιώνει το θάνατο των κοντινών του ανθρώπων ως θεία τιμωρία νιώθοντας υπαίτιος για αυτούς. Στην ανήλικη ζωή του, ο θάνατος των δικών του ατόμων, μητέρας και θείου, βιώνεται ως μια κατάσταση που δε μπορεί να διαχειριστεί ή να ελέγξει. Φαίνεται πως τα παιδιά

χρεώνουν στον εαυτό τους τις κακουχίες της ζωής καθώς δεν υπάρχει το συναισθηματικό «δίκτυ ασφαλείας» που μπορεί να προσφέρει η οικογένεια.

Όταν ο αφηγητής εισήλθε στην εφηβεία, η θεία του ξαναπαντρεύτηκε αλλά οι σχέσεις στο νέο οικογενειακό σύστημα δεν ήταν καλές, «...μετά που πέθανε πέρασα δύσκολη εφηβεία, ένιωθα ξένος, σαν να μην ήταν αίμα μου και αυτό το ένιωθα (4) ήθελα να φύγω, σαν να μην είχα κανέναν». Οι ψυχολόγοι (Gergen, 1997; Barker, 1968) λένε πως η αντίληψη του ατόμου για την ταυτότητά του χαρακτηρίζεται από την αίσθηση του ανήκειν και την αίσθηση του διαφέρειν, που θεμελιώνονται μέσα στην οικογένεια από τη βρεφική ήδη ηλικία. Κάνοντας μια αναδρομή στα μαθησιακά του χρόνια ο αφηγητής αναφέρει πως στο σχολείο ήταν μέτριας απόδοσης «το εικοσάρι δε το 'χα δει πουθενά, μόνο στη γυμναστική...ήμουν πολύ καλός στα αθλητικά, αυτό εξάλλου και μου άρεσε και ζέδινα εκεί, βασικά στο ποδόσφαιρο, έτρεχα γρήγορα και μου έκοβε πολύ γενικά, έτσι είχα και πολλούς φίλους». Ωστόσο, όντας κάποιος ανήλικος, «το ανήκειν» προέρχεται από την ανάγκη για συνεχή διατήρηση και βελτίωσης της κοινωνικής θέσης του ατόμου που οδηγεί στην οργάνωση υποομάδων μέσα στην κοινωνία. Τα άτομα αναζητούν την ομάδα που φαντάζει ως η πλέον ισχυρή, αξιόπιστη, συμβατή με τις ανάγκες τους και που θα τους προσδώσει κύρος, κοινωνική υπεροχή, θα συμβάλλει στη θετική αυτοαξιολόγησή τους, θα τονώσει το αίσθημα της ασφάλειας και θα διατηρήσει τη συνοχή της ομάδας.

Οι ενθυμίσεις του αφηγητή για τις σωματικές του ικανότητες στον προ αναπηρίας βίο του αποτυπώνονται ως εξής: «από μικρός είχα όγκο, δύναμη... αυτό ήταν το διαβατήριό μου για να βρίσκω δουλειές... είχα αθλητική πυγμή... εγώ κανόνιζα και χώριζα τις ομάδες όταν παίζαμε μπάλα». Την περίοδο αυτή ο αφηγητής τονίζει την πειθαρχία και κυριαρχία του σώματός του, χαρακτηριστικά που του εξασφαλίζουν πληθώρα εργασιακών ευκαιριών, κοινωνικές συναναστροφές, αυτοεκτίμηση. Ωστόσο ωθείται στην εγκατάλειψη του σχολείου, «το γυμνάσιο τότε το είχα φτάσει μέχρι τη τρίτη τάξη αλλά δεν έβρισκα νόημα και το άφησα για να δουλέψω, με ζητούσαν από παντού, πακετάριζα κιβώτια σε εργοστάσια και τα κουβαλούσα στα φορτηγά, έκανα μετακομίσεις, βοηθούσα σε κάτι γεραμούς στο Σκαραμαγκά, έπαιζα ποδόσφαιρο... είχα χτίσει σώμα... αυτός ήμουν εγώ, πάντα με βρώμικα νύχια και αθλητικά παπούτσια». Οι εργασίες που επέλεγε ο αφηγητής απαιτούσαν άρτια φυσική κατάσταση και μυϊκή δύναμη. Το σώμα του είχε διαμορφωθεί μέσα από τη δυναμική της εργασιακής διαδικασίας και του αθλητισμού. Ενώ εργάζονταν πολλές ώρες σε διάφορους εργασιακούς χώρους, ο αφηγητής αναφέρει πως «κι όμως σου λέω προπόνηση στην ομάδα δεν έχανα, ήμουν βασικός», προπονούνταν αρκετές φορές την εβδομάδα και κάθε σαββατοκύριακο έπαιζε σε αγώνες όπου μετά διασκεδάζε με τους συναθλητές σε κέντρα διασκέδασης.

Στην ηλικία των είκοσι ετών ο Αντώνης παντρεύεται και ξεκινά να εργάζεται πιο εντατικά προκειμένου να ανταπεξέλθει στις οικονομικές ανάγκες της οικογένειάς του. Χαρακτηρίζει την έγγαμη ζωή του ως ήπια «με την γυναίκα μου έχω ήρεμη ζωή, την αγαπάω όσο τίποτα στον κόσμο, έχουμε κάνει και δύο παιδιά ((αγόρι, κορίτσι)) και προσπαθώ να μη σκέφτομαι το πώς πέρασα εγώ με την θεία μου και τα ξαδέλφια μου τότε». Η ανάγκη να φύγει το άτομο από ένα οικογενειακό σύστημα όπου δε νιώθει ισότιμο μέλος φαίνεται να το οδηγεί σε αποφάσεις που θα τον ωθήσουν να εγκαταλείψει από νωρίς την εφηβική ζωή ώστε να περάσει στην ενήλικη. Η μετάβαση αυτή γίνεται για λόγους όπου δεν προσφέρονται οι βιώσιμες προοπτικές να παραμείνει το άτομο στη προγενέστερη κατάσταση και το σύστημα. Ο αφηγητής δηλώνει πως «δεν ένιωθα παιδί πια, είχα μια σκληρή ωριμότητα μέσα μου και μόλις είχα αφήσει το λύκειο σκεφτόμουν αλλιώς από τους άλλους. Ήθελα να παντρευτώ και

να κάνω την δική μου οικογένεια, είχα χρήματα, υγεία, γιατί να το καθυστερώ;». Η ανάγκη ή η επιλογή της πρόωμης μετάβασης από την ανήλικη στην ενήλικη κατάσταση δηλώνει την εσωτερική και οικογενειακή κατάσταση του αφηγητή ως ανάγκη να αποδεσμευτεί από ότι δε τον καλύπτει ή θεωρεί ότι δεν έχει να του προσφέρει και να μεταβεί στην επόμενη κατάσταση που ορίζεται ως κοινωνικά ορθή, να έχει εργασία και να δημιουργήσει την δική του οικογένεια.

Αναφέρει ωστόσο πως τα πρώτα χρόνια του έγγαμου βίου, οι εργασίες του και το ποδόσφαιρο είχαν κεντρικό ρόλο στη ζωή του. Ωστόσο μόλις απέκτησε τον πρώτο του γιό, οι αθλητικές του συμμετοχές μειώθηκαν κάτι που ενισχύθηκε και με την γέννηση της κόρης του. Αναφέρει πως «*ήμουν μικρός σε ηλικία αλλά δυνατός, η ζωή μου και ο γάμος μου είχαν τα κλασσικά σκαμπανεβάσματα, αλλά η οικογένειά μου ήταν η προτεραιότητά μου (3) αλλά μου έλειπε πολύ και το ποδόσφαιρο και οι φίλοι που είχα εκεί και μετά από καιρό αποφάσισα να επιστρέψω. Θα νόμιζε κανείς ότι μετά από τόσο καιρό θα έχω χάσει την φόρμα μου αλλά όχι. Οι δουλειές με κρατούσαν σε φόρμα, τότε το σώμα μου ήθελε απλά λίγο ζέσταμα*». Η ανάγκη για προσωπική ψυχαγωγία αλλά και η σύντομη παραμονή σε προγενέστερο στάδιο οδηγούν το άτομο σε εκούσια μεταφορά του στο στάδιο αυτό που ένιωθε την ευχαρίστηση και το λιγότερο άγχος.

Στην ηλικία των 25, ο βίος του αλλάζει «*...στον τελευταίο μου αγώνα, στην διεκδίκηση της μπάλας συγκρούστηκα άτσαλα με το κεφάλι στο στήθος του αντιπάλου και έπεσα με την πλάτη στον σιδερένιο πάγκο... 'με αποτέλεσμα τη ρήξη της σπονδυλικής στήλης'*». Ο αφηγητής αλλάζει το αφηγηματικό του ύφος, κάτι που μεταφράζεται ως σημείο ορόσημο στη ζωή του. Ο Seymour (2002) αναφέρει πως το σώμα γίνεται μνημείο το δευτερόλεπτο που διακόπτεται η σπονδυλική στήλη. Το σημείο αυτό της ζωής του αφηγητή γίνεται σημείο αναφοράς.

3.33 Σύνοψη πρώτου μέρους

Στο πρώτο μέρος ο αφηγητής αναφέρει την οικογενειακή του κατάσταση και τις αλλαγές που υπέστη. Μας αφηγείται τις αθλητικές του ικανότητες και την ιδιότητά του να αναπτύσσεται ως άτομο μέσα από τις αθλητικές και επαγγελματικές του δραστηριότητες. Τονίζεται η ικανότητα και η δύναμη του σώματος. Εγκαταλείπει από νωρίς, σε σχέση με τους ομηλικούς του, το στάδιο της ανήλικης ζωής που περιλαμβάνει, μεταξύ άλλων, σχολική μόρφωση και λοιπές δραστηριότητες για να μεταβεί στον έγγαμο και εργασιακό βίο. Αυτός αποτυπώνεται με θερμά λόγια για το δεσμό με την γυναίκα του και τη γέννηση των παιδιών του.

3.34 Β. Δεύτερη αφηγηματική ενότητα: Ο βίος ως προσωπική τραγωδία.

Ο αφηγητής αναφέρει «*εγώ που δεν είχα αρρωστήσει ποτέ, τώρα δε μπορούσα να κινηθώ, το σώμα μου αχρηστεύτηκε, είχα πέσει σε κατάθλιψη, έκλαιγα και ήθελα απλά όλα να είναι ψέμα. Μπήκα σε διαδικασία αποκατάστασης της κάκωσης του νωτιαίου μυελού... για δέκα μήνες... ήταν σοβαρό, μου είχαν πει ότι δε θα περπατήσω ξανά και θα προσπαθήσουμε να ενδυναμώσουμε τα χέρια. Η ζωή μου είχε τελειώσει τότε, είχε σταματήσει από τη στιγμή που έγινε. Ήθελα το παλιό μου σώμα πίσω, χωρίς πρόβλημα, χωρίς τη βλάβη στην θωρακική χώρα T12*». Από την πρώτη στιγμή ο αφηγητής βίωσε την νέα του κατάσταση ως προσωπική τραγωδία υιοθετώντας το

ιατρικό μοντέλο. Το ατομικό/ιατρικό μοντέλο συνδέει την αναπηρία με την «ελλειμματική» φυσική κατάσταση του ατόμου και ερμηνεύει τη σωματική βλάβη με βιολογικούς/ιατρικούς όρους. Κύρια αιτία της αναπηρίας, σύμφωνα με αυτό το μοντέλο, είναι το βιολογικό σώμα (Καραγιάννη, Ζώνιου-Σιδέρη, 2006). Αναπηρία είναι το αποτέλεσμα μιας φυσικής κατάστασης εγγενής στο άτομο (είναι μέρος του σώματος του ατόμου που πάσχει) και αποτελεί κάθε σωματική, νοητική ή άλλη «απόκλιση» ή «ελάττωμα» του ατόμου που μειώνει την ποιότητα ζωής του εξαιτίας των μειονεκτημάτων που παρουσιάζει (Oliver, 1996). Η αναπηρία είναι μια παθολογία του ατόμου, μια προσωπική τραγωδία, μια ανωμαλία και αποτέλεσμα της ανεπάρκειας. Σ' αυτήν την ιατρική προσέγγιση, η αναπηρία είναι αποτέλεσμα συγκεκριμένης παθολογίας και επομένως, οι άνθρωποι με ανεπάρκειες είναι «φυλακισμένοι μέσα στα σώματά τους».

Το πρόβλημα ή η ανεπάρκεια προκαλεί την αναπηρία και το άτομο είναι το θύμα της. Είναι ένα τρομερό γεγονός αλλαγής στη ζωή του ανθρώπου που συμβαίνει σπάνια και σε άτυχους ανθρώπους (Oliver, 1996). Η αναπηρία αντιμετωπίζεται ως ιατρικό περιστατικό με ψυχολογικές προεκτάσεις, παρά ως κοινωνικό φαινόμενο. Τα ιατρικά επαγγέλματα έχουν κεντρικό ρόλο στο ιατρικό μοντέλο αναπηρίας. Η κρίση για το εάν ένα άτομο είναι «άτομο με αναπηρία» ή όχι, βασίζεται κατά κύριο λόγο σε ιατρικές γνωματεύσεις και ταξινομήσεις. Το μοντέλο υποστηρίζει ότι αποκλειστικά μέσω της ιατρικής αντιμετώπισης πολλές «δυσλειτουργίες» μπορούν να αποκατασταθούν και τα άτομα μπορούν να γίνουν «φυσιολογικά». Κατά συνέπεια η ασθένεια και η ανικανότητα διαχείρισης των σωματικών και ψυχικών λειτουργιών που κάνει να πάσχει το άτομο περιστρέφονται γύρω από τον προσδιορισμό της ασθένειας και στην κατανόηση αυτής, τον έλεγχο και τη μεταστροφή της πορείας της και στόχος της είναι να επαναφέρει τους ανάπηρους όσο πλησιέστερα γίνεται στην κανονικότητα, με οποιοδήποτε κόστος. Απόρροια της αντίληψης αυτής, είναι η απόρριψη κάθε συσχέτισης μεταξύ της δυσλειτουργίας λόγω αναπηρίας και του περιβάλλοντος στο οποίο ζει το άτομο με αναπηρία (Oliver, 1996).

Ο αφηγητής συνεχίζει με διαφορετική στάση σώματος, το κεφάλι έχει γύρει χαμηλότερα και ο τόνος της φωνής παρουσιάζει βραχνάδα. Αναφέρει πως «...ήταν οριστικό, ήμουν πλέον ανάπηρος, είχα χάσει τα πάντα (4) τα πάντα (3) είχαν αλλάξει όλα (4) ποτέ δε θα ήταν πάλι το ίδιο. Είμαι κλεισμένος μέσα σε ένα σώμα που δε θέλω και μένω σε ένα σπίτι για πάντα». Διαχρονικά αντιλαμβανόμαστε ότι η εσωτερική κατάσταση του αφηγητή δεν έχει αλλάξει καθώς στην αφήγησή του εμφανίζονται ταυτόχρονα παρελθοντική αναφορά (ήταν, ήμουν, είχα) και παροντική (είμαι, μένω). Η απώλεια της υγείας και η αλλαγή του καθημερινού βίου σημαίνει για τα άτομα υιοθέτηση νέας συμπεριφοράς και σκέψης. Το ιατρικό μοντέλο υποθέτει ότι οι δυσκολίες που αντιμετωπίζουν τα άτομα με αναπηρία στην κοινωνία είναι μια εντελώς φυσική συνέπεια των περιορισμών που επιβάλλονται στο άτομο από την ανεπάρκεια ή τη βιολογία τους. Για το άτομο αξία έχει η ύπαρξη «ανθρώπινων χαρακτηριστικών». Αντίθετα, η έλλειψη αυτών γίνεται «μειονέκτημα» για το άτομο, έχοντας ταυτόχρονα και την ανάλογη αρνητική κοινωνική αξιολόγηση, με αποτέλεσμα να το βιώνει ως «ελάττωμα».

Ο αφηγητής αναφέρει πως «δεν μπορούσα και δεν ήθελα να προσαρμοστώ σε αυτή τη κατάσταση, δε το θέλεις κάτι τέτοιο, παρακαλάς να πεθάνεις, δε μπορείς να το δεχτείς». Η προσαρμογή σε μια απώλεια αφορά το σύνολο των αντιδράσεων, κυρίως συναισθηματικών, που τη συνοδεύουν. Σε αυτή τη διαδικασία, υπάρχουν 5 στάδια, σύμφωνα με τους ειδικούς (Kubler-Ross, 1975), τα οποία όμως ούτε συμβαίνουν πάντα με την ίδια σειρά ούτε έχουν συγκεκριμένη διάρκεια. Αρχικά υπάρχει η

άρνηση. Το άτομο αρνείται να αναγνωρίσει το γεγονός της απώλειας. Πρόκειται για έναν μηχανισμό άμυνας που το προστατεύει από το έντονο άγχος και τα δυνατά συναισθήματα που μπορεί να το κατακλύσουν εξαιτίας της απώλειας. Στη συνέχεια ο θυμός, προς κάθε κατεύθυνση, στον εαυτό, με τους άλλους, με την τύχη, με τον Θεό και έρχεται μετά τη συνειδητοποίηση της απώλειας. Είναι η στιγμή που επιδιώκεται κάποιος να αναλάβει την ευθύνη για ότι χάθηκε. Ακολουθεί η διαπραγματεύση. Στο στάδιο αυτό το άτομο προσπαθεί να διαπραγματευτεί τρόπους ώστε να βρει μια λύση για την απώλεια, δηλαδή να μη χάσει αυτό που ουσιαστικά έχει ήδη χάσει και δεν υπάρχει πια. Σε αυτό το στάδιο μπορεί να γεννηθούν και οι ενοχές, όπου το άτομο σκέφτεται τι θα μπορούσε να είχε κάνει για να αποφύγει αυτή την εξέλιξη. Ακολουθεί το στάδιο της θλίψης. Στη φάση αυτή το άτομο έρχεται για πρώτη φορά σε επαφή με τα συναισθήματα που γεννά η απώλεια, όπως η θλίψη και ο πόνος (ψυχικός και σωματικός). Στο στάδιο αυτό ελλοχεύει ο κίνδυνος της κατάθλιψης. Και τέλος η αποδοχή. Το άτομο συνειδητοποιεί την απώλεια και το γεγονός ότι δεν μπορεί να κάνει κάτι για να αλλάξει την κατάσταση και σταδιακά συμβιβάζεται. Σε αυτό το στάδιο μπορεί το άτομο να δει την εμπειρία που αποκομίστηκε και να προσανατολιστεί σε μια καινούργια αρχή.

Όπως αναφέρει ο Μπακιρτζόγλου (1995): *Αν ο ψυχισμός μας, το Εγώ μας είναι επαρκώς μάχιμο τότε θα «διατάξει» και θα βάλει μπροστά μια ολόκληρη διαδικασία, ένα ολόκληρο «εργοστάσιο» επεξεργασίας και «μεταβολισμού» του συγκινησιακού φορτίου που προκύπτει από την απώλεια. Πρόκειται για την εργασία του «πένθους». Δεν τα καταφέρνουμε πάντα, η εργασία του πένθους είναι μόνον κατά το μάλλον ή ήττον επιτυχής οπότε σε περιπτώσεις σοβαρής δυσλειτουργίας του φυσιολογικού πένθους το Εγώ μας βραχυκυκλώνει, χάνουμε τα μέσα μας και παραλύουμε, διαψεύδοντας συχνά μια περιοχή της πραγματικότητας. Τότε μπορεί να αρνιόμαστε ότι χάσαμε κάτι.*

Ο αφηγητής αναφέρει πως μετά την εγχείρηση «σχεδόν όλοι όσοι γνώριζα σταμάτησαν να με επισκέπτονται, η γυναίκα μου μού στάθηκε πολύ αλλά δεν το ήθελα να με βλέπει έτσι, με το καρότσι... αισθανόμουν ότι δεν ήξερε τι να κάνει... και να μεγαλώνει μόνη της τα παιδιά ενώ θα μπορούσε να ήταν κάπως αλλιώς... σκεφτόμουν να παίζω μπάλα πάλι και να βγαίνω έξω με τα παιδιά... αλλά τώρα ένα τίποτα». Οι φόβοι της απώλειας ελέγχου της ζωής, του θανάτου, της απώλειας κινητικότητας και της σεξουαλικής δυσλειτουργίας είναι οι φόβοι που οδηγούν το άτομο σε σύγχυση και μπορεί να υποφέρει και από συναισθηματικές διαταραχές (Μπακιρτζόγλου, 1995). Το άτομο νιώθει να χάνει την δύναμη του και να αυξάνει την εξάρτησή του από τους άλλους, οικογένεια και ιατρικό προσωπικό. Σε αυτή τη κατάσταση το άτομο νιώθει την τότε παρούσα κατάστασή του ως άδεια και στατική, χωρίς μέλλον, ειδικά όταν το παρελθόν έδειχνε ευοίωνα (γερός σωματότυπος, πολλές εργασιακές ευκαιρίες). Επιπλέον, η στάση των ατόμων απέναντι στην αναπηρία τους θα καθοριστεί από τη δομή της προσωπικότητάς τους, τη στάση του περιβάλλοντος και της οικογένειας καθώς και τη σημασία που έχει η αναπηρία για τον ίδιο τον ανάπηρο.

Ο αφηγητής συνεχίζει «δεν ένιωθα τίποτα πια, η ζωή μου ήταν άχρηστη, καμία χαρά... να αισθάνεσαι νεκρός... η ζωή πριν ήταν τέλεια, το ατύχημα μου τα πήρε όλα, δεν κοιμόμουν, δεν είχα λόγο να ζω, τι να σου πω τώρα, δεν ήθελα κανέναν και τίποτα». Όπως αναφέρει ο Μπακιρτζόγλου (1995): *αυτά τα άτομα και οι οικογένειές τους είδαν τη ζωή και το μέλλον τους ν' αλλάζει και να «βραχυκυκλώνει» εν μια νυκτί.* Το άτομο έχει την τάση να απομονωθεί και να κλειστεί στον εαυτό του καθώς και να αρνηθεί να λάβει στήριξη (Frank, 1995). Επιπλέον μερικοί από τους παράγοντες που επηρεάζουν το άτομο και την αυτοεικόνα του και σχετίζονται με την τυπολογία της

αναπηρίας είναι η ηλικία που παρουσιάστηκε η αναπηρία, ο τρόπος που προκλήθηκε, η πρόγνωση για την εξέλιξή της, ο βαθμός στον οποίο είναι εμφανής και η φύση των λειτουργικών περιορισμών που θέτει στο άτομο. Ακόμα, καθοριστικό ρόλο παίζει η μόρφωση, το επάγγελμα, το εισόδημα, η οικογενειακή κατάσταση και η κοινωνική θέση του ατόμου (Hagmeier, 1955; Ware, 1957).

3.35 Σύνοψη δευτέρου μέρους

Ο αφηγητής έχει ενστερνιστεί το ατομικό/ιατρικό μοντέλο όπου θεωρεί πως η προσωπική του τραγωδία είναι και το ορόσημο της ζωής του, αυτό που πλέον θα τον προσδιορίζει ως άτομο στην κοινωνία και θα του προσδίδει ορισμένη ταυτότητα. Θεωρεί πως έχει απωλέσει τις ικανότητές του και τους κοινωνικούς του ρόλους. Η *εξαρτημένη* βιογραφική τροχιά επιβάλλει να υπάρχουν ανυπέβλητα εμπόδια που δε μπορούν να φέρουν σε κατάσταση ισορροπίας την καθημερινή ζωή (Τσιώλης, 2006). Αυτό ενισχύεται από την απότομη είσοδο σε αυτή τη κατάσταση, τη μοιρολατρική θεώρηση του μέλλοντος, την αδυναμία παρέμβασης και την αλλαγή της εδραιωμένης ταυτότητας του εαυτού.

3.36 Γ. Τρίτη αφηγηματική ενότητα: Ο βίος μετά την αναπηρία

Ο αφηγητής αναφέρει πως *«το να ζει κανείς εγκλωβισμένος στο σώμα του είναι απαίσιο, απλά ζεις, το σώμα σε κρατάει ζωντανό, όχι εγώ. Χτυπάω καμιά φορά το πόδι μου και δε νιώθω τίποτα. Άνετα θα το σπαγα και πάλι δε θα το νιωθα. Λες και δεν είναι τα πόδια μου ή το σώμα μου... και τώρα δεν έχω και κανέναν να μιλήσω... έχω τα παιδιά μου αλλά δε μπορούμε να κάνουμε κάτι μαζί...»*. Με την αναπηρία αναπροσδιορίζονται τα ατομικά όρια, η κοινωνική ταυτότητα, οι σχέσεις, οι ικανότητες και δεξιότητες, στοιχεία που έχουν αποκρυσταλωθεί στην έως τώρα ανάπτυξη του ατόμου. Το άτομο με αναπηρία προβληματίζεται κατά πόσο το σώμα του ανήκει. Ένα σώμα που από μέσο, εμφανίζεται ως κελί για τη δράση. Όπως αναφέρει ο Μπακιρτζόγλου (1995): *«Ο τραυματισμός (κάκωση) της σπονδυλικής στήλης μπορεί να συνεπάγεται κινητική αναπηρία επομένως τόσο ο ασθενής όσο και η οικογένειά του «υφίστανται» αναγκαιότητα αλλαγών ρόλων, δραστηριοτήτων, σκοπών. Πρόκειται για μια συνεχή αέναη προσαρμοστική δοκιμασία.*

Ο αφηγητής συνεχίζει αναφέροντας πως αφότου πήρε εξιτήριο δέκα μήνες μετά, δεν είδε ιδιαίτερες αλλαγές στο σώμα του και στην συναισθηματική καθώς και ψυχολογική του κατάσταση, *«παρότι είχα γιατρούς και ψυχολόγους που πέσαν πάνω μου, δεν άλλαξε αυτό που έβλεπα εγώ... το σώμα είναι άχρηστο, αυτό βλέπουν και οι άλλοι όταν με κοιτούν. Δε μπορούσα να πάω πουθενά από τα μέρη που πήγαινα πριν, απλά καθόμουν μέσα και κοίταζα στο κενό, πολλές φορές ούτε που σκεφτόμουν»*. Σύμφωνα λοιπόν με τον Hughes (1993) για τις σύγχρονες αντιλήψεις, το να φαίνεται κανείς «ελαττωματικός» είναι σαν να προσβάλλει την αίσθηση της τάξης στο πεδίο της αισθητικής, είναι σαν να πρόκειται για αναστάτωση στην ήδη διαμορφωμένη εικόνα του «κανονικού». Ο ανάπηρος είναι διαφορετικός από τον φυσιολογικό άνθρωπο καθώς παρεκκλίνει από την «κανονικότητα». Επιπλέον, σε διάφορες περιπτώσεις, το σώμα εξαφανίζεται από την συνείδηση του ατόμου με αναπηρία (Leder, 1990).

Το ιατρικό μοντέλο απαιτεί από τα άτομα με αναπηρία να γίνουν ίδια με τα άτομα χωρίς αναπηρία. Σε περιπτώσεις, όμως, που δεν είναι δυνατή η βελτίωση της υγείας του αναπήρου στο επίπεδο που θεωρείται φυσιολογικό για την κοινωνία, ο ανάπηρος θα πρέπει να λάβει πρόσθετη βοήθεια και υποστήριξη, χωρίς να του παρέχεται εξ ολοκλήρου η δυνατότητα να συμμετέχει στην κοινωνική ζωή σε ισότιμη βάση με τους μη ανάπηρους. Μόνο μετά την αποκατάσταση της υγείας τους, καθίσταται δυνατή η ισότητα των ευκαιριών στην κοινωνική ζωή. Αν τα άτομα με αναπηρία δεν μπορούν να το κάνουν αυτό, δηλαδή να επιτύχουν την αποκατάσταση της αναπηρίας τους και κατ' επέκταση την ενσωμάτωσή τους στην κοινωνία, τότε αντιμετωπίζονται διαφορετικά, οδηγούνται στην ιδρυματοποίηση και απομονώνονται.

Η αφήγηση συνεχίζεται με αναφορά στο ανάπηρο σώμα και την ψυχολογική κατάσταση που αυτό επιφέρει: *(«είναι δύσκολο να το περιγράψω, το ατύχημα τα άλλαξε όλα, η αναπηρία τα αλλάζει όλα, νιώθεις ότι η ζωή σου δεν αξίζει τίποτα, είναι το ίδιο με το να είσαι πεθαμένος, δε μπορούσα να βγω από το σπίτι, να πάω στα παλιά στέκια, να χαρώ με κάτι, ούτε τουαλέτα δε πάω μόνος. Το σώμα σου είναι σαν να είναι ξένο, κάποιου άλλου, το βλέπεις να χτυπάει ή να το ακουμπάνε και δε νιώθεις τίποτα, σαν παγίδα είναι... άλλες φορές πονάει πολύ, αλλά όλοι νομίζουν πως υπερβάλλω»)*. Σύμφωνα με τον Freeman (2003), όταν η ελπίδα χαθεί ή απουσιάζει ή το άτομο στερηθεί ορισμένων δυνατοτήτων (διάλογος και σχέσεις με οικογένεια), τότε υπάρχει η κοινωνική πεποίθηση ότι η ιστορία ζωής κάποιου τελειώνει ή υπεισέρχεται αποκλεισμός ταυτότητας. Κατά συνέπεια το άτομο μπορεί να αισθάνεται ότι δεν μπορεί να πορευτεί δημιουργικά στο μέλλον.

Επιπλέον, οι αφηγηματικές εκφράσεις του πόνου του στους άλλους (οικογενειακό περιβάλλον, ιατρικό προσωπικό) μεταφράζονται διαφορετικά, με αποτέλεσμα να παρουσιάζεται ως αναξιόπιστος αφηγητής. Το γεγονός αυτό δεν έχει επίπτωση μόνο στην αρνητική διαμόρφωση της εαυτικής ταυτότητας και του συστήματος πεποιθήσεων αλλά συμβάλει και στην κοινωνική καταπίεση, τον στιγματισμό και την περιθωριοποίηση των ατόμων με αναπηρίες που βιώνουν παρόμοια φαινόμενα (Wendell, 1996). Επιπλέον με την ακύρωση της ακρόασης των ιστοριών ζωής των ατόμων και με την μη αναγνώρισή τους, η διαδικασία ανακατασκευής των ταυτοτήτων γίνεται ακόμη πιο δύσκολη (Taylor, 1994).

Οι παράγοντες που μπορεί να μεταβάλλουν ως αρνητική την ταυτότητα του ατόμου μπορεί να ποικίλλουν, όπως στην περίπτωση του αφηγητή όπου η κάκωση του νωτιαίου μυελού είναι μια από αυτές. Ωστόσο η νέα ταυτότητα μπορεί να παραμείνει ως έχει ή και να επιδεινωθεί (Nelson, 2001) εξαιτίας του πως την αναγνωρίζουν τα συναναστρεφόμενα άτομα. Ο αφηγητής έχει ήδη αναφέρει την απομάκρυνση των φιλικών του προσώπων καθώς και την δυσκολία της γυναίκας του να διαχειριστεί την νέα κατάσταση αλλά και την δυσκολία του ίδιου να συναναστραφεί με την οικογένειά του.

Τα παραπάνω ενισχύει η δήλωση του αφηγητή πως *«απλά καθόμουν... και τίποτα άλλο, απελπισία. Δεν δούλευα πια, αν δούλευα θα είχα και ανθρώπους να μιλήσω. Αλλά δεν ήμουν κι εγώ καλά, δεν έβρισκα νόημα. Όταν είσαι ανάπηρος οι άνθρωποι δε σε θέλουν, δε μπορείς να μπεις κάπου εύκολα ((προσβασιμότητα)), εδώ καλά καλά δε μπορείς να βγεις από το σπίτι»*. Το βίωμα της αναπηρίας ως αρνητική ταυτότητα προκύπτει σύμφωνα με τον Shakespeare (1996) από την κοινωνική προσαρμογή ή από το πλαίσιο των κοινωνικών σχέσεων, στις οποίες η βλάβη είναι η μοναδική εστία ανάλυσης. Η θλίψη και η απώλεια εσωτερικεύονται και η δοκιμασία εστιάζεται στον εαυτό. Ως μια εξατομικευμένη εμπειρία, τα δομικά και πολιτισμικά συμφραζόμενα δεν αμφισβητούνται και πιθανές εναλλακτικές προοπτικές στο

κυρίαρχο βιοϊατρικό παράδειγμα δε γίνονται ορατές. Η διαφορά είτε φетиχοποιείται ως ιατρική τραγωδία είτε αγνοείται. Εκείνο που απομένει ως στρατηγική διαχείρισης της αρνητικής ταυτότητας, είναι η αφομοίωση. Άλλες στρατηγικές διαχείρισης της αρνητικής ταυτότητας είναι η προσπάθεια ελαχιστοποίησης της σπουδαιότητας της βλάβης, ακόμα και με την απόκρυψή της. Με τους όρους του Goffman, το άτομο προσπαθεί «να περνάει για κανονικό» μέσα από το «ξεπέρασμα» της βλάβης με την άρνηση της υποταγής στην πραγματικότητα και η προσπάθεια επανάκτησης μιας «κανονικής» ταυτότητας μέσω υπεράνθρωπων προσπαθειών, όπως για παράδειγμα η περίπτωση της συμμετοχής σε εντατικές αθλητικές δραστηριότητες (Goffman, 2001).

Όλες αυτές οι στρατηγικές διαχείρισης της αρνητικής ταυτότητας, κατά τον Shakespeare (1996), δεν είναι ούτε ψυχολογικά ούτε κοινωνικά υγιείς ή προοδευτικές, δεδομένου ότι περιέχουν το στοιχείο της άρνησης ή της αποτυχίας συμβιβασμού. Το σώμα αναδεικνύεται σε ουσιώδες στοιχείο της ταυτότητας. Εστιάζοντας στο σώμα και στο άτομο, οι ανάπηροι παγιδεύονται σε μια φυλακή, μη δικής τους επινόησης, από όπου δε μπορούν να δραπετεύσουν παρά μόνο με στρατηγικές που τελικά αυτοανατρέπονται.

Μέσα από τις αναφορές του αφηγητή, («...όταν είσαι ανάπηρος οι άνθρωποι δε σε θέλουν, ...έχω τα παιδιά μου αλλά δε μπορούμε να κάνουμε κάτι μαζί, ...αισθανόμουν ότι δεν ήξερε ((η σύζυγος)) τι να κάνει») και το περιγραφικό του ύφος, διατυπώνεται η δυσκολία της διατήρησης της αξίας των σχέσεων καθώς και η δυσκολία διατήρησης της ταυτότητας ως φίλος, πατέρας, σύζυγος.

Ωστόσο ο αφηγητής, μετά από διάστημα ετών, με βοήθεια ψυχολόγου αλλά και υποστήριξη της συζύγου δείχνει τα πρώτα βήματα ψυχολογικής ανάκαμψης. Αναφέρει, («...μου πήρε αρκετά χρόνια να αρχίσω να σκέφτομαι λίγο διαφορετικά... είχα κουραστεί να μην κάνω τίποτα, να πονάω και απλά να το δέχομαι, να με λυπούνται...»). Ο αφηγητής δείχνει να θέλει να επανέλθει σε μια ψυχολογική κατάσταση που του είχε αποστερήσει η κάκωση του νωτιαίου μυελού. Τα άτομα με αναπηρία οδηγούνται σε μη ρεαλιστικές θεωρήσεις για τη ζωή τους, καθώς, μεταξύ άλλων, ζουν σε ένα κοινωνικό περιβάλλον γεμάτο προκαταλήψεις, οι οποίες δρουν αρνητικά στο σχηματισμό της αυτοαντίληψής τους. Επιπλέον υπάρχει η άποψη ότι ο χρόνος εμφάνισης της αναπηρίας παίζει σημαντικό ρόλο στη διαμόρφωση της προσωπικότητας του αναπήρου (Kanner, 1967). Ωστόσο υπάρχει και η αντίθετη, ότι το είδος, ο βαθμός και ο χρόνος εμφάνισης της αναπηρίας λίγο μπορούν να επηρεάσουν την προσωπικότητά του (Jansen, 1975).

Ο αφηγητής στη συνέχεια αναφέρει «ήθελα να εργαστώ... να αθληθώ όσο μπορώ... να επισκέπτομαι τα παιδιά μου». Μέσα από τις δηλώσεις αυτές επιχειρείται η αποτίναξη της ιδέας του μη ικανού σώματος ή ατόμου, σε μια προσπάθεια αλλαγής της εαυτικής ταυτότητας. Έρευνα για τη στάση των αναπήρων προς την ίδια την αναπηρία τους (Jansen, 1975) δείχνει ότι υπάρχουν τρία είδη στάσεων, η ενταγμένη (συναισθηματική και ορθολογική επεξεργασία της αναπηρίας, θετική σχέση, αποδοχή), η αμφιθυμική (ούτε θετική ούτε αρνητική στάση και συναισθήματα), η μη ενταγμένη (έλλειψη συναισθηματικής και ορθολογικής επεξεργασίας της αναπηρίας).

Οι ίδιοι οι ανάπηροι θεωρούν ότι η εργασία παρέχει ευκαιρίες προσωπικής ανάπτυξης, συνεπάγεται συναισθηματική ευχαρίστηση και αυξάνει το αίσθημα ασφάλειας (Σιδηροπούλου – Δημακάκου 1995). Αντιθέτως, ένα άτομο με ειδικές ανάγκες το οποίο δεν εργάζεται και παραμένει στο σπίτι του ή σε ίδρυμα τότε η κοινωνική του θέση γίνεται δυσμενέστερη καθώς δημιουργούνται αρνητικές στάσεις από το κοινωνικό περιβάλλον, με συνέπεια, να οδηγείται, συνήθως, σε μεγαλύτερη απομόνωση. Τέλος θα πρέπει να τονίσουμε πως η εργασία αποτελεί για τα άτομα

αυτά μια από τις λίγες ευκαιρίες κοινωνικής επαφής που έχουν. Η Ειδική Επαγγελματική Κατάρτιση με ειδικές μεθόδους και προγράμματα μέσα σε ειδικούς χώρους προσπαθεί να προετοιμάσει τα άτομα με ειδικές ανάγκες για έναν κόσμο που δεν είναι ειδικός.

Βέβαια, η δημοσιοποίηση («coming out») των αναπήρων και το πέρασμά τους από μια αρνητική σε μια θετική ταυτότητα αναπηρίας είναι μια δύσκολη υπόθεση, όσο και επίπονη, γιατί οι άνθρωποι κοινωνικοποιούνται μαθαίνοντας για την αναπηρία μέσα από το ιατρικό μοντέλο που είναι κυρίαρχο.

Έτσι έπειτα από την παρότρυνση της γυναίκας του και των παιδιών του («...με έσπρωχνε να πάω πίσω στο σχολείο..., ...το θέλαν κι αυτά...») άρχισαν να αναζητούν τρόπους απόκτησης απολυτηρίου γυμνασίου. Την λύση την βρήκαν από την απάντηση των δύο διευθυντών γυμνασίων της περιοχής τους, («...έτσι γράφτηκα στο σχολείο δεύτερης ευκαιρίας, δεν ήξερα κανέναν της σειράς μου αλλά μετά γνωριστήκαμε καλά όλοι. Είχα αρχίσει να ξεκουμπώνομαι αρκετά κι εγώ, είχα άλλα μυαλά κι εγώ, μαθαίναμε διάφορα, κάποια είχαν το ενδιαφέρον τους κάποια όχι, αλλά το ωραίο ήταν η παρέα που κάναμε και ο σύμβουλος που μας μιλούσε για τη ζωή μετά το σχολείο και για πιθανές δουλειές. Στην αρχή ένιωθα λίγο βάρος μέχρι να μπω στη τάξη αλλά μετά φτιάξαν μπάρες, με βοηθούσαν...»). Τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν τα σωματικώς ανάπηρα άτομα στο σχολικό περιβάλλον ή στους χώρους επαγγελματικής κατάρτισης, είναι τόσο πρακτικά όσο και ψυχολογικά. Η κοινωνική ένταξη γίνεται ευκολότερη όταν αποκτηθούν με την κατάλληλη εκπαίδευση οι απαιτούμενες δεξιότητες, εξασφαλίζοντας την ισοτιμία και την βελτίωση, καθώς και την ανατροπή των αρνητικών στερεοτύπων. Επιπλέον, με την επαγγελματική συμβουλευτική επιτυγχάνεται η καθοδήγηση και στήριξη του ατόμου στην επίλυση των ψυχολογικών προβλημάτων που συνδέονται με το επάγγελμα (Κάντας & Χαντζή, 1991).

Για το λόγο αυτό το Σχολείο Δεύτερης Ευκαιρίας παρουσιάζεται ως ένα ιδανικό μέσο υπερπήδησης κάποιων κοινωνικών προβλημάτων και επανένταξης στον εργασιακό χώρο. Είναι δημόσιο και δωρεάν, με διάρκεια φοίτησης δύο εκπαιδευτικά έτη, αφορά ενηλίκους ηλικίας άνω των δεκαοκτώ που δεν έχουν ολοκληρώσει την υποχρεωτική δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Με την επιτυχή ολοκλήρωση της φοίτησης παρέχεται τίτλος ισότιμος του Γυμνασίου. Επιπλέον, στην εκπαίδευση περιλαμβάνονται υπηρεσίες από σύμβουλο σταδιοδρομίας και σύμβουλο ψυχολόγο. Το πρόγραμμα σπουδών των Σχολείων Δεύτερης Ευκαιρίας διαφέρει από το αντίστοιχο της τυπικής εκπαίδευσης, διαθέτει πιο ευέλικτο περιεχόμενο, είναι απογευματινές ώρες και έχει προσαρμοσμένη διδακτική μεθοδολογία και αξιολόγηση των εκπαιδευομένων. Στόχος των Σ.Δ.Ε. είναι η επανασύνδεση των εκπαιδευομένων με τα συστήματα εκπαίδευσης και κατάρτισης, η διαμόρφωση θετικής στάσης προς τη μάθηση, η απόκτηση βασικών γνώσεων και δεξιοτήτων, η ενίσχυση της προσωπικότητας και, τέλος, η πρόσβαση στην αγορά εργασίας. Επιπλέον, ο τρόπος λειτουργίας του σχολείου προωθεί την ομαδική συνεργασία, όπως επιτάσσει η εκπαίδευση ενηλίκων, κάτι το οποίο διευκολύνει την κοινωνική ένταξη των ατόμων με αναπηρία (Μάνθου, 2007).

Ο αφηγητής αναφέρει πως («...αυτά τα δύο χρόνια έμαθα πολλά, μακάρι να τα μάθαινα όταν έπρεπε αλλά και τώρα δε μετανιώνω. Απλά θα ήθελα να πηγαίνω όπως οι άλλοι, με τα πόδια. Σε αυτό με βοήθησε ο ψυχολόγος. Στο τι δουλειές μπορώ να κάνω και αν μπορώ να τις κάνω με βοήθησε και ο ψυχολόγος και ο άλλος, ο σύμβουλος...»). Στα σχολεία δεύτερης ευκαιρίας παρέχονται επιπλέον οι υπηρεσίες του σχολικού επαγγελματικού προσανατολισμού, εξατομικευμένα συνήθως. Έτσι επιτυγχάνεται να

προσφερθούν όλες οι απαραίτητες πληροφορίες που βοηθούν στην ψυχολογική και επαγγελματική ανάπτυξη. Βασικά σημεία στην όλη εξελικτική πορεία είναι η ανάπτυξη της αυτοαντίληψης και η εκμάθηση των ρόλων που σχετίζονται με τα επαγγέλματα (Κάντας & Χαντζή, 1991). Ειδικότερα, με την εφαρμογή του θεσμού αυτού επιδιώκεται η υπεύθυνη ενημέρωση του μαθητή για τις προϋποθέσεις εισόδου σε κάθε επάγγελμα, για τους όρους εργασίας και αμοιβής και τις δυνατότητες εξέλιξης, η παροχή βοήθειας προκειμένου να εκτιμήσει τις κλίσεις, ικανότητες και δεξιότητές του (Κωστάκος, 1981). Το Συμβούλιο της Ευρώπης ορίζει ως αντικειμενικό σκοπό του σχολικού επαγγελματικού προσανατολισμού «τη διευκόλυνση της πλήρους άνθησης της προσωπικότητας του κάθε μαθητή σε όλες της τις μορφές, με το να αναζητά τον τύπο σπουδών ή το επάγγελμα που ανταποκρίνεται καλύτερα στις ικανότητες και στις κλίσεις του».

Όπως αναφέρει η Μάνθου (2007), ο ψυχολόγος πραγματοποιεί παρεμβάσεις σε ατομικό και ομαδικό επίπεδο με σκοπό την προαγωγή της ψυχικής υγείας. Θέματα που προκύπτουν για επεξεργασία είναι σε σχέση με την εκπαιδευτική διαδικασία, σχέσεις και δυσκολίες με το σχολικό χώρο, με το εργασιακό και το οικογενειακό πλαίσιο αλλά και διαχείριση κρίσεων. Ο ρόλος του συμβούλου σταδιοδρομίας υπηρετεί ένα γενικότερο στόχο που είναι η επανένταξη των εκπαιδευομένων στην οικονομική ζωή. Η συμβουλευτική σταδιοδρομίας έχει ως στόχο να συνδέει την εκπαίδευση με την αγορά εργασίας, να παρέχει πληροφορίες ως προς τις δυνατότητες επαγγελματικής κατάρτισης είτε σε ατομικό είτε σε ομαδικό επίπεδο και να αναπτύσσει συνεργασία με φορείς υποστηρικτικούς ως προς την απασχόληση.

Μετά τη λήψη του απολυτηρίου, ο αφηγητής αναφέρει («...ήξερα ότι δε θα δουλέψω, δεν έχω ψευδαισθήσεις, είναι δύσκολο να βρεις δουλειά όταν στέκεσαι στα πόδια σου, όχι τώρα... αλλά τώρα αισθάνομαι κάπως καλύτερα (2) και για μένα και για την οικογένειά μου. Παρακολουθώ και κάποια προγράμματα του ΟΑΕΔ, μη νομίζεις, όχι αυτά που πιάνουν τα χέρια σου, σαν γραμματέας ας πούμε»). Στην ελληνική επικράτεια, ο Οργανισμός Απασχόλησης Εργατικού Δυναμικού, έχει αναλάβει σημαντικές πρωτοβουλίες για την επαγγελματική κατάρτιση και αποκατάσταση των ατόμων με ειδικές ανάγκες. Με το Ν.1648/1986, θεσπίζονται σημαντικά μέτρα για την επαγγελματική κατάρτιση και απασχόληση των ατόμων με ειδικές ανάγκες και παρέχονται στα ίδια τα άτομα ποικίλες διευκολύνσεις για την κατάρτιση τους, όπως επίδομα κατάρτισης, αύξηση χρόνου άδειας και άλλες. Παράλληλα δίδονται στους εργοδότες κίνητρα για να προσλάβουν στην επιχείρησή τους τέτοιου είδους άτομα όπως επιδότηση, μέρους της αμοιβής τους, κάλυψη σημαντικού ποσοστού της δαπάνης για την κατάλληλη διαρρύθμιση τον χώρου εργασίας και άλλα παρόμοια.

Επιπλέον ο ΟΑΕΔ δημιούργησε την Υπηρεσία Επαγγελματικής Αποκατάστασης Ατόμων με Ειδικές Ανάγκες της οποίας οι δραστηριότητες αναφέρονται, τόσο σε θέματα κατάρτισης, όσο και σε θέματα απασχόλησης. Η υπηρεσία αυτή επιχορηγεί εργαστήρια επαγγελματικής κατάρτισης ατόμων με ειδικές ανάγκες όπως κοπτική - ραπτική, ξυλουργική, υφαντική - πλεκτική, καθήκοντα γραμματέων, κεραμική, κηπουρική, χρήση ηλεκτρονικών υπολογιστών και λοιπές ειδικότητες. Παράλληλα ο ΟΑΕΔ έχει δημιουργήσει Ειδικά Γραφεία Εργασίας για άτομα με ειδικές ανάγκες, αποστολή των οποίων είναι η υποβοήθηση των ατόμων αυτών στην ανεύρεση εργασίας και στην επαγγελματική τους κατάρτιση.

Ωστόσο, αναφορικά με τα προγράμματα προώθησης της απασχόλησης των ατόμων με αναπηρία στην Ελλάδα (ΟΑΕΔ, επιχορηγήσεις), διαβλέπουμε ότι το ποσοστό των ατόμων που έχει συμμετάσχει μέχρι σήμερα είναι χαμηλό. Διαπιστώνεται λοιπόν ότι υπάρχουν σημαντικά περιθώρια ώστε περισσότεροι

δικαιούχοι άτομα με αναπηρίες να αξιοποιήσουν τα οφέλη τους και αυτό θα γίνει με ευθύνη κυρίως των φορέων διαχείρισης και υλοποίησης των προγραμμάτων αυτών (Ε.Σ.Α.μεΑ, 2005).

Ο αφηγητής συνεχίζει αναφέροντας πως («Δε βλέπω να με προσλαμβάνουν αφού χρειάζομαι πολύ χώρο και καλή πρόσβαση... με έχουν δοκιμάσει για πρακτική κάποια γραφεία αλλά υπάρχουν προβλήματα πρόσβασης και άλλα λειτουργικά όπως η τουαλέτα μου ας πούμε»). Η στέρηση των ευκαιριών αποτελούν κοινωνικά εμπόδια και μορφή κοινωνικής καταπίεσης, μιας άνισης κοινωνικής σχέσης που εκδηλώνεται μέσω αποκλεισμού και καταπιεστικών πρακτικών (Thomas, 2004). Έτσι η δυσκολία πρόσβασης και η απροθυμία των εργοδοτών να κατανοήσουν τις ανάγκες των χρηστών αναπηρικών αμαξιδίων στερούν την ευκαιρία για εργασία και σε επέκταση, τη δυνατότητα ανάπτυξης κοινωνικών σχέσεων. Έτσι επιτυγχάνεται να διατηρηθεί ο κύκλος των ψυχοκοινωνικών επιπτώσεων των ατόμων με αναπηρία.

Ο Paulo Freire (1977, σελ. 64) λέει σχετικά ότι: *Είναι αναγνωρισμένο από τους ανάπηρους και τις οργανώσεις τους ότι ζώντας με κάποια βλάβη σε μια κοινωνία που προκαλεί την αναπηρία, συνεπάγεται αυξημένες προσπάθειες και πολλή δουλειά. Εξάλλου, θα πρέπει να γίνει κατανοητό ότι, ανεξάρτητα από το ρόλο τους στα τρέχοντα εργασιακά περιβάλλοντα, οι ανάπηροι παραμένουν και παραγωγοί και καταναλωτές ενός μεγάλου εύρους υπηρεσιών από τις οποίες εξαρτώνται όχι μόνο οι ίδιοι αλλά και οι μη ανάπηροι. Έτσι, η κοινωνική πρόνοια της οποίας θα πρέπει να είναι αποδέκτες δεν θα πρέπει να θεωρείται ως «αιμορραγία» της εθνικής οικονομίας, εφόσον συντελεί στη δημιουργία θέσεων εργασίας, αγαθών και υπηρεσιών.*

3.37 Σύνοψη Τρίτου μέρους

Ο αφηγητής μας αναφέρει πως η βιογραφική του τροχιά μετά την αναπηρία παρουσιάζει μία κατιούσα πορεία, με την ψυχολογία του να βρίσκεται για διάστημα ετών σε άσχημη θέση, βλέποντας το σώμα του στη νέα του κατάσταση. Το περιβάλλον έχει αλλάξει και καλείται να προσαρμοστεί σε νέα δεδομένα που δυσκολεύεται να δεχτεί και να ανταπεξέλθει.

Απαραίτητη ήταν η συμβολή ειδικών, γιατρών και ψυχολόγων, καθώς και η συμπαράσταση της συζύγου, προκειμένου να αρχίσει να αποδέχεται την πραγματικότητα και την κοινωνία. Έτσι μετά από μακροχρόνια παραμονή σε αρνητική ψυχολογική κατάσταση, αρχίζει να αποτινάσσει το ιατρικό μοντέλο της αναπηρίας και να επιδιώκει έξοδο προς την κοινωνία. Αυτό επιτυγχάνεται σε κάποιο βαθμό με την φοίτηση και την απόλυσή του από το σχολείο δεύτερης ευκαιρίας και την παρακολούθηση ειδικών προγραμμάτων του οργανισμού απασχόλησης εργατικού δυναμικού.

Οι ευκαιρίες απασχόλησης είναι ελάχιστες και περιορίζονται σε πρακτικές εφαρμογές ειδικότητας και στη δια βίου εκπαίδευση των ατόμων με αναπηρία.

3.38 Δ. Τέταρτη ενότητα: Εμβόλιμες ερωτήσεις - Κλείσιμο συνέντευξης

Πως αισθάνεσαι αυτή τη περίοδο;

(«Υπάρχει πόνος, σωματικός και ψυχικός. Δε θα φύγει ποτέ. Το μόνο που θα ήθελα είναι να κρατήσω τα εγγόνια μου, να τα χαϊδέψω όταν κλαίνε. Κάθονται στα

πόδια μου αλλά δε μπορώ να τα σφίξω»). Ο αφηγητής έχει πλέον περάσει στο στάδιο της αποδοχής της κατάστασης και του εαυτού του. Οι περιορισμοί που επιβάλλονται στο σώμα του ανάπηρου πλαισιώνονται με μια ψυχοσυναισθηματική αναστάτωση. Αυτή δύσκολα θα εκθλίψει ακόμη κι αν εκθλίψουν όλα τα κοινωνικά εμπόδια («...δε θα φύγει ποτέ...») που φέρουν φραγμούς σε πρόσβαση, αποδοχή από τον άλλον.

Τα εργασιακά πως τα βλέπεις;

(«Κοίτα, μπορεί να μην δουλεύω σοβαρά, αλλά μόνο που μαθαίνω πράγματα, βγαίνω από το σπίτι, μιλάω με ανθρώπους και κάνω πρακτική όταν μπορώ, γεμίζει η μέρα μου και ο χρόνος μου. Είμαι καλά»). Τα ψυχικά οφέλη της εργασίας ικανοποιούνται μέσα από τις διαδικασίες της εκπαίδευσης και της πρακτικής.

3.39 Αναλυτική αφαίρεση

Ανασυγκρότηση της μορφής της συνολικής βιογραφικής αφήγησης και εμπειρίας.

Ο αφηγητής έχει υιοθετήσει το ιατρικό/ατομικό μοντέλο αναπηρίας όπου ο ίδιος βιώνει την αναπηρία του ως μια προσωπική τραγωδία χωρίς τέλος. Η γνώμη των ειδικών, γιατρών και ψυχολόγων, είναι η μόνη που θεωρεί ότι μπορεί να τον ορίσει ως άτομο πλέον. Δεν αποδέχεται τον εαυτό του και την νέα του κατάσταση με αποτέλεσμα να παραιτείται από κάθε κοινωνική δραστηριότητα, ευθύνη και υποχρέωση.

Πλέον το μόνο εισόδημα είναι η πρόνοια αφού υπάρχει αδυναμία για εργασία. Η εκπαιδευτική δραστηριότητα έχει εγκαταλειφθεί πολύ πριν την αναπηρία. Η σύσταση του κοινωνικού περιβάλλοντος έχει υποστεί αλλαγές αφού έχει επιδιωχθεί από τον ίδιο η απομόνωση αλλά και τα κοντικά πρόσωπα έχουν απομακρυνθεί. Ωστόσο έπειτα από χρόνια ψυχολογικής και ιατρικής φροντίδας, με την ενθάρρυνση του οικογενειακού περιβάλλοντος, επιδιώκεται και επιτυγχάνεται μια μικρή αλλαγή στη στάση απέναντι στην αναπηρία του, την κοινωνικότητά του καθώς και σε βελτίωση των μορφωτικών και επαγγελματικών του δεξιοτήτων και ικανοτήτων.

Η εαυτική ταυτότητα έχει αποκρυσταλλωθεί ως ένα άτομο που δεν έχει ιδιαίτερη εξουσία πάνω στο σώμα του, δεν μπορεί να εργαστεί και να ανταπεξέλθει σε βασικούς ρόλους και βασίζεται στην γνώμη των ειδικών.

Ανασυγκρότηση βιογραφικής συγκρότησης και νοημάτων

Οι βασικοί άξονες που συνέχουν τη βιογραφική συγκρότηση του αφηγητή είναι το δυνατό σώμα και η κοινωνικοποίησή του μέσα από τους χώρους εργασίας του. Γύρω από αυτούς τους άξονες πλέκεται μια δομή από νοηματικές συνυποδηλώσεις, αξίες, στάσεις και συμπεριφορές, πρότυπα δράσης, που προσδιορίζουν την εαυτική ταυτότητα αλλά και την διαφορά έναντι των άλλων.

Το σώμα του και η μυϊκές του ικανότητες του προσφέρουν πρόσβαση σε διάφορους χώρους εργασίας, αποτελεί το βιογραφικό του σημείωμα και γι' αυτό εγκαταλείπει την υποχρεωτική εκπαίδευση με ευκολία. Σε συνάρτηση με τις αθλητικές του δραστηριότητες εδραιώνεται ως άτομο με μεγάλη κοινωνική συναναστροφή, συνυφασμένη με τον χαρακτήρα του.

Όταν οι άξονες αυτοί υποστούν κρίση, τότε η διαμορφούμενη ως τότε ταυτότητα αναζητά να οριστεί εκ νέου. Έως τότε όμως βρίσκεται σε μια χαοτική κατάσταση. Η σύγχυση αυτή διατηρείται για χρόνια με αρνητικές συνέπειες.

Ωστόσο στοιχεία της ταυτότητας προ αναπηρίας επηρεάζουν την παροντική ταυτότητα και σε συνάρτηση με εξωτερικούς παράγοντες, ωθούν τον αφηγητή σε δράσεις κοινωνικοποίησης και επιμόρφωσης.

Ανασυγκρότηση βιογραφικής σημασίας κοινωνικής μεταβολής.

Υπάρχει μια ισχυρή σχέση μεταξύ της μη αποδοχής της νέας κατάστασης του αφηγητή με την απομάκρυνση του οικείου κοινωνικού περιβάλλοντος από τον αφηγητή. Η απώλεια της σωματικής ακεραιότητας του αφηγητή έχει μεταφραστεί από τους οικείους όχι μόνο ως απώλεια της ταυτότητάς του αλλά και του ίδιου ως οντότητα. Έτσι η ταυτόχρονη απομάκρυνση και των δύο πλευρών από το σημείο της ένωσης είναι έντονη.

Στην περίπτωση του αφηγητή, μόνο ο ισχυρός δεσμός με τη σύζυγο έμεινε αναλλοίωτος, όπου αποτέλεσε και σημαντικό παράγοντα βελτίωσης της αυτοεικόνας του αφηγητή.

4 Συγκρίσεις και Συζήτηση

Η παρούσα ερευνητική εργασία κινήθηκε σε τρεις θεματικούς πυλώνες, την εκπαίδευση, την επαγγελματική αποκατάσταση και το σχηματισμό εικόνας εαυτού των ατόμων με αναπηρία μέσα από τη μεθοδολογία των ιστοριών ζωής. Στη συζήτηση που ακολουθεί γίνεται σύγκριση των αναλύσεων των αφηγήσεων των συμμετεχόντων. Στην πρώτη ενότητα παρουσιάζονται οι ομοιότητες και οι διαφορές που προέκυψαν στην εκπαιδευτική πορεία των συμμετεχόντων. Στην δεύτερη ενότητα παρουσιάζονται τα επαγγελματικά ζητήματα της σύγκρισης. Στην Τρίτη ενότητα γίνεται παρουσίαση του τρόπου που ο κάθε συμμετέχων εμφάνισε τον εαυτό του.

4.1 Εκπαίδευση

Τα βασικά θέματα τα οποία προέκυψαν σχετικά με την εκπαιδευτική πορεία των συμμετεχόντων, είναι τα εξής:

4.1.1 Αλλαγή τρόπου διαμονής και σχολικού πλαισίου

Η αλλαγή τρόπου διαμονής για καλύτερη πρόσβαση στην εκπαίδευση είναι ένα σημείο που απασχολεί τους γονείς των ατόμων με αναπηρία αλλά και τα ίδια τα άτομα. Όπως προκύπτει και μέσα από την εργασία, η αλλαγή του σχολικού περιβάλλοντος αποτελεί επιτακτική ανάγκη για παροχή ποιοτικότερης εκπαίδευσης αλλά και για εξασφάλιση της πρόσβασης σε αυτή.

Στις αφηγήσεις του Στέλιου και του Γιάννη, η μετακίνηση αυτή είναι κοινό στοιχείο. Ο πρώτος μεταφέρει την εκπαιδευτική του πορεία σε σχολείο τυφλών (χωρίς μετακόμιση οικείας) και αργότερα μετακίνηση στο εξωτερικό (Αμερική) και ο δεύτερος μετακινείται από τη Θεσσαλονίκη στην Αθήνα.

Η παροχή ειδικής εκπαίδευσης αποτελεί βασικό λόγο αλλαγής τρόπου διαμονής και σχολικού περιβάλλοντος (Στασινός, 1991). Ωστόσο οι άλλοι δύο αφηγητές δεν προέβησαν σε κάποια αλλαγή, αφού η Γεωργία συνέχισε στην ιδιωτική εκπαίδευση σε όλες τις βαθμίδες και ο Αντώνης αργότερα φοίτησε σε Σχολείο Δεύτερης Ευκαιρίας της περιοχής.

4.1.2 Φοίτηση σε ειδικό πλαίσιο

Η παροχή ειδικής εκπαίδευσης για τα άτομα με αναπηρία είναι απόρροια της ιατρικής προσέγγισης της αναπηρίας (Oliver, 1990). Αντίθετα το κοινωνικό μοντέλο θέλει την κοινωνία να προσαρμόζεται στη διαφορετικότητα και να προβάλλει την ενταξιακή εκπαίδευση (Ζώνιου – Σιδέρη, 2000). Στην παρούσα εργασία υπήρχαν αφηγητές όπου δεν έχουν λάβει ποτέ ειδική εκπαίδευση ως απόρροια των επιλογών τους, αφηγητές που έχουν λάβει ειδική εκπαίδευση λόγω της αδυναμίας κάλυψης αυτής της ανάγκης διαφορετικά και τέλος αφηγητής που είχε ενταχθεί σε ειδικό πλαίσιο εκπαίδευσης (ΣΔΕ), όχι για λόγους αναπηρίας, αλλά για διαφορετικό.

Έτσι σε ειδικό πλαίσιο φοιτά ο Στέλιος (Σχολείο τυφλών), ενώ στη γενική εκπαίδευση ο Γιάννης, η Γεωργία (ιδιωτικό σχολείο) και ο Αντώνης (ΣΔΕ). Ο χαρακτήρας της αναπηρίας φαίνεται να διαδραματίζει καθοριστικό ρόλο καθώς και η ηλικία των αφηγητών. Έτσι ο Στέλιος ως ο μεγαλύτερος ηλικιακά από τους δύο τυφλούς συμμετέχοντες επιλέγει το σχολείο τυφλών ως μόνη λύση ενώ ο Γιάννης επιλέγει ενταξιακή προσέγγιση που είναι πλέον γνωστή και εφικτή ως επιλογή. Η Γεωργία συνεχίζει στον ιδιωτικό χώρο να εκπαιδεύεται που φαίνεται να είναι σε θέση να ανταποκριθεί στις ανάγκες και απαιτήσεις των ατόμων με αναπηρία. Ο Αντώνης, εξαιτίας της απουσίας παρακολούθησης της βασικής εκπαίδευσης στη προβλεπόμενη ηλικία, φοιτά σε ΣΔΕ που αποτελεί ειδικό εκπαιδευτικό πλαίσιο αλλά όχι λόγω αναπηρίας αλλά άλλων συνθηκών.

4.1.3 Σχέσεις με εκπαιδευτικό πλαίσιο

Οποιοδήποτε τύπο εκπαίδευσης (γενική, ειδική) και αν έλαβαν οι αφηγητές, σε οποιαδήποτε βαθμίδα (δευτεροβάθμια, τριτοβάθμια), σημαντική αναδείχθηκε η στάση των εκπαιδευτικών. Όλοι οι αφηγητές κατά την κατάθεση της ιστορίας ζωής τους προέβησαν σε αναφορές στις σχέσεις τους με τους εκπαιδευτικούς τους. Ο ρόλος των δασκάλων στη διαδικασία της κοινωνικοποίησης και της δόμησης εαυτού φαίνεται να είναι κεντρικός. Επιπλέον κίνητρο αποτελεί η συναισθηματική ταύτιση των μαθητών με τους δασκάλους οι οποίοι στο νου των μαθητών αποτελούν αναπαράσταση συγκεκριμένων θεσμικών νοημάτων. Η σχέση λοιπόν και η στάση των εκπαιδευτικών απέναντι στην αναπηρία αποτελούν επικουρικούς ή ανασταλτικούς παράγοντες στην εκπαιδευτική πορεία των αφηγητών.

Έτσι τον Στέλιο, οι δάσκαλοι και οι καθηγητές του στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση τον αποδέχονται πλήρως και τον στηρίζουν καθώς και τον καθοδηγούν στις επιλογές του όπου από την πρόθεση να σπουδάσει ηχοληψία εισχωρεί στο χώρο της φυσικοθεραπείας. Ωστόσο αυτή η αποδοχή εξαφανίζεται κατά την είσοδο στην τριτοβάθμια εκπαίδευση τόσο για τον Στέλιο όσο και για την Γεωργία όπου οι καθηγητές είναι προκατειλημμένοι χωρίς θέληση να ενδιαφερθούν, γεγονός που τους απομυθοποιεί στο νου του ο ερευνώμενος.

Για το λόγο αυτό, οι σπουδές στην τριτοβάθμια εκπαίδευση φαίνονται λιγότερο προσβάσιμες αφού όσο η εκπαιδευτική βαθμίδα μεγαλώνει, φαίνεται να μεγαλώνουν τα εμπόδια και να διαφοροποιούνται οι απόψεις των καθηγητών για την αναπηρία. Αυτό συνήθως ωθεί τα άτομα με αναπηρία σε διεκδίκηση της ισότιμης μεταχείρισής τους ή τους περιορίζει σε λήψη επιδοματικής πολιτικής αντί για διεκδίκηση εκπαιδευτικής διαδικασίας. Ωστόσο ο Αντώνης φαίνεται να καλύπτεται από το υποστηρικτικό πλαίσιο του ΣΔΕ (ψυχολόγος, σύμβουλος, συμμαθητές), ενώ ο Γιάννης φαίνεται να υποστηρίχθηκε αρκετά κατά τη διάρκεια των πανεπιστημιακών

σπουδών του από καθηγητές γεγονός που μας οδηγεί στο συμπέρασμα ότι η στάση που τηρεί το εκάστοτε πανεπιστήμιο απέναντι στην αναπηρία διαφοροποιείται.

4.1.4 Σχέσεις με ομηλικούς

Η ανάπτυξη σχέσεων με τους ομηλικούς προάγει την κοινωνική ανάπτυξη του παιδιού, αφού μέσα από αυτή διαμορφώνει την ταυτότητα και συγκροτεί τον εαυτό του (Howe & Mercer, 2007). Οι σχέσεις αυτές σε μικρή ηλικία φαίνεται να μη προβάλλουν τον διαχωρισμό των ατόμων με αναπηρία και μη.

Όλοι οι αφηγητές προέβησαν σε αναφορές για τους ομηλικούς. Την αποδοχή τους γεύτηκαν και οι τέσσερις αφηγητές με τον Αντώνη περισσότερο στο πλαίσιο της φοίτησής του στο ΣΔΕ και η Γεωργία μέχρι το τέλος του Λυκείου. Τα οφέλη της ενταξιακής εκπαίδευσης φαίνεται να είναι πολλαπλά και για τα άτομα με αναπηρία και για τα άτομα χωρίς αναπηρία. Με την ένταξή τους στο γενικό σχολείο, τα παιδιά με αναπηρία ευνοούνται ως προς το μαθησιακό επίπεδο, τις διαπροσωπικές σχέσεις, την αυτοεκτίμηση και μακροπρόθεσμα με την απόκτηση δεξιοτήτων και αυξημένων ευκαιριών για εύρεση απασχόλησης (Dorries & Haller, 2001).

Ωστόσο η Γεωργία δεν έγινε αποδεκτή από τα πανεπιστημιακά της χρόνια και μετά. Προβλήματα με ομηλικούς μεγαλώνοντας έχουν και ο Γιάννης με τον Στέλιο. Το γεγονός αυτό μας ωθεί να συμπεράνουμε πως όσο αυξάνεται η ηλικία, το κοινωνικό αντίκτυπο απέναντι στα άτομα με αναπηρία φαίνεται να μεγαλώνει.

4.1.5 Αξιοποίηση ευνοϊκών νομοθετημάτων για εισαγωγή στη Τριτοβάθμια εκπαίδευση

Οι δύο από τους τέσσερις αφηγητές δεν έκανα χρήση ευνοϊκών νομοθετημάτων για εισαγωγή στη τριτοβάθμια εκπαίδευση. Η Γεωργία προετοιμάστηκε σκληρά στη Γ' λυκείου και εισήχθη έπειτα από πανελλαδικές εξετάσεις ενώ ο Αντώνης δεν εισήχθη για πανεπιστημιακές σπουδές. Η συνειδητή επιλογή της Γεωργίας σχετίζεται με το αίτημα πολλών αναπήρων για ισότιμη μεταχείριση.

Οι δύο αφηγητές, Γιάννης και Στέλιος, όντας τυφλοί, αξιοποίησαν τη δυνατότητα της εισόδου στο πανεπιστήμιο με το 5% ως άτομα με αναπηρία.

4.1.6 Πανεπιστημιακές Σπουδές

Οι τρεις από τους τέσσερις αφηγητές ακολούθησαν πανεπιστημιακές σπουδές μετά την ολοκλήρωση της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Ο Στέλιος και ο Γιάννης σπούδασαν φυσικοθεραπεία και η Γεωργία στη Σχολή Διοίκησης και Οικονομίας. Και για τους τρεις υπάρχει η ανάγκη απόκτησής πτυχίου ως απαραίτητο εφόδιο για εύρεση εργασίας. Και οι τρεις αφηγητές ολοκλήρωσαν χωρίς ιδιαίτερη καθυστέρηση τις σπουδές τους. Ωστόσο η πορεία της φοίτησης θα μπορούσε να είναι ευνοϊκότερη αν υπήρχε καταλληλότερη υλικοτεχνική υποδομή (ηχητικά βιβλία, μπάρες), έλλειψη προκατάληψης καθηγητών, καθώς και καθυστέρηση παράδοσης συγγραμμάτων.

Ο Αντώνης λόγω έλλειψης θέλησης και κοινωνικών εμποδίων δεν ακολούθησε πανεπιστημιακές σπουδές. Ωστόσο δε το αποκλείει για το μέλλον.

4.1.7 Δια βίου εκπαίδευση

Παρόλα τα εμπόδια που έχουν αναφερθεί, η Γεωργία και ο Αντώνης παρέμειναν σε συνεχή επαφή με την εκπαιδευτική διαδικασία. Η Γεωργία προσπαθούσε να παρακολουθεί όσα περισσότερα σεμινάρια της επέτρεπε ο ελεύθερος χρόνος της προκειμένου να καλύψει την ανάγκη της για συνεχή βελτίωση και κοινωνική άνοδο. Η εκπαίδευση έχει την ευθύνη να παρέχει στα άτομα με αναπηρία τα εφόδια προς μια αυτόνομη και ανεξάρτητη καθημερινότητα. Ο Αντώνης παρακολούθησε και αυτός προγράμματα του ΟΑΕΔ. Ωστόσο κανένας από τους δύο δεν ακολούθησε κάποιο δεύτερο πτυχίο ή μεταπτυχιακό πρόγραμμα.

Ο Γιάννης και ο Στέλιος δε φαίνεται να ακολουθούν κάποιου είδους μη τυπικής εκπαίδευσης, απολαμβάνοντας ίσως την εργασιακή ασφάλεια του δημόσιου τομέα ή λόγω έλλειψης κινήτρων.

4.2 Επαγγελματική αποκατάσταση

Αναφορικά με την επαγγελματική πορεία των αφηγητών, εντοπίστηκαν τα εξής:

4.2.1 Αλλαγή θέσεων εργασίας ή εργασιακού περιβάλλοντος

Οι τρεις στους τέσσερις αφηγητές άλλαξαν από δύο έως περισσότερες θέσεις εργασίας έως να καταλήξουν στο επάγγελμα με το οποίο βιοπορίζονται τα τελευταία ακετά συνεχή έτη. Χαρακτηριστικό των πολλών αλλαγών θέσεων δεν είναι η απόλυση αλλά η θελημένη αποχώρηση για ανεύρεση εργασίας που ικανοποιεί το άτομο ως προς τις οικονομικές απολαβές, το εργασιακό περιβάλλον και την ψυχική ισορροπία. Μόνο στην περίπτωση του Αντώνη δεν αναφέρεται αλλαγή θέσης εργασίας.

4.2.2 Αλλαγή κατοικίας για ανάγκες εργασίας

Ο Γιάννης και ο Στέλιος, όπως αναφέρουν, αναγκάστηκαν να αλλάξουν τόπο διαμονής προκειμένου να έχουν εργασία. Χαρακτηριστική είναι η περίπτωση του Στέλιου που αναγκάστηκε από Θεσσαλονίκη να μεταβεί στην Αθήνα αρχικά και έπειτα να μεταβεί από μια περιοχή της Αθήνας σε άλλη. Ωστόσο αυτό το γεγονός δε φάνηκε να αποτελεί εμπόδιο για τους αφηγητές γεγονός που οφείλεται στην εκπαίδευσή τους από μικρή ηλικία για αυτόνόμενη και ανεξαρτησία. Η Γεωργία και ο Αντώνης δε χρειάστηκε να μετοικήσουν προκειμένου να εργαστούν.

4.2.3 Αποδοχή από συναδέλφους

Οι δύο από του τέσσερις αφηγητές, ο Στέλιος και ο Γιάννης έγιναν γρήγορα αποδεκτοί από τους συναδέλφους τους εκπαιδευτικούς στην ειδική αγωγή. Αυτό φαίνεται να είναι αναμενόμενο καθώς οι συνάδελφοί τους έχουν την γνώση για την αναπηρία και την καθημερινή επαφή με αυτή.

Ωστόσο η Γεωργία και ο Αντώνης δεν είχαν παρόμοια αντιμετώπιση με χαρακτηριστική την περίπτωση της Γεωργίας που εκτός από την μη αποδοχή της από τους συναδέλφους της στο δημόσιο τομέα, συνάντησε πολλά προβλήματα από αυτούς

με άμεση επίδραση στην ψυχική της υγεία. Αιτία φαίνεται να είναι οι προκαταλήψεις αλλά και ο τρόπος οργάνωσης της σύγχρονης αγοράς εργασίας.

4.2.4 Απασχόληση στο χώρο της ειδικής αγωγής

Με την εκπαίδευση τους τα άτομα με αναπηρία γίνονται οι ίδιοι ειδικοί, κατέχοντας τη γνώση, συνακόλουθα και εξουσία. Η απασχόληση τους σε δομές της ειδικής αγωγής είναι αντίκτυπο του καταμερισμού εργασίας, υπό την έννοια ότι ως άτομα με αναπηρία δυσκολεύονται λόγω πολλών συνθηκών να διεκδικήσουν θέση ως επαγγελματίες σε άλλο τομέα (Μπέργκερ & Λούκμαν, 2003).

Η Γεωργία απασχολήθηκε αρχικά στο δημόσιο τομέα και έπειτα στον ιδιωτικό, σε αντικείμενο εκτός του χώρου αναπηρίας. Το ίδιο και ο Αντώνης ως υπάλληλος γραφείου.

Με μετάβαση από τον ιδιωτικό χώρο στο (δημόσιο) χώρο της αναπηρίας απασχολείται ο Γιάννης και ο Στέλιος. Αναλαμβάνουν έτσι και την ευθύνη να εκπροσωπήσουν ανάπηρα άτομα και τις ανάγκες τους. Επίσης η απασχόληση στο χώρο της αναπηρίας μπορεί να ερμηνευτεί και ως ένα έμμεσο αποτέλεσμα του καταμερισμού εργασίας αφού η κοινωνία δε τους επιτρέπει να διεκδικήσουν θέση ως επαγγελματίες. Έτσι είναι πιθανό ο χώρος της αναπηρίας να είναι περισσότερο οικείος και κατ' επέκταση ελκυστικός για εργασία.

4.2.5 Διακρίσεις στον εργασιακό χώρο

Στον χώρο εργασίας τους επιπλέον δε λείπουν οι διακρίσεις και η άνιση μεταχείριση των ατόμων με αναπηρία λόγω της οργάνωσης της σύγχρονης αγοράς εργασίας αλλά και των προκαταλήψεων που επικρατούν. Οι δυσκολίες μπορεί να προέρχονται από διακρίσεις αναφορικά με την ικανότητα εργασίας (Αρβανίτης, 2009) ή και του τρόπου που το ιατρικό μοντέλο αναπηρίας προβάλλεται στον εργασιακό κοινωνικό ιστό. Ο βαθμός διάκρισης μπορεί να είναι τόσο μεγάλος για τα άτομα με αναπηρία που να αγγίζει και το επίπεδο της ψυχολογικής βίας στον εργασιακό χώρο εξαιτίας της καχυποψίας λοιπών συναδέλφων για ευνοϊκότερη μεταχείριση ή για λοιπούς λόγους.

Έτσι η Γεωργία αντιμετωπίζει έντονο mobbing σε σημείο να ταραάζεται η ψυχική της ισορροπία και ο Αντώνης να αντιμετωπίζει λειτουργικά εμπόδια. Ο Γιάννης και ο Στέλιος επεδίωξαν από την αρχή να μην έχουν ευνοϊκή μεταχείριση και έδρασαν κατασταλτικά σε κάθε μη αποδεκτή συμπεριφορά απέναντί τους.

4.2.6 Κρατική ή Συλλογική αρωγή σε θέματα εργασίας

Πέρα όμως από τις εργασιακές διακρίσεις, τα άτομα με αναπηρία αντιμετωπίζουν την απουσία στήριξης για εύρεση εργασίας από τους κρατικούς φορείς ή τα συνδικαλιστικά όργανα. Έτσι πολλές φορές γίνεται προσφυγή σε αναξιοκρατικές μεθόδους για εύρεση εργασίας, κάτι όμως το οποίο αποτελεί κοινό φαινόμενο στην ελληνική κοινωνία (Χατζηγιάννη & Βαλάση, 2011). Ωστόσο και στις περιπτώσεις αυτές γίνεται μεροληπτική ικανοποίηση των αιτημάτων.

Έτσι δε φαίνεται να βοηθήθηκαν κατ' αυτό τον τρόπο οι αφηγητές παρότι φαίνεται να το προσπάθησαν ο καθένας με διάφορους τρόπου και μέσα. Ίσως η περίπτωση της Γεωργίας να ευνοήθηκε με αποφάσεις της Υγειονομικής Επιτροπής καθώς και αξιοποίηση γνωριμιών για επίτευξη μετάταξης. Κοινωνικά δίκτυα για εύρεση εργασίας αξιοποίησαν ο Γιάννης και ο Στέλιος, αγγελίες ο Γιάννης, προκηρύξεις η Γεωργία και αναζήτηση σε οργανισμούς (ΟΑΕΔ) ο Αντώνης.

4.2.7 Συμμετοχή σε αναπηρικά κοινωνικά δίκτυα

Κοινωνικά δίκτυα ορίζουμε τα συστήματα μέσα από τα οποία το άτομο διαμορφώνει και διατηρεί ταυτότητα, λαμβάνοντας υποστήριξη και πρόσβαση (Χτούρης, 2004). Κανένας από τους αφηγητές δε συμμετείχαν ενεργά σε κοινωνικά δίκτυα που σχετίζονται με την αναπηρία τους. Ο Στέλιος είχε κάνει στο παρελθόν σημαντικές απόπειρες να επωφεληθεί από κινήματα αλλά διαπίστωσε πως δεν ωφελεί καμία συμμετοχή σε αυτά.

4.2.8 Αίσθηση για παροντική εργασιακή ασφάλεια

Στην περίπτωση της εργασιακής ασφάλειας, μόνο ο Γιάννης και η Γεωργία δείχνουν αισιόδοξοι. Ο Γιάννης δε πιστεύει ότι θα αποκλειστούν ποτέ οι ανάπηροι εκπαιδευτικοί από το χώρο της εκπαίδευσης στην ειδική αγωγή. Η Γεωργία νιώθει ικανή να ανταπεξέλθει σε όλες τις συγκυρίες του εργασιακού μέλλοντος.

Όσο ανασφάλεια νιώθει ο Στέλιος όπου θεωρεί πως με τις συγχωνεύσεις των σχολείων που γίνονται στην ειδική αγωγή είναι πολύ πιθανό να βρεθεί εκτός αυτής της θέσης. Το γεγονός ότι αρνείται να επιστρέψει ως τηλεφωνητής οξύνει την ανασφάλειά του. Ο Αντώνης νιώθει τεράστια ανασφάλεια καθώς ως ημιαπασχολούμενος αντιμετωπίζει τεράστια προβλήματα και πρέπει να εξαρτάται οικονομικά από οικογενειακά πρόσωπα.

4.3 Παρουσίαση εαυτού

Τα βασικά θέματα που προέκυψαν στη διαμόρφωση και συγκρότηση εαυτού είναι τα εξής:

4.3.1 Χρονική διαπίστωση αναπηρίας

Τα άτομα με αναπηρία ετικετοποιούνται αμέσως από τη στιγμή που γίνεται η διάγνωση και όχι από τη στιγμή που εμφανίζεται η οργανική βλάβη (Goffman, 2001). Έτσι τα άτομα που εμφανίζονται ως αποκλίνοντα διαμορφώνουν αναλόγως τη συμπεριφορά τους και συγκροτούν την ταυτότητα τους (Sandstorm et all, 2001). Επιπλέον, το γεγονός ότι η διαγνωστική διαδικασία ήταν αυτή που κατέστησε τα υποκείμενα ως άτομα με αναπηρία, ενισχύει τη θεωρητική προσέγγιση της κοινωνικής κατασκευής της αναπηρίας (Oliver, 1990).

Έτσι σε μικρή ηλικία έγινε διαπίστωση αναπηρίας σε Στέλιο (3), Γιάννη (4), Γεωργία (5). Ενώ σε μεγάλη ηλικία, έπειτα από ατύχημα, ο Αντώνης (25).

4.3.2 Σχέσεις με γονείς

Οι σχέσεις με τους γονείς αποτελεί ακρογωνιαίο λίθο της δόμησης εικόνας εαυτού του ατόμου. Η σχέση αυτή θα ορίσει αργότερα και την ποιότητα των σχέσεων με ομηλικούς, με σύντροφο καθώς και θα συμβάλει στη διαμόρφωση ταυτότητας. Μέσα από τις αφηγήσεις διαβλέπουμε πως πολύ θετικές σχέσεις με γονείς έχουν διαμορφωθεί στο Γιάννη, τον Στέλιο και την Γεωργία. Μέσα από τις αφηγήσεις τους διαβλέπουμε και το αντίκτυπό τους στην αντιμετώπιση και υπερπήδηση κοινωνικών εμποδίων αλλά και τη στάση απέναντι στις δυσκολίες εύρεσης εργασίας. Αργότερα και οι ίδιοι δημιούργησαν τις δικές τους οικογένειες όπου οι δεσμοί παρουσιάζονται ισχυροί.

Ο Αντώνης μόνο έχασε τους γονείς του σε μικρή ηλικία και το μέγαλωμα το ανέλαβαν άνθρωποι που δεν τον αποδέχτηκαν. Αυτό ίσως τον οδήγησε να δημιουργήσει από νωρίς την δική του οικογένεια. Ωστόσο λόγω της αναπηρίας του δε φαίνεται να την απολαμβάνει καθότι νιώθει βάρος σε αυτή.

4.3.3 Τεχνικές παρουσίασης αναπηρίας

Σε πολλές περιπτώσεις βλέπουμε ο ανάπηρος να αποκρύπτει ή να μειώνει την ένταση της αναπηρίας του προκειμένου να ανταποκριθεί καλύτερα στις προσδοκίες των μη ανάπηρων. Αυτό ενισχύεται από το γεγονός ότι στις σύγχρονες δυτικές κοινωνίες η αναπηρία συνεπάγεται το στιγματισμό, τον αποκλεισμό και τον οίκτο του ατόμου με αποτέλεσμα η απόκρυψη να αποτελεί αναστοχαστική συγκρότηση του εαυτού.

Έτσι ο Στέλιος αναφέρει πως γεννήθηκε «ημιβλέπων» και πως «δε θα με πείραζε να βρω το φως μου», εκφράσεις που ίσως θέλουν να μειώσουν την βλάβη. Αντίθετα, φανερά παρουσιάζουν την αναπηρία τους οι υπόλοιποι τρεις αφηγητές.

4.3.4 Προσδιορισμός ταυτότητας και τρόπος συγκρότησης εαυτού

Ο εαυτός φαίνεται να είναι ένα κοινωνικό προϊόν το οποίο αναδύεται μέσω της αλληλεπίδρασης με τους σημαντικούς άλλους. Επιπλέον η αντίληψη του εαυτού του ατόμου επηρεάζεται από την εσωτερικευση των κανονιστικών προτύπων και αξιών των ομάδων όπου ανήκει (Manning & Smith, 2010). Έτσι η συγκρότηση του εαυτού των ατόμων με αναπηρία είναι μια σύνθετη διαδικασία. Η κατασκευή και η διατήρηση του εαυτού χαρακτηρίζονται από αστάθεια των κοινωνικών δομών. Έτσι υπάρχουν περιπτώσεις όπου η αναπηρία μπορεί να προσδιοριστεί ως αδυναμία της κοινωνίας για προσαρμογή σε αυτήν, άλλοτε ως οργανική βλάβη, άλλοτε ως προσωπική τραγωδία και άλλοτε ως συστατικό γνώρισμα της ταυτότητας. Παρατηρείται λοιπόν ότι ο τρόπος με τον οποίο οι αφηγητές συγκροτούν την ταυτότητά τους είναι συνάρτηση του είδους και της βαρύτητας της αναπηρίας (Μπέργκερ & Λούκμαν, 2003).

Έτσι ως ιδιαίτερος παρουσιάζεται ο Στέλιος τονίζοντας την αυτονομία του και το γεγονός ότι είναι κοινωνικά ικανός. Το ίδιο βλέπουμε και στην Γεωργία με την αυτοπαρουσίασή της ως άριστη, ώριμη και μη βολεμένη. Ο Αντώνης τονίζει έντονα το κάποτε πολύ δυνατό του σώμα. Ο Γιάννης είναι ο μόνος που δε χαρακτηρίζει τον εαυτό του ως ιδιαίτερο άτομο.

Σε άλλη πτυχή, ο Γιάννης και ο Στέλιος έχουν έντονη την αίσθηση του ανήκειν καθώς και την ισότιμη ένταξη σε αντίθεση με την Γεωργία και των Αντώνη που επιδιώκουν την απομόνωση.

Επίσης οι τρεις από τους τέσσερις αφηγητές έχουν αποδεχθεί την αναπηρία τους και συμβιώνουν αρμονικά στο κοινωνικό γίγνεσθαι ενώ ο Αντώνης έχει υιοθετήσει μια αρνητική ταυτότητα όπου δεν αποδέχεται την κατάστασή του, ωστόσο φαίνεται να βρίσκεται σε μια φάση μετάβασης σε μια πιο θετική ταυτότητα.

4.3.5 Τρόπος παρουσίασης εαυτού

Μέσα από τις αφηγήσεις, οι συμμετέχοντες προέβαλαν τον εαυτό τους με διάφορους τρόπους.

Η εστίαση στην προσωπική επίτευξη αναδύθηκε ως ένας σημαντικός τρόπος ανάδειξης του εαυτού. Ο Γιάννης παρουσίασε τον διαμορφούμενο χαρακτήρα του ως διαβατήριο για κοινωνική αποδοχή. Ο Στέλιος παρουσιάζεται ως άτομο που προτείνει

ρεαλιστικές λύσεις, ευφυής που ζει από νωρίς μόνος του. Η Γεωργία μέσα από τη θετική στάση στη ζωή κερδίζει το σεβασμό των συνανθρώπων, ήταν άριστη μαθήτρια, διεκδίκησε βεβαίωση από υγειονομική επιτροπή για εργασία και κατάφερε να ιδρύσει την δική της ατομική επιχείρηση. Ο Αντώνης αντίθετα είναι η μοναδική περίπτωση που δεν εστιάζει στην προσωπική επίτευξη.

Οι μισοί αφηγητές παρουσίασαν τον εαυτό τους ως μια εξαιρετική περίπτωση. Ο Στέλιος αναφέρει πολλές φορές τη ζωή του στην Αμερική και πως ήταν από τους λίγους που το κατάφεραν. Δηλώνει ένα πολύ τυχερό άτομο που η τύχη τον ευνοεί ιδιαίτερα από τους υπόλοιπους ενώ παρουσιάζεται ως άτομο ακτιβιστής που πασχίζει για τα δικαιώματά του περισσότερο σε σχέση με τους άλλους τυφλούς καθώς νιώθει και περισσότερο ανεξάρτητος σε σχέση πάντα με τους άλλους τυφλούς. Η Γεωργία αυτοπαρουσιάζεται ως ιδιαίτερα ώριμη για την ηλικία της από όταν ήταν μαθήτρια ακόμη, με διάφορες διακρίσεις και αριστεία καθώς και με έντονη άποψη σε διάφορα κοινωνικά θέματα, μη βολεμένη όπου εισήχθη άμεσα στην αγορά εργασίας. Ο Γιάννης και ο Αντώνης δεν αυτοπροβάλλονται ως εξαιρετικές περιπτώσεις ατόμων.

Αναφορικά με τη θυματοποίηση του εαυτού, η Γεωργία παρουσιάζει τον εαυτό της ως θύμα mobbing στο χώρο εργασίας για πολύ μεγάλο διάστημα με σημαντικές επιπτώσεις στην ίδια. Ο Αντώνης παρουσιάζεται ως εγκλωβισμένος στο σώμα του, ένα σώμα που το χαρακτηρίζει άχρηστο. Ο Στέλιος και ο Γιάννης δεν ένιωσαν να θυματοποιούνται ή τουλάχιστον δε παρουσιάστηκε στις αφηγήσεις τους.

Οι τρεις στους τέσσερις αφηγητές παρουσιάστηκαν ως εμποδιζόμενοι σε διάφορες πτυχές της ζωής τους. Ο Στέλιος κατά τη διάρκεια των σπουδών του από τους καθηγητές του, η Γεωργία στον εργασιακό της χώρο από συναδέλφους της και ο Αντώνης που χρειάζεται χώρο και βοήθεια στην εξυπηρέτηση στην εργασία του. Ο Γιάννης δεν παρουσιάζει τον εαυτό του ως εμποδιζόμενο.

4.4 Συζήτηση

Η ανάλυση των αφηγήσεων του βίου, παρέχει στον ερευνητή ευρήματα τόσο ατομικά, για τον βίο, την εκπαίδευση και την επαγγελματική αποκατάσταση του ατόμου, όσο και κοινωνικά, μελετώντας τις κοινωνικές συνθήκες και σκέψεις τις εποχής. Σε πρώτη φάση γίνεται κατανοητός ο τρόπος που το άτομο βιώνει την καθημερινότητα, αντιλαμβάνεται και υιοθετεί πρακτικές, τηρεί μια συγκεκριμένη στάση και συμπεριφορά και από την άλλη μελετά τις κοινωνικές μεταβολές.

Κάποιες από τις λύσεις που προτείνονται για άρση των εμποδίων στη διείσδυση της αγοράς εργασίας των αναπήρων αλλά και στη διατήρηση των θέσεων εργασίας τους είναι η αλλαγή σκέψης των εργοδοτών προς περισσότερο ανθρωποκεντρικές αντιλήψεις και στάσεις για την αναπηρία, η χρήση στρατηγικών από τους ίδιους τους ανάπηρους εργαζόμενους με στόχο τον αποστιγματισμό τους από το κοινωνικό περιβάλλον (χρήση χιούμορ), κοινωνική πολιτική που να αναγνωρίζει τις κοινωνικές προεκτάσεις της αναπηρίας, ανάπτυξη του κοινωνικού κεφαλαίου με δημιουργία κοινωνικών δικτύων για αυτούς που βιώνουν εργασιακές δυσκολίες, εκπαίδευση των εργαζομένων και των εργοδοτών σχετικά με τα εμπόδια και τις εμπειρίες που βιώνουν οι ανάπηροι στην αγορά εργασίας (Shier et. al., 2009).

Σε όλες τις αφηγήσεις έγινε προσπάθεια να εξεταστούν, τα στοιχεία γύρω από τα οποία ο φορέας της βιογραφίας δομεί την αυτοεικόνα του, ο τρόπος με τον οποίο κατανοεί τη θέση του εντός του κοινωνικού χώρου και εκτιμά τα διαθέσιμα περιθώρια της δράσης. Επίσης εξετάστηκε ο τρόπος με τον οποίο συναρθρώνονται

και συσχετίζονται τα σημαντικά γεγονότα και η στάση του υποκειμένου έναντι αυτών, οι βασικοί βιογραφικοί προσανατολισμοί και η διαχείριση των κοινωνικά προσφερόμενων βιογραφικών προδιαγραφών καθώς και η άρθρωση βιογραφικών σχεδίων και η εκπλήρωση ή μη των σχεδίων αυτών. Επιπλέον μελετήθηκαν οι βιογραφικά αποκρυσταλλωμένες στρατηγικές δράσης και το αξιακό πλέγμα που υιοθετεί το υποκείμενο, το πλέγμα των σχέσεων με σημαίνοντες άλλους και τα στοιχεία γύρω από τα οποία οικοδομείται η αίσθηση του ανήκειν, ο τρόπος με τον οποίο τα επιμέρους στοιχεία της βιογραφικής θεματοποίησης συνδέονται οργανικά μεταξύ τους και συνεισφέρουν στη συγκρότηση μιας συνολικής μορφής της βιογραφίας.

Συνοψίζοντας, η βιογραφική αφήγηση αποτελεί σημαντική πηγή πληροφοριών για τους σταθμούς ζωής του αφηγητή, όπου μέσα από την βιογραφία του διαβλέπουμε την χρονική διάταξη και τα σημαντικά σημεία που διεγείρουν την μνήμη και ορίζουν την ταυτότητά του.

Γνωρίζοντας πως η ακρόαση των ιστοριών ζωής από τα ίδια τα άτομα με αναπηρία μπορεί να δυσφορήσει ή να υψώσει τα εμπόδια επικοινωνίας και αποδοχής, ευελπιστούμε πως η ανάγνωση των ιστοριών ζωής θα απελευθερώσει τα μη ανάπηρα άτομα από τις αυτοεκπληρούμενες προφητείες τους και θα αποτελέσει κίνητρο και πρόκληση για τα ανάπηρα άτομα στο άνοιγμά τους στην κοινωνία.

5 Βιβλιογραφία

- Αρβανίτης, Μ. (2009). *Εγχειρίδιο μελέτης για την ένταξη των ατόμων με αναπηρία στην εργασία και την καταπολέμηση των διακρίσεων λόγω αναπηρίας στον τομέα της εργασίας*. Γενική Διεύθυνση Απασχόλησης, Κοινωνικών Υποθέσεων και Ίσων Ευκαιριών της Ευρωπαϊκής Επιτροπής, Υπουργείο Εργασίας και Κοινωνικής Ασφάλισης, Euroscience Ελληνικό Παράρτημα.
- Βουλή των Ελλήνων. (2008). *Αιτιολογική Έκθεση στο σχέδιο νόμου «Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση ατόμων με αναπηρία ή με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες»*. Διαθέσιμο στον δικτυακό τόπο: <http://www.hellenicparliament.gr/UserFiles/2f026f42-950c-4efc-b950-340c4fb76a24/E-ANAPID-EIS.pdf>
- Γεωργακοπούλου Α. και Γούτσος Δ. (1999). *Κείμενο και επικοινωνία*. Αθήνα, Ελληνικά Γράμματα.
- Δαφερμάκης, Μ. (2003). *Παιδαγωγικές διαστάσεις του έργου του Vygotsky*. Ρωγμές εν τάξει, 13, 52-56.
- Δαφέρμος, Μ. (2002). *Η πολιτισμική-ιστορική θεωρία του Vygotsky*. Φιλοσοφικές-Ψυχολογικές - Παιδαγωγικές διαστάσεις. Αθήνα: Ατραπός.
- Δραγώνα, Θ. (2004). *Ταυτότητα και Εκπαίδευση*. Κλειδιά και αντικλειδιά.
- Εφημερίς της Κυβερνήσεως της Ελληνικής Δημοκρατίας. (1981). *Νόμος υπ' αριθ. 1143 Περί Ειδικής Αγωγής, Ειδικής Επαγγελματικής Εκπαίδευσης, Απασχόλησεως και Κοινωνικής Μερίμνης των αποκλινόντων εκ του φυσιολογικού ατόμων και άλλων τινών εκπαιδευτικών διατάξεων*. Αθήνα: Εθνικό Τυπογραφείο. Διαθέσιμο στο: www.et.gr (ΦΕΚ 80/τ.Α'/31-3-1981).
- Εφημερίς της Κυβερνήσεως της Ελληνικής Δημοκρατίας. (1985). *Νόμος υπ' αριθ.1566 Δομή και λειτουργία της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και άλλες διατάξεις*. Αθήνα: Εθνικό Τυπογραφείο. Διαθέσιμο στο: www.et.gr (ΦΕΚ 167/τ.Α'/30-9-1985).
- Εφημερίς της Κυβερνήσεως της Ελληνικής Δημοκρατίας. (1996). *Προεδρικό Διάταγμα υπ' αριθ. 50 Μεταθέσεις και τοποθετήσεις των Εκπαιδευτικών της δημόσιας Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης*. Αθήνα: Εθνικό Τυπογραφείο. Διαθέσιμο στο: www.et.gr (ΦΕΚ 45/τ.Α'/8-3-1996).
- Εφημερίς της Κυβερνήσεως της Ελληνικής Δημοκρατίας. (1997). *Προεδρικό Διάταγμα υπ' αριθ. 100 Τροποποίηση του ΠΔ 50/96 (45Α') Μεταθέσεις και τοποθετήσεις των Εκπαιδευτικών της Δημόσιας Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης*. Αθήνα: Εθνικό Τυπογραφείο. Διαθέσιμο στο: www.et.gr (ΦΕΚ 94/τ.Α'/22-5-1997).
- Εφημερίς της Κυβερνήσεως της Ελληνικής Δημοκρατίας. (2000). *Νόμος υπ' αριθ.2817 Εκπαίδευση των ατόμων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και άλλες*

διατάξεις. Αθήνα: Εθνικό Τυπογραφείο. Διαθέσιμο στο: www.et.gr (ΦΕΚ 78/τ.Α'14-3-2000).

Εφημερίς της Κυβερνήσεως της Ελληνικής Δημοκρατίας. (2003α). *Νόμος υπ' αριθ. 3205 Μισθολογικές ρυθμίσεις λειτουργών και υπαλλήλων του Δημοσίου, Ν.Π.Δ.Δ. και Ο.Τ.Α., μονίμων στελεχών των Ενόπλων Δυνάμεων και αντιστοίχων της Ελληνικής Αστυνομίας, του Πυροσβεστικού και Λιμενικού Σώματος και άλλες συναφείς διατάξεις*. Αθήνα: Εθνικό Τυπογραφείο. Διαθέσιμο στο: www.et.gr (ΦΕΚ297/τ.Α'/23-12-2003).

Εφημερίς της Κυβερνήσεως της Ελληνικής Δημοκρατίας. (2003β). *Νόμος υπ' αριθ. 3194 Ρύθμιση εκπαιδευτικών θεμάτων και άλλες διατάξεις*. Αθήνα: Εθνικό Τυπογραφείο. Διαθέσιμο στο: www.et.gr (ΦΕΚ 267/τ.Α'/20-11-2003).

Εφημερίς της Κυβερνήσεως της Ελληνικής Δημοκρατίας. (2008). *Νόμος υπ' αριθ. 3699 Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση ατόμων με αναπηρία ή με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες*. Αθήνα: Εθνικό Τυπογραφείο. Διαθέσιμο στο: www.et.gr (ΦΕΚ199/τ.Α'/2-9-2008).

Εφημερίς της Κυβερνήσεως της Ελληνικής Δημοκρατίας. (2013). *Νόμος υπ' αριθ. 4115 Οργάνωση και λειτουργία Ιδρύματος Νεολαίας και Δια Βίου Μάθησης και Εθνικού Οργανισμού Πιστοποίησης Προσόντων και Επαγγελματικού Προσανατολισμού και άλλες διατάξεις*. Αθήνα: Εθνικό Τυπογραφείο. Διαθέσιμο στο: www.et.gr (ΦΕΚ 24/τ.Α'/30-1-2013).

Ε.Σ.Α.μεΑ. (2005). *Έρευνα-μελέτη επιχειρηματικότητα ΑΜεΑ*.

Ζώνιου- Σιδέρη, Α., (1996). *Οι ανάπηροι και η εκπαίδευσή τους*. Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα, σελ. 263.

Ζώνιου-Σιδέρη, Α. (1997). *Η ένταξη των ανάπηρων παιδιών στην προσχολική και σχολική εκπαίδευση*. Στο: Μ. Καϊλα, Ν. Πολεμικός & Γ. Φιλίππου (Επιμ.), Άτομα με ειδικές ανάγκες (σελ. 767-777). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Ζώνιου-Σιδέρη, Α. (1998). *Οι ανάπηροι και η εκπαίδευσή τους. Μια ψυχοπαιδαγωγική προσέγγιση της ένταξης*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Ζώνιου-Σιδέρη, Α. (2000α). *Η εξέλιξη της ειδικής εκπαίδευσης. Από το ειδικό στο γενικό σχολείο*. Στο: Α. Ζώνιου-Σιδέρη (Επιμ.), Άτομα με ειδικές ανάγκες και η ένταξή του. (σελ. 27-44). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Ζώνιου-Σιδέρη, Α. (2000β). *Ένταξη: ουτοπία ή πραγματικότητα: η εκπαιδευτική και πολιτική διάσταση της ένταξης μαθητών με ειδικές ανάγκες*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Ζώνιου-Σιδέρη, Α. (2004). *Σύγχρονες Ένταξιακές Προσεγγίσεις*. Ελληνικά Γράμματα, τόμος Α θεωρία, σελ.261.τόμος Β πράξη, σελ.278.

- Κάντας, Α., Χαντζή, Α. (1991). *Ψυχολογία της εργασίας. Θεωρίες επαγγελματικής ανάπτυξης: Στοιχεία συμβουλευτικής*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Καραγιάννη, Π. και Ζώνιου-Σιδέρη, Α. (2006). *Το κοινωνικό μοντέλο της αναπηρίας. Θεωρία και ερευνητική πρακτική. Αντιφάσεις και ερωτήματα*. Εκδόσεις: Μακεδόν.
- Κοϊνης Α., Σαρίδη Μ. (2013). *Το mobbing στον εργασιακό χώρο. Επιπτώσεις mobbing στο χώρο της υγείας. Ανασκοπική μελέτη*. Ελληνικό Περιοδικό της Νοσηλευτικής Επιστήμης, Αθήνα.
- Κουρουμπλής, Π. (2000). *Το δικαίωμα στη διαφορά. Οι επιδράσεις των κοινωνικών προκαταλήψεων και των θεσμικών παρεμβάσεων στη ζωή των ατόμων με ειδικές ανάγκες-Διεπιστημονική ανάλυση με έμφαση στην ιστορική προσέγγιση*. Αθήνα- Κομοτηνή: Σάκκουλας.
- Κουρτέση Σ. (2013). *Κοινωνικός αποκλεισμός και άτομα με ειδικές ανάγκες. Κοινωνιολογική θεώρηση*. Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο, Θεολογική σχολή.
- Κουτρομάνος, Κ. (1996). *Διαχρονική εξέλιξη της ειδικής αγωγής και τα άτομα με ειδικές ανάγκες στην Ελλάδα. (Θεσμικό Πλαίσιο). Διδακτορική Διατριβή*. Αθήνα: Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης-ΕΚΠΑ. Διαθέσιμη στο δικτυακό τόπο του Εθνικού Αρχείου Διδακτορικών Διατριβών του Εθνικού Κέντρου Τεκμηρίωσης (Ε.Κ.Τ.):<http://thesis.ekt.gr/index.jsp?id=5341&lang=el>
- Κυριαζή, Ν. (1999). *Η κοινωνιολογική έρευνα. Κριτική επισκόπηση των μεθόδων και των τεχνικών*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Κωστάκος, Γ. (1981). *Επαγγελματικός προσανατολισμός. Θεωρία και πράξη*. Αθήνα: Gutenberg.
- Μακρυγιάννη, Δ. (2001). *Εισαγωγή. Στο Goffman, E. Στίγμα*. Αθήνα: Αλεξάνδρεια.
- Μακρυγιάννη, Δ. (2004). *Τα όρια του σώματος. Διεπιστημονικές προσεγγίσεις*. Αθήνα: Νήσος.
- Μάνθου, Χ. (2007). *Σχολείο δεύτερης ευκαιρίας: μια εκπαιδευτική πρόκληση*. Πρακτικά 2^{ου} εκπαιδευτικού συνεδρίου Γλώσσα, σκέψη και πράξη στην εκπαίδευση. Ιωάννινα.
- Μπακιρτζόγλου, Σ. (1995). *Η ψυχοπαθολογία των ανθρώπων με κινητικές αναπηρίες μετά από αγγειακό εγκεφαλικό επεισόδιο, τραυματισμό της σπονδυλικής στήλης, κρανιοεγκεφαλικές κακώσεις. Η εμπειρία στο Θ.Χ.Π.Α.Ν.Α*. Αθήνα.
- Μπέργκερ, Π., Λούκμαν, Τ. (2003). *Η Κοινωνική κατασκευή της πραγματικότητας*. Αθήνα: Νήσος.

- Μπονίδης, Κ. (2004). *Το περιεχόμενο του σχολικού βιβλίου ως αντικείμενο έρευνας. Διαχρονική εξέταση της σχετικής έρευνας και μεθοδολογικές προσεγγίσεις*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Πολυχρονοπούλου, Σ. (2003). *Παιδιά και Έφηβοι με Ειδικές Ανάγκες και Δυνατότητες: Σύγχρονες τάσεις εκπαίδευσης και ειδικής υποστήριξης. Τόμος Α'*. Αθήνα: Αυτοέκδοση-Διάθεση: Άτραπος.
- Σιδηροπούλου – Δημακάκου, Δ. (1995). *Η εκπαιδευτική και επαγγελματική πληροφόρηση στο σημερινό σχολείο: Αναγκαιότητα, αποτελεσματική χρήση, μέσα διάδοσης της πληροφορίας*. Αθήνα: Νέα Παιδεία.
- Στασινός, Δ. (1991). *Η Ειδική Εκπαίδευση στην Ελλάδα: Αντιλήψεις, θεσμοί και πρακτικές, Κράτος και ιδιωτική πρωτοβουλία (1906-1989)*. Gutenberg: Αθήνα.
- Σταυρόπουλος, Β. (2013). *Το επάγγελμα του εκπαιδευτικού ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης στην Ελλάδα: Αναδρομή και κριτική προσέγγιση του θεσμικού πλαισίου*. Αθήνα.
- Σύγκμουντ, Φ. (1917), *Εισαγωγή στην Ψυχανάλυση*. Μετάφραση Πάγκαλος Ανδρέας (2005), εκδόσεις Γκοβόστη.
- Τσιώλης, Γ. (2006). *Ιστορίες ζωής και βιογραφικές αφηγήσεις: Η βιογραφική προσέγγιση στην κοινωνιολογική ποιοτική έρευνα*. Εκδόσεις: Κριτική.
- Φραγκουδάκη Α. Δραγώνα Θ. (2002). *Εκπαίδευση: Πολιτισμικές διαφορές και κοινωνικές ανισότητες*. Β τόμος, Ανοικτό Πανεπιστήμιο, Πάτρα.
- Χατζηγιάνη, Α., Βαλάση, Δ. (2011). *Ανώτατη Εκπαίδευση και Αναπαραγωγή των Διακρίσεων: η μικρή και η μεγάλη πόρτα στην ελληνική τριτοβάθμια εκπαίδευση*. Ερευνητικό πρόγραμμα: Τάσεις κοινωνικού μετασχηματισμού στον αστικό χώρο, κοινωνική πραγματικότητα, κοινωνικές ανισότητες και κοινωνική συνοχή στην Αθήνα του 21^{ου} αιώνα. Ινστιτούτο Αστικής και Αγροτικής Κοινωνιολογίας.
- Χτούρης, Σ. (2004). *Ορθολογικά συμβολικά δίκτυα*. Νήσος
- Adams, T. (2008). *A review of Narrative Ethics*. Qualitative Inquiry.
- Alheit P. (1992). *Kultur und Gesellschaft*. Bremen: Universitat Bremen.
- Alheit P. (2005). *Biographie und Mentalitat: Spuren des Kollektiven im Individuellen*. VS Verlag.
- Alheit P., Dausien B. (1990). *Arbeiterbiographien*. Bremen: Universitat Bremen.
- Alheit P., Glass C. (1986). *Beschadigtes Leben. Soziale Biographien arbeitsloser Jugendlicher. Ein soziologischer Versuch uber die Entdeckung*. New York: Campus.

- Barker, G. (1968). *Ecological Psychology: Concepts and Methods for Studying The Environment of Human Behaviour*, Stanford: Stanford University Press.
- Barnes C., Mercer G. (2005). *Disability, work, and welfare: challenging the social exclusion of disabled people*. Work Employment & Society.
- Barnes C. (2003). "Work" is a four letter word? *Disability, Work and Welfare*.: <http://www.leeds.ac.uk/disabilitystudies/archiveuk/Barnes/work%202.pdf> (προσπελάθηκε 31/5/15).
- Barnes C. (2000). *A working social model? Disability, work and disability politics in the 21st century*. Work employment and Society.
- Barton, L. (2000). *Η πολιτική της inclusion*. Στο: Α. Ζώνιου-Σιδέρη (Επιμ.), *Ένταξη: ουτοπία ή πραγματικότητα;* (σελ.57-70). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Bauer, M. (1996). *The narrative interview: comments on a technique for qualitative data collection*. London School of Economics, Papers in Social Research Methods, Qualitative Series No1.
- Brine, J. (2001). *Education, social exclusion and the supranational state*. International Journal of Inclusive Education, Vol.5, no 2/3, pp. 119-131.
- Boe, E.E., Cook, L.H., & Sunderland, R.J. (2008). *Teacher Turnover: Examining Exit Attrition, Teaching Area Transfer, and School Migration*. Exceptional Children, 75 (1), 7-31.
- Bude H. (1984). *Rekonstruktion von Lebenskonstruktionen – Eine Antwort auf die Frage, was die Biographieforschung bringt*. Stuttgart: Metzler.
- Callero, P. (2003). *The sociology of the self*. Annual review of Sociology.
- Cioe, J- Pennington, B. (1976). *Children's perceptions of deviance and disorder*. Child Development.
- Court M. (2004). *Using narrative and discourse analysis in researching co-principalships*. International Journal of Qualitative Studies in Education.
- Czarniawska B. (2004). *Narratives in social science research*. London: SAGE Publications.
- Dausien B. (1996). *Biographie und Geschlecht*. Bremen: Donat Verlag.
- Denzin, N. (1989). *Interpretive Biography*. London: Sage.
- Dominice, P. (2000). *Learning from Our Lives: Using Educational Biographies with Adults*. San Francisco: Jossey-Bass Inc.

- Dorries, B., Haller, B. (2001). *The news of Inclusive Education: A narrative analysis*. Journal Disability & Society, vol. 16
- Elliot, J. (2005). *Using Narrative in Social Research*. London: SAGE Publications.
- Erevelles, N. (1996). *Disability and the Dialectics of Difference*. Disability & Society, 11(4): 519-537.
- Finkelstein, V. (1980). *Attitudes and Disabled People: Issues for Discussion*. New York: World Rehabilitation Fund.
- Finkelstein, V. (2001). *The social model of disability repossessed*. Manchester Coalition of Disabled People.
- Finkelstein, V. (2007). *The Social Model of Disability and the Disability Movement*.
- Fischer, Wolfram / Kohli, Martin (1987). *Biographieforschung*. In: Voges, Wolfgang (Hg.): *Methoden der Biographie- und Lebenslaufforschung*. Opladen: Leske & Budrich, 25-50.
- Fischer-Rosenthal W. (1995). *Schweigen – Rechtfertigen – Umschreiben Biographische Arbeit im Umgang mit deutschen Vergangenheiten*. Wiesbaden: Westdeutscher Verlag.
- Fischer-Rosenthal W. και Rosenthal G (1997). *Narrationsanalyse biographischer Selbstpräsentation*. Opladen: Leske & Budrich.
- Foucault, M. (1978). *The History of Sexuality, Vol. 1: An Introduction*. New York: Pantheon Books.
- Frank, A.W. (1995). *The Wounded Storyteller: Body, Illness and Ethics*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Freeman, M. (2003). *When the story's over: narrative foreclosure and the possibility of self-renewal*. London: Routledge.
- Freire, P. (1977). *Η αγωγή του καταπιεζόμενου*. Αθήνα: Ράππα.
- Gergen, K. & Gergen, M. (1988). *Narrative and the self as relationship*. California, London: Academic Press Inc.
- Gergen, K. (1997). *Ο κορεσμένος εαυτός*. Αθήνα, Ελληνικά Γράμματα.
- Goffman, E. (2001). *Στίγμα. Σημειώσεις για τη Διαχείριση της Φθαρμένης Ταυτότητας*. Αθήνα: Αλεξάνδρεια.
- Goodson, I. and Sikes, P. (2001). *Life history Research in Educational settings*. Buckinghamshire: Open University.

- Hale W., Hayghe V., McNeil M. (1998). *Persons with disabilities: Labro market activities*. Monthly Labor Review.
- Higgins, S., Hall, E., Wall, K., Woolner, P., McCauphey, C. (2005). *The impact of school environments*. University of Newcastle.
- Hoffmann-Riem C. (1980). *Die Sozialforschung einer interpretativen Soziologie*. Der Datengewinn.
- Howe, C., Mercer, N. (2007). *Children's social development, peer interaction and classroom learning*. University of Cambridge. Προσπελάθηκε στις 10 Ιανουαρίου, 2017 από: <http://cprtrust.org.uk/wp-content/uploads/2014/06/research-survey-2-1b.pdf>
- Hughes, B. and Paterson, K. (1997). *The social model of Disability and the Disappearing Body: towards sociology of impairment*. Disability and Society, 12(3): 325-340.
- Hughes, B. (1993). *Disability and the Body, in Swain John, Disabling Barriers - Enabling Environments*. London: Sage Publications.
- Ingersoll, R.M. (2001). *Teacher Turnover, Teacher Shortages, and the Organization of Schools (Document R-01-1)*. Washington, DC, University of Washington: Center for the Study of Teaching and Policy.
- Jansen, D.A. (1975). *Die Persönlichkeitsstruktur von Körperbehinderten*. Basel.
- Jones M., Latreille P., Sloane P. (2006). *Disability, Gender and the Labor market in Wales*. Regional studies.
- Kanner, L. (1967). *Medicine in the history of mental retardation*. American Journal of Mental Deficiency.
- Kielhofner G. et al. (2008). *Model of human occupation: Theory and application*. Baltimore, Philadelphia: Lippincott Williams & Wilkins.
- Kohli M. (1978). *Offenes und geschlossenes Interview: neue Argumente zu einer alten kontroverse*. Soziale Welt, 29, 1.
- Kohli M. (1981). *Biography: Account, Text, Method*. Beverly Hills: Sage.
- Kubler-Ross, E. (1973). *On Death and Dying*, Routledge.
- Leder, D. (1990). *The absent body*. Chicago: University of Chicago Press.
- Lucius-Hoene G. και Deppermann A. (2002). *Reconstruction narrativer Identität. Ein Arbeitsbuch zur Analyse narrative Interviews*. Opladen: Leske and Budrich.
- Manning, P., Smith, G. (2010). *Symbolic Interactionism*. London: Routledge.

- McCormack, C. (2004). *Storying Stories: a narrative approach to in-depth interview conversations*. International Journal of Research Methodology.
- McLeod, J. (2005). *Εισαγωγή στη Συμβουλευτική*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Merton, R. K. (1949). *Κοινωνική Θεωρία και Κοινωνική Διάρθρωση*.
- Miller, N. (1993). *Personal Experience, Adult Learning and Social Research*. Centre for Research in Adult Education for Human Development: University of South Australia.
- Nassehi A. (1994). *Die Form der Biographie. Theoretische Überlegungen zur Biographieforschung in methodologischer Absicht*. BIOS.
- Nelson-Jones, R. (2009). *Βασικές Δεξιότητες Συμβουλευτικής. Ένα εγχειρίδιο για βοηθούς*. Αθήνα: Πεδίο.
- Nelson, H.L. (2001). *Damaged Identities, Narrative Repair*. Ithaca: Cornell.
- Oliver, M. (1990). *The politics of disablement*. London: MacMillan.
- Oliver, M. (1996). *Understanding disability from Theory to Practice*, Macmillan Press Ltd., Hampshire, 1996, σελ.65.
- Park E. Robert. (1929). *The city as a social laboratory*. University of Chicago Press.
- Pitt, V., Curtin, M. (2004). *Integration versus segregation: the experiences of a group of disabled students moving from mainstream school into special needs further education*. Disability and Society, Vol.19, no.4, pp. 387-401.
- Plummer, K. (2001). *Documents of Life*. London: George Allen & Unwin.
- Rescher, N. (2001). *Luck: The Brilliant Randomness Of Everyday Life*. Paperback.
- Ricoeur, P. (2000). *La memoire, l'histoire, l'oubli*. Paris: Seuil.
- Rosenthal G. (1995). *Erlebte und erzählter Lebensgeschichte*. Frankfurt/M.
- Sandstorm, K., Martin, D., Alan, G. (2001). *Symbolic Interactionism at the end of the century*. London: SAGE Publications.
- Seymour, W. (2002). *Time and the body: re-embodying time in disability*, Journal of Occupational Science.
- Schofield, H., Bloch, S., Herrman, H., Murphy, B., Nankervis, J. Singh, B. (1998). *Family caregivers. Disability, illness and ageing*. NSW.

- Shakespeare, T. (1993). *Disabled people's self-organization: A new social movement?* Disability and Society, Vol. 8, no 3, pp. 249-264.
- Shakespeare, T. (1996). *Disability, Identity and Difference*. In C. Barnes & G. Mercer (Eds.), *Exploring the Divide* (pp. 94-113). Leeds: The disability Press. 223.
- Shakespeare, T., Watson, N. (2002). *The social model of disability: an outdated ideology?* Research in Social Science and Disability, Vol. 2, pp. 9-28.
- Shier, M., Graham, J., Jones, M. (2009). *Barriers to employment as experienced by disabled people: a qualitative analysis in Calgary and Regina, Canada*. Disability and Society Vol.24. no1, pp. 63-75.
- Schutze Fr. (1982). *Narrative Repräsentation kollektiver Schicksalsbetroffenheit*. Stuttgart: Metzler.
- Schutze Fr. (1987). *Das narrative Interview in Interaktionfeldstudien I. Fernlichkeit in Hagen*.
- Siller, J. (1976). *Attitudes towards disability* in H. Rusalem and D. Malikin (Eds): Contemporary vocational rehabilitation, New York University Press.
- Stanzel F. K. (1999). *Θεωρία της αφήγησης* (μτφρ. Κ. Χρυσομάλλη-Henrich). Θεσσαλονίκη: University Studio Press.
- Swain, J., Cameron, C. (1999). *Unless otherwise stated: discourses of labelling and identity in coming out*. In M. Corker, S. French (eds.). *Disability Discourse* (pp. 68-78). Buckingham-Philadelphia: Open University Press.
- Taylor, C. (1994). *Multiculturalism*. Princeton: Princeton University Press.
- Thomas, C. (2004). *How is disability understood? An examination of sociological approaches*. Disability and Society.
- Thomas, C. (1999). *Female Forms. Experiencing and Understanding Disability*. Buckingham: Open University Press.
- Thomas, D., Woods, H. (2008). *Νοητική καθυστέρηση. Θεωρία και πράξη*. Αθήνα: Τόπος.
- Thomas, W.I. (1966). *Social organization and social personality. Selected papers*. Edited and with an introduction by Morris Janowitz. Chicago, Ill., London: University of Chicago Press.
- Union of Physically Impaired Against Segregation, (1976). *Fundamental Principles of Disability*. London: UPIAS and the Disability Alliance.

- Vlachou A. (2006). *Role of special support teachers in Greek primary schools: a counterproductive effect of inclusion practices*. International Journal of Inclusive Education, 10.
- Vlachou A. & Zoniou-Sideri A. (2000). *Greek policy-practises in the area of special/inclusive education*. London: David Fulton Press.
- Wagner H. J. (1999). *Rekonstruktive Methodologie*. Opladen: Leske & Budrich.
- Watson, N. (2004). *Implementing the Social Model of Disability: Theory and Research*. Leeds: The Disability Press.
- Wendell, M. (1996). *The Rejected body*. London: Routledge.
- Wernet A. (2000). *Einführung in die Interpretationstechnik der Objektiven Hermeneutik*. Opladen: Leske & Budrich.
- Willig, C. (2008). *Introducing Qualitative Research in Psychology: Adventures in theory and method*. Open University Press.
- Wilson-Kovacs, D., Ryan, M., Haslam, A., Rabinovich, A. (2008). “Just because you can get a wheelchair in the building doesn’t necessarily mean that you can still participate”: barriers to the career advancement of disabled professionals. *Disability and Society*, Vol 23, no7, pp. 705-717.
- Wiseman R. (2004). *The luck factor*. Skeptical Inquirer. Hertfordshire.
- Wolfensberger, W. (1972). *The principle of Normalization in human services*. Toronto: National Institute on Mental Retardation.
- Zissi, A., Rontos, K., Papageorgiou, D., Pierrakou, C., Chtouris, S., (2007). *Greek employers' attitudes to employing people with disabilities: effects of the type of disability*. Scandinavian Journal of disability research.