



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

Σιωπές και περάσματα

Ο ρόλος του εκπαιδευτικού της ιδιωτικής παράλληλης στήριξης στην ένταξη ενός ανάπηρου μαθητή / μία έρευνα δράσης

Μεταπτυχιακή Διπλωματική Εργασία του φοιτητή Δέγλερη Εμμανουήλ

A.M: 161105

Επιβλέπων καθηγητής: Βασίλης Τσάφος

Αθήνα, 2021

Περιεχόμενα

1	Η ταυτότητα της έρευνας.....	5
1.1	Συγκυρία	6
1.2	Σκοπός και ερευνητικά ερωτήματα	7
2	Θεωρητικό πλαίσιο	7
2.1	Η αναπηρία σαν γραφειοκρατική κατηγορία.....	7
2.2	Αναπηρία, σώμα και εαυτός.....	8
2.3	Το ειδικό γενικό σχολείο.....	10
2.4	Κριτική παιδαγωγική, καθημερινές πρακτικές και ανταγωνιστική εμπειρία	12
3	Μεθοδολογία.....	13
3.1	Η επιλογή της έρευνας δράσης	13
3.2	Ερευνητικά εργαλεία	14
4	Γνωριμία και πρώτες δοκιμές: Σεπτέμβριος – Νοέμβριος '17	16
4.1	Η 1 ^η συνάντηση.....	16
4.2	«Αυτοκόλλητο»	17
4.3	Η ελάχιστη απόσταση & ο δεύτερος εκπαιδευτικός	18
4.4	Σιωπές.....	21
4.5	Η ελάχιστη απόσταση & η αυτό-αντίληψη των δεξιοτήτων.....	24
4.5.1	Κίνδυνος για τον ίδιο και για τους άλλους.....	24
4.5.2	Το Μπάσιετ και τα γάντια του τερματοφύλακα	25
4.5.3	Η συνομωσία του παγουριού και οι ρουτίνες του διαλείμματος.....	26
4.6	Όταν θα μεγαλώσεις... ..	28
4.7	Ο εκτυπωτής και η δυναμική του σπιτιού.....	31
4.8	Το καράτε και οι γονεϊκές προσδοκίες	32
4.9	Η επισφάλεια και ο ιδιώτης εκπαιδευτικός	34
4.10	Η ελάχιστη απόσταση και ο αρτιμελής εκπαιδευτικός	37
4.11	Το τέλος της αρχής: διαπιστώσεις – αναστοχασμοί – σχεδιασμοί.....	38
5	Δύσκολη απόσταση, αβέβαιη ανάδυση: Δεκέμβριος '17 – Φεβρουάριος '18 – Α' κύκλος	42
5.1	Τα πρώτα βήματα εκτός.....	42
5.2	Απομόνωση και εγγύτητα	43
5.2.1	Ποδόσφαιρο και γερμανικό	44
5.2.2	Φιλία και μοναξιά	45
5.2.3	Οριοθέτηση της κίνησης και κοινωνικότητα.....	46

5.2.4	Πεσίματα και τσάντες.....	48
5.2.5	Τάσεις που επιμένουν	49
5.3	Γονεϊκές προσδοκίες: απορίες και μετατοπίσεις	50
5.4	Το άγχος της επαφής: ψηλαφώντας την ταυτότητα	53
5.5	Στην τάξη.....	57
5.5.1	«Οργανώσου!».....	58
5.5.2	Ο ανάπηρος μαθητής και ο αρτιμελής εκπαιδευτικός: ξεχωρίζοντας τις ανάγκες.....	60
6	Η απόσταση σαν εγγύτητα στον ανάπηρο εαυτό: Μάρτιος – Μάϊος '18 – Β' Κύκλος.....	63
6.1	Με τους γονείς	63
6.1.1	Χαρτάκια.....	64
6.1.2	Ο κύκλος της εργοθεραπείας	67
6.1.3	Playdates και γνωριμία με την κοινωνικότητα	70
6.1.4	Παρατηρώντας συγκεκριμένα	71
6.1.5	Οι γονείς και ο ιδιώτης εκπαιδευτικός	74
6.2	Στο προαύλιο.....	76
6.2.1	Μπορεί, δεν μπορεί, θέλω, δεν θέλω.....	76
6.2.2	Παιχνίδια κινητικά και μη.....	77
6.3	Στην τάξη.....	84
6.3.1	Wink wink.....	84
6.3.2	Κρυφά και φανερά.....	85
6.3.3	Αλλάζοντας θέση.....	87
6.4	Τί μας απασχολεί;.....	89
6.4.1	Κάνω και καλά ότι γελάω.....	90
6.4.2	Γιατί δεν ρίχνω δυνατά;.....	99
6.4.3	Φιλία πέρα απ' το σπίτι	101
6.4.4	Διλήμματα της ιδιωτικής παράλληλης	104
7	Η ενδυνάμωση και τα όρια: Ιούνιος – Δεκέμβριος '18 – Γ' Κύκλος.....	105
7.1	Δημόσια	106
7.2	Ιδιωτικά.....	107
7.3	Ενδιάμεσα: φίλες παλιές και νέες.....	109
7.4	Όρια.....	112
8	Ανακεφαλαιώνοντας: η πορεία της έρευνας	114
9	Συμπεράσματα.....	119

9.1	Δυνατότητες.....	119
9.2	Περιορισμοί	121
9.3	Αμφισημίες.....	123
10	Παράρτημα	128
10.1	Ζόμπι;.....	128
10.2	Μπροστά στην επιτροπή.....	130
11	Βιβλιογραφία	136

Ευχαριστίες

Η εργασία αυτή δεν θα ήταν δυνατή χωρίς υποστήριξη. Ένα μεγάλο ευχαριστώ λοιπόν στον επιβλέποντά μου, Βασίλη Τσάφο, που μου γνώρισε την έρευνα δράσης, κάνοντας την παιδαγωγική εργασία πιο ενδιαφέρουσα και απολαυστική, αλλά και για την υπομονή του κατά τη διάρκεια της συγγραφής. Στην καθηγήτριά μου, Αλεξάνδρα Ανδρούσου, που μου έδειξε πως να ανακαλύπτω τις συνδέσεις του προσωπικού με το πολιτικό στην καθημερινή δουλειά και, τέλος, στη συμφοιτήτριά μου, Ελίνα Τσιρόγια, που μοιράστηκε μαζί μου τη δική της παιδαγωγική εμπειρία. Κι οι τρεις, με τον τρόπο τους, μου έδειξαν νέους χώρους όπου να μπορώ να μάθω.

1 Η ταυτότητα της έρευνας

Η παρούσα έρευνα αποτελεί μεταπτυχιακή διπλωματική εργασία που εκπονήθηκε στο πλαίσιο του ΠΜΣ *Ειδική Αγωγή* του ΤΕΑΠΗ με επιβλέποντα τον Αναπληρωτή Καθηγητή Βασίλη Τσάφο και διενεργήθηκε σε δημοτικό σχολείο της Αττικής το σχολικό έτος 2017/18 και την περίοδο 09/2018 - 12/2018. Σκοπός της, η διερεύνηση των διαστάσεων του ρόλου του εκπαιδευτικού της ιδιωτικής παράλληλης στήριξης στην ένταξη ενός ανάπηρου μαθητή που φοιτά σε γενικό πλαίσιο.

1.1 Συγκυρία

Η επιλογή του σκοπού της έρευνας έγινε σε συνάρτηση με μια συγκεκριμένη συγκυρία. Η κατά την τελευταία δεκαετία ανάπτυξη με μαζικούς όρους του κλάδου της ειδικής αγωγής, τόσο με τη δημιουργία των ανάλογων θέσεων εργασίας στα σχολεία όσο και με τον πολλαπλασιασμό μεταπτυχιακών προγραμμάτων, σεμιναρίων εξειδίκευσης που καταρτίζουν το σχετικό εργατικό δυναμικό, δημιούργησε εξ αντικειμένου συνθήκες ορατότητας για την εκπαίδευση μαθητών και μαθητριών με αναπηρίες. Η ορατότητα αυτή, αν και αναμφίβολα σημαντική κι από μόνη της, φαίνεται να αντλεί σε μεγάλο βαθμό τη γραμματική της από το ιατρικό μοντέλο της αναπηρίας, εστιάζοντας στην υποστήριξη του θεωρούμενου σα μειονεκτικού ατόμου (βλ. παρακάτω, 2.1). Το άνοιγμα όμως του συγκεκριμένου πεδίου ορατότητας θεμελίωσε ταυτόχρονα τη δυνατότητα δημιουργίας ενός πόλου λόγου και πρακτικών περισσότερο κριτικών προς την ιατρική σύλληψη της αναπηρίας. Ο πόλος αυτός που δημιουργείται, αν και μειοψηφικός, αφορά τόσο την παραγωγή ερευνητικού έργου¹ όσο και την ανάπτυξη της καθαυτό πολιτικής δραστηριότητας πάνω στην αναπηρία² ενώ, ταυτόχρονα, η ίδια η πρακτική εφαρμογή θεσμών όπως η παράλληλη στήριξη δημιουργεί τριβές στα σχολεία, οι οποίες βρίσκουν τελικά το δρόμο τους για το δημόσιο λόγο³. Αν λοιπόν το πεδίο

¹ Ενδεικτικά, σε ερευνητικό επίπεδο ο λόγος μπορεί να αφορούσε την ανάλυση της τομής λόγων και θεσμικών πρακτικών στην αναθεώρηση των προνοιακών παροχών της αναπηρίας στη διάρκεια της κρίσης (Καραγιάννη, 2017), την κριτική εξέταση των κλινικών και πολιτισμικών όρων παραγωγής της αυτιστικής υποκειμενικότητας από κοινού με τη δράση των συλλογικοτήτων που έδρασαν στο πεδίο των σχετικών δικαιωμάτων (Μαρινούδη, 2014) ή, ερχόμενοι συγκεκριμένα στο πεδίο της εκπαίδευσης, την αναπηρία σαν ετερότητα στο πλαίσιο της κουλτούρας και των πρακτικών της ειδικής αγωγής (Γεντόμας, 2017).

² Σημαντική είναι εδώ η ίδρυση της συλλογικότητας *Κίνηση Χειραφέτησης Αναπήρων: Μηδενική Ανοχή*, στηριζόμενη στο κοινωνικό μοντέλο της αναπηρίας και οργανωτικά διαφοροποιούμενη από το παραδοσιακό μοντέλο των οργάνων των ΑμεΑ. Γνωστότερη δράση της η κατάληψη του ΚΕΠΑ Λεχαιών στα 2015 σε διαμαρτυρία για τις συνθήκες διαβίωσης αλλά και για το ίδιο το γεγονός του εγκλεισμού των ενοίκων, https://www.efsyn.gr/ellada/dikaiomata/47122_katalipsi-toy-kepep-lechainon-gia-na-stamatisei-egklima

³ Χαρακτηριστική στιγμή εδώ, η κατάληψη του 2ου Γυμνασίου Καλαμαριάς από μαθητές που απαιτούσαν την αποπομπή συμμαθητή τους υποστηριζόμενο από εκπαιδευτικό παράλληλης στήριξης, βλ. https://www.alfavita.gr/ek-paideysi/280803_kinitopoiisi-anarhikon-sto-2o-gymnasio-kalamarias-gia-ton-12hrono-mathiti?fbclid=IwAR01uM-WERdmrSjlpw2SZFRV17udLALszcgeLU0JHbtVQjry_Hw-oS5n8QxQ αλλά και https://www.alfavita.gr/ekpaideysi/281316_oi-paidagogikes-lyseis-poy-exetazontai-stin-periptosi-toy-12hronoy-apo-tin

ορατότητας που αναδύθηκε φαίνεται να δομείται ανταγωνιστικά, η επιλογή του σκοπού της παρούσας εργασίας αποτελεί κατά κάποιο τρόπο απόπειρα συμβολής στη σχετική δημόσια αντιπαράθεση.

1.2 Σκοπός και ερευνητικά ερωτήματα

Σκοπός της συγκεκριμένης έρευνας είναι να διερευνηθούν τόσο οι διαστάσεις του ρόλου του εκπαιδευτικού της ιδιωτικής παράλληλης στήριξης στο πλαίσιο κυριαρχίας του ιατροκεντρικού λόγου και πρακτικών γύρω από την αναπηρία, όσο και οι στρατηγικές που είναι δυνατόν να αναπτυχθούν σε μια ενταξιακή προοπτική. Σ' αυτή την κατεύθυνση τα ερευνητικά ερωτήματα διατυπώνονται ως εξής:

- Πώς συγκροτείται ο ρόλος του εκπαιδευτικού της ιδιωτικής παράλληλης στήριξης, τόσο στο επίπεδο των λόγων για την αναπηρία όσο και των υπονοούμενων πρακτικών; Τι είδους προσδοκίες επενδύονται στον εκπαιδευτικό που αναλαμβάνει να εργαστεί ως ιδιωτική παράλληλη στήριξη;
- Ποιες στρατηγικές έχουν τη δυνατότητα να λειτουργήσουν ενταξιακά;
- Ποιους και τι είδους περιορισμούς συναντούν, με ποιο τρόπο και σε ποιο βαθμό μπορούν να τους υπερβούν;

2 Θεωρητικό πλαίσιο

Η οπτική μέσα από την οποία διαβάστηκαν οι σχέσεις που αναπτύσσονταν στο πλαίσιο της έρευνας αλλά και σχεδιάστηκε η σχετική εκπαιδευτική πρακτική αντλήθηκε από το κοινωνικό μοντέλο της αναπηρίας, τους προβληματισμούς γύρω από την ενταξιακή εκπαίδευση αλλά και την κριτική παιδαγωγική.

2.1 Η αναπηρία σαν γραφειοκρατική κατηγορία

Με αφετηρία τις Η.Π.Α. και τη Μεγάλη Βρετανία της δεκαετίας του '70, το αναπηρικό κίνημα μέσα από μία πράξη πολιτικής φαντασίας και σε αντίθεση με τη μέχρι τότε κυρίαρχη αναπαράσταση της αναπηρίας, θα κάνει να υπάρξει κάτι που δεν υπήρχε πριν, θα ορίσει δηλαδή την αναπηρία σαν εμπειρία καταπίεσης. Με αφετηρία τη θεμελιώδη, για οποιαδήποτε έκτοτε κινηματική δράση και θεωρητική κριτική, διάκριση μεταξύ *φυσικής βλάβης* (impairment) και *αναπηρίας* (disability) (UPIAS, 1976), θα κάνει ορατά τα μέχρι τότε κοινωνικά χαρακτηριστικά της αναπηρίας στην προοπτική της αλλαγής τους. Η διάκριση περιλαμβάνει ουσιαστικά την υπαγωγή στον όρο *φυσική βλάβη* (impairment) τη «στέρωση μέρους ή του συνόλου ενός μέλους, ή η ύπαρξη ενός ελαττωματικού μέλους, οργανισμού ή μηχανισμού του σώματος», ενώ στον όρο *αναπηρία* (disability), «το μειονέκτημα ή τον περιορισμό της δραστηριότητας που προκαλείται από την παρούσα κοινωνική οργάνωση, η οποία δεν λογαριάζει καθόλου ή λογαριάζει ελάχιστα τους

ανθρώπους με φυσικές βλάβες αποκλείοντάς τους έτσι από τις βασικές κοινωνικές δραστηριότητες». Η διατύπωση της διάκρισης θα πραγματοποιηθεί από την UPIAS (Union of the Physically Impaired Against Segregation) στην κατεύθυνση της διεκδίκησης της άρσης περιοριστικών κοινωνικών εμποδίων και σαν εναντίωση σε προνοιακές παροχές επιδοματικού και φιλανθρωπικού χαρακτήρα (Finkelstein, 2001).

Η παραπάνω διάκριση αποτέλεσε και τη βάση των θεωρητικών επεξεργασιών που ονομάστηκαν βρετανικό κοινωνικό μοντέλο της αναπηρίας. Υπό αυτό το πρίσμα, με την επέκταση της μισθωτής εργασίας και της ανάλογης ηθικής να συμβαδίζει με τον εξορθολογισμό/γραφειοκρατικοποίηση του κρατικού μηχανισμού γενικά και της πρόνοιας ιδιαίτερα, η αναπηρία συγκροτείται σε γραφειοκρατική κατηγορία. Ακολουθώντας τον Γκράμσι, ο Όλιβερ βλέπει την ιδεολογία γύρω από την αναπηρία όχι σε σύστημα ιδεών αλλά σε βιωμένη κοινωνική πρακτική που υποβαστάζει την ηγεμονία συγκεκριμένων κομματιών της κρατικής ή ιδιωτικής γραφειοκρατίας, συγκεκριμένα των γιατρών και των επαγγελματιών της φροντίδας και της υγείας, επί των ανάπηρων υποκειμένων. Η ηγεμονία αυτή συγκροτήθηκε σαν απάντηση στο πρόβλημα της κατηγοριοποίησης του πληθυσμού σε δυνάμενους και μη να εργαστούν και αναπαράγεται στηριζόμενη σε δύο πυλώνες από σιωπηρές παραδοχές που κατευθύνουν την οποιαδήποτε σχετική πρακτική. Ότι, κατά πρώτον, η υγεία και η ασθένεια συνιστούν ατομικό πρόβλημα και συνεπώς η αναπηρία μία προσωπική τραγωδία και, κατά δεύτερον, ότι υφίσταται ένας μη στερούμενος νοήματος ορισμός της σωματικής και νοητικής ικανότητας που ονομάζεται φυσιολογική. Αποτέλεσμα αμφοτέρων είναι η συγκάλυψη της κοινωνικής διάστασης της αναπηρίας και μια σειρά επίπονων και καταπιεστικών πρακτικών κανονικοποίησης των μη αρτιμελών υποκειμένων (Oliver, 2009).

Από αυτή την άποψη, μια εκπαιδευτική θεσμική διευθέτηση, όπως εν προκειμένω η παράλληλη στήριξη, δεν αποτελεί ένα εξωτερικό μηχανισμό διαχείρισης της αναπηρίας αλλά τόπο παραγωγής και αναπαραγωγής της.

2.2 Αναπηρία, σώμα και εαυτός

Η κριτική που ασκήθηκε στη βασική διατύπωση του κοινωνικού μοντέλου αφορά ακριβώς στα αναλυτικά του όρια: τι περιλαμβάνει και τι αφήνει απέξω μια μη ιατρική προσέγγιση της αναπηρίας; Σημείο τομής των κριτικών που διατυπώθηκαν, η κεντρική διάκριση ανάμεσα σε φυσική βλάβη (impairment) και αναπηρία (disability) και η δυνατότητά της να χειριστεί την πολλαπλότητα των εμπειριών αναπηρίας, τη θέση και τη σημασία του σώματος αλλά και του εαυτού, πάντοτε στο πλαίσιο σύλληψης της αναπηρίας σαν

εμπειρίας καταπίεσης. Αναφορικά με την πολλαπλότητα των εμπειριών αναπηρίας, η κριτική επικεντρώθηκε σε ένα κατά βάση αδιαφοροποίητο εμείς που λάνθανε στην αρχική διάκριση της UPIAS. Αν η αρχική διατύπωση είχε αναμφίβολα εξηγητικό χαρακτήρα για την εμπειρία μίας κινητικής αναπηρίας όπου μία φυσική βλάβη, σαν ανάγκη χρήσης αμαξιδίου, και η αναπηρία, σαν πραγματική δυνατότητα χρήσης του, ξεχώριζαν με τρόπο ώστε η πρώτη να μπορεί να αναχθεί στην ιατρική και η δεύτερη στην καταπίεση εννοημένη σαν κοινωνικά εμπόδια συμμετοχής στην κοινωνική ζωή, δεν φαινόταν να συμβαίνει το ίδιο σε όλο το φάσμα εμπειριών αναπηρίας. Έτσι, ήταν μάλλον δυσχερέστερο να εφαρμοστεί η διάκριση σε υποκείμενα με μη σταθερές αναπηρίες, όπως λ.χ. μία χρόνια νευροεμφυλιστική νόσος, ή και να αποδειχτεί σαφής σε άλλες περιπτώσεις, λ.χ. τι θα σήμαινε φυσική βλάβη όταν μιλά κανείς για μαθησιακές δυσκολίες (Goodley, 2001) ή την ελαφριά νοητική αναπηρία (Shakespeare, 2013); Η διάκριση δεν άφηγε χώρο στο αναπηρικό κίνημα για το απών υποκείμενο, όχι μόνο με την έννοια της μη εκπροσώπησης ή υποεκπροσώπησης διαφορετικών αναπηριών όπως ήδη αναφέρθηκε, αλλά και από την άποψη μίας δομικής παραγνώρισης πλευρών της ανάπηρης καθημερινότητας και εμπειρίας οι οποίες συνιστούσαν το υπόλοιπο τόσο της ιατρικής προσέγγισης που δεν έβλεπε παρά μια ατομική παθολογία όσο και του κοινωνικού μοντέλου που εστίαζε αποκλειστικά στον περιοριστικό ρόλο των διάφορων κοινωνικών εμποδίων (Morris, 1992). Η άλλη όψη της ίδιας παραγνώρισης, ο περιορισμένος με βάση τα συγκεκριμένα αναλυτικά εργαλεία χώρος για την έκφραση των συναισθημάτων των ίδιων των ανάπηρων υποκειμένων πάνω στη συχνά οδυνηρή καθημερινότητα του να ζεις με ένα ανάπηρο σώμα και αφετέρου η αδυναμία παροχής των κατάλληλων θεωρητικών εργαλείων κατανόησης και πολιτικοποίησης του ίδιου του βιώματος του ανάπηρου σώματος (Morris, 1991). Επιπλέον διαφορετικά, η ίδια η διάκριση κατέληγε υπό μία έννοια να παραχωρεί οτιδήποτε σχετικό με το σώμα στη δικαιοδοσία της ιατρικής (Shakespeare, 2013). Απέναντι στο συγκεκριμένο προβληματισμό, τα εργαλεία που αναπτύχθηκαν αντλούσαν κατά κύριο λόγο από τη φαινομενολογία, στην εκδοχή του Μωρίς Μερλώ-Ποντύ, αναλύοντας την εμπειρία της φυσικής βλάβης με βάση το σώμα εννοημένο, όχι ως ένα αντικείμενο μεταξύ των υπόλοιπων αντικειμένων που συναντά κανείς, αλλά σαν το αφετηριακό σημείο της σχέσης με τον κόσμο (Paterson & Hughes, 1997). Η φυσική βλάβη ιδωμένη έτσι υφίσταται στην τομή, από τη μια μεριά, συγκεκριμένων διαφορετικών σωματικών ρυθμών, αισθητηριακών διευθετήσεων και καθημερινών λειτουργικών περιορισμών (Toombs, 1995) (Corker, 1998) (Corker, 2001) και, από την άλλη, στο στιγματισμό, αποκλεισμό και απαξίωση των συγκεκριμένων τρόπων βίωσης του κόσμου. Ο αποκλεισμός αυτός μπορεί να γίνει κατανοητός στο βαθμό που στην ίδια την υποκειμενοποίηση των αριτελών υποκειμένων είναι δομική η χρήση των μη αριτελών σα σημείων όπου εκφράζεται η δυσφορία γύρω από την αποδοχή της ίδιας τους της ευαλωτότητας (Shakespeare, 1994· Garland-Thomson, 1997). Η δυναμική που αναπτύσσεται έτσι στη σχέση αριτελών

– μη αρτιμελών υποκειμένων δεν είναι χωρίς συνέπειες αναφορικά με τη συγκρότηση του εαυτού των δεύτερων. Ό,τι υφίσταται σαν δομική απροθυμία εμπλοκής με την οικεία ευαλωτότητα στα αρτιμελή υποκείμενα μετατίθεται στα μη αρτιμελή τα οποία επωμίζονται το συναισθηματικό μόχθο του να συμπεριφέρονται στις αλληλεπιδράσεις τους με τους/τις αρτιμελείς έτσι ώστε να μην τους/τις προκαλούν τα-ραχή, με την όλη διαδικασία, πέρα από χρήσιμη στρατηγική επιβίωσης, να αποτελεί και μία συνεχή ‘επί-θεση στον εαυτό’ (Murphy, 1990). Στην τομή αυτή κοινωνικού αποκλεισμού και εσωτερικής ψυχικής πραγματικότητας, ο εαυτός κρίνεται συνεχώς και συστηματικά ως ελλειπτικός σε σχέση με το πρότυπο της αρτιμέλειας, ενώ, στο βαθμό που η δημόσια διαπραγμάτευση της αναπηρίας οριοθετείται από τις προσδοκίες των αρτιμελών, περιορίζεται σχεδόν καταστατικά η δυνατότητα δημιουργικής και αυθεντικής έκφρασης του εαυτού (Watermeyer & Swartz, 2016).

Από αυτή την άποψη, οι σχέσεις που αναπτύσσονται στην περίπτωση της παράλληλης στήριξης δομούνται πάνω στη γενική δυναμική των σχέσεων μεταξύ αρτιμελών δρώντων του πλαισίου (ειδικών και γενικών εκπαιδευτικών, γονιών, συμμαθητών-τριών) και ανάπηρου μαθητή, ενώ, για τον ίδιο, η δυναμική αυτή είναι συγκροτητική μία σχέσης τόσο με το σώμα όσο και με τον εαυτό του.

2.3 Το ειδικό γενικό σχολείο

Η παραπάνω κριτική πραγμάτευση της αναπηρίας αποτελεί ταυτόχρονα και τον ιστορικό τόπο συγκρότησης της ενταξιακής εκπαίδευσης σαν πολιτικής, θεωρητικής και πρακτικής, στάσης. Όπως επισημαίνεται (Slee, 2008), η ενταξιακή εκπαίδευση διαμορφώθηκε πατώντας πάνω στις επεξεργασίες της αναπηρίας έτσι όπως αυτές προέκυψαν τόσο από τον αναπηρικό ακτιβισμό όσο και από τη θεωρητική κριτική στα πλαίσια των σπουδών αναπηρίας. Διαμορφώθηκε έτσι ταυτόχρονα ένα αίτημα και μια κριτική των κατηγοριοποιήσεων που λανθάνουν και δομούν τη διχοτόμηση γενική – ειδική αγωγή. Από την κριτική στις παραδεδομένες προσλήψεις της αναπηρίας αναδύθηκε η απαίτηση του δικαιώματος των ανάπηρων μαθητών/τριών να συναντήσουν τους/τις συμμαθητές/τριές τους στο γενικό σχολείο ενάντια στα επαγγελματικά συμφέροντα και την ιδεολογία ενός πατερναλιστικού ανθρωπισμού. Ταυτόχρονα αναδείχθηκαν οι παραδεδομένες γνώσεις και πρακτικές της ειδικής αγωγής σαν λογικές που υποβαστάζουν μια ιεραρχική κοινωνική τάξη. Συγκεκριμένα, αναδείχθηκε η ηγεμονία του ιατρικού μοντέλου της αναπηρίας, ηγεμονία που, μεταφρασμένη σε εκπαιδευτικές πολιτικές και πρακτικές, σημαίνει την προσέγγιση των μαθητών/τριών με αναπηρία σαν μειονεκτούντα άτομα. Επακόλουθο αυτής της θεώρησης είναι είτε η απόπειρα κανονικοποίησης στο γενικό πλαίσιο είτε η μετακίνηση στον ξεχωριστό

κλάδο της ειδικής αγωγής έτσι ώστε να ελαχιστοποιηθεί η διατάραξη του γενικού που προκαλείται από τον μαθητικό πληθυσμό με αναπηρίες. Χαρακτηριστικό δείγμα της ηγεμονίας του ιατρικού μοντέλου για την αναπηρία είναι η θέσπιση θεσμών στα όρια της εκπαίδευσης που όμως είναι εκείνοι που αναλαμβάνουν ουσιαστικά τη διαχείριση του πληθυσμού των μαθητών με αναπηρία, όπως στην περίπτωση των Κ.Δ.Α.Υ. (σημερινά ΚΕΣΥ) του νόμου 2817/2000. Διαχείριση που έχει σαν αποτέλεσμα, στην περίπτωση μετακίνησης σε ειδικό πλαίσιο, την εκπαίδευση σε ένα είδος μη αντιπροσωπευτικού της συνολικής σύνθεσης του μαθητικού πληθυσμού, σχολικού «γκέτο» (Ζωνιού - Σιδέρη, 2011).

Αν η συγκρότηση της ενταξιακής εκπαίδευσης ήταν στενά δεμένη με την κριτική του αναπηρικού κινήματος και των σπουδών αναπηρίας, η χρονική απόσταση μοιάζει να οδηγεί στην απόσπαση της ένταξης σαν ορολογία από την ένταξη σαν πολιτική κριτική και απόπειρα άρσης των αποκλεισμών στο πλαίσιο της εκπαίδευσης. Συγκεκριμένα, ενώ η ενταξιακή εκπαίδευση αντλούσε την κριτική της ισχύ της από τις κοινωνικο-ιστορικές συνθήκες ανάδυσής της, η αποδοχή και η διάδοση της σχετικής ορολογίας οδήγησε στην άμβλυνση των πολιτικών της αιχμών. Χαρακτηριστικά παραδείγματα της διαδικασίας αυτής από τον ελληνικό κοινωνικό σχηματισμό είναι η μετονομασία των ειδικών τάξεων σε τμήματα ένταξης, χωρίς κάποια άλλη αλλαγή στη δομή και λειτουργία τους, και πάλι με το νόμο 2817/2000, και η παρουσία της ενταξιακής ορολογίας σε πολλά ειδικά αναλυτικά προγράμματα. Η διάχυση αυτή της ορολογίας χωρίς τις ανάλογες πολιτικές και εκπαιδευτικές πρακτικές δεν συνέβη χωρίς την απάλειψη βασικών αρθρώσεων της ενταξιακής κριτικής στην ανάπτυξη του ξεχωριστού κλάδου της Ειδικής Αγωγής. Πυρήνας της κριτικής είναι το γεγονός ότι η διχοτόμηση γενικού – ειδικού σχολείου είναι ήδη παρούσα στο γενικό πλαίσιο σε συγκάλυψη των κοινωνικών χαρακτηριστικών των μαθητών/τριών που συστηματικά αποτυγχάνουν στο γενικό σχολείο (Slee, 2008). Με αφετηρία αυτή τη διαπίστωση, η διάχυση της ενταξιακής ορολογίας και οι εκπαιδευτικές πρακτικές τις οποίες κατανομάζει αναδεικνύονται σαν *διστακτική σχολειοποίηση* (Slee, 2001): οι μαθητές/τριες με αναπηρία είτε αποκλείονται στο ειδικό σχολείο είτε εντάσσονται με ρηχό τρόπο στο γενικό, ρηχό με την έννοια ότι τα χαρακτηριστικά του εκείνα που τους/τις αποκλείουν δεν τροποποιούνται. Η διαδικασία αυτή πλαισιώνεται ταυτόχρονα από μια αφηρημένη επίκληση της διαφορετικότητας ή/και της ένταξης και από μία υποτιθέμενα τεχνική συζήτηση για τη διανομή εκπαιδευτικών πόρων και υποστήριξης, πάντοτε όμως με άξονα το μειονεκτικό άτομο. Έτσι, πέρα από το δίπολο γενικής – ειδικής εκπαίδευσης, αναδεικνύεται ο κομβικός πολιτικά και αναλυτικά χαρακτήρας της αναγνώρισης των διαφορών του μαθητικού πληθυσμού ταυτόχρονα με την αναγνώριση των σχέσεων κυριαρχίας μέσα στις οποίες είναι οργανωμένες οι διαφορές αυτές. Ειπωμένο αλλιώς, το γενικό σχολείο έχει συστηματικά ειδική στόχευση ως προς τα υποκείμενα στα οποία απευθύνεται. Από αυτή την άποψη και με τρόπο ανάλογο της σχέσης γενικής – τεχνικής εκπαίδευσης,

μπορεί να ειπωθεί πως στη σχέση γενικής – ειδικής εκπαίδευσης ό,τι ξεινά σαν αποκλεισμός και ιεράρχηση στο γενικό σχολείο αναδιπλασιάζεται σα δημιουργία ενός ξεχωριστού εκπαιδευτικού κλάδου, της ειδικής αγωγής.

Από αυτή την άποψη, η παράλληλη στήριξη φαίνεται να ανήκει στον αστερισμό των θεσμών διστακτικής σχολειοποίησης στο βαθμό που η απόπειρα να παρέχεται η δυνατότητα παροχής φοίτησης σε γενικό πλαίσιο γίνεται χωρίς σημαντική τροποποίηση των όρων του τελευταίου αλλά διατηρώντας την εστίαση στο μειονεκτικό άτομο, στο οποίο πιστώνεται ένας προσωπικός ουσιαστικά εκπαιδευτικός.

2.4 Κριτική παιδαγωγική, καθημερινές πρακτικές και ανταγωνιστική εμπειρία

Το ίδιο το πλαίσιο διεξαγωγής της έρευνας ειδώθηκε κάτω από το πρίσμα της Κριτικής Παιδαγωγικής και συγκεκριμένα, το σχολείο έγινε κατανοητό σαν πεδίο σύγκρουσης διαφορετικών κοινωνικών επιταγών. Οι επιταγές που συγκρουσιακά διαμορφώνουν το σχολικό θεσμό εκφράζονται σε τρεις βασικές λειτουργίες: πρώτον, τη συσσώρευση κεφαλαίου, υπό τη μορφή δημιουργίας ενός ιεραρχικά διαρθρωμένου πληθυσμού εργαζομένων, δεύτερον, την παραγωγή, τόσο με οικονομικούς όρους, στο βαθμό που παράγει αναγκαία τεχνική/διοικητική γνώση, όσο και με όρους διάρθρωσης του ίδιου του θεσμού πάνω στο πρότυπο εργοστάσιο/κρατική γραφειοκρατία, και τέλος, στη νομιμοποίηση, μέσα από την κατασκευή και αναδημιουργία ιδεολογιών που νομιμοποιούν την υπάρχουσα κοινωνική ιεράρχηση συγκαλύπτοντάς τη πίσω από μία υποτιθέμενη ουδετερότητα (Apple & Weis, 2010). Η λειτουργία της παραγωγής, στο βαθμό ακριβώς που επιτάσσει τη διάρθρωση του σχολείου στο πρότυπο της φορντικής (Hounshell, 1985) αποκοπής των εργαζομένων από την ίδια τους την πρακτική γνώση, υπονοεί και μια ανάλογη υποκειμενοποίηση των ίδιων εκπαιδευτικών. Η πρακτική γνώση των τελευταίων υποβαθμίζεται και αντικαθίσταται από ένα από τα πάνω δοσμένο αναλυτικό πρόγραμμα ενώ ταυτόχρονα οι ίδιοι αποειδικεύονται αναλαμβάνοντας το ρόλο του διεκπεραιωτικού εκτελεστή (Aronowitz & Giroux, 2010) (Τσάφος, 2014). Το ίδιο το σχολείο όμως δεν αποτελεί έναν τόπο απρόσκοπτης αναπαραγωγής των επιταγών που το διέπουν αλλά το σημείο της σύγκρουσής τους. Σαν τέτοιο, εάν φωτιστεί ερευνητικά στο επίπεδο της καθημερινότητας που διατηρεί τις παραπάνω ιεραρχήσεις και τους αποκλεισμούς, αναδεικνύονται ένα σύνολο πρακτικών που σαν ρουτίνες εμπεδώνουν ιδεολογία, σαν υλικό του αναλυτικού προγράμματος τη νομιμοποιούν και σαν άρρητες οπτικές των ίδιων των εκπαιδευτικών την αναπαράγουν (Apple & Weis, 2010). Η ανάδειξη αυτή της σημασίας των συγκεκριμένων καθημερινών πρακτικών στην υποστήριξη του ηγεμονικού εκπαιδευτικού παραδείγματος είναι ταυτόχρονα και ο όρος υπονόμεισής του. Σε αυτή την προοπτική, η καθημερινή επαγγελματική πρακτική, δεν κρίνεται απλώς σημαντική ή ενδιαφέρουσα αλλά έχει επιστημολογική και –

αδιαχώριστα – πολιτική προτεραιότητα. Επιστημολογική, καθώς, όπως επισημαίνεται (Schon, 1983), η επαγγελματική πρακτική δεν αποτελεί το πεδίο εφαρμογής μιας προϋπάρχουσας και εξωτερικής προς αυτή γνώσης αλλά τον ίδιο τον τόπο στον οποίο η γνώση παράγεται. Πολιτική, καθώς η γνώση αυτή μπορεί να συστηματοποιηθεί στο βαθμό που η εν πολλοίς άρρητη καθημερινή εκπαιδευτική πρακτική του εκπαιδευτικού καταγράφεται δημιουργώντας έτσι την απόσταση εκείνη που αποτελεί προϋπόθεση για τον αναστοχασμό πάνω στην εν λόγω πρακτική και την τροποποίησή της, στην κατεύθυνση παραγωγής ανταγωνιστικής παιδαγωγικής εμπειρίας.

Από αυτή την άποψη, η παράλληλη στήριξη σαν γραφειοκρατικός τόπος παραγωγής και αναπαραγωγής της αναπηρίας (2.1), σαν πλέγμα συγκρότησης του ανάπηρου σώματος και εαυτού (2.2) και σαν εξατομικευτική πρακτική διστακτικής σχολειοποίησης (2.2) δεν αποτελούν στατικές συνθήκες αλλά σύνολα συγκεκριμένων καθημερινών εκπαιδευτικών πρακτικών, τα όρια των οποίων μπορούν να διερευνηθούν και να δοκιμαστούν πρακτικά.

3 Μεθοδολογία

3.1 Η επιλογή της έρευνας δράσης

Η παραπάνω θεωρητική οπτική, με την έμφασή της στη σημασία των καθημερινών πρακτικών, υπονοεί σαφώς και μία μεθοδολογική επιλογή – αυτή της διεξαγωγής μίας έρευνας δράσης – ακριβώς επειδή στα πλαίσια της χειραφετητικής εκδοχής της τελευταίας γίνεται δυνατή η ανάληψη από τον εκπαιδευτικό μίας μετασχηματιστικής στάσης στο χώρο εργασίας (Κατσαρού, 2016). Ο μετασχηματισμός προκύπτει σα δυνατότητα ακριβώς από το χαρακτήρα της έρευνας δράσης σαν μίας πρακτικής δευτέρου βαθμού, μίας πρακτικής δηλαδή που έχει σαν αντικείμενό της την αλλαγή εκπαιδευτικών πρακτικών (Kemmis, 2009). Υπό αυτή την προοπτική, η εστίαση του εκπαιδευτικού κατευθύνθηκε στην εξέταση των συγκροτητικών όρων του συγκεκριμένου πλαισίου, σαν σχέσεων εξουσίας μεταξύ των βασικών δρώντων, στην κατεύθυνση τόσο της κατανόησης και προσαρμογής των εκπαιδευτικών πρακτικών του ίδιου του εκπαιδευτικού-ερευνητή από την άποψη της δικαιοσύνης τους, όσο και των συνθηκών μέσα στις οποίες οι πρακτικές αυτές λαμβάνουν χώρα (Carr & Kemmis, 1986 όπως παρατίθεται στο Κατσαρού, 2016). Με τον τρόπο αυτό και σε ό,τι αφορά τη σχέση θεωρίας και πράξης, γίνεται δυνατή, όχι τόσο η απόπειρα εξάλειψης του υποτιθέμενου χάσματος αναμεταξύ τους, αλλά η, σε όλη τη διάρκεια της έρευνας, εναλλαγή και προσέγγιση των ρόλων του θεωρητικού (theorist) και του επαγγελματία (practitioner) (Kemmis, 2009).

3.2 Ερευνητικά εργαλεία

Η τελική έκδοχή της έρευνας περιλαμβάνει την επεξεργασία δεδομένων που προέκυψαν από τις ακόλουθες πηγές:

- συμμετοχική και – σπανιότερα – μη συμμετοχική παρατήρηση,
- καταγραφή τους σε αναστοχαστικά ημερολόγια του εκπαιδευτικού-ερευνητή,
- ηχογραφήσεις των συζητήσεων με τους γονείς,
- ηχογραφήσεις συζητήσεων με τον υποστηριζόμενο μαθητή στο σπίτι,
- μικρές καταγραφές των γονιών,
- συνεντεύξεις με τη δασκάλα γενικής αγωγής του τμήματος,
- παρατηρήσεις από δεύτερη εκπαιδευτικό γενικής αγωγής άλλου τμήματος και την καταγραφή τους είτε από την ίδια είτε σε συνέντευξη με τον εκπαιδευτικό-ερευνητή,
- συζητήσεις με εκπαιδευτικό ειδικής αγωγής που λειτουργεί ως εκτός πλαισίου κριτική φίλη.

Πρόκειται όμως για την τελική έκδοχή και δεν αντιστοιχεί στις συνθήκες έναρξης της έρευνας. Συγκεκριμένα, το πλαίσιο της έρευνας αλλά και το σύνολο των σχετικών δρώντων είναι άγνωστα στον εκπαιδευτικό πριν από το ξεκίνημα της σχολικής χρονιάς. Η αρχική συνθήκη περιλαμβάνει αποκλειστικά συζητήσεις με την κριτική φίλη και τις προσωπικές παρατηρήσεις – καταγραφές του εκπαιδευτικού με τη μορφή ημερολογίων ενώ, καθόσον προχωρά η έρευνα, προστίθενται οι ηχογραφήσεις με τους γονείς, οι παρατηρήσεις της εκπαιδευτικού από άλλο τμήμα, οι συνεντεύξεις με τη δασκάλα του τμήματος και η ηχογράφηση των συζητήσεων με τον ίδιο το μαθητή στο σπίτι, το τελευταίο μετά από έμμεση υπόδειξη του ίδιου για την ερευνητική σημασία του συγκεκριμένου πεδίου. Η εμπλοκή δηλαδή περισσότερων φωνών στην έρευνα αλλά και η σώρευση τρόπων καταγραφής τους παρακολουθεί ή – καλύτερα – ακολουθεί την εξέλιξη των σχέσεων του ίδιου του εκπαιδευτικού στο πλαίσιο από την άποψη του σταδιακού χτισίματος εμπιστοσύνης και εγγύτητας με τους διαφορετικούς δρώντες.

Κομβικά σημεία στην όλη διαδικασία αποτελούν η αναγκαία προσαρμογή της σπειροειδούς μορφής της έρευνας δράσης στις συνθήκες εργασίας της ιδιωτικής παράλληλης στήριξης αλλά και η μεθοδολογία μέρους των παρατηρήσεων στη σχέση της με τον εκπαιδευτικό αναστοχασμό.

Αναφορικά με την πρώτη, χωρίς να υφίσταται ένα συγκεκριμένο αυστηρό πρότυπο για τη διεξαγωγή μίας έρευνας δράσης, τα περισσότερα μοντέλα αναπαριστούν τη διαδικασία της έρευνας σαν σπείρα ή διαδοχή κύκλων, καθένας από τους οποίους χωρίζεται σε διακριτές στιγμές. Οι τελευταίες περιλαμβάνουν – με παραλλαγές – μία αρχική εκτίμηση της κατάστασης προς αλλαγή, το σχετικό σχεδιασμό, την παρέμβαση

και, τέλος, την αξιολόγηση της παρέμβασης, τον επανασχεδιασμό κ.ο.κ. (Κατσαρού, 2016). Στη βάση του καταμερισμού εργασίας που προέκυψε μεταξύ γενικής εκπαιδευτικού και εκπαιδευτικού της παράλληλης, ο δεύτερος ανέλαβε ένα αρκετά περιορισμένο ρόλο (βλ. παρακάτω, 4.3). Στα πλαίσια του ρόλου αυτού, το μεγαλύτερο κομμάτι της εργασίας αφορούσε μικροδιευθετήσεις με άξονα τον υποστηριζόμενο μαθητή, διευθετήσεις που χωρίς να υπολείπονται σε σχεδιασμό και στοχοθεσία, δεν θα μπορούσαν να καταγραφούν με βάση τα συνηθισμένα μοντέλα. Για αυτό το κομμάτι της δουλειάς επιλέχθηκε κατά συνέπεια η καταγραφή τους με τη μορφή αφήγησης ενώ, για το μέρος εκείνο της έρευνας που αποτελείται από παρεμβάσεις με την πιο συνηθισμένη έννοια, ακολουθήθηκε η παρουσίασή τους με τον περισσότερο οικείο σε έρευνες δράσης τρόπο (βλ. ενδεικτικά, 6.1.2 ή 6.2.2) ενώ, στους τίτλους των γενικών κεφαλαίων, έγιναν οι ανάλογες προσθήκες (Α' κύκλος κ.ο.κ.) για λόγους σαφήνειας, χωρίς αυτό να αναιρεί ότι σημαντικό μέρος τους παραμένει σε αφηγηματική μορφή και δεν ακολουθεί επακριβώς την κυκλική μορφή.

Αναφορικά με τη μεθοδολογία μέρους των παρατηρήσεων στη σχέση τους με τον αναστοχασμό του εκπαιδευτικού-ερευνητή, η επιλογή που έγινε είχε σα βασικό της άξονα τη διευκόλυνση της ανάδυσης της προσωπικής εκπαιδευτικής θεωρίας του ερευνητή. Η τελευταία, σαν όρος, περιγράφει ουσιαστικά τη λογική που διέπει την παιδαγωγική πρακτική του εκπαιδευτικού, λογική που μπορεί να εκφράζεται τόσο ρητά, να είναι δηλαδή γνωστή και κοινοποιήσιμη σε τρίτους από τον ίδιο, όσο όμως και άρρητα, δηλαδή να την αγνοεί χωρίς όμως αυτό ταυτόχρονα να την καθιστά λιγότερο διαμορφωτική της καθημερινής του πρακτικής (Argyris & Schon, 1974, όπως παρατίθεται στο (Κατσαρού, 2016). Η συστηματοποίηση της επαφής με τις ρητές και κυρίως τις άρρητες πλευρές της προσωπικής εκπαιδευτικής θεωρίας είναι σημαντική καθώς αποτελεί την πρώτη ύλη του εκπαιδευτικού αναστοχασμού, τόσο σε αυτοβιογραφικό επίπεδο, σαν κατανόηση του εαυτού, των προκαταλήψεων, των τάσεων κ.ο.κ., όσο, ταυτόχρονα, και στον τρόπο που ο έτσι δομημένος εαυτός μέσα από την πρακτική του επιδρά στο πλαίσιο, στους/στις μαθητές-τριες, συναδέλφους-ισσες κ.ο.κ. Σ' αυτό το πλαίσιο, επιλέχθηκε σε μέρος των παρατηρήσεων στην τάξη, ο εκπαιδευτικός να αποσυρθεί από τη δράση ενώ, ταυτόχρονα, στην ίδια την παρατήρηση, να προσπαθήσει να καταγράψει τα συναισθήματα που αναδύονται μέσα του. Με τον τρόπο αυτό, αξιοπήθηκε ουσιαστικά η αναπόφευκτη συναισθηματική συμμετοχή του παρατηρητή στη διαμόρφωση της παρατήρησης με σκοπό την απόκτηση μιας ευκρινέστερης εικόνας των δικών του προκαταλήψεων και εμμονών που με τη σειρά τους παρομορφώνουν την εικόνα του παρατηρούμενου (Λάγιου - Λιγνού, 2008). Η απόπειρα αυτή καταγραφής και – κατά το δυνατόν – ξεχωρίσματος των συναισθημάτων επέτρεψε την ανάδειξη της έντασης ανάμεσα στην θεωρία που ενστερνίζεται ρητά ο ερευνητής (κοινωνικό μοντέλο της αναπηρίας, ενταξιακή εκπαίδευση, κριτική παιδαγωγική κ.ο.κ.) και στην πρακτική που εκδήλωνε αυθόρμητα στο

πεδίο. Ένταση που, επιστημολογικά και μεθοδολογικά, αναδεικνύει και τον ίδιο τον ερευνητή σε αντικείμενο έρευνας ενώ, παιδαγωγικά, επιτρέπει, μέσα από την κατανόηση των άρρητων πλευρών της προσωπικής εκπαιδευτικής θεωρίας, την τροποποίηση τελικά της ίδιας της πρακτικής.

4 Γνωριμία και πρώτες δοκιμές: Σεπτέμβριος – Νοέμβριος '17

*Pity would be no more,
If we did not make somebody Poor:
And Mercy no more could be,
If all were as happy as we,⁴*

Η πρώτη περίοδος της έρευνας θα αφιερωθεί σε μία σχετικά μακρόχρονη διεργασία αναγνώρισης της κατάστασης του πλαισίου, τόσο σαν εντοπισμός των βασικών δυναμικών που το διέπουν όσο και σαν προσπάθεια θεωρητικής ερμηνείας των δυναμικών αυτών. Η όλη διεργασία περιλαμβάνει παρεμβάσεις που διενεργούνται με σκοπό την καλύτερη κατανόηση των δυναμικών αλλά και τον εντοπισμό των πεδίων δράσης που θα μπορούσαν να λειτουργήσουν σε μια ενταξιακή προοπτική. Ξεκινώντας λοιπόν τη χρονιά, οι πρώτοι μήνες αφιερώνονται αναγκαστικά στη γνωριμία των σημαντικών δρώντων του πλαισίου αλλά και σε δοκιμαστικές παρεμβάσεις. Τη σταδιακή ανακάλυψη των δεξιοτήτων, αναγκών και επιθυμιών του μαθητή, των στάσεων και πρακτικών των συναδέλφων και συναδελφισσών, συμμαθητών και συμμαθητριών, των προσδοκιών και των συναισθημάτων των γονιών (4.1 έως 4.8), ακολουθούν οι αναστοχαστικοί προβληματισμοί του εκπαιδευτικού – ερευνητή πάνω στις αντιφάσεις του ρόλου του και τα περιθώρια δράσης του (4.9-4.10), αλλά και η διαμόρφωση των βασικών αξόνων εκπαιδευτικής πρακτικής για το σύνολο της χρονιάς (4.11).

4.1 Η 1^η συνάντηση

Με τον Γιάννη γνωριστήκαμε ελάχιστες – δύο ή τρεις – μέρες πριν το άνοιγμα των σχολείων. Σε μία συνάντηση με εκείνον και τη μητέρα του έμαθα τις πρώτες πληροφορίες γι' αυτόν: ήταν ένα αγόρι που φοιτούσε στη Γ' Δημοτικού γενικού σχολείου, είχε κάνει επαναφοίτηση και είχε ένα δίδυμο αδελφό που αυτός, πήγαινε στη Δ' Δημοτικού. Έχοντας διάγνωση σπαστικής τριπληγίας συνοδευόταν τα δύο

⁴ Blake, William, *The human abstract, The Songs of Experience*

προηγούμενα χρόνια στο σχολείο από μία εκπαιδευτικό που εργαζόταν σε καθεστώς ιδιωτικής παράλληλης στήριξης. Η διακοπή της συνεργασίας με τη συγκεκριμένη εκπαιδευτικό συνέβη ακριβώς λίγες μέρες πριν την έναρξη της σχολικής χρονιάς, όταν και ανακοίνωσε στους γονείς του Γιάννης ότι διορίστηκε σαν αναπληρώτρια. Τόσο από τη μητέρα όσο και από την κριτική φίλη που γνώριζε την οικογένεια (ημερολόγιο, 10/9) μαθαίνω ότι η σχέση του Γιάννης με την παράλληλη ήταν πολύ στενή, ήταν μάλλον «αυτοκόλλητοι». Παρά τη συμφωνία των δύο στην περιγραφή της σχέσης αυτής, ενώ από την πλευρά της κριτικής φίλης αντιλαμβάνομαι μία παιδαγωγική οπτική πάνω σε μία εγγύτητα που μάλλον απέκλειε παρά προωθούσε την αυτονομία του μαθητή, η σχεδόν ταυτόσημη περιγραφή της μητέρας με αφήνει με την αίσθηση πως τα λόγια της προορίζονται για τα δικά μου αυτιά μάλλον, λίγο αφορούσαν τις πραγματικές προσδοκίες και συναισθήματα που επενδύονταν στο μαθητή. Με βάση αυτή τη σύντομη γνωριμία ξείνησε η σχολική χρονιά και αναγκαία έτσι ο πρώτος καιρός αφιερώθηκε στο «γέμισμα» των πρώτων αυτών περιγραφών με εμπειρίες γύρω από το παρόν και το παρελθόν του μαθητή, μια προσπάθεια να αποκτήσει συγκεκριμένο περιεχόμενο το «αυτοκόλλητοι».

4.2 «Αυτοκόλλητοι»

Ο Γιάννης ήταν ένα αγόρι μεσαιού αναστήματος με εμφανή δυσκολία στην κίνησή του, ειδικά στην αριστερή πλευρά του σώματός του, στο χέρι αλλά και στο πόδι. Η συμφωνία με τη μητέρα του ήταν να τον συναντώ κάθε πρωί έξω από το σπίτι και να πηγαίνουμε μαζί στο σχολείο το οποίο βρισκόταν ένα δρόμο παραπέρα⁵. Μετά το σχολάσμα θα τον συνόδευα σπίτι όπου θα παραμέναμε για περίπου μιάμιση ώρα έτσι ώστε να διαβάσουμε τα μαθήματα της επόμενης μέρας.

Το πρώτο διάστημα η κίνηση κυριαρχεί στη σχέση με τον Γιάννη Η είσοδος του σχολείου διαθέτει ράμπα, όχι όμως και η τάξη του που βρίσκεται στον πρώτο όροφο του κτιρίου. Φτιάχεται έτσι καθημερινά μια αναγκαστική ρουτίνα όπου μαζί ανεβαίνουμε και κατεβαίνουμε τα είκοσι σκαλιά του πρώτου ορόφου. Το πρωί, στο σχολάσμα και δύο φορές για κάθε διάλειμμα, μία πάνω, μία κάτω. Κινήσεις των οποίων ο ρυθμός υπαγορεύεται πάντοτε από την βραδύτερη κίνηση του Γιάννη Εκείνος, τις πρώτες μέρες, αποζητά

⁵ Η συμφωνία με τη μητέρα του μαθητή καλύπτεται θεσμικά από το καθεστώς της ιδιωτικής παράλληλης στήριξης. Η ιδιωτική παράλληλη στήριξη εμφανίζεται θεσμικά 4 χρόνια μετά τη δημόσια εκδοχή του προγράμματος στο νόμο 3699/2008. Η πρώτη αυτή αναφορά (άρ. 7, παρ. 4, 3699/2008) περιορίζει τη χρήση του προγράμματος σε αυτιστικούς μαθητές-τριες ενώ, όταν στην επαναδιατύπωση του θεσμικού πλαισίου (ν.4186/2013), απαλείφεται η αναφορά στον αυτισμό. Από το θεσμικό πλαίσιο, το οποίο εξειδικεύεται με ετήσιες διευκρινιστικές εγκυκλίους της Διεύθυνσης Ειδικής Αγωγής του Υ.ΠΑΙ.Θ., δεν προβλέπονται συγκεκριμένα προσόντα για την εργασία σαν εκπαιδευτικός της ιδιωτικής παράλληλης στήριξης. Η προσκόμιση ενός βιογραφικού σημειώματος και λευκού ποινικού μητρώου ακολουθείται από την απόρριψη ή αποδοχή από τη διεύθυνση και το σύλλογο διδασκόντων του σχολείου.

συνεχώς το χέρι μου, πηγαινοερχόμενοι στο σχολείο, στις σκάλες ή στο διάλειμμα. Οι τουαλέτες που προορίζονται για τους μαθητές και τις μαθήτριες είναι τούρκικες με αποτέλεσμα να μην μπορεί ο Γιάννης να τις χρησιμοποιήσει χωρίς βοήθεια. Την επιθυμία για το χέρι την αρνούμαι συστηματικά από την αρχή ενώ, αναφορικά με τις τουαλέτες, επιλέγεται να χρησιμοποιεί ο Γιάννης κατ' εξαίρεση αυτές του διδακτικού προσωπικού που του είναι προσβάσιμες -τον συνοδεύω εκεί και ξεινώνοντας το χτίσιμο μιας ρουτίνας, με κάποια βοήθεια από εμένα στην αρχή, αποκλειστικά λεκτικά στην συνέχεια, αρχίζει μία προσπάθεια να χτιστεί μια αυτονομία στην επίσκεψη στην τουαλέτα για ενούρηση. Οι δύο αυτές αρχικές διαδράσεις αποτελούν ταυτόχρονα και μία πρώτη ματιά στο παρελθόν της σχολικοποίησης του μαθητή στο βαθμό που ο αυθόρμητος χαρακτήρας τους δείχνει τι είχε συνηθίσει να προσδοκά από τον εκπαιδευτικό που τον συνόδευε στο σχολείο. Όπως μαθαίνω σχετικά έμπληκτος από την κριτική φίλη, (ημερολόγιο, 15/9) μέχρι να ξεκινήσει η χρονιά ο Γιάννης τόσο στο σπίτι όσο και σχολείο πήγαινε στην τουαλέτα συνοδεία ενήλικα ενώ η αναζήτηση του χεριού μου μου δείχνει την εγγύτητα που είχε με την προηγούμενη εκπαιδευτικό της παράλληλης στήριξης – πήγαιναν παντού μαζί. Μία σύντομη συνομιλία με τη δασκάλα του στην Α' και τη Β' Δημοτικού (ημερολόγιο, 18/9), επιβεβαιώνει την αίσθηση μιας ασφυκτικής εγγύτητας που διαφαίνεται στη συνεχή αναζήτηση του χεριού καθώς, τον Γιάννη, «τον αντιμετωπίζαμε πάντοτε με αγάπη». Η συγκεκριμένη αναφορά, σε μία συνομιλία μάλιστα που είχε σα βασικό στόχο την ανακάλυψη συγκεκριμένων πληροφοριών για το μαθησιακό επίπεδο του μαθητή, αφήνει να γίνει ορατή μία «έξαρση συναισθηματισμού» (Barnes, 1997) εκφραστική με τυπικό τρόπο των συναισθημάτων των αριμελών στην επαφή τους με ανάπηρα υποκείμενα, με τα δεύτερα να αποτελούν κατά κύριο λόγο αντικείμενα του οίκτου και της λύπησης των πρώτων. Η εικόνα αυτή της αναζήτησης μίας βοήθειας που ήταν μέσα στις δεξιότητές του, αν όχι αμέσως αλλά με λίγο πάντως διάστημα υποστήριξης, συμπληρώνεται από την απουσία οποιασδήποτε εξοικείωσης του ίδιου του Γιάννη με σχολικές καθημερινές ρουτίνες, όπως το να φτιάχνει την τσάντα του, να βάζει και να βγάζει την κασετίνα αλλά και τα βιβλία του, να βγάζει το μπουφάν του και να το τοποθετεί στην καρέκλα, να ανοίγει το παγούρι του για να πει νερό, να κρατάει το τάπερ του φαγητού στο διάλειμμα με τρόπο που να μην του πέφτει.

4.3 Η ελάχιστη απόσταση & ο δεύτερος εκπαιδευτικός

Η προσδοκώμενη αυτή εγγύτητα από την πλευρά του Γιάννη είχε το κατοπτρικό της αντίστοιχο στη δυσκολία του αποχωρισμού του εκπαιδευτικού της παράλληλης στήριξης, κάτι που έγινε εμφανές αρκετά γρήγορα μέσα στην τάξη. Αν τις πρώτες μέρες επιλέγω να κάτσω μαζί του στο θρανίο με σκοπό την εξακριβωση των μαθησιακών του δεξιοτήτων, η συγκατοίκηση αυτή στο θρανίο ενισχύει την πεποίθηση

ότι Γιάννης με αποζητά συνεχώς καθώς (ημερολόγιο 12-14/9) δεν χρησιμοποιεί αποκλειστικά την καρέκλα για να στηρίξει το σώμα του ενώ κάθεται αλλά, εναποθέτοντας εν μέρει το βάρος του στην καρέκλα, γέρνει προς το μέρος μου για να στηριχθεί πάνω μου. Συνεχείς αρνήσεις της – κυριολεκτικής εδώ – στήριξης αφήνουν το μαθητή σε μια μάλλον πρωτόγνωρη κατάσταση καθώς, συχνά, είτε πέφτει από την καρέκλα του είτε αποπειράται ασυνείδητα να συναντήσει το σώμα του εκπαιδευτικού χωρίς να αντιλαμβάνεται ότι ο τελευταίος έχει ελαφρώς αποτραβηχτεί. Η σωματοποιημένη αυτή αναζήτηση στήριγματος δεν υπάρχει φυσικά χωρίς και τη συναισθηματική της όψη καθώς (ημερολόγιο, 12/9) σε απεύθυνση της δασκάλας, προσώπου δηλαδή διαφορετικού από τον κατ' αποκλειστικότητα εκπαιδευτικό, ο Γιάννης βάζει τα κλάματα. Απέναντι σε αυτή τη συναισθηματική αλλά και σωματική συνήθεια, επιλέγεται (ημερολόγιο, 14/9) η δημιουργία μίας ελάχιστης – σωματικής και συναισθηματικής – απόστασης: εγκαταλείπεται η θέση δίπλα από το μαθητή, επιλέγεται μία θέση δίπλα στον πίνακα της τάξης σε απόσταση δύο-τριών μέτρων από το θρανίο του Γιάννη ενώ, ταυτόχρονα, απαιτείται από τον μαθητή να ζητάει από τον εκπαιδευτικό βοήθεια όταν τη χρειάζεται και μόνο τότε ο εκπαιδευτικός να πλησιάζει το μαθητή. Σταδιακά, ο Γιάννης αρχίζει να γυρνάει προς τον εκπαιδευτικό και να τον καλεί χαμηλόφωνα όταν χρειάζεται (ημερολόγιο, 18-20/9).

Η προσκόλληση αυτή του Γιάννη στον εκπαιδευτικό της παράλληλης στήριξης εκφράζεται και στη σχέση που συγκροτείται ανάμεσα στους δύο και την εκπαιδευτικό γενικής αγωγής της τάξης, την Έρικα. Ξεκινώντας από την 1^η μέρα στο σχολείο, όταν και γίνεται η γνωριμία μου μαζί της (ημερολόγιο, 11/9), η Έρικα ξεχνάει να με συστήσει στην τάξη, οπότε η πρώτη μέρα σχεδόν περνά και μόνο προς το τέλος της με συστήνει τελικά στους μαθητές και τις μαθήτρες της τάξης. Αναφορικά με τον Γιάννη, η Έρικα αποφεύγει να εμπλακεί μαζί του με τρόπο που να αφορά στην οριοθέτησή του ενώ αυτή του η ανάγκη είναι προφανής καθώς δεν φτιάχνει το θρανίο του βγάζοντας τα πράματά του, δεν κάθεται σωστά στην καρέκλα του, συχνά παρατάει την τσάντα του μακριά από το θρανίο (ημερολόγιο, 18, 20-22/9). Από την αρχή δηλαδή της χρονιάς και για μεγάλο διάστημα ο Γιάννης δεν δέχεται καμία παρατήρηση μέσα στην τάξη από την εκπαιδευτικό γενικής αγωγής, αποτελώντας ουσιαστικά το μοναδικό μαθητή για τον οποίο ισχύει αυτό το καθεστώς. Η εγγύτητα με άλλα λόγια των δύο, ανάπηρου μαθητή και εκπαιδευτικού της παράλληλης στήριξης, είναι ταυτόχρονα η απόσταση της τρίτης, της εκπαιδευτικού γενικής αγωγής. Εάν η απόσταση αυτή μεταξύ Έρικας και Γιάννη εξέφραζε χωρίς αμφιβολία έναν φόβο μπροστά στην οριοθέτηση ενός ανάπηρου μαθητή, η απουσία παρατηρήσεων δηλαδή σαν οίκτος προς εκείνον που είναι υπερβολικά εύθραυστος για να οριοθετηθεί, υπονοεί την ίδια στιγμή και τον ανάλογο καταμερισμό εργασίας μεταξύ παράλληλης στήριξης και γενικής εκπαιδευτικού. Αργότερα (ημερολόγιο, 10/11), η επιλογή για έναν

καταμερισμό εργασίας που τοποθετεί τον ανάπηρο μαθητή στην αποκλειστική δικαιοδοσία της παράλληλης στήριξης, θα εκφραστεί και ρητά από την Έρικα, όταν σε διάλογο μαζί της θα της ζητηθεί ένας πιο ενεργός ρόλος στην τάξη. Εκεί, το αίτημα του εκπαιδευτικού της παράλληλης στήριξης για ανάληψη νεργότερου ρόλου που αποσκοπούσε τόσο στη διεύρυνση της απόστασής του από τον Γιάννη όσο και στην αύξηση της εμπλοκής της Έρικας μαζί του, απορρίπτεται με την αιτιολογία ότι «τι θα πουν οι άλλοι γονείς; Άσε καλύτερα», εννοώντας ότι η παραπέρα εμπλοκή μου με τις μαθήτριες και τις μαθητές του τμήματος θα δημιουργούσε τριβές λόγω του ότι δεν ήμουν κανονικός εκπαιδευτικός του σχολείου. Την απροθυμία που εισέπραξα δεν την ένιωθα να σχετίζεται τόσο με το ρητό λόγο της άρνησης, οι γονείς εξάλλου ήταν ένα πεδίο διαχείρισης στο οποίο θα μπορούσε να εμπλακεί εάν υπήρχε ανάλογη επιθυμία. Αυτή η – αρχικά άρρητη κι αργότερα ρητή – απροθυμία για αλλαγή του συνηθισμένου καταμερισμού εργασίας, καθόρισε σε μεγάλο βαθμό και τη στρατηγική που επιλέχθηκε στη σχέση με την Έρικα. Εάν, όπως επισημαίνεται (Mavropalias & Anastasiou, 2016), η τυπική προσδοκία των γενικών εκπαιδευτικών, όπως τουλάχιστον την εισπράττουν οι εκπαιδευτικοί της παράλληλης στήριξης, είναι οι δεύτεροι να περιοριστούν σε μία 1 προς 1 εμπλοκή με τον ανάπηρο/-η μαθητή/-τρια, η προσδοκία αυτή έγινε αναγκαστικά αποδεκτή. Το ερώτημα κατά συνέπεια ήταν πώς, με δεδομένο αυτόν τον καταμερισμό εργασίας, θα μπορούσε να αυξηθεί τόσο η απόσταση μου από τον Γιάννη όσο και η επαφή της Έρικας μαζί του. Σε συνεννόηση με την κριτική φίλη (ημερολόγιο, 5/10), πληροφορούμαι ότι με βάση τη δική της εμπειρία σαν ιδιωτική παράλληλη στήριξη, σε ανάλογες καταστάσεις είναι προτιμότερη μία ειδική αποδοχή της κατάστασης. Αποδοχή με την έννοια ότι δεν έχει νόημα η περαιτέρω τριβή για ανάληψη άλλου ρόλου πέρα από τον συνηθισμένο, ειδική με την έννοια ότι αναλαμβάνοντας πλήρως τον ανάπηρο μαθητή σα το βάρος που ο γενικός εκπαιδευτικός θέλει να σου αποθέσει, μπορείς, ενώ εκπληρώνεις την προσδοκία του για απόσταση, να δημιουργείς ταυτόχρονα συστηματικά ευκαιρίες για τυπική αρχικά επαφή των δύο, ανάπηρου μαθητή και γενικής εκπαιδευτικού. Η πρακτική που επιλέχθηκε για αυτό το σκοπό αφορούσε τα τεστ: έγινε δηλαδή πλήρως αποδεκτό ότι δεν τίθεται θέμα συμμετοχής μου στους σχεδιασμούς και στην αξιολόγηση, αναλήφθηκε συνολικά η τροποποίηση του υλικού των τεστ αλλά, ταυτόχρονα, ζητήθηκε να είναι η Έρικα εκείνη που θα δίνει το τεστ στον Γιάννη Τα ίδια τα τεστ φτιάχνονταν με τρόπο που έδινε προτεραιότητα στο να μπορεί ο Γιάννης να τα κάνει χωρίς τη δική μου στήριξη, ό,τι «εκπτώσεις» κι αν σήμαινε αυτό στο – στενά εννοημένο – μαθησιακό τους κομμάτι. Πέρα από τη συστηματοποίηση των επαφών μεταξύ των δύο, η πρακτική αυτή αξιολογήθηκε γρήγορα θετικά ως προς το αποτέλεσμα της στον ίδιο τον Γιάννη(ημερολόγιο, 17/10): όταν, γυρνώντας το μεσημέρι στο σπίτι, ο Γιάννης έδειξε το τεστ στη μητέρα του, προσπέρασε τελείως το γεγονός του βαθμού που εμένα μου φαινόταν αρκετά σημαντικό καθώς είχε πάει καλά, και της είπε «αυτό είναι τεστ, που δε με βοηθάει ο κύριος Μανώλης».

4.4 Σιωπές

Αν και η ελάχιστη αυτή αρχική απόσταση διευρυνόταν σταδιακά (βλ. 4.11), η παρουσία του Γιάννη στην τάξη ήταν αυστηρά οριοθετημένη από τις σχέσεις εξουσίας αρτιμελών και μη υποκειμένων, οριοθέτηση που γινόταν εμφανής στη δημόσια έκφραση των συναισθημάτων του αλλά και στη διαχείριση της μαθησιακής απόστασης που τον χώριζε από την υπόλοιπη ομάδα της τάξης.

Όσον αφορά τους όρους της έκφρασης των συναισθημάτων του στην τάξη, χαρακτηριστική υπήρξε η τοποθέτησή του – απ’ τις πρώτες του στην ομάδα – κατά τη διάρκεια ενός μαθήματος θρησκευτικών (ημερολόγιο, 30/10). Κάνανε στην τάξη για το θυμό κι η Έρικα ρωτούσε κατά σειρά τον καθένα και την καθεμία, τι κάνει όταν θυμώνει, ένας λ.χ. είπε «όταν θυμώνω μου ‘ρχεται να χτυπήσω το κεφάλι μου στον τοίχο», όταν ήρθε η σειρά του Γιάννη, εκείνος έκανε «Όταν θυμώνω, προσπαθώ να συγκρατηθώ». Η συγκρατημένη και σχετικά «μεγαλίστικη» τοποθέτηση του Γιάννη, είναι ενδεικτική των όρων και των ορίων της επιτρεπτής έκφρασης μη αρτιμελών υποκειμένων στο δημόσιο χώρο. Εάν για τα αρτιμελή υποκείμενα η συνάντηση με την αναπηρία είναι τρομακτική, αυτό συμβαίνει ακριβώς επειδή η τελευταία αποτελεί «μία ζώσα υπενθύμιση της ευθραυστότητας του σώματος» (Murphy, 1990). Σαν τέτοια θέτει σε κίνδυνο την απρόσκοπτη αναπαραγωγή του ιδεώδους της αρτιμέλειας που βασίζεται σε μία συνεχή προσπάθεια λήθης και συγκάλυψης της ευαλωτότητας και της θνητότητας του σώματος, δημιουργώντας ταυτόχρονα ένα πλέγμα πολιτισμικών επιταγών που καθιστούν την αρτιμέλεια το μόνο είδος σωματικότητας που μπορεί να είναι επιθυμητή για ένα υποκείμενο (McRuer & Berube, 2006). Η κριτική εξέταση αυτού του υποτιθέμενα αυτονόητου χαρακτήρα της αρτιμέλειας και της επιθυμίας για αυτήν αναδεικνύει τα μη αρτιμελή υποκείμενα σαν τους τόπους, όχι μίας υποδεέστερης φυσικής κατάστασης με απόλυτους όρους ή μίας προσωπικής τραγωδίας αλλά σαν υποκείμενα που αποκλείονται από τον κόσμο των αρτιμελών στο βαθμό που στα πρώτα συμπυκνώνονται μία σειρά από άγχη και φοβίες των δευτέρων (Garland-Thomson, 1997). Η άρρητη αυτή παραδοχή σχετικά με την αδιαμφισβήτητη αξία του αρτιμελούς σώματος, εσωτερικεύεται από τα μη αρτιμελή υποκείμενα με τρόπο τέτοιο ώστε να ανατρέπεται η συναισθηματική ακολουθία ανάμεσα στην ενοχή και τη ντροπή. Ενώ η πραγματοποίηση μίας μη επιτρεπτής πράξης προκαλεί την ενοχή του/της πράττοντα/-ουσας, με την ντροπή να ακολουθεί τη δημοσιοποίησή της και την κοινωνική τιμωρία να αποτελεί την κατάληξη, εδώ η ακολουθία αλλάζει φορά. Για το μη αρτιμελές υποκείμενο όπως γράφει ο Μέρφου, πρώτα έρχεται η τιμωρία με την κοινωνικά φυσικοποιημένη και ιατροκοιτημένη μορφή του φυσικού μειονεκτήματος (impairment), ακολουθεί η ντροπή για την απαξιωμένη σωματικότητα και έπειτα η ενοχή η οποία θα παράξει το έγκλημα σαν μόνιμη απορία: *Τι έκανα για να το αξίζω αυτό;* είναι το

οδυνηρό ερώτημα που επανακάμπει διαρκώς. Σε ένα τέτοιο πλαίσιο, η ενοχή γίνεται ουσιαστικά διαμορφωτική της ίδιας της ανάπηρης υποκειμενικότητας καθώς η κεντρική επιταγή στην επαφή με τους αρτιμελείς είναι ουσιαστικά μία επιταγή χρωπότητας: να φερθώ έτσι ώστε να μην ανακινώ άγχη και φοβίες των αρτιμελών. Από αυτή την άποψη, η περιχαράκωση της δημόσιας έκφρασης των συναισθημάτων κατά βάση στο φάσμα εκείνο που είναι πρόσφορο για την άμβλυση της δυσφορίας των αρτιμελών, αντιστοιχεί στην εσωτερική φίμωση εκείνων των πλευρών της ανάπηρης υποκειμενικότητας που δείχνουν αυτονομία, ανεξαρτησία, πρωτοβουλία, όπως λ.χ. το να θυμώνει κανείς και να το εκφράζει. Έτσι, η κοινωνικοποίηση των αναπήρων διεξάγεται αναγκαστικά σε ένα πλαίσιο πλήρες απαιτήσεων για «αποσιώπηση της εμπειρίας τους» (Watermeyer, 2013).

Η σιωπή αυτή με τη σειρά της ήταν συγκροτητική και των στάσεων εκείνων του πλαισίου που δήλωναν τον τρόπο διαχείρισης της μαθησιακής διαφοράς. Ενδεικτικά είναι εδώ δύο περιστατικά από το σχολείο που αμφότερα έχουν να κάνουν με την αντιμετώπιση της παραπάνω υποστήριξης που μπορεί να λάβει ένας μαθητής ή μία μαθήτρια στο πλαίσιο ενός γενικού σχολείου. Το πρώτο αφορά στο πώς γινόταν αυθόρμητα αντιληπτό από την ομάδα της τάξης του Γιάννη το να πηγαίνεις στο τμήμα ένταξης:

Την τελευταία ώρα, στα εικαστικά και ενώ έχει ξεκινήσει το μάθημα, χτυπάει η πόρτα. Είναι η δασκάλα της ένταξης. Χαιρετάει και λέει προς τη δασκάλα των εικαστικών ότι πρέπει να πάρει για την ώρα μία μαθήτρια, τη Μ. Πέφτει σιωπή σε όλο το τμήμα, η μαθήτρια αρχίζει να μαζεύει τα πράγματά της, σηκώνεται και ακολουθεί τη δασκάλα της ένταξης ενώ όσο διαρκεί όλο αυτό δεν μιλάει κανείς. Ένωσα πραγματικά άβολα με τη σιωπή αυτή, χωρίς κανείς να ρωτάει κάτι αλλά χωρίς, όπως νομίζω, να υπάρχει και μία σαφής ιδέα στα παιδιά για το τι είναι το τμήμα ένταξης ή για πιο λόγο πάει η Μ. εκεί πέρα, υπήρχε μια σιγουριά στη σιωπή αυτή: είναι κακό, απροσδιόριστα μεν αλλά κακό, το να σε πάρει η δασκάλα της ένταξης.(ημερολόγιο, 5/10/17)

Η μαθησιακή διαφορά, με τη μορφή της παραπάνω υποστήριξης της συγκεκριμένης μαθήτριας στο τμήμα ένταξης, φαίνεται να δανειζόταν κάτι από τον τρομακτικό χαρακτήρα της αναπηρίας καθώς την περιβάλλε μια σιωπή που, όπως και στην αναπηρία, είχε μέσα της μια σαφή αρνητική αξιολόγηση. Αυτού το είδους το κλίμα ήταν κάτι που φυσικά δεν αφορούσε αποκλειστικά τη στάση της ομάδας προς τους μαθητές και τις μαθήτριες που υποστηρίζονταν, αλλά και – στο βαθμό που η περιβάλλουσα σιωπή είναι και σιωπή εσωτερικευμένη – τους ίδιους και τις ίδιες που υποστηρίζονταν και τις οικογένειές τους. Χαρακτηριστικό είναι εδώ ένα περιστατικό που παρατηρήθηκε προς το τέλος της έρευνας και αφορούσε τον Ρ., αυτιστικό μαθητή που μοιράστηκε στο τμήμα του Γιάννη και την αντίληψή του για το γεγονός της επαναφοίτησής του:

Πρωί μοιράζεται ο Ρ. και άλλοι από την Τρίτη. Τους γνωρίζει η Έρικα, πέστε μου τα ονόματά σας, τα λένε. Παρεμβαίνουν τα παιδιά και λένε τον Ρ. τον ξέρουμε, ήτανε μαζί μας στην πρώτη δημοτικού. Μοιράζοτανε μαζί σας? ρωτάει η Έρικα. Όχι έμεινε στην ίδια τάξη λέει η Μ. Ο Ρ. πετάγεται λέει: όχι έγινε από λάθος, δεν έμεινα στην ίδια τάξη. Πέφτει λίγο σιωπή. Η Έρικα το κλείνει λέγοντας, γίνονται και λάθη (ημερολόγιο, 12/1/19).

Εδώ ο ίδιος μαθητής – πιθανώς μετά από συζήτηση και με τους γονείς τους – αρνείται να κατονομάσει την υποστήριξη που δέχθηκε με τη μορφή της επαναφοίτησης. Η προφανώς λανθασμένη του άποψη συναντά τη συγκαταβατική σιωπή της ομάδας, η οποία επικυρώνεται από το κλείσιμο της Έρικας. Και πάλι το γεγονός της επαναφοίτησης αναφέρεται στο δημόσιο χώρο συγκαλυπτόμενο: δεν είναι δυνατό να αναφερθεί και να εξηγηθεί στον ενδιαφερόμενο μαθητή σαν μία υποστήριξη ταιριαστή με τις ανάγκες του τη συγκεκριμένη στιγμή αλλά, αντίθετα, αποσιωπάται επιβεβαιώνοντας τον αρνητικό χαρακτήρα που έχει αυτού του είδους η υποστήριξη.

Τα περιστατικά αυτά ήταν δηλωτικά και του τρόπου που γινόταν αντιληπτή από τον ίδιο τον Γιάννη η ακαδημαϊκή απόσταση σε σχέση με την ομάδα της τάξης του. Απόσταση που γινόταν απτή αρχικά γύρω από τις διάφορες τροποποιήσεις υλικών και πρακτικών που του ήταν απαραίτητες για να μπορεί να παρακολουθεί την ομάδα. Από την αρχή της χρονιάς έχει γίνει η επιλογή να χρησιμοποιεί ο Γιάννης την ειδική εκδοχή των βιβλίων του οργανισμού που προορίζονται για τους αμβλύωπες μαθητές/τριες. Χωρίς να είναι ο ίδιος αμβλύωπας, δοκιμάζοντας διαφορετικά υλικά για την ανάγνωση στο σπίτι (ημερολόγιο, 19/9/2017) είχε επιλέξει ο ίδιος τα συγκεκριμένα βιβλία σα βολικότερα. Παράλληλα, η δυσκολία του να προσανατολιστεί πάνω στο χαρτί κάνει απαραίτητο το να τοποθετεί το δάχτυλό του πάνω στις γραμμές του κειμένου, όταν διαβάζει, κι ανάμεσα στις λέξεις, όταν γράφει. Οι δύο αυτές τροποποιήσεις που του είναι αναγκαίες και που τον διαφοροποιούν από την υπόλοιπη ομάδα αντιμετωπίζονται από τον ίδιο η πρώτη με σιωπή και η δεύτερη με άρνηση. Έτσι, όταν ρωτάται για το βιβλίο του από μία συμμαθήτρια (ημερολόγιο, 13/10/2017) ο Γιάννης αγνοεί τελείως την ερώτηση. Όσον αφορά το δαχτυλάκι, αρνείται πεισματικά και συστηματικά να το χρησιμοποιήσει σε βαθμό που δημιουργείται αμφιβολία στον εκπαιδευτικό για τη χρησιμότητά του σαν υποστήριξη της ανάγνωσης:

Με προβληματίζει στο ίδιο ζήτημα το δαχτυλάκι – δεν το βάζει. Λόγω οριοθέτησης; Δεν τον βοηθάει; Είναι δυνατόν να μην τον βοηθάει; Σκέφτομαι πως όχι, γιατί το βλέπω αναλογικά με τα αστεράκια που βάζω και που όταν το ξεχνάω τα ζητάει, σαν ένα σημείο υλικό πάνω στο χαρτί που να είναι η οπτική του αναφορά, να μην χάνεται (ημερολόγιο, 23/11/2017).

Από την άποψη που εξετάζουμε εδώ, εάν οι τροποποιήσεις αυτές έκαναν τον ανάπηρο μαθητή ορατό στο δημόσιο χώρο της τάξης σαν τέτοιο, δηλαδή σαν κάποιον που μαθαίνει με διαφορετικούς όρους από την ομάδα, ο Γιάννης φαίνεται να επιθυμεί να παραμείνει αόρατος, αποσιωπώντας τη διαφορά.

4.5 Η ελάχιστη απόσταση & η αυτό-αντίληψη των δεξιοτήτων

Η δημιουργία μιας ελάχιστης απόστασης, πέρα από τη σημασία της στο πλαίσιο της τάξης, αποτέλεσε τη στρατηγική που ακολούθηθηκε και έξω από αυτήν. Επιλέχθηκε με τρεις στόχους: πέρα από το προφανές, το να αρχίσει να ανεξαρτητοποιείται ο Γιάννης από τον εκπαιδευτικό της παράλληλης στήριξης, να αφηθεί χώρος στον ίδιο τον Γιάννη ώστε, συναντώντας το όριο της φυσικής βλάβης (impairment), να δοθεί στον εκπαιδευτικό μια σαφέστερη εικόνα των δυνατοτήτων και των περιορισμών του μαθητή και, τρίτον, να αρχίσει ο ίδιος Γιάννης να δοκιμάζει τον εαυτό του σε μια σειρά δραστηριοτήτων αποκτώντας σταδιακά μια αντίληψη των δικών του δεξιοτήτων. Η στρατηγική αφορούσε στη διαχείριση του μαθήματος της γυμναστικής, της σχέσης του Γιάννη με τα αθλήματα, το περπάτημα σε προαύλιο, σκάλες αλλά και τις ρουτίνες του διαλείμματος.

4.5.1 Κίνδυνος για τον ίδιο και για τους άλλους

Το μάθημα της γυμναστικής αποτέλεσε από την αρχή της χρονιάς σημαντικό σημείο τριβών. Το γεγονός ότι η φυσική βλάβη του Γιάννη ήταν κινητική και η γυμναστική – είναι εξάλλου προφανές – κατά βάση κινητικό μάθημα, δημιουργούσε το έδαφος ώστε να εκφραστούν με μεγάλη ευκρίνεια τόσο οι αναπηροποιητικές στάσεις του παισίου όσο και οι μέχρι τότε στάσεις και αντιλήψεις του ίδιου του μαθητή για τις κινητικές του δεξιότητες. Όπως πληροφορούμαι από τη Νίνα (ημερολόγιο, 20/9/17), συναδέλφισσα από άλλο τμήμα του σχολείου, ο Γιάννης την περασμένη χρονιά δεν παρακολουθούσε το μάθημα της γυμναστικής αλλά δούλευε εξατομικευμένα με ειδικό γυμναστή που επισκεπτόταν το σχολείο για αυτό το σκοπό. Τη φετινή χρονιά όμως αυτό δεν συνέβη οπότε αναγκαστικά ο Γιάννης θα έπρεπε να δουλέψει με την ομάδα της τάξης του. Παρότι δεν θα μπορούσε να παρακολουθήσει το ρυθμό του μαθήματος, η επιλογή που επιδιώχθηκε ήταν συμμετέχει με τροποποιήσεις (λ.χ. μικρότερη απόσταση τρεξίματος στο ζέσταμα) σε όλες τις δραστηριότητες του μαθήματος με σκοπό, όπως έχει ήδη ειπωθεί, τόσο να ανακαλύψει ο εκπαιδευτικός τις κινητικές του δυνατότητες όσο και να δοκιμαστεί ο ίδιος ο Γιάννης. Η επιδίωξη όμως αυτή συνάντησε την αντίδραση της γυμνάστριας. Στο δεύτερο μάθημα (ημερολόγιο 15/9/17) και ενώ γίνεται η γνωριμία και η σχετική συνεννόηση για το πως θα δουλέψουμε σε σχέση με τον Γιάννη μέσα στη χρονιά, η γυμνάστρια κρατάει μία τελείως αρνητική στάση φωνάζοντας, μπροστά στην ομάδα αλλά και

τον Γιάννη ότι «δεν μπορεί να τα καταφέρει». Αυτή τη συζήτηση ακολουθεί τσακωμός στο γραφείο μετά τη γυμναστική, κατά τη διάρκεια του οποίου ισχυρίζεται ότι ο Γιάννης «είναι κίνδυνος και για τον εαυτό του και για τους άλλους γιατί αν παίζουνε ποδόσφαιρο και πέσει μπορεί να σπάσει κάτι και αν πέσει κι άλλος πάνω του μπορεί να σπάσει και ο άλλος». Οι ίδιες σκέψεις αναπτύχθηκαν από τη γυμνάστρια και αργότερα (ημερολόγιο 6/10/17), στα πλαίσια του συλλόγου διδασκόντων, όπου μετά τις τοποθετήσεις τις δικές μου αλλά και της γυμνάστριας, το όλο θέμα έληξε με παρέμβαση της διευθύντριας υπέρ του να συμμετέχει ο Γιάννης ανά περίπτωση στις δραστηριότητες της ομάδας. Ο τρόπος αιτιολόγησης της άρνησής της δεν ήταν χωρίς σημασία. Μην αντέχοντας την ευθραυστότητα που υπενθύμιζε το σώμα του Γιάννη δεν μπορούσε παρά να θεωρήσει τον ίδιο τον Γιάννη επικίνδυνο για τον εαυτό του και την ομάδα, αναλαμβάνοντας η ίδια ταυτόχρονα το ρόλο του προστάτη αμφοτέρων από τον κίνδυνο που η ίδια είχε παράξει. Τελικά, η διευθέτηση που επιλέχθηκε ήταν ο Γιάννης να κάνει ζέσταμα με όλους με κάποιες τροποποιήσεις και μετά, είτε να συμμετέχει στην κοινή δραστηριότητα, είτε να παίζει μαζί μου και με όσους-όσες δεν ήθελαν να συμμετέχουν, μπάσκετ.

4.5.2 Το Μπάσκετ και τα γάντια του τερματοφύλακα

Εάν η γυμναστική ήταν ενδεικτική των αναπηροποιητικών στάσεων του πλαισίου, δεν ήταν λιγότερο δηλωτική των αντιλήψεων του ίδιου του Γιάννη απέναντι στις κινητικές του δεξιότητες. Έχοντας σχολειοποιηθεί σε μία αποκλειστική σχέση με την εκπαιδευτικό που τον υποστήριζε, δεν είχε ουσιαστικά ρεαλιστική αντίληψη του τι μπορεί να κάνει κινητικά και τι όχι από μόνος του, κάτι που εκφραζόταν με μεγάλη ευκρίνεια στις αντιλήψεις του σχετικά με τις δυνατότητές του στο μπάσκετ. Τόσο κατ' ιδίαν (ημερολόγιο, 14/9/17) όσο και παρουσία συμμαθητών-τριών (ημερολόγιο, 20/9/17), ο Γιάννης ισχυριζόταν ότι είναι καλός στο μπάσκετ. Στη δεύτερη μάλιστα από τις περιπτώσεις ο ισχυρισμός του αντιμετωπίστηκε με τη συγκαταβατική σιωπή του Α. και της Μ. που ήταν παρόντες. Σε αυτό το πλαίσιο σχεδιάζεται ένα συλλογικό παιχνίδι μπάσκετ από τον εκπαιδευτικό με τέτοιο τρόπο ώστε ο καθένας και η καθεμία που παίζει να ισορροπεί σταδιακά προς το επίπεδο των μπασκετικών τους δεξιοτήτων. Το παιχνίδι παίζεται την ώρα της γυμναστικής με τον Γιάννη και όσους/όσες δεν επιθυμούν να συμμετάσχουν στη δραστηριότητα της ομάδας, οι οποίοι και οι οποίες παροτρύνονται από τον εκπαιδευτικό να παίζουν κανονικά, να μην αφήνουν δηλαδή τον Γιάννη να κερδίζει. Ισορροπώντας ο Γιάννης κοντά στις πραγματικές του δεξιότητες, σταδιακά απομακρύνθηκε από παρόμοιους ισχυρισμούς και άρχισε να ζητάει λιγότερο το να παίζει μπάσκετ (ημερολόγιο, 22,25/9/17, 3,5/10/17). Η σιωπή όμως αυτή και η σχετική απόσυρση εξέφραζε μάλλον μία πρώτη έκπληξη ή/και σύγχυση απέναντι στην απόσταση ισχυρισμών και δεξιοτήτων παρά μία νέα

εκτίμηση των τελευταίων, καθώς η επιθυμία του για εμπλοκή σε κινητικά παιχνίδια που ήταν προορισμένος να αποτυγχάνει ήταν σταθερή. Χαρακτηριστική είναι εδώ η αντίδραση του Γιάννη (ημερολόγιο, 21,22/9/17) στην άρνησή μου να μπει σε ένα παιχνίδι ποδοσφαίρου την ώρα της γυμναστικής, άρνηση που είχε να κάνει με το διακανονισμό που είχε γίνει με τη γυμνάστρια – το ποδόσφαιρο ήταν στα θεωρούμενα επικίνδυνα παιχνίδια. Την επόμενη μέρα έχει συνεννοηθεί με τη γιαγιά του η οποία του φέρνει γάντια τερματοφύλακα στο σχολείο την ώρα του διαλείμματος έτσι ώστε να παίζει ποδόσφαιρο, αν και κάτι τέτοιο δεν ήταν δυνατό τη συγκεκριμένη στιγμή. Η επιθυμία του αυτή σε συνδυασμό με την εμπλοκή των οικείων ενηλίκων – εδώ της γιαγιάς – (βλ. 4.7) στην ένθερμη υποστήριξή της, ήταν ενδεικτική ενός είδους φύσικας μέσα στην οποία ο ίδιος συγκροτούσε σε μεγάλο βαθμό την αντίληψή του των δεξιοτήτων.

4.5.3 Η συνομωσία του παγουριού και οι ρουτίνες του διαλείμματος

Όπως έχει ήδη αναφερθεί (4.2) η συνεχής αναζήτηση του χεριού μου από τη μεριά του Γιάννη και η, από τη δική μου μεριά, συστηματική άρνηση αποτελούσαν ουσιαστικά κομμάτι της αναμέτρησης με την κληρονομιά της μέχρι τότε σχολειοποίησης του μαθητή. Αναμέτρηση που αφορούσε σχεδόν όλο το φάσμα των δεξιοτήτων αυτό-εξυπηρέτησης. Ξεινώνοντας από το ανέβασμα και το κατέβασμα στις σιάλες, αρχικά, και μετά την άρνηση για παροχή του χεριού μου, (ημερολόγιο 14/9/17) ανεβοκατεβαίνουμε μαζί, εικείνος κρατιέται από τη λαβή και του παρέχεται συναισθηματική υποστήριξη λεκτικά. Αργότερα, (ημερολόγιο, 19/10/17) η υποστήριξη έχει σταδιακά αντικατασταθεί από την απλή παρουσία του εκπαιδευτικού στο ανεβοκατέβασμα ενώ ο ίδιος ο Γιάννης αποκτά σταδιακά μία αυτοπεποίθηση ενδεικτική τόσο της χαράς όσο της άγνοιας των δεξιοτήτων του (ημερολόγιο 7/11/17): αφού φεύγει μόνος του προς τις σιάλες τρέχοντας χωρίς να με περιμένει και του βάζω τις φωνές ακολουθεί η ερώτηση «γιατί δεν μπορώ να τρέξω στις σιάλες κύριε;».

Στο περπάτημα αλλά και στις ρουτίνες του διαλείμματος, η απόσυρσή μου του δημιουργεί αρχικά διασταγμό και αβεβαιότητα (ημερολόγιο 14, 15, 22/9/17): όταν αντιλαμβάνεται κάποιον ή κάποια να τρέχει στο προαύλιο σε κοντινή απόσταση από εκείνον σταματάει απότομα, συχνά πέφτοντας, δεν φροντίζει να κρατάει με αποτελεσματικό τρόπο το τάπερ του με αποτέλεσμα να του πέφτει συχνά ενώ μου ζητάει επανειλημμένα να τον βοηθήσω στο άνοιγμα του παγουριού του. Πάνω σ' αυτό το τελευταίο θα στηθεί ουσιαστικά και η σχέση μου με τον Γιάννη όσον αφορά την ανακάλυψη, την εξάσκηση και την εξέλιξη των δεξιοτήτων του. Παρατηρώντας τον από απόσταση και έξω από το οπτικό πεδίο (ημερολόγιο, 15, 19, 21/9/17), βλέπω ότι όταν δεν μπορεί να με δει και άρα να με φωνάζει καταφέρνει και ανοίγει το παγουρι χωρίς βοήθεια. Όταν στη συνέχεια θα μου ξαναζητήσει (ημερολόγιο, 22/9/17) να του το ανοίξω, του

χαμογελάω κοροϊδευτικά κι εκείνος το ανοίγει γελώντας. Η εμπιστοσύνη που χτίστηκε έτσι άφησε εμένα με μεγαλύτερη αυτοπεποίθηση για το πόσο μπορώ να αρνούμαι υποστήριξη στον Γιάννη και εκείνον, να «ξέρει ότι ξέρω».

Όσον αφορά το φαί, η άρνηση να του κουβαλήσω το τάπερ οδήγησε αρχικά στο να του πέφτει συχνά και, κάποιες φορές, να ανοίγει με αποτέλεσμα το φαί να βρίσκεται στο έδαφος ενώ, παράλληλα, συχνά ο ίδιος ο Γιάννης επιχειρούσε όρθιος να ανοίξει το τάπερ καθώς κρατούσε και το παγούρι του, κάτι που βρισκόταν έξω από τις κινητικές του δεξιότητες (ημερολόγιο, 14, 18/9/17). Η ρουτίνα που καθιερώθηκε (ημερολόγιο, 21/9/17) περιλάμβανε τόσο τη λεκτική καθοδήγηση για να κουβαλάει το τάπερ με τρόπο που να μην του ανοίγει όσο και το να πηγαίνει να κάθεται σε ένα συγκεκριμένο σημείο του προαυλίου («αμφιθεατρικά») όταν θέλει να φάει έτσι ώστε να μπορεί με άνεση να εκτελέσει όλες τις κινήσεις τις σχετικές με το φαί. Οι επισκέψεις στην τουαλέτα, τόσο κατά τη διάρκεια του μαθήματος όσο και – πιο συχνά – κατά τη διάρκεια των διαλειμμάτων, ρυθμίστηκαν με τον ακόλουθο τρόπο: πέραν της καθιέρωσης της χρήσης της προσβάσιμης τουαλέτας των δασκάλων (βλ. 4.2), ο Γιάννης με καλούσε να τον συνοδεύσω εκεί και όταν φτάναμε του παρείχα λεκτική καθοδήγηση για τις κινήσεις που πρέπει να εκτελέσει, το ανέβασμα και κατέβασμα του παντελονιού, την ενούρηση χωρίς να λερωθεί και το πλύσιμο – στέγνωμα των χεριών.

Πέρα από τη συνύπαρξη που είχε να κάνει με την εξάσκηση στις ρουτίνες του φαγητού και της τουαλέτας, το υπόλοιπο διάλειμμα στεκόμουν σε απόσταση από εκείνον. Όταν έμενε μόνος, ο Γιάννης επέλεγε είτε να περιφέρεται τυχαία στο προαύλιο χωρίς να αναζητά συμμαθητές και συμμαθήτριες είτε να κατευθύνεται προς ένα συγκεκριμένο σημείο στα κάγκελα του προαυλίου. Όταν περιφερόταν, οι πτώσεις του, όπως είδαμε, ήταν συχνές και – εξίσου συχνά – γινόταν δέκτης μιας βοήθειας από άλλα παιδιά που μαζεύονταν αμέσως γύρω του, βοήθειας που είχε μάλλον αμφίβολη χρησιμότητα:

(...)έπεσε και τον τραβολογάγαμε έχω την αίσθηση πως μόνος του μπορεί καλύτερα -δεν ξέρω αν τον βοηθάει αυτό (ημερολόγιο, 21/9/17)

Όταν δεν περιφερόταν, επέλεγε να κατευθυνθεί προς τα κάγκελα, κοντά στην καγκελόπορτα του προαυλίου. Εκεί θα συναντούσε είτε τη γιαγιά του που επισκεπτόταν το σημείο συχνά πυκνά (ημερολόγιο, 13,19,22 /9, 10, 18/10/17) είτε άλλες μητέρες και γιαγιάδες συμμαθητών-τριών που τους επισκέπτονταν κατά τη διάρκεια της μέρας και που ο Γιάννης τις γνώριζε. Εκεί θα πέρανε κάποιο διάστημα του διαλείμματος συζητώντας μαζί τους.

4.6 Όταν θα μεγαλώσεις...

Η αυθόρμητη αυτή προτίμηση του Γιάννη για τη συναναστροφή με οικείους ενήλικες ήταν ενδεικτική και της απόστασης που τον χώριζε από την ομάδα των συνομηλίκων. Οι όποιες τέτοιου είδους συναναστροφές την εξέφραζαν καθαρά είτε σαν σχόλια συμμαθητών-τριών πάνω στη διαφορά του Γιάννη, είτε σαν υποκατάσταση της επαφής με τον ίδιο τον Γιάννη με την προσέγγιση του εκπαιδευτικού που τον υποστήριζε, είτε – σπανιότερα – σαν έκφραση ανοιχτής εχθρότητας προς τον ίδιο.

Ενώ κατεβαίνω μαζί του τις σκάλες, εκείνος μπροστά, εγώ δυό σκαλιά πίσω, (ημερολόγιο, 24/11/17) θα του απευθυνθεί ένας συμμαθητής του, ο Α., αφήνοντας να διαφανεί ο τρόπος με τον οποίο αντιλαμβάνεται τη διαφορά του Γιάννη:

Κατεβαίνοντας τις σκάλες, ο Α. τον παίρνει να πάνε μαζί, του λέει «Όταν μεγαλώσεις θα μπορείς κι εσύ έτσι» κι αρχίζει να κατεβαίνει τρέχοντας.

Αν και ο Γιάννης είναι σχεδόν συνομηλίκος του Α. – τον περνάει μάλιστα ένα χρόνο ηλικιακά λόγω της επαναφοίτησής του – ο τελευταίος αντιλαμβάνεται το περπάτημα σαν μια προσωρινή κατάσταση οφειλόμενη στην ηλικία του Γιάννη, κατάσταση που πάντως θα ξεπεραστεί όταν εκείνος μεγαλώσει. Εξετάζοντας τις – σχεδόν αντανάκλαστικές – αντιδράσεις απέχθειας αρτιμελών στην επαφή τους με ανάπηρους ενήλικες που παρουσιάζουν πτυαλισμό, δηλαδή ακούσια παραγωγή σάλιου, ο Bill Hughes επισημαίνει (Hughes, 2012) ότι τέτοιου είδους αντιδράσεις προκαλούνται στο βαθμό που ο πτυαλισμός αντιπροσωπεύει την αποτυχία ελέγχου του σωματικού εαυτού. Αποτυχία που με τη σειρά της συνδέεται κυρίως με τα βρέφη και σαν τέτοια, ένα αρτιμελές υποκείμενο την αντιμετωπίζει σαν απειλή επιστροφής σε ένα στάδιο της σωματικής ύπαρξης όπου, όπως ακριβώς ένα βρέφος, θα έχει μόνιμα την ανάγκη άλλων σωμάτων που θα φροντίζουν και θα μεριμνούν για αυτό, διατηρώντας έτσι και αναπαράγοντας το φάσμα μίας τελείως αυτάρκους υποκειμενικότητας. Με ανάλογο τρόπο, χωρίς εδώ να εκφράζεται εμφανής απέχθεια, ο τρόπος περπατήματος του Γιάννη ακυρώνεται ουσιαστικά από το συνομιλητή του ο οποίος, μην αντέχοντας να διαχειριστεί την πιθανότητα περπατήματος με υποστήριξη, παράγει ένα μέλλον που το ανάπηρο περπατήμα θα έχει εξαφανιστεί, εννοιολογώντας το ταυτόχρονα σαν ιδιον ενός παιδιού που δεν έχει ακόμα μεγαλώσει. Ο Γιάννης δεν είναι ο ανάπηρος συμμαθητής που περπατάει με αυτόν τον τρόπο, που υποστηρίζεται κ.ο.κ. αλλά ένα μικρότερο παιδί. Σαν τέτοιο λοιπόν αντιμετωπιζόταν συχνά από τους συνομηλικούς, ενδεικτικά:

(...)θεατρική αγωγή, σε ομάδες να φτιάξουν μια διαφήμιση – μου φαινόταν αφηρημένος – κράτησα το χείδεμα στο κεφάλι από τη Μ. και τα αργά-παιδικά λόγια προς τον Γιάννη από τη Θ. (ημερολόγιο, 20/11/17)

Η τάση αυτή νηπιοποίησης του Γιάννη εξέβαλλε και στη σχέση μου μαζί του σαν εκπαιδευτικός της παράλληλης στήριξης. Καθώς σαν μικρότερο παιδί δεν θεωρούνταν αυτόνομος δρώντας από την ομάδα των συνομήλικων, ο εκπαιδευτικός που τον συνόδευε εννοιολογούνταν πρακτικά σαν κηδεμόνας ή αντι-πρόσωπος. Σε καθημερινό επίπεδο αυτό σήμαινε ότι οι συμμαθητές κι οι συμμαθήτριές του προτιμούσαν να απευθύνονται σε εμένα αντί του ίδιου του Γιάννη Ενδεικτικά (ημερολόγιο, 28/11/17), ο Β. μου απευθύνθηκε δύο φορές μέσα στη μέρα, τη μία για να με ρωτήσει για τα βιβλία του Γιάννη, την άλλη για το αν ο Γιάννης έχει δουλέψει μια φωτοτυπία την οποία ήτανε εκείνος επιφορτισμένος να μαζέψει. Η τακτική που επιλέχθηκε εδώ από τον εκπαιδευτικό ήταν οι συνεχείς και συστηματικές παραπομπές των τέτοιου είδους ερωτήσεων προς τον ίδιο τον Γιάννη

Τόσο τα λόγια και οι χειρονομίες σαν σχόλια της διαφοράς του Γιάννη όσο και η υποκατάστασή του από τον εκπαιδευτικό που τον συνόδευε αποτελούσαν σταθερό μοτίβο της στάσης των συμμαθητών και των συμμαθητριών του. Η επιθετικότητα που έκρυβαν μέσα τους ήταν συγκαλυμμένη σαν φροντίδα του μικρότερου παιδιού ή του μαθητή που δεν δύναται να μιλήσει για τον εαυτό του τόσο καλά όσο ο εκπαιδευτικός-αντιπρόσωπός του, αμφότερα, στάσεις που εξέλειφαν τον ίδιο σαν ισότιμο συνομήλικο. Εξαιρετικά σπανιότερη – όχι όμως παντελώς απύσχα – ήταν η έκφραση ανοιχτής επιθετικότητας. Κάτι εξάλλου αναμενόμενο καθώς, σε αντίθεση με άλλες μορφές διακρίσεων όπως ο ρατσισμός ή η ομοφοβία όπου η εχθρότητα εκφράζεται ανοιχτά, στην περίπτωση της αναπηρίας, όπως επισημαίνεται (Gill, 2001), η ανοιχτή επιθετικότητα θα προσέκρουε στις κοινωνικές επιταγές επίδειξης προστατευτικότητας και φιλανθρωπίας προς τους θεωρούμενους σα πάσχοντες. Ακόμα κι έτσι, σε αντίθεση δηλαδή με τα παραπάνω που παρατίθενται ενδεικτικά από πολλές παρόμοιες περιστάσεις, η ανοιχτή εχθρότητα που εκφράστηκε προς τον Γιάννη παρότι περιορισμένη σε δύο μόνο περιστατικά, δεν είναι χωρίς τη σημασία της, ειδικά στο βαθμό που αφήνει να φανεί η αντίληψη του ίδιου του Γιάννη για τον εαυτό του σαν ανάπηρο.

Την ώρα της πληροφορικής (ημερολόγιο, 28/11/17) κι ενώ μοιράζονται ανά δύο έναν υπολογιστή:

η Ε. δεν τον αφήνει (ενν. να χρησιμοποιήσει πληκτρολόγιο και ποντίκι) όταν της μιλάω λέει ότι είναι σα χελώνα και δεν θα τον αφήνω αν κάνει αργά, της τη λέω εγώ, ο Γιάννης τίποτα, το συζητάμε μετά

Εδώ η συμμαθήτριά του δείχνει να εννευρίζεται από το ρυθμό του Γιάννη και του το εκφράζει τόσο μην αφήνοντάς τον ουσιαστικά να συμμετέχει μέχρι να παρέμβω αλλά κι έπειτα όταν τον περιγράφει σα

χελώνα. Από την πλευρά του ο Γιάννης δεν της έχει παραπονεθεί όσο συμβαίνει αυτό αλλά και ούτε κατά τη διάρκεια της δικής μου παρέμβασης φαίνεται να βρίσκει τη δύναμη να το κάνει.

Το επόμενο περιστατικό συμβαίνει ενώ έχω καθυστερήσει να πάω στο σχολείο για λίγα λεπτά:

Έχω αργήσει εγώ το πρωί οπότε τους πηγαίνει η μητέρα τους στο σχολείο. Όταν τους βρίσκω στο προαύλιο είναι μαζί και οι δύο ο Γιάννης και ο αδερφός του ενώ δίπλα τους είναι και δύο άλλα αγόρια. Φαίνεται να μιλάνε, δεν πλησιάζω αρχικά, μου περνάει απ' το μυαλό ότι υπάρχει κάποιου είδους αντιπαράθεση, δεν πλησιάζω παρ' ολ' αυτά, παρά μόνο όταν ο αδερφός του πιάνεται στα χέρια με τους άλλους δύο. Ενώ έχω την αίσθηση πως κάτι κοροϊδευτικό έπαιξε, απλά τους χωρίζω και η μέρα συνεχίζεται. Γυρνώντας στο σπίτι το μεσημέρι πιάνω τον αδερφό του να λέει σιγανά στ' αυτί της γιαγιάς πως τα δυό αγόρια απ' το πρωί κοροΐδεψαν τον Γιάννη Με παίρνει αργότερα τηλ. η μητέρα του μού το λέει, της λέω πως ο Γιάννης δεν μου έχει πει τίποτα. Τον ρωτάω στο τέλος του διαβάσματος τι έγινε, μου απαντάει «ρώτα τον ... (ενν. τον αδερφό του), αυτός ξέρει καλύτερα» ή κάπως έτσι. Την επόμενη μέρα, σε συζήτηση τόσο με τη μητέρα του όσο και – μετά – με τον Γιάννη φαίνεται ότι υπάρχουν δύο ιστορίες του περιστατικού διαφορετικές: ο αδερφός του ότι κοροΐδεψαν τον Γιάννη ότι δεν μπορεί να τρέξει, ο Γιάννης ότι τους κοροΐδεψαν και τους δύο. Όταν του το ξανασυζητώ αργότερα μέσα στη μέρα, κάνει σα να μην έχει συμβεί τίποτα, εγώ του λέω ότι πρέπει να μου τα λέει αυτά (ημερολόγιο, 27/11/17)

Εδώ η επιθετικότητα που εκφράζεται ευθέως με τη μορφή της κοροϊδίας της ίδιας της φυσικής βλάβης (impairment) του Γιάννη, γίνεται αντικείμενο διαφορετικής διαχείρισης από τους οικείους του και από τον ίδιο. Ο αδερφός του τον περιβάλλει προστατευτικά μεταφέροντας το περιστατικό κρυφά στη γιαγιά τους ενώ, ταυτόχρονα, ο ίδιος ο Γιάννης αρχικά δείχνει να αγνοεί το περιστατικό και, όταν έπειτα προκαλείται από τον εκπαιδευτικό, επιλέγει να διηγηθεί μία ιστορία που δεν αναφέρεται στο ίδιο το γεγονός της κοροϊδίας του τρόπου που περπατάει αλλά αδιαφοροποίητα σε μία κοροϊδία του ίδιου και του αδερφού του. Νωρίτερα εξάλλου (ημερολόγιο, 18/10/17), όταν σε μάθημα θρησκευτικών η Έρικα τους ρώταγε έναν-έναν αν τους έχουν κοροϊδέψει ποτέ, ο Γιάννης θα απαντήσει όχι, δημιουργώντας της στιγμιαία αμηχανία – ειςινή λέει 'Α' και σιωπά για λίγα δευτερόλεπτα πριν να πάει στον επόμενο. Είτε τα περιστατικά αυτά απωθούνται είτε, χωρίς να συμβαίνει αυτό, ο ίδιος, εισπράττοντας και την κρυπτική διάθεση των οικείων του, νιώθει ότι οφείλει να τα κρατήσει κρυφά, η εχθρότητα προς τον ίδιο αποτελεί μία διάσταση της καθημερινότητάς του που παραμένει χωρίς δημόσια έκφραση, μέσα στη σιωπή.

4.7 Ο εκτυπωτής και η δυναμική του σπιτιού

Η παραπάνω εικόνα της σιωπής και της σχετικής συστολής και απομόνωσης του σχολείου, διαφοροποιείται σημαντικά όταν μεταφερόμαστε στο σπίτι. Ο Γιάννης φαίνεται να παίρνει συνεχώς πρωτοβουλίες, με αρκετά έντονο τρόπο, ώστε να κάνει αυτό που θέλει πραγματικότητα.

Μία από τις πρώτες ρουτίνες που επιχειρήθηκε να στηθούν στο σπίτι ήταν αυτή ενός μικρού διαλείμματος αμέσως μετά την επιστροφή μας από το σχολείο και πριν να αρχίσω να τον διαβάσω για την επόμενη μέρα (ημερολόγιο, 15,19,20/9/17). Η αντίδραση του Γιάννη σε αυτή τη ρουτίνα ήταν να προσπαθεί να αποφύγει τη λήξη του διαλείμματος βάζοντας τα κλάματα – αντίδραση που του βγαίνει τις φορές που είναι παρόν και άλλος ενήλικας πέρα από εμένα στο σπίτι, η γιαγιά ή η μητέρα του. Το κλάμα θα σταματήσει γρήγορα όταν η μητέρα θα παρεμβεί λέγοντας ότι πρέπει να κάνει «ό,τι έχετε συμφωνήσει με τον κύριο Μανώλη». Ο τρόπος αντίδρασης του ίδιου του Γιάννη έχει όμως ενδιαφέρον καθώς όταν ήρθε αντιμέτωπος με μία ρουτίνα την οποία δεν επιθυμούσε να εφαρμόσει επιδίωξε να προσεταιριστεί οικείους ενήλικες που θεωρούσε πιο επιτρεπτικούς ή, ακριβέστερα, οικείους ενήλικες που γνώριζε ότι θα σταθούν επιτρεπτικά. Τέτοιου είδους επιτρεπτικότητα φάνηκε και κατά τη διάρκεια της συνάντησής μου με τους γονείς (βλ. παρακάτω, 4.8), όπου ο Γιάννης, με πρόθεση εμφανώς να ακούσει το τι λεγόταν, ερχόταν επανειλημμένα εκεί που καθόμασταν, χωρίς όμως να του ειπώνεται να φύγει με αποτέλεσμα να περιμένουμε να αποχωρήσει.

Ανάλογη δυναμική στη σχέση του Γιάννη με άλλα μέλη της οικογένειάς του θα φανεί και αργότερα στις διαδράσεις γύρω από την επιθυμία του να αγοράσει έναν εκτυπωτή.

Όταν χτύπησε το τηλέφωνο το σήκωσε ο αδερφός του, ο Γιάννης ρώτησε ποιος είναι, ο παππούς του είπε και ο Γιάννης άρχισε να φωνάζει και να απαιτεί το τηλέφωνο από τον αδερφό του για να μιλήσει εκείνος με τον παππού. Ο αδερφός του τελικά υποχώρησε και ο Γιάννης ζήτησε από τον παππού να του αγοράσει έναν εκτυπωτή. Όταν το κλείσανε ο αδερφός του φώναξε ότι κάνει σα μωρό και γκρινιάζει, ή κάπως έτσι, μέχρι να γίνει το δικό του (ημερολόγιο, 16/11/17)

Ο Γιάννης στο συγκεκριμένο σημείο δείχνει μεγάλη πρωτοβουλία για να πετύχει αυτό που θέλει και αναγκάζει ουσιαστικά τον αδερφό του να διακόψει τη συνομιλία του. Εκείνος από την πλευρά του, παρότι επισημαίνει στο τέλος στον Γιάννη ότι χειρίζεται τους ενήλικες με το να «κάνει σα μωρό», αποδέχεται να λειτουργήσει με τον τρόπο που απαιτεί ο Γιάννης σταματώντας να μιλά στο τηλέφωνο. Το ίδιο το αίτημα τώρα του Γιάννη για αγορά εκτυπωτή πρέπει να ενταχθεί και στο πλαίσιο της χαμηλής αυτό-αντίληψης των δεξιοτήτων του από τον ίδιο τον Γιάννη (βλ. 4.5) καθώς, παρά την ένταση της απαίτησης ο ίδιος,

εκείνη τη στιγμή, έχει ελάχιστες προς καθόλου γνώσεις και δυνατότητες χειρισμού υπολογιστών. Στο περιστατικό δίνεται συνέχεια αφού πλέον έχω αποχωρήσει εγώ, όπως με ενημερώνει αργότερα η μητέρα του:

«έκανε υστερίες, φώναζε, είχε αρπάξει το ποντίκι, ζητούσε εκτυπωτή», είπα ότι έχει σημασία να μην το κάνουν, η μητέρα του τα έριχνε στον παππού που το υποσχέθηκε, μου είπε ότι «έχω σώσει πολλά τέτοια», μου φάνηκε υπεκφυγή (ημερολόγιο, 17/11/17)

Ο ίδιος συνεχίζει με επιμονή να απαιτεί την αγορά του εκτυπωτή ενώ η μητέρα του, με τρόπο ανάλογο του αδερφού του, φαίνεται να αποδοκιμάζει τόσο τη συμπεριφορά του Γιάννη όσο και την αντίδραση του παππού σ' αυτή, χωρίς όμως να νιώθει η ίδια άνετα να του πει όχι. Σ' αυτό το πλαίσιο η υπόσχεση του παππού παρουσιάζεται σαν τετελεσμένο γεγονός από την ίδια καθώς διαγράφει την ίδια της τη δυνατότητα, ακόμα κι αν αγοραστεί από τον παππού ο εκτυπωτής, πολύ απλά να μην τον δώσει στον Γιάννη εξηγώντας του τους λόγους κ.ο.κ. Το όλο περιστατικό θα λήξει με την αγορά του εκτυπωτή όπως ήταν η επιθυμία του Γιάννη. Από τη μεριά τους, η μητέρα και ο αδερφός δείχνουν να έχουν μία κατανόηση του τρόπου με τον οποίο ο Γιάννης τους χειρίζεται αλλά και οι δύο φαίνεται να μην έχουν τη δύναμη να τον οριοθετήσουν. Ο Γιάννης από τη δική του, φαίνεται να γνωρίζει και να χειρίζεται με ευχέρεια τους τρόπους εκείνους που θα του επιτρέψουν να αποσπάσει ένα ναι από τους οικείους του. Με παρόμοιο τρόπο διαμορφώνεται και η σχέση του με τη γιαγιά του στην οποία προσφεύγει όταν θέλει να παρακάμψει μία απαγόρευση. Εκείνη στέκεται πρόθυμη στο να τον ικανοποιήσει, όπως στην περίπτωση του ποδοσφαίρου και της παροχής γαντιών τερματοφύλακα (βλ. 4.5.2) όσο και στις περιπτώσεις όπου, μην πιάνοντας αποτελεσματικά το τάπερ του, του έπεφτε το φαΐ του και, στη συνέχεια, προσέφευγε σ' αυτή ώστε να του αγοράσει άλλο (ημερολόγιο, 18,20/9 και 12,17/10/17).

4.8 Το καράτε και οι γονεϊκές προσδοκίες

Η στάση αυτή του Γιάννη απέναντι στους οικείους του ενήλικες ήταν αναμενόμενα ανάλογη των προσδοκιών που επένδυναν στον ίδιο οι γονείς του. Μετά την πρώτη συνάντηση γνωριμίας, η πρακτική του τετραδίου επικοινωνίας που ξεκίνησε αυθόρμητα στην αρχή της χρονιάς, εγκαταλείφθηκε γρήγορα (ημερολόγιο, 21/9/17) καθώς έτρωγε αρκετό χρόνο στο σχολείο από τον εκπαιδευτικό ενώ ταυτόχρονα, ως προς το περιεχόμενο της επικοινωνίας με τους γονείς, αναλωνόταν σε μικροσυνεννοήσεις που μπορούσαν να γίνονται και προφορικά. Αντί αυτού επιλέχθηκε να γίνει μία συνάντηση μεγάλης διάρκειας όπου να συζητηθούν τα ζητήματα που είχαν προκύψει μέχρι τότε.

Το μεγαλύτερο μέρος αναλώθηκε σε συζητήσεις γύρω από πιθανά αθλήματα τα οποία θα μπορούσε να κάνει ο Γιάννης αλλά και στο ζήτημα της γυμναστικής - ένα από τα αθλήματα που αναφέρθηκαν μάλιστα ήταν το καράτε (!) - ενώ, παράλληλα, το ενδιαφέρον για ο,τιδήποτε μαθησιακό ήταν περιορισμένο. (...) είπα ότι είναι δύσκολο να χτίσει ταυτότητα πάνω στα σπορ, και ο πατέρας του φάνηκε από τις αρχικές σκέψεις να μετακινείται προς την κολύμβηση, σα σπορ αλλά και φυσικοθεραπεία. Η μητέρα του ανέφερε συχνά το κατά πόσον θα έπρεπε να πάει σε ειδικό σχολείο (ημερολόγιο, 12/11/2017)

Η εστίαση των γονιών στη θεματική των αθλημάτων με τρόπο που να καταλάβει ένα πολύ μεγάλο μέρος της πρώτης αυτής συνάντησης, σε βάρος μάλιστα των μαθησιακών, ήταν ενδεικτική των προσδοκιών που επενδύονταν στον Γιάννη Η περιπλάνηση σε διαφορετικές πιθανότητες άθλησης μέχρι να βρεθεί η σωστή, με τρόπο μάλιστα που δεν φαινόταν ακριβώς να λαμβάνει υπόψη τις κινητικές του δεξιότητες («καράτε»), φαινόταν να αποτελεί ένα είδος άρνησης αυτών των ιδίων των δεξιοτήτων στο βαθμό που η συνεχής αυτή αναζήτηση τις εξάλειφε. Παράλληλα η εστίαση της μητέρας στην πιθανότητα του ειδικού σχολείου, ενώ κάτι τέτοιο δεν ήταν απαραίτητο για το μαθητή, φαινόταν να έχει παρόμοιο χαρακτήρα. Αμφότερες οι θεματικές που επιλέχθηκαν από τους γονείς άφηναν να αναδυθεί η εικόνα μιας ασταμάτητης διερεύνησης του τόπου εκείνου – είτε ήταν κάποιο σπορ είτε ένα πλαίσιο φοίτησης – όπου ο Γιάννης δεν θα ήταν Γιάννης Την ίδια στιγμή η διερεύνηση αυτή δεν άφηνε καθόλου χώρο ώστε να αναδυθεί η εικόνα του Γιάννη σα μαθητή. Η άρνηση αυτή των ρεαλιστικών δεξιοτήτων και περιορισμών του μαθητή από τους γονείς μπορεί να γίνει κατανοητή στην τομή μιας ψυχολογικής διαδικασίας πένθους και ενός κοινωνικού συστήματος διακρίσεων απέναντι στα ανάπηρα υποκείμενα. Η γέννηση ενός ανάπηρου παιδιού συνοδεύεται συχνά από το πένθος των γονιών οι οποίοι ουσιαστικά θρηνούν την απώλεια του εξιδανικευμένου παιδιού το οποίο είχαν φαντασιωθεί (Hodapp, 2012). Το πένθος αυτό όμως δεν εκτυλίσσεται σε κοινωνικό κενό καθώς η ανάπηρη σωματικότητα είναι πολιτισμικά μη επιθυμητή. Ιδωμένο κοινωνικά δηλαδή, ένα μη ανάπηρο παιδί μπορεί να απογοητεύσει, ενώ ένα ανάπηρο παιδί δεν μπορεί παρά να απογοητεύσει.

Η κοινωνικά νομιμοποιημένη φαντασίωση για την αναπηρία ως έλλειμα του μειονεκτούντος ατόμου συνοδεύεται από αισθήματα ενοχής τόσο στο ίδιο το ανάπηρο υποκείμενο όσο και στους οικείους του (Watermeyer, Towards a Contextual Psychology of Disablism, 2013) και η ενοχή αυτή είναι με τη σειρά της διαμορφωτική της σχέσης αναμεταξύ τους. Με αυτή την έννοια, η κοινωνικά διαμορφωμένη ενοχή για τη γέννηση ενός ανάπηρου παιδιού καθιστά απαγορευτική τη δημόσια έκφραση αρνητικών συναισθημάτων απέναντι στο παιδί από τη μεριά του υποκειμένου που το μεγαλώνει. Σ' αυτό το πλαίσιο θα μπορούσε να γίνει ίσως κατανοητός και ο δισταγμός της μητέρας του Γιάννη απέναντι στην οριοθέτησή του (βλ. 4.7). Εάν η σχέση με τον Γιάννη βιώνεται ενοχικά και τα αρνητικά συναισθήματα που αναδύονται

στην κοινωνικά δύσκολη συνύπαρξη μαζί του δεν έχουν νομιμοποιημένο πολιτισμικά χώρο να εκφραστούν, κάτι από αυτή την ενοχή χρωματίζει την πιθανότητα εκφοράς ενός υποστηρικτικού «όχι». Από αυτή την άποψη, συχνά, απόπειρες οριοθέτησης φαίνεται να βιώνονται ενοχικά και απολογητικά από την ίδια:

Το πρωί ενώ τους παραλαμβάνω από τη μητέρα τους, ο Γιάννης κοιτάει κάτω, δεν μου είναι ορατό το πρόσωπό του, η μητέρα σταματάει, του απευθύνεται σα να είναι στεναχωρημένος, τι έχει, του λέει συγγνώμη. Τη ρωτάω κατά μόνας γιατί, μου λέει έπαιξε άπειρες ώρες στον υπολογιστή και του φώναξα (ημερολόγιο, 27/11/17)

Ειπωμένο αλλιώς, η αίσθηση του φταιξιματος για τη γέννηση ενός ανάπηρου παιδιού μπορεί να απαγορεύει ψυχικά την οριοθέτησή του καθώς κάτι τέτοιο θα σήμαινε την αποστασιοποίηση από τη φαντασίωση του ελλειμματικού ατόμου και την έναρξη μιας συσχέτισης με τον Γιάννη σαν άτομο με δυνατότητες, περιορισμούς, προτιμήσεις, απέχθειες κοκ

Η εικόνα μιας τέτοιου είδους σχέσης που δεν φαινόταν τόσο στην απροθυμία της οριοθέτησης του Γιάννη ή στις κουβέντες για τα αθλήματα, φάνηκε όμως σα δυνατότητα στο κομμάτι της συζήτησης που αφιερώθηκε στις πρόσφατες εντυπώσεις τους από τον Γιάννη

Σε ερώτηση δική μου, πώς βλέπουν τον Γιάννη (ενν. από την αρχή της χρονιάς, αν άλλαξε κάτι) η μαμά του φάνηκε ενθουσιασμένη, ότι «γράφει πιο γρήγορα», «δεν βαρυνγομάει τόσο για το σχολείο» (ημερολόγιο, 12/11/17)

Σε αυτή την αλληλεπίδραση, ο Γιάννης εμφανίζεται όχι σαν αφαίρεση αλλά μέσα από συγκεκριμένα καθημερινά περιστατικά που επιτρέπουν στη μητέρα του, σε αυτό το κομμάτι της συζήτησης, να τον δει σα μαθητή, στην πραγματική σχέση του με ρουτίνες και δεξιότητες σχετικές με το σχολείο, κάτι που δεν έκανε η ίδια αυθόρμητα.

4.9 Η επισφάλεια και ο ιδιώτης εκπαιδευτικός

Πέρα από την παιδαγωγική όψη των σχέσεων με τον ίδιο το μαθητή, τους γονείς του αλλά και τους/τις εκπαιδευτικούς του σχολείου, δεν ήταν χωρίς σημασία και η εργασιακή της διάσταση, στο βαθμό που εργαζόμουν σαν εκπαιδευτικός της ιδιωτικής παράλληλης στήριξης. Η θέση συνεπαγόταν ένα αρκετά ι-διόμορφο καθεστώς σχέσεων με τους δρώντες του πλαισίου, κάτι που έγινε εμφανές αρκετά νωρίς στη

χρονιά. Καταλύτης για να φανούν οι σχετικές δυναμικές αποτέλεσε μία σύντομη προγραμματισμένη απουσία μου από το σχολείο:

(...) υπολογίζοντας ότι δεν θα εργάζομαι, οπότε είχα κανονίσει ένα ταξίδι μέσα στο Σεπτέμβριο, 4 μέρες (26-29/9) απουσίας από το σχολείο, συν ότι είχα κάποιες μικρές γραφειοκρατικές υποχρεώσεις. Αυτά τα ανέφερα στη μητέρα όταν συζητήσαμε για τη δουλειά, λέγοντας ότι θα πάω και θα βρούμε μια λύση. Η λύση που τελικά βρέθηκε βασίστηκε στο κλίμα που εισέπραξα και από το σχολείο και από το σπίτι, ότι αν δεν βρισκόταν αντικαταστάτης, ο Γιάννης δεν θα πήγαινε σχολείο. Τελικά η λύση που επιλέχθηκε ήταν να συνοδεύσει για τέσσερις μέρες μία συνάδελφος από το μεταπτυχιακό τον Γιάννη στο σχολείο.

Το πρώτο γεγονός που με δυσκόλεψε πάρα πολύ συνέβη λίγες μέρες μετά την επιστροφή από το ταξίδι. Μία μέρα ήρθε στο σχολείο μία ΕΒΠ αναπληρώτρια για τον Γιάννη. Τότε μου ανακοινώνεται από τη διευθύντρια ότι έχει καλυφθεί η θέση και πρέπει να αποχωρήσω από το σχολείο, ανακοίνωση που έγινε με πολύ άσχημους όρους – σαν απαίτηση φύγετε από το σχολείο. Αυτό συνέβη όταν μετά από μία συζήτησή μας στο γραφείο όπου απαίτησε να φύγω απ' το σχολείο, εγώ της αρνήθηκα και μείναμε στο ότι θα συζητηθεί από αύριο, εγώ βγήκα στο άδειο προαύλιο, όπου ο Γιάννης ήταν με την ΕΒΠ, και κάλεσα με το κινητό τη μητέρα να την ενημερώσω για το τι συμβαίνει. Η διευθύντρια βγήκε έξω και λέγοντάς μου ότι απαγορεύεται να μιλάω στο κινητό απαίτησε να φύγω εκείνη ακριβώς τη στιγμή από το κτίριο ενώ είπε και σε στην κυρία Α. που βγάζει τις φωτοτυπίες να με συνοδεύει έξω. Δεν έφυγα.

Το ότι μαθαίνω πως η μητέρα του Γιάννη είχε κάνει αίτημα για ΕΒΠ χωρίς να με έχει ενημερώσει για αυτό μου δημιούργησε ανασφάλεια, έστω και αν ήμουν σχετικά σίγουρος για ότι θέλουν να συνεχίσουν. Όταν πρωτοτέθηκε το ζήτημα, πέρα από εκνευρισμό και ανασφάλεια για το πόσο επισφαλής ήταν η θέση εργασίας μου, δεν μπορούσα να κατανοήσω το λόγο για τον οποίο η διευθύντρια λειτουργούσε έτσι. Θεσμικά δεν δημιουργούσε πρόβλημα η παρουσία της ΕΒΠ, θα μπορούσαμε να συνεχίσουμε και οι δύο, δεν καταλαβαίνω για ποιο λόγο θέλουν ένα λιγότερο άτομο στο σχολείο. Θεσμικά επίσης, αν έπρεπε να παραμείνει ένας μόνο, το ζήτημα μπορούσε να επιλυθεί με μία απλή άρνηση από τους γονείς του αιτήματός τους για ΕΒΠ. Παράλληλα, οι συζητήσεις με τη διευθύντρια δεν μου δίνουν να καταλάβω το λόγο της επιμονής της, πέρα από έναν αόριστο φόβο της για γραφειοκρατικά θέματα, ότι κάποια συνέπεια θα έχει αν αρνηθεί, η οποία συνέπεια όμως δεν προσδιοριζόταν ποτέ στη συζήτηση. Ενώσω συνέβαιναν αυτά, εγώ συνεννοούμουν με την ΕΒΠ προσπαθώντας να της παρουσιάσω τον Γιάννη, και μέσα στην τάξη, ώστε σε περίπτωση που σταματήσω να γίνει κάπως μια ομαλή μετάβαση για τον Γιάννη. Επίσης είναι σημαντικό να ειπωθεί

ότι, παρότι ήρθε ΕΒΠ, ο Γιάννης δεν έχει κατά βάση ανάγκες αυτοεξυπηρέτησης, κάτι που προβληματίζει και τη συνάδελφο μια που ήταν λίγο χωρίς αντικείμενο. (ημερολόγιο, 4/10/17)

Η ρύθμιση της ολιγοήμερης απουσίας αποδεικνύεται ζήτημα που το σχολείο επιλέγει να μην αναλάβει να διαχειριστεί και κατά συνέπεια αποφασίζεται να αναζητηθεί αντικαταστάτης για το διάστημα που θα απουσίαζα. Σαν γεγονός αφήνει να διαφανεί μια στάση του πλαισίου απέναντι στους όρους σχολειοποίησης του μαθητή: χωρίς εξασφαλισμένη συνοδεία, το σχολείο θεωρεί ότι δεν είναι δικιά του ευθύνη να καλύψει – έστω για λίγες μέρες – το μαθητή, επιβεβαιώνοντας τόσο μία αντίληψη που βλέπει τον ανάπηρο μαθητή σα βάρος όσο και το γεγονός ότι, εφόσον έχει γίνει η επιλογή της ιδιωτικής στήριξης από τους γονείς, το σχολείο μετακυλίζει συνολικά την ευθύνη σ' αυτούς. Παράλληλα, τόσο η αίτηση για ΕΒΠ από τη μεριά των γονιών χωρίς να το γνωρίζω όσο και η ευκολία της διευθύντριας στην απαίτησή της να εγκαταλείψω το χώρο του σχολείου, δημιουργούν στον εκπαιδευτικό ανασφάλεια για την ίδια του την εργασία και ταυτόχρονα σιγουριά για την απουσία οποιασδήποτε κατοχύρωσης του ρόλου του στο πλαίσιο.

Η απάντηση στην απορία του εκπαιδευτικού για το λόγο που συμβαίνουν όλα αυτά θα δοθεί λίγες μέρες μετά:

Τη μέρα της συνεδρίασης (ενν. του συλλόγου που έχει κανονιστεί για να συζητήσει το θέμα με την ΕΒΠ) συναντώ ξανά τη διευθύντρια και λέει ανάμεσα στα γραφειοκρατικά ότι δεν ξέρει κατά πόσον θα είμαι όλη τη χρονιά. Το επικοινωνώ αυτό στη μητέρα του Γιάννη για να πάρει τηλέφωνο στο σχολείο και να τους διαβεβαιώσει ότι θα εργάζομαι κανονικά για όλη τη χρονιά. (ημερολόγιο, 6/10/17)

Αυτό που αποδεικνύεται τελικά σαν ανησυχία της διευθύντριας του σχολείου είναι κατά πόσο ο ιδιωτικός εκπαιδευτικός θα τους εγκαταλείψει μέσα στη χρονιά. Σε αυτή τη βάση και μέχρι να έρθει η συγκεκριμένη διαβεβαίωση από τη μητέρα του Γιάννη, προτιμάται να εξασφαλιστεί ότι θα υπάρχει ένα άτομο να επιβλέπει το μαθητή ακόμα και αν οι ανάγκες του δεν αντιστοιχούσαν ακριβώς σε ό,τι θα μπορούσε να καλυφθεί από μία ΕΒΠ. Το περιστατικό λήγει μετά την επικοινωνία μητέρας και διευθύντριας, με την αναπληρώτρια ΕΒΠ να πηγαίνει σε άλλο σχολείο και εμένα να συνεχίζω. Χωρίς παραπέρα πρακτικές συνέπειες, αναδεικνύει όμως την έλλειψη εμπιστοσύνης από τη μεριά του σχολείου προς τον εκπαιδευτικό που έρχεται από τη μεριά της οικογένειας, την τελείως επισφαλή θέση του στο πλαίσιο αλλά και μία σχετική αδιαφορία για τους όρους φείτησης του Γιάννη στο βαθμό που προκρίνεται να υπάρχει ένα άτομο επιφορτισμένο με τη στήριξη του ανεξάρτητα από τις ανάγκες του ίδιου.

4.10 Η ελάχιστη απόσταση και ο αρτιμελής εκπαιδευτικός

Εάν η στα πλαίσια του μεταπτυχιακού και προσωπικών ενδιαφερόντων επαφή με το κοινωνικό μοντέλο της αναπηρίας σαν κριτική της ιατρικής της πρόσληψης ήταν επαρκής στο επίπεδο της ανάγνωσης των αναπηροποιητικών πρακτικών του πλαισίου και στη συνακόλουθη χάραξη σχετικών δράσεων, συνάντησε το όριο της όμως στο επίπεδο των συναισθημάτων που προκαλούσε στον αρτιμελή εκπαιδευτικό η συνύπαρξη με έναν ανάπηρο μαθητή. Το σημείο που έγινε αυτό ορατό ήταν ακριβώς η επιλογή της σταδιακής αποστασιοποίησης του εκπαιδευτικού από το μαθητή:

Βγαίνοντας από το σπίτι το πρωί, ο Γιάννης περπάταγε πιο μπροστά, έμεινα πιο πίσω εγώ, και κουτούλησε με το κεφάλι την εξώπορτα κι έπεσε κάτω. Αγχώθηκα πολύ, ότι κάτι μπορεί να έπαθε, το συζήτησα με την κριτική φίλη, μου είπε ότι εφόσον το είπα στους γονείς του είναι οκ, αυτό με ηρέμησε (ημερολόγιο, 19/9/17)

Παρότι έχει επιλεγεί από την αρχή της χρονιάς η άρνηση του χεριού και της από κοινού μετακίνησης, οι συνέπειες αυτής της επιλογής, όπως εδώ το κουτούλημα στην πόρτα, φαίνεται να δημιουργούν ταραχή στον εκπαιδευτικό. Η ταραχή αυτή εξισώνει ουσιαστικά την επιλογή του να αφηθεί ο Γιάννης με την πιθανότητα να κάνει κακό στον εαυτό του κι έτσι μία σχετικά συνηθισμένη πτώση μετατρέπεται σε πηγή σημαντικού άγχους για τον εκπαιδευτικό. Χωρίς στη σκέψη και στην πρακτική να μοιράζομαι αναπηροποιητικές στάσεις του πλαισίου, όπως λ.χ. αυτές της γυμνάστριας (βλ. 4.5.1), φαίνεται η μείωση της εγγύτητας στον Γιάννη να ενεργοποιεί μέσα μου έναν ουσιαστικά παρόμοιο φόβο: η αποστασιοποίησή μου βιώνεται σα να έχω δημιουργήσει τις συνθήκες ώστε να συμβεί κάτι κακό στον ανάπηρο μαθητή. Ο ανάπηρος μαθητής βιώνεται σαν πιο εύθραυστος από ό,τι είναι στο βαθμό ακριβώς που ως αρτιμελής εκπαιδευτικός δεν αντέχω να παραδεχτώ τη δική μου σωματική ευθραυστότητα που – σε πείσμα της δικής μου ψυχικής προσπάθειας – μου την υπενθυμίζει συνεχώς η συνύπαρξη με τον Γιάννη. Ανάλογα συναισθήματα ανακινούνται και στην επαφή με το ιδιοσυγκρασιακό – στα μάτια ενός αρτιμελή εκπαιδευτικού – περπάτημα του Γιάννη. Το πρώτο διάστημα στο σχολείο (ημερολόγιο, 14, 20, 22/9 και 4/10/17) καθώς ο Γιάννης κατεβαίνει τη ράμπα που υπάρχει στην είσοδο του σχολείου δεν τον κρατάω από το χέρι. Την ίδια στιγμή όμως και ενώ δεν πέφτει, η κλίση που παίρνει το σώμα του για να κατέβει με αναστατώνει κι έχω πάντοτε απλωμένο το δικό μου πίσω του για να τον πιάσω. Εδώ, όπως και παραπάνω, η ανάγκη να προστατέψω τον εαυτό μου από τα συναισθήματα που μου δημιουργεί το περπάτημά του μετατρέπεται σε μία – αχρείαστη ουσιαστικά – προστασία προς εκείνον.

Με παρόμοιο τρόπο, η αυθόρμητη αυτή ανάγκη για παροχή προστασίας προς τον Γιάννη φαίνεται να μου δημιουργεί αισθήματα ενοχής όταν κρατάω μία απόσταση που μπορεί κατά τα άλλα να κρίνω σωστή. Έτσι, στην καταγραφή του περιστατικού της κοροϊδίας προς τον Γιάννη (βλ. 4.6), το ύφος μου είναι μάλλον απολογητικό:

Φαίνεται να μιλάνε, δεν πλησιάζω αρχικά, μου περνάει απ' το μυαλό ότι υπάρχει κάποιου είδους αντιπαράθεση, δεν πλησιάζω παρ' ολ' αυτά, παρά μόνο όταν ο αδερφός του πιάνεται στα χέρια με τους άλλους δύο (...) Ενώ έχω την αίσθηση πως κάτι κοροϊδευτικό έπαιξε, απλά τους χωρίζω και η μέρα συνεχίζεται.
(ημερολόγιο, 27/11/17)

Στην καταγραφή μου βγαίνει η ανάγκη να απολογηθώ («δεν πλησιάζω παρ' ολ' αυτά», «ενώ έχω την αίσθηση πως...» «απλά τους χωρίζω») για το γεγονός ότι κρατάω την απόσταση εκείνη που θα μου επέτρεπε να παρατηρήσω το πως εκείνος διαχειρίζεται ένα τέτοιου είδους περιστατικό. Στη γραφή φαίνεται πως ένα κομμάτι μου θα επιθυμούσε ένα ενεργητικότερο και πιο προστατευτικό ρόλο. Σε αυτό το σημείο όπως και στα προηγούμενα, η ελάχιστη απόσταση δεν φαίνεται με άλλα λόγια να προκαλεί δυσφορία μόνο στο μαθητή για τον αποχωρισμό από τον κατ' αποκλειστικότητα εκπαιδευτικό αλλά και σε μένα σαν εκπαιδευτικό που αποχωρίζεται τη σιγουριά του αρτιμελούς σώματος στην συναναστροφή του με έναν ανάπηρο μαθητή.

4.11 Το τέλος της αρχής: διαπιστώσεις – αναστοχασμοί – σχεδιασμοί

Η πρώτη αυτή περίοδος θα ολοκληρωθεί με τη συστηματοποίηση της μέχρι τότε δράσης: ό,τι μέχρι εδώ γινόταν διαισθητικά και ψηλαφητά μετατρέπεται σε – ετήσιους ουσιαστικά – στόχους. Σε επίπεδο στρατηγικών, από τη μία μεριά, σε συνέχεια των πρώτων αυτών δοκιμών, επιδιώκεται η μεθοδική και σταδιακή απόσυρση του εκπαιδευτικού από την υποστήριξη του μαθητή έτσι ώστε ο μαθητής, έχοντας τον απαραίτητο χρόνο και χώρο, να αρχίσει να απεμπλέκεται από την 1 προς 1 σχέση που διατηρούσε με τον εκπαιδευτικό της παράλληλης στήριξης. Από την άλλη, στοχεύεται η ενδυνάμωση των τριών πιο κομβικών δρώντων του πλαισίου: των γονιών στη διαχείριση και αποδοχή της αναπηρίας του, της δασκάλας γενικής αγωγής στην εμπλοκή της με τον εκτός δικαιοδοσίας μαθητή, και, τέλος, του ίδιου του μαθητή στην κατεύθυνση της κατονομασίας και διαπραγμάτευσης της αναπηρίας του. Τα πεδία δράσης που επιλέγονται για να υπηρετήσουν αυτές τις δύο στρατηγικές στοχεύουν στις καθημερινές πρακτικές αναπαραγωγής της αναπηρίας του Γιάννη στο πλαίσιο και αφορούν τη σχέση με τη δασκάλα γενικής αγωγής, τη σχέση με τους γονείς, τη σχέση του Γιάννη με την ομάδα της τάξης και τη σχέση του Γιάννη με τις ίδιες του τις

δεξιότητες, μαθησιακές αλλά και αυτοεξυπηρέτησης. Στα επιμέρους αυτά πεδία, αλλού αξιολογείται η μέχρι τώρα πορεία και αλλού, με βάση ό,τι έχει παρατηρηθεί, επιλέγονται νέες σχετικές πρακτικές.

Αναφορικά με τη σχέση προς την Έρικα και τους γενικούς όρους παρουσίας του Γιάννη στην τάξη, με δεδομένη τη διατήρηση του τυπικού καταμερισμού εργασίας μεταξύ εκπαιδευτικού γενικής αγωγής (βλ. 4.3), επιδιώκεται η διατήρηση και σταδιακή αύξηση της απόστασής μου από τον Γιάννη μέσα στην τάξη παράλληλα με τη δημιουργία συνθηκών που θα επιτρέπουν μεγαλύτερη επικοινωνία μεταξύ τους, τόσο από τη μεριά της Έρικας προς τον Γιάννη όσο και το αντίστροφο. Πέρα από την πρακτική των τεστ που αναφέρθηκε ήδη (βλ. 4.3), επιλέγεται για τη συνέχεια η συστηματική παραπομπή του Γιάννη στην Έρικα όταν εκείνος απηύθυνε σε μένα μία ερώτηση. Παράλληλα, από την πλευρά του Γιάννη τώρα, η ελάχιστη απόσταση που δημιουργήθηκε φαίνεται να αλλάζει την παρουσία του στην τάξη καθώς έχει, δίπλα στο αρχικό κλείσιμο, δημιουργηθεί ο χώρος για να γνωρίσει τον εαυτό του σα μαθητή. Έτσι φαίνεται τόσο να εξασκεί αυθόρμητα νέες δεξιότητες,

Για 1^η φορά την ώρα της ορθογραφίας αρχίζει να γράφει από μόνος του αυτό που υπαγορεύει η Έρικα (ημερολόγιο, 28/11/17)

όσο και να επιδιώκει να τις μοιραστεί:

Ενώ κάνουν ανάγνωση, με φωνάζει και μου λέει «πολλούς χαιρετισμούς», τον κοιτάω και συμπληρώνει «το διάβασα» ενώ δείχνει με το δάχτυλο τη φράση στο βιβλίο (ημερολόγιο, 10/11/17)

Η ελάχιστη αυτή απόσταση σαν έμμεση πίεση στον ίδιο τον Γιάννη να εκτελεί μόνος του διάφορες κινήσεις αυτοεξυπηρέτησης και να μη ζητάει ή και να δέχεται βοήθεια για κινήσεις μέσα ή κοντά στις κινητικές του δεξιότητες, φαίνεται να επηρεάζει και την Έρικα που την παρακολουθεί. Επιλέγει έτσι σταδιακά να του φερθεί με ανάλογο τρόπο:

(...) ενώ ο Γιάννης έχει στραβοφορεμένα τα γυαλιά του, η Ε. (ενν. συμμαθήτρια) του λέει αρχικά να τα βάλει σωστά, μετά όμως σηκώνεται και πάει να του τα φορέσει η ίδια σωστά – τη σταματάει η Έρικα (ημερολόγιο, 28/11/17)

Παράλληλα, με δεδομένη τη διάχυτη σιωπή του πλαισίου γύρω από την περαιτέρω υποστήριξη που δέχονται μαθητές και μαθήτριες (βλ. 4.4), αποφασίζεται η συστηματική δημιουργία ευκαιριών ώστε η υποστήριξη που παρέχεται στον Γιάννη να γίνεται αντικείμενο δημόσιας συζήτησης. Με σκοπό, ως προς τον Γιάννη, να νιώθει περισσότερο άνετα με τους όρους σχολειοποίησής του, ό,τι διαφορετικό κάνει δεν είναι αντικείμενο ντροπής αλλά κάτι που μπορεί να συζητιέται, ως προς την ομάδα των συνομηλίκων, να

ικανοποιηθεί η περιέργεια και ως προς την Έρικα, να εξοικειώνεται σταδιακά και η ίδια με τον Γιάννη Σ' αυτό το πλαίσιο επιλέγεται να ανακοινώνεται σε όλη την ομάδα από την Έρικα το ότι ο Γιάννης είναι να πάει μαζί μου στο τμήμα ένταξης για να δουλέψουμε ατομικά:

Είπα στην Έρικα όταν πάρω τον Γιάννη, να μη γίνει στα μουλωχτά αλλά να το ανακοινώσει. Έγινε. Ένας ρώτησε γιατί πάει εκεί ο Γιάννης και ο Αλ. είπε «για να μας φτάσει». Ο Γιάννης με ρώτησε μετά τι είναι ένταξη – του εξήγησα (ημερολόγιο, 14/11/17)

Εδώ μία πρακτική υποστήριξης που παρέμενε αφανής γίνεται αφορμή τόσο για να εμπλακεί μαζί του η δασκάλα γενικής αγωγής όσο και για να συζητηθεί η ίδια η πρακτική από τον ίδιο αλλά και την ομάδα της τάξης.

Αναφορικά με τη σχέση με τους γονείς, στο βαθμό που οι προσδοκίες τους από τον Γιάννη διαμορφώνονταν σε σχέση με μια αφαίρεση (βλ. 4.8), όντας υπερβολικές (για τα αθλήματα) και εξαιρετικά χαμηλές (για τα μαθησιακά και την αυτοεξυπηρέτηση), επιλέχθηκε η ανάλογη διαχείρισή τους αλλά και οι ταιριαστοί όροι επικοινωνίας. Ως προς τους τελευταίους, επιλέχθηκε η επικοινωνία μας, πέρα από τα καθημερινά, να βασιστεί σε μεγάλης διάρκειας συναντήσεις σε χρόνο που να τους βολεύει, σε στιγμές δηλαδή που να μην υπάρχει βιασύνη. Ως προς τη διαχείριση των ίδιων των προσδοκιών, η στρατηγική που επιλέχθηκε αφορούσε την από κοινού διαπραγμάτευση συγκεκριμένων καθημερινών πρακτικών που θα μπορούσαν να επιτρέψουν μία συσχέτιση με τον Γιάννη πέρα από την αφαίρεση, μέσα από συγκεκριμένες δυνατότητες, περιορισμούς και όρους υποστήριξης. Σε αυτό το πλαίσιο, στην πρώτη συνάντηση (ημερολόγιο, 12/11/17), πέρα από τις ερωτήσεις τις σχετικές με το αν εντοπίζουν διαφορές στη συμπεριφορά του Γιάννη (βλ. 4.8), έγινε μία πρώτη συζήτηση για το κατά πόσον ντύνεται – ξεντύνεται μόνος του, κατά πόσον η καρέκλα και το ύψος του γραφείου του στο σπίτι είναι λειτουργικά για να τα χρησιμοποιεί χωρίς στήριξη και κατά πόσον τον βοηθάνε σε καθημερινές μικροινήσεις, λ.χ. αν του πέσει κάτι κάτω. Παράλληλα, προς υποστήριξη της σταδιακής εμπλοκής με τις πραγματικές δεξιότητες του Γιάννη, επιλέγω να μοιραστώ μαζί τους εμπειρίες από το σχολείο που δείχνουν τη διάσταση ανάμεσα στην αυθόρμητη τάση του να ζητήσει βοήθεια και τις δεξιότητες που διαθέτει αν αφεθεί μόνος του, όπως λ.χ. το περιστατικό με το παγούρι του (βλ. 4.5.3). Στο κομμάτι αυτό της συζήτησης, μου φάνηκαν δεκτικοί μεν αλλά διστακτικότεροι σε σχέση με την κουβέντα γύρω από τα αθλήματα, στο βαθμό δηλαδή που εδώ συζητήσαμε με δική μου πρωτοβουλία ενώ το άλλο κομμάτι τους έβγαине αυθόρμητα.

Αναφορικά τώρα με τον ίδιο τον Γιάννη στη σχέση του τόσο με την ομάδα της τάξης όσο και με τις ίδιες του τις δεξιότητες, η ελάχιστη και σταδιακά διευρυνόμενη απόσταση φάνηκε να του δημιουργεί ευκαιρίες

συσχέτισης τόσο με τους άλλους όσο και με τον εαυτό του αντίστοιχα. Όσον αφορά την ομάδα των συνομηλίκων στο βαθμό ακριβώς που έχει περιοριστεί η εγγύτητα με τον εκπαιδευτικό, ο Γιάννης κινείται προς την ομάδα. Έτσι, στα διαλείμματα, καθώς έχει αποκλειστεί η πιθανότητα για παρέα με εμένα, δίπλα στην σχετικά μοναχική περιπλάνηση και τις επισιπέψεις σε οικείους ενήλικες (βλ. 4.5.3), προστίθενται αναζητήσεις συνομηλίκων:

(...) περιφέρεται – αναζητά, με ρωτάει συγκεκριμένα που είναι ο τάδε ή ο τάδε (ημερολόγιο, 12/11/17)

Παράλληλα, η απόστασή μας στην τάξη τον οδηγεί στην αναζήτηση της επαφής με τους ελάχιστους διπλανούς και διπλανές. Η επαφή αυτή όμως φαίνεται να δομείται στη βάση της μέχρι τότε συσχέτισής του Γιάννη με οικείους ενήλικες. Ενδεικτικά:

(...) πέφτει κάτω το μολύβι, ο Γιάννης λέει του Αλ. πιάστο, εκείνος κάνει μια γκριμάτσα, έχω την αίσθηση πως δυσανασχετεί (ημερολόγιο, 28/11/17)

Αν και ο Γιάννης απευθύνεται στον διπλανό του, φαίνεται να το κάνει με τον μόνο τρόπο που του είναι αυθόρμητα διαθέσιμος, με τον τρόπο δηλαδή που απευθυνόταν σε οικείους ενήλικες ώστε να τους αποσπάσει στήριξη που βρισκόταν μέσα στις δεξιότητές του (βλ. 4.5.3 και 4.7) με αποτέλεσμα ο διπλανός του να απομακρύνεται τελικά.

Στο πεδίο της σχέσης με την ομάδα των συνομηλίκων συνεχίζεται η τακτική της συστηματικής παραπομπής των συμμαθητών-τριών στον ίδιο τον Γιάννη, όταν με αντιμετωπίζουν σαν αντιπρόσωπό του (βλ. 4.6) με στόχο τη σταδιακή έξοδο του Γιάννη από την θέση του μικρότερου κηδεμονευόμενου παιδιού. Παράλληλα, αποφασίζεται η προβληματοποίηση της παροχής και της αποδοχής βοήθειας από τους συνομηλίκους (βλ. 4.5.3). Στο βαθμό που ο ανάπηρος μαθητής βιώνεται σαν ελλειμματικό άτομο στο πλαίσιο, η συστηματική και χωρίς καμία ερώτηση παροχή βοήθειας μπορεί να γίνει κατανοητή σαν αντίδραση των αριμελών απέναντι σε αυτήν ακριβώς την έλλειψη: εάν παρέχεται εξαναγκαστικά βοήθεια αυτό συμβαίνει λόγω των φαντασιώσεων του παρόχου της βοήθειας σχετικά με μία ανικανότητα την οποία βρίσκει ντροπιαστική. Απέναντι σε αυτή, η μόνη διαθέσιμη διέξοδος είναι μία φυγή προς την πράξη με στόχο την εξάλειψη του ενοχλητικού ελλείμματος (Watermeyer, 2013). Από την πλευρά του Γιάννη, η πρακτική αυτή φαίνεται να τον περιορίζει σε μία κατάσταση ελάχιστων ευκαιριών εξάσκησης των δεξιοτήτων αυτοεξυπηρέτησης, παράγοντας όντως το έλλειμμα. Σε αυτό πλαίσιο, η γενική στοχοθεσία που τίθεται είναι να αφηθεί στον Γιάννη ο χώρος εκείνος που θα του επιτρέψει να συναντήσει το όριο της φυσικής βλάβης (impairment) όσον αφορά την αυτοεξυπηρέτησή του, διακρίνοντας δηλαδή σταδιακά

μεταξύ περιστάσεων που απαιτούν την αναζήτηση και παροχή στήριξης και εκείνων που μπορεί να στηριχθεί στις δικές του δυνάμεις.

Στη σχέση του με τον εαυτό του, η απόσταση που πάθηκε φάνηκε να λειτουργεί κυρίως στην αντίληψή του των δεξιοτήτων του αναφορικά με τα αθλήματα. Η επιθυμία του για εμπλοκή σε αθλητικές δραστηριότητες σχεδόν καταστατικά εχθρικές λόγω της φυσικής του βλάβης (impairment) βασιζόταν τόσο στον περιορισμό του στην προστατευτική δυάδα της παράλληλης στήριξης που δεν του άφηνε ουσιαστικά περιθώριο να δοκιμάσει τον εαυτό του σε ό,τι επιθυμούσε (βλ. 4.5.2) όσο και των γονεϊκών προσδοκιών που επενδύονταν στα αθλήματα (βλ. 4.8). Μετά την αρχική απομάκρυνση από το μπάσκετ, η επιθυμία για το ποδόσφαιρο πήρε σε μεγάλο βαθμό τη θέση του. Η επιθυμία αυτή όμως φαίνεται σταδιακά να γίνεται αφορμή διερωτήσης για τις ίδιες του τις κινητικές δεξιότητες. Από την ώρα της γυμναστικής:

Μετά ο Γιάννης μου ζητούσε έντονα ποδόσφαιρο, τόσο που ενώ μιλάγαμε και τρέξαν οι άλλοι δίπλα του, ξεκίνησε να τρέχει κι εκείνος – λαχτάρα φάση. Για πρώτη φορά όμως μου είπε ότι δεν του δίναν πάσα όταν παίζει ποδόσφαιρο, με ρώτησε κιόλας γιατί (ημερολόγιο, 23/11/17)

Ο χώρος που του δίνεται εδώ για να συμμετάσχει στο ποδόσφαιρο με την ομάδα της τάξης φαίνεται να λειτουργεί σαν το έδαφος εκείνο που του επιτρέπει να δει την επιθυμία του σε σχέση με την πραγματοποίησή της.

5 Δύσκολη απόσταση, αβέβαιη ανάδυση: Δεκέμβριος ‘17 – Φεβρουάριος ‘18 – Α’ κύκλος

5.1 Τα πρώτα βήματα εκτός

Η απόσταση που έχει παρθεί τους πρώτους μήνες αφήνει στον Γιάννη τον αναγκαίο χώρο για να αντιμετωπίσει τις σχέσεις του πλαισίου πέρα από τη συνύπαρξη με τον εκπαιδευτικό της παράλληλης στήριξης. Η σταδιακή αυτή έξοδος από την προστατευτική δυάδα της παράλληλης στήριξης αρχίζει να γίνεται κατά συνέπεια ορατή στους γύρω του. Από την πλευρά των γονιών:

«Ζωγραφίζει, γράφει συνέχεια. Άλλαξαν και οι ζωγραφιές του, πριν πιο ακατανόητα, τώρα κάνει στίκια, πράγματα» (ημερολόγιο, 7/1/18)

Στις παρατηρήσεις αυτές της μητέρας φαίνεται πως δημιουργείται το έδαφος για να ειπωθούν, σε αντίθεση με τις πιο αφηρημένες αναζητήσεις για τα αθλήματα ή τα ειδικά και γενικά πλαίσια φοίτησης,

συγκεκριμένες δυνατότητες ανάπτυξης μαθησιακών δεξιοτήτων. Παράλληλα, από την πλευρά των συναδέλφων -ισσών του πλαισίου, ο Γιάννης αρχίζει να γίνεται ορατός πιο ανεξάρτητα:

(ενν. ενώ τον κοιτάμε στο διάλειμμα) «Φαίνεται σα να 'χει μεγαλώσει» (ημερολόγιο, 17/12/17)

Η παρατήρηση της συναδέλφισσας, αν και είναι σαφές ότι γίνεται μέσα από ένα ιατρικό πρίσμα απέναντι στην αναπηρία καθώς μεταφράζει μία κοινωνική απόσταση σε βιολογική διαδικασία, αφήνει να φανεί ότι ο Γιάννης, χωρίς έναν εκπαιδευτικό μόνιμα δίπλα του, αρχίζει να εμφανίζεται πιο ανεξάρτητος. Το ότι γίνεται ορατός σταδιακά με αυτόν τον τρόπο φαίνεται να τροποποιεί και τη στάση δρώντων του πλαισίου που στέκονταν σχετικά εχθρικά απέναντί του:

Γυμναστική: έγινε συζήτηση με τη γυμνάστρια. Αφού άκουσα ότι μετά τους χορούς θα παίζανε ποδόσφαιρο τα αγόρια και γερμανικό τα κορίτσια. Της είπα να παίζει ο Γιάννης ποδόσφαιρο, και να μην με παρεξηγεί, ότι έχουμε τον ίδιο στόχο, να μπει δηλαδή, να το δει και να το επεξεργαστεί. Μου απάντησε, το ξέρω, δεν σε παρεξηγώ, μην με παρεξηγείς κι εσύ. Το κάνουμε λοιπόν, ο Γιάννης πάει για ποδόσφαιρο με τα αγόρια, αναλαμβάνει εκείνη το γερμανικό, μου αναθέτει εμένα το ποδόσφαιρο, λέει «και ο θεός βοηθός». Εγώ της λέω ότι δεν θα ναι καν κοντά στις φάσεις ο Γιάννης. Αυτός με τη σειρά του με ρωτάει «θα παίζω με τα άλλα?», του λέω ναι κι όλο χαρά μου λέει «1^η φορά παίζω με τους άλλους με την κυρία ...» Παίζουνε. Όλα οκ. Μετά το ξαναμιλάμε με τη γυμνάστρια, μου λέει ότι φοβάται μήπως πέσει και πέσουν κι άλλοι – αυτό το λέει σταθερά απ την αρχή της χρονιάς, ο Γιάννης κίνδυνος για τον εαυτό του και για τους άλλους - αλλά το ειπράττω αυτή τη φορά πιο ήπια, της ξαναλέω ότι δεν μπαίνει στις φάσεις. // γενικά προετοιμαζόμενος για τη συζήτηση, ήμουνα σε φάση έτοιμος για σύγκρουση, σκεφτόμουνα τσακωμούς, τοποθετήσεις στο σύλλογο, γενικά είχα υποτιμήσει το ότι έχει μαλακώσει. (ημερολόγιο, 7/2/18)

Η σταδιακή εξοικείωση με τον Γιάννη να υπάρχει και μόνος του στα διαλείμματα αλλά και στα μαθήματα της γυμναστικής, κάνουν τη γυμνάστρια – έστω διστακτικά – να ξεπεράσει την απαγόρευση που εκείνη αρχικά είχε θέσει (βλ. 4.5.1, 4.5.2) για το ποδόσφαιρο σαν επικίνδυνο άθλημα.

5.2 Απομόνωση και εγγύτητα

Οι τροποποιήσεις αυτές στάσεων και πρακτικών του πλαισίου αποτελούσαν αναμφίβολα μια επανεκτίμηση τόσο των δυνατοτήτων αυτονομίας του Γιάννη όσο και της καθημερινής εξάσκησης της από τον ίδιο. Η τελευταία όμως, ιδωμένη από την πλευρά του, δεν ήταν μία απρόσκοπτη διαδικασία. Η παραμονή του μέσα στο πλαίσιο της προστατευτικής δυάδας της παράλληλης στήριξης φαίνεται – είναι εξάλλου

προφανές – να τον απέλκει από την απόλαυση της κοινωνικότητας του σχολείου, την ίδια στιγμή όμως τον προφύλασσε, αφήνοντάς τον ουσιαστικά ανέτοιμο μπροστά στις προκλήσεις της καλλιέργειάς της.

5.2.1 Ποδόσφαιρο και γερμανικό

Αναφορικά με τη συμμετοχή του στα αθλήματα, ο Γιάννης εμπλέκεται σε μία διαπραγμάτευση ταυτόχρονα της συμμετοχής αλλά και της απόστασης από την ομάδα των συνομηλίκων του. Έτσι, σ' ό,τι έχει να κάνει με το ποδόσφαιρο, η χαρά της συμμετοχής, ειδικά για πρώτη φορά στο πλαίσιο του μαθήματος της γυμναστικής συνυπάρχει με τη διερώτηση πάνω στις δεξιότητές του στο συγκεκριμένο άθλημα. Τη δεύτερη φορά που παίζει:

(...) έρχεται σε μια φάση, όταν έχει φύγει η γυμνάστρια «δεν μου δίνουν μπάλα», «πες τους το, μην το λες σ' εμένα» (ημερολόγιο, 12/2/18)

Η χαρά της συμμετοχής που είδαμε και πιο πάνω (βλ. 5.1) στέκεται δίπλα στη διερώτησή του για τη μοναξιά που βιώνει στο συγκεκριμένο άθλημα. Καθώς δεν είχε τη δυνατότητα να εκτεθεί συστηματικά στο ποδόσφαιρο, φαίνεται να διερωτάται πάνω σε κάτι σχετικά αυτονόητο, αν ληφθεί υπόψη ο περιορισμός στην κίνησή του, ενώ, βιώνοντας τη βαρεμάρα του να μην παίρνει μπάλα, έχει σα μόνο διαθέσιμο μέσο διαχείρισης της κατάστασης την προσφυγή σε μένα.

Αν στο ποδόσφαιρο διακυβεύεται η διαχείριση και αποδοχή της εχθρικότητας του αθλήματος προς τις κινητικές δεξιότητες του Γιάννη, στο γερμανικό/μήλα που παίζουν την ώρα της γυμναστικής τα πράγματα είναι διαφορετικά. Αν και δεν το ζητάει ο ίδιος αυθόρμητα όπως το ποδόσφαιρο και το μπάσκετ, συμμετέχει κανονικά στο γερμανικό την ώρα της γυμναστικής, άλλοτε περιφερόμενος σχετικά άσκοπα άλλοτε χαρούμενος όταν τον «καίνε» με την μπάλα τα άλλα παιδιά (ενδεικτικά, ημερολόγιο 8/1/18). Οι σχέσεις όμως που χτίζονται με την ομάδα των συνομηλίκων φαίνεται να παίρνουν μία άλλη τροπή:

(...) έρχεται χοροπηδηχτός «Νικήσαμε» και με χαρά και συνωμοτικά «γίναμε συμφωνία με τα παιδιά να τη ρίχνω σκαστή για να μην πιάουν μήλα». Τον έχω δει να τον συμβουλεύουν δύο πριν να πετάξει την μπάλα και να την αφήνει να σκάσει ακριβώς μπροστά του (ημερολόγιο, 10/1/18)

Εδώ, η συμμετοχή του διαμορφώνεται διαφορετικά: αν στην περίπτωση του ποδοσφαίρου συμμετοχή για τον Γιάννη σημαίνει ουσιαστικά ανοχή από τους συνομηλίκους και απλή φυσική παρουσία, στο γερμανικό η ομάδα των παιδιών εφευρίσκει τους όρους βάσει των οποίων η φυσική βλάβη (impairment) του Γιάννη θα μεταφραστεί σε πλεονέκτημα για την ομάδα του. Συγκεκριμένα, καθώς ο Γιάννης αδυνατεί να πετάξει μακριά την μπάλα, δύο μέλη της ομάδας του τού προτείνουν να τη σκάσει γρήγορα ακριβώς μπροστά

στα πόδια του δίνοντάς τους χρόνο να οπισθοχωρούν και να αποφεύγουν έναν πιθανό πόντο της αντίπαλης ομάδας.

5.2.2 Φιλία και μοναξιά

Η σταδιακή προσέγγιση του Γιάννη στην ομάδα των συνομηλίκων τον φέρνει γρήγορα αντιμέτωπο τόσο με την χαρά της αποδοχής όσο και με τη θλίψη της απόρριψης.

Σύντομα ο Γιάννης αποκτά έναν κοντινό φίλο με τον οποίο περνά συχνά μέρος του διαλείμματος:

Στο διάλειμμα μαζί με τον Α. Του δείχνει πως παίζεται το κρυφτό, με πιο εύκολο τρόπο, σκέφτομαι πως θα το βαρεθεί ο Α., ο Γιάννης χαμογελάει, φαίνεται να το φχαριστιέται πάντως. Τον βοηθάει και στις σκάλες πηγαίνοντας αργά δίπλα του αλλά και φωνάζοντας προσοχή στους άλλους (ημερολόγιο, 11/12/17)

Το γεγονός ότι Α. φαίνεται να αναλαμβάνει έναν ουσιαστικά προστατευτικό ρόλο απέναντι στον Γιάννη δεν περιορίζει την ευχαρίστηση που αντλεί ο ίδιος από την παρέα. Παράλληλα, πέρα από την παρέα με τον Α., ο Γιάννης φαίνεται να συστηματοποιεί μία πορεία στο διάλειμμα ενδεικτική των πρωτοβουλιών που παίρνει πλέον ο ίδιος για να προσεγγίσει την ομάδα των συνομηλίκων:

- Πάει στο σιδερένιο κουτί στα κάγκελα (μέρος των αγοριών της τάξης)
- Απόπειρα να μιλήσει στον Α. – τον αγνοεί
- Φεύγει, περιφέρεται
- Επιστροφή στο σημείο του φαγητού (αμφιθεατράκι)
- Επιστροφή στο μέρος των αγοριών της τάξης, τον βλέπω να χτυπάει το σιδερένιο κουτί – εκτός παιχνιδιού όμως, οι άλλοι έχουν φύγει (ημερολόγιο, 8/1/18)

Η πορεία αυτή στο διάλειμμα δείχνει μία ξεκάθαρη αντίληψη του χώρου όπου συγκεντρώνονται τα παιδιά που θέλει να συναντήσει, ο ίδιος δεν τα παρατάει μετά την πρώτη προσπάθεια αλλά επανέρχεται, γνωρίζει τις κινήσεις που περιλαμβάνονται στα παιχνίδια της ομάδας του (εδώ το χτύπημα του κουτιού) αλλά δεν καταφέρνει να μπει όντως στο παιχνίδι. Η συμμετοχή του στα παιχνίδια της ομάδας, όταν συμβαίνει, έχει συχνά κάπως χαριστικό χαρακτήρα. Ενδεικτικά:

(...) του λένε να παίξει μαζί τους κρυφτοκνηγητό – τον βάζουν να κνηγάει, κάνουνε ότι πάνε αργά για να τους πιάσει, το εισπράττω λίγο καλοπροαίρετο λίγο κοροϊδευτικό -συμμετέχει πάντως (ημερολόγιο, 25/1/18)

Εάν η πορεία αυτή είναι ενδεικτική της προσπάθειάς του για σύνδεση δεν εξαντλεί τη συνολική εικόνα των διαλειμμάτων καθώς συνοδεύεται με τη βίωση ενός έντονου συναισθήματος μοναξιάς. Συχνά στις ερωτήσεις του ή στις δικές μου προτροπές για να βρει τον τάδε ή τον δείνα στο διάλειμμα, οι κινητικοί του περιορισμοί τον εμποδίζουν καθώς μπορεί να κινείται προς μία κατεύθυνση μόνο για να ανακαλύψει ότι αυτοί που επιδίωκε να βρει είχαν μετακινηθεί (ημερολόγιο, 14, 19, 21/12/17). Σαν αποτέλεσμα εξίσου συχνά το διάλειμμα βιώνεται μοναχικά. Ενδεικτικά:

Με πλησιάζει στο διάλειμμα, τον ρωτάω τι θέλει, μου λέει «τελειώνει το διάλειμμα;» (ημερολόγιο, 21/12/17)

5.2.3 Οριοθέτηση της κίνησης και κοινωνικότητα

Οι προσεγγίσεις αυτές του Γιάννη προς την ομάδα των συνομηλίκων, παρότι συστηματικότερες και παρότι ξεκινούν συχνά με δική του πρωτοβουλία, συναντούν σχεδόν αμέσως ένα κληρονομημένο όριο:

Κάνει η Έρικα «Θες να κοιτάξεις από τον Α. και την Ε.»», ο Γιάννης της τραβάει το βιβλίο χωρίς να της πει τίποτα (ημερολόγιο, 20/12/17)

Στην προτροπή της δασκάλας του για να μπει στην δραστηριότητα της ομάδας του, ο Γιάννης, κουβαλώντας τη μνήμη συνδιαλλαγών με οικείους ενήλικες αρκετά απρόθυμους στην οριοθέτησή του (βλ. 4.7), παίρνει το βιβλίο της συμμαθήτριάς του χωρίς να τη ρωτήσει. Παράλληλα, μην έχοντας εμπειρία τακτοποίησης των πραγμάτων του στο θρανίο, συχνές πτώσεις τους τον οδηγούν σε εξίσου συχνά αιτήματα προς τους εικάστοτε διπλανούς και διπλανές:

Ζητάει γόμα από τον Γ., εκείνος του κάνει «Τιμμ!» ενοχλημένος (ημερολόγιο, 13/2/18)

Πέρα από τους εικάστοτε διπλανούς και διπλανές, οι όροι αυτοί της συσχέτισής του με τους συνομηλίκους φαίνεται να θέτουν σε κίνδυνο και τη σχέση του με τον Α., τον κοντινό – κολλητό φίλο που έχει κάνει. Κάποιες από τις τριβές αναπτύσσονται γύρω από το μοίρασμα και το δανεισμό πραγμάτων,

Δεν έχει βγάλει κασετίνα ενώ του το ζήτησα, δεν ζωγραφίζει. Παρεμβαίνω. Δεν βγάζει, προς τον Α. δεν του μιλάει, απλά πάει να του πάρει το μολύβι, ο Α. του κάνει «Γιάννη!!». Του το δίνει τελικά – παίρνει άλλο μικρότερο μολυβάκι ο Α. για τον εαυτό του. Σκέφτομαι θα καεί ο Α. στη θυσία (ημερολόγιο, 26/2/18)

άλλες γύρω από τη γενικότερη κίνηση του σώματος:

Ο Γιάννης έχει γείρει πάνω στον Α., αυτός έχει πάει στην άκρη της καρέκλας του (...) ο Γιάννης τον έχει στριμώξει κι ο Α. του σπρώχνει την καρέκλα (ημερολόγιο, 26/2/18)

Εδώ η απροθυμία του Γιάννη να οργανώσει τα πράγματά του τον οδηγεί στο να παραβιάσει τα όρια του Α. ενώ, στη συνέχεια, η μη αντίληψη για το χώρο που καταλαμβάνει κατά μήκος του θρανίου, είτε με το σώμα του είτε με την καρέκλα του, κάνει τη συνύπαρξη άβολη για τον Α. Αυτός με τη σειρά του μένει εκνευρισμένος με μόνες διαθέσιμες επιλογές είτε τη χαριστική – θυσιαστική στάση απέναντι στον Γιάννη, όπως στην περίπτωση με το μολύβι, είτε την υιοθέτηση της στάσης του ενήλικα που δεν οριοθετεί τον Γιάννη αλλά, αντιθέτως, εκτελεί για λογαριασμό του διάφορες υποστηρικτικές κινήσεις, όπως στην περίπτωση που, χωρίς να ειπωθεί τίποτα, του σπρώχνει την καρέκλα.

Οι συνεχιζόμενες αυτές τριβές που εμποδίζουν τις πρώτες προσεγγίσεις του Γιάννη προς την ομάδα στέκονται στην τομή της φυσικής του βλάβης (impairment), που περιλαμβάνει δυσκολίες τόσο στην αδρή όσο και στη λεπτή κινητικότητα αλλά και δυσκολία στην αντίληψη του χώρου και στον προσανατολισμό, και στην – σε τελική ανάλυση – περιοριστική απουσία ευκαιριών εξάσκησης των σχετικών δεξιοτήτων. Το γεγονός αυτό επέβαλλε σαν τακτική την στήριξη του Γιάννη ώστε να αναπτύξει κινήσιμα προσβάσιμα ρουτίνες για όλες τις κινήσεις που του ήταν απαραίτητες στην τάξη (βλ. στη συνέχεια, 5.2.4) αλλά και, ταυτόχρονα, την ενθάρρυνση τόσο του ίδιου όσο και των γύρω του για να τις επιλέγει έναντι της προσφυγής σε άλλους. Σ' αυτό το πλαίσιο, επιλέγεται κατά πρώτον, η απεύθυνση στον ίδιο και στους συμμαθητές ή συμμαθήτριες όταν προκύπτει ανάλογο περιστατικό. Έτσι, στην περίπτωση λ.χ. που ήδη αναφέρθηκε, η όλη συνδιαλλαγή Α. και Γιάννη ολοκληρώνεται με κουβέντα και τριών μας, όπου προς την μεν πλευρά του Α. επισημαίνεται το να απευθύνεται λεκτικά στον Γιάννη ενώ στον ίδιο να μην αποφεύγει να κάνει ό,τι μπορεί από την πλευρά του (ημερολόγιο, 26/2/18).

Παράλληλα, στο βαθμό που ο χρόνος του σχολείου είναι σχετικά περιορισμένος από την άποψη της ανάπτυξης των σχετικών δεξιοτήτων με ικανοποιητικό ρυθμό, επιλέγεται να ανοιχτεί το ζήτημα στους γονείς. Έτσι, στη δεύτερη συνάντηση μαζί τους, αναφέρονται περιστατικά από το σχολείο που να δείχνουν ότι η απουσία οριοθέτησης της κίνησης περιορίζει τις δυνατότητές του για παρέα στο σχολείο. Σαν πρόταση επιλέγεται μία συμφωνία πάνω σε πρακτικές που θα μπορούσε να φροντίζουν οι ίδιοι να ακολουθεί ο Γιάννης καθημερινά χωρίς βοήθεια:

Συζητείται επίσης το ζήτημα της τσάντας, το συμφωνούμε, μετά τη συνάντηση δείχνω και στον Γιάννη μία διευθέτηση των πραγμάτων ανά θήκες για να τα βάζει βγάζει πιο εύκολα και να τα θυμάται. Παράλληλα με την τσάντα συζητείται το ζήτημα του δωματίου, το γραφείο, η καρέκλα και ένα έπιπλο για τα βιβλία.

Το χουμπε ζαναπέι με τη μητέρα του αυτό, μου δείχνει ένα γραφείο που έχει διαλέξει μετά από καιρό, η αίσθηση που έχω είναι ότι δεν προχωράει το πράγμα με ικανοποιητικό ρυθμό. Ο πατέρας δείχνει ενδιαφέρον για αυτό μου ζητάει τι άλλο χρειάζεται, του δείχνω και πως πρέπει να κάθεται κάποιος για να γράφει. (ηχογράφηση, 4/2/18)

Αν και αναφέρεται ένα σχετικά ευρύ σύνολο πρακτικών και τροποποιήσεων που θα βοηθούσαν την οριοθέτηση της κίνησης του Γιάννη, επιλέγεται να επιδιωχθεί συμφωνία για μία μόνο συγκεκριμένη πρακτική με στόχο την ευκολία παροχής από τους γονείς της σχετικής υποστήριξης σε καθημερινό επίπεδο.

5.2.4 Περίματα και τσάντες

Πέρα από τη συνεργασία με τους γονείς και την ενθάρρυνση του Γιάννη αλλά και των συνομήλικων στην εφαρμογή της ρουτίνας που είναι ταιριαστή κάθε φορά, το σταδιακό χτίσιμο της καθημιάς τους καθώς και η προβληματοποίηση των όρων και των περιστάσεων παροχής και αποδοχής βοήθειας αποτελούν σημαντικό κομμάτι της καθημερινότητας του σχολείου. Η δράση επικεντρώνεται τώρα στις σχετικές με την τσάντα κινήσεις, το φτιάξιμό της στο σπίτι, στο άνοιγμα και το κλείσιμό της στο σχολείο καθώς και στο βάλσιμο – βγάλσιμο διαφόρων πραγμάτων, όπως το τάπερ του φαγητού, την κασετίνα, τα βιβλία κ.ο.κ. Μέχρι το σημείο αυτό οι κινήσεις αυτές εκτελούνταν, στο σπίτι, από τους γονείς και στο σχολείο από εμένα. Η τακτική που επιλέγεται για το χτίσιμο της κάθε ρουτίνας ξεκινάει με την απόσυρση του εκπαιδευτικού από την υποστήριξη και την υποκατάστασή της από τη συστηματική άρνηση παροχής βοήθειας ενώ την ίδια στιγμή παρέχεται αποκλειστικά λεκτική ενθάρρυνση ή/και καθοδήγηση. Ενδεικτικά:

Με φωνάζει – διψάω – άνοιξε να πιεις – προσπαθεί να ανοίξει την τσάντα χωρίς να σηκωθεί (ενν. που του είναι πολύ δύσκολο) – σταματά λέγοντας ότι δεν το βρίσκει ενώ ψάχνει σε θήκη που ξέρει ότι δεν είναι – του λέω ή θα το βγάλεις μόνος πριν την ορθογραφία ή θα πιεις μετά (ημερολόγιο, 7/2/18)

Όπως στο απόσπασμα, η σταδιακή κατάκτηση της κάθε ρουτίνας περνάει ουσιαστικά μέσα από μία διαπραγμάτευση όπου ο Γιάννης δοκιμάζει το όριο του εκπαιδευτικού αναφορικά με την παροχή υποστήριξης και μέσω της άρνησής της βρίσκει σταδιακά το χώρο ώστε να εξασκήσει τις ανάλογες δεξιότητες.

Αναφορικά με τη βοήθεια τη σχετική με τις συχνές πτώσεις του Γιάννη, η τακτική διαφοροποιείται κάπως. Στο βαθμό που εδώ εμπλέκονται πάντοτε συνομήλικοι που προστρέχουν να τον βοηθήσουν χωρίς ο ίδιος απαραίτητα να το έχει ανάγκη, επιλέγεται να μην υπάρχει παρέμβαση από την πλευρά μου κατά τη

διάκριση των περιστατικών αλλά να ρωτιέται ο ίδιος για το πως νιώθει έτσι ώστε να έχει το χρόνο να το επεξεργαστεί από μόνος του. Ενδεικτικά:

*Στο διάλειμμα μετά από πέσιμο «Σε βοηθάει αυτό (ενν. τα παιδιά που τον σήκωσαν) ή σε δυσκολεύει;»,
«Με δυσκολεύει», «Θα μπορούσες να το λες» (ημερολόγιο, 11/12/18)*

Παράλληλα, ρουτίνες που έχουν ήδη παγιωθεί νωρίτερα (βλ. 4.5.3), όπως το ότι ανεβαίνει τις σκάλες με απλή συνοδεία και χωρίς να υποστηρίζεται με κάποιο τρόπο από άλλο άτομο, φαίνεται να έχουν μία περιορισμένη επιρροή στον τρόπο που τον αντιμετωπίζουν τα παιδιά της τάξης του.

Ανεβαίνοντας τις σκάλες η Ε. τον έχει πάρει λίγο στατικά αγκαζέ – ο Γιάννης δεν λέει κάτι – παρεμβαίνει ο Δ. «άστον, μπορεί και μόνος του» -η Ε. τον αφήνει (ημερολόγιο, 6/2/18)

Παρότι, το περιστατικό είναι μεμονωμένο και παρότι ο ίδιος δεν έχει αποκτήσει τη δύναμη να εκφράσει ότι η συνοδεία τον ενοχλεί, φαίνεται ότι οι ρουτίνες που ακολουθεί μόνος γίνονται σιγά σιγά γνωστές στην ομάδα με αποτέλεσμα να αναδύεται η δυνατότητα να βρίσκει τη στήριξη που χρειάζεται, όχι πλέον από τον εκπαιδευτικό, αλλά από ένα συμμαθητή του.

5.2.5 Τάσεις που επιμένουν

Παρά τις προσεγγίσεις του Γιάννη προς την ομάδα της τάξης, οι γενικές στάσεις απέναντί του δεν φάνηκε να διαφοροποιούνται στους βασικούς τους όρους (βλ. 4.6), υποδεικνύοντας ότι συνεχίζει να μην αντιμετωπίζεται σαν ισότιμος συνομήλικος. Ενδεικτικά:

Η Μ. απευθύνεται σε εμένα αντί του Γιάννη – της λέω στον Γιάννη (ενν. ρώτα τον) αυστηρά – του απευθύνεται μωρουδίστικα, τι ωραία βιβλιοθήκη κ.ο.κ. (ημερολόγιο, 16/2/18)

Η επιλογή της συμμαθήτριας να απευθυνθεί σε εμένα αντί του Γιάννη αλλά και η μετά την παραπομπή της σε εκείνον χρήση μωρουδίστικης γλώσσας συνεχίζουν να αναδεικνύουν τον Γιάννη σαν το μικρότερο εκείνο συμμαθητή που θα του απευθυνθεί κανείς είτε μέσω του εκπαιδευτικού κηδεμόνα του είτε σαν να ήταν βρέφος.

Παράλληλα, αν και τελείως μειοψηφικά και σε μεμονωμένο συμβάν, εμφανίζεται και ένα είδος πιο ανοιχτής εχθρότητας από την πλευρά της ομάδας. Συγκεκριμένα, ο χαρακτηριστικός – πατερναλιστικός χαρακτήρας που παίρνουν οι διάφορες συνδέσεις του Γιάννη με συμμαθητές και συμμαθήτριες (βλ. 5.2.2) δεν φαίνεται να περνά απαρατήρητος:

Ενώ βγαίναμε από τις τουαλέτες, είχε πολλούς μαζεμένους στην πόρτα, ο Α. (ενν. ο κολλητός του Γιάννη) κάνει «να περάσει ο Γιάννης» - ο Σ. σχολιάζει ειρωνικά «κόκκινο χαλί να στρώσουμε» (ημερολόγιο, 14/1/18)

Εδώ ο Σ. εκφράζει την εχθρότητά του απέναντι στην προστατευτική στάση του Α. προς τον Γιάννη με ένα τρόπο υποδεικνύοντας και το όριο ενός είδους περίληψης – συσχέτισης του Γιάννη με πατερναλιστικό τρόπο: η τέτοιου είδους περίληψη στην ομάδα δεν μπορεί παρά να έχει σα συμπλήρωμά της την εχθρότητα των συμμαθητών και συμμαθητριών που θυσιάζονται (στρώνουν κόκκινα χαλιά) στην υλοποίησή της (βλ. 5.2.3).

5.3 Γονεϊκές προσδοκίες: απορίες και μετατοπίσεις

Η δεύτερη συνάντηση με τους γονείς (ηχογράφηση, 4/2/18) γίνεται με σκοπό να συζητηθεί το πώς ο Γιάννης, αναδυόμενος σιγά σιγά στο δημόσιο χώρο του σχολείου, διαπραγματεύεται τη διαφορά του, και, παράλληλα, να βρεθούν από κοινού όροι υποστήριξης του στη διαδικασία αυτή. Πέρα από τη συζήτηση γύρω από την οριοθέτηση της κίνησης στη σχέση της με τις απόπειρες για κοινωνικοποίηση και τη συμφωνία για το φτιάξιμο της τσάντας που έχει ήδη αναφερθεί (βλ. 5.2.3), συζητιέται το πώς βιώνεται στο σπίτι η όλη πορεία του Γιάννη στο σχολείο, η σχέση του με τα αθλήματα, η κοινωνικότητά του εκτός σχολείου ενώ επανέρχεται η διερώτηση για το σχολικό πλαίσιο (ειδικό ή γενικό).

Αναφορικά με τον αντίκτυπο του ανοίγματος του Γιάννη στην κοινωνικότητα του σχολείου, έχει προηγηθεί της συνάντησης, ένα βραδινό τηλεφώνημα της μητέρας του (ημερολόγιο, 25/1/18). Μου λέει πως τον Γιάννη τον έχει πιάσει «κυστερία, δεν αντέχω άλλο, έχω κουραστεί, δεν θέλω να πάω σχολείο» και πως δεν ξέρει τι να κάνει. Θεωρεί ότι έχει να κάνει με το ότι έλειψε ο αδερφός του εκείνη τη μέρα από το σχολείο και ήταν να λείψει και την επομένη – της το επιβεβαιώνω (βλ. παρακάτω, 5.4) Της λέω ότι δεν χρειάζεται να του δώσουν κάποια εξήγηση για το λόγο που πρέπει να πάει σχολείο και της υπενθυμίζω την στάση του Γιάννη αλλά και τη δική της στην αρχή της χρονιάς, στα κλάματα του Γιάννη όταν επιδίωκε να παρατείνει το διάλειμμα στο σπίτι (βλ. 4.7). Παράλληλα, γίνεται μια πρώτη κουβέντα για τους λόγους που ο Γιάννης βιώνει πίεση στο σχολείο, ότι εμπλέκεται σιγά σιγά με την ομάδα, αντιλαμβανόμενος τόσο τους άλλους όσο και τη διαφορά του κι ότι το διάστημα αυτό είναι λογικό να ζοριστεί. Η όλη συζήτηση επανέρχεται στη συνάντηση, ότι ο Γιάννης συνεχίζει, «δεν θέλει με τίποτα να πάει σχολείο, κουράστηκα, πιο συχνά το κάνει». Με ανάλογο τρόπο, επαναφέρεται στην κουβέντα, το πως ο Γιάννης βιώνει στο σχολείο ζητήματα αποδοχής και απόρριψης με τρόπο που δεν είχε βιώσει προηγουμένως.

Το ζήτημα της κοινωνικοποίησης δεν φαίνεται να καταγράφεται αυθόρμητα σαν πρόβλημα από τη μεριά τους αλλά μπαίνει στη συζήτηση με δική μου πρωτοβουλία. Για τη μητέρα του μάλιστα βιώνεται μάλλον αντιπαραθετικά με την αίσθηση που εκείνη έχει για την κοινωνικότητά του εκτός σχολείου. Συγκεκριμένα:

Για τη σχέση του με τα άλλα παιδιά, στο Χ. (ενν. κέντρο μελέτης που πηγαίνουν και τα δύο αδέρφια τα απογεύματα) μου λέει ότι είναι τελείως αποδεκτός, «ότι ας πούμε στα κορίτσια τους βγαίνει το μητρικό

ένστικτο, και τον χαιρετάνε όταν έρχεται, γειά σου Γιάννης, ήρθε ο Γιάννης, τι κάνεις Γιαννάκι κλπ.»
(ηχογράφηση, 4/2/18)

Ενώ εδώ η μητέρα του Γιάννη φαίνεται να υποκαθιστά την ισότιμη παρέα με μία επιφανειακή και σχετικά πατερναλιστική αποδοχή, συγκαλύπτοντας έτσι τη σχετική απομόνωση του Γιάννη και τις δυσκολίες που συναντά στην κοινωνικοποίησή του, αργότερα στην κουβέντα φαίνεται να νιώθει άνετα ώστε να μοιραστεί μία από αυτές.

η μητέρα μου ξανααναφέρει μία ιστορία που μου είχε πει και παλιότερα ενταγμένη όμως σε καινούργιο πλαίσιο. Ότι δηλαδή ο Γιάννης μία φορά της είχε ζητήσει να μιλήσουν επίσημα, κάτι που μου το 'χε πει ξανά αλλά πιο ανεκδοτολογικά. Προσθέτει τώρα ότι είχε συμβεί μετά από ένα περιστατικό με την κοροϊδία στον Σ. (ενν. ομάδα που τον πήγαιναν παλιότερα για μπάσκετ) (ηχογράφηση, 4/2/18)

Η σχετική αυτή αμφιταλάντευση ανάμεσα σε μια πιο αφηρημένη, σχετικά ωραιοποιημένη, εικόνα και στην αναζήτηση πιο ταιριαστών στις ανάγκες του Γιάννη όρων υποστήριξης εμφανίζεται και στον τρόπο που ο πατέρας του αντιμετωπίζει το ζήτημα των αθλημάτων:

Συζητάμε πάλι για το ζήτημα των σπορ, τους λέω ότι δεν πρέπει να χτίζει ταυτότητα γύρω από κάτι στο οποίο θα αποτυγχάνει. Ο πατέρας του φαίνεται να έχει μετακινηθεί από την περασμένη φορά, δεν συζητάει δηλαδή για το ότι πρέπει να κάνει κάποιο άθλημα. Τον ανησυχεί όμως πολύ, ειδικά το κομμάτι του τι να παίζω με το γιό μου, με ρωτάει κιόλας αν μπορούν να πηγαίνουν για μπάσκετ, εννοείται του λέω. (ηχογράφηση, 4/2/18)

Απέναντι στον προβληματισμό αυτό που είναι ενδεικτικός της μετατόπισης σε σχέση με την αρχική συνάντηση, επιλέγεται σα τακτική η πρόταση για αναζήτηση μίας εναλλακτικής εξωσχολικής δραστηριότητας που να είναι πιθανό να λειτουργήσει ενδυναμωτικά για τον ίδιο τον Γιάννη

Στο ίδιο πλαίσιο τους προτείνω ότι πρέπει να βρεθεί μία δραστηριότητα χόμπυ για τον Γιάννη στην οποία να μπορεί να είναι ανταγωνιστικά καλός, και συγκεκριμένα τους λέω για υπολογιστές, συζητάμε επίσης το ζήτημα της μουσικής, τους λέω για τα κρουστά, αλλά και της μαγειρικής που μου λένε πήγαινε παλιότερα και του άρεσε. Την μαγειρική την απορρίπτουν λόγω χρημάτων κυρίως, τα άλλα δύο θα τα σκεφτούν. (ηχογράφηση, 4/2/18)

Αν και παρουσιάζονται δεκτικότεροι στην πιθανότητα αυτή, συγκρίνοντας τουλάχιστον με το κλίμα της πρώτης συνάντησης, αυτό που σε κάθε περίπτωση φαίνεται να παραμένει σταθερό είναι το τι φαίνεται να εισπράττει ο ίδιος ο Γιάννης σε επίπεδο προσδοκιών αναφορικά με τα αθλήματα:

Κάνουνε προφορικά (ενν. στην τάξη) «Τι ονειρεύονται οι γονείς σας για σας;», ο Γιάννης κάνει «Να είμαι δυνατός και να με βλέπουν να σουτάρω» (ημερολόγιο, 14/2/18)

Ειπωμένο αλλιώς, ο Γιάννης φαίνεται να νιώθει πως περιμένουν από αυτόν το να κάνει αυτό που δεν μπορεί.

Παρόμοια αίσθηση αδιεξόδου φαίνεται να βιώνεται και στη συζήτηση γύρω από την επιλογή πλαισίου σχολειοποίησης που επανέρχεται με πρωτοβουλία της μητέρας:

Η μητέρα επανέρχεται και πάλι στη συζήτηση ειδικό-γενικό σχολείο, φαίνεται να την απασχολεί πραγματικά και να μην το έχει λήξει μέσα της, της ξαναλέω ότι το γενικό θα έχει δυσκολίες για τον Γιάννη αλλά είναι καλύτερο από το ειδικό. Και από τους δύο με αφορμή και το σχολικό πλαίσιο αλλά και τα αθλήματα, εκφράζεται μια έντονη απορία για το τι ακριβώς είναι ο Γιάννης, ότι δεν χωράει «ούτε από δώ ούτε από κεί», δηλαδή ότι είναι ανάμεσα στους ανάπηρους και στους μη ανάπηρους, «στο μεταίχμιο». (ηχογράφηση, 4/2/18)

Αν και στη συγκεκριμένη ανησυχία υπάρχει χωρίς αμφιβολία και μία πραγματική απορία σχετικά με τη φυσική βλάβη (impairment) του Γιάννη και συγκεκριμένα για τη μελλοντική εξέλιξη της κινητικότητάς του, το γεγονός ότι ο Γιάννης δεν χωράει πουθενά και είναι στο «μεταίχμιο» είναι μάλλον εκφραστικό ενός εγκλωβισμού στην αφηρημένη αναζήτηση της ορθής κατηγοριοποίησης του Γιάννη σαν απόπειρα αποστασιοποίησης από μία πιο συγκεκριμένη και σύνθετη εικόνα δυνατοτήτων και περιορισμών. Από αυτή την άποψη φαίνεται να εκφράζεται εδώ κάτι παρόμοιο με την αναζήτηση του «ορθού» αθλήματος της πρώτης συνάντησης (βλ. 4.8). Σ' αυτό το πλαίσιο, με σκοπό την ανακατεύθυνση των συναντήσεων προς την εύρεση συγκεκριμένων όρων υποστήριξης, επιλέγεται μετά από πρόταση του επιβλέποντα να προταθεί στους γονείς, πριν από κάθε συνάντηση, αν επιθυμούν, να ετοιμάζουν ένα σύντομο χαρτάκι που να περιλαμβάνει δύο στοιχεία: πρώτον, κάτι που παρατήρησαν στον Γιάννη και τους έκανε εντύπωση και, δεύτερον, ένα ερώτημα που θα ήθελαν να μου κάνουν.

Η συγκεκριμένη πρακτική προτείνεται στους γονείς στην επόμενη, μικρότερης διάρκειας, συνάντηση (ημερολόγιο, 18/2/18) και τους βρίσκει σύμφωνους. Στην ίδια συνάντηση, επανέρχεται το ζήτημα της οριοθέτησης της κίνησης και της κοινωνικότητας στο σχολείο, επιλέγω να αναφέρω σχετικά περιστατικά ενώ παράλληλα γίνεται και από τους τρεις δεκτό ότι η ρουτίνα του σπιτιού για την τσάντα έχει παγιωθεί. Στη συζήτηση που ξεκινά με δική μου πρωτοβουλία για την επιλογή διάδοχης ρουτίνας που να δουλεύεται ταυτόχρονα σε σπίτι και σχολείο αναφέρονται τόσο το σκούπισμα στην τουαλέτα όσο και το ντύσιμο – ξεντύσιμο αλλά η συζήτηση λήγει χωρίς συγκεκριμένη συμφωνία.

5.4 Το άγχος της επαφής: ψηλαφώντας την ταυτότητα

Με την αύξηση της απόστασης από τον εκπαιδευτικό της παράλληλης στήριξης, ο Γιάννης πιέζεται καθώς του δίνεται ο χώρος να αναρωτηθεί πάνω στις δεξιότητές του στα αθλήματα (5.2.1) και να αντιμετωπίσει την αποδοχή και την απόρριψη από την ομάδα των συνομηλίκων (5.2.2). Η πίεση που βιώνει όμως δημιουργείται και από το γεγονός ότι η αυξανόμενη αυτή εγγύτητα με τους άλλους παράγει, έστω εμβρυακά, τα πρώτα, ρητά αλλά και υπονοούμενα, ερωτήματα πάνω στην ταυτότητά του σαν ανάπηρος μαθητής. Ταυτότητα που αρχίζει να γίνεται αντιληπτή σαν απορία μέσα από δύο οδούς: τη μαθησιακή υποστήριξη που λαμβάνει και τους όρους συμμετοχής του στα παιχνίδια.

Η απορία έχει σαν πρώτες της αφορμές την απόσταση που παρατηρεί ανάμεσα στις δικές του μαθησιακές δεξιότητες κι εκείνες της ομάδας των συνομηλίκων.

Ενώ γράφουμε (ενν. στο σπίτι την ώρα του διαβάσματος) αναρωτιέται αν μπορεί να κάνει «ψειροδάκια». Με ρωτάει γιατί οι άλλοι μπορούν, του λέω σιγά – σιγά, μου δείχνει ότι μπορεί να κάνει – γράφει το όνομά του με μικρότερα γράμματα (ημερολόγιο, 21/12/2017)

Η διερώτηση πάνω στις δεξιότητες συμπληρώνεται και από την απορία πάνω σε όρους υποστήριξης διαφορετικού από της ομάδας. Έτσι, στη συνέχεια της ίδιας κουβέντας:

Γραφουσζητώντας για την έκθεση «περιγράφω το σχολείο μου» αναφέρεται το τμήμα ένταξης. Με ρωτάει τί γίνεται εκεί; Τον ρωτάω τι πιστεύει, δεν θυμότανε, του λέω ότι πάμε εκεί όταν δυσκολευόμαστε σε ένα μάθημα για να κάνουμε παραπάνω. Μου λέει για τη Μ. (ενν. συμμαθήτριά) ότι μάλλον δυσκολεύεται στα μαθήματα γιατί την παίρνει πιο συχνά η κυρία Ε. (ενν. τη δασκάλα της ένταξης), του προτείνω να τη ρωτήσει. (ημερολόγιο 21/12/17)

Η τακτική που ακολουθείται εδώ αφορά τόσο στην εξήγηση οποιασδήποτε απορίας προκύπτει όσο και στην επιδίωξη να δημιουργηθούν ευκαιρίες ώστε οι ερωτήσεις του αυτές να περάσουν και προς άλλους συνομηλίκους, να μην περιορίζονται δηλαδή σε εμένα.

Οι ερωτήσεις αυτές όμως που εκφράζουν την περιέργεια του Γιάννη συνυπάρχουν με χειρονομίες και συζητήσεις όπου το κεντρικό τους χαρακτηριστικό είναι ένα αίσθημα ντροπής για τη μαθησιακή διαφορά.

Από την τάξη:

Δεν βλέπω πάνω στο θρανίο τα «πλαστικάκια» (ενν. μικρά πλαστικά βοηθήματα για το μέτρημα) – πάω τον ρωτάω που είναι – μου δείχνει κάτω από το θρανίο (ημερολόγιο, 19/12/17)

Τις επόμενες μέρες (ημερολόγιο, 20, 22/12/17) ο Γιάννης, αμέσως αφού τα χρησιμοποιήσουμε, βάζει τα «πλαστικάκια» κάτω από το θρανίο του. Η επιμέλεια της χειρονομίας, σε αντίθεση με τη σχετική αδιαφορία του για την τακτοποίηση των πραγμάτων στο θρανίο του (βλ. 5.2.3), φαίνεται ενδεικτική της

συστολής του απέναντι στο να έχει ορατό στο θρανίο του ένα βοήθημα που δεν χρησιμοποιεί κανείς άλλος στην τάξη. Αργότερα, επιλέγεται να θεματοποιηθεί το ζήτημα της συστολής με τρόπο όμως που θα του αφήνει χώρο να το επεξεργαστεί. Και πάλι από την τάξη:

Τον ζωγράφισα ένα Ξ με στάμπιλο για να το δει να το γράφει στην ορθογραφία και μόλις τέλειωσε πήγε να το κρύψει. Τον ρωτάω: «Να το κρύψεις;», χαμογελάει καταφατικά, του λέω «κρύψτο» (ημερολόγιο, 26/1/18)

Στο ίδιο πλαίσιο, κάπου ανάμεσα στην περιέργεια και την ντροπή, επανέρχεται και το ζήτημα με το «δαχτυλάκι» σαν βοήθημα της ανάγνωσης ή/και της γραφής. Η άρνησή του να το χρησιμοποιήσει παρότι του ήταν βοηθητικό είχε ήδη προβληματίσει τον εκπαιδευτικό (βλ. 4.4). Τώρα, στην επαφή με την ομάδα, αρχίζει να γίνει αντικείμενο διερώτησης αλλά και ντροπής:

Την ώρα της ορθογραφίας κι ενώ του λέω να βάζει δαχτυλάκι – παρεμβαίνει η Σ. και λέει «κι εμείς το κάναμε αυτό αλλά όχι πια» (ημερολόγιο, 10/1/18)

Αυτό που εκφράζει η συμμαθήτριά του αποτελεί μία αυθόρμητη θεωρία της για το «δαχτυλάκι», ότι είναι μία υποστήριξη ταιριαστή σε κάποιες ηλικίες και τάξεις και όχι σε κάποιες άλλες, θεωρία που φαίνεται ασπάζεται και ο ίδιος ο Γιάννης όταν συζητιέται το ζήτημα στο σπίτι:

Ενώ πάμε να ξεκινήσουμε την ανάγνωση, ανακύπτει το ζήτημα με το δαχτυλάκι. Αφού επιμένω χωρίς νόημα – αποτέλεσμα, τον ρωτάω: «Γιάννη γιατί δεν θες να βάλεις δαχτυλάκι;», «Γιατί δεν το βάζουν πια τα άλλα παιδιά», του λέω δύο πράγματα, ότι πρώτον δεν ισχύει, κάποιοι βάζουν το δαχτυλάκι, δεξ τον Γ. π.χ. και δεύτερον, ότι εσύ το χρειάζεσαι ακόμα για να μη χάνεσαι» (ημερολόγιο, 24/1/18)

Το γεγονός ότι ο Γιάννης νιώθει άνετα να μοιραστεί το λόγο που αποφεύγει να βάλει «δαχτυλάκι» είναι δείγμα μίας δύναμης που βρίσκει σταδιακά ώστε οι απορίες γύρω από τη μαθησιακή υποστήριξη να μην μένουν χωρίς έκφραση. Παρ' όλ' αυτά, οι σχετικές συζητήσεις ξεκινούν με δική μου πρωτοβουλία ενώ συχνά η άρνηση και η σιωπή επιμένουν:

Δυσκολία-άρνηση στην ανάγνωση, εκνευρισμός δικός μου, πολλά μπρος πίσω στο κείμενο, δεν βάζει το δαχτυλάκι «βάλε το δαχτυλάκι, διάλεξε ή θα βάλεις το δαχτυλάκι ή θα ξαναξεκινήσουμε από την αρχή», «διαβάζεις ΑΠΟ ΤΗΝ ΑΡΧΗ, πάμε», σηκώνει συνεχώς το δαχτυλάκι με αποτέλεσμα να χάνεται, εκνευρίζομαι, τελικά «αν έχεις να μου πεις κάτι που σε δυσκολεύει θα το σταματήσουμε αλλιώς θα κάνουμε αυτό», δεν απαντάει, ζορίζεται, «γιατί δν κάνεις την ανάγνωση/ είναι ένα κομμάτι που είναι εύκολο και που το χεις διαβάσει ήδη?», προσπαθεί για πολλοστή φορά τα παρατάει, «Γιάννη στοπ, κλείστο το βιβλίο

βγάλα γυαλιά», πες μου τι γίνεται ό,τιδήποτε κι αν είναι, γιατί τώρα αυτό δεν...έχεις διαβάσει πιο δύσκολα από αυτό», δεν μιλάει, «σε αποχολεί μήπως κάτι? Έγινε κάτι?», λέει ένα ζέπνοο όχι, ίσα που ακούγεται, επιμένω, σιωπή (ηχογράφηση, 20/2/18)

Η συστηματική από πλευράς του Γιάννη άρνηση τόσο να διαβάσει με το συγκεκριμένο τρόπο όσο και να μιλήσει για την ίδια του την απροθυμία, ενδεικτική μίας ντροπής που έρχεται στην επιφάνεια έστω και με τη μορφή της σιωπής, δεν φαίνεται να τον αποτρέπει παρ' ολ' αυτά να είναι πιο ανοιχτός απ' ό,τι προηγουμένως (βλ. 4.4) αναφορικά με άλλες μορφές υποστήριξης. Έτσι, σε σχέση με τα ειδικά βιβλία που χρησιμοποιεί:

Η Μ. με ρωτάει για τα μεγάλα βιβλία του Γιάννη, ρώτα τον Γιάννη – ο Γιάννης της εξηγεί (ημερολόγιο, 14/2/18)

Αν η πρώτη οδός προσέγγισης της διαφοράς του Γιάννη ήταν η διαφόρων ειδών μαθησιακή υποστήριξη, σαν δεύτερη αναδεικνύονται τα ομαδικά παιχνίδια. Με αφορμή το βραδινό τηλεφώνημα της μητέρας για την άρνηση του να πάει σχολείο (βλ. 5.3) επιλέγεται να ανοιχτεί το συγκεκριμένο ζήτημα την ώρα του διαβάσματος στο σπίτι:

Μου είπε η μαμά, ότι δεν ήθελες να πας σχολείο? Ναι. Γιατί?

Δεν πήγε ο (αδερφός του), είναι άδικο Η κυρία μας δεν λείπει ποτέ

Αν εσύ αρρωστήσεις, ο (αδερφός του) θα πάει και θα πει κι ένα τραγούδι, και αντίστροφα

Οπότε γι' αυτό δεν ήθελες να πας σχολείο ή και κάτι άλλο?

Ε γιατί δεν με παίζοντε τα άλλα παιδιά

Τι εννοείς?

Ότι πάω και μου λένε δεν μπορείς να παίζεις γιατί θα χτυπήσεις

Ποιοι στο λένε αυτό?

Ε τα παιδιά

Και τα αγόρια και τα κορίτσια?

Ε ναι διάφορα παιδιά (γενικά εδώ θέλω να μάθω ποιοι ακριβώς, μου φαίνεται ότι δεν θέλει να μου πει)

Χθες όμως έπαιζες κρυφτοκρηνηγητό με τα παιδιά...

Ναι

Πώς έγινε αυτό?

Ε μου είπανε κι έπαιζα

Υπάρχουν κι άλλα παιχνίδια στο σχολείο

Σαν τι?

Ας πούμε τα επιτραπέζια που παίζετε τις παρασκευές

Μα άμα πάω να παίξω επιτραπέζια στο διάλειμμα θα με πάνε στο γραφείο ασήκωτο

(Γέλια και οι δύο)

Σηκωτό το λέμε αυτό – θα με πάνε στο γραφείο σηκωτό (γελώντας)

Στα διαλείμματα κάνεις κι άλλα πράγματα όμως

Τι?

Μιλάς

Ναι με τον Α. ή τον άλλο Α.

Απ' την άλλη τάξη

Ναι

Να σας πω και κάτι άσχετο που μου ήρθε?

Ναι

Όταν πήγα να μπάσκετ στον (ενν. ομάδα που τον πήγαιναν για μπάσκετ), κάτι παιδιά μου είχαν πει ότι είμαι σιγανός και δεν μπορώ να τρέξω, και ότι είμαι 5 χρονών ενώ τότε ήμουν 8 ενώ αυτοί ήτανε 5 χρονών, και με κοροϊδεύανε και το λέγα στην κυρία τη γυμνάστρια και δεν έκανε τίποτα, δεν θα 'ταν πολύ καλή γυμνάστρια, του λέω εγώ.

Εδώ του λέω για τα χρόνια ότι τι λάθος, βλακεία έπανε, και μετά το πάω στο Πως το είπαν, ότι είσαι σιγανός? Ναι. Ότι δεν πηγαίνεις γρήγορα δηλαδή; Ναι. Γιατί γίνεται αυτό? Εδώ μου απαντάει κάτι του στυλ δεν ξέρω, του λέω, ενώ αγγίζω το καθένα ξεχωριστά, του λέω για το πόδι και το χέρι, ότι δεν είναι το ίδιο τα πόδια και τα χέρια των δύο πλευρών, συμφωνεί, μου λέει να αυτό κάνει ντρίπλα και σουτ ενώ το άλλο όχι. Κάπου εδώ, μπορεί και πριν όταν μιλάγαμε για το διάλειμμα, αναφέρει τη φράση «Πηγαίνω γρήγορα αλλά πάω αργά» (ημερολόγιο, 26/1/18)

Μετά την τροπή που δίνει ο ίδιος στη συζήτηση φεύγοντας από τον αρχικό του ισχυρισμό (πως είναι άδικο να πηγαίνει αυτός κι όχι ο αδερφός του σχολείο), η τακτική που επιλέγεται είναι να του υπενθυμίζω τόσο τη συμμετοχή του σε παιχνίδια στο διάλειμμα (το «αρυφτοκυνηγητό») όσο και επιλογές μη κινητικών παιχνιδιών (τα επιτραπέζια της τάξης). Η συζήτηση της δυσκολίας στην επαφή με την ομάδα της τάξης στο διάλειμμα τον κάνει να ανακαλέσει («να σας πω κάτι άσχετο;») ένα παλιότερο περιστατικό αποκλεισμού, θεματοποιώντας σαν αδικία την τάση βρεφοποίησης που είχε βιώσει ως ανάπηρος στο μπάσκετ. Παράλληλα, επιδιώκεται να έρθει στη συζήτηση και το ζήτημα της φυσικής βλάβης (impairment) στο βαθμό που ο περιορισμός του Γιάννη στην σχεδόν αποκλειστική συσχέτιση με την εκπαιδευτικό της παράλληλης ή/και οικείους ενήλικες, δεν του άφηνε τον απαραίτητο εκείνο χώρο ώστε να διαπραγματεύεται με άνεση και δημόσια τους κινητικούς του περιορισμούς. Στην ερώτηση σχετικά με την κινητικότητά του (δεν πηγαίνεις γρήγορα δηλαδή; Ναι. Γιατί γίνεται αυτό;), ο Γιάννης εννοιολογεί τις δυνατότητες και τους περιορισμούς της κίνησής του με βάση όρους συμμετοχής στο μπάσκετ (ντρίπλα, σουτ) ενώ, παράλληλα, δίνει μία φαινομενολογική περιγραφή του τρόπου που βιώνει την προσπάθειά του για κίνηση στη σχέση της με το πως αντιλαμβάνεται την κίνηση των γύρω του (πηγαίνω γρήγορα αλλά πάω αργά).

Η εμπιστοσύνη που χωρίς αμφιβολία εκφράζεται από τη συγκεκριμένη συζήτηση υποδεικνύει ταυτόχρονα στον εκπαιδευτικό και τους συγκεκριμένους όρους δόμησής της, μέχρι τώρα αλλά και για τη συνέχεια. Πέρα από την έμφαση σε καθημερινές πρακτικές που αναπαράγουν την αναπηρία αλλά και τη δημιουργία ευκαιριών για την κουβέντα πάνω στην υποστήριξη που λαμβάνει ο Γιάννης, η επιλογή του – τόσο για την παραπάνω συζήτηση όσο και για τις συζητήσεις σχετικά με το «δαχτυλάκι» – να συζητηθούν την ώρα του διαβάσματος στο σπίτι, φανερώνουν την ανάγκη για ένα ιδιωτικό χώρο όπου υπάρχει η άνεση να διαπραγματευτεί ανάλογα θέματα.

5.5 Στην τάξη

Η πορεία της μέχρι τώρα παρουσίας του Γιάννη στην τάξη διαμορφώθηκε στη βάση μιας αύξησης της απόστασης μεταξύ μας με στόχο τη δημιουργία ευκαιριών εμπλοκής του με την εκπαιδευτικό της γενικής

αγωγής και αντίστροφα, πάντοτε στο πλαίσιο ενός τυπικού καταμερισμού εργασίας ειδικού – γενικού εκπαιδευτικού. Σε αυτή τη συνθήκη, ο μεν Γιάννης φάνηκε να αξιοποιεί το χώρο του δόθηκε και να δοκιμάζει νέες δεξιότητες ενώ η Έρικα, από την πλευρά της, να δοκιμάζει σταδιακά την εμπλοκή με τον εκτός δικαιοδοσίας μαθητή (βλ. 4.11). Και από τις δύο πλευρές, ό,τι εμφανίστηκε μέχρι εδώ σα δυνατότητα και δοκιμή φαίνεται να επεκτείνεται και να παγιώνεται, γεγονός που οδηγεί και σε μία επαναξιολόγηση της των αναγκών του μαθητή.

5.5.1 «Οργανώσου!!»

Η συστηματική παραπομπή των ερωτήσεων και αιτημάτων του Γιάννη προς την Έρικα ταυτόχρονα με την παρατήρηση από την Έρικας των όρων εμπλοκής μου με τον Γιάννη φαίνεται να οδηγεί στην αύξηση των πρωτοβουλιών για επικοινωνία που αναλαμβάνουν και οι δυό τους.

Προς την πλευρά της Έρικας, παράλληλα με τη συστηματική παραπομπή του Γιάννη προς εκείνη, επιλέγεται, σε συνέχεια της λογικής των τεστ (βλ. 4.3), η υποκατάστασή μου στις λεκτικές οδηγίες που δίνονται στον Γιάννη, όπου αυτό είναι δυνατόν. Ενδεικτικά:

Του λέω να βγάλει τα βιβλία των μαθηματικών – φιλοκωλλυσειργεί – έρχεται μου λέει για τα λεφτά της φωτογραφίας (ενν. ότι τα χε ξεχάσει) του λέω να το πει στην Έρικα και να βγάλει τα πράγματά του
(...)

Χάνεται με το βιβλίο – κάνω νόημα στην Έρικα – του λέει να τ' ανοίξει και να ρωτήσει την Ε. (ενν. τη διπλανή του) για σελίδα, του λέει, αρχίζει να την ψάχνει (ημερολόγιο, 17/12/17)

Στην πρώτη περίπτωση, ο Γιάννης παραπέμπεται στην Έρικα για την συνεννόηση σχετικά με τις φωτογραφίες ενώ στη συνέχεια, επιλέγεται, μέσω του νοήματος, να μην είμαι εγώ αυτός που θα παροτρύνει λεκτικά τον Γιάννη να ανοίξει το βιβλίο και να βρει τη σελίδα.

Η υποκατάστασή μου αυτή από την Έρικα επιλέγεται να συστηματοποιηθεί. Έτσι, σε κουβέντα μαζί της (ημερολόγιο, 1/2/18), την ενημερώνω για συγκεκριμένες ρουτίνες που πρέπει να ακολουθεί ο Γιάννης, πρώτα για το “βγάζω κασετίνα, γυαλιά”, μετά για το “τοποθετώ την τσάντα μου σωστά κοντά στο θρανίο”, τέλος “για το αρχίζω να ετοιμάζομαι νωρίτερα από τους άλλους στο σχόλασμα”. Οι ρουτίνες που επιλέγονται είναι όλες τους ρουτίνες ήδη γνωστές στον ίδιο, τείνει να τις κατακτήσει αλλά χρειάζεται ακόμα λεκτική παρότρυνση, δεν τις εκτελεί αυθόρμητα. Η τακτική αυτή φαίνεται να υποστηρίζει την ανάληψη πρωτοβουλιών από μέρους της για επικοινωνία μαζί του:

Η Έρικα του κάνει «πάρε την τσάντα σου Γιάννη θα την πατήσω και θα χαλάσει», την έχει αφημένη μες στη μέση, τη μαζεύει (ημερολόγιο, 7/2/18)

Η αυξανόμενη έτσι εμπλοκή της φαίνεται να τη διευκολύνει και στην οριοθέτηση του Γιάννη, πεδίο δράσης που αντιμετώπιζε με διστακτικότητα στο βαθμό που ένας ανάπηρος μαθητής εννοιολογούταν αυθόρμητα σαν ιδιαίτερα εύθραυστος για να οριοθετηθεί. Ενδεικτικά:

Τους βάζει φωνή στην προσευχή επειδή μιλάγαμε με τον Α. (ημερολόγιο, 1/2/18)

Δεν βγάζει πράγματα στο θρανίο, κάθετα, Γιάννη οργανώσου! η Έρικα (ημερολόγιο, 20/2/18)

Προς την πλευρά του Γιάννη, οι ίδιες τακτικές φαίνεται να διαφοροποιούν τους όρους παρουσίας του στην τάξη. Σταδιακά νιώθει άνετα να εκτελεί δραστηριότητες κατά μόνας, χωρίς να χρειάζεται δηλαδή επαναφορά της προσοχής του από εμένα,

(ενν. κατά τη διάρκεια τεστ μαθηματικών) τα κάνει όλα μόνος του, εκτός από μια αφαίρεση που τον βοηθάω στο να μετρήσει αντίστροφα – όλη την ώρα στην έδρα συζητάω με την Έρικα, δεν με φώναζε, εγώ πήγα όταν είδα ότι κόλλησε (ημερολόγιο, 12/2/18)

να επιλέγει να ακολουθήσει μία εντολή όταν προέρχεται από την Έρικα ενώ την έχει αγνοήσει από εμένα,

έκανα νόημα στην Έρικα για γυαλιά, κασετίνα – εμένα με είχε αγνοήσει – με την Έρικα έβγαλε κασετίνα (ημερολόγιο, 12/2/18)

να επιλέγει να απευθυνθεί στη δασκάλα της τάξης χωρίς να με χρησιμοποιήσει ως ενδιάμεσο,

ανέκλυψε πάλι το ζήτημα της κοιλιάς σήμερα μάλιστα δεν το ανέφερε πρώτα σε εμένα αλλά πήγε κατευθείαν στην (...) των αγγλικών και της το είπε, κάτι που μου έκανε εντύπωση, το κατευθείαν δηλαδή, ότι δεν απευθύνθηκε πρώτα σε μένα, όπως κάνει συνήθως (ημερολόγιο, 23/2/18)

Παράλληλα, η αυξανόμενη αυτή συσχέτιση με εκπαιδευτικό διαφορετικό από εμένα φαίνεται να του επιτρέπει μεγαλύτερη εμπλοκή με το – στενά εννοημένο – μαθησιακό κομμάτι της παρουσίας του στην τάξη, τόσο στην αντίληψή του αλλά και αποδοχή των δυνατοτήτων και των περιορισμών του,

(ενν. διάβασμα στο σπίτι ενώ προετοιμάζουμε εργασία παραγωγής λόγου που είναι να την παρουσιάσει στην ομάδα) κάναμε τη συνέχεια από το Τουρτούρι – χάρηκε – ενθουσιάστηκε που το διάβασε όλο – ήθελε να το δείξει στη μαμά του – αναρωτήθηκε πως θα το παρουσιάσει αύριο στην τάξη – «αν το διαβάσω όλο, δεν θα προλάβει κανείς άλλος» (ημερολόγιο, 18/1/18)

όσο και στη δημόσια παρουσία του μέσα στην τάξη σα μαθητής:

(ενν. στην ολομέλεια της τάξης) *διαβάζει κομπιαστά αλλά καλύτερα από κάθε άλλη φορά – χασκογελάει (...) αυξάνει τη φωνή του σε ένταση (...) ρωτάει ο διπλανός του τι είναι ο πηλός – διακόπτει το συζητάνε* (ημερολόγιο, 19/1/18)

5.5.2 Ο ανάπηρος μαθητής και ο αριτελής εκπαιδευτικός: ξεχωρίζοντας τις ανάγκες

Η απόσταση που είχε παρθεί από τον Γιάννη έτσι ώστε να αρχίσουν να γίνονται δυνατά τα παραπάνω εκφραζόταν πρακτικά ως εξής: είχε επιλεγεί μία θέση δίπλα στον πίνακα σε μικρή απόσταση από το θρανίο του, θέση που εγκατέλειπα είτε όταν με καλούσε ο ίδιος είτε όταν εγώ έκρινα σκόπιμο (βλ. 4.3). Οι περιστάσεις που συστηματικά πλησίαζα στο θρανίο του είχαν να κάνουν με την επαναφορά της προσοχής, την υποστήριξη την ώρα της ορθογραφίας, τη λεκτική καθοδήγηση σε ρουτίνες αυτοεξυπηρέτησης που έτειναν να κατακτηθούν, την υποστήριξη σαν υποκατάσταση του Γιάννη σε ρουτίνες αυτοεξυπηρέτησης που δεν ήταν ακόμα μέσα στις δεξιότητές του και την παραπομπή αιτημάτων του είτε προς την Έρικα είτε προς συμμαθητές και συμμαθήτριες.

Επιθυμώντας να αξιολογήσω τη μέχρι τώρα πορεία των σχέσεων στην τάξη, επιλέγω να κάνω δύο συστηματικές παρατηρήσεις στις 7 και 9/2 αντίστοιχα. Χωρίς να υπάρχει κάτι συγκεκριμένο κατά νου, αλλάζω τη συνηθισμένη θέση μου στην τάξη, τοποθετούμενος έξω από το οπτικό πεδίο του μαθητή και συγκεκριμένα πίσω του ενώ, παράλληλα, με το βάρος να δίνεται στην καταγραφή, αρνούμαι κάποια από τα αιτήματά του για υποστήριξη. Στο βαθμό που γίνεται ταυτόχρονα καταγραφή των συναισθημάτων που μου προκαλούνται από ό,τι παρατηρώ, οι παρατηρήσεις φανερώνουν μία εικόνα που αγνοούσα. Ενδεικτικά:

Δίνει εντολή σε όλους η Έρικα να βρουν την άσκηση με τη ζωγραφιά, ο Γιάννης ψάχνει τις σελίδες, σταματά σε μία με κενό άσπρο χώρο όχι όμως τη σωστή, φαίνεται σαν να μην κάνει κάτι. Του λέει η Έρικα «ξεκινάμε, ζωγραφίζουμε το ξωτικό» έτσι κι έτσι, γυρίζει κάποιες σελίδες λάθος πάλι, σκέφτομαι να παρέμβω, το καθυστερώ βλέποντας μια κίνησή του προς τον Γ. (ενν. ο διπλανός του) Δεν έχει συνέχεια, τώρα κοιτάει στο πουθενά απλά κρατώντας το μολύβι. Γράφω παρεμβαίνω αλλά δεν το κάνω ενώ είμαι έτοιμος, ρωτάει τελικά τον Γ. σε ποια σελίδα είμαστε, δεν ακούει ο Γ., τον πιάνει από τον ώμο, του γυρνάει αυτός τη σελίδα, (ημερολόγιο, 7/2/18)

Η Έρικα λέει συμπληρώνουμε τις λέξεις, η τάξη αρχίζει να βαράει ρυθμικά παλαμάκια – δεν θυμάμαι για ποιο λόγο – ο Γιάννης δεν συμμετέχει, κοιτάει τον πίνακα, γυρνάει σελίδες προς τη λάθος μεριά, κοιτάει

μία προς τον πίνακα, μία προς τον Γ., αρχίζει να γυρίζει σελίδες προς τη σωστή μεριά, διατρέχει κάποια γράμματα με το μολύβι, πιάνει χέρι Γ. κάτω τον ρωτάει, ο Γ. τον αγνοεί αρχικά, του δείχνει μετά από λίγο. Σκέφτομαι γενικά ότι τον βοηθάει στην επαφή με τους άλλους το ότι δεν με βλέπει (ημερολόγιο, 7/2/18)

Κάνουν προστακτική, η Έρικα λέει «βρες τα ρήματα που μας διατάζουν», ο Γιάννης έχει μολύβι, κοιτάζει την άσκηση που είναι άλλη από αυτή που κάνουνε, σκέφτομαι μιμείται εξωτερικά τη ρουτίνα. Η Έρικα στον Γιάννη του εξηγεί το «διατάζω» αφού εγώ γυρίζω και κοιτάζω προς το μέρος της αλλά όχι εκείνη. Σκέφτομαι ότι έφτανε και μόνο η στροφή μου – την έχω σχεδόν πλάτη όσο γράφω – για να κινηθεί προς τον Γιάννη (ημερολόγιο, 7/2/18)

Η Έρικα κάνει «Πάμε να υπογραμμίσουμε τα υλικά της συνταγής». Ο Γιάννης υπογραμμίζει κάτω, το διαβάξει σιωπηρά και είναι ΟΝΤΩΣ τα υλικά της συνταγής – με εντυπωσίασε όταν τον κοίταξα, δεν το περίμενα. (ημερολόγιο, 7/2/18)

ο Γιάννης μου κάνει ένα νόημα, κάνω πως δεν βλέπω, ξαναγυρνάει μπροστά. Είναι καθισμένος πιο πολύ προς τα έξω στη καρέκλα του, σηκώνει το χέρι, το κατεβάζει, τον αγνοώ για λίγο, μετά του λέω τι, μου κάνει « πάω να πω στην κυρία ότι θέλω τουαλέτα», να πας του λέω. Σκέφτομαι ότι επειδή τον αγνοώ δεν μου λέει «θέλω τουαλέτα» ή σκέτο «τουαλέτα» όπως συνήθως, αλλά μου ανακοινώνει ένα σχέδιο ήδη αποφασισμένο που περιλαμβάνει αυτόν και την Έρικα (ημερολόγιο, 7/2/18)

Το γεγονός ότι, πρώτον, επέλεξα μία θέση έξω απ' το οπτικό πεδίο του Γιάννη και, δεύτερον, ότι έγγραφα σχεδόν συνέχεια, με έκαναν λιγότερο διαθέσιμο και λιγότερο παρεμβατικό, δίνοντάς μου την ευκαιρία να παρατηρήσω τον Γιάννη σε αυτή τη νέα για εκείνον συνθήκη. Οι αλληλεπιδράσεις του τόσο με την Έρικα όσο και με το διπλανό του ήταν περισσότερες. Το γεγονός ότι με δυσκολία κρατιόμουν σε στιγμές για να μην παρεμβώ αλλά και το ότι συχνά γράφω ότι εντυπωσιάζομαι ή ότι δεν το περίμενα σε σχέση με την κοινωνικότητά του, μου έδειξε ότι αυθόρμητα είχα ένα πολύ παρεμβατικότερο ρόλο από αυτόν που του είναι αναγκαίος αυτή τη χρονική στιγμή και ότι το ζόρισμά του (το ότι τον αγνοώ εμφανικά μία – δύο φορές στην παρατήρηση) φαίνεται να τον κινητοποιεί στην επαφή και με τη δασκάλα και με το διπλανό του. Παράλληλα, η θέση που διάλεξα όρθιος και σε οπτική επαφή με τη δασκάλα αλλά όχι με τον Γιάννη ή τα παιδιά, μου έδωσε ένα καλύτερο τρόπο συνεννόησης μαζί της σε πραγματικό χρόνο με νοήματα. Κι εδώ με εντυπωσίασε η διαφορά της επικοινωνίας μας που μου φάνηκε πολύ αβίαστη όταν εκείνη αντέδρασε και μόνο στη στροφή του σώματός μου χωρίς να της πω τίποτα ή να την κοιτάξω.

Οι σκέψεις αυτές φαίνεται να επιβεβαιώνονται και σε δεύτερο χρόνο. Ενδεικτικά:

Ολοκληρώνουν οι υπόλοιποι την ανάγνωση, βγάζουν το χοντρό γλώσσα, δεν έχει βγάλει το βιβλίο ακόμα, σκέφτομαι ότι το χάνει μόνος του, βγάζει τελικά το χοντρό, λέει στην Έρικα “Κορρία δεν διάβασα”, εντυπωσιάζομαι, εκείνη του κάνει “Α ναι, μετά”. (ημερολόγιο, 9/2/18)

Σε όλους η Έρικα “Τη διεύθυνση την ξέρετε?”, ναι όλοι, ναι και ο Γιάννης Τους λέει να τη γράφουνε, τους το ζωγραφίζει κιόλας στον πίνακα. Ο Γιάννης κοιτάει τον πίνακα, γυρνάει προς τα μένα να μου κάνει νόημα να πλησιάσω, τον αγνώω, ξαναγυρνάει μπροστά του, γυρνάει στον Γ. δυνατά, σκουντώντας τον του κάνει “με μένα! Με μένα!” κι ανταλλάσσουν τις διευθύνσεις τους (ημερολόγιο, 9/2/18)

Με τις παρατηρήσεις αυτές έγινε ορατή μία συναισθηματική αδράνεια η οποία με έκανε να παραμένω προσκολλημένος σε ανάγκες που ταίριαζαν μάλλον στο παρελθόν του μαθητή. Η προσκόλληση αυτή με απέτρεπε από το να αντιμετωπίσω το γεγονός ότι ο Γιάννης ήταν πλέον σε θέση να αντέξει ενδεχόμενες δικές μου αρνήσεις για παροχή στήριξης, επεξεργαζόμενος και επιλέγοντας εναλλακτικές που τον έφεραν κοντύτερα τόσο στην εκπαιδευτικό γενικής αγωγής όσο και στους συνομηλίκους. Η αδράνεια αυτή φαίνεται να πηγάζει από μία σχετική απροθυμία δική μου να αποκολληθώ από μία εικόνα του Γιάννη σαν πιο εξαρτημένο από εμένα, απροθυμία που αναδύθηκε την ίδια περίοδο και στη δυσκολία μου να εντοπίσω τη σταδιακή μετατόπιση άλλων δρώντων του πλαισίου στη σχέση τους μαζί του. Χαρακτηριστική είναι εδώ και η αδυναμία μου να δω την μετακίνηση της γυμνάστριας, μένοντας προσκολλημένος στην αρχική μας αντιπαράθεση, έχοντας ανάγκη να συνεχίσω να λειτουργώ σαν προστάτης του Γιάννη (*γενικά προετοιμαζόμενος για τη συζήτηση, ήμουν σε φάση έτοιμος για σύγκρουση, σκεφτόμουν τσακωμούς, τοποθετήσεις στο σύλλογο, γενικά είχα υποτιμήσει το ότι έχει μαλακώσει, ημερολόγιο, 7/2/18, βλ. 5.1)*

6 Η απόσταση σαν εγγύτητα στον ανάπηρο εαυτό: Μάρτιος – Μάϊος '18 – B' Κύκλος

I feel I can give you everything without giving myself away, I whispered in your basement bed.

If one does one's solitude right, this is the prize⁶

Οι όροι της απόστασης, όπως έχουν δομηθεί ως εδώ, δημιουργούν το έδαφος για νέες εγγύτητες. Στη συνεργασία με τους γονείς, επιδιώκεται η εμπλοκή με συγκεκριμένους όρους υποστήριξης ενώ στο σχολείο, στην τάξη αλλά και εκτός, γίνεται η απόπειρα η μέχρι τώρα απόσταση να μεταφραστεί σε μεγαλύτερη εμπλοκή με την δασκάλα γενικής αγωγής αλλά και την ομάδα. Την ίδια στιγμή, η μοναξιά που είχε βιωθεί το προηγούμενο διάστημα φαίνεται να δίνει τη θέση της, όχι μόνο σε προσεγγίσεις της δασκάλας και των συνομηλίκων, αλλά και σε μία εγγύτητα του Γιάννη στον ίδιο του τον εαυτό ως ανάπηρος.

6.1 Με τους γονείς

Στη συνεργασία με τους γονείς συνεχίζουν να παρουσιάζονται απορίες σε μία παρόμοια κατεύθυνση με αυτή των προηγούμενων συναντήσεων, αναζητήσεις σχετικές με την αποδοχή του Γιάννη σαν παιδιού με συγκεκριμένες δυνατότητες και περιορισμούς. Έτσι, σε μία συνάντηση με τη μητέρα (ηχογράφηση, 2/3/18) επανέρχεται το ζήτημα της επιλογής πλαisiού σχολειοποίησης. Για εκείνη θα ήταν επιθυμητό ο Γιάννης να πήγαινε ίσως σε ένα σχολείο με μικρότερο αριθμό παιδιών κάτι που θα τον βοηθούσε στην κοινωνικοποίησή του. Από τη μεριά μου, επαναφέρω στη συζήτηση περιστατικά από το σχολείο όπου η μη οριοθετημένη κίνηση τον αποτρέπει από το να συνάψει φιλίες αλλά και το γεγονός ότι ο ίδιος ο Γιάννης έχει συνηθίσει περισσότερο σε συνδιαλλαγές με οικείους ενήλικες. Ότι δηλαδή, με αυτά τα δεδομένα, το ζήτημα κοινωνικότητας θα ήταν κάτι που θα έπρεπε να αντιμετωπίσει ο Γιάννης ασχέτως πλαisiού. Η αναζήτηση αυτή εξάλλου για το «ορθό» πλαίσιο είναι σχετικά φανερό ότι σχετίζεται περισσότερο με τη συναισθηματική διεργασία αποδοχής του Γιάννη παρά με συγκεκριμένα χαρακτηριστικά των πιθανών σχολείων, κάτι που επιβεβαιώνεται σε μεταγενέστερη συνάντηση και με τους δύο γονείς. Εκεί στη συζήτηση επαναφέρεται από τη μεριά της μητέρας η επιλογή ειδικό – γενικό σχολείο:

(μητέρα) *επειδή το συζήτησα με τον Μανώλη πως θα μπορούσαμε να τον βοηθήσουμε να ενταχθεί σε ένα πλαίσιο, όπως έχει ενταχθεί στο πλαίσιο όπως έχει ενταχθεί στο X.* (κέντρο μελέτης που πηγαίνει

⁶ Nelson M., *The Argonauts*, Melville House UK, 2015

τα απογεύματα), στο σπίτι, όπου έχει εξοικειωθεί και μπορεί να είναι ο Γιάννης, και σκεφτόμουν αν είναι ένα μικρότερο σχολείο, με λιγότερα παιδιά...

(παρεμβαίνω εγώ) δεν θα αλλάξει κάτι, δεν τον επηρεάζει ο αριθμός των παιδιών, στα παραδείγματα με το θρανίο που σας λέω, λχ με τον Γ., δεν είναι ο αριθμός είναι η αλληλεπίδρασή του, και με τρία παιδιά να είναι...όπου και να πάει, (δεν ακούγεται, κάτι λέει η μητέρα για ειδικό σχολείο) απαντάω δεν είναι για ειδικό πλαίσιο...

(παρεμβαίνει ο πατέρας), μία φίλη που κάνει επαγγελματικά χορό κάνανε μια παράσταση νομίζω στο γυάλινο δεν θυμάμαι με ενήλικες με κινητικά προβλήματα, η παράσταση από ότι μου περιγράψανε, δεν μπορούσες να ξεχωρίσεις κάποιους που δεν τους ήξερες ποιος είναι με το κινητικό και ποιος είναι... η αρχηγός όλης αυτής της ιστορίας σκεφτότανε να το κάνει με παιδιά, δεν το 'χει αποφασίσει, θα με ειδοποιήσει σε περίπτωση που... (ηχογράφηση, 11/3/18)

Ενώ η συζήτηση ξεινά με τον τυπικό τρόπο που ξεινούσαν οι τέτοιου είδους συζητήσεις, ο πατέρας του Γιάννη με την παρέμβασή του δίνει ουσιαστικά το συναισθηματικό λόγο που τις υποβάσταζε ώστε να επανέρχονται στις συναντήσεις μας. Ο χορός που αναφέρεται στην ίδια συζήτηση αποτελεί τον τόπο εκείνο όπου κάποιος κινητικά ανάπηρος και κάποιος μη κινητικά ανάπηρος δεν θα ξεχώριζαν, αναδεικνύοντας έτσι τις τέτοιου είδους συζητήσεις σαν αναζητήσεις του τόπου όπου ο Γιάννης δεν θα ήταν ο εαυτός του.

6.1.1 Χαρτάκια

Δίπλα σε αυτές τις συζητήσεις που επανέρχονται τόσο σαν περιεχόμενα όσο και σα συναισθήματα που εκφράζονται και έχουν σαν κοινό τους νήμα τη συσχέτιση με μία αφαίρεση, αρχίζουν σταδιακά να αναδύονται και πιο συγκεκριμένες αναζητήσεις από την πλευρά των γονιών. Σημείο εκκίνησής τους η πρακτική με τα «χαρτάκια» που είχε συμφωνηθεί σε προηγούμενη συνάντηση (βλ. 5.3). Η μητέρα μου το δίνει πριν την προγραμματισμένη μας συνάντηση, σε μια στιγμή που συζητάμε οι δυό μας μετά το διάβασμα του Γιάννη:

1) Δεν θέλει να πάει σχολείο, θέλει να κάψει το κτίριο, όχι τους ανθρώπους. Ακόμα δυσκολεύεται να συνδεθεί με τα άλλα παιδιά & ο Γιάννης έχει φωνή και υπόσταση οπουδήποτε εκτός του σχολείου

2) Θα μπορούσαμε να μιλήσουμε στην δασκάλα, κα Έρικα, ώστε να οργανωθεί το παιχνίδι των παιδιών στο διάλειμμα; (χαρτάκι γονιών, 2/3/18)

Η μητέρα φαίνεται να αμφιταλαντεύεται μεταξύ συγκεκριμένης παρατήρησης και άρνησης της καθημερινότητας που αντιμετωπίζει ο Γιάννης Έτσι, ενώ επισημαίνεται η δυσκολία που εκφράζει απέναντι στο σχολείο, σε συνέχεια των «υστεριών» (βλ. 5.3.) και παράλληλα αντιμετωπίζει, αυθόρμητα τώρα, το ζήτημα της απομόνωσής του στο σχολείο, διερωτώμενη αν θα μπορούσε να υπάρξουν παιχνίδια στο διάλειμμα που να τον περιλαμβάνουν, η αντίληψή της της κοινωνικότητάς του φαίνεται να συνυπάρχει με ιδέες που έχει εκφράσει πρωτότερα. Έτσι, η κατάσταση ωραιοποιείται στο βαθμό που το σχολείο αντιμετωπίζεται ως ο μόνος τόπος όπου ο Γιάννης αντιμετωπίζει δυσκολίες, διαγράφοντας τόσο τους όρους συσχέτισής του στο σπίτι (βλ. 4.7.) όσο και τα εκτός σχολείου πλαίσια (βλ. 6.4.1)

Ο πατέρας, από την πλευρά του, θα μου δώσει το δικό του χαρτάκι λίγες μέρες πριν την προγραμματισμένη συνάντηση:

1) Τους τελευταίους μήνες έχει γίνει πιο υπεύθυνος ως προς τις υποχρεώσεις του για το σχολείο. Από τα μαθήματα μέχρι το εάν έχει βάλει όλα τα απαραίτητα "αξεσουάρ" στην τσάντα, όπως βιβλία, γυαλιά, κασετίνα.

2) Αρέσκεται να διαβάζει πινακίδες στο δρόμο με ονόματα, διευθύνσεις και επωνυμίες επιβεβαιώνοντας την ικανότητα του πλέον να διαβάζει.

Το σημαντικό όμως τώρα ερώτημα και στοίχημα που μας απασχολεί ιδιαίτερα είναι το πώς θα τον κοινωνικοποιήσουμε με τους συμμαθητές του έτσι ώστε να παίζει μαζί τους στα διαλείμματα και να νοιώθει ισότιμο μέλος (χαρτάκι γονιών, 8/3/18)

Στις παρατηρήσεις του πατέρα, σε αντίθεση με την πιο συνηθισμένη έγνοια για τα αθλήματα, αναδύεται ο Γιάννης σα μαθητής τόσο από την άποψη ρουτινών σχολειοποίησης (η τσάντα κ.ο.κ.) όσο και από την άποψη της εξάσκησης νεο-κατακτημένων δεξιοτήτων έξω από το σχολικό πλαίσιο (η ανάγνωση). Παράλληλα, και αυτός, με δική τώρα πρωτοβουλία θέτει σαν ζήτημα την κοινωνικοποίησή του Γιάννη στο σχολείο.

Στη συνάντηση που ακολουθεί μαζί τους (ηχογράφηση, 11/3/18), πέρα από τις αφηρημένες ανησυχίες γύρω από το δίλημμα γενικό -ειδικό που ήδη αναφέρθηκαν παραπάνω, η συζήτηση παίρνει αργιέτα πιο συγκεκριμένη τροπή. Στο πλαίσιο της συζήτησης που είχε προηγηθεί σχετικά με την ανεύρεση μιας εξω-σχολικής δραστηριότητας όπου ο Γιάννης να μπορεί να είναι ανταγωνιστικά καλός (βλ. 5.3), αναφέρουν την εμπειρία από ένα μάθημα υπολογιστών όπου τον πήγαν. Ενώ σίγουρα καταγράφεται εδώ μία μετατόπιση, παράλληλα, το ίδιο το μάθημα δεν φαίνεται να είναι ικανοποιητικό:

(Για το μάθημα υπολογιστών) δεν έγινε δυο φορές δεν μπορούσε ο καθηγητής, του έκανε μια άλλη κυρία που του έβαλε παιχνίδια μαθήματα με ερωτήσεις, «χάλια ούτε ένα πρόγραμμα δεν μου 'μαθε» λέει ότι είναι χρονιά ψαξίματος, τους εξηγώ τη φάση με τους υπολογιστές, να κάνει τα ίδια με το σχολείο, για την ηλικία του αλλά οργανωμένα και συστηματικά. (ηχογράφηση, 11/3/18)

Το γεγονός ότι το μάθημα δεν είναι ικανοποιητικό σε ένα βαθμό ακυρώνει την μετατόπιση στην αναζήτηση μίας ταιριαστής εξωσχολικής δραστηριότητας στο βαθμό που εισπράττω ότι δεν επιδιώχθηκε με την ανάλογη επιμονή αλλά μάλλον σχετικά χλιαρά.

Εκεί που όμως φαίνεται σημαντική τροποποίηση της στάσης είναι γύρω από το μπάσκετ. Εάν αρχικά η στάση προσδιοριζόταν από μία μη ρεαλιστική εκτίμηση των δεξιοτήτων και των αναγκών του Γιάννη (βλ. 4.8), μετά την προβληματοποίηση από μεριάς του της σχέσης του Γιάννη με αθλήματα τα οποία τον απέκλειαν σχεδόν καταστατικά, ο πατέρας του φαίνεται να προβληματίζεται βιώνοντάς όμως την πιθανότητα μη ενασχόλησης με το μπάσκετ σαν ενός είδους απαγόρευσης, απορώντας μάλλον για τη διάδοχη κατάσταση (βλ. 5.3). Τώρα, φαίνεται να διαπραγματεύεται διαφορετικά το ζήτημα:

πήγαμε απέναντι μπάσκετ στο σχολείο που έχει προπόνηση ο (ενν. ο αδερφός), θα κάνει αυτός και θα βρούμε μια μπασκέτα να παίζουμε οι δυο μας. Και δεν ήθελε, μου 'βγαλε πολύ άρνηση σ αυτό που δεν το 'χει ξανακάνει, μου λέει θα με βάλει ο προπονητής στους πιο μικρούς και δεν θέλω, του το εξηγώ ότι θα πάμε να παίζουμε οι δυο μας, χαλάρωσε, πέρασε ωραία

(παρακάτω, ενώ αναφέρεται στο ίδιο περιστατικό) «έβγαλε άρνηση έβαλε τα κλάματα, δεν καταλάβαινα, στο τέλος μου 'πε ότι φοβάμαι μη με βάλει ο προπονητής»

(...)

Ξεκινάει μια ιστορία για το μπάσκετ του σχολείου, ότι παρατήρησε το εξής: παίζοντας 3χ3, όταν πήγαινε η μπάλα στον Γιάννη, ο Κ. ένα μεγαλύτερο παιδί γνωστός του (ενν. αδερφού του Γιάννη) αλλά και του Γιάννη, πήγαινε στους άλλους και τους έλεγε μη, μη του πάρετε την μπάλα και θα παίζουμε μετά, προφανώς έχει περάσει από γονείς κλπ. Τον ρωτάω κι εσύ τι του είπες εκεί του Κ.? Ήθελα να ..εγώ το κατάλαβα, δεν ξέρω αν το κατάλαβε κι ο Γιάννης, μάλλον το κατάλαβε, αλλά ήθελα, αφού παίζαμε με μεγάλα παιδιά αν πηγαίνανε κανονικά θα του παίρνανε την μπάλα, οπότε καλώς ή κακώς με βόλεψε αυτό γιατί τον αφήνανε να δώσει μια πάσα και έτσι να συμμετέχει, του λέω είμαι λίγο σκεπτικός για αυτό το μοντέλο. (ηχογράφηση, 11/3/18)

Το μπάσιετ πλέον φαίνεται να αναδύεται σαν συγκεκριμένη καθημερινή πρακτική που θέτει – εξίσου πρακτικά – προβλήματα προς επίλυση. Έτσι, ο ίδιος εστιάζοντας στο μπάσιετ μέσα από αυτό το πρίσμα, ανακαλεί ένα περιστατικό άγχους του ίδιου του Γιάννη αλλά και μία συγκεκριμένη περίπτωση όπου καταγράφονται ρεαλιστικά τα πρακτικά ζητήματα που ανακύπτουν από τη συμμετοχή του Γιάννη – εδώ η χαριστικότητα κι ο πατερναλισμός του μεγαλύτερου συμπαίκτη.

6.1.2 Ο κύκλος της εργοθεραπείας

Πέρα από την πρακτική με τα «χαρτάκια» που αναμφίβολα συνέβαλλε στη σταδιακή αποστασιοποίηση από πιο αφηρημένες αναζητήσεις θέτοντας τη βάση για μία πιο εστιασμένη συζήτηση, η τροπή αυτή προς το συγκεκριμένο που πήρε η συνάντηση είχε προετοιμαστεί και από μία δεύτερη οδό. Στα πλαίσια της στοχοθεσίας για εξάσκηση των δεξιοτήτων αυτοεξυπηρέτησης αλλά και διευκόλυνση της κοινωνικότητας με τους συνομηλικούς, έχει επιδιωχθεί ο συντονισμός με τους γονείς ώστε να δουλεύεται από κοινού, σε σπίτι και σχολείο, μία συγκεκριμένη ρουτίνα, το φτιάξιμο της τσάντας (βλ. 5.2.3). Παρότι όμως η πρακτική αυτή λειτουργήσε αποτελεσματικά, αποδείχθηκε δυσκολότερο να βρεθεί στις συζητήσεις με τους γονείς μία διάδοχη κατάσταση, η επόμενη δηλαδή ρουτίνα που θα δουλευτεί από κοινού (βλ. 5.3). Την ίδια στιγμή, μου ήταν ήδη γνωστό ότι ο Γιάννης, εδώ και χρόνια, παρακολουθεί εβδομαδιαία συνεδρίες φυσιοθεραπείας και εργοθεραπείας, ενώ, όσον αφορά την τελευταία, η εικόνα της εβδομαδιαίας παρακολούθησης συνεδριών δεν φαίνεται να συμβαδίζει με το επίπεδο δεξιοτήτων αυτοεξυπηρέτησης που παρατηρείται σε σπίτι και σχολείο. Για το λόγο αυτό έχουν αναζητηθεί πληροφορίες από τους γονείς, σχετικά με το τι ακριβώς δεξιότητες δουλεύει εκεί ενώ φαίνονται θετικοί μπροστά στο ενδεχόμενο μιας δικής μου επίσκεψης στην εργοθεραπευτρία.

Επιλέγεται έτσι να επισκεφτώ το κέντρο φυσιοθεραπείας και εργοθεραπείας και να παρακολουθήσω και από μία συνεδρία με τον Γιάννη. Από την πλευρά της φυσιοθεραπείας, αναφέρεται ότι ο Γιάννης λειτουργεί καλύτερα όταν έχει «κοινό, όπως τώρα που ήρθες εσύ ή όταν είναι η μαμά» (ημερολόγιο, 20/2/18). Από την πλευρά της εργοθεραπείας, πέρα από την υπόδειξη ότι, με βάση το επίπεδο δεξιοτήτων του Γιάννη θα μπορούσε να επιλέγει κάποιο κομμάτι του ντυσίματος για να δουλευτεί, επισημαίνεται ότι είναι εμφανής στην εργοθεραπευτρία η ανάγκη οριοθέτησης του Γιάννη (ημερολόγιο, 8/3/18). Παράλληλα, συζητώντας τη γενικότερη τακτική με την κριτική φίλη (ημερολόγιο, 7/3/18), μου αναφέρει πως, με βάση τη δική της προσωπική εμπειρία, αποτελεί συχνό πρόβλημα στις διάφορες ειδικές θεραπείες η μη γενίκευση των δεξιοτήτων, πως το γεγονός ότι μία δεξιότητα έχει δουλευτεί και κατακτηθεί στο πλαίσιο των αντίστοιχων συνεδριών δεν διασφαλίζει σε καμία περίπτωση ότι αυτή θα γενικευτεί και θα περάσει η εξάσκηση της στην καθημερινότητα του θεραπευόμενου. Συχνά δηλαδή εξασκείται μία δεξιότητα μόνο στο

πλαίσιο της συνεδρίας, με το μαθητή ή τη μαθήτριά να βιώνει την όλη διαδικασία σε απόσταση από την καθημερινή του/της ζωή, σαν μάθημα σκοπός του οποίου είναι να εκτελεστεί μια ρουτίνα για να ευχαριστηθεί ένας ενήλικας, ο/η θεραπευτής ή, στην περίπτωση εδώ και όπως φαίνεται να επιβεβαιώνει η φυσικοθεραπεύτρια του Γιάννη, το «κοινό», ο αποκλειστικός εκπαιδευτικός ή η μητέρα του.

Η όλη διαδικασία θα εκβάλλει στη συνάντηση που ήδη αναφέρθηκε σαν περισσότερο εστιασμένη συζήτηση που λειτουργεί ενδυναμωτικά, καθώς η εστίαση αυτή επιτρέπει στους γονείς να φέρουν στη συζήτηση συγκεκριμένα περιστατικά που δείχνουν το επίπεδο δεξιοτήτων του Γιάννη και τις δυνατότητες αυτοεξυπηρέτησης που έχει,

(...) η μητέρα λέει ότι σήμερα το πρωί ξεντύθηκε μόνος του, ξύπνησε επειδή είχε κατορηθεί δεν ξύπνησε κανέναν άλλον γδύθηκε μόνος του, πήρε από το συρτάρι καινούργιο σώβρακο και ξεχώρισε και τα άπλυτα στα καλάθια! (ηχογράφηση, 11/3/18)

να διαπραγματεύονται τους βασικούς όρους της συσχέτισής του με τους οικείους του σαν αποφυγή εξάσκησης δεξιοτήτων αυτοεξυπηρέτησης,

λέει η μητέρα του ότι έκανε και μια πονηριά μέσα στη βδομάδα, ότι έβαλε τον (ενν. τον αδερφό του) να του φτιάξει την τσάντα και χασκογέλαγε (ηχογράφηση, 11/3/18)

(μιλάω εγώ) ότι πέρα από την κοινωνικότητα, θα του είναι και σωματικά πιο ξεκούραστο γιατί άμα οριοθετήσει την κίνησή του θα το έχει υπόψη ότι κάτι μπορεί να πέσει, ενώ τώρα άμα ρίξει και 40 πράγματα κάτω είναι όντως πολύ κουραστικό να τα μαζεύει, και ότι αυτό βγαίνει και σαν αγένεια προς τα παιδιά, ενώ στους ενήλικες όχι και τόσο, γιατί τους πουλάει και τους αγοράζει, παρεμβαίνει εδώ ο πατέρας και λέει ότι, ναι, είναι χειριστικός. (ηχογράφηση, 11/3/18)

ενώ η όλη κουβέντα καταλήγει σε συμφωνία για από κοινού – σε σχολείο, σπίτι, εργοθεραπεία – δουλειά πάνω στο βάλσιμο της μπλούζας:

Τους αναφέρω ότι μίλησα με την εργοθεραπεύτρια και ότι συζητήσαμε μήπως να έμπαινε το ζήτημα του βαλσίματος, το βάλσιμο πιο δύσκολο από το βγάλσιμο, θα σας δώσει και κάτι ως προς αυτό η εργοθεραπεύτρια, οπότε να δουλέψουνε εκεί στο κέντρο, εγώ μπορώ να το δουλεύω μια φορά μέσα στη βδομάδα στα καλλιτεχνικά, διαλέξτε και εσείς μία φορά τη βδομάδα, οπότε σας βολεύει, το Σάββατο την Κυριακή, αλλά που να έχετε ένα τεταρτάκι να κάτσετε ώστε ο Γιάννης να πιεστεί μέχρι εκεί που μπορεί, εκεί παρεμβαίνει η μητέρα και περιγράφει πως τον έβαλε να βάλει το φανελάκι, ότι στο παντελόνι όμως θέλει ισορροπία και τεχνική. Της λέω ότι άμα νιώσει ότι δεν θα πάρει βοήθεια παραπάνω από όση χρειάζεται θα

βρει τρόπους δικούς του που εμάς είναι και δύσκολο να τους φανταστούμε πώς ακριβώς θα τον βολεύει (ηχογράφηση, 11/3/18)

Και πάλι όπως και στην περίπτωση της από κοινού δουλειάς πάνω στη ρουτίνα της τσάντας, επιλέγεται σκόπιμα να βρεθεί ένα προσδιορισμένο αλλά και περιορισμένο χρονικό διάστημα εφαρμογής της δουλειάς στο σπίτι – εδώ το «τεταρτάκι» του Σαββατοκύριακου – έτσι ώστε να είναι κάτι που να μπορεί να υποστηριχθεί με συστηματικό τρόπο από τους γονείς. Έτσι, λίγες μέρες αργότερα, έρχεται η πρώτη ανατροφοδότηση από την πλευρά του σπιτιού:

Μου λέει επίσης ότι κάνανε για πρώτη φορά με τον (ενν. τον πατέρα του) το βάλσιμο της μπλούζας, ότι του είπαν να προσπαθήσει, ότι έσκασε στα γέλια και το έκανε μόνος του(...) Την μπλούζα την βάζει ως εξής: απλωμένη σε επιφάνεια με την πλάτη της προς αυτόν, βάζει πρώτα αριστερό χέρι στο μανίκι, μετά δεξί, τέλος κεφάλι (ηχογράφηση, 19/3/18)

Η παρατήρηση ότι του ήτανε σχετικά εύκολο να το κάνει μόνος του, συμπληρώνεται και από τη συγκριμένη περιγραφή του τι σημαίνει σωματικά βάζω-την-μπλούζα ειδικά για τον Γιάννη Παράλληλα, η ίδια διαδικασία επιδιώκεται να εφαρμοστεί στο σχολείο, την ώρα του μαθήματος των Εικαστικών, όταν και είναι απαραίτητο στην ομάδα της τάξης να φορέσει μία επιπλέον μπλούζα πάνω από τα ρούχα τους. Σ' αυτό το πλαίσιο, κάποιες φορές ο Γιάννης θα επιδιώξει να αποφύγει την όλη διαδικασία ζητώντας βοήθεια από την ομάδα,

του λέω για μπλούζα, τον βοήθησε η Θ., μου χαμογέλασε λίγο κοροϊδευτικά (ημερολόγιο, 21/3/18)

κάποιες άλλες θα φορέσει τη μπλούζα του αλλά, για αρκετό διάστημα, φαίνεται να έχει ανάγκη λεκτική καθοδήγηση και υποκατάσταση σε μέρος της διαδικασίας, ενδεικτικά:

στα καλλιτεχνικά, μπλούζα, δίνω εντολή, φεύγω εκτός τάξης για δουλειά, επιστρέφω, δεν έχει κάνει τίποτα. Επανέρχομαι λεκτικά 2 φορές, δεν θα κάνεις καλλιτεχνικά, αν δεν βάλεις τη μπλούζα σου, ακολουθούν κάποιες επαναλήψεις, τελικά κάνω το κομμάτι του απλώματος εγώ, κάνει το υπόλοιπο μόνος του (ημερολόγιο, 25/4/18)

ενώ, τελικά η διαδικασία θα παγιωθεί, και πάλι ενδεικτικά:

μπλούζα μπαίνει σε χρόνο ντε τε, «Αυτό μου το 'χει μάθει ο μπαμπάς» μου κάνει (ημερολόγιο, 2/5/18)

6.1.3 Playdates και γνωριμία με την κοινωνικότητα

Αναφορικά με την κοινωνικότητα του Γιάννη, καθώς το ζήτημα δεν προέκυπτε αυθόρμητα από την πλευρά των γονιών, είχε αναφερθεί με δική μου πρωτοβουλία στα πλαίσια της συζήτησής μας για την οριοθέτηση της κίνησής του (βλ.5.2.3). Η συζήτηση έχει έτσι κατά μία έννοια μετατοπιστεί στο βαθμό που πλέον αναγνωρίζεται και από αυτούς σαν ζήτημα – το σημειώνουν εξάλλου και οι δύο τους στα «χαρτάκια» - αλλά, την ίδια στιγμή, η αναγνώριση αυτή παραμένει σχετικά αφηρημένη. Συγκεκριμένα, η εικόνα του ζητήματος που φέρουν εκείνοι στις συναντήσεις μας φαίνεται να ταλαντεύεται ανάμεσα σε δύο αφαιρέσεις, κινούμενη είτε προς την ωριοποίηση μιας σχετικά επιφανειακής κοινωνικότητας, όπως όταν αναφέρεται η υποτιθέμενη αποδοχή του Γιάννη στο κέντρο απασχόλησης που πηγαίνει (βλ. 5.3), είτε προς μία εντύπωση πλήρους αδιεξόδου, όπως στο «φωνή και υπόσταση οπουδήποτε εκτός του σχολείου» που διαλέγει να γράψει η μητέρα στο δικό της χαρτάκι (βλ. 6.1.1). Αμφότερες δηλαδή οι εικόνες βρίσκονται σε απόσταση από συγκεκριμένα προβλήματα που απαιτούν εξίσου συγκεκριμένες λύσεις. Σ' αυτό το πλαίσιο και με σκοπό αφενός να εμποδωθούν φιλικές σχέσεις στις οποίες ελλόχευε κι ο κίνδυνος μιας εξάντλησης από την προστατευτικότητα προς τον Γιάννη (βλ. 5.2.2) ή από την αδεξιότητά του στην προσέγγιση (βλ. παρακάτω, 6.4.3) και αφετέρου να δημιουργηθούν ευκαιρίες για τους γονείς όπου να μπορούν να παρατηρήσουν την κοινωνικότητά του που διέφερε αρκετά από αυτή του σπιτιού, επιλέχθηκε να παροτρυνθεί η μητέρα του Γιάννη να κανονίσει ένα ραντεβού με τον Α., τον κοντινό φίλο που είχε κάνει, για να παίζουν στο σπίτι. Αφού συναντιούνται για να παίζουν μέσα στο Σαββατοκύριακο, η μητέρα του Γιάννη μου μεταφέρει την εμπειρία της από το πρώτο αυτό ραντεβού:

Έκανε τρελή χαρά ο Α. τσίριζε φώναζε. Στην αρχή τον πήγε ο Γιάννης στο δωμάτιο και του έβαλε μουσική, ο Α. μετά από λίγο σκυλοβαρέθηκε και του ζήτηγε μπάσκετ και παίζανε μπάσκετ σε μια μικρή μπασκετά που έχει στο δωμάτιο, και μετά τον φέρνει ο Γιάννης στο σαλόνι και του βάζει «Ευτυχισμένοι μαζί» (ενν. τηλεοπτική σειρά) αλλά ο Α. μετά από λίγο βαριέται και φεύγει και πάει στο δωμάτιο, κι ο Γιάννης συνέχιζε να βλέπει «Ευτυχισμένοι μαζί», και κάποια στιγμή έρχεται σε μας στο μπαλκόνι, τον ρωτάω που είναι ο Α. μου λέει μπάσκετ μέσα, μου λέει δεν του αρέσει του λέω επειδή είναι καλεσμένος σου να τον ρωτήσεις τι θέλει κι αυτός να παίξετε, πήγε σφαίρα τον ρώτησε και παίζανε μπάσκετ και μετά παίζανε με την ταμειακή μηχανή το μπακάλη, μετά παίζανε με τον (ενν. τον πατέρα του Γιάννη), κάτσανε δυόμισα ώρες, θεωρώ ότι πήγε καλά για 1^η φορά αλλά φαινότανε ότι ο Γιάννης δεν ξέρει τι να κάνει όταν θέλει κάποιος να έρθει, θέλει πολύ κάποιος να έρθει αλλά δεν μπορεί να το διαχειριστεί, προσπαθεί να του δείξει τι κάνει αυτός όταν είναι σπίτι του αλλά όταν του είπα ρώτησέ τον τι θέλει, μου κάνει «Α!» (γέλια), το καλοδέχτηκε σαν πληροφορία, μια χαρά για 1^η φορά (ηχογράφηση, 27/3/18)

Απέναντι στις αφαιρέσεις των συζητήσεων, η μητέρα βρίσκεται εδώ σε μία συνθήκη που της επιτρέπει να δει την κοινωνικότητα του Γιάννη προς τους συνομηλίκους. Από την παρατήρηση της εξέλιξης του παιχνιδιού των παιδιών, της είναι αρκετά εύκολο να επισημάνει το γεγονός ότι ο Γιάννης φαίνεται να μην έχει σημαντική εμπειρία συσχέτισης με συνομηλίκους, όπως όταν ουσιαστικά ξεχνάει τον καλεσμένο του και, παράλληλα, να παρεμβεί η ίδια στη διαδικασία παρέχοντάς του την υποστήριξη που ταίριαζε στην περίπτωση, το πως δηλαδή φερόμαστε όταν έχουμε καλεσμένο ένα φίλο μας σπίτι.

6.1.4 Παρατηρώντας συγκεκριμένα

Οι παραπάνω τακτικές φαίνεται να είναι αποτελεσματικές στο βαθμό που επιτρέπουν την σταδιακή αποστασιοποίηση των γονιών από τη συσχέτισή τους με μία αφαίρεση. Αυτό γίνεται περισσότερο εμφανές στην επόμενη συνάντηση μαζί τους (ηχογράφηση 1/4/18) καθώς φαίνεται και οι δύο να έχουν τη δυνατότητα να προσεγγίζουν μία σειρά ζητήματα που έχουν ήδη αναφερθεί με συγκεκριμένο τρόπο. Έτσι, καθώς ανοίγει η συζήτηση για την εργοθεραπεία και τη φυσικοθεραπεία, συμμετέχουν και οι δυο τους, περιγράφοντας το πως και το πότε κάνει διάφορα πράγματα ενώ χρησιμοποιούν τις δικές τους παρατηρήσεις κι εμπειρίες πάνω στο ζήτημα, ο πατέρας αναφερόμενος στις διάφορες δοκιμές για την μπλούζα και στην απροθυμία του Γιάννη λόγω συνήθειας, η μητέρα ανακαλώντας ένα περιστατικό αυτονομίας στο ντύσιμο, ενώ μαζί επεξεργάζονται τις πληροφορίες της εργοθεραπεύτριας:

(ο πατέρας) πάντως τώρα είναι έτσι όπως διαπίστωσα, κάναμε και με την κοπέλα στη φυσιοθεραπεία την μπλούζα, το έκανε κι αυτή, το δοκίμασε με διάφορους τρόπους, μου δωσε και τις οδηγίες αλλά το άφησα στο κέντρο, με διάφορους τρόπους...

(εγώ) Για βάλσιμο λέμε τώρα?

(ο πατέρας) Ε θα σου πω και για τα δύο. Τον άφησε και το δοκίμασε όχι με τρόπους που είναι πιο κοντά σε μας, αλλά ποιος κολλάει πιο πολύ σε εκείνον... και μου είπε μπορεί να το κάνει αλλά θα βαρεθεί, θα ταλαιπωρηθεί, αλλά ότι μπορεί να το κάνει, μπορεί να το κάνει.. δηλαδή ξεκινήσανε μου δείξε, την κρατούσε με το αριστερό κι έβαζε μετά το δυνατό χέρι (περιγράφει αναλυτικά τις κινήσεις), εδώ που τον δοκίμασα, πήγε μόνος του, να βάλει το αριστερό δηλαδή το ανάποδο, αλλά επειδή μου είπε τον άφησα, ταλαιπωρήθηκε, αλλά αυτό που είδε εκείνη κι αυτό που είδα κι εγώ σα διαπίστωση είναι ότι σαφώς μπορεί να το κάνει αλλά βαριέται να ταλαιπωρηθεί γιατί έχει μάθει να το έχει έτοιμο...

(εγώ) Θα το ψάχνει κιόλας λογικά μετά από πεντέξι φορές θα παγιώσει έναν τρόπο...

(ο πατέρας) *εκεί που είναι δύσκολο που τον δοκίμασα είναι το βγάλσιμο γιατί πρέπει να τραβήξει κι από πίσω....*

(εγώ) *Μπορεί να το κάνει και το βγάλσιμο...*

(ο πατέρας) *Είμαι σίγουρος ότι μπορεί να το κάνει το βγάλσιμο, εκεί που δεν είμαι σίγουρος είναι τα κακά, όχι ότι δεν μπορεί αλλά είναι ένας βαθμός δυσκολίας μεγαλύτερος...*

(η μητέρα) *Πάντως τα ξημερώματα που είχε κατουρηθεί στον ύπνο του κι εγώ έλειπα με τον (ενν. τον αδερφό του)....*

(ο πατέρας) *Που ξεντόθηγε μόνος του....*

(η μητέρα) *...και πήγαμε να πάρουμε εφημερίδα, ήταν με ένα καθαρό σώβρακο, τα χε βγάλει όλα μόνος του, εμείς ήρθαμε τη στιγμή που πιθανότατα να ξεκινούσε και να ντυνότανε...*

(ο πατέρας) *Ε ναι είναι ότι ξέρει ότι κάποιος θα του τα κάνει.*

(η μητέρα) *Εγώ την πήρα τηλέφωνο την εργοθεραπεύτρια και να το συνεχίσουμε κι εμείς στο σπίτι και πιο εντατικά, και το πώς να ντύνεται...*

(ο πατέρας) *Οι φυσιοθεραπεύτριες δεν... συμφωνήσανε να κόβαμε μία φύσιο και να εντατικοποιούσαμε την έργο.*

(εγώ) *Εγώ αυτό δεν το ξέρω, γιατί δεν ξέρω καθόλου το φυσικό κομμάτι αλλά άμα γίνονται και πράγματα σπίτι με μια έννοια θα εντατικοποιηθεί, και σε αυτά είναι κι η ποσότητα, άμα το κάνει μια φορά η βδομάδα εκεί και το κάνει και πέντε εδώ, η ταχύτητα θα πάει...*

(ο πατέρας) *Σωστά. Αυτό όσον αφορά τη μπλούζα.*

(εγώ) *Και σας είπε και ποιο είναι το επόμενο μετά την μπλούζα?*

(η μητέρα) *Ναι (ενώ διαβάζει χαρτί της έργο) γράφει πρώτα πάσχων χέρι (κλπ κλπ) μετά είναι η απένδυση (οδηγίες), της μίλησα και για το παντελόνι, μου είπε όχι, πρώτα θα κατακτήσει βάλσιμο, βγάλσιμο μπλούζας, μετά το άλλο είναι πιο δύσκολο θέλει και ισορροπία. Αυτά είναι ευκαιρία τώρα που είναι πάσχα να το κάνει πολλές φορές. Φαντάζομαι κι ότι κάποιες μπλούζες βολεύουν πιο πολύ από κάποιες άλλες..*

(ο πατέρας) *Αυτό μου είπε, επειδή εκείνη τη μέρα φορούσε δυο μπλούζες, μια πιο στενή από μέσα, θα πρέπει να έχει φαρδιές μπλούζες...*

(εγώ) Ναι αυτό πρέπει και στο σχολείο γιατί όταν είναι στενή θα αναγκαστώ να τον βοηθήσω γιατί δεν μπορεί να το κάνει ή για να το κάνει θα πρέπει να περάσουνε δυο ώρες... (ηχογράφηση, 1/4/18)

Παράλληλα, για τη μητέρα φαίνεται να είναι σημαντικό ότι οι ρουτίνες προετοιμασίας για το σχολείο έχουν παγιωθεί ενώ, την ίδια στιγμή, ο Γιάννης φαίνεται να έχει σταματήσει να αντιδρά για το σχολείο:

(η μητέρα) Εγώ να σου πω τι έχω παρατηρήσει, ότι κάνει περισσότερα πράγματα μόνος του, χωρίς να ζητάει βοήθεια

(εγώ) Σαν;

(η μητέρα) δηλαδή τώρα την τσάντα τη φτιάχνει μόνος του, χωρίς να υπάρχει αυτή η γκρίνια, βοήθησέ μου, κάνε μου κάτι, βάλε αυτό μέσα, πέρα από τη φορά που είχε γίνει με τον (ενν. τον αδερφό του), το κόλλο που τα κανόνισαν οι δυο τους και τους τα φτιαξε ο (ενν. ο αδερφός του), το κάνει σχεδόν αυτοματοποιημένα μόνος του, δεν γκρινιάζει και δεν υπάρχει ιδιαίτερη γκρίνια τουλάχιστον προς εμένα, ότι αυτή η υστερία, αυτό το δεν θέλω να πάω σχολείο, aaaaa... αυτό το υστερικό, έχει καιρό να το κάνει, να μεν χαιρέται όταν δεν έχει μάθημα, λογικό είναι, αλλά δεν υπάρχει πια αυτή η πώς να σου πω... αυτό υστερικό το υπερβολικό... το.. τσιρίζω.. αυτά έχω παρατηρήσει... (ηχογράφηση, 1/4/18)

Η συγκεκριμένη αυτή παρατήρηση φαίνεται επίσης να αφορά και την εκτός σχολείου κοινωνικότητά του, της οποίας είχε νωρίτερα παρουσιαστεί μία πιο ωραιοποιημένη εκδοχή (βλ. 5.3). Τώρα η μητέρα νιώθει πιο άνετα να μοιραστεί το τι έχει δει η ίδια στο κέντρο που πηγαίνει τον Γιάννη τα απογεύματα, εικόνα πολύ εγγύτερα σε αυτή που παρουσιάζει στο σχολείο:

(η μητέρα) στο κέντρο δεν υπάρχει φηνημπακ, πολλές φορές πηγαίνω και τον βλέπω να τριγυρνάει σαν την άδικη κατάρρα...

(εγώ) Σαν την άδικη κατάρρα τι εννοείς;

(η μητέρα) Παίζουνε οι άλλοι κι αυτός τριγυρίζει άσκοπα στην αυλή του κέντρου, γίνονται δραστηριότητες δεν ξέρω σε ποιες δραστηριότητες συμμετέχει.. (ηχογράφηση, 1/4/18)

Η παρατήρηση αυτή σαν αποδοχή της πρόκλησης που παρουσιάζεται στο πεδίο της κοινωνικότητας του Γιάννη φαίνεται να συνεχίζει να συνυπάρχει όμως με την αποφυγή της. Σε παρόμοιο μοτίβο με την αναζήτηση του «ορθού» αθλήματος (βλ. 4.8) ή της «ορθής» εξωσχολικής δραστηριότητας, εδώ, η παραπάνω διαπίστωση για την κοινωνικότητα έρχεται μαζί με μία ακόμη παρόμοια αναζήτηση, το γράψιμο του Γιάννη στους προσκόπους:

(η μητέρα) «να σας πω τι σκέφτηκα, όσον αφορά τους προσκόπους? Να πηγαίναμε να κάνουμε μια κουβέντα με την αρχηγό, που είναι πολύ θετική αυτό είναι που με κινητοποιεί» αναφέρει ότι ξύνουνε βάρκες και ότι ξετρελάθηκε όταν το άκουσε αυτό, επανέρχομαι εγώ, ότι δεν μου είναι πολύ σαφές τι θα κερδίσει από εκεί, το αντιπαραθέτω με τους υπολογιστές ότι βρίσκει και κάτι που να είναι καλός επί ίσοις όροις με τους άλλους, ενώ ακόμα και πιο ήπια να ναι η κινητικότητα των προσκόπων δεν παύει να είναι το κομμάτι που πάντα θα έχει να διαχειριστεί μια απόσταση (ηχογράφηση, 1/4/18)

6.1.5 Οι γονείς και ο ιδιώτης εκπαιδευτικός

Πέρα από τη σταδιακή διαμόρφωση των όρων της συνεργασίας με τους γονείς από τη γενικότερη άποψη της διαχείρισης της αναπηρίας του Γιάννη, η συνεργασία αυτή οριζόταν σε μεγάλο βαθμό και από το γεγονός ότι είχε τη διάσταση μίας σχέσης εργοδοτών – εργαζομένου. Πέρα από την αρχική επαφή με τον επισφαλή χαρακτήρα της δουλειάς (βλ. 4.9), σημαντικό ρόλο στη συνεργασία έπαιξε και το δίλημμα γύρω από την οριοθέτηση του Γιάννη στο σπίτι, παρουσία των γονιών του, ειδικά στις περιπτώσεις εκείνες που αυτοί δεν ήταν διατεθειμένοι να τον οριοθετήσουν, όπως λ.χ. όταν διέκοπτε τις συναντήσεις μας (βλ. 4.8). Μπροστά σε αυτή την πρακτική μη οριοθέτησης το δίλημμα του εκπαιδευτικού ήταν ανάμεσα στο να παρέμβει όπως έκρινε σωστό, δυσσχεστώντας τους γονείς, ή να το αφήσει να εξελιχτεί για να αποφύγει την αντιπαράθεση, κυρίως με σκοπό να αντιπαρατεθεί σε κάτι που έκρινε σημαντικότερο στη συγκυρία. Η διατήρηση του συγκεκριμένου διλήμματος συχνά είχε σαν αποτέλεσμα τη δημιουργία εννευρισμού στον εκπαιδευτικό:

Στην παράδοση-παραλαβή το πρωί με ενημερώνει η μητέρα του ότι είχαν πάει να βάλει μόνος του την μπλούζα του αλλά η γιαγιά παρενέβη και τον βοήθησε. Μετά η μητέρα του τού την έβγαλε και του είπε να τη βάλει μόνος του. Ο ίδιος είναι παρών στην κουβέντα αυτή και παραπονιέται για το ότι πρέπει να βάζει την μπλούζα του, του το λέει η μητέρα του, του κάνω κι εγώ “Αφού μπορείς”, ενόσω του το λέω κοιτάει αποκλειστικά τη μητέρα του, δεν γυρνάει καν προς τα εμένα, αυτό με εκνευρίζει αφάνταστα, σκέφτομαι ότι πρέπει να με αναγνωρίσει και παρουσία της μαμάς του, να του φωνάξω λ.χ. (ημερολόγιο, 22/3/18)

Το γεγονός ότι η απόπειρά μου της οριοθέτησής του αναφορικά με την μπλούζα είναι εξαιρετικά ήπια στο βαθμό που νιώθω άβολα παρουσία της μητέρας, δημιουργεί αφενός εννευρισμό σε εμένα και, αφετέρου, δημιουργεί το χώρο στον ίδιο τον Γιάννη να με αγνοήσει επιλέγοντας τη συνδιαλλαγή με έναν πιο επιτρεπτικό ενήλικα. Ενώ παρόμοια περιστατικά συμβαίνουν από την αρχή της χρονιάς, νιώθω την

ασφάλεια να τον οριοθετήσω με τον τρόπο που κρίνω ταιριαστό για πρώτη φορά μετά από αρκετές συναντήσεις με τους γονείς:

Ενώσω συζητάγαμε έξω στο μπαλκόνι, εμφανίστηκε 2 φορές ο Γιάννης, τον έδιωξα και τις δύο κι ήταν η 1η φορά που φώναξα μπροστά στη μητέρα του, γενικά μετά γελάσαμε για το πως πήγε να το παίξει ότι θέλει και καλά κάτι για να μας ακούσει – ήταν πολύ πιο άνετο απ’ ό,τι φανταζόμουν, αλλά μου μένει ένα υπόλοιπο ότι στο βάθος το βλέπει σαν σκληρότητα. (ημερολόγιο, 19/3/18)

Ανάλογη δυναμική αναπτύσσεται και σε καθημερινές πρακτικές και μικροδευτεθήσεις, ενδεικτικά:

(ενν. από την τάξη) Εγώ δίνω εντολή στον Γιάννη να βγάλει κασετίνα και γυαλιά, δεν το κάνει, του το επαναλαμβάνω πιο ασειουαστηρά, το κάνει. Έρχεται μετά μου λέει “Δεν βρίσκω την αντιγραφή μου”, πάω κοιτάω, είναι μέσα στην τσάντα του το επισημαίνω, τη βγάζει. Του λέω βγάλε και λεπτό ιστορίας, με ρωτάει “Αν είναι μέσα?” τον στέλνω πίσω, το ψάχνει, δεν το βρίσκει, πάω δεν το έχει, αναρωτιέμαι μήπως δεν του το βάλω εγώ στη στίβα με τα βιβλία της άλλης μέρας. Σκέφτομαι ότι εκνευρίζομαι που όλο αυτό με την τσάντα να περνάει αποκλειστικά από μένα και ότι δεν ασχολούνται από το σπίτι.

(...)

(ενν. από την ώρα του διαβάσματος στο σπίτι) τηλεφωνική συνομιλία με τη μητέρα του, ένα το πόσα μαθήματα έχει, άλλο το ότι δεν ενημέρωσα πως πρέπει να φύγω νωρίτερα., εκνευρίζομαι στο κομμάτι με τα μαθήματα. Εκεί μου λέει ότι αύριο είναι να πάνε βόλτα, εμένα μου φαίνονται λίγα για μία μέρα χωρίς σχολείο, δεν είμαι ευχαριστημένος που της απάντησα ας κάνει όσα να ‘ναι. Σκέφτομαι ότι το κάνω σχετικά άκοπα, λίγο κι από ενοχές που δεν είχα ενημερώσει πως θα φύγω νωρίτερα. (ημερολόγιο, 13/3/18)

Στο πρώτο περιστατικό δημιουργείται εκνευρισμός στον εκπαιδευτικό που δεν έχουν τσεκάρει στο σπίτι εάν είναι όλα τα βιβλία στην τσάντα και που αυτή τη διαδικασία πρέπει να την κάνουν ο ίδιος εάν επιθυμώ να είμαι σίγουρος για το αποτέλεσμα. Στο δεύτερο, επικοινωνώ με τη μητέρα του για να ενημερώσω ότι είχα ξεχάσει να της πω ότι θα φύγω λίγο νωρίτερα από το κανονικό από το σπίτι. Ο εκνευρισμός δημιουργείται όταν, στη συνομιλία μας, μου ανακοινώνεται ότι λόγω βόλτας την επόμενη μέρα ο Γιάννης δεν μπορεί να κάνει τόσο μαθήματα όσο είχα σχεδιάσει να του βάλω. Το κοινό νήμα που συνδέει το συναισθημα που αναδύεται στα δύο περιστατικά έχει να κάνει με το ότι αφορούν και τα δυό τους παιδαγωγικές αποφάσεις – η εμπλοκή των γονιών στην προετοιμασία για το σχολείο και η έκταση της δουλειάς που έχει ο Γιάννης για το σπίτι – που όμως, λόγω της σχέσης εργοδότη – εργαζόμενου, δεν θα εκληφθούν ως τέτοιες αλλά σαν απόπειρες του εργαζόμενου να εκτελέσει μικρότερο όγκο δουλειάς. Το γεγονός έρχεται

να επιβεβαιώσει και η κριτική φίλη (ημερολόγιο, 14/3/18), καθώς με βάση την προσωπική της εμπειρία σαν ιδιωτική παράλληλη στήριξη, επισημαίνει ότι, στην περίπτωση ειδικά της δουλειάς για το σπίτι πέραν των ωρών που είμαι μαζί με τον Γιάννη, η περαιτέρω δουλειά είναι πιθανό να γίνει αντιληπτή από τη μεριά της μητέρας σαν ένδειξη του ότι «δεν είσαι αποτελεσματικός».

6.2 Στο προαύλιο

Έξω από την τάξη, ο Γιάννης φαίνεται να εξασκεί πιο συστηματικά τις κοινωνικές του δεξιότητες, κυρίως παγιώνοντας ρουτίνες προσέγγισης των συνομηλίκων. Είτε προσθέτοντας δικές του πρωτοβουλίες σε δικές μου λεκτικές παροτρύνσεις,

Το πρωί πριν την προσευχή, δίνω εντολή για τσάντα στη σειρά του. Το κάνει. Πάει πρώτα στον Α. της Β δημοτικού και μιλάνε, μετά πάει να βοηθήσει στα στρώματα που ντύνουν τις μασκάτες και μετά αφού τα βάλουν, μένει στο πηγαδάκι που δημιουργείται. (ημερολόγιο, 19/3/18)

είτε, αγνοώντας με και επιδιώκοντας τη σύνδεση με την ομάδα των συνομηλίκων αυθόρμητα:

Πριν την προσευχή, του λέω να πάρει την τσάντα και να πάει στη σειρά του. Ξεκινάει προς τα εκεί αλλά αντ' αυτού πάει σε ένα παρτέρι της τάξης του παραδίπλα που ναι μαζεμένοι και κοιτάνε ένα κύβο ρούμπικ. (ημερολόγιο, 15/3/18)

Οι κινήσεις του αυτές που έρχονται σε συνέχεια πρακτικών της προηγούμενης περιόδου πλασιώνονται τώρα από την πιο ανεξάρτητη διαπραγματέυση των όρων παροχής – αποδοχής βοήθειας, των περιστάσεων αυτοεξυπηρέτησης αλλά και των όρων συμμετοχής στα ομαδικά παιχνίδια.

6.2.1 Μπορεί, δεν μπορεί, θέλω, δεν θέλω

Αναφορικά με τις βασικές ρουτίνες του διαλείμματος, σ' αυτές περιλαμβάνονταν ο τρόπος με τον οποίο θα κρατούσε το τάπερ του, το που θα καθόταν για να φάει αλλά και η επίσκεψη στην τουαλέτα. Και στις δύο διαδικασίες η υποστήριξη που λάμβανε από εμένα ήταν λεκτική (βλ. 4.5.3). Σταδιακά οι λεκτικές παροτρύνσεις δεν του είναι πια χρήσιμες καθώς εξασκεί πλέον μόνος του τις συγκεκριμένες ρουτίνες, ενδεικτικά:

(ενν. στο διάλειμμα) ξεκινάει για φαΐ – τουαλέτα χωρίς να μου πει τίποτα (ημερολόγιο, 18/4/18)

(ενν. στο διάλειμμα) Έρχεται μου λέει τουαλέτα, του λέω ξέρεις μόνος σου, μου λέει «σας το είπα για να μην με ψάχνετε» (ημερολόγιο, 26/4/18)

Με ανάλογο τρόπο φάνηκε να διαφοροποιείται σταδιακά και η στάση σχετικά με τη βοήθεια, τόσο με τον ίδιο τον Γιάννη να προτιμάει επιλογές χωρίς τη στήριξή μου, ακόμα κι αν ήταν οριακά μέσα στις δεξιότητές του, όπως λ.χ. να ανεβαίνει τις σκάλες του προαυλίου χωρίς να με ενημερώσει (ημερολόγιο, 1/4/18). Παράλληλα – κι αυτό είναι ίσως σημαντικότερο – η ανεξαρτησία που εξασκούσε ο ίδιος φάνηκε σιγά σιγά να έχει αντίκτυπο στην ομάδα της τάξης, τροποποιώντας εν μέρει τη στάση απέναντι στην παροχή βοήθειας στον Γιάννη:

(ενν. παίζουνε την ώρα της γυμναστικής)γερμανικό ένας πέφτει πάνω του πέφτει ο Γιάννης κάτω πάει το μισό γήπεδο από πάνω του να τον βοηθήσει, ο Δ. λέει αφήστε τον μπορεί (ημερολόγιο, 29/3/18)

(ενν. πάλι στη γυμναστική) έπεσε στο γερμανικό, τον ρωτήσανε άμα θέλει βοήθεια, λέει όχι, σηκώνεται (ημερολόγιο, 16/4/18)

6.2.2 Παιχνίδια κινητικά και μη

Η μείωση αυτή της απόστασης του Γιάννη από την ομάδα των συνομηλίκων είτε στη βάση των δικών του πρωτοβουλιών είτε στη βάση της τροποποίησης της στάσης της ομάδας απέναντί του, αν και σημαντική, συναντούσε το όριο της στο είδος των παιχνιδιών που προτιμούσε η ομάδα, παιχνίδια δηλαδή κινητικά. Το όριο διαμορφωνόταν συγκεκριμένα στην τομή της επιθυμίας του ίδιου του Γιάννη για κινητικά παιχνίδια, επιθυμία εν μέρει τροφοδοτούμενη από τις γονεϊκές προσδοκίες (βλ. 4.8) και την απουσία εξάσκησης του Γιάννη στις σχετικές δεξιότητες (βλ. 4.5), και στις πραγματικές δυνατότητες συμμετοχής σε παιχνίδια που σχεδόν καταστατικά ήταν δύσκολα προσβάσιμα σε εκείνον. Το όριο διαφαινόταν στις περιστάσεις συμμετοχής είτε σαν απορία του ίδιου του Γιάννη πάνω στις δεξιότητες που χρειάζονται ώστε να είναι μέσα στα παιχνίδια (βλ. 5.4) είτε σαν μία σχετικά χαριστική στάση από την πλευρά της ομάδας (βλ. 5.2.2) ενώ οι περιστάσεις προσαρμογής των όρων συμμετοχής στις κινητικές του δεξιότητες, όπως στην περίπτωση του γερμανικού (βλ. 5.2.1), αν και σημαντικές, δεν ήταν ο κανόνας. Εάν τώρα η τριβή που αναπτυσσόταν στη συμμετοχή αυτή ήταν αναμφίβολα χρήσιμη δημιουργώντας συστηματικά ευκαιρίες τόσο για την πυροδότηση διεργασιών που είχαν να κάνουν με την αντίληψη των δεξιοτήτων του Γιάννη όσο και ευρύτερα διεργασιών που αφορούσαν στη διαπραγμάτευση της διαφοράς του (βλ. παρακάτω, 6.4), ήταν εξίσου χρήσιμο να δημιουργηθεί ο χώρος για παιχνίδι επί ίσοις όροις. Παράλληλα, πέρα από τη στενή φιλία που είχε συνάψει με τον Α., που και αυτή συχνά έπαιρνε στοιχεία χαριστικότητας ή προστατευτικότητας (βλ.5.2.3), ο Γιάννης δεν φαινόταν να είναι ανοιχτός στο να παίζει με άλλα άτομα πέρα από τις ώρες της γυμναστικής.

Με αυτά τα δεδομένα επιλέγεται να δημιουργηθεί ένας χώρος με μη κινητικά παιχνίδια με στόχους, αφενός, να υπάρχει μία συλλογική δραστηριότητα όπου η φυσική του βλάβη (impairment) δεν θα συνιστά εμπόδιο επιτρέποντας έτσι την επί ίσοις όροις συμμετοχή και τη σύναψη νέων σχέσεων και, αφετέρου, να αποκτηθεί επίγνωση των περιορισμών και των δυνατοτήτων του στο παιχνίδι, εστιάζοντας όμως τώρα στις τελευταίες, μπορώ να παίζω κι αυτό αντί για το άλλο. Σε ένα σημείο του προαυλίου⁷ (στο αμφιθεατράκι) δημιουργείται ένας χώρος για επιτραπέζια παιχνίδια που θα οριοθετηθεί οπτικά με παζλοστρώματα. Στην αρχή, θα δοκιμαστεί αποκλειστικά στο δεύτερο διάλειμμα και στις πρώτες 2 ή 3 φορές θα εμψυχωθεί από διαφορετικό από εμένα εκπαιδευτικό, την 1η από την Έρικα. Ο Γιάννης θα κληθεί να συμμετάσχει με προτροπή της, εάν δεν το κάνει από μόνος του. Η πρόταση για ένα μόνο διάλειμμα καλύπτει το να είναι βιώσιμο και για μένα και για την Έρικα, να μη δημιουργεί φόρτο εργασίας. Το να μην είμαι εγώ τις πρώτες φορές να το επιβλέπω, γιατί, ως προς τον Γιάννη, δεν συμβάλλει στην αυτόνομή του από εμένα, ως προς την υπόλοιπη τάξη, για να μην ταξινομηθεί ως ο χώρος που έφτιαξε ο κύριος Μανώλης για τον Γιάννη. Στα παιχνίδια περιλαμβάνεται ένα που το ξέρει, του αρέσει, το παίζει συχνά (ούνο) και δύο που τα γνωρίζει, δεν τα παίζει συχνά, το ένα (σα σπασμένο τηλέφωνο) δεν έχει κάτι που τον δυσκολεύει, το άλλο (τι είμαι?) έχει τη διάσταση του χρόνου (κλειψύδρα στους γύρους) που τον αγχώνει και που είναι στο όριό του σα δυνατότητα. (η εκτίμηση των παιχνιδιών προκύπτει από παιχνίδι ατομικά μαζί μου στο σπίτι, ηχογράφηση 16/3/18).

Σαν κριτήρια για την αξιολόγηση της παρέμβασης επιλέγονται το κατά πόσον ο Γιάννης επικοινωνήσει με άλλο παιδί πέραν του Α. και με ποιανού πρωτοβουλία, κατά πόσον τα παιδιά με τα οποία παίζει είναι αποκλειστικά από το δικό του τμήμα ή και από άλλο, κατά πόσον επιλέγει τα λιγότερο οικεία – δυσκολότερα παιχνίδια και, τέλος, το γενικότερο κριτήριο, κατά πόσον η δημιουργία της γωνιάς των μη κινητικών παιχνιδιών συνιστά μία εναλλακτική που επιλέγει συστηματικά έναντι των κινητικών ή της σχετικής απομόνωσης κατά τη διάρκεια του διαλείμματος.

Η παρακολούθηση της όλης διαδικασίας γίνεται, πέρα από το δικό μου ημερολόγιο και τις συζητήσεις με τον ίδιο τον Γιάννη, μέσα από μία σειρά παρατηρήσεων μίας συναδέλφου, της Νίνας, που εργάζεται σε διαφορετική τάξη του σχολείου. Πριν να κατέβουν τα ίδια τα παιχνίδια στο προαύλιο, η όλη παρέμβαση ξεινά ουσιαστικά με δύο δοκιμαστικές παρατηρήσεις της Νίνας, ώστε να υπάρχει μία βασική εικόνα της κοινωνικότητας του Γιάννη στο διάλειμμα αλλά και να νιώσει η ίδια πιο άνετα στην παρατήρηση.

⁷ Το γεγονός ότι θα δεσμευόταν συστηματικά μια γωνιά του προαυλίου για τα παιχνίδια έκανε απαραίτητη τη συνεννόηση με τη διεύθυνση. Οι σχετικές συζητήσεις έγιναν σε πολύ φιλικότερο κλίμα σε σχέση με την αρχή της χρονιάς (βλ. 4.9) ενώ τα παιχνίδια και τα υλικά αγοράστηκαν από το σχολείο.

Στην πρώτη της παρατήρηση φαίνεται να επιβεβαιώνει τόσο την ανεξαρτησία του Γιάννη από εμένα όσο και τους όρους απόστασης και εγγύτητας με την ομάδα της τάξης του:

*ο Γιάννης έμεινε στο σημείο ακριβώς κάτω από τις σκάλες όπου έπαιζαν μπάλα οι της τάξης του (...)
Είχε καλή σχέση με τους συμμαθητές του επειδή καθόταν και έτρωγε εκεί κοντά και τους παρακολουθούσε.
Δεν ξέρω βέβαια πως νιώθει γι' αυτό, ότι τους παρακολουθεί αλλά δεν παίζει, δεν μπορεί να παίζει. Έδειχνε ότι του άρεσε που τους έβλεπε. Όταν έφυγες, δεν νοιάστηκε, δεν ένωσε διαφορετικά, έχει ανεξαρτητοποιηθεί. Δεν ξέρω αν βέβαια το ήξερε ότι θα επιστρέψεις. Κι οι άλλοι δεν έδειχναν να ενοχλούνται από εκείνον. Φρόντιζαν να μην χτυπήσει. Τη ρωτάω πώς το κατάλαβε αυτό, μου λέει από τις κινήσεις τους, άμα πήγανε κάποιος προς τον Γιάννη του λέγαν πρόσεχε. Την ρωτάω εάν μίλησε με κανέναν, μου λέει ήρθε ένας άλλος και μίλησαν λίγο (ημερολόγιο, 12/3/18)*

Για τη Νίνα, η ανεξαρτητοποίηση του Γιάννη φαίνεται να αποδεικνύεται από το ότι δεν με αναζήτησε με κάποιο τρόπο όταν εγκατέλειψα το προαύλιο ενώ, όσον αφορά τη σχέση του με τα κινητικά παιχνίδια και την ομάδα των αγοριών της τάξης του, παρατηρεί τόσο τη σχετική απόσταση από την οποία συμμετέχει και το ενδιαφέρον του για τα παιχνίδια αυτά όσο και τον προσστατευτικό χαρακτήρα στη στάση της ομάδας. Στη δεύτερη δοκιμαστική παρατήρηση, αναδεικνύεται η κοινωνικότητα του σε ένα μη κινητικό παιχνίδι:

Ο Γιάννης πλησίασε μόνος του την παρέα που 'ταν καθισμένη στο αμφιθεατράκι και κάθισε ανάμεσά τους. Παιζάνε χαλασμένο τηλέφωνο. Σε μια φάση, επειδή σε κάθε γύρο σηκώνεται κάποιος και πάει προς την άλλη πλευρά, του κάνει ένας πάνω στην αλλαγή: "Γιάννη μπορείς να πας πιο κει? Ο Γιάννης σηκώνεται αλλά μεσολαβεί ένας άλλος "Τι σε πειράζει? Τι σ' ενοχλεί που κάθεται? (εικάζω ο πρώτος ήταν ο Σ. κι ο δεύτερος ο Α., να τους της γνωρίσω). Επειδή οι λέξεις βγαίνανε χάλια, είχε πεθάνει στο γέλιο. Δεν έφτασε η σειρά του να κάνει την αλλαγή. Επίσης τον είχε πάρει ο ένας από πριν αγκαλιά και η αγκαλιά ήτανε όχι να σε καταπιέσει, γέλαγε, έδινε την εντύπωση ότι ήταν κατεντυχιμένος. (ημερολόγιο, 13/3/18)

Εδώ η εικόνα του Γιάννη διαφοροποιείται στο βαθμό που συμμετέχει ισότιμα στο παιχνίδι αλλά παραμένει παρόμοια με την προηγούμενη στο βαθμό που, όταν προκύπτει ένα θέμα που αφορά τον ίδιο και την κινητικότητά του (να μετακινηθεί στην αλλαγή του γύρου) δεν τοποθετείται ο ίδιος αλλά δύο συμμαθητές του, ένας προτείνοντας να μετακινηθεί σύμφωνα με τους κανόνες, ο δεύτερος ζητώντας να εξαιρεθεί. Το συλλογικό αυτό μη κινητικό παιχνίδι, αν και σίγουρα πιο προσβάσιμο στον Γιάννη, ήταν μία σχετικά σπάνια περίπτωση για το διάλειμμα. Το ότι συμβαίνει όμως τη συγκεκριμένη στιγμή έχει να κάνει με την

ίδια την παρέμβαση. Συγκεκριμένα, οι συζητήσεις με τη δασκάλα του τμήματος, την Έρικα, για τους λόγους και τη διοργάνωση της παρέμβασης με τα επιτραπέζια, φαίνεται να την κινητοποιούν να πάρει δικές της πρωτοβουλίες σε παρόμοια κατεύθυνση. Έτσι, παίρνοντας αφορμή και από αντιπαραθέσεις σωματικές της ομάδας των αγοριών γύρω από το ποδόσφαιρο, τους προτείνει ανά ομάδες να παρουσιάσουν στην τάξη ένα εναλλακτικό ομαδικό παιχνίδι για το διάλειμμα (ημερολόγιο, 8/3/18). Παρουσιάζονται διάφορα (κυνηγητό, κύβος του ρούμπικ, μαριάμ, χαλασμένο τηλέφωνο) ενώ ο Γιάννης μαζί με τον Α. παρουσιάζουν το «πίκατσου» (μία εκδοχή του πέτρα – μολύβι – ψαλίδι – χαρτί). Λίγες μέρες μετά φαίνεται και η διαφοροποίηση στο διάλειμμα:

Παρέα κοριτσιών είναι καθισμένες δίπλα στη γνωστή μπασκέτα και παίζουνε ένα από τα παιχνίδια που τους έχει δείξει η Έρικα. Αντίστοιχα ο Γιάννης με τον Α. παίζουν κι αυτοί το παιχνίδι που είχαν παρουσιάσει, το πίκασου. Ο Γιάννης θα καταλήξει εκεί με τους άλλους μετά από τρεις δικές μου παροτρύσεις, η τάξη είναι όμως γενικά πιο συγκεντρωμένη, γύρω από την μπασκέτα και το σιδερένιο κουτί, και πιο καθιστή από την περασμένη βδομάδα, το είπα και στην Έρικα μετά, κι αυτό βοηθάει τον Γιάννη Ο Γιάννης και ο Α. παίζουν όλη την ώρα του διαλείμματος μαζί (ημερολόγιο, 12/3/18)

Η επιλογή μη κινητικών παιχνιδιών φαίνεται εδώ να επιτρέπει στον Γιάννη, όπως ακριβώς και στο χαλασμένο τηλέφωνο παραπάνω, μία περισσότερο ισότιμη σχέση με τον Α., στο βαθμό που στο παιχνίδι ο δεύτερος δεν χρειάζεται να πάρει κάποιου είδος χαριστικό ή προστατευτικό ρόλο.

Με παρόμοιο τρόπο φαίνεται να εξελίσσονται τα πράγματα καθώς καθιερώνονται τα επιτραπέζια στο διάλειμμα. Έτσι, ο Γιάννης φαίνεται να συμμετέχει στα παιχνίδια, επιλέγοντας τόσο τα οικεία σε αυτόν όσο και τα λιγότερο οικεία ενώ ταυτόχρονα εμπλέκεται τόσο με άτομα του τμήματός του όσο και με άτομα από διαφορετικά τμήματα. Ενδεικτικά:

Ο Γιάννης είναι αρχικά στην πρώτη ομάδα – πριν έρθουν τα στρώματα της δεύτερης, η οποία ομάδα θα παίζει το “Τι είμαι”. Η ομάδα αυτή αποτελείται κατά βάση από παιδιά της τάξης του. Με το που φτάνουν τα στρώματα του δεύτερου παιχνιδιού, του “ούνο”, ο Γιάννης αλλάζει αστραπιαία ομάδα και μπαίνει στο Ούνο. Σε αυτή την ομάδα είναι κατά βάση (ή αποκλειστικά πλην Γιάννη? Δεν είμαι σίγουρος) παιδιά του τμήματος της Νίνας. Μετά από αυτό εγώ αποσύρομαι και ασχολούμαι μόνο με την άλλη ομάδα (ημερολόγιο, 19/3/18)

Τελικά νομίζω ότι το διασκέδασε, μετακινήθηκα και από ένα σημείο και μετά για να βλέπω το πρόσωπό του κι αυτό με βοηθάει στο να παρατηρώ τις αντιδράσεις του, ντάξει, χαμογελούσε, απαντούσε όταν τον

ρωτάγανε, ο ίδιος δεν ξεκίνησε, τουλάχιστον όση ώρα παρατηρούσα εγώ δεν ξεκίνησε αυτός να μιλήσει, άλλωστε ήταν κι η πρώτη φορά με τα συγκεκριμένα παιδιά, δεν τα ξέρει, ντάξει έχει έρθει τρεις φορές στην τάξη, αλλά δεν τα ξέρει σαν παιδιά, δεν έχει επαφή.. (παρατήρηση Νίνας, 19/3/18)

(...) άργησα να κατέβω, ήτανε με τα παιδιά της τάξης, ήδη είχε το τέτοιο στο κεφάλι (ενν. εξάρτημα του παιχνιδιού με μία εικόνα την οποία πρέπει να περιγράψουν) – το πάλευε μόνος του αλλά μετά τον βοήθησε κάποιος – κάρτες του έβαζε η Θ. απ' την τάξη του, δίπλα του καθόταν όχι παιδί της τάξης του, ο Μ., ο οποίος λόγω ελληνικών δεν μπορεί να επικοινωνήσει, πιο πολύ του κάνε με κινήσεις, είχε κάρτα λουκάνικο και ο Γιάννης του έλεγε διάφορα δεν το βρισκε αλλά επικοινωνούσανε, μετά ρακέτα για κάρτα, το βρήκε κι αυτό και μάλιστα χάρηκε πάρα πολύ και μάλιστα τον χειροκροτήσανε, και μάρσεσε και τον χειροκροτήσανε έτσι με χαρά όχι αα μπράβο Γιάννη, κάπου εκεί έληξε και το κουδούνι (παρατήρηση Νίνας, 29/3/18)

Σήμερα επίσης άργησα, ο Γιάννης ήτανε ήδη στα παιχνίδια και ήτανε στο ούνο αυτή τη φορά, δίπλα του καθόταν ο Σ. της άλλης τάξης (παρατήρηση Νίνας, 30/3/18)

Παρότι ο Γιάννης παίζει αρκετές φορές στη γωνιά με τα επιτραπέζια, εξίσου συχνά φαίνεται να επιλέγει να μην κάτσει εκεί αλλά να αναζητήσει είτε κάποιο κινητικό παιχνίδι είτε τον Α.:

(...)Επέστρεψε στο παιχνίδι (ενν. επιτραπέζιο) αλλά αμέσως σηκώθηκε και πήγε σε μια ομάδα παιδιών που παίζανε με μπουκάλι ποδόσφαιρο. Του πετάζανε το μπουκάλι και το κλώτσησε πίσω. Χάρηκε γι αυτό γιατί γέλασε (παρατήρηση Νίνας, 20/3/18)

Αρνήθηκε να συμμετασχει στα επιτραπέζια και όταν τον ρώτησα μου είπε: 'δεν θέλω, σήμερα θέλω να παίζω κνηνηγό. Ψάχνω τον Α., αλλά δεν τον βρίσκω' (παρατήρηση Νίνας, 21/3/18)

Στις αναζητήσεις του όμως αυτές που θύμιζαν τη συμπεριφορά που είχε μέχρι τότε παγιώσει στο διάλειμμα, φαίνεται τώρα να προστίθεται μία σημαντική διαφοροποίηση:

(Νίνα) Όταν κατέβηκα ήτανε ήδη στο μπασκετάκι και έπαιζε με τα παιδιά της Τετάρτης ποδόσφαιρο, έμαθα από την Τ. (ενν. άλλη δασκάλα) μου λέει παρατήρηση κάνεις? να ξέρεις ότι από το προηγούμενο διάλειμμα μίλησε με τα συγκεκριμένα παιδιά και μάλιστα με ένα παιδάκι τον Π που είναι πολύ ατίθασος και μάλιστα όλη η παρέα αυτή δεν είναι και η καλύτερη του σχολείου...

(εγώ) Ναι ναι τον ξέρω του την είχα πει μια φορά, πέταξε ένα πως το λένε και βρήκε τον Σ.

(Νίνα) τον έπιασε ο Γιάννης αυτόν, με θέλετε να παίζω μαζί σας, αυτός μάζεψε όλους τους υπόλοιπους και τους ρώτησε αν έχουν πρόβλημα να παίζει μαζί τους ο Γιάννης και είπαν όχι και παίζανε από το προηγούμενο διάλειμμα. Συνέχιζαν να παίζουνε παίζανε κανονικά δεν είναι δηλαδή ότι κάνανε σκόντο λόγω του Γιάννη παρόλαυτά όταν ήταν λχ άουτ αφήνανε τον Γιάννη να την πάρει για να τη βάλει ξανά μέσα στο γήπεδο ή και καμιά φορά του πετάγανε πάσα

(εγώ) Τότε του αφήνανε χώρο ή πηγαίνανε κανονικά να του την πάρουνε?

(Νίνα) Όχι πηγαίνανε, δεν είναι ότι Γιάννη σε λυπόμαστε. Αυτό όμως επειδή ο Γιάννης δεν μπορεί να το χειριστεί εύκολα κάποιες φορές τα κατάφερνε, κινήτικά, τις περισσότερες δεν τα κατάφερνε, του την παίρνανε την μπάλα. Προς το τέλος του διαλείμματος ήρθε σε μένα, του λέω παίζεις ωραία? Στο προηγούμενο ναι. Τώρα γιατί δεν παίζεις ωραία? Γιατί δεν μου τη δίνουν. Μπορείς να την πάρεις μόνος σου. Μα τους το λέω και δεν μου τη δίνουνε. Πρέπει μήπως να επιμείνεις περισσότερο; Δεν μπορώ να πάω εγώ (ενν. η ίδια σα δασκάλα) να τους το πω. Κι εκείνη την ώρα χτύπησε κουδούνι. Του λέω, κουράστηκες?

(εγώ) Σου απάντησε τίποτα?

(Νίνα) Όχι δεν μου απάντησε τίποτα σ' αυτό με τις πάσες. Βέβαια ο ίδιος γελούσε την ώρα που έτρεχε ανάμεσα στα παιδιά για να τους πάρει την μπάλα, τον ενοχλούσε που δεν το κατάφερνε και γελούσε, γι' αυτό καμιά φορά όταν έχανε την μπάλα την κανονική πήγαινε σε έναν άλλο ο οποίος έπαιζε με κουτάκι και κλώτσαγε αυτό (γέλια) αλλά ήταν χαρούμενος (ηχογράφηση με Νίνα, 28/3/18)

Ο Γιάννης παρότι φαίνεται, απορρίπτοντας τα επιτραπέζια σαν εναλλακτική, να επανακάμπτει σε συνηθισμένες αναζητήσεις, το κάνει όμως με νέους όρους. Επιδιώκει να παίζει ποδόσφαιρο παίρνοντας πρωτοβουλία να επικοινωνήσει με παιδιά από διαφορετική τάξη, ενώ, όταν αντιμετωπίζει τις αναμενόμενες δυσκολίες, δεν αποσύρεται αλλά επιδιώκει να συνεχίσει απλά παίζοντας με ένα άλλο παιδί.

Η σχετικά διαφοροποιημένη αυτή συνθήκη συμπληρώνεται όμως και από την πιο συνήθη για εκείνον περιστολή του διαλείμματός του ανάμεσα στη σχετική απομόνωση και τη σχετικά καθοδηγητική παρέα με τον Α.:

(Της λέω ότι πριν έρθει εκείνη, είχε αργήσει, πήγε ο Γιάννης κοίταξε τα παιχνίδια και έφυγε.)

(Νίνα) Κατέβηκα δεν τον βρήκα μου έδειξες που καθότανε, πήγα και κάθισα δίπλα του, γιατί δεν παίζεις? Έχει γίνει κάτι κλπ, μου απάντησε όχι απλώς δεν έχω διάθεση να παίζω. Και τι κάνεις εδώ? θέλω να

βρω τον Α., τι να κάνεις? Να παίζουμε. Τι να παίζεις? Μμμ δεν μπορώ να σκεφτώ κάτι, το αφήνω στον Α. αυτό. Μου λέει κάτι ο Α. και το παίζουμε. Τι θα 'θελες να παίζεις με Α.? Κουνηγητό. (ηχογραφήση με Νίνα, 18/4/18)

Η δική του οπτική πάνω στα επιτραπέζια κατατίθεται, αρχικά έμμεσα, στις συζητήσεις μαζί μου στο σπίτι την ώρα του διαβάσματος. Έτσι, σε διαδοχικές συζητήσεις στο σπίτι που περιστρέφονται γύρω από προβληματισμούς του Γιάννη πάνω στους όρους συμμετοχής του στα ομαδικά, ο ίδιος φαίνεται να μην καταγράφει σαν επιλογή τα επιτραπέζια και, παρότι ερωτήματα γύρω από τι μπορεί να παίζει κανείς επανέρχονται με πρωτοβουλία και των δύο, ο ίδιος δεν τα αναφέρει (ηχογραφήσεις, 30/3/18, 17/4/18). Αντίθετα, οι προβληματισμοί περιστρέφονται κυρίως γύρω από τους όρους συμμετοχής του ως ανάπηρος σε κινητικά παιχνίδια (βλ. 6.4) ή στη σχέση του με τον Α.. Όταν τελικά επιλέγω να δω πως τα σκέφτεται βάζοντάς τα εγώ στη συζήτηση, η απάντησή του είναι απορριπτική:

Και στο σχολείο τί άλλο μπορείς να παίζεις?.....(σιωπή).....Εννοώ βαριέσαι μόνο στο κέντρο ή βαριέσαι και στο σχολείο; Εεεεε το ίδιο. Άρα και στο σχολείο μήπως να σκεφτείς το ίδιο? Ότι άμα βαριέσαι, βαριέσαι, βαριέσαι, να σκεφτείς μήπως κάνεις κάτι άλλο? Ναι. Για πες. Τι επιλογές έχεις? Έχω ποδόσφαιρο, γερμανικό δεν μ αρέσει, χούλα που δεν μ αρέσει, τι άλλο να κάνω.. (...) Στο διάλειμμα πώς τα περνάς? Καλά. Καλά? Τι εννοείτε? Εσύ τι εννοείς, εγώ τι εννοώ? Αν υπάρχει κάτι που σε απασχολεί στο διάλειμμα. Όχι. Δλδ παίζετε, τι κάνεις, σε βλέπω κάθεσαι λίγο μόνος σου στο αμφιθεατράκι τις τελευταίες μέρες.....Έλα πες...Σκέφτομαι. ... Εννοώ σκέφτομαι στο θεατράκι. Α κάθεσαι εκεί και σκέφτεσαι. Εντάξει, τι σκέφτεσαι, έχει να κάνει με το διάλειμμα? Όχι με τελείως διαφορετικό, πέρα απ' το σχολείο. (αναφέρεται σε κάτι σχετικό με τις διακοπές του) όταν είμαι μόνος μου αυτό, όταν είμαι με τον Α. παίζουμε. Τι παιχνίδια παίζετε? Κρυφτό. Παίζουμε και κάτι άλλο που δεν μπορώ να σας το εξηγήσω. Αυτό που ψάχνει να με βρει, κοιτάει να στις κολώνες από εκεί κι εγώ γυρίζω (ενν. αναφέρεται σε μια εκδοχή κρυφτού-κουνηγητού σε αργή κίνηση που του κάνει ο Α.)..Και σ' αρέσει αυτό? Ναι. Και τι άλλο, όταν δεν είναι ο Α. τι κάνεις? Σκέφτομαι τι άλλο....Οκ. τα επιτραπέζια? Τα 'χω παίζει 20 φορές. Και? Και στο σπίτι τα 'χω παίζει 100 φορές, τι να ξαναπαίζω? Δηλαδή δεν σ' αρέσουνε? Βαρετά? Ναι. (ηχογραφήση, 19/4/18)

Παρότι η συζήτηση γίνεται σε ένα κλίμα που ο ίδιος βιώνει κάπως αδιέξοδα, δεν υπάρχει αμφιβολία ότι τα επιτραπέζια δεν στέκονται για τον ίδιο σαν μία επιλογή δίπλα στις άλλες. Από μία άποψη και με βάση τα κριτήρια που είχαν τεθεί ο ίδιος φαίνεται να εξασκεί με άνεση την ανεξαρτησία του στο διάλειμμα, να εμπλέκεται με μη οικείους συνομηλίκους αλλά και να παίρνει το θάρρος να παίζει τα επιτραπέζια παιχνίδια

που του ήταν λιγότερο γνωστά. Η αυτοπεποίθηση που κερδίζεται έτσι τον κάνει όμως να επιδιώξει με ανάλογους όρους τη συμμετοχή του σε κινητικά παιχνίδια και για να το πετύχει αυτό, δεν διστάζει να πάρει πρωτοβουλίες για να επικοινωνήσει με παιδιά που δεν βρίσκονται στον άμεσο κύκλο του τμήματός του. Σε κάθε περίπτωση όμως δεν φαίνεται τα επιτραπέζια να καταγράφονται από τον ίδιο σε μία βιώσιμη εναλλακτική σε σχέση με τα κινητικά. Αν και συμμετέχει αρκετά συχνά σε αυτά, στο επίπεδο της επιθυμίας τα κινητικά παιχνίδια παραμένουν η προτεραιότητα.

6.3 Στην τάξη

Η παρουσία του Γιάννη στην τάξη φαίνεται τώρα να ορίζεται, αρχικά, από την παγίωση μίας μεγαλύτερης εμπλοκής της Έρικας με τον ίδιο, από τις πρωτοβουλίες που παίρνει ο ίδιος και την άνεση που χτίζει σταδιακά γύρω από τη μαθησιακή του διαφορά και, τέλος, από την αξιοποίηση αμφότερων των τάσεων σε μία παρέμβαση που έχει σαν σκοπό να τις ενισχύσει.

6.3.1 Wink wink

Στη σχέση με την Έρικα, πέρα από τη σταδιακή ενημέρωση για ρουτίνες που ο Γιάννης πρέπει να εκτελεί (βλ. 5.5.1) η οποία συνεχίζεται, η έμφαση είναι τώρα στην υποστήριξη των πρωτοβουλιών που εκείνη αναλαμβάνει για την οριοθέτηση του Γιάννη. Η ίδια φαίνεται να είναι πιο άνετη στην οριοθέτησή του, ακόμα κι αν αυτό τον ζορίζει:

(ενν. ενώ φτιάχνουν ανά ομάδες πλαγιότιτλους) η Έρικα του κάνει «Πες το δυνατά, δεν σ' ακούω», λέει ο Γιάννης «ένας αμερικάνος...» κολλάει, πάνε να τον βοηθήσουν, ζορίζεται, βάζει το χέρι στο μέτωπο, είναι σφιγμένος μυϊκά, η Έρικα του κάνει ήρεμα, «έχουμε χρόνο», χαλαρώνει, της λέει «είναι λίγο δύσκολο», πάει σε άλλους η ερώτηση (ημερολόγιο, 6/3/2018)

Η άνεση της ίδιας φαίνεται να μεταφέρεται και στον Γιάννη, ο οποίος παρά την πίεση που εκφράζει, φαίνεται να βρίσκει τελικά το χώρο ώστε να μοιραστεί με την ομάδα ότι του φαίνεται δύσκολο το συγκεκριμένο αίτημα. Παράλληλα το γεγονός ότι η ίδια σταδιακά δοκιμάζει να εμπλακεί περισσότερο με τον Γιάννη, φαίνεται να δοκιμάζει και τις προσδοκίες του, συνηθισμένος καθώς ήταν σε μία πιο αποστασιοποιημένη ή χαριστική αντιμετώπιση:

(ενν. ενώ ο Γιάννης κάθεται χυμένος στο θρανίο του) «Τί γίνεται Γιάννη; Νυστάξεις; Σήκωσε λίγο το σώμα». Ο Γιάννης ανασηκώνεται σκαλωμένος, πάει να χαμογελάσει – σκέφτομαι ότι θεωρεί πως η Έρικα τον πειράζει – μετά σταματάει το χαμόγελο, λόγω του ύφους της Έρικας σκέφτομαι (ημερολόγιο, 6/3/18)

Την ίδια στιγμή, καθώς η Έρικα δοκιμάζει την οριοθέτηση του Γιάννη, φαίνεται να ζητά σε ένα βαθμό και στήριξη από την πλευρά μου:

Ο Γιάννης ρίχνει κάτω τα βιβλία του, ο Α. τον βοηθάει, παρεμβαίνει η Έρικα του λέει να τα αφήσει, με κοιτάει, κλείνω μάτι επιδοκιμαστικά (ημερολόγιο, 8/3/18)

Πέφτει μια φωτοτυπία του Γιάννη κάτω. Η Έρικα βάζει φωνή, Ποιανού είναι; – δεν είχε δει πως ήτανε του Γιάννη – της Μ. ή του Γιάννη? Αντί απάντησης σηκώνεται ο Γιάννης για να τη μαζέψει, συνεχίζει η Έρικα τη φωνή, συμπληρώνοντας κάτι του στυλ προσέχουμε τα πράματά μας, με εντυπωσιάζει, μόλις σταματάει κοιτιόμαστε, μου κλείνει το μάτι, ανταποδίδω (ημερολόγιο, 13/3/18)

Η εικόνα αυτή όμως των πρωτοβουλιών της Έρικας και της μη λεκτικής ενθάρρυνσής τους από μέρους μου συμπληρώνεται και από μία – πιο συνηθισμένη – αμφιταλάντευση:

Θρησκευτικά 5η ώρα. Μιλάνε αρκετά φωναχτά με τον Α. Η Έρικα τους βάζει φωνή “Α. – Γιάννη σιωπή τώρα! Ακούστε!” Χαίρομαι και με το πως μιλάγανε και με την άνεση της Έρικας στην παρατήρηση. Την ώρα που χτυπάει η Έρικα τους κάνει “Θα μείνετε μέσα συνεχίζεται το μάθημα”. Ο Α. κάνει μετά από λίγο “Κυρία κι ο Γιάννης;” “Κι ο Γιάννης” του απαντάει η Έρικα. Παραμένουν μέσα αλλά μετά από λίγο η Έρικα κάνει “Ο Γιάννης βγαίνει διάλειμμα κι όλοι οι άλλοι θα σας πω τι θα κάνετε”. Εγώ την κοιτάω και της κάνω νόημα γιατί τον ξεχωρίζεις, μου λέει όχι, κάντε ό,τι θέλετε εσείς. (ημερολόγιο, 12/3/18)

Ενώ, από τη μία πλευρά, δεν διστάζει να τους φωνάζει όταν ο Γιάννης μαζί με τον Α. δεν φέρονται σύμφωνα με τους κανόνες της τάξης, έπειτα εξαιρεί τον Γιάννη από τη συλλογική τιμωρία, πιθανώς βιώνοντας σχετικά ενοχικά την οριοθέτησή του, ενώ η χαριστικότητα με την οποία συνεχίζει να αντιμετωπίζεται ο Γιάννης κατά καιρούς δεν είναι κάτι που διαφεύγει από την ομάδα της τάξης, καθώς είναι ουσιαστικά ένας συμμαθητής που υπενθυμίζει στην Έρικα το «ειδικό καθεστώς» γύρω από τον Γιάννη

6.3.2 Κρυφά και φανερά

Για τον Γιάννη, από την πλευρά του, η παρουσία του στην τάξη ορίζεται τώρα από μία μεγαλύτερη εγγύτητα με την ομάδα, εγγύτητα όμως που, πέρα από τις πρωτοβουλίες για επικοινωνία, αφορά πλέον τη σταδιακή δημόσια εμφάνιση της μαθησιακής του διαφοράς. Αυτό δεν σήμαινε την εξάλειψη στάσεων και πρακτικών που τον αναδείκνυαν σαν μη ισότιμο συμμαθητή και γι' αυτό το λόγο εξάλλου τακτικές όπως η συστηματική παραπομπή συνομηλίκων από τον εκπαιδευτικό – κηδεμόνα προς τον ίδιο τον Γιάννη,

συνέχιζαν να είναι χρήσιμες. Η υπονόμηση όμως των όρων της έτσι δομημένης σχέσης, φαίνεται να επιτρέπει στον Γιάννη να εκφράζεται πάνω στη μαθησιακή του διαφορά:

Η Χ. πάει να απευθυνθεί σε μένα για τη φωτοτυπία, της λέω στον Γιάννη, λέω και σ' αυτόν να απαντήσει, κάνει «Το 'χω κάνει και προφορικά και προφορικά σημαίνει με λόγια, δεν το 'χω γράψει» (ημερολόγιο, 2/3/18)

Ανάλογη είναι η πορεία στη σχέση του Γιάννη με τα διάφορα βοηθήματα που χρησιμοποιεί αποκλειστικά αυτός στην τάξη. Αυθόρμητα ο ίδιος επέλεγε να κρύβει τα διάφορα βοηθήματα αφότου τα χρησιμοποιούσε ή να αρνείται διαφορετικούς όρους υποστήριξης, όπως λ.χ. να χρησιμοποιεί το δάχτυλό του σε ανάγνωση και ορθογραφία (βλ. 5.4), τάση για την οποία επιλέχθηκε όχι η αντιπαράθεση αλλά η αποδοχή σαν ταυτόχρονη απόπειρα απάλυνσης της έντασης γύρω από τη χρήση τους.

Δίνω χαρτάκι με κεφαλαία, τόνους, τελεία (ενν. χαρτάκι αυτοαξιολόγησης που χρησιμοποιεί στην ορθογραφία), δαχτυλάκι του το λέω συνομοιωτικά στο αντί, γελάει (ημερολόγιο, 27/3/18)

Η τακτική αυτή φαίνεται αποτελεσματική στο βαθμό που σταδιακά ο Γιάννης νιώθει άνετα να εξηγεί το σε τι ακριβώς χρησιμεύουν τα διάφορα βοηθήματα, στάση η οποία περνάει και στην ομάδα:

Συζητάμε με Α. για το χαρτάκι αξιολόγησης, εξηγεί ο Γιάννης, ρωτάει κι η Μ., της εξηγεί ο Α. «Τσεκάρει αν τα έχει βάλει όλα» (ημερολόγιο, 18/4/18)

Καθώς η αρχική ντροπή αντικαθίσταται σταδιακά από τη δημόσια παρουσία του ίδιου του Γιάννη σα μαθητή που υπάρχει στην τάξη με διαφορετικούς όρους υποστήριξης, οι όροι αυτοί φαίνεται να περνούν εν μέρει και στην ομάδα:

Μαθηματικά 6η ώρα Ανά ομάδουλες, κάνουν μια φωτοτυπία σε στυλ διαγωνισμού, ποιος θα τελειώσει πρώτος. Σε κάθε περίπτωση είναι υλικό προσβάσιμο στον Γιάννη, το κάνουμε εν μέρει μαζί. Αποσυρόμενος λέω στον Α. που έχει παραδώσει ήδη το δικό του, αν θέλει να βοηθήσει τον Γιάννη, μου λέει ευχαρίστως, κάθομαι εγώ, αρχίζει να του δείχνει, μου κάνει εντύπωση σε ένα σημείο, που ο Α. λέει αποσυρόμενος στον Γιάννη “αυτό μόνος σου μπορείς”. Σκέφτομαι ότι η οριοθέτηση μπορεί να περάσει και μέσα από τα παιδιά, και ότι ο Α. παίρνει το ρόλο που δίνουμε εμείς. (ημερολόγιο 13/3/18)

Αν και αυτού του είδους η οριοθέτηση δεν είναι γενική αλλά προέρχεται από τον κολλητό φίλο του, αποτελεί σίγουρα μία σημαντική διαφοροποίηση ακόμα και σε σχέση με την πιο χαριστική – πατρωναλιστική στάση που έδειχνε ο ίδιος απέναντι στον Γιάννη

6.3.3 Αλλάζοντας θέση

Με βάση τη διαπίστωση ότι λειτουργούσα με ένα τρόπο παρεμβατικότερο από αυτό που ήταν αναγκαίο στο μαθητή (βλ. 5.5.2) αλλά και στοχεύοντας στην ενίσχυση τόσο των πρωτοβουλιών της Έρικας στην εμπλοκή με τον Γιάννη και την οριοθέτησή του, όσο και των πρωτοβουλιών του ίδιου του Γιάννη στην εξάσκηση της ανεξαρτησίας του και στο πλησίασμα της διαδικασίας της τάξης, επιλέγεται να αλλάξει το σημείο που κάθομαι στην τάξη. Έτσι, από τη θέση που είχα μέχρι τώρα στην τάξη, επιλέγεται η μετακίνηση προς το πίσω μέρος της τάξης, έχοντας σταθερή οπτική επαφή με τη δασκάλα και όντας λιγότερο διαθέσιμος προς τον Γιάννη, έξω από το οπτικό του πεδίο καθώς πρέπει να μετακινηθεί για να με δει ή και για να μου ζητήσει κάτι (ημερολόγιο 24/4/18). Αυτό που επιδιώκεται αρχικά είναι η καθιέρωση μιας μη λεκτικής επικοινωνίας με την Έρικα για να επικοινωνεί εκείνη περισσότερο με τον Γιάννη, σαν αντίβαρο δηλαδή στο ότι είμαι πλέον λιγότερο διαθέσιμος. Έτσι, η επίσκεψη κοντά στο θρανίο του Γιάννη ώστε να του επισημάνω κάτι, αντικαθίσταται από ένα νεύμα στην Έρικα:

Περνάνε στις άλλες ασκήσεις, ο Γιάννης δεν γυρίζει καν τη σελίδα, κάνω νόημα στην Έρικα, «Γιάννη συντονίσου – για δείξτου τη σελίδα Θ.» (ημερολόγιο, 24/4/18)

Η πρακτική αυτή με το νόημα παγιώνεται σταδιακά,

2^η ώρα γλώσσα. Δεν δίνω εντολή για τετράδιο, κασετίνα, κάθεται στο θρανίο του, δεν κάνει τίποτα. Της κάνω νόημα, μπαίνει αυτή του λέει και για την καρέκλα (ενν. να την ισιώσει κοντά στο θρανίο), τον καθοδηγεί λεκτικά για αυτό, πως να το κάνει, και για την αντιγραφή του τού λέει θα τη φέρεις μόνος σου τώρα γιατί καθυστέρησες (...) Μαθηματικά. Δεν κάνει τίποτα, πάω του λέω να δει τι κάνουν οι άλλοι, να ανοίξει βιβλίο, δεν ρωτάει κανέναν για τη σελίδα, αρχίζει να το ξεφυλλίζει στην τύχη, το κλείνει μετά, τελικά του λέει η Έρικα μόνο που με βλέπει να κοιτάω προς τα εκεί να το ανοίξει, το κάνει (ημερολόγιο, 2/5/18)

ενώ, ταυτόχρονα, όπως ακριβώς και παραπάνω, η συνεννόηση σιγά σιγά δεν απαιτεί ιδιαίτερο νεύμα από την πλευρά μου. Έτσι, η Έρικα κινείται και χωρίς οποιουδήποτε είδους συνεννόηση στο πεδίο της οριοθέτησης του Γιάννη:

σηκώνεται για το τετράδιο (ενν. να το πάει στην έδρα), ρίχνει κάτω τη τσάντα του, σηκώνεται ο Φ. να του τη μαζέψει, τον σταματάει η Έρικα, «Μπορεί ο Γιάννης», δυνατά (ημερολόγιο, 3/5/18)

Παράλληλα, η απόσυρσή μου αυτή σε συνδυασμό με την αύξηση της εμπλοκής της Έρικας με τον Γιάννη φαίνεται να έχει σαν αποτέλεσμα τη δημόσια επικύρωση των όρων υποστήριξης που ξεχωρίζουν τον Γιάννη από την ομάδα:

Χαρτάκι ορθογραφίας, τόνοι, κεφαλαία, τελεία, -ω -εις -ει, η Έρικα του υπενθυμίζει το χαρτάκι: «Γιάννη θα έχεις το νου σου σ' αυτό το χαρτάκι το μαγικό, ξέρεις εσύ τι να κάνεις». Το λέει δυνατά, όχι κατ' ιδίαν (ημερολόγιο, 3/5/18)

Άσχετα από την σταδιακή πορεία του Γιάννη από τη συστολή για τα βοηθήματα που χρησιμοποιεί προς τη δημόσια συζήτηση και παροχή εξηγήσεων σε συμμαθητές και συμμαθήτριες, παρέμενε γεγονός ότι οι όποιες σχετικές συζητήσεις δεν αφορούσαν την ολομέλεια. Εδώ αντίθετα, με τη δική μου απόσυρση και την υποκατάστασή μου από την Έρικα, η υποστήριξη που λαμβάνει ο Γιάννης ανακοινώνεται σε όλες και όλους από την ίδια, χάνοντας κάτι από το σχετικά σιωπηρό χαρακτήρα που είχε ως τότε. Η όλη διευθέτηση φαίνεται επίσης να κινητοποιεί και τον ίδιο τον Γιάννη, πέρα από τα ζητήματα οριοθέτησης και παρακολούθησης των σχετικών ρουτινών, και στη διαδικασία του μαθήματος:

Μου λέει η Έρικα, μετά το Πάσχα πιο ανοιχτός, προβληματίζεται, αναρωτιέται, σηκώνει το χέρι του (4/5/18).

Η συνολική αποτίμηση της αλλαγής θέσης πραγματοποιείται σε συζήτηση με την Έρικα, με κείνη να στέκεται εν μέρει στον αντίκτυπο στον Γιάννη αλλά και στη διευκόλυνση της καινούργιας διευθέτησης για την ίδια,

(για τον Γιάννη και την τάξη) εκτελεί τις εντολές αμέσως αλλά τον παραξένευε τις πρώτες μέρες, σηκώνει χέρι, δεν διστάζει, βγάζει δυναμισμό, (σε σχέση με διπλανούς) μιλούσε στην ομαδική, θέλει να μπαίνει, (σε σχέση με εμένα) ανεξαρτητοποιείται, δεν σε ψάχνει, δεν σε κοιτάει, ξεχνάει την ύπαρξή σου (ημερολόγιο, 8/5/18)

(εγώ) Εμένα με έχει βολέψει στην αλλαγή θέσης η συνεννόηση... Σ' εμένα πώς είναι;

(Έρικα) Μια χαρά και καλύτερα γιατί εκεί όταν καθόσουνα έπρεπε να γυρίσω και πολλές φορές σε ξεχνούσα ξέρεις με τη φορά του μαθήματος ενώ τώρα σε βλέπω και δεν το ξεχνάω κι επικοινωνούμε και με τα μάτια, δεν χρειάζεται να πω.. (ηχογράφηση, 8/5/18)

Στην ίδια συζήτηση όμως, η ίδια επιλέγει να μη σταθεί τόσο στο συγκεκριμένο της παρέμβασης με τη θέση αλλά να σχολιάσει τη γενικότερη τακτική με τον Γιάννη και πως επηρέασε την ίδια στη στάση της από την αρχή της χρονιάς, με βάση και τι είχε ακούσει πριν να αναλάβει το συγκεκριμένο τμήμα:

(...) θα σου πέσει και θα σου σπάσει το παιδί αυτό, όπως σου το λέω, βάλτε την καρέκλα γιατί θα σας πέσει, πώς θα πηγαίνει τουαλέτα, και ξαφνικά βλέπω εσένα αντιμετωπίζεις με πολύ χαλαρότητα, και προσοχή βέβαια, δεν σημαίνει χαλαρότητα και αδιαφορία, και το πέρασες κι αυτό σε μένα, σταδιακά βέβαια, γιατί σε μένα δεν ήταν από τη μια στιγμή στην άλλη τόσο εύκολο αλλά επειδή είσαι πολύ ήρεμος μου πέρασες και μένα αυτή την ηρεμία, τον είχες ρεζερβέ τον πρώτο καιρό, αυτό ήταν πολύ βοήθημα για μένα γιατί είχα να αντιμετωπίσω καινούργια τάξη, με τα θέματά της, οπότε με διευκόλυνες πολύ, τον είχες εσύ το πρώτο διάστημα που για μένα θα ήταν πολύ δύσκολο κι εσύ ειδικά ο τρόπος αντιμετώπισής σου, ο ήρεμος, ο χαλαρός, ο τρόπος που ταίριαζε για την περίπτωση του Γιάννη, οπότε για μένα δεν αισθάνθηκα σε καμία περίπτωση πίεση, δυσκολία, ότι με δυσκολεύεις σε κάτι, καθόλου, βοηθός και... (ηχογράφηση, 8/5/18)

Επιβεβαιώνοντας την τακτική της αποδοχής του τυπικού καταμερισμού εργασίας μεταξύ μας, ότι τη διευκόλυνε η αρχική σχεδόν αποκλειστική δική μου εμπλοκή με τον Γιάννη, επισημαίνει παράλληλα ότι, πέρα από το προφανές κομμάτι, ο χρόνος αυτός ήταν σημαντικός για εκείνη σα χρόνος παρατήρησης μίας στάσης απέναντι στον Γιάννη διαφορετικής από τις δικές της προσδοκίες. Προσδοκίες που είχαν κατά βάση διαμορφωθεί από ό,τι της είχε μεταφερθεί από τη δασκάλα του Γιάννη στην Α' και τη Β' Δημοτικού αλλά κι απ' την παρατήρηση της σχέσης του με την παράλληλη στο προαύλιο:

(εγώ) Ποιος στα είπε αυτά;

(Έρικα) Η Χ. (ενν. την περσινή δασκάλα) ότι φοβάμαι μη μου πέσει και μη κάνει και μη μου πάθει κακό, είχα εισπράξει φοβερό φόρο, έλεγα παναγία μου τι θα κάνουμε, τι θα κάνω με αυτό το παιδί, δεν μπορώ, τον έβλεπα όμως κι εγώ και με την προηγούμενη που ήταν γύρω γύρω, δηλαδή ήτανε..., πέρασα όλο αυτό τι θα κάνω με αυτό το παιδί, προσοχή τη σκάλα, προσοχή την τουαλέτα, που θα καθίσει σε κάποια καρέκλα μη σου πέσει, εκεί που κάθεται μη σου πέσει κάτω... (ηχογράφηση, 8/5/18)

6.4 Τί μας απασχολεί;

Πέρα από τη συνεργασία με τους γονείς, τη σταδιακή ανεξαρτητοποίηση αναφορικά με την αυτοξυπηρέτηση, την τροποποίηση των σχέσεων στην τάξη αλλά και τη δημιουργία ευκαιριών για μη κινητικό παιχνίδι στο προαύλιο, η όλη πορεία του Γιάννη αυτό το διάστημα διαμορφώνεται επίσης και από μία κρίσιμη πρακτική που πλαισιώνει αλλά και υποστηρίζει όλες τις παραπάνω. Με δική του πρωτοβουλία (βλ. 5.4) έχει αναδειχθεί η ανάγκη για τη δημιουργία ενός ιδιωτικού χώρου διαπραγμάτευσης θεμάτων που του

είναι σημαντικά, ξεκινώντας ο ίδιος με τη θεματοποίηση ενός παλιότερου περιστατικού αποκλεισμού και βρεφοποίησης που είχε βιώσει σε ένα κινητικό παιχνίδι. Με βάση αυτή την ανάγκη αποφασίζεται να κανονικοποιηθούν οι σχετικές συζητήσεις στο σπίτι, πριν να ξεκινήσει το διάβασμα της επόμενης μέρας, για ένα δεκάλεπτο – ένα μισάωρο ανάλογα με τις ανάγκες της στιγμής. Προτείνεται έτσι στον Γιάννη η ηχογράφηση των συζητήσεων, εξηγείται ο σκοπός της («είναι για το δάσκαλό μου στο Πανεπιστήμιο, για το πώς κάνω μάθημα», ημερολόγιο 8/2/18) ενώ η όλη διαδικασία καταλήγει να ονομάζεται «τι μας απασχολεί» από την ερώτηση με την οποία ξεκινούσε συνήθως η κουβέντα. Κατά τη διάρκεια του «τι μας απασχολεί», τρέχουν ταυτόχρονα τρεις διαφορετικές διεργασίες, πρώτον, η επεξεργασία των αναπηροποιητικών στάσεων και πρακτικών, κυρίως στα ομαδικά παιχνίδια, δεύτερον, η σταδιακή επεξεργασία των κινητικών δεξιοτήτων στη σχέση τους με την επιθυμία για κινητικά παιχνίδια και, τρίτον, η ανακάλυψη των όρων και των ορίων των φιλικών σχέσεων πέρα από την παγιωμένη δυναμική του σπιτιού και τις σχετικές συναναστροφές με οικείους ενήλικες. Παράλληλα, η σχέση που αναπτύσσεται με αυτό τον τρόπο θέτει στον εκπαιδευτικό διλήμματα που επανακάμπτουν συστηματικά, τόσο στη σχέση του ως προς τον Γιάννη όσο και ως προς τους γονείς του.

6.4.1 Κάνω και καλά ότι γελάω

Έχοντας ο ίδιος δώσει την αφορμή για την καθιέρωση της συγκεκριμένης πρακτικής με την αναφορά σε μία περίπτωση όπου οι συμπαίκτες του στο μπάσκετ του φέρθηκαν σα να είναι μικρότερο παιδί, είναι από την αρχή σαφές ότι η διαπραγμάτευση των όρων συμμετοχής του ίδιου σαν κινητικά ανάπηρου μαθητή σε κινητικά παιχνίδια αποτελεί ένα από τα βασικά ενδιαφέροντά του. Ξεκινώντας, επισημαίνει σαν απορία πρώτα, τη στάση των συμμαθητών του στο ποδόσφαιρο:

τον ρωτάω αν τον απασχολεί τίποτε άλλο στο σχολείο. Μου λέει για το ποδόσφαιρο, ότι δεν του δίνουν πάσα. Τον ρωτάω γιατί πιστεύει ότι συμβαίνει αυτό, μου λέει για δύο λόγους, επειδή φοβούνται ότι μπορεί να πέσω και να χτυπήσω και επειδή δεν μπορώ να δώσω πάσα, να κλωτσήσω (ηχογράφηση, 15/3/18)

Στην παρατήρησή του συνυπάρχουν μία εκτίμηση για τις αναπηροποιητικές στάσεις του πλαισίου με μία δεύτερη, αυτή τη φορά σχετική με τις δικές του κινητικές δεξιότητες. Έτσι, επισημαίνει ότι η στάση των συνομηλίκων του, παρόμοια με αυτή εξάλλου της γυμνάστριας (βλ. 4.5.1), καθορίζεται από το γεγονός ότι τον αντιμετωπίζουν σαν ιδιαίτερα εύθραυστο. Η απογοήτευσή του αυτή από τους όρους της συμμετοχής του στο ποδόσφαιρο, που ουσιαστικά παρακολουθεί τη δράση των υπολοίπων, φαίνεται να συνυπάρχει με μία σχετική υποτίμηση άλλων κινητικών παιχνιδιών, όπως το γερμανικό, όπου μέσα από την ομάδα έχουν εφευρεθεί πιο προσβάσιμοι όροι παιχνιδιού με βάση τις κινητικές του δεξιότητες (βλ. 5.2.1):

το γυρνάω στο ότι κάποια παιχνίδια μπορεί να σε δυσκολεύουνε και ότι αυτό είναι οκ κι ότι υπάρχουν κι άλλα παιχνίδια. Μου λέει ότι υπάρχουν και κοριτσίστικα αλλά ότι δεν του αρέσουνε. Του λέω να μου πει παράδειγμα, μου λέει το γερμανικό, του λέω σε έχω δει που παίζεις. Μου απαντάει ότι δεν του αρέσει όσο το ποδόσφαιρο και το μπάσκετ. Του επισημαίνω ότι παίζει όμως, ότι του δίνουνε μπάλα και ότι έχουν κάνει τη συμφωνία για τη σκαστή. Μου επαναλαμβάνει ότι δεν του αρέσει όσο το ποδόσφαιρο και το μπάσκετ (ηχογράφιση, 15/3/18)

Το γεγονός της ισότιμης με βάση τις κινητικές του ικανότητες συμμετοχής στο παιχνίδι φαίνεται να μην κρίνεται σημαντικό για τον ίδιο, τόσο στο επίπεδο της έμφυλης υποκειμενοποίησής του – πρόκειται για παιχνίδι που ανήκει στα «κοριτσίστικα» – όσο και στο επίπεδο της προσωπικής προτίμησης. Με αυτά στα δεδομένα, οι συζητήσεις που ακολουθούν επικεντρώνονται κατά βάση σε περιστάσεις που αφορούν στο ποδόσφαιρο ενώ η συστηματικότητα και η εστίαση στο συγκεκριμένο ζήτημα φαίνεται να του επιτρέπουν σταδιακά να βρει τη δύναμη για να μιλήσει περισσότερο συγκεκριμένα για τους όρους συμμετοχής του:

Το πρωί όταν σου δίνανε (ενν. πάσα) τι γινότανε;

Με βάζανε έξω να βάλω γκολ.

Δηλαδή τι εννοείς σε βάζανε να βάλεις γκολ;

(ενώ χτυπάει ρυθμικά χέρι στο τραπέζι) με βάζανε στο πέναλτι και μου δίνανε τη μπάλα.

Α όταν γινόταν πέναλτι το χτύπαγες. Και; Την κλώτσαγες την μπάλα;

Ναι.

Και; Πόσα έβαλες;

Με άφηνε, εγώ κατάλαβα ότι με άφηνε.

Δηλαδή σε άφηνε, τι εννοείς;

Με αφήνανε να μπει (ξέπνοα) επειδή έχω πρόβλημα στα πόδια.

Και; πως σου φαινότανε αυτό;

Εεεε...καλό..

Καλό? Γιατι!?

.....(σιωπή).....Ανθολόγιο δεν κάναμε?

Άστο Ανθολόγιο τώρα. Και; Πώς πήγανε τα πέναλτι;

Όλα τα 'βαζα, αλλά με αφήνανε..

Οκ

... εγώ αυτό κατάλαβα..

Αυτό κατάλαβες. Αυτό το κάνει και κανας άλλος?

Ναι.

Ποιος;

Το κάνουνε και στο Χ. (ενν. κέντρο απασχόλησης που πηγαίνει τα απογεύματα)...

Σ' αρέσει εσένα αυτό;

.....και τους έχω ακούσει...

Ααα, τι έχεις ακούσει;...

...δεν μ' αρέσει.

Γιατί δε σ' αρέσει;

Γιατί να μ' αφήνουνε δεν έχει νόημα.

Ναι, ναι συμφωνώ. Τους έχεις ακούσει, δηλαδή τι τους έχεις ακούσει να λένε;

Λένε στον τερματοφύλακα άμα το ξεχνάει «πέσε για να μπει γκολ, πέσε για να μπει γκολ»..

ΑΑΑΑ οκ. Κι εσύ τι τους λες;

Τίποτα; Τι να τους πω...(σιωπή)

Θα μπορούσες να πεις κάτι...

Δηλαδή τι να πω?

Δεν ξέρω, θες να το σκεφτούμε μαζί; (ηχογράφηση, 28/3/18)

Η αμφιταλάντευση που δείχνει ο Γιάννης στη συζήτηση, έτοιμος να τη σταματήσει σε μια στιγμή («ανθολόγιο»), μιλώντας με δυσκολία σε μία άλλη («ξέπνοα»), αναδεικνύει το σχετικό βάρος που είχε η σιωπή του περίγυρου γύρω από την αναπηρία. Παρότι του ήταν προφανές το γεγονός ότι του φέρονταν χαριστικά και πατερνλιστικά στα παιχνίδια που περιγράφει, φαίνεται να διαισθανόταν ταυτόχρονα την υποτιμητική επιταγή για σιωπή που υπήρχε μέσα σε αυτή τη χαριστικότητα. Επιταγή που τον έκανε εν τέλει διστακτικό στο μοίρασμα παρόμοιων εμπειριών. Η τακτική που επιλέγεται για τη συνέχεια της κουβέντας αφορά στην υποστήριξη μιας πιθανής έκφρασης των συναισθημάτων του στους συμπαίκτες του, τόσο για πρακτικούς λόγους, ένα πιθανό σταμάτημα δηλαδή των σχετικών πρακτικών, όσο και για να νιώσει ο ίδιος ότι οι ανησυχίες του είναι βάσιμες.

Ο ίδιος επανέρχεται στο ζήτημα (*Ααα και μου ξανάρχισαν να μου λένε (χαμηλόφωνα) πέσε κάτω να το βάλει, πέσε κάτω να το βάλει*, ηχογράφηση 30/3/18) ενώ από την πλευρά μου, πέρα από την ενθάρρυνση του μοιράσματος τέτοιων εμπειριών, επιδιώκεται η υπενθύμιση περιστάσεων προσβάσιμων παιχνιδιών. Έτσι, ξαναφέροντας στη συζήτηση το γερμανικό, το οποίο είχε απορριφθεί σαν «κοριτσιστικό», ο Γιάννης, αν και σε καμία περίπτωση δεν το αντιμετωπίζει σαν ισοδύναμο του ποδόσφαιρου, φαίνεται να απολαμβάνει τη διήγηση της συμφωνίας που έχει κάνει με την ομάδα:

Και στο γερμανικό πώς τα πέρασες Π? γιατί σε είδα, ήτανε εκεί με ποιον ήσουν, με τον Α. και με τον ... Που κάνατε αυτό και το κόλπο με τη σκαστή και το αυτό που κρυβόσουν εσύ, που έμπαινε κάποιος μπροστά κι εσύ κρυβόσουν από πίσω.

Σκαστή ξέρετε γιατί το κάνουμε;

Για πες. Κάτι υποψιάζομαι.

Τι έχετε σκεφτεί;

Εγώ έχω σκεφτεί ότι με τη σκαστή προλαβαίνει η ομάδα σου να τρέξει.

Όχι.

Όχι; Για πες.

Άμα βάλω σκαστή, οι αντίπαλοι δεν θα πιάσουνε μήλο για να πάρουνε το μήλο.

Κι οι δικοί σου θα προλάβουν να τρέξουνε.

Επίσης μου άρεσε πολύ αυτό το παιχνίδι που βάζουμε ανάμεσα απ' τα πόδια μας ένα κουκουνάρι και προσπαθεί η κάθε ομάδα να το πάρει από την άλλη (ηχογράφηση, 30/3/18)

Η διήγηση από τον ίδιο των όρων συμμετοχής του στο γερμανικό, που δεν τους καταγράφει αυθόρμητα και δεν τους φέρνει με δική πρωτοβουλία στην κουβέντα, φαίνεται έτσι να τον ενθαρρύνει στο βαθμό που ανακαλεί, αυθόρμητα τώρα, την εμπειρία και ενός δεύτερου παιχνιδιού που του είναι απολαυστικό και στο οποίο συμμετέχει σχετικά ισότιμα.

Οι συζητήσεις γύρω από το ποδόσφαιρο συνεχίζονται, με τον Γιάννη να επιστρέφει σε παρόμοια περιστατικά (*πάλι μου λέγανε άκουσα ότι πέσε κάτω για να μπει η μπάλα, ηχογράφηση 17/4/18*) ενώ η απογοήτευση από τη στάση αυτή του περιγυρου αρχίζει να συμπληρώνεται από κινήσεις προς την ομάδα των συνομηλίκων (- *Α και το άκουσες που λέγανε αυτό. Κι εσύ τι έκανες γι' αυτό; - Τι να κάνω κύριε; Είχα ρωτήσει μία φίλη μου, μου λέει θα σου πω και μετά το ξέχασε και δεν μου είπε τίποτα. - Τι ήταν να σου πει δεν κατάλαβα εγώ. - Να μου πει γιατί δεν με αφήνουνε... , ηχογράφηση 17/4/18*), προς την οποία κινείται ελπίζοντας να μάθει τα αίτια της συμπεριφοράς που τον πληγώνει. Την ίδια στιγμή, δίπλα στις διηγήσεις των σχετικών περιστατικών, αρχίζει να ανακαλεί υποστηρικτικές εμπειρίες, είτε δραστηριοτήτων που τον γεμίζουν και τις απολαμβάνει,

- *Να σας πω κάτι άλλο, ευχάριστο.*
- *Ναι.*
- *Στο κέντρο, στα μουσικοκινητικά, κάνουμε κάτι σαν θέατρο που τα ζώα μαλώνουνε και αυτός που έχει βοηθήσει να γίνει αυτό ήμουνα εγώ οπότε με έβαλε βασιλιά της ζούγκλας (...) Εκείνα μαλώνουνε μαλώνουνε και δεν σταματάνε και λέω χριστέ μου τι να κάνω. Και μου 'ρχεται η ιδέα, θα βάλουμε ένα σύννεφο που μέσα έχει κομφετί θα το τραβήξω εγώ και θα πέσουν αυτά και θα ηρεμήσουνε τα ζώα (ηχογράφηση, 30/3/18)*

είτε φιλικών σχέσεων που τις νιώθει ενδυναμωτικές,

(ενν. ενώ συζητάμε το κατά πόσον έχει μιλήσει ή θέλει να μιλήσει σε κάποιον για τα περιστατικά στα αθλήματα) *Το 'χω πει στη φίλη μου (...) Μια φίλη μου που είμαστε φίλοι από 7 χρονών... Πως τη λένε; Α. μου έχει πει κάτι πολύ ωραίο.. εγώ της είχα πει ότι δεν μπορώ να βγάλω τη δύναμη για να σουτάρω δυνατά και μου είπε τη δύναμη την έχεις μέσα σου.. (ηχογράφηση, 17/4/18)*

Πέρα από την διαπραγμάτευση των εμπειριών που τον πληγώνουν αλλά και την αναζήτηση εμπειριών υποστήριξης, καθώς η συζήτηση των συγκεκριμένων περιστατικών γίνεται σταδιακά πιο άνετη, ο Γιάννης έρχεται σε θέση τόσο να εκφράσει περισσότερα συναισθήματα πάνω στα περιστατικά αυτά όσο και να μιλήσει γι' αυτά με ακόμα πιο συγκεκριμένο τρόπο. Έτσι, δίπλα στους αρχικούς δισταγμούς και την απογοήτευση, αναδύεται ο θυμός,

(ενώ συζητιέται το σε ποιους έχει ήδη ή μπορεί να κάνει κουβέντα για το ζήτημα)

Θα λεγα να το πεις και του (ενν. στον αδερφό του). Το χετε κουβεντιάσει ποτέ;

Ναι, πέρσι, όταν ήρθε η γιαγιά να μας πάρει, το είπαμε στο αμάξι

Και τί του 'πες;

Ότι δεν θέλω άλλο να με αφήνετε και ότι δεν θέλω να με κοροϊδεύετε...

Για πες...

Κι εκείνος μου λέει ότι δεν το κάνουν επίτηδες, (φωνάζοντας) ΜΑ ΤΟ ΧΩ ΚΑΤΑΛΛΑΒΕΙ ΤΟΣΟ ΚΑΙΡΟ! (όλη την ώρα χτυπάει νευρικά το χέρι στο τραπέζι) και μετά είπε στον μπαμπά ότι δεν το κάνει επίτηδες..

Τι σημαίνει αυτό; Ότι γίνεται τυχαία;

Ότι ρε παιδί μου όταν είμαστε σπίτι παίζουμε κανονικό και μου τα πιάνει και του τα πιάνω ενώ όταν είναι κάποιος στο (ενν. το κέντρο απασχόλησης) μ' αφήνει, δεν ξέρω γιατί

Γιατί δεν σ' αφήνει να παίζεις κανονικά;

Επειδή οι άλλοι ξέρουν ότι δεν μπορώ να σουτάρω καλά, (φωνάζοντας) ΚΙ ΑΥΤΟ ΤΙ ΣΗΜΑΙΝΕΙ, είναι ανάγκη να με βάζετε... (ηχογράφηση, 18/4/18)

Αργότερα στην κουβέντα ο ίδιος επανέρχεται στο ζήτημα της βρεφοποίησης που βιώνει στα ομαδικά παιχνίδια:

-Όταν δίνετε (ενν.πάσες) με τον Γ. ήτανε κανονικά ή και καλά; -Κανονικά. Μόνο όταν σουτάρω κάνουνε και καλά. Επειδή είμαι μικρός και καλά. -Γιατί τα άλλα παιδάκια πόσο χρονών είναι; -7 – 8 . -Άρα πιο

μικροί από σένα. -Ε ναι, και το παίζουμε μεγάλοι (...). Να μπει κανά μωρό να το αφήσουμε, το καταλαβαίνω, αλλά EMENA; (ηχογράφηση, 18/4/18)

Στο ενδιαμέσο όμως, πέρα από την αναφορά στις αναπηροποιητικές στάσεις και πρακτικές των συμπαίκτών του αλλά και την έκφραση του θυμού του γι' αυτές, ο Γιάννης νιώθει άνετα να μιλήσει πιο συγκεκριμένα και να επισημάνει επίσης τον αντίκτυπο των στάσεων αυτών στο πως κατασκευάζει ο ίδιος τον εαυτό του στο δημόσιο χώρο:

(ενν. ενώ μιλάμε για το με ποιον θα μπορούσε να μιλήσει στο κέντρο απασχόλησης)

Με ποιον λες να το συζητήσεις πρώτα;

Με τον κύριο Χ.

Με τον κύριο Χ;

Που μας κάνει ποδόσφαιρο.

Στον κύριο Χ. το 'χεις ξαναπεί;

Όχι.

Ωραία, πες το και στον κύριο Χ.

Κάνω και καλά ότι γελάω.

Τι εννοείς;

Μου λέει ας πούμε Του το βάζουμε του κουρέλα! και κάνω ότι γελάω ενώ στην πραγματικότητα δεν γελάω. (ηχογράφηση, 18/4/18)

Απέναντι στη χαριστική και πατερναλιστική στάση των γύρω του, ο Γιάννης αναγκάζεται δημοσίως να συμμορφωθεί: καθώς ο γυμναστής του στο ποδόσφαιρο τον υποτιμά συμβουλευοντας τους υπόλοιπους να του χαρίζουν γκολ, πάσες κοκ, ο Γιάννης έχει σα μόνη διαθέσιμη επιλογή να γελάσει, δείχνοντας στο γυμναστή ότι ευχαρισιέται με τη χάρη που εκείνος του προσφέρει. Το περιστατικό, ιδωμένο στο επίπεδο της καθημερινής αλληλεπίδρασης του Γιάννη ως ανάπηρου, καταδεικνύει πως η πρόσβασή του στο δημόσιο χώρο καθορίζεται από συγκεκριμένους κώδικες που αποδέχεται ο ίδιος με σκοπό να συμμορφωθεί στις προσδοκίες των αρτιμελών. Ο γυμναστής του αναμένει από εκείνον να παρουσιαστεί ως το αφελές,

ανάπηρο παιδί που ευτυχεί μπροστά στον οίκο που του επιδεικνύουν και ο Γιάννης δεν έχει παρά να ακολουθήσει παρουσιαζόμενος όντως σαν τέτοιο. Όπως επισημαίνει ο Γκόφμαν, τέτοιοι κώδικες συμπεριφοράς που ρυθμίζουν τις αλληλεπιδράσεις στιγματισμένων και μη, δεν αποτελούν απλά κανόνες δημόσιας συμπεριφοράς, αλλά «συνταγές για μια ενδεδειγμένη στάση απέναντι στον εαυτό» (Goffman, 2001). Από αυτή την άποψη, ο Γιάννης, μέσα από καθημερινές διαδράσεις αυτού του είδους, υπάρχει δημόσια σαν ο ανάπηρος που γελάει για να ευχαριστήσει τα αρτιμελή υποκείμενα που τον περιβάλλουν. Επιστρέφοντας στη διάδραση που περιγράφηκε, από την πλευρά του γυμναστή, η όλη κίνηση εκκινεί από την «τρομακτική πιθανότητα» (Murphy, 1990) που συνιστά για τον ίδιο η αναπηρία σα υπενθύμιση μίας κατάστασης ευαλωτότητας αλλά και εξάρτησης που θέτει σε κίνδυνο τη φαντασίωση μιας τελείως αυτόνομης υποκειμενικότητας (Hughes, 2012), οπότε αμύνεται. Η άμυνά του; Να παρέχει μία βοήθεια στον Γιάννη, αδιάφορη για εκείνον και τις ανάγκες του, αλλά εξαιρετικά χρήσιμη στον ίδιο το γυμναστή στο βαθμό που, αποσπώντας γέλια, γκολ και από τον Γιάννη, εξαφανίζει την πρόκληση της επαφής με έναν κινητικά ανάπηρο μαθητή αλλά και την πιθανότητα εύρεσης των όρων συμμετοχής του ή μη στο παιχνίδι. Από την πλευρά του Γιάννη τώρα, τα πράγματα είναι διαφορετικά. Η αποδοχή του στο δημόσιο χώρο – εδώ στα παιχνίδια – φαίνεται να έχει σαν προϋπόθεσή της την συγκάλυψη της προσωπικής του αφήγησης για την αναπηρία. Οι υπόλοιποι δηλαδή, συμπεριλαμβανομένου του γυμναστή, δρουν έτσι ώστε να μην ανακύψει το θέμα της συμμετοχής ενός κινητικά ανάπηρου στο παιχνίδι, καλύπτοντάς το με τις χάρες που κάνουν στον Γιάννη, οπότε εκείνος βρίσκεται χωρίς κοινωνικά αποδεκτό τρόπο να επικοινωνήσει την εμπειρία του σαν ανάπηρος, εδώ δηλαδή το πώς και αν θα μπορούσε να συμβιβάσει τις κινητικές του δεξιότητες και περιορισμούς με την επιθυμία του για κινητικά παιχνίδια. Αυτό που εισπράττει από παρόμοιες στάσεις, είναι ότι η προσωπική του εμπειρία είναι καλό να παραμείνει κρυφή καθώς κανείς δεν φαίνεται να αντέχει να την ακούσει και να την αποδεχτεί. Μόνη διαθέσιμη επιλογή κατά συνέπεια η συμμόρφωση – το να γελάει ενώ δεν γελάει. Στάση όμως που δεν είναι χωρίς κόστος. Όπως επισημαίνεται (Watermeyer, 2013), αν, παρουσία μίας φυσικής βλάβης (impairment), το να σε ακούσουν είναι δύσκολο, αναλαμβάνεις ουσιαστικά έναν υποστηρικτικό ρόλο εσύ ο ίδιος, παρόμοιο με αυτό ενός γονεοποιημένου παιδιού, όπως εδώ ο Γιάννης που προσφέρει ένα γέλιο για να ηρεμήσει το γυμναστή που αγχώνεται μπροστά στη διαχείριση της φυσικής του βλάβης. Υπό αυτή την έννοια, ο «μικρός» που του κάνουνε χάρη και τον αφήνουν να τα βάζει είναι μάλλον μεγάλος. Η σιωπηρή όμως απαξίωση της δικής του εμπειρίας εσωτερικεύεται, με αποτέλεσμα η προσωπική του εμπειρία σαν κάτι που προκαλεί άγχος και ταραχή στους γύρω, να απαξιώνεται και η ίδια μέσα του.

Στη συνέχεια των συζητήσεων και ενώ διαπραγματεύονται παρόμοια ζητήματα, ο Γιάννης φαίνεται να παρατηρεί περιστατικά χαρακτηριστικής ή προστατευτικής αντιμετώπισης κατά τη διάρκεια παιχνιδιών και να τα φέρνει στη συζήτηση:

-Τί έκανες; -Μίλησα στα άλλα παιδιά, είδατε που κάναμε κόκλο; -Όχι δεν είδα, τι κόκλο; -Κάναμε κόκλο και τρέχανε γύρω γύρω. Πάω να μπω τους λέω μπορώ να μπω μου είπαν όχι.. -Οκ. Ποιος σου 'πε όχι? -Μου είπαν όχι γιατί δεν μπορείς μπορεί να χτυπήσεις. -Οκ. Μπορείς να τους πεις δεν πειράζει θα δοκιμάσω. -Είπανε κάποια παιδιά δεν πειράζει δεν θα πέσει, αλλά τα άλλα λέγανε ότι θα πέσω -Αλλά εσύ πρέπει να το πεις εκεί. Κι άμα πέσεις τί έγινε; Άμα πέσεις, έπεσες, παιχνίδι είναι. -Ναι, αλλά δεν μ' αφήσανε. -Γοιοι είπανε υπέρ να παίζεις; Η Ο. και κάποιοι άλλοι. Και όχι ποιοι είπανε? Ο Β, ο Κ άλλοι δεν θυμάμαι. -Τους το λες άμα είναι, όντως μπορεί να πέσεις. -Εγώ τους το λέω εκείνοι δεν μ' ακούνε. (ηχογράφηση, 24/4/18)

Πέρα από το γεγονός ότι επιλέγει να συζητήσει παρόμοια περιστατικά στο τι μας απασχολεί, η άνεση που χιτίζει σταδιακά του επιτρέπει να απευθυνθεί γι' αυτά στους συνομηλίκους ενώ η όλη διαδικασία φαίνεται να ενισχύεται και από τη μερική αλλαγή στάσεων στην ομάδα της τάξης που, αναλογικά λ.χ. με τις αλλαγές γύρω από την παροχή βοήθειας (βλ. 6.2.1), φαίνεται να είναι πλέον μοιρασμένη ανάμεσα σε μία πιο πατερναλιστική και μία πιο ισότιμη αντιμετώπιση.

Καθώς νιώθει πιο άνετα να εκφραστεί δημόσια για την κατάσταση που βιώνει, οι στιγμές που το κάνει συνοδεύονται από τη σχετική έκπληξη του περίγυρού του για το γεγονός ότι κατονομάζει ανοιχτά τη φυσική του βλάβη (impairment):

-Υπάρχει κάτι που σε απασχολεί; Τα παιδιά χθες είχαμε πάει σ' ένα παιδότοπο να παίζουμε. -Ποιοι; -Εγώ με τον (ενν. τον αδερφό του). Κι είπα σε μια κυρία ότι εγώ έχω ένα προβληματάκι κι ο (αδερφός μου) νόμιζε ότι τώρα το ανακάλυψα ότι έχω προβληματάκι, ενώ το ήξερα. -Τι προβληματάκι είχες; -Στο πόδι.. -Α για το πόδι. Κι ο (αδερφός σου) τι σου είπε δηλαδή; -Τώρα τ' ανακάλυψες μου λέει, του λέω όχι το 'χω ανακαλύψει (ηχογράφηση, 2/5/18)

Ο ίδιος ο Γιάννης αναφέρεται στη φυσική του βλάβη και ο αδερφός του, συνηθισμένος στην περιρρέουσα σχετική σιωπή, φαίνεται να εκπλήσσεται, ρωτώντας τον κατά πόσον το ανακάλυψε πρόσφατα. Παρόμοια εννοιολόγηση – σαν έκπληξη απέναντι στην ανακάλυψη του Γιάννη – της αμήχανης συγάλυψης της φυσικής του βλάβης στο δημόσιο χώρο, προσφέρει ο Γιάννης και για την αντίδραση του γυμναστή:

-Θέλω άμα μου το κάνουνε πολύ δυνατά, θέλω να παίζω και με τα παιδιά. -Ε ναι, αυτό να κάνεις, να πας να παίζεις με τα παιδιά... -Αλλά ο κύριος νομίζει ότι δεν έχω ανακαλύψει ότι έχω πρόβλημα στα πόδια (γέλια) (...) ο κύριος Χ. τώρα νομίζει, δηλαδή δεν νομίζει, φαντάζομαι ότι δεν το ξέρω ακόμα ότι έχω πρόβλημα (ηχογράφηση, 9/5/18)

Παρότι όμως αναφέρεται στα ίδια ή παρόμοια περιστατικά με νωρίτερα, φαίνεται να παίρνει υποστηρικτικές αποστάσεις από τις πρακτικές και τις στάσεις των γύρω, καθώς πλέον, όπως δείχνουν τα γέλια του, εννοιολογεί την πατερναλιστική σιωπή τους σα σχετικά αφελή. Η όλη διεργασία, πέρα από την επιβεβαίωση των ανησυχιών του πάνω στις αναπηροποιητικές στάσεις των γύρω του αλλά και τη συνακόλουθη σταδιακή αποστασιοποίησή του απ' αυτές, εκβάλλει – μερικά έστω – και στο δημόσιο χώρο:

Η Μ. που μοιραζόταν σε μας (ενν. μαθήτρια από άλλο τμήμα) με ρωτάει γιατί είμαι συνέχεια μαζί με αυτό το παιδάκι, της λέω να πάει να ρωτήσει αυτή, πάει τον ρωτάει. Ρωτάω εγώ μετά τον Γιάννη, μου λέει ότι τον ρώτησε κι ότι της απάντησε ότι έχει εμένα επειδή έχει πρόβλημα στο πόδι (ημερολόγιο, 11/5/18)

6.4.2 Γιατί δεν ρίχνω δυνατά;

Πέρα από τη διαπραγμάτευση των αναπηροποιητικών στάσεων, μία δεύτερη διεργασία που εκτυλισσόταν με την ίδια συστηματικότητα κατά τη διάρκεια του τί μας απασχολεί αφορούσε στην επεξεργασία των κινητικών του δεξιοτήτων στη σχέση τους με την επιθυμία του για συμμετοχή σε κινητικά παιχνίδια. Κοινό νήμα που συνδέει τις δύο διεργασίες η διάχυτη σιωπή γύρω από τη φυσική του βλάβη που απέτρεπε την εξάσκηση των σχετικών δεξιοτήτων σε πραγματικές περιστάσεις. Ειδικότερα, ο συνδυασμός ενός παρελθοντικού περιορισμού στην προστατευτική δυάδα της παράλληλης στήριξης που απέκλειε την εξάσκηση και αντίληψη του εύρους των κινητικών δεξιοτήτων του (βλ. 4.5), γονεϊκών προσδοκιών για τα αθλήματα (βλ. 5.3) και χαριστικών πρακτικών, γονιών, εκπαιδευτικών και συμμαθητών-τριών όταν εν τέλει δοκίμαζε τη συμμετοχή του σε ομαδικά παιχνίδια, εμπόδιζαν σημαντικά τη διαπραγμάτευση των κινητικών περιορισμών που συνόδευαν τη φυσική βλάβη του Γιάννη

Το θέμα έρχεται με πρωτοβουλία του ίδιου στη συζήτηση:

Μου λέει για το ποδόσφαιρο, ότι δεν του δίνουν πάσα. Τον ρωτάω γιατί πιστεύει ότι συμβαίνει αυτό, μου λέει για δύο λόγους, επειδή φοβούνται ότι μπορεί να πέσω και να χτυπήσω και επειδή δεν μπορεί να δώσει πάσα, να κλωσήσει. Τον συζητάω το πρώτο, ότι δεν έγινε και τίποτα αν πέσει – το ξέρει αυτό – και να τους το λέει. Τον ρωτάω για το δεύτερο, μου λέει και τι πειράζει αν δεν δίνω δυνατές πάσες, του κάνω πειράζει αν χάσετε. Πέρφτει εκεί σιωπή. (ηχογράφηση, 15/3/18)

Ενώ με το πρώτο σχόλιό του, για την πατερναλιστική – υπερπροστατευτική στάση της ομάδας, ο Γιάννης φαίνεται να αντιλαμβάνεται τους όρους που τον αποκλείουν από το παιχνίδι, στο δεύτερο η κατάσταση είναι διαφορετική. Αναφέρει αφενός τις πάσες που «δεν είναι δυνατές» σα λόγο αποκλεισμού από το παιχνίδι – περιγραφή αρκετά πάνω από τις κινητικές του δεξιότητες – και, αφετέρου, λέγοντας ότι δεν πειράζει που δεν δίνει «δυνατές», φαίνεται να αναμένει μία μάλλον χαριστική αντιμετώπιση στο παιχνίδι. Όταν του υπενθυμίζεται η λογική του παιχνιδιού στη συνέχεια, ο ίδιος έρχεται σε σχετικά δύσκολη θέση. Στη συνέχεια της κουβέντας φαίνεται να ανακαλεί παρηγορητικά ένα παρελθόν στο οποίο το επίπεδο δεξιοτήτων του ήταν διαφορετικό:

αρχίζει να λέει ότι παλιά ήταν καλός στο τέρμα “παλιά τα έπιανα όλα, τώρα δεν ξέρω τι έχω πάθει”, το συζητάμε λίγο, μου λέει ότι όταν του σούταρε παλιά ο (ενν. ο αδερφός του) τα έπιανε, τον ρωτώ μήπως το έκανε πιο απαλά ή μήπως όταν ήταν πιο μικροί, μου λέει πέρσι γνώτανε αυτό (ηχογράφιση, 15/3/18)

Άσχετα αν πρόκειται για αναφορά σε κάποιου είδους χαριστικό παιχνίδι ή όχι, η στάση αυτή δημιουργεί προβληματισμό στον εκπαιδευτικό:

σκέφτομαι τώρα πως ήταν σκληρό αυτό που του είπα, αλλά από την άλλη σκέφτομαι επίσης ότι περιγράφει καλά το ποδόσφαιρο σαν ανταγωνιστικό παιχνίδι και ότι ανταποκρίνεται στο λόγο που δεν του δίνουν μπάλα (...) Για την επίγνωση (ενν. των δεξιοτήτων) σκέφτομαι τη συζήτησή μου με τον (ενν. πατέρα του) στην τελευταία συνάντηση με τους γονείς, το κομμάτι που μου περιέγραφε πως έπαιζαν με τον Γιάννη μπάσκετ αλλά και με άλλα παιδάκια μαζί, με τρόπο τέτοιο όμως που οι κανόνες να εννοούν τον Γιάννη (ημερολόγιο, 15/3/18)

Ο προβληματισμός αυτός πάνω στην μη επίγνωση αλλά και άρνηση του Γιάννη απέναντι στο επίπεδο των δεξιοτήτων του αλλά και πάνω στην ενίσχυση σχετικών τάσεων από την πλευρά των γονιών, οδηγούν στην επιλογή δύο συμπληρωματικών τακτικών. Επιδιώκεται αφενός η προτροπή σε παρατήρηση των ίδιων του δεξιοτήτων έτσι ώστε να αφηθεί ο Γιάννης να εστιάσει συγκεκριμένα (ενδεικτικά, *όταν σου έδωσε πάσα, τί έμνε;*, ηχογράφιση 30/3/18) και, αφετέρου, η προτροπή για συγκεκριμένη δράση η οποία θα του δημιουργεί περισσότερες ευκαιρίες παρατήρησης (ενδεικτικά, *Άρα στο κέντρο δεν θες να δοκιμάσεις να δεις πώς θα είναι τέρμα; Ή μπορείς και στο σχολείο να δοκιμάσεις να κάτσεις τέρμα μια φορά*, ηχογράφιση, 30/3/18).

Η εστίαση αυτή φαίνεται να λειτουργεί εν μέρει καθώς ο Γιάννης, αν και ιδιαίτερα διστακτικά, φαίνεται να βρίσκει το χώρο να μιλήσει πιο συγκεκριμένα για τις κινητικές του δεξιότητες:

Όταν σου δίνουνε πάσα τι γίνεται; -Όταν μου δίνουνε πάσα.....εεεε....ε....εεε....πολύ σπάνια ακούω πάλι πέσε κάτω για να μπει γκολ... -Εσύ όμως τι κάνεις όταν σου δίνουνε πάσα, την πιάνεις, σουτάρεις, τι κάνεις; -Όχι τόσες πολλές φορές δεν την πιάνω την μπάλα, σουτέρνω λίγες φορές αλλά(σιωπή) (ηχογράφηση, 17/4/18)

Ο δισταγμός αυτός απέναντι στη ευθεία αναφορά στους περιορισμούς των κινητικών του δεξιοτήτων παραμένει σε όλη τη διάρκεια των σχετικών συζητήσεων, με τη διαφορά ότι, πέρα από τις δικές μου προτροπές για εστίαση, ο ίδιος φέρνει εν τέλει το θέμα με δική του πρωτοβουλία, σαν απορία:

Ρώτα με αφού σε βλέπω κάτι θες να ρωτήσεις. -Επίσης γιατί εγώ δεν ρίχνω δυνατά στο ποδόσφαιρο; - Γιατί δεν ρίχνεις; Αναρωτιέσαι. Γιατί λες εσύ; -Δεν ξέρω. -Κάνε μια προσπάθεια. Μεταξύ μας είμαστε. Τα συζητάμε. Ποια θα μπορούσε να ναι η αιτία..? -Όλοι οι άλλοι ρίχνουν δυνατά. -Εσύ γιατί δεν ρίχνεις δυνατά? -Δεν ξέρω. -Φαντάσου λίγο με τι μπορεί να έχει να κάνει. -Δεν ξέρω. (Σιωπή). -Κάτι νομίζω υποψιάζεσαι. Όχι (ξέπνοα) (ηχογράφηση, 18/4/18)

Η ανάδυση της απορίας παρ' όλ' αυτά δεν φαίνεται να μειώνει τη δυσκολία διαπραγμάτευσης της φυσικής του βλάβης (impairment) και των σχετικών περιορισμών, αλλά επιτρέπει, όπως γίνεται στη συνέχεια της συζήτησης, το – με δική μου πρωτοβουλία – άνοιγμα της κουβέντας για συγκεκριμένες κινητικές δυνατότητες, όπως λ.χ. το κλώτσημα της μπάλας, και, εν τέλει, την επαναφορά σε μία προτροπή για δράση και δοκιμή.

6.4.3 Φιλία πέρα απ' το σπίτι

Καθώς ο Γιάννης προσεγγίζει συστηματικότερα την ομάδα αποστασιοποιούμενος από την παράλληλη, αποκτά σχέση με τον Α. που γίνεται ο συμμαθητής με τον οποίο αλληλεπιδρά συχνότερα. Η σχέση που αναπτύσσεται μεταξύ τους, αν και αναμφίβολα απολαυστική για τον Γιάννη, προσδιορίζεται σε σημαντικό βαθμό από τις αναπηροποιητικές στάσεις και πρακτικές του πλαισίου. Έτσι, συχνά ο Α. αποδέχεται μία χαριστική – προστατευτική στάση απέναντι στον Γιάννη (βλ. 5.2.2) ενώ ο Γιάννης με τη σειρά του, συνηθισμένος σε συναναστροφές με οικείους ενήλικες που αποφεύγουν την οριοθέτησή του, φέρεται με ανάλογο τρόπο στον Α. (βλ. 5.2.3). Αυτοί οι όροι συσχέτισης δημιουργούν και τις ανάλογες τριβές αναμεταξύ τους:

Κατεβαίνουμε από την τάξη, η Έρικα τους βάζει στην 1η σειρά, τον Γιάννη, τον Α. και την Ο., τριάδα. Τους βλέπω με τον Α., ο Γιάννης του έχει δώσει την μικρή του τσάντα της εκδρομής να του την κρατάει. Παρεμβαίνω, ρωτώ γιατί συμβαίνει αυτό, μου λέει ο Α. – κι επιβεβαιώνει ο Γιάννης – ότι ο Γιάννης

του είπε πως είναι βαριά με τα τσάντα (η τσάντα είναι άδεια πέρα από τα τσήτσος), τους λέω δεν ισχύει αυτό (...) Φτάνουμε στο θέατρο, στο κυλικείο, κάθονται σε ένα τραπέζι με Α.. Με φωνάζει ο Γιάννης, με ρωτάει αν το κυλικείο έχει ζεστά ροφήματα, σα σοκολάτα. Του λέω δεν ξέρω, ρωτήστε και τον ρωτώ αν έχει λεφτά, μου λέει όχι αλλά έχει ο Α., εκείνη τη στιγμή παρεμβαίνει ο Α. κάνοντας “Γιάννη!!”, φεύγω τους λέω να το συζητήσουνε (ημερολόγιο, 22/3/18)

Ο Γιάννης και στα δύο περιστατικά, με την τσάντα αλλά και με τα χρήματα, τοποθετεί τον Α. στη θέση ενός ατόμου που οφείλει να τον βοηθά συνεχώς και ανεξάρτητα από συγκεκριμένες ανάγκες, γεγονός που προκαλεί στο τέλος τη δυσαρέσκειά του. Παρόμοια είναι η στάση του Γιάννη και σε ένα κρίσιμο περιστατικό σχετικό με την επιθυμία του να συναντηθούν με τον Α. εκτός σχολείου:

Στο σχολάσμα, με ρωτάει εάν μπορεί να έρθει ο Α. σπίτι να παίξουνε, του λέω όχι, έχεις μάθημα. Παράλληλα ο αδερφός του δεν έχει μάθημα, οπότε καλεί σπίτι τον Μ. για να παίξουνε. Ο Γιάννης ήδη καθodόν προς το σπίτι έχει μουντώσει, του επαναλαμβάνω ότι έχει μάθημα και ότι πρέπει να τηλεφωνήσει η μαμά του και αν συμφωνήσουν οι γονείς του Α., τότε θα έρθει να παίξουνε. Γενικά σε όλο αυτό έχω την απορία σχετικά με τη στάση του Α.: Έχει συμφωνήσει να έρθει/ να το πει στους γονείς του ή όχι?

Φτάνουμε στο σπίτι όπου περιμένει η γιαγιά. Ο Γιάννης μπαίνει μέσα μουντωμένος ενώ η γιαγιά ανοίγει χέρια για αγκαλιά αυτός την αποφεύγει επιδεικτικά και κατευθύνεται στο δωμάτιό του. Η γιαγιά τον ακολουθεί, εγώ πάω προς το μπαλκόνι να ετοιμάσω μαθήματα. Από εκεί τους ακούω, ο Γιάννης κλαίγοντας λέει πόσο άδικο είναι που ο αδερφός του φέρνει τους φίλους ενώ αυτός όχι, η γιαγιά προσπαθεί να τον παρηγορήσει. Η συζήτηση προχωράει, με τον Γιάννη πάντα να κλαψουρίζει, προς το να πάρουν τηλεφώνω τη μητέρα του, να ακυρώσει την εργοθεραπεία του απογεύματος και πάρει η μητέρα τους γονείς του Α. Εκεί παρεμβαίνω, του λέω ότι δεν πρόκειται να ακυρωθεί η εργοθεραπεία και ότι τηλεφώνω θα παρθεί αργότερα για να κανονίσουνε για άλλη μέρα, τον παίρνω και πάμε στο δωμάτιο. (ημερολόγιο, 22/3/18)

Στη στάση του φαίνεται μία σχετική άγνοια για τους όρους που είναι απαραίτητοι για οργανωθεί ένα ραντεβού το απόγευμα, να γνωρίζονται οι γονείς, να τηλεφωνηθούν κ.ο.κ., αλλά και μία – με δεδομένη την απειρία του στη συναναστροφή με συνομηλίκους – σχετική αδιαφορία για τον Α. καθώς τόσο στη διάδραση παραπάνω όσο και στην κατ’ ιδίαν συζήτηση που ακολούθησε μαζί του, είναι ασαφές το κατά πόσον ο Α. γνωρίζει το σχέδιο του Γιάννη Την ίδια στιγμή, η στάση προς τη γιαγιά είναι ενδεικτική της γενικότερης δυναμικής του σπιτιού (βλ. 4.7) στα πλαίσια της οποίας ο Γιάννης επιδιώκει να κάνει αυτό που επιθυμεί πραγματικότητα υπολογίζοντας στην επιτρεπτική και απρόθυμη για οριοθέτηση αντιμετώπιση των οικείων ενηλίκων. Το όλο περιστατικό φαίνεται να ξεκινά και από το γεγονός ότι ο αδερφός του

έχει καλέσει ένα φίλο σπίτι, κάτι που επιβεβαιώνει ο Γιάννης στη συζήτηση κατά τη διάρκεια της οποίας είναι εξαιρετικά ταραγμένος (-*Ποιο είναι το πρόβλημα, τον Α. δεν τον έχει φέρει ποτέ στο σπίτι... -Ισχύει. - ...ενώ του (ενν. του αδερφού του) όλους τους κολλητούς τους έχει φέρει, ηχογράφηση 22/3/18*). Εάν από μία άποψη, ο Γιάννης έχει σα μόνη διαθέσιμη επιλογή για να εκφράσει ό,τι νιώθει για τις σχέσεις του με συνομηλίκους, αυτή την απόπειρα εξάσκησης της εξουσίας του στα πλαίσια του σπιτιού σε ανταγωνισμό με τον αδερφό του, η συζήτηση συμπληρώνει την εικόνα. Ο Γιάννης φαίνεται να έχει ανάγκη εξήγησης των όρων με τους οποίους κανονίζεται ένα ραντεβού έξω από τις ώρες του σχολείου (τη γνωριμία των γονιών, το να αφήσουν οι γονείς του Α. να έρθει, κ.ο.κ.), να παραγνωρίζει σε μεγάλο βαθμό τη δική του προσπάθεια που κατέληξε στην έξοδο από την απομόνωση και στη σύναψη σχέσης με τον Α. ενώ, ταυτόχρονα, ανακαλεί περιστατικά στα οποία ο αδερφός του μαζί με φίλους του έπαιζαν παιχνίδια τα οποία δεν άρεσαν στον ίδιο (ηχογράφηση, 22/3/18). Παράλληλα, παρότι δεν εκφράζεται ρητά, η ένταση της συζήτησης δίνει την αίσθηση ότι ο Γιάννης, χρησιμοποιώντας μεν οικεία σε εκείνον μέσα, πιθανώς να διαπραγματεύεται και το αίσθημα μοναξιάς που βιώνει καθώς αρχίζει τις απόπειρες σύναψης αλλά και διατήρησης φιλικών σχέσεων με συνομηλίκους.

Η όλη περίσταση αποτελεί και το έναυσμα για συνεννόηση με τους γονείς στην κατεύθυνση του κανονισμού ραντεβού με τον Α. ώστε να παίζουν και εκτός σχολείου (βλ. 6.1.3). Αφού μεσολαβήσουν οι σχετικές συναντήσεις, το ζήτημα με τον Α. δεν επανέρχεται στις συζητήσεις μας, παρά μόνο αργιότερα, αυτή τη φορά όμως με τρόπο που δείχνει προς τη σταδιακή ανάπτυξη μιας πιο ισότιμης φιλικής σχέσης:

-Τσακώθηκα με τον Α. -Γιατί; Τι έγινε; -Στους υπολογιστές. Επειδή 2 φορές... ή μάλλονμου είπε να ριζώ μία βολή σε κάτι παιχνίδια που παίζαμε (ενν. ότι έχασε ένα σουτ σε ποδόσφαιρο που παίζανε στο πισί, και ότι θύμωσε επειδή ο Α. τσαντίστηκε που χάσανε το γκολ και είπε θα πάω σε άλλη ομάδα) -Και του είπες κάτι εσύ; -Τι να του πω; Θύμωσα πάρα πολύ. -Καλά έκανες. Του είπες κάτι όμως; -Τού είπα όταν πήγαμε στην τάξη, κάθεται τον κοιτάζω περιεργά, δηλαδή θυμωμένος, και μου λέει θύμωσες, ε λέω λίγο και μετά ξαφνικά τα ξαναβρίσκουμε (ηχογράφηση, 8/5/18)

Ξεκινώντας από μία θέση όπου γενικά αντιμετώπιζε τον θυμό σαν κάτι το οποίο οφείλει να συγκρατεί και, σε κάθε περίπτωση, να μην εκφράζει στο δημόσιο χώρο (βλ. 4.4) και περνώντας στη σύναψη μίας σχέσης με τον Α. που χαρακτηριζόταν εναλλακτικά, είτε από μία χαριστική – προστατευτική στάση του Α. προς τον ίδιο, είτε από μία αντιμετώπιση του Α. από τη μεριά του Γιάννη σαν επιτρεπτικού ενήλικα που του παρέχει άνευ όρων υποστήριξη, εδώ τα πράγματα διαφοροποιούνται. Ο Γιάννης νιώθει άνετα με το θυμό του και τον εκφράζει προς τον Α. επιδιώκοντας να θέσει τους όρους της σχέσης τους.

6.4.4 Διλήμματα της ιδιωτικής παράλληλης

Η καθιέρωση της πρακτικής του «τί μας απασχολεί;» έφερε στο προσκήνιο διλήμματα που επανέρχονταν συστηματικά και είχαν τη βάση τους στην ιδιότυπη σχέση που συνιστά η ιδιωτική παράλληλη στήριξη. Όσον αφορά τη σχέση προς τους γονείς του μαθητή, το δίλημμα είχε να κάνει με την εμπιστευτικότητα τη σχετική με τις συζητήσεις που γίνονταν, ενώ, όσον αφορά τη σχέση με τον ίδιο το μαθητή, το δίλημμα σχετιζόταν με το μοίρασμα ή μη πληροφοριών των οποίων είχε γνώση ο εκπαιδευτικός.

Καθώς οι συζητήσεις προχωρούσαν και ο Γιάννης από τη μεριά του εστίαζε αρκετά συχνά σε περιστατικά αναπηροποιητικών συμπεριφορών, σημαντικό μέρος των οποίων αφορούσε το κέντρο απασχόλησης που επισκεπτόταν καθημερινά. Το δίλημμα – είναι εξάλλου προφανές – αφορούσε το κατά πόσον τα περιστατικά αυτά οφείλουν να τεθούν από τον εκπαιδευτικό στις συναντήσεις με τους γονείς. Το να τεθούν θα σήμαινε μία πιθανή επικοινωνία με το κέντρο και ίσως τροποποίηση των όρων συμμετοχής του Γιάννη εκεί αλλά, ταυτόχρονα, μία ρήξη στην εμπιστοσύνη του μαθητή, εμπιστοσύνη που έκανε δυνατή την ίδια την αναφορά στα σχετικά περιστατικά. Το να μην τεθούν, εξασφάλιζε τη σχέση εμπιστοσύνης, έδινε χρόνο στον Γιάννη να κάνει τις απαραίτητες επεξεργασίες και να τα μοιραστεί ο ίδιος εάν το επιθυμούσε αλλά, την ίδια στιγμή, δεν δημιουργούσε τους όρους για αλλάξει η κατάσταση στο κέντρο. Καθώς το δίλημμα ήταν δομικό στην πρακτική, δεν υπήρξε οριστική επίλυση αλλά διαφορετικές επιλογές ανάλογα με τις ανάγκες της συγκυρίας, αν και η πλειοψηφία τους έκλινε προς το να δοθεί χρόνος στον Γιάννη ώστε να μοιραστεί περιστατικά από μόνος του. Ενδεικτικά:

Το ότι μπορεί να γελάνε στο κέντρο, με κάνει να θέλω να μιλήσω στους γονείς από την άλλη σκέφτομαι ότι καλό είναι να κάνει τη διεργασία και να τους μιλήσει αυτός (ημερολόγιο, 30/3/18)

Παράλληλα, αναφορικά με τη σχέση προς τον ίδιο τον Γιάννη, αναδύεται ένα δεύτερο δίλημμα που επανέρχονταν συστηματικά. Ενώ η πρακτική του «τί μας απασχολεί;» αποτελούσε μία διαδικασία βασισμένη στο λόγο, στις συζητήσεις δηλαδή που γίνονταν και σε ό,τι επέλεγε να φέρει εκεί ο μαθητής, ο λόγος του μαθητή δεν αποτελούσε το μοναδικό πόρο πληροφοριών για τον εκπαιδευτικό. Λόγω της καθημερινής συνοδείας στο σχολείο, συμπληρωνόταν από την προσωπική παρατήρηση του ίδιου του εκπαιδευτικού με τρόπο που, αρκετά συχνά, για περιστατικά που αναφέρονταν, ήταν διαθέσιμες στον εκπαιδευτικό πληροφορίες αρκετά διαφορετικές ή και αντικρουόμενες με τα λεγόμενα του μαθητή. Το δίλημμα εδώ ήταν κατά συνέπεια ένα δίλημμα μοιράσματος: πότε και ποιες πληροφορίες οφείλει να μοιραστεί ο εκπαιδευτικός; Το συγκεκριμένο δίλημμα αναδύονταν κυρίως στη διάρκεια των συζητήσεων που επικεντρώνονταν

στη διαπραγμάτευση της φυσικής βλάβης. Έτσι, συζητώντας για το ποδόσφαιρο με την εστίαση της κουβέντας να βρίσκεται στις κινητικές δεξιότητες που είναι αναγκαίες για τη συμμετοχή:

Μου αναφέρει την τελευταία φορά που παίζανε, ότι δεν του έδωσαν πάσα, του λέω ότι του έδωσε 2 φορές ο Στ. Μου λέει ότι ήθελε κι άλλες, του λέω ότι του είναι δύσκολες οι πάσες και να ζητάει και μετά, όταν του δίνουν να βλέπει και τι γίνεται. Δεν είμαι εδώ σίγουρος αν θα έπρεπε να επισημάνω τη δυσκολία ή να περιοριστώ μόνο στο δεύτερο κομμάτι, να κοιτάει τι γίνεται όταν του δίνουν πάσα και να πάρει το χρόνο του για τη διεργασία (ημερολόγιο, 15/3/18)

Το δίλημμα όπως ακριβώς και το προηγούμενο ήταν δομικό στην πρακτική οπότε δεν υπήρχε ζήτημα σωστής επίλυσης αλλά, και πάλι, επιλογής της κατάλληλης τακτικής. Έτσι, άλλες φορές η επιλογή ήταν ο εκπαιδευτικός να συγκρατεί πληροφορίες – εδώ το γεγονός ότι γνωρίζει πως ο Γιάννη δεν μπορεί να ανταποκριθεί κινητικά στις πάσες – έτσι ώστε η διεργασία να γίνει από το μαθητή,

*-Όταν σου δίνουνε πάσα τι γίνεται; -Όταν μου δίνουνε πάσα.....εεεε.....ε.....εεε....πολύ σπάνια ακούω πάλι πέσε κάτω για να μπει γκολ.. -Εσύ όμως τι κάνεις όταν σου δίνουνε πάσα, την πιάνεις, σουτάρεις, τι κάνεις; -Όχι τόσες πολλές φορές δεν την πιάνω την μπάλα, σουτέρνω λίγες φορές αλλά(σιωπή)
(ηχογράφηση, 17/4/18)*

ενώ άλλες, μάλλον λιγότερες, επιλέγεται να μοιραστούν πληροφορίες και, με βάση την παρατήρηση που φέρνει ο εκπαιδευτικός στην κουβέντα, να δημιουργηθούν νέες ευκαιρίες δράσης που θα προωθήσουν τη διεργασία:

-Και πως γίνεται αυτό; Να το κρατάω πολλή ώρα(ενν. το πόδι του για να κλωτσήσει μπάλα); -Αυτό μπορεί να γίνεται μπορεί να μη γίνεται θα δεις. Μπορεί να σε δυσκολεύει, μπορεί να μην υπάρχει κόλπο, πρέπει να το δοκιμάσεις και λίγο. Γι' αυτό πρέπει να ζητήσεις να παίζεις κανονικά. -Έχω παίζει μια φορά κανονικά αλλά δεν μου έχουνε δώσει πάσα ποτέ. -Στο σχολείο έχεις παίζει πολλές φορές κανονικά. Επειδή είμαι εκεί και το βλέπω (ηχογράφηση, 18/4/18)

7 Η ενδυνάμωση και τα όρια: Ιούνιος – Δεκέμβριος '18 – Γ' Κύκλος

Η δουλειά που έχει γίνει στη σχέση με τους γονείς, με τη δασκάλα της τάξης αλλά και με τον ίδιο τον Γιάννη φαίνεται να παράγει αποτελέσματα με συστηματικό τρόπο στη σχέση με τους συνομηλίκους αλλά

και με τον εαυτό του. Τα αποτελέσματα αυτά όμως συνυπάρχουν με τάσεις που φανερώνουν τα όρια των σχετικών παρεμβάσεων.

7.1 Δημόσια

Οι διεργασίες που εκτυλίχθηκαν την προηγούμενη περίοδο δημιουργώντας στον Γιάννη το χώρο ώστε να δοκιμάσει τον εαυτό του στο δημόσιο χώρο, μιλώντας για τη φυσική του βλάβη (impairment) ενώ εξηγεί σε συμμαθήτριά του την παρουσία του εκπαιδευτικού της παράλληλης στήριξης (βλ. 6.4.1). Συνεχίζοντας στην ίδια κατεύθυνση, ο Γιάννης δημιουργεί ο ίδιος αλλά και εκμεταλλεύεται ευκαιρίες ώστε να παρουσιάζεται ως μαθητής με συγκεκριμένες ανάγκες, επιθυμίες και περιορισμούς αναφορικά κυρίως με τους όρους συμμετοχής στα παιχνίδια αλλά και την παροχή και αποδοχή βοήθειας.

Σχετικά με τα παιχνίδια, φαίνεται να αναδύεται και να σταθεροποιείται από την πλευρά της ομάδας μία στάση περισσότερο ταιριαστή στις κινητικές δεξιότητες του Γιάννη:

Ο Γιάννης παίζει γερμανικό είναι μέσα τσιρίζει, κάνει το κρύψιμο (ενν. συνεννόηση για να κρυφτεί πίσω από συμπαίκτη -τρια για να μην κσει) και με αγνώστους. Καίγεται με μπαλιά στο κεφάλι αντιμετωπίζεται χαλαρά, γέλιο κι ένας δύο ρωτάνε αν είναι οκ και από τον ίδιο, δεν δημιουργείται μπουλούκι γύρω του (ημερολόγιο, 8/10/18)

Η στάση της ομάδας που φαίνεται να έχει μετατοπιστεί, έστω μερικά και ανά στιγμές, από μία διάχυτη ανησυχία μήπως ο Γιάννης σπάσει, χτυπήσει, κοι προς μία συνδιαλλαγή όπου ο ίδιος αντιμετωπίζεται σαν ισότιμος συνομιλητής («ρωτάνε αν είναι οκ»), δίνει στον Γιάννη χώρο να αντιδράσει και τις φορές που δεν έχει ισότιμη αντιμετώπιση:

(ενν. αναφέρεται στο γερμανικό) Μου λέει ο Γιάννης με ρίζανε και τους είπα μπορώ αλλά με τραβάγανε από τα χέρια. Του λέω μπράβο να το πεις στην τάξη, το λέει στην Έρρικα πριν μπούνε. Το λέει στην τάξη δυνατά, η Έρρικα λέει 1ον για το ότι τρέχουνε 2ον ότι τον αγνοήσατε, όταν ζητάει κάποιος βοήθεια τότε τον βοηθάμε αλλιώς όχι. (ημερολόγιο, 17/10/18)

Ο ίδιος νιώθει πιο άνετα να επισημάνει στους συμμαθητές και τις συμμαθήτρίες του το είδος βοήθειας που χρειάζεται ή δεν χρειάζεται ενώ, μετά την παρότρυνση του εκπαιδευτικού, απευθύνεται στη δασκάλα του η οποία, με τη σειρά της, δείχνει τη δυνατότητα να ανοίξει το θέμα στην ολομέλεια με συγκεκριμένο τρόπο. Η μερική μετατόπιση της ομάδας αλλά και η πιο άνετη στάση της δασκάλας απέναντι στα ζητήματα που σχετίζονται με την αναπηρία του Γιάννη και τους όρους υποστήριξης του φαίνεται να έχουν

αντίκτυπο και στη δική του στάση. Δημιουργείται με άλλα λόγια η απαραίτητη εκείνη εμπιστοσύνη ώστε ο ίδιος, όταν προκύπτει η ανάγκη, να αναζητά στήριξη πέρα από την παράλληλη. Έτσι, όταν λόγω αναγκαστικής απουσίας δικής μου από το σχολείο, ο Γιάννης πρόκειται να πάει μόνος του, παρότι είναι μόλις η δεύτερη φορά που θα βρεθεί στη σχολείο χωρίς εκπαιδευτικό συνοδό, οι ανησυχίες του είναι συγκεκριμένες και πρακτικής φύσης:

Το πρωί ανακοινώνω ότι θα λείψω αύριο. Ο Γιάννης κάνει μπροστά στη μαμά -Γιέ! Θα πάω μόνος μου σχολείο. Μετά καθώς απομακρυνόμαστε -Θα ναι κι η κυρία (ενν. τη δασκάλα της ένταξης που με έχει υποκαταστήσει στα ανεβουκατεβάσματα μερικές φορές) για τις σκάλες; Ναι. -Το μπορώ και μόνος μου αλλά είναι επικίνδυνο. Μετά όταν μπαίνουμε σχολείο, -Αγχώνομαι λίγο (ημερολόγιο, 30/10/18)

Μπροστά δηλαδή στην προοπτική του να πάει μόνος του σχολείο, ο Γιάννης φαίνεται να μπορεί να εστιάσει σε ένα συγκεκριμένο σημείο υποστήριξης («σκάλες») αλλά και να εκτιμήσει ρεαλιστικά τόσο τις δυνατότητες όσο και τους περιορισμούς που την κάνουν αναγκαία («μπορώ...επικίνδυνο»). Το όλο κλίμα του παρέχει ταυτόχρονα τα εργαλεία για να διαχειριστεί και περιστατικά στα οποία εκφράζεται μία περισσότερο ανοιχτή επιθετικότητα, ενδεικτικά:

Ανεβαίνοντας τις σκάλες τον προσπερνάει η Ε. σπρώχνοντάς τον, ο Γιάννης λέει «μη με σπρώχνεις» (ημερολόγιο, 29/10/18)

Η Μ. και η Ε. του είπανε ειρωνικά ωραία τα γράμματά σου κι εκείνος πήγε και το είπε στην κυρία του (ημερολόγιο, 10/12/18)

Και στα δύο περιστατικά ο ίδιος φαίνεται περισσότερο έτοιμος να αντιδράσει χωρίς να προσφύγει όμως σε εμένα για στήριξη, είτε διαχειριζόμενος μόνος του το περιστατικό, είτε απευθυνόμενος στη δασκάλα της τάξης του.

7.2 Ιδιωτικά

Παράλληλα με τα παραπάνω, συνεχίζεται όλο το διάστημα η πρακτική του «τί μας απασχολεί;» με κεντρικό της χαρακτηριστικό πλέον την περισσότερο συστηματική και άνετη διαπραγμάτευση θεματικών που ήδη έχουν ανοιχτεί προηγουμένως. Η σχετική άνεση εκφράζεται πρώτα και κύρια στην επανεπίσκεψη ήδη γνωστών περιστατικών, κάτω από ένα νέο πρίσμα αυτή τη φορά:

-Σήμερα υπάρχει κάτι πέρσι είχε ξαναγίνει σχεδόν... ας πούμε μου έλεγε ένα παιδάκι.. απλά δεν το 'χατε προσέξει γιατί εγώ είχα πάει μόνος μου σχολείο... όχι φέτος.. είχα πάει μόνος μου σχολείο για λίγο δηλαδή πρώτα κατέβηκα εγώ... -Α, πρώτες ώρες; -Όχι πρώτα κατέβηκα εγώ για να πάω σχολείο κι επειδή είδα ότι δεν ήσασταν ξέρετε εκεί που βγαίνουμε και είσαστε συνήθως, πήγα για λίγο μόνος μου και μου λέει ένα παιδάκι ο Γ. παλιά, μου λέει «Τρέχεις αργά» κι ήταν κι ο (ενν. αδερφός του) μπροστά και... αρχίζει και μου φωνάζει... -Τί σου φώναζε; - (με αλλαγμένη φωνή) Ααα δεν μπορείς να περπατήσεις ε... - Οκ... - Και μετά τον σπρώχνουμε κι οι δύο και πέφτει κάτω – Ντάξει.. -Βάζουμε φωνές και τον σπρώχνουμε κάτω (...) -Σκέφτεσαι και κάτι άλλο γι' αυτό; -Αυτό δεν μου άρεσε που μου 'κανε -Τους 'είπες τίποτα ή απλά τον σπρώξατε; -Μου 'πε ότι πας αργά κι (ενν. ο αδερφός του) τού 'πε εσύ πας πιο αργά και μετά εγώ λέω το ίδιο, με φωνή όμως (ηχογράφηση, 6/11/18)

Ο Γιάννης εδώ νιώθει την άνεση να επανέλθει σε ένα παλιότερο περιστατικό από την αρχή της χρονιάς (βλ.4.6) αλλά αυτή τη φορά, σε αντίθεση με την πρώτη, επιλέγει να φέρει στη συζήτηση την ίδια την κοροϊδία, γεγονός που είχε επιλέξει να κρατήσει για τον εαυτό του όταν συνέβη το περιστατικό. Την ευχέρεια αυτή στην επαναδιήγηση εμπειριών που του ήταν πληγωτικές όταν συνέβησαν, συμπληρώνει η σταθερή θεματοποίηση περιστατικών νηπιοποίησης από τον περίγυρό του, τόσο μετά από παροτρύνσεις δικές για να εστιάσει σε ανάλογα περιστατικά όσο και αυθόρμητα από τη μεριά του. Ενδεικτικά:

Ρωτάω εγώ για ένα μπράβο που του 'πε ο Δ. στις σκάλες, -Αααα κι αυτό ψέματα το έκανε, είναι δυνατόν τώρα για μια σκάλα να μου πει μπράβο, αυτοί θεωρούν ότι έχω πρόβλημα στο πόδι, ότι δεν μπορώ να ανεβώ τις σκάλες γι' αυτό μου 'πε μπράβο, -Στο κάνει και κανας άλλος αυτό; -Λίγο από την τάξη μου μου λένε μπράβο, πως να το πω, ανεβαίνω ξέρω γω τις σκάλες και μετά μου λένε μπράβο που τις ανέβηκες (γελώντας) θεωρούν ότι επειδή δεν μπορώ να κάνω αυτά (ηχογράφηση, 28/11/18)

Στο δρόμο προς το σχολείο μετά από κυρία που του χαϊδεύει το κεφάλι λέγοντας «νυσταγμένο φαίνεται αυτό» γυρνάει και μου κάνει “Αυτό που μ' ακουμπάνε χωρίς να με ξέρουνε” συμφωνώ, κάνω ένα κοροϊδευτικό αστείο γελάει (ημερολόγιο, 12/12/18)

(ενν. αφού μόλις έχουμε ανεβεί τις σκάλες) -Αυτό το μπράβο μου φάνηκε υπερβολικό – Ποιο μπράβο; -Αυτό που μου 'πε το κοριτσάκι στη σκάλα. Ενώ ανεβαίναμε δύο μαθήτρες είχαν σταματήσει και ακολουθούσαν από πίσω μας χωρίς να υπάρχει λόγος, για «να περάσει ο Γιάννης» όπως είπε η μία τους (ημερολόγιο, 19/12/18)

Ο ίδιος μπορεί να επισημαίνει με ακρίβεια τις στάσεις των γύρω του που αφορούν σε μία χαριστική – πατερναλιστική αντιμετώπιση («μπράβο στις σκάλες») αλλά και το λόγο που τις υποβαστάζει («θεωρούν

ότι επειδή δεν μπορώ να κάνω αυτά») ενώ την ίδια στιγμή, θεματοποιεί με δική του πρωτοβουλία το ζήτημα του σώματός του σαν ανάπηρο σώμα στο οποίο οι αρτιμελείς θεμελιώνουν δικαιώματα πέρα από τους συνηθισμένους κοινωνικούς κανόνες εγγύτητας και απόστασης («Αυτό που μ' ακουμπάνε χωρίς να με ξέρουνε»). Η δυνατότητα που σταθεροποιεί σταδιακά στην παρατήρηση αλλά και επεξεργασία των αναπηροποιητικών στάσεων του παισιού, πέρα από τη νηπιοποίηση, φαίνεται να γενικεύεται – ιδιωτικά τουλάχιστον – και στη διαπραγμάτευση στάσεων σχετικών με την ακαδημαϊκή του απόσταση από την ομάδα της τάξης. Έτσι, το περιστατικό με την ειρωνεία συμμαθητριών απέναντι στα γράμματά που ήδη αναφέρθηκε, έρχεται στη συζήτηση του σπιτιού:

Η Μ. και η Ε. με τα γράμματα δεν μου άρεσε, (...) ειρωνικά το είπαν γιατί το κατάλαβα γιατί τα γράμματά μου είναι λίγο κάπως, αυτή μου λέει τώρα επειδή έχω το πόδι μου μου λέει μπράβο για να είμαι χαρούμενος -Τι θα της απάνταρες; Θα της απάνταρα αυτό μπορώ και κάνω, εσύ μπορείς αλλιώς, γιατί βλέπει τα γράμματα μου πως είναι, εγώ δεν μπορώ να κάνω καλύτερα και με τα γράμματα μου καταλαβαίνω είναι λίγο πιο περίεργα (ηχογράφηση, 10/12/18)

Η επισήμανση της ειρωνείας στο μπράβο που του απευθύνουν οι δύο συμμαθήτριες, συνοδεύεται και από την έκφραση του δικού του αισθήματος πάνω στις δεξιότητες («αυτό μπορώ και κάνω») ενώ στη συνέχεια της κουβέντας επιλέγεται από τον εκπαιδευτικό η τακτική της περαιτέρω συζήτησης της υποστηρίξις που λαμβάνει στα μαθήματα που περιλαμβάνουν γραφή (υπαγόρευση σε εκπαιδευτικό, προφορική εξέταση, αυξημένη διάρκεια εξέτασης).

7.3 Ενδιάμεσα: φιλίες παλιές και νέες

Έχοντας σαν αποσκευές τη δουλειά πάνω τόσο στη σχέση του με τον κολλητό του φίλο όσο και τη γενικότερη μείωση των αποστάσεων από την ομάδα των συνομηλίκων, ο Γιάννης δοκιμάζει τον εαυτό του τόσο στην επεξεργασία ήδη υπαρκτών σχέσεων όσο και στη σύναψη καινούργιων.

Στη σχέση του με τον Α., εάν ο Γιάννης έχει ήδη νιώσει άνετα να εκφράσει το θυμό του επιδιώκοντας να θέσει τους όρους της παρέας τους (βλ. 6.4.3), τώρα σε μια περαιτέρω αναζήτηση της ισοτιμίας αναμεταξύ τους είναι σε θέση να επισημάνει αναπηροποιητικές πλευρές των διαδράσεών τους. Το ζήτημα ανοίγεται στο σπίτι, στο «τί μας απασχολεί;»:

-Κάτι άλλο πριν αρχίσουμε; -Ναι. Όταν κάναμε τρέξιμο... -Τώρα που παίζατε που 'μουνα εγώ με την κυρία Έρικα; -Ναι. Ο Α. και η Χ. την ώρα που πήγαμε να τρέξουμε μαζί, ε να τρέξω μαζί τους μου λένε ΑΑΑΑΑ πονάει το πόδι μου και τρέχανε σιγά σιγά ενώ μπορούσανε δυνατά, ε γρήγορα. -Στα φέματα δηλαδή το κάνανε; -Ναι, εγώ αυτό κατάλαβα. -Τους είπες κάτι; -Είπα στον Α. κάτι. -Α, για πες και πως

πήγε αυτό; -Ήξερα τι είχε γίνει και δεν μου απάντησε. -Δεν σου απάντησε; Τι έκατσε έτσι μουγγός; -Για να μην μου απαντάει. -Όχι εννοώ δεν σου απάντησε κάτι που να απαντάει στην ερώτησή σου ή δεν σου είπε κουβέντα; -Δεν μου απάντησε κάτι στην ερώτησή μου. -Α, τα λόγια όμως που είπε ποια είναι πάνω κάτω; Ότι και καλά είχα χτυπήσει το πόδι μου (ενν. μιλάει ο Α.) αλλά τώρα είμαι λίγο καλύτερα και μόλις σταματήσαμε είπε ότι είμαι καλά. -Σου 'πε φέματα δηλαδή; -Κι εγώ αυτό κατάλαβα. -Αυτό είναι σημαντικό Γιάννη, πρέπει να τον πιάσεις αύριο τον Α. να του το πεις (ηχογράφηση, 7/6/18)

Μετά το άνοιγμα του ζητήματος από τον ίδιο, η τακτική που επιλέγεται είναι από το να σκεφτεί με υποστήριξη από τον εκπαιδευτικό το πώς θα επιθυμούσε να θέσει το ζήτημα στο φίλο του. Ο ίδιος επιλέγει να εννοιολογήσει το θέμα με βάση το δίπολο παίζουμε κανονικά – παίζουμε ψεύτικα ενώ η όλη κουβέντα τον κάνει να ανακαλέσει με ακόμα πιο συγκεκριμένο τρόπο παρόμοιες διαδράσεις:

-Να τον ρωτήσεις γιατί στο κάνει αυτό να πηγαίνει πιο αργά. -Συνήθως αυτό κάνουνε και οι άλλοι συμμαθητές μου. Και άκουσα το είπανε, το είπε, επειδή παίζαμε, ο Α. και ένας άλλος δεν θυμάμαι, ένας με κίτρινα μαλλιά, ο Δ. φύλαγε και ο Α. είπε στο αυτί του Δ. ότι τον Γιάννη θα τον πάω πολύ αργά κι εγώ το άκουσα και μετά λέει ντάξει και τον Γιάννη γρήγορα και μόλις τρέχω εγώ να πάρω τη θέση αρχίζει και λέει σιγά σιγά θα τον πηγαίνω ενώ μου είχανε πει γρήγορα (ηχογράφηση, 7/6/18)

Μετά τη συζήτηση, το θέμα μεταφέρεται στο σχολείο για να επιστρέψει και πάλι στο σπίτι:

-Υπάρχει κάτι να μας απασχολεί; -Υπάρχει. -Για πες. -Ο Α. μου είπε γιατί μου κάνει έτσι. -Α για πες. -Μου είπε το κάνουν αυτό επειδή...για να νιώθω χαρούμενος ότι κέρδισα και καλά...αυτό. -Ωραία κι εσύ τι του απάντησες; -Του είπα ότι δεν είναι ανάγκη να μου το κάνετε αυτό και μου είπε ξανά το ίδιο ότι...-Ότι; -Ότι το κάνουν για να είμαι χαρούμενος. -Εσύ όταν στο κάνουν αυτό είσαι χαρούμενος; -Όχι. -Του το πες αυτό; -ΑΑΑ το ξέχασα. (ηχογράφηση, 8/6/18)

Ο Γιάννης φαίνεται να έχει αποκτήσει το θάρρος ώστε να μιλήσει στο φίλο του για τις πλευρές της σχέσης τους που τον στεναχωρούν και η κατεύθυνση αυτή προς μια μεγαλύτερη ισοτιμία μεταξύ τους συμπληρώνεται από την παράλληλη ανάπτυξη των όρων που θα την κάνουν δυνατή, δίνοντας χώρο για την καλλιέργεια των σχετικών κοινωνικών δεξιοτήτων. Πέρα από τις αναπηροποιητικές στάσεις συμμαθητών και συμμαθητριών, η με διαφορετικό τρόπο αναπηροποιητική εγγύτητα του Γιάννη με την παράλληλη στήριξη, του είχε στερήσει την εξάσκηση των δεξιοτήτων των σχετικών με την παρέα των συνομηλίκων και, κατά συνέπεια, οι απόπειρές του για σύνδεση χαρακτηρίζονταν συχνά από μία σχετική αδεξιότητα που τις έβαζε σε κίνδυνο (βλ. 5.2.2). Απέναντι σε αυτή τη συνθήκη, η διοργάνωση ραντεβού για παιχνίδι στο σπίτι είχε επιτρέψει τόσο στους γονείς να παρατηρήσουν με συγκεκριμένο τρόπο την κοινωνικότητά του και να του

παρέχουν ταιριαστή υποστήριξη αλλά και στον ίδιο την ευκαιρία να δουλέψει τις κοινωνικές του δεξιότητες (βλ. 6.1.1). Καθώς τα ραντεβού αυτά συνεχίζονται, τόσο η εμπλοκή των γονιών όσο και του Γιάννη διαφοροποιούνται με ανάλογο τρόπο. Η μητέρα μοιράζεται την οπτική της από το τρίτο τέτοιο ραντεβού:

(ενν. τη συνάντησή τους) απίστευτη, βάζανε μουσική, τα παρατάγανε βλέπανε ταινία, παίζανε τάπες, έπαιξε τάπες ο Γιάννης, που τις σιχάινεται (...) διεκδικούσε τις τάπες ο Γιάννης, δεν ήξερα ότι ξέρει τάπες ο Γιάννης, και έπαιξε!, με το που είπε ο Α. να παίζουμε τάπες, μπήκε κατευθείαν, ούτε να γκρινιάζει, ούτε δεν μ' αρέσουνε, μέχρι και λέγγο έπαιξε! Συρτάρια λέγγο έχουνε, περνάει από δίπλα ούτε να ρίξει μια ματιά, ό,τι έπαιζαν ο (ενν. αδερφός του) κι ο Μ. (ενν. κολλητός του αδερφού) που πήγαινε και κόλλαγε κι ο Α., πήγαινε κι ο Γιάννης (ηχογράφηση, 13/6/18)

Πέρα από την ευκαιρία που παρουσιάζεται για τη μητέρα ώστε να εστιάσει με συγκεκριμένο τρόπο στο παιχνίδι του Γιάννη, ο ίδιος φαίνεται να νιώθει επαρκώς άνετα ώστε να παρακολουθήσει τη δραστηριότητα της υπόλοιπης ομάδας εμπλεκόμενος και με παιχνίδια τα οποία δεν συνηθίζει να παίζει.

Η σταδιακή του αυτοπεποίθηση στη σχέση με τον κολλητό του φίλο φαίνεται να γενικεύεται καθώς ο ίδιος επεξεργάζεται αλλά και επιδιώκει να θέσει τους όρους και σε σχέσεις που του είναι λιγότερο οικείες. Το θέμα αφορά τον Γ., γνωστό του από το σχολείο από άλλη τάξη που μιλάνε μερικές φορές, και έρχεται στη συζήτηση με πρωτοβουλία του Γιάννη:

στο διάβασμα, μου αναφέρει στο "τι μας απασχολεί!" το εξής περιστατικό, ότι ο Γ. από την άλλη τάξη που μιλάνε καμιά φορά, του είπε ενώ περπατούσαν στο διάλειμμα ότι από όλους τους φίλους του τον έχει λίγο πιο κάτω επειδή έχει το πόδι. ο Γιάννης πρόσθεσε ότι αυτό συνέβη πριν από μερικές ημέρες (ημερολόγιο, 24/10/18)

Στη συζήτηση που ακολουθεί ο ίδιος αναφέρεται στο θυμό που νιώθει και αναρωτιέται για τους όρους έκφρασής του (ότι κρατάει μέσα του το θυμό του κι ότι αν τον αφήσει γίνεται χαμός, ημερολόγιο 24/10/18), ενώ συζητιέται και το ζήτημα του κατά πόσον επιθυμεί να του μιλήσει και, εάν ναι, τι θα ήθελε να μοιραστεί. Λίγες μέρες αργότερα, επιλέγει να του απευθυνθεί (Ναι, υπάρχει (ενν. κάτι που τον απασχολεί) επίσης του μίλαγα έλα να μιλήσουμε, και περπατάει και δεν μου δίνει σημασία... του το 'πα πολλές φορές, ηχογράφηση 29/10/18) και παρότι ο συμμαθητής του αποφεύγει να του απαντήσει, ο ίδιος έχει την άνεση να επιμείνει. Με ανάλογο τρόπο, θα επανέρθει αργότερα στους όρους της σχέσης του με τον κολλητό του φίλο:

-Του λέω του Α. ότι ξέρω ότι μου κάνεις ψέματα, κι επειδή έχω πρόβλημα στο πόδι.. -Κι εκείνος τι σου απάντησε; -Ότι στο κάνω επειδή σε λυπάμαι κι εγώ του είπα ότι σε παρακαλώ να μην μου το ξανακάνεις,

λέει ότι άμα δεν σου κάνω ψέματα δεν θα νικάς ποτέ 'γιατί εγώ είμαι πολύ γρήγορος... -Κι εσύ τι του πες; -Του είπα δεν πειράζει (ηχογράφηση 20/12/18)

Στη διάρκεια αυτών των συζητήσεων επανέρχεται και το ζήτημα της ντροπής απέναντι στην προοπτική της έκφρασης τέτοιων ανησυχιών προς συνομηλίκους του, περισσότερο ή λιγότερο οικείους. Ο ίδιος επισημαίνει τη σχετική δυσκολία του να μοιραστεί παρόμοια ζητήματα με τους συμμαθητές του, έξω από την ασφάλεια του «τί μας απασχολεί;» (το συζητάμε μου λέει ότι τον δυσκολεύει λίγο να του μιλήσει, ότι ντρέπεται, «με σας δεν ξέρω τι μου συμβαίνει και σας τα λέω, με σας δεν το σκέφτηκα καθόλου», ηχογράφηση 29/10/18). Την απάντηση στο θέμα της ντροπής και, συνακόλουθα, της αναζήτησης της εμπιστοσύνης πέρα από τις διεργασίες που γίνονται στο σπίτι, θα τη δώσει ο ίδιος λίγο αργότερα με αφορμή μια καινούργια φιλική σχέση:

(ενν. ενώ συζητάμε για το ότι ντρέπεται να πει κάτι σε μια φίλη του, αναφέρει έναν καινούργιο φίλο του, τον Γ.), συνέβη κάτι πολύ που δεν το 'χω ξαναπάθει, σ' ένα καινούργιο παιδάκι, στο κέντρο που το γνώρισα μου 'ρθε και του τα 'πα ό,τι ήθελα να του πω μια κι έξω χωρίς να του πω πως σε λένε, δεν το 'χω ξανακάνει αυτό, αυτό το παιδάκι που σας έλεγα που έχουμε σχεδόν τα ίδια προβλήματα στα πόδια.... Δεν ξέρω πως το 'παθα, μια κι έξω, δεν ξέρω πως το 'παθα (ηχογράφηση, 9/11/18)

Στη διάδραση με το συνομηλικό του που παρακολουθούν στο ίδιο κέντρο εργοθεραπείες και φυσικοθεραπείες, τα πράγματα φαίνεται να είναι διαφορετικά. Αν και εκφράζεται σαν απορία («δεν ξέρω πως το 'παθα»), στη μεταφορά του περιστατικού υπάρχει η βιωμένη βεβαιότητα της άνεσης στο μοίρασμα της κοινής εμπειρίας με έναν – αυτή τη φορά – μη αρτιμελή συνομηλικό.

7.4 Όρια

Αν και η διαμόρφωση της σχέσης με τους γονείς στην κατεύθυνση της εμπλοκής τους με συγκεκριμένους όρους υποστήριξης, της δασκάλας της τάξης στην αυξανόμενη προσέγγιση με τον ανάπηρο μαθητή αλλά και του ίδιου του Γιάννη στην επεξεργασία των συνθηκών που τον περιορίζουν, φαίνεται να αποτελούν διαδικασίες που προχωρούν σταδιακά αλλά με σταθερό πάντως τρόπο, τα όρια που συναντούν είναι εξίσου σημαντικά.

Αναφορικά με την παρουσία στην τάξη, δίπλα στη σημαντική μετατόπιση της δασκάλας γενικής αγωγής στη σχέση της με την υποστήριξη του Γιάννη, παραμένουν ενεργές τάσεις υπαρκτές από την αρχή της έρευνας. Έτσι, παρά την αυξανόμενη άνεση απέναντι στην οριοθέτηση του Γιάννη (βλ. 6.3), η νέου είδους σχέση συνυπάρχει με στάσεις που δείχνουν προς μία περισσότερο πατερναλιστική αντιμετώπιση. Ενδεικτικά:

Διάβασέ σήμερα 1η ώρα το ημερολόγιο με προετοιμασία στην τάξη μόνο. Δεν πήγε καλά ζορίστηκε πήδαγε ολόκληρες σειρές κλπ. Να διαβάζει μόνο προετοιμασμένα και στο σπίτι και στο σχολείο. Το συζητώ στα πεταχτά με την Έρικα, η οποία του είπε μπράβο όταν ολοκλήρωσε την ανάγνωση. της λέω ότι δεν ήταν προετοιμασμένος και πως εκτιμώ ότι δεν πήγε καλά, εκείνη διαφωνεί λέγοντας ότι τον χάρηκε, κι ότι για μη προετοιμασμένος πήγε καλά (ημερολόγιο, 24/10/18)

Το όλο περιστατικό έρχεται και στη συζήτηση του σπιτιού:

το θέμα της ανάγνωσης ανακύπτει στη συζήτησή μου με τον Γιάννη στο διάβασμα. συμφωνεί ότι δεν πήγε καλά στην ανάγνωση, μου λέει ότι οι διπλανοί του γέλαγαν μαζί του - δεν ισχύει αυτό, ήμουνα δίπλα - αλλά ότι σε κάθε περίπτωση φοβάται ότι θα τον κοροϊδέψουν αν κάνει λάθος. επίσης με ρωτάει για ποιο λόγο για μία μη καλή ανάγνωση του είπε μπράβο η Έρικα - τα μπαλώνω λέγοντας ότι λέμε μπράβο για πράγματα και για αποτέλεσμα και για την προσπάθεια, ίσως του το 'πε επειδή ήταν καλή για μη προετοιμασμένος (ημερολόγιο, 24/10/18)

Ο ίδιος μέσα από τη σιωπή για τα λάθη του στην ανάγνωση συνδυαζόμενη με το μπράβο που του απευθύνθηκε, φαντάζεται το γέλιο των διπλανών του. Αν και δεν αντιστοιχεί στην πραγματικότητα της τάξης, την εκφράζει με ακρίβεια ως προς τη λογική της, διότι η σιωπή και ο χαριστικός έπαινος εισπράττονται σαν αυτό που είναι, δηλαδή απαξία για την ακαδημαϊκή απόσταση που τον χωρίζει από την ομάδα.

Όσον αφορά στην κοινωνικότητά του, οι επαφές του με συνομηλίκους είναι αναμφίβολα περισσότερες και πιο ουσιαστικές σε ποιότητα. Η εμπειρία μάλιστα που έχει αποκομίσει από τη σχέση του με τον Α. φαίνεται να αποτελεί μία εμπειρία την οποία ο ίδιος μπορεί να γενικεύσει. Όταν ατονεί σχετικά η σχέση τους και σταδιακά αντικαθίσταται από τη σχέση με έναν νέο κολλητό φίλο, τον Ν., ο Γιάννης είναι σε θέση και εδώ να επεξεργάζεται παρόμοια ζητήματα. Έτσι, όταν ο νέος του φίλος τον αφήνει να κερδίσει χαριστικά (μου έκανε φέματα στο μπρα ντε φερ, ημερολόγιο, 18/12/18), ο Γιάννης φέρνει το θέμα στις κουβέντες του σπιτιού. Παρ' όλ' αυτά, το σύνολο των επαφών με την ομάδα των συνομηλίκων παραμένει περιορισμένο στον έναν στενό φίλο με τον οποίο διαδρά συχνά και σε λίγες πιο επιφανειακές επαφές, ενώ τα διαλείμματα, χωρίς να τα περνάει στην αρχική απομόνωση, παραμένουν μία εμπειρία στην οποία η συμμετοχή του Γιάννη συνεχίζει να χαρακτηρίζεται από διαστήματα απομόνωσης και απόπειρες συμμετοχής σε παιχνίδια με τους όρους που έχουν περιγραφεί. Παράλληλα, οι διεργασίες πάνω ακριβώς στους όρους αυτούς συμμετοχής στα παιχνίδια συνεχίζονται, με τον Γιάννη να έχει την ευχέρεια να εστιάζει στις αναπηροποιητικές διαστάσεις τους. Έτσι, συνεχίζει να εντοπίζει και να επεξεργάζεται περιστάσεις όπου έχει χαριστική αντιμετώπιση (ενδεικτικά, του κάνουν «φέματα» στο ποδόσφαιρο, ηχογράφηση, 4/7/18). Τα ανάλογα

περιστατικά συνεχίζουν να επαναλαμβάνονται, οι σχετικές διεργασίες όμως, παρότι συνεχίζονται κι αυτές, δεν φαίνεται να έχουν συγκεκριμένο πρακτικό αντίκρισμα εκτός του πλαισίου των συζητήσεων του σπιτιού, σα δημιουργία ευκαιριών δηλαδή για παιχνίδι με διαφορετικούς όρους. Η απουσία αυτή φαίνεται να επιστρέφει στο σπίτι, σα μία σταθερή διάθεση απόκρυψης της φυσικής βλάβης. Ενδεικτικά:

(ενν. το να τον παίζουν με χαριστικό τρόπο) -*Να τον ρωτήσεις γιατί το 'κανες αυτό; -Γιατί ξέρει ότι έχω πρόβλημα. -Ναι ωραία. Και τι σημαίνει αυτό; -Καλύτερα να μην τους έλεγα ότι είχα πρόβλημα στο πόδι κύριε για να με παίζανε κανονικά γιατί τώρα άμα τους το είχα πει που τους το είπα θα αρχίζανε πάλι τα σιγά σιγά (...) αλλά καλύτερα να μη τους το έλεγα αυτό με το πρόβλημα, αυτό που είχα στην αρχή με το πόδι -Γιατί το λες αυτό; -Να μην τους το έλεγα αυτό με το πόδι γιατί άμα τους το έλεγα πάλι σιγά θα μου το πηγαίνανε και μένα δεν μ' αρέσει, είναι σα να πάει ένα μωρό. Άλλο να είσαι μωρό κι άλλο να είσαι 9,5 χρονώ παιδί και να σε πηγαίνουνε έτσι. (ηχογράφηση, 7/6/18)*

Ενώ όπως φαίνεται ο Γιάννης είναι σε θέση να επισημαίνει με ακρίβεια και άνεση πρακτικές νηπιοποίησης, απουσία πρακτικής αλλαγής, την παράγει ο ίδιος, έστω με μαγικό τρόπο («να μην τους έλεγα...για να με παίζουνε κανονικά»).

8 Ανακεφαλαιώνοντας: η πορεία της έρευνας

Επιχειρώντας μία σύνοψη της συνολικής πορείας της έρευνας από την άποψη των επιμέρους στοχοθεσιών αλλά και πρακτικών που επιλέχθηκαν για την εξυπηρέτησή τους, αυτή θα αφορούσε τέσσερις κύκλους δράσης και (επανα-)σχεδιασμού της δράσης αυτής: την αρχική περίοδο ανάγνωσης του πλαισίου και σταδιακής διευκρίνισης των γενικών κατευθύνσεων της εκπαιδευτικής πρακτικής (κεφ. 4), τη δημιουργία απόστασης μεταξύ του εκπαιδευτικού και του υποστηριζόμενου μαθητή (κεφ.5), την σταθεροποίηση και διεύρυνση της απόστασης αυτής σαν ενδυνάμωση των πιο κομβικών δρώντων του πλαισίου (κεφ. 6) και, τέλος, τη σταθεροποίηση των – μέχρι εδώ – επιτυχημένων πρακτικών παράλληλα με τη σαφέστερη συνάντηση των ορίων τους (κεφ. 7).

Αναλυτικότερα, η έρευνα εκκινεί με πρώτο της στόχο την σχετικά εκτεταμένη από άποψη χρόνου απόπειρα αναγνώρισης της κατάστασης, σαν εκτίμηση των δυναμικών που συνδέουν όλους τους βασικούς δρώντες του πλαισίου. Η διαδικασία αυτή που εξελίσσεται σταδιακά γίνεται με διπλό σκοπό: πρώτον, να συνδεθούν όλες οι επιμέρους στάσεις, αντιλήψεις και εκπαιδευτικές πρακτικές με τη θεωρητική κατανόηση των σχέσεων αρτιμελών και μη υποκειμένων ώστε να μπορεί έτσι να προβλεφτεί πώς οι σχέσεις αυτές

επηρεάζουν την πορεία του μαθητή. Δεύτερον, να πραγματοποιηθούν μικρές δοκιμαστικές παρεμβάσεις, που να δείχνουν τι μπορεί να αρχίσει να αλλάζει, τι όχι και με ποιους όρους, έτσι ώστε να γίνουν σιγά σιγά σαφείς στον εκπαιδευτικό οι κατευθύνσεις της εκπαιδευτικής πρακτικής για το σύνολο της χρονιάς. Ειδικότερα, μέσα από παρατήρηση, συζήτηση με τους γονείς αλλά και τη δασκάλα της προηγούμενης χρονιάς, ανακτάται το παρελθόν σχολειοποίησης του μαθητή (4.2), μέσα από παρατήρηση, συζήτηση με τη δασκάλα της τάξης, ανακαλύπτεται τόσο η σχέση που προσδοκά ο μαθητής από την παράλληλη στήριξη (μηδενική σχεδόν εγγύτητα) όσο και οι προσδοκίες της δασκάλας του τμήματος ενώ, γίνεται αποδεχτός υπό όρους ο περιορισμένος στην υποστήριξη του ανάπηρου μαθητή ρόλος του ερευνητή – εκπαιδευτικού (4.3). Μέσα από παρατήρηση του εκπαιδευτικού – ερευνητή διερευνώνται τα συναισθήματα που κυριαρχούν τόσο εν γένει στο πλαίσιο γύρω από την υποστήριξη μαθητών-τριών με αναπηρία όσο και ο αντίκτυπός τους στον ίδιο τον υποστηριζόμενο μαθητή – η περαιτέρω μαθησιακή υποστήριξη γίνεται σιωπηρά και επενδύεται με συναισθήματα ντροπής (4.4). Μέσα από παρατήρηση του εκπαιδευτικού, δοκιμαστική αύξηση της απόστασης μεταξύ του ίδιου και του υποστηριζόμενου μαθητή, ανακαλύπτεται το επίπεδο των δεξιοτήτων αυτοεξυπηρέτησης και συμμετοχής σε κινητικές δραστηριότητες (4.5). Μέσα από παρατήρηση του εκπαιδευτικού – ερευνητή, αναγνωρίζονται οι στάσεις των συνομηλίκων σε νηπιοποιητικές του υποστηριζόμενου μαθητή αλλά και η τάση υποκατάστασής του με την απεύθυνση όχι στον ίδιο αλλά στον εκπαιδευτικό της παράλληλης ενώ προσδιορίζεται και η στάση του μαθητή στα σχετικά περιστατικά σε σιωπηρή αποδοχή (4.6). Με παρατήρηση του εκπαιδευτικού, αναγνωρίζεται η στάση των οικείων ενηλίκων σαν επιτρεπτική αλλά οι σχετικές δεξιότητες που έχει αναπτύξει ο μαθητής στο περιβάλλον του σπιτιού (4.7) ενώ, μέσα από συζήτηση με τους γονείς, εντοπίστηκαν οι προσδοκίες τους από το μαθητή σαν ταυτόχρονα υψηλές στα σημεία που είναι σχεδόν βέβαιη η αποτυχία και χαμηλές εκεί όπου υπήρχαν πιθανότητες επιτυχίας ενώ καθορίστηκαν και οι όροι επικοινωνίας, με αραιότερες μεγάλης διάρκειας συζητήσεις αντί τετραδίου επικοινωνίας (4.8). Έχοντας επαρκή στοιχεία, ο φακός της έρευνας στράφηκε στον ίδιο τον ερευνητή εκπαιδευτικό τόσο ως προς τις επισφαλείς συνθήκες εργασίας του που καθόριζαν και ανάλογα περιθώρια δράσης (4.9) όσο και ως προς την τάση για μία προστασία σε διάσταση με τις ανάγκες του μαθητή που γεννιόταν στον ερευνητή εκπαιδευτικό, με τυπικό για τη σχέση ενός αρτιμελή προς έναν ανάπηρο μαθητή τρόπο (4.10). Ολοκληρώνοντας την αναγνώριση της κατάστασης και εκκινώντας την ίδια στιγμή τις παρεμβάσεις της επόμενης φάσης της έρευνας, το σύνολο των στοιχείων μετατρέπεται σε μακροπρόθεσμους και βραχυπρόθεσμους στόχους ενώ επιλέγονται και οι ταιριαστές πρακτικές (4.11). Με μακροπρόθεσμους στόχους την απεμπλοκή από την 1 προς 1 σχέση με τον εκπαιδευτικό της παράλληλης και την ενδυνάμωση του υποστηριζόμενου μαθητή, της δασκάλας στην εμπλοκή μαζί και των γονιών του στη διαχείριση και αποδοχή της αναπηρίας του, τίθενται βραχυπρόθεσμοι στόχοι στη σχέση και

με τους τρεις αυτούς δρώντες. Στη σχέση με τη δασιάλα, παρατηρείται ότι η αυξανόμενη απόσταση μου από τον Γιάννη την κινητοποιεί, οπότε αποφασίζεται η συστηματικότερη δημιουργία ευκαιριών για την εμπλοκή τους, κυρίως με παραπομπές αιτημάτων του Γιάννη προς εκείνη. Ως προς τους γονείς, αφού καθορίζονται οι όροι επικοινωνίας σα αραιότερες συναντήσεις μεγάλης διάρκειας, επιδιώκεται η από κοινού διαπραγμάτευση καθημερινών πρακτικών στη σχέση τους με τον Γιάννη, λ.χ. αυτοεξυπηρέτησης, με στόχο την υποστήριξη της δυνατότητάς τους να εστιάζουν συγκεκριμένα σε όρους υποστήριξης πέρα από τις αφαιρέσεις των σχετικών προσδοκιών. Τέλος, ως προς τον ίδιο τον Γιάννη, παρατηρείται ότι η αυξανόμενη απόσταση ευνοεί την εμπλοκή με την ομάδα, οπότε αποφασίζεται η ενίσχυσή της, κυρίως μέσα από την συστηματική παραπομπή των συνομηλίκων στον ίδιο αντί του εκπαιδευτικού της παράλληλης στήριξης. Παράλληλα, παρατηρείται πως η απόσταση τον φέρνει εγγύτερα και στον ίδιο του τον εαυτό, κυρίως στη στοιχειώδη αντίληψη και πρωτο-προβληματισμό πάνω στις κινητικές του δεξιότητες, και αποφασίζεται κατά συνέπεια να δημιουργηθούν περισσότερες ευκαιρίες δοκιμής και εξάσκησης του, κυρίως στο διάλειμμα και στα πλαίσια του μαθήματος της γυμναστικής.

Η απόσταση που έχει ήδη δημιουργηθεί στην πρώτη περίοδο γίνεται ορατή στους γύρω του, στους γονείς όσο και σε συναδέλφους (5.1). Στη νέα κατάσταση, ο Γιάννης έρχεται αντιμέτωπος με μία κοινωνικότητα που δεν είχε συνηθίσει να διαχειρίζεται. Στα ομαδικά αθλήματα αλλά και στο διάλειμμα, παρατηρείται τόσο ένα μικρό πλησίασμα στην ομάδα, μια σταδιακή διερώτηση πάνω στις κινητικές δεξιότητες ενώ βιώνεται τόσο η χαρά της παρέας με έναν νέο φίλο όσο και η λύπη της σημαντικής απομόνωσης (5.2). Παράλληλα, παρατηρείται ένα όριο στην κοινωνικότητα με τους/τις συνομηλίκους σχετικό με την απουσία εξάσκησης δεξιοτήτων αυτοεξυπηρέτησης και οριοθέτησης της κίνησης. Αποφασίζεται έτσι να δουλευτούν εξατομικευμένα οι σχετικές ρουτίνες στο σχολείο μέσα από την υποκατάσταση της όποιας στήριξης από λεκτική καθοδήγηση, γίνεται συνεννόηση με τους γονείς για την από κοινού εξάσκηση μιας ρουτίνας σε σχολείο και σπίτι ενώ δίνονται αφορμές στον ίδιο τον Γιάννη να επεξεργαστεί τους όρους – συχνά πατερνλιστικούς – που του παρέχει βοήθεια η ομάδα της τάξης (5.2.4). Οι διαφοροποιήσεις αυτές εντούτοις παρατηρείται ότι συνυπάρχουν με τάσεις που είχαν ήδη αναγνωριστεί όπως η νηπιποίηση του Γιάννη από την ομάδα αλλά και η συχνή προτίμηση των συνομηλίκων για επικοινωνία, αντί του ίδιου του Γιάννη, με τον εκπαιδευτικό – ερευνητή στη θέση του (5.2.5). Στη σχέση με τους γονείς, παρατηρείται ότι ο Γιάννης στο σπίτι φαίνεται να αντιδρά αρνητικά στο να πάει σχολείο ενώ το ζήτημα της κοινωνικότητάς του ανοίγεται με πρωτοβουλία του εκπαιδευτικού – ερευνητή μέσα από την προσπάθεια για από κοινού με τους γονείς ανάληψη της εξάσκησης μιας καθημερινής ρουτίνας (φτιάξιμο τσάντας). Η επαναφορά, από την πλευρά των γονιών, αναζητήσεων για το «ορθό» άθλημα ή το «ατάλληλο» πλαίσιο

σχολαιοποίησης, καταγράφονται από τον εκπαιδευτικό – ερευνητή σαν απόπειρα αποστασιοποίησης από τη συσχέτιση με συγκεκριμένους όρους υποστήριξης του Γιάννη αποφασίζεται έτσι, για να γίνουν δυνατές πιο εστιασμένες συζητήσεις, να διατυπώνουν πριν από τις συναντήσεις μας οι γονείς παρατηρήσεις και ερωτήματα που να αποτελούν τους άξονες της σχετικής κουβέντας (5.3). Ταυτόχρονα, ως προς τον Γιάννη, παρατηρείται μία εντονότερη τάση διερώτησης πάνω στις δεξιότητές του και την ακαδημαϊκή απόστασή του από την ομάδα, οπότε επιλέγεται η τακτική συζήτηση των όρων υποστήριξής του (λ.χ. το τμήμα ένταξης) αλλά και η δημιουργία ευκαιριών για ανάλογη κουβέντα με συνομηλίκους. Σαν αποτέλεσμα, από την αρχική σιωπή παρατηρείται περαιτέρω διερώτηση, εκφράζεται ανοιχτά η σχετική ντροπή αλλά, σταδιακά και διστακτικά, φαίνεται να μπορεί να μιλήσει σχετικά με συνομηλίκους (λ.χ. παροχή εξήγησης για τα διαφορετικά βιβλία που χρησιμοποιεί). Την ίδια στιγμή, ο ίδιος αναδεικνύει την ανάγκη για έναν ιδιωτικό χώρο, στο σπίτι, όπου να μπορεί να διαπραγματεύεται θεματικές αναπηροποιητικών στάσεων του πλαισίου, κυρίως γύρω από τη συμμετοχή του σε ομαδικά παιχνίδια. Στη σχέση με τη δασκάλα, παρατηρείται μία μεγαλύτερη ευχέρεια στην οριοθέτηση του μαθητή από την πλευρά της και έτσι αποφασίζεται η υποκατάσταση του εκπαιδευτικού –ερευνητή από τη δασκάλα σε καθημερινές ρουτίνες. Σα συνέπεια, αναλαμβάνοντας δηλαδή η δασκάλα έναν επιπλέον ρόλο, φαίνεται ο Γιάννης να αποζητά λιγότερο την παράλληλη και να περιορίζεται σχετικά ο ρόλος της σαν ενδιάμεσος (5.5.1). Τέλος, μέσα από παρατήρηση και αυτό-παρατήρηση των συναισθημάτων του εκπαιδευτικού ερευνητή, εντοπίζεται μία ασυμφωνία ανάμεσα στο ρυθμό της παρέμβασης και στο ρυθμό της ανεξαρτητοποίησης του μαθητή, με τον εκπαιδευτικό – ερευνητή να φαίνεται πως έχει μέχρις εδώ αναλάβει ένα ρόλο παρεμβατικότερο και πιο προστατευτικό από ό,τι ήταν αναγκαίο (5.5.2).

Η συνέχεια (κεφ. 6) αποτελεί ουσιαστικά την περίοδο όπου διευρύνεται η ανεξαρτησία του μαθητή μέσα από την ενδυνάμωση τόσο του ίδιου όσο και των σημαντικότερων δρώντων του πλαισίου. Ως προς τους γονείς (6.1), παρατηρείται ότι η πρακτική με τη διατύπωση γραπτών ερωτημάτων και παρατηρήσεων από τους ίδιους πριν από τις συναντήσεις μας, τους επιτρέπει να εντοπίζουν πιο συγκεκριμένα ανάγκες στήριξης ενώ η πιο εστιασμένη συζήτηση επιτρέπει και τη μετατόπιση της συζήτησης για τα αθλήματα προς μια κατεύθυνση που να λαμβάνει υπόψη το πρόβλημα της χαριστικής συμμετοχής(6.1.1). Σε συνέχεια, επιδιώκεται η από κοινού δουλειά εκπαιδευτικού – ερευνητή, γονιών και εργοθεραπεύτριας πάνω σε μία συγκεκριμένη ρουτίνα αυτοεξυπηρέτησης (ντύσιμο). Η όλη διαδικασία συνεπάγεται τελικά την ενδυνάμωση των γονιών σαν δυνατότητα παρατήρησης δυνατοτήτων του μαθητή αλλά και ανάληψης εμπειριών ανεξαρτησίας του (6.1.2). Παράλληλα καθώς στερεώνεται η δυνατότητα συγκεκριμένης παρατήρησης, γίνεται δυνατή η διαπραγμάτευση από τους γονείς της κοινωνικότητας του Γιάννη και των σχετικών

προβλημάτων (6.1.3). Στο διάλειμμα, η ανεξαρτητοποίηση του Γιάννη παρατηρείται (6.2.1) ότι αρχίζει να έχει αντίκτυπο στην ομάδα, κυρίως στη μετατόπιση της στάσης γύρω από την παροχή βοήθειας (ρωτάνε αν χρειάζεται ή όχι). Την ίδια στιγμή, με στόχο τη δημιουργία μίας εναλλακτικής στα κινήματα παιχνιδιών, οργανώνεται μία γωνιά με επιτραπέζια στο διάλειμμα. Ενώ παρατηρείται ότι ο Γιάννης ενδυναμώνεται τόσο στην προσέγγιση μη οικείων συνομηλίκων όσο και μη οικείων παιχνιδιών, τα επιτραπέζια δεν φαίνεται να καταγράφονται τελικά σε σημαντική εναλλακτική των κινήματων παιχνιδιών (6.2.2). Στην τάξη, ο Γιάννης φαίνεται πιο άνετος στη δημόσια διαπραγμάτευση της ακαδημαϊκής του απόστασης (6.3.2) ενώ, αφού παρατηρείται μία πιο άμεση εμπλοκή της δασκάλας (6.3.1) και με δεδομένο τον παρεμβατικότερο ρόλο του εκπαιδευτικού – ερευνητή, αλλάζει η θέση στην τάξη και οι όροι επικοινωνίας τόσο με τον Γιάννη όσο και με τη δασκάλα, με αποτέλεσμα τόσο την περαιτέρω συσχέτιση του ενός με εκείνη και την ομάδα όσο και το αντίστροφο, η δασκάλα δηλαδή νιώθει πιο άνετα την εμπλοκή της (6.3.3). Στο σπίτι, σε απάντηση της ανάγκης του μαθητή για έναν ιδιωτικό χαρακτήρα χώρο διαπραγμάτευσης θεματικών ταυτότητας, καθιερώνεται μία καθημερινή ρουτίνα σχετικής κουβέντας («τι μας απασχολεί;»). Τρεις διεργασίες παίρνουν προτεραιότητα, η συζήτηση γύρω από αναπηροποιητικές στάσεις και πρακτικές, κυρίως γύρω από ομαδικά παιχνιδιά, η επεξεργασία των κινήματων δεξιοτήτων και των ορίων τους και, τρίτον, η διαπραγμάτευση των φιλικών σχέσεων. Στη διάρκεια της όλης διαδικασίας, παρατηρείται η μετατόπιση από μία αρχική διστακτικότητα στον πιο άνετο εντοπισμό και μοίρασμα περιστάσεων που βιώνονται τραυματικά, όσον αφορά την πρώτη διεργασία, στην σχετικά ρεαλιστικότερη εκτίμηση κινήματων δεξιοτήτων, για τη δεύτερη, και στην περισσότερο ισότιμη συμμετοχή στις φιλίες για την τρίτη (6.4).

Οι μέχρι τώρα παρεμβάσεις δείχνουν να σταθεροποιούνται ως προς τα αποτελέσματά τους ενώ, την ίδια στιγμή, αναδεικνύονται όρια τα οποία είναι δύσκολο να ξεπεραστούν. Στο σχολείο, παρατηρείται ότι ο Γιάννης κατακτά σταθερά τη δυνατότητα διαπραγμάτευσης της διαφοράς του, κινήματων και μαθησιακής, με την ομάδα των συνομηλίκων, είτε αφορά τους όρους παροχής βοήθειας είτε τη μαθησιακή υποστήριξη, ενώ, αντίστοιχα σταθεροποιείται και μία περισσότερο ισότιμη στάση της ομάδας (7.1). Στο σπίτι, παρατηρείται ότι νιώθει άνετα να μοιραστεί περισσότερα περιστατικά που είχε στο παρελθόν βιώσει αποκλεισμό αλλά και να εντοπίζει αυθόρμητα νέα, ενώ στις φιλίες, εκφράζει αυθόρμητα το θυμό του ιδιωτικά και, με υποστήριξη, έχει τη δυνατότητα να θέσει όρους στους φίλους του (7.2). Ταυτόχρονα, από την πλευρά των γονιών, παρατηρείται τόσο μία μεγαλύτερη αποδοχή των όρων και των ορίων της κοινωνικότητας του μαθητή όσο και η ανάληψη πρωτοβουλιών από μέρους τους για τη σχετική στήριξη του (7.2). Παράλληλα όμως, τόσο στο επίπεδο της τάξης, όπου η ανετότερη εμπλοκή της δασκάλας συνεχίζει να συνυπάρχει με περισσότερο προστατευτικές στάσεις όσο και στο επίπεδο των ομαδικών παιχνιδιών, όπου οι επεξεργασίες

του σπιτιού συχνά δεν έχουν πρακτικό αντίκρισμα στο πλαίσιο, δημιουργούν ένα σαφές όριο το οποίο με τη σειρά του κάνει να επανακιάμπουν σταθερά συναισθήματα ντροπής για τη φυσική βλάβη αλλά και μία επιθυμία απόκρυψής της (7.4).

9 Συμπεράσματα

Στην έρευνα έγινε εξαρχής η επιλογή να διαβαστεί το πλαίσιο διεξαγωγής της με βάση τους όρους εξουσίας που το διέπουν και, συγκεκριμένα, τις σχέσεις εξουσίας μεταξύ αριτιμελών και μη δρώντων. Μετά την αρχική εκτίμηση της κατάστασης μέσω παρατήρησης και δοκιμών, οι στρατηγικές που διαμορφώθηκαν και ακολουθήθηκαν στο σύνολο της έρευνας (βλ. 4.11) αφορούσαν αφενός, τη συστηματική και οργανωμένη απόσυρση του εκπαιδευτικού – ερευνητή από την υποστήριξη του μαθητή με σκοπό τη σταδιακή διεύρυνση της αυτονομίας του και, αφετέρου, την απόπειρα ενδυνάμωσης των πιο κομβικών δρώντων, των γονιών στη διαχείριση και αποδοχή της αναπηρίας του, της δασκάλας γενικής αγωγής στην εμπλοκή της με τον εκτός δικαιοδοσίας μαθητή, και, τέλος, του ίδιου του μαθητή στην κατεύθυνση της κατονομασίας και διαπραγμάτευσης της αναπηρίας του με σκοπό να νιώθει σταδιακά όλο και πιο άνετα με ό,τι τον απασχολεί σχετικά, είτε αφορά την εξέλιξη και απορίες για τη φυσική βλάβη (impairment) είτε την αναπηρία σε καθημερινά βιώματα καταπίεσης. Μέσα από την πρακτική δοκιμή των στρατηγικών αυτών έγινε δυνατό να αναδειχθούν τόσο οι προσδοκίες που επενδύονται στον εκπαιδευτικό της ιδιωτικής παράλληλης στήριξης από τους διάφορους δρώντες του πλαισίου όσο και, ταυτόχρονα, οι δυνατότητες και οι περιορισμοί της σχετικής πρακτικής. Για να αντιμετωπιστούν ευθέως τα ερευνητικά ερωτήματα, είναι αναγκαίο να επισημανθούν τόσο οι δυνατότητες μετατόπισης όσο και η απουσία τους – σαν περιορισμοί – κατά τη διάρκεια της έρευνας, πάντοτε με κριτήριο την κατάσταση όπως αυτή καταγράφηκε αρχικά (κεφ.4).

9.1 Δυνατότητες

Η εξειδίκευση των στρατηγικών σε συγκεκριμένα πεδία δράσης έγινε με κριτήριο το κατά πόσον συγκροτούνταν από καθημερινές πρακτικές αναπαραγωγής της αναπηρίας του υποστηριζόμενου μαθητή. Οι δυνατότητες που αναδείχθηκαν με αυτόν τον τρόπο εκφράζονται σαν ισάριθμες μετατοπίσεις σε σχέση με την κατάσταση στην αρχή της χρονιάς.

- Στη σχέση του μαθητή με την ομάδα, επιδιώχθηκε η κατάργηση του ρόλου του εκπαιδευτικού της παράλληλης στήριξης σε μεσάζοντα (βλ. 4.6) μέσα από τη συνεχή και συστηματική παραπομπή των συνομηλίκων στον ίδιο το μαθητή. Σαν αποτέλεσμα, ο μαθητής ξεκινώντας από την απομόνωση κατάφερε να συνάψει σταθερές φιλικές σχέσεις με 2 συμμαθητές του (βλ. 5.2.2, 7.3, 7.4).

- Αναφορικά με τα συναισθήματα του μαθητή που προκύπταν από τη μαθησιακή απόστασή του από την ομάδα, επιλέχθηκε σα διαχείριση η ενθάρρυνση και η δημιουργία ευκαιριών για σχετική κουβέντα. Έτσι το αρχικό αίσθημα ντροπής (βλ. 4.4) άρχισε σταδιακά να συνυπάρχει με την ανάδυση της μαθησιακής διαφοράς στο πλαίσιο, μέσα από το χτίσιμο της δυνατότητας περιγραφής από τον ίδιο της μαθησιακής υποστήριξης που έχει και την παροχή/δημιουργία αφορμών για την ικανοποίηση της περιέργειας των συνομηλίκων για το μαθητή που κάνει «διαφορετικά πράγματα» (βλ. 5.4, 6.3.2).
- Παράλληλα, ανοίχτηκε ένας χώρος διαπραγμάτευσης των αιτημάτων για βοήθεια, περνώντας από τη συστηματική παραίτηση (βλ. 4.2, 4.5.3) του ίδιου του μαθητή και την παροχή αναγκαστικής βοήθειας από την ομάδα (βλ. 5.2.4) στην αναζήτηση ή άρνηση της βοήθειας σε συνάρτηση με τις συγκεκριμένες πάντα περιστάσεις και, από την πλευρά της ομάδας των συμμαθητών/τριών, στη διατύπωση ερώτησης σχετικά με την παροχή της (βλ. 6.2.1, 7.1).
- Στη σχέση με τη δασκάλα γενικής αγωγής, στο πλαίσιο αποδοχής του συνηθισμένου καταμερισμού εργασίας (βλ. 4.3), επιδιώχθηκε αρχικά η συστηματική δημιουργία ευκαιριών για έστω τυπική επαφή των δύο ενώ, η σταδιακά αυξανόμενη εμπλοκή της δασκάλας με τον υποστηριζόμενο μαθητή που χτίστηκε έτσι, ενισχύθηκε στη συνέχεια και με τη χωρική αποστασιοποίηση του εκπαιδευτικού της παράλληλης (βλ. 6.3.3). Σαν αποτέλεσμα, η απροθυμία και ο αρχικός φόβος αντικαταστάθηκε από μία ολοένα και πιο άνετη εμπλοκή με τον υποστηριζόμενο μαθητή, εμπλοκή που σήμαινε ταυτόχρονα μία σχετικά αυξημένη ανεξαρτησία στην τάξη από την πλευρά του.
- Αναφορικά με την εμπλοκή του σε ομαδικά παιχνίδια αλλά και τις δεξιότητες αυτοεξυπηρέτησης, επιδιώχθηκε αρχικά να δοθεί η δυνατότητα εξάσκησης των σχετικών δεξιοτήτων και απόκτησης της ανάλογης εμπειρίας (βλ. 4.5). Η αρχική προτίμηση του μαθητή για μετάθεση της σχετικής ευθύνης σε οικείους ενήλικες και τον εκπαιδευτικό της παράλληλης, έδωσε σταδιακά τη θέση της στην ανάληψη από τον ίδιο του συνόλου των δραστηριοτήτων αυτοεξυπηρέτησης που ήταν απαραίτητες στο σχολείο και, ταυτόχρονα, μέσα στο πλαίσιο των κινητικών του δεξιοτήτων (βλ. 5.2.4, 6.2). Παρόμοια πορεία ακολουθείται και στο πεδίο των ομαδικών παιχνιδιών, στη γυμναστική αλλά και το διάλειμμα. Επιλέγεται αρχικά να δημιουργηθούν ευκαιρίες για εξάσκηση αλλά και αντίληψη των σχετικών δεξιοτήτων (βλ. 4.5.2), ενώ στη συνέχεια, στην κατεύθυνση της αποτροπής των συνεχών ματαιώσεων που βίωνε ο μαθητής στις επιλογές του για παιχνίδια, επιχειρήθηκε η διεύρυνση των πιθανών επιλέξιμων παιχνιδιών (βλ. 6.2.2), με αποτέλεσμα την αύξηση των

πρωτοβουλιών για συμμετοχή σε ομαδικά παιχνίδια, χωρίς όμως τα μη κινητικά τέτοια να αποτελέσουν τελικά εναλλακτική που να επιλέγει συστηματικά.

- Η συνεργασία με τους γονείς δομήθηκε με τρόπο ώστε να γίνει δυνατή η εμπλοκή τους με τον υποστηριζόμενο μαθητή πέρα από τις αφαιρέσεις των αρχικών (υπερβολικών και μηδενικών) προσδοκιών (βλ. 4.8). Μέσα από συστηματικές συναντήσεις και στην κατεύθυνση διαχείρισης συγκεκριμένων καθημερινών πρακτικών, κυρίως αυτοεξυπηρέτησης και κοινωνικότητας, έγινε σταδιακά δυνατό οι γονείς να ανακαλούν εμπειρίες που φανέρωναν τις δυνατότητες του μαθητή, να παράγουν στη συνέχεια οι ίδιοι τέτοιες και να εμπλέκονται στην παρατήρηση συγκεκριμένων δυνατοτήτων και περιορισμών (βλ. 6.1, 7.3).
- Μετά από την ανάδειξη από τον ίδιο το μαθητή της ανάγκης για έναν χώρο διαπραγμάτευσης της ταυτότητάς του ως ανάπηρου (βλ. 5.4), καθιερώνεται η σχετική πρακτική συζητήσεων γύρω από θέματα της επιλογής του. Με αυτόν τον τρόπο, γίνεται σταδιακά δυνατή η αυξανόμενη αποστασιοποίησή του από το αρχικό κλείσιμο, ντροπή και σιωπή που οριοθετούσαν σχεδόν κατ' αποκλειστικότητα το πως βίωνε ο ίδιος την κοινωνική του ζωή. Η όλη διεργασία καταλήγει στη δημιουργία της δυνατότητας για άνετη και σταθερή διαπραγμάτευση τόσο των βασικών όρων ύπαρξης ενός ανάπηρου μαθητή σε γενικό πλαίσιο, όπως στάσεις νηπιοποίησης ή πατερναλιστικές – χαρακτηριστικές συμπεριφορές από ενήλικες και συνομηλίκους, όσο και των αποριών του γύρω από τη φυσική βλάβη (βλ. 6.4, 7.2, 7.3).
- Χωρίς να υπάρχει κάτι τέτοιο στους αρχικούς σχεδιασμούς, παρατηρήθηκε η μετατόπιση δρώντων που δεν ήταν άμεσα εμπλεκόμενοι, όπως η γυμνάστρια και η διευθύντρια, αλλά που είχαν σχετικά εχθρική στάση στην αρχή της έρευνας (βλ. 4.5.1, 4.9). Έτσι, από την αρχική εχθρότητα μετακινήθηκαν προς μία ανοχή ή και την αποστασιοποιημένη υποστήριξη (βλ. 5.1, 6.2.2) ενώ φαίνεται πως, ό,τι δεν επιτεύχθηκε στην αρχή μέσα από τη λεκτική αντιπαράθεση, έγινε δυνατό σταδιακά μέσα από τη δική τους παρατήρηση της εξέλιξης του υποστηριζόμενου μαθητή.

9.2 Περιορισμοί

Οι περισσότεροι περιορισμοί που παρουσιάστηκαν στο πλαίσιο αποτέλεσαν τόσο ένα σημείο εκκίνησης από το οποίο υπήρξε σταδιακά απομάκρυνση όσο και σταθερές τάσεις που επέμεναν σε όλη τη διάρκεια της έρευνας. Σαν τέτοιες διαμόρφωσαν το πλέγμα των προσδοκιών απέναντι στον εκπαιδευτικό της παράλληλης στήριξης, με βασικό άξονα τη διατήρηση μίας 1 προς 1 σχέσης μεταξύ εκπαιδευτικού και υποστηριζόμενου μαθητή, απηχώντας τόσο τη γενική θεσμική λογική της παράλληλης στήριξης όσο και τις

ανάλογες πρακτικές που την αναπαράγουν στο επίπεδο του πλαισίου. Από αυτή την άποψη, η αυξανόμενη εμπλοκή της δασκάλας γενικής αγωγής δεν αποτέλεσε ανατροπή του καθιερωμένου καταμερισμού εργασίας μεταξύ γενικού – ειδικού εκπαιδευτικού ενώ ο ρόλος του δεύτερου δεν επεκτάθηκε σε συμμετοχή στον από κοινού σχεδιασμό για την ομάδα της τάξης αλλά παρέμεινε περιορισμένος σε διευθετήσεις ατομικού χαρακτήρα προς τον υποστηριζόμενο μαθητή. Ανάλογα, ως προς τον ίδιο το μαθητή, η αυξανόμενη ανεξαρτησία του δεν σήμαινε τη συνολική διάρρηξη της εξάρτησής του από τον εκπαιδευτικό της παράλληλα, ενώ, την ίδια στιγμή, διατηρήθηκε σημαντική απόσταση από την ομάδα των συνομηλίκων. Παράλληλα, οι ατομικές διεργασίες διαπραγμάτευσης της ταυτότητας του ως ανάπηρου («τί μας απασχολεί;») μπορεί να εκτυλίσσονταν με ολόένα και μεγαλύτερη ευχέρεια (βλ.7.2) χωρίς όμως αυτό να σημαίνει ότι μπορούσαν να βρουν απαραίτητα αντίκρισμα στο ίδιο το πλαίσιο σαν τροποποίηση των όρων που λειτουργούσαν καταπιεστικά (βλ. 7.4).

Εάν οι παραπάνω περιορισμοί προέρχονταν εν πολλοίς από την ίδια τη διάρθρωση του θεσμού της παράλληλης στήριξης, κατά τη διάρκεια της έρευνας, αναδύθηκαν περιορισμοί της δράσης του εκπαιδευτικού με διαφορετική προέλευση. Μία σειρά τέτοιων περιορισμών, αφορούσαν σχέσεις εξουσίας αρτιεκά ευρύτερες του πλαισίου. Στην περίπτωση της σχέσης με τους γονείς, η σταδιακή εμπλοκή τους με συγκεκριμένους όρους με τον υποστηριζόμενο μαθητή αναδύοταν δίπλα στο πλέγμα των ψυχολογικών και – αξεχώριστα – κοινωνικών όρων που καθιστούσε δύσκολη την αποδοχή της αναπηρίας, κάτι που εμφανίστηκε στην έρευνα σαν συνύπαρξη των μετατοπίσεων των γονιών με τις αρχικές τάσεις αναζήτησης δραστηριοτήτων, πλαισίων σχολειοποίησης κ.ο.κ., όπου ο μαθητής δεν θα ήταν ανάπηρος (βλ. 4.8, 5.3, 6.1.4). Με ανάλογο τρόπο, η απόπειρα διεύρυνσης των επιλέξιμων παιχνιδιών στο διάλειμμα αλλά και ενίσχυσης της συμμετοχής του μαθητή σε παιχνίδια, όπως το γερμανικό, όπου οι όροι συμμετοχής ήταν εγγύτερα στις κινητικές του δεξιότητες, φάνηκε να οριοθετούνται εν μέρει και από την έμφυλη υποκειμενοποίηση του μαθητή, καθώς η απόλαυση της συμμετοχής φάνηκε να έρχεται δεύτερη σε σχέση με την κατηγοριοποίηση παιχνιδιών στα «κοριτσιόστικα» (βλ. 6.4.1). Στην τομή των γενικών σχέσεων εξουσίας μεταξύ αρτιμελών και μη υποκειμένων και της προσωπικής εκπαιδευτικής θεωρίας, αναδείχθηκαν επίσης περιορισμοί με άξονα τον ίδιο τον ερευνητή εκπαιδευτικό. Συγκεκριμένα, οι σχετικοί περιορισμοί εκφράστηκαν σαν εγκλωβισμός του ερευνητή εκπαιδευτικού σε ρουτίνες που αφορούσαν την αυθόρμητη δράση με βάση την τυπική ταραχή ενός αρτιμελή εκπαιδευτικού στη σχέση του με έναν ανάπηρο μαθητή (βλ. 4.10), τη σχετική καθυστέρηση της ανάγνωσης της μετατόπισης περισσότερο εχθρικών δρώντων του πλαισίου (βλ. 5.1) αλλά και τη σχετική συναισθηματική απροθυμία παρακολούθησης του ρυθμού ανεξαρτητοποίησης του μαθητή (βλ. 5.2.2). Αντίθετα όμως με τους περιορισμούς που προέκυπταν εν μέρει έξω από το πλαίσιο,

οι περιορισμοί που περιγράφονται εδώ ήταν δυνατό να υπερβθούν στο βαθμό ακριβώς που, λόγω της επιλογής της έρευνας δράσης, ήταν διαθέσιμες στον ερευνητή εκπαιδευτικό οι σχετικές μεθοδολογικές δικλείδες ασφαλείας (βλ. 3.2 σε σχέση με 5.2.2). Εξίσου σημαντική πηγή περιορισμών αποτέλεσε και το ίδιο το καθεστώς εργασίας της ιδιωτικής παράλληλης στήριξης με τρόπο που αφορά το σύνολο της έρευνας, είτε σαν αρχική καχυποψία της διεύθυνσης του σχολείου προς τον ιδιώτη εκπαιδευτικό που προέρχεται από την οικογένεια (βλ. 4.9), είτε σαν συνεχής στάθμιση ανάμεσα σε επιθυμητές παιδαγωγικές επιλογές και το πώς αυτές θα εκληφθούν από την πλευρά των γονιών – εργοδοτών (βλ. 6.1.5), ή, τέλος, τη συνεχή επαναφορά διλημάτων γύρω από τα όρια της εμπιστευτικότητας και του μοιράσματος τόσο με τους γονείς όσο και με τον ίδιο το μαθητή (βλ. 6.4.4).

9.3 Αμφισημίες

Επανερχόμενοι στα ερευνητικά ερωτήματα, αυτά μπορούν να απαντηθούν αναζητώντας τους κεντρικούς άξονες που υποβαστάζουν σα συνεικτικές λογικές τόσο τις παραπάνω ενταξιακές δυνατότητες όσο και τους σχετικούς περιορισμούς. Πώς λοιπόν συγκροτείται ο ρόλος του εκπαιδευτικού της ιδιωτικής παράλληλης στήριξης, τόσο στο επίπεδο των λόγων για την αναπηρία όσο και των υπονοούμενων πρακτικών; Τι είδους προσδοκίες επενδύονται στον εκπαιδευτικό που αναλαμβάνει να εργαστεί ως ιδιωτική παράλληλη στήριξη; Οι προσδοκίες φαίνεται να διαμορφώνονται στην τομή παιδαγωγικών πρακτικών και στάσεων, συναισθημάτων και αντιλήψεων πάνω στην αναπηρία αλλά και συγκεκριμένων όρων και συνθηκών εργασίας. Έτσι από την πλευρά του σχολείου, τόσο αναφορικά με τη διεύθυνση όσο και με τη δασκάλα γενικής αγωγής, η κεντρική προσδοκία που απευθύνεται στον εκπαιδευτικό της ιδιωτικής παράλληλης στήριξης είναι μάλλον η περιστολή του σε μία αποκλειστική σχέση με τον υποστηριζόμενο μαθητή, ο οποίος αντιμετωπίζεται σαν μία ευθύνη στα όρια – συχνά πέραν – της δικαιοδοσίας του γενικού σχολείου. Από αυτή την άποψη, η προσδοκία που εκφράστηκε στο πλαίσιο δεν φαίνεται να απέχει ιδιαίτερα τόσο από τον τρόπο βίωσης του συγκεκριμένου ρόλου από εκπαιδευτικούς της παράλληλης στήριξης σαν εκπαιδευτικοί με περισταλμένα και οριακά μη παιδαγωγικά καθήκοντα (Mavropalias & Anastasiou, 2016) όσο και από την τυπική αντιμετώπιση των ανάπηρων υποκειμένων είτε εν γένει (Oliver, 2009) είτε και συγκεκριμένα στα πλαίσια της διστακτικής σχολειοποίησης (Slee, 2001). Η γενικότερη αυτή προσδοκία φάνηκε δυνατό να αμβλυνθεί σε επιμέρους πτυχές της, κυρίως στην τάξη, αλλά όχι να αναιρεθεί. Την πιθανότητα τροποποίησης του καταμερισμού εργασίας δεν διευκόλυνε και το ίδιο το εργασιακό καθεστώς της ιδιωτικής παράλληλης που έδινε στον εκπαιδευτικό ερευνητή περιορισμένες διαπραγματευτικές δυνατότητες.

Στο πεδίο δράσης που είναι οριοθετημένο με τον παραπάνω τρόπο, δίνονται και οι απαντήσεις στα επόμενα δύο ερωτήματα: Ποιες στρατηγικές έχουν τη δυνατότητα να λειτουργήσουν ενταξιακά; Ποιους και τι είδους περιορισμούς συναντούν, με ποιο τρόπο και σε ποιο βαθμό μπορούν να τους υπερβούν;

Σαν κεντρικές στρατηγικές επιλέχθηκαν η σταδιακή και συστηματική απόσυρση της υποστήριξης του μαθητή και η επικέντρωση της εκπαιδευτικής δράσης στις πρακτικές εκείνες που αναπαρήγαγαν την αναπηρία του στο πλαίσιο. Οι στρατηγικές αυτές κρίθηκαν επιτυχημένες στο βαθμό που, η μεν πρώτη, συνέβαλλε στο σταδιακό χτίσιμο της ανεξαρτησίας του μαθητή, ενώ, η δεύτερη, επικεντρώνοντας στα πεδία εκείνα αλλά στις ανάλογες πρακτικές που αναπαρήγαγαν ένα κλίμα σιωπής και ντροπής γύρω από αναπηρία και φυσική βλάβη, είχε σαν αποτέλεσμα την ενδυνάμωση του υποστηριζόμενου μαθητή, των γονιών του αλλά και της δασκάλας γενικής αγωγής (9.1). Οι εν λόγω στρατηγικές, στο βαθμό που κρίθηκαν επιτυχημένες ως προς τους συγκεκριμένους τους στόχους, μπορούν να αποτιμηθούν – πιο αφαιρετικά και εκ των υστέρων – και στο επίπεδο της μεθοδολογίας τους από δύο απόψεις: την επιλογή των πεδίων δράσης και τους όρους που έκαναν τελικά δυνατό τον αντίκτυπό της σε άλλους δρώντες του πλαισίου.

Η επιλογή των πεδίων δράσης είχε, στην εκκίνηση αλλά και κατά τη διάρκεια της έρευνας, σαν καθοδηγητική της αρχή τον εντοπισμό των πρακτικών αναπαγωγής της αναπηρίας του υποστηριζόμενου μαθητή. Ήταν ετερόκλητη από άποψη χώρων (τάξη, προαύλιο, σκάλες, σπίτι), περιστάσεων (μαθησιακή υποστήριξη, παροχή-άρνηση βοήθειας από ενήλικες και συνομηλικούς, ομαδικά παιχνίδια, φίλιες) αλλά και μέσων (κουβέντα, επιτραπέζια, σωματικές ρουτίνες). Ο ετερόκλητος αυτός χαρακτήρας μπορεί όμως να ειπωθεί και με διαφορετικό τρόπο από την άποψη της – ολοκληρωμένης τώρα – έρευνας, τρόπο που φαίνεται να είναι εγγύτερα στο ειδικό είδος κοινωνικότητας της παιδικής ηλικίας αλλά και τρόπο που, λόγω της προσαρμογής του ακριβώς στην κοινωνικότητα αυτή, δίνει μεγαλύτερα περιθώρια ευελιξίας στην παιδαγωγική πρακτική. Όπως επισημαίνεται (Prout, 2003), το παιδικό σώμα μπορεί να γίνει κατανοητό

πέρα από έναν «φυσικό» ή «πολιτισμικό» αναγωγισμό, σαν υβριδική οντότητα η οποία περιλαμβάνει τα ίδια τα παιδιά σαν δρώντες, δρώντες όμως των οποίων η δράση προκύπτει σα συνέπεια των συνδέσεων ενός ετερογενούς συνόλου υλικών, όπου περιλαμβάνεται το σώμα, αναπαραστάσεις αλλά και οι υποδομές του υλικού και τεχνολογικού περιβάλλοντος. Με ανάλογο τρόπο, στο συγκεκριμένο πλαίσιο, το ανάπηρο παιδί παραγόταν στην τομή όλων εκείνων των συνδέσεων ετερογενών στοιχείων που περιλάμβαναν εμπρόθετες δράσεις του ίδιου και των γύρω του, το υλικό περιβάλλον του σχολείου, τόσο σαν κτίριο όσο και σαν υλικά που χρησιμοποιούνταν στη διδασκαλία, το σώμα σαν αναπαράσταση του ανάπηρου σώματος

αλλά και το σώμα σα συγκεκριμένες κινητικές δυνατότητες και περιορισμούς, τα παιχνίδια αλλά και τους χώρους και τους ρυθμούς που παίζονταν κ.ο.κ. Ποια θα μπορούσε να είναι όμως η σχέση αυτής της σύλληψης του παιδιού και της παιδαγωγικής πρακτικής; Εκ των υστέρων, η τελευταία θα μπορούσε να ανασυγκροτηθεί σαν πιο ταιριαστή με την ετερογενή συγκρότηση του παιδιού στο βαθμό ακριβώς που επιλέχθηκε να εστιαστεί η δράση σε αναλόγως ετερογενή πεδία. Αντιπαράβαλλοντας μάλιστα με μία πιο τυπική κατανόηση του ανάπηρου παιδιού σαν διπλή – φυσιολογική και μαθησιακή – ανεπάρκεια, η πρακτική θα επηρεαζόταν ανάλογα, με το κύριο μέρος της δράσης του εκπαιδευτικού ερευνητή να επικεντρώνεται χωρικά στην τάξη και στην αντιμετώπιση της γενικευμένης υποεπίδοσης του υποστηριζόμενου μαθητή. Μία τέτοια περιστολή της δράσης θα συναντούσε γρήγορα όρια (λ.χ. τον καταμερισμό εργασίας στην τάξη που δεν ήταν δυνατό να αλλάξει ή τη διστακτικότητα του ίδιου του μαθητή απέναντι στη 'διαφορετική' μαθησιακή υποστήριξη) τα οποία δεν θα υπήρχε τρόπος να ξεπεραστούν. Η ευελιξία της πρακτικής που επιλέχθηκε αντιθέτως, μπορεί να κριθεί επιτυχημένη και στο βαθμό που φαίνεται να μπορεί να προστατεύσει τον εκπαιδευτικό-ερευνητή τόσο από τον εγκλωβισμό του σε πεδία δράσης στα οποία δεν είναι δυνατό να παρέμβει τροποποιητικά όσο και από τις συνακόλουθες ματαιώσεις.

Οι ίδιες στρατηγικές τώρα θα μπορούσαν να αποτιμηθούν και από τη μεριά των συγκεκριμένων εκείνων όρων που τις έκαναν να έχουν αντίκτυπο στο πλαίσιο, τροποποιώντας εν μέρει τη στάση σημαντικών δρώντων. Είναι σημαντικό να σημειωθεί εδώ, όπως προκύπτει κι από την αρχική αναγνώριση της κατάστασης (κεφ. 4), ότι οι στρατηγικές που ακολουθήθηκαν δεν αποτελούσαν κοινό τόπο στο πλαίσιο αλλά ήταν αντίθετα μειοψηφικές επιλογές, με μέρος των συναδέλφων/-ισσών είτε να διστάζει είτε να διάκειται εχθρικά. Ποιοι φάνηκε να είναι λοιπόν οι όροι εκείνοι που τις έκαναν να μπορούν τελικά να επιδρούν – έστω εν μέρει – στη δράση συναδέλφων και συναδελφισσών που δεν τις αποδέχονταν αρχικά οι ίδιοι; Αρχικά, φάνηκε ότι η μετατόπιση διστακτικών ή και σχετικά εχθρικών συναδέλφων/-ισσών στη σχέση τους με τις μειοψηφικές στρατηγικές δεν ήρθε σα συνέπεια της λεκτικής ή της επί της αρχής αντιπαράθεσης μαζί τους. Οι αρχικές σχετικές συζητήσεις μάλιστα, είτε είχαν να κάνουν με τους όρους συμμετοχής στο μάθημα της γυμναστικής (βλ. 4.5.1) είτε με τον καταμερισμό εργασίας στην τάξη (βλ. 4.3), δεν φάνηκαν να έχουν κάποιο απτό αποτέλεσμα. Πώς λοιπόν τότε θα μπορούσε να εξηγηθεί η – σχετική έστω – μετατόπιση τόσο των πιο εχθρικών δρώντων, όπως η γυμνάστρια και η διευθύντρια, όσο και των σχετικά διστακτικών, όπως η δασκάλα της τάξης; Μια πιθανή απάντηση φαίνεται να δίνει η τελευταία όταν σχολιάζει την επίδραση της παιδαγωγικής στάσης του εκπαιδευτικού – ερευνητή πάνω στο πως εκείνη έβλεπε τον υποστηριζόμενο μαθητή, στην αρχή αλλά και στη συνέχεια (βλ. 6.3.3):

(...)θα σου πέσει και θα σου σπάσει το παιδί αυτό, όπως σου το λέω, βάλτε την καρτέλα γιατί θα σας πέσει, πώς θα πηγαίνει τουαλέτα, και ξαφνικά βλέπω εσένα αντιμετωπίζεις με πολύ χαλαρότητα, και προσοχή βέβαια, δεν σημαίνει χαλαρότητα και αδιαφορία, και το πέρασες κι αυτό σε μένα, σταδιακά βέβαια, γιατί σε μένα δεν ήταν από τη μια στιγμή στην άλλη τόσο εύκολο(...) (ηχογράφηση, 8/5/18)

Η μετατόπιση στο συγκεκριμένο απόσπασμα φαίνεται να περιγράφεται μάλλον με όρους παρατήρησης της μεθόδου και των αποτελεσμάτων μιας πρακτικής παρά με όρους συζήτησης μίας παιδαγωγικής άποψης. Ειπωμένο αλλιώς, ο αντίκτυπος των στρατηγικών στην μετατόπιση σημαντικών δρώντων του πλαισίου προκύπτει μάλλον από την παρατήρηση της δουλειάς με τον υποστηριζόμενο μαθητή και την αποτελεσματικότητά της ως προς πιθανούς φόβους και ανησυχίες και όχι σαν αποτέλεσμα μιας περισσότερο αφηρημένης παιδαγωγικής αντιπαράθεσης. Σε τελείως διαφορετικό πλαίσιο και με τελείως διαφορετικούς όρους, η μετατόπιση των αρχικά διστακτικών και ανήσυχων Ελλήνων γονέων απέναντι στις παιδαγωγικές πρακτικές ένταξης μαθητών-τριών μεταναστευτικής καταγωγής φαίνεται, με σχετικά παρόμοιο τρόπο, να αφορά μία αλλαγή στάσης που προκύπτει μέσα από την εμπειρία των αποτελεσμάτων της δουλειάς στα παιδιά τους (Χαραβιτσιδής, 2013).

Οι περιορισμοί, όπως έχουν ήδη περιγραφεί (9.2), μπορούν να διακριθούν σε τρεις ομάδες με κριτήριο την προέλευσή τους: γενικές κοινωνικές κανονικότητες, πέραν δηλαδή της εκπαίδευσης, παραδεδομένες παιδαγωγικές αντιλήψεις και πρακτικές, συγκεκριμένα για την παράλληλη στήριξη, και, τέλος, η ίδια η δράση του εκπαιδευτικού ερευνητή. Αναφορικά με τις πρώτες, πρόκειται για περιορισμούς διάχυτους που εκφράζονταν τόσο σα λόγιοι όσο και σαν πρακτικές από όλους τους σημαντικούς δρώντες. Από τις κανονικότητες αυτές, κάποιες, όπως η έμφυλη ταξινόμηση των παιχνιδιών, αποτέλεσαν ένα όριο δύσκολο να υπερβασθεί. Σε άλλες, όπως στη βίωση αναπηρίας και φυσικής βλάβης μέσα στην ντροπή και τη σιωπή από τον ίδιο το μαθητή ή στην ανάλογη κοινωνική δυσκολία διαχείρισης της αναπηρίας από την πλευρά των γονιών, φάνηκε ότι υπήρχε σημαντικό περιθώριο διαπραγμάτευσης, με τους περιορισμούς αυτούς να αμβλύνονται μερικά (στάση των γονιών) ή και σημαντικά (αυτο-αντίληψη του μαθητή). Όσον αφορά το δεύτερο είδος περιορισμών, πυρήνας τους ήταν ο παραδεδομένος καταμερισμός εργασίας μεταξύ γενικού και ειδικού εκπαιδευτικού, οι συνακόλουθες αντιλήψεις και πρακτικές αλλά και το καθεστώς εργασίας της ιδιωτικής παράλληλης στήριξης. Εάν το δεύτερο αποτέλεσε ένα σταθερό περιορισμό στη διάρκεια της έρευνας, ο πρώτος φάνηκε ότι ήταν δυνατό όχι να αναιρεθεί αλλά ουσιαστικά να παρακαμφθεί σε κάποιες σημαντικές του διαστάσεις από τον εκπαιδευτικό ερευνητή. Χωρίς να αντιμετωπιστεί ο ίδιος ο καταμερισμός κατά μέτωπο, κομβικές διαστάσεις του, όπως η περιορισμένη εμπλοκή δασκάλας γενικής αγωγής και υποστηριζόμενου μαθητή, και αντιστρόφως, αλλά και τα συναισθήματα που υποβάσταζαν τις σχετικές

πρακτικές, φάνηκε να είναι διαχειρίσιμες σε σημαντικό βαθμό. Το τρίτο είδος περιορισμών, το σχετικό με την ίδια τη δράση του εκπαιδευτικού ερευνητή, προέκυψε συνολικά από τα συναισθήματα που ενεργοποιούσε μέσα στον αριμελή εκπαιδευτικό η επαφή του με έναν ανάπηρο μαθητή και αποτέλεσε περιορισμό στο βαθμό που, στο επίπεδο της παιδαγωγικής πράξης, τροφοδοτούσε μία αδράνεια του εκπαιδευτικού σε σχέση με τις ανάγκες του μαθητή. Οι όροι υπέρβασης του συγκεκριμένου περιορισμού φάνηκε να εντοπίζονται στη μεθοδολογία της παρατήρησης που χρησιμοποιήθηκε και στο συνακόλουθο αναστοχασμό πάνω στα περιεχόμενά της, έτσι ώστε οι σχετικές αδράνειες να γίνονται αντιληπτές και κατά συνέπεια τροποποιήσιμες.

Δυνατότητες και περιορισμοί της εκπαιδευτικής δράσης φάνηκε να διατρέχονται από το κεντρικό γεγονός της εγγύτητας εκπαιδευτικού και υποστηριζόμενου μαθητή με τρόπο τέτοιο ώστε η διαχείριση της εγγύτητας αυτής να αποτελεί εν τέλει και τον ορίζοντα της όποιας εκπαιδευτικής στρατηγικής. Από αυτή την άποψη, οι περιορισμοί μεταφράζονταν σε δυνατότητες και οι τελευταίες, με τη σειρά τους, σε περιορισμούς. Η εγγύτητα λ.χ. με τους γονείς αποτελούσε τόσο μία πηγή περιορισμών σαν ιδιότυπη σχέση εργοδοτών - εργαζομένου όσο και έδαφος για να χτιστεί μία ανοιχτή και ειλικρινής επικοινωνία. Η εγγύτητα με τον ίδιο μαθητή, αναμφίβολα εμπόδιο στην σχέση με τη δασκάλα γενικής αγωγής και την ομάδα των συνομηλίκων, ήταν ταυτόχρονα και η προϋπόθεση για την έξοδό του από την προστατευτική duάδα της παράλληλης και τη μείωση τελικά της απόστασής του από τους δρώντες της τάξης. Ίσως η στιγμή που πιο χαρακτηριστικά συμπυκνώνει την αμφισημία της εγγύτητας σε συνύπαρξη δυνατοτήτων και περιορισμών, να είναι το γεγονός ότι η πλέον επιτυχημένη πρακτική (το «τί μας απασχολεί;») για τη δημόσια ανάδυση του ανάπηρου μαθητή στο πλαίσιο, στηριζόταν σε μία 1 προς 1 ουσιαστικά ιδιωτικού χαρακτήρα σχέση, αναδεικνύοντας το ίδιο το πεδίο δράσης της ιδιωτικής παράλληλης στήριξης σε ένα αμφισημοτόπο, όπου η εγγύτητα εκπαιδευτικού και μαθητή χειραφετεί ενώ αποκλείει και αντιστρόφως.

10 Παράρτημα

Στο παράρτημα αυτό επιλέχθηκε να συμπεριληφθούν περιστατικά που, χωρίς να μπορεί να ειπωθεί ότι ήταν καθοριστικά στην εκτύλιξη των στρατηγικών ή ότι επηρέασαν την εξέλιξη της εκπαιδευτικής δράσης με τον έναν ή τον άλλο τρόπο, είναι παρ' όλ' αυτά αποκαλυπτικά τόσο των δυναμικών που αναπτύσσονταν στο πλαίσιο όσο και των ερωτημάτων που θα μπορούσαν να τεθούν με αφορμή αυτές.

10.1 Ζόμπι;

Στις 14/2/18, την ώρα του διαβάσματος στο σπίτι, ο Γιάννης μου λέει ότι στο αποκριάτικο πάρτι ντύθηκε τελικά Μάικλ Τζόρνταν αντί για Ζόμπι που μου 'χε πει ότι σκεφτόταν να ντυθεί λίγες μέρες νωρίτερα. Το δίλημμα αλλά και η τελική απόφαση έρχονται σε μια περίοδο αμφιταλάντευσης για τον Γιάννη ο οποίος δοκιμάζει την κοινωνική ζωή του σχολείου έξω από την προστασία της παράλληλης στήριξης, κάνει απόπειρες να εξασκήσει δεξιότητες παιχνιδιού και αυτοεξυπηρέτησης αλλά, ταυτόχρονα, έλκεται από τους κληρονομημένους από το παρελθόν όρους μιας πιο προστατευτικής σχολειοποίησης (βλ. 5). Οι δύο πόλοι του διλήμματος, ο διάσημος αθλητής του μπάσκετ και το απέθαντο τέρας της ποπ κουλτούρας με το χαρακτηριστικό αργό βάδισμα, αλλά και η τελική επιλογή σίγουρα θα μπορούσαν να γίνουν κατανοητά με βάση την προσωπική ιστορία του μαθητή, την επένδυση στο μπάσκετ με βάση τις γονεϊκές προσδοκίες γύρω από τα αθλήματα (βλ. 4.8) ή και τη δική του σχέση με αυτά και τις σχετικές δεξιότητες (βλ. 4.5.2). Το ίδιο το δίλημμα όμως, και ειδικά η παρουσία δίπλα στον αθλητή του τέρατος, μπορεί να διαβαστεί και διαφορετικά εάν τοποθετηθεί στο πλαίσιο της ιστορίας του σώματος. Μία παρέμβαση είναι κατά συνέπεια αναγκαία εδώ.

Ο Μικαίλ Μπαχτίν εξετάζοντας τις απεικονίσεις του γκροτέσκου στο λογοτεχνικό έργο του Φρανσουά Ραμπελαιί σκιαγραφεί ουσιαστικά την σωματικότητα όπως αυτή υπήρξε πριν την αποικιστάλλωση του νεωτερικού ιδεώδους για το σώμα. Το γκροτέσκο σώμα είναι πάντα ένα σώμα εν τω γίνεσθαι «ποτέ δεν ολοκληρώνεται, ποτέ δεν είναι πλήρες· συνεχώς οικοδομείται και δημιουργείται και οικοδομεί και δημιουργεί ένα άλλο σώμα» (Bakhtin, 2004). Οι λογοτεχνικές περιγραφές του γκροτέσκου σώματος επικεντρώνονται στα σημεία εκείνα όπου τα όρια μεταξύ του εσωτερικού και εξωτερικού του σώματος ή σώματος και άλλων σωμάτων είναι δυσδιάκριτα - οι σωματικές οπές, η καταβρόχθιση, η αφόδευση, ο ακρωτηριασμός είναι τα συγκροτητικά του στοιχεία. Η σύγχυση που προκύπτει μεταξύ σώματος-κόσμου και σώματος-άλλων σωμάτων δεν υπονοεί απλά την ύπαρξη ενός δεύτερου σώματος ή, πράγμα που είναι το ίδιο, την ανυπαρξία ενός σώματος σε απομόνωση, αλλά καθιστά τη φθορά και το θάνατο αναπόσπαστο μέρος της ζωής των σωμάτων, καθώς το σώμα συνδιαλέγεται συνεχώς με κάτι που δεν του ανήκει, τον κόσμο, και ταυτόχρονα με άλλα σώματα έτσι ώστε η ζωή ενός σώματος να γεννιέται από το θάνατο ενός

παλαιότερου. Η εικόνα αυτή για το σώμα κυριαρχεί μέχρι να αντικατασταθεί, σταδιακά και ανεπαίσθητα, από αυτό που ο Μπαχτίν ονομάζει «νέο σωματικό κανόνα» (Bakhtin, 2004) ο οποίος θα αποκτήσει την τελική του μορφή τους 17ο και 18ο αιώνες. Εδώ «όλα τα στόμια του σώματος κλείνονται», το σώμα ορίζεται σαν ολοκληρωμένο, αυτάρχεις, πλήρες, σαν το σύνολο μίας περικλειστής ατομικότητας από τη μια μεριά και του κόσμου ή των άλλων σωμάτων από την άλλη. Στο νέο κανόνα κατά συνέπεια ο θάνατος, η φθορά του γήρατος καθώς και τα πλήγματα των τραυματισμών καθίστανται μονοσήμαντα συμβάντα, αμιγείς αρνήσεις της υπαρξής, της νεότητας ή της ακεραιότητας του σώματος αντίστοιχα. Το σώμα αποκοπτόμενο δηλαδή από τα άλλα σώματα και τον κόσμο αποκόπτεται ταυτόχρονα και από ό,τι στην ίδια τη σωματική ζωή θα μπορούσε να θρυμματίσει την εικόνα της αυτάρχειας – οι εμπειρίες αυτές πλέον αποσιωπούνται. Πώς όμως γίνεται δυνατή αυτή η νέα εικόνα του σώματος; Πώς χιτίζεται γύρω από το σώμα αυτή η απόσταση που το απομονώνει; Ο Νόρμπερτ Ελίας θεωρεί ότι πρόκειται για μία μακράς διάρκειας διαδικασία η οποία ξεκινά τον όψιμο Μεσαίωνα και ολοκληρώνεται όσον αφορά τις βασικές της κατευθύνσεις τον 18ο αιώνα. Στο τέλος αυτής της διαδικασίας θα εμφανιστεί σαν πράγματι υφιστάμενη απόσταση ό,τι δεν υπήρξε παρά μία σταδιακή πράξη αποστασιοποίησης η οποία θα παραχθεί μέσα από την υιοθέτηση - αρχικά από τα αυλικά στρώματα, ύστερα από την αστική τάξη και διαμέσου της εθνογένεσης, με δεδομένο ότι η κουλτούρα της αστικής τάξης γίνεται η κυρίαρχη εθνική κουλτούρα, από τα υπόλοιπα στρώματα του πληθυσμού – μίας σειράς σωματικών αυτοματισμών. Περιλαμβάνοντας μία σειρά σωματικών πράξεων όπως λ.χ. το φτύσιμο ή το σκουπίσμα της μύτης με τα χέρια, οι αυτοματισμοί αυτοί αναπτύσσονται στα πλαίσια μίας γενικότερης και ομοιόμορφης αναστολής της εξωτερικής βίωσης του συναισθήματος που αποτελεί την άλλη όψη ενός ενισχυμένου αυτοκαταναγκασμού με τρόπο ώστε η τυχόν τέλεση των συγκεκριμένων πράξεων να συνδέεται αυθόρμητα και πηγαία με αισθήματα ντροπής, αηδίας ή αποστροφής. Δευτερογενές παράγωγο αυτού του τρόπου αυτοβίωσης του Εγώ είναι το κοινό έκτοτε βίωμα της απόστασης μεταξύ σωματικού εσωτερικού και εξωτερικού κόσμου, μεταξύ του ατομικού σώματος και των άλλων σωμάτων και μεταξύ υποκειμένου της γνώσης και αντικειμένων (Elias, 1997).

Το πιο απομονωμένο και κλειστό σώμα που γεννιέται με τον παραπάνω τρόπο αποτελεί αναμφίβολα μία αφαίρεση από τη βιωμένη εμπειρία του σώματος στη σχέση της με τη φθορά, την ασθένεια και την εξάρτηση από τους άλλους αλλά, ακριβώς στην αφαίρεση αυτή, αποικλείονται τα σώματα εκείνα που δεν συμβαδίζουν με το ιδεώδες της αρτιμέλειας. Γυρνώντας στο δίλημμα των αποκριών, ο Μάικλ Τζόρνταν βρυσκεται σίγουρα πιο κοντά στο σχετικό ιδανικό ενώ το ζόμπι παραπέμπει με τη σειρά του στο είδος εκείνο σωματικότητας που, στο επίπεδο της δημόσιας αναπαράστασής του, πέρασε σταδιακά στη λήθη. Το θέμα εδώ δεν είναι τόσο ψυχολογικό, να βρεθεί δηλαδή το κατά πόσον στο δίλημμα εκφράζεται η

αμφιταλάντευση ανάμεσα στην οικεία καταφυγή προς ένα σωματικό ιδανικό μη προσεγγίσιμο και πληγωτικό για το μαθητή (Τζόρνταν) ή στο άνοιγμα προς την αναζήτηση μίας πιο άνετης σχέσης με τη σωματικότητά του (Ζόμπι) – πρόκειται εξάλλου για σιέψεις και συνειρμούς που προέρχονται από τη μεριά του ερευνητή – εκπαιδευτικού. Ιδωμένο παιδαγωγικά όμως, είναι ίσως πιο ενδιαφέρουσα η πηγή της αναπαράστασης που προσφέρει σαν πιθανότητα μία πιο άνετη σχέση με τη σωματικότητα. Το ζόμπι προερχόμενο από την ποπ κουλτούρα αποτελεί ένα είδος αναπαράστασης εξ ορισμού προσβάσιμο. Η διαθεσιμότητα αυτή μαζί με το γεγονός ότι η ίδια η ποπ κουλτούρα μπορεί να αποτελέσει ανταγωνιστικό πεδίο όπου υπάρχει δυννητικά χώρος διαπραγμάτευσης της απαξιωμένης μαθητικής ταυτότητας (Staples, 2012), κάνει να αναδυθεί το ερώτημα: θα μπορούσε να αποτελέσει μία γλώσσα για τη δημόσια ανάδυση στην τάξη ενός μαθητή με αναπηρία;

10.2 Μπροστά στην επιτροπή

Στις 7/3/19, λίγους μήνες μετά το τέλος της περιόδου που περιγράφεται στην έρευνα, ο Γιάννης, στο «τί μας απασχολεί;» μου αναφέρει ότι πρόκειται να πάει σε επιτροπή αναπηρίας για να εκτιμηθεί αν θα πρέπει να πάρει το σχετικό επίδομα.

-Κι έχεις πάει ξανά εκεί;

-(χαμογελώντας) Ναι πολλές φορές και αλλά είναι δύσκολο για να σε πιστέψουνε πρέπει να μη στηρίζομαι για να τους πείθω...

- Δηλαδή; να μη στηρίζεσαι;

- Να κάνω ότι δεν μπορώ και να σας σας πω και κάτι να γελάσετε (χαμογελώντας) όταν με ρωτάνε πως με λένε μου 'χουν πει να τους λέω (ενν. μωρουδίστικη παραφθορά του ονόματός του) χαχαχ και για το σχολείο θα ρωτάνε άμα έχει σκαλιά και θα πω ναι και πως τα ανεβαίνω; με παίρνουν αγκαλιά και θα περπατάω έτσι (χαμηλώνει τον κορμό του και κάνει μικρά βηματάκια)

- Και ποιος το 'χει πει;

- Η μαμά και ο μπαμπάς... να κάνω ότι δεν... (ηχογράφηση, 7/3/19)

Η όλη συζήτηση φέρνει στο νου του εκπαιδευτικού παλιότερες στιγμές από τις συζητήσεις αλλά και μία σχετική ανησυχία για το πως γίνεται αντιληπτό όλο αυτό πέρα από την προφανή χαρά:

Σκέφτομαι ότι το αναφέρει με χαρά, νιώθει ικανός που εξαπατά. Ήταν και το κομμάτι που τον εξίταρε πέρσι στην Ιστορία και το μάθαινε πιο εύκολα, το θυμόταν πιο εύκολα, σκληρές ξεσκεπάσματα και

εξαπάτησης. Σκαλώνω για το ότι εισπράττει σαν στάση αυτό από τους γονείς αλλά εφόσον φαίνεται να είναι σε μια απόσταση.. (ημερολόγιο, 7/3/19)

Η συζήτηση συνεχίζεται την επόμενη μέρα και δίπλα στην αρχική ικανοποίηση αρχίζει να εμφανίζεται σε πρώτη φάση μία πρακτική ανησυχία, πως θα καταφέρει να πείσει, το συζητάμε αναλυτικά, τι μπορεί να κάνει και τι όχι, τι ζητάνε συνήθως, τι του φαίνεται εύκολο ή δύσκολο (ηχογράφηση, 8/3/19). Η ανησυχία αυτή συμπληρώνεται από τη θλίψη:

- Σ' αρέσει εσένα αυτό; - Γενικά δεν μ' αρέσει – Γιατί; - Δεν θέλω να λέω ψέματα (...) κι αναγκάζομαι να κάνω αυτό που δεν είμαι να λέω πράγματα που δεν ισχύουν (...) θα με βάλουν να πω (ενν. μωρουδί-στικη παραφθορά του ονόματός του) δηλαδή δεν καταλαβαίνω, να πώ ό,τι έχω να πω αλλά εμένα με στεναχωρεί (...) δεν θέλω να γίνω κάτι που δεν είμαι (ηχογράφηση, 8/3/19)

Η αρχική ικανοποίηση που αντλεί από την δυνατότητα που έχει να εξαπατά, φαίνεται εδώ να συνυπάρχει με μία θλίψη που έχει κι αυτή την πηγή της στο ίδιο το γεγονός της εξαπάτησης.

Η συζήτηση θα συνεχιστεί μετά την επίσκεψή του στην επιτροπή. Περιγράφει αναλυτικά το τι χρειάστηκε να κάνει (ηχογράφηση, 12/3/19), ότι μιλούσε με αργό ρυθμό (*αλλά άργησα να τα πω*), ότι παρουσίασε μία διαφορετική της πραγματικής εικόνα των κινητικών του δεξιοτήτων στο περπάτημα (*για τις σκάλες ότι με παίρνει κάποιος αγκαλιά...με ρώτησαν για το μάθημα ποιο μου αρέσει, γυμναστική αλλά έχει τρέξιμο και είπα γλώσσα, κάτι στην τύχη*) αλλά και στο χειρισμό αντικειμένων (*μου πάνε να πιάσω τα χέρια της κυρίας και να τα σφίξω αλλά δεν... απλά τα κρατούσα έτσι*). Η συζήτηση καταλήγει με τον ίδιο να διαπραγματεύεται το δίλημμα μεταξύ του να εγκριθεί το επίδομα και του να λέει ψέματα:

-Και τι σκέφτεσαι τώρα 'συ; -Εμένα να το κάνω δεν με πειράζει αλλά δεν μ' αρέσει να τους κοροϊδεύω (...) θέλω να μας δώσουν αυτό που χρειάζεται, να κάνω και λίγο αλήθεια και λίγο ψέματα (ηχογράφηση, 12/3/19)

Ενώ οι μέχρι τώρα συζητήσεις επικεντρώνονται είτε στα αντιφατικά συναισθήματα που προκαλεί η εξαπάτηση είτε στο δίλημμα ανάμεσα σε εξαπάτηση και ειλικρίνεια, το γεγονός ότι παρουσιάζεται και δεύτερη φορά για μία καινούργια τώρα πιστοποίηση, δίνει διαφορετική τροπή στη συζήτηση. Η όλη κουβέντα ξεκινά με τον ίδιο να συγκρίνει τη δική του στάση στις επιτροπές με αυτή που φαντάζεται ότι μπορεί να έχει ο καινούργιος του μη αρτιμελής φίλος, ο Γ. (βλ. 7.3) με τον οποίο παρακολουθούν μαζί εργοθεραπείες και φυσικοθεραπείες:

-(ενν. τον Γ.) αυτός δεν έχει πάει δεν θα καταλαβαίνει, το βλέπει ότι θα πάει εκεί πέρα και θα περπατήσει, εγώ το βλέπω κάπως αλλιώς δεν είναι εκεί να τα λες όπως τα θες εσύ, γιατί πας εκεί πέρα να κάνεις ψέματα, θα σου πει: γιατί κάνεις ψέματα; απλά περπατάς, δεν τον κόβω...

-Γιατί πιστεύεις ότι είναι έτσι ο Γ. τι διαφορά δηλαδή;

-Πιστεύω ότι είναι έτσι ότι μπορείς να συνεννοηθείς μαζί του σε κάτι που σ' ενοχλεί μπορείς να του το πεις αλλά όχι τέτοια πράγματα, δηλαδή εγώ όπως το κόβω θα του έλεγες πας στην επιτροπή θα σου λέει ναι, όταν όμως του λες ότι πας εκεί για να κάνεις τέτοια Γιατί να κάνεις ψέματα; απλά πας εκεί για να σε δούνε οι γιατροί, δεν καταλαβαίνει ότι εκεί σου δίνουν κάποιο επίδομα, απ' ότι φαντάζομαι ότι δεν θα ξέρει όλη τη διαδικασία (ηχογράφηση, 14/3/19)

Η κουβέντα μετακινείται προς το πώς να βρει χρόνο να μιλήσει με τον Γ. ιδιωτικά, οι δυό τους μόνο, αλλά αλλάζει αρκετά χαρακτηριστικά όταν μου αναφέρει ότι χρειάστηκε να πάει και σε μία δεύτερη επιτροπή:

-Και στο νοσοκομείο χθες ήτανε επιτροπή και χθες;

- Άλλο πράγμα σαν επιτροπή ο (ενν. τον αδερφό του) να τα κάνει χάλια κι εγώ σωστά, δεν καταλαβαίνω να διαλέξουνε δεν μπορεί τα μισά σωστά και τα μισά χάλια

- Ποιος το 'πε;

- Η μαμά, που εγώ τόσο ανατροπή δεν μπορώ...

-Δηλαδή τώρα τι έπρεπε να γίνει;

-Τώρα θα με βόλευε βέβαια να κάνω πιο πολύ να μην ξεχνάω τόνους για παράδειγμα, πιο εύκολο γιατί το 'χω ξανακάνει είναι μια αλλαγή κι εγώ πως θα το προσαρμόσω (...) να μην ξεχνάς τίποτα, να μη ξεχνάς τόνους, να μην κάνεις κανα λάθος στις προτάσεις που εμένα... εγώ έχω συνηθίσει για παράδειγμα έτσι όπως μου έχουν μάθει να κάνω ψεύτικα και στου (ενν. τον αδερφό του) που τα κάνει τώρα όλα αλήθεια του λένε να τα κάνει όλα ψέματα, πόση ανατροπή...

-Ναι δύσκολο απ' το ένα στο άλλο..

-Και δύσκολο να μην ξεφύγει ούτε ένα λάθος -ένα να ξεφύγει ένα λάθος να ξεφύγει δυο εε, τρίτο εε ε αλλά τέταρτο άααα μου φύγει και τέταρτο...

-Και η άλλη επιτροπή ήτανε για το επίδομα, αυτή η σημερινή για ποιο πράγμα ήτανε;

-Για να μας γράφουν τα τις εξετάσεις που πρέπει να κάνει ο καθένας για να είναι στις φυσικο, φυσικοθε-
ραπείες (ηχογράφηση, 14/3/19)

Η νέα συνθήκη στην οποία έπρεπε να παρουσιάσει μία δεύτερη, τροποποιημένη, εικόνα, τον αναστατώνει (πόση ανατροπή) ενώ στη συνέχεια, μαζί με την αναστάτωση, αναδύεται και ο εικνευρισμός:

-Κι εσύ τι σκέφτεσαι για όλα αυτά;

-Επειδή είναι πολύ μεγάλη ανατροπή για μένα, όταν πάω για ένα γιατρό αν μου λένε κάνεις αλήθεια τα πάντα, τα κάνω, λίγο δηλαδή τα κάνω όταν μου λένε σφίξε το χέρι σου εγώ το έσφιγγα αλλά μετά το άφηνα ελεύθερο, λοιπόν στην επιτροπή την άλλη με το επίδομα μου έλεγε άφησε το χέρι σου ελεύθερα και μετά το άφηνα και μετά το ξανάπιανα.. είναι πολύ διαφορετικό

-Το ένα απ' τ άλλο;

-Ναι δηλαδή μου είπανε και άλλη μία ανατροπή να έχω το χέρι μου έτσι

-Σ αυτό που πήγες χθες;

-Ναι

-Ότι δεν ανοίγει ας πούμε;

-Ναι κι άμα πιάσω και βιβλίο να το πιάσω αλλά μετά να μου πέσει, άμα πέσω να δυσκολεύω, θα τα κάνω όλα αυτά άμα χρειαστεί, να τα κάνω αλλά τώρα να μου λένε ξανά αλήθεια, δεν το πιστεύω, τόσο δηλαδή κάνε σωστό, να το κάνω, κάνε λάθος να το κάνω κάνε πάλι σωστό εε να επιλέξουν τι θέλουν να κάνω!

-Πολλούς ρόλους...

-(γελώντας) Εδώ έχω κάνει το λιοντάρι μετά έχω κάνει το... τι είχα κάνει στο σχολείο;

-Το φαντάρο

-...το φαντάρο

-Τώρα τι κάνεις; σ' αυτές τις επιτροπές, πώς θα το 'λεγες;

-(με μωρουδίστικη κοροϊδευτική φωνή) Τώρα κάνω το παιδάκι που δεν μπορεί να περπατήσει αλλά μπορεί

-Α είναι αντιφατικός ρόλος, και λίγο απ' το ένα και λίγο απ' το άλλο

-Ναι

-Δύσκολο αυτό..

-Δύσκολο

-Και τώρα είναι να ξαναπάς;

-Σ' άλλο τέτοιο που κάνεις ψέματα του χρόνου, όπως πήγα τη δευτέρα θα πάω σε καναδυο τρεις μήνες, είναι πάρα πολύ δύσκολο να παριστάνεις ότι δεν μπορείς και μετά να σου λεν κάνε ό,τι μπορείς σωστά μετά να σου λένε κάνε ό,τι μπορείς λάθος ξέχνα τόνους, περπάτα σιγά (ανεβαίνει η ένταση της φωνής) ρε παιδιά τι να κάνω?

-Καταλαβαίνω. Τι σκέφτεσαι να κάνεις;

-Εμένα μου σκέφτομαι όταν πάω στη άλλη επιτροπή να μου να κάνω σιγά και στην άλλη σωστά αλλά άμα στην άλλη όχι, με το επίδομα, πάω και μου πει κάνε ό,τι μπορείς σωστά και μετά στην άλλη λάθος (ψηλά η φωνή) και μετά να μου ξανακάνουν ανατροπή, κάνε ψέματα εκεί, και μετά κάνε αλήθεια από δω με το επίδομα.. (ηχογράφηση, 14/3/19)

Η τελική κατάληξη της συζήτησης, με τις συνεχείς αναφορές στις διάφορες στάσεις που οφείλει να κρατά μπροστά στις επιτροπές, θέτει ένα ζήτημα κόπωσης ή εξουθένωσης (εε να επιλέξουν τι θέλουν να κάνω) απέναντι στις διαφορετικές και αντικρουόμενες απαιτήσεις (κάνω το παιδάκι που δεν μπορεί να περπατήσει αλλά μπορεί) που κατευθύνονται σε εκείνον.

Από το σύνολο των συζητήσεων αναδεικνύονται σα σημεία κλειδιά της εμπειρίας του μαθητή, η εξαπάτηση από τη μια μεριά και η σχέση του με τις διαφορετικές και αντιφατικές απαιτήσεις που οφείλει να ικανοποιεί, από την άλλη. Ξεκινώντας με την έννοια της εξαπάτησης, στο δημόσιο λόγο είναι αναμφίβολα συνδεδεμένη με την αναπηρία στο βαθμό που η σχετική φιλολογία («μαϊμού ανάπηρου» κ.ο.κ.) εκφράζει κατά βάση την επιθυμία εφαρμογής μίας περιοριστικής οικονομικής πολιτικής στη δικαιολόγηση της οποίας επιστρατεύονται τυπικές στερεοτυπικές αναπαραστάσεις των αναπήρων (Καραγιάννη, 2017) (Hughes, 2015). Ιδωμένη όμως η ίδια έννοια κάτω από το πρίσμα της εμπειρίας ενός μαθητή που σίγουρα χρειάζεται στήριξη, τόσο οικονομική με τη μορφή επιδομάτων, όσο και ιατρική με τη μορφή ειδικών θεραπειών, η εξαπάτηση μπορεί να γίνει κατανοητή και με διαφορετικό τρόπο. Αντιμέτωπος με την πρώτη επιτροπή ο ίδιος είναι αναγκασμένος να παραστήσει τον εαυτό του σαν κάποιον με σημαντικά λιγότερες από τις πραγματικές δεξιότητες κίνησης και αυτοεξυπηρέτησης. Ανάλογες αφηγήσεις δείχνουν πως πρόκειται μάλλον για ένα όχι σπάνιο γνώρισμα της εμπειρίας μπροστά στις επιτροπές:

Σύμφωνα με τα λεγόμενα της Σ.:

Μου έλεγαν άλλοι που είχαν περάσει από ΚΕΠΛΑ μην τυχόν πας λειτουργική και περιποιημένη. Πρέπει να πας, ας πούμε, όπως οι πιο πολλοί πήγαιναν εκεί πέρα, να κρέμονται έξω οι καθετήρες και τα πάμπερς (...) (Καραγιάννη, 2017)

Από αυτή την άποψη, η εξαπάτηση αποτελεί μάλλον βασικό χαρακτηριστικό των σχετικών επιτροπών, στο βαθμό που χρήστες και χρήστριες οφείλουν ουσιαστικά να συμμορφωθούν στις προσδοκίες των αρτιμελών για το τι συνιστά και τι όχι αναπηρία. Προσδοκίες που είναι με τη σειρά τους διαμορφωμένες στο έδαφος μίας δομικής καχυποψίας απέναντι στα θεωρούμενα ως μη παραγωγικά υποκείμενα, που σαν τέτοια οφείλουν τελετουργικά να αποδεικνύουν με τακτικό και συστηματικό τρόπο τη μη παραγωγικότητά τους (Oliver, 2009) (Σαμικίου, 2014). Ο δομικός χαρακτήρας της εξαπάτησης αποτελεί και το νήμα που συνδέει αυτό το κομμάτι της εμπειρίας του Γιάννη με το δεύτερο, την εξουθένωση που βιώνει μετακινούμενος ανάμεσα σε διαφορετικούς ρόλους. Αν στην πρώτη περίπτωση είχαμε να κάνουμε με τις προσδοκίες που επενδύονται στα ανάπηρα υποκείμενα από την πλευρά των αρτιμελών, εδώ εμφανίζονται οι συνέπειες των έτσι διαμορφωμένων προσδοκιών στην υποκειμενική βίωση των σχετικών απαιτήσεων από την πλευρά του Γιάννη. Η συνεχής ταλάντευση μεταξύ διαφορετικών ειδών ανάπηρου που πρέπει να παραστήσει στις επιτροπές (*Τώρα κάνω το παιδάκι που δεν μπορεί να περπατήσει αλλά μπορεί*) παράγει την κούραση (*εε να επιλέξουν τι θέλουν να κάνουν!*), την ίδια στιγμή που εξαλείφει ουσιαστικά το σώμα του όπως το βιώνει ο ίδιος, σαν πραγματικές δηλαδή ανάγκες στήριξης, δυνατότητες και περιορισμούς. Η προσωπική του σωματική εμπειρία καταχωνιάζεται, δίνοντας τη θέση της σε μία αποστασιοποιημένη εμπειρία διαχείρισης του σώματός του σαν δημόσιο έκθεμα, που το προσαρμόζει ανάλογα με τις περιστάσεις.

11 Βιβλιογραφία

- Apple, M., & Weis, L. (2010). Ιδεολογία και Πρακτική στη Σχολική Εκπαίδευση: μια πολιτική και εννοιολογική εισαγωγή. Στο Π. Γούναρη, & Γ. Γρόλλιος, *Κριτική Παιδαγωγική. Μια συλλογή κειμένων* (σσ. 121-159). Αθήνα: Gutenberg.
- Argyris, C., & Schon, D. (1974). *Theory in Practice: Increasing Professional Effectiveness*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Aronowitz, S., & Giroux, H. (2010). Η διδασκαλία και ο ρόλος του αναμορφωτή διανοουμένου. Στο Π. Γούναρη, & Γ. Γρόλλιος, *Κριτική Παιδαγωγική. Μια συλλογή κειμένων* (σσ. 160-188). Αθήνα: Gutenberg.
- Bakhtin, M. (2004). Τα όρια του σώματος. Στο Δ. Μακρυνιώτη (επιμ.), *Η γκροτέσκα εικόνα του σώματος και οι καταβολές της* (σσ. 103-112). Αθήνα: Νήσος.
- Barnes, C. (1997). A Legacy of Oppression: A History of Disability in Western Culture. Στο M. O. Len Barton, *Disability Studies: Past, Present and Future* (σσ. 3-24). Leeds: The Disability Press.
- Carr, W., & Kemmis, S. (1986). *Becoming Critical: Education, Knowledge and Action Research*. Lewes: Falmer.
- Corker, M. (1998). *Deaf and Disabled or Deafness Disabled?* Buckingham: Open University Press.
- Corker, M. (2001). Sensing Disability. *Hypatia*, σσ. 34-52.
- Elias, N. (1997). *Η εξέλιξη του πολιτισμού - ήθη και κοινωνική συμπεριφορά στη νεώτερη Ευρώπη. Τόμος Α': Αλλαγές συμπεριφοράς στα κοσμικά ανώτερα στρώματα της Δύσης*. Αθήνα: Νεφέλη.
- Finkelstein, V. (2001). *A Personal Journey Into Disability Politics*. Ανάκτηση από <http://www.independentliving.org/docs3/finkelstein01a.html>
- Garland-Thomson, R. (1997). *Extraordinary bodies: Figuring physical disability in American culture and literature*. New York: Columbia University Press.
- Gill, C. (2001). Divided Understandings: The Social Experience of Disability. Στο G. Albrecht, K. Seelman, & M. Bury, *Handbook of Disability Studies* (σσ. 351-372). Thousand Oaks: SAGE Publications.
- Goffman, E. (2001). *Στίγμα: σημειώσεις για τη διαχείριση της φθαρμένης ταυτότητας*. Αθήνα: Αλεξάνδρεια.
- Goodley, D. (2001). 'Learning Difficulties', the Social Model of Disability and Impairment: challenging Epistemologies. *Disability & Society*, σσ. 207-231.
- Hodapp, R. (2012). *Αναπτυξιακές θεωρίες και αναπηρία: Νοητική καθυστέρηση, αισθητηριακές διαταραχές και κινητική αναπηρία*. Αθήνα: Μεταίχιμο.
- Hounshell, D. (1985). *From the American System to Mass Production, 1800-1932: The Development of Manufacturing Technology in the United State*. Baltimore: Johns Hopkins University Press.

- Hughes, B. (2012). Fear, pity and disgust: emotions and the non-disabled imaginary. Στο N. Watson, A. Roulstone, & C. Thomas, *Routledge Handbook of Disability Studies* (σσ. 67-78). London: Routledge.
- Hughes, B. (2015). Disabled people as counterfeit citizens: the politics of resentment past and present. *Disability and Society*, σσ. 991-1004.
- Kemmis, S. (2009). Action research as a practice-based practice . *Educational Action Research*, σσ. 463-474.
- Mavropalias, T., & Anastasiou, D. (2016). What does the greek model of parallel support have to say about co-teaching? *Teaching and Teacher Education*, σσ. 224-233.
- McRuer , R., & Berube, M. (2006). *Crip Theory: Cultural Signs of Queerness and Disability*. New York: NYU Press.
- Morris, J. (1991). *Pride against Prejudice: Transforming Attitudes to Disability*. London: The Women's Press.
- Morris, J. (1992). Personal and Political: a feminist perspective on researching physical disability. *Handicap & Society*, σ. 159.
- Murphy, R. (1990). *The body silent*. New York: Norton.
- Oliver, M. (2009). *Αναπηρία και Πολιτική*. Αθήνα: Επίκεντρο.
- Paterson, K., & Hughes, B. (1997). The Social Model of Disability nad the Disappearing Body: Towards a Sociology of Impairment. *Disability & Society*, σσ. 325-340.
- Prout, A. (2003). Η ενσυνείδητη δράση, το σώμα και η υβριδικότητα στην κατασκευή της παιδικής ηλικίας. Στο Δ. Μακρυνιώτη (επιμ.), *Κόσμοι της Παιδικής Ηλικίας* (σσ. 89-109). Αθήνα: Νήσος.
- Schon, D. (1983). *The reflexive practitioner: How professionnals think in action*. New York: Basic Books.
- Shakespeare, T. (1994). Cultural Representantion of Disabled People: Dustbins for Disavowal? *Disability & Society*, σσ. 283-299.
- Shakespeare, T. (2013). *Disability Rights and Wrongs Revisited*. London: Routledge.
- Slee, R. (2001). Driven to the Margins: Disabled students, inclusive schooling and the politics of possibility. *Cambridge Journal of Education*, σσ. 385-397.
- Slee, R. (2008). Beyond special and regular schooling? An inclusive education reform agenda. *International Studies in Sociology of Education*, σσ. 99-116.
- Staples, J. (2012). 'Niggaz dyin' don't make no news': exploring the intellectual work of an African American urban adolescent boy in an after-school program. *Educational Action Research*, σσ. 55-73.
- Toombs, K. (1995). The lived experience of disability. *Human Studies*, σσ. 9-23.

- UPIAS. (1976). *Fundamental Principles of Disability*. Ανάκτηση από <https://disability-studies.leeds.ac.uk/wp-content/uploads/sites/40/library/UPIAS-fundamental-principles.pdf>
- Watermeyer, B. (2013). *Towards a Contextual Psychology of Disablism*. New York: Routledge.
- Watermeyer, B., & Swartz, L. (2016). Disablism, Identity and Self: Discrimination as a Traumatic Assault on Subjectivity. *Journal of Community & Applied Social Psychology*, σσ. 268-276.
- Ζωνιού - Σιδέρη, Α. (2011). Η εξέλιξη της ειδικής εκπαίδευσης: από το ειδικό στο γενικό σχολείο. Στο Α. Ζωνιού - Σιδέρη, *Σύγχρονες Ενταξιακές Προσεγγίσεις*. Αθήνα: Πεδίο.
- Καραγιάννη, Γ. (2017). *Η Αναπηρία στην Ελλάδα της Κρίσης*. Αθήνα: Gutenberg.
- Κατσαρού, Ε. (2016). *Εκπαιδευτική έρευνα-δράση. Πολυπαραδειγματική διερεύνηση για την αναμόρφωση της εκπαιδευτικής πράξης*. Αθήνα: Κριτική.
- Λάγιου - Λιγνού. (2008). Ψυχαναλυτική παρατήρηση βρέφους: εκπαιδευτικές, ερευνητικές και κλινικές εφαρμογές. Στο Γ. Τσιάντης, & Α. Αλεξανδρίδης, *Προσχολική Παιδοψυχιατρική. 1. Ανάπτυξη* (σσ. 112-141). Αθήνα: Καστανιώτης.
- Μαρινούδη, Θ. (2014). *Υποκειμενικότητα, Σώμα και Λόγος ατόμων με Αυτισμό: ανθρωπολογικές προσεγγίσεις*. [αδημοσίευτη διδακτορική διατριβή]: Πάντειο Πανεπιστήμιο.
- Σαμικού, Ε. (2014). "Μαϊμού ανάπηρος/η": "εσωτερικός εχθρός ή συσταικό στοιχείο των υγειονομικών επιτροπών πιστοποίησης της αναπηρίας;". Στο Ε. Σαμικού, *Η Γραφειοκρατικοποίηση του πόνου: το παράδειγμα μιας δημόσιας υπηρεσίας στην Ελλάδα* (σσ. 247-276). [αδημοσίευτη διδακτορική διατριβή]: Πάντειο Πανεπιστήμιο.
- Τεντόμας, Λ. (2017). *Παιδιά Εξωτικά, Παιδιά Οικόσιτα: Ανθρωπολογική Μελέτη της Αναπηρίας και της Ειδικής Εκπαίδευσης στην Ελλάδα*. Αθήνα: Red Marks.
- Τσάφος, Β. (2014). *Αναλυτικό πρόγραμμα. Θεωρητικές προσεγγίσεις και εκπαιδευτικοί προσανατολισμοί. Αναζητώντας νέες σταθερές σε έναν αβέβαιο κόσμο*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Χαραβιτσίδης, Π. (2013). Κεφάλαιο 1: Οι Έλληνες Γονείς. Στο Π. Χαραβιτσίδης, *Χτίζοντας ένα δημοκρατικό κα ανθρώπινο σχολείο* (σσ. 229-266). Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο.