

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΚΥΠΡΟΥ



ΤΜΗΜΑ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ ΚΑΙ ΠΟΛΙΤΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ

Ειδική και Ενιαία Εκπαίδευση στην Κύπρο: Μελέτη περίπτωσης μιας
σχολικής μονάδας αναφορικά με την εφαρμογή και την επιρροή της
εκπαιδευτικής νομοθεσίας 113(I)/99 στην εκπαιδευτική πράξη

ΔΙΔΑΚΤΟΡΙΚΗ ΔΙΑΤΡΙΒΗ

Μύρια Πιερίδου

2013



ΤΜΗΜΑ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ ΚΑΙ ΠΟΛΙΤΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ

Ειδική και Ενιαία Εκπαίδευση στην Κύπρο: Μελέτη περίπτωσης μιας σχολικής μονάδας αναφορικά με την εφαρμογή και την επιρροή της εκπαιδευτικής νομοθεσίας 113(I)/99 στην εκπαιδευτική πράξη

Μύρια Πιερίδου

Διατριβή η οποία υποβλήθηκε προς απόκτηση διδακτορικού τίτλου σπουδών
στο Πανεπιστήμιο Κύπρου

Ιούνιος 2013

© Μύρια Περίδου

ISBN 978-9963-700-72-1

ΣΕΛΙΔΑ ΕΓΚΥΡΟΤΗΤΑΣ

Υποψήφια Διδάκτορας: Μύρια Περίδου

Τίτλος Διατριβής: Ειδική και Ενιαία Εκπαίδευση στην Κύπρο: Μελέτη περίπτωσης μιας σχολικής μονάδας αναφορικά με την εφαρμογή και την επιρροή της εκπαιδευτικής νομοθεσίας 113(I)/99 στην εκπαιδευτική πράξη

Η παρούσα Διδακτορική Διατριβή εκπονήθηκε στο πλαίσιο των σπουδών για απόκτηση Διδακτορικού Διπλώματος στο Τμήμα Κοινωνικών και Πολιτικών Επιστημών και εγκρίθηκε στις από τα μέλη της Εξεταστικής Επιτροπής.

Εξεταστική Επιτροπή

- Ερευνητική Σύμβουλος: Ελένη Φτιάκα, Αν. Καθηγήτρια, Τμήμα Επιστημών της Αγωγής, Πανεπιστήμιο Κύπρου
- Ερευνητικός Σύμβουλος: Καίσαρας Μαυράτσας, Αν. Καθηγητής, Τμήμα Κοινωνικών και Πολιτικών Επιστημών, Πανεπιστήμιο Κύπρου
- Άλλα Μέλη:
 - Σάββας Κατσικίδης, Καθηγητής, Τμήμα Κοινωνικών και Πολιτικών Επιστημών, Πανεπιστήμιο Κύπρου
 - Νίκη Τσαγγαρίδου, Αν. Καθηγήτρια, Τμήμα Επιστημών της Αγωγής, Πανεπιστήμιο Κύπρου
 - Αθηνά Ζώνιου-Σιδέρη, Καθηγήτρια, Τμήμα Εκπαίδευσης και Αγωγής στην Προσχολική Ηλικία, Πανεπιστήμιο Αθηνών

Περίληψη

Η ένταξη παιδιών με αναπηρία στην Κύπρο έχει θεσμοθετηθεί με τη νομοθεσία του 1999, «Περί Αγωγής και Εκπαίδευσης Παιδιών με Ειδικές Ανάγκες» Νόμο (113(I)/99), με κύριες πρόνοιες το δικαίωμα εκπαίδευσης στη γενική εκπαίδευση και τη λειτουργία του μηχανισμού εντόπισης, αξιολόγησης και επανααξιολόγησης των παιδιών, που τα κατηγοριοποιεί και παράλληλα εξασφαλίζει τη γονεϊκή εμπλοκή στις διαδικασίες λήψης αποφάσεων. Η εφαρμογή της νομοθεσίας είχε ως αποτέλεσμα και τη δημιουργία ειδικών μονάδων στα γενικά σχολεία, στις οποίες παιδιά με αναπηρία λαμβάνουν ατομική υποστήριξη, παράλληλα με την ένταξή τους στις γενικές τάξεις.

Η παρούσα έρευνα αναλύει τις πρόνοιες της ισχύουσας νομοθεσίας και εξετάζει την εφαρμογή της μέσα από μια εις βάθος ποιοτική έρευνα ως μελέτη περίπτωσης σε ένα γενικό δημοτικό σχολείο, χρησιμοποιώντας μη συμμετοχική παρατήρηση επτά παιδιών με αναπηρία, και ημι-δομημένες συνεντεύξεις με το διευθυντή, τις ειδικές και γενικές δασκάλες, τις συνοδούς και τους γονείς των παιδιών με αναπηρία.

Η ανάλυση έφερε στο φως σημαντικά θέματα αναφορικά με τις διαφορετικές απόψεις των συμμετεχόντων για την εφαρμογή της νομοθεσίας και τις έννοιες της ενιαίας εκπαίδευσης και της ένταξης, ενώ αποκάλυψε ότι οι ειδικές μονάδες λειτουργούσαν αυτόνομα στο σχολικό περιβάλλον, με ξεχωριστές δραστηριότητες, οικονομική ανεξαρτησία, και ωρολόγιο πρόγραμμα. Στις συνεδρίες των πολυθεματικών επιτροπών διαφάνηκε ο περιορισμένος ρόλος των γονέων και των γενικών δασκάλων, και η συνειδητή προσπάθεια των 'ειδικών' για διασφάλιση απόλυτης εξουσίας στις διαδικασίες λήψης αποφάσεων. Τέλος, διαπιστώθηκε ότι τα παιδιά με αναπηρία βίωναν ποικίλες μορφές αποκλεισμού στο σχολείο σε σχέση με την πρόσβαση στο αναλυτικό πρόγραμμα και την κοινωνικοποίηση με τους συνομηλίκους τους, σε καθημερινή βάση αλλά και σε ξεχωριστές ημέρες, όπως σχολικές εκδρομές και γιορτές.

Τα αποτελέσματα προβληματίζουν αναφορικά με την ακαδημαϊκή και κοινωνική πορεία των παιδιών με αναπηρία στο γενικό σχολείο, λόγω της υπερβολικά αυξημένης συχνότητας παρακολούθησης στην ειδική μονάδα, και των ποικίλων μορφών αποκλεισμού που εντοπίστηκαν. Υποδεικνύεται η επιτακτική ανάγκη για βελτίωση στην ερμηνεία και υλοποίηση του θεσμού της Ένταξης και επιστροφή στο πνεύμα του Νόμου τόσο στο συγκεκριμένο σχολείο όσο και στα γενικά σχολεία γενικότερα.

Abstract

Inclusive education in Cyprus has been legislated by the 1999 law, the main provisions of which refer to the right of children with disabilities to education in mainstream education and the mechanism for their identification, evaluation and re-evaluation, which also ensures parental involvement in the decision-making processes. The implementation of the legislation also resulted in the creation of special units in mainstream schools, where children with disabilities receive individualized support, along with their inclusion into mainstream classes.

This study analyzes the provisions of the existing legislation and examines its implementation through in-depth qualitative research through a case study in a mainstream primary school. The methodology included non-participatn observation of seven children with disabilities and semi-structured interviews with the head-teacher, the special and mainstream teachers, the assistant teachers and the parents of children with disabilities.

Analysis of the research findings revealed significant issues regarding different views of the participants towards the implementation of the current legislation and the concepts of inclusive education and integration. It was also found that the special units operated autonomously in the school environment, as they had separate activities, economic independence and a different timetable for children with disabilities. Apart from that, the meetings of multidisciplinary committees showed the limited role of parents and mainstream teachers, due to the conscious effort of 'professionals' to ensure higher status in the decision making processes. Finally, it was found that children with disabilities experience various forms of exclusion at school, in relation to access to the curriculum and their socialization with children without disabilities, on an everyday basis but also during school events and excursions.

The results suggest that the placement of children with disabilities in the special unit for long periods of time and the various forms of exclusion they experience, have serious implications regarding their educational and social development. Furthermore, the research findings indicate the urgent need to improve the interpretation and implementation of Inclusion, and to return to the spirit of the current legislation, both in the particular school studied, and in mainstream schools in general.

Ευχαριστίες

Ευχαριστώ την Ελένη Φτιάκα για τη βοήθεια και τη στήριξη που μου παρείχε τα τελευταία τέσσερα χρόνια (και άλλα τόσα πριν από αυτό!). Η ειλικρίνεια και το χιούμορ της μου έδινε δύναμη να προχωρήσω, ακόμα και όταν όλα μπροστά μου φάνταζαν ως ανυπέρβλητα εμπόδια. Ευχαριστώ επίσης τον Καίσαρα Μαυράτσα και τη Σιμώνη Συμεωνίδου για τις συμβουλές τους, όπως επίσης την Αθηνά Ζώνιου-Σιδέρη, τη Νίκη Τσαγγαρίδου και το Σάββα Κατσικίδη για τις χρήσιμες παρατηρήσεις και επισημάνσεις τους. Είμαι επίσης ευγνώμων στο τμήμα Κοινωνικών και Πολιτικών Επιστημών, το τμήμα Επιστημών της Αγωγής και το Ίδρυμα Λεβέντη για την οικονομική στήριξη που μου παρείχαν, ώστε να είναι δυνατή η διάχυση των αποτελεσμάτων της έρευνάς μου.

Ευχαριστώ το διευθυντή του σχολείου, τις γενικές και τις ειδικές δασκάλες, και τη λογοθεραπεύτρια, που με δέχτηκαν στο σχολείο, μου επέτρεψαν να τους/τις παρακολουθήσω στον χώρο εργασίας τους και μοιράστηκαν μαζί μου σκέψεις και συναισθήματα. Χρωστώ ένα μεγάλο ευχαριστώ και στα παιδιά που συμμετείχαν στην έρευνα, τον Παναγιώτη, το Χάρη, τον Σταύρο, τον Πέτρο, τον Γρηγόρη, την Άννα, και τον Αντώνη. Με άφησαν να κλέψω λίγες ματιές από την καθημερινότητά τους, και μου υπενθύμισαν πόσο επιτακτική είναι η ανάγκη για αλλαγή. Θα είμαι παντοτινά ευγνώμων στις μητέρες που με καλωσόρισαν στα σπίτια τους, μου αφιέρωσαν το χρόνο τους, και μου έδειξαν μια διαφορετική πραγματικότητα, την πολυπλοκότητα της οποίας αγνοούσα. Η συμβολή τους και η κατάθεση των συναισθημάτων τους είναι ανεκτίμητη.

Τέλος, ευχαριστώ από τα βάθη της καρδιάς μου την οικογένειά μου. Η υποστήριξη, η αγάπη, και η κατανόηση που μου χάριζε απλόχερα αποτελούσε τον κύριο πυρήνα της δύναμης και των αντοχών μου. Αυτή η διατριβή είναι αφιερωμένη στον παππού και τη γιαγιά μου, που μου χαρίζουν τις ευλογίες τους και μου δίνουν κάθε μέρα ένα ακόμη λόγο για να γίνομαι καλύτερη.

Περιεχόμενα

Περίληψη	4
Ευχαριστίες	6
Κατάλογος Πινάκων	10
Κεφάλαιο 1: Εισαγωγή	11
Κεφάλαιο 2: Θεωρητικό Υπόβαθρο	16
Εισαγωγή	16
2.1 Προσέγγιση της Αναπηρίας στο Νεότερο και Σύγχρονο Ιστορικοκοινωνικό Πλαίσιο	16
2.2 Δικαιώματα στο χαρτί	24
2.3 Κύπρος: Πορεία από το Διαχωρισμό στην Ένταξη	28
2.4 Νομοθεσία 1999 (113(I)/99)	37
Σύνοψη	44
Κεφάλαιο 3: Μεθοδολογία	45
3.1 Θεωρητικό Πλαίσιο της Έρευνας	45
3.2 Στόχοι Έρευνας	46
3.3 Ερευνητική Διαδικασία	47
3.3.1 Διαδικασία για πρόσβαση στη Νομοθεσία 113(I)/99	48
3.3.2 Διαδικασία για πρόσβαση στο σχολείο	48
3.4 Το σχολείο και οι συμμετέχοντες	49
3.5 Συλλογή Δεδομένων	50
3.5.1 Συνεντεύξεις	50
3.5.1.1 Προβληματισμοί	50
3.5.1.2 Πρόγραμμα Συνεντεύξεων	51
3.5.2 Παρατήρηση	52
3.5.2.1 Προβληματισμοί	53
3.5.2.2 Πρόγραμμα Παρατήρησης	53
3.6 Ανάλυση Δεδομένων	54
3.6.1 Ανάλυση της Νομοθεσίας	54
3.6.2 Ανάλυση των Συνεντεύξεων	54
3.6.3 Ανάλυση των Φύλλων Παρατήρησης	55

3.6.4 Τριγωνοποίηση	56
3.7 Προβληματισμοί, Ερωτήματα και Αναστοχασμοί	56
3.8 Ηθικά Διλήμματα	60
3.9 Πορτραίτα Εκπαιδευτικών και Παιδιών με Αναπηρία	61
Κεφάλαιο 4: Αποτελέσματα και Συζήτηση	68
4.1 Νομοθεσία του 1999	68
Εισαγωγή	68
4.1.1 Απόψεις Συμμετεχόντων για τη Νομοθεσία του 1999	68
Σύνοψη	79
4.2 Ένταξη και Ενιαία Εκπαίδευση	80
Εισαγωγή	80
4.2.1 Ορισμός της Ένταξης από τους Συμμετέχοντες	80
4.2.2 Θετική Στάση	85
Σύνοψη	95
4.3 Ειδική Μονάδα στο Γενικό Σχολείο	96
Εισαγωγή	96
4.3.1 Ρόλος των Ειδικών Μονάδων	96
4.3.1.1 Απόψεις για τις Ειδικές Μονάδες	103
4.3.2 Ειδικές Μονάδες στο Γενικό Σχολείο: Αυτόνομη Λειτουργία	117
4.3.3 Το Ωρολόγιο Πρόγραμμα των Παιδιών με Αναπηρία και η Εφαρμογή του	137
4.3.3.1 Το Ωρολόγιο Πρόγραμμα Παιδιών που εκπαιδεύονταν στην Ειδική Μονάδα	138
4.3.3.2 Εφαρμογή του Ωρολογίου Προγράμματος των Παιδιών με Αναπηρία	139
4.3.3.2.1 Ελευθερία των Ειδικών Δασκάλων για αλλαγή του Προγράμματος στην Ειδική Μονάδα	140
4.3.3.2.2 Αλλαγή του Προγράμματος από τις Γενικές Δασκάλες	148
4.3.3.2.3 Στάση Συνοδών	157
4.3.3.2.4 Στάση Διευθυντή	159
4.3.3.2.5 Σχολικό Περιβάλλον	162
Σύνοψη	165
4.4 Πολυθεματικές Επιτροπές, Μηχανισμός Επαναξιολόγησης Παιδιών με Αναπηρία: Πολιτική και Πρακτική	167
Εισαγωγή	167
4.4.1 Μηχανισμός Επαναξιολόγησης Παιδιών με Αναπηρία	167

4.4.2 Ορισμός των Πολυθεματικών Επιτροπών	168
4.4.3 Ανάπτυξη και Συγγραφή Εξατομικευμένου Προγράμματος Εκπαίδευσης (ΕΠΕ)	171
4.4.4 Ο Μονόλογος των Ειδικών Δασκάλων	179
4.4.5 Ψίθυροι των Ειδικών κατά των Γονέων.....	182
4.4.6 Απόψεις για τις Συναντήσεις των Πολυθεματικών Επιτροπών	195
Σύνοψη	204
4.5 Μορφές Αποκλεισμού Παιδιών στο Γενικό Σχολείο	206
Εισαγωγή	206
4.5.1 Αποκλεισμός Παιδιών με Αναπηρία στη Γενική Τάξη	206
4.5.2 Συμπεριφορά Παιδιών Χωρίς Αναπηρία στη Γενική Τάξη	232
4.5.3 Διαλείμματα	241
4.5.4 Σχολικές Εκδρομές	247
4.5.5 Σχολικές Γιορτές: Η Χριστουγεννιάτικη Γιορτή	250
Σύνοψη	256
4.6 Συναισθήματα Συμμετεχόντων για την Υφιστάμενη Ένταξη των Παιδιών με Αναπηρία στο Γενικό Σχολείο	258
Εισαγωγή	258
4.6.1 Προσωπικό Σχολείου	258
4.6.2 Γονείς	265
Σύνοψη	274
 Κεφάλαιο 5: Συμπεράσματα	276
 Βιβλιογραφία	287
 Παράρτημα	308
1. Μεθοδολογία: Συλλογή Δεδομένων: Συνεντεύξεις (Προσχέδιο Ερωτήσεων με θέματα κλειδιά)	309
2. Μεθοδολογία: Ανάλυση Δεδομένων: Ανάλυση των Συνεντεύξεων (Κωδικοποίηση για θέματα κλειδιά)	312
3. Αποτελέσματα: Ένταξη και Ενιαία Εκπαίδευση: Διευθυντής	315
4. Αποτελέσματα: Ένταξη και Ενιαία Εκπαίδευση: Γενικές Δασκάλες	316
5. Αποτελέσματα: Αποκλεισμός Παιδιών στο Γενικό Σχολείο: Εκδρομές	317

6. Συναισθήματα Συμμετεχόντων για την Υφιστάμενη Ένταξη Παιδιών με Αναπηρία στο Γενικό Σχολείο: Διευθυντής	320
7. Συναισθήματα Συμμετεχόντων για την Υφιστάμενη Ένταξη Παιδιών με Αναπηρία στο Γενικό Σχολείο: Γενικές Δασκάλες	321
8. Συναισθήματα Συμμετεχόντων για την Υφιστάμενη Ένταξη Παιδιών με Αναπηρία στο Γενικό Σχολείο: Γονείς	322

Κατάλογος Πινάκων:

Πίνακας 1: Πορτραίτα Συμμετεχόντων	62
Πίνακας 2: Απόψεις Συμμετεχόντων για τη Θέσπιση της Νομοθεσίας του 1999	69
Πίνακας 3: Απόψεις των Συμμετεχόντων για την Ένταξη	86
Πίνακας 4: Οι απόψεις των Συμμετεχόντων για το Ρόλο των Ειδικών Μονάδων	96
Πίνακας 5: Αρνητικές Απόψεις Συμμετεχόντων για τις Ειδικές Μονάδες	107
Πίνακας 6: Αλλαγή του Ωρολογίου Προγράμματος από τις Γενικές Δασκάλες	148
Πίνακας 7: Χάσιμο Διδακτικού Χρόνου Παιδιών με Αναπηρία λόγω Προετοιμασίας για τη Χριστουγεννιάτικη Γιορτή	165
Πίνακας 8: Απόψεις των Γενικών Δασκάλων αναφορικά με το Ρόλο τους για την Ένταξη Παιδιών με Αναπηρία στη Γενική Τάξη	207
Πίνακας 9: Ορισμός της Διαφοροποίησης από τις Γενικές Δασκάλες	210
Πίνακας 10: Παιδιά με Αναπηρία το Διάλειμμα	242
Πίνακας 11: Συναισθήματα Γενικών Δασκάλων για την Υφιστάμενη Πρακτική Ένταξης	321

Κεφάλαιο 1: Εισαγωγή

«Η προσέγγιση του κοινωνικού μοντέλου αναγνωρίζει ότι το ερώτημα της αναπηρίας μας δίνει την ευκαιρία να θέσουμε σοβαρά ερωτήματα σχετικά με τη φύση της υπάρχουσας κοινωνίας στην οποία ζούμε, και το είδος της κοινωνίας που επιθυμούμε ή ελπίζουμε (να έχουμε). Το γιατί και το πώς μια κοινωνία αποκλείει συγκεκριμένα άτομα και ομάδες περιλαμβάνει τη διαδικασία της κατηγοριοποίησης (...). Το ποιοι ορισμοί θεωρούνται σημαντικοί, για ποιο λόγο και με ποιες συνέπειες πρέπει, ως εκ τούτου, να αποτελεί αντικείμενο σοβαρού κριτικού έλεγχου. Το πώς ορίζουμε την αναπηρία είναι επομένως ζωτικής σημασίας, διότι αυτό θα επηρεάσει τις προσδοκίες μας και τους τρόπους με τους οποίους αλληλεπιδρούμε με τα άτομα με αναπηρία» (Barton, 2003: 9, δική μου έμφαση, μετάφραση δική μου)¹.

Τα άτομα με αναπηρία έχουν, παραδοσιακά, περιθωριοποιηθεί από τις κοινωνικές και εκπαιδευτικές δραστηριότητες ανά το παγκόσμιο, λόγω των ιστορικών διαχωριστικών πολιτικών και πρακτικών, της άγνοιας, του φόβου και των προκαταλήψεων, και της κουλτούρας που επιμένει να διαχωρίζει οποιονδήποτε αποκλίνει από τη νόρμα (Armstrong, 2003, Rieser, 2000, Barnes, 1994). Η ερευνητική δραστηριότητα επιβεβαιώνει τον αποκλεισμό των ατόμων με αναπηρία και από τη γενική εκπαίδευση, ακόμα και όταν υπάρχουν πολιτικές που θεσμοθετούν την ένταξη και υπόσχονται την παροχή ίσων ευκαιριών μάθησης και συμμετοχής (Allan, 2010, Slee, 2001). Οι εκπαιδευτικές πολιτικές, εξάλλου, αποτελούν όργανα δύναμης και γνώσης, μέσα από τα οποία ορίζονται τα παιδιά με αναπηρία και αποφασίζεται η μορφή εκπαίδευσής τους, και κατ' επέκταση, οι δεξιότητες που πρόκειται να αναπτύξουν (Slee, 2001).

Οι πολιτικές ένταξης μπορούν, λοιπόν, είτε να διαιωνίσουν το ειδικό σύστημα εκπαίδευσης, χρησιμοποιώντας, απλώς, μια διαφορετική ονομασία, είτε να αποτελέσουν μια πολιτική της ελπίδας (Barton, 2000), μέσα από την αναγνώριση ότι η «παροχή δυνατοτήτων για ολόπλευρη ανάπτυξη του κάθε ατόμου αποτελεί συνταγματικό δικαίωμα» όλων (Μπούτσκου, 2010: 278). Αυτές οι αντικρουόμενες θέσεις βασίζονται στο ιατρικό και κοινωνικό μοντέλο αναπηρίας, αντίστοιχα, και έχουν διαφορετικές

¹ Σημείωση: Όλες οι μεταφράσεις από τα αγγλικά στα ελληνικά έγιναν από εμένα.

ιδεολογικές ρίζες, ενώ εισηγούνται και διαφορετικούς τρόπους υλοποίησης της ένταξης των παιδιών με αναπηρία στο γενικό σχολείο.

Η πολιτική της ένταξης, που διατηρεί το διαχωριστικό σύστημα εκπαίδευσης για παιδιά με αναπηρία, θεωρεί ότι το πρόβλημα εντοπίζεται στα ίδια τα παιδιά (Oliver, 1990), και αφορά την τοποθέτησή τους από τα ειδικά στα γενικά σχολεία, χωρίς να δίνει έμφαση στην αναδιαμόρφωση του γενικού εκπαιδευτικού συστήματος (Phtiaka, 2001, Barton & Armstrong, 2001). Έτσι, οι πρακτικές ειδικής εκπαίδευσης διαιωνίζονται, με μόνη διαφορά τη μετακίνηση των παιδιών σε γενικά εκπαιδευτικά περιβάλλοντα (Κουρέα & Φτιάκα, 2003). Η πολιτική της ελπίδας, ωστόσο, έχει ως στόχο την υλοποίηση της ενιαίας εκπαίδευσης, μέσα από μια γενική αλλαγή στην κουλτούρα μας (Koutrouba, Vamvakari & Steliou, 2006, Armstrong, 2003), ώστε να αναδιοργανωθούν τα εκπαιδευτικά συστήματα στην πολιτική, την παιδαγωγική, το αναλυτικό πρόγραμμα και την πρακτική για να προσφέρουν ποιοτική μάθηση σε όλα τα παιδιά (Ainscow, 2005, 1997, Barton, 2008, Howes, Frankham, Ainscow & Fareel, 2004). Η αλλαγή αυτή αποσκοπεί στην απομάκρυνση πρακτικών και ιδεολογικών παραγόντων που εμποδίζουν τη συμμετοχή των ατόμων με αναπηρία (Barton, 2005), καθώς και στην αναγνώριση στοιχείων που διευκολύνουν την εφαρμογή ενταξιακών πρακτικών (Ainscow, 2005).

Στο πλαίσιο αυτό, το ενδιαφέρον μου επικεντρώθηκε στο κυπριακό εκπαιδευτικό σύστημα, που θεσμοθέτησε την ένταξη παιδιών με αναπηρία στα γενικά σχολεία, μόλις πριν δεκατρία χρόνια, με την ψήφιση του Νόμου 113(I)/99 (Phtiaka, 2007, 2006, Koutrouba et al, 2006, Φτιάκα, Μιχαηλίδου, Τσουρής, Βλάμη, 2005). Η ίδια η νομοθεσία του 1999, ωστόσο, βασίζεται στο ιατρικό μοντέλο αναπηρίας και στη λογική της ειδικής εκπαίδευσης, και δεν ενστερνίζεται την αναπηρία ως θέμα ανθρωπίνων δικαιωμάτων (Liasidou, 2008). Αν και η Κυπριακή Πολιτεία χρησιμοποιεί ρητορική και επικαλείται φιλοσοφία ένταξης (Symeonidou, 2009), η πρακτική εξακολουθεί να είναι διαχωριστική (Liasidou, 2007a). Η ιστορική εξέλιξη της Κύπρου, εξάλλου, υποδεικνύει την κυριαρχία του φιλανθρωπικού και του ιατρικού μοντέλου αναπηρίας, τα οποία αποτελούν τη βασική αιτία διαιώνισης του ειδικού και γενικού συστήματος εκπαίδευσης και τις δυσκολίες εφαρμογής της υφιστάμενης νομοθεσίας (Φτιάκα, 2008). Κατά συνέπεια, «το παρελθόν μας λειτουργεί, ακόμη, ως εμπόδιο στην ένταξη» (Symeonidou, 2009: 575).

Η παρούσα έρευνα στοχεύει στη διερεύνηση των βασικών διατάξεων της νομοθεσίας του 1999 και της εφαρμογής τους. Αναλύεται εις βάθος η λειτουργία ειδικών μονάδων σε

γενικά σχολεία, στις οποίες παιδιά με αναπηρία λαμβάνουν ατομική ή ομαδική διδασκαλία, και μερική ένταξη στις γενικές τάξεις (Messiou, 2008, Phtiaka, 2006, Φτιάκα κ.α., 2005), ενώ παράλληλα εξετάζεται η συνεργασία ειδικών, γενικών δασκάλων και γονέων στα πλαίσια των συναντήσεων πολυθεματικών επιτροπών για την επαναξιολόγηση παιδιών που είναι ήδη κατηγοριοποιημένα ως ‘παιδιά με ειδικές ανάγκες’, και εκπαιδεύονται σε ειδικές μονάδες. Έτσι, επιτυγχάνεται μια ολική διερεύνηση της κοινωνικής και εκπαιδευτικής πορείας των παιδιών με αναπηρία στο γενικό σχολείο, και συγκρίνονται οι απόψεις των συμμετεχόντων αναφορικά με την ένταξη και την ισχύουσα νομοθεσία, το ρόλο και τη λειτουργία των ειδικών μονάδων και τη συνεργασία ειδικών και γενικών εκπαιδευτικών, και γονέων. Τέλος, εξετάζεται το κατά πόσο εφαρμόζονται ενταξιακές πρακτικές εκ μέρους των γενικών εκπαιδευτικών, που έχουν ως αποτέλεσμα τη διευκόλυνση της ένταξης ή την περιθωριοποίηση των παιδιών με αναπηρία. Η εις βάθος ποιοτική έρευνα διεξήχθη με βάση τους ακόλουθους κύριους ερευνητικούς στόχους:

1. Την κριτική ανάλυση της Νομοθεσίας του 1999 (113(I)/99) και των κύριων προνοιών της (εγκαθίδρυση ειδικών μονάδων στα γενικά σχολεία, μηχανισμός εντόπισης, αξιολόγησης και επαναξιολόγησης παιδιών με ‘ειδικές ανάγκες’, γονεϊκή εμπλοκή).
2. Την εις βάθος εξέταση της λειτουργίας των ειδικών μονάδων.
3. Τη διερεύνηση της συνεργασίας μεταξύ γονέων, ειδικών και γενικών δασκάλων.
4. Τη μελέτη της ένταξης των παιδιών με αναπηρία στη γενική τάξη.

Η διεξαγωγή της παρούσας έρευνας κρίθηκε ως επιτακτική, λόγω της ανάγκης για εις βάθος ανάλυση της εφαρμογής της υφιστάμενης νομοθεσίας, και ολικής παρουσίασης των παραγόντων που επηρεάζουν την ένταξη των παιδιών με αναπηρία στο γενικό σχολείο. Πέρα από αυτό, η λειτουργία των ειδικών μονάδων στα γενικά σχολεία δεν έχει ερευνηθεί εκτενώς σε τοπικό επίπεδο, παρά τη σημασία τους αναφορικά με το διαχωρισμό του μαθησιακού περιβάλλοντος για τα παιδιά με αναπηρία, την απουσία αναλυτικού προγράμματος, και την κυριαρχία εξειδικευμένου προσωπικού (Κουρέα & Φτιάκα, 2003, Dyson & Millward, 2000). Παράλληλα οι συναντήσεις των πολυθεματικών επιτροπών για την επαναξιολόγηση παιδιών με αναπηρία και η γονεϊκή εμπλοκή είναι θέματα με ελάχιστη ερευνητική δραστηριότητα στο τοπικό επίπεδο, παρόλον ότι καθορίζουν την εκπαιδευτική πορεία των παιδιών και επηρεάζουν την αποτελεσματικότητα της εφαρμογής σχεδίων ένταξης (Ainscow, 2005).

Στο *Κεφάλαιο 2*, παρουσιάζεται το θεωρητικό πλαίσιο για την έρευνα, μέσα από την ιστορική ανάλυση της αναπηρίας και της ένταξης στο διεθνές και τοπικό επίπεδο, την ανάπτυξη των μοντέλων αναπηρίας, και τη διασαφήνιση των εννοιών ένταξης (*integration*) και ενιαίας εκπαίδευσης (*inclusion*). Η ανάλυση στο τοπικό επίπεδο επιτυγχάνεται, *αρχικά*, μέσω μιας κοινωνικο-ιστορικής περιγραφής των τεσσάρων σταδίων της ειδικής και ενιαίας εκπαίδευσης στην Κύπρο, και *μετέπειτα*, διαμέσου της κριτικής παρουσίασης της ισχύουσας νομοθεσίας για την ειδική εκπαίδευση. Παρουσιάστηκε, επιπλέον, συνοπτικά η κύρια ερευνητική δραστηριότητα μετά τη θέσπιση του νόμου 113(I)/99 στην Κύπρο. Στο πλαίσιο αυτό, δημιουργήθηκε η λογική πίσω από την ανάγκη υλοποίησης της παρούσας έρευνας.

Το *Κεφάλαιο 3* περιγράφει τους ερευνητικούς στόχους της έρευνας, και περιέχει μια σαφή τεκμηρίωση της επιλογής των μεθοδολογικών εργαλείων και των τρόπων συλλογής και ανάλυσης των δεδομένων, που αντανακλούν τα ερευνητικά ερωτήματα. Πέρα από αυτό, παρουσιάζονται περιγραφικά πορτραίτα των συμμετεχόντων και αναλύεται η διαδικασία που επέτρεψε την πραγματοποίηση της έρευνας. Σημαντικό μέρος του κεφαλαίου αποτελούν οι προβληματισμοί, τα ερωτήματα και οι αναστοχασμοί μου, ως ερευνήτριας, αναφορικά με την ερευνητική διαδικασία, ενώ παρουσιάζονται παράλληλα και οι ηθικές διαστάσεις της έρευνας.

Το *Κεφάλαιο 4* παρέχει λεπτομερείς απαντήσεις στα ερωτήματα της έρευνας, με στοιχεία που συγκεντρώθηκαν από την ανάλυση της ισχύουσας νομοθεσίας, της τρίμηνης παρατήρησης και των εις βάθος, ημι-δομημένων συνεντεύξεων με τους/τις συμμετέχοντες/ουσες. Αν και αναγνωρίζεται ότι τα ερευνητικά ερωτήματα είναι αλληλένδετα και έχουν κοινά σημεία, το κεφάλαιο χωρίζεται για λόγους σαφήνειας σε υποκεφάλαια, στα οποία αναλύονται οι απόψεις των συμμετεχόντων σχετικά με τη νομοθεσία του 1999 και τις έννοιες της ένταξης και της ενιαίας εκπαίδευσης, ενώ εξετάζεται εις βάθος η αυτόνομη λειτουργία των ειδικών μονάδων στο γενικό σχολείο. Πέρα από αυτό, διερευνώνται οι συναντήσεις των πολυθεματικών επιτροπών για την επαναξιολόγηση παιδιών με αναπηρία σε επίπεδο πολιτικής και πρακτικής, και οι μορφές αποκλεισμού παιδιών με αναπηρία στο γενικό σχολείο. Τέλος, παρουσιάζονται τα συναισθήματα των συμμετεχόντων για την υφιστάμενη ένταξη των παιδιών με αναπηρία στο γενικό σχολείο, με τους εκπαιδευτικούς και τους γονείς να εκφράζουν τα βιώματα και τους προσωπικούς τους προβληματισμούς.

Το *Κεφάλαιο 5* ασχολείται με τα βασικότερα ευρήματα της μελέτης, εστιάζοντας στα κενά ανάμεσα στην εκπαιδευτική πολιτική της Κύπρου και στην πρακτική της, και στην ασυμφωνία μεταξύ των απόψεων των ενδιαφερομένων και της δράσης τους. Τα συμπεράσματα συσχετίζονται με τα, μέχρι στιγμής, ευρήματα της βιβλιογραφικής ανασκόπησης στο τοπικό και στο διεθνές επίπεδο, ώστε να εντοπιστούν επαναλαμβανόμενα μοτίβα και να προσφερθεί νέα γνώση. Στόχος είναι η έρευνα να συνεισφέρει στη συζήτηση για θέματα ανθρωπίνων δικαιωμάτων, αναπηρίας και ένταξης, και να τονίσει την ανάγκη διεκπεραίωσης ερευνητικής δραστηριότητας που αφορά την κοινωνική και εκπαιδευτική ένταξη παιδιών με αναπηρία, με γνώμονα την ποιοτική και ουσιαστική συμμετοχή τους.

Μύρια Πιερίδου

Κεφάλαιο 2: Θεωρητικό Υπόβαθρο

Εισαγωγή

Η αναπηρία αποτελεί ένα παγκόσμιο φαινόμενο, χωρίς όμως να έχει ένα μοναδικό ορισμό (Barnes *et al*, 1999) αφού ανάλογα με την κουλτούρα της κάθε κοινωνίας της προσδίδεται διαφορετικό νόημα (Barton, 2004). Παρ' όλες τις διαφορές ωστόσο στον ορισμό της, τα άτομα με αναπηρία παγκόσμια έχουν στερηθεί βασικά ανθρώπινα δικαιώματα και έχουν περιθωριοποιηθεί (Παντελιάδου & Αργυρόπουλος, 2011, Vernon & Swain, 2002, Oliver, 1990). Πολλοί παράγοντες λειτουργούν ως εμπόδια στην ομαλή τους ένταξη στους κοινωνικούς θεσμούς, λόγω διαχωριστικών πρακτικών που ακολουθούνται από ανεπτυγμένα κράτη και μη (Rieser, 2000). Ο κοινωνικός τους αποκλεισμός σε επίπεδο πολιτικής, κοινωνικής και οικονομικής ολοκλήρωσης οδηγεί στην άρνηση των δικαιωμάτων τους ως πολιτών (Rioux, 2002).

Η ιστορική ανάλυση της έννοιας της αναπηρίας κρίνεται απαραίτητη, καθώς αποτελεί εξέταση του τρόπου ανάπτυξης στάσεων, στερεοτύπων και ορισμών αναφορικά με τα άτομα με αναπηρία (Finkelstein, 1980). Σύμφωνα με τον Oliver (2009), οι άνθρωποι νοηματοδοτούν τον κοινωνικό τους περίγυρο και προσανατολίζουν τις πράξεις τους με βάση αυτή τη νοηματοδότηση· έτσι αν η αναπηρία θεωρηθεί ως *προσωπική τραγωδία* τότε οι ανάπηροι θα αντιμετωπίζονται με *οίκτο* και *φόβο*, ενώ αν θεωρηθεί προϊόν *κοινωνικής καταπίεσης*, τότε θα αναπτυχθούν κοινωνικές πολιτικές που θα απομακρύνουν τα *εμπόδια* ως προς την κοινωνική συμμετοχή των αναπήρων. Μέσα από αυτή τη σκοπιά εξετάζεται ο ορισμός της αναπηρίας στη βιομηχανική και καπιταλιστική κοινωνία και στην εποχή της παγκοσμιοποίησης, σε συνδυασμό με την παρουσίαση των μοντέλων αναπηρίας: ιατρικό, φιλανθρωπικό και κοινωνικό. Έπειτα το ενδιαφέρον επικεντρώνεται από το διεθνές στο *τοπικό* επίπεδο, εξετάζοντας τα τέσσερα στάδια ειδικής εκπαίδευσης στην Κύπρο και τη νομοθεσία του 1999, «*Περί Αγωγής και Εκπαίδευσης Παιδιών με Ειδικές Ανάγκες*» Νόμο (113(I)/99).

2.1 Προσέγγιση της Αναπηρίας στο Νεότερο και Σύγχρονο Ιστορικοκοινωνικό Πλαίσιο

Για τον Finkelstein (1980) η αναπηρία ως μορφή καταπίεσης προήλθε από την ανάπτυξη της Δυτικής καπιταλιστικής κοινωνίας. Για να αποδείξει τη θεωρία του ανέπτυξε ένα μοντέλο που συνέδεε τον τρόπο παραγωγής της εκάστοτε κοινωνίας με τις επικρατούσες αντιλήψεις για την αναπηρία, χωρίς ωστόσο να λαμβάνει υπόψη του άλλους

παρεμβατικούς παράγοντες που επηρεάζουν ορισμούς της αναπηρίας (Oliver, 2009). Ο Finkelstein (1980) χώρισε την ιστορία σε τρεις ξεχωριστές περιόδους: η πρώτη αναφερόταν στην προ-βιομηχανική περίοδο, η δεύτερη στην βιομηχανοποίηση της Δυτικής κοινωνίας κατά τον δέκατο-ένατο αιώνα, και η τρίτη, η οποία σύμφωνα με τον ίδιο μόλις ξεκινούσε, με την έντονη ανάπτυξη της τεχνολογίας.

Στην *προ-βιομηχανική περίοδο* η οικονομία αφορούσε κυρίως την γεωργία, κτηνοτροφία και μικρές βιοτεχνικές μονάδες, και αυτή η μορφή παραγωγής δεν απέκλειε τη συμμετοχή ατόμων με αναπηρία (Barnes, 1996). Τα άτομα με αναπηρία ωστόσο άνηκαν στη *βάση* της οικονομικής κλίμακας, χαμηλόμισθα ή και άνεργα, και έτσι συχνά αναλάμβαναν το ρόλο των ζητιάνων. Αν και δεν κατηγοριοποιούνταν ως ξεχωριστή κοινωνική ομάδα και ούτε τους παρέχονταν ειδικές θεραπείες όπως γίνεται σήμερα, η κοινωνία όριζε την αναπηρία τους ως το *τίμημα* για τις αμαρτίες των ιδίων ή των γονέων τους, και έτσι προέβαινε σε μια μορφή καταπίεσής τους (Barnes & Mercer, 2003). Η δεύτερη φάση του μοντέλου ξεκινά με την ανάπτυξη μεγάλων εργοστασίων και την *εκβιομηχανοποίηση* του δέκατου-ένατου αιώνα στη Δυτική Ευρώπη και τη Βόρεια Αμερική. Η νέα μορφή παραγωγής απαιτούσε εργάτες ικανούς σε σώμα και πνεύμα που να αντεπεξέρχονται στους γοργούς ρυθμούς εργασίας, και έτσι ο διαχωρισμός των ατόμων με αναπηρία σε άσυλα και ιδρύματα και η κατηγοριοποίησή τους μέσα από ένα σύστημα φροντίδας και προστασίας (Finkelstein, 1980), ήταν αναπόφευκτος (Oliver & Barnes, 1998).

Ενώ στην πρώτη φάση τα άτομα με αναπηρία ήταν κοινωνικά ενεργά, καθώς εργάζονταν και αναλάμβαναν ευθύνη για τις πράξεις τους, αν και δεν μπορεί να υποστηριχθεί με βεβαιότητα ότι ήταν πλήρως ενταγμένα (Barnes & Mercer, 2003), στη δεύτερη φάση διαχωρίστηκαν ως ξεχωριστός κοινωνική ομάδα που έχασε την αξία συμμετοχής της στην κοινότητα. Ο ορισμός τους ως εξαρτώμενα άτομα ενδυναμώθηκε εξάλλου και από την ανάπτυξη ιατρικών και παρά-ιατρικών επαγγελμάτων που ανάλαβαν τη θεραπεία και στήριξή τους στα ιδρύματα και τα νοσοκομεία, διασφαλίζοντας την κυριαρχία της ιατρικής στον τομέα της αναπηρίας. Αυτή η κοινωνική καταπίεση θα τελείωνε, σύμφωνα με τον Finkelstein (1980), μέσα από την ανάπτυξη και τη χρήση της τεχνολογίας που θα ενίσχυε την κοινωνική ένταξη των αναπήρων, στην *τρίτη φάση* του μοντέλου.

Το μοντέλο του Finkelstein είχε σημαντικό αντίκτυπο στην θεωρία της αναπηρίας, καθώς εισήγαγε την έννοια της *κοινωνικής καταπίεσης*, αλλά ταυτόχρονα χαρακτηρίστηκε ως υπεραπλουστευτικό, γιατί δήλωνε μία απλοϊκή σχέση μεταξύ του τρόπου παραγωγής και

των αντιλήψεων και εμπειριών της αναπηρίας (Barnes, 1996, Oliver, 1990). Χαρακτηρίστηκε επίσης ως υπέρ-αισιόδοξο καθώς υπέθετε ότι η ανάπτυξη της τεχνολογίας και η εμπλοκή των ειδικών θα βοηθήσει στην επανένταξη των ατόμων με αναπηρία. Τελικά αποδείχτηκε ότι η τεχνολογία μπορεί να έχει απελευθερωτική αλλά και καταπιεστική χρήση (Oliver, 1990), καθώς αναδεικνύει το χάσμα μεταξύ των προνομιούχων και μη ατόμων (Μπούτσκου, 2010), ενώ τα συμφέροντα των ειδικών αποτελούν «ένα από τα μεγαλύτερα εμπόδια στην ενδυνάμωση» των αναπήρων (Barnes, 1996: 47).

Μια πιο ολοκληρωμένη ανάλυση της αναπηρίας σε κοινωνιολογικό πλαίσιο προκύπτει μέσα από τις ιδέες των Abberley (1987) και Oliver (1990), καθώς ο πρώτος συνέδεσε την αναπηρία με θέματα ρατσισμού και σεξισμού, ενώ ο δεύτερος χρησιμοποίησε τον ιστορικό υλισμό για να εξετάσει τις κοινωνικές σχέσεις μέσα στο καπιταλιστικό σύστημα. Ο Abberley (1987) θεωρούσε ότι όπως ο σεξισμός και ο ρατσισμός, έτσι και η αναπηρία εκφράζεται μέσα από καταπιεστικές και διαχωριστικές πρακτικές στο επίπεδο της κουλτούρας και των διαπροσωπικών και κοινωνικών σχέσεων, που αποκλείουν τους ανάπηρους από την αγορά εργασίας, καθώς απορρίπτονται από την κυρίαρχη εικόνα του επιθυμητού ικανού σώματος. Αυτό απορρέει από την κατηγοριοποίηση των αναπήρων ως *υπό-ομάδα* των ανθρώπων λόγω της σωματικής ή νοητικής τους ανεπάρκειας (Barnes & Mercer, 2003, Abberley, 1987).

Κοινό σημείο των Abberley (1987) και Oliver (1990) είναι ότι έδωσαν έμφαση στον τρόπο με τον οποίο η αναπηρία, ως κοινωνική καταπίεση, συνδέεται με τις *ιδεολογίες* που την αναπαράγουν. Η ιδεολογία ορίζεται σαν μια σειρά από αξίες, αντιλήψεις και πεποιθήσεις οι οποίες καθορίζουν τις κοινωνικές πρακτικές, επιτυγχάνοντας έτσι την αναπαραγωγή τους στο υπάρχον κοινωνικό σύστημα και τη διατήρηση των κοινωνικών σχέσεων (Gramsci, 1996). Τα συμφέροντα της εξουσίας εξασφαλίζονται μέσα από την θεληματική υποταγή των κοινωνικών μελών, εφόσον οι ανισότητες εκλαμβάνονται ως κάτι το 'φυσικό' (Gramsci, 1996). Στην περίπτωση της αναπηρίας επικρατούν άνισες σχέσεις «δύναμης και πρόσβασης σε προνόμια» (Slee, 1997: 415) και «ευκαιριών για συμμετοχή στην καθημερινή ζωή» (Barnes & Mercer, 2003: 19).

Στη *βιομηχανική κοινωνία*, τα άτομα με αναπηρία υπέφεραν από οικονομικό και κοινωνικό αποκλεισμό, ο οποίος αναπαρήγαγε την αναπηρία ως ένα προσωπικό πρόβλημα που χρήζει ιατρικής περίθαλψης και φροντίδας (Oliver, 1996, 1994). Οι αργές και

ευέλικτες μέθοδοι εργασίας στην φεουδαρχική κοινωνία μετατράπηκαν σε γρήγορες, πειθαρχημένες μεθόδους στα πλαίσια των εργοστασίων και έτσι το αγροτικό και συνεργατικό σύστημα που επικρατούσε με τη συμμετοχή όλων των ατόμων στην παραγωγική διαδικασία εγκαταλείφθηκε (Oliver, 2009), ενώ μεγάλο μέρος του αγροτικού πληθυσμού μετακινήθηκε στις αστικές περιοχές ψάχνοντας για εργασία (Dill, 2007). Το καπιταλιστικό σύστημα απαιτούσε ταχεία παραγωγή και εργασία, πειθαρχία και συγκεκριμένο ωράριο στις βιομηχανίες, δίνοντας με αυτό τον τρόπο έμφαση στον έμμισθο εργάτη με *ικανό σώμα και πνεύμα* (Finkelstein, 1980). Άτομα που δεν πληρούσαν τα κριτήρια δεν μπορούσαν να συμμετέχουν, έτσι «οι περισσότεροι ανάπηροι αποκλείστηκαν από την παραγωγική διαδικασία» (Oliver, 2009: 86). Ο τρόπος οργάνωσης εργασίας και παραγωγής προϊόντων όρισαν την αναπηρία ως ένα προσωπικό και ιατρικό πρόβλημα, που πρέπει να λύνεται μέσα στα πλαίσια των νοσοκομείων ή των ιδρυμάτων (Slee, 1997).

Ως αποτέλεσμα, τα άτομα με αναπηρία διαχωρίστηκαν από την εκπαίδευση, τη θρησκεία, τη νομοθεσία και γενικότερα την κοινωνική ζωή, μέσα από τα ιδρύματα που λειτουργούσαν ως *καταπιεστικοί* και *ιδεολογικοί* μηχανισμοί (Oliver, 1994, 1990). Καταπιεστικοί γιατί ανάγκαζαν όσους δεν μπορούσαν ή δεν ήθελαν να συμμετέχουν στην καπιταλιστική κοινωνική οργάνωση να απομακρύνονται από αυτήν, και ιδεολογικοί γιατί υποχρέωναν τους υπόλοιπους να αποδέχονται τις υπάρχουσες νόρμες. Τα ιδρύματα λειτουργούσαν δηλαδή και ως απόδειξη των συνεπειών απόκλισης από τους κανόνες και τις νόρμες της κοινωνίας (Oliver, 1994). Ως εκ τούτου, οι μηχανισμοί ελέγχου επέτρεπαν στην κοινωνία να ασκήσει την εξουσία της αθόρυβα, μέσα από την καλλιέργεια μιας συλλογιστικής συνήθειας τήρησης των κανόνων, ενώ ταυτόχρονα απομακρύνονταν όσοι παρέκκλιναν (Foucault, 1972).

Κατά τη μετάβαση στη *δεύτερη φάση της εκβιομηχάνισης*, δηλαδή από την ελαφριά στη βαριά βιομηχανία, αναπτύχθηκαν πολιτικές που κατάτασσαν τον πληθυσμό σε κατηγορίες *ικανών* και *ανίκανων* εργατών, λόγω της έμφασης στην καλή φυσική κατάσταση, άποψη που βασιζόταν στη νεοσύστατη έννοια της παραγωγικότητας (Erevelles, 2009). Οι κοινωνικές πολιτικές διαχωρισμού διατήρησαν ιδεολογική νομιμοποίηση μέσα από το κίνημα του Διαφωτισμού, που ανέπτυξε τις έννοιες του ορθού λόγου και την πίστη στις ικανότητες του ανθρώπου για πρόοδο, ενώ επιπλέον επιστημονική εγκυρότητα αποκτήθηκε από τις ιδέες του Δαρβίνου, ο οποίος τόνισε την επιβίωση των *καλυτέρων* μέσα από τη φυσική εξέλιξη των ανθρώπων (Oliver & Barnes, 1998). Ουσιαστικά, με την

εκβιομηχάνιση η ιδεολογική ηγεμονία των ικανών σωμάτων και της κανονικότητας αποτέλεσε το κριτήριο διαχωρισμού των ατόμων με αναπηρία.

Η αναπηρία, σε αυτό το πλαίσιο, αναπτύχθηκε ως μια έννοια *ατομικής παθολογίας* (Erevelles, 2009), αφού τα ανίκανα σώματα για συμμετοχή, αλλά και όσοι παρέκκλιναν από τη νόρμα, θεωρούνταν ως κοινωνικό πρόβλημα και τοποθετούνταν σε ιδρύματα. Το *ίδρυμα*, ως μηχανισμός κοινωνικής πρόνοιας και ελέγχου, σε συνδυασμό με την έμφαση στην ατομικότητα και την εμπιστοσύνη στην επιστήμη και την ιατρική, βοήθησε στην εδραίωση του **ιατρικού μοντέλου αναπηρίας** (Barnes, 1996, Oliver, 1990), το οποίο θεωρεί την αναπηρία ως προσωπικό πρόβλημα που συνδέεται με τους σωματικούς περιορισμούς των ατόμων, και απαιτεί ιατρική γνώση και πρακτική για να επιτευχθεί θεραπεία (Barnes & Mercer, 2003). Με αυτόν τον τρόπο το κοινωνικό περιβάλλον και η κουλτούρα παραμένουν ανέπαφα και δεν θεωρούνται προβληματικά στοιχεία, ενώ οποιαδήποτε αποτυχία των ατόμων με αναπηρία αποδίδεται στην έλλειψη γνώσεων και δεξιοτήτων που έχουν, χωρίς να αναζητούνται αίτια στην κοινωνική τάξη, στις παραδοσιακές αξίες και στη γνώμη των ειδικών.

Κατά συνέπεια η αναπηρία ορίζεται ως *προσωπική τραγωδία* (Oliver, 1990), ως μια δυσάρεστη κατάσταση, την οποία οι *ειδικοί* καλούνται να *αλλάζουν* (Wendell, 1996, στη Ware, 2009). Έτσι, οι γιατροί επικεντρώνονται στο *σώμα* των αναπήρων, και αποκτούν σημαντική δύναμη στις αποφάσεις για ουσιαστικές πτυχές της ζωής τους (Hughes, 2000, Fulcher, 1999, Oliver, 1990), όπως το πού πρέπει να ζουν και να δουλεύουν, σε ποιο σχολείο πρέπει να πηγαίνουν, τι είδους βοήθεια πρέπει να τους προσφέρεται, ενώ στην περίπτωση μειονεκτημάτων των εμβρύων, κατά πόσο πρέπει να ζήσουν ή να πεθάνουν (Rieser, 2000). Σύμφωνα με τον Barnes (1996) και τον Hughes (2000) ωστόσο, οι ιατρικές θεραπείες που αφορούν τον προ-γεννητικό έλεγχο και την επιλεκτική έκτρωση ενισχύουν τις αξίες για τα *ικανά* σώματα και δίνουν αρνητική χροιά στην ποιότητα ζωής των ατόμων με αναπηρία, εφόσον η *αναπηρία* θεωρείται ως ένα *λάθος της φύσης* που πρέπει να διορθωθεί.

Η κυριαρχία του ιατρικού μοντέλου αναπηρίας υποδεικνύει την τάση της νεοτερικότητας για ομογενοποίηση του πληθυσμού, που παράγει «*αγνώστους*», δηλαδή άτομα που απέχουν από τη νόρμα (Hughes, 1999: 157). Η κατηγοριοποίηση αυτή οδήγησε αρχικά στον αποκλεισμό τους σε *ιδρύματα* και αργότερα σε προσπάθεια *επαναφοράς* τους στο 'κανονικό' (Goffman, 1990, Oliver, 1990). Πιο συγκεκριμένα, τα άτομα με αναπηρία

μεταφέρθηκαν από την ιδρυματική φροντίδα σε προγράμματα φροντίδας στην *κοινότητα*, που λειτουργούσαν με την ιδέα της επαναφοράς στην κανονικότητα (Oliver, 1994), όταν το κόστος των ιδρυμάτων φάνηκε να είναι ιδιαίτερα υψηλό (Oliver, 1990). Παρόλο που η ιδέα αυτή εμφανίστηκε αρχικά ως προσέγγιση στηριγμένη στα ανθρώπινα δικαιώματα, είχε αθέλητες συνέπειες που προκάλεσαν τον *μερικό* ορισμό του τι σημαίνει 'κανονικός', καταλήγοντας να δίνουν έμφαση στο *στίγμα* και την *απόκλιση* των ατόμων με αναπηρία (Fisher, 2007: 284, Fulcher, 1996). Κατά συνέπεια, τα άτομα με αναπηρία στερήθηκαν το δικαίωμα αντιμετώπισης ως ίσοι και ενεργοί πολίτες και η ένταξή τους βασίστηκε στο δίπολο 'κανονικός' και 'μη κανονικός' (Oliver, 1994), κάτι που, σύμφωνα με την Fulcher (1996) οδήγησε στη συνέχιση εφαρμογής καταπιεστικών πολιτικών και πρακτικών.

Στην προσπάθεια να διορθωθεί το πρόβλημα του αποκλεισμού, το *κράτος πρόνοιας* επικεντρώθηκε στην παροχή προγραμμάτων αποκατάστασης και τεχνικής βοήθειας σε άτομα με αναπηρία, παραλείποντας να ενισχύσει τα δικαιώματά τους δια μέσου της νομικής οδού και συνεχίζοντας τον αποκλεισμό τους από την εργασία και τις κοινωνικές σχέσεις (Barton & Armstrong, 2001, Oliver, 1990). Κατά συνέπεια, όχι μόνο δεν τέθηκαν ζητήματα απομάκρυνσης εμποδίων από το κοινωνικό περιβάλλον, και το χώρο εργασίας, στέγασης και εκπαίδευσης, αλλά τα δικαιώματα *παροχών* και *επιδομάτων* νομιμοποίησαν την εξουσία της ιατρικής και της γραφειοκρατίας, προωθώντας την εξάρτηση των αναπήρων και την κοινωνικοποίησή τους «μέσα από το ρόλο τους ως αναπήρων» (Oliver, 2009: 112). Έτσι, η αναπηρία συνέχισε να ορίζεται ως εξατομικευμένο, ιατρικό πρόβλημα μέσω της κοινωνικής πολιτικής του κράτους πρόνοιας (Barnes, 1996, Oliver, 1990).

Η πολιτιστική κληρονομιά του αποκλεισμού παραμένει μαζί μας μέχρι σήμερα, εφόσον η δυτική ευρωπαϊκή ιστορία διαποτίζεται από τον *διαχωρισμό* των ατόμων με αναπηρία (Vislie, 2003, Oliver & Barnes, 1998). Όπως και στη βιομηχανοποίηση, έτσι και στην *παγκοσμιοποίηση* η κοινωνία περνά από σημαντικές αλλαγές: οι παρεμβάσεις των κυβερνήσεων στα κοινωνικά φαινόμενα μειώνονται, η παγκόσμια οικονομία βασίζεται στις ελεύθερες αγορές (Rizvi & Lingard, 2006) και προωθείται η απελευθέρωση του εμπορίου (Robertson, Bonal & Dale, 2002). Ως αποτέλεσμα, το κράτος-προνοίας χάνει τη δύναμή του, ενώ η χαλάρωση των δεσμών των ομαδικών ταυτοτήτων οδηγεί σε ακόμη μεγαλύτερη αύξηση της ατομικότητας (Beck & Beck-Gernsheim, 2006, Green, 1997). Κατά συνέπεια, η παγκοσμιοποίηση οδηγεί τη μετατροπή του κράτους-προνοίας σε ένα νέο-φιλελεύθερο κράτος (Kaldor, 2004), που σκοπό έχει την πρόοδο της οικονομίας μέσα

από την ανάπτυξη των ικανοτήτων του ανθρώπινου δυναμικού και της τεχνολογίας (Green, 2003).

Η υποβόσκουσα κουλτούρα της παγκοσμιοποίησης για αυτάρκεια, ατομικότητα και οικονομική ανάπτυξη θέτει σε δεύτερη μοίρα ζητήματα κοινωνικής δικαιοσύνης, προωθώντας ξανά ένα *ατομικό* μοντέλο αναπηρίας (Fisher, 2007) στο οποίο το κράτος αποποιείται των ευθυνών του για κοινωνική αναδιοργάνωση ώστε να πετύχει την ένταξη των ατόμων με αναπηρία (Rioux, 2002, Barton & Armstrong, 2001). Μέσα σε αυτή την πολιτικο-οικονομική συγκυρία, η άποψη του Finkelstein (1980) ότι μετά τον καπιταλισμό θα ακολουθούσε μια μορφή κοινωνίας που θα ενσωματώσει τα άτομα με αναπηρία αποδείχτηκε υπεραισιόδοξη και διαψεύστηκε μέσα από τη συρρίκνωση του κράτους-προνοίας, την ιδιωτικοποίηση και την εμπορευματοποίηση των υπηρεσιών, που διατηρούν την κουλτούρα *φιλανθρωπίας* ως προς τα άτομα με αναπηρία.

Το **φιλανθρωπικό μοντέλο**, το οποίο είναι βαθιά εμπεδωμένο και στην κυπριακή κουλτούρα (Phtiaka, 1999), παρουσιάζει τα άτομα με αναπηρία σαν θύματα των περιστάσεων και τα αντιμετωπίζει με οίκτο, φόβο και άλλα αρνητικά συναισθήματα (Hughes, 2000). Είναι, ξανά, ένα ατομικό μοντέλο, στο οποίο φιλανθρωπικές οργανώσεις αναλαμβάνουν να τοποθετήσουν τα άτομα σε χώρους ανάλογους με τη μορφή αναπηρίας τους, ενώ η πολιτεία δεν θεωρείται υπεύθυνη για αυτά (Phtiaka, 2007, 1999). Τρανταχτό παράδειγμα της κυριαρχίας του φιλανθρωπικού μοντέλου στην Κύπρο είναι ο *Ραδιομαραθώνιος*, ένα ετήσιο δρώμενο που υποστηρίζεται από τα μέσα μαζικής ενημέρωσης και διοργανώνεται από μεγάλο τραπεζικό οργανισμό. Αυτή η φιλανθρωπική εκδήλωση διαφημίζεται με συναισθηματικές φράσεις, όπως «μόνο η αγάπη μπορεί», «και η πιο μικρή εισφορά είναι μεγάλη», και «μικροί στο μέγεθος, μεγάλοι στην καρδιά», και επηρεάζει σημαντικά την κοινή γνώμη, τόσο ώστε η εισφορά να θεωρείται ηθική υποχρέωση (Πογιατζή, 2012, Phtiaka, 2007).

Παρόλο που η συνεισφορά του κοινού είναι αξιόπαινη ως ατομική πρωτοβουλία, το γεγονός ότι το φιλανθρωπικό μοντέλο υποβόσκει στην όλη εκδήλωση είναι ανησυχητικό. Άρθρα στις εφημερίδες αναφέρονται στην απάλειψη του πόνου και της τραγωδίας των ατόμων με 'ειδικές ανάγκες', ενώ οι *πολιτικοί* κάνουν εισφορές και αναφέρονται στο φεστιβάλ ως πράξη αγάπης και συμπόνιας. Ο πρώην πρόεδρος της Κυπριακής δημοκρατίας Τάσσος Παπαδόπουλος ανέφερε σε δηλώσεις ότι το σύνθημα «μόνο η αγάπη μπορεί» εκφράζει τη γιορτή του ανθρωπισμού και την ανάγκη συμμετοχής όλων σε

φιλανθρωπικούς εράνους (Κυπριακό Πρακτορείο Ειδήσεων, 22 Οκτ. 2007²), ενώ η σύζυγος του τέως Πρόεδρου της Δημοκρατίας Δημήτρη Χριστόφια, η οποία τιμητικά τελούσε Πρόεδρος της Διαχειριστικής Επιτροπής του Ραδιομαραθωνίου, ανέφερε ότι «οφείλουμε ένα μέλλον με χαμόγελο» στα παιδιά (Φιλελεύθερος, 19 Οκτ. 2009³). Η συνέχεια του άρθρου μάλιστα ανέφερε ότι ο Ραδιομαραθώνιος αποτελεί γιορτή, που είναι «αφιερωμένη στην ανθρωπιά, την ανιδιοτελή προσφορά, την αλληλεγγύη και τη συλλογικότητα». Παρόλο που η εκδήλωση θέτει τον εαυτό της *υπεράνω υποψίας*, έχει δεχτεί έντονη κριτική καθώς δεν προωθεί την ένταξη αλλά τον αποκλεισμό και την κατηγοριοποίηση των ατόμων με αναπηρία (ΚΥΣΟΑ, 2011, Phtiaka, 1999). Έστω και αν τα άτομα με αναπηρία έχουν γίνει περισσότερο ορατά στην κοινωνία, εντούτοις το φεστιβάλ προωθεί το φιλανθρωπικό μοντέλο και δεν επιτρέπει στην αναπηρία να εμφανιστεί σαν θέμα κοινωνικής δικαιοσύνης και ανθρωπίνων δικαιωμάτων (Phtiaka, 2007, 1999).

Η κριτική των ίδιων των αναπήρων ως προς την κοινωνική πολιτική του κράτους πρόνοιας προωθείται μέσα από το **κοινωνικό μοντέλο**, που απαιτεί αναδιοργάνωση της κοινωνίας και πλήρη ένταξη περιθωριοποιημένων ομάδων. Το κοινωνικό μοντέλο θεωρεί ότι η αναπηρία είναι μια κοινωνική κατασκευή και όχι μια προσωπική τραγωδία (Hughes, 2002, Oliver, 1990) και μετατοπίζει την ευθύνη από το άτομο στην κοινωνία, δίνοντας έμφαση στους παράγοντες που εμποδίζουν την αποτελεσματική του ένταξη, όπως οι διαχωριστικές πολιτικές και πρακτικές, η κοινή γνώμη και η κοινωνική οργάνωση (Lindsay, 2003, Barton & Armstrong, 2001, Rieser, 2000, Oliver, 1990).

Το κοινωνικό μοντέλο υιοθετεί λοιπόν την προσέγγιση των *ανθρωπίνων δικαιωμάτων*, η οποία παρουσιάζεται μέσα από μια πολύχρονη διαδικασία στο πλαίσιο των Ηνωμένων Εθνών (ΗΕ), ξεκινώντας με τη Διακήρυξη των Ατόμων με Αναπηρίες το 1975. Το 1981 ορίστηκε ως ο Διεθνής Χρόνος των Αναπήρων, ενώ την ίδια χρονιά δημιουργήθηκε ο Διεθνής Οργανισμός των Αναπήρων Ατόμων. Το 1982 τα ΗΕ υιοθέτησαν το «The World Programme of Action Concerning Disabled Persons», στο οποίο συμπεριλαμβάνονταν μέτρα που οι κυβερνήσεις έπρεπε να ακολουθήσουν κατά τη «Δεκαετία των Αναπήρων Ατόμων» (1983-1992), όπως η αλλαγή στην κοινωνική οργάνωση και περιβάλλον για επιτυχημένη ένταξη (Rieser, 2000). Ακόμα ένα σημαντικό βήμα ήταν τα «Standard Rules

² <http://www.hri.org/news/cyprus/cna/2007/07-10-22.cna.html>

³ <http://www.philenews.com/Digital/Default.aspx?d=20091019&nid=1194360>

on the Equalization of Opportunities for People with Disabilities» (1993), που έδωσαν ένα οδηγό με αλλαγές που τα κράτη-μέλη θα έπρεπε να ακολουθήσουν. Η Διακήρυξη της Βιέννης για τα Ανθρώπινα Δικαιώματα του 1993 επιβεβαίωσε ξανά ότι τα άτομα με αναπηρία πρέπει να συμμετέχουν σε όλες τις πτυχές της κοινωνικής ζωής, ενώ η UNESCO Salamanca Statement του 1994 αφορούσε αποκλειστικά την εκπαίδευση και ανακοίνωσε την ανάγκη ένταξης των παιδιών με αναπηρία στα γενικά σχολεία, την αναδιαμόρφωση των εκπαιδευτικών ιδρυμάτων, και την αποτελεσματική συνεργασία μεταξύ πολιτικής και πρακτικής (Αβραμίδης & Διαλεκτάκη, 2010, UNESCO, 1994). Παρά την πάροδο δεκαεννέα σχεδόν χρόνων από τη διακήρυξη της Salamanca ωστόσο, που έθεσε ξεκάθαρα την ένταξη στην παγκόσμια ατζέντα (Vislie, 2003), η υλοποίησή της παραμένει μια πρόκληση για τα εκπαιδευτικά συστήματα διεθνώς (Παντελιάδου & Αργυρόπουλος, 2011, Αβραμίδης & Διαλεκτάκη, 2010).

2.2 Δικαιώματα στο χαρτί

Η Παγκόσμια Έρευνα των ΗΕ (2007), που μελετούσε την εφαρμογή των προνοιών των Standard Rules (1993) σε εκατόν-δεκατέσσερα κράτη-μέλη τους, φανέρωσε ότι τα κράτη-μέλη δεν εφάρμοσαν τις οδηγίες από τις προαναφερθείσες διακηρύξεις. Η έρευνα εξέτασε κατά πόσον θεσμοθετήθηκαν νόμοι, υιοθετήθηκαν προγράμματα και κατανεμήθηκαν οικονομικοί πόροι, και εάν έγιναν αλλαγές σε σχολεία σύμφωνα με τις ανάγκες των παιδιών, μέσα από την εκπαίδευση των δασκάλων και την αξιοποίηση κατάλληλου εκπαιδευτικού υλικού. Αν και οι περισσότερες από τις μισές χώρες απάντησαν ότι έλαβαν μέτρα για την ένταξη ατόμων με αναπηρία, η έρευνα εμφάνισε απογοητευτικά αποτελέσματα, καθώς δεν σημειώθηκε ανάμειξη οργανώσεων αναπήρων στο σχεδιασμό και την ανάπτυξη ενταξιακών προγραμμάτων, ενώ οι εκπαιδευτικές ανάγκες ανάπηρων παιδιών και ενηλίκων δεν ικανοποιήθηκαν. Πέρα από αυτό, διαφάνηκε ότι δεκατρείς χώρες δεν προσέφεραν *καθόλου* εκπαίδευση στα παιδιά με αναπηρία, καταδικάζοντάς τα σε φτώχεια και περιθωριοποίηση. Έχοντας υπόψη τη σημασία της εκπαίδευσης ως θεσμού κοινωνικοποίησης και απόκτησης αξιών και δεξιοτήτων απαραίτητων για ανεξάρτητη ζωή (Banks, 1987), συμπεραίνουμε ότι η άρνηση του δικαιώματος της εκπαίδευσης σε ίσους όρους είναι σημαντική *παραβίαση ανθρωπίνων δικαιωμάτων*. Τα στοιχεία αυτά εξάλλου, είναι πολύ ανησυχητικά αν λάβουμε υπόψη ότι οι χώρες δεσμεύτηκαν στους κανόνες πριν από μια δεκαετία, ενώ υπάρχει άγνοια για άλλες εβδομήντα-εφτά χώρες που δεν έδωσαν δεδομένα στην έρευνα. Συμπερασματικά, οι περισσότερες χώρες όχι μόνο δεν παρέχουν εκπαίδευση σε *ενταξιακά* περιβάλλοντα, αλλά αποκλείουν τα άτομα με αναπηρία από τα κοινωνικά δρώμενα.

Διαφορές μεταξύ πολιτικής και πρακτικής έχουν καταγραφεί σε ποικίλα κοινωνικά πλαίσια. Οι Dyson και Slee (2001) και η Allan (2006) αναφέρουν ότι στην περίπτωση της Αγγλίας, της Σκωτίας και της Ουαλίας οι νεοφιλελεύθερες πολιτικές δεν έχουν προωθήσει πρακτικές που να είναι ανεκτικές στη διαφορετικότητα, και έτσι η εκπαίδευση ‘ειδικής αγωγής’ περιθωριοποιεί τα παιδιά που παρεκκλίνουν από τη νόρμα. Εντοπίζουν το πρόβλημα στο ατομικό μοντέλο που επικρατεί, καθώς αυτό μειώνει την αξία της ένταξης και καταδικάζει κάθε προσπάθεια για ολοκλήρωσή της. Για τους Slee και Allan (2001) εξάλλου, οι αναφορές περί ‘ειδικής αγωγής’ και η εξουσία των ειδικών στα γενικά σχολεία αποτελεί ευφημισμό της αποτυχίας των τελευταίων να εντάξουν παιδιά με αναπηρία. Ως εκ τούτου, οι διακηρύξεις και τα δικαιώματα *στο χαρτί* δεν είναι αρκετά για να προσφέρουν *πρακτική ισότητα* ευκαιριών στα άτομα με αναπηρία (Shelton, 2005), καθώς οι πολιτικές αναφέρονται σε *ισότητα ευκαιριών* που εφαρμόζονται σε *άνισες κοινωνικές δομές* (Cole, 2000).

Σε *τοπικό* επίπεδο, η Κύπρος έχει παραδοσιακά περιθωριοποιήσει και στιγματίσει τα άτομα με αναπηρία μέσα από το διαχωρισμό τους σε ιδρύματα και ειδικά σχολεία, ενώ μόλις το 1999 κατάφερε να θεσμοθετήσει την ένταξη των παιδιών με αναπηρία στα γενικά σχολεία μέσα από το νόμο «Περί Αγωγής και Εκπαίδευσης Παιδιών με Ειδικές Ανάγκες» (Symeonidou & Phtiaka, 2009, Liasidou, 2007a). Ενώ στην ισχύουσα νομοθεσία και στην εκπαιδευτική ατζέντα επικρατεί *ρητορική ένταξης*, το Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού (ΥΠΠ) δεν χρησιμοποιεί κατάλληλες ενταξιακές *πρακτικές*, εφόσον τα σχολεία και οι εκπαιδευτικοί δεν είναι ακόμη σε θέση να υποστηρίξουν την εφαρμογή της νομοθεσίας λόγω ελλιπούς ενημέρωσης, εκπαίδευσης και εξοπλισμού (Symeonidou & Phtiaka, 2009, Liasidou, 2007a), ενώ η κοινή γνώμη εξακολουθεί να διακατέχεται από στάσεις φιλανθρωπίας προς τα παιδιά με αναπηρία (Phtiaka, 2006).

Προτού αναφερθούμε εκτενέστερα στην πορεία της ειδικής εκπαίδευσης στην Κύπρο, είναι απαραίτητη η ανάλυση των όρων ‘ένταξη’ (*integration*) και ‘ενιαία εκπαίδευση’ (*inclusive education/ inclusion*), οι οποίοι συχνά χρησιμοποιούνται ως συνώνυμοι ή ταυτόσημοι, δημιουργώντας επιπρόσθετη σύγχυση αναφορικά με το τι σημαίνουν (Allan, 2010), καθώς δεν υπάρχει ξεκάθαρος ορισμός (Barton & Armstrong, 2001, Barton, 2000). Ο ασαφής ορισμός για το τι σημαίνει ένταξη, όπως σωστά επισημαίνουν οι Armstrong, Armstrong και Spandagou (2011), θολώνει με ένα βολικό τρόπο τα όρια στις κοινωνικές και εκπαιδευτικές πολιτικές, οι οποίες χρησιμοποιούν μεν τη ρητορική της ένταξης

δημιουργώντας θετικές εντυπώσεις, χωρίς όμως να έχουν τα αντίστοιχα αποτελέσματα. Αυτή η διαφοροποίηση μεταξύ ρητορικής και πρακτικής επιτρέπει, δυστυχώς, σε πολλές ανεπτυγμένες χώρες να οικειοποιούνται την ορολογία της ενιαίας εκπαίδευσης και να τη θεωρούν πανάκεια, αλλά ταυτόχρονα να είναι απρόθυμες να την υλοποιήσουν (Armstrong *et al*, 2011).

Πέρα από αυτό, ο *πλουραλισμός* των ορισμών εξυπηρετεί και τις διάφορες *ομάδες* που ασχολούνται με την ειδική και ενιαία εκπαίδευση (τεχνοκράτες, ειδικό προσωπικό, γονείς, εκπαιδευτικοί κτλ), καθώς η κάθε ομάδα υιοθετεί τον ορισμό που της ταιριάζει περισσότερο ώστε να προωθήσει τα συμφέροντά της. Παρόλα αυτά, τα ερωτήματα για το *ποιος* χρειάζεται την ένταξη, *με τι κριτήρια* τον/την ορίζουμε, *ποια τα χαρακτηριστικά* ενός εκπαιδευτικού συστήματος, *ποιες* είναι οι *κατάλληλες* ενταξιακές πρακτικές, *σε τι* πρέπει να εντάξουμε κάποιον/αν, παραμένουν αναπάντητα (Barton, 2008, 2001).

Η **ένταξη** αναφέρεται στην *τοποθέτηση* των ατόμων με αναπηρία από τα *ειδικά* στα *γενικά* σχολεία, στα οποία προηγουμένως δεν ήταν αποδεκτά, μέσα από την αμφισβήτηση των *περιοριστικών* μέτρων για *πρόσβαση* και *συμμετοχή* που έθεταν οι διαχωριστικές εκπαιδευτικές νομοθεσίες (Symeonidou, 2002, Lindsay, 1997). Κατά συνέπεια, η έννοια του διαχωρισμού με βάση την αναπηρία θεωρείται *αδικαιολόγητη* και *ανήθικη* (Murray & Penman 1996, στο Barton & Armstrong, 2001), και άρα οι απαραίτητες αλλαγές «σε πολιτικό και πρακτικό επίπεδο» πραγματοποιούνται ώστε να επιτευχθεί η ένταξη (Symeonidou, 2002: 150, Armstrong, 1998). Παρόλα αυτά, η έννοια της ένταξης στο γενικό σχολείο εξακολουθεί να διατηρεί το σύστημα *ειδικής εκπαίδευσης*, καθώς βασίζεται στο *ιατρικό* μοντέλο αναπηρίας (Symeonidou, 2002) και είναι αποδεκτό ότι δεν μπορούν *όλα* τα παιδιά, ανεξαρτήτως αναπηρίας, να ενταχθούν σε γενικά εκπαιδευτικά περιβάλλοντα (Symeonidou & Phtiaka, 2009). Κατά συνέπεια γίνονται «υποθέσεις ότι οι δυσκολίες ‘ενυπάρχουν στο παιδί’ λόγω του ότι ‘έχει ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες’ (και) δεν αναγνωρίζεται ότι η αναπηρία δεν είναι μια ‘ατομική παθολογία’, αλλά μια μορφή καταπίεσης και αποκλεισμού που παράγεται μέσα από συγκεκριμένες κοινωνικές και πολιτικές καταστάσεις και σχέσεις» (Barton and Armstrong, 2001: 696). Ως εκ τούτου, υπάρχουν *δύο* κατηγορίες παιδιών, μια από τις οποίες απαιτεί *ειδική φροντίδα*, και άρα παραπέμπει σε διαδικασίες διάγνωσης και θεραπείας (Phtiaka, 1999), μέσα από ένα *γραφειοκρατικό* σύστημα που επιδιώκει αναδιοργάνωση των υπηρεσιών του και τοποθέτηση εξειδικευμένου προσωπικού (Slee, 1999). Κατά συνέπεια, η ένταξη παιδιών με αναπηρία στο γενικό εκπαιδευτικό σύστημα γίνεται μέσα από μια προσεκτική

διαδικασία ελέγχου, διάγνωσης και επαναξιολόγησης από ομάδες ειδικών, ώστε να εντοπιστούν τα παιδιά και να τους προσφέρονται ενισχυτικές διδασκαλίες σε περιβάλλοντα έξω από τη γενική τάξη (ειδική μονάδα, ενισχυτική διδασκαλία) (Armstrong *et al*, 2011, Symeonidou, 2002, Slee 1993), κάτι που επιτρέπει στα σχολεία να παραμείνουν αναλλοίωτα σε επίπεδο κουλτούρας και παιδαγωγικής (Barton & Armstrong, 2001).

Η **ενιαία εκπαίδευση** ωστόσο, η οποία κυριαρχεί στις εκπαιδευτικές συζητήσεις τις τελευταίες δυο δεκαετίες (Nicolaidou, Sophocleous & Phtiaka, 2006, Symeonidou, 2002), δεν αναφέρεται μόνο στην *τοποθέτηση* παιδιών στο γενικό σχολείο, αλλά υποστηρίζει τη δημιουργία *συνθηκών* που επιτρέπουν την αποτελεσματική, ποιοτική εκπαίδευση για *όλους* (Barton, 2008, Armstrong, 2003). Έτσι, προτείνει ένα *νέο όραμα* για την εκπαίδευση, στο οποίο κανένα άτομο δεν αντιμετωπίζει διάκριση και αποκλεισμό λόγω της διαφορετικότητάς του, είτε αυτή αναφέρεται στο φύλο, τη σεξουαλικότητα, ή την αναπηρία του (Barton & Armstrong, 2001). Κατά συνέπεια, η ενιαία εκπαίδευση είναι *διαφορετική* από την έννοια της ένταξης, καθώς αναφέρεται στο *δικαίωμα* όλων των παιδιών να εκπαιδεύονται σε γενικά πλαίσια, μέσα από την άρση του αποκλεισμού των ατόμων με αναπηρία. Η προοπτική αυτή βασίζεται στη φιλοσοφία της κοινωνικής δικαιοσύνης, της ισότητας και της συμμετοχής στην κοινωνία και την εκπαίδευση (Barton, 2004, Corbett, 2001) και *δε* συμμερίζεται, *και ούτε δικαιολογεί*, την ανάπτυξη ξεχωριστών εκπαιδευτικών περιβαλλόντων για τα παιδιά με αναπηρία (Armstrong *et al*, 2011, Symeonidou & Phtiaka, 2009). Ως εκ τούτου, οι εκπαιδευτικές πολιτικές που ρητορικά τάσσονται υπέρ της ενιαίας εκπαίδευσης, αλλά αποτυγχάνουν να εφαρμόσουν ενταξιακές πρακτικές (Allan, 2010), αποτελούν ένα ευφημισμό του εκπαιδευτικού συστήματος για την αποτυχία ικανοποίησης των αναγκών των παιδιών με αναπηρία (Liasidou, 2008, Slee & Allan, 2001). Ουσιαστικά, η ενιαία εκπαίδευση αποτελεί μια συνεχή διαδικασία *αλλαγής* των εκπαιδευτικών συστημάτων, ώστε να εντοπίζονται οι παράγοντες που ενισχύουν τις ενταξιακές πρακτικές (Ainscow, 2005) και να αφαιρούνται όσοι εμποδίζουν τη συμμετοχή των ατόμων με αναπηρία (Barton, 2005).

Το σχολείο που ενστερνίζεται την έννοια της ενιαίας εκπαίδευσης πρέπει, επίσης, να έχει προσωπικό που να συνεργάζεται στενά και να μοιράζεται ένα κοινό όραμα για όλα τα παιδιά (Corbett, 2001, Dyson, 2000, McCartney, 1999), να στοχεύει στην ανάπτυξη θετικών σχέσεων με τους γονείς των παιδιών (Nicolaidou *et al*, 2006, Phtiaka, 2004, Ware, 1994) και να εφαρμόζει διαφοροποιημένο αναλυτικό πρόγραμμα, που να ανταποκρίνεται

στο μαθητικό πληθυσμό (Sebba & Ainscow, 1996). Η λίστα αυτή, βεβαίως, δεν είναι εξαντλητική, καθώς η ενιαία εκπαίδευση αφορά την *αναδιοργάνωση* των εκπαιδευτικών συστημάτων, και όχι μικρές αλλαγές που να εξυπηρετούν *βραχυπρόθεσμα* τις ανάγκες μικρού αριθμού παιδιών (Symeonidou, 2002). Ως εκ τούτου, «η ενιαία εκπαίδευση αποτελεί ένα κίνημα κατά του κοινωνικού αποκλεισμού» (Slee & Allan, 2001: 177), και θα πρέπει να αντιμετωπίζεται ως θέμα αρχής και αξιών (Corbett, 2001, Phtiaka, 1999). Εξάλλου, δεν αποτελεί αυτοσκοπό, και ούτε περιορίζεται στα στενά σχολικά πλαίσια (Barton & Armstrong, 2001), αλλά δίνει έμφαση στην κοινωνική ενσωμάτωση και ένταξη ομάδων που είχαν προηγουμένως περιθωριοποιηθεί (Farrel, 2000).

Η σύντομη ιστορική ανάλυση της αναπηρίας και η συζήτηση αναφορικά με τις έννοιες της ένταξης και της ενιαίας εκπαίδευσης βοηθά στην κατανόηση της πορείας από τον αποκλεισμό στην ένταξη στην Κύπρο, αλλά και στην καλύτερη κριτική ανάλυση της νομοθεσίας του 1999, ώστε να εντοπιστεί κατά πόσο αυτή προσανατολίζεται προς το όραμα της ενιαίας εκπαίδευσης. Σε αυτό το πλαίσιο αναλύεται επίσης και η γονεϊκή εμπλοκή, η οποία έχει τεράστια σημασία στην επίτευξή της.

2.3 Κύπρος: Πορεία από το Διαχωρισμό στην Ένταξη

Η Κύπρος έχει παραδοσιακά περιθωριοποιήσει τα παιδιά με αναπηρία σε ειδικά σχολεία και ιδρύματα, καθώς μόνο κατά τις τελευταίες δεκαετίες προσφέρεται η δυνατότητα ένταξης (Symeonidou & Phtiaka, 2009), μέσα από τη Νομοθεσία 113(I)/99 (Symeonidou & Phtiaka, 2009, Liasidou, 2008, 2007a). Η πορεία της ειδικής εκπαίδευσης στην Κύπρο από τον αποκλεισμό μέχρι την ένταξη των παιδιών με αναπηρία, μπορεί να χωριστεί σε τέσσερα στάδια: 1) 1929-1979, 2) 1979-1988, 3) 1988-1999 και 4) 1999 μέχρι σήμερα (Φτιάκα, 2000). Τα στάδια αυτά εξετάζονται ξεχωριστά σε επίπεδο φιλοσοφίας, πολιτικής και πρακτικής, ώστε να επιτευχθεί η καλύτερη κατανόηση της σημερινής εκπαιδευτικής πολιτικής και φιλοσοφίας. Η διαχρονική διάσταση απαιτείται, για να προβληθεί το κάθε στάδιο στο δικό του κοινωνικο-ιστορικό πλαίσιο, μέσα από μια προσεκτική εξέταση των παραγόντων που επηρέασαν τη διαμόρφωση και εφαρμογή κρατικής πολιτικής (Liasidou, 2007a).

Τέσσερα Στάδια Ειδικής Εκπαίδευσης στην Κύπρο

Πρώτο Στάδιο: 1929 – 1979

Το πρώτο στάδιο χαρακτηρίζεται από τη δημιουργία ειδικών σχολείων που υποστηρίζονταν από φιλανθρωπικές οργανώσεις και τη γενικότερη επικράτηση του

φιλανθρωπικού μοντέλου και από την έλλειψη οποιασδήποτε μορφής γενικής εκπαιδευτικής νομοθεσίας (Κουμπάνου & Φτιάκα, 2009, Phtiaka, 2007, Φτιάκα, 2000). Λόγω της κατοχής του νησιού από τους Βρετανούς και την απουσία ενός δυνατού κράτους (Liasidou, 2007b, Persianis, 1996) δεν υπήρχε νομοθετικό πλαίσιο μέσα στο οποίο να λειτουργήσουν τα ειδικά σχολεία, καθώς το καθένα είχε διαφορετικό διοικητικό συμβούλιο, κανόνες και κανονισμούς (Phtiaka, 2007). Αυτή η ποικιλομορφία είχε σοβαρές επιπτώσεις αργότερα, όταν έγιναν προσπάθειες συνένωσης του ειδικού και γενικού συστήματος εκπαίδευσης.

Συνεπώς, είναι προφανές ότι τα ειδικά σχολεία που αναπτύχθηκαν αυτή την περίοδο ήταν *φιλανθρωπικά* ιδρύματα που προσέφεραν *φροντίδα* και *εκπαίδευση* για τους ‘δυσπραγούντες’ (Phtiaka, 2007), ενώ οι πρωτοβουλίες που τα δημιούργησαν ήταν ιδιωτικές ανθρωπιστικές δραστηριότητες (Liasidou, 2007b), με στόχο την *προστασία* των ‘ατόμων με ειδικές ανάγκες’ (Belanger, 2001). Έτσι, το ενδιαφέρον βασιζόταν στο φιλανθρωπικό μοντέλο, σύμφωνα με το οποίο οι άνθρωποι αναγνωρίζουν την ανάγκη να *βοηθήσουν*, χωρίς όμως να κατανοούν τα *πραγματικά δικαιώματά* τους (Κουμπάνου & Φτιάκα, 2009). Η ίδρυση της Σχολής Τυφλών είναι ένα κλασικό παράδειγμα φιλανθρωπικού μοντέλου, καθώς εγκαινιάστηκε ‘εν πομπή και παρατάξει’ από τη Lady Storrs, τη σύζυγο του τότε Άγγλου Κυβερνήτη του νησιού (Phtiaka, 2007, 1999), η οποία ήθελε να δείξει την φροντίδα των αποικιοκρατών για τα λιγότερο προνομιούχα άτομα. Ακολούθησε η ίδρυση άλλων ειδικών σχολείων από φιλανθρωπικές πρωτοβουλίες: η σχολή Κωφών από το Ροταριανό Όμιλο (1953), η σχολή Άρρωστων Παιδιών από τον Ερυθρό Σταυρό (1957), ο Ευαγγελισμός για τα παιδιά με νοητική καθυστέρηση από το Σύνδεσμο Ελληνίδων Γυναικών ‘Ένωσις’ (1965) και η Νέα Ελεούσα από το Σύνδεσμο Προσφύγων των Ηνωμένων Εθνών (1977) (Phtiaka, 2007, UNESCO, 1980). Όλα τα ειδικά σχολεία αντιμετωπίζονταν ως ιδρύματα, καθώς προσανατολιζόνταν προς τη *φροντίδα* και *ανατροφή* των παιδιών παρά την εκπαίδευσή τους (Φτιάκα, 2000). Αν και στις Δυτικές κοινωνίες οι ενήλικες με αναπηρία χρησιμοποιήθηκαν ως φθηνή εργατική δύναμη μετά τη Βιομηχανική Επανάσταση (Solity, 1992, Tomlinson, 1982), και ήταν επομένως απαραίτητο να ανταπεξέρχονται στην αγορά εργασίας (Abberley, 1987), αυτό δεν ίσχυε στην περίπτωση της Κύπρου, καθώς τα ειδικά σχολεία δεν ενσωμάτωναν τα άτομα με αναπηρία στην εργατική δύναμη, ενώ η Επαγγελματική Σχολή για Παιδιά με Νοητική Υστέρηση ιδρύθηκε μόνο το 1977 (Φτιάκα, 2000).

Πέρα από αυτό, τα ειδικά σχολεία είχαν αρχικά δημιουργηθεί για να φιλοξενήσουν τα παιδιά με *αισθητηριακές και κινητικές αναπηρίες* και όχι τα παιδιά με λιγότερο εμφανείς μορφές αναπηρίας (Solity, 1992). Χαρακτηριστικά, το χάσμα των τριάντα-τριών χρόνων ανάμεσα στην ίδρυση της Σχολής Τυφλών (1929) και της πρώτης ειδικής τάξης για παιδιά με νοητική καθυστέρηση (1962) (Φτιάκα, 2000) μπορεί να αποδοθεί στην *άγνοια* και *ντροπή* του κυπριακού λαού, που είναι, μάλλον, επιφυλακτικός προς όποιον διαφέρει (Liasidou, 2007b), αλλά και στο ότι η νοητική καθυστέρηση αποτελούσε μια *άγνωστη* κατάσταση (Φτιάκα, 2000). Σύμφωνα με την Corbett εξάλλου, το άγνωστο είναι ένας από τους «*πιο βαθιά ριζωμένους φόβους μας*» (1996: 4), και για αυτό το λόγο πριν από την ίδρυση των ειδικών σχολείων τα παιδιά με αναπηρία ήταν πλήρως περιθωριοποιημένα (Κουμπάνου & Φτιάκα, 2009). Ως εκ τούτου, ο διαχωρισμός τους αποτελούσε την αντανάκλαση των πεποιθήσεών μας (Solity, 1992), το αποτέλεσμα των φόβων μας (Liasidou, 2007a), την αίσθηση του οίκτου (Ζώνιου-Σιδέρη, 2006, Φτιάκα, 2000) και την τάση μίμησης άλλων χωρών (Rizvi, Lingard, Lavia, 2006).

Παράλληλα με την εγκαθίδρυση ειδικών σχολείων στην Κύπρο, το κοινωνικό και πολιτικό σύστημα της χώρας αντιμετώπιζε ποικίλες προκλήσεις (Φτιάκα, 2000). Ο απελευθερωτικός αγώνας του 1955-1959 ενάντια στους αποικιοκράτες Βρετανούς, η ανεξαρτησία του 1960, οι έντονες συγκρούσεις μεταξύ Ελληνοκύπριων και Τουρκοκύπριων το 1963, και, τελικά, η τουρκική εισβολή το 1974 προκάλεσαν τραγικές και ανεπανόρθωτες συνέπειες στην οικονομική, κοινωνική, και εκπαιδευτική πορεία του νησιού και εμπόδισαν την ομαλή ανάπτυξή του (Φτιάκα, 2000). Πέρα από αυτό, λόγω της αποικιοκρατίας από τους Βρετανούς (Rizvi *et al*, 2006) και των στενών εθνικών δεσμών με την Ελλάδα (Liasidou, 2007a), στην Κύπρο άκμαζε το φαινόμενο του policy-borrowing, το οποίο παραμένει συνήθης πρακτική μέχρι και σήμερα. Κατά συνέπεια, οι πολιτικές για ειδική εκπαίδευση στην Κύπρο, που ακολούθησαν μετά το πρώτο στάδιο ειδικής εκπαίδευσης, επηρεάστηκαν από *διεθνείς παράγοντες* (Symeonidou & Phtiaika, 2009), με αποτέλεσμα το ΥΠΠ να εισαγάγει, χωρίς κριτικό προβληματισμό, εκπαιδευτικές πολιτικές από άλλες χώρες (Liasidou, 2008). Η πρώτη νομοθεσία ειδικής εκπαίδευσης στην Κύπρο (1979) επηρεάστηκε άμεσα από το Warnock Report (1978), που καθόρισε την ειδική εκπαίδευση στην Αγγλία και στην Ευρώπη (Φτιάκα, 2000), και που είχε επηρεαστεί από τη νομοθεσία των ΗΠΑ για την εκπαίδευση ανάπηρων παιδιών του 1975 (Ware, 1994). Τόσο το κράτος της Κύπρου, όσο και της Ελλάδας, ανέλαβαν για πρώτη φορά, το 1979 και το 1981 αντίστοιχα, την ευθύνη για τα άτομα με αναπηρία (Ζώνιου-Σιδέρη, 2004).

Δεύτερο Στάδιο: 1979-1988

Στο δεύτερο στάδιο η λειτουργία των ειδικών σχολείων χωρίς θεσμικό πλαίσιο *έπαψε* να υφίσταται, καθώς το κράτος ανέλαβε την ευθύνη για τα άτομα με αναπηρία διαμέσου της νομοθεσίας του 1979, και για αυτό χαρακτηρίζεται ως «ορόσημο» (Liasidou 2007b: 335). Τα ειδικά σχολεία χαρακτηρίστηκαν ως η καταλληλότερη μορφή εκπαίδευσης για τα παιδιά που απέκλιναν από τη νόρμα (Phtiaka, 2007), λόγω της διαχωριστικής φιλοσοφίας της νομοθεσίας που πρότεινε τέσσερις κατηγορίες ειδικών αναγκών: «*δυσπροσάρμοστα, εκπαιδεύσιμα, σωματικά ανάπηρα και εκπαιδευτικά καθυστερημένα παιδιά*» (ΥΠΠ 1996: 73, στη Phtiaka, 1999: 177). Κατά συνέπεια, τα ειδικά σχολεία αναπτύχθηκαν *περισσότερο* (Phtiaka, 2007) λόγω του έντονου διαχωρισμού των παιδιών στο πολιτικό επίπεδο (Κουμπάνου & Φτιάκα, 2009, 2003).

Παρόλο που η νομοθεσία ήταν *πρωτοποριακή* για τα δεδομένα της Κύπρου το 1979, καταδικάστηκε ως *αναχρονιστική* και *συντηρητική* σε σχέση με τα διεθνή δεδομένα, καθώς θεσμοθέτησε τον *αποκλεισμό* και την *ανάπτυξη* του ειδικού και γενικού συστήματος εκπαίδευσης ενώ άλλες χώρες προωθούσαν την *ένταξη* σε γενικά σχολεία τη δεκαετία του 1980 (Liasidou, 2008, Phtiaka, 2007, Συμεωνίδου & Φτιάκα, 2002). Παράλληλα, η νομοθεσία έγινε στόχος κριτικής λόγω της *ανάληψης* ευθύνης για τα παιδιά από την ηλικία των πέντε, αντί την ηλικία των τριών (Φτιάκα, 2000, UNESCO, 1980), ενώ περιείχε τέσσερις κατηγορίες αναπηρίας, σε σχέση με την εκτενή κατηγοριοποίηση σε Ελλάδα και Μεγάλη Βρετανία (Ζώνιου-Σιδέρη, 2004). Τέλος, ενώ στη Βρετανία γινόταν προσπάθεια αντικατάστασης *αναχρονιστικών* όρων (Corbett, 1996), η νομοθεσία του 1979 ενίσχυε τις προκαταλήψεις και τα αρνητικά συναισθήματα προς τα άτομα με αναπηρία. Αυτό κατέληξε στη δημιουργία αρνητικών εντυπώσεων για τα παιδιά με αναπηρία, που στιγματίστηκαν ως *εύθραυστα* και *ανίκανα* να αναλάβουν πρωτοβουλίες ή ακόμα και να φροντίσουν τον εαυτό τους (Liasidou, 2008).

Έκθεση Benevento (1980):

Λόγω των προφανών αντιφάσεων μεταξύ της νομοθεσίας του 1979 και της διεθνούς φιλοσοφίας αναφορικά με την ειδική αγωγή, η έκθεση UNESCO Benevento (1980) ήταν έντονα επικριτική απέναντι στο κυπριακό σύστημα ειδικής εκπαίδευσης. Η έκθεση, που συντάχθηκε από την J.Benevento, είχε σημαντικές επιπτώσεις στην φιλοσοφία του ΥΠΠ, καθώς επέκρινε το νόμο και το διαχωρισμό των παιδιών με αναπηρία (Φτιάκα, 2008, UNESCO, 1980) και τόνισε την *έλλειψη* κατάλληλα εκπαιδευμένου προσωπικού και την *ανάγκη τροποποίησης* των σχολικών προγραμμάτων, προκειμένου να ασχοληθούν με ένα

ευρύτερο φάσμα ικανοτήτων και δεξιοτήτων των παιδιών (UNESCO, 1980). Κατά συνέπεια, έδωσε έμφαση στην απουσία *βασικής* εκπαίδευσης των δασκάλων και την πλήρη εξάρτησή τους από την οποιαδήποτε «ενδούπηρεσιακή κατάρτιση» του ΥΠΠ, συμπεραίνοντας ότι «η ποιότητα και η ποσότητα των εν λόγω υπηρεσιών σε συνεδρίες» πρέπει να βελτιωθεί (UNESCO, 1980: 6).

Αν και η έκθεση Benevento επιβεβαίωσε τη σημασία των βημάτων της Κύπρου στην ειδική εκπαίδευση, υποστήριξε επίσης ότι αυτή «πρέπει να είναι σχεδιασμένη για να παρέχει την ευκαιρία για σωματική, κοινωνική, συναισθηματική και πνευματική ανάπτυξη» (UNESCO, 1980: 13). Ως εκ τούτου, ήταν *επικριτική* προς τις *επιτροπές* που πρότεινε η νομοθεσία του 1979 αναφορικά με τη συνεργασία μεταξύ εμπειρογνομόνων σε επαρχιακές επιτροπές (Φτιάκα, 2000), καθώς υποστήριξε ότι η λειτουργία τους δεν θα πραγματοποιούνταν ομοιόμορφα σε όλο το νησί και άρα οι απομακρυσμένες περιοχές χαμηλού εισοδήματος δεν θα επωφελούνταν. Έτσι, πρότεινε τη λειτουργία επιτροπών εντός του υπουργείου, που θα διαβεβαίωναν τη διανομή των υπηρεσιών σε όλες τις περιοχές του νησιού (UNESCO, 1980). Η κριτική για τις επιτροπές ήταν εξαιρετικά σημαντική, δεδομένου ότι ήταν ένα από τα σημαντικά στοιχεία της νομοθεσίας του 1979 και δεν είχαν αρχίσει καν τη λειτουργία τους το 1980 (Φτιάκα, 2000)! Είναι προφανές, λοιπόν, ότι η έκθεση Benevento επέκρινε τις βασικές διατάξεις της νομοθεσίας και πρότεινε την άμεση βελτίωση τους, την εκπαίδευση των εκπαιδευτικών, την ευαισθητοποίηση του κοινού σχετικά με την ειδική εκπαίδευση και τη μελλοντική *ένταξη* των παιδιών σε γενικά σχολεία (UNESCO, 1980). Η Φτιάκα (2000) καθορίζει επίσης ως βασικές ανεπάρκειες της νομοθεσίας του 1979 τη διαφοροποίηση, κατηγοριοποίηση και το στιγματισμό των παιδιών με αναπηρία, καθώς και την έλλειψη υποδομών για την επαγγελματική αποκατάσταση των ατόμων μετά την αποφοίτησή τους από τα ειδικά σχολεία. Ως εκ τούτου, η νομοθεσία του 1979 λειτούργησε μόνο ως ένα *έγγραφο οργάνωσης* της λειτουργίας των υφιστάμενων ειδικών σχολείων και ιδρυμάτων, εφόσον δεν υπήρχε *ολοκληρωμένη* φιλοσοφία και πρακτική αναφορικά με την εκπαιδευτική και κοινωνική ανάπτυξη των ατόμων με αναπηρία (Φτιάκα, 2000).

Μετά την κριτική από την έκθεση Benevento σχετικά με τη νομοθεσία, η φιλοσοφία του ΥΠΠ ξεκίνησε να αλλάζει, καθώς στη δεκαετία που ακολούθησε υιοθετήθηκε μια ανεπίσημη φιλοσοφία ένταξης (Κουμπάνου & Φτιάκα, 2009, Φτιάκα, 2008). Ως αποτέλεσμα, παρατηρήθηκε σύγκρουση ανάμεσα στη φιλοσοφία και τη νομοθεσία του κράτους, καθώς η πρώτη, επηρεασμένη από την έκθεση, εφάρμοζε την ένταξη, ενώ η

δεύτερη θεσμοθετούσε το διαχωρισμό (Liasidou, 2008, Phtiaka, 2007, Φτιάκα, 2000). Οι πρώτες προσπάθειες ενσωμάτωσης άρχισαν μετά το 1983 για τα κωφά παιδιά στα γενικά σχολεία, προκειμένου να διευκολυνθεί η κοινωνικοποίηση τους (Κουππάνου & Φτιάκα, 2009, Φτιάκα, 2000), και αφορούσαν μια προσπάθεια ευθυγράμμισης της Κύπρου με τις διεθνείς τάσεις στην πολιτική της ειδικής εκπαίδευσης (Liasidou, 2007b). Το αποτέλεσμα πήρε μορφή *μεμονωμένων περιστατικών ένταξης* στα γενικά σχολεία, και συνέβη *άκριτα και σπασμωδικά*, οδηγώντας σε *ανεπιτυχή ένταξη* κατά τόπους (Κουππάνου & Φτιάκα, 2009, Φτιάκα, 2008, Liasidou, 2007b).

Ως εκ τούτου, αυτό το στάδιο χαρακτηρίζεται από συγκρούσεις μεταξύ φιλοσοφίας, νομοθεσίας και πρακτικής, και από αβεβαιότητα για την ένταξη ή το διαχωρισμό των παιδιών με αναπηρία. Σε αυτό συνέβαλε η έκθεση Benevento (1980) και οι διεθνείς τάσεις στην Ευρώπη τη δεκαετία του 1980, που τόνιζαν την ανάγκη ένταξης των παιδιών με αναπηρία (Barton, 1989).

Τρίτο Στάδιο: 1988-1999

Το τρίτο στάδιο στην Κύπρο χαρακτηρίζεται από τη *δημόσια υποστήριξη της ένταξης* των μαθητών με αναπηρία από το ΥΠΠ (Κουππάνου & Φτιάκα, 2009, 2006, 2003), και τον *καταγισμό επιπρόσθετων αναφορών που επέκριναν τη νομοθεσία του 1979 και πρότειναν την ένταξη*: οι εκθέσεις Μαρκίδη (1990) και Κωνσταντινίδη (1992), που παρουσιάζονται αναλυτικά, η έκθεση της UNESCO (1993) από τον J.Hansen, η έκθεση Barnard (1997) και, τέλος, η έκθεση Πασχάλη (1997). Όλα αυτά τα έγγραφα πίεσαν το ΥΠΠ, το οποίο πρότεινε τρία αναθεωρημένα νομοθετικά έγγραφα προκειμένου να *αντικαταστήσει* τη νομοθεσία του 1979, το 1995, 1997 και 1998, ενώ παράλληλα νομιμοποίησε την ένταξη κωφών παιδιών το 1993 (Νόμος 61(I)/93) (Κουππάνου, & Φτιάκα, 2009, 2006, Συμεωνίδου & Φτιάκα, 2002).

Η *έκθεση Μαρκίδη* ερεύνησε τις εκπαιδευτικές ανάγκες των παιδιών με απώλεια ακοής στην Κύπρο και εντόπισε *αδυναμίες* στις εκπαιδευτικές διατάξεις για αυτά (Κουππάνου & Φτιάκα, 2009, 2006). Ήταν υπέρ της ένταξης των παιδιών στα γενικά σχολεία, νοουμένου ότι αυτή θα ήταν μια *«υπεύθυνη ένταξη»* (Μαρκίδης, 1990: 41) και στόχος της ήταν να δείξει τις ελλειπείς παροχές στη δεδομένη στιγμή (Κουππάνου & Φτιάκα, 2009): την απουσία εξειδικευμένης βοήθειας σε κωφά παιδιά, την περιορισμένη ένταξή τους στις γενικές τάξεις, και το χαμηλό ηθικό του εκπαιδευτικού προσωπικού στη Σχολή Κωφών (Κουππάνου & Φτιάκα, 2009, 2006, Μαρκίδης, 1990). Ο ίδιος τόνισε εξάλλου ότι οι

ειδικές μονάδες στα γενικά σχολεία δεν παρείχαν τα κατάλληλα μέσα για την ένταξη των παιδιών, καθώς λειτουργούσαν με παρόμοιο τρόπο όπως η Σχολή Κωφών και μόνη τους διαφορά ήταν η *τοποθέτηση* τους σε κανονικά σχολεία. Ως εκ τούτου, τονίστηκε η αναγκαιότητα αλλαγών στην εκπαίδευση των παιδιών με απώλεια ακοής, δίνοντας έμφαση στην παροχή περισσότερων οικονομικών πόρων (Κουμπάνου & Φτιάκα, 2009, Μαρκίδης, 1990). Η έκθεση, ωστόσο, δεν είχε «δραματικές επιδράσεις στην εφαρμογή της ειδικής εκπαίδευσης» (Κουμπάνου & Φτιάκα, 2006: 132) αφού η κάθε ομάδα την ερμήνευε και την αποκωδικοποιούσε με διαφορετικό τρόπο. Κατά συνέπεια, προέκυψαν *πολλαπλές* ερμηνείες της έκθεσης (Ball, 2006), καθώς οι γονείς ενίσχυσαν τις απόψεις τους σχετικά με την ένταξη, το ΥΠΠ δικαιολόγησε την έλλειψη ένταξης λόγω της ανάγκης αυξημένων οικονομικών πόρων, και η Σχολή Κωφών διαιώνισε την λειτουργία της (Κουμπάνου & Φτιάκα, 2009).

Η *έκθεση Κωνσταντινίδη* κατατέθηκε δυο χρόνια αργότερα, μετά από πιέσεις γονέων παιδιών με αναπηρία προς το ΥΠΠ για εγκατάλειψη διαχωριστικών πρακτικών, καθώς είχαν επηρεαστεί πλέον σημαντικά από τις εξελίξεις έξω από την Κύπρο και τόνιζαν την αναγκαιότητα *αλλαγής* στον τομέα της ειδικής εκπαίδευσης (Κουμπάνου & Φτιάκα, 2009, 2006, Φτιάκα, 2008). Ο Κωνσταντινίδης ήταν ο επικεφαλής της ειδικής επιτροπής, που συστάθηκε κατά τρόπο παρόμοιο με την επιτροπή Warnock (Συμεωνίδου & Φτιάκα, 2002), για την ανάλυση της νομοθεσίας του 1979, τη μελέτη παροχών στα παιδιά με ειδικές ανάγκες, και τη διαπίστωση προβλημάτων κατά την εφαρμογή της (Κουμπάνου & Φτιάκα, 2009). Η έκθεση αποφάνθηκε ότι η νομοθεσία του 1979 ήταν *διαχωριστική*, αφού πρότεινε τη διαιώνιση των ειδικών σχολείων και του δυαδικού εκπαιδευτικού συστήματος (Συμεωνίδου, 2002, Barnard, 1997), και τόνισε την *αντίφασή* της με την ενταξιακή φιλοσοφία του κράτους, υποστηρίζοντας ότι χωρίς την κατάλληλη υποδομή για την ένταξη, αυτή ήταν αδύνατο να πραγματοποιηθεί.

Λόγω της σύγκρουσης μεταξύ πολιτικής και φιλοσοφίας στο ΥΠΠ, η έκθεση υπέδειξε επίσης ότι οι κύριες διατάξεις της νομοθεσίας δεν είχαν τεθεί σε εφαρμογή, ενώ τα παιδιά εκπαιδούνταν σε σχολεία ανεξάρτητα από ηλικιακά ή άλλα προκαθορισμένα κριτήρια. Ως εκ τούτου, εμφανίστηκαν διάφορα προβλήματα, μεταξύ των οποίων η δυσκολία εντοπισμού και αξιολόγησης των παιδιών με αναπηρία, η απουσία ουσιαστικής υποστήριξης από το νηπιαγωγείο (Κουμπάνου & Φτιάκα, 2009), η έλλειψη εξοπλισμού στα ειδικά σχολεία και η ανυπαρξία προετοιμασίας των γενικών σχολείων για την ένταξη (Κουμπάνου & Φτιάκα, 2006). Έτσι, αν και το ΥΠΠ προώθησε την ένταξη, δεν είχε γερά

επιστημονικά, νομικά ή φιλοσοφικά θεμέλια για να μπορεί να την εφαρμόσει αποτελεσματικά (Κουμπάνου & Φτιάκα, 2009). Το αξιοσημείωτο της έκθεσης Κωνσταντινίδη (1992) είναι ότι αναφέρει τα ίδια προβλήματα στο χώρο της ειδικής εκπαίδευσης με τις εκθέσεις Μαρκίδη (1990) και Benevento (1980), φανερώνοντας ότι «13 χρόνια μετά τη νομοθεσία του 1979, αλλά και μετά την πολύχρονη πρακτική της ένταξης, τα προβλήματα παραμένουν ακριβώς τα ίδια» (Κουμπάνου & Φτιάκα, 2009: 98). Τελικά, η έκθεση Κωνσταντινίδη πρότεινε την *εγκατάλειψη* της νομοθεσίας του 1979 και την ένταξη των παιδιών με ‘ειδικές ανάγκες’ στη γενική εκπαίδευση, πρόταση στην οποία *αντέδρασε* το ΥΠΠ, δείχνοντας ότι «επιθυμούσε τη συνέχιση των πολιτικών διαχωριστικής εκπαίδευσης» (Κουμπάνου & Φτιάκα, 2009: 100). Μετά από πιέσεις ομάδων οργανωμένων γονέων, κυρίως των κωφών παιδιών, το ΥΠΠ αναγνώρισε την ανάγκη για ένταξη και το 1993 πέρασε τη νομοθεσία για ένταξη κωφών παιδιών στο νηπιαγωγείο, την πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Αν και οι γονείς δεν ήταν πλήρως ευχαριστημένοι, χαιρέτησαν τη νομική κατοχύρωση της ένταξης ως το πρώτο βήμα για περαιτέρω βελτιώσεις στο ΥΠΠ (Κουμπάνου & Φτιάκα, 2009, 2006).

Μετά τη νομοθεσία του 1993, ακολούθησε το νομοσχέδιο του 1995, που ήταν επηρεασμένο από την έκθεση Κωνσταντινίδη, και έκανε προσπάθειες για αποκατηγοριοποίηση των παιδιών με αναπηρία (Συμεωνίδου & Φτιάκα, 2002), κάτι που θα μείωνε σημαντικά το στιγματισμό και τη δημιουργία αρνητικών προκαταλήψεων για αυτά (Corbett, 1996). Σημαντική πρόνοια αποτελούσε, επίσης, η ανάληψη ευθυνών από το κράτος για τα παιδιά από τη γέννησή τους μέχρι την ηλικία των δεκαοκτώ ετών, ενώ η αξιολόγηση και συνεργασία μεταξύ σχολείων και ΥΠΠ θα αναθεωρούνταν. Παρόλα αυτά, το έγγραφο δεν προχώρησε για να γίνει νομοθεσία, αλλά επανεμφανίστηκε το 1997 και 1998, μέχρι να πάρει την τελική του μορφή, το 1999. Σε κάθε επαναφορά του εγγράφου, συγκεκριμένες *πρόνοιες* επανεξετάζονταν με βάση *οικονομικά*, και όχι εκπαιδευτικά ή κοινωνικά κριτήρια (Κουμπάνου & Φτιάκα, 2006, Συμεωνίδου & Φτιάκα, 2002), κυρίως σε σχέση με τον αριθμό των παιδιών σε κάθε τάξη, τη συνεργασία γονέων και δασκάλων, και την ανάληψη ευθυνών από το κράτος (Συμεωνίδου & Φτιάκα, 2002). Τελικά, παρόλο που το αρχικό έγγραφο του 1995 ήταν ενθαρρυντικό, η νομοθεσία του 1999 κατέληξε να είναι αρκετά συντηρητική, για οικονομικούς και τεχνοκρατικούς λόγους (Κουμπάνου & Φτιάκα, 2006, Συμεωνίδου & Φτιάκα, 2002). Η έλλειψη ομάδων πίεσης και η προσπάθεια του ΥΠΠ για *μείωση του κόστους*, κατέληξε στη νομοθεσία του 1999, η οποία αν και θεσμοθέτησε την ένταξη και αποτελούσε μια καλή αρχή για αλλαγή των

πρακτικών διαχωρισμού, δε συμπεριλάμβανε ουσιαστικές πρόνοιες για να πετύχει το στόχο της (Symeonidou, 2002).

Τέταρτο Στάδιο: 1999 - σήμερα

Τελικά, οι προσπάθειες για ένταξη νομιμοποιήθηκαν με το Νόμο 113(I)/99, και με τους κανονισμούς που σχετίζονται με το νόμο το 2001 (Phtiaka, 2006), όταν και επιτεύχθηκε η πολύ-αναμενόμενη, αρμονία μεταξύ φιλοσοφίας, νομοθεσίας και πρακτικής στην ειδική εκπαίδευση στην Κύπρο, καθώς η θέσπιση της νέας νομοθεσίας σήμαινε ότι *στα χαρτιά* τα παιδιά με αναπηρία αντιμετωπίζονταν ως *ίσα* (Phtiaka, 2007). Η διαχρονική ανάλυση της πορείας ειδικής εκπαίδευσης στην Κύπρο υποδεικνύει, ωστόσο, ότι η ισχύουσα νομοθεσία αποτελεί *προϊόν πιέσεων πολλαπλών παραγόντων* (Ball, 2006), όπως οι οργανώσεις γονέων, οι διάφορες εκθέσεις, και οι πιέσεις από ακαδημαϊκούς (Phtiaka, 2007, Κουμπάνου & Φτιάκα, 2006). Παρόλα αυτά, η νομοθεσία ξεκίνησε με έντονες δηλώσεις για τη *δέσμευση* της κυβέρνησης να διαφυλάξει τα δικαιώματα των παιδιών και να τους παρέχει ευκαιρίες προσωπικής βελτίωσης και κοινωνικής συμμετοχής (Liasidou, 2008). Παράλληλα, η βασική πρόνοια της νομοθεσίας αφορά την εκπαίδευση των παιδιών με αναπηρία σε *γειτονικά δημοτικά σχολεία μαζί* με τους συνομήλικους τους (Phtiaka, 2007), κάτι που διατηρεί το *όραμα* της εκπαίδευσης για *όλους* (Phtiaka, 2006). Αν και η *ρητορική* της νομοθεσίας αποτελεί ενθαρρυντικό παράγοντα, απαιτείται προσεκτική εξέταση της εφαρμογής της, για να διαπιστωθούν διαφορές ανάμεσα στα δυο (Phtiaka, 2006, Symeonidou, 2002), καθώς πολύ συχνά οι πολιτικές δίνουν *υποσχέσεις* για παροχή *ισότητας ευκαιριών*, χωρίς απαραίτητα να σημαίνουν *ουσιαστική ισότητα* (Cole, 2000). Κατά συνέπεια, επιβάλλεται η λεπτομερής εξέταση των προνοιών και της εφαρμογής της νομοθεσίας, εφόσον η *«πολιτική είναι και κείμενο και δράση, λέξεις και πράξεις, είναι τι εφαρμόζεται, και επίσης, τι προορίζεται»* (Ball, 1994: 10, στους Armstrong *et al*, 2000: 75).

Η παρουσίαση των σταδίων της ειδικής εκπαίδευσης στην Κύπρο εξάλλου υποδεικνύει ότι η όλη πορεία κάλυψε πολύ σύντομο χρονικό διάστημα, και άρα η κυπριακή κοινωνία ήταν ανέτοιμη για μια τέτοια αλλαγή. Σύμφωνα με τη Phtiaka (2006) οι στερεοτυπικές απόψεις δεν έχουν αλλάξει ούτε στην κοινή γνώμη, αλλά και ούτε και στη νοοτροπία των δασκάλων, και άρα το ιατρικό και φιλανθρωπικό μοντέλο είναι κυρίαρχο. Πέρα από αυτό, τα σχολεία ήταν *απροετοίμαστα* για να δεχτούν τα παιδιά με αναπηρία, τα οποία εγκαταλείπονταν αβοήθητα στα γενικά σχολεία, χωρίς τις κατάλληλες υποδομές (Liasidou, 2007a).

Στο επόμενο υποκεφάλαιο πραγματοποιείται κριτική ανάλυση της νομοθεσίας του 1999 και των βασικών της θεματικών ενοτήτων και προνοιών⁴ για την καλύτερη κατανόηση της *υπάρχουσας* κατάστασης στα γενικά δημοτικά σχολεία της Κύπρου.

2.4 Νομοθεσία 1999 (113(I)/99)

Καταρχήν, ο τίτλος της νομοθεσίας εισηγείται διαχωριστικά χαρακτηριστικά, καθώς αναφέρεται στην εκπαίδευση ‘παιδιών με ειδικές ανάγκες’, και όχι ‘παιδιών με αναπηρία’ (Liasidou, 2008). Αυτός ο ορισμός υιοθετεί μια *αρνητική* χροιά για τη διαφορετικότητα των παιδιών, και διακινδυνεύει το στιγματισμό και την περιθωριοποίησή τους, μέσα από την κατηγοριοποίησή τους ως ‘άλλων’ (Liasidou, 2008, Corbett, 1996). Αυτό αναφέρεται έντονα και από τους Barton (2004) και Solity (1992), που δήλωσαν ότι διακρίσεις γίνονται ακόμα και μέσω των προσδοκιών των εκπαιδευτικών και της κατανόησης των ικανοτήτων των παιδιών ή της έλλειψης αυτής.

Στο «**προοίμιο**» της Νομοθεσίας του 1999 (ΥΠΠ, 1999: 338) τα παιδιά με αναπηρία ορίζονται ως παιδιά με ‘ειδικές ανάγκες’ και διακηρύττεται η ανάγκη ένταξής τους στα γενικά σχολεία μέσα από την ανάληψη ευθύνης από το κράτος για να μειώσει τα περιοριστικά περιβάλλοντα (Messiou, 2008, Hadjidakou & Hartas, 2007), ώστε να έχουν ισότητα ευκαιριών για εκπαίδευση, στήριξη και επαγγελματική αποκατάσταση. Αν και ο νόμος φαίνεται να συμβαδίζει με τις διεθνείς διακηρύξεις για ισότητα και ένταξη, ο όρος ‘ειδικές ανάγκες’ είναι περισσότερο διαχωριστικός παρά ενταξιακός, καθώς υπονοείται η έννοια της θεραπείας και άρα προωθείται το ιατρικό μοντέλο (Liasidou, 2008, Pieridou, 2008, Oliver, 1990). Στο Μέρος I, «**Προκαταρκτικά**» (ΥΠΠ 1999: 338), όπου επεξηγούνται οι *όροι της νομοθεσίας*, οι στόχοι της ειδικής εκπαίδευσης ορίζονται ως η ανάπτυξη του παιδιού στον *ψυχολογικό, κοινωνικό και εκπαιδευτικό* τομέα, δίνοντας έμφαση στην υγιεινή, τη γλωσσική ανάπτυξη και επικοινωνία, την κινητικότητα και τις συναισθηματικές δεξιότητες. Αξιοσημείωτο, ωστόσο, είναι ότι η *εκπαίδευση των παιδιών* τίθεται, ιεραρχικά, ως *τρίτος* στόχος (Liasidou, 2008, Pieridou, 2008). Αναφέρεται, επίσης, ότι τα παιδιά λαμβάνουν ‘ειδική αγωγή’ από την ηλικία των *τριών* ετών, κάτι *θετικό* αν εφαρμόζεται με την κατάλληλη *προετοιμασία* ώστε να αποφευχθεί ο στιγματισμός των παιδιών, αλλά και *αρνητικό* εφόσον θεσμοθετείται η *απουσία* στήριξης από τη γέννηση των παιδιών.

⁴ Εισαγωγή, επεξήγηση όρων, γενικά σχολεία, ειδικές μονάδες, επιτροπές ειδικής εκπαίδευσης, εντόπιση, αξιολόγηση και επαναξιολόγηση παιδιών με ειδικές ανάγκες, γονεϊκή εμπλοκή.

Στο Μέρος II, «**Σχολείο Παροχής Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης**» (ΥΠΠΙ, 1999: 340), η νομοθεσία εξηγεί ότι ρόλος του σχολείου είναι να διασφαλίζει τη συμμετοχή των παιδιών με αναπηρία. Τονίζεται επίσης η προσβασιμότητα των κτιρίων, παράγοντας-κλειδί στην ένταξη (Napolitano, 1996), καθώς τάξεις και κτίρια πρέπει να έχουν τις κατάλληλες υποδομές για να διασφαλίζουν την ανεμπόδιστη πρόσβαση όλων των παιδιών. Παρ' όλες τις ενθαρρυντικές διατυπώσεις του νόμου, αμέσως μετά αναφέρεται ότι παιδιά που *αδυνατούν* να φοιτήσουν στην γενική τάξη θα μεταφέρονται σε ειδικές μονάδες ή σε ειδικά σχολεία. Έτσι, ενώ ο νόμος είναι θεωρητικά υπέρ της ένταξης, πρακτικά προωθεί τον διαχωρισμό παιδιών με αναπηρία, τη διαφοροποίηση των κανονικών και ειδικών δασκάλων, της γενικής τάξης και της ειδικής μονάδας.

Οι **ειδικές μονάδες** λειτουργούν σε ένα συναφές πλαίσιο στην Ελλάδα ως τμήματα ένταξης (Ζώνιου-Σιδέρη, 2000, 1998), και εγκαθιδρύονται σε γενικά δημοτικά σχολεία. Τα παιδιά εκπαιδεύονται εκεί, παράλληλα με την ένταξή τους σε ορισμένα μαθήματα στις γενικές τάξεις (Nikolaïdou *et al*, 2006). Η εκπαίδευση που λαμβάνει χώρα στην ειδική μονάδα γίνεται μέσω της ατομικής διδασκαλίας ή διδασκαλίας σε μικρές ομάδες με βάση τα εξατομικευμένα προγράμματα εκπαίδευσης (ΕΠΕ) των παιδιών (Batsiou, Bebetos, Panteli & Antoniou, 2006). Παρόλο που οι ειδικές μονάδες στα γενικά σχολεία σύμφωνα με τη νομοθεσία του 1999, εγκαθιδρύονται σε *ακραίες* περιστάσεις, έτσι ώστε να εξυπηρετούν παιδιά με σοβαρής μορφής αναπηρία, εντούτοις αποτελούν την πιο διαδεδομένη πρακτική για την εκπαίδευση των παιδιών που κατηγοριοποιούνται ως 'παιδιά με ειδικές ανάγκες'. Κατά συνέπεια, η *εσφαλμένη* ερμηνεία του νόμου από ομάδες τεχνοκρατών και ειδικών εκπαιδευτικών δείχνει τον τρόπο με τον οποίο η *ενιαία* εκπαίδευση συχνά συνδέεται με την ανάπτυξη *ειδικών τμημάτων* στα γενικά σχολεία (Zoniou-Sideri & Vlachou, 2006), με αποτέλεσμα τη διαιώνιση του συστήματος της ειδικής εκπαίδευσης σε γενικά πλαίσια. Πέρα από αυτό, η εγκαθίδρυση ειδικών μονάδων σε γενικά σχολεία επιτρέπει στα τελευταία να παραμείνουν αναλλοίωτα στη διδασκαλία, παιδαγωγική, και κουλτούρα, καθώς τα κριτήρια που απομακρύνουν τα παιδιά από τις 'κανονικές τάξεις' διαιωνίζονται (Vislie, 2003).

Ουσιαστικά, οι *ειδικές μονάδες* ορίζονται ως ο *χώρος* στον οποίο παρέχεται *ειδική εκπαίδευση* σε παιδιά με αναπηρία σε *γενικά εκπαιδευτικά πλαίσια*, αλλά μπορούν να λειτουργήσουν ως παράγοντας περιθωριοποίησης λόγω της συνεχούς *απομάκρυνσης* των παιδιών από τις γενικές τάξεις (Angelides & Michailidou, 2007, Barton & Armstrong, 2001). Έτσι, η έντονη κατηγοριοποίησή τους και η στέρηση ευκαιριών μάθησης σε γενικά

πλαίσια μπορούν να αυξήσουν περαιτέρω το στιγματισμό τους (Barton & Armstrong, 2001), ενώ πραγματοποιείται παράλληλα και διαφοροποίηση των γενικών και ειδικών εκπαιδευτικών περιβαλλόντων και εκπαιδευτικών (Angelides, Stylianos & Gibbs, 2006). Ως εκ τούτου, η ειδική μονάδα λειτουργεί ως ένα τμήμα του ειδικού σχολείου μέσα στο γενικό (Πιερίδου, 2010, Κουμπάνου & Φτιάκα, 2003), και η μετακίνηση των παιδιών με αναπηρία σε αυτήν προκαλεί στιγματισμό και κοινωνική απομόνωση (Liasidou, 2007a).

Αυτό εντοπίζεται διεθνώς και από τους Armstrong (2003) και Sibley (1995), οι οποίοι τονίζουν ότι η ύπαρξη ειδικών μονάδων στα σχολεία δημιουργεί *διαχωριστικά* περιβάλλοντα, καθώς τα «ειδικά κτίρια διατηρούν τον κοινωνικό μύθο ότι τα ανάπηρα άτομα ανήκουν αλλού και είναι ‘άλλοι’» (Armstrong, 2003: 81). Συνέπεια των διαχωριστικών εκπαιδευτικών χώρων αποτελεί η ανάπτυξη στερεοτύπων, ταμπελών και ταυτοτήτων προς τα παιδιά με αναπηρία, τα οποία διαχωρίζονται από τον καθημερινό κόσμο και ορίζονται μέσα από τη χωρική τους απομόνωση.

Με παρόμοιο τρόπο λοιπόν, το κυπριακό εκπαιδευτικό σύστημα, η νομοθεσία του 1999 και η εγκαθίδρυση ειδικών μονάδων ορίζουν τα παιδιά με αναπηρία υιοθετώντας το ιατρικό μοντέλο, το οποίο αντιμετωπίζει την αναπηρία ως προσωπικό ‘πρόβλημα’ και αναζητά μοντέλα υποστήριξης ανάλογα με τις ‘ανάγκες’ τους (Ζώνιου-Σιδέρη & Ντεροπούλου-Ντέρου, 2008). Κατά συνέπεια, η συνεχής κατηγοριοποίηση των παιδιών με αναπηρία από ομάδες ειδικών τα αποκλείει με *πρόφαση* την *καταλληλότητα* της εκπαίδευσής τους σύμφωνα με τις ικανότητες και τις αδυναμίες τους (Ferguson, 2008), ενώ παράλληλα έχει τραγικές εκπαιδευτικές και κοινωνικές συνέπειες, εφόσον οι γενικές και ειδικές δασκάλες έχουν χαμηλές προσδοκίες γι’ αυτά και τους παρέχουν μειωμένες ευκαιρίες για ένταξη. Εξάλλου, η ιδέα *εκπαιδευσιμων και μη παιδιών*, και η ανάγκη μετακίνησής τους σε διαφορετικά εκπαιδευτικά πλαίσια δημιουργεί καίρια ερωτήματα για το δικαίωμα *όλων* των παιδιών στην εκπαίδευση, και την ισότητα συμμετοχής και πρόσβασης που υπόσχεται η νομοθεσία του 1999. Τελικά, η *ύπαρξη* και μόνο, ειδικών μονάδων στα γενικά σχολεία αντιτίθεται στις αρχές της ενιαίας εκπαίδευσης, σύμφωνα με τις οποίες τα παιδιά *«ανήκουν εκεί που βρίσκονται οι συνομήλικοί τους»* (Phtiaka, 2007: 154).

Για την Εντόπιση, Αξιολόγηση και Επαναξιολόγηση των παιδιών με αναπηρία, και την κατ' επέκταση παροχή ειδικής εκπαίδευσης, η νομοθεσία δημιούργησε την **Κεντρική⁵ και τις Επαρχιακές Επιτροπές⁶ «Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης»** (ΥΠΠ, 1999: 340), με βάση καθαρά το ιατρικό μοντέλο (Oliver, 1990). Ρόλος της *Κεντρικής Επιτροπής* είναι η εποπτεία και ο έλεγχος των *Επαρχιακών Επιτροπών*, και η εξέταση των ενστάσεων των γονέων προς τις αποφάσεις των Επαρχιακών Επιτροπών. Οι τελευταίες εντοπίζουν και αξιολογούν τις ανάγκες των παιδιών, και προβαίνουν σε γραπτή ενημέρωση των γονέων για την τοποθέτηση τους. Πιο αναλυτικά, για την *εντόπιση* παιδιών, η επαρχιακή επιτροπή ορίζει *πρωτοβάθμια πολυθεματική επιτροπή⁷* που αξιολογεί το παιδί και ενημερώνει γραπτώς τους γονείς για την τοποθέτηση του σε γενική τάξη με περιόδους στήριξης (*πλήρης ένταξη*), σε ειδική μονάδα (*μερική ένταξη*), ή σε ειδικό σχολείο (*ολικός αποκλεισμός*). Είναι εμφανές, λοιπόν, ότι ο μηχανισμός *καθορίζει* το εκπαιδευτικό μέλλον των παιδιών και αποτελεί *κεντρικό* σημείο της ισχύουσας νομοθεσίας. Ανησυχητικό, ωστόσο, είναι το γεγονός ότι ακολουθείται μια διαχωριστική πρακτική, που φθάνει στο σημείο ακόμα και να δικαιολογεί και να διαιωνίζει τη λειτουργία των ειδικών σχολείων, καθιστώντας τα ίδια τα παιδιά υπαίτια για τον πλήρη αποκλεισμό τους! Περαιτέρω, τα παιδιά συγκρίνονται με μια *μονοδιάστατη* έννοια του 'κανονικού' και η εξέτασή τους λαμβάνει μια μορφή *ποινικοποίησης* από τους ειδικούς (Liasidou, 2008), οι οποίοι εν τέλει αποφασίζουν κατά πόσο η ένταξη τους *είναι δυνατή*, άποψη που έρχεται έντονα σε αντίθεση με «τα δικαιώματα των παιδιών» που, υποτίθεται, ότι η νομοθεσία κατοχυρώνει (ΥΠΠ, 1999: 338).

Είναι προφανές λοιπόν ότι η σύσταση και ο ρόλος των επιτροπών, και η λειτουργία του μηχανισμού *εντόπισης* και *αξιολόγησης*, υποστηρίζει το ιατρικό μοντέλο αναπηρίας το οποίο είναι αποδεκτό όταν χρησιμοποιείται για σκοπούς επιπρόσθετης στήριξης, αλλά αρνητικό αναφορικά με την παραγωγή ορισμών «που είναι μονομερείς και περιορισμένοι» (Oliver, 1990: 5). Ως αποτέλεσμα, η νομοθεσία δίνει λιγότερη έμφαση στην κοινωνική

⁵ Μέλη Κεντρικής Επιτροπής: Γενικό Διευθυντή ΥΠΠ, Διευθυντές βαθμίδων εκπαίδευσης, Προϊστάμενο Υπηρεσίας Εκπαιδευτικής Ψυχολογίας ΥΠΠ, Επιθεωρητή Ειδικής Εκπαίδευσης, Διευθυντή Υπηρεσιών Ψυχικής Υγείας Υπουργείου Υγείας, Διευθυντή Τμήματος Υπηρεσιών Κοινωνικής Ευημερίας

⁶ Μέλη Επαρχιακής Επιτροπής: Πρώτο Λειτουργό Εκπαίδευσης ΥΠΠ, εκπρόσωπο οικείας βαθμίδας ΥΠΠ, εκπαιδευτικό ειδικής εκπαίδευσης, εκπαιδευτικό ψυχολόγο, κλινικό ψυχολόγο, κοινωνικό λειτουργό, λογοθεραπευτή

⁷ Μέλη Πρωτοβάθμιας Πολυθεματικής Ομάδας: παιδοψυχολόγο, εκπαιδευτικό ψυχολόγο, εκπαιδευτικό ειδικής εκπαίδευσης, γιατρό, λογοπαθολόγο, οποιονδήποτε άλλο ειδικό απαιτεί η περίπτωση

και εκπαιδευτική πρόοδο των παιδιών, και περισσότερη στην ανάγκη θεραπείας και έγκαιρης παρέμβασης.

Αναφορικά με την επαναξιολόγηση των παιδιών, αυτή γίνεται τουλάχιστον ανά έτος, μέσα από τη συνεργασία της συνδετικής λειτουργού, που ορίζεται από «το μόνιμο υφιστάμενο προσωπικό της δημόσιας εκπαιδευτικής υπηρεσίας» του ΥΠΠ (ΥΠΠ, 1999: 344), των γενικών και ειδικών εκπαιδευτικών του παιδιού και των γονέων του. Κατά συνέπεια, μέσα στα πλαίσια λειτουργίας του μηχανισμού εντόπισης, αξιολόγησης και επαναξιολόγησης των παιδιών με αναπηρία, η νομοθεσία του 1999 διασφαλίζει και ενθαρρύνει τη **γονεϊκή συμμετοχή** στις εκπαιδευτικές διαδικασίες, αναγνωρίζοντας τη σημασία της στην εκπαίδευση των παιδιών με αναπηρία (Broomhead, 2013, Συμεωνίδου, 2007, Vincent & Tomlinson, 1997). Στα πλαίσια της ενιαίας εκπαίδευσης ωστόσο, οι γονείς θεωρούνται πρωταγωνιστές στην εκπαίδευση των παιδιών τους, καθώς μπορούν να επηρεάσουν σε μεγάλο βαθμό την κοινωνική και εκπαιδευτική ανάπτυξη των παιδιών τους (Ζώνιου-Σιδέρη & Ντεροπούλου-Ντέρου, 2008) και συχνά αναλαμβάνουν το ρόλο του *συνηγόρου* των δικαιωμάτων τους (Συμεωνίδου, 2008). Αυτό συνεπάγεται τη συμμετοχή των γονέων στον εντοπισμό και την επίσημη αξιολόγηση της εκπαιδευτικής πορείας των παιδιών με αναπηρία, ενώ περιλαμβάνει επίσης την ανάπτυξη αμοιβαίων σχέσεων συνεργασίας με τους ειδικούς εκπαιδευτικούς στην επαναξιολόγηση, προκειμένου να αποφασίσουν το είδος της παροχής εκπαίδευσης για κάθε παιδί (ΥΠΠ, 1999). Παρόλη την επικύρωση της γονεϊκής εμπλοκής, η αποτελεσματικότητα των πολυθεματικών επιτροπών κρίνεται αβέβαιη, λόγω των ελάχιστων ερευνών που έγιναν στον τομέα αυτό, και της απουσίας εισηγήσεων για επικοδομητική εφαρμογή τους (Barnes, 2008).

Στην Κύπρο, ο Νόμος 113(I)/99 κάνει μια προσπάθεια για την ανάπτυξη αποτελεσματικής συνεργασίας μεταξύ γονέων, ειδικών και γενικών εκπαιδευτικών, κυρίως μέσα από το ρόλο της *συνδετικής λειτουργού*. Η συνδετική λειτουργός παρακολουθεί την εξέλιξη παιδιών που έχουν ορισθεί ως παιδιά με «ειδικές ανάγκες», παρέχει στήριξη και καθοδήγηση στους γονείς τους και διευκολύνσεις στα παιδιά, ενώ συνεργάζεται με εκπαιδευτικούς και γονείς για την κατάρτιση ΕΠΕ, και την παροχή αποτελεσματικής εκπαίδευσης σε αυτά. Εκτός από αυτό, οι γονείς μπορούν να συμμετέχουν στη διαδικασία διάγνωσης των παιδιών τους, με ή χωρίς την παρουσία του εμπειρογνώμονα της επιλογής τους, ενώ μπορούν επίσης να λάβουν μέρος στη διαδικασία επαναξιολόγησης, που διενεργείται από μια πολυθεματική επιτροπή. Τέλος, οι γονείς έχουν το δικαίωμα να ενημερώνονται γραπτώς σχετικά με την εκπαίδευση των παιδιών τους, και μπορούν να

ασκήσουν ένσταση όταν διαφωνούν με τις αποφάσεις που λαμβάνονται από τους ειδικούς (συνδεδετική λειτουργός, ειδική δασκάλα και λογοθεραπεύτρια).

Παρόλα αυτά, η γονεϊκή εμπλοκή και συνεργασία αποτελεί μια *δύσκολη έννοια*, λόγω της έλλειψης ενός καθολικού ορισμού για την περιγραφή της. Οι Wolfendale (1989) και Fylling & Sandvic (1999) τονίζουν ότι η συνεργασία γονέων και εκπαιδευτικών σημαίνει *ισότητα* στη λήψη αποφάσεων, κατανομή της εξουσίας, της έκφρασης και της λογοδοσίας, ενώ οι Barnes (2008) και Russell (1997) υποστηρίζουν ότι η συνεργασία περιλαμβάνει την *αμοιβαία* ευθύνη και δέσμευση προς το καλύτερο συμφέρον του παιδιού. Έτσι, οι γονείς *αναμένεται* να συμμετέχουν σε θέματα σχετικά με την εκπαίδευση των παιδιών τους, καθώς έχουν μια «πλήρη, διαχρονική εικόνα του παιδιού, όταν διάφοροι επαγγελματίες έρχονται και παρέρχονται» (Φτιάκα, 2008: 124) και διαδραματίζουν κρίσιμο ρόλο στην ανάπτυξη τους (Solithy, 1992). Ακόμα κι αν το νομοθετικό πλαίσιο στην Κύπρο στηρίζει και ενθαρρύνει την ανάπτυξη συνεργασίας μεταξύ εκπαιδευτικών και γονέων, κάποια εκπαιδευτικά περιβάλλοντα εξακολουθούν να προκαλούν αρνητικά συναισθήματα και απογοήτευση (Broomhead, 2013, Beveridge, 1997, Barnes, 1994).

Αυτό μπορεί να αποτελεί επακόλουθο της ιστορικής πορείας διαχωρισμού των παιδιών με αναπηρία σε ειδικά σχολεία και ιδρύματα, αλλά και της κυριαρχίας του ιατρικού και φιλανθρωπικού μοντέλου αναπηρίας, που αποτελούν τα *αίτια* των δυσκολιών στην *εφαρμογή* της ισχύουσας νομοθεσίας (Phtiaka, 2007), καθώς ορίζουν την αναπηρία με τις έννοιες της *διάγνωσης*, *θεραπείας* και *φροντίδας*, και προσδίδουν στους ειδικούς *καθοριστική* επιρροή σε σημαντικές αποφάσεις στη ζωή των ατόμων με αναπηρία (Rieser, 2000). Κατά συνέπεια, παράγονται *περιοριστικοί* ορισμοί της αναπηρίας (Oliver, 1990) που βασίζονται εξ' ολοκλήρου στην *έγκυρη* γνώση των ειδικών (Ware, 1999, 1994). Ως εκ τούτου, οι στερεοτυπικές προσεγγίσεις των εκπαιδευτικών *απέναντι* στην αναπηρία μπορεί να οδηγήσουν σε αποκλεισμό και περιθωριοποίηση, ενώ αποτυχία εκ μέρους των γονέων να την αποδεχτούν τους οδηγεί σε μια συνεχή αίσθηση *ενοχής* και *αποτυχίας* (Ζώνιου-Σιδέρη & Ντεροπούλου-Ντέρου, 2008).

Συνοπτικά, αν και η νομοθεσία αποτελεί ένα μεγάλο βήμα προς την ένταξη των παιδιών με αναπηρία στα γενικά σχολεία υποπίπτει σε ιδεολογικές αντιπαραθέσεις και συγχύσεις, καθώς διακηρύττει την ένταξη, αλλά βασίζεται στο ιατρικό μοντέλο αναπηρίας (Liasidou, 2007b). Παράλληλα, διατυμπανίζει την ανάγκη παροχής *ίσων ευκαιριών* σε όλα τα παιδιά, τονίζοντας ότι το κράτος είναι υπεύθυνο για τη μείωση των περιοριστικών περιβαλλόντων,

ενώ αργότερα νομιμοποιεί το διαχωρισμό τους στη βάση της διαφορετικότητάς τους (Liasidou, 2008), διακινδυνεύοντας έτσι την ουσία της ένταξης (Liasidou, 2008, 2007a). Επιπλέον, οι κύριες πρόνοιες αφορούν τον εντοπισμό και την αξιολόγηση των παιδιών και την τοποθέτησή τους σε γενικές τάξεις, ειδικές μονάδες ή ειδικά σχολεία, δημιουργώντας έτσι ένα μηχανισμό ελέγχου που κατηγοριοποιεί και στιγματίζει τα παιδιά με αναπηρία (Liasidou, 2008, Oliver, 1990).

Μετά την ψήφιση νομοθεσίας για την ένταξη των παιδιών με αναπηρία στα γενικά σχολεία, διεξήχθησαν ποικίλες έρευνες για να μελετηθούν οι επιπτώσεις του νόμου. Οι έρευνες της τελευταίας δεκαετίας αφορούσαν κυρίως τις απόψεις των δασκάλων και των παιδιών χωρίς αναπηρία για την ένταξη και τα παιδιά με αναπηρία (Batsiou *et al*, 2006, Koutrouba *et al*, 2006, Κουμπάνου & Φτιάκα, 2006, Φτιάκα, Αντρέου & Σοφοκλέους, 2005, Κουρέα & Φτιάκα, 2003), την εκπαίδευση και προετοιμασία των δασκάλων-φοιτητών/τριων (Symeonidou & Phtiaka, 2009) και τις σχέσεις γονέων και σχολείου (Phtiaka, 2006, 2004). Τα αποτελέσματα είναι, μάλλον, αποθαρρυντικά, καθώς αποδεικνύουν ότι εκπαιδευτικοί και παιδιά ήταν απροετοίμαστοι για να δεχτούν παιδιά με αναπηρία στα γενικά σχολεία, ενώ φανερώνουν τις δυσκολίες των γονέων στη συνεργασία τους με το σχολείο. Για τη λειτουργία των ειδικών μονάδων στα γενικά σχολεία, ωστόσο, ελάχιστες έρευνες έχουν διεξαχθεί. Η Symeonidou (2002) ερεύνησε το ρόλο των δασκάλων στήριξης, υποδεικνύοντας ότι συχνά εμπόδιζαν την αποτελεσματική ένταξη των παιδιών με αναπηρία στις γενικές τάξεις και μείωναν τις συναναστροφές των παιδιών με τις γενικές δασκάλες, ενώ οι Angelides και Michailidou (2007) διεξήγαγαν μια μελέτη περίπτωσης σε ειδική μονάδα δημοτικού σχολείου για να εξετάσουν τον τρόπο με τον οποίο οι δάσκαλοι, ο διευθυντής και τα παιδιά αντιμετώπιζαν πέντε παιδιά με αναπηρία. Η έρευνα φανέρωσε τρεις παράγοντες που περιθωριοποιούσαν τα παιδιά, την λειτουργία της ειδικής μονάδας με βάση τις πρόνοιες του νόμου, την ένταξη των παιδιών με αναπηρία στην γενική τάξη και τη συμπεριφορά παιδιών χωρίς αναπηρία. Κοινό στοιχείο των ερευνών που πραγματοποιήθηκαν αφορούσε την κριτική στη νομοθεσία του 1999, η οποία δε βασίζεται σε ουσιαστική επιστημονική και φιλοσοφική βάση και δεν εξασφαλίζει σε όλα τα παιδιά ευκαιρίες ποιοτικής μάθησης (Κουμπάνου & Φτιάκα, 2006).

Αν και υπάρχει αρκετή ερευνητική δραστηριότητα στην Κύπρο μετά τη νομοθεσία του 1999, κρίνεται απαραίτητη η εις βάθος εξέταση της εφαρμογής της νομοθεσίας συνολικά ώστε να διαπιστωθεί κατά πόσο η ένταξη των παιδιών είναι αποτελεσματική, μέσα από τη διερεύνηση της λειτουργίας των ειδικών μονάδων, της συνεργασίας γονέων και

εκπαιδευτικών και της ένταξης παιδιών με αναπηρία σε γενικές τάξεις. Μια εις βάθος ανάλυση αυτών των παραγόντων, που καθορίζουν την αποτελεσματικότητα της ένταξης των παιδιών με αναπηρία στο γενικό σχολείο, πραγματοποιείται μέσα από την παρούσα έρευνα, που διατηρεί το στόχο ανάπτυξης μιας ενιαίας εκπαιδευτικής φιλοσοφίας, πολιτικής και πρακτικής στην εκπαίδευση των παιδιών με αναπηρία.

Σύνοψη

Είναι εμφανές ότι τα άτομα με αναπηρία έχουν περιθωριοποιηθεί και έχουν στερηθεί βασικά ανθρώπινα δικαιώματα σε παγκόσμια κλίμακα. Η περιθωριοποίηση θεωρητικά τελείωσε με την παρέμβαση των Ηνωμένων Εθνών, αλλά η κληρονομιά του διαχωρισμού που αναπτύχθηκε έντονα κατά τη βιομηχανοποίηση έδωσε ιδεολογική ηγεμονία στο ιατρικό μοντέλο, που καθόρισε την αναπηρία ως *προσωπική τραγωδία και παθολογία*, και την ενίσχυσε με τις κεντρικές ιδεολογίες του ατομικισμού, της ιατρικοποίησης και της κανονικότητας. Σε τοπικό επίπεδο, η Κύπρος κατόρθωσε μέσα σε μια σύντομη χρονική περίοδο να θεσμοθετήσει την ένταξη των παιδιών με αναπηρία στα γενικά σχολεία, χωρίς ωστόσο να έχει τις υποδομές που θα διασφάλιζαν την επιτυχημένη εφαρμογή της. Ως εκ τούτου, ποικίλες έρευνες υποδεικνύουν τη βιαστική εφαρμογή της νομοθεσίας, τα απροετοίμαστα σχολεία και εκπαιδευτικούς και την, επακόλουθη, ανεπιτυχή υλοποίηση της ένταξης. Παράλληλα, διαφαίνεται ότι το ιατρικό και φιλανθρωπικό μοντέλο υποβόσκουν στη νομοθεσία, η εφαρμογή της οποίας βασίζεται στο μηχανισμό εντόπισης, αξιολόγησης και επαναξιολόγησης και σε πληθώρα ειδικών.

Κεφάλαιο 3: Μεθοδολογία

Σε αυτό το κεφάλαιο καταγράφονται οι ερευνητικές μέθοδοι που χρησιμοποιήθηκαν για τη διερεύνηση της παρούσας μελέτης και δικαιολογείται η επιλογή τους. Η ένταξη επτά παιδιών με αναπηρία σε γενικό δημοτικό σχολείο εξετάστηκε κυρίως μέσω της μη-συμμετοχικής παρατήρησης, ενώ ημι-δομημένες συνεντεύξεις διεξήχθησαν με το διευθυντή, τις ειδικές και γενικές δασκάλους, τις συνοδούς και τους γονείς των παιδιών με αναπηρία. Στο κεφάλαιο που ακολουθεί παρουσιάζονται περαιτέρω πληροφορίες σχετικά με το θεωρητικό πλαίσιο, τα ερευνητικά ερωτήματα, τους συμμετέχοντες, και το σχεδιασμό της έρευνας, αλλά και με τη συλλογή και ανάλυση δεδομένων, και αναστοχασμό πάνω σε ηθικά διλλήματα που παρουσιάστηκαν κατά τη διάρκεια της έρευνας.

3.1 Θεωρητικό Πλαίσιο της Έρευνας

Μέχρι πρόσφατα, η έρευνα ατόμων με αναπηρία υιοθετούσε το ιατρικό μοντέλο αναπηρίας, σύμφωνα με το οποίο οι ανάπηροι παρουσιάζονταν ως άτομα που βιώνουν μια έντονη προσωπική τραγωδία, και χαρακτηρίζονταν ως *θύματα* των περιστάσεων. Έτσι, η έρευνα αναφορικά με θέματα αναπηρίας στην Ευρώπη μέχρι και τις αρχές της δεκαετίας του 1990 χαρακτηριζόταν από το *φιλανθρωπικό* προσανατολισμό των ερευνητών και υιοθετούσε μια ατομική προσέγγιση, που καθοδηγούσε την κρατική πολιτική και τους επαγγελματίες στη δημιουργία νέων *υπηρεσιών* για τα άτομα με αναπηρία, ώστε να χειριστούν την *τραγωδία* τους (Barnes *et al.* 1999).

Παράλληλα, οι ερευνητές δε λάμβαναν ουσιαστικά υπόψη τους τις απόψεις των αναπήρων αλλά συνέχιζαν να αναπαράγουν *άνισες* σχέσεις μεταξύ τους, με συνέπεια τα άτομα με αναπηρία να έχουν *αρνητικές* εμπειρίες από την έρευνα, καθώς οι ερευνητές παρέμβαιναν αυθαίρετα στη ζωή τους (Allan, 2010, Kitchin, 2000). Σε μεγάλο βαθμό, η έρευνα αδυνατούσε να βελτιώσει την ποιότητα ζωής των ατόμων με αναπηρία, ενώ σε πολλές περιπτώσεις ενίσχυε ακόμη και τον *αποκλεισμό* τους από κοινωνικές δραστηριότητες (Allan, 2010). Η αποτυχία της έρευνας να παράξει χρήσιμη γνώση για ουσιαστικές κοινωνικές και πολιτικές αλλαγές σε θέματα αναπηρίας οδήγησε τους ερευνητές να αναζητήσουν ένα νέο θεωρητικό υπόβαθρο αναφορικά με το θέμα αυτό. Έτσι, το *κοινωνικό* μοντέλο αναπηρίας αποτέλεσε σημαντικό παράγοντα ώστε να αντιμετωπιστεί η διαίωνη των άνισων σχέσεων και διακρίσεων, που ήταν βασισμένη στο ιατρικό μοντέλο (Barnes *et al.* 1999).

Η υιοθέτηση του *κοινωνικού* μοντέλου στην ερευνητική διαδικασία σήμανε αυτόματα και την προώθηση δικαιωμάτων για αυτονομία, συνύπαρξη, ένταξη, και συμμετοχή στα κοινωνικά δρώμενα για τα άτομα με αναπηρία. Ως αποτέλεσμα, η έρευνα δεν θεωρείται *ουδέτερη*, αλλά αναγνωρίζεται ως μια *έντονα πολιτική διαδικασία* (Slee & Allan, 2001, Kitchin, 2000), η οποία έχει πολύπλοκο και χρονοβόρο χαρακτήρα. Αυτό συμβαίνει επειδή η έρευνα με βάση το κοινωνικό μοντέλο στοχεύει στην *κατανόηση* των κοινωνικών ανισοτήτων και την *αναγνώριση* των επιπτώσεων των διαχωριστικών κοινωνικών θεσμών και δομών που αποκλείουν τα άτομα με αναπηρία, και στην *επίτευξη* κοινωνικής αλλαγής. Περαιτέρω, η έννοια της *υποκειμενικότητας* αντικαθίσταται από την έννοια του *πολιτικού αγώνα* για την ενδυνάμωση των ατόμων με αναπηρία, ενώ η έρευνα πραγματοποιείται σε περιβάλλοντα όπου μπορεί να επιτευχθεί πρακτική *βελτίωση* της ζωής τους και απομάκρυνση αποκλειστικών δομών (Kitchin, 2000). Στον τομέα της εκπαίδευσης αυτό μπορεί να επιτευχθεί με δύο τρόπους: μέσα από την κριτική ερευνητική ενασχόληση που αποσαφηνίζει τον όρο αναπηρία και αποκαλύπτει καταπιεστικές εκπαιδευτικές πρακτικές, και μέσα από την υποστήριξη περιθωριοποιημένων ατόμων, που μέχρι πρόσφατα αποκλείονταν *σιωπηλά* από τα γενικά εκπαιδευτικά περιβάλλοντα (Allan, 2010).

Η παρούσα έρευνα υιοθετεί το θεωρητικό πλαίσιο του κοινωνικού μοντέλου και ενσωματώνει την οπτική των ανθρωπίνων δικαιωμάτων και της ελεύθερης και ισότιμης πρόσβασης όλων στις κοινωνικές δραστηριότητες. Αναγνωρίζεται επίσης ο υποκειμενικός χαρακτήρας της έρευνας στη θεματολογία, επιλογή μεθοδολογίας και παρουσίαση των αποτελεσμάτων, και βάσει αυτής οι διάφορες μορφές καταπίεσης στις οποίες υποβάλλονται τα παιδιά με αναπηρία εντοπίζονται, παρουσιάζονται και αντικρούονται.

3.2 Στόχοι της Έρευνας

Η έρευνα διερευνά την ένταξη επτά παιδιών με αναπηρία σε ένα γενικό δημοτικό σχολείο, στο οποίο υπήρχαν δυο ειδικές μονάδες. Ο βασικός στόχος της έρευνας είναι τα διαπιστωθεί κατά πόσον η ένταξη όπως εφαρμόζεται σήμερα είναι σύννομη, εάν είναι αποτελεσματική ή όχι, και σε ποιους τομείς αποτυγχάνει. Τα κύρια ερευνητικά ερωτήματα αφορούν:

1. Την κριτική ανάλυση της νομοθεσίας του 1999 (113(I)/99) και των κύριων προνοιών της (εγκαθίδρυση και λειτουργία ειδικών μονάδων στα γενικά σχολεία, μηχανισμός εντόπισης, αξιολόγησης και επαναξιολόγησης παιδιών, γονεϊκή εμπλοκή).
2. Την εις βάθος εξέταση της λειτουργίας των ειδικών μονάδων.

3. Τη διερεύνηση της συνεργασίας μεταξύ γονέων, ειδικών και γενικών δασκάλων.
4. Τη μελέτη της ένταξης των παιδιών με αναπηρία στη γενική τάξη.

Για την πραγματοποίηση της έρευνας χρησιμοποιήθηκαν τρεις μέθοδοι ποιοτικής έρευνας: ανάλυση αρχειακού υλικού και *κριτική ανάλυση* της ισχύουσας εκπαιδευτικής νομοθεσίας του 1999, ημι-δομημένες *συνεντεύξεις* με γονείς παιδιών με αναπηρία, το διευθυντή του σχολείου, ειδικές, γενικές δασκάλες και συνοδούς, και μη-συμμετοχική *παρατήρηση* επτά παιδιών με αναπηρία που παρακολουθούσαν μαθήματα στην ειδική μονάδα και στις γενικές τάξεις.

Ουσιαστικά η παρούσα έρευνα λειτούργησε ως μια μελέτη περίπτωσης, που σύμφωνα με τον Punch (1998) και τους Verma & Mallick (1999) αφορά την ολική διερεύνηση μιας περίπτωσης ώστε να αποκαλυφθεί η πολυπλοκότητά της, αλλά και να δοθεί έμφαση στους παράγοντες που ανταποκρίνονται στα ερευνητικά ερωτήματα. Η μέθοδος αυτή επιτρέπει και τη χρήση πολλαπλών ερευνητικών εργαλείων, που στην παρούσα περίπτωση αφορούν την παρατήρηση και τις συνεντεύξεις στο φυσικό περιβάλλον των συμμετεχόντων (Punch, 1998). Η μελέτη περίπτωσης είναι η κατάλληλη προσέγγιση για το θέμα της παρούσας μελέτης, διότι προσφέρει μια ολική παρουσίαση, περιγραφή και κατανόηση συμπεριφορών, αξιών, απόψεων και στάσεων των συμμετεχόντων (Patton, 2002) στο περιβάλλον στο οποίο διαδραματίζονται (Punch, 1998).

Η «εις βάθος διερεύνηση» (Cohen *et al*, 2007: 253, Rose & Grosvernor, 2001: 70) επέτρεψε τη λεπτομερή εξέταση της λειτουργίας των ειδικών μονάδων στο δικό τους πλαίσιο (Patton, 2002), ενώ διερευνήθηκαν οι πολύπλοκες δυναμικές αλληλεπιδράσεις και γεγονότα και οι ανθρώπινες σχέσεις (Cohen *et al*, 2007). Κατά συνέπεια, το κύριο πλεονέκτημα της μελέτης περίπτωσης αφορά τη σημασία των δεδομένων που συλλέγονται, καθώς αυτά προέρχονται από την αλληλεπίδραση μεταξύ των συμμετεχόντων στο φυσικό τους περιβάλλον, ενώ έμφαση δίνεται στην επεξήγηση των δεδομένων, έχοντας κατά νου το θέμα που διερευνάται (Verma & Mallick, 1999).

Παρόλο που τα συμπεράσματα δεν μπορούν να γενικευτούν λόγω του μικρού αριθμού συμμετεχόντων (Langhout, 2003), μπορούμε να αναμένουμε ότι σε παρόμοιες συνθήκες θα υπάρχουν ανάλογα αποτελέσματα. Παράλληλα, αναγνωρίζεται ότι η χρήση της μελέτης περίπτωσης σε ζητήματα στα οποία υπάρχει ελάχιστη ερευνητική δραστηριότητα μπορεί να προσφέρει χρήσιμη νέα γνώση, εφόσον δίνεται εις βάθος κατανόηση σε ένα νέο

τομεά (Punch, 1998). Ως εκ τούτου, τα ευρήματα της έρευνας συνδέονται με την ένταξη παιδιών με αναπηρία στα γενικά σχολεία, τη λειτουργία των ειδικών μονάδων, και τη συνεργασία μεταξύ γονέων και εκπαιδευτικών στην Κύπρο.

3.3 Ερευνητική Διαδικασία

Αρχικά έγινε ανάλυση της ισχύουσας νομοθεσίας ώστε να εντοπιστούν θέματα για διερεύνηση στο πρακτικό μέρος της έρευνας. Η ανάλυση της νομοθεσίας και η εξέταση της ιστορικής εξέλιξης της ειδικής εκπαίδευσης στην Κύπρο, αναφορικά με τη Φιλοσοφία, Πολιτική και Πρακτική που πραγματοποιήθηκε στο *Κεφάλαιο 2: Θεωρητικό Υπόβαθρο*, βοήθησε στον ορισμό της ειδικής και ενιαίας εκπαίδευσης και στην κατανόηση του ρόλου των ειδικών μονάδων για παροχή ειδικής εκπαίδευσης σε γενικά πλαίσια (ΥΠΠ, 1999). Αυτό καθιέρωσε το πλαίσιο για την ερευνητική διαδικασία, μέσα από την εξέταση μιας ειδικής μονάδας σε δημοτικό σχολείο της επαρχίας Λευκωσίας, ως *μελέτη περίπτωσης*, η οποία επιλέχθηκε για δύο, κυρίως, λόγους, α) για να διερευνηθούν οι σχέσεις και συμπεριφορές των συμμετεχόντων και β) για να επιτευχθεί η εις βάθος αφήγηση των κοινωνικών και εκπαιδευτικών διαδικασιών που λαμβάνουν χώρα στο σχολικό περιβάλλον (Cohen, Manion & Morrison 2007; Patton, 2002). Κατά συνέπεια, πραγματοποιήθηκε σύγκριση μεταξύ εκπαιδευτικής πολιτικής και πρακτικής στην Κύπρο.

3.3.1 Διαδικασία για πρόσβαση στη Νομοθεσία 113(I)/99

Το προκαταρκτικό στάδιο έρευνας απαιτούσε πρόσβαση στη Νομοθεσία 113(I)/99, που επιτεύχθηκε μέσω της ιστοσελίδας του ΥΠΠ, το οποίο παρέχει ελεύθερη πρόσβαση σε δημόσια έγγραφα, όπως οι νομοθεσίες, κανονισμοί, εγκύκλιοι, κτλ. (www.moec.gov.cy).

3.3.2 Διαδικασία για πρόσβαση στο σχολείο

Η έρευνα είχε τοπικό χαρακτήρα (Gillham, 2000b), και η πρόσβαση σε γενικό δημοτικό σχολείο επιτεύχθηκε μέσα από άδεια που δόθηκε από το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο και το ΥΠΠ, μετά από αίτηση που συμπληρώθηκε διαδικτυακά τον Αύγουστο του 2011. Στην αίτηση περιλαμβάνονταν πληροφορίες για τη μεθοδολογία, τους συμμετέχοντες και τη διάρκεια της μελέτης, και συνοδευόταν από γράμμα που δήλωνε το πτυχίο και μεταπτυχιακό της ερευνήτριας, και τον τίτλο της διδακτορικής έρευνας. Η θετική απάντηση δόθηκε το Σεπτέμβριο του 2011, με τον όρο ότι τα αποτελέσματα θα γνωστοποιούνταν και στο ΥΠΠ μετά την πραγματοποίηση της έρευνας.

3.4 Το σχολείο και οι συμμετέχοντες

Το σχολείο επιλέχθηκε εμπιστευτικά και ανώνυμα, με βάση τρία κριτήρια: 1) να περιλαμβάνει ειδική μονάδα, 2) να βρίσκεται στην επαρχία Λευκωσίας, επειδή αυτό ήταν απαραίτητο λόγω της καθημερινής επίσκεψης στο σχολείο για τρεις μήνες, και 3) να έχει διευθυντή/ντρια που να αποδέχεται τη διεξαγωγή έρευνας στο σχολείο, και με τη θετική του στάση θα επηρέαζε την πλειονότητα των γενικών και ειδικών εκπαιδευτικών, για συμμετοχή στην έρευνα χωρίς δυσκολίες πρόσβασης, πράγμα που έγινε κατορθωτό.

Το σχολείο βρίσκεται σε αγροτική περιοχή της επαρχίας Λευκωσίας και περιλαμβάνει δυο ειδικές μονάδες, μια για ελαφριές και μέτριες μορφές αναπηρίας (Α' ειδική μονάδα) και μια για βαριές μορφές (Β' ειδική μονάδα). Αν και οι δυο μονάδες βρίσκονταν τοποθετημένες στο σχολικό περιβάλλον (σε μια από τις τέσσερις γωνίες της σχολικής αυλής), ήταν κοντά η μια στην άλλη και απέιχαν από τις υπόλοιπες γενικές τάξεις. Η Α' ειδική μονάδα είχε δίπλα της το σύλλογο δασκάλων, το γραφείο της γραμματέας και του διευθυντή, ενώ ακολουθούσε το κλειστό γήπεδο γυμναστικής και θεάτρου. Η Β' ειδική μονάδα συνόρευε με τις τουαλέτες, τα αποδυτήρια, και την καντίνα. Οι μονάδες λειτουργούσαν με μια ειδική δασκάλα η καθεμιά, και τρεις συνοδούς στο σύνολο (δυο στην Α' και μια στη Β'). Στην Α' ειδική μονάδα ήταν τοποθετημένα έξι παιδιά με αναπηρία, ηλικίας έξι με δεκατριών ετών, που είχαν μερική ένταξη στη γενική τάξη, και στη Β' υπήρχαν τέσσερα παιδιά, που παρέμεναν σχεδόν πάντοτε εκεί. Η παρατήρηση στο σχολείο διήρκησε από τα μέσα του Σεπτεμβρίου μέχρι το τέλος Δεκεμβρίου, καθώς ακολουθούσα το καθημερινό πρόγραμμα των έξι παιδιών της Α' ειδικής μονάδας (δυο ήταν αδέρφια) και ενός παιδιού από τη Β' ειδική μονάδα.

Συνεντεύξεις λήφθηκαν από το διευθυντή, τις ειδικές και γενικές δασκάλες, τις συνοδούς και πέντε μητέρες παιδιών με αναπηρία. Μια μητέρα αρνήθηκε να συμμετάσχει, δηλώνοντας ότι 'δεν ενδιαφέρεται' για την έρευνα. Όλες οι συνεντεύξεις πάρθηκαν μετά από ενημέρωση των συμμετεχόντων για το σκοπό της έρευνας και συγκατάθεση τους για συμμετοχή. Κατά τη συνέντευξη οι συμμετέχοντες εξέφρασαν τις απόψεις τους για τη νομοθεσία 113(I)/99, την ένταξη, το ρόλο των ειδικών μονάδων και τη συνεργασία εκπαιδευτικών και γονέων. Οι δεκαεννέα από τις είκοσι δύο συνεντεύξεις μαγνητοφωνήθηκαν με την άδεια των συμμετεχόντων, αφού τους εξηγήθηκε η ωφέλεια για ακριβή πληροφόρηση (Cohen *et al*, 2007, Crowl, 1996). Δυο μητέρες και η ειδική δασκάλα στήριξης ωστόσο δεν επιθυμούσαν να μαγνητοφωνηθούν και έτσι πάρθηκαν γραπτές σημειώσεις.

Η παρατήρηση πραγματοποιήθηκε στις ειδικές μονάδες και τις γενικές τάξεις, με βάση το καθημερινό ωρολόγιο πρόγραμμα των επτά παιδιών, ώστε να γίνουν συγκρίσεις μεταξύ των δυο πλαισίων και να εξεταστούν οι επιπτώσεις της λειτουργίας των ειδικών μονάδων στην καθημερινότητα των παιδιών. Το κάθε παιδί παρακολούθηθηκε, κατά μέσο όρο, περισσότερο από ογδόντα περιόδους, καθώς οι παρατηρήσεις κάλυπταν περίοδο τριών μηνών. Σε αυτές καταγράφηκε η συμπεριφορά παιδιών με και χωρίς αναπηρία κατά τις περιόδους ένταξης στις γενικές τάξεις ή κατά τη διαμονή τους στις ειδικές μονάδες, ο τρόπος συμπεριφοράς γενικών και ειδικών δασκάλων, οι διδακτικές μέθοδοι για εκπαιδευτική συμμετοχή και κοινωνική ένταξη, και η γενικότερη στάση του προσωπικού του σχολείου απέναντι στην ένταξη ή την περιθωριοποίηση των παιδιών μέσα από τις σχολικές δραστηριότητες.

Η επιλογή της παρατήρησης και των συνεντεύξεων έγινε ώστε να ανταποκρίνεται στα ερευνητικά ερωτήματα και να είναι μέσα στο χρονικό πλαίσιο διεξαγωγής της έρευνας (Wengraf, 2001, Gillham, 2000a).

3.5 Συλλογή Δεδομένων

Τα δεδομένα από τις συνεντεύξεις και την παρατήρηση βοήθησαν στην ανάλυση της εφαρμογής της νομοθεσίας του 1999, καθώς διαφάνηκε ο τρόπος με τον οποίο δάσκαλοι και γονείς *ερμήνευαν* και *εφάρμοζαν* την ένταξη (Plummer, 2001).

3.5.1 Συνεντεύξεις

Οι ημι-δομημένες συνεντεύξεις προτιμήθηκαν καθώς αποτελούν άμεσο τρόπο για την κατανόηση της ερμηνείας των συμμετεχόντων σε συγκεκριμένα φαινόμενα και πρακτικές στο σχολείο (Kvale, 2007, 1996). Ο στόχος δεν ήταν να εξεταστούν υποθέσεις, αλλά να κατανοηθούν οι *εμπειρίες* των εκπαιδευτικών και των γονέων, και η *ερμηνεία* και τα *συναίσθηματα* που οι ίδιοι έχουν από αυτές (Seidman, 2006, Erickson, 1986). Οι ημι-δομημένες συνεντεύξεις επιλέχθηκαν λόγω της ευελιξίας και προσαρμοστικότητάς τους (Bryman, 2004), και επειδή ήταν καταλληλότερες από τις δομημένες συνεντεύξεις, που έχουν προκαθορισμένο περιεχόμενο και διαδικασίες (Cohen *et al*, 2007, Crawl, 1996). Μέσα από τις ημι-δομημένες συνεντεύξεις χρησιμοποιήθηκε ένα προσχέδιο ερωτήσεων με θέματα κλειδιά (Παράρτημα 1), ενώ οι ερωτηθέντες είχαν τη δυνατότητα να αναπτύξουν ελεύθερα τις σκέψεις και τα συναισθήματά τους (Cohen *et al*, 2007, Gillham, 2000b). Επιπλέον, χρησιμοποιήθηκαν επιπρόσθετες ερωτήσεις ώστε να συλλεχθούν περισσότερες πληροφορίες (Gillham, 2000b, Crawl, 1996), ή να γίνει πληρέστερη ανάλυση θέματος που

δεν είχε αναλυθεί επαρκώς ή που προέκυψε κατά τη διάρκεια της συνέντευξης (Rubin and Rubin, 2005). Ως αποτέλεσμα, οι εκπαιδευτικοί αναφέρθηκαν κυρίως στις εμπειρίες τους σε σχέση με την ειδική μονάδα και τη γενική τάξη, τον τρόπο που αντιμετωπίζουν τα παιδιά με αναπηρία και πώς εφαρμόζουν την ένταξη. Οι γονείς εξέφρασαν τις απόψεις τους και σκιαγράφησαν τις εμπειρίες τους για την μέχρι στιγμής πορεία των παιδιών τους στο δημοτικό σχολείο. Αξίζει να σημειωθεί ότι η δομή των συνεντεύξεων και η διατύπωση ερωτήσεων έγινε μετά από προσεκτική μελέτη (Wengraf, 2001), ώστε να επιτραπεί στους συμμετέχοντες η ελεύθερη έκφραση σκέψεων, απόψεων και εμπειριών.

3.5.1.1 Προβληματισμοί

Οι συνεντεύξεις θεωρούνται ως μια, μάλλον, δύσκολη μέθοδος (Wengraf, 2001, Crowl, 1996), καθώς φαίνεται να είναι μια μορφή συνομιλίας (Kvale, 2007), αλλά «όχι μεταξύ ισότιμων εταίρων» (Kvale, 1996: 6). Είναι μάλλον μια «επαγγελματική αλληλεπίδραση» (Kvale, 2007: 7), στην οποία ο/η ερευνητής/τρια βρίσκεται σε θέση ισχύος, καθώς ελέγχει τη συζήτηση και αποφασίζει για τα θέματα (Kvale, 1996), ενώ ο/η ερωτώμενος/η θα μπορούσε να δώσει απαντήσεις που πιστεύει ότι ο/η ερευνητής/τρια θα ήθελε να ακούσει, δημιουργώντας παρερμηνείες (Boulton & Hammerslay, 1996). Κατά συνέπεια, οι συνεντεύξεις δεν είναι μια απλή, τυπική διαδικασία, αλλά απαιτεί από τους συμμετέχοντες και τον/την ερευνητή/τρια να ξεπεράσουν τους δισταγμούς και τους φόβους τους, ώστε να επιτευχθεί πρόσβαση στις γνώσεις, τις αξίες, τα πιστεύω και τις στάσεις των ερωτηθέντων.

Λαμβάνοντας υπόψη τα στοιχεία αυτά, προσπάθησα⁸ να κάνω τους συμμετέχοντες να αισθάνονται άνετα πριν από την έναρξη της συνέντευξης, αποφασίζοντας να διεξάγω τις συνεντεύξεις μετά από τρίμηνη παρακολούθηση, σε χρόνο και χώρο που προτιμούσαν οι συμμετέχοντες. Έτσι προσαρμόστηκα στα προγράμματά τους, ενώ κατά την έναρξη κάθε συνέντευξης εξήγησα λεπτομερώς το σκοπό της έρευνας και τη μέθοδο που έχει επιλεγεί, και έδωσα τη διαβεβαίωση ότι οι συνεντεύξεις θα είναι ανώνυμες και εμπιστευτικές. Ως εκ τούτου, οι ομιλούντες δεν αισθάνονταν άγχος ή πίεση. Τέλος, ήμουν εξαιρετικά προσεκτική σχετικά με τη στάση του σώματος και τη λεκτική και μη-λεκτική επικοινωνία, όπως εκφράσεις προσώπου και χειρονομίες (Cohen *et al*, 2007, Crowl, 1996). Γενικά, προσπάθησα να είμαι μία καλή ακροατής, και να εκτιμήσω το γεγονός ότι οι συμμετέχοντες μοιράζονταν μαζί μου καθημερινές προσωπικές εμπειρίες. Αυτό μου

⁸ Υπάρχει διάσταση για το κατά πόσο ο/η ερευνητής/τρια είναι αντικειμενικός ή όχι στην ερευνητική διαδικασία (Allan, 2010, Barton, 2005). Ο λόγος που χρησιμοποιείται το πρώτο ενικού στο κείμενο είναι γιατί αναγνωρίζεται η υποκειμενικότητά μου στην ερευνητική μου πορεία, και μέσα από αυτήν κάνω την αυτοκριτική και τον αναστοχασμό μου (Barton, 2005).

έδωσε τη δυνατότητα να αναγνωρίσω και να κατανοήσω τις δυσκολίες που αντιμετώπιζαν, αλλά και το πώς επηρεάζονταν από την υπάρχουσα κουλτούρα, ώστε να αποφευχθεί μια επιφανειακή ερμηνεία των απόψεών τους.

3.5.1.2 Πρόγραμμα Συνεντεύξεων

Ο διευθυντής, οι ειδικές και γενικές δασκάλες, συνοδοί και οι γονείς έδωσαν συνέντευξη μετά την τρίμηνη παρακολούθηση στο σχολείο, προκειμένου να εξοικειωθούν μαζί μου και να έχουμε μια καλή προσωπική σχέση. Αυτό ήταν πολύ σημαντικό, προκειμένου να δίνουν ειλικρινείς απαντήσεις και να μοιράζονται τις προσωπικές τους εμπειρίες και πεποιθήσεις μαζί μου (Cohen *et al*, 2007). Οι ατομικές συνεντεύξεις με τους/τις εκπαιδευτικούς δόθηκαν, κυρίως, μέσα στους χώρους του σχολείου: στο γραφείο, ή στον κήπο του σχολείου κατά τη διάρκεια του ελεύθερου τους χρόνου, και διήρκεσαν κατά μέσο όρο πενήντα λεπτά έκαστη. Κάθε δασκάλα πρότεινε μια βολική ώρα για τη διεξαγωγή της συνέντευξης, και το πρόγραμμά της ακολουθήθηκε. Μόνο για δύο γενικές δασκάλες και μια ειδική δασκάλα οι συνεντεύξεις διεξήχθησαν σε καφετέριες για τις δύο και στο σπίτι της τρίτης, αντίστοιχα. Οι συνεντεύξεις με τους γονείς πραγματοποιήθηκαν στα σπίτια τους, τα απογεύματα, καθώς αυτή ήταν η καταλληλότερη ώρα για αυτούς. Δεν υπήρξε καμία σύγκρουση στο πρόγραμμα των συνεντεύξεων, κάτι που διευκόλυνε την πραγματοποίησή τους.

3.5.2 Παρατήρηση

Η παρατήρηση είναι «ο πιο άμεσος τρόπος απόκτησης δεδομένων» (Gillham, 2000a: 45, 2008) και χρησιμοποιήθηκε για την κατανόηση της κοινωνικής και εκπαιδευτικής ένταξης των παιδιών με αναπηρία στα γενικά σχολεία. Αυτό επιτεύχθηκε με τη συνεχή, μη συμμετοχική παρακολούθηση σε ειδικές μονάδες και γενικές τάξεις, επτά παιδιών που είχαν οριστεί ότι είχαν ‘ειδικές ανάγκες’, για περίοδο τριών μηνών. Παρατηρήθηκαν επίσης οι καθημερινές αλληλεπιδράσεις και η συνεργασία ειδικών και γενικών δασκάλων. Τα στοιχεία συλλέχθηκαν με γραπτές σημειώσεις κατά τη διάρκεια της παρατήρησης και στο ημερολόγιο του ερευνητή (Gillham, 2000a). Έτσι, κατά τη διάρκεια της έρευνας έγινε προσπάθεια για κατανόηση γεγονότων και φαινομένων που είναι πολύπλοκα, πολυεπίπεδα και αλληλένδετα.

Η παρατήρηση εξετάζει όχι αυτό που οι άνθρωποι λένε ότι κάνουν, αλλά «αυτό που πραγματικά κάνουν» (Gillham, 2000a: 45, Cohen *et al*, 2007), παρέχοντας την ευκαιρία σύγκρισης των δηλώσεων των συμμετεχόντων με την καθημερινή τους πράξη. Ως εκ

τούτου, εξετάστηκε η συνεργασία και η διδακτική μεθοδολογία για τη βελτίωση της μάθησης και της κοινωνικοποίησης των παιδιών από τις εκπαιδευτικούς, παράλληλα με την ανάλυση των στάσεων τους απέναντι στην ισχύουσα νομοθεσία, την αναπηρία και την ένταξη, δεδομένου ότι σε πολλές περιπτώσεις οι εκπαιδευτικοί εξέφρασαν προσωπικές τους πεποιθήσεις και σκέψεις και προηγούμενες ατομικές τους εμπειρίες. Αυτό επιτεύχθηκε με τη συνεχή παρουσία μου στα διαλείμματα και τη συμμετοχή μου στις σχολικές εκδρομές, όπου οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί εκφράζονταν πιο ελεύθερα.

Κατά τη διάρκεια της παρακολούθησης των παιδιών συμμετείχα στο μάθημα εάν η δασκάλα μου το ζητούσε, ώστε να παρέχω εξατομικευμένη υποστήριξη ή βοήθεια στην ανακεφαλαίωση του μαθήματος, κάτι που συνέβαινε *σπάνια*, καθώς οι εκπαιδευτικοί με αντιλαμβάνονταν ως *παρατηρητή* και όχι ως συνάδελφο. Η στάση τους αυτή ήταν δικαιολογημένη, καθώς από την αρχή τις διαβεβαίωσα ότι σκοπός μου δεν ήταν να παρέμβω στις μεθόδους και το περιεχόμενο των μαθημάτων τους, ώστε να μη δημιουργήσω εσφαλμένη εντύπωση για το τι συνέβαινε συνήθως στην τάξη (Rose & Grosvernor, 2001, Gillham, 2000a). Αυτός ήταν και ο λόγος εξάλλου για τον οποίο επιλέχθηκε μη συμμετοχική παρατήρηση παρά συμμετοχική, εφόσον η έρευνα δεν μπορεί να χαρακτηριστεί ως εθνογραφική, καθώς δε συμμετείχα *ενεργά* στην καθημερινότητα των συμμετεχόντων, αλλά παρατηρούσα τις στάσεις και συμπεριφορές τους (Punch, 1998). Πέρα από αυτό, η παρατήρηση βοήθησε στην ανάπτυξη καλύτερων σχέσεων με τα παιδιά και τις εκπαιδευτικούς, καθώς συνήθισαν σιγά-σιγά την παρουσία μου στο σχολείο (Cohen *et al*, 2007, Rose & Grosvernor, 2001). Οι καλές μας σχέσεις οφείλονταν επίσης στο νεαρό της ηλικίας της πλειονότητας των εκπαιδευτικών, κάτι που ενίσχυσε την οικειότητα και την αμεσότητα μεταξύ μας.

3.5.2.1 Προβληματισμοί

Η παρατήρηση είναι μια επίπονη διαδικασία, που απαιτεί αφοσίωση και δέσμευση, λόγω των πολλών δυσκολιών κατά τη διάρκεια της ερευνητικής δραστηριότητας. Αρχικά, υπάρχει το ζήτημα της πρόσβασης στο σχολείο, που εμπλέκει το διευθυντή, τις ειδικές και γενικές δασκάλες, τις συνοδούς και τα παιδιά. Ως ερευνήτρια έπρεπε να *κερδίσω* το δικαίωμα παρακολούθησης, και ανέλαβα πολύπλοκο ρόλο, ώστε να μην εκφράζω συναισθήματα θλίψης, χαράς, θυμού, άγχους, απελπισίας, ακόμα και εάν τα ένιωθα έντονα. Αυτό θα έθετε σε κίνδυνο τα ευρήματα της έρευνας, καθώς οι εκπαιδευτικοί θα αντιλαμβάνονταν ποια θεωρούσα ως ‘καλή’, ‘κακή’, ‘αποδεκτή’ ή ‘απαράδεκτη’ συμπεριφορά και διδασκαλία. Πέρα από αυτό, η μεγάλη διάρκεια της παρατήρησης

βοήθησε στην ελαχιστοποίηση της αλλαγής της συμπεριφοράς από τους συμμετέχοντες λόγω της παρατήρησής τους, καθώς οι εκπαιδευτικοί είχαν συνηθίσει την παρουσία μου και λειτουργούσαν με τον συνήθη τρόπο τους.

Μια άλλη δυσκολία αφορούσε τον υπερβολικό όγκο δεδομένων που μαζεύτηκε, λόγω της διαδικασίας συλλογής δεδομένων για μεγάλο χρονικό διάστημα, που είχε ως αποτέλεσμα την πλούσια και λεπτομερή περιγραφή της καθημερινότητας των παιδιών. Ο μεγάλος όγκος δεδομένων λειτούργησε ως *οπισθοδρομικός* παράγοντας σε αυτή την έρευνα, καθώς πνίγηκα από τις πολλές πληροφορίες που συγκεντρώθηκαν και πολλές φορές ένιωσα ανήμπορη να τις αναλύσω. Ο τρόπος με τον οποίο τελικά ξεπεράστηκε η δυσκολία ήταν μέσω της έντονης κατηγοριοποίησης και ταξινόμησης σχετικών και άσχετων πληροφοριών. Επέμενα ιδιαίτερα στο στόχο της αναγνώρισης διαχωριστικών και ενταξιακών πρακτικών και στο να απαντηθούν τα βασικά ερευνητικά ερωτήματα.

3.5.2.2 Πρόγραμμα Παρατήρησης

Η παρατήρηση πραγματοποιήθηκε σε μια περίοδο τριών μηνών, όπου παρακολούθηθηκε το καθημερινό πρόγραμμα των παιδιών, στις γενικές τάξεις, τις ειδικές μονάδες τους διαδρόμους, την αυλή και την καντίνα, και στο γραφείο των δασκάλων. Όλες οι παρατηρήσεις καταγράφηκαν σε φύλλα παρατήρησης, και παρόλο που ήταν αρκετά δύσκολο να κρατώ συνεχώς σημειώσεις (Rose & Grosvenor, 2001), έγινε έντονη προσπάθεια για λεπτομερή καταγραφή γεγονότων. Παράλληλα διατηρούσα και το ημερολόγιο του ερευνητή (Cohen *et al*, 2007), που βοήθησε στην έκφραση προσωπικών σκέψεων και συναισθημάτων όποτε γινόταν κάτι που μου προκαλούσε θετική ή αρνητική εντύπωση, και στην ενίσχυση της αυτογνωσίας και της αυτοκριτικής μου. Γενικά, οι παρατηρήσεις και το ημερολόγιο προσέφεραν πλούσιες πληροφορίες και εις βάθος ανάλυση και περιγραφή των υφιστάμενων πρακτικών στο σχολείο.

3.6 Ανάλυση Δεδομένων

Τα δεδομένα συλλέχθηκαν μέσα από τις συνεντεύξεις, τις παρατηρήσεις, το ημερολόγιο του ερευνητή και την κριτική ανάλυση της νομοθεσίας 113(I)/99. Αν και το τελευταίο έγινε πριν από την ερευνητική διαδικασία μέσα από την ανάλυση δημόσιου υλικού (McCulloch, 2004), η νομοθεσία επανεξετάστηκε και αργότερα, καθώς οι συνεντεύξεις και η παρατήρηση προσέφεραν νέες προοπτικές στον τρόπο με τον οποίο οι εκπαιδευτικοί ερμήνευαν και εφάρμοζαν τη νομοθεσία.

3.6.1 Ανάλυση της Νομοθεσίας

Η ανάλυση της νομοθεσίας επιτεύχθηκε μέσα από στενή μελέτη της γλώσσας που χρησιμοποιεί για την περιγραφή των παιδιών με αναπηρία (Drew, Raymond & Weinberg, 2006), ώστε να εξεταστεί κατά πόσο στιγματίζονται, περιθωριοποιούνται ή παρουσιάζονται ως ίσα. Έτσι, η χρήση όρων ‘ειδικών αναγκών’ σε μια νομοθεσία που, υποτίθεται, ότι διαπνέεται από ενταξιακές αρχές αποτέλεσε βασικό σημείο αναφοράς. Η νομοθεσία αντιμετωπίστηκε, εξάλλου, ως κοινωνικό προϊόν και εξετάστηκε στο πλαίσιο στο οποίο δημιουργήθηκε (McCulloch, 2004, Armstrong, 2003, Barton & Armstrong, 2003, Barton, 1986) αναφορικά με τη γλώσσα, τις πρόνοιες και τα μοντέλα αναπηρίας που υποβόσκουν των προνοιών της. Ο στόχος ήταν να εξεταστούν οι ρητορικές διακηρύξεις της νομοθεσίας και οι προβλεπόμενες και ακούσιες επιπτώσεις της εφαρμογής της.

3.6.2 Ανάλυση των Συνεντεύξεων

Μετά τη διεξαγωγή των συνεντεύξεων τα βασικά θέματα που συζητήθηκαν καταγράφηκαν στο ημερολόγιο του ερευνητή υπό μορφή περίληψης, ενώ αργότερα απομαγνητοφωνήθηκαν όλες. Ακολούθως, εντοπιστήκαν τα θέματα κλειδιά που παρουσιάστηκαν στις συνεντεύξεις και ανταποκρίνονταν στα ερευνητικά ερωτήματα, στα οποία δόθηκαν κωδικοί (Παράρτημα 2.). Μετά την εις βάθος ανάλυση των συνεντεύξεων και την κωδικοποίησή τους, χρησιμοποιήθηκε το λογισμικό πρόγραμμα Atlas.ti ώστε να ομαδοποιηθεί το υλικό ανά κωδικό για να διευκολυνθεί η σύγκριση μεταξύ των υποομάδων των συμμετεχόντων. Πέρα από αυτό, λήφθηκε σοβαρά υπόψη ο συναισθηματικός τόνος της συνέντευξης, οι επαναλήψεις που έκαναν οι συμμετέχοντες, οι χειρονομίες και τα συναισθήματα που φαίνεται ότι βίωναν (Kvale, 1996). Οι στάσεις και απόψεις των ερωτηθέντων παρείχαν σημαντικές πληροφορίες για την ανάλυση της εφαρμογής της νομοθεσίας του 1999, τη λειτουργία των πολυθεματικών επιτροπών και των ειδικών μονάδων, αλλά και τη μεταξύ τους συνεργασία, θέσεις που διασταυρώθηκαν με τα δεδομένα της παρατήρησης (Gillham, 2000b).

3.6.3 Ανάλυση των Φύλλων Παρατήρησης

Τα φύλλα παρατήρησης δημιουργήθηκαν μέσα από την περιγραφή και ερμηνεία των γεγονότων που παρατηρούνταν καθημερινά στο σχολείο (Cohen *et al* 2007, Gillham, 2000b) και βοήθησαν στον ορισμό του περιβάλλοντος στο οποίο διεξήχθη η έρευνα, στην ανάλυση γεγονότων που συνδέονταν με τα ερευνητικά ερωτήματα και στην παρουσίαση των συμμετεχόντων, συμπεριλαμβανομένων οποιονδήποτε σκέψεων και στάσεων που εξέφραζαν (Gillham, 2000b). Οι κύριες συγκρίσεις που επιτεύχθηκαν μέσω της

παρατήρησης αφορούσαν α) τα δυο εκπαιδευτικά περιβάλλοντα (ειδικές μονάδες και γενική τάξη), β) τις στάσεις ειδικών και γενικών δασκάλων προς τα παιδιά με αναπηρία και γ) την αλληλεπίδραση μεταξύ δασκάλων και παιδιών. Πέρα από αυτό, οι προσωπικές μου σκέψεις και αναλύσεις καταγράφηκαν στα φύλλα παρατήρησης, και συνιστούσαν μια *πρώτη ερμηνεία των αποτελεσμάτων* (Bogdan & Biklen, 1992, στο Cohen *et al*, 2007). Αναγνωρίζεται ωστόσο ότι αυτές ήταν επηρεασμένες από τις δικές μου εμπειρίες και θεωρητικό υπόβαθρο, και έτσι χρησιμοποιήθηκε κριτικός αναστοχασμός αναφορικά με τις απόψεις μου στην ερευνητική διαδικασία (Clough & Barton, 1995).

3.6.4 Τριγωνοποίηση

Η τριγωνοποίηση αποτελεί ένα κύριο μέσο επικύρωσης των ποιοτικών ερευνών, καθώς χρησιμοποιεί *διαφορετικές* οπτικές γωνίες προκειμένου να μελετήσει ένα φαινόμενο, αυξάνοντας την ακρίβεια της έρευνας και προσφέροντας πολύτιμες πληροφορίες στον ερευνητή. Ο συνδυασμός των τριών διαφορετικών μεθόδων έρευνας (κριτική ανάλυση εκπαιδευτικής πολιτικής, εις βάθος ημι-δομημένες συνεντεύξεις, και μη-συμμετοχική παρατήρηση) επιτρέπει τη σύγκριση μεταξύ της νομοθεσίας και της πρακτικής της, μέσα από την εξέταση απόψεων και συμπεριφορών συμμετεχόντων που κατέχουν θέσεις κλειδιά (διευθυντής, ειδικές και γενικές δασκάλες, συνοδοί, γονείς και παιδιά).

Πέρα από αυτό, «*μια συνηθισμένη διαφορά είναι ανάμεσα σε αυτό που λένε οι άνθρωποι για τον εαυτό τους και τι κάνουν πραγματικά*» (Gillham, 2000a: 13). Ως εκ τούτου, η τριγωνοποίηση προσέφερε την ευκαιρία να κατανοηθεί *ολικά* η συμπεριφορά των συμμετεχόντων (Flick, 2007, Ghesquière, Maes, Vandenberghe, 2004), εφόσον μέσω της παρατήρησης εξετάστηκε η καθημερινή τους πράξη, ενώ οι συνεντεύξεις προσέφεραν πληροφορίες για τις προσωπικές απόψεις και πεποιθήσεις τους. Αυτό επέτρεψε να αναλυθούν τα ερευνητικά ερωτήματα και να εξεταστούν οι διαφωνίες που προέκυψαν μεταξύ στοιχείων από διαφορετικές μεθόδους έρευνας σε σχέση με το θεωρητικό πλαίσιο (Flick, 2007, Gillham, 2000a).

3.7 Προβληματισμοί, Ερωτήματα και Αναστοχασμοί

Τα βασικά σημεία των προβληματισμών και των ερωτημάτων αναφέρονται στη δυσκολία επίτευξης *σχέσεων εμπιστοσύνης* μεταξύ ερευνήτριας και συμμετεχόντων, καθώς και στον εσωτερικό μου αγώνα για τη *διατήρηση ισορροπιών* με τους συμμετέχοντες στην ερευνητική διαδικασία. Πέρα από αυτό, δίνεται έμφαση στην αναγνώριση του *ιδεολογικού προσανατολισμού* της έρευνας και στον πολύπλοκο και απαιτητικό χαρακτήρα της.

Σχέσεις Εμπιστοσύνης

Η πρόσβαση στο σχολικό περιβάλλον, που επιτεύχθηκε μέσα από την άδεια για έρευνα από το ΥΠΠ, δε σήμαινε απαραίτητα και καθημερινή, απρόσκοπτη πρόσβαση στις ειδικές μονάδες και γενικές τάξεις του συγκεκριμένου σχολείου. Η πρόσβαση στο σχολείο απαιτούσε ένα καθημερινό αγώνα να πείσω τους/τις συμμετέχοντες ότι δεν έχω σκοπό να *θίξω* ή να *στιγματίσω* το σχολείο και τους/τις ιδίους/ες, αλλά να εντοπίσω θετικές και προβληματικές πρακτικές ένταξης παιδιών με αναπηρία στα γενικά δημοτικά σχολεία και να κάνω εισηγήσεις για τη βελτίωση της ισχύουσας κατάστασης.

Για να διασκεδάσω τις αρχικές ανησυχίες των συμμετεχόντων παρουσίασα το θέμα και τη μεθοδολογία σε όλους/ες τους/τις εκπαιδευτικούς του σχολείου *ατομικά*, ώστε να κάνουν όποιες διευκρινιστικές ερωτήσεις ήθελαν, ενώ προηγουμένως είχα ήδη κερδίσει τη συγκατάθεση, και μετέπειτα την εμπιστοσύνη του διευθυντή, νοούμενου ότι δε θα παρεμποδιζόταν το εκπαιδευτικό έργο των δασκάλων. Παρόλα αυτά, οι συμμετέχοντες με αντιμετώπισαν με διαφορετικό τρόπο: αρκετές δασκάλες με *υποδέχτηκαν* χωρίς να προβάλλουν αντιστάσεις στην πρόσβαση στις τάξεις τους, και μερικές ένιωθαν *άβολα* με την παρουσία μου, είτε λόγω ανασφάλειας είτε λόγω αυτού που θεωρούσαν ως ‘αυθαίρετη’ είσοδο στον ‘προσωπικό τους χώρο’.

Πιο αναλυτικά, οι **γονείς** ήταν οι μόνοι που έδειξαν να με εμπιστεύονται *άμεσα*, χωρίς απαίτηση για υπερβολικές επεξηγήσεις εκ μέρους μου ή ερωτήσεις εκ μέρους των γονέων. Υπήρχε αμοιβαία κατανόηση ότι κύριο μας μέλημα ήταν η πετυχημένη εκπαιδευτική και κοινωνική ένταξη των παιδιών, και άρα οι γονείς παρουσιάστηκαν πρόθυμοι να συμεριστούν εμπειρίες και προσωπικές τους σκέψεις, αγωνίες και προβληματισμούς, μετά από μια σύντομη εισαγωγή μου αναφορικά με το σκοπό και τη μεθοδολογία της έρευνας. Οι πλείστες **γενικές δασκάλες** και η **λογοθεραπεύτρια** ένιωθαν άνετα με την παρουσία μου, καθώς δε με θεωρούσαν ως εκφοβιστικό παράγοντα, ενώ αντιλαμβάνονταν την αναγκαιότητα διεξαγωγής της έρευνας, λόγω της νεαρής ηλικίας και της μεταπτυχιακής τους μόρφωσης. Δύο **γενικές δασκάλες** ωστόσο με αντιμετώπισαν με αρκετή επιφύλαξη, επειδή είχαν ανασφάλειες αναφορικά με τη διδασκαλία παιδιών με αναπηρία στην τάξη τους, και γι’ αυτό με προσέγγιζαν κατά τη διάρκεια των μαθημάτων για να «*απολογηθούν*» για παράγοντες που απέκλειαν τα παιδιά από το να συμμετέχουν στο μάθημα, όπως η φασαρία στην τάξη, παιδιά που δεν πειθαρχούνταν εύκολα, η έλλειψη γνώσης των ιδίων για θέματα διαφοροποίησης και ένταξης, και η υπερβολική ύλη του αναλυτικού προγράμματος. Οι **ειδικές δασκάλες** και οι **συνοδοί** με αντιμετώπισαν με

μερική καχυποψία, καθώς ανησυχούσαν για το κατά πόσον η παρουσία μου λειτουργούσε ως αξιολόγηση του έργου τους από ένα 'παρείσακτο' στο χώρο τους. Μετά τις πρώτες τρεις εβδομάδες παρατήρησης ωστόσο, αφού οι ειδικές δασκάλες παρατήρησαν ότι *μοίραζα* το χρόνο μου στις ειδικές μονάδες και γενικές τάξεις, παρουσιάζονταν πιο άνετες και διεξήγαγαν το μάθημά τους χωρίς να φαίνονται να δίνουν ιδιαίτερη σημασία στην παρουσία μου.

Πέρα από τη φυσική μου παρουσία στο χώρο των ειδικών και γενικών δασκάλων, ρόλο στην επίτευξη σχέσεων εμπιστοσύνης διαδραμάτισαν και οι μεταξύ μας προσωπικές σχέσεις. Η δημιουργία, διατήρηση και ενίσχυση των σχέσεων εμπιστοσύνης με τους συμμετέχοντες αποτελεί μια απαιτητική διαδικασία, που βασίζεται στο συνεχή αναστοχασμό μου (Barton, 2005). Μέσα από τον κριτικό αναστοχασμό, κατέληξα ότι για να δημιουργήσω σχέσεις εμπιστοσύνης με τους συμμετέχοντες έπρεπε να τους παρέχω *ευκαιρίες έκφρασης* των σκέψεων τους, να είμαι *καλή ακροάτρια* ώστε να νιώθουν άνετα, και να προσπαθώ εκ των υστέρων να *εξετάσω* τις *απόψεις* τους υπό το πρίσμα των δικών τους εμπειριών και βιωμάτων. Ως εκ τούτου, καθ' όλη τη διάρκεια της παρατήρησης, έδινα ευκαιρίες στους/στις συμμετέχοντες να συζητήσουν τις απόψεις τους, να διηγηθούν εμπειρίες, ή να μιλήσουν για ο,τιδήποτε τους απασχολούσε, κάτι που συνέβαινε περισσότερο κατά τη διάρκεια των διαλειμμάτων, όπου δεν να υπάρχει το *τυποποιημένο* ύφος της συνέντευξης. Αυτές οι κοινές εμπειρίες με τους συμμετέχοντες έκαναν δυνατή μια εις βάθος ανάλυση των απόψεων τους, καθώς αναγνώριζα τις δυσκολίες που αντιμετώπιζαν και τη λογική πίσω από τις πράξεις τους.

Διατήρηση Ισορροπιών με Συμμετέχοντες

Οι σχέσεις με τους/τις συμμετέχοντες δεν ήταν πάντοτε ομαλές. Υπήρχαν έντονοι προβληματισμοί εκ μέρους μου για τις διαφορετικές αντιλήψεις που είχε ο καθένας, αλλά και έντονα συναισθήματα για τη δράση τους. Επί καθημερινής βάσεως έπρεπε να τηρώ τις ισορροπίες στις σχέσεις μας, και έτσι προσπαθούσα συνεχώς να μην καλουπώνω και να μην κατευθύνω τις απόψεις τους, για να νιώθουν άνετα να εκφράζονται ελεύθερα, άσχετα αν συμφωνούσα ή διαφωνούσα με τις θέσεις τους. Η επίπονη προσπάθεια για επίτευξη ισορροπίας συνεχίστηκε τόσο στην παρατήρηση όσο και στις συνεντεύξεις, κυρίως αναφορικά με συμπεριφορές που με *απογοήτευαν* ή με *ενθουσίαζαν*, αλλά και σε συναντήσεις που είχαν έντονη *συναισθηματική φόρτιση*.

Πιο συγκεκριμένα, πολλές φορές ένιωθα την ανάγκη να αντιδράσω στη συμπεριφορά συγκεκριμένων δασκάλων που απέκλειαν παιδιά με αναπηρία από δραστηριότητες, καθώς προασπιζόμουν τα δικαιώματά τους για ισότιμη συμμετοχή και ένταξη (Barton, 2005). Κατά συνέπεια, συχνά ένιωθα *περιορισμένη* από το γεγονός ότι δεν μπορούσα να προκαλέσω ουσιαστική αλλαγή σε αυτά που διαδραματιζόνταν μπροστά μου. Από τη μια επιθυμούσα την ένταξη των παιδιών στις κοινωνικές δραστηριότητες, και από την άλλη δεν μπορούσα να *αναγκάσω* τις δασκάλους να σκεφτούν διαφορετικά, ή να τις πιέσω να κάνουν αυτό που εγώ θεωρούσα σωστό. Μια τέτοια συμπεριφορά θα έθετε σε κίνδυνο την *πρόσβαση* μου στο σχολικό περιβάλλον και στην ειδική μονάδα, διότι θα πρόδιδε κριτική αντιμετώπιση απέναντι στη συμπεριφορά των ειδικών δασκάλων, ενώ θα διακινδύνευα να χάσω πολύτιμο *υλικό* σχετικά με το ποιά ήταν η πραγματική στάση τους απέναντι στα παιδιά, αν διαφαινόταν ότι ενέκρινα κάποιες μορφές συμπεριφοράς περισσότερο από κάποιες άλλες. Από την άλλη, υπήρχαν και περιπτώσεις όπου ήθελα να επιβραβεύσω και να συγχαρώ τις δασκάλους που λειτουργούσαν *λαμβάνοντας υπόψη* τα παιδιά με αναπηρία, κάτι που συνέβαινε όταν εφαρμόζαν διαφοροποιημένη διδασκαλία, ενισχύοντας έτσι τις θετικές συναναστροφές με τις ίδιες και με τους συνομήλικούς τους.

Τέλος, υπήρχαν και περιπτώσεις όπου αισθάνθηκα έντονη συναισθηματική φόρτιση, κυρίως στις συνεντεύξεις με τους γονείς των παιδιών με αναπηρία, οι οποίοι όχι μόνο *καλωσόρισαν* τη διεξαγωγή της έρευνας αλλά μου *ξεδίπλωσαν προσωπικές* τους εμπειρίες και βιώματα. Οι συνεντεύξεις με τους γονείς προκάλεσαν τόσο έντονα συναισθήματα, ώστε σε μερικές περιπτώσεις τόσο η μητέρα, όσο και εγώ *κλαίγαμε ανοιχτά*, χωρίς προσπάθεια αυτοσυγκράτησης. Υπήρχε ανάμεσα μας *αλληλοκατανόηση* για τις *αδικίες* που γίνονταν εις βάρος των παιδιών καθημερινά και για τις *ευθύνες* του καθενός που έρχεται σε επαφή μαζί τους, είτε είναι γονέας, εκπαιδευτικός ή ερευνητής/τρια. Αν και σε αυτές τις περιπτώσεις ήταν δύσκολο για μένα να διαχωρίσω τη θέση μου και να αποστασιοποιηθώ από τη συνέντευξη, εντούτοις τα συναισθήματα των μητέρων και η προθυμία τους να τα μοιραστούν μαζί μου είχε τεράστια σημασία. Τελικά, στόχος μου σε αυτές τις περιπτώσεις ήταν να *αγκαλιάσω* το απρόσμενο αυτό γεγονός και να το συμπεριλάβω ως σημαντικό στοιχείο των αποτελεσμάτων μου.

Αναστοχασμός

Ο αναστοχασμός και η συνεχής κριτική σκέψη αποτελούσε αναπόσπαστο στοιχείο της ερευνητικής διαδικασίας, καθώς αναγνωριζόταν ότι *δεν είμαι ένα αντικειμενικό όργανο* που απλώς διεξάγει μια έρευνα. Έτσι, κατανοούνται οι επιπτώσεις των επιλογών μου στη

μεθοδολογία, στην καταγραφή των παρατηρήσεων, αλλά και στη δομή των συνεντεύξεων, λόγω του υποκειμενικού χαρακτήρα της έρευνας (Bryman, 2004). Παρόλα αυτά, μέσα από έντονο αναστοχασμό και κριτική σκέψη (Barton, 2005), προσπάθησα να ξεχωρίσω την περιγραφή των γεγονότων από την προσωπική μου ερμηνεία, πράγμα στο οποίο με βοήθησε το ημερολόγιο του ερευνητή καθώς εκεί κατέγραφα σκέψεις, εμπειρίες, συναισθήματα και προβληματισμούς (Ghesquière *et al*, 2004). Οι αρχικές μου καταγραφές αποτελούσαν ένα πρώτο επίπεδο αναστοχασμού, ενώ στη συνέχεια απέκτησα νέες αντιλήψεις για την πολυπλοκότητα της έρευνας μου. Κατά συνέπεια, η χρήση του αναστοχαστικού ημερολόγιου με βοήθησε να αναγνωρίσω ότι αποτελούσα μέρος της ερευνητικής δραστηριότητας και δεν εξαιρούμουν από αυτήν.

3.8 Ηθικά Διλήμματα

Τα ηθικά ζητήματα στην κοινωνική και εκπαιδευτική έρευνα είναι πρώτιστης σημασίας, και γι' αυτό το λόγο επέλεξα να ενημερώσω για το σκοπό της έρευνας μου τους συμμετέχοντες όπως και το ΥΠΠ, από το οποίο είχα άδεια διεξαγωγής της έρευνας (Cohen *et al*, 2007, Plummer, 2001, Kvale, 1996). Διατηρήθηκε επίσης η ανωνυμία του σχολείου και των συμμετεχόντων, αφού σκοπός μου δεν είναι να στιγματιστεί το σχολείο, αλλά να ερευνηθεί εις βάθος η ένταξη των παιδιών με αναπηρία στα γενικά σχολεία, η λειτουργία των πολυθεματικών επιτροπών και των ειδικών μονάδων, και η συνεργασία εκπαιδευτικών και γονέων, θέματα για τα οποία χρειαζόμαστε περαιτέρω πληροφορίες (Plummer, 2001, Gillham, 2000a, Kvale, 1996). Τέλος, η ίδια η συμπεριφορά μου είχε σημασία, αφού κατείχα σημαντικό ρόλο στα ηθικά διλήμματα, και έτσι προσπαθούσα να έχω ειλικρινές σχέσεις με τους συμμετέχοντες, χωρίς να τους/τις κρίνω, και να είμαι δίκαιη στην ερευνητική διαδικασία (Kvale, 1996). Αυτές οι παράμετροι ήταν απαραίτητες για την πετυχημένη διεκπεραίωση της έρευνας, ώστε να μη στιγματιστεί το σχολείο, το προσωπικό και τα παιδιά, αλλά να αναπτύξω μια εις βάθος ανάλυση της ισχύουσας πρακτικής για την ένταξη παιδιών με αναπηρία.

Πέρα από αυτό, σημαντικό θέμα αποτελούσε το γεγονός ότι συχνά άκουγα τους/τις συμμετέχοντες να δηλώνουν πράγματα τα οποία για μένα ήταν απαράδεκτα, όπως κατηγορίες και ψέματα προς τους γονείς των παιδιών με αναπηρία, ετικετοποίηση των παιδιών και των ικανοτήτων τους, και άσχημοι χαρακτηρισμοί προς συναδέλφους. Σε αυτές τις περιπτώσεις υπήρχε έντονα το δίλημμα κατά πόσον έπρεπε να φανερώσω τα ψεύδη και τις κατηγορίες που έκαναν συγκεκριμένοι εκπαιδευτικοί, κυρίως, προς τις μητέρες των παιδιών με αναπηρία. Έτσι, ήμουν σε δύσκολη θέση, προσπαθώντας να μην

εκφράσω την αντίδραση και το θυμό μου, ώστε να παρακολουθήσω την πορεία σκέψης και τη λογική των συμμετεχόντων. Δυστυχώς το φαινόμενο αυτό ήταν συχνό, αν όχι καθημερινό, και πρόσθεσε επιπλέον άγχος στην ερευνητική μου διαδικασία.

3.9 Πορτραίτα εκπαιδευτικών και παιδιών με αναπηρία

Εκπαιδευτικοί

Στο σχολείο υπήρχαν τρεις ειδικές δασκάλες, μια δασκάλα της Α' ειδικής μονάδας (Όλγα⁹), μια της Β' ειδικής μονάδας (Ξένια), και η ειδική δασκάλα στήριξης, ενώ υπήρχε επίσης και μια λογοθεραπεύτρια. Η **Όλγα** αποφοίτησε από το Πανεπιστήμιο Κύπρου με πτυχίο Νηπιαγωγού το 1999 και έκανε μεταπτυχιακό στην Ειδική Εκπαίδευση στο Birmingham, Αγγλία. Από τότε δούλεψε ως ειδική δασκάλα σε ειδικό σχολείο, σε δημόσιο νηπιαγωγείο, και στη μονάδα του συγκεκριμένου σχολείου τα τελευταία έξι χρόνια. Στην Α' ειδική μονάδα εκπαιδεύονταν έξι παιδιά με αναπηρία. Η **Ξένια** τελείωσε το πρώτο της πτυχίο με συνδυασμό Εκπαίδευσης και Ψυχολογίας στην Αμερική, και έκανε μεταπτυχιακό στην Ειδική Εκπαίδευση, με ειδίκευση στην ελαφριά και μέτρια νοητική καθυστέρηση, επίσης στην Αμερική. Δουλεύει περισσότερο από δέκα χρόνια, και βρίσκεται στη συγκεκριμένη ειδική μονάδα τα τελευταία πέντε χρόνια. Έχει υπ' ευθύνη της τέσσερα παιδιά με αναπηρία (συμπεριλαμβανομένου του Αντώνη).

Η τρίτη ειδική δασκάλα ήταν η **δασκάλα στήριξης**, που σπούδασε ειδική εκπαίδευση στην Αμερική, με ειδίκευση στα άτομα με αυτισμό. Αφού δούλεψε λίγα χρόνια στην Αμερική και στην Κύπρο ως ιδιώτης, εργάζεται στο δημόσιο εδώ και επτά χρόνια. Έμπαινε για ελάχιστες περιόδους για μάθημα στις ειδικές μονάδες, ώστε να μπορούν η Ξένια και η Όλγα να κάνουν τα κενά τους, ενώ τις υπόλοιπες ώρες παρείχε *στήριξη* σε παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες, που άνηκαν στις γενικές τάξεις. Η **λογοθεραπεύτρια** σπούδασε στον Καναδά Ψυχολογία, και συνέχισε τις μεταπτυχιακές της σπουδές στο Λονδίνο για Λογοθεραπεία. Ξεκίνησε να εργάζεται στο δημόσιο από το 2001 ως λογοθεραπεύτρια.

Στη μονάδα της Όλγας εργάζονταν δύο συνοδοί, η κ. Λουκία και η κ. Γεωργία, με περισσότερα από πέντε χρόνια εμπειρίας η καθεμιά. Στη μονάδα της Ξένιας εργαζόταν ως συνοδός η κ. Άντρη, απόφοιτος δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, η οποία είχε πείρα επτά χρόνων στο σχολείο. Καμία συνοδός δεν είχε τριτοβάθμια εκπαίδευση, ενώ όλες είχαν

⁹ Όλα τα ονόματα που αναφέρονται στο κείμενο είναι ψευδώνυμα, ώστε να προστατευτεί η ταυτότητα των συμμετεχόντων.

παρακολουθήσει από τη συνδικαλιστική τους οργάνωση κάποιο σεμινάριο αναφορικά με τα καθήκοντα της θέσης τους, αλλά τίποτε σχετικά με την αναπηρία και την ένταξη.

Ο ακόλουθος πίνακας μας δίνει πληροφορίες για τις γενικές δασκάλες, το διευθυντή, και τα παιδιά με αναπηρία στα οποία δίδασκαν.

Πίνακας 1. Πορτραίτα Συμμετεχόντων

Εκπαιδευτικοί	Μεταπτυ- χιακό	Διδακτο- ρικό	Παιδιά με Αναπηρία στα οποία διδάσκουν	Χρόνια Υπηρεσίας
Διευθυντής	Όχι	Όχι	Σταύρος, Πέτρος, Παναγιώτης, Χάρης	31
Δασκάλα Α' Τάξης	Ναι	Σε εξέλιξη	Άννα, Γρηγόρης	15
Δασκάλα Β' τάξης	Όχι	Όχι	Γρηγόρης	19
Δασκάλα Γ' τάξης	Ναι	Όχι	Γρηγόρης, Παναγιώτης, Χάρης	11
Δασκάλα Δ' τάξης	Ναι	Όχι	Σταύρος, Πέτρος	16
Δασκάλα Ε' τάξης	Σε εξέλιξη	Όχι	Παναγιώτης, Χάρης	8
Δασκάλα Γυμναστικής	Ναι	Όχι	Γρηγόρης, Σταύρος, Πέτρος, Παναγιώτης, Χάρης, Αντώνης	11
Δασκάλα Μουσικής	Όχι	Όχι	Άννα, Γρηγόρης, Σταύρος, Πέτρος, Παναγιώτης, Χάρης, Αντώνης	13
Επισκέπτρια Δασκάλα	Όχι	Όχι	Άννα, Γρηγόρης, Σταύρος, Πέτρος, Παναγιώτης, Χάρης, Αντώνης	13
Επισκέπτρια Δασκάλα - Ιφιγένεια	Ναι	Όχι	Άννα, Γρηγόρης, Σταύρος, Πέτρος, Παναγιώτης, Χάρης, Αντώνης	3

Παιδιά με Αναπηρία

Η Άννα

Η Άννα είναι ένα χαριτωμένο, μελαχρινό κορίτσι. Τη συνάντησα όταν ήταν επτά χρονών και εντασσόταν στην Α' Δημοτικού. Ήταν αρκετά ευδιάθετη, χαμογελαστή, και έδειχνε χαρούμενη, αλλά φοβόταν να είναι κοινωνική λόγω των προβλημάτων λόγου που αντιμετωπίζει. Σε ηλικία έξι ετών η Άννα είχε δύο επιληπτικές κρίσεις, και λόγω της ανάγκης πρόσβασης σε ειδική μονάδα μετακινήθηκε από γειτονικό χωριό στο δημοτικό που πραγματοποιήθηκε η έρευνα. Έτσι, έχασε όλες τις φίλες της από την προ-δημοτική και δεν είχε κανένα γνωστό στο νέο σχολείο. Φαινόταν ότι ένιωθε ανασφάλεια για τον τρόπο που μιλούσε, για αυτό πάντοτε μιλούσε χαμηλόφωνα, ενώ οι συνεχείς κινήσεις των χεριών της φανέρωναν το άγχος της όταν συμμετείχε στην τάξη, κάτι που συμβαίνει πάντοτε μετά την παρότρυνση και ενθάρρυνση από τη δασκάλα της. Στο γραπτό λόγο, αν και προσπαθούσε, δυσκολευόταν, καθώς έχει δυσκολία στις λεπτές κινήσεις και κουραζόταν εύκολα. Είχε την ικανότητα ανάγνωσης, γραφής, και επίλυσης μαθηματικών εξισώσεων, αλλά οι ρυθμοί της ήταν αρκετά αργοί.

Έτσι, η Άννα περνούσε τις περισσότερες ώρες της στο σχολείο μόνη της, καθώς δεν είχε συχνή, ουσιαστική λεκτική επικοινωνία με τα άλλα παιδιά της τάξης της, και νιώθει άνετα να μιλά μόνο με τα υπόλοιπα παιδιά της ειδικής μονάδας. Παρόλα αυτά, την Άννα την ευχαριστούσαν όλες οι δραστηριότητες που διασκεδάζαν και τα υπόλοιπα παιδιά της Α' τάξης, το παιχνίδι στην άμμο, το κυνηγητό, το κρυφτό και τα παραμύθια.

Ο Γρηγόρης

Ο Γρηγόρης είναι ένα χαμογελαστό, αδύνατο και ψηλό, για την ηλικία του, αγόρι, με ξανθά σγουρά μαλλιά. Μιλά πάντοτε με ευκρίνεια και δυνατή φωνή, και επιζητά την αμέριστη προσοχή σου όταν βρίσκεται δίπλα σου. Παράλληλα, είναι κοινωνικός και πολύ ευγενικός, καθώς η μητέρα του τον έμαθε να ζητά πάντοτε άδεια για ότι κάνει, να μιλά με ήρεμο ύφος και γενικότερα να έχει μια σωστή συμπεριφορά απέναντι στα άλλα παιδιά και στις δασκάλες του. Ο Γρηγόρης ζει με τη μητέρα του, καθώς οι γονείς του χώρισαν, και έχει ένα μεγαλύτερο αδελφό. Η εμφάνισή του ξεγελά, καθώς δε δείχνει να έχει καμία μορφή αναπηρίας, αν και έπαθε σπασμούς ένα χρόνο πριν πάει στο δημοτικό σχολείο.

Ο Γρηγόρης είχε καλή ικανότητα λόγου και πολύ καλά επίπεδα οργάνωσης των σκέψεών του, αν και στο γραπτό λόγο συναντούσε δυσκολίες. Μη μπορώντας να γράψει εύκολα με ταχύτητα, ο Γρηγόρης κουραζόταν γρήγορα στο γραπτό λόγο και προτιμούσε να

σταματήσει να γράφει και να ασχοληθεί με κάτι άλλο. Έχανε εύκολα τη συγκέντρωσή του όταν δεν έκανε κάτι που τον ενδιαφέρει άμεσα και βαριόταν πολύ με τα μαθήματα των Ελληνικών στην ειδική μονάδα. Στα Μαθηματικά τα πήγαινε πολύ καλύτερα. Είχε προσαρμοστεί εύκολα στη Β' τάξη, στην οποία εντασσόταν, καθώς μπορούσε να ακολουθεί κανόνες και ρουτίνες, αν και φαινόταν να επιζητά, σε πολύ μεγαλύτερο βαθμό από τους συμμαθητές του, την προσοχή της δασκάλας του. Ο Γρήγορης προσπαθούσε έντονα να αναπτύξει σχέσεις φιλίας με τους συμμαθητές του, και στην προσπάθεια αλληλεπίδρασης μαζί τους πολλές φορές ζητούσε τη βοήθεια τους για πράγματα που ήταν ικανός να διεκπεραιώσει μόνος του, όπως το να φυλάξει τα φυλλάδια του, να πάει στην καντίνα ή να επιστρέψει στην ειδική μονάδα μετά από μια περίοδο ένταξης.

Ο Σταύρος

Ο Σταύρος είναι έντεκα χρονών, εντάσσεται στη Δ' τάξη και έρχεται στο σχολείο από γειτονικό χωριό. Είναι ένα αδύνατο, μελαχρινό αγόρι, που συνήθως χαμογελά αμήχανα σε όποιον τον πλησιάζει. Η πρώτη επαφή μαζί του σου έδινε να καταλάβεις ότι ο Σταύρος είναι κοινωνικός και πρόσχαρος, ενδιαφέρεται να σε χαιρετήσει και να συνομιλήσει μαζί σου, ενώ έχει μια έμφυτη περιέργεια και κάνει συνεχώς ερωτήσεις. Στον προφορικό λόγο οργάνωνε τη σκέψη του και μπορούσε να κάνει περιγραφές ή αφηγήσεις, αλλά στο γραπτό λόγο περιοριζόταν στις μικρές προτάσεις και στην αντιγραφή από τον πίνακα. Έχει διαγνωσθεί με ελαφρά νοητική καθυστέρηση,

Κατά τη διάρκεια της ένταξης του στη γενική τάξη ο Σταύρος ήταν αρκετά ήσυχος και μάλλον απομονωμένος, ενώ οι συνεχείς κινήσεις των δακτύλων του μέσα στην παλάμη του χεριού του φανέρωναν το άγχος του. Η συμπεριφορά του στη γενική τάξη υποδεικνύει ότι ένιωθε αμήχανα εκεί, καθώς δε συνομιλούσε με τους συμμαθητές του, ούτε αναζητούσε καμία επαφή με τη γενική δασκάλα. Το Σταύρο τον ευχαριστούσαν απλά πράγματα, όπως το παιχνίδι με τον Πέτρο, τα puzzles, και το να παρακολουθεί ποδόσφαιρο στην αυλή του σχολείου του. Όταν ήταν χαρούμενος χοροπηδούσε από τη χαρά του και κουνούσε έντονα τα χέρια του. Απέφευγε την επαφή με τα παιδιά χωρίς αναπηρία, επειδή έδειχνε να τα φοβάται. Έτσι, προτιμούσε να παίζει περισσότερο με τον Πέτρο, τη βοήθεια του οποίου καλούσε όποτε ένιωθε φόβο ή απειλή.

Ο Πέτρος

Ο Πέτρος είναι ένα εντεκάχρονο σοβαρό, μελαχρινό αγόρι, που εντάσσεται στη Δ' τάξη, και έχει το ίδιο ωρολόγιο πρόγραμμα με το Σταύρο. Απολαμβάνει την παρέα των

συμμαθητών του στην ειδική μονάδα, και ενδιαφέρεται να χαιρετήσει και να συζητήσει με τις ειδικές δασκάλες και τις συνοδούς στο σχολείο, με τις οποίες νιώθει οικεία. Ο Πέτρος έπαθε επιληπτική κρίση όταν ήταν τεσσάρων ετών, με συνέπεια να έχει μειωμένες ικανότητες παραγωγής γραπτού και προφορικού λόγου, ενώ δεν έχει πλήρη έλεγχο των λεπτών κινήσεων του. Ο προφορικός του λόγος είναι δυσνόητος, καθώς μιλά χαμηλόφωνα και ‘μασά’ τις λέξεις, δυσκολία που αντισταθμίζεται από το πείσμα και την έντονη προσπάθεια του για κοινωνική επαφή. Στο γραπτό λόγο κάνει μικρές προτάσεις και αν και μπορεί να συμπληρώνει μόνος του ασκήσεις, παρουσιάζει την ανάγκη συνεχούς υποστήριξης και καθοδήγησης από τις συνοδούς ή την ειδική δασκάλα. Ο Πέτρος νιώθει ανασφάλεια και αβεβαιότητα για τις εργασίες του, και έχει χαμηλή αυτοπεποίθηση.

Ο καλύτερος φίλος του Πέτρου είναι ο Σταύρος, ενώ κάποιες φορές νιώθει ότι έχει υπό την ευθύνη του και τη μικρότερη αδελφή του, την Άννα. Στον Πέτρο αρέσει πολύ το κυνηγητό και το τρέξιμο, και δείχνει ιδιαίτερο ζήλο σε όλα του τα παιχνίδια. Αν και θέλει να παίζει και με τα παιδιά της Δ’ τάξης, συχνά απορρίπτεται από αυτά.

Ο Παναγιώτης

Ο Παναγιώτης είναι ένα ψηλό, σοβαρό, εντεκάχρονο αγόρι, που ζει με τη μητέρα του και το μικρότερο αδελφό του, καθώς οι γονείς του είναι χωρισμένοι. Από την Α’ μέχρι τη Δ’ δημοτικού ο Παναγιώτης βρισκόταν τοποθετημένος στην Α’ ειδική μονάδα και είχε περιόδους ένταξης, αλλά τη χρονιά έρευνας εντάχθηκε στην Ε’ τάξη, με περιόδους στήριξης στην ειδική μονάδα. Η *απότομη* μετακίνησή του στη γενική τάξη του δημιούργησε έντονη ανασφάλεια και μειωμένη αυτοπεποίθηση, καθώς ξαφνικά βρέθηκε ενταγμένος σε όλα τα μαθήματα της Ε’ τάξης, απομακρυσμένος από την ασφάλεια και την ατομική υποστήριξη που του προσφερόταν προηγουμένως. Ο Παναγιώτης διαγνώστηκε με υπερκινητικότητα και ελλειμματική προσοχή, και έχει ικανότητα παραγωγής γραπτού και προφορικού λόγου, ενώ είναι πολύ καλός στην ορθογραφία και στη γραμματική. Δυσκολεύεται ωστόσο στην αφήγηση και στη δημιουργία φανταστικών ιστοριών.

Αν και μαθησιακά ο Παναγιώτης προσπαθεί αρκετά και λαμβάνει στήριξη από τη γενική δασκάλα, αντιμετωπίζει προβλήματα στην κοινωνικοποίηση του. Καθώς έχει αρκετά κλειστό χαρακτήρα και δεν είναι δυνατός, ανταγωνιστικός, ή καλός στα αθλήματα, τα παιδιά της Ε’ τάξης δεν τον έχουν αποδεχθεί στην τάξη τους. Κατά συνέπεια, δε νιώθει ευπρόσδεκτος σε αυτήν, και γι’ αυτό δείχνει έντονα το παράπονο του μέσα από επεισόδια θυμού ή λυγμών. Επιθυμία του είναι να επιστρέψει στην ειδική μονάδα.

Οι δραστηριότητες που ευχαριστούν τον Παναγιώτη είναι να περνά χρόνο με τον μικρότερο αδελφό του, που ανήκει στη Δ' τάξη, ή να κάνει παρέα με τον Πέτρο και τον Σταύρο. Του αρέσει να παίζει κυνηγητό και Lego, αλλά και να κάνει puzzles, ενώ αγαπημένη του απογευματινή δραστηριότητα είναι το θέατρο. Όνειρο του όταν μεγαλώσει είναι να γίνει ηθοποιός.

Ο Χάρης

Ο Χάρης είναι ψιλόλιγνος, με έντονα μάτια και καστανόξανθα μαλλιά, ένα ευπαρουσίαστο αγόρι που όμως διατηρεί πάντοτε ένα σοβαρό ύφος και σπάνια χαμογελά. Ζει με τη μητέρα του και τα τέσσερα αδέρφια του, καθώς οι γονείς του χώρισαν. Ο Χάρης ήταν ενταγμένος στην Ε' τάξη, αν και ήταν δώδεκα χρονών, και έχει διαγνωσθεί με ελαφριά νοητική καθυστέρηση. Η εμφάνιση του Χάρη δεν αποκάλυπτε τις δυσκολίες που αντιμετώπιζε μαθησιακά: αδυνατούσε να συγκεντρωθεί στην τάξη, δυσκολευόταν στον γραπτό λόγο, αν και στα προφορικά τα πήγαινε πολύ καλύτερα, και δεν οργάνωνε εύκολα και γρήγορα τις σκέψεις του. Ο Χάρης, όπως και ο Παναγιώτης, ήταν τοποθετημένος στην ειδική μονάδα για τέσσερα χρόνια προτού να ενταχθεί στην Ε' τάξη. Ο ίδιος προτιμούσε να βρίσκεται στη γενική τάξη, αν και συχνά ένιωθε μειονεκτικά απέναντι στους συμμαθητές του, οι οποίοι τον κορόιδευαν για τις αδυναμίες του. Παρόλα αυτά, ο Χάρης έκανε έντονη προσπάθεια να κοινωνικοποιηθεί και συμμετείχε ενεργά στη γυμναστική και σε όλες τις αθλητικές δραστηριότητες της τάξης του που λαμβάνουν χώρα στα διαλείμματα.

Ο Χάρης δεν έκανε ιδιαίτερη παρέα με κανένα από τα υπόλοιπα παιδιά που ήταν τοποθετημένα στην ειδική μονάδα, και προτιμούσε να συναναστρέφεται με τους συμμαθητές του. Η κύρια δραστηριότητα που τον ευχαριστούσε ήταν το ποδόσφαιρο, με το οποίο ασχολείτο στα διαλείμματα και τα απογεύματα.

Ο Αντώνης

Ο Αντώνης είναι ένα ψηλό, μελαχρινό αγόρι, το οποίο εντάχθηκε τη χρονιά έρευνας στο σχολείο, στην ηλικία των οκτώ ετών, και έχει αυτισμό. Ζει με τους γονείς του και τα δυο του αδέρφια σε γειτονικό χωριό. Παλιότερα φοιτούσε σε ιδιωτικό νηπιαγωγείο και σε δημοτική στη Λευκωσία, μετά από επιλογή της μητέρας του. Ο Αντώνης δεν είχε αποκτήσει την ικανότητα του λόγου, αλλά μπορούσε να επαναλάβει κάτι που άκουσε, ή να δηλώσει το όνομα και το επίθετό του όταν κάποιος/α τον ρωτούσε.

Ο Αντώνης φαινόταν να μην μπορεί να ακολουθήσει απλές οδηγίες όταν δίνονταν γρήγορα, και χρειαζόταν κίνητρο (παιχνίδι με νερό, φουσκάλες, φαγητό) για να εκτελέσει μια άσκηση. Μπορούσε να κάνει αντιστοίχιση σχημάτων και χρωμάτων όταν αυτά υπήρχαν μπροστά του, ή να πλύνει τα χέρια του ή μια κούκλα σε ένα δοχείο, με τις κατάλληλες οδηγίες και κίνητρα, και αρκετή υπομονή. Ώρες – ώρες αντιδρούσε αναπάντεχα, άρχιζε να κλαίει, χωρίς να υπάρχει φανερός λόγος, έκλεινε τα αυτιά του, κουνούσε έντονα τα χέρια του ή έγλειφε τα δάκτυλα του και έπεφτε στο πάτωμα.

Τον ευχαριστούσαν πάρα πολλά πράγματα, το παιχνίδι με το νερό, οι σαπουνόφουσκες και οι φουσαλίδες, το τρέξιμο, και οι απογευματινές βόλτες με το αυτοκίνητο με τη μητέρα του. Στα διαλείμματα στο σχολείο, αν και ήταν περιορισμένος από τις συνοδούς που τον κρατούσαν πάντοτε από το χέρι, έδειχνε να θέλει να απελευθερωθεί και να τρέξει. Κάποτε έβγαζε διάφορους ήχους όταν έπαιζε, ενώ η δυνατή μουσική τον ενοχλούσε. Παρόλο που στο σχολείο ο Αντώνης ήταν απομονωμένος και δε έδειχνε στοργή προς τη δασκάλα ή τις συμμαθήτριες του στην ειδική μονάδα, στο σπίτι φανέρωσε ένα διαφορετικό εαυτό. Με την οικογένεια του ήταν στοργικός, τους αγκάλιαζε και τους φιλούσε και ήταν πολύ πιο ήρεμος, και φαινόταν ιδιαίτερα δεμένος με τη μητέρα και τα αδέρφια του. Είχε επίσης κατοικίδια σκυλάκια, την παρέα των οποίων απολάμβανε.

Κεφάλαιο 4: Αποτελέσματα

4.1 Νομοθεσία του 1999

Εισαγωγή

Όπως έχει ήδη αναφερθεί στο Κεφάλαιο 2, η Νομοθεσία του 1999 θεσμοθέτησε την ένταξη των παιδιών με αναπηρία στο γενικό δημοτικό σχολείο, μέσα από την υιοθέτηση των διεθνών διακηρύξεων για τα δικαιώματα των παιδιών με αναπηρία και προσέφερε τη διαβεβαίωση ότι η πολιτεία είναι υπεύθυνη για τη μείωση των περιοριστικών περιβαλλόντων στην εκπαίδευση (Hadjikakou & Hartas, 2007, Messiou, 2008), καθώς δεσμεύεται να παρέχει ίσες ευκαιρίες παρακολούθησης και συμμετοχής στην εκπαίδευση. Οι βασικές πρόνοιες της νομοθεσίας του 1999 αφορούν α) την εκπαίδευση των παιδιών με αναπηρία στα *γειτονικά* τους σχολεία με τη στήριξη ειδικού εκπαιδευτικού προσωπικού όπου χρειάζεται, β) το μηχανισμό εντοπισμού, αξιολόγησης και επαναξιολόγησης των παιδιών με αναπηρία, και γ) τη δημιουργία ειδικών μονάδων στα γενικά σχολεία, όπου παιδιά με αναπηρία εκπαιδεύονται με την υποστήριξη και την καθοδήγηση ειδικών δασκάλων και συνοδών.

4.1.1 Απόψεις Συμμετεχόντων για τη Νομοθεσία του 1999

Οι συμμετέχοντες στην παρούσα έρευνα εξέφρασαν τις απόψεις τους για τη νομοθεσία του 1999 κυρίως κατά τη διάρκεια των συνεντεύξεων, αλλά και μέσα από τις καθημερινές συναναστροφές μας. *Δεκατέσσερις* συμμετέχοντες, εκ των οποίων επτά γενικές δασκάλες, μια ειδική δασκάλα και όλες οι συνοδοί, δήλωσαν ότι έχουν *άγνοια* για το περιεχόμενο της νομοθεσίας του 1999, καθώς δε γνώριζαν τις βασικές της πρόνοιες, ενώ οι υπόλοιποι συμμετέχοντες ανέφεραν ότι είχαν ακούσει για τη νομοθεσία. Όλοι οι συμμετέχοντες δήλωσαν ωστόσο ότι *δεν* είχαν λάβει ενημέρωση από το ΥΠΠ. Η πλειονότητα των συμμετεχόντων φάνηκε να έχει **θετική** στάση για τη νομοθεσία, αναφέροντας δύο βασικούς λόγους, 1) ότι βοήθησε στην απασχόληση μεγάλου αριθμού ειδικού εκπαιδευτικού προσωπικού, και 2) ότι κατοχύρωσε το δικαίωμα των παιδιών με αναπηρία για εκπαίδευση. Από την άλλη πλευρά, ως **αρνητικά** στοιχεία αναφέρθηκαν η έλλειψη επιμόρφωσης και ενημέρωσης των εκπαιδευτικών και οι ελλείψεις ή ακατάλληλες κτιριακές υποδομές. Τέλος, *όλοι* οι συμμετέχοντες ανέφεραν ότι παρουσιάστηκαν, και εξακολουθούν να υπάρχουν, προβλήματα αναφορικά με την *εφαρμογή* της νομοθεσίας, καθώς πραγματοποιήθηκε *βιαστικά* και χωρίς να υπάρχουν οι κατάλληλες προϋποθέσεις.

Πίνακας 2. Απόψεις Συμμετεχόντων για τη Θέσπιση της Νομοθεσίας του 1999

Συμμετέχοντες/ 22	Άγνοια	Θετική Στάση	Θετική Στάση	Θετική Στάση	Δισταγμός
		Εργοδότηση Ειδικών	Δικαίωμα Εκπαίδευσης & Ένταξης	1. Παύση Αποκλεισμού 2. Ανθρώπινο Δυναμικό 3. Ενταξιακά Περιβάλλοντα	
Διευθυντής		✓	✓		
Α' τάξης	✓		✓	2	
Β' τάξης	✓		✓		
Γ' τάξης	✓		✓	3	
Δ' τάξης	✓	✓	✓	1	
Ε' τάξης			✓		
Μουσικής	✓		✓		✓
Γυμναστικής	✓		✓		
Επισκ. Δ. Ιφιγένεια			✓		✓
Επισκ. Δ.	✓		✓	1	
Όλγα	✓	✓			
Ξένια		✓			
Ειδ.Δ. Στήριξης		✓			
Νίκη		✓			
Συνοδός 1	✓		✓		
Συνοδός 2	✓		✓		
Συνοδός 3	✓		✓		
Μητέρα Άννας & Πέτρου		✓	✓		
Μητέρα Γρηγόρη	✓	✓	✓		
Μητέρα Χάρη	✓	✓	✓		
Μητέρα		✓	✓		

Παναγιώτη					
Μητέρα Αντώνη	✓	✓	✓		
22	14	11	18	4	2

Συνολικά δεκατέσσερις συμμετέχοντες, επτά γενικές δασκάλες, μια ειδική δασκάλα, τρεις συνοδοί και τρεις γονείς (54,5%), δήλωσαν ότι είχαν *άγνοια* για τη νομοθεσία του 1999, εφόσον δε γνώριζαν τους όρους και τις πρόνοιες που περιελάμβανε.

Οι **γενικές δασκάλες** ανέφεραν ότι γνώριζαν την *ύπαρξη* της νομοθεσίας για ένταξη, εντούτοις η μόνη πληροφορία που κατείχαν ήταν ότι αυτή θεσμοθετήθηκε πριν από μια δεκαετία περίπου. Σύμφωνα με τα λόγια της δασκάλας της Β' τάξης, *«απλώς ξέρω ότι έγινε η νομοθεσία πριν δέκα χρόνια περίπου και εντάχθηκαν τα μωρά»*, ενώ η γενική δασκάλα της Α' τάξης συμπλήρωσε *«γνώριζα την ύπαρξη της, δεν ξέρω λεπτομέρειες, ξέρω ότι τα παιδιά είναι γραμμένα στον κατάλογο και είναι μέρος της τάξης»*. Έτσι, το παράπονο που εξέφρασαν οι γενικές δασκάλες αφορούσε την *έλλειψη ενημέρωσης* από το ΥΠΠ, καθώς ανέφεραν ότι βρέθηκαν προ τετελεσμένων, ενώ είχαν άγνοια ακόμα και για το *δικό τους ρόλο* για την ένταξη και εκπαίδευση των παιδιών με αναπηρία στα γενικά σχολεία.

Από τις τρεις **ειδικές δασκάλες**, η ειδική δασκάλα της Α' ειδικής μονάδας (Όλγα) ανέφερε ότι δε γνώριζε τις πρόνοιες της νομοθεσίας του 1999, δηλώνοντας ότι *«την διάβασα, αλλά δεν θυμάμαι τι λέει μέσα. Οτιδήποτε μου ζητηθεί μπορώ να ανατρέξω να τη βρω... Λέει ποιοι δικαιούνται την ένταξη. Θέσπισε την ένταξη»*. Η Όλγα τηρούσε μια *θέση άμυνας* κατά τη διάρκεια της συνέντευξης στο θέμα αυτό, εφόσον δεν ήθελε να διαπιστωθεί η *άγνοιά* της. Αυτό συνέβηκε και σε προσωπική μας συζήτηση για τη λειτουργία των ειδικών μονάδων στα πλαίσια της ισχύουσας νομοθεσίας, όταν η Όλγα μου ανέφερε *«μη με ρωτάς τώρα τι λέει μέσα η νομοθεσία»*, αποφεύγοντας να συζητήσει περαιτέρω το θέμα. Έτσι έδωσε έμφαση στο ότι *μερικά παιδιά με αναπηρία «δικαιούνται την ένταξη»*, κάνοντας τη διάκριση μεταξύ των *εκπαιδευσιμων* και *όχι παιδιών*. Η άποψη της Όλγας έρχεται σε αντίθεση με την ενταξιακή ρητορική που τηρεί η νομοθεσία, αλλά και με το διαχωριστικό περιεχόμενό της (Liasidou 2008, 2007a).

Όλες οι **συνοδοί** δήλωσαν ότι δε γνώριζαν καθόλου το *περιεχόμενο* της νομοθεσίας του 1999, αλλά ήταν ενήμερες για τα *δικά τους καθήκοντα* και *υπευθυνότητες*. Η Άντρη ανέφερε ωστόσο ότι μέσα από τη νομοθεσία *«είναι υποχρεωτικό να δέχονται τα μωρά στα*

σχολεία», αναγνωρίζοντας την βασική πρόνοια της νομοθεσίας για ένταξη των παιδιών με αναπηρία σε γενικά εκπαιδευτικά περιβάλλοντα.

Τέλος, τρεις από τις πέντε **μητέρες** (του Γρηγόρη, του Χάρη και του Αντώνη) ανέφεραν ότι δε γνώριζαν επαρκώς τη νομοθεσία και τις πρόνοιές της, καθώς δεν έλαβαν ποτέ στήριξη ή ενημέρωση από οποιοδήποτε φορέα του κράτους. Εξέφρασαν μάλιστα την *απογοήτευσή* τους λόγω και της έλλειψης ενημέρωσης από τις ειδικές δασκάλους του σχολείου και τη συνδυαστική λειτουργία για θέματα που αφορούσαν τα δικαιώματα των παιδιών τους και την ένταξή τους στη γενική τάξη. Η μητέρα του Γρηγόρη επισήμανε με έντονο παράπονο, *«Δεν ήξερα τα δικαιώματα του μωρού μου. (...) Κανένας γονιός δε ξέρει τους νόμους και όλες τις πρόνοιες»*. Συνεπώς, η άγνοια των γονέων αναφορικά με τη νομοθεσία του 1999 αποτελούσε μια απογοητευτική πραγματικότητα για τους ίδιους, καθώς μεταφραζόταν σε *αδυναμία προάσπισης των δικαιωμάτων των παιδιών τους*, και επηρέαζε τόσο τις ίδιες τις μητέρες, όσο και την εκπαιδευτική πορεία των παιδιών στο σχολείο.

Η πλειονότητα των συμμετεχόντων δήλωσε ότι έχει **θετική στάση** έναντι της θέσπισης της νομοθεσίας του 1999, καθώς ανέφεραν ότι υπάρχουν πολλά εποικοδομητικά συνεπακόλουθά της.

Οι **ειδικές δασκάλους** δήλωσαν ως *μοναδικό* θετικό στοιχείο της θεσμοθέτησης της ένταξης την *απασχόληση ειδικών εκπαιδευτικών* στα γενικά σχολεία και την αύξηση του αριθμού των εργαζομένων! Δήλωσαν μάλιστα, απερίφραστα, ότι η εφαρμογή της νομοθεσίας και η στήριξη των παιδιών με αναπηρία, που επηρεαζόταν πρώτιστα από τις ίδιες, δεν ήταν *αποτελεσματικές*. Σύμφωνα με την Όλγα,

«Το βλέπουμε ότι είναι θετική από τον κόσμο που διορίστηκε, πόσοι λογοθεραπευτές υπάρχουν στα σχολεία, πόσοι κάνουν στήριξη, πόσες είναι οι μονάδες, που αυξηθήκαν αρκετά. Σίγουρα είναι ένα τεράστιο βήμα, *τώρα πόσο αποτελεσματικά είναι*, και δε μιλώ για τις υπόλοιπες μονάδες, μιλώ για τη στήριξη που γίνεται, είναι άλλη κουβέντα».

Είναι αξιοπρόσεκτο το γεγονός ότι η ειδική δασκάλα θεωρεί θετική τη θέσπιση της ένταξης *μόνο* αναφορικά με την προάσπιση των συμφερόντων της ομάδας στην οποία ανήκει και την *κατοχύρωση* της θέσης της. Παράλληλα παραδέχεται ευθαρσώς ότι η

στήριξη που γίνεται στα παιδιά στα πλαίσια της νομοθεσίας του 1999 δεν είναι αποτελεσματική, θέτοντας ωστόσο τον εαυτό της υπεράνω υποψίας καθώς διαχωρίζει την άποψή της για τη λειτουργία των ειδικών μονάδων. Αμελεί βέβαια να αναφέρει ότι η στήριξη στα παιδιά με αναπηρία γίνεται κυρίως από τις ειδικές δασκάλους, με τρόπο που οι ίδιες ορίζουν και αποφασίζουν, χωρίς τη συνεργασία γενικών δασκάλων και γονέων. Ως εκ τούτου, η ειδική δασκάλα παρουσιάζει μια *μεροληπτική* εικόνα της πραγματικότητας και δε φαίνεται να απασχολείται με την *ουσία* της ένταξης, παρά μόνο με την *εδραίωση* της θέσης της ως ειδικού! Εξάλλου, δεν έκανε καμία αυτοκριτική αναφορικά με τη λειτουργία των ειδικών μονάδων¹⁰, καθώς η ισχύουσα πρακτική, που τους προσφέρει αυτονομία και απουσία αξιολόγησης στα πλαίσια του σχολείου, φαίνεται να την εξυπηρετεί.

Οι *γενικές δασκάλους*, στο σύνολό τους, ανέφεραν ως θετικό στοιχείο την κατοχύρωση του δικαιώματος της εκπαίδευσης και ένταξης των παιδιών με αναπηρία, θέμα που έθιξαν και όλες οι *συνοδοί*, αλλά και το γεγονός ότι το κράτος ανάλαβε ευθύνη για την ισότιμη εκπαίδευση όλων των πολιτών του. Πιο συγκεκριμένα, η δασκάλα της Β' τάξης δήλωσε:

«Είναι αρκετά θετικό ότι έχουν τα παιδιά το δικαίωμα γιατί και σαν κράτος δίνουμε σημασία σε τούτα τα μωρά. Σημαίνει συνειδητοποίησε το κράτος και ανάλαβε την ευθύνη».

Πέρα από αυτό, η υποδιευθύντρια¹¹ και η επισκέπτρια δασκάλα ανέφεραν, αντίστοιχα, ότι η θέσπιση της νομοθεσίας σήμανε και την παύση του αποκλεισμού για την ομάδα των παιδιών με αναπηρία από τη γενική εκπαίδευση.

«Η νομοθεσία βοηθά στο να μην ιδρυματοποιούνται, να μην αποξενώνονται, να μην περιθωριοποιούνται. *Νομίζω όταν αυτό κατοχυρώνεται νομικά δεν έχει κανένας να πει τίποτα, ούτε γονιός άλλος ούτε κανένας φορέας της κοινότητας. Έτσι είναι κατοχυρωμένα τα μωρά*».

«Πιστεύω ότι είναι θετικό. Γιατί διαφορετικά τα μωρά απομονώνονται τελείως. Ενώ με την ένταξη έρχονται σε επαφή με τα άλλα μωρά, να

¹⁰ Το θέμα αυτό εξετάζεται αναλυτικά στο υποκεφάλαιο «Ειδικές Μονάδες».

¹¹ Η υποδιευθύντρια ήταν η υπεύθυνη δασκάλα της Δ' τάξης.

μπορούν να παίζουν, να αναπτύξουν φιλίες, να γίνουν αποδεχτά. (...) Είναι το πρώτο βήμα για την ένταξη στην κοινωνία».

Τέλος, η δασκάλα Γ' τάξης αναφέρθηκε στην οικονομική στήριξη από το κράτος για τη δημιουργία ενταξιακών περιβαλλόντων, η υποδιευθύντρια στην εργοδότηση ειδικά εκπαιδευμένου προσωπικού στα γενικά σχολεία, και η δασκάλα Α' τάξης στην αναγνώριση των ατόμων με αναπηρία ως *ανθρώπινο δυναμικό* στη χώρα. Η άποψη της δασκάλας της Α' τάξης κρίνεται πολύ σημαντική, καθώς τόνισε ότι τα άτομα με αναπηρία αποτελούν μέρος της κοινωνίας μας αλλά και του *ανθρώπινου δυναμικού* της. Έτσι έδωσε έμφαση στο γεγονός ότι μπορούν να προσφέρουν και στον τομέα της εργασίας, τομέας που συχνά παραβλέπεται λόγω φιλανθρωπικών στάσεων και στερεοτύπων για την αναπηρία (Phtiaka, 1999). Τα ακόλουθα αποσπάσματα από τις συνεντεύξεις των γενικών δασκάλων επιβεβαιώνουν πως θεωρούσαν τη θέσπιση της νομοθεσίας *ευεργετική* για τα παιδιά με αναπηρία:

«Είναι πολύ βασικό που θεσπίστηκε, γιατί τώρα είναι νόμιμο και λειτουργούμε με κριτήρια. Αν δεν υπήρχε ο νόμος, δε θα το στήριζαν, ούτε θα έδιναν λεφτά». (δασκάλα Γ' τάξης)

«Είναι η πρώτη φορά που είμαι σε σχολείο με μονάδα. Τώρα έχουν οι κοπέλες κονδύλια, ειδικές δασκάλες, συνοδούς, που είναι πάρα πολύ βασικό για εμένα, φτάνει να μην είναι μόνο για τη φύλαξη του μωρού αλλά να βοηθά και στο μαθησιακό με το εξατομικευμένο. Πιστεύω ότι προχωρούμε προς το καλύτερο...». (υποδιευθύντρια)

«Σίγουρα κατανοώ ότι τα παιδιά έχουν τα ίδια δικαιώματα μέσα στα πλαίσια της σχολικής μονάδας. (...) Και εννοείται ότι κρίνω θετικά τη θέσπισή της, *επιτέλους!* Γιατί μας παίρνει αιώνες να εκτιμήσουμε το *ανθρώπινο δυναμικό* που είναι μέσα στην κοινωνία μας;». (δασκάλα Α' τάξης)

Από όλες τις γενικές δασκάλες, μόνο δύο εμφανίστηκαν να έχουν *δισταγμούς* για τα οφέλη της ισχύουσας νομοθεσίας. Η δασκάλα της μουσικής θεωρούσε ότι αν και η θέσπιση της νομοθεσίας διασφάλιζε την ένταξη των παιδιών με αναπηρία στο γενικό σχολείο, η εφαρμογή της έγινε *βιαστικά*, χωρίς τα σχολεία να είναι κατάλληλα προετοιμασμένα. Όπως η ίδια ανέφερε, «*Δεν ξέρω. Από τη μια είναι καλό για τα μωρά,*

αλλά από την άλλη πρέπει να είμαστε έτοιμοι. Δεν είναι μόνο να τα γράφουμε στα χαρτιά». Η δεύτερη επισκέπτρια δασκάλα, η Ιφιγένεια, ήταν, μάλλον, απογοητευμένη από τη νομοθεσία, δηλώνοντας,

«Δεν νομίζω να εφαρμόζεται όπως είναι, ούτε σε θέματα υποδομής των σχολείων, σε θέματα επιμόρφωσης των δασκάλων, έχει πολλούς που δεν κατέχουν το θέμα, έχει και πολλά σχολεία που δεν προσφέρουν στους μαθητές αυτό που πρέπει... Τι επιλογή δίνεις στα μωρά όταν υπάρχουν μόνο οι ειδικές μονάδες ενώ μιλάς για την ίση εκπαίδευσή τους; Ότι δεν έχει σε όλα τα δημοτικά σχολεία μονάδα, και πρέπει να πιάνουν ταξί να έρθουν; (Η νομοθεσία) Δεν προσφέρει όσα πρέπει και ούτε ο νόμος εφαρμόζεται γενικά».

Με αυτές τις απόψεις συμφωνούν η Φτιάκα (2006) και η Liasidou (2007a), οι οποίες τονίζουν ότι τα σχολεία ήταν *απροετοίμαστα* για μια τέτοια δραστική αλλαγή και άρα τα παιδιά με αναπηρία, ουσιαστικά, *εγκαταλείπονταν* σε αυτά χωρίς την κατάλληλη υποστήριξη.

Αν και όλες οι γενικές δασκάλες (εκτός της Ιφιγένειας και της δασκάλας μουσικής) εξέφρασαν θετική άποψη για τη θέσπιση της νομοθεσίας του 1999, εντούτοις όλες εντόπιζαν *προβλήματα* στην *εφαρμογή* της, αναφορικά με **1)** την άγνοια των εκπαιδευτικών για την ένταξη των παιδιών με αναπηρία και τις πρόνοιες της νομοθεσίας, αλλά και **2)** τις ελλειψείς κτιριακές υποδομές στα σχολεία. Αξιοπρόσεκτο είναι το γεγονός ότι οι γενικές δασκάλες δήλωσαν ότι οι προαναφερθέντες παράγοντες αποτελούσαν *προϋποθέσεις* για τη θέσπιση της νομοθεσίας για ένταξη, και άρα θα έπρεπε να προϋπήρχαν της νομοθεσίας αντί να αντιμετωπίζονται εκ των υστέρων με επιμορφώσεις και ανακαινίσεις κτιρίων.

Όλο το προσωπικό του σχολείου, συμπεριλαμβανομένου του διευθυντή, γενικών και ειδικών δασκάλων και συνοδών, θεωρούσε ότι οι εκπαιδευτικοί *δεν* είχαν την κατάλληλη ενημέρωση και επιμόρφωση ώστε να δεχτούν τα παιδιά με αναπηρία στην τάξη τους. Ο *διευθυντής* ανέφερε μάλιστα χαρακτηριστικά ότι οι γενικές δασκάλες *φοβούνται* την ένταξη λόγω της άγνοιας που έχουν, αλλά και λόγω της έλλειψης ενδιαφέροντος που επιδεικνύουν.

Οι γενικές δασκάλες δήλωσαν ότι ήταν απροετοίμαστες για την εφαρμογή της νομοθεσίας, καθώς δεν τους είχε γίνει καμία επιμόρφωση για το θέμα αυτό. Η δασκάλα Ε' τάξης, η δασκάλα γυμναστικής και η Ιφιγένεια ανέφεραν ότι οι γνώσεις τους για τη νομοθεσία και την ένταξη προέρχονταν από την εκπαίδευση τους στο πανεπιστήμιο, προπτυχιακή ή/και μεταπτυχιακή, ενώ οι υπόλοιπες δήλωσαν ότι ενημερώνονταν από δική τους πρωτοβουλία. Όλες ωστόσο φάνηκαν να συμφωνούν ότι δεν μπορούσαν να στηρίξουν με ευκολία τα παιδιά που εντάσσονταν στις γενικές τάξεις. Πιο συγκεκριμένα, η δασκάλα της Ε' τάξης δήλωσε: *«Εεε.. δε θα έλεγα ότι τα σχολεία είναι προετοιμασμένα. Δεν είμαστε σε θέση να στηρίζουμε εντελώς τα παιδιά που εντάσσονται στην τάξη μας»*, ενώ η δασκάλα μουσικής ανέφερε συμπληρωματικά *«δεν προετοιμάστηκα για αυτό το θέμα, δεν είχα γνώσεις, ήρθαν τα μωρά και έπρεπε και αυτά και εγώ να επιβιώσω σε μια τάξη»*.

Η χρήση του ρήματος «επιβιώνω» στη δήλωση της δασκάλας μουσικής είναι σημαντική, καθώς η έλλειψη καθολικής επιμόρφωσης του εκπαιδευτικού προσωπικού από το ΥΠΠ ώστε να είναι σε θέση να υποδεχτεί και να στηρίξει τα παιδιά με αναπηρία έφερε τις γενικές δασκάλες σε μια πολύ δύσκολη θέση (Koutrouba *et al*, 2006), εφόσον ένιωθαν *αβοήθητες και μόνες* σε έναν καθημερινό αγώνα *επιβίωσης*. Χωρίς να γνωρίζουν με ποιο τρόπο μπορούν να βοηθήσουν αποτελεσματικά τα παιδιά, κατέληξαν να τα φοβούνται και να τα αντιμετωπίζουν ως εμπόδιο στην διεκπεραίωση του μαθήματός τους (Αβραμίδης & Διαλεκτάκη, 2010, Ρητιάκη, 2006). Αυτό αναφέρει επιγραμματικά και η δασκάλα μουσικής, *«αν ήμασταν ενημερωμένοι και είχαμε εκπαίδευση θα μπορούσαμε να κάνουμε πολλά πράγματα (...) θα μπορούσαμε να κάνουμε κάτι παραπάνω»*. Παρόλα τα παράπονα ωστόσο, καμία γενική δασκάλα δεν παρακολούθησε τα προαιρετικά σεμινάρια του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου στο θέμα αυτό, υποδεικνύοντας έλλειψη ενδιαφέροντος.

Οι ειδικές δασκάλες συμφωνούσαν με το γεγονός ότι οι γενικές δασκάλες βρέθηκαν προ τετελεσμένων, καθώς από τη μια στιγμή στην άλλη κλήθηκαν να εφαρμόσουν την ένταξη. Η Όλγα δήλωσε ότι τελικά εξαρτάται από την *καλή θέληση* της κάθε γενικής δασκάλας το κατά πόσο, και με ποιο τρόπο, θα εντάξει το παιδί στην τάξη της, λέγοντας:

«Νομίζω ότι οι γενικοί εκπαιδευτικοί ήρθαν προ τετελεσμένων. Δηλαδή ήρθαν, έβαλαν τις μονάδες μέσα στα σχολεία και λέει σου ότι υποχρεούσαι να δεχτείς το μωρό. Δεν νομίζω ότι υπήρχε ιδιαίτερη ενημέρωση, επιμόρφωση ή εκπαίδευση. Εγώ όπως το ένιωσα είναι στο ότι επαφίεται στο δάσκαλο στο πώς θα δεχτεί το μωρό. Δηλαδή εντάζει θα το δεχτεί, αλλά και

στο πώς θα το βοηθήσει. Δηλαδή να δέχεται το μωρό ας πούμε και να το αφήνει να κάθεται μέσα στην τάξη...».

Η δασκάλα της Β' ειδικής μονάδας (Ξένια), όπως και η ειδική δασκάλα στήριξης, ήταν πιο κατηγορηματική στις δηλώσεις της, τονίζοντας ότι οι γενικές δασκάλες έχουν ευθύνες απέναντι στα παιδιά τις οποίες πρέπει να αναλάβουν.

«Είναι λάθος η ενημέρωση, πρέπει να ξέρουν ότι έχουν ευθύνες, είναι μωρά της τάξης τους, και πρέπει να κάνουν ό,τι μπορούν, όπως και εγώ κάνω ό,τι και όταν μπορώ. Την ώρα που είναι στην τάξη τους να βρουν κάτι να τους απασχολήσουν σωστά». (Ξένια)

Αν και οι ειδικές δασκάλες είχαν εύλογες ανησυχίες και προβληματισμούς για την εφαρμογή της ένταξης εκ μέρους των γενικών δασκάλων, εντούτοις φαίνεται να αποποιούνταν των οποιονδήποτε ευθυνών που έφεραν για τη στήριξη και καθοδήγηση τους. Έτσι, δεν έκαναν καμία προσπάθεια για συνεργασία με τις γενικές δασκάλες ώστε να ενισχύσουν τις γνώσεις τους και, κατ' επέκταση, την επιτυχημένη ένταξη των παιδιών. Πιο συγκεκριμένα, η Όλγα υπέδειξε ότι δεν αναλάμβανε παρεμβατικό ρόλο στήριξης των γενικών δασκάλων, αναφέροντας ότι η εφαρμογή της ένταξης «επαφίεται στο δάσκαλο», κάτι που ίσχυε και στην περίπτωση των ειδικών δασκάλων, για τον τρόπο που λειτουργούσαν στις ειδικές μονάδες και στις περιόδους στήριξης! Η Ξένια εξάλλου δήλωσε ότι οι γενικές δασκάλες πρέπει να κάνουν οτιδήποτε μπορούν για να ενισχύσουν τα παιδιά «όπως και εγώ κάνω ό,τι και όταν μπορώ». Η δήλωσή της είναι άκρως προβληματική καθώς υπονοεί ότι επιλέγει ποια παιδιά μπορεί να ενισχύσει στην ειδική μονάδα της και πότε. Ουσιαστικά, αν και οι ειδικές δασκάλες προέβηκαν σε μια δικαιολογημένη κριτική προς τις γενικές δασκάλες, αδιαφορούσαν να τις στηρίξουν, ενώ παράλληλα αμελούσαν να τη λάβουν υπόψη αναφορικά με το δικό τους ρόλο.

Πέρα από την κριτική από τις δυο ειδικές δασκάλες, δύο γενικές δασκάλες εντόπισαν επίσης ως προβληματική τη **στάση των γενικών δασκάλων**. Η Ιφιγένεια ανέφερε ως αρνητικό της νομοθεσίας ότι οι γενικές δασκάλες «δεν κάνουν σωστά τη δουλειά τους», ενώ η δασκάλα της Α' τάξης ανέφερε επίσης ότι η στάση των γενικών δασκάλων είναι *επιπόλαιη*, καθώς εφόσον δεν έχουν απαιτήσεις από τα παιδιά με αναπηρία δεν υπάρχει λόγος να τα στηρίζουν εκπαιδευτικά. Τα λόγια της είναι χαρακτηριστικά,

«Θεωρώ ότι μπαίνει το μωρό μέσα στην τάξη, χωρίς όμως να γίνεται ιδιαίτερη προσπάθεια από τους εκπαιδευτικούς, τώρα μιλώ από την δική μου εμπειρία, *δεν θεωρώ ότι δυσκολεύει κανέναν γιατί παίρνουν το ζήτημα επιπόλαια.* Για λόγους έλλειψης γνώσεων, χρόνου, για λόγους που δεν ξέρουν για το συγκεκριμένο θέμα, δέχονται μέσα στην τάξη τους κάποια παιδιά, χωρίς να σημαίνει ότι τους δυσκολεύουν με την παρουσία τους από τη στιγμή που δεν κάνουν τίποτα για εκείνα τα παιδιά. Αν θεωρήσουμε ότι μια μερίδα εκπαιδευτικών θέλουν να δουλέψουν θα είναι αποτελεσματική, αν πάμε όμως στην άλλη πλευρά που θεωρούν τα παιδιά ως κάποιους επισκέπτες που μπαίνουν και βγαίνουν μέσα στην τάξη τους, δεν πιστεύω ότι γίνεται ουσιαστική δουλειά. Είναι μια κατάσταση, μια κουλτούρα, που προέρχεται από όλο το προσωπικό της, από τον διευθυντή, από τις δασκάλες, τις ειδικές, τις βοηθούς τους, από τα παιδιά».

Η συγκεκριμένη γενική δασκάλα πολύ σωστά εντόπισε ότι η υπάρχουσα *κουλτούρα* στο σχολείο είναι προβληματική για την υλοποίηση της ένταξης, καθώς οι γενικές δασκάλες δεν αναλάμβαναν ευθύνη για τα παιδιά, αλλά τα θεωρούσαν *επισκέπτες* στο χώρο τους. Αυτό υποστηρίζεται και από τις Κουρέα & Φτιάκα (2003), αλλά και από τους Booth *et al* (1998), οι οποίοι τονίζουν ότι επειδή ότι τα παιδιά εκπαιδεύονται σε 'ειδικά τμήματα' οι γενικές δασκάλες θεωρούν ότι δεν αποτελούν δική τους ευθύνη. Από τη στιγμή, μάλιστα, που δεν υπάρχουν *στόχοι* για τα παιδιά, δεν υπάρχει λόγος για διαφοροποιημένες δραστηριότητες και στήριξη των παιδιών. Η κατάσταση αυτή *βόλεψε* τις γενικές δασκάλες, οι οποίες δέχονταν τα παιδιά στην τάξη τους μεν, χωρίς να τους προσφέρουν όμως τίποτα ουσιαστικό. Κατά συνέπεια, εκπλήρωναν την ένταξη σε ένα *επιφανειακό* επίπεδο, ταυτίζοντάς την με τη *φυσική* παρουσία παιδιών στη γενική τάξη, και ταυτόχρονα αποποιούνταν των ευθυνών τους με την πρόφαση της *έλλειψης γνώσεων* και *χρόνου*. Τα λόγια της δασκάλας της Α' τάξης *επιβεβαιώνονται* μέσα από τα δεδομένα της παρατήρησης, τα οποία καταδεικνύουν ότι στις πλείστες περιπτώσεις η ένταξη των παιδιών στις γενικές τάξεις δε συνεπαγόταν προετοιμασία και διαφοροποίηση του μαθήματος εκ μέρους των γενικών δασκάλων, αλλά αποτελούνταν απλώς από τη μετακίνησή των παιδιών από την ειδική μονάδα σε αυτές.

Το δεύτερο θέμα που αναφέρθηκε από τους συμμετέχοντες αναφορικά με την εφαρμογή της νομοθεσίας του 1999 αφορούσε τις ελλείψεις στις *κτιριακές υποδομές* των σχολείων. Το θέμα αυτό συζητήθηκε από τους γονείς, μια γενική δασκάλα, και τις ειδικές δασκάλες.

Οι **γονείς** τόνισαν ότι *αναγκάζονται* να μεταφέρουν τα παιδιά τους σε σχολεία που δεν ανήκουν στο χωριό ή στην περιοχή τους, καθώς δεν υπάρχουν ειδικές μονάδες σε όλα τα γενικά δημοτικά σχολεία. Το ζήτημα αυτό συζητήθηκε από τις μητέρες της Άννας και του Πέτρου, του Γρηγόρη, του Παναγιώτη και του Αντώνη, οι οποίες θεωρούσαν ότι η μετακίνηση αποτελούσε μια μορφή αποκλεισμού, καθώς τα παιδιά στερούνταν τους φίλους τους από το νηπιαγωγείο ή την περιοχή τους, ενώ ήταν και μια χρονοβόρα διαδικασία. Σε αυτό συμφωνούσε και η Ιφιγένεια, η οποία δήλωσε κατηγορηματικά,

«Τι επιλογή δίνεις στα μωρά όταν πρέπει να πιάνουν ταξί να έρθουν; (...) Υποτίθεται ότι είναι ένταξη στο σχολείο της γειτονιάς σου έννε; Ε τι γειτονιά σου είναι από το ένα χωριό στο άλλο;».

Η Ιφιγένεια και οι μητέρες, ορθά, έκαναν τη σύνδεση μεταξύ της *πρόσβασης* στο σχολείο της γειτονιάς και της *ισότητας στην εκπαίδευση*, καθώς η *αναγκαστική* μετακίνηση παιδιών από το ένα χωριό στο άλλο αποτελούσε μια μορφή *αποκλεισμού* τους. Πέρα από αυτό, φανερώνεται ότι παρόλο που το κράτος θέσπισε την νομοθεσία για ένταξη, *αποτυγχάνει* να παρέχει ευκαιρίες μάθησης σε όλα τα δημοτικά σχολεία, ενώ κατέληξε να ταυτίζει την εκπαίδευση των παιδιών με αναπηρία με την τοποθέτησή τους σε ειδικές μονάδες, οι οποίες αποτελούν, πλέον, *συνήθη πρακτική* (Πιερίδου & Φτιάκα, 2011). Ουσιαστικά, τόσο η γενική δασκάλα, όσο και οι γονείς αντιλαμβάνονταν ότι η έλλειψη κτιριακών υποδομών και η αδιαφορία για τη δημιουργία ενταξιακών περιβαλλόντων εκπαίδευσης ισούται με τις *μειωμένες* επιλογές για τα παιδιά με αναπηρία, που καθιστούν την ουσιαστική ένταξη *ουτοπική*.

Οι **ειδικές δασκάλες** αναφέρθηκαν στην έλλειψη των στοιχειωδών παραγόντων στις ειδικές μονάδες για την εκπαίδευση παιδιών με αναπηρία, καθώς θεωρούσαν ότι αυτές θα έπρεπε να είναι καλύτερα εξοπλισμένες. Η Ξένια δήλωσε ότι αν και γενικά είναι ευχαριστημένη από τις κτιριακές υποδομές του σχολείου, εντούτοις θα έπρεπε να υπάρχουν τουαλέτες και μπάνια στις ειδικές μονάδες, από τη στιγμή που υπάρχουν παιδιά με βαριές μορφές αναπηρίας στα γενικά σχολεία. Συγκεκριμένα δήλωσε,

«Είμαστε ευχαριστημένοι, μόνο τουαλέτες στις μονάδες χρειάζονται. Ειδικά όταν κάνεις toilet-training, πρέπει να είναι στο χώρο σου, πώς θα κάνεις εκπαίδευση; Και ντους πρέπει να έχει. Από τη στιγμή που βάζουν έτσι παιδιά στα σχολεία, οι τουαλέτες και τα ντους είναι απαραίτητα.

Θα έπρεπε να ζητήσω, αλλά δε ζήτησα. Αλλά και να ζητήσω θα ακουστεί;».

Το απόσπασμα της Ξένιας φανερώνει ότι η έλλειψη κατάλληλης υποδομής στα κτίρια επηρεάζει αρνητικά τη διδασκαλία και μάθηση των παιδιών με αναπηρία. Δηλώνει ωστόσο ότι δεν πιστεύει ότι η όποια απαίτησή της για βελτίωση στις κτιριακές υποδομές θα ληφθεί υπόψη, δείχνοντας έτσι την *έλλειψη εμπιστοσύνης* της προς το ΥΠΠ και την παροχή υπηρεσιών. Η στάση της πηγάζει από την *απογοήτευση* της προς το Υπουργείο, η οποία μεταφράζεται σε ηττοπάθεια και παραίτηση από οποιαδήποτε προσπάθεια, κάτι που διαφαίνεται στα επόμενα υποκεφάλαια. Συνοπτικά, η Ξένια ανέφερε ότι η νομοθεσία θεσπίστηκε και εφαρμόστηκε *«για να δηλώνουν ότι γίνεται ένταξη»*, χωρίς να παρέχονται ωστόσο στους εκπαιδευτικούς τα μέσα για να την υλοποιήσουν, θέτοντας καίριους προβληματισμούς αναφορικά με την αποτελεσματικότητα της εφαρμογής της (Liasidou, 2008, 2007a, Φτιάκα κ.α., 2005).

Σύνοψη

Η συντριπτική πλειονότητα των συμμετεχόντων τάχθηκε υπέρ της θέσπισης της νομοθεσίας του 1999, με κυριότερο θετικό στοιχείο την κατοχύρωση του δικαιώματος εκπαίδευσης στα παιδιά με αναπηρία (18/22 συμμετέχοντες), και δεύτερη θετική συνέπεια την εργοδότηση εξειδικευμένου προσωπικού στα γενικά σχολεία (11/22 συμμετέχοντες). Αν και οι συμμετέχοντες ήταν θετικοί προς τη νομοθεσία, εντόπιζαν σημαντικά προβλήματα στην εφαρμογή της. Ουσιαστικά, οι συμμετέχοντες εμφανίστηκαν, μάλλον, απογοητευμένοι με την εφαρμογή της νομοθεσίας, καθώς η πλειονότητά τους θεωρούσε ότι δεν προηγήθηκε η ανάλογη ενημέρωση των εκπαιδευτικών, για να είναι ικανοί να υλοποιήσουν την ένταξη, και αναβάθμιση των κτιρίων, ώστε αυτά να είναι προσβάσιμα και κατάλληλα εξοπλισμένα.

4.2 Ένταξη και Ενιαία Εκπαίδευση

Εισαγωγή

Υπενθυμίζεται ότι *ένταξη*, όπως εφαρμόζεται σήμερα, είναι η τοποθέτηση παιδιών με αναπηρία από τα ειδικά σχολεία στα γενικά, με σκοπό την παύση της περιθωριοποίησής τους (Symeonidou, 2002). Η μετακίνηση αυτή δεν προϋποθέτει καμία αλλαγή στο υπάρχον εκπαιδευτικό σύστημα και οι δυσκολίες των παιδιών αντιμετωπίζονται ως προσωπικές (Symeonidou, 2002, Barton & Armstrong, 2001), ενώ το ιατρικό μοντέλο υποβόσκει, αφού τα παιδιά εντοπίζονται μέσα από ένα καλά οργανωμένο σύστημα ειδικών υπεύθυνου για την εκπαίδευσή τους (Slee, 1999, Phtiaka, 1999). Η ενιαία εκπαίδευση από την άλλη πλευρά προϋποθέτει μια ολοκληρωτική αλλαγή στο εκπαιδευτικό και κοινωνικό σύστημα και στην υπάρχουσα κουλτούρα αναφορικά με θέματα διαφορετικότητας, ώστε να επιτευχθεί η ένταξη όλων των ατόμων (Phtiaka, 2006, 2004, Barton, 2004, Barton & Armstrong, 2001, Slee, 1999).

4.2.1 Ορισμός της Ένταξης από τους Συμμετέχοντες

Από όλους τους συμμετέχοντες, μόνο μια από τις τρεις ειδικές δασκάλους, η λογοθεραπεύτρια και τέσσερις γενικές δασκάλους μπορούσαν να δώσουν ένα **ορισμό** για το τι σημαίνει ένταξη. Ο διευθυντής του σχολείου, οι υπόλοιπες γενικές και ειδικές δασκάλους, οι συνοδοί και οι γονείς αδυνατούσαν να ορίσουν την ένταξη, αλλά 'μάντευαν' τα βασικά χαρακτηριστικά της. Οι ορισμοί που δόθηκαν μπορούν να διαχωριστούν σε ορισμούς που επηρεάζονται από το ιατρικό μοντέλο αναπηρίας, και ορισμούς που έχουν ως βάση τους τις έννοιες της κοινωνικής δικαιοσύνης, αποδοχής και ισότητας στην εκπαίδευση.

Οι ορισμοί που δόθηκαν από την ειδική δασκάλα και τη λογοθεραπεύτρια βασιζόνταν στο **ιατρικό μοντέλο αναπηρίας**. Πιο συγκεκριμένα, η Ξένια έδωσε έναν ορισμό για το τι είναι και τι δεν είναι η ένταξη, κατά την άποψή της. Όπως η ίδια ανέφερε,

«Ένταξη είναι το inclusion, δηλαδή τα παιδιά να μπορούν να ενταχθούν σε σχολικές μονάδες. Αλλά δεν είναι εφικτό, είναι τυπικά πράγματα για να μας καλύπτει ο νόμος. (...)

Δεν το θεωρώ ένταξη να παίρνω τα μωρά βόλτα με την αμαξούα, και να το κυλά ένα άλλο μωρό. Να μας δακτυλοδείχνουν! Δεν είναι ένταξη να έρχονται όλοι στα σχολεία. Δηλαδή να κλείσουν τα ιδρύματα και να γίνουν τα σχολεία

ιδρύματα!! Που έτσι γίναμε πλέον. Φαίνονται όπως τη μύγα μέσα στο γάλα ότι είναι μωρά με ειδικές ανάγκες. Η ένταξη να γίνεται με όσο το δυνατόν πιο ήπιο τρόπο γίνεται...

(Η ένταξη γίνεται) Εφόσον στηρίζονται ακαδημαϊκά. Να μπορεί να αντεπεξέλθει στα στοιχειώδη ακαδημαϊκά. *Αν δεν μπορεί δεν υπάρχει λόγος να φοιτά σε γενικό σχολείο!*». (έμφαση της ειδικής δασκάλας)

Είναι εμφανές ότι η Ξένια υιοθέτησε μια ατομικιστική προσέγγιση αναφορικά με τον ορισμό της αναπηρίας, καθώς θεωρούσε ότι υπάρχουν παιδιά με αναπηρία που είναι ανίκανα να ενταχθούν στο σχολικό περιβάλλον και θα πρέπει να τοποθετούνται σε ιδρύματα (Symeonidou & Phtiaka, 2009, Armstrong, 2003, Oliver, 1990). Με παρόμοιο τρόπο θεωρούσε ότι η ανικανότητα των παιδιών να παρακολουθήσουν τα γενικά μαθήματα αποτελεί την αιτία αποκλεισμού τους, όχι μόνο από τη γενική τάξη αλλά από το γενικό σχολείο εξ' ολοκλήρου. Πέρα από αυτό, δήλωσε ότι η ένταξη παιδιών με σοβαρές μορφές αναπηρίας στο γενικό σχολείο καθιστά το σχολείο ένα ίδρυμα, κάτι που δεν είναι αποδεκτό ή επιθυμητό από την ίδια. Έτσι, απορρίπτει την ιδέα ότι η ένταξη είναι για όλους, καθώς θεωρεί ότι η ένταξη είναι αποτελεσματική όταν γίνεται με *ήπιους τρόπους*, όταν δηλαδή τα παιδιά με αναπηρία δεν ξεχωρίζουν από τα υπόλοιπα. Αυτή η άποψη, σύμφωνα με τους Armstrong και συνεργάτες (2011) υποδεικνύει την τάση για ρύθμιση της αποτυχίας των εκπαιδευτικών συστημάτων, οι ενταξιακές πρακτικές των οποίων είναι προβληματικές.

Η λογοθεραπεύτρια του σχολείου, υιοθετούσε, ξανά, ένα ορισμό της ένταξης που παρέπεμπε στο ιατρικό μοντέλο αναπηρίας, αλλά ήταν πιο ήπια στις δηλώσεις της λέγοντας,

«Ένταξη είναι (για) τα άτομα τα οποία αντιμετωπίζουν δυσκολίες σε σχέση με τους συνομηλίκους τους αλλά που μπορούν σε ένα επίπεδο εφικτό να ανήκουν στο σύνολο των συνομηλίκων τους, κοινωνικά και μαθησιακά».

Αν και ο ορισμός της λογοθεραπεύτριας δίνει αρχικά έμφαση στην ένταξη των παιδιών με αναπηρία στη γενική τάξη και στη στήριξή τους αναφορικά με τις όποιες δυσκολίες μπορεί να αντιμετωπίζουν, εντούτοις υποθάλλει τον αποκλεισμό τους ανάλογα με τις (αν)ικανότητές τους. Πιο συγκεκριμένα, η λέξη «εφικτό» αποτελεί λέξη κλειδί στον ορισμό της, καθώς αναφέρεται στο όριο πρόσβασης στη γενική τάξη και στο σύνολο των

συνομήλικων των παιδιών με αναπηρία. Έτσι, η λογοθεραπεύτρια έθετε προϋποθέσεις για την ένταξη και, όπως η Ξένια, δε θεωρούσε ότι η ένταξη είναι για όλους. Η λογική τους υποστηρίζει ότι τα παιδιά με ‘ειδικές ανάγκες’ χρειάζονται ‘ειδική εκπαίδευση’, και δεν επωφελούνται από την πλήρη ένταξή τους στο γενικό σχολείο (Symeonidou, 2002).

Σύμφωνα με τις συνεντεύξεις, εξάλλου, όλες οι ειδικές δασκάλες και η λογοθεραπεύτρια τόνισαν ότι είναι *δική τους* υπευθυνότητα να ορίζουν ποια παιδιά μπορούν και ποια όχι να εντάσσονται στο γενικό σχολείο ή στην ειδική μονάδα, καθιστώντας τον εαυτό τους τον μοναδικό κριτή για το ποιος εισέρχεται και ποιος αποκλείεται από τα γενικά εκπαιδευτικά περιβάλλοντα (Ware, 1994). Ως εκ τούτου, φάνηκε ότι είχαν μια αυξημένη αίσθηση του ‘ειδήμονα’ και του ‘επαγγελματία’, με συνέπεια να λειτουργούν ως φρουροί στις σημαντικές διαδικασίες λήψης αποφάσεων που καθόριζαν το εκπαιδευτικό και κοινωνικό μέλλον των παιδιών με αναπηρία (Ware, 2009, Φτιάκα κ.α., 2005, Swain & Walker, 2003). Αυτή τους η άποψη φανερώνει τη συμφεροντολογική ερμηνεία της νομοθεσίας του 1999 και υποδεικνύει ότι επιθυμούσαν να διαιωνίσουν τη δύναμη που κατείχαν στη διαδικασία διάγνωσης και αξιολόγησης (Barton & Armstrong, 2001). Τα ακόλουθα αποσπάσματα από τις συνεντεύξεις με τη λογοθεραπεύτρια, την Όλγα και την Ξένια αντίστοιχα, φανερώνουν την μονομερή ερμηνεία τους για την ένταξη, η οποία φαίνεται να καθορίζεται από το γεγονός ότι ανήκαν στην ομάδα των ειδικών.

«Πιστεύω ότι είναι ένα πρόβλημα γιατί το δημόσιο εργοδοτεί αυτούς που θεωρεί ειδικούς, και αναθέτει την ευθύνη αξιολόγησης και διάγνωσης, και περιμένει από τους ειδικούς που εργοδοτεί και πληρώνει να πουν την άποψη τους και να έχουν γνώμη για το πώς θα εκπαιδευθεί ένα παιδί. Αλλά όλα αυτά μπορούν να αναιρεθούν ανάλογα με τις πεποιθήσεις του κάθε γονιού ο οποίος για τους δικούς του λόγους αποφασίζει τι πιστεύει ότι είναι το καλύτερο. Πιστεύω ότι συχνά δεν αποφασίζουν ορθά γιατί έχουν συναισθηματική φόρτιση στις αποφάσεις και θα έλεγα και κάποια κοινωνική πίεση. Νομίζω έπρεπε να περιορίσουμε, όχι το ρόλο, αλλά τις απαιτήσεις τους, όταν ένας ειδικός μπορεί να στηρίζει με επιχειρήματα την άποψη του».
(λογοθεραπεύτρια)

«Αυτή είναι η αδυναμία του νόμου, τεράστια αδυναμία. Γίνονται ολόκληρες πολυθεματικές, γίνονται αξιολογήσεις, λέει η επαρχιακή τι πρέπει να γίνει,

και έρχεται ο γονιός και λέει ‘εγώ δε δέχομαι’. Αυτό είναι το τεράστιο μειονέκτημα, τεράστια αδυναμία». (Ολγα)

«Άρα είμαι υπέρ (της ένταξης) νοουμένου ότι θα υπάρχει ένας νόμος που θα ξεκαθαρίσει ποια παιδιά φοιτούν σε σχολεία και ποια σε ιδρύματα! Ενώ δεν υπάρχει τούτο το πράμα, είναι κατά τη βούληση των γονιών και δεν ακούν κανένα, ούτε θεραπευτές και ούτε τίποτε. ‘Αν το μωρό μου θέλω να πάει σχολείο θα πάει’». (Ξένια)

Τα αποσπάσματα είναι σε πλήρη συμφωνία με την έρευνα της Φτιάκα κ.α. (2005) που φανερώνει την «προσωπική και επαγγελματική αλαζονεία» των ειδικών (Φτιάκα κ.α., 2005: 5), την οποία βέβαια δε θα επιθυμούσαν να συναντήσουν οι ίδιοι εάν τέτοια θέματα αφορούσαν τα δικά τους παιδιά (Phtiaka, 1999)! Παρόλη την εύλογη κριτική, οι ειδικές δασκάλες και η λογοθεραπεύτρια έθεταν προϋποθέσεις για την ένταξη, που αφορούσαν 1) τα ξεκάθαρα κριτήρια για το ποια παιδιά δικαιούνται να φοιτούν στα γενικά σχολεία, υπονοώντας ότι η πρόσβαση στην εκπαίδευση είναι δικαίωμα μερικών παιδιών και όχι όλων, και 2) τον περιορισμό των γονέων στις διαδικασίες λήψης αποφάσεων, ώστε να μην είναι σε θέση να αναιρούν τις αποφάσεις των ειδικών όταν αυτοί υποστηρίζουν τον αποκλεισμό σε ειδικά σχολεία και ιδρύματα. Ουσιαστικά, είναι εμφανές ότι οι ειδικοί επιθυμούσαν διαίωνιση του συστήματος ειδικής εκπαίδευσης και γι’ αυτό το λόγο όριζαν και ερμήνευαν την ένταξη βασισμένοι σε ιατρικές παραδόσεις (Φτιάκα κ.α., 2005, Ware, 1994).

Από τους υπόλοιπους συμμετέχοντες μόνο τέσσερις γενικές δασκάλες έδωσαν ένα ορισμό αναφορικά με την ένταξη, που βασιζόνταν στην έννοια της **κοινωνικής δικαιοσύνης και της ισότητας στην εκπαίδευση** (Barton, 2008, Kenworthy & Whittaker, 2000). Τα βασικά θέματα που αναφέρθηκαν αφορούσαν την ένταξη των παιδιών στη γενική τάξη, τη συμμετοχή στα μαθήματα, και την ατομική ενίσχυσή τους όπου είναι απαραίτητο.

Πιο συγκεκριμένα, η υποδιευθύντρια του σχολείου δήλωσε ότι η ένταξη αφορά παιδιά που συμμετέχουν στη γενική τάξη και που κάνουν «κάποια πράγματα στο ίδιο γνωστικό πλαίσιο (αλλά) σε πιο χαμηλό επίπεδο, δηλαδή πιο απλά», για να είναι ικανά να συμμετέχουν και να βελτιώνονται. Συμπλήρωσε ωστόσο ότι αργότερα, στις περιόδους ενίσχυσης, η ειδική δασκάλα θα έπρεπε να παίρνει το παιδί και να το δουλεύει εντονότερα στα θέματα που καλύφθηκαν στη γενική τάξη, «με πιο απλές προτάσεις, με σύνταξη

μικρών κειμένων και ούτω καθεξής». Η υποδιευθύντρια, λοιπόν, έδωσε έμφαση στη συμμετοχή των παιδιών με αναπηρία στη γενική τάξη και στην ατομική στήριξή τους, νοουμένου ότι υπάρχει ένα συνεχές στόχων και δραστηριοτήτων ανάμεσα στην ίδια και την ειδική δασκάλα. Παρόλο που έθεσε τη συνεργασία ως απαιτούμενο για την επιτυχία της ένταξης, η υποδιευθύντρια δεν είχε συχνές επαφές με την Όλγα για τον Σταύρο και τον Πέτρο, και δεν δόθηκαν ξεκάθαροι ρόλοι και ευθύνες ανάμεσά τους. Έτσι, δεν υπήρχε η κατανόηση ότι «και οι δυο δασκάλες είναι υπεύθυνες για τη μάθηση των παιδιών» (Symeonidou, 2002: 154).

Η Ιφιγένεια έδωσε, επίσης, ορισμό για την ένταξη, λέγοντας ότι αποτελεί

«Μια διαδικασία όπου τα παιδιά μπαίνουν στις γενικές τάξεις, αλληλεπιδρούν με τους συμμαθητές τους, δεν παρακολουθούν μόνο, και συμμετέχουν στο μάθημα. Όλα παίζουν ρόλο. Και χωρικά. Να μπαίνουν και να κάθονται στη γωνιά πίσω δεν είναι ένταξη αυτό το πράγμα».

Η Ιφιγένεια σωστά τόνισε ότι η ένταξη είναι μια πολυδιάστατη έννοια, καθώς ανέφερε τις πολλές παραμέτρους που περιλαμβάνει, τη χωρική ένταξη των παιδιών με αναπηρία στην τάξη και όχι την απομόνωσή τους σε κάποια γωνιά ή στο πίσω μέρος της τάξης, την παρακολούθηση και τη συμμετοχή τους στο μάθημα, και τέλος την αλληλεπίδραση με τους/τις συμμαθητές/τριες τους. Αυτοί οι παράγοντες επηρεάζονται άμεσα από το ρόλο, τη συμπεριφορά, και την προετοιμασία της γενικής δασκάλας, στο χέρι της οποίας βρίσκεται η επιτυχία της ένταξης των παιδιών με αναπηρία (Nicolaidou *et al*, 2006, Batsiou *et al*, 2006). Ο τελευταίος παράγοντας, αν και συχνά παραλείπεται να αναφερθεί από τους συμμετέχοντες, έχει μεγάλη σημασία στην επίτευξη της ένταξης, καθώς οι θετικές συναναστροφές με τους/τις συνομήλικους μπορούν να προσφέρουν στα παιδιά με αναπηρία ενίσχυση της κοινωνικής τους δραστηριότητας, τόνωση της αυτοπεποίθησής τους, και αύξηση του ζήλου στην ολοκλήρωση εργασιών (Nicolaidou *et al* 2006, Κουρέα & Φτιάκα, 2003).

Με παρόμοιο τρόπο όρισε την ένταξη και η επισκέπτρια δασκάλα, η οποία ανέφερε ότι στη γενική τάξη το κάθε παιδί με αναπηρία θα πρέπει:

«Να εντάσσεται όχι μόνο σωματικά, αλλά να αντεπεξέρχεται στις ανάγκες της τάξης και να συναναστρέφεται με τα άλλα μωρά. Να παίζει, να συνεργάζεται, να έχει επαφή. *Όχι μόνο ένταξη για χάριν της ένταξης!*».

Όπως και η Ιφιγένεια, έτσι και η επισκέπτρια δασκάλα, ανέφερε το σημαντικό ρόλο της γενικής δασκάλας στην υλοποίηση της ένταξης, καθώς θα πρέπει να δίνει ευκαιρίες στα παιδιά με αναπηρία για συμμετοχή και επιτυχία στις μαθησιακές δραστηριότητες, αλλά και να προσφέρει ένα ενταξιακό περιβάλλον στο οποίο όλα τα παιδιά να μπορούν να συνεργάζονται και να έχουν ποιοτική επαφή. Για να μπορεί βέβαια να το πράττει αυτό, μια γενική δασκάλα θα πρέπει να είναι προετοιμασμένη, να προσφέρει σταθμισμένες δραστηριότητες και να διαφοροποιεί το υλικό και τις μεθόδους διδασκαλίας της, ώστε να έχει καλύτερα αποτελέσματα (Nicolaidou *et al*, 2006). Πέρα από αυτό, η γενική δασκάλα ορθά συμπέρανε ότι η ένταξη δεν είναι αυτοσκοπός, αλλά γίνεται για τη σταθερή και συνεχή βελτίωση όλων των παιδιών (Barton & Armstrong, 2001). Τέλος, η δασκάλα γυμναστικής τόνισε ότι η ένταξη αφορά και την επακόλουθη συμμετοχή των παιδιών με αναπηρία στην κοινωνία,

«Είναι η ευκαιρία ανάμιξης με το σύνολο των παιδιών στην τάξη τους και γενικά με το σχολείο, σε δραστηριότητες με στόχο την αποδοχή τους πρώτα από όλα, τη συμμετοχή τους, την κοινωνικοποίηση τους, ώστε να βγουν στην κοινωνία και να είναι γενικότερα αποδεκτά παρά να είναι όπως παλιά στο περιθώριο».

Σύμφωνες με αυτό τον ορισμό ήταν και οι μητέρες του Γρηγόρη, και του Πέτρου και της Άννας, οι οποίες τόνισαν ότι η ένταξη πραγματοποιείται με στόχο τη συμμετοχή των παιδιών τους σε κοινωνικές δραστηριότητες (Rieser, 2000), ώστε να έχουν μια ανεξάρτητη ζωή χωρίς να είναι στιγματισμένα (Barton, 2000).

4.2.2 Θετική Στάση

Αν και δεν ήταν όλοι οι συμμετέχοντες σε θέση να δώσουν ένα ξεκάθαρο ορισμό για το τι είναι η ένταξη, το σύνολό τους τάχθηκε υπέρ της, καθώς θεωρούσαν ότι έχει θετικά αποτελέσματα για τα παιδιά με αναπηρία. Τα θέματα που αναφέρθηκαν αφορούσαν 1) την κοινωνική ωφέλεια των παιδιών με αναπηρία, 2) την αποδοχή τους στην κοινωνία και 3) την ευκαιρία για μάθηση. Πέρα από αυτό αναφέρθηκε από μερικούς συμμετέχοντες ότι 4) η μερική, και όχι η πλήρης ένταξη, είναι προτιμότερη σε αρκετές περιπτώσεις παιδιών με

αναπηρία. Οι απόψεις των συμμετεχόντων παρουσιάζονται ανά ομάδα τεκμηριωμένες με αποσπάσματα των συνεντεύξεών τους, ενώ σύνοψη των απόψεών τους δίνεται και στον ακόλουθο πίνακα.

Πίνακας 3. Απόψεις των Συμμετεχόντων για την Ένταξη

Συμμετέχοντες/ Σύνολο	Κοινωνική Ωφέλεια	Αποδοχή στην Κοινωνία	Ευκαιρία για Μάθηση	Μερική Ένταξη (Ειδική Μονάδα και Γενική Τάξη)	Αποκλεισμός, Εκπαίδευση σε Ειδικά Σχολεία
Διευθυντής /1	1	1		1	1
Γενικές Δασκάλες /9	9	5	5	6	2
Ειδικές Δασκάλες /3	3			3	2
Λογοθερα- πεύτρια /1	1	1	1		1
Συνοδοί /3	3	2			1
Γονείς /5	5	2			
22	22	11	6	10	7

Ο **διευθυντής** ανέφερε ότι είναι «υπέρμαχος της ένταξης» των παιδιών με αναπηρία στα γενικά σχολεία, λόγω των πολλών ωφελημάτων που έχει, με πρώτιστο πλεονέκτημα την **κοινωνική αποδοχή** των παιδιών. Δήλωσε, ωστόσο, ότι η ένταξη στη γενική τάξη εκπληρώνει μόνο τον στόχο της κοινωνικής αποδοχής, μέσα από την επαφή των παιδιών με και χωρίς αναπηρία, λέγοντας: «Βλέπω ότι το παιδί εντάσσεται σε τάξη ηλικιακή, άρα μάλλον κοινωνική αποδοχή περισσότερο και όχι μαθησιακή βελτίωση». Κατά συνέπεια, ο διευθυντής δεν πίστευε ότι η ένταξη στις γενικές τάξεις εξυπηρετούσε μαθησιακούς σκοπούς για τα παιδιά με αναπηρία (Symeonidou & Phtiaka, 2009), καθώς θεωρούσε ότι τα τελευταία δεν ήταν ικανά να παρακολουθήσουν και να συμμετέχουν στη γενική τάξη

της ηλικίας τους. Αντί αυτού, δήλωσε ότι ευθύνη για τη βελτίωση των παιδιών στο μαθησιακό τομέα έχει η ειδική μονάδα (Παράρτημα 3).

Παρόλο που ο διευθυντής φαίνεται να επιθυμούσε περισσότερη ένταξη των παιδιών με αναπηρία στη γενική τάξη, καθώς δήλωσε στη συνέντευξή του ότι θα ήταν προτιμότερο όλα τα παιδιά να παρακολουθούσαν κύρια μαθήματα στα γενικά τμήματα, εντούτοις παρουσιάζεται να δέχεται ως δεδομένη την πρακτική στο συγκεκριμένο σχολείο. Έτσι, αποποιείται την ευθύνη για διαμόρφωση και τροποποίηση της υφιστάμενης πρακτικής, εφόσον ανέφερε ότι *«και όμως η πολιτική είναι αυτή. Άρα δίνουν περισσότερη έμφαση, πιστεύω, στην κοινωνική αποδοχή...»*. Η χρήση τρίτου πληθυντικού παραπέμπει στις ειδικές δασκάλες, οι οποίες φαίνεται να αποφάσιζαν στο σχολείο για τη μορφή που λάμβανε η ένταξη, αλλά και το στόχο που είχε.

Πέρα από το διευθυντή, όλες οι **γενικές δασκάλες** δήλωσαν ότι η ένταξη έχει κοινωνική ωφέλεια για τα παιδιά με αναπηρία, καθώς τους δίνεται η ευκαιρία να έρθουν σε επαφή με τα παιδιά χωρίς αναπηρία, και να αναπτύξουν φιλίες. Αυτό, σύμφωνα με τις δασκάλες της Α' και Γ' τάξης (Παράρτημα 4), ωφελεί και τα παιδιά χωρίς αναπηρία, γιατί μαθαίνουν να συνυπάρχουν και να αλληλεπιδρούν μαζί τους (Symeonidou & Phtiaka, 2009). Οι υπόλοιπες γενικές και ειδικές δασκάλες, η λογοθεραπεύτρια και οι συνοδοί προέβηκαν σε παρόμοιες αναφορές, δηλώνοντας συνοπτικά ότι η ένταξη των παιδιών με αναπηρία τα βοηθά να κοινωνικοποιηθούν και να είναι μέλη μιας ευρύτερης κοινωνικής ομάδας. Οι δηλώσεις των γενικών δασκάλων, ωστόσο, αναφορικά με την επιτυχημένη προσαρμογή και κοινωνικοποίηση των παιδιών με αναπηρία στο συγκεκριμένο σχολείο δεν ανταποκρινόταν στην πραγματικότητα, καθώς τα δεδομένα της παρατήρησης υποδεικνύουν την περιθωριοποίηση των παιδιών¹².

Οι **ειδικές δασκάλες** ανέφεραν ότι η ειδική μονάδα αποτελεί μια «σχετική απομόνωση» για τα παιδιά με αναπηρία, και γι' αυτό χρειάζονται την ένταξη στις γενικές τάξεις. Σύμφωνα με την Όλγα, τα παιδιά με αναπηρία έχουν την ανάγκη να κοινωνικοποιηθούν, καθώς καταλαβαίνουν ότι βρίσκονται σε ένα χώρο όπου υπάρχουν και άλλα παιδιά με τα οποία θέλουν να κάνουν παρέα και να παίζουν. Αυτό υποστηρίχθηκε έντονα και από τις **συνοδούς**, οι οποίες μάλιστα δήλωσαν ότι στον τομέα της κοινωνικοποίησης η ένταξη ήταν πλήρως πετυχημένη. Πιο αναλυτικά, οι συνοδοί ανέφεραν ότι σε πολλές περιπτώσεις

¹² Το θέμα αυτό αναλύεται στο υποκεφάλαιο «Μορφές Αποκλεισμού στο Γενικό Σχολείο».

παιδιά χωρίς αναπηρία προσέγγιζαν τον Γρηγόρη, τον Χάρη, την Άννα, τον Πέτρο και τον Σταύρο για να παίξουνε το διάλειμμα, ενώ αρκετές φορές τους έδιναν πρόσκληση για τα γενέθλιά τους. Οι συνοδοί πρόσθεσαν, επίσης, ότι όταν παιδιά χωρίς αναπηρία έφερναν κεραστικό στο σχολείο για τη γιορτή ή τα γενέθλιά τους έψαχναν τα παιδιά με αναπηρία στην ειδική μονάδα για να τα κεράσουν.

Η παρατήρηση επιβεβαιώνει μερικώς τις αναφορές των συνοδών, καθώς σημειώθηκαν αρκετές περιπτώσεις στις οποίες παιδιά χωρίς αναπηρία έφερναν κεραστικά ή προσκαλούσαν τα παιδιά με αναπηρία σε πάρτι γενεθλίων. Τα μεμονωμένα αυτά περιστατικά ωστόσο δεν υποστηρίζουν ότι η κοινωνικοποίηση των παιδιών με αναπηρία ήταν πετυχημένη, καθώς το να δοθεί μια πρόσκληση ή ένα κεραστικό δε σημαίνει απαραίτητα ότι υπάρχει αποδοχή. Είναι εξάλλου αβέβαιο το κατά πόσο η συμπεριφορά των παιδιών χωρίς αναπηρία σε αυτές τις περιπτώσεις ήταν αυθόρμητη ή κατευθυνόμενη από δασκάλες ή γονείς, καθώς η παρατήρηση έδειξε ελάχιστες θετικές συναναστροφές μεταξύ των παιδιών κατά τη διάρκεια των διαλειμμάτων. Μάλιστα, από όλα τα παιδιά με αναπηρία, μόνο ο Γρηγόρης και ο Χάρης έκαναν συστηματικά παρέα με συμμαθητές/τριες τους χωρίς αναπηρία, και αυτό συνέβαινε κυρίως μετά από δική τους πρωτοβουλία¹³. Ως εκ τούτου, η άποψη των συνοδών ότι η κοινωνικοποίηση είναι πλήρως επιτυχημένη μπορεί να χαρακτηριστεί ως μια αναληθής δήλωση.

Τέλος, όλοι οι γονείς δήλωσαν ότι η ένταξη, θεωρητικά, έχει ως θετικό αποτέλεσμα την κοινωνικοποίηση των παιδιών τους μέσα από την επαφή τους με τους/τις συμμαθητές/τριες τους, αλλά ανησυχούσαν για το κατά πόσο η μερική ένταξη των παιδιών τους στις γενικές τάξεις έφερε και ουσιαστικά αποτελέσματα στον τομέα αυτό. Όλες οι μητέρες θεωρούσαν ότι χρειάζεται πολύ περισσότερη προσπάθεια από τις εκπαιδευτικούς ώστε οι επαφές που υπάρχουν μεταξύ των παιδιών να είναι ουσιαστικές και όχι επιφανειακές. Η ανησυχία τους πήγαζε από το γεγονός ότι γνώριζαν πως τα παιδιά τους έμεναν πολλές φορές μόνα τους τα διαλείμματα, και άρα κατανοούσαν ότι η κοινωνικοποίηση δεν ήταν πετυχημένη. Πιο συγκεκριμένα, η μητέρα του Πέτρου και της Άννας παρουσιάστηκε να ανησυχεί περισσότερο για την κόρη της, η οποία είχε έρθει στο σχολείο τη συγκεκριμένη σχολική χρονιά, δηλώνοντας,

¹³ Το θέμα του αποκλεισμού των παιδιών με αναπηρία στα διαλείμματα και στις γενικές τάξεις συζητείται εκτενέστερα στο κεφάλαιο «Μορφές Αποκλεισμού στο Γενικό Σχολείο».

«Η Άννα όλο λέει πως είναι μόνη της. Τι κάνει κάθε διάλειμμα; Δε νομίζω να παίζει πολύ με άλλα παιδιά. Πάει συνήθως με τον αδελφό της. Αλλά δεν είναι σωστό, τους είπα να πηγαίνει με τες κορούες της τάξης της. Αλλά δεν πάει. Παραπονιέται συνέχεια σπίτι!».

Η μητέρα της Άννας ανησυχούσε ότι η κόρη της περνούσε τον περισσότερο χρόνο στο σχολείο μόνη της, καθώς αυτό ήταν το καθημερινό παράπονο της στο σπίτι. Η Όλγα από την άλλη πλευρά διαβεβαίωνε τη μητέρα ότι η Άννα είχε παρέα τα διαλείμματα και έπαιζε με τις συμμαθήτριές της, κάτι που έρχεται σε αντίθεση με τα δεδομένα της παρατήρησης. Έτσι, η μητέρα έχασε την εμπιστοσύνη της στην ειδική δασκάλα, και φανέρωσε την ανησυχία της σε όλες μας τις συναναστροφές πριν τη συνέντευξη, καθώς με προσέγγιζε για πληροφορίες για τη συμπεριφορά της Άννας στη γενική τάξη και στα διαλείμματα. Ως εκ τούτου, αν και οι γονείς αναγνώριζαν ότι η ένταξη μπορούσε να φέρει θετικά αποτελέσματα στον τομέα της κοινωνικοποίησης, αμφέβαλλαν για την επιτυχία της, ενώ ήταν αβέβαιες για το κατά πόσο οι ενημερώσεις που τους γίνονται από τις ειδικές δασκάλες ανταποκρίνονταν στην πραγματικότητα. Όπως δήλωσε εξάλλου η μητέρα του Χάρη, «η Όλγα μου τα λέει με το δικό της τρόπο, τα κάνει όλα να φαίνονται ωραία».

Η δεύτερη ωφέλεια της ένταξης που αναφέρθηκε από το διευθυντή, πέντε γενικές δασκάλες (επισκέπτρια δασκάλα, δασκάλες γυμναστικής, Α', Β', Ε' τάξης), τη λογοθεραπεύτρια, δύο συνοδούς και δύο μητέρες (50%), αφορούσε την **αποδοχή των παιδιών με αναπηρία στην κοινωνία**, καθώς θεωρούσαν ότι η ένταξη στο γενικό σχολείο αποτελεί και το πρώτο βήμα για ουσιαστική κοινωνική ένταξη και για την αποδοχή των ατόμων με αναπηρία ως ισότιμων πολιτών (Barton, 2008, 2000, Rioux, 2002).

Πιο συγκεκριμένα, ο **διευθυντής** υποστήριξε ότι η ένταξη αφορά την εγκατάλειψη στάσεων οίκτου και λύπησης προς τα άτομα με αναπηρία, μέσα από την καλλιέργεια μιας κουλτούρας αποδοχής και σεβασμού,

«Δηλαδή, το 'άτε δεν το λυπάσαι;' εγώ αυτό το πράγμα ποτέ δεν το κάνω! Είναι ένας συμμαθητής σου με προσωπικότητα και θα παίζει μαζί σου!! Αν τον διαφοροποιήσεις σημαίνει ότι φταις. Έχει τη σειρά του! Παίζει πιο αργά; Ας παίζει πιο αργά! Κάνε υπομονή, να μάθει να κάνει υπομονή. Ο καθένας είναι διαφορετικός!».

Με το διευθυντή συμφωνούσαν απόλυτα η επισκέπτρια δασκάλα και η **λογοθεραπεύτρια**, οι οποίες τόνισαν ότι η ένταξη αποτελεί την εναλλακτική λύση για τα άτομα που μέχρι το 1999 περιθωριοποιούνταν σε ειδικά σχολεία και ιδρύματα. Όπως ανέφερε η επισκέπτρια δασκάλα, «παλιά όποιος είχε ένα ‘προβληματικό’ μωρό έκρυβε το», ενώ η λογοθεραπεύτρια υπενθύμισε ότι «πριν το 1999 είχαμε δύο κατηγορίες ατόμων, την κατηγορία που θα πάει σχολείο και αυτή που δε θα πάει». Ως εκ τούτου, η λογοθεραπεύτρια θεωρούσε ότι το θετικό της ένταξης «είναι ότι πρώτα-πρώτα κτίζουμε μια κουλτούρα όπου δεχόμαστε τη διαφορετικότητα», αναγνωρίζοντας ότι ο διαχωρισμός που υπήρχε προηγουμένως ήταν απαράδεκτος (Ware, 1995), καθώς κατηγοριοποιούσε και στιγματίζε τα παιδιά με αναπηρία (Batsiou *et al*, 2006).

Πέρα από αυτό, μόνο η λογοθεραπεύτρια υποστήριξε τα *πολιτικά δικαιώματα* των ατόμων με αναπηρία, αναφέροντας ότι «μπορούν να ενταχθούν στο κοινωνικό μας σύνολο, (...) είναι πολίτες της Κυπριακής Δημοκρατίας και πρέπει κάπως να ενταχθούν στο σύνολο», κάτι που αποτελεί ένα σημαντικό επιχείρημα υπέρ της ένταξης. Σύμφωνα και με τη Rioux (2002) η κατοχή ή όχι της έννοιας του ‘πολίτη’ καθορίζει την ένταξη και συμμετοχή στα κοινωνικά δρώμενα, καθώς με αυτό τον τρόπο αποφασίζεται *ποιος και με ποιους τρόπους* ανήκει στην κοινωνία. Κατά συνέπεια, η υπηκοότητα ορίζει όχι μόνο τα δικαιώματα και τις ευθύνες των πολιτών, αλλά και την ευθύνη του κράτους προς αυτούς. Η αντιμετώπιση, λοιπόν, των ατόμων με αναπηρία με σεβασμό και αποδοχή τους παρέχει δυνατότητες συμμετοχής στην κοινωνία, ενώ η ενασχόληση με τις έννοιες ‘προστασίας’ και ‘φροντίδας’ καθιστά τα δικαιώματα τους *προνόμια* που πρέπει να *αποκτηθούν* (Rioux, 2002).

Τέλος, μόνο πέντε γενικές δασκάλες (Ιφιγένεια, επισκέπτρια δασκάλα, δασκάλα Α’, Δ’ και Ε’ τάξης) και η λογοθεραπεύτρια (27%) έκριναν ότι η ένταξη παρέχει **ευκαιρίες** στα παιδιά με αναπηρία **για μάθηση**, τόσο στη γενική τάξη, όσο και σε εξατομικευμένο επίπεδο. Οι **γονείς** δεν αναφέρθηκαν στο θέμα αυτό, λόγω της απογοήτευσής τους από τις υφιστάμενες πρακτικές ένταξης στο συγκεκριμένο σχολείο. Ανέφεραν ωστόσο ότι θα ήταν επιθυμητό η ένταξη να λειτουργούσε με τέτοιο τρόπο ώστε τα παιδιά να μάθαιναν μέσα στη γενική τάξη.

Αν και οι περισσότερες **γενικές δασκάλες** υποστήριζαν λεκτικά ότι η ένταξη στη γενική τάξη προσφέρει ευκαιρίες παρακολούθησης και συμμετοχής στο μάθημα, εντούτοις δεν αναγνώριζαν τη μεγάλη σημασία του ρόλου τους στην υλοποίησή της, ώστε να

δημιουργήσουν ενταξιακά περιβάλλοντα εκπαίδευσης που να ανταποκρίνονται σε όλα τα παιδιά (Φτιάκα κ.α., 2005, Ware 1995). Αυτό υποστηρίζεται έντονα από τα δεδομένα της παρατήρησης, που υποδεικνύουν ότι οι γενικές δασκάλες δε λάμβαναν υπόψη στον προγραμματισμό τους τα παιδιά με αναπηρία, καθώς η πλειονότητα των μαθημάτων στη γενική τάξη δεν είχαν διαφοροποιημένες δραστηριότητες. Αυτό φανερώνει ότι η πλειονότητα των εκπαιδευτικών θεωρούσε την κοινωνικοποίηση ως το μεγαλύτερο όφελος της ένταξης, και όχι τη γνωστική τους ανάπτυξη (Symeonidou & Phtiaka, 2009, Zoniou-Sideri & Vlachou, 2006). Έτσι, ενώ οι γενικές δασκάλες θα έπρεπε να αποτελούν «φορείς αλλαγής» στα σχολεία, ώστε να βελτιώνουν την ποιότητα εκπαίδευσης για όλο το μαθητικό πληθυσμό (Symeonidou & Phtiaka, 2009: 545), δεν ξεκινούσαν με δεδομένη αρχή ότι όλα τα παιδιά μπορούν να μάθουν, και άρα κατέληγαν να στιγματίζουν και να περιθωριοποιούν τα παιδιά με αναπηρία (Ware, 1995)¹⁴.

Οι **ειδικές δασκάλες**, που έφεραν τη μεγαλύτερη ευθύνη στην υλοποίηση της ένταξης στο σχολείο, θεωρούσαν ότι η ένταξη δεν μπορεί να ωφελήσει μαθησιακά τα παιδιά, ή τα ωφελεί ελάχιστα! Όπως δήλωσε η Όλγα, *όλοι οι μαθητές της οποίας εντάσσονταν σε γενικές τάξεις, «Μαθησιακά μπορεί να μην ωφελούνται, αλλά αυτό είναι το ελάχιστο. Είναι ο ψυχολογικός τομέας, η κοινωνικοποίηση, οι φίλοι τους...»*. Η δήλωση της Όλγας, αν και πολύ σύντομη, εμπερικλείει τις *ανησυχητικές* της στάσεις για την εκπαίδευση των παιδιών με αναπηρία, καθώς έδινε περισσότερη έμφαση στην κοινωνικοποίηση των παιδιών παρά στη μαθησιακή ωφέλειά τους. Έτσι, έδειχνε να *μην αντιλαμβάνεται* την ευθύνη εκπαίδευσης των παιδιών από τις γενικές δασκάλες, ενώ φανέρωσε τους πολύ χαμηλούς στόχους που είχε για τη μαθησιακή τους πορεία. Πέρα από αυτό, παρουσίασε μια ωραιοποιημένη πραγματικότητα για την κοινωνικοποίηση των παιδιών, καθώς τα λεγόμενα της υποδείκνυαν ότι είχαν φίλους και θετικές κοινωνικές συναναστροφές, κάτι που *δεν ανταποκρίνονταν* στην πραγματικότητα.

Από τους ‘ειδικούς’ στο σχολείο, μόνο η **λογοθεραπεύτρια** θεωρούσε ότι η ένταξη είχε μαθησιακό όφελος για τα παιδιά, και υποστήριζε την άποψή της έμπρακτα. Η παρατήρηση υποδεικνύει ότι η λογοθεραπεύτρια είχε εντονότερα το αίσθημα της ευθύνης ως προς τα παιδιά με αναπηρία, καθώς πάντοτε ήταν προετοιμασμένη για το μάθημα της, είχε ξεκάθαρους στόχους, και τηρούσε στενή επαφή με τους γονείς μέσα από ένα τετράδιο επικοινωνίας.

¹⁴ Τα θέματα αυτά αναφέρονται εκτενέστερα στο κεφάλαιο «Μορφές Αποκλεισμού στο Γενικό Σχολείο».

Τέλος, αν και σχεδόν όλοι οι συμμετέχοντες είχαν θετική στάση προς την ένταξη των παιδιών με αναπηρία στο γενικό σχολείο και την υποστήριζαν *λεκτικά*, εντούτοις **δώδεκα** συμμετέχοντες¹⁵ (55%), θεωρούσαν ότι η **μερική ένταξη** είναι πιο αποτελεσματική από την πλήρη ένταξη στη γενική τάξη.

Δύο **γενικές δασκάλες** επιχειρηματολόγησαν ότι η πλήρης ένταξη των παιδιών στη γενική τάξη δεν είναι αποτελεσματική γιατί η γενική δασκάλα έχει *πρώτα* την ευθύνη των παιδιών χωρίς αναπηρία, και *μετά* των παιδιών με αναπηρία που εντάσσονται στην τάξη της (Symeonidou & Phtiaka, 2009). Πιο συγκεκριμένα, η επισκέπτρια δασκάλα δήλωσε απερίφραστα πως *«κακά τα ψέματα, η δασκάλα θα τρέξει την τάξη της, και όχι το μωρό της ειδικής»*, ενώ η δασκάλα της μουσικής παραδέχθηκε ότι *«έτσι και αλλιώς δεν πολυσχολούμαστε μαζί τους»*. Άλλες τέσσερις γενικές δασκάλες δεν παρουσιάστηκαν να διαφωνούν με τις προηγούμενες δηλώσεις, καθώς ανέφεραν ότι η λειτουργία της ειδικής μονάδας πρέπει να συνεχιστεί στο σχολείο, ενώ επισήμαναν ότι δεν μπορούν όλα τα παιδιά με αναπηρία να εντάσσονται στο γενικό σχολείο, απόψεις που συναντάμε σε έρευνες των Symeonidou & Phtiaka (2009) και Koutrouba, Vamvakari & Steliou (2006), και Zoniou-Sideri & Vlachou (2006) σε Κύπρο και Ελλάδα αντίστοιχα. Η θέση των γενικών δασκάλων είναι άκρως ανησυχητική, εφόσον οι ενταξιακές πρακτικές ωφελούν το σύνολο του μαθητικού πληθυσμού και όχι μόνο τα παιδιά με αναπηρία, και άρα η στάση τους υποδεικνύει την έλλειψη παιδαγωγικού προσανατολισμού! Όπως τόνισε η δασκάλα της γυμναστικής,

«Υπάρχουν παιδιά που μπορούν και παιδιά που δεν μπορούν να ενταχθούν. Όμως επειδή μπήκε η ένταξη και σώννει και καλά πρέπει να μπουν παιδιά με ειδικές ανάγκες στις υπόλοιπες τάξεις, μπαίνουν όλοι. Είτε μπορούν είτε όχι να αντεπεξέλθουν».

Τη θέση των έξι γενικών δασκάλων υιοθέτησαν και οι ειδικές δασκάλες, η λογοθεραπεύτρια και οι συνοδοί. Πέρα από την μερική ένταξη ωστόσο, οι **ειδικές δασκάλες** υποστήριζαν εξίσου και την εκπαίδευση των παιδιών με βαριές μορφές αναπηρίας σε ειδικά σχολεία. Η Ξένια χαρακτήρισε, μάλιστα, την ένταξη παιδιών με βαριές μορφές αναπηρίας ως έγκλημα λέγοντας,

¹⁵ Ο διευθυντής, οι δασκάλες γυμναστικής και μουσικής, Β', Γ', Δ', και Ε' τάξης, δύο ειδικές δασκάλες, η λογοθεραπεύτρια και δύο συνοδοί.

«Αυτό που γίνεται στη μονάδα μου όχι μόνο δε βοηθούνται, είναι έγκλημα! Τα συγκεκριμένα παιδιά θα έπρεπε να ήταν σε ιδρύματα, γιατί δεν επωφελούνται στις εντάξεις που τους προσφέρει το σχολικό περιβάλλον. Τα παιδιά που είδες, είτε παν μουσική είτε όχι, δεν αντιλαμβάνονται. Εντάξει κάτι μπορεί να βοηθήσει ο ήχος... Αν παν τέχνη, μόνο οι συνοδοί τα κάνουν. Γυμναστική δεν μπορούν να ακολουθήσουν οδηγία. Δεν τους προσφέρει κάτι. Ενώ σε ένα ειδικό σχολείο μπορεί να έχει κινησιοθεραπεία, μουσικοθεραπεία, λογοθεραπεία. Αυτά τα μωρά χρειάζονται θεραπείες, το σχολικό περιβάλλον δεν προσφέρει θεραπείες».

Αν και η ειδική δασκάλα, ορθά, εντόπιζε τις ελλείψεις του εκπαιδευτικού συστήματος στην εκπαίδευση, εξυπηρέτηση και φροντίδα των παιδιών με αναπηρία, εντούτοις θεωρούσε ότι η λύση ήταν η μετακίνησή τους σε ειδικά σχολεία, έτσι ώστε να «μη μετατραπούν τα γενικά σχολεία σε ιδρύματα» μέσα από την παροχή επιπλέον υπηρεσιών. Κατά συνέπεια, με την πρόφαση της ανικανότητάς τους για μάθηση θεωρούσε ότι έπρεπε να αποκλειστούν από τα γενικά σχολεία (Barnes & Mercer, 2003). Αυτή η άποψη υποδεικνύει τον τρόπο με τον οποίο ο όρος *μη εκπαιδύσιμα* παιδιά χρησιμοποιείται στην καθημερινότητα των δασκάλων και έχει ως αποτέλεσμα τον αποκλεισμό τους, παρόλο που απουσιάζει από τις εκπαιδευτικές πολιτικές (Corbett, 1996). Στην απομάκρυνση των παιδιών από τα γενικά σχολεία ήταν σύμφωνες και οι **συνοδοί** και η **λογοθεραπεύτρια**, η οποία εισηγήθηκε τη δημιουργία εκπαιδευτικών κέντρων ανά ενορία, στις οποίες να τοποθετούνται τα παιδιά με βαριές μορφές αναπηρία. Πιο συγκεκριμένα ανέφερε,

«Ανά περιοχή, θα έπρεπε να υπάρχει μια μονάδα (για παιδιά) που δεν μπορούν να φοιτούν σε κανονικά δημοτικά, δεν μπορούν να εξυπηρετούνται, που θέλουν ενήλικα να τους βοηθά με τις καθημερινές τους ασχολίες. Αυτά τα μωρά μπορούν να εντάσσονται ανά ενορία, ανά περιοχή και να έχουν συναντήσεις με δημοτικά της περιοχής. Δεν νομίζω ότι είναι καλή ιδέα να είναι μαζί με τα δημοτικά, και μιλώ σκεπτόμενη περιστατικά από αυτό το σχολείο.

Μωρά τα οποία δεν επικοινωνούν λεκτικά, όπως ο Αντώνης, που χρειάζονται κάποιον συνεχώς μαζί τους, για το πλύσιμο, περπάτημα, τουαλέτες. Δεν επωφελούνται με το να μπαίνουν σε τάξη κανονική, θα μπορούσαν να βρίσκονται σε άλλο χώρο με πιο πολλά ερεθίσματα, να είναι πιο χαρούμενα, άνετα, βολικά».

Μια παρόμοια εισήγηση με εκείνη της λογοθεραπεύτριας, αλλά με καιρίες διαφορές, συναντάμε βιβλιογραφικά στη Φτιάκα (2008), η οποία προτείνει τη δημιουργία τοπικών πολυδύναμων κέντρων για την εκπαίδευση, στήριξη και δημιουργική απασχόληση των παιδιών με αναπηρία, χωρίς όμως να καταργεί ή να αναιρεί την ένταξή τους στο γενικό σχολείο! Έτσι, τα πολυδύναμα κέντρα μπορούν να έχουν παράλληλη, και συμπληρωματική, λειτουργία με τα σχολεία, για απογευματινές θεραπείες (Φτιάκα, 2008). Στο συγκεκριμένο σχολείο ωστόσο, επικρατούσε η άποψη ότι τα παιδιά με βαριές μορφές αναπηρίας θα έπρεπε να αποκλειστούν από τα γενικά εκπαιδευτικά περιβάλλοντα, άποψη που φάνηκε να υποστηρίζει και ο **διευθυντής**,

«Δεν ξέρω πόσο κατάλληλα είναι αυτά... Οι γονείς προτιμούσαν το σχολείο και πίεσαν το σχολείο να κάνει την μονάδα, αλλά σκέψου πόσες δαπάνες κάνει το κράτος και αν πράγματι συνεισφέρει το σχολείο! Το ίδρυμα νομίζω θα συνεισφερε περισσότερο... Το κράτος θα έπρεπε να δημιουργήσει ένα περιφερειακό κέντρο, που να βολεύει τους γονείς, παρά να σπαταλάς τόσα. (...) Έπρεπε να έχουν ευκαιρίες να βαδίσουν, να κολυπήσουν κτλ, παρά σχολείο. Γιατί εδώ είναι σχολείο, δεν είναι ίδρυμα».

Ο διευθυντής, όπως και η Ξένια, θεωρούσαν ότι η παροχή επιπρόσθετων υπηρεσιών στο γενικό σχολείο για τα παιδιά με βαριές μορφές αναπηρίας θα καθιστούσε το σχολείο ένα ίδρυμα, μια έννοια που έχει αρνητικές διαστάσεις. Η αντίληψη των δυο συμμετεχόντων είναι άκρως προβληματική, καθώς όχι μόνο υποστηρίζουν το διαχωρισμό των παιδιών, αλλά τους αρνούνται το δικαίωμα πρόσβασης και εκπαίδευσης στο γενικό σχολείο, καθώς ταυτίζουν την εκπαίδευση των παιδιών με βαριές μορφές αναπηρίας με την ιδρυματοποίηση! Αξίζει να αναφερθεί ωστόσο ότι η έννοια της θεραπείας διαφέρει από την έννοια της εκπαίδευσης, και ο διευθυντής με τη Ξένια εσφαλμένα τις ταύτιζαν ώστε να δικαιολογήσουν το διαχωρισμό των παιδιών με αναπηρία. Έτσι, αρνούνταν τη μεταφορά υπηρεσιών του ειδικού σχολείου στο γενικό και επέμεναν να ορίζουν την αναπηρία ως ατομικό και όχι ως κοινωνικό ζήτημα (Oliver, 1990), χωρίς να προβληματίζονται με την ανικανότητα του σχολείου να εκπαιδεύσει όλα τα παιδιά.

Πέρα από αυτό, ο διευθυντής έθιξε και το ζήτημα της οικονομικής ικανότητας του κράτους να στηρίξει την ένταξη των παιδιών με αναπηρία, καθώς θεωρούσε ότι κάτι τέτοιο είναι πολυδάπανο και αχρείαστο από τη στιγμή που ειδικά σχολεία και ιδρύματα εξακολουθούν να λειτουργούν. Παρόλον ότι ειδικοί και γενικοί εκπαιδευτικοί και

τεχνοκράτες, υποστηρίζουν πως η έλλειψη οικονομικών πόρων οφείλεται σε μεγάλο βαθμό για την αποτυχία της ένταξης (Φτιάκα κ.α., 2005) η πρόσφατη έρευνα των Δημητρίου και Φτιάκα (2012), καταδεικνύει ότι αυτό δεν αληθεύει. Αντιθέτως, τα έσοδα των ειδικών σχολείων είναι άφθονα, και μάλιστα υπερβολικά σε σχέση με τα παιδιά που εκπαιδεύονται εκεί. Κατά συνέπεια, μετά τη ψήφιση της νομοθεσίας του 1999, εάν όντως το ΥΠΠ ήθελε να στηρίξει την ένταξη, θα έπρεπε να αναδιοργανώσει τη διανομή των κονδυλίων ειδικής εκπαίδευσης προς τη γενική εκπαίδευση, ώστε να στηριχτεί ακόμη περισσότερο η ένταξη των παιδιών με αναπηρία (Δημητρίου, 2011). Συνεπώς, πρέπει να εγκαταλειφθεί αυτή η «απροθυμία για αλλαγή» (Barnes, 1994: 205) ώστε να γίνει μια καλύτερη κατανομή των δαπανών που να εξασφαλίζει την παροχή υπηρεσιών σε παιδιά με αναπηρία στα γενικά σχολεία.

Σύνοψη

Οι συνεντεύξεις με τους συμμετέχοντες υποδεικνύουν ότι στη συντριπτική πλειονότητά τους τασσόταν λεκτικά μόνο υπέρ της ένταξης των παιδιών με αναπηρία στο γενικό σχολείο. Όλοι οι συμμετέχοντες θεωρούσαν ότι η ένταξη προσέφερε κοινωνική ωφέλεια στα παιδιά με αναπηρία, ενώ υποστηρίχθηκε επίσης ότι η ένταξη στο γενικό σχολείο αποτελεί το πρώτο βήμα για ένταξη στην κοινωνία. Παρόλα αυτά, μόνο επτά συμμετέχοντες θεωρούσαν ότι η ένταξη ενισχύει τα παιδιά με αναπηρία μαθησιακά, κάτι που εγείρει προβληματισμούς αναφορικά με την κατανόηση του σημαντικού ρόλου που διαδραματίζουν οι εκπαιδευτικοί στην ένταξη των παιδιών σε γενικά περιβάλλοντα. Η παρατήρηση, εξάλλου, έρχεται σε αντίθεση με τη λεκτική υποστήριξη της ένταξης από τους συμμετέχοντες, καθώς τα δεδομένα υποστηρίζουν ότι οι γενικές δασκάλες δεν εφάρμοζαν συστηματικά ενταξιακές πρακτικές στην τάξη τους. Τέλος, μια μεγάλη ομάδα συμμετεχόντων θεωρούσε ότι η *μερική ένταξη* σε ειδική μονάδα και γενική τάξη ή ακόμη και ο *αποκλεισμός* των παιδιών με βαριές μορφές αναπηρίας σε ειδικά σχολεία είναι προτιμότερες επιλογές από την πλήρη ένταξη, φανερώνοντας την κουλτούρα διαχωρισμού που υπόβασκε στο σχολείο. Κατά συνέπεια, κρίνεται προβληματική η ιδέα ότι η μετέπειτα κοινωνική ένταξη των παιδιών θα είναι επιτυχημένη, εφόσον το πώς χειρίζονται οι εκπαιδευτικοί τα παιδιά με αναπηρία στο σχολείο προετοιμάζει και το επίπεδο και την ποιότητα ένταξής τους στην κοινωνία (Ware, 1995).

4.3 Ειδική Μονάδα στο Γενικό Σχολείο

Εισαγωγή

Μια πρόνοια της νομοθεσίας του 1999 αφορά την εκπαίδευση των παιδιών με αναπηρία σε ειδικές μονάδες, που λειτουργούν σε γενικά δημοτικά σχολεία, και που αποτελούν διαδεδομένη πρακτική ‘ένταξης’ στην Κύπρο. Τα παιδιά με αναπηρία εκπαιδεύονται εκεί, και παράλληλα εντάσσονται σε ορισμένα δευτερεύοντα μαθήματα στις γενικές τάξεις, με βάση τα εξατομικευμένα προγράμματα εκπαίδευσης (ΕΠΕ) τους, που είναι καταρτισμένα από την ειδική δασκάλα (Batsiou *et al*, 2006). Παρόλο που οι ειδικές μονάδες αποτελούν διαδεδομένη πρακτική για την εκπαίδευση των παιδιών που κατηγοριοποιούνται ότι έχουν ‘ειδικές ανάγκες’, δείχνουν τον τρόπο με τον οποίο ενταξιακές νομοθεσίες προωθούν το διαχωρισμό των παιδιών με αναπηρία (Allan, 2010, Zoniou-Sideri & Vlachou, 2006) και διαιωνίζουν τα κριτήρια που απομακρύνουν τα παιδιά από τις γενικές τάξεις (Vislie, 2003).

4.3.1 Ρόλος των Ειδικών Μονάδων

Η κάθε ομάδα συμμετεχόντων αντιλαμβανόταν διαφορετικά το τι ρόλο είχε η ειδική μονάδα στο σχολείο (Πίνακας 4), θίγοντας θέματα που αφορούσαν 1) την ένταξη, 2) την κοινωνικοποίηση και τις ελεύθερες δραστηριότητες, 3) τη βοήθεια σε μαθησιακό επίπεδο και 4) την ενίσχυση του έργου της γενικής τάξης. Τέλος υπήρχαν και συμμετέχοντες που δήλωσαν ότι 5) δεν είναι στα πλαίσια του ρόλου των ειδικών μονάδων η εκπαίδευση παιδιών που έχουν βαριές μορφές αναπηρία, καθώς αυτά θα έπρεπε να βρίσκονται σε ειδικά σχολεία.

Πίνακας 4. Οι απόψεις των Συμμετεχόντων για το Ρόλο των Ειδικών Μονάδων

Συμμετέχοντες/ Σύνολο	Ένταξη στη Γενική Τάξη	Κοινωνικοποίηση & Ελεύθερες Δρ/τες	Βοήθεια σε Μαθησιακό Επίπεδο	Ενίσχυση Έργου Γενικής Τάξης	Πλήρης Αποκλεισμός παιδιών με βαριές μορφές αναπηρίας
Διευθυντής /1	1				1
Γενικές Δασκάλες /9	2	5	6	2	2

Ειδικές Δασκάλες /3	1	2			1
Λογοθερα- πεύτρια /1	1		1		
Συνοδοί /3			3		2
Γονείς /5	4		4		
22	9	7	14	2	6

Ο **διευθυντής** του σχολείου ανέφερε ότι ο κύριος σκοπός των ειδικών μονάδων είναι για να *εντάσσονται* τα παιδιά με αναπηρία στο γενικό σχολείο.

«Πιστεύω ότι οι ειδικές μονάδες που λειτουργούν στα πλαίσια, και γεωγραφικά είναι ενταγμένες, *λειτουργούν για αυτό το λόγο, για την ένταξη*. Και τα κτίρια δε θα ήταν εδώ αν δεν ήταν αυτός ο στόχος! Για ποιο λόγο είναι εδώ; Δεν είναι μόνο για να βλέπουν τα παιδιά που μπαίνουν στη τάξη τους!».

Ο διευθυντής, στη συνέχεια της συνέντευξης, εξέφρασε σε πολλές περιστάσεις την επιθυμία του για βελτίωση των παιδιών με αναπηρία ώστε να καταφέρουν να *«απελευθερωθούν»* από την ειδική μονάδα, και να *«επιστρέψουν»* στη γενική τάξη, καθώς πίστευε έντονα ότι ρόλος της είναι να *προωθεί την ένταξη* των παιδιών στις γενικές τάξεις και όχι το *διαχωρισμό* τους. Στο ακόλουθο απόσπασμα από τη συνέντευξή του, φαίνεται ότι ο διευθυντής αντιλαμβανόταν την *αναγκαιότητα* εκπαίδευσης των παιδιών σε γενικά πλαίσια.

«Αυτή η νέα πολιτική είναι να *φεύγει και να ξεφεύγει* από τα πλαίσια της μονάδας και να *εντάσσεται* και να *συμμετέχει* με τα παιδιά της ίδιας περίπου ηλικίας. (...)

E!! Αν είναι δυνατόν τα παιδιά να πάνε πίσω στην τάξη τους, αυτός είναι ο στόχος! Δηλαδή αν ένα παιδί ξεπεράσει... Και έχουμε περιπτώσεις που έχουν φύγει, *έχουν ξεφύγει από τη μονάδα*, πλέον μπαίνει στα επίπεδα της

τάξης, έστω και αν δεν είναι άριστος. Αφού μπορεί να παρακολουθήσει τα μαθήματα της τάξης, να φεύγει από την ειδική μονάδα».

Ο διευθυντής ωστόσο διαχώριζε τη θέση του για την ένταξη των παιδιών στις γενικές τάξεις ανάλογα με τη *μορφή αναπηρίας* του καθενός. Κατά τη διάρκεια της συνέντευξης, αλλά και των καθημερινών συνομιλιών μας, ο διευθυντής έδειξε ότι *δε* θεωρούσε ως ρόλο των ειδικών μονάδων την εκπαίδευση παιδιών με βαριές μορφές αναπηρίας. Ο ίδιος δικαιολογούσε την άποψή του αναφέροντας ότι παιδιά που δεν μπορούν να παρακολουθήσουν μαθήματα στη γενική τάξη *δε* θα έπρεπε να βρίσκονται ούτε και στις ειδικές μονάδες.

«Στη Β' ειδική μονάδα είναι τόσο βαρετές οι μορφές αναπηρίας σε σημείο που *διερωτάσαι αν αυτά τα παιδιά θα έπρεπε να είναι εδώ. Έπρεπε;* Είναι σε τέτοιο βαθμό η αναπηρία που εγώ προβληματίστηκα... Σοκαρίστηκα όταν το είδα.»

Ο προβληματισμός του διευθυντή *δεν* είναι *παράλογος* αν συλλογιστούμε την υπάρχουσα *φιλανθρωπική* κουλτούρα στην Κύπρο και την κυριαρχία του *ιατρικού* μοντέλου αναπηρίας σχετικά με την ένταξη παιδιών στα γενικά σχολεία. Πέρα από αυτό ωστόσο, ο διευθυντής *δε* φάνηκε να σκέφτεται *κριτικά* για την *έλλειψη* προσπάθειας εκ μέρους της Ξένιας, καθώς έφθασε σε σημείο να τη *δικαιολογεί* λόγω των 'προβλημάτων' που έχουν τα παιδιά και της ανικανότητάς τους για να δείξουν σημάδια βελτίωσης.

«Είναι απογοητευμένη γιατί δεν παίρνει αυτή την αντίδραση από το μωρό. *Τι να πάρει;* Αφού είναι σοβαρής μορφής παραλυσία τα τρία παιδιά, σε σημείο που ουρούν πάνω τους, και αυτό δημιουργεί πρόβλημα γιατί αισθάνεται περισσότερο *φροντίστρια* παρά δασκάλα».

Με αυτή τη λογική, ο διευθυντής κατέληξε στο συμπέρασμα ότι παιδιά με βαριές μορφές αναπηρία *δε* θα έπρεπε να βρίσκονται στο γενικό σχολείο, καθώς θεωρούσε ότι χρειάζονταν *φροντίδα*, και όχι εκπαίδευση. Κατά συνέπεια, για το διευθυντή η διαφορετικότητα των παιδιών αποτελούσε και αιτία αποκλεισμού τους από την πρόσβαση και συμμετοχή στο γενικό σχολείο (Barton & Armstrong, 2001). Αυτή του η στάση τον απέτρεψε από την προώθηση κοινών αξιών και οράματος για την παροχή ίσων ευκαιριών μάθησης σε *όλα* τα παιδιά στις γενικές τάξεις (Mitchell, 2008).

Έξι γενικές δασκάλες (Ιφιγένεια, επισκέπτρια δασκάλα, δασκάλα γυμναστικής, δασκάλες Α', Γ', Ε' τάξης) δήλωσαν ότι κύριος ρόλος της ειδικής μονάδας είναι να προσφέρει βοήθεια σε μαθησιακό επίπεδο στα παιδιά με αναπηρία, ενώ πέντε δασκάλες (δασκάλα μουσικής, δασκάλες Β', Γ', Δ', Ε' τάξης) αναφέρθηκαν στις ευκαιρίες κοινωνικοποίησης και στην απασχόληση με χαλαρές, ελεύθερες δραστηριότητες. Πιο συγκεκριμένα, η δασκάλα της Γ' τάξης ανέφερε:

«Να περνούν καλά, να νιώθουν καλά με τον εαυτό τους, να αποδεχτούν τον εαυτό τους, να κάνουν τους φίλους τους... Και σε αυτό το πλαίσιο ενός θετικού κλίματος μετά προσπαθείς, ή ταυτόχρονα μέσω παιχνιδιών και άλλων δραστηριοτήτων. Όχι μέσω της (γενικής) τάξης, γιατί είμαστε καλουπωμένοι μέσα στην τάξη».

Η υποδιευθύντρια του σχολείου συμπλήρωσε ότι ο μαθησιακός στόχος έρχεται σε τρίτη μοίρα, καθώς πρώτα τα παιδιά με αναπηρία θα πρέπει να στηριχθούν κοινωνικά και συναισθηματικά διαμέσου της ειδικής μονάδας, και όχι της γενικής τάξης.

«Να είναι χαρούμενα. Δηλαδή ο χώρος τους να τους προκαλεί μόνο ευχάριστα συναισθήματα. Να νιώθουν άνετα στο χώρο τους, να τον νιώσουν δικό τους. (...) Και μετά είναι οι μαθησιακοί στόχοι για εμένα. Δεν τους παραμελούμε, δε τους βάζω πιο κάτω γιατί είναι υποδεέστεροι, αλλά για αυτά τα συγκεκριμένα μωρά πιστεύω είναι οι συναισθηματικοί, οι ψυχοκοινωνικοί, και μετά οι γνωσιολογικοί».

Έτσι, οι γενικές δασκάλες δε θεωρούσαν ως ρόλο της ειδικής μονάδας την ένταξη των παιδιών στη γενική τάξη και τη σύνδεση με τη διδασκαλία τους, καθώς πίστευαν ότι τα παιδιά με αναπηρία έπρεπε να εκπαιδεύονται ξεχωριστά και να κοινωνικοποιούνται κυρίως μεταξύ τους. Πέρα από αυτό, οι δασκάλες της Γ' και της Ε' τάξης θεωρούσαν, όπως και ο διευθυντής, ότι τα παιδιά με βαριές μορφές αναπηρίας δε θα έπρεπε να εντάσσονται στα γενικά σχολεία. Κατά συνέπεια, η πλειονότητα των εκπαιδευτικών ήταν θετική ως προς την ύπαρξη της ειδικής μονάδας, αγνοώντας ότι λειτουργούσε ως εμπόδιο στην ένταξη (Gibb, Tunbridge, Chua, Frederickson, 2007), μέσα από τον εμφανή αποκλεισμό των παιδιών με αναπηρία (Wilde & Avramidis, 2011).

Μέσα σε αυτή την περιρρέουσα αντίληψη *διαχωρισμού* παιδιών με αναπηρία στην ειδική μονάδα, ή ακόμα και σε ειδικά σχολεία, μόνο η Ιφιγένεια και η δασκάλα της Α' τάξης (22%), πίστευαν ότι η ειδική μονάδα θα έπρεπε να έχει *συμπληρωματικό* ρόλο ως προς την εργασία που πραγματοποιείται στη γενική τάξη. Έτσι συμπέραναν ότι στόχος της θα έπρεπε να είναι η *ένταξη* των παιδιών και όχι η *απομάκρυνσή* τους από τις γενικές τάξεις.

«Αλλά δεν ξέρω... Κανονικά έπρεπε να είναι συμπληρωματικός ο ρόλος της (*μονάδας*), όχι η τάξη να είναι συμπληρωματική της μονάδας! Απλώς τις ώρες που δεν μπορεί να ανταπεξέλθει σε εκείνο τον βαθμό, να συμπληρώνει στο επίπεδο που είναι ο μαθητής. Όχι να είναι κάτι ξεχωριστό». (Ιφιγένεια)

«Σίγουρα για να βοηθά τα μωρά λίγο παραπάνω από αυτό που γίνεται στην γενική τάξη. Δηλαδή γίνεται αυτό που γίνεται στη γενική τάξη, στην ειδική μονάδα το παίρνουν ένα βήμα παρακάτω». (Δασκάλα Α' τάξης)

Οι *ειδικές δασκάλες*, Όλγα και Ξένια, που είχαν υπό την ευθύνη τους τις δύο ειδικές μονάδες στο σχολείο, ωστόσο, όριζαν διαφορετικά το ρόλο των ειδικών μονάδων. Πιο συγκεκριμένα, και οι δύο συμφωνούσαν ότι κύριος ρόλος των ειδικών μονάδων είναι η κοινωνική ενίσχυση των παιδιών, και όχι η μαθησιακή.

«Εεε... ο κύριος στόχος όπως το βλέπω εγώ; *Μπορεί να μην είναι καν το μαθησιακό! Είναι ο κοινωνικός*. Να μάθουν να λειτουργούν σε ομάδα, να μπορούν να παίξουν, να γελάσουν με άλλα μωρά, και από εκεί και πέρα *ό,τι μπορεί ο καθένας να μάθει είναι τέλειο!*». (Όλγα)

Αξιοσημείωτο είναι ότι η Όλγα, που θεωρούνταν ειδικά εκπαιδευμένη για να διδάσκει τα παιδιά με *ελαφριές* μορφές αναπηρίας, και τα είχε υπό την ευθύνη της, δεν είχε υψηλές προσδοκίες από αυτά και θεωρούσε ότι το πρόγραμμα στην ειδική μονάδα πρέπει να είναι ελεύθερο και χαλαρό. Αυτό υποστηρίζεται πλήρως από την παρατήρηση, καθώς έδινε έμφαση στο *παιχνίδι* των παιδιών, και λιγότερη σημασία στον μαθησιακό τομέα. Με βάση αυτή τη λογική, η Όλγα πρόσθεσε περιόδους *Δραστηριοτήτων* για όλα τα παιδιά στην

ειδική μονάδα *καθημερινά*, στις οποίες τα άφηνε να παίζουν στο χαλί, χωρίς να υπάρχει εκπαιδευτικός στόχος!

Η Ξένια, όπως και δυο από τις τρεις **συνοδούς** (Γεωργία & Λουκία), τόνισε ότι η *ένταξη* αποτελεί σημαντικό ρόλο της ειδικής μονάδας, αλλά έθετε *προϋποθέσεις* στην υλοποίηση της: «ο κυριαρχικός ρόλος είναι η ένταξη (...), *νοουμένου ότι είναι εφικτή*. Γιατί αν δεν είναι και γίνεται, *θεωρώ ότι είναι κοροϊδία στο τέλος*». Ο χαρακτηρισμός της ένταξης παιδιών με βαριές μορφές αναπηρία στην ειδική μονάδα, και κατ' επέκταση στο γενικό σχολείο «*κοροϊδία*» λόγω του ότι αυτά δεν είναι «*εκπαιδύσιμα*», αποτελούσε, ουσιαστικά, επιχείρημα υπέρ του *αποκλεισμού* των παιδιών σε *διαχωριστικά* περιβάλλοντα (Ferguson, 2008). Κατά συνέπεια, η Ξένια όριζε το ρόλο της ειδικής μονάδας με ένα τρόπο που τη *βόλευε πλήρως*: θεωρούσε ότι ο κύριος της ρόλος είναι η ένταξη, η οποία δεν μπορούσε να πραγματοποιηθεί στη δική της περίπτωση με τις προϋποθέσεις που έθετε, ενώ παράλληλα άφηνε το μαθησιακό κομμάτι εκτός στόχων, με συνέπεια να θεωρεί δικαιολογημένη την έλλειψη προσφοράς ευκαιριών μάθησης στα παιδιά της Β' ειδικής μονάδας! Τα δεδομένα της παρατήρησης επιβεβαιώνουν την *παραίτηση* της Ξένιας από τα καθήκοντά της ως δασκάλα, με το διευθυντή και το υπόλοιπο προσωπικό να αποτελούν απλούς παρατηρητές, και τα παιδιά με αναπηρία να *καταδικάζονται* σε πλήρη στασιμότητα. Η παρατήρηση, φανερώνει ότι *ούτε* και η Λουκία και η Γεωργία επιθυμούσαν να φροντίζουν και να συνοδεύουν τα συγκεκριμένα παιδιά, λόγω της επιπρόσθετης δυσκολίας που αντιμετώπιζαν όταν έρχονταν σε επαφή μαζί τους. Τελικά, μόνο η τρίτη συνοδός (Άντρη), που βρισκόταν αποκλειστικά στη Β' ειδική μονάδα, θεωρούσε ότι ρόλος των ειδικών μονάδων είναι να ενισχύουν μαθησιακά τα παιδιά με αναπηρία, άσχετα με το βαθμό αναπηρίας τους.

Τέλος, οι **γονείς** έδιναν περισσότερη έμφαση στο ρόλο της ειδικής μονάδας για την *ένταξη* στη γενική τάξη, αλλά και για τη *βοήθεια* που προσφέρει σε ατομικό επίπεδο. Αναφορικά με την ένταξη των παιδιών, οι μητέρες φάνηκαν ευχαριστημένες με την ύπαρξη ειδικών μονάδων στα σχολεία, καθώς θεωρούσαν ότι *τουλάχιστον* απέφευγαν τον πλήρη αποκλεισμό των παιδιών τους.

«Τουλάχιστον έχουμε ειδική μονάδα! Και σήμερα ξέρουμε τι είναι ο αυτισμός, τι είναι οι ειδικές ανάγκες. Δεν υπήρχε ένταξη παλιά! *Απομόνωση!!* Πήγαιναν όλα μαζί, από μικρά σε ειδικό σχολείο, είτε είχες

δυνατότητες είτε όχι. Και έλεγαν *‘εντάξει, είναι καθυστερημένο τούτο’*».
(μητέρα του Αντώνη)

Έτσι, όλες οι μητέρες φάνηκαν ικανοποιημένες με την *ύπαρξη* των ειδικών μονάδων στο γενικό σχολείο, την οποία ταύτιζαν ως ένα βαθμό με την ένταξη των παιδιών τους στο κοινωνικό σύνολο, καθώς σύγκριναν την ισχύουσα πρακτική με τον προηγούμενο αποκλεισμό των παιδιών με αναπηρία (Φτιάκα, 2008, Φτιάκα κ.α., 2005). Παρόλα αυτά, οι μητέρες του Αντώνη, του Γρηγόρη και του Χάρη θεωρούσαν ότι ο ρόλος της ειδικής μονάδας για *εκπαιδευτική στήριξη* των παιδιών τους δεν υλοποιούνταν όπως θα έπρεπε, και ήταν αρκετά επικριτικές και απογοητευμένες, ενώ η μητέρα του Αντώνη ήταν *εκνευρισμένη* από την *έλλειψη υλικού* που θα μπορούσε να στηρίζει το γιο της μαθησιακά.

«Τι λες μάνα μου; Εδώ δεν έχουμε ένα δωμάτιο κανονικό! Όταν πας στην τάξη, που κανονικά το μωρό πρέπει να μπαίνει μέσα και να έχει τόσα ερεθίσματα, να έχει να κερδίσει από τούτο το περιβάλλον... Μπαίνεις και βλέπεις μια τάξη κενή, τοίχο άσπρο, κολλημένα, σχισμένα σχέδια... και λες ‘ρε παιδί μου, το μωρό μου πώς θα μπει εδώ; Πώς θα μάθει;’. Τι αντικείμενα sensory αγόρασε; Τι βιβλία έχουν;».

Η άποψη της μητέρας του Αντώνη είναι σε συμφωνία με την Guldberg (2010), η οποία αναφέρεται στην αναγκαιότητα δημιουργίας ενός φιλικού περιβάλλοντος για τα παιδιά που ανήκουν στο φάσμα του αυτισμού, το οποίο να λαμβάνει υπόψη τις ατομικές ιδιαιτερότητες του παιδιού και να δίνει έμφαση στην κοινωνική κατανόηση και επικοινωνία, και τα οπτικά ερεθίσματα, κάτι που απουσίαζε εντελώς από την ειδική μονάδα. Οι μητέρες του Γρηγόρη και του Αντώνη επέρριπταν ευθύνη στην Ξένια και την Όλγα, αναφέροντας ότι δεν προσφέρουν την κατάλληλη βοήθεια και στήριξη στα παιδιά. Όπως τόνισε η μητέρα του Γρηγόρη, οι χαμηλές προσδοκίες της Όλγας σε συνδυασμό με τον αργό ρυθμό διδασκαλίας της και τα ελάχιστα μαθήματα που έβαζε στο σπίτι είχαν ως αποτέλεσμα ο ρόλος της ειδικής μονάδας για βοήθεια σε μαθησιακό επίπεδο να μην πραγματοποιείται, κάτι που υποστηρίζεται πλήρως από τα δεδομένα της παρατήρησης.

«Του έδινε μόνο ένα φυλλάδιο για σπίτι! Την Παρασκευή δεν του έκανε μάθημα. Το φυλλάδιο τα ίδια και τα ίδια, ‘πα-πα, πα-πι’... Αφού ο Γρηγόρης βαριότανε! Δεν είχα παράπονο από τον κόσμο,

αλλά από τον τρόπο εκπαίδευσης. Δεν το βρίσκω λογικό (...) Αφού τα μωρά καταλάβουν και σιγά-σιγά θα βγουν προς τα έξω, για μια μάνα αυτό μετρά!!».

Ως εκ τούτου, είναι εμφανές ότι οι τρεις από τις πέντε μητέρες, έχοντας υψηλές προσδοκίες για την εκπαίδευση των παιδιών τους, περίμεναν πιο οργανωμένη, συνεχή και αποτελεσματική ενίσχυσή τους στα πλαίσια της ειδικής μονάδας, την οποία όμως δεν προσέφεραν οι ειδικές δασκάλες.

4.3.1.1 Απόψεις για τις Ειδικές Μονάδες

Οι απόψεις των συμμετεχόντων για τη λειτουργία των ειδικών μονάδων συζητήθηκαν τόσο στις συνεντεύξεις όσο και στις καθημερινές μας συνομιλίες. Στο ακόλουθο υποκεφάλαιο στόχος είναι να εντοπιστούν τα βασικά θετικά σημεία των ειδικών μονάδων στο συγκεκριμένο σχολείο, αλλά και τα αρνητικά χαρακτηριστικά τους, σύμφωνα με τους ίδιους.

Θετική άποψη για τις ειδικές μονάδες εξέφρασαν ο διευθυντής του σχολείου, τρεις γενικές δασκάλες, οι ειδικές δασκάλες και η λογοθεραπεύτρια, και οι τρεις συνοδοί. Ο **διευθυντής** ανέφερε ότι στις ειδικές μονάδες επικρατεί ένα θετικό κλίμα που ενισχύει την εκπαίδευση των παιδιών με αναπηρία, διαχωρίζοντας, ωστόσο, την άποψή του για την Α' και Β' ειδική μονάδα.

«Στη μια μονάδα (Α') βλέπω ότι γίνεται πολλή δουλειά (...) Γενικά υπάρχει ένα καλό κλίμα το οποίο βλέπω να βγαίνει από τη μονάδα, υπάρχει καλό κλίμα μαθησιακό. Είναι ευχαριστημένοι και οι γονείς και τα παιδιά, και για το κλίμα... Η ειδική δασκάλα είναι εξαιρετική, τους δίνει ευκαιρίες».

Ως υπεύθυνη για την ανάπτυξη και καλλιέργεια του θετικού, μαθησιακού κλίματος θεωρούσε την Όλγα, την οποία χαρακτήρισε «εξαιρετική», καθώς πίστευε ότι στηρίζει τα παιδιά και διατηρεί στενές σχέσεις συνεργασίας με τους γονείς τους. Η παρατήρηση ωστόσο υποδεικνύει ότι η άποψη του διευθυντή βασιζόταν στις ελάχιστες φορές που επισκέφθηκε την ειδική μονάδα εν ώρα μαθήματος και όχι στη συστηματική αξιολόγηση της Όλγας. Έτσι, ο διευθυντής δεν είχε επίγνωση κατά πόσον η διδασκαλία της Όλγας ήταν αποτελεσματική, ενώ παράλληλα αγνοούσε τις τακτικές της αναφορικά με τους

γονείς, τους οποίους ενημέρωνε σπάνια, απέφευγε όταν της τηλεφωνούσαν, λέγοντας ότι είναι απασχολημένη, ενώ τους έλεγε ακόμα και ψέματα. Κατά συνέπεια, η θετική στάση του διευθυντή προς την Όλγα, στην οποία ανέφερε ότι είχε απόλυτη εμπιστοσύνη, πήγαζε κυρίως από την υπευθυνότητα που η Όλγα επιδείκνυε στις σχολικές γιορτές και την προθυμία της να βοηθήσει όπου ήταν απαραίτητο, και όχι από την υπευθυνότητά της ως ειδική δασκάλα. Ουσιαστικά, η Όλγα με μεθοδικότητα κατάφερε να κερδίσει την εμπιστοσύνη του διευθυντή, καθώς παρουσιαζόταν πάντοτε ως υπεύθυνη δασκάλα, ενώ η παρατήρηση στην ειδική μονάδα υπέδειξε τον αδιάφορο εαυτό της προς τα παιδιά.

Τρεις γενικές δασκάλες (δασκάλες Α', Β', Δ' τάξης) εξέφρασαν θετικές απόψεις για τη λειτουργία των ειδικών μονάδων, αναφέροντας ότι τα παιδιά *ωφελούνται* από τη συνεχή εναλλαγή δραστηριοτήτων που, *υπέθεταν* ότι, κάνουν οι ειδικές δασκάλες, κάτι που δεν ανταποκρινόταν στην πραγματικότητα. Όπως δήλωσε η υποδιευθύντρια, τα παιδιά βελτιώνονται στην ειδική μονάδα γιατί έχουν την ευκαιρία να δουλέψουν στον ηλεκτρονικό υπολογιστή, να διαβάσουν κείμενα, να γράψουν στα θρανία και να παίζουν στο χαλί. Σύμφωνα με τη δασκάλα της Α' τάξης,

«Είδα παιδιά που βελτιώθηκαν μέσα στην ειδική μονάδα, στο λόγο, την κοινωνικοποίηση... Ο Σταύρος, ο Πέτρος και ο Παναγιώτης. Είναι χαρά Θεού εκείνα! Παίζουν με όλους! Την Άννα την είδα... Κάνει παρέα με τον αδελφό της τις πιο πολλές φορές... Μαθησιακά που τη βλέπω αρέσει μου, κάνει ωραία σχέδια, κρατά το μολύβι, γράφει το όνομα της».

Αξιοσημείωτο είναι ότι οι απόψεις των τριών γενικών δασκάλων βασίζονται πάνω σε υποθέσεις για τη λειτουργία των ειδικών μονάδων, καθώς είχαν άγνοια για το τι πραγματικά συνέβαινε εκεί. Παράλληλα θεωρούσαν ότι η κοινωνικοποίηση των παιδιών επωφελείται μέσα από τις ειδικές μονάδες, έστω και αν αναγνώριζαν ότι το σχολείο ορίζει ένα 'άλλο' χώρο εκπαίδευσης για τα παιδιά με αναπηρία. Όπως δήλωσε η υποδιευθύντρια,

«Είναι μέσα στο χώρο του σχολείου, λαμβάνουν μέρος σε όλες τις εκδηλώσεις, έρχονται σε επαφή με όλους τους δασκάλους, γίνονται κοινές συγκεντρώσεις στο σχολείο. Δε νιώθουν τα μωρά ότι είναι κάτι άλλο οι μονάδες, γι' αυτό τα παιδιά μας ποτέ δε θα πουν 'τα παιδιά της ειδικής'».

Πάντα τους λένε με το όνομα και το επίθετο τους, είναι πολύ βασικό αυτό.

Εγώ ποτέ δεν άκουσα να τους λένε έτσι». (δική μου έμφαση)

Αναλύοντας την άποψη της υποδιευθύντριας, θα μπορούσαμε αρχικά να χαρακτηρίσουμε θετική την ένταξη των παιδιών με αναπηρία σε συγκεντρώσεις και εκδηλώσεις, και την επαφή τους με τις γενικές δασκάλες. Παρόλα αυτά είναι εμφανές ότι η *κοινωνικοποίηση* των παιδιών με αναπηρία δε σημαίνει απλή *παρουσία* τους σε εκδηλώσεις και συγκεντρώσεις, στις οποίες η παρατήρηση, εξάλλου, φανερώνει ότι *περιθωριοποιούνται!* Πιο συγκεκριμένα, στις σχολικές γιορτές, εκδηλώσεις και συγκεντρώσεις, τα παιδιά που εκπαιδεύονταν στην ειδική μονάδα βρίσκονταν πάντοτε μαζί, και δεν ακολουθούσαν τη γενική τάξη στην οποία, *θεωρητικά τουλάχιστον*, άνηκαν. Παράλληλα, η επαφή τους με τα παιδιά χωρίς αναπηρία ήταν ελάχιστη, και όταν αυτή συνέβαινε είχε, συνήθως, αρνητική κατάληξη.

Πέρα από αυτό, η έντονη διαφοροποίηση που κάνει η υποδιευθύντρια ανάμεσα στα «παιδιά μας = παιδιά χωρίς αναπηρία», και στα «άλλα παιδιά», που ναι μεν αποφεύγει να χαρακτηρίσει ως «παιδιά της ειδικής μονάδας», αλλά ούτε και η ίδια τους προσδίδει ένα όνομα, είναι άξια σχολιασμού. Διαφαίνεται ότι η υποδιευθύντρια, όπως και η πλειονότητα των γενικών δασκάλων, δεν ήταν έτοιμη για να δεχτεί παιδιά με αναπηρία στην τάξη της, καθώς δεν τα θεωρούσε μέρος του μαθητικού πληθυσμού που έπρεπε να εκπαιδεύσει και να επιμορφώσει. Ως εκ τούτου, τα παιδιά με αναπηρία δεν είναι «παιδιά μας», αλλά «παιδιά των ειδικών δασκάλων, των ειδικών μονάδων και της ειδικής εκπαίδευσης», ακόμα και όταν δεν κατονομάζονταν ως τέτοια. Κατά συνέπεια, η υποδιευθύντρια ενστερνιζόταν την άποψη ότι τα παιδιά με αναπηρία είναι ‘διαφορετικά’, και δικαιολογημένα τοποθετούνταν σε ξεχωριστές τάξεις (Armstrong, 2003, Barnes & Mercer, 2003, Corbett, 1996). Αυτός ο μεροληπτικός ορισμός της κοινωνικής και εκπαιδευτικής ένταξης των παιδιών με αναπηρία στη σχολική μονάδα, φανερώνει την επιφανειακή κατανόηση των γενικών δασκάλων για την ένταξη και την απροθυμία τους να αναλάβουν ουσιαστικό ρόλο στην υλοποίησή της (Symeonidou & Phtiaka, 2009).

Οι **ειδικές δασκάλες** θεωρούσαν ότι η λειτουργία της ειδικής μονάδας είναι θετική λόγω της στελέχωσή τους από το κατάλληλο εκπαιδευτικό προσωπικό, *δηλαδή τις ίδιες*, καθώς όριζαν τον εαυτό τους ως ειδικές για θέματα αναπηρίας και εκπαίδευσης. Η έμφαση που έδιναν οι ‘ειδικοί’ στο σχολείο αναφορικά με την *κατάλληλη* στελέχωση των ειδικών μονάδων, υποδεικνύει τη γενικότερη υποστήριξη των συμφερόντων του κλάδου τους, ο

οποίος νομιμοποιείται και διασφαλίζεται μέσα από τη διαιώνιση διαχωριστικών δομών εκπαίδευσης (Tomlinson 1992, στη Phtiaka, 2001, Ware, 1994). Γι' αυτό και η θετική τους άποψη για τις ειδικές μονάδες δεν αφορούσε την ένταξη των παιδιών με αναπηρία, καταδικάζοντας έτσι τις περιόδους ένταξης σε ανούσιο, μαθησιακά, χρόνο, και νομιμοποιώντας τη θέση τους ως ειδήμονες (Ware, 1994), αλλά περιορίστηκε στο κομμάτι του προσωπικού και εξοπλισμού τους, που προέρχεται από το κονδύλι που παίρνουν από το ΥΠΠ.

Τέλος, οι **συνοδοί** έκριναν θετικά τη λειτουργία των ειδικών μονάδων στο σχολείο λόγω της *βοήθειας* που προσφέρει στα παιδιά με αναπηρία στο *μαθησιακό* επίπεδο. Όλες συμφωνούσαν ότι γίνεται προσπάθεια ώστε να προσφέρεται *ευχάριστο* μάθημα στα παιδιά, ώστε να το απολαμβάνουν και να βελτιώνονται. Πιο συγκεκριμένα, η Λουκία δήλωσε:

«Βοηθούνται τα μωρά με τα μαθήματα στη μονάδα, με τα άλλα... Ο Σταύρος ας πούμε, νομίζαμε ότι καν δε θα διαβάσει! Το έλεγε η Όλγα! Και όμως διαβάζει και γράφει!! Και ο Πέτρος το ίδιο, θέλει πολλή δουλειά... *Αν δεν ήταν, νομίζω, έτσι να καθόμαστε τόσες ώρες από πάνω τους δεν ήταν να μάθουν...*».

Είναι εμφανές λοιπόν ότι η συνοδός πιστεύει ότι η εργασία που πραγματοποιείται στην ειδική μονάδα βοηθά τα παιδιά με αναπηρία σημαντικά στο γραπτό και προφορικό λόγο, κάτι που τεκμηριώνει μέσα από παραδείγματα, σύμφωνα με την πείρα της. Παρόλα αυτά, η συνοδός όχι μόνο πιστεύει ότι η *λειτουργία* της ειδικής μονάδας είναι *αποτελεσματική*, αλλά κρίνει ότι τα παιδιά με αναπηρία μπορούν να μάθουν **μόνο** στην ειδική μονάδα. Αυτό είναι φανερό μέσα από τη συνέχεια της σκέψης της στο παρακάτω απόσπασμα,

«Βλέπεις και η μάνα του Γρηγόρη που θέλει να τον πάρει μέσα σε τάξη *μίση* μου! Αφού δεν κολλά! Δεν μπορεί να κάνει τίποτε μέσα στην τάξη! *Ενώ εδώ γίνεται η δουλειά!!* Ο Γρηγόρης όταν κάθεται με σύνολο είναι πιο καλά, δουλεύει, όταν είναι μόνος του βαριέται. Αλλά δεν πιστεύω ότι μπορεί μέσα στην τάξη, εκεί είναι πολλά τα μωρά, *θα χάνεται*».

Αν και η συνοδός σωστά εντόπισε ως χαρακτηριστικό του Γρηγόρη ότι δουλεύει πολύ καλύτερα όταν βρίσκεται μέσα στη γενική τάξη, εντούτοις ήταν *πεπεισμένη* ότι η εκπαίδευσή του μπορεί να φέρει αποτέλεσμα *μόνο* όταν πραγματοποιείται στην ειδική

μονάδα. Έτσι, μπορούμε να επιχειρηματολογήσουμε ότι η συνοδός είχε ‘*τυφλή εμπιστοσύνη*’ στην υφιστάμενη λειτουργία της ειδικής μονάδας, καθώς ακόμα και στην περίπτωση του παιδιού που, *όπως και η ίδια αντιλαμβάνεται*, έχει ανάγκη την επαφή σε ένα ευρύτερο σύνολο, έτεινε να *απορρίψει* την ιδέα της ένταξης, πόσο μάλλον να την υλοποιήσει. Η απουσία ενημέρωσης των συνοδών σε θέματα ένταξης και η γενική άποψη που επικρατούσε ότι τα παιδιά με αναπηρία μάθαιναν καλύτερα όταν λάμβαναν στήριξη από ειδικούς, παρά τις συχνές αντιδράσεις των γονιών τους, δείχνει τελικά τον τρόπο με τον οποίο το εκπαιδευτικό σύστημα απογοητεύει τα παιδιά με αναπηρία και φανερώνει την έλλειψη κοινής φιλοσοφίας για την ένταξη (Nicolaidou *et al*, 2006).

Αρνητική άποψη για τις ειδικές μονάδες εξέφρασαν δεκατέσσερις συμμετέχοντες, που αναφέρθηκαν 1) στην εξατομικευμένη διδασκαλία (διευθυντής και υποδιευθύντρια), 2) την ανάπτυξη ταυτότητας στα παιδιά με αναπηρία (έξι γενικές δασκάλες, πέντε μητέρες), 3) την εξάρτηση των παιδιών από τις ειδικές δασκάλες και συνοδούς (διευθυντής, επτά γενικές δασκάλες, ειδική δασκάλα και λογοθεραπεύτρια), και τέλος 4) την προσβασιμότητα, τον εξοπλισμό και το προσωπικό της ειδικής μονάδας (τρεις γενικές δασκάλες και τρεις μητέρες). Επιπρόσθετα, δεκατρείς από αυτούς, πλην των ειδικών δασκάλων και της λογοθεραπεύτριας, συμφωνούσαν ότι η ειδική μονάδα προκαλεί *μειωμένη συμμετοχή* των παιδιών με αναπηρία στη γενική τάξη.

Πίνακας 5. Αρνητικές Απόψεις Συμμετεχόντων για τις Ειδικές Μονάδες

Συμμετέχοντες/ Σύνολο	Μειωμένη Συμμετοχή στη Γενική Τάξη	Εξατομικευμένη Διδασκαλία	Ταυτότητα/ Ετικέτα Παιδιών με Αναπηρία	Εξάρτηση Παιδιών με Αναπηρία	Προσβασιμότητα	Εξοπλισμός/ Προσωπικό
Διευθυντής /1	1	1		1		
Γενικές Δασκάλες /9	7	1	6	7	3	
Ειδικές Δασκάλες /3				1		
Λογοθεραπεύτρια				1		

/1						
Συνοδοί /3						
Γονείς /5	3		5			3
22	13	2	11	10	3	3

Ο διευθυντής ανέφερε ότι οι ειδικές μονάδες μπορεί να δημιουργούν *αδυναμίες* στα παιδιά, εξαιτίας της *εξατομικευμένης διδασκαλίας* και της μειωμένης επαφής με το αναλυτικό πρόγραμμα και την ύλη που καλύπτει η γενική δασκάλα. Η υποδιευθύντρια συμπλήρωσε ότι λόγω της *διαθεματικότητας* στη γενική τάξη, τα παιδιά με αναπηρία λαμβάνουν *αποσπασματικά* πληροφορίες και αδυνατούν να τις συνδέσουν με τις ευρύτερες εφαρμογές τους. Στο παρακάτω απόσπασμα ο διευθυντής ανάπτυξε τη θέση του για την εξατομικευμένη και ομαδική διδασκαλία,

«Η εξατομίκευση στην πραγματικότητα δε δουλεύει πολύ. Η δυναμική της ομάδας και η ομαδοποιημένη συνεργασία βοηθά. Είναι ο τρόπος χειρισμού της ομάδας, να χειρίζονται αντικείμενα, να δίνεις υπευθυνότητα κτλ. Δεν είναι απαραίτητα μαθησιακά να είναι ο άριστος. Δραστηριότητες στην ομάδα γίνονται πάρα πολλές, να τον αφήνουν, να τον αποδεχτούν τρόπο τινά, όσο μπορεί, και ό,τι δυνατότητες έχει να τις καλλιεργήσει μέσα στην τάξη ο δάσκαλος».

Ο διευθυντής και η υποδιευθύντρια υπέδειξαν ότι θα ήταν προτιμότερο τα παιδιά με αναπηρία να εντάσσονται περισσότερες ώρες στη γενική τάξη, ώστε να αποφεύγεται η συνεχής εκπαίδευσή τους με την εξατομικευμένη μέθοδο διδασκαλίας. Αν και ο διευθυντής τόνισε ότι είναι ρόλος της *γενικής δασκάλας* να δίνει υπευθυνότητες και δραστηριότητες στα παιδιά με αναπηρία ώστε να ενισχύσει τις δεξιότητές τους (Symeonidou & Phtiaka, 2009, Ζώνιου-Σιδέρη, 2006, Nicolaidou *et al*, 2006, Ainscow, 2000), η παρατήρηση έδειξε ότι *παρέμενε στα λόγια*, καθώς δεν προωθούσε τις απόψεις του στις εβδομαδιαίες συνεδρίες του προσωπικού, και άφηνε την εφαρμογή της ένταξης στην *καλή διάθεση* των εκπαιδευτικών. Κατά συνέπεια, δεν έδειξε *αφοσίωση* στη δημιουργία σχέσεων συνεργασίας μεταξύ των εκπαιδευτικών και την καλλιέργεια αίσθησης αμοιβαίας ευθύνης για τα παιδιά με αναπηρία (Kugelmass & Ainscow, 2004,

Ainscow, 2000), αποτυγχάνοντας έτσι να δημιουργήσει ενταξιακή κουλτούρα στο σχολείο (Riehl, 2000).

Οι γενικές δασκάλες εξέφρασαν έντονα την ανησυχία τους για την *ανάπτυξη ταυτότητας στα παιδιά με αναπηρία* και για το γεγονός ότι ταυτίζουν την τάξη τους με την ειδική μονάδα και τη δασκάλα τους με την ειδική δασκάλα. Η πλειονότητα των γενικών δασκάλων (Ιφιγένεια, δασκάλα γυμναστικής, Α', Γ', Δ', Ε' τάξης, 67%) θεωρούσε ότι ο τρόπος με τον οποίο λειτουργεί η ειδική μονάδα στο σχολείο αναπτύσσει μια συγκεκριμένη *ετικέτα* στα παιδιά, άποψη που συμμερίζονταν και όλες οι μητέρες. Η ακόλουθη δήλωση της δασκάλας γυμναστικής μας δίνει μια ξεκάθαρη άποψη για την ισχύουσα πρακτική στο σχολείο:

«Και οι ίδιοι ξέρουν την ταυτότητα, την ετικέτα που έχουν, που δεν είναι καλό. Ξέρουν ότι 'είμαστε παιδιά της ειδικής μονάδας'. (...)

Η ταυτότητα έγινε γιατί 'είναι η τάξη μου, είναι εκεί που θα πάω το πρωί να αφήσω τη βαλίτσα μου', έτσι πάει στο μυαλό των μωρών. Δεν είναι ότι έγινε κάτι λάθος από τη δασκάλα ή ότι πάει λάθος η ένταξη. *Είναι το πού πάω το πρωί, από πού φεύγω όταν σχολάσω, ποια λέω ότι είναι η δασκάλα μου.* Είναι αρνητικό στο ότι δεν νιώθουν τεταρταίοι ή τριταίοι, δε θα πουν ότι η τάδε γενική δασκάλα είναι η δασκάλα μου. Αν θέλαμε εμείς να τους το υιοθετήσουμε αλλιώς έπρεπε από πριν να το υιοθετήσουμε, να το κάνουμε διαφορετικά. (...) *Αλλά φταίμε εμείς, δεν φταίνε τα μωρά. Σε όλα τα σχολεία έτσι είναι».*

Η συγκεκριμένη δασκάλα πολύ σωστά τονίζει ότι η *ανάπτυξη και οικειοποίηση ετικέτας στα παιδιά με αναπηρία* δεν είναι δικό τους φταίξιμο, αλλά ευθύνη *όλων* των εκπαιδευτικών του σχολείου (Armstrong, 2003, Corbett, 1996), καθώς *επιτρέπουν* στην *ειδική μονάδα* να λειτουργεί ως *τάξη των παιδιών με αναπηρία*, εκεί όπου *αρχίζει και τελειώνει* η μέρα τους. Αυτό οδηγεί στην κατανόηση εκ μέρους των παιδιών ότι δεν ανήκουν στο σύνολο των παιδιών των γενικών τάξεων, και τους εμποδώνεται μια *συνειδητή, και αρνητική*, έννοια της διαφορετικότητας, μέσα από την εκπαίδευση σε *άλλο* χώρο, με *άλλα* παιδιά.

Η υποδιευθύντρια, επίσης, εξέφρασε ανησυχία για την ανάπτυξη ετικέτας στα παιδιά με αναπηρία, καθώς φαινόταν *σίγουρη* ότι αυτά νιώθουν ότι ανήκουν στο *σχολείο* αλλά *όχι*

στη γενική τάξη, άποψη που θεωρούσε ότι συμμερίζονταν και τα παιδιά χωρίς αναπηρία της Δ' τάξης. Ανέφερε, μάλιστα, ότι η ένταξη του Πέτρου και του Σταύρου για ελάχιστες περιόδους στη Δ' τάξη είχε ως αποτέλεσμα να ορίζουν τον εαυτό τους, αλλά και να ορίζονται από τους υπόλοιπους, ως επισκέπτες στο χώρο, παρά ως συμμαθητές, υποδεικνύοντας τον τρόπο με τον οποίο οι απόψεις της μεταφέρονταν στα παιδιά στα οποία δίδασκε (Nicolaidou *et al*, 2006). Τα λόγια της είναι χαρακτηριστικά,

«Βλέποντας πάντα από φέτος, δεν ξέρω κατά πόσο ο Πέτρος και ο Σταύρος ανήκουν στην Δ' τάξη, αλλά ξέρω σίγουρα ότι νιώθουν ότι είναι μαθητές αυτού του σχολείου. Το ξεκαθαρίζω γιατί βλέπω τους όταν έρχονται πάνω ότι δεν νιώθουν ότι ανήκουν στην Δ' τάξη, κακά τα ψέματα. Με το να έρθουν δύο περιόδους την εβδομάδα και να κάθονται πίσω.. (...)

Αλλά τα μωρά στην τάξη και τα ίδια το έχουν πιστέψει ότι δεν ανήκουν. Οι υπόλοιποι της τάξης ενώ τους αποδέχονται και δεν τους διαφοροποιούν, έχουν δεχτεί ότι έτσι θα γίνεται... Θα έρχονται δύο επισκέπτες και δεν τους κάνει αίσθηση όταν θα έρθουν να τους πουν 'έλα κάτσε μαζί μου'.

Είναι μια συμπεριφορά μη λεκτική, αλλά δε νιώθουν βολικά να κάτσουν μαζί τους. Και οι ίδιοι προτιμούν να κάτσουν μεταξύ τους, που είναι συνηθισμένοι από μέσα στην τάξη (μονάδα)».

Έτσι η υποδιευθύντρια κατέληξε να διερωτάται εάν τα παιδιά με βάση την υπάρχουσα κατάσταση «ανήκουν πραγματικά» στη γενική τάξη, καθώς τόσο τα ίδια όσο και οι συμμαθητές/τριες τους χωρίς αναπηρία θεωρούν ότι είναι επισκέπτες στο χώρο τους. Παρόλο που η υποδιευθύντρια ήθελε να δείξει ότι είχε επίγνωση του θέματος, η πραγματικότητα δείχνει ότι δεν έκανε την παραμικρή προσπάθεια για να κάνει τον Πέτρο και τον Σταύρο να νιώσουν ευπρόσδεκτοι, αλλά ούτε και προσπάθησε να αυξήσει τις κοινωνικές σχέσεις μεταξύ όλων των παιδιών. Η έλλειψη προσπάθειας της υποδιευθύντριας φανέρωσε τη γενικότερη τάση των γενικών δασκάλων να διατηρούν παραδοσιακές πρακτικές διδασκαλίας (Ware, 1995), να επιμένουν σε τρόπους εργασίας που αποτελούν εμπόδιο στην ένταξη (Barton, 2000), και να αδυνατούν να δεσμευτούν με δίκαιες παιδαγωγικές προσεγγίσεις (Lingard, 2005).

Η δασκάλα της Γ' τάξης είχε παρόμοιες απόψεις με την υποδιευθύντρια, και τόνισε ότι τα παιδιά με αναπηρία αντιλαμβάνονται την ειδική μονάδα, το προσωπικό της, και τους/τις συμμαθητές/τριες τους εκεί ως την «οικογένεια» τους στο σχολικό περιβάλλον και

αναπτύσσουν σχέσεις αποκλειστικά μαζί τους. Παρόλα αυτά, αντιμετώπιζε το ζήτημα χωρίς κριτικό προβληματισμό και αναστοχασμό για το δικό της ρόλο, αγνοώντας την έντονη εξάρτηση των παιδιών με τις συνοδούς και τις ειδικές δασκάλες (Ainscow, 2000, Barnes, 1994). Η δασκάλα της Α' τάξης, ωστόσο, θεωρούσε αυτή τη συνέπεια λειτουργίας των ειδικών μονάδων όχι μόνο αρνητική, αλλά και «τραγική». Όπως η ίδια ανέφερε,

«Αυτό που με ξενίζει, προβληματίζει, στεναχωρεί, μπορεί να με ρωτήσει η Άννα 'Μπορώ να φύγω; Μπορώ να πάω στην τάξη μου;'. Με την τάξη μου εννοεί την μονάδα, και εκεί καταλάβω ότι κάτι δεν πάει καλά... Γιατί αν όλα πήγαιναν καλά αυτό το μωρό θα ήθελε να μείνει μέσα στη (γενική) τάξη, δεν θα ήθελε να πάει πίσω στην ασφάλεια εκείνου του χώρου.»

Η δασκάλα αναφερόταν στην Άννα, η οποία μόλις είχε έρθει από την προ-δημοτική και εντασσόταν στην Α' τάξη μόνο σε δευτερεύοντα μαθήματα. Για τη γενική δασκάλα ήταν αξιοσημείωτο, και αρνητικό, το γεγονός ότι η Άννα, αν και βρισκόταν στο σχολείο μόνο για τρεις μήνες, ήδη αντιλαμβανόταν ότι η τάξη της ήταν η ειδική μονάδα και ότι δεν άνηκε στην Α' τάξη. Η Armstrong (2003) τονίζει τον κίνδυνο ανάπτυξης συγκεκριμένων ταυτοτήτων για τα παιδιά στα οποία καθορίζεται διαφορετικός χώρος εκπαίδευσης, που τα καθιστά εξαρτημένα, με μειωμένη αυτοπεποίθηση και ανικανότητα ανεξάρτητης μάθησης. Σύμφωνα εξάλλου με τη δασκάλα γυμναστικής, ο διαχωρισμός προκαλεί στα παιδιά μια «πλήρη σύγχυση, ποια είναι η τάξη μου τελικά;».

Η λειτουργία των ειδικών μονάδων ωστόσο είχε ακόμα μια σημαντική συνέπεια σύμφωνα με τους συμμετέχοντες: **την εξάρτηση των παιδιών με αναπηρία** από τις ειδικές δασκάλες και τις συνοδούς. Το θέμα αυτό αναφέρθηκε από μια ειδική δασκάλα και τη λογοθεραπεύτρια, όλες τις γενικές δασκάλες και μια συνοδό, ενώ σημειώθηκε σε πολυάριθμες περιπτώσεις στα δεδομένα της παρατήρησης.

Η Όλγα αναφέρθηκε στο θέμα αυτό, αν και δε θέλησε να του δώσει μεγάλη έκταση κατά τη διάρκεια της συνέντευξης, λέγοντας: «Εδώ είναι προστατευόμενο το περιβάλλον, πρέπει να μάθουν να λειτουργούν και πιο έξω». Η ειδική δασκάλα θεωρούσε ότι το κλειστό περιβάλλον και η έντονη και συνεχής επαφή της με τα παιδιά, έκαναν τα τελευταία ικανά να λειτουργούν μόνο σε παρόμοιες καταστάσεις, και γι' αυτό *δυσκολεύονταν* κατά τις περιόδους ένταξης. Η **λογοθεραπεύτρια** ανέφερε το ζήτημα αυτό κατά τη διάρκεια ενός

μαθήματός της με την Άννα, όταν η τελευταία συμπεριφερόταν πολύ συνεσταλμένα και αναζητούσε συνεχώς ενίσχυση από την ίδια. Η λογοθεραπεύτρια, λέγοντας μεγαλοφώνως τη σκέψη της, δήλωσε «*Αχ Παναγία μου Άννα μου! Και πώς θα σε κάνουμε ανεξάρτητη εσένα;*». Παρόλον ότι η ειδική δασκάλα και η λογοθεραπεύτρια εντόπιζαν τον κίνδυνο εξάρτησης των παιδιών από τις ίδιες, η παρατήρηση έδειξε ότι δεν άλλαξαν τη μέθοδο διδασκαλίας τους ώστε να βοηθήσουν τα παιδιά να ανεξαρτητοποιηθούν. Η Όλγα έφερε και τη μεγαλύτερη ευθύνη, ένεκα των αποκλειστικών αποφάσεων που έπαιρνε για το ωρολόγιο πρόγραμμα των παιδιών και την εκπαίδευσή τους, καθώς *απέφευγε* να στέλνει τα παιδιά περισσότερες περιόδους στη γενική τάξη, καταδικάζοντάς τα σε συνεχή περιθωριοποίηση.

Τα δεδομένα της παρατήρησης, εξάλλου, υποστηρίζουν *πλήρως* ότι τα παιδιά με αναπηρία ήταν εξαρτημένα από τις ειδικές δασκάλες και συνοδούς. Σε *όλα* τα μαθήματα στην ειδική μονάδα, τα παιδιά λάμβαναν ατομική στήριξη ή στήριξη σε ομάδες από τις συνοδούς ή την ειδική δασκάλα, και είχαν συνηθίσει στο συγκεκριμένο μοντέλο διδασκαλίας και μάθησης. Πέρα από αυτό, αναζητούσαν συνεχώς καθοδήγηση, κάνοντας επίμονα ερωτήσεις ή βλέποντας τις συνοδούς και την ειδική δασκάλα απορημένα, κάτι που φανέρωνε τη χαμηλή αυτοπεποίθηση που τους χαρακτήριζε.

Σε ένα μάθημα ελληνικών στην ειδική μονάδα (ημερομηνία 22/10/10, 4^η περίοδο), με τον Πέτρο, τον Σταύρο και το Γρηγόρη, ο Σταύρος έδειξε την *πλήρη* εξάρτησή του από τη συνοδό ως εξής: Η Γεωργία καθόταν ανάμεσα στο Σταύρο και στον Πέτρο, και τους έβαλε να συλλαβίζουν λέξεις. Ο Σταύρος σε *κάθε* γράμμα που έβλεπε γύριζε και ρωτούσε τη συνοδό «*Ποιο είναι το γράμμα;*», «*Τι φωνάζει;*», και η ίδια του απαντούσε σε *όλες* τις ερωτήσεις. Σε *καμία* περίπτωση δεν του είπε να *προσπαθήσει* να θυμηθεί το γράμμα! Τελικά η Γεωργία κατέληξε να κάνει η ίδια την ανάγνωση αντί τα παιδιά, δείχνοντας την *έλλειψη* υπομονής της και τις *λανθασμένες* τεχνικές που εφαρμόζε. Αξιοσημείωτο είναι ότι η Όλγα σε όλη την περίοδο τύπωνε εικόνες από τον υπολογιστή, και αφού εξαντλήθηκαν οι λευκές κόλλες, μεταφέρθηκε στο γραφείο των δασκάλων για να συνεχίσει το εκτύπωμα, ενώ ο Γρηγόρης εργαζόταν μόνος του γράφοντας επίθετα σε φύλλο εργασίας. Το απόσπασμα δείχνει την αδιάφορη στάση της ειδικής δασκάλας και την εξάρτηση των παιδιών από τη συνοδό, ένα φαινόμενο που διαιωνιζόταν σε όλη τη διάρκεια της παρατήρησης, καθώς παρόμοια παραδείγματα υπάρχουν διάσπαρτα σε όλα, σχεδόν, τα φύλλα παρατήρησης.

Το θέμα αυτό εντοπίστηκε και από όλες τις **γενικές δασκάλες**, με διαφορετικές, ωστόσο, αντιδράσεις. Δύο γενικές δασκάλες παρουσιάστηκαν μάλλον *αδιάφορες*, δικαιολογώντας την εξάρτηση των παιδιών λόγω της εμπειρίας τους στην ειδική μονάδα και την έλλειψη επαφής με τη γενική τάξη (δασκάλες Β' και Γ' τάξης), ενώ οι υπόλοιπες επτά (78%) *ανησυχούσαν* με την ισχύουσα πρακτική. Η δασκάλα της Α' τάξης, που έκανε μάθημα στην Άννα δήλωσε:

«Είναι τρομερό, συνήθισε τη μοναξιά, ένα άλλο ρυθμό, που όλη η προσοχή είναι μαζί της, που μπορεί να πιάσει ό,τι θέλει, να της δώσει πιο πολλή σημασία η δασκάλα, ενώ μέσα στην τάξη δε γίνεται αυτό. Παρουσιάζει δυσκολίες στην ομάδα γιατί έμαθε μόνη της. Καλλιεργείται της μέσα της το συναίσθημα ότι 'κάτι έχω', συνειδητοποιεί από μόνη της ότι 'κάτι το διαφορετικό έχω', και σε αυτό το περιβάλλον έχω πιο πολλή σημασία, άρα 'είναι ok να είμαι εδώ'».

Η συγκεκριμένη δασκάλα θεωρούσε ως αρνητικό στοιχείο το γεγονός ότι η Άννα συνήθισε τόσο γρήγορα την εξατομικευμένη διδασκαλία και τη σημασία που της έδινε η ειδική δασκάλα ή η συνοδός, καθώς ακόμη και όταν είχε ένταξη επιδίωκε να επιστρέψει πίσω στην ειδική μονάδα. Η υποδιευθύντρια του σχολείου έδειξε επίσης να ανησυχεί με την ισχύουσα κατάσταση, καθώς θεωρούσε ότι ο Πέτρος και ο Σταύρος δεν μπορούσαν να κάνουν *καμία ανεξάρτητη* εργασία και κατέληξαν να χρειάζονται ένα άτομο συνεχώς μαζί τους, κάτι που υποστηρίζεται και από τα δεδομένα της παρατήρησης.

«Και όταν στην τέχνη είναι πάντα χωρίς συνοδό, και επειδή αυτά τα μωρά έμαθαν πάντα να έχουν κάποιο δίπλα τους ίσως να το επιζητούν και στην Δ' τάξη, αλλά είναι αδύνατο να είμαι πάντα δίπλα τους. Εγώ θα περιφέρομαι, να σχολιάσουμε, αλλά και η τέχνη δεν είναι μάθημα για να επέμβεις στη δημιουργία του παιδιού!

Δεν έχουν ανεξάρτητη εργασία ούτε πιστεύουν στις ικανότητές τους. Θέλουν συνέχεια καθοδήγηση, επιβράβευση, πρέπει να έχουν συνέχεια κάποιον δίπλα τους, αν δεν είσαι δεν κάθονται, σε ρωτούν συνεχώς.

Ακόμα και τις πιο απλές οδηγίες νιώθουν πολλή ανασφάλεια, έχουν χαμηλή αυτοπεποίθηση, θέλουν συνέχεια ενίσχυση, και κάθε δευτερόλεπτο πρέπει να έρθουν όπου είμαι και να με ρωτήσουν 'είναι καλό;', 'είναι

ωραίο;’, ‘να κάνω έτσι;’, και σπάζει η ροή του μαθήματος και ενοχλούν την υπόλοιπη τάξη».

Η υποδιευθύντρια τόνισε ότι ο Πέτρος και ο Σταύρος δε γνώριζαν με ποιο τρόπο έπρεπε να συμπεριφέρονται στη γενική τάξη, ενώ είχαν ανασφάλειες ακόμα και με τις απλούστερες οδηγίες και ήθελαν συνεχώς καθοδήγηση, λόγω της εξατομικευμένης διδασκαλίας τους στην ειδική μονάδα (Symeonidou, 2002). Αυτό που φάνηκε να ανησυχεί την υποδιευθύντρια περισσότερο ήταν η εξάρτηση του Πέτρου και του Σταύρου, που εκφραζόταν μέσα από την ανάγκη επιβεβαίωσης ότι ο τρόπος με τον οποίο δούλευαν ήταν επιθυμητός. Παρόλο που η υποδιευθύντρια ορθά εντόπιζε την προβληματική ένταξη των παιδιών, δεν προσπάθησε να μετατρέψει την ανάγκη τους για επιβεβαίωση και επίλυση αποριών σε ευκαιρίες κοινωνικοποίησης και συνεργατικής μάθησης. Χωρίς να αντιλαμβάνεται την ανάγκη οργάνωσης της τάξης της με τρόπο που να ενισχύει την ανεξάρτητη μάθηση όλων των παιδιών, αλλά και τη συνεργασία μεταξύ τους (Barton, 2000), η υποδιευθύντρια διαιώνιζε, άθελά της, την εξάρτηση των παιδιών με αναπηρία.

Η επισκέπτρια δασκάλα, η οποία έκανε διάφορα μαθήματα σε πολλές τάξεις στο σχολείο, και άρα ερχόταν σε επαφή με τα πλείστα παιδιά με αναπηρία, θεωρούσε ότι την εξάρτηση των παιδιών ενίσχυε και η παρουσία της *συνοδού* στη γενική τάξη. Η ίδια ανέφερε:

«Η συνοδός είναι καλά να πηγαίνει με το μωρό *μόνο* στις περιπτώσεις που δυσκολεύεται το μωρό, είναι επιθετικό κτλ. σε άλλες περιπτώσεις δεν είναι καλό. Να μάθει και μόνος του να αντιμετωπίζει δυσκολίες, να μη ξέρει ότι θα είναι πάντα κάποιος δίπλα του να τον υπερασπιστεί. Να μάθουν τα παιδιά να λειτουργούν πιο ανεξάρτητα... Γιατί σταδιακά είναι καλά να φεύγει η συνοδός. Νομίζω είναι καλύτερα να μην υπάρχει συνοδός».

Το σχόλιο της δασκάλας είναι σε συμφωνία με τα δεδομένα της παρατήρησης, τα οποία υποδεικνύουν ότι οι συνοδοί όχι μόνο διαιώνιζαν την εξάρτηση των παιδιών στις περιόδους ένταξης, αλλά επίσης μείωναν σημαντικά και την επαφή τους με τις γενικές δασκάλες και τα παιδιά χωρίς αναπηρία (Ainscow, 2000), καθώς σε κάθε τους απορία αναζητούσαν απάντηση από τη συνοδό και όχι από την εκπαιδευτικό. Σύμφωνα ήταν και ο **διευθυντής**, δηλώνοντας,

«Ίσως τους επηρεάζει αρνητικά, να συμμετέχει στην ολότητα της τάξης. Με την έννοια ότι θα μπορούσε να ρωτήσει τη δασκάλα, ενώ ρωτά τη συνοδό. Εδώ πρέπει να βρεις ισορροπίες. Γιατί μπορεί να κλειστεί στο καβούκι του, να μην έχει επαφή, να μην είναι κοινωνικό ον».

Τόσο ο διευθυντής, όσο και η επισκέπτρια δασκάλα θεωρούσαν ότι ο ρόλος των συνοδών δεν ήταν *ξεκάθαρος*, καθώς η αποκλειστική πηγή ενημέρωσης και οδηγιών ήταν η ειδική δασκάλα (Φτιάκα & Παλμύρη, 2008). Συνεπώς, κρίνεται επιτακτικός ο επαναπροσδιορισμός του ρόλου τους (Φτιάκα, 2008), θέμα που έθιξαν όλες οι μητέρες, εφόσον οι συνοδοί «εν αγνοία τους λειτουργούν ως διαχωριστικά τείχη ανάμεσα στα ανάπηρα παιδιά και τους/τις συμμαθητές/τριες τους», αλλά και στις δασκάλες τους, «με αποτέλεσμα να συμβάλλουν στην περιθωριοποίησή τους» (Φτιάκα και Παλμύρη, 2006: 721, Κουρέα και Φτιάκα, 2003).

Ουσιαστικά, η εξάρτηση των παιδιών προκλήθηκε από την υφιστάμενη λειτουργία των ειδικών μονάδων, καθώς σε όλες τις διδασκαλίες είχαν αποκλειστική προσοχή από την ειδική δασκάλα ή μια συνοδό, οι οποίες κάθονταν πάντοτε δίπλα τους. Η παρατήρηση φανέρωσε, επίσης, ότι σε *καμία περίπτωση* τα παιδιά δεν αφήνονταν να ολοκληρώσουν *μόνα* τους, ανεξάρτητα, δραστηριότητες γραφής, ορθογραφίας, γραμματικής, μαθηματικών ή θρησκευτικών. Ακόμα και στις περιπτώσεις όπου η Όλγα τους ανέθετε να ζωγραφίσουν κάτι, τα παιδιά είχαν λεκτική βοήθεια από τις συνοδούς. Άρα, η εξατομικευμένη διδασκαλία, ή η διδασκαλία σε μικρές ομάδες στην ειδική μονάδα, ενίσχυε την εξάρτηση των παιδιών, την ανάγκη επιβεβαίωσης και τη συνεχή αναζήτηση σημασίας από την οποιαδήποτε δασκάλα βρισκόταν κοντά τους.

Αναφορικά με την *προσβασιμότητα*, η Α' ειδική μονάδα είχε ένα σκαλί στην είσοδό της, ενώ η Β' ειδική μονάδα ήταν σε υπερυψωμένο σημείο του σχολείου και είχε σκαλί στην πόρτα της, αλλά και τρία σκαλιά μετά από το διάδρομο που περνούσε από μπροστά της. Σε καμία από τις δύο εισόδους δεν είχε ράμπα, παρόλον ότι στη Β' ειδική μονάδα υπήρχε μαθήτρια σε τροχοκάθισμα και δεύτερη μαθήτρια με κινητικά προβλήματα. Μόνο τρεις *γενικές δασκάλες* (δασκάλα γυμναστικής, Α' και Ε' τάξης) και μια συνοδός (Αντη) ανέφεραν το θέμα αυτό, αλλά καμία δε ζήτησε από το διευθυντή επίλυση του προβλήματος, κάτι που υποδεικνύει, ξανά, την αδιαφορία τους σε θέματα ένταξης, καθώς θεωρούσαν ότι δεν άπτονται των ευθυνών τους (Lingard, 2007).

Οι **γονείς** δε στάθηκαν τόσο στην προσβασιμότητα της ειδικής μονάδας, όσο στον **εξοπλισμό** και το **προσωπικό** της. Η μητέρα του Αντώνη είχε το εντονότερο παράπονο αναφορικά με τον **εξοπλισμό**, υποστηρίζοντας ότι το παιδί της δεν μπορεί να βοηθηθεί μαθησιακά με την υπάρχουσα κατάσταση στο σχολείο. Πιο συγκεκριμένα, ανέφερε ότι η ειδική μονάδα δεν παρέχει κανένα αισθητηριακό ερέθισμα, λόγω έλλειψης κατάλληλου εκπαιδευτικού υλικού για παιδιά με αυτισμό, κάτι που υποστηρίζεται από τα δεδομένα της παρατήρησης. Παράλληλα, αρνητικά κρίνεται το γεγονός ότι η Ξένια δεν μερίμνησε για την παραγγελία εκπαιδευτικών αντικειμένων για τον Αντώνη για τη νέα σχολική χρονιά, έστω και αν είχε στη διάθεσή της κονδύλι από το ΥΠΠ. Πέρα από αυτό, οι μητέρες του Γρηγόρη, του Χάρη και του Αντώνη εμφανίστηκαν δυσαρεστημένες από το **προσωπικό** των ειδικών μονάδων, καθώς θεωρούσαν ότι δεν ήταν **επαρκώς στελεχωμένες**, ενώ έκριναν τον τρόπο με τον οποίο εργάζονταν οι συνοδοί με τα παιδιά τους **ακατάλληλο**, καθώς αναλάμβαναν διδακτικά καθήκοντα. Η μητέρα του Γρηγόρη δήλωσε ότι η ειδική μονάδα **χρειάζεται δασκάλους, και όχι συνοδούς**, τονίζοντας ότι:

«Πολλά πράγματα που θα έκανε η δασκάλα τα κάνουν οι συνοδοί, που δεν κατέχουν, και έτσι ίσως να μιλούμε και εκεί για περικοπές. *Ε σε λίγο θα βάζουν και την καθαρίστρια να κάνει τη δασκάλα!! Υποτίθεται δεν πρέπει να διδάσκουν, και όμως εγώ τις είδα!* Ήταν τα μωρά χωρισμένα, ένα έπαιζε, ένα έγραφε, η μια συνοδός του διάβαζε, του έπαιζε. Έκαναν το ρόλο των δασκάλων!».

Συνεπώς, η έλλειψη ξεκάθਾਰου ρόλου των συνοδών και η απουσία κατάρτισης ή επιμόρφωσής τους (Φτιάκα & Παλμύρη, 2006), τους καθιστά ένα **επικίνδυνο θεσμό** στα πλαίσια της ένταξης, καθώς τους παρέχεται η δυνατότητα διδασκαλίας χωρίς να κατέχουν **κανένα προσόν** (Ainscow, 2000). Μέσα σε αυτό το πλαίσιο και με τον υφιστάμενο τρόπο λειτουργίας των μονάδων, οι μητέρες θεωρούσαν ότι τα παιδιά τους **δεν ενισχύονταν μαθησιακά**. Η μητέρα του Χάρη, ο οποίος εντασσόταν στην Ε' τάξη, ήταν **τόσο** απογοητευμένη από την πορεία του Χάρη στην ειδική μονάδα και το γενικό σχολείο, ώστε δήλωσε **απερίφραστα** στη συνέντευξη ότι τον **περιμένει να τελειώσει το δημοτικό για να φύγει επιτέλους** από την ειδική μονάδα.

«Δεν ξέρουν, δε λειτουργούν σωστά, η γνώμη μου σα μάμα. Το προσωπικό, ο τρόπος διδασκαλίας, δε ξέρω. Συγχύζονται τα μωρά (...) Δεν πειράζει, έμεινε άλλο (ακόμα) ένας χρόνος και κανεί, να πάει γυμνάσιο (...)

Για μένα ο Χάρης πάει και παίζει στο σχολείο. Το πρόβλημα είναι η Όλγα. Βγάζει copy, τα δίνει στα μωρά, δεν τους προχωρά και λέει στις συνοδούς ‘προχωρά τον Παναγιώτη, τον Χάρη, εγώ έχω δουλειά’».

Τα λόγια της συγκεκριμένης μητέρας υποστηρίζονται από τα δεδομένα της παρατήρησης, καθώς σε πολλές περιπτώσεις η Όλγα ανέθετε στις συνοδούς εκπαιδευτικό έργο, ενώ η ίδια αδιαφορούσε για αυτά. Γι’ αυτό και η μητέρα του Χάρη απομακρύνθηκε από κάθε επαφή με την Όλγα, και εξέφρασε την κάθετη διαφωνία της με την υφιστάμενη λειτουργία των ειδικών μονάδων. Παρόμοια άποψη είχε και η μητέρα του Γρηγόρη:

«Πώς να προχωρήσουν (μαθησιακά); Βάλτε τα στην τάξη τους, βγάλτε τα για να κάνουν την ειδική εκπαίδευση, και βάλτε τα ζανά πίσω... Βάλτε και μια συνοδό όπου χρειάζεται. Δε λειτουργούν σωστά τίποτε».

Παρόλα αυτά, καμία δεν ανέφερε ότι προσέγγισε τον διευθυντή για να παραπονεθεί, φανερώνοντας τη γενικότερη έλλειψη συνεργασίας και την απουσία ουσιαστικής επαφής με το σχολικό περιβάλλον. Ουσιαστικά, οι μητέρες εξέφρασαν την απογοήτευση και αδικία που ένιωθαν μέσα από τη λειτουργία των ειδικών μονάδων, καθώς, σωστά, θεωρούσαν ότι τα παιδιά τους δεν στηρίζονταν επαρκώς μαθησιακά.

4.3.2 Ειδικές Μονάδες στο Γενικό Σχολείο: Αυτόνομη Λειτουργία

Οι τρεις μήνες παρακολούθησης στο συγκεκριμένο σχολείο φανέρωσαν ότι η ειδική μονάδα λειτουργούσε αυτόνομα στο σχολικό περιβάλλον. Οργάνωνε διαφορετικές δραστηριότητες και ξεχωριστές εκδρομές, ενώ είχε και ξεχωριστό κονδύλι από το ΥΠΠ και από τα έσοδα από ένα φιλανθρωπικό παζαράκι που διοργάνωναν οι ειδικές δασκάλες, κάτι που ενίσχυε περαιτέρω το φιλανθρωπικό μοντέλο αναπηρίας που κυριαρχεί στην κυπριακή κουλτούρα (Phtiaka, 1999). Επιπρόσθετα, τα παιδιά με αναπηρία είχαν ΕΠΕ ανάλογα με τις ‘ανάγκες’ τους, τα οποία δεν τηρούνταν, ενώ η αξιολόγηση από το διευθυντή ήταν μηδαμινή.

Κατά τη διάρκεια της συνέντευξης με το **διευθυντή** διαπιστώθηκε ότι δεν είχε ξεκαθαρίσει ποιος θα έπρεπε να είναι ο ρόλος της ειδικής μονάδας στο σχολείο, εφόσον υπέπιπτε συνεχώς σε αντιφάσεις. Καταρχάς, ο ίδιος έκρινε *θετικά* το γεγονός ότι η ειδική μονάδα άνηκε στο σχολείο, ενώ παράλληλα είχε και *ανεξάρτητη* λειτουργία. Αν και δήλωσε ότι δεν επιθυμούσε την ειδική μονάδα να λειτουργεί περισσότερο αυτόνομα από μια γενική

τάξη, εντούτοις θεωρούσε ότι οι ειδικές δασκάλες έπρεπε να παίρνουν *μόνες* τους ακόμα και τις αποφάσεις για τις *εκδρομές* και τις *δραστηριότητες* στην ειδική μονάδα. Αυτό, σύμφωνα με τον Slee (2008), υποδεικνύει ότι έστω και αν χωρικά τα παιδιά με αναπηρία ανήκουν σε γενικά πλαίσια, η ευθύνη για την εκπαίδευσή τους παραμένει στους ‘ειδικούς’, οι οποίοι εξακολουθούν να κατέχουν καίριο ρόλο στη μαθησιακή τους πορεία.

Έτσι, ο διευθυντής δεν έφερε αντίρρηση για τις *εκδρομές* που πραγματοποιούσαν *μόνο* οι ειδικές δασκάλες με τα παιδιά που εκπαιδούνταν στην ειδική μονάδα, καθώς δήλωσε ότι τα παιδιά με αναπηρία έχουν ανάγκη από περισσότερες ευκαιρίες κοινωνικοποίησης και μάθησης:

«Μακάρι να είχαν κονδύλι και για τις εκδρομές, γιατί αυτά τα μωρά έχουν περισσότερη ανάγκη για έξω, να κοινωνικοποιηθούν. (...) Μακάρι να είναι καλά η δασκάλα (Όλγα) που μπαίνει σε τόσες φασαρίες και κάνει παζαράκι για να μαζέψει λεφτά για τα μωρά. Πόσα να επωμίζονται οι γονείς τους;».

Αν και ο διευθυντής *εκτιμούσε* ιδιαίτερα την Όλγα που διοργάνωνε το φιλανθρωπικό παζαράκι για να μπορεί να πάρει εκδρομή τα παιδιά, ταυτόχρονα *αγνοούσε* το γεγονός ότι οι *εκδρομές* αυτές πραγματοποιούνταν *χωρίς κανένα εκπαιδευτικό στόχο* και *χωρίς ευκαιρίες συναναστροφής* των παιδιών με συνομήλικους τους με ή χωρίς αναπηρία. Αυτό είναι εμφανές μέσα από το ακόλουθο απόσπασμα από το φύλλο παρατήρησης στην ειδική μονάδα μεταξύ της Ξένιας και της Όλγας, στο οποίο διαφαίνεται η *επιπολαιότητα* και η *αδιαφορία* τους.

Παρατήρηση 3/11/2010, 1 ^η περίοδος	Σχόλια
<p>Ξένια «Πού θα πάμε; Να τους πάρουμε να παίξουν!» Όλγα «Όχι, αφού πρέπει να το δικαιολογήσουμε». Ξένια «Ε να τους πάρουμε να μαζέψουν φύλλα για το φθινόπωρο». Όλγα «Να τους πάρουμε αγορά, να δουν τα φρούτα». Ξένια «Αν τους πάρουμε Μακαρίου, να πάμε café;». Όλγα «Να σου πω, να τους πάρουμε Λήδρας. Και θα πούμε ότι θα τους πάρουμε και να περπατήσουμε, αλλά θα τους πάρουμε στο πάρκο να παίξουν».</p>	<p>(-) Διακοπή μαθήματος [Μόνο οι ειδικές μονάδες θα πάνε εκδρομή; Δε θα πάνε με το σχολείο; → Αποκλεισμός!] Ψέματα!</p>

<p>Ξένια «Και να σου πω, αν πάμε στην αγορά... Δε θα μας κεράσουν και τίποτε εκεί στην αγορά; Να μην τρέχουμε να αγοράζουμε και φαΐ».</p> <p>Όλγα «Να το πούμε του Διευθυντή».</p> <p>Ξένια «Τι να του πούμε;».</p> <p>Όλγα «Ότι θα πάμε εκπαιδευτική εκδρομή. Να μας κανονίσει λεωφορείο, να μας χωρεί όλους. Να πάμε, να έρθουμε, όλα καλά».</p>	
--	--

Τελικά λόγω του άστατου καιρού η εκδρομή δεν έγινε στη Λήδρας, στο πάρκο ή στη δημοτική αγορά, αλλά σε *εμπορικό κέντρο* της Λευκωσίας, όπου τα παιδιά απλώς έφαγαν και μετακινήθηκαν στο χώρο μαζί με την Όλγα. Σύμφωνα με την παρατήρηση, δεν υπήρχε *εκπαιδευτικός* στόχος στην εκδρομή, καθώς τα παιδιά απλώς περιφέρονταν στο χώρο μέχρι να περάσουν συγκεκριμένες ώρες ώστε να μπορούν να επιστρέψουν στο σχολείο. Σύμφωνα με τις συνομιλίες με τις ειδικές δασκάλες εξάλλου, ο λόγος πραγματοποίησης των εκδρομών ήταν για να *«βγουν λίγο έξω τα παιδιά»* και να *χρησιμοποιήσουν* τα χρήματα που έλαβαν από το φιλανθρωπικό παζαράκι που έγινε στο σχολείο. Υπήρχε δηλαδή ένας *φαύλος κύκλος*, τον οποίο δημιούργησαν αποκλειστικά, και αναίτια, οι *ειδικές δασκάλες*: **1)** πραγματοποιούσαν φιλανθρωπικό παζαράκι στο σχολείο, καλλιεργώντας, ή καλύτερα διαιωνίζοντας, την εντύπωση ότι το μόνο που χρειάζονται τα παιδιά με αναπηρία είναι η οικονομική ενίσχυση, και **2)** έπαιρναν τα παιδιά εκδρομή απλώς για να ξοδέψουν τα χρήματα που μάζεψαν, χωρίς να έχουν εκπαιδευτικό ή κοινωνικό στόχο!

Αξιοσημείωτο, και άκρως ανησυχητικό, ήταν το γεγονός ότι στο εμπορικό κέντρο βρίσκονταν *δεκάδες* άλλα παιδιά με αναπηρία από άλλες ειδικές μονάδες της επαρχίας Λευκωσίας, τα οποία πραγματοποιούσαν, ξανά, *εκδρομές μόνα τους!* Οι ειδικές δασκάλες, αν και φάνηκε να αναγνωρίζουν συναδέλφους τους στο χώρο, δεν επιδίωξαν να αναπτύξουν *καμία* κοινωνική συναναστροφή των παιδιών μεταξύ τους. Έτσι, αν και πολλά παιδιά βρίσκονταν στον *ίδιο χώρο*, εντούτοις οι επαφές τους περιορίζονταν μεταξύ των μελών της δικής τους *‘ομάδας’*. Άρα, οι εκδρομές όχι μόνο *δεν είχαν εκπαιδευτικό προσανατολισμό*, αποτύγχαναν επίσης και στον τομέα της *κοινωνικοποίησης*, καθώς δε δόθηκαν ευκαιρίες για συναναστροφές με άλλα παιδιά.

Οι εκδρομές αποτελούσαν θέμα που δίχαζε τις γενικές δασκάλες, αν και η πλειονότητά τους διαφωνούσε με την αυτονομία των ειδικών μονάδων στο σχολικό περιβάλλον. Τέσσερις γενικές δασκάλες (Ιφιγένεια, δασκάλα γυμναστικής, Α', Ε' τάξης) θεωρούσαν ότι είναι *άσκοπο* τα παιδιά με αναπηρία να πηγαίνουν εκδρομές *μόνα τους*, ενώ οι υπόλοιπες πίστευαν ότι οι εκδρομές *μπορούν να ωφελήσουν τα παιδιά*. Η δασκάλα της γυμναστικής δήλωσε ότι αυτή η πρακτική των ειδικών μονάδων είναι συνηθισμένο φαινόμενο:

«Σε όλα τα σχολεία που ήμουν, όπου έχει ειδική μονάδα πάνε μόνες τους εκδρομές. Πάνε και τις άλλες εκδρομές, πάνε και μόνοι τους! (γέλιο)

Τα υπόλοιπα που αποφασίζουν ότι θα πάν μια εκδρομή χωρίς τους υπόλοιπους νομίζω είναι λάθος. Τώρα αν πουν με τη δασκάλα της τάξης, να πάει ας πούμε όλη η Δ' τάξη, είναι καλά... Αλλά το να πας μόνη σου, νομίζω δεν εξυπηρετεί και πολλά πράγματα».

Η Ιφιγένεια συμπλήρωσε ότι η πραγματοποίηση ξεχωριστών εκδρομών έχει αρνητικές συνέπειες για την ανάπτυξη ταυτότητας στα παιδιά με αναπηρία, καθώς ταύτιζαν *απόλυτα* την τάξη τους με την ειδική μονάδα, τους φίλους τους με άλλα παιδιά με αναπηρία και τη δασκάλα τους με την ειδική δασκάλα:

«Γιατί να πηγαίνει η μονάδα μόνη της εκδρομή; Να πηγαίνει με την τάξη της... Εντάξει, αλλά όταν τους παίρνεις μόνους τους είναι σαν να λες *‘είναι αυτή η τάξη μου, αυτό το σχολείο μου, δεν είμαι μέρος του άλλου σχολείου, εγώ είμαι κάπου αλλού’*».

Η μητέρα του Γρηγόρη συμφωνούσε απόλυτα με την Ιφιγένεια, τονίζοντας κατηγορηματικά:

«Πέρσι (στο τέλος της χρονιάς) τι μου έκανε η Όλγα; Μου δίνει ένα dvd. Το βάζω πάνω να δω τι έκανε. Αντί να μου βάλει το μωρό με την τάξη του, να μου το βάλει και με τα μωρά της μονάδας, αλλά να έχει και φωτογραφίες από την τάξη του... Μου έβαλε φωτογραφίες και περίμενε να πω *‘μάννα μου το μωρό μου και του κάνουν αυτά τα πράγματα!’*. Εγώ μόλις το είδα με έπιασε ένα παράπονο και είπα *‘Θεέ μου πού άφησα το μωρό μου;’*. Έπιασαν και έβγαλαν φωτογραφίες με τα μωρά μόνο της ειδικής εκπαίδευσης, της

μονάδας, φωτογραφίες από την εκδρομή, που τα πήραν, άκου να δεις, μόνα τους με την άλλη μονάδα!! Ποιος ο λόγος να πάρεις τα μωρά έτσι εκδρομή!; Και να μην πάει το σχολείο; (...) Τα μωρά χωρίζουν τα!! Τους έβαλαν ταμπέλες!! Μόλις το είδα έπιασε με το παράπονο».

Εύστοχα η συγκεκριμένη μητέρα και η Ιφιγένεια εντόπισαν τις αρνητικές συνέπειες της υφιστάμενης πρακτικής, η οποία κατηγοριοποιούσε τα παιδιά με αναπηρία, και για άλλη μια φορά περιόριζε τις κοινωνικές τους συναναστροφές. Πέρα από αυτό, η μητέρα παρουσίασε την έντονη απογοήτευση και παράπονό της, που συνοψιζόταν στην αγωνιώδη αναφώνησή της «Θεέ μου πού άφησα το μωρό μου;». Είναι εμφανές, λοιπόν, ότι η απογοήτευση των μητέρων σε τέτοιο βαθμό αφορά την αναγνώριση της λανθασμένης πρακτικής ένταξης των παιδιών στα γενικά σχολεία, καθώς μόνο οι ίδιες φάνηκαν να επιμένουν ότι η ουσία της ένταξης είναι η εκπαίδευση των παιδιών (Φτιάκα κ.α., 2005), και όχι η συμμετοχή τους σε εκδρομές που τα στιγματίζουν!

Υπήρχαν ωστόσο και γενικές δασκάλες (επισκέπτρια δασκάλα, δασκάλα μουσικής, Β', Γ', Δ' τάξης) που τάσσονταν υπέρ της πραγματοποίησης εκδρομών από την ειδική μονάδα, οι οποίες ωστόσο τόνισαν ότι οι εκδρομές θα έπρεπε να πραγματοποιούνται με συγκεκριμένους εκπαιδευτικούς στόχους. Η επισκέπτρια δασκάλα ανέφερε στη συνέντευξή της ότι «τέτοιες εμπειρίες, εκδρομές, δραστηριότητες βοηθούν τους να ανεξαρτητοποιηθούν, να ωριμάσουν ίσως. Βέβαια πρέπει να έχουν εκπαιδευτικό χαρακτήρα (...) να έχουν δίδαγμα, να έχουν σκοπό».

Οι γενικές δασκάλες ωστόσο διατηρούσαν αυτές τις απόψεις γιατί είχαν άγνοια για τον τρόπο με τον οποίο πραγματοποιούνταν οι εκδρομές, καθώς η παρατήρηση έδειξε ότι οι ειδικές δασκάλες φρόντιζαν, επιμελώς, να μη συζητούν για αυτό το θέμα. Κατά συνέπεια, οι ειδικές δασκάλες δημιουργούσαν την εντύπωση ότι αυτά που έκαναν ήταν προς το συμφέρον των παιδιών με αναπηρία (Ware, 1994) και άρα εξακολουθούσαν να θεωρούνται ως τα καταλληλότερα άτομα για να παίρνουν τέτοιες αποφάσεις (Phtiaika, 2001), και γι' αυτό οι γενικές δασκάλες διατηρούσαν στο μυαλό τους μια ωραιοποιημένη εικόνα της πραγματικότητας. Αυτό φανερώνεται ιδιαίτερα στην άποψη της δασκάλας μουσικής που ανέφερε ότι «ίσως τα παιδιά χρειάζονταν περισσότερο χορό, τραγούδι, κίνηση, εκδρομές, να βγουν, να ακούσουν, να μάθουν πράγματα, παρά μέσα στην τάξη», πράγματα που απουσίαζαν παντελώς όχι μόνο από τις εκδρομές των παιδιών με αναπηρία, αλλά και από την καθημερινότητά τους στις ειδικές μονάδες.

Ο **διευθυντής** του σχολείου δεν έφερε αντίσταση στην ελευθερία των ειδικών δασκάλων να αποφασίζουν μόνες τους για τις **δραστηριότητες** που έκαναν στη ειδική μονάδα και το *περιεχόμενο* της *διδασκαλίας* τους, καθώς *υπέθετε* ότι δίνεται στήριξη στα παιδιά εκεί που το χρειάζονται περισσότερο. Αυτή η άποψη υποδεικνύει ότι η αποτελεσματικότητα των ειδικών μονάδων κρινόταν ως αυταπόδεικτη στο σχολείο (Vlachou, 2006), ενώ οι ειδικές δασκάλες πιστώνονταν με ιδιαίτερες γνώσεις για θέματα στήριξης και εκπαίδευσης των παιδιών, αλλά και με αγαθές προθέσεις προς αυτά. Έτσι ο διευθυντής επέτρεπε, σύμφωνα με την παρατήρηση, τη διαιώνιση των ανεξάρτητων πρωτοβουλιών των ειδικών δασκάλων, πρακτική που βασιζόταν πάνω σε *υποθέσεις* του διευθυντή ότι οι ειδικές δασκάλες διαθέτουν τις καλύτερες γνώσεις (Zoniou-Sideri & Vlachou, 2006), και όχι σε *απτά στοιχεία* όπως η βελτίωση των παιδιών, η επιτυχημένη κοινωνικοποίησή τους και η συστηματική συνεργασία με τις γενικές δασκάλες.

Οι **γενικές δασκάλες** αναγνώριζαν ότι η ειδική μονάδα λειτουργούσε ανεξάρτητα στο σχολικό περιβάλλον, αναφορικά με *«το μάθημα, πώς το κάνουν, ο τρόπος που το κάνουν. Στη μονάδα (...) είναι ελεύθερες στο περιεχόμενο και στη διδασκαλία»* (δασκάλα Α' τάξης). Από τις εννέα γενικές δασκάλες, έξι (67%) είχαν **θετική** άποψη για την υφιστάμενη πρακτική στο σχολείο, καθώς πίστευαν ότι τα παιδιά είχαν ανάγκη από πιο *«χαλαρά»* προγράμματα.

«Νομίζω έχει περισσότερες ελευθερίες από μια γενική τάξη, γιατί προσπαθούν να δώσουν περισσότερες ευκαιρίες για ψυχαγωγία που έχουν ανάγκη τα συγκεκριμένα παιδιά. Και λιγότερη έμφαση στο μαθησιακό τομέα και στην ύλη. (...) Λειτουργεί πιο χαλαρά και σωστά, γιατί αυτό έχουν ανάγκη τα παιδιά. Το να μάθουν πέντε γνώσεις περισσότερες και να μην έχουν τους άλλους τομείς δεν είναι σωστό. Οι ανάγκες τους είναι άλλες, οι προτεραιότητες τους άλλες».
(δασκάλα Γ' τάξης)

«Δεν έχεις απαίτηση να καλύψεις ύλη, είναι πιο χαλαρή η κατάσταση». (δασκάλα μουσικής)

«Χαίρομαι γιατί οι κοπέλες λαμβάνουν αποφάσεις που είναι στα πλαίσια των αποδεκτών αποφάσεων σε ένα σχολικό χώρο που είναι προς όφελος των μαθητών τους». (υποδιευθύντρια)

Είναι εμφανές ότι οι συνεντεύξεις των γενικών δασκάλων φανερώνουν μια *θετική στάση* ως προς την ελευθερία επιλογής δραστηριοτήτων στην ειδική μονάδα, και παράλληλα δείχνουν *προβληματικές* αντιλήψεις για την εκπαίδευση των παιδιών με αναπηρία. Η αντίληψη ότι *πρώτιστος στόχος δεν είναι η εκμάθηση γνώσεων* στα παιδιά, αλλά η *ψυχαγωγία*, το *παιχνίδι* και η *ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων* (Symeonidou & Phtiaka, 2009), υποδεικνύει την *απροθυμία* των γενικών δασκάλων για αλλαγή των διδακτικών τους πρακτικών (Zoniou-Sideri & Vlachou, 2006), καθώς αποδέχονταν ότι δεν μπορούν όλα τα παιδιά να μάθουν (Koutrouba *et al*, 2006). Τα αποσπάσματα υποδεικνύουν επίσης την *άγνοιά τους* για το τι διαδραματίζεται στις ειδικές μονάδες, και την έντονη κατηγοριοποίηση των παιδιών με αναπηρία ως ο «*άλλος*», ο «*διαφορετικός*», με τις τόσο *ξεχωριστές* ανάγκες και προτεραιότητες. Αυτή η κατηγοριοποίηση σήμαινε και διαφορετικό ορισμό για την επιτυχία και αποτυχία των παιδιών, που καθιστούσε *επιτακτική* την τοποθέτησή τους σε ειδικές μονάδες, αλλά έθετε επίσης σε προτεραιότητα τη *ψυχαγωγία* τους σε αυτές, αντί για την *εκπαίδευσή τους*! Κατά συνέπεια, φανερώθηκαν οι *αρνητικές απόψεις* των γενικών δασκάλων για την *αναπηρία*, έστω και αν *λεκτικά* όλες ήταν θετικές ως προς την ένταξη των παιδιών στα γενικά σχολεία (Symeonidou & Phtiaka, 2009, Koutrouba *et al*, 2006).

Θετικές απόψεις για την αυτονομία των δραστηριοτήτων στην ειδική μονάδα είχαν και οι **συνοδοί**, αναφέροντας ότι η «*ειδική μονάδα έχει αυτονομία, στις δραστηριότητες μέσα στην τάξη. Αλλά στην εκδρομή θα πάει να το πει του διευθυντή*» (Λουκία). Παράλληλα, η Γεωργία δήλωσε ότι είναι θετικό «*να μην επεμβαίνει ο κανονικός ο δάσκαλος*» στην ειδική μονάδα, καθώς η λειτουργία της αποφασίζεται αποκλειστικά από την ειδική δασκάλα, ενώ ο διευθυντής ενημερώνεται *μόνο* στην περίπτωση της πραγματοποίησης εκδρομών.

Τέλος, θετικές απόψεις στο ζήτημα αυτό είχαν και οι **ειδικές δασκάλες**, που θεωρούσαν ότι η αυτονομία τους οφειλόταν στην *άγνοια* του διευθυντή και των γενικών δασκάλων για θέματα ‘*ειδικής εκπαίδευσης*’, αλλά και λόγω της *οικονομικής τους ανεξαρτησίας*. Έτσι, παρουσιάστηκαν ευχαριστημένες και δικαιολογούσαν *απόλυτα* την ισχύουσα πρακτική, ενώ πίστευαν ότι μόνο οι ίδιες κατείχαν *έγκυρη* γνώση για θέματα αναπηρίας (Ware, 1994). Μάλιστα, η Όλγα δήλωσε απερίφραστα: «*Ποιος θα έρτει να σου πει πώς να κάνεις τη δουλειά σου; Αφού οι συνάδελφοι δε ξέρουν! Υπάρχει τεράστια άγνοια*», δείχνοντας ότι θεωρούσε τον εαυτό της ‘*ειδήμονα*’ για θέματα εκπαίδευσης παιδιών με ‘*ειδικές ανάγκες*’. Ουσιαστικά, οι ειδικές δασκάλες δήλωσαν ότι η *λειτουργία των ειδικών μονάδων* αποφαιζόταν *αποκλειστικά από τις ίδιες*. Η Όλγα δήλωσε:

«Το πώς δουλεύει αυτή η μονάδα εξαρτάται *απόλυτα από εμένα*. Μπορούσε μια άλλη συνάδελφος να δουλεύει εντελώς διαφορετικά, *φυσικά μέσα στα πλαίσια διαφορετικά*. Το τι γίνεται εξαρτάται από το δάσκαλο. Δεν είναι όπως θα μπεις μέσα σε μια Γ' τάξη, και πάνω-κάτω να είναι το ίδιο. Όχι, εδώ αν ήταν άλλη συνάδελφος θα ήταν εντελώς διαφορετικά.

Έτσι το αντιλαμβάνομαι, έτσι δουλεύω, κανένας δεν θα μου πει τίποτα. Άλλο (ωρολόγιο) πρόγραμμα, άλλο ατομικό πρόγραμμα εκπαίδευσης, άλλες δραστηριότητες, ο καθένας ό,τι θέλει».

Το απόσπασμα αυτό καταδεικνύει την *απουσία* αναλυτικού προγράμματος και την *αυτονομία* της ειδικής δασκάλας στο περιεχόμενο και στις μεθόδους διδασκαλίας (Liasidou, 2007b, Phtiaka, 2006, Symeonidou, 2002), και επιβεβαιώνει τις ανησυχίες των γενικών δασκάλων, που αναφέρονται εκτενέστερα στο επόμενο υποκεφάλαιο, για τη λειτουργία των ειδικών μονάδων. Εξάλλου, η δήλωση της Όλγας έρχεται να *διαψεύσει* το διευθυντή που θεωρούσε ότι η ειδική μονάδα *δεν* πρέπει να είναι περισσότερο αυτόνομη από μια γενική τάξη. Τα λόγια της, που επιβεβαιώνονται *απόλυτα* από τα δεδομένα της παρατήρησης, φανερώνουν πως *οτιδήποτε* συμβαίνει μέσα σε μια ειδική μονάδα είναι αποκλειστική επιλογή της εκάστοτε ειδικής δασκάλας, χωρίς να υπόκειται σε αξιολογήσεις, ελέγχους ή περιορισμούς.

Τρεις γενικές δασκάλες (Ιφιγένεια, δασκάλα γυμναστικής, Α' τάξης), η λογοθεραπεύτρια του σχολείου και δύο μητέρες (του Γρηγόρη και του Αντώνη) θεωρούσαν *αρνητική* την αυτονομία των ειδικών μονάδων στο θέμα των δραστηριοτήτων. Η δασκάλα της Α' τάξης, μάλιστα, ήταν πολύ έντονη χαρακτηρίζοντας την ειδική μονάδα ως «*καθεστώς μέσα στο σχολείο!*», καθώς θεωρούσε ότι δινόταν στις ειδικές δασκάλες *υπερβολική* ελευθερία που τους επέτρεπε να *πράττουν όπως θέλουν*, χωρίς να τους γίνεται έλεγχος:

«Όχι (μόνο) είναι αρκετά αυτόνομη, *είναι καθεστώς μέσα στο σχολείο!* Ξεχωριστό καθεστώς. Ό,τι θέλουν κάνουν μέσα στο σχολείο. Δεν δίνουν λογαριασμό, δεν υπάρχει έλεγχος! Λειτουργούν μόνες τους. Δεν γνωρίζουμε τι διδάσκουν, πώς το διδάσκουν, τίποτα...».

Το απόσπασμα αυτό φανερώνει την *άγνοια* που είχαν οι γενικές δασκάλες για το περιεχόμενο των μαθημάτων στην ειδική μονάδα (Wilde & Avramidis, 2011), *άγνοια* που ενισχυόταν σημαντικά από την *αδιαφορία* του διευθυντή και την *έλλειψη* ουσιαστικής

συνεργασίας των γενικών δασκάλων με τις ειδικές δασκάλες και τα παιδιά με αναπηρία. Αν και αυτά τα θέματα θα έπρεπε να αποτελούν μέρος της συζήτησης στις συνεδρίες του προσωπικού, η παρατήρηση έδειξε ότι, και σε αυτές τις περιπτώσεις, η αυτονομία των ειδικών μονάδων και των ειδικών δασκάλων ενισχυόταν, καθώς υπήρχε απουσία προβληματισμού, αναστοχασμού και κριτικής στις υφιστάμενες πρακτικές (Vlachou, 2006). Η *αδιαφορία* των συμμετεχόντων, λοιπόν, εντοπίζεται στην αποτυχία τους να αποδεχτούν, να εκτιμήσουν και να αποδώσουν αξία στη διαφορετικότητα (Lingard & Mills, 2007). Κατά συνέπεια, η πρακτική αυτή *οφείλεται από, και αναπροφοδοτεί* ταυτόχρονα, περιοριστικά θεωρητικά μοντέλα αναπηρίας, τα οποία διατηρούν διαχωριστικά περιβάλλοντα εκπαίδευσης για τα παιδιά με αναπηρία (Symeonidou & Phtiaka, 2009, Norwich, 2002) και υποστηρίζουν την εκπαίδευσή τους από ειδικούς (Zoniou-Sideri & Vlachou, 2006). Η λογοθεραπεύτρια, η οποία άνηκε στην *ομάδα των ειδικών*, διαφωνούσε με την υφιστάμενη πρακτική τονίζοντας ότι η ειδική μονάδα:

«Είναι αυτόνομη ενώ δεν έπρεπε να είναι έτσι. Επειδή δεν υπάρχει η συνεχής συνεργασία με τους δασκάλους, σιγά-σιγά αποκόπτεται το σύστημα της μονάδας από το σύστημα του σχολείου και είναι σαν μια συγκατοίκηση αλλά όχι συμβίωση... Και εξαρτάται από τις δασκάλες... Πραγματικά από το πόσο θέλουν οι δασκάλες να συνεργαστούν για το καλό των μωρών».

Η λογοθεραπεύτρια φανέρωσε, μέσα από το απόσπασμα, την ανησυχία που είχε αναφορικά με την *απουσία συνεργασίας* μεταξύ των ειδικών και γενικών δασκάλων, καθώς θεωρούσε ότι αυτή ήταν η κύρια αιτία αυτονομίας της ειδικής μονάδας. Αν και ορθά η λογοθεραπεύτρια θεωρούσε ότι η συνεργασία τους είναι απαραίτητη, ώστε να ωφελούνται όλα τα παιδιά (Vlachou, 2006), παρέλειπε να σημειώσει ότι οι υφιστάμενες πρακτικές ήταν προς το συμφέρον των ειδικών δασκάλων, οι οποίες, σύμφωνα με την παρατήρηση, ήταν απρόθυμες να *‘παραδώσουν’* τις ελευθερίες που είχαν. Γι’ αυτό εξάλλου η παρατήρηση έδειξε ότι δεν έδιναν πληροφορίες για το περιεχόμενο και τους στόχους των δραστηριοτήτων τους, και δεν επιδίωκαν πιο στενή συνεργασία με τις γενικές δασκάλες.

Η Ιφιγένεια και η δασκάλα της Ε’ τάξης, θεωρούσαν ότι η αυτονομία των ειδικών μονάδων στο θέμα των δραστηριοτήτων οφείλεται και στο διευθυντή, αναφέροντας ότι ο ίδιος ενισχύει και υποστηρίζει την αυτονομία της. Τόνισαν επίσης ως αρνητικό το γεγονός ότι οι αποφάσεις παίρνονταν μόνο από ένα άτομο αντί να υπάρχει συνεργασία μεταξύ των

ειδικών και γενικών δασκάλων. Η δασκάλα της Ε' τάξης ανέφερε ότι *«ίσως η κρίση του ενός ατόμου δεν είναι αρκετή για κάποιο ζήτημα»*, ενώ η Ιφιγένεια συμπλήρωσε λέγοντας:

«Γιατί μόνη η ειδική δασκάλα; Γιατί όχι και η γενική δασκάλα;... Ας πούμε μαθηματικά, ελληνικά, γιατί να μην συνεργάζονται οι ειδικοί και γενικοί δάσκαλοι να βγάλουν ένα πρόγραμμα και να καλύπτει ο ένας τις δραστηριότητες του άλλου; Νομίζω ότι χάνουν τις ώρες τους άσκοπα, δεν κάνουν κάτι ουσιαστικό».

Η επιμονή της Ιφιγένειας αναφορικά με τη σημασία της συνεργασίας μεταξύ ειδικών και γενικών δασκάλων (Blecker & Boakes, 2010) φανερώνει πρώτιστα την απογοήτευσή της από την *απουσία συνεργασίας* μεταξύ των δυο ομάδων εκπαιδευτικών, λόγω του μειωμένου ενδιαφέροντος που επέδειξαν (Ζώνιου-Σιδέρη, 2006), όπως επίσης και τη διαφωνία της στην *κυριαρχία των ειδικών* αναφορικά με την εκπαίδευση των παιδιών με αναπηρία (Vlachou, 2006). Η ανησυχία της Ιφιγένειας είναι δικαιολογημένη σύμφωνα με τα δεδομένα της παρατήρησης, τα οποία υποδεικνύουν ότι η αυτονομία των ειδικών δασκάλων στο θέμα των δραστηριοτήτων είχε ως αποτέλεσμα την απουσία τήρησης του ωρολογίου προγράμματος των παιδιών (Πιερίδου, 2010), αλλά και την έλλειψη αξιολόγησης της εκπαιδευτικής τους πορείας (Vlachou, 2006).

Αξιοσημείωτο, ωστόσο, είναι το γεγονός ότι παρ' όλες τις αντιδράσεις των γενικών δασκάλων ως προς την αυτονομία των ειδικών μονάδων και ειδικών δασκάλων, μόνο η Ιφιγένεια φάνηκε να έχει επίγνωση των αρνητικών συνεπειών της. Η Ιφιγένεια έκρινε ότι η υφιστάμενη λειτουργία της ειδικής μονάδας *δεν εξυπηρετεί την αποτελεσματική ένταξη των παιδιών με αναπηρία στην γενική τάξη* γιατί *προωθεί το διαχωρισμό δασκάλων και παιδιών*, και αποτυγχάνει να δημιουργήσει *ένα συνεχές στόχων και δραστηριοτήτων* μεταξύ των γενικών τάξεων και των ειδικών μονάδων.

«Ο στόχος της ειδικής μονάδας θα έπρεπε να είναι να βοηθά τα παιδιά με αυτά που ήδη μαθαίνουν στις γενικές τάξεις. Αυτό δεν συμβαίνει εδώ φυσικά, γιατί η ειδική μονάδα λειτουργεί απομονωμένα. Δεν υπάρχει συνεχές μεταξύ όσων συμβαίνουν στην γενική τάξη και στην ειδική μονάδα».

Ως εκ τούτου, η Ιφιγένεια θεωρούσε προβληματική την *ασυνέχεια* στόχων και δραστηριοτήτων μεταξύ των γενικών τάξεων και ειδικών μονάδων, καθώς οι γνώσεις των

παιδιών με αναπηρία ήταν *αποσπασματικές* και δεν ενισχύονταν μεταξύ των δύο εκπαιδευτικών περιβαλλόντων, θέμα στο οποίο συμφωνούσαν οι μητέρες του Γρηγόρη και του Αντώνη. Έτσι, η Ιφιγένεια χαρακτήρισε *προβληματική* την απουσία σύνδεσης της μάθησης των παιδιών με το αναλυτικό πρόγραμμα και τη σχολική κοινότητα (Corbett, 2001, Corbett & Norwich, 1999), καθώς θεωρούσε ότι η ενταξιακή εκπαίδευση αναφέρεται σε ευκαιρίες μάθησης *πέρα* από τα στενά πλαίσια των ειδικών μονάδων και του σχολικού χώρου (Nicolaidou *et al*, 2006). Εναλλακτικά, η συνεργασία ειδικών και γενικών δασκάλων θα μπορούσε να διευκολύνει την εφαρμογή σχεδίων ένταξης, καθώς θα υπήρχαν κοινοί στόχοι και δραστηριότητες (Anraamidis & Kalyva, 2007, Koutrouba *et al*, 2006, Ainscow, 2000, 1997), κάτι που θα διευκόλυne τη δημιουργία κουλτούρας αποδοχής της διαφορετικότητας.

Όλοι οι συμμετέχοντες παραδέχονταν ότι δεν υπήρχε *αξιολόγηση* στο έργο της ειδικής μονάδας στο σχολικό περιβάλλον, κάτι που συνάδει και με τα αποτελέσματα της παρατήρησης. Ο *διευθυντής* αποκάλυψε αυτή την πραγματικότητα χωρίς να δείχνει να τον ενοχλεί η πρακτική που εφαρμόζε, καθώς όπως ανέφερε είχε περιορισμένες γνώσεις στον τομέα της ειδικής εκπαίδευσης, και άρα απέφευγε να κάνει οποιεσδήποτε εισηγήσεις ή παρατηρήσεις, ενώ είχε παράλληλα απόλυτη εμπιστοσύνη στις ειδικές δασκάλες. Το πρόβλημα, λοιπόν, εστιάζεται *«στην εκτίμηση που έχει για την ένταξη των «διαφορετικών» παιδιών και στην αντίληψη ότι κατάλληλος εκπαιδευτικός για αυτό είναι όποιος έχει σχετική ειδίκευση ή κατάρτιση και όχι παιδαγωγική ικανότητα»* (Ζώνιου-Σιδέρη, 2006: 764). Έτσι, η εξειδίκευση δασκάλων στην ειδική εκπαίδευση τους έδωσε *«τον τίτλο 'ειδικός/ή' και αργότερα τον τίτλο του 'εμπειρογνώμονα'»* (Boutskou, 2007b: 290), τίτλος που επηρέασε σημαντικά το διευθυντή, καθώς είχε *πεισθεί* ότι δεν μπορούσε να προβεί σε παρατηρήσεις προς τις ειδικές δασκάλες, παρόλη τη σημαντική και πολύχρονη πείρα του σε δημοτικά σχολεία, λόγω *έλλειψης εξειδικευμένων γνώσεων*. Η γενική πεποίθηση, εξάλλου, ότι οι ειδικές δασκάλες πρέπει να ακολουθούν τη μαθητο-κεντρική μέθοδο διδασκαλίας και να διδάσκουν ανάλογα με τις *ιδιαιτερότητες* του κάθε παιδιού (Phtiaka, 2006), τις οποίες μόνο οι ίδιες έχουν την εγκυρότητα να ορίσουν (Vlachou, 2004, Phtiaka, 2001, Ware, 1994), καθιστούσε το διευθυντή, και τις υπόλοιπες γενικές δασκάλες, *αδαείς* σε θέματα αναπηρίας και ένταξης.

Έτσι, ο διευθυντής είχε την άποψη ότι *δεν ήταν υπεύθυνος* ούτε και για την *αξιολόγηση* του έργου της ειδικής μονάδας, *πέρα* από την *παροχή κινήτρων* στις ειδικές δασκάλες.

«Επίσης η αξιολόγηση δεν παίζει ρόλο με τη μονάδα. Δεν μπορεί να φύγει ή να μείνει η μονάδα... Δεν έχει κάποιο ρόλο άλλο ο διευθυντής. Όμως μπορεί να δώσει και κίνητρα, με την έννοια ότι υπόκειται σε μια αξιολόγηση, ώστε να ενθαρρύνει τη δασκάλα να δίνει περισσότερα. Βάσει των κανονισμών (πρέπει να) κάνω αξιολόγηση και στις ειδικές δασκάλες».

Είναι φανερό λοιπόν, ότι ο διευθυντής είχε το δικαίωμα, και την υποχρέωση, να αξιολογεί τις ειδικές δασκάλες, εφόσον το εκπαιδευτικό σύστημα του παρείχε αυτή την αρμοδιότητα. Αντί αυτού, η διαφοροποίηση του χειρισμού του μεταξύ των γενικών τάξεων και της ειδικής μονάδας, 'επέτρεπε' στις ειδικές δασκάλες να λειτουργούν αυτόνομα στο γενικό σχολείο. Ο διευθυντής δε φάνηκε να κατανοεί ότι η αποτελεσματική σχολική εκπαίδευση δεν αφορά μόνο το είδος της σχολικής τάξης, δηλαδή το κατά πόσο τα παιδιά εκπαιδεύονται σε γενικά τμήματα ή ειδικές μονάδες, αλλά κυρίως τις εκπαιδευτικές μεταβλητές εντός των τάξεων, οι οποίες επηρεάζουν άμεσα τις επιδόσεις των παιδιών (Ημελλου, 2003). Γι' αυτό δε διερευνούσε την αποτελεσματικότητα των πρακτικών των ειδικών δασκάλων ώστε να είναι βέβαιος για την ποιοτική εκπαίδευση των παιδιών με αναπηρία, φανερώνοντας την αδιαφορία του και τη δημιουργία νέων μορφών διαχωριστικών πρακτικών (Vislie, 2003, Benjamin *et al*, 2003), μέσα από την έλλειψη ενασχόλησης με τη διδασκαλία των παιδιών με αναπηρία και τη διαίωξη της απομάκρυνσης τους από τις γενικές τάξεις.

Η απουσία αξιολόγησης του έργου των ειδικών μονάδων από τον διευθυντή αποτελούσε την κύρια αιτία διαφωνίας των γενικών δασκάλων με την αυτονομία τους στο σχολείο, οι οποίες παρουσιάστηκαν έντονα ενοχλημένες. Οι γενικές δασκάλες θεωρούσαν ότι με τον ίδιο τρόπο που ο διευθυντής «ελέγχει» τι γίνεται στις γενικές τάξεις, αναφορικά με τον τρόπο διδασκαλίας και το περιεχόμενο των μαθημάτων, θα έπρεπε να ελέγχει και τις ειδικές μονάδες και κατ' επέκταση τις ειδικές δασκάλες. Έτσι, η πλειονότητα των γενικών δασκάλων αντιδρούσε γιατί έκριναν αρνητικά τη διαφορετική μεταχείριση μεταξύ ειδικών και γενικών δασκάλων από το διευθυντή. Η Ιφιγένεια και οι δασκάλες της γυμναστικής και της Α' τάξης, ωστόσο, αναγνώριζαν ότι η απουσία αξιολόγησης της ειδικής μονάδας είχε ως κύρια συνέπεια την έλλειψη ποιοτικής διδασκαλίας προς τα παιδιά με αναπηρία. Η Ιφιγένεια δήλωσε για την ειδική μονάδα ότι «Έτσι όπως γίνεται; Απλώς προσέχει τα μωρά όταν παν σχολείο», ενώ η δασκάλα της Α' τάξης εξέφρασε εντονότερα το θυμό και την απογοήτευσή της:

«Όσες φορές έχω μπει (στην ειδική μονάδα) έχω δει πολύ αρνητικά πράγματα να πω γιατί συνειδητοποιώ πως (οι ειδικές δασκάλες) δεν κάνουν κάτι...

Βλέπω εκπαιδευτικούς να είναι στον ηλεκτρονικό υπολογιστή... Να βλέπουν ρούχα στο διαδίκτυο... Τις βοηθούς (συνοδούς) να κάνουν τσάι, και μωρά να μην κάνουν τίποτα! Και επειδή είναι πολλές φορές που τα βλέπω μέσα και νευριάζω, δεν θέλω να μπαίνω μέσα... Ή πολλές φορές κόβουν εικόνες και βάζουν τις πάνω στις πινακίδες.

Η μονάδα της Ξένιας είναι πολύ χάλια, πάρα πολύ χάλια... Δηλαδή αν ήμουν εγώ γονιός και είχα μωρό εκεί δεν ξέρω τι ήταν να κάνω! Είναι εμφανέστατη η κατάσταση... Γιατί είσαι εκεί; Για να παίρνεις μισθό; Φύγε!! Πήγαινε κάνε κάτι άλλο!!».

Το απόσπασμα της συγκεκριμένης δασκάλας είναι σε συμφωνία με τα δεδομένα της παρατήρησης και τις συνεντεύξεις των γονιών, που φανερώνουν σε καθημερινή βάση την *αδιαφορία* των ειδικών δασκάλων. Η αδιαφορία αυτή, βεβαίως, δεν περιοριζόταν στα στενά πλαίσια της έλλειψης ενδιαφέροντος για την εκπαιδευτική πορεία των παιδιών με αναπηρία, αλλά αφορούσε την απουσία προετοιμασίας και οργάνωσης της διδασκαλίας των ειδικών δασκάλων και την παντελή έλλειψη συνεργασίας τους με τις γενικές δασκάλες. Έτσι, οι ειδικές δασκάλες δεν προσέφεραν ουσιαστικό μαθησιακό όφελος στα παιδιά με αναπηρία, καθώς οι 'διδασκαλίες τους' είχαν περισσότερο ως στόχο την απασχόληση των παιδιών παρά την εκπαίδευσή τους. Παρόλο που η δασκάλα της Α' τάξης δήλωσε αργότερα ότι «όλο το σχολείο ξέρει το, είναι απαράδεχτο», εντούτοις μόνο οι τρεις γενικές δασκάλες αντιλαμβάνονταν το *φαύλο κύκλο* που δημιουργούσε η απουσία αξιολόγησης των ειδικών μονάδων. Οι υπόλοιπες έξι δασκάλες αποποιούνταν των ευθυνών τους για την εκπαίδευση των παιδιών με αναπηρία, καθώς η παρατήρηση φανερώνει την απουσία συστηματικής και καθημερινής διαφοροποίησης της διδασκαλίας τους.

Οι **ειδικές δασκάλες** και οι **συνοδοί** από την άλλη πλευρά χαρακτήρισαν την έλλειψη αξιολόγησής τους ως 'λογική', εφόσον πίστευαν ότι άτομα που δεν είχαν τις *κατάλληλες* γνώσεις δεν μπορούσαν να *επεμβαίνουν* στο έργο τους και να τις *αξιολογούν*. Άρα, για μια ακόμη φορά, το *πρόσχημα των εξειδικευμένων γνώσεων* (Booth, 2009, Riddell, 2003) αποτελούσε την αιτία για την οποία οι ειδικές δασκάλες συμπεριφέρονταν με απόλυτη αυτονομία και αλαζονεία στο σχολικό περιβάλλον (Φτιάκα κ.α., 2005). Επιβεβαιώθηκε

εξάλλου ότι δε γινόταν κανένας έλεγχος στις ειδικές δασκάλες και στο περιεχόμενο ή τον τρόπο διδασκαλίας τους. Η Γεωργία δήλωσε:

«Ο διευθυντής δεν μας ελέγχει, σχεδόν καθόλου. Πέρσι η διευθύντρια δε μας έλεγγε τίποτε, γιατί δεν της άρεσε που είχε ειδική μονάδα. Ούτε να μπει μέσα να μας μιλήσει».

Η Λουκία, συμπληρώνοντας, ανέφερε ότι μειωμένη αξιολόγηση υπάρχει και από το ΥΠΠ και τους επιθεωρητές ειδικής εκπαίδευσης:

«Ε βασικά ναι, είναι η (ειδική) δασκάλα που ξέρει. Δεν έχει κάποιον να την ελέγξει. Εντάξει ο διευθυντής έχει το πρόγραμμα, μπορεί να δει αν έγινε αυτό, αλλά εξαρτάται από τον διευθυντή... Γενικώς λειτουργούμε μια χαρά. Εδώ έχει πέντε χρόνια δεν ήρθε επιθεωρητής να τη δει! Ήρθε μια φορά πριν πέντε χρόνια ένα μάθημα. Φέτος θα έρθει πάλι, να την ελέγξει για να πάει πιο πάνω. Μια φορά το χρόνο έρχονται, δεν έχει έλεγχο. Ποιος θα μάθει τι κάνουν; Κανένας!».

Ο μειωμένος έλεγχος από επιθεωρητές και η ελάχιστη ενημέρωση των συνδεδειγμένων λειτουργών λόγω φόρτου εργασίας (Φτιάκα κ.α., 2005), σε συνδυασμό με την απουσία αξιολόγησης από το διευθυντή, δημιουργούσε ανεξέλεγκτες συνθήκες εργασίας στις ειδικές μονάδες, καθώς οι ειδικές δασκάλες είχαν τον απόλυτο έλεγχο στα χέρια τους! Ουσιαστικά λειτουργούσαν αυτόνομα στο σχολικό περιβάλλον και εκμεταλλεύονταν τα κενά του εκπαιδευτικού συστήματος, καθώς, τελικά, η μόνη ενημέρωση που έκαναν για τη δουλειά τους γινόταν στις συναντήσεις των Πολυθεματικών Επιτροπών, οι οποίες, όπως εξετάζεται στο επόμενο κεφάλαιο, λειτουργούσαν σε επιφανειακό επίπεδο, με τη μεροληπτική ενημέρωση των γονέων και τη διασφάλιση της συνέχειας της απραξίας της μονάδας.

Το ζήτημα ελέγχου από επιθεωρητές αναφέρθηκε και από τη μητέρα του Γρηγόρη, η οποία θεωρούσε λανθασμένο το γεγονός ότι οι επιθεωρητές/τριες ενημέρωναν για την άφιξή τους στο σχολείο, καθώς έδιναν την ευκαιρία στις ειδικές δασκάλες να παρουσιάσουν μια στρεβλή εικόνα του τι συμβαίνει στην ειδική μονάδα.

«Και άτε να πεις το ελέγχει το Υπουργείο!! Αφού σε πιάνουν και σου λένε θα έρθω την Πέμπτη! Και όλες οι δουλειές γίνονται, (οι ειδικές δασκάλες) θα

κάνουν τις αλλαγές και όσα δεν έγιναν θα φτιάξουν. Όλα θα φτιαχτούν για να γίνουν τέλεια! Και δεν υπάρχει έλεγχος... Έπρεπε (οι επιθεωρήτριες) να έρχονται μόνες τους, να μένουν με τα μωρά, όχι 'σε είδα και γεια σου και έφυγα'».

Κατά συνέπεια, η μητέρα ήταν φανερά δυσαρεστημένη με τη λειτουργία του εκπαιδευτικού συστήματος, χαρακτηρίζοντας, αργότερα την έλλειψη αξιολόγησης των ειδικών μονάδων ως «προβληματική», καθώς στις περιπτώσεις όπου γινόταν *ελλιπής και αναποτελεσματική* δουλειά, κανένας δε φαινόταν να το γνωρίζει, ενώ όσοι το γνώριζαν *δεν το κατήγγελλαν!*

Στην περίπτωση του Αντώνη για παράδειγμα, όπου καμιά ειδική δασκάλα δεν αναλάμβανε την ευθύνη της εκπαίδευσής του και τελικά το μόνο μάθημα που έκανε ήταν *μια* περίοδος λογοθεραπείας *εβδομαδιαίως*, οι γενικές δασκάλες και ο διευθυντής παρουσιάζονταν να έχουν *άγνοια* του γεγονότος, αν και τελικά οι συνεντεύξεις φανέρωσαν ότι αρκετές *γνώριζαν* για την υφιστάμενη πρακτική.

«Παρατηρήθηκε ένα θέμα ότι πρώτα (ο Αντώνης) ήταν στη μονάδα της Ξένιας, μετά πήγε στης Όλγας, μετά πίσω στη Ξένια...; Η Όλγα διαμαρτύρεται γιατί έχει πολλούς μαθητές... Εεε... Εντάξει, γενικά υπάρχουν διαμαρτυρίες για την πάνω (B') ειδική μονάδα γιατί είναι αποδεκτό ότι δε στηρίζονται τα παιδιά...

Βλέπω απογοήτευση από μέρους των κοπελών (Όλγας και Ξένιας), ξέρω ότι έχει αυτισμό, *αλλά από όσο αντιλήφθηκα ο ένας θεωρεί ότι πρέπει να είναι στην ειδική μονάδα του άλλου, κάτι σαν μπαλάκι... Αυτό...* Γενικά οι παραπάνω ξέρουμε το ότι εν έτσι η κατάσταση...

Για αυτό ποιος αποφασίζει;!». (δασκάλα Ε' τάξης)

Επειδή ο Αντώνης θεωρείτο ο 'δύσκολος' μαθητής στο σχολείο, καθώς λόγω του αυτισμού δεν είχε λεκτική επικοινωνία, καμία από τις δυο ειδικές δασκάλες δεν τον ήθελε ως μαθητή της. Γι' αυτό δημιούργησαν ένα ωρολόγιο πρόγραμμα σύμφωνα με το οποίο τον *μετακινούσαν* μεταξύ των δυο ειδικών μονάδων, προσφέροντάς του *μηδαμινή* στήριξη και εκπαίδευση, αντί να επικεντρώνονται στις δυνατότητές του, τη συμμετοχή του σε ποικίλες μαθησιακές εμπειρίες, και τη συνεργασία με τους γονείς του (Guldberg, 2010). Ακόμα και η ειδική δασκάλα στήριξης, η οποία είχε εξειδίκευση στον αυτισμό σε

μεταπτυχιακό επίπεδο, ήταν *αδιάφορη* προς τον Αντώνη τις περιόδους που έμπαινε στην Α' ειδική μονάδα.

Είναι πασιφανές λοιπόν ότι η *απουσία* αξιολόγησης και *συστηματικού* ελέγχου της δουλειάς των ειδικών δασκάλων από το διευθυντή, τους έδωσε την *ευκαιρία* να συμπεριφέρονται με *αδιάφορο* και *σκληρό* τρόπο προς τον Αντώνη. Η κουλτούρα στο συγκεκριμένο σχολείο εξάλλου, που είχε καλλιεργηθεί από τις ειδικές δασκάλες, περί έγκυρων και εξειδικευμένων γνώσεων αποκλειστικά από τις ίδιες, έδινε *νομιμότητα* στις πράξεις τους και πιθανόν να αποτελούσε την αιτία για την οποία καμία εκπαιδευτικός δεν έθιξε το θέμα εκπαίδευσης του Αντώνη στο διευθυντή, στις συνεδρίες προσωπικού ή, *τουλάχιστον*, στην οικογένειά του. Αξιοσημείωτο είναι επίσης ότι οι, *υποτιθέμενες*, εξειδικευμένες γνώσεις των ειδικών δασκάλων δεν αξιοποιήθηκαν για να βοηθήσουν τον Αντώνη.

Οι συνοδοί, που γνώριζαν την έλλειψη εργασίας στη Β' ειδική μονάδα για το συγκεκριμένο παιδί, *δεν έκαναν τίποτα*.

«Όπως εκείνα όλα που είπαν για τον Αντώνη (στη συνάντηση της πολυθεματικής επιτροπής). Έγινε τίποτε από εκείνα όλα; Κάνουν τίποτα; Όχι! Αφού (οι ειδικές δασκάλες) δεν τον θέλουν!! Όσπου θα πάει αυτό το βιολί; Ως το τέλος του χρόνου δε θα ξέρει τίποτε τούτο το μωρό;

Είναι θέμα της Ξένιας, αν έχει όρεξη να δουλέψει θα δουλέψει. Όλη την ώρα είναι πάνω στον ηλεκτρονικό υπολογιστή!

Πάω και εγώ πάνω (στη Β' ειδική μονάδα) και κάθεσαι! *Ε τι έρχομαι εγώ όπως τον μαλάκα; Βάλε με και εμένα μια δουλειά να τους κάνω!* Είναι κρίμα και τα μωρά! *Αλλά ποιος την ελέγχει;*

Ο διευθυντής δεν ξέρω γιατί δε μιλά, δε ξέρω». (Λουκία)

Παρόλο που οι συνοδοί δήλωναν απερίφραστα, ότι οι ειδικές δασκάλες δεν έκαναν μάθημα στον Αντώνη, εντούτοις καμία δεν μίλησε στο διευθυντή για το θέμα αυτό, ώστε να ξεκινήσουν να αξιολογούνται οι ειδικές μονάδες. Αντί αυτού, προτίμησαν να *αποσιωπήσουν* το γεγονός για να διαιωιστεί η υπάρχουσα κατάσταση, ώστε να μη γίνεται έλεγχος ούτε στις ίδιες, ενώ παράλληλα *κάλυπταν* την Όλγα, όπου περνούσαν τον περισσότερο τους χρόνο, ρίχνοντας το μεγαλύτερο μερίδιο της ευθύνης στη Ξένια. Όπως δήλωσε η Λουκία,

«Αλλά τι θα πάω; Να την καρφώσω εγώ που δεν τους κάνει τίποτε; Έχει πέντε χρόνια που είναι εδώ και κάθεσαι, από τον καιρό που ήρθε έτσι είναι. Τίποτε δεν κάνει...».

Τελικά, η *έλλειψη αξιολόγησης* των ειδικών μονάδων από το διευθυντή, ο οποίος θα μπορούσε να *απαιτεί* να υπάρχει *συνεργασία* του προσωπικού, συγκεκριμένος *προγραμματισμός* και *ξεκάθαροι στόχοι* για όλα τα παιδιά, είχε ως συνέπεια το γεγονός ότι οι ειδικές δασκάλες μπορούσαν να επιλέγουν *πότε και με ποια μορφή* θα κάνουν μάθημα στα παιδιά με αναπηρία. Αν και όλοι οι συμμετέχοντες *παραδέχονταν* ότι η αξιολόγηση που γίνεται στο έργο των ειδικών μονάδων είναι *ελλιπής*, αν όχι *μηδαμινή*, κανένας δεν προσπάθησε να αλλάξει την ισχύουσα πρακτική, λόγω αδιαφορίας ή/και λόγω προσωπικών συμφερόντων.

Κατά τη διάρκεια συζήτησης για την *οικονομική ανεξαρτησία* της ειδικής μονάδας, ο *διευθυντής* έκρινε θετικά την πρωτοβουλία των ειδικών μονάδων για φιλανθρωπικό παζαράκι και την ύπαρξη κονδυλίου από το ΥΠΠ για την αγορά εξοπλισμού. Ο ίδιος δήλωσε ότι δεν εμπλόκηκε στη διαδικασία διαχείρισής του, ενώ η παρατήρηση έδειξε επίσης ότι δεν ήταν ενήμερος για τον τρόπο με τον οποίο χρησιμοποιήθηκε από τις ειδικές δασκάλες. Οι ειδικές δασκάλες επικροτούσαν τη στάση του διευθυντή, ενώ η πλειονότητα των γενικών δασκάλων αντιδρούσε για την έλλειψη ελέγχου της διαχείρισης του κονδυλίου.

Πιο αναλυτικά, ο διευθυντής ανέφερε ότι το κονδύλι που προσφέρεται στις ειδικές μονάδες βοηθά την *προστασία* τους, έτσι ώστε να έχουν τον εξοπλισμό που χρειάζονται ανάλογα με τα παιδιά που φοιτούν εκεί.

«Το κονδύλι είναι για να προστατεύσει τις ειδικές δασκάλες από ατασθαλίες από τις σχολικές εφορίες και πολλές φορές αδικούν τις ειδικές μονάδες... Έχει πεντακόσια ευρώ για το δικό τους εξοπλισμό. Είναι μάλλον για προστασία παρά για αυτονομία».

Ο διευθυντής, εν αγνοία του, έθιξε το ζήτημα της *αποδοχής* των παιδιών, δικαιολογώντας την ύπαρξη ξεχωριστού κονδυλίου για τις ειδικές μονάδες, επειδή υπήρχε προηγουμένως ο κίνδυνος περιθωριοποίησης των παιδιών μέσα από την στέρηση χρηματικής υποστήριξής τους. Η αποδοχή από την κοινότητα, σύμφωνα και με όλους τους συμμετέχοντες,

χαρακτηριζόταν ως πολύ σημαντική, ώστε οι πολιτικές και πρακτικές ένταξης να έχουν θετικά αποτελέσματα (Booth *et al*, 2000, Ainscow, 1995).

Οι ειδικές δασκάλες και η λογοθεραπεύτρια ήταν εμφανώς ευχαριστημένες από το χρηματικό ποσό που τους δινόταν από το ΥΠΠ, καθώς κάλυπταν τις ανάγκες τους και το εξαντλούσαν κάθε διδακτικό έτος. Όλες τους χαρακτήριζαν το κονδύλι ως ένα «σεβαστό ποσό», που έφθανε τα πεντακόσια ευρώ περίπου, το οποίο μπορούσαν να διαθέσουν όπως οι ίδιες επιθυμούσαν. Η παρατήρηση έδειξε ότι η Ξένια, η Όλγα και η λογοθεραπεύτρια μαζεύτηκαν για να συζητήσουν για τη διάθεση του κονδυλίου, και κάλεσαν στο σχολείο μια αντιπρόσωπο εταιρείας με εκπαιδευτικά παιχνίδια που τους έδωσε καταλόγους παιχνιδιών και δείγματα. Οι ειδικές δασκάλες και η λογοθεραπεύτρια τα μελέτησαν για μια περίπου διδακτική περίοδο και αποφάσισαν τι ήθελαν να παραγγείλουν, ενώ τα παιδιά απασχολούνταν με τις συνοδούς. Μέσα στο υλικό που παράγγειλαν περιλαμβάνονταν παραμύθια, κούκλες για κουκλοθέατρο, και puzzles, ενώ καμία δεν έθιξε το θέμα αγοράς εκπαιδευτικών αντικειμένων για τον Αντώνη. Η Ξένια ανέφερε,

«Κάθε χρόνο το υπουργείο στέλνει εφτακόσια ευρώ, φέτος τα έκαναν πεντακόσια νομίζω, μαζί με ένα συγκεκριμένο κατάλογο, με εκπαιδευτικό και λογισμικό υλικό. Και λέει σου φέτος θα ξοδέψεις αυτά τα λεφτά με αυτόν τον τρόπο. Στο σχολείο αφού έχει μονάδα, έχει και αίθουσα, είμαι ευχαριστημένη με τον χώρο που έχουμε».

Η Όλγα ήταν επίσης ευχαριστημένη,

«Έχουμε κάθε χρόνο πεντακόσια ευρώ νομίζω που μπορεί να κόψουν του χρόνου λόγω κρίσης που μπορείς να τα διαθέσεις όπως θέλεις, από το ΥΠΠ. Είναι σεβαστό ποσό».

Τέλος, η λογοθεραπεύτρια ανέφερε ότι μέσα από τη συνεργασία της με τις ειδικές δασκάλες παίρνει ένα μερίδιο του χρηματικού κονδυλίου για να εξοπλίζεται και να το χρησιμοποιεί με τα παιδιά που έχει κάθε χρόνο. Αξίζει να αναφερθεί ότι η λογοθεραπεύτρια ήταν η μόνη που κατά τη διάρκεια της παρατήρησης χρησιμοποιούσε συχνά εκπαιδευτικά παιχνίδια που είχε αγοράσει μέσω των χρημάτων από το κονδύλι του ΥΠΠ, ενισχύοντας την εκπαιδευτική πορεία των παιδιών με αναπηρία. Οι άλλες ειδικές δασκάλες, η Όλγα, η Ξένια και η δασκάλα στήριξης, χρησιμοποιούσαν το υλικό μόνο για

παιχνίδια και όχι για εκπαιδευτικούς σκοπούς. Η Όλγα, για παράδειγμα, πολύ συχνά έδινε σφουγγαράκια με διάφορα σχήματα και χρώματα στον Πέτρο και τον Σταύρο, αλλά τους άφηνε να δημιουργήσουν ό,τι ήθελαν με αυτά, χωρίς να θέτει συγκεκριμένο στόχο για τη δραστηριότητα. Η δασκάλα στήριξης χρησιμοποιούσε το υλικό αποκλειστικά για παιχνίδι, καθώς όποτε έκανε μάθημα στην ειδική μονάδα άφηνε τα παιδιά να παίζουν bowling συνήθως, ενώ η παρατήρηση έδειξε ότι η Ξένια δε χρησιμοποιούσε ποτέ εκπαιδευτικά παιχνίδια. Αντίθετα, η λογοθεραπεύτρια έκανε σωστή και συνετή χρήση του κονδυλίου και των εκπαιδευτικών παιχνιδιών που αγόραζε, και αναφέρθηκε και στη δυνατότητα δημιουργίας τράπεζας υλικού στο σχολείο.

«Δεν ξέρω αν θα με ρωτήσεις για τα κονδύλια, παίρνουμε κάθε χρόνο ένα σημαντικό ποσό. Και ο καθένας πρέπει να παραγγείλει κάποιο υλικό που θα βοηθήσει τις περιπτώσεις του για την επόμενη χρονιά. Αν επιλεγεί έξυπνα αυτό το υλικό νομίζω ότι μέσα σε ένα διάστημα τριών-τεσσάρων χρόνων μπορεί να δημιουργηθεί μια πολύ καλή βιβλιοθήκη υλικού που μπορεί να χρησιμοποιηθεί για τα παιδιά.

Σε αυτό το σχολείο το κονδύλι έρχεται και για τις δύο μονάδες. Έχω καλή συνεργασία με τις δασκάλες των δύο μονάδων, και μου παραχωρείται το μερίδιό μου και μπορώ να αγοράζω αυτά που χρειάζομαι. Και έχουμε καλή συνεργασία στο τι θα παραγγείλει η καθεμιά για να αλληλοσυμπληρωνόμαστε, για να καλύπτουμε τους στόχους μας».

Μέσα από το απόσπασμα η λογοθεραπεύτρια έθιξε το θέμα της *τράπεζας υλικού*, κάτι που θα μπορούσε να δημιουργηθεί στο συγκεκριμένο σχολείο εφόσον υπάρχουν δύο ειδικές μονάδες που αγοράζουν εξοπλισμό κάθε χρόνο. Το υλικό που μαζεύεται εξάλλου θα μπορούσε να αξιοποιηθεί από όλο το σχολείο, θέμα που αναφέρθηκε *μόνο* από τη **δασκάλα γυμναστικής**:

«Ίσως στο οικονομικό να χρειάζονται (οι ειδικές δασκάλες) κάτι επιπλέον γιατί θέλουν πιο πολλά υλικά και μέσα για το μάθημα τους, οπότε κατανοώ το... Μια τράπεζα υλικού όμως για όλο το σχολείο θα ήταν καλό...».

Οι υπόλοιπες γενικές δασκάλες είχαν θετική στάση ως προς την οικονομική ανεξαρτησία των ειδικών μονάδων στο σχολικό περιβάλλον, καθώς συμφωνούσαν ότι αυτές είχαν επιπλέον ανάγκες για αγορά εξοπλισμού.

Αρνητική στάση παρουσίασαν μόνο *δυο γενικές δασκάλες* (Ιφιγένεια, δασκάλα Α' τάξης), όχι ως προς το κονδύλι από το ΥΠΠ, αλλά προς το *φιλανθρωπικό παζαράκι* που πραγματοποιήθηκε τη βραδιά της Χριστουγεννιάτικης γιορτής για οικονομική ενίσχυση της ειδικής μονάδας. Η δασκάλα της Α' τάξης δήλωσε ότι η πραγματοποίηση ενός φιλανθρωπικού δρώμενου κάθε άλλο παρά ενισχύει τα παιδιά με αναπηρία, καθώς προωθεί αισθήματα *λύπησης* και *οίκτου* (Φτιάκα, Παλμύρη, Κωνταντινίδης, Δοράτη, Κατσαμπά, Νικοδήμου, 2004, Phtiaka, 1999).

«Το παζαράκι έγινε για ενίσχυση των ειδικών μονάδων του σχολείου μας... Αλλά από την άλλη, όταν ακούς ενίσχυση πάει το μυαλό σου στο χρηματικό. Ενίσχυση δεν θα μπορούσε να είναι και η ενδυνάμωση για τη σύνδεση της σχολικής μονάδας με την ευρύτερη κοινωνία, με τους εκπαιδευτικούς; Να έχει μια άλλη μορφή παρά αυτό το πάντα πουλώ πράγματα; Δεν θα μπορούσε να γίνει μια ενημέρωση για τις δραστηριότητες που γίνονται μέσα στις τάξεις; Δηλαδή έρχονται οι γονείς και *‘μάννα μου τα καημένα και να δώσουμε να μαζέψουμε λεφτά’*.

Δεν είναι εντάξει... Εγώ πιστεύω ότι πρέπει να βρουν άλλους τρόπους, πιο δημιουργικούς που να ενδυναμώνουν την υπόσταση των παιδιών παρά το παζαράκι. Θεωρώ ότι δημιουργεί αδιαφορία, *αυτός που ενδιαφέρεται δεν θα περιμένει το παζαράκι*».

Πολύ εύστοχα η γενική δασκάλα θεωρούσε όχι απλά *πεπαλαιωμένη* πρακτική τη συλλογή χρημάτων για τα παιδιά με αναπηρία, αλλά και *αρνητική* ως προς τα ίδια τα παιδιά, καθώς καλλιεργεί μια στάση αδιαφορίας προς αυτά παρά ενδυνάμωσής τους. Πέρα από αυτό, τέτοιες δραστηριότητες ενισχύουν την εξάρτηση των ατόμων με αναπηρία, αντί να γίνονται προσπάθειες ορθής αντιμετώπισης και διαφώτισης του κοινού, ενώ παράλληλα θίγεται η αξιοπρέπεια τους καθώς οι ιδιωτικές πρωτοβουλίες ελεημοσύνης θεωρούνται υπεύθυνες για αυτούς και όχι το κράτος (ΚΥΣΟΑ, 2011, Phtiaka, 2007, 1999). Κατά συνέπεια, το φιλανθρωπικό παζαράκι κατηγοριοποιούσε και στιγματίζε τα παιδιά, καθώς δεν επέτρεπε στην αναπηρία να εμφανιστεί σαν θέμα κοινωνικής δικαιοσύνης και ανθρωπίνων δικαιωμάτων (Phtiaka, 2007, 1999), αλλά την παρουσίαζε ως μια προσωπική τραγωδία (Hughes, 2002, Oliver, 1990).

Τέλος, η αυτονομία των ειδικών μονάδων αφορά και το ***Εξατομικευμένο Πρόγραμμα Εκπαίδευσης (ΕΠΕ)*** των παιδιών με αναπηρία, το οποίο σύμφωνα με τη νομοθεσία του

1999 αποφασίζεται στα πλαίσια λειτουργίας των πολυθεματικών επιτροπών. Γι' αυτό και η αναλυτική εξέταση αυτού του θέματος πραγματοποιείται στο επόμενο υποκεφάλαιο Πολυθεματικές Επιτροπές: Ανάπτυξη και Συγγραφή Εξατομικευμένου Προγράμματος Εκπαίδευσης (ΕΠΕ).

4.3.3 Το Ωρολόγιο Πρόγραμμα των Παιδιών με Αναπηρία και η Εφαρμογή του

Το κάθε παιδί με αναπηρία είχε ξεχωριστό ωρολόγιο πρόγραμμα στο σχολείο, λόγω και του διαφορετικού ΕΠΕ του, το οποίο καταρτιζόταν, και πάλι, από τις ειδικές δασκάλες (Vlachou, 2006). Για τη συγγραφή των ωρολογίων προγραμμάτων των παιδιών, οι ειδικές δασκάλες έπαιρναν τα προγράμματα της κάθε τάξης ξεχωριστά, και αποφάσιζαν σε *ποια μαθήματα* και σε *ποια τάξη* θα εντασσόταν το κάθε παιδί με αναπηρία. Έπειτα, *ενημέρωναν* τις γενικές δασκάλες για το ποια παιδιά θα εντάσσονταν από τις ειδικές μονάδες στις τάξεις τους και σε ποιες περιόδους. Η επισκέπτρια δασκάλα δήλωσε για την υφιστάμενη πρακτική:

«Η Όλγα θα το κάνει αυτό, όχι ο διευθυντής. Δε θα έρθει ο διευθυντής να δώσει έτοιμο πρόγραμμα όπως κάνει στις γενικές τάξεις! Η ειδική δασκάλα περιμένει να βγει το πρόγραμμα του σχολείου και να κανονίσει τις εντάξεις και τα εξατομικευμένα... Καλύπτει έτσι τις ανάγκες. Νομίζω! Δεν ξέρω τι κάνουν! Υποθέτω!! Εμάς δε μας ρωτούν. Έρχονται μετά και μας το ανακοινώνουν!».

Η επισκέπτρια δασκάλα και η δασκάλα της Α' τάξης ήταν οι μόνες που έθιξαν το ζήτημα της αυτονομίας των ειδικών δασκάλων και σε αυτό τον τομέα, καθώς οι τελευταίες δε συμβουλευόνταν κανέναν πριν καταρτίσουν τα ωρολόγια προγράμματα των παιδιών, παρόλον ότι είχαν *περιορισμένη* γνώση του αναλυτικού προγράμματος, καθώς καμία δεν είχε πρώτο πτυχίο γενικής εκπαίδευσης. Άρα, η τοποθέτηση των παιδιών σε *συγκεκριμένα μαθήματα* και *τάξεις* δεν μπορούσε παρά να είναι αποφασισμένη *μεροληπτικά*. Το αποτέλεσμα είναι συμβατό με την έρευνα της Vlachou (2006) στο ελληνικό πλαίσιο, η οποία υπέδειξε ότι μόνο το 18% των ειδικών δασκάλων (*δείγμα: 63*) συνεργαζόταν με τις γενικές δασκάλες για τα ωρολόγια προγράμματα. Κατά συνέπεια, και σε αυτή την περίπτωση, η συνεργασία μεταξύ ειδικών και γενικών δασκάλων θα μπορούσε να λειτουργήσει προς όφελος των παιδιών με αναπηρία (Βλάχου & Ζώνιου-Σιδέρη, 2011, Ainscow, 2000), αλλά οι ειδικές δασκάλες επέλεξαν να διατηρήσουν, για μια ακόμα φορά, την κυριαρχία τους. Τέλος, διαφαίνεται η διαφοροποίηση που έκανε ο διευθυντής μεταξύ

των ειδικών μονάδων και των γενικών τάξεων, καθώς δεν έλαβε υπόψη του τα παιδιά των ειδικών μονάδων στη δημιουργία των ωρολόγιων προγραμμάτων των τάξεων.

Παρόλο που τα παιδιά που απασχολούνταν στην ειδική μονάδα χαρακτηρίζονταν από την Όλγα να έχουν διαφορετικές ικανότητες, ανάγκες και αδυναμίες, εντούτοις για τέσσερα παιδιά (ανά δυάδα) ομαδοποίησε το ωρολόγιο πρόγραμμά τους, μια πρακτική που, σύμφωνα με τη Vlachou (2006), συνηθίζεται από τις ειδικές δασκάλες. Αν και η Όλγα ανέφερε σε ποικίλες περιπτώσεις κατά τη διάρκεια της παρατήρησης ότι δεν υπήρχε ομοιογένεια μεταξύ των παιδιών που είχαν κοινό ωρολόγιο πρόγραμμα, υποστήριξε ότι δεν μπορούσε να διαμορφώσει διαφορετικά τα ωρολόγια προγράμματα και τις περιόδους ένταξης των παιδιών. Στο παρόν υποκεφάλαιο, παρουσιάζεται το ωρολόγιο πρόγραμμα του κάθε παιδιού και εξετάζεται η εφαρμογή του, μέσα από τα δεδομένα της παρατήρησης, και οι απόψεις των εκπαιδευτικών και γονέων, μέσα από τα δεδομένα των συνεντεύξεων.

4.3.3.1 Ωρολόγιο Πρόγραμμα Παιδιών που εκπαιδεύονταν στην Ειδική Μονάδα

Η παρουσίαση των ωρολογίων προγραμμάτων των παιδιών με αναπηρία γίνεται ανάλογα με την ηλικία των παιδιών, ξεκινώντας από το νεότερο. Υπενθυμίζεται ότι η Α' Ειδική Μονάδα είχε έξι παιδιά, τέσσερα από τα οποία, Πέτρος και Σταύρος, και Χάρης και Παναγιώτης, είχαν τα ίδια ωρολόγια προγράμματα.

Η Άννα εντασσόταν σε δευτερεύοντα μαθήματα στην Α' Δημοτικού και το ωρολόγιο πρόγραμμά της περιλάμβανε δεκαπέντε περιόδους ένταξης την εβδομάδα, από τις τριάντα πέντε (42,8%), στην Τέχνη, Γυμναστική, Μουσική, Σπουδή Περιβάλλοντος, Επιστήμη, Σχεδιασμό και Τεχνολογία και Θρησκευτικά. Ο Γρηγόρης, που ηλικιακά θα έπρεπε να είχε περιόδους ένταξης μόνο στη Β' Δημοτικού, εντασσόταν επίσης και στην Α' τάξη. Στην Α' τάξη είχε περιόδους ένταξης στο Σχεδιασμό και Τεχνολογία, στα Θρησκευτικά και στην Επιστήμη. Για τη Βιβλιοθήκη και τη Γυμναστική ο Γρηγόρης έμπαινε μια περίοδο στην Α' τάξη και την δεύτερη περίοδο της εβδομάδας στη Β' τάξη. Μόνο στην Τέχνη και τη Μουσική εντασσόταν και τις δύο περιόδους εβδομαδιαίως στη Β' Δημοτικού. Αξίζει να αναφέρουμε ότι ο Γρηγόρης, όπως και η Άννα, είχε δεκαπέντε συνολικές περιόδους ένταξης στη γενική τάξη από τις τριάντα πέντε (42,8%). Ωστόσο, μόνο οι επτά από αυτές αφορούσαν ένταξή του στη Β' τάξη (20% - ποσοστό χρόνου για ένταξη στη Β' τάξη).

Ο Πέτρος και ο Σταύρος είχαν ομαδοποιημένο ωρολόγιο πρόγραμμα, και εντάσσονταν στη Δ' και Β' τάξη για σύνολο δέκα περιόδων από τις τριάντα πέντε την εβδομάδα, για τα μαθήματα της Γυμναστικής, Μουσικής, Τέχνης και Βιβλιοθήκης στη Δ' τάξη, και Επιστήμης και Θρησκευτικών στη Β' τάξη (28,6%). Ο Χάρης και ο Παναγιώτης είχαν τις περισσότερες περιόδους ένταξης, αφού για αυτούς προβλεπόταν μάθημα στην ειδική μονάδα μόνο τις περιόδους των Μαθηματικών και των Οικοκυρικών, μάθημα το οποίο γινόταν ομαδικά για όλα τα παιδιά και από τις δύο ειδικές μονάδες. Έτσι, οι Χάρης και Παναγιώτης είχαν ένταξη σε όλα τα υπόλοιπα μαθήματα (77,1%), και απομακρύνονταν από τη γενική τάξη μόνο για έξι περιόδους την εβδομάδα, τέσσερις για τα Μαθηματικά και δύο για τα Οικοκυρικά. Είχαν επίσης δύο περιόδους Λογοθεραπείας, όσες είχαν και τα υπόλοιπα παιδιά που εκπαιδεύονταν στην ειδική μονάδα. Τέλος, ο Αντώνης είχε, σύμφωνα με το ωρολόγιο του πρόγραμμα, περιόδους ένταξης στην Α' τάξη στο Σχεδιασμό και Τεχνολογία και Γυμναστική, ενώ είχε και μια περίοδο την εβδομάδα Λογοθεραπείας (17,1%). Τις υπόλοιπες είκοσι τέσσερις περιόδους τις περνούσε στη Β' Ειδική Μονάδα, εκτός από άλλες έξι περιόδους, στις οποίες εντασσόταν στην Α' Ειδική Μονάδα.

Αξίζει να αναφερθεί ότι στα ωρολόγια προγράμματα που δόθηκαν στα παιδιά, και κατ' επέκταση στους γονείς τους, ως δασκάλα τους σημειώνεται να είναι μόνο η ειδική δασκάλα, χωρίς να αναφέρονται οι γενικές δασκάλες των τάξεων στις οποίες εντάσσονταν τα παιδιά.

4.3.3.2 Εφαρμογή του Ωρολογίου Προγράμματος των Παιδιών με Αναπηρία

Η παρατήρηση των επτά παιδιών με αναπηρία έδειξε την έλλειψη τήρησης του ωρολογίου προγράμματός τους, από τις ειδικές και τις γενικές δασκάλες, αλλά και από το διευθυντή του σχολείου. Διαφάνηκε μάλιστα ότι τα ωρολόγια προγράμματα των παιδιών δεν ακολουθούνταν σε ποσοστό 27% του συνολικού διδακτικού χρόνου στο σχολείο, τόσο για τις περιόδους ένταξης όσο και για τις περιόδους εκπαίδευσης στην ειδική μονάδα.

Ευθύνη για αυτό το μεγάλο ποσοστό έφεραν **1)** οι ειδικές δασκάλες που έκαναν όποιο μάθημα ήθελαν στην ειδική μονάδα χωρίς να ακολουθούν απαραίτητως το ωρολόγιο πρόγραμμα των παιδιών, που οι ίδιες είχαν ετοιμάσει, **2)** οι γενικές δασκάλες που άλλαζαν τις περιόδους των μαθημάτων τους χωρίς να ενημερώνουν τις ειδικές δασκάλες, **3)** οι συνοδοί που συχνά αμελούσαν να πάρουν τα παιδιά για ένταξη, αλλά και **4)** ο διευθυντής που όχι μόνο δε φαινόταν να γνωρίζει για το φαινόμενο αυτό, αλλά συμπεριφερόταν και ο ίδιος με τρόπο που απέκλειε τα παιδιά με αναπηρία από το να συμμετέχουν στο μάθημά

του, καθώς δίδασκε Ιστορία αντί Βιβλιοθήκη στον Πέτρο και τον Σταύρο και δε διαφοροποιούσε καθόλου τις δραστηριότητές του. Τέλος, ευθύνη για την έλλειψη τήρησης του ωρολογίου προγράμματος έχει και 5) το σχολικό περιβάλλον¹⁶ γενικότερα, καθώς για την προετοιμασία της Χριστουγεννιάτικης γιορτής πραγματοποιούνταν συχνές πρόβες, που άλλαζαν το πρόγραμμα του σχολείου. Οι παράγοντες αυτοί εξετάζονται αναλυτικότερα στα υποκεφάλαια που ακολουθούν, χρησιμοποιώντας δεδομένα της παρατήρησης και σχόλια των συμμετεχόντων.

4.3.3.2.1 Ελευθερία των Ειδικών Δασκάλων για αλλαγή του Προγράμματος στην Ειδική Μονάδα

Οι ειδικές δασκάλες δεν τηρούσαν το ωρολόγιο πρόγραμμα των παιδιών, όχι μόνο σε σχέση με τις περιόδους ένταξης, αλλά και αναφορικά με τα μαθήματα που γίνονταν στην ειδική μονάδα. Η παρατήρηση φανέρωσε ότι αρκετές περιόδους ένταξης παιδιών με αναπηρία δεν πραγματοποιούνταν καθώς οι ειδικές δασκάλες αμελούσαν ή ξεχνούσαν να στείλουν τα παιδιά στη γενική τάξη. Διαφάνηκε, επίσης, ότι ακόμα και σε περιπτώσεις όπου θα έφευγαν από την ειδική μονάδα δύο παιδιά για ένταξη, η Όλγα συνέχιζε τη διδασκαλία της και μετά την αλλαγή περιόδου, δείχνοντας ότι δε γνώριζε πότε πρέπει να εντάσσεται το κάθε παιδί. Αυτό συνέβαινε καθώς η Όλγα δεν έλεγχε καθόλου τις περιόδους ένταξης και βασιζόταν στις συνοδούς για να υπενθυμίζουν στα παιδιά πότε να ενταχθούν.

Σε προηγούμενη μελέτη για τη λειτουργία των ειδικών μονάδων (Pieridou, 2008), η ειδική δασκάλα είχε ως ρουτίνα στο τέλος κάθε περιόδου τα ίδια τα παιδιά να ελέγχουν το ωρολόγιό τους πρόγραμμα, να παίρνουν βιβλία για το επόμενο μάθημα και να πηγαίνουν για ένταξη όποτε προβλεπόταν. Στην προκειμένη περίπτωση ωστόσο, η Όλγα δεν καλλιέργησε υπευθυνότητα στα παιδιά, ενώ οι περιόδους στην ειδική μονάδα κυλούσαν με ελάχιστο προγραμματισμό εκ μέρους της. Η αδιαφορία της Όλγας για την τήρηση των περιόδων ένταξης υποδεικνύει την έλλειψη οργάνωσης και προετοιμασίας της, καθώς δε φαινόταν να έχει, επί καθημερινής βάσεως, προγραμματισμένες δραστηριότητες για τις περιόδους όπου έκανε μάθημα σε πολλά παιδιά μαζί, ή ατομικά ή σε δυάδες στα παιδιά με αναπηρία που παρέμεναν στην ειδική μονάδα, όταν τα υπόλοιπα εντάσσονταν.

¹⁶ Με τον όρο σχολικό περιβάλλον σε αυτό το σημείο εννοούμε τις γιορτές που πραγματοποιούνταν στο σχολείο, τις εορταστικές επετείους και τις εβδομαδιαίες συγκεντρώσεις με παιδιά και εκπαιδευτικούς.

Έτσι, τα παιδιά που έπρεπε να ενταχθούν στερούνταν της συμμετοχής τους σε ενταξιακά περιβάλλοντα, αλλά επίσης ζημίωναν τα παιδιά που έπρεπε εκείνη την περίοδο να λαμβάνουν εξατομικευμένη στήριξη. Όταν δεν τηρούνταν οι περίοδοι ένταξης και, κατά συνέπεια, υπήρχαν πολλά παιδιά στην ειδική μονάδα, η παρατήρηση έδειξε ότι η ειδική δασκάλα έβαζε τις συνοδούς να διδάσκουν δύο παιδιά και, σε αρκετές περιπτώσεις έβαζε τα υπόλοιπα να παίζουν στο χαλί, ενώ η ίδια πήγαινε στην ηλεκτρονικό υπολογιστή, χωρίς να διεκπεραιώνει εργασία.

Πιο συγκεκριμένα, έτυχε αρκετές φορές να ξεχάσουν να εντάξουν τον Πέτρο και τον Σταύρο για γυμναστική, και έτσι στην ειδική μονάδα αντί δύο παιδιά υπήρχαν τέσσερα (Πέτρος, Σταύρος, Γρηγόρης και Άννα). Σε μια από αυτές τις περιπτώσεις (ημερομηνία 25/10/10, 4^η περίοδος), η ειδική δασκάλα έβαλε τον Πέτρο και τον Σταύρο να παίζουν στο χαλί ντόμινο, χωρίς να διερωτηθεί αν είχαν περίοδο ένταξης, ενώ για τον Γρηγόρη έβαλε την Γεωργία να τον βοηθήσει να γράψει δύο προτάσεις που του είχαν μείνει από την προηγούμενη περίοδο και να κάνει ένα σχέδιο. Έτσι, έμεινε η ίδια με την Άννα, την οποία είχε για δέκα λεπτά να κάθεται δίπλα της στον ηλεκτρονικό υπολογιστή, ενώ έψαχνε η ίδια εικόνες για να τυπώσει. Η συγκεκριμένη περίοδος, η οποία κανονικά ήταν αφιερωμένη στα *Μαθηματικά* για τον Γρηγόρη και την Άννα κύλησε εντελώς διαφορετικά, χωρίς κανένα εκπαιδευτικό όφελος για κανένα από τα παιδιά, καθώς η Όλγα, ουσιαστικά, δε δούλευε!

Πέρα από αυτό, το παιδί που έχανε τις περισσότερες περιόδους ένταξης με ευθύνη της Ξένιας και της Άντρης ήταν ο Αντώνης. Πιο συγκεκριμένα, ο Αντώνης στάλθηκε για ένταξη σε δευτερεύοντα μαθήματα ελάχιστες φορές. Μάλιστα, η δασκάλα της γυμναστικής θεωρούσε ότι ο μόνος λόγος που πήραν τον Αντώνη για γυμναστική δύο φορές σε περίοδο *τριών μηνών* ήταν επειδή βρισκόμουν στο σχολείο ως ερευνήτρια και προσπαθούσαν να κάνουν θετική εντύπωση. Η δασκάλα της γυμναστικής δήλωσε:

«Δεν ξέρω αν μου έφερναν τον Αντώνη γιατί ήσουν εσύ, αλλά σπάνια μου φέρνουν τα μωρά. Δεν ξέρω αν και εγώ έπρεπε να πάω να πω 'έπρεπε να μου φέρεις το μωρό'. Το μόνο που ξέρω ότι τα μωρά απολαμβάνουν να παρακολουθούν. Πολλές φορές κάθεται στο παράθυρο και παρακολουθεί μας (...) Τον Αντώνη ποτέ δεν τον ξαναείδα, ποτέ».

Το απόσπασμα από τη δασκάλα της γυμναστικής φανερώνει την απουσία ανάληψης ευθύνης για τα παιδιά από τις εκπαιδευτικούς, το χαμηλό επίπεδο συνεργασίας μεταξύ ειδικών και γενικών δασκάλων, και τη σύγχυση που επικρατούσε στις δευτέρες, οι οποίες εμφανίζονταν *αβέβαιες* στο κατά πόσο έπρεπε να ζητούν την παρουσία των παιδιών με αναπηρία στις γενικές τάξεις. Έτσι, σε όλες, σχεδόν, τις περιπτώσεις που οι ειδικές δασκάλες αμελούσαν να στείλουν τα παιδιά για ένταξη μόνο η επισκέπτρια δασκάλα έστειλε παιδί χωρίς αναπηρία για να καλέσει την Άννα και το Γρηγόρη για ένταξη, σε τρεις περιπτώσεις. Παράλληλα, η Ιφιγένεια, η οποία δίδασκε δευτερεύοντα μαθήματα στην Α' τάξη, είχε άγνοια για τις περιόδους ένταξης των παιδιών, καθώς *απόρησε* όταν την ενημέρωσα ότι ο Αντώνης έπρεπε να εντάσσεται στην τάξη της! Ανέφερε μάλιστα «*Ποτέ δεν μου τον έστειλαν. Δεν ήξερα ότι έπρεπε να τον καλέσω στην τάξη μου. Η ειδική δασκάλα δε μου είπε τίποτε*».

Οι δύο συνοδοί της Α' ειδικής μονάδας (Λουκία και Γεωργία) αποκάλυψαν ότι γνώριζαν πως η ειδική δασκάλα και η συνοδός της Β' ειδικής μονάδας δεν πραγματοποιούσαν συστηματικά τις εντάξεις του Αντώνη. Ο Αντώνης είχε το χαμηλότερο ποσοστό ένταξης από τα επτά παιδιά που παρακολούθηθηκαν για τρεις μήνες στο σχολείο, καθώς πήγε στη γενική τάξη σε ποσοστό μόλις 8% από τις περιόδους παρακολούθησης¹⁷. Η Λουκία ανέφερε:

«Ο Αντώνης δεν πάει πουθενά. Ήταν να τον παίρνουν γυμναστική, μουσική... (...) Μόνο τεχνολογία πάει κάθε Δευτέρα, μια ώρα, τίποτε άλλο. Γυμναστική τι να πάει να κάνει, αφού δεν μπορεί να πάει μέσα στο σύνολο. Έβαλαν να κάνουν ομαδικό (γυμναστικής) οι μονάδες, τίποτε δεν κάνουν. Αφού η Ξένια δεν ενδιαφέρεται, θα τα κάνει η Όλγα μόνη της; Δεν τα κάνει. Ούτε οικοκυρικά που έχουν κοινό, 'ας ενδιαφερθεί ένας άλλος' είπε μας η Όλγα».

Είναι εμφανές ότι ο Αντώνης αποκλείστηκε από κάθε *ευκαιρία ένταξης* στη γενική τάξη, με τη συγκατάθεση των ειδικών δασκάλων, και με τη γνώση των συνοδών και των γενικών δασκάλων. Η Ξένια ωστόσο δήλωσε *ψευδώς* στη συνέντευξή της ότι οι περίοδοι ένταξης του Αντώνη *τηρούνταν*, ενώ πρόσθεσε ότι η εφαρμογή τους ήταν αποκλειστική

¹⁷ Από το συνολικό αριθμό περιόδων που παρακολούθησα τον Αντώνη, μόνο το 8% ήταν ενταγμένος στη γενική τάξη. Ο υπολογισμός έγινε διαιρώντας τις περιόδους ένταξης με το σύνολο των περιόδων παρακολούθησης, επί τοις εκατόν.

ευθύνη των συνοδών: «Δεν σταματήσαμε τον Αντώνη από τις εντάξεις. Ίσως επειδή ήταν οι γιορτές, λογικά πρέπει να πηγαίνει. (...) Κανονικά πρέπει να τον παίρνουν οι κοπέλες (συνοδοί)».

Αυτό έρχεται σε αντίθεση με τις δηλώσεις της στην καθημερινή μας επικοινωνία, στις οποίες ανέφερε ότι παραιτήθηκε από κάθε προσπάθεια με τον Αντώνη καθώς δεν τον θεωρούσε «εκπαιδύσιμο». Γι' αυτό το λόγο αρνιόταν να του κάνει μάθημα όσες περιόδους ήταν ενταγμένος στη Β' ειδική μονάδα, ενώ ούτε τον έστελνε για τις καθορισμένες περιόδους ένταξης! Παράλληλα, η Ξένια δεν έδειξε κανένα ενδιαφέρον να συνεργαστεί με την Όλγα στα κοινά μαθήματα οικοκυρικών και γυμναστικής που, αρχικά, στόχευαν να πραγματοποιήσουν οι δύο ειδικές μονάδες, με συνέπεια την απουσία συμμετοχής των παιδιών της Β' ειδικής μονάδας σε αυτά, και τον εκνευρισμό και της Όλγας! Τελικά, ο Αντώνης ερχόταν στο σχολείο σαν ένας επισκέπτης: περνούσε πρώτα από την Α' ειδική μονάδα, στην οποία νόμιζε η μητέρα του ότι ήταν τοποθετημένος, και λίγο αργότερα η Λουκία ή η Γεωργία τον έπαιρναν στη Β' ειδική μονάδα. Εκεί, η Ξένια με την Άντρη τον έβαζαν να καθίσει σε μια καρέκλα με πλάτη στον τοίχο, και έσπρωχναν ένα θρανίο μπροστά του, ώστε να μην μπορεί να μετακινηθεί. Αν και ο Αντώνης συχνά προσπαθούσε να απεγκλωβιστεί η συνοδός δεν του επέτρεπε να σηκωθεί, με συνέπεια ο Αντώνης να κουνά έντονα τα χέρια του προς τα πάνω, τσαλακώνοντας τα σχέδια που βρίσκονταν στην πινακίδα πίσω του. Σε όλα τα φύλλα παρατήρησης αναγράφεται ότι ο Αντώνης «είναι στη φυλακή, εγκλωβισμένος... Αδυνατεί να κινηθεί». Τις μόνες περιπτώσεις που κάποιος ασχολούνταν μαζί του ήταν το διάλειμμα όταν οι συνοδοί (Λουκία και Γεωργία) τον κρατούσαν από το χέρι και τον έπαιρναν βόλτα, αλλά και όταν η Άντρη αναλάμβανε να τον ταΐσει.

Είναι πασιφανές, λοιπόν, ότι οι ειδικές δασκάλες δεν έκαναν καν τη δουλειά τους, πόσο μάλλον να προσπαθήσουν επιπλέον για να συνεργαστούν μεταξύ τους, με τις συνοδούς, ή τις γενικές δασκάλες και τους γονείς των παιδιών. Ουσιαστικά, η ευθύνη για την ένταξη των παιδιών μεταβιβάζονταν από τις συνοδούς στις ειδικές δασκάλες και πίσω ανάλογα με το συμφέρον της κάθε ομάδας, ενώ καμία ομάδα συμμετεχόντων δεν ανέλαβε μερίδιο ευθύνης για τον αποκλεισμό των παιδιών από τις γενικές τάξεις. Την κύρια ευθύνη, βεβαίως, έφεραν οι ειδικές δασκάλες που όριζαν την υφιστάμενη πρακτική στο σχολείο, καθώς η εφαρμογή των ωρολογίων προγραμμάτων ήταν δική τους υπευθυνότητα, και όχι των συνοδών. Εάν οι ίδιες έκαναν σωστά τη δουλειά τους, παρέχοντας στοχευόμενη και αποτελεσματική στήριξη σε κάθε παιδί, με παράλληλη συνεργασία με γονείς και

εκπαιδευτικούς, τότε θα επηρεαζόταν σημαντικά η στάση συνοδών και γενικών δασκάλων. Παρόλα αυτά, η Ξένια και η Όλγα, η οποία ιεραρχικά θεωρούνταν ανώτερη στο σχολείο, έπαιρναν αποφάσεις που τις απομάκρυναν από τη συνεργασία με τις γενικές δασκάλες, ένεκα της έλλειψης γνώσεων για το αναλυτικό πρόγραμμα και την εκπαίδευση στη γενική τάξη. Αυτό οφειλόταν αφενός λόγω των σπουδών τους, καθώς η πρώτη σπούδασε συνδυασμό ψυχολογίας και εκπαίδευσης και η δεύτερη ήταν νηπιαγωγός, και αφετέρου λόγω του μεροληπτικού και συμφεροντολογικού τρόπου που αντιλαμβάνονταν το ρόλο και το καθήκον τους. Η παρατήρηση των ειδικών δασκάλων φανέρωσε ότι παρά την πλήρη απασχόλησή τους στο γενικό σχολείο για τη στήριξη και ενίσχυση των παιδιών με αναπηρία, εντούτοις δεν τους προσέφεραν ευκαιρίες για μαθησιακή βελτίωση και ένταξη στη σχολική μονάδα. Αυτή τους η συμπεριφορά είχε καθοριστικό ρόλο στη λειτουργία των ειδικών μονάδων και στον τρόπο που όριζαν και υλοποιούσαν την ένταξη των παιδιών με αναπηρία στο σχολείο.

Η παρατήρηση έδειξε, εξάλλου, ότι καμία από τις δύο ειδικές δασκάλες, δεν τηρούσε τα ωρολόγια προγράμματα των παιδιών στην ειδική μονάδα, παρά τη διαβεβαίωση της συνδετικής λειτουργού προς τις μητέρες τους, στη συνάντηση της πολυθεματικής επιτροπής, ότι «αυτή η ειδική μονάδα δεν έχει (εκπαιδευτικό) χρόνο για χάσιμο».

Αρχικά σημειώνεται ότι για όλα τα παιδιά που εκπαιδεύονταν στην ειδική μονάδα υπήρχε καθημερινά περίοδος με την ονομασία «Δραστηριότητες», στην οποία έπαιζαν στο χαλί που βρισκόταν στην ειδική μονάδα με puzzles, legos, ντόμινο κτλ. Πέρα από το 1/7 (14%) του διδακτικού χρόνου κάθε παιδιού καθημερινώς που αφιερωνόταν σε παιχνίδι, η Όλγα επέτρεπε στα παιδιά να παίζουν στο χαλί τουλάχιστον επιπρόσθετη μισή ώρα¹⁸, παίρνοντας αυτό το χρόνο από ένα οποιοδήποτε άλλο μάθημα που κανονικά γινόταν στην ειδική μονάδα.

Παράλληλα, η Όλγα έδειξε να αδιαφορεί για τη διδασκαλία των Μαθηματικών καθώς επέλεγε συστηματικά να μην το διδάσκει, παρόλον ότι στα προγράμματα όλων των παιδιών το μάθημα αναφερόταν κανονικά. Στην αρχή της τρίμηνης παρατήρησης δίδασκε τα μαθηματικά στα παιδιά που εντάσσονταν στη Δ' και στην Ε' τάξη, και λιγότερο στον Γρηγόρη και την Άννα, ενώ σιγά-σιγά 'αραιώνει' όλο και περισσότερο τις διδασκαλίες της. Η σύντομη εξήγηση που έδωσε ήταν ότι τα παιδιά δεν καταλάβαιναν μαθηματικά και άρα

¹⁸ Δηλαδή η ειδική δασκάλα αφιέρωνε, σχεδόν, ακόμη μια περίοδο την ημέρα σε παιχνίδι/ δραστηριότητες, *ακόμη 14% του διδακτικού χρόνου των παιδιών.*

δεν υπήρχε λόγος να προσπαθεί, υποδεικνύοντας τις χαμηλές προσδοκίες της από αυτά (Goodley & Brunswick-Cole, 2011, Murray, 2000). Έτσι, δικαιολογούσε την έλλειψη προσπάθειάς της, ενώ έθετε τον εαυτό της *υπεράνω κριτικής* γιατί *ως ειδικός ήξερε καλύτερα* τι έκανε (Murray, 2000). Η συμπεριφορά της, ωστόσο, πιθανόν να πήγαζε και από τις δικές της *μειωμένες* γνώσεις μαθηματικών και την *άγνοια* που είχε για την ύλη του αναλυτικού προγράμματος, καθώς η ίδια σπούδασε νηπιαγωγός. Η Όλγα, ουσιαστικά, αντί να κάνει σωστά τη δουλειά της, έκανε *ό,τι ήθελε* στην ειδική μονάδα, δημιουργώντας *ανυπέβλητα εμπόδια* στα μαθηματικά στα παιδιά με αναπηρία, αφού είχαν ελάχιστη επαφή με το θέμα και δεν καλλιεργούσαν τη μαθηματική τους σκέψη και συλλογισμό.

Στο ακόλουθο παράδειγμα η Όλγα ανέθεσε στη συνοδό να κάνει μαθηματικά στον Γρηγόρη, αντί για ελληνικά, ενώ η ίδια έκανε διδασκαλία γραμμάτων με την Άννα.

<p>Παρατήρηση, 5/11/2010, 1^η περίοδος</p> <p>Ο Γρηγόρης κάνει μαθηματικά αντί ελληνικά, και η Άννα κάνει, κανονικά, ελληνικά</p>	<p>Σχόλια</p> <p>Έλλειψη εφαρμογής ωρολογίου προγράμματος για Γρηγόρη</p>
<p>(...)</p> <p>Η συνοδός (Λουκία) κάνει πρόσθεση στον Γρηγόρη, $4+1=...$, $7+1=...$, κτλ, του το εξηγά ότι πρέπει να βρίσκει το επόμενο και ο Γρηγόρης το βρίσκει!</p> <p>Όλγα «Κάνε του ως το πέντε και μετά να του κάνουμε εκείνο με τα σπιτάκια. Να δούμε αν μπορεί να το αποστηθίσει. Α Παναγία μου! Θα μπορεί; Είναι δύσκολο πάντως».</p> <p>Η συνοδός τον προχωρά $3+3,...$</p> <p>Όλγα «Κάνε του $0+3$, $2+1$, $1+2$, και να δούμε τι γίνεται».</p> <p>Συνοδός «Όλα με το 0 βρίσκει τα εύκολα».</p> <p>Όλγα «<i>Ε</i> κάνε τούτα που σου λέω. Κάνει τα και η δασκάλα της Α' τάξης τωρά, αλλά και να τον στείλω αφού δε θα προσέχει. Αφηστον δαμέ, και <i>ό,τι</i> πιάσει».</p> <p>Η συνοδός αγνοεί τις οδηγίες της ειδικής</p>	<p>(+) Επιβράβευση από συνοδό</p> <p>(-) Χαμηλές προσδοκίες Όλγας</p> <p>(-) Αποκλεισμός από τη γενική τάξη. Ενώ μπορεί να συνεργαστεί με τη γενική δασκάλα δεν το κάνει. Φταίει τον Γρηγόρη ότι δε θα προσέχει και θα δυσκολευτεί.</p>

<p>δασκάλας για τα σπιτάκια των αριθμών και προχωρά τον Γρηγόρη, $6+2$, $5+2$...</p>	<p>→ τον αφήνει σε χαμηλό επίπεδο → του στερεί ένταξη → είναι αντίθετο με όσα είπαν στην πολυθεματική με τη μητέρα του</p>
---	--

Η Όλγα στη συγκεκριμένη περίπτωση άλλαξε το πρόγραμμα στην ειδική μονάδα έτσι ώστε να μπορεί να κάνει μόνη της ελληνικά με την Άννα, αφήνοντας τον Γρηγόρη να κάνει μαθηματικά με τη συνοδό, στην οποία έδινε οδηγίες για τον τρόπο με τον οποίο επιθυμούσε να εργαστεί, αν και η τελευταία δεν τις ακολουθούσε. Διαφαίνεται λοιπόν η έλλειψη επαγγελματισμού και η ανεπάρκεια της ειδικής δασκάλας στη διδασκαλία των μαθηματικών, όπως επίσης και η έλλειψη συνεργασίας ακόμη και μέσα στα πλαίσια της ειδικής μονάδας, καθώς ο καθένας φαινόταν να θεωρεί σωστή μόνο την άποψή του. Η Λουκία ωστόσο δικαιολογημένα αγνόησε την οδηγία της Όλγας, αναγνωρίζοντας τις δυνατότητες του Γρηγόρη στα μαθηματικά. Το παράδειγμα φανερώνει επίσης το πόσο εύκολα η ειδική δασκάλα τροποποιούσε το ωρολόγιο πρόγραμμα των παιδιών, καθώς κανένας δεν έλεγχε τι γινόταν στις ειδικές μονάδες.

Πολύ σημαντική, και απογοητευτική, παρατήρηση αποτελεί ότι η Όλγα απέφευγε να εντάξει το Γρηγόρη στην Α' τάξη, αν και είχε τονίσει στη μητέρα του κατά τη διάρκεια των συναντήσεων των πολυθεματικών επιτροπών ότι θα το προσπαθούσε. Σύμφωνα με τα δεδομένα της παρατήρησης, η Όλγα, όχι μόνο δε συνομίλησε με τη δασκάλα της Α' τάξης για την ένταξη του Γρηγόρη στα μαθηματικά, αλλά θεωρούσε ότι δε θα μπορούσε να παρακολουθήσει το μάθημα, χωρίς καν να τον δοκιμάσει! Η Όλγα, σε όλη τη διάρκεια της παρατήρησης, έδειξε ότι με μεθοδικότητα απέφευγε τη συνεργασία με τις γενικές δασκάλες για να διατηρήσει τις υφιστάμενες πρακτικές που της επέτρεπαν πλήρη ελευθερία κινήσεων στην ειδική μονάδα, έστω και αν αυτό δεν εξυπηρετούσε τα παιδιά με αναπηρία. Η στάση της δυσαρεστούσε εντονότερα τη μητέρα του Γρηγόρη, η οποία δήλωσε απογοητευμένη από τη συνεργασία της με την Όλγα, αλλά ανέφερε ότι θα προσπαθούσε με κάθε τρόπο να πείσει τις 'ειδικούς' για την ένταξη του Γρηγόρη στη δεύτερη συνάντηση της πολυθεματικής επιτροπής, που θα γινόταν γύρω στον Απρίλη. Έτσι, η ισχύουσα κατάσταση συνεχίστηκε για ολόκληρη την τρίμηνη παρατήρηση.

Η ειδική δασκάλα της Β' ειδικής μονάδας (Ξένια) αναγνώρισε χωρίς 'πίεση' στη συνέντευξη ότι δεν εφαρμόζει το ωρολόγιο πρόγραμμα των παιδιών. Ανέφερε ωστόσο ότι αυτό συμβαίνει λόγω των ιδιαιτεροτήτων των παιδιών, καθώς «ανάλογα με το πώς θα έρθει

το μωρό στο σχολείο και τι όρεξη έχει, καταλαβαίνεις αν ένα μωρό μπορεί να εργαστεί», δικαιολογώντας έτσι τον εαυτό της για την έλλειψη τήρησης του ωρολογίου προγράμματος. Η Λουκία και η Γεωργία παρουσιάστηκαν έντονα ενοχλημένες από τη συμπεριφορά της Ξένιας, αν και παρέβλεπαν, συμφεροντολογικά, τις ατασθαλίες της Όλγας στο θέμα αυτό. Η αντίδρασή τους οφειλόταν στο ότι η Ξένια όχι μόνο άλλαζε το ωρολόγιο πρόγραμμα, αλλά δεν έκανε τίποτα ουσιαστικό στα παιδιά, κάτι που υποστηρίζεται πλήρως από τα δεδομένα της παρατήρησης. Η Γεωργία δήλωσε,

«Ούτε μας λέει κάτι να κάνουμε, δεν έχει στόχο της ημέρας. Κάθεται στον ηλεκτρονικό υπολογιστή και δεν κάνει τίποτε».

Ενώ η Λουκία συμπλήρωσε:

«Εγώ πάντως που πάω δύο ώρες πάνω (στη Β' ειδική μονάδα) δεν κάνουν τίποτε, δε γίνεται δουλειά. Ποτέ της την ώρα που πήγα εγώ να κάνει τίποτε, τίποτε! (...) Τίποτε, ας πιάσει ένα παιχνίδι τουλάχιστον, κάτι».

Η Λουκία εξάλλου εντόπισε ότι οι υπόλοιπες δασκάλες του σχολείου σχολίαζαν την Ξένια, και *απορούσε* με την ανοχή που επεδείκνυε ο διευθυντής:

«Δεν κυλά η ώρα, πόση ώρα να κάθεται; Είναι κρίμα και τα μωρά! Όλη την ώρα κάθεται. Αλλά ποιος την ελέγχει; Σχολιάζουν την οι δασκάλες, και της το είπε η Όλγα και της είπε 'δε με κόφτει'. Ο διευθυντής δεν ξέρω γιατί δε μιλά, δε ξέρω».

Ο διευθυντής φανέρωσε στη συνέντευξή του ότι γνώριζε πως η Ξένια «*παραιτήθηκε*» από κάθε προσπάθεια, και γι' αυτό σημείωνε και αυξημένες απουσίες στο σχολείο. Παρόλα αυτά επέλεξε να μην προβεί σε οποιεσδήποτε κινήσεις για να βελτιώσει την υπάρχουσα κατάσταση, και έτσι παρείχε το δικαίωμα στην Ξένια να *μη δουλεύει*, διαιωνίζοντας την ελλιπή εκπαίδευση των παιδιών με αναπηρία στη Β' ειδική μονάδα. Η θέση του κρίνεται, επιεικώς, *απαράδεκτη*, καθώς δε θα έπρεπε να αφήνει *καμία* δασκάλα να συμπεριφέρεται τόσο *προκλητικά* στο σχολείο και να *αδιαφορεί* για τα παιδιά! Ρίζα της αρνητικής του συμπεριφοράς αποτελούσε η άποψή του ότι τα παιδιά με αναπηρία της Β' ειδικής μονάδας δεν ήταν *εκπαιδύσιμα*, και γι' αυτό ανεχόταν την αδιαφορία της Ξένιας.

Η Ξένια, εξάλλου, το παραδέχθηκε στη συνέντευξή της:

«Εγώ φέτος παραιτήθηκα εντελώς, δεν μπορώ να κάνω τίποτα. Παραιτήθηκα. Είμαι ψυχολογικά ράκος (...) Πόσες φορές να κάνω τα ίδια; Είναι ψυχοφθόρο».

Ανησυχητικό, βεβαίως, είναι το γεγονός ότι οι δηλώσεις της έγιναν χωρίς ίχνος μετάνοιας και χωρίς κανένα ενδιαφέρον για τα παιδιά, δείχνοντας την πλήρη αδιαφορία της για αυτά. Η Ξένια δεν προέβαινε σε καμία αυτοκριτική, ήταν ευχαριστημένη από την απουσία παρέμβασης του διευθυντή και άρα δεν είχε κανένα λόγο να αλλάξει την υφιστάμενη πρακτική, που της επέτρεπε να πληρώνεται χωρίς να παράγει διδακτικό έργο. Έτσι, οι μέρες στη Β' ειδική μονάδα κυλούσαν χωρίς εκπαιδευτικό ή κοινωνικό όφελος για τα παιδιά, με την ανοχή και συνενοχή του διευθυντή.

4.3.3.2.2 Αλλαγή του Προγράμματος από τις Γενικές Δασκάλες

Η παρατήρηση έδειξε ότι ούτε οι γενικές δασκάλες δεν ακολουθούσαν πιστά το ωρολόγιο πρόγραμμα της τάξης τους. Έτσι, επηρέαζαν και το ωρολόγιο πρόγραμμα των παιδιών με αναπηρία, μειώνοντας τις συναναστροφές τους με παιδιά χωρίς αναπηρία και διαιωνίζοντας την *περιθωριοποίησή* τους στις ειδικές μονάδες.

Οι *γενικές δασκάλες*, κατά τη διάρκεια των συνεντεύξεων, αναφέρθηκαν κυρίως στο ότι αν και υπάρχει αστάθεια στο σχολικό πρόγραμμα, εντούτοις γίνεται *προσπάθεια* τήρησης του ωρολογίου προγράμματος. Έθιξαν, μάλιστα, συγκεκριμένα ζητήματα για το θέμα αυτό: **1)** τη συνεννόηση τους με τις ειδικές δασκάλες, **2)** την ωφέλεια των παιδιών με αναπηρία από τις περιόδους ένταξης, **3)** το ωρολόγιο πρόγραμμα της γενικής τάξης και **4)** την ύλη του αναλυτικού προγράμματος.

Πίνακας 6. Αλλαγή του Ωρολογίου Προγράμματος από τις Γενικές Δασκάλες

Συμμετέ- χοντες/ Σύνολο	Συνεννόηση με ειδικές δασκάλες	Ωφέλεια παιδιών με αναπηρία από την ένταξη	Ωρολόγιο πρόγραμμα γενικής τάξης	Ύλη αναλυτικού προγράμματος
Γενικές Δασκάλες /9	3	3	9	7

Τρεις γενικές δασκάλες αναφέρθηκαν στο θέμα *συνεργασίας με τις ειδικές δασκάλες* ή τις συνοδούς. Οι δασκάλες της Α' και Γ' τάξης δήλωσαν ότι γίνεται προσπάθεια *ενημέρωσης* των ειδικών δασκάλων όταν δεν πραγματοποιούνται τα μαθήματα στη γενική τάξη ανάλογα με το ωρολόγιο πρόγραμμα, ενώ η υποδιευθύντρια ανέφερε ότι τα μαθήματα που χάνονται είναι ελάχιστα, δηλώσεις που έρχονται *σε αντίθεση* με την παρατήρηση.

Το ακόλουθο παράδειγμα αφορά την αλλαγή μιας περιόδου *Μουσικής* στη Β' τάξη, στην οποία εντασσόταν ο Γρηγόρης. Το μάθημα, από την *τέταρτη* περίοδο μεταφέρθηκε στην *έβδομη* μετά από συνεννόηση της δασκάλας της Μουσικής με τη δασκάλα της Β' τάξης (που δίδασκε την τέχνη), *χωρίς* να ενημερωθεί η ειδική δασκάλα. Η Όλγα, που την τέταρτη περίοδο είχε *ξεχάσει* να στείλει τον Γρηγόρη για Μουσική, τον έστειλε την έβδομη περίοδο για ένταξη στην *Τέχνη*, ενώ εγώ παρέμεινα για παρατήρηση στην ειδική μονάδα. Το φύλλο παρατήρησης της συγκεκριμένης μέρας καταγράφει τα εξής.

Παρατήρηση 2/11/2010, 7 ^η περίοδος	Σχόλια
<p>Ήρθε ο Γρηγόρης πίσω στην ειδική μονάδα με ένα συμμαθητή του που είπε «Έχουμε Μουσική, δε θα κάνουμε Τέχνη». Φεύγει ο μαθητής. Ο Γρηγόρης παίρνει τη Μουσική και πάει πάνω (στη γενική τάξη).</p> <p>Όλγα «Έκαναν αλλαγή; Γιατί δε μου το είπαν; Ελπίζω να μη μου τον στείλει κάτω η μουσικός τώρα!».</p> <p>Μετά από δύο λεπτά έρχεται πάλι ο Γρηγόρης με το ίδιο παιδί.</p> <p>Όλγα «Τι έγινε πάλι;».</p> <p>Παιδί «Είπε η δασκάλα μας ότι δε θα κάνουμε κανονικό μάθημα, θα είναι διαφορετικό, για αυτό φέραμε τον Γρηγόρη κάτω», και φεύγει.</p> <p>Όλγα «Δεν το καταλάβω τούτο (αυτό). Γιατί; (Προς συνοδό) Πήγαινε πάνω μαζί του και δεν έχει σημασία. Πήγαινε και πες της θα είμαι εγώ μαζί του».</p> <p>Γρηγόρης «Γιατί δε με θέλουν πάνω;».</p> <p>Συνοδός (Λουκία) «Γιατί είσαι άτακτος, κάνεις αταξίες και κανένας δε σε θέλει. Άτε έλα πάμε πάνω».</p> <p>Γρηγόρης «Δε θέλω τώρα».</p> <p>Συνοδός «Άτε έλα».</p>	<p>(-) Αποκλεισμός Γρηγόρη από γενική δασκάλα</p> <p>(+) Η Ειδική Δασκάλα αντιστάθηκε στον αποκλεισμό</p> <p>(-) Συνοδός δεν κατάλαβε το μέγεθος του προβλήματος, φταίει τον Γρηγόρη</p>

Τελικά ο Γρηγόρης πήγε στη γενική τάξη για μουσική για όλη την υπόλοιπη περίοδο.	για τον αποκλεισμό του!!
--	--------------------------

Αυτό το παράδειγμα φανερώνει μια ανησυχητική πραγματικότητα, καθώς όχι μόνο καμία γενική δασκάλα δεν ενημέρωσε την ειδική δασκάλα αναφορικά με την αλλαγή περιόδου, αλλά η μουσικός προσπαθούσε εσκεμμένα, και αναίτια, να αποκλείσει τον Γρηγόρη από το μάθημά της. Η συγκεκριμένη δασκάλα δυσκολευόταν γενικά να πειθαρχήσει τα παιδιά την περίοδο της Μουσικής, και έδειχνε, μέσα από τις συνομιλίες μας, ότι φοβόταν να έχει παιδιά με αναπηρία στην τάξη της. Θετική στη συγκεκριμένη περίπτωση ήταν η αντίσταση της ειδικής δασκάλας, που επέμενε να στείλει για ένταξη τον Γρηγόρη με συνοδό, αλλά αρνητική η επιλογή της να μη συνομιλήσει με τη δασκάλα μουσικής μετά το πέρας του μαθήματος, παρά την απαράδεκτη στάση της τελευταίας. Λανθασμένη ήταν, επίσης, η αντίδραση της συνοδού, η οποία, υιοθετώντας το ιατρικό μοντέλο αναπηρίας, πολύ εύκολα έφταιξε το ίδιο το παιδί για τον αποκλεισμό του. Η στάση της είναι καταδικαστέα, καθώς άδικα κατηγόρησε τον Γρηγόρη. Αυτό είχε ως συνέπεια ο Γρηγόρης να *μη θέλει* να επιστρέψει στη γενική τάξη, διότι ένιωθε ότι δεν ήταν επιθυμητή η παρουσία του από τη γενική δασκάλα και τους συμμαθητές του (για αυτό και ο πληθυντικός στην απορία του «Γιατί δε με θέλουν πάνω;»), ενώ του καλλιεργήθηκε επίσης η εντύπωση ότι έφταιγε ο ίδιος για αυτό. Αξιοσημείωτο, και αξιοπερίεργο, είναι εξάλλου το γεγονός ότι η μουσικός δήλωσε στη συνέντευξή της, λίγους μήνες αργότερα, ότι έχει *άριστες σχέσεις και στενή συνεργασία* με την Όλγα, χαρακτηρίζοντάς την μάλιστα «*φίλη*» της. Η συμπεριφορά της γενικής δασκάλας υποδεικνύει την προσπάθεια συγκάλυψης της πραγματικής σχέσης που είχε με την ειδική δασκάλα, την αποποίηση των ευθυνών της για τα παιδιά με αναπηρία, αλλά και την ανασφάλεια και έλλειψη αυτοπεποίθησης που ένιωθε για τη διδασκαλία της.

Μέσα από το προηγούμενο παράδειγμα, και αρκετά άλλα παρόμοια περιστατικά που καταγράφηκαν στα φύλλα παρατήρησης, οι ειδικές δασκάλες επέρριπταν *ευθύνη* στις γενικές δασκάλες για την έλλειψη τήρησης του ωρολογίου προγράμματος των παιδιών με αναπηρία, καθώς οι δεύτερες προέβαιναν σε συχνές αλλαγές στο πρόγραμμα της γενικής τάξης *χωρίς να τις ενημερώνουν*. Η Όλγα ανέφερε:

«Και το ωρολόγιο πρόγραμμα, το αλλάζουν πολλές φορές, και δεν κάνουν μια ενημέρωση στη μονάδα. (...) Μου τυχαίνει άπειρες φορές, κάνουν άνω-κάτω το πρόγραμμα... *Καθημερινά, συνέχεια!*».

Παρόλον ότι η Όλγα εντόπιζε το πρόβλημα και μπορούσε να το αντιμετωπίσει μέσα από τη συνεργασία με τις γενικές δασκάλες, απέφυγε να το πράξει για να διατηρήσει θετικές σχέσεις μαζί τους. Στη συνέντευξή της δήλωσε, μάλιστα, ότι δεν μπορούσε να έχει 'απαιτήσεις' από τις γενικές δασκάλες, εφόσον και η ίδια θεωρούσε ότι τα παιδιά με αναπηρία 'άνηκαν' στην ειδική μονάδα και όχι στις γενικές τάξεις. Η γενική στάση της Όλγας επί του θέματος και οι ήπιες αντιδράσεις που είχε σε όλη τη διάρκεια της παρατήρησης, προβληματίζουν αναφορικά με την αγνότητα των προθέσεων της και φανερώνουν ότι όχι μόνο δεν επιδίωκε ανάπτυξη συνεργασίας με τις γενικές δασκάλες, αλλά στόχευε στη διαίωση της υφιστάμενης αυτονομίας της στο σχολείο. Αυτοδυναμία που οφειλόταν στην ασφάλεια που της έδινε η 'ανωτερότητα' της, υποτιθέμενης, εξειδίκευσής της στην ειδική εκπαίδευση, κάτι που φανερώνει τη λανθασμένη στελέχωση των ειδικών μονάδων από άτομα που δεν στήριζαν εκπαιδευτικά και κοινωνικά τα παιδιά με αναπηρία. Εάν προσπαθούσε, πραγματικά, να κάνει σωστά τη δουλειά της τότε θα έπρεπε να αναπτύξει δομές συνεργασίας με το προσωπικό του σχολείου (Βλάχου & Ζώνιου-Σιδέρη, 2011) και να θέσει και η ίδια τον εαυτό της υπό εξέταση για τη διδασκαλία της (Ware, 1995).

Η στάση των γενικών δασκάλων για την έλλειψη τήρησης του ωρολογίου προγράμματος των παιδιών με αναπηρία δυσανασχετούσε επίσης και τις συνοδούς, οι οποίες, ωστόσο, δεν αναφέρθηκαν στις αρνητικές συνέπειες του αποκλεισμού των παιδιών από τις γενικές τάξεις.

«Πολλές φορές πάμε για μάθημα και στέλνει μας η γενική δασκάλα πίσω. Αν είναι κάτι που τους αρέσει λυπούνται λίγο, βέβαια εμείς τραγουδούμε τους στη μονάδα για να νιώθουν ευχάριστα, έχουμε χαλαρό πρόγραμμα, δεν είναι απλώς μαθησιακό». (Άντρη)

Οι συνοδοί αναφέρθηκαν στην απασχόληση των παιδιών στην ειδική μονάδα, άποψη που συμμεριζόταν και η πλειονότητα των συμμετεχόντων, χωρίς να αντιλαμβάνονται ότι οι ελεύθερες δραστηριότητες δεν είναι το ίδιο με την ένταξη των παιδιών στη γενική τάξη! Παράλληλα, έκαναν και δεύτερο σφάλμα καθώς υπήρχαν περιπτώσεις όπου έριχναν το φταίξιμο του αποκλεισμού στα ίδια τα παιδιά, όπως στο παράδειγμα του Γρηγόρη, δημιουργώντας τους αρνητικές εντυπώσεις για την ένταξη. Δυστυχώς, σε αυτές τις περιπτώσεις, η παρατήρηση έδειξε ότι οι ειδικές δασκάλες δεν αντιδρούσαν για να διορθώσουν τη συμπεριφορά των συνοδών.

Η δεύτερη δικαιολογία που παρουσίασαν οι γενικές δασκάλες για την έλλειψη τήρησης του ωρολογίου προγράμματος αφορούσε το **εκπαιδευτικό και κοινωνικό όφελος** που είχαν τα παιδιά με αναπηρία από την παρουσία τους στη γενική τάξη, καθώς όπως δήλωσε η υποδιευθύντρια: «Η ένταξη συνήθως τηρείται, *αν λείπουν και μερικές φορές δεν είναι μεγάλο το πρόβλημα*».

Η αναφορά της υποδιευθύντριας αποτελεί ανησυχητικό στοιχείο, καθώς δε θεωρούσε προβληματικό τον αποκλεισμό των παιδιών με αναπηρία από τα μαθήματα που προνοεί το ωρολόγιο τους πρόγραμμα! Έτσι, δεν εκπλήρωνε σωστά τη δουλειά της, καθώς δε διαφοροποιούσε το μάθημά της διότι έκρινε ότι τα παιδιά με αναπηρία *δεν έχουν μαθησιακό όφελος* με την παρουσία τους στη γενική τάξη. Ως αποτέλεσμα, *δε θεωρούσε απαραίτητη την ένταξή τους!* Η Ξένια πίστευε ότι αυτή την άποψη συμμερίζονταν αρκετές γενικές δασκάλες και ως εκ τούτου δήλωσε αφοπλιστικά:

«Δεν είναι όλοι έτσι όμως, *αλλά στην περίπτωση του σχολείου έτσι είναι*. Πάντως αν βλέπουν τα μωρά θα σκέφτονται *‘αφού και να έρθει και να μην έρθει δεν έχει διαφορά’* (...) Αν είτε το κάνει είτε όχι δεν αλλάζει τίποτα, τότε καλύτερα άφησέ τον εκεί *(στην ειδική μονάδα)* να ξεκουραστεί».

Είναι εμφανές λοιπόν ότι η ειδική δασκάλα γνώριζε, και ως ένα βαθμό συμμερίζονταν, την άποψη αυτή. Διαφαίνεται, λοιπόν, ότι υπήρχαν γενικές και ειδικές δασκάλες που νομιμοποιούσαν και να δικαιολογούσαν την *αδιαφορία* και την έλλειψη προσπάθειας εκ μέρους των ιδίων και των συναδέλφων τους (Ζώνιου-Σιδέρη, 2006). Λειτουργούσε, δηλαδή, ένας *φαύλος κύκλος* στο σχολείο. Καταρχήν, οι γενικές δασκάλες θεωρούσαν ότι τα παιδιά με αναπηρία δεν επωφελούνταν από την ένταξη στη γενική τάξη και άρα δε διαφοροποιούσαν το μάθημά τους, ενώ παράλληλα, οι ειδικές δασκάλες δε συνεργαζόταν με τις γενικές δασκάλες, ούτε προέβαιναν σε παράπονα στις ίδιες ή στη διεύθυνση του σχολείου για την έλλειψη εφαρμογής του ωρολογίου προγράμματος. Εφόσον, λοιπόν, αυτός ο φαύλος κύκλος διαιώνιζε την παρουσία του στο σχολείο, δεν μπορούσε να υπάρξει καμία βελτίωση της ισχύουσας πρακτικής, η οποία τελικά *βόλεψε* όλους τους συμμετέχοντες, καθώς εξυπηρετούσε την απουσία ανάληψης ευθύνης από τις γενικές δασκάλες και το διευθυντή, και τη διαίωνιση της αυτονομίας των ειδικών δασκάλων. Οι μόνοι που *αδικούνταν, στιγματίζονταν και αποκλείονταν* ήταν τα παιδιά και οι γονείς τους,

Η **λογοθεραπεύτρια**, η οποία δε συνεργαζόταν με τις ειδικές και γενικές δασκάλες, και άρα επηρέαζε τις απόψεις τους *ελάχιστα*, ήταν η μόνη που εμφανίστηκε να διαφωνεί με την υφιστάμενη πρακτική, δηλώνοντας:

«Δεν μπορούν όλα να διαιωνίζονται και αυτά τα μωρά απλά να φοιτούν για έξι χρόνια χωρίς ιδιαίτερο πρόγραμμα ή όραμα για το τι θέλουμε να τους κάνουμε».

Η λογοθεραπεύτρια έθιξε ένα καίριο ζήτημα, την *απουσία οράματος* των εκπαιδευτικών και γενικότερα της κοινωνίας σε σχέση με τα παιδιά με αναπηρία, εμφανή μέσα από την έλλειψη αφοσίωσης και δέσμευσης από το προσωπικό του σχολείου για την ενδυνάμωση των παιδιών (Kugelmass & Ainscow, 2004). Όπως τόνισε, τα παιδιά εκπαιδεύονται για χρόνια στο κυπριακό εκπαιδευτικό σύστημα χωρίς να έχουν *συγκεκριμένο, σταθερό πρόγραμμα* (Φτιάκα κ.α., 2005), υποδεικνύοντας πόσο *σημαντική* είναι η *τήρηση* του ωρολογίου προγράμματος τους, αλλά και πόσο *επιτακτική* είναι η ανάγκη για καλύτερη *οργάνωση* των εκπαιδευτικών ώστε να τα ενισχύσουν. Σύμφωνα με τον Barton (2000), εξάλλου, η διδασκαλία ανομοιογενών ομάδων πρέπει να πραγματοποιείται σε πλαίσια *υποστήριξης και εμπύχωσης*, και όχι σε πλαίσια που να νομιμοποιούν τις ελλειπείς προσπάθειες των ειδικών και γενικών δασκάλων, κάτι που, δυστυχώς, χαρακτήριζε απόλυτα το συγκεκριμένο σχολικό πλαίσιο. Η διαιώνιση του υφιστάμενου κλίματος, στο παρόν στάδιο αλλά και μακροπρόθεσμα, στιγματίζει και περιθωριοποιεί τα παιδιά με αναπηρία, και αδυνατεί να τους προσφέρει ευκαιρίες πρόσβασης και συμμετοχής στο αναλυτικό πρόγραμμα, καθώς η κουλτούρα του σχολείου δεν περιλαμβάνει τις ιδέες των δικαιωμάτων, της ισότητας, και της ποιοτικής εκπαίδευσης για όλους (Mitchell, 2008, Kugelmass & Ainscow, 2004, Riehl, 2000, Armstrong, 1998).

Το θέμα αυτό αντιλαμβάνονταν μόνο η λογοθεραπεύτρια και η Ιφιγένεια, που συμπέραναν ότι οι εκπαιδευτικοί δε θα έπρεπε να *αδιαφορούν* για τα παιδιά με αναπηρία, αλλά να κατανοήσουν ότι αυτά αποτελούν μέρος της τάξης τους. Έτσι, θεωρούσαν ότι η υπάρχουσα *κουλτούρα* στο σχολείο έπρεπε να τροποποιηθεί *άμεσα*. Τα λόγια της Ιφιγένειας είναι χαρακτηριστικά:

«Αυτό γίνεται επειδή οι γενικοί δάσκαλοι δεν έχουν έγνοια. Και δεν θεωρούν τα παιδιά μέρος της τάξης τους, θεωρούν ότι με αυτούς τους δεκαπέντε-είκοσι κάνουν μάθημα. Και δεν τους απασχολεί αν θα έρθει το μωρό εκείνη την

ώρα, ενώ πρέπει να τους νοιάζει, γιατί είναι αλυσίδα: αν τον ένα δεν τον νοιάζει, τον άλλο δεν τον νοιάζει και πάει και πάει... Ενώ αν όλοι οι δάσκαλοι προσπαθούν, θα νιώθουν και εκείνα τα μωρά ότι είναι ενταγμένα και θα νιώθουν και τα άλλα τα μωρά ότι είναι μέρος της τάξης τους».

Σε αυτό το απόσπασμα η Ιφιγένεια, ορθά, εντόπισε την αλυσιδωτή σχέση μεταξύ της κουλτούρας του σχολείου, της στάσης των εκπαιδευτικών και της συμπεριφοράς των παιδιών χωρίς αναπηρία. Η δήλωσή της είναι σύμφωνη με τα δεδομένα της παρατήρησης, που δείχνουν ότι οι γενικές δασκάλες δεν αναλάμβαναν την ευθύνη για την εκπαίδευση των παιδιών με αναπηρία (Κουρέα & Φτιάκα, 2003) και εστίαζαν περισσότερο στις *κοινωνικές* ωφέλειες της ένταξης παρά στις *μαθησιακές* (Symeonidou & Phtiaka, 2009). Παρόλα αυτά, οι δηλώσεις των γενικών δασκάλων για κοινωνική ωφέλεια των παιδιών από την ένταξή τους στις γενικές τάξεις δεν ανταποκρίνονταν στην πραγματικότητα, καθώς, σύμφωνα με την παρατήρηση, δεν προέβαιναν σε προσπάθειες για *αλλαγή* των διδακτικών τους πρακτικών ώστε να *ανταποκρίνονται* στο σύνολο του μαθητικού πληθυσμού, αλλά ούτε και προσπάθησαν να ενισχύσουν τις κοινωνικές συναναστροφές μεταξύ των παιδιών. Για να επιτευχθεί ενταξιακή εκπαίδευση, ωστόσο, απαιτείται *αναδιοργάνωση* των εκπαιδευτικών συστημάτων στους τομείς της παιδαγωγικής, πρακτικής, και κουλτούρας (Ainscow, 2005, Armstrong, 2003), και όχι *χωρική* μετακίνηση των παιδιών με αναπηρία την ειδική μονάδα στη γενική τάξη (Gibb *et al*, 2007, Barton, 2000). Η διαίωσιση της υφιστάμενης τακτικής σημαίνει ότι οι γενικές δασκάλες θα συνεχίσουν να θεωρούνται δικαιολογημένες για την απουσία ενταξιακών διδακτικών προσεγγίσεων, ενώ τα σχολεία θα εξακολουθούν να διατηρούν διαχωριστικές πρακτικές.

Οι δηλώσεις της λογοθεραπεύτριας έρχονται σε αντίθεση με τις απόψεις της δασκάλας της Α' τάξης, η οποία ανέφερε ότι τα *ωρολόγια προγράμματα των τάξεων* δεν είναι απόλυτα. Δικαιολογούσε τη θέση της αναφέροντας την *αναπόφευκτη αστάθεια* στο σχολείο λόγω της απουσίας διάφορων εκπαιδευτικών, και της πραγματοποίησης γιορτών και άλλων δραστηριοτήτων, άποψη που συμμαρζίζονταν και οι υπόλοιπες οι *γενικές δασκάλες*. Έτσι, η δασκάλα της Α' τάξης χαρακτήρισε το πρόγραμμα ως *κατευθυντήριο*, αφήνοντας να εννοηθεί ότι δεν είναι σταθερό και δε χρειάζεται να το εφαρμόζει πάντοτε, φανερώνοντας τις *αρνητικές επιπτώσεις* προς όλα τα παιδιά, συμπεριλαμβανομένης της Άννας.

«Υπάρχει, θέλοντας και μη, υπάρχει αυτή η αστάθεια. Το ωρολόγιο πρόγραμμα είναι *κατευθυντήριο* αλλά *διαμορφώνεται σύμφωνα με τη δασκάλα*

και τη σχολική μονάδα. Έχει επιπτώσεις γιατί τα μωρά χάνουν την ευκαιρία τους να μπουν στην τάξη. Αλλά αυτό αντισταθμίζεται με μια συνεννόηση της δασκάλας με την ειδική, και να μπει κάποια άλλη ώρα το παιδί. Κατ' εμένα το λάθος είναι ότι πρέπει να έρχεται μόνο σε συγκεκριμένα μαθήματα, σε συγκεκριμένες ώρες. Μα μπορεί να χάσει τη μια φορά, γιατί να μην έχει την ευκαιρία να μπει μια άλλη περίοδο, μια μικρή συνεννόηση των εκπαιδευτικών λύνει τούτο το πράγμα».

Οι δηλώσεις της γενικής δασκάλας έχουν αρκετό ενδιαφέρον. Καταρχάς, η γενική δασκάλα θεωρούσε ότι δεν είχε ουσιαστικές ευθύνες για την τήρηση του ωρολογίου προγράμματος της τάξης της, καθώς το όριζε ως κατευθυντήριο και άρα έκρινε ότι έχει την ελευθερία να το τροποποιεί όπως τη βολεύει. Αν και αναγνώριζε ότι οι πράξεις της έχουν ως συνέπεια τον αποκλεισμό των παιδιών με αναπηρία από τη γενική τάξη και την προσφορά λιγότερων ευκαιριών μάθησης και κοινωνικοποίησης, ανέφερε ότι η λύση δεν είναι η τήρηση του προγράμματος εκ μέρους της, αλλά η ένταξη των παιδιών με αναπηρία σε διάφορα μαθήματα, χωρίς προκαθορισμένες περιόδους ένταξης! Η εισήγηση της γενικής δασκάλας χαρακτηρίζεται ως προβληματική, καθώς ελεύθερες περίοδοι ένταξης σημαίνουν μηδενική στοχοθέτηση και προγραμματισμό των γενικών δασκάλων για την ένταξη παιδιών με αναπηρία. Κατά συνέπεια, μια τέτοια πρακτική θα οδηγούσε σε αποτυχημένη ένταξη και στην απλή φυσική παρουσία των παιδιών σε διάφορα μαθήματα στη γενική τάξη (Barton, 2000). Η εισήγηση της γενικής δασκάλας, λοιπόν, φαίνεται να έχει επιφανειακό χαρακτήρα καθώς δικαιώνει και δικαιολογεί την υφιστάμενη αρνητική πρακτική για την έλλειψη τήρησης του ωρολογίου προγράμματος των γενικών τάξεων και δεν έχει κανένα εκπαιδευτικό και κοινωνικό όφελος για τα παιδιά με αναπηρία. Παράλληλα, δημιουργεί προβλήματα και στα υπόλοιπα παιδιά της τάξης, καθώς η έλλειψη προγραμματισμού των γενικών δασκάλων επηρεάζει τη διδασκαλία σε όλα τα παιδιά, και τους στερεί την επαφή με διαφοροποιημένα μαθήματα και δραστηριότητες. Έτσι, το πρόβλημα ορίζεται ως παιδαγωγικό ζήτημα ευτύτερου ενδιαφέροντος, παρά θέμα ειδικής εκπαίδευσης.

Η σκόπιμη αλλαγή του ωρολογίου προγράμματος των γενικών τάξεων δυσανασχετούσε έντονα τις **συνοδούς**, που αναγνώριζαν ως αρνητικές συνέπειες τον αποκλεισμό των παιδιών από τη γενική τάξη από μαθήματα που τα ξεκουράζουν και τους αρέσουν, αλλά και την παρεμπόδιση της ομαλής διδασκαλίας στην ειδική μονάδα, καθώς αυξάνονταν τα

παιδιά σε αυτήν. Παρόλα αυτά, το θέμα της *πρόσβασης* στο αναλυτικό πρόγραμμα, και της *επαφής* με τα παιδιά χωρίς αναπηρία και τη γενική δασκάλα δεν αναφέρθηκε.

«Δεν είναι καλό που οι δάσκαλοι αλλάζουν το πρόγραμμα τους. Τα άλλα τα μωρά θέλουν την ώρα ξεκούρασης, και φορτώνονται παραπάνω μωρά στην ειδική μονάδα, ενώ η Όλγα μπορεί να θέλει να κάνει μάθημα με άλλον (...) Δεν είναι σωστό που δεν μας ενημερώνουν και αλλάζουν τις ώρες οι γενικοί δάσκαλοι, γιατί είναι μαθήματα που τους αρέσουν». (Λουκία)

Οι συνοδοί στη συνέντευξή τους, φάνηκαν, *εσφαλμένα*, να πιστεύουν ότι η Όλγα *προωθούσε* τα *παράπονά* τους στις γενικές δασκάλες ώστε να εντάσσονται κανονικά τα παιδιά στη γενική τάξη, κάτι που *δε συνέβαινε* σύμφωνα με την παρατήρηση και τις συνεντεύξεις. Η **ειδική δασκάλα** φανέρωσε στη συνέντευξή της ότι για να μην έρθει σε ρήξη με τις συναδέλφους της, *απέφευγε* να είναι πιο κατηγορηματική στην εφαρμογή του προγράμματος των γενικών τάξεων, ενώ ταυτόχρονα δικαιολογούσε τις πράξεις τους. Συγκεκριμένα δήλωσε:

«Κοίταξε, δεν είναι θέμα να έρθω σε ρήξη. Μπορεί να πω «*ρε παιδιά να θυμάστε αν ξεχάσατε*». Δεν μπορώ να πω κάτι, όλοι επηρεάζονται, *δεν μπορώ να έχω απαίτηση* (...). Δεν τους αδικώ γιατί ο καθένας έχει το πρόγραμμα του».

Έτσι, η Όλγα, η οποία κατά κανόνα στο σχολείο θεωρούνταν να είναι η *δασκάλα των παιδιών με αναπηρία*, δεν υποστήριζε το δικαίωμά τους για ένταξη και συμμετοχή στη γενική τάξη, δικαιολογώντας τις γενικές δασκάλες για την απουσία εφαρμογής του ωρολογίου προγράμματος. Τελικά, η ιδέα της αυτονομίας των εκπαιδευτικών στις τάξεις και η απουσία κουλτούρας συνεργασίας στο σχολικό περιβάλλον σήμαινε ότι κανένας δεν *επενέβαινε* στη δουλειά των υπολοίπων, *διαιωνίζοντας* τη χρήση διαχωριστικών πρακτικών.

Συνοπτικά, από τις εννέα γενικές δασκάλες, οι *επτά* εμφανιστήκαν *αδιάφορες* ως προς την τήρηση του ωρολογίου προγράμματος των τάξεων τους (εξαίρεση αποτελούσαν η Ιφιγένεια και η δασκάλα της Ε' τάξης), με πρόφαση την αδυναμία των παιδιών με αναπηρία να ακολουθήσουν το αναλυτικό πρόγραμμα. Έτσι, *επέρριπταν* ευθύνες στην υπερβολική *ύλη του αναλυτικού προγράμματος*, που δεν τους επέτρεπε να είναι ευέλικτες

στη διδασκαλία τους (Ζώνιου-Σιδέρη, 2006), και θεωρούσαν ότι εκπλήρωναν το έργο τους με ή χωρίς την ένταξη των παιδιών στη γενική τάξη.

Η άποψη που εξέφρασαν υποδεικνύει ότι αδυνατούσαν να απελευθερωθούν από τα παραδοσιακά μοντέλα διδασκαλίας (Ware, 1995), και ότι στο δίλημμα μεταξύ της ύλης του αναλυτικού προγράμματος και της κάλυψης των αναγκών που παρουσίαζε η *διαφορετικότητα* του μαθητικού πληθυσμού υπερνικούσε το πρώτο (Armstrong, 1998). Ως εκ τούτου, η πλειοψηφία των γενικών δασκάλων θεωρούσε ότι την *ευθύνη* της *εκπαίδευσης* των παιδιών με αναπηρία είχε η ειδική μονάδα, οι ειδικές δασκάλες και οι συνοδοί, και γι' αυτό αποτύγχαναν να αναγνωρίσουν το δικό τους ρόλο στην εκπαίδευσή τους (Κουρέα & Φτιάκα, 2003). Παράλληλα, οι γενικές δασκάλες δε γνώριζαν για το περιεχόμενο της διδασκαλίας στις ειδικές μονάδες, και *υπέθεταν* ότι τα παιδιά λάμβαναν *κατάλληλη*, εξατομικευμένη στήριξη. Έτσι, για μια ακόμα φορά, το αναλυτικό πρόγραμμα και η τοποθέτηση των παιδιών σε ειδικά πλαίσια αποτελούσαν προφάσεις για την απουσία αναδιοργάνωσης της διδασκαλίας και της ύλης στη γενική τάξη (Vlachou, 2006, Ainscow, 2000, Booth *et al*, 1998). Κατά συνέπεια, τα παιδιά με αναπηρία θεωρούνταν υπόλογα για την ανικανότητά τους να ακολουθήσουν το γενικό αναλυτικό πρόγραμμα και οι εκπαιδευτικοί δικαιολογούσαν τον εαυτό τους για την έλλειψη διαφοροποίησης της ύλης τους και ανάπτυξης ενταξιακών πρακτικών (Goodley & Runswick-Cole, 2011).

Το θέμα του αναλυτικού προγράμματος αναφέρεται και από τους Phtiaka (2006), Erevelles (2005), Symeonidou (2002), Barnes *et al* (1999) και Ware (1995) οι οποίοι θεωρούν ότι το περιεχόμενο και η δομή του αναλυτικού προγράμματος αποτελούν *εμπόδιο* στην ένταξη των παιδιών με αναπηρία, καθώς εντοπίζεται δυσκολία *πρόσβασης* σε αυτό (Symeonidou, 2002), αλλά και προσπάθεια *κανονικοποίησης* του μαθητικού πληθυσμού (Erevelles, 2005). Συνεπώς, κρίνεται απαραίτητη η αναθεώρηση του αναλυτικού προγράμματος, ώστε αυτό να ανταποκρίνεται στις ανάγκες και ικανότητες όλων των μαθητών/τριών (Sebba & Ainscow, 1996, Unesco, 1993). Ωστόσο, αφού η αλλαγή αυτή δεν είχε ακόμα επιτευχθεί σε τοπικό επίπεδο, οι γενικές δασκάλες έκριναν ότι *δικαιολογημένα* απέκλειαν τα παιδιά με αναπηρία από την ένταξή τους στη γενική τάξη.

4.3.3.2.3 Στάση Συνοδών

Η παρατήρηση έδειξε, πέρα από το σημαντικό ρόλο των συνοδών στην *υλοποίηση* της ένταξης (Φτιάκα & Παλμύρη, 2008), ότι η *αμέλεια* και η *αδιαφορία* που επεδείκνυαν ορισμένες φορές, ή ακόμα και η φυσική τους παρουσία στη γενική τάξη, *απέκλειαν* τα

παιδιά με αναπηρία από τη συμμετοχή τους. Πιο συγκεκριμένα, η παρατήρηση φανέρωσε ότι οι συνοδοί, σε αρκετές περιπτώσεις, *αμελούσαν* να εντάξουν τα παιδιά στη γενική τάξη, είτε επειδή *βαριούνταν*, είτε επειδή *δε θυμούνταν* το ωρολόγιο πρόγραμμά τους, έστω και αν στις συνεντεύξεις δήλωσαν αγανακτισμένες για την έλλειψη τήρησης του ωρολογίου προγράμματος από τις γενικές δασκάλες και από την Ξένια. Η αγανάκτηση που έδειχναν, λοιπόν, τίθεται *υπό αμφισβήτηση*, καθώς επέλεγαν *πότε* θα αντιδράσουν, στρέφοντας τα πυρά τους προς όλους εκτός από τον εαυτό τους και την Όλγα, στην ειδική μονάδα της οποίας εργάζονταν. Άρα, η Λουκία και η Γεωργία δε φρόντιζαν για το καλό των παιδιών, αλλά για το δικό τους! Επιπλέον, θεωρούσαν ότι, δικαιολογημένα, *«στη μονάδα είμαστε ευέλικτοι»*, καθώς μπορούσαν να τροποποιούν το πρόγραμμα *εκ των έσω*. Αναφορικά με τις περιόδους ένταξης η Γεωργία δήλωσε:

«Αλλά καμιά φορά στην ένταξη τυχαίνει (να τη χάσουμε). Μπορεί να μην πάρουμε είδηση ότι έκαναν τη γυμναστική τους πιο νωρίς ας πούμε».

Η συνοδός σε αυτό το απόσπασμα τηρεί μια *διπλωματική* στάση, αφού παραδέχεται μεν ότι *δεν* τηρούν πάντοτε τις περιόδους ένταξης, αλλά από την *άλλη* προσπαθεί να *επιρρίψει* ευθύνη στις γενικές δασκάλες για το φαινόμενο αυτό. Ωστόσο αυτό δεν ήταν πάντα αλήθεια. Ναι μεν, όπως έχουμε ήδη αναφέρει, υπήρχαν περιπτώσεις όπου οι γενικές δασκάλες τροποποιούσαν το πρόγραμμα της τάξης τους χωρίς να ενημερώσουν τις ειδικές δασκάλες, αλλά αυτό δε σημαίνει ότι οι συνοδοί ενεργούσαν πάντοτε σύμφωνα με το ωρολόγιο πρόγραμμα των παιδιών.

Σημειώθηκαν, μάλιστα, αρκετές περιπτώσεις στις οποίες οι συνοδοί *ξεχνούσαν* να πάρουν τα παιδιά στην ένταξη, και μαζί με την ειδική δασκάλα αμελούσαν το γεγονός αυτό για *ολόκληρη* την περίοδο. Ευθύνη, βέβαια, έφεραν και οι γενικές δασκάλες, οι οποίες σπάνια έστελναν παιδιά να αναζητήσουν τους λόγους για τους οποίους τα παιδιά με αναπηρία δεν εμφανίστηκαν στο μάθημα. Πέρα από αυτό, παρατηρήθηκαν περιπτώσεις όπου οι συνοδοί αντιλαμβάνονταν το λάθος τους πέντε με δέκα λεπτά αφότου είχε αρχίσει το μάθημα, αλλά αντιδρούσαν με διαφορετικό τρόπο. Κάποτε διόρθωναν αμέσως το λάθος τους, στέλνοντας τα παιδιά για ένταξη, ενώ άλλες φορές προτιμούσαν να *παραμείνουν* στην ειδική μονάδα με τα παιδιά. Το δεύτερο συνέβη σε ποικίλες περιπτώσεις, στις οποίες η Λουκία δεν έδειχνε να μετανιώνει ή να λυπάται για τη συμπεριφορά της. Συγκεκριμένα ανέφερε για την Άννα *«Ου! Η Άννα έχει Μουσική και δεν τη στείλαμε. Δεν το είδαμε! Ε άτε, δεν πειράζει»*, ενώ για τον Γρηγόρη δήλωσε σε μια άλλη περίπτωση *«Άφηστον δαμέ, τι*

θα πάει να κάμει τωρά; Αφού επεράσαν και τα δέκα πρώτα λεπτά. Σιγά, το μισό μάθημα επήγε». Σε μια από αυτές τις περιπτώσεις η Όλγα απάντησε «όχι, πάρε τον αφού εν η ώρα του», και έτσι το παιδί δεν έχασε την περίοδο ένταξης. Τις υπόλοιπες φορές ωστόσο που οι συνοδοί, μαζί με τη γενική δασκάλα, αμελούσαν ή καθυστερούσαν να στείλουν τα παιδιά για ένταξη, η περίοδος εκείνη χανόταν.

Η συμπεριφορά των συνοδών υποδεικνύει ότι δε θεωρούσαν τις περιόδους ένταξης ως σημαντικές για την εκπαίδευση των παιδιών, ενώ συχνά βαριούνταν να εκπληρώσουν τα καθήκοντά τους. Αυτό υποστηρίζεται έντονα από τα δεδομένα της παρατήρησης, καθώς σε αρκετές περιπτώσεις στην ειδική μονάδα οι συνοδοί συνομιλούσαν μεταξύ τους και με την Όλγα αγνοώντας τα παιδιά, ενώ σε πολλές περιόδους ένταξης έστελναν μηνύματα ή έπαιζαν παιχνίδια στο κινητό! Ως εκ τούτου, οι συνοδοί συχνά επεδείκνυαν αδιαφορία και έλλειψη ενδιαφέροντος ως προς την εκπαίδευση των παιδιών με αναπηρία.

4.3.3.2.4 Στάση Διευθυντή

Ο διευθυντής του σχολείου φάνηκε να έχει άγνοια για την έλλειψη εφαρμογής του ωρολογίου προγράμματος των παιδιών με αναπηρία στην ειδική μονάδα και στη γενική τάξη. Ο ίδιος, στη συνέντευξή του, στην ερώτηση για την τήρηση του προγράμματος των παιδιών δήλωσε ότι «η συνεργασία με τους γενικούς δασκάλους είναι απαραίτητη», χωρίς να δίνει ξεκάθαρη απάντηση. Αν και αναγνώριζε ότι υπήρχαν περιπτώσεις που το ωρολόγιο πρόγραμμα δεν τηρείται, εντούτοις δε θεωρούσε ότι αυτό αποτελούσε πρόβλημα για τα παιδιά με αναπηρία. Πιο συγκεκριμένα, είχε επίγνωση του γεγονότος ότι η Ξένια δεν έκανε κανονικά τις διδασκαλίες της στα παιδιά με αναπηρία, αλλά δε συνομίλησε μαζί της, παρόλη την προκλητική συμπεριφορά της τελευταίας. Με αυτή τη λογική, και σύμφωνα με τα αποτελέσματα της παρατήρησης και των συνεντεύξεων, σε καμία περίπτωση δεν προσέγγισε τις ειδικές ή γενικές δασκάλες για να συζητήσουν το θέμα αυτό, ούτε και τέθηκε ποτέ ως θέμα στις συνεδρίες του διδακτικού συλλόγου. Είναι εμφανές λοιπόν ότι ο διευθυντής δεν αντιλαμβανόταν τον καίριο ρόλο που διαδραμάτιζε στην επίτευξη της ένταξης στο σχολείο (Theoharis & Causton-Theoharis, 2008, Booth & Ainscow, 2002, Riehl, 2000), και δεν ενίσχυσε τη συνεργασία ανάμεσα στις εκπαιδευτικούς (Wilde & Avramidis, 2011). Κατά συνέπεια, έδειχνε μια πρωτοφανή αδιαφορία για το σύνολο των παιδιών με αναπηρία, αγνοώντας το δικαίωμά τους για ένταξη και παροχή ποιοτικής εκπαίδευσης.

Κατά συνέπεια, τις διδακτικές περιόδους που ο διευθυντής έκανε μάθημα Βιβλιοθήκης στη Δ' τάξη στον Πέτρο και το Σταύρο, η παρατήρηση έδειξε τους δίδασκε *Ιστορία*, μάθημα που είχε και την προηγούμενη περίοδο με τη Δ' τάξη! Έτσι, ακόμα και ο ίδιος δεν ακολουθούσε το ωρολόγιο πρόγραμμα της τάξης, στερώντας από όλα τα παιδιά το συγκεκριμένο μάθημα. Σε προσωπική μας συνομιλία ο διευθυντής δήλωσε ότι παρουσίαζε το μάθημα της Ιστορίας σαν παραμύθι, για αυτό και δε θεωρούσε λάθος το γεγονός ότι δεν τηρούσε το ωρολόγιο πρόγραμμα. Ταυτόχρονα, πίστευε ότι δεν απέκλειε με τη συμπεριφορά του τον Πέτρο και το Σταύρο, έστω και αν η παρατήρηση έδειξε μηδέν συμμετοχή και ενδιαφέρον στο μάθημα εκ μέρους των παιδιών με αναπηρία. Η Λουκία που συνόδευε τα παιδιά στο μάθημα ήταν φανερά εκνευρισμένη από το επαναλαμβανόμενο γεγονός, και δήλωσε στη συνέντευξή της:

«Ε όχι! Εκείνο είναι λάθος και είπα του το 'αν θα κάνεις *Ιστορία* εμείς θα φύγουμε'. Την τελευταία φορά ήταν. Του είπα 'αν θα κάνεις *Ιστορία* θα φύγουμε, γιατί δεν καταλάβουν τίποτε', μου λέει 'άφησε τους και θα το λέω σαν στυλ παραμυθιού... Γιατί; Δεν καταλάβουν;'. Εσύ που τους είδες τα καταλαβαίνουν; Αφού εδώ στην Δ' τάξη δεν τα καταλάβουν που είναι κανονικά μωρά. Μου είπε 'θα κάνω ένα μισάωρο *Ιστορία* και ένα δεκάλεπτο *βιβλιοθήκη*, μείνετε', και μείναμε τελικά και χτύπησε το κουδούνι και ήταν να κάνει ακόμα... Τελικά δεν έκανε.

Είπα της Όλγας 'δεν τους παίρνω εγώ, και να προσπαθώ να τους κρατώ σιωπηλούς να ακούσουν κάτι που δεν καταλαβαίνουν'. Τους βάζω να ζωγραφίσουν, να κάνουν τίποτε, αλλά στο τέλος ενοχλούν και δεν μου αρέσουν. Η Όλγα δεν του μίλησε, και απλώς μου είπε να τον ρωτώ αν θα τους κάνει *Ιστορία*. Ε δε συμφωνώ!».

Αν και η συνοδός στη συνέντευξή της λίγα λεπτά νωρίτερα είχε δηλώσει πως «Αν χάσουν και καμιά φορά την ένταξη τους δε θα πάθουν και τίποτε. Αν χάσουν τίποτε που βαριούνται καλό τους κάνει», ήταν ενοχλημένη από τη στάση του διευθυντή, καθώς δεν της άρεσε που ο Πέτρος και ο Σταύρος μέχρι το τέλος της περιόδου βαριούνταν και μιλούσαν μεταξύ τους, και άρα ενοχλούσαν στο μάθημα. Έτσι, αν και υπήρχε μια αντίδραση εκ μέρους της συνοδού, αυτή δεν ήταν στη βάση της ίσης πρόσβασης στη γνώση και της ίσης συμμετοχής των παιδιών σε γενικά εκπαιδευτικά περιβάλλοντα. Η αντίδρασή της αφορούσε τη *δυσκολία* που αντιμετώπιζε η ίδια στο να κρατήσει τον Πέτρο και το Σταύρο σιωπηλούς και ήσυχους, την οποία εξέφρασε έντονα στο διευθυντή υποδεικνύοντας την

υπερβολική ελευθερία που είχαν οι συνοδοί, που προερχόταν από την αυτονομία της ειδικής μονάδας.

Πέρα από αυτό, αν και η ίδια δήλωσε ότι είχε ενημερώσει *άμεσα* την ειδική δασκάλα, και ζήτησε από αυτήν να μιλήσει στο διευθυντή, η τελευταία ανέφερε ότι δε γνώριζε για το περιστατικό παρά λίγες ημέρες προτού κλείσουν τα σχολεία για τις Χριστουγεννιάτικες διακοπές. Η Όλγα ανέφερε:

«Αλλά, δηλαδή να έκανα τι; Εγώ δεν ήξερα ότι δεν κάνουν βιβλιοθήκη, νόμιζα ότι κάνουν βιβλιοθήκη, δεν το ήξερα. Μου το είπε λίγο πριν κλείσουμε για τα Χριστούγεννα, ‘τι να πάμε να κάνουμε πάνω, αφού δεν κάνουμε βιβλιοθήκη!’. Και λέω της ‘καλά εμένα γιατί δε μου το είπες τόσο καιρό;’. Είναι υποχρέωσή μου να πάω να του μιλήσω αλλά τι να του πω; ‘Γιατί κάνεις ιστορία και όχι βιβλιοθήκη;’. Κατάλαβες...; Είναι κρίμα να. Δεν κερδίζουν τίποτε τα μωρά, *αλλά είναι αυτά που συμβαίνουν*».

Τα δεδομένα της παρατήρησης δείχνουν ότι η Λουκία δεν είχε ενημερώσει άμεσα την Όλγα, αν και αυτό δεν είναι απόλυτα βέβαιο καθώς δεν παρακολουθούσα *αποκλειστικά* την ειδική μονάδα. Η Όλγα φανέρωσε ότι ήταν απρόθυμη να ζητήσει αλλαγή της πρακτικής του διευθυντή, λόγω και της ιεραρχίας του απέναντί της, και έτσι δεν έκανε τίποτα για να αποτρέψει τη συνέχιση της ισχύουσας κατάστασης, παρόλον ότι γνώριζε ότι τα παιδιά δεν είχαν *κανένα όφελος* από το μάθημα. Ως εκ τούτου, η ειδική δασκάλα αναγνώριζε ότι «*είναι αυτά που συμβαίνουν*», τα οποία, δυστυχώς, δεχόταν ως *δεδομένη πραγματικότητα*.

Τελικά, διαφάνηκε ότι κανένας συμμετέχων δεν ‘*ανακατευόταν*’ στη δουλειά του άλλου, γιατί κανένας δεν εργαζόταν με τρόπο που να ωφελεί τα παιδιά με αναπηρία! Παράλληλα με τη ‘*συνομωσία της σιωπής*’ που βόλευε όλους/ες τους/τις συμμετέχοντες/ουσες, η αδιαφορία για την τήρηση του ωρολογίου προγράμματος των γενικών τάξεων φανερώνει ένα γενικότερο πρόβλημα στη ροή του σχολικού προγράμματος, που έχει αρνητικές συνέπειες για *όλα* τα παιδιά. Τη μεγάλη ευθύνη γι’ αυτό φέρει ο *διευθυντής*, ο οποίος θα έπρεπε να θέτει το *σωστό παράδειγμα* και να *απαιτεί* την τήρηση του ωρολογίου προγράμματος των τάξεων και την αποτελεσματική ένταξη των παιδιών με αναπηρία, χωρίς να κρύβεται πίσω από την *άγνοια* και την *εθελοτυφλία* για τις ατασθαλίες γενικών και ειδικών δασκάλων. Κατά συνέπεια, η ελλιπής γνώση των διευθυντών για θέματα

ένταξης και αναπηρίας, είχε ως αποτέλεσμα την ανικανότητα δημιουργίας και διατήρησης ενταξιακών περιβαλλόντων (Theoharis & Causton-Theoharis, 2008, Kugelmass & Ainscow, 2004).

4.3.3.2.5 Σχολικό Περιβάλλον

Οι γενικές δασκάλες ανέφεραν, επίσης, ότι το ωρολόγιο πρόγραμμα των παιδιών με αναπηρία δεν τηρείται πάντοτε λόγω των συχνών αλλαγών στο πρόγραμμα του σχολείου, εξαιτίας των σχολικών συγκεντρώσεων, αγώνων, επετείων, πρόβων για τις γιορτές κτλ. Η δασκάλα της Ε' τάξης δήλωσε ότι αυτό επηρέαζε σημαντικά τα παιδιά γιατί *«χάνουν την ευκαιρία τους να μπουν στην γενική τάξη»*, ενώ η δασκάλα της Α' τάξης ανέφερε ότι η συνεργασία μεταξύ ειδικών και γενικών δασκάλων μπορεί να λύσει *«εύκολα»* το πρόβλημα. Εντούτοις παρατηρήθηκε επανειλημμένως ότι αυτή η συνεργασία απουσίαζε, λόγω έλλειψης ενδιαφέροντος για το θέμα αυτό από όλους τους εμπλεκόμενους.

Η αλλαγή του ωρολογίου προγράμματος στην περίπτωση των σχολικών και περιφερειακών *αγώνων* επηρέαζε ολόκληρο το σχολείο, καθώς όλες οι τάξεις σταματούσαν τα μαθήματά τους για να λάβουν μέρος στους αγώνες ή να τους παρακολουθήσουν. Αυτό έγινε και στην περίπτωση της ειδικής μονάδας, όταν στο τέλος Νοεμβρίου πραγματοποιήθηκαν οι αγώνες στο σχολείο. Κανένα παιδί με ή χωρίς αναπηρία δεν εργάστηκε κατά τη διάρκεια των αγώνων (διάρκειας δύο διδακτικών περιόδων), καθώς κάθισαν ανά τμήμα για να παρακολουθήσουν τους αγώνες στις κερκίδες του σχολείου. Το αρνητικό στοιχείο στην προκειμένη περίπτωση ήταν ότι τα παιδιά με αναπηρία κάθισαν *όλα μαζί* αντί να πάνε με τις τάξεις τους, και δεν είχαν καμία *κοινωνική* επαφή με τα παιδιά χωρίς αναπηρία. Στο *αναστοχαστικό ημερολόγιο* της συγκεκριμένης μέρας σημείωσα,

«Τα παιδιά της Α' και Β' ειδικής μονάδας κάθισαν όλα μαζί δίπλα από την Α' τάξη. Αυτή δεν ήταν μια καλή ευκαιρία κοινωνικοποίησης; Τα παιδιά με αναπηρία θα μπορούσαν να κάθονται με τις τάξεις τους, να έχουν επαφή με τη γενική δασκάλα, να συνομιλήσουν με συμμαθητές/τριες τους. Γιατί δεν εκμεταλλεύονται οι εκπαιδευτικοί αυτές τις ευκαιρίες;».

Η παρατήρηση έδειξε ότι οι γενικές και ειδικές δασκάλες δεν αντιλαμβάνονταν ότι τα παιδιά με αναπηρία άνηκαν στις γενικές τάξεις, και γι' αυτό αδυνατούσαν να εντοπίσουν

και να εκμεταλλευτούν τις ευκαιρίες για κοινωνικοποίηση των παιδιών. Έτσι, έδειξαν αδιαφορία ακόμα και στα πιο απλά πράγματα, όπως το να βρίσκονται τα παιδιά με αναπηρία *μαζί με* τις τάξεις τους! Κατά συνέπεια, η αδιαφορία και η άγνοια των εκπαιδευτικών, μεταφραζόταν στο διαχωρισμό και στιγματισμό των παιδιών με αναπηρία, τα οποία κρατούσαν σε *άλλους* χώρους (Kitchin, 1998).

Πέρα από αυτό, αλλαγές στο σχολικό πρόγραμμα γίνονταν και για την *πρόβα* για τη Χριστουγεννιάτικη γιορτή. Σε αυτή την περίπτωση δεν επηρεαζόταν ολόκληρο το σχολείο *ταυτόχρονα*, αλλά οι γενικές δασκάλες αποφάσιζαν ξεχωριστά πότε θα κάνουν πρόβα με την τάξη τους. Κατά συνέπεια, το ωρολόγιο πρόγραμμα των γενικών τάξεων *άλλαξε* επί καθημερινής βάσεως από την τελευταία εβδομάδα του Νοέμβρη, ενώ οι ειδικές δασκάλες δεν ήταν πάντοτε ενήμερες για τις αλλαγές αυτές. Η Όλγα, εξάλλου, είχε υπευθυνότητα στη γιορτή για τη μικροφωνική, και έτσι όταν πραγματοποιήθηκαν οι *τελικές πρόβες* δεν έγινε καθόλου μάθημα στην ειδική μονάδα (σύνολο επτά διδακτικών περιόδων). Εκείνες τις περιόδους τα παιδιά παρέμειναν με τις συνοδούς στην ειδική μονάδα, φτιάχνοντας Χριστουγεννιάτικες εικόνες και κάρτες, ενώ τις δυο (από τις επτά) περιόδους παρακολούθησαν Χριστουγεννιάτικα κινούμενα σχέδια, στην αγγλική γλώσσα και χωρίς υπότιτλους (!), φανερώνοντας για μια ακόμη φορά την απουσία προγραμματισμού και προετοιμασίας εκ μέρους της Όλγας.

Οι αλλαγές στο ωρολόγιο πρόγραμμα στις *γενικές τάξεις* ξεκίνησαν να παρατηρούνται λίγες μέρες πριν το τέλος του Νοέμβρη, όταν οι γενικές δασκάλες έπρεπε να αναθέσουν τους ρόλους στα παιδιά της τάξης τους. Στο ακόλουθο απόσπασμα, η υποδιευθύντρια έδινε ρόλους στα παιδιά της Δ' τάξης την ώρα της Τέχνης, την περίοδο ένταξης του Πέτρο και του Σταύρου.

Παρατήρηση, 29/11/2010, 5 ^η περίοδος	Σχόλια
<p>Υποδιευθύντρια «Μύρια θα τους κάνω πρόβα τώρα, δε θα κάνουμε Τέχνη».</p> <p>Μύρια «Α! Θα τους δώσετε ρόλους;».</p> <p>Υποδιευθύντρια «Ναι θα δούμε τους ρόλους, δε θα μείνουν πάνω ο Πέτρος και ο Σταύρος, θα τους αφήσω να δουν λίγη γιορτή στο βίντεο και θα τους στείλω κάτω (στην ειδική μονάδα)».</p>	<p>Δεν ακολουθείται το ωρολόγιο πρόγραμμα</p> <p>Αποκλεισμός → «παιδιά της ειδικής μονάδας»</p>

<p>Μύρια «Δε θα τους βάλετε εσείς ρόλους;».</p> <p>Υποδιευθύντρια «Όχι, θα τους βάλει η δασκάλα τους ανάλογα με τις ανάγκες τους. εγώ θα τους αφήσω να δουν λίγο, θα δώσω τα λόγια των δικών μου και των άλλων θα τα βάλει η δασκάλα τους».</p> <p>Μύρια «Οκ, να μείνω να δω λίγο..».</p> <p>Μπαίνουν τα παιδιά στην τάξη, κάθονται. Η υποδιευθύντρια απευθύνεται σε όλους και τους λέει ότι θα δουν ένα βίντεο από μια περασμένη γιορτή. Βλέπουν το βίντεο όλοι μαζί, τα παιδιά κάθονται στο πάτωμα. (...)</p> <p>Αλλαγή περιόδου, στέλνει τον Πέτρο και το Σταύρο στην ειδική μονάδα (<i>κανονικά θα είχαν ακόμα μια περίοδο Τέχνης/πρόβας</i>).</p> <p>Υποδιευθύντρια «Κουραστήκατε; Άτε πηγαίνετε κάτω και είσαστε κρίμα. Μπράβο σας Πέτρο και Σταύρο. Μπράβο. Αύριο που θα ξανακάνουμε πρόβα να ξανάρθετε. Πηγαίνετε στην τάξη σας».</p>	<p>Αποποίηση ευθυνών για τον Πέτρο και το Σταύρο</p> <p><i>Φιλανθρωπική κουλτούρα. Πιστεύει ότι δεν ανήκουν στη γενική τάξη.</i></p>
---	--

Το απόσπασμα φανερώνει ότι όχι μόνο η υποδιευθύντρια επηρέαζε με την αλλαγή του ωρολογίου προγράμματος της τάξης της την ένταξη του Πέτρου και του Σταύρου, αλλά τους απέκλεισε και από την επιλογή των ρόλων! Θεωρούσε ότι η ίδια δεν ήταν η δασκάλα τους, γι' αυτό δήλωσε επανειλημμένα ότι θα αναθέσει τους ρόλους η ειδική δασκάλα που γνωρίζει τα παιδιά. Έτσι, η ανάθεση των ρόλων για τον Πέτρο και τον Σταύρο έγινε από την Όλγα, ενώ για την Άννα, τον Γρηγόρη, τον Παναγιώτη και τον Χάρη αποφάσισαν οι γενικές δασκάλες των τάξεων τους. Ο Αντώνης δε συμμετείχε στη Χριστουγεννιάτικη γιορτή.

Μετά την ανάθεση των ρόλων το ωρολόγιο πρόγραμμα των τάξεων άλλαζε όλο και πιο ριζικά, καθώς οι γενικές δασκάλες πραγματοποιούσαν πρώτιστα τα κύρια μαθήματα των τάξεών τους και διέθεταν τον υπόλοιπό τους χρόνο στην προετοιμασία για τη γιορτή. Συνολικά, τα παιδιά με αναπηρία, που εντάσσονταν στην Α', Β', Δ' και Ε' τάξη *έχασαν σαράντα-τρεις περιόδους διδακτικού χρόνου* (Πίνακας 7), σημαντικό ποσοστό του οποίου ήταν περίοδοι ένταξης (81,4%). Στο διδακτικό χρόνο που χάθηκε από μαθήματα της ειδικής μονάδας υπάρχουν και δύο περίοδοι όπου η ειδική δασκάλα έκανε τη Χριστουγεννιάτικη διακόσμηση για τη γιορτή.

Πίνακας 7. Χάσιμο Διδακτικού Χρόνου Παιδιών με Αναπηρία λόγω Προετοιμασίας για τη Χριστουγεννιάτικη Γιορτή

Παιδιά	Περίοδοι στην Ειδική Μονάδα	Περίοδοι Ένταξης στη Γενική Τάξη	Σύνολο για κάθε παιδί
Άννα	2	5	7
Γρηγόρης	1	5	6
Πέτρος και Σταύρος	4	9	13
Παναγιώτης και Χάρης	1	16	17
Σύνολο	8	35	43

Είναι εμφανές ότι η προετοιμασία για τη Χριστουγεννιάτικη γιορτή επηρέαζε το πρόγραμμα των γενικών τάξεων και των παιδιών με αναπηρία, στερώντας τους την ένταξη στη γενική τάξη και την επαφή με τα παιδιά χωρίς αναπηρία. Ωστόσο, θετικό σημείο αποτελεί το γεγονός ότι έξι από τα επτά παιδιά με αναπηρία εντάχθηκαν στη Χριστουγεννιάτικη γιορτή και είχαν την ευκαιρία να εργαστούν με το σύνολο της τάξης τους και να παρουσιάσουν από κοινού μια Χριστουγεννιάτικη ιστορία. Η ποιότητα της επαφής των παιδιών με και χωρίς αναπηρία κατά τη διάρκεια των πρόβων συζητείται εκτενέστερα στο Υποκεφάλαιο «Μορφές Αποκλεισμού Παιδιών με Αναπηρία».

Σύνοψη

Συνοπτικά, ο διευθυντής, οι γενικές και ειδικές δασκάλες συμφωνούσαν ότι η ειδική μονάδα λειτουργούσε αυτόνομα στο συγκεκριμένο σχολείο. Ο διευθυντής, αν και δήλωσε ότι δεν επιθυμούσε την ειδική μονάδα να λειτουργεί περισσότερο αυτόνομα από μια γενική τάξη, έδινε περισσότερες ελευθερίες στις ειδικές δασκάλες και δεν εμπλεκόταν στην αξιολόγησή τους. Έτσι, οι ειδικές μονάδες είχαν *πλήρη ελευθερία* στις δραστηριότητες, στο περιεχόμενο διδασκαλίας και στις εκδρομές, ενώ είχαν και οικονομική ανεξαρτησία στο σχολικό περιβάλλον, που οφειλόταν στο ξεχωριστό κονδύλι από το ΥΠΠ και το φιλανθρωπικό παζαράκι που διοργάνωναν. Τέλος, οι ειδικές δασκάλες ανέπτυσαν *ατομικά* τα ΕΠΕ των παιδιών και τα ωρολόγια προγράμματά τους, τα οποία δεν εφαρμόζονταν πλήρως ούτε από τις ίδιες, αλλά ούτε και από τις γενικές δασκάλες, τις συνοδούς και το διευθυντή. Η υφιστάμενη πρακτική είχε καταστροφικά αποτελέσματα στην κοινωνική και εκπαιδευτική πορεία των παιδιών με αναπηρία, καθώς όλες οι ουσιαστικές αποφάσεις παίρνονταν αποκλειστικά από τις ειδικές δασκάλες, με συνέπεια

την απομάκρυνσή τους για μεγάλα χρονικά διαστήματα από τις γενικές τάξεις και τον έντονο στιγματισμό τους στο σχολικό περιβάλλον.

Μύρια Περίδου

4.4. Οι Πολυθεματικές Επιτροπές ως Μηχανισμός Επαναξιολόγησης Παιδιών με Αναπηρία: Πολιτική και Πρακτική

Εισαγωγή

Η γονεϊκή εμπλοκή στις εκπαιδευτικές διαδικασίες, στο σχεδιασμό, ανάπτυξη και υλοποίηση αναλυτικών προγραμμάτων, και στις διαδικασίες λήψης αποφάσεων για τα εκπαιδευτικά προγράμματα των παιδιών (Μπούτσκου, 2008, Barton & Armstrong, 2001, UNESCO, 1994) έχει μείνει σε μεγάλο βαθμό ανεξερεύνητη στην κυπριακή εκπαιδευτική πραγματικότητα, παρόλον ότι είναι πολύ σημαντική στην υλοποίηση της ενιαίας εκπαίδευσης. Οι γνώσεις των γονέων κρίνονται απαραίτητες ώστε να ενισχυθεί η εκπαιδευτική πορεία των παιδιών τους και να αναπτυχθεί μια υψηλής ποιότητας εκπαίδευση για όλα τα παιδιά, που να στηρίζεται στη συνεργασία της κοινότητας και του σχολείου (Mitchell, 2008, Phtiaka, 2004, Vislie, 2003).

Σε αυτό το κεφάλαιο εξετάζεται εις βάθος το θέμα *συνεργασίας* μεταξύ γενικών και ειδικών δασκάλων και γονέων, κυρίως μέσα από τη λειτουργία των πολυθεματικών επιτροπών, και δίνεται έμφαση στα ΕΠΕ των παιδιών με αναπηρία, το μονόλογο των ειδικών, και τις προοπτικές συνεργασίας μεταξύ γονέων και ειδικών. Τα αποτελέσματα φανερώνουν τη μειωμένη συμμετοχή των γενικών δασκάλων και των γονέων, ενώ υποδεικνύουν ότι οι ειδικοί αντιμετώπιζαν τους γονείς ως απειλή (Boutskou, 2007a), και σε ακραίες περιπτώσεις προσπαθούσαν ακόμη και να τους *παραπλανήσουν* αναφορικά με την εκπαιδευτική και κοινωνική πορεία των παιδιών τους.

4.4.1 Μηχανισμός Επαναξιολόγησης Παιδιών με Αναπηρία

Η νομοθεσία του 1999, 113(I)/99, πέρα από την έντονη ρητορική της για τη διασφάλιση των δικαιωμάτων των παιδιών με 'ειδικές ανάγκες' (Liasidou, 2008), τονίζει και τη συμμετοχή των γονέων στο μηχανισμό εντόπισης, αξιολόγησης και επαναξιολόγησης των παιδιών με αναπηρία στην προ-δημοτική, δημοτική και μέση εκπαίδευση (ΥΠΠ, 2001, 1999). Ο μηχανισμός αυτός αποτελεί κεντρικό σημείο της ισχύουσας νομοθεσίας, καθώς *εντοπίζει* τα παιδιά, *προβαίνει σε ενημέρωση των γονέων τους*, και *καθορίζει το εκπαιδευτικό τους μέλλον*, μέσα από την *τοποθέτηση* τους στη γενική τάξη, στην ειδική μονάδα στο γενικό σχολείο ή στο ειδικό σχολείο, και λειτουργεί μέσω της Κεντρικής Επιτροπής Ειδικής Εκπαίδευσης, των Επαρχιακών Επιτροπών Ειδικής Εκπαίδευσης, και των Πολυθεματικών Επιτροπών.

Στην παρούσα έρευνα, τα δεδομένα αναφορικά με τη γονεϊκή εμπλοκή πάρθηκαν μέσα από την εις βάθος εξέταση της συνεργασίας γονέων και ειδικών στις *πολυθεματικές επιτροπές*, κατά τη διάρκεια της *επαναξιολόγησης* των επτά παιδιών που ήταν τοποθετημένα στις ειδικές μονάδες. Η πολυθεματική επιτροπή, όπως ορίζεται από την ισχύουσα νομοθεσία, αποτελείται από την εκπαιδευτική ψυχολόγο και τη συνδεδειγμένη λειτουργό του ΥΠΠ, την ειδική δασκάλα και τη λογοθεραπεύτρια, τη γενική δασκάλα και ένα γονέα. Η λογοθεραπεύτρια είχε κληθεί να παρουσιαστεί αλλά απουσίαζε από όλες τις πολυθεματικές συναντήσεις, και ήταν παρούσα *μόνο* στη συνάντηση για τον Αντώνη, μαζί με την Όλγα και την Ξένια. Στην πολυθεματική του Χάρη απουσίαζε η μητέρα, και η συνάντηση είχε πολύ σύντομη διάρκεια, χωρίς να συζητηθεί καθόλου το ΕΠΕ του Χάρη και οι στόχοι της Όλγας. Στις υπόλοιπες συναντήσεις έλαβαν μέρος η συνδεδειγμένη λειτουργός και η εκπαιδευτική ψυχολόγος από το ΥΠΠ, η Όλγα και μια μητέρα.

4.4.2 Ορισμός των Πολυθεματικών Επιτροπών

Οι συμμετέχοντες όριζαν διαφορετικά ο καθένας τις συναντήσεις των πολυθεματικών επιτροπών και το σκοπό τους. Ο *διευθυντής* δήλωσε ότι οι συναντήσεις πραγματοποιούνται για να *«αξιολογηθεί το παιδί, σε ποιο επίπεδο βρίσκεται, και να τοποθετηθεί, σε συνεργασία με το σύμβουλο της ειδικής εκπαίδευσης (συνδεδειγμένη λειτουργό), σε τάξη»*, δείχνοντας ότι τις θεωρούσε ως *μέσο αξιολόγησης* των παιδιών, και όχι ως τρόπο δημιουργίας και επανεξέτασης των ΕΠΕ τους. Όπως ανέφερε αργότερα, θεωρούσε ότι η συγγραφή των ΕΠΕ είναι αποκλειστική ευθύνη της ειδικής δασκάλας, και άρα δεν ενέπιπτε στο ρόλο των συναντήσεων των πολυθεματικών επιτροπών.

Από τις *γενικές δασκάλες*, μόνο τρεις (Ιφιγένεια, δασκάλα γυμναστικής, Γ' τάξης) ανέφεραν ότι *γνώριζαν το στόχο* των πολυθεματικών επιτροπών, με κύριο χαρακτηριστικό την *αξιολόγηση* των παιδιών, ώστε να εντοπιστεί σε ποιο σημείο χρειαζόνταν περισσότερη βελτίωση. Όπως δήλωσε η δασκάλα γυμναστικής, *«ξέρω ότι για να γίνει πολυθεματική καλούν τους γονείς, έρχονται οι γενικοί και ειδικοί, συζητούν, βλέπουν πρόοδο, πού υστερεί, κάνουν αξιολόγηση, να δουν τι θα γίνει τον επόμενο χρόνο»*. Η επισκέπτρια δασκάλα συμπλήρωσε ότι στόχος είναι να συμβουλευόνται και να ενημερώνονται οι γονείς για την πρόοδο των παιδιών τους, ενώ ήταν η *μόνη* που ανέφερε ότι η *παρουσία των παιδιών* κατά τη διάρκεια των συναντήσεων θα ήταν πολύ βοηθητική, καθώς όχι μόνο θα είχαν την ευκαιρία να τα γνωρίσουν καλύτερα, αλλά θα λάμβαναν επίσης υπόψη τις απόψεις τους για την ένταξη και την ειδική μονάδα. Η Ιφιγένεια ανέφερε για τις πολυθεματικές επιτροπές:

«Ξέρω ότι είναι μια επιτροπή με ψυχολόγο, ειδικό δάσκαλο, δεν είμαι σίγουρη αν είναι και ο γενικός δάσκαλος, άκουσα όμως ότι οι γονείς συμμετέχουν, και η συνδετική λειτουργός. Είναι αυτοί που αποφασίζουν για την ένταξη του μωρού στο σχολείο και γίνεται κάθε ορισμένο διάστημα για να δουν την πρόοδο του παιδιού. Νομίζω ότι μπορεί να φέρει και ένσταση ο γονιός αν τους πουν να πάει στην ειδική μονάδα το παιδί και δεν θέλουν, δεν ξέρω όμως κάτι άλλο σε σχέση με τη διαδικασία». (δική μου έμφαση)

Αν και η Ιφιγένεια φάνηκε ενήμερη για τα δικαιώματα των γονέων στις συναντήσεις των πολυθεματικών επιτροπών εντούτοις δε γνώριζε εάν οι γενικές δασκάλες συμμετέχουν σε αυτές. Η άγνοιά της καλλιεργήθηκε, ως ένα βαθμό, από τις ειδικές δασκάλες, που επιθυμούσαν να αποφασίζουν ανεξάρτητα για τα παιδιά με αναπηρία (Phtiaka, 2004, Ware, 1994), και που περιόριζαν τη συμμετοχή των γενικών δασκάλων σε ολιγόλεπτη αναφορά της συμπεριφοράς των παιδιών με αναπηρία στη γενική τάξη.

Κατά συνέπεια, η πλειονότητα των γενικών δασκάλων είχε άγνοια για το σκοπό των συναντήσεων των πολυθεματικών επιτροπών, ενώ καμία δεν αναφέρθηκε στη συγγραφή των ΕΠΕ για τα παιδιά με αναπηρία, λόγω και της έλλειψης αναγνώρισης του ρόλου τους σε αυτά, κάτι που υποδεικνύει την απουσία συνεργασίας μεταξύ γενικών και ειδικών δασκάλων. Η δασκάλα της Α' τάξης δήλωσε «δεν ξέρω τι έκαναν, γιατί δεν με κάλεσαν», ενώ η δασκάλα της Ε' τάξης συμπλήρωσε «δεν μου εξηγήθηκε ποτέ ο στόχος, αλλά υποθέτω ότι είναι γενικά για τη στήριξη των παιδιών». Αυτή ήταν και η γενική στάση των δασκάλων που, παρόλη την έλλειψη ενδιαφέροντος που επέδειξαν για συμμετοχή στις συναντήσεις, θεωρούσαν υπεύθυνες για την ελλιπή γνώση τους τις ειδικές δασκάλες. Η παρατήρηση επιβεβαιώνει ότι δεν υπήρξε καμία ενημέρωση από τις ειδικές δασκάλες πριν τις συναντήσεις στο προσωπικό του σχολείου, ενώ δεν τέθηκε θέμα για τροποποίηση του ωρολογίου προγράμματος από κανένα, ώστε να καταστεί δυνατή η συμμετοχή των γενικών δασκάλων στις συναντήσεις. Αξίζει να αναφερθεί επίσης, ότι οι γενικές δασκάλες δεν 'προσκαλέστηκαν' από τις ειδικές δασκάλες για να συμμετέχουν σε όλη τη διάρκεια των συναντήσεων, ενώ όσες συμμετείχαν είχαν περιορισμένο ρόλο και συμμετοχή. Όπως ανέφερε η δασκάλα της Ε' τάξης, «πήγα εκείνα τα δυο λεπτά της ζωής μου (γέλια)», ενώ η δασκάλα της Α' τάξης είπε «με καλούν όταν συζητούν για μαθητή μου, αλλά αφήνουν με εκεί για πέντε λεπτά και μετά πρέπει να φύγω! Συζητούν απόρρητα μετά; Δε ξέρω!».

Οι **ειδικές δασκάλες** θεωρούσαν ότι οι πολυθεματικές επιτροπές είχαν ως στόχο την *ενημέρωση των γονέων* για το εκπαιδευτικό πρόγραμμα των παιδιών τους και την *επίλυση αποριών* που πιθανόν να είχαν.

«Ένας είναι ο στόχος για εμένα, να ενημερωθούν οι γονείς από όλους τους εμπλεκόμενους για το τι γίνεται στο σχολείο από το παιδί. Και ο ίδιος ο γονιός να φέρει στο σχολείο κάποια προβλήματα που μπορεί να αντιμετωπίζει σπίτι, να τον συμβουλέψουμε κτλ». (Όλγα)

«Κάνουμε πολυθεματική και ενημερώνουμε τους γονιούς. *Ακούμε αν έχει άλλους στόχους, και αν είναι εφικτοί σίγουρα θα τους λάβουμε υπόψη.* Νοούμενου ότι ό,τι μας ζητήσουν είναι εφικτό να γίνει». (Ξένια)

Οι **ειδικές δασκάλες** δε θεωρούσαν ως στόχο τη *συνεργασία* με τους γονείς για την ανάπτυξη των ΕΠΕ για τα παιδιά, αλλά την απλή *ανακοίνωση* των αποφάσεων που είχαν οι ίδιες, ήδη, λάβει για τα προγράμματα αυτά. Σε αυτό συμφωνούσε και η λογοθεραπεύτρια, η οποία ωστόσο δήλωσε ότι *ιδανικά* θα έπρεπε να «είναι όλοι παρόντες και πει ο καθένας την άποψη του, από την δική του σκοπιά (ώστε) ίσως να βρεθεί μια πιο καλή, γενική λύση». Έτσι, μόνο η λογοθεραπεύτρια παραδέχτηκε ότι η παρουσία των γονέων και της εκπαιδευτικής ψυχολόγου είναι *τυπική* στη διάρκεια των συναντήσεων των πολυθεματικών επιτροπών, και ήταν η μόνη που, με *αναστοχασμό*, αναγνώριζε ότι η υφιστάμενη πρακτική είναι *προβληματική*. Οι ειδικές δασκάλες δεν θεωρούσαν απαραίτητη οποιαδήποτε αλλαγή στις πολυθεματικές επιτροπές, καθώς όπως δήλωσε η Όλγα «*Τώρα τι θα μπορούσε να γίνει παραπάνω; Δε βλέπω τι θα μπορούσε να γίνει παραπάνω*». Αυτό, σύμφωνα με τον Ball (1994), δείχνει ότι οι εκπαιδευτικές πολιτικές διαβάζονται και ερμηνεύονται ανάλογα με την επαγγελματική θέση και τα γενικά πιστεύω του κάθε αναγνώστη, και ως εκ τούτου δημιουργούνται *πολλαπλά νοήματα* για ένα έγγραφο. Πέρα από την παραγωγή *πολλαπλών νοημάτων* που δημιουργεί σύγχυση στην εφαρμογή της νομοθεσίας, ο Ball (1994) τονίζει ότι *ορισμένες ερμηνείες* της νομοθεσίας καθορίζουν ποιες ‘φωνές’ είναι *επίσημες* και *εξουσιαστικές* σε σύγκριση με άλλες, θέμα που εξετάζεται στα επόμενα υποκεφάλαια.

Τέλος, οι **συνοδοί** δήλωσαν *άγνοια* για το στόχο και το περιεχόμενο των συναντήσεων των πολυθεματικών επιτροπών. Η Άντρη ανέφερε ότι γίνεται «*ανασκόπηση για το κάθε μωρό*», ενώ η Λουκία δήλωσε «*Ούτε που ξέρω τι κάνουν εκεί μέσα! Ειλικρινά δε ξέρω τίποτε (...)*

Δε ξέρω, δε ξέρουμε, ούτε μας μιλούν καμιά φορά, ούτε μας καλούν, τίποτε», εκφράζοντας έτσι τη δυσαρέσκειά της για την έλλειψη ενημέρωσής τους. Όλες οι συνοδοί θεωρούσαν, ωστόσο, ότι «δεν είναι δουλειά μας να ρωτούμε» για το περιεχόμενο των συζητήσεων στις πολυθεματικές επιτροπές, αλλά υπέθεταν ότι αφορούσε το ΕΠΕ των παιδιών και το «πρόβλημά» τους.

4.4.3 Ανάπτυξη και Συγγραφή Εξατομικευμένου Προγράμματος Εκπαίδευσης (ΕΠΕ)

Σύμφωνα με τη νομοθεσία του 1999, οι *ειδικές μονάδες* λειτουργούν ανάλογα με το εκπαιδευτικό πρόγραμμα του ΥΠΠ, προσαρμοσμένο στις *ανάγκες* των μαθητών με αναπηρία και στα *εξατομικευμένα προγράμματά* τους (ΥΠΠ, 1999). Προωθείται λοιπόν η μαθητοκεντρική μέθοδος διδασκαλίας, καθώς θεωρείται ότι το παιδί έχει συγκεκριμένες *ειδικές ανάγκες* που χρήζουν ανάλογης υποστήριξης από *εξειδικευμένο* διδακτικό και επιστημονικό προσωπικό, το οποίο είναι υπεύθυνο για την κατάρτιση του ΕΠΕ (Booth *et al*, 1998). Ως αποτέλεσμα, δεν ακολουθείται το προκαθορισμένο αναλυτικό πρόγραμμα που ισχύει για τις γενικές τάξεις, αλλά οι ειδικές δασκάλες μπορούν να διδάσκουν ανάλογα με τις ανάγκες του/της κάθε μαθητή/τριας (Πιερίδου, 2010, Phtiaka, 2006), μέσα από ατομική διδασκαλία ή διδασκαλία σε μικρές ομάδες (Messiou, 2008). Παρόλο που αυτή η πρακτική εφαρμόζεται ευρέως στα γενικά σχολεία της Κύπρου και είναι θεσμοθετημένη, δεν υπάρχει ξεκάθαρη πολιτική για τον αριθμό ή το περιεχόμενο των μαθημάτων που διδάσκονται τα παιδιά στις ειδικές μονάδες. Εξάλλου, ενώ η ανάπτυξη του ΕΠΕ αποτελεί ευθύνη της συνδετικής λειτουργού και πρέπει να είναι το αποτέλεσμα συνεργασίας μεταξύ γονέων και εκπαιδευτικών (ΥΠΠ, 2001, 1999), κάτι τέτοιο δεν παρατηρήθηκε στο συγκεκριμένο σχολείο. Η συνδετική λειτουργός δεν εμπλέκηκε στη διαδικασία ανάπτυξης και συγγραφής των ΕΠΕ, εφόσον οι ειδικές δασκάλες θεωρούσαν ότι αυτό ήταν αποκλειστική τους ευθύνη. Κατ' επέκταση, διευθυντής, γενικές δασκάλες, και γονείς έμειναν εκ των πραγμάτων *αμέτοχοι* στην όλη διαδικασία.

Γενικά ο **διευθυντής** ήταν σύμφωνος με την υφιστάμενη πρακτική στο σχολείο, δηλώνοντας επανειλημμένως ότι είχε απόλυτη εμπιστοσύνη στις ειδικές δασκάλες και ότι η συγγραφή του ΕΠΕ είναι δική τους ευθύνη. Αν και θεωρούσε ότι η συνεργασία με τις γενικές δασκάλες είναι θεμιτή, εντούτοις επέμενε ότι δεν είναι και αναγκαστική, λόγω της *αδυναμίας* των γενικών εκπαιδευτικών να γνωρίσουν, να αξιολογήσουν και να βοηθήσουν τα παιδιά με αναπηρία.

«Οπωσδήποτε, η συνεργασία με τους γενικούς δασκάλους είναι απαραίτητη για το πρόγραμμα. Οπωσδήποτε η ειδική δασκάλα πρέπει να συνεργαστεί με τη δασκάλα της τάξης και να την ενημερώσει. Η δασκάλα της τάξης μπορεί να μην έχει χρόνο να διαθέσει, ούτε μπορεί να αξιολογήσει το μαθητή και να πει τι μπορεί να του κάνει ιδιαιτέρως (...) Δηλαδή η δασκάλα της τάξης δεν μπορεί να κάνει πολλά πράγματα, δεν μπορεί να γνωρίζει το μαθητή απόλυτα και δεν μπορεί να τον βοηθήσει ιδιαιτέρως πάρα πολύ - εξατομικευμένα».

Είναι εμφανές λοιπόν ότι ο διευθυντής δε θεωρούσε τις γενικές δασκάλες ικανές να ενισχύσουν τη μαθησιακή πορεία των παιδιών με αναπηρία, καθώς πίστευε ότι μόνο οι ειδικές δασκάλες κατέχουν έγκυρη γνώση στο θέμα της ειδικής εκπαίδευσης (Phtiaka, 2004). Έτσι, δικαιολογούσε και την απουσία ανάληψη ευθυνών των γενικών δασκάλων αναφορικά με την εκπαίδευση των παιδιών με αναπηρία.

Για το δικό του ρόλο δήλωσε ότι ενώ θα ήθελε να «συναποφασίζει» το πρόγραμμα των παιδιών μαζί με την ειδική δασκάλα, κάτι τέτοιο δεν έχει επιτευχθεί γιατί δε γνώριζε αρκετά καλά τα παιδιά και τις ανάγκες τους. Παρόλα αυτά, δήλωνε «ενήμερος», καθώς είχε αντίγραφα των ΕΠΕ των παιδιών. Έτσι συμπέρανε ότι:

«Στην ουσία υπεύθυνες είναι οι ειδικές δασκάλες. Εγώ πάντοτε εμπιστεύομαι τους συνεργάτες μου. Ξέρω τα μωρά, προσπαθώ να δω τι κάνει ο κάθε μαθητής. Η αλήθεια είναι όμως ότι πρέπει να τις εμπιστεύεσαι (...) Διότι έχουν εμπειρία και είναι οι μόνες που ζουν με τα παιδιά, και ξέρουν να τα αξιολογήσουν».

Όλες οι **γενικές δασκάλες** συμφωνούσαν με το διευθυντή, αναγνωρίζοντας ότι οι ειδικές δασκάλες αποφάσιζαν μόνες τους για τη συγγραφή των ΕΠΕ των παιδιών, λόγω της *πείρας* τους και της *εις βάθος γνώσης* τους για τα χαρακτηριστικά των παιδιών με αναπηρία.

«(Το γράφει) Η ειδική δασκάλα που έχει και τόσα χρόνια πείρα. Δεν έγινε συνεργασία μαζί μου». (υποδιευθύντρια)

«Η ειδική δασκάλα, που έχει τριβή με τα μωρά». (δασκάλα Α' τάξης)

«Δε συμμετείχα, ίσως επειδή δε γνώριζα τα παιδιά από προηγούμενη χρονιά γι' αυτό να εξαιρέθηκα από τη διαδικασία. Υπεύθυνη είναι η ειδική δασκάλα». (δασκάλα Ε' τάξης)

Η δασκάλα της Γ' τάξης ανέφερε ότι αφού η ένταξη των παιδιών περιοριζόταν σε δευτερεύοντα μαθήματα, είχε και η ίδια μειωμένο ρόλο στη συγγραφή των ΕΠΕ.

«Ως τώρα η ένταξη γινόταν μόνο για βοηθητικά μαθήματα, από τη στιγμή που ήταν μόνο βοηθητικά... Οπότε το να έχει συνεργασία μαζί μου ή όχι (η ειδική δασκάλα) δε θα έκανε μεγάλη διαφορά».

Παρόλο που οι δασκάλες της Β' και Γ' τάξης, και η δασκάλα μουσικής δεν έδειξαν ιδιαίτερο ενδιαφέρον για τα ΕΠΕ, οι υπόλοιπες έξι γενικές δασκάλες δήλωσαν ότι θα προτιμούσαν να λάμβαναν μέρος στη διαδικασία ανάπτυξής τους, αλλά αυτό δεν τους ζητήθηκε από τις ειδικές δασκάλες. Η υποδιευθύντρια, στην τάξη της οποίας εντάσσονταν ο Πέτρος και ο Σταύρος, δήλωσε:

«Ίσως αν τους είχα λίγες ώρες στα ελληνικά, στα μαθηματικά, δε λέω όλες τις ώρες, αλλά κάθε εβδομάδα, ή στα βοηθητικά μαθήματα, στα κοινωνικά μαθήματα, θα είχαμε πιο πολλά πράγματα να πούμε».

Η υποδιευθύντρια, τόνισε στη συνέντευξη επανειλημμένα ότι η δυναμική της τάξης μπορεί να ενισχύσει την πρόοδο των παιδιών και δε θα έπρεπε να παραβλέπεται η σημασία της. Παρόλα αυτά, ούτε η ίδια ζήτησε να συμμετέχει στην ανάπτυξη του ΕΠΕ, καθώς μετέθετε την ευθύνη για τον Πέτρο και τον Σταύρο στην Όλγα χωρίς να αναλαμβάνει ουσιαστικό ρόλο στην εκπαιδευτική τους πορεία (Symeonidou, 2002, Ainscow, 2000). Η παρατήρηση φανέρωσε αυτή την ανησυχητική πραγματικότητα, καθώς η υποδιευθύντρια δεν ασχολήθηκε με την ένταξη των δυο παιδιών στην τάξη της, ούτε και ζήτησε πληροφορίες για τα χαρακτηριστικά και τις ικανότητές τους, πόσο μάλλον να συμμετάσχει στη δημιουργία των ΕΠΕ γι' αυτά! Η πρακτική αυτή βόλευε εξάλλου και την ειδική δασκάλα, η οποία επιθυμούσε να ελέγχει απολύτως τη συγγραφή των ΕΠΕ.

Η δασκάλα της Ε' τάξης, στην τάξη της οποίας εντάσσονταν ο Παναγιώτης και ο Χάρης για την πλειονότητα του χρόνου τους, ανέφερε:

«Από τη στιγμή που περνά πολλές ώρες ο Παναγιώτης στην τάξη θα έπρεπε να λάμβανα και εγώ μέρος στη διαδικασία για την κατάρτιση του ΕΠΕ. *Αν γνώριζα θα τον βοηθούσα πιο πολύ σε κάποια πράγματα*».

Η γενική δασκάλα έκρινε *απαραίτητη* την ύπαρξη ανταλλαγής απόψεων και συνεργασίας, ώστε τόσο σημαντικές αποφάσεις να μη λαμβάνονται *αποκλειστικά* από τις ειδικές δασκάλες. Με αυτό συμφωνούσαν και η Ιφιγένεια και η δασκάλα γυμναστικής, τονίζοντας ότι τα παιδιά πρέπει να εντάσσονται στις γενικές τάξεις σε *κύρια* και *δευτερεύοντα* μαθήματα. Έτσι, αναγνώριζαν ότι οι *δομές συνεργασίας* μεταξύ ειδικών και γενικών δασκάλων θα μπορούσαν να ενισχύσουν *ουσιαστικά* τα παιδιά με αναπηρία, καθώς θα βελτιώνονταν οι γνώσεις των δασκάλων και άρα θα τους παρέχονταν ευκαιρίες πρόσβασης και συμμετοχής στη γενική τάξη (Friend & Cook, 2003). Παρόλον ότι οι δύο δασκάλες είχαν κριτική στάση προς την υφιστάμενη πρακτική, ήταν αδύνατο να προκαλέσουν αλλαγή στο σχολείο, καθώς δεν ήταν υπεύθυνες για *συγκεκριμένο τμήμα* του σχολείου, ενώ παράλληλα δεν επιθυμούσαν να δημιουργήσουν προστριβές ανάμεσα στις συναδέλφους τους. Κατά συνέπεια, η επιθυμία τους για ένταξη των παιδιών σε κύρια μαθήματα στη γενική τάξη έμεινε *απραγματοποίητη*, καθώς η παρατήρηση έδειξε ότι περίοδοι ένταξης προβλέπονταν μόνο για τα δευτερεύοντα (μουσική, γυμναστική, τέχνη, θρησκευτικά, σχεδιασμό και τεχνολογία).

«Δεν είναι σωστό που στην ειδική μονάδα γίνονται όλα τα κύρια μαθήματα, γιατί να μην γίνονται και τα κύρια στη γενική τάξη; Όταν μπαίνουν μόνο σε μερικά μαθήματα (στη γενική τάξη) (...) δεν θεωρούν μέρος της τάξης το παιδί. Και πρέπει να συνεργάζεται η ειδική δασκάλα με την γενική τάξη, τι μέρος της ύλης καλύπτει ο κάθε δάσκαλος, να καλύπτει ο ένας τα κενά του άλλου. Δεν ξέρω αν γίνεται έτσι πράγμα φυσικά. Εδώ τι ένταξη είναι όταν μπαίνουν μόνο στα δευτερεύοντα;». (Ιφιγένεια)

Η Ιφιγένεια διαφωνούσε *κάθετα* με την υφιστάμενη πρακτική, τονίζοντας ότι η *υπερβολική ελευθερία* που προσδίδεται στις ειδικές δασκάλες δεν επιτρέπει την αποτελεσματική ένταξη των παιδιών, εφόσον η ειδική μονάδα θεωρείται ο κύριος χορηγός εκπαίδευσης στα παιδιά με αναπηρία, ενώ ο ρόλος της θα έπρεπε να είναι *συμπληρωματικός*. Με αυτό τον τρόπο υπογράμμισε ότι επηρεάζονται αρνητικά οι στάσεις των εκπαιδευτικών, και κατά συνέπεια ο τρόπος συμπεριφοράς των παιδιών χωρίς αναπηρία προς τους/τις

συμμαθητές/τριες τους με αναπηρία (Κουρέα & Φτιάκα, 2003), κάτι που επιβεβαιώθηκε από τα δεδομένα της παρατήρησης.

Ουσιαστικά, η παρατήρηση και οι συνεντεύξεις υπέδειξαν ότι οι **ειδικές δασκάλες** θεωρούσαν τη συγγραφή του ΕΠΕ ως αποκλειστική τους ευθύνη. Κατά τη συγγραφή του δεν ακολουθούσαν το αναλυτικό πρόγραμμα πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, καθώς δεν το ήξεραν, ενώ όριζαν τα παιδιά σύμφωνα με τις 'ανάγκες' τους και επομένως τους παρείχαν συγκεκριμένες μορφές *υποστήριξης* (Booth *et al*, 1998). Ως αποτέλεσμα, υιοθετούσαν ένα ατομικό μοντέλο αναπηρίας, που κατηγοριοποιούσε τα παιδιά και έδινε έμφαση στις αδυναμίες τους και όχι στους περιορισμούς που έθετε το σχολείο ως προς τη συμμετοχή τους (Barton, 2004, Oliver, 1990). Με αυτή τη λογική *περιθωριοποιούσαν* τα παιδιά στην ειδική μονάδα για πολλές περιόδους, *περιορίζοντας* σημαντικά την εκπαιδευτική τους πορεία (Vlachou, 2006, Φτιάκα κ.α., 2005) και *στερώντας* τους ευκαιρίες μάθησης στη γενική τάξη (Liasidou, 2007b, Ainscow, 2000). Το πρόβλημα εντοπίζεται στην *εφαρμογή* της νομοθεσίας του 1999, η οποία αποτυγχάνει να παρέχει *το λιγότερο περιοριστικό περιβάλλον* μάθησης μέσα από *ενταξιακές* πρακτικές και την κατάλληλη υποστήριξη εκπαιδευτικών και παιδιών (Phtiaka, 2003).

Πέρα από αυτό, οι ειδικές δασκάλες δεν επέδειξαν θέληση για τη *δημιουργία ενός κλίματος συνεργασίας* στο σχολείο, καθώς δε συνεργάζονταν με το διευθυντή, τις γενικές δασκάλες, ή τη συνδεδειγμένη λειτουργό του ΥΠΠ, αλλά ούτε και μεταξύ τους ή με τη λογοθεραπεύτρια, αν και ανέφεραν ότι είχαν κοινούς στόχους. Η απουσία συνεργασίας φανέρωσε την *απροθυμία* των ειδικών δασκάλων να συζητήσουν θέματα που αφορούσαν την εκπαιδευτική και κοινωνική ανάπτυξη των παιδιών, αλλά έδειξε επίσης και τις *άνισες σχέσεις* μεταξύ των 'ειδικών' και των υπόλοιπων συμμετεχόντων (Boutskou, 2007a, 2007b, Symeonidou, 2007, Phtiaka, 1999). Οι συνεντεύξεις και η παρατήρηση, υποδεικνύουν ότι οι ειδικοί αυτοανακηρύσσονταν ως τα καταλληλότερα άτομα για τη λήψη αποφάσεων για τα παιδιά (Phtiaka, 2001, Ware, 1994), και με την ανοχή των υπόλοιπων συμμετεχόντων λειτουργούσαν ως φρουροί («gatekeepers») στις αποφάσεις (Booth, 2009: 160) και στην παροχή πληροφοριών (Phtiaka, 2001).

Το παρακάτω απόσπασμα από τη συνέντευξη της Όλγας φανερώνει ανησυχητικά στοιχεία για την αντίληψη της για τη συγγραφή του ΕΠΕ:

«Εγώ καταρτίζω το ατομικό πρόγραμμα εκπαίδευσης. Λοιπόν, το σκεπτικό είναι οι δυνατότητες του μαθητή κυρίως. (...) Οι στόχοι που βάζω εγώ στο ατομικό του μωρού δεν έχουν σχέση με την ένταξη, με τις δύο ώρες θρησκευτικά, γυμναστική. Θα βάλω για τα πράγματα που ασχολούμαι εγώ στην τάξη. Σου είπα, δεν μπορείς να τα ελέγχεις όλα. Στα ατομικά προγράμματα εκπαίδευσης τους, δε σου έδειξα; Τα φετινά τα έχω σπίτι, να σου δείξω τα περσινά αν θέλεις, δεν έχει διαφορά από φέτος. (...) Και στην τελική, επειδή κάνω πράγματα που δεν τα βλέπει κανένας, δεν τα ελέγχει κανένας, κάνω πράγματα που ξέρω ότι θα χρησιμεύουν».

Καταρχάς, η Όλγα επιβεβαίωσε ότι το ΕΠΕ κάθε παιδιού δημιουργείται αποκλειστικά από την ίδια, και περιέχει στόχους που αφορούν μόνο την ειδική εκπαίδευση, και όχι τις περιόδους ένταξης. Με αυτό τον τρόπο θεωρούσε τις ώρες ένταξης ως λιγότερο σημαντικές και εποικοδομητικές για τα παιδιά, ενώ ταυτόχρονα δικαιολογούσε και την έλλειψη συνεργασίας της με τις γενικές δασκάλες. Παράλληλα, η Όλγα φανέρωσε ότι δε συνεργάζεται με τη λογοθεραπεύτρια και την Ξένια για τους στόχους και τις δραστηριότητες στα ΕΠΕ, παρόλο που παραδέχθηκε ότι οι στόχοι τους είναι αλληλένδετοι. Τέλος, η δήλωσή της ότι τα περσινά και φετινά ΕΠΕ δεν έχουν καμία διαφορά εγείρει σημαντικά ερωτήματα αναφορικά με την εκπαιδευτική πρόοδο των παιδιών που τοποθετούνται στις ειδικές μονάδες, και την απουσία αξιολόγησης της ίδιας.

Από την πλευρά της, η λογοθεραπεύτρια ανέφερε ότι θα ήθελε να συνεργάζεται περισσότερο με την Όλγα, αλλά «πρακτικά είναι δύσκολο αυτό γιατί δεν υπάρχει χρόνος καθορισμένος, συγκεκριμένος», πρόβλημα που θίγει και η Ware (1995). Η Όλγα ωστόσο φάνηκε αρνητική στην προοπτική συνεργασίας καθώς θεωρούσε ότι είναι αρκετά έμπειρη για να παίρνει αποφάσεις μόνη της και πίστευε ότι η συνέχεια στόχων μεταξύ των μαθημάτων της και της λογοθεραπείας είναι αχρείαστη.

Όσον αφορά τους γονείς, οι ειδικές δασκάλες και η λογοθεραπεύτρια ανέφεραν ότι ακούν την άποψή τους, αλλά συνήθως δε τη λαμβάνουν υπόψη, καθώς θεωρούσαν ότι έχουν υπερβολικές απαιτήσεις και προσδοκίες που είναι αδύνατο να πραγματοποιηθούν. Η Ξένια δήλωσε ότι οι απόψεις των γονέων εισακούγονται όταν ζητούν εφικτά πράγματα, θέτοντας τον εαυτό της ως κριτή του εφικτού και μη εφικτού, και υπεύθυνο για τον ορισμό του εκπαιδευσιμου ή μη παιδιού, μία έννοια που αποτελεί επιχείρημα υπέρ του διαχωρισμού και της απομόνωσης (Ferguson, 2008, Corbett, 1996, Ware, 1994). Σε αυτό έδειξε να

συμφωνεί και η λογοθεραπεύτρια, η οποία τόνισε ότι οι ειδικοί εργοδοτούνται από το κράτος για να ορίζουν *ποια παιδιά* μπορούν να εκπαιδεύονται στα γενικά σχολεία και *με ποιο τρόπο*, και άρα η νομοθεσία δεν θα έπρεπε να δίνει στο γονέα το δικαίωμα να φέρει ένσταση σε αυτές τις αποφάσεις. Συγκεκριμένα δήλωσε,

«Όλα μπορούν να αναιρεθούν ανάλογα με τις πεποιθήσεις του κάθε γονιού. (...) Πιστεύω ότι συχνά δεν αποφασίζουν ορθά γιατί έχουν συναισθηματική φόρτιση στις αποφάσεις τους. Νομίζω έπρεπε να περιορίσουμε, όχι το ρόλο, αλλά τις απαιτήσεις τους, όταν ένας ειδικός μπορεί να στηρίξει με επιχειρήματα την άποψη του».

Η λογοθεραπεύτρια και οι ειδικές δασκάλες θεωρούσαν ότι *μόνο αυτές κατείχαν έγκυρα επιχειρήματα* για την εκπαίδευση των παιδιών, διασφαλίζοντας το ρόλο τους ως ειδήμονες (Booth, 2009), καθώς πίστευαν ότι οι γονείς ήταν συναισθηματικά φορτισμένοι και είχαν υπερβολικές απαιτήσεις λόγω μη αποδοχής της αναπηρίας των παιδιών τους (Beveridge, 1997, Ware, 1994). Ενώ είχαν αυτή την *πεποίθηση*, η οποία δεν ήταν αληθής, επιθυμούσαν επίσης να έχουν και τυπικές σχέσεις με τους γονείς στις συναντήσεις των πολυθεματικών επιτροπών, διότι τους αντιμετώπιζαν ως *απειλή*. Δήλωσαν ότι η δουλειά τους απαιτεί *διπλωματικές κινήσεις*, καθώς, όπως είπε η Ξένια, συχνά αναγκάζονται να πουν «*πράγματα που (οι γονείς) θέλουν να ακούσουν*», αλλιώς «*σου κόβουν το κεφάλι. Τρέχεις και δε φτάνεις. Πρέπει να είσαι πολύ προσεκτικός*».

Η **παρατήρηση** των συναντήσεων των πολυθεματικών επιτροπών φανερώνει μια, πραγματικά, ανησυχητική πραγματικότητα, καθώς ο μονόλογος της ειδικής δασκάλας για τα ΕΠΕ και η χρήση πολύπλοκων ορισμών και γρήγορου ρυθμού ομιλίας (Ware, 1994) περιόρισαν σημαντικά τις *εισηγήσεις* και *απόψεις* των **γονέων** για τα ΕΠΕ των παιδιών τους. Μάλιστα, στις περισσότερες *εισηγήσεις* των μητέρων, η ανταπόκριση εκ μέρους των ειδικών ήταν αρνητική, καθώς σύμφωνα με τον Skrtic (1991, στη Ware, 2009), οι ειδικοί εκπαιδευτικοί είναι ανίκανοι να κάνουν αυτοκριτική, λόγω της άρνησής τους να ακούσουν οποιοδήποτε διαφωνεί μαζί τους και της επαγγελματικής αποστασιοποίησης στην οποία προέβαιναν (Barnes, 2008).

Πιο συγκεκριμένα, η μητέρα του Αντώνη ζήτησε την παραχώρηση μιας ή δύο διδακτικών περιόδων εβδομαδιαίως με τη δασκάλα στήριξης για τον Αντώνη, λόγω προηγούμενης γνωριμίας και συνεργασίας τους. Αν και οι ειδικοί δεν το απέρριψαν άμεσα, το θέμα δεν

συζητήθηκε αργότερα με τη συγκεκριμένη δασκάλα, ούτε και ζητήθηκε από το διευθυντή να γίνει τέτοια διευθέτηση. Πέρα από αυτό, στο ακόλουθο απόσπασμα οι ειδικοί δεν αποδέχτηκαν ούτε την πρόταση της μητέρας του Γρηγόρη για *μερική ένταξη* στη γενική τάξη για τα μαθηματικά ή τη γλώσσα, ώστε ο Γρηγόρης να ωριμάσει και να μάθει να εργάζεται με τους συνομηλίκους του σε ένα ευρύτερο μαθητικό πλαίσιο.

«Μητέρα: Να μπει το μωρό στη (γενική) τάξη την ώρα που δουλεύουν, μαθηματικά, ελληνικά.

Εκπαιδευτική Ψυχολόγος: Γνωσιολογικά είναι στο ίδιο επίπεδο; Αν μπει στα ελληνικά;

Όλγα: Όχι, θα δυσκολευτεί. Υστερεί πολύ. (...) Στα μαθηματικά δεν μπορεί να μπει στη Β' τάξη, αλλά να επιχειρήσουμε στην Α' τάξη να μπει εκεί που θα αρχίσουν πρόσθεση και αφαίρεση. *Αλλά δε θα αντέξει, το πιστεύω ότι δε θα αντέξει.*

Συνδεδειγμένη Λειτουργός: Τι θα του προσφέρει τούτο όμως;

Όλγα: Θα πρέπει να μιλήσω με τη δασκάλα της Α' τάξης, αλλά είμαι πολύ επιφυλακτική. Ακόμα και αν έμπαινε στα μαθηματικά στην πρώτη τάξη δε θα τα κατάφερνε. Δε νομίζω ότι θα τα καταφέρει, είμαι πολύ επιφυλακτική με αυτό. Δε θα το αντέξει, το πιστεύω ότι δε θα το αντέξει.

Μητέρα: Στη Β' τάξη δεν μπορεί να μπει;

Όλγα: Όχι, είναι αδύνατον.

Συνδεδειγμένη Λειτουργός: *Αποκλείεται*».

Η συζήτηση συνεχίστηκε με την Όλγα, τη συνδεδειγμένη λειτουργό και την εκπαιδευτική ψυχολόγο να υπερτονίζουν τα «προβλήματα» του παιδιού, την έλλειψη προσοχής και συγκέντρωσής του, και την ανικανότητά του να παρακολουθήσει μαθήματα στη γενική τάξη. Ακόμα και η μικρή υπόσχεση που δόθηκε από την ειδική δασκάλα, ώστε ο μαθητής να ενταχθεί στα μαθηματικά στην Α' τάξη *δεν πραγματοποιήθηκε* σύμφωνα με τα δεδομένα της παρατήρησης. Ο *αργός ρυθμός μάθησής* των παιδιών με αναπηρία και η *ανεπάρκειά* τους σε σχέση με τα υπόλοιπα παιδιά αποτελούσαν το κύριο επιχείρημα των ειδικών (Vlachou, 2006) στις περιπτώσεις όπου οι γονείς ζητούσαν περισσότερη ένταξη των παιδιών τους στη γενική τάξη, φανερώνοντας παράλληλα τις χαμηλές προσδοκίες των ειδικών.

Ουσιαστικά, το πρόσχημα της *καταλληλότητας* της εκπαίδευσης ανάλογα με τις *ανάγκες* των παιδιών με αναπηρία διαιώνιζε τον αποκλεισμό και διαχωρισμό τους (Booth *et al*, 1998), ενώ οι απόψεις μερικών μητέρων που εντόπιζαν τις σοβαρές επιπτώσεις αυτής της πρακτικής στην παροχή ίσων ευκαιριών μάθησης στο σχολικό περιβάλλον και στην ανάπτυξη ταυτότητας των παιδιών (Armstrong, 2003) δεν εισακούγονταν. Ως εκ τούτου, η συνεργασία μεταξύ των γονέων και των γενικών και των ειδικών δασκάλων κρίνεται *επιτακτική* (Βλάχου & Ζώνιου-Σιδέρη, 2011), ώστε να χρησιμοποιούνται οι σημαντικές γνώσεις των γονέων για τα παιδιά τους (Symeonidou, 2007, Beveridge, 1997) και να διευκολυνθεί η εφαρμογή σχεδίων ένταξης, μέσα από κοινούς στόχους και δραστηριότητες (Ainscow, 1997).

4.4.4 Ο Μονόλογος των Ειδικών Δασκάλων

Πέρα από την ανάπτυξη του ΕΠΕ των παιδιών με αναπηρία αποκλειστικά από τις ειδικές δασκάλες και την έλλειψη συνεργασίας ανάμεσα στους συμμετέχοντες των συναντήσεων της πολυθεματικής επιτροπής, διαφάνηκε ότι οι ειδικές δασκάλες θεωρούσαν τον εαυτό τους ως τα μόνα άτομα με *έγκυρη γνώση* για τον τρόπο διδασκαλίας των παιδιών. Οι ειδικές δασκάλες πίστευαν ότι χρησιμοποιούσαν *σωστές* μεθόδους διδασκαλίας των παιδιών στην ειδική μονάδα και ήταν *ευχαριστημένες* με την υφιστάμενη πρακτική αναφορικά με την ανάπτυξη των ΕΠΕ, ενώ δήλωσαν, στις συνεντεύξεις, ότι οι συναντήσεις των πολυθεματικών επιτροπών γίνονται για να *ενημερωθούν* οι γονείς για τα εκπαιδευτικά προγράμματα των παιδιών, να τους προσφερθούν συμβουλές και διευκρινίσεις. Κατά συνέπεια, δεν θεωρούσαν τις πολυθεματικές επιτροπές ως *ευκαιρία συνεργασίας* με τους γονείς, καθώς επέμεναν στο ιατρικό μοντέλο αναπηρίας, στο οποίο ήταν οι ίδιοι *κυρίαρχοι* στη διαδικασία λήψης των αποφάσεων (Booth, 2009, Boutsκου, 2007a, Phtiaka, 1999), και έτσι οι μητέρες αδυνατούσαν να αμφισβητήσουν τις δηλώσεις τους (Phtiaka, 2004, Ware, 1994).

Στην αρχή όλων των συναντήσεων των πολυθεματικών επιτροπών, η Όλγα ξεκινούσε τη συζήτηση δηλώνοντας *τι μπορούσε και τι δεν μπορούσε να κάνει το κάθε παιδί*. Μιλούσε με *γρήγορο και έντονο* ρυθμό, ενώ συχνά χρησιμοποιούσε *πολύπλοκους* ιατρικούς όρους (Ware, 1994), ώστε να παρουσιάζεται ως ειδήμονας στον τομέα της (Wilde & Avramidis, 2011, Vlachou, 2004). Ως αποτέλεσμα, φαινόταν να *έχει κυρίαρχη* θέση έναντι των υπόλοιπων συμμετεχόντων της επιτροπής και κανένας δεν αμφέβαλλε για τα λεγόμενά της, παρόλον ότι οι *‘εξειδικευμένες της γνώσεις’* βασιζόνταν μόνο σε μεταπτυχιακό ειδικής εκπαίδευσης, καθώς ήταν *νηπιαγωγός*. Αξιοσημείωτο είναι ότι κατά την

παρουσίαση του κάθε παιδιού σε *καμία* περίπτωση οι μητέρες δεν ερωτήθηκαν για τα γνωρίσματα των παιδιών τους, εφόσον η δική τους άποψη είχε *δευτερεύουσα* σημασία σε σχέση με την ανάλυση της ειδικής δασκάλας. Με αυτό τον τρόπο, η ειδική δασκάλα διαιώνιζε την *κυρίαρχη* θέση της, καθιστώντας τον εαυτό της ως μοναδική αυθεντία στο χώρο της αναπηρίας (Ware, 2009, Boutskou, 2007b).

Αναφορικά με τις ικανότητες και τις αδυναμίες των παιδιών, η Όλγα έκανε αρχικά κάποιες θετικές επισημάνσεις για ενδείξεις βελτίωσης των παιδιών, αλλά αργότερα έδινε μεγαλύτερη έμφαση στις αδυναμίες τους, συμπεραίνοντας ότι θα προχωρά ανάλογα με το ρυθμό του κάθε μαθητή, και ότι *«σίγουρα δεν θα προχωρούμε με το ρυθμό που προχωρά η υπόλοιπη τάξη»*. Το ακόλουθο απόσπασμα από τη συνάντηση της πολυθεματικής επιτροπής αφορά τον Πέτρο, που άνηκε στη Δ' τάξη δημοτικού αλλά φοιτούσε στην ειδική μονάδα περισσότερες από είκοσι από τις τριάντα-πέντε ώρες εβδομαδιαίως, και δείχνει ότι η Όλγα δικαιολογούσε την απομάκρυνσή του από τη γενική τάξη με τρόπο *ασύμβατο* από τις πραγματικές ικανότητές του:

«Όλγα: Σε σχέση με πέρσι είμαστε περίπου στα ίδια επίπεδα, κάνουμε πρώτη ανάγνωση. Εντάξει έχει πάρα πολλές δυσκολίες όμως με τον καιρό άρχισε και διαβάξει, μικρές λέξεις, δισύλλαβες, τρισύλλαβες, κάνει πρόταση, γράφει πολύ καλά, έχει βελτιωθεί πολύ το γράψιμο του.

Συνδετική Λειτουργός: Πολύ καλό τούτο.

Όλγα: Ναι πολύ καλό... Εε, σχετικά εντάξει.. Είναι λίγο πειραχτήρι, έχουμε κάποια επεισόδια πού και πού αλλά είναι πάρα πολύ καλός, υπάκουος, δεν έχουμε κάποιο ιδιαίτερο πρόβλημα. Στα μαθηματικά φέτος είπαμε να προχωρήσουμε μέχρι το είκοσι. Εντάξει μπορεί να δυσκολευτεί αλλά γενικά σε σχέση με το πού ήταν και πού έφτασε έκαμε πάρα πολλή πρόοδο. (...) Εντάξει προχωρούμε έτσι αργά, μπορεί ένα μάθημα να τους το βάλω δεκαπέντε μέρες επειδή κάνουμε παράλληλες δραστηριότητες πολλές, αλλά δεν θέλω να τρέχω επειδή ξέρω ότι παρακάτω θα έβρουμε δυσκολία, άρα δεν υπάρχει λόγος να θέλουμε να επιστρέψουμε πίσω (*βλέπει τη μητέρα και χαμογελά*) Ε, πάμε πολύ καλά, μια χαρά».

Η Όλγα *υπερτόνιζε* τις αδυναμίες του Πέτρου, αν και ανέφερε στα ενδιάμεσα μερικά σημεία βελτίωσης, όπως για παράδειγμα τον *γραφικό χαρακτήρα* του παιδιού και *«πάρα πολλή»* πρόοδο στα μαθηματικά, πάντοτε *«σε σχέση με το πού ήταν»*. Είναι αμφίβολο

όμως ποια είναι αυτή η αφετηρία που εννοεί η Όλγα, γιατί ενώ αναφέρεται σε πάρα πολλή πρόοδο, εντούτοις τονίζει ότι ο Πέτρος θα *δυσκολευτεί* πάρα πολύ και κατά συνέπεια ο ρυθμός των μαθημάτων θα είναι πολύ *αργός*. Η ολοκλήρωση ενός μαθήματος σε δεκαπέντε μέρες λόγω παράλληλων δραστηριοτήτων, όπως δήλωσε, σήμαινε ότι θα παρέμενε στο ίδιο θέμα για περισσότερες από είκοσι διδακτικές περιόδους, μέσα σε μια περίοδο τριών εβδομάδων! Παράλληλα, η Όλγα ανέφερε, *ψευδώς*, ότι ο Πέτρος *«με τον καιρό άρχισε και διαβάζει»*, ενώ είχε καλή ικανότητα ανάγνωσης μικρών κειμένων. Αξιοσημείωτο, εξάλλου, είναι το γεγονός ότι στη δήλωση της Όλγας *δεν* αντέδρασε η συνδετική λειτουργός για να ζητήσει διευκρινίσεις, αλλά ούτε και η μητέρα, αφενός λόγω του αρνητικού κλίματος που επικρατούσε στη συνάντηση και αφετέρου επειδή είχε πειστεί ότι ο Πέτρος θα δυσκολευόταν πολύ αν αυξανόταν ο ρυθμός διδασκαλίας. Η μητέρα του Πέτρου, στη συνέντευξή της, δήλωσε ότι ένιωθε αρκετό *άγχος* στη συνάντηση, αλλά και αγωνία (Vlachou, 2006), καθώς αδυνατούσε να εκφραστεί ελεύθερα απέναντι στην Όλγα, η οποία συνεχώς αμφέβαλλε τα λεγόμενά της (Ware, 1999).

Κατά το μονόλογό τους οι ειδικές δασκάλες προωθούσαν την άποψη ότι έπρατταν σύμφωνα με το *συμφέρον* των παιδιών. Η λογική τους μπορεί να κριθεί ως απόρροια της πίστης τους ότι *μόνο οι ίδιες* γνώριζαν τι είναι καλύτερο για τα παιδιά (Vlachou, 2006, Case, 2000, Brown, 1999), σε συνδυασμό με τον κυρίαρχο λόγο που τους παρέχει η νομοθεσία του 1999 λόγω της έμφασης στην ανάγκη *εντοπισμού, αξιολόγησης και επαναξιολόγησης* παιδιών ‘με ειδικές ανάγκες’. Με αυτή τη λογική, οι σημαντικές γνώσεις των γονέων για τα παιδιά τους θεωρούνταν αφελής γνώση και τοποθετούνταν στο τελευταίο σκαλί της ιεραρχίας των πολυθεματικών επιτροπών, (Phtiaka, 2004, Ware, 1999, 1994), αλλά και του εκπαιδευτικού συστήματος γενικότερα (Wolfendale, 1997, Barton, 1997). Ως αποτέλεσμα, η σχέση μεταξύ ειδικών και γονέων μετατρέποταν σε μια *άνιση μάχη* στην οποία οι απόψεις των τελευταίων δεν λαμβάνονταν υπόψη (Μπούτσκου, 2008, Boutskou, 2007a, Symeonidou, 2007, 2002, Phtiaka, 2004, Todd & Higgins, 1998).

Παρόλα αυτά, πρέπει να αναγνωριστεί ότι οι απόψεις των γονέων είναι *πολύτιμες*, καθώς έχουν μια ολοκληρωμένη εικόνα των παιδιών τους στους τομείς της εκπαίδευσης και της κοινωνικοποίησης, που οι ειδικοί πιθανόν να μην μπορούν να εντοπίσουν (Φτιάκα, 2008, Ζώνιου-Σιδέρη & Ντεροπούλου-Ντέρου, 2008, Συμεωνίδου, 2008, Symeonidou, 2007, Vincent & Tomlinson, 1997). Με βάση αυτή την αναγνώριση, η σχέση γονέων και ειδικών θα στηριχθεί στην *ισότητα* στις διαδικασίες λήψης αποφάσεων, στην ελευθερία

έκφρασης και στην αποδοχή των ανάλογων ευθυνών για τα παιδιά με αναπηρία (Vlachou, 2006, Wolfendale, 1989).

4.4.5 Ψίθυροι των Ειδικών κατά των Γονέων¹⁹

Αντί αυτού, η συνδυαστική λειτουργός, η εκπαιδευτική ψυχολόγος, οι ειδικές δασκάλες και η λογοθεραπεύτρια συμπεριφέρονταν κατά τη διάρκεια των συναντήσεων των πολυθεματικών επιτροπών ως μια ομάδα ειδικών κατά των γονέων, παρά ως άτομα που συνεργάζονται έχοντας υπόψη το καλύτερο συμφέρον για τα παιδιά. Καθώς οι ειδικοί αντιμετώπιζαν τους γονείς με *καχυποψία*, δημιούργησαν έναν κώδικα συμπεριφοράς μέσα από το οποίο εξέφραζαν *αρνητικά* σχόλια για μητέρες που είχαν ψηλές προσδοκίες για τα παιδιά τους, *υπερασπίζονταν* η μια την άλλη όποτε μια μητέρα διαφωνούσε μαζί τους, και έφθαναν ακόμη και στο ακραίο σημείο να τους παρέχουν *ανακριβείς* πληροφορίες!

Ο πρώτος τρόπος με τον οποίο οι ειδικές δασκάλες εξέφραζαν τα αρνητικά τους συναισθήματα και στάσεις προς τις μητέρες, αλλά και την οποιαδήποτε προοπτική ανάπτυξη συνεργασίας ανάμεσά τους, ήταν οι *προσβλητικοί χαρακτηρισμοί* προς αυτές. Σύμφωνα με την παρατήρηση, οι ειδικές δασκάλες μιλούσαν αρνητικά και υποτιμητικά για τις μητέρες σε πολλές περιστάσεις, κυρίως όταν οι μητέρες επεδείκνυαν ενδιαφέρον για την εκπαιδευτική πορεία του παιδιού τους και είχαν *υψηλές απαιτήσεις* από τα παιδιά, τις δασκάλες, και το εκπαιδευτικό σύστημα γενικότερα. Αυτό συνέβαινε σε δύο από τις έξι περιστάσεις γονέων, και συγκεκριμένα προς τις μητέρες του Γρηγόρη και του Αντώνη, που ήταν μορφωμένες και είχαν καλή οικονομική κατάσταση.

Πριν κάθε συνάντηση της πολυθεματικής επιτροπής, και ενώ οι μητέρες ακόμη απουσίαζαν, οι ειδικοί έβρισκαν την ευκαιρία να τις κακολογήσουν και να τις μειώσουν, δημιουργώντας *αρνητικές* εντυπώσεις. Η Όλγα ανέφερε για τη μητέρα του Γρηγόρη:

«Έχει μόνο έγνοια να ντύνεται ωραία και να βάφεται! Πώς βρίσκει ώρα για το μωρό της; *Μα κοίταξε*, θα έρθει με τα ψηλοτάκουνα της, *να μας παίζει την ωραία*. Δεν την κόφτει που (από) το μωρό. Σιγά που ενδιαφέρεται!!»

¹⁹ Ο όρος 'ψίθυροι' δανείζεται από την Μπούτσκου (2008), που μελέτησε τον τρόπο με τον οποίο ορίζονται οι γονείς παιδιών με αναπηρία από τους/τις εκπαιδευτικούς ειδικής αγωγής.

Σε αυτό φάνηκε ότι συμφωνούσαν και η εκπαιδευτική ψυχολόγος και η συνδετική λειτουργός, η οποία δήλωσε ότι *δε θα ανεχόταν* τη συμπεριφορά της συγκεκριμένης μητέρας. Παρόμοιες δηλώσεις έγιναν και για τη μητέρα του Αντώνη, που είχε υψηλές απαιτήσεις από την Ξένια, την Όλγα και τη λογοθεραπεύτρια ώστε να ενισχύσει την πρόοδο του παιδιού της. Εκτός από τα επίθετα «*υπερβολική*» και «*άπληστη*», οι ειδικές δασκάλες δήλωσαν προς τη συνδετική λειτουργό και εκπαιδευτική ψυχολόγο ότι «*δεν έχει κανένα έλεγχο στο παιδί*» (Όλγα) και ότι «*τον αφήνει να κάνει ό,τι θέλει! Ο Αντώνης τους χτυπά και το κρύβει, και συνεχώς επιρρίπτει ευθύνες στο σχολείο*» (Ξένια), κάτι που δεν ανταποκρινόταν στην πραγματικότητα σύμφωνα με τα δεδομένα της παρατήρησης. Με αυτό τον *πρόλογο* εκ μέρους των ειδικών δασκάλων, η συνδετική λειτουργός ήταν εντελώς *αρνητική* προς τη μητέρα κατά τη διάρκεια της συνάντησης και φάνηκε *αδύνατο* να βρουν κοινά σημεία μεταξύ τους.

Η μητέρα του Χάρη *επίσης* τύγγανε αρνητικών χαρακτηρισμών, όχι λόγω της οικονομικής κατάστασης ή μόρφωσής της, αλλά επειδή ερχόταν συχνά σε *αντιπαράθεση* με την Όλγα αναφορικά με την εκπαίδευση του Χάρη. Η συγκεκριμένη μητέρα *δεν* πήγε στη συνάντηση της πολυθεματικής επιτροπής καθώς, όπως δήλωσε στη συνέντευξη δυο μήνες αργότερα, «*Τι να πάω να κάμω; Αφού κάθονται μόνες τους, μιλούν και αποφασίζουν. Να πάω να τις βλέπω; Περιμένω τον να πάει Γυμνάσιο να δω τι θα κάμω*». Η μητέρα είχε έντονα συναισθήματα θυμού και άγχους λόγω της υφιστάμενης σχέσης της με την Όλγα (Vlachou, 2006, Dowling & Dolan, 2001), και παρουσιάστηκε *κουρασμένη* και *απογοητευμένη* από την προηγούμενη ‘*συνεργασία*’ της με τις ειδικούς. Αν και η απουσία της μητέρας θεωρήθηκε από τις ειδικές δασκάλες και τη συνδετική λειτουργό ως *έλλειψη ενδιαφέροντος*, καθώς η Όλγα ανέφερε, με μια δόση ικανοποίησης, «*Είδετε που εν ήρτε; Αφού εν τη κόφτει μάνα μου!*», η μητέρα φάνηκε να έχει *επίγνωση* των διεργασιών που λάμβαναν χώρα ανάμεσα στις ειδικούς, και *επέλεξε συνειδητά* να απέχει από τη συνάντηση-*ρουτίνα* της πολυθεματικής επιτροπής.

Τέλος, για τις υπόλοιπες μητέρες, οι ειδικές δασκάλες μιλούσαν με αρνητικούς χαρακτηρισμούς, αλλά όχι σε επιθετικό ύφος. Οι χαρακτηρισμοί που έδιναν οι ειδικές δασκάλες στις μητέρες που είχαν χαμηλότερες οικονομικές απολαβές και δεν κατείχαν πτυχίο τριτοβάθμιας εκπαίδευσης, ήταν, μάλλον, *υποτιμητικοί* και, ενίοτε, *προσβλητικοί*, καθώς θεωρούσαν τον εαυτό τους ανώτερο λόγω της εργασίας τους, της οικονομικής τους κατάστασης, και λόγω των έγκυρων γνώσεών τους περί ειδικής εκπαίδευσης (Baeck, 2010). Έτσι, σε αυτές τις περιστάσεις, οι *εισηγήσεις* των μητέρων ερμηνεύονταν ως

«απόψεις» και άρα όλες τους οι ιδέες και οι προσπάθειες τορπιλίζονταν από τις ειδικές δασκάλες. Η Όλγα, μάλιστα, ανέφερε ότι οι γονείς «δεν έχουν οποιεσδήποτε ειδικές γνώσεις για να έχουν και απαιτήσεις (...) Ok, έχουν τη γνώμη τους, αλλά αυτό είναι». Σε ποικίλες άλλες περιστάσεις, καταγράφηκαν αρνητικοί χαρακτηρισμοί στα φύλλα παρατήρησης από την Όλγα για τις μητέρες του Πέτρου και της Άννας, του Σταύρου και του Παναγιώτη, τους οποίους εξέφραζε με έντονη ειρωνεία και θράσος, μπροστά από εμένα, τις συνοδούς, και, κάποτε, τις γενικές δασκάλες.

«Έχουν χαμηλή νοημοσύνη», «Είναι όπως τα παιδιά τους»,
 «Και εκείνοι ειδικές ανάγκες έχουν, τι νομίζεις;»,
 «Πιάνουν ένα σωρό ωφελήματα και λεφτά, και ακόμα ζητούν πράγματα που (από) το κράτος».

Με αυτό τον τρόπο η Όλγα παρουσίαζε τις μητέρες ως χαζές, εγωίστριες, φιλοχρήματες και τσιγκούνες, χωρίς ουσιαστικό ενδιαφέρον για τα παιδιά τους. Αξίζει να αναφερθεί ότι σημειώθηκαν δηλώσεις αρνητικών χαρακτηρισμών εκ μέρους της ειδικής δασκάλας και των συνοδών για την οικονομική κατάσταση των γονέων ακόμη και μπροστά από τα παιδιά τους, φανερώνοντας την πλήρη έλλειψη επαγγελματισμού τους!

Παρατήρηση, 25/10/2010, 4 ^η περίοδος, ειδική μονάδα	Σχόλια
Λουκία «Ρε Σταύρο!! Τι (μικρό) μολύβι εν τούτο; Πιάσε ένα πιο μεγάλο! Ένα κουτί που σου έδωσε η κυρία Όλγα προχτές. Γιατί δεν πιάνεις από εκεί; Ρε τσιγκουνιό ρε! Να το δώσεις της μάμμας σου να γράφει το μικρό και πιάσε άλλο εσύ!! Εντάξει;». Σταύρος «Εντάξει».	Αρνητικοί χαρ/σμοί σε γονείς!

Παρατήρηση, 26/10/2010, 4 ^η περίοδος, ειδική μονάδα	Σχόλια
Γεωργία «Κόρη μου είναι παλαβή (η μητέρα του Γρηγόρη)». Όλγα «Μάνα μου, δεν έχει υπόθεση. Είναι λειψιμιά (χαζή), χάννει (τα έχει χάσει)».	Χωρίς αφορμή, απλώς κάθονταν και συζητούσαν!

Παρατήρηση, 3/11/2010, 4 ^η περίοδος, ειδική μονάδα	Σχόλια
Όλγα «Τι έκανες το Σαββατοκυριακό Σταύρο;».	

<p>Σταύρος «Πήγαμε στο πανηγύρι! Στην εκκλησία!».</p> <p>Όλγα «Α! Εγόρασες τίποτε;».</p> <p>Σταύρος «Έπιασα ψωμάκι! (χαρούμενος)».</p> <p>Όλγα «Ε ναι! Χαχα! Που τούτο που εν δωρεάν!! Γιατί τα άλλα όλα θέλουν λεφτά!».</p> <p>Λουκία «Σιγά μεν σου αγόραζε τίποτε η μάμμα! (γέλιο)».</p>	<p>Κοροϊδία για την οικονομική κατάσταση της μητέρας του Σταύρου</p>
--	--

Παρατήρηση 22/11/2010, 1 ^η περίοδος, ειδική μονάδα	Σχόλια
<p>Δασκάλα Γυμναστικής «Όλγα, η Άννα δεν έφερε ταμειευτήριο;».</p> <p>Όλγα «Τώρα να το ελέγξω».</p> <p>Δασκάλα Γυμναστική «Οκ, επιστρέφω σε πέντε λεπτά και μου το δίνεις αν έφερε».</p> <p>Λουκία «Εν τέλος του μήνα, δεν έχουν λεφτά (γελούν όλες μαζί). Τέλος του μήνα, τους έλειψαν!!».</p> <p>Όλγα «Ελείψαν τα επιδόματα! (γέλιο)».</p>	<p>Στην παρουσία της Άννας κοροϊδεύουν την οικογένεια της!</p>

Ουσιαστικά, οι ειδικές δασκάλες συμπεριφέρονταν με *αγένεια, θράσος και έλλειψη επαγγελματισμού* προς τις μητέρες των παιδιών με αναπηρία, ακόμα και στην παρουσία των ίδιων των παιδιών, κάτι που κρίνεται καταδικαστέο.

Ένα άλλο εμπόδιο που έθεταν οι ειδικοί ως προς την επίτευξη συνεργασίας με τους γονείς ήταν η *αλληλοϋποστήριξη* που έδειχναν η μια στην άλλη όποτε μια μητέρα διαφωνούσε με κάτι που έλεγαν, έκανε εισηγήσεις ή περαιτέρω ερωτήσεις (Hodge & Runswick-Cole, 2008). Αυτό ήταν συχνό φαινόμενο κατά την παρατήρηση των συναντήσεων των πολυθεματικών επιτροπών, και ήταν κάτι που συνέβαινε *συνειδητά* εκ μέρους των ειδικών. Σύμφωνα με την Όλγα,

«Η συνεργασία εξαρτάται από το γονιό, πόσο καλά τον ξέρεις... Πρέπει να προσέχεις με *αυτά που λες και τον τρόπο που τα λες. Μπορεί να μην πεις όλη την αλήθεια κάποιες φορές. Ή να την πεις με διαφορετικό τρόπο.* Αυτό μας δείχνει η πείρα μας».

Στο ακόλουθο παράδειγμα οι ειδικοί μιλούσαν για τη μητέρα του Γρηγόρη προτού φθάσει στη συνάντησή τους, και συζητούσαν για τις «υπερβολικές» απαιτήσεις που έχει για το παιδί της.

«Εκπαιδευτική Ψυχολόγος: Θα έρθει και θα έχει απαιτήσεις, ξέρεις το! Ήθελε περισσότερες ώρες ένταξης!! Λέει μου ότι δε δώσαμε ευκαιρίες στο μωρό. Τα ίδια Παντελάκη μου, τα ίδια Παντελή μου.

Όλγα: Μάνα μου... είναι *just talk!*

Συνδεδειγμένη Λειτουργός: *Εγώ δεν πρόκειται να επιτρέψω τίποτε σήμερα! Άτε! Αρκετά!*

Όλγα: Παιδιά σας λέω πως αν δεν χαλώσουμε το μωρό τίποτα δε γίνεται.

Εγώ δεν μπορώ να δουλέψω έτσι.

Συνδεδειγμένη Λειτουργός: Νομίζω πως δε γίνεται παιδιά με επιληψία να πίνουν χάπι υπερκινητικότητας.

Εκπαιδευτική Ψυχολόγος: Ναι νομίζω».

Η συζήτηση μεταξύ των ειδικών συνεχίστηκε με την Όλγα να δηλώνει ότι το συγκεκριμένο παιδί *πρέπει* να πάρει φαρμακευτική αγωγή για ελλειμματική προσοχή και υπερκινητικότητα, αν και η διάγνωση του παιδιού και τα δεδομένα της παρατήρησης, δεν υποδείκνυαν κάτι τέτοιο. Παρόλα αυτά, η Όλγα έπεισε, χωρίς ιδιαίτερη προσπάθεια, την εκπαιδευτική ψυχολόγο και τη συνδεδειγμένη λειτουργό να «χαπακώσουν» το Γρηγόρη, παρόλον ότι δεν είχαν ουσιαστική επαφή μαζί του για περισσότερα από πέντε λεπτά! Έτσι, κατά τη διάρκεια της πολυθεματικής συνάντησης ξεκίνησαν μια *συνειδητή επίθεση* προς τη μητέρα, ώστε να εκπληρώσουν το στόχο της Όλγας.

«Συνδεδειγμένη Λειτουργός: Ωστε είναι δραστήριος και κοινωνικός. Αν του πεις να καθίσεις κάτω; Είναι ικανός να ορίζει τα δικά του όρια;

Μητέρα: Αν είχε κάποιο δίπλα του (*συνοδό*) θα ήταν καλύτερα. (...)

Συνδεδειγμένη Λειτουργός: *Έχει ελλειμματική προσοχή.* Τα αποτελέσματά του δεν ταιριάζουν με τις ικανότητές του.

Μητέρα: Αν προσπαθούσαμε να έχει μια συνοδό μαζί του, να δοκιμάσουμε έστω για ένα χρόνο να δούμε πώς πάει. Εγώ αυτό που θέλω, με τον καλύτερο τρόπο, να δοκιμάσουμε τον καλύτερο δυνατό τρόπο... *Θα μπορούσα να την πληρώνω εγώ ρε παιδί μου!*

Όλγα: Ακόμα και αν έρθει μια συνοδός δε θα καταφέρει να τον δουλέψει. Απλώς θα του λέει «Γρηγόρη κάτσε κάτω, κάτσε».

Μητέρα: Να βρω μια κοπέλα που να είναι αυστηρή. Διότι ώσπου τον έχω έτσι δεν ωριμάζει, αυτό είναι που με απασχολεί. Άτε και δεν έγινε του Α, δε με ενδιαφέρει, να μάθει το μωρό μου κοινωνικές δεξιότητες.

Συνδεδειγμένη Λειτουργός: Δεν νομίζω ότι θα μπορεί να βοηθήσει. Πώς θα βοηθήσει ένα άτομο μη καταρτισμένο με το να γίνει αποδεκτό;

Όλγα: Αν έρθει συνοδός θα στιγματιστεί ακόμα παραπάνω.

Μητέρα: Αν μου δίνετε την ευκαιρία από πέρσι, θα ήταν καλύτερα. Θα τον προλάβαινε τουλάχιστον, εκεί που πάει να σηκωθεί, να τον προλάβει. Ως μητέρα δε θέλω το μωρό μου να μπει στη γωνιά!

Όλγα: Αυτό νομίζεις; Εσύ έτσι εκατάλαβες; Θέλει να είναι στη γενική τάξη όλη μέρα! Όλο «πότε θα πάω πάνω» και «πότε θα πάω κάτω»! (...) Αλλά ο γιος σου έχει πολλά προβλήματα, δεν μπορεί να συγκεντρωθεί κατά τη διάρκεια της μέρας. Δεν μπορεί να κάτσει ακίνητος!

Εκπαιδευτική Ψυχολόγος: Πρέπει να μιλήσεις με το γιατρό σου. Μίλα του πολύ συγκεκριμένα, πρέπει να λύσετε το πρόβλημα συγκέντρωσης του.

Όλγα: Αυτό θα τον βοηθούσε πολύ!».

Το απόσπασμα υποδεικνύει ότι οι ειδικοί προσπάθησαν να πείσουν τη μητέρα να αρχίσει *φαρμακευτική αγωγή* στο Γρηγόρη *χωρίς διάγνωση*, χρησιμοποιώντας *αναληθείς πληροφορίες* για τις ικανότητές του, καθώς η παρατήρηση φανερώνει ότι ο Γρηγόρης δούλευε καλύτερα σε ομάδα, είχε καλές ικανότητες ανάγνωσης, γραφής και μαθηματικών, και άρα θα μπορούσε να εντάσσεται για περισσότερες ώρες στη γενική τάξη. Παρόλα αυτά, όλοι οι ειδικοί *συνωμότησαν* ενάντια στη μητέρα επειδή είχε απαιτήσεις για το παιδί της και θεωρούσαν τις εισηγήσεις της για ένταξη στη γενική τάξη στα μαθηματικά και την παροχή συνοδού για καλύτερη στήριξή του ως παράλογες και υπερβολικές. Έτσι αν και η μητέρα στόχευε στην την κοινωνική και εκπαιδευτική συμμετοχή του Γρηγόρη, ώστε να μπορέσει να φτάσει τις δυνατότητές του (Roberts & Whiting-MacKinnon, 2012), οι ειδικοί προσπαθούσαν, επανειλημμένα, να της επιστήσουν την προσοχή στις αδυναμίες του παιδιού της, υπερτονίζοντας την «*αναγκαιότητα*» για *φαρμακευτική αγωγή*! Αξιοσημείωτο είναι το γεγονός ότι έθεταν ως *επιχειρήματα* για την *άρνηση απασχόλησης* συνοδού **α)** την έλλειψη επιμόρφωσης της συνοδού και **β)** τον *κοινωνικό στιγματισμό* του Γρηγόρη, περιγράφοντας έτσι τις *υφιστάμενες* πρακτικές ένταξης! Κατά συνέπεια, δεν είχαν *ουσιαστικό λόγο άρνησης* στη μητέρα, αλλά το έπρατταν απλώς για να την *αποκλείσουν*

από τις αποφάσεις για το γιο της. Αυτό είναι εμφανές και λόγω της παραδοχής της Όλγας, δύο μήνες αργότερα στη συνέντευξή της, ότι «μια συνοδός θα μπορούσε να βοηθήσει το Γρηγόρη».

Λίγους μήνες αργότερα, η μητέρα δήλωσε,

«Πήγα στη συνάντηση της πολυθεματικής επιτροπής για μια βόλτα, για περίπατο. Ήξερα ότι δε θα εγίνετον η δουλειά μου. *Τίποτα δεν άλλαξε, όλα είναι τα ίδια...* (...) Ένιωθα γελοία στην πολυθεματική επιτροπή. Να σου πω γιατί!! Γιατί η συνδετική λειτουργός έκανε ό,τι της έλεγε η ειδική δασκάλα, και η εκπαιδευτική ψυχολόγος δεν έκανε τίποτα. Η συνδετική λειτουργός απλώς έγενε και συμφωνούσε με όλα. *Και μετά έχει το θράσος να μου πει ότι δεν έχω δίκαιο... Δεν έχει αυτό το δικαίωμα! Όχι από τη στιγμή που με βλέπεις εκεί, και ξέρεις ότι έχω δίκαιο!*».

Είναι προφανές ότι η συγκεκριμένη μητέρα είχε *επίγνωση* των επίμονων προσπαθειών των ειδικών για να την *αποκλείσουν* από τις διαδικασίες λήψης αποφάσεων για την κοινωνική και εκπαιδευτική ανάπτυξη του Γρηγόρη, μέσα από την προσήλωσή τους στα «προβλήματα» και στις «ανικανότητες» του παιδιού, και την αδιαφορία στις εκκλήσεις της για περισσότερη ένταξη στη γενική τάξη. Έτσι, ενώ οι εισηγήσεις της έγιναν με βάση τις έννοιες της ισότητας και των δικαιωμάτων όλων των παιδιών προς τη μάθηση (Brown, 1999), καθώς όπως ανέφερε ο Γρηγόρης «*έχει δικαίωμα να είναι στη γενική τάξη*», όλα απορρίφθηκαν από τους ειδικούς.

Η υπεράσπιση των δηλώσεων της Όλγας επαναλαμβάνονταν από τις ειδικούς *κάθε φορά* που μια μητέρα έκανε εισηγήσεις για τα μαθήματα ή τις περιόδους ένταξης του παιδιού της, παρά τη μονομερή τους γνώση. Έτσι, οι ειδικοί υπονόμευαν κάθε προσπάθεια των μητέρων για συμμετοχή στις διαδικασίες λήψης αποφάσεων. Ο επόμενος διάλογος έλαβε χώρα μεταξύ της μητέρας του Πέτρου, της Όλγας, της εκπαιδευτικής ψυχολόγου και της συνδετικής λειτουργού:

«Μητέρα: Ο Πέτρος ήταν καλύτερος στα μαθηματικά πέρσι παρά φέτος.

Όλγα: Ήταν; (*φαίνεται ενοχλημένη*). *Λοιπόν*, στα μαθηματικά χρησιμοποιώ κύβους και προβλήματα, *αλλά η αλήθεια είναι* ότι ο Πέτρος δεν μπορεί να κατανοήσει πράγματα, *αυτό είναι το πρόβλημα!*

Συνδεδειγμένη Λειτουργός: Φαίνεται ότι η ειδική δασκάλα έδωσε περισσότερη έμφαση στα Ελληνικά φέτος.

Εκπαιδευτική Ψυχολόγος: Πέρασε και το καλοκαίρι και δεν έκανε τίποτε. *Θα του πάρει χρόνο* πριν βρει το ρυθμό του. Για την ώρα το μόνο που τον απασχολεί είναι το παιχνίδι.

Όλγα: Το βιβλίο είναι δύσκολο και συνέχεια ασχολείται και με την αδελφή του».

Το απόσπασμα δείχνει ότι η Όλγα όχι μόνο ήταν *απρόθυμη* να *συζητήσει* με τη μητέρα αυτό που την απασχολούσε, αλλά *ενοχλήθηκε* με τη δήλωσή της! Έτσι, δήλωσε έντονα ότι το *πρόβλημα* έγκειται στον Πέτρο, επειδή αδυνατεί να κατανοήσει τα μαθηματικά, ενώ οι δικές της εκπαιδευτικοί μέθοδοι *δεν τέθηκαν υπό αμφισβήτηση* ούτε από την ίδια, αλλά ούτε και από τις υπόλοιπες ειδικούς, που έσπευσαν να την υπερασπιστούν. Όταν λίγα λεπτά αργότερα η μητέρα ζήτησε *περισσότερες πληροφορίες* για την *κατανόηση κειμένων* από τον Πέτρο, κάτι που μπορεί να διευκόλυνε τη συντήρηση της εκπαιδευτικής βελτίωσής του και στο σπίτι (Guldberg, 2010), αποκαλύφθηκε ο, πραγματικά, επιφανειακός χαρακτήρας των συναντήσεων, καθώς πήρε την εξής απάντηση από την Όλγα: «*Δένει και ξεδένει τα παπούτσια του όλη μέρα! Δεν μπορεί να συγκεντρωθεί!*». Η Όλγα *αγνοούσε επιδεικτικά* τις εκκλήσεις της μητέρας για περισσότερες πληροφορίες, παραμένοντας *φρουρός* στις πληροφορίες που κατείχε (Φτιάκα κ.α., 2005, Ware, 1999, 1994, Wolfendale, 1997, Beveridge, 1997, Tomlinson, 1982 στη Phtiaka, 2001), ενώ σχεδόν *αστραπιαία* η συνδεδειγμένη λειτουργός και η εκπαιδευτική ψυχολόγος δήλωσαν ότι θα έπρεπε να του αγοράσει ένα καινούργιο ζευγάρι παπούτσια που να μην έχει κορδόνια ώστε «*να μην έχει καθόλου αποσπάσεις*»! Να σημειωθεί ωστόσο ότι η παρατήρηση έδειξε ότι ο Πέτρος δεν προσπαθούσε να δένει τα παπούτσια του *συνεχώς*, όπως δήλωσε τόσο έντονα η Όλγα, αλλά το προσπάθησε τέσσερις φορές κατά τη διάρκεια τριών μηνών παρατήρησης στο σχολείο. Κατά συνέπεια, είναι εμφανές ότι οι ειδικοί χρησιμοποιούσαν *όλα τα μέσα*, συμπεριλαμβανομένων και ασύστολων ψευδών, για να χτίσουν *φραγμούς* ανάμεσα στις ίδιες και στις μητέρες, αποκλείοντας την παροχή πληροφοριών και τη συμμετοχή τους τις διαδικασίες λήψης αποφάσεων.

Οι μετέπειτα συζητήσεις και συνεντεύξεις με την Όλγα και την Ξένια επιβεβαίωσαν ότι αντιμετώπιζαν τους γονείς ως απειλή (Brown, 1999), καθώς θεωρούσαν *επίφοβο* και *ανησυχητικό* το γεγονός ότι η νομοθεσία του 1999 έδινε «δύναμη» στους γονείς και «δυνατότητα να αποφασίζουν» μαζί τους για τα ΕΠΕ των παιδιών με αναπηρία.

«Η βασική αδυναμία της νομοθεσίας είναι η *υπερβολική δύναμη* που δίνει στους γονείς (...) *Δε θα έπρεπε να είναι αυτοί που αποφασίζουν για το πού τοποθετείται κάθε παιδί*. Έχουμε τις πολυθεματικές επιτροπές, τις αξιολογήσεις, τις Επαρχιακές Επιτροπές... Και μετά έρχονται οι γονείς και διαφωνούν! Και τα αλλάζουν όλα! Αυτή είναι η μεγαλύτερη αδυναμία». (Όλγα)

Τελικά, οι ειδικοί, πέρα από την άρνηση για συζήτηση εισηγήσεων των γονέων, απέφευγαν να δίνουν πληροφορίες σε αυτούς για την εκπαίδευση των παιδιών τους στις ειδικές μονάδες, τα δικαιώματα και τις επιλογές τους. Έτσι, δρούσαν ως *φρουροί* του *αναλλοίωτου, ιεραρχικού* εκπαιδευτικού συστήματος (Booth, 2009, Symeonidou, 2002, Todd & Higgins, 1998), που αν και νομοθέτησε τη γονεϊκή εμπλοκή, εξακολουθεί να κρατά τις πόρτες της ουσιαστικής συνεργασίας και ισότητας λόγου ερμητικά κλειστές.

Κατά την παρατήρηση των συναντήσεων των πολυθεματικών επιτροπών, διαφάνηκε ότι οι ειδικοί έδιναν *ανακριβείς πληροφορίες* σε ποικίλες περιπτώσεις στις μητέρες των παιδιών, κυρίως για το *ωρολόγιο πρόγραμμα* και την *κοινωνικοποίησή* τους στις περιόδους ένταξης και τα διαλείμματα. Αξιοσημείωτο είναι ότι οι μητέρες που παρουσίαζαν ψηλότερες προσδοκίες για τα παιδιά τους ήταν οι αποδέκτες τέτοιων δηλώσεων από τις ειδικούς.

Η Όλγα, σε ποικίλες περιπτώσεις, έλεγε ανακριβείς στους γονείς για το *ωρολόγιο πρόγραμμα* των παιδιών τους και την *εφαρμογή* του. Πιο συγκεκριμένα, δήλωσε στη μητέρα του Παναγιώτη ότι του διδάσκει το μάθημα των ελληνικών που θα του κάνει η γενική δασκάλα την επόμενη φορά, ώστε να είναι προετοιμασμένος, και να τα καταλαβαίνει καλύτερα στις περιόδους ένταξης των ελληνικών στην Ε' τάξη. Η παρατήρηση στην ειδική μονάδα ωστόσο δεν έδειξε κάτι τέτοιο, αφενός γιατί περίοδοι ενίσχυσης προβλέπονταν *μόνο για Μαθηματικά*, στις οποίες η Όλγα τον έβαζε να απασχολείται σε εκπαιδευτικά παιχνίδια στον ηλεκτρονικό υπολογιστή ή να βλέπει dvd, και αφετέρου επειδή όποτε του έκανε ελληνικά, στερώντας του τις περιόδους μαθηματικών, του έδινε ένα βιβλίο της *Β' δημοτικού* και τον άφηνε να κάνει εργασίες

μόνος του! Άρα η Όλγα δεν ενίσχυε τον Παναγιώτη στα μαθηματικά, και ταυτόχρονα δεν του προσέφερε *καμία* μορφή στήριξης στα ελληνικά της Ε' τάξης.

Πέρα από αυτό, η Όλγα έδινε και ψευδείς υποσχέσεις, καθώς υποσχόταν πράγματα που δεν ήταν διατεθειμένη να πραγματοποιήσει! Στη μητέρα του Γρηγόρη υποσχέθηκε ότι θα τον δοκιμάσει στα μαθηματικά της Α' τάξης, ενώ στη μητέρα της Άννας είπε, επίσης, ότι θα τη δοκίμαζε στην Α' τάξη στην εκμάθηση γραμμάτων και στις βασικές έννοιες των μαθηματικών, σε στενή συνεργασία με τη γενική δασκάλα. Καμία από τις δυο υποσχέσεις, ωστόσο, δεν πραγματοποιήθηκε, καθώς η Όλγα δεν προσπάθησε να αναπτύξει συνεργασία με τις γενικές δασκάλες, αλλά ούτε και συνομίλησε με το διευθυντή για να προβεί σε αλλαγή του ωρολογίου προγράμματος των παιδιών.

Ένα από τα πιο τραγικά παραδείγματα παροχής ανακριβών πληροφοριών που έκαναν οι ειδικοί προς τους γονείς αφορά τη μητέρα του Αντώνη. Σε αυτή την περίπτωση, οι ειδικές δασκάλες μαζί με τη συνδετική λειτουργό, εκπαιδευτική ψυχολόγο και λογοθεραπεύτρια έδωσαν *διαφορετικό ωρολόγιο πρόγραμμα* στη μητέρα από αυτό που ακολουθούσαν οι ίδιες στο σχολείο! Αιτία αποτελούσε ο ορισμός του Αντώνη από τις ειδικούς ως μια δύσκολη περίπτωση γιατί δεν είχε λεκτική επικοινωνία. Έτσι καμία ειδική δασκάλα δεν αναλάμβανε την ευθύνη εκπαίδευσής του, αλλά θεωρούσε την άλλη ως *υπεύθυνη* για αυτόν. Ουσιαστικά ο Αντώνης ήταν *μοιρασμένος* ανάμεσα στις δυο ειδικές μονάδες και δεν λάμβανε *ουσιώδη* στήριξη από καμία ειδική δασκάλα ή συνοδό. Καθώς η υπάρχουσα κατάσταση δεν μπορούσε να αναφερθεί στη μητέρα, οι ειδικές δασκάλες δημιούργησαν ένα *εικονικό* ωρολόγιο πρόγραμμα, μαζί με το εικονικό ΕΠΕ, το οποίο *ανακοίνωσαν* στη μητέρα. Όπως μας δείχνει η ακόλουθη συζήτηση, που έλαβε χώρα *προτού* έρθει η μητέρα του Αντώνη στην πολυθεματική επιτροπή, η συνδετική λειτουργός ήταν πλήρως ενήμερη.

«Όλγα: Να σου πω κάτι για αυτή τη μητέρα. Ο γιος της μας επιτέθηκε πριν λίγες μέρες²⁰! Πήρα τηλέφωνο στο σπίτι και η μητέρα το αρνείται, λέει ότι δεν τους χτυπά!

Συνδετική Λειτουργός: Αρνείται ό,τι της λέμε!

Όλγα: Ναι! Αφού έκανε και πως ξαφνιάστηκε...!

²⁰ Σε καμία περίπτωση δεν καταγράφηκαν στα δεδομένα της παρατήρησης επιθέσεις του Αντώνη προς τις εκπαιδευτικούς ή τις συνοδούς. Όταν αναγκάζοταν να κάνει κάτι που δεν ήθελε, όπως π.χ. να μείνει ακίνητος, ή καθισμένος για μεγάλο χρονικό διάστημα σε μια καρέκλα, μπορεί να κουνούσε έντονα τα χέρια του, χωρίς ωστόσο να υπάρχει τάση επιθετικότητας.

Συνδεδειγμένη Λειτουργός: *Να σου πω κάτι, τα είπαμε τόσες φορές με αυτή τη μητέρα. Αρκετά. Αρκετά!*

Όλγα: Αυτό είναι το επιστημονικό ωρολόγιο πρόγραμμα για το παιδί. Να σου πω, της μάνας εδώσαμε της άλλο, εμείς με τη Ξένια έχουμε άλλο. *Εν (Δεν) γίνεται διαφορετικά.* Η μητέρα του δε θα δεχόταν.

Συνδεδειγμένη Λειτουργός: Ok.

Όλγα: Η Ξένια αγχώθηκε, έκατσε και γράφει στόχους (γελά). *(Προς τη συνδεδειγμένη λειτουργό)* Πρόσεχε μην ρωτήσεις πολλούς στόχους, μεν ασχοληθείς. Μα ξέρεις τι στόχους είχε πέρσι; Χάος!

Συνδεδειγμένη Λειτουργός: Εντάξει.

Λογοθεραπεύτρια: Βαρέθηκα. Δεν μπορώ άλλο να ασχολούμαι. Βγάλε το πρόγραμμα μου από τον πίνακα να μεν το δουν πως έβαλα λογοθεραπεία τρία παιδιά της ειδικής μονάδας ταυτόχρονα και θα μάχονται (μουρμουρούν)».

Το απόσπασμα αυτό μαρτυρά ότι η Όλγα ανακοίνωσε απλώς στη συνδεδειγμένη λειτουργό την κομπίνα που έστησαν στη μητέρα, στην οποία εκείνη συναίνεσε χωρίς κανένα ενδοιασμό. Άρα, η συνδεδειγμένη λειτουργός, που σύμφωνα με τη νομοθεσία του 1999 έχει ευθύνη για την εύρυθμη συνεργασία μεταξύ ειδικών και γονέων, και τη στήριξη των γονέων (ΥΠΠ, 1999), όχι μόνο ήταν ενήμερη για τις πράξεις των ειδικών δασκάλων, όχι μόνο δεν εξέφρασε καμία διαφωνία ή αντίδραση, αλλά συμμετείχε ενεργά στην προσπάθεια παραπλάνησης της μητέρας! Αυτό είναι πολύ ανησυχητικό, καθώς η συνδεδειγμένη λειτουργός θα έπρεπε να εποπτεύει τη δουλειά των ειδικών και να συντονίζει τη συνεργασία ειδικών και γονέων και όχι να την καταστρέφει, ενώ παράλληλα υποδεικνύει ότι τέτοιες πρακτικές εκ μέρους των ειδικών δεν είναι ασυνήθιστο φαινόμενο, καθώς ακόμα και στην παρουσία ερευνήτριας έλαβε χώρα αυτός ο διάλογος!

Πέρα από το διαφορετικό ωρολόγιο πρόγραμμα, οι ειδικοί έπεισαν τη μητέρα ότι ο Αντώνης 'άνηκε' στην Α' ειδική μονάδα, ενώ η παρατήρηση υποστηρίζει ότι οι ώρες του στο σχολείο μοιράζονταν ανάμεσα στις δύο ειδικές μονάδες, περνώντας μάλιστα τον περισσότερο χρόνο του στη Β' ειδική μονάδα. Η συνέντευξη έδειξε ότι η μητέρα δεν ήταν ενήμερη για τις μετακινήσεις του, ενώ η παρατήρηση φανέρωσε ότι η υπάλληλος της μητέρας, που είχε ευθύνη να φέρνει τον Αντώνη στο σχολείο, τον άφηνε πάντα στην Α' ειδική μονάδα, και μόνο αφότου έφρευγε, η Όλγα ή η συνοδός τον έπαιρναν στη Β' ειδική μονάδα. Όταν ο Αντώνης ερχόταν στο σχολείο, η Όλγα και οι συνοδοί τον καλημέριζαν

και τον έβαζαν να καθίσει μέχρι να φύγει από το σχολείο η υπάλληλος της μητέρας, επιβεβαιώνοντας την παραπλανητική πρακτική που ακολουθούσαν! Αυτό συνέβαινε πριν και μετά τις συναντήσεις των πολυθεματικών επιτροπών.

Κατά τη διάρκεια της συνάντησης της πολυθεματικής επιτροπής, οι ειδικοί εξακολουθούσαν να υποστηρίζουν η μια την άλλη και δεν αποκάλυψαν την αλήθεια στη μητέρα, λέγοντάς της ότι ο Αντώνης είχε αρκετές περιόδους ένταξης σε δευτερεύοντα μαθήματα, στην Τέχνη, Γυμναστική, Μουσική και Τεχνολογία στην Α' Δημοτικού, και ότι συμμετείχε σε ομαδικά μαθήματα Γυμναστικής με όλα τα παιδιά των ειδικών μονάδων. Τα αποτελέσματα της τρίμηνης παρατήρησης έδειξαν μια εντελώς διαφορετική πραγματικότητα, καθώς ο Αντώνης πήγε σε δυο μαθήματα Γυμναστικής με την Α' τάξη, και σε κανένα με τα υπόλοιπα παιδιά της ειδικής μονάδας, ενώ εντασσόταν σπάνια στην Τέχνη ή Σχεδιασμό και Τεχνολογία. Η δασκάλα γυμναστικής, μάλιστα, θεωρούσε ότι ο μόνος λόγος που εντάχθηκε στη γυμναστική ήταν επειδή ήμουν παρούσα στο σχολείο. Η Ξένια στη συνέντευξη αποποιήθηκε των ευθυνών της για τη τήρηση του ωρολογίου προγράμματος αναφέροντας ότι οι περίοδοι ένταξης είναι ευθύνη των συνοδών και δε γνώριζε εάν πραγματοποιούνται, ενώ δήλωσε ότι είναι άσκοπο να εντάσσεται στα γενικά μαθήματα! Τελικά, ο Αντώνης εντασσόταν στη γενική τάξη μόλις το 8% του χρόνου του.

Στη συγκεκριμένη συνάντηση, μόνο η λογοθεραπεύτρια συζήτησε αναλυτικότερα με τη μητέρα, καθώς και οι δύο συμφωνήσαν ότι ο Αντώνης θα είχε καλύτερα αποτελέσματα από ατομικό μάθημα λογοθεραπείας παρά ομαδικό. Η λογοθεραπεύτρια υποσχέθηκε στη μητέρα ότι θα έκανε ατομικά μαθήματα, υπόσχεση που πραγματοποίησε σύμφωνα με την παρατήρηση. Αυτή η εξέλιξη δυσαρέστησε τη συνδετική λειτουργό, καθώς ακόμη και μετά την αποχώρηση της μητέρας από τη συνάντηση είχε εχθρική στάση προς αυτή:

«Λογοθεραπεύτρια: Η μητέρα είχε δίκαιο. Χρειάζεται περισσότερα ατομικά μαθήματα ο Αντώνης.

Συνδετική Λειτουργός: Και λοιπόν; Τι και αν έχει δίκαιο; Είναι απλώς μια μητέρα! Υπάρχουν τόσα μωρά και μόνο μια λογοθεραπεύτρια στο σχολείο!».

Αν και η συνδετική λειτουργός ορθά έθιξε το υπαρκτό ζήτημα της ανεπαρκούς στελέχωσης λογοθεραπευτών στο σχολείο (Φτιάκα κ.α., 2005), εντούτοις διατηρούσε εχθρική στάση απέναντι στις μητέρες, παρόλον ότι ο ρόλος της ήταν να τους παρέχει

στήριξη, και να διαφυλάξει τα δικαιώματα των παιδιών ως προς το καλώς νοούμενο συμφέρον τους, και όχι σε σχέση με τα δικαιώματα των δασκάλων ή τα οικονομικά του ΥΠΠ (ΥΠΠ, 2001, 1999). Η στάση των ειδικών συνοδεύεται με αρνητικές αντιλήψεις για την αναπηρία και αισθήματα λύπησης, φόβου και ανωτερότητας έναντι των γονέων (Hughes, 2000). Έτσι, η θέση εξουσίας που κατείχαν τους επέτρεπε να ισχυρίζονται ότι η αναπηρία είναι ένα θέμα που απαιτεί πρώτιστα ειδικές γνώσεις, και με αυτό τον τρόπο απολάμβαναν κυριαρχία στις διαδικασίες λήψης αποφάσεων (Hughes, 2000, Fulcher 1999, Oliver, 1990), την οποία ήταν απρόθυμοι να εγκαταλείψουν. Γι' αυτό συμπεράναν ότι οι μητέρες θα έπρεπε να νιώθουν *ευγνώμονες* για τη στήριξη που λαμβάνουν τα παιδιά τους και να *μην έχουν* περαιτέρω απαιτήσεις (Bronn, 1999).

Η παρατήρηση έδειξε ότι η Όλγα έλεγε ανακρίβειες σε *όλες τις μητέρες ανεξαιρέτως* για την **κοινωνικοποίηση** των παιδιών τους, εμφανίζοντας μια ωραιοποιημένη κατάσταση της κοινωνικής συναναστροφής των παιδιών με αναπηρία κατά τις περιόδους της ένταξης και των διαλειμμάτων. Αν και η παρατήρηση έδειξε ότι οι ουσιαστικές, θετικές επαφές των παιδιών με και χωρίς αναπηρία ήταν *σχεδόν μηδαμινές*, η Όλγα διαβεβαίωσε όλες τις μητέρες ότι τα παιδιά τους έχουν φίλους, παίζουν τα διαλείμματα και έχουν ποιοτική ένταξη στη γενική τάξη!

Η μητέρα του Πέτρου και της Άννας είχε έντονο ενδιαφέρον για το θέμα της κοινωνικοποίησης. Η Όλγα ανέφερε για τον Πέτρο: *«ναι μάνα μου, παίζει, βουρά (τρέχει). Βεβαίως παίζει με τη Δ' τάξη!... Φυσικά όμως παίζει παραπάνω με το Σταύρο»*, παρουσιάζοντας τον ως πλήρως ενταγμένο. Η παρατήρηση ωστόσο έδειξε ότι ο Πέτρος και ο Σταύρος έπαιζαν πάντα *μαζί* τα διαλείμματα και δεν είχαν *καθόλου* επαφή με τα παιδιά της Δ' τάξης. Ακόμα και όταν η Δ' τάξη έπαιζε ποδόσφαιρο συγκεκριμένες μέρες την εβδομάδα, ο Πέτρος και ο Σταύρος δεν εντάσσονταν στο παιχνίδι, αλλά παρέμεναν στις κερκίδες και τους παρακολουθούσαν. Η μητέρα ανησυχούσε και για την Άννα, η οποία στο σπίτι παραπονιόνταν λέγοντας: *«είμαι μόνη μου συνέχεια»*. Η Όλγα ωστόσο δεν έδωσε πολλή σημασία στη μητέρα, ενημερώνοντάς της ότι οι περίοδοι ένταξης πραγματοποιούνταν χωρίς αντιδράσεις από τους/τις συμμαθητές/τριες της, και άρα πίστευε ότι η ένταξη της Άννας ήταν ικανοποιητική. Η Όλγα λανθασμένα ταύτιζε τη χωρική ένταξη της Άννας με την αποδοχή της (Gibb *et al*, 2007), καθώς η παρατήρηση έδειξε ότι τα παιδιά είχαν ελάχιστες κοινωνικές συναναστροφές.

Η μητέρα του Γρηγόρη, επίσης, θεωρούσε την κοινωνικοποίηση ως ένα πολύ σημαντικό παράγοντα πετυχημένης ένταξης στο σχολείο. Η Όλγα τη διαβεβαίωσε ότι ο Γρηγόρης έχει πολύ καλές επαφές με τους συμμαθητές του, πράγμα με το οποίο συμφώνησε και η εκπαιδευτική ψυχολόγος λόγω του ότι είναι «συγυρισμένος, προσεγμένος, δε ξεχωρίζει», έστω και αν δεν ήταν καθόλου ενήμερη για το θέμα. Παρόλα αυτά, η Όλγα δεν μίλησε στη μητέρα για τις φορές που ο Γρηγόρης γινόταν αντικείμενο κοροϊδίας²¹ από τους συμμαθητές του, οι οποίοι συχνά αρνούσαν να παίξουν μαζί του και τον απέφευγαν. Παρόμοιες καταστάσεις κοροϊδίας και καβγάδων βίωσε και ο Παναγιώτης, η μητέρα του οποίου δεν ενημερώθηκε καθόλου για τα γεγονότα. Ουσιαστικά, η Όλγα δεν ενημέρωσε τις μητέρες για το γεγονός ότι τα παιδιά έπαιζαν κυρίως μεταξύ τους στα διαλείμματα (Wilde & Abramidis, 2011), είχαν μειωμένες επαφές με συμμαθητές/τριες τους (Nicolaidou *et al*, 2006), και συχνά γίνονταν στόχος κοροϊδίας από παιδιά χωρίς αναπηρία (Bourke & Burgman, 2010), καθώς δεν ήθελε τις μητέρες να έχουν απαιτήσεις και προσδοκίες από την κοινωνική και εκπαιδευτική πορεία των παιδιών τους.

4.4.6 Απόψεις για τις συναντήσεις των Πολυθεματικών Επιτροπών

Από όλους/ες τους/τις συμμετέχοντες/ουσες **θετική άποψη** για τη συνεργασία εκπαιδευτικών και γονέων στις πολυθεματικές επιτροπές είχε μόνο ο *διευθυντής* και οι *ειδικές δασκάλες*.

Ο *διευθυντής* ανέφερε, στη συνέντευξη, ότι οι συναντήσεις αποτελούν ένα «πολύ καλό θεσμό πιστεύω, πάρα πολύ καλό», καθώς δίνεται η ευκαιρία να *εξεταστεί* η εκπαιδευτική πορεία του παιδιού και να *επαναπροσδιοριστεί* ο χώρος εκπαίδευσής του. Θετικό στοιχείο των πολυθεματικών επιτροπών, όπως ο ίδιος δήλωσε, είναι ότι:

«Μπορεί να μας πει πού βρίσκεται *εκπαιδευτικά (το παιδί)*, και πολλές φορές αποφασίζει τη διακοπή της φοίτησης του παιδιού στη μονάδα, άρα δίνει την ευκαιρία... *Να απεγκλωβιστεί, να το πούμε; Να απεγκλωβιστεί από αυτήν την... Πολλοί μαθητές που είναι στην ειδική μονάδα και έχουν ελάχιστη διαφορά από τη γενική τάξη, αυτοί οι μαθητές περιμένουν πότε θα γίνει η αξιολόγηση για να απεγκλωβιστούν*».

²¹ Το θέμα λεκτικής και σωματικής βίας, και το φαινόμενο του εκφοβισμού αναλύεται στο επόμενο Υποκεφάλαιο 'Μορφές Αποκλεισμού στο Γενικό Σχολείο: Διαλείμματα'.

Ο **διευθυντής** είχε άγνοια για την *πραγματική λειτουργία* των πολυθεματικών επιτροπών, καθώς ανέφερε *επανειλημμένως* ότι στόχος ήταν ο *απεγκλωβισμός* των παιδιών από την ειδική μονάδα. Έτσι παρουσιάστηκε να μη γνωρίζει, ή καλύτερα να μη συνειδητοποιεί, ότι οι ειδικές δασκάλες διαιώνιζαν την περιθωριοποίηση των παιδιών και περιόριζαν *εσκεμμένα* το ρόλο των γενικών δασκάλων και των μητέρων στις διαδικασίες λήψης αποφάσεων. Η απουσία του από όλες τις συναντήσεις των πολυθεματικών επιτροπών είχε ως αποτέλεσμα να διατηρεί μια άποψη για τον τρόπο λειτουργίας των πολυθεματικών επιτροπών που *απέιχε* κατά πολύ από την *πραγματικότητα*.

Οι **ειδικές δασκάλες** θεωρούσαν την υπάρχουσα λειτουργία των πολυθεματικών επιτροπών ως *ικανοποιητική* και δεν επιζητούσαν ιδιαίτερες βελτιώσεις, καθώς είχαν διασφαλίσει την κυριαρχία σε αυτές. Όπως δήλωσε η Ξένια σε προσωπική μας συζήτηση: «*δε ξέρω τι θα μπορούσε να βελτιωθεί, μια χαρά είναι έτσι*», αδιαφορώντας για τη δημιουργία ουσιαστικής συνεργασίας με τις μητέρες. Η Ξένια αμέσως μετά τόνισε ότι δεν είχε άλλη επιλογή από το να λέει ψέματα στις μητέρες, λόγω των υπερβολικών τους προσδοκιών από τα παιδιά τους, ενώ η Όλγα συμφωνούσε ότι ‘*αναγκαζόταν*’ να λέει ψέματα γιατί η δουλειά της το απαιτούσε! Η ισχύουσα πρακτική αποτελούσε μια ιδανική κατάσταση για τις ειδικές δασκάλες, καθώς αποφάσιζαν ανενόχλητες για τα παιδιά με αναπηρία, και διατηρούσαν ανώτερο κύρος στις σχέσεις τους με τους γονείς (Baeck, 2010, Boutskou, 2007b, Fylling & Sandvin, 1999).

Όλες οι γενικές δασκάλες, όπως και η πλειονότητα των μητέρων, εξέφρασαν **αρνητικές απόψεις** σε σχέση με τη λειτουργία των πολυθεματικών επιτροπών. Τα θέματα που τους απασχολούσαν αφορούσαν **1)** τη *συνεργασία* μεταξύ των συμμετεχόντων, **2)** τον *ασαφή ρόλο* και **3)** τη *συμμετοχή* των γενικών δασκάλων στις συναντήσεις των πολυθεματικών επιτροπών, και **4)** το *περιεχόμενο* των συζητήσεων.

Το πρώτο θέμα που τέθηκε από τις **γενικές δασκάλες** ήταν το κατά πόσο υπάρχει **ουσιαστική συνεργασία** ανάμεσα στους συμμετέχοντες της πολυθεματικής επιτροπής. Αρκετές γενικές δασκάλες θεωρούσαν ελλειμματικό το γεγονός ότι οι ειδικές δασκάλες *αξιολογούσαν* και *αποφάσιζαν* για τα παιδιά και τα προγράμματα εκπαίδευσής τους *ατομικά*, ενώ οι ίδιες δεν μπορούσαν να κάνουν εισηγήσεις και τροποποιήσεις. Η υποδιευθύντρια του σχολείου, που δεν είχε λάβει ποτέ της μέρος σε συνάντηση πολυθεματικής επιτροπής παρόλο που είχε πολύχρονη πείρα στα γενικά σχολεία,

συμφωνούσε με αυτή τη λογική και τόνισε, στη συνέντευξη, ότι η γνώση της για τις συναντήσεις περιορίζεται στην *ημερομηνία* πραγματοποίησής τους!

«Δυστυχώς δεν έχω λάβει ποτέ μέρος. Την ώρα που γίνονται έχουμε μάθημα και ούτε που ενημερωνόμαστε για το περιεχόμενο. (...) Ούτε ζητούν την παρουσία μας, δεν ξέρω αν ο διευθυντής πάει. Ούτε ενημερωθήκαμε για το περιεχόμενο, ούτε για τους στόχους, απλώς ξέρουμε ότι γίνονται...

Από τη στιγμή που εντάσσονται στο σχολείο γιατί να μην είμαστε ενήμεροι; (...) Μπορεί να παρουσιαστεί κάτι που να χρειαζόμαστε, και *εμείς είμαστε εντελώς ανί δεοι*. Για κανένα λόγο κριτικό ή αξιολογητικό. *Απλώς να μπορούσαμε να βοηθήσουμε αν χρειαστεί τους μαθητές, που είναι μαθητές του σχολείου μας*».

Είναι εμφανές ότι η υποδιευθύντρια κατέκρινε την απουσία ενημέρωσης για το περιεχόμενο ή τους στόχους των συναντήσεων, και τις μειωμένες συναναστροφές με τις ειδικές δασκάλες και τους γονείς. Τα λόγια της υποδεικνύουν ότι επιθυμούσε να εμπλακεί στις διαδικασίες λήψης αποφάσεων για τα προγράμματα των παιδιών, για να τα *βοηθήσει* στην ένταξη, αλλά η *παρατήρηση* έδειξε ότι αδιαφορούσε για τον Πέτρο και τον Σταύρο και δεν ανέλαβε *καμία πρωτοβουλία* για συνεργασία με την ειδική δασκάλα. Παρόμοια θέση είχε και η δασκάλα της Ε' τάξης, εκφράζοντας τη δυσαρέσκειά της για την ισχύουσα πρακτική:

«Πρέπει να ξέρει την άποψη η μια της άλλης, να υπάρχει πιο συστηματική, ουσιαστική συνεργασία. Να ξέρει καλύτερα το μωρό. Η πολυθεματική είναι πέντε λεπτά! Χωρίς να βλέπω θεαματική διαφορά. Απλώς δίνω πληροφορίες για την πρόοδο, τη συμμετοχή. Απλώς πληροφορίες! Χωρίς να μας συμβουλευτούν, τίποτε».

Οι περισσότερες γενικές δασκάλες *δεν ήξεραν* τι διαδραματιζόταν στις συναντήσεις των πολυθεματικών επιτροπών και είχαν άγνοια για τα χαρακτηριστικά και το επίπεδο του κάθε παιδιού. Αιτία αποτελούσε η έλλειψη συνεργασίας με τις ειδικές δασκάλες, με συνέπεια να χαρακτηρίζεται η υπάρχουσα επικοινωνία ως «*μη συστηματική, περιστασιακή*» από τη δασκάλα γυμναστικής.

Η πλειονότητα των **μητέρων** ήταν, επίσης, απογοητευμένη από τη συνεργασία τους με τις ειδικές δασκάλες, τη συνδετική λειτουργό και την εκπαιδευτική ψυχολόγο. Η μητέρα του Αντώνη περιέγραψε τη συνεργασία της με τη συνδετική λειτουργό ως «*τυπική*» και ανέφερε χαρακτηριστικά ότι *κέρδισε* ατομικό μάθημα λογοθεραπείας για τον Αντώνη, υποδεικνύοντας ότι η συνάντηση της πολυθεματικής επιτροπής ήταν για τη μητέρα μια *πάλη*, ένας *αγώνας* ενάντια στους ειδικούς:

«Στην πολυθεματική *ήσουν* και *είδες* τις απαιτήσεις μου, που πιστεύω ότι ήταν λογικές. Όταν μου είπαν ότι ο Αντώνης κάνει λογοθεραπεία ομαδική, *α-πα-ρά-δε-κτο!!* Αυτό τους είπα μόλις μου είπαν αυτό το πράγμα...

Ο Αντώνης που έχει ανάγκη τη λογοθεραπεία τρεις φορές την εβδομάδα *τουλάχιστον*, να μου λεν ότι κάνει ομαδικό! *Απαράδεκτο!* Πρώτον και κύριο τα μωρά που κάνουν μαζί με τον Αντώνη θέλουν όλα διαφορετική εκπαίδευση. Πώς μπορεί ένα μάθημα λογοθεραπείας να γίνεται διαφορετικό; Ή ακόμα ένα μάθημα ειδικής εκπαίδευσης...; *Που εκεί είπα να σιωπήσω γιατί έχει τόσες περικοπές το κράτος*. Εκεί θα πω για το κράτος και θα το κατηγορήσω, γιατί ένα μωρό που έχει τόσες ανάγκες πιστεύω ότι είναι *παράλογο* να γίνονται για αυτό το θέμα περικοπές. *Αυτό το είπα και εκεί, δεν κρύβομαι, ειδικά πάνω στην εκπαίδευση, είναι ντροπή, είναι ντροπή. Ντροπή!!* Διότι να σου πω κάτι. *Ένα μωρό το οποίο είναι αυτιστικό και η μόνη θεραπεία του αυτισμού είναι η εκπαίδευση*, και θεραπεία σχετικά διότι, δυστυχώς, ο αυτισμός είναι μια μόνιμη αναπηρία. Όμως όταν ο Αντώνης δε στηρίζεται από φαρμακευτική αγωγή, και το *μόνο πράγμα που έχει ανάγκη είναι η εκπαίδευση*, και έρχεται το κράτος και μου λένε στην πολυθεματική *‘κοίταξε δεν έχουμε ώρα, δεν μπορούμε, πρέπει να κάνουμε περικοπές’*. *Ντροπή!! (...)* Αυτό είναι ντροπή, *αυτό έχω να κατηγορήσω το κράτος*. Τουλάχιστον στην περίπτωση αυτών των μωρών, που όπως σου είπα, *αν έχουν από κάπου να πιαστούν για να προχωρήσουν είναι η εκπαίδευση, είναι ντροπή, είναι ντροπή*.

Αυτό το είπα και στη συνάντηση όταν μου είπαν ότι δεν έχουν χρόνο για ατομικό μάθημα λογοθεραπείας. *Όχι! Ας είναι το ότι κέρδισα μία ώρα την εβδομάδα το ατομικό»*.

Το απόσπασμα αφήνεται σε όλη του την έκταση ώστε να γίνει εμφανής ο *συλλογισμός*, η *αγωνία* και οι *έγνοιες* της μητέρας, η οποία προσπαθούσε να ζυγίσει τα πάντα στο μυαλό

της: τον Αντώνη, τα μαθήματα, την αναπηρία, τη στήριξη, τις περικοπές, τα δικαιώματα. Το συνονθύλευμα των σκέψεων εμφανίζει τις επιπρόσθετες δυσκολίες της μητρότητας σε τέτοιες περιπτώσεις (Phtiaka, 1999) και τον αγώνα της μητέρας για διεκδίκηση των δικαιωμάτων του Αντώνη (Symeonidou, 2007). Η *απογοήτευση* της από τη συνάντηση της πολυθεματικής επιτροπής είναι φανερή, καθώς συναντούσε συνεχώς εμπόδια, έστω και αν προσπαθούσε να έχει λογικές απαιτήσεις. Παρόλα αυτά προτιμούσε να *φαίνεται* απαιτητική παρά να παρουσιάζεται μεμψίμοιρη και παραπονεμένη:

«Παρόλο που μπορεί να σου δείχνω δυναμικός χαρακτήρας, και στην πολυθεματική *είμαι απαιτητική*, έρχομαι με αυτή τη διάθεση διότι διαφορετικά δε θα κερδίσω τίποτε... *Δεν τους κλαίω, γιατί αν τους κλάψεις έχασες το παιχνίδι*».

Η μητέρα έκανε ένα σαφή διαχωρισμό μεταξύ της ίδιας και των ειδικών, τονίζοντας ότι οι ειδικοί ήταν *περισσότερο εχθροί παρά συνεργάτες* της, και δήλωσε ανοιχτά ότι δε στήριζαν εκπαιδευτικά και κοινωνικά τα παιδιά όσο θα έπρεπε. Ακόμα δύο μητέρες (του Γρηγόρη και του Χάρη), υιοθέτησαν αυτή τη στάση καθώς αναγνώριζαν ότι οι ειδικές δασκάλες *καθόριζαν* την πορεία των συζητήσεων και δεν επιθυμούσαν ουσιαστική συνεργασία μαζί τους. Το σχόλιο της συγκεκριμένης μητέρας, *«Δεν τους κλαίω, γιατί αν τους κλάψεις έχασες το παιχνίδι»*, επικυρώνεται μέσα από τη σύγκριση με την *ήπια* στάση που τήρησαν οι μητέρες του Παναγιώτη, και του Πέτρου και της Άννας, οι οποίες ήταν λιγότερο έντονες και διεκδικητικές. Παρόλον ότι όλες οι μητέρες απαιτούσαν περισσότερη στήριξη προς τα παιδιά τους, διαφάνηκε ότι αυτές που ήταν περισσότερο έντονες είχαν μεγαλύτερη πιθανότητα επίτευξης των προσδοκιών τους. Ούτε και αυτό ωστόσο ήταν απόλυτο, καθώς η παρατήρηση επιβεβαίωσε ότι οι ειδικοί θεωρούσαν τους γονείς ως *‘πρόβλημα’* και εκείνοι τους ίδιους ως ψυχρούς *‘επαγγελματίες’*, και γι’ αυτό δεν υπήρχε αμοιβαία ανταλλαγή απόψεων και ανάληψη ευθυνών στις συναντήσεις, ώστε να ενισχύεται η εκπαιδευτική πορεία των παιδιών (Fylling & Sandvic, 1999).

Το δεύτερο θέμα που προέκυψε αφορούσε τον *περιορισμένο και ασαφή ρόλο των γενικών δασκάλων*, εφόσον ο ρόλος τους ήταν, μάλλον, *παθητικός*. Όπως δήλωσε η δασκάλα της Ε’ τάξης, ο περιορισμός της την *εμπόδισε* να συμμετέχει στις διαδικασίες λήψης αποφάσεων, ενώ είχε ελάχιστη πρόσβαση σε πληροφορίες για τον Παναγιώτη και τον Χάρη, πρόσβαση που καθόριζαν οι ειδικές δασκάλες (Tomlinson, 1982 στη Phtiaka, 2001, Beveridge, 1997). Η δασκάλα της Α’ τάξης συμπλήρωσε,

«Ρωτούν με απλώς ποια είναι η εικόνα του παιδιού στην τάξη, και κάθονται και μιλώ για την επίδοση και τη συμπεριφορά του. Ως εκεί περιορίζεται ο ρόλος μου... Τώρα, τι συζητούν και τι αποφασίζουν δεν ξέρω, γιατί κανένας δεν με ενημερώνει.

Μου έκανε εντύπωση φέτος που πήγα σε δυο άλλους μαθητές μου που έχουν στήριξη και δεν βγήκε κανένας να μου πει, ούτε γονιός, δασκάλα, ψυχολόγος, κανένας. Κανένας δεν μου είπε τίποτα. *Πήγα, είπα, και αυτό ήταν. Ανεπίτρεπτο*, δηλαδή γιατί με καλούν; Αυτό που τους είπα ήταν ‘γιατί να με βγάλετε έξω από την τάξη, να αναστατώσω τη σχολική μονάδα, για να με βάλετε εκεί απλώς, να με ρωτήσετε δυο κουβέντες και να φύγω, δηλαδή απλώς να πληροφορώ;’. (...)

Στην Άννα δεν ήμουν. *Δεν με κάλεσε κανένας, ούτε με ρώτησαν, ούτε με έλαβαν υπόψη (...)* Στην Άννα, ούτε ενημερώθηκα, ούτε ρωτήθηκα, ούτε γνωρίζω τι ακριβώς έχει η Άννα.

Επιχείρησα κάποια στιγμή να ρωτήσω και είδα μυστικοπάθεια, δεν πήρα ενθάρρυνση... Και στην ουσία δεν ξέρω τι πρόβλημα έχει το μωρό».

Η παρατήρηση επιβεβαίωσε τον *περιορισμένο* ρόλο των γενικών δασκάλων και την ελάχιστη συνεργασία με τις ειδικές δασκάλες, που δημιουργούσε ένα *φαύλο κύκλο* στο σχολείο και είχε ως αποτέλεσμα την ασυνεννοησία μεταξύ των εκπαιδευτικών, την άγνοια των γενικών δασκάλων αναφορικά με την αναπηρία των παιδιών και τον τρόπο με τον οποίο μπορούσαν να τα ενισχύσουν, και κατ’ επέκταση την αναποτελεσματική ένταξη των παιδιών. Κατά συνέπεια, οι περισσότερες γενικές δασκάλες (εξαιρουμένων των δασκάλων μουσικής, Β’, Γ’, Δ’ τάξης) εμφανίστηκαν εμφανώς *δυσανεστημένες* με την υπάρχουσα πρακτική, σε τέτοιο βαθμό που η δασκάλα γυμναστικής δήλωσε ότι αυτή είναι *«ακατάλληλος τρόπος για συνεργασία και ενημέρωση»*. Παρ’ όλη την απογοήτευσή τους, ωστόσο, δεν προσέγγισαν τις ειδικές δασκάλες για να μάθουν περισσότερα για τα παιδιά, καθώς αποποιούνταν, σε μεγάλο βαθμό, την ευθύνη εκπαίδευσης των παιδιών, ενώ είχαν την εντύπωση ότι τα χαρακτηριστικά τους είναι *«προσωπικά στοιχεία»*, *«απόρρητα»* (δασκάλα Α’ τάξης). Κατά συνέπεια, η προσπάθεια παθολογοποίησης των παιδιών με αναπηρία εκ μέρους των ειδικών δασκάλων στα διαλείμματα και κατά τις προσωπικές τους επαφές είχε ως αποτέλεσμα την *έλλειψη* ανάληψης ενεργούς ρόλου εκ μέρους των γενικών δασκάλων.

Το τρίτο θέμα που αναφέρθηκε αφορούσε το *χρόνο* στον οποίο οι γενικές δασκάλες συμμετείχαν στις συναντήσεις, καθώς όλες ήθελαν να συμμετέχουν σε *όλη* τη διάρκεια των πολυθεματικών επιτροπών και να μην προσκαλούνται μόνο για δυο-τρία λεπτά σε αυτές από τις ειδικές δασκάλες. Οι λόγοι για τους οποίους ήθελαν να συμμετέχουν ήταν για να μάθουν καλύτερα τα παιδιά (δασκάλα μουσικής, Β', Γ' τάξης), να μιλήσουν με τις ειδικές δασκάλες, την ψυχολόγο και τις μητέρες των παιδιών (Ιφιγένεια, επισκέπτρια δασκάλα, Α' τάξης) και να γνωρίζουν και να συναποφασίζουν τους εκπαιδευτικούς στόχους των παιδιών (δασκάλα γυμναστικής, Δ', Ε' τάξης). Πέρα από αυτό, η δασκάλα γυμναστικής ανέφερε ότι θα έπρεπε να συμμετέχει περισσότερο ώστε να βελτιώνεται ο κινητικός τομέας των παιδιών:

«Καμία ενημέρωση, ούτε ξέρω τι είπαν, ούτε καν ερωτήθηκα για τον κινητικό τομέα... Αν εξετάζουν αυτά τα θέματα εγώ δεν ερωτήθηκα. Που θα έπρεπε γιατί υστερούν τα παιδιά σε αυτό τον τομέα και πρέπει να βελτιωθούν, αλλά εγώ δεν ερωτήθηκα».

Πέντε γενικές δασκάλες (δασκάλα γυμναστικής, Α', Γ', Δ', Ε' τάξης) ωστόσο θεωρούσαν ότι ο λόγος για τον οποίο δεν προσκαλούνταν σε *όλη* τη διάρκεια των πολυθεματικών επιτροπών ήταν για να μην αναστατωθεί το πρόγραμμα του σχολείου. Η υποδιευθύντρια δήλωσε ότι *«δε θα μπορώ να λείπω όλη μέρα (από την τάξη) για να συζητώ για ένα μαθητή»*, ενώ η δασκάλα γυμναστικής ανέφερε για τη μειωμένη συμμετοχή της δασκάλας της Ε' τάξης: *«ίσως είχε μάθημα, για να μη χάσει το κενό της, ίσως για αυτούς τους λόγους δεν έμεινε όλη την ώρα»*. Η δασκάλα της Ε' τάξης συμπλήρωσε:

«Είναι θέμα διαδικαστικό. Πιστεύω ότι αν υπήρχε η δυνατότητα θα έμεινα περισσότερη ώρα... Δεν ήταν απαγορευτικός ο χρόνος, που έμεινα τα δυο λεπτά. Απλώς το ότι είχα μάθημα και δεν μπορούσα να συμμετέχω. Αλλά θα ήταν καλά να συμμετέχω σε ολόκληρη τη διαδικασία και όχι αποσπασματικά».

Κατά συνέπεια, ένα ανησυχητικό ποσοστό των γενικών δασκάλων δικαιολογούσε την απόφαση των ειδικών να μην τις καλούν σε *όλη* τη διάρκεια των συναντήσεων των πολυθεματικών επιτροπών, ή και καθόλου! Αυτό αποτελεί βασικό στοιχείο των αποτελεσμάτων, καθώς οι γενικές δασκάλες είχαν πειστεί ότι η 'ειδική εκπαίδευση' είναι θέμα των 'ειδικών' στο σχολείο, λόγω της άγνοιας που είχαν για το τι συμβαίνει στις

πολυθεματικές επιτροπές και στις ειδικές μονάδες, και λόγω της ελάχιστης επαφής τους με θέματα αναπηρίας και ένταξης. Έτσι, από τη μια πλευρά όλες οι γενικές δασκάλες εμφανίστηκαν *δυσανεστημένες* με την ισχύουσα πρακτική και από την άλλη οι πέντε ανέφεραν ότι *δικαιολογημένα* απέχουν από αυτές!

Οι συγκεκριμένες γενικές δασκάλες δε σκέφτηκαν ότι για κάτι *τόσο σημαντικό*, όσο οι αποφάσεις για τα ΕΠΕ των παιδιών και η δημιουργία σχέσεων συνεργασίας με γονείς και ειδικούς, το πρόγραμμα του σχολείου *θα μπορούσε να τροποποιηθεί*. Παράλληλα, είχαν άγνοια για τη *διάρκεια* των συναντήσεων, καθώς νόμιζαν ότι το πρόγραμμά τους θα επηρεαζόταν καθ' όλη τη διάρκεια της ημέρας, κάτι που δεν ίσχυε. Η παρατήρηση έδειξε ότι η διάρκεια της κάθε συνάντησης δεν ξεπερνούσε τη μισή ώρα με σαράντα λεπτά, όσο δηλαδή διαρκούσε μια διδακτική περίοδος. Έτσι, ενώ θα μπορούσε η διευθυντική ομάδα του σχολείου να *ρυθμίσει* το σχολικό πρόγραμμα ώστε να δημιουργηθεί *ένα* κενό για *κάθε* γενική δασκάλα που θα έπρεπε να συμμετέχει, κάτι τέτοιο δε συζητήθηκε από κανένα. Η ισχύουσα πρακτική *βόλεψε* τις ειδικές δασκάλες που διασφάλιζαν την αδιάκοπη κυριαρχία τους στις διαδικασίες λήψης αποφάσεων, ενώ οι γενικές δασκάλες μετέφεραν την ευθύνη εκπαίδευσης των παιδιών στις ειδικές δασκάλες, χωρίς να συνειδητοποιούν την αναποτελεσματικότητα των υφιστάμενων πρακτικών.

Μόνο η Ιφιγένεια εξέφρασε έντονη αντίδραση αναφορικά με το θέμα αυτό, υπενθυμίζοντας τον κεντρικό ρόλο των γενικών δασκάλων στην ένταξη παιδιών με αναπηρία:

«Πρέπει να συμμετέχει και η γενική δασκάλα, αφού είναι κύριος ο ρόλος της. Γίνεται να λείπει το άτομο που θα έχει το παιδί μέσα στην τάξη της;! Είναι κύριος ο ρόλος της γιατί τα μωρά ακολουθούν το παράδειγμα της δασκάλας, αν εκείνη αποδέχεται τα μωρά και εντάσσει τα μέσα στην τάξη της ακολουθούν και τα μωρά το παράδειγμα. Αν δεν ασχολείται, τότε ούτε και τα μωρά (θα ασχολούνται), αφού καν επαφή δεν θα έχουν με το μωρό, δεν θα αλληλεπιδρούν».

Η Ιφιγένεια αποτελούσε τη μόνη φωνή κριτικού στοχασμού ανάμεσα στις δασκάλες, που πήγαζε από τις γνώσεις της στον τομέα ειδικής και ενιαίας εκπαίδευσης, μέσα από την προπτυχιακή της ειδίκευση και τις μεταπτυχιακές της σπουδές. Οι υπόλοιπες γενικές δασκάλες που *δήλωσαν* ότι επιθυμούσαν συμμετοχή στις συναντήσεις, δυστυχώς

επαναπαύονταν με την υφιστάμενη πρακτική που τις *απάλλαξε* από την ευθύνη για τα παιδιά. Η θέση των εκπαιδευτικών, όπως τόνισε η Ιφιγένεια, αντικατοπτρίζεται και στη στάση των παιδιών χωρίς αναπηρία (Φτιάκα κ.α., 2005), θέμα που αναλύεται στο επόμενο Υποκεφάλαιο ‘Μορφές Αποκλεισμού στο Γενικό Σχολείο’.

Η παρατήρηση και οι συνεντεύξεις έδειξαν ότι η πλειονότητα των **μητέρων** ήταν δυσαρεστημένη με το *περιεχόμενο των συζητήσεων*. Οι μητέρες του Γρηγόρη, του Αντώνη, του Χάρη, του Πέτρου και της Άννας εξέφρασαν έντονα την αντίδραση τους για την *απουσία εις βάθος συζητήσεων* για τα ΕΠΕ των παιδιών τους και τα ωρολόγια προγράμματά τους στις πολυθεματικές επιτροπές. Οι προσπάθειές τους να ενημερωθούν εκτενέστερα για τους στόχους των ΕΠΕ συνήθως έπεφταν στο κενό και οι εισηγήσεις τους σπάνια εισακούγονταν, καθώς οι ειδικοί συχνά τους *διέκοπταν* για να συζητήσουν θέματα που *δεν άρμοζαν* στις συναντήσεις. Έτσι, αντί να συζητούν για τα ΕΠΕ, μιλούσαν για τα *παπούτσια* των παιδιών και τα *παιχνίδια* που ενίοτε έφερναν στο σχολείο, ενώ έκαναν και αρνητική κριτική στις κοπέλες που έκαναν ιδιαίτερα μαθήματα στα παιδιά, χωρίς να γνωρίζουν τον τρόπο που δούλευαν και εάν ήταν αποτελεσματικός.

Η μητέρα του Γρηγόρη αντιμετώπιζε αυτές τις διακοπές *εντονότερα* από οποιαδήποτε άλλη μητέρα. Η Όλγα τη *διέκοψε τρεις φορές* για να της μιλήσει για τα παιχνίδια που έφερε ο Γρηγόρης στο σχολείο και για τα ιδιαίτερα μαθήματα που έκανε το απόγευμα, ενώ αυτά τα θέματα θα μπορούσαν να συζητηθούν και σε κατ’ *ιδίαν* συνάντηση μεταξύ τους, παρά στην πολυθεματική επιτροπή. Σύμφωνα με την παρατήρηση πριν και μετά την άφιξη της μητέρας στη συνάντηση της πολυθεματικής επιτροπής, η αιτία της *απαράδεκτης συμπεριφοράς* της ειδικής δασκάλας οφειλόταν στο γεγονός ότι η μητέρα του Γρηγόρη ήταν όμορφη, έξυπνη και ανεξάρτητη, και *διεκδικούσε* τα δικαιώματα του παιδιού της. Αυτό φάνηκε ότι προκαλούσε έντονο φόβο στην ειδική δασκάλα, τη συνδετική λειτουργό και την εκπαιδευτική ψυχολόγο, που μεταφράστηκε σε προσωπικές επιθέσεις προς τη μητέρα. Ως αποτέλεσμα, η μητέρα του Γρηγόρη ήταν φανερά *ενοχλημένη*,

«Είναι πράγμα αυτό να συζητάς στην πολυθεματική; Μπροστά από τη συνδετική λειτουργό; Ότι φέρνει πράγματα στο σχολείο το πρωί και κλαίει; Εγώ παλάβωσα που το άκουσα. Εγώ της είπα ‘θέλετε να πάμε στην Β’ τάξη να δούμε ποια μωρά φέρνουν;’, αφού είναι αυτό σοβαρό θέμα... Και στο κάτω-κάτω, πιάσε του το, εγώ δεν σου είπα να μην του το πιάσεις. Αλλά ο Γρηγόρης δεν έφερνε τόσα πράγματα, για να μου πει

‘έχω ένα ερμάρι γεμάτο’. Έλεγε ψέματα μπροστά από την συνδεδετική λειτουργό».

Η Όλγα εσκεμμένα προσπαθούσε να αλλάξει τη ροή της συζήτησης και να φέρει σε δύσκολη θέση τη συγκεκριμένη μητέρα, για την οποία μου φανέρωνε συχνά την αντιπάθειά της, λόγω των αυξημένων προσδοκιών της μητέρας από την εκπαιδευτική πορεία του Γρηγόρη. Λίγο αργότερα, η Όλγα και η συνδεδετική λειτουργός αναφέρθηκαν στα απογευματινά ιδιαίτερα του Γρηγόρη, λέγοντας στη μητέρα ότι προβαίνει σε λανθασμένη επιλογή ατόμων που κάνουν τα μαθήματα! Η μητέρα φανέρωσε την ενόχληση της στη συνέντευξη, καθώς κατανοούσε ότι η Όλγα επιθυμούσε απλώς να την *ταλαιπωρήσει* υποδεικνύοντας συνεχώς τα ‘λάθη’ της. Κατά συνέπεια, ήταν φανερά απογοητευμένη από τη ‘συνεργασία’ της με την Όλγα και τη συνδεδετική λειτουργό, καθώς αν και ήθελε να συνεργάζεται μαζί τους για να βοηθήσουν τον Γρηγόρη αδυνατούσε να βρει τρόπο να τις *προσεγγίσει* και να τις *ευχαριστήσει*. Έτσι, οι εκκλήσεις που έκανε στην Όλγα, λέγοντάς της *«βρείτε μου έναν τρόπο να βοηθήσω το γιο μου»*, δεν είχαν ανταπόκριση. Το *τελειωτικό χτύπημα* προς τη μητέρα του Γρηγόρη αφορούσε την αναφορά των ειδικών στο χωρισμό της, λέγοντας ότι ο Γρηγόρης δε βλέπει συχνά τον πατέρα του. Η μητέρα δήλωσε στη συνέντευξη:

«Και το ότι είμαι χωρισμένη λέγεται, ότι τάχα ο Γρηγόρης δε βλέπει τον παπά του... Μα ποιος σας είπε ότι ο Γρηγόρης δεν τον βλέπει; Το ότι είμαι χωρισμένη δε σημαίνει ότι δεν είμαι καλή μάνα. Έτυχε μου μια δυσκολία. Έπρεπε να μείνω εκεί (στο γάμο) για να δίνω την εντύπωση σε όλους σας ότι είμαι καλή; Είναι τρελοί όλοι!! Ωρες-ώρες λέω μα θέλω ψυχολόγο, ή οι άλλοι όλοι θέλουν;»

Το τελευταίο απόσπασμα υποδεικνύει ότι όσο και αν προσπαθούσε η συγκεκριμένη μητέρα να συνεργαστεί με τις ειδικές δασκάλες και τη συνδεδετική λειτουργό, δεν μπορούσε να τα καταφέρει, καθώς συνεχώς έθεταν εμπόδια στο δρόμο της. Στο τέλος της συνέντευξης η μητέρα εμφανίστηκε *εντελώς απογοητευμένη*, δηλώνοντας ότι ένιωθε *«γελοία»* στην πολυθεματική επιτροπή γιατί αν και πήγαινε καλοπροαίρετα να συμμετέχει, εντούτοις γνώριζε ότι δε θα κέρδιζε τίποτα.

Σύνοψη

Τελικά, οι μητέρες παρουσιάστηκαν, στην πλειοψηφία τους, *απογοητευμένες* από την υφιστάμενη πρακτική, καθώς θεωρούσαν τις συναντήσεις των πολυθεματικών επιτροπών ως μια *αναποτελεσματική διαδικασία ρουτίνας*, που γίνεται για γραφειοκρατικούς λόγους. Οι ειδικές δασκάλες από την άλλη εμφανίστηκαν ευχαριστημένες, καθώς διαιώνιζαν την *ιεραρχική δομή* των συναντήσεων και αποφάσιζαν μόνες τους για τα ΕΠΕ και τα ωρολόγια προγράμματα των παιδιών (Ware, 1999, 1994).

Κατά συνέπεια, είναι προφανές ότι η υπάρχουσα νομοθεσία και ο τρόπος υλοποίησής της αποτυγχάνει να δημιουργήσει ενταξιακές δομές, αφού προωθεί το διαχωρισμό γενικών, ειδικών δασκάλων και γονέων και δημιουργεί άνισες σχέσεις μεταξύ τους στα πλαίσια των πολυθεματικών επιτροπών (Μπούτσκου, 2008, Symeonidou, 2007, Φτιάκα κ.α., 2005, Ware, 1994). Έτσι, ενώ η συνεργασία ειδικών και γονέων αποτελεί πρόνοια της νομοθεσίας του 1999, αφήνοντας θεωρητικά τους ειδικούς με λιγότερη δύναμη στις αποφάσεις για τα παιδιά με αναπηρία (Symeonidou, 2007), η παρατήρηση φανερώνει ότι οι ειδικοί εξακολουθούν να απορρίπτουν τις γνώσεις των γονέων, διατηρώντας την κυριαρχία τους (Phtiaka, 2004, Ware, 1994). Κατά συνέπεια, η εμπειρία και η συμμετοχή των γονέων απέχει κατά πολύ από την ιδεατή συνεργασία (Beveridge, 1997), και τους προκαλεί έντονα συναισθήματα άγχους, αγωνίας και απογοήτευσης (Vlachou, 2006). Ως εκ τούτου, για να επιτευχθεί συνεργασία, οι ειδικές δασκάλες θα πρέπει να είναι σε θέση να ακούν, να κατανοούν και να λαμβάνουν υπόψη τους τις εισηγήσεις των μητέρων για εναλλακτικές μεθόδους διδασκαλίας, περισσότερη ένταξη και ρύθμιση του ρόλου των συνοδών (Beveridge, 1997), καθώς οι γονείς αποτελούν κομβικό σημείο στην επιτυχημένη ή μη πορεία των παιδιών με αναπηρία στα γενικά σχολεία (Ware, 1999, 1994, Vincent & Tomlinson, 1997).

4.5. Μορφές Αποκλεισμού Παιδιών στο Γενικό Σχολείο

Εισαγωγή

Η ένταξη των παιδιών με αναπηρία στα γενικά σχολεία αποτελεί μια δύσκολη διαδικασία για τα παιδιά, καθώς είναι συνήθως λιγότερο αποδεκτά από τους/τις συνομήλικους τους και αναπτύσσουν λιγότερες σχέσεις φιλίας μαζί τους (Boer, Pijl & Minnaert, 2011, Pijl, Frostad, & Flem 2008), ενώ απαιτεί ανάληψη ευθυνών από τις γενικές δασκάλες και διαφοροποίηση των μαθημάτων τους (Broderick *et al*, 2005). Η χωρική ένταξη δε σημαίνει αυτόματα και αποδοχή τους, εφόσον οι μορφές αποκλεισμού *διαγωνίζονται* μέσω της εκπαιδευτικής πρακτικής, της κουλτούρας και του αναλυτικού προγράμματος (Barton & Armstrong, 2001), και πιο συγκεκριμένα μέσα από τις διαδικασίες διδασκαλίας και μάθησης, την οργάνωση του σχολείου, και τις σχέσεις τους με τις εκπαιδευτικούς και τα παιδιά χωρίς αναπηρία. Η δυσκολία των σχολείων, λοιπόν, έγκειται στην αναγνώριση της ένταξης ως θέμα ανθρωπίνων δικαιωμάτων, ώστε να μην στιγματίζονται και να περιθωριοποιούνται τα παιδιά με αναπηρία (Biklen, 2000).

Παρόλα αυτά, η ανάλυση των αποτελεσμάτων υποδεικνύει ότι κατά κανόνα και τα επτά παιδιά *περιθωριοποιούνταν* όταν εντάσσονταν στη γενική τάξη και στις γιορτές του σχολείου, ενώ *παράλληλα αποκλείονταν* συστηματικά από τους συνομήλικους τους σε διαλείμματα και εκδρομές. Το παρόν κεφάλαιο εξετάζει αναλυτικά όλες τις μορφές αποκλεισμού των παιδιών, μέσα από παραδείγματα της καθημερινότητάς τους, πλαισιωμένα με δηλώσεις εκπαιδευτικών και γονιών.

4.5.1 Αποκλεισμός Παιδιών με Αναπηρία στη Γενική Τάξη

Από τις πρώτες εβδομάδες παρατήρησης, οι καταγραφές έδειχναν ότι τα παιδιά με αναπηρία δεν εντάσσονταν αποτελεσματικά στη γενική τάξη, διαπίστωση που επιβεβαιώθηκε μέσα από την τρίμηνη παρατήρηση, καθώς οι γενικές δασκάλες δεν εκπλήρωναν τον εκπαιδευτικό τους ρόλο ως προς τα παιδιά, δίνοντάς τους ελάχιστες ευκαιρίες για συμμετοχή και επιτυχία. Πιο συγκεκριμένα, οι πλείστες αμελούσαν να ενημερώσουν τα παιδιά χωρίς αναπηρία για θέματα ένταξης, ισότητας και σεβασμού, ενώ δεν προετοιμάζονταν και δε διαφοροποιούσαν τα μαθήματά τους. Παράλληλα, τα παιδιά χωρίς αναπηρία απομόνωναν τα παιδιά με αναπηρία, καθώς διατηρούσαν μια μάλλον *αδιάφορη* στάση προς αυτά (Vlachou, 2006).

Οι γενικές δασκάλες *αντιλαμβάνονταν τον ρόλο* τους ως προς την ένταξη σε σχέση με τρεις παράγοντες, την ενημέρωση των παιδιών χωρίς αναπηρία, τη διαφοροποίηση των μαθημάτων και την ισότιμη συμπεριφορά προς όλα τα παιδιά. Οι δασκάλες της Α' και Β' τάξης και η Ιφιγένεια, ανέφεραν ότι σημαντική είναι η *ενημέρωση* των παιδιών χωρίς αναπηρία για θέματα ένταξης (Κουρέα & Φτιάκα, 2003), ενώ επτά γενικές δασκάλες (εκτός των δασκάλων Β', Γ' τάξης) δήλωσαν ότι ο *σημαντικότερος* ρόλος τους είναι να *συμπεριφέρονται ισότιμα* σε όλα τα παιδιά της τάξης τους, ώστε να μην κάνουν διακρίσεις (Blecker & Boakes, 2010). Τέλος, έξι γενικές δασκάλες (Ιφιγένεια, επισκέπτρια δασκάλα, Α', Β', Δ', Ε' τάξης) ανέφεραν την *ανάγκη διαφοροποίησης* του μαθήματός τους, έτσι ώστε να εντάσσονται αποτελεσματικά τα παιδιά, να μπορούν να συμμετέχουν και να βελτιώνονται (Tomlinson, 2005).

Πίνακας 8. Απόψεις των Γενικών Δασκάλων αναφορικά με το Ρόλο τους για την Ένταξη Παιδιών με Αναπηρία στη Γενική Τάξη

Συμμετέχοντες/ Σύνολο	Ενημέρωση Παιδιών Χωρίς Αναπηρία	Ισότιμη Συμπεριφορά σε όλα τα Παιδιά	Διαφοροποίηση
Γενικές Δασκάλες /9	3	7	6

Από τις τρεις δασκάλες που θεωρούσαν σημαντική την *ενημέρωση* των παιδιών χωρίς αναπηρία για την ένταξη παιδιών με αναπηρία στη γενική τάξη, μόνο δύο (Α', Β' τάξης, 22%), ανέφεραν ότι προέβηκαν στην ενημέρωση αυτή, η ποιότητα της οποίας κρίνεται αμφίβολη λόγω των στερεοτυπικών αντιλήψεων που είχαν (Phtiaka, 2006). Πιο συγκεκριμένα, η δασκάλα της Β' τάξης δήλωσε στη συνέντευξη ότι η συζήτηση ήταν αποτελεσματική, καθώς «τα παιδιά βλέπουν τον Γρηγόρη πιο θετικά», αλλά σε επακόλουθη ερώτηση διαφάνηκε ότι η συζήτηση στην οποία αναφέρθηκε αφορούσε μια *οδηγία* που έδωσε: «θα έρχονται παιδιά που είναι διαφορετικά και πρέπει να τα δεχόμαστε». Μια απλή οδηγία, ωστόσο, δεν μπορεί να σήμανε την αποδοχή της διαφορετικότητας από τα παιδιά, αλλά μάλλον την ανοχή της, καθώς δεν συνεπαγόταν τη συνεχή, *αδιάκοπη προσπάθεια* εκ μέρους της ίδιας, προσανατολισμένη στην υλοποίηση της ένταξης.

Από τις τρεις δασκάλες μόνο η Ιφιγένεια δήλωσε ότι η *απλή ενημέρωση* των παιδιών δε σημαίνει *απαραίτητα* και την επίτευξη *αποδοχής*. Η ίδια ανέφερε ότι οι στάσεις των παιδιών προς τους συμμαθητές τους με αναπηρία είναι *αδύνατο* να γίνουν θετικές από τη μια στιγμή στην άλλη, μέσα από μια απλή εισαγωγή πριν να έρθουν τα παιδιά στη γενική τάξη, καθώς για να καλλιεργηθεί μια κουλτούρα αποδοχής της διαφορετικότητας χρειάζεται συνεχής προσπάθεια.

«Δεν μπορείς να αλλάξεις τις συμπεριφορές των παιδιών από τη μια μέρα στην άλλη. Παίζει ρόλο και το νηπιαγωγείο σε αυτό το πράγμα, και το δημοτικό... Πρέπει να συζητάς με τα μωρά, για τους συμμαθητές τους, για όλα τα παιδιά (...). Να συζητάς για τα προβλήματα που μπορεί να έχουν, που μπορεί να μην το παίζει κάποιος, να το στιγματίζει. (...) Είναι το πώς το προσεγγίζει ο δάσκαλος νομίζω, γιατί άμα μπαίνει μέσα στην τάξη και δεν ασχολείται, απλώς το αφήνει εκεί με τη συνοδό, δεν κάνει τίποτα».

Η Ιφιγένεια πολύ σωστά ανέφερε ότι η καλλιέργεια αποδοχής και σεβασμού όλων των παιδιών είναι *ευθύνη* των εκπαιδευτικών, ώστε να φανερωθούν τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν τα παιδιά και να δοθούν λύσεις σε αυτά. Έδωσε έμφαση επίσης και στην *προσέγγιση* των εκπαιδευτικών, τονίζοντας ότι δεν πρέπει να δείχνουν *αδιαφορία* προς τα παιδιά και να θεωρούν ότι ευθύνη γι' αυτά έχουν μόνο οι συνοδοί. Η παρατήρηση ωστόσο έδειξε την *αδιαφορία* και *άγνοια* των γενικών δασκάλων στην ένταξη των παιδιών²², καθώς δεν προετοιμάζονταν επαρκώς και δε διαφοροποιούσαν τα μαθήματά τους (Gaad, 2004).

Η δασκάλα της Β' τάξης δήλωσε ότι έχει *ισότιμη συμπεριφορά* προς το Γρηγόρη, ώστε να μην τον στιγματίζει, δηλώνοντας:

«Εξαρτάται και από εμένα πώς θα το χειριστώ. Και έστω και αν είμαι κουρασμένη προσέχω να είμαι ήπιων τόνων. Οι φωνές δεν λειτουργούν, πρέπει να επιβιώσεις όσο μπορείς με ήπιο τρόπο. Γιατί αλλιώς θα γίνουν και οι ίδιοι αντιδραστικοί. Αν δεν τους μιλήσεις ήρεμα δε θα μάθουν. (...) Είμαι σε εγρήγορση. Είναι δύσκολη η δουλειά του δασκάλου».

²² Το θέμα αυτό αναλύεται εις βάθος στο υποκεφάλαιο για τη *Διαφοροποίηση*.

Πολύ ορθά η συγκεκριμένη δασκάλα ανέφερε ότι το να τηρεί την ίδια συμπεριφορά με *όλα τα παιδιά*, για να μην προκαλέσει αρνητικές συμπεριφορές εκ μέρους των παιδιών χωρίς αναπηρία προς τον Γρηγόρη, αποτελεί ένα δύσκολο έργο. Η προσπάθεια της ήταν εμφανής σε όλες τις περιόδους παρακολούθησης, καθώς αντιμετώπιζε τον Γρηγόρη υπομονετικά, με χαμόγελο και καλή διάθεση, παρόλο που ο ίδιος επιζητούσε, *επίμονα*, την προσοχή της. Αξιίζει να σημειωθεί ωστόσο ότι η συμπεριφορά του Γρηγόρη ήταν αποτέλεσμα της υφιστάμενης πρακτικής στην ειδική μονάδα, καθώς είχε συνηθίσει να έχει αποκλειστική σημασία από την ειδική δασκάλα και τις συνοδούς.

Η δασκάλα της Α' τάξης, δήλωσε επίσης ότι ήταν πολύ προσεκτική στη συμπεριφορά της με την Άννα, δηλώνοντας χαρακτηριστικά:

«Ουδέποτε εγώ αναφέρθηκα στο άτομο της Άννας ότι είναι κάτι διαφορετικό, από την αρχή ξεκαθαρίσαμε ότι είναι μια συμμαθήτρια τους και τελείωσε. Τα μωρά είναι μωρά, δεν είναι από τη στάση σου σαν εκπαιδευτικός που θα δράσουν ανάλογα; Αν εσύ αδιαφορείς, ή το μειώσεις και το κάνεις να αισθανθούν ότι τούτο είναι κατώτερο, θα κάνουν το ίδιο και οι μαθητές. Από τη στιγμή που την έχεις ίση με ίσους καλλιεργούν και οι ίδιοι αυτή τη στάση. Έχει μεγάλο ρόλο ο τρόπος χειρισμού της δασκάλας».

Η παρατήρηση επιβεβαιώνει τις δηλώσεις της συγκεκριμένης δασκάλας για την Άννα, καθώς δεν τη μείωνε, αλλά ούτε και της συμπεριφερόταν σαν να είναι κατώτερη από τα υπόλοιπα παιδιά. Έτσι, και οι δυο δασκάλες αναγνώριζαν ότι η στάση τους επηρέαζε άμεσα και τα υπόλοιπα παιδιά (Κουρέα & Φτιάκα, 2003, Roberts & Lindsell, 1997). Παρόλα αυτά, υπήρχαν αρκετές περιστάσεις που οι δασκάλες *δε* λάμβαναν υπόψη τους την Άννα και το Γρηγόρη στον προγραμματισμό τους, και άρα υπήρχαν περίοδοι ένταξης στις οποίες τα παιδιά άνηκαν *χωρικά* στην τάξη, *χωρίς* να τους δίνονται ευκαιρίες συμμετοχής στο μάθημα.

Το τρίτο θέμα που αναφέρθηκε από έξι γενικές δασκάλες αφορούσε τη **διαφοροποίηση** των μαθημάτων στη γενική τάξη, που έχει ως στόχο την κάλυψη των μαθησιακών αναγκών *όλων* των μαθητών/τριων στις τάξεις μικτής ικανότητας (Tomlinson, 2005, 2003). Η διαφοροποίηση συνεπάγεται προσαρμογή των μαθησιακών δραστηριοτήτων, πηγών και εκπαιδευτικών ρουτινών, με τρόπο που να *υποστηρίζονται* οι ανάγκες, το είδος και ο ρυθμός μάθησης όλων των παιδιών (Tomlinson, 2005), και αφορά το περιεχόμενο,

την προσέγγιση, την οργάνωση της τάξης, τις οδηγίες, την παροχή κινήτρων και την επιβράβευση των μαθητών/τριών, τις δραστηριότητες, τη χρήση εποπτικού κ.α. υλικού, και την αξιολόγηση (Broderick *et al*, 2005, Tomlinson, 1999). Κατά συνέπεια, η διαφοροποίηση κρίνεται απαραίτητη ώστε το κάθε παιδί να έχει τις ευκαιρίες και τα μέσα να αναπτύξει στο μέγιστο βαθμό τις δυνατότητές του (Tomlinson & Allan, 2000, Tomlinson, 1999).

Πέντε γενικές δασκάλες (Ιφιγένεια, δασκάλα γυμναστικής, Α', Β', Δ' τάξης) έδωσαν περιγραφικούς ορισμούς της διαφοροποίησης, αν και στην ολότητά τους οι γενικές δασκάλες δεν είχαν σαφή ορισμό για το θέμα αυτό, καθώς κατά κύριο λόγο ταύτιζαν τη διαφοροποίηση με την επιβράβευση. Ο ακόλουθος πίνακας παρουσιάζει συνοπτικά τους παράγοντες που ανέφεραν οι δασκάλες στον ορισμό της διαφοροποίησης.

Πίνακας 9. Ορισμός της Διαφοροποίησης από τις Γενικές Δασκάλες

Γενικές Δασκάλες /9	Ικανοποίηση Μαθησιακών Στυλ	Χρήση Ποικίλων Διδακτικών Μεθόδων/ Μέσων	Επιβράβευση	Ξεκάθαρρες Οδηγίες	Χαμηλότεροι Στόχοι για τα Παιδιά με Αναπηρία	Αποχή Παιδιών με Αναπηρία από Δρ/τες
Α' τάξης	✓	✓	✓	✓		
Β' τάξης			✓			
Γ' τάξης						
Δ' τάξης			✓		✓	✓
Ε' τάξης				✓		
Μουσικής						
Γυμναστικής				✓	✓	✓
Ιφιγένεια		✓				
Επισκ. Δ.			✓		✓	✓
Σύνολο	1	2	4	3	3	3

Η δασκάλα της Α' τάξης ανέφερε ότι η διαφοροποίηση αφορά την παρουσίαση του θέματος διδασκαλίας με εποπτικά μέσα, προφορικό και γραπτό λόγο, θεατρικό παιχνίδι και χρήση της τεχνολογίας. Οι παράγοντες στους οποίους αναφέρθηκε καθιστούν τον ορισμό της τον πιο πλήρη από όσους αναφέρθηκαν:

«(Η διδασκαλία) αλλάζει σε διάφορους τομείς, στα καθήκοντα, τρόπο διδασκαλίας, γιατί έχουμε συμπερίληψη παιδιών που θέλουν πιο εξειδικευμένη διδασκαλία κάποιες φορές, ή πρόσθεση άλλων μεθόδων που να ενεργοποιούν και εκείνο το μωρό στην τάξη. Η απλή, μετωπική διδασκαλία δεν βοηθά, γιατί έχουν χαμηλή συγκέντρωση, άρα θα χρησιμοποιήσεις το παιχνίδι, τους ρόλους, το παραμύθι.

Καλές πρακτικές είναι δραστηριότητες που διαφοροποιούνται από αυτά που κάνει μόνη της. Μέσα στην τάξη θα δει το παραμύθι στο projector, να ακούει και να βλέπει, να παίζει ένα ρόλο στο παραμύθι. Είναι ζωντανές δραστηριότητες, να μην παρακολουθά το δάσκαλο συνέχεια. Άρα και η τεχνολογία και το θεατρικό παιχνίδι».

Σύμφωνα με τα δεδομένα της παρατήρησης, η δασκάλα της Α' τάξης εφάρμοζε πολύ συχνά διαφοροποιημένη διδασκαλία στην τάξη της. Η χρήση του ηλεκτρονικού υπολογιστή και του projector γινόταν, σχεδόν, επί καθημερινής βάσεως, ενώ η ίδια επέλεγε να κινείται συνεχώς στην τάξη και να δίνει συχνή ανατροφοδότηση και ενίσχυση σε όλα τα παιδιά.

Σε ένα μάθημα Βιβλιοθήκης η δασκάλα της Α' τάξης ανέφερε ότι το παραμύθι τους ήταν «Η Πολυλογού Παντόφλα», που τους έδειξε μέσα από την ιστοσελίδα «Εκπαιδευτική Τηλεόραση»²³. Το φύλλο παρατήρησης της συγκεκριμένης ημέρας καταγράφει τα εξής:

Παρατήρηση 18/10/2010, 7 ^η περίοδος	Σχόλια
Η δασκάλα δυσκολεύεται να ανάψει το projector, τα παιδιά φταίνε το Γρηγόρη, που δεν ανήκει καν στην τάξη τους! Τελικά ανάβει τον υπολογιστή, ετοιμάζει το παραμύθι. Δίνει οδηγίες στα παιδιά για να καθίσουν σωστά και τους	(-) Στιγματισμός Γρηγόρη

²³ Διαδικτυακός Σύνδεσμος:

http://www.edutv.gr/index.php?option=com_content&task=blogcategory&id=21&Itemid=91

<p>Η Άννα ήρθε και έδειξε την πρόταση που αντέγραψε στη δασκάλα. «Άννα μπράβο σου που το έγραψες, κάνε και σχέδιο». Η Άννα κάθισε και η δασκάλα την πλησίασε. Προσπάθησε να ξεκινήσει συζήτηση μεταξύ της Άννας και του διπλανού της για το σχέδιο αλλά τα παιδιά δεν μιλούσαν τελικά.</p>	<p>Δεν υπάρχει κοινωνική συναναστροφή της Άννας με συμμαθητές της.</p>
--	--

Είναι εμφανές ότι η δασκάλα της Α' τάξης εφαρμόζεε διαφοροποιημένη διδασκαλία στο μάθημα της Βιβλιοθήκης, καθώς έδειχνε σε βιντεοπροβολέα το παραμύθι (οπτικό και ακουστικό ερέθισμα), έκανε διευκρινιστικές ερωτήσεις, έδινε ξεκάθαρες οδηγίες και είχε τους ίδιους στόχους και απαιτήσεις από όλα τα παιδιά της τάξης της. Επίσης, δεν εξαίρεσε την Άννα από καμία δραστηριότητα, και έτσι η Άννα έδωσε προφορικές απαντήσεις σε ερωτήσεις της δασκάλας, και αντέγραψε την πρόταση από τον πίνακα όπως όλοι/ες οι συμμαθητές/τριες της.

Εντοπίζονται ωστόσο *τρία αρνητικά* σημεία στο συγκεκριμένο μάθημα. Καταρχάς τα παιδιά της Α' τάξης, χωρίς κανένα λόγο, επέρριψαν ευθύνη στο Γρηγόρη για την καθυστέρηση του projector να ανάψει, αν και αυτός άνηκε στη Β' τάξη και εντασσόταν μόνο σε μερικά μαθήματα στην Α' τάξη. Η άμεση τους αντίδραση να 'κατηγορήσουν' ένα μαθητή που δεν άνηκε στην τάξη τους και ούτε ήταν παρών εγείρει ερωτήματα για τον τρόπο με τον οποίο *αντιλαμβάνονταν* την ένταξή του για *μερικές* περιόδους στην Α' τάξη. Αξίζει να αναφερθεί ότι τα ίδια παιδιά αντιδρούσαν και στην ένταξη του Αντώνη στο μάθημα του Σχεδιασμού και της Τεχνολογίας, *όχι λεκτικά*, αλλά δείχνοντας να *φοβούνται* την παρουσία του στην τάξη τους λόγω της εντονότερης μορφής αναπηρίας του (Κουρέα & Φτιάκα, 2003). Ως εκ τούτου, συμπεραίνουμε ότι δεν είχε καν συζητηθεί, πολύ δε λιγότερο καλλιεργηθεί, το ζήτημα της αποδοχής στα παιδιά χωρίς αναπηρία της Α' τάξης, παρόλο που η δασκάλα ανέφερε ότι είχε κάνει συζήτηση με τα παιδιά.

Συνέπεια της *απουσίας* καλλιέργειας αποδοχής των παιδιών με αναπηρία από τους/τις συμμαθητές/τριες τους, ήταν και το γεγονός ότι τα παιδιά της Α' τάξης *δεν είχαν αυθόρμητες* κοινωνικές συναναστροφές με την Άννα. Αν και η δασκάλα προσπαθούσε να ξεκινήσει συζήτηση μεταξύ των παιδιών σε διαλείμματα και περιόδους ένταξης, εντούτοις η προσπάθεια της ήταν *ανεπιτυχής*. Τα παιδιά χωρίς αναπηρία δεν ήθελαν να έχουν ιδιαίτερες συναναστροφές με την Άννα, ενώ η ίδια, λόγω της χαμηλής αυτοπεποίθησης που είχε (Rannard & Glenn, 2009), αδυνατούσε να εδραιώσει σχέσεις μαζί τους. Ως εκ

τούτου, ένιωθε μόνη της στο σχολείο, κάτι που υποστηρίζεται από τα δεδομένα της παρατήρησης και των συνεντεύξεων.

Τέλος, το απόσπασμα φανερώνει ξεκάθαρα την έλλειψη συνεργασίας μεταξύ ειδικών και γενικών δασκάλων, αλλά και την αποποίηση ευθυνών για την εκπαίδευση της Άννας από τη δασκάλα της Α' τάξης. Πιο συγκεκριμένα, φαίνεται ότι η γενική δασκάλα θεωρούσε ότι οι ειδικές δασκάλες γνώριζαν το πρόγραμμα της, και αν ήθελαν, ή αν έπρεπε, θα έστελναν την Άννα για περισσότερες περιόδους ένταξης! Έτσι, η ίδια δε θεώρησε απαραίτητο να ζητήσει περισσότερη ένταξή της, αν και η εμπειρία της με την Άννα της έδειχνε ότι θα μπορούσε να αντεπεξέλθει στις διδασκαλίες νέων εννοιών σε Ελληνικά και Μαθηματικά στην Α' τάξη, ακριβώς λόγω της διαφοροποιημένης διδασκαλίας που εφαρμόζε. Παρόλα αυτά, η απουσία συνεργασίας μεταξύ των εκπαιδευτικών του σχολείου και η έλλειψη πρωτοβουλίας εκ μέρους της γενικής δασκάλας περιόρισαν σε σημαντικό βαθμό την ένταξη της Άννας και τις γνώσεις και δεξιότητες που θα μπορούσε να αναπτύξει.

Ενώ η παρατήρηση της δασκάλας της Α' τάξης έδειξε την εφαρμογή διαφοροποιημένης διδασκαλίας εκ μέρους της σε ποικίλες περιπτώσεις, υπήρχαν και περίοδοι στις οποίες έδειχνε αδιαφορία προς τα παιδιά με αναπηρία. Στις περιπτώσεις αυτές η δασκάλα, λανθασμένα, θεωρούσε ότι η παρουσία συνοδού στην τάξη της σήμαινε ότι η ίδια δεν είχε ευθύνη ως προς την ένταξη των παιδιών (Φτιάκα & Παλμύρη, 2006, Ainscow, 2000). Η παρανόηση του ρόλου των συνοδών αποτελούσε συχνό φαινόμενο στο συγκεκριμένο σχολείο, και επηρέαζε αρνητικά τις εντάξεις των παιδιών και τις συναναστροφές τους με τις γενικές δασκάλες και τα παιδιά χωρίς αναπηρία (Wilde & Avramidis, 2011).

Χαρακτηριστικό παράδειγμα αποτελεί η ένταξη της Άννας και του Αντώνη, με την παρουσία της Λουκίας, σε μια περίοδο Τέχνης στην Α' τάξη, με θέμα τον Παπαγάλο. Η παρατήρηση φανέρωσε μια διαφορετική προσέγγιση της γενικής δασκάλας, που μάλλον οφειλόταν στο ότι η Άννα και ο Αντώνης συνοδεύονταν και δεν εντάχθηκαν μόνοι τους στη γενική τάξη.

Παρατήρηση 20/10/2010, 6 ^η περίοδος	Σχόλια
Η Άννα κάθεται με αγόρι της Α' τάξης, από τα 'άτακτα'. Η Δασκάλα δίνει από ένα φυλλάδιο σε κάθε παιδί, κάνει	

<p>παρατήρηση στην Άννα και το διπλανό της για να προσέχουν. Ήρθε η Λουκία με τον Αντώνη, τον έβαλε δίπλα από την Άννα και κάθισε ανάμεσα τους.</p> <p>Η Δασκάλα ενημέρωσε τα παιδιά ότι θα συνεχίσουν το σχέδιο με τον παπαγάλο τους (<i>Διαθεματικό: Είχαν μάθημα στα Ελληνικά με θέμα τον παπαγάλο</i>). Δίνει παστέλ σε όλα τα θρανία, και οδηγίες για να τα μοιράζονται με τους διπλανούς τους.</p> <p>(-) Απουσία Οπτικοποίησης: Η Δασκάλα έπρεπε να είχε σχέδια, εικόνες με παπαγάλους στον πίνακα, τα άλλα παιδιά μπορεί να γνωρίζουν, αλλά η Άννα και ο Αντώνης δεν ήταν στο μάθημα των Ελληνικών!</p> <p>Η Λουκία κάνει το σχέδιο της Άννας!! Ασχολείται με την Άννα αντί με τον Αντώνη! Δεν του προσφέρει κάτι.</p> <p>Η Άννα κάνει ερωτήσεις μόνο προς τη συνοδό, απευθύνεται απευθείας στη συνοδό, δεν υπάρχει καμία συναναστροφή με τη δασκάλα ή το διπλανό της.</p> <p>Ενώ η Λουκία έκανε το σχέδιο της Άννας (!!!) ο Αντώνης έφαγε ένα από τα παστέλ. Η Λουκία είπε «Έφαγε το!! Εγύρισα ένα λεπτό στην Άννα και έφαγε το! Άνοιξε το στόμα σου ρε! Άνοιξε το να δούμε!», και πήγε να φέρει χαρτί.</p> <p>Η Δασκάλα περνά μπροστά από τον Αντώνη και λέει «Μάνα μου τούτο το μωρό ρε...».</p> <p>Ακόμα και τώρα που η Λουκία επιστρέφει (μετά που καθαρίζει τον Αντώνη), συνεχίζει να 'βοηθά' την Άννα. <i>Μα δε χρειάζεται βοήθεια! Είναι Τέχνη!</i> Η Άννα δουλεύει λίγο μόνη της, αλλά κάθε τρία λεπτά περίπου ζητά ενίσχυση και επιβεβαίωση από τη συνοδό.</p> <p>Η Δασκάλα φτιάχνει την πινακίδα της τάξης της, δεν υπάρχει καμία συναναστροφή με τα παιδιά, ή οποιαδήποτε περιφορά στην τάξη και ενίσχυσή τους.</p> <p>Ήρθε ο Πέτρος από την ειδική μονάδα στην Α' τάξη και είπε</p>	<p>Παράξενο που ο Αντώνης εντάσσεται στην Τέχνη, συνήθως δεν έρχεται.</p> <p>Η Άννα και ο Αντώνης δε γνωρίζουν το θέμα, απουσία αφόρμησης</p> <p>Έλλειψη διαφοροποίησης</p> <p>Λανθασμένος ρόλος συνοδού:</p> <p>→καλουπώνει Άννα, δε βοηθά τον Αντώνη.</p> <p>→Μηδαμινές συναναστροφές Άννας</p> <p>→δεν αφήνει την Άννα να λειτουργήσει ανεξάρτητα</p> <p>→θέτει σε κίνδυνο την υγεία του Αντώνη!</p> <p>Φιλανθρωπική στάση Δασκάλας</p> <p>→Εξάρτηση Άννας από συνοδό</p> <p>Αδιαφορία Δασκάλας</p> <p>Γι' αυτό έφεραν τον</p>
--	---

<p>«<i>Ήρθε η μάμα του Αντώνη. Άτε Αντώνη</i>». Η συνοδός παίρνει τον Αντώνη και φεύγουν.</p> <p>Η Δασκάλα έρχεται κοντά στην Άννα, της ζητά να της περιγράψει τι έχει κάνει, αλλά δεν της κάνει εισηγήσεις για βελτίωση και διόρθωση, και φεύγει.</p>	<p><i>Αντώνη ένταξη!</i></p> <p>Επειδή γνώριζαν ότι θα έρθει να τον πάρει η μητέρα του από το σχολείο! Προσπαθούν να δείξουν ότι τον εντάσσουν.</p> <p>Απουσία στήριξης Άννας από δασκάλα</p>
--	---

Το συγκεκριμένο παράδειγμα φανερώνει μια *ανησυχητική* πραγματικότητα από μια εκπαιδευτικό που λεκτικά προασπιζόταν τα δικαιώματα *όλων* των παιδιών, αλλά στο μάθημα Τέχνης *δε στήριζε καθόλου* την Άννα και τον Αντώνη, υποδεικνύοντας ότι θεωρούσε τη *συνοδό* ως το *υπεύθυνο άτομο* για την Άννα και τον Αντώνη (Ainscow, 2000). Έτσι, αμέλησε να εντάξει τα παιδιά στο *θέμα* του μαθήματος με φωτογραφίες, εικόνες, ή τουλάχιστον μια προφορική εισαγωγή και επέλεξε να ασχοληθεί με τη διακόσμηση της πινακίδας της τάξης σε όλη την περίοδο!

Στο συγκεκριμένο μάθημα λανθασμένη ήταν *επίσης* η συμπεριφορά της συνοδού, που ενίσχυε την *εξάρτηση* της Άννας από την ίδια, καθώς δεν την άφηνε να λειτουργήσει ανεξάρτητα και κατεύθυνε συνεχώς τον τρόπο εργασίας της. Έτσι, η Άννα αναζητούσε έντονα επιβεβαίωση από τη συνοδό, ενώ σε καμία περίπτωση *δε* συνομίλησε με το διπλανό της ή με τη γενική δασκάλα (Wilde & Avramidis, 2011)! Πέρα από αυτό, η συνοδός έδειχνε από τη μια *υπέρμετρη προσοχή* στην Άννα και από την *άλλη αγνοούσε* τον Αντώνη, ο οποίος χρειαζόταν *πολύ περισσότερη* στήριξη και καθοδήγηση. Η στάση της φανερώνει την αδιαφορία της για τον Αντώνη, και υπενθυμίζει τη γενική απροθυμία των ειδικών δασκάλων και συνοδών για τη στήριξή του. Τελικά, διαφάνηκε ότι η ένταξη του έγινε για να ξεγελαστεί η μητέρα του, ώστε να νομίζει ότι ο Αντώνης έχει αρκετές περιόδους ένταξης, υπενθυμίζοντας τις παραπλανητικές πρακτικές των ειδικών απέναντι στους γονείς. Ουσιαστικά, η απουσία διαφοροποίησης του μαθήματος από τη γενική δασκάλα είχε *αλυσιδωτές, αρνητικές* αντιδράσεις στα παιδιά με αναπηρία (Παντελιάδου, 2011), εφόσον ενισχύθηκε σε μεγάλο βαθμό η *εξάρτησή* τους από τη συνοδό και η ένταξή τους δεν είχε *κανένα* κοινωνικό ή εκπαιδευτικό όφελος.

Η δασκάλα της Β' τάξης αναφέρθηκε απλώς στο θέμα της *επιβράβευσης* και του *επαίνου* του Γρηγόρη όταν αυτός εντασσόταν στην τάξη της. Η ίδια πρόσεξε ότι μέσα από τον έπαινο ο Γρηγόρης δούλευε καλύτερα, ενώ όταν τον αποθάρρυνε «*συγχυζόταν*». Αν και τα δεδομένα της παρατήρησης υποστηρίζουν τη δήλωση της γενικής δασκάλας αναφορικά με την αποτελεσματικότητα της επιβράβευσης, εντούτοις υποδεικνύουν ότι η ίδια *δε διαφοροποιούσε* περαιτέρω το μάθημά της.

Ο Γρηγόρης εντασσόταν στη Β' τάξη στο μάθημα της Τέχνης και φαινόταν να απολαμβάνει την ένταξή του, παρόλο που η διδασκαλία δεν ήταν διαφοροποιημένη. Τις πλείστες φορές μάλιστα η δασκάλα της Β' τάξης έδινε *προφορικά* το θέμα και άφηνε τα παιδιά να ζωγραφίζουν *ό,τι ήθελαν* σε άσπρο χαρτί, ενώ η ίδια καθόταν στην *έδρα* της τάξης. Κατά συνέπεια, η *απουσία* ενδιαφέρουσας αφορμής για το μάθημα, ξεκάθαρων οδηγιών, εποπτικού υλικού και ατομικής στήριξης στα παιδιά, φανερώνει την έλλειψη και των στοιχειωδών παραγόντων για τη διαφοροποίηση (Tomlinson, 2005). Πιο συγκεκριμένα, σε ένα μάθημα Τέχνης στις 25/10/10, η δασκάλα δεν έλαβε καθόλου υπόψη της την παρουσία του Γρηγόρη στο μάθημα, καθώς άφησε *όλα* τα παιδιά της τάξης της να γράφουν την κατ' οίκον εργασία για μια ολόκληρη περίοδο, ενώ στον Γρηγόρη έδωσε μια σημαία για να ζωγραφίσει, για την εθνική γιορτή της 28^{ης} Οκτωβρίου. Στο φύλλο παρατήρησης σημειώθηκε:

Παρατήρηση 25/10/2010, 7 ^η περίοδος	Σχόλια
<p>Μύρια «Γίνεται να δω το μάθημά σας;».</p> <p>Δασκάλα «Εεε...».</p> <p>Μύρια «Έχετε Τέχνη, ναι;».</p> <p>Δασκάλα «Έ δε θα κάνω Τέχνη, θα γράφουμε τα μαθήματά μας..».</p> <p>Μύρια «Ε, ο Γρηγόρης;».</p> <p>Δασκάλα «Θα τελειώσει τη σημαία του...».</p> <p>Μύρια «Ok, θα δω λίγο τότε..».</p> <p>Ο Γρηγόρης ζητά άδεια από εμένα για να μιλήσει στη δασκάλα του, της λέει ότι είναι κουρασμένος και δε θέλει να ζωγραφίσει. Η δασκάλα δε δέχεται.</p> <p>Ο Γρηγόρης ζητά επαφή με το διπλανό του και άλλα παιδιά της τάξης του. Τον απορρίπτουν, τον σπρώχνουν και δε</p>	<p>Απουσία εφαρμογής Ωρολογίου Προγράμματος</p> <p>Αποκλεισμός Γρηγόρη από τους συμμαθητές</p>

<p>θέλουν να του μιλούν. Όταν αυτός συνεχίζει να τους μιλά τον καταγγέλλουν στη Δασκάλα. Μετά ζητά επαφή και με εμένα. Ουσιαστικά απλώς θέλει σημασία από κάποιον μέσα στην τάξη!</p> <p>Υπάρχει χάσιμο διδακτικού χρόνου, ο Γρηγόρης δεν κάνει τίποτα.</p> <p>Η Δασκάλα με προσεγγίζει.</p> <p>Δασκάλα «Μύρια, δεν κάνει τίποτα. Τι να του κάνω; Βαριέται. Κουράστηκε».</p> <p>Μύρια «Το ξαναέκανε το πρωί. Μάλλον για αυτό δε θέλει να το ξανακάνει».</p> <p>Δασκάλα «Δεν το ήξερα αυτό. <i>Εεε εντάξει. Δεν το ήξερα.</i> Εντάξει, βαρέθηκε το ίδιο πράγμα».</p>	<p>του</p> <p>Αναποτελεσματική ένταξη: δεν έχει επαφή με συμμαθητές του, και ούτε η δασκάλα τον προσέχει καθόλου, είναι στην έδρα.</p> <p>Απουσία συνεργασίας ειδικής και γενικής δασκάλας</p>
---	--

Το συγκεκριμένο παράδειγμα της ένταξης του Γρηγόρη υποδεικνύει την απουσία εφαρμογής του ωρολογίου προγράμματος της γενικής τάξης, χωρίς να υπάρχει κανένας λόγος, την έλλειψη διαφοροποίησης του μαθήματος της Τέχνης, και την ανύπαρκτη συνεργασία μεταξύ των γενικών και των ειδικών δασκάλων. Οι τρεις αυτοί παράγοντες φανερώνουν την *αδιαφορία* των γενικών δασκάλων προς την ένταξη παιδιών με αναπηρία, και αποτελούν τους βασικούς λόγους για τους οποίους η ένταξη ήταν *αναποτελεσματική*.

Η υποδιευθύντρια, η οποία δίδασκε τα πλείστα μαθήματα στη Δ' τάξη, ανέφερε ότι η διαφοροποίηση αφορά την παροχή ευκαιριών επιτυχίας σε όλα τα παιδιά, μέσα από τη χρήση διάφορων μέσων διδασκαλίας. Δήλωσε επίσης ότι δίνει συχνή επιβράβευση στα παιδιά με αναπηρία, αλλά και ότι έχει *πολύ χαμηλότερους στόχους* γι' αυτά, από ότι για τα παιδιά χωρίς αναπηρία, κάτι που έρχεται σε αντίθεση με τη θέση της Tomlinson (2005), που τονίζει ότι οι εκπαιδευτικοί πρέπει να έχουν *ψηλές προσδοκίες* για όλα τα παιδιά και να κατανοούν τη διαφορετικότητά τους.

Η υποδιευθύντρια ανέφερε για το μάθημα της Τέχνης στη Δ' τάξη, στο οποίο εντάσσονταν ο Πέτρος και ο Σταύρος, ότι

«Βασικά συνέχεια λέω τους ότι τα καταφέρνουν, να δουλέψουν μόνοι τους, δε δέχομαι να σηκώνονται, έχω εγώ την έγνοια να πηγαίνω κοντά τους, βάζω τους πράγματα που μπορούν να κάνουν, έχω απαιτήσεις ανάλογα με τα

ενδιαφέροντα και τις ικανότητες τους, όπως και με τα άλλα παιδιά της τάξης μου (...) Γι' αυτό τις οδηγίες δίνω τις αργά και τις επαναλαμβάνω, ή με παράδειγμα πιο πρακτικά, ή τους ζητώ να επαναλάβουν την οδηγία για να αποσαφηνίσουν αυτό που παρανόησαν».

Παρόλο που η υποδιευθύντρια επανέλαβε αρκετές φορές στη συνέντευξη ότι εφαρμόζει διαφοροποίηση στην τάξη της στο μάθημα της Τέχνης, η παρατήρηση φανέρωσε μια *διαφορετική* πραγματικότητα. Η τρίμηνη παρατήρηση έδειξε ότι στις πλείστες περιπτώσεις το μάθημα της Τέχνης ήταν συνδυασμένο διαθεματικά με άλλα μαθήματα που είχαν προηγηθεί στη Δ' τάξη, στα οποία ο Πέτρος και ο Σταύρος δεν ήταν ενταγμένοι. Ως εκ τούτου υστερούσαν κατά πολύ από τους/τις συνομήλικους τους, κάτι που αναγνώριζε και η ίδια η υποδιευθύντρια. Παρόλο που η υποδιευθύντρια ανέφερε το σημείο αυτό ως *μειονέκτημα* της υφιστάμενης πρακτικής ένταξης, εντούτοις δεν προετοιμαζόταν εκ των προτέρων για τον Πέτρο και τον Σταύρο. Έτσι, χωρίς κατάλληλη αφόρμηση που να τους εντάσσει στο θέμα, η υποδιευθύντρια απλώς συνέχιζε να *κτίζει* στις *προϋπάρχουσες* γνώσεις που είχαν τα *υπόλοιπα* παιδιά, και άρα δεχόταν ως δεδομένη την υφιστάμενη πραγματικότητα, που η ίδια δημιουργούσε!

Χαρακτηριστικό παράδειγμα αποτελεί το μάθημα της Τέχνης με θέμα τα Φύλλα, στο οποίο η υποδιευθύντρια ζήτησε να χρωματίσουν φύλλα στα χρώματα του φθινοπώρου χωρίς να αναλύσει προφορικά το θέμα με την παρουσίαση εικόνων ή και πραγματικών φύλλων από διάφορα δέντρα. Τα παιδιά της Δ' τάξης είχαν ήδη συζητήσει το θέμα στο μάθημα των Ελληνικών, ενώ ο Πέτρος και ο Σταύρος βρίσκονταν, *σαφώς*, σε υποδεέστερη θέση. Εδώ εντοπίζεται, ξανά, και το ζήτημα της *έλλειψης συνεργασίας* μεταξύ ειδικών και γενικών δασκάλων, καθώς δεν υπήρχε καμία συνεννόηση για τους στόχους, τη θεματολογία και το περιεχόμενο των μαθημάτων, *έστω ανά δεκαπενθήμερο* (Ware, 1995), παρόλον ότι όλες οι εκπαιδευτικοί έδιναν δεκαπενθήμερο προγραμματισμό στο διευθυντή! Έτσι, η συνεννόηση και ανταλλαγή πληροφοριών *απουσίαζε*, αν και η συνεργασία τους θα μπορούσε να αποτελεί σημαντικό παράγοντα πρόωθησης ενταξιακών πρακτικών (Broderick *et al*, 2005). Ουσιαστικά, η υποδιευθύντρια, αν και δήλωσε ότι *επιθυμούσε* να εντάξει τον Πέτρο και τον Σταύρο στο μάθημά της, εντούτοις *δεν προετοιμαζόταν* για αυτούς.

Πέρα από αυτό, *τραγικό* παράδειγμα *έλλειψης διαφοροποίησης* και *έντονης αδιαφορίας* αποτελούσε και η απόφαση της υποδιευθύντριας να αποκλείσει τον Πέτρο και τον Σταύρο από τις *εκλογές* της τάξης τους. Ο αποκλεισμός δεν αφορούσε μόνο το ζήτημα της

υποψηφιότητας των παιδιών με αναπηρία, αλλά και το δικαίωμα ψήφου προς άλλους συμμαθητές/τριες τους. Ο Πέτρος και ο Σταύρος εντάχθηκαν μια από τις δυο περιόδους εκλογών στη Δ' τάξη αλλά δε συμμετείχαν στη διαδικασία εκλογών, μετά από απόφαση της υποδιευθύντριας, ενώ ενήμερη ήταν και η Όλγα, η οποία συναίνεσε στην απόφαση. Η υποδιευθύντρια δήλωσε στη συνέντευξη δυο μήνες αργότερα,

«Μίλησα με την Όλγα και είπε μου προτιμά στις πρώτες εκλογές να μη λάβουν μέρος γιατί δεν ήξεραν τα ονόματα των συμμαθητών τους και τα επίθετα, διότι υπάρχουν συνωνυμίες. Ούτε ήταν σε θέση να επιλέξουν τόσα αγόρια, τόσα κορίτσια, γιατί ήταν να γίνουν άκυρα κτλ. Ή να μην απογοητευτούν που δεν θα τα καταφέρνουν, να τους αφήσουμε στις εκλογές το Φεβρουάριο, φυσικά με τη βοήθεια των συνοδών. Το αφήσαμε για να μην τους δημιουργήσουμε παραπάνω πρόβλημα και να νιώσουν άσχημα».

Από την αρχική μας συζήτηση στο θέμα αυτό, η υποδιευθύντρια επέμενε ότι η απόφασή της ήταν προς το *συμφέρον* του Πέτρου και του Σταύρου, για να μην τους πληγώσει ή να τους «*φρεζιλέψει*» μπροστά στους/στις συμμαθητές/τριες τους (Φτιάκα κ.α., 2005), καθώς θεωρούσε ότι ήταν *ανίκανοι* να συμμετέχουν. Η παρατήρηση των εκλογών υποδεικνύει τις *ανησυχητικές* αντιλήψεις της υποδιευθύντριας και των παιδιών χωρίς αναπηρία, και τον *πλήρη αποκλεισμό* του Πέτρου και του Σταύρου.

Παρατήρηση 6/10/2010, 6 ^η περίοδος	Σχόλια
<p>Ο Πέτρος και ο Σταύρος έχουν Τέχνη αλλά κάνουν εκλογές.</p> <p>Χωρικά τα παιδιά είναι απομονωμένα, κάθονται σε επιπλέον θρανίο στην άκρη της τάξης, δίπλα από τη βιβλιοθήκη, ενώ η υπόλοιπη τάξη είναι σε σχήμα Π.</p> <p>Η δασκάλα γράφει στον πίνακα ονόματα παιδιών και τα παιδιά ψηφίζουν. Έμειναν δύο παιδιά και θα ψηφίσουν μεταξύ τους για να βγει πρόεδρος. Είναι ένα αγόρι και ένα κορίτσι.</p> <p>Η Δασκάλα βγάζει τα δυο παιδιά στον πίνακα και τους ρωτά «Γιατί νομίζεις ότι πρέπει να σε ψηφίσουν; Ποιες ικανότητες έχεις; Τι σκοπεύεις να κάνεις για την τάξη και το σχολείο</p>	<p>Δεν τηρείται το Ωρολόγιο Πρόγραμμα.</p> <p>Χωρικός Αποκλεισμός Πέτρου και Σταύρου.</p> <p>Θετική η παρουσίαση των παιδιών στην ολομέλεια.</p>

<p>σου; Τι κάνεις και είσαι καλός μαθητής;».</p> <p>Ο Πέτρος και ο Σταύρος κρατούν από ένα παραμύθι και το κοιτάζουν. Το βιβλίο δεν έχει εικόνες, έχει μεγάλα κείμενα, και είναι ακατάλληλο για το επίπεδό τους. Δεν προσπαθούν καν να το διαβάσουν. Κάθε λίγο σηκώνονται και παίρνουν νέο παραμύθι, ψάχνουν για εικόνες και λεζάντες. <i>Η δασκάλα δεν τους δίνει καμία σημασία.</i></p> <p>Δασκάλα: «Πάρτε το μολύβι σας, θα ψηφίσετε ένα από τα δυο παιδιά, Δε θα στεναχωρηθείτε, όποιος και να βγει είναι καλά». Δίνει από ένα χαρτάκι σε κάθε παιδί, εκτός από τους Πέτρο και Σταύρο.</p> <p>Την ώρα που γινόταν η ψηφοφορία ο Πέτρος και ο Σταύρος υποστήριζαν ένα από τα δυο παιδιά αλλά δεν τους είχε δοθεί η ευκαιρία να ψηφίσουν!</p> <p>Η δασκάλα είναι δίκαιη με την υπόλοιπη τάξη, μιλά για τα δικαιώματα όλων των παιδιών στις διαδικασίες λήψης αποφάσεων (!!!), και διαβεβαιώνει τα παιδιά ότι θα έχουν υπευθυνότητες.</p> <p>Ο Πέτρος θέλει να πάει τουαλέτα και ζητά άδεια από εμένα, τον παραπέμπω στην υποδιευθύντρια, αλλά δείχνει ότι δεν ξέρει πώς να συμπεριφερθεί στη γενική τάξη. Δε σηκώνει το χέρι του, τη βλέπει, αλλά δεν κάνει τίποτα. Έχει μάθει να λειτουργεί ατομικά, και να έχει κάποιον συνέχεια από πάνω του.</p> <p>Δασκάλα: «Θέλω να ευχαριστήσω τους Πέτρο και Σταύρο που ήρθαν και ήταν φρόνιμοι. Που ήρθαν προετοιμασμένοι με τα βιβλία τους. Ευχαριστώ αυτά τα παιδάκια που ήρθαν εφοδιασμένοι με τα όπλα τους, με τα βιβλία τους. Μπράβο σας, σας ευχαριστώ πάρα πολύ που δεν μας ενοχλήσατε». !!! Ένα κορίτσι πετάγεται και προσθέτει «Και που μας αφήσατε να κάνουμε τις εκλογές μας». !!!</p>	<p>Αποκλεισμός Πέτρου και Σταύρου. Κάνουν κάτι εντελώς άσχετο, <i>δεν υπάρχει η παραμικρή προσπάθεια ένταξής τους στις εκλογές!!</i></p> <p><i>Μετά από την παρουσίαση των υποψηφίων, πόσο δύσκολο νομίζει η δασκάλα ότι είναι για τους Πέτρο και Σταύρο να γράψουν ένα όνομα από τα δυο;!</i></p> <p>Η δασκάλα υποστηρίζει τα δικαιώματα των μη ανάπηρων παιδιών <i>μόνο!</i></p> <p>Εξάρτηση του Πέτρου από την ειδική μονάδα, δε γνωρίζει πώς να λειτουργεί στη γενική τάξη.</p> <p>Φιλανθρωπική στάση δασκάλας. <i>Έντονος αποκλεισμός και διαχωρισμός των παιδιών.</i></p> <p>Καλλιεργείται και στα παιδιά αυτή η στάση.</p>
--	---

<p>Η Δασκάλα συνεχίζει, «Ευχαριστούμε που μας αφήσατε να κάνουμε τη δουλειά μας και απολογούμαι που δεν κάναμε Τέχνη και κάναμε εμείς τις εκλογές μας, σας υπόσχομαι ότι την άλλη φορά θα κάνουμε την Τέχνη μας και θα μπορείτε να συμμετέχετε. Και μπράβο σας που είσαστε έτσι ήσυχοι, λοιπόν διαβάστε ακόμα λίγο τα παραμυθάκια σας και εμείς θα κάνουμε την επανάληψη των Ελληνικών μας».</p>	<p>Πλήρης αποκλεισμός! Κανένας ενδιασμός εκ μέρους της υποδιευθύντριας!</p>
--	---

Η περίοδος των εκλογών στην Δ' τάξη (6/10/2010) ήταν καθοριστικό σημείο στην έρευνα πεδίου, καθώς διαφάνηκε ότι παρόλο που οι γενικές δασκάλες *παρουσιάζονταν* δεκτικές στην ένταξη, απέρριπταν την ανάληψη ρόλου που θα επέτρεπε την αποτελεσματικότητά της. Η *αποποίηση ευθυνών* από την υποδιευθύντρια του σχολείου και ο *πλήρης αποκλεισμός* του Πέτρου και του Σταύρου από τη διαδικασία εκλογών ενώ ήταν *παρόντες* στην τάξη ήταν μια *απαράδεκτη* πραγματικότητα! Παράλληλα, η *φιλανθρωπική* στάση που παρουσίασε στο τέλος της περιόδου η υποδιευθύντρια δείχνει πόσο εύκολα η ίδια και τα παιδιά χωρίς αναπηρία όριζαν αρνητικά και μειονεκτικά τους μαθητές με αναπηρία. Η υποδιευθύντρια επέλεξε να ευχαριστήσει δημόσια τον Πέτρο και τον Σταύρο γιατί «*δεν την ενόχλησαν*», και τους άφησαν να «*κάνουν τη δουλειά*» τους, ορίζοντάς τους έτσι ως *επισκέπτες* στην τάξη, *ανίκανους* να συμμετέχουν. Μέσα από τη συζήτηση που ακολούθησε μετά την ολοκλήρωση της διαδικασίας, φάνηκε μάλιστα να *μην αντιλαμβάνεται* ότι ο Πέτρος και ο Σταύρος θα μπορούσαν να ενταχθούν στη διαδικασία εκλογών.

«Μύρια: Ο Πέτρος και ο Σταύρος κάθονται πάντα πίσω;

Υποδιευθύντρια: Όχι, κάθονται μαζί μας όταν έχουν Τέχνη, αλλά σήμερα είχαν εκλογές. Ε σήμερα που τη στιγμή που δεν μπορούν να συμμετέχουν τους έβαλα να κάτσουν πίσω. Αφού δεν μπορούσαν να λάβουν μέρος στη ψηφοφορία.

Μύρια: Γιατί δεν μπορούσαν;

Υποδιευθύντρια: Αφού τα μωρά δεν ξέρουν τους άλλους και ήρθαν μέσα στη μέση των εκλογών.

Μύρια: Είχατε ξεκινήσει από την 5^η περίοδο;

Υποδιευθύντρια: Ναι, η 5^η περίοδος ήταν περίοδος γνωριμίας, μίλησαν τα παιδιά μεταξύ τους για να γνωριστούν ο ένας με τον άλλο.

Μύρια: Γιατί να μην έρθουν και τα παιδιά να γνωριστούν με τους συμμαθητές τους;

Υποδιευθύντρια: *Αφού τα μωρά αυτά δεν καταλάβουν. Τι να έρτουν να κάμουν; Να' ρτουν, να μην μπορούν να μιλήσουν και να μην τους ψηφίσει κανένας; Αφού δεν μπορούν, τι να' ρτουν; Να μην τους ψηφίσουν και να νιώσουν την απόρριψη; Όχι, καλύτερα να τους αφήσεις έξω από τη διαδικασία παρά να πληγωθούν. Έτσι είναι, έκανα ψυχολογία εγώ και ξέρω, ασχολήθηκα και με θανάτους στην οικογένεια, με ειδικές ανάγκες. Ας πούμε αν ένα παιδί έχασε τη μάμα του δε θα κάνω μάθημα για τη μητέρα. Έτσι θα το βγάλω από τη διαδικασία να πληγωθεί. Ας πούμε τα μωρά δεν μπορούν να μιλήσουν, να πουν για τον εαυτό τους, δε θα τους βάλω να ψηφίσουν, θα το αφήσω να το κάνει η Όλγα. Εγώ μίλησα μαζί της και το συζητήσαμε. Κατάλαβες; Θα τα κάνεις και εσύ στο πανεπιστήμιο, θα τα μελετήσεις. Έχεις χρόνια μπροστά σου. Έννα το δεις. Ας πούμε και στις αρμοδιότητες το λαμβάνω υπόψη μου, ε τα μωρά μόνο Τέχνη έρχονται, είναι άλλη η τάξη τους, δε θα τους βάλω εδώ (στο συμβούλιο). Θα το κάνουν στη μονάδα με την Όλγα, έννε;*

Μύρια: Δε ξέρω, μόνο έξι παιδιά είναι αφού.

Υποδιευθύντρια: Ε εντάξει, θα τους το κάνει η δασκάλα τους εκεί».

Η υποδιευθύντρια θεωρούσε ότι ο Πέτρος και ο Σταύρος δεν μπορούσαν να παρουσιάσουν τον εαυτό τους στους συμμαθητές τους, κάτι που δε συνάδει με τις ικανότητες των παιδιών, καθώς μπορούσαν να οργανώσουν τη σκέψη τους και να μιλήσουν για τον εαυτό τους προφορικά. Αυτό υποδεικνύει τις λανθασμένες εντυπώσεις που είχε η υποδιευθύντρια για τα παιδιά, και φανερώνει επίσης την πλήρη απουσία συνεργασίας με την Όλγα, στην οποία μετάθετε κάθε ευθύνη για τα παιδιά. Πέρα από αυτό, η υποδιευθύντρια δε δεχόταν καμία αμφισβήτηση στα λεγόμενά της, καθώς επέμενε ότι κατείχε τις γνώσεις για να παίρνει αυτές τις αποφάσεις. Η στάση της είναι προβληματική, καθώς αδυνατούσε να κατανοήσει ότι η συμπεριφορά της απέκλειε τα παιδιά, καλλιεργώντας αρνητικές στάσεις στα ίδια για το πού ανήκουν και τι μπορούν να κάνουν (Armstrong, 2003), αλλά και ενισχύοντας τις φιλανθρωπικές στάσεις των παιδιών χωρίς αναπηρία. Κατά συνέπεια, η υποδιευθύντρια δε φάνηκε να κατέχει τα απαραίτητα προσόντα για να εφαρμόσει επιτυχώς την ένταξη, καθώς είχε προκαταλήψεις και πολύ χαμηλές προσδοκίες για τα παιδιά με αναπηρία. Το κυριότερο ωστόσο πρόβλημα ήταν η έλλειψη αυτογνωσίας και αναστοχασμού για τις συνέπειες των πρακτικών που εφαρμόζε, καθώς δεν είχε καν συνείδηση των συνεπειών των διαχωριστικών διδακτικών πρακτικών

που εφάρμοζε (Garmon, 2005)! Αυτή η προσπάθεια επιβολής της άποψής της, σε συνδυασμό με την πίστη ότι κατείχε τις κατάλληλες γνώσεις και πείρα για διαφοροποιημένη διδασκαλία στην τάξη της, δημιούργησε *ανυπέρβλητα* εμπόδια στα παιδιά για αποτελεσματική ένταξη και κοινωνικοποίηση.

Εναλλακτικά, η υποδιευθύντρια θα μπορούσε να διαφοροποιήσει τη διαδικασία της ψηφοφορίας, χρησιμοποιώντας συγκεκριμένες φόρμες για τη συμπλήρωση των ονομάτων που επιθυμούσε το κάθε παιδί, και δίνοντας καρτέλες με τα ονόματα στους δυο υποψήφιους/ες που παρουσίασαν τον εαυτό τους στην ολομέλεια της τάξης. Κατά συνέπεια, από τη στιγμή που η ένταξη θα μπορούσε να επιτευχθεί με *απλούς* τρόπους διαφοροποίησης της διαδικασίας, ο αποκλεισμός του Πέτρου και του Σταύρου από μια τόσο σημαντική δραστηριότητα της τάξης τους, που θα μπορούσε να ενισχύσει το αίσθημα του 'ανήκω' στη γενική τάξη, κρίνεται ως καταδικαστέος²⁴.

Τέλος, η επισκέπτρια δασκάλα και η δασκάλα της γυμναστικής πίστευαν ότι διαφοροποίηση σημαίνει παροχή *απλών* και *ζεκάθαρων* οδηγιών προς τα παιδιά, ώστε να είναι σε θέση να εκπληρώνουν με επιτυχία τις δραστηριότητες στην τάξη. Αυτό το στοιχείο κρίνεται θετικά, καθώς οι διαφοροποιημένες οδηγίες αποτελούν τον πυρήνα εμπειριών των παιδιών στη γενική τάξη, μέσα από τις οποίες οι εκπαιδευτικοί δύναται να τους παρέχουν *κίνητρα* και να ενισχύσουν τη *θέλησή* τους για μάθηση (Broderick *et al*, 2005, George, 2005). Πέρα από αυτό, η δασκάλα της γυμναστικής ανέφερε ότι ο καθένας βελτιώνεται σύμφωνα με τις γνώσεις και δυνατότητές του, χωρίς να υπάρχει ανάγκη σύγκρισης και ανταγωνισμού (Tomlinson & Allan 2000, Tomlinson, 1999), λέγοντας στα παιδιά «*με τον ίδιο σας τον εαυτό να συγκρίνεστε*». Έτσι, καλλιεργούσε κουλτούρα αποδοχής και σεβασμού της διαφορετικότητας, ενώ ταυτόχρονα απέρριπτε συμπεριφορές χλευασμού και αποδοκιμασίας.

Παρόλα αυτά οι συγκεκριμένες δασκάλες δήλωσαν ότι σε μερικές περιπτώσεις επέλεξαν να *μην εμπλέξουν* τα παιδιά με αναπηρία σε δραστηριότητες που είχαν αυξημένη δυσκολία ή που ήταν ανταγωνιστικές (Pieridou, 2008).

²⁴ Έστω και αν ως εκπαιδευτικός ήθελα να αντιδράσω στη συμπεριφορά της υποδιευθύντριας και να της υποδείξω τρόπους ένταξης για τον Πέτρο και το Σταύρο, μεθοδολογικά θεωρούσα ότι δεν έπρεπε να αντιδράσω, για να μην επηρεάσω ή να ρυθμίσω τον τρόπο συμπεριφοράς των εκπαιδευτικών όταν βρισκόμεν στην τάξη τους. Για να καταγράψω και να εξηγήσω την κοινωνική πραγματικότητα όπως παρουσιαζόταν μπροστά μου θεώρησα ότι έπρεπε να παραμείνω αμέτοχη, παρά την απογοήτευσή μου.

«Εγώ για να είμαι ειλικρινής δεν κάνω κάτι πολύ διαφορετικό για να εντάξω τα μωρά. Το μόνο που κάνω είναι στα παιχνίδια τα ανταγωνιστικά αν θέλουν να μην παίζουν, είναι αυτό που και οι ίδιοι ζητούν. Δεν επιδίωξα καμιά φορά να τους πω, εσείς που δεν τρέχετε γρήγορα, ελάτε πίσω κάνετε κάτι άλλο. Ό,τι κάνουν οι άλλοι κάνουν ακριβώς και τα μωρά της ειδικής. Αυτό είναι εύκολο στο μάθημα μου, γιατί όταν τρέχουν, μιλούν, επικοινωνούν, τότε δεν έχουν πρόβλημα ένταξης». (δασκάλα γυμναστικής)

Η παρατήρηση υποστηρίζει σε μεγάλο βαθμό τη δήλωση της συγκεκριμένης δασκάλας, καθώς τα παιδιά με αναπηρία εντάσσονταν αποτελεσματικά στα μαθήματα της γυμναστικής, εφόσον η δασκάλα έδινε ξεκάθαρες οδηγίες και ανέμενε επιτυχημένη εκπλήρωση των δραστηριοτήτων από όλους/ες. Πέρα από αυτό, έδινε επιβράβευση και ευκαιρίες επανάληψης της δραστηριότητας όταν μερικά παιδιά δυσκολεύονταν, ενώ οι περιπτώσεις όπου τα παιδιά αποκλείονταν από τις δραστηριότητες ήταν ελάχιστες. Το ακόλουθο παράδειγμα περιγράφει την ένταξη του Γρηγόρη στη Γυμναστική στη Β' τάξη, εντοπίζοντας περιπτώσεις αποτελεσματικής και αναποτελεσματικής ένταξής του.

Παρατήρηση 12/10/2010, 3 ^η περίοδος	Σχόλια
<p>Είμαστε στο γήπεδο καλαθόσφαιρας. Τα παιδιά κάνουν προθέρμανση στο γήπεδο, το απολαμβάνουν.</p> <p>Ο Γρηγόρης αργεί να έρθει, καθυστερεί στην Ειδική Μονάδα, αλλάζει εκεί τα ρούχα του.</p> <p>Δασκάλα «<i>Μα πού είναι ο Γρηγόρης;</i>».</p> <p>Έρχεται ο Γρηγόρης τρέχοντας, κουνά τα χέρια του έντονα, αναλαμβάνει ρόλο γελωτοποιού στην τάξη για να κερδίσει σημασία.</p> <p>Η Δασκάλα συνεχίζει με τις δραστηριότητες όταν έρχεται ο Γρηγόρης. Δίνει σαφείς οδηγίες, βάζει παιδιά να κάνουν επίδειξη της άσκησης.</p> <p>Ο Γρηγόρης ολοκληρώνει σωστά την άσκηση.</p> <p>Δασκάλα «<i>Μπράβο Γρηγόρη. Το έκανες πολύ σωστά.</i>».</p> <p>Η Δασκάλα χρησιμοποιεί σταθμισμένες δραστηριότητες, από το απλό στο δύσκολο (τρέξιμο μέχρι τη μέση του γηπέδου, ακουμπώ τη γραμμή και επιστρέφω, μετά μέχρι το</p>	<p>Αρνητικός τρόπος για να κερδίσει συμπάθειες στην τάξη του</p> <p>(+) Διαφοροποίηση</p> <p>(+) Επιβράβευση</p> <p>(+) Διαφοροποίηση</p>

<p>τέλος του γηπέδου, αργότερα γίνεται ομαδική άσκηση κ.ο.κ.). Όλα τα παιδιά έχουν την ευκαιρία να πετύχουν. Διάλειμμα δυο λεπτών για νερό. Χωρίζει τα παιδιά σε δυο ομάδες και τα αφήνει να παίξουν καλαθόσφαιρα. Ο Γρηγόρης παραπονιέται «δε με αφήνουν να παίζω», και η Δασκάλα του δίνει μια επιπλέον μπάλα και τον αφήνει να παίξει μόνος του. Μετά από λίγο βαριέται και της ζητά να επιστρέψει στην ομάδα, αλλά δεν τον αφήνει. Αντί αυτού, αφήνει μια συμμαθήτριά του να πάει να παίξει μαζί του.</p>	<p>Ανταγωνιστικό Αθλημα Η Δασκάλα επιλέγει τον αποκλεισμό του Γρηγόρη παρά να μιλήσει με τα υπόλοιπα παιδιά ώστε να τον δεχτούν.</p>
--	--

Το παράδειγμα φανερώνει ότι η δασκάλα της γυμναστικής σε ορισμένες περιπτώσεις απέκλειε τον Γρηγόρη από τη συμμετοχή του σε ανταγωνιστικά αθλήματα, ενώ σε άλλες διαφοροποιούσε τις δραστηριότητες του μαθήματός της με τέτοιο τρόπο ώστε ο Γρηγόρης να μπορεί να συμμετέχει αποτελεσματικά και να έχει επιτυχή ολοκλήρωσή τους. Κατά συνέπεια, κέρδιζε την επιβράβευση της δασκάλας και είχε μεγαλύτερη αυτοπεποίθηση, και δεν ήταν απαραίτητο, πλέον, να κάνει το γελωτοποιό μπροστά στα υπόλοιπα παιδιά για να κερδίσει την προσοχή τους. Από τα έξι μαθήματα γυμναστικής που παρακολούθησα, ο Γρηγόρης ανάλαβε το ρόλο του γελωτοποιού τρεις φορές μόνο στην αρχή του μαθήματος, καθώς αργότερα η δασκάλα του έδινε την ευκαιρία συμμετοχής και επιτυχίας. Αρνητικός ωστόσο κρίνεται ο αποκλεισμός του Γρηγόρη από την καλαθόσφαιρα, καθώς η δασκάλα θα έπρεπε να συζητήσει και να προβληματίσει τα παιδιά χωρίς αναπηρία για τη συμπεριφορά τους και να τους δώσει παρεμβατικούς ρόλους ώστε να προλαβαίνουν τον αποκλεισμό του Γρηγόρη (Bond & Castagnera, 2006). Το γεγονός ότι η δασκάλα επέλεξε να αποκλείσει τον Γρηγόρη από την δραστηριότητα νομιμοποιούσε τη συμπεριφορά των παιδιών χωρίς αναπηρία, που εσκεμμένα δεν έπαιζαν με αυτόν που θεωρούσαν ως ‘ευάλωτο’ ή ‘τον λιγότερο ικανό’ (Pigl et al, 2008). Ουσιαστικά, έστω και αν ο αποκλεισμός των παιδιών με αναπηρία από δραστηριότητες στη γυμναστική δεν ήταν συχνό φαινόμενο, εντούτοις αυτό δε σημαίνει ότι έπρεπε να διαιωνίζεται.

Οι υπόλοιπες γενικές δασκάλες, δηλαδή η δασκάλα μουσικής και οι δασκάλες της Γ’ και Ε’ τάξης, δεν έκαναν δηλώσεις για τη διαφοροποίηση. Από όλες, μόνο η δασκάλα της Ε’ τάξης εφάρμοζε συχνά διαφοροποιημένη διδασκαλία στην τάξη της. Οι υπόλοιπες, όπως και ο διευθυντής, δεν διαφοροποιούσαν τα μαθήματά τους.

Η δασκάλα μουσικής του σχολείου έκανε μάθημα σε όλα τα παιδιά με αναπηρία, εκτός του Αντώνη, και δήλωσε ότι αν και έχει δουλέψει με παιδιά με αναπηρία και στο παρελθόν, δεν είναι ενήμερη για θέματα ένταξης και διαφοροποίησης. Η ίδια ανέφερε, «εγώ νιώθω ότι δεν τους κάνω διαφοροποίηση. Μόνο η αποδοχή. Φυσικά τα μωρά χαίρονται, είναι στον κόσμο τους», φανερώνοντας την άποψη ότι τα παιδιά έχουν χαμηλό δείκτη νοημοσύνης και δεν καταλαβαίνουν καν τι γίνεται γύρω τους, και ότι η χωρική ένταξή τους στην τάξη σήμαινε ταυτόχρονα και την αποδοχή τους. Η δασκάλα μουσικής δεν κατανοούσε ότι η φυσική παρουσία των παιδιών στη γενική τάξη δεν αποτελεί ένα «αυτοματισμό», μέσα από τον οποίο γίνονται απόλυτα αποδεκτά, καθώς είναι απαραίτητη η συνεχής υποστήριξη και διαφοροποίηση από τις γενικές δασκάλες (Pigl *et al*, 2008: 403). Το ακόλουθο παράδειγμα από ένα μάθημα μουσικής με τον Πέτρο και τον Σταύρο στη Δ' τάξη, φανερώνει τον αποκλεισμό τους.

Παρατήρηση 26/10/2010, 6 ^η περίοδος	Σχόλια
<p>Χωρική Απομόνωση του Πέτρου και του Σταύρου. Κάθονται πίσω από τα υπόλοιπα παιδιά, τα θρανία των οποίων βρίσκονται σε σχήμα Π.</p> <p>Όσα παιδιά περνούν από δίπλα τους, τους σπρώχνουν (έξι παιδιά).</p> <p>Η Δασκάλα δίνει σχέδια σε όλα τα παιδιά, ο Πέτρος κάνει απορία σε εμένα αντί στη Δασκάλα του.</p> <p>Υπάρχουν κενές θέσεις στα θρανία των παιδιών της Δ' τάξης, γιατί δεν κάθονται εκεί; Η δασκάλα μουσικής βάζει σε εκείνες τις θέσεις παιδιά της Α' τάξης!! (Δεν έχουν δασκάλα αυτή την περίοδο και ήρθαν ως επισκέπτες).</p> <p>Χάος στην τάξη, δεν υπάρχουν κανόνες και ρουτίνες.</p> <p>Η δασκάλα ξεκινά τραγούδι παίζοντας αρμόνιο, ο Πέτρος και ο Σταύρος συμμετέχουν, τους αρέσει το τραγούδι.</p> <p>Ο Σταύρος προσπαθεί να μιλήσει με άλλα παιδιά, αλλά ένα κορίτσι τον αποπαίρνει, του είπε «Ρε σιώπα». Ένα άλλο αγόρι τον αγνοεί.</p> <p>Ο Πέτρος κάνει τρεις φορές απορίες σε εμένα αντί στη Δασκάλα. «Τι χρώμα να κάνω το σχέδιο; Να το κάνω κίτρινο; Με αυτό; Να βάλω και άλλο χρώμα;». Του είπα να</p>	<p>Χωρικός Αποκλεισμός.</p> <p>Σωματική βία</p> <p>Χωρικός Αποκλεισμός, επιλογή της δασκάλας!</p> <p>Έλλειψη οργάνωσης της τάξης</p> <p>Αρνητικές συναναστροφές με συμμαθητές τους.</p> <p>Τα παιδιά δεν έχουν καμία επαφή με τη Δασκάλα τους όλη την</p>

<p>κάνει ό,τι χρώμα προτιμά.</p> <p>Ήρθε ο διευθυντής στην τάξη, ο Πέτρος και ο Σταύρος τον ρωτούν αν είναι ωραίο το σχέδιο τους, μετά ζητούν επιβράβευση από εμένα.</p> <p>Ο Σταύρος φοβάται ένα αγόρι της Δ' τάξης.</p> <p>Σταύρος «Κυρία θα με χτυπήσει»</p> <p>Μύρια «Μη φοβάσαι, δε θα σε χτυπήσει».</p> <p>Ο Πέτρος μου ζητά να του ζύσω μολύβι. Είναι η δεύτερη φορά μέσα σε μια εβδομάδα.</p> <p>Πέτρος «Κυρία ζύσε μου το».</p> <p>Μύρια «Δε ξέρεις πώς να ζύνεις τα μολύβια σου;».</p> <p>Πέτρος «Οι. Εν ξέρω».</p> <p>Του δείχνω πώς να χρησιμοποιεί την ζύστρα. Το δοκιμάζει, δυσκολεύεται λίγο, αλλά τα κατάφερε.</p>	<p>περίοδο.</p> <p>Φόβος για βία από συμμαθητές.</p> <p>Πλήρης εξάρτηση από συνοδούς και ειδική δασκάλα! Πώς γίνεται να έφτασε τη Δ' τάξη χωρίς να έμαθε να χρησιμοποιεί την ζύστρα;</p>
--	--

Το προηγούμενο παράδειγμα υποδεικνύει πόσο *προβληματική* ήταν η ένταξη των παιδιών με αναπηρία στη γενική τάξη όταν το μάθημα δεν ήταν διαφοροποιημένο. Η δασκάλα μουσικής δεν εφάρμοζε ποτέ διαφοροποιημένη διδασκαλία σε ένα μάθημα που θα μπορούσε να αποτελεί ευκαιρία θετικής συναναστροφής μεταξύ όλων των παιδιών σε ενταξιακό περιβάλλον. Αντί αυτού, ο Πέτρος και ο Σταύρος δεν είχαν καμία επαφή με τη δασκάλα μουσικής, ενώ οι επαφές τους με τα παιδιά χωρίς αναπηρία ήταν μειωμένες και, συνήθως, αρνητικές, καθώς τους έσπρωχναν και τους μιλούσαν απότομα ή αδιαφορούσαν για την παρουσία τους, με συνέπεια ο Σταύρος να φοβάται ότι ένας συμμαθητής του θα τον χτυπούσε. Κατά συνέπεια, η υπόθεση της δασκάλας μουσικής ότι με την απλή παρουσία των παιδιών με αναπηρία στη γενική τάξη υπάρχει αποδοχή, απορρίπτεται (Pigl *et al*, 2008). Η υπόθεση αυτή αποτελεί ουσιαστικά μια *επιφανειακή δικαιολογία* για την απουσία ανάληψης ευθυνών εκ μέρους της δασκάλας και την αδιαφορία που επιδείκνυε προς τα παιδιά με αναπηρία.

Αξιοσημείωτο εξάλλου είναι ότι την ίδια μέρα, το τρίτο διάλειμμα, η δασκάλα μουσικής με πλησίασε λέγοντας,

«Μουσικός: Θα νομίζεις ότι δεν είμαι καλή δασκάλα με αυτά που γίνονται στην τάξη.

Μύρια: Σήμερα ήταν ήσυχοι (τα παιδιά της Δ' τάξης).

Μουσικός: Ναι, και *τα καημένα τα μωρά της μονάδας* είναι ήσυχα και νομίζω πως *τα παραμελώ*. *Είναι ήσυχα όμως, υπάκουα, και δε δημιουργούν προβλήματα*». (δική μου έμφαση)

Οι θέσεις της δασκάλας μουσικής φανερώνουν τις *αρνητικές στάσεις* της ως προς τα παιδιά με αναπηρία και τις *παρανοήσεις* της για το τι είναι ένταξη, συνδυασμένα με μια δόση *εθελουφλίας*. Καταρχήν, το επίθετο «*καημένα*» φανερώνει τη φιλανθρωπική στάση της, ενώ ο χαρακτηρισμός '*τα παιδιά της μονάδας*' που χρησιμοποιούσαν συχνά οι γενικές δασκάλες σήμαινε και σε μεγάλο βαθμό την αποποίηση ευθυνών των ιδίων σε θέματα εκπαίδευσής τους. Πέρα από αυτό, *πώς* μπορεί η δασκάλα μουσικής να '*νομίζει*' ότι παραμελεί τα παιδιά, από τη στιγμή που συνειδητά τα άφησε να κάθονται μακριά από τους/τις συμμαθητές/τριες τους και δεν ασχολήθηκε μαζί τους σε καμία, κυριολεκτικά, δραστηριότητα; Η ίδια ήταν ευχαριστημένη με την ένταξή τους αποκλειστικά επειδή ο Πέτρος και ο Σταύρος ήταν ήσυχοι και δε δημιούργησαν προβλήματα ώστε να *αναγκαστεί* να ασχοληθεί μαζί τους! Είναι εμφανές λοιπόν ότι από τη στιγμή που η δασκάλα μουσικής δεν αναγνώριζε τη διαφορετικότητα όλων των μαθητών της και την ανάγκη προσαρμογής της μαθησιακής εμπειρίας ώστε να ταιριάζει στις ανάγκες και τις ικανότητές τους (George, 2005), η ένταξη των παιδιών με αναπηρία ήταν *αποτυχημένη*.

Η δασκάλα της Γ' τάξης έκανε διάφορα δευτερεύοντα μαθήματα στην Β' και Ε' τάξη, και είχε επαφή με τον Γρηγόρη, τον Παναγιώτη και το Χάρη. Παρόλο που στη συνέντευξη ανέφερε ότι ένα οποιοδήποτε παιδί θα προσπαθεί περισσότερο όταν του δίνονται ευκαιρίες επιτυχίας και όταν τα θέματα άπτονται των ενδιαφερόντων του, εντούτοις δήλωσε,

«Στο παρόν στάδιο όπου η ύλη είναι συγκεκριμένη και μεγάλη, αποτελεί σημαντικό εμπόδιο για την ένταξη, γιατί δεν μπορεί ο δάσκαλος να κάνει ελεύθερες δραστηριότητες, να σχεδιάσει άλλες δράσεις εντός και εκτός της τάξης που θέλει, γιατί πιέζεται από τις ενότητες, τις αξιολογήσεις και τις συγκρίσεις (...) Η ύλη αποτελεί εμπόδιο και δυσκολεύει την κατάσταση, *όσο και να θέλεις να βοηθήσεις είναι δύσκολο*».

Έτσι η δασκάλα συμπέρανε ότι, εφόσον η διαφοροποίηση είναι αδύνατον να επιτευχθεί όσο μεγάλη και να είναι η θέληση των εκπαιδευτικών, θα ήταν καλύτερα να υπήρχε «*μια σοβαρή μονάδα στήριξης, ψυχολογικής, που να λειτουργεί σε κάθε σχολείο καθημερινά*» για τα παιδιά με αναπηρία. Για τη συγκεκριμένη δασκάλα, η απουσία ευέλικτου αναλυτικού

προγράμματος αποτελούσε την αιτία για την έλλειψη παροχής ποιοτικής εκπαίδευσης στα παιδιά με αναπηρία (Παντελιάδου, 2011), εφόσον δεν αναλάμβανε καμία ευθύνη για διαφοροποίηση του μαθήματος της, ενώ υποστήριζε έντονα το διαχωρισμό των παιδιών με και χωρίς αναπηρία.

Χαρακτηριστικό παράδειγμα αποτελεί η διδασκαλία της Βιβλιοθήκης στη Β' τάξη, στην οποία εντασσόταν ο Γρηγόρης, με την παρουσία της Γεωργίας.

Παρατήρηση 27/10/2010, 7 ^η περίοδος	Σχόλια
<p>Η Γεωργία μετακίνησε τον Γρηγόρη από το διπλανό του, τον έβαλε να καθίσει με ένα κορίτσι, έπιασε μια καρέκλα και κάθισε ανάμεσά τους!</p> <p>Η Δασκάλα ζητά από όλους να γράφουν ωραία γράμματα στο τετράδιο τους και να κάνουν ένα σχέδιο για ένα παραμύθι που τους αρέσει.</p> <p>Ένα αγόρι μιλά με τον Γρηγόρη, «Γρηγόρη έλα να σου δείξω κάτι αστείο μέσα στο βιβλίο μου».</p> <p>Ο Γρηγόρης θέλει να πάει αλλά η συνοδός δεν τον αφήνει, τον αγκαλιάζει σφιχτά και τον <i>παγιδεύει</i>. Ξεκινά να του διαβάζει ένα παραμύθι χαμηλόφωνα. Σταματά και μιλά στο κινητό της μέσα στην τάξη!</p> <p>Δασκάλα προς Συνοδό «Βοήθα τον Γρηγόρη να γράψει τον τίτλο».</p> <p>Συνοδός «Εντάξει». <i>(και συνεχίζει να μιλά στο κινητό!!!)</i>.</p> <p>Κρατά ασφυκτικά τον Γρηγόρη. Ενώ τα υπόλοιπα παιδιά σηκώνονται και πλησιάζουν τη δασκάλα (κάθονται σε κύκλο μπροστά της) ο Γρηγόρης είναι αναγκασμένος να παραμείνει με τη συνοδό.</p> <p>Η δασκάλα δεν κάνει διαφοροποίηση, δε δίνει ξεκάθαρες οδηγίες, μιλά πολύ γρήγορα, βιάζεται να πει την ιστορία.</p> <p>Η συνοδός αναλαμβάνει ρόλο δασκάλας.</p> <p>Όταν ο Γρηγόρης προσπαθεί να μιλήσει με τη διπλανή του η συνοδός τον τραβά και τον αγκαλιάζει.</p> <p>Ο Γρηγόρης επιμένει και η συνοδός του σπρώχνει έντονα το</p>	<p>Αρνητικός ρόλος συνοδού: μειώνει συναναστροφές παιδιών</p> <p>Θετική επαφή Γρηγόρη με συμμαθητή του <i>ΑΛΛΑ</i> η συνοδός τον περιορίζει.</p> <p>Συνοδός αγνοεί δασκάλα και αποκλείει τον Γρηγόρη από συμμετοχή στην τάξη</p> <p>Έλλειψη διαφοροποίησης Περιθωριοποίηση Γρηγόρη από συνοδό. Σχεδόν βίαη σωματικά η</p>

κεφάλι του από την αντίθετη πλευρά, τρεις φορές.	συμπεριφορά της συννοδού
Η δασκάλα δε δίνει καμία σημασία, συνεχίζει το παραμύθι.	Αδιαφορία δασκάλας.

Το συγκεκριμένο απόσπασμα *αποδεικνύει* πως από τη στιγμή που οι γενικές δασκάλες δεν προετοιμάζονταν κατάλληλα για τα παιδιά με αναπηρία και αδιαφορούσαν για αυτά, οι συνοδοί είχαν διαφορετική υπόσταση μέσα στη γενική τάξη και έκαναν *ό,τι ήθελαν*. Η έλλειψη ενδιαφέροντος που επέδειξε η συγκεκριμένη δασκάλα για τον Γρηγόρη μεταφραζόταν με τη μεταβίβαση των ευθυνών στη συνοδό για την ολοκλήρωση των δραστηριοτήτων και για την *εκπαίδευσή* του! Η συνοδός, αντιλήφθηκε την αδιαφορία της γενικής δασκάλας, και επέλεξε να κάνει εντελώς διαφορετικές δραστηριότητες με τον Γρηγόρη από τα υπόλοιπα παιδιά: δεν έγραψε τίποτα στο τετράδιο του, παρόλο που είχε οδηγίες από τη γενική δασκάλα, του διάβαζε *διαφορετικό* παραμύθι, και του *απαγόρευε* να συνομιλεί με συμμαθητές/τριες του! Η αδιαφορία της συνοδού σε κανονισμούς και εντολές επιβεβαιώνεται πλήρως από τη στιγμή που μιλούσε στο κινητό της και δεν το έκλεινε, παρόλο που την είδε η δασκάλα και εγώ. Ως εκ τούτου, η *έλλειψη διαφοροποίησης* από τη γενική δασκάλα σήμαινε τη διαιώνιση των αρνητικών επιπτώσεων της παρουσίας της συνοδού στην τάξη (Broderick *et al*, 2005, Φτιάκα κ.α., 2004), και τη στέρηση του δικαιώματος συμμετοχής και κοινωνικής ανάπτυξης στον Γρηγόρη (Broderick *et al*, 2005).

Παρόλο που η διαφοροποίηση θα μπορούσε να ενισχύσει την εκπαιδευτική και κοινωνική πορεία όλων των παιδιών, η συγκεκριμένη δασκάλα εξακολουθούσε να είναι αρνητική στην εφαρμογή της, συμπεραίνοντας ότι

«Ο δάσκαλος δεν μπορεί να φέρει το μάθημα στο επίπεδο που χρειάζονται οι συγκεκριμένοι μαθητές. Όσο και να απλοποιείς τα πράγματα... (...) θα ήταν αδικία για τους άλλους μαθητές πιστεύω, γιατί έχει και χαρισματικούς μαθητές. Πώς θα προλάβεις σε ένα σαραντάλεπτο διαφοροποίηση και για αδύνατους και για άριστους;».

Η *δικαιολογία* ότι μερικά παιδιά *αδικούνται* από τη διαφοροποίηση του μαθήματος απορρίπτεται πλήρως, καθώς η βιβλιογραφία των τελευταίων δεκαετιών διαβεβαιώνει για τα οφέλη της διαφοροποίησης προς *όλα* τα παιδιά, παρόλη τη διαφορετικότητά τους (Tomlinson, 2005, 2003, Broderick *et al*, 2005).

Εξαίρεση στην έλλειψη διαφοροποίησης αποτελούσε η διδασκαλία της δασκάλας της Ε' τάξης στον Παναγιώτη και το Χάρη, η οποία συχνά χρησιμοποιούσε σταθμισμένες δραστηριότητες, τεχνολογία, εποπτικά μέσα και ομαδικές και ατομικές εργασίες για να κάνει το μάθημα προσιτό και ενδιαφέρον. Θετικό στοιχείο της προσπάθειάς της αποτελεί η συμπερίληψη του Παναγιώτη και του Χάρη σε σταθερές ομάδες, τις οποίες άλλαζε η ίδια κάθε ένα, περίπου, μήνα, καθώς θεωρούσε πολύ σημαντική την ομαδικότητα και την ανάπτυξη συνεργασίας μεταξύ των παιδιών (Broderick *et al*, 2005). Παρά τις θετικές πρακτικές της συγκεκριμένης δασκάλας, ο Παναγιώτης και ο Χάρης έρχονταν συχνά αντιμέτωποι με την αρνητική συμπεριφορά των παιδιών χωρίς αναπηρία²⁵, καθώς τους «αντικειμενοποιούσαν και περιθωριοποιούσαν» (Broderick *et al*, 2005: 198).

Συνοπτικά, οι *παρανοήσεις* των γενικών δασκάλων, σε συνδυασμό με την εφαρμογή της *συνήθους πρακτικής* τους μέσω της διδασκαλίας που, υποτιθέμενα, *ταιριάζει* σε όλους/ες τους/τις μαθητές/τριες (Ware, 1995), έκανε τη διαφοροποίηση να φαίνεται σαν ουτοπία. Κατά συνέπεια, οι γενικές δασκάλες και ο διευθυντής δεν εφάρμοζαν διαφοροποιημένη διδασκαλία στη *συντριπτική* πλειοψηφία των μαθημάτων τους, και άρα υπήρχε απουσία πλαισίων στα οποία τα παιδιά με αναπηρία μπορούσαν να δείξουν τις ικανότητές τους, κάτι που θα βελτιώνει το γεφύρωμα των διαφορών μεταξύ των παιδιών και της ποιοτικής συμμετοχής τους (Biklen, 2000). Ουσιαστικά, οι γενικές δασκάλες θεωρούσαν ικανοποιητική την πειθαρχημένη συμπεριφορά των παιδιών με αναπηρία, καθώς αυτά ήταν φρόνιμα, δε δημιουργούσαν προβλήματα στην τάξη, και ακολουθούσαν τις βασικές ρουτίνες.

Η στάση των εκπαιδευτικών πήγαζε από τον ορισμό της διαφορετικότητας ως *πρόβλημα*, και από την άποψη ότι η διαφοροποίηση των τυπικών μαθημάτων τους ήταν μια άδικη επιβάρυνση (Broderick *et al*, 2005). Η άποψη αυτή ενίσχυε έντονα την αντίληψη ότι οι ειδικές δασκάλες είναι υπεύθυνες για τα παιδιά με αναπηρία, επιβεβαιώνοντας ταυτόχρονα την ανάγκη απομάκρυνσής τους από τις γενικές τάξεις ώστε να συνεχιστεί η παράδοση ομογενοποιημένης διδασκαλίας για τα υπόλοιπα παιδιά (Broderick *et al*, 2005). Ουσιαστικά, οι γενικές δασκάλες μετάθεταν, ξανά, την ευθύνη για παροχή ευκαιριών μάθησης και συμμετοχής για τα παιδιά με αναπηρία στην ειδική μονάδα (Blecker & Boakes, 2010, Barton & Armstrong, 2001).

²⁵ Το θέμα αυτό αναλύεται εκτενέστερα στο επόμενο υποκεφάλαιο, «Συμπεριφορά Παιδιών Χωρίς Αναπηρία στη Γενική Τάξη».

4.5.2 Συμπεριφορά Παιδιών Χωρίς Αναπηρία στη Γενική Τάξη

Τα αποτελέσματα της παρατήρησης και των συνεντεύξεων φανέρωσαν ότι από όλες τις γενικές δασκάλες *μόνο* οι δασκάλες της Ε' τάξης και της γυμναστικής κατανοούσαν ότι η επαφή μεταξύ *όλων* των παιδιών έφερε θετικά αποτελέσματα (Blecker & Boakes, 2010, Κουρέα & Φτιάκα, 2003) και είχαν μόνιμη θέση στα παιδιά με αναπηρία στις ομάδες. Κατά συνέπεια, οι συναναστροφές παιδιών με και χωρίς αναπηρία στη γενική τάξη ήταν *σπάνιες*, ενώ τα παιδιά χωρίς αναπηρία φανέρωσαν μια στάση *ανοχής* και *αδιαφορίας* προς τους συμμαθητές τους με αναπηρία, παρά *αποδοχής* (Κουρέα & Φτιάκα, 2003). Στις οποιεσδήποτε συναναστροφές τους, τα παιδιά χωρίς αναπηρία αντιδρούσαν με συγκεκριμένους τρόπους, κάποτε **α)** αναλάμβαναν το ρόλο της δασκάλας, ενώ τις υπόλοιπες φορές **β)** τους θεωρούσαν ως τους αποδιοπομπαίους τράγους της τάξης κι ακόμα **γ)** ασκούσαν πάνω τους ψυχολογική βία μέσω της κοροϊδίας, ενώ σε άλλες περιπτώσεις **δ)** τους έδειχναν και έμπρακτα την απόρριψή τους.

Τα παιδιά χωρίς αναπηρία, κυρίως της Α' και Β' τάξης, αναλάμβαναν τον *ρόλο της δασκάλας* με ή χωρίς την παρότρυνση των γενικών δασκάλων, καθώς ένιωθαν ότι η Άννα και ο Γρηγόρης χρειάζονταν ενίσχυση και καθοδήγηση. Πιο συγκεκριμένα, σε ένα μάθημα *Μουσικής* στη Β' τάξη (9/11/10, 3^η περίοδος), η δασκάλα της μουσικής ζήτησε από τη διπλανή του Γρηγόρη να τον *καθοδηγεί* όποτε χρειαζόταν βοήθεια, λέγοντάς της *«βοήθα τον, δείχνε του πού είμαστε και τι να ζωγραφίσει σε παρακαλώ»*. Αν και η επαφή που είχαν τα δύο παιδιά *δεν* ήταν αρνητική, εντούτοις *δεν* ήταν *αυθόρμητη*, εφόσον όλες οι συνομιλίες μεταξύ των δυο παιδιών περιορίζονταν στις *οδηγίες* που έδινε το κορίτσι, οι οποίες *δεν* ενίσχυαν την ανεξάρτητη εργασία του Γρηγόρη και ταυτόχρονα περιορίζαν την επαφή του με τη δασκάλα. Σε μια περίπτωση ο Γρηγόρης ζήτησε βοήθεια από τη δασκάλα προσωπικά, η οποία απάντησε: *«Γρηγόρη μου πρέπει να κάθεται. Γιατί θα μας θυμώσει η κυρία Όλγα. (Προς τη διπλανή του) Βοήθα τον να ζωγραφίσει»*. Λίγο αργότερα, ο Γρηγόρης ξανασηκώθηκε από τη θέση του και στεκόταν δίπλα από το θρανίο του, και η διπλανή του με τη συγκατάθεση της δασκάλας τον τράβηξε, τον έβαλε στην καρέκλα του και του είπε με αυστηρό ύφος *«Γρηγόρη κάτσε και ζωγράφισε και μη ξανασηκωθείς!»*. Παρόμοια συμπεριφορά της ίδιας διπλανής του παρατηρήθηκε σε άλλα *δυο* μαθήματα Μουσικής, ενώ η δασκάλα της Β' τάξης λειτούργησε, επίσης, με παρόμοιο τρόπο σε άλλες τέσσερις περιπτώσεις.

Ουσιαστικά, η διπλανή του Γρηγόρη λειτουργούσε ως το άτομο που ήταν *υπεύθυνο* για αυτόν, κάτι που μας υποδεικνύει την *αδιαφορία* των γενικών δασκάλων και τη διαίωνηση

της εξάρτησης των παιδιά με αναπηρία μέσω της εκτεταμένης παρουσίας τους στην ειδική μονάδα, καθώς μάθαιναν να έχουν συνεχώς ατομική υποστήριξη. Αξιοσημείωτο εξάλλου είναι ότι μέχρι το τέλος του μαθήματος μουσικής ο Γρηγόρης ζήτησε βοήθεια από τη διπλανή του ακόμα και για να φυλάξει τα φυλλάδια του, ενώ η μουσικός την παρακάλεσε επίσης να τον *συνοδέψει* και στην ειδική μονάδα, καλλιεργώντας αρνητικές στάσεις ακόμα και για τις βασικές ικανότητές του!

Για την αποφυγή ανάπτυξης αρνητικών σχέσεων μεταξύ των παιδιών, η δασκάλα της Ε' τάξης οργάνωνε την τάξη της με τρόπο που ενίσχυε τη συνεργατική μάθηση, και έντασσε πάντοτε τον Παναγιώτη και το Χάρη σε διαφορετικές ομάδες, ενώ η δασκάλα της γυμναστικής, επίσης, τοποθετούσε όλα τα παιδιά με αναπηρία σε ομάδες στο μάθημά της, *«Πάντα τους έχω στις ομάδες, και ποτέ δύο μωρά της ειδικής σε μία ομάδα. Κάθε εξάμηνο αλλάζω και τις ομάδες»*.

Η πρακτική που εφαρμόζε η δασκάλα γυμναστικής κρίνεται θετικά, εφόσον προσπαθούσε να εντάξει τα παιδιά με αναπηρία σε ομάδες, χωρίς να ενισχύει την εξάρτηση μεταξύ τους, αλλά συναντούσε αντιδράσεις. Η παρατήρηση φανερώνει (μέσα από το ακόλουθο φύλλο παρατήρησης) ότι ο Γρηγόρης βίωνε συχνά την **απόρριψη** από τους/τις συμμαθητές/τριες του, καθώς του *φώναζαν* χωρίς λόγο, και τον *κατηγορούσαν* για όλες τις αταξίες στην τάξη και για κάθε παρατήρηση που τους έκανε η δασκάλα, αντιμετωπίζοντάς τον σαν *αποδιοπομπαίο τράγο*.

Παρατήρηση 18/10/2010, 2 ^η περίοδος	Σχόλια
<p>Ο Γρηγόρης πήγε στη Β' τάξη, μπήκε στη γραμμή του για τη γυμναστική και πήγαν στην κλειστή αίθουσα.</p> <p>Είναι ο τελευταίος στην 1^η ομάδα, και ξεκινούν προθέρμανση.</p> <p>Η δασκάλα δίνει οδηγίες και κάνει επίδειξη των ασκήσεων προθέρμανσης. Όλα τα παιδιά επαναλαμβάνουν.</p> <p>Ένα παιδί φώναξε «Άτε ρε Γρηγόρη!! Και εν εσένα που περιμένουμε. Τέλλειωννε!!», ενώ ο Γρηγόρης δεν καθυστερούσε.</p> <p>Τα παιδιά είναι αρκετά άτακτα και η δασκάλα σταματά το μάθημα.</p>	<p>Θετικό, ο Γρηγόρης έχει θέση στη γυμναστική</p> <p>Διαφοροποίηση</p> <p>Αρνητική συμπεριφορά παιδιών.</p>

<p>Δασκάλα: «Ξέρετε γιατί σταμάτησα το μάθημα;»</p> <p>Τρία Παιδιά: «Επειδή ο Γρηγόρης ξάπλωσε κάτω και είναι άτακτος».</p> <p>Δασκάλα: «Όχι δεν είναι μόνο λόγω του Γρηγόρη.»</p> <p>Άλλο Παιδί: «Επειδή μιλούσαμε».</p> <p>Ξαναρχίζουν όλα τα παιδιά άσκηση ισορροπίας. Η δασκάλα κάνει, ξανά, επίδειξη.</p> <p>Κάποιο παιδί γελούσε, Δασκάλα: «Ποιος γελά;»</p> <p>Παιδί: «Ο Γρηγόρης κυρία!», ενώ δεν ήταν.</p> <p>Η Δασκάλα στέλνει τα παιδιά για τεντώματα και βάζει τον Γρηγόρη να είναι βοηθός της, και του δείχνει τις ασκήσεις ατομικά.</p> <p>Βάζει τα παιδιά τρέξιμο, μέχρι τη μέση του γηπέδου, το τέρμα του γηπέδου και με κουτσό.</p> <p>Ο Γρηγόρης κάνει σωστά τις ασκήσεις, αλλά τα παιδιά της ομάδας του επαναλαμβάνουν συνεχώς τις οδηγίες. Ένα κορίτσι τον χτυπά στην πλάτη και τον κοροϊδεύει.</p>	<p>Γρηγόρης: εύκολος στόχος</p> <p>(+) Επίδειξη άσκησης</p> <p>Γρηγόρης: εύκολος στόχος</p> <p>(+) Γρηγόρης: βοηθός δασκάλας</p> <p>Σταθμισμένες Δρ/τες</p> <p>Στιγματισμός Γρηγόρη & Σωματική βία</p>
---	--

Έτσι, παρατηρήθηκε έντονα η *ψυχολογική πίεση* και *σωματική βία* από τα παιδιά χωρίς αναπηρία προς τον Γρηγόρη, παρόλον ότι προσπαθούσε πάρα πολύ για να ενταχθεί κοινωνικά στην τάξη του.

Σε άλλες περιπτώσεις υπήρχε έντονα το φαινόμενο της *κοροϊδίας*, προσανατολισμένο στα παιδιά που ορίζονταν ως ο *εύκολος στόχος*, ο πιο *‘αδύναμος’* της τάξης, όπως για παράδειγμα ο Παναγιώτης. Στο φύλλο παρατήρησης που ακολουθεί, η γενική δασκάλα της Ε’ τάξης *διαφοροποίησε* το μάθημά της και παρείχε στον Παναγιώτη ευκαιρίες για συμμετοχή και επιτυχία, αλλά η συμπεριφορά των παιδιών χωρίς αναπηρία παρέμεινε *αρνητική*.

Παρατήρηση 19/10/2010, 3-4 ^η περίοδος	Σχόλια
<p>Η Δασκάλα περιφέρεται και ελέγχει τις εργασίες από το προηγούμενο μάθημα. Δίνει επιβράβευση, κάνει εισηγήσεις για βελτίωση, και δίνει θετικά κίνητρα, κάθε ομάδα που συμμετέχει παίρνει βαθμούς στον πίνακα.</p>	<p>Διαφοροποίηση Επιβράβευση & Κίνητρα</p>

<p>Ξεκινά το νέο μάθημα, η δασκάλα κάνει απλές ερωτήσεις για το καινούργιο λεξιλόγιο (λέξη οδός και οικογένεια λέξεων).</p> <p>Ο Παναγιώτης συμμετέχει, απαντά λάθος την ερώτηση και όλοι γελούν μαζί του.</p> <p>Η δασκάλα κάνει παρατήρηση, του κάνει διευκρινιστικές ερωτήσεις και ο Παναγιώτης απαντά σωστά.</p> <p>Κλίνουν προφορικά τη λέξη οδός, μετά στον πίνακα και έπειτα στο βιβλίο τους γραπτώς.</p> <p>Η δασκάλα περιφέρεται και δίνει ατομική βοήθεια και στον Παναγιώτη. Δίνει επιβράβευση σε όσους συμπληρώνουν σωστά τις ασκήσεις.</p> <p>Χρήση του Λεξικού: η δασκάλα εξηγά ξανά πώς χρησιμοποιούμε το λεξικό, ξεκάθαρες οδηγίες, βοηθά τον Παναγιώτη και ατομικά. Βάζει στα παιδιά εργασία στις ομάδες.</p> <p>Ο Παναγιώτης κοροϊδεύεται στην ομάδα του. Η διπλανή του λέει «πεεεεε» κάθε φορά που κάνει λάθος, ένα άλλο αγόρι λέει «άτε πάλε ρε Παναγιώτη, έβρε τη λέξη!!». Μετά όλοι μαζί γελούν με τον Παναγιώτη.</p> <p>Η Δασκάλα περνά, λέει στη διπλανή του Παναγιώτη «Σου έκανα παρατήρηση ξανά. Σταμάτα».</p> <p>Η δασκάλα βάζει δημιουργική δραστηριότητα στις ομάδες: «Θα πάρετε από ένα μαρκαδόρο η κάθε ομάδα, αυτό είναι το μικρόφωνο σας. Μιλάμε με σειρά και δε διακόπτουμε. Στόχος είναι να διαλέξουμε λέξεις και να φτιάξουμε μια φανταστική ιστορία. Έχετε πέντε λεπτά και μετά θα παρουσιάσετε την ιστορία. Για την εργασία έχετε επιπλέον βαθμούς, αν συμμετέχουν όλοι και έχετε καλή συμπεριφορά. Νικήτρια είναι η ομάδα που θα χρησιμοποιήσει τις περισσότερες λέξεις που αναφέραμε».</p>	<p>Συμμετοχή</p> <p>Παναγιώτη, όλοι τον κοροϊδεύουν επειδή έκανε λάθος.</p> <p>Ατομική στήριξη</p> <p>Διαφοροποίηση</p> <p>Αποκλεισμός από την ομάδα του, τον κοροϊδεύουν ότι αργεί και κάνει συνεχώς λάθη.</p> <p>Παρατήρηση από δασκάλα για να προστατεύσει τον Παναγιώτη.</p> <p>Ξεκάθαρες οδηγίες δασκάλας</p> <p>Κίνητρο</p>
--	---

<p>Τα παιδιά της ομάδας του Παναγιώτη δεν τον αφήνουν να συμμετέχει. Του παίρνουν τον μαρκαδόρο και κάνουν μόνοι τους την ιστορία. Ο Παναγιώτης προσπάθησε να πει μια πρόταση αλλά η διπλανή του τον διέκοψε και όλοι γελούσαν. Ο Παναγιώτης δεν είπε τίποτα για τη συμπεριφορά των συμμαθητών του στη δασκάλα.</p>	<p>Αποκλεισμός από την ομάδα του, δεν τον αφήνουν να συμμετέχει στη δραστηριότητα.</p>
---	--

Αυτό το σκηνικό επαναλαμβανόταν συχνά στην Ε' τάξη, καθώς ο Παναγιώτης κοροϊδεύονταν έντονα από τα υπόλοιπα παιδιά της τάξης, έστω και αν η δασκάλα πολύ συχνά διαφοροποιούσε τις δραστηριότητές της και ο ίδιος έκανε προσπάθειες για συμμετοχή. Η απόρριψη του πιθανόν να οφειλόταν στο ότι ο Παναγιώτης εντάχθηκε πλήρως για πρώτη φορά στην Ε' τάξη τη συγκεκριμένη χρονιά, και τα υπόλοιπα παιδιά δεν τον είχαν αποδεχθεί ως μέρος της τάξης τους. Προς το τέλος της τρίμηνης παρατήρησης ο Παναγιώτης δεν άντεχε άλλο τις κοροϊδίες και ζήτησε από την Όλγα να σταματήσει να πηγαίνει για ένταξη. Στο φύλλο παρατήρησης (2/12/10, 3^η περίοδο), καταγράφηκε ο ακόλουθος διάλογος:

«Παναγιώτης: Δε θέλω να ξαναπάω στην τάξη μου. Δε με θέλουν πάνω. Και είπαν μου να έρτω κάτω και να μην ξαναπάω πάνω. Είπαν μου το την ώρα του μαθήματος. Δε με θέλουν!

Όλγα: Εγώ νομίζω είσαι εσύ αυτός που απομονώνεσαι. Στα διαλείμματα να παίζεις μαζί τους. Το ξέρω πως δε σου αρέσει το ποδόσφαιρο, αλλά να προσπαθείς λίγο. Να τους κάνεις εσύ παρέα. Να προσπαθείς.

Παναγιώτης: Συνέχεια πειράζουν με. Δε με αφήνουν να κάμω τίποτε. Εν θέλω να πάω πίσω.

Όλγα: Παναγιώτη μου είσαι μεγάλος πια. Μπορώ να τους κάνω παρατήρηση, αλλά είσαι μεγάλος. Πες το της δασκάλας της Ε' τάξης.

Παναγιώτης: Πειράζουν με. Είπαν μου όλοι να μεν πάω πάνω ξανά. Ότι δεν τα ξέρω και να μείνω κάτω.

Όλγα: Θα μιλήσω εγώ με τη δασκάλα σου. Άντε πάμε πίσω στην τάξη τους τώρα να τους μιλήσουμε.

Παναγιώτης: Όχι κυρία, δε θέλω. (σχεδόν έκλαιγε)».

Η συζήτηση διακόπηκε όταν ήρθε η Ξένια για να συζητήσει με την Όλγα για το Χριστουγεννιάτικο παζαράκι. Η Όλγα άφησε τον Παναγιώτη για λίγο στην ειδική μονάδα

μαζί με τον Χάρη, και μετά έφυγαν μόνοι τους μαζί για να πάνε μουσική. Αν και οι εισηγήσεις της Όλγας θα μπορούσαν να ενισχύσουν *μερικώς* την κοινωνικοποίηση του Παναγιώτη, εντούτοις δεν αποτελούσαν *λύση* στο πρόβλημά του. Αυτό είναι εμφανές καθώς ο Χάρης, που επίσης άνηκε στην Ε' τάξη, έκανε σε όλη τη διάρκεια της έρευνας παρέα με παιδιά χωρίς αναπηρία της τάξης του, ήταν πολύ καλός στα αθλήματα, και έπαιζε *πάντα* ποδόσφαιρο μαζί τους, αλλά εξακολουθούσε να βρίσκεται στο στόχαστρό τους. Χαρακτηριστικό παράδειγμα αποτελεί ο ακόλουθος διάλογος μεταξύ των παιδιών της Ε' τάξης σε ένα μάθημα Μουσικής (11/11/10, 4^η περίοδος), όταν η δασκάλα τους έβαλε παιχνίδι με βαθμολογία στις ομάδες.

«Αγόρι: Έ άτε ρε! Έννα χάσουμε πόντους *για το Χάρη*;

Χάρης: Εν θα χάσεις ρε. Είμαι παντογνώστης (*γέλιο*).

Κορίτσι (από άλλη ομάδα): Είναι σκατογνώστης που είσαι.

Αγόρι: Συμφωνώ μαζί της!

Χάρης: Εν με κόφτει τι λέτε.

Αγόρι: Πρήχτη. Σιώπα».

Τα παιδιά χωρίς αναπηρία, με την *ανοχή* των γενικών δασκάλων που σπάνια τους έκαναν επίπληξη, χρησιμοποιούσαν *πολύ συχνά* λεκτική βία προς το Χάρη και τον Παναγιώτη, καθώς τους θεωρούσαν ως *επισκέπτες* στην τάξη τους, δεν τους σέβονταν, αλλά ούτε και εκτιμούσαν το χαρακτήρα, τις γνώσεις και τις ικανότητές τους (Bourke & Burgman, 2010). Παρόλο που ο Χάρης και ο Παναγιώτης έκαναν αρκετές προσπάθειες για να συνάψουν φιλικές σχέσεις μαζί τους και δεν είχαν προβλήματα που να θέτουν ιδιαίτερα εμπόδια σε αυτό, εντούτοις τα παιδιά της Ε' τάξης τους κορόιδευαν με κάθε ευκαιρία και σε *συχνότερο* βαθμό, παρά με άλλους συμμαθητές τους (Thompson, Whitney & Smith, 1994).

Έτσι, το φαινόμενο κοροϊδίας συνεχιζόταν, με συνένοχο και την ήπια αντίδραση της Όλγας, που δεν αντιλήφθηκε τη σοβαρότητα του προβλήματος που αντιμετώπιζαν ο Παναγιώτης και ο Χάρης, και γι' αυτό επέρριπτε ευθύνη στους ίδιους για την υπάρχουσα κατάσταση στην Ε' τάξη. Παράλληλα, η παρατήρηση φανέρωσε ότι η Όλγα δε συνομίλησε με τη δασκάλα της Ε' τάξης, αν και το υποσχέθηκε, εφόσον η τελευταία δήλωσε στη συνέντευξη ότι είχε *άγνοια* για το γεγονός και τόνισε ότι η συνεργασία της με την Όλγα είναι ελάχιστη (Κουμπάνου & Φτιάκα, 2003). Ουσιαστικά το πρόβλημα παρέμεινε, καθώς τα παιδιά της Ε' τάξης όχι μόνο δεν είχαν προετοιμαστεί για να δεχτούν

τον Παναγιώτη και το Χάρη στην τάξη τους, αλλά ούτε και γινόταν συστηματική προσπάθεια καλλιέργειας αποδοχής και σεβασμού τους από τις εκπαιδευτικούς του σχολείου, λόγω των προκαταλήψεων που είχαν και οι ίδιες.

Τέλος, υπήρχαν περιπτώσεις όπου παιδιά χωρίς αναπηρία *εκφόβιζαν*, απειλούσαν και περιθωριοποιούσαν τα παιδιά με αναπηρία (Bourke & Burgman, 2010, Ξανθάκου, Κατσιγιάννη & Παπαστυλιανού, 2006), με στόχο την πρόκληση σωματικού ή ψυχικού πόνου, αλλά και τον εξευτελισμό τους (Olweus, 1978, στους Ξανθάκου κ.α, 2006). Η εκφοβιστική συμπεριφορά εκφραζόταν είτε *άμεσα* ως λεκτική ή σωματική βία, είτε *έμμεσα*, μέσα από τον αποκλεισμό και την περιθωριοποίηση συγκεκριμένων παιδιών (Bourke & Burgman, 2010), και εντοπίζεται, με τον πιο χαρακτηριστικό τρόπο, στο ακόλουθο μάθημα μουσικής του Πέτρου και του Σταύρου στη Δ' τάξη.

Παρατήρηση 21/10/2010, 5 ^η περίοδος	Σχόλια
<p>Ο Πέτρος και ο Σταύρος είναι, όπως πάντα, χωρικά απομονωμένοι (τελευταίο θρανίο, πίσω από τους υπόλοιπους, ενώ τα υπόλοιπα παιδιά κάθονται σε σχήμα Π).</p> <p>Η δασκάλα τους έδωσε μια κόλλα για να ζωγραφίζουν, ενώ ταυτόχρονα τραγουδά. Ο Πέτρος ζητά συνεχώς ενίσχυση από μια φοιτήτρια που παρακολουθεί το μάθημα και κάθεται δίπλα τους (από Πανεπιστήμιο για το μάθημα της Σχολικής Εμπειρίας), ενώ ρωτά και τη δασκάλα. Δε σταματά να ζητά επιβράβευση και βοήθεια από τη φοιτήτρια, της μιλά κάθε δυο λεπτά περίπου!</p> <p>Ένα παιδί σηκώνεται από τη θέση του, περνά δίπλα από τον Πέτρο και το Σταύρο, τους χτυπά στην πλάτη και ξανακάθεται!! Η δασκάλα δεν του λέει τίποτα.</p> <p>Μετά από πέντε λεπτά το ίδιο παιδί σηκώνεται και παίρνει τα σχέδια του Πέτρου και του Σταύρου. Τα παιδιά με βλέπουν, κοιτάνε τη φοιτήτρια, τη δασκάλα, μιλούν μεταξύ τους αλλά δε φωνάζουν στη δασκάλα για βοήθεια. Η δασκάλα παρακολουθεί χωρίς να μιλά. Το παιδί διπλώνει τα σχέδια και πλησιάζει το παράθυρο που είναι δίπλα από την έδρα. Με κοιτάζει επιδεικτικά, και απλώνει το χέρι του έξω από το</p>	<p>Χωρική Απομόνωση</p> <p>Εξάρτηση, θέλουν συνεχώς καθοδήγηση.</p> <p>Σωματική βία από συμμαθητή τους</p> <p>Εκφοβισμός από το ίδιο παιδί.</p> <p>Απαράδεκτη η δασκάλα, δεν κάνει τίποτα!</p>

<p>παράθυρο, απειλώντας πως θα ρίξει τα σχέδια κάτω. Κανένας δεν του λέει τίποτα. <i>Η δασκάλα τον βλέπει χωρίς να μιλά.</i> Το παιδί χαμογελά ύπουλα και αφήνει τα σχέδια να πέσουν έξω από το παράθυρο (σημ.: είμαστε στον 1^ο όροφο). Δασκάλα «Πήγαινε φέρε τους τα. Δεν είναι κρίμα;» Παιδί «Έν με κόφτει». Τρέχει και χτυπά τον Πέτρο στο κεφάλι πριν να καθίσει στη θέση του. Χτύπησε το κουδούνι, ο Πέτρος και ο Σταύρος έφυγαν λυπημένοι.</p>	<p>!!!!</p> <p>Απαράδεκτη συμπεριφορά δασκάλας!</p> <p>Σωματική βία ξανά.</p>
---	---

Το απόσπασμα φανερώνει τις απειλές, τη σωματική βία, και την απομόνωση των παιδιών στη Δ' τάξη, σε συνδυασμό με την πλήρη αδιαφορία και ανοχή της δασκάλας μουσικής. Αυτός ο επικίνδυνος συνδυασμός επέτρεπε την ύπαρξη και διαίονιση εκφοβιστικών συμπεριφορών, που καταδίκάζαν τα παιδιά με αναπηρία σε φόβο, ανασφάλεια και μειωμένη αυτοπεποίθηση (Bourke & Burhman, 2010). Στο αναστοχαστικό ημερολόγιο τη συγκεκριμένη μέρα έγραψα:

«Έφυγα από την τάξη τρομερά απογοητευμένη και συγχυσμένη. Δεν ήξερα αν έπρεπε να μιλήσω στην υποδιευθύντρια ή όχι. Τελικά δεν άντεξα, της μίλησα αμέσως, την βρήκα στα σκαλιά καθώς πήγαινε στη Δ' τάξη για μάθημα. Της περίγραψα τι έγινε, γιατί ήξερα ότι η Μουσικός δε θα μιλούσε!! Η απάντησή της με απογοήτευσε ακόμη περισσότερο.

Υποδιευθύντρια: Ε τι να κάνω μάνα μου; Δεν μπορώ να μην κάνω κενά για να είναι εκείνο το παιδί ήσυχο;

Μύρια: *Μα ο σκοπός δεν είναι να είναι ήσυχος μόνο μαζί σας!*

Υποδιευθύντρια: Ε ναι αλλά τι να κάνω; Κάναμε σχέδιο δράσης, καλέσαμε ψυχολόγο.. (διάλογος από το φύλλο παρατήρησης ημέρας)

Η υποδιευθύντρια εν ολίγοις αρνήθηκε να αναλάβει οποιαδήποτε ευθύνη για τη συμπεριφορά που επέδειξε το συγκεκριμένο παιδί της τάξης της, και δέχθηκε την υφιστάμενη κατάσταση ως δεδομένη!! Δεν πίστευα στα αυτιά μου!! Ο Πέτρος και ο Σταύρος ήταν τόσο λυπημένοι, δεν ήξεραν γιατί κάποιος τους συμπεριφερόταν τόσο άσχημα.. Ούτε καν στην Όλγα δεν μίλησαν, και ο διευθυντής δεν πρόκειται να μάθει για το περιστατικό. *Οι δασκάλες κρύβουν*

την αλήθεια για να φαίνονται πως κάνουν καλά τη δουλειά τους, κρύβονται πίσω από το δάκτυλό τους²⁶».

Τελικά, όντως, το περιστατικό δε μαθεύτηκε, καθώς η δασκάλα μουσικής και η υποδιευθύντρια δεν ενημέρωσαν το διευθυντή ή την Όλγα. Η συμπεριφορά των γενικών δασκάλων, πέρα από την απογοήτευση που μου προκάλεσε ως εκπαιδευτικό και ερευνήτρια, υποδεικνύει ότι δε θεωρούσαν τα παιδιά με αναπηρία ως παιδιά της τάξης τους. Αυτό είναι εμφανές από την *απουσία διαφοροποίησης* και την *ανοχή* τους σε τέτοια περιστατικά, καθώς πάντα είχαν την *τάση* να μεταθέτουν τις ευθύνες τους σε κάποιον άλλο (Zoniou-Sideri & Vlachou, 2006), είτε αυτός ήταν ο/η ψυχολόγος, η ειδική δασκάλα, ή τα ‘απειθάρχητα’ παιδιά. Έτσι, ένα κύριο χαρακτηριστικό των εκπαιδευτικών του σχολείου ήταν η *αδιαφορία* προς τα παιδιά με αναπηρία και προς την ολότητα του μαθητικού πληθυσμού, καθώς επέτρεπαν τη διαίωنيση εκφοβιστικών συμπεριφορών, κοροϊδίας, και λεκτικής και σωματικής βίας.

4.5.3 Διαλείμματα

Η παρατήρηση κατά τη διάρκεια των διαλειμμάτων υποδεικνύει ότι τα παιδιά με αναπηρία ήταν απομονωμένα, καθώς σπάνια είχαν αυθόρμητη επαφή με άλλα παιδιά (Κουρέα & Φτιάκα, 2003). Σημειώνεται ότι μόνο ο Γρηγόρης και ο Χάρης έπαιρναν πρωτοβουλίες για επαφή με τα παιδιά των τάξεών τους, ενώ οι υπόλοιποι προτιμούσαν να παίζουν μεταξύ τους. Ο Παναγιώτης έπαιζε συνήθως με τον αδελφό του, που άνηκε στη Δ’ τάξη. Πιο αναλυτικά, η καθημερινότητα των παιδιών στα διαλείμματα μπορεί να χωριστεί στις ακόλουθες κατηγορίες, στις οποίες τα παιδιά με αναπηρία (βλ. Πίνακα 4):

- α)** ήταν μόνα τους και περιφέρονταν στην αυλή ή στο γήπεδο,
- β)** έπαιζαν μόνο μεταξύ τους,
- γ)** βρίσκονταν μαζί με συνοδό,
- δ)** παρέμεναν μόνα στην ειδική μονάδα κατά τη διάρκεια του διαλείμματος,
- ε)** είχαν θετική συναναστροφή με παιδιά χωρίς αναπηρία,
- ζ)** είχαν αρνητική συναναστροφή με τα παιδιά χωρίς αναπηρία υπό μορφή σωματικής βίας ή/ και
- η)** λεκτικής βίας.

²⁶ Ως εκπαιδευτικός, και κριτικά σκεπτόμενο άτομο, ήθελα να αντιδράσω έντονα στο συγκεκριμένο περιστατικό και να υποδείξω τη σωστή συμπεριφορά, να επιβάλω τιμωρίες κτλ. Παρόλα αυτά, μεθοδολογικά θεωρούσα ότι δεν έπρεπε να αντιδράσω (βλ. υποσημείωση 3, σελ. 19).

Πίνακας 10. Παιδιά με Αναπηρία το Διάλειμμα

Παράγοντες/ Παιδιά με Αναπηρία	α	β	γ	δ	ε	ζ	η
Άννα	56%	25%	8%	3%	8%	3%	-
Γρηγόρης	9%	30%	3%	-	42%	6%	9%
Πέτρος	41%	41%	3%	-	7%	-	7%
Σταύρος	54%	32%	3%	-	8%	-	3%
Χάρης	5%	15%	-	-	53%	5%	26%
Παναγιώτης	21%	38%	8%	4%	21%	4%	8%
Αντώνης	-	-	100%	-	4%	4%	4%

Η ανάλυση του πίνακα φανερώνει ότι η **Άννα** ήταν μόνη της στα διαλείμματα. Σε μια από τις προσωπικές μας συνομιλίες μου εκμυστηρεύτηκε ότι μοναδικός της φίλος είναι ο αδελφός της, ο οποίος σύμφωνα με την Όλγα «*Δεν την αφήνει να ξεφύγει. Προσπαθεί να την εξουσιάσει*». Αν και η Όλγα τόνισε ότι αιτία της απομόνωσης της Άννας ήταν ο Πέτρος, η παρατήρηση έδειξε ότι ευθύνη έφεραν οι συμμαθήτριες της. Η Λουκία ανέφερε,

«Η Άννα θέλει να παίζει, κάθε λίγο μου λέει ‘*θα πάω στις φίλες μου*’, την πρόσεξα. Θέλει να μιλήσει μαζί τους, αλλά τη διώχνουν. Το πρόσεξα. Επειδή δε τη θεωρούν φίλη τους, πάω και εγώ και τους λέω να την παίζουν λίγο, αλλά πρέπει να τους πω για να την παίζουν. Αλλά δεν είναι επειδή έχει ειδικές ανάγκες η Άννα, είναι επειδή έχουν άλλες φίλες, δεν είναι μαθημένες με την Άννα. Και η Άννα ήρθε από το νηπιαγωγείο του διπλανού χωριού και δεν την ξέρουν. Τα άλλα μωρά ήταν φίλες από πριν. Εδώ είναι ευθύνη της δασκάλας της τάξης τους».

Πολύ σωστά η συνοδός εντόπισε ένα από τα προβλήματα της εφαρμογής της νομοθεσίας, η οποία *αναγκάζει* τα παιδιά με αναπηρία να μεταφέρονται σε κοντινά χωριά για να έχουν πρόσβαση στις υπηρεσίες που τους αναλογούν, αν και υπόσχεται φοίτηση όλων των παιδιών σε σχολεία της γειτονιάς τους (ΥΠΠ, 1999). Έτσι η Άννα εντάχθηκε σε ένα σχολείο χωρίς να γνωρίζει κανέναν, πέρα από τον αδελφό της, ενώ η Όλγα την απομάκρυνε *άμεσα* από τη γενική τάξη. Κατά συνέπεια, η οποιαδήποτε επαφή της με μαθήτριες της Α' τάξης πήγαζε μέσα από την παρότρυνση των συνοδών ή των

παιδονόμων (Wilde & Avramidis, 2011), καθώς η δασκάλα της Α' τάξης δεν είχε μεριμνήσει για την ενίσχυση της κοινωνικοποίησης της. Παρόλο που η Όλγα αντιλαμβανόταν το πρόβλημα, δήλωσε:

«Εγώ δεν μπορώ τα διαλείμματα να είμαι έξω να τραβώ τις κορούες της Α' τάξης. Δεν είναι ότι δε θα μπορούσαμε να κάνουμε παραπάνω πράγματα. Ναι θα μπορούσαμε... Αλλά... Όταν είμαι παιδονομία προσπαθώ».

Πέρα από την αποποίηση των ευθυνών των εκπαιδευτικών του σχολείου για το θέμα της κοινωνικοποίησης της Άννας, υπήρχαν επίσης περιπτώσεις όπου παιδιά χωρίς αναπηρία, της Δ' τάξης, την χτυπούσαν χωρίς κανένα λόγο. Σε μια περίπτωση μάλιστα (13/10/10, 1^ο διάλειμμα), το αγόρι που εκφόβισε τον Πέτρο και τον Σταύρο σε μια περίοδο Μουσικής στη Δ' τάξη, έτρεξε δίπλα από την Άννα και τη χτύπησε με δυνατή μπουλιά στην πλάτη της, κάνοντας την να παραπατήσει και να πέσει στο έδαφος. Η Άννα δε διαμαρτυρήθηκε καθόλου, ούτε και έκλαψε, αλλά μερικά κορίτσια της Στ' τάξης την πλησίασαν να δουν αν είναι καλά και έκαναν παρατήρηση στο συγκεκριμένο αγόρι φωνάζοντάς του *«Της χτύπησες πάνω στα κόκκαλα ρεεε! Πονεί!»*. Παρόλα αυτά, η παιδονόμος δεν πρόσεξε το συμβάν, και ούτε τα κορίτσια ανέφεραν οτιδήποτε στην υποδιευθύντρια ή στο διευθυντή.

Αν και η Άννα ένιωθε άσχημα με την μοναξιά της τα διαλείμματα και διαμαρτυρόταν έντονα σύμφωνα με τη μητέρα της, ο **Σταύρος** ήταν *συνηθισμένος* να είναι μόνος. Το να παρακολουθεί τα υπόλοιπα παιδιά να παίζουν ποδόσφαιρο τον ευχαριστούσε και δε φαινόταν να θέλει να λαμβάνει μέρος στο παιχνίδι. Τα δεδομένα της παρατήρησης φανέρωσαν ότι απέφευγε συστηματικά να έρθει σε επαφή με παιδιά χωρίς αναπηρία, καθώς είχε μια *φοβία* προς τους συμμαθητές του, μάλλον λόγω των προηγούμενων αρνητικών εμπειριών που είχε στις συναναστροφές του. Ως εκ τούτου, έκανε παρέα κυρίως με τον Πέτρο και τον Γρηγόρη, και κάποτε με τον Παναγιώτη, και μόνο μετά από την παρότρυνση του Γρηγόρη έπαιζε με παιδιά χωρίς αναπηρία.

Ο **Πέτρος** μοίραζε το χρόνο του μεταξύ της *παρέας* με τα υπόλοιπα παιδιά στην ειδική μονάδα και της *απομόνωσής* του, ενώ η επαφή του με παιδιά χωρίς αναπηρία ήταν ελάχιστη. Θεωρούσε ως καλύτερό του φίλο τον Σταύρο, με τον οποίο είχαν το ίδιο ωρολόγιο πρόγραμμα, και ο μόνος χρόνος που δεν ήταν μαζί ήταν όποτε ο Σταύρος αποφάσιζε να μείνει μόνος του το διάλειμμα. Τα δεδομένα της παρατήρησης (21 & 25/10/10) υποδεικνύουν ότι ο Πέτρος είχε συνηθίσει στην παρουσία του Σταύρου τόσο

πολύ ώστε *παραπονιόταν έντονα* όποτε ο Σταύρος τον απέφευγε, λέγοντάς μου «*κυρία πε του Σταύρου και δεν έρχεται! Να ' ρτει να είναι μαζί μου*».

Στις περιπτώσεις όπου ο Πέτρος τελικά παρέμενε μόνος προτιμούσε να πλησιάζει τις συνοδούς και να κάθεται μαζί τους, κάτι που έκανε συχνά και η Άννα, ενώ οι ελάχιστες επαφές του με παιδιά χωρίς αναπηρία οφείλονταν, ξανά, στην παρότρυνση του Γρηγόρη. Παρά τον εμφανή αποκλεισμό του Πέτρου και του Σταύρου τα διαλείμματα, η υποδιευθύντρια δήλωσε στη συνέντευξη:

«*Παίζουν με όλα τα μωρά, επειδή στοχευμένα το παρακολουθώ γιατί μίλησα και με τα παιδιά της τάξης μου. Ο Πέτρος και ο Σταύρος παίζουν όχι μόνο με τους Δ' τάξης, αλλά και με όλα τα παιδιά του σχολείου. Δεν απομονώνονται*».

Διαφαίνεται λοιπόν η προσπάθεια της υποδιευθύντριας να *αποκρύψει* την περιθωριοποίηση του Πέτρου και του Σταύρου, περιθωριοποίηση που και η Όλγα επέλεξε να αποκρύψει και να δικαιολογήσει λόγω του υπερβολικού χρόνου που περνούσαν μαζί.

«*Και το διάλειμμα παίζουν... Εντάξει, βέβαια δεν μπορεί να κάνουν παρέα με όλους. Κάποτε παίζουν μόνοι τους, είναι λίγο απομονωμένοι. Αλλά εντάξει, είναι λογικό, όλη μέρα είναι μαζί και όταν βγουν έξω πάλι είναι μαζί. Περνούν ώρα μαζί αφού, συνήθισαν μαζί*».

Αν και η άποψη των δύο δασκάλων ήταν διαφορετική, εντούτοις με τη στάση τους έκαναν τη *συνειδητή* επιλογή να μην προσπαθήσουν να βελτιώσουν την ισχύουσα πρακτική στο σχολείο και να αποκρύψουν την πραγματικότητα.

Ο **Γρηγόρης** προσπαθούσε έντονα να περνά το χρόνο του με τα παιδιά της Α' και Β' τάξης, καθώς ένιωθε ότι *αυτοί* ήταν οι φίλοι του, και *μόνο* όταν τον απέρριπταν επέστρεφε στον Πέτρο και τον Σταύρο. Όλες, ωστόσο, οι συναναστροφές του Γρηγόρη με παιδιά χωρίς αναπηρία, ήταν αποτέλεσμα *δικής του πρωτοβουλίας*, καθώς τα προσέγγιζε πρώτος και τα ρωτούσε αν ήθελαν να παίζουν μαζί του (Rannard & Glenn, 2009). Ο Γρηγόρης με τον ευγενικό του τρόπο και την ικανότητα συμμετοχής σε όλα τα παιχνίδια γινόταν πολύ συχνά αποδεκτός από τους συμμαθητές του. Παρόλα αυτά, υπήρχαν και περιπτώσεις όπου παιδιά τον κορόιδευαν ή τον έσπρωχναν (Robers & Whiting-MacKinnon, 2012), και έτσι

στην παρατήρηση καταγράφηκαν φορές όπου ο Γρηγόρης έκλαιγε λόγω της απόρριψης που βίωνε (Burke & Burgman, 2010). Αν και τρεις γενικές δασκάλες (δασκάλα Α', Β', Δ' τάξης) και όλες οι ειδικές δασκάλες και οι συνοδοί δήλωσαν ότι ο Γρηγόρης είχε *πλήρη κοινωνική ένταξη* στα διαλείμματα, η μητέρα του εντόπιζε τα προβλήματα που αντιμετώπιζε και ενημέρωσε την Όλγα.

«Εγώ τους εξήγησα ότι το μωρό μου αισθάνεται μόνο του, δηλαδή μπορεί να μιλά, αλλά αισθάνεται ότι τα άλλα τα μωρά τον έχουν στην άκρη... Είναι κοινωνικός, παίζει, τη νύχτα όμως μου λέει 'δεν με έπαιξε ο τάδε'. Γιατί τα μωρά εκείνα είναι σε άλλες τάξεις και δεν τον δέχονται! Ο Γρηγόρης το νιώθει αυτό το πράγμα. Καταλάβει το πάρα πολλά».

Αν και η Όλγα ενημερώθηκε για το θέμα, δεν παρατηρήθηκε οποιαδήποτε αλλαγή στη συμπεριφορά της και ούτε έγινε ενημέρωση της δασκάλας της Β' τάξης. Κατά συνέπεια, οι οποιοσδήποτε θετικές συναναστροφές του Γρηγόρη με παιδιά χωρίς αναπηρία συνεχίστηκαν μόνο μέσω της δικής του πρωτοβουλίας, όπως διαιωνίστηκε επίσης και η απόρριψη του από τους συμμαθητές του (Robers & Whiting-MacKinnon, 2012).

Ο **Χάρης** είχε τον περισσότερο χρόνο θετικής συναναστροφής με τους συμμαθητές του γιατί έπαιζε καθημερινά με τα αγόρια της τάξης του ποδόσφαιρο, κάτι που απέφευγε να κάνει ο Παναγιώτης, λόγω της απόρριψής του. Περισσότερος από το μισό χρόνο του Χάρη με τους συμμαθητές του ωστόσο είχε *αρνητική* κατάληξη, καθώς τον πείραζαν ή του επιτίθονταν σωματικά. Αυτό συνέβαινε στο *τέλος* των διαλειμμάτων συνήθως, αφού τα παιδιά τελείωναν με το ποδόσφαιρο και ένιωθαν ότι δεν τον είχαν πλέον ανάγκη. Ο **Παναγιώτης** από την άλλη πλευρά προτιμούσε να κάνει παρέα *μόνο* με τον αδελφό του, και γι' αυτό είχε ψηλό ποσοστό συναναστροφής με παιδιά χωρίς αναπηρία, ενώ ουσιαστικά τον περισσότερο του χρόνο τον περνούσε με τον Πέτρο και τον Σταύρο. Από την Ε' τάξη *δεν είχε κανένα φίλο* με τον οποίο να μιλά τα διαλείμματα, καθώς και τα αγόρια και τα κορίτσια τον κοροΐδευαν. Η απόρριψη από τους συμμαθητές του εκφραζόταν μέσω της λεκτικής βίας κυρίως, εφόσον του προσδίδονταν συχνά αρνητικοί χαρακτηρισμοί, «παλαβός», «βλάκας», «δεν έχεις υπόθεση». Πέρα από αυτό, τα παιδιά συνήθως *αγνοούσαν* την παρουσία του Παναγιώτη στο σχολείο και η παρατήρηση φανερώνει πως *ποτέ* δεν τον κάλεσαν να παίζει μαζί τους. Έτσι, ο Παναγιώτης είχε μειωμένη αυτοπεποίθηση, συνέπεια του αποκλεισμού και της αδιαφορίας των συνομήλικων του (Burke & Burgman, 2010). Η δασκάλα γυμναστικής, πρόσεξε την

απόρριψη που βίωνε ο Παναγιώτης στο ποδόσφαιρο, δηλώνοντας ότι *«δεν ασχολείται, δεν πάει να παίζει γιατί ξέρει ότι και να πάω άδικος ο κόπος μου, δε θα μου πασάρουν, δε θα βάλω γκολ»*, αλλά δεν έκανε προσπάθειες για να ενισχύσει τις θετικές συναναστροφές με τα υπόλοιπα παιδιά και την ίδια. Την ίδια στάση υιοθετούσαν όλες οι δασκάλες του σχολείου.

Τέλος, ο **Αντώνης** είχε *ελάχιστες* συναναστροφές με παιδιά χωρίς αναπηρία (Pijl *et al*, 2007). Η *μοναδική* θετική, και πολύ ευχάριστη, επαφή που είχε ήταν όταν μερικά κορίτσια της Στ' τάξης τον πλησίασαν και κάθισαν μαζί του κυλώντας μια μπάλα στο έδαφος, μαζί με τα υπόλοιπα παιδιά με αναπηρία της Β' ειδικής μονάδας. Στην παρατήρηση δεν καταγράφηκε αφορμή για τη θετική συναναστροφή των παιδιών, και είναι αδύνατο να γνωρίζουμε αν ήταν αποτέλεσμα προτροπής από τις γενικές ή τις ειδικές δασκάλες, ή τις συνοδούς. Σε άλλες περιπτώσεις παιδιά που περνούσαν δίπλα από τον Αντώνη προσπαθούσαν να τον ξαφνιάσουν, καθώς πετάγονταν από πίσω του βγάζοντας έντονες κραυγές, ενώ παρατηρήθηκε επίσης ότι μερικά παιδιά προσπαθούσαν να τον σπρώξουν. Όλα αυτά γίνονταν στην παρουσία της *συνοδού*, καθώς ο Αντώνης δεν ήταν *ποτέ* μόνος του στο διάλειμμα. Αντίθετα, μια εκ των τριών συνοδών, η οποία δεν ήταν πάντα η ίδια, τον έπαιρνε βόλτες μέσα στο σχολείο, είτε στην κεντρική αυλή, είτε στο γήπεδο της καλαθόσφαιρας. Η συνοδός κρατούσε πάντοτε τον Αντώνη από το χέρι, περιορίζοντας έντονα την κίνησή του, καθώς συχνά φαινόταν ότι ο Αντώνης ήθελε να τρέξει ή να περπατήσει γρηγορότερα, αλλά δεν μπορούσε. Η μητέρα του Αντώνη είχε επίγνωση της συμπεριφοράς των συνοδών στα διαλείμματα, και στη συνέντευξη της δήλωσε ότι *διαφωνούσε κάθετα* με την πρακτική που ακολουθούσαν:

«Το τι κάνει το διάλειμμα, αυτό που ζήτησα εγώ, είναι λίγο να ανεξαρτητοποιηθεί. Να προσπαθούν να τον παίρνουν κοντά στην καντίνα. Και λίγο να είναι πιο ανεξάρτητος, μπορεί! Μπορεί! Να πάει να επισκεφτεί την καντίνα, παρόλο που μπορεί να τους φαίνεται γελοίο, αλλά μπορεί να τον βοηθήσει, γιατί είναι ερέθισμα. Και το άλλο είναι, αφήστε τον να παίζει με μωρά, αφήστε τον να τα ακούσει... Όχι συνέχεια να τον κρατούν συνέχεια από το χέρι. Ή πρόσεξα ότι κρατούν όλα τα μωρά της μονάδας στο παγκάκι και τα άλλα να παίζουν. Όχι! Άφησε και το μωρό μου να παίζει, άφησε το να τρέξει. Δεν κατάλαβα!! Μπορεί να περπατήσει, μπορεί να κινηθεί. Νιώθω ότι τον βάζουν στο περιθώριο».

Τα λόγια της μητέρας φανερώνουν τις έντονες ανησυχίες της για την περιθωριοποίηση του Αντώνη, αλλά και τις απαιτήσεις της για να περνά το διάλειμμα του πιο δημιουργικά και ευχάριστα. Δυστυχώς, οι ειδικές δασκάλες δεν έδωσαν καμία οδηγία στις συνοδούς για το πώς να τον χειρίζονται το διάλειμμα, και έτσι τον περιόριζαν συνεχώς. Μια φορά, μάλιστα, που ο Αντώνης κατάφερε να ‘απελευθερωθεί’, ξεκίνησε να τρέχει μέσα στην κεντρική αυλή του σχολείου κουνώντας έντονα τα χέρια του, και η Λουκία είπε γελώντας «μα κοίταξε τον, πάει όπως τον κανονικό, δεν τον καταλάβεις». Η συνοδός φανέρωσε, άθελά της, τον αρνητικό διαχωρισμό που έκανε μεταξύ ‘κανονικών και μη’ παιδιών, δείχνοντας ότι ο αποκλεισμός του Αντώνη δε γινόταν τυχαία, αλλά γιατί δεν ‘άνηκε’ στο σύνολο των ‘κανονικών’ παιδιών. Ουσιαστικά, η καθημερινότητα του Αντώνη στα διαλείμματα αποτελούσε συνέχεια της περιθωριοποίησης και του διαχωρισμού του στην ειδική μονάδα.

4.5.4 Σχολικές Εκδρομές

Οι περισσότερες γενικές δασκάλες θεωρούσαν ότι τα παιδιά με αναπηρία είχαν πλήρη ένταξη και στις εκδρομές, παρόλο που η παρατήρηση υποδείκνυε την απομόνωσή τους. Η δήλωση της υποδιευθύντριας, μάλιστα, ότι «και στις εκδρομές το παρατήρησα ακόμα πιο έντονα, ότι ο Πέτρος και ο Σταύρος κάθονται με τους μαθητές της Δ’ τάξης, δεν κάθονται μόνα τους να απομονωθούν», έβρισκε σύμφωνο και το διευθυντή. Τα δεδομένα της παρατήρησης (Παράρτημα 5) της σχολικής εκδρομής²⁷ ωστόσο, φανερώνουν μια διαφορετική πραγματικότητα.

Ξεκινώντας από την **πρωινή συγκέντρωση** στην αυλή του σχολείου, κρίνεται θετικά η ένταξη των παιδιών της Α’ ειδικής μονάδας στις σειρές των τάξεων τους. Αρνητικά ωστόσο κρίνεται η απομάκρυνση του Γρηγόρη από την τάξη του από την Όλγα, γιατί ήθελε να τον έχει μαζί της στο πρώτο μέρος της εκδρομής. Πιο αναλυτικά, αν ο Γρηγόρης έμενε με την Β’ τάξη τότε δε θα επισκεπτόταν το ελαιοτριβείο μαζί με τα υπόλοιπα παιδιά με αναπηρία αλλά θα τους συναντούσε στον εκδρομικό χώρο και στο εστιατόριο, κάτι που φάνηκε ότι ενοχλούσε την Όλγα. Έτσι, αν και ο ίδιος ο Γρηγόρης ήθελε να πάει με την τάξη του και σχεδόν ξεκίνησε να κλαίει όταν η Όλγα τον απέκλεισε από αυτήν, τελικά πείστηκε μετά από την παρότρυνση της δασκάλας της Α’ τάξης. Αξιοσημείωτο είναι ότι η γενική δασκάλα της Β’ τάξης παρακολούθησε ολόκληρο το περιστατικό αλλά δεν έκανε

²⁷ Οι χώροι που επισκέφτηκαν τα παιδιά περιγράφονται περιληπτικά, αλλά παραμένουν ανώνυμοι. Σημ.: Η Όλγα και Γεωργία βρίσκονταν στο λεωφορείο με τον Πέτρο και τον Σταύρο, με τη Δ’ τάξη, η Λουκία με τον Γρηγόρη και την Άννα, με την Α’ τάξη και την ειδική δασκάλα στήριξης. Εγώ πήγα με το λεωφορείο της Α’ τάξης.

καμία παρέμβαση. Αυτό υποδεικνύει τόσο την *απουσία γνώμης* των γενικών δασκάλων για τα παιδιά με αναπηρία, αλλά και την *αδιαφορία* που επεδείκνυαν σε θέματα που τα αφορούσαν. Φανερώθηκε παράλληλα η τάση των δασκάλων να μην ‘μπερδεύονται’ η μια στα πόδια της άλλης, καθώς αλληλοκαλύπταν την αποποίηση ευθυνών τους και την αναποτελεσματικότητα των πρακτικών που εφαρμόζαν. Κατά συνέπεια, η Όλγα *συνειδητά* επέλεξε να διαχωρίσει τον Γρηγόρη από την τάξη του για να τον έχει κοντά της και να τον ελέγχει, χωρίς να θεωρεί ότι του στερούσε κοινές, και πολύτιμες, εμπειρίες με τους συμμαθητές του, ενώ η δασκάλα της Β’ τάξης δεν έφερε καμία αντίρρηση. Πέρα από αυτό, τα παιδιά της Β’ ειδικής μονάδας στιγματίστηκαν έντονα στη σχολική συγκέντρωση, καθώς κάθονταν σε παγκάκι δίπλα από τα παιδιά χωρίς αναπηρία με μια συνοδό, ενώ δυο βρίσκονταν ακόμα μέσα στην ειδική μονάδα. Ο διαχωρισμός τους ήταν εμφανής σε σχέση τις γενικές δασκάλες και τα παιδιά χωρίς αναπηρία.

Στη διαδρομή από το σχολείο μέχρι το ελαιοτριβείο κάθισα στο *λεωφορείο* της Α’ τάξης, στο οποίο βρισκόταν η Άννα και ο Γρηγόρης, με τη δασκάλα της Α’ τάξης, τη δασκάλα στήριξης και τη Λουκία. Στη διαδρομή ο Γρηγόρης κάθισε από μόνος του με αγόρι της Α’ τάξης, ενώ η Άννα χρειάστηκε παρότρυνση από τη γενική δασκάλα για να καθίσει με μια συμμαθήτριά της, χωρίς ωστόσο να υπάρχει, τελικά, *καμία επαφή* μεταξύ τους. Αυτό συνεχίστηκε ακόμα και στο χώρο του ελαιοτριβείου όπου ενώ γινόταν ξενάγηση στο χώρο ανά τάξη, τα παιδιά της ειδικής μονάδας *ξεχώριζαν* από τα υπόλοιπα, καθώς ακολουθούσαν την Όλγα και τις συνοδούς! Στη μετέπειτα διαδρομή από το ελαιοτριβείο στον εκδρομικό χώρο, η κατάσταση ήταν πιο αρνητική, καθώς η *συνοδός* κάθισε με τη Άννα στο λεωφορείο, αποκλείοντάς την από τα υπόλοιπα παιδιά. Αξιοσημείωτο είναι ότι η γενική δασκάλα δεν είπε τίποτα στη συνοδό, η οποία φάνηκε να έχει περισσότερη εξουσία στις αποφάσεις που αφορούσαν τη Άννα.

Στον *εκδρομικό χώρο* και στο *εστιατόριο*, τα παιδιά με αναπηρία βίωσαν έντονη διαφοροποίηση την ώρα του *φαγητού*, καθώς τους δόθηκε προτεραιότητα, και έτσι πήραν *πρώτα* το φαγητό τους και κάθισαν *μακριά* από τα υπόλοιπα παιδιά του σχολείου για να φάνε, πάντοτε με την *παρουσία συνοδών*. Αν και είναι κατανοητή η ανάγκη για την παρουσία συνοδών για τα παιδιά της Β’ ειδικής μονάδας που είχαν έντονα κινητικά προβλήματα, εντούτοις ο αποκλεισμός των παιδιών της Α’ ειδικής μονάδας από τις τάξεις τους ήταν *αχρείαστος*! Η Όλγα δήλωσε, στην εκδρομή, ότι η μετακίνηση των παιδιών σε *ξεχωριστό τραπέζι* έγινε για να μπορεί να τους ελέγχει και να είναι σίγουρη ότι έφαγαν, *αγνοώντας* ωστόσο τις συνέπειες των αποφάσεών της. Έτσι, όλες οι αποφάσεις που

έπαιρνε η ειδική δασκάλα αποσκοπούσαν στην *προσωπική της διευκόλυνση*, και δεν εξυπηρετούσαν το συμφέρον των παιδιών με αναπηρία! Ο αποκλεισμός των παιδιών την ώρα του φαγητού από τα υπόλοιπα παιδιά σήμαινε *λιγότερος κοινός χρόνος* μαζί τους και κατά συνέπεια *λιγότερες ευκαιρίες κοινωνικής συναναστροφής και συμμετοχής* στα παιχνίδια που ακολουθούσαν μετά το φαγητό.

Ως εκ τούτου, μετά το φαγητό, η Άννα, ο Πέτρος και ο Σταύρος έπαιζαν μεταξύ τους ή μόνοι τους, ή βρίσκονταν κοντά στις συνοδούς και τις ειδικές δασκάλες, ενώ ο Παναγιώτης ήταν μαζί με τον αδελφό του, που άνηκε στη Δ' τάξη. Αξίζει να αναφερθεί επίσης ότι, *όπως και στα διαλείμματα*, παρατηρήθηκε *επιθετική συμπεριφορά* από παιδιά χωρίς αναπηρία, καθώς σε δύο περιστάσεις χτύπησαν τον Σταύρο. Η απουσία αντίδρασης και καταγγελίας εκ μέρους του Σταύρου δείχνει ότι το φαινόμενο αυτό *δεν ήταν σπάνιο*, αλλά ήταν κάτι στο οποίο *είχε συνηθίσει*. Σε αυτό, λοιπόν, μπορεί να οφείλεται ο *φόβος* του Σταύρου να πλησιάσει παιδιά της τάξης του και η *ηθελημένη απομόνωσή του* στα διαλείμματα και στην εκδρομή. Το φαινόμενο του εκφοβισμού εγείρει *καίριους προβληματισμούς* για τις *ευθύνες* των γενικών, ειδικών δασκάλων και συνοδών, που *ισχυρίζονταν* ότι δεν το πρόσεξαν καθόλου! Έτσι, χωρίς την καταγγελία του Σταύρου το θέμα πέρασε *απαρατήρητο*, και η *περιθωριοποίηση* του συνεχίστηκε.

Τελικά, μόνο ο Γρηγόρης και ο Χάρης συμμετείχαν σε παιχνίδια με παιδιά της τάξης τους. Ακόμα και σε αυτή την περίπτωση ωστόσο, η συμπεριφορά και οι αντιδράσεις της Όλγας και των συνοδών στιγμάτισαν τον Γρηγόρη. Πιο συγκεκριμένα, ο Γρηγόρης έπαιζε μαζί με τους συμμαθητές του έξω από το εστιατόριο όπου υπήρχαν μερικά δέντρα, σκαρφαλώνοντας και τρέχοντας γύρω από αυτά. Οι *παιδονόμοι* δεν έκαναν *καμία παρατήρηση* στα παιδιά, αλλά η Όλγα με τις συνοδούς *φώναζαν* στον Γρηγόρη να σταματήσει να παίζει γιατί θα χτυπούσε! Ο Γρηγόρης δε σταμάτησε αμέσως και συνέχισε το παιχνίδι, προκαλώντας τον *εκνευρισμό* των συνοδών που του έκαναν *πιο έντονη παρατήρηση*. Αν και είναι κατανοητό ότι οι συνοδοί μπορεί να ήθελαν να διασφαλίσουν τη σωματική ασφάλεια του Γρηγόρη, εντούτοις ο *απότομος* τρόπος με τον οποίο έγινε η παρατήρηση προκαλούσε το *στιγματισμό* του. Πέρα από αυτό, παρατήρηση έγινε *μόνο* στον Γρηγόρη, δημιουργώντας την εντύπωση ότι δινόταν *περισσότερη προσοχή* στην ασφάλεια του *συγκεκριμένου παιδιού* λόγω της *έλλειψης* των σωματικών του ικανοτήτων και της *διαφορετικότητάς* του. Τέλος, η παρατήρηση έγινε *μόνο* από τις συνοδούς και την Όλγα δείχνοντας *έντονα* το *διαχωρισμό* του Γρηγόρη από τα υπόλοιπα παιδιά, για τα οποία υπεύθυνες θεωρούνταν οι γενικές δασκάλες. Κατά συνέπεια, η συμπεριφορά των

εκπαιδευτικών και συνοδών στην εκδρομή, καλλιέργησε *κουλτούρα διαχωρισμού* μεταξύ των παιδιών με και χωρίς αναπηρία (Wilde & Avramidis, 2011).

Η διαδρομή της επιστροφής με το *λεωφορείο* έδειξε μια παρόμοια πραγματικότητα, καθώς η συμπεριφορά της συνοδού, σε συνδυασμό με την αδιαφορία της δασκάλας Α' τάξης και τη συγκατάθεση της δασκάλας στήριξης, περιθωριοποίησε την Άννα και στιγμάτισε τον Γρηγόρη. Όπως αναγράφεται στο φύλλο παρατήρησης, η συνοδός κάθισε, ξανά, *μαζί* με την Άννα, ενώ στο μπροστινό κάθισμα κάθονταν *τρία* κορίτσια *μαζί!* Καμία από τις δασκάλες στο λεωφορείο δεν σκέφτηκε να ζητήσει από τη συνοδό να μετακινηθεί για να καθίσουν ανά δύο τα κορίτσια της Α' τάξης, και έτσι η Άννα ήταν, ξανά, περιθωριοποιημένη. Η συνοδός στιγμάτισε επίσης και τον Γρηγόρη, καθώς του έκανε έντονη παρατήρηση επειδή στάθηκε *μαζί* με άλλα παιδιά της Α' τάξης. Αν και η δασκάλα της Α' τάξης δεν έκανε κανένα σχόλιο στους μαθητές της, η συνοδός *επέπληξε έντονα* τον Γρηγόρη απειλώντας ότι θα πάει κοντά του και να τον δέσει με τη ζώνη στην καρέκλα του! Όπως και στο παιχνίδι στην εκδρομή, δε θεωρείται αρνητική η μέριμνα για την ασφάλεια του, αλλά ο τρόπος με τον οποίο αυτή εκδηλώνεται. Η παρατήρηση έγινε *μόνο στον ίδιο*, σε *έντονο ύφος*, από τη συνοδό και *όχι* από τη γενική δασκάλα. Εναλλακτικά, η συνοδός θα μπορούσε να κάνει παρατήρηση σε *όλα* τα παιδιά που στέκονταν, ή να μιλήσει με τη γενική δασκάλα πρώτα. Η *επιδεικτική* συμπεριφορά της έδειξε ότι υπεύθυνη για τον Γρηγόρη και την Άννα ήταν η ίδια, και ότι είχε πλήρη εξουσία στις αποφάσεις που αφορούσαν αυτά τα παιδιά.

4.5.5 Σχολικές Γιορτές: Η Χριστουγεννιάτικη Γιορτή

Τα δεδομένα της παρατήρησης μέχρι στιγμής υποδεικνύουν μια *απογοητευτική* πραγματικότητα για την κοινωνική ένταξη των παιδιών στο σχολείο, καθώς κατά κανόνα *αποκλείονταν* από τους συμμαθητές τους, ή αποτελούσαν αντικείμενο *κοροϊδίας* και *εκφοβισμού* (Wilde & Avramidis, 2011). Οι εμπειρίες τους ήταν παρόμοιες και στη Χριστουγεννιάτικη γιορτή, όπως φανερώνεται μέσα από το ρόλο που ανέλαβε το κάθε παιδί ξεχωριστά, και τις απόψεις και τη συμπεριφορά των γενικών και των ειδικών δασκάλων.

Η **Άννα** έλαβε μέρος στη Χριστουγεννιάτικη γιορτή και είχε το ρόλο του *Αστεριού*: βγήκε *μόνη* της στη σκηνή και *χόρεψε* δείχνοντας το δρόμο προς τη φάτνη με το Χριστό. Η δασκάλα της Α' τάξης αισθανόταν ότι η συμμετοχή της Άννας αποτελούσε *επίτευγμα*, καθώς πρόσεξε ότι η Άννα ήταν λίγο επιφυλακτική στην αρχή και χρειάστηκε να επιμείνει

για να της δώσει το ρόλο. Δήλωσε παράλληλα, στη συνέντευξή της, ότι η επιλογή για συμμετοχή της Άννας αποτελούσε ρίσκο, λόγω του φόβου για πιθανή αποτυχία της, αλλά θεωρούσε πιο σημαντική την ικανοποίηση που θα κέρδιζε η Άννα και η οικογένειά της.

«Εξαρτάται από τις δυνατότητες και αν σε ενδιαφέρει τι θα πουν οι άλλοι. Εδώ θέλει κότσια, παίρνω ρίσκο, θεωρώ ότι το αξίζει και την έβαλα. Συνεννοήθηκα με την Όλγα για να δω κατά πόσο είχε την δυνατότητα να μιλήσει. Αλλά δυστυχώς δεν μπορούσε να τα βγάλει, δεν μπορούσε να το πει. Στην αρχή σοκαρίστηκε και δεν ήθελε ούτε το άλλο (χορευτικό) κομμάτι. Αλλά σκόπιμα διάλεξα να τη βάλω μπροστά, να την οδηγήσω, να την ενισχύσει στην αυτοπεποίθησή της. Φοβήθηκα λίγο, αλλά δεν με ένοιαζε αν θα το έκανε καλά ή όχι στην κίνηση. Αυτό που είχε σημασία είναι να νιώθει ότι συμμετέχει, να λάβει μέρος, να την δουν οι γονείς της, και οι άλλοι γονείς... Να νιώσουν και εκείνοι οι άνθρωποι, είναι εκτίμηση από το δάσκαλο εκείνο. Πρέπει να μπαίνουν στη γιορτή».

Στο απόσπασμα της δασκάλως εντοπίζονται αρνητικά και θετικά στοιχεία. Καταρχάς η γενική και ειδική δασκάλα φάνηκαν να έχουν χαμηλές προσδοκίες για την Άννα, καθώς θεωρούσαν ότι δεν μπορούσε να πει λόγια στη γιορτή, όσο λίγα και αν ήταν αυτά. Η προκατάληψη οδήγησε τις δυο δασκάλως στο να μη δοκιμάσουν καν την Άννα με λόγια, ενώ όλη η υπόλοιπη τάξη είχε λόγια στη γιορτή. Έτσι, αν και η Άννα λάμβανε μέρος στη γιορτή και είχε αρκετά σημαντικό ρόλο, εντούτοις σε ένα επίπεδο ξεχώριζε από τα υπόλοιπα παιδιά της τάξης της. Αυτό είχε εξάλλου και ως συνέπεια την απομόνωσή της από την υπόλοιπη τάξη, καθώς η Άννα είχε ατομικό ρόλο, που δεν απαιτούσε επαφή με άλλα παιδιά, ενώ τα υπόλοιπα βρίσκονταν σε ομάδες. Από την άλλη πλευρά, το γεγονός ότι η Άννα είχε σόλο στη σκηνή, είναι κάτι που ενίσχυσε σημαντικά την αυτοπεποίθησή της, καθώς φαινόταν πολύ χαρούμενη με τη συμμετοχή της, και αντιμετωπίστηκε θετικά από τους γονείς της. Η Άννα συμμετείχε, εξάλλου, και στις περισσότερες πρόβες μαζί με την τάξη της, στις οποίες η δασκάλα της Α' τάξης της συμπεριφερόταν με τρόπο ισότιμο προς τα υπόλοιπα παιδιά, καθώς της έδινε οδηγίες, έκανε επίδειξη, και ανέμενε από την Άννα να ολοκληρώσει πετυχημένα το ρόλο της.

Ο Γρηγόρης εντάχθηκε, επίσης, στη γιορτή και είχε ακριβώς τον ίδιο ρόλο με τα υπόλοιπα παιδιά της Β' τάξης, τα οποία έκαναν ένα χορευτικό κομμάτι και έλεγαν μερικά σύντομα λόγια ανά ομάδες. Τις πρόβες για τη Β' τάξη ανέλαβε η δασκάλα γυμναστικής, η οποία

έκρινε θετικά τη συμμετοχή του στις γιορτές, *«ειδικά σε αυτές με τους γονείς»*, και διατηρούσε τις ίδιες προσδοκίες για τον Γρηγόρη όπως και για τα υπόλοιπα παιδιά. Τα δεδομένα της παρατήρησης, ωστόσο, φανερώνουν τις *αρνητικές* στάσεις και την *εχθρική* συμπεριφορά των παιδιών χωρίς αναπηρία προς τον Γρηγόρη, καθώς πολύ συχνά του *μιλούσαν απότομα* και τον *έσπρωχναν*.

Σε μια πρόβα στο κλειστό γήπεδο του σχολείου (1/12/10, 4^η περίοδος), ο Γρηγόρης βρισκόταν ενταγμένος στη σειρά του, και η δασκάλα γυμναστικής έκανε επίδειξη για τις κινήσεις που θα έπρεπε να κάνουν όλα τα παιδιά. Τα παιδιά της σειράς του Γρηγόρη τον έσπρωχναν συνεχώς, μέχρι που ο Γρηγόρης βρέθηκε από τη μεσαία θέση στην τελευταία! Όταν η δασκάλα πρόσεξε την μετακίνηση του Γρηγόρη και ρώτησε γιατί άλλαξε θέση, τα παιδιά χωρίς αναπηρία αρνήθηκαν οποιαδήποτε ανάμειξη στο γεγονός, ακόμα και όταν ο Γρηγόρης τους κατάγγειλε! Παρόμοια επεισόδια επαναλαμβάνονταν σχεδόν σε κάθε πρόβα, καθώς τα υπόλοιπα παιδιά τον πείραζαν συχνά. Αξιοσημείωτο είναι ότι η δασκάλα συνήθως *αγνοούσε* τα πειράγματα των παιδιών προς τον Γρηγόρη, και συνέχιζε την πρόβα της τάξης, με συνέπεια τη συνέχεια του φαινομένου και στις επόμενες πρόβες. Ο τρόπος με τον οποίο αντιμετώπιζε τα παιδιά ήταν με ένα αυστηρό βλέμμα ή μια σύντομη παρατήρηση, χωρίς να δίνει περισσότερη έκταση στο ζήτημα ή να ενημερώνει τη δασκάλα της Β' τάξης και την Όλγα.

Η συμμετοχή του **Πέτρου** και του **Σταύρου** στις πρόβες και στη γιορτή δεν αποτελούσε μια θετική εμπειρία για τους ίδιους λόγω της συμπεριφοράς των παιδιών της τάξης τους και της υποδιευθύντριας (Vlachou, 2006, Gaad, 2004). Από την πρώτη μέρα που η υποδιευθύντρια έδωσε τους ρόλους στα παιδιά της Δ' τάξης (29/11/10, 5^η περίοδος), διαφάνηκε ότι η ίδια είχε ελάχιστες γνώσεις για τις ικανότητες τους και δεν αναλάμβανε ευθύνη για αυτούς. Πριν να μπουν στην τάξη για τη διανομή των ρόλων, η υποδιευθύντρια μου ανέφερε ότι *«θα τους βάλει (ρόλους) η (ειδική) δασκάλα τους ανάλογα με τις ανάγκες τους. Εγώ θα τους αφήσω να δουν λίγο (τη γιορτή), θα δώσω τα λόγια των δικών μου και των άλλων θα τα βάλει η δασκάλα τους»*, φανερώνοντας την αξίωση ότι η ειδική δασκάλα είναι η δασκάλα του Πέτρου και του Σταύρου και όχι η ίδια (Vlachou, 2006). Την ίδια μέρα, ενώ όλα τα παιδιά βρίσκονταν στην τάξη και η υποδιευθύντρια αναφερόταν στην υπόθεση του θεατρικού που θα κάνουν, η υποδιευθύντρια με πλησίασε ρωτώντας με ψιθυριστά:

«Υποδιευθύντρια: Μύρια ποιος από τους δύο μιλά καλύτερα; Εσύ που τους βλέπεις;

Μύρια: Τι εννοείτε;

Υποδιευθύντρια: Για το ρόλο τους. Ποιος μιλά καλύτερα;

Μύρια: Ε ο Σταύρος νομίζω μιλά πιο δυνατά. *Και οι δύο μιλούν.*

Υποδιευθύντρια: Η δασκάλα τους είπε μου ότι ο Πέτρος μπορεί να τα καταφέρει παραπάνω.

Μύρια: Ε δε ξέρω σίγουρα.

Υποδιευθύντρια: Θα δοκιμάσω και θα δω. *Απλώς να μη μου πουν οι γονείς έβαλες τους και έβγαλες τους».*

Αξιοσημείωτο κρίνεται το γεγονός ότι η υποδιευθύντρια *δε γνώριζε* αν τα παιδιά μπορούσαν να μιλούν δυνατά και καθαρά, ενώ ήταν τέλος του Νοεμβρίου, και τους είχε, ήδη, συναντήσει σε αρκετά μαθήματα Τέχνης. Τελικά η υποδιευθύντρια τους δοκίμασε, και ενώ τα παιδιά μιλούσαν κανονικά, η υπόλοιπη τάξη ξεκίνησε να γελά και να τους κοροϊδεύει. Η υποδιευθύντρια απευθυνόμενη στην τάξη είπε: *«Γιατί κάνετε έτσι; Είναι η πρώτη φορά που δοκιμάζουν»*, ενώ ένα κορίτσι ανταποκρίθηκε *«Ναι είναι κρίμα, αφού δεν μπορούν»*. Η *κοροϊδία* που βίωσαν ο Πέτρος και ο Σταύρος, σε συνδυασμό με τη *φιλανθρωπική στάση* μερικών παιδιών και την *αδιαφορία* της υποδιευθύντριας, χαρακτήριζαν όλες τις πρόβες της Δ' τάξης. Μετά την δεύτερη πρόβα εξάλλου, η υποδιευθύντρια κατέληξε ότι τα παιδιά δεν μπορούσαν να μιλήσουν καθαρά και γι' αυτό ανάλαβαν ρόλο κομπάρσων, ενώ όλα τα υπόλοιπα είχαν λόγια. Σε μια από τις υπόλοιπες πρόβες (11/12/10, 3^η περίοδος), η υποδιευθύντρια φανέρωσε ότι η ένταξη των παιδιών στη γιορτή έγινε για *τυπικούς λόγους*, ώστε να μην κατηγορηθεί από τους γονείς ότι απέκλεισε τα παιδιά τους, τονίζοντας επανειλημμένα ότι δε θα δεχόταν παράπονα από γονείς για τους ρόλους των παιδιών στη γιορτή γιατί αυτοί ήταν *«ανάλογοι των δυνατοτήτων τους»*.

Πέρα από αυτό, ήταν άκρως αρνητική και απότομη όποτε ο Πέτρος και ο Σταύρος της διατύπωναν απορίες, έδειχνε *μηδενική ανοχή* και κατανόηση στα λάθη τους και τα στιγματιζε *έντονα* μπροστά από την υπόλοιπη τάξη. Πιο συγκεκριμένα, όταν ο Σταύρος τη ρώτησε αν θα πρέπει σε κάποια στιγμή να καθίσει, όπως έκαναν άλλοι δύο συμμαθητές του, η υποδιευθύντρια απάντησε *«Εσύ εν θα κάτσεις! Στάθου εκεί! Άτε! Όλο ερωτήσεις!»*, ενώ λίγο αργότερα ξεκίνησε να του *φωνάζει* ξανά γιατί δε στεκόταν στο σημείο που του είχε αναφέρει. Κατά συνέπεια, τα υπόλοιπα παιδιά της Δ' τάξης αντιλαμβάνονταν τον Πέτρο και τον Σταύρο ως μαθητές με *μειωμένες* ή και *ελάχιστες* ικανότητες, που δεν

μπορούσαν να αντεπεξέλθουν ακόμη και στις πιο απλές οδηγίες, όπως το να πουν δυο προτάσεις στη γιορτή ή να στέκονται στη θέση που τους ορίζεται.

Η δασκάλα της Ε' τάξης εφάρμοσε τη δικαιότερη πρακτική στην επιλογή των πρωταγωνιστικών ρόλων για τα παιδιά της τάξης της, σε περίοδο που εντάσσονταν ο **Παναγιώτης** και ο **Χάρης**, καθώς έβαλε όσα παιδιά ενδιαφέρονταν να παρουσιάσουν θεατρικά κομμάτια στην ολομέλεια της τάξης και να αποφασιστεί ο ρόλος τους με ψηφοφορία (22 & 23/11/10, 7^η περίοδος). Στην περίπτωση ισοψηφίας τα παιδιά ξαναδοκίμασαν λέγοντας αποσπάσματα του ρόλου τους και η ψηφοφορία επαναλήφθηκε. Ο Παναγιώτης έλαβε μέρος στη ψηφοφορία, ενώ ο Χάρης απουσίαζε από το σχολείο εκείνη τη μέρα. Αν και ο Παναγιώτης δεν ενδιαφέρθηκε για πρωταγωνιστικό ρόλο, η δασκάλα του έβαλε ομαδικά λόγια με άλλα παιδιά, αφού τον έβαλε να συμμετέχει στην ανάγνωση αποσπάσματος. Ο τρόπος χειρισμού της δασκάλα ήταν *θετικός, χωρίς να στιγματίζει ή να μειώνει τον Παναγιώτη*.

Παρόλα αυτά, υπήρχαν παιδιά στην Ε' τάξη τα οποία συνέχιζαν να κοροϊδεύουν τον Παναγιώτη, ενώ ένα παιδί τον χτύπησε δυο φορές στο κεφάλι, και όταν ο Παναγιώτης αντέδρασε και τον τσίμπησε, το παιδί χωρίς αναπηρία τον κατήγγειλε! Η δασκάλα, που δεν είχε προσέξει όλο το συμβάν, έκανε παρατήρηση μόνο στον Παναγιώτη, και έτσι το παιδί χωρίς αναπηρία απέκτησε περισσότερο *θράσος* και μετέπειτα *απειλούσε* τον Παναγιώτη ότι θα τον ξανακτυπήσει. Αξιοσημείωτο είναι ωστόσο ότι το *ίδιο* παιδί υποστήριξε έντονα το δικαίωμα του Χάρη να συμμετέχει στη γιορτή, όταν άλλα παιδιά ανέφεραν πως επειδή έλειπε δε θα έπρεπε να του δοθεί ρόλος στο θεατρικό έργο! Η αιτία υποστήριξης του Χάρη είναι οι φιλικές σχέσεις που διατηρούσε με το συγκεκριμένο μαθητή, επειδή έπαιζαν μαζί ποδόσφαιρο τα απογεύματα. Στην παρούσα περίπτωση, ο συγκεκριμένος μαθητής αντιμετώπιζε τον Παναγιώτη και το Χάρη ατομικά, και όχι ως 'ομάδα ευάλωτων παιδιών'. Έτσι, επέλεξε να εκφοβίσει αυτόν που θεωρούσε ως εύκολο στόχο και να υποστηρίξει τον Χάρη που όριζε ως φίλο.

Ο Παναγιώτης βίωνε έντονα την απόρριψη και στις πρόβες, καθώς όλα τα παιδιά της Ε' τάξης μαζεύονταν σε ομάδες και συνομιλούσαν ενώ περίμεναν τη σειρά τους για να λάβουν μέρος στο θέατρο, ενώ ο Παναγιώτης έμενε πάντοτε *εκτός*. Δεν είχε *ούτε ένα φίλο* από την τάξη του, και γι' αυτό το λόγο απομονωνόταν σε κάποια γωνιά της τάξης, ή καθόταν μόνος στη θέση του. Όταν οι πρόβες γίνονταν στην κλειστή αίθουσα, η παρατήρηση δείχνει ότι ο Παναγιώτης καθόταν μόνος του στα παγκάκια της χορωδίας, ή

έπαιζε με μικρότερα παιδιά που βρίσκονταν στην αίθουσα, η τάξη των οποίων έκανε, επίσης, πρόβα (7/12/10, 7^η περίοδος). Αυτό συνέβαινε εντονότερα όταν οι πρόβες της Ε' και Δ' τάξης συνέπιπταν, καθώς ο Παναγιώτης συναντούσε τον αδελφό του, τον Πέτρο και τον Σταύρο (14/12/10, 3^η περίοδος).

Τέλος, ο αποκλεισμός και περιθωριοποίηση που βίωναν τα παιδιά με αναπηρία ήταν πασιφανής τη μέρα της τελικής πρόβας της Χριστουγεννιάτικης γιορτής (15/12/10), η οποία διήρκησε σχεδόν τέσσερις περιόδους. Στην πρόβα όλες οι τάξεις πήγαν στην κλειστή αίθουσα του σχολείου, για να παρακολουθήσουν τη γιορτή. Τα παιδιά με αναπηρία δεν πήγαν από τις τάξεις τους πρώτα, για να έρθουν με τους συμμαθητές τους και τη γενική δασκάλα, αλλά πήγαν απευθείας στην κλειστή αίθουσα από την ειδική μονάδα, με τις συνοδούς και την Όλγα. Όταν όλες οι τάξεις πήραν τις θέσεις τους στις καρέκλες στο χώρο, όλα τα παιδιά με αναπηρία πήγαν και κάθισαν στην άκρη της τάξης τους, χωρίς να έχουν επαφή με τους συμμαθητές τους, ενώ ο Γρηγόρης μετακινήθηκε από τη Β' στη Δ' τάξη από τη δασκάλα της Β' τάξης, «για να είναι κοντά με τους φίλους του», δηλαδή τον Πέτρο και τον Σταύρο! Τα παιδιά της Δ' τάξης επεδείκνυαν αρνητικές στάσεις προς τον Πέτρο και τον Σταύρο και δεν τους μιλούσαν καθόλου, αλλά προς τον Γρηγόρη έδειξαν τον φιλανθρωπικό τους χαρακτήρα, καθώς τον χάιδευαν και του μιλούσαν γλυκά και αργά, λες και απευθύνονταν σε νήπιο. Ο Γρηγόρης, που είχε συνηθίσει στο σχολείο τέτοιες συμπεριφορές από μεγαλύτερα παιδιά, οικειοποιήθηκε το ρόλο του «χαριτωμένου» και του «μμένα μου το!» και απολάμβανε την προσοχή που έπαιρνε από τα κορίτσια της Δ' τάξης. Ο Χάρης και ο Παναγιώτης από την άλλη πλευρά αντιμετώπισαν την αδιαφορία των υπόλοιπων παιδιών, καθώς η παρατήρηση έδειξε ότι δεν είχαν καμία κοινωνική επαφή μαζί τους. Τέλος, ο Αντώνης, στον οποίο δε δόθηκε η ευκαιρία να λάβει μέρος στη γιορτή (Biklen, 2000) και καθόταν με τα παιδιά της Β' ειδικής μονάδας αρκετές σειρές μακριά από όλα τα υπόλοιπα παιδιά, ήταν αποδέκτης βλεμμάτων απορίας, φόβου και χλευασμού από τα παιδιά χωρίς αναπηρία.

Το πιο χαρακτηριστικό παράδειγμα την ημέρα της τελικής πρόβας, που υποδεικνύει τον τρόπο με τον οποίο το προσωπικό του σχολείου και τα παιδιά χωρίς αναπηρία απομόνωναν τα παιδιά που τοποθετούνταν στις ειδικές μονάδες αφορά το διαχωρισμό τους κατά τη λήξη της γιορτής. Όταν η πρόβα είχε σχεδόν ολοκληρωθεί, η υποδιευθύντρια πήρε το μικρόφωνο και ανακοίνωσε σε όλο το σχολείο και τις δασκάλες τα εξής:

«Λοιπόν παιδιά. Όταν τελειώσει η γιορτή θα πάρετε δώρα από τον ιερέα. Θα έρθει πρώτα η πάνω ειδική μονάδα (*B' ειδική μονάδα*), μετά η κάτω ειδική μονάδα (*A' ειδική μονάδα*) και μετά όλες οι τάξεις, η Α', Β', Γ' κτλ. *Εντάξει*; Και κάθε δώρο που θα παίρνετε να φιλάτε το χέρι του ιερέα».

Η δήλωση της υποδιευθύντριας, που προωθούσε τον έντονο και αδικαιολόγητο διαχωρισμό των παιδιών, και η απουσία αντίδρασης εκ μέρους των εκπαιδευτικών με άφησε άφωνη, καθώς φανερώθηκε ότι τα παιδιά ορίζονταν ως *διαφορετικά* και *κατώτερα* σε σχέση με τα παιδιά χωρίς αναπηρία (Barton & Armstrong, 2001, Abberley, 1987)! Στις συνεντεύξεις με τις γενικές δασκάλες, βέβαια, *όλες* θεώρησαν τη δήλωση της υποδιευθύντριας λανθασμένη, *αλλά καμία* δεν προσέγγισε την υποδιευθύντρια για να συζητήσει μαζί της. Τελικά μόνο τα παιδιά της Α' ειδικής μονάδας πήγαν μαζί με τις τάξεις τους, μετά από *παρέμβαση* της Όλγας, η οποία όμως *δικαιολογούσε* τη δήλωση της υποδιευθύντριας:

«Πήγα αμέσως και συνεννοήθηκα. *Της είπα ότι οι δικοί μου θα παν με τις τάξεις τους*. Και αυτό εμπίπτει στην άγνοια, δεν είναι από κακία. Δεν το σκέφτηκε. Αλλά δεν το δέχομαι, να πάνε με την τάξη τους».

Η Ξένια αδιαφόρησε εντελώς για τον στιγματισμό των παιδιών της Β' ειδικής μονάδας, ενώ η δασκάλα γυμναστικής επιβεβαίωσε ότι αυτό είναι συχνό φαινόμενο στα σχολεία, καθώς *«σε έτσι περιπτώσεις συνήθως ξεχωρίζουν τα παιδιά»*.

Σύνοψη

Είναι προφανές λοιπόν ότι η τοποθέτησή των παιδιών με αναπηρία στην ειδική μονάδα για μεγάλα χρονικά διαστήματα, σε συνδυασμό με την εξάρτησή τους από τις συνοδούς και την αδιαφορία που επεδείκνυαν οι γενικές δασκάλες κατά την ένταξή τους, είχε ως αποτέλεσμα τον *στιγματισμό* τους από τους/τις συμμαθητές/τριες τους και κατ' επέκταση τον *αποκλεισμό* τους στη γενική τάξη, στα διαλείμματα, στις εκδρομές και στις σχολικές γιορτές. Δυστυχώς, μόνο η Ιφιγένεια εντόπιζε τα αίτια της αναποτελεσματικής κοινωνικοποίησης των παιδιών, ενώ οι υπόλοιπες γενικές δασκάλες έριχναν βάρος στην *«αναπηρία του κάθε μωρού»* (επισκέπτρια δασκάλα), σε θέμα χαρακτήρα (δασκάλα Γ' τάξης) και σε προβλήματα ομιλίας, καθώς *«αυτά τα μωρά έχουν και πρόβλημα ομιλίας, μπορεί να νιώθουν και άβολα να μιλούν με άλλους»* (δασκάλα Β' τάξης), επιδεικνύοντας την άγνοια και την αδιαφορία τους. Έτσι, τα διαλείμματα τα παιδιά με αναπηρία ήταν κατά κύριο λόγο απομονωμένα, ενώ η εκδρομή ήταν ευχάριστη μόνο αναφορικά με την

απουσία μαθημάτων και την επαφή με καινούργιους χώρους, και όχι σχετικά με την ανάπτυξη των κοινωνικών τους σχέσεων με τα υπόλοιπα παιδιά του σχολείου. Τέλος, η συμμετοχή των παιδιών με αναπηρία στη Χριστουγεννιάτικη γιορτή δεν αποτέλεσε ευκαιρία συναναστροφής τους με τα παιδιά χωρίς αναπηρία. Αυτό συνέβηκε γιατί οι γενικές δασκάλες δεν εκμεταλλεύτηκαν τις πρόβες για να προσφέρουν ποιοτική και ουσιαστική ένταξη των παιδιών (Bilken, 2000), και συνέχισαν να εθελοτυφλούν ή να αδιαφορούν με την αρνητική συμπεριφορά των παιδιών χωρίς αναπηρία προς τους συμμαθητές τους. Παράλληλα φάνηκε ότι ήθελαν απλά να πετύχουν την *τυπική* ένταξη των παιδιών με αναπηρία στη Χριστουγεννιάτικη γιορτή, ώστε να ικανοποιήσουν τις απαιτήσεις των γονέων, και να μπορούν να πουν ότι οι ίδιες έκαναν το καθήκον τους. Εναλλακτικά, οι στοχευμένες δραστηριότητες στη γενική τάξη και τα διαλείμματα και η δημιουργία ομάδων παιδιών με και χωρίς αναπηρία που να παίζουν μαζί (Harper, Symon & Frea, 2008), σε συνδυασμό με την χρήση στρατηγικών ενάντια στον εκφοβισμό (Burke & Burgman, 2010), θα μπορούσαν να αυξήσουν τις κοινωνικές σχέσεις και την ένταξη των παιδιών.

4.6. Συναισθήματα Συμμετεχόντων για την Υφιστάμενη Ένταξη των Παιδιών με Αναπηρία στο Γενικό Σχολείο

Εισαγωγή

Στο κεφάλαιο αυτό αναφέρονται τα συναισθήματα που εξέφρασαν οι συμμετέχοντες, κατά τη διάρκεια των συνεντεύξεων και της παρατήρησης, αναφορικά με τις υφιστάμενες πρακτικές ένταξης των παιδιών στο συγκεκριμένο σχολείο. Η κάθε ομάδα συμμετεχόντων έθιξε διαφορετικά ζητήματα αναφορικά με την ένταξη των παιδιών, τις ελλείψεις και τις παραλείψεις του εκπαιδευτικού συστήματος, και τα καθημερινά προβλήματα που αντιμετώπιζαν, και γι' αυτό η παρουσίαση των αποτελεσμάτων γίνεται ανά ομάδα, σε δυο κατηγορίες: Προσωπικό Σχολείου και Γονείς.

4.6.1 Προσωπικό Σχολείου

Ο *διευθυντής* φάνηκε να έχει *ανάμικτα* συναισθήματα σε σχέση με την υφιστάμενη πρακτική ένταξης στο σχολείο. Από τη μια πλευρά θεωρούσε ότι η δουλειά των ειδικών δασκάλων στις ειδικές μονάδες ήταν *απαραίτητη*, αλλά από την άλλη *φοβόταν* ότι τα παιδιά με αναπηρία *στιγματίζονταν* από τους συμμαθητές τους, φόβος που επιβεβαιώνεται μέσα από τα δεδομένα της παρατήρησης. Δήλωσε εξάλλου, ότι είδε *«παιδιά να φεύγουν από την ειδική μονάδα, να απελευθερώνονται. Εγώ πίστευα ότι είναι έτσι»*, και έτσι με *απογοήτευση* διαπίστωσε ότι τα παιδιά που βρίσκονταν στις ειδικές μονάδες *εγκλωβίζονταν* εκεί για χρόνια. Παρόλα αυτά, ο διευθυντής διατηρούσε την ελπίδα *απελευθέρωσης μόνο για τα παιδιά που άνηκαν στην Α' ειδική μονάδα*, καθώς δήλωσε ότι *‘σοκαρίστηκε’* με την παρουσία παιδιών με βαριές μορφές αναπηρία στο σχολείο. Κατά συνέπεια φανέρωσε την πεποίθηση ότι τα παιδιά που τοποθετούνταν στη Β' ειδική μονάδα θα έπρεπε να βρίσκονται σε ειδικά σχολεία και ιδρύματα, καθώς πίστευε ότι *«ένας οργανισμός που θα τους παρέχει φυσιοθεραπεία, λογοθεραπεία κτλ»* θα ήταν πιο αποτελεσματικός.

Πέρα από αυτό, ο διευθυντής εξέφρασε έντονα συναισθήματα αναφορικά με την *απουσία ανάληψης ευθυνών* για τα παιδιά από τις γενικές δασκάλες, καθώς πίστευε ότι *προκαλούσαν οι ίδιες την άγνοια* τους για θέματα αναπηρίας λόγω της έλλειψης ενδιαφέροντος που *επεδείκνυαν*. Όπως δήλωσε,

«Εγώ τους είπα πολλές φορές να πάνε στην ειδική μονάδα να γνωρίσουν τους μαθητές, είδες εσύ; Δεν είδες... (...) Η άγνοια της ύλης, πού είναι, τι κατέχει,

είναι από μη ενδιαφέρον, γιατί θα πήγαινε στην κενή του να δει το μωρό και να ρωτήσει την (ειδική) δασκάλα».

Αν και η παρατήρηση υποστηρίζει τα λεγόμενα του διευθυντή, ο ίδιος φανέρωσε τα συναισθήματα θυμού και απογοήτευσης, και τις προδομένες προσδοκίες του από τις γενικές δασκάλες *μόνο στη συνέντευξη* (Παράρτημα 6), και δεν τόνισε ποτέ τις ευθύνες τους και την αναγκαιότητα συνεργασίας με τις ειδικές δασκάλες στις *συνεδρίες* του προσωπικού ή στα *διαλείμματα*. Άρα δεν έθεσε θέματα διαφορετικότητας, ένταξης και κοινωνικής δικαιοσύνης στην ατζέντα του σχολείου (Leo & Barton, 2006). Κατά συνέπεια, είχε τις σωστές απαιτήσεις σε θεωρητικό επίπεδο, αλλά δεν ενίσχυσε το πνεύμα συνεργασίας μεταξύ των εκπαιδευτικών του σχολείου, διαιωρίζοντας τις διαχωριστικές πρακτικές που επικρατούσαν (Lindqvist & Nilholm, 2011).

Οι *γενικές δασκάλες* εξέφρασαν κυρίως το *άγχος* που βίωναν κατά την ένταξη των παιδιών με αναπηρία στις γενικές τάξεις (Ιφιγένεια, επισκέπτρια δασκάλα, μουσικής, γυμναστικής, Α', Β', Δ' τάξης), την επιφυλακτικότητα και το φόβο τους (Πίνακας 11, Παράρτημα 7). Πιο συγκεκριμένα, η δασκάλα της Β' τάξης ανέφερε για τον Γρηγόρη, *«εγώ στην αρχή να σου πω ότι είχα άγχος για το πώς θα το αντιμετωπίσω. Ξέρω ότι πρέπει να τον αντιμετωπίσω και λίγο διαφορετικά. Διερωτόμουν, τι έχει;»*, ενώ η δασκάλα της Α' τάξης είπε ότι ήταν *«επιφυλακτική»* για την Άννα. Όλες οι δασκάλες δήλωσαν ότι προσπαθούσαν να βρουν *μόνες* τους λύσεις για όσες δυσκολίες αντιμετώπιζαν στην τάξη, καθώς δεν είχαν επιμόρφωση (Συμεωνίδου & Φτιάκα, 2008) ή ενημέρωση στην αρχή της χρονιάς από την Όλγα και την Ξένια, και δεν υπήρχαν περίοδοι συντονισμού ανάμεσά τους (Ware, 1995). Πέρα από αυτό ωστόσο, οι δασκάλες της Α' και Β' τάξης, μουσικής και γυμναστικής δήλωσαν, με ανακούφιση, ότι ένιωθαν *τυχερές* γιατί τα παιδιά με αναπηρία που εντάσσονταν στις γενικές τάξεις δεν είχαν προβλήματα πειθαρχίας²⁸.

Η πειθαρχημένη συμπεριφορά των παιδιών με αναπηρία ωστόσο φαίνεται να λειτουργήσει *εις βάρος* των ίδιων των παιδιών, καθώς οι γενικές δασκάλες *επαναπαύτηκαν* και δεν προσπαθούσαν να συνεργαστούν με τις ειδικές δασκάλες για να αποκτήσουν πληροφορίες για τα παιδιά ή να διαφοροποιήσουν το μάθημά τους για να τα εντάξουν. Η δασκάλα της Α' τάξης, με ειλικρίνεια, αποκάλυψε ότι επειδή η Άννα ήταν φρόνιμη δεν προσπάθησε περισσότερο για να της παρέχει ευκαιρίες συμμετοχής, δηλώνοντας *«μπορεί να είναι γι'»*

²⁸ Δασκάλες: Α' τάξης *«Είμαι τυχερή γιατί η Άννα δεν με αναστατώνει»*, Β' τάξης *«Ο Γρηγόρης δεν έχει κάτι extreme»*, Μουσικής *«Τα παιδιά είναι πολύ φρόνιμα και πειθαρχημένα»*.

αυτό, την τοποθετώ σε φυσιολογικά πλαίσια, για αυτό δεν μπήκα στη διαδικασία να το ψάξω βαθύτερα». Αν και η δασκάλα της Α' τάξης φανέρωσε την πραγματικότητα με έναν, μάλλον, απολογητικό τρόπο, η δασκάλα της Γ' τάξης δήλωσε απερίφραστα ότι ο καθένας «λειτουργεί όπως κρίνει ο ίδιος καλύτερα», δικαιολογώντας την έλλειψη προετοιμασίας και διαφοροποίησης. Η ένταξη ωστόσο των παιδιών με αναπηρία δεν μπορεί να εναπόκειται στην καλή θέληση και διάθεση των εκπαιδευτικών, αλλά στην αναγνώριση της ευθύνης που φέρουν για όλα τα παιδιά, στην ενημέρωση και κατάρτισή τους, και στην ενθάρρυνση για χρήση νέων διδακτικών προσεγγίσεων (Συμεωνίδου & Φτιάκα, 2008).

Κατά συνέπεια, η άγνοια της πλειονότητας των γενικών δασκάλων σε θέματα εκπαίδευσης των παιδιών με αναπηρία, λόγω και της απουσίας επιμόρφωσής τους, είχε ως συνέπεια να νιώθουν ανασφάλεια και έλλειψη αυτοπεποίθησης στον τρόπο προσέγγισης και διδασκαλίας τους και για αυτό έδειχναν εμπιστοσύνη «στους ειδικούς για την εκπαίδευση των παιδιών» (Συμεωνίδου & Φτιάκα, 2008: 535). Σύμφωνα με τη δασκάλα της Α' τάξης, οι πλείστοι εκπαιδευτικοί «ήταν λίγο επιφυλακτικοί στο θεσμό (της ένταξης)», ενώ η δασκάλα μουσικής ήταν πιο κατηγορηματική δηλώνοντας «η δική μου άποψη είναι ότι δεν προετοιμάστηκα για αυτό το θέμα, δεν είχα γνώσεις, ήρθαν τα μωρά και έπρεπε και αυτά και εγώ να επιβιώσω σε μια τάξη».

Παρόλα αυτά, καμία γενική δασκάλα δεν δήλωσε ότι παρακολούθησε τα δωρεάν, προαιρετικά σεμινάρια επιμόρφωσης που διοργάνωνε το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, και έτσι η επισκέπτρια δασκάλα και δασκάλα της Α' τάξης παραδέχθηκαν, αντίστοιχα, ότι:

«Κακά τα ψέματα η δασκάλα θα τρέξει την τάξη της και όχι το μωρό της ειδικής»

«Γιατί όταν σκεφτείς ότι στο σύνολο της τάξης ένα είναι τούτο το μωρό, παίρνει το η μπάλα. Θέλεις το ή δεν το θέλεις δυστυχώς αυτό γίνεται. Εεε, σκέφτεσαι παραπάνω το σύνολο και ξεχνάς. Μπορεί να το νιώθεις, να είσαι ευαίσθητοποιημένος, αλλά ξεχνάς, το αμελείς...»

Γιατί δεν πηγαίνουμε σε αυτά τα σεμινάρια, τι να σου πω; Πιστεύω ότι έχει που πάνε. Που είναι πιο ευαίσθητοποιημένοι; Πώς να το πω; Ξέρω ότι αγαπώ εκείνα τα μωρά, αλλά δεν πάω...».

Και οι δύο δασκάλες συμφωνούσαν ότι πολλοί εκπαιδευτικοί στο σχολείο αντιμετώπιζαν με *επιπολαιότητα* την ένταξη των παιδιών, δήλωση που επιβεβαιώνεται πλήρως μέσα από

τα δεδομένα της παρατήρησης, λόγω της απουσίας διαφοροποιημένων δραστηριοτήτων. Έτσι, η απουσία διαφοροποίησης σήμαινε έλλειψη ποιοτικής εκπαίδευσης και καλών διδακτικών πρακτικών για όλα τα παιδιά των γενικών τάξεων, που θα ενίσχυαν τη μαθησιακή τους πορεία. Παρόλα αυτά οι δασκάλες δέχθηκαν ως δεδομένη την υφιστάμενη πρακτική, και μόνο η Ιφιγένεια θεωρούσε αδικαιολόγητη την αδιαφορία των γενικών δασκάλων για επιμόρφωση και την αποποίηση των ευθυνών τους.

«Είναι λάθος τους που δεν θεωρούν τα παιδιά μέρος της τάξης τους, δε γίνεται να σκέφτονται μόνο τους υπόλοιπους! Όλα τα μωρά έχουν δικαιώματα, και τα παιδιά με αναπηρία ανήκουν στη γενική τάξη».

Η Ιφιγένεια ήταν η μόνη που είχε κριτική στάση προς την έλλειψη προσπάθειας των συναδέλφων της. Παράλληλα εξέφρασε και την αγανάκτησή της αναφορικά με την εφαρμογή της νομοθεσίας, καθώς τάχθηκε ενάντια στην λειτουργία των ειδικών μονάδων, λόγω του στιγματισμού και της περιθωριοποίησης που προκαλούν στα παιδιά με αναπηρία. Στο ερώτημα για τις βελτιώσεις που θα έκανε για την καλύτερη λειτουργία των ειδικών μονάδων, η Ιφιγένεια απάντησε αφοπλιστικά:

«Των ειδικών μονάδων;! Να τις κλείσουμε! Ρε εντάξει, μόνο τις ώρες που δεν μπορούν να μπουν μέσα στην τάξη (να πηγαίνουν στις ειδικές μονάδες). Τις άλλες όλες να είναι μέσα στην τάξη. Εντάξει λες, είναι η ειδική μονάδα για να ενσωματώνονται τα παιδιά μέσα στις τάξεις, αλλά αφού μόνο που λες μονάδα ας πούμε, διαχωρίζεις τα: ‘αυτά τα παιδιά είναι της μονάδας’...».

Η δασκάλα της Ε' τάξης, επίσης, παρουσιάστηκε θυμωμένη με την υπάρχουσα κατάσταση στο σχολείο, στρέφοντας τα πυρά της προς την πολιτική και πρακτική του ΥΠΠ:

«Γιατί από τη στιγμή που αναλώνονται αρκετά λεφτά για την ειδική εκπαίδευση θα έπρεπε να γίνονται λειτουργικά. Εγώ θεωρώ ότι κάποια πράγματα γίνονται απλά για να γίνονται, πώς να σου το πω; Να θεωρεί το κράτος ότι παρέχει πρόνοιες και είναι καλυμμένο. Από εκεί και εκεί το τι γίνεται και τι αποτέλεσμα έχει δεν το απασχολεί!».

Η κριτική της συγκεκριμένης δασκάλας ήταν εύλογη και απόλυτα δικαιολογημένη, καθώς το ΥΠΠ εγκατέλειψε τα παιδιά με αναπηρία σε σχολεία που ήταν ανέτοιμα να τα

υποδεχτούν και είχαν εκπαιδευτικούς χωρίς επιμόρφωση (Παντελιάδου & Αργυρόπουλος, 2011, Liasidou, 2007a), ενώ παράλληλα φαίνεται να αγνοεί τις ποικίλες έρευνες που φανερώνουν ανησυχητικά αποτελέσματα για την υφιστάμενη πρακτική ένταξης (Φτιάκα, 2008, Symeonidou, 2007, Κουμπάνου & Φτιάκα, 2006, Phtiaka, 2004, Κουρέα & Φτιάκα, 2003). Η παγκύπρια έρευνα που διεξήγαγαν εξάλλου η Φτιάκα και συνεργάτες (2005), κατέδειξε ότι η ένταξη στην Κύπρο εφαρμόστηκε χωρίς να επιτευχθούν πρώτα οι στόχοι για τη δημιουργία ενταξιακών περιβαλλόντων και ισότητας στην εκπαίδευση για όλα τα παιδιά, ενώ παράλληλα «τα γενικά σχολεία δεν αναδομήθηκαν με τρόπο που να ενθαρρύνουν την ένταξη» (Συμεωνίδου, 2008: 60).

Οι *ειδικές δασκάλες* εξέφρασαν συναισθήματα κυρίως αναφορικά με τη σχέση τους με τις γενικές δασκάλες και το διευθυντή του σχολείου, αλλά και τα παιδιά με αναπηρία. Η Όλγα αναφέρθηκε αρκετά στο θέμα της *απομόνωσης* που βίωναν οι ειδικές δασκάλες στο σχολικό χώρο, τόσο *χωρικής* όσο και *κοινωνικής*. Πιο συγκεκριμένα, δήλωσε ότι η εκπαίδευση των παιδιών στις ειδικές μονάδες προωθούσε τη *διαφοροποίηση* μεταξύ γενικών και ειδικών δασκάλων, και τη σχετική *απομόνωσή* τους στα διαλείμματα και τις συνεδρίες. Εξέφρασε μάλιστα, το παράπονο, ότι «αυτό εμπίπτει μέσα στη γενικότερη κατάσταση του σχολείου», η οποία διαχωρίζει στα μάτια των γενικών δασκάλων και του διευθυντή την ειδική μονάδα από το υπόλοιπο σχολείο. Η δήλωση της Όλγας επιβεβαιώνεται από τα δεδομένα της παρατήρησης, μέσα από τις *μειωμένες επαφές* ειδικών και γενικών δασκάλων στην παιδονομία και στις συνεδρίες, και την *απουσία ανάληψης ευθυνών* για απασχόληση των παιδιών στις ειδικές μονάδες όποτε απουσίαζαν οι ειδικές δασκάλες. Η Όλγα ανέφερε, σε έντονο ύφος: «κανένας δεν μπαίνει στη μονάδα να προσέχει τα μωρά, λες και είναι UFO! Δεν κάνει κανένας τους αντικαταστάσεις στη μονάδα, μένουν με τις συνοδούς πάντα», κάτι που επιβεβαιώνεται πλήρως από την παρατήρηση. Αιτία αυτής της πρακτικής αποτελούσε η απουσία ανάληψης ευθύνης εκ μέρους των γενικών δασκάλων για τα παιδιά με αναπηρία, την οποία μετάθεταν με ευκολία στις ειδικές δασκάλες και τις συνοδούς (Συμεωνίδου & Φτιάκα, 2008).

Κατά συνέπεια, η Όλγα δήλωσε στη συνέντευξη ότι πρέπει να *διεκδικεί* τα δικαιώματα της ίδιας και των παιδιών, και γι' αυτό συχνά αναγκαζόταν να έρθει σε διένεξη με συναδέλφους της, προβάλλοντας ένα απαιτητικό χαρακτήρα, «όχι για'μένα αλλά για χάρη των μωρών». Παρόλα αυτά, η τρίμηνη παρατήρηση φανέρωσε ακριβώς το *αντίθετο*, υποδεικνύοντας ότι οι ειδικές δασκάλες ήταν *εφησυχασμένες* από την υφιστάμενη πρακτική ένταξης, καθώς ο διαχωρισμός της ειδικής μονάδας από το υπόλοιπο σχολείο τις

βόλεψε, λόγω της άγνοιας των υπόλοιπων δασκάλων για τις πρακτικές που εφαρμόζαν, και την απουσία αξιολόγησης και παρέμβασης εκ μέρους του διευθυντή!

Αναφορικά με τις υποτιθέμενες διενέξεις με τις γενικές δασκάλες, η Όλγα ανέφερε τελικά στη συνέντευξη ότι *αν και έπρεπε να έχει απαιτήσεις για την ένταξη των παιδιών, δικαιολογούσε τις γενικές δασκάλες για την απουσία διαφοροποίησης:*

«Βίωσα εκπαιδευτικούς που βοηθούν. Βέβαια δεν τους αδικώ όταν δεν μπορούν γιατί έχουν μια τάξη τεράστια, έχουν ήδη μαθητές αδύνατους πολλούς. Έζησα περιπτώσεις που ήθελαν να βοηθήσουν, αλλά και που ήταν αδιάφοροι... Χωρίς να επιρρίπτω ευθύνη γιατί το σύστημα φέρνει τα έτσι. Διότι είναι πολλή η πίεση της δουλειάς, είναι πολλά πράγματα μαζί. Σίγουρα δεν απαιτείς. Αν και είναι ευθύνη τους, από τη στιγμή που φεύγει από κοντά μου και πάει κοντά τους είναι ευθύνη τους. (...)

Λογικά πρέπει να νιώθουν την ευθύνη, αλλά δε νομίζω ότι γίνεται. Το 'σήμερα έχω Ιστορία, και έχω μωρό της μονάδας και πρέπει να κάνω διαφοροποίηση' Όχι, δεν πιστεύω. Δεν γίνεται, είμαι σίγουρη! Για όνομα του Θεού, για όνομα του Θεού!!».

Το απόσπασμα φανερώνει ότι η Όλγα δεν είχε καμία απαίτηση από τις γενικές δασκάλες αναφορικά με την ένταξη των παιδιών στις γενικές τάξεις, και άρα δε διεκδικούσε το δικαίωμά τους για ίση συμμετοχή και εκπαίδευση. Τις δικαιολογούσε, μάλιστα, λόγω της πίεσης της δουλειάς, του εκπαιδευτικού συστήματος και της ύπαρξης αδύνατων μαθητών στην τάξη, παίρνοντας ως δεδομένη την υφιστάμενη, αναποτελεσματική, πρακτική ένταξης.

Η Ξένια δεν μπήκε καν στη διαδικασία να παρουσιάσει σε θεωρητικό επίπεδο τις απόψεις της περί διεκδίκησης των δικαιωμάτων των παιδιών με αναπηρία καθώς η ίδια δεν αναλάμβανε τις ευθύνες της ως εκπαιδευτικός τους! *Εγκαταλείποντας, ουσιαστικά, το ρόλο της δασκάλας, δήλωσε «εγώ φέτος παραιτήθηκα εντελώς, δεν μπορώ να κάνω τίποτα. Παραιτήθηκα. Είμαι ψυχολογικά ράκος».* Η παρατήρηση και οι συνεντεύξεις επιβεβαιώνουν ότι η Ξένια είχε παραιτηθεί των ευθυνών της, γιατί πίστευε ότι η ένταξη προσφέρεται μόνο για παιδιά με ελαφριά και μέτρια αναπηρία, και άρα *«τα δικά μου παιδιά θα έπρεπε να υπάγονται σε ειδικά σχολεία (...) δεν μπορεί να ενταχθεί κανένα, και οι εντάξεις που κάνουμε είναι απλά για να είναι καλυμμένοι από το νόμο».* Κατά συνέπεια η

Ξένια παρουσιάστηκε έντονα απογοητευμένη, όχι από την ανικανότητα του εκπαιδευτικού συστήματος να προσφέρει ευκαιρίες μάθησης για όλα τα παιδιά, αλλά από το ότι είχε τα συγκεκριμένα παιδιά υπό την ευθύνη της! Όπως η ίδια ανέφερε εξάλλου, ζήτησε μετάθεση από το συγκεκριμένο σχολείο, αλλά το αίτημά της δεν εισακούστηκε, από το ΥΠΠ:

«Εγώ φέτος ζήτησα να φύγω επειδή έχω μωρό μικρό, και με πήραν σε μονάδα με πολύ χειρότερες περιπτώσεις. Με μωρά επιθετικά. *Μα αν είναι δυνατόν. Ήμουν τέσσερα χρόνια σε τέτοια μονάδα, και παίρνεις με σε χειρότερη;* Είναι το σύστημα, υπολειτουργεί. Καμία σχέση. Είναι πάτσια. (...) Απλώς το ΥΠΠ κλείνει πάτσες, ούτε βλέπει που ήσουν, τι είσαι, τίποτα».

Η Ξένια, σωστά, άσκησε κριτική στο ΥΠΠ στο σημείο αυτό, καθώς είναι γνωστό ότι η τοποθέτηση των εκπαιδευτικών γίνεται βάσει καταλόγου και μοριοδότησης, και όχι με τις σπουδές και την αξιοποίηση των γνώσεων τους. Πέρα από αυτό, έθιξε και το θέμα της προσωπικής κόπωσης και φθοράς καθώς αντιμετώπιζε για συναπτά έτη τις ίδιες δυσκολίες:

«Σκέψου να είσαι πέντε χρόνια με τα συγκεκριμένα μωρά, πρώτα από όλα φθείρεσαι εσύ. Παράτας. Τι άλλο μπορείς να κάνεις; Και κάτι άλλο πολύ σημαντικό, θεωρώ ότι είναι έγκλημα να αφήνουν το ίδιο άτομο για τόσα χρόνια στην ίδια μονάδα. Θεωρώ ότι φθείρεσαι εσύ. Όση όρεξη και να έχεις να δουλέψεις δεν μπορείς. Πρέπει να γίνεται rotation των ειδικών δασκάλων, δεν γίνεται μια δασκάλα να μένει με τέτοια περιστατικά πέρα των τριών χρόνων. Ότι έχεις να δώσεις δίνεις το, πρέπει να ανακυκλώνεσαι, να πιάσεις μαθησιακά, στήριξη».

Παρόλο που η Ξένια, ορθά, άσκησε κριτική σε δυο σημαντικά θέματα που αφορούσαν ελλείψεις του ΥΠΠ, αυτό δεν μπορεί να δικαιολογεί την αποποίηση των ευθυνών της σε σχέση με την εκπαίδευση των παιδιών, καθώς η συνεχής αδιαφορία της κρίνεται καταδικαστέα. Πέρα από αυτό, αρνητικά κρίνεται και η αντιπάθεια που είχε προς τους γονείς των παιδιών, η οποία επεκτάθηκε και στις ψευδείς δηλώσεις της προς αυτούς σε όλη τη διάρκεια της παρατήρησης. Όπως η ίδια δήλωσε για τον Αντώνη και τη μητέρα του:

«Ο Αντώνης έχει εντάξεις εδώ γιατί έτσι το ζήτησε η μάμα του. Γιατί της βάλουμε μέσα στο μυαλό ότι μπορεί να τα κάνει αυτά τα πράγματα, καλώς ή κακώς... Και πρέπει να βρεθεί ένα πλάσμα να της πει αυτά που ζητάς δεν είναι εφικτά, δεν μπορούν να γίνουν. Αλλά δεν μπορώ να είμαι εγώ αυτή, η Όλγα είναι η δασκάλα του. Εκείνη είναι η δασκάλα του, όχι εγώ! Φυσικά η μάμα του δεν έχει επαφή με το τι γίνεται!! Ποιος τολμά να της πει την αλήθεια; Για αυτό φέρνει το μωρό στην άλλη μονάδα κάθε πρωί. Εννιά στους δέκα γονείς έτσι είναι, δεν αποδέχονται την κατάσταση του παιδιού τους».

Τελικά η Ξένια δεν παραδέχθηκε ποτέ την ευθύνη που είχε μαζί με την Όλγα για τα ψέματα προς τη μητέρα του Αντώνη, ρίχνοντας το φταίξιμο στην Όλγα, ενώ παράλληλα αρνήθηκε να πει την αλήθεια στη μητέρα, δείχνοντας ότι δεν είχε κανέναν ενδιασμό για τα τεκταινόμενα. Δικαιολογούσε την ακραία της συμπεριφορά λέγοντας ότι οι γονείς είχαν πάντοτε υπερβολικές απαιτήσεις και δεν αποδέχονταν την αναπηρία των παιδιών τους, κάτι που έρχεται σε αντίθεση με τα δεδομένα της παρατήρησης και των συνεντεύξεων με τους γονείς. Τελικά, πέρα από τις προφάσεις και τις δικαιολογίες, διαφάνηκε ότι η Ξένια και η Όλγα έτρεφαν αντιπαλότητα και αντιπάθεια προς τους γονείς των παιδιών, που φανερωνόταν μέσα από τους αρνητικούς χαρακτηρισμούς και τα ψέματα προς αυτούς, με απώτερο σκοπό τη διαιώνιση της ανεξέλεγκτης λειτουργίας τους μέσα στο γενικό σχολείο.

4.6.2 Γονείς

Οι γονείς εξέφρασαν σε πολύ μεγαλύτερο βαθμό τα συναισθήματα τους κατά τη διάρκεια της συνέντευξης, λόγω της οικειότητας που αναπτύχθηκε ανάμεσά μας. Τα θέματα που αναφέρθηκαν αφορούσαν τα αρχικά τους συναισθήματα μετά τη διάγνωση της αναπηρίας των παιδιών τους, την απουσία στήριξης από το κράτος, αλλά και τις εμπειρίες τους από την ένταξη των παιδιών τους στα γενικά δημοτικά σχολεία. Γενικά, και οι τρεις μητέρες με εμπειρία στο γενικό σχολείο και οι άλλες δυο στα αρχικά στάδια ένταξης των παιδιών τους στο δημοτικό, ήταν απογοητευμένες από το εκπαιδευτικό σύστημα.

Η μητέρα του Αντώνη ανέφερε, σε αρκετές περιστάσεις, ότι ένιωθε ενοχές και τύψεις αφότου έμαθε για την αναπηρία του Αντώνη. Αυτό υποστηρίζει και η έρευνα των Πουρκός & Δασκαλάκη (2006), οι οποίοι επισημαίνουν ότι οι γονείς των παιδιών με αυτισμό ξεκινούν πιστεύοντας ότι θα έχουν ένα 'κανονικό', 'τέλειο' μωρό, ικανό για

ανεξάρτητη λειτουργία, ενώ αργότερα αναγκάζονται να αφήσουν πίσω τα όνειρα, τις προσδοκίες και τους στόχους που έθεταν. Αυτή η διαδικασία «*συνοδεύεται από αισθήματα ενοχής, άρνησης, ματαιώσης και μια σπατάλη σωματικής και ψυχικής ενέργειας*» (Πουρκός & Δασκαλάκη, 2006: 20, Broomhead, 2013, Mitchell, 2008), κάτι που βίωσε και η συγκεκριμένη μητέρα:

«Χαίρομαι που το ξεπέρασα. Πέρασα άσχημες καταστάσεις ψυχολογικά. Προσπαθούσα να καταλάβω γιατί... (...) Ήταν ένας τοκετός πάρα πολύ δύσκολος. (...) Το πολέμησα πάρα πολύ προσπαθώντας να βρω το γιατί. Ευτυχώς δεν ήμουν μόνη μου, γιατί θα ήμουν ράκος ψυχολογικά. Ψάχνοντας να βρω το γιατί, ένιωθα η ίδια υπεύθυνη. Και μου είπε και η ψυχοθεραπεύτρια ότι η πρώτη αντίδραση είναι οι τύψεις».

Η μητέρα του Αντώνη κατανοούσε ότι η συνεχής διερώτηση για το *ποιος φταίει*, ή *τι πήγε λάθος*, όπως και η αίσθηση τύψεων δε θα είχαν θετικό αποτέλεσμα. Η ίδια τόνισε ότι προσπάθησε να ξεπεράσει τις ενοχές που ένιωθε για χάρη του Αντώνη και των άλλων δύο παιδιών της, έτσι ώστε να μη ρίξουν ευθύνη στο Αντώνη για όποιες δυσκολίες αντιμετώπιζε. Συνεπώς, η μητέρα συνειδητά προσπαθούσε να κρατήσει τις ισορροπίες στον εαυτό της και στην οικογένεια της.

«Εγώ δεν είμαι σε εκείνο το στάδιο (*των τύψεων*). Όχι, είμαι πολύ εντάξει. Αν ήμουν σε εκείνη τη φάση δε θα μπορούσα να βοηθήσω το μωρό, ούτε να βοηθήσω τα άλλα τα μωρά μου. Υπέφερα ένα διάστημα από κατάθλιψη, και ένιωθα ότι βλέποντας με έτσι τα άλλα μου μωρά, ένιωθα ότι θα έφταιγαν τον αδελφό τους... Και για να τους φέρω εδώ που τους έφερα, *που λατρεύουν τον Αντώνη*. Όταν τους δεις... *Εγώ τους έκανα έτσι!* Ο καθένας τα μωρά του προσπαθεί να τους δώσει τα καλύτερα εφόδια. Εγώ προσπάθησα να τους δώσω *αυτά* τα εφόδια. *Αν απόρριπταν τον αδελφό τους, τι σημασία θα είχε; Είμαι ευχαριστημένη, είμαι ευχαριστημένη...».*

Αν και οι υπόλοιπες μητέρες δεν αναφέρθηκαν στις *τύψεις* που μπορεί να ένιωσαν μετά τη διάγνωση των παιδιών τους, εντούτοις όλες συμφώνησαν ότι η ισορροπία στην οικογένεια τους είναι απαραίτητη. Παράλληλα, φάνηκαν να *αποδέχονται* την αναπηρία των παιδιών τους, ενώ όλες αποτάθηκαν για ψυχολογική στήριξη και βοήθεια *άμεσα* σε κρατικές υπηρεσίες, στο ΥΠΠ και σε ιδιώτες επαγγελματίες. Η μητέρα του Αντώνη ανέφερε:

«Πολλοί γονείς δε δέχονται μια αλήθεια και κρύβονται πίσω από το δάχτυλό τους. Και προσπαθούν και κρύβουν το παιδί, με ένα τρόπο επώδυνο για το παιδί, γιατί καταλαβαίνουν αυτά τα παιδιά. Προσπαθούν να το κρύβουν... Πιστεύω ότι όλοι ζήσαμε, περάσαμε αυτή τη φάση. Η πρώτη μου εμπειρία, όταν έμαθα ότι ο Αντώνης ήταν ένα μωρό ιδιαίτερο, σίγουρα προσπάθησα όπως όλοι οι γονείς να πάρω διάφορες γνώμες και να πιαστώ με εκείνη που με συμφέρει. Το έκανα και στην Κύπρο και στο εξωτερικό. Η πρώτη γνώμη που σου δίνουν που σε απογοητεύει, λες μέσα σου 'δεν το πιστεύω, αποκλείεται να συμβαίνει σε εμένα!'. Περνώντας ο καιρός, συνειδητοποιείς το πρόβλημα, αρχίζεις να το χωνεύεις και λες 'εντάξει, στέκομαι στα πόδια μου και προσπαθώ να δω τι μπορώ να κάνω για να βοηθήσω το μωρό και συγχρόνως να βοηθηθώ και εγώ'. Έτσι ζητώ τη στήριξη κάποιου ειδικού για συναισθηματική στήριξη, που πιστεύω ότι τουλάχιστον στη δική μου περίπτωση ήταν το καλύτερο που επέλεξα. Μετά όταν εγώ ένιωθα δυνατή να αντιμετωπίσω αυτό που συμβαίνει, πλέον μπορώ να βοηθήσω το μωρό, ψάχνω παντού να δω που μπορώ να αποταθώ για βοήθεια, διαδίκτυο, ειδικοί, σχολεία».

Η μητέρα του Χάρη συμπλήρωσε,

«Εγώ τον κατάλαβα τον Χάρη ότι κάτι είχε και ζήτησα βοήθεια. Ζήτησα αξιολόγηση του μωρού, μετά αναστολή φοίτησης. Αλλά πού ήσουν; Πούποτε! Ένιωθα το μωρό ότι δεν μπορούσε, ότι ήταν εντελώς διαφορετικό. Οι δασκάλες δεν ήξεραν. Η αξιολόγηση άργησε πολύ να γίνει. Το κυνήγησα πολύ ώσπου να δουν το μωρό, μίλησα με ψυχολόγο, με ειδικούς. Δεν αντέδρασα καθόλου όταν το έμαθα. Αφού το καταλάβαινα! Αφού εγώ επέμενα για την αξιολόγηση. Εμφανισιακά δε φαίνεται στον Χάρη, αλλά θέλει συνέχεια καθοδήγηση».

Παρόλο που οι μητέρες φάνηκαν ευχαριστημένες από τον τρόπο που οι ίδιες χειρίστηκαν την αναπηρία του παιδιού τους, εντούτοις όλες τόνισαν την απουσία στήριξης από το κράτος προς τους γονείς των παιδιών με αναπηρία (Φτιάκα, 2008). Οι μητέρες επισήμαναν τις σημαντικές ελλείψεις του κράτους σε αυτόν τον τομέα, εφόσον έπρεπε για συμβουλευτική και ψυχολογική στήριξη να αποταθούν σε ιδιώτες επαγγελματίες, καθώς

το κράτος δεν είχε παρόμοιες υπηρεσίες (Βλάχου & Μαυροπαλιάς, 2008, Φτιάκα, 2004). Έτσι, ενώ έκριναν θετικά την ύπαρξη της νομοθεσίας του 1999 (Συμεωνίδου, 2008, Φτιάκα, 2008, Φτιάκα κ.α., 2005) θεωρούσαν ότι το κομμάτι της υποστήριξης των γονέων ήταν ανεπαρκές.

Η κριτική των γονέων προς τη νομοθεσία του 1999 δεν παρέμεινε ωστόσο μέχρι αυτό το σημείο, καθώς αναφέρθηκαν σε έντονο ύφος στην *αναποτελεσματική* ένταξη των παιδιών στο σχολείο, και απαρτίθησαν τα παράπονά τους αναφορικά με τη λειτουργία της ειδικής μονάδας και τη συμπεριφορά των ειδικών δασκάλων.

Καταρχάς, όλες οι μητέρες εξέφρασαν το παράπονό τους για τον τρόπο με τον οποίο *πραγματοποιείται* η ένταξη των παιδιών τους στο σχολείο, το πρόγραμμα εκπαίδευσης των παιδιών και την υπερβολική *ευελιξία* που υπάρχει σε αυτό (Βλάχου & Μαυροπαλιάς, 2008, Φτιάκα, 2008), καθώς αναγνώριζαν την ‘ελευθερία’ της Όλγας να επιλέγει τι θέμα να διδάξει, με ποιο περιεχόμενο, και για πόσο χρονικό διάστημα. Η μητέρα του Χάρη δεν ήταν *«καθόλου ευχαριστημένη από όσα γίνονται»*, δηλώνοντας κατηγορηματικά ότι *«ο Χάρης πάντα τα βιβλία του τα άφηνε στο σχολείο, για να αλλάζει το πρόγραμμα η Όλγα όπως τη βολεύει, έκανε πάντα ό,τι ήθελε!»*. Απογοητευμένες ήταν και οι μητέρες του Αντώνη και του Γρηγόρη, καθώς αντιλαμβάνονταν ότι η ελευθερία που δινόταν στις ειδικές δασκάλες για *ευελιξία* των προγραμμάτων ήταν *εις βάρος* των παιδιών τους. Πιο συγκεκριμένα, η μητέρα της Άννας και του Πέτρου και η μητέρα του Γρηγόρη ανέφεραν ότι τα παιδιά έκαναν ελάχιστα μαθήματα *μαθηματικών* στο σχολείο, αν και αυτά ήταν προγραμματισμένα καθημερινά, ενώ μητέρα του Παναγιώτη πρόσθεσε ότι *δεν ήταν βέβαιη* ποια μαθήματα διδάσκονται στον γιο της στις περιόδους ένταξης και στην ειδική μονάδα, καθώς *«η Όλγα μου είπε ότι θα κάνει Ελληνικά στην ειδική μονάδα, αλλά τελικά κάνει άλλα»*. Η παρατήρηση επιβεβαιώνει τις ανησυχίες των μητέρων, καθώς οι ειδικές δασκάλες αμελούσαν να στηρίζουν ουσιαστικά τα παιδιά τους. Το κάθε παιδί λοιπόν *«συχνά άγεται και φέρεται ανάμεσα στη γενική και την ειδική τάξη χωρίς πρόγραμμα και κατά πώς βολεύει το σχολείο»* με αποτέλεσμα την αναποτελεσματική ένταξη, το στιγματισμό του και την καλλιέργεια της αίσθησης μαθημένης ανημποριάς (Φτιάκα, 2008: 133).

Η μητέρα του Χάρη, εξάλλου, θεωρούσε ότι ο διαχωρισμός του γιου της στην ειδική μονάδα και στη γενική τάξη του προκαλούσε *σύγχυση*, καθώς δεν ήξερε *πού άνηκε*, ποια ήταν η πραγματική του τάξη. Η ίδια δήλωσε *«δεν λειτουργούν σωστά, η γνώμη μου σαν*

μάμα. Το προσωπικό, ο τρόπος διδασκαλίας, δε ξέρω. Συγχύζονται τα μωρά, ειδικά φέτος που ο Χάρης είναι πιο λίγες ώρες στην ειδική μονάδα. Πηγαίνει στην Ε' τάξη και χάσκει, δεν προλαβαίνει να γράψει, αργεί και φωνάζουν του. Πρέπει να του δίνουν χρόνο, δεν το καταλαβαίνουν;». Η δήλωσή της έβρισκε σύμφωνες και τις υπόλοιπες μητέρες, οι οποίες ανέφεραν ότι λόγω της αδιαφορίας και άγνοιας των γενικών δασκάλων, αναγκάζονταν να στέλνουν τα παιδιά τους σε απογευματινά μαθήματα για να καλύπτουν τα κενά του σχολικού προγράμματος (Φτιάκα, 2008). Η στάση των μητέρων υποδεικνύει παράλληλα ότι είχαν πλήρη αντίληψη των δυσκολιών που αντιμετώπιζαν τα παιδιά τους, αντίθετα με τα όσα δήλωναν έντονα οι ειδικές δασκάλες, και προσπαθούσαν να ξεπεράσουν τις αντιξοότητες που συναντούσαν στα πλαίσια του σχολείου. Σημαντική κρίνεται η αναφορά των μητέρων στην *αρνητική* αντίδραση που έδειχναν οι ειδικές δασκάλες στην απογευματινή απασχόληση των παιδιών, αλλά και την *οικειοποίηση* της προόδου τους με την πρώτη ευκαιρία! Η μητέρα του Χάρη, φανερά εκνευρισμένη, δήλωσε:

«Ο Χάρης πάει ειδική εκπαίδευση το απόγευμα και η κοπέλα ήθελε συνεργασία με την Όλγα, και αυτό δεν της άρεσε και συμπεριφερόταν άσχημα στον Χάρη. Του έγραφε παρατηρήσεις απότομες (...) Μέσα σε μια εβδομάδα του έγραφε παρατηρήσεις και τιμωρία, πήγα να της μιλήσω και έπαιζε την έξυπνη... Και όταν της είπα την αλήθεια, ότι μειώνει το μωρό, με έδιωξε. Μια φορά κάλεσα την κοπέλα από τα ιδιαίτερα στην πολυθεματική και η Όλγα δεν την ήθελε και τη μείωνε. 'Τι τα θέλεις τα ιδιαίτερα; Πεταμένα λεφτά. Για πέντε λεπτά μάθημα που τους βάζω;', μου είπε. 'Ο Χάρης ό,τι έμαθε είναι από τα ιδιαίτερα, όχι από το σχολείο σας!', της απάντησα».

Το απόσπασμα φανερώνει με αφοπλιστικό τρόπο την *αποτυχία* του εκπαιδευτικού συστήματος για αποτελεσματική στήριξη και εκπαίδευση των παιδιών, από μια μητέρα που είχε απαιτήσεις και διεκδικούσε για το παιδί της. Η μητέρα συνέδεε την πρόοδο του Χάρη *μόνο* με τα απογευματινά μαθήματα, και όχι με την εκπαίδευσή του στο σχολείο (Φτιάκα, 2008, Phtiaka, 2001), αποκαλύπτοντας την απογοήτευσή της προς την Όλγα και το σχολείο γενικότερα. Παρόμοιες εμπειρίες έζησε και η μητέρα του Γρηγόρη, καθώς η Όλγα συνεχώς την επέκρινε για τα άτομα που επέλεγε για να του κάνουν μαθήματα τα απογεύματα. Η μητέρα του Γρηγόρη τελικά *απηύδωσε* με την υφιστάμενη κατάσταση, καθώς η Όλγα τη μείωνε συνεχώς.

«Τους λέω ‘καλά, βρίσκω ειδική εκπαιδευτικό είναι λάθος, βρίσκω καθηγήτρια είναι λάθος’, τους είπα ‘βρείτε μου μια να στείλω το μωρό και φτάνει!!’. Αντί να ευχαριστηθούν ότι βρίσκω ανθρώπους να βοηθηθεί το μωρό... Αυτά είναι τα προβλήματα;! Πάντα μου βρίσκουν λάθος. Πρέπει να ταλαιπωρηθώ εγώ για να τους αρέσει;».

Πέρα από αυτό, οι πλείστες μητέρες, εξαιρουμένης της μητέρας του Παναγιώτη, παρουσιάστηκαν απογοητευμένες με τη συνεργασία τους με την Όλγα, καθώς δήλωσαν ότι η επαφή τους δεν είναι συχνή, αλλά ούτε και ουσιαστική. Η μητέρα του Πέτρου και της Άννας, αν και γενικά ήταν ευχαριστημένη από την Όλγα, δήλωσε ότι η συνεργασία τους είναι ελάχιστη, ενώ η μητέρα του Χάρη ήταν φανερά δυσαρεστημένη αναφέροντας «δεν είμαι καθόλου ευχαριστημένη, δε λειτουργά καλά και δε συνεργάζεται. Τα κάνει όλα να φαίνονται ικανοποιητικά, αλλά το τι βλέπω όταν ο Χάρης έρχεται σίτι είναι άλλο πράγμα». Η συγκεκριμένη μητέρα ανέφερε ότι όταν ζήτησε βοήθεια από την Όλγα, ώστε να δώσει περισσότερη ενίσχυση στον Χάρη, χτυπούσε σε κλειστές πόρτες.

«Μια φορά της είπα να του κάνει επανάληψη γιατί ξεχνά. Μου είπε ‘Αν ήταν να καρτερώ τότε ήταν να θυμηθεί ο Χάρης δε θα προχωρούσα ποτέ. Αυτή είναι ειδική εκπαίδευση. Δε θα μου πεις εμένα πώς να κάνω τη δουλειά μου’. Παλιά πήγαινα συχνά και της μιλούσα, μετά από πέρσι που μαλώσαμε δεν πάω. Όποτε πάω μου τα λέει όμορφα, με το δικό της τρόπο, όπως θέλει».

Η μητέρα του Αντώνη, εξάλλου, αναγνώριζε ότι όλες οι προσπάθειες για συνεργασία προέρχονταν από την ίδια, αλλά κατανοούσε ότι η συμπεριφορά της θα μπορούσε να ερμηνευθεί αρνητικά.

«Η επικοινωνία μας είναι ό,τι μου γράψει η δασκάλα (στο τετράδιο επικοινωνίας), που το ζήτησα εγώ. Εγώ πάω και στο σχολείο και βλέπω. Δε θέλω να φανώ..., κάποτε σκέφτομαι ‘τι θα πουν;’. Έχω δικαίωμα ναι, αλλά φεύγοντας από εκεί δεν νομίζεις ότι θα συζητηθεί; ‘Μα τι κάνει η μάμα του Αντώνη εδώ, τι γυρεύει; Ήρθε να μας ελέγξει;’. Ας πούμε, δεν μπορεί να σκεφτεί κάποιος ‘η μάμα του Αντώνη ενδιαφέρεται, ήρθε να δει το μωρό της’. Όχι! Θα σκεφτούν το κακοπροαίρετο, ότι ήρθα να τους ελέγξω».

Τελικά, οι τέσσερις από τις πέντε μητέρες είχαν αρνητικά συναισθήματα για την *απουσία* συνεργασίας με τις ειδικές δασκάλες (Ζώνιου-Σιδέρη & Ντεροπούλου-Ντέρου, 2008), και επέρριπταν ευθύνη στις ειδικούς και στο ΥΠΠ, που διαιώνίζει τις ισχύουσες πρακτικές. Η μητέρα του Γρηγόρη εξέφρασε, με τον καλύτερο τρόπο, την απογοήτευσή της:

«Απλά το υπουργείο πρέπει να ανοίξει τα μάτια του γρήγορα, αλλιώς θα έχουμε μωρά με πολλά προβλήματα, ψυχολογικά. *Πόσα χρόνια πίσω θα αφήσουμε τα μωρά;* Ειδικά με τον Γρηγόρη δεν τα χειρίστηκαν σωστά, το μωρό δικαιούται να μπει στην τάξη του!

Άλλο να έχεις ενίσχυση και άλλο να έχεις μια δασκάλα υπεύθυνη της μονάδας. Τι είναι αυτό;! Δηλαδή αν είναι μια δασκάλα λάθος πρέπει να πάνε όλα τα μωρά για πέντε-έξι χρόνια λάθος; Δεν είναι σωστά αυτά τα πράγματα!».

Η κριτική που ασκούσε η συγκεκριμένη μητέρα ήταν *εύλογη και άκρως δικαιολογημένη*, καθώς η έλλειψη αξιολόγησης των ειδικών μονάδων από το διευθυντή και το ΥΠΠ, σε συνδυασμό με την ανεξαρτησία που απολάμβαναν οι ειδικές δασκάλες, σήμαινε ότι κανένας δε θα μπορούσε να εντοπίσει μια ειδική δασκάλα που δεν κάνει καλά τη δουλειά της! Αυτό μακροπρόθεσμα σήμαινε για τους γονείς ότι *‘χάνονταν’* τα παιδιά τους στο εκπαιδευτικό σύστημα, χωρίς να αναλαμβάνει ευθύνη κανείς για την εκπαίδευση και την πρόοδό τους. Κατά συνέπεια, οι γονείς ανησυχούσαν έντονα για το *μέλλον* των παιδιών τους. Οι μητέρες του Χάρη και του Παναγιώτη είχαν περισσότερο *άγχος* καθώς ο καιρός στο δημοτικό λιγόστευε και θεωρούσαν ότι δεν υπήρχαν οι κατάλληλες υποδομές ούτε και στη Μέση Εκπαίδευση για τα παιδιά τους (Φτιάκα, 2008). Η μητέρα του Παναγιώτη ανέφερε:

«*Εκείνο που σκέφτομαι τώρα είναι τι θα γίνει όταν πάει γυμνάσιο. Μάλλον θα αναγκαστούμε να πάμε Λευκωσία, που είναι δύσκολο για εμένα. Θα πάμε σε μια τάξη, και ο Θεός βοηθός... Θα πηγαίνουμε στήριξη μόνο, που δεν είναι αρκετό. Ειδικό σχολείο δεν τον παίρνω».*

Μέσα σε ένα τόσο μικρό απόσπασμα εντοπίζονται οι βαθιές ανησυχίες της μητέρας, η οποία αναφέρει τα προβλήματα *πρόσβασης* σε σχολείο που βρίσκεται *μακριά* από το χώρο διαμονής της, τις *ανεπαρκείς* δομές στη Μέση Εκπαίδευση, και τις *ελάχιστες* επιλογές που έχει για το γιο της. Χαρακτηριστική είναι εξάλλου η χρήση πρώτου πληθυντικού στο

απόσπασμα, καθώς η μητέρα ταυτιζόταν με τις δυσκολίες που ήξερε ότι θα αντιμετωπίσει το παιδί της (Φτιάκα, 2008). Η μητέρα του Χάρη συμπλήρωσε:

«Ζήτησα εγώ να πάει γυμνάσιο, όχι στην ειδική μονάδα για συναισθηματικούς λόγους, και να παίρνει ενίσχυση. Θα γίνει του χρόνου για να εγκριθεί όταν πάει γυμνάσιο. Μου είπαν να πάει γυμνάσιο στην ειδική μονάδα ή στο ειδικό σχολείο. *Εγώ είπα τους όχι, θα βγει ένας άνθρωπος σωστός στην κοινωνία*».

Η μητέρα έδωσε περισσότερη έμφαση στη συναισθηματική ευημερία του Χάρη (Βλάχου & Μαυροπαλιάς, 2008, Φτιάκα, 2008), ενώ έδειξε ότι για την ίδια η ένταξη συμβάλλει «στην ανάπτυξη κοινωνικών και επικοινωνιακών δεξιοτήτων, στη δημιουργία σχέσεων και αλληλεπιδράσεων με τους συμμαθητές, στη μείωση των διακρίσεων και του αποκλεισμού αλλά και στη δημιουργία κλίματος αποδοχής» (Βλάχου και Μαυροπαλιάς, 2008: 110). Έτσι, στόχος της ήταν να μη στιγματίζεται άλλο ο Χάρης και να νιώθει ότι ανήκει στο σύνολο.

Τελικά, και οι δυο μητέρες εμφανίστηκαν να είναι *αβέβαιες* για το μέλλον των παιδιών τους, και εξέφρασαν έντονο φόβο για τη μελλοντική τοποθέτηση και στήριξή τους, καθώς το γυμνάσιο έχει ακόμη περισσότερη έλλειψη υποδομών για την ένταξη παρότι το δημοτικό (Φτιάκα, 2008). Κατά συνέπεια, η επίκληση της μητέρας του Παναγιώτη στο Θεό κρίνεται, το λιγότερο, *δικαιολογημένη*.

Αξίζει να αναφερθεί, επίσης, η ιστορία του Γρηγόρη και της μητέρας του, που αποτέλεσε *σημείο καμπής* στην ερευνητική μου πορεία. Πιο συγκεκριμένα, η μητέρα του Γρηγόρη αντιμετώπισε *σωρεία* προβλημάτων κατά την ένταξη του στο δημοτικό σχολείο, καθώς αναγκάστηκε στα μέσα της σχολικής χρονιάς της Α' τάξης να τον μεταφέρει από το ένα σχολείο, στο οποίο φοιτούσε στην Α' τάξη και είχε περιόδους ενίσχυσης, σε άλλο, όπου θα τον τοποθετούσαν σε ειδική μονάδα με περιόδους ένταξης. Η μητέρα, αν και προσπάθησε πολύ να εμποδίσει την μετακίνηση του παιδιού της, δεχόταν πιέσεις από τη γενική δασκάλα του Γρηγόρη και τη διευθύντρια, όπως επίσης από το ΥΠΠ και από γονείς. Στη συνέντευξή της η μητέρα φανέρωσε ότι ένιωσε, και θεωρώ ότι ακόμη νιώθει, απογοήτευση και ματαίωση μετά από τις επιθέσεις που δέχθηκε η ίδια και ο Γρηγόρης (Παράρτημα 8).

Η μητέρα πάλεψε με το σύστημα σε μεγάλο βαθμό για να πετύχει την παραμονή του Γρηγόρη στη γενική τάξη, όμως στο τέλος *ενέδωσε*, ή καλύτερα *συμβιβάστηκε* με την τοποθέτηση στην ειδική μονάδα σε άλλο σχολείο, ώστε να προσφέρει ό,τι καλύτερο για το παιδί της, *συμβιβασμό*, που σύμφωνα με τη Φτιάκα (2008) αναγκάζονται να κάνουν αρκετοί γονείς. Οι εμπειρίες της εκφράζονταν με έντονο *παράπονο* και *λύπη*, καταλήγοντας στην *απόρριψη* των υφιστάμενων πρακτικών ένταξης και στην *απογοήτευση* από τους κρατικούς φορείς, καθώς από αυτόν τον αγώνα ένιωθε *ματαιωμένη* και *αδικημένη*.

«Περάσαμε μία κατάσταση τραγική, και μέχρι αυτή τη στιγμή που σου μιλώ αισθάνομαι σα μάμα ότι έδωσα το μωρό μου σε χέρια που δε θα τον δω να προχωρά. Το αισθάνομαι αυτό το πράγμα...»

Είμαι θυμωμένη και με τον εαυτό μου. Γιατί μου είπαν μετά ότι αν δεν δεχόμουν να πάει στο άλλο σχολείο, θα έμενε εκεί το μωρό μου. Αλλά πώς να το ξέρω εγώ αυτό το πράγμα; Όταν με παίρνουν και από το Υπουργείο; Εγώ πώς ξέρω; Κανένας γονιός δε ξέρει τους νόμους και όλες τις πρόνοιες. Εγώ πέρσι ήμουν σχεδόν έτοιμη να τους πάρω δικαστήρια όλους. Μόνο που δε με έβαλαν αξιολόγηση, που είναι πολύ σημαντικό αυτό το πράγμα. Αλλά ξέρεις τι γίνεται; Το σκέφτηκα. Λέω εγώ, να το πάρω... Να κάνω τη διαδικασία... Θα παίξουν με τα νεύρα μου, θα πουν ψέματα...

Και λέω παρά να πάω κόντρα, να βρω τον πιο ήπιο τρόπο... Αλλά δε γίνεται να σκέφτομαι μόνο εγώ έτσι!! Εμένα με κατέστρεψαν. Ως του χρόνου αν δεν δω τον Γρηγόρη να προχωρά, είμαι τελειωμένη, ότι άφησα το μωρό μου στα χέρια τους και τον έκαναν ότι ήθελαν. Αισθάνομαι έτσι. Οτι πήγα με το σύστημα και πήγα λάθος! Έπρεπε να κρατήσω τον εαυτό μου πιο δυναμικό και να πω 'όχι εδώ θα μείνει και έτσι θα γίνει'. Αισθάνομαι χάλια γιατί είπα να πιάσω τον ήπιο δρόμο για να βοηθήσω το μωρό μου. Αλλά αυτός ο δρόμος που έβαλαν για το μωρό μου είναι λάθος, είναι λάθος!! Εμένα δε με βρίσκει σύμφωνη.

Πάντα έλεγα μακάρι να είμαι η τελευταία μάνα που παθαίνει έτσι το μωρό της. Αλλά τώρα ξέρεις τι λέω; Να πάθουν για να καταλάβουν. Είναι κακό αυτό που λέω, το ξέρω... Με έπιασε το παράπονο να... Είχα πολύ θυμό μέσα μου, τα Χριστούγεννα που έδωξαν το μωρό. Με πείραζε αυτό το πράγμα. Και μου λένε έφταια εγώ. Μα εγώ γιατί να φταίω; Εσείς ξέρετε καλύτερα το γιο μου από εμένα; Δεν είναι έτσι! Δεν είμαι ένας γονιός που τον άφησα και

δεν ενδιαφέρομαι. Αλλά όταν τους λέω ‘πείτε μου πώς να βοηθήσω το μωρό μου’, δεν έχω απάντηση».

Η ιστορία του Γρηγόρη και της μητέρας του με συγκίνησε και με εξόργισε ταυτόχρονα, καθώς συνοψίζει τα πράγματα που πηγαίνουν λάθος στο κυπριακό εκπαιδευτικό σύστημα: τις διαδικασίες διάγνωσης, αξιολόγησης και τοποθέτησης των παιδιών που βασίζονται εξ’ ολοκλήρου σε ‘ειδικούς’, την τοπική και επιφανειακή συνεργασία γονέων και εκπαιδευτικών, την αδιαφορία των εκπαιδευτικών, την αναποτελεσματική πρακτική ένταξης, και την έλλειψη αντίληψης και κατανόησης των δυσκολιών που αντιμετωπίζουν οι γονείς. Η συγκλονιστική αφήγηση των εμπειριών της συγκεκριμένης μητέρας, που εκφράζεται καλύτερα από το απόσπασμα: «Αισθάνομαι έτσι. Ότι πήγα με το σύστημα και πήγα λάθος!», αποκαλύπτει, σύμφωνα και με τη Φτιάκα (2008), την «παταγώδη αποτυχία της ένταξης όπως αυτή εφαρμόζεται σήμερα στα σχολεία μας!» (2008: 165).

Σύνοψη

Στο κεφάλαιο αυτό παρουσιάστηκαν τα συναισθήματα των συμμετεχόντων για την υφιστάμενη πρακτική ένταξης στο συγκεκριμένο σχολείο. Ο διευθυντής εξέφρασε την αβεβαιότητά του για τη λειτουργία των ειδικών μονάδων, αναφέροντας ότι τα παιδιά με αναπηρία *μπορεί να περιθωριοποιούνται και να στιγματίζονται*. Οι γενικές δασκάλες έδειξαν, κατά κύριο λόγο, την *άγνοιά τους* για την εκπαίδευση των παιδιών με αναπηρία, που οφειλόταν στην αδιαφορία τους για παρακολούθηση των σεμιναρίων του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου, στην έλλειψη ενημέρωσης από το ΥΠΠ και στην απουσία συνεργασίας με τις ειδικές δασκάλες. Οι *ειδικές δασκάλες* δήλωσαν ότι ένιωθαν μια σχετική απομόνωση στο γενικό σχολείο, λόγω της συμπεριφοράς των γενικών δασκάλων και του διευθυντή, και γενικότερα της υφιστάμενης κουλτούρας που επικρατούσε, και έδειξαν, επίσης, τα εχθρικά τους συναισθήματα προς τους γονείς, τα οποία συμμερίζονταν ως ένα βαθμό και οι συνοδοί. Τέλος, οι μητέρες έκαναν μια ολοκληρωμένη κριτική προς το υφιστάμενο εκπαιδευτικό σύστημα, μέσα από τις εμπειρίες τους από την ένταξη των παιδιών τους στα γενικά σχολεία. Οι μητέρες τόνισαν, αρχικά, την έλλειψη υποδομών στήριξης από το κράτος προς τις ίδιες, ώστε να αντεπεξέλθουν στο αρχικό σοκ που βιώνουν, και να ξεφύγουν από αισθήματα ενοχής, τύψης και φόβου. Πέρα από αυτό, τόνισαν ότι στο διαχωριστικό εκπαιδευτικό σύστημα της Κύπρου, αναγκάζονταν να *διεκδικούν τα δικαιώματα των παιδιών τους*, αντί να *απολαμβάνουν πρόσβαση και συμμετοχή* σε ενταξιακά περιβάλλοντα, καθώς έρχονταν συνεχώς σε *σύγκρουση* με τους ειδικούς, οι οποίοι αδιαφορούσαν για τα αιτήματά τους και μείωναν τη βαρύτητα των

γνώσεών τους. Τέλος, διαφάνηκε ότι οι μητέρες ανησυχούσαν έντονα για το *αβέβαιο* μέλλον των παιδιών τους και ένιωθαν απογοητευμένες από τις υφιστάμενες πρακτικές ένταξης.

Μύρια Περίδου

Κεφάλαιο 5: Συμπεράσματα

Τα αποτελέσματα που παρουσιάστηκαν στο προηγούμενο κεφάλαιο προσφέρουν μια συνοπτική εικόνα για την ένταξη επτά παιδιών με αναπηρία σε γενικό δημοτικό σχολείο της επαρχίας Λευκωσίας, μέσα από την εκπαίδευσή τους σε ειδικές μονάδες και την ένταξή τους σε γενικές τάξεις. Το κύριο ερώτημα που επιχειρείται να απαντηθεί στην παρούσα έρευνα αφορά την *αποτελεσματικότητα* της *υφιστάμενης πρακτικής ένταξης* των παιδιών με αναπηρία στα γενικά σχολεία της Κύπρου. Πιο συγκεκριμένα, εξετάζεται κατά πόσον η ένταξη είναι σύννομη, δηλαδή αν υλοποιείται *σύμφωνα* με τη νομοθεσία του 1999, και εάν δουλεύει ή όχι, και σε ποιους τομείς αποτυγχάνει.

Αναμφίβολα, αναγνωρίζονται μερικοί περιορισμοί στην έρευνα, κυρίως αναφορικά με τη διάρκεια και το δείγμα της. Πιο συγκεκριμένα, η έρευνα θα μπορούσε να επεκταθεί από τρίμηνη σε ολόχρονη παρατήρηση, ώστε να εντοπιστούν επαναλαμβανόμενες συμπεριφορές, αλλά και να παρακολουθηθούν και οι δεύτερες συναντήσεις των πολυθεματικών επιτροπών, που πραγματοποιούνται το δεύτερο εξάμηνο. Πέρα από αυτό, η συμμετοχή των πατέρων των παιδιών με αναπηρία, η φωνή των οποίων απουσιάζει στην τοπική και διεθνή βιβλιογραφία αναφορικά με τη γονεϊκή εμπλοκή, θα μπορούσε να φανερώσει νέες πτυχές στην αντίληψη της ένταξης και την πραγματοποίηση της συνεργασίας με τους ειδικούς. Παρόλους τους περιορισμούς, η παρούσα έρευνα έχει αποκαλύψει σημαντικές πληροφορίες αναφορικά με τις απόψεις και τη συμπεριφορά των εκπαιδευτικών και των γονέων για την ένταξη παιδιών με αναπηρία στα γενικά σχολεία, όπως επίσης και για τη συνεργασία μεταξύ σχολείου και οικογένειας. Τα αποτελέσματα ενισχύουν τη θεωρητική συζήτηση για την ένταξη και την ενιαία εκπαίδευση και εγείρουν επείγοντα ερωτήματα για τις ενταξιακές και διαχωριστικές πρακτικές στα γενικά σχολεία. Για την περαιτέρω βελτίωση και ανάλυση αυτών των ερωτημάτων ωστόσο, η υπάρχουσα έρευνα θα μπορούσε να επεκταθεί σε μια έρευνα δράσης, στην οποία ως ερευνήτρια θα συνεργαζόμουν ενεργά με τους/τις συμμετέχοντες στη διαδικασία επιλογής των ερευνητικών ερωτημάτων, της μεθοδολογίας, της συλλογής και ανάλυσης των δεδομένων (Ainscow *et al*, 2004, Greenwood & Levin, 2007). Με αυτό τον τρόπο, οι συμμετέχοντες θα εμπλέκονταν σε μια συνεχή διαδικασία έρευνας και κριτικού αναστοχασμού, με τρόπο που η ερευνητική δραστηριότητα να καθοδηγεί τη διδασκαλία τους (Kincheloe, 2003, Dana & Silva, 2003), ώστε να παράγονται χρήσιμες και πρακτικές γνώσεις (Reason & Bradbury, 2008). Έτσι, θα είναι δυνατή η σύζευξη μεταξύ των αποτελεσμάτων της

έρευνας και της πρακτικής των εκπαιδευτικών, μέσα από τη γεφύρωση του χάσματος μεταξύ της ερευνήτριας και των συμμετεχόντων (Mitchell, 2008).

Τελικά, αυτό που πέτυχε η παρούσα έρευνα ήταν να αποκαλύψει την *πολυπλοκότητα* της σχολικής και κοινωνικής πραγματικότητας για τα παιδιά με αναπηρία και για το σύνολο των συμμετεχόντων, καθώς τα θέματα που αναλύθηκαν ήταν αλληλένδετα και επικαλύπτονταν μεταξύ τους, με συνέπεια ο ξεκάθαρος διαχωρισμός τους σε υποενότητες να είναι αρκετά δύσκολος. Ως εκ τούτου, στόχος μου δεν ήταν να δώσω μια ξεκάθαρη, σίγουρη απάντηση σε ένα συγκεκριμένο ζήτημα, αλλά να δώσω έμφαση σε ένα θέμα με περιορισμένη έρευνα, να ασκήσω κριτική στην υφιστάμενη νομοθεσία, και να συνεισφέρω στη συζήτηση για τις άνισες σχέσεις μεταξύ εκπαιδευτικών, παιδιών και γονέων στα γενικά σχολεία (Armstrong, 2003). Στο τελευταίο μέρος της διατριβής μου, επιχειρείται η σύζευξη των αποτελεσμάτων και η σύνδεσή τους με το θεωρητικό υπόβαθρο και τα ερευνητικά ερωτήματα, με στόχο να παρουσιαστούν τα κύρια θέματα σε μια ολοκληρωμένη μορφή, ως απάντηση στο αρχικό μου ερώτημα, που αφορά την αποτελεσματικότητα της υφιστάμενης μορφής ένταξης.

Η παρουσίαση των αποτελεσμάτων έγινε χρησιμοποιώντας την ανάλυση της τρίμηνης παρατήρησης στο συγκεκριμένο σχολείο και των απόψεων των συμμετεχόντων (διευθυντής, ειδικές και γενικές δασκάλες, συνοδοί, παιδιά με αναπηρία, γονείς), σε σύγκριση με την ισχύουσα νομοθεσία ειδικής εκπαίδευσης στην Κύπρο (113(I)/99). Σε αυτό το κεφάλαιο τα κύρια θέματα που εγείρονται από τα αποτελέσματα αναλύονται σε σχέση με το θεωρητικό υπόβαθρο ώστε αυτά να ερμηνευθούν σε ένα ευρύτερο πλαίσιο. Για να εξεταστεί κατά πόσο η ένταξη όπως υλοποιείται σήμερα στα γενικά σχολεία είναι *αποτελεσματική*, έχουν τεθεί τα ακόλουθα ερωτήματα: «ποιες είναι οι απόψεις των συμμετεχόντων αναφορικά με τη νομοθεσία του 1999 και τις έννοιες της ένταξης και της ενιαίας εκπαίδευσης;», «πώς λειτουργούν οι ειδικές μονάδες και οι συναντήσεις των πολυθεματικών επιτροπών στο σχολείο;», «με ποιο τρόπο συνεργάζονται γονείς και εκπαιδευτικοί;», «ποιος είναι ο ρόλος των γενικών δασκάλων στην ένταξη παιδιών με αναπηρία στη γενική τάξη και πώς υλοποιείται;», και τέλος, «πώς συμπεριφέρονται τα παιδιά χωρίς αναπηρία προς τα παιδιά με αναπηρία;».

Αναφορικά με τις απόψεις των συμμετεχόντων για τη νομοθεσία του 1999, όλοι συμφωνούσαν ότι η νομοθεσία παρέχει στα παιδιά με αναπηρία το δικαίωμα να εκπαιδεύονται στα γειτονικά τους σχολεία (Liasidou, 2007b, Κουρέα & Φτιάκα, 2003),

κάτι που υποδεικνύεται και στο «Κεφάλαιο 2: Θεωρητικό Υπόβαθρο». Η πλειονότητα των συμμετεχόντων ωστόσο δήλωσε *άγνοια* αναφορικά με τις πρόνοιες της νομοθεσίας και ανέφερε ότι το κύριο θετικό στοιχείο αφορούσε την κατοχύρωση του δικαιώματος εκπαίδευσης στα παιδιά με αναπηρία και την απασχόληση εξειδικευμένου προσωπικού στα γενικά σχολεία, κάτι που διασφάλιζε το κύρος των ειδικών δασκάλων και νομιμοποιούσε τις απόψεις τους. Παρόλο που όλοι οι συμμετέχοντες ήταν *θετικοί* στη θέσπιση της νομοθεσίας, ήταν *απογοητευμένοι* από την εφαρμογή της, και συγκεκριμένα από την *απουσία ενημέρωσής* τους και την *ελλιπή αναβάθμιση των κτιριακών υποδομών*, θέμα που αναφέρθηκε έντονα και από τις μητέρες.

Όσον αφορά την ένταξη, αν και όλοι οι συμμετέχοντες δήλωσαν υποστηρικτές της, ο διευθυντής και οι γενικές και ειδικές δασκάλες υπέδειξαν μόνο τις *κοινωνικές της ωφέλειες*, κυρίως σε σχέση με την κοινωνικοποίηση παιδιών με και χωρίς αναπηρία (Lindsay, 2003), και μόνο πέντε συμμετέχοντες ανέφεραν ότι τα παιδιά με αναπηρία βελτιώνονται μαθησιακά στην ένταξη. Ως εκ τούτου, υπήρχε έντονη αντίθεση ανάμεσα στη *λεκτική* υποστήριξη της ένταξης και στην *αδιαφορία* για την υλοποίησή της, εφόσον τα δεδομένα υπέδειξαν ότι οι γενικές δασκάλες και ο διευθυντής *δε* διαφοροποιούσαν τα μαθήματά τους και έδειξαν πρωτοφανή απουσία εφαρμογής παιδαγωγικών πρακτικών. Πέρα από αυτό, μια ανησυχητική μερίδα συμμετεχόντων ανάμεσα στο προσωπικό του σχολείου (7/17, 41%) θεωρούσε ότι ο αποκλεισμός των παιδιών με βαριές μορφές αναπηρία σε ειδικά σχολεία και ιδρύματα ήταν προτιμότερος από την μερική ένταξή τους στο γενικό σχολείο, δείχνοντας την *κουλτούρα διαχωρισμού* που επικρατούσε (Ware, 2009). Από όλους τους συμμετέχοντες, μόνο οι μητέρες τόνισαν την επιτακτική ανάγκη για περαιτέρω εκπαιδευτικές αλλαγές και βελτιώσεις στο παρόν εκπαιδευτικό σύστημα, ώστε να παρέχονται *ίσες* ευκαιρίες σε *όλα* τα παιδιά (Zoniou-Sideri & Vlachou, 2006, Booth *et al*, 1998), και αναφέρθηκαν στην ανάγκη ενημέρωσης και εκπαίδευσης των γενικών δασκάλων ώστε να μπορούν να υλοποιούν την ένταξη των παιδιών με αναπηρία αποτελεσματικά, μέσα από την πρόσβαση στο γενικό αναλυτικό πρόγραμμα και την ανάπτυξη καλύτερης συνεργασίας μεταξύ τους (Symeonidou & Phtiaka, 2009, Phtiaka, 2007, Sebba & Ainscow, 1996). Στόχος τους, όπως οι ίδιες ανέφεραν, ήταν να πετύχουν *ποιοτική* ένταξη στο γενικό σχολείο, και όχι μόνο τη φυσική παρουσία των παιδιών τους σε γενικά εκπαιδευτικά πλαίσια.

Οι δυο ειδικές μονάδες στο σχολείο όπου πραγματοποιήθηκε η έρευνα φάνηκαν αρχικά ότι λειτουργούσαν σύμφωνα με τις υποδείξεις της νομοθεσίας του 1999 αναφορικά με την

προσβασιμότητα και τον *εξοπλισμό* τους. Βρίσκονταν τοποθετημένες στο ισόγειο του σχολείου, είχαν από ένα ηλεκτρονικό υπολογιστή, λογισμικά προγράμματα και εκπαιδευτικά παιχνίδια, και λειτουργούσαν με μια ειδική δασκάλα η καθεμιά και τρεις συνοδούς στο σύνολο (δυο για την Α' ειδική μονάδα και μια για τη Β' ειδική μονάδα). Η παρατήρηση ωστόσο έδειξε ότι *καμία* δεν ήταν *προσβάσιμη* σε παιδιά με κινητικά προβλήματα, καθώς και οι δυο είχαν σκαλί στην είσοδό τους, ενώ η τρίμηνη παρατήρηση φανέρωσε την *ελλειμματική* και *λανθασμένη* χρήση του ηλεκτρονικού υπολογιστή και των λογισμικών προγραμμάτων στις διδασκαλίες των ειδικών δασκάλων. Έτσι, ενώ οι νέες τεχνολογίες θα μπορούσαν να χρησιμοποιηθούν για να ενισχυθεί η συμμετοχή των παιδιών με αναπηρία στην εκπαιδευτική διαδικασία και να έχουν πρόσβαση σε ένα εμπλουτισμένο αναλυτικό πρόγραμμα (Παντελιάδου, 2011, Μπούτσκου, 2010), η αδιαφορία και η ανεπαρκής εκπαίδευση των ειδικών δασκάλων προκάλεσε την αποτυχημένη χρήση λογισμικών προγραμμάτων. Μάλιστα, στις πλείστες περιπτώσεις η τεχνολογία χρησιμοποιούνταν για δραστηριότητες που είχαν μηδαμινή σχέση με εκπαιδευτικούς στόχους.

Παρόλα αυτά, ο διευθυντής και τρεις γενικές δασκάλες δήλωσαν ότι ήταν *ευχαριστημένοι* από τη λειτουργία των ειδικών μονάδων, καθώς *υπέθεταν* ότι εκεί επικρατούσε ένα θετικό μαθησιακό κλίμα για τα παιδιά με αναπηρία, και γι' αυτό ενισχύονταν εκπαιδευτικά και κοινωνικά μέσα από την *κατάλληλη* χρήση του εξοπλισμού των ειδικών μονάδων. Η θετική άποψη του διευθυντή και των γενικών δασκάλων ωστόσο, βασιζόταν στην *υπόθεση* ότι οι ειδικές μονάδες λειτουργούσαν αποτελεσματικά, αλλά και στην *αδιαφορία* και *άγνοιά* τους για την *πραγματική* λειτουργία των μονάδων, την *έλλειψη* αναλυτικού προγράμματος και το *ακαθόριστο* περιεχόμενο των μαθημάτων που διδάσκονταν τα παιδιά (Pieridou, 2008, Phtiaka, 2006). Θετική άποψη για τις ειδικές μονάδες εξέφρασαν επίσης, για διαφορετικούς λόγους, οι ειδικές δασκάλες και οι συνοδοί, δίνοντας έμφαση στην κατάλληλη στελέχωσή τους, και στην κατ' επέκταση θεμελίωση του κύρους τους στο σχολείο ως ειδήμονες (Boutskou, 2007b), μέσα από τη διαιώνιση διαχωριστικών εκπαιδευτικών δομών (Phtiaka, 2001).

Αρνητική άποψη για τη λειτουργία των ειδικών μονάδων εξέφρασε η πλειονότητα των γενικών δασκάλων και των μητέρων των παιδιών με αναπηρία, που θεωρούσαν κυρίαρχη συνέπεια την *απομάκρυνση* των παιδιών με αναπηρία από τις γενικές τάξεις και την *εξάρτησή* τους από τις ειδικές δασκάλες και τις συνοδούς. Αυτή η εξάρτηση, όπως ανέφεραν, προκλήθηκε από την εξατομικευμένη διδασκαλία που εφαρμόζαν οι ειδικές

δασκάλες και οι συνοδοί, και από την ελάχιστη επαφή των παιδιών με τη γενική δασκάλα και τα παιδιά χωρίς αναπηρία. Ανέφεραν, επίσης, την ανάπτυξη και οικειοποίηση *αρνητικής ταυτότητας* και *ετικέτας* από τα παιδιά με αναπηρία για τις ικανότητές τους, ενώ οι μητέρες *κατήγγειλαν* θέματα που αφορούσαν ελλιπή προσβασιμότητα και ανεπαρκή εξοπλισμό και προσωπικό της ειδικής μονάδας. Παρά τη λεκτική αντίδραση των γενικών δασκάλων, η πλειονότητα των εκπαιδευτικών παρέμεινε *εφησυχασμένη* από την εκπαίδευση των παιδιών με αναπηρία σε ειδικές μονάδες, και προέβαινε σε πλήρη αποποίηση ευθυνών για τα παιδιά. Μόνο η Ιφιγένεια και η δασκάλα της Α' τάξης ασκούσαν *ουσιαστική* κριτική στις ειδικές μονάδες, χαρακτηρίζοντας τη λειτουργία τους ως *αποκομμένη* από τη γενική τάξη και την παρουσία τους στο σχολείο ως *ξεχωριστό καθεστώς*, που οφειλόταν στην *οικονομική τους ανεξαρτησία* και στην *έλλειψη αξιολόγησής* τους από το διευθυντή.

Ακόμα ένα θέμα που έθιξαν οι δυο δασκάλες αφορούσε την *ασυνέχεια* στόχων και δραστηριοτήτων μεταξύ των ειδικών μονάδων και των γενικών τάξεων, καθώς *δεν* υπήρχε *συνεργασία* μεταξύ ειδικών και γενικών δασκάλων, κάτι που, αναπόφευκτα, οδηγούσε στην παροχή *αποσπασματικών* πληροφοριών στα παιδιά με αναπηρία από δύο ξεχωριστούς 'κόσμους'. Αν και το πρόβλημα συνεργασίας και συντονισμού εντοπίστηκε από αρκετές γενικές δασκάλες και τις δυο ειδικές δασκάλες, εντούτοις καμία δεν προσπάθησε να βελτιώσει την ισχύουσα πρακτική στο σχολείο, με πρόφαση την *απουσία* καθορισμένων περιόδων *συντονισμού* από το ΥΠΠ (Pieridou, 2008). Η *έλλειψη ενδιαφέροντος* των ιδίων ωστόσο στην ανάπτυξη σχέσεων συνεργασίας ήταν πασιφανής σε όλη τη διάρκεια της έρευνας, πρόβλημα που εντοπίστηκε *μόνο* από την Ιφιγένεια, που τόνισε ότι η συνεργασία μεταξύ του προσωπικού του σχολείου κρίνεται *απαραίτητη* για την εφαρμογή ενταξιακών πρακτικών και για τη βελτίωση της υφιστάμενης ένταξης παιδιών με αναπηρία (Anraamidis & Kalyva, 2007, Koutrouba *et al*, 2006, Ainscow, 2000, 1997).

Συνοπτικά καμία γενική δασκάλα, και ούτε ο διευθυντής, δεν εξέφρασαν παράπονο ή δυσαρέσκεια αναφορικά με το γεγονός ότι οι ειδικές μονάδες λειτουργούσαν ως *διαχωριστικό τείχος* για τα παιδιά με αναπηρία που εκπαιδεύονταν εκεί, αντί ως *καταλύτες ένταξης* (Κουρέα & Φτιάκα, 2003). Αυτό φανερώνεται από την *προκλητική αδιαφορία* του διευθυντή και των γενικών δασκάλων σχετικά με την *έλλειψη* τήρησης του ωρολογίου προγράμματος των παιδιών με αναπηρία κατά τις περιόδους ένταξης από τις ειδικές δασκάλες, καθώς το θέμα αυτό δεν αναφέρθηκε σε καμία συνέντευξη ή σε συνεδρία προσωπικού, παρόλον ότι αποτελούσε 'κοινό μυστικό'. Η παρατήρηση έδειξε, εξάλλου,

ότι *μόνο* η επισκέπτρια δασκάλα ‘αναζητούσε’ μαθητές/τριες από τις ειδικές μονάδες, όταν αυτοί δεν πήγαιναν στη γενική τάξη. Το μόνο θέμα που φάνηκε να ενοχλεί περισσότερο τις γενικές δασκάλους αφορούσε την *έλλειψη* αξιολόγησης του έργου της ειδικής μονάδας και των ειδικών δασκάλων από το διευθυντή, ο οποίος αν και αναγνώριζε ότι η αξιολόγηση ήταν μέρος των καθηκόντων του, εντούτοις *αμελούσε εμφανώς* να την πραγματοποιήσει.

Η στάση του διευθυντή είχε *σημαντικές συνέπειες* στη λειτουργία των ειδικών μονάδων του σχολείου, και κατ’ επέκταση στην ένταξη των παιδιών με αναπηρία, καθώς *συναινούσε* στην αυτονομία τους και *αδυνατούσε* να περιορίσει την ασυδοσία των ειδικών δασκάλων. Κατά συνέπεια ο διευθυντής δρούσε ως *συνένοχος* των ειδικών δασκάλων, καθώς η *απάθεια* και η *αδράνεια* του, τους επέτρεψε να αποφασίζουν αποκλειστικά για τα εξατομικευμένα προγράμματα εκπαίδευσης των παιδιών με αναπηρία, τα ωρολόγια προγράμματά τους και την εφαρμογή τους. Ο διευθυντής είχε την ίδια στάση και σε σχέση με τις γενικές δασκάλους, καθώς ανεχόταν πλήρως την *αδιαφορία* τους στην υλοποίηση της ένταξης, μέσα από την *έλλειψη* τήρησης του ωρολογίου προγράμματος των γενικών τάξεων και την απουσία διαφοροποιημένων δραστηριοτήτων. Η στάση του κρίνεται ως καταδικαστέα, εφόσον επέτρεπε στις γενικές δασκάλους να αντιμετωπίζουν τα παιδιά με αναπηρία ως *αόρατα* στη γενική τάξη, διαιωνίζοντας έτσι τον αποκλεισμό τους.

Η αδιάφορη στάση του διευθυντή του σχολείου και η *έλλειψη* ενδιαφέροντος που επέδειξαν οι πλείστες γενικές δασκάλους και οι ειδικές δασκάλους σε όλη τη διάρκεια της παρατήρησης, φανερώνει ότι *δεν ανταποκρίνονταν στα βασικά τους διδακτικά καθήκοντα*, καθώς αυτά δεν αφορούσαν θέματα ειδικής παιδαγωγικής, αλλά γενικής παιδαγωγικής! Έτσι, τα απογοητευτικά δεδομένα της τρίμηνης παρατήρησης υποδεικνύουν ότι η στάση της πλειονότητας των εκπαιδευτικών αποτελούσε μια στάση *αδιαφορίας*, που *δε δικαιολογούνταν* από την *έλλειψη* γνώσεων για την αναπηρία και την ένταξη, και τη μειωμένη ικανότητα διαφοροποίησης των μαθημάτων τους. Αν και αυτοί οι παράγοντες ερμηνεύουν *μερικώς* τα αποτελέσματα, κάτι που είναι εμφανές μέσα από τη σύγκριση των θέσεων και της συμπεριφοράς της Ιφιγένειας που είχε εξειδικευμένες σπουδές στην ενιαία εκπαίδευση σε σχέση με τις υπόλοιπες γενικές δασκάλους, είναι λάθος να παραγνωριστεί ότι αρκετές γενικές δασκάλους είχαν *κακή στάση* όχι μόνο προς τα παιδιά με αναπηρία, αλλά και προς το σύνολο του μαθητικού πληθυσμού! Το θέμα αυτό δεν *εμπίπτει* στην έννοια της ειδικής και ενιαίας εκπαίδευσης, αλλά στη *συνείδηση* και *παιδαγωγική ικανότητα* των εκπαιδευτικών, οι οποίοι τελικά βολεύονταν με τις δικαιολογίες της

ελλιπούς ενημέρωσης, της απουσίας συνεργασίας και την ανικανότητα διαφοροποίησης. Πρέπει να τονιστεί ωστόσο ότι καλή ενιαία εκπαίδευση είναι απλώς καλή εκπαίδευση για όλους! Με αυτή τη λογική, οι εκπαιδευτικοί που αναλαμβάνουν την ευθύνη εκπαίδευσης των παιδιών με αναπηρία, σχεδόν πάντα, εξυπηρετούν και τις ανάγκες ολόκληρου του μαθητικού πληθυσμού και βελτιώνουν την ποιότητα διδασκαλίας και μάθησης (UNESCO, 1994).

Η συμπεριφορά των γενικών δασκάλων φανερώνει, επίσης, ότι μετέφεραν εύκολα την ευθύνη εκπαίδευσης των παιδιών με αναπηρία στις ειδικές μονάδες και το προσωπικό τους, χωρίς να αναγνωρίζουν το ρόλο τους στο θέμα αυτό (Κουρέα & Φτιάκα, 2003, Booth *et al*, 1998). Επειδή τα παιδιά με αναπηρία λάμβαναν εκπαίδευση σε ξεχωριστούς χώρους, οι γενικές τάξεις *δε* μετατρέπονταν σε ενταξιακά περιβάλλοντα και οι γενικές δασκάλες *δικαιολογούνταν* για την *άρνησή* τους για ανάπτυξη ενταξιακών πρακτικών (Booth *et al*, 1998). Πέρα από την αδιαφορία των γενικών δασκάλων, βασική αιτία για αυτό αποτελούσε η *ύπαρξη* των ειδικών μονάδων στο σχολικό χώρο, που δημιουργούσε ένα *διαχωριστικό καθεστώς* για τα παιδιά με αναπηρία, διατηρώντας τον κοινωνικό μύθο ότι *έχουν τεράστιες διαφορές* από τα παιδιά χωρίς αναπηρία (Armstrong, 2003). Ο χωρικός διαχωρισμός αποτελούσε και το *έναυσμα* για τον αποκλεισμό των παιδιών με αναπηρία στην εκπαιδευτική και κοινωνική καθημερινότητα στο σχολείο κατά τις περιόδους ένταξης, τα διαλείμματα, τις εκδρομές και τη σχολική γιορτή από το προσωπικό και το σύνολο του μαθητικού πληθυσμού (Sibley, 1995), εφόσον αυτά κατηγοριοποιούνταν έντονα σε σύγκριση με τα παιδιά χωρίς αναπηρία ως *ανίκανα* και *μη εκπαιδεύσιμα* (Corbett, 1996).

Η έντονη περιθωριοποίηση και απομόνωση που βίωναν τα παιδιά με αναπηρία επεκτεινόταν ακόμα και σε περιστατικά κοροϊδίας, και λεκτικών και σωματικών επιθέσεων, μέσα από τη καταγραφή εκφοβιστικών συμπεριφορών από τα παιδιά χωρίς αναπηρία (Bourke & Burgman, 2010). Δυστυχώς, η απόρριψη των παιδιών με αναπηρία στο συγκριμένο σχολείο εκφραζόταν από την *ολότητα* των συμμαθητών/τριών τους, ενώ η αποδοχή της κατάστασης ως *δεδομένης* από τις γενικές και τις ειδικές δασκάλες *ενίσχυε* τη *δαιώνιση* του φαινομένου. Είναι προφανές, λοιπόν, ότι το προσωπικό του σχολείου επιδείκνυε μια πρωτοφανή αδιαφορία προς τα παιδιά με αναπηρία, αλλά και προς την αντιμετώπιση των εκφοβιστικών συμπεριφορών και του αποκλεισμού 'ευάλωτων' παιδιών. Η στάση τους αυτή προκαλεί έντονα ερωτήματα αναφορικά με τη *λειτουργία* της σχολικής μονάδας, και το γεγονός ότι καμία εκπαιδευτικός και ούτε ο διευθυντής έκαναν

προσπάθειες επίλυσης σημαντικών προβλημάτων που αντιμετώπιζε το σύνολο των μαθητών/τριών του σχολείου. Η απουσία λήψης μέτρων για την αποδοχή και τον αλληλοσεβασμό ενίσχυε τη διαίωνιση του φαινομένου του εκφοβισμού και φανέρωσε, για μια ακόμη φορά, την έλλειψη παιδαγωγικών πρακτικών από το προσωπικό του σχολείου. Ευθύνη για τον *στιγματισμό* των παιδιών με αναπηρία από τους/τις συμμαθητές/τριες τους, και τον κατ' επέκταση αποκλεισμό τους σε όλες τις εκφάνσεις της σχολικής τους πορείας έφερε και η *τοποθέτησή* τους στην ειδική μονάδα για μεγάλα χρονικά διαστήματα, σε συνδυασμό με την *εξάρτησή* τους από τις ειδικές δασκάλες και τις συνοδούς, κάτι που καταγραφόταν επί καθημερινής βάσεως στα φύλλα παρατήρησης. Αξιοσημείωτο είναι ωστόσο ότι οι αποφάσεις για την τοποθέτηση και την εκπαίδευση των παιδιών παίρνονταν αποκλειστικά από τις ειδικές δασκάλες, οι οποίες στην προσπάθειά τους να διασφαλίσουν το κύρος και την αυτόνομη λειτουργία τους στο σχολείο προκαλούσαν ανεπανόρθωτες ζημιές στην εκπαιδευτική, κοινωνική και ψυχολογική ανάπτυξη των παιδιών με αναπηρία, παγιδεύοντάς τα σε μια κατάσταση εξάρτησης, μαθημένης ανημποριάς και μειωμένης αυτοπεποίθησης (Φτιάκα, 2008). Το θέμα αυτό εντοπίστηκε μόνο από την Ιφιγένεια, ενώ οι υπόλοιπες γενικές και ειδικές δασκάλες, επιδεικνύοντας για μια ακόμη φορά την αδιαφορία τους, έδιναν έμφαση στην αναπηρία και στο χαρακτήρα του κάθε παιδιού, δικαιολογώντας με αυτό τον τρόπο τον στιγματισμό τους και τις μειωμένες κοινωνικές συναναστροφές τους.

Ακόμα ένα παράδειγμα της *αναποτελεσματικότητας* των υφιστάμενων πρακτικών ένταξης και της υλοποίησης της νομοθεσίας του 1999 αποτελεί και η *παταγώδης αποτυχία επίτευξης συνεργασίας* μεταξύ γονέων και εκπαιδευτικών. Η αποτυχία ήταν εμφανής σε όλη τη διάρκεια της τρίμηνης παρατήρησης, και κυρίως κατά τις συναντήσεις των πολυθεματικών επιτροπών για την επαναξιολόγηση των παιδιών με αναπηρία. Η παρατήρηση υπέδειξε ότι οι ειδικές δασκάλες προσπαθούσαν συστηματικά να αποφύγουν τη συνεργασία με τις μητέρες, αγνοώντας τα τηλεφωνήματα που οι τελευταίες έκαναν στο σχολείο μη ανταποκρινόμενες στις εκκλήσεις των γονιών για βοήθεια. Παράλληλα, κατά τη διάρκεια των πολυθεματικών επιτροπών προέβαλαν ένα επαγγελματικό μονόλογο για τα χαρακτηριστικά των παιδιών με αναπηρία χρησιμοποιώντας πολύπλοκους όρους, έδιναν περιορισμένες πληροφορίες για τα εξατομικευμένα προγράμματα εκπαίδευσης, και έλεγαν ασύστολα ψεύδη στις μητέρες, *αποκλείοντας* με αυτό τον τρόπο την οποιαδήποτε προοπτική συνεργασίας μαζί τους. Στην πραγματικότητα, ενώ χρησιμοποιούσαν τη δικαιολογία ότι οι ίδιοι/ες ζητούσαν συνεργασία και οι γονείς δεν ανταποκρίνονταν

ανάλογα, έκαναν ακριβώς το αντίθετο, δημιουργώντας περιβάλλοντα που ήταν εχθρικά προς τη γονεϊκή συμμετοχή (Ferguson, 2008).

Αυτό υποδεικνύει ότι η νομοθεσία του 1999 ερμηνευόταν σύμφωνα με την επαγγελματική θέση των συμμετεχόντων, οι οποίοι καθόριζαν ποιες 'φωνές' είναι επίσημες και εξουσιαστικές, σε σύγκριση με άλλες (Ball, 1994). Έτσι, η φωνή των μητέρων είχε κατώτερη θέση από την 'έγκυρη' άποψη των ειδικών (Boutskou, 2007b), και άρα οι ειδικές δασκάλες, με το πρόσχημα της *καταλληλότητας* της εκπαίδευσης ανάλογα με τις *ανάγκες* των παιδιών, διαιώνιζαν τον αποκλεισμό και διαχωρισμό των παιδιών με αναπηρία από τους/τις συμμαθητές/τριες τους και τις γενικές τάξεις (Booth *et al*, 1998). Οι μητέρες που εντόπιζαν τις σοβαρές επιπτώσεις αυτής της πρακτικής στην παροχή ίσων ευκαιριών μάθησης στο σχολικό περιβάλλον και στην ανάπτυξη της ταυτότητας των παιδιών (Armstrong, 2003), όχι μόνο *δεν εισακούγονταν* σε όλη τη διάρκεια της τρίμηνης παρατήρησης, αλλά ήταν αποδέχτες αρνητικών χαρακτηρισμών και λανθασμένων πληροφοριών από τις ειδικές δασκάλες.

Ως εκ τούτου, οι συναντήσεις των πολυθεματικών επιτροπών πραγματοποιούνταν σε ένα ιεραρχικά δομημένο πλαίσιο που βασιζόταν στην εξουσία των ειδικών και στην ελαχιστοποίηση της γονεϊκής εμπλοκής, μέσα από την άρνηση των ειδικών για συζήτηση των εισηγήσεων των μητέρων και για παροχή αληθινών πληροφοριών για την κοινωνική και εκπαιδευτική πορεία των παιδιών με αναπηρία (Φτιάκα κ.α., 2005, Ware, 1999, 1994, Wolfendale, 1997, Beveridge, 1997). Ουσιαστικά, οι ειδικοί δρούσαν ως *φρουροί* του αναλλοίωτου, ιεραρχικού εκπαιδευτικού συστήματος (Booth, 2009, Symeonidou, 2002), που αν και νομοθέτησε τη γονεϊκή εμπλοκή (ΥΠΠ, 1999), εξακολουθεί να κρατά τις πόρτες της ουσιαστικής συνεργασίας και ισότητας λόγου ερμητικά κλειστές. Μέσα από την υφιστάμενη πρακτική, η πλειονότητα των μητέρων της έρευνας εμφανίστηκε απογοητευμένη και θυμωμένη, αλλά ανήμπορη να αντιδράσει αποτελεσματικά στην εξουσία των ειδικών δασκάλων και την αδιαφορία των γενικών δασκάλων και του διευθυντή.

Συνοπτικά, η συσχέτιση των αποτελεσμάτων της έρευνας με την ανασκόπηση της βιβλιογραφίας φανερώνει αρκετά ζητήματα που χρήζουν περαιτέρω διερεύνησης και βελτίωσης. Καταρχάς, η έμφαση της νομοθεσίας για εντοπισμό και κατηγοριοποίηση των παιδιών με 'ειδικές ανάγκες' ταυτίζεται με την δημιουργία ενός μηχανισμού για κοινωνικό έλεγχο και περιθωριοποίηση όσων παρεκκλίνουν από τη νόρμα (Liasidou, 2008,

Armstrong, 2003, Corbett, 1996), ενώ η χρήση του όρου ‘ειδικές ανάγκες’ σε μια νομοθεσία που υποτίθεται ότι προωθεί τα δικαιώματα όλων των παιδιών είναι αναχρονιστική και ακατάλληλη. Κατ’ επέκταση, η ρητορική της νομοθεσίας του 1999 έρχεται σε πλήρη αντίθεση με τις πρακτικές που εφαρμόζει (Liasidou, 2008), οι οποίες νομιμοποιούν το κύρος του εξειδικευμένου προσωπικού και διαιώνίζουν το σύστημα ειδικής εκπαίδευσης στο γενικό (Slee & Allan, 2001).

Έτσι, η απόσυρση παιδιών με αναπηρία από τις γενικές τάξεις στις ειδικές μονάδες προκαλεί έντονη κοινωνική απομόνωση, και φανερώνει την εμμονή για ερμηνεία της αναπηρίας με βάση το ιατρικό μοντέλο (Φτιάκα, 2008, Dyson & Millward, 2000, Booth *et al*, 1998), πλαισιωμένο με την κουλτούρα φιλανθρωπίας που χαρακτηρίζει την κυπριακή πραγματικότητα (Phtiaka, 2007). Οι παράγοντες αυτοί, σε συνδυασμό με την άγνοια και την πρωτοφανή αδιαφορία που επέδειξαν οι γενικές δασκάλες και ο διευθυντής του σχολείου (Zoniou-Sideri & Vlachou, 2006), απέσπασαν την προσοχή από την ανάγκη για δημιουργία ενταξιακών περιβαλλόντων και τη χρήση διαφοροποιημένων διδακτικών προσεγγίσεων που να ανταποκρίνονται στο σύνολο του μαθητικού πληθυσμού (Symeonidou & Phtiaka, 2009, Slee, 2001, Ainscow 2000). Πιο συγκεκριμένα, οι γενικές δασκάλες δε φάνηκαν να κατανοούν το σημαντικό ρόλο που θα μπορούσαν να διαδραματίσουν στην εκπαίδευση αυτών των παιδιών, ενώ δεν προσπάθησαν να επηρεάσουν θετικά τη συμπεριφορά παιδιών χωρίς αναπηρία προς τα παιδιά με αναπηρία (Messiou, 2008, Batsiou *et al*, 2006). Η απουσία της *a priori* ενημέρωσης των παιδιών χωρίς αναπηρία για θέματα σεβασμού της διαφορετικότητας, ισότητας και ένταξης, είχε ως αποτέλεσμα τη διαιώνιση αισθημάτων οίκτου και φόβου προς τα παιδιά με αναπηρία (Φτιάκα κ.α., 2004, Κουρέα & Φτιάκα, 2003), αλλά και την περιθωριοποίηση των τελευταίων σε διαλείμματα, εκδρομές, και κατά τις περιόδους ένταξης. Έτσι, αν και όλοι οι συμμετέχοντες στην έρευνα είχαν θετική στάση για την ένταξη και την ενιαία εκπαίδευση, η συμπεριφορά τους διατηρούσε ένα κατώτερο *status quo* για τα παιδιά με αναπηρία στο σχολείο (Dyson & Millward, 2000), καθώς μετέθεταν την ευθύνη εκπαίδευσης των παιδιών στις ειδικές μονάδες, τις ειδικές δασκάλες και τις συνοδούς.

Τη στάση των γενικών δασκάλων και του διευθυντή εκμεταλλεύθηκαν στο μέγιστο βαθμό οι ειδικές δασκάλες, οι οποίες δημιούργησαν ένα μύθο γύρω από τις εξειδικευμένες και έγκυρες γνώσεις τους (Boutskou 2007a, 2007b) και την ανάγκη αυτόνομης λειτουργίας των ειδικών μονάδων (Pieridou, 2008). Αυτό σήμαινε ότι οι ειδικές μονάδες λειτουργούσαν σαν προέκταση του ειδικού σχολείου στο γενικό (Κουρέα & Φτιάκα,

2003), καθώς λάμβαναν ξεχωριστό κονδύλι από το ΥΠΠ, δεν ακολουθούσαν το αναλυτικό πρόγραμμα πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, με την πρόφαση της καταλληλότητας της εκπαίδευσης ανάλογα με την αναπηρία του κάθε παιδιού (Booth *et al*, 1998), και δεν αξιολογούνταν από το διευθυντή του σχολείου, παρόλον ότι αυτό ενέπιπτε στα καθήκοντά του. Ως εκ τούτου, οι ειδικές δασκάλες απολάμβαναν μια ελευθερία κινήσεων στο σχολείο, που χαρακτηρίζεται το λιγότερο ως *επικίνδυνη* για τα παιδιά με αναπηρία, καθώς αυτά στερούνταν των ευκαιριών μάθησης στη γενική τάξη και της συναναστροφής με παιδιά χωρίς αναπηρία, για χάριν της αυτονομίας των ειδικών! Πέρα από αυτό, οι ειδικές δασκάλες χρησιμοποιούσαν το κύρος και την εξουσία τους στις συναντήσεις των πολυθεματικών επιτροπών για να απορρίπτουν κάθε εισήγηση και πρωτοβουλία των μητέρων για συνεργασία (Wolfendale, 1997, Beveridge, 1997), με συνέπεια οι μητέρες να βιώνουν έντονα συναισθήματα άγχους, απογοήτευσης και θυμού από τη συνεργασία τους με το σχολείο (Φτιάκα κ.α., 2005).

Τα ευρήματα της μελέτης αυτής φανερώνουν ζητήματα που χρήζουν βελτίωσης στα πλαίσια της συγκεκριμένης σχολικής μονάδας και στο κυπριακό εκπαιδευτικό σύστημα γενικά, συμπεριλαμβανομένης της νομοθεσίας του 1999, της λειτουργίας των ειδικών μονάδων και των πολυθεματικών επιτροπών, και των πρακτικών που προωθούνται από το ΥΠΠ. Ένα από τα βασικά, και ανησυχητικά, αποτελέσματα της έρευνας αφορά το χάσμα μεταξύ ρητορικής και πρακτικής στη νομοθεσία του 1999, που αντανακλάται και στις θετικές και ευνοϊκές απόψεις των συμμετεχόντων για την ένταξη, σε σύγκριση με την επιμονή τους να χρησιμοποιούν διαχωριστικές πρακτικές (Slee, 1999). Τα θέματα αυτά πρέπει να μας προβληματίζουν, καθώς η ενιαία εκπαίδευση δεν αφορά απλώς την πρόσβαση όλων των παιδιών στη γενική εκπαίδευση (Slee, 2008, Phtiaka, 2007, Barton, 2003), αλλά ταυτόχρονα την κατάργηση όλων των μορφών αποκλεισμού και περιθωριοποίησης (Barton, 1998). Αυτό που απαιτείται λοιπόν για να αλλάξει η τρέχουσα κατάσταση είναι να χρησιμοποιηθεί η ενιαία εκπαίδευση ως *θεωρία* και ως *πρακτική* που να μας επιτρέπει να εξετάσουμε την διαρκή αναπαραγωγή ανισοτήτων στο σχολικό περιβάλλον. Με αυτό τον τρόπο, οι ανισότητες, σε όλες τους τις μορφές και επίπεδα, θα καταστούν ορατές και συλλογικά θα μπορούμε να οργανωθούμε εναντίον τους, διατηρώντας τον στόχο της ποιοτικής συμμετοχής όλων των παιδιών σε γενικά εκπαιδευτικά περιβάλλοντα.

Βιβλιογραφία

Ελληνική:

- Αβραμίδης, Η. & Διαλεκτάκη, Κ. (2010). Μεταβάλλοντας τις στάσεις των εκπαιδευτικών απέναντι στην ένταξη: Από την ιδεολογία της αυθεντίας στην αυθεντική εφαρμογή της συνεκπαίδευσης, στο Πολεμικός, Ν., Καΐλα, Μ., Θεοδωροπούλου, Έ., Στρογγυλός, Β. (επιμ.) *Εκπαίδευση παιδιών με ειδικές ανάγκες: Μια πολυπρισματική προσέγγιση*, Σειρά: Σύγχρονα ψυχολογικά θέματα, Αθήνα: Πεδίο.
- Banks, O. (1987). *Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης*, Θεσσαλονίκη: Παρατηρητής.
- Barton, L. (2008). Εκπαίδευση και ο Αγώνας για Αλλαγή: Η αναγκαιότητα μιας κριτικής πολιτικής της ελπίδας στο Φτιάκα, Ε. (επιμ.) (2008) *Περάστε για ένα καφέ*, Ταξιδευτής
- Barton, L. (2004). Η πολιτική της ένταξης (inclusion), στο Ζώνιου-Σιδέρη, Α. (επιμ.) *Σύγχρονες Ενταξιακές Προσεγγίσεις*, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα, τόμος Α' θεωρία.
- Barton, L (2000). Η πολιτική της inclusion, στο Ζώνιου-Σιδέρη, Α. (2000), *Ένταξη: Ουτοπία ή Πραγματικότητα; Η εκπαιδευτική και πολιτική διάσταση της ένταξης μαθητών με ειδικών ανάγκες*, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Βλάχου, Α. & Ζώνιου-Σιδέρη, Α. (2011). Σχολική Ένταξη και Εφαρμοσμένες Πρακτικές Συνεργασίας μεταξύ Εκπαιδευτικών Γενικής και Ειδικής Αγωγής, στο *Εξειδικευμένη Εκπαιδευτική Υποστήριξη για ένταξη μαθητών με αναπηρία ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες*, Ελληνική Δημοκρατία, Υπουργείο Παιδείας, Διά Βίου Μάθησης και Θρησκευμάτων.
- Βλάχου, Α. & Μαυροπαλιάς, Τ. (2008). Εκπαίδευση και σχολική ένταξη παιδιών με αναπηρίες: Η οπτική των γονέων, στο Φτιάκα, Ε. (επιμ.) (2008) *Περάστε για ένα καφέ*, Αθήνα: Ταξιδευτής.
- Δημητρίου, Π. (2011). *Οικονομικές Δαπάνες και Πληθυσμός των Ειδικών Σχολών Κύπρου κατά την περίοδο 1990-2010: Μια ποσοτική και ποιοτική διερεύνηση*, Πανεπιστήμιο Κύπρου (Μεταπτυχιακή Διατριβή).
- Δημητρίου, Π. & Φτιάκα, Ε. (2012). Οικονομικές Δαπάνες και Πληθυσμός των Ειδικών Σχολών Κύπρου κατά την περίοδο 1990-2010: Μια ποσοτική και ποιοτική διερεύνηση, στο Τσαγγαρίδου, Ν., Μαύρου, Κ., Συμεωνίδου, Σ., Φτιάκα, Ε., Συμεού, Α., Ηλία, Ι., *Η Κρίση και ο ρόλος της Παιδαγωγικής*, Πρακτικά του 12^ο Συνεδρίου Παιδαγωγικής Εταιρείας Κύπρου, 8-9 Ιουνίου 2012, Λευκωσία: Πανεπιστήμιο Κύπρου.
- Ζώνιου-Σιδέρη, Α. (2006), Ένταξη: Μια εκπαιδευτική Προοπτική για το Σημερινό Σχολείο;, στο Φτιάκα, Ε., Γαγάτσης, Α., Ηλία, Ι., Μοδέστου, Μ. (επιμ), *Η Σύγχρονη*

Εκπαιδευτική Έρευνα στην Κύπρο, Πρακτικά 9^{ου} Παγκύπριου Συνεδρίου Παιδαγωγικής Εταιρείας Κύπρου, 2-3 Ιουνίου 2006, Λευκωσία: Πανεπιστήμιο Κύπρου.

Ζώνιου-Σιδέρη, Α. (2004). Η εκπαιδευτική ένταξη στην Ελλάδα: μια πορεία είκοσι ετών, στο Ζώνιου-Σιδέρη, Α., Σπανδάγου, Η. (επιμ.) *Εκπαίδευση και Τύφλωση, Σύγχρονες Τάσεις και Προοπτικές*, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Ζώνιου-Σιδέρη, Α. (2000). *Ένταξη: Ουτοπία ή Πραγματικότητα; Η εκπαιδευτική και πολιτική διάσταση της ένταξης μαθητών με ειδικών ανάγκες*, Αθήνα, Ελληνικά Γράμματα.

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

Ζώνιου-Σιδέρη, Α. & Ντεροπούλου-Ντέρου, Ε. (2008). Συνεργασία σχολείου και οικογένειας: Ανάλυση λόγου των εμπειριών γονέων παιδιών με αναπηρίες, στο Φτιάκα, Ε. (επιμ.) *Περάστε για έναν καφέ: Σχέσεις οικογένειας και σχολείου στην κόψη της διαφορετικότητας*, Αθήνα: Ταξιδευτής.

Ήμελλου, Ό. (2003). Ένταξη και Ισότιμη Συνεκπαίδευση Μαθητών με Δυσκολίες Μάθησης στο Γενικό Σχολείο, στο *Εξειδικευμένη Εκπαιδευτική Υποστήριξη για ένταξη μαθητών με αναπηρία ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες*, Ελληνική Δημοκρατία, Υπουργείο Παιδείας, Διά Βίου Μάθησης και Θρησκευμάτων.

Κουμπάνου, Α. & Φτιάκα, Ε. (2009). *Από το περιθώριο στο μάτι του κυκλώνα, Η εκπαίδευση των κωφών στην Κύπρο*, Αθήνα: Πεδίο.

Κουμπάνου, Α. & Φτιάκα, Ε. (2006). Η διαμόρφωση εκπαιδευτικής πολιτικής για τα παιδιά με απώλεια ακοής στην Κύπρο την περίοδο 1980-1999, στο Φτιάκα, Ε. (επιμ.) (2007) *Ειδική & Ενιαία Εκπαίδευση στην Κύπρο*, Αθήνα: Ταξιδευτής.

Κουμπάνου, Α. & Φτιάκα, Ε. (2003). Η εκπαίδευση των παιδιών με απώλεια ακοής: Εκπαιδευτικές επιλογές των παιδιών με απώλεια ακοής στην Κύπρο, *Επιστήμες Αγωγής*, 1/2003: 61-78 στο Φτιάκα, Ε. (2007) *Ειδική και Ενιαία Εκπαίδευση στην Κύπρο*, Αθήνα: Ταξιδευτής.

Κουρέα, Λ. & Φτιάκα, Ε. (2003). Οι στάσεις μαθητών χωρίς ειδικές ανάγκες προς συμμαθητές τους με ειδικές ανάγκες, ενταγμένους στο γενικό σχολείο, στο Φτιάκα, Ε. (επιμ.) (2007) *Ειδική και Ενιαία Εκπαίδευση στην Κύπρο*, Αθήνα: Ταξιδευτής.

Κυριαζή, Ν. (2002). *Κοινωνιολογική έρευνα: Κριτική Επισκόπηση των μεθόδων και των τεχνικών*, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

ΚΥΣΟΑ, Κυπριακή Συνομοσπονδία Οργανώσεων Αναπήρων. (2011). Υπόμνημα για το Ραδιομαραθώνιο, 28 Μαρτίου 2011, πρόσβαση από:

<http://www.kysoa.org.cy/kysoa/page.php?pageID=25&mpath=/24>

(Πρόσβαση: 22/8/2012, ώρα 18:30)

- Κωνσταντινίδης, Ι. (1992). *Έκθεση Ειδικής Επιτροπής για Μελέτη Τρόπων Παροχής Βοήθειας σε Παιδιά με Ειδικές Ανάγκες*, Λευκωσία: Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού
- Μαρκίδης, Α. (1990). *Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες των Παιδιών και Νεαρών Ατόμων με Ακουστική Απώλεια στην Κύπρο*, Λευκωσία: Υπουργείο Παιδείας.
- Μπούτσκου, Ε. (2010). Νέες Τεχνολογίες και ένταξη: Προσβασιμότητα και περιορισμοί, στο Πολεμικός, Ν., Καΐλα, Μ., Θεοδωροπούλου, Έ., Στρογγυλός, Β. (επιμ.) *Εκπαίδευση παιδιών με ειδικές ανάγκες: Μια πολυπρισματική προσέγγιση*, Σειρά: Σύγχρονα ψυχολογικά θέματα, Αθήνα: Πεδίο.
- Μπούτσκου, Ε. (2008). Κατασκευάζοντας «τους γονείς»: Ψίθυροι των δασκάλων ειδικής αγωγής, στο Φτιάκα, Ε. (επιμ.) (2008) *Περάστε για ένα καφέ*, Αθήνα: Ταξιδευτής.
- Ξανθάκου, Γ., Κατσιγιάννη, Β., Παπαστυλιανού, Α., (2006). Ο εκφοβισμός στο χώρο του σχολείου: Στρατηγικές πρόληψης και αντιμετώπισης, στο Βλάχου, Α., Καϊλά, Μ, Στρογγυλός, Β (επιμ), *Παιδιά με Ειδικές Ανάγκες: Οικογένεια, Σχολείο*, Αθήνα: Ατραπός
- Oliver, M. (2009) (επ.Γ.Καραγιάννη). *Αναπηρία και Πολιτική*, Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο
- Παντελιάδου, Σ. & Αργυρόπουλος, Β., (2011). Έρευνα και διδακτική πράξη: παράλληλες ή ασύμβατες πορείες;, στο Παντελιάδου, Σ., & Αργυρόπουλος, Β. (επιμ.) *Ειδική Αγωγή: από την έρευνα στη διδακτική πράξη*, Αθήνα: Πεδίο.
- Παντελιάδου, Σ. (2011). Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες και αποτελεσματική διδασκαλία, στο Παντελιάδου, Σ., & Αργυρόπουλος, Β. (επιμ.) *Ειδική Αγωγή: από την έρευνα στη διδακτική πράξη*, Αθήνα: Πεδίο.
- Πιερίδου, Μ. (2010). Οι επιπτώσεις των ειδικών μονάδων στην ένταξη παιδιών με αναπηρίες: Μία μελέτη περίπτωσης στην Κύπρο, στο Τσαγγαρίδου, Ν., Συμεωνίδου, Σ., Μαύρου, Κ., Φτιάκα, Ε., Κυριακίδης, Λ. *Διαχείριση Εκπαιδευτικής Αλλαγής: Έρευνα, Πολιτική, Πράξη*, Πρακτικά 11^{ου} Παγκύπριου Συνεδρίου Παιδαγωγικής Εταιρείας Κύπρου, 4-5 Ιουνίου, 2010, Λευκωσία: Πανεπιστήμιο Κύπρου.
- Πιερίδου, Μ., Φτιάκα, Ε. (2011). Η Ένταξη Παιδιών με Αναπηρίες στα Γενικά Δημοτικά Σχολεία της Κύπρου: Ποιοτική Εκπαίδευση για Όλους;, στο Μαύρου, Κ., Λαμπριανού, Ι., *Κοινωνική Δικαιοσύνη και Συμμετοχή: ο ρόλος της Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης*, Πρακτικά του ISA (International Sociology Association) Mid-Conference 2011, 25-27 Νοεμβρίου 2011, Λευκωσία: Πανεπιστήμιο Κύπρου.
- Πογιατζή, Α. (2012). *Ο Ραδιομαραθώνιος τότε και σήμερα. Η διαδρομή του πιο πολυσυζητημένου «θεσμού» στην Κύπρο: Από πού ερχόμαστε και πού πάμε;*, Πανεπιστήμιο Κύπρου (Μεταπτυχιακή Διατριβή).
- Πούρκος, Μ & Δασκαλάκη, Κ (2006). Εμπειρίες, αντιλήψεις και συμπεριφορές των μητέρων σε σχέση με τα παιδιά τους με αυτισμό και σύνδρομο Rett, στο Βλάχου, Α.,

- Καϊλά, Μ, Στρογγυλός, Β (επιμ), *Παιδιά με Ειδικές Ανάγκες: Οικογένεια, Σχολείο*, Αθήνα: Ατραπός.
- Slee, R. (2004). Ενταξιακή εκπαίδευση και εκπαιδευτική μεταρρύθμιση στη Νέα Εποχή, στο Ζώνιου-Σιδέρη, Α, Σπανδάγου, Η. (επιμ.) *Εκπαίδευση και Τύφλωση, Σύγχρονες Τάσεις και Προοπτικές*, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Συμεωνίδου, Σ. (2008). Η ανάμιξη των γονέων των αναπήρων παιδιών στην εκπαιδευτική πολιτική, στο Φτιάκα, Ε. (επιμ.) *Περάστε για έναν καφέ: Σχέσεις οικογένειας και σχολείου στην κόψη της διαφορετικότητας*, Αθήνα: Ταξιδευτής.
- Συμεωνίδου, Σ. & Φτιάκα, Ε. (2008). Τελικά τι γνωρίζουν, τι πιστεύουν και πώς νιώθουν οι εκπαιδευτικοί γενικής τάξης για την ένταξη;, στο Φτιάκα, Ε., Συμεωνίδου, Σ., Σωκράτους, Μ. (επιμ) *Ποιότητα στην Εκπαίδευση: Έρευνα και Διδασκαλία*, Πρακτικά 10^{ου} Παγκύπριου Συνεδρίου Παιδαγωγικής Εταιρείας Κύπρου, 6-7 Ιουνίου 2008, Λευκωσία, Πανεπιστήμιο Κύπρου.
- Συμεωνίδου, Σ. & Φτιάκα, Ε. (2002). Διαμόρφωση πολιτικής για την ειδική εκπαίδευση στην Κύπρο: διαπιστώσεις και προεκτάσεις, *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 33, 177-194.
- Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού (2001). *Οι Περί Αγωγής και Εκπαίδευσης Παιδιών με Ειδικές Ανάγκες Κανονισμοί*, Λευκωσία.
- Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού (1999). *Ο Περί Αγωγής και Εκπαίδευσης Παιδιών με Ειδικές Ανάγκες Νόμος*, Λευκωσία.
- Φτιάκα, Ε. (2008). Η ένταξη των παιδιών με ειδικές ανάγκες στο γενικό σχολείο μέσα από τα μάτια των γονιών: Επιτυχίες, προβλήματα και συνεργασία ανάμεσα στην οικογένεια και το σχολείο, στο Φτιάκα, Ε. (επιμ.) (2008) *Περάστε για ένα καφέ*, Αθήνα: Ταξιδευτής.
- Φτιάκα, Ε. & Παλμύρη, Ν. (2006). Ο ρόλος των συνοδών των αναπήρων μαθητών/τριών στο πλαίσιο του θεσμού της ένταξης, στο Φτιάκα, Ε., Γαγάτσης, Α., Ηλία, Ι., Μοδέστου, Μ. (επιμ), *Η Σύγχρονη Εκπαιδευτική Έρευνα στην Κύπρο*, Πρακτικά 9^{ου} Παγκύπριου Συνεδρίου Παιδαγωγικής Εταιρείας Κύπρου, 2-3 Ιουνίου 2008, Λευκωσία, Πανεπιστήμιο Κύπρου.
- Φτιάκα, Ε. (2000). Από πού ερχόμαστε και πού πάμε; Κυπριακή Πολιτεία και Ειδική Εκπαίδευση, στο Φτιάκα, Ε. (επιμ.) (2007) *Ειδική και Ενιαία Εκπαίδευση στην Κύπρο*, Αθήνα: Ταξιδευτής.
- Φτιάκα, Ε., Μιχαηλίδου, Α., Τσουρής, Χ., Βλάμη, Σ. (2005). *Αξιολόγηση του Θεσμού της Ένταξης των Παιδιών με Ειδικές Ανάγκες στο γενικό σχολείο* (Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση), Λευκωσία: Πανεπιστήμιο Κύπρου & Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, Δεκέμβριος 2005, Παραδόθηκε στον Υπουργό Παιδείας στις 16.1.2006.

Φτιάκα, Ε., Αντρέου, Μ., Σοφοκλέους, Α. (2005). Η ένταξη των παιδιών με ειδικές ανάγκες στο δημοτικό σχολείο: οι τάσεις των δεκάχρονων και εντεκάχρονων παιδιών (Ε και ΣΤ τάξεων) ως προς τα παιδιά με ειδικές ανάγκες, *Επιστήμες Αγωγής*, 4/2005: 57-74 στο Φτιάκα, Ε. (επιμ.) (2007) *Ειδική και Ενιαία Εκπαίδευση στην Κύπρο*, Αθήνα: Ταξιδευτής.

Φτιάκα, Ε., Παλμύρη, Ν., Κωνταντινίδης, Γ. Δοράτη Μ., Κατσαμπά Π., & Νικοδήμου, Θ. (2004). Τα παιδιά με ειδικές ανάγκες και εμείς: οι στάσεις των μαθητών χωρίς ειδικές ανάγκες προς τους συνομήλικους τους με ειδικές ανάγκες, στους Γαγάτσης, Α., Ευαγγελίδου, Α., Φτιάκα, Ε., Κυριακίδης, Λ., Τσαγγαρίδου, Ν. & Κουτσολλής, Μ. (επιμ). *Σύγχρονες Τάσεις στην Εκπαιδευτική Έρευνα και Πρακτική. Πρακτικά VIII Συνεδρίου Παιδαγωγικής Εταιρίας Κύπρου*, Μάιος 2004, Πανεπιστήμιο Κύπρου, Λευκωσία, Κύπρος.

Αγγλική:

Abberley, P. (1987). The Concept of Oppression and the Development of a Social Theory of Disability, in *Disability, Handicap and Society*, 2 (1), 5-19.

Ainscow, M. (2005). Developing Inclusive Education Systems: What are the levers for change?, *Journal of Educational Change*, 6, 109–124.

Ainscow, M. (2000) The next step for special education: Supporting the development of inclusive practices, *British Journal of Special Education*, 27 (2), 76-80.

Ainscow, M. (1997). Towards inclusive schooling, *British Journal of Special Education*, 24 (1), 3-6.

Ainscow, M. (1995). Special needs through school improvement; school improvement through special needs, in : Clark, C., Dyson A. & Millward, A. *Towards Inclusive Schools* London : David Foulton.

Allan, J. (2010). *Rethinking inclusive education: the philosophers of difference in practice*, Springer.

Allan, J. (2006). The repetition of exclusion, *International Journal of Inclusive Education*, 10 (2-3), 121-133.

Angelides, P. & Michailidou, A. (2007). Exploring the Role of ‘Special Units’ in Cyprus Schools: A Case Study. *International Journal of Special Education*, 22 (2), 86-94.

Angelides, P., Stylianou, T., Gibbs, P. (2006). Preparing teachers for inclusive education in Cyprus, *Teaching and Teacher Education*, 22 (4), 513-522.

- Apple, M.W. (2001). Producing Inequalities: Neo-Liberalism, Neo-Conservatism, and the Politics of Educational Reform (2001) in Lauder, H., Brown, P., Dillabough, JA., Halsey A.H.,(ed.) *Education, Globalization, and Social Change*, Oxford University Press.
- Armstrong, F. (2008). Inclusive Education, in Armstrong, F., Richards G., (ed) *Key Issues for Teaching Assistants: Working in diverse and inclusive classrooms*, Kluwer Academic Publishers, Routledge.
- Armstrong, F. (2003). *Inclusive Education: Cross-Cultural Perspectives, Spaced Out: Policy, Difference and the Challenge of Inclusive Education*, Kluwer Academic Publishers.
- Armstrong, D. (1999). Histories of inclusion: perspectives on the history of special education, in Barton, L. and Armstrong, F.J. (Eds) *Difference and difficulty: insights, issues and dilemmas*. Sheffield: University of Sheffield.
- Armstrong, F. (1998). Special education in France: “past historic” or “future simple”?, in O’Hanlon, C. (Ed.) *Inclusive Education in Europe*. London: David Fulton.
- Armstrong, F. & Barton, L. (1999) (eds) *Disability, Human Rights and Education: Cross-Cultural Perspectives*, Open University Press.
- Armstrong, D., Armstrong, A.C, Spandagou, I. (2011). Inclusion: by choice or by chance?, *International Journal of Inclusive Education*, 15 (1), 29-39.
- Armstrong, F., Armstrong, D., Barton, L. (2000) (eds) *Inclusive Education: Policy, Contexts and Comparative Perspectives*, London: David Fulton.
- Atlas.ti. Version 6.2 [Computer software] (2010). Berlin, Scientific Software Development.
- Avramidis, E. & Kalyva, E. (2007). The influence of teaching experience and professional development on Greek teachers' attitudes towards inclusion, *European Journal of Special Needs Education*, 22 (4), 367-389.
- Baek, K. (2010). We are the professionals: a study of teachers’ views on parental involvement in school, *British Journal of Sociology of Education*, 31 (3), 323-335
- Ball, J.S., (2006). *Education Policy and Social Class: The selected works of Stephen J. Ball*, World Library of Educationalists series, Routledge: Taylor and Francis Group.
- Ball, J.S. (1994). *Educational Reform: A Critical and Post-Structural Approach*, Buckingham: Open University.
- Barnard, A.L. (1997). *Report to the Ministry of Education in Cyprus: Integration of Children with Special Educational Needs*, Newcastle Upon Tyne.
- Barnes, C. (1996). Disability and the myth of the independent researcher, *Disability and Society*, 11 (1), 107–110.

- Barnes, C. (1994). Institutional discrimination, disabled people and interprofessional care, *Journal of Interprofessional Care*, 8 (2), 203-212.
- Barnes, P. (2008) Multi-agency working: what are the perspectives of SENCOs and parents regarding its development and implementation?, *British Journal of Special Education*, 35 (4), 230-240.
- Barnes, C. & Mercer, G. (2003). *Disability*, Cambridge: Polity Press.
- Barnes, C., Mercer, G, Shakespeare, T. (1999). *Exploring Disability: A sociological Introduction*, Polity Press.
- Barton, L. (2005). Emancipatory research and disabled people: some observations and questions, *Educational Review*, 57 (3), 317-327.
- Barton, L. (2003). *Inclusive education and teacher education, a basis for hope or a discourse of delusion*, Professorial Lecture, Institute of Education, University of London.
- Barton, L. (2001). *Disability, politics and the struggle for change*, David Fulton.
- Barton, L. (1998). *Markets, managerialism and Inclusive Education*, in Clough, P. (ed) *Managing Inclusive Education: From Policy to Experience*, London: Paul Chapman Publishing.
- Barton, L. (1997). The Politics of Special Educational Needs, in Barton, L., Oliver, M. (1997), *Disability Studies: Past Present and Future*, Leeds: The Disability Press.
- Barton, L. (1996) (ed) *Disability and Society: Emerging Issues and Insights*, Longman Sociology Series.
- Barton, L. (1989) (ed) *Disability and Dependency*, London: Falmer Press.
- Barton, L. (1986). The Politics of Special Educational Needs, *Disability and Society*, 1 (3), 273-290.
- Barton, L. & Armstrong, F. (2007) (eds) *Policy, Experience and Change: Cross Cultural Reflections on Inclusive Education*, Springer.
- Barton, L. & Armstrong, F. (2003). Engaging with Disabling Policies: Troubles and Contests in a Local Education Authority, *Research in Education*, 70, 37-49.
- Barton, L. & Armstrong, F. (2001). Disability, Education and Inclusion: Cross-Cultural Issues and Dilemmas, in Albrecht, G.L., Skelman, K.D., Bury, M. (eds) *Handbook of Disability Studies*, London, Sage Publications.
- Batsiou, S., Bebetos, E., Panteli, P. and Antoniou, P. (2006). Attitudes and intention of Greek and Cypriot primary education teachers towards teaching pupils with special educational needs in mainstream schools, *International Journal of Inclusive Education*, 12 (2), 201-219.

- Beck, U. & Beck-Gernsheim, E., (2006). Beyond Status and Class?, in Lauder, H., Brown, P., Dillabough, J., Halsey, A.H., (eds), *Education, Globalisation and Social Change*, Oxford University Press.
- Belanger, N. (2001). Solicitude and Special Education Policies, *Cambridge Journal of Education*, 31 (5), 337-347.
- Benevento, J. (1980). *Special Education*, Paris: UNESCO.
- Beveridge, S. (1997). Implementing partnership with parents in schools, in Wolfendale, S. (ed) *Working With Parents of SEN Children After the Code of Practice*, David Fulton Publishers, London.
- Biklen, D. (2000). Constructing inclusion: lessons from critical, disability narratives, *International Journal of Inclusive Education*, 4 (4), 337-353.
- Blecker, N.S. & Boakes N.J. (2010). Creating a learning environment for all children: are teachers able and willing? *International Journal of Inclusive Education*, 14 (5), 435–447.
- Bodgan, R. G. & Bilken, S. K. (1992). *Qualitative research for education*, Second Edition, Boston, MA : Allyn & Bacon.
- Boer, A., Pijl S.J., Minnaert, A. (2011). Regular primary schoolteachers' attitudes towards inclusive education: a review of the literature, *International Journal of Inclusive Education*, 15:3, 331-353.
- Bond, R. & Castagnera, E. (2006). Peer supports and inclusive education: An underutilized resource, *Theory Into Practice*, 45 (3), 224-229.
- Booth, T. (2009). Keeping the future alive: Maintaining Inclusive Values in Education and Society, in Alur, M. & Timmons, V. (eds) *Inclusive Education Across Cultures. Crossing Boundaries, Sharing Ideas*, New Delhi, Sage Publications Inc.
- Booth, T. & Ainscow, M. (2002). *Index for inclusion: Developing learning and inclusion in schools*. Bristol: Centre for Studies on Inclusive Education.
- Booth, T., Ainscow, M., Black - Hawkins, K., Vaughan, M. & Shaw, L. (2000). *Index for Inclusion : Developing Learning and Participation in Schools*. Bristol : CSIE (Centre for Studies in Inclusive Education).
- Booth, T., Ainscow, M., Dyson, A. (1998). Understanding inclusion and exclusion in the English competitive education system, *International Journal of Inclusive Education*, 1 (4), 337-355.
- Borsay, A. (1997). Personal Trouble or Public Issue, in Barton, L. and Oliver, M. (eds) *Disability studies: Past, Present and Future*, The Disability Press.
- Boulton, D. & Hammersley, M. (1996). *Analysis of Unstructured Data*, in Sapsford, R., Judd, V. (eds) *Data Collection and Analysis*, Open University/Sage Publications, London.

- Boutskou, E. (2007a). Constructing the “parents” in primary schools in Greece: special education teachers’ whispers, *International Journal about Parents in Education*, 1 (0), 140-144.
- Boutskou, E. (2007b). The role of special education teachers in primary schools in Greece, *International Studies in Sociology of Education*, 17 (3), 289-302.
- Bourke, S. & Burgman, I. (2010). Coping with bullying in Australian schools: how children with disabilities experience support from friends, parents and teachers, *Disability & Society*, 25:3, 359-371.
- Broderick, A., Mehta-Parekh, H., Reid, K.M (2005). Differentiating Instruction for Disabled Students in Inclusive Classrooms, *Theory Into Practice*, 44 (3), 194-202.
- Broomhead, K. (2013). Blame, guilt and the need for ‘labels’; insights from parents of children with special educational needs and educational practitioners, *British Journal of Special Education*, 40 (1), 14-21.
- Brown, C. (1999) Parent Voices on Advocacy, Education, Disability and Justice in Ballard, K. (ed) *Inclusive Education: International Voices on Disability and Justice*, Falmer Press.
- Brown, P. & Lauder, H., (2006), Globalisation, knowledge and the myth of the magnet economy, *Globalisation, Societies and Education*, 4 (1), 25-57.
- Bryman, A. (2004). *Social Research Methods*, Second Edition, Oxford University Press.
- Booth, T., Ainscow, M., Dyson, A. (1998). Understanding inclusion and exclusion in the English competitive education system, *International Journal of Inclusive Education*, 1 (4), 337-355.
- Brown, C. (1999). Parent Voices on Advocacy, Education, Disability and Justice in Ballard, K. (ed) *Inclusive Education: International Voices on Disability and Justice*, Falmer Press.
- Case, S. (2000). Refocusing on the Parent: What are the social issues of concern for parents of disabled children?, *Disability & Society*, 15 (2), 271-292.
- Chappel, A.L. (1992). Towards a sociological critique of the normalisation principle, *Disability, Handicap and Society*, 7 (1), 35-51.
- Clegg, S. & Rowland, S. (2010). Kindness in pedagogical practice and academic life, *British Journal of Sociology of Education*, 31 (6), 719-735.
- Clough, P. & Barton, L. (eds) (1995) *Making Difficulties: Research and the Construction of SEN*, Paul Chapman Publishing Ltd.
- Cohen, L., Manion, L., Morrison, K. (2007). *Research Methods in Education*, Firth edition, London: Routledge-Falmer.

- Cole, B.A. (2005). Good faith and effort? Perspectives on educational inclusion, *Disability & Society*, 20 (3), 331-344.
- Cole, M., (eds) (2000), *Education, Equality and Human Rights: Issues of Gender, Race, Sexuality, Special Needs and Social Class*, Routledge.
- Corbett, J. (2001). Teaching approaches which support inclusive education: a connective pedagogy, *British Journal of Special Education*, 28 (2), 55-59.
- Corbett, J. (1996). *Bad-Mouthing: The language of Special Needs*, The Falmer Press.
- Corbett, J. & Norwich, B. (1999). *Learners with special educational needs*, in Mortimore, P. (ed.) *Understanding Pedagogy and its Impact on Learning*, London: Paul Chapman.
- Crowl, T.K. (1996). *Fundamentals of educational research*, Brown and Benchmark.
- Dill, J. S. (2007). Durkheim and Dewey and the challenge of contemporary moral education, *Journal of Moral Education*, 36 (2), 221 – 237.
- Dowling, M. & Dolan, L. (2001). Families with Children with Disabilities: Inequalities and the Social Model, *Disability & Society*, 16 (1), 21-35.
- Drew, P., Raymond, G., Weinberg, D. (2006) (eds) *Talk and Interaction in Social Research Methods*, SAGE Publications.
- Durkheim, E. (1964 [1893]) *The Division of Labour in Society*, trans. George Simpson. Glencoe, IL: The Free Press.
- Dyson, A., (2000). Questioning, understanding and supporting the inclusive school, in Daniels, H. (ed) *Special education re-formed, Beyond rhetoric*, London: Falmer Press.
- Dyson, A. & Millward, A. (2000). *Schools and Special Needs: Issues of Innovation and Inclusion*, Paul Chapman Publishing.
- Dyson, A. & Slee, R., (2001). Special needs education from Warnock to Salamanca, The triumph of liberalism?, in Philips, R., and Furlong, J., (eds), *Education, reform and the state. Twenty-five years of politics, policy and practice*, London: Routledge.
- Erevelles, N. (2009). Rewriting Critical Pedagogy from the Periphery: Materiality, Disability and the Politics of Schooling, in Gabel, L.S. (ed) *Disability Studies in Education: Readings in Theory and Method*, Vol. 3, Peter Lang Publishing New York.
- Erevelles, N. (2005). Understanding curriculum as normalizing text: disability studies meet curriculum theory, *Journal of Curriculum Studies*, 37 (4), 421-439.
- Ferguson, D.L. (2008). International trends in inclusive education: the continuing challenge to teach each one and everyone, *European Journal of Special Needs Education*, 23:2, 109-120.

- Finkelstein, V. (1980). *Attitudes and Disabled People: Issues for Discussion*, New York: World Rehabilitation Fund.
- Fish, J.S. (2002). Religion and the Changing Intensity of Emotional Solidarities in Durkheim's *The Division of Labour in Society* (1983), *Journal of Classical Sociology*, 2 (2), 203-223.
- Fisher, P. (2007). Experiential knowledge challenges 'normality' and individualized citizenship: towards 'another way of being', *Disability & Society*, 22 (3), 283-298.
- Flick, U. (2007). *Managing Quality in Qualitative Research, The SAGE Qualitative Research Kit*, SAGE Publications.
- Foucault, M. (1972). *The Archeology of Knowledge*, Routledge, London.
- Friend, M., & Cook, L. (2003). *Interactions: Collaboration skills for school professionals*. Boston: Allyn and Bacon.
- Frostad, P. & Pijl, S.J. (2007). Does being friendly help in making friends? The relation between the social position and social skills of pupils with special needs in mainstream education, *European Journal of Special Needs Education*, 22 (1), 15- 30.
- Fulcher, G., (1999). Theorising disability, in Fulcher, G. (1999) *Disabling policies? A comparative approach to education policy and disability*, Sheffield: Philip Armstrong Publications.
- Fulcher, G., (1996). Beyond normalisation but not Utopia, in Barton, L. (ed) *Disability and Society: Emerging Issues and Insights*, Longman Sociology Series.
- Fylling, I. & Sandvin, J.T. (1999). The role of parents in special education: the notion of partnership revised, *European Journal of Special Needs Education*, 14 (2), 144-157.
- Gaad, E. (2004). Cross-cultural perspectives on the effect of cultural attitudes towards inclusion for children with intellectual disabilities, *International Journal of Inclusive Education*, 8 (3), 311-328.
- Garmon, M.A. (2005). Six key factors for changing preservice teachers' attitudes/beliefs about diversity. *Educational Studies*, 38 (3), 275-86.
- George, P.S. (2005). A Rationale for Differentiating Instruction in the Regular Classroom, *Theory Into Practice*, 44 (3), 185-193.
- Ghesquière, P., Maes, B., Vandenberghe, R. (2004). The usefulness of qualitative case studies in research on special needs education, *International Journal of Disability, Development and Education*, 51 (2), 171-18.
- Gibb, K, Tunbridge, D., Chua, A., Frederickson, N. (2007). Pathways to Inclusion: Moving from special school to mainstream, *Educational Psychology in Practice: theory, research and practice in educational psychology*, 23 (2), 109-127.

- Gillham, B. (2000a). *Case Study Research Methods*, London: Continuum.
- Gillham, B. (2000b). *The Research Interview*, London: Continuum.
- Goffman, E. (1990). *Stigma: Notes on the Management of Spoiled Identity*, Penguin Books.
- Goldsmith, S. (2001). *Universal Design*, First edition, Architectural Press.
- Goodley, D. & Runswick-Cole, K. (2011). Problematizing policy: conceptions of ‘child’, ‘disabled’ and ‘parents’ in social policy in England, *International Journal of Inclusive Education*, 15 (1), 71-85.
- Gramsci, A. (1996). *Prison notebooks*, Buttigieg J.A. (ed), Buttigieg J.A., Callari, A. (tranl.), New York, Columbia University Press.
- Green, A., (2003). Education, Globalisation and the Role of Comparative Research, *London Review of Education*, 1 (2), 84-97.
- Green, A., (1997). Education, Globalisation and the Nation-State, in Lauder, H., Brown, P., Dillabough, J., Halsey, A.H., (eds), (2006) *Education, Globalisation and Social Change*, Oxford University Press.
- Guldberg, K. (2010). Educating children on the autism spectrum: preconditions for inclusion and notions of ‘best autism practice’ in the early years, *British Journal of Special Education*, 37 (4), 168-174.
- Hadjikakou, K., Petridou, L., Stylianou, C. (2008). The academic and social inclusion of oral deaf and hard-of-hearing children in Cyprus secondary general education: investigating the perspectives of the stakeholders, *European Journal of Special Needs Education*, 23 (1), 17-29.
- Hadjikakou, K. & Hartas, D. (2007). Higher education provision for students with disabilities in Cyprus, *Higher Education*, 55, 103–119.
- Harper, C.B., Symon G.B, Frea, W.D. (2008). Recess in Time-in: Using Peers to Improve Social Skills of Children with Autism, *Journal Autism Development Disorder*, 38, 815-826.
- Hodge, N. & Runswick-Cole, K. (2008). Problematizing parent-professional partnerships in education, *Disability & Society*, 23 (6), 637-647.
- Hoffman, E.A (2007). Open-Ended Interviews, Power and Emotional Labor, *Journal of Contemporary Ethnography*, 36, 318-346.
- Howes, A., Frankham, J., Ainscow, M., Farrell, P., (2004). The action in action research: mediating and developing inclusive intentions, *Educational Action Research*, 12:2, 239-258.

- Hughes, B., (2002). Disability and the Body, in Barnes, C., Oliver, M., Barton, L. (eds) *Disability Studies Today*, Polity.
- Hughes, B. (2000). Medicine and the aesthetic invalidation of disabled people, *Disability & Society*, 15 (3), 555-568.
- Hughes, B. (1999). The Constitution of Impairment: modernity and the aesthetic of oppression, *Disability & Society*, 14 (2), 155-172.
- Hunt, P. (1981). Settling accounts with parasite people, *Disability Challenge*, 2, 37-50, in Kitchin, R (2000), The Researched Opinions on Research: disabled people and disability research, *Disability & Society*, 15 (1), 25-47.
- Kaldor, M., (2004). Nationalism and Globalisation, *Nations and Nationalism*, 10(1/2), 161-177.
- Keil, S., Miller, O., Cobb, R., (2006). Special Educational Needs and Disability, *British Journal of Special Education*, 33 (4), 168-172.
- Kenworthy, J. & Whittaker, J. (2000). Anything to Declare? The Struggle for Inclusive Education and Children's Rights. *Disability & Society*, 15 (2), 219-231.
- Kitchin, R. (2000). The Researched Opinions on Research: disabled people and disability research, *Disability & Society*, 15 (1), 25-47.
- Kitchin, R. (1998). 'Out of Place', 'Knowing One's Place': Space, power and the exclusion of disabled people, *Disability & Society*, 13 (3), 343-356.
- Koutrouba, K., Vamvakari, M., Steliou, M. (2006). Factors correlated with teachers' attitudes towards the inclusion of students with special educational needs in Cyprus, *European Journal of Special Needs Education*, 21 (4), 381-394.
- Kugelmass, J. & Ainscow, M. (2004). Leadership for inclusion: a comparison of international practices, *Journal of Research in Special Educational Needs*, 4 (3), 133-141.
- Kvale, S., (2007). *Doing Interviews: The SAGE Qualitative Research Kit*, SAGE Publications.
- Kvale, S. (1996). *Interviews: An Introduction to Qualitative Research Interviewing*, SAGE Publications.
- Langhout, D. R., (2003). Reconceptualizing Quantitative and Qualitative Methods: A Case Study Dealing With Place as an Exemplar, *American Journal of Community Psychology*, 32, 229-244.
- Leo, E. & Barton, L. (2006). Inclusion, diversity and leadership: Perspectives, possibilities and contradictions, *Educational Management and Leadership*, 34 (2), 167-180.

- Liasidou, A. (2008). Critical Discourse Analysis and Inclusive Education Policies: The power to exclude, *Journal of Education Policy*, 23 (5), 483-500.
- Liasidou, A. (2007a). Politics of inclusive education policy-making: the case of Cyprus, *International Journal of Inclusive Education*, 1-13.
- Liasidou, A. (2007b). Inclusive education policies and the feasibility of educational change: the case of Cyprus, *International Studies in Sociology of Education*, 17 (4), 329-347.
- Lindqvist G. & Nilholm C. (2011). Making schools inclusive? Educational leaders' views on how to work with children in need of special support, *International Journal of Inclusive Education*, 1-16, iFirst Article.
- Lindsay, G. (2003). Inclusive Education: A critical perspective, *British Journal of Special Education*, 30 (1), 3-12.
- Lindsay, G. (1997). Values and legislation. In: Lindsay, G., Thompson, D. (Eds) *Values into Practice in Special Education*. London: David Fulton.
- Lingard, B. (2007). Pedagogies of indifference, *International Journal of Inclusive Education*, 11 (3), 245-266.
- Lingard, B. & Mills, M. (2007). Pedagogies making a difference: issues of social justice and inclusion, *International Journal of Inclusive Education*, 11 (3), 233-244.
- Lingard, B. (2005). Socially Just Pedagogies in Changing Times, *International Studies in Sociology of Education*, 15 (2), 165-186.
- Lukes, S., (1973). *Emile Durkheim, His Life and Work: A Historical and Critical Study*, Allen Lane: The Penguin Press.
- Lynch, K. (1999). Equality Studies, the Academy and the Role of Research in Emancipatory Social Change, *The Economic and Social Review*, 30 (1), 41-69.
- McCartney, E., (1999). Barriers to collaboration: an analysis of systemic barriers to collaboration between teachers and speech and language therapists, *International Journal of Language & Communication Disorders*, 34 (4), 431-440.
- McCulloch, G. (2004). *Documentary Research in Education, History and the Social Sciences*, Routledge Falmer, Taylor & Francis Group.
- Messiou, K. (2008). Encouraging children to think in more inclusive ways inclusive ways, *British Journal of Special Education*, 35 (1), 26-32.
- Murray, P. (2000). Disabled children, parents and professionals: Partnership on whose terms?, *Disability & Society* 15 (4), 683-98.
- Murray, P. & Penman, J. (1996). *Let our children be*. Sheffield, UK: Parents with Attitude.

- Napolitano, S. (1996). *Mobility Impairment*, in Hales G. (ed), *Beyond Disability Towards an Enabling Society*, London: Sage.
- Nicolaidou, M., Sophocleous, A., Phtiaka, H. (2006). Promoting inclusive practices in primary schools in Cyprus: empowering pupils to build supportive networks, *European Journal of Special Needs Education*, 21 (3), 251-267.
- Norwich, B. (2002). Education, Inclusion and Individual Differences: Recognising and Resolving Dilemmas, *British Journal of Educational Studies*, 50 (4), 482-502.
- Norwich, B. & Avramidis, E. (2002). Mainstream teachers' attitudes towards integration/inclusion: A review of the literature, *European Journal of Special Needs Education* 17 (2), 129–147.
- Oliver, M. (2006). Social policy and disability: some theoretical issues, in Barton, L., (eds) *Overcoming Disabling Barriers: 18 years of Disability and Society*, London: Routledge.
- Oliver, M. (1992). Changing the social relations of research production, *Disability, Handicap & Society*, 7 (2), 101–114.
- Oliver, M., (1990). *The politics of disablement, Critical Texts in Social Work and the Welfare State*, Macmillan.
- Oliver, M. & Barnes, C., (1998). *Disabled People and Social Policy: From Exclusion to Inclusion*, London: Longman.
- Olssen, M., (2004). Neoliberalism, Globalisation, Democracy: Challenges for Education', in Lauder, H., Brown, P., Dillabough, J., Halsey, A.H., (eds), (2006) 'Education, Globalisation and Social Change', Oxford University Press.
- Olweus, D. (1978). *Aggression in the schools: Bullies and whipping Boys*, Washington, DC, Hemisphere.
- Patton, M.Q. (2002). *Qualitative Research and Evaluation Methods*, Sage Publications.
- Persianis, P. (1996). The British Colonial education 'lending' policy in Cyprus (1878–1960); an intriguing example of an elusive 'adapted education' policy, *Comparative Education*, 32 (1), 45–68.
- Phtiaka, H. (2007). Educating the Other: a journey in Cyprus time and space, Barton, L. & Armstrong, F. (Eds) (2007) *Policy, Experience and Change; Cross-Cultural reflections on Inclusive Education*, London: Springer Books.
- Phtiaka, H. (2006). From separation to integration: parental assessment of State intervention, *International Studies in Sociology of Education*, 16 (3), 175-189.
- Phtiaka, H. (2004). Home School Relationships in Special and Mainstream Schools, *Educational Review*, 37, 67-85.

- Phtiaka, H. (2003). The power to exclude: facing the challenge of inclusive education in Cyprus, *International Journal of Contemporary Sociology*, 40 (1), 139–152.
- Phtiaka, H. (2001). Cyprus: Special education and home school partnership, *Mediterranean Journal of Educational Studies*, 6 (2), 141-167.
- Phtiaka, H. (1999). Disability, Human Rights and Education in Cyprus, in Barton, L. & Armstrong, F. (eds) (1999) *Disability, Human Rights and Education: Cross Cultural Perspectives*, Milton Keynes: Open University Press.
- Phtiaka, H. (1999). Parental education in Cyprus: past, present and future, *International Studies in Sociology of Education*, 9 (1), 95-107.
- Pieridou, M. (2008). The Impact of Special Units in Mainstream Primary Schools in Cyprus, MA Dissertation at the Institute of Education, University of London (*unpublished*).
- Pijl, S.J., Frostad, P., Flem, A. (2008). The social position of pupils with special needs in regular schools. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 52, 387–405.
- Plummer, K. (2001). *The moral and human face of life stories: Reflexivity, power and ethics* in *Documents of Life II*, London: Sage.
- Punch, K.F. (1998). *Introduction to Social Research: Quantitative & Qualitative Approaches*, London: Thousand Oaks, New Delhi: SAGE Publications.
- Rannard, A. & Glenn, S. (2009), Self-esteem in children with speech and language impairment: an exploratory study of transition from language units to mainstream school, *Early Child Development and Care*, 17 (3), 369-380.
- Riddell, S. (2003). Procedural justice and special educational needs assessments in England and Scotland, *International Journal of Inclusive Education*, 7 (3), 201-222.
- Riehl, C. J. (2000). The principal's role in creating inclusive schools for diverse students: a review of normative, empirical, and critical literature on the practice of educational administration, *Review of Educational Research*, 70 (1), 55–81.
- Rieser, R. (2000). *Disability discrimination, the final frontier: disablement, history and liberation*, in Cole, M., (eds), *Education, Equality and Human Rights: Issues of Gender, Race, Sexuality, Special Needs and Social Class*, Routledge.
- Rioux, M (2002). Disability, Citizenship and Rights in a Changing World, in Barnes, C., Oliver, M, Barton, L., (eds) *Disability Studies Today*, Cambridge, Polity Press.
- Rizvi, F. & Lingard, B., (2006). Globalization and the Changing Nature of the OECD's Educational Work', in Lauder, H., Brown, P., Dillabough, J., Halsey, A.H., (eds), *Education, Globalisation and Social Change*, Oxford University Press.

- Rizvi, F., Lingard, B., Lavia, J. (2006), Postcolonialism and education: negotiating a contested terrain, *Pedagogy, Culture & Terrain*, 14 (3), 249-262.
- Roberts C.M, Lindsell J.S., (1997), Children's Attitudes and Behavioural Intentions Towards Peers with Disabilities, *International Journal of Disability, Development and Education*, 44 (2), 133-145.
- Roberts, J., Whiting-MacKinnon, W. (2012), Children with epilepsy: a review of the international literature using a quality of life lens, *British Journal of Special Education*, 39 (4), 194-200.
- Robertson, S.L., Bonal, X., Dale, R., (2002). GATS and the Education Service Industry: The Politics of Scale and Global Reterritorialization, in Lauder, H., Brown, P., Dillabough, J., Halsey, A.H., (eds), (2006) *Education, Globalisation and Social Change*, Oxford University Press.
- Rose, R. & Grosvenor, I. (2001) (eds) *Doing Research in Special Education: Ideas into practice*, David Fulton Publishers.
- Rubin, J.H. & Rubin, S.I., (2005). *Qualitative Interviewing: The Art of Hearing Data, Second Edition*, Sage Publications.
- Russell, P. (1997). Parents as partners: some early impressions of the impact of the Code of Practice, in Wolfendale, S. (1997) (ed) *Working With Parents of SEN Children After the Code of Practice*, David Fulton Publishers, London.
- Sebba, J. & Ainscow, M. (1996). International developments in inclusive schooling: Mapping the issues, *Cambridge Journal of Education*, 26 (1), 5-18.
- Seidman, I.E. (2006). *Interviewing as qualitative research: a guide for researchers in education and the social sciences*, Third Edition, Teachers College P.
- Sibley, D (1995). *Geographies of Exclusion*, London: Routledge.
- Shakespeare, T. (1996) Power and prejudice: issues of gender, sexuality and disability, in Barton, L. (ed) *Disability and Society: Emerging Issues and Insights*, Longman Sociology Series.
- Shelton, A., (2005). One World, One People, One Struggle? Towards the global implementation of the social model of disability, in Barnes, C. and Mercer, G., (eds), *The Social Model of Disability: Europe and the Majority World*, Leeds: The Disability Press.
- Skrtic, T. (1991). *Behind special education: A critical analysis of professional culture and school organization*, Denver: Love.
- Slee, R. (2010). Inclusive Education? This Must Signify 'New Times' in Educational Research, *British Journal of Educational Studies*, 46 (4), 440-454.

- Slee, R. (2001). Driven to the Margins: disabled students ,inclusive schooling and the politics of possibility, *Cambridge Journal of Education*, 31 (3), 385-397.
- Slee, R. (1999). Special education and human rights in Australia: how do we know about disablement, and what does it mean for educators?, in Armstrong, F., Barton, L. (ed), *Disability, Human Rights and Education: Cross-cultural perspectives*, Buckingham: Open University Press.
- Slee, R. (1997). Imported or Important Theory? Sociological Interrogations of Disablement and Special Education, *British Journal of Sociology of Education*, 18 (3), 407-419.
- Slee, R. (1993). The politics of integration – new sites for old practices?, *Disability, Handicap & Society*, 8 (4), 351-360.
- Slee, R. & Allan, J. (2001). Excluding the included: a reconsideration of inclusive education, *International Studies in Sociology of Education*, 11 (2),173-192.
- Solity, J. (1992). *Special Education*, London: Cassell.
- Symeonidou, S. (2009). The experience of disability activism through the development of the disability movement: how do disabled activists find their way in politics?, *Scandinavian Journal of Disability Research*, 11 (1), 17-34.
- Symeonidou, S. (2007). Parental associations and education politics regarding disability: the case of Cyprus, *International Journal about Parents in Education*, 1 (0), 164-173.
- Symeonidou, S. (2002). The changing role of the support teacher and the case of Cyprus: the opportunity for a cooperative teaching approach, *European Journal of Special Needs Education*, 17 (2), 149-149.
- Symeonidou, S. & Phtiaka, H. (2009). Using teachers' prior knowledge, attitudes and beliefs to develop in-service teacher education courses for inclusion, *Teaching and Teacher Education*, 25, 543-550.
- Symeou, L. (2006). Teacher-Parent Cooperation: Strategies to Engage Parents in Their Children's School Lives, *Journal of School Public Relations*, 27, 502-527.
- Swain, J. & Walker, C. (2003). Parent-Professional Power Relations: parents and professional perspectives. *Disability & Society*. 18 (5), 547-560.
- Tanner, K. (2009). "I'm crying too ... help, what do I do?" – Unexpected encounters experienced by a first time researcher, *Current Narratives*, 1, 69-79.
- Theoharis, G. & Causton-Theoharis, J.N. (2008). Oppressors or Emancipators: Critical Dispositions for Preparing Inclusive School Leaders, *Equity & Excellence in Education*, 41 (2), 230-246.

- Thompson, D., Whitney, I., Smith, P. K. (1994). Bullying of children with special needs in mainstream schools. *Support for Learning*, 9, 103–106.
- Todd, E.S., Higgins, S. (1998). Powerlessness in Professional and Parent Partnerships, *British Journal of Sociology of Education*, 19 (2), 227-236.
- Tomlinson, C. (2005). Grading and Differentiation: Paradox or Good Practice?, *Theory Into Practice*, 44 (3), 262- 269.
- Tomlinson, C. (2003). *Fulfilling the promise of the differentiated classroom: Tools and strategies for responsive teaching*, Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Tomlinson, C.A. (1999). *The Differentiated Classroom: Responding to the Needs of All Learners*, ASCD: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Tomlinson, S. (1982). *A Sociology of Special Education*, London: Routledge and Kegan Paul.
- Tomlinson, C.A. & Demirsky-Allan, S. (2000). *Leadership for Differentiating Schools and Classrooms*, ASCD.
- Tomlinson, C. Allan, S. (2000) *Leadership for differentiating schools and classrooms*, Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- UNESCO (1994). *The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education*, Paris: Unesco.
- UNESCO (1993). *Special Needs in the Classroom: Teacher Resource Pack*. Paris: Unesco.
- Verma, K.G., Mallick, K. (1999). *Researching Education: Perspectives and TEchniques*, London: Falmer Press, Taylor and Francis Group.
- Vernon, A. & Swain, J. (2002). Theorizing Divisions and Hierarchies: Towards a Commonality or Diversity?, in Barnes, C., Oliver, M., Barton, L. (eds) *Disability Studies Today*, Polity
- Vincent, C. & Tomlinson, S. (1997). Home-school relationships: ‘the swarming of disciplinary mechanisms’?, *British Educational Research Journal*, 23 (3), 361-377.
- Vislie, L. (2003). From integration to inclusion: focusing global trends and changes in the western European societies, *European Journal of Special Needs Education*, 18 (1), 17–35.
- Vlachou, A. (2006). Role of special/support teachers in Greek primary schools: a counterproductive effect of ‘inclusion’ practices, *International Journal of Inclusive Education*, 10 (1), 39–58.
- Vlachou, A. (2004). Education and inclusive policy-making: Implications for research and practice. *International Journal of Inclusive Education*, 8 (1) 3–21.

- Vlachou – Balafouti, A. (1999). Equality and full participation for all? School practices and special education/integration in Greece, in Armstrong, F. & Barton, L. (eds) *Disability, Human Rights and Education: Cross-cultural perspectives*, Buckingham: Open University Press.
- Ware, L. (2009). Many Possible Futures, Many Different Directions: Merging Critical Special Education and Disability Studies, in Gabel, L.S. (ed) *Disability Studies in Education: Readings in Theory and Method*, Vol. 3, Peter Lang Publishing New York.
- Ware, L. (1999). My Kid and Kids Kinda Like Him in Ballard, K. (ed) (1999) *Inclusive Education: International Voices on Disability and Justice*, London: Falmer Press.
- Ware, L.P. (1995). *The aftermath of the articulate debate: The invention of inclusive education*. In C. Clark, A. Dyson and A. Millward (Eds.), *Towards Inclusive Schooling: A New Agenda for Special Needs?*, 127-146. New York, NY: Teachers College Press.
- Ware, L. (1994). Contextual Barriers to Collaboration, *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 5 (4) 339-357.
- Wendell, S. (1996). *The rejected body: Feminist philosophical reflections on disability*, Routledge: New York.
- Wengraf, T., (2001). *Qualitative Research Interviewing*, Sage Publications: London.
- Wilde A. & Avramidis E. (2011). Mixed feelings: towards a continuum of inclusive pedagogies, Education 3-13, *International Journal of Primary, Elementary and Early Years Education*, 39 (1), 83-101.
- Wolfendale, S. (1997). Delivering services for children with special needs: the place of parents, in Wolfendale, S. (ed) *Working With Parents of SEN Children After the Code of Practice*, David Fulton Publishers, London.
- Wolfendale, S. (1994). Delivering services for children with special needs: the place of parents, in Wolfendale, S. (ed) *Working With Parents of SEN Children After the Code of Practice*, David Fulton Publishers: London.
- Wolfendale, S. (1989). Parental Involvement and Power-Sharing in Special Needs, in Wolfendale, S. (ed) *Parental Involvement Developing Networks Between School, Home and Community*, Cassell.
- World Health Organisation, (2001). *World Health Report 2001, Mental Health: New Understanding*, New Hope. Geneva: World Health Organisation.
- Zoniou-Sideri, A. & Vlachou A. (2006). Greek teachers' belief systems about disability and inclusive education, *International Journal of Inclusive Education*, 10 (4–5), 379–394.

Υλικό από Διαδίκτυο

United Nations

<http://www2.ohchr.org/english/issues/disability/intro.htm>

Φιλελεύθερος, 19 Οκτ. 2009

<http://www.philenews.com/Digital/Default.aspx?d=20091019&nid=1194360>

Κυπριακό Πρακτορείο Ειδήσεων, 22 Οκτ. 2007

<http://www.hri.org/news/cyprus/cna/2007/07-10-22.cna.html>

Global Survey on Government Action on the Implementation of the Standard Rules on the Equalization of Opportunities for Persons with Disabilities, 2006:

<http://www.un.org/disabilities/documents/srreports/gsr30jan07.doc>

Oliver, M. (1994). Capitalism, Disability and Ideology: A Materialist Critique of the Normalization Principle (<http://www.disability-archive.leeds.ac.uk>)

Oliver M. (1996). Defining Impairment and Disability: Issues at Stake, in Barnes, C., Mercer, G., (ed) *Exploring the Divide*, Leeds: The Disability Press: <http://www.leeds.ac.uk/disabilitystudies/archiveuk/Oliver/exploring%20divide%20ch3.pdf>

Standard Rules for the Equalization of Opportunities of Persons with Disabilities, 1994: <http://www.un.org/disabilities/documents/gadocs/standardrules.pdf>

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

Μύρια Περδού

Παράρτημα 1:

Μεθοδολογία: Συλλογή Δεδομένων: Συνεντεύξεις (Προσχέδιο Ερωτήσεων με θέματα κλειδιά)

Μέρος Α: Εισαγωγή

Στο πρώτο μέρος έκανα μια εισαγωγή για τον εαυτό μου και την έρευνα, με επεξηγήσεις για τον σκοπό και την επιλογή μεθοδολογίας. Ενημερώνονται επίσης για το ότι οι έρευνες θα είναι ανώνυμες και εμπιστευτικές.

Μέρος Β: Κύρια Θέματα και Ερωτήσεις

Μπορείτε να μου περιγράψετε μια τυπική μέρα σας στο σχολείο (ειδική μονάδα/ γενική τάξη)/ σπίτι;

Αντιμετώπισατε οποιοσδήποτε δυσκολίες με την **ένταξη** παιδιών με αναπηρία στα γενικά σχολεία; Ποια θεωρείτε ότι είναι τα θετικά και τα αρνητικά της ένταξης;

Πιστεύετε ότι η ένταξη βοηθά τα παιδιά με αναπηρία; (αναφέρομαι στο κάθε παιδί προσωπικά ανάλογα με τον/την συμμετέχοντα).

Πώς ορίζεις την ένταξη; Ποιες αλλαγές θα κάνατε για να ενισχύσετε τα παιδιά;

Αναφορικά με την **επιμόρφωσή** σας στο θέμα αυτό, το κράτος/ Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού σας στήριξε αρκετά; Υπήρχαν σεμινάρια/ επιμορφωτικό υλικό; Ποιος ο σκοπός τους; Τα σεμινάρια είναι υποχρεωτικά; Ποιοι πηγαίνουν και γιατί;

Πώς κρίνετε τη **νομοθεσία** και την εφαρμογή της; Είχατε προβλήματα μετά την εφαρμογή της; Ποια τα θετικά της στοιχεία;

Πώς διαφοροποιείται ο ρόλος του εκπαιδευτικού με βάση τη νομοθεσία;

Πώς ορίζετε το Εξατομικευμένο Πρόγραμμα Εκπαίδευσης (ΕΠΕ) των παιδιών με αναπηρία; Είναι κατάλληλο για την εκπαίδευσή τους;

Ποιος είναι υπεύθυνος για την κατάρτισή του; Με ποιους γίνεται συνεργασία για την κατάρτιση του ΕΠΕ;

Πώς λειτουργούν και ποιο σκοπό εξυπηρετούν οι **πολυθεματικές συναντήσεις**; Συμφωνείτε με τον τρόπο λειτουργίας τους; Επιτυγχάνεται η συνεργασία γονέων/ ειδικών/ γενικών δασκάλων;

Παρατήρησα ότι υπήρχε μειωμένη συμμετοχή γενικών δασκάλων. Ποια τα σχόλιά σας; Τι νομίζετε για αυτό;

Είστε ευχαριστημένοι με τον εξοπλισμό της **ειδικής μονάδας**; Τι λείπει; Τι είναι απαραίτητο;

Ποιο είναι το κονδύλι για τον εξοπλισμό της; Είναι ξεχωριστό από το υπόλοιπο σχολείο και γιατί; Για ποιο σκοπό γίνεται το παζαράκι;

Με ποιον τρόπο λειτουργεί η ειδική μονάδα στο σχολείο σας; Ποιος είναι ο στόχος της; Ποια η άποψή σας;

Πιστεύετε ότι στηρίζει την εκπαίδευση των παιδιών;

Πιστεύετε ότι η εξατομικευμένη διδασκαλία είναι η καταλληλότερη μέθοδος;

Υπάρχει **συνεργασία** μεταξύ των ειδικών δασκάλων; Μεταξύ των ειδικών και γενικών δασκάλων; Μεταξύ των ειδικών δασκάλων και της λογοθεραπεύτριας;

Οι δραστηριότητες έχουν συνοχή μεταξύ των εκπαιδευτικών περιβαλλόντων; Αλληλοσυμπληρώνουν στόχους;

Οι ειδικές δασκάλες είναι τα κατάλληλα άτομα για την εκπαίδευση των παιδιών;

Τι πιστεύετε για τις συνοδούς; (ρόλο, κατάρτιση, προσόντα, πρόσληψη)

Τι εισηγήσεις θα κάνατε για την καλύτερη δυνατή λειτουργία των ειδικών μονάδων;

Πώς λειτουργούν τα παιδιά με αναπηρία στην **γενική τάξη**;

Υπάρχουν διαφορές στη συμπεριφορά τους, σε σχέση με την ειδική μονάδα και τα διαλείμματα;

Πώς θα χαρακτηρίζατε τη συμπεριφορά παιδιών με αναπηρία προς τους συμμαθητές τους και αντίστροφα;

Πώς κρίνετε την επαφή παιδιών με και χωρίς αναπηρία τα διαλείμματα/ τις εκδρομές/ τη σχολική γιορτή/ τις σχολικές συγκεντρώσεις;

Με ποια παιδιά κάνουν περισσότερη παρέα;

Πιστεύετε ότι υπάρχει αποδοχή των παιδιών στις γενικές τάξεις; Παραδείγματα.

Τα παιδιά με αναπηρία προσαρμόζονται εύκολα στην γενική τάξη ή αντιμετωπίζουν δυσκολίες, και αν ναι ποιες είναι αυτές;

Ποιος ο ρόλος της **γενικής δασκάλας** και της **συνοδού** στην ένταξη;

Παραδείγματα καλών και κακών πρακτικών.

Ποια η μεθοδολογία σας για να διευκολύνετε την ένταξη των παιδιών;

Πώς κρίνετε τη συμμετοχή των παιδιών στις κοινωνικές δραστηριότητες; (γιορτή, παρέλαση, εκδρομές)

Ποιος ο σκοπός **συνεργασίας**/ επικοινωνίας μεταξύ των δασκάλων και των γονέων;

Είναι τυπική ή ουσιαστική η συνεργασία σας; Είναι αρκετή;

Για ποια θέματα συζητάτε;

Ενημερωθήκατε στην αρχή του χρόνου για τα παιδιά με αναπηρία που έρχονται στην τάξη σας; Τι άλλες πληροφορίες σας δόθηκαν;

Γνωρίζετε τους εκπαιδευτικούς στόχους για τη φετινή χρονιά για το παιδί με αναπηρία στην τάξη σας;

Είστε ευχαριστημένες από την υπάρχουσα επικοινωνία; (τετράδιο επικοινωνίας, διαλείμματα, συζήτηση σε κενά εκπαιδευτικών). Τι αλλαγές προτείνετε;

Μέρος Γ': Κλείσιμο

Ευχαριστώ τους/τις συμμετέχοντες για τις πολύτιμες πληροφορίες που μου έδωσαν και για τη συνεργασία τους.

Μύρια Περίδου

Παράρτημα 2: Μεθοδολογία

Ανάλυση Δεδομένων: Ανάλυση των Συνεντεύξεων (Κωδικοποίηση για θέματα κλειδιά)

Αριθμός	Κωδικός	Ορισμός Κωδικού
1	Incl Pos	Ένταξη – θετική άποψη
2	Incl Neg	Ένταξη – αρνητική άποψη
3	Incl Def	Ένταξη – ορισμός
4	Law Pos	Νομοθεσία – θετική άποψη
5	Law Neg	Νομοθεσία – αρνητική άποψη
6	Law Impl SU	Εφαρμογή Νομοθεσίας – Ειδική Μονάδα
7	Law Impl MT	Εφαρμογή Νομοθεσίας – Γενική Τάξη
8	Law Impl P	Εφαρμογή Νομοθεσίας – Γονείς
9	Law Impl	Εφαρμογή Νομοθεσίας – Γενικά
10	MCM Def	Συναντήσεις Πολυθεματικών Επιτροπών – Ορισμός
11	MCM Pos	Συναντήσεις Πολυθεματικών Επιτροπών – θετική άποψη
12	MCM Neg	Συναντήσεις Πολυθεματικών Επιτροπών – αρνητική άποψη
13	SU	Ειδική Μονάδα
14	SU Role	Ειδική Μονάδα – Ρόλος
15	SU Pos	Ειδική Μονάδα – θετική άποψη
16	SU Neg	Ειδική Μονάδα – αρνητική άποψη
17	Autonomy Act	Αυτονομία – Δραστηριότητες
18	Autonomy Exc	Αυτονομία – Εκδρομές
19	Autonomy Money	Αυτονομία – Χρήματα
20	Autonomy TT	Αυτονομία – Ωρολόγιο Πρόγραμμα
21	TT Not F	Ωρολόγιο Πρόγραμμα, δεν ακολουθείται
22	Low Exp	Χαμηλές Προσδοκίες (για παιδιά)
23	AT Role	Ρόλος Συνοδών
24	MT Role	Ρόλος Γενικών Δασκάλων
25	ST Role	Ρόλος Ειδικών Δασκάλων
26	HT Role	Ρόλος Διευθυντή

27	P Role	Ρόλος Γονέων
28	D Ch Pos	Παιδιά με Αναπηρία – θετική στάση
29	D Ch Neg	Παιδιά με Αναπηρία – αρνητική στάση
30	Coop T	Συνεργασία Δασκάλων
31	Coop P	Συνεργασία με Γονείς
32	Coop AT	Συνεργασία με Συνοδούς
33	Disc Par	Εκπαιδευτικοί συζητούν για Γονείς
34	Expertism	Ειδήμονας (προσωπική στάση ειδικών δασκάλων)
35	MM	Ιατρικό Μοντέλο Αναπηρίας
36	SM	Κοινωνικό Μοντέλο Αναπηρίας
37	Dependency	Εξάρτηση Παιδιών με Αναπηρία
38	Feelings MT	Συναισθήματα Γενικών Δασκάλων
39	Feelings ST	Συναισθήματα Ειδικών Δασκάλων
40	Feelings AT	Συναισθήματα Συνοδών
41	Feelings HT	Συναισθήματα Διευθυντή
42	Feelings P	Συναισθήματα Γονέων
43	Training ST	Επιμόρφωση – Εκπαίδευση Ειδικών Δασκάλων
44	Training MT	Επιμόρφωση – Εκπαίδευση Γενικών Δασκάλων
45	Training AT	Επιμόρφωση – Εκπαίδευση Συνοδών
46	Training HT	Επιμόρφωση – Εκπαίδευση Διευθυντή
47	Diff Done	Διαφοροποιημένες Δραστηριότητες
48	Diff Not Done	Έλλειψη Διαφοροποιημένων Δραστηριοτήτων
49	Sugg SU	Εισηγήσεις για Ειδικές Μονάδες
50	Sugg MCM	Εισηγήσεις για Συναντήσεις Πολυθεματικών Επιτροπών
51	Sugg Incl	Εισηγήσεις για την Ένταξη
52	Sugg MOEC	Εισηγήσεις για το Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού (ΥΠΠ)
53	Sugg Law	Εισηγήσεις για τη Νομοθεσία
54	Sugg Sintonismo	Εισηγήσεις για Συντονισμό
55	Sugg Training	Εισηγήσεις για Επιμόρφωση –

Μύρια Περίδου

Παράρτημα 3:

Αποτελέσματα: Ένταξη και Ενιαία Εκπαίδευση: Διευθυντής

Απόσπασμα από τη συνέντευξη του διευθυντή για τον ορισμό της ένταξης:

«Είμαι υπέρμαχος αυτής της πολιτικής της ένταξης. Θα έλεγα ότι κυρίως είναι κοινωνική αποδοχή (...) Αν ήταν η μαθησιακή βελτίωση ο στόχος θα ήταν ενταγμένος σε τάξη στην οποία θα μπορούσε να παρακολουθήσει μαθήματα, η πολιτική θα ήταν έτσι διαμορφωμένη ώστε να αξιολογούμε σε ποια τάξη μπορεί να παρακολουθεί, και σε ποιο μάθημα. Τα ελληνικά και τα μαθηματικά διαφέρουν από την Ιστορία, τα Θρησκευτικά, την Τέχνη. Αυτά μπορούν να τα παρακολουθήσουν και ηλικιακά, ενώ τα κύρια όχι. Και όμως η πολιτική είναι αυτή. Άρα δίνουν περισσότερη έμφαση, πιστεύω, στην κοινωνική αποδοχή και όχι στη βελτίωση της μαθησιακής ικανότητάς τους, κατά τα πιστεύω μου. Που ούτως ή αλλιώς ο στόχος της ειδικής μονάδας είναι αυτός, η βελτίωση της μαθησιακής ικανότητας, να πάρει τον καθένα και να πει πού είναι, σε ποιο επίπεδο, και να τον βελτιώσει».

Παράρτημα 4:

Αποτελέσματα: Ένταξη και Ενιαία Εκπαίδευση: Γενικές Δασκάλες

Η δασκάλα της Α' τάξης, που έκανε μάθημα στην Άννα, δήλωσε ότι στην τάξη της υπάρχει:

«Αποδοχή από το πιο απλό, μπαίνει και να την καλημερίσουν, να την χαιρετήσουν, να της κάνουν τόπο να καθίσει, μπορεί κάποια παιδιά να διεκδικούν τη Άννα. (...) Εγώ είδα ότι δεν την ξεχωρίζουν, συμπεριλαμβάνουν την. Δε θα κάνουμε τέχνη και να πουν 'όχι η Άννα δε θα είναι μαζί μας'. Δε χρησιμοποιούν καθόλου χαρακτηρισμούς για τη Άννα, με διάφορα επίθετα».

Αυτό υποστήριξε και η δασκάλα της Γ' τάξης λέγοντας:

«Πρώτο και κύριο (*όφελος είναι*) το θέμα της κοινωνικοποίησης, τα παιδιά νιώθουν ότι έχουν και άλλους φίλους εκτός από τους φίλους της τάξης (*μονάδας*) τους, νιώθουν ελεύθερα, και κάποια παιδιά νιώθουν άνετα να έχουν φίλους πέρα από τα παιδιά της μονάδας. Τους αρέσει.

Όπως ο Γρηγόρης, ο Χάρης και ο Παναγιώτης ήθελαν να είναι συνέχεια με την τάξη, σε εκδρομές, διαλείμματα. Δεν τους άρεσε η τάξη της μονάδας, δεν τους άρεσε γιατί ένιωθαν αποκομμένοι. Νιώθουν ενθουσιασμό που έρχονται στην τάξη και γίνονται μέλη μιας πιο μεγάλης οικογένειας».

Παράρτημα 5:

Αποτελέσματα: Αποκλεισμός Παιδιών στο Γενικό Σχολείο: Εκδρομές

Παρατήρηση 10/11/2010	Σχόλια
<p>Συγκέντρωση το πρωί στην κεντρική αυλή του σχολείου. Μιλά ο Διευθυντής και δίνει κίνητρα για καλή συμπεριφορά. Τα παιδιά της ειδικής μονάδας είναι ενταγμένα στην τάξη τους, στέκονται στις σειρές τους.</p> <p>Τα παιδιά της Β' ειδικής μονάδας δεν είναι ενταγμένα σε τάξη, κάθονται στο παγκάκι, μερικά κάθονται μέσα στην ειδική μονάδα.</p> <p>Ο Γρηγόρης στέκεται στη σειρά της Β' τάξης, αλλά τον άρπαξε η Όλγα και τον πήρε στην Α' τάξη. Ο Γρηγόρης ξαναπήγε και στάθηκε στη Β' τάξη, και η Όλγα τον τράβηξε πίσω στην Α' τάξη ξανά.</p> <p>Ο Γρηγόρης θέλει να πάει με την τάξη του εκδρομή, αλλά η Όλγα δεν τον αφήνει. Τον τραβά, προσπαθεί να τον πείσει, και τον κρατά από το χέρι. Η δασκάλα της Α' τάξης παρεμβαίνει «Εμείς θα δούμε πιο καλά πράγματα ρε, για αυτό έλα», και ο Γρηγόρης δέχτηκε.</p> <p>Στο λεωφορείο πήγα με την Α' τάξη. Η Άννα κάθεται μόνη της, η δασκάλα της Α' τάξης πρότεινε σε ένα κορίτσι να κάτσει μαζί της και αρνήθηκε, μετά ζήτησε από ένα δεύτερο κορίτσι να κάτσει με την Άννα και δέχτηκε. Κάθισαν μαζί αλλά δε μιλούν καθόλου.</p> <p>Φτάσαμε στο ελαιοτριβείο. Οι Πέτρος και Σταύρος είναι προσκολλημένοι στην Όλγα, που ήταν στο λεωφορείο μαζί τους. <i>Δεν ακολουθούν τη Δ' τάξη αν δεν είναι μαζί τους η Όλγα.</i> Ο υπεύθυνος του ελαιοτριβείου τους κάνει ξενάγηση, τα παιδιά ακολουθούν πιστά την ειδική δασκάλα. Η Άννα</p>	<p>Θετικά κίνητρα για συμπεριφορά.</p> <p>Ένταξη παιδιών στις σειρές των τάξεων τους.</p> <p>Παιδιά Β' ειδικής μονάδας απομονωμένα.</p> <p>Όλγα συνειδητά διαχωρίζει Γρηγόρη από την τάξη του!</p> <p>Ειδική και Γενική Δασκάλα αποκλείουν το Γρηγόρη από την τάξη του!</p> <p>Δεν υπάρχει αυθόρμητη επικοινωνία μεταξύ Άννας και παιδιών της τάξης της.</p> <p>Εξάρτηση παιδιών από συνοδούς και ειδική δασκάλα.</p>

<p>συνήθως έμενε πίσω από την τάξη της και ακολουθούσε είτε τις συνοδούς, είτε την Όλγα.</p> <p>Στο λεωφορείο από το ελαιοτριβείο προς τον εκδρομικό χώρο η Άννα κάθισε μαζί με την κ.Λουκία αντί με το κορίτσι από την τάξη της! Η δασκάλα της Α' τάξης δεν είπε τίποτα στη συνοδό.</p> <p>Όταν φτάσαμε στον εκδρομικό χώρο ο Σταύρος έπαιξε λίγες φορές με παιδιά χωρίς αναπηρία, αλλά ο Πέτρος ήταν μόνος του. Την υπόλοιπη ώρα έπαιζαν μεταξύ τους. Η Άννα στεκόταν μόνη της σε μια άκρη και ο Αντώνης με τα υπόλοιπα παιδιά της Β' ειδικής μονάδας είναι μαζί με τις συνοδούς.</p> <p>Πάμε στο εστιατόριο. Είναι αρκετά μεγάλο, γεμάτο τραπέζια, αλλά δεν υπάρχει αρκετός χώρος έξω για παιχνίδι. Έξω υπάρχει πλακόστρωτο και δέντρα, αλλά βρίσκεται κοντά σε δρόμο. Μόλις πήγαμε στο εστιατόριο τα παιδιά της Α' και Β' ειδικής μονάδας κάθισαν μαζί σε ξεχωριστό τραπέζι για το φαγητό τους, ενώ όλα τα υπόλοιπα παιδιά κάθονται σε παρέες ανά τάξη. Οι συνοδοί βρίσκονται ανάμεσα από τα παιδιά με αναπηρία. Ο διαχωρισμός τους είναι εμφανής!</p> <p>Μετά το φαγητό τα παιδιά ξεκίνησαν να παίζουν, έτρεχαν, έπαιζαν κρυφτό, κυνηγητό, παιχνίδια με μπάλα. Οι Πέτρος και Σταύρος δεν είχαν καμία επαφή με συμμαθητές τους από τη Δ' τάξη. Τον Σταύρο μάλιστα, τον χτύπησαν δύο παιδιά, ένα από την Ε' και ένα από τη Γ' τάξη. Ο Σταύρος δεν κατάγγειλε κανένα από τα δύο περιστατικά.</p> <p>Ο Γρηγόρης παίζει με παιδιά χωρίς αναπηρία σε όλα τα παιχνίδια τους. Ωστόσο μόλις δοκιμάσει να κάνει ό,τι κάνουν και τα υπόλοιπα παιδιά (σκαρφάλωμα, τρέξιμο γύρω από δέντρα) οι συνοδοί και η Όλγα του φωνάζουν να σταματήσει. Η παρατήρηση γίνεται μόνο στον Γρηγόρη και όχι στα υπόλοιπα παιδιά, τα οποία συνεχίζουν το παιχνίδι τους. Έτσι ο Γρηγόρης αποκλείεται από το παιχνίδι με τους υπόλοιπους, ενώ δημιουργούνται στους τελευταίους αρνητικές αντιλήψεις</p>	<p>Γιατί; Η συνοδός στιγματίζει και απομονώνει την Άννα.</p> <p>Αποκλεισμός παιδιών από συμμαθητές/τριες τους. Παίζουν μόνοι τους.</p> <p>Χωρικός Διαχωρισμός και Αποκλεισμός! Δείχνουν ότι δεν ανήκουν με τις τάξεις τους!</p> <p>Πέτρος και Σταύρος, ξανά, μόνοι τους. Σωματική βία προς Σταύρο, δύο φορές, οι παιδονόμοι δεν είδαν τίποτα!</p> <p>Συμμετοχή Γρηγόρη σε παιχνίδι με άλλα παιδιά.</p> <p>Στιγματισμός Γρηγόρη από συνοδούς και Όλγα.</p>
--	---

<p>για το τι μπορεί να κάνει ο Γρηγόρης και ποιος είναι υπεύθυνος για αυτόν.</p> <p>Στην επιστροφή ο Γρηγόρης μπήκε ξανά στο λεωφορείο της Α' τάξης, μαζί με την Άννα. Η συνοδός πήγε και κάθισε μαζί της, αν και στο μπροστινό κάθισμα βρίσκονταν τρία κορίτσια της Α' τάξης! Θα μπορούσαν κάλλιστα να κάθονται δύο-δύο κορίτσια και η συνοδός αλλού μόνη της. Ο Γρηγόρης κάθεται με παιδιά χωρίς αναπηρία στο πίσω μέρος του λεωφορείου. Μόλις σηκώθηκε η συνοδός του έκανε παρατήρηση φωνάζοντάς του <i>«Ρε Γρηγόρη! Κάθισε! Κάτσε είπα σου! Τώρα-τόρα και έννα πάω να τον δέσω πάνω στην καρέκλα»</i> (εννοώντας με τη ζώνη του). Στέκονταν και άλλα παιδιά, στα οποία κανένας δεν έκανε παρατήρηση. Ξανά, ο Γρηγόρης στιγματίζεται από τη συνοδό.</p> <p>Οι δασκάλες στο λεωφορείο <i>δε σχολιάζουν τίποτα</i>, ούτε για τη συνοδό που κάθεται με την Άννα, ούτε και για τη συμπεριφορά της προς τον Γρηγόρη. <i>Αδιαφορούν</i>.</p>	<p>Στιγματισμός Άννας και Γρηγόρη από συνοδό!</p> <p>Αδιαφορία γενικής δασκάλας.</p>
---	--

Παράρτημα 6:

Συναισθήματα Συμμετεχόντων για την Υφιστάμενη Ένταξη Παιδιών με Αναπηρία στο Γενικό Σχολείο: Διευθυντής

Το απόσπασμα φανερώνει το *θυμό* και την *απογοήτευση* του διευθυντή στη συμπεριφορά των γενικών δασκάλων και στην επίκληση της *άγνοιας* τους για την *έλλειψη προσπάθειας* στην ένταξη των παιδιών.

«Πώς μπορεί να ισχυριστεί ότι έχει άγνοια; Θέλει χρόνο ναι, αλλά ευθύνομαι για την άγνοια μου. Είναι από άγνοια γιατί δεν ξέρουμε το μαθητή, που γιατί δεν τον ξέρουμε; Ας χρησιμοποιήσουμε μια κενή μας για να δούμε το μαθητή μας, αν μας ενδιαφέρει. Αν είπαν έχουν άγνοια έχουν και ευθύνη. Μη ετοιμότητα έχουν γιατί δεν γνωρίζουν σε ποια επίπεδα είναι ο μαθητής, τι μπορεί να παρακολουθήσει από αυτά που του κάνουν. Δεν αξιοποιούν τους μαθητές, πρέπει να βρουν τι μπορεί να κάνουν. Είναι δύσκολο αλλά πρέπει να επιμένεις. Τα παιδιά θέλουν χρόνο, αν δεν πιστώσεις με χρόνο δεν έκανες τίποτα. (...) Αυτό είναι το μεγάλο πρόβλημα, και αυτό είναι που φοβούνται οι δάσκαλοι. Θέλει χρόνο».

Παράρτημα 7:**Συναισθήματα Συμμετεχόντων για την Υφιστάμενη Ένταξη Παιδιών με Αναπηρία
στο Γενικό Σχολείο: Γενικές Δασκάλες****Πίνακας 11. Συναισθήματα Γενικών Δασκάλων για την Υφιστάμενη Πρακτική Ένταξης**

Γενικές Δασκάλες/ 9	Άγχος	Άγνοια – Έλλειψη επιμόρφωσης και ενημέρωσης για τη Νομοθεσία του 1999	Απογοήτευση - Απουσία Συνεργασίας με Ειδικές Δασκάλες	Ανακούφιση για Απουσία Προβλημάτων Πειθαρχίας από Παιδιά με Αναπηρία	Θυμός
Α' τάξης	✓	✓	✓	✓	✓
Β' τάξης	✓	✓	✓	✓	-
Γ' τάξης	-	✓	✓	-	-
Δ' τάξης	✓	✓	-	✓	-
Ε' τάξης	-	✓	✓	-	✓
Μουσικής	✓	✓	-	✓	-
Γυμναστικής	✓	✓	✓	✓	-
Ιφιγένεια	✓	-	✓	-	✓
Επισκ. Δασκ.	✓	✓	✓	-	-

Παράρτημα 8:

Συναισθήματα Συμμετεχόντων για την Υφιστάμενη Ένταξη Παιδιών με Αναπηρία στο Γενικό Σχολείο: Γονείς

Απόσπασμα από τη συνέντευξη με τη μητέρα του Γρηγόρη αναφορικά με τη μετακίνηση του Γρηγόρη από τη γενική τάξη στο πρώτο σχολείο, σε ειδική μονάδα σε άλλο δημοτικό σχολείο της περιοχής.

«Ο Γρηγόρης έπρεπε να πάει δημοτικό. Κανονίζουμε το μωρό, εντάξει, χαρές ότι προχωρήσαμε. Με το που πήγε στην τάξη, δεκαπέντε μωρά ήταν... Δεκαπέντε μωρά δεν είναι πολλά. Από την πρώτη εβδομάδα άρχισε η δασκάλα να μας καλεί στο σχολείο, πρόβλημα με το ένα, πρόβλημα με το άλλο... (...)

Όμως επειδή εγώ συμπλήρωσα ότι το μωρό έπαθε σπασμούς κτλ να σου και την πρώτη πολυθεματική στο σχολείο! Άρχισαν τα προβλήματα, η διευθύντρια μαζί με τη δασκάλα!

Και της λέω 'καλά, τι έκανε ο Γρηγόρης;' Έπρεπε να περπατά και να τους δέρνει όλους; Αφού δεν τα κάνει αυτά. 'Κρατήστε το μωρό και βρείτε έναν τρόπο να μάθει, μαζί με τα άλλα τα μωρά. Κρατήστε τον και δεν με πειράζει, αν μείνει λίγο πίσω, ξέρω ότι είναι λίγο πίσω από την ηλικία του, αλλά αφού δεν μπορώ να τον αφήσω άλλο ένα χρόνο (στην προδημοτική) αφήστε τον στην τάξη' (...)

Προχωρούμε με αυτή την κατάσταση, σιωπηροί όλοι μαζί μου, κανένας δε μου μιλούσε. Έπαιρνα το μωρό στο σχολείο, δε μου μιλούσε κανένας, μούτρα όλοι τους όμως! Μούτρα η διευθύντρια, μούτρα η δασκάλα... Εντάξει, το άφηνα και εγώ, εγώ πήγαινα με το χαμόγελο μου, τους έλεγα ευχαριστώ και έφευγα.

Τον Οκτώβριο γίνεται αξιολόγηση του Γρηγόρη χωρίς εμένα! Χωρίς εμένα!! Στέλνουν μου ένα χαρτί από το Υπουργείο ότι θα γίνει η αξιολόγηση και όταν θα γίνει θα σας ενημερώσουν. Αν ήξερες εσύ πότε έγινε, ήξερα και εγώ! Γίνεται η αξιολόγηση, ξαναγίνεται η πολυθεματική, και αποφασίζουν μόνες τους ότι το μωρό πρέπει να πάει στην μονάδα.

Την αξιολόγηση την έκαναν μόνοι τους!! Μόνοι τους!! Ενώ δεν μπορεί να γίνει έτσι, έχω ρωτήσει στο Υπουργείο ότι στην αξιολόγηση πρέπει να υπάρχει η μητέρα και μπορώ να έχω και εγώ ειδικό.

Ξεκινούν μόνοι τους, γίνεται η πολυθεματική και μου λένε ότι η απόφαση είναι ότι 'το μωρό σας πρέπει να πάει σε άλλο δημοτικό'. Μιλούμε, αυτό έγινε τέλη Οκτωβρίου, αρχές Νοεμβρίου. Τους λέω εγώ 'όχι, το μωρό δε θα πάει στο άλλο δημοτικό. Το μωρό θα μείνει εδώ, με τους φίλους του που έμαθε, εδώ και τριάντα χρόνια'. Γιατί ήταν πολύ αγαπημένοι. Τέλος πάντων εκείνοι δε δέχονταν, μου έλεγαν ότι πρέπει να πάει στο άλλο σχολείο. Στο τέλος τους είπα 'εγώ θα στέλνω το μωρό στο σχολείο, και εσείς λέτε μου όχι'. Έστειλα το μωρό, αναγκαστικά τον έπιασαν. (...)

Λίγες μέρες πριν τα Χριστούγεννα, Παρασκευή μεσημέρι, τηλεφωνούν μου από το Υπουργείο και μου λένε 'τη Δευτέρα δε θα πάρεις το μωρό σου στο σχολείο'. Το Υπουργείο... Επειδή η δασκάλα τηλεφώνουσε συνέχεια ότι το μωρό κάνει πρόβλημα, προβληματίστηκε το Υπουργείο. Και μας έκαναν αυτό το πράγμα! Και τους είπα εγώ 'τη Δευτέρα το μωρό δε θα πάει ούτε στο ένα ούτε στο άλλο σχολείο, μέχρι εγώ να αποφασίσω τι θα γίνει', και έμεινε το μωρό σπίτι από το Δεκέμβρη.

Την Τρίτη ήταν να γίνει η (Χριστουγεννιάτικη) γιορτή του, φαντάσου τι άτομα!! Έμαθε τη γιορτή του το μωρό και μου λέει 'μάμα, εγώ δε θα πω το ποίημα μου;'. Πες μου μια μάνα πώς ήταν να αισθάνεται! Και έκαναν τη γιορτή την Τρίτη, ανάγκαζαν τη διευθύντρια του άλλου δημοτικού να με πιάνει τηλέφωνα να μου λέει ότι ο Γρηγόρης πρέπει να πάει στο πάνω σχολείο. Και της λέω 'εσύ δεν είσαι αρμόδια, να μου πεις εσύ τι θα κάνω'.

Δηλαδή μου επιβάλλονταν όλοι με έναν τρόπο, λες και ήταν δικό τους το μωρό!! Κατάλαβες; Χωρίς να σκεφτούν τη δική μου τη θέση. (...) Σκέφτηκα όλες τις μεθόδους εγώ, σαν μάνα, που μπορούσα να μη δεχτώ... Να τους πω 'όχι, οφείλετε να κάτσει στην τάξη και να τον μάθετε'. Και έπρεπε εγώ να βρω τρόπους... Ήμουν μόνη μου... Οι γονείς μου είναι μεγάλα άτομα, είχαν και εκείνοι την ένταση όμως.

Μα τι κόσμος ρε παιδί μου! Αφού της εξήγησα τα προβλήματα μου, και τους είπα να βρούμε ένα τρόπο να βοηθήσουμε το μωρό. Τούτοι ήθελαν να τον κλείσουν, λες και ήταν τόσο προβληματικός νοητικά που δεν μπορούσε να ήταν στην τάξη. Ψήλωσα τα χέρια μου πάνω... (...)

Η δασκάλα του νομίζει ότι με νίκησε, ότι πέρασε το δικό της. Αλλά γιατί να διώξεις το μωρό μου; Τι θα πάθεις ένα χρόνο; Άντεξε... Με πείραζε πάρα πολύ ο τρόπος που μου συμπεριφέρθηκαν. (...)

Πολλές φορές αισθάνομαι άχρηστη γιατί τον πόλεμο που έκανα με το υπουργείο για να κρατήσουμε το μωρό στο δημοτικό... Αισθάνομαι άχρηστη ότι δεν έκανα τίποτε για το μωρό μου... Γιατί είχα το δικαίωμα να κρατήσω κάτω το μωρό μου... Πόση κακία;».

Μύρια Περίδου