

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ

ΦΙΛΟΣΟΦΙΚΗ ΣΧΟΛΗ

ΤΜΗΜΑ ΦΙΛΟΣΟΦΙΑΣ,
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗΣ ΚΑΙ ΨΥΧΟΛΟΓΙΑΣ

ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ

ΣΤΙΣ «ΕΠΙΣΤΗΜΕΣ ΤΗΣ ΑΓΩΓΗΣ»

ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ ΜΕ ΘΕΜΑ:

Η έννοια των «μαθησιακών δυσκολιών» στο λόγο των δασκάλων

σε δυο ελληνικά σχολεία:

Πραγματικότητα ή κατασκευή;

Μια ερμηνευτική προσέγγιση

ΕΠΙΒΛΕΠΟΥΣΑ ΚΑΘΗΓΗΤΡΙΑ: κ. LUCIANA BENINCASA

ΦΟΙΤΗΤΡΙΑ: ΙΩΑΝΝΑ ΤΕΣΤΕΜΠΑΣΙΔΟΥ

ΙΩΑΝΝΙΝΑ, ΙΟΥΝΙΟΣ 2015

*Στη μητέρα μου &
στην αδερφή μου...*

The concept of learning difficulties in teachers' discourse
at two schools in Greece:

Reality or construction? An interpretative approach

*Dissertation for the Master's Degree in Science of Education,
University of Ioannina, Greece*

IOANNA TESTEMPASIDOU

ABSTRACT

The purpose of this study is to describe, analyse and interpret the meaning that teachers attach to that bundle of special characteristics that school systems attach to certain pupils and that are usually referred to as 'learning difficulties', both in the literature and in everyday talk. The study is carried out within a social constructionist perspective. Over the last few years, international surveys and reviews testify that many students are identified as requiring special education when school evaluation data matches them with a specific disability category that is outlined by state education regulations. This classification process may alter the school experience of many students and the way they are perceived by other people.

The research questions concerned: a) the experiences that teachers had with children with 'learning difficulties', b) the way in which many educators talk about them, c) the teaching strategies and techniques that they use when they have to deal with these children's needs, d) the type of interaction between these students and their teachers, as well as between the former and their peers, and e) the resources (e.g. School Counsellors or specialized services) teachers have available and their actual contribution to the overcoming teachers' daily difficulties.

Data collection is based on in-depth interviewing. The sample consisted of ten female and two male elementary school teachers, who were invited to share their experiences and thoughts on these issues. The results are analysed and interpreted with a conceptual framework that takes into consideration institutional and social formers.

Among other things, this study demonstrated that the institutional structure of educational system, the organizational processes in school and subsequently in society, produce and consolidate some children's difficulties through education. Moreover, the interaction between teachers and students labelled as children with 'learning difficulties' affects teachers' behaviour and the way they perceive these children and communicate with them. The study provides evidence that teachers often refer to the students using labels that indicate their supposed learning difficult rather than using their names.

The findings suggest that it would be useful for teachers to unpack the concept of 'learning difficulties' and redefine each student's characteristics with the capabilities that these children possibly have. The educational processes would benefit from teachers' focusing on what these children can (rather than what they cannot) do. Such a shift would lead to improved teacher – student relationships and cooperation.

Keywords: social construction of learning difficulties, the power of labelling, institutional structure, organisational processes, interaction between teachers and students, Greece.

ΠΙΝΑΚΑΣ ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΩΝ

ABSTRACT.....	2
ΠΙΝΑΚΑΣ ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΩΝ	4
ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ.....	7
ΕΙΣΑΓΩΓΗ.....	9

ΠΡΩΤΟ ΚΕΦΑΛΑΙΟ

Το αντικείμενο της έρευνας.....	12
1.1. Στόχος της έρευνας	12
1.2. Ερευνητικά ερωτήματα.....	12
1.3. Σημαντικότητα της έρευνας.....	12
1.4. Περιορισμοί της έρευνας	13

ΔΕΥΤΕΡΟ ΚΕΦΑΛΑΙΟ

Βιβλιογραφική επισκόπηση και εννοιολογικό πλαίσιο.....	15
2.1. Βιβλιογραφική επισκόπηση	15
2.2. Εννοιολογικό πλαίσιο	17
2.2.1. «Μαθησιακές δυσκολίες».....	17
2.2.2. Η θεωρία της κοινωνικής κατασκευής και οι «μαθησιακές δυσκολίες»	19
2.2.3. Η θεωρία της συμβολικής αλληλεπίδρασης και οι «μαθησιακές δυσκολίες»	20
2.2.4. Η θεωρία της ετικέτας και οι «μαθησιακές δυσκολίες»	21
2.2.5. Σχολείο.....	22
2.2.6. Δάσκαλος/ Δασκάλα	24

ΤΡΙΤΟ ΚΕΦΑΛΑΙΟ

Μεθοδολογία της έρευνας	27
3.1. Επιλογή ερευνητικής προσέγγισης	27
3.2. Επιλογή τεχνικής συλλογής δεδομένων: συνέντευξη.....	28
3.2.1. Πριν τη συνέντευξη... ..	29
3.2.2. Κατά τη διάρκεια της συνέντευξης.....	30
3.2.2.1. Η επιτυχία των συνεντεύξεων... μέσα από ιδιάζουσες περιπτώσεις.....	31
3.2.3. Μετά τη συνέντευξη... ..	32
3.3. Οι μετέχοντες στη συνέντευξη	33
3.4. Επεξεργασία δεδομένων	35

ΤΕΤΑΡΤΟ ΚΕΦΑΛΑΙΟ

Θεσμικό και κοινωνικό πλαίσιο.....	37
4.1. Ειδική αγωγή και εκπαίδευση.....	37
4.1.1. «Μαθητές με αναπηρία και με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες»	38
4.1.2. Ορισμός των «μαθησιακών δυσκολιών»	38
4.1.2.1. Παιδαγωγικοκεντρικός ορισμός	39
4.1.2.2. Λειτουργικός ορισμός.....	39
4.1.2.3. Ορισμοί με τη μεγαλύτερη επιρροή και αποδοχή.....	40
4.2. ΚΕ.Δ.Δ.Υ: αξιολογικός, διαγνωστικός και υποστηρικτικός φορέας.....	41
4.2.1. Το έργο του ΚΕ.Δ.Δ.Υ.....	42
4.2.2. Αρμοδιότητες του ΚΕ.Δ.Δ.Υ	42
4.3. Φοίτηση	44
4.3.1. Παράλληλη στήριξη.....	45
4.3.2. Τμήματα ένταξης	45
4.5. Παιδαγωγικές συναντήσεις.....	47
4.6. Ο θεσμός του Σχολικού Συμβούλου	47
4.6.1. Το έργο του Σχολικού Συμβούλου	48
4.6.2. Καθήκοντα και αρμοδιότητες του Σχολικού Συμβούλου σε σχέση με τους εκπαιδευτικούς.....	48
4.6.3. Επισκέψεις στο σχολείο.....	50
4.6.3.1. Παρέμβαση Σχολικού Συμβούλου για την αντιμετώπιση μαθησιακών δυσκολιών και εκπαιδευτικών αναγκών	51
4.7. Η συγκαρινή κατάσταση.....	51

ΠΕΜΠΤΟ ΚΕΦΑΛΑΙΟ

Παρουσίαση των ευρημάτων.....	53
5.1. Τα «δύσκολα» παιδιά μέσα από τη ματιά των εκπαιδευτικών.....	53
5.1.1. Το προφίλ αυτών των παιδιών	53
5.1.2. «έχει μαθησιακές δυσκολίες και...».....	54
5.1.3. Το δίπολο του «εγώ και οι άλλοι».....	55
5.1.4. Κοινωνικές σχέσεις και παρέες συνομήλικων.....	55
5.1.5. Διδασκαλία σε έναν αλλοδαπό μαθητή ή σε ένα μαθητή με «μαθησιακές δυσκολίες»;	56
5.2. Το πλαίσιο μέσα από τα «μάτια» του εκπαιδευτικού	58

5.2.1. Θεσμικό πλαίσιο	58
5.2.2. Οικογενειακό και σχολικό πλαίσιο	59
5.2.3. Παιδαγωγικές συναντήσεις και σχέσεις μεταξύ των εκπαιδευτικών.....	59
5.3. Οι εκπαιδευτικοί	60
5.3.1. Το προφίλ και η προσπάθεια των δασκάλων.....	60
5.3.2. Το δίπολο του «ειδικού» και του «ανειδίκευτου» εκπαιδευτικού	61
5.3.3. Ανάμεικτα τα συναισθήματα των εκπαιδευτικών	62

ΕΚΤΟ ΚΕΦΑΛΑΙΟ

Ανάλυση και ερμηνεία των ευρημάτων	63
6.1. «Το αυτιστικό, το υπερκινητικό, το προβληματικό».....	63
6.2. Η ισχύς μιας ετικέτας.....	66
6.3. «Αυτά τα στάνταρ που βάζει το σχολείο».....	69
6.4. «Εμείς οι δάσκαλοι, τα κανονικά παιδιά και τα άλλα παιδιά με τις μαθησιακές δυσκολίες»	71

ΕΒΔΟΜΟ ΚΕΦΑΛΑΙΟ

7.1. Συζήτηση – συμπεράσματα	73
7.1.1. « Το δύσκολο παιδί...»	73
7.1.2. «... είναι πραγματικότητα ή κατασκευή;».....	74
7.1.3. Σχέσεις εκπαιδευτικών και Σχολικών Συμβούλων γύρω από ζητήματα παιδιών με «μαθησιακές δυσκολίες»	75
7.1.4. Σχέσεις μεταξύ συναδέλφων.....	75
7.1.5. Σχέσεις ανάμεσα σε εκπαιδευτικούς και παιδιά με «μαθησιακές δυσκολίες»	76
7.2. Θέματα για περαιτέρω μελέτη	77
ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ	78
Ελληνόγλωσση βιβλιογραφία	78
Ξενόγλωσση βιβλιογραφία	82
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ	86
ΟΔΗΓΟΣ ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΕΩΝ	86
ΟΙ ΜΕΤΕΧΟΝΤΕΣ ΣΤΗ ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΗ	89
ΑΠΟΜΑΓΝΗΤΟΦΩΝΗΣΕΙΣ ΤΩΝ ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΕΩΝ	91

ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ

Με την ολοκλήρωση της εκπόνησης της διπλωματικής μου εργασίας θα ήθελα να ευχαριστήσω εκείνους τους δασκάλους και τις δασκάλες, που συμμετείχαν στην έρευνά μου, αφιερώνοντας τον πολύτιμο χρόνο τους για να συζητήσουν μαζί μου γύρω από τη σχολική τους καθημερινότητα και για να μοιραστούν ορισμένες από τις σκέψεις και τις συνήθειές τους. Ως νεαρή συνάδελφός τους αισθάνομαι ιδιαίτερα τυχερή, που μου δόθηκε η ευκαιρία να διεξάγω μια συνέντευξη μαζί τους.

Επίσης, αισθάνομαι την ανάγκη να ευχαριστήσω θερμά την επιβλέπουσα καθηγήτριά μου, κα. Luciana Benincasa, για τις πολύτιμες συμβουλές και την αμέριστη καθοδήγησή της εδώ και δυο χρόνια. Της είμαι ευγνώμων, διότι πάντα μελετούσε την εργασία μου διεξοδικά και μου έδινε διαρκώς ερεθίσματα που με ενέπνεαν και με βοηθούσαν να συνεχίζω τη συγγραφή. Συγχρόνως θα ήθελα να εκφράσω τις ευχαριστίες μου και στα μέλη της τριμελούς επιτροπής, την κα. Αποστόλου και τον κ. Σιάκαρη.

Δεν θα μπορούσα να παραλείψω την οικογένειά μου στην Καβάλα αλλά και τους δικούς μου ανθρώπους στην Αλεξανδρούπολη που στέκονταν στο πλευρό μου, και μου έδιναν κουράγιο με την αγάπη τους όλο αυτό το διάστημα. Χωρίς αυτούς δεν θα τα είχα καταφέρει! Τέλος, ένα μεγάλο ευχαριστώ οφείλω στους συμφοιτητές και φίλους μου, Ηλιάννα, Παναγιώτα και Γιώργο για τις συμβουλές και τη βοήθεια που μου παρείχαν όταν χρειάστηκε.

*Η διαφορετικότητα κεντάει ένα πλούσιο χαλί,
όμως όλοι οι κόμποι του χαλιού έχουν ισότιμη αξία
ανεξάρτητα από τα χαρακτηριστικά τους.*

MAYA ANGELOU, 1928 – 2014

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Αρκούσε ένα προσωπικό βίωμα, μια ανεξίτηλα χαραγμένη στιγμή μέσα σε μία σχολική τάξη για να αποτελέσει το εφαλτήριο πραγματοποίησης της συγκεκριμένης εργασίας. Στις αρχές λοιπόν του σχολικού έτους 2011 – 2012, ως εν δυνάμει ακόμη εκπαιδευτικός και φοιτήτρια του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης του Δημοκρίτειου Πανεπιστημίου Θράκης, επιτελώντας την πρακτική μου άσκηση, κλήθηκα να αναλάβω τη διδασκαλία των μαθημάτων της Α΄ τάξης σε ένα δημοτικό σχολείο στην πόλη της Αλεξανδρούπολης. Η πρακτική μου θα διαρκούσε για επτά μόνο ημέρες. Μπορεί το χρονικό διάστημα να φαντάζει ελάχιστο, ωστόσο ήταν αρκετό για να συμβούν κάποιες καταστάσεις.

Πριν ξεκινήσω τη διδασκαλία μου, είχα καθήκον να απευθυνθώ στη δασκάλα της τάξης, για να την συμβουλευτώ σχετικά με ζητήματα που αφορούσαν το τμήμα της και τη μέθοδο διδασκαλίας που ακολουθούσε. Ενώ συζητούσαμε γύρω από αυτά τα θέματα ξαφνικά σα να αισθάνθηκα μια ενόχληση στο άκουσμα: *«Ο μαθητής αυτός από την Τουρκία, έλα τον ξέρεις! Που τον έχω βάλει πίσω πίσω να κάθεται μόνος του, αν δεις ότι δεν τραβάει πολύ, σημαίνει ότι έχει μαθησιακές δυσκολίες. Οπότε μην ασχοληθείς και πολύ μαζί του. Δεν θα βγάλεις πολλά!»*. Την ίδια μόλις στιγμή άρχισα να αναρωτιέμαι: πώς μπορεί να είναι τόσο σίγουρη αυτή η δασκάλα; Ο μαθητής βρίσκεται μόλις στην αρχή της σχολικής χρονιάς, πώς μπορεί να γνωρίζει κάτι τέτοιο για αυτόν; Τι σημαίνει όταν μου είπε *«δεν θα βγάλεις πολλά»*; Γιατί να με προέτρεψε στο να μην εντάξω στο μάθημα μου αυτό το παιδί *«στα πίσω πίσω»* θρανία; Και τελικά ποιος ήταν αυτός ο μαθητής; Δεν είχε όνομα; Είχε μόνο μαθησιακές δυσκολίες; Μετά το πέρας της διδασκαλίας μου συνειδητοποίησα προς έκπληξη μου και κάτι άλλο - κάτι πολύ σημαντικό. Τα λόγια της δασκάλας, κάθε φορά που απηύθυναν το λόγο σε αυτό το μαθητή, ένιωθα σα να με κυρίευαν κατά κάποιο τρόπο, σα να υψώνονταν σαν «τείχος» ανάμεσά μας. Έπιανα συχνά τον εαυτό μου να παγιδεύεται σε μια τέτοιου είδους προκατάληψη ως προς τις μαθησιακές αδυναμίες ή δυνατότητες που μπορεί να είχε αυτός ο μαθητής.

Ωστόσο οι σκέψεις μου αυτές πήραν σάρκα και οστά, όταν έπρεπε να αναζητήσω το θέμα της διπλωματικής μου εργασίας. Μια έρευνα την οποία με παρότρυνε η επιβλέπουσα καθηγήτριά μου να συμβουλευτώ, στάθηκε αφορμή για να ασχοληθώ ερευνητικά με το πώς κατασκευάζονται στο πλαίσιο του σχολείου ορισμένες έννοιες, όπως αυτή των «μαθησιακών δυσκολιών» που είθισται να αποδίδεται σε μια μεγάλη μερίδα μαθητικού πληθυσμού. Το άρθρο λοιπόν του Χρήστου Τράμπα (2008) με τίτλο *«Τα «δύσκολα» παιδιά. Οι πάσης φύσεως αναπτυξιακές διαταραχές κάνουν θραύση και στα Ελληνόπουλα»* πραγματεύονταν κάποιους από τους λόγους για τους οποίους έχει αυξηθεί ο αριθμός των «δύσκολων» παιδιών, εννοώντας εκείνων των παιδιών που φαίνεται να εκδηλώνουν αναπτυξιακές διαταραχές, μαθησιακές δυσκολίες, διαταραχή ελλειμματικής προσοχής με ή χωρίς υπερκινητικότητα, οριακή νοητική υστέρηση, διαταραχές συναισθήματος και συμπεριφοράς. Το ποσοστό αυτό όπως υποστηρίζεται στην έρευνά του, όλο και περισσότερο αυξάνεται με φρενήρεις ρυθμούς τόσο στο εσωτερικό της χώρας όσο και στο εξωτερικό. Αξίζει να αναφερθούν τα λόγια του κ. Καλομοίρη, προέδρου του

Πανελλήνιου Συλλόγου Λογοπεδικών, που σύμφωνα με το άρθρο, δηλώνει χαρακτηριστικά πως «Πριν από 15 χρόνια είχαμε 500 περιστατικά. Τώρα τρέχουμε με 5.700 νέα περιστατικά ετησίως. Μαζί με τις οικογένειες, είναι μια μικρή πόλη κάθε χρόνο» (Τράμπας, 2008: 34). Η παιδοψυχίατρος Χρ. Καλύβα σε μια απόπειρα ερμηνείας αυτής της κατάστασης αναζητά τα αίτια στο χώρο του σχολείου. Θεωρεί ότι ο εντοπισμός πάσης φύσεως διακρίσεων και διαταραχών έχει για αφετηρία του το σχολείο. Διατείνεται ακόμη της άποψης ότι οι «μαθησιακές δυσκολίες» είναι και αυτές ένα από τα αποτελέσματα της εκπαίδευσης. Τα όσα λοιπόν υποστήριζε αυτή η διεπιστημονική ομάδα στο άρθρο του Χ. Τράμπα ανέσυραν από τη μνήμη μου κάποιες προσωπικές εμπειρίες¹.

Με βάση τις προαναφερθείσες δηλώσεις είναι σχεδόν αυταπόδεικτο ότι συχνά αποδίδονται από το σχολείο, χαρακτηριστικά γνωρίσματα στους μαθητές που τείνουν να μετατρέπονται σε σημαντικές δυσκολίες. Μια έρευνα λοιπόν στην οποία θα είχε πρωταγωνιστικό ρόλο «η φωνή των δασκάλων» πίστευα ότι θα μου έδινε την δυνατότητα να προσεγγίσω ή και να κατανοήσω βαθύτερα το νόημα, τη διαδικασία δημιουργίας, τις διαστάσεις ή ακόμη και τους παράγοντες που προκαλούν τις «μαθησιακές δυσκολίες» που θεωρούνται ότι εμφανίζουν ορισμένα παιδιά στο πλαίσιο του σχολείου.

Ως μεταπτυχιακή φοιτήτρια προσπάθησα και εγώ εν μέρει να προκαλέσω ως ένα βαθμό προβληματισμό στην επιστημονική κοινότητα, και να αναδείξω ορισμένες πτυχές της ταξινόμησης των τόσων πολλών παιδιών ως εχόντων τέτοιες φύσεως δυσκολίες, και εν τέλει της κατασκευής και της αναπαραγωγής αυτών. Παράλληλα από τη θέση της δασκάλας στην οποία βρίσκομαι, επιδιώκω μέσα από τις σελίδες αυτής της εργασίας, να βοηθήσω όχι μόνο τους συναδέλφους μου εκπαιδευτικούς αλλά και τον εαυτό μου, ώστε να μπορέσουμε να σταθούμε με κριτική σκέψη μπροστά στα χαρακτηριστικά επίδοσης και συμπεριφοράς, που θεωρούνται ότι έχουν οι μαθητές μας, εξετάζοντάς τα όχι με ρηχότητα αλλά εις βάθος. Επειδή λοιπόν μπορεί να θεωρηθεί ότι μέσα από τα ευρήματα της και την ερμηνεία που προτείνω, η παρούσα εργασία θίγει τους εκπαιδευτικούς ή και τους αρμόδιους φορείς της εκπαίδευσης, θα ήθελα να διευκρινίσω ρητά πως στόχος του παρόντος πονήματος δεν είναι σε καμία περίπτωση η ενοχοποίηση και η επίρριψη ευθυνών ή κατηγοριών στους δασκάλους, στις δασκάλες και στους υπεύθυνους των εμπλεκόμενων φορέων.

Η ερευνητική μου προσπάθεια έγκειται στο να μετατεθεί το κέντρο βάρους της διδασκαλίας ενός παιδαγωγού στις δυνατότητες και στις ικανότητες που μπορεί να έχουν αυτά τα παιδιά και όχι σε τυχόν αδυναμίες τους. Αυτό βέβαια δεν σημαίνει ότι απορρίπτεται η ύπαρξη φυσικών, ψυχολογικών ή άλλων διαφορών που ενδέχεται να εμφανίζουν ορισμένοι μαθητές/ μαθήτριες. Όπως εξήγησα πρωτίτερα, προσπαθώ απλώς να «διαφωτίσω» μια άλλη πλευρά των μαθησιακών δυσκολιών, των

¹ Οι κύριοι επιβλέποντες της ερευνητικής δραστηριότητας στο Πανεπιστήμιο του Σικάγου, οι R. Park, E. Burgess και W.I. Thomas, θεωρούν ότι οι ερευνητές θα πρέπει να επιλέγουν θέματα που έχουν πέρα από επιστημονική σημασία και προσωπικό ενδιαφέρον για τους ίδιους. Κατά αυτόν τον τρόπο οι άμεσες ή έμμεσες εμπειρίες του ερευνητή θα εντείνουν την επιθυμία του και πέρα των άλλων θα τον κινητοποιήσουν, ώστε να φέρει εις πέρας γρηγορότερα μια ερευνητική εργασία, που αποδεικνύεται πολλές φορές ιδιαίτερα επίμοχθη και χρονοβόρα (Κυριαζή, 2006).

δυσκολιών δηλαδή που θεωρούν οι δάσκαλοι/ δασκάλες ότι παρουσιάζουν κάποια παιδιά στο πλαίσιο του σχολείου, αλλά και να αναζητήσω τη σημασία που προσδίδουν σε αυτή την έννοια. Θα ήθελα να κλείσω το κεφάλαιο της εισαγωγής, κάνοντας μια ευχή : «Ελπίζω ότι κάποια στιγμή οι μαχόμενοι εκπαιδευτικοί γενικής και ειδικής αγωγής θα καταφέρουν να απομακρυνθούν από τη λογική της κατασκευής πάσης φύσεως διαφορών ανάμεσα στα παιδιά, και θα αναπτύξουν μια παιδαγωγική σχέση μαζί τους που θα θεμελιώνεται πάνω στο σεβασμό, τη συνάντηση και την επικοινωνία με αυτό που κάθε φορά θεωρείται διαφορετικό».

ΠΡΩΤΟ ΚΕΦΑΛΑΙΟ

Το αντικείμενο της έρευνας

1.1. Στόχος της έρευνας

Στόχος της έρευνας που επρόκειτο να αναγνώσετε, είναι η παρουσίαση, η ανάλυση και η ερμηνεία του νοήματος του όρου των «μαθησιακών δυσκολιών» που αποδίδει το σχολικό σύστημα σε ορισμένους μαθητές/ ορισμένες μαθήτριες. Αυτό το φαινόμενο εξετάστηκε από την οπτική εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας, γενικής εκπαίδευσης που έλαβαν μέρος στην έρευνα, και προέρχονταν από δημόσια σχολικά ιδρύματα της χώρας.

1.2. Ερευνητικά ερωτήματα

Τα επιμέρους ερευνητικά ερωτήματα ήταν τα εξής: α) τι είδους εμπειρίες έχουν οι δάσκαλοι με εκείνα τα παιδιά της τάξης τους, που θεωρούν ότι εμφανίζουν «μαθησιακές δυσκολίες»; β) με ποιον τρόπο μιλούν για αυτά; γ) ποιες τεχνικές και πρακτικές υιοθετούν για τη διδασκαλία αυτών των παιδιών; δ) Σύμφωνα με τα όσα παρατηρούν και διακρίνουν οι εκπαιδευτικοί, ποια χαρακτηριστικά έχει η αλληλεπίδραση αυτών των παιδιών με τους εκπαιδευτικούς, και ποια με τους συνομήλικούς τους; ε) Σύμφωνα πάλι με τους εκπαιδευτικούς, οι φορείς που εμπλέκονται επηρεάζουν (και εάν ναι, πώς) την εκπαιδευτική διαδικασία;

Δευτερεύοντα ερευνητικά ερωτήματα αφορούν α) το περιεχόμενο και το ρόλο των τυχόν παιδαγωγικών συναντήσεων και συζητήσεων που διεξήγαγαν γύρω από θέματα που αφορούσαν αυτά τα παιδιά, και β) το νόημα που απέδιδαν στη συμμετοχή αυτών των μαθητών/ μαθητριών σε κοινωνικές εκδηλώσεις ή σχολικούς διαγωνισμούς.

1.3. Σημαντικότητα της έρευνας

Η παρούσα μελέτη διερευνά όψεις του φαινομένου των «μαθησιακών δυσκολιών», εκείνων δηλαδή των δυσκολιών που αποδίδονται σε μαθητές/ μαθήτριες από πλευράς του σχολείου. Η έρευνα διεξήχθη από τη σκοπιά της θεωρίας της κοινωνικής κατασκευής. Η μελέτη αποτελεί μια προσπάθεια κατανόησης των παραγόντων, των συνθηκών και των καταστάσεων που δημιουργούν και παγιώνουν αυτές τις δυσκολίες. Αναζητείται μια πιο ουσιαστική εικόνα της σχολικής πραγματικότητας αναφορικά με αυτά τα παιδιά μέσα από τη διαπεραστική ματιά των εκπαιδευτικών.

Τα ευρήματα της εν λόγω έρευνας πρωτίστως θεωρώ ότι θα ωφελήσουν το ευρύτερο κοινωνικό σύνολο και θα συνδράμουν στη γενικότερη αντίληψη και συμπεριφορά που υιοθετεί προς την κατηγορία αυτής της ομάδας των παιδιών. Κατά δεύτερον, αποδέκτες των «μηνυμάτων» της θα είναι και οι δάσκαλοι και γενικότερα οι εν ενεργεία εκπαιδευτικοί της χώρας, συμπεριλαμβανομένου και εμού φυσικά. Είναι σημαντικό ως παιδαγωγοί που είμαστε, να γνωρίζουμε ότι ο τρόπος που συλλογίζομαστε και εκφραζόμαστε για τα με «μαθησιακές δυσκολίες» παιδιά, μπορεί να επηρεάσει τη δράση και τη συμπεριφορά μας. Σε ένα τρίτο επίπεδο τα παρόντα ερευνητικά ευρήματα μπορούν να αποδειχθούν χρήσιμα και για τους υπόλοιπους εκπαιδευτικούς φορείς όπως τους Σχολικούς Συμβούλους και τους διευθυντές. Οι μαρτυρίες των δασκάλων για τις καθημερινές προκλήσεις στην τάξη και για την απογοήτευση που συχνά νιώθουν, όταν συνειδητοποιούν ότι είναι μόνοι/ μόνες μπροστά στις δυσκολίες, ίσως αποτελέσει αφορμή για να αξιοποιήσουν καλύτερα οι μεν διευθυντές το θεσμό των παιδαγωγικών συναντήσεων, οι δε Σχολικοί Σύμβουλοι για να συνδράμουν πιο ενεργά στο γενικότερο εκπαιδευτικό έργο.

Σε γενικές γραμμές η παρούσα έρευνα ίσως μπορέσει να δώσει το έναυσμα για αναστοχασμό της διδακτικής πράξης. Υπό αυτήν την έννοια ίσως και να αποτελέσει μια μεταγνωστική διαδικασία, που θα ανατροφοδοτήσει το εκπαιδευτικό πλαίσιο και θα καθοδηγήσει τόσο τις σκέψεις όσο και τις διδακτικές πρακτικές των εν ενεργεία και εν δυνάμει εκπαιδευτικών της χώρας.

1.4. Περιορισμοί της έρευνας

Η έλλειψη της αντιπροσωπευτικότητας του δείγματος δεν επιτρέπει τη γενίκευση των αποτελεσμάτων αυτής της έρευνας. Ο περιορισμένος αριθμός των συμμετεχόντων επιτρέπει απλά μια πιο διεξοδική μελέτη των υποκειμενικών τους βιωμάτων και συλλογισμών. Ακόμη, σημαντικό περιορισμό σε μια ποσοτική ή ποιοτική έρευνα καθιστά το στοιχείο της υποκειμενικότητας του ερευνητή/ της ερευνήτριας. Κατά μείζονα λόγο σε πολλές περιπτώσεις, οι ατομικές εμπειρίες εισβάλλουν αυτόκλητα στη σκέψη και επηρεάζουν τη δράση του ατόμου που διεξάγει την έρευνα (Cohen, Manion, & Morrison, 2007). Υπό αυτήν την έννοια το ενδεχόμενο οι προσωπικοί παράγοντες του ερευνητή/ της ερευνήτριας να επηρεάσουν τον τρόπο που πραγματεύεται το υπό μελέτη θέμα, δεν μπορεί να εκλείψει. Αυτό συμβαίνει διότι είθισται *«να αντιλαμβανόμαστε το νόημα μόνο συγκεκριμένων όψεων της πραγματικότητας, όσων δηλαδή είναι σχετικές με εμάς, είτε για τις ανάγκες της καθημερινής ζωής, είτε από την οπτική μιας συγκεκριμένης μεθόδου ή θεωρητικού πλαισίου»* (Benincasa, 1997 : 39) .

Έτσι λοιπόν καταλήγουμε στο συμπέρασμα ότι το τρωτό σημείο στις ερμηνευτικές προσεγγίσεις των κοινωνικών επιστημών ενδεχομένως και να είναι το «στίγμα» που θα αφήνει τις περισσότερες φορές το υποκειμενικό στοιχείο του ερευνητή/ της ερευνήτριας. Ωστόσο, εάν επιδιώκει το άτομο να μειώσει το βαθμό υποκειμενικότητας στην έρευνα που διεξάγει, οφείλει να υιοθετήσει έναν

«αποστασιοποιημένο στοχασμό», όπως συμβουλεύουν πολλοί επιστήμονες. Αυτό προϋποθέτει ότι ως ερευνητής/ ερευνήτρια θα πρέπει να αναλογίζεται, να παρατηρεί, να περιγράφει και να κρίνει από απόσταση τα όσα εκτυλίσσονται και παρουσιάζονται ως αυτονόητα στην τρέχουσα καθημερινότητα (Λυδάκη, 2001).

Ιδίως στη χώρα μας όπου η εκπαίδευση συνιστά έναν ιδιαίτερα «ευαίσθητο κοινωνικό θεσμό, έχει να αποκομίσει πολλά οφέλη από τη μελέτη του παράγοντα «άνθρωπος» μέσα στο εκπαιδευτικό σύστημα» (Πηγιάκη, 2004: 144). Επομένως μια έρευνα σαν αυτή που επικεντρώνεται στις δομές νοήματος του ανθρώπου (εκπαιδευτικού) μέσα στο σχολικό σύστημα, δύναται να προσφέρει καινούριο πληροφοριακό υλικό, ώστε να αποτελέσει την αφετηρία για μια εις βάθος κατανόηση της παρούσας κατάστασης και για την προώθηση ριζικών αλλαγών στην εκπαιδευτική πράξη.

Βιβλιογραφική επισκόπηση και εννοιολογικό πλαίσιο

2.1. Βιβλιογραφική επισκόπηση

Με τη βιβλιογραφική επισκόπηση που πραγματοποίησα στην πρόσφατη ελληνική βιβλιογραφία, διαπίστωσα ότι η συντριπτική πλειοψηφία των μελετών αφορά κυρίως τη θεωρητική και ιστορική προσέγγιση της έννοιας των «μαθησιακών δυσκολιών». Αναλυτικότερα, οι προσεγγίσεις αυτές περιλαμβάνουν τους ορισμούς και το περιεχόμενο αυτού του όρου, τα χαρακτηριστικά των παιδιών και των εφήβων με τέτοιας φύσεως δυσκολίες, τα πεδία της σχολικής μάθησης όπου αυτές αναδύονται, τα κριτήρια διάγνωσης και τις μεθόδους αξιολόγησής τους. Αυτές οι «συμβατικές» μελέτες στοχεύουν κυρίως στον έλεγχο των θεωριών ή των ιδεών που υπάρχουν γύρω από αυτή την έννοια, ώστε να κατανοηθεί καλύτερα το φάσμα των δυσκολιών που περικλείουν. Ενδεικτικά αναφέρονται κάποιες μελέτες της τελευταίας δεκαετίας όπως αυτή του Αγαλιώτη (2000), του Δελλασούδα (2003), των Παντελιάδου & Μπότσα (2007), της Πολυχρονοπούλου (2003). Επιπροσθέτως, άλλες θεωρητικές πάλι μελέτες πραγματεύονται διάφορα προγράμματα παρέμβασης, τεχνικές, μεθόδους και στρατηγικές μάθησης που θα πρέπει να εφαρμόζονται για να γίνεται αποτελεσματική και καλύτερη η διδασκαλία παιδιών με «μαθησιακές δυσκολίες». Ενδεικτικά αναφέρονται οι μελέτες της Ημέλλου (2003), της Παντελιάδου (2011), του Σπαντιδάκη (2004), της Φλωράτου (2009).

Στο πεδίο όμως της έρευνας και γύρω από την έννοια των «μαθησιακών δυσκολιών» έχουν διενεργηθεί και πολλές εμπειρικές μελέτες που βασίζονται σε παρατηρήσεις και μετρήσεις. Μια τέτοια έρευνα υπήρξε το 2004 από τις Βλάχου & Παπαδημητρίου. Σε αυτήν οι ερευνήτριες πέραν των άλλων, κατέγραψαν και τις απόψεις τριακοσίων σαράντα τριών (343) εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης (τυχαία δειγματοληψία) σχετικά με την προσφερόμενη ποιότητα και τις πρακτικές εκπαίδευσης που εφαρμόζονται στην ειδική αγωγή. Η έρευνα κατέδειξε ότι από το σύνολο των μαθητών που χαρακτηρίζονται ως έχοντες ειδικές ανάγκες, το 61,5% θεωρείται ότι έχει μαθησιακές δυσκολίες (από τους οποίους το 81,7% δεν διαθέτει κάποια διαγνωστική ανεπάρκεια) και το 22,2% ότι αντιμετωπίζει προβλήματα συμπεριφοράς (με ποσοστό 85,7% να βρίσκεται πάλι δίχως διάγνωση). Επίσης, ένα σημαντικό ποσοστό των 76,5% από τους μαθητές που αναφέρονται ως έχοντες μαθησιακές δυσκολίες, φαίνεται να μην έχει περάσει από κάποια διαγνωστική διαδικασία. Ωστόσο, κατατάσσονταν στην κατηγορία των μαθητών/μαθητριών με μαθησιακές δυσκολίες ή με προβλήματα συμπεριφοράς.

Στο φαινόμενο του να προσδιορίζονται πολλά παιδιά ως έχοντα «μαθησιακές δυσκολίες», ο Μπάρμπας σε δημοσιευμένο άρθρο του στο περιοδικό «Κοινωνία και Ψυχική Υγεία», προσπαθεί να δώσει μια δική του ερμηνεία. Επισημαίνει λοιπόν ότι η παραπομπή μαθητών χωρίς διάγνωση σε τμήματα ένταξης μπορεί να μεταφραστεί και

ως μια «αντίδραση των εκπαιδευτικών» στην προσπάθεια που καταβάλλουν καθημερινά για να καλύψουν τόσο το Αναλυτικό Πρόγραμμα, όσο και τις ανάγκες όλων των παιδιών, και ιδίως αυτών που ξεπερνούν τα όρια της αντοχής και των δυνατοτήτων τους (Μπάρμπας, 2006: 40). Είναι επίσης σύνηθες το φαινόμενο σύμφωνα με το συγγραφέα την τελική απόφαση για την παραπομπή ενός παιδιού σε ένα τμήμα ένταξης να την λαμβάνει κατά κύριο λόγο ο εκπαιδευτικός της τάξης, έπειτα ο εκπαιδευτικός της ειδικής αγωγής, ο Σχολικός Σύμβουλος και ο διευθυντής που εξασφαλίζει την συναίνεση των γονέων του παιδιού (Μπάρμπας, 2006).

Στο ευρύτερο πεδίο τώρα των ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών, μια πρόσφατη εμπειρική μελέτη όπως αυτήν της Αναγνωστοπούλου εν έτη 2008, έχει να αναδείξει σημαντικά ευρήματα. Επρόκειτο για μια περιγραφική έρευνα επισκόπησης που πραγματοποιήθηκε με τη χρήση ερωτηματολογίου σε εκατόν τρεις (103) εκπαιδευτικούς. Διερευνούσε τις στάσεις τους ως προς το επίπεδο γνώσης τους σχετικά με την νοητική καθυστέρηση, ως προς τις ικανότητες και τα επίπεδα αυτονομίας που τείνουν να αποδίδουν στα παιδιά με νοητική καθυστέρηση, το βαθμό κοινωνικής αλληλεπίδρασης και αποδοχής μαζί τους, τα χαρακτηριστικά προσωπικότητας που τους προσάπτουν καθώς και το είδος της εκπαίδευσης που τους αναγνωρίζουν. Πέραν των άλλων η μελέτη αυτή κατέδειξε ότι οι στάσεις που έχουν διαμορφώσει οι εκπαιδευτικοί επηρεάζονται κυρίως από το ιατρικό μοντέλο αυτής της μορφής αναπηρίας παρά από κοινωνικά και εκπαιδευτικά κριτήρια. Οι ερωτηθέντες περιορίστηκαν σε θεωρήσεις «καλοκαγαθισμού» για αυτά τα άτομα, όπως αθώος, φιλικός παρά σε ουσιαστικές θεωρήσεις των δικαιωμάτων τους, όπως είναι το δικαίωμα του ατόμου με αναπηρία στη μοναδικότητα (Αναγνωστοπούλου, 2008, όπ. αναφ. στο Ζώνιου-Σιδέρη, Ντεροπούλου-Ντέρου & Παπαδοπούλου, 2012).

Παρόμοια στοιχεία έχει να παρουσιάσει και η μελέτη της Κομιανού το 2008, που διερευνούσε μέσα από ατομικές συνεντεύξεις τις εμπειρίες και τις απόψεις των εκπαιδευτικών για την εκπαίδευση παιδιών με πολλαπλές αναπηρίες. Το θεωρητικό πλαίσιο της εν λόγω έρευνας βασίστηκε στην κοινωνική κατασκευή των απόψεων, στην προσέγγιση πολλαπλών αναπηριών από τη σκοπιά του κοινωνικού μοντέλου και στην εκπαιδευτική πολιτική που προάγει την ένταξη. Διενεργήθηκαν λοιπόν δέκα (10) συνεντεύξεις με εκπαιδευτικούς που εργάζονταν σε ειδικά σχολεία της πρώτης και δεύτερης σχολικής βαθμίδας, όπου φοιτούσαν παιδιά με πολλαπλές αναπηρίες. Τα ευρήματα και αυτής της έρευνας έρχονται να αναδείξουν την βασική επιρροή του κλινικού μοντέλου στις απόψεις και τις προσεγγίσεις των εκπαιδευτικών. Αυτό συνεπάγεται σύμφωνα με τα αποτελέσματα αυτής, απομόνωση αυτών των παιδιών εντός του ειδικού σχολείου και εφαρμογή απλοποιημένων εκπαιδευτικών πρακτικών και στρατηγικών μάθησης (Κομιανού, 2008, όπ. αναφ. στο Ζώνιου- Σιδέρη, κ.ά., 2012).

Άλλη μια κονστрукτιβιστική μελέτη από την ελληνική βιβλιογραφία υπήρξε αυτήν της Βοζίκη εν έτη 2011, που αφορούσε την κοινωνική κατασκευή γενικότερα της αναπηρίας. Στο έργο αυτό, η ίδια μοιράστηκε τους σύγχρονους προβληματισμούς και τις παρατηρήσεις της σχετικά με το ρόλο και τη λειτουργία του σχολείου στην κοινωνική κατασκευή, την ενίσχυση και την εδραίωση της αναπηρίας. Εξέτασε μάλιστα και αξιολόγησε το κατά πόσο ο προβλεπόμενος στόχος ένταξης αυτών των

ατόμων στις σχολικές μονάδες έχει επιτευχθεί μέσω των προγραμμάτων σύγκλισης και ενσωμάτωσης που έχουν τεθεί σε εφαρμογή.

2.2. Εννοιολογικό πλαίσιο

Οι καθ' αυτού έννοιες ενυπάρχουν στην ανθρώπινη κρίση, σκέψη και αποτελούν τη λύδια λίθο της επιστημονικής γνώσης (Δράκος, 2011). Στο κεφάλαιο αυτό αναλύονται εκείνες οι έννοιες πάνω στις οποίες θεμελιώθηκε η ερμηνεία των δεδομένων της συγκεκριμένης έρευνας. Οι έννοιες όμως αυτές δεν διαμορφώθηκαν στο αρχικό στάδιο της εργασίας, αλλά αποτέλεσαν εκείνα τα *«μέσα ευαισθητοποίησης προς την κοινωνική πραγματικότητα, τα οποία καθοδηγούν τον ερευνητή στην ανάλυση των στοιχείων και προσαρμόζονται σε αυτά, καθώς εξελίσσεται η έρευνα»* (Κυριαζή, 2006: 52). Πριν φτάσει λοιπόν το παρόν εννοιολογικό πλαίσιο στην τωρινή του μορφή, υπήρξε εκ των προτέρων και καθ' όλη τη διάρκεια της έρευνας, μια διαλεκτική διαδικασία μεταξύ της θεωρίας, των ερευνητικών πορισμάτων και της ερμηνείας των ευρημάτων.

2.2.1. «Μαθησιακές δυσκολίες»

Τις δυο τελευταίες δεκαετίες «οι μαθησιακές δυσκολίες» αποτελούν αντικείμενο έντονης ενασχόλησης και μελέτης πολλών επιστημόνων. Τόσο στην Ελλάδα όσο και στο εξωτερικό γίνεται μια *«υπερ-χρήση»* αυτού του όρου από διάφορα πρόσωπα εντός ή εκτός του πλαισίου του σχολείου (Μαρκοβίτης & Τζουριάδου, 1991: 97). Το ίδιο το σχολείο στο πέρασμα της πολυετούς λειτουργίας του, αποτελούσε και συνεχίζει να αποτελεί το χώρο στον οποίο εκδηλώνονται, παρατηρούνται και ερμηνεύονται διάφορα προβλήματα με κοινό παρανομαστή τους μαθητές/ τις μαθήτριες (Τζουριάδου & Μπάρμπας, χ.χ.)

Εξετάζοντας τον όρο «πρόβλημα» ερευνητικά, η Benincasa αναφέρει ότι *«το πρόβλημα δεν είναι παρά το αποτέλεσμα μιας πράξης προβολής. Εν τέλει, πρόβλημα είναι ό,τι στα πλαίσια μιας ομάδας προβάλλεται ως τέτοιο από τα ίδια τα μέλη, ή από άτομα στα οποία αναγνωρίζεται κάποια αυθεντία στην ανάδειξη προβλημάτων, π.χ. τους επιστήμονες»* (Benincasa, 2009: 217). Μια όψη της σχολικής πράξης είναι ότι και οι εκπαιδευτικοί στο χώρο του σχολείου λόγω της εξουσίας που τους δίνεται, μπορούν και προβάλλουν άτομα και καταστάσεις ως προβλήματα μαθησιακά. Κατά τον Schlee (1997, όπ. αναφ στο Δράκος, 2011: 68) ο όρος «μαθησιακό πρόβλημα» είναι αμιγώς περιγραφικός, ενώ για τον Bleidick (1995, όπ. αναφ. στο Δράκος, 2011: 69) ορίζεται ως η *«αμηχανία της εκπαιδευτικής πολιτικής»* να ελέγξει, να χειριστεί και να επιλύσει την προκειμένη κατάσταση. Φτάνουμε λοιπόν σε σημείο, ο όρος «μαθησιακές δυσκολίες» να αναφέρεται σε ποικίλες δυσκολίες, για παράδειγμα στη γραφή, στην ανάγνωση, και να αντικαθίσταται πολλές φορές από τις έννοιες «μαθησιακή διαταραχή», «μαθησιακή ανάγκη» και «μαθησιακό πρόβλημα» (Δράκος, 2011). Πέρα από τη σύγχυση και την ασάφεια στο περιεχόμενο του εν λόγω όρου,

αυτό που δείχνει να είναι ιδιαίτερα ενδιαφέρον είναι ο τρόπος με τον οποίο οι μη ευκρινώς προσδιορισμένοι και ανακριβείς χαρακτηρισμοί αποδίδονται τόσο ασυγκράτητα σε ένα παιδί, αλλά και το πόσο εύκολα και άμεσα τείνουν να το εντάσσουν στο πεδίο της Ειδικής Αγωγής (Hibel, Farkas & Morgan, 2010). Για τον Shakespeare οι «μαθησιακές δυσκολίες» δεν είναι παρά ένα συνονθύλευμα από βιολογικές, ψυχολογικές, κοινωνιολογικές, εκπαιδευτικές και πολιτισμικές προεκτάσεις (Shakespeare, 2006, όπ. αναφ. στο Anastasiou & Kaufmann, 2012). Ο Bertrand Russel από την άλλη πλευρά, παραλληλίζει την ασάφεια στον όρο των «μαθησιακών δυσκολιών» με την ασάφεια που υπάρχει στην έννοια της επιστήμης των Μαθηματικών. Αναφέρει χαρακτηριστικά ότι είναι *«ένα αντικείμενο για το οποίο δεν ξέρουμε για τι ακριβώς μιλάμε και αν αυτό που λέμε είναι πράγματι το σωστό»* (Kavale & Fourness, 1985, όπ. αναφ. στο Τζουριάδου & Μπάρμπας, χ.χ.: 5).

Λέξεις όπως «πρόβλημα», «προβληματικός» ή «δύσκολο» παιδί ηχούν όμως συνεχώς στη σχολική πραγματικότητα και καθιστούν ονομασίες που ούτε επιστημονικά αποδεδειγμένες, αλλά ούτε και παιδαγωγικές έννοιες είναι. Όπως επισημαίνει ο Δράκος με το πρώτο κουδούνι της νέας σχολικής χρονιάς πολλά παιδιά *«με ευκολία και ελαφρά την καρδιά χαρακτηρίζονται ως μαθησιακώς προβληματικά»* (Δράκος, 2011: 79). Αυτό το φαινόμενο ακούει στο όνομα ετικετοποίηση, σαν μια αναγνωρίσιμη ταυτότητα που τους δίνεται, τους κάνει διακριτούς από τους συνομηλίκους τους και τους ακολουθεί σε όλη τους τη σχολική πορεία. Η ιδιότητά τους αυτή παύει συνήθως να ισχύει, όταν φτάσουν στο στάδιο της ενηλικίωσης.

Το πλαίσιο του σχολείου και κατ' επέκταση της κοινωνίας «κολλάει» στο παιδί μια στιγματική ετικέτα που ίσως και να μην υφίσταται έξω από τα όρια της κανονικότητας και του φυσιολογικού, όπως τα ορίζει το σχολείο (McDermott, Goldman & Varenne, 2006). Ο φιλόσοφος Foucault διατυπώνει εύστοχα πως ο τρόπος με τον οποίο μιλάμε και αντιλαμβανόμαστε τον κόσμο γύρω μας είναι άρρηκτα συνδεδεμένος με τα ονόματα, με τα οποία «βαφτίζουμε» καταστάσεις, πρόσωπα και αντικείμενα. Αυτός ο τρόπος σχηματοποιεί την εμπειρία μας και αυτή με τη σειρά της επηρεάζει και καθορίζει το ποιόν του ονόματος που θα αποδώσουμε σε αυτά (Foucault, 1973, όπ. αναφ. στο Oliver, 1994).

Ο Μπάρμπας στο άρθρο του, ύστερα από τη βιβλιογραφική επισκόπηση ορισμένων ερευνών στο εξωτερικό, καταλήγει στο συμπέρασμα ότι η αλήθεια γύρω από το παιδί με «μαθησιακές δυσκολίες» δεν βρίσκεται σε αυτό που ορίζουν και επιβάλλουν οι επίσημοι θεσμοί και κανονισμοί, αλλά υποβόσκει στην αντίληψη του εκάστοτε δασκάλου/ δασκάλας της τάξης, στον τρόπο δηλαδή που εκλαμβάνει και δέχεται κάποιον ή κάτι ως πρόβλημα. Με άλλα λόγια ο έχων τέτοιες δυσκολίες ορίζεται ως *«το παιδί το οποίο λόγω της δυσκολίας του σε κάποιο τομέα αποδίδει συγκριτικά χαμηλότερα και στους άλλους τομείς και το παιδί που διαταράσσει με τη συμπεριφορά του τη λειτουργία της τάξης»* (Μπάρμπας, 2006: 46).

Στη συγκεκριμένη ερευνητική εργασία θα χρησιμοποιήσω τον όρο «μαθησιακές δυσκολίες» έναντι των άλλων όπως «μαθησιακό πρόβλημα» ή «μαθησιακή αναπηρία», γιατί αυτή η κατηγοριοποίηση εμφανίζεται τις περισσότερες φορές στο λόγο των εκπαιδευτικών και κυριαρχεί στη σχολική πράξη (Jenkins, 1993). Κατά δεύτερον όπως και ο Μπάρμπας στο δημοσίευμα του, έτσι και εγώ στην

προσπάθεια μου να αμφισβητήσω το περιεχόμενο του, όπως αυτό ορίζεται από τους θεσμούς, νόμους, και είθισται να χρησιμοποιείται σήμερα, θα τον «εντάξω» μέσα σε εισαγωγικά για να δηλώσω ότι δεν αναφέρεται σε «πραγματικές δυσκολίες» (Μπάρμπας, 2006), αλλά σε επινοήσεις ή σε κρίσεις των εκπαιδευτικών αναφορικά με τις δυσκολίες μαθησιακού και συμπεριφορικού τύπου, που θεωρούν ότι αντιμετωπίζουν ορισμένα παιδιά της τάξης τους (Βουνουκας, 2007). Η τοποθέτηση μου αυτή ως προς τον τρόπο γραφής του όρου, υιοθετείται σε όλο το εύρος της εργασίας (εκτός του θεσμικού πλαισίου όπου αποδίδεται όπως αναγράφεται στους σχετικούς νόμους) και δηλώνει τα προαναφερόμενα.

2.2.2. Η θεωρία της κοινωνικής κατασκευής και οι «μαθησιακές δυσκολίες»

Για να εξετάσουμε τον όρο «κατασκευή» θα πρέπει να τον αναζητήσουμε πρώτα στη γλώσσα ή στο λόγο που χρησιμοποιούν τα άτομα. Η πραγματικότητα όπως την διακρίνουμε καθημερινά αποτελεί «μια δομή ερμηνείας αλλά και νοηματοδότησης του κόσμου, του εαυτού και του άλλου» (Μαυρίδης, χ.χ.: 4). Κάθε ανθρώπινο ον όταν γεννιέται, βρίσκεται αντιμέτωπο με τις ήδη υπάρχουσες δομές νοήματος, πρακτικών και λόγου σχετικά με το τι θεωρείται φυσιολογικό ή μη. Είναι δομές τις οποίες δύσκολα μπορεί να αγνοήσει και να παρακάμψει (Potter & Edwards, 1999). Κατά αυτήν την παραδοχή, όταν κάτι καλείται να λέγεται «πραγματικότητα» σε ένα πολιτισμικό και ιστορικό πλαίσιο, δεν είναι κάτι άλλο παρά ένα προϊόν επιρροών και αλληλεπιδράσεων μεταξύ των κοινωνικών μελών (Burtt, χ.χ.). Για να το διατυπώσουμε κάπως διαφορετικά όπως υποστηρίζει και ο Μαυρίδης, η κοινωνική πραγματικότητα συνιστά έναν «μηχανισμό κατασκευής σημείων αναφοράς και βεβαιοτήτων» που αναπαράγει νοήματα, πρακτικές και σχέσεις, αλλά και προσανατολίζει τα υποκείμενα, ώστε να ερμηνεύουν τους εαυτούς τους και τους άλλους με τρόπο σταθερό και δεδομένο (Μαυρίδης, χ.χ.: 6).

Η θεωρία λοιπόν της κοινωνικής κατασκευής βρίσκει εφαρμογή στο πεδίο των «μαθησιακών δυσκολιών» και τις θεωρεί κοινωνικά προϊόντα και όχι αντικειμενικά γεγονότα. Οι τρόποι με τους οποίους συλλαμβάνουμε τον κόσμο γύρω μας, οι πρακτικές και οι κατηγορίες που χρησιμοποιούμε σύμφωνα με τον Burtt, είναι παιδιά «ιστορικών και πολιτισμικών συνθηκών» (Burtt, χ.χ.: 2). Αυτές λοιπόν οι κατασκευές αν και διαφοροποιούνται όχι μόνο διαχρονικά αλλά και πολιτισμικά, δείχνουν να επηρεάζουν σε ένα μεγάλο βαθμό «την ιδεολογική αναπαραγωγή των δεδομένων μιας κοινωνίας» (Burtt, χ.χ.: 3). Γι' αυτόν και μόνο το λόγο, κάθε υποκείμενο θα πρέπει να επανεξετάζει με κριτικό πνεύμα αυτά τα «έτοιμα» δεδομένα και να εστιάζει στον τρόπο με τον οποίο αυτοί οι «χαρακτηρισμοί» όπως μαθητές με «μαθησιακές δυσκολίες» εγγράφονται στο ψυχισμό τους, αναπαράγονται με σταθερά και πολιτισμικά περιεχόμενα, αλλά και διαιώνίζονται μέσα από τις κοινωνικές διαδικασίες (Marks, 1999).

Οι κοινωνίες λοιπόν διατυπώνουν αφενός τις αρχές και τους θεσμούς που καθορίζουν ορισμένα φαινόμενα ως προβλήματα και αφετέρου, τα κριτήρια σύμφωνα

με τα οποία ορισμένα άτομα ή μορφές συμπεριφοράς θα θεωρηθούν ως προβληματικές. Μετά την εμφάνιση των προβλημάτων ακολουθεί μια σειρά από καθορισμένες ενέργειες: θα προταθούν ερμηνείες, θα αναπτυχθούν τεχνολογίες και συστήματα μετρήσεων με διάφορες αξιολογικές κρίσεις. Τέλος θα επινοηθούν τεχνικές επαναδιαμόρφωσης και θεραπείας όπως είναι οι παιδαγωγικές πρακτικές (Rose, 1989, όπ. αναφ. στο Μπίμπου – Νάκου, 2006). Κατά αυτήν την έννοια, έτσι και οι χαρακτηρισμοί περί «μαθησιακών δυσκολιών» είναι επινοήσεις που σχεδιάστηκαν προκειμένου να ικανοποιήσουν συγκεκριμένες κοινωνικές και πολιτισμικές ανάγκες των ανθρώπων (Berger & Luckman, 1966, όπ. αναφ. στο Dudley – Marling, 2004).

Για τον Booth οι αποτυχίες της εκπαιδευτικής πολιτικής σε συνδυασμό με το φόβο του αποκλεισμού μεταβιβάζονται στις αποτυχίες των μαθητών και μεταφράζονται ως «μαθησιακές δυσκολίες» (Booth, 1988, όπ. αναφ. στο Dudley – Marling, 2004). Παράλληλα, αυτές οι δυσκολίες νομιμοποιούν την αξιοκρατική αρχή, την αρχή δηλαδή που συνδέει την σχολική επιτυχία με την επίδοση και την ικανότητα, ενώ εξισώνει την σχολική αποτυχία με την ανικανότητα και την υποεπίδοση (Dudley – Marling, 2004). Κατά αυτό τον τρόπο οι «μαθησιακές δυσκολίες» γίνονται ένα μέσο ή ένα στοιχείο καλύτερα, που χρησιμοποιείται για να διαφοροποιήσει και να διακρίνει μια μερίδα του μαθητικού πληθυσμού, κατατάσσοντας αυτά τα παιδιά σε μια χαμηλότερη θέση στην ιεραρχία (McDermott, Goldman & Varenne, 2006).

2.2.3. Η θεωρία της συμβολικής αλληλεπίδρασης και οι «μαθησιακές δυσκολίες»

Η συμβολική αλληλεπίδραση συνιστά μια προσέγγιση και κατανόηση του κόσμου, που υποστηρίζει ότι οι ορισμοί, οι μετρήσεις, οι κατηγοριοποιήσεις που χρησιμοποιεί ο άνθρωπος στην προσπάθειά του να κατανοήσει τον κόσμο γύρω του, είναι μέθοδοι κατασκευής της πραγματικότητας. Υπό αυτή την έννοια και οι «μαθησιακές δυσκολίες» δεν υφίστανται με αντικειμενικά κριτήρια αλλά αποτελούν μια κοινωνική κατασκευή. Αυτό όμως δεν σημαίνει ότι μέσω αυτής της προσέγγισης δεν γίνονται αποδεκτές φυσικές, ψυχολογικές, συμπεριφορικές και άλλου τύπου διαφορές ανάμεσα στους ανθρώπους. Μοναδικός σκοπός αυτής της θεωρίας είναι να εξάρει τη σημασία του νοήματος, τη σπουδαιότητα που δίνουν οι άνθρωποι στις έννοιες – πράγμα το οποίο εξουσιάζει τις ενέργειές τους (Μπάρμπας, χ.χ.).

Σύμφωνα με τον Blumer (1969, όπ. αναφ. στο Βοζίκη, 2011) οι άνθρωποι συμπεριφέρονται μπροστά στα πράγματα και στις καταστάσεις ανάλογα με το νόημα που έχουν τα πράγματα και οι καταστάσεις για αυτούς. Αυτό το νόημα σύμφωνα με την προσέγγιση της συμβολικής αλληλεπίδρασης προσδιορίζεται από το άτομο μέσα από τις κοινωνικές του αλληλεπιδράσεις με τους συνανθρώπους του. Τα άτομα δηλαδή που μοιράζονται την ίδια κατάσταση, αλληλοεπηρεάζονται στον τρόπο με τον οποίο την προσδιορίζουν. Βάσει αυτής της παραδοχής, έχουμε αφενός τον/ την εκπαιδευτικό που προβάλλει το καθορισμένο νόημα της γνώσης όπως το έχει

ερμηνεύσει και αφετέρου, το παιδί που μέσα από την αλληλεπίδραση του με τους φορείς της εκπαίδευσης σχηματίζει το δικό του προσωπικό νόημα για τα μαθήματα, το σχολείο κ.ά., που στηρίζεται είτε σε κίνητρα, σε εμπειρίες, σε προηγούμενες εκτιμήσεις είτε και σε συναισθήματά του.

Για να κατανοήσει κανείς καλύτερα την κατασκευή του νοήματος του κόσμου μέσω της συμβολικής αλληλεπιδραστικής προοπτικής, θα πρέπει να αναζητήσει αυτό, που κάνει τη γνώση να φαίνεται τόσο φυσική και απόλυτη (Said, 1978 & Smith, 1999, όπ. αναφ. στο Baez, 2004). Στην προσπάθειά τους οι άνθρωποι να ορίσουν τον εαυτό τους, τον εκλαμβάνουν με τέτοιο τρόπο που τους βλέπουν οι άλλοι, οι «σημαντικοί άλλοι» κατά τον Berger & Luckman (2003: 244), που τους περιβάλλουν. Έτσι ο εαυτός ενός ανθρώπου είναι μια αντανakλώμενη οντότητα, η οποία αντικατοπτρίζει τη στάση που κράτησαν οι άλλοι απέναντι του. Κατά τον Bogdan πρώτα *«αντιλαμβάνεται κάποιος τον εαυτό του ως αντικείμενο και έπειτα αναπτύσσει έναν αυτοκαθορισμό μέσω της κοινωνικής αλληλεπίδρασης»* (Bogdan, 1986, όπ. αναφ. στο Βοζίκη, 2011: 10).

Το γεγονός ότι ορισμένοι μαθητές/ μαθήτριες εκλαμβάνονται και αντιμετωπίζονται ως άτομα με «μαθησιακές δυσκολίες» έχει να κάνει κυρίως με τον ιδιαίτερο τρόπο, κατά τον οποίον κάποιοι άλλοι βλέπουν και σκέφτονται έτσι για αυτούς. Σύμφωνα με τα όσα προαναφέρθηκαν, οι κατηγοριοποιήσεις και οι ορισμοί όπως είναι ο μαθητής με «μαθησιακές δυσκολίες» συνιστούν προϊόντα κοινωνικής κατασκευής και είναι ένα αποτέλεσμα της αλληλεπίδρασης μεταξύ δασκάλων και παιδιών παρά μια αληθινή όψη της πραγματικότητας. Τέτοιου είδους χαρακτηρισμοί ενυπάρχουν στις κοινωνικές σχέσεις των ανθρώπων, σε ιστορικά και πολιτισμικά πλαίσια, κάνοντας πιθανή την εμφάνιση των συνθηκών που τις δημιουργούν (Hahn, 1986, όπ. αναφ. στο Oliver, 1990).

Το νόημα αυτών των δυσκολιών φαίνεται να πλάθεται και να αποκτά σπουδαιότητα, όταν καθοδηγεί τις ενέργειες και ορίζει τις επιλογές των εκπαιδευτικών. Το πώς οι σημαντικοί άλλοι – γονείς, δάσκαλοι, συμμαθητές που συμμετέχουν στις κοινωνικές διαδράσεις – θα αντιληφθούν και θα συμπεριφερθούν σε ένα παιδί, μπορεί να επηρεάσει τον τρόπο με τον οποίο το άτομο αυτό θα καθορίσει τον εαυτό του, ως έχοντα «μαθησιακές δυσκολίες» ή όχι. Ο τρόπος λοιπόν που σκεφτόμαστε για τους άλλους γύρω μας αποκτά μια ηθική διάσταση, καθώς βρίθεται από κρίσεις για το καλό ή το κακό, το κανονικό ή μη, το αποδεκτό ή όχι. Οι «μαθησιακές δυσκολίες» αποκτούν ένα συμβολικό νόημα και συνδέονται με αυτό που το σχολείο και το ευρύτερο σύστημα της κοινωνίας θεωρεί άξιο και το τιμά, ή το θεωρεί ανάξιο και το υποβιβάζει (Bogdan, 1986, όπ. αναφ. στο Βοζίκη, 2011).

2.2.4. Η θεωρία της ετικέτας και οι «μαθησιακές δυσκολίες»

Η ετικετοποίηση και η ταξινόμηση των ατόμων με βάση των μαθησιακών τους ιδιοτήτων είναι συνήθη φαινόμενα στους κόλπους της σχολικής τάξης. Αυτό συμβαίνει διότι οι επιμέρους κατηγοριοποιήσεις στο χώρο της ιατρικής και της ψυχολογίας χρησιμοποιούνται και στα πλαίσια των κοινωνικών σχέσεων, εν

προκειμένου να χαρακτηρίσουν τη συνολική προσωπικότητα ενός μαθητή/μιας μαθήτριας. Σύμφωνα με τη θεωρία της ετικέτας, όταν ο δάσκαλος ταξινομεί ένα παιδί σημαίνει αυτόματα ότι τον διαφοροποιεί, από τα άλλα «τα κανονικά» παιδιά (Davis, 2004: 10).

Αν και η διαδικασία της ετικετοποίησης των προβλημάτων των ατόμων είναι το πρώτο βήμα για την αποτελεσματική αντιμετώπισή τους και βασική προϋπόθεση για την πρόσβαση σε ανάλογες υπηρεσίες και παρεχόμενες διευκολύνσεις φαίνεται να ενέχει πολλά περισσότερα μειονεκτήματα στο ίδιο το άτομο, με κάποια από αυτά να το συνοδεύουν για μεγάλο χρονικό διάστημα της ζωής του (Heward, 2011). Ο φόβος, η διάδοση στερεοτύπων, ο εμπαιγμός και η έμφαση στην ανικανότητα και όχι στα προτερήματα της προσωπικότητας του είναι ένα μικρό δείγμα αυτών (Davis, 2004).

Οι αποδιδόμενες από τους φορείς της εκπαίδευσης ετικέτες στα άτομα, συχνά τους ωθούν στο να σκέφτονται όσα δεν μπορούν να κάνουν αυτά τα άτομα, πάρα στα όσα μπορούν στο παρόν ή θα μπορέσουν στο μέλλον να πράξουν. Οι ετικέτες πέραν των άλλων, στιγματίζουν το παιδί καθώς περιγράφουν αυτό που το άτομο είναι, πάρα αυτό που έχει (Snow, 2008). Απόρροια των προαναφερθέντων, μπορεί να είναι σύμφωνα με τον Heward (2011: 11), η γελοιοποίηση, η απόρριψη ακόμη και η απομόνωση στο πλαίσιο του σχολείου. Μπορούν ακόμη και να προκαταβάλλουν με αρνητικές προσδοκίες και διαθέσεις ένα οποιαδήποτε άτομο ως προς το προφίλ και τη συμπεριφορά του «ετικετοποιημένου» παιδιού (Davis, 2004). Η δύναμη του φαινομένου της ετικετοποίησης και της ταξινόμησης των ατόμων είναι σχεδόν ασύλληπτη. Κατά τον Winnett (n.d.: 3) μια ετικέτα δεν είναι απλά ένα αρνητικό όνομα, αλλά «ο πιο θανατηφόρος εχθρός για την επικοινωνία».

Πριν ταξινομήσουμε ένα άτομο μέσα σε μια ομάδα ή το ονοματίσουμε ως έχον «μαθησιακές δυσκολίες» θα πρέπει να αναλογιστούμε εκ των προτέρων τις ποικίλες κοινωνικές και πολιτισμικές ταυτότητες που διαθέτει, όπως όλοι μας. Καταρχήν αυτά τα άτομα δεν είναι κάτι άλλο από παιδιά, διαφορετικής ηλικιακής βαθμίδας, προερχόμενα από διαφορετικά το καθένα οικογενειακά και κοινωνικά περιβάλλοντα, που συνιστούν τα μέλη ενός ευρύτερου πολιτισμικού πλαισίου (McDermott & Varenne, 1995). Ωστόσο, είθισται αυτά τους τα χαρακτηριστικά να παραλείπονται και στο προσκήνιο να μπαίνει η «αναγνωρίσιμη ετικέτα τους». Μια ετικέτα δίνει θα λέγαμε, την πληροφορία ότι υπάρχει μια δυσκολία, ένα πρόβλημα σε κάποιον μαθητή/ κάποια μαθήτρια, παρά κάποια ουσιώδη πληροφορία αναφορικά με το ίδιο το παιδί (Snow, 2008). Μήπως κάτι τέτοιο θα έπρεπε να αλλάξει; Αυτό μπορεί να γίνει εάν και εφόσον οι εκπαιδευτικοί φορείς μπορέσουν να απεμπλακούν από την επιρροή της ετικέτας και αντιληφθούν τα παιδιά ως άτομα με ικανότητες και δεξιότητες που δύνανται με την ανάλογη συμβολή τους να αναπτυχθούν.

2.2.5. Σχολείο

Το σχολείο ως μικρογραφία της κοινωνίας, είθισται να αναπαράγει και να λειτουργεί με βάση τις αντιλήψεις και τις στάσεις της κοινωνίας στην οποία ανήκει. Όπως επισημαίνουν οι Wortham και Jackson (2008), τα σχολεία πρέπει να διαχειρίζονται

κάθε φορά «τα πλήθη, τον έπαινο και τη δύναμη». Για να τα καταφέρουν με το πρώτο, δηλαδή με το πλήθος των παιδιών, τους διαχωρίζον συχνά σε μικρές ομάδες, όπως για παράδειγμα τις τάξεις. Σε δεύτερη φάση, το σχολείο για να αποδώσει *τιμή* σε εκείνους τους μαθητές που επιδεικνύουν σχολική πρόοδο και κόσμια διαγωγή, τους κατατάσσει σε ιεραρχικά οργανωμένες ομάδες, δηλαδή σε εκείνους που επιβραβεύονται, γιατί καταφέρνουν να επιτύχουν τα ακαδημαϊκά στάνταρ και σε εκείνους που αποτυγχάνουν. Στη συνέχεια οι εκπαιδευτικοί λόγω της *δύναμης-εξουσίας* που κατέχουν μέσα στα σχολικά πλαίσια, προβαίνουν σε έναν τρίτο διαχωρισμό, που αποτελεί συγχρόνως και μια περιθωριοποίηση των «αποτυχημένων ομάδων». Πολλοί «περιθωριοποιημένοι/-ες» μαθητές/μαθήτριες καταλήγουν λοιπόν να κατηγοριοποιούνται και να εντάσσονται σε δομές ειδικής αγωγής ή σε άλλες που ορίζει η σχετική νομοθεσία. Αυτό συμβαίνει διότι θεωρούνται αποτυχημένοι, ανίκανοι και στιγματισμένοι ως «*μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες ή με μαθησιακά προβλήματα*» (Wortham & Jackson, 2008: 12-13). Όμως, όπως πρεσβεύει και ο Goffman «*ο κανονικός, ο φυσιολογικός και ο στιγματισμένος δεν συνιστούν πρόσωπα, αλλά ερμηνευτικές προσεγγίσεις που είναι αποτέλεσμα διαφορετικών κοινωνικών καταστάσεων*» (Goffman, 1967: 17).

Μια πτυχή της σχολικής πραγματικότητας που συμβάλλει σημαντικά στην κοινωνική κατασκευή των «μαθησιακών δυσκολιών» είναι σύμφωνα με τον Goodlad (1983) οι περιοριστικοί στόχοι που υπάρχουν στο περιεχόμενο των αναλυτικών προγραμμάτων. Αυτό ισχύει και για την Ελλάδα, αν αναλογιστεί κανείς ότι το περιεχόμενο των προγραμμάτων που τείνουν να ακολουθούν οι δάσκαλοι, είναι κοινό για τους περισσότερους μαθητές και περιορίζεται κυρίως στην εκμάθηση βασικών δεξιοτήτων όπως ανάγνωση, γραφή και αριθμητική. Δραστηριότητες που καλλιεργούν τη δημιουργικότητα, την κριτική σκέψη και το πνεύμα των παιδιών ενώ προτείνονται από σχετικούς θεσμούς και νόμους, παραλείπονται από το σχολείο (Goodlad, 1983, όπ. αναφ. στο Τζουριάδου & Μπάρμπας, χ.χ.). Αυτή η κατάσταση αποτελεί τροχοπέδη για κάποια παιδιά που έχουν να επιδείξουν μεγαλύτερες ικανότητες σε διαφορετικούς τομείς.

Επιπρόσθετα στα σχολεία, παρατηρείται ότι απουσιάζουν πρωτοβουλίες από πλευράς των δασκάλων και των υπολοίπων φορέων της εκπαίδευσης αναφορικά με τη συμμετοχή και την ένταξη των μαθητών/ μαθητριών στη διαδικασία λήψης των αποφάσεων περί οργάνωσης του περιεχομένου και του τρόπου διδασκαλίας. Έτσι το σχολείο τείνει να γίνεται ένας «*στατικός μηχανισμός*» που παράγει προβλήματα και τα μεταβιβάζει στα παιδιά (Oliver, 1976, όπ. αναφ. στο Τζουριάδου & Μπάρμπας, χ.χ.: 71).

Ο Blumer (1969) υποστηρίζει ότι υπάρχουν πολλά κοινωνικά στερεότυπα που είναι σφηνωμένα στις σχέσεις και στις αντιλήψεις των ανθρώπων, και δε των εκπαιδευτικών (όπ. αναφ. στο Βοζίκη, 2011). Το να μην γνωρίζει κάποιος να διαβάξει έχει διαφορετική ερμηνεία από πολιτισμό σε πολιτισμό, από τάξη σε τάξη και από εκπαιδευτικό σε εκπαιδευτικό. Στο πλαίσιο του σχολείου αυτά τα παιδιά εκλαμβάνονται ως «*πρόβλημα*» και αναγνωρίζονται με βάση κάποιες ετικέτες, που υποτίθεται ότι περιγράφουν χαρακτηριστικά της προσωπικότητάς τους. Κατά αυτό τον τρόπο η κατηγοριοποίηση των «μαθησιακών δυσκολιών» δίνει σε αυτούς που την

χρησιμοποιούν μια αίσθηση γνώσης και ασφάλειας, εφόσον το πρόβλημα οδεύει προς επίλυση. Το να θέτει κανείς μια ετικέτα σε ένα παιδί μέσα στο σχολείο, δείχνει ότι έχει γίνει διακριτό, το έχουν ονομάσει και πλέον μπορούν να το χειριστούν και να το ελέγξουν σύμφωνα με τις νόρμες του εκάστοτε πλαισίου (Danziger, 1990, όπ. αναφ. στο Ratty & Snellman, 1995).

Κατά γενική ομολογία οι μαθητές ενός σχολείου μπορεί να διαφέρουν σε πολλά σημεία όπως στην ομιλούμενη γλώσσα, το χρώμα δέρματος, το γένος ή την κοινωνική τάξη από την οποία προέρχονται. Ωστόσο αυτές τους οι διαφορές καθίστανται αμελητέες και δεν εκδηλώνονται ως ανεπάρκεια ή αδυναμία, όπως συμβαίνει με την ιδιότητα των «μαθησιακών τους δυσκολιών» (Anastasiou & Kaufmann, 2010). Ο McDermott διατείνεται της άποψης πως «αν δεν υπήρχαν οι κοινωνικές διευθετήσεις, που προσδίδουν μεγάλες διαστάσεις σε διαφορετικούς δείκτες μάθησης, οι μαθησιακές δυσκολίες δεν θα υπήρχαν» (McDermott, 1993, όπ. αναφ. στο Cousin, Diaz, Flores & Hernandez, 1995: 659).

2.2.6. Δάσκαλος/ Δασκάλα

Οι εκπαιδευτικοί είναι οι κοινωνικοί - πολιτισμικοί διαμεσολαβητές της ανεπίσημης και επίσημης γνώσης που σχετίζεται με τον πολιτισμό και την κοινωνία, δυο πλαίσια μέσα στα οποία ένα άτομο καλείται να ζήσει και να αναπτυχθεί (Diaz & Flores, 1991, όπ. αναφ. στο Cousin, Diaz, Flores & Hernandez, 1995). Έναν από τους πιο βασικούς ρόλους στη δόμηση της νόησης του μαθητή κατέχει ο δάσκαλος/ η δασκάλα. Σύμφωνα με τον Piaget, η νόηση του παιδιού δεν μπορεί να εξεταστεί δίχως τους παράγοντες της εκπαίδευσης και τις επιρροές που ασκεί ο ενήλικας – δάσκαλος στο παιδί. Όταν όμως αυτές οι επιδράσεις όχι απλά «αποτυπώνονται στο παιδί όπως σε μια φωτογραφική πλάκα, αλλά αφομοιώνονται» (Piaget, 1932, όπ. αναφ. στο Vygotsky, 1988: 37), γίνονται μέρος του τρόπου με τον οποίον το παιδί θα κατασκευάζει την εικόνα του εαυτού του.

Οι εκπαιδευτικοί λοιπόν και κυρίως οι δάσκαλοι, καθώς βρίσκονται σε επαφή με το μαθητή/ τη μαθήτρια τις περισσότερες ώρες και το μεγαλύτερο χρονικό διάστημα της σχολικής τους πορείας, συγκροτούν συγκεκριμένες ταυτότητες, όπως περιγράφει η θεωρία της κοινωνικής κατασκευής. Σαν αποτέλεσμα και σύμφωνα με τον Rumes, (2001) τις χρησιμοποιούν εν μέρει άκριτα και τις μεταφέρουν συνήθως από χρονιά σε χρονιά, από σχολείο σε σχολείο και από παιδί σε παιδί (όπ. αναφ. στο Wortham & Jackson, 2008).

Παρά την αλματώδη εξέλιξη της τεχνολογίας και την πρόοδο που σημειώθηκε στο χώρο της επιστήμης, ο άνθρωπος του 21^{ου} αιώνα εξακολουθεί να υπονοιάζεται εκείνο τον άνθρωπο που είναι διαφορετικός από αυτόν, και να του συμπεριφέρεται σαν να είναι «κατώτερος». Η στάση αυτή αγγίζει ορισμένες φορές τα άκρα, σε σημείο που όσα άτομα έχουν κάποιες αδυναμίες να θεωρούνται αντικείμενα, παρά ανθρώπινα όντα. Ως επακόλουθο, δέχονται και την ανάλογη αντιμετώπιση από την κοινωνία (Μπουσκουλιά, 1993: 212). Αυτή η διάκριση ανάμεσα στην ικανότητα και

την ανικανότητα μπορούμε να πούμε ότι χαρακτηρίζει σε κάποιο βαθμό τις περισσότερες κοινωνίες. Ωστόσο, η «διαχωριστική γραμμή» που διακρίνει την μία από την άλλη κοινωνία, βρίσκεται σχεδόν πάντα στη σημασία που προσδίδεται στις διαφορές αυτές και στον τρόπο μεταχείρισης αυτών των ατόμων (Jenkins, 1993: 17).

Η κατανόηση της πραγματικότητας για το άτομο εξαρτάται από τον τρόπο οργάνωσης της εμπειρίας του. Αναμενόμενο είναι ότι διαφορετικά πρότυπα οργάνωσης των εμπειριών, θα παράγουν διαφορετικές αντιλήψεις και ανάλογες συμπεριφορές. Το ανθρώπινο λοιπόν περιβάλλον δεν καθορίζεται μόνο από τα βιολογικά όρια που μας επιβάλλουν οι αισθήσεις μας, αλλά και από τα πλαίσια του κοινωνικού μας περίγυρου. Ο τελευταίος είναι αυτός που θα καθορίσει τη σημασία που θα δώσουμε σε εκείνα τα φαινόμενα που είμαστε βιολογικά ικανοί να αντιληφθούμε (μέσω των αισθήσεων). Κατασκευάζουμε λοιπόν την πραγματικότητα με βάση τα δεδομένα που προέρχονται από τις αισθήσεις μας και το νόημα που δίνουμε σε αυτά. Μια εκδοχή που μπορεί να ειπωθεί είναι ότι η σημασία που θα δώσει ο δάσκαλος/ η δασκάλα σε ένα χαρακτηριστικό συμπεριφοράς και μάθησης ενός παιδιού, ενδέχεται να καθορίσει μερικώς και τις ενέργειες του προς αυτό για το πώς θα το αποκαλέσει, για το πώς θα συμπεριφερθεί κ.ά. (Molnar & Lindquist, 1999). Όπως ισχυρίζεται και ο Tolstoj, συνήθως προϋπάρχει η σημασία της λέξης και έπεται η ονομασία αυτής (Tolstoj n.d., όπ. αναφ. στο Vygotsky, 1988: 353).

Οι ιθύνοντες της εκπαιδευτικής διαδικασίας όπως προαναφέρθηκε είναι και αυτοί άνθρωποι που κουβαλούν μαζί τους ένα πλήθος εμπειριών και στερεοτύπων. Όταν προσπαθούν να βάλουν σε μια τάξη τον περιβάλλοντα κόσμο και να τον ταξινομήσουν, διακατέχονται από την τάση να θέτουν αρνητικό πρόσημο μπροστά από καταστάσεις και πρόσωπα που γίνονται αντιληπτά ως πρόβλημα (Boζίκη, 2011). Οι ερμηνείες που αποδίδουν σε όρους όπως αυτός των «μαθησιακών δυσκολιών» δεν γεννιούνται στο κενό, αλλά αντικατοπτρίζουν το περιβάλλον στο οποίο αναδύθηκαν. Φτιάχνονται με χαρακτηριστικούς προσδιορισμούς, δοθέντες από την κοινωνία και επηρεαζόμενους από τη γλώσσα και τις ιδεολογίες που επικρατούν (Cohen, 1985).

Αναγνωρίζοντας σε μεγάλο βαθμό την προσπάθεια που έχει σημειωθεί τον τελευταίο καιρό στον ερευνητικό χώρο της ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης, δεν μπορούμε να διευκρινίσουμε τι μέρος αυτής έχει ενσωματωθεί στις καθημερινές εκπαιδευτικές πρακτικές των ίδιων των δασκάλων. Ωστόσο, φαίνεται ο δάσκαλος να εστιάζει συνήθως την προσοχή του στο ρυθμό με τον οποίο μαθαίνει ένας μαθητής, παρά στο τι ακριβώς και με ποιο τρόπο το μαθαίνει (McDermott & Varenne, 1995). Κατά τον Blatt, *«οι δάσκαλοι θα πρέπει να διδάσκονται να είναι ερευνητές. Η έρευνα με αυτόν τον τρόπο, θα τους κάνει πιο ικανούς στο να παρατηρούν και τελικά να μαθαίνουν»* (Blatt, 1981, όπ. αναφ. στο Boζίκη, 2011: 13). Θα ήταν καλύτερο οι δάσκαλοι να αντιλαμβάνονταν έναν μαθητή ως έτοιμο για να επιτύχει με την ανάλογη προσπάθεια, παρά ως ανίκανο για να επιτύχει (Sternberg, 2007).

Σύμφωνα με τον Kobi, ο δάσκαλος λόγω της θέσης που κατέχει στο εκπαιδευτικό σύστημα μπορεί να παρατηρεί και να εντοπίζει σχεδόν πάντα τα πρώτα σημάδια κάποιων ιδιαίτερων μαθησιακών χαρακτηριστικών, που ενδέχεται να εμφανίζουν ορισμένοι μαθητές/ μαθήτριες της τάξης του. Ο δάσκαλος όμως τυχαίνει να *«βιώνει και μια κατάσταση όπου οι προϋποθέσεις και τα αίτια αυτών των*

χαρακτηριστικών του παιδιού ανάγονται πολλές φορές στην οικογένεια, το σχολείο ή την κοινωνία» (Kobi, 1975, όπ. αναφ. στο Δράκος, 2011: 75). Βάσει της άποψης της συμβολικής αλληλεπίδρασης ότι οι «μαθησιακές δυσκολίες» καθιστούν απλά ένα προϊόν κοινωνικής αλληλεπίδρασης μεταξύ παιδαγωγού και παιδιού, δεν μπορούν να θεωρηθούν οι «μαθησιακές δυσκολίες» στατικές ή μόνιμες, αλλά μεταβαλλόμενες εφόσον υπάρχουν πολλαπλές αλληλεπιδράσεις που μπορούν να επηρεάσουν το δίπολο αυτής της σχέσης.

ΤΡΙΤΟ ΚΕΦΑΛΑΙΟ

Μεθοδολογία της έρευνας

Ένα επιστημονικό, ερευνητικό σχέδιο καθορίζεται κάθε φορά από το βαθμό καταλληλότητας που έχει για να εξυπηρετεί το σκοπό μιας έρευνας. Ακολούθως, ο σκοπός μιας ερευνητικής εργασίας είναι εκείνη η παράμετρος που θα ορίσει και θα κατευθύνει τον ερευνητή/ την ερευνήτρια για το σχεδιασμό και τη μεθοδολογία που θα επιλέξει. Στο παρόν κεφάλαιο λοιπόν γίνεται αναφορά στη μεθοδολογία της έρευνας και αιτιολογείται η επιστημονική της προσέγγιση. Παράλληλα περιγράφονται το σχέδιο της έρευνας, η συγκρότηση του δείγματος, η στρατηγική συλλογής δεδομένων και η ερευνητική τους επεξεργασία, δηλαδή η παρουσίαση, η ανάλυση και η ερμηνεία των ευρημάτων.

3.1. Επιλογή ερευνητικής προσέγγισης

Απώτερος στόχος της εν λόγω έρευνας που πραγματεύεται την κοινωνική κατασκευή των «μαθησιακών δυσκολιών» ήταν να αναδυθούν το νόημα και η σημασία που προσδίδουν στον όρο αυτόν οι ερωτηθέντες εκπαιδευτικοί και κατ' επέκταση η πιθανή επιρροή στις ενέργειές τους. Επιπρόσθετοι στόχοι ήταν η αναζήτηση: α) εμπειριών που είχαν με αυτά τα παιδιά, β) του τρόπου με τον οποίο εκφράζονταν και συζητούσαν για να περιγράψουν το σχετικό φαινόμενο στο πλαίσιο του σχολείου, γ) των τεχνικών και των πρακτικών, που υιοθετούσαν σύμφωνα με τις δηλώσεις τους για τη διδασκαλία αυτών των ατόμων, δ) των χαρακτηριστικών αλληλεπίδρασης σε πρώτο επίπεδο μεταξύ αυτών των παιδιών και των δασκάλων τους και σε δεύτερο επίπεδο, μεταξύ αυτών των παιδιών και των συνομήλικών τους, και ε) του τρόπου με τον οποίον οι φορείς που εμπλέκονται, επηρεάζουν ή όχι την εκπαιδευτική διαδικασία.

Ο ακρογωνιαίος λίθος σε μια ποιοτική προσέγγιση είναι η επικέντρωση στις οπτικές και στις εμπειρίες των υποκειμένων που συμμετέχουν στην έρευνα (Bruman, 1988, όπ. αναφ. στο «Θεμελίωση», χ.χ: 25). Βάσει αυτής της παραδοχής, στηρίχτηκα και εγώ κατ' εξοχήν στις διατυπώσεις και τους συλλογισμούς των δασκάλων για να κατανοήσω το φαινόμενο και να ερμηνεύσω τον τρόπο με τον οποίο συλλαμβάνουν και κατανοούν αυτούς τους μαθητές τους στη σχολική πράξη.

Σε τι συνιστάται όμως η ερμηνεία που προσφέρει ένας ερευνητής; Οι άνθρωποι καθημερινά προσπαθούν να ερμηνεύσουν τον κοινωνικό τους κόσμο. Οι δομές νοήματος των ατόμων που απαρτίζουν την κοινωνική πραγματικότητα έχουν προκύψει ως «*αποκρυσταλλώσεις αυτών τους των προσπαθειών*» («Θεμελίωση», χ.χ : 27). Βάσει αυτού, η ερμηνευτική διαδικασία για έναν ερευνητή έγκειται στο να αναζητήσει τις πολλαπλές πραγματικότητες που προκύπτουν από τους «*πολυσχιδείς τρόπους της κοινωνικής νοηματοδότησης, αφού έχει απορρίψει πρώτα την ιδέα περί*

ύπαρξης μιας ενιαίας και αντικειμενικής πραγματικότητας» («Θεμελίωση», χ.χ : 27). Είναι δεδομένο ότι οι άνθρωποι δεν αντιδρούν μηχανιστικά στα εξωτερικά ερεθίσματα που δέχονται, αλλά ερμηνεύουν με γνώμονα τη βούληση, τις προθέσεις ή και τις πεποιθήσεις που διαθέτουν (Κυριαζή, 2006). Ορισμένες από αυτές διαφαίνονται μέσω της γλώσσας και άλλες εκφράζονται μέσα από τις πράξεις τους (Spradley, 1979) - πράξεις που στην προκειμένη περίπτωση της έρευνας οι δάσκαλοι περιγράφουν και ανασύρουν από τη μνήμη τους. Γι' αυτό και το άτομο που διεξάγει την έρευνα, στην προσπάθειά του να εξηγήσει τα διάφορα φαινόμενα, θα πρέπει να εστιάσει στην ερμηνεία, που αποδίδουν οι δρώντες ανάλογα με το πλαίσιο στο οποίο βρίσκονται (Κυριαζή, 2006). Σε μια ποιοτική έρευνα θα πρέπει να ακολουθηθεί το «μονοπάτι» της λεγόμενης «*διπλής ερμηνευτικής*» όπως ορίζεται από τον εκπρόσωπο του ερμηνευτικού παραδείγματος Antony Giddens (1993, όπ. αναφ. στο «Θεμελίωση», χ.χ : 28), που σχετίζεται αφενός με τα άμεσα νοήματα που αποδίδουν τα ίδια τα άτομα για να ερμηνεύσουν τον κοινωνικό τους κόσμο και αφετέρου, στην αναπροσαρμογή και αναδιατύπωση αυτών των νοημάτων από πλευράς του ερευνητή, που θα τα ερμηνεύσει σύμφωνα με κάποιες θεωρητικές προσεγγίσεις που θα επιλέξει.

Η έρευνα παράλληλα θα πρέπει να μεταφέρει όσα ειπώθηκαν, με τον ίδιο τρόπο που ειπώθηκαν στην πραγματικότητα (Hammersley & Atkinson, 1983). Η Πηγιάκη διατείνεται πως «*το φαινόμενο εξετάζεται στο σύνολό του με όλη του την πολυπλοκότητα, χωρίς προσπάθεια να απλουστευθεί, να απαλλαγεί από τα δυσνόητα στοιχεία του*» (Πηγιάκη, 2004: 57). Οι διάφορες κοινωνικές διαδικασίες μπορούν να γίνουν κατανοητές μέσα από την προσέγγιση που εισήγαγε ο Max Weber, αυτή του «*κατανοείν*». Ερμηνεύω σημαίνει ότι κατανοώ τον άλλο (δηλαδή τον ερωτώμενο και τις σκέψεις του) (Κυριαζή, 2006). Δεν εμμένω μόνο στην περιγραφική απόδοση μιας πράξης, αλλά διεισδύω σε ένα βαθύτερο νόημα αυτής (Πηγιάκη, 2004).

Η ερευνητική διαδικασία μιας ερμηνευτικής προσέγγισης δεν είναι εκ των προτέρων καθορισμένη με κάθε είδους λεπτομέρεια. Αυτό συνεπάγεται ότι σε μια ερευνητική διαδικασία το θεωρητικό πλαίσιο βρίσκεται σε μια αλληπάλληλη, κυκλική και διαλεκτική σχέση με τα δεδομένα της έρευνας (Πηγιάκη, 2004). Συνεπώς και το θέμα μιας ποιοτικής και κοινωνικής έρευνας ενδέχεται να τροποποιηθεί εν μέρει, εφόσον υποβάλλεται διαρκώς σε μια ανακατασκευαστική ή αλλιώς στοχαστική διαδικασία. Πιο συγκεκριμένα, ο ερευνητής/ η ερευνήτρια με τις ερμηνείες του/της επιχειρεί να ξεδιπλώσει και να αποδώσει όσο καλύτερα γίνεται, τα νοήματα που υπολανθάνουν στο λόγο των υποκειμένων (Dausien, 2013, όπ. αναφ. στο «Θεμελίωση», χ.χ.).

3.2. Επιλογή τεχνικής συλλογής δεδομένων: συνέντευξη

Ένας αποτελεσματικός τρόπος σύμφωνα με τον Woods (1991) για να προσεγγίσει ένα άτομο που διεξάγει μια έρευνα, τις ανθρώπινες αντιλήψεις και παράλληλα για να «*προκαλέσει τις καταστάσεις να συμβούν και να κινηθεί η ροή των στοιχείων*», είναι να συνδιαλεχθεί μαζί με τα υποκείμενα (όπ. αναφ. στο Μάγος, 2005: 8). Οι συνεντεύξεις δίνουν τη δυνατότητα στα άτομα – είτε βρίσκονται στο ρόλο του συνεντευκτή είτε

του συνεντευξιαζόμενου – να προβάλλουν τις ερμηνείες τους για τον κόσμο, να τις συζητήσουν, αλλά και να «αποκαλύψουν» τον τρόπο με τον οποίο αντιλαμβάνονται τις καταστάσεις μέσα από το δικό τους προσωπικό πρίσμα (Kvale, 1996, όπ. αναφ. στο Cohen, Manion & Morrison, 2007: 449). Αυτό έρχεται να ενισχύσει την άποψη της Λυδάκη, που υποστηρίζει ότι *«η πρόσληψη της πραγματικότητας, η κατασκευή των νοημάτων και οι στρατηγικές που ακολουθεί κάποιος στη ζωή του ... γίνονται εμφανείς μέσα από αυτά που λέει»* (Λυδάκη, 2001: 200). Η συνέντευξη λοιπόν στο πεδίο της έρευνας αποτελεί ένα μέσο ανίχνευσης του τρόπου με τον οποίο οι άνθρωποι βλέπουν τα πράγματα και μάλιστα, χρησιμοποιείται πιο συχνά από κάθε ερευνητική τεχνική *«για να αιχμαλωτίσει κυρίως τις φωνές των δασκάλων»* (Leatherman, 2007: 598).

Για τους σκοπούς της εν λόγω έρευνας διεξήχθησαν ατομικές συνεντεύξεις με εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, άτομα και των δύο φύλων (2 άντρες και 10 γυναίκες). Κατά μέσο όρο οι ατομικές συνεντεύξεις που διενεργήθηκαν, είχαν διάρκεια 50 λεπτά.

3.2.1. Πριν τη συνέντευξη...

Κατά την παραδοχή του Patton (1987), ένας ερευνητής εφόσον δεν μπορεί να διακρίνει και να καταγράψει μια σειρά από συναισθήματα, σκέψεις και προθέσεις των ίδιων των ανθρώπων, κρίνεται αναγκαίο να τους υποβάλλει ερωτήσεις (όπ. αναφ. στο Benincasa, 1997 : 33). Λόγω του ότι καλείται σε περιορισμένο χρονικό διάστημα να αποκτήσει πολυάριθμες πληροφορίες και να υποβάλλει τα ίδια τα ερωτήματα σε όλα τα υποκείμενα, προαπαιτείται εξαρχής μια διεξοδική προετοιμασία από μέρους του. Αυτού του είδους η προεργασία μπορεί να αποτελέσει το λεγόμενο *«οδηγό συνέντευξης»*² (Φιλίας, 2001).

Ο ρόλος του οδηγού συνέντευξης για τις ανάγκες της εν λόγω έρευνας ήταν καθοδηγητικός, καθώς αποτελούσε έναν κατάλογο που περιελάμβανε τα πέντε βασικά ερευνητικά ερωτήματα και τα υποερωτήματά τους, που προορίζονταν προς συζήτηση με τους συνεντευξιαζόμενους. Η λογική που υιοθετήθηκε και εν τέλει εφαρμόστηκε ήταν η αποφυγή αναφοράς του όρου «μαθησιακές δυσκολίες» σε κάθε πραγματοποιηθείσα συνέντευξη, για να αποφευχθεί ο προϋδεασμός και η καθοδήγηση των υποκειμένων προς το υπό μελέτη φαινόμενο.

Ιδίως κατά τη διάρκεια των πιλοτικών συνεντεύξεων διαπίστωσα πως τα εισαγωγικά ερωτήματα που υπέβαλα στους εκπαιδευτικούς, όπως *«Θα ήθελα να μου αναφέρετε ποιες ομάδες μαθητών έχετε μέσα στην τάξη σας / Πώς χωρίζετε τους μαθητές σας μέσα στην τάξη;»*, ήταν εν μέρει απροσδιόριστα και ασαφή, ώστε να προκαλούν σύγχυση. Γι' αυτό «κατέφυγα εγκαίρως» σε πιο περιγραφικές και γενικού τύπου διατυπώσεις, όπως *«Θα ήθελα να μου περιγράψετε ορισμένα από τα καθημερινά σας προβλήματα στην τάξη. / Θα ήθελα να συζητήσουμε για το ποιες και τι είδους*

²Στο παράρτημα της ερευνητικής εργασίας παρατίθεται ο οδηγός συνέντευξης που χρησιμοποιήθηκε καθ' όλη τη διάρκεια της διεξαγωγής των συνεντεύξεων. Εμπεριέχει τα βασικά ερωτήματα που προτάθηκαν και συζητήθηκαν με τα υποκείμενα της έρευνας.

*δυσκολίες αντιμετωπίζετε γενικότερα στην τάξη σας.». Συνεπώς, οι εκπαιδευτικοί ανταποκρίνονταν πιο άμεσα, περιέγραφαν τις εμπειρίες τους, μοιράζονταν τις σκέψεις τους μαζί μου και μεταξύ άλλων, εξέφραζαν εκείνοι πρώτοι τον όρο «μαθησιακές δυσκολίες». Ένα βασικό πλεονέκτημα τού να υποβάλλουμε περιγραφικές ερωτήσεις είναι ότι *«επιμηκύνοντας μια ερώτηση, τείνουμε να επιμηκύνουμε και την απάντηση που θα δοθεί»* από τον εκάστοτε ερωτώμενο (Spradley, 1979: 85).*

Όσον αφορά την τεχνική μιας συνέντευξης, αυτή διακρίνεται σε διάφορες μορφές ανάλογα με τον τύπο επικοινωνίας που επιδιώκει ο ερευνητής να αναπτύξει με τα υποκείμενα. Για τις ανάγκες όμως της συγκεκριμένης έρευνας ακολουθήθηκε η μη δομημένη ή αλλιώς ημι-κατευθυνόμενη συνέντευξη. Αυτό σήμαινε ότι ο εν λόγω οδηγός συνέντευξης συμπεριελάμβανε τα θέματα που μεταφράστηκαν σε ερωτήσεις, με τη διατύπωση και τη σειρά, που κάθε φορά υπαγορεύονταν από την περίσταση του συνομιλητή (Φιλίας, 2001). Γι' αυτό ορισμένες ερωτήσεις που τέθηκαν, δεν συμπεριλαμβάνονται στον εν λόγω οδηγό.

3.2.2. Κατά τη διάρκεια της συνέντευξης...

Ο χώρος όπου πραγματοποιήθηκαν στο σύνολό τους οι συνεντεύξεις ήταν το σχολείο, το περιβάλλον όπου εργάζονταν και συναναστρέφονταν καθημερινά οι δάσκαλοι/ οι δασκάλες με τους μαθητές τους. Επέλεξα αυτόν το χώρο, εν γνώσει του γεγονότος ότι εφόσον οι εκπαιδευτικοί παρίστανται και δραστηριοποιούνται μέσα σε αυτόν, θα ήταν εφικτό για αυτούς μέσα σε αυτό το πλαίσιο, να αναπτύξουν με μεγαλύτερη ευκολία και άνεση το λόγο τους. Επιπροσθέτως αξίζει να σημειωθεί ότι οι 7 εκ των 12 συνεντεύξεων, οι περισσότερες δηλαδή, έλαβαν χώρα στο τμήμα ένταξης του ενός δημοτικού σχολείου - χώρος όπου στους μαθητές με «μαθησιακές δυσκολίες» παρέχονταν μια πιο εξειδικευμένη διδασκαλία στο μάθημα της Γλώσσας και των Μαθηματικών, όπως πολλοί δάσκαλοι ανέφεραν. Εξ αρχής, η ιδιότητα αυτού του χώρου για μένα ήταν άγνωστη, αποκαλύφθηκε όμως στη συνέχεια μέσα από τα λόγια των εκπαιδευτικών. Εντούτοις αν και θεώρησα προσωπικά αμελητέο αυτό το χαρακτηριστικό του χώρου, αποδείχθηκε ιδιαίτερα χρήσιμο και «επικουρικό» για τους δασκάλους/ τις δασκάλες, οι οποίοι ανακαλούσαν ευκολότερα στη μνήμη τους γεγονότα και αλληλεπιδράσεις, που είχαν βιώσει ή ακούσει για το μαθητή/ τη μαθήτριά τους μέσα στο τμήμα ένταξης. Η Λυδάκη επισημαίνει ότι *«η παρέμβαση στο χώρο δίνει πληροφορίες για τη ζωή των ανθρώπων σε αυτόν, σε μια συγκεκριμένη χρονική περίοδο, για τα συμβάντα που έλαβαν χώρα, αφού κάθε δραστηριότητα ως κίνηση εγγράφεται σε αυτόν, αφήνει τα ίχνη της...»* (Λυδάκη, 2001: 179).

Όσον αφορά την προθυμία των υποκειμένων να συνδιαλεχθούν μαζί μου, οι περισσότεροι δάσκαλοι/ δασκάλες, ενώ δέχονταν άμεσα να μου μιλήσουν, στο αμέσως επόμενο λεπτό αρνιόταν τη χρήση του μαγνητοφώνου. Όμως, όπως ήταν προφανές, για να μπορώ να παρακολουθώ τη ροή του λόγου τους και να συσχετίζω τις πληροφορίες, χρησιμοποιούσα και ενεργοποιούσα ένα μαγνητόφωνο στην αρχή της «συζήτησης» πάντα όμως με τη συγκατάθεσή τους. Η Λυδάκη αναφέρει ότι η χρήση ενός μαγνητοφώνου ενδέχεται να προκαλέσει διαφόρου τύπου συναισθήματα

στον εκάστοτε ερωτώμενο - εκπαιδευτικό (Λυδάκη, 2001). Ως προς την έρευνά μου οι περισσότεροι δάσκαλοι φάνηκαν αμφίβολοι στην προοπτική να καταγραφούν οι σκέψεις τους. Αυτό όμως δεν πρέπει να ξαφνιάζει έναν ερευνητή, διότι όπως επισημαίνει και ο Μάγος (2007), αποτελεί σύνηθες φαινόμενο για πολλές εκπαιδευτικές έρευνες που επικεντρώνονται κυρίως σε θέματα, όπως η σχολική τάξη, το προφίλ και το διδακτικό έργο των εκπαιδευτικών. Αυτού του είδους η διστακτικότητα μπορεί να δικαιολογηθεί εν μέρει, από την άγνοια που έχουν οι ίδιοι ως προς τον τρόπο που θα χρησιμοποιηθούν αυτά που λένε (Λυδάκη, 2001), αλλά και σε συνδυασμό με *«τη μη εξοικείωση πολλών εκπαιδευτικών με τις ερευνητικές διαδικασίες, και στη σύνδεση της συνέντευξης με την αξιολόγηση»* (Μάγος, 2007: 8).

3.2.2.1. Η επιτυχία των συνεντεύξεων... μέσα από ιδιάζουσες περιπτώσεις

Το κατά πόσο επιτυχείς θα είναι οι συνεντεύξεις, εξαρτάται σε ένα μεγάλο βαθμό από το πόσο αποδεκτός θα γίνει ο συνεντευκτής – ως προσωπικότητα δηλαδή ως άτομο, αλλά και ως ερευνητής με την ιδιότητα και τις συνέπειες που αυτή συνεπάγεται- από τα δρώντα πρόσωπα στον κοινωνικό χώρο όπου ζουν. Μεταξύ του ερωτώμενου και του ερευνητή αναπτύσσεται μια σχέση επικοινωνίας, προδιαγράφοντας μια αλληλεπίδραση που είναι καταλυτική και σημαντική για τη διενέργεια της έρευνας (Πηγιάκη, 2004). Κατά συνέπεια, πριν από την έναρξη κάθε συνέντευξης, χρέος μου ήταν να ενημερώνω ακροθιγώς τα υποκείμενα για το θέμα της έρευνας και να τους διαβεβαιώνω ως προς τη διασφάλιση της ανωνυμίας των προσωπικών τους στοιχείων.

Εντούτοις, κατά τη διάρκεια της πρώτης συνέντευξης ήρθα αντιμέτωπη με μια απρόσμενη συμπεριφορά μιας δασκάλας³, που έδειχνε να ενοχλείται από τη φύση και το περιεχόμενο των ερωτήσεων. Σύμφωνα με τα όσα έχουν λεχθεί περί συνέντευξης, είναι συχνό φαινόμενο *«ο απαντών να αισθάνεται ενόχληση και να υιοθετεί τακτικές αποφυγής»*, αν οι ερωτήσεις του ερευνητή διεισδύουν σε βάθος (Cohen κ.ά., 2007: 450). Το ίδιο όμως άβολα αισθάνθηκα και εγώ με τις «παρατηρήσεις» αυτής της δασκάλας. Προσπάθησα ωστόσο να διατηρήσω τη ψυχραιμία μου και να επαναφέρω την ηρεμία, εν προκειμένω να συνεχιστεί ομαλά η διαδικασία της συνέντευξης. Πρώτιστο λοιπόν καθήκον του ερευνητή δεν είναι μόνο να εξασφαλίσει την πρόσβαση του στην υπό μελέτη κοινωνική σκηνή, αλλά κατά κύριο λόγο *«να εφησυχάσει τα αρνητικά συναισθήματα που η παρουσία του προκαλεί και εν συνεχεία, να δημιουργήσει και να διασφαλίσει την υπόληψη και την ηρεμία των ανθρώπων που γίνονται αντικείμενα της μελέτης του»* (Πηγιάκη, 2004: 19).

Επιπλέον, σε μια άλλη πραγματοποιηθείσα συνέντευξη βρέθηκα αντιμέτωπη με τη «συγκινησιακή διάθεση» ενός δασκάλου⁴ την ώρα που μιλούσε πιο συγκεκριμένα για το μαθητή του. Παρά την αμηχανία που αισθάνθηκα, προσπάθησα

³Στο παράρτημα της ερευνητικής εργασίας βρίσκεται καταγεγραμμένη η συγκεκριμένη συνέντευξη και είναι η δεύτερη σε σειρά ερωτώμενη από το σύνολο των δασκάλων (Ελευθερία, σελ. 97)

⁴Στο παράρτημα της ερευνητικής εργασίας βρίσκεται καταγεγραμμένη η συγκεκριμένη συνέντευξη και είναι σε σειρά ο πρώτος ερωτώμενος από το σύνολο των δασκάλων (Αλέξης, σελ. 93-94)

να παραμερίσω το συμβάν, συνεχίζοντας τη συζήτηση απρόσκοπτα. Στο τέλος όμως της συζήτησης μας συνέβη ένα άλλο απροσδόκητο γεγονός. Αφού απενεργοποίησα το μαγνητόφωνο ο δάσκαλος αυτοβούλως παρέμεινε για λίγα λεπτά στην αίθουσα, για να μου διηγηθεί ορισμένα από τα σοβαρά προβλήματα που αντιμετώπιζε με τους συναδέλφους του, εξαιτίας των «μαθησιακών δυσκολιών» που είχε ο Γιώργος, ένας μαθητής της τάξης του. Αισθάνθηκα πως μου «έκανε» κάτι σα μια κατάθεση ψυχής εκείνη τη στιγμή. Κατά τη διαδικασία μιας έρευνας το γεγονός ότι τα υπό μελέτη υποκείμενα θα πρέπει να αισθανθούν άνετα, ώστε να εκμυστηρευτούν ορισμένα από τα προβλήματα και τις αντιλήψεις τους σε ένα άγνωστο για αυτούς πρόσωπο, προϋποθέτει ότι ο ερευνητής θα πρέπει ήδη να έχει κερδίσει την εμπιστοσύνη και τη συμπάθειά τους. Όπως γράφει η Πηγιάκη στο πόνημά της, αυτές οι διαπροσωπικές σχέσεις του ερευνητή με τους συνεντευξιζόμενους είναι «*προϋπόθεση sine qua non για τη διεξαγωγή της έρευνας*» (Πηγιάκη, 2004 : 59) και έχουν μεγάλη σημασία για το ποιοτικό υλικό που θα συλλεχθεί.

3.2.3. Μετά τη συνέντευξη...

Με το πέρας της έρευνας ανακύπτει το ερώτημα : «Τι αποτελεί τελικά εγκυρότητα στην ανάλυση ενός λόγου;». Εν μέρει το ερώτημα αυτό θα μπορούσε να απαντηθεί αν εξετάσουμε τα ερευνητικά εργαλεία που χρησιμοποιήθηκαν για να σχεδιαστεί μια έρευνα. Εντούτοις, οι άνθρωποι κατασκευάζουν την εκάστοτε πραγματικότητα που βιώνουν μέσα σε κάποια πλαίσια. Επομένως η ανάλυση του λόγου τους εν μέρει «αντανακλά» αυτή τη πραγματικότητα (Gee, 1999). Στο ερευνητικό πεδίο οι απαντήσεις που δίνουν τα άτομα σε μία συνέντευξη αντικατοπτρίζουν τους τρόπους με τους οποίους κατανοούν τον κοινωνικό τους περίγυρο αλλά και τους άλλους. Κατά τον Kitwood (1977) το κάθε άτομο μπορεί «*να ορίσει την κατάσταση με έναν ιδιαίτερο και διαφορετικό τρόπο*» (όπ. αναφ. στο Cohen κ.ά., 2007: 449), έτσι και η εγκυρότητα δεν είναι μία και μοναδική. Αντίθετα όλες οι αναλύσεις στο λόγο των υποκειμένων είναι ανοιχτές για περαιτέρω συζήτηση ή ακόμη και αμφισβήτηση στο πεδίο της έρευνας. Εντούτοις όπως δηλώνει και η Λυδάκη, «*απαράβατη συνθήκη για την εγκυρότητα μιας κοινωνικής μελέτης είναι η αναγνώριση του λόγου περί αυτού- του μη εκφερόμενου από το ίδιο το άτομο (δηλαδή αυτού που εκφράζεται από τον ερευνητή/ την ερευνήτρια) - ως πραγματικού και αληθούς*» (Λυδάκη, 2001: 64 -65).

Για να γίνει καλύτερα κατανοητό ας επισημανθεί σε αυτό το σημείο ένα παράδειγμα από τις πραγματοποιηθείσες συνεντεύξεις. Σε μια από τις ερωτήσεις του οδηγού συνέντευξης αναφορικά με το «*Πώς η παρουσία της μαθήτριας Μαρίας/ του Γιώργου (που θεωρούνταν ως έχοντες μαθησιακές δυσκολίες) επηρεάζει το κλίμα της τάξης;*», οι δάσκαλοι ανάλογα με το νόημα που απέδιδαν και τις εμπειρίες που είχαν με αυτούς τους μαθητές, μου αποκρίνονταν είτε θετικά είτε αρνητικά. Υπό την έννοια αυτή προσπαθούσα κάθε φορά να τους θέτω ερωτήσεις οι οποίες, ούτε να τους περιορίζουν, ούτε να τους κατευθύνουν. Συνεπώς η παρούσα έρευνα θεμελιώθηκε σε πράγματα και καταστάσεις που όλοι οι δάσκαλοι καθ' όλη τη διάρκεια των

συνεντεύξεων τα αποδέχτηκαν ως πραγματικά, αλλά ίσως κανένας τους μέχρι τότε να μην τα είχε συνειδητοποιήσει ή δεν τα είχε εκφράσει άμεσα.

Εν κατακλείδι, αξίζει να σημειωθεί ότι μια διεξοδική περιγραφή των συνθηκών της συνέντευξης σε συνδυασμό με μια επισταμένη ανάλυση και ερμηνεία των δεδομένων, που προέκυψαν από το λόγο των εκπαιδευτικών μπορεί να οδηγήσει σε μια εγγύτερη ερμηνεία της σχολικής πράξης. Παρόλα αυτά δεν πρέπει να λησμονούμε το γεγονός ότι μέσω της συνέντευξης ο ερευνητής μπορεί να ανιχνεύσει κατά προσέγγιση μόνο τον τρόπο με τον οποίο οι άνθρωποι βλέπουν τα πράγματα, και όχι τον τρόπο με τον οποίο πράττουν και ενεργούν. Σύμφωνα με όσα παραθέτει ο Silverman (2000) η συνέντευξη μπορεί να συνδυαστεί και με άλλες «εναλλακτικές προσεγγίσεις» (όπ. αναφ. στο Μάγος, 2007: 9). Έτσι, θα μπορούσα και εγώ στην παρούσα μελέτη να έχω εφαρμόσει μια μορφή τριγωνοποίησης, όπως ορίζεται η χρήση δύο ή περισσότερων μεθόδων συλλογής δεδομένων. Πιο συγκεκριμένα, για να συλλέξω επιπλέον δεδομένα θα μπορούσα να συνδυάσω ενδεχομένως τη συνέντευξη με μια συμμετοχική παρατήρηση, «*αναλύοντας διεξοδικότερα την πολυπλοκότητα της ανθρώπινης συμπεριφοράς*» και μελετώντας την από περισσότερες από μία οπτικές (Cohen κ.ά., 2008: 189). Αυτό μεταξύ άλλων, θα είχε ως αποτέλεσμα να διαπιστωθεί η «ακρίβεια» στο λόγο των εκπαιδευτικών, κάτι που θα αύξανε το βαθμό εγκυρότητας μιας ποιοτικής έρευνας σαν τη συγκεκριμένη. Εντούτοις ένα τέτοιο εγχείρημα απαιτεί πολύ περισσότερο χρόνο, και ενδεχομένως να υπερέβαινε το πλαίσιο μιας μεταπτυχιακής εργασίας.

3.3. Οι μετέχοντες στη συνέντευξη

Αναφορικά με τα άτομα τα οποία συμμετείχαν στην έρευνα⁵ έκρινα βασική προϋπόθεση να υπηρετούν στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση. Το θεώρησα απαραίτητο αφενός διότι και εγώ έχω την ιδιότητα της εκπαιδευτικού πρωτοβάθμιας και ήθελα να συνδιαλεχθώ και να ακούσω τις σκέψεις ορισμένων συναδέλφων μου. Αφετέρου πιστεύω ότι ο δάσκαλος καταλαμβάνει τη σημαντικότερη βαθμίδα στη σχολική πυραμίδα, εφόσον ένα παιδί περνάει το μεγαλύτερο χρονικό διάστημα της σχολικής του εκπαίδευσης μέσα στο δημοτικό σχολείο. Δεύτερο κριτήριο δειγματοληψίας αποτέλεσε η πολυετής εμπειρία που είχαν στο χώρο του σχολείου, που συνεπάγεται την πολύωρη συναναστροφή τους με το σύνολο των μαθητών μιας σχολικής τάξης. Τέλος έκρινα απαραίτητο να έχουν κάποιο μαθητή/ μαθήτρια που όπως υποστήριζαν, αντιμετώπιζε κάποιου είδους «μαθησιακή δυσκολία» είτε στο παρελθόν είτε στη χρονιά που διένυαν (σχολικό έτος 2014 – 2015). Αναφορικά με το τελευταίο κριτήριο

⁵Στο παράρτημα παρέχονται πληροφορίες αναφορικά με τους μετέχοντες στη συνέντευξη. Όσον αφορά τους εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης αναφέρεται η ηλικία τους, η τάξη στην οποία δίδασκαν κατά την περίοδο διεξαγωγής της παρούσας έρευνας, η συμμετοχή τους σε επιμορφωτικά προγράμματα και σεμινάρια ειδικής αγωγής και κυρίως μαθησιακών δυσκολιών. Στο τέλος αναφέρεται η παρουσία ή μη μαθητών / μαθητριών με «μαθησιακές δυσκολίες» στην τάξη τους κατά τη διάρκεια της σχολικής χρονιάς 2013-2014 ή και κάποιας προηγούμενης.

υπέθεσα ότι θα ήταν σε θέση να μου εκφράσουν τις απόψεις τους για αυτό το θέμα με έναν πιο καθαρό και εμπειριστατωμένο τρόπο.

Συνολικά στην έρευνα έλαβαν μέρος δώδεκα εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Σχετική έρευνα υποστηρίζει ότι ο αριθμός των δώδεκα συνεντεύξεων μπορεί να φαίνεται μικρός, ωστόσο είναι ικανοποιητικός και μπορεί να συντελέσει στην επίτευξη ενός ερευνητικού στόχου, όταν αυτός σχετίζεται με την κατανόηση και εύρεση αντιλήψεων ανάμεσα σε ένα σχετικά ομογενοποιημένο δείγμα (Guest, Bunce & Johnson, 2006). Όσο και αν η έρευνα λοιπόν περιορίστηκε αναγκαστικά στη μελέτη ενός μικρού ποσοστού δασκάλων συγκριτικά με το εν ενεργεία σύνολο τους σε όλη τη χώρα, αυτό δεν την καθιστά ασήμαντη, διότι όπως ισχυρίζεται και ο Frankenberg (1982), *«οι άνθρωποι συμμετέχουν στην ευρύτερη κοινωνική ζωή μέσα από τη συμμετοχή τους σε μικρές ομάδες»* (όπ. αναφ. στο Πηγιάκη, 2004: 19). Κατά αυτή την ερμηνεία, η συμμετοχή μου στις εμπειρίες αυτής της μικρής «μερίδας» ανθρώπων – των δασκάλων, υπήρξε για μένα ο πιο άμεσος τρόπος για να μπορέσω να ανακαλύψω το νόημα που προσδίδουν στα χαρακτηριστικά, που εμφανίζουν αυτά τα παιδιά στο πλαίσιο της σχολικής κοινότητας.

Η εν λόγω έρευνα πραγματοποιήθηκε σε ένα δημοτικό σχολείο της πόλης των Ιωαννίνων και σε ένα της Καβάλας, κατά το σχολικό έτος 2013-2014. Αξίζει να σημειωθεί ότι και τα δυο σχολεία ήταν δωδεκαθέσια δημοτικά που βρίσκονταν σε κεντρικό σημείο των δυο μεγάλων πόλεων. Η συλλογή των δεδομένων είχε διάρκεια δυο μήνες, δηλαδή από αρχές Μαΐου μέχρι αρχές Ιουλίου. Επέλεξα αυτό το χρονικό διάστημα, καθώς θεωρώ ότι ένας δάσκαλος στο τέλος μιας σχολικής χρονιάς μπορεί μεταξύ άλλων, να προβεί σε πιο ολοκληρωμένες διαπιστώσεις για τους μαθητές του και να εκφραστεί για αυτούς, έχοντας δημιουργήσει μια συνολική και σφαιρική εικόνα.

Το γεγονός ότι διαμένω προσωρινά ως μεταπτυχιακή φοιτήτρια στην πόλη των Ιωαννίνων, αλλά και μόνιμα στην γενέτειρά μου την Καβάλα ήταν δυο χαρακτηριστικά στοιχεία που συνέβαλαν στην επιλογή αυτών των δύο πόλεων για τη διεξαγωγή της έρευνας. Αναλυτικότερα, θεώρησα ότι στις συγκεκριμένες πόλεις θα μπορούσα να έρθω σε πιο άμεση επαφή με άτομα που θα μπορούσαν συμβάλλουν στην προσπάθεια εύρεσης και προσέγγισης υποκειμένων, κατάλληλων για τους σκοπούς της έρευνάς μου. Χάρis λοιπόν της σημαντικής αρωγής αυτών των ατόμων στο έργο μου, κατάφερα να συγκεντρώσω το συνολικό υλικό των συνεντεύξεων.

Στο ερευνητικό δείγμα οι πληροφορίες προέρχονται από άτομα και των δυο φύλων. Ο παράγοντας ηλικία ήταν αυτός που λήφθηκε υπόψη, καθώς επέλεξα σκόπιμα οι συνεντευξιαζόμενοι εκπαιδευτικοί να έχουν συμπληρώσει τουλάχιστον πέντε έτη μόνιμης παρουσίας τους στον εκπαιδευτικό χώρο. Θεώρησα ότι με αυτόν τον τρόπο θα κατορθώσω να απευθυνθώ σε δασκάλους με περισσότερες εμπειρίες που θα ικανοποιούν τις ανάγκες της έρευνάς μου. Συνομίλησα λοιπόν με δασκάλους και δασκάλες, που κάλυπταν όλες τις τάξεις της δημοτικής εκπαίδευσης και ανήκαν στην ηλικιακή ομάδα των τριάντα ως πενήντα τεσσάρων ετών. Άλλο ένα στοιχείο που έκρινα σημαντικό να τους εκμαιεύσω χωρίς να αποτελεί κριτήριο δειγματοληψίας, ήταν η συμμετοχή τους σε επιμορφωτικά σεμινάρια που σχετίζονταν με τις «μαθησιακές δυσκολίες» παιδιών στη σχολική ηλικία - κάτι που θα αναδείκνυε

εν μέρει την ενημέρωση και την κατάρτιση που θα είχαν ως εν δυνάμει εκπαιδευτικοί αναφορικά με αυτήν την κατηγορία των μαθητών/ μαθητριών.

Εν κατακλείδι και υπό αυτές τις συνθήκες, στην παρούσα εργασία επιλέχθηκε ένα δείγμα μη πιθανοτήτων, λόγω της μικρής κλίμακας της έρευνας και πιο συγκεκριμένα η δειγματοληψία χιονοστιβάδας. Είχα προκαθορίσει δηλαδή τα χαρακτηριστικά που επιθυμούσα να έχουν τα υπό μελέτη υποκείμενα, και μέσω δικών τους γνωριμιών επιζητούσα να με φέρουν σε επαφή με νέα άτομα, τα οποία πληρούσαν και αυτά τις βασικές προϋποθέσεις για να συμμετάσχουν στην έρευνα. (Cohen, κ.α., 2007 : 170 -173). Τα ονόματα των εκπαιδευτικών και των παιδιών, τα οποία αναφέρονται στην παρούσα εργασία, δεν συνάδουν με τα πραγματικά τους. Για λόγους προστασίας των προσωπικών τους στοιχείων, αποφάσισα να τοποθετήσω εκ νέου καινούρια ονόματα, ώστε να υπάρξει μεγαλύτερη ζωντάνια και παραστατικότητα για τον αναγνώστη, όταν θα διαβάσει το λόγο των δασκάλων.

3.4. Επεξεργασία δεδομένων

Σε μια ποιοτική έρευνα η ανάλυση των δεδομένων όπως επισημάνθηκε, προϋποθέτει αναπόφευκτα μια ερμηνευτική διαδικασία ή αλλιώς σύμφωνα με τον Cohen «*μια αλληλεπίδραση μεταξύ του ερευνητή και των αποσπασμένων από το περιβάλλον δεδομένων*» (Cohen, κ.α., 2007: 476). Κατά τον Spradley (1979) η ανάλυση συνιστά «*έναν τρόπο σκέψης*». Αυτός παραπέμπει τον ερευνητή/ την ερευνήτρια σε μια συστηματική και ενδεδειγμένη εξέταση του υπό μελέτη φαινομένου, με απώτερο στόχο να καθοριστούν ορισμένα μέρη του και να ανακαλυφθεί η συνεκτική σχέση αυτών των μερών του με το όλο –δηλαδή με την κεντρική έννοια της έρευνας (Spradley, 1979: 92 -93).

Έπειτα από τη λήξη κάθε συνέντευξης έπονταν η απομαγνητοφώνηση, δηλαδή η αποτύπωση της ηχογραφημένης συνέντευξης σε γραπτό κείμενο, το οποίο ήταν πλέον έτοιμο προς ανάλυση. Το αρχικό στάδιο της ανάλυσης φέρει το όνομα της «*κωδικοποίησης*» και έχει οριστεί από τον Kerlinger (1970) ως η «*μετάφραση των απαντήσεων και των πληροφοριών των απαντούντων σε συγκεκριμένες κατηγορίες*» (όπ. αναφ. στο Cohen κ.α., 2008: 477). Για να γίνει αυτό καλύτερα κατανοητό αρκεί να εκλάβουμε την κωδικοποίηση ως μια μορφή ετικετοποίησης, απόδοσης μιας ταμπέλας, η οποία έχει οριστεί είτε εκ των προτέρων, είτε κατά τη διάρκεια και αναδύεται με το πέρας της συλλογής των δεδομένων. Σύμφωνα με τους Bateson (1972), Galaty (1981), Goetz & LeCompte (1984) και Schutz (1963) κατά την ερμηνεία της Benincasa, «*η έννοια της κωδικοποίησης ενσωματώνει συνήθως την έννοια του μετασχηματισμού*» (Benincasa, 1997: 39). Θα μπορούσαμε λοιπόν να πούμε ότι είναι μια μερική «αλλαγή», που επηρεάζεται ως ένα βαθμό από την υποκειμενικότητα του ερευνητή. Η διαδικασία της κωδικοποίησης τερματίζεται, όταν το άτομο που διεξάγει την έρευνα θα καταλήξει στο «*σημείο κορεσμού*», όπου δεν θα αναδύονται πλέον νέες κατηγορίες από τα δεδομένα που έχει συλλέξει (Morse, 1995 όπ. αναφ. στο Bowen, 2008: 140).

Εν συνεχεία ο ερευνητής προβαίνει σε μια γενικότερη εννοιολογική διατύπωση της κάθε κατηγορίας (domain), που πραγματοποιείται μέσω της σύγκρισης των φαινομένων για την εύρεση κοινών τους σημείων. Κάθε γενική κατηγορία αποτελείται από έναν γενικό όρο (cover term) και πολλούς άλλους που εμπεριέχονται μέσα σε αυτόν (included term). Οι όροι που αναφέρονται σε ένα γενικό όρο, συνδέονται μαζί του μέσω μιας σημασιολογικής σχέσης (semantic relationship). Όλος αυτός ο συλλογισμός συνιστά μια «αφαιρετική διαδικασία», εφόσον πλέον ο ερευνητής απομακρύνεται από τα δεδομένα και μελετάει το φαινόμενο μέσα από πιο αφηρημένες έννοιες (Spradley, 1979: 107 – 119).

Πιο συγκεκριμένα η διαδικασία που ακολουθήθηκε κατά την ανάλυση της συγκεκριμένης έρευνας είναι η εξής: Αφού μελέτησα αρκετές φορές τις συνεντεύξεις ώστε να εξοικειωθώ με τα δεδομένα, διέκρινα τις σαφείς απαντήσεις των ερωτώμενων και τις διαχώρισα με σημειώσεις στο περιθώριο. Παρακάτω θα αναφερθώ σε ένα σύντομο παράδειγμα που βασίστηκε στην παραπάνω λογική του Spradley (1979): Διαπίστωσα πως οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί περιέγραφαν τη συμπεριφορά συγκεκριμένων παιδιών με αναφορές όπως *«το πρόβλημά του το έβγαζε»*, *«δεν μπορούσα να παρακολουθήσουν γιατί μου ήρθαν με μαθησιακές δυσκολίες»* και *«το αυτιστικό που ζει στον κόσμο του»*. Θεώρησα λοιπόν, ότι με τα λόγια τους αυτά εξέφραζαν ένας είδος ταξινόμησης, καθώς και κάποιες συγκεκριμένες στάσεις και συναισθήματα για την εν λόγω κατηγορία παιδιών. Αυτά τα παραδείγματα και σε συνδυασμό με κάποιους άλλους ισχυρισμούς και σκέψεις που μοιράστηκαν μαζί μου, αποτέλεσαν την κατηγορία που δημιούργησα εκ των υστέρων, την κατηγορία δηλαδή της *«αναγνωρίσιμης και στιγματικής ετικέτας»*.

Κλείνοντας το κομμάτι της μεθοδολογίας αξίζει να σημειωθεί ότι σε ένα ερμηνευτικό πλαίσιο, η επακριβής μεταφορά του λόγου των υποκειμένων καθίσταται αδύνατη. Πάντα θα επικρατεί η συνθήκη ότι ένα κοινωνικό φαινόμενο θα επιδέχεται πολλαπλής ερμηνείας και εκ νέου προβληματισμού (Πηγιάκη, 2004), εφόσον τα στοιχεία δεν έχουν ένα και μοναδικό νόημα. Κατά την Κυριαζή, *«το νόημα κατασκευάζεται εν μέρει από τον ερευνητή, μέσα από την επιλογή του ταξινομικού συστήματος που θα χρησιμοποιήσει»* (Κυριαζή, 2006: 300).

ΤΕΤΑΡΤΟ ΚΕΦΑΛΑΙΟ

Θεσμικό και κοινωνικό πλαίσιο

Στην παρούσα ενότητα, παρουσιάζονται οι νόμοι που έχει θεσπίσει το ελληνικό κράτος με τις οποιεσδήποτε τροποποιήσεις που ισχύουν την περίοδο που γράφτηκε η έρευνα, και αναφέρονται στην Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση, αλλά και στο έργο του Σχολικού Συμβούλου. Όσον αφορά τα θέματα αυτά, σύμφωνα με τους κείμενους νόμους, προσδιορίζεται η έννοια της αναπηρίας και των ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών, οι αξιολογικοί και διαγνωστικοί φορείς τους, καθώς και οι τρόποι φοίτησης των μαθητών που παρουσιάζουν ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στη σχολική βαθμίδα της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης.

Από το σύνολο των ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών, το ερευνητικό μου ενδιαφέρον εστιάζει στην κοινωνική κατασκευή των «μαθησιακών δυσκολιών», οπότε γίνεται μια αναφορά στους πολλαπλούς ορισμούς που υπάρχουν γύρω από αυτόν τον όρο. Προσδιορίζονται επίσης και κάποια γενικά στοιχεία αναφορικά με τις παιδαγωγικές συναντήσεις που πραγματοποιούνται στο σχολείο. Εν συνεχεία, παρουσιάζεται και ο θεσμός, οι αρμοδιότητες και τα καθήκοντα του Σχολικού Συμβούλου όπως ορίζονται νομικά, σε αντιπαραβολή με το τωρινό και προσφερθέν έργο του στην κοινωνία, όπως αυτό αξιολογείται από τους συμμετέχοντες. Όλοι αυτοί οι θεσμοί ως έννοιες αποτέλεσαν τη σφαίρα δημιουργίας των ερευνητικών μου ερωτημάτων και προσδιορίστηκαν ποικιλοτρόπως από τους συνεντευξιαζόμενους εκπαιδευτικούς. Για αυτό, πριν προβώ σε οποιαδήποτε ανάλυση των ευρημάτων, θεώρησα σκόπιμο να υπογραμμίσω το ισχύον νομοθετικό και θεσμικό πλαίσιο, που περιλαμβάνει αυτές τις έννοιες, αλλά και το κοινωνικό πλαίσιο, από το οποίο πηγάζουν τα νοήματα που αποδίδουν οι κοινωνικοί δρώντες στα διάφορα φαινόμενα και καταστάσεις που συναντούν (Berger & Luckman, 2003).

4.1. Ειδική αγωγή και εκπαίδευση

Σύμφωνα με τις γενικές διατάξεις του Νόμου υπ' αριθμού 3699/ 2 Οκτωβρίου 2008 (ΦΕΚ 199/Α'/2.10.2008) για την Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση αναφέρεται ότι:

Η ειδική αγωγή και εκπαίδευση είναι το σύνολο των παρεχόμενων εκπαιδευτικών υπηρεσιών στους μαθητές με Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες. Η πολιτεία δεσμεύεται να κατοχυρώνει και να αναβαθμίζει διαρκώς τον υποχρεωτικό χαρακτήρα της ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης ως αναπόσπαστο μέρος της υποχρεωτικής και δωρεάν δημόσιας παιδείας. Επίσης δεσμεύεται να μεριμνά για την παροχή δωρεάν δημόσιας ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης στους ανάπηρους όλων των ηλικιών και για όλα τα στάδια και τις εκπαιδευτικές βαθμίδες.

4.1.1. «Μαθητές με αναπηρία και με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες»

Κατά το άρθρο 3 του ισχύοντος και προαναφερθέντος νόμου:

- 1. Μαθητές με αναπηρία και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες θεωρούνται όσοι για ολόκληρη ή ορισμένη περίοδο της σχολικής τους ζωής εμφανίζουν σημαντικές δυσκολίες μάθησης εξαιτίας αισθητηριακών, νοητικών, γνωστικών, αναπτυξιακών προβλημάτων, ψυχικών και νευροψυχικών διαταραχών οι οποίες, σύμφωνα με τη διεπιστημονική αξιολόγηση, επηρεάζουν τη διαδικασία της σχολικής προσαρμογής και μάθησης. Στους μαθητές με αναπηρία και με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες συγκαταλέγονται ιδίως όσοι παρουσιάζουν νοητική αναπηρία, αισθητηριακές αναπηρίες όρασης (τυφλοί, αμβλύωπες με χαμηλή όραση), αισθητηριακές αναπηρίες ακοής (κωφοί, βαρήκοοι), κινητικές αναπηρίες, χρόνια μη ιάσιμα νοσήματα, διαταραχές ομιλίας-λόγου, ειδικές μαθησιακές δυσκολίες όπως δυσλεξία, δυσγραφία, δυσαριθμησία, δυσαναγνωσία, δυσορθογραφία, σύνδρομο ελλειμματικής προσοχής με ή χωρίς υπερκινητικότητα, διάχυτες αναπτυξιακές διαταραχές (φάσμα αυτισμού), ψυχικές διαταραχές και πολλαπλές αναπηρίες. Στην κατηγορία μαθητών με αναπηρία και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες δεν εμπίπτουν οι μαθητές με χαμηλή σχολική επίδοση που συνδέεται αιτιωδώς με εξωγενείς παράγοντες, όπως γλωσσικές ή πολιτισμικές ιδιαιτερότητες.*
- 2. Οι μαθητές με σύνθετες γνωστικές, συναισθηματικές και κοινωνικές δυσκολίες, παραβατική συμπεριφορά λόγω κακοποίησης, γονεϊκής παραμέλησης και εγκατάλειψης ή λόγω ενδοοικογενειακής βίας, ανήκουν στα άτομα με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.*
- 3. Μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες είναι και οι μαθητές που έχουν μία ή περισσότερες νοητικές ικανότητες και ταλέντα ανεπτυγμένα σε βαθμό που υπερβαίνει κατά πολύ τα προσδοκώμενα για την ηλικιακή τους ομάδα. Με απόφαση του Υπουργού Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων κατόπιν εισήγησης του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου, ανατίθεται η ανάπτυξη προτύπων αξιολόγησης και ειδικών εκπαιδευτικών προγραμμάτων για τους μαθητές αυτούς σε Σχολές ή Τμήματα Α.Ε.Ι. που, κατόπιν πρόσκλησης που τους απευθύνει το Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Δια Βίου Μάθησης, εκδηλώνουν ενδιαφέρον. Στους μαθητές αυτούς δεν έχουν εφαρμογή οι λοιπές διατάξεις του παρόντος νόμου (ΝΟΜΟΣ 3699/2008 – ΦΕΚ 199/Α'/02.10.2008).*

4.1.2. Ορισμός των «μαθησιακών δυσκολιών»

Οι Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες σύμφωνα με την ελληνική νομοθεσία και αντίστοιχα ο διεθνής όρος «specific learning difficulties» έχουν δεχθεί πληθώρα

αλλαγών τόσο στην ορολογία όσο και στην νοηματοδότηση των όρων. Ο όρος «μαθησιακές δυσκολίες» χρησιμοποιείται για πρώτη φορά σε παγκόσμιο επίπεδο, τον Απρίλιο του 1963, σε ένα συνέδριο ανάμεσα σε επαγγελματίες από το πεδίο της ειδικής αγωγής και σε γονείς με παιδιά που είχαν προβλήματα μάθησης. Εκφράζεται από τον ψυχολόγο και ειδικό παιδαγωγό Samuel Kirk (Παντελιάδου, 2011). Με αφετηρία αυτό το σημείο ως και σήμερα, οι θεωρητικές και ερευνητικές αναζητήσεις των επιστημόνων καταλήγουν σε ένα σημαντικό αριθμό ορισμών. Σύμφωνα με τους Smith & Polloway (1979) αυτό συμβαίνει μεταξύ άλλων, διότι διαρκώς οι ορισμοί υπόκεινται σε μεταβολές και προσθήκες στοιχείων, λόγω της πολλαπλής προσέγγισης των μαθησιακών δυσκολιών από επιστήμονες διαφορετικών ειδικοτήτων και επιστημονικού ενδιαφέροντος. Από την αρχή της μελέτης αυτού του είδους των δυσκολιών έχουν προταθεί διάφοροι ορισμοί με διαφορετική επικέντρωση, μερικούς από τους οποίους παραθέτω παρακάτω.

4.1.2.1. Παιδαγωγικοκεντρικός ορισμός

Ο παιδαγωγικοκεντρικός ορισμός του Samuel Kirk συνιστά τον πιο γνωστό ορισμό, ο οποίος ενσωματώθηκε και στο νόμο 91/230 των Η.Π.Α. και αποτέλεσε τη βάση για τη δημιουργία μεταγενέστερων ορισμών. Κατά αυτόν τον ορισμό:

Τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες παρουσιάζουν κάποια διαταραχή στη γλώσσα, στο λόγο, στην ανάγνωση, στη γραφή, στην αριθμητική και στις δεξιότητες τις σχετικές με την κοινωνική αλληλεπίδραση. Περιλαμβάνουν συνθήκες όπως αντιληπτικές ανεπάρκειες, εγκεφαλική βλάβη, ελάχιστη εγκεφαλική δυσλειτουργία, δυσλεξία, κ.τ.λ. Στις μαθησιακές δυσκολίες δεν εμπεριέχονται εκείνα τα προβλήματα μάθησης που οφείλονται σε οπτικές, ακουστικές ή κινητικές ανεπάρκειες, σε συναισθηματικές διαταραχές, σε περιβαλλοντική αποστέρηση ή σε νοητική καθυστέρηση (Kirk, 1962, όπ. αναφ. στο Παντελιάδου, 2011: 21).

4.1.2.2. Λειτουργικός ορισμός

Αυτού του είδους ο ορισμός διευκολύνει και καθιστά δυνατή τη μετατροπή των θεωρητικών και καμιά φορά περίπλοκων εννοιών, όπως για παράδειγμα δυσαριθμησία, σε όρους κατάλληλους, ώστε να χρησιμοποιηθούν από διάφορους επαγγελματίες. Η βασική του διαφορά συνίσταται στην περιγραφή των δυνατοτήτων ή μη ενός παιδιού με μαθησιακές δυσκολίες.

Ο πιο γνωστός λειτουργικός ορισμός των μαθησιακών δυσκολιών είναι αυτός του Hallahan & Kaufman, που δόθηκε το 1976 και αναγράφει τα εξής :

Θεωρητικά οι μαθησιακές δυσκολίες είναι ένας όρος που δηλώνει προβλήματα σε μια ή περισσότερες περιοχές ανάπτυξης ή ικανότητας. Αυτός ο ορισμός είναι

κοινός για τη δυσλεξία, την υποεπίδοση, την ελάχιστη εγκεφαλική βλάβη. Επειδή όλα τα παιδιά που εντάσσονται σ' αυτές τις κατηγορίες έχουν προβλήματα μάθησης, οι μαθησιακές δυσκολίες πρέπει να έχουν μια κοινή αντιμετώπιση, που η έμφασή της θα επικεντρώνεται ανάλογα με την ειδική συμπεριφορά, τις ικανότητες ή τις ανεπάρκειες του παιδιού (όπ. αναφ. στο Smith & Pollowan, 1979: 525).

4.1.2.3. Ορισμοί με τη μεγαλύτερη επιρροή και αποδοχή

Στο επιστημονικό πεδίο όμως των μαθησιακών δυσκολιών ανάμεσα στις κύριες και πρωταρχικές μελέτες των Ηνωμένων Πολιτειών της Αμερικής (Η.Π.Α) οι δυο ορισμοί που άσκησαν τη μεγαλύτερη επιρροή είναι ο ομοσπονδιακός ορισμός στη Νομοθετική Πράξη για την Εκπαίδευση των Ατόμων με Αναπηρίες (Individuals with Disabilities Education Act - IDEA) και ο ορισμός που προτάθηκε από την Εθνική Μεικτή Επιτροπή για τις Μαθησιακές Δυσκολίες (National Joint Committee on Learning Disabilities - NJCLD, 1990/2001) .

Ο ομοσπονδιακός ορισμός

Στην Νομοθετική Πράξη για την Εκπαίδευση των Ατόμων με Αναπηρίες η μαθησιακή δυσκολία ορίζεται ως εξής:

Ο όρος «ειδική μαθησιακή δυσκολία» αναφέρεται σε μία διαταραχή, δηλαδή σε μία ή περισσότερες βασικές ψυχολογικές διεργασίες που αφορούν την κατανόηση ή τη χρήση της γλώσσας, προφορικής ή γραπτής, η οποία εκδηλώνεται με τη μορφή της ατελούς ικανότητας ακρόασης, σκέψης, ομιλίας, ανάγνωσης, γραφής, ορθογραφίας ή επιτέλεσης μαθηματικών υπολογισμών.

Σχετίζεται με καταστάσεις όπως αντιληπτικές αναπηρίες, εγκεφαλική βλάβη, ελάχιστη εγκεφαλική δυσλειτουργία, δυσλεξία και αναπτυξιακή αφασία. Σε αυτόν τον όρο όμως δεν συμπεριλαμβάνεται κάποιο πρόβλημα που είναι κυρίως αποτέλεσμα, ακουστικών ή κινητικών αναπηριών, νοητικής καθυστέρησης, συναισθηματικής διαταραχής ή κάποιας δυσμενούς περιβαλλοντικής, πολιτισμικής ή οικονομικής συνθήκης (Heward, 2011: 139).

Ο ορισμός της Εθνικής Μεικτής Επιτροπής

Η Εθνική Επιτροπή για τις Μαθησιακές Δυσκολίες (NJCLD, 1990/2001) συνιστά μια ομάδα που αποτελείται από εκπροσώπους δεκατριών (13) επαγγελματικών οργανώσεων, έχοντας αντικείμενό τους την εκπαίδευση, την αντιμετώπιση και τα δικαιώματα παιδιών και ενηλίκων με μαθησιακές δυσκολίες. Θεωρώντας ότι ο ομοσπονδιακός νόμος εμπεριείχε πολλές εγγενείς αδυναμίες, εφόσον απέκλειε άλλου

τύπου διαταραχές αλλά και την ομάδα των ενηλίκων, προχώρησε σε μια εκ νέου διατύπωση του όρου (Heward, 2011: 139 -140).

Σύμφωνα με τον ορισμό αυτόν:

Οι μαθησιακές δυσκολίες είναι ένας γενικός όρος που αναφέρεται σε μία ετερογενή ομάδα διαταραχών, οι οποίες εκδηλώνονται με τη μορφή σοβαρών δυσκολιών στην εκμάθηση και τη χρήση ικανοτήτων ακρόασης, λόγου, ανάγνωσης, γραφής, λογικής σκέψης και των μαθηματικών ικανοτήτων.

Αυτές οι διαταραχές είναι εγγενείς στο άτομο και υποστηρίζεται ότι οφείλονται σε δυσλειτουργία του κεντρικού νευρικού συστήματος και μπορεί να είναι εμφανείς σε όλη τη διάρκεια της ζωής του ατόμου. Προβλήματα σε συμπεριφορές αυτορρύθμισης, στην κοινωνική αντίληψη και την κοινωνική αλληλεπίδραση μπορεί να συνυπάρχουν με τις μαθησιακές δυσκολίες, αλλά δεν συνιστούν μαθησιακές δυσκολίες.

Συχνά αυτές οι δυσκολίες μπορεί να υπάρχουν παράλληλα και σε άλλες συνθήκες ανεπάρκειας π.χ. αισθητηριακές βλάβες, νοητική καθυστέρηση, κοινωνική ή συναισθηματική διαταραχή ή να συνυπάρχουν με προβλήματα που οφείλονται σε εξωτερικούς παράγοντες (όπως πολιτισμικές διαφορές, ανεπαρκής ή ακατάλληλη διδασκαλία), όμως δεν είναι αποτέλεσμα αυτών των διαταραχών ή παραγόντων.

Όσον αφορά την αναζήτηση για το είδος και το βαθμό των μαθησιακών δυσκολιών χρησιμοποιούνται για αυτόν το σκοπό τα διεθνή συστήματα ταξινόμησης, όπως το Diagnostic and Statistical Psychiatric Association και η International Classification of Diseases, 10th revision IDC- 10 (World Health Organization, 1992), στα οποία οι μαθησιακές δυσκολίες διακρίνονται σε ειδικότερες περιοχές, όπως διαταραχή της ανάγνωσης, διαταραχής της γραπτής έκφρασης και διαταραχή των μαθηματικών.

Εντούτοις, στον Ελλαδικό χώρο οι μαθησιακές δυσκολίες μέχρι το 1981 δεν είχαν διαγνωστεί επιστημονικά και έκαναν την εμφάνισή τους ως πρόβλημα μετά το 1985, με τη θέσπιση ειδικών μέτρων κυρίως για τη σχολική αξιολόγηση μαθητών με δυσλεξία στο νόμο 1143/85. Στον τελευταίο αυτό νόμο, ο όρος μαθησιακές δυσκολίες χρησιμοποιούνταν όπως στους διεθνείς ορισμούς, και στην πράξη κατέληξε να περιγράφει κάθε πρόβλημα σχολικής μάθησης. Σε γενικές γραμμές όλα τα προβλήματα μαθησιακού τύπου εντάσσονταν στην περίπτωση της δυσλεξίας (Πόρποδας, 1981). Ο πιο πρόσφατος νόμος περί Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης για τα ελληνικά δεδομένα, όπως αναφέρθηκε και πρωτύτερα, είναι ο Νόμος 3699/2008.

4.2. ΚΕ.Δ.Α.Υ: αξιολογικός, διαγνωστικός και υποστηρικτικός φορέας

Με βάση τον τελευταίο νόμο της ειδικής αγωγής (Ν. 3699/2008) και τα άρθρα 4 και 5, οι μαθησιακές δυσκολίες διαπιστώνονται από τα Κέντρα Διαφοροδιάγνωσης,

Διάγνωσης και Υποστήριξης Ειδικών Εκπαιδευτικών Αναγκών (ΚΕ.Δ.Δ.Υ, πρώην Κ.Δ.Α.Υ) και τα ιατροπαιδαγωγικά κέντρα άλλων υπουργείων τα οποία έχουν πιστοποιηθεί από το Υπουργείο Παιδείας (Παντελιάδου, 2011).

Τα ΚΕ.Δ.Δ.Υ κατά το άρθρο 4 του ισχύοντος νόμου, αξιολογούν τους μαθητές/μαθήτριες που δεν έχουν συμπληρώσει το 22^ο έτος της ηλικίας τους, ενώ και τα άτομα που θεωρούνται ως άτομα με αναπηρία ή με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες εμπίπτουν και αυτά στην αρμοδιότητα του ΚΕ.Δ.Δ.Υ. Η αξιολόγηση πραγματοποιείται από πενταμελή διεπιστημονική ομάδα που απαρτίζεται από έναν εκπαιδευτικό Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης (προσχολικής ή πρωτοβάθμιας ή δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης), έναν παιδοψυχίατρο ή παιδίατρο με εξειδίκευση στην παιδονευρολογία ή νευρολόγο με εξειδίκευση στην παιδονευρολογία, έναν κοινωνικό λειτουργό, ένα ψυχολόγο και ένα λογοθεραπευτή. Στη διεπιστημονική ομάδα δύνανται να συμμετέχει και εργοθεραπευτής ή μέλος του εξειδικευμένου Ειδικού Εκπαιδευτικού Προσωπικού (ΕΕΠ) του κλάδου ΠΕ31 κατά περίπτωση, κατόπιν εισήγησης του προϊσταμένου του οικείου ΚΕ.Δ.Δ.Υ. (ΝΟΜΟΣ. 3699/2008).

4.2.1. Το έργο του ΚΕ.Δ.Δ.Υ.

Συγκεκριμένα από το ΚΕ.Δ.Δ.Υ. προτείνεται το σχολικό πλαίσιο στο οποίο είναι καλύτερο να φοιτήσει ο μαθητής (ειδικό σχολείο, τμήμα ένταξης, παράλληλη στήριξη, ενισχυτική διδασκαλία) και ένα Εκπαιδευτικό Εξατομικευμένο Πρόγραμμα (ΕΕΠ) για τον εκπαιδευτικό, στο οποίο προσδιορίζονται οι στόχοι για την αποτελεσματικότερη υποστήριξη του μαθητή. Η Γνωμάτευση και το ΕΕΠ επιδίδονται από το ΚΕ.Δ.Δ.Υ. στους γονείς και στο σχολείο. Επισημαίνεται ότι ο φάκελος του μαθητή είναι αυστηρά απόρρητος και προσβάσιμος μόνο από το διευθυντή και τους δασκάλους του σχολείου, που εμπλέκονται στην εκπαίδευση του μαθητή (ΚΕ.Δ.Δ.Υ. Δ' Αθήνας, 2012).

Ο κύριος λοιπόν διαγνωστικός φορέας είναι το ΚΕ.Δ.Δ.Υ, στο οποίο όμως λόγω της ελλειπούς στελέχωσης οι διαδικασίες επιτελούνται με αργούς ρυθμούς-γεγονός που δημιουργεί «μεγάλους καταλόγους αναμονής» και αποθαρρύνει την πλειοψηφία των γονέων (Παντελιάδου, 2011: 94).

4.2.2. Αρμοδιότητες του ΚΕ.Δ.Δ.Υ.

Σύμφωνα με τις διατάξεις του Ν. 3699/2008 οι αρμοδιότητες των ΚΕ.Δ.Δ.Υ. διαμορφώνονται ως εξής:

α) Ανίχνευση και διαπίστωση του είδους και του βαθμού των δυσκολιών των ατόμων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στο σύνολο των παιδιών προσχολικής και σχολικής ηλικίας. Στο πλαίσιο των αρμοδιοτήτων τους, τα ΚΕ.Δ.Δ.Υ συνεργάζονται με τις διευθύνσεις Υγείας και Πρόνοιας των Περιφερειών.

β) Εισήγηση για την κατάρτιση προσαρμοσμένων εξατομικευμένων ή ομαδικών προγραμμάτων ψυχοπαιδαγωγικής και διδακτικής υποστήριξης και δημιουργικής απασχόλησης, σε συνεργασία με τους εκπαιδευτικούς της τάξης και με το ΕΕΠ⁶, καθώς και την εφαρμογή άλλων επιστημονικών, κοινωνικών και λοιπών υποστηρικτικών μέτρων για τα άτομα με αναπηρία και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, στα σχολεία, στην έδρα του ΚΕ.Δ.Δ.Υ ή στο σπίτι.

γ) Εισήγηση για την κατάταξη, εγγραφή και φοίτηση στην κατάλληλη σχολική μονάδα ή άλλο εκπαιδευτικό πλαίσιο ή πρόγραμμα Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης (ΕΑΕ), καθώς και την παρακολούθηση και αξιολόγηση της εκπαιδευτικής πορείας των μαθητών, σε συνεργασία με τους σχολικούς συμβούλους ΕΑΕ⁷, τους αρμόδιους κατά περίπτωση Σχολικούς Συμβούλους προσχολικής αγωγής, πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας γενικής εκπαίδευσης, τους συμβούλους ΕΕΠ, τους διευθυντές των σχολικών μονάδων, το εκπαιδευτικό προσωπικό που έχει την ευθύνη εφαρμογής του προγράμματος, καθώς και με το ΕΕΠ που υπηρετεί στις σχολικές μονάδες ΕΑΕ.

δ) Παροχή συνεχούς συμβουλευτικής υποστήριξης και ενημέρωσης στο εκπαιδευτικό προσωπικό και σε όσους συμμετέχουν στην εκπαιδευτική διαδικασία και στην επαγγελματική κατάρτιση και τη διοργάνωση προγραμμάτων ενημέρωσης και κατάρτισης για τους γονείς και τους ασκούντες τη γονική μέριμνα, σε συνεχή βάση στην περιοχή αρμοδιότητάς τους, υπό τη μορφή ενημερωτικών ημερίδων που οργανώνονται με ευθύνη του οικείου ΚΕ.Δ.Δ.Υ.

ε) Καθορισμός του είδους των εκπαιδευτικών βοηθημάτων και τεχνικών οργάνων τα οποία διευκολύνουν την πρόσβαση στο χώρο και στη μαθησιακή διαδικασία, που έχει ανάγκη το παιδί στο σχολείο ή στο σπίτι και για τα οποία δεν απαιτείται ιατρική γνώμάτευση και συνταγή, καθώς και την υποβολή προτάσεων για την καλύτερη πρόσβαση και παραμονή των μαθητών στους χώρους της εκπαίδευσης.

στ) Εισήγηση για την αντικατάσταση των γραπτών δοκιμασιών των μαθητών με αναπηρία και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, με προφορικές ή άλλης μορφής δοκιμασίες, στις προαγωγικές και απολυτήριες εξετάσεις των σχολείων της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, καθώς και στις εισαγωγικές στην τριτοβάθμια εκπαίδευση. Οι εισηγήσεις αφορούν, εκτός των μαθητών που φοιτούν σε ΣΜΕΑΕ⁸ και μαθητές που φοιτούν σε σχολεία της γενικής εκπαίδευσης. Ειδικότερα για τους μαθητές με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες, όπως δυσλεξία, δυσαριθμησία, δυσγραφία, δυσαναγνωσία, δυσορθογραφία, εισηγείται τη μέθοδο διδασκαλίας και αξιολόγησης για τον έλεγχο και πιστοποίηση των γνώσεων του μαθητή στα μαθήματα που εξετάζεται, σύμφωνα με το αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών. Επίσης εισηγείται τους εναλλακτικούς τρόπους εξέτασης των κωφών, βαρήκοων, τυφλών, με χαμηλή όραση και αυτι-

⁶ Ε.Ε.Π: Εκπαιδευτικό, Εξατομικευμένο Πρόγραμμα

⁷ Ε.Α.Ε : Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση

⁸ Σ.Μ.Ε.Α: Σχολικές Μονάδες Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης

στικών μαθητών σε όλες τις βαθμίδες της εκπαίδευσης, καθώς και τους εναλλακτικούς τρόπους της σχολικής αξιολόγησής τους εκτός εξετάσεων.

ζ) Εισήγηση στις αρμόδιες υπηρεσίες της περιοχής αρμοδιότητάς τους για την ίδρυση, την κατάργηση, την προαγωγή, τον υποβιβασμό, τη μετατροπή ή τη συγχώνευση των ΣΜΕΑΕ και των Τμημάτων Ένταξης, την προσθήκη τομέων στα Επαγγελματικά Γυμνάσια, στα Επαγγελματικά Λύκεια και στην Επαγγελματική Σχολή και τμημάτων ειδικοτήτων, τη στελέχωσή τους και την αύξηση ή μείωση των θέσεων.

η) Σύνταξη ετήσιας έκθεσης πεπραγμένων, η οποία υποβάλλεται στη Διεύθυνση ΕΑΕ του Υπουργείου Εθνικής Παιδείας και Δια βίου Μάθησης και στο Τμήμα ΕΑΕ του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου, με βάση την οποία πραγματοποιείται, ανά έτος, αξιολόγηση του έργου τους από το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.

θ) Σύνταξη εκθέσεων – προτάσεων για τις ενδεχόμενες κτηριακές ή/και υλικοτεχνικές παρεμβάσεις που πρέπει να γίνουν στις ΣΜΕΑΕ και στα σχολεία γενικής εκπαίδευσης της περιοχής αρμοδιότητας του κάθε ΚΕ.Δ.Δ.Υ. Οι προτάσεις υποβάλλονται στον Οργανισμό Σχολικών Κτιρίων, ο οποίος έχει και την ευθύνη υλοποίησής τους με τη συνεργασία των οικείων Οργανισμών Τοπικής Αυτοδιοίκησης (Ο.Τ.Α.).

ι) Τη σύνταξη εξατομικευμένων εκθέσεων – προτάσεων για όλους τους μαθητές της αρμοδιότητας του κάθε ΚΕ.Δ.Δ.Υ, στις οποίες αναφέρονται οι σύγχρονες εκπαιδευτικές προσεγγίσεις, τα εκπαιδευτικά βοηθήματα, τα καινοτόμα προϊόντα ή οι υπηρεσίες προηγμένης τεχνολογίας που μπορούν να υποστηρίξουν τη λειτουργικότητα και τη συμμετοχή του κάθε μαθητή με αναπηρία και με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στη διαδικασία της συνεκπαίδευσης με τους μαθητές του γενικού εκπαιδευτικού πλαισίου.

ια) Την πρόταση για την εφαρμογή προγραμμάτων πρώιμης παρέμβασης όπου αυτή απαιτείται (ΝΟΜΟΣ 3699/2008).

4.3. Φοίτηση

Όπως ορίζεται από το άρθρο 6 του Ν. 3699/2008, οι μαθητές με αναπηρία και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες μπορούν να φοιτούν:

α) Σε σχολική τάξη του γενικού σχολείου, εφόσον πρόκειται για μαθητές με ήπιες μαθησιακές δυσκολίες, υποστηριζόμενοι από τον εκπαιδευτικό της τάξης, ο οποίος συνεργάζεται κατά περίπτωση με τα ΚΕ.Δ.Δ.Υ., με τους σχολικούς συμβούλους γενικής και ειδικής εκπαίδευσης και τους συμβούλους Ε.Ε.Π.

β) Σε σχολική τάξη του γενικού σχολείου, με παράλληλη στήριξη-συνεκπαίδευση, από εκπαιδευτικούς ΕΑΕ, όταν αυτό επιβάλλεται από το είδος και το βαθμό των ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών.

γ) Σε ειδικά οργανωμένα και κατάλληλα στελεχωμένα Τμήματα Ένταξης, που λειτουργούν μέσα στα σχολεία γενικής και επαγγελματικής εκπαίδευσης (ΝΟΜΟΣ 3699/2008).

4.3.1. Παράλληλη στήριξη

Σύμφωνα πάλι με τον ισχύοντα νόμο:

Η παράλληλη στήριξη παρέχεται σε μαθητές που μπορούν με κατάλληλη ατομική υποστήριξη να παρακολουθήσουν το αναλυτικό εκπαιδευτικό πρόγραμμα της τάξης, σε μαθητές με σοβαρότερες εκπαιδευτικές ανάγκες όταν στην περιοχή τους δεν υπάρχει άλλο πλαίσιο ΕΑΕ (ειδικό σχολείο, τμήμα ένταξης) ή όταν η παράλληλη στήριξη καθίσταται απαραίτητη – βάσει της γνωμάτευσης του ΚΕ.Δ.Δ.Υ. – εξαιτίας των ειδικών εκπαιδευτικών τους αναγκών. Στην τελευταία περίπτωση η στήριξη από ειδικό εκπαιδευτικό μπορεί να γίνεται σε μόνιμη και προγραμματισμένη βάση. Την παράλληλη στήριξη εισηγείται αποκλειστικά το οικείο ΚΕ.Δ.Δ.Υ., το οποίο με γραπτή γνωμάτευσή του καθορίζει τις ώρες παράλληλης στήριξης κατά περίπτωση (ΝΟΜΟΣ 3699/2008).

4.3.2. Τμήματα ένταξης

Το τμήμα ένταξης είναι μία ειδικά στελεχωμένη και εξοπλισμένη τάξη, όπου οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες έχοντας επιστημονική διάγνωση παραπέμπονται εκεί για μία ή περισσότερες περιόδους της σχολικής μέρας, εν προκειμένω να δεχθούν εξατομικευμένη διδασκαλία. Σύμφωνα με το άρθρο 6 του Ν. 3699/2008 στο Τ.Ε⁹ υιοθετούνται δυο διαφορετικοί τύποι προγραμμάτων:

αα) Κοινό και εξειδικευμένο πρόγραμμα, που καθορίζεται με πρόταση του οικείου ΚΕ.Δ.Δ.Υ για τους μαθητές με ηπιότερης μορφής ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, το οποίο για κάθε μαθητή δεν θα υπερβαίνει τις δεκαπέντε (15) διδακτικές ώρες εβδομαδιαίως. Στα Τ.Ε μπορούν να φοιτούν και μαθητές χωρίς γνωμάτευση από διαγνωστικό φορέα, κατόπιν σύμφωνης γνώμης του Σχολικού Συμβούλου Ε.Α.Ε. Για την ίδρυση Τ.Ε απαραίτητη προϋπόθεση είναι να υπάρχουν κατ' ελάχιστον τρεις μαθητές και σχετική πρόταση από διαγνωστική

⁹ Τ.Ε. : Τμήματα Ένταξης

υπηρεσία. Σε περιπτώσεις συστεγαζόμενων ή γειτονικών σχολικών μονάδων, τα Τ.Ε. συνενώνονται μέχρι του μέγιστου αριθμού δώδεκα (12) μαθητών ανά Τ.Ε.

ββ) Εξειδικευμένο ομαδικό ή εξατομικευμένο πρόγραμμα διευρυμένου ωραρίου, που καθορίζεται με πρόταση του οικείου ΚΕ.Δ.Δ.Υ, για τους μαθητές με σοβαρότερης μορφής ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, οι οποίες δεν καλύπτονται από αντίστοιχες με το είδος και το βαθμό αυτοτελείς σχολικές μονάδες. Το εξειδικευμένο πρόγραμμα μπορεί να είναι ανεξάρτητο από το κοινό, σύμφωνα με τις ανάγκες των μαθητών. Στις περιπτώσεις αυτές η συνδιδασκαλία γίνεται σύμφωνα με τις προτάσεις των διαγνωστικών υπηρεσιών.

Ο εκπαιδευτικός του Τ.Ε. είναι ένας πιστοποιημένος ειδικός παιδαγωγός/ εκπαιδευτικός ειδικής αγωγής, πρωταρχικό μέλημα του οποίου είναι να διδάξει τις απαραίτητες γνωστικές και κοινωνικές δεξιότητες, καθώς και στρατηγικές μάθησης σε αυτά τα παιδιά. Για να επιτευχθεί κάτι τέτοιο θα πρέπει να είναι πολύ καλός γνώστης των αναλυτικών προγραμμάτων σπουδών για παιδιά με αναπηρία, π.χ. με νοητική καθυστέρηση (Ιωάννου, 2014). Όσον αφορά τώρα αυτά τα παιδιά, αυτό που συμβαίνει συνήθως είναι τα ίδια να παρακολουθούν τις σχολικές τάξεις γενικής εκπαίδευσης, κατά το μεγαλύτερο μέρος της ημέρας, και να πηγαίνουν στο τμήμα ένταξης για μία ή περισσότερες περιόδους ειδικής διδασκαλίας στους τομείς που χρειάζονται περισσότερη υποστήριξη όπως ακαδημαϊκούς ή και κοινωνικούς τομείς (Heward, 2011). Εκτός από τη διδασκαλία των μαθητών, ο εκπαιδευτικός του τμήματος ένταξης βρίσκεται σε διαρκή συνεργασία με τον εκπαιδευτικό γενικής εκπαίδευσης, για να προτείνει και να συμβάλλει στο σχεδιασμό του εξατομικευμένου εκπαιδευτικού προγράμματος (Ιωάννου, 2014).

Πέραν του νομοθετικού πλαισίου και σύμφωνα με σχετική ξενόγλωσση βιβλιογραφία, αξίζει να επισημανθούν ορισμένα πλεονεκτήματα αλλά και μειονεκτήματα του μοντέλου του τμήματος ένταξης, που υπάρχει στα περισσότερα σχολεία της χώρας. Πρώτο όφελος για τους μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (άρα και με μαθησιακές δυσκολίες) είναι ότι έχουν τη δυνατότητα να λάβουν μια πιο εντατική και εξατομικευμένη διδασκαλία που χρειάζονται σε καθημερινή βάση, κάτι που δεν είναι δυνατό να επιτευχθεί στην τάξη γενικής εκπαίδευσης. Δεύτερον, το ευέλικτο πρόγραμμα επιτρέπει στο τμήμα ένταξης να παρέχει υπηρεσίες σε έναν αρκετά μεγάλο αριθμό μαθητών και τρίτον, ίσως και το πιο σημαντικό, οι μαθητές αυτοί δεν χάνουν την ταυτότητα τους ως μέλη της ομάδας συνομηλίκων στην τάξη της γενικής εκπαίδευσης.

Ωστόσο η διδασκαλία στα τμήματα ένταξης απαιτεί από αυτά τα παιδιά να αφιερώνουν χρόνο στις μετακινήσεις τους μεταξύ των τάξεων και επίσης, μπορεί να έχουν ως αποτέλεσμα ασύμφωνες προσεγγίσεις μεταξύ κάποιων μαθημάτων και της διδασκόμενης ύλης. Τα τμήματα ένταξης συνήθως δυσχεραίνουν τη λήψη απόφασης για την απόδοση ή μη των ευθυνών στους μαθητές, για όσα δηλαδή δεν παρακολουθούν την ώρα που απομακρύνονται από τη σχολική τάξη γενικής εκπαίδευσης (Heward, 2011).

4.5. Παιδαγωγικές συναντήσεις

Αναφερόμενη στο προεδρικό διάταγμα ΥΠ' ΑΡΙΘΜ.. 201/1998 σχετικά με την «Νομοθεσία του Σχολείου» θα εστιάσω στο άρθρο 11 που σχετίζεται με τις παιδαγωγικές συναντήσεις των εκπαιδευτικών. Αυτές συνίστανται *«από θέματα αγωγής και αξιολόγησης των μαθητών και πραγματοποιούνται με την πρωτοβουλία και την ευθύνη του Διευθυντή»*. Είναι επίσης ενταγμένες στον *«ετήσιο και τριμηνιαίο προγραμματισμό των δραστηριοτήτων του σχολείου, ο οποίος γνωστοποιείται και στον Σχολικό Σύμβουλο»*, στις οποίες ο ίδιος μπορεί να λαμβάνει μέρος.

Επιπρόσθετα όπως ορίζεται στο άρθρο 6 του ΦΕΚ 1340/2002- Φ. 353.1/324/105657/Δ1/2002 αναφορικά με τα καθήκοντα των Προϊσταμένων, Διευθυντών, Συμβούλων και του Συλλόγου Διδασκόντων, οι εκπαιδευτικοί ειδικότερα *«συμμετέχουν στις παιδαγωγικές συναντήσεις που πραγματοποιούνται σύμφωνα με τις κείμενες διατάξεις και εκφράζουν ελεύθερα τις παιδαγωγικές τους απόψεις»*.

4.6. Ο θεσμός του Σχολικού Συμβούλου

Λυδία λίθο για τη *«δημοκρατική διάρθρωση»* του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος συνιστά ο δημοκρατικός, αντιαυταρχικός και *«συνεργασίας και συμβολής»* θεσμός του σχολικού συμβούλου (Φράγκος, 1982: 26). Ένας Σχολικός Σύμβουλος¹⁰ βρίσκεται στο επίκεντρο για την πραγματοποίηση μιας εκπαιδευτικής αλλαγής. Αναλαμβάνει τα ηνία και επωμίζεται τη μεγάλη ευθύνη να απαλλάξει τους συντελεστές της σχολικής κοινότητας από το *«πλέγμα της ελευθερίας»* (Γέρος, 1989 όπ. αναφ. στο Τουλούπη, 2013: 39), προσπαθώντας να εισαγάγει και να εδραιώσει το πνεύμα του εκσυγχρονισμού και του εκδημοκρατισμού στην ελληνική εκπαίδευση. Ειδικότερα στοχεύει να συμβάλει στο μετασχηματισμό του παραδοσιακού ρόλου του δασκάλου σε ρόλο αυθεντικά δημοκρατικό, και στην ικανότητα άσκησης της ελευθερίας του και της συνεργατικής του δυνατότητας, έχοντας πάντα υπ' όψιν του τις παιδαγωγικές αξίες, της κατανόησης και της ανεκτικότητας (Τουλούπη, 2013).

Αποστολή του δεν είναι η *«γραφειοκρατική και ελεγκτική εφαρμογή των κειμένων διατάξεων»* αλλά η αρωγή, συμπαράταξη με την επιστημονική συγκρότηση και εμπειρία που διαθέτει, σε συνδυασμό με το προσωπικό διδακτικό, παιδαγωγικό και επιστημονικό-ερευνητικό του έργο (Τουλούπη, 1985: 40). Ένας Σχολικός Σύμβουλος στέκεται *«δίπλα στον δάσκαλο και όχι πάνω από αυτόν»* (Κακριδής, 1983: 68-69). Είναι ένας απλός δάσκαλος ανάμεσα στους ομοίους του και *«ένας δάσκαλος που διδάσκει όχι μόνο σε μαθητές αλλά και σε δασκάλους»*, χωρίς να αποτελεί φερέφωνο της απρόσωπης εξουσίας και της εκάστοτε πολιτικής (Φράγκος, 1982: 27).

¹⁰ Ο Σχολικός Σύμβουλος αναγράφεται με κεφαλαίο το αρχικό γράμμα και βρίσκεται σε συμφωνία με τον όρο που αναγράφεται στα νομοθετικά διατάγματα και τη σχετική βιβλιογραφία.

4.6.1. Το έργο του Σχολικού Συμβούλου

Το έργο ενός Σχολικού Συμβούλου οποιασδήποτε εκπαιδευτικής βαθμίδας είναι πολύπλευρο, απαιτεί γνώσεις, διδακτική εμπειρία σχολικής τάξης, καλή επικοινωνία με τους εκπαιδευτικούς και ικανότητα συνεργασίας με όλους τους φορείς που εμπλέκονται στη σχολική μάθηση. Παρακάτω αναφέρονται ορισμένα βασικά στοιχεία του έργου που επιτελεί, όπως ορίζονται από το θεσμικό πλαίσιο.

Σύμφωνα με τις διατάξεις του άρθρου 2 του Νόμου 1304/1982 σε συνδυασμό με τον υπ' αριθ. ΦΕΚ. 353.1/324/105657/Δ1/16-10-2002 (ΦΕΚ αρ. 1340/Β) που τροποποιήθηκε και συμπληρώθηκε από την υπουργική απόφαση με αριθ. 84172/ΙΒ (ΦΕΚ αρ. 1180/2010), ισχύει ότι ο Σχολικός Σύμβουλος συνεργάζεται όχι μόνο με το διευθυντή, το εκπαιδευτικό προσωπικό και το μαθητικό συμβούλιο του κάθε σχολείου της περιοχής αρμοδιότητάς του, αλλά και με τον Διευθυντή Εκπαίδευσης ή τον Προϊστάμενο Γραφείου. Ακόμη ο κείμενος νόμος ορίζει ότι θα πρέπει να βρίσκεται σε συνεχή επικοινωνία και να πραγματοποιεί συναντήσεις με το Σύλλογο Γονέων και Κηδεμόνων, αλλά και με τα όργανα της τοπικής αυτοδιοίκησης για την αρτιότερη εκπλήρωση της αποστολής του. Παράλληλα, οφείλει να συμμετέχει στην αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου των εκπαιδευτικών για την επιμόρφωση των οποίων αναλαμβάνει πρωτοβουλίες, να προγραμματίζει το εκπαιδευτικό έργο και να διαχειρίζεται την εκπαιδευτική πολιτική στην περιοχή ευθύνης του. Εν συνεχεία, σύμφωνα με σχετικές διατάξεις, δύναται να συμμετέχει όχι μόνο σε υπηρεσιακά συμβούλια και συμβούλια επιλογής, αλλά και στις επιτροπές των προαγωγικών και απολυτήριων εξετάσεων. Υποχρεούται μάλιστα, να συμμετάσχει και στη διαδικασία αναβαθμολόγησης των γραπτών και να συνέρχεται σε κοινές συντονιστικές συσκέψεις με άλλους Σχολικούς Συμβούλους.

Σε γενικές γραμμές θα μπορούσαμε να πούμε ότι το έργο ενός Σχολικού Συμβούλου είναι επιμορφωτικό, συμβουλευτικό, ερευνητικό και αξιολογικό.

4.6.2. Καθήκοντα και αρμοδιότητες του Σχολικού Συμβούλου σε σχέση με τους εκπαιδευτικούς

Κατά τον προαναφερθέντα νόμο, οι Σχολικοί Σύμβουλοι πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης (προσχολικής αγωγής, ειδικής αγωγής και δημοτικής εκπαίδευσης) έχουν την ευθύνη της επιστημονικής και παιδαγωγικής καθοδήγησης, αλλά και της υποστήριξης των εκπαιδευτικών μιας περιφέρειας, η οποία ορίζεται με απόφαση του Υπουργού Παιδείας και Δια Βίου Μάθησης. Θα πρέπει να ενθαρρύνουν κάθε προσπάθεια για επιστημονική έρευνα στο χώρο της εκπαίδευσης, αλλά και να συμμετέχουν στην αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και των εκπαιδευτικών στις σχολικές μονάδες της περιοχής τους.

Επιπρόσθετα, κύριο μέλημά τους είναι η συνεργασία με τους εκπαιδευτικούς της περιοχής της ευθύνης τους, ατομικά ή ομαδικά με σκοπό την ομαλή πορεία της

παιδαγωγικής και διδακτικής πράξης, καθώς και η προώθηση νέων, σύγχρονων διδακτικών μεθόδων. Οφείλουν συγχρόνως να βοηθούν και τους εκπαιδευτικούς, ενθαρρύνοντας τους να αναπτύσσουν πρωτοβουλίες και δραστηριότητες για την αντιμετώπιση επιμέρους προβλημάτων, που προκύπτουν κατά τη διάρκεια επιτέλεσης του σχολικού έργου.

Ειδικότερα και σύμφωνα με το ΦΕΚ 1180/2010, οι Σχολικοί Σύμβουλοι:

α. στην αρχή του διδακτικού έτους οργανώνουν σε συνεργασία με το Διευθυντή Εκπαίδευσης συσκέψεις των εκπαιδευτικών του κλάδου τους κατά σχολείο ή κατά ευρύτερες ομάδες σχολείων ή κατά γνωστικούς τομείς, για τον προγραμματισμό και την καθοδήγηση του εκπαιδευτικού έργου.

β. Παρακολουθούν τον αρχικό προγραμματισμό, παρεμβαίνουν διαμορφωτικά κατά τη διάρκεια του διδακτικού έτους και συζητούν σε συσκέψεις με τους εκπαιδευτικούς τις αναγκαίες αναπροσαρμογές.

γ. Επισκέπτονται τα σχολεία της δικαιοδοσίας τους, δημόσια και ιδιωτικά και ενημερώνονται για το επιτελούμενο εκπαιδευτικό έργο. Συζητούν τα ιδιαίτερα προβλήματα, παρέχουν τις απαραίτητες οδηγίες και υποδείξεις και ενισχύουν νέες πρωτοβουλίες των εκπαιδευτικών επιστημονικά και παιδαγωγικά αποδεκτές.

δ. Συγκαλούν τους εκπαιδευτικούς της περιοχής σε συσκέψεις και οργανώνουν ενημερωτικά σεμινάρια, εκτός του ωραρίου διδασκαλίας τους για να εκτιμήσουν την πορεία του προγραμματισμένου διδακτικού έργου, να μεθοδεύσουν τις αναγκαίες προσαρμογές, να συντονίσουν την ύλη και να εφαρμόσουν νέες μεθόδους. Στις παραπάνω συναντήσεις παρέχουν ενημέρωση στους εκπαιδευτικούς για τα σύγχρονα επιστημονικά, παιδαγωγικά και διδακτικά θέματα. Η ενημέρωση μπορεί να γίνει και με τη συμμετοχή ειδικών επιστημόνων και παιδαγωγών.

ε. Ενημερώνουν τους εκπαιδευτικούς για τη σημασία της σύγχρονης εκπαιδευτικής τεχνολογίας και ενθαρρύνουν την εφαρμογή της, εξασφαλίζοντας προϋποθέσεις εξοικείωσης.

στ. Παρακολουθούν, ύστερα από ενημέρωση των εκπαιδευτικών, διδασκαλίες και κάνουν τις αναγκαίες παρατηρήσεις και υποδείξεις σχετικά με τους τρόπους σχεδιασμού, οργάνωσης και πραγματοποίησης της διδασκαλίας.

ζ. Οργανώνουν οι ίδιοι ή αναθέτουν διδασκαλίες σε εκπαιδευτικούς, τις οποίες παρακολουθούν υποχρεωτικά οι εκπαιδευτικοί του αντίστοιχου γνωστικού αντικείμενου των σχολείων, με σκοπό την ανταλλαγή εμπειριών και την ενημέρωση στις σύγχρονες απόψεις της ψυχολογικής θεωρίας και διδακτικής πρακτικής.

η. Προωθούν και ενισχύουν ερευνητικές προσπάθειες εκπαιδευτικών για τη δημιουργία παιδαγωγικής και επιστημονικής κίνησης στην περιοχή τους και συνεργάζονται με τα εκπαιδευτικά ιδρύματα, ιδιαίτερα σε θέματα πρακτικής

άσκησης των φοιτητών και παιδαγωγικής έρευνας και επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών.

θ. Εξετάζουν σε συνεργασία με τους εκπαιδευτικούς, θέματα επίδοσης και αξιολόγησης των μαθητών. Καθοδηγούν τους εκπαιδευτικούς σε θέματα που έχουν σχέση με την αντικειμενική αξιολόγηση των μαθητών, τον τρόπο προφορικής ή γραπτής εξέτασης, τη διαμόρφωση των ερωτήσεων των εξετάσεων, τη διόρθωση των γραπτών και οτιδήποτε άλλο αφορά την αξιολόγηση του μαθητή σύμφωνα με τις κείμενες διατάξεις.

ι. Καθοδηγούν τους εκπαιδευτικούς για τον ορθό τρόπο επικοινωνίας τους με τους γονείς και τους μαθητές, για την καλή συνεργασία τους ως μέλη του Συλλόγου των Διδασκόντων και καλλιεργούν σ' αυτούς πνεύμα συλλογικής ευθύνης για τη λειτουργία του σχολείου.

ια. Σε κοινές συσκέψεις με τους εκπαιδευτικούς, προβαίνουν σε απολογισμό του ετήσιου διδακτικού προγραμματισμού στο τέλος του διδακτικού έτους, σύμφωνα με τις ισχύουσες διατάξεις για την οργάνωση και λειτουργία των σχολείων (ΝΟΜΟΣ 1340/1982 - ΦΕΚ 1180/2010)

4.6.3. Επισκέψεις στο σχολείο

Από τη στιγμή της έναρξης του νέου σχολικού έτους, η συνεχής και αδιάλειπτη παρουσία του Σχολικού Συμβούλου στην έδρα του, τόσο εντός όσο και εκτός των σχολικών μονάδων κρίνεται σύμφωνα με τις ισχύουσες διατάξεις, άκρως απαραίτητη καθ' όλη τη διάρκεια της χρονιάς.

Η συμβουλευτική καθοδήγηση θα πρέπει να βασίζεται στην ενθάρρυνση και την ηθική στήριξη του εκπαιδευτικού κατά τις επισκέψεις του Σχολικού Συμβούλου στα σχολεία και τις τάξεις για την πραγματοποίηση συσκέψεων, μικροδιδασκαλιών και σεμιναρίων σε επίπεδο τάξης, σχολείου και περιφέρειας (Τουλούπης, 2013). Αναφορικά με τις επισκέψεις ενός Σχολικού Συμβούλου στις σχολικές μονάδες και τις τάξεις, αυτές γίνονται έπειτα από εβδομαδιαίο ή δεκαπενθήμερο προγραμματισμό που γνωστοποιείται έγκαιρα και έκτακτα, όταν συντρέχει σοβαρός λόγος. Αυτού του είδους οι επισκέψεις στοχεύουν, σύμφωνα με τη νομοθεσία, στην εκτίμηση της εργασίας που λαμβάνει χώρα σε μια σχολική τάξη και την ανταλλαγή απόψεων με τον εκπαιδευτικό, για τον τρόπο επίλυσης σύνθετων προβλημάτων και πάσης φύσεως δυσκολιών.

Η συχνότητα των επισκέψεων συναρτάται με τον αριθμό: α) των αναπληρωτών ή των νεοτοποθετημένων με μετάθεση ή απόσπαση στη σχολική μονάδα και β) των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες ή προβλήματα συμπεριφοράς. Σχετίζεται ακόμη και με την ύπαρξη λειτουργικών προβλημάτων και την αντιμετώπιση έκτακτων περιστάσεων (Τουλούπης, 2013). Η έγκαιρη προειδοποίηση και η συχνότητα των επισκέψεων μπορούν να συμβάλλουν στην «προοδευτική

διαμόρφωση και εμπέδωση κλίματος εμπιστοσύνης, την προώθηση των αναγκαίων διαπροσωπικών σχέσεων και την καλλιέργεια συνεργατικής διάθεσης», που συνιστούν απαραίτητες προϋποθέσεις για την αποδοχή και την αποτελεσματικότητα της συμβουλευτικής καθοδήγησης ενός Σχολικού Συμβούλου (Γιοκαρίνης, 2000:55).

4.6.3.1. Παρέμβαση Σχολικού Συμβούλου για την αντιμετώπιση μαθησιακών δυσκολιών και εκπαιδευτικών αναγκών

Σύμφωνα με την κείμενη νομοθεσία με θέμα «*Αντιμετώπιση παιδιών με ιδιαίτερες μαθησιακές δυσκολίες και εκπαιδευτικές ανάγκες και παραπομπής στο Κέντρο Διαφοροδιάγνωσης, Διάγνωσης και Υποστήριξης*», το τρίτο στάδιο αναφέρεται στον Σχολικό Σύμβουλο γενικής αγωγής και καθιστά επιτακτική την παρέμβασή του. Πιο συγκεκριμένα, όταν δεν έχει επιτευχθεί η αναμενόμενη συμπεριφορά για το παιδί από τον εκπαιδευτικό γενικής και ειδικής αγωγής, τότε καλείται ο Σχολικός Σύμβουλος γενικής αγωγής της οικείας περιοχής. Με την αρωγή στα σημεία που θα χρειαστεί του Σχολικού Συμβούλου γενικής αγωγής, σχεδιάζεται ένα Βραχύχρονο Πρόγραμμα Παρέμβασης (Β.Π.Π.) και εφαρμόζεται για μια περίοδο 4 με 8 εβδομάδων. Ταυτόχρονα εμπλουτίζεται και η Π.Π.Ε.¹¹ από τον εκπαιδευτικό του τμήματος ένταξης (ΥΠ.Ε.Π.Θ., 2008).

4.7. Η συγκαρινή κατάσταση

Εν αντιθέσει με το γράμμα του νόμου, τα δεδομένα της σύγχρονης πραγματικότητας έρχονται σε ασυμφωνία με τις ισχύουσες διατάξεις. Είναι συχνά τα φαινόμενα καταγγελιών και διαμαρτυριών από πλευράς των εκπαιδευτικών ενάντια στο πρόσωπο του Σχολικού Συμβούλου. Όπως διαβάζουμε σε πρόσφατο άρθρο, πολλοί εκπαιδευτικοί ισχυρίζονται ότι οι Σχολικοί Σύμβουλοι συνιστούν φερέφωνα της «*κυβερνητικής πολιτικής σχετικά με τη διαδικασία αξιολόγησης*» ασκώντας πιέσεις στους ίδιους (τους εκπαιδευτικούς) και επιβάλλοντάς το δικό τους έργο με τρόπο «*αυταρχικό αντιδημοκρατικό και αντισυναδελφικό*». Απόρροια όλων είναι να επικρατεί «*ένα κλίμα εκφοβισμού*» και οι εκπαιδευτικοί να διαισθάνονται ότι ανακύπτει «*μια νέα μορφή επιθεωρητισμού*» («Ο Σύλλογος δασκάλων καταγγέλλει τον Σχολικό Σύμβουλο», 2014).

Στη ζοφερή αυτή πραγματικότητα έρχεται να προστεθεί και η αμφισβήτηση έως και κρίση που υφίσταται ο θεσμός του Σχολικού Συμβούλου και γενικότερα, του σχολικού συστήματος. Η κρίση αυτή επιβεβαιώνεται από την έλλειψη εμπιστοσύνης των ατόμων (κυρίως των γονέων) σε οτιδήποτε προσφέρει η πολιτεία και το κράτος και από την «άνθιση» της παραπαιδείας και των φροντιστηριακών μαθημάτων ήδη

¹¹ Π.Π.Ε : Περιγραφική, Παιδαγωγική Έκθεση

από την πρόωπη παιδική ηλικία (Α΄ και Β΄ Δημοτικού). Κάτι τέτοιο θα μπορούσε να έχει αποφευχθεί, σύμφωνα με τις απόψεις των εκπαιδευτικών, εάν υπήρχε *«ένα πρώτο βήμα να ανοίξει ένας διάλογος ανάμεσα σε γονείς και εκπαιδευτικούς»*. Κατά τους εκπαιδευτικούς, μια τέτοια δράση θα μπορούσε να έχει ενισχύσει και σε ένα μεταγενέστερο στάδιο ο Σχολικός Σύμβουλος, μέσω της πραγματοποίησης ενημερωτικών συναντήσεων, όπως υπάγεται και από τις διατάξεις του νόμου. Θα μπορούσε δηλαδή, να επιμεληθεί την πραγματοποίηση μιας συνάντησης ανάμεσα σε γονείς και δασκάλους, στην περιοχή της ευθύνης του («Εθνικό Καποδιστριακό», χ.χ).

Παρακάτω, θα αναφερθώ σε ορισμένα δεδομένα της έκθεσης του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Πατρών με θέμα «Προβλήματα δασκάλων στην επιτέλεση του έργου τους». Αναδύονται λοιπόν ανάλογες μαρτυρίες που φανερώνουν την παραγκώνιση και αμέλεια επιτέλεσης του έργου από πλευράς των Σχολικών Συμβούλων. Χαρακτηριστικά το ποσοστό 4% του συνολικού πληθυσμού των ερωτηθέντων εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, αναφέρθηκε πέρα των άλλων, σε προβλήματα που αφορούν τη διδακτική έλλειψη επιμόρφωσης για μαθητές με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες, και την ανάγκη να υπάρξουν προτάσεις για την αντιμετώπιση μαθησιακών προβλημάτων από την πλευρά των Σχολικών Συμβούλων. Μεταξύ άλλων το μεγαλύτερο ποσοστό των απαντήσεων που δόθηκαν (27%) εστιάζει στην ανάγκη για επιμόρφωση των δασκάλων κυρίως σε θέματα των μαθησιακών δυσκολιών και σε τρόπους αντιμετώπισης της συμπεριφοράς αυτών των παιδιών.

Ακόμη από τα δεδομένα αυτής έρευνας, σε ερώτηση που τέθηκε στους δασκάλους *«ποιος/ ποιοι θα επιθυμούσατε να σας παρέχουν υποστήριξη στο εκπαιδευτικό έργο»* φαίνεται ότι το δεύτερο μεγαλύτερο ποσοστό 54% (με διαφορά μιας ποσοστιαίας μονάδας από το πρώτο, που ήταν 55% και αφορούσε τους εξειδικευμένους επιμορφωτές) το συγκέντρωσαν οι Σχολικοί Σύμβουλοι – ένα είδος υποστήριξης που παραμένει επιθυμητό αλλά συχνά μη υλοποιήσιμο σε πολλά σχολεία της χώρας (Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης Πατρών, 2008). Η τελευταία αυτή ένδειξη έρχεται να προστεθεί στις σύγχρονες ελλείψεις του εκπαιδευτικού συστήματος και καταδεικνύει την παραμέληση του έργου του Σχολικού Συμβούλου. Αυτή η παραμέληση εν μέρει μπορεί να εξηγηθεί, αν αναλογιστούμε τα απτά στοιχεία που παραθέτει ο Συγκοῦνας, υποστηρίζοντας ότι η επιλογή των Σχολικών Συμβούλων, αντί να γίνεται με βάση κάποιων αξιοκρατικών κριτηρίων και μέσω αδιάβλητων διαδικασιών, καθίσταται υποχείριο των δυνάμεων του Υπουργείου Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων, αλλά και των εκάστοτε κομματικοσυνδικαλιστικών μηχανισμών (Συγκοῦνας, 2008). Αντί όμως να τελματώσει εδώ αυτή η τραγελαφική κατάσταση, έρχεται να προστεθεί και το γεγονός ότι η τοποθέτηση των Σχολικών Συμβούλων στην εκάστοτε περιφέρεια ευθύνης τους, συντελείται μέσω επαφών, επικοινωνίας και παρεμβάσεων των *«κατάλληλων»* κάθε φορά ατόμων (Συγκοῦνας, 2008: 49).

ΠΕΜΠΤΟ ΚΕΦΑΛΑΙΟ

Παρουσίαση των ευρημάτων

Στο παρόν κεφάλαιο παρατίθενται οι κατηγορίες που διαμορφώθηκαν, αφού προηγήθηκε η ανάγνωση και η ανάλυση των ποιοτικών δεδομένων της έρευνας αυτής. Όπως θα διαπιστώσετε στο κεφάλαιο αυτό, εμπεριέχεται ένας μεγάλος αριθμός παραθεμάτων, τα οποία επέλεξα αφενός για να τεκμηριώσω καλύτερα την ανάλυση και τα συμπεράσματα που ακολουθούν και αφετέρου, για να αναδείξω το ύφος των υποκειμένων, ώστε να φανεί πιο ζωντανή η παρουσία τους.

Θεώρησα λοιπόν σκόπιμο να διαχωρίσω τα δεδομένα σε κατηγορίες και να τα εντάξω σε τρεις (3) ομάδες. Στην πρώτη ομάδα παραθέτω τις απαντήσεις των υποκειμένων αναφορικά με το προφίλ, τις κοινωνικές σχέσεις και τα χαρακτηριστικά που αποδίδουν στα παιδιά που θεωρούν ότι εμφανίζουν κάποια «μαθησιακή δυσκολία». Η δεύτερη ομάδα περιλαμβάνει το θεσμικό, το οικογενειακό και σχολικό πλαίσιο αλλά και αυτό των παιδαγωγικών συναντήσεων, όπως περιγράφεται και αξιολογείται από τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς. Η τρίτη ομάδα περικλείει τις κρίσεις και τις διαπιστώσεις τους ως προς το δικό τους ρόλο στο πλαίσιο του σχολείου, τις απαιτήσεις και τις προσπάθειές στις οποίες προβαίνουν για να προσεγγίσουν αυτά τα παιδιά. Στην τελευταία ομάδα και με την οποία κλείνει το κεφάλαιο αυτό, ενέταξα επίσης και τα συναισθήματα των εκπαιδευτικών όπως αναδύθηκαν κατά τη διάρκεια των συνεντεύξεων.

5.1. Τα «δύσκολα» παιδιά μέσα από τη ματιά των εκπαιδευτικών

5.1.1. Το προφίλ αυτών των παιδιών

Στην αρχή των συζητήσεων, οι εκπαιδευτικοί αναφέρθηκαν στα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά που φαίνεται να εμφανίζουν τα παιδιά που θεωρούνται ως έχοντα «μαθησιακές δυσκολίες¹²». Τα ευρήματα αποδεικνύουν ότι οι περισσότεροι καταλήγουν σε κοινά σημεία αναφοράς. Η Λίνα¹³ θεωρεί ότι αυτά τα παιδιά «επειδή δεν τα καταφέρνουν, χάνονται λίγο μέσα στην τάξη, οπότε γίνονται αυτόματα και ζωνηρά και δεν παρακολουθούν», ενώ η Κωνσταντίνα δηλώνει ότι για τους συγκεκριμένους

¹² Το λεκτικό σύνολο «μαθητές/ παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες» που επαναλαμβάνεται συνεχώς στον καταγεγραμμένο λόγο των εκπαιδευτικών, υποδηλώνει τους μαθητές που οι δάσκαλοι θεωρούν ότι έχουν μαθησιακές δυσκολίες. Δεν αποτελεί σε καμία περίπτωση κρίση της ερευνήτριας αλλά συνιστά την άποψη των ίδιων των δασκάλων, που συμμετείχαν στην έρευνα. Συνεπώς αποδίδεται γραπτά ο ακριβής όρος που χρησιμοποιούσαν οι ίδιοι κατά τη διάρκεια της συνέντευξής τους. Η χρήση εισαγωγικών διευκρινίζεται στο πρώτο κεφάλαιο «Εννοιολογικό πλαίσιο» στο υποκεφάλαιο «μαθησιακές δυσκολίες» (σελ. 18-19).

¹³ Σε αυτό το σημείο καθίσταται αναγκαίο να διευκρινιστεί ότι τα ονόματα των μαθητών και των εκπαιδευτικών έχουν αντικατασταθεί για λόγους ανωνυμίας. Η παραπάνω επιλογή επισημαίνεται και εξηγείται στο τρίτο κεφάλαιο της «Μεθοδολογίας» (σελ. 35).

μαθητές από την τάξη της *«υπήρχε ένα διάστημα που προόδευαν και ένα διάστημα που ξαναγύριζαν πάλι πίσω στο μηδέν»*. Ο Λεωνίδας, δάσκαλος στην Ε΄ Δημοτικού, μιλώντας με βάση τη δική του εμπειρία, θεωρεί ότι υπάρχουν *«κάποια σκαμπανεβάσματα»* στη συμπεριφορά αυτών των παιδιών. Κατά γενική ομολογία επισημαίνουν πως για τέτοιους μαθητές είναι σύνηθες φαινόμενο να δυσκολεύονται κυρίως στα σχολικά μαθήματα και να *«χάνονται, να ξεχνιούνται, να πετάει το μυαλό τους»*. Η Ελευθερία παρατήρησε για τη μαθήτριά της Μαρία¹⁴ ότι *«κάλυψε αρκετά κενά με την ενισχυτική. Δεν τα κάλυψε όλα, αλλά πήγε πολύ καλύτερα»*.

Πολλοί δάσκαλοι μάλιστα είναι εκείνοι που διακρίνουν και ένα *«άγχος»* να καταλαμβάνει συχνά αυτούς τους μαθητές/ τις μαθήτριες, άγχος που κατά συνέπεια εγγράφεται και στο δικό τους ψυχισμό. Μέσα από τους ισχυρισμούς αναδεικνύεται και κάτι ακόμα. Είναι η μεγάλη προσπάθεια που καταβάλλουν αυτά τα παιδιά για να συμβαδίζουν με τη ροή της διδασχθείσας ύλης στο σχολείο. Στην τάξη της Λένας, η μαθήτριά της, Κωνσταντίνα, φαίνεται να *«...το πολεμούσε! Και αργούσε. Ναι μεν με αργά βήματα και με μεγάλη δυσκολία, αλλά ακολουθούσε»*.

5.1.2. *«έχει μαθησιακές δυσκολίες και...»*

Ιδιαίτερο ερευνητικό ενδιαφέρον παρουσιάζουν οι όροι που χρησιμοποιούν οι εκπαιδευτικοί όταν αναφέρονται στους μαθητές με «μαθησιακές δυσκολίες», καθώς και οι επιθετικοί προσδιορισμοί σε συνδυασμό με τις γενικότερες αναφορές που κυριαρχούν στο λόγο τους. Σύμφωνα με την Ελπίδα ένας μαθητής της τάξης της είχε *«μεγάλο πρόβλημα δυσλεξίας!»*, ενώ για τη Ρένα μια μαθήτριά της είχε *«φοβερή δυσορθογραφία. Αυτό ήταν το μόνο πρόβλημά της»*. Μια παρόμοια κατάσταση υπάρχει και στην τάξη της Μάγδας, η οποία ισχυρίζεται ότι είχε δεκαπέντε μαθητές εκ των οποίων *«τα έξι παιδάκια είχαν προβληματάκια έως και προβληματάρες»*.

Επιπρόσθετα ορισμένοι δάσκαλοι με κριτήριο την εμπειρία τους, υπόκεινται στη διαδικασία να προσδιορίσουν χρονικά την εμφάνιση αυτών των δυσκολιών, να τις αποδώσουν μια εξελικτική και ανοδική πορεία και να τις εντοπίσουν με σιγουριά και σε άλλα πλαίσια εκτός του σχολείου. Αυτή η άποψη διαγράφεται στο λόγο της Κωνσταντίνας, όταν λέει πως *«και αυτό το πρόβλημα το έβγαζε στο σπίτι του ο Αλέξης, δεν ήταν πράγματα που τα έκανε μόνο στο σχολείο»*. Επίσης για τη Ρένα, δεν υπάρχει ένα μόνο *«προβληματάκι»* συνήθως σε αυτά τα παιδιά, αλλά ένας *«συνδυασμός από σύνδρομα»*. Η πληθώρα λοιπόν αυτή προκαλεί και μεγάλη εντύπωση στην Ελπίδα, η οποία παρατηρεί πως *«Και τα τελευταία χρόνια πρόσεξα κάτι που δεν το ήξερα, ότι τα έδωσαν και όνομα δηλαδή το είπαν διάσπαση προσοχής. Εγώ αυτά δεν τα ήξερα, γιατί τα πρώτα χρόνια λέγαμε: Α, αυτό το παιδί είναι ζωηρό... »*.

¹⁴ Κατά τη διάρκεια της συνέντευξης όλοι οι εκπαιδευτικοί πέρα από το σύνολο των μαθητών που είχαν με ή χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, αναφέρθηκαν και στις περιπτώσεις των παιδιών που αντιμετώπιζαν «μαθησιακές δυσκολίες». Στον καταγεγραμμένο λόγο τους αποδίδονται λοιπόν και ορισμένα ονόματα μαθητών/ μαθητριών, που όπως προαναφέρθηκε δεν συνάδουν με την πραγματικότητα. Η παρουσίαση τόσο των δασκάλων όσο και μαθητών με τα «ονόματά» τους θεώρησα ότι θα προσδώσει μεγαλύτερη ζωντάνια στο λόγο τους και ότι θα βελτιώσει αισθητικά το κείμενο.

Αναφερόμενοι στις «μαθησιακές δυσκολίες» που θεωρούν οι εκπαιδευτικοί ότι αντιμετωπίζουν ορισμένα παιδιά, πολλοί είναι αυτοί που τις χαρακτηρίζουν και ως «θέματα ή θεματάκια». Κατά την άποψη της Κωνσταντίνας *«υπάρχουν παιδιά που αποσπάται η προσοχή τους, έχουνε θεματάκια. Και αυτά τα βλέπεις μέσα στην τάξη να δυσκολεύονται να παρακολουθήσουν το ρυθμό της τάξης, με αποτέλεσμα αυτό να δημιουργεί μετά πρόβλημα»*, αλλά και ο Αλέξης μιλώντας για το Γιώργο λέει πως *«ήταν ένα παιδάκι διαφορετικό από τα άλλα, που είχε τα δικά του θέματα»*. Η Μάγδα δε, δασκάλα Β΄ Δημοτικού, όταν μιλάει για το μαθητή της δεν διστάζει να τον χαρακτηρίσει ως *«το αυτιστικό, ο Βασίλης, που με δυσκολία έγραφε το όνομά του...»*.

5.1.3. Το δίπολο του «εγώ και οι άλλοι»

Εν συνεχεία, οι εκπαιδευτικοί κλήθηκαν να αναφερθούν στο εάν και με ποιον τρόπο πιστεύουν οι ίδιοι ότι διαφέρουν οι μαθητές που θεωρούν ότι έχουν «μαθησιακές δυσκολίες» από εκείνους που θεωρούν ότι δεν έχουν. Μπορώ να δηλώσω ότι δεν περίμενα να ανταποκριθούν τόσο άμεσα στην ερώτησή μου αυτή. Έδειξαν μάλιστα και την πρόθεσή τους να διαχωρίσουν αισθητά αυτούς τους μαθητές από τους «άλλους», «τους κανονικούς» μαθητές όπως ανέφεραν, εστιάζοντας κυρίως σε θέματα σχολικής επίδοσης και συμπεριφοράς. Για τον Αλέξη θεωρείται ότι ο μαθητής του, ο Γιώργος *«απλώς δεν μπορεί ας πούμε να είναι όπως τα άλλα παιδιά, τα συνηθισμένα μέσα σε μία τάξη»* και για την Ελπίδα ο πολύ αργός μαθησιακός ρυθμός του Δημοσθένη *«ήταν αυτός που τον έκανε να διαφέρει από τα άλλα παιδιά, τα κανονικά τα παιδιά που είχα στην τάξη»*. Το ίδιο σκηνικό συνέβαινε και στην τάξη του Λεωνίδα, διότι υπήρχαν *«περιπτώσεις που μπορεί να μην συμφωνούσε (ο μαθητής) με τα άλλα παιδάκια που ήταν νορμάλ»*.

Βάσει των απόψεων που εξέφρασαν οι δάσκαλοι φάνηκε ότι και οι ίδιοι οι μαθητές που θεωρούνται ως έχοντες «μαθησιακές δυσκολίες» δείχνουν να έχουν σχηματίσει μια αυτοεικόνα ή μια δική τους ταυτότητα όπως αυτή προκύπτει από τη σχέση τους με τους άλλους. Η Μαρκέλλα τονίζει χαρακτηριστικά ότι στην Ε΄ τάξη που είχε, υπήρχε μια ισορροπημένη κατάσταση, καθώς η μαθήτριά της, η Ελένη είχε καταλάβει ότι *«εγώ είμαι αυτή και εσείς είστε οι άλλοι! Τελείωσε! Και μαζί κάνουμε ό,τι μπορούμε»*.

5.1.4. Κοινωνικές σχέσεις και παρέες συνομήλικων

Ένα από τα βασικά ερωτήματα της έρευνας ήταν το είδος της σχέσης αυτών των παιδιών απέναντι στους συμμαθητές τους. Πολλοί ήταν εκείνοι οι δάσκαλοι που παρατηρούσαν ότι τόσο αυτοί οι μαθητές όσο και οι υπόλοιποι της τάξης διατηρούσαν μια απόσταση μεταξύ τους. Συχνό ήταν και το φαινόμενο αυτά τα παιδιά να αποτραβιούνται από τις καθημερινές τους δραστηριότητες. Η Ελπίδα συνδέει την αδυναμία του μαθητή της να παρακολουθήσει το μάθημα με την αδυναμία του να συνάψει φιλίες: *«Ναι και εκεί βγαίνει το πρόβλημά του. Δεν ήταν*

αγαπητός στα παιδιά, στο διάλειμμα δεν είχε φίλους». Για τη μαθήτριά της Λένας υφίσταται η ίδια κατάσταση, καθώς όπως επισημαίνει: «η συμπεριφορά της (αναφέρεται στην Κωνσταντίνα) δεν ήταν ίδια με των άλλων παιδιών, ήταν πιο απομονωμένο παιδί. Δύσκολα έκανε παρέες και κατά συνέπεια δύσκολα την δεχόταν και στην παρέα οι υπόλοιποι μαθητές». Μια ανάλογη συμπεριφορά απομάκρυνσης από πλευράς όμως των υπολοίπων μαθητών της τάξης αντιλαμβάνεται και η Σπυριδούλα, η οποία είναι δασκάλα Γ' Δημοτικού και ισχυρίζεται ότι «τα παιδιά είναι επιλεκτικά σε αυτή την ηλικία, δεν θέλουν να..., θέλουν με πιο καλά παιδάκια να παίζουν». Την αντίθετη όμως στάση, αυτή της αποδοχής τέτοιων μαθητών από τους συνομήλικούς τους, λίγοι είναι οι δάσκαλοι που την εντοπίζουν. Την εξηγούν όμως ως ανοχή και συνήθεια των υπόλοιπων παιδιών «σε αυτό τους το πρόβλημα».

Όσον αφορά στο αν και κατά πόσο οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί ενθαρρύνουν αυτούς τους μαθητές στο να συμμετέχουν σε διάφορες κοινωνικές εκδηλώσεις και σχολικούς διαγωνισμούς, αποδείχθηκε πως οι περισσότεροι είναι ιδιαίτερα διστακτικοί και διατηρούν μια επιφυλακτική ως και αρνητική στάση στο να συνεργαστούν μαζί τους. Η Σπυριδούλα μέσα από την πολυετή της εμπειρία ως δασκάλα αποκαλύπτει πως «τα περισσότερα παιδάκια... που έχουν κάποιο πρόβλημα, σε οτιδήποτε κάνουμε δεν μπορούν να καθίσουν καλά. Γιατί έχουν μεγάλο πρόβλημα και κάνουν βλακείες. Οπότε αναγκάζεσαι πολλές φορές να τα βγάλεις εκτός...». Σε αυτό το σημείο κρίνεται αναγκαίο να αναφερθεί, αυτό που στην πραγματικότητα συμβαίνει στο σχολείο, όπου διδάσκει η Κωνσταντίνα. Η ίδια περιγράφει τη συμπεριφορά που τηρούν οι συνάδελφοί της, λέγοντας ότι:

όταν έρχεται ο Σύμβουλος στο σχολείο να ελέγξει, και εκείνοι (οι συνάδελφοί της) για να παρουσιάσουν καλό έργο, στέλνουν αυτά τα παιδιά που έχουν κάποιο πρόβλημα στο τμήμα ένταξης να κάνουν μάθημα για παράδειγμα, ενώ εκείνη την ώρα δεν έχουν. Τα απομακρύνουν δηλαδή, τα κρύβουν για να μην τα δει ο Σχολικός Σύμβουλος και να παρουσιάσουν αυτοί το τέλειο!

Αν αναρωτηθεί κανείς τώρα, εξετάζοντας τους ισχυρισμούς των εκπαιδευτικών, για το πώς νιώθουν άραγε αυτά τα παιδιά, θα διαπιστώσει ότι βιώνουν αισθήματα μειονεξίας και κατωτερότητας που γίνονται αντιληπτά και μέσα από τα «μάτια» ενός εκπαιδευτικού. Όπως αναφέρει ένας από τους δασκάλους, ο Αλέξης, έβλεπε ότι ο μαθητής του «το νιώθει αυτό, ότι υστερεί κάπου ας πούμε. Απομακρύνεται, φεύγει παραπέρα!».

5.1.5. Διδασκαλία σε έναν αλλοδαπό μαθητή ή σε ένα μαθητή με «μαθησιακές δυσκολίες»;

Αυτό που χρήζει σημαντικής αναφοράς είναι οι αποκρίσεις των δασκάλων στο ερώτημα που τους τέθηκε να αντιπαραβάλλουν ένα μαθητή που έχει «μαθησιακές δυσκολίες» με έναν αλλοδαπό μαθητή. Αφού προσδιόρισαν τους λόγους και το πρόσωπο με το οποίο θα αισθάνονταν μεγαλύτερη άνεση ή αμηχανία, φάνηκε ότι

παρουσιάζονται πιο δεκτικοί και διαθέσιμοι στο να προσεγγίσουν τους αλλοδαπούς μαθητές της τάξης τους. Θεωρούν μάλιστα ότι μπορούν να επιτύχουν πιο εύκολα τους στόχους τους σε επίπεδο μάθησης και διδασκαλίας με τα παιδιά από άλλη χώρα. Ο Αλέξης υποστηρίζει ότι «είναι πολύ πιο εύκολο με τους Αλλοδαπούς! Οτιδήποτε έχει να κάνει με το μαθησιακό κομμάτι, λύνεται πιο εύκολα». Σε αυτό έρχεται και η Σπυριδούλα να συμπληρώσει, προβάλλοντας μια καθολική απάντηση, λέγοντας ότι: *το δύσκολο παιδί σε κουράζει, κακά τα ψέματα. Το παιδάκι από άλλη χώρα αν έχει διάθεση να μάθει, θα δυσκολευτεί, (αλλά) θα μάθει... Νομίζω ότι όλοι την ίδια απάντηση θα σου δώσουν... Το δύσκολο παιδί μας δυσκολεύει όμως όλους!»*

Πολλά υποκείμενα επίσης δήλωσαν ότι τα αλλοδαπά παιδιά λόγω του ότι δεν κατέχουν επαρκώς τη γλώσσα της χώρας στην οποία διαμένουν, δυσκολεύονται στο μάθημα της Γλώσσας στο σχολείο και συνεπώς εκδηλώνουν «μαθησιακές δυσκολίες». Η Ελπίδα φαίνεται να δείχνει σίγουρη όταν διαπιστώνει πως «*Τα αλλοδαπά παιδιά έχουν πρόβλημα με τη γλώσσα και εννοείται μετά ότι λόγω αυτού βγάζουν και μαθησιακές δυσκολίες*». Πολλοί λοιπόν εκπαιδευτικοί θέτουν τις δυσκολίες, που αντιμετωπίζουν οι αλλοδαποί μαθητές τους σε μαθησιακό επίπεδο ως άμεση απόρροια της μη κατάκτησης της ελληνικής γλώσσας ή της διαφορετικής χώρας προέλευσης και καταγωγής τους.

Κλείνοντας την πρώτη ομάδα παρουσίασης των ευρημάτων, παραθέτω στη συνέχεια έναν πίνακα με ενδεικτικές φράσεις και όρους που χρησιμοποιούσαν οι εκπαιδευτικοί στο λόγο τους. Έχουν κατηγοριοποιηθεί σε τρεις ομάδες (βλ. πίνακα 1), σε αυτά δηλαδή που διατύπωναν: α) όταν αναφέρονταν στο ίδιο το παιδί που εκλαμβάνονταν ως έχον «μαθησιακές δυσκολίες», β) όταν το παρουσίαζαν σε σχέση με τις παρέες των συνομήλικών του και γ) στη συνολική εντύπωση που έδινε το παιδί και τα συναισθήματα που προκαλούσε στο σύνολο των δασκάλων που εργάζονταν στο σχολείο, όπως εκτιμώνται από τους συμμετέχοντες.

Πίνακας 1. Ενδεικτικές φράσεις από το λόγο των συμμετεχόντων

Αυτό το παιδί/ τα παιδιά...	Αυτό το παιδί μέσα στις παρέες του...	Η ύπαρξη ενός «δύσκολου» παιδιού μέσα στην τάξη, ωθεί έναν εκπαιδευτικό στο να λέει ότι...
<i>είχε χαράζει τη δική του πορεία</i>	<i>αισθάνεται μειονεκτικά</i>	<i>με ενοχλούσε κιόλας στο μάθημα</i>
<i>είναι αυτό που είναι, δεν μπορεί να γίνει παραπάνω</i>	<i>στο διάλειμμα ήταν στα καλά του, μέσα στην τάξη έβγαζε το πρόβλημά του</i>	<i>δεν θα τα θέλαμε κανέναν</i>
<i>έχουν μεγάλο πρόβλημα και κάνουν βλακείες</i>	<i>είχε θέματα και με την επικοινωνία</i>	<i>όταν έχει πρόβλημα το παιδάκι, τι να το κάνεις; Δεν μπορεί</i>

κάνουν οτιδήποτε είναι διαφορετικό	όχι ιδιαίτερα αποδεκτό	τι ασχολείσαι με το προβληματικό; Τι θα βγάλεις τώρα;
δεν μπορεί να τα καταφέρνει, χάνεται λίγο μέσα στην τάξη, οπότε γίνεται αυτόματα και ζωνηρό	δημιουργούν και έξω θέμα, δηλαδή στο διάλειμμα	κοίταξα τα υπόλοιπα (παιδιά της τάξης) και έλεγα: «Ας το (αυτό το παιδί) καλύτερα!»
κουτσά-στραβά τα κατάφερνε	ήταν ένα παιδάκι διαφορετικό από τα άλλα	αλλιώς θα γινόταν το μάθημα, αν δεν υπήρχε κάποιο παιδί με το πρόβλημά του μέσα στην τάξη
είχε κάποια προβλήματα δικά του	ήταν πίσω από τους άλλους στην τάξη κατά πολύ	δημιουργεί ένα άγχος στο δάσκαλο
δεν μπορεί ας πούμε να είναι όπως τα άλλα παιδιά, τα συνηθισμένα μέσα στην τάξη	ήταν το πιο απομονωμένο παιδί	όλοι θέλουμε στη δουλειά μας να περνάμε ήσυχα. Δεν μπορούμε έτσι να έχουμε προβληματικές περιπτώσεις
είχε κάποια θέματα δικά του	την θεωρούσαν κάπως διαφορετική από τα υπόλοιπα	ο εκπαιδευτικός που έχει το πρόβλημα είναι στην πιο δύσκολη θέση

5.2. Το πλαίσιο μέσα από τα «μάτια» του εκπαιδευτικού

5.2.1. Θεσμικό πλαίσιο

Οι εκπαιδευτικοί όταν κλήθηκαν να απαντήσουν στην ερώτηση του τι ορίζει το θεσμικό πλαίσιο για τους μαθητές με «μαθησιακές δυσκολίες», έδειχναν να το αγνοούν πλήρως λόγω της μη προσωπικής τους ενασχόλησης, όπως μου δήλωσαν. Αντίθετα μερικοί θεώρησαν σημαντικό να τονίσουν τη συμβολή των τμημάτων ένταξης και του δασκάλου ειδικής αγωγής. Συγκεκριμένα σύμφωνα με τη Λίνα: «το σχολείο θα τον δει και θα τον βάλει σε κάποιο τμήμα ένταξης, εκεί πέρα». Παράλληλα, κατά την Μάγδα αυτοί οι μαθητές «στην Α' τάξη ακολουθούν ό,τι ακολουθούν και τα άλλα παιδιά, τα κανονικά παιδιά. Στην Β' τάξη πλέον όταν βλέπεις ότι τα προβλήματα συνεχίζουν να επιμένουν, καλείς τον γονιό του, (και) επισημαίνεις το πρόβλημα του παιδιού του».

Επιπροσθέτως οι περισσότεροι ισχυρίζονται ότι αν και βρίσκονται σε στενή συνεργασία με τα ΚΕ.Δ.Δ.Υ., βιώνουν αισθητά την απουσία και την αδικαιολόγητη αδιαφορία από μέρους του Σχολικού Συμβούλου. Σε αυτό το σημείο αξίζει να γίνει αναφορά στην απάντηση που έδωσε η Σπυριδούλα και στο αίσθημα «μοναξιάς» που θεωρεί ότι βιώνει ο σύγχρονος εκπαιδευτικός, καθώς όπως υποστηρίζει:

Οι Σύμβουλοι εγώ βλέπω ότι πιο πολύ τυπικά είναι. Έρχονται δηλαδή, βλέπουν το πρόβλημα, λέει έτσι θεωρητικά περίπου τι θα γίνει αλλά στην πράξη έτσι, δεν προσφέρουν βοήθεια και τέτοια. Αλίμονο σε αυτόν που θα τύχει αυτό το προβληματικό παιδί! Θα πρέπει να τα βγάλεις πέρα μόνος σου και να το αντιμετωπίσεις. Όσο και αν λένε (ότι) ο Σύμβουλος συμβουλεύει και κάνει, είναι μόνο για τη θεωρία. Κακά τα ψέματα εκείνος που έχει το πρόβλημα, εκείνος προσπαθεί να το λύσει. Όσο και να σου πουν ακόμη και οι συνάδελφοι και οι άλλοι. Αυτός (ο εκπαιδευτικός) που έχει το πρόβλημα, είναι στην πιο δύσκολη θέση. Έτσι είναι, ναι.

5.2.2. Οικογενειακό και σχολικό πλαίσιο

Ένα ακόμη πλαίσιο που αναδύεται αβίαστα από τα ευρήματα της έρευνας είναι αυτό της οικογένειας του μαθητή με «μαθησιακές δυσκολίες». Κατά γενική ομολογία των δασκάλων η οικογένεια ενός παιδιού διαδραματίζει σημαντικό ρόλο στη σχολική του πορεία, και μπορεί να συμβάλλει με την κατάλληλη συνεργασία στο διδακτικό τους έργο. Ενστερνιζόμενη ακριβώς αυτή την άποψη η Λένα προβαίνει σε μία παρομοίωση, αυτή της οικογένειας του παιδιού με το καβούκι μιας χελώνας:

Εγώ πάντοτε βλέπω το σπίτι! Δηλαδή αυτό που κουβαλούν τα παιδιά επάνω στην πλάτη τους είναι σαν τη χελώνα με το καβούκι της. (Και) δεν βοήθησε ανάλογα όσο έπρεπε για το πρόβλημά της (μαθήτριας), και αντί να την πάει λίγο μπροστά την κρατούσε εκεί. Και φταίνε και οι γονείς και για αυτό.

Από την έρευνα λοιπόν φάνηκε ότι, όπως η Λένα έτσι και οι περισσότεροι ερωτηθέντες, επέρριψαν ευθύνες στο οικογενειακό περιβάλλον του μαθητή τους, «καταγγέλλοντας» την αδιαφορία των γονέων και το φτωχό σε ερεθίσματα περιβάλλον που παρείχαν στα παιδιά τους.

Εν αντιθέσει, δυο ήταν οι μόνοι εκπαιδευτικοί που «καταδίκασαν» το εκπαιδευτικό σύστημα ως υπαίτιο αυτής της μαθησιακής αδυναμίας των μαθητών/μαθητριών τους. Εκφράζοντας αυτή την άποψη η Μάγδα ισχυρίζεται τα εξής: «*αυτά τα στάνταρ είναι που βάζει το σχολείο και αξιολογεί τον κάθε μαθητή για να πάνε στην επόμενη τάξη. Αυτά είναι που τους κάνουν να ξεχωρίζουν. Διαφορετικά δεν έχουν κάτι το φαινομενικό, που να φαίνονται ότι έχουν μαθησιακές ανάγκες*».

5.2.3. Παιδαγωγικές συναντήσεις και σχέσεις μεταξύ των εκπαιδευτικών

Οι παιδαγωγικές συναντήσεις που πραγματοποιούνται στο χώρο του σχολείου ανάμεσα στους εκάστοτε διδάσκοντες, διαγράφονται ως συναντήσεις μεγίστης σημασίας για τους περισσότερους. Πολλοί είναι αυτοί που περιγράφουν την διαδικασία αυτών, τη συχνότητα που λαμβάνουν χώρα και το σκοπό που υπηρετούν. Σύμφωνα με αυτά που δήλωσαν, μια τέτοιας φύσεως συνάντηση συγκαλείται από τον

ιεραρχικά ανώτερό τους, το διευθυντή/ τη διευθύντρια, γίνεται ανά τρεις με τέσσερις μήνες ετησίως και αποβλέπει τόσο στην ενημέρωση «του προβλήματος που έχει ο μαθητής» στους υπόλοιπους δασκάλους του σχολείου, όσο και σε κάποια συμβολή στο έργο των άλλων δασκάλων, εκείνων δηλαδή που θα αναλάβουν την επόμενη σχολική χρονιά.

Όταν τους ζητήθηκε να αναφερθούν στον τρόπο με τον οποίο ορίζουν αυτά τα παιδιά τόσο στις παιδαγωγικές τους συναντήσεις, όσο και στη γενικότερη σχολική καθημερινότητα, δήλωσαν όπως είπε η Σπυριδούλα: *«Ε όχι όλοι με καλό τρόπο. Πώς να το πω; Δεν θα τα θέλαμε κανέναν! Κακά τα ψέματα. Όλοι θα θέλαμε να έχουμε μια ήσυχη τάξη»*. Επίσης σύμφωνα με τις δηλώσεις ορισμένων, υπάρχει ένας κατάλογος στο πλαίσιο του σχολείου, ο οποίος «ανοίγει» κάθε τόσο στις παιδαγωγικές τους συναντήσεις και στον οποίο οι μαθητές δεν καταγράφονται *«με τα ονόματά τους αλλά με το πρόβλημά τους»*. Οι εκπαιδευτικοί μεταξύ άλλων φαίνεται ότι συναντιούνται για να συζητήσουν, να μοιραστούν εμπειρίες και για να παρέχουν είτε συμβουλές είτε κάποιου είδους αρωγή στους συναδέλφους τους, καθώς επισημαίνουν πως *«το κάθε παιδί είναι μια διαφορετική περίπτωση»*.

Ωστόσο, η συζήτηση αυτή που πραγματοποιείται υπό το καθεστώς αυτών των συναντήσεων δημιουργεί εν μέρει αμηχανία και δυσανασχέτηση σε ορισμένους άλλους εκπαιδευτικούς. Ο Αλέξης αναφέρει χαρακτηριστικά πως *«δεν μου αρέσει να γνωστοποιώ σε μεγάλο βαθμό κάποια πράγματα δικά μου, που μπορεί να παρατηρήσω εγώ ως δάσκαλος της τάξης. Πρέπει όμως κάποιοι βασικοί άξονες να είναι γνωστοί (στους υπόλοιπους συναδέλφους του). Πάντοτε όμως οι συνάδελφοί μου δεν μπορούν να με βοηθήσουν καλοπροαίρετα»*. Σύμφωνα λοιπόν με τον Αλέξη και κάποιους άλλους ερωτηθέντες, η τυπικότητα, η επιδερμική προσέγγιση κάποιων ζητημάτων γύρω από αυτά τα παιδιά ή ακόμη και το περιεχόμενο των συναδελφικών τους συζητήσεων τείνουν να καθιστούν τις παιδαγωγικές συναντήσεις μη αποδοτικές και μη ωφέλιμες για την καθημερινή σχολική πράξη.

5.3. Οι εκπαιδευτικοί

5.3.1. Το προφίλ και η προσπάθεια των δασκάλων

Η πλειοψηφία των ερωτηθέντων δείχνει να μην εφαρμόζει κάποιο συγκεκριμένο τρόπο διδασκαλίας, όταν απευθύνεται σε μια τάξη όπου μεταξύ άλλων, υπάρχουν και μαθητές με «μαθησιακές δυσκολίες». Η διδακτική τους διαδικασία λοιπόν δεν βρίθει από εναλλακτικές μεθόδους και παραλλαγές. Ωστόσο βασικός τους στόχος είναι να τους επιβραβεύουν, να τους ενθαρρύνουν και να τους αναδεικνύουν σε συγκεκριμένα μαθησιακά πλαίσια. Εντούτοις η αδυναμία αυτή των δασκάλων για περαιτέρω ενασχόληση με αυτά τα παιδιά εξηγείται από το γεγονός, ότι υπάρχει μεγάλος αριθμός μαθητών μέσα σε μία σχολική τάξη. Η Σπυριδούλα αναφέρει χαρακτηριστικά πως *«γενικότερα στα σχολεία που πήγαινα είχα γύρω στα 25 παιδάκια,*

δεν μπορούσα να ασχοληθώ πολλή ώρα με αυτό το παιδί και το πρόβλημά του μαζί. Άσχημα βέβαια ακούγεται! Δεν μπορείς όμως πολλές φορές να ασχοληθείς καθόλου με το ένα». Υπήρχαν επίσης και περιπτώσεις εκπαιδευτικών όπως αυτή της Κωνσταντίνας, που περιόριζαν τις ενέργειές τους προς το παιδί είτε σε μια νουθεσία είτε σε μια συμβουλή – οι μόνοι αποδεκτοί τρόποι και από τη σχετική νομοθεσία όπως ισχυρίζεται η ίδια. Εν αντιθέσει με τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, όπου εκεί, καθώς αναφέρει, είναι επιτρεπτές και οι τιμωρίες των μαθητών.

Σύμφωνα με τις απόψεις τους σχετικά με τον τρόπο προσέγγισης των μαθητών που αντιμετωπίζουν δυσκολίες στη μάθηση, δείχνουν να μην έχουν ιδιαίτερες απαιτήσεις, και να τους ορίζουν δραστηριότητες και ασκήσεις εύκολες προς επίλυση, ώστε να μπορέσουν να προβληθούν στο σύνολο της τάξης και να σημειώσουν κάποια βήματα προόδου.

Κατά τους δασκάλους αυτή η πρόοδος ενισχύεται από τη «μεγάλη» προσπάθεια, που επισημαίνουν ότι οι ίδιοι καταβάλλουν καθημερινά στο διδακτικό τους έργο. Για τη Μαρκέλλα η διδασκαλία σε αυτά τα παιδιά είναι «ένας αγώνας πάλης. Δεν είναι εύκολα τα πράγματα». Αυτή την άποψη διατείνεται και η Ελευθερία που αναφέρει πως «παλεύουν οι δάσκαλοι με το μυαλό των παιδιών, που δεν είναι καμιά φορά ικανό να το κατανοήσει». Η υφιστάμενη κατάσταση έχει ως απόρροια να προκαλεί αισθήματα άγχους στους δασκάλους, αλλά και διάθεση απαλλαγής από την ύπαρξη αυτών των παιδιών μέσα στην τάξη τους. Το τελευταίο διαγράφεται στο λόγο του Λεωνίδα: «Μου λέγαν πάρτο εσύ μπας και στρώσει... αλλά έχω κουραστεί και εγώ και λέω καλύτερα να το αναλάβει κάποιος άλλος, και αυτό και το πρόβλημά του μαζί».

5.3.2. Το δίπολο του «ειδικού» και του «ανειδίκευτου» εκπαιδευτικού

Μια σπουδαία αντίθεση που αναδύονταν από το λόγο των υποκειμένων της έρευνας, ήταν αυτή του ειδικού δασκάλου σε αντιδιαστολή με αυτή του ανειδίκευτου. Όπως χαρακτηριστικά είπε η Λένα: «όταν καμιά φορά συνοδεύεται και από τη συμπεριφορά του παιδιού, τότε συμπληρώνεις το πάζλ, και λες εδώ σίγουρα κάτι έχουμε, αλλά δεν μπορούμε να το ονομάσουμε εμείς οι δάσκαλοι. Υπάρχει περαιτέρω έλεγχος και τα στέλνουμε κάπου εκεί». Αναλυτικότερα οι περισσότεροι δάσκαλοι αφενός παρουσιάζονται ειδήμονες στο να διακρίνουν με βεβαιότητα και σιγουριά «το διαφορετικό» της τάξης τους αφετέρου όμως, ανειδίκευτοι στο να προσδιορίσουν «το πρόβλημα» και να συμβάλλουν με κάποιες ενέργειες στην πρόοδο και την ανάπτυξη του μαθητή/ μαθήτριάς τους. Είναι προφανές για την Κατερίνα ότι το «πρόβλημα» στην τάξη της εντοπίζεται κιόλας «όταν μπαίνει πρώτη ή δεύτερη μέρα», ενώ για την Ελπίδα γίνεται αντιληπτό «από την πρώτη μέρα, από την πρώτη ώρα. Κατευθείαν από το πρώτο λεπτό το καταλαβαίνεις ότι έχει κάποιο πρόβλημα».

Στην ίδια κατηγορία ανήκει και η Λένα, δασκάλα Α΄ τάξης, που υπογραμμίζει ότι «αν δούμε κάτι διαφορετικό, μόνο τότε χτυπάει το καμπανάκι και λέμε ωπ! Κάτι συμβαίνει εδώ αλλά δεν ξέρουμε τι! Και πάντοτε τα δίνουμε κάπου αλλού να τα ελέγξουνε, έτσι; Είναι όμως αυτό το διαφορετικό από την άλλη τάξη (τα υπόλοιπα

παιδιά)». Παράλληλα όμως οι δάσκαλοι αποστασιοποιούνται «από το πρόβλημα του παιδιού» και θεωρούν τον εαυτό τους ανειδίκευτο. Η Κωνσταντίνα πιστεύει ότι «ένας δάσκαλος δεν ξέρει και δεν μπορεί να δώσει συγκεκριμένο ορισμό γιατί δεν είναι και ειδικός! Ο ειδικός θα δώσει ορισμό, για το ποιο ακριβώς είναι το πρόβλημα του παιδιού». Σύμφωνα πάλι με την Κατερίνα, όλοι οι δάσκαλοι δεν «παρεμβαίνουν στο πρόβλημα του παιδιού» καθώς δεν είναι οι ειδικοί αυτών των περιπτώσεων.

5.3.3. Ανάμεικτα τα συναισθήματα των εκπαιδευτικών

Ένα άλλο εύρημα με το οποίο ήρθα αντιμέτωπη ήταν αυτό των συναισθημάτων των δασκάλων, το οποίο αναδύονταν απρόσμενα όταν αναφέρονταν κυρίως στις παιδαγωγικές τους συναντήσεις, που πραγματοποιούσαν αναμεταξύ τους. Όπως επισημάνθηκε μέσα σε αυτό το πλαίσιο ορισμένοι εκπαιδευτικοί «υιοθετούσαν» μια στάση διστακτικότητας, αποστασιοποίησης, ενώ εισέπρατταν μια όχι και τόσο καλοπροαίρετη διάθεση από πλευράς των συναδέλφων τους. Ανάλογη στάση βίωνε και ο Αλέξης, που όπως αναφέρει:

... δεν είναι κάτι που με κάνει να αισθάνομαι καλά, δεν θέλω να μιλάω σε άλλους. Δεν είναι άλλοι βέβαια, είναι οι συνάδελφοί μου, αλλά δεν θέλω να μιλάω για ένα πρόβλημα που αντιμετωπίζει ο μαθητής μου. Πρέπει να το κάνω αλλά δεν μου αρέσει να τον εκθέτω!... Δεν είναι κάτι που με κάνει να αισθάνομαι άνετα. Ούτε δεν είναι ότι αισθάνομαι υποτιμητικά που εμένα οι μαθητές μου έχουν πρόβλημα... Οι συνάδελφοί μου έμπαιναν για μια ώρα μόνο μέσα στην τάξη και μου λεγαν «Μα καλά πώς μπορείς και ανέχεσαι τον Γιώργο!» και να φανταστείς ότι έμπαιναν μόνο για μία ώρα!

Επίσης στο σχολείο όπου διδάσκει η Σπυριδούλα, οι συνάδελφοί της την κατέκριναν, λέγοντάς της, όπως μου μεταφέρει η ίδια: «Τι ασχολείσαι με το προβληματικό; Τι θα βγάλεις τώρα; Αφού έτσι και αλλιώς δεν μπορεί να κάνει και πολλά!» ενώ από κάποιον άλλο συνάδελφό της ειπώθηκε το εξής: «Σιγά! Για τα λεφτά που παίρνουμε, να ασχοληθούμε με αυτό μόνο;»

Στον αντίποδα όμως «ξεπροβάλλει» το αίσθημα της αγάπης που επικαλύπτει όλα τα «προβλήματα» που θεωρούν οι δάσκαλοι ότι μπορεί να έχει ένας μαθητής/ μια μαθήτριά τους. Η «αγάπη» λοιπόν όπως ισχυρίζονται, οικοδομείται πάνω στην κατανόηση, τη βοήθεια και την προσπάθεια που θα επιδείξουν απέναντι σε αυτά τα παιδιά και στις όποιες δυνατότητές τους. Η Λένα πιστεύει ακράδαντα ότι «κάτω από αυτήν, την ομπρέλα της αγάπης πετυχαίνονται όλα, και δυσκολίες δηλαδή να έχει στη συνέχεια ένα παιδί - μαθησιακές δυσκολίες - αν αισθάνεται το δάσκαλο πολύ κοντά του, είναι σίγουρο ότι θα πετύχει κάτι!».

ΕΚΤΟ ΚΕΦΑΛΑΙΟ

Ανάλυση και ερμηνεία των ευρημάτων

Σε αυτό το κεφάλαιο επιχειρείται μια βαθύτερη ανάλυση του λόγου των ερωτηθέντων εκπαιδευτικών. Γίνεται προσπάθεια να αναζητηθεί το νόημα που απέδωσαν στις περιγραφές και στις διαπιστώσεις τους σχετικά με τους μαθητές/ μαθήτριες, που θεωρούσαν ότι εμφάνιζαν κάποια ιδιαίτερα μαθησιακά χαρακτηριστικά, και το πώς αυτή τους η ερμηνεία επηρέαζε εν τέλει τον τρόπο που κατανοούσαν τόσο τη συμπεριφορά των άλλων όσο και τη δική τους.

6.1. «Το αυτιστικό, το υπερκινητικό, το προβληματικό»

Πολλοί επιστήμονες και επαγγελματίες εκπαιδευτικοί στο χώρο της ειδικής αγωγής από τη στιγμή που διακρίνουν μια σημαντική διαφορά στη μάθηση ή τη συμπεριφορά ενός μαθητή/ μιας μαθήτριας, «σφραγίζουν» αυτού του είδους τη διαφορά με μια ετικέτα. Σύμφωνα με τον Kauffman (1999) «η ετικετοποίηση ενός προβλήματος είναι το πρώτο βήμα για την αποτελεσματική αντιμετώπισή του» (Heward, 2011: 10). Εντούτοις πολύ συχνά παρατηρείται το φαινόμενο, τα άτομα αυτά να προσδιορίζονται με όρους της ιατρικής ή της εκπαιδευτικής τους διάγνωσης (Davis, 2004). Η Μάγδα για παράδειγμα, δασκάλα Β΄ Δημοτικού, όταν αναφέρθηκε στο μαθητή της ισχυρίστηκε πως «Ήταν ένα αυτιστικό παιδί με πολλά μαθησιακά προβλήματα». Στις παιδαγωγικές συναντήσεις που πραγματοποιούσε η ίδια με τους συναδέλφους της γινόταν λόγος «ας πούμε για κανένα υπερκινητικό». Σε αυτή την περίπτωση και σύμφωνα με την άποψη των Darrow και White (1997), η διάγνωση όχι μόνο χάνει τον πληροφοριακό της χαρακτήρα, αλλά χρησιμοποιείται και άνευ λόγου και αιτίας προκειμένου να περιγράψει το συγκεκριμένο παιδί (Darrow & White, 1997).

Το κοινωνιολογικό μοντέλο σύμφωνα με τη θεωρία της ετικέτας ορίζει πως από τη στιγμή που ένα άτομο ετικετοποιηθεί, «τα κοινωνικά υποκείμενα θα του αποδώσουν μια νέα ταυτότητα, έναν καινούριο ρόλο» (Hebding & Glick, 1987, όπ. αναφ. στο Osterholm, Nash & Kritsonis, 2007: 2). Μια τέτοιου είδους ταυτότητα γίνεται διακριτή στο λόγο της Μάγδας, η οποία αναφέρει χαρακτηριστικά «είχα ένα αυτιστικό παιδάκι μέσα στην τάξη μου». Παράλληλα τα κοινωνικά υποκείμενα τείνουν να διατυπώνουν ακόμη και προσδοκίες ή εκτιμήσεις, αλλά και να καταβάλλονται από διάφορα συναισθήματα, συσχετίζοντάς τα ή αποδίδοντάς τα στο προφίλ του μαθητή/ της μαθήτριάς τους (Davis, 2004). Η Κωνσταντίνα για παράδειγμα, ανέμενε «αυτό το κάτι» με την έννοια ότι φοβόταν πως θα συμβεί, «στις συγκεκριμένες περιπτώσεις είναι κάτι που το περιμένεις... Είναι μέρος του προβλήματός τους προφανώς», ενώ η Μάγδα εκτιμά ότι «όταν ένα παιδάκι δεν μπορεί να γράψει μια πρόταση, λέμε ότι έχει κάποιο προβληματάκι». Κατά τη θεωρία της ετικέτας «η κοινωνική ομάδα

ανταποκρίνεται σε αυτό το άτομο, με βάση εκείνες τις προσδοκίες, που ενισχύουν την ετικέτα και επηρεάζουν τις μελλοντικές αλληλεπιδράσεις» (Hebding & Glick, 1987, όπ. αναφ. στο Osterholm, et. al., 2007: 2). Είναι χαρακτηριστική η απόκριση της Λίνας, η οποία απορρίπτει την προοπτική συμμετοχής του μαθητή της Ηρακλή, σε ένα μαθητικό διαγωνισμό: «*Νομίζω πως δεν θα τα κατάφερνε... Νομίζω πως δεν θα μπορούσε γιατί είχε μείνει αρκετά πίσω... και νομίζω πως ούτε χρήσιμος δε θα ήταν*». Η φράση της συνεντευξιαζόμενης μπορεί να ερμηνευτεί κατά τον Heward (2011), ως προς την αδυναμία των δασκάλων να σκεφτούν όσα μπορούν ή θα μπορούσαν να πράξουν οι «ετικετοποιημένοι» μαθητές τους. Αντίθετα είθισται οι εκπαιδευτικοί να εμμένουν κυρίως σε όσα, δε μπορούν να πραγματοποιήσουν ή δε μπορούν να υποστηρίξουν αυτά τα άτομα (Heward, 2011).

Τι συμβαίνει όμως όταν οι αρνητικές προσδοκίες και οι λανθασμένες σκέψεις των δασκάλων για αυτά τα παιδιά διαψεύδονται; Ο Davis στο άρθρο του, διατείνεται ότι τα συναισθήματα και οι προσδοκίες που έχουν οι άνθρωποι για τα με ειδικές ανάγκες άτομα είναι πιθανόν τις περισσότερες φορές να μη συνάδουν με τις προτιμήσεις, τις δυνατότητες ή και τα ενδιαφέροντα των ίδιων των ατόμων (Davis, 2004). Αυτού του είδους η άποψη μπορεί να αντικατοπτριστεί στην κατάσταση που βίωσε η Μάγδα, όταν ο μαθητής της τάξης της, ο Βασίλης, υπέδειξε πολύ μεγαλύτερη ωριμότητα και συναισθηματική νοημοσύνη σε μια καλλιτεχνική δραστηριότητα – κάτι που από ό,τι φάνηκε δεν είχε εκτιμήσει η ίδια εκ των προτέρων. Η Μάγδα περιγράφει αυτό το συμβάν¹⁵ λέγοντας:

Και εκείνο που του έκανε εντύπωση (αναφέρεται στο μαθητή της, Βασίλη) ... είναι τα παιδάκια που πνίγηκαν και αυτό μου ζωγράφισε. Και λέω αυτό το γεγονός πέρασε απαρατήρητο από όλα τα άλλα παιδάκια. Ενώ εκείνο που έχει τα δικά του προβλήματα και λέμε έλα μωρέ δεν καταλαβαίνει το αυτιστικό, εκείνο ζωγράφισε το πιο επίκαιρο θέμα των ημερών.

Η άποψη που είχε η δασκάλα σύμφωνα με τον Forts (1998), αναδεικνύει μια αρνητική εικόνα που είχε σχηματίσει για το μαθητή της, μια διαστρεβλωμένη ίσως εικόνα που δημιουργείται μέσω της κατηγοριοποίησης και προβάλλει τις περισσότερες φορές την ανικανότητα αυτών των ατόμων παρά τα χαρίσματα και τις αρετές τους (όπ. αναφ. στο Davis, 2004).

¹⁵ Σε αυτό το σημείο αξίζει να αναφερθούν ακριβώς τα λόγια της δασκάλας στο προαναφερθέν σκηνικό: «*Αυτό με το αυτιστικό μου είχε κάνει εντύπωση: Είχαν γυρίσει μετά το Πάσχα και τους είπα ζωγραφίστε πώς περάσατε το Πάσχα. Μου φέρνει λοιπόν ένα υπερωκεάνιο. Λέω «Τι είναι αυτό Βασιλάκη;». Λέει «τα παιδάκια που πνίγηκαν». Λέω «Τι εννοείς τα παιδάκια που πνίγηκαν;». Οι άλλοι όλοι ζωγράφιζαν λουλουδάκια, πασχαλίσες. (ο Βασίλης) είχε κάνει (λοιπόν) μια ζωγραφιά κατάμαυρη, ένα μαύρο καράβι και κάτι παιδάκια. Και λέω «Κολυμπάνε αυτά τα παιδάκια;». «Όχι» λέει «πνίγηκαν αυτά τα παιδάκια, κυρία!». Ήταν τότε το πλοίο στην Κορέα, το φέριμποτ που είχε βυθιστεί!». Το θέμα λοιπόν εκείνων των ημερών ήταν το πλοίο που βυθίστηκε στην Νότια Κορέα και ανάμεσα στα θύματα υπήρξαν και πολλά μικρά παιδιά. Και αυτό το τελευταίο ήταν αυτό που προκάλεσε εντύπωση στον μαθητή Βασίλη, ώστε να το αποτυπώσει μέσα από τη ζωγραφιά του.*

Όπως επισημάνθηκε προηγουμένως, τη χρονική στιγμή που εμφανίζεται η νέα ταυτότητα όπως για παράδειγμα αυτή του «υπερκινητικού παιδιού», την ίδια στιγμή παραμερίζεται και η ταυτότητά του ατόμου ως ανθρώπου, ως παιδιού, δηλαδή του υπάρχουν ως ατομικής οντότητας (Smith & Polloway, 1979). Κατά τον Squire (1994) «οι ταμπέλες αν και προσδίδουν μια νομιμοποίηση στην ανικανότητα ενός ατόμου», του αφαιρούν την ταυτότητα του, ως ανθρώπινου όντος (Squire, 1994: 1). Μπορούμε να αντιληφθούμε ότι δεν πρόκειται για μια οποιαδήποτε ταυτότητα αλλά για μια ταυτότητα πρωτεύουσας σημασίας, που όμως φαίνεται ότι έχει χάσει τις ανθρώπινες διαστάσεις της. Η Μάγδα στο λόγο της πρόταξε το «πρόβλημα» του μαθητή της έναντι του ονόματός του, καθώς εξέφρασε τα εξής λόγια: «το αυτιστικό, ο Βασίλης». Αξιοπρόσεκτη σε αυτή τη φράση είναι και η χρήση ουδετέρου γένους στον επιθετικό προσδιορισμό που βρίσκεται πριν από το κύριο όνομα του μαθητή. Ενδεχομένως αυτό να φανερώνει και ως ένα βαθμό τη μεταχείριση αυτού του παιδιού ως ένα αντικείμενο, ένα πράγμα, σαν κάτι που έχει αποποιηθεί τις ιδιότητες της ανθρώπινης φύσης του. Τέτοιου είδους αναφορές και ετικέτες μάς εμποδίζουν συνήθως στο να διαχωρίσουμε το άτομο από το «πρόβλημα», μας δίνεται η εντύπωση ότι μετουσιώνεται το πρόβλημα στο παιδί. Αν αναλογιστούμε την άποψη σύμφωνα με την οποία, στην περίπτωση που δεχόμαστε τη διάγνωση ως το πιο ουσιαστικό χαρακτηριστικό του ατόμου, άμεσα υποτιμούμε το πρόσωπό του (Winnett, n.d.), μπορούμε να συμπεράνουμε εν μέρει ότι για ορισμένους συμμετέχοντες¹⁶ μεγαλύτερη αξία είχε αυτή η «δυσκολία» που εμφάνιζε ο μαθητής/ μαθήτριά τους πάρα καμιά φορά το ίδιο τους το όνομα.

Η όλη διαδικασία της κατηγοριοποίησης- ετικετοποίησης των μαθητών όπως αναπαραστάθηκε μέσα από τα λόγια των εκπαιδευτικών μου έδωσε την εντύπωση ότι παρουσιάζει πολλά κοινά σημεία με αυτή που γίνεται για ένα «προϊόν», πριν τοποθετηθεί στα ράφια των πολυκαταστημάτων¹⁷. Εάν υπογραμμιστούν σε αυτό το σημείο οι φράσεις των δασκάλων : «εμείς σημάδια βλέπουμε», «το πρόβλημά του το έβγαζε και στο σπίτι», «και αυτό το παιδάκι το έχουν γράψει στον κατάλογο», «τα δίνουμε κάπου αλλού να τα ελέγξουν», «...στα ΚΕ.Δ.Δ.Υ., στείλτε εκεί το παιδί σας.

¹⁶Όπως διευκρινίστηκε και στην εισαγωγή της εν λόγω εργασίας, ως μεταπτυχιακή φοιτήτρια προσπάθησα και εγώ εν μέρει να προκαλέσω ως ένα βαθμό προβληματισμό στην επιστημονική κοινότητα, και να αναδείξω ορισμένες πτυχές της ταξινόμησης των τόσων πολλών παιδιών ως εχόντων τέτοιες φύσεως δυσκολίες, και εν τέλει της κατασκευής και της αναπαραγωγής αυτών. Παράλληλα από τη θέση της δασκάλας στην οποία βρίσκομαι, επιδιώκω μέσα από τις σελίδες αυτής της εργασίας, να βοηθήσω όχι μόνο τους συναδέλφους μου εκπαιδευτικούς αλλά και τον εαυτό μου, ώστε να μπορέσουμε να σταθούμε με κριτική σκέψη μπροστά στα χαρακτηριστικά επίδοσης και συμπεριφοράς, που θεωρούνται ότι έχουν οι μαθητές μας, εξετάζοντάς τα όχι με ρηχότητα αλλά εις βάθος. Επειδή λοιπόν μπορεί να θεωρηθεί ότι μέσα από τα ευρήματα της και την ερμηνεία που προτείνω, η παρούσα εργασία θίγει τους εκπαιδευτικούς ή και τους αρμόδιους φορείς της εκπαίδευσης, θα ήθελα να διευκρινίσω ρητά πως στόχος του παρόντος πονήματος δεν είναι σε καμία περίπτωση η ενοχοποίηση και η επίρριψη ευθυνών ή κατηγοριών στους δασκάλους, στις δασκάλες και στους υπεύθυνους των εμπλεκόμενων φορέων.

¹⁷Προκειμένου να γίνει καλύτερα κατανοητή αυτή η αναλογία αξίζει να αναφερθεί μια φόρμα επικοινωνίας που παραθέτει στο διαδίκτυο ο Όμιλος Επιχειρήσεων Θεοδώρου. Η φόρμα αναφέρεται σε ορισμένα από τα τελικά στάδια της συσκευασίας ενός προϊόντος, όπως είναι η σήμανση, η ετικετοποίηση, ο έλεγχος, η εποπτεία, η καταλογράφηση και η ταξινόμηση των παρασκευασμένων προϊόντων (Ανακτήθηκε στις 8 Φεβρουαρίου, 2015 από <http://syskevasia2012.theodorou.gr/deite-to-periptero-mas>).

Έτσι αντιμετωπίζουμε το πρόβλημά του», μπορεί αφενός να γίνει καλύτερα αντιληπτή η αναλογία ενός μαθητή με ένα αντικείμενο και αφετέρου, μπορεί κανείς να συμπεράνει, ότι μια μερίδα του μαθητικού πληθυσμού της χώρας αντιμετωπίζεται ως κάτι άψυχο και άυλο, παρά ως ανθρώπινη οντότητα. Αν και οι δυο μορφές ετικετοποίησης μπορούν εν μέρει να παραλληλιστούν, παρουσιάζουν όμως μια βασική διαφορά: αφενός στα προϊόντα η ετικέτα είναι χειροπιαστή και μπορεί να αφαιρεθεί εύκολα αφετέρου, στα παιδιά η ετικέτα σύμφωνα με τον Oliver – Commey (2001) «διαγωνίζεται μέσα στο σχολικό σύστημα και οι κίνδυνοι που εγκυμονεί, είναι σχεδόν ανυπολόγιστοι» (όπ. αναφ. στο Agbenyega, n.d.: 3).

6.2. Η ισχύς μιας ετικέτας

Όπως έχει υποστηριχθεί στο εννοιολογικό πλαίσιο ο τρόπος με τον οποίο οι άνθρωποι σκέφτονται και νοηματοδοτούν τον περιβάλλοντα κόσμο εξαρτάται κυρίως από τη γλώσσα που χρησιμοποιούν. Η γλώσσα σύμφωνα με τον Austin μπορεί να «*κάνει πράγματα*» (όπ. αναφ. στο Burr, χ.χ.: 6). Το πόσο «ισχυρή» λοιπόν θα είναι μια ετικέτα θα εξαρτηθεί από το πόσο «ισχυρά» θα είναι και τα προϊόντα της γλώσσας- οι λέξεις δηλαδή- (Gee, 1999), τις οποίες θα χρησιμοποιήσουμε για να φτιάξουμε την ετικέτα, αποδίδοντας σε αυτήν το νόημα που κάθε φορά επιθυμούμε (Snow, 2008). Μεταξύ άλλων, οι ετικέτες διαθέτουν μια δύναμη πειθούς που κατά τον Foreman (1996) ορίζει τις επιλογές μας, για το τι είναι αποδεκτό ή μη, φυσιολογικό ή όχι (όπ. αναφ. στο Agbenyega, n.d.). Ο τόσο επιστημονικός αλλά και σίγουρος τρόπος με τον οποίο η συνεντευξιαζόμενη Ελευθερία¹⁸ αναπαρήγαγε την κρίση του προηγούμενου συναδέλφου της, όσον αφορά τη μαθήτριά της, Άννα, αναδεικνύει με βάση την προαναφερόμενη ερμηνεία, την αδυναμία πολλών ατόμων και στην προκειμένη και των εκπαιδευτικών, να ξεπακετάρουν έννοιες, να αναπροσδιορίσουν καταστάσεις και να αποκαλύψουν υπολανθάνοντα μηνύματα (Darrow & White, 1997).

Μια ετικέτα έχει ακόμη, και τη δύναμη να κυβερνά εν μέρει τις αντιλήψεις των άλλων ατόμων και να τις επηρεάζει ως ένα βαθμό, ώστε ενδέχεται να προκληθούν διαφόρου τύπου προκαταλήψεις, όπως συνέβη και στη Μάγδα, όταν απευθύνθηκε στους συναδέλφους της λέγοντας: *«Κοιτάζτε εδώ τι έκανε το αυτιστικό ο Βασίλης; Και ποιος ε; Ο Βασίλης! Που δεν ξέρει ούτε το όνομά του να γράφει και όμως εκείνος είχε πιάσει το θέμα των ημερών..»*. Παράλληλα η ετικέτα που φέρει ένας μαθητής μπορεί να εξουσιάζει τις επιλογές και τις ενέργειες των υπολοίπων υποκειμένων από το κοινωνικό του περιβάλλον (Agbenyega, n.d.). Στο σχολείο της Σπυριδούλας για παράδειγμα, οι δάσκαλοι επιλέγουν να θέτουν εκτός συμμετοχής και παρακολούθησης τα *«παιδάκια που έχουν κάποιο πρόβλημα [που] σε οτιδήποτε*

¹⁸ Η Ελευθερία για να μάθει πληροφορίες σχετικά με τα μαθησιακά χαρακτηριστικά των μαθητριών της είχε συμβουλευτεί τον συνάδελφό της, που τις είχε ένα χρόνο πριν (2012-2013). Ο ίδιος όπως μου αναφέρει η ίδια, της απάντησε πως: *«Αα, ναι, ναι. Είχαν από πέρυσι το πρόβλημα αυτό. Α εντάξει ναι, το προσπαθούσαμε»*.

κάνουμε δεν μπορούν να καθίσουν καλά. Γιατί έχουν μεγάλο πρόβλημα και κάνουν βλακείες». Σε ένα δεύτερο επίπεδο ερμηνείας όπως προκύπτει και από το λόγο των υπολοίπων δασκάλων, συχνά φαίνεται να χρησιμοποιούν καταχρηστικά τις ετικέτες όπως αυτή της «μαθησιακής δυσκολίας» των μαθητών/μαθητριών τους, ως ερμηνευτικές αποδόσεις της αντίστοιχης συμπεριφοράς τους (Heward, 2011). Η εκπαιδευτικός Κωνσταντίνα δίνοντας μια εικόνα για το προφίλ αυτών των παιδιών από την τάξη της, διαπιστώνει πως «δεν μπορούσαν δηλαδή να παρακολουθήσουν τον ρυθμό της τάξης, γιατί μου ήρθαν με μαθησιακές δυσκολίες».

Οι λέξεις που γενικότερα χρησιμοποιούμε για να περιγράψουμε τα χαρακτηριστικά και τη συμπεριφορά ενός παιδιού τείνουν να επηρεάζουν είτε θετικά είτε αρνητικά τόσο την αυτοεκτίμηση του ίδιου, όσο και την εικόνα που σχηματίζουν οι άλλοι, όπως οι συνομήλικοί του για αυτό (Heward, 2011, Snow, 2008). Ο Αλέξης είχε παρατηρήσει για ένα μαθητή του ότι «αισθάνεται μειονεκτικά από τους άλλους... σε εισαγωγικά έτσι κατώτερος». Κάτι ανάλογο συνέβαινε και στην τάξη της Λένας, η οποία αναφερόμενη στη δική της μαθήτριά δήλωσε ότι «δύσκολα έκανε παρέες και κατά συνέπεια δύσκολα την δέχονταν και στην παρέα οι υπόλοιποι μαθητές». Από τις παραπάνω αναφορές των συνεντευξιζόμενων δασκάλων μπορεί να εξαχθεί το συμπέρασμα ότι οι ετικέτες που αποδίδουν σε ένα μαθητή ενδέχεται και να τον στιγματίσουν. Απόρροια αυτών μπορεί να είναι η γελοιοποίηση και η απόρριψη (Heward, 2011), μέχρι και η απόσυρση από το σχολείο ή ο αποκλεισμός από το ευρύτερο κοινωνικό περιβάλλον (Brown, 2013).

Όπως διαπιστώνουν οι McDermott και Varenne (1995), το φαινόμενο της κατηγοριοποίησης είναι «επώδυνο» για την αυτογνωσία και την αυτοεκτίμηση ενός ατόμου. Σύμφωνα με τα όσα ανέφερε στη συνέντευξή της η Μαρκέλλα, η μαθήτριά από το τμήμα της «το είχε δεχθεί αυτό της το πρόβλημά της, ότι δεν είμαι καλή ας πούμε». Με τον τρόπο αυτό το άτομο ζει με την ετικέτα του διαφορετικού, σε σημείο που αποδέχεται το ίδιο ότι είναι διαφορετικό και μαθαίνει να συμβιώνει αλλά και να επιβιώνει με αυτό το χαρακτηριστικό (Δασκαλάκης, 1985).

Από τις δοθείσες συνεντεύξεις φαίνεται ότι όχι μόνο οι ετικέτες που χρησιμοποιούσαν οι εκπαιδευτικοί στο λόγο τους δεν διαφώτιζαν το προφίλ του «δύσκολου» για αυτούς παιδιού, αλλά αντίθετα το συσκοτίζαν ή το συνέχεαν με άλλα χαρακτηριστικά. Ορισμένες φορές σε αυτήν την εικόνα του μαθητή/ μαθήτριάς που περιέγραφαν, προσέθεταν και άλλα προβλήματα ή σύνδρομα αναπηρίας¹⁹. Παρόλο που αρμόδιος φορέας για τη διάγνωση των ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών είναι μόνο το ΚΕ.Δ.Δ.Υ., στο λόγο των εκπαιδευτικών οι διαγνώσεις δεν διατηρούσαν τις περισσότερες φορές την επιστημονική τους εγκυρότητα και ουδετερότητα, καθώς χρησιμοποιούνταν με αρνητικό κυρίως πρόσημο αλλά και σημασία. Υπό αυτή την έννοια, μετατρέπονταν σε δημόδεις κατηγορίες, σε κατηγορίες δηλαδή που το κοινωνικό σύνολο κατασκευάζει, αναπαράγει και χρησιμοποιεί, χωρίς να τις εξετάζει κριτικά.

¹⁹ Η δασκάλα Γ' δημοτικού, Ρένα, διαπιστώνει πως «... τα περισσότερα παιδιά δεν έχουν ένα μόνο προβληματάκι... Έχουν ένα συνδυασμό ή και μαζί με διάφορα σύνδρομα μπορεί να είναι. Μάλλον τα σύνδρομα επηρεάζουν το μαθησιακό κομμάτι και αυτό λειτουργεί ανασταλτικά».

Επομένως η ανακριβής ορολογία σε συνδυασμό με τη χρήση των διαγνώσεων ως ετικετών από πλευράς των δασκάλων, διαιώνίζει πέρα των άλλων και ορισμένα αρνητικά στερεότυπα, που ακολούθως προκαλούν επιπρόσθετα εμπόδια (Snow, 2008). Αιτία πρόκλησης στερεοτύπων μπορεί να είναι η ακατάλληλη ορολογία στον προφορικό λόγο αλλά και στην επικοινωνιακή γλώσσα με τους άλλους (Darrow - White, 1997). Τα όσα μετέφερε ως καθημερινότητα η Σπυριδούλα, στο σχολείο της οποίας οι συνάδελφοι της δεν επιθυμούν να συναναστραφούν με ένα τέτοιο παιδί, λέγοντας *«Τι ασχολείσαι με το προβληματικό; Τι θα βγάλεις τώρα; Αφού έτσι και αλλιώς δεν μπορεί να κάνει και πολλά!»* μπορούν να ερμηνευτούν με βάση τη θεωρία της αυτοκατηγοριοποίησης. Αυτή ορίζει ότι οι άνθρωποι συνηθίζουν να προσλαμβάνουν τους άλλους με βάση τα χαρακτηριστικά της ιδιότητάς τους και έτσι οι ίδιοι επιφορτίζονται με συναισθήματα αδιαφορίας, εφησυχασμού και αποστροφής (Hantzi, 1997).

Ο Λεωνίδας μιλώντας από τη θέση του δασκάλου, θέτει ως βασικό κριτήριο τη *«διάθεση»*, που μπορεί να έχει ένας εκπαιδευτικός για να ασχοληθεί ουσιαστικά με τις ανάγκες αυτού του παιδιού. Κατά δεύτερον επισημαίνει *«το κλίμα»*, με την έννοια του *«άμα είναι δύσκολα τα πράγματα γύρω κάπου...»*. Στο τέλος όμως ομολογεί: *«βλέπεις, έχω κουραστεί και εγώ και λέω τώρα καλύτερα να το αναλάβει κάποιος άλλος, και αυτό και το πρόβλημά του μαζί. Οπότε φέτος έχω βρει την ηρεμία μου»*. Ο λόγος του φαίνεται να βρίσκει αντίκτυπο στη σύγχρονη σχολική πραγματικότητα, και μπορεί να κατανοηθεί με βάση την εξάρτηση που έχουν τα στερεότυπα από το εκάστοτε κοινωνικό πλαίσιο σε συνδυασμό με *«τη διαφοροποίησή τους ανάλογα με τις ανάγκες των κοινωνικών υποκειμένων»* (Hantzi, 1997).

Ανακεφαλαιώνοντας καταλήγουμε στο συμπέρασμα ότι οι ετικέτες που αποδίδονται στα παιδιά από τη βασική, δημοτική τους εκπαίδευση καθίστανται τόσο ισχυρές ώστε να προκαλέσουν ενδεχομένως ανεπανόρθωτες πληγές στη ζωή τους (Snow, 2008). Ορισμένοι δάσκαλοι στην προσπάθειά τους να κατανοήσουν καλύτερα τις δυνατότητες του μαθητή/ της μαθήτριάς τους, να τις προσδιορίσουν με μεγαλύτερη σαφήνεια, ή για να ικανοποιήσουν τις απαιτήσεις του υπάρχοντος σχολικού συστήματος, από ό,τι φάνηκε μέσα από τους ισχυρισμούς τους, εκδηλώνουν εν μέρει αδιαφορία και παραγκωνίζουν αυτά τα παιδιά²⁰. Πέραν αυτού, τους επικολλάνε διαφόρου τύπου «αναγνωρίσιμες» ετικέτες ή όταν αναφέρονται σε αυτά τα παιδιά «χρωματίζουν» εναλλακτικά το λόγο τους με γλωσσικές εκφράσεις του τύπου *«το παιδί με τα δικά του θεματάκια»*, *«πέρα από το αυτιστικό που ζει στον κόσμο του»* κ.ά. Η αλλαγή αλλά παράλληλα, και η εναλλαγή της ετικέτας μιας αναπηρίας δεν είναι αυτή που θα επουλώσει την ήδη υπάρχουσα ουλή (Heward, 2011). Φτάνοντας στο τέλος αυτής της υποενότητας, θα αναφερθώ σε αυτό που απεικόνισαν σχηματικά στο άρθρο τους οι Varenne και McDermott (1998), παρομοιάζοντάς τις «μαθησιακές δυσκολίες» με το γενικότερο φαινόμενο της

²⁰ Για να τεκμηριωθεί αυτός ο ισχυρισμός, σε αυτό το σημείο θα αναφερθούν επακριβώς, τα λόγια μιας από τις δασκάλες, της Κωνσταντίνας, που υπογράμμισε το γεγονός ότι *«όταν έρχεται ο Σχολικός Σύμβουλος στο σχολείο, να ελέγξει [...], εκείνοι (δηλαδή οι συνάδελφοί της) για να παρουσιάσουν καλό έργο, τα στέλνουν στο τμήμα ένταξης... Τα απομακρύνουν δηλαδή για να μην τα δει ο Σχολικός Σύμβουλος, και να παρουσιάσουν αυτοί το τέλειο»*

ετικετοποίησης, που θα αποτελεί και ίσως να συνεχίζει να αποτελεί έναν αέναο κύκλο, με αφετηρία αλλά δίχως τερματισμό στη δημιουργία ετικετών.

6.3. «Αυτά τα στάνταρ που βάζει το σχολείο»

Κατά την άποψη των Berger & Luckman (2003), οι άνθρωποι επινοούν διάφορους θεσμούς προκειμένου να ικανοποιήσουν τις πολιτισμικές και κοινωνικές τους ανάγκες. Μια εκδοχή είναι ότι το σχολείο ως κρατικός θεσμός δημιουργήθηκε για να εκπληρώσει τις ανάγκες του μαθητικού πληθυσμού μιας χώρας (Berger & Luckman, 2003). Όσον αφορά τον τρόπο με τον οποίο είναι οργανωμένο το εκπαιδευτικό σύστημα ενός κράτους, δηλαδή το παρεχόμενο αναλυτικό πρόγραμμα, οι διδακτικές προσεγγίσεις, η βαθμολογική κλίμακα που ακολουθείται για τις μαθησιακές επιδόσεις, κ.ά. φαίνεται να στηρίζεται κάθε φορά στην αξιολόγηση κάποιων συντελεστών μάθησης παρά στην καθεαυτή μάθηση (Dudley – Marling, 2004). Η γνώμη της Μαρκέλλας, για τις δυσκολίες που αντιμετώπιζε η μαθήτριά της, ορίζονται στο ότι: *«δεν κατείχε την προπαίδεια που την μαθαίνεις από τις μικρότερες τάξεις. Άρα κατ’ επέκταση είχε και άλλες δυσκολίες... είχε πρόβλημα, δεν γνώριζε βασικούς κανόνες... που έπρεπε να τους είχε κατακτήσει μέχρι την τάξη την Ε’ »*, και μπορεί να ερμηνευτεί με βάση την άποψη του Dudley- Marling (2004), όπου η κατηγορία των «μαθησιακών δυσκολιών» και των άλλων ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών καθορίζονται και δημιουργούνται με βάση του τι θεωρείται κανονικό ή μη, αποδεκτό ή όχι, ανάλογο ή μη της σχολικής τάξης που διανύει ο μαθητής/ η μαθήτρια μέσα στο υπάρχον εκπαιδευτικό σύστημα.

Σύμφωνα με τα όσα δήλωσαν οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν στην έρευνα διακρίνεται ένας ισχύων σχολικός θεσμός, όπου το μαθησιακό επίπεδο του κάθε μαθητή ανάλογα με την ηλικιακή του βαθμίδα εξισώνεται με την κατάκτηση συγκεκριμένων γνώσεων. Συνεπώς η έννοια των «μαθησιακών δυσκολιών» προσδιορίζεται μέσα σε ένα πλαίσιο έλλειψης ή αδυναμίας κατάκτησης αυτών των γνώσεων. Παράλληλα η άποψη άλλων εκπαιδευτικών όπως της Ελπίδας, η οποία αναφέρει για το μαθητή της ότι *«Δεν έμπαινε σε κανόνες ...Ένα παιδί που δεν μπορεί να μπει να παρακολουθήσει μάθημα ή να παίξει ένα ομαδικό παιχνίδι. Ναι, εκεί βγαίνει το πρόβλημά του»*, αποδεικνύει ότι και μέσα από ορισμένες δραστηριότητες, συμπεριφορές που υπάγονται σε άτυπους σχολικούς κανόνες, μπορεί επίσης να προσδιοριστεί ένας μαθητής ως έχων «μαθησιακές δυσκολίες» (Varenne & McDermott, 1998).

Εάν χρειάζεται σε κάτι να επιστήσουμε την προσοχή μας αυτό δεν θα είναι κάτι άλλο παρά το σχολείο – το περιβάλλον μέσα στο οποίο γίνονται αντιληπτές οι «μαθησιακές δυσκολίες» (Dudley – Marling, 2004). Η άποψη της Ρένας για αυτές τις δυσκολίες εστιάζει στο γεγονός ότι αυτές γίνονται εμφανείς σε όλο το εύρος της βασικής εκπαίδευσης ενός ατόμου, για το λόγο του ότι *«το εκπαιδευτικό μας σύστημα είναι έτσι όπως είναι! Δεν θα χει πρόβλημα στη ζωή του, στο μέλλον να κάνει πράγματα. Απλά τώρα που καθόμαστε και αξιολογούμε εδώ πέρα το κομμάτι γραφής,*

ανάγνωσης, εργασιών κ.τ.λ. ... *Εκεί φαίνεται αυτό!*» και αυτή της η φράση αντικατοπτρίζει με ακρίβεια αυτά που υπερθεματίζουν στο έργο τους οι Varenne και McDermott (1998). Το σχολείο δηλαδή αυτομάτως γίνεται ο χώρος στον οποίο τα παιδιά κατηγοριοποιούνται και ταξινομούνται με βάση κάποιες συγκεκριμένες συμπεριφορές και μαθησιακά αποτελέσματα. Το νόημα επίσης και η σημασία που θα αποδώσουν οι εκπαιδευτικοί ενισχύουν ακόμη περισσότερο αυτές τις διχοτομίες αλλά και τις ιεραρχίες μεταξύ των μαθητών. Πρόκειται λοιπόν για κάποιου είδους διαφορές που δε θα γίνουν αντιληπτές σε οποιαδήποτε άλλα πολιτισμικά πλαίσια πέραν αυτού του σχολείου. Τη διατύπωση αυτή έρχεται να αναδείξει και σχετικό άρθρο σε περιοδικό, το οποίο υποστηρίζει ότι πολλές οικογένειες δεν είχαν συνειδητοποιήσει νωρίτερα ότι το παιδί τους εκδήλωνε κάποιας μορφής δυσκολία, παρά μόνο όταν εισήλθε στο εκπαιδευτικό σύστημα. Σύμφωνα με τον αρθρογράφο, μοναδικός χώρος που προσφέρεται για τον εντοπισμό διαφόρου τύπου διαταραχών, εκ των οποίων και των «μαθησιακών δυσκολιών», είναι το σχολείο (Τράμπας, 2008).

Αν δεχτούμε την άποψη του κοινωνικού κονστρουξιονισμού, σύμφωνα με την οποία ο άνθρωπος νοείται πάντοτε σε σχέση με τις ήδη υπάρχουσες κοινωνικές δομές και αλληλεπιδράσεις που αναπτύσσει με πρόσωπα ή πράγματα (Μαυρίδης, χ.χ.), έτσι και κατά μια έννοια και ο μαθητής με «μαθησιακές δυσκολίες» μπορεί να θεωρηθεί ένα προϊόν των οργανωμένων σχέσεων και αλληλεπιδράσεων του σχολείου. Διαφορετικά διατυπωμένο, δεν υφίσταται καμία «μαθησιακή δυσκολία» ως ένα απόλυτο και αναλλοίωτο χαρακτηριστικό της προσωπικότητας του μαθητή. Αντίθετα το φαινόμενο τέτοιων δυσκολιών είθισται να επικρατεί ως μια σχετική κατάσταση που ενυπάρχει στις σχέσεις παιδαγωγού και παιδιού. Η έννοια λοιπόν των «μαθησιακών δυσκολιών» δεν συμβολίζει μια εκ των προτέρων κατάσταση, αλλά κάνει πιθανή την ύπαρξη ή την εμφάνιση κάποιων συνθηκών μέσα στο πλαίσιο του σχολείου. Αυτές τις συνθήκες αλλά και τις διαδικασίες κάτω από τις οποίες οι διαφορές του μαθητικού πληθυσμού καθίστανται κυρίαρχες στο λόγο, τις σκέψεις και τις πρακτικές των εκπαιδευτικών αλλά και επηρεάζουν τη ζωή των ανθρώπων (McDermott, R., Goldman, S. & Varenne, H., 2006), επιδιώκει σε γενικές γραμμές να φέρει στο φώς μια πολιτισμική ανάλυση σαν αυτήν.

Η Μάγδα στο τέλος της συνέντευξής της διατυπώνει ότι *«Είναι αυτά τα στάνταρ που βάζει το σχολείο και αξιολογεί τον κάθε μαθητή. Και λέει τι θα πρέπει να έχουν κατακτήσει οι μαθητές για να πάνε στην επόμενη τάξη. Αυτά είναι που τους κάνουν να ξεχωρίζουν»*. Η άποψη αυτή μπορεί να ερμηνευτεί με βάση τη θεωρία της συμβολικής αλληλεπίδρασης, όπου στη συγκεκριμένη περίπτωση η «μαθησιακή δυσκολία» προκύπτει ως αποτέλεσμα της αλληλεπίδρασης ανάμεσα στις δομές οργάνωσης και επικοινωνίας ενός σχολείου και τις αντιδράσεις, δυνατότητες, ή και τις ιδιότητες του ίδιου του μαθητή/ της μαθήτριας. Όπως υποστηρίζουν οι Varenne και McDermott (1998) οι «μαθησιακές δυσκολίες» δεν παράγονται από το ίδιο το παιδί, αλλά από τους θεσμούς και τους κρατικούς μηχανισμούς σε συνδυασμό με την διαρκή αλληλεπίδραση των μελών της σχολικής κοινότητας, και κατ' επέκταση μιας κοινωνίας (McDermott & Varenne, 1995). Για αυτόν το λόγο, όπως επιχειρηματολογεί και ο Schröder (1990) στο έργο του, τα μαθησιακά προβλήματα

συνιστούν και ενδεχομένως να εξακολουθήσουν να είναι ένα από τα «πιο συνηθισμένα φαινόμενα της σχολικής πράξης» (όπ. αναφ. στο Δράκος, 2011: 69).

6.4. «Εμείς οι δάσκαλοι, τα κανονικά παιδιά και τα άλλα παιδιά με τις μαθησιακές δυσκολίες»

Όπως επισημάνθηκε προηγουμένως εφόσον οι «μαθησιακές δυσκολίες» εν μέρει θεωρούνται ένα προϊόν των θεσμών και του συστήματος του σχολείου, έτσι αυτού του είδους η διαφορετικότητα κάτω από αυτές τις προϋποθέσεις, ανθίζει στους κόλπους της σχολικής κοινότητας και επηρεάζει τις σχέσεις των μελών της, σχηματίζοντας μια διαχωριστική γραμμή ανάμεσα στο συλλογικό «εμείς» και στην προσφώνηση «οι άλλοι». Κατά μια έννοια μεταβάλλεται και ο τρόπος μεταχείρισης αυτών των ατόμων (Jenkins, 1993). Μέσα από το λόγο των συνεντευξιαζόμενων λοιπόν, αναδύθηκε μια εικόνα που έδινε την εντύπωση ότι απεικονίζει τους δασκάλους ως ένα σύνολο, ένα σώμα, μέσα από φράσεις όπως «εμείς οι δάσκαλοι παλεύουμε» ενώ τους μαθητές με τα διάφορα μαθησιακά χαρακτηριστικά, ως «οι άλλοι/ οι διαφορετικοί μαθητές» από αυτούς που είχαν συνηθίσει οι δάσκαλοι να συναναστρέφονται και να γνωρίζουν μέχρι πρότινος. Ο Αλέξης ισχυρίζεται ότι στο τμήμα του υπήρχε «ένα παιδάκι διαφορετικό από τα άλλα» και η Ελπίδα διαπιστώνει πως ο αργός ρυθμός του μαθητή της, Δημοσθένη, ήταν η αιτία που τον έκανε «να διαφέρει από τα άλλα, τα κανονικά παιδιά που είχα στην τάξη».

Κατά τον Ramsey (1997) ο όρος της «διαφορετικότητας» αναφέρεται στα ευδιάκριτα χαρακτηριστικά δύο ή περισσότερων ομάδων και αναδεικνύει την ανομοιογένεια, τη διάσταση που ενυπάρχει μεταξύ τους (όπ. αναφ. στο Mengstie, 2011). Η Μαρκέλλα παρατηρεί για τη μαθήτριά της ότι είχε συνειδητοποιήσει το γεγονός ότι «εγώ είμαι αυτή και εσείς είστε οι άλλοι. Και μαζί κάνουμε ό,τι μπορούμε». Κατά τους Varenne και McDermott (1998) η έννοια της διαφορετικότητας αποκτά αξία και βαρύτητα από τον τρόπο με τον οποίο ένα άτομο και στη προκειμένη οι εκπαιδευτικοί, την καθιστούν ορατή, εμφανίσιμη και μετρίσιμη στο πλαίσιο του σχολείου. Η Μάγδα λόγου χάρη, προσδιορίζοντας τις τεχνικές διδασκαλίας που χρησιμοποιεί για αυτά τα παιδιά, αναφέρεται σε πρώτο πληθυντικό πρόσωπο, για να συμπεριλάβει τον εαυτό της και τους συναδέλφους της, και προβαίνει σε μια αντιπαραβολή, δηλώνοντας ότι «δεν τους βάζουμε να διαβάσουμε όλο το μάθημα που διάβαζαν τα άλλα, τα κανονικά τα παιδάκια». Η δε Λένα περιγράφοντας την κατάσταση του τμήματός της ισχυρίζεται πως: «εμείς οι δάσκαλοι, αν δούμε κάτι διαφορετικό, μόνο τότε χτυπάει το καμπανάκι... Είναι όμως αυτό το διαφορετικό από την άλλη τάξη».

Σε ένα δεύτερο επίπεδο ερμηνείας και με βάση τις τελευταίες δυο αναφορές των ατόμων μπορούμε να υποθέσουμε ότι καθώς περιέγραφαν τις συνήθειες και τα χαρακτηριστικά αυτών των παιδιών, χρησιμοποιούσαν συχνά ως μέτρο σύγκρισης την υπόλοιπη τάξη ή τους συνομηλίκους τους. Η διαφοροποίηση αυτών των παιδιών στη συγκεκριμένη περίπτωση έδειχνε να αποτελεί για τους δασκάλους μειονέκτημα.

Αυτές τους λοιπόν οι διαπιστώσεις βρίσκουν εφαρμογή σε αυτό ακριβώς που υποστηρίζει πέρα των άλλων και ο Barth (1969), για την ταυτότητα και την ετερότητα που βρίσκονται διαρκώς σε μια διαλεκτική σχέση. Κάτι τέτοιο σημαίνει πως η ταυτότητα ενός ατόμου ή μιας ομάδας ανθρώπων θεμελιώνεται πάνω στις σχέσεις και τις αλληλεπιδράσεις τους με τα υπόλοιπα δρώντα μέλη της κοινωνίας τους. Είναι μια ταυτότητα που συγκροτείται σε σχέση με το άλλο, το διαφορετικό, δημιουργώντας κατά αυτόν τον τρόπο μια σχεσιακή εκδήλωση.

Η σημασία όμως της ανομοιογένειας στο εκπαιδευτικό σύστημα μιας χώρας, όπως και στην προκειμένη της Ελλάδας δεν μεταδίδεται μόνο μέσα από τα ρητά μηνύματα που εκπέμπουν οι εκπαιδευτικοί. Εξαρτάται και ενδυναμώνεται από τις κυρίαρχες παιδαγωγικές αρχές, τον τρόπο σύνταξης και λειτουργίας του αναλυτικού προγράμματος ή ακόμη και από τις τεχνικές και μεθόδους διδασκαλίας και μάθησης που χρησιμοποιούνται (Δραγώνα, 2007). Είναι χαρακτηριστική σε αυτό το σημείο η φράση της Ελευθερίας που κλείνοντας τη συνομιλία μας, καταλήγει στη διαπίστωση πως *«έχουμε δηλαδή να παλεύουμε και με το μυαλό των παιδιών, που δεν είναι καμιά φορά ικανό να το κατανοήσει, έχουμε και τα [σχολικά] βιβλία που το [τη διδασκόμενη ύλη] δίνουν εντελώς λάθος»*. Ο τρόπος με τον οποίο είναι συγκροτημένο το σύγχρονο ελληνικό σχολείο καθιστά ουσιώδη και σημαντική αυτού του είδους τη διαφορά, αποκλείοντας κατά κάποιο τρόπο το μαθητή που δεν εμφανίζει κοινά μαθησιακά χαρακτηριστικά με αυτούς που βρίσκονται στην ίδια σχολική και ηλικιακή βαθμίδα (Benincasa, 2011). Συνεπώς ολοένα και περισσότερο ενισχύονται και αναπαράγονται οι αντιθέσεις ή οι ιδιαιτερότητες που παρουσιάζουν ορισμένα άτομα σε μαθησιακό επίπεδο.

Εντούτοις, σύμφωνα με τα όσα υπογραμμίζει ο Roux (2002) στο έργο του, η αποτελεσματικότητα της εκπαίδευσης δεν σχετίζεται μόνο με το περιεχόμενο διδασκαλίας και μάθησης, αλλά συνδέεται άρρηκτα με κάτι μη χειροπιαστό, δηλαδή με τις αξίες, τα συναισθήματα και τις σχέσεις που υπάρχουν ανάμεσα στους μαθητές, τους δασκάλους και αναμεταξύ τους. Είναι συχνό φαινόμενο οι μαθητές να συμπεριφέρονται και να αντιλαμβάνονται τους εαυτούς τους με τον ίδιο τρόπο που γίνονται αντιληπτοί μέσα από τα μάτια των άλλων. Ένας από αυτούς τους «σημαντικούς» άλλους μπορεί κάλλιστα να είναι και ο δάσκαλος ή ο συμμαθητής/συμμαθήτρια (Dudley- Marling, 2004).

Κλείνοντας το κεφάλαιο της ερμηνείας, αξίζει να επισημανθεί το βίωμα μιας δασκάλας, της Κατερίνας, το οποίο μοιράστηκε μαζί μου. Αναφέρει χαρακτηριστικά για κάποιο μαθητή της, πως της προκαλεί εντύπωση *«Το πώς ενώ έκανε τόση πολλή φασαρία μέσα στην τάξη μου και με ενοχλούσε, πώς το αποδέχονταν τα άλλα παιδιά με τόση αγάπη»*. Αυτό σημαίνει ότι τουλάχιστον το σύνολο των μαθητών αυτής της τάξης υπέδειξε αποδοχή και ήταν ανοιχτό στο διαφορετικό μαθησιακό προφίλ, ίσως και ανεπηρέαστο από ζητήματα διακρίσεων (Γκότοβος, 2002). Τέτοιου είδους λοιπόν διαφορές εάν και εφόσον υπάρχουν στους κόλπους μιας σχολικής κοινότητας, δεν θα πρέπει να αποτελούν αποδιοργανωτικούς παράγοντες, αλλά αιτία ενδυνάμωσης των επικοινωνιακών σχέσεων και επαφών κυρίως μεταξύ των εκπαιδευτικών και των παιδιών σαν *«την Άννα, το Βασίλη και το Δημοσθένη»*.

7.1. Συζήτηση – συμπεράσματα

7.1.1. « Το δύσκολο παιδί...»

Ένα σημαντικό εύρημα της συγκεκριμένης εργασίας ήταν η νέα ταυτότητα σε συνδυασμό με τον καινούριο ρόλο, τις νέες προσδοκίες και εκτιμήσεις που απέδιδαν οι εκπαιδευτικοί στους μαθητές, που θεωρούσαν ότι αντιμετωπίζουν κάποιου είδους δυσκολία στη μάθηση. Μπορούμε να συμπεράνουμε ότι η χρήση αυτών γινόταν με έναν ιδιαίτερα απλό, πολυσυλλεκτικό και τις περισσότερες φορές απερίσκεπτο τρόπο εκείνη τη στιγμή που εξέφραζαν τις απόψεις τους σε συναδελφικές συζητήσεις ή στις παιδαγωγικές τους συναντήσεις. Κατά τον Gee (1999) όπως προαναφέρθηκε, οι λέξεις που χρησιμοποιούν τα άτομα στο λόγο που διατυπώνουν, επηρεάζουν το βαθμό και τον τρόπο με τον οποίο επικοινωνούν και συναναστρέφονται με τους άλλους. Επομένως οι γενικού τύπου ετικέτες και αυθαίρετες ορολογίες όπως «αυτιστικό», «προβληματικό», «δύσκολο» και «υπερκινητικό» υποδηλώνουν ότι τα άτομα αυτής της κατηγορίας είναι όμοια αναμεταξύ τους, χωρίς να διαφαίνεται κάπου η ατομικότητα, ή τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά και οι δυνατότητες του καθενός. Ο τρόπος λοιπόν που σκέφτονται οι εκπαιδευτικοί για αυτά τα παιδιά, δείχνει αυτό που τείνει να θεωρείται κανονικό ή μη, αποδεκτό ή όχι στο χώρο του σχολείου και ευρύτερα της κοινωνίας.

Ένα ερώτημα που θα μπορούσε να ανακύψει από το σχολιασμό αυτών των αποτελεσμάτων, είναι το εάν μια αλλαγή στην προσφώνηση και την ονομασία αυτής της μερίδας των παιδιών θα μπορούσε να εξομαλύνει τις διαφορές και τις παρερμηνείες που ταυτόχρονα δημιουργεί. Προσωπικά, θεωρώ ότι η περιγραφή λόγου χάρη μιας μαθήτριας ως παιδιού με «μαθησιακές δυσκολίες» εστιάζει στη δυσκολία ή στην οποιαδήποτε ιδιαιτερότητα μπορεί να έχει. Μας δίνει την αίσθηση, όπως συνέβη και σε μένα με τη δασκάλα στην πρακτική μου άσκηση, ότι αυτές οι δυσκολίες είναι το πιο βασικό χαρακτηριστικό του κοριτσιού και το οποίο οπωσδήποτε πρέπει να το γνωρίζουμε. Ίσως λοιπόν και η αλλαγή της ορολογίας να μην είναι και σωτήρια λύση. Ίσως όμως μπορέσει να συμβάλλει στο να γίνει η αρχή, ώστε να αποκαλούνται τουλάχιστον αυτά τα παιδιά πρωτίστως ανθρώπινα, δηλαδή με τα ονόματά τους. Για παράδειγμα, το να αναφέρεται μια δασκάλα σε ένα μαθητή ως εξής: «ο Βασίλης είναι ένας μαθητής της Β΄ τάξης Δημοτικού με κάποια αυτιστικά/μαθησιακά χαρακτηριστικά», ενδεχομένως να συμβάλλει στο να εστιάσουν τόσο οι εκπαιδευτικοί όσο και οι συνάδελφοί τους στη βασική ιδιότητα του παιδιού, αυτή του ατόμου και έπειτα αυτή του μαθητή. Ως τρίτη πληροφορία έρχονται να προστεθούν τα αυτιστικά ή μαθησιακά χαρακτηριστικά που ενδεχομένως να εμφανίζει. Σύμφωνα με τις επιταγές της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης στο πλαίσιο ενός σύγχρονου σχολείου, θα πρέπει να ευδοκιμεί ο σεβασμός στην ατομική οντότητα του κάθε παιδιού και η ισοτιμία όλων των μελών της, κάτι που προϋποθέτει την αποδοχή των

διαφορετικών χαρακτηριστικών, ικανοτήτων και δυνατοτήτων του κάθε μαθητή/μαθήτριας.

7.1.2. «... είναι πραγματικότητα ή κατασκευή;»

Δίχως να θέλω να προϊδεάσω ή να κατευθύνω τον αναγνώστη, διάλεξα ως τίτλο της εργασίας μια ερωτηματική διατύπωση, έναντι κάποιας καταφατικής πρότασης ή παραδοχής. Η «ανακάλυψη» έπρεπε να γίνει μόνη της, για τον κάθε αναγνώστη ξεχωριστά. Ως εκπαιδευτικός έτεινα και εγώ μέχρι πρότινος, να αναγνωρίζω και να εκλαμβάνω εν μέρει τις «μαθησιακές δυσκολίες» ενός παιδιού ως πραγματικές δυσκολίες, και ως αυτονόητες τις οποιεσδήποτε αδυναμίες που θα εκδήλωνε σε θέματα μάθησης και συμπεριφοράς. Ωστόσο όλα αυτά αναθεωρήθηκαν, όταν απέκτησα μεγαλύτερη οικειότητα με τη θεωρία της κοινωνικής κατασκευής. Κατά αυτήν ο άνθρωπος νοείται σε σχέση με τις ήδη υπάρχουσες δομές και αλληλεπιδράσεις που αναπτύσσει με τα μέλη του κοινωνικού του περιβάλλοντος. Έτσι και ο μαθητής/ η μαθήτρια με «μαθησιακές δυσκολίες» συνιστά εν μέρει ένα προϊόν της οργάνωσης, των μηχανισμών και των σχέσεων που αναπτύσσονται στο σχολείο.

Άλλο ένα εύρημα λοιπόν που αναδύθηκε και το οποίο δίνει και την απάντηση στο ερώτημα του τίτλου είναι ότι αυτές οι δυσκολίες δεν προέρχονται από το ίδιο το άτομο καθ' εαυτό, αλλά συχνά προκύπτουν ως άμεση συνέπεια των εξωτερικών δομών και θεσμών του σχολείου και έπειτα της κοινωνίας. Η θεωρία της συμβολικής αλληλεπίδρασης ορίζει ότι τα νοήματα και οι ορισμοί που χρησιμοποιεί ο άνθρωπος για να εξηγήσει τα διάφορα φαινόμενα γύρω του, είναι μέρος μιας αλληλεπιδραστικής διαδικασίας με το περιβάλλον του. Κατά αυτήν, η έννοια των «μαθησιακών δυσκολιών» πηγάζει από τον τρόπο με τον οποίο σκέφτονται, παρατηρούν και αλληλεπιδρούν παιδαγωγοί και παιδιά. Στο πλαίσιο λοιπόν της παρούσας εργασίας και δίχως να απορριφθούν εξ' ολοκλήρου οι διάφορες συμπεριφορικές και νοητικές ιδιαιτερότητες που μπορεί να εκδηλώνει το κάθε παιδί, η έννοια αυτών των δυσκολιών προέκυψε ως κατασκεύασμα των σχέσεων, των δομών και των θεσμών του σχολικού συστήματος.

Στην αρχή εκπόνησης της εν λόγω μελέτης ομολογώ ότι δυσκολεύτηκα ως και προβληματίστηκα αρκετά στο να διατηρήσω εν τέλει, και να αναγράψω σε αυτές τις σελίδες τον όρο των «μαθησιακών δυσκολιών». Καθώς διάβαζα σχετική με το θέμα μου βιβλιογραφία, προσπαθούσα αρχικά να σκεφτώ κάτι δικό μου, έναν καινούριο όρο ή αλλιώς μια γλώσσα πολιτικά ορθή όπως πολλοί την αποκάλεσαν (Charlot, 1999). «*Μαθητές με μικρές ή μεγάλες δυνατότητες*», «*παιδιά με ιδιαίτερα μαθησιακά χαρακτηριστικά*» ήταν ορισμένες από τις ονομασίες που αναγράφονταν στην ελληνική βιβλιογραφία και σκέφτηκα να χρησιμοποιήσω. Αυτό όμως που με οδήγησε στο να αλλάξω τρόπο σκέψης, ήταν η διαπίστωση κάποιων ξένων συγγραφέων που υποστήριζαν ότι «*η αλλαγή του όρου δε θα μειώσει ούτε το στίγμα, ούτε την προκατάληψη. Θα ξεθωριάσει γρήγορα, όταν αυτός ο νέος όρος θα χρησιμοποιείται πλέον με υποτιμητικό περιεχόμενο*» (όπ. αναφ. στο Heward, 2011: 15).

Προβληματίστηκα αρκετά μπορώ να πω, ώστε να αλλάξω κατεύθυνση και προσανατολισμό. Εκεί που αναζητούσα τα αίτια στην ορολογία, τα έψαχνα πλέον σε κάτι πιο αχανές, στην ίδια την κοινωνία. Δεν ήταν τελικά η ονομασία που με «ενοχλούσε», αλλά η φύση της κοινωνίας, οι δομές και η οργάνωσή της. Διατηρώντας λοιπόν τον όρο «μαθησιακές δυσκολίες» που είθισται να αναπαρίσταται στις σχέσεις των υποκειμένων και ενυπάρχει στο ευρύτερο πλαίσιο της κοινωνίας, προσπάθησα τουλάχιστον να αποφεύγω να τον επισημαίνω σε σημεία της εργασίας που έκρινα ότι κάτι τέτοιο ήταν εφικτό. Αυτό που πραγματικά επιδίωξα, ήταν να αμφισβητήσω το περιεχόμενο και τη σημασία που αποδίδεται σ' αυτόν, ως μια ένδειξη διαφωνίας προς την αντίληψη που δεσπόζει στη σχολική πραγματικότητα.

7.1.3. Σχέσεις εκπαιδευτικών και Σχολικών Συμβούλων γύρω από ζητήματα παιδιών με «μαθησιακές δυσκολίες»

Σύμφωνα με τις επικείμενες διατάξεις, η παρέμβαση και η συμβουλευτική υποστήριξη από πλευράς των Σχολικών Συμβούλων κρίνονται μεγίστης σημασίας, όταν μάλιστα δεν έχουν επιτευχθεί τα επιθυμητά αποτελέσματα αναφορικά με την πρόοδο των παιδιών με «μαθησιακές δυσκολίες». Παρόλα αυτά οι περισσότεροι συμμετέχοντες φαίνεται να θέτουν υπό αμφισβήτηση το θεσμό του Σχολικού Συμβούλου. Επισημαίνουν την αραιή συχνότητα εμφάνισης τους στο σχολείο αλλά και τη μηδαμινή έως ανύπαρκτη συνεισφορά τους στο διδακτικό έργο των ίδιων των εκπαιδευτικών. Σε ορισμένα σχολεία εντούτοις, υπάρχουν και περιπτώσεις δασκάλων, όπως δήλωσαν ορισμένοι, οι οποίοι «κρύβουν» τα με «μαθησιακές δυσκολίες» και με άλλες διαταραχές παιδιά σε μια ενδεχόμενη επίσκεψη του Συμβούλου στην τάξη τους. Επιδιώκουν σύμφωνα με τα όσα ανέφεραν, να παρουσιάσουν ένα ιδανικό τμήμα στο οποίο υπάρχει εύρυθμη λειτουργία και επιτυγχάνεται μια αποτελεσματική διδασκαλία. Αυτή η παραδοχή μπορούμε να συμπεράνουμε ότι αφενός ξεπερνάει κάθε παιδαγωγική αρχή και αντιτίθεται σε κάθε σκοπό του σχολείου και αφετέρου, φανερώνει ίσως και έναν ενδεχόμενο φόβο για τον επικριτικό έλεγχο που ίσως και ασκεί ο Σχολικός Σύμβουλος σε ένα σύγχρονο εκπαιδευτικό, όπως ασκούσε παλιότερα ο επιθεωρητής.

7.1.4. Σχέσεις μεταξύ συναδέλφων

Επιπρόσθετα άλλο ένα εύρημα που προέκυψε και το οποίο μου προξένησε μεγάλη εντύπωση όσον αφορά τις παιδαγωγικές συναντήσεις, ήταν ότι ενώ ανέμενα να «ευδοκιμεί» ο διάλογος, η έμπρακτη αλληλεγγύη ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς που εργάζονται στον ίδιο χώρο, αντίθετα «προσέκρουσα» πάνω σε μια τυπικότητα. Ίσως μερικές φορές να ήταν και μια απάθεια, μια ίσως επιδερμική εξέταση των ζητημάτων που αφορούν αυτούς τους μαθητές μέχρι και μια αποχή – άρνηση συμμετοχής σε τέτοιου είδους συναντήσεις. Όμως, λόγω του ότι η εν λόγω εργασία δεν εξέταζε αποκλειστικά το ρόλο και το σκοπό αυτών των συναντήσεων, αλλά έστρεψε τον

ερευνητικό φακό στα παιδιά για τα οποία γινόταν λόγος σε τέτοιου είδους συναντήσεις, μια τέτοια διαπίστωση, όπως και η προηγούμενη αναφορικά με τους Σχολικούς Συμβούλους, ίσως και να μην μπορεί να γενικευτεί. Προκειμένου να διερευνηθεί κάτι ανάλογο θα έπρεπε τα ερωτήματα του οδηγού συνέντευξης να στηρίζονται κατεξοχήν στις σχέσεις επαφής και επικοινωνίας τόσο των εκπαιδευτικών μεταξύ τους όσο και των εκπαιδευτικών με τους εξωτερικούς φορείς συμβουλευτικής. Οι ερωτήσεις της συγκεκριμένης έρευνας προετοίμαζαν το έδαφος και άφηναν περιθώρια στα ίδια τα υποκείμενα να μιλήσουν για θέματα που θεωρούσαν σημαντικά, ώστε να μοιραστούν τους προβληματισμούς τους. Εφόσον όμως διαπιστώθηκε ότι ορισμένοι εκπαιδευτικοί τόνισαν την υποβαθμισμένη αξία των παιδαγωγικών συναντήσεων, θα είχε ενδιαφέρον να πραγματοποιηθεί μια μελλοντική έρευνα που να στρέφεται στο εάν πράγματι ισχύει ή και σε τι βαθμό επικρατεί αυτή η κατάσταση στα σχολεία της χώρας.

7.1.5. Σχέσεις ανάμεσα σε εκπαιδευτικούς και παιδιά με «μαθησιακές δυσκολίες»

Καταλήγοντας αξίζει να υπογραμμιστεί ότι η παρούσα εργασία ανέδειξε και ένα άλλο σημαντικό εύρημα: την επικριτική ίσως και απόμακρη στάση πολλών εκπαιδευτικών απέναντι σε τέτοιους μαθητές/ τέτοιες μαθήτριες. Πολλοί δάσκαλοι επαναπαύονταν στη συμβολή του συναδέλφου τους και εκπαιδευτικού ειδικής αγωγής. Κάποιοι ωστόσο, πιο συνειδητοποιημένοι, εξέφρασαν και την επιθυμία να επιμορφωθούν και να καταρτιστούν σε τέτοιου είδους θέματα. Αυτή τους η άποψη ενισχύεται αν λάβει κανείς υπόψη του, την αρκετά περιορισμένη συμμετοχή και παρακολούθησή τους σε αντίστοιχα σεμινάρια και επιμορφώσεις (Παράρτημα: πίνακας 2). Με τη θέσπιση και την υλοποίηση σχετικών με θέματα ειδικής αγωγής επιμορφώσεων και σεμιναρίων συμβουλευτικής στο πλαίσιο του εργασιακού τους χώρου, αλλά και με μειωμένο κόστος συμμετοχής από πλευράς της πολιτείας, θα μπορούσαν κυρίως οι εκπαιδευτικοί της χώρας να καταρτιστούν επιστημονικά. Θα τους δοθεί ακόμη η δυνατότητα να διδαχθούν, να ερευνούν και κυρίως να παρατηρούν αυτά που βλέπουν.

Είναι σημαντικό να κατανοήσουμε ότι εστιάζοντας μόνο στα προβλήματα και στις δυσκολίες που ενδεχομένως να έχουν κάποιοι μαθητές/ κάποιες μαθήτριες, χάνουμε πολλές φορές το δυναμικό να κατανοήσουμε το πώς πραγματικά είναι δομημένο το σχολικό σύστημα και κατ' επέκταση η κοινωνία που πλάθει και αναδεικνύει τέτοιου είδους διαφορές μεταξύ των μελών της.

7.2. Θέματα για περαιτέρω μελέτη

Η παρούσα έρευνα γεννά και κάποια ερωτήματα που χρήζουν επιστημονικής μελέτης. Ένα από τα θέματα που θα μπορούσε να διερευνηθεί μελλοντικά ίσως να ήταν το εάν και κατά πόσο η κοινωνική κατασκευή των «μαθησιακών δυσκολιών» γίνεται εμφανής στο πλαίσιο της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης μέσα από τη σκοπιά των καθηγητών. Όπως προαναφέρθηκε και στο προηγούμενο υποκεφάλαιο, θα μπορούσε να διερευνηθεί ο ρόλος και η σημασία των παιδαγωγικών συναντήσεων και συζητήσεων των εκπαιδευτικών, που πραγματοποιούνται και λόγω των ζητημάτων αυτών των παιδιών στο χώρο του σχολείου. Επίσης άλλο ένα ερώτημα θα μπορούσε να είναι η συμβολή ή μη των εξωτερικών φορέων όπως είναι οι Σχολικοί Σύμβουλοι τόσο στο διδακτικό έργο των εκπαιδευτικών όσο και γενικότερα στη σχολική πράξη. Ενδιαφέρον ωστόσο, θα ήταν σε κάθε περίπτωση να ακουστεί και η φωνή αυτών των παιδιών που συνήθως «ετικετοποιούνται», αλλά και σε τι βαθμό τέτοιου είδους ονομασίες μπορούν να επηρεάσουν τον τρόπο ζωής τους έξω από το πλαίσιο του σχολείου. Ποιο νόημα επίσης προσδίδουν οι γονείς αυτών των παιδιών και πώς αυτού του είδους οι κρίσεις από πλευράς των δασκάλων επηρεάζουν την οικογενειακή τους εστία; Πώς αντιλαμβάνονται τις δυνατότητες του παιδιού τους; Μια τέτοια έρευνα θα μπορούσε να αποτελέσει θεμέλιο λίθο για να ξεκινήσει ένας εποικοδομητικός διάλογος και μια συνεργασία ανάμεσα σε παιδαγωγούς και γονείς. Εν κατακλείδι, θεωρώ ότι θα είχε επιστημονική αξία να διερευνηθούν και οι σχέσεις ή και ο τρόπος αντίληψης των συνομηλίκων παιδιών αναφορικά με την ύπαρξη τέτοιων μαθητών στο διπλανό θρανίο, στην τάξη τους ή και γενικότερα στο χώρο του σχολείου.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

Ελληνόγλωσση βιβλιογραφία

- Αγαλιώτης, Ι. (2000). *Μαθησιακές δυσκολίες στα μαθηματικά*. Αθήνα: Ελληνικά γράμματα.
- Benincasa, L. (2009). Δημοσιοποίηση της αξιολόγησης των μαθητών και κατασκευή της αποτυχίας: προς μια πολιτισμική ανάλυση. *Κοινωνία, Εκπαίδευση και Ψυχική Υγεία*, Τεύχος 2, 213 - 232.
- Berger, L. & Luckman, T. (2003). *Η Κοινωνική κατασκευή της πραγματικότητας. Μια πραγματεία στην κοινωνιολογία της γνώσης*. (Κ. Αθανασίου, μτφρ), 5^η έκδοση. Αθήνα: Νήσος.
- Βλάχου, Α. & Παπαδημητρίου, Δ. (2004). Η διαδικασία της ένταξης ως συνέπεια βελτίωσης του σχολείου: αναφορά στην εφαρμογή συγκεκριμένων «δεικτών ποιότητας». *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, Τεύχος 37, 105 – 123.
- Βοζίκη, Α. (2011). *Η κοινωνική κατασκευή της αναπηρίας*. Ανακτήθηκε 27 Σεπτεμβρίου, 2014, από http://www.specialeducation.gr/files4users/files/pdf/A_Voziki_disability.pdf
- Burr, V. (χ.χ.). *Κοινωνικός συνδομισμός*. Αρχείο για το μάθημα 261. Δόμηση του κοινωνικού κόσμου: εμείς και οι άλλοι, από το Α.Π.Θ. , Τμήμα Ψυχολογίας. Αρχείο με τίτλο: Burr.
- Γιοκαρίνης, Κ. Ν. (2000). *Ο Σχολικός Σύμβουλος. Εποπτεία και αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και των εκπαιδευτικών*. Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη.
- Γκότοβος, Α. (2002). *Εκπαίδευση και ετερότητα, ζητήματα διαπολιτισμικής παιδαγωγικής*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Charlot, B. (1999). *Η σχέση με τη γνώση: στοιχεία για μια θεωρία*. (Μ. Καραχάλιος, Ε. Λινάρδου - Καραχάλιου, μτφρ). Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. (2007). *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας*. (Σ. Κυρανάκης, Μ. Μαυράκη, Χ. Μητσοπούλου, Π. Μπιθαρά & Μ. Φιλοπούλου, μτφρ.) Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Δασκαλάκης, Η. (1985). *Η εγκληματολογία της κοινωνικής αντίδρασης*. Αθήνα: Εκδόσεις Σακκούλα.
- Δελλασούδας, Λ. (2003). *Σχολική ένταξη μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες*. Αθήνα: αυτοέκδοση.

- Δραγώνα, Θ. (2007). *Κλειδιά και αντικλειδιά: στερεότυπα και προκαταλήψεις*. Ανακτήθηκε 28 Μαρτίου, 2015, από http://reader.ekt.gr/bookReader/show/index.php?lib=EDULLL&item=933&bits_tream=933_01#page/1/mode/2up
- Δράκος, Γ.Ε. (2011). *Σύγχρονα θέματα της ειδικής παιδαγωγικής: προβληματισμοί, αναζητήσεις, προοπτικές*. Αθήνα: Διάδραση.
- Εθνικό Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών. (χ.χ). *Πρόγραμμα εκμάθησης της αγγλικής στην πρώιμη παιδική ηλικία (ΠΕΑΠ)*. Ανακτήθηκε 19 Νοέμβριου, 2014, από <http://rcel.enl.uoa.gr/englishinschool/article.php?aid=1007>
- Ζώνιου-Σιδέρη, Α., Ντεροπούλου-Ντέρου, Ε. & Παπαδοπούλου, Κ. (2012). *Η έρευνα στην ειδική αγωγή, στην ενταξιακή εκπαίδευση και στην αναπηρία*. Αθήνα: Πεδίο.
- Goffman, E. (2001). *Στίγμα. Σημειώσεις για τη διαχείριση της φθαρμένης ταυτότητας*. (Δ. Μακρυνιώτη, μτφρ). Αθήνα: Εκδόσεις Αλεξάνδρεια.
- Ημέλλου, Ο. Ι. (2003). *Ήπιες δυσκολίες μάθησης: προσεγγίσεις στο γενικό σχολείο*. Αθήνα: Ατραπός.
- Heward, W.E. (2011). Ο σκοπός και η υπόσχεση της ειδικής αγωγής. Στο Α. Δαβάζογλου & Κ. Κόκκινος (Επιμ.), *Παιδιά με Ειδικές Ανάγκες. Μια Εισαγωγή στην Ειδική Εκπαίδευση*. (Χ. Λυμπεροπούλου, μτφρ.), (σ.σ. 7-31). Αθήνα: Εκδόσεις Τόπος.
- Heward, W.E. (2011). Μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες Στο Α. Δαβάζογλου & Κ. Κόκκινος (Επιμ.), *Παιδιά με Ειδικές Ανάγκες. Μια Εισαγωγή στην Ειδική Εκπαίδευση*. (Χ. Λυμπεροπούλου, μτφρ.), (σ.σ. 135-189). Αθήνα: Εκδόσεις Τόπος.
- Θεμελίωση της ποιοτικής έρευνας στην ερμηνευτική φιλοσοφική παράδοση. (χ.χ.). Ανακτήθηκε 21 Ιανουαρίου, 2015, από <http://kritiki.gr/wp-content/uploads/2014/01/Kefalaio-1.pdf>
- Ιωάννου, Κ. (2014). *Ποιος είναι τελικά ο εκπαιδευτικός ειδικής αγωγής;* Ανακτήθηκε 31 Μαΐου, 2015 από: <http://www.alfavita.gr/arthron/ποιος-ειναι-τελικά-ο-εκπαιδευτικός-ειδικής-αγωγής-του-κ-ιωάννου>
- Κακριδής, Φ. (1983). Πάνω στην έδρα, δίπλα στην έδρα. *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, Τεύχος 2, 68 -69.
- ΚΕ.Δ.Δ.Υ.- Κέντρο Διαφοροδιάγνωσης, Διάγνωσης & Υποστήριξης των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες της Δ' Αθήνας. (2012). *Ποιο είναι το έργο του ΚΕ.Δ.Δ.Υ;* Ανακτήθηκε 18 Νοέμβριου, 2014, από <http://dkday-athin.att.sch.gr/autosch/joomla15/index.php/2012-06-13-09-46-16.html?start=1>

- Κυριαζή, Ν. (2006). *Η κοινωνιολογική έρευνα. Κριτική επισκόπηση των μεθόδων και των τεχνικών*. Αθήνα: Gutenberg.
- Λυδάκη, Α. (2001). *Ποιοτικές μέθοδοι της κοινωνικής έρευνας*. Αθήνα: Καστανιώτη.
- Μάγος, Κ. (2005). «Συνέντευξη ή παρατήρηση;»: Η έρευνα στη σχολική τάξη», *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, Τεύχος 10, 5- 19.
- Μαρκοβίτης, Μ. & Τζουριάδου, Μ. (1991). *Μαθησιακές δυσκολίες: θεωρία και πράξη*. Θεσσαλονίκη: Προμηθεύς.
- Μαυρίδης, Η. (χ.χ.). *Για την «κατασκευή» της κοινωνικής πραγματικότητας: μεταφαινομενολογικές προοπτικές του κοινωνικού κονστρουξιονισμού*. Αρχείο για το μάθημα 51007 «Επιστημονολογία των Κοινωνικών Επιστημών». Ανακτήθηκε 22 Σεπτεμβρίου, 2014, από <http://www.koinpolpanteion.gr/pdf/keimeno%20mauridis.pdf>
- Molnar, A. & Lindquist, B. (1999). *Προβλήματα συμπεριφοράς στο σχολείο. Οικοσυστηματική προσέγγιση* (Α. Καλαντζή – Αζίζι, Επιμ.), 7^η έκδοση. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Μπάρμπας, Γ. (χ.χ.). *Μαθητές με σχολικές δυσκολίες: Μια απόπειρα παιδαγωγικού προσδιορισμού, ερμηνείας και αντιμετώπισης του φαινομένου*. Ανακτήθηκε 30 Απριλίου, 2015, από <http://users.sch.gr/stefanski/amea/sxolikes-barbas.pdf>
- Μπάρμπας, Γ. (2006). Ποιος είναι, αλήθεια, ο μαθητής με «ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες»; *Κοινωνική και Ψυχική Υγεία*, Τεύχος 7, 38-52.
- Μπίμπου – Νάκου, Ι. (2006). *Πλαίσια συνεργασίας ψυχολόγων και εκπαιδευτικών για την οικογένεια και το σχολείο*. Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Μπουσκουλιά, Λ. (1993). *Ατομα με ειδικές ανάγκες και οι γονείς τους. Μια πρόσκληση στη συμβουλευτική*. Αθήνα: Γλάρος.
- ΝΟΜΟΣ 1340/1982 - ΦΕΚ 1180/2010. *Καθορισμός καθηκόντων Προϊσταμένων, Διευθυντών, Συμβούλων, Συλλόγου Διδασκόντων*.
- ΝΟΜΟΣ 3699/2008 - ΦΕΚ 199/Α΄/02.10.2008. *Ειδική αγωγή και εκπαίδευση ατόμων με αναπηρία ή με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες*.
- Όμιλος επιχειρήσεων Θεοδώρου. (2012). *Δείτε το περίπτερό μας και προγραμματίστε συνάντηση*. Ανακτήθηκε 8 Φεβρουαρίου, 2015, από <http://syskevasia2012.theodorou.gr/deite-to-periptero-mas>
- Ο Σύλλογος δασκάλων καταγγέλλει τον Σχολικό Σύμβουλο. (2014). *Ημέρα τση Ζάκυνθος*. Ανακτήθηκε 15 Νοεμβρίου, 2014, από <http://imerazante.gr/2014/10/23/90585>

- Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης Πατρών, Εργαστήριο Συνεχιζόμενης Εκπαίδευσης και Κατάρτισης. (2008). *Προβλήματα δασκάλων στην επιτέλεση του έργου τους*, (Εκθεση Πανεπιστημίου Πατρών), Πάτρα. Ανακτήθηκε 20 Νοεμβρίου, 2014, από <http://repository.edulll.gr/edulll/retrieve/4376/1271.pdf>
- Παντελιάδου, Σ. (2011). *Μαθησιακές δυσκολίες και εκπαιδευτική πράξη: Τι και γιατί*;. Αθήνα: Πεδίο.
- Παντελιάδου, Σ. & Μπότσας, Γ. (2007). *Μαθησιακές δυσκολίες. Βασικές έννοιες και χαρακτηρισμοί*. Βόλος. ΕΠΕΑΕΚ.
- Πηγιάκη, Π. (2004). *Εθνογραφία: η μελέτη της ανθρώπινης διάστασης στην κοινωνική και παιδαγωγική έρευνα*. Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη.
- Πολυχρονοπούλου, Σ. (2003). *Παιδιά και έφηβοι με ειδικές ανάγκες και δυνατότητες. Σύγχρονες τάσεις εκπαίδευσης και ειδικής υποστήριξης, τόμος Α΄*. Αθήνα: Ατραπός.
- Πόρποδας, Κ. (1981). *Δυσλεξία, η ειδική διαταραχή στη μάθηση του γραπτού λόγου*. Αθήνα: Εκπαιδευτήρια «Μορφωτική».
- Προεδρικό Διάταγμα ΥΠ' ΑΡΙΘΜ. 201/1998. *Νομοθεσία Σχολείου*.
- Σπαντιδάκης, Ι. (2004). *Προβλήματα παραγωγής γραπτού λόγου παιδιών σχολικής ηλικίας*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Συγγκούνας, Γ. (2008). Επιλογή Σχολικών Συμβούλων: μια επαναλαμβανόμενη ιστορία. *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, Τεύχος 152, 39- 50.
- Τζουριάδου, Μ. & Μπάρμπας, Γ. (χ.χ.). *Μαθησιακές δυσκολίες. Γνωστικές προσεγγίσεις*. Ανακτήθηκε 25 Φεβρουαρίου, 2015, από <http://users.sch.gr/stefanski/amea/mathisiakes-tzouriadou-barbas.pdf>
- Τουλούπης, Δ. Χ. (2013). *Ο θεσμός του Σχολικού Συμβούλου σε κρίση. 1984 -1994. Η πρώτη 10/τία της λειτουργίας του*. Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη.
- Τουλούπης, Φ. (1985). *Για τη δημοκρατία στη δημοτική εκπαίδευση, άρθρα και μελετήματα δημοκρατικής παιδείας*. Αθήνα: Σμυρνιωτάκης.
- Τράμπας, Χ. (2008). Τα «Δύσκολα» παιδιά. Οι πάσης φύσεως αναπτυξιακές διαταραχές κάνουν θραύση (και) στα Ελληνόπουλα. *Καθημερινή*, Τεύχος 22, 32-38.
- ΥΠ.Ε.Π.Θ. (2008). *Αντιμετώπιση παιδιών με ιδιαίτερες μαθησιακές δυσκολίες και εκπαιδευτικές ανάγκες και παραπομπής τους στο Κέντρο Διαφοροδιάγνωσης, Διάγνωσης και Υποστήριξης (ΚΕ.Δ.Δ.Υ.)* Ανακτήθηκε 25 Νοεμβρίου, 2014, από http://dipe.ilei.sch.gr/ekpth/antoniou/meri/nomothesia/eithiki%20agogi_dieykri_niseis.pdf

- Vygotsky, L. (1988). *Σκέψη και γλώσσα. Φιλοσοφική και πολιτική βιβλιοθήκη*. (Α. Ρόδη, μτφρ). Αθήνα: Γνώση.
- ΦΕΚ 13/2002 – Φ. 353.1/324/105657/Δ1/2002. *Καθορισμός καθηκόντων Προϊσταμένων, Διευθυντών, Συμβούλων, Συλλόγου διδασκόντων*.
- Φιλίας, Β. (2001). *Εισαγωγή στη μεθοδολογία και τις τεχνικές των κοινωνικών ερευνών*. Αθήνα: Gutenberg.
- Φλωράτου, Μ. Μ. (2009). *Μαθησιακές δυσκολίες και όχι τεμπελιά. Διδακτικά προγράμματα για την αντιμετώπιση προβλημάτων στο σχολείο και στο σπίτι σε ανάγνωση, γραφή, ορθογραφία*. Αθήνα: Οδυσσέας.
- Φράγκος, Χ. (1982). Συγκεκριμένη πρόταση για την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, Τεύχος 9, 26-28.

Ξενόγλωσση βιβλιογραφία

- Agbenyega, J. S. (n.d). *The Power of Labelling Discourse in the Construction of Disability in Ghana*. Unpublished honours thesis, Faculty of Education, Clanton, Monash University. Retrieved October 7, 2014 from <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?rep=rep1&type=pdf&doi=10.1.1.214.8974>
- Anastasiou, D., & Kaufmann, J.M. (2010). Disability as cultural difference: implications for special education. *Remedial and Special Education*. Vol 33 (No 3), 139-149.
- Baez, B. (2004). The study of diversity: the knowledge of difference and the limits of science. *The Journal of Higher Education*, Vol 75 (No 3), 285 -306.
- Barth, F. (1969). *Ethnic Groups and Boundaries*. Retrieved March 27, 2015 from http://isites.harvard.edu/fs/docs/icb.topic446176.files/Week_4/Barth_Introduction_Ethnic_Groups_and_Boundaries_.pdf
- Benincasa, L. (1997). *A Journey, a Struggle, a Ritual: Higher Education and the Entrance Examinations in a Greek Province Town*. Stockholm University, Institute of International Education, Stockholm.
- Benincasa, L. (2011). Teaching lessons in exclusion: researchers' assumptions and the ideology of normality. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, Vol 25 (No 8), 1–20.

- Bowen, G. A. (2008). Naturalistic inquiry and the saturation concept: a research note. *Qualitative Research*, Vol 8 (No 1), 137-152.
- Brown, B. (2013). 'I was terrified of being labelled': Social experiences of ex-dropouts re-enrolled in secondary school in South Africa. *European Scientific Journal*, Vol 9 (No 14), 157 – 175. Retrieved February 10, 2015 from <http://eujournal.org/index.php/esj/article/view/1076/1110>
- Cohen, A. P. (1985). *The Symbolic Construction of Community*. London & New York: Routledge.
- Cousin, P., Diaz, E., Flores, B., & Hernandez, J. (1995). Looking forward: using a sociocultural perspective to reframe the study of learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, Vol 28 (No 10), 656-663.
- Darrow, A. & White, G.W. (1997). "*Sticks and Stone... and Words Can Hurt: Eliminating Handicapping Language*". The University of Kansas. Retrieved February 12, 2015 from <http://www.rtcil.org/products/RTCIL%20publications/Media/Sticks%20and%200Stones.pdf>
- Davis, K. (2004). What's in a name? Our only label should be our name: avoiding the stereotypes. *The Reporter*, Vol 9 (No 2), 10–14.
- Dudley- Marling, C. (2004). The social construction of learning disabilities, *Journal of Learning Disabilities*, Vol 37 (No 6), 482 -489.
- Gee, J. P. (1999). *An Introduction to Discourse Analysis. Theory and Method*. London and New York: Routledge.
- Guest, G., Bunce, A. & Johnson, L. (2006). How many interviews are enough? : An experiment with data saturation and variability. *Field Methods*, Vol 18, 59-82. Doi: 10.1177/1525822X05279903.
- Hammersley, M. & Atkinson, P. (1987). *Ethnography: Principles in Practice*. London and New York: Tavistock Publications.
- Hantzi, A. (1997). Continuity and change in theoretical approaches to stereotypes. *Ψυχολογία*, Vol 4, 257 – 265.
- Hibel, J., Farkas, G., & Morgan, P.L. (2010). Who is placed into special education? *Sociology of Education*, Vol 83 (No 4), 312- 332.
- Individuals with Disabilities Education Act- IDEA, (2004). Retrieved November 20, 2014, from <http://idea.ed.gov>
- Jenkins, R. (1993). Incompetence and learning difficulties: anthropological perspectives. *Anthropology Today*, Vol 9 (No 3), 16- 20.

- Leatherman, J. M. (2007). «I just see all children as children»: teachers' perceptions about inclusion. *The Qualitative Report*, Vol 12 (No 4), 594 - 611.
- Marks, D. (1999). *The Social Construction of Disability, Disability: Controversial Debates and Psychosocial Perspectives*, London. New York: Routledge.
- McDermott, R., Goldman, S. & Varenne, H. (2006). The cultural work of learning disabilities. *Educational Researcher*, Vol 35 (No 6), 12 – 17.
- McDermott, R., & Varenne, H. (1995). *Culture as Disability*. Unpublished manuscript, Stanford University. Retrieved October, 12, 2014, from http://serendip.brynmawr.edu/sci_cult/culturedisability.html
- Mengstie, S. (2011). Construction of 'otherness' and the role of education: the case of Ethiopia. *Journal of Education Culture and Society*, Vol 2, 7-15.
- National Joint Committee on Learning Disabilities, (1990/ 2001). Learning disabilities: Issues on definition. In National Joint Committee on Learning Disabilities (Ed.), *Collective Perspectives on Issues Affecting Learning Disabilities: Position Papers, Statements, and Reports*, 2nd ed. (27-32). Austin, TX: Pro- Ed. Retrieved November 25, 2014, from <http://www.Idonline.org>
- Oliver, M. (1994). *Understanding the Disability Discourse*. Paper prepared for inclusion in the disability studies programme: Department of Psychotherapy, University of Sheffield.
- Oliver, M. (1990). Critical texts in social work and the welfare state. The politics of disablement. *The Macmillan Press Ltd*. Retrieved October 2, 2014, from <http://disability-studies.leeds.ac.uk/files/library/Oliver-p-of-d-Oliver6.pdf>
- Osterholm, K., Nash, W. R. & Kritsonis, W. A. (2007). Effects of labelling students "learning disabled": emergent themes in the research literature 1970 through 2000. *Focus on Colleges, Universities and Schools*, Vol 1 (No 1), 1 -11.
- Potter, J., & Edwards, D. (1999). Social representations and discursive psychology: from cognition to action. *Culture and Psychology*, Vol 5 (No 4), 447 -458.
- Ratty, H., & Snellman, L. (1995). On the social fabric of intelligence. *Papers on Social Representation*, Vol 4 (No 2), 1- 185.
- Roux, J. (2002). Effective educators are culturally competent communicators. *Intercultural Education*, Vol 13, 37 – 48.
- Smith, J.D., & Pollowan, E.A. (1979). Learning disabilities: individual needs or categorical concerns? *Journal of Learning Disabilities*, Vol 12, 525- 528.
- Snow, K. (2008). *People First Language* document. Self-published at 250 Sunnywood Lane, Woodland Park.

- Spradley, J. (1979). *The Ethnographic Interview*. New York: Holt Rinehart & Winston.
- Squire, M. (1994). ‘*Labels: A Liability of Disability*’. Retrieved February 6, 2015, from <http://www.daneverard.co.uk/dan/jtsma/mike/lbls.html>
- Sternberg, R. (2007). Who are the bright children; The cultural context of being and acting intelligent. *Educational Researcher*, Vol 36 (No 3), 148- 155.
- Varenne, H. & McDermott, R. (1998). *Successful Failure: The schools America Builds*. Boulder, CO: Westview Press.
- Vouvoukas, K.A. (2007). An analysis of equality, legislation, attitudes and values in education: the case of Greece. *Mediterranean Journal of Educational Studies*, Vol 12 (No 2), 115- 134.
- Winnett, A. (n.d.). *Labelling as Disabling: Achieving Congruent Communication*. Retrieved September 24, 2014, from <http://www.greatoffers4u.com/articles/2528>
- World Health Organization. (1992). *International Classification of Mental and Behavioural Disorders. Clinical Description and Diagnostic Guidelines – 10th revision* (ICD- 10). Retrieved November 22, 2014, from <http://www.who.int/classifications/icd/en/>
- Wortham, S., & Jackson, K. (2008). *Educational Constructionisms*. University of Pennsylvania. Scholarly Commons, Graduate School of Education Publications.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

ΟΔΗΓΟΣ ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΕΩΝ

Ο οδηγός συνέντευξης περιλαμβάνει τις ερωτήσεις που τέθηκαν στους εκπαιδευτικούς. Στην πρώτη ομάδα υπάρχουν εισαγωγικές ερωτήσεις που αναφέρονται στις γενικότερες εμπειρίες τους με το σύνολο των παιδιών της τάξης τους. Στη δεύτερη ομάδα εντάσσονται ερωτήσεις αναφορικά με τον τρόπο που ονοματίζουν, εκφράζουν και περιγράφουν τα παιδιά ως έχοντα «μαθησιακές δυσκολίες», στην τρίτη ερωτήματα σχετικά με τις ενέργειες και τις πρακτικές τους. Στην τέταρτη ομάδα υπάρχουν ερωτήσεις που αναφέρονται στις αλληλεπιδράσεις δασκάλων και μαθητών και των μαθητών αναμεταξύ τους, στην πέμπτη ομάδα ερωτήσεις που αναφέρονται στο θεσμικό πλαίσιο και τους φορείς της εκπαίδευσης. Στην έκτη και τελευταία, υπάρχει ένα ερώτημα που εισάγει τους εκπαιδευτικούς σε ένα υποθετικό πλαίσιο.

A. Ερώτηση εισαγωγής

- Θα ήθελα να μου αναφέρετε/ περιγράψετε ορισμένα από τα καθημερινά σας προβλήματα στην τάξη.
- Θα ήθελα να μου περιγράψετε ορισμένες από τις αλληλεπιδράσεις με τους μαθητές σας στο χώρο της τάξης.
- Θα ήθελα να συζητήσουμε για το ποιες και τι είδους δυσκολίες αντιμετωπίζετε γενικότερα μέσα στην τάξη σας.

B. Πώς ονομάζουν / τι λένε/ πώς παρουσιάζουν τον όρο των «μαθησιακών δυσκολιών»;

- Όταν οι μαθητές στην τάξη σας κάνουν κάποια εργασία, παρατηρείτε κάποια διαφορά στην ταχύτητα/ ορθότητα;
- Τι εννοείτε όταν λέτε έχει μαθησιακές δυσκολίες/προβλήματα;
- Από πού συμπεραίνετε ότι έχει προβλήματα/ δυσκολίες;
- Σε ποια μαθήματα κυρίως;
- Από τι συμπεράνατε ότι δεν έχουν οι άλλοι οι μαθητές προβλήματα/δυσκολίες;
- Πώς διαφέρουν οι μαθητές που θεωρείτε ότι έχουν προβλήματα από εκείνους που θεωρείτε ότι δεν έχουν;
- Έχετε παρατηρήσει κάποια αλλαγή κατά τη διάρκεια της χρονιάς; Αν ναι, πώς επιτεύχθηκε;

- ο Για ποιο λόγο θεωρείτε ότι αντιμετωπίζει αυτές τις δυσκολίες ο μαθητής/η μαθήτρια X²¹;

Γ. Τι κάνουν/ποιες τεχνικές υιοθετούν για να διαχειριστούν αυτά τα παιδιά;

- ο Μιλήστε μου για τα προβλήματα των μαθητών σας που μόλις μου αναφέρατε.
- ο Πώς μπορούν να βοηθηθούν;
- ο Ο Χ μαθητής/μαθήτρια που ανακαλέσατε στην μνήμη σας, πού κάθεται μέσα στην τάξη;
- ο Ποιος την επέλεξε αυτή την θέση; Εσείς; Ή ο ίδιος;
- ο Μπορείτε να σκεφτείτε μια στιγμή στην οποία να νιώσατε μεγάλη αμηχανία με έναν από τους μαθητές σας; Να μου την περιγράψετε σαν να την βιντεοσκοπείτε.
- ο Μιλήσατε για αυτό το συμβάν σε κάποιο συνάδελφό σας. Τι σας είπε; Τι θυμάστε από τη συνομιλία;
- ο Ποια είναι τα χαρακτηριστικά των παιδιών σαν τον/ την Χ ; Και σε ποια μαθήματα εκδηλώνονται;
- ο Θα ήθελα να σκεφτείτε μια από τις παιδαγωγικές συναντήσεις με τους συναδέλφους σας.
- ο Μιλήσατε σε αυτούς για τον Χ μαθητή/ την μαθήτρια;
- ο Τι λένε οι συνάδελφοί σας για τον Χ μαθητή/ την μαθήτρια, (αν έτυχε να έχουν δηλαδή κάποια σχέση μαζί του);
- ο Τι λένε οι συνάδελφοί σας για τους δικούς τους μαθητές σαν τον Χ μαθητή/την μαθήτρια;
- ο Χρησιμοποιείτε για όλους τους μαθητές σαν τον Χ τον ίδιο όρο, όταν μιλάτε για αυτούς;
- ο Πώς αναφέρεστε όταν πρόκειται να μιλήσετε για μαθητές σαν τον Χ μαθητή/ την μαθήτρια;

Δ. Αλληλεπίδραση δασκάλου και Χ μαθητή/ μαθήτριας

- ο Πώς βλέπετε την παρουσία αυτού του παιδιού για τους άλλους μέσα στην τάξη; / Πώς επηρεάζει η παρουσία αυτού του μαθητή/ μαθήτριας το κλίμα της τάξης ή και τα άλλα παιδιά; / Πώς επηρεάζονται οι συμμαθητές του από την παρουσία του;
- ο Έχετε στην τάξη σας μαθητή/ μαθήτρια που κατάγεται από κάποια χώρα του εξωτερικού;
- ο Εάν ναι, μπορείτε να συγκρίνετε την περίπτωση αυτή με εκείνη του Χ;
- ο Με ποιόν νιώθετε πιο άνετα ή αμήχανα;

²¹ Ο Χ μαθητής/ μαθήτρια είναι κάτι σαν μια μεταβλητή θα λέγαμε, όπου έπαιρνε κάθε φορά το όνομα του μαθητή/ μαθήτριας που ανέφερε ο δάσκαλος ή αντίστοιχα η δασκάλα και εκδήλωνε «μαθησιακές δυσκολίες». Με την επισήμανση του ονόματος γίνονταν η συζήτηση πιο άμεση και συγκεκριμένη.

- Πώς προσεγγίζετε/ Ποιες τεχνικές χρησιμοποιείτε για το μαθητή/ τη μαθήτριά σαν τον/ την Χ;
- Θεωρείτε πως σας λείπει κάτι; Υποθετικά μιλώντας, υπάρχει κάτι που χρειάζεται περισσότερο ο Χ μαθητής/ η μαθήτριά και δεν το έχετε;
- Ο Χ μαθητής/η μαθήτριά τι άλλο κάνει διαφορετικό από τους συμμαθητές του/ της την ώρα που εσείς διδάσκετε;

Ε. ΘΕΣΜΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ: Συμβολή ή μη των φορέων που εμπλέκονται στην εκπαιδευτική διαδικασία (σχολικός σύμβουλος, αναλυτικό πρόγραμμα) από την οπτική σκοπιά των εκπαιδευτικών

- Αναφορικά με τις δυσκολίες που αντιμετωπίζει ο Χ μαθητής/ η μαθήτριά έχετε κάποιον είδους βοήθεια από εξωτερικούς φορείς;
- Τι λέει το θεσμικό πλαίσιο για αυτά τα παιδιά σαν τον Χ μαθητή/ την μαθήτριά μέσα στα σχολικά πλαίσια;

ΣΤ. ΤΕΛΕΥΤΑΙΑ ΕΡΩΤΗΣΗ (εισαγωγή σε ένα υποθετικό πλαίσιο)

- Φανταστείτε πως πραγματοποιείται ένας σχολικός γλωσσικός/ μαθηματικός/ αθλητικός κ.ά. διαγωνισμός (το είδος του διαγωνισμού θα το επιλέξω με βάση το πλαίσιο που θα μου πουν ότι ο Χ μαθητής/ μαθήτριά αντιμετωπίζει τη μεγαλύτερη δυσκολία) ανάμεσα στα δημοτικά σχολεία της πόλης σας. Καλείστε να επιλέξετε έναν από τους μαθητές σας για να εκπροσωπήσει το σύνολο του σχολείου. Ποιον θα επιλέγατε;
 - Ο Χ μαθητής/ μαθήτριά θα είχε τη δυνατότητα συμμετοχής σε ένα τέτοιο διαγωνισμό;
 - Αν ναι, σε ποιο πλαίσιο;
 - Πώς θα αντιδρούσε σε κάτι τέτοιο;
 - Πώς θα τον/ την βοηθούσε;
-
- Τώρα που φτάσαμε στο τέλος της συζήτησής μας, μήπως υπάρχει κάτι που θα θέλατε να προσθέσετε;
 - Κάτι που θα μου φαινόταν χρήσιμο;

ΟΙ ΜΕΤΕΧΟΝΤΕΣ ΣΤΗ ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΗ

Πίνακας 2: Ηλικία και Τάξη στην οποία δίδασκαν οι εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας, που πήραν μέρος στην έρευνα. Δήλωση συμμετοχής σε επιμορφωτικά σεμινάρια αναφορικά με τις «μαθησιακές δυσκολίες» παιδιών στη σχολική ηλικία και τέλος η ύπαρξη τέτοιων μαθητών τα προηγούμενα σχολικά έτη. Τα ονόματα δίνονται κατ' αλφαβητική σειρά.

ΔΑΣΚΑΛΟΙ	ΗΛΙΚΙΑ	ΘΕΣΗ	ΣΥΜΜΕΤΟΧΗ ΣΕ ΕΠΙΜΟΡΦΩΤΙΚΑ ΣΕΜΙΝΑΡΙΑ	ΥΠΑΡΞΗ Η ΜΗ ΜΑΘΗΤΩΝ ΜΕ ΜΑΘΗΣΙΑΚΕΣ ΔΥΣΚΟΛΙΕΣ ΣΤΗΝ ΤΑΞΗ
Αλέξης	41 ετών	Έκτη τάξη	Ναι (ελάχιστη)	Ναι
Ελευθερία	44 ετών	Πέμπτη τάξη	Όχι	Ναι
Ελπίδα	54 ετών	Τετάρτη τάξη	Όχι	Ναι, μαθητή με συναισθηματική ανωριμότητα
Κατερίνα	50 ετών	Δευτέρα τάξη	Όχι	Ναι
Κωνσταντίνα	37 ετών	Έκτη τάξη	Όχι	Ναι
Λένα	34 ετών	Πρώτη τάξη	Όχι	Ναι, με δυσλεξία
Λεωνίδας	49 ετών	Πέμπτη τάξη	Όχι	Ναι, μαθητή με σύνδρομο Asperger
Λίνα	30 ετών	Πρώτη τάξη	Ναι	Ναι
Μάγδα	47 ετών	Δευτέρα τάξη	Όχι	Ναι
Μαρκέλλα	54 ετών	Πέμπτη τάξη	Όχι	Ναι

Ρένα	53 ετών	Τετάρτη τάξη	Όχι	Ναι, με νοητική στέρηση
Σπυριδούλα	50 ετών	Τρίτη τάξη	Όχι	Ναι

ΑΠΟΜΑΓΝΗΤΟΦΩΝΗΣΕΙΣ ΤΩΝ ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΕΩΝ

1. ΑΛΕΞΗΣ

Ερευνήτρια: Θα ήθελα να μου περιγράψετε ορισμένα από τα καθημερινά σας προβλήματα μέσα στην τάξη.

Αλέξης: Ε, σε σχέση με τα μαθήματα;

Ερευνήτρια: Ναι.

Αλέξης: Φέτος ή και άλλες χρονιές;

Ερευνήτρια: Πείτε μου αρχικά για φέτος, μιας και τα έχετε πιο πρόσφατα.

Αλέξης: Ε, αυτό έχει να κάνει πιο πολύ με τους μαθητές, τους οποίους έχεις. Τώρα αναφέρομαι πιο πολύ σε θέματα παρούσας των παιδιών. (Το) πώς είναι δηλαδή τα παιδιά κάθε χρόνο. Εντάξει, ε αυτό είναι βέβαια και με το μαθησιακό κομμάτι. Κάτι που μπαίνει σε σειρά. Εκεί που λένε ότι μια χρονιά μπορεί να είναι πιο εύκολη ή δύσκολη! Ή το να έχει περισσότερα προβλήματα έχει να κάνει με τα παιδιά, με το τι είδους προβλήματα αντιμετωπίζουν από χρονιά σε χρονιά. Ε, όσον αφορά τα μαθήματα, ένας μέσος όρος υπάρχει. Ξέρεις τι είναι αυτό που πρέπει να κάνεις... Ε, σε σχέση με τα παιδιά και τις σχέσεις τους (που αναπτύσσουν μεταξύ τους), αυτό είναι που μπορεί να αλλάξει την χρονιά και να την κάνει πιο εύκολη ή πιο δύσκολη.

Ερευνήτρια: Φέτος, τι είδους σχέσεις είχατε αναπτύξει με τους μαθητές σας;

Αλέξης: Α, εντάξει μια χαρά. Υπήρχαν προβλήματα. Υπάρχουν θεματάκια με κάποιους μαθητές. Με έναν ίσως πιο πολύ! Όχι, που να μου δημιουργούσε (ο ίδιος)! Εντάξει, που έχει κάποια προβληματάκια δικά του, και τα οποία εντάξει επηρέαζαν σε κάποιο βαθμό τη διαδικασία όλη. Αλλά εντάξει!

Ερευνήτρια: Θα ήθελα να μου μιλήσετε για αυτό το μαθητή.

Αλέξης: [Σ.τ.Σ.²² εκφράζει έναν έντονο αναστεναγμό]. Ναι αμέ, τι θα θέλατε;

Ερευνήτρια: Τι εννοείτε όταν λέτε είχε κάποια προβληματάκια δικά του;

Αλέξης: Κοίταξε το μαθησιακό δεν ήταν; [Σ.τ.Σ. πτωτικό κυμάτισμα φωνής]. Εντάξει είχε και διάγνωση από το ΚΕΔΔΥ από την Α΄ Δημοτικού ότι έχει μαθησιακές δυσκολίες. Αλλά με ανησυχούσε πιο πολύ η συμπεριφορά του. Δηλαδή όχι ότι να είναι επιθετικός! Ή εντάξει υπήρχαν και τέτοια κρούσματα αλλά ήταν ένα παιδί που δεν μπορούσε να συγκεντρωθεί. Που έξω έδειχνε την εντύπωση ότι δεν συμμετείχε στη διαδικασία όχι μόνο του μαθήματος αλλά της τάξης, όχι μόνο να προσέχει. Μπορούσε για παράδειγμα να σηκώνεται και να κάνει διάφορα σαν το σπίτι του, δηλαδή να παίζει! Καταλάβατε; Αυτό, αυτό δημιουργούσε ένα πρόβλημα. Τώρα εντάξει το βλέπουμε, (γιατί) έχει τελειώσει το σχολείο. Αλλά όταν έχεις άγχος, ξέρεις του μαθήματος, το άγχος της τάξης, σου δημιουργεί και εκείνη τη στιγμή αυτό το παιδί ένα άγχος ένα, μια έτσι; [Σ.τ.Σ. χτυπούσε το στυλό στο θρανίο, επίμονα. Ο ήχος ακούγεται έντονα και στην μαγνητοφώνηση. Διαφαίνεται μια διάθεση θυμού]. Καταλάβατε; Αλλά μπορεί να παλευτεί με υπομονή μεγάλη και με τις κατάλληλες παρεμβάσεις κάθε φορά από το δάσκαλο.

Ερευνήτρια: Τι είδους παρεμβάσεις κάνατε δηλαδή;

Αλέξης: Είναι ότι έχεις στο μυαλό σου ότι πρέπει να το κρατήσεις. Να μην ξεφύγει. Εντάξει! Και αυτό δεν είναι κάτι συγκεκριμένο που κάνεις κάθε μέρα. Μπορεί να ναι κάτι διαφορετικό. Κάπως να βρεις να το σταματήσεις αυτό. [Σ.τ.Σ. δίνει έμφαση στην τελευταία λέξη]. Δηλαδή κάπως να προσπαθήσεις. Άλλες φορές με άλλο τρόπο, άλλες με διαφορετικό. Ανάλογα με την περίπτωση. Ο Γιώργος ήταν ένας μαθητής που είχε και συναισθηματικές εξάρσεις. Και όχι μόνο! Είχε και κάποια θέματα δικά του. Εντάξει, τα οποία εγώ μπορώ βέβαια να τα εντοπίσω, αλλά δεν μπορώ να τα διαγνώσω. Εντάξει;

Ερευνήτρια: Από πού συμπεράνατε ότι έχει αυτά τα θέματα όπως μου είπατε;

Αλέξης: Ε κοίταξε τον Γιώργο, τον είχα από πέρυσι, εντάξει τα είχα εντοπίσει. Ναι, είχα μιλήσει και στους γονείς κανονικά για το τι πρέπει να κάνουμε στην περίπτωση αυτή. Οι γονείς πάλι το είχαν και αυτοί (εντοπίζει), το γνωρίζανε δηλαδή, αλλά και αυτοί δεν μπορούσαν να κάνουν πολλά πράγματα. Εντάξει. Ήταν ένα παιδάκι διαφορετικό από τα άλλα, που είχε τα δικά του θέματα.

Ερευνήτρια: Στο διάλειμμα πώς τον βλέπατε να συμπεριφέρεται;

Αλέξης: [Σ.τ.Σ. εκφράζει έντονα αναστεναγμό]. Ανάλογα πάλι και εκεί. Και εκεί ανάλογα! Είχαμε ένα, δυο, τρία; Περιστατικά; Δεν είναι ένα παιδί επιθετικό έτσι; Αλλά είναι ένα παιδί που μπορεί να

²² Το ακρωνύμιο Σ.τ.Σ. υποδηλώνει την φράση 'Σε αυτό το Σημείο'. Επιλέχθηκε αυτού του είδους η συντομογραφία για να καταγράψει τα ποικίλα είδη δεδομένων στην μεταγραφή της μαγνητοφώνησης όπως για παράδειγμα τον τόνο ή το κυμάτισμα της φωνής, τις παύσεις, την έμφαση, τη διάθεση των εκπαιδευτικών στον λόγο τους κ.ά.

γίνει επιθετικό κάτω από συγκεκριμένες περιστάσεις και να γίνει πολύ πιο επιθετικό από τα παιδιά που τα ξέρουμε, που τα ξέρουμε, που τα αναγνωρίζουμε, που είναι συνέχεια έτσι! Είναι ένα παιδάκι, το οποίο στις λίγες τις φορές αυτές και κάτω από συγκεκριμένες συνθήκες θα είναι επιθετικό, θα γίνει πολύ [Σ.τ.Σ. τονίζει το «πολύ»] επιθετικό όμως και απέναντι στον εαυτό του και απέναντι σε όλους, σε όποιον βρεθεί στον χώρο τελοσπάντων.

Ερευνήτρια: Ναι. Με τις παρέες του πώς τα πήγαινε ο Γιώργος;

Αλέξης: Είχε παρέες ναι, παιδιά της ηλικίας του αλλά αισθάνεται [Σ.τ.Σ. κάνει μια μικρή παύση στο λόγο του] μειονεκτικά θα το έλεγα απέναντι στους άλλους. Ίσως μια εξήγηση που δίνω έτσι εγώ, να είναι και αυτή. Αισθάνεται σε εισαγωγικά έτσι «κατώτερος» ως το πούμε έτσι; Από τους άλλους.

Ερευνήτρια: Πού θεωρείτε ότι οφείλεται αυτό;

Αλέξης: Οι αιτίες τώρα είναι κάπως; [Σ.τ.Σ. δισταγμό ως προς το να συνεχίσει]. Μήπως δεν τα πήγαινε καλά με τα μαθήματα από την αρχή; Δεν μπορώ να είμαι σίγουρος για ποιους λόγους. Μπορεί να είναι ένας συνδυασμός πολλών παραγόντων [Σ.τ.Σ. εκφράζει έναν έντονο αναστεναγμό]. Και η πρώτη επαφή με το σχολείο και οι δυσκολίες που αντιμετώπισε! Και δεν ξέρω (αλλά) πολλά πράγματα είναι που επηρεάζουν τα παιδιά και από το σπίτι κυρίως! Τι κουβαλάει, τι έχει μέσα του, τι φέρνει μέσα στην τάξη! Για αυτό δεν μπορώ να πω με ακρίβεια και σαφήνεια τι και πώς [Σ.τ.Σ. εκφράζει έντονο αναστεναγμό]. Εγώ έβλεπα πάντως μια συμπεριφορά που πάνω από όλα ήταν ενοχλητική για το παιδί το ίδιο. Εγώ είμαι σίγουρος ότι θα προτιμούσε να μην ήταν έτσι. Και το έβλεπα αυτό γιατί του λέγα καμιά φορά «Πώς; Γιατί;» και τον έβλεπα στεναχωριόταν, θα προτιμούσε να μην. Και το έβλεπες στα μάτια του ότι θα προτιμούσε να μην είναι έτσι. Όχι, ότι είναι κάπως! Απλά να μην έχει αυτή τη συμπεριφορά.

Ερευνήτρια: Στις παιδαγωγικές σας συναντήσεις μιλούσατε για τον Γιώργο στους συναδέλφους σας;

Αλέξης: Ε, με την κ. Ελευθερία μιλούσα (δασκάλα στο τμήμα ένταξης). Ναι όταν έπρεπε δηλαδή και σύμφωνα με την λογική της [Σ.τ.Σ. κάνει παύση στο λόγο του] όταν συζητάμε να! Αλλά δεν είναι κάτι που με κάνει να αισθάνομαι καλά, δεν θέλω να μιλάω σε άλλους. Δεν είναι άλλοι βέβαια! Είναι οι συνάδελφοί μου, αλλά δεν θέλω να μιλάω για ένα πρόβλημα που αντιμετωπίζει ένας μαθητής μου. Πρέπει να το κάνω, αλλά δεν μου αρέσει να τον εκθέτω!

Ερευνήτρια: Οι άλλοι οι συνάδελφοί σας πώς μιλούσαν για τους δικούς τους μαθητές σαν τον Γιώργο;

Αλέξης: Εντάξει. Οι άλλοι άνθρωποι μπορεί να μιλάνε πιο άνετα, ναι! Το λέω με την έννοια ότι δεν είναι κάτι που με κάνει να αισθάνομαι άνετα. Όταν πρέπει όμως να το κάνω, το κάνω. Εντάξει! Αλλά είναι κάτι που δεν μου αρέσει. Δεν μου αρέσει. Ε, δεν μου αρέσει εμένα, πώς το λένε; [Σ.τ.Σ ο τόνος της φωνής του εκφράζει ενόχληση, δυσανασχέτηση]. Να αναφέρομαι δηλαδή στους άλλους για το πρόβλημα του Γιώργου.

Ερευνήτρια: Οι συνάδελφοί σας μου ανέφεραν ότι υπάρχει ένας κατάλογος εδώ στο σχολείο. Τι αναγράφεται σε αυτόν;

Αλέξης: Ναι, υπάρχει αυτό του λέτε. Όταν κάνουμε Σύλλογο Διδασκόντων, σημειώνουμε αυτά τα θέματα. Μέσα εκεί αναφέρονται βέβαια ποιοι είναι οι μαθητές. Αλλά δεν γράφονται με τα ονόματα τους αλλά με το πρόβλημα τους. Εντάξει; Ειδικά εμένα δεν μου αρέσει όταν κάποιοι μαθητές μου έχουν κάποια προβλήματα, δεν είναι κάτι που με κάνει να αισθάνομαι άνετα. Ούτε δεν είναι ότι αισθάνομαι υποτιμητικά που εμένα οι μαθητές μου έχουν πρόβλημα. Σε καμία περίπτωση! Απλά δεν μου αρέσει να γνωστοποιώ σε μεγάλο βαθμό κάποια πράγματα δικά μου, που μπορεί να παρατηρήσω εγώ ως δάσκαλος της τάξης. Πρέπει όμως κάποιοι βασικοί άξονες να είναι γνωστοί. Γιατί μπορεί κάποια χρονιά ένα παιδί να το έχει κάποιος άλλος, πρέπει να ξέρει! Πάντοτε όμως οι συνάδελφοί μου δεν μπορούν να με βοηθήσουν καλοπροαίρετα. Καταλαβαίνεις; Φαντάζομαι!

Ερευνήτρια: Ναι. Μπορείτε να σκεφτείτε μια έντονη στιγμή με τον Γιώργο και να μου την περιγράψετε;

Αλέξης: [Σ.τ.Σ. χτυπάει επίμονα το στυλό στο θρανίο]. Ναι! Από την χρονιά που μας πέρασε, την προηγούμενη. Ήταν εδώ! Στο τμήμα ένταξης που μιλάμε, δεν ξέρω τι είπαν οι συνάδελφοι; Και ακούσανε σε κάποια φάση τον Γιώργο να ωρύεται [Σ.τ.Σ. κάνει μια μικρή παύση στο λόγο του] να βρίζει, και να είναι σε κατάσταση εκτός εαυτού!

Ερευνήτρια: Μάλιστα, και εσείς πώς αντιδράσατε;

Αλέξης: Ήμασταν δίπλα εδώ που είναι το γραφείο διδασκόντων, και ήρθα αμέσως, τον άρπαξα από τους ώμους και τον βγάξω από τον χώρο. Να μην είναι στον χώρο αυτόν! Γιατί όσο παρέμενε αυτός (εδώ) δεν θα σταματούσε! Και τον άρπαξα και τον τοποθέτησα σε άλλο χώρο. Μετά ηρέμησε, όταν ήμασταν οι δυο. Και αυτά! Έτσι ηρέμησε. Εντάξει! Ήταν ακόμη σε διέγερση και αυτά. Ναι, γιατί είχε έρθει στην αρχή η διευθύντρια. Αλλά εγώ πίστεψα ότι ήταν καλύτερα να τον βγάλω, να τον αποπλέξω από την περίπτωση εκείνη και να πάμε κάπου αλλού.

Ερευνήτρια: Μάλιστα. Θεωρείτε πως σας λείπει κάτι; Υποθετικά μιλώντας, υπάρχει κάτι που χρειάζεται περισσότερο ο Γιώργος;

Αλέξης: Α δεν μπορώ να το πω αυτό. Δεν ξέρω αν έκανα αυτά που έκανα εγώ, είναι τα καλύτερα ή όχι; Ξέρω όμως ότι προσπάθησα. Τώρα αν κατάφερα κάτι ή όχι;

Ερευνήτρια: Μάλιστα. Έχετε παρατηρήσει κάποια αλλαγή στον Γιώργο κατά τη διάρκεια της χρονιάς;

Αλέξης: Ναι, ναι έχει κάνει πρόοδο και στα μαθήματα αλλά και στη συμπεριφορά. Στις εκδρομές για παράδειγμα που πηγαίνουμε, δεν έχει προβληματική συμπεριφορά συνέχεια. Απλώς και αυτό είναι εμένα που με ανησυχεί! Γιατί από την εμπειρία μου μέχρι τώρα, τους ανθρώπους δηλαδή τα παιδιά που ξέρω εγώ ότι είναι επιθετικά, είναι συνέχεια (έτσι επιθετικά). Πιο πολύ με ανησυχούν αυτά τα παιδιά, που κάτω από συγκεκριμένες περιστάσεις ή και χωρίς λόγο καμιά φορά μπορεί να κάνουν έτσι. Κάτι που δεν συνηθίζεται! Αυτό!

Ερευνήτρια: Συγγνώμη και αν κάνω λάθος να με διορθώσετε, αλλά από ότι κατάλαβα έχει προβλήματα στη συμπεριφορά του και όχι τόσο μαθησιακά.

Αλέξης: Και μαθησιακά ναι. Στη συμπεριφορά χωρίς όμως να, δεν μπορώ να πω ότι τα άλλα παιδιά τaaaa! Όχι! Απλώς δεν μπορείς να πούμε να είναι όπως τα άλλα παιδιά, τα συνηθισμένα μέσα σε μια τάξη. Ας το πούμε έτσι! Μπορεί για παράδειγμα εκεί που κάνουμε μάθημα, να σηκωθεί να πάει στο παράθυρο και να πυροβολάει [Σ.τ.Σ. χαμογελάει]. Καταλαβαίνετε;

Ερευνήτρια: Αλήθεια, από τα ΚΕΔΔΥ τι είδους διάγνωση έχετε;

Αλέξης: Για μαθησιακές δυσκολίες. Τώρα που τελειώνουμε θα πάνε πάλι. Όταν τελειώνουν το Δημοτικό, εγώ είχα πει και στην μητέρα να τον ξαναπάει, γιατί θεώρησα ότι στην ενδιάμεση την τάξη πρέπει να ξανά πάει αλλά δεν με άκουσαν. Τώρα όμως θα πάει έτσι και αλλιώς γιατί στην Α' και στην Στ' έτσι γίνεται, πάνε (αυτά τα παιδιά). Ίσως αν πήγαινε και ενδιάμεσα να ήταν καλύτερα τα πράγματα. Ενδεχομένως! Δεν ξέρω.

Ερευνήτρια: Μάλιστα, σε ποια μαθήματα εκδηλώνει κυρίως δυσκολίες;

Αλέξης: Κοιτάξτε! Έχει δυσλεξία και αυτό επηρεάζει όλα τα μαθήματα. Δηλαδή ακόμη και στα μαθήματα που τον έβλεπες ότι έχει ασχοληθεί στο σπίτι, έχει διαβάσει την Ιστορία, δυσκολεύεται όμως! Και να την πει και να γράψει κάποια ερώτηση. Εντάξει, χωρίς όμως να είναι. Δηλαδή δεν έχει; Και στα Μαθηματικά, μπορεί να έλυνε ασκήσεις. Ανάλογα με την κατάσταση στην οποία θα βρισκόταν. Ναι, έλυνε ασκήσεις σαν αυτές που κάναμε, εντάξει, όχι τρελές απαιτήσεις, αλλά μπορούσε να ανταποκριθεί έστω σε κάποιο βαθμό. Απλώς δεν τον άφηνε γενικά όλο αυτό! Είχε μία συμπεριφορά, γενικά [Σ.τ.Σ. κάνει μια μικρή παύση στο λόγο του]. Τον αποσυντόνιζε, τον αποδιοργάνωνε, τον έβγαζε εντελώς έξω από τη διαδικασία όλη.

Ερευνήτρια: Είχατε φέτος μαθητή στην τάξη σας που να κατάνονταν από χώρα του εξωτερικού;

Αλέξης: Όχι, όχι δεν είχα φέτος. Αλλά είχα παλιότερα από Αλβανία.

Ερευνήτρια: Μπορείτε να συγκρίνετε την περίπτωση εκείνη με αυτή του Γιώργου;

Αλέξης: Από τη συγκεκριμένη περίπτωση που μιλούσαμε, σε σχέση με τους Αλλοδαπούς, είναι πολύ πιο εύκολο με τους Αλλοδαπούς! Οτιδήποτε έχει να κάνει με το μαθησιακό κομμάτι, λύνεται πιο εύκολα. Εντάξει, είναι πιο πολλά και γνωστά τα πράγματα που μπορείς να κάνεις. Εκεί που έχουμε πιο δύσκολα εμείς (οι δάσκαλοι), είναι με τα προβλήματά της συμπεριφοράς! Ε εκεί είναι που δυσκολεύεται η κατάσταση πιο πολύ, πιστεύω εγώ. Τουλάχιστον δυσκολεύει εμένα δεν ξέρω για κάποιον άλλον. Βασικά εμένα το άγχος μου φέτος δεν ήταν; [Σ.τ.Σ. παρατείνει το λόγο του] Εντάξει, μπορεί με όλα αυτά που έκανε ο Γιώργος να αποδιοργάνωνε και εμένα και το μάθημα, αλλά το παιδί το ίδιο που δεν μπορούσε προφανώς, του άρεσε έτσι (να κάνει). Αλλά τα παιδιά πώς θα; Ευτυχώς φέτος είχα μια τάξη πολύ ώριμη, πολύ έτσι με κατανόηση και τα λοιπά, οι οποίοι δεν μου διαμαρτύρονταν για τον Γιώργο, ούτε σε αυτόν ξέρεις! Να τον κοροϊδεύουν, να τον παρατηρούν έτσι; Χωρίς αυτούς (τους άλλους μαθητές μέσα στην τάξη) δεν θα έβγαινε τόσο εύκολα η χρονιά.

Ερευνήτρια: Εγώ από όσο μπορώ να κρίνω θεωρώ ότι και εσείς συμβάλλετε σε αυτό.

Αλέξης: Ε εντάξει [Σ.τ.Σ. χαμογελάει]. Είναι τα παιδιά που, μπορεί και εμείς να συμβάλλουμε, αλλά είναι και τα παιδιά, ο χαρακτήρας των παιδιών. Εντάξει παίζει βέβαια ρόλο και το πλαίσιο στο οποίο μπορούν να κινηθούν τα παιδιά. Απαγορεύονταν δηλαδή, το ήξεραν ότι τα παιδιά απαγορεύεται να στοχοποιήσουν συμμαθητή τους, σε ό,τι και αν κάνει ή να τον αποκλείσουν. Αλλά σου λέω ότι και ακόμη έτσι μπορεί απλά τα παιδιά να διαμαρτύρονταν, και να μου το έλεγαν σαν παράπονο. Δεν μου το είπαν όμως! Αυτό εννοώ. Δεν ήταν δηλαδή μόνο από την απαγόρευση! Ήταν από τα παιδιά, ήταν καλά παιδιά.

Ερευνήτρια: Ένας δάσκαλος πώς προσεγγίζει μαθητές σαν τον Γιώργο; Τι είναι το πιο σημαντικό που πρέπει να κάνει κανείς;

Αλέξης: [Σ.τ.Σ. ιδιαίτερα σκεπτικός] Να αγαπάει τα παιδιά! Αυτό! [Σ.τ.Σ. διακόπτεται η ροή του λόγου του για περίπου 2 λεπτά. Γυρίζει το βλέμμα του προς το παράθυρο της αίθουσας. Συγκινείται!]. Είναι αυτό άμα αγαπάς τα παιδιά, βρίσκεις τρόπους για όλα!

Ερευνήτρια: Εντάξει, εντάξει! Σας καταλαβαίνω απόλυτα! Ε.. συγγνώμη!

Αλέξης: Όταν λέω αγαπάς τα παιδιά, εννοώ προσπαθείς με κάθε τρόπο να τα βοηθήσεις. Άμα προσπαθείς με κάθε τρόπο να τα βοηθήσεις, ε εντάξει ξέχωρα από αυτά που ξέρεις και πώς θα τα διαχειριστείς και τα λοιπά. Το βασικότερο είναι να έχεις κατανόηση και να προσπαθείς να βοηθήσεις τα παιδιά. Αυτό κάνεις, αυτό με την ψυχή σου και θα έχεις κάποιο αποτέλεσμα. Καταλάβατε; Αυτό όμως είναι το βασικό για έναν δάσκαλο, πιστεύω εγώ. Χωρίς αυτό δεν γίνεται τίποτα, όσο πράγματα και αν ξέρεις, όση εμπειρία και να έχεις. Είναι αυτό! Να ενδιαφέρεσαι για τα παιδιά, για την γενικότερη τους την εξέλιξη. Αν συμβαίνει αυτό, και τίποτα να μην ξέρεις; Αυτό είναι! Η αγάπη, (είναι) το πιο σημαντικό !!!

Ερευνήτρια: Το θεσμικό πλαίσιο τι λέει για αυτά τα παιδιά σαν τον Γιώργο στα σχολικά πλαίσια;

Αλέξης: Εντάξει, ανάλογα. Είναι σε συνεργασία με το ΚΕΔΔΥ, με τις άλλες υπηρεσίες, με τα τμήματα ένταξης, την παράλληλη στήριξη που μπορεί να έχουν αυτά τα παιδιά. Υπάρχουν κάποιες λύσεις.

Ερευνήτρια: Φανταστείτε πως πραγματοποιείται ένας σχολικός διαγωνισμός στην Γλώσσα ανάμεσα στα δημοτικά σχολεία της πόλης σας. Καλείστε να επιλέξετε έναν από τους μαθητές σας για να εκπροσωπήσει το σύνολο του σχολείου. Αν επιλέγατε τον Γιώργο για αυτό, πώς πιστεύετε ότι θα αντιδρούσε εκείνος;

Αλέξης: Θα του άρεσε [Σ.τ.Σ. το λέει με μεγάλη σιγουριά]. Το έχουμε κάνει μάλιστα.

Ερευνήτρια: Αλήθεια;

Αλέξης: Ναι, και στις γιορτές και τα λοιπά. Είναι, έχει κεντρικό ρόλο. Είναι ένα μέσο και αυτό για να αναδειχθούν αυτά τα παιδιά. Μα έτσι και αλλιώς δεν έχει σημασία να κρύψουμε έναν μαθητή! Ίσα ίσα πρέπει να τον πάμε μπροστά. Υπήρχαν τέτοιες περιπτώσεις. Βέβαια λαμβάνοντας υπ' όψιν σου αν το παιδί θέλει να το κάνει. Αν το παιδί θέλει να το κάνει, το κάνει. Για παράδειγμα ο Γιώργος που έχει πρόβλημα και στην ανάγνωση, υπήρχαν και εκδηλώσεις στις οποίες έκανε και ομιλία. Καταλαβαίνετε; Δεν με ενδιέφερε εμένα αν είπε κάποιος «πώς διαβάζει έτσι το παιδί αυτού του κυρίου;» Έτσι διαβάζει το παιδί του κυρίου. Ναι!

Ερευνήτρια: Πώς πιστεύετε ότι θα αισθάνεται τώρα που θα πάει το Γυμνάσιο;

Αλέξης: Φόβο. Ναι, ίσως φύγει από αυτό το πλαίσιο του Δημοτικού... Ίσως είναι πιο έτσι «άγρια» σε εισαγωγικά τα πράγματα στο Γυμνάσιο.

[Σ.τ.Σ. μόλις έκλεισα το μαγνητόφωνο και σταμάτησε η καταγραφή της συνέντευξης, στάθηκε για λίγο όρθιος και μου είπε: «Κοίταξε θέλω να σου πω δυο πράγματα! ... απλά όταν μιλάω για αυτό το παιδί, ε δεν ξέρω! Οι συνάδελφοί μου έμπαιναν για μια ώρα μόνο στην τάξη και μου λεγαν «Μα καλά πώς μπορείς και ανέχεσαι τον Γιώργο;» Και να φανταστείς ότι έμπαιναν μόνο για μία ώρα! Και έχω περάσει πολλά με αυτό το παιδί! Σε αυτό το σημείο τον ρώτησα αν αυτά τα λόγια των συναδέλφων του αποτελούν ανασταλτικό παράγοντα για την στάση που διατηρεί στις παιδαγωγικές συναντήσεις. Μου απάντησε θετικά, ότι ίσως και αυτό να τον τραβάει πίσω! Γιατί αυτός δεν μπορεί να γνωστοποιεί το πρόβλημα του Γιώργου και θεωρεί πως δεν θέλουν όλοι να βοηθήσουν. Απομακρύνονται (οι συνάδελφοι του)! Και θεωρούν (το Γιώργο) μεπλά στο σχολείο].

2. ΕΛΕΥΘΕΡΙΑ

Ερευνήτρια: Θα ήθελα να μου περιγράψετε ορισμένα από τα καθημερινά σας προβλήματα στην τάξη.

Ελευθερία: Λοιπόν έχω μια μικρή τάξη φέτος, με λίγα παιδάκια 12 μαθητές μόνο, 7 αγόρια και 5 κορίτσια. Τα παιδιά που έχω είναι πάρα πολύ ήρεμα, δεν έχουν κανένα πρόβλημα. Έχω μόνο δυο κορίτσια με προβλήματα μάθησης, μάλιστα είναι και από άλλες χώρες. Του ενός παιδιού οι γονείς είναι από Αλβανία και οι άλλοι Ρωσοπόντιοι.

Ερευνήτρια: Τι εννοείτε όταν λέτε προβλήματα στη μάθηση;

Ελευθερία: Ε, να δυσκολεύονται λίγο πιο πολύ στη Γλώσσα και λιγότερο στα Μαθηματικά. Είναι παιδιά που δεν φέρνουν εργασίες, αφαιρούνται πολύ εύκολα. Το ένα κοριτσάκι μάλιστα πρέπει να έχει κάποιο είδος δυσλεξίας. Το κατάλαβα και εγώ, αλλά και ο προηγούμενος συνάδελφος μου είπε ότι είχε πρόβλημα.

Ερευνήτρια: Ποιο είναι το όνομα της μικρής;

Ελευθερία: Άννα! Αννούλα την φωνάζουμε.

Ερευνήτρια: Είπατε μόλις ότι η Άννα έχει κάποιο είδος δυσλεξίας. Από πού το συμπεράνατε;

Ελευθερία: Να δηλαδή όταν μιλάει, λέει μια λέξη με διαφορετικό τρόπο. Λέμε στην ορθογραφία «οι κάτοικοι» και η Άννα μου το γράφει με «ήτα» ενώ της τονίζω ότι «είναι πολλοί». Εγώ κοίταξε φέτος τα πήρα αυτά τα παιδιά και σίγουρα υπάρχει κάποιο θέμα, και τα δυο (κορίτσια) έχουν πρόβλημα στην έκφραση: γραπτή και προφορική.

Ερευνήτρια: Λοιπόν, μου είπατε βασικά, ότι αυτά τα δυο κορίτσια δυσκολεύονται λίγο πολύ στη Γλώσσα και ότι καταλάβατε εσείς, αν κάνω λάθος να με διορθώσετε, ότι έχει θέμα δυσλεξίας;

Ελευθερία: Δεν το κατάλαβα, αλλά υποθέτω βλέποντας τα λάθη που κάνει. Υπέθεσα ότι επειδή είναι επαναλαμβανόμενα λάθη και λάθη διαφορετικού είδους κάθε φορά, μπερδεύει πολλές φορές όπως σου είπα τα «η,ι,υ, τα ο,ω»/ Καταλαβαίνω πλέον ότι υπάρχει ένα πρόβλημα, δεν είναι δηλαδή πλέον θέμα κανόνων, πως γράφεται μια λέξη και πως γράφεται η άλλη! Φαντάζομαι αυτά τα ξέρουν για να φτάσουν στην Ε΄ τάξη; Απλώς δεν ελέγχει. Πλέον και το ίδιο το παιδί, από μόνο του δεν μπορεί να το ελέγξει.

Ερευνήτρια: Πόσο χρονών είναι η Άννα;

Ελευθερία: Είναι 10.

Ερευνήτρια: Μάλιστα, θα θέλατε να μου μιλήσετε λίγο για αυτά τα κορίτσια;

Ελευθερία: Λοιπόν τι να σου πω; Ότι είναι έξυπνα, χαριτωμένα, δεν είναι παρατημένα σε καμία περίπτωση [Σ.τ.Σ. δίνει έμφαση στον τόνο της φωνής της]. Μάλιστα η μαμά του ενός που είναι Ρωσοπόντιοι στην καταγωγή τους, ήρθε και μου είπε ότι δεν μπορεί να βοηθήσει καθόλου το παιδί... Απλώς πιστεύω ότι για αυτήν την έλλειψη έκφρασης πιθανόν να φταίει ο τρόπος, δηλαδή έχουν έναν ιδιαίτερο τρόπο που μιλάνε στο σπίτι. Δηλαδή έχουν μια προφορά περίεργη, δεν έχουν πλούσιο λεξιλόγιο στη Γλώσσα, στα Ελληνικά και ίσως αυτό φέρνει πίσω και το παιδί. Αυτό τίποτα άλλο... Συμμετέχουν όπως τα άλλα παιδιά, έχουν καλές σχέσεις... δηλαδή δεν, δεν τα ξεχωρίζεις, εγώ ξεχωρίζω απλώς τα προβλήματα στην έκφραση που έχουν.

Ερευνήτρια: Και σε ποια μαθήματα που είπατε ότι δυσκολεύονται;

Ελευθερία: Κυρίως στη Γλώσσα.

Ερευνήτρια: Αυτά τα κορίτσια πού κάθονται μέσα στην τάξη;

Ελευθερία: Μόνες τους κάθονται, όλα βασικά κάθονται μόνα τους, αυτά το θέλησαν, έχουμε 12 θρανία.....

Ερευνήτρια: Όπως μου είπατε η Άννα έχει κάποιο είδος δυσλεξίας. Σε ποιο μάθημα φαίνεται κυρίως αυτό;

Ελευθερία: Εε [Σ.τ.Σ. φαίνεται λίγο διστακτική] κυρίως στην απόδοση ορθογραφίας ας πούμε. Αν και η Άννα κάνει λάθη [Σ.τ.Σ. διστάζει], η ορθογραφία γενικά δεν είναι το κύριο, γράφουνε την ορθογραφία στο σχολείο ενώ την έχουν μάθει πολλές φορές στο σπίτι, άρα έρχονται στο σχολείο και την γράφουν σωστά. Όταν όμως κάνουμε ένα ελεύθερο κείμενο, μια άγνωστη ορθογραφία εκεί φαίνεται το πρόβλημα, ότι δηλαδή δεν μπορούν να κατανοήσουν. Πιθανότατα να ξέρουν ίσως τους κανόνες της γραμματικής αλλά δεν μπορούν να τους εφαρμόσουν κιόλας. Δεν ξέρει για παράδειγμα ότι όταν μιλάμε για..... εκεί δεν έχει στο μυαλό της τον κανόνα. Βλέπω ότι δεν μπορεί να το φέρει στο μυαλό της αυτό άρα. Και επειδή αυτοί είναι κανόνες, που τους μαθαίνουμε από την Α΄ Δημοτικού, δεν μπορεί να μην ξέρει τους κανόνες! Κάτι άλλο συμβαίνει. Αυτό πιστεύω. Δηλαδή εκεί το πάω.

Ερευνήτρια: Μάλιστα. Έχετε παρατηρήσει κάποια αλλαγή στην Άννα κατά τη διάρκεια της χρονιάς;

Ελευθερία: Ψυχολογικά εννοείς ή και στα μαθήματά της;

Ερευνήτρια: Στα μαθήματά της, μιας και την βλέπετε σχεδόν κάθε μέρα.

Ελευθερία: Όχι, δεν έχω παρατηρήσει καμία αλλαγή. Είναι ίδια η συμπεριφορά της. Απλώς τώρα στο τέλος της χρονιάς όλα τα παιδάκια κάνουν μια πτώση, μια κοιλιά. Ας πούμε ότι αυτά ίσως λίγο περισσότερο από τα υπόλοιπα. Όχι, όμως τίποτα δραματικό έτσι; Και όταν βλέπει η μαμά της ε ότι κάνει κάποια λαθάκια, έρχεται στο σχολείο, ρωτάει, και όταν της λέω εγώ ότι παρατηρώ μια πτώση, βλέπω ότι ξανά πάλι. Ναι προσπαθούν, ναι. Όχι, όχι δεν είναι ότι την έχουν παρατήσει..... Είναι όμως σημαντικό να βλέπουν ότι ο δάσκαλος έχει την όρεξη να τα, εε, να προχωρήσει με αυτά τα παιδιά. Θα μπορούσα και εγώ κάλλιστα να σκεφτώ ότι είναι παιδάκια που είναι από ξένη χώρα, δεν [Σ.τ.Σ. φαίνεται να διστάζει], και οι γονείς έχουν προβλήματα έκφρασης στην ελληνική γλώσσα, εντάξει θα μπορούσαμε να το αφήσουμε όλοι.... Επίσης έχουμε βάλει και ενισχυτική διδασκαλία, έτσι;

Ερευνήτρια: Για ποιο λόγο θεωρείτε ότι η Άννα αντιμετωπίζει αυτού του είδους τις δυσκολίες;

Ελευθερία: Κυρίως υποθέτω επειδή κατάγεται από άλλη χώρα. Στο σπίτι σου είπα, φαντάζομαι ότι το οικογενειακό επίπεδο που υπάρχει πίσω από το παιδί, ε, δεν την βοηθάει πάρα πολύ..... Δηλαδή ε, υπάρχει μια νοοτροπία από πίσω που δεν βάζει όρια στο παιδί... βλέπω ότι έχει ερεθίσματα και από άλλα πράγματα που δεν ταιριάζουν με την ηλικία της... Βλέπω ότι δεν ελέγχεται πάρα πολύ ως προς αυτό, πέρα από το μαθησιακό επίπεδο δηλαδή.

Ερευνήτρια: Σχετικά με το μαθησιακό της επίπεδο, τι άλλο έχεις να μου πεις;

Ελευθερία: Τι να πω; (Σ.τ.Σ. φαίνεται διστακτική). Δυσκολεύεται επίσης και στα δευτερεύοντα μαθήματα, για αυτό κατάλαβα ότι έχει ένα πρόβλημα στην έκφραση. Ας πούμε δυσκολεύεται να μάθει την Ιστορία, που την μαθαίνουμε την Ιστορία. Τώρα όσον αφορά (Σ.τ.Σ. σύρει τη φωνή της), τα δευτερεύοντα τα άλλα: τα Θρησκευτικά, τη Γεωγραφία, αυτά δεν τα μαθαίνουμε από έξω. Μαθαίνουμε το σημαντικό τελοσπάντων του μαθήματος. Ναι, που θεωρώ ότι είναι και ο καλύτερος, γιατί δεν είναι τρόπος κυρίως αυτός που είναι γραμμένος τα Θρησκευτικά. Δεν έχει να δώσει τίποτα

στα παιδιά! Αμα όμως βάλω κάτι να μάθουν μέσα από το βιβλίο, η Αννούλα δυσκολεύεται να το μάθει. Τώρα δυσκολεύεται; Κουράζεται; Δεν θέλει; Δεν ξέρω. [Σ.τ.Σ. κάνει παύσεις μεταξύ των ερωτηματικών προτάσεων και φαίνεται να αναρωτιέται έντονα]

Ερευνήτρια: Έχετε μιλήσει στους συναδέλφους σας για την περίπτωση της Άννας; Τι σας είπαν;

Ελευθερία: Ναι, ναι και ο προηγούμενος ο συνάδελφος που την είχε την ήξερε. Μου είπε «Ναι, το ξέρω είναι λίγο τεμπελούλα;» [Σ.τ.Σ. τραβάει το φωνήεν της τελευταίας λέξης]

Ερευνήτρια: Στις παιδαγωγικές συναντήσεις που κάνετε με τους συναδέλφους σας, έχετε μιλήσει για την Αννούλα;

Ελευθερία: Δεν κάνουμε παιδαγωγικές συναντήσεις καθόλου.

Ερευνήτρια: Αλήθεια; Ούτε σαν Σύλλογος;

Ελευθερία: Όχι, ούτε σαν Σύλλογος. Δεν ενδιαφέρεται κανένας.

Ερευνήτρια: Μάλιστα.

Ελευθερία: Ναι, ναι το χω προτείνει 2-3 φορές μέσα στο σύλλογο αλλά δεν κάνουμε. Οι Σύλλογοι που κάνουμε, οι ολομέλειες δηλαδή, αφορούν πιο πολύ άλλα ζητήματα του σχολείου, πιο έτσι διαχειριστικά παρά παιδαγωγικής. Δεν έχουν δηλαδή παιδαγωγικό περιεχόμενο για να κουβεντιάσουμε για τα παιδιά. Όσοι όμως ξέρουν την Άννα, τη συμπαθούν είναι δηλαδή πώς να το πω; Είναι χαριτωμένο παιδάκι [Σ.τ.Σ. κάνει μια μικρή παύση στο λόγο της]. Αλλά έχει έτσι και μία πώς να το πω; Να πω μια; Δείχνει την εικόνα μιας κοπέλας μεγαλύτερης.... πιθανόν το σπίτι από το οποίο προέρχεται να μην είναι τόσο προνομιακό, οπότε το συνειδητοποιώ αυτό το πράγμα, και προσπαθώ να το βάλω και αυτό σε μια λογική μαζί με τα υπόλοιπα παιδάκια.

Ερευνήτρια: Θέλετε να μου μιλήσετε για το άλλο κοριτσάκι;

Ελευθερία: Τι να σου πω; Οι γονείς της είναι αλβανικής καταγωγής και οι δυο. Πιο πολλή επικοινωνία έχω με τον μπαμπά του, που μιλάει και καλύτερα τα Ελληνικά.... Αλλά και αυτό έχει την [Σ.τ.Σ. σύρεται ο λόγος της], το ίδιο ακριβώς πρόβλημα [Σ.τ.Σ. σύρεται ο λόγος της], δηλαδή δεν φέρνει εργασίες, κουράζεται εύκολα. Τώρα επειδή δεν ξέρει και τη γλώσσα καλά; Τι να πω; Πιθανόν δεν ξέρουν και οι γονείς να το βοηθήσουν; Μπορεί.

Ερευνήτρια: Δηλαδή θέλετε να μου πείτε, ότι είναι ίδια η περίπτωση της με της Άννας;

Ελευθερία: Όχι, δεν είναι ίδια. Είναι δηλαδή ίδια με ποια έννοια; [Σ.τ.Σ. την βλέπω ότι προβληματίζεται αρκετά και σκέφτεται πώς να συνεχίσει] Και των δυο πιστεύω το, το πώς να το πω; Το περιβάλλον τους δεν είναι, δεν τους προσφέρει δηλαδή πολλά ερεθίσματα σαν αυτά που χρειάζονται σήμερα στο σχολείο. Ας πούμε, το άλλο κοριτσάκι, η Μαρία, είναι και αφηρημένη, ενώ η Άννα δεν είναι... πιο πολύ παίζει, δεν δίνει μεγάλη σημασία.

Ερευνήτρια: Μου μιλάτε για όλα αυτά τα θέματα που παρατηρείτε. Έχετε προσπαθήσει να μιλήσετε στους γονείς;

Ελευθερία: Βεβαίως, βεβαίως, βεβαίως, το χουμε κουβεντιάσει πάρα πολλές φορές και οι γονείς της Άννας, από τη μία μεριά μου είπαν ότι το γνωρίζουν το πρόβλημα με τα λάθη.... Ούτε αυτοί έκαναν (όμως το) οτιδήποτε! Και παρατήρησαν μάλιστα, ότι η Άννα αλλά και η Μαρία, αλλά η Άννα πιο πολύ στην αρχή είχε μεγάλα προβλήματα και στα Μαθηματικά, και αποφάσισαν να την βάλουν στην ενισχυτική. Η οποία ενισχυτική είναι μέσα στο σχολείο, γίνεται κάποιες ώρες. Παλεύουμε όποτε μπορούμε και βάζουμε να κάνουμε ενισχυτική. Με την ενισχυτική πήγαιναν πάρα πολύ καλύτερα και τα δυο, γιατί... μπήκανε σε μια λογική καλύτερη. Αλλά οι γονείς κάποια στιγμή, θεώρησαν ότι στιγματίζονται και ήρθαν στο σχολείο και το κουβεντιάσαμε. Και μου είπαν ότι «Γιατί;» (δηλαδή να μπει το παιδί τους στην ενισχυτική διδασκαλία). Που να φανταστείς, δεν τέθηκε θέμα κοροϊδίας, γιατί δεν επιτρέπεται μέσα στην τάξη να μιλάμε για το τι κάνει ο ένας και τι ο άλλος. Εξήγησα εγώ στα παιδιά, ότι όταν υπάρχει ανάγκη σε οποιονδήποτε, θα μπαίνει στην ενισχυτική διδασκαλία και τα παιδιά δηλαδή τα ίδια το έχουν καταλάβει... Η Μαρία κάλυψε αρκετά κενά με την ενισχυτική. Δεν τα κάλυψε όλα, αλλά πήγε πολύ καλύτερα.

Ερευνήτρια: Πώς αλλιώς μπορούν να βοηθηθούν αυτά τα δυο κορίτσια;

Ελευθερία: Ε πώς αλλιώς; Το θέμα είναι ότι στην τάξη που είμαι εξαντλείται πολύ γρήγορα ο χρόνος. Αν ήμουν σε οποιαδήποτε από τις άλλες τάξεις, θα είχα ένα χρονικό περιθώριο μεγαλύτερο για να τα βοηθήσω, να αφιερώσω περισσότερο χρόνο σε αυτά... Προσπαθώ τώρα με οποιονδήποτε τρόπους. Πιθανόν και να μπορούσα! Τώρα τι να σου πω; Δεν το χω σκεφτεί, αλλά δεν έχω και το χρόνο να το σκεφτώ μέσα στην τάξη.

Ερευνήτρια: Μπορείτε να σκεφτείτε μια στιγμή στην οποία να νιώσατε αμηχανία με την Άννα ή τη Μαρία; Και να μου την περιγράψετε.

Ελευθερία: Με τα κοριτσάκια δεν ένιωσα ποτέ ενοχλημένη [Σ.τ.Σ. αισθάνθηκα ότι ενοχλήθηκε με την ερώτησή μου, καθώς ύψωσε τον τόνο της φωνής της]. Γιατί έχουμε πάρα πολύ καλή επικοινωνία με τα παιδιά, και το καταλαβαίνω όταν κάθομαι δίπλα τους... βλέπω και τη γλώσσα του σώματός τους... Ξέρεις, τα παιδιά είναι μάρτυρες, δεν μπορούν να κρυφτούν καθόλου. Φαντάζομαι ότι αν υπήρχε πρόβλημα θα τραβιόντουσαν από εμένα. Σε αμηχανία δεν με έχουν φέρει τότε τα παιδιά! Η μόνη

δύσκολη στιγμή ήταν αυτή με το μπαμπά της Μαρίας, που μου πε πως δεν θέλει να παρακολουθήσει η κόρη του ενισχυτική διδασκαλία.... Εκεί αισθάνθηκα άσχημα γιατί ο πατέρας πίστευε ότι εγώ ήθελα να στιγματίσω τη Μαρία, ενώ αντίθετα ήθελα να τη εντάξω πιο καλά μέσα στο σύνολο....

Ερευνήτρια: Μάλιστα.

Ελευθερία: Ξέρεις είναι και θέμα όταν οι γονείς είναι, και, πώς να στο πω; Οι ίδιοι οι γονείς, ίσως και εμείς να τους έχουμε κάνει να αισθάνονται μειονεκτικά. Είμαι σίγουρη πως ο μπαμπάς της Μαρίας σκεφτόταν «Είμαστε Αλβανοί, για αυτό έβαλε το παιδί στην ενισχυτική» ας πούμε. Είμαι σχεδόν σίγουρη ότι περνούσε από το μυαλό του αυτό το πράγμα.... Δεν μπορείς να ξέρεις! Το πρόβλημα είναι επειδή είναι Αλβανοί ή επειδή οι Αλβανοί είναι το πρόβλημα; Δεν το ξέρεις ποτέ. Εγώ ποτέ δεν δημιούργησα πρόβλημα στα παιδιά, ούτε στη Μαρία που είναι από Αλβανία, ούτε στο άλλο κοριτσάκι...

Ερευνήτρια: Μάλιστα. Ο προηγούμενος συνάδελφός σας που μου είπατε ότι είχε πέρυσι και τα δυο κοριτσάκια, τι σας είπε για αυτές; Πώς σας μιλούσε;

Ελευθερία: Είχε δει τα προβλήματα αυτά, υπήρχαν από πολύ παλιά τα προβλήματα αυτά... Δεν ξέρω τι έκανε όμως, δηλαδή δεν επιδίωξα έτσι να του μιλήσω περισσότερο, γιατί φοβήθηκα μήπως νομίζει ότι του επισύρω ευθύνες. Αλλά στην αρχή της χρονιάς, που κατάλαβα ότι είχε πρόβλημα και η Άννα και η Μαρία «Αα, ναι, ναι» μου είπε, «είχαν από πέρυσι το πρόβλημα αυτό. Α εντάξει ναι, το προσπαθούσαμε» αυτό μου είπε.... Αλλά δεν ξέρω αν έκανε κάτι ιδιαίτερο, αν τα είχε βάλει στην ενισχυτική, δεν το συζητήσα μαζί του αυτό.

Ερευνήτρια: Είναι δύσκολο να το συζητήσετε; Εφόσον δεν γίνονται και παιδαγωγικές συναντήσεις!

Ελευθερία: Είναι, είναι. Δεν ενδιαφέρεται κανένας τι να πω [Σ.τ.Σ φαίνεται ιδιαίτερα αγανακτισμένη με αυτή την κατάσταση].

Ερευνήτρια: Πώς επηρεάζει η παρουσία αυτού του παιδιού το κλίμα της τάξης;

Ελευθερία: Καθόλου, καθόλου δεν το επηρεάζει. Είναι ενταγμένα απόλυτα μέσα στο σύνολο. Έχουν πάρα πολύ καλές σχέσεις μεταξύ τους. Την αγαπάνε και οι συνάδελφοι γιατί είναι γλυκούλα... Δηλαδή δεν έχουν στιγματιστεί ποτέ αυτά τα παιδιά σαν κάτι το ιδιαίτερο. Εγώ σου μιλάω απόλυτα μαθησιακά έτσι; Απλώς λέμε ότι πιθανόν και να οφείλεται και στο γεγονός ότι έχουν λιγότερα ερεθίσματα στο σπίτι. Ούτε δημιουργούν πρόβλημα ποτέ!

Ερευνήτρια: Στο διάλειμμα τι κάνουν;

Ελευθερία: Έχουν τις φίλες τους κανονικά. Η κάθε μία έχει και διαφορετική παρέα στην τάξη. Δηλαδή δεν είναι στην ίδια, η κάθε μία έχει την παρέα της, κάνουν παρέα και μαζί.... δεν μένουν ποτέ πίσω μόνα τους....

Να κάνω μια παρατήρηση, επειδή μου χει ξανασυμβεί αυτό το πράγμα, βλέπω ότι κουβεντιάζουμε μόνο για αυτά τα παιδιά. Φοβάμαι μήπως, πώς να σου πω; ότι ακολουθούμε μια πάγια τακτική, ότι πάντα αυτά τα παιδιά πρέπει να ξεχωρίζουν. Δεν ξεχωρίζουν, Ιωάννα, σε καμία περίπτωση! Να το ξέρεις! Γιατί βλέπω ότι εστιάζεις πολύ πάνω σε αυτά τα παιδιά, είναι εντελώς στο σύνολο μέσα. Βλέπω ότι δίνουμε πολλή σημασία. Ας δίνουμε, εμένα δεν με πειράζει απλώς σου λέω ότι νομίζω ότι κατευθύνεται η κουβέντα εκεί, ότι πρέπει να ξεχωρίζουν αυτά τα παιδιά. Δεν ξεχωρίζουν ούτε μέσα στην τάξη, ούτε στο διάλειμμα. Να το ξέρεις καλά!

Ερευνήτρια: Όχι, όχι! Σε καμία περίπτωση δεν έχω τέτοια πρόθεση. Οι ερωτήσεις έχουν ελεγχθεί και από την καθηγήτριά μου, ε, την επιβλέπουσα. Συγγνώμη αν σας δίνω αυτή την εντύπωση. Σε καμία περίπτωση. Σας λέω πάλι δεν πρόκειται να δημοσιευθούν τα ονόματα. Ανώνυμα θα είναι. Εντάξει, Θα μπορούσαμε να τελειώσουμε τη συζήτησή μας;

Δασκάλα: [Σ.τ.Σ. έγνεψε το κεφάλι της καταφατικά]

Ερευνήτρια: Αναφορικά με τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν τα δυο κορίτσια, έχετε κάποιου είδους βοήθεια από εξωτερικούς φορείς;

Ελευθερία: Λοιπόν, όχι μόνο δεν έχω βοήθεια αλλά έχω και ένα Αναλυτικό Πρόγραμμα που με κυνηγάει συνέχεια όσον αφορά την ύλη. Έχω βιβλία που πραγματικά με πολεμάνε. Και όχι μόνο εμένα, αλλά και τους υπόλοιπους συναδέλφους. Είναι βιβλία εντελώς άχρηστα, είναι βιβλία που προκαλούν σύγχυση, ειδικά το βιβλίο των Μαθηματικών.... Από φορείς δεν έχω καμία βοήθεια. Τον Σύμβουλο, τον καλούμε σε πολύ ακραίες περιπτώσεις, πάντα είναι μόνο θεσμικά εκεί. Έχουμε δηλαδή να παλεύουμε και με το μυαλό των παιδιών, που δεν είναι καμία φορά ικανό να το κατανοήσει, έχουμε και τα (σχολικά) βιβλία που το (την ύλη) δίνουν εντελώς λάθος.

3. ΕΛΠΙΑ

Ερευνήτρια: Θα ήθελα να μου περιγράψετε ορισμένες από τις δυσκολίες που αντιμετωπίζετε γενικότερα στην τάξη σας.

Ελπίδα: Δυσκολίες μαθησιακές ή συμπεριφορές;

Ερευνήτρια: Ας μου μιλήσετε πρώτα για τις μαθησιακές.

Ελπίδα: Μαθησιακές ναι. μαθησιακές δυσκολίες έχουν παιδιά αλλοδαπά, αλλοδαπών σίγουρα, τα οποία δεν ξέρουν τη γλώσσα στο σπίτι, στην οικογένεια και δυσκολεύονται πιο πολύ. Είχα πολλά τέτοια παιδιά κατά καιρούς, που δυσκολεύονταν στην Γλώσσα. Στην φετινή τάξη είχα και ένα παιδί που έλεγε και η μητέρα του, ότι είχε *συναισθηματική ανωριμότητα*. Ήταν ένα πολύ κινητικό παιδί, ήταν πολύ έξυπνο, αλλά είχε μια ιδιαιτερότητα. Τον είχα στην Δ΄ Δημοτικού και δεν μπορούσε να γράψει ούτε μια λέξη σωστά. Μεγάλο πρόβλημα δυσλεξίας! Αλλά πέρα από τη δυσλεξία όπως το έλεγε και η μητέρα του ήταν συναισθηματικά ανώριμο. Δεν μπορούσε να καθίσει στο θρανίο, να προσέξει. Δηλαδή είχε διάσπαση προσοχής. Είχε πάρα πολλά τέτοια [Σ.τ.Σ. δίνει έμφαση στην λέξη «πολλά»]... αλλά κάτι που δεν του άρεζε δεν το άκουγε. Συνήθως αυτά τα παιδιά πολύ με τη Γλώσσα δεν τα χουν καλά. Με τη γραφή εννοώ, όταν τον έβαζα να γράψει ήταν το χειρότερό του. Ασκήσεις γλώσσας δεν μπορούσε να κάνει. Δ΄ Δημοτικού ήταν τώρα, επιτρέπεται; Ναι Δ΄ Δημοτικού και από τις ασκήσεις τις καθημερινές μία αν μπορούσε, αν μπορούσε! Μια να συμπληρώσει και εκείνο το έκανε ο Δημοσθένης με πολλή δυσκολία εκ μέρους του και μεγάλη προσπάθεια από τη δική μου μεριά. «Γράψε και γράψε» (λόγια δασκάλας που επαναλάμβανε στον μαθητή). Ήταν μια πολύ χαρακτηριστική περίπτωση αυτή. Τώρα είχα και άλλες περιπτώσεις συνήθως έτσι με παιδιά. Είχα παλιότερα πάλι ένα παιδί που καταλάβαινε, αλλά δεν ήθελε να μιλήσει, ντρεπόταν και δίσταζε. Δεν ήξερε καλά τη γλώσσα. Αυτά τα παιδιά έχουν ένα ιδιαίτερο ταλέντο. Καλά όλα έχουν, αλλά ο δάσκαλος πρέπει να βρει εγκαίρως το ταλέντο σε αυτά τα παιδιά. Ο Παναγιωτάκης είχε με τη ζωγραφική. Ζωγράφιζε έτσι χαρακτηριστικά και τον θυμάμαι και συγκινούμαι. Ζωγράφιζε αυτοκίνητα έτσι με κάτι λεπτομέρειες... Φυσικά αυτά τα παιδιά πρέπει πάντα να τα επιβραβεύουμε για αυτό που κάνουν. Στη ζωγραφική, στη ζωγραφική. Μπορεί να μην ήξερε μια λέξη να γράψει στα Ελληνικά αλλά ήταν άριστος στην ζωγραφική. Και έτσι σιγά σιγά από αυτό ενθαρρύνθηκε και μπόρεσε να μιλήσει λίγο. Δεν εξωτερικεύονταν εύκολα, δεν μιλούσε καθόλου. Ήταν μια ιδιόζουσα περίπτωση. Δεν άνοιγε το στόμα του. Μόνο ζωγράφιζε... Ανοίχτηκε αλλά πολύ πολύ αργά και φυσικά με μεγάλα προβλήματα στη Γλώσσα. Τα αλλοδαπά παιδιά έχουν πρόβλημα με τη Γλώσσα και εννοείται μετά ότι λόγω αυτού βγάζουν και μαθησιακές δυσκολίες... Εμένα μου κάνει εντύπωση ότι τα τελευταία χρόνια έχουμε τέτοιες πολλές περιπτώσεις. Δεν ξέρω γιατί. Και τα τελευταία χρόνια πρόσεξα κάτι που δεν το ήξερα, ότι τα έδωσαν και όνομα δηλαδή το είπαν διάσπαση προσοχής. Εγώ αυτά δεν τα ήξερα γιατί τα πρώτα χρόνια λέγαμε «Α, αυτό το παιδί είναι ζωηρό, δεν μπορεί να καθίσει στο θρανίο», ενώ τώρα ας πούμε χρύσωσαν το χάπι. Τώρα λένε το παιδί έχει μια διάσπαση προσοχής, μια ελλιπή προσοχή. Κατάλαβες; Αλλά σιγά σιγά και αυτοί οι δάσκαλοι Ειδικής Αγωγής, που μπαίνουν στις τάξεις μας βοήθησαν πάρα πολύ. Είχαμε τμήμα ένταξης στο σχολείο. Παλιά δεν υπήρχε τμήμα ένταξης και με αυτό το τμήμα ένταξης έρχονται τώρα δάσκαλοι Ειδικής Αγωγής που τους συμβουλευόμαστε. Γιατί ο μαθητής πήγαινε ας πούμε για τη Γλώσσα μία ώρα στο τμήμα ένταξης. Μετά ερχόταν στο κανονικό τμήμα το παιδί. Πάντα πήγαιναν στην Γλώσσα αυτά τα παιδιά, πάντα στη Γλώσσα. Αλλά και στα Μαθηματικά αλλά τις πρώτες ώρες πάντα στη Γλώσσα. Νομίζω είναι το βασικό. Η Γλώσσα είναι και το πιο βασικό μάθημα για αυτά τα παιδιά... έτσι στην φετινή μου χρονιά τώρα που είχα τον Δημοσθένη ήταν πολύ συμπαθητικό παιδάκι αλλά υπερκινητικό, με δυσλεξία μεγάλη, με τι άλλο να πω; τι να πω; [Σ.τ.Σ. ο τόνος της φωνής της δείχνει ενόχληση]. Αλλά δεν μπορώ να πω ότι δεν ήταν έξυπνο παιδί και ότι δεν μάθαινε αυτά που του άρεζαν, που τον ενδιέφεραν.

Ερευνήτρια: Τι άλλο μπορείτε να θυμηθείτε ότι έκανε την ώρα που εσείς διδάσκατε;

Ελπίδα: Όταν δεν τον ενδιέφεραν αυτά που λέγαμε, ήθελε πάντα να πηγαίνει έξω στην τουαλέτα, κυνηγούσε τους γλάρους, τους τάιζε... Δεν ήθελε να μπει μέσα στην τάξη, σε μάθημα που δεν του άρεζε. Για παράδειγμα στη Γλώσσα βαριόταν να γράψει. Αυτό το (παιδί το) είχα Γ΄ και Δ΄ Δημοτικού... αλλά ας πούμε δεν ήταν από τα παιδιά που στρωνόταν, βαριόταν πολύ εύκολα. Αφού βαριόταν να γράψει...

Ερευνήτρια: Όταν αργούσε ο Δημοσθένης να διεκπεραιώσει μια εργασία, τι λέγανε οι συμμαθητές του;

Ελπίδα: Επειδή ενοχλούσε τους συμμαθητές του, πάρα πολύ τους ενοχλούσε τον έβαζα και καθόταν μόνος του. Αλλά δεν μπορούσε να συνεργαστεί με κανένα παιδί. Ε και οι συμμαθητές του έλεγαν «Κυρία, ο Δημοσθένης είναι ακόμη στην πρώτη άσκηση», ο Δημοσθένης όμως ήταν στον κόσμο του. Έβγαινε έξω για να πάει στην τουαλέτα και έκανε δέκα ώρες για να ξαναρθεί. Και οι συμμαθητές του έλεγαν, αλλά το είχαν συνηθίσει μάλλον, το είχαν συνηθίσει. Αλλά εμένα δεν μου άρεζε που καθόταν μόνος του φυσικά, αλλά δεν μπορούσε να γίνει διαφορετικά. Για να μην γράψει ενοχλούσε τους συμμαθητές του. Έξυνε τα μολύβια του για παράδειγμα, μία ώρα τα έξυνε! Και όλα αυτά για να μην γράψει!

Ερευνήτρια: Εσείς από πού συμπεράνατε ότι είχε δυσκολίες;

Ελπίδα: Από την πρώτη μέρα, από την πρώτη ώρα! Κατάλαβα ότι ένα παιδί που Γ' Δημοτικού, Γ' Δημοτικού ε; [Σ.τ.Σ. τονίζει την «τάξη» που βρίσκεται ο μαθητής] Που δεν μπορεί να καθίσει, να ακούσει τη δασκάλα για 5 λεπτά; Μπήκαμε την πρώτη μέρα (λοιπόν). Συνήθως την πρώτη μέρα γνωριζόμαστε, λέμε τα ονόματα μας, λέμε από πού ήρθαμε, πού πήγαμε, τι κάναμε- μια κουβεντούλα. Μια κουβεντούλα δεν την κάνουμε πάντα την πρώτη μέρα; Ε από αυτή την κουβεντούλα, από εκεί καταλαβαίνεις κατευθείαν. Κατευθείαν καταλαβαίνεις! Καταλαβαίνεις το παιδί που δεν μπορεί να καθίσει, που έχει δυσκολίες. Κατευθείαν από το πρώτο λεπτό το καταλαβαίνεις ότι έχει κάποιο πρόβλημα!

Ερευνήτρια: Είχατε παρατηρήσει κάποια αλλαγή κατά τη διάρκεια της χρονιάς;

Ελπίδα: Διάρκεια χρονιάς; Όχι. Αλλά από χρονιά σε χρονιά; Εεε; Κάποια μικρή αλλαγή, πολύ μικρή αλλαγή.

Ερευνήτρια: Και αυτή η μικρή αλλαγή πώς επιτεύχθηκε;

Ελπίδα: Κοίταξε με συνεργασία. Η μαμά του ήταν ευτυχώς συνεργάσιμη. Η μαμά του είχε μια δασκάλα στο σπίτι, η οποία το δούλευε πάρα πολύ το παιδί. Το παρακολουθούσαν και κάποιοι ειδικοί, οι οποίοι φυσικά ρωτούσαν τι κάνει στο σχολείο και αναλόγως. Ναι, μια μικρή αλλαγή είδα λίγο σε όλη την συμπεριφορά. Σίγουρα την πρώτη μέρα ήταν πιο αγρίμι. Όταν τον πρωτογνώρισα λέω «Παναγία μου, πώς θα περάσει η σχολική χρονιά με αυτό το παιδί;» Το είχα και Γ' και Δ'. Φευγοντας το παιδί μεγάλωσε και κάτι άλλαξε. Αλλά όχι πολύ! Όχι μεγάλη αλλαγή. Κάτι άλλαξε.

Ερευνήτρια: Στο διάλειμμα παρατηρούσατε κάτι;

Ελπίδα: Στο διάλειμμα;

Ερευνήτρια: Ναι, όσον αφορά τις κοινωνικές του σχέσεις.

Ελπίδα: Στο διάλειμμα ήταν επιθετικός γιατί δεν τον παίζαν τα παιδιά. Δεν έμπαινε σε κανόνες. Ένα παιδί που δεν μπαίνει σε κανόνες... Ένα παιδί που δεν μπορεί να μπει να παρακολουθήσει μάθημα ή να παίξει ένα ομαδικό παιχνίδι, δεν μπορεί να παίξει με τους συμμαθητές του. Ναι, και εκεί βγαίνει το πρόβλημά του. Δεν ήταν αγαπητός στα παιδιά, στο διάλειμμα δεν είχε φίλους. Δεν είχε φίλους, δυστυχώς. Αυτά τα παιδιά τα υπερκινητικά πώς να το πω; Τα πολύ, με κάποιο πρόβλημα; Η μητέρα του πάντως έλεγε «συναισθηματική ανωριμότητα».

Ερευνήτρια: Διάγνωση από το ΚΕΔΔΥ υπήρχε;

Ελπίδα: Ναι, πρέπει να είχαν πάει στο ΚΕΔΔΥ και έγραφαν και αυτοί εκεί «συναισθηματική ανωριμότητα» και μου χε κάνει εντύπωση! Αλλά είχε πράγματι ανωριμότητα σε πολλά πράγματα. Ανωριμότητα!

Ερευνήτρια: Με τους γονείς του τι είδους σχέσεις είχατε;

Ελπίδα: Ο πατέρας ήταν αδιάφορος. Η μητέρα ήταν πάρα πολύ, ήταν πολύ κοντά στο παιδί. Και νομίζω ότι το βοήθησε και το βοηθάει... Είχα και μια άλλη περίπτωση, όταν πρωτοήρθα σε αυτό το σχολείο. Η πιο βαριά! Παρά πολύ μεγάλη ανωριμότητα! Και έμεινε έτσι αυτό το παιδί γιατί το συναντώ και τώρα και έτσι αυτή τη ανωριμότητα του φαίνεται έτσι! Αυτό το παιδί πάρα πολύ με δυσκόλευε. Πάρα πολύ! Τότε όταν το είχα, δεν υπήρχαν και δάσκαλοι Ειδικής Αγωγής στα σχολεία. Αυτό το ότι μπήκαν δάσκαλοι Ειδικής Αγωγής και τα τμήματα ένταξης βοήθησαν πάρα πολύ για τέτοιες περιπτώσεις. Είχα, είχα πολλές τέτοιες περιπτώσεις.

Ερευνήτρια: Παιδαγωγικές συναντήσεις με τους συναδέλφους σας κάνατε στον χώρο του σχολείου;

Ελπίδα: Ε βέβαια, βέβαια. Κάθε τρίμηνο κάνουμε συνεδριάσεις. Και κάθε δάσκαλος λέει τις δυσκολίες του. Πριν δώσουμε βαθμούς (κάνουμε συνεδριάσεις) και κάθε συνάδελφος λέει που δυσκολεύεται... Και πιο παλιά είχαμε και τους Συμβούλους που έρχονταν πιο συχνά. Δεν ξέρω αλλά βλέπω ότι τα τελευταία χρόνια, πολύ συχνά δεν έρχονται οι Σύμβουλοι.

Ερευνήτρια: Στις παιδαγωγικές σας συναντήσεις μιλούσατε στους συναδέλφους σας για τον Δημοσθένη;

Ελπίδα : Ναι λέμε τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουμε στην καθημερινότητά μας μέσα στην τάξη. Έρχεται φυσικά και ο δάσκαλος ή η δασκάλα Ειδικής Αγωγής μέσα σε αυτές τις συναντήσεις. Και μας βοηθάνε. Αλλά; Τις δυσκολίες εμείς τις αντιμετωπίζουμε μόνο. Ο Δημοσθένης δεν πήγε σε τμήμα ένταξης, όταν τον είχα. Τα πρώτα χρόνια πήγε μόνο. Στην Α' και Β'! ...

Ερευνήτρια: Τι λένε οι συνάδελφοί σας για τους δικούς τους μαθητές σαν τον Δημοσθένη;

Ελπίδα : Κοίταξε δεν έχουν αυτοί. Αυτή η δική μου η περίπτωση, με τον Δημοσθένη ήταν η πιο δύσκολη φέτος. Αλλά όλοι έλεγαν πιο παλιά όμως, και ο καθένας έλεγε τις δυσκολίες που αντιμετώπιζε με τα παιδιά. Σίγουρα! Και ζητάει ο ένας την βοήθεια του άλλου. Εγώ δηλαδή έλεγα για παράδειγμα «Εσύ τι θα κάνες με το πρόβλημα του Δημοσθένη;». Ρωτάμε ο ένας τον άλλον. Και λίγο από την πείρα μας κορίτσει μου. Αλλά νομίζω και οι γονείς σε αυτές τις περιπτώσεις παίζουν σημαντικό ρόλο. Πρέπει πολύ να βοηθάνε το δάσκαλο. Πρέπει! Γιατί ο δάσκαλος δεν τα ξέρει όλα, δεν μπορεί να τα ξέρει. Κάθε παιδί είναι διαφορετική περίπτωση. Ακόμη και για τα φυσιολογικά, τα νορμάλ παιδάκια πάλι ο γονιός θα πρέπει να βοηθάει πολύ το δάσκαλο, και να είναι συνεργάσιμος με το δάσκαλο... Βασικά ο δάσκαλος πρέπει να ξέρει και την οικογενειακή κατάσταση κάθε φορά. Πρέπει να την ξέρει,

γιατί αυτή επηρεάζει το παιδί και σε αυτές τις περιπτώσεις,... Εγώ κρίνω απαραίτητο ο δάσκαλος λίγο να ξέρει την οικογενειακή κατάσταση... κάθε σπίτι έχει κάτι... για αυτό πρέπει να ξέρει καλά ο δάσκαλος τι συμβαίνει στο σπίτι και αναλόγως να βοηθάει το παιδάκι, να το αντιμετωπίζει διαφορετικά. Κάθε παιδί θέλει το δικό του φέρσιμο, πώς να το πω; ... Κάθε παιδί έχει τη δική του ιδιαιτερότητα και πρέπει ο δάσκαλος να την ξέρει για να το χειρίζεται ανάλογα.

Ερευνήτρια: Όσον αφορά το Δημοσθένη, μπορείτε να σκεφτείτε μια στιγμή στην οποία να νιώσατε μεγάλη αμηχανία; Και να μου την περιγράψετε.

Ελπίδα: Με έβγαζε έξω από τα ρούχα μου για παράδειγμα. Αμηχανία, τι αμηχανία; [η φωνή της έχει έναν ανοδικό τόνο]. Αυτό κορίτσι μου να με βγάξει έξω από τα ρούχα μου και να μην μπορώ να κάνω μάθημα! Να σταματάω το μάθημα και να μαλώνω το Δημοσθένη. Παράδειγμα ας πούμε τα Μαθηματικά που δεν τα άρεζε καθόλου, ιδίως φέτος Δ' τάξη που ήταν δύσκολα τα Μαθηματικά και προσπαθούσα εγώ να μάθω στα άλλα παιδιά... το παιδί αυτό δεν είχε καμία επαφή με αυτά (με την διδαχθείσα ύλη), οπότε ήταν τελείως αδιάφορος. Δεν πρόσεχε και έκανε ό,τι ήθελε μέσα στην τάξη. Αμηχανία να το πούμε; Τι να το πούμε; Με έβγαζε έξω από τα ρούχα μου! Και πολλές φορές άφηνα το μάθημα, μάλωνα το Δημοσθένη να καθίσει ήσυχα για να παρακολουθήσουν και οι άλλοι μαθητές το μάθημα.

Ερευνήτρια: Πώς προσεγγίζατε τον Δημοσθένη στη διδασκαλία σας;

Ελπίδα: Τον έβαζα πιο εύκολες ασκήσεις. Συγκεκριμένα για τα Μαθηματικά να σου πω επειδή αυτό το παιδί δεν καταλάβαινε από δεκαδικούς και τα λοιπά, έπαιρνα μια άσκηση της προηγούμενης χρονιάς, για παράδειγμα έναν πολλαπλασιασμό να σου πω. Του έδινα (λοιπόν) μια τέτοια φωτοτυπία που είχε και λίγο ζωγραφική, κάτι είχε. Αλλά αυτό δεν μπορούσε να γίνεται και κάθε φορά. Μόνο έτσι μπορούσα να τον κρατήσω σε ένα μάθημα που δεν το καταλάβαινε. Δεν μπορούσε, δεν μπορούσε το παιδί να παρακολουθήσει τα Μαθηματικά. Του έβαζα κάτι πιο εύκολο και μετά βαριόταν και αυτή την εύκολη άσκηση και έβγαζε από μόνο του μετά και ζωγράφιζε, έκοβε, ζωγράφιζε... Με δυσκόλεψε πάρα πολύ φέτος αυτό το παιδί με το πρόβλημά του. Με κούρασε πάρα πολύ. Αφού θυμάμαι ότι μια απουσία έκανε. Μια μέρα απουσίασε όλη την χρονιά και είπα «Άντε ρε Δημοσθένη, κάνε και εσύ μια απουσία βρε παιδί μου;». Όταν απουσίασε μια μέρα όλο τον χρόνο είπα «Πω, πω πως είναι!» και συνήθως κάτι τέτοιες περιπτώσεις παιδιών μας κάνουν εμάς τους δασκάλους να αγανακτούμε και να λέμε «Άντε να βγούμε σιγά σιγά στην σύνταξη». Ξέρω και μια άλλη δασκάλα που βγήκε στη σύνταξη, επειδή είχε μια τέτοια προβληματική περίπτωση, αλλά πολύ δύσκολη.

Ερευνήτρια: Πώς βλέπετε την παρουσία του Δημοσθένη για τους άλλους μέσα στην τάξη;

Ελπίδα: Εγώ νομίζω ότι αυτά τα παιδιά χαλούν την ροή του μαθήματος και σίγουρα επηρεάζει το μάθημα. Αλλιώς θα γινόταν το μάθημα αν δεν υπήρχε κάποιο παιδί με το πρόβλημά του μέσα στην τάξη. Πιο καλό μάθημα θα γινόταν, σίγουρα!

Ερευνήτρια: Είχατε στην τάξη σας μαθητή που να κατάγεται από κάποια χώρα του εξωτερικού;

Ελπίδα: Ναι, ναι πάντα σε αυτό το σχολείο που είμαι έχω αλλοδαπούς μαθητές.

Ερευνήτρια: Το σχολείο μας²³ δηλαδή είναι πολυπολιτισμικό!

Ελπίδα: Ναι έτσι ακριβώς! Είχα και παιδιά και από Αλβανία, αλλά αυτό που είχα φέτος ήταν από πάνω, από τη Γεωργία. Ναι είχα συνήθως...

Ερευνήτρια: Με ποιον νιώθατε πιο άνετα; Με τον Δημοσθένη ή με τον μαθητή από την Γεωργία;

Ελπίδα: Άνετα όταν λες τι εννοείς;

Ερευνήτρια: Πιο οικεία ας πούμε.

Ελπίδα: Δεν έχει σημασία βασικά αν είναι ο ένας αλλοδαπός και ο άλλος με μαθησιακές δυσκολίες όπως ο Δημοσθένης. Είναι η φύση του παιδιού να πω. Εγώ πάντα τα συμπαθώ αυτά τα παιδιά που είναι αδύναμα. Εγώ δηλαδή αυτό το παιδί που δεν μπορούσε να μιλήσει τη γλώσσα μας (αναφέρεται στον μαθητή από την Γεωργία) και που μόνο ζωγράφιζε, μου έβγαине έτσι μια συμπάθεια προς αυτό το παιδί... Επίσης θυμήθηκα τώρα ότι πριν από χρόνια είχα μια μαθήτριά από την Βουλγαρία, η οποία και αυτή δεν μιλούσε... και το κορίτσι δεν μιλούσε καθόλου, φοβόταν να μιλήσει. Ήταν χαρακτηριστική περίπτωση... αυτά τα παιδιά που δεν μπορούν να μιλήσουν τη γλώσσα μας, που ήρθαν από έξω και δυσκολεύονται πολύ στη Γλώσσα, τα συμπαθώ πάρα πολύ και προσπαθώ πάντα να τα βοηθήσω. Τα άλλα παιδιά με τις μαθησιακές δυσκολίες δεν μπορώ να τα βοηθήσω γιατί δεν έχω τις απαιτούμενες γνώσεις. Δεν μπορώ να βοηθήσω εγώ το Δημοσθένη, γιατί δεν είμαι εγώ η δασκάλα της Ειδικής Αγωγής!

Ερευνήτρια: Τώρα θα ήθελα να σας ρωτήσω για τα χαρακτηριστικά των παιδιών σαν τον Δημοσθένη.

Ελπίδα: Τι να πρωτοπώ; Κάνουν άσχετα πράγματα, πράγματα που μερικές φορές μας ενοχλούν (εμάς τους δασκάλους). Ο Δημοσθένης για παράδειγμα έβγαζε το ποτηράκι του για να πει, να φάει. Είναι και υπερκινητικά, γιατί δεν ξέρουν να ακολουθούν κανόνες. Βασικά κάνουν οτιδήποτε είναι

²³ Η χρήση κτητικής ανωνυμίας σε πρώτο πληθυντικό πρόσωπο δικαιολογείται από το γεγονός ότι ήταν το δημοτικό σχολείο, στο οποίο πήγαινε πριν δώδεκα χρόνια το άτομο που διεξήγαγε την παρούσα έρευνα.

διαφορετικό. Δηλαδή δεν μπορούσε να καταλάβει ο μαθητής αυτός ότι μέσα στην τάξη δεν τρώμε. Δεν ήξερε το παιδί να ακολουθεί κανόνες. Ανωριμότητα. Ανωριμότητα... Από την πρώτη μέρα το κατάλαβα (Σ.τ.Σ. τονίζει την λέξη «κατάλαβα»). Ένα παιδί που δεν μπαίνει σε κανόνες, σε καλούπια τότε έχει πρόβλημα. Από το νηπιαγωγείο ένα παιδί μαθαίνει να μπαίνει σε καλούπι... Ύστερα του έλεγα «μην κάνεις αυτό» και εκείνος δεν καταλάβαινε, έκανε αυτό που ήθελε. Αργούσε για παράδειγμα να βγάλει το μολύβι του... Έκανε φασαρία!

Ερευνήτρια: Μάλιστα είχατε μιλήσει για τον Δημοσθένη στους συναδέλφους σας; Τι σας έλεγαν;

Ελπίδα: Τα ίδια τα έβλεπαν και αυτοί και έλεγαν «Αχ, απαλλάχτηκα, έφυγε από εμένα!».

Ερευνήτρια: Αναφορικά με τις δυσκολίες που αντιμετώπιζε ο Δημοσθένης είχατε κάποιου είδους βοήθεια από τους εξωτερικούς φορείς;

Ελπίδα: Από τους εξωτερικούς φορείς όχι, μόνο η μητέρα του ήταν συνεργάσιμη, η οποία πάντα ερχόταν και ρωτούσε αν έκανε καμιά διαφορά σε κάτι. Εντάξει σίγουρα έκανε μια διαφορά από την Γ' στην Δ' και από την αρχή της σχολικής χρονιάς μέχρι το τέλος της σχολικής χρονιάς. Αλλά σε πολύ αργό ρυθμό όλα πήγαιναν. Σε πολύ αργό ρυθμό πήγαιναν όλα και αυτό ήταν που τον έκανε να διαφέρει από τα άλλα, τα κανονικά τα παιδιά που είχαν στην τάξη...

4. *KATEPINA*

Ερευνήτρια: Θα ήθελα να μου αναφέρετε ορισμένα από τα καθημερινά σας προβλήματα μέσα στην τάξη.

Κατερίνα: Τη συγκεκριμένη, την φετινή ε;

Ερευνήτρια: Ναι.

Κατερίνα: Θα έλεγα την πειθαρχία. Όχι, σε όλα! Σε 2- 3 παιδάκια.

Ερευνήτρια: Δηλαδή, τι εννοείτε πιο συγκεκριμένα;

Κατερίνα: Φασαρία την ώρα του μαθήματος. Αυτό! Φασαρία!

Ερευνήτρια: Στο παρελθόν είχατε άλλου είδους προβλήματα στην τάξη σας;

Κατερίνα: Όλα τα χρόνια. Σε κάθε τάξη υπάρχει ένα παιδάκι που θα κάνει κάποια φασαρία. Δεν μου χει τύχει ποτέ κανένα τμήμα, να είναι άψογο! Ή κάποιο (παιδί) θα έχει πρόβλημα και θα κάνει φασαρία! Ή δεν θυμάμαι δηλαδή που να πέρασε έστω και μια χρονιά και ένα παιδάκι να μην είχε πρόβλημα!

Ερευνήτρια: Τι εννοείτε όταν λέτε έχει πρόβλημα και θα κάνει φασαρία;

Κατερίνα: Ε, είναι και παιδάκια που έχουν πρόβλημα διαγνωσμένο ας πούμε, όπως παιδιά που πάνε σε τμήμα ένταξης και τα λοιπά. Μου τύχε χρονιά που μου ερχόταν παιδάκι που έκανε πολλή φασαρία στην τάξη. Μιλούσε μόνο του, σηκωνότανε.

Ερευνήτρια: Αλήθεια;

Κατερίνα: Ναι, είχε πρόβλημα, διάσπαση προσοχής και διαγνωσμένη από το ΚΕΔΔΥ από την Α' Δημοτικού. Πριν έρθει στο σχολείο!

Ερευνήτρια: Μάλιστα. Εσείς σε ποια τάξη το είχατε;

Κατερίνα: Το είχα στην Γ' και στην Δ' - δύο χρόνια. Τώρα που τελείωσε και η Γ', είχα 2 - 3 αγοράκια που ήταν ζωηρά πάρα πολύ ζωηρά.

Ερευνήτρια: Θα ήθελα να μου μιλήσετε για αυτό τον μαθητή με τη διάσπαση προσοχής. Πώς τον λέγανε βασικά;

Κατερίνα: Γιώργο.

Ερευνήτρια: Ο Γιώργος λοιπόν τι εννοείτε όταν λέτε είχε διάσπαση προσοχής;

Κατερίνα: Απλά μόνος του δεν μπορούσε να καθίσει στην καρέκλα, έπρεπε να σηκωθεί, μιλούσε μόνος του. Με ενοχλούσε κιόλας στο μάθημα, γιατί όταν πρέπει να μιλάει και άλλος και μιλάς και εσύ; Ειδικά στα δευτερεύοντα μαθήματα δεν ήθελε καθόλου να ακούει! Γλώσσα και Μαθηματικά κάπως ήταν. Και οι πρώτες ώρες ήταν ξεκούραστες, μετά ίσως άρχιζε να κουράζεται!

Ερευνήτρια: Ποια μαθήματα παρακολουθούσε στο τμήμα ένταξης;

Κατερίνα: Γλώσσα και Μαθηματικά και τα υπόλοιπα μαζί μου. Απλά κάποιες ώρες τον έπαιρνε η κυρία από το τμήμα ένταξης για να τον βοηθήσει στο πρόβλημά του, για ενισχυτική διδασκαλία.

Ερευνήτρια: Στα διαλείμματα πώς συμπεριφέρονταν;

Κατερίνα: Εντάξει, είχε τις παρέες τους. Δεν ήταν επιθετικός, τον αγαπούσαν δηλαδή δεν, και ανεχόταν και αυτό του το πρόβλημα με την φασαρία μέσα στην τάξη.

Ερευνήτρια: Από πού συμπεράνετε ότι είχε πρόβλημα κατά τη διάρκεια του μαθήματος;

Κατερίνα: Να αυτό το ότι μιλούσε μόνος του, σηκωνόταν μόνος του στο παράθυρο, να παίζει με το έξω περιβάλλον, με τα πουλιά ας πούμε, που περπατούσανε! Ε, δεν ήταν φυσιολογικό! Μάλιστα αυτό το κατάλαβαν και οι υπάλληλοι του ΚΕΔΔΥ, όπου εκεί πηγαίνουν τα παιδάκια που έχουν

πρόβλημα. Δεν ξέρω τώρα αν έκανε λογοθεραπεία, δεν νομίζω, μιλούσε όμως καθαρά από ότι θυμάμαι. Αλλά δεν μου είναι πολύ πρόσφατο για να σου πω περισσότερα.

Ερευνήτρια: Εσείς δηλαδή πώς το καταλάβατε για τον Γιώργο;

Κατερίνα: Εγώ το ήξερα το πρόβλημα του Γιώργου από την προηγούμενη χρονιά, από την Β΄ τάξη δηλαδή και όταν τον πήρα στην Γ΄, ήξερα το πρόβλημά του.

Ερευνήτρια: Ο προηγούμενος συνάδελφός σας πώς αναφέρονταν όταν μιλούσε για τον Γιώργο; Το είχατε συζητήσει μαζί του;

Κατερίνα: Τα συζητάμε εδώ στο σχολείο κάθε φορά. Τα παιδιά που έχουν πρόβλημα, σε ποιο τμήμα πάει. Και ήδη προχθές κουβεντιάσαμε τι μας έτυχε τη χρονιά που πέρασε, ποιο παιδί θα παρακολουθήσει ένταξη ή ποιο δεν, ποιο κατανόησε την ύλη και ποιο όχι. Εμείς δηλαδή που είμαστε παλιοί, γνωρίζουμε τα τμήματα. Τώρα ένας που θα έρθει του χρόνου θα ενημερωθεί αν θα πάρει κάποια τάξη, ή θα ρωτήσει από τον προηγούμενο για το παιδί που έχει κάποιο πρόβλημα. Το βλέπεις όμως αυτό και μες στην τάξη. Όταν μπαίνεις πρώτη ή δεύτερη μέρα το βλέπει ένας δάσκαλος το πρόβλημα.

Ερευνήτρια: Τις πρώτες μέρες δηλαδή;

Κατερίνα: Ε ναι, αμέσως φαίνεται το πρόβλημα!

Ερευνήτρια: Πώς διαφέρουν αυτοί οι μαθητές που θεωρείτε ότι έχουν αυτά τα προβλήματα από εκείνους που θεωρείτε ότι δεν έχουν;

Κατερίνα: Ε από κάποια ιδιαίτερη συμπεριφορά απέναντι στο δάσκαλο και στο σχολείο. Μέσα στην τάξη κυρίως.

Ερευνήτρια: Μπορείτε να σκεφτείτε μια στιγμή στην οποία να νιώσατε μεγάλη αμηχανία με τον Γιώργο;

Κατερίνα: Όχι, νομίζω δεν υπήρξε καμία όχι.

Ερευνήτρια: Ίσως να μου περιγράψετε μια έντονη στιγμή που να βιώσατε μαζί του;

Κατερίνα: Θα πω ψέματα τώρα γιατί πέρασαν δυο χρόνια τώρα, και μπαίνουν άλλοι μαθητές στην πορεία και το ξεχνάς. Αλλά πιο έντονη ίσως, έχω εκνευριστεί όταν δεν μπορώ να μιλήσω, όταν μιλάει πάρα πολύ, όταν φωνάζει για να ακούγεται αυτός πιο πολύ από εμένα. Γιατί δεν θέλει να ακούει εμένα! Ας πούμε αυτό τώρα το λίγο, που θυμάμαι και ήταν κάτι έντονο.

Ερευνήτρια: Το είχατε αναφέρει αυτό σε κάποιο συνάδελφό σας; Τι σας είπε;

Κατερίνα: Ε ναι. Τι να μου πει; Αλλά όταν έχει πρόβλημα το παιδάκι, τι να το κάνεις δεν μπορεί! Με το καλό τρόπο, είτε με το έτσι, είτε με το αλλιώς προσπαθούσα να το φέρω σε ήρεμο επίπεδο.

Ερευνήτρια: Οι συμμαθητές του πώς αντιδρούσαν;

Κατερίνα: Τον αγαπούσαν, τον είχαν πολύ, και για αυτό δεν έλεγαν κάτι. Τους θαύμαζα κιόλας και έλεγα «κοίταξε τον ανέχονται τον Γιώργο, ή δεν τον πειράζουν» και τον παίζανε. Ήταν κοινωνικός, έξω στο διάλειμμα ήταν στα καλά του, ίσως μέσα πιο πολύ, μέσα στην τάξη έκανε την φασαρία και έβγαζε το πρόβλημά του.

Ερευνήτρια: Με τους γονείς τι είδους επαφή είχατε;

Κατερίνα: Το ήξεραν το πρόβλημα και οι γονείς, αλλά προσπαθούσαν και αυτοί και εγώ. Και πάντοτε με λεπτότητα μιλάς σε ένα γονιό. Τι να τον πεις (τον γονιό); Έχει και το πρόβλημά του, πώς να τον πικράνεις και παραπάνω;

Ερευνήτρια: Στις παιδαγωγικές σας συναντήσεις που κάνετε με τους συναδέλφους σας, είχαν και εκείνοι παιδιά σαν το Γιώργο, τι λέγανε;

Κατερίνα: Έχουν, έχουν και εκείνοι τέτοια παιδιά έχουμε πολλά προβλήματα. Φέτος είχαμε δεν θυμάμαι; [Σ.τ.Σ. κάνει μια μικρή παύση στο λόγο της]. Είχε η Β΄, η Δ΄ και η ΣΤ΄ σε αυτό το στυλ έτσι παιδιά.

Ερευνήτρια: Πώς αναφέρεστε σε αυτά τα παιδιά; Τι λέτε για αυτά στις παιδαγωγικές σας συναντήσεις;

Κατερίνα: Με το καλύτερο τρόπο. Τι θα κάνουμε; Ζητάνε κάποιοι παράλληλη στήριξη. Μάλιστα κάποια από αυτά έχουν ήδη παράλληλη στήριξη, έρχεται και άλλη δασκάλα για παράλληλη στήριξη. Αυτά! Και αν με ρωτήσουν την γνώμη μου για το πρόβλημα του, εγώ θα την πω! Αλλά γενικά δεν μου αρέσει να μπαίνω στην άλλη συνάδελφο και να ενοχλώ. Αλλά συνήθως με τη διευθύντρια θα το κουβεντιάσει πρώτα αυτό. Δεν παρεμβαίνουμε όλοι στο πρόβλημα του παιδιού, δεν είμαστε ειδικοί!

Ερευνήτρια: Πώς θεωρείτε ότι μπορούν να βοηθηθούν αυτά τα παιδιά;

Κατερίνα: Πώς μπορούν να βοηθηθούν; [Σ.τ.Σ αναρωτιέται έντονα] Τώρα δεν είναι όλα στην ίδια βαθμίδα να το πω, που έχουν ανάγκη. Κάποιο θα θέλει παράλληλη στήριξη, άλλο βασικά; Όλα θέλουν αγάπη και μεγάλη υπομονή.

Ερευνήτρια: Κάτι τέτοιο πώς μπορεί να γίνει εφικτό;

Κατερίνα: Ο κάθε ένας, μόνος του ο εκπαιδευτικός, δηλαδή με μεγάλη υπομονή και αγάπη για το παιδί. Τίποτα άλλο, αυτό! Από εκεί ξεκινάς και μετά όλα τα άλλα. Αλλιώς;

Ερευνήτρια: Πώς προσεγγίζατε εσείς τον Γιώργο;

Κατερίνα: Ε, να έκανα κάπως διαφορετικό το μάθημα. Σίγουρα και στον Γιώργο έδινα πιο εύκολες ασκησούλες ή λιγότερες ή πολύ συχνά καθόταν κοντά μου, για να του πω αν δεν καταλάβαινε κάτι.

Ερευνήτρια: Στην τάξη καθόταν κοντά σας δηλαδή;

Κατερίνα: Όχι, ερχόταν κοντά μου, ή πήγαινα εγώ ή τον φώναζα κοντά μου.

Ερευνήτρια: Μέσα στην τάξη δηλαδή που καθόταν;

Κατερίνα: Συνήθως δεν έχουν σταθερή θέση όλη τη χρονιά. Αλλάζουν μες στη βδομάδα ή μέρα παρά μέρα. Δεν μπορώ να θυμηθώ δηλαδή που καθότανε! Μπορεί και πρώτο θρανίο, μετά πίσω, μπορεί και δίπλα; Ναι! Αλλάζουν δεν έχουν όλη τη χρονιά το ίδιο ταίρι.

Ερευνήτρια: Ωραία, ποια θεωρείτε ότι είναι τα χαρακτηριστικά των παιδιών σαν τον Γιώργο και που εκδηλώνονται κυρίως;

Κατερίνα: Νομίζω στα δευτερεύοντα (μαθήματα). Εκεί τουλάχιστον εγώ το πρόσεξα, εκεί κουράζονται, εκεί βαριούνται, δεν θέλουν να ακούσουν, εκεί δεν συμμετέχουν. Δηλαδή Γλώσσα και Μαθηματικά κάτι κάνουν, αυτό το ένα (εννοεί τον Γιώργο), δεν μπορώ να πω για άλλα παιδιά. Από εκεί και μετά κουράζονται. Ας πούμε για παράδειγμα στα Αγγλικά, δεν ξέρω (γιατί υπήρχε άλλος δάσκαλος ειδικότητας) ! Αλλά στα δευτερεύοντα δικά μου, Ιστορία και αυτά πάλι δεν μπορούσε. Αυτά τα παιδιά κουράζονται να ακούνε, κουράζονται! Ή όταν δεν μπορούσε να μου γράψει του έκανα 2 με 3 ερωτήσεις προφορικές και του βάζα βαθμό στην Ιστορία. Ή σε όποιο μάθημα ήταν διαβασμένος και ήθελε να μου το πει, μου το λεγε την ημέρα τη συγκεκριμένη. Θυμάμαι η μυθολογία ήταν που του άρεσε πολύ στην Γ' από ότι θυμάμαι! Ή κάνω λάθος; ... Όταν ήθελε και μάθαινε μάθημα, ήθελε να μου το πει προφορικά. Τα άλλα παιδιά μπορεί να γράφαν διαγώνισμα και ο Γιώργος να μου το λεγε προφορικά.

Ερευνήτρια: Αυτό πώς τον ωφελούσε;

Κατερίνα: Τον έβλεπα, όταν το λεγε, ότι ευχαριστιόταν. Από να μην γράψει τίποτα!

Ερευνήτρια: Μάλιστα. Πώς βλέπετε την παρουσία του Γιώργου μέσα στην τάξη;

Κατερίνα: Εγώ σου είπα, έδειχνα πολλή υπομονή και πολλή αγάπη. Τίποτα άλλο. Δεν έχεις άλλες επιλογές ως δάσκαλος, τι να κάνεις;

Ερευνήτρια: Δεν επηρέαζε δηλαδή καθόλου την τάξη θέλετε να μου πείτε;

Κατερίνα: Με κούρασε πάρα πολύ, άλλο το να είσαι χωρίς αυτό, και άλλο να είσαι με ένα παιδί με πρόβλημα. Αλλά μέσα σε αυτά τα πλαίσια προσπαθείς να κάνεις τη δουλειά σου!

Ερευνήτρια: Στην τάξη σας, είχατε μαθητή που να κατάγεται από χώρα του εξωτερικού;

Κατερίνα: Ναι, πέρυσι είχα έναν από Αλβανία...

Ερευνήτρια: Μπορείτε να συγκρίνετε την περίπτωση αυτή του παιδιού με εκείνη του Γιώργου;

Κατερίνα: Καμία σχέση. Το άλλο ήταν τετραπέρατο! Πανέξυπνο! Άριστος μαθητής, το παιδί που ήταν από την Αλβανία. Αυτό πρέπει να είχε γεννηθεί εδώ και να ήξερε τη γλώσσα πάρα πολύ καλά, ήταν και πολύ καλός μαθητής. Δεν έχει καμία σχέση, το ένα με το άλλο παιδί.

Ερευνήτρια: Με ποιον μαθητή νιώθατε εσείς πιο άνετα;

Κατερίνα: Και με τα δυο, δεν μπορώ να πω, αλλά το παιδάκι, που ήταν από την Αλβανία, τι να πω; Δεν καταλάβαινες ότι ήταν ξένο! Ένας που θα μπαίνει μες στην τάξη, δεν θα το καταλάβαινε ενώ τον Γιώργο τον έβλεπαν. Ο άλλος ήταν πολύ καλός μαθητής, έγραφε, διάβαζε, τα πάντα! Και όταν έφυγε στεναχωρηθήκαμε πολύ, γιατί χάσαμε έναν πολύ καλό μαθητή.

Ερευνήτρια: Μάλιστα. Πώς προσεγγίζετε θέλω να μου πείτε μαθητές σαν τον Γιώργο;

Κατερίνα: Το πα νομίζω και πριν... Φτάνεις δηλαδή στη δική τους σκέψη, προσπαθείς να πας πολύ κοντά στο παιδί, να το πλησιάσεις, να νιώσει εμπιστοσύνη μαζί σου. Να σε αγαπάει έστω και να το πιάσεις στο φιλότιμο για να μην κάνει φασαρία. Αν μπορεί να μην την κάνει βέβαια, και να μην νομίζει ότι είναι διαφορετικό από τα άλλα και να το αποδέχονται και οι άλλοι συνάδελφοι, και τα άλλα παιδιά. Το βασικό είναι να είναι ευτυχισμένο, να μπορεί να παίξει στο διάλειμμα. Τουλάχιστον εμένα αυτό με απασχολεί. Πρώτα να ναι καλά το παιδί μέσα στην τάξη, να μην νιώθει μειονεκτικά και μετά το επίπεδο της μάθησης.

Ερευνήτρια: Θεωρείτε πως σας λείπει κάτι; Υποθετικά μιλώντας, υπάρχει κάτι που χρειάζεται περισσότερο ο Γιώργος και δεν το έχετε;

Κατερίνα: Εννοείς από γνώσεις;

Ερευνήτρια: Ίσως ναι! Δεν ξέρω υποθετικά μιλώντας πάντα.

Κατερίνα: Γνωστικό επίπεδο σε μάθηση, εντάξει. Μπορεί κάποιος να του κάνει κάτι άλλο, αλλά από θέμα οργάνωσης στην τάξη και προσέγγισης και κοινωνικοποίησης δεν νομίζω ότι δεν μπορώ να προσεγγίσω ένα τέτοιο παιδί.

Ερευνήτρια: Αναφορικά με τις δυσκολίες που αντιμετωπίζει ο Γιώργος, εσείς έχετε κάποια βοήθεια από τους εξωτερικούς φορείς;

Κατερίνα: Ναι, αν χρειαστεί έρχονται βέβαια. Έρχονται ναι, αν καλέσεις κάποιον και η Σύμβουλος και οι άλλοι φορείς θα ρθούνε. Ναι! Και από το ΚΕΔΔΥ έρχονται διάφοροι ναι, και φέτος ερχόταν μια

κοπελίτσα, που ήταν κοινωνική λειτουργός, ψυχολόγος αν ήθελες και μπορούσε να δει το παιδί. Και μάλιστα ερχόταν κάθε Τρίτη. Μια μικρή κοπελίτσα για να κουβεντιάσει με το παιδί.

Ερευνήτρια: Το θεσμικό πλαίσιο τι λέει για αυτά τα παιδιά σαν τον Γιώργο μέσα στην σχολική τάξη;

Κατερίνα: Το θεσμικό πλαίσιο σου είπα παρακολουθώ την τάξη κανονικά, και αν χρειαστεί παρακολουθώ το τμήμα ένταξης. Αυτή είναι η διαδικασία μέσα στην τάξη. Δηλαδή παρακολουθεί την ροή της τάξης και κάποιες ώρες, δεν θυμάμαι τώρα πόσες ώρες για κάθε παιδί! Ποικίλλει ανάλογα με το πρόβλημα που έχει. Παρακολουθεί το τμήμα ένταξης, το οποίο και το θεωρώ απαραίτητο, πολύ απαραίτητο και όχι μόνο για τα παιδιά που έχουν πρόβλημα, αλλά και για τα άλλα παιδιά που χρειάζεται να βοηθηθούν. Απαραίτητο το θεωρώ!

Ερευνήτρια: Φανταστείτε ότι πραγματοποιείται ένας σχολικός γλωσσικός διαγωνισμός ανάμεσα στα δημοτικά σχολεία της πόλης σας. Καλείστε να επιλέξετε έναν από τους μαθητές σας για να εκπροσωπήσει το σχολείο.

Κατερίνα: Μάλιστα.

Ερευνήτρια: Ο Γιώργος πιστεύετε θα είχε τη δυνατότητα συμμετοχής σε έναν τέτοιο διαγωνισμό;

Κατερίνα: Τώρα είναι πολύ δύσκολο αυτό που μου λες. Θα φανεί ρατσιστικό αν πω όχι, και από την άλλη αφού δεν μπορεί να γράψει, τι να πω; Πώς να το επιλέξεις; Έτσι δεν είναι; ... Προφορικά ναι, θα μπορούσε να εκπροσωπήσει προφορικά μόνο! Γιατί στο γραπτό λόγο έχει πρόβλημα.

Ερευνήτρια: Πώς πιστεύετε ότι θα αντιδρούσε σε κάτι τέτοιο;

Κατερίνα: Εγώ ή το παιδί;

Ερευνήτρια: Το παιδί.

Κατερίνα: Θα χαιρόταν φαντάζομαι.

Ερευνήτρια: Από αυτόν τον μαθητή αλήθεια, τι σας έχει μείνει;

Κατερίνα: [Σ.τ.Σ. δείχνει ιδιαίτερα σκεπτική, σηκώνει το δεξί της χέρι και ακουμπάει το σαγόνι της] Το πώς ενώ έκανε τόση πολλή φασαρία μέσα στην τάξη μου και με ενοχλούσε, πώς το αποδέχονταν τα άλλα παιδιά με τόση αγάπη. Αυτό!

5. ΚΩΝΣΤΑΝΤΙΝΑ

Ερευνήτρια: Θα ήθελα να μου περιγράψετε ορισμένα από τα καθημερινά σας προβλήματα μέσα στην τάξη.

Κωνσταντίνη: Πέραν του αν είναι διαβασμένα ή όχι τα παιδιά είναι ότι ξεχνάνε εργασίες. Να μην τις φτιάχνουν, να ξεχνάνε πράγματα βασικά: τετράδια, βιβλία. Όχι (όμως) από όλα τα παιδιά. Αυτή είναι η καθημερινότητα. Αυτό είναι δεδομένο.

Ερευνήτρια: Για ποιο λόγο τα ξεχνάνε όλα αυτά που είπατε;

Κωνσταντίνη: Για ποιο λόγο τα ξεχνάνε; Είτε γιατί δεν ανοίγουν το πρόγραμμά τους να δουν τι έχουν και τα βάζουν τελευταία στιγμή... Από εκεί και πέρα προστριβές έτσι στα διαλείμματα γίνονται πιο πολύ. Αυτά έτσι είναι τα πιο απλά προβλήματα. Αλλά υπάρχουν και πιο δύσκολα μέσα στην τάξη.

Ερευνήτρια: Έχετε αντιμετωπίσει δηλαδή και πιο δύσκολα προβλήματα;

Κωνσταντίνη: Όχι, εντάξει. Μεμονωμένες περιπτώσεις που δεν είναι καθημερινές. Αν υπάρχει θέμα με κάποιο παιδί που δημιουργεί μέσα στην τάξη αυτό είναι πιο μεμονωμένη περίπτωση. Δεν είναι καθημερινότητα.

Ερευνήτρια: Γενικότερα τι άλλου είδους δυσκολίες αντιμετωπίζετε μέσα στην τάξη σας;

Κωνσταντίνη: Συγκέντρωσης. Δηλαδή το να συγκεντρώνονται. Δεν μου τυχε τάξη που να έχω ησυχία. Εντάξει όλα μου τα χρόνια τα στρώνω, συνεννοούμαστε, τα φέρνω βόλτα και με προσέχουνε. Κάνουμε! Αλλά υπάρχουν παιδιά που αποσπάται η προσοχή τους, έχουνε θέματα. Και αυτά βλέπεις μέσα στην τάξη να δυσκολεύονται να παρακολουθήσουν το ρυθμό της τάξης με αποτέλεσμα αυτό να δημιουργεί μετά πρόβλημα. Όταν δεν μπορεί να παρακολουθήσει, αρχίζει και ενοχλεί τον διπλανό του και δημιουργεί προβλήματα και έτσι.

Ερευνήτρια: Σας έχουν τύχει τέτοιοι μαθητές σαν αυτούς που μου περιγράφετε;

Κωνσταντίνη: Ε πάντα υπάρχουνε, σε κάθε τάξη πάντα υπάρχουνε. Απλά κοιτάξεις να βρεις το κουμπί του και να τον χειριστείς ανάλογα για να μπορέσεις να τον κάνεις να παρακολουθήσει. Αλλά πάντα υπάρχουνε. Δεν μπορεί να σου τύχει μια τάξη κανονική! [Σ.τ.Σ. γελάει]. Κοίταξε πάντα προσπαθείς να εστιάζεις πάνω στα παιδιά. Τώρα από εκεί και πέρα είναι ανάλογα με τον αριθμό των μαθητών που έχεις μέσα στην τάξη. Αν έχεις λίγους, μπορείς περισσότερο να αφιερώσεις χρόνο σε τέτοιους μαθητές. Αν έχεις πολλούς δεν μπορείς να αφιερώσεις πολύ χρόνο. Προσπαθείς ας πούμε, να του δώσεις ασκήσεις έτσι και στο επίπεδό του, (ώστε) να μπορεί να ανταπεξέρχεται. Αλλά είναι ανάλογα και με το τι έχεις. Αν είναι ένα, πάλι καλά είναι! Αν έχεις όμως και διαφορετικές περιπτώσεις,

3-4 πάλι δεν μπορείς. Ναι δυστυχώς, και αν έχεις 25 παιδιά μέσα στην τάξη, δεν μπορείς να αφιερώσεις τον χρόνο που θα ήθελες και θα έπρεπε. Είναι ανάλογα και με τις συνθήκες της τάξης.

Ερευνήτρια: Φέτος ποια τάξη είχατε;

Κωνσταντίνα: Την έκτη.

Ερευνήτρια: Είχατε τέτοια περίπτωση που μου αναφέρατε;

Κωνσταντίνα: Όχι, δεν είχα. Δεν είχα! Ήταν ένα μέτριο επίπεδο που μπορούσε ο καθένας. Είχα όμως δυο παιδάκια που παρακολουθούσαν και την ειδική τάξη. Φεύγανε κάποιες ώρες από την τάξη και πήγαιναν και παρακολουθούσαν το τμήμα ένταξης. Ε αυτά εδώ πέρα τα έφτιαχνα μετά ειδικές, άλλες δηλαδή ασκήσεις. Δεν μπορούσαν δηλαδή να παρακολουθήσουν τον ρυθμό της τάξης γιατί μου ήρθαν με μαθησιακές δυσκολίες. Το θετικό ήταν επειδή τα είχα και από πέρυσι τα ήξερα. Όταν τα πήρα πρώτη χρονιά, μου δημιουργούσαν θέματα. Δημιουργούσαν έτσι θέματα! Η ροή του μαθήματος να διακόπτεται συνέχεια, αλλά μετά που έμαθα πώς να τους χειρίζομαι, δεν είχα θέμα. Δηλαδή φέτος δεν είχα πρόβλημα μέσα στην τάξη.

Ερευνήτρια: Θα ήθελα να μου πείτε για αυτά τα δυο παιδιά είχατε κάποια διάγνωση από την Α' δημοτικού που τα είχατε;

Κωνσταντίνα: Ναι, ναι είχα. Τον ένα απλά τον Πασχάλη ήταν με μαθησιακές δυσκολίες και ο Αντώνης ήταν με δυσλεξία αλλά με μαθησιακές δυσκολίες όχι απλή δυσλεξία και μαθησιακές δυσκολίες [Σ.τ.Σ. τονίζει την τελευταία λέξη]. Ήταν και με διάγνωση ναι. Για αυτό παρακολουθούσαν το τμήμα ένταξης. Αμα δεν έχεις διάγνωση δεν μπορείς να το παρακολουθήσεις.

Ερευνήτρια: Εσείς τι παρατηρούσατε έτσι με αυτούς τους δυο μαθητές;

Κωνσταντίνα: Έβλεπα ότι είχαν τα δικά τους θεματάκια. Βασικά είχαν διάσπαση προσοχής στην όλη τους την απόδοση. Ναι! Γενικότερα έκαναν διάφορα άσχετα: από το να ζωγραφίζουν, να πειράζουν το διπλανό, στο χειρισμό δηλαδή να θέλουν να πιάσουν μολύβι και να ρίχνουνε όλη την κασετίνα. Όχι επίτηδες! Δηλαδή η οργάνωσή τους, η τσάντα τους αυτά όλα. Ο Πασχάλης σφύριζε για παράδειγμα και τραγουδούσε μέσα στην τάξη.

Ερευνήτρια: Σε ποια μαθήματα κυρίως εκδήλωναν όλα αυτά που μου είπατε;

Κωνσταντίνα: Κυρίως στα θεωρητικά. Στα άλλα ήταν. Γλώσσα και Μαθηματικά κάνανε στο τμήμα ένταξης. Όταν ήταν μεμονωμένα, δηλαδή πήγαινες πάνω από κεφάλι τους, ήταν εντάξει. Δηλαδή ήταν παιδιά που ήθελαν αποκλειστικά άτομο για να μπορέσουν να συγκεντρωθούν, πάνω από το κεφάλι τους. Όταν απευθυνόσουν γενικά στην τάξη εκεί τα έχανε!

Ερευνήτρια: Τι άλλου είδους δυσκολίες αντιμετώπιζαν ο Πασχάλης και ο Αντώνης;

Κωνσταντίνα: Είχαν όπως σου είπα τα δικά τους θέματα. Διάβαζαν για παράδειγμα αργά και στο γράψιμο τους και στο διάβασμά τους. Είχαν μεγάλη διαφορά σε σχέση με τα άλλα παιδιά, στα σημεία όπου αντιμετώπιζαν δυσκολίες. Και στην ορθογραφία [Σ.τ.Σ. τραβάει το λόγο της]. Γιατί τα έβλεπες ότι εντάξει. Ήταν και ανάλογα το παιδί. Ο Πασχάλης ήταν αδιάφορος. Ο άλλος τον έβλεπες ότι προσπαθούσε. Και δεν έχεις δηλαδή τις απαιτήσεις [Σ.τ.Σ. τονίζει την λέξη] στην ορθογραφία. Το βαζα 5 λέξεις να μάθει, δεν το βαζα την ορθογραφία που έγραφαν τα άλλα τα παιδιά. Και το έβλεπες ότι αγχωνόταν, ζορίζονταν να θυμηθεί ο Αντωνάκης. Ο άλλος δε με τις μαθησιακές δυσκολίες ήταν αδιάφορος. Ενώ αυτός με τη δυσλεξία το έβλεπες προσπαθούσε.

Ερευνήτρια: Είχατε παρατηρήσει κάποια αλλαγή κατά τη διάρκεια της χρονιάς;

Κωνσταντίνα: Έτσι κάνανε λίγη πρόοδο και τις δυο χρονιές που τα είχα. Αλλά συνήθως με αυτά τα παιδιά υπήρχε ένα διάστημα που προόδευαν και ένα διάστημα που ξαναγύριζαν πάλι πίσω στο μηδέν. Και ήσουν φτού και από την αρχή. Και όχι μόνο μέσα στην τάξη αλλά και στο τμήμα ένταξης, που ήταν αποκλειστικά και μόνο ο δάσκαλος με τον Αντώνη. Υπήρχαν φάσεις που έβλεπες προόδευε, και μετά ξανά πίσω από την αρχή.

Ερευνήτρια: Για ποιο λόγο θεωρείτε ότι αντιμετώπιζε τόσο ο Πασχάλης όσο και ο Αντώνης αυτές τις δυσκολίες;

Κωνσταντίνα: Είναι αυτό το κάτι ε στις συγκεκριμένες περιπτώσεις είναι κάτι που το περιμένεις. Εντάξει ειδική δεν είμαι αλλά είναι κάτι που το περιμένεις αυτό. Όπως λέει και ο δάσκαλος ειδικής αγωγής το παρουσιάζουν αυτό, αυτά τα παιδιά. Υπάρχουν στιγμές δηλαδή που γυρίζουν πίσω! Είναι μέρος του προβλήματός τους προφανώς.

Ερευνήτρια: Πώς διαφέρουν οι μαθητές που θεωρείτε ότι έχουν μαθησιακές δυσκολίες από εκείνους που θεωρείτε ότι δεν έχουν;

Κωνσταντίνα: Γενικά τώρα; [Σ.τ.Σ. αναρωτιέται] Καταλαβαίνω ότι ένα παιδί έχει μαθησιακές δυσκολίες όταν τον βλέπεις. Σε κάθε φάση, σε κάθε τάξη έχει κάποιες απαιτήσεις έτσι; Όταν στην Α' τάξη για παράδειγμα αν φτάσει Χριστούγεννα και δυσκολεύεται [Σ.τ.Σ. τονίζει την τελευταία λέξη στο λόγο της] να διαβάσει. Όχι, ότι μπορεί να έχει, μπορεί και να μην έχει. Απλά και το κάθε παιδί έχει το δικό ρυθμό. Αλλά αρχίζεις ας πούμε και το κοιτάς περισσότερο. Όταν κάνει στην ορθογραφία του τα υπερβολικά τα λάθη ή στο γράψιμο του ή στο όταν αντιστρέφει γράμματα [Σ.τ.Σ. τραβάει το τελευταίο φωνήεν στο λόγο της]! Είναι έτσι κάποια σημάδια που σε κάνουν να το κοιτάξεις λίγο περισσότερο.

Ή όταν χρειάζεται να μάθει κάτι, και το βλέπεις ότι δεν μπορεί να μάθει. Όταν επαναλαμβάνει κάτι, μία φράση και μετά από πολλές φορές δεν μπορεί να το επαναλάβει από μόνο του. Βλέπεις ότι κάτι υπάρχει και μετά αρχίζεις και το ψάχνεις.

Ερευνήτρια: Πώς επηρέαζε η παρουσία αυτών των δυο μαθητών το κλίμα της τάξης ή και τα άλλα παιδιά;

Κωνσταντίνη: Αρχικά δεν μπορώ να πω ότι τους είχανε κάπως. Προσπαθούσαν δηλαδή να παίζουν όλα μαζί. Αλλά επειδή ήτανε παιδιά που δεν ήξεραν πώς να πλησιάσουν, και επειδή είχαν θέμα και με την επικοινωνία. Δεν ήξεραν πώς να πλησιάσουν τα άλλα παιδιά και συνήθως για να μπορέσουν να τους πλησιάσουν, ήταν πιο βίαια μερικές φορές ή δημιουργούσαν πρόβλημα για να τραβήξουν την προσοχή, οπότε δεν μπορώ να πω ότι ήταν και ιδιαίτερα αποδεκτά. Όχι ότι τους απέκλειαν! Αλλά δεν μπορούσαν και στο παιχνίδι! Όταν το χαλούσαν, νευρίαζαν τα άλλα (παιδιά). Οπότε ε μετά τους άφηναν, αλλά την επόμενη φορά τους έβαζαν στο παιχνίδι, οπότε τους δίναν ευκαιρίες. Αλλά δεν ήταν και τα παιδιά (ο Πασχάλης και ο Αντώνης) ότι τους ήθελαν. Ειδικά ο Πασχάλης που δημιουργούσε και μόνο έτσι προβλήματα, τον έβλεπες έτσι και στο θρανίο ας πούμε μόνος του. Δεν ήθελαν τα άλλα να κάτσουν πολύ- πολύ μαζί του. Βέβαια εντάξει τους βάζεις να κάτσουν μαζί και τα βάζεις σταδιακά. Και το δέχονταν, αλλά δεν ήταν ότι ήταν και το καλύτερό τους!

Ερευνήτρια: Πού κάθονταν δηλαδή μέσα στην τάξη;

Κωνσταντίνη: Κοίταξε αυτά επειδή είναι μπροστά και κοντά μου αλλά όχι μαζί με τα άλλα. Και όχι πίσω γιατί άμα τα βάζεις πίσω, θα έμεναν και τελειώς πίσω (στα μαθήματα). Οπότε πρέπει να τα χεις μπροστά σου όσο το δυνατόν.

Ερευνήτρια: Παιδαγωγικές συναντήσεις πραγματοποιείτε με τους συναδέλφους σας;

Κωνσταντίνη: Όχι, όχι! Όχι τόσο συχνά. Γίνονται κάποιες αλλά δεν γίνονται συνέχεια. Βέβαια συζητάμε με τους συναδέλφους και ανάλογα με την εμπειρία του καθενός λέμε για το τι μας συμβαίνει, για το κάθε πρόβλημα του μαθητή.

Ερευνήτρια: Και πώς αναφέρεστε όταν μιλάτε για τους μαθητές σαν τον Πασχάλη και τον Αντώνη;

Κωνσταντίνη: Ότι υπάρχει αυτή η περίπτωση παιδιών. Άσε που συνήθως αυτά τα παιδιά δημιουργούν και έξω θέμα, δηλαδή στο διάλειμμα τα βλέπουν και οι συνάδελφοι. Δεν είναι δηλαδή μέσα στην τάξη να μην ξέρουν οι άλλοι τι γίνεται. Απλά ξεκινάει από το διάλειμμα, που το ξέρουν όλοι οι δάσκαλοι. Οπότε μετά εσύ σαν δάσκαλος της τάξης αναφέρεσαι σε ό,τι παρουσιάζεται μέσα στην τάξη σου. Και περισσότερο ας πούμε είναι η συνεργασία μέσα στην τάξη με το δάσκαλο ειδικής αγωγής. Εκεί πέρα θέλει πολλή συνεργασία, και με τους γονείς. Και αυτό το πρόβλημα το έβγαζε και στο σπίτι ο Αντώνης, δεν ήταν δηλαδή πράγματα που τα έκανε μόνο στο σχολείο, τα έβλεπαν και εκείνοι. Και στο σπίτι ήταν η συμπεριφορά του έτσι και με τα αδέρφια του. Το να προσπαθεί να επικοινωνήσει και να πλησιάσει με βίαιο ουσιαστικά τρόπο. Με λάθος τρόπο.

Ερευνήτρια: Μπορείτε να σκεφτείτε ένα έντονο περιστατικό με κάποιον από αυτούς τους δυο μαθητές σας; Και να μου το περιγράψετε.

Κωνσταντίνη: Έντονο περιστατικό [Σ.τ.Σ. μικρή παύση στο λόγο της] Ήταν όταν αρπάχτηκε με έναν άλλο συμμαθητή του. Ο Αντώνης ήταν! Γιατί; Γιατί κάτι είχαν πει πριν από μέρες και είχαν καυγαδίσει. Και μετά από 2-3 μέρες θυμήθηκε ότι τον ενόχλησε αυτός και τον είχε πιάσει μάλιστα πολύ άσχημα από το λαιμό. Δύο δάσκαλοι αφού, πέσαμε πάνω του να το χωρίσουμε εν ώρα διαλείμματος. Και μπορέσαμε όμως να το χωρίσουμε! Και μάλιστα γύρισε και έβριζε και τους δασκάλους. Δηλαδή το έβλεπες βγήκε εκτός εαυτού το παιδί, εκτός εαυτού! Μετά το έβλεπες ηρέμησε σαν να μην συνέβη τίποτα. Το πήραμε, το μιλήσαμε, πήγε ζήτησε και συγγνώμη αλλά μετά φυσικά πάλι επαναλαμβάνονταν. Δεν περίμενα να χει τέτοια ξεσπάσματα θυμού! Μα δηλαδή πραγματικά ήταν από τις σπάνιες περιπτώσεις που ήρθε τόσο πολύ εκτός εαυτού. Και με δύναμη ό,τι έκανε, αφού δεν έβλεπε αν αυτή τη στιγμή είχε παιδί μπροστά του, ή δάσκαλο ή τίποτα άλλο. Αλλά και τόσο βίαιο! Δηλαδή που το είχε πιάσει από το λαιμό (το άλλο παιδί) το στρίμωξε στην άκρη και να τραβάμε δυο δάσκαλοι και να μην μπορούμε να τους χωρίσουμε. Τέτοια δύναμη είχε! Αυτό έγινε κάνα δυο φορές. Τον έπιασε έτσι σαν κρίση, ένα πράγμα!

Ερευνήτρια: Και εσείς ή οι συνάδελφοί σας πώς αντιδράσατε;

Κωνσταντίνη: Εντάξει οι άλλοι ξαφνιάστηκαν αλλά εγώ επειδή το ζω αυτό το παιδί, το ξέρεις εντάξει! Εκεί πέρα στη συγκεκριμένη την περίπτωση έτρεξα και εγώ και οι άλλοι συνάδελφοι. Αλλά δεν μπορείς (να κάνεις) τίποτα. Εντάξει θα μιλήσεις, καλά θα μιλήσεις στους γονείς αλλά από εκεί και πέρα, και το σχολείο δεν μπορεί να κάνει και τίποτα. Δηλαδή και δια νόμου δεν μπορείς να κάνεις τίποτα. Μόνο να πάρεις να το μιλήσεις. Ο διευθυντής κάλεσε και τους γονείς. Από εκεί και πέρα τίποτα. Δηλαδή αυτό είναι ένα μειονέκτημα. Όταν γίνονται κάποιες τόσο έντονες περιπτώσεις, δεν μπορείς να, ούτε να επιβάλλεις ας πούμε όπως στο Γυμνάσιο ή στο Λύκειο ποινές. Δεν υπάρχει τίποτα! Δεν υπάρχει τίποτα πέραν από το να του μιλάς.

Ερευνήτρια: Πώς θεωρείτε ότι μπορούν να βοηθηθούν αυτοί οι μαθητές που έχουν μαθησιακές δυσκολίες;

Κωνσταντίνια: Ανάλογα σε τι βαθμό έχουν τις δυσκολίες τους. Το γενικό είναι ότι πας και δεν απαιτείς από το παιδί να ανταποκρίνεται σε όλα όσα γίνονται μέσα στην τάξη. Του δίνεις ασκήσεις που να μπορεί να τις φτιάχνει. Να ξεκινάς δηλαδή από τις εύκολες και μετά να ανεβαίνει ο βαθμός δυσκολίας. Αλλά πάντα σε επίπεδο που να μπορεί να τα φτιάχνει, του δίνεις λιγότερα από τους άλλους και περισσότερο χρόνο τον αφήνεις για να επεξεργαστεί κάτι από ό,τι τους άλλους. Και συνέχεια επιβράβευση! Αυτό δηλαδή το «Μπράβο! Καλά τα πας! Και συνέχισε έτσι!» είναι ότι πρέπει να τα λες συνέχεια. Βηματάκι- βηματάκι, μικρούς στόχους και να μπορεί να τους καταφέρνει, έτσι ώστε να ενισχύεται η αυτοπεποίθησή του... Και αυτά τα παιδιά το χουν ανάγκη. Γιατί έχουν και αυτοπεποίθηση χαμηλή και αυτοεκτίμηση χαμηλή. Βλέπεις όταν δεν τα κατάφερνε ο Αντώνης, χτυπούσε το κεφάλι του «Πάλι δεν τα κατάφερα!» και τα έβαζε με τον εαυτό του. Δηλαδή η αυτοεκτίμησή του ήταν χάλια! Όταν όμως το έβαζες κάτι και το έφτιαχνε αμέσως ανέβαινε. Τους δίνεις πραγματάκια που μπορούν να φτιάχνουνε. Γιατί στόχος είναι πρώτα να ενισχυθεί η αυτοεκτίμησή τους και η αυτοπεποίθησή τους και μετά έρχονται τα άλλα: το να πιάσουν όσο το δυνατόν τους στόχους της κάθε τάξης. Δεν έχεις απαιτήσεις να τους πιάσει όλους. Όσο το δυνατόν!

Ερευνήτρια: Στην τάξη σας είχατε μαθητή με καταγωγή από κάποια χώρα του εξωτερικού;

Κωνσταντίνια: Όχι.

Ερευνήτρια: Από παλιότερες χρονιές ίσως;

Κωνσταντίνια: Όχι, από ότι θυμάμαι, δεν έτυχε καμιά φορά να χω. Είχα όμως από ότι θυμάμαι ένα κοριτσάκι από Αλβανία πρώτη τάξη ήτανε... Αλλά δεν είχα θέμα ήταν πάρα πολύ καλό και σαν παιδί και σαν μαθήτρια.

Ερευνήτρια: Μάλιστα. Μπορείτε τώρα να συγκρίνετε την περίπτωση αυτή με εκείνη του Αντώνη;

Κωνσταντίνια: Να συγκρίνω τι; Ε, το καθένα θα το αντιμετωπίζα διαφορετικά. Ναι! Το αλλοδαπό θα το βοηθούσα διαφορετικά γιατί (τα Ελληνικά) είναι δεύτερη γλώσσα. Το άλλο παιδί σαν την περίπτωση του Αντώνη θα το βοηθήσεις διαφορετικά.

Ερευνήτρια: Μάλιστα. Αναφορικά με τις δυσκολίες που αντιμετωπίζε είτε ο Πασχάλης είτε ο Αντώνης, τι είδους βοήθεια είχατε από εξωτερικούς φορείς;

Κωνσταντίνια: Όχι, δεν είχα καμία απολύτως! Τίποτα που θα έπρεπε κανονικά. Δηλαδή και από το ΚΕΔΔΥ κάποιοι ειδικοί θα πρεπε να πουν κάτι παραπάνω. Δηλαδή εντάξει είσαι δάσκαλος και έχουν απαιτήσεις να είσαι ειδικός σε πολλά πράγματα! Δεν είσαι ειδικός. Δυστυχώς δεν υπάρχει βοήθεια! Γιατί συνήθως αυτά θέλουν και ψυχολόγο και προσπαθείς (εσύ ο εκπαιδευτικός) να τα βοηθήσεις, κάνοντας τη δουλειά άλλων ειδικών ενώ κανονικά θα έπρεπε να ήταν οργανωμένα. Πολλές φορές είναι περιπτώσεις παιδιών που χρειάζονται παράλληλη στήριξη. Δεν υπάρχει όμως! Και εμείς πρέπει να παλεύουμε μόνοι μας. Δεν υπάρχει βοήθεια για να μπορείς να κάνεις κάτι σωστά. Πέρα από το τμήμα ένταξης και εκείνο ανάλογα σε τι συνάδελφο θα πέσεις... Όλα από κοινού με την δασκάλα της Ειδικής τα κάναμε...

Ερευνήτρια: Τι λέει το θεσμικό πλαίσιο για αυτά τα παιδιά σαν τον Αντώνη και τον Πασχάλη μέσα στα σχολικά πλαίσια;

Κωνσταντίνια: Ορίζει τμήμα ένταξης ή παράλληλη στήριξη, όταν η περίπτωση είναι βαριά. Και από τα ΚΕΔΔΥ βγάζουν πόσες ώρες πρέπει να παρακολουθεί το παιδί. Αλλά και πάλι γεμίζουν οι ώρες. Μπορεί να υπάρχουν πολλές περιπτώσεις, οπότε να μην έχει αυτές τις ώρες ο συνάδελφος του τμήματος ένταξης και να βάζει και δυο και τρία παιδιά ταυτόχρονα. Και αυτό δεν είναι καλό γιατί αυτά πρέπει μόνα τους να είναι... Αυτά θέλουν μεμονωμένα. Το καθένα έχει τις δικές του δυσκολίες, άρα το καθένα θέλει το δικό του χειρισμό. Αλλά το ΚΕΔΔΥ βάζει 10 ώρες και από εκεί και πέρα κάντε ό,τι θέλετε. Δεν κάνουν και κάτι το αξιόλογο. Βγάζουν απλά μια διάγνωση και αυτό είναι. Μετά τίποτα. Και οι μαθησιακές δυσκολίες πλέον έγιναν της μόδας! Και κυρίως στις πρώτες τάξεις ο γονιός δεν το δέχεται, δύσκολο το δέχονται. Κατά την έκτη τάξη τους πιάνει ένας πανικός και από μόνοι τους ζητάνε να πάνε στο ΚΕΔΔΥ, εν όψει Γυμνασίου για να έχουν απαλλαγές... Ενώ στις πρώτες τάξεις με τίποτα δεν δέχονταν ότι υπάρχει πρόβλημα με το παιδί. Στην Στ' ξαφνικά πρέπει να πάει! Που είναι πλέον αργά γιατί το παιδί βοηθιέται στις πρώτες τάξεις, όταν χτίζει όλη την γνώση και τον τρόπο για να μαθαίνει... Γιατί έχοντας μια διάγνωση θα είναι πιο λίγες οι απαιτήσεις στο Γυμνάσιο. Ναι, βλέπεις και αυτές τις περιπτώσεις. Τραγικό βέβαια! Και οι μαθησιακές δυσκολίες τώρα που τα λέμε είναι ένας πολύ γενικός όρος. Αλλά από εκεί και πέρα τι έχει κάθε παιδί; [Σ.τ.Σ. φαίνεται να απορεί] Δηλαδή ένας δάσκαλος δεν ξέρει και δεν μπορεί να δώσει συγκεκριμένο ορισμό γιατί δεν είναι και ο ειδικός! Ο ειδικός θα δώσει ορισμό, για το ποιο ακριβώς είναι το πρόβλημα του παιδιού. Ο δάσκαλος απλά παρατηρεί κάποια πράγματα: δυσκολεύεται στην ανάγνωση; Κάνει πάρα πολλά ορθογραφικά λάθη; Μπερδεύει γράμματα; Δεν μπορεί να αποδώσει ένα κείμενο με άνεση; Ο δάσκαλος απλά κάνει αυτές τις παρατηρήσεις. Είναι λάθος να πει «Α! Εφόσον έχει αυτά, έχει δυσλεξία ή έχει αυτό το πρόβλημα». Αυτό δεν το κάνει ο δάσκαλος! Ο δάσκαλος θα κάνει τις παρατηρήσεις και από εκεί και πέρα ο ειδικός θα βγάλει τα συμπεράσματα του - τι έχει το παιδί! Δεν μπορεί να το κάνει αυτό ο δάσκαλος και είναι λάθος να το κάνει αυτό ο δάσκαλος!... Εσύ απλά τα συμπτώματα παρατηρείς...

Ερευνήτρια: Μάλιστα. Φανταστείτε τώρα πως πραγματοποιείται ένας σχολικός διαγωνισμός στην Γλώσσα ανάμεσα στα δημοτικά σχολεία της πόλης σας. Καλείστε να επιλέξετε έναν από τους μαθητές σας για να εκπροσωπήσει το σύνολο του σχολείου. Ο Αντώνης για παράδειγμα θα είχε τη δυνατότητα συμμετοχής σε ένα τέτοιο διαγωνισμό;

Κωνσταντίνη: Θα του έδινες την ευκαιρία μαζί με τα άλλα παιδιά, εφόσον το θέλει και αυτός να συμμετέχει στο διαγωνισμό. Τώρα αν έφτανε να εκπροσωπήσει σημαίνει ότι θα είχε τις ικανότητες για να φτάσει... Αλλά ναι, εφόσον το θέλουν, την ευκαιρία τους την δίνεις. Πάντα πρέπει να έχουν ευκαιρίες. Δεν τα αποκλείεις επειδή δεν μπορούν. Γιατί ξέρω ορισμένους συναδέλφους μου, που όταν έρχεται ο Σχολικός Σύμβουλος στο σχολείο να ελέγξει [...] εκείνοι για να παρουσιάσουν καλό έργο, στέλνουν αυτά τα παιδιά που έχουν κάποιο πρόβλημα στο τμήμα ένταξης να κάνουν μάθημα για παράδειγμα. Ενώ εκείνη την ώρα δεν έχουν (μάθημα). Τα απομακρύνουν δηλαδή, τα κρύβουν για να μην τα δει ο Σχολικός Σύμβουλος και να παρουσιάσουν αυτοί το τέλειο. Μην σου φαίνεται παράξενο...

Ερευνήτρια: Τώρα που φτάσαμε στο τέλος της συζήτησής μας, μήπως υπάρχει κάτι που θα θέλατε να προσθέσετε;

Κωνσταντίνη: Βασικά το πιο σημαντικό είναι να αισθάνονται τα παιδιά ότι τους δίνεις αγάπη, και ότι δεν κάνεις αγγαρεία, και ότι νοιάζεσαι για αυτά. Και θα τύχει να τα μαλώσεις αυτά τα παιδιά αλλά περισσότερο ως συμβουλές! Γιατί τα παιδιά αισθάνονται και αντιλαμβάνονται το πώς είσαι εσύ... όταν πας αρνητικά απέναντι στο παιδί και εκείνο επιθετικά θα σε αντιμετωπίσει. Δηλαδή πέρα από το δάσκαλο θέλουν να βλέπουν και τον φίλο και τον γονιό. Δηλαδή θέλουν να τα πλησιάσεις κυρίως ψυχικά και μετά θα τα αντιμετωπίσεις όλα... Δηλαδή αυτά τα ψυχικά συναισθήματα τα θέλουν τα παιδιά και τα αντιλαμβάνονται... Αυτό δηλαδή να δίνεις αγάπη στα παιδιά! Αυτό χρειάζονται!

6. *AENA*

Ερευνήτρια: Θα ήθελα να μου περιγράψετε ορισμένες από τις αλληλεπιδράσεις με τους μαθητές σας μέσα στο χώρο της τάξης.

Λένα: Ότι αφορά δηλαδή, ποια αλληλεπίδραση;

Ερευνήτρια: Για παράδειγμα τις σχέσεις που αναπτύσσετε μαζί τους.

Λένα: Συναισθηματικές από αυτή την πλευρά;

Ερευνήτρια: Ναι, και συναισθηματικές.

Λένα: Με τους μαθητές μου πάντα προσπαθώ να έχω τις καλύτερες σχέσεις. Προσπαθώ, γιατί θα το πω διαφορετικά. Προσπαθώ να τα αγαπήσω, γιατί κάτω από αυτή την ομπρέλα της αγάπης πετυχαίνονται όλα, και δυσκολίες δηλαδή να έχει στη συνέχεια ένα παιδί, μαθησιακές δυσκολίες, αν αισθάνεται το δάσκαλο πολύ κοντά του, είναι σίγουρο ότι θα πετύχει κάτι...

Ερευνήτρια: Είπατε αν δεν κάνω λάθος μαθησιακές δυσκολίες, είχατε τέτοιους μαθητές μέσα στην τάξη σας;

Λένα: Ναι, τα χρόνια που πέρασαν, είχα πολλές φορές πολλούς μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες.

Ερευνήτρια: Μάλιστα, τι εννοείτε δηλαδή με μαθησιακές δυσκολίες;

Λένα: Το οτιδήποτε, από την ορθογραφία τους για παράδειγμα που είναι τα λάθη τους πέραν του φυσιολογικού, μέχρι τον τρόπο που γράφουνε, τη συμπεριφορά τους. Και όταν αυτά τα δένει κανείς έτσι και τα φτιάξει, δηλαδή φτιάξει ένα πάζλ λες ότι έχει μαθησιακές δυσκολίες. Δεν ορίζεται ακριβώς, αλλά έχει σε πολλούς τομείς, σε πολλά, έτσι;

Ερευνήτρια: Κυρίως που έχει δηλαδή δυσκολίες;

Λένα: Κυρίως στα μαθήματα, αλλά όταν καμιά φορά συνοδεύεται και από τη συμπεριφορά του παιδιού τότε συμπληρώνεις το πάζλ, και λες εδώ σίγουρα κάτι έχουμε, αλλά δεν μπορούμε να το ονομάσουμε εμείς, οι δάσκαλοι. Υπάρχει περαιτέρω έλεγχος και τα στέλνουμε κάπου εκεί.

Ερευνήτρια: Φέτος είχατε τέτοιο μαθητή στην τάξη σας;

Λένα: Με μαθησιακές δυσκολίες δεν είχα, αλλά είχα πρόπερσι.

Ερευνήτρια: Θα μπορούσατε λοιπόν να μου μιλήσετε για αυτό το μαθητή;

Λένα: Το παιδί που είχα στην Α' τάξη, δυσκολεύτηκε πολύ να διαβάσει αρχικά, δηλαδή ήταν πίσω από τους άλλους στην τάξη κατά πολύ. Ό,τι μπορώ να θυμηθώ τώρα έτσι;

Ερευνήτρια: Ναι, ναι! Βασικά ήταν μαθητής ή μαθήτρια; Πώς το έλεγαν;

Λένα: Ήταν κοπέλα, η Κωνσταντίνη. Το οικογενειακό της περιβάλλον που πιστεύω ότι ξεκίνησε από εκεί, να υποθέσω δεν την βοηθούσε τόσο, με ποια έννοια; Η μητέρα της ήταν αλλοδαπή παντρεμένη με Έλληνα, μετά νομίζω πήραν διαζύγιο οι γονείς. Και όλα αυτά επηρέασαν πάρα πολύ εκείνη την περίοδο το παιδί. Με αποτέλεσμα δηλαδή να έχει και στη μάθηση πρόβλημα. Δεν μπορούσε να διαβάσει, έκανε πολλά και ορθογραφικά λάθη, δεν μπορούσε να εκφραστεί καθόλου. Ε τι άλλο;

Ερευνήτρια: Την είχατε από την Α΄ Δημοτικού;

Λένα: Ναι, από την πρώτη αυτό, αλλά και στη Β΄ που συνέχισα την ίδια τάξη. Έγινε τότε η διάγνωση, πήγε λίγο καλύτερα δηλαδή είχε βήματα προόδου.... Οι γονείς, επειδή εγώ πάντοτε βλέπω και το σπίτι! Δηλαδή αυτό που κουβαλούν τα παιδιά επάνω στην πλάτη τους είναι σαν την χελώνα με το καβούκι της. (Και) δεν βοηθήθηκε ανάλογα όσο έπρεπε για το πρόβλημά της, και αντί να την πάει λίγο μπροστά την κρατούσε εκεί. Και φταίει και οι γονείς και για αυτό! Τι άλλο πρόβλημα είχε; [Σ.τ.Σ. τραβάει το λόγο της καθώς αναρωτιέται] Τα τετράδιά της ήταν πιο άτσαλα, είχε δυσκολία στο γράψιμο, το έκανε μόνο επειδή εγώ το ήθελα, και όχι με διάθεση δική της. Ο λόγος της δεν ήταν καθαρός, δεν χρησιμοποιούσε σωστή σύνταξη της πρότασης: Υποκείμενο- Ρήμα- Αντικείμενο. Αυτά τα λίγα! Τώρα είχε και άλλα προβλήματα αλλά δεν μπορώ να τα θυμηθώ.

Ερευνήτρια: Μάλιστα, δηλαδή πώς θεωρείτε ότι διέφερε από τους άλλους μαθητές που δεν έχουν προβλήματα;

Λένα: Ε, σε αυτά τα χαρακτηριστικά πάντοτε σε σχέση με την τάξη, την σύγκρινα.

Ερευνήτρια: Στο διάλειμμα την παρατηρούσατε; Πώς ήταν;

Λένα: Την παρατηρούσα ναι, η συμπεριφορά της δεν ήταν ίδια με των άλλων των παιδιών, ήταν πιο απομονωμένο παιδί. Δύσκολα έκανε παρέες και κατά συνέπεια δύσκολα την δεχόταν και στην παρέα οι υπόλοιποι μαθητές.

Ερευνήτρια: Είχατε παρατηρήσει τη συμπεριφορά των συμμαθητών της προς αυτήν;

Λένα: Δεν μπορώ να πω ότι δεν την αγαπούσαν, αλλά [Σ.τ.Σ. δείχνει σκεπτική] α, μέσα στα παιχνίδια τους δεν την έβαζαν πάντοτε, την θεωρούσανε κάπως διαφορετική από τα υπόλοιπα.

Ερευνήτρια: Μάλιστα. Θα ήθελα να σας ρωτήσω πως συμπεραίνετε ότι κάποιοι μαθητές έχουν μαθησιακές δυσκολίες;

Λένα: Πώς το καταλαβαίνω;

Ερευνήτρια: Ναι.

Λένα: Ε ποτέ δεν είμαι σίγουρη καταρχήν, έτσι; Ποτέ δεν είμαι σίγουρη! Γιατί εμείς οι δάσκαλοι, αν δούμε κάτι διαφορετικό, μόνο τότε χτυπάει το καμπανάκι και λέμε «Ωπ, κάτι συμβαίνει εδώ» αλλά δεν ξέρουμε τι. Και πάντοτε τα δίνουμε κάπου αλλού να τα ελέγξουνε έτσι; Είναι όμως αυτό το διαφορετικό από την άλλη τάξη. (δηλαδή τα υπόλοιπα παιδιά) [Σ.τ.Σ. η γρήγορη ταχύτητα στην άρθρωση του λόγου της, δείχνει σιγουριά]. Σε όλα αυτά που σου είπα όμως πριν είναι το πρόβλημα της, τα τετράδιά της, σε όλα, στη συμπεριφορά της είναι όλο αυτό το πάζλ. Χρησιμοποιώ αυτήν τη λέξη για να σου πω ότι έχει πολλά προβλήματα!

Ερευνήτρια: Να υποθέσω και το «καβούκι» που αναφέρατε πριν ότι κουβαλάει από την οικογένεια;

Λένα: Ναι, και αυτό που θεωρώ ότι είναι το πρώτο για όλους τους μαθητές, και όχι μόνο για τη συγκεκριμένη που έχω στο νου μου αυτή τη στιγμή. Για όλους τους μαθητές θεωρώ ότι η οικογένεια είναι εκείνη που παίζει τον πιο σημαντικό ρόλο, και σίγουρα αν μπορεί να την βοηθήσει ή όχι, αυτό είναι πολύ σημαντικό.

Ερευνήτρια: Με τους γονείς είχατε κάποιου είδους επαφή;

Λένα: Η μητέρα ερχόταν αρκετές φορές, αλλά δεν μπορούσε να αντιληφθεί ακριβώς αυτά που της ζητούσα, και αυτά ακριβώς που ήθελε το παιδί. Το συγκεκριμένο μάλιστα αναζητούσε και αγάπη, πολλή αγάπη, αυτό είχα αντιληφθεί εγώ στην τάξη! Το οποίο φαντάζομαι δεν το πήρε απλόχερα από το σπίτι της.

Ερευνήτρια: Είχατε πει πιο μπροστά πως τα πήγε λίγο καλύτερα κατά τη διάρκεια της χρονιάς. Αυτό μπορείτε να μου εξηγήσετε πώς επιτεύχθηκε;

Λένα: Ναι, στις δυο χρονιές που το είχα. Είχαμε βήματα προόδου. Ναι! Αυτό (το παιδί) πήγε στη λογοθεραπεία, και ξεκίνησε. Πρέπει να ήταν πολύ καλή η λογοθεραπεύτρια της από ότι κατάλαβα μετά. Και ήδη από το δεύτερο μήνα είχα δει μια διαφορά.

Ερευνήτρια: Κυρίως πού;

Λένα: Στα μαθήματα και έπειτα στη συμπεριφορά της. Αλλά πρώτα στα μαθήματα, γιατί η λογοθεραπεύτρια νομίζω κάνει δουλειά πάνω στη μάθηση.

Ερευνήτρια: Τώρα θα ήθελα να αναφερθούμε στις παιδαγωγικές σας συναντήσεις. Όταν πραγματοποιείτε (παιδαγωγικές συναντήσεις) μιλάτε στους συναδέλφους σας για αυτά τα παιδιά;

Λένα: Ναι, όταν κάνουμε Σύλλογο Διδασκόντων που το ονομάζουμε εμείς εδώ. Και ειδικά στο σχολείο τούτο που είμαι, δίνεται ιδιαίτερη βάση και σε όλα τα σχολεία που έχω περάσει στις αρχές της χρονιάς. Μετά από ένα- δυο μήνες περίπου, εάν έχουμε δει εμείς οι δάσκαλοι κάτι, το αναφέρουμε στο Σύλλογο Διδασκόντων ή αν θα έχουμε σημειώσεις προηγούμενων χρόνων, πάλι το παίρνουμε στα χέρια μας και το βλέπουμε για κάποια συγκεκριμένα παιδιά. Ναι, γίνεται αναφορά. Ναι! Και επειδή τώρα με βρίσκει σε μια περίοδο, όπου τελείωσαν τα σχολεία, οτιδήποτε περίεργο υπάρχει στην τάξη που αφήνω, το καταγράφει η διευθύντριά μου για να το μεταφέρει στην επόμενη δασκάλα του χρόνου. Πάσης φύσεως ιδιαιτερότητα συμπεριφοράς και μάθησης!

Ερευνήτρια: Μάλιστα, στις παιδαγωγικές σας συναντήσεις πώς αναφέρεστε σε αυτά τα παιδιά; Τι λέτε δηλαδή;

Λένα: Τι είδους πρόβλημα αντιμετωπίζει ακριβώς. Γινόμαστε συγκεκριμένοι για να γίνει κατανοητό το πρόβλημα. Στην διευθύντριά μας απευθυνόμαστε πιο πολύ, αλλά αν είναι και μπερδεύεται και η συμπεριφορά μέσα τότε πρέπει να είναι ενήμεροι και οι συνάδελφοι. Πρέπει να προσέξουν (οι συνάδελφοι) ανάλογα εκείνα τα παιδιά που έχουν αναφερθεί μέσα. Ναι, καλό είναι να έχουμε μια άποψη όλοι οι δάσκαλοι του σχολείου για κάποια παιδιά συγκεκριμένα. Νομίζω ότι αυτό γίνεται σε όλα τα σχολεία. Σε κάποια όμως γίνεται καλύτερη δουλειά. Και σε τούτο που είμαι εφέτος γίνεται ιδιαίτερη δουλειά σε αυτό, που με ρωτάτε.

Ερευνήτρια: Μάλιστα. Τι λένε οι συνάδελφοι σας για τους δικούς τους μαθητές σαν την Κωνσταντίνα;

Λένα: Έχουν και αυτοί μαθητές με προβλήματα. Ναι αναλόγως με την χρονιά βέβαια εάν έχουν. Λένε και αυτοί τα δικά τους θεματάκια.

Ερευνήτρια: Θα ήθελα να μου πείτε η Κωνσταντίνα που είπατε ότι είχατε πρόπερσι, πού καθόταν μέσα στην τάξη;

Λένα: Λοιπόν επειδή εγώ έχω μια αρχή σαν δασκάλα κάνω το εξής: για να είναι όλα τα παιδιά, να κάνουν παρέα με όλους τους μαθητές, και για να γνωριστούνε καλύτερα κάθε Δευτέρα πρωί κάνω αλλαγή σε όλα τα παιδιά... οπότε και η συγκεκριμένη μαθήτριά έμπαινε σε αυτό τον κύκλο και ήταν με όλα τα παιδιά. Βέβαια μπορώ να θυμηθώ και κάνα δυο φορές που υπήρχε έτσι και μια δυσανασκέτηση από τα άλλα τα παιδιά: «Α, με την Κωνσταντίνα;» [Σ.τ.Σ. ο λόγος των παιδιών δείχνει ενόχληση και η δασκάλα απέδωσε έναν υποτιμητικό τόνο στην φωνή της] Ναι, κάπως έτσι! Αλλά επειδή δεν το έπαιρνα να συνεχίσει, σταματούσε εκεί. Ούτε γινότανε να αλλάξουνε από τη στιγμή που τύχαινε με το συγκεκριμένο παιδί. Τέλος! Θα καθόταν με το συγκεκριμένο παιδί. Ούτε θα άλλαζε στη μέση της εβδομάδας, θα καθόταν με εκείνο το παιδί! [Σ.τ.Σ. δηλωτικός ο τόνος της φωνής της]

Ερευνήτρια: Η Κωνσταντίνα, θα ήθελα να σας ρωτήσω πώς συμπεριφέρονταν κατά τη διάρκεια του μαθήματος;

Λένα: Ε να δεν ήταν πάντοτε συγκεντρωμένη, είχε θέληση αλλά όχι πάντοτε, είχε και το πρόβλημα της το παιδί. Πολλές φορές την απασχολούσαν και άλλα θέματα δικά της, που είχε το παιδί από το σπίτι. Δεν ήταν επιμελής μαθήτριά που θα κάτσει να κοιτάξει τη δασκάλα της στο στόμα και στα μάτια.

Ερευνήτρια: Είπατε την είχατε δυο χρονιές;

Λένα: Ναι και Α' και Β'.

Ερευνήτρια: Στη Β' Δημοτικού τι προβλήματα μου είπατε ότι είχε η Κωνσταντίνα;

Λένα: Είχε τα ίδια προβλήματα όπως σου είπα πιο πριν, αλλά πιο βελτιωμένα.

Ερευνήτρια: Και αυτή η βελτίωση που πιστεύετε ότι οφείλεται κυρίως;

Λένα: Ε ίσως σε μένα αλλά και στη λογοθεραπεύτρια που την ανέλαβε. Είχα και μια ιδιαίτερη επικοινωνία με τον πατέρα της πολλές φορές, που ήταν και Έλληνας, αλλά ναι, εντάξει όχι πολλά πράγματα. Εντάξει!

Ερευνήτρια: Σε ποια μαθήματα παρατηρούσατε όπως μου είπατε κάποιο πρόβλημα;

Λένα: Στα Μαθηματικά θα έλεγα ότι υστερούσε πιο πολύ. Δύσκολα δηλαδή ο νους της έκανε υπολογισμούς. Αλλά μου ήταν αρκετό γιατί βλέπεις πως ξεκινάς με ένα παιδί, και ένα παιδί δεν θέλουμε εμείς οι δάσκαλοι να το κάνουμε ποτέ άριστο αλλά να δούμε αν προοδεύει, αν κάνει βήματα προόδου. Τώρα δεν ξέρω στη συνέχεια πως πηγαίνει. Νομίζω πάλι έχει δυσκολίες από ότι ρώτησα σε σύγκριση με όλη την τάξη. Αυτό! Αλλά όμως μπορεί να ακολουθήσει την τάξη, μπορεί με δυσκολία, αλλά μπορεί! Να την ακολουθήσει με άλλους ρυθμούς μπορεί! Γιατί πολλές φορές ζητάμε να μάθουμε είτε από συναδέλφους εάν τύχει να τους γνωρίζουμε, τι κάνει το συγκεκριμένο παιδί, και πιο πολύ να δούμε αν εμείς έχουμε κάνει τη σωστή αξιολόγηση, όσο την είχαμε πριν. Ή ρωτάμε τους γονείς αν τους βρούμε έξω, και αν έτσι έχεις αποκτήσει έτσι μια άνεση από την προηγούμενη χρονιά που την είχες να μιλάς. Ενδιαφερόμαστε να μάθουμε, και ενδιαφέρομαι να μάθω για την Κωνσταντίνα, προσωπικά να μιλήσω.

Ερευνήτρια: Μάλιστα, πώς βλέπατε την παρουσία της Κωνσταντίνας μέσα στην τάξη;

Λένα: Δηλαδή τι ; Αν την χειρότερε;.

Ερευνήτρια: Όχι απαραίτητα, εσείς πώς νιώθατε ότι την επηρέαζε;

Λένα: Επειδή ήταν ήσυχο παιδί και έπιανε την άκρη της μέσα στην τάξη, δεν ενοχλούσε καθόλου το κλίμα της τάξης. Δεν ήταν ζόρικο παιδί. Αυτό δεν το επηρέαζε άσχημα (το κλίμα της τάξης). Δεν ενοχλούσε καθόλου! Ούτε εμένα ενοχλούσε τη δασκάλα με παρατηρήσεις συνεχόμενες, ...

Ερευνήτρια: Μπορείτε να σκεφτείτε μια στιγμή στην οποία να νιώσατε μεγάλη αμηχανία με την Κωνσταντίνα; Μπορείτε να μου την περιγράψετε;

Λένα: Κάτι που ήταν παρατραβηγμένο νομίζω, μια παρατήρηση που της έκανα. Δεν ξέρω τώρα αν πρέπει να το αναφέρω αυτό; Αλλά πήγαινε, ακολουθούσε κάποιες κοπέλες στην τουαλέτα και τις συνόδευε εκεί που έμπαινε μέσα στην τουαλέτα. Συνόδευε με τις φιλενάδες της και αυτή, αυτό έτσι με

είχε λιγάκι προβληματίσει και ενοχλήσει, γιατί είχα αντιληφθεί ότι κάπου... Τότε με έφερε σε δύσκολη θέση και μίλησα στη μητέρα της. Ναι, αυτή θεωρώ ότι ήταν η χειρότερη στιγμή με συγκεκριμένο παιδί. Δεν με είχε κουράσει κάτι άλλο...

Ερευνήτρια: Μάλιστα, εσείς ως δασκάλα ποιες τεχνικές διδασκαλίας χρησιμοποιούσατε για την Κωνσταντίνα; Εννοώ αλλάζατε κάτι;

Λένα: Μεγάλες αλλαγές θα έλεγα ότι δεν έκανα, προσπάθεια έκανα έτσι πάνω της μεγαλύτερη, δηλαδή θα πήγαινα πάνω από το κεφάλι της για να της εξηγήσω κάτι λίγο πιο έντονα από ότι στα άλλα τα παιδιά. Αυτή ήταν η διαφορετικότητα! Έ και καμιά φορά που θυμάμαι στην Α' τάξη στη Γλώσσα, της είχα κάνει έτσι για ένα μήνα περίπου τις φωνούλες, τις συλλαβούλες, ξεχωριστά σε αυτή από ότι στα άλλα παιδιά. Είχα δουλέψει λιγάκι [Σ.τ.Σ. τονίζει το επίρρημα] παραπάνω και κάποιες φορές την έβαζα να διαβάσει μικρότερο κομμάτι ανάγνωσης στο σπίτι από ότι οι άλλοι μαθητές. Αρκεί αυτό που θα διάβαζε να ήταν σωστό. Βέβαια περνώντας οι μήνες διάβαζε και εκείνη κανονικά, και έκανε κάποιες ασκησούλες. Μερικές φορές ζητούσα από εκείνη να λύσει μια άσκηση, και ας μην είναι όλη εκείνη η πληθώρα των ασκήσεων. Όχι όμως μεγάλες διαφορές από όλη την τάξη. Όχι! Γιατί το πολεμούσε! Και αργούσε. Ναι, μεν με αργά βήματα, και με μεγάλη δυσκολία, αλλά ακολουθούσε. Δεν ήταν δηλαδή από τα παιδιά που δεν μπορεί εντελώς να ακολουθήσει.

Ερευνήτρια: Θα ήθελα να μου πείτε αναφορικά με τις δυσκολίες που αντιμετωπίζει η Κωνσταντίνα, εάν έχετε κάποιον είδους βοήθεια από εξωτερικούς φορείς;

Λένα: Την πρώτη βοήθεια έτσι που έχω είναι από τη διευθύντριά μου. Όχι, γιατί δεν ξέρω τι γνωρίζει και τι όχι, αλλά θα της αναφέρω πρώτα, θα μιλήσω μαζί της, και θα με βοηθήσει εκείνη να απευθυνθώ κάπου αν χρειαστεί. Εμείς έχουμε τα ΚΕΔΔΥ, που μπορούμε να απευθυνθούμε και τον Σχολικό Σύμβουλο, αν είναι δηλαδή μεγάλο το μαθησιακό πρόβλημα! Αν έχει δηλαδή πολλές δυσκολίες και χρήζει βοήθειας θα καλέσουμε τον Σχολικό Σύμβουλο. Θα μείνει 1 ώρα μέσα στην τάξη, θα κάνουμε το μάθημα κανονικά, εκείνος θα παρακολουθεί και εκείνος θα βγάλει τα συμπεράσματα του τα ανάλογα. Ναι δεν ξέρουμε (εμείς οι δάσκαλοι), εξαρτάται καμιά φορά από την περίπτωση. Μπορεί όμως καμιά φορά να είναι και λάθος δικό μας, ε κακή διάγνωση δική μας.

Ερευνήτρια: Τι λέει το θεσμικό πλαίσιο γι αυτούς τους μαθητές σαν την Κωνσταντίνα;

Λένα: Ακριβώς αυτό αν παρατηρήσουμε κάποιο πρόβλημα να απευθυνθούμε στο Σχολικό Σύμβουλο και αν χρειαστεί περαιτέρω έλεγχος και στο ΚΕΔΔΥ.

Ερευνήτρια: Και τώρα κάτι τελευταίο. Φανταστείτε πως πραγματοποιείται ένας σχολικός διαγωνισμός στα Μαθηματικά, ανάμεσα στα δημοτικά σχολεία της πόλης σας. Καλείστε να επιλέξετε ένα από τους μαθητές σας για να εκπροσωπήσει το σύνολο του σχολείου. Η Κωνσταντίνα θα μπορούσε να το κάνει αυτό;

Λένα: Η συγκεκριμένη επειδή το πολεμούσε, ίσως και να μπορούσε. Βέβαια δεν ξέρω τι είδους διαγωνισμός θα ήταν αυτός αλλά αν περνούσε από το χέρι μου, θα προσπαθούσα δηλαδή να διαγωνιστεί σε κάτι πιο εύκολο, ανάλογα με τις δυνατότητες της. Αν περνούσε από το χέρι μου!

Ερευνήτρια: Πώς θα αντιδρούσε η ίδια σε κάτι τέτοιο;

Λένα: Μπορεί και να μην της άρεσε λιγάκι αλλά με την παρότρυνση του δασκάλου, εάν έχει αποκτήσει καλές σχέσεις με το δάσκαλο της τάξης, μπορεί να πάει σίγουρα. Μπορεί να συμμετέχει. Δηλαδή παίζει ρόλο ο δάσκαλος, όταν βάζει το δακτυλάκι του με ωραίο τρόπο. Μπορεί να καταφέρει πολλά και σε αυτά τα παιδιά.

Ερευνήτρια: Τι σας έχει μείνει αλήθεια από αυτή τη μαθήτριά;

Λένα: Αυτό που σκέφτομαι τόση ώρα που μιλάμε είναι το πρόσωπό της, που σαν να ζητάει δηλαδή έτσι την αγάπη, μια βοήθεια, μια χειρονομία, ένα άγγιγμα! Το αναζητούσε δηλαδή ένα άγγιγμα από τη δασκάλα της, το αναζητούσε δηλαδή. Αυτό! Και ένα πρόσωπο έτσι να σε κοιτάει και αν σου ζητάει κάτι.

Ερευνήτρια: Τώρα που φτάσαμε στο τέλος της συζήτησής μας, μήπως υπάρχει κάτι που θα θέλατε να προσθέσετε;

Λένα: Όχι, το μόνο που έχω να πω είναι αυτό που είπα και στην αρχή ότι ό,τι και αν θέλει ο εκπαιδευτικός να καταφέρει, το καταφέρνει κάτω από την ομπρέλα της αγάπης. Αυτό!

7. ΛΕΩΝΙΔΑΣ

Ερευνήτρια: Θα ήθελα να μου περιγράψετε ορισμένα από τα καθημερινά σας προβλήματα μέσα στην τάξη.

Λεωνίδας: Δεν μπορώ να πω έτσι προβλήματα ιδιαίτερα από την πλευρά των μαθητών, που είναι κάποιοι που αμελούν κάποια πράγματα... και δεν αλλάζουν εύκολα. Στο σύνολο δεν είναι συχνά (αυτά

τα φαινόμενα των μαθητών) απλά σε 1- 2 μαθητές ας πούμε συμβαίνει συχνά. Και δεν αλλάζουν και εύκολα αυτοί... Εγώ έχω ήρεμους μαθητές φέτος. Άλλες χρονιές ήταν άσχημα τα πράγματα!

Ερευνήτρια: Άσχημα από ποιά άποψη;

Λεωνίδας: Δηλαδή έτυχε να έχουν πολύ ζωντανούς μαθητές μέσα...

Ερευνήτρια: Θα ήθελα να μου περιγράψετε τώρα ορισμένες από τις αλληλεπιδράσεις σας με τους μαθητές σας;

Λεωνίδας: Πώς το εννοείς αυτό δηλαδή; Τις σχέσεις που έχω;

Ερευνήτρια: Ναι, για αυτές να μου μιλήσετε.

Λεωνίδας: Κοίταζε να δεις έχω ένα πως το λένε; Αίσθημα δικαίου, θέλω να μαι λίγο αλλεργικός σε αυτό το πράγμα, τα παιδιά το χουν καταλάβει αυτό... έχουμε όμως καλή σχέση, με όλα τα παιδιά.

Ερευνήτρια: Τι τάξη έχετε φέτος;

Λεωνίδας: Έχω την Ε' τάξη και έχω 19 παιδιά, είναι σχεδόν μοιρασμένα τα αγόρια και τα κορίτσια. Ε, έχω έτσι ας πούμε δυο πολύ φοβερούς, πολύ καλούς, τα οποία είναι αγόρια. Και μετά έχω 2- 3 κορίτσια, τα οποία είναι επίσης πολύ καλά αλλά όχι τόσο σαν τα αγόρια. Ε, και τα υπόλοιπα έχουν έναν μέσο όρο. Και έχω 3- 4 μαθητές ας πούμε (που) από αυτούς ο ένας είναι πάρα πολύ άσχημα, είχε πολλές ελλείψεις. (Ενώ) ο άλλος έχει φοβερή [Σ.τ.Σ. τονίζει τον επιθετικό προσδιορισμό] διάσπαση προσοχής! Ε, είναι και άλλοι δυο που ότι μπορούν κάνουν, ε, αλλά μένουν πίσω. Γενικά είναι ένα επίπεδο, ένας μέσος όρος συνηθισμένος και με τους καλούς και με τους κακούς.

Ερευνήτρια: Είπατε αν δεν κάνω λάθος ότι έχετε ένα μαθητή με φοβερή διάσπαση προσοχής. Τι εννοείτε φοβερή; Θα μπορούσατε να μου μιλήσετε για αυτόν;

Λεωνίδας: Ναι, λοιπόν ε δεν μπορεί να προσέξει πολλή ώρα, όταν λέμε κάτι ας πούμε. Ε, όταν αναλύουμε ένα θέμα, μπορεί ας πούμε να πω μια απλή πρόταση και μετά από λίγο να ρωτήσω αμέσως να μου πουν τα παιδιά : «πείτε το μου, τώρα εσείς» κάπως έτσι! Η διατυπωμένη η ερώτηση λίγο διαφορετικά. Αν ρωτήσω το Χρήστο δεν ξέρει, όχι που παν τα τέσσερα, αλλά και ποιο μάθημα κάνουμε εκείνη την ώρα [Σ.τ.Σ. γελάει]. Δηλαδή αλλού για αλλού! Η του βάζω ας πούμε να λύσει κάτι στον πίνακα, έρχεται πάνω, στη μέση μιας μαθηματικής πράξης και μπορεί να χαθεί ας πούμε (και) να ξεχαστεί. Δεν μπορεί και να ολοκληρώσει. Δεν έχει την δυνατότητα καμιά φορά. Του είχα βάλει τέσσερις πράξεις την προηγούμενη φορά και έκανε δυο πράξεις και μου το έφερε. Μου λέει «δεν μπορώ παρακάτω». Ο χρόνος όμως υπήρχε και του λέω «Πάρτο πίσω! Μπορείς αφού ξέρω ότι μπορείς!». Έκανε μισή πράξη και μου το έφερε πάλι. Ε, δεν μπορώ. Κουράζεται, βαριέται, δεν, ασχολείται με άλλα, πετάει το μυαλό του!

Ερευνήτρια: Τον είχατε και πέρυσι τον Χρήστο;

Λεωνίδας: Όχι, φέτος τον είχα στην τάξη μου. Πρώτη φορά!

Ερευνήτρια: Πώς διέφερε ο Χρήστος από τους άλλους τους συμμαθητές του; Στο διάλειμμα για παράδειγμα;

Λεωνίδας: Μμμ, μάλλον δεν θέλει πολλές φορές να είναι κοινωνικός. Δεν ξέρω γιατί [Σ.τ.Σ κάνει παύση στο λόγο του]. Ε, α είναι και από Αλβανία! Λοιπόν από μένα, από την πλευρά μου δεν έχω καμιά διάκριση σε αυτό το θέμα, δεν έχω τέτοια προβλήματα. Ήμουν έξω και εγώ - μετανάστης και ξέρω. Και με τον πατέρα του και τη μητέρα του γνωρίζομαστε, έχουμε μιλήσει μια χαρά και τον συμπαθώ κιόλας μπορώ να πω. Τώρα έξω στο διάλειμμα να σου πω κάποιες στιγμές μπορεί να παίζει με τους άλλους. Είναι, κάποιες όμως στιγμές κάποια παιχνίδια που δεν τα καταφέρνει ας πούμε, δεν τον παίζουν οι άλλοι. Ε, είχα κάνει ορισμένες παρατηρήσεις σε αυτό το θέμα απέξω απέξω, να τον παίζουν όλοι και λοιπά. Ε, άλλες φορές και επειδή το νιώθει αυτό ότι υστερεί κάπου ας πούμε, απομακρύνεται! Φεύγει παραπέρα! Πήγαμε εκδρομή την άλλη φορά και ήθελε να καθίσει μόνος του. Ήταν ο μόνος που ήθελε να καθίσει μόνος του ας πούμε «Όχι, θέλω να καθίσω μόνος μου» (λόγια του μαθητή Χρήστου) [Σ.τ.Σ. ο δάσκαλος τονίζει το «μόνος του»].

Ερευνήτρια: Μάλιστα. Το νιώθει δηλαδή θέλετε να μου πείτε και ο ίδιος καμιά φορά;

Λεωνίδας: Ε, μερικές φορές το κάνει και λίγο από αντίδραση. Αλλά δεν πληγώνεται όμως. Δηλαδή είναι λίγο έτσι πώς το λένε; Το βλέπει πιο κούλ το θέμα. Δεν πληγώνεται! Είναι απλώς, θέλει να έχει την ησυχία του! Άλλες φορές συμμετέχει σε όλα, μια χαρά. Είναι ανάλογα με τις ορέξεις του, είναι περίεργος. Αλλά μου πε και ο πατέρας του ότι και σε προηγούμενα σχολεία που ήταν, το είχε το πρόβλημα αυτό, γενικά με τη διάσπαση προσοχής, αυτό! Εδώ τώρα άλλαξε και το κλίμα, και για αυτό πιστεύω θα ναι χειρότερα το παιδί. Βασικά θα έπρεπε να έχει ήδη εγκλιματιστεί, γιατί το περιβάλλον της τάξης μου, εντάξει, είναι καλό! Αλλά ίσως πολλές αλλαγές περιβάλλοντος γιατί είχε και άλλες αλλαγές περιβάλλοντος, δεν είχε μόνο ένα σχολείο δηλαδή. Αυτές κάπου... Το ξέρω αυτό πως συμβαίνει, γιατί το χω ζήσει και εγώ, τις αλλαγές περιβάλλοντος. Ξέρεις κάνεις μια αλλαγή, βρίσκεις κάποιους φίλους. Μετά φεύγεις, τους χάνεις. Κάνεις άλλη αλλαγή, βρίσκεις κάποιους φίλους πάλι, τους χάνεις. Στην τρίτη αλλαγή λες καλύτερα να μην κάνω φίλους, γιατί πάλι θα πονέσω! Κατάλαβες; Πιστεύω ότι σε ένα βαθμό ισχύει αυτό.

Ερευνήτρια: Μάλιστα. Οι συμμαθητές του; Πώς του συμπεριφέρονται;

Λεωνίδα: Όχι, δεν έχουν ιδιαίτερα προβλήματα. Ε, άμα κάνει καμία χαζομάρα καμιά φορά! Ξέρεις λένε τα παιδάκια μεταξύ τους «Α, έκανε αυτό». Όχι, δεν έχουμε κάτι, ούτε καμία έχθρα ας πούμε και τα λοιπά. Απλώς άμα ο Χρήστος ενοχλεί καμιά φορά, τέτοιες περιπτώσεις, εκεί διαμαρτύρονται ας πούμε.

Ερευνήτρια: Και επειδή είχατε το Χρήστο, πρώτη χρονιά φέτος, από τι άλλο συμπεράνατε ότι είχε διάσπαση προσοχής, που μου είπατε;

Λεωνίδα: Μου το είπε ο πατέρας του, γιατί συζήτησα με τον πατέρα του. Ναι. Αυτά μου τα είπε, γιατί ήταν και Θεσσαλονίκη... και λέει ότι το έχει δει και εκεί, αυτό το θέμα! ... Οπότε και ο μικρός κρατούσε πισινή μάλλον, τώρα του χρόνου, δεν ξέρω, μπορεί να κρατήσει την ίδια στάση, γιατί πάλι μετά θα πάει Γυμνάσιο και μπορεί να χαθεί.

Ερευνήτρια: Έχει γίνει διάγνωση από τα ΚΕΔΔΥ;

Λεωνίδα: Όχι, δεν έχουμε διάγνωση από τα ΚΕΔΔΥ. Όχι! Έδειξε το πρόβλημα του σε μεγάλη τάξη. Και δεν έχει θέμα, μπορεί να διαβάζει, να γράφει. Αρκετά πράγματα. Εντάξει, υστερεί κάπως, αλλά ο λόγος που υστερεί είναι ας πούμε αυτός, ότι δεν μπορεί να συγκεντρωθεί ας πούμε. Άμα συγκεντρωθεί, όσο μπορεί δηλαδή, τότε μπορεί να τα καταφέρει. Εντάξει.

Ερευνήτρια: Μάλιστα. Έχετε παρατηρήσει κάποια αλλαγή κατά τη διάρκεια της χρονιάς;

Λεωνίδα: Ναι, είχε δηλαδή κάποια σκαμπανεβάσματα. Δηλαδή είχε κάποιες στιγμές, που ήταν καλύτερος και είχε κάποιες στιγμές, που ήταν χειρότερος. Δηλαδή ένα παράδειγμα να σου πω: μια μέρα είχε όρεξη να διαβάζει, διάβαζε εκεί. Και μου ερχόταν την άλλη μέρα σου λέω ένα απλό, ορθογραφία έτσι; Ερχόταν για 10. Αυτός άμα έρθει χωρίς να διαβάσει, θα γράψει ένα 3 ή 4 εκεί... Έρχεται μία μέρα διαβάζει, έχει όρεξη και την άλλη μέρα δεν ξέρει καν ποια ήταν η ορθογραφία! Οπότε γράφει ένα 3. Αυτό!

Ερευνήτρια: Μάλιστα, για τον Χρήστο, θέλω να σας ρωτήσω, τον αναφέρετε στις παιδαγωγικές σας συναντήσεις;

Λεωνίδα: Ναι, βέβαια το κάνω. Γιατί κάνουμε εδώ στο σχολείο πολλές συναντήσεις. Μια στην αρχή της χρονιάς για να μάθουν αυτοί που έρχονται οι καινούριοι για τις περιπτώσεις τις ειδικές ας πούμε σε κάθε τάξη. Μια στο μέσο της χρονιάς για να δούμε πως πάνε περίπου. Και μια στο τέλος της χρονιάς για να δούμε τι έγινε. Αυτά τα διοργανώνει η διευθύντρια, τρώμε αρκετές ώρες με αυτό το πράγμα, δηλαδή μπορεί να φάμε και μία μέρα ας πούμε κάθε φορά. Είναι όμως ωφέλιμη για αυτούς που αναλαμβάνουν να ξέρουν τι θα αντιμετωπίσουν και για το ότι έγινε, τι μπορούμε να κάνουμε για να βοηθήσουμε, όταν το παιδί έχει πρόβλημα.

Ερευνήτρια: Τι σας έχουν πει οι συνάδελφοι σας για τον Χρήστο;

Λεωνίδα: Ε κοίταξε, δεν μπορούν να πουν αυτοί. Ήρθε μια χρονιά (μόνο) φέτος! Κατάλαβες δηλαδή; Οπότε μια χρονιά τον είχα. Εγώ τον ξέρω δηλαδή. Τώρα και στα διαλείμματα; Που τον έβλεπαν και οι άλλοι (συνάδελφοι) μπα δεν είχε κάτι το ιδιαίτερο! Είχε όμως περιπτώσεις που μπορεί να μην συμφωνούσε με άλλα παιδάκια, που ήταν νορμάλ (τα άλλα παιδάκια).

Ερευνήτρια: Οι συνάδελφοι σας τι λένε, όταν μιλάνε για τα παιδιά σαν τον Χρήστο; Έχουν και αυτοί;

Λεωνίδα: Ναι, έχουν και αυτοί διαφορετικές περιπτώσεις. Το πιο μικρούλια ας πούμε, κοιτάμε να τα βάλουμε σε κανένα τμήμα ένταξης. Ξέρω εγώ; Ή κάνα τέτοιο! Περιπτώσεις που ήταν διαγνωσμένες από το ΚΕΔΔΥ, τέτοιες (περιπτώσεις) και γενικά το ψάχνουμε το θέμα, δεν το αφήνουμε έτσι.

Ερευνήτρια: Πώς αναφέρεστε όταν μιλάτε για μαθητές σαν τον Χρήστο;

Λεωνίδα: Όταν συγκεντρωνόμαστε, ρωτάει η διευθύντρια ας πούμε λέει, αρχίζει «Πρώτη τάξη! Έχουμε κάποιο πρόβλημα με κάποιο μαθητή;» και «Εάν ναι, Τι πρόβλημα;». Αυτό και αυτό το πρόβλημα! (αυτό) Σημειώνεται. Κατάλαβες; Τι είναι; Πάμε μετά Β' τάξη, Γ' τάξη. Καθένας λέει την περίπτωση που είναι πιο βαριά, επιδέχεται ιδιαίτερη προσοχή, που υστερεί και τα λοιπά... Άμα δεν σου πει η διευθύντρια να έρθεις, να σου πει να το κάνεις αυτό από μόνος σου λίγο δύσκολο! Πρέπει να υπάρχει κάποιος ανώτερός σου για να σε πείσει κάπως...

Ερευνήτρια: Ο Χρήστος που μου αναφέρατε, σε ποια μαθήματα κυρίως εκδηλώνει αυτή τη διάσπαση προσοχής;

Λεωνίδα: Μμμ, σε όλα.

Ερευνήτρια: Μάλιστα σε όλα ε;

Λεωνίδα: Ναι, σε όλα και όχι απλώς σε μαθήματα! Πάμε επίσκεψη, μιλάμε για κάτι ας πούμε, βλέπουμε αυτό όλοι μαζί, ότι είναι αυτό και τούτο. Και ο Χρήστος μπορεί να κοιτάζει το βουνό απέναντι. Κατάλαβες; Είναι λίγο εδώ, και μετά αρμενίζει αλλού. Είναι λίγο [Σ.τ.Σ. κάνει παύση και γελάει].

Ερευνήτρια: Μπορείτε να σκεφτείτε μια στιγμή που να σας έφερε σε αμηχανία; Θυμάστε; Μπορείτε να μου την περιγράψετε;

Λεωνίδα: Όχι, όχι δεν είχαμε. Όχι, όχι τον αγαπάω δηλαδή τον έχω! Έτσι είναι. Αλλά [Σ.τ.Σ. ακολουθεί μια παύση στο λόγο του] ναι! Κάνω κάποια φορά έτσι λίγο τον θυμωμένο για να του δείξω έτσι. Αλλά δεν πτοείται και ιδιαίτερα να σου πω. Εντάξει! Τι να κάνω και εγώ μετά;

Ερευνήτρια: Θέλω να μου πείτε μέσα στην τάξη που κάθεται ο Χρήστος;

Λεωνίδα: Ε, δεν κάθεται πάντα με τους συμμαθητές του, θέλει και ο ίδιος να κάθεται μόνος του. Τον είχα βάλει για ένα διάστημα μαζί με άλλους, αλλά; Λόγω αυτής της ανακατωσούρας που έχει με τα πράγματα του και αυτό, ενοχλούνται οι άλλοι και θέλουν να αλλάξουν θέση, «Δεν μπορώ, δεν μπορώ» μου λένε. Μια- δυο –τρεις ας πούμε. Αλλά και αυτός ο ίδιος λέει «Α, καλύτερα τώρα» [Σ.τ.Σ. γελάει]. Με βγάζει και από τη δύσκολη θέση! «Ναι, καλύτερα άμα φύγει και ο άλλος» (λέει ο μαθητής Χρήστος). Ναι του αρέσει και αυτουνού.

Ερευνήτρια: Εσείς ως δάσκαλος, πώς τα αντιμετωπίζετε όλα αυτά;

Λεωνίδα: Με υπομονή, εντάξει λίγο χιούμορ, λίγο τέτοιο. Απλά προσέχω με το χιούμορ, να μην προσβάλλω και έτσι. Αλλά, ε; Μπορεί να τσιγκλάω λιγάκι καμιά φορά. Αλλά ε, καταλαβαίνουν τα παιδιά το ύφος ότι δεν είναι προσβλητικό.

Ερευνήτρια: Ποιες τεχνικές διδασκαλίας χρησιμοποιείτε για τον Χρήστο;

Λεωνίδα: Ε, κοίταξε να δεις με τις τεχνολογίες τα πάω καλά, οπότε κινούμαι και με τις τεχνολογίες με αυτά τα παιδιά. Να σου πω στα υπόλοιπα μπορεί να είμαι και λίγο ρουτινιάρικος. Δεν έχω τόσες πολλές εναλλαγές. Σε αυτό μπορεί να ήθελα διόρθωση, αλλά ξέρεις αρχίζουμε και κουραζόμαστε κάποια στιγμή. Αλλά εντάξει είναι και η διάθεση, πως θα είναι και το κλίμα γύρω. Αμα είναι δύσκολα τα πράγματα γύρω κάπου. Ναι!

Ερευνήτρια: Πώς βλέπετε την παρουσία του Χρήστου μέσα στην τάξη;

Λεωνίδα: Κοίταξε δεν με ενοχλεί ιδιαίτερα για να είναι πώς το λένε, να δημιουργήσει μεγάλο πρόβλημα στην τάξη. Όχι, ε, καμιά φορά, έτσι για λίγο... Εντάξει, καλά είναι δεν έχουμε πρόβλημα μέσα στην τάξη.

Ερευνήτρια: Θεωρείτε πως σας λείπει κάτι; Υποθετικά μιλώνοντας, υπάρχει κάτι που χρειάζεται περισσότερο ο Χρήστος;

Λεωνίδα: Κοίταξε να δεις, θα μπορούσε [Σ.τ.Σ. ακολουθεί παύση στο λόγο του]. Μου είπε ότι ο πατέρας του θα του έβαζε έναν δάσκαλο- δασκάλα, ξέρω εγώ; Φοιτητή – φοιτήτρια; Κάτι τέτοιο για να τον βοηθήσει με το πρόβλημά του. Αλλά είχε δυσκολευτεί και με εκείνον (τον δάσκαλο), ε δεν μπορεί (το παιδί)... Το ξέρω μου λέει ο πατέρας πολύ καλά, «άσε, δεν χρειάζεται να μου πεις τίποτα». Εγώ τον έζησα. Ας πούμε τον βάζω κάτι να κάνουμε και στη μέση δεν μπορεί, φεύγει από εδώ και από εκεί. Ε, τι να κάνω; Δεν ξέρω αν θα μπορούσα να τον βοηθήσω πιο πολύ. Τι να κάνεις άλλο; Να βρεις κάτι που θα ναι μόνο για τα ενδιαφέροντά του; Ε είναι κάτι πολύ εξατομικευμένο και μέσα στα πλαίσια της τάξης είναι πάρα πολύ δύσκολο!

Ερευνήτρια: Μάλιστα. Έχετε κάποιου είδους βοήθεια από τους εξωτερικούς φορείς για την περίπτωση του Χρήστου;

Λεωνίδα: Ε, όχι δεν μπορούν να βοηθήσουν. Είναι και αυτό, δεν ξέρω και κατά πόσο μπορούν. Και άλλες περιπτώσεις που έβλεπα έτσι εδώ πέρα που έχουν αναφερθεί σε κάτι τέτοια ΚΕΔΔΥ. Ξέρω εγώ; Δεν είχα εγώ τέτοια περίπτωση, ή μάλλον όχι, είχα πιο παλιά, μια βαριά. Ε, δεν λένε οι άλλοι τίποτα. Όλοι γενικόλογα έχουν να πουν, οδηγίες που δεν μπορώ να πω ότι βοηθάνε ιδιαίτερα.

Ερευνήτρια: Παλιά που είπατε, τι είδους βαριά περίπτωση είχατε;

Λεωνίδα: Α, ναι παλιά. Είχα μια περίπτωση. Ναι! Αυτή ήταν πολύ άσχημη περίπτωση [Σ.τ.Σ. ακολουθεί μια μικρή παύση στο λόγο του]. Δεν θυμάμαι κάτι, ήταν κάποιο σύνδρομο! Ήταν κάποιο σύνδρομο αυτισμού. Ένα τέτοιο πράγμα!

Ερευνήτρια: Μήπως Asperger;

Λεωνίδα: Α ναι, ναι αυτό. Μπράβο! Λοιπόν ε; Καλά εκείνος έβριζε πολύ, αλλά το έκανε με όλους τους άλλους εκτός από εμένα. Και δεν ξέρω γιατί; Με μένα δηλαδή να το χε κάνει μία φορά- δυο; Και τις δυο χρονιές που τον είχα! Ενώ με άλλους γινόταν εδώ χαμός... Έπαιρνε ας πούμε από το τμήμα ένταξης βοήθεια και έτσι. Πολλές φορές εδώ στο τμήμα ένταξης, τα παίρνε στο κρανίο, φώναζε και τα λοιπά. Ερχόταν μες στην τάξη, σαστισμένος, καθόταν κάτω (στην θέση του) και τελείωνε εκεί... Να σου πω την αλήθεια, δεν ασχολιόμουν, γιατί μετά τσατιζόταν. Οπότε κοίταζα τα υπόλοιπα (παιδιά) και έλεγα «Ας το καλύτερα». Εντάξει μετά μεγάλωσε και αυτός. Και μερικά παιδιά θέλουν λίγο να μεγαλώσουν για να αποκτήσουν πιο ωριμότητα, ας πούμε. Αλλά όμως μένουν λίγο πίσω έτσι και αλλιώς λόγω του προβλήματός τους!

Ερευνήτρια: Θέλω να μου πείτε τι λέει το θεσμικό πλαίσιο για αυτά τα παιδιά, σαν τον Χρήστο και για τα παιδιά με σύνδρομο Asperger, που μόλις μου διηγηθήκατε;

Λεωνίδα: Μμμ, δεν ξέρω. Δηλαδή δεν έχω ασχοληθεί για να ξέρω, δεν εντράφησα σε αυτά. Αυτό γιατί; Γιατί υπάρχουν πιο ειδικά για αυτές τις περιπτώσεις όπως το τμήμα ένταξης, οπότε εμένα δεν με ενδιέφερε να ασχοληθώ.

Ερευνήτρια: Φανταστείτε ότι πραγματοποιείται ένας σχολικός γλωσσικός διαγωνισμός ανάμεσα στα δημοτικά σχολεία της πόλης σας. Καλείστε να επιλέξετε έναν από τους μαθητές σας για να εκπροσωπήσει το σχολείο. Αν επιλέγατε τον Χρήστο, πώς θα αντιδρούσε ο ίδιος σε αυτό;

Λεωνίδα: Ο ίδιος; Ίσως να ήθελε! Εκτός αν ήταν κάτι το οποίο (ήταν) πέρα από τις δυνατότητές του και θα έλεγε «Α, δεν θέλω». Αν ήταν κάτι που τον ενδιέφερε λιγάκι, πιστεύω θα συμμετείχε.

Ερευνήτρια: Από ότι κατάλαβα από αυτά που μου είπατε βέβαια, διαπιστώνω πως παραιτείται εύκολα.

Λεωνίδα: Ναι, παραιτείται εύκολα. Αλλά ίσως αν στον διαγωνισμό, τον έψηνα λιγάκι, να του κέντριζα λίγο το ενδιαφέρον του. Τότε ναι!

Ερευνήτρια: Τι σας έχει μείνει από αυτό το μαθητή;

Λεωνίδα: [Σ.τ.Σ. φαίνεται ιδιαίτερα σκεπτικός]. Δεν έχω τόσα να σου πω. Δεν μου μένει γενικώς. Είμαι; [Σ.τ.Σ. αναρωτιέται]. Το βλέπω ολιστικά το θέμα στην τάξη και δεν μπορώ να πω ότι από κάποια παιδιά ιδιαίτερα μου μένει κάτι. Όχι, είναι άλλοι συνάδελφοι που είναι πιο δεμένοι με κάποιους μαθητές. Είναι το στυλ μου έτσι.

Ερευνήτρια: Από την φετινή χρονιά τις σας έχει μείνει δηλαδή;

Λεωνίδα: Από την φετινή χρονιά; Να σου πω το ευχαριστήθηκα γιατί είχα καλή τάξη εδώ και χρόνια. Μου τύχαιναν όλο κάτι προβληματικά (παιδιά) μέσα. Λέω δεν γίνεται κάθε χρονιά να έχω εγώ αυτό με το πρόβλημα; Και να μου χαλάει την τάξη; Κατάλαβες, τι γίνεται; Ε δεν γίνονταν αυτό! [Σ.τ.Σ. ανοδικός το τόνος της φωνής του]... Οπότε φέτος έχω βρει την ηρεμία μου. Ωραία! ... Μου δίνουν, κιόλας έχει ειπωθεί και στην αρχή της χρονιάς τα προβληματικά παιδιά, και μου λέγαν «Πάρτο εσύ, μπας και στρώσει». Αλλά βλέπεις έχω κουραστεί και εγώ τώρα και λέω καλύτερα να το αναλάβει κάποιος άλλος, και αυτό και το πρόβλημά του μαζί!

8. ΑΙΝΑ

Ερευνήτρια: Θα ήθελα να μου περιγράψετε ορισμένα από τα καθημερινά σας προβλήματα μέσα στην τάξη.

Αίνα: Ε; Προβλήματα μέσα στην τάξη [Σ.τ.Σ. δείχνει ιδιαίτερα σκεπτική]. Σίγουρα κάποιες συμπεριφορές μαθητών που μπορεί να είναι μαθητές που έχουν προβλήματα γενικότερα και που κάποιες μέρες μπορεί να έχουν ιδιαίτερες συμπεριφορές...

Ερευνήτρια: Θα ήθελα τώρα να μου μιλήσετε για τους μαθητές που αναφέρατε ότι έχουν προβλήματα. Τι εννοείτε όταν λέτε «έχουν ιδιαίτερες συμπεριφορές»;

Αίνα: Είναι κάποια παιδιά που είναι πιο ζωηρά, πιο υπερκινητικά και τότε έχουμε προβλήματα εμείς οι δάσκαλοι... δεν υπάρχει ισορροπία. Αλλά δεν μπορώ να πω ότι σε γενικές γραμμές έχω στο τμήμα μου φέτος τέτοια προβλήματα και καθημερινά.

Ερευνήτρια: Δηλαδή φέτος θέλετε να μου πείτε ότι δεν είχατε παιδιά που να είναι πιο ζωηρά ή υπερκινητικά;

Αίνα: Φέτος; [Σ.τ.Σ. αναρωτιέται] Στη φετινή μου χρονιά δεν μπορώ να πω υπερκινητικά. Αλλά ζωηρά, ζωντανά, τέτοια παιδιά ναι. Εντάξει; Πρόβλημα τώρα; Επειδή ήταν και μικρή η τάξη που είχα φέτος Α' δημοτικού ήταν κάποια ζωντανά παιδιά, ζωηρά... Αυτό! Κατά τα άλλα δεν είχα παιδάκι με πρόβλημα. Α! Όχι! Είχα, είχα! Είχα ένα παιδάκι με μαθησιακές δυσκολίες τώρα που το σκέφτομαι πιο καλά, είχα ένα παιδάκι!

Ερευνήτρια: Φέτος;

Αίνα: Ναι, φέτος το είχα, το οποίο ήταν τις περισσότερες φορές ε; [Σ.τ.Σ. δείχνει ιδιαίτερα σκεπτική]. Πήγαινε καταρχάς τμήμα ένταξης, πολλές φορές ασχολιόταν με ένα πράγμα και δεν παρακολουθούσε το μάθημα σχεδόν καθόλου. Υπήρχε πολλή βοήθεια από το σπίτι και πήγαιναν έξω από το σχολείο σε λογοθεραπευτή, εργοθεραπευτή. Δεν μπορούσε να συγκεντρωθεί, οπότε πολλές φορές ασχολιόταν με την κασετίνα του για πόση ώρα και μετά μιλούσε. Μιλούσε όλη την ώρα μέσα στο μάθημα. Έλεγε τα δικά του, μιλούσε δυνατά. Ότι του ερχόταν στο μυαλό μου το έλεγε. Εντάξει αυτό χαλούσε τη ροή του μαθήματος. Αυτό ήταν... απλά έλεγε τα δικά του.

Ερευνήτρια: Διάγνωση από το ΚΕΔΔΥ υπήρχε;

Αίνα: Ναι υπήρχε.

Ερευνήτρια: Στο τμήμα ένταξης που μου είπατε, σε ποια μαθήματα πήγαινε εκεί ο μαθητής;

Αίνα: Στη Γλώσσα και στα Μαθηματικά πήγαινε μόνο ο Ηρακλής!

Ερευνήτρια: Στα μαθήματα που τον είχατε εσείς μέσα στην τάξη, τι άλλο παρατηρούσατε;

Αίνα: Κοίταζε ε, γενικά τον είχα τον Ηρακλή μέσα στην τάξη μου. Δεν πήγαινε, δεν παρακολουθούσε τόσο συστηματικά, πιο χαλαρά πήγαινε. Δυστυχώς δεν με παρακολουθούσε ιδιαίτερα, μπορεί να ασχολιόταν με τα δικά του πράγματα. Στην αρχή που ήταν πιο εύκολα τα μαθήματα ήταν πιο προσεκτικός, όσο όμως περνούσε ο καιρός είχε πρόβλημα στο να παρακολουθήσει. Δυσκολευόταν πιο πολύ, ήταν πολύ πιο δύσκολα. Ασχολιόταν πιο πολύ με οτιδήποτε άλλο. Έκανε, έψαχνε άλλα πράγματα!

Ερευνήτρια: Εσείς πώς διαχειριζόσασταν αυτή την κατάσταση;

Λίνα: Μέχρι ένα σημείο προσπαθούσα. Στην αρχή όσο έβλεπα ότι τα κατάφερνε, προσπαθούσα να τον κάνω να προσέχει εμένα. Αλλά δυστυχώς προς το τέλος όταν ξέφυγε δεν με παρακολουθούσε. Γιατί στο τέλος είχαμε γραμματική, ανάγνωση που αυτός δυστυχώς δεν τα κατάφερνε τόσο. Δυστυχώς δεν μπορούσα να κάνω πολλά πράγματα έτσι ώστε να τον κερδίσω.

Ερευνήτρια: Μάλιστα. Τι είδους σχέσεις είχε αναπτύξει ο Ηρακλής με τους συμμαθητές του;

Λίνα: Ε δεν μπορώ να πω ότι ήταν κοινωνικό, ήταν κλειστό σαν παιδάκι. Έπαιζε με κάποια παιδάκια. Κάποιες φορές μάλιστα τον έβαζαν οι μεγάλοι να χτυπήσει άλλους. Ναι! Και μετά έτσι τον μαλώναμε (εμείς οι δάσκαλοι). Τον τελευταίο μάλιστα καιρό ήταν πιο επιθετικός.

Ερευνήτρια: Τι λέγανε και οι άλλοι συνάδελφοι των ειδικοτήτων που είχαν και εκείνοι τον Ηρακλή;

Λίνα: Η δασκάλα της γυμναστικής για παράδειγμα, έλεγε ότι είναι σε αυτό το στυλ, ότι δεν μπορούσε να κάνει πολλά πράγματα. Ότι επειδή είχε το πρόβλημά του με την διάσπαση προσοχής, δεν παρακολουθούσε. Δεν ήταν συγκεντρωμένος για να βγάλει την άσκηση, όπως έπρεπε. Δεν τα κατάφερνε ούτε εκεί ιδιαίτερα.

Ερευνήτρια: Πώς διαφέρουν γενικότερα οι μαθητές που θεωρείτε ότι έχουν προβλήματα από εκείνους που θεωρείτε ότι δεν έχουν;

Λίνα: Σε ποια σημεία είναι ας πούμε διαφορετικοί;

Ερευνήτρια: Ναι.

Λίνα: Επειδή δεν τα καταφέρνουν, χάνονται λίγο μέσα στην τάξη οπότε γίνονται και αυτόματα ζωηροί και δεν παρακολουθούνε. Γίνονται άτακτοι! Επειδή δεν μπορούν να τα καταφέρουν, δεν μπορούν να παρακολουθήσουν επομένως ασχολούνται με κάτι άλλο. Επομένως γίνονται ζωηροί και άτακτοι. Ίσως και για αυτό εμείς οι δάσκαλοι μπορούμε να τους χαρακτηρίσουμε πιο ζωηρούς. Ε, κατά τα άλλα δεν νομίζω ότι διαφέρουν σε κάτι άλλο.

Ερευνήτρια: Έχετε παρατηρήσει κάποια αλλαγή κατά τη διάρκεια της χρονιάς στον Ηρακλή;

Λίνα: Ναι, νομίζω πως ναι! Δηλαδή επειδή έκανε και το καλοκαίρι μαθήματα, τα κατάφερνε πιο καλά στα μαθήματα, ας πούμε στις αρχές, όταν μαθαίναμε τα γραμματάκια. Όσο περνούσε ο καιρός όμως και γινόταν πιο δύσκολα τα μαθήματα μας, τόσο πιο εύκολα χάνονταν ο καημένος. Κατά τα άλλα στην αρχή ήταν πιο ήσυχος, μετά είχε γίνει πολύ επιθετικός. Όσο περνούσε ο καιρός, ναι! Στο διάλειμμα κυρίως και μόνος του σήκωνε καμία φορά το χέρι (για να χτυπήσει κάποιον συμμαθητή του), γιατί δεν καταλάβαινε αυτό που έκανε.

Ερευνήτρια: Μπορείτε να σκεφτείτε μια στιγμή στην οποία να νιώσατε μεγάλη αμηχανία με τον Ηρακλή και να μου την περιγράψετε;

Λίνα: Ε όχι! Με τον Ηρακλή μόνο τι να πω; Για να καταλάβει ας πούμε αυτό! Γιατί μπαίναμε μετά μέσα στην τάξη και έπρεπε να του πω ότι αυτό δεν ήταν σωστό. Ε και όσο και να έλεγα και να έλεγα. Γιατί εντάξει, την πρώτη φορά που χτύπησε, τον μάλωσα. Τη δεύτερη τον έβαλα τιμωρία, και την τρίτη κάλεσα τους γονείς. Αλλά εκεί μόνο!

Ερευνήτρια: Για ποιο λόγο θεωρείτε ότι ο Ηρακλής αντιμετωπίζει αυτές τις δυσκολίες;

Λίνα: Ε ξέρω εγώ! Ε; Ήταν να του γίνει, δεν νομίζω ότι κάτι έφταιγε γιατί ήταν στον χαρακτήρα του. Πώς να το πω; (Σ.τ.Σ. ιδιαίτερα σκεπτική και κομπιάζει στον λόγο της). Δεν νομίζω ότι έφταιγε κάποιος. Ας πούμε στο νηπιαγωγείο δεν έγινε καλή δουλειά ή κάτι τέτοιο; Νομίζω το μυαλούδάκι του ίσως δεν βοηθούσε; Κάτι τέτοιο νομίζω.

Ερευνήτρια: Παιδαγωγικές συναντήσεις κάνετε με τους συναδέλφους σας;

Λίνα: Για να συζητήσουμε για αυτά τα θέματα;

Ερευνήτρια: Ναι! Και για αυτά δηλαδή!

Λίνα: Ναι, κάνουμε ας πούμε πιο άτυπες. Στο γραφείο ας πούμε με δασκάλες που είχαν περισσότερη εμπειρία, συζητούσαμε ας πούμε αλλά πιο άτυπα, όχι τυπικά. Ανταλλάζαμε γνώμες για το πώς θα μπορούσαμε να συμπεριφερθούμε πιο σωστά, ή συζητούσαμε ότι ο Ηρακλής φέρεται έτσι, να χουμε το νου μας, ή τι έκαναν (οι μαθητές) μετά το διάλειμμα. Αυτά συζητούσαμε συνήθως.

Ερευνήτρια: Οι άλλοι συνάδελφοί σας τι έλεγαν για τους δικούς τους μαθητές σαν τον Ηρακλή;

Λίνα: Ε, τα συζητούσαμε μέσα στο γραφείο για τυχόν προβλήματα που έχουν και αυτοί μέσα στην τάξη. Ναι! Άλλες φορές με βοηθούσανε κιόλας γιατί είχαν κάτι να μου πούνε, άλλες όχι.

Ερευνήτρια: Πώς αναφέρεστε όταν πρόκειται να μιλήσετε για μαθητές σαν τον Ηρακλή;

Λίνα: Ε πιο πολύ συζητούσαμε τα περιστατικά που έγιναν. Δηλαδή στο διάλειμμα ας πούμε ο Ηρακλής έκανε αυτό. Ή γιατί; Ή κάπως έτσι; Περιστατικά πιο πολύ λέγαμε.

Ερευνήτρια: Από πού συμπεράνατε ότι ο Ηρακλής έχει δυσκολίες;

Λίνα: Ε από το γεγονός ότι δε με παρακολουθούσε και έκανε τα δικά του. Πεταγόταν, μιλούσε ενώ είχαμε μάθει ας πούμε να μην πεταγόμαστε. Αυτός πεταγόταν πάρα πολύ. Ήταν πάρα πολύ αργός, αργούσε να βγάλει τα βιβλία του, ήταν αργός σε αυτά. Ε; Επίσης δεν συγκεντρώνονταν για να κάνει μια εργασία και δυσκολευόταν και στα Μαθηματικά και στη Γλώσσα. Ή το κατάλαβα γιατί μιλούσε διαφορετικά από ότι μιλούσαν τα άλλα παιδιά της ηλικίας του, λίγο πιο ανώριμα δηλαδή. Είχε μείνει

και στάσιμος στο νηπιαγωγείο ο Ηρακλάκος. Σε αυτό το στυλ. Ή κουνιόταν πολύ, έπαιζε με την καρέκλα του, όταν είχε φτάσει στο τοπ της κούρασης.

Ερευνήτρια: Πώς τον προσεγγίζατε εσείς;

Λίνα: Θα έλεγα ότι προσπαθούσα την ώρα ας πούμε όταν κάναμε κάτι με τους άλλους, προσπαθούσα να κάνω και κάτι πιο απλό για αυτόν, για να τον κεντρίσω κάπως το ενδιαφέρον. Στην ανάγνωση δηλαδή να κάνουμε κάτι πιο απλό. Όταν λέγαμε τα μαθήματα, να πω κάτι έτσι ώστε να πει κάτι και αυτός πιο απλό. Σε αυτό το στυλ.

Ερευνήτρια: Πώς βλέπατε την παρουσία του Ηρακλή για τους άλλους μέσα στην τάξη;

Λίνα: Ε, νομάλ ήταν και για τους άλλους. Αν εξαιρέσουμε το κοριτσάκι που ήταν συνεχώς δίπλα του και το βοηθούσε πάρα πολύ... Κατά τα άλλα εντάξει κανονικά! Ή γελάκια αν υπήρχανε, όχι κάτι έντονο. Εντάξει, τον θέλανε, τον είχανε αποδεχτεί μέσα στην τάξη, μέσα στην ομάδα οι συμμαθητές σου.

Ερευνήτρια: Είχατε στην τάξη σας φέτος μαθητή που να κατάγονταν από κάποια χώρα του εξωτερικού;

Λίνα: Ναι, είχα από Ρουμανία...

Ερευνήτρια: Μάλιστα. Και με ποιον νιώθατε πιο άνετα;

Λίνα: Ε, ο Ηρακλής ερχόταν πιο εύκολα κοντά μου... ο Μάριος ήταν πιο απόμακρος και με τα παιδιά και με τους εκπαιδευτικούς. Ναι, ήτανε.

Ερευνήτρια: Υποθετικά μιλώντας τώρα, θεωρείτε ότι σας έλειπε κάτι; Κάτι που χρειαζόταν περισσότερο για παράδειγμα ο Ηρακλής και δεν το είχατε;

Λίνα: Σίγουρα θα μπορούσα να κάνω και άλλα πράγματα παραπάνω... αλλά είναι και πολύ δύσκολο μέσα σε μια τάξη ένας δάσκαλος να κάνει πράγματα μόνο για το ένα παιδί και να λειτουργήσει και για όλη την τάξη, τους άλλους δεκαεφτά. Αλλά ναι, καλά θα ήταν να ξέρω πέντε πράγματα παραπάνω, να είχα έναν μπουσούλα αν και προσπάθησα και δεν ξέρω αν θα είχαμε και πολλά διαφορετικά αποτελέσματα. Αλλά όταν είσαι μία δασκάλα σε δεκαοχτώ παιδιά δεν μπορείς να κάνεις πολλά διαφορετικά.

Ερευνήτρια: Αναφορικά με τις δυσκολίες που αντιμετωπίζει ο Ηρακλής είχατε κάποιου είδους βοήθεια από εξωτερικούς φορείς κατά τη διάρκεια της χρονιάς;

Λίνα: Ε; Ο Σύμβουλος ήταν πολύ συνεργάσιμος, όποτε χρειαζόμουν βοήθεια. Αλλά δεν χρειάστηκα και κάτι σπουδαίο κατά τη διάρκεια της χρονιάς.

Ερευνήτρια: Τι λέει το θεσμικό πλαίσιο για αυτά τα παιδιά σαν τον Ηρακλή μέσα στα σχολικά πλαίσια;

Λίνα: Ε, φαντάζομαι ότι το σχολείο θα τον δει και θα τον βάλει σε κάποιο τμήμα ένταξης, εκεί πέρα. Μετά με την παράλληλη στήριξη δεν ξέρω πως είναι. Οι γονείς νομίζω ενδιαφέρονται πιο πολύ; (Σ.τ.Σ. αναρωτιέται έντονα). Παλιά είχα παράλληλη στήριξη, παιδάκι με παράλληλη στήριξη δηλαδή μέσα στην τάξη.

Ερευνήτρια: Φανταστείτε τώρα πως πραγματοποιείται ένας σχολικός γλωσσικός διαγωνισμός ανάμεσα στα δημοτικά σχολεία της πόλης σας. Καλείστε να επιλέξετε και εσείς έναν από τους μαθητές σας για να εκπροσωπήσει το σύνολο του σχολείου. Ο Ηρακλής θα είχε τη δυνατότητα συμμετοχής σε ένα τέτοιο διαγωνισμό;

Λίνα: Να συμμετέχει δηλαδή σε έναν τέτοιο διαγωνισμό ε; (Σ.τ.Σ. φαίνεται ιδιαίτερα σκεπτική και τραβάει το λόγο της). Να συναγωνιστεί αλλά παιδάκια του ίδιου επιπέδου; Όχι, δεν θα τα κατάφερνε. Νομίζω πως δεν θα μπορούσε, γιατί είχε μείνει αρκετά πίσω ο Ηρακλάκος στο τέλος της χρονιάς. Δεν θα ήθελε να το κάνει από μόνος του. Δεν θα του άρεσε φαντάζομαι. Τώρα και νομίζω ότι ούτε χρήσιμος δεν θα ήταν. Γιατί να απογοητευτεί; Γιατί να απογοητευτεί ας πούμε και να υποστεί και αυτό; Έτσι νομίζω.

Ερευνήτρια: Τώρα που φτάσαμε στο τέλος της συζήτησής μας, μήπως υπάρχει κάτι άλλο που θα θέλατε να προσθέσετε;

Λίνα: Τώρα για τον Ηρακλή και γενικότερα; (Σ.τ.Σ. κάνει μια μικρή παύση στο λόγο της). Μάλλον χρειάζονται περισσότερα να υπάρχουν κατά τη γνώμη μου τμήματα ένταξης, ώστε να μπορούν να πηγαίνουν όλα τα παιδιά που έχουν κάποιο πρόβλημα. Γιατί εκεί βοηθούνται πολύ περισσότερο από ότι (μπορεί να τα βοηθήσει) μια δασκάλα μέσα στο τμήμα. Γιατί εκεί υπάρχει κάποιος που δίνει όλη του την προσοχή για ένα χρονικό διάστημα, έστω για 40 ή 45 λεπτά. Αυτό νομίζω! Ότι θα τον βοηθούσε πολύ κάτι τέτοιο... Και από ότι θυμάμαι, όταν είχε έρθει από τις πρώτες μέρες στην Α' Δημοτικού φαινόταν το πρόβλημά του, αλλά επειδή είχαν κάνει πολλά μαθήματα από το καλοκαίρι κουτσά- στραβά τα κατάφερνε. Στα πρώτα όμως μόνο μαθήματα! Αλλά σίγουρα χρειάζεται βοήθεια στο σχολείο, πέρα από τη δασκάλα της τάξης.

Ερευνήτρια: Θα ήθελα να μου περιγράψετε ορισμένα από τα καθημερινά σας προβλήματα μέσα στην τάξη.

Μάγδα: Προβλήματα είναι διαφόρων ειδών. Μερικές φορές είναι η υπερκινητικότητα ορισμένων παιδιών. Μερικές φορές είναι κάποια παθολογικά προβλήματα, που τυχόν έχουν τα παιδιά. Ε, είναι από άλλες χώρες που έρχονται και δημιουργούν προβλήματα προσαρμογής, ε, από διάφορα κοινωνικοοικονομικά περιβάλλοντα που έρχονται! Φτωχά παιδιά τα οποία δεν μπορούν να ανταπεξέλθουν στις υποχρεώσεις του σχολείου. Δηλαδή το πιο απλό δεν μπορούν να πάρουν τα τετράδια, τα μολύβια όλα ό,τι τους χρειάζονται και μένουν πίσω και αισθάνονται άσχημα. Και πρέπει εμείς να το καλύψουμε με πλάγιο τρόπο αυτό το κενό. Παιδιά πάλι που έχουν κάποια προβλήματα μαθησιακά και αυτά τα αντιμετωπίζουμε. Προβλήματα τέτοιου είδους (έχουμε).

Ερευνήτρια: Στην φετινή σας τάξη ποιο από τα παρακάτω από αυτά που αναφέρατε είχατε;

Μάγδα: Ε είχα από όλα και από λίγο. Είχα και παιδιά μεταναστών, Αλβανάκι δηλαδή... είχα ένα αυτιστικό παιδάκι μέσα στην τάξη μου, με μαθησιακές ανάγκες ήταν κάνα δυο που είχαν επαναλάβει την τάξη τα δυο. Μιλάμε σε μια τάξη 15 περίπου παιδιών, τα 6 παιδιά είχαν προβλημάτσια έως και προβλημάτρες!

Ερευνήτρια: Τι εννοείτε όταν λέτε είχαν μαθησιακές ανάγκες;

Μάγδα: Τι εννοούμε όταν λέμε μαθησιακές ανάγκες; [Σ.τ.Σ. αναρωτιέται] Ε, πέρυσι είχα Β' τάξη (και) τα παιδιά δεν είχαν καταφέρει να κατακτήσουν τον αναγνωστικό τομέα ακόμη πολύ καλά. Μαθησιακά: προσθαφαιρέσεις δυσκολεύονταν αρκετά ακόμη και στην πρώτη δεκάδα. Μαθησιακά προβλήματα από αυτή την άποψη.

Ερευνήτρια: Για αυτά τα δυο παιδιά που μου αναφέρατε πιο πριν, είχατε διάγνωση από τα ΚΕΔΔΥ;

Μάγδα: Ναι, ναι είχαμε. Ο Μάριος και η Σοφία πήγαιναν στο τμήμα ένταξης κανονικά. Στην Γλώσσα και στα Μαθηματικά που πηγαίνουν συνήθως. Στα υπόλοιπα μαθήματα έρχονται στην τάξη. Και σε αυτά που πηγαίνουν Γλώσσα και Μαθηματικά είναι σε ώρες που δεν κάνουμε εμείς Γλώσσα και Μαθηματικά.

Ερευνήτρια: Είχατε παρατηρήσει κάποια αλλαγή κατά τη διάρκεια της χρονιάς;

Μάγδα: Ναι, βέβαια είχαμε. Έκαναν μεγάλη πρόοδο βασικά. Ο Βασίλης μάλιστα το αυτιστικό, που με δυσκολία έγραφε το όνομά του κατάφερε να διαβάζει πλέον προτασούλες. Είδαμε μεγάλη πρόοδο ναι!

Ερευνήτρια: Πώς διαφέρουν οι μαθητές που θεωρείτε ότι έχουν κάποια μαθησιακή ανάγκη από εκείνους που θεωρείτε ότι δεν έχουν;

Μάγδα: Πώς να τα ξεχωρίσω δηλαδή εγώ;

Ερευνήτρια: Ναι.

Μάγδα: Ε όταν ένα παιδάκι δεν μπορεί να γράψει μια πρόταση, λέμε ότι έχει κάποιο προβλημάκι, το οποίο το ΚΕΔΔΥ είναι αρμόδιο να το εντοπίσει τι είδους πρόβλημα είναι αυτό και να μας καθοδηγήσει τι θα κάνουμε. Μας βγάζει κάποιο πρόγραμμα δηλαδή το ΚΕΔΔΥ. Εμείς επισημαίνουμε το πρόβλημα στους γονείς και οι γονείς με τη σειρά τους κάνουν αίτηση στο ΚΕΔΔΥ για να το διερευνήσουν περισσότερο. Εμείς σημάδια που βλέπουμε, λέμε ότι περνάει ο καιρός δεν μπορεί να γράψει μια ολοκληρωμένη πρόταση το παιδί, δεν μπορεί να γράψει με ευχέρεια 1-2 σειρές και λέμε κάτι γίνεται εδώ πέρα. Έφτασε δηλαδή Β' δημοτικού, δεν έχει κατακτήσει ακόμη αυτά τα πράγματα, ψάξτε τα. Κάντε μια αίτηση στα ΚΕΔΔΥ στείλτε εκεί το παιδί σας, για να σας πουν οι ειδικοί τι πρόγραμμα εμείς θα ακολουθήσουμε. Και έτσι το αντιμετωπίζουμε το πρόβλημά του.

Ερευνήτρια: Μιλήστε μου για το πρόβλημα που αντιμετωπίζει ο Βασίλης.

Μάγδα: Τι να πω; Ήταν ένα αυτιστικό παιδί με πολλά μαθησιακά προβλήματα. Που ενώ ήταν να πάει Γ' Δημοτικού έμεινε στην Β' και το μόνο που ήξερε ήταν να γράφει το όνομά του και εκείνο όχι το επίθετο μόνο το μικρό του όνομα με δυσγραφία και εκείνο. Με το ζόρι καταλάβαινες το όνομά του. Αλλά και αυτά προς το τέλος της χρονιάς έμαθε να διαβάζει και να γράφει 2-3 λέξεις.

Ερευνήτρια: Θα ήθελα να σκεφτείτε μια από τις παιδαγωγικές σας συναντήσεις με τους συναδέλφους σας. Έχετε αναφερθεί σε αυτές για τους μαθητές σας που έχουν μαθησιακές ανάγκες;

Μάγδα: Βέβαια! Και όχι μόνο στις παιδαγωγικές σας συναντήσεις. Και καθημερινά ας πούμε όταν πάει το παιδί στο τμήμα ένταξης ρωτάει ο συνάδελφος «Τι κάνετε; Πού είστε; Πού πρέπει να δώσουμε προσοχή; Πώς τα πήγατε;». Και καθημερινά μιλάμε.

Ερευνήτρια: Πώς αναφέρεστε όταν πρόκειται να μιλήσετε για τους μαθητές σαν τον Μάριο και την Σοφία;

Μάγδα: Λέμε δηλαδή πώς τα πήγατε με την Σοφία σήμερα; Καλά; Αυτό; Εμείς τι να κάνουμε με το πρόβλημά του; Αν μπορείτε την άλλη ώρα βοήθησέ τον σε αυτό το πράγμα να συνεχίσει την άσκηση, που αρχίσαμε εμείς μαζί.

Ερευνήτρια: Πραγματοποιείτε δηλαδή παιδαγωγικές συναντήσεις με τους συναδέλφους σας;

Μάγδα: Ναι, γίνονται εκτός ωραρίου βέβαια. Αλλά όχι και τόσο συχνά μόνο 2 φορές τον χρόνο και αυτό εάν! Εκεί συζητάμε για όλα τα παιδιά και για αυτά που έχουν πρόβλημα και για αυτά που δεν έχουν.

Ερευνήτρια: Οι συνάδελφοί σας τι λένε για τους δικούς τους μαθητές σαν τον Μάριο και την Σοφία;

Μάγδα: Έχουν και εκείνοι γιατί όλοι έχουμε σε κάθε τμήμα και σε κάθε σχολείο. Και όπως λέω εγώ για τα προβλήματα που έχω, λένε και αυτοί. Και μερικές φορές όταν η κατάσταση είναι ανεξέλεγκτη, λέμε βάλτε κανένα χεράκι, δείτε τι μου κάναν; Δεν μπορώ να κάνω μάθημα! Ας πούμε για κανένα υπερκινητικό (όταν) σηκώνεται και χτυπάει πολύ τα άλλα. Τι να κάνουμε; Ε δίνουμε και εμείς διάφορες συμβουλές για το τι μπορούμε να κάνουμε. Έτσι! Όπου μπορούμε να βοηθήσουμε και όπου μπορούμε να δώσουμε κάποια ιδέα.

Ερευνήτρια: Στο διάλειμμα ο Μάριος και η Σοφία πώς συμπεριφέρονται;

Μάγδα: Αυτά που έχουν τα δικά τους προβλήματα; Μια χαρά συμπεριφέρονται. Εντάξει πέρα από το αυτιστικό που ζει στον κόσμο του (ο Βασίλης δηλαδή) που δεν κάνει παρέες και τέτοια, όλα τα άλλα είναι μέσα στις παρέες τους. Δεν έχουμε προβλήματα σχολικής βίας και τέτοια. Όχι.

Ερευνήτρια: Τι λένε οι συμμαθητές του όταν αργούν ο Μάριος ή και η Σοφία να διεκπεραιώσουν μια εργασία;

Μάγδα: Ε, δεν λένε τίποτα όχι. [Σ.τ.Σ. κάνει μια μικρή παύση στον λόγο της] Εξάλλου φροντίζουμε στο μέτρο του δυνατού, να είναι οι ασκήσεις του καθενός. Δηλαδή δεν έχουμε τις ίδιες αξιώσεις από κάποιον που έχει μαθησιακά προβλήματα με κάποιον που πετάει και κάνει. Μπορεί εκείνος να κάνει δύο σελίδες ασκήσεις, ο άλλος να κάνει την μία και να επιβραβεύουμε πιο πολύ αυτόν που θα κάνει την μία. Αυτό δεν λέει τίποτα! Ο καθένας ξέρει τη δουλειά του και όλοι συνεργάζονται στο μέτρο που μπορούν να συνεισφέρουν.

Ερευνήτρια: Πώς πιστεύετε ότι μπορούν να βοηθηθούν αυτά τα παιδιά με τις μαθησιακές ανάγκες;

Μάγδα: Αρκεί να καταλάβουμε και εμείς οι «μεγάλοι» σε εισαγωγικά, ότι δεν μπορούμε να είμαστε όλοι ίδιοι και να έχουμε παράλογες απαιτήσεις να φτάσουμε όλοι το τοπ, να είναι δηλαδή όλοι άριστοι. Όσο μπορεί ο καθένας και στο μέτρο που μπορεί να έχουμε τις αντίστοιχες αξιώσεις από τα παιδιά αυτά. Αυτό είναι ο πρώτος κανόνας: δηλαδή να μην έχουμε παράλογες απαιτήσεις. Αυτό μπορούν, αυτό κάνουν. Πολλές φορές είναι χαρισματικά σε άλλους τομείς. Αν το δεχτούμε αυτό θα επαινέσουμε πιο πολύ τα σημεία εκείνα που υπερέχουν για να αισθάνονται δηλαδή την αυτοεκτίμηση. Αυτό πιστεύω είναι το παν! Από εκεί και πέρα θα βρεθούν οι τρόποι του πώς θα τα βοηθήσουμε με το πρόβλημά τους...

Ερευνήτρια: Ποιες άλλες δυσκολίες αντιμετώπιζαν οι μαθητές σας πέρα από τις μαθησιακές;

Μάγδα: Μιλάμε πάντα για την χρονιά που πέρασε ε; Δεν μιλάμε για άλλες χρονιές αν είχαμε κάποια προβλήματα με άλλα παιδιά και τι είδους προβλήματα είχαμε;

Ερευνήτρια: Ναι, επειδή την θεωρώ πιο πρόσφατη. Αν τώρα υπήρχε κάποιο έντονο πρόβλημα με κάποιο μαθητή στο παρελθόν, μπορείτε να μου το αναφέρετε.

Μάγδα: Ναι! Ε προβλήματα πολλά είχαμε. Διάφορες περιπτώσεις. Τα πιο δύσκολα είναι τα προβλήματα συμπεριφοράς μαζί με τα μαθησιακά. Και όταν αυτά τα παιδιά δεν μπορούν εύκολα να μπουν στο κοινωνικό περιβάλλον. Όταν αναπτύσσουν παραβατική μέσα σε εισαγωγικά συμπεριφορά. Εκεί είναι τα πιο δύσκολα προβλήματα. Πάντως τα μαθησιακά (προβλήματα) είναι παιχνιδάκια, (είναι) τα πιο εύκολα....

Ερευνήτρια: Τώρα μπορείτε να σκεφτείτε κάποια στιγμή στην οποία να νιώσατε αμηχανία με έναν από τους μαθητές σας; Και να μου την περιγράψετε;

Μάγδα: [Σ.τ.Σ. φαίνεται ιδιαίτερα σκεπτική] Μμμ, τώρα να πω για το αυτιστικό και τα διάφορα που έκανε;

Ερευνήτρια: Ναι. Μπορείτε να αναφερθείτε κιόλας και στους μαθητές που μου είπατε ότι είχαν μαθησιακές ανάγκες.

Μάγδα: Κοίταξε ο Μάριος και η Σοφία που είχαν μαθησιακές ανάγκες δεν ήταν ότι με έφερναν σε αμηχανία. Γιατί εντάξει καταλάβαιναν τα παιδιά, επανέρχονταν στην τάξη, δεν έκαναν κάτι το παραβατικό σε εισαγωγικά όπως με αυτόν που σκουντούσε και χτυπούσε τα άλλα. Αυτό είναι το δύσκολο παιδί, δηλαδή τα άλλα εντάξει! Τα μιλάς, καταλαβαίνουν, χαίρονται. Αυτό με το αυτιστικό μου είχε κάνει εντύπωση: Είχαν γυρίσει μετά το Πάσχα και τους είπα ζωγραφίστε πώς περάσατε το Πάσχα. Μου φέρνει λοιπόν ένα υπερωκέανιο. Λέω «Τι είναι αυτό Βασιλάκη;» Λέει «τα παιδάκια που πνίγηκαν» Λέω «Τι εννοείς τα παιδάκια που πνίγηκαν;». Οι άλλοι όλοι ζωγράφιζαν λουλουδάκια, πασχαλίτσες. (ο Βασίλης) είχε κάνει (λοιπόν) μια ζωγραφιά κατάμαυρη, ένα μαύρο καράβι και κάτι παιδάκια. Και λέω «Κολυμπάνε αυτά τα παιδάκια;». «Όχι», λέει «πνίγηκαν αυτά τα παιδάκια κυρία!» Ήταν τότε το πλοίο στην Κορέα, το φέριμποτ που είχε βυθιστεί!

Ερευνήτρια: Αα, μάλιστα!

Μάγδα: Και εκείνο που του έκανε εντύπωση από τις διακοπές του όλες είναι τα παιδάκια που πνίγηκαν και αυτό μου ζωγράφισε. Και λέω αυτό το γεγονός πέρασε απαρατήρητο από όλα τα άλλα

παιδιάκια. Ενώ εκείνο που έχει τα δικά του τα προβλήματα και λέμε «έλα μωρέ, δεν καταλαβαίνει το αυτιστικό», εκείνο ζωγράφιζε το πιο επίκαιρο θέμα των ημερών. Και το έδειχνα στους συναδέλφους και έλεγα «Κοιτάξτε εδώ τι έκανε το αυτιστικό, ο Βασίλης; Και ποιος ε; ο Βασίλης! Που δεν μπορεί ούτε το όνομά του να γράψει και όμως εκείνος είχε πιάσει το θέμα των ημερών»...

Ερευνήτρια: Για ποιο λόγο θεωρείτε όμως ότι ο Βασίλης αντιμετωπίζει αυτές τις δυσκολίες όπως το ότι δεν μπορεί να γράψει ούτε το όνομά του;

Μάγδα: Το ΚΕΔΔΥ λέει ότι έχει χαμηλό νοητικό επίπεδο. Δεν μπορούμε να μπούμε στο μυαλούδάκι του κάθε παιδιού. Σημασία έχει ότι το παιδάκι είναι κοινωνικό. Αγαπάει τους συμμαθητές του, το ότι αγκαλιάζει και τους φιλάει δεν το κάνει από κακία. Το κάνει, γιατί έτσι του βγαίνει. Αλλά αυτό το είπαμε από την αρχή στα παιδιάκια ότι «Όταν θα σας αγκαλιάζει (ο Βασίλης) και θα σας φιλάει, δεν είναι ότι θέλει να σας σαλιώσει ή ότι θέλει να σας κάνει κάτι που να αισθανθείτε άσχημα! Είναι το μικρό σας αδερφάκι που προσπαθεί με αυτόν τον τρόπο να δείξει την αγάπη του. Θα τον δεχθείτε (και) θα τον αντιμετωπίσετε με αυτόν τον τρόπο». Και έτσι κατάλαβαν τα παιδιάκια. Τώρα γιατί το κάνει και τι κάνει; Το μυαλό του φταίει; Τι να πούμε;

Ερευνήτρια: Και πώς θεωρείτε ότι διαφέρουν οι μαθητές που έχουν μαθησιακές ανάγκες από αυτούς που δεν έχουν;

Μάγδα: Είναι αυτά τα στάνταρ που βάζει το σχολείο και αξιολογεί τον κάθε μαθητή. Και λέει τι θα πρέπει να έχουν κατακτήσει οι μαθητές για να πάνε στην επόμενη τάξη. Αυτά είναι που τους κάνουν να ξεχωρίζουν. Διαφορετικά δεν έχουν κάτι το φαινομενικό που να φαίνονται ότι έχουν μαθησιακές ανάγκες. Ότι για να πας δηλαδή ξέρω και εγώ από την Α' στην Δ' πρέπει να χεις κατακτήσει το μηχανισμό της ανάγνωσης και της γραφής. Αν δεν τον έχεις κατακτήσει αυτό το μηχανισμό, πάει να πει ότι έχεις μαθησιακό πρόβλημα. Και πρέπει να βρούμε με ποιο τρόπο θα κατακτήσεις αυτόν τον στόχο στο μέτρο που μπορείς. Αυτό είναι!

Ερευνήτρια: Ποια πιστεύετε ότι είναι τα χαρακτηριστικά των παιδιών σαν τον Μάριο και την Σοφία που εκδήλωσαν μαθησιακές ανάγκες όπως μου είπατε;

Μάγδα: Τα χαρακτηριστικά [Σ.τ.Σ. ιδιαίτερα σκεπτική]. Τα χαρακτηριστικά είναι ο ρυθμός τους ότι διαφέρουν στην ταχύτητα στην οποία εκτελούν μια άσκηση, στο πόσο μπορούν να την κατανοήσουν αυτή την άσκηση, το πως μπορούν να χειριστούν τα αντικείμενα που έχουν μπροστά τους, να τα καταλάβουν, το πως πρέπει να γίνει η πρόσθεση ή αφαίρεση. Μιλάμε για μικρές τάξεις πάντα ε; Α' και Β'. Όχι, ότι δεν έχουν οι μεγαλύτερες τάξεις! Αλλά από τις μικρότερες ξεκινάνε τα μαθησιακά τους προβλήματα και μετά προχωράνε. Έτσι!

Ερευνήτρια: Πώς βλέπετε την παρουσία του Βασίλη για παράδειγμα, για τους άλλους μέσα στην τάξη;

Μάγδα: Τον έχουν αποδεχθεί είναι ο μικρός τους αδερφός! Μπορεί να μην μπορεί να διαβάσει σαν αυτούς. Όταν όμως κάνουμε μια ερώτηση και λέμε «Τι φαίνεται εδώ πέρα;» και θέλουμε να μας πει «Ένα πουλάκι, ένα δεντράκι». Εκείνος μπορεί να πει κάτι άσχετο «πλυντήριο» για παράδειγμα. Αλλά δεν θα γελάσουν τα άλλα παιδιά, θα το περάσουν αδιάφορο. Αυτή τη στιγμή ο Βασίλης δεν θέλει να ναι μαζί μας και σκέφτεται τα δικά του. Αλλά θα έρθει και η στιγμή που θα απαντήσει, και θα θελήσει να είναι μαζί μας.

Ερευνήτρια: Είχατε στην τάξη σας φέτος μαθητή ή μαθήτρια που να κατάγονταν από κάποια χώρα του εξωτερικού;

Μάγδα: Ναι, από την Αλβανία δυο παιδιάκια.

Ερευνήτρια: Μιλήστε μου λίγο για αυτά.

Μάγδα: ...Δεν μιλάνε καν την αλβανική γλώσσα, έχουν εγκλιματιστεί δεν έχουν κανένα πρόβλημα....

Ερευνήτρια: Εσείς με ποιον νιώθατε πιο άνετα με τον Βασίλη ή με αυτά τα δυο παιδιά;

Μάγδα: Μα φυσικά με αυτά τα δυο παιδιά πιο άνετα, γιατί ο Βασίλης δεν ήξερα πως μπορώ να τον προσεγγίσω νοητικά. Το μυαλό του σκεφτότανε πολλές φορές άλλα πράγματα. Δεν ήταν στο περιβάλλον όπου ήμασταν εμείς. Τον ρωτούσες και σου έλεγε εξωπραγματικά πράγματα... μιλούσε για άσχετα και όταν προσπαθούσες να τον επαναφέρεις στο μάθημα, εκείνος ήταν κολλημένος στις δικές του σκέψεις. Εκείνο ήταν πιο δύσκολο για μένα! Τα άλλα παιδιάκια δεν είχαν πρόβλημα, δεν διέφεραν σε τίποτα από τα συνηθισμένα.

Ερευνήτρια: Ποιες τεχνικές χρησιμοποιούσατε εσείς ως εκπαιδευτικός στη διδασκαλία σας για τις μαθήτριες με τις μαθησιακές ανάγκες που μου είπατε;

Μάγδα: Ναι, διάφορα κάναμε. Ε, όσον αφορά τώρα την ανάγνωση δεν τους βάζαμε να διαβάζουνε όλο το μάθημα που διάβαζαν τα άλλα τα κανονικά τα παιδιάκια. Διάβαζαν την πρώτη σειρά ή τις δυο πρώτες σειρές ή την πρώτη παράγραφο, όταν οι άλλοι είχαν μια ολόκληρη σελίδα. Δηλαδή πιο λίγο μάθημα διάβαζαν. Ορθογραφία δεν μάθαιναν δυο σειρές, μάθαιναν την πρώτη σειρά ή τις δυο λέξεις. Ανάλογα και στο επίπεδο που ήταν το πρόβλημά τους. Δηλαδή μειωμένη ποσότητα ύλης μέσα σε εισαγωγικά. Ε, πολλές φορές επαναλαμβάναμε τα ίδια γράμματα... Δηλαδή είχαν το δικό τους αργό ρυθμό και προχωρούσανε. Πάντα τα επαινούσαμε για το παραμικρό που φτιάχναν – το σημαντικότερο

είναι αυτό! Μπορεί εκείνα να είχαν πιο πολλά *Αριστα* και *Α* από ότι τα άλλα παιδάκια που δεν είχαν κάποιο πρόβλημα και είχαν πιο πολλές λέξεις. (Αυτό γινόταν) για να πάρουν και κουράγιο, για να πάρουν και θάρρος. Ως επί των πλείστων αυτές ήταν οι τεχνικές που χρησιμοποιούσαμε.

Ερευνήτρια: Τι κάνουν ο Μάριος και η Σοφία την ώρα που εσείς διδάσκετε;

Μάγδα: Παρακολουθούν κανονικά με εμάς. Απλώς όταν ας πούμε κάνουμε Μαθηματικά και είμαστε στην υπέρβαση της δεκάδας, που την κάνουν τα άλλα με διάφορους τρόπους, εκείνα (ο Μάριος, η Σοφία) εφαρμόζουν τον δικό τους τρόπο, τον έναν... Καταλήγουμε στο ίδιο αποτέλεσμα. Δεν μπαίνουν στην διαδικασία να σκεφτούν τα περίπλοκα για να καταλήξουν στο ίδιο αποτέλεσμα, γιατί δεν μπορούν. Έτσι!

Ερευνήτρια: Υποθετικά τώρα μιλώντας, υπάρχει κάτι που χρειάζονται περισσότερο αυτοί οι μαθητές;

Μάγδα: Χρειάζονται όπως και όλοι οι μαθητές βέβαια επιβράβευση, ενθάρρυνση και περισσότερη «εξειδίκευση» μέσα σε εισαγωγικά. Για αυτό και πηγαίνουν στο τμήμα ένταξης όπου υπάρχει η ειδική εκπαιδευτικός που μπορεί και έχει τον τρόπο να τους περάσει ορισμένα πράγματα. Αυτό χρειάζονται περισσότερο!

Ερευνήτρια: Καθ' όλη τη διάρκεια της χρονιάς αναφορικά με τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν οι μαθητές σας είχατε κάποιου είδους βοήθεια από τους εξωτερικούς φορείς;

Μάγδα: Είχα το ΚΕΔΔΥ ναι. Και αφού θα παραπέμψουμε εμείς τους γονείς να κάνουν αίτηση και να παραβρεθούν εκεί πέρα τα παιδιά και να εξεταστούν, μας στέλνει το ΚΕΔΔΥ ειδικό πρόγραμμα, το οποίο ακολουθούμε και εμείς και το τμήμα ένταξης και εμείς σαν τάξη. Και οι γονείς από τη μεριά τους και με τις δικές μας υποδείξεις. Γιατί οι γονείς αναρωτιούνται «εμείς τώρα τι θα κάνουμε; Τι θα διαβάσουμε;». Αυτό που είπα ότι θα διαβάσουν πιο λίγο από τα άλλα τα παιδάκια. Μπορεί να διαβάσουν ακόμη και πιο εύκολα κειμενάκια. Όταν είναι κάτι πιο δύσκολο, τους λέμε παραλείψτε το εσείς, διαβάστε αυτό. Και αφήστε τους άλλους που έχουν πιο πολύ. Δηλαδή υπάρχει συνεργασία με τους γονείς και ακολουθούμε έναν πιο εύκολο δρόμο.

Ερευνήτρια: Τι λέει το θεσμικό πλαίσιο για αυτά τα παιδιά σαν τον Μάριο και την Σοφία μέσα στα σχολικά πλαίσια;

Μάγδα: Η νομική διαδικασία είναι ότι στην Α' τάξη ακολουθούν ό,τι ακολουθούν και τα άλλα τα κανονικά παιδιά. Στην Β' τάξη πλέον, όταν βλέπεις ότι τα προβλήματα συνεχίζουν και επιμένουν, καλείς τον γονιό του, επισημαίνεις το πρόβλημα του παιδιού του. Αυτό μπορεί να γίνει και από την Α' τάξη ε; Δηλαδή αν είναι κάτι πολύ έντονο και βλέπεις ότι έχει φτάσει Χριστούγεννα και το παιδί ακόμα δεν μπορεί να διαβάσει μία πρόταση, μία λέξη, τότε το συζητάς με τους γονείς και κάνεις αίτηση στο ΚΕΔΔΥ. Το ΚΕΔΔΥ εξετάζει το παιδί και μετά από εκεί και πέρα βγάζει το πόρισμά του και ανάλογα θα το στείλει κάποιες ώρες στο τμήμα ένταξης να παρακολουθήσει. Οι οποίες όμως (ώρες) είναι και λίγες. Έχεις δηλαδή ένα σχολείο με 150 παιδιά, πάρε την δική μου τάξη που έχω 2-3 με πρόβλημα, στην άλλη τάξη που έχουν 3-4, και στο τέλος έχουν μία εκπαιδευτικό! Το ΚΕΔΔΥ συνήθως βγάζει 10ωρα για τον κάθε μαθητή. 10ωρα, 10ωρα όμως δεν προλαβαίνει το τμήμα ένταξης να καλύψει τις ώρες όλων των παιδιών που έχουν ανάγκη. Και ξεκινάνε να μειώνονται οι ώρες, και φτάνει το παιδί που έχει γνωμάτευση από το ΚΕΔΔΥ να κάνει τμήμα ένταξης 3-4 ή 2 ώρες, και ουσιαστικά η βοήθεια που παίρνει είναι πάρα πολύ μικρή έως ελάχιστη.

Ερευνήτρια: Μάλιστα. Φανταστείτε πως πραγματοποιείται ένας σχολικός διαγωνισμός στην Γλώσσα ανάμεσα στα δημοτικά σχολεία της πόλης σας. Καλείστε να επιλέξετε ένα από τους μαθητές σας για να εκπροσωπήσει το σύνολο του σχολείου. Ποιον θα επιλέγατε;

Μάγδα: Ποιον θα επέλεγα; Ε ίσως την Άννα- Μαρία που είναι πολύ καλή στη Γλώσσα και τα καταφέρνει εξίσου καλά. Μπορεί ναι!

Ερευνήτρια: Τι θα λέγατε για τον Μάριο ή την Σοφία;

Μάγδα: Ναι, θα μπορούσαν και εκείνοι να πάνε. Γιατί όχι; Θα ένιωθαν και πολύ καλά, αν κατάφερναν να διακριθούν. Και σε τι θα μπορούσαν να διακριθούν; Όπως είπα στην ζωγραφική έχουν ταλέντο ή σε ένα διαγωνισμό χορού, στο τρέξιμο, στο ποδόσφαιρο.

Ερευνήτρια: Πώς πιστεύετε ότι θα τους βοηθούσε κάτι τέτοιο;

Μάγδα: Θα ανέβαινε η αυτοεκτίμησή, η αυτοπεποίθησή τους! Θα χαίρονταν και τα άλλα τα παιδιά. Θα τους έβλεπαν σαν ήρωες που θα κατάφερναν να κερδίσουν σε κάτι. Σίγουρα θα ήταν θετικό.

Ερευνήτρια: Τώρα που φτάσαμε στο τέλος της συζήτησής μας, μήπως υπάρχει κάτι που θα θέλατε να προσθέσετε;

Μάγδα: Ότι το σχολείο είναι ανοιχτό για όλους. Όχι μόνο για τους Έλληνες ή μονάχα για τους καλούς μαθητές. Είναι για όλα τα παιδάκια. Αρκεί να υπάρχει η χρυσή τομή και να μπορούμε να τα βγάζουμε πέρα, να συμφωνούμε δηλαδή όλοι στον κοινό στόχο. Ποιος είναι αυτός; Η κοινωνική ένταξη αφενός μεν, και η επίτευξη κάποιων συγκεκριμένων μαθησιακών στόχων δε.

10. ΜΑΡΚΕΛΛΑ

Ερευνήτρια: Θα ήθελα να μου αναφέρετε ορισμένα από τα καθημερινά σας προβλήματα στην τάξη.

Μαρκέλλα: Λοιπόν κυρίως συμπεριφοράς έχω. Υπάρχουν ορισμένα παιδάκια τα οποία δυσκολεύονται να μπουν σε καλούπια, στα καθημερινά δηλαδή στους κανόνες που έχουμε βάλει και δυσκολεύονται να τους εφαρμόσουν...

Ερευνήτρια: Υπάρχουν άλλου είδους προβλήματα ή μόνο τέτοιου τύπου;

Μαρκέλλα: Όχι, άλλα προβλήματα. Γενικά μπορούμε να λειτουργήσουμε σαν ομάδα με βάση αυτά που έχουμε ορίσει ότι πρέπει να γίνονται.

Ερευνήτρια: Μπορείτε να μου περιγράψετε ορισμένες από τις αλληλεπιδράσεις σας με τους μαθητές σας;

Μαρκέλλα: Δηλαδή τι ; Στα πλαίσια εργασιών που κάνουμε;

Ερευνήτρια: Ναι!

Δασκάλα: Λοιπόν γίνονται εργασίες ομαδικές... Προσπαθούμε δηλαδή όλα τα παιδιά ας πούμε να συμμετέχουν σε κάτι, να μην μένει κανένα απέξω όπως συμβαίνει τις περισσότερες φορές.

Ερευνήτρια: Έχετε δηλαδή μαθητές που μένουν απέξω;

Μαρκέλλα: Πάντα υπάρχουν παιδιά, τα οποία δεν είναι στο ίδιο επίπεδο με τα άλλα, προσπαθούμε να τα βάλουμε σε ομάδες με παιδιά που είναι πιο γρήγορα στο να καταφέρουν κάτι, σε πιο μεγάλο μαθησιακό επίπεδο για να μπορούν αυτά, να μην αισθάνονται ότι μένουν πίσω.

Ερευνήτρια: Για ποιο λόγο δηλαδή μένουν πίσω αυτά τα παιδιά;

Μαρκέλλα: Είτε επειδή έχουν δυσκολίες κατά καιρούς μαθησιακές, είτε απλώς είναι ανώριμα και έχουν χαμηλότερο επίπεδο από τα άλλα. Επειδή ξέρω εγώ; Είναι ανώριμα από τα άλλα! Είχα εγώ ας πούμε, φέτος τέτοια περίπτωση παιδιού που ήταν πίσω μαθησιακά, χωρίς να έχει εντοπιστεί κάτι από ειδικούς. Απλώς ήταν σε χαμηλότερο επίπεδο σε σχέση με τους άλλους. Ε, συνέχεια έβλεπες ας πούμε ότι είχε μαθησιακό πρόβλημα, δυσκολίες το παιδάκι. Αυτό!

Ερευνήτρια: Μπορείτε να μου πείτε πού αντιμετώπιζε δυσκολίες;

Μαρκέλλα: Σε απλή εκτέλεση πράξεων. Ας πούμε στα Μαθηματικά δεν κατείχε την προπαίδεια. Παράδειγμα: Ήταν Ε' δημοτικού το παιδί αυτό και δεν κατείχε την προπαίδεια που την μαθαίνεις από τις μικρότερες τάξεις. Άρα κατ' επέκταση είχε και άλλες δυσκολίες στην επίλυση προβλημάτων, και στα αποτελέσματά της. Ας πούμε στην Γλώσσα: Ορθογραφικά! Είχε πρόβλημα, δεν γνώριζε βασικούς κανόνες [Σ.τ.Σ. φαίνεται να νιώθει σιγουριά] που έπρεπε να τους είχε κατακτήσει μέχρι την τάξη την Ε' ας πούμε. Τέτοια πράγματα.

Ερευνήτρια: Κυρίως δηλαδή σε ποια μαθήματα;

Μαρκέλλα: Στο γλωσσικό μέρος και στα Μαθηματικά εκεί κυρίως.

Ερευνήτρια: Εκδήλωνε κάπου αλλού δυσκολίες;

Μαρκέλλα: Ε, στη συμπεριφορά ίσως; Εντάξει, έβγαине έτσι μια γενικότερη ανώριμη συμπεριφορά στο παιδάκι αυτό.

Ερευνήτρια: Εσείς πώς του συμπεριφερόσασταν; Πώς το προσεγγίζατε;

Μαρκέλλα: Ε, καλά δεν ήθελα να το προσβάλλω. Εννοείται! Αλλά συνέχεια προσπαθούσα τότε τότε να το επιβραβεύω πάνω στην ατομική του πρόοδο. Γιατί βασικά αυτό είναι και το ζητούμενο σε τέτοιες προβληματικές περιπτώσεις. Επιβραβεύεις την ατομική πρόοδο!

Ερευνήτρια: Υπήρχε κάποια διάγνωση; Εφόσον μου είπατε ότι το είχατε παρατηρήσει;

Μαρκέλλα: Όχι.

Ερευνήτρια: Πώς ; Γιατί;

Μαρκέλλα: Δεν ξέρω, δεν έχει κάνει κάτι η Ελένη ιδιαίτερο ας πούμε. Δεν έχει. Ξέρω εγώ; Από το σπίτι του μάλλον, δεν έχουν ασχοληθεί τώρα! Ε, κάτι έχουν υποψιαστεί και αυτοί, αλλά κάτι. Αυτό! Εδώ το είχαμε στο τμήμα ένταξης με την κοπέλα που βοηθούσε αυτά τα παιδιά. Ε, κάπως έτσι! Τώρα δεν ξέρω είπα και στη μαμά του να το ψάξει περαιτέρω. Εντάξει, κάπως έτσι.

Ερευνήτρια: Μάλιστα, γενικότερα τα προηγούμενα χρόνια είχατε τέτοιες περιπτώσεις παιδιών;

Μαρκέλλα: Είχα κάποιες περιπτώσεις με σύνδρομο Down ας πούμε, το οποίο σίγουρα είναι κάτι ξεκάθαρο και διαγνωσμένο. Και κάποιες άλλες περιπτώσεις με δυσλεξία διαγνωσμένες. Κάτι φοβερό; Όχι. Όχι, άλλο!

Ερευνήτρια: Θα μπορούσατε να μου μιλήσετε για αυτούς τους μαθητές με δυσλεξία που μου είπατε μόλις ότι είχατε;

Μαρκέλλα: Ε, ναι! Δεν ήταν κάτι συγκεκριμένο ας πούμε. Ήταν υποψία τότε και δική μου και των γονέων, οπότε θα το έψαχναν ας πούμε. Εντάξει, η Στεφανία στην ορθογραφία παρέλειπε τα φωνήεντα, δεν έγραφε ολοκληρωμένες τις λέξεις, ε γενικά είχε δυσκολία στο γραπτό λόγο. Φαινόταν ξεκάθαρα στην Στεφανία ότι κάτι δεν πήγαινε καλά. Ήταν Ε' Δημοτικού και δεν μπορούσε να γράψει ολοκληρωμένα ας πούμε πράγματα, και με σωστή ορθογραφία! [Σ.τ.Σ. τονίζει την λέξη

«ορθογραφία»]. Έτσι είχα υποψιαστεί και εγώ. Και είχα πει και στη μαμά και θα το έψαχναν από ένα σημείο και έπειτα.

Ερευνήτρια: Από πού συμπεράνατε δηλαδή ότι οι άλλοι μαθητές δεν έχουν δυσκολίες;

Μαρκέλλα: Κυρίως φαίνεται στη Γλώσσα. Ε, ναι! Στην κατάκτηση ας πούμε της γλώσσας, στο γράψιμο, στην ανάγνωση, ορθογραφία. Βασικά στην ορθογραφία! Και φυσικά όσον αφορά τα Μαθηματικά σε απλές εκτελέσεις πράξεων. Όταν βλέπεις ας πούμε ότι υπάρχουν προβλήματα. Εντάξει όχι στις μικρές, στις μικρές τάξεις είναι ακόμη δύσκολο να το καταλάβεις, δίνεις περιθώρια, δηλαδή Α΄ Δημοτικού και Β΄ ακόμη αλλά όταν βλέπεις από την Γ΄ και πάνω κάποια πράγματα, (αυτά τα γνωστικά αντικείμενα) θα πρέπει να χουν κατακτηθεί. Εκεί όταν δεν το βλέπεις αυτό, υποψιάζεσαι ότι κάτι άλλο συμβαίνει ας πούμε.

Ερευνήτρια: Μάλιστα. Είχατε παρατηρήσει στην Στεφανία καμία αλλαγή κατά τη διάρκεια της χρονιάς;

Μαρκέλλα: Όχι, ιδιαίτερη βελτίωση, όχι βελτίωση [Σ.τ.Σ. τονίζει την λέξη «βελτίωση» τη δεύτερη φορά στον λόγο της]. Αλλά δεν φαινόταν να την ενδιαφέρει και ιδιαίτερα! Θα λέγαμε ότι το παιδάκι αυτό είχε χαράξει δική του πορεία. Έτσι! Ναι! [Σ.τ.Σ μιλάει χαμογελώντας]. Αλλά πράγματα την ενδιέφεραν. Δεν το πολυέψαχνε το θέμα το μαθησιακό [Σ.τ.Σ. μιλάει γελώντας].

Ερευνήτρια: Αυτό που πιστεύετε ότι οφείλεται κυρίως;

Μαρκέλλα: Δεν ξέρω. Μπορεί και από την οικογένεια, το παιδί να μην είχε ιδιαίτερη πίεση για αυτό, για το μαθησιακό μέρος. Εντάξει ότι μπορούμε εδώ κάναμε.

Ερευνήτρια: Τι κάνατε δηλαδή;

Μαρκέλλα: Προσπαθούσα. Κοίταξε ήταν στο τμήμα ένταξης, όπου σου είπα αρχικά είχε βοήθεια από εκεί.

Ερευνήτρια: Συγγνώμη που σας διακόπτω, αλλά σε ποια μαθήματα;

Μαρκέλλα: Γλώσσα και Μαθηματικά. Και αυτό που μπορούσα εγώ να κάνω ήταν να την εντάσσω σε πράγματα που ήτανε πιο πολύ στο δικό της το επίπεδο, την βοηθούσα εκεί λίγο να φανεί κάπως! Όσον αφορά τις εργασίες, τις περιόριζα, σε εργασίες που μπορούσε να κάνει, της έβαζα λιγότερα. Ιδιαίτερα πάντως για να κάνω κάτι ξεχωριστό εγώ με την Στεφανία, δεν είχα τον χρόνο να ασχοληθώ. Ιδιαίτερα, ξεχωριστά δηλαδή! Γιατί πήγαινε στο τμήμα ένταξης έτσι και αλλιώς. Απλώς τις περιόριζα τις εργασίες στα άλλα μαθήματα και προσπαθούσα ας πούμε να την αναδείξω με απλά πράγματα, που μπορούσε και η ίδια να κάνει ας πούμε.

Ερευνήτρια: Στα άλλα μαθήματα που την είχατε, τι έκανε;

Μαρκέλλα: Στα άλλα μαθήματα τι ήταν; Ας πούμε σε μαθήματα όπου χωρούσε συζήτηση και επιχειρήματα, και σε αυτού του στυλ μιλούσε πολύ, ήταν ομιλητική. Και ήθελε να συμμετέχει ας πούμε και να λέει αυτή να προβάλλει ας πούμε τα δικά της, αυτά που ήξερε, που γνώριζε. Εκεί ήταν πιο άνετη γιατί ήταν θεωρητικό κομμάτι, όπου μπορούσε να εκφραστεί πιο άνετα ας πούμε, και να πει τη γνώμη της.

Ερευνήτρια: Είχατε μιλήσει στους συναδέλφους σας για την Στεφανία;

Μαρκέλλα: Ναι, κυρίως με την κοπέλα από το τμήμα ένταξης. Εντάξει και εκείνη παρατηρούσε αυτά τα προβλήματα, και προσπαθούσε εντάξει το καλύτερο δυνατό. Είπαμε σε ατομικό επίπεδο προόδου! Κάθε φορά που συζητούσαμε μου έλεγε ότι μόρεσε ας πούμε να κάνει αυτές και αυτές τις πράξεις...

Ερευνήτρια: Στις παιδαγωγικές σας συναντήσεις που θα ήθελα τώρα να σκεφτείτε. Μιλάτε για αυτούς τους μαθητές σαν την Στεφανία;

Μαρκέλλα: Βεβαίως, βεβαίως αναφέρουμε... έχουμε λεπτομερή καταγραφή σε κάθε τμήμα, σε κάθε τάξη παιδιών με ιδιαιτερότητες, με δυσκολίες ας πούμε. Τα γράφουμε σε ένα κατάλογο τα μαθησιακά προβλήματα ή της συμπεριφοράς, ώστε να είναι πιθανόν ενήμερος και ο δάσκαλος που θα πάρει την τάξη και το τμήμα αυτό την επόμενη χρονιά.

Ερευνήτρια: Σε αυτό τον κατάλογο, πώς τους καταγράφετε δηλαδή;

Μαρκέλλα: Λέμε «ποια παιδάκια» ας πούμε «έχουν πρόβλημα;» Και καταγράφουμε δίπλα τι είδους πρόβλημα έχουμε. Συμπεριφοράς; Ποιο είναι το πρόβλημα ας πούμε. Μαθησιακής δυσκολίας; Απλά πράγματα ας πούμε. Όχι καμία ιδιαίτερη λίστα και ανάλυση ας πούμε! Σε γενικές γραμμές.

Ερευνήτρια: Έχω πληροφορηθεί από συναδέλφους σας σε άλλα σχολεία πως δεν κάνουν παιδαγωγικές συναντήσεις. Και μου προξενεί μεγάλη εντύπωση!

Μαρκέλλα: Α, καλά, ναι! Εγώ να φανταστείς πρώτη χρονιά ήμουν σε αυτό το σχολείο. Πρώτη χρονιά πήρα και τα συγκεκριμένα παιδάκια, που σου είπα ότι είχα και εντόπισα ας πούμε, πρόβλημα και τα λοιπά ανωριμότητας και μαθησιακής δυσκολίας. Και αυτό το είδα ότι γίνεται εδώ... και αυτό το παιδάκι το έχουν γράψει στον κατάλογο. Ναι, και αυτό!

Ερευνήτρια: Με την οικογένεια τι είδους επαφή είχατε;

Μαρκέλλα: Δεν μπορώ να πω ότι είχα πρόβλημα βασικά με τους γονείς. Αν χρειαζόταν να τους καλέσω ερχόντουσαν αλλά και οι ίδιοι δεν φαινόταν να το παλεύουν και πάρα πολύ το πρόβλημα!

Δηλαδή δεχόντουσαν ότι υπάρχει πρόβλημα. Κάτι να κάνουμε, αλλά; Ε, δεν τους απασχολούσε και φοβερά μπορώ να πω. Ε, εντάξει!

Ερευνήτρια: Εσείς τώρα φέτος που μου είπατε με την μαθήτριά που είχε ανωριμότητα, πώς την προσεγγίζατε;

Μαρκέλλα: Κυρίως ήθελα να έχω καλή επαφή και επικοινωνία με την Ελένη, ώστε να καταλάβει ότι κάποια πράγματα που θα της ορίσω θα τα κάνει. Θα τα κάνει, γιατί το λέει η δασκάλα! Λίγα, αλλά θα τα κάνει. Τα απαιτώ! Γιατί θέλω, της εξήγησα ότι θέλω να πετύχει κάτι καλύτερο. Έτσι αυτό! Δεν διαφοροποίησα ιδιαίτερα. (Και) σου είπα γιατί βασιζόμουν στο τμήμα ένταξης. Δεν διαφοροποίησα τη διδακτική σε σχέση με όλη την τάξη. Τώρα μπορεί να έπρεπε αλλά είναι και θέμα χρόνου, απλώς είχα λιγότερες απαιτήσεις από αυτό το παιδί. Το ήξερε και εντάξει. Είχαμε σε αυτό καλή επικοινωνία και συνεργασία μπορώ να πω.

Ερευνήτρια: Μπορείτε να σκεφτείτε μια φετινή στιγμή στην οποία να νιώσατε μεγάλη αμηχανία με τη Ελένη;

Μαρκέλλα: Όχι, κάτι το ιδιαίτερο, όχι. Είχαμε έτσι ομαλή επικοινωνία και λειτουργία όλη την χρονιά. Ήταν πολύ καλό κορίτσι. Και η ίδια, το θέμα είναι ότι και η ίδια το είχε δεχθεί αυτό το πρόβλημα της, ότι δεν είμαι καλή ας πούμε και χαιρόταν μόνο για τα καλά αποτελέσματά της. Και οι άλλοι συμμαθητές της το είχαν δεχθεί, και δεν μπορώ να πω ότι την πείραζαν, την ενοχλούσαν, την ειρωνευόντουσαν. Μια χαρά δηλαδή, είχε ισορροπία το πράγμα! Εγώ είμαι αυτή και εσείς είστε οι άλλοι! Τελείωσε! Και μαζί κάνουμε ό,τι μπορούμε. Κάπως έτσι... Το ίδιο το παιδάκι, επειδή σου είπα ότι γενικά ήταν ανώριμο θα μπορούσε ας πούμε να ενοχληθεί. Κάποιες φορές μου είπε: «ο τάδε μου είπε έτσι» και «γιατί;». Μου είπε και ότι «Με πείραξε ο τάδε» – τέτοια πραγματάκια! Δηλαδή που αφορούν γκρίνια της ηλικίας. Κάτι ιδιαίτερο έντονο δεν γίνονταν.

Ερευνήτρια: Αυτό που οφείλονταν ενδεχομένως;

Μαρκέλλα: Ε ίσως στο θέμα ανωριμότητας που είχε. Αυτό αλλά όχι κάτι φοβερό.

Ερευνήτρια: Πώς επηρεάζει η παρουσία της Ελένης το κλίμα της τάξης;

Μαρκέλλα: Το γενικότερο κλίμα εντάξει. Αν ήθελαν να πάρουν πολύ χιουμοριστικά, κάτι να γελάσουν; Ξέρω εγώ; Κάποιες φορές με κάτι κουφό [Σ.τ.Σ. χαμογελάει] ας το πούμε, που θα μπορούσε να πετάξει η Ελένη, εντάξει γινόταν! Αλλά και η ίδια θα μπορούσε να ενοχληθεί σε αυτή την φάση αλλά δεν μπορώ να πω πως την πείραζαν ιδιαίτερα, γιατί οι άλλοι το είχαν δεχθεί αυτό, ας πούμε, ότι το κοριτσάκι μας είναι έτσι, ας πούμε!

Ερευνήτρια: Είχατε στην τάξη σας φέτος μαθητή που να κατάγεται από κάποια χώρα του εξωτερικού;

Μαρκέλλα: Φέτος, όχι. Αλλά άλλες χρονιές, ναι.

Ερευνήτρια: Σε σχέση με έναν μαθητή από το εξωτερικό και με μια μαθήτριά σαν την Ελένη ή την Στεφανία, με ποιον νιώθετε εσείς πιο άνετα;

Μαρκέλλα: Κοίταξε, δεν έχω πρόβλημα βασικά και με τις δυο περιπτώσεις. Υπήρχε θέμα επικοινωνίας με αυτό το μαθητή, που είχα άλλη χρονιά λόγω μη κατάκτησης της γλώσσας. Δεν μιλούσε Ελληνικά το παιδάκι- τέτοιου είδους πρόβλημα είχα. Αλλά στο συναισθηματικό κομμάτι όχι, δεν μπορώ να πω ότι έχει διαφορά. Εντάξει, πολύ καλή επικοινωνία και στις δυο περιπτώσεις.

Ερευνήτρια: Εσείς ως εκπαιδευτικός, πού θα εστιάζατε τη μεγαλύτερη προσοχή όσον αφορά αυτά τα παιδιά;

Μαρκέλλα: Αχ δύσκολο, πάρα πολύ δύσκολο, γιατί εξαρτάται από την περίπτωση! Βλέπεις ότι το παιδάκι έχει δυσκολίες ας πούμε το Ελληνόπουλο. Θα εστιάζεις εκεί την προσοχή! Αν βλέπεις ότι έχει το άλλο με το πρόβλημά του, θα εστιάζεις εκεί. Κατά περίπτωση, δεν μπορώ να πω!

Ερευνήτρια: Εσείς ως εκπαιδευτικός μου είπατε αν δεν κάνω λάθος, ότι δεν κάνατε κάτι το ιδιαίτερο για αυτή τη μαθήτριά. Τι εννοείτε με αυτό;

Μαρκέλλα: Κοίταξε, θα μπορούσα να μείνω περισσότερο κάποιες φορές, να εξηγήσω κάτι, όχι με διαφορετικό τρόπο. Γενικά δηλαδή υπήρχε ένας συγκεκριμένος τρόπος. Αλλά θα μπορούσα να μείνω περισσότερο πάνω σε κάτι, να το εξηγήσω ίσως πιο αναλυτικά; Εντάξει, σε γενικές γραμμές σου λέω υπήρχαν και περιπτώσεις που έπρεπε να εξηγήσω και κάτι λίγο ιδιαίτερο σε αυτά τα παιδάκια, γιατί σου είπα ότι είχαν το πρόβλημά τους! Αλλά όχι με διαφορετικό τρόπο. Εντάξει, θα μπορούσε να γίνει και αυτό. Γενικά σου λέω! Απλώς της έβαζα λιγότερη δουλειά.

Ερευνήτρια: Μάλιστα. Αναφορικά με τις δυσκολίες που αντιμετώπιζαν οι δυο μαθήτριες, τι είδους βοήθεια είχατε από τους εξωτερικούς φορείς;

Μαρκέλλα: Εντάξει, μπορούμε ανά πάσα στιγμή να... Δεν θα μας αρνηθεί κανείς να καλέσουμε ας πούμε την Σύμβουλο, να δει η ίδια το πρόβλημα, να μας κατευθύνει για κάτι περαιτέρω. Δεν, δεν υπάρχει πρόβλημα σε αυτό. Εδώ αρκεστήκαμε στο τμήμα ένταξης, όπου εκεί ας πούμε το παιδάκι (η Ελένη) βρήκε τις ισορροπίες του και λειτουργούσε σου είπα γενικά χωρίς πρόβλημα. Έκανε κάποια μικρή ατομική πρόοδο εκεί. Βεβαίως μιλήσαμε και με τους γονείς και οι ίδιοι είπαν «Θα προσπαθήσουμε να το ψάξουμε περαιτέρω το πρόβλημα, τώρα που θα πάει και Γυμνάσιο σε λίγο καιρό».

Ερευνήτρια: Το θεσμικό πλαίσιο τι λέει γι αυτά τα παιδιά μέσα στα σχολικά πλαίσια;

Μαρκέλλα: Εντάξει, τώρα υποτίθεται ότι εμείς πρέπει να προσπαθήσουμε και να λειτουργήσουμε και σε ατομικό επίπεδο, έτσι; Να βοηθήσουμε αυτά τα παιδάκια που είχαν κάποιο πρόβλημα, κάνοντας ότι μπορούμε. Εντάξει!

Ερευνήτρια: Όσον αφορά τα σχολικά βιβλία; Πώς φαίνονται σε αυτά τα παιδιά;

Μαρκέλλα: Τα βιβλία γενικά είναι πιο δύσκολα και ιδιαίτερα κάποιων τάξεων... Τα βιβλία είναι άσχημα, θα πρέπει τα παιδιά να είναι από μέτρια επίδοση και πάνω ας πούμε, να μπορέσουν να ανταποκριθούν καλά ας πούμε σε αυτά τα βιβλία. Τα παιδάκια τα οποία έχουν τώρα κάποιες δυσκολίες, δεν βοηθούνται από τα βιβλία αυτά. Όντως αυτό είναι αλήθεια!

Ερευνήτρια: Φανταστείτε πως πραγματοποιείται ένας σχολικός διαγωνισμός στη Γλώσσα ανάμεσα στα δημοτικά σχολεία της πόλης σας. Καλείστε να επιλέξετε έναν από τους μαθητές σας για να εκπροσωπήσει το σύνολο του σχολείου. Πιστεύετε ότι η Ελένη θα είχε τη δυνατότητα συμμετοχής σε έναν τέτοιο διαγωνισμό;

Μαρκέλλα: Για την Ελένη, λες τώρα που έχει το πρόβλημα ε;

Ερευνήτρια: Ναι, θα μπορούσε.

Μαρκέλλα: Σε διαγωνισμό όχι, σε εκδήλωση όμως ναι, θα μπορούσε. Εξαρτάται το πώς θα το κατευθύνεις το παιδί, τι θα του ζητήσεις να κάνει, αν ζητήσεις να κάνει πράγματα που μπορεί να κάνει, και τα πιστέψει και το ίδιο το παιδί, ναι, μπορεί και πολύ καλά μάλιστα! Και αυτό το έχει αποδείξει σε περιπτώσεις όπως τις σχολικές γιορτές που συμμετέχει ας πούμε κάθε τάξη, στη συγκεκριμένη γιορτή δεν είχε κανένα πρόβλημα...

Ερευνήτρια: Πώς θα αντιδρούσε σε κάτι τέτοιο;

Μαρκέλλα: Είναι πρόθυμη βασικά, πολύ πρόθυμη. Όταν καταλάβει ότι εσύ η ίδια πιστέψεις σε εκείνη, και η ίδια θα το πάρει πολύ στα ζεστά ας πούμε! Αυτό που έχει αναλάβει, θα το κάνει μια χαρά και θα το διεκπεραιώσει. Δεν είχαμε κανένα πρόβλημα σε σχολική εκδήλωση με τη Ελένη.

Ερευνήτρια: Τι σας έχει μείνει από τη Ελένη λοιπόν;

Μαρκέλλα: Η Ελένη είναι πολύ συναισθηματικό παιδί και ευαίσθητο παιδί. Πολύ καλή, δεν μπορώ να πω ότι το παιδάκι αυτό πώς να το πω είναι στιγματισμένο. Δηλαδή με την έννοια ότι δεν αισθάνεται στιγματισμένο, δεν αισθάνεται! Είναι χαρούμενη για αυτά που η ίδια μπορεί να πετύχει και για κάποια άλλα [Σ.τ.Σ. γελάει] στα οποία η ίδια υστερεί. Ας πούμε στο θέμα εμφάνισης σε σχέση με τους άλλους, αισθάνεται πολύ ωραία. Είναι χαρούμενο παιδί. Έχει βρει την κλίση της και πιστεύει σε αυτή.

Ερευνήτρια: Γενικότερα αυτούς τους μαθητές σαν την Ελένη, εσείς πώς τους αντιμετωπίζετε ως εκπαιδευτικοί;

Μαρκέλλα: Τι να κάνεις; Εχ! [Σ.τ.Σ έντονος αναστεναγμός] Ιδιαίτερα τα τελευταία χρόνια έχουμε πολλούς μαθητές με προβλήματα. Αλλά το κάθε παιδί έχει ιδιαιτερότητες, προσπαθείς να τα αναδείξεις τα υπέρ κάθε παιδιού. Να το εντάξεις έτσι στην ομάδα την ευρύτερη και να μπορεί έτσι το παιδάκι να λειτουργεί όμορφα. Αυτό! Προσπαθούμε εντάξει. Ένας αγώνας πάλης είναι, δεν είναι εύκολα τα πράγματα. Όλοι είμαστε στο ίδιο πνεύμα. Προσπαθούμε να τα βοηθήσουμε αυτά τα παιδάκια και ο στόχος βασικά και ο δικός μας και του σχολείου είναι η ατομική πρόοδος. Όλα δεν μπορούν, όλα να φτάσουν το άριστο. Δεν γίνεται αυτό! Μακάρι να μπορούσαν αλλά το θέμα είναι ότι το κάθε παιδάκι να μπορέσει να πετύχει το καλύτερο δυνατό, που μπορεί να πετύχει.

11. *PENA*

Ερευνήτρια: Θα ήθελα να μου περιγράψετε ορισμένα από τα καθημερινά σας προβλήματα μέσα στην τάξη.

Ρένα: ... Βασικά γενικά εγώ πρώτα από όλα συνηθίζω από την αρχή της χρονιάς να οριοθετώ κάποια πράγματα με τα παιδιά, δηλαδή τα παιδιά πρέπει να ξέρουν σε τι πλαίσια μπορούν να κινούνται... Ξεκαθαρίζω από την αρχή ότι είμαστε μία ομάδα, ανεξάρτητα άμα έχουμε επιμέρους ομάδες μέσα... Θα πρέπει να σεβόμαστε κάποιους κανόνες... Θεωρώ ότι όταν είσαι στην κυριολεξία στην τάξη και ασχολείσαι συνεχώς με τα παιδιά όχι με ένα, δυο παιδάκια, που θα τραβάνε περισσότερο! Αυτό που βρίσκω έτσι μεγαλύτερο πρόβλημα είναι η λειτουργικότητα της τάξης σε επίπεδο συνεννόησης παιδιών... Τους βάζω να κάνουν εργασίες...

Ερευνήτρια: Όταν οι μαθητές όπως μου είπατε κάνουν μια εργασία, παρατηρείτε κάποια διαφορά στην ταχύτητα;

Ρένα: Ναι, πάντα, πάντα υπάρχουν τα παιδάκια που τελειώνουν πολύ γρήγορα ε, και άλλα παιδάκια με πιο αργό μαθησιακό ρυθμό επομένως και γραφής... Γιατί πάντα δεν μπορείς να ακολουθήσεις ούτε τον ρυθμό του πολύ γρήγορου, ούτε του αργού. Θα πρέπει να βρεις μια μέση κατάσταση. Γιατί με τον πολύ γρήγορο θα χάσεις τα 2/3 της τάξης, αν όχι τα 3/4! Με τον πολύ αργό πάλι έχει χάσεις όλη την

τάξη. Από την άλλη πρέπει να είναι εκεί ο δάσκαλος και για τον αργό (αλλά) και για τον πολύ αδύναμο. Δηλαδή ανάλογα με το τμήμα που έχεις, τις ιδιαιτερότητες του τμήματος, προσαρμόζεις και εσύ τις δικές σου απαιτήσεις.

Ερευνήτρια: Τι είδους ιδιαιτερότητες μπορεί να έχει ένα τμήμα;

Ρένα: Ένα τμήμα μπορεί να έχει πάρα πολλές ιδιαιτερότητες. Ε, δηλαδή όσο περνάνε τα χρόνια εντοπίζω όλο και περισσότερες. Ε, πρώτα από όλα το κάθε παιδί είναι διαφορετικό, και αυτές οι ιδιαιτερότητες του κάθε παιδιού εξαρτάται το πόσο θα δυσκολεύουν την λειτουργία της ομάδας. Δηλαδή ένα παιδάκι που δεν μπορεί να καθίσει στην καρέκλα του καλά ή έχει διάσπαση προσοχής για παράδειγμα, ε δύσκολα θα το ενσωματώσεις στην ομάδα! Μετά θα πρέπει δηλαδή ένας δάσκαλος να βρει τρόπο να αντιμετωπίσει αυτή την ιδιαιτερότητά του. Για αυτό σου είπα εγώ δεν είχα μέχρι τώρα κάποιες περιπτώσεις. Ξέρω ότι υπάρχουν σε άλλα τμήματα. Εγώ αν εξαιρέσεις το κοριτσάκι με Asperger, και 2 – 3 παιδάκια έτσι, (τα οποία) μου χαν τύχει σε τμήματα που είχαν κάποια νοητική στέρηση. Αυτά πήγαιναν στο τμήμα ένταξης. Δεν είχα κάποιες άλλες περιπτώσεις μέχρι τώρα... Αλλά ίσως δεν έτυχε σε μένα. Δεν σημαίνει ότι δεν υπάρχουν! Και μάλιστα πολλά παιδιά είναι που έχουν κάποιο μαθησιακό πρόβλημα! Και θα μου πεις, πώς θα το αντιμετωπίζα;

Ερευνήτρια: Ναι, για πείτε μου!

Ρένα: Ε, έχω καταλήξει ότι η θεωρία με την πράξη διαφέρουν πάρα πολύ και πιστεύω ότι ό,τι και να σου πω τώρα θα ναι καθαρά θεωρητικό. Οι θεωρίες που ξέρεις και εσύ, και που μαθαίνεις και στο πανεπιστήμιο, και που στην πράξη τελικά ξεκινώντας από αυτές, τις δοκιμάζεις όλες και στο τέλος ψάχνεις να δεις αυτό που σου ταιριάζει. Γιατί τα περισσότερα παιδιά δεν έχουν ένα μόνο προβληματάκι να εστιάζεις σε αυτό και να εντοπίσεις αυτό. Έχουν ένα συνδυασμό ή και μαζί με διάφορα σύνδρομα μπορεί να είναι. Μάλλον τα σύνδρομα επηρεάζουν το μαθησιακό κομμάτι και αυτό λειτουργεί ανασταλτικά. Δηλαδή το ένα επηρεάζει το άλλο, οπότε είναι δύσκολα νομίζω μια θεωρία ή ένας συγκεκριμένος τρόπος να λύσει το πρόβλημα του παιδιού. Δεν νομίζω δηλαδή ότι μπορείς να πεις θα κάνω αυτό. Γιατί θεωρώ ότι το κάθε παιδί έχει τις δικές του ιδιαιτερότητες. Εδώ θα έρθει πέρα από τις όποιες γνώσεις έχεις. Γιατί θεωρείται δεδομένο ότι έχεις κάποιες γνώσεις για να σταθείς στην τάξη. Υπάρχει δηλαδή και το θεωρητικό υπόβαθρο αλλά μετά μπαίνει και το κομμάτι εμπειρίας από την τάξη. Γίνεται ένας συνδυασμός για να μπορέσεις να αντιμετωπίσεις το πρόβλημα... Είχα μπει εγώ σε τάξεις συναδέλφων για μία ώρα, και είχα καταλάβει και άλλα παιδιά με προβλήματα...

Ερευνήτρια: Από πού συμπεράνετε στις τάξεις που μπήκατε ότι κάποια από τα παιδιά έχουν προβλήματα;

Ρένα: Ε, κοίταξε όταν το παιδάκι δεν κάθεται στην καρέκλα με τίποτα, και σφυρίζει ανέμελο, του σφυράς εσύ και γυρίζει γύρω- γύρω, σηκώνεται. Του εξηγείς γιατί πρέπει να καθίσεις στην καρέκλα, σε κοιτάζει, σου λέει «Ναι» και σε ένα λεπτό έχει ξανασηκωθεί! Ε, γενικά βλέπεις την όλη συμπεριφορά. Πάντως το συγκεκριμένο που έχω στο μυαλό μου, έχει και διάσπαση προσοχής, εκτός από διάφορα άλλα. Ή το άλλο: Μπορεί να αρχίσει να μιλάει και επειδή ξαφνικά είτε κάτι κάποιος συμμαθητής του θύμωσε τόσο πολύ, άρχισε να φωνάζει, να ωρύεται και τα λοιπά. Άντε μέχρι να το ηρεμήσεις και να το επαναφέρεις. Πέρασε κάποιος χρόνος. Δηλαδή δεν ήταν μια αντίδραση συνηθισμένη, ήπια. Ήταν εκτός ορίων!

Ερευνήτρια: Οι υπόλοιποι μαθητές τι είχαν να πουν σε κάτι τέτοιο;

Ρένα: Δεν ξέρω πώς αντιδρούν συνήθως. Γιατί σου είπα σε μία ώρα μπορεί να τύχει το οτιδήποτε, η οποιαδήποτε αντίδραση. Αλλά τον έχουν συνηθίσει και δεν αντιδρούν. Κάποια άλλα μπορεί να γελάσουν ή να μου πουν «Κυρία, κοιτάζτε πως κάνει η Βάσω! ». Αλλά αυτό δεν σημαίνει ότι είναι η μόνιμη αντίδραση. Εκεί βρέθηκα απλά σαν κομήτης μία ώρα, και έτυχε να υπάρξουν οι εξής αντιδράσεις. Δεν θέλω να πω ότι αυτό έτυχε να το δω ή σε διάφορες τάξεις. Αλλά και εδώ όταν συζητάμε στο Σύλλογο για τις διάφορες περιπτώσεις που έχουμε, ξέρω ότι υπάρχουν δυσκολίες, άλλου είδους δηλαδή πέρα από αυτές τις απλές, τις συνηθισμένες, της συμπεριφοράς. Απλά εγώ έτυχε να μην έχω.

Ερευνήτρια: Μιας και το αναφέρατε. Τι λένε οι συνάδελφοί σας για τους μαθητές που είπατε ότι μπορεί να έχουν κάποιου είδους δυσκολίες;

Ρένα: Ενημερώνουμε, δηλαδή όπως συζητάμε τώρα μαζί. Δηλαδή στα πλαίσια του σχολείου, ανταλλάσσουμε απόψεις. Δηλαδή είναι ενημέρωση και συζήτηση πάνω σε αυτό για το πώς μπορούμε να το αντιμετωπίσουμε. Το να μην το έχεις στην τάξη σου, δεν σημαίνει ότι δεν μπορείς να έχεις θεωρητικά μια άποψη. Και δεύτερον μπορεί εσύ ο ίδιος να έχεις αύριο άλλη μια τέτοια περίπτωση. Μια συζήτηση στην ουσία, την κάνουμε κατά διαστήματα και ανταλλάσσουμε απόψεις. Βασικά για αυτό το θέμα! Όχι με την έννοια της στοχοποίησης. Είναι με την έννοια ανταλλαγής απόψεων... Τα αντιμετωπίζουμε σαν δικά μας παιδιά. Δεν παύουν να είναι παιδιά. Γιατί όταν δεν τα αντιμετωπίσεις σαν δικά σου παιδιά, αδιαφορείς στην ουσία. Δεν μπαίνεις και στον κόπο να συζητήσεις για αυτά και δεν νομίζω ότι υπάρχουν δάσκαλοι που δεν ενδιαφέρονται. Κακά τα ψέματα. Και είσαι πολλές ώρες καθημερινά με τα παιδιά. Δένεσαι. Ό,τι ιδιαιτερότητες να έχει το κάθε παιδί! Όλοι μας κουβαλάμε

ευαισθησίες! ... Αλλά δεν μπορείς! Δεν είναι ένα άψυχο αντικείμενο. Έχεις να κάνεις με παιδιά. Υπάρχουν και κάποια απλά που και σε εμάς τους ενήλικες μπορεί να φανούν τελείως χαζά. Τα παιδάκια το θέλουν και δένονται πολύ περισσότερο με αυτά. Ειδικά όταν ξέρεις ότι έχει μία δυσκολία να κινηθεί μέσα στο σύνολο, να δεθεί, να κάνει παρέα με τα άλλα παιδάκια, ευαισθητοποιείται περισσότερο. Σου βγαίνει καθαρά αυτό το συναίσθημα. Δεν μπορείς να το αποφύγεις. Δεν πιστεύω ότι υπάρχουν δάσκαλοι που δεν δένονται με τα παιδιά. Το θεωρώ αδιανόητο!

Ερευνήτρια: Ωραία. Θέλω να μου πείτε τώρα το πώς διαφέρουν οι μαθητές με δυσκολίες από εκείνους που θεωρείτε ότι δεν έχουν;

Ρένα: Ε, αυτά τα παιδάκια δεν διαφοροποιούνται στη συμπεριφορά τους ή στην εμφάνισή τους ή σε κάτι άλλο. Απλά σε συγκεκριμένα μαθήματα έχουν δυσκολία σε συγκεκριμένες ασκήσεις. Δηλαδή για παράδειγμα: είχα μια μαθήτρια την Σοφία που είχε φοβερή δυσορθογραφία. Αυτό ήταν μόνο το πρόβλημά της. Κατά τα άλλα ήταν πανέξυπνο παιδί, συμμετείχε στην τάξη, απλά είχε αυτό το πρόβλημα της δυσορθογραφίας!

Ερευνήτρια: Εσείς πώς προσεγγίζατε την Σοφία σε επίπεδο διδασκαλίας;

Ρένα: Εγώ επειδή αυτό δεν ήξερα αν ήταν κάποια δυσορθογραφία, δηλαδή δεν υπήρχε μία διάγνωση για αυτό. Μέχρι να καταλάβω τι ακριβώς γίνεται, εγώ της συνιστούσα αυτό που συνιστούσα και στους άλλους. Δηλαδή όπως δούλευα την ορθογραφία με τα άλλα παιδιά, έτσι την δούλευα και με αυτό στην αρχή... Ομαδοποιούσαμε τις λέξεις ή εξαρτάται και το τι πρόβλημα είναι... Εν ολίγοις με όλα τα παιδιά δουλεύαμε το κομμάτι της ορθογραφίας, το ίδιο και με το συγκεκριμένο. Όταν βλέπεις λοιπόν ότι ενώ τα άλλα παιδιά ανταποκρίνονται και βελτιώνονται, ενώ το συγκεκριμένο παιδάκι όχι μόνο δεν βελτιώνεται αλλά βλέπεις ότι την ίδια λέξη θα στη γράψει τρεις φορές με τρεις διαφορετικές εκδοχές! Δηλαδή ακόμη και αν του πεις «Πώς γράφεται Σοφία, η λέξη σπίτι;» . Δεν θα ξέρει να σου πει! Ακόμη και αν του την έχεις πει πριν από ένα λεπτό ή του την έχεις γράψει πριν από ένα λεπτό. Επίσης έκανα μια συζήτηση με τον πατέρα, δεν είχα δει ακόμη την μητέρα για το συγκεκριμένο πρόβλημα του παιδιού τους. Περίορισα λοιπόν την ορθογραφία και στη συγκεκριμένη περίπτωση, (αλλά) δεν υπήρχε ανταπόκριση από το σπίτι, έπεσα σε τοίχο! Παρότι η μαμά ήταν και φιλόλογος, δεν ενδιαφέρθηκαν καθόλου από το σπίτι! Δεν ενδιαφέρθηκαν να το δουν παραπέρα το θέμα, να τη δει κάποιος ειδικός, να έχουμε μια γνωμάτευση δηλαδή. Και ίσως και αυτό να οφείλεται ότι αντί να προσέξουν ή να προσπαθούν να μειώσουν το πρόβλημα του παιδιού, αυτό μεγάλωνε! Και εγώ έκανα αυτό που θα μπορούσα να κάνω μόνη από εδώ (στο σχολείο) ανεξάρτητα από το σπίτι. Δηλαδή κάποιους κανόνες για βασικά πράγματα, οπότε να περιορίσουμε το πρόβλημα... αλλά μετά από δυο χρόνια κατέληξα ότι δεν μάθαμε καμία λέξη! Θεωρώ όμως ότι υπήρχε και κάτι άλλο. Γιατί υπήρχε ένα προβληματάκι λόγου και φαντάζομαι ότι και κάτι μεγαλύτερο υπήρχε! Αλλά δεν βρήκα ανταπόκριση από το σπίτι. Εγώ συνέστησα, αυτά που ήταν να συνιστήσω! Ε, πρότεινα αυτά που μπορούσα να προτείνω! Και εδώ στο σχολείο δούλεψα αυτά που μπορούσα να δουλέψω εξαιρουμένα. Γιατί αυτό είναι ένα κομμάτι της μαθησιακής έτσι δουλειάς που γίνεται εδώ. Όσο μπορούσα δηλαδή να το δουλέψω εδώ, το δούλεψα... Πιστεύω ότι όταν αγαπάς αυτό που κάνεις, βρίσκεις τρόπους ανάλογα με την κατάσταση. Δεδομένου ότι υπάρχει το θεωρητικό υπόβαθρο γνώσεων, έτσι;

Ερευνήτρια: Ναι βέβαια! Πώς βλέπετε την παρουσία της Σοφίας μέσα στην τάξη;

Ρένα: Εάν δεν τα στοχοποιήσεις τα παιδιά, δεν έχουν κανένα πρόβλημα. Εγώ τουλάχιστον δεν είδα να έχουν κάποιο πρόβλημα. Γιατί λιγότερο ή περισσότερο τέτοιου είδους δυσκολίες θα συναντήσεις σε κάποια παιδάκια. Κάποια παιδάκια δηλαδή μπορεί να έχουν φτάσει στην Δ' τάξη και να μην έχουν ακόμη στρωμένη γραφή... Αυτά τα παιδάκια δεν έχουν άλλο πρόβλημα. Και ίσα- ίσα που είναι και πανέξυπνα. Ή έχουν άλλα ενδιαφέροντα. Και ίσα- ίσα αν δεν τα στοχοποιήσεις, δεν διαφοροποιούνται. Εγώ είχα και φέτος ένα τέτοιο παιδάκι. Δυσκολευόταν στο λόγο του λίγο. Δυσκολευόταν στο λόγο με ποια έννοια; Όταν πήγαινε να διαβάσει δεν ήταν ούτε ο προφορικός ούτε ο γραπτός του λόγος έτσι τόσο καλός, δεν έρρεε δηλαδή. Αλλά και όταν πήγαινε να διαβάσει ένα κείμενο, που ήταν άγνωστο αγχώνονταν. Αυτό (γιατί να γίνεται); Επειδή ήξερε ότι δεν διάβαζε καλά, παρότι τις προσπάθειες που έκανε, αγχωνόταν περισσότερο και αυτό λειτουργούσε σαν τροχοπέδη. Το είχα συζητήσει με την μητέρα της, είχε κάνει και λογοθεραπεία και γενικά το δούλεψε στο σπίτι. Προσπαθούσαν να το ξεπεράσουν... Εδώ στο σχολείο προσπαθούσα να της βάζω πιο λίγο να διαβάζει για να μην την στοχοποιήσω. Ναι, μεν να διαβάζει όπως διάβαζαν όλα τα άλλα παιδιά... Γενικά [Σ.τ.Σ. τραβάει τον λόγο της] προσπαθούσα να διαβάζει μεν, αλλά δε, να μην φαίνεται αυτό της το πρόβλημα... Η χειρότερη της ήταν να πιάσει ένα μολύβι και να γράψει ή να διαβάσει ένα κείμενο άγνωστο... Είχε δηλαδή αυτή τη μικρή δυσκολία, η οποία όμως δεν είχε να κάνει με την αντίληψή του παιδιού... αλλά είχε αυτές τις δυο αδυναμίες! Και θεωρώ δηλαδή ότι αυτές οι δυο αδυναμίες φαίνονται περισσότερο και τώρα στο Δημοτικό και ύστερα στο Γυμνάσιο, γιατί το εκπαιδευτικό μας σύστημα είναι έτσι όπως είναι! Δεν θα χει πρόβλημα στη ζωή του, στο μέλλον να κάνει πράγματα. Απλά τώρα που καθόμαστε και αξιολογούμε εδώ πέρα το κομμάτι γραφής, ανάγνωσης, εργασιών κ.τ.λ. όπως θα αξιολογείται και

στο Γυμνάσιο και στο Λύκειο, που είναι ίδιο το σύστημα. Εκεί φαίνεται αυτό! Στα πλαίσια δηλαδή αυτής της μορφής αξιολόγησης εννοώ.

Ερευνήτρια: Έχετε στην τάξη σας μαθητή που κατάγεται από κάποια χώρα του εξωτερικού;

Ρένα: Ναι έχω από Βουλγαρία.

Ερευνήτρια: Μάλιστα. Μπορείτε να συγκρίνετε την περίπτωση αυτή με εκείνη της Σοφίας;

Ρένα: Εγώ να σου πω, νιώθω το ίδιο με όλα τα παιδάκια... Θεωρώ ότι τα παιδάκια είναι ψυχούλες. Είναι ψυχούλες ότι και να έχει το κάθε παιδάκι. Το παιδάκι αυτό που είχα από τη Βουλγαρία μου λεγε «Ναι, ναι κυρία». Δεν μπορείς να μην το αγαπήσεις, να το αγκαλιάσεις... Από την άλλη το κάθε παιδί έχει τα δικά του χαρίσματα... Κάποια παιδιά υποφέρουν το ίδιο, δεν μπορούν να ενσωματωθούν στην ομάδα των άλλων παιδιών και να λειτουργήσουν με τα άλλα παιδιά. Ούτε μέσα στην τάξη, ούτε στην αυλή! Το λυπάσαι αυτό το παιδάκι! Τα άλλα δε παιδιά τον αντιπαθούσαν και αυτό κρατούσε μια αμυντική στάση. Με μια έκφραση «κακίας» εντός εισαγωγικών έτσι; Αλλά το λυπάσαι, γιατί βλέπεις ότι αυτό το παιδάκι υποφέρει που έχει αυτό του το πρόβλημα! Οπότε εσύ δεν μπορείς να μην το αγκαλιάσεις από την άλλη πλευρά. Ξέρω εγώ ότι το κάθε παιδάκι έχει τις δικές του ιδιαιτερότητες, τα δικά του χαρίσματα. Όλα όμως τα αγκαλιάζεις!

Ερευνήτρια: Αναφορικά με τις μαθησιακές δυσκολίες που αντιμετωπίζουν οι μαθητές έχετε κάποιου είδους βοήθεια από εξωτερικούς φορείς;

Ρένα: Έχουμε το ΚΕΔΔΥ. Υπάρχει εδώ το τμήμα ένταξης, δηλαδή πάντα με τη δασκάλα που ήταν εδώ συζητούσαμε. Έβλεπε τα συγκεκριμένα παιδάκια (και) βοηθούσε όσο μπορούσε να βοηθήσει. Υπάρχει διάγνωση μετά από τα ΚΕΔΔΥ και εμείς δηλαδή εντοπίζουμε κάτι, το συζητάμε σε πρώτη φάση και με τη δασκάλα του τμήματος ένταξης, που τα βλέπει περισσότερο. Με τους γονείς μετά. Παρέχουμε και εμείς εδώ την όποια βοήθεια αν συμφωνούν και μπορούμε. Χωρίς να φύγει το παιδάκι από την τάξη! Απλά έρχεται κάποιες ώρες εδώ (στο τμήμα ένταξης). Απλά η διάγνωση από το ΚΕΔΔΥ έρχεται περισσότερο για να ξέρουμε εμείς καλύτερα οι δάσκαλοι, τι έχουν διαγνώσει αυτοί. Και αν μετά συνιστούν αυτοί (οι υπάλληλοι του ΚΕΔΔΥ) από εκεί κάποια λογοθεραπεία ή εργοθεραπεία, είναι θέμα μετά των γονιών. Ε, και οι περισσότεροι ανταποκρίνονται.

Ερευνήτρια: Το θεσμικό πλαίσιο τι λέει για αυτά τα παιδιά σαν την Σοφία μέσα στη σχολική τάξη;

Ρένα: Ότι και να λέει ο νόμος εμείς έχουμε την ευελιξία να κινηθούμε, ανάλογα με το πρόβλημα του κάθε παιδιού. Δεν απαιτείς τα ίδια πράγματα. Εξαρτάται τι είναι αυτό το πρόβλημα! Δηλαδή όταν είναι ένα πρόβλημα λέω εγώ τώρα έτσι; Δυσορθογραφίας ή δυσγραφίας; Απλά θα προσπαθήσεις παράλληλα να εξασκηθεί το παιδάκι, βελτιώνοντας την κατάστασή του. Ή αν έχει κάποιο πρόβλημα με τα Μαθηματικά, θα το βοηθήσουμε εδώ πέρα λίγο για να μην μείνει πίσω, θα κάνει τα βασικά πράγματα ώστε να μπορεί παράλληλα να είναι μαζί με το τμήμα...

Ερευνήτρια: Έχετε παρατηρήσει κάποια αλλαγή στη Σοφία κατά τη διάρκεια της χρονιάς;

Ρένα: Ε, δεν κάνουν όλα τους βήματα προόδου, γιατί αυτό εξαρτάται και από το είδος της δυσκολίας που θα γίνει και από την προσπάθεια που θα γίνει στο σπίτι... Όταν δεν υπάρχει και κανένα ενδιαφέρον από πλευράς των γονιών, τότε είναι πολύ πιο δύσκολα τα πράγματα! Δηλαδή θέλω να πω ότι όσο μεγαλύτερη είναι η προσπάθεια και είναι συντονισμένη και από εμάς και από το σπίτι, τότε έχεις καλά αποτελέσματα. Σίγουρα δεν είναι γρήγορα. Δεν είναι άμεσα δηλαδή. Αλλά μια πρόοδο την βλέπεις σταδιακά, εφόσον υπάρχει συντονισμένη προσπάθεια. Εγώ αυτό όμως δεν τον είδα στη Σοφία γιατί όπως σου είπα από το σπίτι εισέπραττα μια αδιαφορία. Οπότε ότι έκανα εγώ για το παιδί για να το βοηθήσω με το πρόβλημα του.

Ερευνήτρια: Φανταστείτε πως πραγματοποιείται ένας σχολικός γλωσσικός διαγωνισμός ανάμεσα στα δημοτικά σχολεία της πόλης σας. Καλείστε να επιλέξετε έναν από τους μαθητές σας για να εκπροσωπήσει το σύνολο του σχολείου. Αν επιλέγατε την Σοφία, πώς θα αντιδρούσε σε κάτι τέτοιο;

Ρένα: Ε, εξαρτάται τι διαγωνισμός θα είναι αυτός και τι θα περιλαμβάνει. Το κομμάτι δηλαδή της Γλώσσας είναι πολύπλοκο. Αυτά τα παιδάκια και συγκεκριμένα η Σοφία που είχα μιας και μιλούσαμε για αυτό το συγκεκριμένο δεν είχε πρόβλημα κατανόησης, δεν είχε κανένα άλλο πρόβλημα. Μπορούσε να κατανοήσει κείμενα, να σου γράψει, να σου απαντήσει ερωτήσεις που αφορούσαν κάποιο κείμενο, να απαντήσει σε ασκήσεις γραμματικής. Τα πάντα μπορούσε να δουλέψει! Το μόνο της πρόβλημα ήταν αυτό, η δυσορθογραφία της. Για αυτό σου λέω εξαρτάται τι φύσης θα είναι ο διαγωνισμός και τι φύσης θα είναι το πρόβλημα του παιδιού! Υπάρχουν και άλλα παιδάκια που έχουν πρόβλημα να κατανοήσουν κείμενα. Εκεί είναι άλλο!

Ερευνήτρια: Τι σας έχει μείνει από την Σοφία;

Ρένα: Το μυαλό του, θεωρώ ότι το συγκεκριμένο είχε το φοβερότερο μυαλό εκεί μέσα, με πολλές ανησυχίες.

Ερευνήτρια: Εδώ τελειώνει η συζήτησή μας, μήπως υπάρχει κάτι που θα θέλατε να προσθέσετε;

Ρένα: Θα σου πω αυτό που σου είπα και πριν, ότι τα περισσότερα σου βγαίνουν και έτσι, κερδίζεις την ισορροπία, και ότι γενικότερα το παλεύουμε όσο μπορούμε εμείς οι δάσκαλοι!

Ερευνήτρια: Θα ήθελα να μου περιγράψετε ορισμένα από τα καθημερινά σας προβλήματα στην τάξη σας, την φετινή.

Σπυριδούλα: Εγώ δεν έχω πολλά προβλήματα γιατί το σχολείο μας είναι σε μια περιοχή που δεν έχει πολλά Αλλοδαπά, δηλαδή είναι πολύ μετρημένα. Αλλοδαπά δηλαδή δεν είχαμε καθόλου στην τάξη μας. Υπάρχουν μετά κάποια ζωηρά παιδάκια. Κάποιο που ήταν πολύ έξυπνο αλλά ήταν υπερκινητικό για την φετινή την τάξη που μας πέρασε, το οποίο δεν μπορούσε να καθίσει πολύ ήσυχα και πεταγόταν συνέχεια. Αυτό ήταν το πρόβλημά του. Σε μια άλλη τάξη που είχα βέβαια πρόπερσι ήταν το παιδάκι που δεν καταλάβαινε, που δεν μπορούσε να μάθει. Βέβαια οι γονείς ενδιαφέρονταν πάρα πολύ, το βοηθούσανε, είχαν και δασκάλα. Αυτό ήρθε με ένταξη από το νηπιαγωγείο, το οποίο σιγά σιγά βελτιώθηκε βέβαια, γιατί μου χε πει η νηπιαγωγός ότι ήταν αγρίμι... Και όταν μου το φέρανε (στο δημοτικό) ήρθε (η νηπιαγωγός) και μου είπε «Να το έχεις το νου σου! Μην το χάσεις και μην το πάρεις σε εκδηλώσεις!» Σε επισκέψεις δηλαδή που κάναμε δεν το παίρναμε. Τελοσπάντων, εγώ είχα τη μαμά του. Δεν είχα πει ότι μου είχαν έτσι και έτσι, και ότι μου είναι δύσκολο να το παίρνω στις επισκέψεις αλλά ερχόταν και αυτή μαζί μου στις επισκέψεις. Σιγά-σιγά βελτιώθηκε. Αλλά αυτό είναι που λέω ότι δεν μπορείς κάποια από αυτά τα παιδιά να τα πας σε ένα θεατρικό ή κάτι τέτοιο. Γιατί αυτό για παράδειγμα πεταγόταν, έλεγε μια βλακεία, σερνόταν όποτε το βγάζαμε απέξω... οπότε το βγάzaμε αναγκαστικά απέξω. Βέβαια ακούγονταν λιγάκι άσχημο, αλλά τα άλλα τα παιδάκια τι θα έκαναν; Δηλαδή ένα τέτοιο παιδάκι δύσκολα το θέλουνε και οι άλλοι. Εξαρτάται και από το δάσκαλο που θα τύχει. Εντάξει, το καλό σε αυτό το παιδάκι ήταν ότι δεν είχαν πρόβλημα οι γονείς ας πούμε και ότι συνεργάζονταν. Σε ένα άλλο τώρα άσχετα με την τάξη που με ρώτησες που είναι και εκεί ένα παιδάκι που είναι πάρα πολύ ζωηρό στην Α' δημοτικού. Έφυγε (όμως) στην Β' γιατί... και ξαναήρθε στην Γ' και τρελάθηκε η δασκάλα. Δεν μπορούσε να κάνει μάθημα και φώναζε τον Σχολικό Σύμβουλο και λέει: «Πέστε μου εσείς αν μπορείτε να κάνετε μάθημα!». Και ο Σύμβουλος λέει: «Ναι, και αυτό που κάνεις πολύ είναι.» Ε αφού δεν μπορούσαμε με αυτό το παιδί! [ανεβάζει τον τόνο της φωνής της, εκφράζοντας αγανάκτηση]. Πήγαινε, σερνόταν, πεταγόταν, έπιανε τα μαλλιά, σε έκανε. Ο Σύμβουλος τι να πει; Και λέει «Απορώ και πώς κάνεις μάθημα!» Και οι γονείς δεν δεχόταν το πρόβλημα του παιδιού τους. Η μάνα βασικά καθόλου δεν δεχόταν το πρόβλημα του, και έρχονταν στο σχολείο και δημιουργούσε περισσότερες φασαρίες... Οπότε την τάξη αυτήν δεν την ήθελε κανένας!

Ερευνήτρια: Τι είδους διάγνωση είχε γίνει για αυτόν το μαθητή;

Σπυριδούλα: Καμία! Δεν ξέραμε το πρόβλημα του γιατί δεν το πήγε και ποτέ στο ΚΕΔΔΥ, δεν δεχόταν το πρόβλημα να πάνε να το εξετάσουνε. Δεν ήταν τόσο ε; Είχε δει κάτι διανοητικό αλλά είχε πρόβλημα συμπεριφοράς πιο πολύ, το οποίο το κουβαλούσε και πιο πριν, από το νηπιαγωγείο δηλαδή ακόμα και πιο πριν. Αλλά η μάνα ήταν αυτή που είχε το πρόβλημα τελικά, που μάλωνε με τους πάντες. Ναι και κανένας δάσκαλος δεν το θέλει δηλαδή το παιδί αυτό, γιατί είναι η μάνα που δημιουργεί το πρόβλημα πιο πολύ... Και η δασκάλα του είπε: «Εγώ είμαι επαγγελματίας και δεν μπορώ να χάσω τη δουλειά μου για κάθε παιδί που έχει πρόβλημα! Θα το στείλω στον Εισαγγελέα Ανηλίκων. Δεν με νοιάζει! Θα κοιτάξω τη δική μου δουλειά και τη δική μου καριέρα». Ενώ σε αυτό που είχα εγώ η μάνα ήταν πολύ συνεργάσιμη. Πρόπερσι που το είχα δηλαδή και φροντιστήριο (του έκανε η μαμά του Κωνσταντίνου) το παιδί. Ήξερε το πρόβλημά του από την αρχή- από το νηπιαγωγείο. Το έβλεπα και εγώ ότι είχε κάποια μαθησιακά προβλήματα το παιδί.

Ερευνήτρια: Μάλιστα ας μείνουμε λίγο στον Κωνσταντίνο λοιπόν. Τι εννοείτε όταν λέτε είχε κάποια μαθησιακά προβλήματα;

Σπυριδούλα: Τότε ήταν υπερκινητικό και το μυαλουδάκι του δεν έκοβε και πολύ. Και τώρα δηλαδή έτσι είναι. Ε, το καλό βέβαια είναι ότι είχε πολλή αγάπη από τους γονείς... Αυτό νομίζω το παιδάκι δεν θα χαθεί! Όσον τουλάχιστον αφορά το μαθησιακό κομμάτι, όσα μπορεί να κάνει. Γιατί γίνεται πολύ καλύτερο κάθε χρονιά... Αλλά εγώ πιστεύω ότι αυτό οφείλεται πιο πολύ στο ότι είχε καλή σχέση με τους γονείς του, και στο ότι οι γονείς κατάλαβαν το πρόβλημα του παιδιού τους. Από εκεί ξεκινάει το πιο πολύ νομίζω.

Ερευνήτρια: Πώς διαφέρουν οι μαθητές που θεωρείτε ότι έχουν προβλήματα από αυτούς που θεωρείτε ότι δεν έχουν;

Σπυριδούλα: Πώς διαφέρουν δηλαδή; [Σ.τ.Σ. κάνει μια μικρή παύση στο λόγο της] Ε, φαίνονται και από τα χαρακτηριστικά τους, και από την τάξη μέσα πως κάθονται, δεν μπορούν να παρακολουθήσουν το μάθημα. Ε και δεν κάνουν τόσο εύκολα παρέες! Τα παιδάκια δεν τους θέλουνε πολύ αλλά και αυτά δεν θέλουν τόσο πολύ να κάνουνε, αποφεύγουνε τα άλλα. Θέλουνε περισσότερη ώρα να είναι μόνα τους στο διάλειμμα και να κάνουν έτσι σκανταλιές. Δεν θέλουν να παίξουν με τα παιδάκια. Ίσως επειδή ξέρουν ότι δεν μπορούν να παίξουν! Εγώ δηλαδή έβλεπα ότι αυτό (το παιδί) δηλαδή δεν ήθελε πολύ πολύ. Πιο πολύ καθόταν μόνο του και έκανε τα δικά του χαζά έξω στην αυλή.

Ερευνήτρια: Εσείς τι κάνατε για το προσεγγίσετε;

Σπυριδούλα: Ε, έκανα ότι μπορούσα. Και είπα τα παιδάκια μια μέρα που δεν ήταν ο Κωνσταντίνος και στους γονείς ότι πρέπει να τον παίξουνε λίγο παραπάνω. Αλλά τα παιδάκια τον παίζανε αλλά μετά μου έλεγαν: «Αφού κυρία δεν μπορεί να παίζει σαν εμάς». Και αυτά τα παιδιά είναι επιλεκτικά σε αυτή την ηλικία, δεν θέλουν να..., θέλουν με πιο καλά παιδάκια να παίζουνε. Αλλά επειδή εγώ, και γενικότερα στα σχολεία που πήγαινα είχα γύρω στα 25 παιδάκια, δεν μπορούσα να ασχοληθώ πολλή ώρα με αυτό το παιδί και το πρόβλημά του μαζί. Άσχημα βέβαια ακούγεται! Δεν μπορείς όμως πολλές φορές να ασχοληθείς καθόλου με το ένα. Δηλαδή ότι έκανε στην ένταξη, γιατί πήγαινε από την Α΄ δημοτικού. Επειδή είχε έρθει με ένταξη στο από το νηπιαγωγείο. Η ένταξη μου είπε η νηπιαγωγός, έγινε στο νηπιαγωγείο μόνο και μόνο για τον Κωνσταντίνο. Φέρανε ας πούμε δασκάλα ένταξης για πρώτη φορά για τον Κωνσταντίνο και τους έμεινε εκεί η δασκάλα από τότε- είναι δηλαδή συνέχεια εκεί πέρα. Δηλαδή από την Α΄ δημοτικού ο Κωνσταντίνος πήγαινε (σε τμήμα ένταξης), αλλά επειδή και αυτή είχε πολλά παιδάκια γιατί ήμασταν δυο σχολεία συστεγαζόμενα και είχε παιδάκια (η δασκάλα του τμήματος ένταξης) και από ένα σχολείο και από το άλλο (σχολείο), δεν το έπαιρνε δηλαδή πολλές ώρες... Τι να κάνει όμως πρώτα; Να κάνει Μαθηματικά; Να κάνει Γλώσσα; Και το κάνει η μάνα φροντιστήριο στο σπίτι και Μαθηματικά και Γλώσσα. Αλλά εγώ να το κάνω εξειδικευμένα; Ποτέ! Γιατί δεν είχα τον χρόνο. Αλλά πολλοί (δάσκαλοι) δεν το κάνουν. Όχι επειδή δεν έχουν τον χρόνο, γιατί δεν θέλουν να ασχοληθούν με αυτό (το παιδί) και το πρόβλημά του. Ναι είναι και αυτό! Λένε (οι δάσκαλοι) : «Τι ασχολείσαι με το προβληματικό; Τι θα βγάλεις τώρα; Αφού έτσι και αλλιώς δεν μπορεί να κάνει και πολλά;» Άλλος λέει: « Σιγά! Για τα λεφτά που παίρνουμε να ασχοληθούμε με αυτό μόνο;». Ειδικά όταν είναι πολλά τα παιδάκια! Δηλαδή εγώ και να ήθελα δεν μπορούσα να κάνω κάτι. Δηλαδή έπρεπε να σταματήσω όλα τα άλλα παιδάκια. Δηλαδή στην Α΄ δημοτικού που πολλές φορές κάνουμε Γλώσσα όχι 2 ώρες αλλά 3 και 4 (ώρες) στην αρχή τουλάχιστον, ε άμα σταματούσα και ασχολιόμουνά μόνο με τον Κωνσταντίνο, θα έπρεπε να μείνω πολλά μαθήματα πίσω. Ναι! Τα πολλά παιδάκια είναι λίγο πρόβλημα ειδικά όταν υπάρχει παιδάκι προβληματικό. Ε είναι πολύ δύσκολο για αυτόν αλλά και για μάς.

Ερευνήτρια: Από πού καταλάβατε και εσείς ότι έχει κάποια προβλήματα όπως μου είπατε;

Σπυριδούλα: Ε, έπαιρνε το μολύβι του, το έζυνε, έριχνε τα πράγματα κάτω, καθόταν κάτω από το τραπέζι, σηκώνοταν, έζυνε, γυρνούσε πίσω, έπαιρνε τη σβήστρα του αλλουνού, την ξύστρα. Έκρυβε πράγματα! Για να μιλούσε δεν μιλούσε πολύ αυτό μέσα στην τάξη. Αλλά έκανε αισθητή την παρουσία του με άλλους τρόπους και από εκεί καταλάβαινες ότι κάτι δεν πάει καλά με αυτό το παιδί. Ναι!

Ερευνήτρια: Πώς επηρέαζε η παρουσία του Κωνσταντίνου το κλίμα της τάξης ή και τα άλλα παιδιά;

Σπυριδούλα: Στην αρχή [Σ.τ.Σ. σύρεται ο λόγος της] ώσπου να μάθουν και τα άλλα παιδιά και να μπορούν να μπουν σε μια σειρά, ήταν μια πολύ άσχημη κατάσταση! Και για μένα γιατί αισθανόμουν άσχημα, αλλά και για τα παιδάκια. Ας πούμε γιατί ή γελούσαν ή κοροΐδευαν ή και αυτά ας πούμε έπαιρναν θάρρος και έκαναν κάτι άλλο. Δηλαδή πήρε κανένα μήνα, δυο μπορεί; Ή και παραπάνω! Μέχρι να επέλθει κάποια ηρεμία μέσα στην τάξη και να φτάσουμε στο σημείο να μην δίνουμε τόση σημασία σε αυτό που κάνει. Αλλά στην αρχή πάρα πολύ. Αφού είχα σκάσει! [Σ.τ.Σ. εκφράζει την αγανάκτηση]. Είχα και πρώτη τάξη και έλεγα θα μάθουν τώρα αυτά να διαβάζουν με τόση φασαρία που κάνει ο Κωνσταντίνος; Σου λέω δεν μιλούσε αλλά έκανε σκανταλιές. Κάτω από θρανίο χωνόταν, κουνούσε το θρανίο, έριχνε πράγματα έτσι για να, δεν μπορούσε να καθίσει στην καρέκλα και έριχνε το πράγμα για να σηκωθεί να το πάρει. Στο διάλειμμα έτσι έτρεχε, έκαμνε, καθόταν έτσι σε μια γωνιά, και έπαιρνε πετρούλες και πετούσε. Τέτοια πράγματα!

Ερευνήτρια: Θυμάστε μια έντονη στιγμή μαζί του ή κάποια που να σας έφερε σε αμηχανία;

Σπυριδούλα: Όλες! Όλες ήταν έτσι. Αυτές! Κάτι πιο έντονο; Έντονες θυμάμαι αυτές που μου είπαν από το νηπιαγωγείο και τρελάθηκα, όταν με τις είπαν: Ότι πήγανε σε ένα μουσείο και είχε κάτι παιχνίδια μέσα και πήρε λέει τα παιχνίδια και τα έσπασε. Ήταν κάτι κούκλες τέτοιες με ένα άλλο υλικό που σπάνε και τρελάθηκαν αυτές (οι κυρίες του νηπιαγωγείου), τον κυνηγούσαν λοιπόν, τον κυνηγούσε και ο σεκιουριτάς και τελικά τους έδιωξε και τους λέει «Σας παρακαλώ να πάρετε τα παιδάκια και να φύγετε. Εμείς τα διατηρούμε (τα εκθέματα του μουσείου)». Γιατί ενώ το είχε από το χέρι της (η νηπιαγωγός), έφυγε και δεν μπορούσε ο σεκιουριτάς να το κάνει ζάφτι.

Ερευνήτρια: Μάλιστα. Δηλαδή έβγαине και κάποιες φορές εκτός ελέγχου!

Σπυριδούλα: Ναι στο νηπιαγωγείο ήταν αυτές οι έντονες στιγμές που μας είπε η νηπιαγωγός. Στο δημοτικό όχι. Κάθε χρόνο βελτιωνόταν.

Ερευνήτρια: Παιδαγωγικές συναντήσεις πραγματοποιείτε στο σχολείο σας;

Σπυριδούλα: Με ποιους εννοείς;

Ερευνήτρια: Με τους συναδέλφους σας.

Σπυριδούλα: Όχι! Για να μιλήσει ο καθένας για το πρόβλημά του αν αυτό εννοείς; Όχι! Κάνουμε, όταν μας καλεί ο Σύμβουλος που λέει γενικά και όχι για κάποιο συγκεκριμένο θέμα. Ή όταν έρχεται στο γραφείο μιλάει ας πούμε και λέει: « Έχετε κάποιο πρόβλημα;». Αλλά μην νομίζεις ότι λέει και πολλά, και οι Σύμβουλοι εγώ βλέπω ότι πιο πολύ τυπικά είναι. Έρχονται δηλαδή, βλέπουν το

πρόβλημα, λέει έτσι θεωρητικά περίπου τι θα γίνει αλλά στην πράξη έτσι δεν προσφέρουν βοήθεια και τέτοια. Αλίμονο σε αυτόν που θα τύχει αυτό το προβληματικό παιδί! Θα πρέπει να τα βγάλεις πέρα μόνος σου και να το αντιμετωπίσεις. Όσο και αν λένε (ότι) ο Σύμβουλος συμβουλεύει και κάνει, είναι μόνο για τη θεωρία. Κακά τα ψέματα εκείνος που έχει το πρόβλημα, εκείνος προσπαθεί να το λύσει. Όσο και να σου πουν ακόμη και οι συνάδελφοι και οι άλλοι. Αυτός (ο εκπαιδευτικός) που έχει το πρόβλημα, είναι στην πιο δύσκολη θέση. Έτσι είναι ναι! Θα σου πει θεωρητικά (ο Σύμβουλος), θα σου πει. Όπως και για το άλλο παιδάκι που ήρθε και είπε (ο Σύμβουλος) στη δασκάλα, Μαρία την έλεγαν την δασκάλα: «Έχεις δίκαιο! Πώς κάνεις μάθημα; Είναι πολύ δύσκολο το πρόβλημά του!» (του μαθητή εννοεί στον οποίο αναφέρονταν). Αλλά από εκεί και πέρα δεν την συμβούλεψε κάτι άλλο, και εκείνος τρελάθηκε! «Δεν μπορώ να κάνω μάθημα και εγώ εδώ!» (είπε ο Σύμβουλος). Ναι δεν μπορείς να κάνεις αλλά κάποια λύση πρέπει να δοθεί! Αλλά ούτε και αυτός (ο Σύμβουλος) αναλαμβάνει την ευθύνη, να πάει κάπου παραπέρα, να φέρει την αστυνομία, να φέρει εισαγγελέα γιατί κανένας δεν θέλει να μπλέξει... Σου λένε θεωρητικά. Υπάρχει ακόμη και το γράμμα του νόμου για τις πιο δύσκολες περιπτώσεις. Αλλά από εκεί και πέρα κανένας δεν αναλαμβάνει να κάνει κάτι. Γιατί κανένας δεν θέλει να βρει τον μπελά του, γιατί δεν ξέρεις που θα το πάει ο άλλος ο γονιός ας πούμε.

Ερευνήτρια: Για την περίπτωση του Κωνσταντίνου είχατε μιλήσει στους συναδέλφους σας;

Σπυριδούλα: Ναι, είχαμε μιλήσει. Αλλά το βλέπανε και αυτοί ας πούμε στο διάλειμμα και έτσι που έκανε. Αλλά σου λέω ότι παντού νομίζω υπάρχει αυτό. Δεν δίνουνε πολλή σημασία οι συνάδελφοι! Όχι μόνο στο δικό μας το σχολείο, νομίζω παντού γίνεται. Ναι, δεν δίνουνε σημασία, δηλαδή το πρόβλημα είναι μόνο δικό μου! Τώρα σου λέω ο Κωνσταντίνος έστρωσε με τα χρόνια, δεν είναι όπως ήταν το μυαλό του. Εντάξει, είναι αυτό που είναι, δεν μπορεί να γίνει και παραπάνω. Αλλά η συμπεριφορά του βελτιώθηκε πολύ, πάρα πολύ κιόλας. Ε, ακόμη και στην Β' δημοτικού είχε ακόμη βελτιωθεί σε σχέση με το νηπιαγωγείο... Αλλά τώρα ας πούμε για την άλλη κοπέλα που το είχε το παιδί με το πιο μεγάλο πρόβλημα, μόνη της τα λεγε- μόνη της τα άκουγε! Και τι να κάνεις άλλο; Κανένας δεν ήθελε να βρει και το μπελά του από τη μάνα; Προσευχές κάνεις μετά! Ο Θεός ας φωτίσει αυτό και εσένα μαζί... Από εκεί και πέρα πώς θα μπλέξει ο καθένας; Και ο Σύμβουλος που ήρθε μετά από αυτό το γεγονός δεν έμπλεξε τον εαυτό του. Όχι! Θεωρητικά είπε τι θα έκανε. Αυτό που έπρεπε. Ίσα ίσα για να καλύψει την ώρα για την οποία τον φώναζαν (στο δημοτικό σχολείο). Σήμερα πρέπει να είσαι ο σουπερήρωας, ο σουπερδάσκαλος, να μπορείς να τα καλύψεις όλα. Ε αυτό δεν γίνεται! Και μετά έρχεται και η αξιολόγηση και σου λέει αφού δεν μπορείς να τιθαसेύσεις ένα οχτάχρονο (παιδί), παραιτήσου!

Ερευνήτρια: Οι άλλοι οι συνάδελφοί σας μαθητές σαν τον Κωνσταντίνο είχανε;

Σπυριδούλα: Ε, λίγο πολύ όλοι έχουμε προβληματικά παιδιά. Όλοι έχουν από μια τέτοια περίπτωση. Άλλοι λίγο πιο πολύ, άλλος το παίρνει έτσι και δεν τον ενδιαφέρει και πολύ. Δεν τον επηρεάζει και πολύ. Άλλος είναι ο χαρακτήρας του πιο αδύναμος, και επηρεάζεται πιο πολύ, και λέει και ξαναλέει. Γενικά δεν είχαμε εμείς έτσι πάρα πολλές προβληματικές περιπτώσεις εκεί πέρα. Πιο πολλές είναι με τις μαθησιακές δυσκολίες.

Ερευνήτρια: Πώς αναφέρεστε όταν πρόκειται να μιλήσετε για αυτούς τους μαθητές στους συναδέλφους σας;

Σπυριδούλα: Ε, όλοι όχι με καλό τρόπο. Πώς να το πω; Δεν θα τα θέλαμε κανένας! Κακά τα ψέματα. Όλοι θα θέλαμε να έχουμε μια ήσυχη τάξη. Κανένας δεν θα τα ήθελε. Όσο και να πούμε ότι λυπόμαστε τα παιδάκια αυτά. Οι περισσότεροι θα θέλαμε να έχουμε μια ήσυχη τάξη να περάσουμε... Αν υπάρχει έτσι δάσκαλος για το κάθε προβληματικό παιδάκι, έτσι είναι το καλύτερο. Γιατί και ο δάσκαλος της τάξης κάνει τα παιδιά και ο άλλος (ο δάσκαλος της παράλληλης στήριξης) βοηθάει τα άλλα. Και όλα (τα παιδιά) αισθάνονται καλύτερα (αλλά) και ο δάσκαλος. Και το παιδί βοηθιέται πάρα πολύ... Τώρα παράλληλη στήριξη για να στείλουμε, θέλει να είναι πολύ ιδιαίτερη η περίπτωση... Μακάρι να υπήρχε παράλληλη στήριξη! Αν υπήρχε δεν θα υπήρχε κανένα πρόβλημα. Ούτε εμείς θα δυσανασχετούσαμε. Γιατί κακά τα ψέματα όσο και αν λέμε και εμείς καλά, όλοι θέλουμε μία ήσυχη τάξη. Όλοι θέλουμε στη δουλειά μας να περνάμε ήσυχα. Δεν μπορούμε να χουμε έτσι προβληματικές περιπτώσεις. Ενώ αν είναι μία δασκάλα θα στο κρατήσει, θα ασχοληθεί με εκείνον.

Ερευνήτρια: Στη φετινή σας τάξη υπήρχε κάποιος μαθητής που να κατάγεται από άλλη χώρα του εξωτερικού;

Σπυριδούλα: Όχι! Όχι δεν έχουμε εμείς εδώ καθόλου.

Ερευνήτρια: Από προηγούμενες χρονιές ίσως;

Σπυριδούλα: Πολύ λίγα, ας πούμε. Παλιά είχα εγώ ένα κοριτσάκι από Αλβανία, που ήταν πάρα πολύ καλό... αλλά το παιδάκι και το παίζανε τα παιδιά και είχε πάρα πολύ καλές σχέσεις με τα παιδάκια.

Ερευνήτρια: Εσείς με ποιον μαθητή νιώσατε πιο άνετα;

Σπυριδούλα: Νομίζω ότι όλοι θα σου πουν με τα παιδάκια από άλλη χώρα. Το δύσκολο παιδί σε κουράζει, κακά τα ψέματα. Το παιδάκι από άλλη χώρα αν έχει διάθεση να μάθει, θα δυσκολευτεί, (αλλά) θα μάθει. Θα του το πεις 1-2-3 (φορές) αλλά θα το μάθει. Το δύσκολο το παιδί όμως; Πρέπει να

είσαι και λίγο ψυχολόγος. Νομίζω ότι όλοι [Σ.τ.Σ. τονίζει την τελευταία λέξη] την ίδια απάντηση θα σου δώσουν. Με το παιδάκι δηλαδή από άλλη χώρα. Ναι! Γιατί κάτι θα μάθει εκείνο και θα καθίσει ήσυχα. Το δύσκολο παιδί μάς δυσκολεύει όλους!

Ερευνήτρια: Ποιες τεχνικές χρησιμοποιείτε για τον μαθητή σαν τον Κωνσταντίνο;

Σπυριδούλα: Δεν χρησιμοποιούμε και πολλές τεχνικές. Το λίγο διάβασμα! Του έβαζα καμιά φορά να γράφει έτσι για να εξασκηθεί στο διάβασμα και να γράφει κάτι παραπάνω. Τη λίγη ορθογραφία! Αλλά πολλές φορές το διάβασμα το έκανε με τη δασκάλα ειδικής αγωγής και την ορθογραφία την έγραφε εκεί πέρα. Όταν δεν πήγαινε εκεί πέρα (στο τμήμα ένταξης) και είχε δεύτερη ώρα να πάει στη Γλώσσα, γιατί Μαθηματικά έκανε σπάνια, έγραφε και ερχόταν κοντά στην έδρα με εμένα και του λεγα την λέξη και την έγραφε. Και μετά ας πούμε για να κάνει ήσυχία, του λεγα: «Γράψε με κεφαλαία αυτές τις λεξούλες ή χωρίσέ τες σε συλλαβές» που είχε μάθει. Ε και όταν εμείς κάναμε κάτι άλλο για να κάθεται έτσι ήσυχα, τον έβαζα ας πούμε να κάνει την αντιγραφή τους, για αυτά ας πούμε που του έβαζε η δασκάλα της ειδικής αγωγής. «Γράψτα» του λέω «τώρα εδώ πέρα» για να κάθεται πιο ήσυχα γιατί λέω αλλιώς δεν γίνεται. Αλλά για να ασχοληθείς με 25 παιδιά, ε, όχι δεν έκανα κάτι παραπάνω! Άσχημα ακούγεται βέβαια, αλλά δεν μπορείς να κάνεις διαφορετικά.

Ερευνήτρια: Μέσα στην τάξη πού κάθονταν;

Σπυριδούλα: Τον είχα μπροστά, στο πρώτο θρανίο δηλαδή να! Και τον είχα μόνο του από τη μια μεριά γιατί είχα έτσι σε πι (σχήμα Π) τα θρανία και τον έβαζα ανάλογα μία από τη μία, μία από την άλλη (μεριά). Όταν τελειώναμε το μάθημα τον έβαζα έτσι δίπλα στο άλλο παιδάκι. Όταν γράφαμε όμως για να μην ενοχλεί, ήταν έτσι στην πιο άλλη πλευρά για να μην ενοχλεί.

Ερευνήτρια: Υποθετικά μιλώντας, υπάρχει κάτι που χρειάζεται περισσότερο ο Κωνσταντίνος και δεν το έχετε;

Σπυριδούλα: Ε όχι δεν νομίζω ότι μου λείπει κάτι. Απλώς είναι τα πολλά παιδάκια και δεν μπορείς να ασχοληθείς με το παιδί που έχει το πρόβλημά του. Σου είπα ακούγεται άσχημο βέβαια, αλλά αυτό μόνο στην πράξη μπορείς να το καταλάβεις... Αλλά όταν είναι πολλά τα παιδιά όσο και να θες δύσκολα μπορείς να ασχοληθείς με το ένα. Ναι! Αυτά τα παιδάκια με το πρόβλημά τους, νομίζω ότι θα πρεπε να είναι περισσότερες ώρες στο τμήμα ένταξης. Ο Κωνσταντίνος για παράδειγμα πήγαινε λίγες ώρες γιατί δεν μπορούσε η δασκάλα, είχε και άλλα παιδάκια. Εδώ μία ώρα δεν φτάνει για τα παιδάκια που το μυαλό τους είναι πιο καλό;! Τι να πρωτοκάνεις; Ίωρα μόνο τώρα στην ένταξη; Βέβαια τις περισσότερες φορές ήταν μόνο του ή με κανένα άλλο παιδάκι (μέσα στο τμήμα ένταξης), αλλά σίγουρα ήθελε παραπάνω ώρες το παιδί. Ναι! Και το κάμε (η δασκάλα στο τμήμα ένταξης) πολλές φορές από την Β΄ και μετά και λίγα Μαθηματικά μαζί ας πούμε. Αλλά τώρα σε μια ώρα και Γλώσσα και Μαθηματικά, καταλαβαίνεις!

Ερευνήτρια: Το θεσμικό πλαίσιο τι λέει για αυτά τα παιδιά σαν τον Κωνσταντίνο μέσα στα σχολικά πλαίσια;

Σπυριδούλα: Ε, είπαμε ότι όλα είναι θεωρητικά. Στη θεωρία μπορεί να λέει πολλά, αλλά στην πράξη πως φαίνεται! Ότι πρέπει να πηγαίνουν στην ένταξη, ότι πρέπει να τα βοηθάμε και να τα κάνουμε. Αλλά είναι όλα θεωρητικά. Μετά στην πράξη; Δύσκολα είναι. Αυτό!

Ερευνήτρια: Φανταστείτε πως πραγματοποιείται ένας σχολικός διαγωνισμός στην Γλώσσα ανάμεσα στα δημοτικά σχολεία της πόλης σας. Καλείστε να επιλέξετε έναν από τους μαθητές σας για να εκπροσωπήσει το σύνολο του σχολείου. Ο Κωνσταντίνος θα είχε τη δυνατότητα συμμετοχής σε ένα τέτοιο διαγωνισμό;

Σπυριδούλα: Η αλήθεια είναι ότι δεν θα μπορούσε να συμμετέχει καλά. Εγώ στην Α΄ και Β΄ που το είχα, φέτος καναν μια εκδήλωση που δεν ξέρω τι έγινε γιατί δεν πήγα να δω τι κάνανε. Δεν μπορούσε όμως (ο Κωνσταντίνος) γενικά να συμμετέχει καλά, έκανε χαζομάρες και χαλούσε τη γιορτή. Δηλαδή όλη την ώρα φωνάζανε Κωνσταντίνε και Κωνσταντίνε και το στείλαμε σε άλλη ομάδα το παιδί, στην ομάδα χορού... αλλά και η Γυμνάστρια λέει: «Πάρτε τον πίσω! Φέρτε μου άλλα πέντε (παιδιά) αν θέλετε» λέει: «Δεν μπορώ, δεν μπορώ! Έσπασαν τα νεύρα μου. Δεν θα σας κάνω καθόλου χορούς αν είναι! ». Με αυτό κανέναν δεν μπορούσε! Δεν το ήθελε κανένας! Μερικές φορές δηλαδή αυτά τα παιδιά κάνουν βλακείες! Ας πούμε ότι τα περισσότερα παιδάκια που έχω και που έχουν κάποιο πρόβλημα, (που) σε οτιδήποτε κάνουμε δεν μπορούν να καθίσουν καλά. Γιατί έχουν μεγάλο πρόβλημα και κάνουν βλακείες. Οπότε αναγκάζεσαι πολλές φορές να τα βγάλεις εκτός. Τα περισσότερα έτσι είναι. Δηλαδή αν είναι υπερκινητικό ή με μαθησιακό ή με νοητικό πρόβλημα παιδάκι δεν μπορεί να συμμετέχει κανονικά!