

**ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΚΡΗΤΗΣ
ΣΧΟΛΗ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΑΓΩΓΗΣ
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ**

**ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ
ΚΑΤΕΥΘΥΝΣΗ: ΕΦΑΡΜΟΓΕΣ ΤΗΣ ΨΥΧΟΛΟΓΙΑΣ ΣΤΗΝ
ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ
ΕΙΔΙΚΕΥΣΗ: ΕΝΑΛΛΑΚΤΙΚΕΣ ΨΥΧΟΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΕΣ
ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΕΙΣ**

ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ ΜΕ ΘΕΜΑ:

**Το στίγμα σε ενήλικους με νοητική αναπηρία και οι δυνατότητες
προσέγγισής τους μέσα από τη χρήση ιχνογραφικών και κεραμικών έργων:
Μελέτη περιπτώσεων με βάση την εθνογραφική και την βιογραφική-
αφηγηματική μεθοδολογία**



**Επόπτης / Επιβλέπων Καθηγητής: Μάριος Α. Πουρκός
Μεταπτυχιακή Φοιτήτρια: Αιμιλία Δούκα
Α.Μ.: 89**

ΡΕΘΥΜΝΟ 2016

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

<i>ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ</i>	2
<i>ΠΕΡΙΛΗΨΗ ΤΗΣ ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗΣ ΕΡΓΑΣΙΑΣ</i>	6
<i>ABSTRACT OF THE MASTER THESIS</i>	7
<i>ΕΙΣΑΓΩΓΗ</i>	8
<i>ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ</i>	9

ΜΕΡΟΣ ΠΡΩΤΟ

ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1

<i>ΚΑΤΑΝΟΩΝΤΑΣ ΤΗΝ ΑΝΑΠΗΡΙΑ ΚΑΙ ΤΗΝ ΝΟΗΤΙΚΗ ΚΑΘΥΣΤΕΡΗΣΗ:ΘΕΩΡΗΤΙΚΕΣ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΕΙΣ, ΕΡΕΥΝΑ, ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ</i>	11
1.1.Εισαγωγή	11
1.2.Προσδιορίζοντας τον όρο αναπηρία	11
1.2.1.Ορισμός και χαρακτηριστικά της νοητικής καθυστέρησης	12
1.3.Θεωρητικές προσεγγίσεις για την αναπηρία και οι συνεπαγωγές τους στην αγωγή και την εκπαίδευση	14
1.3.1.Το ιατρικό μοντέλο της αναπηρίας.....	15
1.3.2.Η κοινωνική προσέγγιση της αναπηρίας και η κριτική στην ιατρικοποίηση της... ..	16
1.3.2.1. Η προσέγγιση του Vygotskyγια την αναπηρία και την εκπαίδευση των αναπήρων.....	17
1.3.2.2. Το κοινωνικό μοντέλο της αναπηρίας και οι αναπηρικές σπουδές	19
1.3.2.3.Η φεμινιστική προοπτική και μεταμοντέρνες απόψεις	21
1.4. Ειδική Αγωγή και κοινωνικός αποκλεισμός των αναπήρων	22
1.4.1. Σύντομη ιστορική αναδρομή για την αγωγή των αναπήρων	23
1.4.2.Ενιαία εκπαίδευση και σχολεία Ειδικής Αγωγής	24

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2

<i>Ο ΣΤΙΓΜΑΤΙΣΜΟΣ ΤΩΝ ΑΤΟΜΩΝ ΜΕ ΝΟΗΤΙΚΗ ΚΑΘΥΣΤΕΡΗΣΗ</i>	26
2.1. Εισαγωγή.....	26
2.2. Προσδιορίζοντας τον όρο στίγμα και τις λειτουργίες του για τον στιγματίζοντα....	26
2.2.1. Είδη και περιπτώσεις στιγματισμού	28
2.3. Η θεωρία του Goffman: Η πλευρά του στιγματισμένου ατόμου	30
2.4. Ο στιγματισμός στην αναπηρία.....	31
2.4.1. Ιστορική αναδρομή των στάσεων απέναντι στην αναπηρία και την ψυχική ασθένεια.....	32

2.4.2. Η κοινωνική αλληλεπίδραση μεταξύ ανάπηρων και μη ανάπηρων ατόμων	34
2.4.3. Η περίπτωση της διανοητικής καθυστέρησης	36
2.5. Οι συνέπειες του στίγματος στα άτομα με νοητικές και άλλες αναπηρίες	37
2.5.1. Οι συνέπειες στον εαυτό και στην διαμόρφωση της ταυτότητας	37
2.5.2. Οι συνέπειες στον περιβάλλον του ατόμου	39
2.5.3. Συνέπειες στην επαγγελματική αποκατάσταση των αναπήρων	40

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3

Η ΤΕΧΝΗ ΤΗΣ ΚΕΡΑΜΙΚΗΣ ΩΣ ΨΥΧΟΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ-ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΕΡΓΑΛΕΙΟ ΚΑΙ ΜΕΣΟ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΚΑΙ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗΣ ΕΝΤΑΞΗΣ ΤΩΝ ΑΝΑΠΗΡΩΝ

3.1 Εισαγωγή.....	44
3.2. Οι προσφερόμενες δυνατότητες της υλικότητας του πηλού.....	44
3.2.1. Η μορφοποίηση του υγρού πηλού	45
3.3. Η Κεραμική τέχνη ως ψυχοπαιδαγωγικό και ερευνητικό εργαλείο	46
3.3.1. Τα παιδιά και το παιχνίδι με τον πηλό	48
3.4. Η Κεραμική ως μορφή απασχόλησης για τα νοητικά ανάπηρα άτομα	49

ΜΕΡΟΣ ΔΕΥΤΕΡΟ

ΕΠΙΣΤΗΜΟΛΟΓΙΚΟ-ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΚΟ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4

ΘΕΩΡΗΤΙΚΗ ΘΕΜΕΛΙΩΣΗ ΤΩΝ ΜΕΘΟΔΩΝ ΕΡΕΥΝΑΣ ΠΟΥ ΧΡΗΣΙΜΟΠΟΙΗΘΗΚΑΝ ..

4.1. Εισαγωγή.....	52
4.2. Η εθνογραφική προσέγγιση	52
4.2.1. Βασικές θέσεις και έννοιες της εθνογραφικής προσέγγισης	53
4.2.2. Συλλογή και ανάλυση εθνογραφικών δεδομένων.....	55
4.2.3. Η εθνογραφική μεθοδολογία στην ψυχοπαιδαγωγική πράξη και έρευνα	57
4.3. Η βιογραφική-αφηγηματική προσέγγιση	59
4.3.1. Θεωρητικό πλαίσιο, βασικές παραδοχές και θέσεις της βιογραφικής μεθοδολογίας	60
4.3.2. Βασικές έννοιες και το ζήτημα της μονάδας ανάλυσης στην βιογραφική μεθοδολογία	61
4.3.3. Συλλογή και ανάλυση των βιογραφικών δεδομένων	63
4.3.4. Περιορισμοί, προβλήματα και αξιολόγηση της βιογραφικής προσέγγισης.....	65
4.3.5. Η βιογραφική μεθοδολογία στην ψυχοπαιδαγωγική πράξη και έρευνα.....	67
4.4. Η οικο-σωματικο-βιωματική προσέγγιση	67
4.4.1. Βασικές έννοιες και θέσεις της οικο-σωματικο- βιωματικής προοπτικής	68

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5

ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟΣ ΣΧΕΔΙΑΣΜΟΣ

5.1. Εισαγωγή.....	70
5.2.Οι στόχοι της έρευνας.....	70
5.3.Δείγμα της έρευνας.....	71
5.4.Χώρος και χρόνος της έρευνας.....	72
5.5.Διαδικασία και εργαλεία της έρευνας.....	72
5.5.1. Η μέθοδος της συμμετοχικής παρατήρησης.....	73
5.5.2. Το κριτικό-αναστοχαστικό ημερολόγιο του ερευνητή.....	73
5.5.3.Ελεύθερες βιογραφικές-αφηγηματικές συνεντεύξεις.....	74
5.5.4. Ιχνογραφικά έργα και έργα με πηλό.....	74

ΜΕΡΟΣ ΤΡΙΤΟ

ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6

Ο «ΒΙΩΜΑΤΙΚΟΣ ΧΩΡΟΣ» ΤΩΝ ΥΠΟΚΕΙΜΕΝΩΝ.....	76
6.1. Εισαγωγή.....	76
6.2. Η σχέση ατόμου και περιβάλλοντος.....	76
6.2.1. Ο χώρος ως πεδίο ψυχολογικών, κοινωνικών και παιδαγωγικών αλληλεπιδράσεων.....	76
6.2.2. Η πολυδύναμη υλική πραγματικότητα του χώρου των υποκείμενων.....	78
6.3. Ο τοπογραφικός χώρος του Κέντρου Ημερήσιας Φροντίδας.....	78
6.3.1. Οι κτιριακές εγκαταστάσεις και ο προαύλιος χώρος του Κεντρου.....	79
6.3.2. Το εργαστήριο αγγειοπλαστικής.....	85
6.4. Το ψυχο-κοινωνικό περιβάλλον των υποκείμενων.....	86
6.4.1.Εκπαιδευόμενοι –φιλοξενούμενοι και το προσωπικό του Κέντρου Ημέρας.....	87
6.4.2.Οι πρακτικές που εφαρμόζονται στο πλαίσιο.....	89
6.4.2.1.Οι «πάνω»: Το οικοτροφείο και οι συνήθειες της τραπεζαρίας.....	89
6.4.2.2.Οι «κάτω»: Σχέσεις και πρακτικές.....	91
6.4.2.3. Η έννοια του χρόνου στο επίκεντρο.....	96
6.4.3. Η Αισθητική του χώρου.....	99

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 7

ΟΙ ΚΕΡΑΜΙΣΤΕΣ ΚΑΙ ΤΟ ΕΡΓΑΣΤΗΡΙΟ ΑΓΓΕΙΟΠΛΑΣΤΙΚΗΣ.....	101
7.1. Εισαγωγή.....	101
7.2. Τα βασικά υποκείμενα της έρευνας.....	101
7.2.1. Ο Θωμάς.....	102
7.2.2. Ο Γρηγόρης.....	109
7.3. Η υπόλοιπη ομάδα των κεραμιστών.....	112

7.4. Το εργαστήριο Αγγειοπλαστικής	124
7.4.1. Η εκπαιδύτρια κεραμικής και οι σχέσεις με τους εκπαιδευόμενους	125
7.4.2. Η ρουτίνα και οι δραστηριότητες στο εργαστήριο	126

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 8

«ΣΤΙΓΜΑΤΑ» ΣΤΟΝ ΠΗΛΟ:.....	133
ΕΣΤΙΑΣΜΕΝΗ ΠΑΡΕΜΒΑΣΗ ΣΕ ΕΚΠΑΙΔΕΥΟΜΕΝΟΥΣ ΣΤΗΝ ΚΕΡΑΜΙΚΗ ΜΕ ΝΟΗΤΙΚΗ ΑΝΑΠΗΡΙΑ.....	133
8.1. Εισαγωγή.....	133
8.2. Αναλυτική περιγραφή της διαδικασίας	133
8.2.1. Ο χρόνος και ο χώρος της παρέμβασης	134
8.2.2. Δυσκολίες και εμπόδια κατά την παρέμβαση	135
8.3. Τα ιχνογραφικά και κεραμικά έργα.....	136

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 9

ΣΥΝΟΨΗ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΩΝ, ΣΥΖΗΤΗΣΗ, ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ	161
9.1. Εισαγωγή.....	161
9.2. Τα αποτελέσματα της έρευνας.....	161
9.2.1. Το βίωμα του στιγματισμένου ανάπηρου εαυτού	161
9.2.2. Οι σχέσεις με τους «ομοίους»	162
9.2.3. Οι σχέσεις με τους «άλλους».....	163
9.2.4. Ο ρόλος της τέχνης της κεραμικής	164
9.3. Συμπεράσματα και θέματα προς συζήτηση	165

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 10

ΠΕΡΙΟΡΙΣΜΟΙ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ ΚΑΙ ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ ΓΙΑ ΜΕΛΛΟΝΤΙΚΗ ΕΡΕΥΝΑ	167
ΕΠΙΛΟΓΟΣ	173
ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ	175
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑΤΑ	184
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 1:	184
Ενδεικτικό παράδειγμα απομαγνητοφώνησης από ελεύθερες συζητήσεις που πραγματοποιήθηκαν στο χώρο του εργαστηρίου.....	184
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 2	188
Ενδεικτικό παράδειγμα απομαγνητοφώνησης από τις βιογραφικές/αφηγηματικές συνεντεύξεις που πραγματοποιήθηκαν κατά την παρέμβαση.....	188
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 3	190
Ενδεικτικά παραδείγματα από τις σημειώσεις πεδίου-αναστοχαστικό ημερολόγιο ερευνητή.....	190

ΠΕΡΙΛΗΨΗ ΤΗΣ ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗΣ ΕΡΓΑΣΙΑΣ

Στην παρούσα εργασία επιχειρήσαμε να διερευνήσουμε ζητήματα που αφορούν την αναπηρία και ειδικότερα τον στιγματισμό της νοητικής αναπηρίας. Πιο συγκεκριμένα, η εθνογραφικού τύπου έρευνα που πραγματοποιήθηκε είχε ως σκοπό να μελετήσει σε βάθος την περίπτωση εργαστηρίου κεραμικής σε Κέντρο Δημέρευσης για ενήλικους ΑΜΕΑ. Η έρευνα εστιάστηκε κυρίως σε δυο υποκείμενα με ήπια νοητική καθυστέρηση, διερευνώντας με τη χρήση ιχνογραφημάτων και της υλικότητας του πηλού, πως τα ίδια τα άτομα, αλλά και το περιβάλλον τους αντιλαμβάνονται την ταυτότητα τους ως νοητικά ανάπηροι, μια στιγματισμένη κοινωνική κατηγορία.

Η έρευνα βασίστηκε σε ποιοτικές μεθοδολογίες, και συγκεκριμένα στην εθνογραφική προσέγγιση σε συνδυασμό με την βιογραφική και την οικο-σωματικο-βιωματική προσέγγιση. Η διαδικασία πραγματοποιήθηκε με την χρήση μεθοδολογικών εργαλείων στη βάση αυτών των προσεγγίσεων και πιο συγκεκριμένα της συμμετοχικής παρατήρησης, της βιογραφικής-αφηγηματικής συνέντευξης, των ελεύθερων συζητήσεων, των ιχνογραφημένων και κεραμικών έργων.

Λέξεις-κλειδιά: Βιογραφική-αφηγηματική συνέντευξη, Εθνογραφική προσέγγιση, Νοητική αναπηρία, Οικο-σωματικο-βιωματική προσέγγιση, Ποιοτικές μέθοδοι έρευνας, Στίγμα.

ABSTRACT OF THE MASTER THESIS

The stigma for adults with mental disabilities and the possibilities of their approach through the use of drawings and ceramic works: Case studies based on ethnographic and biographical-narrative methodology

In this study we attempted to investigate issues relating to disability and especially stigma of mental disability. More specifically, the ethnographic type of research conducted and presented below had intended to study in depth the case of a Ceramic Workshop of a center that hosts adults with mental disabilities, focusing on two subjects with mild mental retardation, and by exploring with the use of drawings and the materiality of clay, how that people themselves but also their surroundings perceive their identity as mentally disabled, a stigmatized social category.

The research was based on qualitative methodologies, namely ethnographic approach combined with biographical and eco-bodily-experiential approach. The procedure was performed using methodological tools of these approaches and more specifically participatory observation, biographical-narrative interviews and free discussions of their drawings and ceramic works.

Keywords: Eco-bodily-experiential approach, Biographical-narrative interview, Ethnographic approach, Mental disability, Stigma, Qualitative research methods.

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Ο στιγματισμός είναι μια κοινωνική διαδικασία που βασίζεται στα στερεότυπα και στις προκαταλήψεις και φέρει συμπεριφορές πολλές φορές άδικες και απαξιώτικες για το άτομο που στιγματίζεται.

Τα άτομα με νοητική αναπηρία -ακόμα και στην σύγχρονη εποχή της μετα-ασυλοποίησης- ανήκουν στις ομάδες αυτές, που αποκλείονται κοινωνικά και περιορίζονται σε συγκεκριμένα πλαίσια, πολλές φορές έγκλειστοι και παρατημένοι. Είναι άτομα που η γειτονιά τους αποφεύγει, οι συγγενείς τους λυπούνται ή τους κρύβουν, η οικογένεια υποφέρει με την υπαρξή τους, οι «ειδικοί» θέλουν να τους βοηθήσουν ή να τους θεραπεύσουν και οι περαστικοί τους κοιτάνε περίεργα. Ποια είναι όμως τα άτομα αυτά που οι περισσότεροι αποφεύγουν να συναναστραφούν; Πώς σκέφτονται και πώς νιώθουν; Πώς οι ίδιοι βιώνουν την αναπηρία τους; Πώς τους αντιμετωπίζει το περιβάλλον τους; Νιώθουν ή όχι στιγματισμένοι;

Στην παρούσα μελέτη προσπαθήσαμε να απαντήσουμε σε αυτά τα ερωτήματα, αρχικά μέσα από μια θεωρητική διερεύνηση των θεμάτων που θίγουμε. Έτσι, στο κεφάλαιο 1, επιχειρήθηκε μια θεωρητική θεμελίωση του όρου της αναπηρίας, μέσα από διάφορες θεωρητικές προσεγγίσεις, με σκοπό την όσο δυνατόν βαθύτερη κατανόηση της έννοιας, αλλά και του πώς έχει διαμορφωθεί η εκπαίδευση για τα ανάπηρα άτομα. Στο κεφάλαιο 2, παρουσιάσαμε και αναλύσαμε την έννοια του στίγματος, βασισμένοι στη θεωρία του Goffman, που εστιάζει στην πλευρά του στιγματισμένου ατόμου και προσπαθήσαμε να εντοπίσουμε τους τομείς που επηρεάζει στη ζωή ενός ενήλικου νοητικά αναπήρου. Στο κεφάλαιο 3, και τελευταίο του πρώτου μέρους, εστίασαμε στην τέχνη της κεραμικής με την οποία ασχολούνται και τα υποκείμενα της ερευνάς μας. Η υλικότητα του πηλού, όπως θα δούμε παρακάτω, έχει κάποια χαρακτηριστικά τα οποία το καθιστούν κατάλληλο ερευνητικό εργαλείο και θεραπευτικό μέσο.

Στο δεύτερο μέρος, το κεφάλαιο 4 αφορά το επιστημολογικό-μεθοδολογικό μέρος της παρούσας έρευνας, ενώ στο κεφάλαιο 5 παρουσιάζουμε αναλυτικά τον ερευνητικό μας σχεδιασμό. Στο κεφάλαιο 6 παρουσιάζουμε το πλαίσιο μέσα στο οποίο πραγματοποιήθηκε η έρευνα και προσπαθούμε να δώσουμε μια όσο το δυνατόν σαφέστερη περιγραφή του τοπολογικού, αλλά και ψυχο-κοινωνικού χώρου, τον «οίκο» μέσα στο οποίο δρουν τα υποκείμενα.

Στο κεφάλαιο 7, περιγράφουμε αναλυτικά τα δυο βασικά υποκείμενα, μέσα από δικές τους αφηγήσεις, των οικογενειών τους και την δική μας συμμετοχική παρατήρηση. Επίσης, παρουσιάζουμε και τα υπόλοιπα άτομα του εργαστηρίου κεραμικής και το πώς αυτά αλληλεπιδρούν μεταξύ τους, αλλά και πώς λειτουργούν σε σχέση με την τέχνη της κεραμικής.

Στο κεφάλαιο 8, περιγράφουμε την στοχευμένη παρέμβαση που πραγματοποιήθηκε στα δυο υποκείμενα σχετικά με τα ερευνητικά ερωτήματά μας, παραθέτοντας τις δικές τους ερμηνείες για τα ιχνογραφικά και κεραμικά έργα τους.

Τέλος, στο κεφάλαιο 9, κάναμε μια σύνοψη των αποτελεσμάτων της έρευνας, παρουσιάζοντας τα συμπεράσματα και τα θέματα που προέκυψαν, ενώ στο κεφάλαιο 10 περιγράφουμε τους περιορισμούς της και προτείνουμε θέματα για μελλοντική έρευνα.

ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ

Θα ήθελα να πω ένα θερμό ευχαριστώ στον καθηγητή μου κ. Μάριο Πουρκό, που κατάφερε να ανοίξει νέους δρόμους για την γνώση και τον κόσμο, όπως ξέρει να κάνει ένας καλός δάσκαλος με ξεχωριστή προσωπικότητα, αλλά και για την υπομονή και επιμονή που έδειξε κατά την διάρκεια ολοκλήρωσης της παρούσας εργασίας.

Στους γονείς μου, Γιώργο, Έλλη και στον αδερφό μου Παναγιώτη, ωφείλω ένα μεγάλο ευχαριστώ, για την πολύτιμη βοήθεια τους, την υποστήριξη και την υπομονή τους, όλα αυτά τα χρόνια της πορείας μου για το Μεταπτυχιακό δίπλωμα. Επίσης, στην "σύμβουλο", "φίλη" και "συνοδοιπόρο" Μαρία Χατζηδάκη, στέλνω τις εγκάρδιες ευχαριστίες μου για την εμπνευστή στις κρίσιμες στιγμές.

Στη Σοφιάννα και τη Μαρία ευχαριστώ απο καρδιάς, που ήταν και είναι πάντα εκεί ακλόνητες παρουσίες δίπλα μου, χαρίζοντας μου αγάπη, έμπνευση, ερεθίσματα για συζήτηση, στην Ράνια για τις γνώσεις και τις συμβουλές της, στην Ελεονώρα και την Αντρέα για τις "εμπνευστικές" ενέσεις, καθώς και σε όλους τους φίλους, που ο καθένας με τον τρόπο του συνέβαλε για το αποτέλεσμα αυτό.

Το μεγαλύτερο ευχαριστώ, θα ήθελα να το στείλω, στα άτομα που αφορά αυτή ακριβώς η έρευνα, στο Θωμά και στο Γρηγόρη, και που βοήθησαν για την πραγματώσή της, χωρίς καμία ανιδιοτέλεια και με πραγματικά όλο τους το είναι.

Τέλος, θα ήθελα να ευχαριστήσω το Πανεπιστήμιο Κρήτης για την ευκαιρία που μου έδωσε να συμμετάσχω στο συγκεκριμένο Μεταπτυχιακό.

ΜΕΡΟΣ ΠΡΩΤΟ
ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1

ΚΑΤΑΝΟΩΝΤΑΣ ΤΗΝ ΑΝΑΠΗΡΙΑ ΚΑΙ ΤΗΝ ΝΟΗΤΙΚΗ ΚΑΘΥΣΤΕΡΗΣΗ:ΘΕΩΡΗΤΙΚΕΣ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΕΙΣ, ΕΡΕΥΝΑ, ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

1.1.Εισαγωγή

Στο κεφάλαιο αυτό θα γίνει μια προσπάθεια κατανόησης της αναπηρίας και συγκεκριμένα της νοητικής καθυστέρησης, ενός όρου αρκετά απροσδιόριστου. Πιο συγκεκριμένα θα προσπαθήσουμε να περιγράψουμε τη νοητική καθυστέρηση και τα χαρακτηριστικά της, αναλύοντας της μέσα από τις διάφορες θεωρητικές προσεγγίσεις. Τέλος, θα γίνει μια παρουσίαση της Ειδικής Αγωγής και εκπαίδευσης των αναπήρων, έτσι όπως αυτή έχει διαμορφωθεί τις τελευταίες δεκαετίες.

1.2.Προσδιορίζοντας τον όρο αναπηρία

Υπάρχει ένα ευρύ φάσμα όρων και περιεχόμενο αυτών, που αναφέρονται στα άτομα που φέρουν κάποια νοητική, σωματική ή αισθητηριακή βλάβη, χωρίς όμως να είναι ξεκάθαρα προσδιορισμένοι. Στην βιβλιογραφία, κυρίως των Επιστημών της Αγωγής, συχνά απαντάται ο όρος Α.Μ.Ε.Α., συντομογραφία της φράσης άτομα με ειδικές ανάγκες. Η Σιδερή (2009) χρησιμοποιεί την λέξη ανάπηρος και όχι ΑΜΕΑ. Και πάλι όμως, ο όρος ανάπηρος, εξαρτάται από το πώς και με ποια οπτική γωνία το βλέπει κανείς, αλλά και από την ιδεολογική του βάση.

Σύμφωνα με τον ορισμό της Π.Ο.Υ. (Παγκόσμια Οργάνωση Υγείας), ΑΜΕΑ είναι τα άτομα που εμφανίζουν κάποια σοβαρή μειονεξία που προκύπτει από διανοητική ή φυσική βλάβη. Υπό αυτή τη θεώρηση προκύπτει κάποια νομοθεσία από την Ε.Ε. που υιοθετείται και στην Ελλάδα, με βάση την οποία Αμεα θεωρούνται τα άτομα που έχουν κάποιο μειονέκτημα, κάποια ανικανότητα και κάποιο ελάττωμα. Τα παραπάνω ορίζονται ως εξής (Σιδερή, 2009):

1. Μειονέκτημα είναι κάθε απώλεια ουσίας ή αλλοίωσης μιας δομής ή μιας ψυχολογικής, φυσιολογικής ή ανατομικής λειτουργίας.
2. Ανικανότητα, ολική ή μερική, είναι το λειτουργικό αποτέλεσμα του μειονεκτήματος και καθιστά κάποιο άτομο μη ικανό να επιτελέσει μια δραστηριότητα με ένα τρόπο που θεωρείται φυσιολογικό για το ανθρώπινο ον.
3. Το ελάττωμα έρχεται ως αποτέλεσμα της ανικανότητας και περιορίζει ή απαγορεύει στο άτομο την εκπλήρωση ενός ρόλου που είναι φυσιολογικός για αυτόν με βάση τα κοινωνικά του χαρακτηριστικά (φυλο, ηλικία κτλ.).

Είναι φανερό ότι οι ορισμοί δεν είναι ξεκάθαροι σχετικά με το θέμα της αναπηρίας και υιοθετούν μια οπτική αρκετά μονοδιάστατη.

Στην Ελλάδα, σύμφωνα με το νόμο 1566/1985, που αφορά την Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση και την Ειδική Αγωγή «άτομα με ειδικές ανάγκες θεωρούνται, κατά την έννοια αυτού του νόμου, τα πρόσωπα τα οποία από οργανικά, ψυχικά, ή κοινωνικά αίτια παρουσιάζουν καθυστερήσεις, αναπηρίες ή διαταραχές στη γενικότερη ψυχοσωματική κατάσταση ή στις επιμέρους λειτουργίες τους και σε βαθμό που δυσκολεύεται ή παρεμποδίζεται σοβαρά η παρακολούθηση της γενικής και επαγγελματικής εκπαίδευσης, η δυνατότητα ένταξής τους στην παραγωγική διαδικασία και η αλληλοαποδοχή τους με το κοινωνικό σύνολο. Στα άτομα αυτά περιλαμβάνονται ιδίως:

1. οι τυφλοί και όσοι έχουν σοβαρές διαταραχές στην όραση,

2. οι κωφοί και βαρήκοοι,
3. όσοι έχουν κινητικές διαταραχές,
4. όσοι έχουν νοητική καθυστέρηση,
5. όσοι εμφανίζουν επιμέρους δυσκολίες στη μάθηση (δυσλεξία, διαταραχή λόγου, δυσαναγνωσία, δυσγραφία, δυσαριθμησία, δυσορθογραφία, σύνδρομο ελλειμματικής προσοχής με ή χωρίς υπερκινητικότητα),
6. όσοι παρουσιάζουν διάχυτες αναπτυξιακές διαταραχές (φάσμα αυτισμού) (ΝΟΜΟΣ 3699/08 Εφημερίς της Κυβερνήσεως 2008 Α 199/02.10.2008),
7. όσοι πάσχουν από ψυχικές νόσους και συναισθηματικές αναστολές,
8. οι επιληπτικοί,
9. οι χανσενικοί (λεπροί),
10. όσοι πάσχουν από ασθένειες που απαιτούν μακρόχρονη θεραπεία και παραμονή σε νοσηλευτικά ιδρύματα, κλινικές ή πρεβεντόρια και
11. κάθε άτομο νηπιακής, παιδικής ή εφηβικής ηλικίας, που δεν ανήκει σε μια από τις προηγούμενες περιπτώσεις και που παρουσιάζει διαταραχή της προσωπικότητας από οποιαδήποτε αιτία (Κοτταρίδη και συν., 2000: 1).

Σε γενικές γραμμές το άτομο με ειδικές ανάγκες είναι αυτό που δεν είναι σε θέση να συμμετέχει σε όλες τις δραστηριότητες και να απολαμβάνει όλων των αγαθών που προσφέρει στα υπόλοιπα μέλη της η κοινωνία στην οποία ζει, εξαιτίας της κατάστασης κάποιου ή κάποιων από τα ψυχοσωματικά ή κοινωνικά χαρακτηριστικά του (Δημητρόπουλος, 1995:27). Η αναπηρία είναι μια ανίατη λειτουργική βλάβη, έλλειψη ή ανωμαλία, συγγενής ή επίκτητη, συνήθως αποτέλεσμα κάποιας αρρώστιας ή ατυχήματος που εμποδίζει κατά κάποιο τρόπο την εκπλήρωση βασικών κοινωνικών αναγκών, όπως η κίνηση και η εργασία (Χαρτοκόλλης, 1981).

Υπό μια πιο κοινωνικο-πολιτισμική προοπτική με κριτικό χαρακτήρα:

Η αναπηρία δε μπορεί να θεωρείται ένα φυσικό φαινόμενο. Γίνεται φανερό και αρχίζει να υφίσταται σαν αναπηρία, μόνο από τη στιγμή που κάποια γνωρίσματα και χαρακτηριστικές εκδηλώσεις των γνωρισμάτων ενός ατόμου συγκριθούν προς τις εκάστοτε αντιλήψεις για το ελάχιστο των υποκειμενικών και των κοινωνικών ικανοτήτων. Με το να διαπιστωθεί πως ένα άτομο, με βάση τα χαρακτηριστικά του γνωρίσματα, δεν ανταποκρίνεται στις παραπάνω αντιλήψεις, γίνεται φανερό η αναπηρία. Υπάρχει ως κοινωνικό φαινόμενο από αυτή τη στιγμή και μόνο (Janthen, 1974:21).

Η Klee (1980) τονίζει επίσης την διάσταση αυτή, προσθέτοντας ότι κριτήριο για την αναπηρία είναι η μείωση της εργατικής δύναμης σε σχέση με την κανονική εργατική δύναμη, αλλά και ο Bardeau (1977) αντίστοιχα, επισημαίνει την αναπηρία ως θεσμική παραγωγή της μισθωτάξιας κοινωνίας και καταγγέλει την ιατρική γνώση που αναπτύχθηκε για το θέμα αυτό ως καταπιεστική και ενισχυτική δύναμη.

1.2.1.Ορισμός και χαρακτηριστικά της νοητικής καθυστέρησης

Ο όρος «νοητική καθυστέρηση» στη διεθνή (αγγλόφωνη) βιβλιογραφία αναφέρεται ως «Mental Retardation», εντούτοις παραμένει ασαφής μέχρι σήμερα και χρησιμοποιείται με πολλές και διαφορετικές σημασίες (Μπάρδης, 1993:41). Η «σύγχυση» που επικρατεί γύρω από την έννοια της «νοητικής καθυστέρησης» φαίνεται καθαρά και από το πλήθος των όρων που έχουν χρησιμοποιηθεί κατά καιρούς για να περιγράψουν την παθολογική αυτή κατάσταση, όπως ιδιωτεία, άνοια, ολιγοφρένεια (στην Σοβιετική Ένωση), νοητική αδυναμία, νοητική ανεπάρκεια, νοητική υπο-ομαλότητα (στη Μ. Βρετανία), βραδυμάθεια, παραφροσύνη, νοητική μειονεξία, νοητική καθυστέρηση (στην Αμερική), ευήθεια, ηλιθιότητα, μωρία κ.λπ.. Παρόμοιοι όροι έχουν χρησιμοποιηθεί για να δηλώσουν τα άτομα που «πάσχουν νοητικά»: υπολειπόμενα, διαφορετικά, απροσάρμοστα, προβληματικά, αποκλίνοντα, ηλίθια, βλάκες, ολιγοφρενή, διαφέροντα, ανώμαλα, ειδικά, βραδυμαθή, μειονεκτικά, καθυστερημένα κ.λπ.» (Μπάρδης, 1993:42).

Η νοητική καθυστέρηση (ως υστέρηση ή ανεπάρκεια ή περιορισμένη λειτουργικότητα), αν και εμφανίζεται ήδη από την αρχαία εποχή ως ένα πρόβλημα της ανθρωπότητας, εντούτοις αποτελεί μέχρι σήμερα –παρ’ όλη την επιστημονική πρόοδο– ως ένα σύγχρονο και σχεδόν άλυτο παιδαγωγικό πρόβλημα. Η κατανόηση της φύσης της νοητικής καθυστέρησης, η προσπάθεια ταξινόμησης της, η διερεύνηση της αιτιολογίας της, ο καθορισμός του κατάλληλου εκπαιδευτικού πλαισίου και ο σχεδιασμός και η αξιολόγηση των διαγνωστικών και παρεμβατικών μεθόδων, αποτελούν μερικά από τα κρίσιμα πεδία έρευνας, στα οποία συμμετέχουν και συνεργάζονται διεπιστημονικά επιστήμονες διαφορετικών ειδικοτήτων, όπως γιατροί, ψυχολόγοι, ειδικοί παιδαγωγοί και άλλοι.

Οι διαφορετικοί ορισμοί και όροι που υπάρχουν για τη νοητική καθυστέρηση σχετίζονται με πολλούς παράγοντες. Τα άτομα που πάσχουν από νοητική καθυστέρηση είναι μια ανομοιογενής ομάδα με ποικίλα χαρακτηριστικά τα οποία είναι δύσκολα να κατανεμηθούν. Επίσης, η κατηγορία αυτή είναι αντικείμενο διαφόρων επιστημονικών κλάδων, όπως Ειδική Αγωγή, Ψυχολογία, Ιατρική κ.α., που επικεντρώνονται σε διαφορετικά ζητήματα και για το λόγο αυτό δυσκολεύονται να συμφωνήσουν σε έναν ορισμό. Η ορολογία που θα χρησιμοποιήσει ένας ειδικός ή ερευνητής σχετικά με το θέμα της νοητικής καθυστέρησης αντικατοπτρίζει την θεωρητική σκοπιά από την οποία αντιμετωπίζει την κατηγορία αυτή των ατόμων.

Ο πιο πρόσφατος και ολοκληρωμένος ορισμός δόθηκε από την Αμερικάνικη Ένωση Νοητικών Αναπερκειών (2002) και είναι αυτός με τον οποίο οι περισσότεροι ειδικοί συμφωνούν. Η νοητική καθυστέρηση μέσα από τον ορισμό αυτό, είναι μια ανεπάρκεια, που έχει έναρξη πριν τα 18 έτη, και χαρακτηρίζεται από σημαντικούς περιορισμούς, τόσο στο νοητικό επίπεδο, όσο και στην προσαρμοστική συμπεριφορά του ατόμου, όπως αυτά εκφράζονται σε εννοιολογικές, κοινωνικές και πρακτικές προσαρμοστικές δεξιότητες (Τζουριάδου, 2008).

Υπάρχουν διάφορες κατηγοριοποιήσεις για τα διανοητικώς καθυστερημένα άτομα. Εδώ παραθέτουμε αυτήν που σχετίζεται με την συμπεριφορά των ατόμων, λαμβάνοντας υπόψιν τις επιδόσεις (γνώσεις και δεξιότητες) του σε διάφορους τομείς. Σύμφωνα με την κατηγοριοποίηση αυτή τα άτομα με νοητική καθυστέρηση διαχωρίζονται σε αυτά που έχουν: α)οριακή καθυστέρηση με νοητικό πηλίκο 70-84, β)ελαφρά νοητική καθυστέρηση με ν.π. 55-69, γ)μέτρια ν.κ. με ν.π. 40-54, δ)βαριά ν.κ. με ν.π. 25-39 και ε)βαρύτατη ν.κ. με ν.π. κάτω από 25 (Παρασκευόπουλος, 1980:29). Άλλες κατηγοριοποιήσεις σχετίζονται με κριτήρια όπως την αιτία της νοητικής καθυστέρησης, το δείκτη νοημοσύνης, τους διδακτικούς σκοπούς κτλ.

Το σίγουρο είναι πως τα άτομα που χαρακτηρίζονται ως διανοητικώς καθυστερημένα δεν είναι μια ομοιογενής ομάδα και για το λόγο αυτό τα χαρακτηριστικά του δεν μπορούν και δεν πρέπει να γενικεύονται. Μέχρι τον 17ο αιώνα τα άτομα με νοητική καθυστέρηση ταυτιζόντουσαν με τους ψυχικά αρρώστους. Ο John Locke ήταν ο πρώτος που έκανε το διαχωρισμό ανάμεσα στην ψυχική νόσο και τη νοητική ανεπάρκεια. Οι βασικές διαφορές ανάμεσα στις δυο αυτές παθολογικές καταστάσεις είναι,ότι στην περίπτωση της νοητικής καθυστέρησης το άτομο δεν ανταποκρίνεται στις απαιτήσεις του περιβάλλοντος λόγω χαμηλής νοημοσύνης και όχι λόγω συναισθηματικών διαταραχών, ότι υπάρχει από την στιγμή της γέννησης ή σε πολύ μικρή ηλικία (εκτός από την περίπτωση κάποιου τραυματισμού που θα την προκαλέσει) και ότι η ν.κ. δεν θεραπεύεται πλήρως (Παρασκευόπουλος,1980:24). Βέβαια, σε πολλές περιπτώσεις, η νοητική καθυστέρηση συνοδεύεται από ψυχολογικές και συναισθηματικές διαταραχές που δημιουργούνται εκ των υστέρων κυρίως λόγω της αποτυχίας για κοινωνική προσαρμογή.

Σε γενικές γραμμές θα μπορούσαμε να πούμε ότι τα άτομα με νοητική καθυστέρηση έχουν μια γενική δυσκολία σε όλους τους τομείς της γνωστικής λειτουργίας.Παρουσιάζουν βραδύτερο ρυθμό ανάπτυξης από τα παιδιά που αναπτύσσονται φυσιολογικά και δεν ξεπερνούν συνήθως το στάδιο των συγκεκριμένων νοητικών λειτουργιών. Επίσης, παρουσιάζουν προβλήματα προσοχής, μνήμης, γλωσσικής ανάπτυξης και επικοινωνίας. Φυσικά, ο βαθμός αλλά και η ποιότητα των προβλημάτων εξαρτάται από το βαθμό νοητικής καθυστέρησης. Έτσι, στα άτομα με ήπια νοητική καθυστέρηση, οι περιορισμένες επικοινωνιακές ικανότητες προκύπτουν από μια δυσκολία να

ερμηνεύσουν κοινωνικές καταστάσεις (Πολυχρονοπούλου, 2001). Δεν παρουσιάζουν όμως συνήθως βλάβες στο κεντρικό νευρικό σύστημα, όπως τα άτομα με μέτρια και βαριά νοητική καθυστέρηση, που έχουν δυσκολίες συντονισμού και λεπτής κινητικότητας. Τέλος, τα παιδιά με νοητική καθυστέρηση έχουν προβλήματα προσαρμογής, είναι παρορμητικά και με χαμηλή αυτοεκτίμηση.

Τα παιδιά με ήπια νοητική καθυστέρηση είναι το μεγαλύτερο ποσοστό και συνήθως η κατάστασή τους εντοπίζεται κατά την είσοδο του παιδιού στο σχολείο. Αυτό συμβαίνει γιατί η διάκρισή τους γίνεται πιο δύσκολα από τα παιδιά με μέτρια και βαριά ν.κ. και αρχίζει να γίνεται προφανές μόνο σε διάφορες καταστάσεις που απαιτείται η ένταξη και η πρόοδος σε ένα σχολικό περιβάλλον. Τα προβλήματα αυτά πολλές φορές κάνουν την ήπια νοητική καθυστέρηση να συγχέεται με μαθησιακές δυσκολίες. Υπάρχουν όμως ουσιαστικές διαφορές στη νοητική καθυστέρηση και στις μαθησιακές δυσκολίες, όπως η έλλειψη στην μεταγνωστική ικανότητα, όπου άτομα δεν αποκτούν αφηρημένους συλλογισμούς, δυσκολεύονται να επιλύσουν ακόμα και απλά προβλήματα και έχουν πολύ περισσότερα προβλήματα στην κοινωνική συμπεριφορά τους και στη σχέση με τον εαυτό τους (Τζουριάδου, 2008).

Στις μέρες μας ο προβληματισμός σχετικά με τη νοητική καθυστέρηση συνεχίζει να μένει ανοιχτός. Ενώ η μέχρι τώρα επικρατούσα άποψη ταυτίζει την αναπηρία με την φυσική ανεπάρκεια, θεωρώντας την υπεύθυνη για την αδυναμία του ατόμου να καλύψει κάποια δεδομένα κοινωνικά κριτήρια, φαίνεται ότι πλέον το βάρος μεταφέρεται αλλού, δηλαδή στην αλληλεπίδραση του ατόμου με ν.κ. με το περιβάλλον. Υπό αυτή την προοπτική, η ν.κ. δεν νοείται σαν ατομικό χαρακτηριστικό, αλλά σαν το αποτέλεσμα της σχέσης του ατόμου που έχει μειωμένες και προσαρμοστικές δεξιότητες με το περιβάλλον του.

Πολλοί επιστήμονες τονίζουν ότι το βασικό εμπόδιο για τα άτομα με ν.κ. δεν είναι τόσο η χαμηλή νοημοσύνη αλλά η έλλειψη κινήτρων, η οποία είναι απαραίτητη και για τις υψηλές λειτουργίες του βουλητικού τομέα αλλά και για βασικές παρορμήσεις. Η βούληση αποτελεί βασικό παράγοντα για την πραγματοποίηση κάθε δραστηριότητας, οπότε η απουσία του στα παιδιά με νοητική καθυστέρηση έχει ως αποτέλεσμα την δημιουργία πολλών περιορισμών (Τζουριάδου, 2008).

Σύμφωνα με τον Switsky (1995), τα αίτια για την συμπεριφορά των ατόμων με νοητική καθυστέρηση συνδέονται με πολλούς παράγοντες που δεν σχετίζονται απαραίτητα με την χαμηλή νοημοσύνη. Η άποψη αυτή συγκλίνει με την προσέγγιση του Vygotsky, ο οποίος τόνισε ότι οι ανεπάρκειες του παιδιού έχουν σίγουρα οργανική προέλευση και δημιουργούν κάποιους περιορισμούς, αλλά οι κοινωνικοί και ψυχολογικοί παράγοντες, είναι αυτοί που δημιουργούν ένα δευτερογενές ελάττωμα με κοινωνικούς και ψυχολογικούς περιορισμούς (Kozulin, 1990). Υπό το πρίσμα αυτό, η ανεπάρκεια δεν βρίσκεται μέσα στο ίδιο το άτομο, αλλά οι κοινωνικοί παράγοντες γεννούν λειτουργικούς περιορισμούς, που αντανακλούν μια ανικανότητα στην προσωπική ανάπτυξη του ατόμου, αλλά και στην εκτέλεση ρόλων και δραστηριοτήτων που αναμένονται από το ίδιο το άτομο μέσα στην κοινωνία στην οποία ζει (Shalock κ.α., 2007).

1.3. Θεωρητικές προσεγγίσεις για την αναπηρία και οι συνεπαγωγές τους στην αγωγή και την εκπαίδευση

Είναι αυτονόητο ότι υπάρχει η βιολογική όψη της αναπηρίας την οποία κανείς δεν μπορεί να αμφισβητήσει, ως μέρος της πολυμορφίας της ανθρώπινης ύπαρξης. Ο τρόπος όμως με τον οποίο καθόλου από μας αντιλαμβάνεται την αναπηρία, διαφέρει. Διαφορετικές απόψεις σημαίνει και διαφορετικές συμπεριφορές, προσεγγίσεις και πολιτικές.

(Αντώνης Ρέλλας σκηνοθέτης - πολίτης με αναπηρία)

Όπως διαπιστώθηκε παραπάνω ο προσδιορισμός της νοητικής καθυστέρησης, αλλά και γενικά της αναπηρίας είναι αρκετά δύσκολος και έχει γίνει κατά καιρούς πεδίο διαμάχης. Από την μία υπάρχει μια τάση ιατροκοποίησης του προβλήματος της αναπηρίας και από την άλλη ο ορισμός

της με κοινωνικούς όρους. Σκοπός μας εδώ, δεν είναι να εξετάσουμε τον διαχωρισμό των αναπηριών με βάση την αιτιολογία της και την διάγνωσή της, αλλά να παραθέσουμε τις διάφορες οντολογικές θέσεις σχετικά με την αναπηρία, ώστε να κατανοηθεί βαθύτερα το πώς διαμορφώθηκε η Ειδική αγωγή και εκπαίδευση των αναπήρων, αλλά και η έρευνα στο τομέα αυτό.

Οι δυο βασικές τάσεις λοιπόν καθορισμού της αναπηρίας βασίζονται ουσιαστικά στο δίπολο άτομο/σώμα-κοινωνία/πνεύμα. Παρακάτω θα προσπαθήσουμε να περιγράψουμε τις διαφορετικές θεωρήσεις επιγραμματικά και να δούμε πως αυτές επηρέασαν το τομέα της αγωγής και της έρευνας.

1.3.1. Το ιατρικό μοντέλο της αναπηρίας

Το ιατρικό μοντέλο ήταν αυτό που κατά τον 20ο αιώνα χρησιμοποιήθηκε για τον ορισμό της αναπηρίας και αναπτύχθηκε σύμφωνα με το παράδειγμα της δυτικής ιατρικής. Η ιατρική αντίληψη ενισχύθηκε τόσο από θρησκευτικές πεποιθήσεις, όσο και από τα ευρύτερα επιστημονικά θεμέλια από τα οποία εξελίχθηκε η ιατρική. Το μοντέλο αυτό προσεγγίζει το πρόβλημα από την οπτική της ασθένειας, της διάγνωσης και της θεραπείας. Ουσιαστικά ο ορισμός αυτός τοποθετεί την αναπηρία στο άτομο, όχι απαραίτητα με αυστηρούς ιατρικούς όρους, αλλά ως χαρακτηριστικό του ίδιου του ατόμου.

Στα πλαίσιά του επιδιώκεται η θεραπεία ή η διαχείριση της αναπηρίας, η οποία περιστρέφεται γύρω από τον προσδιορισμό της βλάβης, τον έλεγχο και τη μεταστροφή της πορείας της. Κατά συνέπεια, μια συμπίσχουσα και δίκαιη κοινωνία οφείλει να επενδύει στις υπηρεσίες της υγείας σε μια προσπάθεια να αντιμετωπιστεί ιατρικά η αναπηρία, να αποκατασταθεί ή να βελτιωθεί η δυσλειτουργία που προκαλεί η βλάβη, ώστε τα ανάπηρα άτομα να ζήσουν μια πιο «κανονική» ζωή. Τα ιατρικά επαγγέλματα έχουν κεντρικό ρόλο στο ιατρικό μοντέλο αναπηρίας οφείλονται στις φυσικές δυσλειτουργίες τους, δηλαδή στην ίδια την αναπηρία τους. Κύρια αιτία της αναπηρίας, σύμφωνα με αυτό το μοντέλο, είναι το βιολογικό σώμα (Ζώνιου-Σιδέρη & Καραγιάννη, 2006: 223).

Οι αντιλήψεις αυτές για την ανεπάρκεια-βλάβη (impairment), την αναπηρία (disability) και τη μειονεξία (handicap) αντανακλώνται και στους ορισμούς που έδωσε ο Παγκόσμιος Οργανισμός Υγείας (Π.Ο.Υ.) τη δεκαετία του 1970 και αναφέρουν ως:

-Βλάβη, ανεπάρκεια: κάθε απώλεια ή ανωμαλία ψυχολογικής, φυσιολογικής και ανατομικής δομής ή λειτουργίας.

-Αναπηρία: ο αντίκτυπος της βλάβης στην καθημερινή ζωή.

-Μειονεξία: κοινωνική δυσπραγία που προκλήθηκε από την αναπηρία. Οι ορισμοί αυτοί εστιάζονται κυρίως στο πώς λειτουργεί το σώμα και δεν παίρνουν υπόψη τις μη ιατρικές αιτίες της αναπηρίας.

Επίσης, υποδηλώνεται ότι όταν ένα άτομο δεν εμπίπτει στην ίδια κατηγορία με την πλειονότητα, τότε το άτομο έχει κάποια «ανωμαλία» (Thomas & Woods, 2008: 23).

Είναι προφανές ότι το δίπολο υγεία-ασθένεια βρίσκεται στον πυρήνα του λόγου των ατομικών/ιατρικών προσεγγίσεων. Παρά το γεγονός ότι η αναπηρία διαφοροποιείται από την ασθένεια ως προς τη δυνατότητα «θεραπείας», σε πολλές περιπτώσεις ο παράγοντας της χρονιότητας τοποθετεί άτομα που για κάποια περίοδο της ζωής τους μετατοπίστηκαν από το χώρο της υγείας στο χώρο της ασθένειας, στην κατηγορία των αναπήρων. Μετά το δεύτερο παγκόσμιο πόλεμο, η αναπηρία συνδέθηκε με τις χρόνιες παθήσεις, δηλαδή τις βλάβες, ορατές ή αόρατες, ενός νου του σώματος, η οποία εμφανίζεται είτε κατά τη γέννηση, είτε σε οποιαδήποτε ηλικία του ατόμου και το συνοδεύει σε όλη τη διάρκεια της ζωής του. Χαρακτηριστικό γνώρισμα της χρόνιας πάθησης είναι ότι το άτομο υπόκειται σε θεραπευτική-φαρμακευτική αγωγή εφ' όρου ζωής (Μπαρμπαλιά, 2006:14-17). Έτσι, και η ιατρική αντιμετώπιση της αναπηρίας θεωρήθηκε αυτονόητη. Αυξήθηκαν οι ιατρικές ειδικότητες παράλληλα με τη μαζική διάδοση των ιατρικών

υπηρεσιών για ασθενείς που αντιμετώπιζαν ένα εύρος χρόνιων παθήσεων (Bury,1996).Η αναπηρία δηλαδή, προσεγγίστηκε μέσα από το πρίσμα της απώλειας της υγείας, άρα η προσέγγιση της καθιερώθηκε σαν ιατρικό ζήτημα.

Το ατομικό αυτό μοντέλο περιλαμβάνει όμως και ψυχολογικές και ιατρικές πλευρές. Οι ιατρικές πλευρές μάλλον οδηγούν την αναπηρία στην ιατρικοποίηση, όπου βασικό ρόλο παίζουν βιολογικοί παράμετροι, ενώ οι ψυχολογικές πλευρές αφορούν ζητήματα της ταυτότητας ή της διαπραγμάτευσης κοινωνικού ρόλου. Τα ατομικά μοντέλα μπορεί να διέπονται, είτε από υλιστικές είτε από ιδεαλιστικές αντιλήψεις και να ενδιαφέρονται για τα φυσικά ή τα ψυχολογικά επακόλουθα της βιολογικής δυσλειτουργίας.

Η ατομική-υλιστική θέση είναι ίσως περισσότερο γνωστή στη θεωρία της αναπηρίας ως το «ιατρικό μοντέλο». Από αυτή τη θέση η αναπηρία θεωρείται ως προϊόν βιολογικού ντετερμινισμού ή ως προσωπική τραγωδία που καθίσταται προφανής στην υλική κατάσταση του ατόμου. Σε ερευνητικό επίπεδο, αυτό που ερευνάται είναι το σώμα που έχει τη μειονεξία.. Η αναπηρία αναλύεται με τους όρους του ελαττώματος, της βλάβης, της βιολογικής δυσλειτουργίας (Priestley, 1998:79-80).

Το ατομικό-ιδεαλιστικό πλαίσιο ερμηνείας της αναπηρίας εστιάζει στη γνωστική αλληλεπίδραση και στην προσωπική εμπειρία. Έτσι, η αναπηρία είναι το προϊόν της προσωπικής εμπειρίας και της διαπραγμάτευσης των κοινωνικών ρόλων μεταξύ των ατόμων. Σε επίπεδο έρευνας, η μονάδα ανάλυσης είναι η ταυτότητα και η εμπειρία και συχνά χρησιμοποιήθηκε στην ερμηνευτική ψυχολογία, η οποία διαπραγματεύεται το κατά πόσο η ανάπηροι αποδέχονται τη βλάβη τους, την «προσαρμογή» τους σε αυτήν και τις στάσεις των μη αναπήρων απέναντι τους (Priestley, 1998).

1.3.2.Η κοινωνική προσέγγιση της αναπηρίας και η κριτική στην ιατρικοποίηση της

Έντονη κριτική ασκήθηκε στα ιατρικά-ατομικά μοντέλα της αναπηρίας από το κοινωνικό μοντέλο για την αναπηρία. Οι Thomas και Woods (2008:24-25) αναφέρουν, ότι η διαγνωσμένη βλάβη θεωρείται αιτία της αναπηρίας και ότι από αυτή την προσέγγιση η αναπηρία γίνεται κατανοητή ως κτήμα του ατόμου που μπορεί να αντιμετωπιστεί μόνο μέσω ιατρικής ή θεραπευτικής παρέμβασης. Το ιατρικό μοντέλο περιορίζει την αντίληψη του ανθρώπου ως ολότητα είτε άμεσα είτε έμμεσα, για ένα σύνολο αιτιών, που βασίζονται σε παράγοντες, όπως οι ακόλουθοι:

- Το ενδιαφέρον εστιάζεται στη διάγνωση μέσω ακαδημαϊκών ιατρικών γνώσεων.
- Τα άτομα αντιμετωπίζονται ως ιατρικά περιστατικά που πρέπει να θεραπευθούν.
- Η κινητική ή νοητική βλάβη θεωρείται η αιτία της αναπηρίας.
- Η ετικετοποίηση, τα στερεότυπα και ο επακόλουθος στιγματισμός.
- Ο αποκλεισμός του ατόμου βάσει του ιατρικού μοντέλου: ο ειδικός αποφασίζει τι πρέπει να γίνει, χωρίς να λάβει υπόψη του τους άμεσα ενδιαφερόμενους.

Πολλοί ανάπηροι βιώνουν τη μέγιστη ιατρική παρέμβαση που, στην καλύτερη περίπτωση είναι ακατάλληλη και στη χειρότερη συνιστά καταδυνάστευση. Ο Oliver υπογραμμίζει την εξουσία των ατόμων που κάνουν τις διαγνώσεις και κατηγοριοποιούν τους ανάπηρους ανθρώπους σύμφωνα με τα κοινωνικά πρότυπα της πλειονότητας. Οι ειδικοί που εκπαιδεύονται σε αυτό το ρόλο, ασκούν μεγάλη εξουσία καιελέγχουν, ακόμα και θεμελιώδεις όψεις στις ζωές των ανθρώπων, όπως για παράδειγμα αποφασίζουν πού πρέπει να ζουν, αν πρέπει να εργάζονται ή όχι, σε τι είδους σχολεία πρέπει να φοιτούν, ακόμη και στις περιπτώσεις των αγέννητων παιδιών με αναπηρία αν πρέπει ή δεν πρέπει να ζήσουν.

Όλη η ιατρική δραστηριότητα και η δραστηριότητα αποκατάστασης στηρίζεται στην ιδεολογία της κανονικότητας και στόχος της είναι να επαναφέρει τους ανάπηρους όσο πλησιέστερα γίνεται

στην κανονικότητα, με οποιοδήποτε κόστος. Επιπλέον, δίπλα στο ιατρικό επάγγελμα αναπτύχθηκε κι ένα πλήθος ψευδοεπαγγελμάτων τα οποία κινούνται στις ίδιες με αυτό κατευθύνσεις, και το καθένα στοχεύει στην αποκατάσταση της κανονικότητας από τη δικιά του σκοπιά (Oliver, 1990). Όπως η ασθένεια συχνά θεωρήθηκε και θεωρείται ως ατομική υπόθεση, έτσι και η αναπηρία, σύμφωνα με τις ατομικές/ιατρικές προσεγγίσεις αντιμετωπίζεται ως προσωπικό ζήτημα.

Τα ατομικά/ιατρικά μοντέλα εξετάζουν την αναπηρία έξω από κοινωνικά συμφραζόμενα, σε απολύτως ατομικό επίπεδο, όπου το ανάπηρο άτομο βρίσκεται μόνο του απέναντι στην αναπηρία του, ενώ το μόνο που μπορεί να μεσολαβήσει για την αποκατάσταση της βλάβης είναι η ιατρική επιστήμη και οι θεράποντές της. Αυτό που γίνεται κατανοητό ως «αποκλίνουσα» διαφορά έχει χρησιμοποιηθεί ιστορικά ως ιδεολογικό εργαλείο νομιμοποίησης της κοινωνικής ιεραρχίας που παράγεται και συντηρείται στις καπιταλιστικές κοινωνίες. Αυτές οι προσεγγίσεις προϋποθέτουν ότι η αναπηρία αποτελεί μια βιολογική σταθερά, προφανή στη «φύση», που βρίσκεται έξω από τα ιστορικά πλαίσια που ορίζουν την κανονικότητα. Έτσι, η ιστορία της αναπηρίας αντιμετωπίζεται ως άσχετη με τα παγκόσμια ζητήματα, με την εξαίρεση βέβαια, της κοινωνικής πρόνοιας όπου βρίσκεται το προνομιακό της πεδίο. Σύμφωνα με την Erevelles, η οποία ασκεί κριτική από υλιστική μαρξιστική σκοπιά, η ιδεολογία της αναπηρίας ή της «αποκλίνουσας» διαφοράς χρησιμοποιείται για να δικαιολογήσει και να νομιμοποιήσει τον ασύμμετρο καταμερισμό των πόρων. Η ιδεολογική κατηγορία της αναπηρίας είναι ουσιαστική για την ύπαρξη της καπιταλιστικής δραστηριότητας, επειδή μπορεί να ρυθμίζει και να ελέγχει την άνιση κατανομή του πλεονάσματος, επικαλούμενη τη βιολογική διαφορά ως «φυσική» αιτία της ανισότητας και συνεπώς να δικαιολογεί την κοινωνική και οικονομική ανισότητα που συντηρεί η κοινωνική ιεραρχία (Erevelles, 1996:521).

Η ανάδυση του κινήματος των αναπήρων κατά τη δεκαετία του 1970 υπογράμμισε την ανεπάρκεια των ατομικών ψυχολογικών και ιατρικών οπτικών και κατέστησε αναγκαίες ευρύτερες κοινωνικές προσεγγίσεις. Ωστόσο, πολύ νωρίτερα, ο Lev Vygotsky προσέγγισε την αναπηρία με κοινωνικούς όρους. Παρακάτω, θα παραθέσουμε επιγραμματικά τις προσεγγίσεις αυτές που αναδύθηκαν σαν κριτική στο κυρίαρχο Ιατρικό μοντέλο για την αναπηρία και τοποθέτησαν τους ανάπηρους μέσα στην κοινωνία.

1.3.2.1. Η προσέγγιση του Vygotsky για την αναπηρία και την εκπαίδευση των αναπήρων

Ο Lev Vygotsky πολύ πριν το Κοινωνικό Μοντέλο για την αναπηρία προσέγγισε την αναπηρία με κοινωνικούς όρους. Σύμφωνα με τον Vygotsky, σημαντικός για την κατανόηση της αναπηρίας με τις κοινωνικές της προεκτάσεις, είναι ο διαχωρισμός των πρωτογενών ατελειών που συνεπάγεται η αναπηρία, από τις δευτερογενείς που οφείλονται σε κοινωνικά αίτια.

Η συνεισφορά του στην Ειδική Αγωγή και στη Σχολική Ψυχολογία δεν είναι τόσο γνωστή, όμως ο ίδιος εισήγαγε τον όρο Defectology, που σημαίνει ουσιαστικά την μελέτη της διαταραχής. Για τον Vygotsky υπήρχαν στενοί δεσμοί μεταξύ φυσιολογικής και μη συμπεριφοράς. Υποστήριξε, ότι και τα δυο είναι μέρη της ανθρώπινης ανάπτυξης που ακολουθούνε κάποια συγκεκριμένα «προτυπα» διαμόρφωσης (patterns). Το φαινόμενο της δυσοντογένεσης (disontogenesis), δηλαδή της διαστρεβλωμένης ανάπτυξης, είναι και αυτό κοινωνικο-βιολογικό, όπως η ανάπτυξη ενός «κανονικού» παιδιού. Και αυτή λαμβάνει χώρα μέσα από τις κοινωνικές διαδικασίες του παιδιού με τους ενήλικες, δηλαδή μέσω της εκπαίδευσης. Έτσι, και η ανάπτυξη των αναπήρων είναι αποτέλεσμα της κοινωνικής μάθησης και της εσωτερικοποίησης του πολιτισμού και των κοινωνικών σχέσεων.

Παραδοσιακά, κάθε αισθητηριακή ή νοητική βλάβη θεωρείται βιολογική, σαν αρρώστια, και για το λόγο αυτό αντιμετωπίζεται σαν τέτοια. Ο Vygotsky χωρίς να υποβιβάζει την βιολογική βάση -ρίζα της αναπηρίας, πρόσφερε μια οπτική της διαταραχής σαν κοινωνική ανωμαλία της συμπεριφοράς. Βασισμένος στις μελέτες του από ανάπηρα άτομα, τόνισε ότι η αναπηρία δεν θεωρείται από το ίδιο το άτομο σαν πρόβλημα μέχρι που εισάγεται στο κοινωνικό πλαίσιο.

Η αναπηρία αντιμετωπίζεται διαφορετικά σε διαφορετικά κοινωνικά πλαίσια και για το λόγο αυτό έχει πολύ διαφορετικές ψυχολογικές συνέπειες και για το άτομο το ίδιο.

Όσον αφορά την νοητική αναπηρία απέρριψε τους όρους αναπτυξιακή ανικανότητα ή καθυστέρηση, και τόνισε ότι ένα παιδί με αναπηρία δεν είναι ότι καθυστερεί στην ανάπτυξη του συγκριτικά με τους συνομηλίκους του, αλλά ότι αναπτύσσεται διαφορετικά από αυτούς. Έτσι, το κυρίαρχο πρόβλημα γι' αυτόν δεν είναι οι αισθητηριακές ή νευρολογικές διαταραχές αλλά οι κοινωνικές τους συνεπαγωγές.

Οι απόψεις του αυτές συμπυκνώνονταν στην βασική του θεωρία, όπου κάνει λόγο για πρωτεύοντα διαταραχή, η οποία σχετίζεται με μια οργανική αναπηρία λόγω ενδογενών ή εξωγενών παραγόντων, και στη δευτερεύουσα διαταραχή, η οποία σχετίζεται με διαστρεβλώσεις των ανώτερων ψυχολογικών λειτουργιών λόγω κοινωνικών παραγόντων. Σύμφωνα με την προσέγγιση αυτή, το παιδί σε ένα πρώτο επίπεδο δυσκολεύεται να μάθει με το κατάλληλο ρυθμό και με αποδεκτό τρόπο, αλλά και να διαχειριστεί κοινωνικές δεξιότητες. Η φυσική και κοινωνική καθυστέρηση αυτή του παιδιού λόγω της οργανικής του βλάβης, βρίσκει ως απάντηση την απαξιωτική στάση της κοινωνίας, η οποία με τη σειρά της επιδρά στην ανάπτυξη και οδηγεί σε επιπλέον διαταραχές. Έτσι, πολλά από τα συμπτώματα των καταστάσεων της αναπηρίας, όπως π.χ. ο πριμιτιβισμός, αποκτήθηκαν κατά την κοινωνική αλληλεπίδραση και δεν οφείλονται σε κάποια βιολογική διαταραχή.

Στην εκπαίδευση, τόνισε τη σημασία που έχει η σημασία της καλλιέργειας των ανώτερων ψυχολογικών λειτουργιών, παρόλο που η βλάβη είναι στις φυσικές λειτουργίες (ακοή, όραση, κίνηση κτλ) του ατόμου. Η παραδοσιακή εκπαίδευση είναι βασισμένη μόνο στην οργανική διαταραχή, ενώ αντιθέτως ο Vygotsky πίστευε ότι η εκπαίδευση πάνω στις ανώτερες ψυχολογικές λειτουργίες, όπως φαντασία, μνήμη κτλ, δεν έχει όρια. Έτσι, ο σκοπός της αγωγής του νοητικά αναπήρου παιδιού πρέπει να είναι να αναπτύξει τις ανώτερες λειτουργίες του παιδιού, να δια φωτίσει πολιτιστικά το άτομο, να δυναμώσει την ποιότητα και την ποσότητα της επικοινωνίας με τους ενηλίκους και να κάνει εφικτή τη συμμετοχή του σε μια ομάδα συνομηλίκων. Εδώ, παίζει πολύ σημαντικό ρόλο η έννοια της εσωτερικοποίησης των ψυχολογικών εργαλείων που είναι βασικός μηχανισμός της ανάπτυξης. Ο Vygotsky πρότεινε την συνέχιση της ανάπτυξης ειδικών ψυχολογικών εργαλείων, αφού για αυτόν τα διαφορετικά συμβολικά εργαλεία, αντιστοιχούν σε ένα και μόνο περιεχόμενο της εκπαίδευσης. Αυτό σημαίνει ότι σημασία έχει να αναπτυχθούν τα κατάλληλα μέσα για να φτάσουν τα άτομα με αναπηρία στο περιεχόμενο. Έτσι, οι τάξεις της Ειδικής αγωγής πρέπει να είναι διαφορετικές από της κυρίως εκπαίδευσης, με εναλλακτικά μέσα για μάθηση και ανάπτυξη, με εξειδικευμένο προσωπικό, διαφορετικό ωρολόγιο και αναλυτικό πρόγραμμα, τεχνολογικές διευκολύνσεις, και σίγουρα πιο μεγάλο χρονικό περιθώριο για να μάθουν τα παιδιά.

Μια από τις βασικές θέσεις του ήταν η δημιουργία μιας «θετικής εναλλακτικής μεθόδου» (Vygotsky, 1983:131), δηλαδή μιας προσέγγισης που να τονίζει τα παιδιά με ειδικές ανάγκες από ένα δυνατό τους σημείο πάρα από μια ανικανότητα. Για παράδειγμα, πρότεινε την κατηγοριοποίηση των παιδιών με νοητική στέρωση βάσει της συνολικής ανεξαρτησίας που εμφανίζουν, και όχι με βάση την έλλειψη της νοητικής ικανότητας. Αυτό είναι και το στίγμα που άφησε όσον αφορά την αξιολόγηση των ΑΜΕΑ.

Ο Vygotsky ασκώντας έντονη κριτική στην αντιμετώπιση της αναπηρίας ως έλλειψης, διατύπωσε την άποψη ότι η οργανική ατέλεια δεν επιδρά άμεσα στην προσωπικότητα, διότι το μάτι και το αυτί δεν είναι μόνο φυσικά, αλλά κοινωνικά όργανα και η απεικόνιση του κόσμου μέσω των αισθήσεων είναι κοινωνικά διαμεσολαβημένη. Στην περίπτωση αυτή ο Vygotsky στηρίζεται στην αντίληψη του Marx (1975, όπ. αναφ. στο Δαφερμάκης, 2003: 54) σχετικά με την ιστορική προέλευση των αισθήσεων, αλλά και γενικότερα της ανθρώπινης συνείδησης, ο οποίος υποστήριξε ότι «η καλλιέργεια των πέντε αισθήσεων είναι το έργο όλης της ιστορίας που προηγήθηκε». Η αναπηρία θα πρέπει να αντιμετωπίζεται ως κοινωνικό πρόβλημα και όχι ως στενά οργανικό (Δαφέρμος, 2002:101).

1.3.2.2. Το κοινωνικό μοντέλο της αναπηρίας και οι αναπηρικές σπουδές

Μέχρι τη δεκαετία του 1980 κυρίαρχο μοντέλο στο χώρο της αναπηρίας ήταν το ατομικό/ιατρικό, το οποίο κατανοείται μέσα από τη διάσταση της βιολογίας και επομένως το άτομο με αναπηρία θεωρείται ότι έχει ανάγκη από ιατρική αντιμετώπιση, η οποία μπορεί να παρασχεθεί μόνο από τους ειδικούς.

Οι Αναπηρικές Σπουδές εξελίχθηκαν μέσα από την προσπάθεια των ίδιων των αναπήρων να εξηγήσουν το φαινόμενο του διαχωρισμού και αποκλεισμού τους από την κοινωνική ζωή. Το θεωρητικό πλαίσιο των Αναπηρικών Σπουδών όπως έχει διαμορφωθεί στον αγγλοσαξονικό χώρο, χαρακτηρίζεται κυρίως, από το κοινωνικό μοντέλο και τρεις θεωρητικές προσεγγίσεις για την κατανόηση της αναπηρίας. Με το κοινωνικό μοντέλο, οι ανάπηροι ακτιβιστές επεσήμαναν ότι η σωματική αναπηρία (impairment) διαφέρει από την αναπηρία που βιώνουν τα άτομα λόγω κοινωνικών φραγμών (disability), και αυτή την αρχή χρησιμοποίησαν ως βάση για τους αγώνες του αναπηρικού κινήματος (Union of the Physically Impaired Against Segregation, 1976).

Το αναπηρικό κίνημα και η θεωρητική του έκφραση στο «κοινωνικό μοντέλο της αναπηρίας» αναδύθηκε λοιπόν, τη δεκαετία του 1980. Με το κοινωνικό μοντέλο, το αναπηρικό κίνημα φιλοδοξούσε να εκτοπίσει το ιατρικό μοντέλο που επικρατούσε. Υπάρχουν διαφορές μεταξύ των προσεγγίσεων στη Βρετανία και στις ΗΠΑ όσον αφορά τη μελέτη της αναπηρίας. Στη Βρετανία, οι Σπουδές για την Αναπηρία θεμελιώθηκαν στα πλαίσια της κοινωνιολογίας, της ιατρικής κοινωνιολογίας και της κοινωνιολογίας της εκπαίδευσης, ενώ στις ΗΠΑ στα πλαίσια των ανθρωπιστικών επιστημών.

Η θεωρία του κοινωνικού μοντέλου ξεκίνησε από τη Βρετανία τη δεκαετία του 1970, θέτοντας το ζήτημα της καταπίεσης και της κοινωνικής περιθωριοποίησης που βιώνουν τα ανάπηρα άτομα στα πλαίσια της καπιταλιστικής κοινωνίας (ανάμεσα στους κύριους εκφραστές ήταν ο Michael Oliver και ο Vic Finkelstein). Από τότε και ως τις μέρες μας, ακολούθησε ένας διάλογος στα πλαίσια του οποίου διατυπώθηκαν ποικίλες και συχνά ανταγωνιστικές θέσεις ως προς τη θεωρητική αφετηρία του κοινωνικού μοντέλου.

Από τον αρχικό πυρήνα των υποστηρικτών του κοινωνικού μοντέλου, κάποιοι παρέμειναν προσηλωμένοι στη θεωρητική τους αφετηρία (Finkelstein), ενώ άλλοι (Shakespeare, Watson, Barnes, Hughes, Paterson, Morris, κ.λ.π.), ακολουθώντας θεωρητικές διαδρομές παράλληλες με τις πολιτικές εξελίξεις, προσπάθησαν να διευρύνουν το κοινωνικό μοντέλο, υιοθετώντας πλουραλιστικές αντιλήψεις.

Η θέση μας για την αναπηρία είναι ξεκάθαρη...κατά την άποψή μας, είναι η κοινωνία που καθιστά ανάπηρα τα άτομα με φυσικά ελαττώματα. Η αναπηρία είναι κάτι που επιβάλλεται στις βλάβες μας από πάνω, με τρόπο που μας καθιστά απομονωμένους και αποκλεισμένους από μια καθολική συμμετοχή στην κοινωνία. Συνεπώς, τα ανάπηρα άτομα είναι μια καταπιεσμένη ομάδα στην κοινωνία.

(UPIAS, 1975, στο Finkelstein, 2001)

Το κοινωνικό μοντέλο επικεντρώθηκε σταθερά στη δομή και τους μηχανισμούς της κοινωνίας και όχι στις προσωπικές ή ατομικές ιδιότητες που σχετίζονταν με την βλάβη. Το κεντρικό ζήτημα στις εκστρατείες για μια καλύτερη ζωή συνεπώς, πρέπει να σχετίζεται με τη χειραφέτηση, κάτι που συνεπάγεται μάλλον αγώνα για κοινωνική αλλαγή, παρά επικέντρωση στις ατομικές εμπειρίες, την «αποκατάσταση», κ.λ.π. (Finkelstein, 2001). Η ιατρική άποψη ότι οι κοινωνικοί περιορισμοί για τους ανάπηρους αποτελούν συνέπεια των φυσικών δυσλειτουργιών τους μεταστράφηκε σε μια ριζοσπαστική κίνηση που υποστήριζε ότι οι άνθρωποι με βλάβες καθίστανται ανάπηροι εξαιτίας των φραγμών που θέτει η κοινωνία στην καθολική τους συμμετοχή.

Το κοινωνικό μοντέλο δεν αρνείται το πρόβλημα της αναπηρίας, αλλά το τοποθετεί ευθέως μέσα στην κοινωνία. Δεν είναι οι όποιοι είδους ατομικοί περιορισμοί που προκαλούν το πρόβλημα, αλλά η αποτυχία της κοινωνίας να παρέχει τις κατάλληλες υπηρεσίες που θα απαντούν στις ανάγκες των αναπήρων. Επιπλέον, αυτή η αποτυχία δεν έχει τυχαίες συνέπειες πάνω σε άτομα αλλά συστηματικές συνέπειες στους ανάπηρους ως ομάδα που βιώνει αυτή την αποτυχία σαν θεσμοποιημένη διάκριση σε όλο το κοινωνικό εύρος.

Βασική θέση του κοινωνικού μοντέλου ήταν η σημαντική οντολογική διάκριση αναπηρίας και βλάβης: *αναπηρία* θεωρήθηκε το αποτέλεσμα μηχανισμών κοινωνικής καταπίεσης μέσω των στάσεων, των αντιλήψεων, και των τεχνητών εμποδίων, ενώ *βλάβη* είναι ο βιολογικός προσδιορισμός του ανάπηρου σώματος, η σωματική του δυσλειτουργία (Abberley, 1987· Oliver, 1990, 1996). Η βλάβη αποτέλεσε το προνομιακό πεδίο του Ιατρικού Μοντέλου της Αναπηρίας και το ειδικό σχολείο θεωρήθηκε ότι γεννήθηκε από τους κόλπους του.

Ωστόσο, οι αρχικές ριζοσπαστικές θέσεις του Κοινωνικού μοντέλου και των υποστηρικτών του μετατοπίστηκαν σιγά σιγά και για το λόγο αυτό δέχτηκε κριτική, ακόμα και από τους ίδιους τους θεωρητικούς του για απλουστευτική ανάλυση της αναπηρίας, θεωρώντας την ως κοινωνική κατασκευή και εστιάζοντας στις πολιτισμικές αξίες. Έτσι, δημιουργήθηκαν δυο ρεύματα μέσα στο αρχικό κοινωνικό μοντέλο: 1) Αυτό που δίνει προτεραιότητα στις πολιτισμικές αξίες και τοποθετεί το πρόβλημα στους μη ανάπηρους, είτε συλλογικά, είτε ατομικά με τις προκαταλήψεις τους, την εκδήλωση εχθρικών συμπεριφορών ή με τη θέσπιση κοινωνικών πολιτικών που υποβιβάζουν τους ανάπηρους, χωρίς όμως να απαντάνε στο ερώτημα από πού προέρχονται αυτές οι πολιτισμικές αξίες, 2) Από την άλλη, η πιο ριζοσπαστική πλευρά που δίνει προτεραιότητα στις υλικές σχέσεις εξουσίας και θεωρούν την αναπηρία ως κοινωνική επιτέλεση, τοποθετώντας το πρόβλημα στις θεσμοποιημένες πρακτικές της κοινωνίας (Oliver, 2009: 185).

Σύμφωνα με την υλιστική προσέγγιση, η περιθωριοποίηση των ανάπηρων ατόμων έχει άμεση σχέση με τη δημιουργία καπιταλιστικών κοινωνιών μετά το τέλος του Β' Παγκοσμίου Πολέμου. Σύμφωνα με τον Finkelstein (1980), την εποχή που τα ανάπηρα άτομα ζούσαν σε αγροτικές κοινωνίες δεν περιθωριοποιούνταν σε τόσο μεγάλο βαθμό όπως αργότερα στις βιομηχανικές κοινωνίες. Η περιθωριοποίηση των ανάπηρων ατόμων είναι χαρακτηριστικό των καπιταλιστικών κοινωνιών, οι οποίες τα θεωρούν μη παραγωγικές μονάδες και τα αποκλείουν από την αγορά εργασίας. Τα ανάπηρα άτομα γίνονται εξαρτώμενα και παθητικά, ενώ το κράτος αναπτύσσει μηχανισμούς κοινωνικού ελέγχου (π.χ. ιδρύματα) προωθώντας το διαχωρισμό τους από τα μη ανάπηρα άτομα. Η υλιστική προσέγγιση της αναπηρίας υιοθετήθηκε από μερίδα αναλυτών γιατί ενίσχυε το κοινωνικό μοντέλο, από την άποψη ότι θεωρούσε την περιθωριοποίηση των ανάπηρων ατόμων από την αγορά εργασίας, ως το βασικότερο κοινωνικό φραγμό.

Η Erevelles (1996) προτείνει και αυτή μια θεώρηση της αναπηρίας σύμφωνα με την οποία ο Μαρξισμός, μέσω του ιστορικού υλισμού, απαντά στο ερώτημα γιατί δημιουργήθηκε η ιδεολογία της αναπηρίας στην κοινωνία μας. Ο ιστορικός υλισμός, αναζητά να αποκαλύψει τις συγκεκριμένες υλικές συνθήκες που παράγουν τις συμπεριφορές απέναντι στα άτομα με αναπηρία. Έτσι, τοποθετεί στο κέντρο της ερμηνείας του την ιδέα της εργασίας, ως το θεμέλιο της κοινωνίας και ένα σημαντικό στοιχείο στην κοινωνική παραγωγή της ζωής (Erevelles, 1996).

Μια κριτική που ασκήθηκε στο κοινωνικό μοντέλο αναπηρίας είναι ότι δε μπόρεσε να υπερβεί τον Καρτεσιανό δυϊσμό σώματος/νου, εξοβέλισε το σώμα και τον πόνο από τη ρητορική του από «φόβο» στήριξης της αντίθετης (ατομικής/ιατρικής) προσέγγισης και αποσιώπησε τις εμπειρίες των αναπήρων για να αποφύγει την ταύτιση της προσωπικής εμπειρίας με την προσωπική τραγωδία (Σιδέρη- Ζώνιου & Καραγιάννη, 2006:223-225). Τονίζοντας τον διαχωρισμό της βλάβης από την αναπηρία το Κοινωνικό Μοντέλο ακολούθησε την παραδοσιακή καρτεσιανή δυτική αντίληψη για τον άνθρωπο, αφήνοντας το ανάπηρο σώμα στο έλεος της Βιοιατρικής. Στην κριτική αυτή, απάντησε η φεμινιστική προσέγγιση της αναπηρίας, αλλά και οι μεταμοντέρνες/μεταδομιστικές θεωρίες.

1.3.2.3. Η φεμινιστική προοπτική και μεταμοντέρνες απόψεις

Η φεμινιστική προσέγγιση έστρεψε την προσοχή στην προσωπική εμπειρία της αναπηρίας που πιστεύεται ότι διαφέρει ανάλογα με το φύλο και τη φύση της αναπηρίας (Morris, 1991·Corker, 1998·Thomas, 1999). Γυναίκες θεωρητικοί της αναπηρίας που υιοθέτησαν τη φεμινιστική προσέγγιση κατέκριναν το κοινωνικό μοντέλο για την αδυναμία του να εκφράσει τη σημασία των προσωπικών εμπειριών των ανάπηρων ατόμων, και επιχειρηματολόγησαν υπέρ της άμεσης σχέσης που έχει η προσωπική εμπειρία της αναπηρίας με την ανάμειξη των ατόμων στο αναπηρικό κίνημα (Keith, 1996· Morris, 1991·Thomas, 2001).

Η φεμινιστική προσέγγιση προετοίμασε το έδαφος για την μεταμοντερνιστική/μεταστρουκτουραλιστική προσέγγιση της αναπηρίας, σύμφωνα με την οποία η εμπειρία της αναπηρίας πρέπει να αποτελεί κύριο ερευνητικό ενδιαφέρον των αναπηρικών σπουδών και να αναλύεται σε σχέση με τη φύση της αναπηρίας, την κουλτούρα, την ιστορία, το λόγο και την ταυτότητα (Corker & Shakespeare, 2002). Διάφοροι άλλοι άξονες που καθορίζουν την ταυτότητα (φύλο, ηλικία, φυλή κτλ.) αποτελούν επίσης σημαντικές παραμέτρους για την κατανόηση της εμπειρίας της αναπηρίας. Οι θεωρητικοί της αναπηρίας που υιοθετούν την προσέγγιση αυτή, κατακρίνουν το κοινωνικό μοντέλο ως ανεπαρκές, αν και συμφωνούν ότι έχει επιτελέσει ένα πολύ σημαντικό ρόλο στην εξέλιξη του αναπηρικού κινήματος.

Σύμφωνα με τη φεμινιστική προσέγγιση, οι άνθρωποι με διαφορετικούς τύπους αναπηρίας και διαφορετικά περιβάλλοντα μπορούν να έχουν διαφορετικά βιώματα της αναπηρίας (Thomas, 1999) και οι προσωπικές εμπειρίες της αναπηρίας μεταφέρονται στον πολιτικό αγώνα των ατόμων με αναπηρίες (Thomas, 1999), καθώς τα βιώματα αυτά μπορούν να χρησιμοποιηθούν ως ισχυρό όπλο για τη διεκδίκηση των δικαιωμάτων τους.

Η αναπηρία μέσα από την φεμινιστική παράδοση καθορίζεται από μια κοινωνική, παρά από μια ιατρική οπτική. Η αναπηρία νοείται σαν μια πολιτισμική ερμηνεία των ανθρωπίνων διαφορών, παρά σαν μια κληρονομική κατωτερότητα ή ένα ανεπιθύμητο χαρακτηριστικό. Μέσα από αυτή την οπτική, η αναπηρία δημιουργείται μέσα από την αλληλεπίδραση των σωμάτων και του κοινωνικού και υλικού περιβάλλοντός τους.

Οι φεμινιστικές μελέτες για την αναπηρία ασκούν μια βαθιά κοινωνική κριτική στον τρόπο που αντιμετωπίζεται η αναπηρία, αναζητώντας τα πολιτισμικά νοήματα που αποδίδονται στα ανάπηρα σώματα. Πρώτα από όλα, η αναπηρία γίνεται αντιληπτή ως ένα σύστημα διακρίσεων, όπου οι ανθρώπινες διαφορές στιγματίζονται. Έπειτα, αποκαλύπτει την ταυτότητα του ατόμου που θεωρούμε ανάπηρο και τις πρακτικές των διακρίσεων που ακολουθούμε απέναντι σε αυτό. Επίσης, αντιμετωπίζει την αναπηρία σαν κοινωνική κατηγορία ανάλυσης και σαν αποτέλεσμα των εξουσιαστικών σχέσεων. Οι φεμινιστικές σπουδές για την αναπηρία τονίζουν πως και η κατηγορία αυτή, μαζί με το φύλο και την φυλή είναι ένα σύστημα αναπαραστάσεων που σηματοδοτεί το ανάπηρο σώμα σαν υποδεέστερο.

Για τους λόγους αυτούς, οι φεμινιστικές μελέτες για την αναπηρία χρησιμοποιούν πρακτικές που μπορεί να φαίνονται αντιφατικές. Πρώτον, αποφεύγεται η χρήση όρων της αναπηρίας με ιατρική διαγνωστική κατηγοριοποίηση. Πιο συγκεκριμένα, η φεμινιστική προοπτική αντιμετωπίζει τα ανάπηρα άτομα ως κοινότητες ανθρώπων που μοιράζονται την εμπειρία της αναπηρίας και επίσης αναγνωρίζει τις διαφορές ανάμεσα στις διάφορες στιγματισμένες μορφές σωματοποίησης που συνιστούν την αναπηρία. Επίσης, εστιάζει στα νοήματα που αποδίδονται στα σώματα αυτά παρά σε συγκεκριμένες λειτουργίες και συμπεριφορές. Μέσα από την διάσταση αυτή ψάχνει το πώς οι άνθρωποι με κάποια φυσική, νοητική ή συναισθηματική διαφορετικότητα νοούνται σαν ελαττωματικοί και αποκλείονται από την ισότητα στην κοινωνική τάξη. Κοινωνικές κατηγορίες όπως «ανάπηροι», «μαύροι» και «queer»εμπεριέχουν επίσης και άλλα φυσικά χαρακτηριστικά, ταυτότητες και υποκειμενικές εμπειρίες και όμως κινδυνεύουν να υποπέσουν σε κοινωνικές και όχι βιολογικές ταμπέλες, που απομονώνουν κάποια χαρακτηριστικά και τους κατατάσσουν ή καλύτερα τους αποκλείουν σε μια κατηγορία στιγματισμένων διαφορετικοτήτων

σύμφωνα με τον κυρίαρχο λόγο. Ο όρος αναπηρία λοιπόν για την φεμινιστική προοπτική, φέρνει μαζί ανθρώπους με πολύ διαφορετικά χαρακτηριστικά, που μπορεί να μην έχουν κοινά, με σκοπό να δημιουργήσει μια τάξη ανθρώπων στιγματισμένων, ως ελαττωματικοί και πολιτικά, οικονομικά και κοινωνικά αποκλειόμενων.

Για τους παραπάνω λόγους, οι φεμινιστική μελέτη της αναπηρίας χρησιμοποιεί όρους όπως «άνθρωποι που χαρακτηρίζονται ως ανάπηροι ή που θεωρούνται ανάπηροι», έτσι ώστε να διαχωρίσει το σώμα από την ίδια την ενσώματη ταυτότητα του ανάπηρου ατόμου που φέρει κοινωνικές σχέσεις και πολιτισμικές αναπαραστάσεις. Η γλώσσα αυτή λαμβάνει υπόψιν της τα κρυφά νοήματα που βρίσκονται πίσω από τους όρους για την αναπηρία, δηλαδή την δεδομένη και «φυσική» κατωτερότητα των ανθρώπων που ανήκουν σε αυτή τη κοινωνικά κατασκευασμένη κατηγορία, σε σύγκριση με κάποιους άλλους που θεωρούνται ανώτεροι.

Η φεμινιστική προοπτική ορίζει την αναπηρία ως ένα αποτέλεσμα της κοινωνικής κατασκευής της ταυτότητας και μια μορφή σωματοποίησης που αλληλεπιδρά με το υλικό και κοινωνικό περιβάλλον. Έτσι, ορίζεται ως ένα σωματικό πρόβλημα από τις διαδικασίες κανονικοποίησης που επιβάλλονται από τις κυρίαρχες δομές και διαφέρει από την κοινωνική κατασκευή και τις αναπαραστάσεις για το φύλο. Οι γυναίκες με αναπηρία θεωρούνται συχνά ακατάλληλες για μητέρες ή σύζυγοι, υφίστανται διακρίσεις στον τομέα της απασχόλησης, άρα έχουν και λιγότερες πιθανότητες να είναι οικονομικά ανεξάρτητες, υπο-εκπροσωπούνται στα κέντρα λήψης αποφάσεων σε όλα τα επίπεδα (Morris, 1991). Το κοινό στοιχείο ανάμεσα στις μορφές προκατάληψης σε σχέση με την κοινωνική τάξη, τη φυλή, την ηλικία, το φύλο και τη σεξουαλικότητα είναι, ότι τοποθετούν τους πολίτες και στην περίπτωση αυτή τις γυναίκες, σε μια ιεραρχία δύναμης και κύρους. Όσο πιο χαμηλά τοποθετούνται στην κοινωνική ιεραρχία τόσο λιγότερη αυτονομία αποκτούν στη ζωή τους, υπόκεινται σε μεγαλύτερο έλεγχο και αντιμετωπίζονται με λιγότερο σεβασμό. Αντιμέτωπες με το φάσμα της απόρριψης και της μη αναγνώρισης της προσωπικότητάς της αδυνατούν να ολοκληρωθούν ως γυναίκες και ως άνθρωποι (Βοζίκη, 2011).

Μια από τις πιο σημαντικές συζητήσεις που ανέπτυξε η φεμινιστική διάσταση του ζητήματος σχετίζεται με την πολιτική της φροντίδας για τα ανάπηρα άτομα και τις εξουσιαστικές σχέσεις μεταξύ «φροντιστών» και των «φροντιζόμενων». Η βιβλιογραφία της φεμινιστικής προσέγγισης σχετικά με το θέμα αυτό αποκαλύπτει την εξουσιαστική πλευρά των ανθρώπων και των δομών ή κινήματων που σχετίζονται ή «προσέχουν» άτομα με αναπηρία, και απορρίπτει την θετική πολιτική που ακολουθείται ως υποστήριγμα της παραδοσιακής αντίληψης ότι οι ανάπηροι είναι αβοήθητοι άνθρωποι που χρειάζεται να εξαρτώνται από κάποιον. Σύμφωνα με αυτή την οπτική, η ρητορική αυτή της "ανημποριάς" βλέπει σοβαρά τα ανάπηρα άτομα και καταστέλλει την ισότητα της δημοκρατίας καταλήγοντας σε διακρίσεις.

1.4. Ειδική Αγωγή και κοινωνικός αποκλεισμός των αναπήρων

Η εξέταση της νοητικής καθυστέρησης στο παιδαγωγικό πεδίο πρακτικής αντιμετώπισης, μας εισάγει θεωρητικά στον επιστημονικό χώρο της Ειδικής Αγωγής ή Θεραπευτικής Παιδαγωγικής, με την παλιόγερονόφωνη ονομασία της, όρος που βέβαια δεν χρησιμοποιείται για να μην συγχέεται με την ιατρική επιστήμη (Σιδερη, 2009:64). Όπως γίνεται φανερό και από τις διάφορες προσεγγίσεις της αναπηρίας δεν είναι ιδιαιτέρως να υπάρξει ένα ενιαίο και σαφές ορισμός της Ειδικής Αγωγής, λόγω των διαφορετικών απόψεων που την συνδιαμόρφωσαν.

Στον διεθνή και ευρωπαϊκό χώρο συναντάμε πληθώρα περιγραφών της Ειδικής Αγωγής, ωστόσο δεν υπάρχει ένας ενιαίος και ευρέως αποδεκτός ορισμός. Ο πρώτος ορισμός της Ειδικής Αγωγής στη χώρα μας, προέρχεται από τη Ρόζα Ιμβριώτη (1939): χρησιμοποιεί τον όρο «Θεραπευτική Αγωγή», η οποία στόχο έχει τη φροντίδα για την μόρφωση, διδασκαλία και πρόνοια όλων των παιδιών, που η σωματική και η ψυχική τους εξέλιξη εμποδίζεται αδιάκοπα από παράγοντες ατομικούς και κοινωνικούς.

Η Ειδική αγωγή, λοιπόν, είναι ο κλάδος που με ειδικά μέσα και μεθόδους διδασκαλίας προσπαθεί να ολοκληρώσει, να μεθωριμάσει ή να εναρμονίσει, μέσα στα όρια των δυνατοτήτων τους, την διαταραγμένη ή καθυστερημένη προσωπικότητα των μειονεκτικών παιδιών και να τα εξοπλίσει με γνώσεις και δεξιότητες, ώστε να γίνουν ικανά, ανάλογα με τις δυνάμεις τους, να ενταχθούν στο κοινωνικό σύνολο και να νιώθουν ευτυχισμένα (Καλαντζής, 1979:7).

Κατεξοχήν χώρος αναπαραγωγής των κοινωνικών ανισοτήτων είναι η εκπαίδευση. Ανάμεσα στις πολλές κοινωνικές ομάδες μαθητών που παρεμποδίζονται στην ισότιμη συμμετοχή τους στην εκπαιδευτική διαδικασία είναι και οι ανάπηροι μαθητές και μαθήτριες. Σημαντικά προβλήματα καταγράφονται από τους ίδιους, που θα μπορούσαν επιγραμματικά να αναφερθούν ως προβλήματα ρατσισμού και διακρίσεων, προσβασιμότητας του δομημένου περιβάλλοντος, εντατικοποίησης της εκπαίδευσης, στιγματισμός και διαχωριστική εκπαίδευση.

1.4.1. Σύντομη ιστορική αναδρομή για την αγωγή των αναπήρων

Αρχικά η διαμόρφωση της Ειδικής αγωγής βασίστηκε στο ιατρικό μοντέλο. Η παιδαγωγική πρακτική που υιοθετήθηκε αρχικά και που χρησιμοποιήθηκε για αρκετές δεκαετίες ήταν αυτή του σχολικού διαχωρισμού (segregation). Τα παιδιά δηλαδή με αναπηρίες εκπαιδεύονταν και κοινωνικοποιούνταν εκτός του γενικού σχολείου σε ειδικά εκπαιδευτικά πλαίσια (Oliver, 1987). Η ιδέα που βασίστηκε στη διαφορετικότητα των μαθητών με βάση το διαγνωστικό έλλειμμα τους βρήκε πρόσφορο έδαφος για τις βιομηχανοποιημένες χώρες, οι οποίες μετά τα 1950 δημιούργησαν πληθώρα ειδικών σχολείων. Έτσι, εδραιώθηκε μια εκτεταμένη κουλτούρα διαχωρισμού και αποκλεισμού των αναπήρων από τους μη ανάπηρους μαθητές (Σιδέρη, 2011). Βασιζόμενη, λοιπόν, στις λειτουργικές διαφορές δημιουργήθηκε ένα δυαδικό σύστημα εκπαίδευσης, όπου οι ανάπηροι διοχετεύτηκαν σε ξεχωριστά σχολεία από τους μη ανάπηρους, με διαφορετικό αναλυτικό πρόγραμμα και εξειδικευμένο προσωπικό, με πρόσταγμα την εκπαιδευτική πρόνοια.

Με την ανάδυση, όμως, του κοινωνικού μοντέλου της αναπηρίας και τον επανακαθορισμό της φύσης της αναπηρίας, το παιδαγωγικό ενδιαφέρον μετατοπίστηκε αλλού. Έγινε φανερή η ανάγκη να σταματήσει η Ειδική αγωγή την διερεύνηση των παθολογιών των «παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες» και να γίνει ο εντοπισμός των πιθανών «αναπηροποιητικών στοιχείων» του εκπαιδευτικού συστήματος (Σιδέρη, 2011:77).

Με βάση την ανάγκη αυτή, δημιουργήθηκε ο όρος ενσωμάτωση (mainstreaming), δηλώνει η μονόδρομη προσκόλληση και εξομοίωση τινός προς ένα όλο ή, αλλιώς, την απόκτηση «σώματος» ή «ροής» με πρόσκτηση χαρακτηριστικών ενός ετεροειδούς συνόλου και απώλεια των αρχικών χαρακτηριστικών (Ζώνιου – Σιδέρη, 2000:36). Μέσα στα πλαίσια της παιδαγωγικής πρακτικής της ενσωμάτωσης, δηλαδή, αναμένεται το παιδί με αναπηρία να αποκτήσει τα μαθησιακά χαρακτηριστικά και τις νόρμες συμπεριφοράς της ομάδας των παιδιών στην οποία εντάσσεται, να εισέλθει δηλαδή σε μια διαδικασία «ομαλοποίησης» (Vlachou, 1997).

Εξέλιξη του όρου της ενσωμάτωσης είναι ο όρος ένταξη (integration), που σημαίνει τη συστηματική τοποθέτηση τινός μέσα σε κάτι άλλο και την ολοκλήρωση του υποκειμένου ως αυτοτελούς, ακέραιου μέρους ενός ευρύτερου όλου (Ζώνιου-Σιδέρη, 2000:36). Ο όρος αυτός παραπέμπει στο λατινικό ρήμα «integrare» που σημαίνει “ολοκληρώνω, συμπληρώνω”, και περιγράφει την σκόπιμη τοποθέτηση ενός προσώπου σ’ ένα σύνολο ώστε ν’ αποτελέσει οργανικό μέλος του. Εξέλιξη της ενταξιακής πρακτικής της ένταξης, είναι η πρακτική της «inclusion» ή της συμμετοχικής εκπαίδευσης, η οποία έρχεται ν’ αντικαταστήσει τους προηγούμενους όρους ενσωμάτωση και ένταξη και να τους συμπληρώσει. Το επίθετο inclusive, προέρχεται από το λατινικό ρήμα includere, που σημαίνει «συμπεριλαμβάνω».

Η ανάγκη του να σταματήσει ο αποκλεισμός των αναπήρων και να αποκατασταθούν τα δικαιώματά τους, οδήγησε στον επαναπροσδιορισμό της εκπαίδευσης δημιουργώντας μια νέα εκπαιδευτική τάση, αυτήν την ενταξιακή εκπαίδευσης. Η Ειδική αγωγή επηρεάστηκε και επηρεάζεται από διάφορες προσεγγίσεις και τάσεις. Ενώ παραδοσιακά, το παιδί με ειδικές ανάγκες αντιμετωπιζόταν με τρόπο που σήμαινε ότι έχει ατομικές λειτουργικές διαταραχές, πλέον η τάση είναι να προσεγγίζουμε το θέμα σαν κοινωνικο-πολιτισμικό φαινόμενο. Έτσι, το πρόβλημα θεωρείται ότι είναι οι κοινωνικές προσδοκίες από το παιδί και εκφράζονται όταν αυτό δε μπορεί να τις ικανοποιήσει. Η σημασία του κοινωνικού περιβάλλοντος για την ανάπτυξη του παιδιού έχει τις ρίζες της στην θεωρία του Vygotsky.

Έτσι, τις τελευταίες δεκαετίες η Ειδική αγωγή άλλαξε στη δυτική κουλτούρα. Από την απομόνωση και το διαχωρισμό κανονικών και μη κανονικών παιδιών, επικράτησε η λογική της ένταξης των αναπήρων μαθητών σε γενικά σχολεία της περιοχής τους, όπως ακριβώς και οι συνομήλικοί τους. Τα σχολεία αλλάζανε με τρόπο τέτοιο ώστε να μπορούν να ανταπεξέλθουν στις ανάγκες όλων των μαθητών.

Κατά τους Mittler (1995) και Ainscow (1997), μια τέτοια παιδαγωγική διαφέρει λειτουργικά από τις προηγούμενες πρακτικές, γιατί προϋποθέτει την μετατροπή των υπάρχουσών δομών του σχολείου, που για να πραγματοποιηθεί, απαιτεί πάλη και διάλογο όλων των εμπλεκόμενων φορέων, άρση των προκαταλήψεων και προαγωγή ενός μοντέλου ίσων ευκαιριών και δικαιωμάτων για όλους τους μαθητές. Πιο συγκεκριμένα, το σχολείο επιχειρεί ν' ανταποκριθεί σε όλους τους μαθητές ξεχωριστά με το ν' αναθεωρεί την δομή κι εφαρμογή του αναλυτικού προγράμματος, με το να επιμορφώνει συνεχώς τους εκπαιδευτικούς και να τους ενισχύει σε υλικοτεχνική υποδομή και ανθρώπινο δυναμικό, με το ν' αλλάζει εργονομικά τη μορφή του. Ο όρος δηλαδή αυτής της μορφής ένταξης, ουσιαστικά ξεφεύγει από τα όρια της εκπαιδευτικής ορολογίας και αποκτά νόημα και ουσία κοινωνική και πολιτιστική, αφού εμπεριέχει, αλλά και αντικατοπτρίζει την ιδεολογία και τη φιλοσοφία μιας «κοινωνίας για όλους».

1.4.2.Ενιαία εκπαίδευση και σχολεία Ειδικής Αγωγής

Η Σιδερά (2011) επισημαίνει οτι παρόλο που η νέα αυτή προσέγγιση στην εκπαίδευση έδωσε ελπιδοφόρα μηνύματα, σε πρακτικό επίπεδο δεν κατάφερε να αποφύγει την ανακατασκευή νέων μορφών αποκλεισμού, αφού για να πετύχει κάτι τέτοιο, απαραίτητη προϋπόθεση είναι, η ριζική αλλαγή της εκπαίδευσης, και όχι η μεταφορά των ιδεών και πρακτικών της παραδοσιακής ειδικής αγωγής στα γενικά σχολεία. Σύμφωνα με τον Clough (2004), οι θεωρίες που οδήγησαν στη διαμόρφωση της Ενιαίας Εκπαίδευσης συνοψίζονται ως ακολούθως: ψυχο-ιατρική προσέγγιση, κοινωνιολογική προσέγγιση, προσέγγιση του αναλυτικού προγράμματος, προσέγγιση της βελτίωσης της σχολικής μονάδας και προσέγγιση κριτικής με βάση τις αναπηρικές σπουδές.

Παρά τη ρητορική περί ένταξης, η «Ειδική αγωγή» συνεχίζει να αντανakλά ιατρικές και ψυχολογικές αντιλήψεις σχετικά με το τι συνιστά η κατάσταση της αναπηρίας, συντελώντας έτσι στη διατήρηση ενός «ειδικού», διαχωριστικού μοντέλου (Cummins, 2005: 206-207). Οι Connor και Ferris (2007:74), θέτουν το ερώτημα σε ποιο βαθμό η αποτυχία της ένταξης οφείλεται σε ένα εκπαιδευτικό σύστημα που δεν ενδιαφέρεται συνολικά για αλλαγή και ισότητα και ακόμη, κατά πόσο οι μη ανάπηροι εκπαιδευτικοί της ειδικής αγωγής ενδιαφέρονται να διατηρήσουν τη δική τους σφαίρα επιρροής, αντί να προωθήσουν ουσιαστικές αλλαγές για τους ανάπηρους ανθρώπους.

Για τον Giroux (2003:6), τα σχολεία θεωρούνται ως απλά παραρτήματα των χώρων εργασίας, ενώ επιβάλλονται μοντέλα αξιολόγησης σε ανταγωνιστικά πλαίσια τα οποία αναπαράγουν τις ευρύτερες κοινωνικές ανισότητες. Η απόπειρα ένταξης των ανάπηρων μαθητών σε μια τέτοιου είδους εντατικοποιημένη και ανταγωνιστική εκπαιδευτική διαδικασία γίνεται είτε στα πλαίσια της γενικής εκπαίδευσης (δηλαδή, στο γενικό σχολείο που διατηρώντας την τρέχουσα μορφή του πραγματοποιεί «ένταξη»), είτε μέσα από το διαχωριστικό θεσμό της «ειδικής αγωγής». Και στις

δου περιπτώσεις η ανισοτιμία διαπιστώνεται εύκολα. Στην περίπτωση της ένταξης μέσα από την υπάρχουσα γενική εκπαίδευση, οι εμπειρίες των μαθητών οριοθετούν τις δυνατότητές της.

Όσοι από τους ανάπηρους μαθητές «εκπαιδευτούν» στο διαχωριστικό σύστημα της «ειδικής αγωγής», εγκαταλείπονται όταν φθάσουν στην ηλικία της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, ακολουθώντας την μοναχική τους πορεία αβοήθητοι. Στην πράξη αυτό που συμβαίνει είναι ότι η μεγάλη πλειοψηφία που περνά ένα μεγάλο μέρος της ζωής της σε διαχωριστικά εκπαιδευτικά πλαίσια της πρωτοβάθμιας «ειδικής αγωγής», στη συνέχεια μένει στο σπίτι, χωρίς δουλειά και χωρίς προοπτική πέρα από αυτή των επιδομάτων και του οίκτου.

Τα τελευταία χρόνια, η ανάγκη για αποτελεσματική διδασκαλία και μάθηση όλων των παιδιών, με ή χωρίς αναπηρία, εκφράζεται από την προσέγγιση κριτικής με βάση τις Αναπηρικές Σπουδές. Όπως αναφέρει ο Clough (2004), παρά το γεγονός ότι οι Αναπηρικές Σπουδές αποτελούν ένα εντελώς διαφορετικό αντικείμενο από την Εκπαίδευση, εντούτοις η συμβολή τους στις συζητήσεις που απασχολούν τους θεωρητικούς της Ενιαίας Εκπαίδευσης μπορεί να είναι μοναδική. Για παράδειγμα, οι Αναπηρικές Σπουδές θα μπορούσαν να ενισχύσουν τις συνδέσεις που υπάρχουν μεταξύ μιας ενιαίας κοινωνίας, η οποία επιτρέπει την εργοδότηση, στέγαση και εκπαίδευση όλων των ατόμων σε ισότιμη βάση (Clough, 2004). Οι Αναπηρικές Σπουδές εξελίχθηκαν μέσα από την προσπάθεια των ίδιων των αναπήρων να εξηγήσουν το φαινόμενο του διαχωρισμού και αποκλεισμού τους από την κοινωνική ζωή.

Στη χώρα μας η Ειδική αγωγή ορίζεται ως «το σύνολο των παρεχόμενων εκπαιδευτικών υπηρεσιών στους μαθητές με αναπηρία και διαπιστωμένες 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 και να μεριμνά για την παροχή δωρεάν δημόσιας ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης στους αναπήρους όλων των ηλικιών και για όλα τα στάδια και τις εκπαιδευτικές βαθμίδες» (άρθρο 1, Νόμος 3699/2008).

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

Πέρα από τους διακηρυγμένους στόχους της, η Ειδική Αγωγή, είναι προσκολλημένη στο ιατρικό μοντέλο της αναπηρίας, το οποίο εντοπίζει αβασάνιστα την πηγή των εκπαιδευτικών δυσκολιών στους ίδιους τους μαθητές, παρά στο είδος των αλληλεπιδράσεων που βιώνουν αυτοί μέσα στο σχολείο. Σύμφωνα με τον Cummins, το είδος αυτό της «ειδικής αγωγής» αποτελεί ένα από τα παραδείγματα εκπαιδευτικών δομών οι οποίες κάνουν συστηματικές διακρίσεις σε βάρος των διαφορετόνων μαθητών.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2

Ο ΣΤΙΓΜΑΤΙΣΜΟΣ ΤΩΝ ΑΤΟΜΩΝ ΜΕ ΝΟΗΤΙΚΗ ΚΑΘΥΣΤΕΡΗΣΗ

2.1. Εισαγωγή

Στο κεφάλαιο αυτό, θα γίνει μια προσπάθεια προσέγγισης του όρου «στίγμα», κυρίως μέσα από την θεωρία του Erving Goffman (1963), αλλά και το πώς αυτό επηρεάζει την διαμορφωση του εαυτού και την κοινωνικοποίηση του στιγματισμένου ατόμου. Στην συνέχεια, θα αναλύσουμε το πώς ο κοινωνικός στιγματισμός επηρεάζει την κοινωνική κατηγορία των ατόμων με αναπηρία γενικά, και ειδικότερα των ατόμων με νοητική καθυστέρηση, με την οποία ασχολείται η συγκεκριμένη εργασία.

2.2. Προσδιορίζοντας τον όρο στίγμα και τις λειτουργίες του για τον στιγματίζοντα

Η λέξη στίγμα είναι ελληνική και χρησιμοποιήθηκε ως αναφορά σημαδιών στο σώμα, τα οποία φανέρωναν κάτι το ασυνήθιστο και το κακό στην ηθική κατάσταση του φορέα τους. Αναλόγως, κατά τη διάρκεια της ιστορίας το στίγμα υποδήλωνε την οπτική αναφορά σε κάτι, συνήθως αρνητικό.

Πλέον, ο στιγματισμός είναι μια κοινωνική διαδικασία που ξεκινά από την απόδοση ενός έντονα μειωτικού χαρακτηρισμού, μιας ανεπιθύμητης, δυσφημιστικής ιδιότητας σε ένα άτομο ή σε μία ομάδα, από την οποία είναι πολύ δύσκολο να απαλλαγούν. Το γεγονός αυτό στερεί από το άτομο το δικαίωμα της πλήρους κοινωνικής αποδοχής και επιφέρει διακρίσεις σε βάρος του, αναγκάζοντάς να κρύβει πολλές φορές την αιτία που προκαλεί αυτή την αντιμετώπιση.

Σε κάθε κοινωνία διαμορφώνονται κατηγοριοποιήσεις των ανθρώπων και τα κριτήρια ή τα γνωρίσματα που θεωρούνται φυσιολογικά για καθεμία από αυτές. Ουσιαστικά, δημιουργείται ένα σύστημα καθορισμού των γνωρισμάτων που οφείλουν να έχουν τα άτομα προκειμένου να τους χορηγηθεί πλήρης ανθρώπινη υπόσταση (Branaman, 1997¹). Κάθε αποκλίνουσα συμπεριφορά θεωρείται απειλή για την κανονικότητα που έχει καθιερωθεί από το κοινωνικό κατεστημένο, και για αυτό απαξιώνεται ή περιθωριοποιείται. Θα μπορούσε να πει κανείς ότι ο στιγματισμός των διαφόρων ομάδων λειτουργεί σαν αμυντικός μηχανισμός της κοινωνικής ευστάθειας.

Τα **στερεότυπα** είναι υπεραπλουστευμένες, συχνά παραπλανητικές και παρερμηνευμένες πεποιθήσεις που γίνονται αποδεκτές συλλογικά και οδηγούν σε άκριτες γενικεύσεις για τα άτομα και τις ομάδες στις οποίες αποδίδονται. Η **προκατάληψη** είναι η συναισθηματική αντίδραση που απορρέει από ένα στερεότυπο, αποκαλύπτοντας την προδιάθεση του ανθρώπου να ενεργήσει θετικά ή αρνητικά απέναντι στο αντικείμενο της προκατάληψης. Το περιεχόμενο των στερεοτύπων και των προκαταλήψεων επάγει συμπεριφορές διακρίσεων στην κοινωνική αλληλεπίδραση. Έτσι, άτομα ή ομάδες μιας κοινωνίας ενεργούν σε βάρος άλλων, και τους αποστερούν από τα δικαιώματά τους ως ισότιμα μέλη της εν λόγω κοινωνίας.

Η επιστημονική έρευνα σχετικά με τα θέματα αυτά, ακολούθησε δύο μονοπάτια που αλληλεπικαλύπτονται: η έρευνα σχετικά με τις προκαταλήψεις και η έρευνα σχετικά με το στιγματισμό. Μερικοί θεωρητικοί (Corrigan, 2004) πρότειναν ότι οι αρνητικές αντιδράσεις απέναντι σε ανθρώπους που φέρουν κάποιο στίγμα, όπως για παράδειγμα σε εκείνους που έχουν κάποια ψυχική ασθένεια αντιπροσωπεύουν ή εκφράζουν κάποιου είδους προκατάληψη. Παρόλο

¹ Εισαγωγή στο Goffman E.(2001), *Στίγμα :Σημειώσεις για τη διαχείριση της φθαρμένης ταυτότητα*, (μτφ.: Δήμητρα Μακρυνιώτη), εκδ.Αλεξάνδρεια

που υπάρχει μεγάλη αλληλοεπικάλυψη στους δυο όρους, το στίγμα διαφοροποιείται από την προκατάληψη γιατί προϋποθέτει απαραίτητα την αντίδραση στην συμπεριφορά την αντιλαμβανόμενη ως αρνητικά αποκλίνουσα. Από την άλλη, η προκατάληψη δεν σημαίνει απαραίτητα κάποια αντίδραση, αφού για παράδειγμα μπορεί να εμφανιστεί ανάμεσα σε δύο κοινωνικά σύνολα, που θεωρούνται παρόμοια κοινωνικά και κανένα δεν εμφανίζει παρεκκλίνουσα συμπεριφορά.

Ο στιγματισμένος φέρει –πάντα σύμφωνα με τα ισχύοντα κοινωνικά κριτήρια- γνωρίσματα βαθιά απαξιωτικά και εξευτελιστικά, ανεπιθύμητες μορφές διαφορετικότητας, τόσο καθοριστικές για την κοινωνική ταυτότητα που του αποδίδεται, ώστε αυτό το άτομο να θεωρείται σχεδόν «μη ανθρώπινο» (Goffman, 2001:10). Έτσι, το στίγμα δεν είναι οποιοδήποτε αρνητικό στοιχείο, αλλά ότι δεν συμφωνεί με τα στερεοτυπικά γνωρίσματα μιας κατηγορίας και μπορεί να αναφέρεται και σε κοινότητες καθημερινές καταστάσεις στις οποίες όλοι μπορεί να εμπλέκονται κατά καιρούς μη μπορώντας να ανταπεξέλθουν επαρκώς στις προσδοκίες περί κοινωνικής ταυτότητας.

Το στίγμα είναι λοιπόν ένα ιδιαίτερο είδος σχέσης ανάμεσα στο αποδιδόμενο χαρακτηριστικό και το στερεότυπο (Goffman, 2001:66).

Σύμφωνα με τον Goffman (1963), ο στιγματισμός είναι μια διαδικασία καθολικής απαξίωσης του ατόμου που έχει ένα αφύσικο χαρακτηριστικό. Το στίγμα προκαλείται όταν σε μια κοινωνική αλληλεπίδραση η πραγματική κοινωνική ταυτότητα του ατόμου, δεν ικανοποιεί τις κοινωνικές προσδοκίες για το ποια χαρακτηριστικά πρέπει να έχει ένα άτομο, δηλαδή δεν ικανοποιεί την **δυναμική κοινωνική του ταυτότητα**. Για τον λόγο αυτό η κοινωνική ταυτότητα του ατόμου καταστρέφεται και θεωρείται ανίκανο να ανταποκριθεί τις απαιτήσεις του ρόλου για κοινωνική αλληλεπίδραση.

Ο Jones (1984) πρότεινε ότι ένα άτομο στιγματίζεται, όταν ένα σημάδι (μια απόκλιση από τη νόρμα) συνδέεται με προδιαθέσεις που ντροπιάζουν τον φορέα του. Έτσι, το σημάδι αυτό που δηλώνει κάποια απόκλιση, εκκινεί μια διαδικασία χαρακτηρισμού του ατόμου μέσα από την οποία, και άλλες πλευρές του ερμηνεύονται με βάση το σημάδι που φέρει σε βάρος της προσωπικότητάς του. Οι Elliott, Ziegler, Altman και Scott (1982), πρότειναν ότι το στίγμα είναι ένα είδος απόκλισης με βάση το οποίο οι άλλοι ουσιαστικά αφαιρούν από το στιγματισμένο το δικαίωμά του και την ικανότητά του στο να συμμετέχει σε μια κοινωνική αλληλεπίδραση. Αυτό συμβαίνει επειδή το άτομο μπορεί να έχει έλλειψη ικανοτήτων, ώστε να αλληλεπιδράσει, επειδή συμπεριφέρεται απρόβλεπτα ή είναι απειλή για τους άλλους ή την ίδια την αλληλεπίδραση. Μόλις κάποιο άτομο κατηγοριοποιηθεί ως ανίκανο για κοινωνική αλληλεπίδραση, αμέσως βρίσκεται πέρα από την προστασία των κοινωνικών κανόνων και μπορεί να αποκλειστεί ή οι άλλοι να αδιαφορούν για αυτόν. Λίγο αργότερα οι Crocker, Major και Steele (1998) αναγνώρισαν τη δυσκολία αναγνώρισης ενός καθοριστικού χαρακτηριστικού για το στίγμα, και έτσι το όρισαν ως μια ιδιότητα ή ένα χαρακτηριστικό που έχει κάποιος, το οποίο απαξιώνεται μ'εσα σε ένα συγκεκριμένο κοινωνικό πλαίσιο.

Οι περισσότεροι ορισμοί για το στίγμα περιλαμβάνουν δύο θεμελιώδη στοιχεία, δηλαδή την αναγνώριση της διαφοράς και την υποτίμηση λόγω αυτής (Crocker, Dovidio & Major, 2000). Ο στιγματισμός μπορεί να είναι εμφανής και να υποδηλώνεται ως αποστροφή της συναναστροφής με κάποιον, αποφυγή, κοινωνική απόρριψη, δυσφήμιση, προκατάληψη, την θεώρηση κάποιου ως μη ανθρώπινον και την αποπροσωποποίησή του σε στερεοτυπική καρικατούρα. Η εκδήλωση του στίγματος μπορεί επίσης να είναι πιο διακριτική. Για παράδειγμα, μπορεί να εκφραστεί ως μη λεκτικές αντιδράσεις δυσφορίας (όπως, έλλειψη οπτικής επαφής) που οδηγούν σε τεταμένες αλληλεπιδράσεις μεταξύ στιγματισμένου και μη στιγματισμένου ατόμου (Heatherton, Hebl & Tickle, 2000).

Κάποιοι ιστορικοί, ανθρωπολόγοι και πολιτικοί επιστήμονες συμφωνούν στο ότι ο κοινωνικός αποκλεισμός είναι χαρακτηριστικό της ανθρώπινης κουλτούρας ανα τον κόσμο και μέσα στην

ιστορία (Boehm, 1986·Zippelius, 1986·Gruter&Masters, 1986· vonHentig, 1948· Williams, 1997· Winzer, 1997). Από μια ψυχολογική προοπτική ο στιγματισμός έχει ένα πλήθος λειτουργιών για τον στιγματίζοντα (Dovidio, Link & Phelan, 2008). Μια από αυτές τις λειτουργίες είναι η εκμετάλλευση και η κυριαρχία. Άνθρωποι με περισσότερη δύναμη μπορεί να στιγματίσουν ανθρώπους με λιγότερη δύναμη με σκοπό να διατηρηθούν οι ανισότητες μεταξύ των διαφόρων ομάδων. Μια άλλη λειτουργία είναι η επιβολή της κοινωνικής νόρμας. Δηλαδή με την απειλή του στιγματισμού, οι αποκλίνοντες εκβιάζονται ώστε να συμμορφωθούν με τις κανονικότητες της κυρίαρχης ομάδας.

Μια τελευταία λειτουργία είναι η αποφυγή της «αρρώστιας». Από μια εξελικτική προοπτική, ο κοινωνικός αποκλεισμός μέσω του στιγματισμού προστατεύει από μεταδοτικές ασθένειες με σκοπό την προστασία του είδους (Kurzban & Leary, 2001· Phelanetal., 2008). Σύμφωνα με την προσέγγιση αυτή, ο κοινωνικός στιγματισμός νοείται, ως η διαδικασία της φυσικής επιλογής που οδηγεί σε προσαρμογές, για να επιλύσει τα επαναλαμβανόμενα προβλήματα προσαρμογής που αντιμετωπίζει ένα συγκεκριμένο είδος κατά τη διάρκεια της εξελικτικής ιστορίας του. Υπό αυτή την προοπτική, οι ανθρώπινες προσαρμογές για κοινωνικότητα περιλαμβάνουν νοητικούς μηχανισμούς που κάνουν τους ανθρώπους να γίνονται επιλεκτικοί στις κοινωνικές συναναστροφές τους.

2.2.1. Είδη και περιπτώσεις στιγματισμού

Το στίγμα δεν είναι κάτι κληρονομικό, αλλά αναπτύσσεται μέσα στα κοινωνικό-πολιτισμικά πλαίσια. Είναι μια κοινωνικά κατασκευασμένη έννοια, η οποία καθορίζεται από τρία επίπεδα που αλληλεπιδρούν το ένα με το άλλο: το θεσμικό, το διαπροσωπικό και το ατομικό (Boyd & Livingston, 2010). Τα τρία αυτά επίπεδα αλληλεπιδρούν και αλληλοεπηρεάζονται μεταξύ τους.

Το στίγμα που συνδέεται με το **θεσμικό επίπεδο** (structuralstigma), εμφανίζεται σε ένα μακροεπίπεδο και σχετίζεται με τους κανόνες, τις πολιτικές και τις πρακτικές που ακολουθούνται, είτε από δημόσιες, είτε από ατομικές οντότητες και ενισχύονται από την εξουσία, η οποία ελέγχει και περιορίζει τα δικαιώματα και τις ευκαιρίες των μειονοτήτων. Το είδος αυτό του στίγματος μπορεί να οριστεί ως τη νομιμοποίηση και την διαίωση μιας κατάστασης που στιγματίστηκε από τα θεσμικά όργανα της κοινωνίας και από τα κυρίαρχα ιδεολογικά συστήματα (Pryor & Reeder, 2011). Έτσι το στίγμα αυτό, έχει να κάνει με τους τρόπους με τους οποίους κοινωνικές ιδεολογίες και θεσμοί, οικονομική και πολιτική εξουσία διαιώνίζουν ή επιδεινώνουν μια στιγματιστική κατάσταση με σκοπό να αναπαράγουν τις υπάρχουσες κοινωνικές ανισότητες (Campbell & Deacon, 2006· Parker & Aggleton, 2003· Scambler & Paoli, 2008). Αυτές οι δομές προώθησης του στιγματισμού ποικίλλουν πολιτισμικά και ιστορικά . Ως αποτέλεσμα, η εξέταση των διαρθρωτικού στίγματος απαιτεί την εξέταση του κοινωνικού πλαισίου μέσα στο οποίο το στίγμα συμβαίνει και τα τοπικά συστήματα γνώσης που συμβάλλουν στην διαίωση του (Foucault, 1977).

Το **κοινωνικό στίγμα** (publicstigma), που έχει να κάνει με το διαπροσωπικό επίπεδο, συνδέεται με το φαινόμενο της διάκρισης, αλλά και της υποστήριξης του γενικού πληθυσμού ή κάποιων κοινωνικών ομάδων, απέναντι σε κάποιες άλλες ομάδες. Σύμφωνα με τους Pryor και Reeder (2011), το κοινωνικό στίγμα έχει να κάνει με τις κοινωνικές και ψυχολογικές αντιδράσεις των ανθρώπων απέναντι σε κάποιον που στιγματίζουν.

Η προέλευση του στιγματισμού βρίσκεται στις γνωστικές αναπαραστάσεις που οι «στιγματίζοντες» έχουν για εκείνους που βρίσκονται στην κατάσταση στιγματισμού (στόχοι). Αυτές οι γνωστικές αναπαραστάσεις ή τα χαρακτηριστικά της κατάστασης για τον στιγματισμό, μπορεί να προκαλέσουν αρνητικές συναισθηματικές και συμπεριφορικές αντιδράσεις (Dijker & Koomen, 2003· Weiner, Perry & Magnusson, 1988). Μια από αυτές τις αναπαραστάσεις, είναι η δυνατότητα ελέγχου της εκδήλωσης του στίγματος εκ μέρους του στιγματισμένου. Φαίνεται ότι όταν αποδίδονται υψηλά επίπεδα προσωπικής ευθύνης για την έναρξη της αποκλίνουσας

κατάστασης, προκαλείται θυμός και η συμπεριφορά στιγματίζεται, όπως θα συνέβαινε με έναν καπνιστή, ο οποίος μαθαίνει ότι έχει καρκίνο του πνεύμονα. Αντιθέτως, η χαμηλή απόδοση ευθύνης για την κατάσταση στιγματισμού επιφέρει συναισθήματα συμπάθειας και δημιουργεί μεγαλύτερη τάση για βοήθεια (Weiner, Perry & Magnusson, 1988). Ένα άλλο παράδειγμα, είναι η παραβίαση κάποιων κανόνων, η οποία μπορεί να οφείλεται για την στιγματιστική κατάσταση. Οι ασθενείς με HIV έχουν συχνά συνδεθεί με την ασυδοσία, την πορνεία, την ομοφυλοφιλία και την ενδοφλέβια χρήση ναρκωτικών.

Μια άλλη αναπαράσταση είναι η σοβαρότητα της κατάστασης. Αν μια κατάσταση θεωρηθεί πολύ σοβαρή, αυτό μπορεί να προκαλέσει ταυτόχρονα άγχος και συμπάθεια από την πλευρά του στιγματίζοντα (Crandall & Moriarty, 1995· Feldman & Crandall, 2007· VanAlphen, Dijker, Bos, VandenBorne & Curfs, 2012), με αποτέλεσμα η αντίδρασή του απέναντι στο άτομο που στιγματίζεται να περιέχει συναισθηματική αμφιθυμία και αμηχανία στις αλληλεπιδράσεις (Dijker & Koomen, 2003). Αυτό συμβαίνει συχνά όταν η κατάσταση θεωρείται μοιραία ή πολύ σοβαρή, όπως για παράδειγμα στην περίπτωση κάποιου ακρωτηριασμού. Παρόμοια, όταν μια κατάσταση θεωρείται ως επικίνδυνη προκαλείται φόβος και αποφυγή. Για παράδειγμα, τα άτομα με ψυχική ασθένεια συχνά θεωρούνται ως απρόβλεπτα και επικίνδυνα και για το λόγο αυτό στιγματίζονται.

Το **στίγμα απέναντι στον εαυτό** (self-stigma), έχει να κάνει με την εσωτερικοποίηση του κοινωνικού και θεσμικού στίγματος και μπορεί να περιγραφεί γενικά, ως η υποκειμενική και εσωτερική εμπειρία του στίγματος. Ο αυτοστιγματισμός είναι ουσιαστικά η κοινωνική και ψυχολογική επίπτωση του κοινωνικού στιγματισμού, η οποία περιλαμβάνει την κατανόηση εκ μέρους του στιγματισμένου την έκθεση του στην διαδικασία στιγματισμού, και την πιθανή αποδοχή-εσωτερικοποίηση των αρνητικών πεποιθήσεων και συναισθημάτων για την κατάσταση.

Πολυάριθμες μελέτες έχουν δείξει ότι το στίγμα έχει αρνητικές συνέπειες για την ψυχολογική ευεξία των ατόμων που στιγματίζονται (Meyer, 2003· Stutterheim, Pryor, Bos, Hoogendijk, Mouris & Schaalma, 2009). Ο αυτοστιγματισμός είναι αποτέλεσμα της γνώσης του κοινωνικού στίγματος και έχει γνωστικά, συναισθηματικά στοιχεία και στοιχεία στην συμπεριφορά (Cheung & Mak 2010), και επίσης λειτουργεί τόσο σε ρητό, όσο και σε άρρητο επίπεδο (Rusch, Corrigan, Todd & Bodenhausen, 2010).

Το αντίκτυπο που έχει το κοινωνικό στίγμα στον εαυτό πραγματοποιείται με τρεις τρόπους:

1. μέσω του θεσπισμένου στίγματος (enactedstigma), το οποίο είναι η αρνητική μεταχείριση προσώπου που κατέχει την κατάσταση στιγματισμού,
2. μέσω του της εμπειρίας ή της πρόβλεψής του στιγματισμού από την πλευρά του ατόμου (feltstigma),
3. μέσω της εσωτερικοποίησης του στίγματος, που είναι η αίσθηση μειονεξίας του εαυτού που συνοδεύεται από ψυχολογική δυσφορία που βιώνει το στιγματισμένο άτομο (Herek, 2007, 2009).

Ένα τέταρτο είδος είναι το **στίγμα που προέρχεται από την σύνδεση ή την σχέση που έχει κάποιος με ένα στιγματισμένο πρόσωπο ή ομάδα** (stigmabyassociation). Το είδος αυτό έχει να κάνει με τις ψυχοκοινωνικές αντιδράσεις ανθρώπων ή ομάδων που σχετίζονται με στιγματισμένους, όπως για παράδειγμα η οικογένεια, οι φίλοι κτλ. Οι αντιλήψεις για το στίγμα αυτό βρέθηκε να σχετίζεται με την χαμηλή αυτοεκτίμηση και ψυχολογική δυσφορία σε όσους συνδέονται με στιγματισμένα άτομα (Mak & Kwok, 2010· Struening, Perlick, Link, Hellman, Herman & Sirey, 2001), δηλαδή στις περισσότερες εμπειρικές έρευνες, την οικογένεια. Οι άνθρωποι συχνά προσπαθούν να κρύψουν τη σχέση τους με κάποιο στιγματισμένο μέλος (Phelan, Bromet & Link, 1998) ή να ενθαρρύνουν το μέλος αυτό να κρύψει την κατάσταση του. Η απόκρυψη αυτή συνήθως είναι επιζήμια για την ψυχολογική ευεξία των στιγματισμένων μελών της οικογένειας (Stutterheimetal, 2009). Άλλη μια περίπτωση τέτοιου στίγματος φέρουν και άτομα που έχουν αναπτύξει κοινωνικές σχέσεις με στιγματίζοντες, όπως οι εθελοντές του AIDS (Snyder, Homoto & Crain, 1999).

2.3. Η θεωρία του Goffman: Η πλευρά του στιγματισμένου ατόμου

Αντλώντας από την θεωρία της κοινωνικής αλληλεπίδρασης ο Goffman αναλύει το στίγμα που φέρουν κάποιοι άνθρωποι ή κοινωνικές ομάδες στις διάφορες κοινωνικές περιστάσεις και συνθήκες. Η θεωρία της κοινωνικής αλληλεπίδρασης μελετάει συναντήσεις μεταξύ ανθρώπων, όσον αφορά τα κοινωνικά και συμβολικά νοημάτα που δίνουν αυτοί στις διάφορες αλληλεπιδράσεις τους (Blumer, 1969). Υπό αυτή την προοπτική το στίγμα θεωρείται ως μια απαξιώτικη ιδιότητα, μια ανεπιθύμητη διαφορετικότητα από τις κοινωνικές προσδοκίες.

Σημαντική συνεισφορά της μελέτης αυτής είναι η οπτική από πλευράς του ίδιου του στιγματισμένου, αλλά και οι συνέπειες στην συγκρότηση της ταυτότητάς του. Έτσι, φαίνεται ότι οι άνθρωποι που φέρουν κάποιο στίγμα προκειμένου να διαχειριστούν το στιγματισμό τους σε διάφορες κοινωνικές περιστάσεις χρησιμοποιούν διάφορες τεχνικές προκειμένου να προστατέψουν την κοινωνική ή ακόμα και την προσωπική τους ταυτότητα.

Η διαχείριση του στίγματος από την πλευρά του «θύματος» εξαρτάται από πολλούς παράγοντες, μεταξύ των οποίων ο βαθμός, το είδος και η ορατότητα του στιγματισμού του. Ο Goffman (2001:111) διαχωρίζει τους στιγματισμένους με τους όρους απαξιωμένος και απαξιώσιμος. Ο απαξιωμένος είναι εκείνος που φέρει κάποιο σύμβολο στίγματος, το οποίο γίνεται άμεσα αντιληπτό ή είναι ήδη γνωστό στους γύρω του, και για το λόγο αυτό έχει να διαχειριστεί την ένταση που προκαλούν οι κοινωνικές συναναστροφές. Από την άλλη, ο απαξιώσιμος είναι εκείνος που η διαφορετικότητά του δεν είναι καθόλου ή τόσο εμφανής ή δεν έχει γνωστοποιηθεί ακόμα και για τον λόγο αυτό έχει να διαχειριστεί τις πληροφορίες σχετικά με το στίγμα που φέρει, έτσι ώστε να μη φανερωθεί και μετατραπεί σε απαξιωμένο, κάτι το οποίο μπορεί να δημιουργήσει ακόμα μεγαλύτερη αγωνία. Ειδικά, η δεύτερη κατηγορία στιγματισμένων χρησιμοποιεί διάφορες τεχνικές για να «ξεγλιστρήσει» και να μη φανερωθεί η πραγματική κοινωνική του ταυτότητα σε διάφορες κοινωνικές περιστάσεις (Goffman: 169).

Το άτομο λοιπόν, έχει από τη μια τον φυσιολογικό κόσμο και από την άλλη τους όμοιους του, αλλά και αυτούς που ο Goffman ονομάζει «επαίοντες» (wisemen), δηλαδή άνθρωποι που είναι φυσιολογικοί, αλλά τον καταλαβαίνουν, ως ένα βαθμό τον αποδέχονται, και στους οποίους δεν χρειάζεται να έχει τον πλήρη αυτοέλεγχο. Τα άτομα αυτά είναι συνήθως επαγγελματίες που εργάζονται σε χώρους με ανθρώπους που φέρουν κάποιο στίγμα ή άτομα που συνδέονται με αυτούς μέσα από την κοινωνική δομή.

Η πραγματική ομάδα στην οποία ανήκει το άτομο είναι το σύνολο των προσώπων, που κατά πάσα πιθανότητα υποφέρουν τις ίδιες στερήσεις με αυτόν, επειδή έχουν το ίδιο στίγμα. Η πραγματική του ομάδα είναι στην πραγματικότητα εκείνη που χρησιμεύει στην απαξίωση του (Goffman:193). Ο στιγματισμένος μπορεί να ευθυγραμμίζεται με την ομάδα των ομοίων του ή όχι, και σε κάθε περίπτωση η στάση του έχει κάποιες κοινωνικές και συναισθηματικές συνεπαγωγές.

Από την άλλη ο στιγματισμένος, όπως ήδη αναφέραμε έχει να διαχειριστεί τις μικτές συναναστροφές με τον φυσιολογικό κόσμο και για το λόγο αυτό χρειάζεται να χρησιμοποιήσει διάφορες τεχνικές, αλλά και να υιοθετήσει πολλές φορές ένα ιδιαίτερο κώδικα που να συμφωνεί με την οπτική της ομάδας των φυσιολογικών. Η καλή προσαρμογή του στην οπτική της εξωομάδας απαιτεί από αυτόν να αποδέχεται *‘εύθυμα και ανέμελα τον εαυτό του ως ουσιαστικά ίδιο με τους φυσιολογικούς, ενώ την ίδια στιγμή αποσύρει εκούσια τον εαυτό του από τις περιστάσεις εκείνες στις οποίες οι φυσιολογικοί θα δυσκολεύονταν να κάνουν πως τον αποδέχονταν* (Goffman, 2002:202).

Η διαδικασία κοινωνικοποίησης του στιγματισμένου γίνεται αίτιο και αιτιατό για διάφορες προσαρμογές του εαυτού του ατόμου που φέρει το στίγμα (Goffman, 2002:99).

Οι φάσεις οι οποίες ακολουθούντα σύμφωνα με τον Goffman είναι οι εξής:

1. Ο στιγματισμένος μαθαίνει και ενσωματώνει τις πεποιθήσεις της κοινωνίας περί ταυτότητας, φυσιολογικού και στιγματίσματος.
2. Μαθαίνει ότι φέρει κάποιο στίγμα και βιώνει τις συνέπειες αυτού.

Από αυτή την ακολουθία προκύπτουν τέσσερις τύποι κοινωνικοποίησης ενός στιγματισμένου ατόμου, οι οποίοι σχετίζονται με την χρονική στιγμή πληροφόρησης ότι κάποιος φέρει κάποιο στίγμα και καθορίζουν την ηθική του σταδιοδρομία, δηλαδή τις πρακτικές που θα ακολουθήσει, τις πεποιθήσεις που θα διαμορφώσει γύρω από την κατάσταση του, και τις τεχνικές που θα χρησιμοποιήσει για την διαχείριση της κατάστασής του:

1. Ο εκ γενετής στιγματισμένος, ο οποίος πληροφορείται για το στίγμα του την ίδια στιγμή που ενημερώνεται για τα κοινωνικά πρότυπα.
2. Ο εκ γενετής στιγματισμένος, ο οποίος όμως προστατεύεται π.χ μέσω της οικογένειας και του έλεγχου πληροφοριών οι οποίες φτάνουν σε αυτόν. Το άτομο αυτό μαθαίνει για το τι είναι φυσιολογικό και νιώθει το ίδιο ένα επαρκές άτομο, μέχρι τη στιγμή που εισέρχεται σε κάποιο κοινωνικό κύκλο (π.χ. σχολείο), και αντιλαμβάνεται την διαφορετικότητά του.
3. Το άτομο που στιγματίζεται σε μεγάλη ηλικία (π.χ. ανάπηρος λόγω ατυχήματος) ή που μαθαίνει σε μεγάλη ηλικία ότι ήταν απαξιώσιμος. Και στις δυο περιπτώσεις το άτομο έχει πλήρως ενσωματώσει το τι είναι φυσιολογικός και τι είναι στιγματισμένος.
4. Το άτομο κοινωνικοποιείται σε μια άλλη κοινότητα, είτε εκτός, είτε εντός των γεωγραφικών συνόρων της φυσιολογικής, κοινωνίας και στην συνέχεια πρέπει να μάθει έναν άλλο τρόπο ύπαρξης που οι άλλοι να θεωρούν φυσιολογικό.

Αργά ή γρήγορα το στιγματισμένο άτομο διαχωρίζεται σε κάποια φάση της ζωής του από τους φυσιολογικούς, γίνεται εμφανής η διάσταση στην πραγματική και δυνητική του κοινωνική ταυτότητα με συνέπεια την αποκοπή του από τον κόσμο και τον εαυτό του και τη μετατροπή του σε απαξιωμένο άτομο μέσα σε έναν απορριπτικό κόσμο (Goffman, 2002: 85). Το στιγματισμένο άτομο ανήκει σε ένα κόσμο φυσιολογικών και πρέπει να μάθει να φέρεται σαν αυτούς, γιατί ουσιαστικά είναι μέρος του κόσμου αυτού, αλλά ταυτόχρονα δεν πρέπει να αποποιείται και να απορρίπτει την διαφορετικότητά του, γιατί απομακρύνεται από τον εαυτό του και διαχωρίζεται από την εσωμάδα του.

Η κριτική που ασκήθηκε στην θεωρία αυτή σχετικά με θέματα αναπηρίας έχει να κάνει με την εστίαση της στο μικροεπίπεδο των διαπροσωπικών σχέσεων και την παράκαμψη του μακροεπιπέδου που τοποθετεί την διαδικασία του στιγματισμού σαν εργαλείο της ενδυνάμωσης της ιεραρχίας και της εξουσίας (Kasnitz & Shuttleworth, 2004).

2.4. Ο στιγματισμός στην αναπηρία

Οι ανάπηροι άνθρωποι έχουν ένα σημαντικό χαρακτηριστικό: έχουν όλοι υποστεί καταπίεση.
(Barnes, 1991)

Μερικές από τις κοινωνικές κατηγορίες ή ομάδες, οι οποίες έχουν στιγματιστεί λόγω των αρνητικών στερεοτύπων που έχουν δημιουργηθεί για αυτές στην σύγχρονη κοινωνία, είναι οι έγχρωμοι, οι γυναίκες, οι μη ελκυστικοί ή παραμορφωμένοι άνθρωποι, οι ομοφυλόφιλοι, οι ψυχικά ασθενείς και οι σωματικά ή νοητικά ανάπηροι. Διάφορες ανθρωπολογικές έρευνες έχουν δείξει πως οι άνθρωποι με χρόνιες ασθένειες και αναπηρίες, συχνά στιγματίζονται ως διαφορετικοί και απαξιώνονται από τους άλλους για το λόγο αυτό (Kasnitz & Shuttleworth, 2004).

Οι ανάπηροι αποτελούν μια ξεχωριστή κατηγορία και τα στερεότυπα και οι προκαταλήψεις που αντιμετωπίζουν διαφέρουν από αυτές των εθνικών ή θρησκευτικών μειονοτήτων. Σύμφωνα με τον Jordan (1963), υπάρχουν τέσσερα σημεία που κάνουν τα άτομα με ειδικές ανάγκες να διαφέρουν από άλλες μειονεκτούσες κοινωνικές ομάδες:

1. Οι εθνικές και θρησκευτικές μειονότητες προσπαθούν να διατηρήσουν και να μεταφέρουν στους απογόνους τους διάφορα χαρακτηριστικά τους. Αντιθέτως, οι ανάπηροι διατηρούν μια αρνητική ιδέα για το χαρακτηριστικό που τους κάνει να διαφέρουν, και δεν έχουν κάποια διάθεση να μεταφέρουν αυτό στους απογόνους τους.
2. Σε αντίθεση με άλλες κοινωνικές ομάδες, οι ανάπηροι δεν επιδιώκουν κάποια κοινωνική απόσταση από τους μη ανάπηρους με σκοπό την διατήρηση των αξιών τους ως κοινωνική ομάδα.
3. Σε κάποιες κοινωνίες η αρνητική στάση απέναντι σε αναπήρους τιμωρείται, ενώ αντίθετα σε άλλες κοινωνικές ομάδες γίνεται αποδεκτή.
4. Τις περισσότερες φορές οι ανάπηροι διαθέτουν βοηθήματα από το κράτος, κάτι το οποίο οι ίδιοι συχνά αντιλαμβάνονται ως υποτιμητική πράξη, ενώ αντίθετα οι θρησκευτικές ή εθνικές μειονότητες, όχι μόνο δεν παίρνουν βοήθημα αλλά πολλές φορές υφίστανται οικονομική αφαίμαξη.

Η αναπηρία αν είναι σωματική, μπορεί να δηλώνει την καταπάτηση κοινωνικών κριτηρίων περί αρτιμέλειας ή αν είναι νοητική, απειλεί τους κοινά αποδεκτούς κανόνες της ηθικής. Ο Goffman (1963), στη θεωρία τους περί στίγματος, ασχολείται πολύ με το πάσχον σώμα, αυτό που παρεκκλίνει από το φυσιολογικό. Οι αποκλίσεις του πάσχοντος σώματος μπορεί να αφορούν την επιφάνεια του σώματος ή το έξω σώμα, αλλά και σε αποκλίσεις του έσω σώματος. Έτσι, ξεχωρίζει τρία ουσιαστικά είδη στίγματος για το πάσχον σώμα. Το ένα έχει να κάνει με την εξωτερική εμφάνιση, το άλλο με τις εσωτερικές τους λειτουργίες, και το τελευταίο με τον τρόπο χρησιμοποίησης του (Goffman, 2001:38). Σε όλες τις περιπτώσεις το άτομο αποκλίνει από τα κανονιστικά πολιτιστικά πρότυπα της ταυτότητας, και για αυτό αντιμετωπίζεται ως «ατελές ον» από τη μια, και ως απειλή από την άλλη. Έτσι, μια νοητική ή σωματική ανεπάρκεια ή δυσλειτουργία, απειλεί τους κανόνες της κοινής λογικής.

Παρά την σχετικά πρόωρη δουλειά του Coffman για το κοινωνικό στίγμα, οι αντιλήψεις για την αναπηρία κυριαρχήθηκαν από το «ατομικιστικό μοντέλο», σύμφωνα με το οποίο το πρόβλημα της αναπηρίας, έγκειται στη σωματική βλάβη και έχει ως αποτέλεσμα το συναισθηματικό στρες (Barnes 1996· Fleischer & Zames 2001· Oliver 1996· Priestley 2003). Ο Goffman επισήμανε, πως για την προσέγγιση του στίγματος πρέπει να δούμε τις σχέσεις μεταξύ χαρακτηριστικών και των στερεοτύπων που υπάρχει για αυτά τα χαρακτηριστικά, και όχι να τα δούμε σαν ατομικά χαρακτηριστικά. Η παραδοσιακή επιστημονική παράδοση όμως, συχνά τοποθετεί το στίγμα ως μια ιδιότητα, η οποία ανήκει σε κάποιο άτομο που στιγματίζεται, και όχι σαν μια εμπειρία η οποία επιβάλλεται στα άτομα από τις επικρατούσες κοινωνικο-πολιτισμικές συνθήκες (Asch & Finea, 1988).

Γενικά, μπορούμε να πούμε, πως η αναπηρία υπάρχει και ορίζεται σαν κατηγορία, όταν ένα άτομο βάσει ενός μειονεκτήματος ή μιας μειωμένης απόδοσης δεν εντάσσεται επαρκώς στο κοινωνικό σύστημα, κάτι το οποίο καθορίζεται από τις εκάστοτε κοινωνίες. Ο στιγματισμός των αναπήρων ατόμων στην σύγχρονη εποχή θα μπορούσαμε να υποστηρίξουμε ότι βασίζεται σε δύο κυρίως αξίες: στην δυνατότητα εργασιακής απόδοσης και στην αισθητική (Σιδέρη, 2009:20). Έτσι, τα άτομα με νοητικές, κινητικές και άλλες αναπηρίες που έχουν μειωμένο εργατικό δυναμικό αποβάλλονται από την κοινωνία ως άχρηστα, και πολλές φορές θεωρούνται βάρος. Η Ζώνιου-Σιδέρη (2004:49) αναφέρει ότι ο τρόπος αντιμετώπισης της αναπηρίας κατασκευάζει την αναπηρία και τοποθετεί τον ανάπηρο σε μια περιθωριακή θέση εξάρτησης, φτώχειας, ανεργίας και διάψευσης των ίσων δικαιωμάτων που δικαιούται ως πολίτης.

2.4.1. Ιστορική αναδρομή των στάσεων απέναντι στην αναπηρία και την ψυχική ασθένεια

Οι αξίες και οι κανονικότητες ενός πολιτισμού είναι μια δυναμική κατάσταση, η οποία μεταβάλλεται στην πορεία του χρόνου και διαμορφώνεται αναλόγως με τις κοινωνικο-οικονομικές και πολιτικές συνθήκες. Για το λόγο αυτό για να κατανοηθεί πλήρως η στάση της

κοινωνίας απέναντι στην αναπηρία θα πρέπει κανείς να παρακολουθήσει την ιστορική της εξέλιξη.

Σε όλες τις εποχές και σε όλους τους πολιτισμούς οι άρρωστοι και οι ανάπηροι αντιμετωπιζόνταν ως άτομα που «ξεφεύγουν» από την ανθρώπινη φύση, ως άτομα που ευθύνονταν για την κατάστασή τους και τους αποδίδονταν μαγικές δυνάμεις, δυνάμεις δαιμονικές που προκαλούσαν το φόβο στους μη ανάπηρους (Σιδερη, 2009: 22).

Η βρεφοκτονία, οι βασανισμοί, το μαστίγωμα, οι ξυλοδαρμοί, η εγκατάλειψη, η απομόνωση, τα ιδρύματα, οι φυλακές, τα άσυλα, τα πειράματα, ο εμπαιγμός, η εκμετάλλευση, η φιλανθρωπία, η ελεημοσύνη, η προστασία, η φροντίδα, ο σεβασμός είναι μερικά απ' τα στάδια της αντιμετώπισης των ατόμων με αναπηρία (Στασινός 1991: 12).

Στις πρωτόγονες κοινωνίες, λόγω των δύσκολων συνθηκών, ο χρόνος ζωής των ατόμων που γεννιόνταν με αναπηρίες δεν ξεπερνούσε τη βρεφική ηλικία και οι περισσότερες φυλές επέτρεπαν τη βρεφοκτονία.

Η στάση και αντιμετώπιση των ανθρώπων, αλλά και της πολιτείας απέναντι στους ανάπηρους διαμορφώνονταν αναλόγως με τις επικρατέστερες αξίες της εκάστοτε κοινωνίας. Στην αρχαία Αίγυπτο η βρεφοκτονία των αναπήρων μωρών απαγορευόταν, ενώ οι τυφλοί πρόσφεραν τις υπηρεσίες τους στην πολιτεία αναλαμβάνοντας το μοιρολόι των νεκρών. Στην αρχαία Σπάρτη, όπου επικρατούσε το ιδανικό του τέλειου πολεμιστή, τα ανάπηρα άτομα θεωρούνταν άχρηστα και τα πετούσαν στον Καιάδα. Αντίθετα, στην Αθήνα υπήρχε ειδικός νόμος «περί αδυνάτων», που προστάτευε όσους είχαν εισόδημα λιγότερο από τρεις μνες και αναπηρία που δεν τους επέτρεπε να εργάζονται και να ζουν με τις δικές τους δυνάμεις. Η εξέταση γινόταν από τη Βουλή και στη συνέχεια δινόταν το επίδομα (Στασινός, 1991: 14).

Στη Ρωμαϊκή εποχή εφαρμόστηκε η βρεφοκτονία. Επίσης, οι πλούσιοικρατούσαν άτομα με μειονεξίες στο σπίτι και τα χρησιμοποιούσαν ως υπηρέτες ή γελωτοποιούς, συνήθεια που συνεχίστηκε στην Ευρώπη για πολλούς αιώνες. Στο Βυζάντιο επικρατούσε η χριστιανική άποψη, σύμφωνα με την οποία τα ανάπηρα άτομα πληρώνουν τις αμαρτίες των προγόνων τους. Η πάθηση τότε θεωρούνταν θεάρεστο πράγμα και οδηγούσε στον εξαγνισμό. Η ελεημοσύνη, η απομόνωση και ο εγκλεισμός σε μοναστήρια και ιδρύματα ήταν η μέθοδος που εφαρμοζόταν (Στασινός, 1991).

Στον Μεσαίωνα, οι ανάπηροι πήραν τη θέση των αμαρτωλών που έχουν το κακό πνεύμα μέσα τους. «Με διάταγμα του Πάπα Ινοκέντιου 8ου (1484) εκατοντάδες χιλιάδες άτομα με αναπηρίες και συναισθηματικές διαταραχές οδηγήθηκαν στην Ιερά Εξέταση. Μη μπορώντας να υπερασπιστούν τον εαυτό τους καταδικάστηκαν και έπειτα από φριχτά βασανιστήρια οδηγήθηκαν στη φωτιά» (Στασινός, 1991: 16). Επίσης, κατά το Μεσαίωνα και ως το 19ο αιώνα, ο ξυλοδαρμός ήταν μια άλλη προσφιλής μέθοδος «θεραπείας» της νοητικής καθυστέρησης και κάθε είδους αναπηρίας. Γνωστός είναι, επίσης, κατά την περίοδο αυτή ο ρόλος των αναπήρων και κυρίως των μικρόσωμων ατόμων ως γελωτοποιών (Κανατάς, 2005).

Από το Μεσαίωνα και μετά, όλοι όσοι παρέκκλιναν από την εικόνα του «κανονικού» απετέλεσαν εξιλαστήρια θύματα μεγάλων κοινωνικών καθαρμών, που οδήγησαν χιλιάδες αναπήρους στην πυρά, καθώς θεωρήθηκε ότι οι ανάπηροι αποτελούν όργανα δυνάμεων του κακού.

Μετά την περίοδο αυτή του σκοταδισμού, κυρίαρχη στις χώρες της δυτικής Ευρώπης ήταν η αντίληψη του εγκλεισμού σε ιδρύματα στα πλαίσια της φιλανθρωπίας, αλλά και της θεραπείας. Τα ιδρύματα που δημιουργούνται εκείνη την εποχή ήταν συνήθως άσυλα, που είχαν σκοπό την περισυλλογή των αναπήρων, ώστε αυτοί να μην ενοχλούν τους «κανονικούς» στις καθημερινές τους δραστηριότητες. Από τον 17ο αιώνα μέχρι το 19ο, επικρατούσε η αντίληψη ότι όσοι ήταν διαφορετικοί, δηλαδή ζητιάνοι, άνεργοι, αιρετικοί, ψυχικά άρρωστοι και ανάπηροι, έπρεπε να απομονωθούν (Κανατάς, 2005).

Η κατάσταση άρχισε να αλλάζει την περίοδο της Αναγέννησης, όταν η κοινωνία άρχισε να αντιμετωπίζει λίγο διαφορετικά τα άτομα με αναπηρίες, χωρίς όμως να σταματά η εκμετάλλευση αυτών. Στα τέλη του 18ου αιώνα, άρχισαν να λειτουργούν κανονικά οργανωμένα σχολεία για τυφλούς και κωφούς, αλλά ελάχιστα γίνονταν για τα παιδιά με σωματική και πνευματική αναπηρία (Στασινός, 1991: 17). Ο 19ος αιώνας θεωρείται η αρχή της άσκησης κοινωνικής πολιτικής για τα ανάπηρα άτομα. Σπουδαίοι γιατροί, παιδαγωγοί και φιλόσοφοι (Itard, Pestalozzi, Montessori κ.α.) ασχολήθηκαν με την αναπηρία, μελέτησαν και δοκίμασαν λύσεις. Εφευρέθηκε το σύστημα γραφής για τυφλούς (Γάλλος γιατρός Luis Braille) και ιδρύθηκαν ιδρύματα για καθυστερημένα παιδιά, ενώ η φροντίδα για τα ανάπηρα άτομα αρχίζει να θεωρείται ευθύνη της πολιτείας πλέον, και όχι της εκκλησιαστικής αρχής (Στασινός, 1991: 19).

Ο 20ος αιώνας χαρακτηρίστηκε από την προσπάθεια συστηματικής μελέτης, ταξινόμησης και επιστημονικής-ανθρωπιστικής αντιμετώπισης των ατόμων με αναπηρίες. Ωστόσο, οι δύο Παγκόσμιοι Πόλεμοι προκάλεσαν πολλά προβλήματα. Κατά τη διάρκεια του Β' Παγκόσμιου Πολέμου οι ναζί οδήγησαν στα κρεματόρια εκατομμύρια αθώους ανθρώπους που δε συμφωνούσαν με το πρότυπο της Άριας φυλής. Ένα από τα κριτήρια επιλογής ανθρώπων που έπρεπε να εξοντωθούν, ήταν η ανικανότητα τους για παραγωγική εργασία, άποψη η οποία επικρατεί μέχρι και σήμερα.

Μετά το 1960 οι ανάπηροι άρχισαν να οργανώνονται σε οργανώσεις και να διεκδικούν τα δικαιώματά τους. Στις μέρες μας, παρά το γεγονός ότι έχουν κερδηθεί πολλά προνόμια από τα άτομα με αναπηρίες, εξακολουθούν όμως να αγωνίζονται για την πλήρη ένταξη στην κοινωνία και την αυτόνομη διαβίωση (Στασινός, 1991). Οι βασικές αντιδράσεις που επικρατούν σήμερα στον ευρωπαϊκό χώρο και συμβάλλουν στη δημιουργία στάσεων, προκαταλήψεων και στερεοτύπων για την αναπηρία είναι προϊόν τριών ιστορικών προσεγγίσεων (Σιδερή, 2001):

1. της Εβραϊκής, όπως αναφέρεται στην Παλαιά Διαθήκη,
2. της Ελληνικής, όπου αρρώστια και φυσική αναπηρία σημαίνουν κοινωνική αχρηστία (π.χ. το παράδειγμα της Αντιγόνης, που προειδοποιείται ότι θα εξοριστεί μαζί με τον τυφλό Οιδίποδα, γιατί η επαφή και η συντροφιά με έναν τυφλό φέρνουν ντροπή),
3. της Χριστιανικής, όπου αρρώστια και πάθηση είναι δοκιμασίες κατά την παραχώρηση ή κατά την ευδοκία του Θεού και οδηγούν στον εξαγνισμό. Στη Χριστιανική προσέγγιση τα ανάπηρα άτομα πληρώνουν για κάποιες αμαρτίες των προγόνων τους ή για να λάμψει η δόξα του Θεού (Κανατάς, 2005:36-37). Η Χριστιανική προσέγγιση για την αναπηρία επηρεάστηκε κατά περιόδους και από τις γενικότερες στάσεις και αντιλήψεις, που επικρατούσαν στην κοινωνία. Για παράδειγμα, οι Καλβινιστές πίστευαν πως η αρρώστια και η αναπηρία ήταν σημάδια αφαίρεσης της θείκης έννοιας, ενώ ο Λούθηρος ήθελε να πνίξει ένα παραμορφωμένο παιδί στο ποτάμι. Το να εμφανίζεται η αναπηρία ως ανάθεμα του Θεού οδήγησε στη νοοτροπία ότι ένα κακό μπορεί να «διωχτεί» από ένα άλλο κακό.

Η βιομηχανική κουλτούρα που έδωσε έμφαση στην αυτονομία του ατόμου και στην κοινωνικοποίηση αυτού, προώθησε την εξώθηση των χρόνιων ασθενών εκτός της κοινωνίας. Κάτι τέτοιο πιθανότατα συνέβη και με τα διανοητικώς καθυστερημένα άτομα, τα οποία σε μια μη βιομηχανοποιημένη ή αγροτική οικονομία μπορούσαν να ενσωματωθούν καλύτερα στην καθημερινή ζωή. Επίσης, η πυρηνική δυτική οικογένεια σε αντίθεση με την εκτεταμένη οικογένεια φαίνεται να μην είναι τόσο ανεκτική σε άτομα με ψυχικές και διανοητικές ασθένειες (Watson, 2002).

2.4.2. Η κοινωνική αλληλεπίδραση μεταξύ ανάπηρων και μη ανάπηρων ατόμων

Η κοινωνική αλληλεπίδραση ουσιαστικά σημαίνει την αμοιβαία αλληλεπίδραση μεταξύ των ατόμων με στόχο το συντονισμό (προσαρμογή) της συμπεριφοράς των συμμετεχόντων αναφορικά με την συγκεκριμένη δράση της συνεργασίας των συμμετεχόντων, είναι δηλαδή η ψυχική και κοινωνική δραστηριότητα της αμοιβαίας επιρροής των ατόμων μέσα σε μια ομάδα (Σιδερή, 2009:

41). Σημαντικός παράγοντας για την πραγματοποίηση της κοινωνικής αλληλεπίδρασης είναι η έλξη μεταξύ των ανθρώπων, η οποία συμβαίνει με το φυσικό πλησίασμα, με την θέα ενός θετικού γεγονότος και με την ομοιότητα (Freedman, 1970).

Μια επικοινωνιακή πράξη εξαρτάται σημαντικά από το πλαίσιο μέσα στο οποίο λαμβάνει χώρα, και ειδικά από το διαπροσωπικό πλαίσιο, δηλαδή ποιος απευθύνεται και σε ποιον. Αυτό σημαίνει, ότι η αλληλεπίδραση επηρεάζεται εκτός από το χωροχρονικό πλαίσιο, και από τα χαρακτηριστικά των ατόμων όπως, δημογραφικά στοιχεία, κοινωνικοί ρόλοι και κοινωνική θέση, χρονικό διάστημα που γνωρίζονται οι συμμετέχοντες, ατομικά χαρακτηριστικά κ.α. (Πουρκός, 1997: 91). Έτσι, η συμπεριφορά των ατόμων διαμορφώνεται από την αντίληψη ή την απόδοση χαρακτηριστικών στον άλλον, γνώση βέβαια που έχει διυποκειμενικό χαρακτήρα.

Οι ανάπηροι και ειδικά αυτοί που έχουν κάποια εμφανή αναπηρία, είναι δύσκολο να γίνουν αποδεκτοί σε μια κοινωνική αλληλεπίδραση με «φυσιολογικά άτομα». Είναι δύσκολο να δημιουργηθεί η απαραίτητη έλξη, αφού ο μη ανάπηρος έχει διάφορα στερεότυπα και προκαταλήψεις για τον ανάπηρο. Ενώ η βασική αιτία του κοινωνικού αποκλεισμού της αναπηρίας είναι η ελλιπής λειτουργικότητα σε διάφορα επίπεδα, η εμφάνιση τείνει να παίζει την πιο σημαντική κοινωνική διάσταση του φαινομένου αυτού. Τα σώματα των οποίων η διαγωγή ή η εμφάνιση διαφέρει από τις κοινωνικές προσδοκίες, γίνονται στόχοι διακρίσεων. Έτσι, οι ανάπηροι, που τις περισσότερες φορές έχουν συνήθως μεγάλη απόκλιση από τα ιδανικά πρότυπα ομορφιάς της κοινωνίας, συχνά δεν γίνονται αποδεκτοί σε μια κοινωνική αλληλεπίδραση για το λόγο αυτό.

Στην περίπτωση που το άτομο φέρει κάποια εμφανή αναπηρία, οι «φυσιολογικοί» σε μια αλληλεπίδραση με το άτομο αυτό, έχουν αντιδράσεις όπως νευρικότητα, άγχος και νιώθουν ίσως ακόμα και αποστροφή. Η εμφανής αναπηρία, δηλαδή το απαξιωμένο άτομο, τραβάει την απόλυτη προσοχή του μη ανάπηρου και δημιουργούνται εντάσεις, ανασφάλειες και αμφιθυμίες από την πλευρά και των δύο, οι οποίες παρεμποδίζουν την ομαλή αλληλεπίδραση. Επίσης, πρόβλημα δημιουργεί η έλλειψη εμπειρίας σε επαφή με άτομα με ειδικές ανάγκες, κάτι το οποίο προκαλεί αμηχανία και στρες. Οι άνθρωποι πολλές φορές δεν ξέρουν πώς να αντιδράσουν απέναντι σε κάποιο άτομο με αναπηρία λόγω της λανθασμένης εκτίμησης των ικανοτήτων του και της σύνδεσής του με στερεότυπα. Αυτά σε συνδυασμό με την πραγματική λειτουργική μειονεκτικότητα του ανάπηρου, οδηγούν στην αποφυγή σχέσεων μεταξύ τους, που πολλές φορές γίνεται ακραία, όπως στην αποφυγή παροχής κάποιας βοήθειας. Επίσης, υπάρχουν συμπεριφορές αρκετά σκληρές από ορισμένους μη ανάπηρους λόγω των αρνητικών συναισθημάτων που βιώνουν στη συναναστροφή τους με αναπήρους. Η θέση που παίρνει κάποιος σε μια επικοινωνιακή πράξη εξαρτάται πολύ από τα ιδιοσυγκρασιακά στοιχεία του ατόμου, την προσωπικότητά του, το σκοπό της πράξης, από τον τύπο των σχέσεων που συνάπτονται και μπορεί να κινηθεί ανάμεσα στους ακραίους πόλους της κυριαρχίας και της υποχωρητικότητας, και ανάμεσα στην αμοιβαία έλξη και την απώθηση (Πουρκός 1997:95).

Οτι ισχύει για τους μη αναπήρους, το ίδιο ισχύει και για τα ανάπηρα άτομα σε σχέση με τις κοινωνικές τους αλληλεπιδράσεις. Οι αντιδράσεις των αναπήρων ποικίλουν και εξαρτώνται σημαντικά από την αυτοπεποίθησή τους, τη δομή της προσωπικότητά τους και την στάση που έχει το περιβάλλον τους απέναντι τους, και όχι τόσο το είδος και ο βαθμός της αναπηρίας.

Σύμφωνα με τον Davis (1971) η αλληλεπίδραση μεταξύ αναπήρων και μη αναπήρων διανύει τρεις φάσεις:

1. Το στάδιο της πλασματικής αποδοχής, όπου παραλείπεται η αναπηρία.
2. Το στάδιο όπου συνειδητοποιείται η διαφορετικότητα των ρόλων, η αναπηρία γίνεται αποδεκτή και η σχέση πιο φυσιολογική.
3. Το στάδιο όπου γίνεται μια πιο ρεαλιστική αποτίμηση της αναπηρίας απελευθερωμένη από προκαταλήψεις.

Η σημασία της κοινωνικής αλληλεπίδρασης στα ζητήματα της αναπηρίας τονίζεται εδώ, διότι παίζει καθοριστικό ρόλο στα ζητήματα του στιγματισμού και συνεπώς του κοινωνικού

αποκλεισμού των ατόμων αυτών. Κάθε συμπεριφορά ενός ατόμου προκαλεί την συμπεριφορά του άλλου με τέτοιο τρόπο, που χωρίς την πρώτη δεν θα δημιουργείτο η δεύτερη (Πουρκός 1997:79). Έτσι, η αρνητική στάση απέναντι σε κάποιο άτομο με αναπηρία ή η αποφυγή της συναναστροφής με αυτό μπορούν, σε συνδυασμό με τα διάφορα προβλήματα στη λειτουργικότητά του να επιφέρουν διάφορες αρνητικές συνέπειες, όπως απομόνωση, αισθήματα κατωτερότητας, εχθρικότητα, δυσκολίες στον σχηματισμό της ταυτότητά του κ.α.

2.4.3.Η περίπτωση της διανοητικής καθυστέρησης

Ακόμα και μέσα στην ίδια κοινωνική κατηγορία, δηλαδή των ατόμων με αναπηρία, υπάρχουν διαφορές στο πως αντιμετωπίζουν οι μη ανάπηροι τους ανάπηρους και αυτό εξαρτάται από το είδος της αναπηρίας, αλλά και από το πόσο εμφανής είναι αυτή.

Δεν είναι όλες οι αναπηρίες ορατές στους άλλους και φαίνεται, πως ο βαθμός της ορατότητας του στίγματος είναι καθοριστικής σημασίας. Μια ταμπέλα (Link & Phelan, 2001) ή ένα σύμβολο στίγματος μπορεί να συνδέσει ένα άτομο με πολλά στερεότυπα, με λίγα ή με καθόλου. Επιπλέον, η σύνδεση μεταξύ των ανεπιθύμητων χαρακτηριστικών και των στερεοτύπων μπορεί να είναι σχετικά ισχυρή ή σχετικά ασθενής. Ο βαθμός διαχωρισμού σε ομάδες του «εμείς» και «αυτοί» μπορεί να είναι περισσότερο ή λιγότερο πλήρης. Και τέλος, ο βαθμός των διακρίσεων μπορεί να ποικίλει. Αυτό σημαίνει ότι ορισμένες ομάδες είναι περισσότερο στιγματισμένες από άλλες.

Για παράδειγμα, η αντίδραση και τα στερεότυπα απέναντι στα άτομα που έχουν κάποια λειτουργική αναπηρία, είναι λιγότερο αρνητικές σε σχέση με τα άτομα που έχουν εμφανείς σωματικές αναπηρίες ή έχουν κάποια νοητική καθυστέρηση (Σιδερά, 2009:10). Θα μπορούσαμε να πούμε, ότι τα άτομα που πάσχουν από νοητική καθυστέρηση υπόκεινται σε μεγάλο βαθμό κοινωνικού αποκλεισμού, λόγω τους στιγματισμού τους. Σε πολλές περιπτώσεις έχει φανεί ότι τα άτομα με νοητική καθυστέρηση υποδύονται ότι είναι ψυχασθενείς, εφόσον η κατηγορία αυτή θεωρείται σε κάποιες κοινωνικές συνθήκες λιγότερο στιγματισμένη, επιλέγοντας με τον τρόπο αυτό το λιγότερο κακό (Goffman, 2001:173). Για παράδειγμα, στη Νέα Υόρκη, οι άνθρωποι με νοητική υστέρηση συχνά προσποιούνται ότι έχουν ψυχιατρική ασθένεια που φέρει χαμηλότερο βαθμό δημόσιας απονομιμοποίησης, από ό, τι η διανοητική καθυστέρηση στο συγκεκριμένο κοινωνικό πλαίσιο (Langness & Levine, 1986).

Όμως, και η ίδια η κατηγορία των ατόμων με νοητική καθυστέρηση, είναι μια ετερογενής ομάδα με διαφορετικά επίπεδα όσον αφορά τα επίπεδα νοητικής, ψυχοσωματικής και ψυχοκοινωνικής λειτουργίας και εξέλιξης, αλλά και προσωπικών χαρακτηριστικών. Οι κλινικές ταμπέλες της νοητικής καθυστέρησης εκπίπτουν σε γενικεύσεις των ανθρώπων στις οποίες εφαρμόζονται (Goffman, 1963). Όμως, τα άτομα αυτά καλύπτουν ένα ευρύ φάσμα που, με διαγνωστικούς όρους, από τη μια το ένα άκρο είναι η βαριά νοητική καθυστέρηση και από το άλλο, η οριακή νοητική καθυστέρηση, συνοδευόμενη πολλές φορές με διάφορα ψυχικά προβλήματα.

Όπως είδαμε παραπάνω, ο Goffman διακρίνει μεταξύ των ατόμων των οποίων τα χαρακτηριστικά του στίγματος γίνονται αμέσως διακριτά στους άλλους (ο απαξιωμένος), και εκείνα των οποίων τα χαρακτηριστικά μπορεί να μην γίνονται άμεσα ορατά (ο απαξιώσιμος). Για τον απαξιώσιμο, το πρόβλημα είναι το αν και το πότε θα ανακαλυφθεί η διαφορετικότητα του και αυτό μπορεί να προκαλεί μεγάλη αγωνία για την διαχείριση των πληροφοριών στις διάφορες κοινωνικές συναντήσεις (Goffman, 1963). Έτσι, ένα άτομο με ήπια νοητική καθυστέρηση, μπορεί εκ πρώτης όψεως, να δημιουργήσει την εντύπωση ενός φυσιολογικού ατόμου και το στίγμα που φέρει να μην γίνει αντιληπτό.

Για τους μη ανάπηρους το πλέον βασικό χαρακτηριστικό της αναπηρία στην ολότητά της είναι το νοητικό μειονέκτημα το οποίο και την στιγματίζει (Σιδερά, 2009:20). Η οποιαδήποτε μορφή αναπηρίας ταυτίζεται στο μυαλό ενός μη ανάπηρου, τις περισσότερες φορές, με μια νοητική βλάβη το οποίο κατέχει βασική θέση στην προσωπικότητα του αναπήρου. Φαίνεται ότι η νοητική

καθυστέρηση είναι ίσως η πιο στιγματισμένη κατηγορία αναπήρων, και αυτό που ουσιαστικά τους διαχωρίζει σαν «άλλους», ενώ το βαρύ αυτό στίγμα που φέρει, μεταφέρεται εύκολα από τους μη ανάπηρους σε άτομα που έχουν ένα σωματικό μειονέκτημα και μόνο.

2.5.Οι συνέπειες του στίγματος στα άτομα με νοητικές και άλλες αναπηρίες

Το στίγμα συμβάλλει έμμεσα στην επιβάρυνση των διαφόρων ασθενειών. Όσον αφορά τις ψυχιατρικές διαταραχές, το στίγμα μπορεί να είναι αίτιο, αλλά και αιτιατό της νόσου και, ως εκ τούτου, μπορεί να γίνει μια «δεύτερη νόσος» για τον πάσχοντα, ενώ στην περίπτωση των ατόμων με νοητική αναπηρία δημιουργεί σοβαρά εμπόδια, ακόμα και στην νοητική του εξέλιξη. Υπάρχουν ενδείξεις ότι η κατανόηση της ψυχικής ασθένειας και της διανοητικής καθυστέρησης και, συνεπώς, και η διαφορετική κοινωνική αντίδραση σε αυτήν, μπορεί να καθορίσει την πορεία της ασθένειας, ανεξάρτητα από οποιαδήποτε προσφυγή σε ιατρική θεραπεία (Watson, 2002).

Τόσο ο στιγματισμός που προέρχεται από το κοινωνικό περιβάλλον (κοινωνικό στίγμα), όσο και ο αυτοστιγματισμός εμπεριέχουν ως αλληλένδετες συνιστώσες τα στερεότυπα, τις προκαταλήψεις και τις διακρίσεις. Συνεπώς, τα στερεότυπα και οι προκαταλήψεις που συνδέονται με την ψυχική και νοητική ασθένεια προδιαγράφουν την αρνητική αντιμετώπιση του ατόμου που νοσεί, με εμφανείς τις επιδράσεις τους, τόσο στις αντιλήψεις που διαμορφώνονται απέναντί του, όσο και στις συμπεριφορές και πρακτικές διακρίσεων που υιοθετούνται και οδηγούν στον κοινωνικό αποκλεισμό του. Σε κάθε περίπτωση, οι επιπτώσεις του στίγματος επηρεάζουν άμεσα τη ζωή του ατόμου και των οικείων του που συμπάσχουν μαζί του αντιμετωπίζοντας έναν μεγάλο βαθμό κοινωνικής απόρριψης.

2.5.1. Οι συνέπειες στον εαυτό και στην διαμόρφωση της ταυτότητας

Υπάρχουν διάφορες θεωρήσεις για την κατασκευή του εαυτού και της ταυτότητας. Ο Shakespeare (1996) αναφέρει ότι υπάρχουν δύο κυρίως προσεγγίσεις για τον τρόπο που οι ανάπηροι αποκτούν ταυτότητα ως ομάδα. Η μια βασίζεται στην ιατρική προσέγγιση (αρνητική ταυτότητα), και η άλλη στην κοινωνικο-πολιτισμική κατανόηση της αναπηρίας (θετική ταυτότητα). Οι ιατρικές προσεγγίσεις της αναπηρίας θεωρούν ότι η αρνητική ταυτότητα του εαυτού είναι αποτέλεσμα της φυσικής βλάβης και εστιάζουν στην ανάγκη για προσαρμογή, για πένθος και για συμβιβασμό με την απώλεια. Αντίθετα, οι κοινωνικές προσεγγίσεις της αναπηρίας, βλέπουν τη θετική ταυτότητα ως αποτέλεσμα της εμπειρίας των καταπιεστικών κοινωνικών σχέσεων και εστιάζουν την προσοχή τους στις δυνατότητες αλλαγής της κοινωνίας, της ενδυνάμωσης των αναπήρων και στην προώθηση μιας διαφορετικής κατανόησης του εαυτού.

Σύμφωνα, με την M. Somers (1994) υπάρχει μία υπόθεση σχετικά με την αναπηρία, ότι ο εαυτός δημιουργείται μέσα από τη γνώση που σχηματίζεται από τις απόψεις των άλλων για το άτομο και τις κυρίαρχες απόψεις για το τι είναι φυσιολογικός εαυτός. Μέσα από διάφορες καταπιέσεις τις οποίες υφίστανται τα άτομα με αναπηρία, υιοθετούν στρατηγικές για την κατασκευή του εαυτού με αποτέλεσμα τα συναισθήματα και οι προσωπικές αξίες να αντικατοπτρίζουν πολιτικές και κοινωνικές κυρίαρχες πεποιθήσεις.

Για τον Goffman ο εαυτός είναι μια κοινωνική κατασκευή, η οποία διαμορφώνεται και είναι προϊόν των διάφορων αλληλεπιδράσεων στις οποίες επιδίδεται ένα άτομο. Ο εαυτός λοιπόν, δεν είναι κάτι που ήδη προϋπάρχει και περιμένει να εκφραστεί, αλλά κατασκευάζεται και επικυρώνεται μέσα σε συνθήκες δημόσιας ερμηνείας ενός ρόλου (Baraman, 1997). Η συμπεριφορά και οι αντιδράσεις ενός ανθρώπου αποτελούν ουσιαστικά ένα συμβιβασμό μεταξύ των εσωτερικών του αναγκών και των απαιτήσεων της κοινωνικής ζωής (Hogan & Sloan, 1986), όπου όμως και αυτές οι εσωτερικές ανάγκες έχουν κοινωνική προέλευση και δημιουργούνται ως άμεση συνάρτηση των εμπειριών μας με τους άλλους, ειδικά με τους «σημαντικούς άλλους», και δεν είναι αφηρημένες και μεταφυσικές ιδιότητες μέσα σε κάποιον (Πουρκός, 1997: 150).

Οι άνθρωποι που έχουν κάποια αναπηρία ή μια χρόνια ασθένεια, όπως τα άτομα με νοητική καθυστέρηση, υποφέρουν από την έλλειψη αίσθησης του εαυτού και μπαίνουν σε μια διαδικασία μέσα από την οποία διαπραγματεύονται την ζωή τους με τέτοιους τρόπους, ώστε να είναι όσο πιο συνηθισμένη όσο είναι δυνατό, και να διατηρήσουν ή να αποκτήσουν μια επαφή με την επιθυμητή κανονικότητα της ζωής. Στις Σπουδές για την αναπηρία, η ταυτότητα και ο εαυτός τείνουν να προσεγγίζονται μέσα από μια ανάλυση για τις καταπιεσμένες κοινωνικές σχέσεις με επικέντρωση στο πως θα αλλάξει αυτό και θα ενδυναμωθούν οι καταπιεσμένοι (Barnes, 1990).

Η επιτυχία ή αποτυχία ενός ατόμου να προσαρμοστεί σε κάποια κανονιστικά πρότυπα έχουν άμεση επίπτωση στην ψυχολογική του ακεραιότητα και αφορούν την ταυτότητα και την ύπαρξη του ολόκληρη. Ο φυσιολογικός αποκλίνων, όπως τον ονομάζει ο Goffman, μπορεί να βρίσκεται σε μια λιγότερο στιγματισμένη κατάσταση, όμως μπορεί να έχει παρόμοιες επιπτώσεις στην ψυχοσύνθεση του με ένα πλήρως στιγματισμένο. Επίσης, ένα άτομο που φέρει κάποιο στίγμα, ακόμα και αν αυτό θεωρείται πλήρως στιγματισμένο, μπορεί αναλόγως την κοινωνική περίσταση να μαινοβγαίνει στην θέση φυσιολογικού και στιγματισμένου.

Παρόλο που η εμφανής διάκριση και ο κοινωνικός αποκλεισμός αναφέρεται συχνά από άτομα με αναπηρίες και ψυχικές διαταραχές, είναι σημαντικό να εξεταστεί ότι η πιο σημαντική βλάβη που προκαλείται δεν είναι από τους άλλους, αλλά από την εσωτερικοποίηση των διαφόρων απόψεων και πεποιθήσεων από το ίδιο το στιγματισμένο άτομο για την κατάστασή του (Lauber, 2008). Οι σχηματιστικές στάσεις του κοινωνικού περιβάλλοντος ενδοβάλλονται και υιοθετούνται από το ίδιο το στιγματισμένο άτομο, το οποίο διαμορφώνει το υποκειμενικό του βίωμα και τον αυτοπροσδιορισμό του βάσει αυτών των αρνητικών συνδηλώσεων που προσδιορίζουν την κοινωνική του ταυτότητα. Η ψυχολογική πίεση και οι δυσχερείς συνθήκες που διαμορφώνουν την καθημερινότητα των ανθρώπων αυτών διαβρώνουν την αυτοεικόνα τους δημιουργώντας αμφιβολίες και ενοχές, οι οποίες οδηγούν, τελικά, στον αυτοστιγματισμό τους. Το εσωτερικευμένο στίγμα σημαίνει απαξίωση, ντροπή, κρύψιμο και αποτράβηγμα που πυροδοτούνται από την αποδοχή αρνητικών στερεοτύπων για τον εαυτό (Ritsheretal., 2003). Ο Corrigan (2009) τονίζει ότι ο αυτοστιγματισμός είναι μια πολυεπιπεδη διεργασία με συγκεκριμένη αλληλουχία σταδίων:

- 1) αναγνώριση του στερεοτύπου,
- 2) αποδοχή του στερεοτύπου αυτού,
- 3) εφαρμογή στον εαυτό.

Μια σημαντική έρευνα που πραγματοποιήθηκε διαχώρησε τρία είδη στάσεων των αναπήρων προς την ίδια τους την αναπηρία (Jansen, 1975):

- 1) Την ενταγμένη,
- 2) Την αμφιθυμική,
- 3) Τη μη ενταγμένη.

Το βίωμα της αναπηρίας ως αρνητική ταυτότητα προκύπτει σύμφωνα με τον Shakespeare (1996) από την κοινωνική προσαρμογή ή από το πλαίσιο των κοινωνικών σχέσεων, στις οποίες η βλάβη είναι η μοναδική εστία ανάλυσης. Η θλίψη και η απώλεια εσωτερικεύονται και η δοκιμασία εστιάζεται στον εαυτό. Ως μια εξατομικευμένη εμπειρία, τα δομικά και πολιτισμικά συμφραζόμενα δεν αμφισβητούνται και πιθανές εναλλακτικές προοπτικές στο κυρίαρχο βιοϊατρικό παράδειγμα δε γίνονται ορατές. Η διαφορά είτε φετιχοποιείται ως ιατρική τραγωδία, είτε αγνοείται. Εκείνο που απομένει ως στρατηγική διαχείρισης της αρνητικής ταυτότητας, είναι η αφομοίωση. Άλλες στρατηγικές διαχείρισης της αρνητικής ταυτότητας είναι:

- Η προσπάθεια ελαχιστοποίησης της σπουδαιότητας της βλάβης, ακόμα και με την απόκρυψή της. Με τους όρους του Goffman, το άτομο προσπαθεί «να περνάει για κανονικό»
- Ο θρησκευτικός προσδιορισμός της ταυτότητας ως βάσανο που στωικά αποδίδεται στη μοίρα ή στην επιθυμία του θεού. Συχνά υπάρχει και η προσδοκία της αποζημίωσης του παραδείσου.
- Το «ξεπέρασμα» της βλάβης με την άρνηση της υποταγής στην πραγματικότητα και η προσπάθεια επανάκτησης μιας «κανονικής» ταυτότητας

- Μέσω υπεράνθρωπων προσπαθειών, όπως για παράδειγμα η περίπτωση της συμμετοχής σε εντατικές αθλητικές δραστηριότητες.

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

Στον αντίποδα της προσέγγισης του Goffman για τη διαχείριση των εντυπώσεων για το πάσχον σώμα από το στιγματισμένο άτομο, βρίσκεται η αντίληψη της αναπηρίας ως θετική ταυτότητα. Στη μικροκοινωνιολογία του Goffman η παρουσίαση του εαυτού προετοιμάζεται «στα παρασκήνια», μακριά από τη δημόσια έκθεση, και το υποκείμενο επιλέγει να επιδοθεί σε δραστηριότητες που θα του επιτρέψουν να μειώσει την απόσταση ανάμεσα στην εν δυνάμει και στην πραγματική ταυτότητα, αναγνωρίζοντας ότι υστερεί σε σχέση με τα ισχύοντα κανονιστικά πρότυπα περί ταυτότητας και προσπαθεί να τα προσεγγίσει εμπλεκόμενο σε δραστηριότητες αποκατάστασης (Μακρυνιώτη, 2001:45-46). Αντίθετα, η αναπηρία ως θετική ταυτότητα σηματοδοτεί μια διαδικασία κατά την οποία η υποτέλεια μετατρέπεται σε υποκειμενοποίηση. Απορρίπτονται οι αρνητικές προεκτάσεις του ιατρικού μοντέλου και υπερισχύει η επικέντρωση στον αποκλεισμό και την ανισότητα που χαρακτηρίζει την αναπηρία.

Η μετατόπιση αυτή, συχνά παίρνει τη μορφή αντικατάστασης του ενός αναλυτικού πλαισίου (ιατρικό μοντέλο) με ένα άλλο (κοινωνικό μοντέλο), προκειμένου να οδηγήσει σε μια θετική ταυτότητα, που συχνά περιγράφεται ως ντεμπούτο, ως δημοσιοποίηση («comingout»). Αυτή η δημοσιοποίηση είναι η διαδικασία του θετικού αυτοπροσδιορισμού της ταυτότητας, απορρίπτοντας την ταξινόμηση της υποταγής και επιβεβαιώνοντας την υποκειμενικότητα και τη συλλογική δύναμη. Παρά το γεγονός ότι αυτή η διαδικασία μπορεί να αποτελεί μια ιδιωτική και ατομική εξέλιξη ή μια προσωπική αφύπνιση, είναι πολύ πιθανό να συμβεί μέσα σε συλλογικά πλαίσια: η ίδια η αυτοοργάνωση υπαγορεύει τη διαδικασία του προσδιορισμού της ταυτότητας. Ο Weeks (1990, όπ. αναφ. στο Shakespeare, 1996: 88) αναφέρει ότι η ταυτότητα έχει σχέση με την αίσθηση του ανήκειν, με αυτό που έχει κανείς κοινό με κάποιους άλλους ανθρώπους και που τον διαφοροποιεί από τους υπόλοιπους. Και το πιο σημαντικό, δίνει την αίσθηση της προσωπικής τοποθέτησης, το σταθερό πυρήνα της ατομικότητας (Shakespeare, 1996).

2.5.2. Οι συνέπειες στον περιβάλλον του ατόμου

Ο Goffman (1963) υποστηρίζει ότι το στίγμα επηρεάζει εκτός από τις εμπειρίες των ίδιων των ατόμων που το φέρουν, και στενούς συγγενείς και άλλους με τους οποίους σχετίζεται. Πρόσφατη βιβλιογραφία αναδεικνύει τις επιπτώσεις που έχει το στίγμα για την ευημερία των μελών της οικογένειας των αναπήρων. Τα μέλη της οικογένειας αισθάνονται συχνά ότι στιγματίζονται και παρουσιάζουν αυξημένη συναισθηματική δυσπραγία και η κοινωνική απομόνωση (Angermeyer, Schulze & Dietrich, 2003·Horwitz & Reinhard, 1995· MacRae, 1999).

Όμως, οι επιπτώσεις του στίγματος δεν περιορίζονται μόνο στο άτομο που πάσχει και στο στενό του περιβάλλον. Εκτός από την οικογένειά του, το στίγμα της νοητικής και ψυχικής ασθένειας επεκτείνεται και σε όλους όσους σχετίζονται με τον ασθενή: ο στιγματισμός πλήττει τους επαγγελματίες ψυχικής υγείας, τα ψυχιατρικά ιδρύματα, τους θεσμούς παροχής ψυχιατρικών και ψυχολογικών υπηρεσιών και τις μεθόδους θεραπείας.

Τα ζητήματα που προκύπτουν σε μια οικογένεια από την ύπαρξη ανάπηρου παιδιού δεν αφορούν μόνο στις εσωτερικές σχέσεις και στην αλληλεπίδραση μεταξύ των μελών της, αλλά και στις σχέσεις της οικογένειας με το κοινωνικό περιβάλλον. Η απόρριψη, η αποστροφή, η περιέργεια, η λύπη ή ο οίκτος που συχνά αποτυπώνεται στο κοινωνικό «βλέμμα» οδηγεί τις οικογένειες με ανάπηρα μέλη σε αποφυγή των κοινωνικών συναναστροφών και σε κοινωνικό

αποκλεισμό. Προβλήματα με τα οποία έρχονται αντιμέτωποι οι γονείς και οι οικογένειες ανάπηρων παιδιών κατά την επαφή τους με το κοινωνικό περιβάλλον και τις υποστηρικτικές υπηρεσίες καταγράφονται στην έρευνα που διεξήγαγε το Συμβούλιο για την Οικονομική και Κοινωνική Έρευνα (Economic and Social Research Council – ESRC) στη Βρετανία (όπ. αναφ. στο Clavering, Goodley & MacLaughling, 2006). Πιο συγκεκριμένα:

- Οι γονείς γενικά καταβάλλουν μεγαλύτερες προσπάθειες να συμβιβαστούν με τα ελλείμματα και τον κατακερματισμό των υποστηρικτικών υπηρεσιών, από ότι με τις «αναπηρίες» των παιδιών τους.

- Εμπλέκονται σε μακροχρόνιες διαδικασίες διαπραγματεύσεων, μεσολαβήσεων και αγώνων για τα δικαιώματα των παιδιών τους.

- Οι γονείς βιώνουν σε πολλές περιπτώσεις κάποια μυστικότητα από την πλευρά των επαγγελματιών και η ενημέρωσή τους σχετικά με αποφάσεις που αφορούν τα παιδιά τους είναι ανεπαρκής.

- Οι επαγγελματίες συχνά δε δείχνουν ευρύτητα σκέψης για τα ανάπηρα παιδιά κι έτσι διαρρηγνύονται οι σχέσεις εμπιστοσύνης μεταξύ οικογένειας και υπηρεσιών, ενώ η αποκατάσταση της σχέσης είναι δύσκολη.

- Η απόρριψη του ανάπηρου παιδιού από το κοινωνικό περιβάλλον (αποκλεισμός από συμμετοχή σε κοινωνικές εκδηλώσεις, όπως γενέθλια κ.λ.π.) οδηγεί τους γονείς και τα παιδιά τους σε απόσυρση από πλαίσια που, κάτω από άλλες προϋποθέσεις, θα μπορούσαν να λειτουργήσουν ως υποστηρικτικά δίκτυα.

- Σημαντικό εμπόδιο στην ένταξη των ανάπηρων παιδιών, το οποίο βιώνεται και από τις οικογένειές τους, αποτελεί η προκατάληψη που είναι διάχυτη στην κοινωνία και εκφράζεται ακόμα και από άλλους γονείς.

- Στη θέση της αποδοχής και της αναγνώρισης της σημαντικότητας του ρόλου της οικογένειας, οι επαγγελματίες συχνά καλλιεργούν ιεραρχικές σχέσεις με τις οικογένειες και τις αντιμετωπίζουν ως χρήστες υπηρεσιών, υποσκάπτοντας τις σχέσεις εμπιστοσύνης.

- Η στάση των επαγγελματιών απέναντι σε γονείς διαφορετικού φύλου διαφοροποιείται, με αποτέλεσμα να επιδεικνύεται πατερναλισμός και πίεση στις μητέρες. Αντίθετα οι πατέρες δε βιώνουν εξίσου την εξουσία των ειδικών, ούτε τους ασκείται η ίδια πίεση με τις μητέρες, καθώς οι επαγγελματίες εμφανίζονται περισσότερο διστακτικοί στην άσκηση εξουσίας σε άνδρες.

2.5.3. Συνέπειες στην επαγγελματική αποκατάσταση των αναπήρων

Προνομιακό πεδίο για την εκδήλωση κοινωνικών φραγμών απέναντι στους ανάπηρους αποτελεί η εργασία. Δεδομένου ότι από πολλούς ενήλικες η εργασία αντιμετωπίζεται, όχι μόνο ως πηγή εισοδήματος, αλλά και ως μέσο προσδιορισμού της ταυτότητάς τους, ως ευκαιρία για σύναψη κοινωνικών σχέσεων και ως τρόπος συνεισφοράς στην κοινότητα, η παρεμπόδιση από την εξασφάλιση και διατήρηση κάποιας εργασιακής θέσης αποτελεί κεφαλαιώδες ζήτημα.

Τα προβλήματα εντοπίζονται κυρίως στην απόκτηση, τη διατήρηση της εργασίας και στις προσφερόμενες εργασιακές συνθήκες. Κατά τον Barnes, τα είδη δουλειάς που προσφέρονται στους ανάπηρους πολύ συχνά είναι χαμηλού κοινωνικού status, με μικρές απολαβές, σε φτωχές εργασιακές συνθήκες και ελάχιστες ευκαιρίες εξέλιξης (Barnes, 2003). Παρά το γεγονός ότι, σε επίπεδο ρητορείας τουλάχιστον, είναι αναγνωρισμένο το δικαίωμα των αναπήρων στην εργασία, η περιθωριοποίησή τους εξακολουθεί να υφίσταται σε όλο το εύρος της διαδικασίας προσλήψεων. Οι περιορισμοί περιλαμβάνουν τόσο τις ατομικές όσο και τις κοινωνικές συνθήκες με τις οποίες βρίσκονται αντιμέτωποι οι ανάπηροι, όπως τα αρχιτεκτονικά εμπόδια και ο μη προσπελάσιμος χώρος εργασίας, τα ανεπαρκή μέσα μετακίνησης, η έλλειψη υποστηρικτικών δικτύων, η μειωμένη αυτοεκτίμηση, οι στεγανές συνθήκες της αγοράς εργασίας και της πολιτικής, οι διακρίσεις και η ετικετοποίηση, οι στάσεις και οι προκαταλήψεις των εργοδοτών και των συνεργατών (Κουρουμπλής, 2000: 128· Shieret. al., 2009).

Πιο συγκεκριμένα, σύμφωνα με τους Shieret. al. (2009:67-70), η αναπηρία συνιστά εμπόδιο:

A. Στην εξασφάλιση κάποιας εργασιακής θέσης, εξαιτίας:

- Των διακρίσεων που υφίστανται οι ανάπηροι από τους εργοδότες κυρίως, αλλά και από τους συνεργάτες, η έκταση των οποίων σχετίζεται με το είδος και το βαθμό της βλάβης. Οι αναπηρίες που σχετίζονται με νοητικά και ψυχικά προβλήματα, φαίνεται ότι αντιμετωπίζονται με τη μεγαλύτερη επιφύλαξη.

- Της ετικετοποίησης. Συχνά οι ανάπηροι αντιμετωπίζουν το δίλημμα εάν θα ήταν σκόπιμο να αποκαλύψουν ή όχι την ιδιαίτερη κατάστασή τους στον εργοδότη τους, κάτι που σε πολλές περιπτώσεις συνεπάγεται το ρίσκο να έρθουν αντιμέτωποι με στερεότυπα και στιγματισμό.

- Της απόρριψης των δεξιοτήτων τους. Ως αποτέλεσμα των διακρίσεων και της ετικετοποίησης από τους εργοδότες, οι δεξιότητες και η εκπαίδευση που έχουν οι ανάπηροι υποβαθμίζονται ή και αγνοούνται.

B. Στη διατήρηση της εργασίας, εξαιτίας:

- Των απολύσεων. Ο αντίκτυπος της ασθένειας και της αναπηρίας μπορεί να οδηγήσει σε διακρίσεις από την πλευρά της εργοδοσίας που καταλήγουν σε απόλυση.

- Της εκούσιας αποχώρησης από την εργασία. Πολλοί ανάπηροι εγκαταλείπουν την εργασιακή τους θέση, επειδή χρειάζεται να ασχοληθούν με την προσωπική τους περίθαλψη ή και επειδή αναζητούν κάποια διαφορετική απασχόληση που να ανταποκρίνεται επαρκέστερα στις ανάγκες και τα προσόντα τους.

Σύμφωνα με έρευνες στη Βρετανία, οι εργοδότες τόσο στον ιδιωτικό, όσο και στο δημόσιο τομέα αποφεύγουν την πρόσληψη ανάπηρων εργαζομένων. Εξαιτίας των ανεπαρκών γνώσεων τους για την αναπηρία, υποθέτουν ότι τέτοιες προσλήψεις συνεπάγονται μειωμένη παραγωγικότητα και χαμηλή ποιότητα παραγωγής. Επίσης, αμφισβητούν τις φιλοδοξίες των ανάπηρων εργαζομένων για εργασιακή εξέλιξη, καθώς θεωρούν ότι, σε σχέση με τους μη ανάπηρους, είναι περισσότερο επιρρεπείς στη συστηματική αποχή από τα καθήκοντά τους, είναι λιγότερο δεσμευμένοι στις εργασιακές τους υποχρεώσεις και δεν έχουν τη δυνατότητα να συνεργάζονται με τους συναδέλφους.

Η απαξίωση των ανάπηρων εργαζομένων που αποβλέπουν σε εργασιακή εξέλιξη διαπιστώνεται και σε διάφορα άλλα επίπεδα. Σπάνια τους ανατίθενται απαιτητικοί ρόλοι μέσα από τους οποίους θα μπορούσαν να αναδείξουν τις ικανότητές τους, και αυτό έχει ως συνέπεια να παραμερίζονται στις διαδικασίες των εργασιακών εξελίξεων και προαγωγών. Οι απολαβές τους από την εργασία (προαγωγές, μισθολογικές αυξήσεις, ευκαιρίες κατάρτισης) δεν αντιστοιχούν με αυτές των μη ανάπηρων εργαζομένων. Έτσι, συχνά, εσωτερικεύοντας την καθολική απαξίωση που βιώνουν, αποφασίζουν να παραιτηθούν από τις επαγγελματικές διεκδικήσεις και φιλοδοξίες τους, οδηγούμενοι και με αυτό τον τρόπο στο κοινωνικό περιθώριο. Σε κάποιες περιπτώσεις παρατηρείται μια πατερναλιστική κουλτούρα στους εργασιακούς χώρους των ανάπηρων, η οποία όμως αποδυναμώνει τα άτομα στα οποία στοχεύει, εφόσον δεν τους αναγνωρίζει την ικανότητα να συνεισφέρουν ισότιμα με τους υπόλοιπους συναδέλφους. Ο πατερναλισμός σε καμία περίπτωση δεν αποτελεί υποστηρικτική συμπεριφορά, ενώ αντίθετα χαρακτηρίζει τις διακρίσεις και την εχθρότητα (Wilson-Kovacset. al., 2008).

Εκείνο που γενικά θα μπορούσε να λεχθεί για τους ανάπηρους εργαζόμενους σε όλο το εύρος της εργασιακής ιεραρχίας είναι ότι, τόσο στις διαδικασίες πρόσληψης και διατήρησης μιας θέσης, όσο και στη διεκδίκηση εργασιακών θέσεων υψηλού κύρους, κρίνονται όχι στη βάση των ικανοτήτων, των ακαδημαϊκών τους γνώσεων ή της εξειδίκευσής τους, αλλά στη βάση της αναπηρίας. Για τη διαμόρφωση ευνοϊκότερων εργασιακών συνθηκών προς όφελος των ανάπηρων έχουν συχνά αναληφθεί πολιτικές πρωτοβουλίες στις αναπτυγμένες βιομηχανικές χώρες της δύσης οι οποίες, ωστόσο, κινούνται σε επίπεδο ρητορείας (Barnes, 2003), δεδομένου ότι οι ανάπηροι εργαζόμενοι εξακολουθούν να έρχονται αντιμέτωποι με πολυάριθμα, απροσδόκητα εμπόδια, που παρά τις πολιτικές ίσων ευκαιριών (Wilson-Kovacset. al., 2008) δυσκολεύονται να ξεπεράσουν.

Ο Κουρουμπλής (2000: 132) αναφέρει ότι η κοινωνία μας που κυριαρχείται σε μεγάλο βαθμό από την ιδεολογία του κέρδους μετρά την αξία του κάθε ατόμου με το βαθμό της παραγωγικότητάς του. Τα αίτια της ελλειμματικής πρόσβασης των αναπήρων στην αγορά εργασίας θα πρέπει να αναζητηθούν στον τρόπο που είναι οργανωμένη η εργασία στις καπιταλιστικές κοινωνίες, γύρω από ένα σύστημα αξιών και αρχών που, σύμφωνα με τον Barnes περιλαμβάνει την αναζήτηση του μέγιστου κέρδους και τον ανταγωνισμό μεταξύ των εργαζομένων. Ο συνδυασμός της εκβιομηχάνισης, της αστικοποίησης και των σχετικών ιδεολογιών, όπως ο φιλελεύθερος ωφελιμισμός και η ιατρικοποίηση, παρέχουν «επιστημονική» νομιμοποίηση στην εμπορευματοποίηση της καθημερινής ζωής. Έτσι, η δουλειά συνδέεται με τη μισθωτή εργασία και οι εργασιακές υποδομές προσαρμόζονται στις ανάγκες αυτών που μπορούν να εμπλακούν στις εντατικοποιημένες συνθήκες εργασίας, αποκλείοντας εκείνους που δεν έχουν αυτή τη δυνατότητα (Barnes, 2003).

Σύμφωνα με τη Brine (2001), στην οικονομική πραγματικότητα της παγκοσμιοποίησης, η ανεργία ή η υποαπασχόληση θεωρείται ατομικό πρόβλημα που οφείλεται στην αδυναμία των ίδιων των ατόμων να αποκτήσουν τα απαιτούμενα προσόντα και τις δεξιότητες ή ακόμη δεν επιδεικνύουν την απαραίτητη κινητοποίηση προκειμένου να αποκτήσουν και να διατηρήσουν μια θέση εργασίας. Ανάλογα με το κοινωνικό και πολιτικό πλαίσιο αναφοράς της αναπηρίας και της εργασίας, προτείνονται και διαφορετικές λύσεις για το ζεπέρασμα της ανισότιμης πρόσβασης των αναπήρων στην αγορά εργασίας.

Από την πλευρά όσων θεωρούν ότι η ενσωμάτωση των αναπήρων στην αγορά εργασίας, όπως αυτή είναι οργανωμένη με βάση τη λειτουργία του καπιταλισμού, είναι δυνατή και θα άρει τις κοινωνικές ανισότητες που υφίστανται, προτείνεται:

- Μετατόπιση των εργοδοτών προς πιο συλλογικές και κοινωνικές αντιλήψεις και στάσεις για την αναπηρία.

- Χρήση στρατηγικών από τους ίδιους τους ανάπηρους εργαζόμενους με στόχο τον αποστιγματισμό τους από το κοινωνικό περιβάλλον. Ως τέτοιες στρατηγικές προτείνονται: η άμβλυνση της αρνητικής εικόνας με τη χρήση χιούμορ, η απόκρυψη των δυσλειτουργιών πριν την πρόσληψη, ή η αναγνώριση των προσωπικών φραγμών και η παρουσίαση επίγνωσης και καρτερικότητας για την αναπηρία και το στιγματισμό.

- Κοινωνική πολιτική που να αναγνωρίζει τις κοινωνικές προεκτάσεις της αναπηρίας και να παρέχει το πλαίσιο μέσα από το οποίο οι ανάπηροι θα μπορούν να συμμετέχουν με καλύτερους όρους στον ανταγωνισμό για εξεύρεση εργασίας (κατάλληλη εκπαίδευση, εφοδιασμός με εργασιακά προσόντα που να ανταποκρίνονται στις ανάγκες της αγοράς κ.λ.π.).

- Ανάπτυξη του κοινωνικού κεφαλαίου με δημιουργία κοινωνικών δικτύων για αυτούς που βιώνουν εργασιακές δυσκολίες.

- Εκπαίδευση των εργαζομένων και των εργοδοτών σχετικά με τα εμπόδια και τις εμπειρίες που βιώνουν οι ανάπηροι στην αγορά εργασίας.

- Παρακολούθηση και καταγραφή της απασχόλησης των αναπήρων, ώστε να εξασφαλίζεται η συμμετοχή τους σε όλα τα εργασιακά περιβάλλοντα (Shieret. al., 2009).

Στον αντίποδα αυτών των προτάσεων βρίσκεται η αντίληψη ότι εκείνο που χρειάζεται για την άρση των εμποδίων είναι μια εναλλακτική στρατηγική που θα αμφισβητεί την εργασία με την τρέχουσα έννοια και τις πολιτικές που επικεντρώνονται αποκλειστικά στους ανάπηρους εργαζόμενους. Ο Barnes (2003) υποστηρίζει πως χρειάζεται μια ολιστική προσέγγιση που θα περιλαμβάνει α) την επαναδιαμόρφωση του νοήματος της εργασίας για τους ανάπηρους β) τον αποστιγματισμό των παροχών κοινωνικής πρόνοιας και γ) τις θεωρητικές βάσεις που έχουν ήδη τεθεί από το κοινωνικό μοντέλο και την «ανεξάρτητη διαβίωση». Όταν η εργασία οργανώνεται γύρω από ένα διαφορετικό σύστημα αξιών, όπως η κοινωνική αναγκαιότητα και η αλληλεξάρτηση των εργαζομένων, τότε δεν αποτελεί κοινωνικό φραγμό αλλά συμβάλλει στην κοινωνική ένταξη.

Ασφαλώς, δεν αναμένεται ότι όλοι οι ανάπηροι μπορούν ή πρέπει να εργάζονται με το ρυθμό που εργάζονται οι μη ανάπηροι, ούτε ότι όλοι οι ανάπηροι μπορούν ή οφείλουν να εξασκούν μια εργασία με τη συμβατική της έννοια. Ο επαναπροσδιορισμός της εργασίας για τους ανάπηρους μπορεί να περιλαμβάνει καθημερινές δραστηριότητες που για τους μη ανάπηρους είναι δεδομένες, όπως η ατομική υγιεινή, η οργάνωση της καθημερινής ιατρικής φροντίδας, οι καθημερινές δουλειές του σπιτιού κ.λ.π. Είναι αναγνωρισμένο από τους ανάπηρους και τις οργανώσεις τους ότι ζώντας με κάποια βλάβη σε μια κοινωνία που προκαλεί την αναπηρία, συνεπάγεται αυξημένες προσπάθειες και πολλή δουλειά.

Εξάλλου, θα πρέπει να γίνει κατανοητό ότι, ανεξάρτητα από το ρόλο τους στα τρέχοντα εργασιακά περιβάλλοντα, οι ανάπηροι παραμένουν και παραγωγοί και καταναλωτές ενός μεγάλου εύρους υπηρεσιών από τις οποίες εξαρτώνται όχι μόνο οι ίδιοι, αλλά και οι μη ανάπηροι. Έτσι, η κοινωνική πρόνοια της οποίας θα πρέπει να είναι αποδέκτες δεν θα πρέπει να θεωρείται ως «αιμορραγία» της εθνικής οικονομίας, εφόσον συντελεί στη δημιουργία θέσεων εργασίας, αγαθών και υπηρεσιών. Σύμφωνα με την ανάλυση του κοινωνικού μοντέλου για την εργασία, η μειονεκτική θέση των αναπήρων στην αγορά εργασίας, είτε ως άτομα είτε ως ομάδα, συνδέεται με την κοινωνική οργάνωση της εργασίας.

Κατά τον Barnes (2000), η ανεργία ή η υποαπασχόληση των ανάπηρων εργαζομένων δεν μπορεί να ειπωθεί ανεξάρτητα από παράγοντες όπως η εκπαίδευση, το δομημένο περιβάλλον, η μεταφορά, η προσβασιμότητα, η ιδεολογία και η κουλτούρα. Δεδομένου ότι ο «πλεονάζων πληθυσμός», μεταξύ του οποίου βρίσκονται και οι ανάπηροι, εξακολουθεί να παραμένει αναγκαίος στον εφοδιασμό του κεφαλαίου με μια ανεξάντλητη δεξαμενή διαθέσιμης εργατικής δύναμης (Marx 1977, όπ. αναφ. στο Brine, 2001), οι πολιτικές πρωτοβουλίες στο πεδίο της απασχόλησης μπορεί να έχουν περιορισμένο αντίκτυπο στα εργασιακά προβλήματα των αναπήρων. Μια αποτελεσματική αλλαγή μπορεί να συνδεθεί μόνο με ένα ριζοσπαστικό μετασχηματισμό του νοήματος της οργάνωσης της εργασίας.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3

Η ΤΕΧΝΗ ΤΗΣ ΚΕΡΑΜΙΚΗΣ ΩΣ ΨΥΧΟΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ-ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΕΡΓΑΛΕΙΟ ΚΑΙ ΜΕΣΟ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΚΑΙ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗΣ ΕΝΤΑΞΗΣ ΤΩΝ ΑΝΑΠΗΡΩΝ

3.1 Εισαγωγή

Ο πηλός είναι ένα συνηθισμένο υλικό στη θεραπευτική τέχνη και στην ψυχοθεραπεία. Πολλοί υποστηρίζουν ότι η θεραπευτική δυνατότητα του αργίλου είναι ένα πολύ καλό εργαλείο για τις θεραπευτικές διαδικασίες στην ατομική και ομαδική θεραπεία (π.χ. Anderson, 1995· Mattes & Robbins, 1981). Άλλοι αποδίδουν στην κεραμική τέχνη, διαγνωστικές ιδιότητες στην οικογενειακή και ατομική θεραπεία (π.χ. Jorstad, 1965· Keyes, 1984· Kwiatkowska, 1978). Επίσης, η χρήση της κεραμικής είναι συχνή σαν μέσο απασχόλησης και εκπαίδευσης των αναπήρων και για το λόγο αυτό υπάρχουν πολλά εργαστήρια σε δομές της Ειδικής Αγωγής και Προεπαγγελματικής προκατάρτησης.

3.2. Οι προσφερόμενες δυνατότητες της υλικότητας του πηλού

Ο πηλός είναι ένα φυσικό υλικό που εμπεριέχει την αντίθεση. Μπορεί να είναι σκληρός, μαλακός ή και τα δυο ταυτόχρονα (Kemske, 2010). Η χρήση του πηλού μπορεί να διαχωριστεί σε κατηγορίες: ο πηλός προ-ψησίματος και μετά-ψησίματος.

Ο **άψητος πηλός** έχει οργανική και προσωρινή φύση. Έργα στα οποία ο πηλός δεν ψήνεται, επικεντρώνονται στις χρονικές ιδιότητες του, ακριβώς σε αυτήν την αλλαγή που παρουσιάζει με το πέρασμα του χρόνου, ανεξάρτητα από την παρέμβαση του καλλιτέχνη στο υλικό. Επίσης, επισημαίνεται, η σημασία του σαν υλικό που έρχεται σε άμεση επαφή με το ανθρώπινο σώμα. Η ιδιότητα αυτή του υγρού πηλού και η πλαστικότητά του επιτρέπουν στον καλλιτέχνη, μέσα από μια καθορισμένη χρονική ακολουθία, να καταγράψει τον διάλογο της ταυτότητας και της δημιουργικότητας του με το υλικό.

Ο **ψημένος πηλός** έχει τις φυσικές ιδιότητες αυτές που προσφέρονται για απτική ψηλάφηση. Το ψημένο κεραμικό αντικείμενο είναι σκληρό και αντέχει σε αντίξοες συνθήκες. Για το λόγο αυτό, ακόμα και αρχαία κεραμικά έχουν διατηρηθεί αναλλοίωτα ή ίσως με μικρές φθορές στο πέρασμα του χρόνου. Σε αντίθεση με τον υγρό πηλό, ο ψημένος παραμένει σταθερός και αποτυπώνει διαχρονικά την παρέμβαση του καλλιτέχνη. Δεν χάνει ποτέ τον απόηχο της δημιουργίας του, αντιθέτως είναι μια ενσάρκωση της πράξης του δημιουργού, ένας μόνιμος σύνδεσμος του με το άτομο που κρατάει στα χέρια του το έργο του. Ο ψημένος πηλός παρόλο που δεν έχει την πλαστικότητα του υγρού πηλού, ανταποκρίνεται στο άγγιγμα, αφού απορροφά την θερμοκρασία του σώματος (Kemske, 2010).

Έτσι μπορούμε να πούμε, ότι ο πηλός, είτε στο αρχικό είτε στο τελικό του στάδιο έχει άμεση επικοινωνία και αλληλεπίδραση με το ανθρώπινο σώμα. Στη πρώτη περίπτωση, το εύπλαστο

υλικό διαμορφώνεται μέσω του σωματικού διαλόγου με το χέρι του καλλιτέχνη. Σε κάθε παύση της κατασκευαστικής διαδικασίας ο τεχνίτης μπορεί να δει και να ψηλαφίσει το αποτέλεσμα, το οποίο αποτυπώνει προς στιγμήν, ιδιότητες από τον ίδιο και από το σώμα του πηλού. Στη φάση αυτή υπάρχει ακόμα η δυνατότητα της παρέμβασης και του επαναπροσδιορισμού της διαλογικής αυτής σχέσης.

Με το πέρασμα του χρόνου όμως, ο πηλός σκληραίνει και γίνεται όλο και πιο δύσκαμπτος, δυσκολεύοντας τον διάλογο με τον καλλιτέχνη. Αλλά και σε περίπτωση που δεν έχει περάσει αρκετός χρόνος, η επίμονη και χωρίς λόγο παρέμβαση του κατασκευαστή στο έργο του, το «παιδεύει», και αν αυτός περάσει το όρια της αντοχής του υλικού, αυτό στεγνώνει και χάνει την πλαστικότητά του. Η κατασκευαστική τελετουργία προϋποθέτει οξυμένη απτική αντιληπτικότητα και διερεύνηση και για το λόγω αυτό προσφέρει καταπληκτικές ευκαιρίες για μάθηση και καλλιέργεια των αισθήσεων.

3.2.1. Η μορφοποίηση του υγρού πηλού

Με βάση τις παραπάνω ιδιότητες της υλικότητας του πηλού, έχουν αναπτυχθεί κάποιες κατασκευαστικές τεχνικές. Ο δημιουργός του έργου συλλαμβάνει μια ιδέα για το τι θέλει να κατασκευάσει και τι χρήση θα έχει αυτό, και «εκμεταλλεύεται» τις προσφερόμενες δυνατότητες της υλικότητας του πηλού, βασιζόμενος σε κάποια πρότυπα επεξεργασίας του. Σε ένα παιδαγωγικό πλαίσιο, οι τεχνικές αυτές μπορούν να προσαρμοσθούν, ανάλογα με τον εκάστοτε στόχο. Εδώ αναφέρουμε κάποιες από τις βασικές τεχνικές που υπάρχουν, σε μια προσπάθεια ανάδειξης της παιδαγωγικής χρησιμότητας του.

Μια από τις βασικές τεχνικές, με πανάρχαιες ρίζες, είναι το *τσιμπητό* (pinch method, Henley D.). Η τεχνική είναι απλή, από την άποψη ότι δεν προϋποθέτει την μεσολάβηση κάποιου εργαλείου και θεωρείται η πιο άμεση σωματική, αλλά και πνευματική εμπειρία με τον πηλό (Berensohn, 1972, όπως αναφέρεται στο Henley D., 2002). Για τον λόγο αυτό αξιοποιείται πολύ συχνά σε θεραπευτικά ή παιδαγωγικά πλαίσια.

Ο δημιουργός χρειάζεται μόνο έναν βόλο από πηλό και την απτική του ικανότητα για να μορφοποιήσει όπως θέλει το υλικό. Ο πηλός πρέπει να είναι υγρός, ώστε να διατηρεί την πλαστική του ιδιότητα. Κρατώντας το υλικό προσαρμοσμένο στην παλάμη ο τεχνίτης μπορεί να ελέγχει τη μια πλευρά με το ένα χέρι, ενώ με τον αντίχειρα του άλλου χεριού, πιέζει ανοίγοντας μια τρύπα στην στρογγυλή μάζα. Τα υπόλοιπα δάχτυλα συμμετέχουν από την εξωτερική πλευρά της μπάλας του πηλού και πιέζουν ώστε να λεπταίνουν τα τοιχώματα, προσέχοντας να μην ασκηθεί υπερβολική πίεση. Η διαδικασία γίνεται αργά και σταθερά, και η μικρή τρύπα με το γύρισμα του πηλού μέσα στη παλάμη, καταλήγει σε ένα συμμετρικό άνοιγμα, δίνοντας μια κυλινδρική ή σφαιροειδή φόρμα.

Η διαδικασία αυτή χρειάζεται αυτοσυγκέντρωση, έλεγχο των κινήσεων και απτική αίσθηση του υλικού, ώστε να μην ασκείται υπερβολική πίεση και καταστραφούν τα τοιχώματα της φόρμας ή δημιουργηθεί κάποια έντονη ασυμμετρία. Το τελικό αποτέλεσμα έχει χαραγμένες τις ρυθμικές κινήσεις και τα αποτυπώματα του δημιουργού από τον διάλογό του με αυτό. Υπάρχει η δυνατότητα να ενωθούν δυο τέτοιες κατασκευές για να δημιουργηθεί ένα είδους σφαίρας με πολύ λεπτά τοιχώματα.

Αντίστοιχη τεχνική, είναι αυτό του *αδειάματος του όγκου*. Στην περίπτωση αυτή ο όγκος του πηλού μορφοποιείται σε διάφορα σχήματα όπως κύβος, σφαίρα ή πυραμίδα. Η διαδικασία δεν είναι πάντα εύκολη, και χρειάζεται οπτικόκινητικό συντονισμό και απτική αντίληψη. Για παράδειγμα, για να διαμορφωθεί ένας κύβος χρειάζεται να χτυπηθεί το υλικό με δύναμη σε επίπεδη επιφάνεια και, αφού, πάρει ένα χοντρικό σχήμα, να τελειοποιηθεί με μικρά και απαλά χτυπήματα στην επιφάνεια. Ο πηλός αντιστέκεται και ξεφεύγει πολλές φορές, και για το λόγο αυτό χρειάζεται προσαρμογή των κινήσεων με βάση το υλικό. Όταν τελικά έχουμε κατασκευάσει τον όγκο που θέλουμε, κόβουμε με μια πετονιά το αντικείμενο στο ύψος που θέλουμε και

αδειάζουμε από μέσα τον όγκο του πηλού με κάποιο εργαλείο ή με κουτάλι. Σιγά σιγά τα τοιχώματα λεπταίνουν και πρέπει να προσέχει κάνεις «νιώθοντας» το υλικό με το χέρι να μην κάνει τρύπες. Το τελικό αποτέλεσμα είναι ένα ελαφρύ αντικείμενο με την αρχική φόρμα που δώσαμε στο πηλό και την χρησιμότητα, ίσως, ενός κουτιού.

Μια άλλη βασική τεχνική είναι το *φύλλο*. Οι κεραμίστες χρησιμοποιούν ειδικό εργαλείο (φυλλιέρα) με προσαρμοσμένο χάρακα, για να επιλέγουν το πάχος του πηλού. Στην κεραμική ο όγκος παίζει σημαντικό ρόλο, αφού ένα χοντροκομμένο αντικείμενο ενδέχεται να ραγίσει στο ψήσιμο. Αντίστοιχα, ένα πολύ λεπτό φύλλο δεν μπορεί να σταθεί και να δουλευτεί στο χέρι. Το φύλλο του πηλού, είτε ανοίξει με την φυλλιέρα, είτε με έναν πλάστη, πρέπει να είναι ισόπαχο. Στην συνέχεια χρησιμοποιείται για να δημιουργηθεί ένας κύλινδρος (Henley, 2002) ή κάποια άλλο σχήμα, όπως μια κωνοειδής φόρμα. Ο κύλινδρος, μπορεί να αποτελέσει τη βάση για την κατασκευή ενός χρηστικού αντικειμένου ή ενός γλυπτού. Ο κύλινδρος μπορεί να εκλεπτυνθεί από τον δημιουργό με την χρήση ενός πλάστη, ο οποίος θα περαστεί στο κέντρο της φόρμας, και με απαλή κίνηση μπρος και πίσω, θα ανοίξει περισσότερο.

Στόχος της τεχνικής αυτής είναι να εντοπιστούν τα ενδιαφέροντα σημεία της φόρμας και το κέντρο βάρους της, ώστε να προστεθούν ή να αφαιρεθούν κομμάτια από την επιφάνειά της ή ακόμα να χαραχθούν μοτίβα. Η αφή εδώ είναι απαραίτητη, όχι μόνο στην κατασκευή, αλλά και στην αίσθηση του βάρους του αντικειμένου, κάτι το οποίο δεν είναι οπτικά εντοπισιμό. Τα εργαλεία που μπορούν να χρησιμοποιηθούν είναι απλά, αλλά αναπτύσσουν την λεπτή κινητικότητα του παιδιού και τον οπτικοκινητικό συντονισμό του.

Σε περίπτωση που το αντικείμενο που έχουμε στόχο να κατασκευάσουμε είναι αρκετά μεγάλο, τότε πρέπει να χρησιμοποιήσουμε την τεχνική του *μακαρονιού*. Ο δημιουργός κατασκευάζει λωρίδες από πηλό, ρολάροντας το υλικό σε μια επίπεδη επιφάνεια. Τα οργανωμένα εργαστήρια διαθέτουν εξοπλισμό, όπου τοποθετώντας το μαλακό πηλό και πιέζοντας τον μοχλό, βγαίνουν από το μηχάνημα «μακαρόνια» από πηλό, έτοιμα προς χρήση. Σε ένα παιδαγωγικό πλαίσιο όμως, που στοχεύει στην αυτό έκφραση και την εκλέπτυνση της απτικής αντίληψης του παιδιού, η διαδικασία αυτή μπορεί να γίνει με το χέρι.

Αφού δημιουργηθούν τα μακαρόνια, αρχίζει το «χτίσιμο» του αντικειμένου. Πάνω σε ένα στρογγυλό φύλλο, μια βάση δηλαδή από πηλό, προσθέτονται ένα ένα τα μακαρόνια και με την πίεση του αντίχειρα, κρατώντας πάντα με το ένα χέρι τα τοιχώματα του αντικειμένου, ο πηλός απλώνεται ομοιόμορφα. Η διαδικασία αυτή είναι συχνά επίπονη, γιατί απαιτεί υπομονή και αυτοσυγκέντρωση. Σε κάθε βήμα το αντικείμενο παρατηρείται, οπτικά και απτικά, για τυχόν ατέλειες που μπορεί να αποβούν μοιραίες. Ο κατασκευαστής πρέπει να προσέχει να απλώνει καλά και με ομοιόμορφο τρόπο τον πηλό, ώστε να μην δημιουργούνται κενά αέρος μέσα στα τοιχώματα, γιατί κατά το στέγνωμα ή το ψήσιμο υπάρχει περίπτωση ραγίσματος. Και σε αυτή τη περίπτωση χρησιμοποιούνται εργαλεία που ενισχύουν την λεπτή κινητικότητα. Επίσης, ο δημιουργός είναι απαραίτητο να ελέγχει και να αντιλαμβάνεται με το χέρι τις ατέλειες, τον όγκο και την συμμετρία του αντικειμένου.

Υπάρχουν πολλές άλλες τεχνικές, όμως σαν τελευταία, θα αναφέρουμε εδώ την δυνατότητα του πηλού για γλυπτική. Η άμορφη μάζα του πηλού μπορεί με τις κατάλληλες κινήσεις να πάρει «ζωή» και να μεταμορφωθεί σε κάποιο αντικείμενο από την πραγματικότητα ή από την φαντασία του ατόμου. Εδώ η αφή εκλεπτύνεται ακόμα περισσότερο και μαζί με την χρήση εργαλείων μπορεί να κάνει θαύματα. Βέβαια, σε ένα παιδαγωγικό ή θεραπευτικό πλαίσιο όπως θα δούμε παρακάτω, στόχος δεν είναι απαραίτητα το αισθητικό αποτέλεσμα.

3.3. Η Κεραμική τέχνη ως ψυχοπαιδαγωγικό και ερευνητικό εργαλείο

Τα προϊόντα αργίλου είναι γνωστά στην ιστορία της ανθρωπότητας από τους προϊστορικούς χρόνους με μορφές όπως τα βάζα, δοχεία, και συμβολικοί αριθμοί, συμπεριλαμβανομένων ανθρώπινων ομοιωμάτων. Σύμφωνα με τον Neumann (1955), τα πρώτα σκάφη στον αρχαίο

κόσμο έγιναν από τον πηλό, ο οποίος προήλθε από τη γη. Οι άνθρωποι έδιναν σημασία στη γη ως πηγή όλων των πραγμάτων. Το πρώτο άτομο στη Βίβλο καλείται Adam, που προέρχεται προφανώς από την εβραϊκή λέξη για τη γη, adama, το υλικό από το οποίο έγινε. Εκτός από τη λειτουργική χρήση του, για τη δημιουργία ποικίλων εργαλείων, ο πηλός έχει χρησιμοποιηθεί καθ' όλη τη διάρκεια της Ιστορίας από πολλούς πολιτισμούς ως όχημα για να εκφράσει μια θρησκευτική διάσταση στη ανθρώπινη ζωή. Οι ανθρωπολόγοι πιστεύουν ότι οι συμβολικές μορφές που διαμορφώθηκαν από πηλό είχαν μαγικές και τελετουργικές έννοιες (Raphael, 1947). Από αρχαιότατων χρόνων ο πηλός ήταν μέσο, όχι μόνο για την κατασκευή χρηστικών αντικείμενων, αλλά είχε και συμβολική αξία. Έτσι, στην θεραπεία μέσω τέχνης, αλλά και στην θεραπεία ο πηλός, θεωρείται ως ένας σύνδεσμος του πνευματικού κόσμου του ανθρώπου με τον υλικό (Sholt & Gavron, 2006).

Κατά συνέπεια, βρίσκουμε μια σύνδεση μεταξύ των συμβολικών προϊόντων του αργίλου και της διανοητικής-πνευματικής σφαίρας της ανθρωπότητας νωρίς στη ιστορία της ανθρωπότητας. Οι φιγούρες από πηλό, που αποτελούνται από γη, μπορούν να απεικονίσουν τη σύνδεση μεταξύ του ανθρώπινου διανοητικού κόσμου και του υλικού κόσμου. Αυτή η σύνδεση είναι κεντρική στη θεραπευτική τέχνη, μια δραστηριότητα που χρησιμοποιεί τα υλικά της τέχνης για να αντιπροσωπεύσει τον εσωτερικό, πνευματικό κόσμο.

Η ανάπτυξη της έκφρασης μέσω της τέχνης, κυρίως υπό μορφή σχεδίων, είναι το θέμα πολλών μελετών (π.χ. Kellogg, 1969· Machover, 1953). Αντιθέτως, λίγη προσοχή έχει δοθεί στα αναπτυξιακά ζητήματα της δημιουργίας εικόνων στον πηλό (Golomb & McCormick, 1995· Woltmann, 1993). Αυτή η παραμέληση μπορεί να οφείλεται στις τεχνικές δυσκολίες του να πραγματοποιηθεί αυτή έρευνα με ένα πλαστικό μέσο που γίνεται επίσης εύθραυστο όταν είναι ξηρό. Η έρευνα για την κεραμική απαιτεί πολύ χρόνο και προσπάθεια εκ μέρους του ερευνητή. Εντούτοις, διάφορες σημαντικές παρατηρήσεις μπορούν να γίνουν σχετικά με αυτήν την περιοχή.

Παραδείγματος χάριν, όσον αφορά την ανάπτυξη της τρισδιάστατης αντιπροσώπευσης στον πηλό, ο Woltmann (1993) στη σημαντική μελέτη του περιγράφει σε βάθος τις ρίζες της κεραμικής. Υποστηρίζει ότι βρίσκονται στους πρώτους χρόνους της ανθρώπινης ανάπτυξης, όταν ανακαλύπτουν τα νήπια την πλαστικότητα των περιτωμάτων τους. Ο Woltmann σκιαγραφεί επίσης τις αναπτυξιακές φάσεις κατοχής των πλαστικών υλικών, τα οποία αυτός όριζε ως «κύκλοι ωρίμανσης.» Σε αυτήν την αναπτυξιακή διαδικασία, το παιδί πηγαίνει από την ακούσια δραστηριότητα με τα πλαστικά υλικά προς τις αντιπροσωπεύσεις των πραγματικών αντικειμένων με τις έννοιες και συναισθηματικές αξίες που συνδέονται με αυτά.

Διάφορες σημαντικές μελέτες για τα αναπτυξιακά ζητήματα της κεραμικής διεξήχθησαν από τον Golomb (1972, 1974) και τους Golomb και McCormick (1995). Αυτοί οι ερευνητές δοκίμασαν δύο εναλλακτικές υποθέσεις στην ανάπτυξη της τρισδιάστατης δημιουργίας στον πηλό. Η μελέτη των Golomb και McCormick, που περιελάμβανε 109 παιδιά (από 4 έως 13 χρονών) και 18 φοιτητές πανεπιστημίου, αποκάλυψε ότι τα 4χρονα παιδιά είχαν ήδη έρθει σε επαφή με τις 3 διαστάσεις και δημιούργησαν τρισδιάστατες φιγούρες. Καθώς τα παιδιά ωριμάζουν τα κεραμικά τους σχέδια γίνονται πιο καθαρά και διαφοροποιημένα. Όμως γύρω στην ηλικία των 8-9 ετών, η διαδικασία της διαφοροποίησης στη μοντελοποίηση κατεβαίνει επίπεδα και τα μοντέλα γίνονται δισδιάστατα ξανά.

Οι Golomb και McCormick (1995) προτείνουν ότι αυτή η οπισθοδρόμηση στην ικανότητα μοντελοποίησης, μπορεί να αφορά τη φιλοδοξία των παιδιών να δημιουργήσουν τις φιγούρες με μεγαλύτερη ομοιότητα στα πραγματικά πρότυπα στην πολυπλοκότητά τους, και ότι αυτή η φιλοδοξία αντιτίθεται προς την ανάγκη να ισορροπούν τα γλυπτά. Ως εκ τούτου τα παιδιά προσφεύγουν στα δισδιάστατα σχέδια.

Συνοψίζοντας, η ανάπτυξη της δυνατότητας για τρισδιάστατη αντιπροσώπευση στον πηλό δεν έχει λάβει αρκετή προσοχή και περισσότερη έρευνα απαιτείται για μια καλύτερη κατανόηση του φαινομένου. Όσον αφορά στη χρήση του πηλού ως θεραπευτικό μέσο, ευρύτερος έλεγχος απαιτείται στη διαδικασία της διαμόρφωσης και στα προϊόντα.

Μια τέτοια κατανόηση θα μπορούσε να προωθήσει μια ακριβής φαινομενολογική παρατήρηση των διαστάσεων της διαδικασίας και του προϊόντος της κεραμικής στη θεραπεία και την ψυχοθεραπεία μέσα από την τέχνη, και θα μπορούσε έτσι, να βοηθήσει στην κατανόηση της μη λεκτικής επικοινωνίας και της ανάπτυξης των ασθενών μέσω της κεραμικής.

3.3.1. Τα παιδιά και το παιχνίδι με τον πηλό

Οι ειδικοί σε κάθε μέθοδο που έχει κέντρο το παιδί αναζητούν να βελτιώσουν τις κλινικές τους δεξιότητες και τις τεχνικές τους με τα παιδιά. Πολλοί έμπειροι ερευνητές έχουν καταλήξει πως η κεραμική βοηθά τα παιδιά να παραμένουν πειθαρχημένα, καθώς η κεραμική συνδυάζει το παιχνίδι που θέλει το παιδί με τη θεραπεία που θέλει ο θεραπευτής (Porat, 2009).

Η θεραπεία μέσω της υλικότητας του πηλού είναι ένα ανεκτίμητο εργαλείο στο να βοηθούνται τα παιδιά στην επίλυση προβλημάτων, στην ενίσχυση της αυτοεκτίμησης, στις διαδικασίες αποφάσεων και στον έλεγχο του θυμού. Η κεραμική μειώνει τους φόβους των παιδιών και κρατάει αμείωτο το ενδιαφέρον τους, παρέχοντας ένα ευρύ φάσμα κλινικών συνδέσεων, συμπληρώνοντας το θεραπευτικό πλάνο, ενισχύοντας την κλινική σχέση και επιπλέον είναι διασκεδαστική και μπορεί να χρησιμοποιηθεί από παιδιά στον παιδικό σταθμό μέχρι το δημοτικό (Porat, 2009).

Τα παιδιά με ειδικές ανάγκες αισθάνονται τόση χαρά όταν κάθονται στη ρόδα του αγγειοπλάστη. Ο πηλός, και η ανάγκη του να αγγίζεται είναι απόλυτα οικεία στα παιδιά. Οι αισθητηριακές εμπειρίες που έχουν στο στούντιο αγγειοπλαστικής είναι πολυάριθμες, και καθώς έρχονται σε επαφή με την υφή και την αίσθηση του αργίλου, μπορούν να εκφράζουν ότι αισθάνονται. Η ανάπτυξη της απτικής αίσθησης σε διάλογο με τις υπόλοιπες αισθήσεις καλλιεργούνται και αξιοποιούνται ιδιαίτερα με τις τρισδιάστατες αναπαραστάσεις- κατασκευές.

«Είναι κρύο, υγρό και μαλακό, και είναι τόσο βαρύ!». Ο πηλός ζητά να αγγιχτεί, να τσιμπηθεί, να στριφτεί και να κυλιστεί και καθώς τα παιδιά τον αγγίζουν αναπτύσσουν λεπτές και σημαντικές κινητικές δεξιότητες και συνειδητοποιούν ότι έχουν μια επίδραση στον πηλό ανάλογη με το πώς τον χειρίζονται. Τα παιδιά οπτικά επιθεωρούν την επιφάνεια και το χρώμα του αργίλου, το μυρίζουν και γελούν στους ήχους που κάνει όταν είναι υγρός, πολλές φορές αηδιάζοντας.

Η PattyStorms² ισχυρίζεται πως ο πηλός είναι ένα μοναδικό μέσο τέχνης, επειδή είναι πολύ ανταποκρίσιμος στο να αγγιχτεί και να «συγχωρήσει», δηλαδή να τροποποιηθεί αν κάτι γίνει λάθος. Μόλις τα παιδιά πάρουν τον πηλό, αρχίζουν αμέσως να τον φορμάρουν και να τον διαμορφώνουν. Γνωρίζουν ότι είναι υπεύθυνοι και επηρεάζουν το μέσο καθώς ανταποκρίνεται γρήγορα στα δάχτυλά τους. Η αίσθηση ότι είναι στις διαταγές του αργίλου δίνει στους καλλιτέχνες την πεποίθηση να προσπαθήσουν οποιαδήποτε εργασία, κάτι που ανοίγει την πόρτα σε μεγαλύτερη αυτοέκφραση και φαντασία. Ο πηλός επίσης, επιτρέπει σε ένα παιδί να μάθει να διορθώνει τα λάθη του και επομένως, να μην φοβάται να κάνει λάθη. Το να κάνουν λάθη είναι σημαντικό για την αυτοβελτίωση των παιδιών, όμως για κάποια μπορεί να είναι δύσκολο ή ακόμα και εμπόδιο. Η ποιότητα συγχώρεσης του αργίλου, και επομένως η δυνατότητα άμεσης διόρθωσης των λαθών δίνουν στο παιδί μια αίσθηση ελέγχου της επιτυχίας του προγράμματός του που βελτιώνει την αυτοεκτίμηση και την αυτοέκφραση, δεδομένου ότι συνειδητοποιούν ότι τα λάθη δεν σταματούν την πρόοδό τους.

Ο πηλός είναι διαφορετικός από άλλα μέσα τέχνης δεδομένου ότι απαιτεί μια κατανόηση των τριών διαστάσεων του κόσμου. Τα παιδιά αρχίζουν να καταλαβαίνουν το σχήμα, τη μορφή, και την προοπτική, και επομένως παίρνουν ένα πρώτο μάθημα στη γεωμετρία. Το παιδί μαθαίνει πραγματικά να κοιτάει και να βλέπει τον κόσμο γύρω του και να ανακαλύπτει τη θέση του σε αυτόν τον κόσμο. Αρχίζουν να αποκτούν γνώσεις μεθόδων προγραμματισμού και επίλυσης ενός προβλήματος, καθώς διαμορφώνουν την τρισδιάστατη εργασία τους.

² Κεραμίστρια, η οποία ασχολείται με την εκμάθηση της τέχνης της κεραμικής στα παιδιά και διατηρεί δικό της εργαστήριο.

Όπως λέει η Storms: «Ενώ υπάρχουν κανόνες και διαδικασίες που πρέπει να ακολουθηθούν κατά την εργασία με τον πηλό, τα παιδιά είναι πολύ καλά στο να κατανοούν τις οδηγίες και να σέβονται τις διαδικασίες. Μέσω αυτής της κατανόησης μαθαίνουν κάτι που είναι πολύ σημαντικό: η πειθαρχία παράγει την επιτυχία». Έχει αποδειχθεί πως όταν τα παιδιά δουλεύουν με τον πηλό αφοσιώνονται στη δουλειά τους. Ίσως αυτό οφείλεται στην αισθητηριακή ανταπόκρισή τους στον πηλό, στη δυνατότητα που έχουν να είναι υπεύθυνοι για το μέσο, ή ίσως η δυνατότητα να εκφραστούν και να εξωτερικεύσουν τα συναισθήματά τους άμεσα. Ακόμα και παιδιά που δεν ηρεμούν εύκολα, αφοσιώνονται αμέσως στην κεραμική.

3.4.Η Κεραμική ως μορφή απασχόλησης για τα νοητικά ανάπηρα άτομα

Ένα πλήθος εξωτερικών παραγόντων πέρα από το άτομο και τα χαρακτηριστικά του, παίζουν το ρόλο τους στην πορεία προς την επαγγελματική ένταξη των ατόμων με Νοητική καθυστέρηση. Τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά της ομάδας στην οποία το άτομο ανήκει, οι στάσεις, τα στερεότυπα και οι αντιλήψεις του κοινωνικού συνόλου για την ομάδα αυτή, το εκπαιδευτικό σύστημα και η ετοιμότητα που διαθέτει για την αντιμετώπιση περιπτώσεων που παρεκκλίνουν από το μέσο όρο είναι μερικοί από τους εξωτερικούς αυτούς παράγοντες.

Συγκεκριμένα τα άτομα με νοητική υστέρηση συχνά βρίσκονται έξω από την αγορά εργασίας. Πολλά άτομα της κατηγορίας αυτής αντιμετωπίζουν την προοπτική της μακροχρόνιας ανεργίας ή της μερικής απασχόλησης ή ακόμα της απασχόλησης σε εργασία χωρίς ενδιαφέρον. Ο αποκλεισμός από την εργασία και οι συνεπακόλουθες οικονομικές δυσκολίες έρχονται να επιτείνουν τον κοινωνικό αποκλεισμό που αντιμετωπίζουν τα άτομα με ειδικές ανάγκες.

Από την αρχή της δεκαετίας του '60 ξεκίνησαν οι πρώτες προσπάθειες για τα είδη της επαγγελματικής απασχόλησης που θα ήταν κατάλληλα για ΑΜΕΑ. Η πρώτη μορφή απασχόλησης που εφαρμόστηκε οργανωμένα ήταν τα προστατευμένα εργαστήρια. Λίγο αργότερα ξεκίνησαν οι κοινωνικές επιχειρήσεις και τα προσαρμοσμένα εργαστήρια, και τέλος η υποστηριζόμενη εργασία (Ασλανίδης, 2003). Άλλες μορφές απασχόλησης που δοκιμάστηκαν και δοκιμάζονται ακόμη και σήμερα είναι η αυτοαπασχόληση, η επιδοτούμενη εργασία, η τηλεεργασία κ.α. Σε κάθε ευρωπαϊκή χώρα εφαρμόζονται κάποιες ή όλες από τις παραπάνω μορφές απασχόλησης ανάλογα με το νομικό-θεσμικό πλαίσιο και τις μορφές αναπηρίας. Με την έννοια Προστατευμένο εργαστήρι εννοούμε την συλλογική εργασία ατόμων ΑΜΕΑ, με χαμηλό δείκτη παραγωγικότητας. Βασική προϋπόθεση για την λειτουργία τους είναι υψηλές επιδοτήσεις, για την μισθοδοσία, την συντήρηση των εγκαταστάσεων κλπ.

Στην Ευρώπη οι προσπάθειες για την επαγγελματική αποκατάσταση των ΑΜΕΑ οδήγησαν στη δημιουργία των Προστατευμένων εργαστηρίων στη δεκαετία του '60. Πρωτεργάτες στη προσπάθεια αυτή ήταν τα Κέντρα Επαγγελματικής Κατάρτισης, τα νοσοκομεία ημέρας και γενικά οι δομές εκπαίδευσης και περίθαλψης ΑΜΕΑ.

Η Γαλλία ήταν η πρώτη χώρα στην οποία λειτούργησαν τα Προστατευμένα Εργαστήρια. Οι τελευταίες μελέτες δείχνουν μια άνθηση από πλευράς θέσεων εργασίας σ'αυτά. Σε αρκετή απόσταση βρίσκονται οι υπόλοιπες Ευρωπαϊκές χώρες, όπως είναι το Βέλγιο, η Γερμανία, η Πορτογαλία, οι Κάτω Χώρες και οι υπόλοιπες Ευρωπαϊκές χώρες. Σήμερα υπάρχουν περίπου 365.000 τέτοια εργαστήρια. Το 80% βρίσκονται στη Γαλλία και το 20% στην υπόλοιπη Ευρώπη.

Στις αρχές τις δεκαετίας του '70 στην Ελλάδα, άρχισαν να λειτουργούν προστατευμένα εργαστήρια ή αλλιώς εργαστήρια απασχόλησης ΑΜΕΑ, από τις αρχές τις δεκαετίας του 70, κυρίως ύστερα από ιδιωτική πρωτοβουλία των συλλόγων γονέων και κηδεμόνων των ατόμων με ΝΥ. Τα εργαστήρια αυτά είχαν βασικό στόχο

- την δημιουργική απασχόληση των ατόμων με ΝΥ
- την διατήρηση και ανάπτυξη ικανοτήτων μέσω της απασχόλησης
- την ανάπτυξη του αισθήματος αυτοπεποίθησης μέσω των δημιουργικών δραστηριοτήτων και της παραγωγής προϊόντων

- και την ευαισθητοποίηση της κοινής γνώμης μέσω των εκδηλώσεων και της προώθησης των προϊόντων τους προς το κοινό

Στην αρχή, βέβαια, τα προϊόντα που παρήγαγαν σπάνια διοχετεύονταν στην αγορά. Πουλιόνταν κυρίως σε φιλανθρωπικά παζάρια που διοργανώνονταν ενίοτε. Εύλογα τα εργαστήρια αυτά επιβίωναν οικονομικά- δηλαδή κάλυπταν τα λειτουργικά τους έξοδα - με επιχορηγήσεις του κράτους και άλλα έσοδα που εξασφάλιζαν οι Σύλλογοι Γονέων.

Στη δεκαετία του '90 άρχισαν να γεννιούνται ιδέες για την αύξηση της εμπορικότητας των προϊόντων των εργαστηρίων και για ένα άνοιγμα στην ελεύθερη αγορά. Έτσι, πραγματοποιήθηκε μια στροφή στην παραγωγή προϊόντων που έχουν μεγαλύτερη εμπορική ζήτηση και μπορούν να διεκδικήσουν μια θέση στα ράφια των σούπερ μάρκετ και των μαγαζιών.

Μερικά από τα είδη της επαγγελματικής κατάρτισης για τους ανάπηρους σχετίζονται με παραδοσιακά επαγγέλματα, όπως ξυλογλυπτική, υφαντουργία, αγγειοπλαστική, αλλά και άλλα όπως χειροτεχνία και κατασκευή ειδών δώρου, κατασκευή κοσμημάτων, κηπουρική κτλ.. Έτσι, η Κεραμική -Πηλοπλαστική, θα μπορούσαμε να πούμε, οτι εκτός από τις θεραπευτικές λειτουργίες της και της ευκαιρίες για μάθηση, προσφέρει στα άτομα με αναπηρία και την ευκαιρία για την εργασιακή τους αποκατάσταση. Έχει, αποδειχθεί, πως τα νοητικώς καθυστερημένα άτομα μπορούν να εργαστούν ως βοηθοί σε εργαστήρια κεραμικής, να μάθουν να κατασκευάζουν αντικείμενα στο τροχό ή στο χέρι, να διακοσμήσουν κτλ.

Πλέον, με την καταρράκωση της οικονομίας, ειδικά στη χώρα μας, δεν υπάρχει η οικονομική στήριξη σε τέτοιου είδους δραστηριότητες, με αποτέλεσμα να διακοπεί τελείως η όποια η σύνδεση των εργαστηρίων αυτών με την αγορά. Το εθνικό αναπηρικό κίνημα διαπίστωσε ότι η εικόνα που παρουσιάζουν τα Π.Π.Ε. απέχει κατά πολύ από τους σκοπούς που αναφέρονται στον ν.2646/1998, δεδομένου ότι ουσιαστικά δεν πραγματοποιείται η ένταξη των ατόμων με αναπηρία στην αγορά εργασίας. Υπό αυτές τις συνθήκες, ο χαρακτήρας των εργαστηρίων είναι καθαρά προνοιακός, αφού τα άτομα με αναπηρία δεν αμείβονται για την εργασία τους και δεν μπορούν να θεμελιώσουν εργασιακά, ασφαλιστικά και συνταξιοδοτικά δικαιώματα, βιώνοντας ουσιαστικά μια σκληρή παραβίαση αυτών των δικαιωμάτων τους. Πρόκειται για παραβίαση που απορρέει από την έλλειψη παροχής προστασίας σε τέτοιες μορφές απασχόλησης.

ΜΕΡΟΣ ΔΕΥΤΕΡΟ
ΕΠΙΣΤΗΜΟΛΟΓΙΚΟ-ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΚΟ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4

ΘΕΩΡΗΤΙΚΗ ΘΕΜΕΛΙΩΣΗ ΤΩΝ ΜΕΘΟΔΩΝ ΕΡΕΥΝΑΣ ΠΟΥ ΧΡΗΣΙΜΟΠΟΙΗΘΗΚΑΝ

4.1. Εισαγωγή

Στο κεφάλαιο αυτό θα παρουσιάσουμε το θεωρητικό περίγραμμα της παρούσας έρευνας περιγράφοντας τις θεωρητικές προσεγγίσεις πάνω στις οποίες βασιστήκαμε για την πραγματοποίησή της. Ο σχεδιασμός και η διεξαγωγή της έρευνας συνδέεται και με τη θεωρητική τοποθέτηση στο φάσμα των προσεγγίσεων της κοινωνικής έρευνας γενικότερα.

Η παρούσα έρευνα, είναι εθνογραφικού τύπου, ανήκει στις ποιοτικές μεθόδους έρευνας και πλαισιώνεται από τις αρχές και τις βασικές παραδοχές της εθνογραφίας, αντλώντας από τα ερευνητικά εργαλεία της. Παράλληλα όμως, στηρίζεται και σε άλλες ποιοτικές προσεγγίσεις, όπως αυτή της βιογραφικής-αφηγηματικής και της οικοσωματικοβιωματικής προσέγγισης, από τις οποίες επίσης αντλεί ερευνητικά εργαλεία και από το θεωρητικό τους υπόβαθρο, όπως θα δούμε αναλυτικότερα και στον ερευνητικό σχεδιασμό (βλ. Κεφ 5^ο).

Ο Oliver (1992) υποστήριξε έντονα ότι τα ανάπηρα άτομα χρειάζονται έρευνα που να στοχεύει στη χειραφέτησή τους στην κοινωνία, χρησιμοποιώντας τον όρο *emancipatory research*. Σύμφωνα με τους Stone and Priestley (1996), η έρευνα αυτού του τύπου στηρίζεται σε έξι βασικές παραδοχές: (α) υιοθέτηση του κοινωνικού μοντέλου της αναπηρίας ως βάση για σχεδιασμό έρευνας, (β) πολιτική δέσμευση στους αγώνες των αναπήρων ατόμων, (γ) δέσμευση διεξαγωγής έρευνας μόνο στην περίπτωση που αυτή θα στοχεύει στην ενδυνάμωση της θέσης των αναπήρων ατόμων και στην αφαίρεση των κοινωνικών φραγμών, (δ) διαπραγμάτευση του ποιος ελέγχει την έρευνα ώστε να έχουν τον τελικό λόγο τα ανάπηρα άτομα και οι οργανώσεις τους, (ε) σεβασμός της προσωπικής εμπειρίας της αναπηρίας και αξιοποίησή της σε πολιτικό επίπεδο, και (στ) υιοθέτηση πληθώρας μεθόδων συλλογής και ανάλυσης δεδομένων. Η έρευνα που στηρίζεται στις παραπάνω παραδοχές συνδέεται άμεσα με τους αγώνες του αναπηρικού κινήματος με κύριο 'όπλο' το κοινωνικό μοντέλο.

Ωστόσο, η θεωρητική εξέλιξη των Αναπηρικών Σπουδών και η μετάβαση από το κοινωνικό μοντέλο στο φεμινισμό, μεταμοντερνισμό και μεταστρουκτουραλισμό, οδήγησε μια ομάδα θεωρητικών-ερευνητών στην άποψη ότι η χειραφέτηση δεν πρέπει να είναι ο μοναδικός σκοπός της έρευνας (Corker & Shakespeare, 2002, Goodley et al., 2004). Η αντίληψη αυτή βασίζεται στην άποψη, ότι οι Αναπηρικές Σπουδές, πέρα από τη σύνδεση που πρέπει έχουν με το αναπηρικό κίνημα, αποτελούν μια επιστήμη, η οποία χρειάζεται να ενδυναμωθεί μέσω της θεωρίας και της έρευνας για κατανόηση θεμάτων που σχετίζονται με την αναπηρία. Υποστηρίζουν λοιπόν, ότι όπως συμβαίνει και με άλλες κοινωνικές επιστήμες, η πρακτική χρησιμότητα της έρευνας δεν θα πρέπει να αποτελεί μοναδικό κριτήριο για το σχεδιασμό και τη διεξαγωγή της.

4.2. Η εθνογραφική προσέγγιση

Η εθνογραφία είναι από τις σημαντικότερες ποιοτικές μεθόδους έρευνας και αναπτύχθηκε ως αντίποδας στο θετικιστικό παράδειγμα (Τσίγκρα, 2010). Οι ποιοτικές μέθοδοι θεωρήθηκαν ακατάλληλες για την κοινωνική έρευνα και κατακρίθηκαν από τους θετικιστές, αφού τα δεδομένα και τα αποτελέσματά της, σύμφωνα με το θετικιστικό παράδειγμα, είναι υποκειμενικά και αναφέρονται σε μεμονωμένες περιπτώσεις. Αποτέλεσμα αυτής της κριτικής που ασκήθηκε ήταν οι εθνογράφοι να αναπτύξουν έναν εναλλακτικό τρόπο, κατάλληλο για την κοινωνική έρευνα,

βασισμένο αρχικά στο νατουραλιστικό παράδειγμα (Atkison & Hammersley, 1997:6)³. Έτσι, μπορούμε να πούμε ότι το θεωρητικό πλαίσιο της εθνογραφίας διαμορφώθηκε απορρίπτοντας ουσιαστικά το θετικιστικό πνεύμα, έχοντας αντίθετες επιστημολογικές και οντολογικές θέσεις και, συνεπώς, διαφορετικά μεθοδολογικά εργαλεία.

4.2.1. Βασικές θέσεις και έννοιες της εθνογραφικής προσέγγισης

Σύμφωνα με το νατουραλιστικό παράδειγμα ο κοινωνικός κόσμος πρέπει να μελετάται στην «φυσική» του κατάσταση, με την αποφυγή όσο δυνατόν της παρέμβασης του ερευνητή, και όχι σε τεχνητές συνθήκες, όπως πειράματα ή αυστηρώς δομημένες συνεντεύξεις (Hammersley & Atkison, 1997: 6· Πηγιάκη, 1988: 56). Βασική απαίτηση για την διεξαγωγή της κοινωνικής έρευνας είναι η ακρίβεια στην περιγραφή του φαινομένου και ο σεβασμός προς αυτό. Μια βασική θέση των νατουραλιστών είναι ότι η φύση των κοινωνικών φαινομένων, είναι διαφορετική από τα φυσικά φαινόμενα, και γι' αυτό δεν μπορεί να μελετηθεί με τους ίδιους τρόπους. Η ανθρώπινη συμπεριφορά δεν είναι μια μηχανιστική διαδικασία που υπακούει σε συγκεκριμένους νόμους, οι οποίοι είναι εκεί και περιμένουν να ανακαλυφθούν.

Σύμφωνα με την Πηγιάκη (1988:55):

...για την μελέτη περίπλοκων φαινομένων, όπως είναι τα κοινωνικά φαινόμενα, όπου η ανθρώπινη συμπεριφορά παίζει καθοριστικό ρόλο, η κατανόηση της οποίας είναι αδύνατο να επιτευχθεί με μονομερή μεθοδολογία.

Η θέση αυτή πηγάζει από διάφορες φιλοσοφικές και κοινωνιολογικές θεωρίες, όπως της συμβολικής αλληλεπίδρασης (symbolic interaction), της φαινομενολογίας (phenomenology), της εθνομεθοδολογίας (ethnomethodology) και της ερμηνευτικής (hermeneutics), οι οποίες συνθέτουν το προφίλ της εθνογραφικής μεθοδολογίας και καθορίζουν κάποιες από τις βασικές της παραδοχές της (Hammersley & Atkison, 1997: 7· Πηγιάκη, 1988:33-54· Τσίγκρα, 2010: 470). Το υποκείμενο και το πώς αυτό νοηματοδοτεί την πραγματικότητά του μέσα από την αλληλεπίδραση του με το κοινωνικό του περιβάλλον βρίσκονται στο επίκεντρο αυτών των θεωριών και γίνονται αντικείμενο μελέτης της εθνογραφίας.

Την δεκαετία του '70 πραγματοποιείται μια νέα στροφή στον επιστημονικό χώρο, που σηματοδοτείται από του βιβλίου του Kuhn(1962) «Η δομή των επιστημονικών επαναστάσεων» (Πουρκός, 2010). Ο Kuhn επιχειρηματολογεί ενάντια στο θετικισμό, αλλά και στον νατουραλισμό, υποστηρίζοντας ότι δεν υπάρχει αντικειμενική αλήθεια, αφού ο ερευνητής πάντα επηρεάζεται από την θεωρία και τις παραδοχές που αυτή ασπάζεται. Έτσι, ακόμα και ο εθνογράφος που υποτίθεται, σύμφωνα με τις νατουραλιστικές απόψεις, ότι περιγράφει αντικειμενικά και πιστά το φαινόμενο που μελετά, δεν μπορεί να μένει ανεπηρέαστος, από τις δικές του φιλοσοφικές θέσεις, τις βιωμένες εμπειρίες και τις θεωρητικές του παραδοχές.

Η θέση αυτή που αμφισβήτησε το αν ο εθνογράφος μπορεί να συλλάβει με ακρίβεια τα νοήματα που δίνουν οι άνθρωποι στις πράξεις τους και που τόνισε την επίδραση που έχει ο ερευνητής στην συλλογή, στην ανάλυση και την ερμηνεία των ερευνητικών δεδομένων, έχει την βάση του στον κονστρουκτιβισμό και την ερμηνευτική. Η νατουραλιστική εθνογραφία δέχτηκε επίθεση και αργότερα από μετανεωτερικά φιλοσοφικά κινήματα, και κυρίως από την αποδόμηση του Derrida, τις απόψεις του Foucault, την κριτική θεωρία, τον μαρξισμό και τον φεμινισμό (Hammersley & Atkison, 1997:13-16). Η αναδιαμόρφωση αυτή στις φιλοσοφικές θέσεις των εθνογράφων οδήγησαν στην διαμόρφωση βασικών χαρακτηριστικών της σύγχρονης εθνογραφικής έρευνας, δηλαδή του αναστοχασμού (reflexivity)⁴ του ερευνητή.

³ Ο νατουραλισμός είναι όρος που χρησιμοποιείται με διαφορετικούς τρόπους, όπως αναφέρουν οι Hammersley & Atkison (1997: 3). Εδώ υιοθετούμε τον όρο που χρησιμοποιείται στην εθνογραφική βιβλιογραφία.

⁴ Ο όρος reflexivity μεταφράζεται από την Πηγιάκη (1988) ως ενορατικότητα.

Συνοψίζοντας, τις βασικές παραδοχές της εν λόγω έρευνας, έτσι όπως αυτή διαμορφώθηκε, μπορούμε να πούμε ότι η εθνογραφία βασίζεται σε οντολογικές παραδοχές για την υποκειμενική φύση της πραγματικότητας της κοινωνικής ομάδας της οποίας μελετά. Η φαινομενολογική παράδοση της εθνογραφίας δέχεται τις πολλαπλές πραγματικότητες (Fetterman D. 1998:5). Ο ερευνητής με σεβασμό, ευαισθησία αλλά και πλούσιο θεωρητικό υπόβαθρο προσεγγίζει το πεδίο και προσπαθεί μέσω διαφόρων μεθοδολογικών εργαλείων να ανακαλύψει και να ανακατασκευάσει τα νοήματα που συναντά σε αυτό, χωρίς να προσπαθεί να επιβεβαιώσει κάποιες προδιατυπωμένες υποθέσεις. Η εθνογραφία είναι μια διαλεκτική, συνήθως μακροχρόνια, διαδικασία, η οποία προϋποθέτει τον αναστοχασμό του ερευνητή στο υλικό του, στις μεθόδους του και τα εργαλεία που χρησιμοποιεί.

(...) θεωρείται ότι η φύση του κοινωνικού κόσμου είναι προς ανακάλυψη, αλλά ότι αυτό μπορεί να επιτευχθεί μόνο με παρατήρηση από πρώτο χέρι και συμμετοχή στις «φυσικές» συνθήκες του φαινομένου, με καθοδήγηση ένα διερευνητικό προσανατολισμό και σκοπό την σύλληψη των κοινωνικών διαδικασιών που παρατηρούνται και των κοινωνικών μηνυμάτων που τις παράγουν (Hammersley, 1995: 12).

Φυσικά λόγω, των διαφόρων επιρροών που δέχτηκε η εθνογραφική προσέγγιση, όπως φάνηκε παραπάνω, δεν μπορεί να θεωρηθεί ως ένας ενιαίος, ομοιογενής και σαφώς προσδιορισμένος χώρος. Πολλοί κατηγορούν τις νέες εθνογραφικές προσεγγίσεις και τις κατακρίνουν για επιστημολογικό σχετικισμό (Κανελλόπουλος, 2010:517). Άλλοι κάνουν λόγο για ζητήματα εγκυρότητας και αξιοπιστίας των εθνογραφικών προσεγγίσεων. Κάποιοι την θεωρούν ένα ξεχωριστό επιστημολογικό παράδειγμα, ενώ άλλοι την κατατάσσουν στις μεθόδους (Hammersley, 1998). Στην παρούσα εργασία θεωρούμε την εθνογραφική προσέγγιση, ως ένα σύνολο μεθόδων που διέπονται από κάποιες βασικές αρχές και χρησιμοποιούν τα κατάλληλα μεθοδολογικά εργαλεία για να μελετήσουν τα κοινωνικά φαινόμενα.

Αφού περιγράψαμε τις βασικές θέσεις της εθνογραφικής προσέγγισης μπορούμε στην συνέχεια να προσπαθήσουμε να εντοπίσουμε τις βασικές έννοιες που συναντώνται στην βιβλιογραφία. Μια από αυτές τις έννοιες είναι το **πεδίο** της εθνογραφικής έρευνας. Το πεδίο είναι το ερευνητικό αντικείμενο της εθνογραφίας (Τσίγκρα, 2010: 449) και ο χώρος, όπου διεξάγεται η **επιτόπια έρευνα** και όπου ο εθνογράφος, έχοντας προηγουμένως κάποια ερευνητικά ερωτήματα, θα προσεγγίσει. Ο ερευνητής αφού έχει πραγματοποιήσει έναν ερευνητικό σχεδιασμό προσπαθεί να προσανατολιστεί στο πεδίο, μέσα στο οποίο θα αναπτυχθούν σχέσεις με τα δρώντα πρόσωπα και τον ίδιο.

Στις ποιοτικές μεθόδους βέβαια, και συγκεκριμένα εδώ, στην εθνογραφία ο ερευνητικός σχεδιασμός είναι μια ανοιχτή διαδικασία. Αυτό σημαίνει, ότι ο ερευνητής λαμβάνει υπόψη το πεδίο και τα θέματα που προκύπτουν σε αυτό και **κατασκευάζει τα ερευνητικά του εργαλεία και τις αναλυτικές του κατηγορίες** μέσα σε αυτό, αλλάζοντας αν χρειαστεί και τα ερευνητικά ερωτήματα (Πηγιάκη, 1988·Τσίγκρα, 2010: 449).

Μέσω του προσωπικού **αναστοχασμού**, και της **πρότερής του γνώσης** προσπαθεί να αντιληφθεί την οπτική των παρατηρουμένων. Φυσικά σημαντικό ρόλο στην διαδικασία της συλλογής και της ερμηνείας των δεδομένων παίζει και η **βιογραφία του ίδιου του ερευνητή**, η οποία διαμορφώνει την στάση του και τις μεθοδολογικές του επιλογές. Υπό αυτήν την έννοια ο εθνογράφος δεν είναι ένας απλός παρατηρητής, αλλά γίνεται και αυτός δρών πρόσωπο, έχοντας έναν ενεργητικό ρόλο στην όλη ερευνητική διαδικασία (Τσίγκρα, 2010: 458) και επηρεάζοντας την με τις επιλογές του.

Ο αναστοχασμός συνεπάγεται ότι ο προσανατολισμός του ερευνητή διαμορφώνεται από την κοινωνικο-ιστορική του τοποθέτηση, συμπεριλαμβανομένων των αξιών και των ενδιαφερόντων που αυτές οι τοποθετήσεις τους απονέμουν (Hammersley & Atkison, 1997:16).

Έτσι, ο εθνογράφος μπαίνοντας στο πεδίο πρέπει να κάνει οικείο, το «ξένο» γι' αυτόν περιβάλλον μέσω της παρατήρησης. Για την εθνογραφία μονάδα ανάλυσης αποτελεί η δράση των δρώντων υποκειμένων, η αλληλεπίδραση τους και οι ερμηνείες τους (Τσίγκρα, 2010: 470). Η μονάδα ανάλυσης καθορίζεται από την γενική θεωρητική κατεύθυνση του ερευνητή, η οποία προσδιορίζει το τι παρατηρεί ο εθνογράφος (Goetz & LeCompte, 1984:169).

4.2.2. Συλλογή και ανάλυση εθνογραφικών δεδομένων

Η επιτόπια εθνογραφική έρευνα έχει στη διάθεσή της μια ευρεία γκάμα εργαλείων για την συλλογή και την ανάλυση δεδομένων. Η επιλογή του κατάλληλου εργαλείου εξαρτάται από τον ερευνητή και το θεωρητικό του υπόβαθρο, και έρχεται ως αποτέλεσμα της αλληλεπίδρασης με το ερευνητικό αντικείμενο. Σύμφωνα με την Τσίγκρα:

Η δέσμευση του εθνογράφου με συγκεκριμένες μονάδες παρατήρησης και ανάλυσης συνδέεται με τα θεωρητικά ερωτήματα τα οποία, κατά κανόνα, προκύπτουν στο πεδίο(....) Η επιλογή της μονάδας παρατήρησης συνδέεται με τα προς διερεύνηση ερωτήματα που θέτει ο ερευνητής και με τα θεωρητικά εργαλεία του θεωρητικού πλαισίου με το οποίο δεσμεύεται (2010:463).

Χαρακτηριστικό της εθνογραφίας είναι ότι συλλογή και ανάλυση δεδομένων, όπως θα φανεί και παρακάτω, αλληλεπικαλύπτονται, σε αντίθεση με άλλα είδη έρευνας, όπου η ανάλυση είναι εντελώς ξεχωριστό από την συλλογή δεδομένων (Fetterman, 1998).

Γενικά, οι πιο συνηθισμένες κατηγορίες στρατηγικών συλλογής ερευνητικών δεδομένων που χρησιμοποιούν οι εθνογράφοι είναι η παρατήρηση, η συνέντευξη, κάποια όργανα σχεδιασμένα από τον ερευνητή και ανάλυση περιεχομένου των ανθρώπινων τεχνουργημάτων (Goetz & LeCompte, 1984:109).

Βασικό εργαλείο συλλογής δεδομένων για την εθνογραφική έρευνα θεωρείται η παρατήρηση. Ο ερευνητής πρέπει να είναι παρών και να εμπλέκεται στην καθημερινότητα και στις δραστηριότητες των ανθρώπων του πεδίου (LeCompte, Schensul & Schensul, 1999: 91). Ο βαθμός της συμμετοχής του παρατηρητή εξαρτάται από την περίπτωση. Σύμφωνα με την τυπολογία του Gold (1958) υπάρχουν τέσσερα είδη παρατήρησης:

- Πλήρως συμμετέχων (complete participant), όπου ο παρατηρητής γίνεται μέλος της ομάδας
- Ο συμμετέχων παρατηρητής (participant observer), όπου ο παρατηρητής αναπτύσσει στενές σχέσεις με τα υποκείμενα
- Ο παρατηρητής ως συμμετέχων (observer participant), όπου οι σχέσεις είναι πιο τυπικές
- Ο απλός παρατηρητής (complete observer),

Η συζήτηση για το ρόλο του ερευνητή στο πεδίο είναι μεγάλη και οι απόψεις στη σχετική βιβλιογραφία ποικίλουν (βλ. Τσίγκρα, 2010:456-461). Σύμφωνα με την Πηγάκη (1988) ο χώρος, το πεδίο μελέτης δηλαδή, είναι αυτός που θα καθορίσει τον βαθμό της εμπλοκής του εθνογράφου. Υπάρχουν, για παράδειγμα κοινωνικοί χώροι στους οποίους ο ερευνητής δεν μπορεί να εισέλθει, παρά μόνο ως πλήρως συμμετέχων. Στην περίπτωση αυτή, η παρατήρηση είναι καλυμμένη και θέτει κάποιους πρακτικούς περιορισμούς στον ερευνητή, όπως επίσης τίθενται και κάποια ηθικά ζητήματα. Αντίστοιχοι περιορισμοί υπάρχουν και στην περίπτωση του απλού παρατηρητή, αφού και στις δυο αυτές μορφές παρατήρησης, ο εθνογράφος δεν αλληλεπιδρά σαν ερευνητής με τα δρώντα πρόσωπα (Hammersley & Atkison, 1997:107). Ο ρόλος του εθνογράφου μπορεί να αλλάξει στην πορεία τις έρευνας, την κατάλληλη στιγμή, έτσι ώστε να γίνει όσο το δυνατόν μεγαλύτερη «εκμετάλλευση» των ερευνητικών δεδομένων, από τις διαφορετικές οπτικές και αλληλεπιδράσεις.

Η συμβολή της συμμετοχικής παρατήρησης στην συλλογή των δεδομένων είναι μεγάλη και παρέχει στον ερευνητή πολλά πλεονεκτήματα. Όπως, αναφέρει και η Πηγάκη (2006:24-25), η συμμετοχική παρατήρηση προσφέρει: α) δυνατότητα να δημιουργήσει ο ερευνητής στενές σχέσεις

στο φυσικό τους περιβάλλον, β) την δυνατότητα να συλλέξει δεδομένα διαπροσωπικής αλληλεπίδρασης, γ)την δυνατότητα να καταγράψει συμπεριφορές με λεπτομέρεια και να παρουσιάσει τις ερμηνείες που δίνουν τα δρώντα πρόσωπα. Επίσης, δίνεται η ευκαιρία στον ερευνητή να βιώσει πολιτισμικές εμπειρίες, να τις συζητήσει με τους συμμετέχοντες στην έρευνα και να χειριστεί το υλικό αυτό σαν ερευνητικό υλικό (LeCompte, Schensul & Schensul, 1999: 91).

Ο εθνογράφος-παρατηρητής καταγράφει το υλικό της παρατήρησης μέσω των **σημειώσεων πεδίου**, οι οποίες είναι ο παραδοσιακός τρόπος για να συγκρατεί ο ερευνητής πληροφορίες και λεπτομέρειες, που ίσως μετά δεν μπορεί να ανακαλέσει στην μνήμη του. Οι σημειώσεις του ερευνητή είναι πολύ σημαντικές, αφού σύμφωνα με τους Hammersley & Atkinson (1997:182), παρέχουν στην έρευνα τις «πραγματικές λέξεις» που χρησιμοποιούν οι άνθρωποι, δίνοντας πληροφορίες για το πώς οργανώνεται η κοσμοαντίληψη της συγκεκριμένης ομάδας, συλλαμβάνοντας έτσι, την δική της «κοινωνική κατασκευή της πραγματικότητας».

Ο ερευνητής προσπαθεί να κάνει συγκεκριμένες περιγραφές των κοινωνικών διαδικασιών και των πλαισίων των φαινομένων, μέσω δικών του σημειώσεων στο πεδίο. Οι «καλές» σημειώσεις πεδίου (field notes) είναι λεπτομερείς και συγκεκριμένες (LeCompte, Schensul & Schensul, 1999: 114). Βέβαια, τίθενται διάφορα ζητήματα για το πώς, που και πότε πρέπει να κρατούνται οι σημειώσεις πεδίου. Στην περίπτωση που η παρατήρηση είναι καλυμμένη (Πηγιάκη, 1988:114), η καταγραφή σημειώσεων δεν είναι δυνατή. Αλλά και στις άλλες μορφές συμμετοχικής παρατήρησης, η συνεχής καταγραφή σημειώσεων μπορεί να αποδειχτεί καταστρεπτική για την έρευνα και να θεωρηθεί ως απειλή από τους συμμετέχοντες (Hammersley & Atkinson, 1997:175-177). Για την πιο λεπτομερή καταγραφή, οι εθνογράφοι χρησιμοποιούν και άλλα μέσα, όπως, βιντεοσκόπηση, φωτογραφία, ηχογράφηση κ.α.

Ένα άλλο εργαλείο της εθνογραφίας είναι η **συνέντευξη**, η οποία είναι μια συνήθης ερευνητική τεχνική στην κοινωνική έρευνα. Η μορφή της ποικίλει ανάλογα με τους ερευνητικούς στόχους αλλά και το παράδειγμα στο οποίο είναι ενταγμένος ο κοινωνικός ερευνητής. Υπάρχουν τέσσερα βασικά είδη: η δομημένη συνέντευξη, η μη δομημένη, η μη κατευθυντική και η εστιασμένη συνέντευξη (Cohen & Manion, 2000). Στην συμμετοχική παρατήρηση η συνέντευξη χρησιμοποιείται, για να διαλευκάνει ακόμα περισσότερο κάποια ζητήματα που διαφαίνονται. Η εις βάθος συνέντευξη επιτρέπει στον εθνογράφο να εκμαιεύσει πληροφορίες, τις οποίες θα ήταν πολύ δύσκολο να πάρει με άλλο τρόπο (Hammersley & Atkinson, 1997:131). Με την μη δομημένη συνέντευξη ο εθνογράφος πλουτίζει το υλικό του και έχει την ευκαιρία να διεισδύσει βαθύτερα στην οπτική του υποκειμένου.

Πιο ειδικές μορφές της εν λόγω μεθόδου μπορούμε να βρούμε σε σχέση με την συνέντευξη κρίσιμων πληροφοριοδοτών (key-informantinterviewing), βιογραφικών-ιστορικών συνεντεύξεων ή ιστορικών συνεντεύξεων καριέρας (στην εκπαιδευτική έρευνα) και ερευνών (surveys) που, είτε πραγματοποιούνται επιβεβαιωτικά, είτε αποκαλύπτουν τις κοινές νοητικές κατασκευές της ομάδας (participant-constructinstruments) είτε αφορούν προβολικές τεχνικές (projectivetechniques) (Goetz & LeCompte, 1984: 119-142).

Τα ερευνητικά εργαλεία του εθνογράφου επιλέγονται με βάση τις ανάγκες και τις δυνατότητες της έρευνας, το θεωρητικό πλαίσιο του ερευνητή, την απόφαση του τι πρέπει να παρατηρηθεί και με πιο τρόπο. Φυσικά, ο εθνογράφος ως ένας ποιοτικός ερευνητής, γίνεται μεθοδολογικός bricoleaur⁵ και χωρίς κάποιο προδιαγεγραμμένο σχέδιο, επιλέγει τα εργαλεία του. Η επιλογή τους εξαρτάται από τα ερωτήματα που τίθενται, τα δε ερωτήματα εξαρτώνται από τον ερευνητικό σχεδιασμό και το ερευνητικό αντικείμενο (Τσίγκρα, 2010: 448).

Όπως ήδη έχει αναφερθεί η ανάλυση δεν είναι ένα διακριτό κομμάτι της έρευνας (Hammersley & Atkinson, 1997:205). Έτσι, στην εθνογραφία συναντούμε κάτι που δεν γίνεται σε άλλες μεθοδολογίες: υπάρχει μια διαλεκτική αλληλεπίδραση στην διαδικασία της συλλογής και

⁵ Όρος που εισήχθη από τον C.Levi-Strauss (1977: 114), και χρησιμοποιήθηκε από τους Denzin και Lincoln (1994) για να περιγράψουν τον ποιοτικό ερευνητή.

ανάλυσης δεδομένων, προϋποθέτοντας τον αναστοχασμό του ερευνητή. Όπως αναφέρουν οι Goetz και LeCompte:

Η συλλογή και η ανάλυση των δεδομένων είναι άρρηκτα συνδεδεμένες στην εθνογραφία γιατί ο εθνογράφος δεν μπορεί να ξέρει τι ερωτήσεις να διατυπώσει, πριν αναλύσει τις πρώτες εντυπώσεις και αντιλήψεις και πριν διαμορφώσει δοκιμαστικά συμπεράσματα (1984: 165).

Η ανάλυση, λοιπόν, ξεκινάει ήδη από την φάση πριν το πεδίο και συνεχίζει με τις πρώτες ξαφνικές εμπνεύσεις του ερευνητή την στιγμή που περιγράφει και παρατηρεί. Σε μια δεύτερη φάση ο εθνογράφος προσπαθεί να εντοπίσει τις πρώτες θεματικές κατηγορίες των δεδομένων του με την καταγραφή αναλυτικών υπομνημάτων (Πηγιάκη, 1988: 144-155). Οι κατηγορίες αυτές φυσικά μπορούν να αλλάξουν στην τελική ανάλυση, αλλά βοηθούν τον ερευνητή να ξεκαθαρίσει στην πορεία της ερευνητικής διαδικασίας, το τι πραγματικά ψάχνει, ακόμα και αν χρειαστεί να κάνει αλλαγές στον πρωταρχικό σκοπό της έρευνας (Hammersley & Atkison, 1997: 209). Με τον τρόπο αυτό μπορεί να γίνει μια πρώτη οργάνωση των σημειώσεων, ήδη από το πεδίο.

Ένα πρώτο βήμα για την τελική ανάλυση είναι το προσεκτικό διάβασμα των σημειώσεων και η προσπάθεια να εντοπιστούν κάποια ενδιαφέροντα πρότυπα, αν αυτά δεν έχουν επισημανθεί στα αναλυτικά υπομνήματα των σημειώσεων πεδίου. Το τι θα φανεί ενδιαφέρον στον ερευνητή καθορίζεται από τον θεωρητικό του προσανατολισμό και τα εργαλεία που χρησιμοποίησε στα πλαίσια αυτού. Για παράδειγμα, συνήθως οι πιο πολλοί εθνογράφοι χρησιμοποιούν διαφορετικά πηγές δεδομένων (σημειώσεις πεδίου, συνεντεύξεις, ηχογραφήσεις, ντοκουμέντα κτλ) ψάχνοντας συνδέσεις στο μίγμα αυτό των υλικών, για να αναδυθούν κάποια σταθερά χαρακτηριστικά (Hammersley & Atkison, 1994:211). Υπάρχουν πολλές διαφορετικές αναλυτικές διαδικασίες: κάποιες από αυτές εξετάζουν όλο το σώμα των δεδομένων, ενώ άλλες περιορίζονται σε στόχους του ερευνητικού σχεδιασμού, αλλά μπορούν να χρησιμοποιηθούν και διαφορετικές αλληλεπικαλυπτόμενες τεχνικές από τους εθνογράφους (Goetz & LeCompte, 1984: 178). Αφού δημιουργηθούν συγκεκριμένες κατηγορίες και έννοιες ο ερευνητής σε μια προσπάθεια θεωρητικοποίησης προσπαθεί να βρει τις συνδέσεις ανάμεσα στις κατηγορίες αυτές.

Γενικά, ο εθνογράφος έχει ως στόχο την κατανόηση της καθημερινής πραγματικότητας των υποκειμένων, μέσα από την κατανόηση των νοημάτων που τα υποκείμενα δίνουν στις διάφορες πρακτικές τους (Τσίγκρα, 2010). Για την όσο πιο πιστή περιγραφή και την καλύτερη κατανόηση των νοημάτων αυτών, οι εθνογράφοι έχουν την τάση να αφοσιώνονται πολύ στα δεδομένα που έχουν συλλέξει. Αυτή η νατουραλιστική τάση της εθνογραφίας (Hammersley & Atkison, 1994:205) υποβαθμίζει την διαδικασία της ανάλυσης και έχει δεχτεί κριτική. Η «πυκνή» περιγραφή όπως ονομάζεται δεν μπορεί να παράγει θεωρία, σύμφωνα με τον Hammersley (1995), αλλά μια λεπτομερή αναπαράσταση της πραγματικότητας.

4.2.3. Η εθνογραφική μεθοδολογία στην ψυχοπαιδαγωγική πράξη και έρευνα

Όπως διατυπώθηκε και παραπάνω η εθνογραφία χρησιμοποιείται πλέον στο τομέα της εκπαίδευσης, και γενικότερα στη διερεύνηση της παιδικής ηλικίας. Ο χαρακτήρας της εθνογραφικής μεθοδολογίας έδωσε σε εκπαιδευτικούς και ψυχολόγους την ευκαιρία να μελετήσουν σε βάθος ένα πεδίο, το οποίο με άλλους τρόπους δεν θα μπορούσε να διαφωτιστεί τόσο.

Η εκπαιδευτική εθνογραφία έχει ως στόχο να παρέχει πλούσιο, περιγραφικό υλικό για το πλαίσιο, τις δραστηριότητες και απόψεις των συμμετεχόντων σε εκπαιδευτικά πλαίσια (Goertz & LeCompte, 1984:17).

Η εκπαιδευτική εθνογραφία διαμορφώθηκε υπό την επίδραση της εκπαιδευτικής ανθρωπολογίας και ειδικά των ερευνών της M. Mead (1928,1931) για την ανάπτυξη των παιδιών

στην Πολυνησία. Αργότερα τη δεκαετία 1960-1970 πραγματοποιηθήκαν έρευνες σχετικά με την κοινωνικοποίηση των παιδιών στις βιομηχανικά αναπτυγμένες χώρες (Πουρκός, 2010:43). Οι εθνογράφοι της εκπαίδευσης ασχολήθηκαν με θέματα όπως: διαδικασίες μάθησης και διδασκαλίας, σχέσεις και αλληλεπιδράσεις στο εκπαιδευτικό περιβάλλον (γονείς, μαθητές, εκπαιδευτικοί), τα κοινωνικοπολιτισμικά συγκείμενα αυτής της αλληλεπίδρασης και τις εμπειρίες ζωής των εν λόγω υποκειμένων. Επίσης, επιρροή άσκησε η ψυχολογία και ειδικά, η διαπολιτισμική και η οικολογική ψυχολογία, και η στροφή της κοινωνιολογίας της εκπαίδευσης προς τις ποιοτικές μεθοδολογίες. Γενικότερα η απογοήτευση από ποσοτικές μεθόδους έρευνας στην αξιολόγηση της εκπαίδευσης, έδωσε ώθηση στην εθνογραφία.

Ωστόσο παρατηρείται, ότι ενώ κάποιες εθνογραφικές μελέτες που αφορούν ψυχοπαιδαγωγικά ζητήματα, χρησιμοποιούν την κλασική εθνογραφική μεθοδολογία, με το ανθρωπολογικό της θεωρητικό υπόβαθρο, κάποιες άλλες την χρησιμοποιούν ως μια απλή μέθοδο (Goertz & LeCompte, 1984:18). Αυτό σημαίνει ότι υιοθετούν μεθοδολογικά εργαλεία της εθνογραφίας και τα συνδυάζουν με άλλες μεθόδους έρευνας, που πιθανό να ανήκουν σε ένα εντελώς διαφορετικό θεωρητικό πλαίσιο. Όμως, ο μεθοδολογικός αυτός εκλεκτισμός (Πουρκός, 2010:49) εγκυμονεί αρκετούς κινδύνους, και γι' αυτό προϋποθέτεται ο κριτικός αναστοχασμός από το εκπαιδευτικό ή τον ερευνητή.

Η εθνογραφία που αφορά ψυχοπαιδαγωγικά ζητήματα απαντάται στην βιβλιογραφία ως Εκπαιδευτική Εθνογραφία (Goertz & LeCompte, 1984), Κριτική Εθνογραφία (Carespecken, 1996), Εθνογραφία της Σχολικής Τάξης (Hammersley, 1990). Η ποικιλότητα των στόχων που θέτονται σε κάθε μια από τις μορφές αυτές της εθνογραφίας συνθέτουν ένα ευρύ, αλλά συγκεκριμένο φάσμα.

Ένα παράδειγμα εθνογραφικής προσέγγισης της παιδικής ηλικίας μας δίνει η Μ. Τσίγκρα⁶ (2005). Η ερευνήτρια προσπάθησε να ερμηνεύσει τον τρόπο με τον οποίο συγκροτούνται οι παιδικές φιλίες στο νηπιαγωγείο, καθώς και πως διαμορφώνεται η μαθητική τους ταυτότητα. Η ίδια με ιδιαίτερα αυτοστοχαστικό ύφος παραθέτει εμπόδια που συνάντησε στο πεδίο και στις σχέσεις μέσα σε αυτό, αλλά θέτει και προβληματισμούς για τις ιεραρχικές σχέσεις μεταξύ ενηλίκων και παιδιών. Παράλληλα, παραθέτει προσωπικούς προβληματισμούς και σκέψεις για τον ρόλο της μέσα στο πεδίο και για την ευθύνη της για την γνώση που θα παράγει μέσω του εθνογραφικού κείμενο.

Η εθνογραφία στην εκπαίδευση έδωσε πολλά, αφού κατάφερε να διεισδύσει στον άγνωστο κόσμο της τάξης και των παιδιών. Κατάφερε να δώσει φωνή στα υποκείμενα της εκπαίδευσης και να αντιπαραθέσει τις απόψεις τους στον κυρίαρχο λόγο. Ακόμα, έδωσε μεθοδολογικές πρακτικές στους εκπαιδευτικούς, ώστε να κατανοήσουν οι ίδιοι το πλαίσιο στο οποίο δρουν (Βεκρής, 2013).

Ιδιαίτερα μετά την κριτική στην «αντικειμενίστικη» τάση της παραδοσιακής εθνογραφίας (βλ. Clifford & Marcus, 1986), η ιδιοσυγκρασιακή της ευαισθησία απέναντι στην κοινωνική πραγματικότητα εκλεπτύνθηκε. Έτσι, ο εθνογράφος δεν ερμηνεύει μόνο αυτό που παρατηρεί, αλλά αναλύει ακόμα τη θέση που έχει ο ίδιος και τα υποκείμενα της έρευνας στην κοινωνική πραγματικότητα –μακρο και μικρο- και την αλληλεπίδραση μεταξύ τους. Ο μετανεωτερικός και κριτικός αυτός χαρακτήρας της εθνογραφίας δίνει μια άλλη προοπτική στον ερευνητή-εθνογράφο. Βέβαια, στην περίπτωση που η έρευνα πραγματοποιείται από τον ίδιο τον εκπαιδευτικό, αυτός πρέπει να καταφέρει να μετατρέψει τον «οικείο» χώρο του σχολείου, σε ξένο.

Η κριτική εθνογραφία, λοιπόν, είναι αξιοποιήσιμη στον ευαίσθητο και αντιπροσωπευτικό κοινωνικό χώρο της εκπαίδευσης. Ο Carespecken (1986) με το έργο του, κατάφερε να προσδιορίζει ένα ερευνητικό μοντέλο για την κριτική εθνογραφική έρευνα στην εκπαίδευση. Ο Βεκρής (2010) μας παραθέτει πολύ αναλυτικά τα στάδια της εθνογραφικής εκπαιδευτικής έρευνας με κριτικό προσανατολισμού Carespecken.

⁶ Τσίγκρα, Μ. (2005), Φίλοι και μαθητές στο νηπιαγωγείο. Μια εθνογραφική έρευνα, Ερευνώντας τον κόσμο του παιδιού, 6, 157-171

Η πορεία αυτή ξεκινάει από τον μονόλογο του ερευνητή προς τον διάλογο με τους άλλους και την ερμηνεία και έχει πέντε στάδια (Carspecken, 1996: 41-43). Προετοιμάζοντας την ερευνητική πορεία ο εκπαιδευτικός-εθνογράφος διατυπώνει λίστα ερωτήσεων και εξειδικευμένων θεμάτων και στη συνέχεια διερευνά τον αξιακό προσανατολισμό (valueorientations), την ηθικο-πολιτική διάσταση που θα επηρεάσει την έρευνά του. Στη συνέχεια, προχωράει στο πρώτο στάδιο, το μονολογικό, στο οποίο συλλέγει τα πρώτα στοιχεία μέσα από παρατηρήσεις και μαγνητοφωνήσεις ή μαγνητοσκοπήσεις, όσο γίνεται πιο διακριτικά. Ακολουθεί το δεύτερο στάδιο, στο οποίο ο ερευνητής αναλύει τα πρώτα δεδομένα, στηριζόμενος σε πρακτικές γλωσσολογικές, όπως είναι η ανάλυση λόγου, με σκοπό την ανάδειξη «υπόρρητων και άρρητων» στοιχείων της εθνογραφικής σκηνής. Σε ένα τρίτο στάδιο, ξεκινά ο διάλογος με τα υποκείμενα της έρευνας, όπου αυτά τα σημεία που εντοπίστηκαν προηγουμένως θα συζητηθούν. Στο τέταρτο στάδιο επιχειρείται η σύνδεση της εθνογραφικής σκηνής με το ευρύτερο κοινωνικό περιβάλλον, όπως διαμορφώνεται για τον καθένα μέσα από την άμεση σχέση του με την τοπικό περιβάλλον αλλά και την έμμεση μέσα από Μ.Μ.Ε. και άλλα πολιτισμικά προϊόντα (π.χ. βιβλία, ταινίες, κ.λπ.). Στο πέμπτο στάδιο, με τη γνώση των συγκεκριμένων πτυχών της εθνογραφικής σκηνής, αλλά και του κοινωνικού πλαισίου στο οποίο εντάσσεται, ο ερευνητής θα ερμηνεύσει τα ευρήματα που προέκυψαν από τα τρία πρώτα στάδια.

4.3. Η βιογραφική-αφηγηματική προσέγγιση

Η βιογραφική μεθοδολογία έκανε την εμφάνισή της στο ερευνητικό πεδίο στις αρχές του 20ου αι., και έκτοτε χρησιμοποιείται επανειλημμένα στο χώρο της κοινωνιολογίας, της ανθρωπολογίας και της παιδαγωγικής, καθώς το μεθοδολογικό εργαλείο της βιογραφικής-αφηγηματικής συνέντευξης που χρησιμοποιεί, παρέχει τη δυνατότητα στο υποκείμενο της έρευνας να περιγράψει τα βιώματά του με όποιο τρόπο επιθυμεί, χωρίς να εμπίπτει σε κανέναν περιορισμό.

Η βιογραφική μεθοδολογία εμφανίστηκε στις θεωρητικές επιστήμες τις πρώτες δεκαετίες του εικοστού αιώνα, περνώντας μέσα από τρεις διαδοχικές φάσεις μέχρι να παγιωθεί στη μορφή που αναγνωρίζεται και χρησιμοποιείται σήμερα. Συγκεκριμένα, ως αφηγηματική νοείται η χρονική περίοδος 1918-1920, έτη κατά τα οποία οι William Thomas και Florian Znaniecki εξέδωσαν στο έργο «Ο πολωνός χωρικός στην Ευρώπη και στην Αμερική», όπου εφαρμόσαν στο έργο τους τις ερευνητικές παραδοχές της Σχολής του Σικάγου, οι οποίες ήταν επηρεασμένες από το φιλοσοφικό ρεύμα του Πραγματισμού, το οποίο ορίζει την εμπειρία ως διαμεσολαβητή της αλήθειας (Τσιώλης, 2006, 27-31). Κατά την περίοδο που ακολούθησε ασκήθηκε κριτική στο νέο αυτό ερευνητικό εγχείρημα από τους υποστηρικτές της ποσοτικής έρευνας με κυριότερα επιχειρήματα την αδυναμία γενίκευσης συμπερασμάτων λόγω του περιορισμένου αριθμού περιπτώσεων και τη διακύβευση της αξιοπιστίας των αποτελεσμάτων λόγω της αναπόφευκτης παρείσφρησης της υποκειμενικότητας του ερευνητή (Τσιώλης, 2006: 39).

Μόλις το 1960 το ενδιαφέρον για τις αφηγηματικές μεθόδους αναζωπυρώνεται και επανέρχεται στο προσκήνιο της επιστημονικής έρευνας ως απόρροια της άνθισης του «ερμηνευτικού παραδείγματος» έναντι της προγενέστερης θετικιστικής θεώρησης. Κατά τη δεύτερη αυτή φάση που θα διαρκέσει μέχρι το 1990, διακρίνονται δύο κυρίαρχες μεθοδολογικές προτάσεις: η «αφηγηματική ανάλυση» του Fritz Schütze και η «αντικειμενική ερμηνευτική» του Ulrich Oevermann.

Από το 1990 και μετά το ολοένα αυξανόμενο ενδιαφέρον για τη βιογραφική μεθοδολογία εντείνει και παγιώνει την αναγνώριση και τη χρήση της στους επιστημονικούς κύκλους. Σήμερα, η βιογραφία θεωρείται μια ιδιάζουσα κοινωνική πραγματικότητα, ένα «κοινωνικό μόρφωμα», εντός του οποίου το υπό εξέταση υποκείμενο νοηματοδοτεί την ύπαρξή του, συλλαμβάνει τον εαυτό του ως μέρος ενός κοινωνικού όλου, ως ταυτότητα και ως ετερότητα, βιώνει τα τεκταινόμενα και σχεδιάζει τη δράση του (Τσιώλης, 2006:121-122).

4.3.1. Θεωρητικό πλαίσιο, βασικές παραδοχές και θέσεις της βιογραφικής μεθοδολογίας

Με τον όρο βιογραφική προσέγγιση εννοούμε εκείνη την ειδική ερευνητική κατεύθυνση στο χώρο των ποιοτικών μεθοδολογιών, η οποία χρησιμοποιεί τις βιογραφικές αφηγήσεις, ως υψηλής πυκνότητας υλικό (Τσιώλης, 2006:17). Βασικό ζητούμενο της βιογραφικής προσέγγισης είναι μέσα από τις ιστορίες ζωής να διερευνήσει τον τρόπο που το άτομο προσλαμβάνει και βιώνει τα γεγονότα της ζωής του (ανθρώπινη βιωμένη εμπειρία), η προσωπική προσέγγιση συνομιλεί και επικοινωνεί με τη συλλογική (διαλεκτική σχέση του ατομικού με το κοινωνικό) και πώς η προσωπικότητα δομείται σε άμεση συνάρτηση με την κοινωνική και ιστορική πραγματικότητα (κοινωνικά συγκροτημένη και ιστορικά διαμορφωμένη υποκειμενικότητα).

Η βιογραφική μεθοδολογία εστιάζει στον τρόπο που το ατομικό και το κοινωνικό αλληλεπιδρούν με αποτέλεσμα τη συγκρότηση της ετερότητας. Εξετάζονται οι τυπικοί τρόποι και οι διαδικασίες με τους οποίους από τη μία σημαντικές κοινωνικές εξελίξεις «εγγράφονται» στις ατομικές βιογραφίες, και από την άλλη, τα υποκείμενα επιχειρούν να διαχειριστούν υλικά και συμβολικά τις μεταβαλλόμενες συνθήκες της ύπαρξής τους. Ένα από τα καίριας σημασίας πλεονεκτήματα της βιογραφικής μεθοδολογίας είναι ότι διεισδύει εις βάθος στην ανθρώπινη ψυχοσύνθεση αναδεικνύοντας τον τρόπο που τα υποκείμενα προσλαμβάνουν και κατανοούν τα κοινωνικά φαινόμενα.

Η βιογραφική προσέγγιση προβάλλει τις μύχιες πτυχές των προσωπικοτήτων που εξετάζει, αποδίδοντας νόημα υπό το πρίσμα των κοινωνικών διαμεσολαβήσεων, των περιορισμών και της λογικής, η οποία διέπει τις κοινωνικές δράσεις και τις αξιολογήσεις. Η βιογραφική αφήγηση σκιαγραφεί το άτομο, όχι ως μεμονωμένη οντότητα αλλά ως κοινωνικό υποκείμενο, βγάζοντας στην επιφάνεια τόσο προσωπικά στοιχεία όσο και αντιλήψεις και πεποιθήσεις αποκρυσταλλωμένες μέσα σ' ένα συγκεκριμένο κοινωνικό και πολιτισμικό πλαίσιο, φωτίζοντας ολόκληρους κοινωνικούς κόσμους, αξιακά πλαίσια και κώδικες κοινωνικής συμπεριφοράς. Το είδος αυτό μεθοδολογίας παρέχει επιπλέον τη δυνατότητα συλλογής πολλαπλών πληροφοριών, οι οποίες μπορούν να αναλυθούν ποικιλότροπα προσφέροντας στον ερευνητή την ευκαιρία για αρτιότερη και πληρέστερη κατανόηση του κοινωνικού φαινομένου, αποκρυσταλλώνοντας παράλληλα μέσω του κριτικού αναστοχασμού το περιεχόμενο νέων εννοιών και κατηγοριών (Σαββάκης, 2003: 76-79).

Ως υποκείμενα έρευνας της βιογραφικής μεθοδολογίας επιλέγονται άτομα που η ζωή τους δε χαρακτηρίζεται από σταθερότητα και ομαλότητα αλλά έχουν βιώσει διάφορες ανατρεπτικές εμπειρίες, όπως είναι η αλλαγή κατάστασης, η μετάβαση από ένα πλαίσιο σε κάποιο άλλο, η κοινωνική μετάταξη ή μεταβολή της κοινωνικής θέσης και του κύρους, η ριζική αναπλαισίωση του οικείου καθημερινού κόσμου, οι καταστάσεις βιογραφικής ρήξης (για παράδειγμα ανεργία, θάνατος οικείου προσώπου, ανίατη ασθένεια, χωρισμός κ.ά.).

Στους κόλπους της βιογραφικής έρευνας, πολύς λόγος έχει γίνει για τη σχέση μεταξύ ατομικού και κοινωνικού, προσπαθώντας, μέσα στις ιστορίες ζωής να διακρίνουν τα όρια μεταξύ προσωπικών εμπειριών και κοινωνικού πλαισίου. Το ζήτημα όμως δεν είναι τόσο απλό καθώς η κοινωνική μεταβολή δεν αποτελεί μια αντικειμενική και ομοιόμορφη διαδικασία που κατανοείται και νοηματοδοτείται από όλους τους ανθρώπους με έναν και μοναδικό τρόπο. Αντίθετα, η προσοικειώση των κοινωνικο-ιστορικών εξελίξεων είναι μια σύνθετη διαδικασία που πραγματοποιείται σε άμεση συνάρτηση με την κοινωνικά συγκροτημένη προσωπικότητα.

Ζητούμενο λοιπόν της βιογραφικής μεθοδολογίας είναι ο τρόπος που τα υποκείμενα βιώνουν τις εμπειρίες της ζωής τους σ' ένα αρμονικό συνταίριασμα μονάδας και συνόλου. Για την κατανόηση αυτής της αμφίδρομης διαλεκτικής σχέσης, σημαίνοντα ρόλο παίζει η έννοια της

βιογραφικής συγκρότησης, όπου με τον όρο αυτό εννοούμε το λανθάνον πλέγμα νοήματος που βρίσκεται στη βάση κάθε ιστορίας ζωής και αποτελεί τη γενεσιουργό δομή για τον τρόπο βίωσης και δράσης.

Στο πλαίσιο αυτό, από τις βασικές θέσεις της βιογραφικής μεθοδολογίας αποτελεί η διαπίστωση ότι «ο τρόπος με τον οποίο προσλαμβάνονται και βιώνονται από τα άτομα οι κοινωνικές εξελίξεις και ανακατατάξεις, δεν έχει ένα συμπτωματικό ή τυχαίο χαρακτήρα, ούτε εξαρτάται αποκλειστικά από την υπόσταση των «εξωτερικών» κοινωνικών δεδομένων και εξελίξεων. Διαμεσολαβείται από τη βιογραφική τους συγκρότηση, από εκείνη δηλαδή την αποκρυσταλλωμένη –στο πέρασμα του βιο-χρόνου- και εντός συγκεκριμένων κοινωνικών και πολιτισμικών πλαισίων- δομή κανόνων, πρακτικών και σημασιών που αποτελεί τη βάση κάθε ατομικού βίου» (Τσιώλης, 2006:163-164).

4.3.2.Βασικές έννοιες και το ζήτημα της μονάδας ανάλυσης στην βιογραφική μεθοδολογία

Κατά την ανάλυση της συνέντευξης πρέπει να λαμβάνεται υπόψη ο πολυσχιδής και πολυεπίπεδος χαρακτήρας των κειμένων αυτών, ενώ ισχύουν και ορισμένες βασικές έννοιες και αρχές, οι οποίες παρουσιάζονται αναλυτικά παρακάτω:

Σύμφωνα με την αρχή της **«ανασυγκρότησης της περίπτωσης»**, η κάθε περίπτωση πρέπει να αντιμετωπίζεται στο σύνολό της, στην πολυπλοκότητά της και ως αποκρυστάλλωση μιας δυναμικής διαδικασίας παραγωγής. Ένα γεγονός αποκτά βιογραφική σημασία ανάλογα με τον τρόπο που εντάσσεται στη δομή της συγκεκριμένης ιστορίας ζωής. Ο ερευνητής καλείται να ανασυγκροτήσει τον τρόπο με τον οποίο η περίπτωση έχει συγκροτήσει την ιδιαίτερη ιστορική της πραγματικότητα εντός του πλαισίου των γενικότερων συνθηκών. Το καθήκον του έγκειται δηλαδή στην αποκρυπτογράφηση αυτής της ιδιαίτερης, για την περίπτωση, επιλεκτικότητας.

Στον αντίποδα της παραπάνω αρχής βρίσκεται η **υπαγωγή**, δηλαδή η απομόνωση ορισμένων στοιχείων και η μεμονωμένη ερμηνεία τους σ' ένα προκαθορισμένο σύστημα ταξινομήσεων και μεταβλητών.

Σημαντικός είναι επίσης και ο **ρόλος της θεωρίας και της προγενέστερης γνώσης** ως πλαισίου ευαισθητοποίησης του ερευνητή κατά τη διαδικασία της ανάλυσης. Με τη θεματική αυτή πρόταση εννοείται ότι για την ερμηνεία του κειμένου είναι απαραίτητη η θεωρητική και γνωστική προετοιμασία του ερευνητή σχετικά με το ερευνώμενο πεδίο ή αντικείμενο. Συγκεκριμένα, τα αποτελέσματα προγενέστερων ερευνών και οι γνώσεις του γύρω από τα ιστορικο-κοινωνικά χαρακτηριστικά και το πολιτισμικό συγκείμενο αποτελούν τα «μέσα ευαισθητοποίησης», τα οποία τον καθοδηγούν κατά την αναλυτική προσέγγιση του κειμένου.

Μία ακόμα βασική έννοια είναι η λειτουργία των δύο διακριτών χρονικών οριζόντων της αφήγησης, αυτούς του **«παρελθοντικού παρόντος»** και του **«παροντικού παρελθόντος»**.

Με τους όρους αυτούς νοείται ο χρόνος της βίωσης των εξιστορούμενων γεγονότων και ο παροντικός χρόνος της αφήγησης, ενώ ο συνεντευκτής θα πρέπει να εστιάζει στη σημαντική διάκριση μεταξύ της σημασίας του γεγονότος στο χρόνο βίωσής του και της παροντικής οπτικής του αφηγητή.

Όσον αφορά στον πρώτο άξονα είναι απαραίτητη η γνώση του πλαισίου εντός του οποίου βιώθηκε η εμπειρία. Για να το κατανοήσει καλύτερα ο ερευνητής μπορεί να διατυπώσει υποθέσεις σχετικά με τα στοιχεία γύρω από τα οποία ο αφηγητής δομεί την αυτοεικόνα του, τον τρόπο με τον οποίο κατανοεί τη θέση του εντός του κοινωνικού χώρου και εκτιμά τα διαθέσιμα περιθώρια της δράσης, τον τρόπο με τον οποίο συσχετίζονται τα σημαντικά γεγονότα και τη στάση του υποκειμένου απέναντί τους και τη σχέση του με τους «σημαντικούς-άλλους» και τα στοιχεία γύρω από τα οποία δομείται το αίσθημα του «ανήκειν».

Σχετικά με τον δεύτερο άξονα, ο ερευνητής θα πρέπει να έχει κατά νου ότι τα βιώματα, δε θεωρούνται «αντι-κείμενα» που μένουν αποθηκευμένα στο απόθεμα της βιογραφίας απaráλλακτα και ταξινομημένα, έτοιμα να ανασυρθούν στη μνήμη «όπως ακριβώς συνέβησαν». Οι βιογραφικές

καταγραφές τυγχάνουν επαναδιαπραγμάτευσης υπό ανάλογα με την εκάστοτε παροντική οπτική και υπό το φως νέων βιωμάτων και βιογραφικών καταστάσεων (Τσιώλης, 2006: 189-197).

Μια επιπλέον έννοια είναι τα διαφορετικά είδη λόγου που απαντώνται στα βιογραφικά κείμενα και η λειτουργία τους. Η διαφορετική λειτουργικότητα του κάθε κειμενικού είδους μπορεί να αποτελέσει ένα πρώτο οδηγό για την ερμηνεία του αποσπάσματος, τόσο σε σχέση με τη στάση του δρώντος υποκειμένου απέναντι στα γεγονότα (στο χρόνο της βίωσης), όσο και του αφηγητή προς αυτά (μέσα από την παρούσα οπτική).

Στις βιογραφικές αφηγηματικές συνεντεύξεις παράγεται λόγος που αντιστοιχεί σε τρία διαφορετικά κειμενικά είδη: στην περιγραφή, την επιχειρηματολογία και την αφήγηση με την ευρεία έννοια. Η βιογραφική αφηγηματική αποτελεί ένα είδος ανοικτής συνέντευξης, όπου ο ομιλών έχει το ελεύθερο να μιλήσει σε όποια έκταση θέλει για οποιαδήποτε περίοδο της ζωής του. Επίσης, κυριαρχεί ο αφηγηματικός λόγος, αφού ο ερευνητής παροτρύνει τον ερωτώμενο να εκθέσει αφηγηματικά τα γεγονότα της ζωής του. Η συνθήκη αυτή έχει ως αποτέλεσμα την παραγωγή αφηγηματικών κειμένων στα οποία οι παρελθούσες εμπειρίες παρουσιάζονται χρονικά διατεταγμένες με έμφαση στη στάση των υποκειμένων προς τα γεγονότα.

Κατά την περιγραφή παρουσιάζονται από τη θέση ενός παρατηρητή στοιχεία του κόσμου χωρίς να εντάσσονται σε ένα χρονολογικό πλαίσιο. Η λειτουργία της περιγραφής στις βιογραφικές αφηγήσεις αφορά στο φωτισμό σημαντικών για τον αφηγητή πτυχών του πλαισίου εντός του οποίου διαδραματίζονται τα γεγονότα και οργανώνονται οι δράσεις. Αντικείμενα της περιγραφής μπορούν να αποτελούν συγκεκριμένα πεδία της κοινωνικής ζωής, τόποι, πρόσωπα, σχέσεις, κανόνες, τρόποι δράσης και συμπεριφοράς, συναισθήματα, τρόποι βίωσης και στοιχεία του εαυτού.

Κατά την επιχειρηματολογία ο ομιλητής τοποθετείται με θεωρητικό, αφαιρετικό ή αξιολογικό τρόπο απέναντι σε γεγονότα, προβλήματα ή αντιθέσεις. Αυτό το είδος κειμενικού λόγου μπορεί να περιλαμβάνει εξηγήσεις, αιτιολογήσεις, ηθικές κρίσεις σχετικά με αμφιλεγόμενες δράσεις και αποφάσεις ή πεποιθήσεις, ενώ μέσω της χρήσης του ο αφηγητής προσπαθεί να εξασφαλίσει τη μεγαλύτερη δυνατή αποδοχή του ακροατή σχετικά με τις θέσεις του.

Με τη χρήση της αφήγησης αποδίδεται η χρονική εξέλιξη των γεγονότων, η μεταβολή των καταστάσεων και η δράση των υποκειμένων που μετέχουν στα γεγονότα, ενώ δίνεται έμφαση στη διαδοχή των πράξεων και των καταστάσεων.

Έχοντας αναφερθεί διεξοδικά στις βασικές έννοιες, θα συνεχίσουμε με τα **στάδια ανάλυσης των βιογραφικών κειμένων**, τα οποία αποτελούνται από τέσσερις φάσεις.

Η πρώτη είναι η ανάλυση της διαδρομής του βίου στη χρονολογική της σειρά, όπου ο ερευνητής συγκροτεί έναν χρονολογικό πίνακα, ο οποίος περιέχει τους σημαντικότερους βιογραφικούς σταθμούς του ερευνώμενου υποκειμένου. Οι βιογραφικοί αυτοί σταθμοί παρατίθενται στη χρονολογική τους αλληλουχία και ανεξάρτητα από τη σειρά παρουσίασής τους στο βιογραφικό κείμενο ή την ερμηνεία που τους προσδίδει ο αφηγητής.

Έτσι, ο μελετητής σχηματίζει μια πρώτη εικόνα σχετικά με τα κοινωνικά χαρακτηριστικά του φορέα της βιογραφίας (κοινωνική καταγωγή, εκπαιδευτική διαδρομή, επαγγελματικές τοποθετήσεις, οικογενειακή κατάσταση) και διατυπώνει υποθέσεις σχετικά με την εξέλιξη της διαδρομής του βίου του (μετάβαση από την εκπαίδευση στην εργασία, επαγγελματικές τοποθετήσεις, επαγγελματική εξέλιξη, κοινωνική κινητικότητα).

Έπειτα, ακολουθεί η αποκάλυψη και η εξέταση της κειμενικής διάρθρωσης της βιογραφικής προσέγγισης. Εδώ δίνεται έμφαση στη διαδοχική ακολουθία των μερών του κειμένου, το οποίο χωρίζεται σε ενότητες και υποενότητες, ενώ κριτήρια για το χωρισμό αποτελούν στοιχεία τόσο του περιεχομένου όσο και της μορφής, όπως διακριτές βιογραφικές εξελίξεις, περίοδοι, επεισόδια, αναφορές σε κοινά θεματικά πεδία, αλλαγή χρονικού πλαισίου ή θεματικής περιοχής και αλλαγή του είδους το λόγου.

Έτσι, παρέχεται η δυνατότητα στον ερευνητή να αποκτήσει μια εποπτική εικόνα της θεματικής και μορφολογικής εξέλιξης του κειμένου, καθώς και της αλληλουχίας των στοιχείων της δομής του.

Στη συνέχεια σειρά έχει η δομική περιγραφή, κατά την οποία οι ενότητες του κειμένου αναλύονται σειρά προς σειρά («line-by-line»), ενώ υπάρχει ένας συνεχής «διάλογος» με το εμπειρικό υλικό μέσω του οποίου ο ερευνητής μορφοποιεί τις θεωρητικές κατηγορίες και υποθέσεις.

Εδώ ακολουθείται η αρχή της διαδοχικότητας, δηλαδή τα τμήματα του κειμένου αναλύονται στη φυσική τους σειρά και στην αλληλοδιαδοχή τους, ενώ οδηγό για την ερμηνευτική προσέγγιση των τμημάτων του κειμένου μπορούν να αποτελέσουν ερωτήματα που αναφέρονται τις λειτουργίες του κειμένου σε σχέση με το περιεχόμενο, τη μορφή και την τοποθέτησή του εντός της συνολικής αφήγησης.

Τέλος, κατά την αναλυτική αφαίρεση ο ερευνητής αποστασιοποιείται από τις λεπτομέρειες των μεμονωμένων τμημάτων του κειμένου και προβαίνει σε συνολικές αποτιμήσεις που αφορούν τα δομικά χαρακτηριστικά της περίπτωσης. Πρόκειται για μια «ιδιαιτέρη καθολικότητα» στο βαθμό που συγκεκριμενοποιεί και αποκρυσταλλώνει με το δικό της ιδιαίτερο τρόπο ένα γενικότερο κοινωνικό φαινόμενο, τη συνύπαρξη του ειδικού με το καθολικό, μια καθολικότητα προσπαθεί να ανιχνεύσει ο μελετητής μέσα στο κείμενο (Τσιώλης, 2006: 198-209).

4.3.3.Συλλογή και ανάλυση των βιογραφικών δεδομένων

Η βιογραφική μεθοδολογία συλλέγει τα δεδομένα της μέσω της διενέργειας βιογραφικών συνεντεύξεων, με πιο γνωστή εκείνη της βιογραφικής αφηγηματικής συνέντευξης, που εισηγήθηκε ο Fritz Schütze. Κύριος τρόπος παρουσίασης είναι η αφήγηση που αποτελεί μια μορφή «αναβίωσης» της ιστορούμενης εμπειρίας. Πρόκειται δηλαδή για μια μορφή «ανοικτής» συνέντευξης, στην οποία ζητείται από τον ερωτώμενο να αφηγηθεί την ιστορία της ζωής του, όπως την αντιλαμβάνεται ή μια περίοδό της, χωρίς να την έχει σχεδιάσει εκ των προτέρων, ανακαλώντας στη μνήμη του προσωπικές ιστορίες και βιώματα, καταστάσεις και γεγονότα στα οποία ο ίδιος με κάποιο τρόπο ενεπλάκη, σημαδεύοντας έτσι την πορεία της ζωής του (Τσιώλης, 2006: 170).

Αυτός ο τύπος συνέντευξης έδωσε την ονομασία «βιογραφική» στη μεθοδολογία, καθώς πρόκειται για μια βιογραφία, την παράθεση δηλαδή των γεγονότων της ζωής σε χρονολογική σειρά, όπως ακριβώς γίνεται και σε αυτό το είδος κειμένου (Alheit & Bergamini, 1995: 209).

Κατά τη φάση προετοιμασίας και σχεδιασμού της συνέντευξης είναι πολύ σημαντικό για τον μελετητή να έχει ερευνήσει ορισμένα πεδία, έτσι ώστε να έχει αποκτήσει ένα υπόβαθρο γενικών γνώσεων σχετικά με το πλαίσιο του ερευνώμενου θέματος. Τέτοιες χρήσιμες πληροφορίες μπορεί να αποκτήσει από τη μελέτη της βιβλιογραφίας, την αναζήτηση στοιχείων για την ιστορία του τόπου ή του πεδίου, την εξέταση των ιστορικών και κοινωνικών του χαρακτηριστικών, την έρευνα στον Τύπο, την επίσκεψη στο χώρο, την παρατήρηση και από συνεντεύξεις ή άτυπες συνομιλίες με «ειδικούς» (Experts) ή ανθρώπους-κλειδιά (Key-persons).

Επίσης, ο ερευνητής θα πρέπει να αφιερώσει χρόνο για να προετοιμάσει ορισμένες ερωτήσεις που θα διευκολύνουν τη ροή της συνέντευξης και καθώς και ορισμένες σχάρες παρατήρησης και ελέγχου που θα τον βοηθήσουν να ολοκληρώσει τη διαδικασία έχοντας την πεποίθηση ότι επιτεύχθηκαν όλοι οι στόχοι της έρευνας.

Σε συνάρτηση πάντα λοιπόν με το ερευνώμενο θέμα, ο ερευνητής θα πρέπει να έχει προετοιμάσει μια εναρκτήρια πρόταση ή ερώτηση που θα αποτελέσει το έναυσμα για την αφήγηση, εναλλακτικές ερωτήσεις, προτροπές και παρεμβάσεις, για να τις χρησιμοποιήσει σε περίπτωση που ο ερωτώμενος δεν «επικυρώσει» από την αρχή το αφηγηματικό σύμβολο, έναν κατάλογο θεμάτων που θα πρέπει να έχουν καλυφθεί μετά το πέρας της συνέντευξης, ερωτήσεις αιτιολόγησης, έκφρασης απόψεων και τοποθετήσεων σε σχετικά ζητήματα και μια λίστα

επαλήθευσης (check-list) για να ελέγξει αν περιήλθαν σε γνώση του σημαντικά στοιχεία του ερωτώμενου, (για παράδειγμα τόπος γέννησης, ηλικία, εκπαιδευτικό επίπεδο και επάγγελμα, οικογενειακή κατάσταση κ.ά.).

Η διαδικασία της βιογραφικής αφηγηματικής συνέντευξης αποτελεί μια σύνθετη επικοινωνιακή διαδικασία που περιλαμβάνει τρεις διακριτές μεταξύ τους φάσεις: α) την κύρια αφήγηση, β) τις παρεπόμενες ερωτήσεις, γ) τις ερωτήσεις απολογισμού ή αλλιώς ελεύθερες ερωτήσεις.

Η πρώτη φάση ξεκινά με έναυσμα του συνεντευκτή που προτρέπει τον ερωτώμενο να αφηγηθεί την ιστορία της ζωής του. Είναι σημαντικό να επισημανθεί στον ερωτώμενο ότι ενώ του παρέχεται ελευθερία έκφρασης και διατύπωσης, πρέπει ν' αναφερθεί σε συμβάντα και βιώματα που είναι σημαντικά γι' αυτόν, και να μην αναλωθεί σε περιγραφικές ή θεωρητικές τοποθετήσεις.

Ο αφηγητής ξεκινάει την αφήγηση, στην οποία παρουσιάζει την ιστορία της ζωής του ως αλληλοδιαδοχές γεγονότων και καταστάσεων που συνιστούν μια βιογραφική εξέλιξη, καταλήγοντας κατά κανόνα στο παροντικό σημείο. Σε όλο αυτό το διάστημα ο συνεντευκτής εντοπίζει κενά, ασάφειες, αποσιωπήσεις και τις σημειώνει για να θέσει σχετικά ερωτήματα στη δεύτερη φάση της συνέντευξης.

Στη δεύτερη φάση, ο ερευνητής αναλαμβάνει διττό ρόλο, καθώς αφενός δίνει το έναυσμα για τη συνέχιση αφηγηματικών διαδρομών που ενώ ξεκίνησαν κατά την κύρια αφήγηση, διακόπηκαν ή έμειναν ημιτελείς και αφετέρου προκαλεί νέες αφηγήσεις με αφορμή κομβικά σημεία της κύριας αφήγησης, αποσιωπήσεις, ασάφειες, υπεκφυγές, για να καλυφθούν με αυτόν τον τρόπο τα κενά του πρώτου μέρους.

Σ' αυτή τη φάση αποφεύγονται ερωτήσεις που προκαλούν αιτιολογήσεις ή έκφραση απόψεων και αντίθετα ενδείκνυται ερωτήματα που αναφέρονται στη χρονική αλληλουχία των γεγονότων, σε προσδιορισμένες βιογραφικές περιόδους, σε καταστάσεις που αναφέρθηκαν κατά την κύρια αφήγηση και σε απόψεις, επιχειρήματα ή αξιολογήσεις που αναφέρθηκαν από τον αφηγητή, ζητώντας του να τα τεκμηριώσει αφηγηματικά (Τσιώλης, 2006: 172-176).

Στην τελευταία φάση ο συνεντευκτής μπορεί να θέσει όλων των ειδών τις ερωτήσεις, καθώς και να ζητήσει τις εκτιμήσεις, αξιολογήσεις και απόψεις του ερωτώμενου για όλα τα ζητήματα που τον ενδιαφέρουν. Συνήθως στο τέλος, ο συνεντευκτής ζητάει από τον πληροφορητή να αποτιμήσει γενικά τη διαδικασία της συνέντευξης και διασφαλίζει τη δυνατότητα μιας νέας συνάντησης σε περίπτωση που ανακύψουν νέα ερωτήματα κατά την επεξεργασία του κειμένου.

Αφού ολοκληρωθεί η διαδικασία, ο ερευνητής οφείλει να συντάξει μια έκθεση σχετικά με τις συνθήκες και την εξέλιξη της συνέντευξης, η συγγραφή της οποίας προτείνεται να γίνει σχετικά άμεσα έτσι ώστε να είναι νωπές οι εντυπώσεις από τη συνάντηση. Ορισμένες πληροφορίες που είναι δέον να περιλαμβάνει είναι ο τρόπος γνωριμίας με τον πληροφορητή, η περιγραφή του τόπου, του χρόνου και του χώρου της συνέντευξης, η ακριβής περιγραφή του αφηγητή (εμφάνιση, ντύσιμο, χειρονομίες, διάθεση), η ατμόσφαιρα κατά τη συνομιλία και το είδος της ψυχικής επαφής (π.χ. εγγύτητα, αποστασιοποίηση), το ύφος και τρόπος ομιλίας (π.χ. διδακτικός, επιτηδευμένος, σαρκαστικός, ειρωνικός), ο τρόπος αποχαιρετισμού, η καταγραφή αξιοσημείωτων γεγονότων κατά τη διάρκεια της συνέντευξης (π.χ. στιγμές έντονης συναισθηματικής φόρτισης και σημαντικών πληροφοριών που δεν καταγράφηκαν στο μαγνητόφωνο-κάμερα) και η καταγραφή των συναισθημάτων του συνεντευκτή κατά τη διάρκεια της συνέντευξης (αμηχανία, θυμός, ευχαρίστηση) και σκέψεις που έκανε σχετικά με δικές του εμπειρίες ή ιστορίες.

Αφού ολοκληρωθεί η διαδικασία της συνέντευξης, ακολουθεί αυτή της μεταγραφής, όπου με τον όρο αυτό ονομάζεται η μετατροπή των ηχογραφημένων ή βιντεοσκοπημένων λεκτικών διαδράσεων σε γραπτό κείμενο σύμφωνα με καθορισμένους κανόνες σημειογραφίας. Κατά τη διαδικασία αυτή πρέπει να αποτυπώνονται όλα εκείνα τα χαρακτηριστικά της αποδιδόμενης διάδρασης, τα οποία είναι σημαντικά για την ανασυγκρότηση του νοήματος που παράχθηκε σ' αυτήν (Τσιώλης, 2006:176-181).

4.3.4. Περιορισμοί, προβλήματα και αξιολόγηση της βιογραφικής προσέγγισης

Γενικά οι υποστηρικτές των ποσοτικών μεθόδων έρευνας, κατηγορούν τις ποιοτικές μεθόδους λέγοντας ότι στερούνται πειραματικού ελέγχου και ότι αδυνατούν να ελέγξουν τις μεταβλητές και τις μεταξύ τους επιρροές. Ακόμα θεωρούν ότι ο μη συστηματικός τρόπος συλλογής δεδομένων και οι ανασκοπικές μέθοδοι, δεν μπορούν να εγγυηθούν την εγκυρότητα των δεδομένων. Τέλος, πιστεύουν ότι η ανάλυση των αποτελεσμάτων με την «οπτική εξέταση», η οποία ουσιαστικά δε στηρίζεται σε κανόνες, δεν μπορεί να δώσει αξιόπιστα αποτελέσματα (Σταλίκας, 2005: 160-162).

Η λύση στο ζήτημα της γενίκευσης δόθηκε από τον Oevermann, ο οποίος με τη θεωρία της «αντικειμενικής ερμηνευτικής» υποστήριξε τη διάκριση του αντικειμενικού νοήματος από το υποκειμενικά αποδιδόμενο νόημα. Συγκεκριμένα, εισήγαγε την έννοια της «κανονικότητας» στην κοινωνική πράξη, όπου με τον όρο αυτό περιγράφει το γεγονός ότι κάθε ενέργεια εκδηλώνεται μέσα σ' ένα πλαίσιο που ορίζουν και επιτρέπουν οι ισχύοντες κανόνες.

Ταυτόχρονα, μελετώντας τον τρόπο της κειμενικής αποτύπωσης αυτής της πραγματικότητας, διαμορφώνεται και η δυνατότητα της ερμηνευτικής της ανακατασκευής, καθώς η ερμηνευτική ανασυγκρότηση της κοινωνικής πράξης βασίζεται στην αποκρυπτογράφηση του πλέγματος των κανόνων στο οποίο βασίζεται και στη σημασία που αποκτά εντός αυτού (Τσιώλης, 2006: 92).

Έτσι, σύμφωνα με τον Oevermann, μέσω της γενίκευσης της δομής δίνεται η δυνατότητα γενίκευσης των ερευνητικών συμπερασμάτων, καθώς η αποκάλυψη της κανονικότητας που διαπερνά τη δομή της περίπτωσης φέρνει στο φως τους κανόνες και τις αρχές που προσδιόρισαν το σχηματισμό, την αναπαραγωγή και το μετασχηματισμό της δομής (Τσιώλης, 2006:100).

Το ζήτημα της υποκειμενικότητας απασχολεί επίσης, καθώς η διαδικασία μιας βιογραφικής αφηγηματικής συνέντευξης αποτελεί μια εμπειρία έντονης συναισθηματικής φόρτισης και ανταλλαγής και για τον αφηγητή και για τον ερευνητή. Η προσπάθεια οριοθέτησης των κοινωνικο-πολιτισμικών- ιστορικών επικαθορισμών και της ατομικής επενέργειας θα πρέπει μάλλον να αντικατασταθεί από τη συνειδητοποίηση ότι οι δύο αυτές παράμετροι δεν αποτελούν χωριστούς άξονες που δρουν παράλληλα, αλλά δύο κατευθύνσεις που ταυτίζονται, καθώς ο άνθρωπος έχει ταυτόχρονα το ρόλο και του προϊόντος αλλά και του δημιουργού της κοινωνίας (Πουρκός & Δαφέρμος, 2010α: 25-26).

Απαραίτητες προϋποθέσεις για την επιλογή ενός υποκειμένου είναι η βιωματική εμπλοκή στα ζητήματα που αφορούν την έρευνα και η ύπαρξη αφηγηματικής ικανότητας σε κάποιο βαθμό. Για παράδειγμα, κάποιος που δε γνωρίζει καλά τη γλώσσα ή ένα μικρό παιδί, θα δυσκολευόταν να ανταποκριθούν στις ανάγκες μιας τέτοιας έρευνας.

Μεταξύ τώρα του αφηγητή και του συνεντευκτή πρέπει να οικοδομηθεί από την αρχή μια σχέση αμοιβαίας εμπιστοσύνης λαμβάνοντας υπόψη ορισμένα στοιχεία. Συγκεκριμένα, ο ερευνητής οφείλει να ενημερώσει τον ερωτώμενο για τη θεματική της έρευνας, το σκοπό, τον φορέα που την υλοποιεί και το πλαίσιο εντός του οποίου διεξάγεται. Επίσης, οφείλει να καταστήσει ξεκάθαρους τους λόγους για τους οποίους επέλεξε το συγκεκριμένο άτομο στην έρευνά του, όπως επίσης και τον τρόπο με τον οποίο έφτασε σ' αυτόν (π.χ. μέσω κοινού γνωστού).

Επιπλέον, προτού ξεκινήσει η συνέντευξη, θα πρέπει μεταξύ των δύο προσώπων να συναφθεί το γνωστό «αφηγηματικό συμβόλαιο». Με τον όρο αυτό εννοείται ότι η όλη διαδικασία περιγράφεται λεπτομερώς από τον συνεντευκτή μέχρι να σιγουρευτεί ότι έχει γίνει πλήρως κατανοητή από τον ερωτώμενο. Συγκεκριμένα, ο ερευνητής ενδιαφέρεται για την κατανόηση των φάσεων διεξαγωγής, καθώς και για την ιδιαιτερότητα που φέρει η συγκεκριμένη μεθοδολογία. Πρέπει δηλαδή να καταστεί σαφές ότι δεν πρόκειται για μια τυπική συνέντευξη με ερωταποκρίσεις, αλλά ούτε και για απλή ελεύθερη συζήτηση. Αρχικά θα πρέπει να συναινέσει ότι

στο κύριο μέρος της αφηγηματικής συνέντευξης θα κληθεί να αφηγηθεί απρόσκοπτα και χωρίς παρεμβάσεις του συνεντευκτήτη την ιστορία της ζωής του ή μια περίοδό της και στη συνέχεια θα δεχτεί ορισμένες διευκρινιστικές ερωτήσεις (Τσιώλης, 2006: 173-174).

Επίσης, ο ερευνητής οφείλει να διαχειριστεί την επικοινωνιακή κατάσταση της συνέντευξης κατά τρόπο ώστε να υποστηριχθεί ο ερωτώμενος να ανακαλέσει στη μνήμη του και να αφηγηθεί την ιστορία της ζωής του ή μέρος αυτής, μέσω ειδικών τεχνικών και δεξιοτήτων όπως η παραχώρηση της δυνατότητας οργάνωσης της μορφής της αφήγησής του σύμφωνα με τις δικές του επιλογές, η ενίσχυση των διαδικασιών ενεργοποίησης της μνήμης, η δημιουργία ευνοϊκού κλίματος ούτως ώστε ο αφηγητής να αισθανθεί την άνεση να αναφερθεί ακόμη και σε δυσάρεστες θεματικές περιοχές, η διασφάλιση της δυνατότητας αναφοράς σε θέματα και πτυχές της ζωής του, ακόμη και αν αυτές υπερβαίνουν μια στενή κατανόηση του εξεταζόμενου θέματος, η τήρηση στάσης προσεκτικής και ενεργητικής ακρόασης και η ενίσχυση της σκηνικής ανάκλησης στη μνήμη (Τσιώλης, 2006:177).

Για να διασφαλιστεί η **αξιοπιστία** και η **εγκυρότητα** της έρευνας, θα πρέπει ο μελετητής να τηρεί τις προϋποθέσεις και τους όρους της μεθόδου. Συγκεκριμένα, θα πρέπει να σχηματίζει τις κατηγοριοποιήσεις της έρευνας χρησιμοποιώντας μόνο όσα στοιχεία προκύπτουν μέσα από τη συνέντευξη και να αξιοποιεί στην ανάλυσή του όλα τα εξωλεκτικά και παραγλωσσικά τεκμήρια και συμβολισμούς του ερωτώμενου αφηγητή, όπως είναι τα κενά λόγου, οι αρνήσεις, οι δισταγμοί, οι παύσεις, η γλώσσα του σώματος, οι χειρονομίες κτλ.

Επίσης, είναι δέον να αποβάλει κάθε μορφής προκαταλήψεις που απειλούν να αλλοιώσουν τα δεδομένα και να παραθέτει τα συμπεράσματά του όσο πιο περιγραφικά γίνεται, έτσι ώστε να μπορεί ο αναγνώστης να προβαίνει στις δικές του ερμηνείες. Στόχος του είναι η εστίαση στον τρόπο που ο ερωτώμενος βλέπει τα πράγματα και νοηματοδοτεί το αίσθημα του κόσμου και θεωρητικοποιεί τον εαυτό του μέσα στην ιστορία του. Ο ερευνητής οφείλει να προβαίνει σε ερμηνείες και συμπεράσματα, τα οποία βασίζονται μόνο στα πρωτογενή δεδομένα που έχει συλλέξει και προτού τα δημοσιοποιήσει τα κοινοποιεί στον αφηγητή έτσι ώστε να επιβεβαιωθούν οι ερμηνείες του και να επιλυθούν τυχούσες παρανοήσεις (Πηγιάκη, 2010: 545-546).

Όσον αφορά τα **ζητήματα ηθικής και δεοντολογίας** στη βιογραφική έρευνα, ο ερευνητής πρέπει να διαχειριστεί προβλήματα φόβου, ελπίδας και εξωτερικών περιορισμών, προκύπτοντας έτσι το θέμα των εκατέρωθεν προβληματισμών και της διαπραγμάτευσης. Έτσι μέσα σ' ένα πλαίσιο αμοιβαίας συνεργασίας και εμπιστοσύνης, διευκρινίζεται το τι περιμένει η μία πλευρά από την άλλη και ορίζονται κανόνες σχετικά με το τι επιτρέπεται να πράξει η κάθε πλευρά στο πλαίσιο της έρευνας. Ο μελετητής οφείλει να πληροφορήσει το πρόσωπο με το οποίο συνεργάζεται για το περιεχόμενο και το σχέδιο της έρευνας, καθώς και για το γεγονός ότι η μαρτυρία του αποτελεί ένα στοιχείο ποιοτικών δεδομένων, το οποίο πρόκειται να αξιοποιηθεί για ένα συγκεκριμένο σκοπό (Πηγιάκη, 2010: 542-543).

Κύριο ζήτημα αποτελεί η διαφύλαξη της ανωνυμίας του πληροφορητή και η προστασία των ευαίσθητων προσωπικών δεδομένων. Ο ερευνητής πρέπει να διαβεβαιώσει τον συνεντευξιαζόμενο ότι τα πραγματικά στοιχεία της ταυτότητάς του δεν πρόκειται να έρθουν στη δημοσιότητα, ενώ πρέπει να τον ενημερώσει με ποια μορφή παραποιημένα στοιχεία θα τον παρουσιάσει σε περίπτωση που χρειαστεί να δημοσιοποιήσει το υλικό του. Ο Plummer (2000: 242) θέτει και το ζήτημα της «προδοσίας», όπου με τον όρο αυτό δεν εννοεί τόσο την εξαπάτηση ή την καταπάτηση της εχεμύθειας, όσο την πράξη της «δόλιας εγκατάλειψης» ή της «δόλιας αποκάλυψης». Εφόσον η βιογραφική μεθοδολογία θεμελιώνεται σε ανθρωπιστικές αρχές, οποιαδήποτε παραβίασή τους προσβάλλει την προσωπικότητα των υποκειμένων της έρευνας.

Τέλος, ο ερευνητής οφείλει να συζητήσει και να συμφωνήσει με τον ερωτώμενο, διασφαλίζοντας την άδειά του, για τον τρόπο που θα καταγραφεί η συνέντευξη (ηχογράφηση ή/και βιντεοσκόπηση) (Τσιώλης, 2006: 173-174).

4.3.5. Η βιογραφική μεθοδολογία στην ψυχοπαιδαγωγική πράξη και έρευνα

Η βιογραφική μεθοδολογία έχει κατά καιρούς χρησιμοποιηθεί στην ψυχοπαιδαγωγική πράξη και έρευνα. Το ακαδημαϊκό έτος 2003-4 οι Lawson, Parker και Sikes πραγματοποίησαν τρεις επισκέψεις σε ένα Δημοτικό και σε ένα Γυμνάσιο της Αγγλίας, ερευνώντας μέσω της βιογραφικής μεθοδολογίας τον τρόπο που οι εκπαιδευτικοί κατανοούν και βιώνουν την έννοια της ένταξης των ατόμων με αναπηρία στα τυπικά σχολεία, έτσι όπως προωθείται από την κυβέρνηση (Lawson κ.ά., 2006). Η έρευνα είχε περισσότερο τη μορφή συζήτησης και όχι συνέντευξης, καθώς ο ερευνητής απεύθυνε στον εκπαιδευτικό την ερώτηση «Τι σημαίνει για σένα συνεκπαίδευση;», αφήνοντάς τον στη συνέχεια να αναλύσει και να προσεγγίσει το θέμα όπως ήθελε.

Ένα ακόμα παράδειγμα εφαρμογής βιογραφικής μεθοδολογίας στην εκπαίδευση αποτελεί η έρευνα των Kelchtermans και Ballet, οι οποίοι το 2000 μελέτησαν μέσω της εν λόγω μεθοδολογίας τον τρόπο που βιώνουν την κοινωνικοποίησή τους μέσα στη σχολική μονάδα 14 δάσκαλοι δημοτικού σχολείου στο Βέλγιο (Kelchtermans & Ballet, 2002). Οι ερευνητές, μοίρασαν αρχικά στα υποκείμενα της έρευνάς τους ερωτηματολόγια και στη συνέχεια προχώρησαν σε ημι-δομημένες βιογραφικές-αφηγηματικές συνεντεύξεις.

Μία επιπλέον έρευνα βασισμένη στις αφηγηματικές συνεντεύξεις έλαβε χώρα σε ασιατικό έδαφος αυτή τη φορά, το 2004, όπου οι Zhao και Poulson μελέτησαν την εμπειρία τριών καθηγητών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, οι οποίοι δίδασκαν στους μαθητές τους Αγγλικά ως ξένη γλώσσα. Οι καθηγητές επιλέχθηκαν σκόπιμα να ανήκουν σε διαφορετικές γενιές, καθώς ζητούμενο της έρευνας ήταν η διερεύνηση του τρόπου που η διδασκαλία του συγκεκριμένου αντικειμένου βιώνεται από τους εκπαιδευτικούς στο πέρασμα του χρόνου (Zhao & Poulson, 2006). Η ηλικία των συνεντευξιζόμενων ήταν λοιπόν ήταν 55, 46 και 31 χρονών και οι ερευνητές προσπάθησαν μέσω των μεταφορών που χρησιμοποίησαν στο λόγο τους και μέσω της συνολικής ανάλυσης της συνέντευξής τους να δομήσουν την ιστορία ζωής τους και τον τρόπο που αντιλαμβάνονται τον εαυτό τους στο ρόλο του εκπαιδευτικού.

Η βιογραφική μεθοδολογία στην ψυχοπαιδαγωγική πράξη και έρευνα, προσπαθεί να εντοπίσει όλες εκείνες τις αλληλεπιδραστικές «στιγμές» που δημιουργούν πράξεις νοήματος μέσα στην τάξη και καθορίζουν τον τρόπο που ο δάσκαλος και οι μαθητές βιώνουν την εκπαιδευτική διαδικασία. Ζητούμενα λοιπόν της εν λόγω μεθοδολογίας είναι όλες εκείνες οι σκέψεις, οι λεκτικές πράξεις, τα συναισθήματα και οι βουλήσεις των συμμετεχόντων, οι οποίες είναι άρρηκτα δεμένες με τη διδασκαλία του γνωστικού αντικειμένου.

Έτσι, ένα από τα βασικά ερωτήματα με τα οποία μπορεί να ασχοληθεί η βιογραφική μεθοδολογία είναι η ιδιαίτερη συμβολή καθενός μαθητή στην εκπαιδευτική διαδικασία και πώς η επενέργειά του ανακατασκευάζει και ερμηνεύει τα κοινωνικά νοήματα που παράγονται μέσα στην τάξη. Θα πρέπει βέβαια ο ερευνητής να έχει υπόψη του για την καλύτερη κατανόηση και ερμηνεία των δεδομένων του ότι οι σημειωτικές πράξεις κάθε μαθητή είναι μοναδικές όσον αφορά στην κοινωνικο-γνωστική τους ιστορία. Επίσης, ο ερευνητής μπορεί να εξετάσει τον τρόπο που η ενεργητική δεκτικότητα κάθε μαθητή μετασχηματίζεται η ίδια στο χρόνο αλλά ταυτόχρονα μετασχηματίζει και τον τρόπο δημιουργίας νέων μορφών νοήματος στο πλαίσιο συγκεκριμένων δραστηριοτήτων μέσα στην τάξη (Πουρκός & Δαφέρμος, 2010β: 211-212).

4.4. Η οικο-σωματικο-βιοματική προσέγγιση

Η οικο-σωματικο-βιοματική προοπτική αποτελεί μια προσπάθεια διαλεκτικής σύνθεσης σημαντικών θεωρητικών προσεγγίσεων, αντλώντας τις ιδέες της από διάφορα γνωστικά πεδία, όπως είναι η φαινομενολογία (κυρίως αυτή του Heidegger και του Merleau-Ponty, 1962), η οικολογική ψυχολογία (κυρίως αυτή του J. Gibson), η σχεσιακή υλική-σημειωτική προσέγγιση (actor-network theory) του B. Latour (2005), η σύγχρονη γνωστική γλωσσολογία [και κυρίως η προσέγγιση του βιοματικού ρεαλισμού των Lakoff και Johnson (2005, Johnson, 1987· Lakoff,

1987)], η διαλογική προσέγγιση των Voloshinov(1998) και Bakhtin (1986), οι αφηγηματικές προσεγγίσεις στην ψυχολογία και την εκπαίδευση (Πουρκός, 2008δ, 2011γ), οι κοινωνικο-ιστορικές και πολιτισμικές προσεγγίσεις (κυρίως οι βυγκοτσκιανές και μεταβυγκοτσκιανές) (Πουρκός, 2011α, 2011β), καθώς και οι σύγχρονες θεωρίες της κοινωνικής σημειωτικής, της πολυτροπικότητας (Πουρκός, 2011δ) και της πλαισιοθετημένης ενσώματης γνώσης και μάθησης (Πουρκός, 2008α, 2008β).

Η προοπτική της συγκεκριμένης προσέγγισης έχει τρεις βασικούς στόχους (Πουρκός, 2000α:69-70):

- 1) Την ανάδειξη της σημασίας του οίκου, του σώματος και του βιώματος για την μελέτη των διαφόρων ψυχολογικών φαινομένων
- 2) Την αναγνώριση της αλληλεπίδρασης των πολιτισμικών οργανωμένων πολιτισμικών κοινωνικών σχέσεων και της ψυχολογίας και την μελέτη των πολιτισμικών αρχών που διέπουν την ανθρώπινη δράση
- 3) Την περιγραφή των διαδικασιών μέσα στις οποίες αλληλεπιδρούν οι άνθρωποι.

4.4.1. Βασικές έννοιες και θέσεις της οικο-σωματικο-βιοματικής προοπτικής

Ο κόσμος δεν είναι αυτό που σκέφτομαι, αλλά αυτό που ζω από μέσα.
(Merleau-Ponty, 1962)

Βασικό χαρακτηριστικό της οικο-σωματικο-βιοματικής προσέγγισης είναι η εστίαση της προσοχής στις σχέσεις μεταξύ των οντοτήτων (ενσώματων υποκειμενικότητας, υλικών χώρων και αντικειμένων, κοινωνικών χώρων και πρακτικών) και πώς αυτές αμοιβαία αλληλοσυγκροτούνται στη διαδικασία των δυναμικών τους αλληλεπιδράσεων στην προοπτική της ανάπτυξης συγκεκριμένων νοηματικών τόπων ή θώκων. Αυτό σημαίνει ότι ένα φαινόμενο δεν μπορεί να μελετηθεί απομονωμένα αλλά μόνο σχεσιακά, δηλαδή σε σχέση με το πλαίσιο του, με τις προσφερόμενες δυνατότητες του περιβάλλοντός του και τα αλληλεπιδρώντα με αυτό ενσώματα υποκείμενα. Στην προοπτική αυτή, η προσοχή εστιάζεται όχι μόνο στο τι κάνουν τα υποκείμενα σε ένα χωρο-χρονικό πλαίσιο δραστηριοτήτων, αλλά και στο πώς ακριβώς το κάνουν, με ποιούς και με τι αλληλεπιδρούν και με ποια λογική ή σκεπτικό. Μέρος αυτού του τι και πώς ακριβώς είναι οι πρακτικές, τα σώματα, οι πεποιθήσεις, οι γνώσεις (ενδοπροσωπικές και διαπροσωπικές), οι λόγοι (discourses), αλλά και τα συγκεκριμένα αντικείμενα, εργαλεία, τεχνολογίες και υλικά μέσα που χρησιμοποιούνται κάθε φορά με συγκεκριμένους τρόπους και για συγκεκριμένους σκοπούς και που συγκροτούν διαφόρων ειδών ενσώματους-βιοματικούς τόπους.

Βασικές έννοιες της οικο-σωματικο-βιοματικής προοπτικής είναι οι έννοιες του οίκου ή πλαισίου, του σώματος, της αντίληψης, του βιώματος και των διαμεσολαβητικών μέσων αναπαράστασης και επικοινωνίας του βιώματος και της δράσης. Ο **οίκος ή το πλαίσιο** στην προοπτική αυτή, δεν είναι κάτι που απλά περιβάλλει την ανθρώπινη δραστηριότητα και τα σχετιζόμενα μ' αυτήν νοητικά ή ψυχολογικά φαινόμενα, αλλά κάτι που στην πραγματικότητα τα ορίζει, καθώς την ίδια στιγμή ορίζεται από αυτά. Πρόκειται για μια σύνθετη ποιοτική και δυναμική σχεσιακή ολότητα από την οποία εξαρτάται η συνοχή και το νόημα των μερών της.

Η δεύτερη θεμελιώδης έννοια της οικο-σωματικο-βιοματικής προοπτικής είναι το **σώμα ή σωματοποίηση (embodiment)**, έννοια που σχετίζεται με τις σύγχρονες προσεγγίσεις της ενσώματης γνώσης, της πλαισιοθετημένης γνώσης και του εκτεταμένου νου. Όλο και περισσότεροι ερευνητές αναγνωρίζουν σήμερα ότι η σωματοποίηση διαδραματίζει σημαντικό ρόλο στις διαδικασίες διαμόρφωσης του βιώματος, της γνώσης και της δράσης (Πουρκός, 2008α). Η τρίτη θεμελιώδης έννοια της οικο-σωματικο-βιοματικής προοπτικής είναι η **αντίληψη**. Υιοθετώντας εδώ τις βασικές θέσεις της οικολογικής ψυχολογίας του J.J. Gibson (2002) και της θεωρίας των δυναμικών συστημάτων του N.A. Bernstein (1967), που έρχονται ενάντια στις γνωστικιστικά προσανατολισμένες προσεγγίσεις της αντίληψης (θεωρία επεξεργασίας των πληροφοριών), υποστηρίζεται ότι η αντίληψη είναι μια δυναμική και πολυτροπική διαδικασία

άρρηκτα συνδεδεμένημε την ενσώματη-κινητική δράση του υποκειμένου. Στην προοπτική αυτή δεν υπάρχει διαχωριστικήγραμμή μεταξύ της αντίληψης, των γνωστικών διαδικασιών και της δράσης. Απουσιάζει επίσης ηανάγκη για την κατασκευή εσωτερικών αναπαραστάσεων και υπολογισμών ή επεξεργασίας τωνπληροφοριών.

Η τέταρτη θεμελιώδης έννοια της οικο-σωματικο-βιωματικής προοπτικής είναι το **βίωμα**. Τοανθρώπινο βίωμα συνιστά την κύρια οντολογική και επιστημολογική βάση για τις ποιοτικές ερευνητικές μεθοδολογίες και σήμερα κατέχει ειδική μεθοδολογική-ερμηνευτική-φαινομενολογικήσημασία στην ψυχολογική και εκπαιδευτική έρευνα, αλλά και σε συναφείς τομείς των κοινωνικώνκαι ανθρωπιστικών επιστημών. Η βιωματική αυτή προοπτική προσφέρει μια εναλλακτική λύσηπου συνδέεται με το ανεπανάληπτο και τη μοναδικότητα της κάθε ανθρώπινης κατάστασης, με«το ανεπανάληπτο συμβάν της ύπαρξης» (Bakhtin, 1993:2). Το βίωμα, σύμφωνα μετον Gadamer, σχετίζεται με την αμεσότητα της εμπειρίας, η οποία «προηγείται κάθε ερμηνείας,επεξεργασίας και επικοινωνίας» (1975:61).

Στην οικο-σωματικο-βιωματική προσέγγιση γίνεται μια διάκριση μεταξύ του πρωτογενούςβιώματος, το οποίο βασίζεται στη διαδικασία της άμεσης αντίληψης και του δευτερογενούςβιώματος, το οποίο διαμεσολαβείται μέσω των ποικίλων αναπαραστάσεων, που κάνουν χρήσιμοι άνθρωποι (αφηγήσεις, εικόνες κ.ά.) (Πουρκός, 2011δ). Το ζήτημα του δευτερογενούςβιώματος και οι δυνατότητες που μας προσφέρει για τρόπους έμμεσης γνώσης, υποβοηθώνταςτις διαδικασίες επικοινωνίας, αγωγής, εκπαίδευσης και μάθησης, μας οδηγούν κατευθείαν στηνπέμπτη θεμελιώδη έννοια της οικο-σωματικο-βιωματικής προοπτικής, που είναι η έννοια των**διαμεσολαβητικών μέσων αναπαράστασης και επικοινωνίας του βιώματος και της δράσης**.

Ησύνθετη αυτή διαδικασία της διαμεσολάβησης (mediation), σύμφωνα με τη θεωρία του Vygotsky,που αποτέλεσε τη βάση πάνω στην οποία αναπτύχθηκε το μεγαλύτερο μέρος των σύγχρονωνκοινωνικο-ιστορικο-πολιτισμικών προσεγγίσεων στην ψυχολογία και την εκπαίδευση, μπορεί ναγίνει μέσω των τεχνουργημάτων (artifacts) με τρεις τουλάχιστον τρόπους: (α) μέσω της χρήσης τωνεργαλείων, (β) μέσω της κοινωνικής αλληλεπίδρασης με τους άλλους, και (γ) μέσω της χρήσηςτης γλώσσας και γενικότερα των σημείων. Είναι σημαντικό να τονίσουμε εδώ ότι η διαδικασία αυτήδιαμεσολάβησης που συνδέεται με την ανάπτυξη του πολιτισμού δεν εξουδετερώνει (εξαφανίζει)ή αντικαθιστά τις φυλογενετικές σχέσεις του ανθρώπου με το περιβάλλον του, ένα γεγονός που οισύγχρονοι θεσμοί και προσεγγίσεις της εκπαίδευσης τείνουν να αγνοήσουν και που στη δική μας προσέγγιση δίνουμε ιδιαίτερο βάρος. Ο άνθρωπος δεν παύει να χρησιμοποιεί τους πρωτογενείςτου μηχανισμούς και λειτουργίες, δεν παύει να χρησιμοποιεί τα πόδια και τα χέρια του και ταδιάφορα αντιληπτικά του συστήματα καθώς προσανατολίζεται και γνωρίζει τον κόσμο με βάση τις διαδικασίες της άμεσής του αντίληψης.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5

ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟΣ ΣΧΕΔΙΑΣΜΟΣ

5.1. Εισαγωγή

Ο ερευνητικός σχεδιασμός της παρούσας έρευνας διαμορφώθηκε και τροποποιήθηκε κατά την διάρκεια της συμμετοχικής παρατήρησης στο πεδίο. Όπως περιγράφηκε και παραπάνω, στις ποιοτικές μεθόδους ο ερευνητικός σχεδιασμός είναι μια ανοιχτή διαδικασία. Στην παρούσα έρευνα, λοιπόν, τα ερευνητικά ερωτήματα διαμορφώθηκαν, ύστερα από μια πρώτη επαφή με το πεδίο, και στην πορεία, με την αναγνώριση διαφόρων θεμάτων που προέκυπταν από τη μεριά της ερευνήτριας, έγιναν πιο ξεκάθαροι οι στόχοι της έρευνας.

5.2. Οι στόχοι της έρευνας

Η έρευνα στο πεδίο της αναπηρίας απασχόλησε τόσο την Ενιαία Εκπαίδευση, όσο και τις Αναπηρικές Σπουδές όπου αρχικά, τονίστηκε ότι η επιλογή της μεθοδολογίας και των μεθόδων εκφράζουν και την ιδεολογία του ερευνητή, ο οποίος μπορεί να κατασκευάσει ιδέες βασιζόμενος στις προσωπικές του αντιλήψεις (Clough & Barton, 1995). Βασικά ερωτήματα που τίθενται αφορούν μεταξύ άλλων τις αντιλήψεις του ερευνητή για τις «ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες» και την αναπηρία, τους λόγους που κάνουν ένα θέμα σημαντικό για έρευνα και την αναγκαιότητα αλλαγής της συλλογικής σκέψης ως αποτέλεσμα της έρευνας. Επίσης, δίνεται έμφαση στην κριτική στάση που θα πρέπει να τηρεί ο ερευνητής κατά τη διεξαγωγή της έρευνας ώστε να διατηρεί την ισορροπία των σχέσεων με τους συμμετέχοντες. Η δυνατότητα να εισακουέται η φωνή των συμμετεχόντων θα πρέπει, σύμφωνα με τους Clough και Barton (1998), να είναι απαραίτητο συστατικό κάθε έρευνας, όπως και της συγκεκριμένης μελέτης μας, που αφορά την αναπηρία.

Σκοπός της παρούσας έρευνας είναι η μελέτη περίπτωσης μιας ομάδας ατόμων με ειδικές ανάγκες που μαθητεύουν σε Εργαστήριο Αγγειοπλαστικής ενός κέντρου Ημερήσιας φροντίδας, έχοντας ως επίκεντρο τη μελέτη του τρόπου που βιώνουν την ιδιαιτερότητα και τον κοινωνικό τους στιγματισμό, αλλά και των συνεπειών που έχει αυτό στο βίωμα, το συναίσθημα και τη συμπεριφορά τους. Αναλυτικότερα, επιχειρούμε μέσα από την εθνογραφική και συστημική ποιοτική μεθοδολογική προσέγγιση με τη χρήση βιογραφικών-αφηγηματικών συνεντεύξεων, ημιδομημένων κλινικών και βιογραφικών-αφηγηματικών συνεντεύξεων, συμμετοχικής παρατήρησης (αναλυτικά δελτία καταγραφής της καθημερινότητας των υποκειμένων στο Τμήμα), κριτικού-αναστοχαστικού ημερολογίου του ερευνητή και προβολικών έργων (ιχνογραφήματα, έργα με πηλό, παιγνιώδεις δραστηριότητες με τα υποκείμενα, κτλ.) να απαντήσουμε στα πιο κάτω ερευνητικά ερωτήματα:

1. Πώς τα υποκείμενα της έρευνας κατανοούν την διαφορετικότητα τους, γενικά και ειδικότερα μέσα και έξω από το πλαίσιο του κέντρου ημέρας (π.χ. στο σπίτι, στη γειτονιά, σε άλλους κοινωνικούς χώρους);
2. Πώς το στίγμα που πιθανόν συνοδεύει την διαφορετικότητα τους επηρεάζει τη συμπεριφορά και τα συναισθήματα των εκπαιδευομένων;
3. Πώς εκφράζεται ο στιγματισμός τους και η καταπίεση τους στα ιχνογραφικά τους έργα, στη δουλειά τους με τον πηλό και γενικότερα στη δουλειά τους στο εργαστήριο αγγειοπλαστικής.

4. Πώς κατανοούμε και βιώνουμε εμείς ως ερευνητές, αλλά και πώς οι υπόλοιποι εκπαιδευτές-προσωπικό την διαφορετικότητα τους;
5. Πώς η δουλειά στο εργαστήριο κεραμικής βοηθάει με κάποιο τρόπο (π.χ. στην ανάπτυξη κοινωνικά αποδεκτών συμπεριφορών, καλλιέργει την ανεξαρτησία των εκπαιδευομένων, η υλικότητα του πηλού δρα θεραπευτικά σε σχέση με ψυχολογικά ζητήματα, κτλ.);
6. Κατά πόσο το πλαίσιο του κέντρου ημέρας (και γενικά των φορέων στην Ελλάδα) προωθεί την ανεξαρτησία-αυτονομία των εκπαιδευομένων και σε ποιο βαθμό;

5.3. Δείγμα της έρευνας

Σχετικά με το δείγμα της έρευνας είχαμε αρχικά στο μυαλό μας να μελετήσουμε συγκεκριμένα άτομα του Εργαστηρίου Κεραμικής του Κέντρου Δημέρευσης και κατά βάση τα πιο «λειτουργικά» του άτομα με κριτήριο τις καλές τους επικοινωνιακές ικανότητες. Είχαμε επίσης, αρχικά απορρίψει έναν εκπαιδευόμενο ο οποίος είναι αρκετά ζωηρός, λόγω της δυσκολίας του να επικοινωνήσει με το λόγο. Στην πορεία όμως αποφασίσαμε ότι θα ήταν καλύτερο για την όλη ομάδα και το Τμήμα, αλλά και για την έρευνα να συμπεριλάβουμε όλα τα άτομα και να εστιάσουμε σε τρία πιο λειτουργικά άτομα στην παρέμβαση και στις βιογραφικές-αφηγηματικές συνεντεύξεις. Τελικά, λόγω συχνών απουσιών του ενός από τα τρία άτομα, καταλήξαμε να εστιάσουμε σε δυο άτομα από το εργαστήριο κεραμικής. Είναι φυσικό βέβαια ότι για ορισμένα άτομα που παρουσιάζουν μεγαλύτερο βαθμό ανεξαρτησίας-αυτονομίας και οι οικογένειές τους είναι πιο δεκτικές για συνεργασία, να υπάρχει περισσότερο ερευνητικό υλικό από ότι για τα άλλα άτομα.

Πιο συγκεκριμένα, το δείγμα της έρευνάς μας αποτελείται από δώδεκα ενήλικα άτομα και εστιάζεται σε δύο από αυτά. Το εργαστήριο κεραμικής αποτελείται από δέκα άντρες και δυο γυναίκες, κάποιοι από τους οποίους δεν έρχονται συστηματικά. Οι περιπτώσεις των εκπαιδευομένων κυμαίνονται από ήπια έως βαριά νοητική στέρηση, αυτισμός και διάφορες σύνοδες ψυχικές παθήσεις. Όπως αναφέρθηκε και παραπάνω επικεντρωθήκαμε περισσότερο σε δυο από τους εκπαιδευόμενους, λόγω της μεγαλύτερης ευχέρειας σε πρόσβαση ερευνητικού υλικού. Τα άτομα αυτά είναι δυο ενήλικοι άντρες ηλικίας 24 και 32, με ήπια νοητική στέρηση και σύνοδες ψυχικές παθήσεις, όπως ψυχωτικές εμμονές, κατάθλιψη, κρίσεις πανικού, αλλά και και μαθησιακές δυσκολίες. Και οι δυο έχουν ποσοστό αναπηρίας 67% και δεν είναι οικοτρόφοι του κέντρου ημέρας, καθώς επίσης και οι δυο παρουσιάζουν σημαντικό ποσοστό ανεξαρτησίας. Ερευνητικό υλικό από συνεντεύξεις αντλήσαμε από τα ίδια τα υποκείμενα και από τις οικογένειες τους. Τέλος, πηγή ερευνητικού υλικού υπήρξαν οι διάφορες συζητήσεις, ελεύθερες ή πιο οργανωμένες, κυρίως με τρία άτομα από το προσωπικό, την ψυχολόγο, την κοινωνική λειτουργό και την εκπαιδευτριαειδών δώρου και χειροτεχνίας, αλλά και με τους διαφόρους μακαθητευόμενους των εργαστηρίων.

Για λόγους ιδιωτικότητας τα ονόματα των μελών της οικογένειας που αναφέρονται στην παρούσα εργασία, αλλά και των εκπαιδευτών και εκπαιδευομένων δεν αντιστοιχούν στα πραγματικά τους ονόματα, αλλά είναι ψευδώνυμα. Η συνεννόηση για την παραχώρηση άδειας για την έρευνα έγινε αρχικά με τον Γραμματέα του διοικητικού συμβουλίου, ο οποίος έκρινε απαραίτητη πρώτα από όλα την συγκατάθεση των γονέων. Έτσι, μέσω της ψυχολόγου ήρθαμε σε μια πρώτη επαφή με τους γονείς και στην συνέχεια επικοινωνήσαμε οι ίδιοι για περισσότερες πληροφορίες και λεπτομέρειες για την έρευνα, και την αποκόμιση βεβαίωσης ότι δεν έχουν κάποιο πρόβλημα να πραγματοποιηθεί αυτή η έρευνα. Επίσης, βεβαιώσαμε από τα ίδια τα παιδιά που συμμετείχαν στην παρέμβαση, αφού ως ενήλικες μπορούν να επιλέξουν την συμμετοχή τους ή όχι στην όλη διαδικασία.

5.4.Χώρος και χρόνος της έρευνας

Ο χώρος στον οποίο έχει διεξαχθεί η έρευνα είναι ένα Κέντρο διήμερευσης και φροντίδας ΑΜΕΑ, και πιο συγκεκριμένα το εργαστήριο κεραμικής του κέντρου, όπου τα υποκείμενα της έρευνας εκπαιδεύονται σε διάφορες τεχνικές κατασκευής κεραμικών ειδών και διακόσμησης αυτών. Στο κέντρο υπάρχει επίσης εργαστήριο δερματοτεχνίας το οποίο υπολειτουργεί στη παρούσα φάση, το εργαστήρια χειροτεχνίας και ειδών δώρου, αλλά και διάφορες άλλες αίθουσες όπου λαμβάνουν χώρα οι συνοδευτικές δραστηριότητες, που πραγματοποιούνται από την ψυχολόγο και την κοινωνική λειτουργό. Στο επόμενο κεφάλαιο θα αναφερθούμε αναλυτικότερα σχετικά με το πλαίσιο της εθνογραφικής μας μελέτης.

Η συλλογή των δεδομένων μας ξεκίνησε την 1/10/2014 και ολοκληρώθηκε την 30/6/2015. Η πιο συστηματική παρατήρηση πραγματοποιήθηκε περίπου από 14/1/2015 έως 14/3/2015, ενώ το υπόλοιπο διάστημα πραγματοποιήθηκαν ελεύθερες συζητήσεις, συνεντεύξεις, σημειώσεις του ερευνητή σχετικά με διάφορα θέματα που προέκυπταν στο πεδίο φωτογραφικό, βιντεοσκοπημένο και ηχογραφημένο υλικό.

5.5.Διαδικασία και εργαλεία της έρευνας

Η προσέγγιση που ακολουθήσαμε στην παρούσα έρευνα συνιστά μέρος μιας ευρύτερης ποιοτικής πολυμεθοδολογικής και πολυτροπικής ποιοτικής έρευνας (βλ. Πουρκός & Δαφέρμος, 2010α, 2010β· Πουρκός & Κατσαρού, 2011) σχετικά με τις αντιλήψεις (αναπαραστάσεις), τις συμπεριφορές-ρουτίνες-πρακτικές, τα συναισθήματα, τους ρόλους, τους μηχανισμούς άμυνας, τις σχέσεις, δυναμικές κ.ά. που λαμβάνουν χώρα στο στενότερο και ευρύτερο πλαίσιο των μελών σύγχρονων μορφών παρέμβασης περιθωριοποιημένων ατόμων στο μεταβαλλόμενο κόσμο της Ελλάδας, που διεξάγεται στο Εργαστήριο Οικολογικής Ψυχολογίας και Βιωματικής, Ευρετικής και Αφηγηματικής-Διαλογικής Ψυχοπαιδαγωγικής κάτω από την εποπτεία του καθηγητή κ. Μάριου Πουρκού. Το όλο σκεπτικό της έρευνάς μας εμπνεύστηκε από τα σχετικά σεμινάρια που παρακολουθήσαμε στο πλαίσιο του μεταπτυχιακού μας προγράμματος που διεξήγαγε ο κ. Πουρκός και που αφορούσαν τις ποιοτικές μεθοδολογίες έρευνας προχωρημένου επιπέδου και το παιχνίδι ως εναλλακτικό ψυχοπαιδαγωγικό εργαλείο. Στο σημείο αυτό ευχαριστούμε θερμά τον κ. Πουρκό για την ουσιαστική του βοήθεια και τη δυνατότητα που μας έδωσε να χρησιμοποιήσουμε μια σειρά από εργαλεία (κλινικές και βιογραφικές-αφηγηματικές συνεντεύξεις, ιχνογραφικά και μεταφορικά έργα) που πρωτογενώς είχαν χρησιμοποιηθεί στα αναφερόμενα πιο πάνω σεμινάρια.

Η συγκεκριμένη έρευνα βασίστηκε, όπως αναφερθήκαμε πιο πάνω, στη συστηματική και εθνογραφική κυρίως προσέγγιση, έχοντας ως βασικές μας μεθόδους έρευνας τη συμμετοχική παρατήρηση από την οποία προέρχονται και τα περισσότερα ερευνητικά μας δεδομένα, τις κλινικές και βιογραφικές-αφηγηματικές συνεντεύξεις με τα υποκείμενα της έρευνας (βλ. στο παράρτημα 1 και 2 ενδεικτικά παραδείγματα βιογραφικών-αφηγηματικών συνεντεύξεων, καθώς και συνεντεύξεων από τις ελεύθερες συζητήσεις με τα υποκείμενα της έρευνας στο χώρο του εργαστηρίου) και ενδεικτικά παραδείγματα από τις σημειώσεις πεδίου και το αναστοχαστικό ημερολόγιο του ερευνητή (βλ. παράρτημα 3).

Συγκεκριμένα, παρατηρήσαμε τα υποκείμενα για 37 μέρες σε διάστημα τριών μηνών, περίπου 2-3 ώρες την κάθε μέρα, ακολουθώντας την εθνογραφική μέθοδο της συμμετοχικής παρατήρησης. Βασισμένοι, δηλαδή, στις αρχές της εθνογραφικής μεθοδολογίας εισερχόμασταν στο πεδίο της έρευνας ως συμμετέχοντες αλληλεπιδρώντας μαζί με τα υποκείμενα του Τμήματος με τον πιο φυσικό τρόπο που μπορούσαμε. Με άλλα λόγια, παρατηρούσαμε τις συμπεριφορές των υποκειμένων, όχι ως παθητικοί παρατηρητές αλλά συμμετείχαμε ζωντανά και φυσικά στα δρώμενα που λάμβαναν χώρα στο Τμήμα.

Η όλη ερευνητική διαδικασία πραγματοποιήθηκε σε τρεις φάσεις. Η πρώτη φάση ήταν η φάση γνωριμίας με τα υποκείμενα της έρευνας και η σχετική ενημέρωση των υπεύθυνων για το είδος

της έρευνας και τα εργαλεία που θα χρησιμοποιήσουμε. Στις επόμενες φάσεις επικεντρωθήκαμε στην εθνογραφική παρατήρηση και τη συνεργασία μας με τα υποκείμενα. Το είδος της παρατήρησης που κάναμε, όπως αναφερθήκαμε πιο πάνω, ήταν η συμμετοχική παρατήρηση πράγμα που σημαίνει ότι παρατηρούσαμε τα υποκείμενα συμμετέχοντας στις διάφορες δραστηριότητές τους, καταγράφοντας και διάφορα στιγμιότυπα με φωτογραφικό, βιντεοσκοπημένο και ηχογραφημένο υλικό. Παράλληλα με την εθνογραφική μας παρατήρηση είχαμε κάνει διάφορες ελευθερες συζητήσεις με όλους τους συνεργάτες του Εργαστηρίου, αλλά και με γονείς κάποιον εκπαιδευομένων.

5.5.1. Η μέθοδος της συμμετοχικής παρατήρησης

Μια βασική μέθοδος συλλογής δεδομένων που χρησιμοποιήσαμε στην παρούσα έρευνα είναι η μέθοδος της συμμετοχικής παρατήρησης που συνιστά την κατεξοχήν μέθοδο της εθνογραφικής μεθοδολογίας. Στο πλαίσιο αυτής παρακολουθούσαμε προσεκτικά και καταγράφαμε τις συμπεριφορές (λεκτικές και μη λεκτικές), τις αντιδράσεις, τις ρουτίνες, τις συνήθειες, τις πρακτικές, κ.ά. των συμμετεχόντων και οτιδήποτε αφορούσε τους στόχους της έρευνας. Στην περίπτωση της συμμετοχικής παρατήρησης, ο ερευνητής αποτελεί μέρος των όσων γίνονται κατά την διάρκεια των δραστηριοτήτων που γίνονται στο Τμήμα. Αυτό εξασφαλίζει βιωματική γνώση, άρα και βαθύτερη κατανόηση και όχι μια απλή καταγραφή των γεγονότων και των αλληλεπιδράσεων. Ακόμα και στη περίπτωση που ο ερευνητής δεν συμμετείχε ενεργά στις συνδιαλλαγές των μελών, είναι κατανοητό ότι ως παρατηρητής δεν ήταν πλήρως αποστασιοποιημένος, καθώς προσπαθούσε να συμμετέχει στα γεγονότα μέσω της ενσυναίσθησης, γεγονός που συζητείται και στη σχετική βιβλιογραφική αναδίφηση στην εργασία αυτή.

Επίσης η παρατήρηση των συμμετεχόντων στο Τμήμα γινόταν με ελεύθερο μη δομημένο τρόπο και σημειωνόταν η αντίδρασή τους σε διάφορες καταστάσεις – αλληλεπιδράσεις – ερεθίσματα. Σε κάθε συνάντηση η παρατήρηση ήταν ανοιχτή, καθώς τα υποκείμενα γνώριζαν ότι παρατηρούνται και καταγράφονται με το σκεπτικό της κατανόησης της δικής τους προοπτικής. Στο πλαίσιο της ανοιχτής παρατήρησης υπήρχε η δυνατότητα ως παρατηρητές να κρατάμε σημειώσεις και να θέτουμε ερωτήσεις. Στην παρούσα έρευνα, για να περιοριστεί η επίδραση της παρουσίας μας, είχε επιλεγθεί ως παρατηρητές να εισαχθούμε στο πεδίο της παρατήρησης, πριν ξεκινήσει η «επίσημη» συλλογή των δεδομένων, έτσι ώστε οι εμπλεκόμενοι να συνηθίζουν στην παρουσία μας και η συμπεριφορά τους να είναι όσον τον δυνατόν πιο «φυσιολογική» (η φάση αυτή διάρκεσε περίπου δυο μήνες, από τις 1/10/2014 μέχρι τις 14/1/2015). Μέσω της παρατήρησης μας προσφέρονταν ενδείξεις που δεν μπορούσαν να αποκτηθούν με άλλο τρόπο, καθώς με τη χρήση αυτής της μεθόδου δίνεται έμφαση στις λεπτομέρειες και τα φαινόμενα παρατηρούνται στο χρόνο που συμβαίνουν. Επίσης, μέσω αυτής, μπορούσαμε να συσχετίζουμε σε κάποιο βαθμό απευθείας την παρατηρούμενη συμπεριφορά-αλληλεπίδραση με τις διαστάσεις ή πτυχές που αφορούν την έρευνά μας. Έτσι, είχαμε καλύτερη γνώση των στοιχείων της κατάστασης και των πιθανών αντιδράσεων των υποκειμένων στις διάφορες καταστάσεις και τα διάφορα ερεθίσματα και κατά συνέπεια μπορούμε να έχουμε μια βαθύτερη κατανόηση των συμβάντων καθώς εξασφάλιζε αυτό μια αυθεντική βιωματική γνώση.

5.5.2. Το κριτικό-αναστοχαστικό ημερολόγιο του ερευνητή

Στην όλη ερευνητική διαδικασία, που συνάδει με το πνεύμα της εθνογραφικής μεθοδολογίας, κάναμε επίσης σε συστηματική βάση χρήση του κριτικού-αναστοχαστικού ημερολογίου και ο λόγος είναι γιατί ο ερευνητής, αντλώντας αφηγηματικό υλικό από τους συμμετέχοντες, αποκαλύπτεται και ο ίδιος, καθώς ως υποκείμενο με συγκεκριμένα ενσώματα χαρακτηριστικά (φύλο, ηλικία, τάξη, φυλή, εθνικότητα, κ.ά.) εμπλέκεται συναισθηματικά με τα υποκείμενα και τη δυναμική του τμήματος, αλληλεπιδρά και εισχωρεί στο πεδίο των σκέψεων, των ανησυχιών και

των προβληματισμών του. Με βάση αυτό αναπτύσσεται μια ιδιαίτερη δυναμική αλληλεπίδραση μεταξύ των μελών της έρευνας και του ερευνητή. Η χρήση του ημερολογίου μας παρείχε ένα μέσο, το οποίο μας βοηθούσε να προχωρήσουμε στην ενδοσκόπησή μας (αυτοπαρατήρηση), να κρίνουμε πιο αντικειμενικά τις αφηγήσεις των υποκειμένων της έρευνας με όσο το δυνατόν λιγότερη συναισθηματική φόρτιση, καθώς και να δούμε με μια πιο κριτική ματιά τα ερευνητικά δεδομένα και τις δράσεις μας.

5.5.3.Ελεύθερες βιογραφικές-αφηγηματικές συνεντεύξεις

Κατά την διάρκεια της έρευνας πραγματοποιήθηκαν συνεντεύξεις αφηγηματικού τύπου με τα δυο υποκείμενα στα οποία εστίασε η έρευνα με στόχο να κουστεί η δική τους φωνή και να κατανοηθεί η πραγματικότητα από την δική τους σκοπιά. Οι συνεντεύξεις αυτές ήταν ελεύθερες και είχαν την μορφή συζήτησης γύρω από διάφορα ζητήματα που αφορούσαν τα υποκείμενα. Κάποιες από αυτές ήταν αυθόρμητες συζητήσεις-αφηγήσεις που προέκυπταν κατά την διάρκεια της συμμετοπικής παρατήρησης κυρίως από το ένα υποκείμενο (Θωμάς), ενώ οι υπόλοιπες είχαν ως αφορμή τα ιχνογραφικά και κεραμικά έργα που πραγματοποιήθηκαν στην παρέμβαση και είχαν ως στόχο να διερευνήσουν βαθύτερα τα ερευνητικά ερωτήματα.

5.5.4. Ιχνογραφικά έργα και έργα με πηλό

Στη διαδικασία της έρευνας έγιναν τα ακόλουθα ιχνογραφικά έργα (εικαστικές εκφράσεις) (σε λευκή κόλλα μεγέθους Α4) και στη συνέχεια κεραμικά έργα (βλ. Κεφ.8):

1. Το Εργαστήριό μου και εγώ – «Κάνε μία ζωγραφιά και στη συνέχεια ένα έργο από πηλό που να αναπαριστά τον τρόπο που βιώνεις τον εαυτό σου σε σχέση με τα υπόλοιπα άτομα στο Τμήμα».
2. Η κοινωνία που ζω και εγώ – «Κάνε μία ζωγραφιά και στη συνέχεια ένα έργο από πηλό που να αναπαριστά τον τρόπο που βιώνεις τον εαυτό σου σε σχέση με τα υπόλοιπα άτομα της κοινωνίας που ζεις».
3. Η κοινωνία που ζω με τη μορφή λουλουδιών – «Κάνε μία ζωγραφιά και στη συνέχεια ένα έργο από πηλό που να αναπαριστά τον εαυτό σου και τους άλλους της κοινωνίας που ζεις με τη μορφή λουλουδιών ή με τη μορφή ζώων».
4. Η φανταστική ιδανική κοινωνία που θα ήθελα να ζω – «Κάνε μια ζωγραφιά και στη συνέχεια ένα έργο από πηλό που να αναπαριστά την ιδανική κοινωνία που θα ήθελες να ζεις».

Σε όλες τις πιο πάνω περιπτώσεις μπορούσε να γίνει χρήση μολυβιού και χρωμάτων λέγοντας στα υποκείμενα ότι δεν πρόκειται για δραστηριότητα με καλλιτεχνικούς σκοπούς, αλλά αυτό που μας ενδιαφέρει είναι η ιδέα και ο τρόπος σκέψης. Αφού ολοκληρώνονταν οι ζωγραφιές καλούσαμε το υποκείμενο να δώσει και ένα τίτλο στη ζωγραφιά του. Σε μια επόμενη φάση ζητούσαμε από το υποκείμενο να δημιουργήσει ένα έργο από πηλό. Τα υποκείμενα είχαν πριν μάθει να χρησιμοποιούν τον πηλό ως μέσο έκφρασης (βλ. αναλυτική περιγραφή των δραστηριοτήτων που έγιναν στο Τμήμα στο Κεφάλαιο 7). Στη διαδικασία κατασκευής του έργου ρωτούσαμε τα υποκείμενα για το τι κάνουν και με ποιο σκεπτικό το κάνουν χωρίς να τα επηρεάζουμε (οι συνομιλίες αυτές μαγνητοφωνούνταν και απομαγνητοφωνούνταν). Αφού ολοκληρώνονταν και τα έργα αυτά με πηλό καλούσαμε το υποκείμενο να δώσει και ένα τίτλο στο έργο του. Στη συνέχεια καλούσαμε το υποκείμενο με τη μορφή κλινικής συνέντευξης να μας περιγράψει αναλυτικά το τι έχει κάνει, τι συμβολίζουν τα διάφορα στοιχεία του ιχνογραφικού και κεραμικού έργου του και πώς τα κατανοεί ή τα ερμηνεύει (η όλη συνέντευξη και σχόλια του υποκειμένου μαγνητοφωνείται και στη συνέχεια απομαγνητοφωνείται αυτούσια).

ΜΕΡΟΣ ΤΡΙΤΟ

ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6

Ο «ΒΙΩΜΑΤΙΚΟΣ ΧΩΡΟΣ» ΤΩΝ ΥΠΟΚΕΙΜΕΝΩΝ

6.1. Εισαγωγή

Ως αναπόσπαστο κομμάτι της εθνογραφικής μας μελέτης, θεωρείται ο γεωγραφικός και κοινωνικός χώρος, ο οίκος- πλαίσιο που ζουν και δρουν τα υποκείμενα. Στο κεφάλαιο αυτό θα προσπαθήσουμε να περιγράψουμε το ευρύτερο πλαίσιο στο οποίο πραγματοποιήθηκε η παρούσα έρευνα, αλλά και πιο συγκεκριμένα το εργαστήριο κεραμικής. Σκοπός μας είναι, η όσο το δυνατόν μεγαλύτερη και βαθύτερη κατανόηση της πραγματικότητας των υποκειμένων, η οποία συνδέεται αναπόσπαστα με το χώρο στον οποίο την βιώνουν.

6.2. Η σχέση ατόμου και περιβάλλοντος

Υπό το πρίσμα μιας τεχνοκρατικής προσέγγισης, ο χώρος χαρακτηρίζεται μόνο από γεωμετρικά χαρακτηριστικά, κατά βάση αμετάβλητα και εμφανίζεται ως μια αδιάλλακτη αντικειμενική πραγματικότητα που επιβάλλεται στον άνθρωπο. Με βάση την αντίληψη αυτή ο σχεδιασμός και η χρήση ενός εκπαιδευτικού περιβάλλοντος «τυποποιείται» ανεξαρτήτως των πραγματικών αναγκών του ανθρώπινου παράγοντα, χωρίς να υπολογίζει την πολυπλοκότητά του, με αποτέλεσμα την αποκοπή του χώρου από τις πραγματικές συνθήκες της καθημερινής ζωής (Γερμανός, 2006:21).

Ακολουθώντας την προσέγγιση αυτή, πολλές έρευνες που σχετίζονται με εκπαιδευτικά και παιδαγωγικά περιβάλλοντα, αντιμετωπίζουν τον χώρο σαν ένα απλό περίβλημα των υπό διερεύνηση φαινομένων, χάνοντας έτσι σημαντικές πληροφορίες που θα μπορούσε να προσφέρει το υλικό περιβάλλον και η αλληλεπίδραση που μπορεί να έχει με τα υποκείμενα που δρουν μέσα σε αυτόν. Σε μια παρόμοια λογική κινούνται και έρευνες οι οποίες μελετούν μεν μεταβλητές του χώρου, αλλά αποκομμένες από το πλαίσιο στο οποίο ανήκουν, με αποτέλεσμα να οδηγούνται σε απλουστευτικές θεωρήσεις και συμπεράσματα για την σχέση του χώρου με τα υποκείμενα (Γερμανός, 2006:48).

Αντιθέτως, η ανθρωποκεντρική προσέγγιση αντιμετωπίζει το χώρο ως συνδεδεμένο με τα κοινωνικά, ψυχολογικά και πολιτισμικά χαρακτηριστικά του υποκειμένου και τον ερευνά ως ένα περιβάλλον ζωής που έχει την δική του δυναμική. Ο χώρος είναι ένας πολυδύναμος παράγοντας με υλική και κοινωνική υπόσταση και αυτή η διπλή του ποιότητα τον κάνει σημαντικό στην μελέτη ενός περιβάλλοντος και κυρίως εκπαιδευτικού χαρακτήρα. Επιπλέον, το ίδιο το υποκείμενο διαμορφώνει και διαμορφώνεται από τον χώρο, δρα και βιώνει μέσα σε αυτόν.

6.2.1. Ο χώρος ως πεδίο ψυχολογικών, κοινωνικών και παιδαγωγικών αλληλεπιδράσεων

Προσδιορίζοντας τον χώρο ως ένα πεδίο αλληλεπίδρασης, όπου αναπτύσσονται οι δραστηριότητες ανταλλαγής και αλληλοπροσδιορισμού του ατόμου και του κοινωνικού του περιβάλλοντος, καθίσταται αναγκαίο για τον κοινωνικό ερευνητή να μελετήσει την σχέση αυτή υλικού και κοινωνικού κόσμου. Παρακάτω θα παραθέσουμε επιγραμματικά την προσπάθεια διαφόρων μελετητών να προσδιορίσουν την σχέση και τον τρόπο ενσωμάτωσης των υλικών στοιχείων, ανάμεσα στο υποκείμενο και το περιβάλλον του, κοινωνικό και υλικό.

Μέσα από μια ψυχολογική θεώρηση του χώρου, μπορούμε να τον ορίσουμε ως ένα πεδίο πρακτικών και βιωμάτων του ατόμου. Μια πρώτη προσέγγιση της διάστασης αυτής του χώρου προσπάθησε να περιγράψει ο Jacob von Uexkull επισημαίνοντας την σχέση υποκειμένου και

περιβάλλοντος, ως μια σχέση για την αναζήτηση της «εύρυθμης λειτουργίας» που συνδέεται και με τα χαρακτηριστικά των δύο πλευρών. Ο χώρος δεν είναι ίδιος για όλους, αφού βρίσκεται σε συνάρτηση με τα χαρακτηριστικά, τις ανάγκες και τις δυνατότητες διαφορετικών υποκειμένων και συνεπώς η σχέση αλληλεξάρτησης μεταβάλλεται και διαμορφώνεται από την δράση, την αφή και την όραση. Σε μια παρόμοια κατεύθυνση κινήθηκε και ο Kurt Koffka, εκπρόσωπος της Ψυχολογίας της Μορφής, διακρίνοντας τον «γεωγραφικό χώρο», από τον «χώρο συμπεριφοράς», οι οποίοι βρίσκονται σε σχέση αλληλεξάρτησης, αφού το άτομο επηρεάζεται από τα υλικά στοιχεία, αλλά και επιδρά σε αυτά.

Μια πιο βαθιά και αναλυτική προσέγγιση της σχέσης αυτής του ανθρώπου με το περιβάλλον του έδωσε ο Edward Hall εισάγοντας τον όρο του «προσωπικού χώρου», μιας νοητής σφαίρας όπου κυριαρχούν τα συναισθήματα και τα πολιτισμικά χαρακτηριστικά του ατόμου. Γύρω από το χώρο αυτό επεκτείνεται η κοινωνική ζωή του ατόμου σε ζώνες, οι οποίες οργανώνονται με βάση την απόσταση που παρεμβάλλει το άτομο ανάμεσα στον εαυτό του και τους άλλους και ρυθμίζουν την επικοινωνία του με αυτούς.⁷ Αντίστοιχα, ο Kurt Lewin εισήγαγε τον όρο του «πεδίου», το οποίο περιλαμβάνει εξωγενείς και ενδογενείς παράγοντες που εξαρτώνται και αλληλεπιδρούν με το άτομο και δημιουργούν τον «χώρο ζωής» του. Εδώ, η λέξη «χώρος» σύμφωνα με τον Γερμανό (2006), υποδηλώνει μια ενότητα συνθηκών ζωής που θεμελιώνει την σχέση υποκειμένου-περιβάλλοντος και υπερβαίνει τα υλικά χαρακτηριστικά του.

Μια άλλη ψυχολογική προσέγγιση του χώρου, είναι αυτή που έχει ως βάση της το σώμα, θεωρώντας το ως βάση από την οποία το άτομο οργανώνει και κατανοεί το χώρο μέσω των αισθήσεων, της αντίληψης και των νοητικών αναπαραστάσεων. Το σώμα ως μέρος του χώρου, και μέσω της δράσης και της αντίληψης, προσφέρει από τη μια συναισθηματική και γνωστική ωρίμανση στο άτομο, και από την άλλη αποτελεί ενδιάμεσο κρίκο ανάμεσα στο άτομο και στο περιβάλλον του.

Σχετικά με την κοινωνική διάσταση του χώρου, μια πρώτη συζήτηση ξεκίνησε από την Σχολή του Σικάγου, διερευνώντας τον ως ένα πεδίο αλληλεπιδράσεων υλικών, κοινωνικών και πολιτισμικών παραγόντων. Για τους ερευνητές της κατεύθυνσης αυτής ο χώρος νοείται σαν μια «αντανάκλαση» και ένα «προϊόν» των κοινωνικών διεργασιών (Hall, 1966). Ο κτισμένος χώρος αποτελεί την «υλική μορφή της κοινωνίας»⁸ και αντικατοπτρίζει τις κυρίαρχες κοινωνικές και πολιτισμικές τάσεις, οι οποίες πολλές φορές παρεμποδίζουν την ανάπτυξη διαφορετικών πρακτικών από τα υποκείμενα. Μια άλλη άποψη για τα ζητήματα του χώρου-κοινωνίας-ατόμου και για τις συγκρούσεις που δημιουργούνται στην δυναμική τους, διατύπωσε ο Γάλλος κοινωνιολόγος Chombart de Lauwe. Γι' αυτόν, ο χώρος αποτελείται από τρεις ποιότητες: τον *χώρο-αντικείμενο*, τον *χώρο-αναπαράσταση* και τον *χώρο-δράση* (Γερμανός, 2006:37). Ο κτισμένος χώρος είναι τμήμα του χώρου-αντικειμένου και έχει με τη σειρά του δυο όψεις: το πώς πρέπει να είναι ένα περιβάλλον κοινωνικής δραστηριότητας και το πώς την αντιλαμβάνεται το υποκείμενο. Η προσέγγιση αυτή παρουσιάζει ιδιαίτερο ενδιαφέρον, γιατί οι όψεις αυτές συχνά αντιτίθεται η μια στην άλλη αποκαλύπτοντας την «πολιτισμική δυναμική».

Συμπερασματικά, ο χώρος έχει μεγάλη παιδαγωγική αξία, αφού είναι φορέας κοινωνικών συμβολισμών και πολιτισμικών τάσεων και μέσω αυτού το άτομο «πληροφορείται» για αυτά και διαμορφώνει την συμπεριφορά του. Ταυτόχρονα, παρέχει στο άτομο την υλική βάση για την επικοινωνία και την αλληλεπίδρασή του με το περιβάλλον του, βασισμένο στα δικά του υποκειμενικά χαρακτηριστικά, μέσω των οποίων επεξεργάζεται τα ερεθίσματα που δέχεται από το χώρο, συχνά αντιτίθεται με το περιβάλλον, αλλά το σίγουρο είναι ότι επιδρά σε αυτό. Η σχέση αυτή λοιπόν θα μπορούσε σχηματικά να αναπαρασταθεί ως εξής:

⁸ Ορος εκφρασμένος από τον Maurice Halbwachs.

Υποκείμενο \leftarrow Χώρος \leftarrow Κοινωνικό περιβάλλον

Και:

Υποκείμενο \Rightarrow Χώρος \Rightarrow Κοινωνικό περιβάλλον

Παρατηρούμε, ότι η σχέση είναι αμφίδρομη και δυναμική και για το λόγο αυτό αποτελεί μια σύνθετη διαδικασία αγωγής για το άτομο σε σχέση με το περίγυρο του. Η παιδαγωγική διάσταση του χώρου συνδέεται με τον σχηματισμό νοητικών αναπαραστάσεων στα παιδιά, με την προϋπόθεση της ελευθερίας στις πρακτικές τους στο χώρο και την εκμετάλλευσης των δυνατοτήτων που προσφέρει ο χώρος για ενεργητική μάθηση.

6.2.2. Η πολυδύναμη υλική πραγματικότητα του χώρου των υποκείμενων

Εφόσον αναλύσαμε τον χώρο μέσα από ψυχολογικούς, κοινωνιολογικούς και παιδαγωγικούς όρους, μπορούμε τώρα να τον προσδιορίσουμε με δικούς του τοπογραφικούς όρους, που μπορούν να αποτελέσουν την βάση για την σύνδεση *υλικό περιβάλλον* με τις *ψυχο-κοινωνικο-παιδαγωγικές* διαδικασίες, πράγμα απαραίτητο για την παρούσα εθνογραφική μελέτη.

Ο Γερμανός (2006) προτείνει για τον προσδιορισμό του χώρου να βασισθούμε σε δυο έννοιες αλληλοεξαρτώμενες και συχνά συγκρουόμενες μεταξύ τους. Η πρώτη είναι η έννοια της *οργάνωσης*, η οποία δηλώνει την τάξη των πραγμάτων, αντανακλώντας τις αξίες και τα πρότυπα συμπεριφοράς που γίνονται αποδεκτά σε ένα συγκεκριμένο χωρικό πλαίσιο μια συγκεκριμένη χρονική περίοδο. Στοιχεία που μαρτυρούν την οργάνωση του χώρου είναι η αρχιτεκτονική, η διαρρύθμιση ενός κτιρίου, αλλά και η αισθητική, και πληροφορούν τα υποκείμενα που δρουν μέσα σε αυτόν για τις κυρίαρχες αξίες στο συγκεκριμένο κοινωνικό περιβάλλον, τις επιθυμητές συμπεριφορές που προβλέπονται και την ιεραρχία των ανθρώπων μέσα στο πλαίσιο. Η δεύτερη είναι η *χρησιμοποίηση* του χώρου, που εκφράζει την δυναμική και την πραγματικότητα του «βιώσιμου κόσμου», μια διαδικασία πολυπλοκότερη από τις τυποποιημένες εκδοχές, που επιτάσσει η οργάνωση.

Ο χώρος λοιπόν βλέπουμε ότι ουσιαστικά «προωθεί» και διαμορφώνει συγκεκριμένες ανθρώπινες πρακτικές και συμπεριφορές παρέχοντας τις υλικές προϋποθέσεις για την ανάπτυξη τους μέσω της οργάνωσης. Παρόλο όμως που συμβάλλει στην δημιουργία τους, δεν μπορεί να τις επιβάλλει, αφού η διαδικασία χρησιμοποίησης του μπορεί να οδηγήσει σε εναλλακτικές μορφές από τις κυρίαρχες «εκδοχές ζωής». Αυτό συμβαίνει λόγω της σύγκρουσης μεταξύ κοινωνικού περιβάλλοντος και υποκειμένου που ανασυνθέτουν και ανανεώνουν το περιβάλλον.

Για να κατανοήσουμε και να εντοπίσουμε την δυναμική αυτή που αναπτύσσεται μεταξύ χώρου, κοινωνικού περιβάλλοντος και υποκειμένου, χρειάζεται να μελετήσουμε τα στοιχεία αυτά της οργάνωσης και της χρησιμοποίησης του χώρου αλληλοεμπλεκόμενα. Παρακάτω θα προσπαθήσουμε να αναδείξουμε την αλληλεπίδραση υλικού και κοινωνικού περιβάλλοντος του πλαισίου της παρούσας έρευνας, δηλαδή την οργάνωση και τη χρησιμοποίηση του χώρου, μέσα από τρεις δείκτες που εμπλέκουν όλα αυτά τα στοιχεία: την διαρρύθμιση, την αισθητική και τις πρακτικές που αναπτύσσονται στο χώρο.

6.3. Ο τοπογραφικός χώρος του Κέντρου Ημερήσιας Φροντίδας

Το πλαίσιο με το οποίο ασχολείται η παρούσα εθνογραφική μελέτη είναι ένας φορέας Μη κερδοσκοπικού χαρακτήρα, ο οποίος λειτουργεί ως κέντρο διημέρευσης και ημερήσιας φροντίδας για ενήλικες ΑΜΕΑ. Η φιλοξενία και η εκπαίδευση των αναπήρων συντελούνται στο χώρο αυτό για πάνω από τριάντα χρόνια, με πολλές αλλαγές και κτιριακές επεκτάσεις μέχρι την σημερινή μορφή που έχει πάρει.

Παρακάτω θα προσπαθήσουμε να απεικονίσουμε όσο το δυνατό πληρέστερα την *διαρρύθμιση του χώρου* σε μεσαία κλίμακα, δηλαδή όσον αφορά την διάταξη των αιθουσών και τη σύνδεσή τους μέσα στο κτίριο, αλλά και σε μικρή κλίμακα, που αφορά το εργαστήριο κεραμικής πιο συγκεκριμένα. Με τον τρόπο αυτό θα αναδειχθούν τα λειτουργικά χαρακτηριστικά του χώρου και οι πρακτικές που αυτά ευνοούν.

6.3.1. Οι κτιριακές εγκαταστάσεις και ο προαύλιος χώρος του Κέντρου

Στον κτισμένο χώρο περιλαμβάνονται όλα τα στοιχεία που συνθέτουν το κτίριο και τους χώρους που αυτά διαμορφώνουν. Τα στοιχεία αυτά, όπως το σχήμα του κτιρίου, το μέγεθος της αίθουσας κτλ., είναι ουσιαστικά τα σταθερά χαρακτηριστικά του χώρου. Έτσι, μπορούμε να πούμε ότι εφόσον τα στοιχεία αυτά δεν μεταβάλλονται ή μεταβάλλονται πολύ δύσκολα είναι η βάση της οργάνωσης του χώρου.

Οι κτιριακές εγκαταστάσεις του πλαισίου με το οποίο έχουμε ασχοληθεί εδώ, βρίσκονται σε μια εδαφική έκταση τεσσάρων περίπου στρεμμάτων. Τα βασικά κτίρια τα οποία στο σύνολο τους είναι επτά, ενώνονται μεταξύ τους δημιουργώντας διάφορα επίπεδα, δεν χτίστηκαν όλα την ίδια χρονική περίοδο και δεν εξυπηρετούν όλα τον ίδιο σκοπό. Ουσιαστικά, ο βασικός κτιριακός χώρος που βρίσκεται στο κέντρο του κτήματος, διαχωρίζεται σε δύο βασικές λειτουργίες: τον πρώτο τμήμα, σχετίζεται με τη διαμονή και την σίτιση των ΑΜΕΑ, ενώ το δεύτερο σχετίζεται την κατάρτιση και την ψυχοκοινωνική τους υποστήριξη.



Εικόνα 1.Κάτοψη κτιριακών εγκαταστάσεων.

Στον **πρώτο τμήμα** των εγκαταστάσεων (**Εικόνα 1/** κτίρια 4,5,6,2,3) στεγάζονται τα γραφεία διοίκησης, το οικοτροφείο, ο χώρος σίτισης και αίθουσες με τον απαραίτητο εξοπλισμό για την διαβίωση των οικοτρόφων. Μπαίνοντας στο περιφραγμένο από κάγκελα χώρο του ιδρύματος, από την κύρια είσοδο, βρίσκεται κανείς κατευθείαν στα γραφεία διοίκησης (κτίριο 4). Εδώ, όπως είναι φανερό συντελείται το γραφειοκρατικό και διοικητικό κομμάτι. Εκτός από τα μεμονωμένα

γραφεία της γραμματέως του ιδρύματος και του γραμματέα του διοικητικού συμβουλίου, υπάρχει και μια μεγάλη αίθουσα όπου πραγματοποιούνται συναντήσεις του διοικητικού συμβουλίου και με το προσωπικό.

Στην συνέχεια σκάλες οδηγούν στον όροφο, στον οποίο πραγματοποιείται η σίτιση (κτίριο 5) και η φιλοξενία των ΑΜΕΑ (κτίριο 2,3,6). Ο χώρος αυτός είναι αρκετά μεγάλος, ώστε να χωράει ένα αξιόλογο αριθμό ατόμων και αποτελείται από την κουζίνα, την τραπεζαρία, τους ξενώνες του οικοτροφείου και το γραφείο της προϊσταμένης.

Στην κουζίνα γίνεται η παρασκευή και η προετοιμασία των γευμάτων των φιλοξενούμενων. Τα τρόφιμα αγοράζονται από λεφτά του ιδρύματος ή χορηγούνται από διάφορους φούρνους, σουπερ μάρκετ και εταιρείες. Επίσης, κατά καιρούς καλλιεργούνται λαχανικά και φρούτα σε ένα μικρό κομμάτι της εδαφικής έκτασης του ιδρύματος, αξιοποιώντας έτσι την «προσφερόμενη αυτή δυνατότητα» του χώρου. Ακριβώς μπροστά από την κουζίνα βρίσκεται η τραπεζαρία (**Εικόνα 2**) όπου σερβίρονται οι φιλοξενούμενοι. Αποτελείται από δεκαπέντε στρογγυλά τραπέζια, των πέντε ατόμων και πλαστικές καρέκλες. Η τραπεζαρία χρησιμοποιείται για πρωινό, μεσημεριανό και βραδινό, το τελευταίο φυσικά για όσους μένουν στο ίδρυμα.

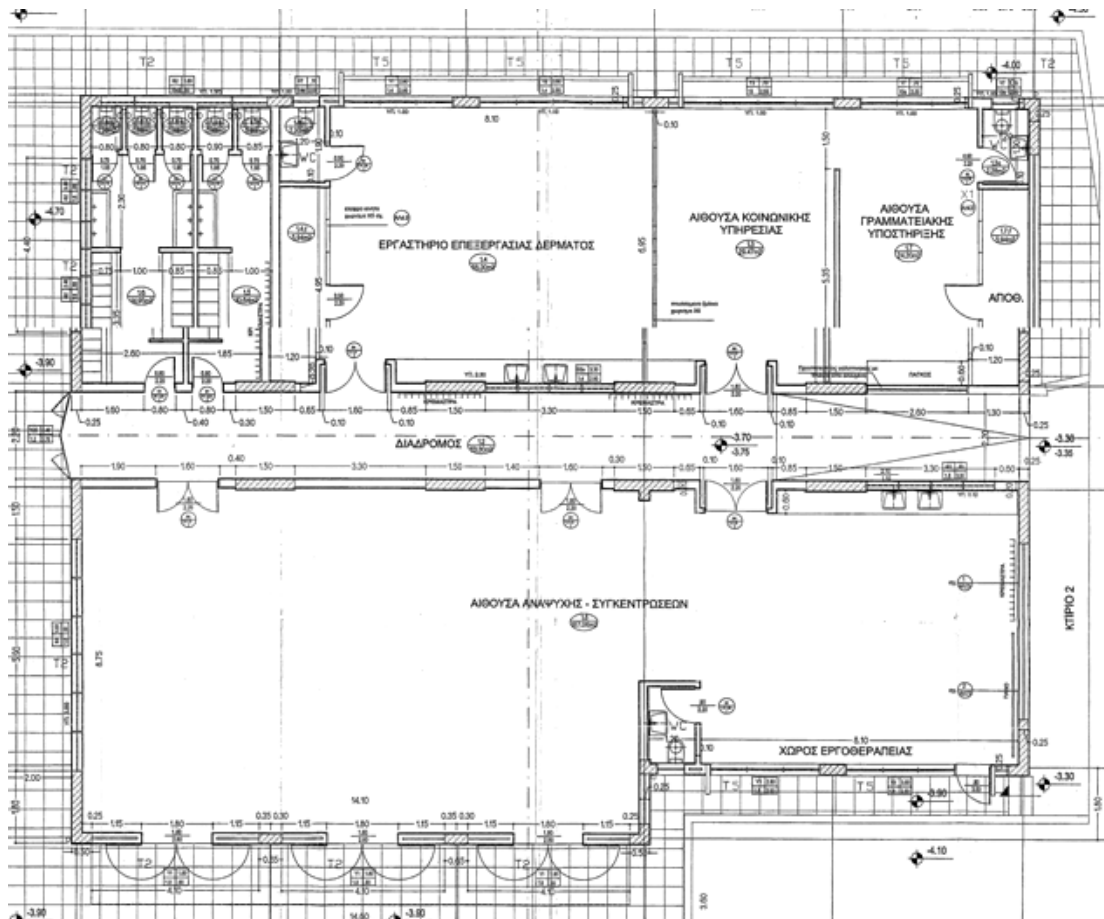


Εικόνα 2. Η τραπεζαρία την ώρα που τα παιδιά περιμένουν το μεσημεριανό τους.

Έξω από την τραπεζαρία υπάρχουν τουαλέτες για το προσωπικό και τους φιλοξενούμενους και μια μεγάλη καγκελόπορτα, η οποία διαχωρίζει και ασφαλίζει τον χώρο του οικοτροφείου.

Μπαίνοντας στο οικοτροφείο βρίσκουμε δεξιά και αριστερά από το γραφείο της προϊσταμένης, τους διαδρόμους με δωμάτια πανομοιότυπα διαμορφωμένα και χωρισμένα σε αγοριών και κοριτσιών. Τα δωμάτια έχουν μεγάλα παράθυρα και βλέπουν στον προαύλιο χώρο, είτε από τη μια πλευρά είτε από την άλλη των κτιριακών εγκαταστάσεων. Στο γραφείο γίνεται η οργάνωση για την φαρμακευτική αγωγή των οικότροφων, αλλά ακόμα καθορίζεται το πρόγραμμα για την φροντίδα της υγιεινής των παιδιών και του χώρου. Τέλος, κατεβαίνοντας στο ισόγειο αυτού του τμήματος των κτιριακών εγκαταστάσεων βρίσκονται ο εξοπλισμός των πλυντηρίων και των ψυγείων, όπου φυλάσσονται τα τρόφιμα.

Στο δεύτερο τμήμα του κτιρίου (**Εικόνα 3**. κτίριο 1/ κτίρια 1,2), το οποίο ενδιαφέρει πιο πολύ την παρούσα εργασία, πραγματοποιείται η εκπαίδευση- φύλαξη των ενηλίκων ΑΜΕΑ. Οι εγκαταστάσεις των εργαστηρίων είναι ανεξάρτητες από τις άλλες, αλλά συνδέονται με αυτές με ανελκυστήρες ή σκάλες. Στο χώρο αυτό στεγάζονται τα εργαστήρια, η κοινωνική υπηρεσία και οι αίθουσες των διαφόρων δραστηριοτήτων. Η αρχιτεκτονική διαρρύθμιση του χώρου είναι σε σχήμα γαμα.



Εικόνα 3.Κάτοψη κτιρίου 1α.

Στην μια πλευρά του κτιρίου (**Εικόνα 3**) βρίσκεται η κοινωνική υπηρεσία, το εργαστήριο δερματοτεχνείας, η αίθουσα αναψυχής και εργοθεραπείας και οι αντρικές τουαλέτες. Κατά καιρούς οι αίθουσες αναδιαμορφώνονται αναλόγως με τις ανάγκες των εκπαιδευομένων, αλλά και του προσωπικού.

Στην παρούσα φάση το εργαστήριο δερματοτεχνείας υπολειτουργεί λόγω έλλειψης εξειδικευμένου προσωπικού. Το χώρο αυτό, το ακαδημαϊκό έτος 2014-2015, η ομάδα των δερματοτεχνών είχε ως εκπαιδευτήρια την κοινωνική λειτουργό του ιδρύματος. Αυτό σημαίνει, ότι οι προσφερόμενες δυνατότητες του χώρου και των εκπαιδευομένων δεν αξιοποιήθηκαν και οι δραστηριότητες δεν είχαν καμία σχέση με τις δραστηριότητες για τις οποίες είναι σχεδιασμένος ο χώρος.

Η αίθουσα αναψυχής (**Εικόνα 4**), η οποία διαχωρίζεται από την αίθουσα της εργοθεραπείας (**Εικόνα 5**), είναι ο χώρος στον οποίο μαζεύονται οι εκπαιδευόμενοι στα διαλλείματα, αλλά και στις διάφορες γιορτές και εκδηλώσεις που γίνονται στο ίδρυμα. Μέσα στο χώρο υπάρχουν καρέκλες και μερικά τραπέζια, καθώς και η δυνατότητα για αναπαραγωγή μουσικής με ηχεία. Απέναντι, βρίσκονται οι αντρικές τουαλέτες, κατάλληλα διαμορφωμένες για την χρήση από ανάπηρα άτομα.

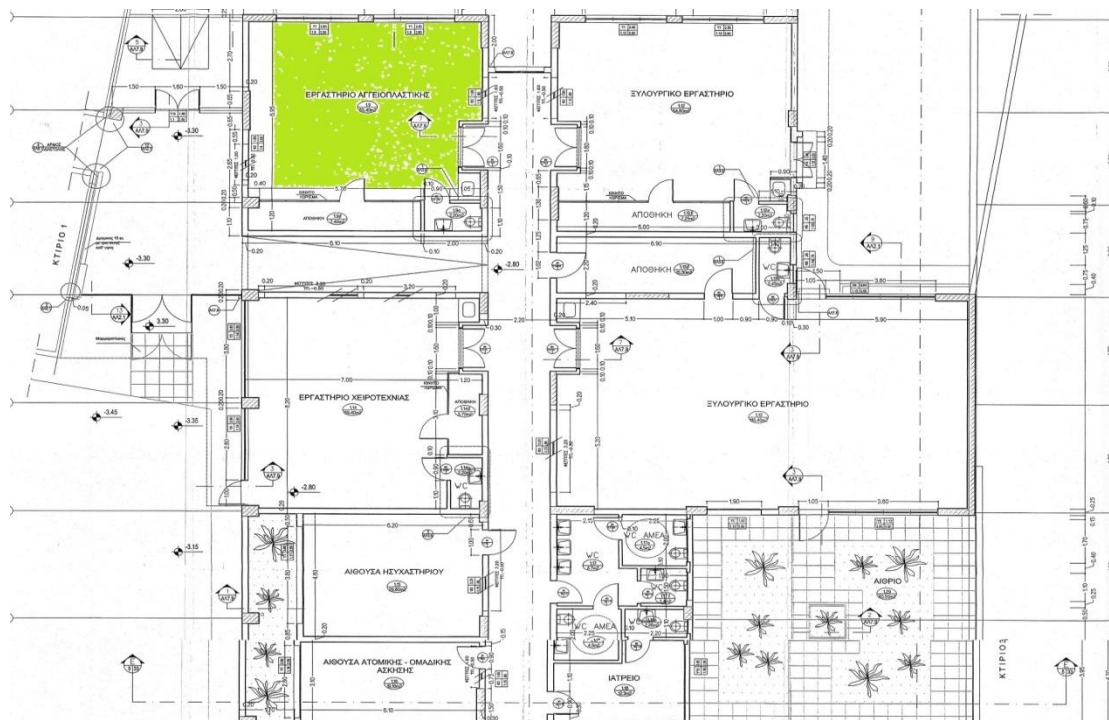


Εικόνα 4. Αίθουσα αναψυχής και εκδηλώσεων.



Εικόνα 5. Αίθουσα εργοθεραπείας.

Στην αίθουσα εργοθεραπείας πραγματοποιούνται οι συνοδευτικές δραστηριότητες από την ψυχολόγο και την κοινωνική λειτουργό. Στο χώρο αυτό υπάρχουν μεγάλα στρογγυλά τραπέζια, καρέκλες και διάφορα υλικά που χρησιμεύουν στις δραστηριότητες. Στα γραφεία της κοινωνικής υπηρεσίας γίνεται η υποδοχή των κηδεμόνων των ΑΜΕΑ, καθώς επίσης διατηρείται αρχείο με το ιστορικό των παιδιών, τα απαραίτητα για την εισαγωγή τους χαρτιά και χρήσιμο για τους εκπαιδευτικούς υλικό.



Εικόνα 6. Κάτοψη 1β.

Στο υπόλοιπο τμήμα του κτιρίου (Εικόνα 6), βρίσκονται το εργαστήριο αγγειο-πλαστικής, το ξυλουργικό εργαστήριο και το χειροτεχνίας. Τα εργαστήρια αυτά μαζί με το δερματοτεχνείο και το εργαστήριο εικαστικών (κτίριο 7), αποτελούν την Επαγγελματική Προκατάρτιση των Αμεα, την οποία προσφέρει το συγκεκριμένο πλαίσιο. Δυστυχώς λόγω της οικονομικής κρίσης και συνεπώς της έλλειψης πόρων για την ύπαρξη αρκετού και εξειδικευμένου προσωπικού και απαραίτητων υλικών, κάποια εργαστήρια υπολειτουργούν, ενώ κάποια δεν λειτουργούν καθόλου.

Για παράδειγμα, το ξυλουργικό εργαστήριο λειτουργεί σαν χώρος για υποστηρικτικές δραστηριότητες από την Κοινωνική υπηρεσία, το εργαστήριο των Εικαστικών στεγάσει την εργοθεραπεία με μια ομάδα με βαριές περιπτώσεις ΑΜΕΑ και το δερματοτεχνείο χρησιμοποιείται σαν χώρος από την Κοινωνική Λειτουργό. Αλλά και τα υπόλοιπα εργαστήρια της Αγγειοπλαστικής και της Χειροτεχνίας έχουν μειωμένη παραγωγή λόγω της έλλειψης υλικών, αλλά και της δυσκολίας για διοχέτευση των προϊόντων στην αγορά.

Στο ισόγειο κτίριο που είναι εργαστηρίων βρίσκονται επίσης και άλλοι χώροι απαραίτητοι για την έννομη λειτουργία του ιδρύματος ως κέντρο προκατάρτισης ΑΜΕΑ. Υπάρχει λοιπόν, η αίθουσα του Ησυχαστηρίου, η οποία χρησιμοποιείται σε περιπτώσεις ασθένειας κάποιου εκπαιδευόμενου. Στο δωμάτιο αυτό υπάρχουν κρεβάτια, ένα μικρό φαρμακείο και κάποια βασικά ιατρικά όργανα. Απέναντι, είναι το ιατρείο, το γραφείο δηλαδή του Ψυχιάτρου, όπου παρακολουθεί τους εκπαιδευόμενους συστηματικά κάθε βδομάδα, αλλά και σε έκτακτες περιπτώσεις κρίσεων. Τέλος, υπάρχει και το Γυμναστήριο ομαδικής και ατομικής άσκησης, ένας χώρος που πλέον δεν χρησιμοποιείται, αφού η γυμνάστρια που εργαζόταν απολύθηκε ως ασύμφορο για το ίδρυμα έξοδο.

Τον βασικό κτιριακό όγκο των εργαστηρίων και του οικοτροφείου, περιβάλλει ο τεράστιος προαύλιος χώρος, στον οποίο είναι χτισμένα και άλλα κτίρια που στεγάζουν κατά καιρούς διάφορες δραστηριότητες, είτε από το προσωπικό του ιδρύματος, είτε από φιλοξενούμενα προγράμματα. Πιο συγκεκριμένα, το ένα που βρίσκεται στη βόρεια πλευρά του χώρου και είναι πιο απομονωμένο, χρησιμοποιείται κατά βάση από τους εργοθεραπευτές και μια ομάδα με τις πιο βαριές περιπτώσεις από τους εκπαιδευόμενους. Το δεύτερο κτίριο βρίσκεται μπροστά από το εργαστήρια και φιλοξενούσε μέχρι πρόσφατα προγράμματα κατάρτισης ΑΜΕΑ από την Ευρωπαϊκή Ένωση.

Τέλος, στον πραύλιο χώρο είναι κτισμένη μια μικρή εκκλησία (**Εικόνα 8**) και οι αθλητικές εγκαταστάσεις για γήπεδο μπάσκετ (**Εικόνα 7**). Ο εξωτερικός χώρος είναι δεντρόφυτος και θυμίζει μικρό άλσος. Η κτιριακή εγκατάσταση του ιδρύματος βρίσκεται σε ένα προάστιο της Αθήνας με αρκετό πράσινο. Έτσι, και ο περιβάλλοντας χώρος του ιδρύματος είναι γεμάτος δέντρα, λουλούδια, και παρτέρια φυτεμένα με λαχανικά.

Το κτίριο κατασκευασμένο από τσιμέντο έχει αρκετά μεγάλους χώρους και παράθυρα. Παρόλα αυτά λόγω της βαριάς κτιριακής κατασκευής και ίσως του βορεινού προσανατολισμού, οι κλιματικές συνθήκες δεν είναι οι καλύτερες. Εκτός από το πρώτο τμήμα των εγκαταστάσεων που είναι αρκετά φωτεινό, το ισόγειο που βρίσκονται τα εργαστήρια, αλλά και το οικοτροφείο, είναι αρκετά σκοτεινοί, υγροί και κρύοι χώροι.

Είναι σημαντικό να τονίσουμε εδώ, ότι η διαρρύθμιση των χώρων είναι τέτοια, ώστε όλα τα κτίρια να συνδέονται μεταξύ τους με σκάλες, ανελκυστήρες και στενούς διαδρόμους, αλλά με τρόπο τέτοιο, ώστε να είναι αρκετά ελεγχόμενοι. Έτσι, για παράδειγμα, από τον χώρο της τραπεζαρίας, για να εισέλθει κανείς στο οικοτροφείο πρέπει να ανοίξει μια τεράστια καγκελόπορτα. Αντίστοιχα, οι υπόλοιποι χώροι αν δεν διαθέτουν τέτοιου είδους ασφάλεια, τουλάχιστον κλειδώνονται από το προσωπικό.



Εικόνα 7. Το γήπεδο μπάσκετ.



Εικόνα 8. Η εκκλησία του ιδρύματος.



Εικόνα 10. Η αποθήκη του εργαστηρίου.



Εικόνα 11. Το εργαστήριοαγγειοπλαστικής.

6.4. Το ψυχο-κοινωνικό περιβάλλον των υποκειμένων

Ο υλικός κόσμος ενός περιβάλλοντος αλληλεπιδρά και αλληλεξαρτάται από τα υποκείμενα και τον κοινωνικό τους περίγυρο. Στο υλικό πεδίο είναι, που γίνεται η σύνθεση μεταξύ των χαρακτηριστικών του υποκειμένου και του κοινωνικού περιβάλλοντος. Για το λόγο αυτό, είναι σημαντικό να εξετάσουμε την *χρησιμοποίηση* του χώρου της έρευνας, ως χώρου εκπαίδευσης και φιλοξενίας ενηλίκων ΑΜΕΑ. Σύμφωνα με τον Γεραμανό (2006:43):

Η χρησιμοποίηση ενός χώρου εκφράζει τη δυναμική που αναπτύσσεται στο «βιωμένο χώρο» και αντιστοιχεί με την πραγματικότητα που επικρατεί σε ένα συγκεκριμένο περιβάλλον.

Η πραγματικότητα αυτή, είναι που ενδιαφέρει στην εθνογραφική έρευνα ώστε να γίνει βαθύτερα κατανοητή η ζωή των ατόμων με νοητικές, αλλά και άλλες αναπηρίες, και να εντοπιστεί η σημασία και το πώς βιώνεται η ετερότητα τους. Ο χώρος, με το έμπυχο και άμπυχο υλικό του, είναι ουσιαστικά ο οργανωτής της κοινωνικής αλληλεπίδρασης (Pages, 1974) και μπορεί να

αποτελέσει την βάση για την καταγραφή των σχέσεων των υποκειμένων, του προσωπικού και των δομών.

Η έννοια των προσφερόμενων δυνατοτήτων (affordances) μπορεί να εξηγήσει καλύτερα το ζήτημα της πολυπλοκότητας των σχέσεων μεταξύ του περιβάλλοντος και των αλληλεπιδρώντων με αυτό των ενσώματων υποκειμένων.

Η έννοια των προσφερόμενων δυνατοτήτων (affordances) είναι μια βασική έννοια της οικολογικής ψυχολογίας που επινόησε ο J. Gibson για να περιγράψει τις σύνθετες αμοιβαίες αλληλεπιδράσεις μεταξύ του σώματος του υποκειμένου και του άμεσου περιβάλλοντός του. Από τις σχετικές έρευνες της οικολογικής ψυχολογίας υποστηρίζεται ότι οι προσφερόμενες δυνατότητες δεν αφορούν μόνο το περιβάλλον αλλά και τα ίδια τα υποκείμενα που με αυτό αλληλεπιδρούν. Οι προσφερόμενες, δηλαδή, δυνατότητες είναι σχεσιακές ιδιότητες του συστήματος υποκειμένου-περιβάλλοντος (Heft, 1989, Gibson, 2002, Πουρκός, 2002, Stoffregen, 2000α, 2000β, 2003). Αυτό σημαίνει ότι στη διαδικασία αξιοποίησης των δυνατοτήτων που προσφέρει ένας χώρος θα πρέπει να λάβουμε σοβαρά υπόψη και τις βιωματικές και συμπεριφορικές δυνατότητες των υποκειμένων, δηλαδή το ενσώματο βίωμα ή την ενσώματη υποκειμενικότητα και επενέργειά τους, βασική θέση της οικο-σωματικο-βιωματικής μας προοπτικής (Πουρκός, 2015: 285).

Έτσι, μετά την περιγραφή του «τοπολογικού» χώρου και της διαρρύθμισής του, θα προσπαθήσουμε να εξετάσουμε τους υπόλοιπους δείκτες της αλληλεπίδρασης υλικών και μη υλικών δεδομένων: την αισθητική που προάγει ο χώρος και τις πρακτικές που αναπτύσσονται μέσα σε αυτόν από τους φιλοξενούμενους του και προσωπικό. Για να υπάρξει μια πλήρης εικόνα του πλαισίου είναι απαραίτητο να κατανοήσουμε τι είδους υποκείμενα κινούνται και δρουν μέσα στο χώρο αυτό, τις πρακτικές που εφαρμόζουν, αλλά και τις μεταξύ τους σχέσεις. Το έμφυχο υλικό του ιδρύματος είναι οι εκπαιδευόμενοι, αλλά και το προσωπικό που εργάζεται.

6.4.1. Εκπαιδευόμενοι –φιλοξενούμενοι και το προσωπικό του Κέντρου Ημέρας

Κατά το ακαδημαϊκό έτος 2014-2015, στο κέντρο διημέρευσης φιλοξενήθηκαν τριάντα οικότροφοι ενήλικες Αμεα με διαφορετικά προβλήματα, αλλά και κοινωνικό-οικονομικό προφίλ. Για παράδειγμα, υπήρχαν περιπτώσεις που εισήχθησαν λόγω νοητικής καθυστέρησης, λόγω ψυχωτικών εμμονών ή ακόμα λόγω ένδειας. Οι περιπτώσεις κυμαίνονται από πολύ βαριές ως αρκετά λειτουργικές, και συνήθως τα άτομα που έρχονται εδώ μένουν πολλά χρόνια. Μοιάζει σα να είναι το τελευταίο στάδιο της εξέλιξής τους, εφόσον δεν τους δίνεται η ευκαιρία να εργαστούν (ακόμα και όσοι έχουν ειδικευτεί σε κάποια τέχνη) ή αλλιώς η «αποθήκη», στην οποία τους δίνεται ο χώρος για να υπάρχουν.

Οι οικότροφοι φιλοξενούνται στο χώρο όλο το εικοσιτετράωρο. Υπάρχουν άτομα που οι γονείς τους μένουν κοντά και γενικά έχουν καλή οικονομική κατάσταση, αλλά σπάνια παίρνουν τα παιδιά τους από το ίδρυμα, είτε λόγω αμέλειας, είτε λόγω αυξημένων υποχρεώσεων. Υπάρχουν εκείνοι που έχουν κάποια συστηματική επαφή με το παιδί τους. Για παράδειγμα, η Ρίτα 32 ετών με βαριά ψύχωση και τουλάχιστον δεκαπέντε χρόνια στο συγκεκριμένο πλαίσιο, βγαίνει με τη μητέρα της κάθε Τετάρτη και περνάνε χρόνο μαζί, πηγαίνουν στο κομμωτήριο και ψωνίζουν. Σε γιορτές και άλλες σημαντικές χρονικές στιγμές η Ρίτα θα μείνει στο σπίτι της παραπάνω μέρες. Άλλοι οικότροφοι είναι σχεδόν πάντα εσώκλειστοι και οι γονείς πρέπει να αναγκαστούν λόγω συνθηκών να τους πάρουν. Σύμφωνα με εργαζόμενη του ιδρύματος, έχει συμβεί να εργάζεται παραμονή Πρωτοχρονιάς για ένα και μόνο παιδί, που δεν μπορούσαν να το πάρουν οι γονείς του.

Πολλές είναι και οι περιπτώσεις που οι γονείς ή οι κηδεμόνες μένουν μακριά και είναι αναμενόμενο να μη μπορούν να επισκέπτονται συνεχώς τα παιδιά τους, αλλά κάποιοι με κάθε ευκαιρία θα φροντίσουν να πάρουν κοντά τους το παιδί τους. Για παράδειγμα, η Εύη, μια κοπέλα 28 χρονών με ήπια νοητική καθυστέρηση και πολύ λειτουργική, κατάγεται από ένα χωριό, όχι πολύ μακριά από την Αθήνα και μένει όλο το χρόνο εσώκλειστη μέσα στο ίδρυμα. Όμως, την

περίοδο του Πάσχα, αλλά και σε άλλες περιπτώσεις, όπως το μάζεμα των ελιών, έμεινε κοντά στη μητέρα της περίπου ένα μήνα βοηθώντας της σε διάφορες δουλειές. Κάθε φορά που επιστρέφει στο χώρο, όπως σημείωσε η εκπαιδευτριά της, είναι για εκείνη πλήγμα και της παίρνει χρόνο για να προσαρμοστεί. «Δεν είναι κρίμα ένα παιδί σαν την Εύη να είναι εδώ μέσα.; Και η ίδια το καταλαβαίνει και στεναχωριέται... Χαραμίζεται... Θα μπορούσε να εργάζεται κάλλιστα σε κάποιο καφενείο στο χωριό της, αλλά οι αδερφές της φοβούνται μήπως την παρενοχλούν... Γενικά στεναχωριέμαι για τα παιδιά που είναι καλά και έχουν δυνατότητες και βρίσκονται εδώ μέσα», ανέφερε η επί χρόνια εκπαιδευτριά της σε συζήτηση σχετικά με τα παιδιά που βρίσκονται στο ίδρυμα πολλά χρόνια.

Μια αντίστοιχη περίπτωση είναι ο Σάκης, επίσης πολλά χρόνια φιλοξενούμενος, ο οποίος βλέπει το πατέρα του μια φορά το χρόνο και το τελευταίο καιρό τον φιλοξενούσε μια οικογένεια της γειτονιάς στο σπίτι της, η οποία τελικά θα μετακομίσει εκτός Αθηνών. «Σήμερα είναι χάλια... Τα έχει με το πατέρα του γιατί έχει να τον δει από περισυ και έμαθε πως θα φύγει αυτή η οικογένεια που τον κρατάει!», εξηγήσε ένα μεσημέρι στη τραπεζαρία η ψυχολόγος, όταν την ρωτήσαμε γιατί είναι τόσο νευρικός ο Σάκης.

Εκτός από τους οικοτρόφους επισκέπτονται συστηματικά το κέντρο διημέρευσης, άλλοι 30-40 εξωτερικοί εκπαιδευόμενοι. Τα «εξωτερικά παιδιά» ή «εξωτερικοί», όπως τους ονομάζει το προσωπικό μένουν σε διάφορες περιοχές της Αθήνας και έρχονται στο χώρο με συγκεκριμένα δρομολόγια που πραγματοποιούνται από λεωφορεία του Κέντρου ημερήσιας φροντίδας. Ο χώρος φιλοξενεί τα άτομα αυτά για κάποιες ώρες από το πρωί ως το μεσημέρι που επιστρέφουν σπίτι τους και τους προσφέρει τη δυνατότητα να επιλέξουν ανάμεσα σε τρία εργαστήρια (αυτά που περιγράφηκαν παραπάνω), ώστε να εκπαιδευτούν σε ένα αντικείμενο. Επίσης, οικοτρόφοι και εξωτερικοί συμμετέχουν στις συνοδευτικές δραστηριότητες που βοηθούν στην εξέλιξη ή την συντήρηση της κοινωνικο-ψυχολογικής τους κατάστασης.

«Οικότροφα» και «εξωτερικά» παιδιά συνυπάρχουν στο χώρο, γευματίζουν μαζί, πρωί και μεσημέρι και στην συνέχεια χωρίζονται: οι μεν είναι ελεύθεροι, οι δε είναι κλεισμένοι μέσα σε ένα μέρος, που για κάποιους είναι το σπίτι τους, ενώ για κάποιους άλλους φυλακή. Βέβαια, οι «ελεύθεροι» δεν πάνε απαραίτητα σε ένα μέρος καλύτερο από το οποιοδήποτε ίδρυμα, αφού και στο σπίτι υπάρχουν πολλά προβλήματα, όπως παθολογία στην οικογένεια, φτώχεια, άρνηση των γονέων να αποδεχτούν την κατάσταση του παιδιού, εγκλεισμός του παιδιού στο σπίτι κτλ. Συχνά τα άτομα από το προσωπικό που εργάζεται στο συγκεκριμένο πλαίσιο για χρόνια, αναφέρονται σε πολλές ιστορίες για κακοποίηση των παιδιών από τους γονείς, είτε ακόμα και το αντίστροφο.

Κακομοίρη μου τέτοια κάνε να το πω στο πατέρα σου να τις φας!

Είναι μια συχνή απειλή σε φιλοξενούμενο του εργαστηρίου δερματοτεχνείας. Το συγκεκριμένο άτομο πάσχει από ήπια νοητική στέρηση συνοδευόμενη από βαριά ψυχωτική διαταραχή και σύμφωνα με το προσωπικό είναι από τις πιο δύσκολες περιπτώσεις του πλαισίου. Σύμφωνα με την κοινωνική λειτουργό:

Έρχεται εδώ είναι ήσυχος σαν αγγελούδι και μετά πάει σπίτι και ξυλοφορτώνει... Ναι... μη τον βλέπεις έτσι, πάει και βρίζει τη μάνα του, την χτυπάει.

Όσον αφορά το προσωπικό, μετά τις τελευταίες απολύσεις που πραγματοποιηθήκαν το χειμώνα του 2015, εργάζονται πλέον στο κέντρο διημέρευσης 20 άτομα. Το προσωπικό αποτελείται από δυο εκπαιδευτρίες στα εργαστήρια κεραμικής και χειροτεχνίας, μια ψυχολόγο, δυο εργοθεραπευτές, μια κοινωνική λειτουργό, καθαρίστριες, μαγείρισσες, νοσηλεύτριες, την προϊσταμένη του οικοτροφείου, τον ψυχίατρο, τον γιατρό και τα άτομα που βρίσκονται στη γραμματεία. Το διοικητικό συμβούλιο, που αποτελείται κυρίως από συνταξιούχους και κάποιους γονείς από φιλοξενούμενους στο οικοτροφείο, είναι άμισθο και η υπηρεσίες που προσφέρει εθελοντικές.

Ένα βασικό πρόβλημα που υπάρχει εδώ και καιρό στο συγκεκριμένο πλαίσιο, όπως και στα περισσότερα κέντρα Ειδικής αγωγής, είναι η έλλειψη οικονομικών πόρων. Η οικονομική κρίση έχει ως αποτέλεσμα τις παρακρατήσεις από διάφορα ταμεία, μεταξύ άλλων και από τα νοσηλεία που δικαιούνται τα ΑΜΕΑ, με αποτέλεσμα τις καθυστερήσεις στους μισθούς του προσωπικού και κατά συνέπεια την δυσαρέσκεια τους ή ακόμα και την δυσκολία τους να καλύψουν βασικές ανάγκες της καθημερινότητας τους. Η όλη αυτή κατάσταση μειώνει φυσικά την ποιότητα της δουλειάς που γίνεται με τους αναπήρους, φορτώνει αρνητικά την ατμόσφαιρα και συνεπώς επηρεάζει τις συμπεριφορές και τις πρακτικές των ανθρώπων που δρουν μέσα στο χώρο.

Μια άλλη συνέπεια της οικονομικής αυτής κατάστασης είναι οι περικοπές του προσωπικού, πολλές φορές απολύτως απαραίτητου για την εύρυθμη λειτουργία των διαφόρων δραστηριοτήτων και διαδικασιών. Έτσι, όπως θα δούμε και παρακάτω, πολλές φορές ένα πρόσωπο έχει παραπάνω από μια αρμοδιότητες, ίσως και εκτός του αντικειμένου του. Αυτός, μαζί με τα πολλά χρόνια εργασίας κάποιων ατόμων από το προσωπικό στο ίδιο πλαίσιο, είναι ακόμα ένας παράγοντας που κάνει την δουλειά δυσκολότερη και μειώνει τα κίνητρα των εργαζομένων.

Λόγω της έλλειψης προσωπικού, το κάθε άτομο αναλαμβάνει παραπάνω από μια αρμοδιότητες, κάτι το οποίο δυσκολεύει πολλές φορές το ήδη δύσκολο έργο της φροντίδας των Αμεα. Για παράδειγμα, αυτή τη στιγμή η κοινωνική λειτουργός έχει αναλάβει το εργαστήριο επεξεργασίας του δέρματος, χωρίς να έχει κάποια ειδικευση. Επίσης, η εκπαιδευτρια του εργαστηρίου χειροτεχνίας τελεί ταυτόχρονα και χρέη διαχειρίστριας της τροφοδοσίας και κάποιων λογιστικών ζητημάτων, ενώ το εργαστήριο ουσιαστικά έχει μετατραπεί σε χώρο φύλαξης, αφού μεταξύ άλλων δεν υπάρχουν έσοδα για την αγορά πρώτης ύλης.

6.4.2. Οι πρακτικές που εφαρμόζονται στο πλαίσιο

Παρακάτω θα περιγράψουμε λεπτομερέστερα το προσωπικό, τις συνήθειες και την γενικότερη κατάσταση που επικρατεί μέσα στο χώρο του ιδρύματος. Από την παρατήρηση και τις σημειώσεις πεδίου, αλλά και τις διάφορες ελεύθερες συζητήσεις αναδείχθηκαν κάποιοι βασικοί άξονες με τους οποίους θα μπορούσαμε να περιγράψουμε το βιωματικό χώρο του ιδρύματος.

Με βάση τους άξονες αυτούς, χωρίσαμε το έμπνηχο υλικό σε δύο επίπεδα αναλογικά με το χώρο: αυτοί που εργάζονται και κινούνται κατά βάση στον επάνω όροφο, δηλαδή στο οικοτροφείο και αυτοί που εργάζονται και κινούνται στο χώρο των εργαστηρίων. Αυτή η κατηγοριοποίηση δεν έγινε αυθαίρετα και δεν σημαίνει ότι ένα άτομο που εργάζεται στον ένα χώρο δεν έχει επαφή με τον άλλο. Ο χωρικός αυτός διαχωρισμός του προσωπικού έγινε με βάση την παρατήρηση καθόλη την διάρκεια της χρονιάς, την ανάδειξη της σημασίας αυτού του διαχωρισμού, από συζητήσεις με κάποια άτομα από το προσωπικό, αλλά και βάση των διαφορετικών λειτουργιών των χώρων.

6.4.2.1. Οι «πάνω»: Το οικοτροφείο και οι συνήθειες της τραπεζαρίας

Από την παρατήρηση στο πεδίο αναδείχθηκε μια μορφή ανταγωνισμού και διαφοροποίησης του ορόφου που βρίσκονται τα εργαστήρια, με τον πάνω όροφο που στεγάζεται το οικοτροφείο και η τραπεζαρία. Βασισμένοι, σε αυτό το παράγοντα, αλλά και στη διαφορετική χρήση του χώρου έγινε ένας τοπογραφικός διαχωρισμός των πρακτικών και των συνηθειών που χαρακτηρίζουν το ίδρυμα.

Συγκεκριμένα, η εκπαιδευτρια χειροτεχνίας χαρακτήρισε το οικοτροφείο ως την «μεγάλη πληγή» του ιδρύματος. Η ίδια εξήγησε ότι το οικοτροφείο έχει υψηλό κόστος συντήρησης και λειτουργίας, με αποτέλεσμα να απομυζεί μεγάλο μέρος των οικονομικών πόρων εις βάρος και των εργαζομένων, αλλά και των πρώτων υλών για τα εργαστήρια και τις διάφορες δραστηριότητες.

Αν δεν υπήρχαν τα “εσωτερικά”, θα ερχόντουσαν όλα, θα κάναν ότι κάναν στα εργαστήρια και θα φευγαν... Μη σου πω δεν θα τα ταΐζαμε καν μεσημεριανό! Και πιο εύκολη θα ήταν η δική μας η δουλειά και θα γλυτώναμε από διάφορα, όπως μοίραζε χόπια, κάντα μπάνιο, πρόσεχε το ένα πρόσεχε το άλλο..Και να πεις ότι είχαμε πολύ προσωπικό, να πεις εντάξει, αλλά που τώρα...

Η διαδικασία του πρωινού και του μεσημεριανού γεύματος είναι σαν μια ιεροτελεστία , μια πολύτιμη στιγμή, για τα παιδιά του ιδρύματος. Κάθονται όλοι στα στρογγυλά τραπέζια, ο καθένας σε συγκεκριμένη θέση, όπου τον έχουν τοποθετήσει από το προσωπικό είτε βάσει των προτιμήσεων του ίδιου, είτε βάσει των διαφόρων ζητημάτων που προκύπτουν, όπως για παράδειγμα τσακωμοί μεταξύ των εκπαιδευομένων, τη διαταραχή που έχουν κτλ. Έτσι, για παράδειγμα δυο από τους πιο παλιούς φιλοξενούμενους του ιδρύματος, άντρες και οι δυο, κάθονται πάντα χωριστά και γενικά τηρείται μια απόσταση μεταξύ τους, γιατί στο παρελθόν έχουν χτυπήσει ο ένας τον άλλον πολλές φορές.

Αφού κάτσει λοιπόν ο καθένας στη θέση του, το προσωπικό, μοιράζει στα τραπέζια το φαγητό και όταν όλα είναι έτοιμα, όλοι σηκώνονται και κάποιος απαγγέλει την προσευχή δυνατά, ενώ όλοι μαζί κάνουν το σταυρό τους. Πολλοί ανταγωνίζονται για να πουν την προσευχή και να γίνουν οι «πρωταγωνιστές», όμως το προσωπικό έχει επιλέξει τα πιο «καλα» παιδιά και είναι σχεδόν αναμενόμενο για το ποιος θα κάνει τη προσευχή. Πολλές φορές, ακόμα και η ψυχολόγος, εκνευριζόταν με τον Αλκη, όταν κάνοντας την προσευχή μπερδεύοταν ή δεν έκανε καλά το σταυρό του. Σε κάποιες πολύ δύσκολες μέρες η ίδια έπιανε βίαια το χέρι του και του υποδύκνυε το πώς να το κινεί για να κάνει σωστά το σταυρό.

Το γεύμα ξεκινάει και το προσωπικό πρέπει να προσέχει συνέχεια, γιατί κάποιοι φιλοξενούμενοι έχουν δυσκολία στην κατάποση, άλλοι δυσκολεύονται να τεμαχίσουν το φαγητό τους ή μπορεί κάποιος να ζητήσει κάτι. Τις περισσότερες φορές, κατά τη διάρκεια του γεύματος είναι φανερή η δυσφορία του προσωπικού. Η εξυπηρέτηση των παιδιών πραγματοποιείται από όλο το προσωπικό αναλόγως τις βάρδιες. Δηλαδή, εκτός από το προσωπικό της κουζίνας και τους νοσηλευτές, ακόμα και οι εκπαιδευτές σερβίρουν τα παιδιά, βοηθάνε στο μάζεμα της κουζίνας κτλ. Η ρουτίνα και οι στερεοτυπίες που συναντά κανείς στο ίδρυμα οδηγούν στην απευαισθητοποίηση σε διάφορες ανθρώπινες καταστάσεις. Έτσι, η δυσφορία του προσωπικού εκφράζεται με διάφορους τρόπους σε σχέση με τα παιδιά και ένα σημαντικό χωρικό πλαίσιο όπου συμβαίνει αυτό, είναι η τραπεζαρία.

-Δεν θέλω να φάω φασολάκια!

-Μωρέ τι μας λες μήπως θες να παραγγείλεις κιόλας.

-Έλα Σούλα τέλειωνε με το φαγητό!

Στο μοίρασμα του φαγητού, οι εργαζόμενοι επιβάλλουν την τάξη και προσπαθούν να διεκπαιρωθεί η διαδικασία μέσα στα επιθυμητά χρονικά πλαίσια και με το σωστό τρόπο και πρόγραμμα, έτσι όπως έχει διαμορφωθεί με τα χρόνια. Η όλη κατάσταση θυμίζει συσσίτιο φυλακισμένων.

Στο τέλος του γεύματος, είτε αυτό είναι το πρωινό, είτε μεσημεριανό, μια ομάδα παιδιών καθαρίζουν τα τραπέζια (**Εικόνα 12**), έτσι ώστε να υπάρχει μια αίσθηση ευθύνης και για τα ίδια. Σε κάθε χώρο, οι φιλοξενούμενοι έχουν αναλάβει κάποιες εργασίες που έχουν την δυνατότητα να φέρουν σε πέρας, ώστε να διατηρείται ο χώρος σε καλή κατάσταση και να διευκολύνεται το προσωπικό.



Εικόνα 12. Καθαρίζοντας την τραπεζαρία!

Στο χώρο πριν την τραπεζαρία με κατεύθυνση προς το οικοτροφείο βρίσκεται το γραφείο της προϊσταμένης. Ο χώρος αυτός όπως και ο διάδρομος προς την έξοδο διαχωρίζονται από την τραπεζαρία με κάγκελα. Κατά την διάρκεια των γευμάτων τα παιδιά απαγορεύεται να βγουν εκτός της τραπεζαρίας και πρέπει να ζητάνε άδεια για κάθε τους μετακίνηση, όπως π.χ. για την τουαλέτα.

Και σε αυτό το χώρο, όπως και στους υπόλοιπους του ιδρύματος, το προσωπικό παίζει το ρόλο του φύλακα, είτε δεσμοφύλακα είτε σωματοφύλακα, με την έννοια ότι προσέχει την σωματική ακεραιότητα των παιδιών, αλλά και το να μη προκαλέσουν κάποια ζημιά ή τραυματισμό σε κάποιον άλλον. Όποιος μοιράζει το γεύμα είναι υπεύθυνος για τα «παιδιά» και πρέπει να προσέχει μήπως κάποιος πνιγεί με το φαγητό, μήπως πάρει το φαγητό κάποιου άλλου κτλ. Επίσης, σημαντικό είναι να αποφεύγονται οι καβγάδες μεταξύ των φιλοξενουμένων και να υπάρχει ησυχία.

6.4.2.2. Οι «κάτω»: Σχέσεις και πρακτικές

Ο κάτω όροφος χρησιμοποιείται για τα εργαστήρια και όλες τις δραστηριότητες που πραγματοποιούνται στο κέντρο ημέρας. Οι προδιαγραφές του χώρου είναι τέτοιες, ώστε να υποστηρίζουν πολλές δραστηριότητες και ακόμα για να λειτουργούν σαν εκθεσιακός χώρος, όμως λόγω της έλλειψης οικονομικών πόρων, οι περισσότερες αίθουσες δεν λειτουργούν.

Κεντρικό σημείο συνάντησης όλων των εργαζομένων και των εκπαιδευομένων είναι η αίθουσα εκδηλώσεων. Εκεί, τα «παιδιά» μαζεύονται στα δύο μεγάλα διαλλείματα και με την επιτήρηση του προσωπικού, περνάνε το χρόνο τους και τρώνε το δεκατιανό τους, μέχρι να ξαναμπούν στα εργαστήρια και να συνεχίσουν τις δουλειές τους. Η αίθουσα αυτή χρησιμοποιείται επίσης σε έκτακτες περιπτώσεις, όπως γιορτές ή σε συμβάντα όπως ένας σεισμός, όπου χρειάζεται να συγκεντρωθούν όλοι μαζί κάπου.

Την χρονιά που πραγματοποιήθηκε η έρευνα, οι πιο νεότεροι εργαζόμενοι λειτουργούσαν σαν βοηθοί των παλαιότερων, υπακούοντας τις «εντολές» τους. Η ιεραρχικές και εξουσιαστικές σχέσεις που δημιουργούν και συντηρούν την καταπίεση των κοινωνικών ομάδων, ήταν φανερές στην μικρογραφία αυτής της κοινωνίας.

Στην πραγματικότητα το άσυλο είναι ένα μωσαικό από μικρά διευθυντήρια, ένα μωσαικό από φέουδα... ο καθένας θεωρεί τον εαυτό του μόνο στο κόσμο εκεί στη γωνιά του...έτσι λοιπόν, οι διαταγές του επόπτη είναι αυτές που μετράνε. Ο καθένας ξέρει πως η προσοχή, η προωθησή του, ακόμα και η ασφάλειά του εξαρτιούνται από αυτόν και μόνο (Gentis, 1983:81-83).

Οι ανώτεροι, που αποτελούνταν από το διοικητικό συμβούλιο και την προισταμένη μετέφεραν εντολές στην κοινωνική υπηρεσία και στους «παλιούς» εκπαιδευτές, εκείνοι με τη σειρά τους επιτηρούσαν τους νεότερους εργαζόμενους και τέλος, οι νεότεροι λειτουργούσαν καταπιεστικά ως προς τους εκπαιδευόμενους. Το σύστημα αυτό σε συνδυασμό με τα οικονομικά προβλήματα του κέντρου, δημιουργούσε πολλές αντιφάσεις όσον αφορά την διαχείριση θεμάτων που προέκυπταν, ασυνεννοησίες και ένα κλίμα δυσφορίας μεταξύ των εργαζομένων.

Βρήκα παιδιά και εκπαιδευτές συγκεντρωμένα στη μεγάλη αίθουσα του διαλλείματος. Είχε γίνει σεισμός και έπρεπε να κάτσουμε όλοι μαζί ώστε αν γίνει κάτι να μπορούμε εύκολα να βγούμε έξω.... Εμείς εκεί ακολουθούμε οδηγίες. Οι «από πάνω» δεν μας ενημέρωσαν και εμείς χρειαζόμαστε οδηγίες παρατημένοι πολλές φορές, περιμένοντας σαν χαζοί για το πόσα μπισκότα να δώσουμε στα παιδιά, για το αν θα βγούμε διάλλειμα στο προαύλιο, για το αν θα μπούμε στα εργαστήρια μετά από ένα σεισμό, για το πότε θα πληρωθούμε κτλ. Και κάπως έτσι και εκείνη την μέρα περιμέναμε... Στο τέλος βαριόμασταν όλοι τόσο, προσωπικό και παιδιά... Σκεφτόμουν πόσο άδικο είναι όλο αυτό. Εμείς κλεισμένοι εδώ μέσα σαν απόκληροι, σαν καταδικασμένοι και το μόνο που μας μένει είναι να προσέχουμε να μη μας "καβαλήσουν", να μη καταλάβουν (τα παιδιά), ότι και εμείς δεν έχουμε κάποια δύναμη πάνω τους. Είμαστε οι φύλακες των απόκληρων τελικά... Ναι, με κάτι τέτοιο μοιάζουμε ... (Σημειώσεις πεδίου/ Ημερολόγιο του ερευνητή, 16/1/2015)

Έτσι, οι πρακτικές που διαμορφώνονταν στο χώρο θύμιζαν αυτές που επικρατούν σε ένα ίδρυμα ή μια φυλακή. Οι νεότεροι από τους εργαζόμενους είχαν την βαριά δουλειά του «φύλακα» των νοητικά αναπήρων, ενώ οι παλιότεροι στα διαλλείματα καθόντουσαν στα γραφεία τους ή τα εργαστήριά τους. Προσπαθούσαν όσο δυνατόν λιγότερο να ερθουν σε επαφή με τους ανάπηρους και περνούσαν από την αίθουσα εκδηλώσεων μόνο για να επιτηρήσουν το μοίρασμα του φαγητού, να ελέγξουν αν οι «φύλακες» χαζολογάνε, να «κατσαδιάσουν» τα παιδιά που έκαναν πολύ φασαρία ή σε έκτακτα περιστατικά π.χ. αν τσακωνόντουσαν δυο εκπαιδευόμενοι, αν χτυπούσε κάποιος κτλ.

Χαρακτηριστικό παράδειγμα ήταν η κοινωνική λειτουργός, η οποία αν γινόταν κάτι ερχόταν και με πολύ δυνατές φωνές, με κάποια τιμωρία ή με λεκτικές απειλές, όπως «συνεχισε έτσι και θα πω στο γιατρο να σου αυξήσει τη δόση» ή «δεν θα φας το μεσημέρι», κατάφερνε να επιβάλει την τάξη μεταρέποντας την ίδια σε έναν αποτελεσματικό «μπαμπούλα».

... ήρθε το βαρετό διάλλειμα. Βγήκαμε από το εργαστήριο κουκουλωμένοι όλοι με τα μπουφάν μας για να μπούμε σε μια τεράστια αίθουσα και να μας αφήσουν όλους εκεί μαζεμένους. Παρατηρώ γύρω μου. Επικρατεί μια παράνοια. Οι εκπαιδευόμενοι φαίνεται να περνάνε μια χαρά και εμείς να υποφέρουμε. Τουλάχιστον εμείς που καθόμαστε μαζί τους και στο διάλλειμα. Η Ρένα αγκαλιάζεται με το Γιώργο και μετά από λίγο κανγαδίζουν, γιατί εκείνος την μαλώνει που του πιάνει το χέρι. Τότε ζούμε ένα δράμα μια ερωτευμένης που την απορρίπτουν. Εμείς πρέπει να τους μαλώσουμε σα να είναι μικρά παιδιά και να τους βάλουμε σε τάξη. Οι τιμωρία είναι ο πάγκος έξω από την αίθουσα ή η απειλή ότι δε θα φύγει για το σπίτι ή ότι δεν θα φάει. Κάτι από αυτά θα πιάσει. (Σημειώσεις πεδίου/ Ημερολόγιο του ερευνητή 26/1/2015)

Το μοίρασμα του φαγητού ήταν επίσης κάτι πολύ σημαντικό για την ρουτίνα του Κέντρου. Το προσωπικό κατέβαζε το φαγητό από την κουζίνα στο πρώτο διάλλειμα. Τα παιδιά περιμένανε με αγωνία να δουν τι θα φάνε και μαζευόντουσαν γύρω από το τραπέζι που καθόταν το προσωπικό. Ήταν από τις στιγμές που οι εκπαιδευτές θύμωναν πολύ με την ανάρμοστη συμπεριφορά των «παιδιών» και πολλές φορές ακουγόntonουσαν βρισιές με σκοπό να τηρηθεί η τάξη και μια απόσταση από αυτούς. Απαγορευόταν κάποιος να πλησιάσει πολύ κοντά, και αν συνέβαινε ακουγόntonουσαν σχόλια όπως, «θα πεθάνω από τη βρώμα», «φύγε από δω, γιατί δεν θα σου δώσω να φάς τίποτα»κτλ.

Όλοι γύρω από το τραπέζι σαν σε συσσίτιο περιμένανε να τους δώσουμε το φαγητό. Ύστερα βγήκαμε έξω που είχε ήλιο.

-Για πάμε έξω να περπατήσετε!, φώναζε η συνάδελφος δυνατά.

-Και να ξεβρομίσετε, μου λέει σιγά γελώντας μια άλλη.

(Σημειώσεις πεδίου)

Πολλές φορές η συζήτηση είχε να κάνει με το είδος φαγητού που τρώνε τα παιδιά. Το προσωπικό έμοιαζε να «φθονεί» τους εκπαιδευομένους και συχνά, οι «μεγάλες» κρατούσαν τα καλύτερα κομμάτια για τις ίδιες ή πιο γενικά για εμάς τους «φυσιολογικούς»:

Στο διάλλειμα μοιράσαμε πορτοκάλια και σοκολάτα. Μια σοκολάτα που εγώ δεν την είχα ξαναδεί. Κοίταξα την συσκευασία όταν άκουσα την Κ. να μου λέει:

-Είναι τέλειο δεν έχεις φάει? Καλά να τρώνε αυτά και να μη τρώω εγώ?

Πάλι μπαίνει το αυτοί και το εγώ ή αλλιώς εμείς, οι ανώτεροι, οι καλύτεροι που άρα δικαιούμαστε και κάτι καλύτερο, που θυμώνουμε που «υπηρετούμε» τα παιδιά αυτά. Ειδικά σε αυτή τη περίοδο της κρίσης φθονούμε όποιον καταφέρει να πάρει κάτι, ειδικά αν αυτός είναι «κατώτερος». Είτε είναι αυτός μετανάστης, είναι νοητικά ή ψυχικά διαφορετικός δεν έχει σημασία.(Σημειώσεις πεδίου)

Στα διαλλείματα, μπορούσε κανείς να παρατηρήσει την δομή των σχέσεων μεταξύ των εκπαιδευομένων, αλλά και μεταξύ εκπαιδευομένων και προσωπικού. Υπήρχαν κάποια παιδιά, συνήθως από αυτά που ζούσαν πολλά χρόνια στο οικοτροφείο ή εκείνα που κατάφερναν να ξεγλιστρήσουν από το εμφανές στίγμα της αναπηρίας, τα οποία λειτουργούσαν και εκείνα σαν βοηθοί ή καλύτερα «υπηρετικό προσωπικό» ή «χαφιέδες» των εκπαιδευτών ή του πάνω ορόφου. Τα συγκεκριμένα άτομα κέρδιζαν την έννοια του προσωπικού, μια είδους ανεξαρτησίας και ίσως παραπάνω γλυκά και φαγητό, με το να εκτελούν διάφορες εντολές, όπως «φερε μου τα γυαλιά μου από το γραφείο» ή «τρέξε να φέρεις χαρτοπετσέτες από την κουζίνα» ή ακόμα «κανε μου λίγο μασάζ». Με τον τρόπο αυτό τα παιδιά αυτά είχαν ένα είδος ασύλου από την τιμωρία και κανένας δεν τα μάλωνε, όμως αν γινόταν κάτι σοβαρό, η τιμωρία τους ήταν πολύ πιο αυστηρή, αφού έχαναν την έννοια που τους προστάτευε. Επίσης, τα άτομα αυτά, συνήθως ήταν σε καλύτερο επίπεδο νοητική ή ψυχολογικά από άλλους φιλοξενούμενους του κέντρου.

Πολλές φορές λειτουργούσαν και τα παιδιά αυτά, καταπιεστικά ως προς τους «κατώτερους» τους, τιμωρώντας τους με διάφορους τρόπους όπως φωνές, αποβολή από την παρέα, γελιοποίηση των λαθών του ατόμου κτλ. Κάποια από αυτά τα άτομα φόβιζαν ακόμα και τους εκπαιδευτές, αφού μετέφεραν πληροφορίες για το τι γίνεται στον κάτω όροφο, στην προϊσταμένη, δηλαδή στους «πάνω».

Σε αντίθεση με τα άτομα αυτά, που είχαν συνήθως κεντρική θέση σε μια παρέα, υπήρχαν τα άτομα, που, είτε λόγω χαμηλού νοητικού επιπέδου είτε λόγω προσωπικότητας και ψυχολογικής κατάστασης, απομονώνονταν και περιφέρονταν μόνοι τους ή ανά δύο τρία άτομα στα διαλλείματα. Τα παιδιά αυτά λειτουργούσαν σαν «δορυφόροι» γύρω από τις δυο ή τρεις παρέες των «καλών» παιδιών και πολλές φορές γινόntonουσαν υποχείρια τους. Άλλοι, όπως για παράδειγμα ο Θωμάς (ένα από τα υποκείμενα της έρευνας, όπως θα δούμε και στο επόμενο κεφάλαιο), καθόντουσαν σε ένα σημείο, απομονωμένοι και χαμένοι στο δικό τους κόσμο.

...ήρθε και ο Αμερικανός με ένα δώρο για μένα. Ο Αμερικάνος είναι ένα παιδί με σύνδρομο Down. Τον φωνάζουν έτσι και το προσωπικό, αλλά και τα παιδιά, γιατί μιλάει Αγγλικά, λόγω του ότι γεννήθηκε και μεγάλωσε Αμερική. Συνήθως περιφέρεται στους διαδρόμους μιλώντας μόνος του και κάνοντας πολλές φορές και παράτολμες χορευτικές κινήσεις ή χειρονομίες, σαν να παίζει σε σκηνές από ταινία περιπέτειας. Μπήκε λοιπόν με ένα θεατρικό τρόπο στο εργαστήριο και μου πρόσφερε μια ζωγραφιά που έκανε, λέγοντας πως είμαι η μόνη που αξίζω εδώ μέσα. Αραγε πως θα νιώθει μόνος στους μόνους, πιο ξένος και από τους «ξένους»? Τα παιδιά πάντως δυσανασχέτησαν με την πολυλογία του και του άνοιγαν την πόρτα για να φύγει. (Σημειώσεις πεδίου 4.2.2015)

Εκτός, από τους εσωτερικούς χώρους, υπήρχε και ο πραύλιος χώρος, όπου τις καλές μέρες και το καλοκαίρι τα διαλλείματα πραγματοποιούντουσαν εκεί. Οι πόρτες που οδηγούσαν στον προαύλιο χώρο ήταν πάντα κλειδωμένες, όπως και όλες οι πόρτες του Κέντρου Ημέρας, και τα κλειδιά τα είχαν μόνο το προσωπικό ή καμιά φορά και τα «καλά» παιδιά. Η έξοδος από τους αποπνικτικούς εσωτερικούς χώρους, δημιουργούσε στα παιδιά και στους εργαζόμενους μια αίσθηση ελευθερίας.

Στο διάλλειμα βγήκαμε έξω και αρχίσαμε να περπατάμε. Ο ιδρυματισμός ήταν φανερός και εδώ. Περπατούσαμε γύρω γύρω στο γήπεδο. Επανάληψη και ανία. Στερεοτυπία. Έδωσε μια αίσθηση ελευθερίας αυτό το άνοιγμα προς τα έξω, αλλά και ταυτόχρονα τόνισε τον εγκλεισμό μας μέσα στα κάγκελα του κέντρου μας. Στον δίπλα δρόμο, στη λαϊκή της Δευτέρας, οι πωλητές και οι άνθρωποι που περπατούσαν, μας κοίταζαν να γυρνάμε γύρω γύρω. Μερικά παιδιά πήγαιναν στα κάγκελα και μίλαγαν με τους περαστικούς. Άλλα παρέες παρέες έκατσαν στα παγκάκια. Συναντήθηκε το βλέμμα μου με έναν πωλητή και αμέσως αναρωτήθηκα αν νομίζει πως είμαι Αμεσ, αν με λυπάται και αν νιώθει αμηχανία. Κάπως έτσι πέρασε η ώρα του διαλλείματος, σαν μέσα σε κλουβί ζωολογικού κήπου. (Σημειώσεις πεδίου 1.2.2015)

Κάποια από τα πιο δραστήρια παιδιά έτρεχαν να κουβαλήσουν καρέκλες για τις «κυρίες» όπως χαρακτηριζόταν μες αποκαλούσαν.

Βγήκαμε και εμείς κάτσαμε στον ήλιο σε κάτι καρέκλες. Τα παιδιά περπατούσαν γύρω σαν κουρδισμένα και αλλά κάθονταν στα πεζούλια του γηπέδου μπάσκετ. Η κ. Σ κατέβηκε τα σκαλάκια και άρχισε να τους φωνάζει που καθόντουσαν εκεί, και να τους παροτρύνει να περπατήσουν.
-Κοιτά να δεις τα εξωτερικά πάνε περά δοθε, ενώ του οικοτροφείου καθονται! Για ξεκουνηστε να μη χοντρύνετε... (Σημειώσεις πεδίου 10.3.2015)

Τα παιδιά απαγορευόταν να πλησιάζουν στις καρέκλες που καθόταν το προσωπικό εκτός και αν ήθελαν κάτι σημαντικό. Γενικά, επιδιωκόταν μια απόσταση στο χώρο από τους ανάπηρους και συχνά εκδηλώνονταν μια έντονη αποστροφή ως προς αυτούς. "Αν τους δώσεις αέρα θα σε καβαλήσουν... Κολλάνε πάνω μας σαν τις μύγες!", σχολίασε μια μέρα η άλλη εκπαιδευτρια, όταν είδε ότι δυσανασχέτησα που φωνάζανε σε μια εκπαιδευόμενη επειδή τις είχε «ζάλισει».

Οι συζητήσεις μεταξύ των εργαζομένων είχαν κυρίως τρεις θεματικές: την κατάσταση με την έλλειψη μισθοδοσίας, διάφορα περιστατικά με τα παιδιά και η κόντρα με τους «επάνω». Η κατάσταση στο ίδρυμα ήταν πολύ δύσκολη λόγω των οικονομικών προβλημάτων. Το προσωπικό δεν είχε πληρωθεί από την αρχή του έτους και αυτό, όπως είναι φυσικό τους προβλημάτιζε όλους. Παρόλα αυτά κανένας δεν αντιδρούσε στοχευόμενα, παρά μόνο συζητώντας, γκρινιάζοντας και συχνά ξεσπώντας εκεί που δεν πρέπει.

Η συζήτηση πάλι περιστράφηκε γύρω από το ότι δεν πληρωνόμαστε. Η συνάδελφος μου είπε, ότι έχει απλήρωτα τα κοινόχρηστα της και της τα ζήτησαν. Εκείνη πήρε δανεικά από πατέρα της, αλλά και ο αδελφός της που είναι απλήρωτος έκανε το ίδιο... Άσε που έχει παχύνει και θέλει να πάει και στο γυμναστήριο και δεν έχει λεφτά για τη συνδρομή. Κοίταζε γύρω της με θυμό τα παιδιά και άρχισε να βρίζει ένα.

-Είναι τραγικό, της είπα, `αλλά τι μας φταίνει και αυτά?
-Δεν φταίνει, αλλά δε φταίμε και εμείς , συμπληρώνει.
(Σημειώσεις πεδίου)

Οι εργαζόμενοι επίσης αφιέρωναν πολύ χρόνο στο να σχολιάσουν , συνήθως αρνητικά, διάφορα συμβάντα με τα παιδιά του εργαστηρίου του ο καθένας, ή για διάφορες συμπεριφορές των παιδιών που τις θεωρούσαν απαράδεκτες ή που τους στεναχωρούν. Τέλος, σε κάθε κουβέντα είχε θέση ένα πικρόχολο σχόλιο για τους εργαζομένους του επάνω ορόφου, για την κατάσταση που επικρατούσε εκεί, για τη συμπεριφορά αυτών απέναντι σε «εμάς» κτλ.

"Ο καημένος ...είναι ο μόνος που ρωτάει για κάποιον από εμάς που έχει φύγει, όλοι οι άλλοι φέρονται σα να μην υπήρχες εδώ ποτέ. Οι δίκες μου οι γαιδούρες ούτε για την Κ., ερωτάνε ούτε για κανένα.... Εγώ πιστεύω ότι δεν έχουν κανένα συναίσθημα για μας. Είμαστε εδώ μόνο για να τους υπηρετούμεΗ Β. που της έλεγα ότι μπορεί να πεθάνω, μου έλεγε και αν πεθάνετε εσείς εγώ ποια δασκάλα θα έχω? Και απαντούσε ότι θα πάει να φέρει τη δασκάλα της από την κατασκήνωση ...Κατάλαβες ...βρήκε τη λύση!!!", σχολίασε με παράπονο και θυμό η εκπαιδεύτρια του εργαστηρίου χειροτεχνίας. Σε λίγο την πλησιάζει μια από της πιο παλιές και αγαπημένες της μαθήτρες, και της λέει ότι την αγαπά γιατί έχει το ίδιο όνομα με τη μητέρα της.

"Κατάλαβες τις σου λέω... γι'αυτο με αγαπά... Ενώ αυτό δεν είναι ο λόγος που θα έπρεπε."
(Σημειώσεις πεδίου 20/1/2015)

Στο σημείο αυτό θα θέλαμε να παραθέσουμε ένα απόσπασμα από το βιβλίο του GentisR.(1983) «Πίσω από τα τείχη του ασύλου», θεωρώντας ότι περιγράφει πολύ χαρακτηριστικά τις σχέσεις του προσωπικού του συγκεκριμένου πλαισίου με τους φιλοξενούμενους του. Παρόλο που το βιβλίο αναφέρεται σε άσυλα για ψυχικά αρρώστους, και μάλιστα την εποχή ακόμα της αποασυλοποίησης και των μεταφορμιστικών κινήματων της ψυχιατρικής, που ως στόχο είχε την αλλαγή των άθλιων συνθηκών οι οποίες επικρατούσαν για τους ψυχικά αρρώστους, μπορεί κανείς να βρει πολλά κοινά σε σχέση με το συγκεκριμένο Κέντρο Ημέρας, όπως ονομάζεται σήμερα και των πρακτικών του προσωπικού απέναντι στα νοητικά ανάπηρα άτομα.

Ολόκληρο το άσυλο ζει σε μια αυταπάτη κρατημένη με τα δόντια, που λέει ότι υπάρχει αληθινό ποιοτικό χάσμα ανάμεσα στους θεραπευόμενους και στους θεραπευτές: ότι ανάμεσά τους κανένα κοινό μέτρο δεν υπάρχει, ότι είναι από τη φύση τους διαφορετικοί και δεν είναι καν από τον ίδιο κόσμο. Τα πραγματικά τείχη του ασύλου είναι στο εσωτερικό: χωρίζουν το προσωπικό από τους τροφίμους... είναι τραγικό το πείσμα που καταβάλλει το προσωπικό για να διακριθεί από τους έγκλειστους. Είναι κάτι παραπάνω από ζήτημα αξιοπρέπειας: αγγίζει την ακεραιότητα του ατόμου, την ταυτότητά του...Γίνονται τα πάντα ώστε να αποδειχθεί πως οι έγκλειστοι, οι αλλοτριωμένοι..δεν ανήκουν (ή ποτέ δεν ανήκαν)στο είδος των άλλων-είναι ξένοι στην ανθρώπινη φύση.Δεν έχουν τις ίδιες αντιδράσεις με εμάς, τις ίδιες δυνατότητες, τις ίδιες ανάγκες. Στο δικό τους κόσμο οι δικοί μας νόμοι δεν έχουν πια ισχύ... όταν τους φερόμαστε όπως τους φερόμαστε, όταν τους κάνουμε να νιώθουν άσχημα, δεν υπάρχει κακή πρόθεση....δεν είναι ευάισθητοι στο κρύο όπως εμείς, ο μεταβολισμός τους είναι διαφορετικός, οι νευροφυτικές τους αντιδράσεις είναι παράδοξες, η ενεργητικότητά τους ασυνεχής.Πολλοί είναι ολότελα αδιάφοροι, τα γράφουν όλα στα παλιά τους τα παπούτσια, τίποτα δεν τους κάνει κρύο ή ζέστη...πρέπει να είναι ευτυχισμένοι: δίχως έννοιες, δίχως να σκοτίζονται από τα ρολόγια, από άρρωστα παιδιά, από φόρους, από χαλασμένα αμάξια....Γιατί λοιπον να σκοτιστούμε για την ποιότητα των φαγωσίμων, για την ενόχληση των αρρώστων, για την θερμοκρασία των εγκαταστάσεων...;(σ.32-33)

Πραγματικά, πολλά από τα σχόλια και τις συζητήσεις του προσωπικού, αλλά και από τις πρακτικές και τις συμπεριφορές τους απέναντι στους «κατώτερους», είχαν ακριβώς αυτή την διάσταση και τον χαρακτήρα που περιγράφεται παραπάνω, βαπτισμένο στο όνομα της βοήθειας, της καλοσύνης, της θεραπείας. Οι εργαζόμενοι μεταξύ άλλων ανέφεραν (και πραγματικά το πίστευαν) πως τα παιδιά δεν κρυώνουν, πως έχουν πιο γερό ανοσοποιητικό σύστημα, μάλλον θα

είναι επειδή δεν έχουν άγχη, ζήλευαν όταν τα παιδιά έτρωγαν κάτι πολύ καλό και αναρωτιόντουσαν γιατί το χρειάζονται αυτό, αφού «αυτοί» δεν καταλαβαίνουν, κοροϊδεύαν τους εκπαιδευόμενους για τον τρόπο ντυσίματος, συμπεριφοράς και θύμωναν με τα διάφορα παράπονα τους, σα να μη τους αναγνώριζαν το δικαίωμα αυτό.

6.4.2.3. Η έννοια του χρόνου στο επίκεντρο

Ένα σημαντικό ζήτημα που αναδύθηκε από την παρατήρηση στους διαφόρους χώρους του ιδρύματος είναι ο ρόλος και η αίσθηση του χρόνου μέσα σε αυτό. Γενικά, η έννοια αυτή παίζει καθοριστικό ρόλο στο συγκεκριμένο πλαίσιο, γιατί καθορίζει την εύρυθμη λειτουργία του, οργανώνει τις διάφορες πρακτικές που συμβαίνουν μέσα στο χώρο, οργανώνει τις διάφορες δραστηριότητες και βιώνεται διαφορετικά από ότι στον έξω κόσμο. Γενικά, ο χρόνος βρίσκεται στο επίκεντρο για παιδιά και προσωπικό.

Η λειτουργία του κέντρου διημέρευσης οργανώνεται βάσει ενός **ωρολογίου προγράμματος**. Η πραγματικότητα του κέντρου είναι άλλη από αυτή που έχει προταθεί σαν πρότυπη λειτουργία για τα Κέντρα διημέρευσης. Σίγουρα, ο χρόνος, όπως και ο χώρος παίζουν πολύ σημαντικό ρόλο στην λειτουργία του πλαισίου και επηρεάζουν πολύ τα υποκείμενα που δρουν μέσα σε αυτόν.

Το πρόγραμμα ξεκινάει το πρωί, όταν φτάνουν τα «εξωτερικά» παιδιά με τα σχολικά του ιδρύματος. Το πρώτο δρομολόγιο φτάνει στις 7:00 πμ., ενώ το δεύτερο στις 7:50π.μ.. Όταν συγκεντρωθούν οι οικοτρόφοι και οι εξωτερικοί εκπαιδευόμενοι κάθονται στο χώρο της τραπεζαρίας και παίρνουν το πρωινό τους κατά τις 8:00. Στις 8.30 πμ. οι εκπαιδευόμενοι μοιράζονται στα εργαστήριά τους και αναλόγως ποια μέρα της εβδομάδας είναι, υπάρχουν ομάδες με άτομα από όλα τα εργαστήρια που πηγαίνουν στις συνοδευτικές δραστηριότητες. Οι ομάδες αυτές είναι χωρισμένες με βάση τις γνωστικές ικανότητες.

Βάσει του κανονισμού για την πρότυπη λειτουργία των κέντρων διημέρευσης τα διαλλείματα θα έπρεπε να γίνονται κάθε 45 λεπτά. Όμως σύμφωνα με το προσωπικό, τα διαλλείματα φάνηκε ότι είναι πιο πρακτικό να είναι δυο: το ένα είναι 10.30-11.00 πμ. και τότε μοιράζεται το δεκατισμό, ενώ το άλλο είναι 12.30-13.00μ.μ.. Σύμφωνα με την κ. Βίκυ, την εκπαιδεύτρια του εργαστηρίου χειροτεχνίας:

Είναι δύσκολο για τα παιδιά να βγαίνουν εκτός εργαστηρίου κάθε τρεις και λίγο. Αυτά ήδη δυσκολεύονται να μαζεψτούν τώρα... Μέχρι να συγκεντρωθούν, να ξεκινήσουν να κάνουν κάτι περνάει μισή ώρα και πρέπει να βγούμε. Για αυτό το κάναμε έτσι με δυο μεγάλα διαλλείματα, ώστε και αυτά να μην αποσυντονίζονται και εμείς να μη κουραζόμαστε τόσο.

Το χειμώνα την ώρα του διαλλείματος τα παιδιά συγκεντρώνονται στην μεγάλη αίθουσα, εκδηλώσεων, αλλά περιφέρονται και στους διαδρόμους, ενώ μόλις ο καιρός είναι καλύτερος και δεν κάνει τόσο κρύο, το διάλλειμα πραγματοποιείται στους εξωτερικούς χώρους, περιορισμένο όμως, κυρίως στο γήπεδο μπάσκετ, όπου υπάρχουν εξέδρες και παγκάκια.

Μετά το δεύτερο διάλλειμα, μια ομάδα εξωτερικών παιδιών ανεβαίνουν στην τραπεζαρία για το μεσημεριανό γεύμα τους, γιατί φεύγουν με το πρώτο δρομολόγιο στις 14.00. Οι υπόλοιποι ανεβαίνουν στην τραπεζαρία 14.00μ.μ., και όσοι είναι εξωτερικοί φεύγουν στις 14.30 μμ.. Στην συνέχεια ακολουθεί το πρόγραμμα των οικοτόφων, το οποίο δεν αφορά άμεσα την συγκεκριμένη εργασία.

Ο χρόνος μέσα στο κέντρο ημέρας είχε πολλά ιδρυματικά στοιχεία. Πολλές φορές αποτελούσε ένα βαρύ φορτίο για προσωπικό και εκπαιδευόμενους. Σχεδόν καθημερινά υπήρχαν παιδιά που αδυνατούσαν να αντέξουν την ανία και την απραξία που επικρατούσε πολύ συχνά στα διαλλείματα, αλλά και στα εργαστήρια. Το ίδιο δύσκολο ήταν και για το προσωπικό.

Την ίδια στιγμή η τηλεόραση παίζει ένα ντοκιμαντέρ για την άγωνα γραμμή για το νησί Αμοργός. Η εικόνα ήταν τόσο κακή, και η πλοκή τόσο αργή και βαρετή, που η κατάθλιψη κόντευε να μας πνίξει σαν μια

φουσκωμένη θάλασσα... "Έχω φάει τα πάντα από το πρωί. Από την απραξία θα είναι", είπε μια συνάδελφος. Οι δείκτες του ρολογιού έδειξαν επιτέλους την ώρα της φυγής μου και άνοιξα βιαστικά την πόρτα να πάρω καθαρό αέρα. Πίσω η πόρτα κλείδωσε και έκλεισε βαριά.
(Σημειώσεις πεδίου 16/1/2015)

Ακόμα και μέσα στα εργαστήρια, ήταν σα να μην υπήρχε χρόνος. Η εκπαιδύτρια χειροτεχνίας χάζεψε περιοδικά και έβαζε τα παιδιά να δουν σειρές για να περάσει η ώρα τους. Η ίδια καθόταν συχνά και κεντούσε έχοντας γύρω της τα πιο «καλά» παιδιά και τα υπόλοιπα χάζευαν έξω από το παράθυρο ή έπεφταν για ύπνο πάνω στο τραπέζι. Ο παραμικρός θόρυβος ή κίνηση καταστέλλονταν. Η στασιμότητα και η σιωπή κυριαρχούσαν στο χώρο.

Σιωπή, ρουτίνα, ακινησία: Το ασύλο που αποβλέπει ύπουλα να το διαιωνίζει... Γενικά υπάρχει μια τεράστια συνενοχή, μια απίστευτη σύγκλιση απόψεων ανάμεσα στους αλλοτριωμένους και τους φρουρούς τους: να μη κουνιέται τίποτα, όλα να γίνονται τέλμα, η ζωή να εξακολουθεί έτσι μέρα με τη μέρα μέχρι το θάνατο (Gentis, 1983: 92).

Είναι σημαντικό να σημειωθεί εδώ, ότι από την παρατήρηση, η οποία λάμβανε χώρα ανάμεσα στις 9.00π.μ. με 14.00μ.μ. μέσα στο εργαστήριο κεραμικής, αλλά και έξω από αυτό, στην αίθουσα συγκεντρώσεων ή στους υπαίθριους χώρους, που πραγματοποιούνται τα διαλλείματα, αναδείχθηκε ο κεντρικός ρόλος του χρόνου και το ωρολόγιο πρόγραμμα στην καθημερινότητα εκπαιδευομένων και εργαζομένων. Σε κάθε αίθουσα υπάρχουν μεγάλα στρογγυλά ρολόγια στο τοίχο, τα οποία είναι ρυθμισμένα έτσι ώστε να δείχνουν την ίδια ώρα. Αν κάποιο ρολόι σταματήσει, πάει πιο μπροστά ή ποιο πίσω προκαλείται αναστάτωση στην λειτουργία του κέντρου. Για παράδειγμα, το ρολόι του εργαστηρίου αγγειοπλαστικής πολλές φορές πήγαινε πιο μπροστά, με αποτέλεσμα εκπαιδύτρια και εκπαιδευόμενοι να βγαίνουν νωρίτερα από τους υπολοίπους στα διαλλείματα. Η αλλαγή αυτή αναστάτωνε τα παιδιά των άλλων εργαστηρίων, αφού ζητούσαν ανυπόμονα από την δική τους εκπαιδύτρια να βγουν έξω και μια απλή αλλαγή στο πρόγραμμα μπορούσε εύκολα να εξελιχθεί σε φασαρία ή καυγά μεταξύ των παιδιών.

Έτσι, λοιπόν, στο κέντρο γίνεται μεγάλη προσπάθεια από τους εργαζομένους για συντονισμό των κινήσεων και των δραστηριοτήτων, ώστε να αποφεύγονται τα διάφορα προβλήματα. Εύκολα μπορεί να παρατηρήσει κανείς ότι κάθε κίνηση ή μετακίνηση από χώρο σε χώρο γίνεται πάντα μετά από ένα βλέμμα στο ρολόι.

Αλλά και για τα ίδια τα «παιδιά» το πρόγραμμα, η καθημερινή ρουτίνα, ήταν κάτι σαν εμμονή. Ο Ιορδάνης, μαθητής του εργαστηρίου αγγειοπλαστικής, ειδοποιούσε κάθε φορά ή καμιά φορά και είκοσι λεπτά πριν βγούμε για διάλλειμα, δείχνοντας το ρολόι. Η Ρίτα, που έχει έξοδο κάθε Τετάρτη και έχει αγωνία να φτάσει η ώρα του μεσημεριανού και να φύγει, ξεκινούσε την μέρα της με ανακοινώσεις για το τι ώρα είναι και πόσες ώρες μένουν μέχρι να φύγει, με αποτέλεσμα να εκνευρίζει το προσωπικό και τα παιδιά.

«Φεύγω σε δυο ώρες ε;», «Θα βγούμε διάλλειμα σε δέκα λεπτά?», «Τι ώρα τρώμε;» ή «τι τρώμε σήμερα;», είναι μερικές από τις ερωτήσεις που κάνουν οι περισσότεροι από τους φιλοξενούμενους με εξαιρετική επιμονή, ειδικά οι πιο βαριές περιπτώσεις νοητικής στέρησης. Είναι σαν να αποζητούν επιβεβαίωση ή δικλίδα ασφαλείας ότι τίποτα δεν θα αλλάξει.

Αρχισαν να βαριούνται.. Το βλέπω και νιώθω άσχημα. Όσο παίρνει η ώρα μιλιανε πιο πολύ και ρωτάνε συνέχεια για το ποτέ θα πάνε για φαγητό. Συνέχεια αυτή η ερώτηση... Ωρες ώρες πνίγομαι. Μου μιλιανε και απαντάω εντελώς μηχανιστικά. (Σημειώσεις πεδίου 17.2.2015)

Φυσικά κεντρικό χρονικό σημείο για όλους είναι τα διαλλείματα, αλλά και τα γεύματα, που όλοι περιμένουν με ανυπομονησία. Για τους φιλοξενούμενους το διάλλειμα και το φαγητό σημαίνουν πολλά:

1. Στο διάλλειμα, όπου παίρνουν και το πρώτο τους γεύμα, οι εκπαιδευόμενοι είναι πιο ελεύθεροι από ότι μέσα στο εργαστήριο και δεν χρειάζεται να κάνουν απόλυτη ησυχία. Μπορούν να περιφέρονται στο διάδρομο και μέσα στην αίθουσα άσκοπα, να μιλάνε με τους φίλους τους από τα άλλα εργαστήρια και να κάνουν τις πλάκες τους. Είναι η ώρα της ξεκούρασης, αφού αυτοί αναφέρονται στο εργαστήριο ως «η δουλειά μου». Είναι η ώρα που δεν βρίσκονται κάτω από την στενή επιθεώρηση του εκπαιδευτή τους και της κοινωνικής υπηρεσίας, μπορούν να βρίσκονται στο δικό τους κόσμο, να επικοινωνούν με τον τρόπο που αυτοί ξέρουν.
2. Επίσης, είναι η ευχαρίστηση του γεύματος, που έρχεται σαν δώρο για τους φιλοξενούμενους. Ανάλογα με την οικονομική δυνατότητα τους ιδρύματος, τις φιλανθρωπίες, την χορήγηση τροφών από διάφορα μαγαζιά, τα γεύματα κυμαίνονται από φρούτα και λαχανικά, μέχρι μπισκοτάκια, σοκολάτες, γιαούρτια κτλ. Φυσικά, ότι ήταν σταλμένο από σουπερ μάρκετ, φούρνους ή άλλα μαγαζιά, ήταν λίγο πριν τη λήξη του.
3. Η σημασία του φαγητού αναδεικνύεται και από την συνηθέστερη απειλή που χρησιμοποιείται από το προσωπικό, όταν κάποιος δεν είναι φρόνιμος ή κάνει κάτι απρεπές: «Κάτσε καλά γιατί δεν έχει φαγητό σήμερα!».
4. Για τους εξωτερικούς, το μεσημεριανό φέρνει διπλή ευχαρίστηση. Η μια είναι το ίδιο το γεύμα –αναλόγως βέβαια τι έχει το μενού, αφού και τα ΑΜΕΑ έχουν προτιμήσεις!- και η άλλη είναι η επιστροφή στο σπίτι –όποιες και να είναι οι συνθήκες σε αυτό. Το τελευταίο μισάωρο μέσα στο εργαστήριο οι συζητήσεις των «παιδιών» αφορούν στο τι φαγητό έχει εκείνη τη μέρα το μενού, πολλές φορές προκαλούνται τσακωμοί για το ζήτημα και για το αν αρέσει ή όχι.
5. Για τα παιδιά του οικοτροφείου, το μεσημεριανό σημαίνει ξεκούραση και ίσως για κάποιους που φεύγουν σπάνια, μια κακή αίσθηση ότι ο χώρος και πάλι αδειάζει.

Μια άλλη σημαντική στιγμή για την ζωή μέσα στο ίδρυμα είναι οι γιορτές, είτε ονομαστικές γιορτές, είτε οι μεγάλες εθνικές και θρησκευτικές γιορτές, αλλά και οι διακοπές. Οι συζητήσεις των παιδιών για τις διακοπές του Πάσχα, αρχίζουν λίγο μετά την επιστροφή τους από τις διακοπές των Χριστουγέννων και μετά το Πάσχα αρχίζει η συζήτηση για το καλοκαίρι, τις διακοπές και το πότε θα πάνε κατασκήνωση. Υπάρχουν άτομα που μπορεί κάθε μέρα να ρωτάνε για το πότε θα φύγουν, πότε θα κλείσει το σχολείο, ενώ οι άλλοι απλά περιμένουν με ανυπομονησία τον ερχομό τους.

Οι συζητήσεις αυτές ενοχλούν αρκετά το προσωπικό, ειδικά αυτούς που δουλεύουν πολλά χρόνια και ακούνε επαναλαμβανόμενα τα ίδια κάθε χρόνο.

Κοιταζόμεσταν με ανία και κάθε γκρίνια των παιδιών, όπως για παράδειγμα τι ώρα θα ανέβουν για φαγητό, ποια μέρα θα πάνε σπίτι κτλ., έφερνε κατσάδιασμα από μέρους του προσωπικού.

(Σημειώσεις πεδίου 16.1.2015)

Οι γιορτές δεν είναι μόνο ξεκούραση, αλλά και φαγητό. Οι φιλοξενούμενοι περιμένουν ένα μήνα πριν τα Χριστούγεννα τη στιγμή που θα φάνε και στους διαδρόμους ακούγονται συζητήσεις όπως αυτή:

-Εγώ θα φάω πέντε μελομακάρονα και μια γαλοπούλα.

-Α! θα μου φέρεις και μένα;

Γενικά, το ενδιαφέρον κινείται γύρω από το τι θα μαγειρευτεί, ποιος θα έρθει στο σπίτι, πότε θα ξαναγυρίζουν στο σχολείο κτλ. Αντίστοιχα, όταν κάποιος γιορτάζει γίνεται το επίκεντρο για μεγάλο χρονικό διάστημα πριν και μετά τη μέρα της γιορτής του, για το τι θα φέρει να κεράσει, αλλά και τι δώρα του πήρανε, εάν του πήρανε. Και το ίδιο το άτομο ενημερώνει και συζητάει για τη γιορτή του πολύ μεγάλο χρονικό διάστημα, αλλά και όλοι χαίρονται γιατί έχουν κάτι να

περιμένουν. Η γιορτή, οι διακοπές, η έξοδος είναι μια χρονική στιγμή που σπάει τη ρουτίνα του ιδρύματος.

6.4.3. Η Αισθητική του χώρου

Τα υλικά στοιχεία του χώρου διαμορφώνονται και συνθέτονται σύμφωνα με τα πρότυπα για το τι είναι ωραίο, που επιτάσσει το κοινωνικό περιβάλλον. Η αισθητική του χώρου δεν είναι απλά το «ντύσιμο» του χώρου, αλλά μπορεί να αποκαλύψει κάποιες «αντικειμενικές» αξίες της κοινωνίας γενικά και πιο ειδικά, αλλά και στις προσδοκίες του υποκειμένου πιο συγκεκριμένα.

Παρά τον στολισμό, που ενίοτε άλλαζε στο Κέντρο Ημέρας η αισθητική του χώρου θύμιζαν εκείνα των ασύλων, ίσως σε μια πιο εκλεπτυσμένη μορφή. Οι τεράστιοι γκρίζοι τόχοι, τα μαρμάρινα κρύα πατώματα, οι κλειδαμπαρωμένες πόρτες και τα κάγκελα γύρω από το κτίριο σε συνδυασμό με την περιρρέουσα ατμόσφαιρα, αντιπροσώπευε ένα κανονικό ίδρυμα (**Εικόνα 13**).



Εικόνα 13. Εξωτερικός χώρος του ιδρύματος την ώρα που ανοίγει η πόρτα.

Στους διαδρόμους του Κέντρου, υπήρχαν κρεμασμένες ζωγραφιές των παιδιών και χειροτεχνίες από αυτές που έκαναν στις συνοδευτικές δραστηριότητες. Οι διάδρομοι όμως, ήταν πάντα σκοτεινοί και κρύοι (**Εικόνα 14**) και οι πάγκοι που βρίσκονταν εκεί, αντιπροσώπευαν την τιμωρία και την απομόνωση από τους υπολοίπους. Οι πόρτες που χώριζαν τις διάφορες αίθουσες κλειδωναν και άνοιγαν μόνο με την άδεια του προσωπικού.

Ο προαύλιος χώρος ήταν φυτεμένος και φροντιζόταν συχνά από το προσωπικό και τους εκπαιδευόμενους, όμως ήταν απαγορευμένο για τα παιδιά να περπατήσουν εκεί. Οι αθλητικές εγκαταστάσεις ήταν παρατημένες, και ο κανονισμός του Κέντρου απαγόρευε στους εκπαιδευόμενους να πάξουν μπάλα ή οτιδήποτε άλλο, εφόσον δεν υπήρχε γυμναστής. Τέλος, τα τεράστια σιδερένια κάγκελα και η κλειδαμπαρωμένη είσοδος θύμιζαν φυλακή υψίστης ασφαλείας, από αυτές που υπάρχουν για να διαφυλάσσουν τους «καλούς πολίτες», από τους «κακούς».



Εικόνα 14. Σκοτεινοί διάδρομοι πίσω από κλειστές καγκελόπορτες.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 7

ΟΙ ΚΕΡΑΜΙΣΤΕΣ ΚΑΙ ΤΟ ΕΡΓΑΣΤΗΡΙΟ ΑΓΓΕΙΟΠΛΑΣΤΙΚΗΣ

7.1. Εισαγωγή

Στο κεφάλαιο αυτό θα παρουσιάσουμε αναλυτικά τα δυο υποκείμενα στα οποία εστίασε η εθνογραφικής μας μελέτη, αλλά και την υπόλοιπη ομάδα του τμήματος Αγγειοπλαστικής. Τα άτομα αυτά αποτέλεσαν την ομάδα των κεραμιστών στο Κέντρο ημερήσιας φροντίδας για ΑΜΕΑ που περιγράψαμε προηγουμένως για το ακαδημαϊκό έτος 2014-2015. Κάποιοι από τους εκπαιδευόμενους είχαν συστηματική συμμετοχή στο εργαστήριο, ενώ κάποιοι άλλοι όχι. Οι περισσότεροι από αυτούς εκπαιδεύονται στην αγγειοπλαστική πολλά χρόνια, είτε στο συγκεκριμένο πλαίσιο, είτε σε άλλα και μόνο ένα άτομο από αυτά φιλοξενείται στο οικοτροφείο του ιδρύματος. Για την παρουσίαση των υποκειμένων επιλέξαμε ψευδή ονόματα ή τα παρατσούκλια που χρησιμοποιούσε το προσωπικό για τα άτομα αυτά.

7.2. Τα βασικά υποκείμενα της έρευνας

Όπως αναφέρθηκε και παραπάνω, η έρευνα εστίασε σε δύο μαθητευόμενους από το εργαστήριο κεραμικής. Οι λόγοι για τους οποίους επιλέχτηκαν τα άτομα αυτά είναι οι εξής:

1. Και τα δύο υποκείμενα, καθώς και οι οικογένειές τους, δέχτηκαν να συμμετάσχουν στην ερευνητική διαδικασία.
2. Το νοητικό τους επίπεδο, καθώς και το επίπεδο αυτονομίας τους θεωρήθηκε παρόμοιο.
3. Και τα δυο υποκείμενα δρουν και κινούνται ελεύθερα εκτός του εργαστηρίου και του χώρου κατοικίας τους. Αυτό σημαίνει πως έρχονται σε επαφή με ανοίκεια πρόσωπα σε μεγαλύτερο βαθμό από τα παιδιά του οικοτροφείου ή αλλά παιδιά που δεν έχουν ελευθερία κινήσεων, και για αυτό είναι πιθανόν να έχουν εμπλακεί σε καταστάσεις ως στιγματισμένοι, τις οποίες ενδιαφέρετε να μελετήσει η παρούσα εργασία.
4. Και τα δυο υποκείμενα έδειξαν προθυμία αυθόρμητα κατά την διάρκεια του σχολικού έτους, να συμμετέχουν σε συζητήσεις με την ερευνήτρια, κάτι το οποίο ήταν προϋπόθεση για την διαδικασία και τον δεοντολογία της έρευνας.

Παρακάτω θα παρουσιάσουμε το προφίλ και την προσωπική ιστορία των δυο υποκειμένων, παραθέτοντας αποσπάσματα από την παρατήρηση καθόλη την διάρκεια της χρονιάς, αλλά και από τις συζητήσεις μαζί με τους γονείς τους και τους ίδιους.

7.2.1. Ο Θωμάς



Εικόνα 1. Ο Θωμάς την ώρα της δουλειάς.

Ο Θωμάς (**Εικόνα 1**) είναι από τα καινούργια παιδιά στο χώρο του ιδρύματος και από τις περιπτώσεις που έχει δοκιμάσει πολλά και διαφορετικά πλαίσια για να καταλήξει εδώ. Συγκεκριμένα, όπως μας ενημέρωσε ο ίδιος και οι γονείς του, μετά το ειδικό σχολείο όπου φοίτησε, έχει πάει σε τέσσερα διαφορετικά πλαίσια με διάφορα εργαστήρια, περίπου από δύο χρόνια στο καθένα. Μέσω ενός γνωστού και ψάχνοντας για το που θα τον «στείλουν» φέτος, αφού δεν είχε δικαίωμα να συνεχίσει στο προηγούμενο «σχολείο», ο Θωμάς βρήκε το πιο κοντινό Κέντρο Ημέρας, με κριτήριο και το εργαστήριο αγγειοπλαστικής. Ο ίδιος μου εξήγησε πως ήθελε ένα σχολείο για να συνεχίσει να μαθαίνει κεραμική, γιατί ήταν καλός και θα ήθελε κάποια στιγμή να εργαστεί σε αυτό το κλάδο.

7.2.1.1. Η προσωπική ιστορία του Θωμά

Ο Θωμάς είναι ένας νεαρός 24 χρονών με διαγνωσμένη ήπια νοητική καθυστέρηση και ψυχωτικές εμμονές, σύμφωνα με τους ψυχιάτρους που τον παρακολουθούν. Είναι μέλος μιας οικογένειας με άλλα δυο μικρότερα παιδιά, ένα κορίτσι 22 ετών και ένα αγόρι 19ετών. Οι γονείς του εργάζονται και οι δύο σε αρκετά απαιτητικές θέσεις εργασίας με δύσκολο ωράριο και συνεπώς με έλλειψη χρόνου. Ο τύπος διαμονής τους είναι τα τελευταία 8 χρόνια σε προάστιο της Αθήνας, μετά από πολλές μετακομίσεις λόγω πολλών προβλημάτων που αντιμετώπισαν τα προηγούμενα χρόνια.

Η περίπτωση του Θωμά είναι η κλασική των νοητικά αναπήρων που βρίσκονται στην κατηγορία της ήπιας νοητικής καθυστέρησης. Σύμφωνα με την μητέρα του, τα άτομα αυτά βρίσκονται σε ακόμα πιο δυσμενή θέση από τις πιο βαριές περιπτώσεις, διότι δεν μπορούν να ενταχθούν εύκολα ούτε σε ένα κανονικό σχολείο, ούτε σε ένα πλαίσιο όπου τα υπόλοιπα παιδιά δυσκολεύονται πολύ να επικοινωνήσουν.

Ο Θωμάς, λοιπόν, έχει διαγνωστεί με 67% αναπηρία και στο ιστορικό του αναφέρεται επίσης και ο όρος ψυχωτικές εμμονές, κάτι το οποίο έκανε εξ αρχής την ψυχολόγο και την κοινωνική λειτουργό να τον αντιμετωπίζουν σύμφωνα με αυτή την ταμπέλα. Η μητέρα του σε ελεύθερη συζήτηση που πραγματοποιήθηκε στο χώρο του σπιτιού, με συμμετέχοντες την ίδια και το Θωμά, επιβεβαίωσε την «εμμονική» διάθεση του και έδωσε μια σαφή εικόνα για την προσωπική του ιστορία:

Έγινα πολύ νέα μαμά... Δεν ήξερα, ήμουν τρεις λαλούν και δυο χορεύουν. Στην αρχή δεν καταλάβαμε το πρόβλημα του Θωμά. Ακόμα και όταν πήγε στο νηπιαγωγείο πιστεύαμε απλά πως είναι ένα ντροπαλό παιδί. Υστερα όμως, στο Δημοτικό καταλάβαμε ότι το παιδί μας έχει κάποιο θέμα... Ήρθε αργότερα και η διάγνωση για τη νοητική καθυστέρηση και επιβεβαιωθήκαμε.

Η ίδια μας εξήγησε πως η σχέση με τα δυο μικρότερα αδέρφια του είναι πλέον συμβατικές, ότι κάνουν σαν να μην υπάρχει και πως η ίδια δεν τα κατηγορεί, αφού πολλές φορές η κατάσταση είναι ανυπόφορη και είναι λογικό γιατί, και εκείνα θέλουν να κάνουν τη ζωή τους.

Η κόρη μου πέρασε πολύ δύσκολα και μου το έχει πει η ίδια, πως την έχει στιγματίσει η όλη κατάσταση του Θωμά. Στην εφηβεία ήταν αυτό που λέμε Εμο, κανονικό όμως, όχι και καλά...

Ο ίδιος αναφέρει πως τα αδέρφια του δεν έχουν όρεξη να του μιλήσουν και σε διάφορες συζητήσεις μας, φάνηκε να εκφράζει παράπονο για το λόγο αυτό, αλλά ταυτόχρονα να μη νιώθει πως έχει το δικαίωμα να ζητήσει κάτι τέτοιο.

Η αδελφή μου αμα της πω να συζητήσουμε, μου λέει μετά, αλλά και μετά δεν έχει όρεξη και δε μιλάμε ποτέ. Όμως ντάξει εγώ μιλάω με τη μαμά.

Το πρόβλημα του Θανάση έγινε εμφανές στο Δημοτικό. Στην αρχή οι γονείς του πίστευαν ότι έχει μαθησιακές δυσκολίες και ίσως κάποιο πρόβλημα κοινωνικότητας. Όπως ανέφερε η μητέρα του, ο κόσμος τότε δεν ήξερε από αυτά και η ίδια δεν ήξερε που να απευθυνθεί και τι να κάνει, και έτσι προσπαθούσε να αντιμετωπίσει τα προβλήματα του γιου της μόνη της. Στη συζήτηση τόνισε και εκείνη και ο ίδιος, ότι πέρασε πολύ άσχημα στο Δημοτικό.

Ήταν έξι χρόνια κόλασης... Το παιδί ερχότανε συνέχεια νευρικό γιατί κάποιος το είχε πειράζει. Έφτασα στο σημείο να αγοράσω κιάλια και τα πρωινά που δε δούλευα παρακολουθούσα την αυλή του σχολείου από το μπαλκόνι μας μήπως μου πειράζουν το παιδί. Ήταν αδύναμος ψυχολογικά, δε μπορούσε μόνος του και τα παιδιά είναι πολύ σκληρά σε αυτή την ηλικία. Μια φορά γύρισε στο σπίτι γδαρμένος. Οι συμμαθητές του τον είχαν δέσει, του είχαν κατεβάσει το παντελόνι και πέταγαν χρώματα πάνω του. Αυτό γινόταν συχνά.

Όπως ανέφερε ο ίδιος στη συζήτηση που κάναμε σπίτι του:

Τα παιδιά μου "κολλάγανε μαγκιές" και εγώ είχα φόβο και άγχος. Δεν ήθελα να πηγαίνω στο σχολείο και θυμάμαι, ότι και ο δάσκαλος ήταν τρελός και με μάλωνε όλη την ώρα επειδή δεν μου αρέσανε κάποια μαθήματα.

Ο Θωμάς απέκτησε το μεγαλύτερο πρόβλημα στο τέλος του Δημοτικού και στην αρχή του Γυμνασίου. Τα προβλήματα με τα παιδιά χειροτέρευαν και εκείνος άρχισε να ξεσπάει με θυμό το άγχος του στο σπίτι.

Γύρναγα στο σπίτι και θύμωνα. Ότι και να μου λέγανε θύμωνα και φώναζα τόσο που έκλεινε η φωνή μου. Όλη η πολυκατοικία μας άκουγε και εγώ ντρεπόμουνα. Από τότε, ο λαιμός μου έχει χαλάσει δε μπορώ να φωνάζω.

Η μητέρα του περιγράφει την περίοδο εκείνη και κάνει λόγο για κραυγές του παιδιού, για την βία που ασκούσε σε εκείνη και τα αδέρφια του, αλλά και για τη βία που ασκούσε ο πατέρας του σε εκείνον. Σύμφωνα με τα λεγόμενα της τότε ήταν που αποφασίσανε να συμβουλευτούνε κάποιον ειδικό και απευθυνθήκαν σε ψυχίατρο. Μετά την διάγνωση και την λήψη φαρμάκων η κατάσταση βελτιώθηκε κάπως, χωρίς αυτό όμως να σημαίνει πως τα προβλήματα σταματήσανε. Ο Θωμάς σταμάτησε από το κανονικό σχολείο και ξεκίνησε να πηγαίνει σε ειδικό, όπου και συνέχισε μέχρι το τέλος του Λυκείου. Από εκεί και μετά άλλαξε πολλά εκπαιδευτικά πλαίσια και κέντρα επαγγελματικής κατάρτισης, με ταυτόχρονη παρακολούθηση από διάφορους ψυχιάτρους.

Τα πράγματα δεν είναι εύκολα για εμάς... Δεν έχουμε στήριξη από πουθενά. Οι ψυχίατροι είναι όλοι ότι να ναι και κοιτάνε πώς να σου τα φάνε. Στο Αιγινητείο που είναι δωρεάν, πηγαίνει όλη η Αττική και δεν ασχολούνται σοβαρά. Έχω πάει σε πολλούς και τελικά καταλήξαμε σε έναν εδώ κοντά, μόνο και μόνο για να του γράφει τα φάρμακα. Στα διάφορα πλαίσια που τον έχουμε πάει τελειώνει κάποια στιγμή ο χρόνος και πρέπει να αλλάζουμε. Δεν υπάρχει κάτι για το Θωμά. Μέχρι εδώ ήταν. Ήμαστε μόνοι μας.

Συζητώντας σχετικά με ζητήματα στιγματισμού, η μητέρα του Θωμά είπε πως δεν έχει βιώσει κάποια απαξιοτική ή διαφορετική αντιμετώπιση από την γειτονιά ή σε άλλα κοινωνικά πλαίσια. Αντιθέτως, χαρακτήρισε το γιό της ως υπερβολικά αντικοινωνικό και ότι συνήθως αυτός έχει το πρόβλημα και όχι οι άλλοι. Στο θέμα αυτό ο Θανάσης φάνηκε προβληματισμένος με τη συζήτηση και πήρε πρωτοβουλία να μιλήσει διακόπτοντας τη μητέρα του.

Δεν έχω καταλάβει αν είμαι διαφορετικός, απλά στο γυμνάσιο είχε γίνει λίγο σούσουρο με μένα και η μαμά μου έλεγε, και εκεί και στο γυμναστήριο, να μη λέω τα περίεργα που σκέφτομαι γιατί θα γίνω ρεζίλι.

Τελευταίο θέμα που από μόνη της η μητέρα του έθιξε, είχε να κάνει με ζητήματα σεξουαλικότητας και συμπεριφοράς σε σχέση με το άλλο φύλο. Συγκεκριμένα, η μητέρα του Θωμά τόνισε πως τα συζητάνε όλα, ειδικά με το πατέρα του και τους έχουν εξηγήσει πολλά πράγματα. Η ίδια πιστεύει πως ο Θωμάς πρέπει να αποφύγει κάθε είδους ερωτική σχέση με το άλλο φύλο, γιατί μια τέτοια σχέση θα τον αναστάτωνε και θα του έκανε πολύ κακό, και πως όλα αυτά του τα έχουν εξηγήσει και έχουν συμφωνήσει.

Ο Θωμάς δεν ενδιαφέρεται για αυτά τα θέματα. Ξέρει ποιο είναι το καλό του και σίγουρα, πιστεύω όπως κάθε αγόρι θα σκέφτεται αυτά τα θέματα, αλλά έχει μάθει να μην ασχολείται παρά μόνο με τα λουλούδια εδώ στο μπαλκόνι, να μαγειρεύει καμιά φορά και να πηγαίνει γυμναστήριο. Αυτή είναι η καθημερινότητα του και είναι ήδη δύσκολη, δεν χρειάζεται κάτι άλλο.

7.2.1.2. Οι σχέσεις και η δουλειά του στο εργαστήριο αγγειοπλαστικής

Η πρώτη εικόνα του Θωμά, είναι η εικόνα ενός πολύ ευγενικού, συνεσταλμένου και εύθραυστου ανθρώπου. Παρόλο που έχει ένα γεροδεμένο σώμα και αρκετά αρρενωπό παρουσιαστικό, ο τρόπος με τον οποίο συμπεριφέρεται και μιλάει είναι λεπτεπίλεπτος και αρκετά τυπικός. Τις περισσότερες φορές είναι πολύ σκεπτικός και ενώ το βλέμμα του είναι διακριτικό, παρατηρεί κάθε κίνηση και ήχο γύρω του.

Ο Θωμάς από την πρώτη κιόλας στιγμή της γνωριμίας του με την εκπαιδύτρια του εργαστηρίου Αγγειοπλαστικής έδειξε το ενδιαφέρον του για την τέχνη αυτή, και την προθυμία του να μάθει καινούργιες τεχνικές και να κατασκευάσει κεραμικά αντικείμενα. Τα προηγούμενα δυο χρόνια είχε εκπαιδευτεί σε ένα κέντρο προεπαγγελματικής κατάρτισης για ΑΜΕΑ (Σχολή του ΟΕΔ) και είχε μάθει διάφορες τεχνικές πηλοπλαστικής και διακόσμησης. Όπως ο ίδιος ανέφερε σε διάφορες συζητήσεις ειδικά στην αρχή της χρονιάς, σκοπός του είναι να εξασκηθεί στην κεραμική και αν τα καταφέρει να εργαστεί κάπου μετά. Για το λόγο αυτό πήγαινε πολλές φορές

στα γραφεία της κοινωνικής υπηρεσίας και ρωτούσε για το πότε θα βγούνε κάποια προγράμματα της Ευρωπαϊκής ένωσης, τα οποία επιδοτούν ΑΜΕΑ για να εργαστούν. Το προσωπικό τον διαβεβαίωνε πως αν βγει κάποια ανακοίνωση θα τον ενημερώσουν αμέσως και στη συνέχεια γελούσαν εις βάρος του μεταξύ τους.

«Νομίζει πως θα γίνει κάτι επειδή έτσι τους είπαν εκεί που ήταν πριν. Εδώ για μας δε βγάζουν προγράμματα, θα βγάλουνε για αυτούς...Θα του κολλήσει τώρα να δεις και θα μας ρωτάει συνέχεια», είπε μια μέρα η κοινωνική λειτουργός σε συζήτηση μεταξύ του προσωπικού στο διάλλειμα.

Ο Θωμάς έδειξε μεγάλη θέληση κατά τη διάρκεια όλου του έτους για να μάθει παραπάνω πράγματα στην τέχνη που επέλεξε, αλλά και για να βελτιωθεί ο ίδιος του σε προσωπικά ζητήματα που τον απασχολούσαν. Ήταν από τα λίγα παιδιά του εργαστηρίου που αποζητούσε να κάνει δουλειά και έδειχνε ζήλο όποτε ξεκινούσαμε να κάνουμε κάποια εργασία. Επίσης, έπαιρνε πρωτοβουλίες σχετικά με το τι θέλει να φτιάξει ή πως θα το φτιάξει και επικεντρωνόταν πάρα πολύ στη δουλειά που έκανε. Κάθε έργο του Θωμά ήταν δουλεμένο με μεγάλη λεπτομέρεια, με εμμονή στη τελειότητα και κατασκευασμένο με πολύ αργές και σταθερές κινήσεις.

Και έτσι κάθεται με λεπτομέρεια και υπομονή κατασκευάζει μια καρέκλα και κάθε λίγο σταματάει και σκέφτεται ή ζητάει επιβεβαίωση με το βλέμμα μου. Αν κάτι πάει στραβά, π.χ. κοπεί ο πηλός ή ανοίξει τρύπα μεγαλύτερη από αυτή που ήθελε, πανικοβάλλεται και με ρωτάει τι να κάνει. Πολλές φορές μάλιστα, αν είναι φορτισμένος στεναχωριέται και λέει ότι δεν είναι καλός στην κεραμική... (Σημειώσεις πεδίου)

Η σημασία αυτή που έδινε στο να γίνει το έργο του τέλει, γινόταν φανερό με το άγχος που είχε ο Θωμάς κατά την διάρκεια της κατασκευής των αντικειμένων του. Για κάθε κίνηση ή πρωτοβουλία ζητούσε προτροπή ή κάποια οδηγία από την εκπαιδευτριά, ενώ πολλές φορές αν έκανε κάποιο λάθος απογοητευόταν και σταματούσε για ώρα την δουλειά του. Σε εκείνο το σημείο ήταν συχνά που επιζητούσε να συζητήσει με την «δασκάλα» του, όπως αυτός τη φώναζε, και συνήθως την πλησίαζε και ξεκινούσε να της μιλάει για οτιδήποτε τον απασχολούσε.

Άλλος ένας λόγος που μπλόκαρε την δουλειά του Θωμά στο εργαστήριο ήταν η κυκλοθυμία του. Συχνά ερχόταν στο «μάθημα» άκεφος ή πολύ νευριασμένος και δεν μπορούσε να δουλέψει αν δεν συζητούσε. Ο εκνευρισμός του μεγάλωνε, αν γινόταν η παραμικρή φασαρία από τα υπόλοιπα παιδιά, που τα περισσότερα ασχολιόντουσαν ελάχιστη ώρα με τον πηλό. Η διάθεσή του ήταν σαν να “μπλόκαρε” την επιθυμία του για δουλειά στο εργαστήριο, και σαν να άλλαζε την γνώμη του για την κεραμική ή για την δυνατότητα που είχε ο ίδιος στο τι μπορεί να κατασκευάσει.

Τα προβλήματα του Θωμά συνήθως σχετιζόντουσαν με διαφωνίες ή προβλήματα ενδοοικογενειακά, με την συστολή και την κακή αυτοεικόνα που είχε στις διάφορες κοινωνικές του συναναστροφές, με την απόδοσή του στο εργαστήριο σε σύγκριση με την προηγούμενη χρονιά, το άγχος του για το τι θα κάνει στο μέλλον, καθώς και με τις σχέσεις του με το προσωπικό του ιδρύματος.

Μετά το διάλλειμα ήρθε να μου μιλήσει. Δίστασε λιγάκι και τελικά αποφάσισε να έρθει κοντά μου και άρχισε να μου μιλάει επί ένα τέταρτο λίγο μπερδεμένα. Ουσιαστικά αυτό που τον απασχολούσε ήταν ότι λέει τα πάντα στη μαμά του όταν γυρίζει σπίτι από κάποια βόλτα και ότι την κουράζει. Συγκεκριμένα την προηγούμενη, εκείνη του μίλησε πολύ απότομα. Φαινόταν θυμωμένος και στεναχωρημένος και μου ζήτησε να του προτείνω κάποια λύση ή κάποια «μυστική συνταγή» να τον βοηθήσει να ξεκολλήσει. (Σημειώσεις πεδίου)

Ο πατέρας μου χτες μου έκανε παρατήρηση για την τουαλέτα και πόση ώρα κάθομαι, αλλά εγώ του είπα, ότι τώρα το συνειδητοποίησε? Τόσα χρόνια το κάνω και ότι αυτός είναι παράλογος και θέλει φάρμακα και ψυχίατρο... (Απομαγνητοφώνηση 30.1.2015)

Σημαντικό πρόβλημα για το Θωμά την φετινή χρονιά ήταν το λιγότερο αυστηρό πρόγραμμα του εργαστηρίου σε σύγκριση με το περσινό, κάτι το οποίο πίστευε, όπως φάνηκε από διάφορες συζητήσεις, ότι του χαλούσε την διάθεση και μείωνε την επίδοσή του.

«Έχω παρατηρήσει ότι από περισυ έχω πιο πολλά νευρα.... Γιατι στο Γαλάτσι ήταν κάπως πιο αυστηρά και αναγκαστικά έμπαινα σε πρόγραμμα.....» Είπε πως περισυ μάθαινε πιο πολλά πράγματα, ενώ φέτος όχι, και πως είναι έξυπνο παιδί και δεν θέλει να πάει χαμένος, για αυτό περιμένει κάποιο επιδοτούμενο πρόγραμμα για να βγάλει και λεφτά. Του εξήγησα πως εδώ τα παιδιά έχουν άλλες ανάγκες το καθένα και δεν μπορούμε να τρέχουμε πολύ και πως κάθε δάσκαλος και κάθε σχολείο τον βοηθούν σε διαφορετικά πράγματα. Εκείνος φάνηκε να σκέφτεται αυτό που του είπα και τελικά έγνεψε με το κεφάλι πως συμφωνεί.(Σημειώσεις πεδίου)

Η σχέση του Θωμά με τους υπόλοιπους εκπαιδευόμενους ήταν πιο τυπική και δεν έδειχνε να ενδιαφέρεται να αναπτύξει στενότερες επαφές μαζί τους. Συνήθως τα περισσότερα παιδιά προσπαθούσαν να ενταχτούν σε ομάδες ή να μιλάνε πιο πολύ με ένα δυο άτομα. Ο Θωμάς προτιμούσε να είναι σαν παρατηρητής ή σαν βοηθός τους σε διάφορες εργασίες, παρά να αναμειχτεί μαζί τους σαν «όμοιος». Ο ίδιος σε συζήτηση με την εκπαιδευτρια με δική της παρότρυνση να κάνει παρέα με το Γρηγόρη (το δεύτερο υποκείμενο της έρευνας), αφού φαινόταν να τα πηγαίνουν καλά οι δυο τους, έδειξε άρνηση σε μια στενότερη επαφή.

«Δεν θέλω να κάνω παρέα μαζί του εκτός του σχολείου. Σαν λίγο να με φοβίζει...»

Ο Θωμάς προτιμούσε να δουλεύει μόνος του και καθόταν πάντα σε μια συγκεκριμένη θέση στο δεύτερο πάγκο εργασίας του εργαστηρίου, ακόμα και αν υπήρχε χώρος στο πάγκο που καθόντουσαν όλοι οι υπόλοιποι. Στο τέλος κάθε μαθήματος καθάριζε με μεθοδικότητα και συνέπεια τον χώρο, όχι μόνο το δικό του, αλλά και των άλλων.

Παρόλαυτα, κατά την διάρκεια της χρονιάς φάνηκε μια αλλαγή στο τομέα αυτό. Ο Θωμάς άρχισε να προσπαθεί να μιλήσει με τους συνεκπαιδευμένους του, και ταυτόχρονα να τον απασχολεί ο εαυτός του και η θέση του σε σχέση με αυτούς. Η εκπαιδευτρια παρακινούσε συχνά την συνεργασία και τον διάλογο μεταξύ τω εκπαιδευομένων, με στόχο την δημιουργία ενός φιλικού κλίματος μέσα στο εργαστήριο και την ανάδειξη διαφόρων πτυχών της προσωπικότητας του καθενός.

«Αυτό που με απασχολεί τώρα είναι αν είμαι σαν τα άλλα παιδιά. Τα άλλα παιδιά τα πιάνει λογοδιάρροια και λένε τα πάντα στη μαμά τους;», ρώτησε γεμάτος αγωνία...(Σημειώσεις πεδίου)

Θέλοντας και πάλι να τον παρακινήσω να ανοιχτεί στους συνεκπαιδευμένους του, του πρότεινα να το συζητήσει με τα άλλα παιδιά του εργαστηρίου. Στην συνέχεια συνέβη κάτι φοβερό. Οι ενήλικες με νοητική καθυστέρηση κάθισαν και «τα είπαν» για πρώτη φορά μέσα στο εργαστήριο σαν φίλοι. Για πρώτη φορά η συζήτηση είχε ένα θέμα, μια δομή και έναν επικοινωνιακό στόχο: Να λυθεί το πρόβλημα του Θανάση. (Σημειώσεις Πεδίου 29.1.2015)

Ο Θωμάς έκανε μια ερώτηση στα παιδιά για κάτι που τον απασχολούσε γύρω από το θέμα του. Παρατηρώ ότι έχει αρχίσει και συμβουλευεται, συζητάει. Στο διάλειμα όταν έβαλα μουσική στο ραδιόφωνο για να περάσει η ώρα τον έβλεπα να χορεύει δειλά δειλά και να χαμογελάει. Με ρώτησε πλησιάζοντας αν μπορεί να συμβουλευεται τα παιδιά.... (Σημειώσεις πεδίου 30.1.2015)

Μια άλλη αλλαγή που παρατηρήθηκε στο εργαστήριο σε σχέση με την εικόνα του στην αρχή του έτους, ήταν ότι σταδιακά άρχισε να παίρνει περισσότερες πρωτοβουλίες σε σχέση με την δουλειά του με τον πηλό και να προσπαθεί να εκφραστεί πιο ελεύθερα, χωρίς να έχει συνεχώς στο μυαλό του πως "πρέπει" να γίνει κάτι, πως θα αρέσει στην εκπαιδευτρια ή πώς να κατασκευάσει

κάτι ακριβώς ίδιο με κάτι άλλο. Φαίνεται, πως το πιο ελεύθερο πρόγραμμα στο συγκεκριμένο εργαστήριο από τη μια του δημιουργούσε άγχος για την απόδοση του, αλλά από την άλλη τον χαλάρωνε σε σχέση με την προσωπική του έκφραση.

Έφτιαξα τρία πέταλα για το κρίνο, πιέζοντας λίγο πηλό στο χέρι μου σαν να ανοίγω ένα μικρό φύλλο. Στη συνέχεια τα ένωσα και τα έκανα λίγο μυτερά και στο κέντρο έβαλα ένα μπαλάκι. Του το άφησα μπροστά του, επιμένοντας ότι δεν χρειάζεται να κάνει ακριβώς το ίδιο. Καταπιάστηκε λίγο με αυτό και μετά καταχαρούμενος με φώναζε για να μου το δείξει.

-Πολύ ωραίο! Μπράβο σου είδες που τα καταφέρνεις;

-Αυτό είναι η προσπάθεια που λέγαμε την άλλη φορά ε;, με ρώτησε με αγωνία.

-Ναι! του απάντησα, έκπληκτη που το συνάδεσαι με την συζήτηση που είχαμε κάνει.

Μετά από λίγη ώρα μου είπε ότι με ευχαριστεί που του μαθαίνω τέτοια κόλπα, και ότι του αρέσει πιο πολύ από το Γαλάτσι γιατί εκεί ήταν δύσκολα και δεν τα κατάφερνε.

(Σημειώσεις πεδίου)

Ένας από τους στόχους της εκπαίδευσης στο εργαστήριο ήταν να καταφέρουν οι εκπαιδευόμενοι όσο μπορούν να εκφράζονται μέσω της υλικότητας του πηλού. Συγκεκριμένα για το Θωμά που τις «κακές» του μέρες δεν είχε καθόλου όρεξη και αυτό τον έκανε να νιώθει χειρότερα, αυτό άρχισε να αλλάζει. Ο Θωμάς μετά από πολλές συζητήσεις και προσωπικού προβληματισμού, άρχισε να δουλεύει με το πηλό ανεξαρτήτως των προβλημάτων του και να αναγνωρίζει ότι μπορεί να εκφράσει τα συναισθήματά του μέσω του υλικού αυτού.

Δεν θα σας ζαναπώ ότι ο πηλός είναι ρουτίνα κ. Αιμιλία... Δε ήταν σωστό... Εδώ έρχομαι και μαθαίνω, δεν είναι σωστό πράγμα αυτό. Καλύτερα να κάνω πηλό για να ξεχνιέμαι... Όχι, ο πηλός δεν είναι ρουτίνα όταν δεν είσαι καλά. (Απομαγνητοφώνηση 20.2.2015)

Τα περισσότερα έργα του Θωμά ήταν κατασκευασμένα με την τεχνική της πηλοπλαστικής. Από μόνος του πρότεινε από την πρώτη κιόλας συνάντηση με την εκπαιδευτριά να εξελίξει αυτά που είχε μάθει στο προηγούμενο πλαίσιο που φοίτησε. Το πρώτο του έργο ήταν μια κοπέλα καθισμένη σε μια βάρκα και στη συνέχεια της χρονιάς, ουσιαστικά δούλεψε πάνω σε αυτήν την ιδέα (βλ. **Εικόνα 2** αυτού του κεφαλαίου). Έτσι, το αποτέλεσμα ήτα να κατασκευάσει πολλές κοπέλες καθισμένες, οι περισσότερες από αυτές σε καρέκλα. Στην αρχή, ζητούσε για κάθε επόμενο μέλος της κοπέλας την βοήθεια της εκπαιδευτριάς και συνεχώς ρωτούσε πως θα φτιάξει τη καρέκλα εκφράζοντας μια ανασφάλεια για τις ικανότητές του. Μετά όμως από πολύ εξάσκηση κατάφερε να κατασκευάζει εξολοκλήρου το έργο μόνος του, χωρίς καμία βοήθεια και μάλιστα χωρίς να φοβάται συνεχώς για το αν θα τα καταφέρει.

Συνήθως, η πλάτη της καρέκλας είχε χαραγμένο το όνομα που έδινε σε αυτή τη κοπέλα. Κάποιες από αυτές καταστράφηκαν στο ψήσιμο, ενώ κάποιες άλλες έσπασαν μετά από απρόσεκτες κινήσεις των υπολοίπων της ομάδας. Κάθε φορά, ο Θωμάς απογοητευόταν και ζητούσε από την εκπαιδευτριά να «προσέξουνε» με την επόμενη κατασκευή του, γιατί όπως έλεγε ήθελε να πάρει το έργο του στο σπίτι.¹² Τελικά, στο τέλος της χρονιάς ο Θωμάς κατάφερε να κατασκευάσει ένα ολοκληρωμένο έργο, το οποίο και διακόσμησε, γυάλισε και «κρυφά» πήρε στο σπίτι του μετά από συνεννόηση με την εκπαιδευτριά.

¹² Σύμφωνα με το κανονισμό του σχολείου τα παιδιά δεν έχουν δικαίωμα να πάρουν κάποιο από τα έργα τους, ούτε να αγοράσουν διότι δεν είναι εφικτό να δικαιολογηθεί το ποσό αυτό σύμφωνα με την σύσταση του κέντρου ημέρας ως μη κερδοσκοπικός οργανισμός.



Εικόνα 2. Κατασκευάζοντας μια από τις κοπέλες του.

Εκτός, από την πηλοπλαστική ο Θωμάς ασχολιότανε συχνά και με την διακόσμηση άλλων αντικειμένων όπως πιατέλες, κούπες και βάζα. Συνήθως επέλεγε να διακοσμήσει τα πιο μεγάλα και περίτεχνα αντικείμενα και ο τρόπος με τον οποίο ζωγράφιζε ήταν περίτεχνος και με πολύ μεγάλη λεπτομέρεια. Συχνά τα μοτίβα που επέλεγε ήταν αρκετά περίπλοκα και του έπαιρνε πολύ χρόνο μέχρι να τα ολοκληρώσει, όμως τις περισσότερες φορές ήταν έργα τέχνης (Βλ. **Εικόνα 3**).



Εικόνα 3. Διακόσμηση πιατέλας από το Θωμά.

7.2.2. Ο Γρηγόρης



Εικόνα 4. Ο Γρηγόρης δείχνει τη δική του μάσκα.

Ο Γρηγόρης (**Εικόνα 4**), όπως και ο Θωμάς εισήχθη στο Κέντρο Ημέρας την φετινή χρονιά. Η εμπειρία του στην κεραμική δεν ήταν αρκετή σε σύγκριση με το Θωμά, είχε όμως μάθει κάποια βασικά πράγματα για τον πηλό και την κατασκευή κεραμικών αντικειμένων. Ο Γρηγόρης ήταν από τα πιο ήσυχα και συνεννοήσιμα παιδιά, και ήταν αρκετά δημοφιλείς στους περισσότερους φιλοξενούμενους.

7.2.2.1. Η προσωπική ιστορία του Γρηγόρη

Το δεύτερο υποκείμενο, είναι ένας νέος 32 ετών που διαμένει μαζί με τη μητέρα σε ιδιόκτητο σπίτι. Ο πατέρας του έχει πεθάνει και τα άλλα δυο μεγαλύτερα αδέρφια του έχουν τις δικές τους οικογένειες. Η οικογένεια ήταν αρκετά δεμένη, αλλά μετά το θάνατο του πατέρα και λόγω οικονομικών προβλημάτων υπήρξαν διάφορα προβλήματα που τους απομάκρυναν.

Όπως μας είπε η μητέρα του, άρχισε να καταλαβαίνει την κατάστασή του επειδή έμεινε στην ίδια στην πρώτη Δημοτικού. Η δασκάλα θεώρησε ότι έχει κάποιο πρόβλημα με τα μάτια και το παιδί παραπέμφθηκε σε οφθαλμίατρο, όπου πράγματι εντοπίστηκε αρκετά υψηλή μυωπία και έβαλε γυαλιά. Το πρόβλημα όμως στο σχολείο δεν σταμάτησε και τελικά, περίπου στα τέλη του Δημοτικού ο Γρηγόρης διαγνώστηκε με ήπια νοητική καθυστέρηση και επιτιμητική ψύχωση. Ο Γρηγόρης συνέχισε το Γυμνάσιο. Όπως χαρακτηριστικά είπε η μητέρα του:

Έβλεπαν ότι είναι καλό παιδί και τον περνάγανε τις τάξεις. Εξάλλου, δεν είχε προβλήματα στο σχολείο... Ήταν μόνος του δεν τον κάνανε παρέα, αλλά δεν δημιουργούσε προβλήματα, ούτε εκνευριζότανε, ούτε θύμωνε.

Τον χαρακτήρισε ως κοινωνικό και ευγενικό παιδί, και ως μεγάλο του μειονέκτημα ότι στεναχωριέται εύκολα και δεν μπορεί να το ξεπεράσει γρήγορα. Έχει πολλές ανασφάλειες και φοβίες και αυτός είναι ο λόγος που πολλές φορές δεν κινητοποιείται σε δραστηριότητες.

Ο Γρηγόρης μου φοβάται τους ξένους, το σκοτάδι, τα ζώα... Κάνει την προσευχή του για να περάσει απέναντι σε ένα δρόμο... Μόνο εμένα δε φοβάται...

Μετά το γυμνάσιο ο Γρηγόρης ξεκίνησε και αυτός τον κύκλο του στα διάφορα εκπαιδευτικά πλαίσια. Έτσι, έμαθε κηπουρική, εκπαιδεύτηκε κάποια χρόνια στην αγγειοπλαστική και ακόμα στην μαγειρική. Στα 22 οι γονείς του τον πήραν να εργαστεί μαζί τους στο συνεργείο καθαρισμού που είχαν. Για αρκετά χρόνια ήταν πάντα μαζί, στη δουλειά στο σπίτι και στη βόλτα του Γρηγόρη.

Ο Γρηγόρης ήταν πολύτιμη βοήθεια για εμάς. Δεν μιλούσε και ακολουθούσε κατά γράμμα τις οδηγίες για δουλειά. Ύστερα αρρώστησε και ο πατέρας του, οπότε ήταν ακόμα πιο χρήσιμος.

Τα πράγματα άλλαξαν μετά το θάνατο του πατέρα του. Η μητέρα του Γρηγόρη αναγκάστηκε να κλείσει την επιχείρηση και τότε οι δυο τους έμειναν χωρίς δουλειά και κατάφεραν να επιβιώσουν με την βοήθεια των αδερφών του. Τελικά, η μητέρα του κατάφερε να τον βάλει με «μέσο» σε ένα σχολείο σαν σχολικό φύλακα.

Εκεί αρχίσανε τα περισσότερα προβλήματα... Μέχρι τότε ήμασταν καλά. Που λέτε, εγώ πήγαινα κάθε μέρα και του έκανα παρέα γιατί τον πειράζανε κάτι παιδιά, τον κοροϊδένανε. Ο Γρηγόρης μου είναι καλό παιδί.... Πήγαινα, λοιπόν, κάθε μέρα, ώσπου μια μέρα δεν πήγα. Και τότε έγινε το κακό. Αυτοί για να τον πειράζουν έκλεψαν ένα ποδήλατο στη βάρδιά του, και το παιδί μου τρελάθηκε. Από εκείνη τη στιγμή φοβάται τα πάντα, δε μπορούσε να ηρεμήσει και μου έλεγε «Μάνα έχω ένα βάρος!». Το τι έκανα δε λέγεται... Μόνο με τα φάρμακα ηρέμησε.

Ο Γρηγόρης κατά την διάρκεια της συζήτησης ήταν ήσυχος και ακόμα και όταν τον ρωτούσα κάτι μου απαντούσε με ένα ναι ή ένα όχι. Την στιγμή όμως της εξιστόρησης του περιστατικού αυτού, φάνηκε πολύ ανήσυχος και ξεκίνησε να περιγράφει και αυτός το πόσο τον άλλαξε αυτό το γεγονός, και πόσο στεναχωρήθηκε που αυτά τα παιδιά τον κοροΐδευαν έτσι.

«Ένιωθα σα δαιμονισμένος μετά από αυτό... Και πηγαίναμε με τη μαμά σε κάτι παππάδες, αλλά τίποτα το βάρος δεν έφευγε», είπε και έδειξε το στήθος του.

Από την αρχή έγινε καταφανές η εμμονή της οικογένειας με τη θρησκεία. Το σπίτι ήταν γεμάτο εικόνες και η μητέρα του Γρηγόρη δεν σταματούσε να ευχαριστεί το Θεό για ότι τους έχει δώσει.

Περάσαμε πολύ πολύ δύσκολα, αλλά τώρα δόξα τω θεω ήρθατε εσείς και όλοι στο σχολείο και δεν είμαστε πια μόνοι μας. Να είστε καλά και να σας έχει ο θεός καλά που προσεχετε και αγαπάτε το παιδί μου. Και εγώ που δεν ήξερα από αυτά τώρα έχω αρχίσει και καταλαβαίνω, γιατί εσείς με βοηθάτε πολύ.

Για τις κοινωνικές σχέσεις του Γρηγόρη, ο ίδιος και η μητέρα του εξήγησαν πως κάποια παιδιά στη γειτονιά τον αποφεύγουν και δε του μιλάνε. Φάνηκαν να απορούν με αυτό, αλλά και οι δυο τόνισαν πως πλέον είναι ευχαριστημένοι, γιατί ο Γρηγόρης έκανε φίλους στο κέντρο και έχει πλέον και άλλες δραστηριότητες, όπως η ποδηλασία. Η μητέρα του εξήγησε ότι παλιά και εκείνη

δεν τον άφηνε να κυκλοφορεί μόνος του γιατί φοβότανε, αλλά και αυτός. Κατάλαβε όμως πως αυτός ο αποκλεισμός και το να είναι συνέχεια μαζί δεν του κάνει καλό και έτσι, ο Γρηγόρης τελευταία κυκλοφορεί με την συγκοινωνία μόνος του, κάνει παρέα με τον Ποδηλάτη (ένα φίλο του από το εργαστήριο κεραμικής βλ. παρακάτω), και εκτός του σχολείου και συμμετέχει σε διάφορες δραστηριότητες.

7.2.2.2. Οι σχέσεις του και η δουλειά του στο εργαστήριο

Ο Γρηγόρης ήταν ένα πολύ ήσυχο και ευγενικό παιδί μέσα στο εργαστήριο, αλλά και κατά την διάρκεια των διαλλειμάτων. Χαμογελούσε όταν τον κοίταζες και σε κοίταζε λοξά μέσα από τα γυαλιά του με ένα παιχνιδιάρικο βλέμμα, αν όμως απευθυνόσουν σε αυτόν, σε κοίταζε σα να φοβόταν, αν αυτό που θα πεί είναι σωστό. Οι κινήσεις του ήταν πάντα ήρεμες, ποτέ δεν εκδήλωσε βίαιη ή κακή συμπεριφορά. Αυτό που φαινόταν ήταν ότι σκεφτόταν πολλά πράγματα που τον απασχολούσαν και τα οποία δεν εκδήλωνε. Πολλές φορές το βλέμμα του χανόταν ή κοίταζε γύρω με σκυμμένο το κεφάλι και χαμογελούσε.

Η δουλειά του στο εργαστήριο ήταν ελάχιστη, όχι λόγω έλλειψης ικανοτήτων, αλλά λόγω έλλειψης κινήτρων. Τις περισσότερες φορές ξεκινούσε να φτιάξει κάτι και χρειαζόταν πολύ μεγάλη παρότρυνση για να το συνεχίσει. Ο ίδιος, γνώριζε κάποιες τεχνικές στην κεραμική και στην αρχή του έτους έφτιαχνε τασάκια, κούπες και βάζα. Δεν ήταν περίτεχνα, ήταν πολύ χοντροκομμένα και δεν θα μπορούσαν να χρησιμοποιηθούν παρα μόνο σαν διακοσμητικά, όμως το σημαντικό ήταν ότι κατάφερνε μόνος του να φτιάχνει κάτι ολοκληρωμένο. Κατά την διάρκεια της χρονιάς, βέβαια, βαρέθηκε να φτιάχνει τα ίδια και τα ίδια, άρχισε να διακοσμεί αντικείμενα και να συμμετέχει σε ομαδικές εργασίες, στις οποίες ήταν πολύ συνεργάσιμος

Εκείνος κάθεται. Δεν έδειξε κανένα ενθουσιασμό για την μάσκα του. Είναι σαν χαμένος.

-Θα κάνεις κάτι σήμερα;

-Ναι, αλλά σε λίγο. ...

Έδειξα στο Γρηγόρη πως να κάνει περιγράμματα.

-Να το κάνω τέτοιο χρώμα;

-Ότι σου αρέσει.

Μου χαμογελάει και με κοιτάει παράξενομένος... Μάλλον, δεν έχει συνηθίσει να μη τον καθοδηγεί κάποιος. Δεν έχει συνηθίσει να αποφασίζει αυτός.

(Σημειώσεις πεδίου 20.2.2015)

Στο εργαστήριο ο Γρηγόρης απέκτησε ένα φίλο, τον Ποδηλάτη, αλλά τα πήγαινε καλά και με τα υπόλοιπα παιδιά. Συχνά, προσπαθούσε να παροτρύνει το Θωμά να κάνουν παρέα, προσπαθούσε να πιάσει τη συζήτηση μαζί του, αλλά εκείνος τον σταματούσε διακριτικά. Αντιθέτως, με τον φίλο του συζητούσανε, κάνανε σχέδια για το που θα πάνε βόλτα και μέχρι το τέλος της χρονιάς, ακόμα και οι οικογένειές τους κάνανε παρέα. Πολύ συχνά, καθόντουσαν και δουλεύανε μαζί (βλ **Εικόνα 5**), εξιστορούσαν στο εργαστήριο στιγμές από τις βόλτες που κάνανε την προηγούμενη μέρα και καυχόντουσαν για την φιλία τους.



Εικόνα 5. Οι δυο φίλοι συχνά δουλεύουν μαζί.

Ο Γρηγόρης φαίνεται να ανέπτυξε και κάποιου είδους σχέση με μια κοπέλα από άλλο εργαστήριο. Οι δυο τους ανταλλάζανε τηλέφωνα και άρχισαν να συναντιούνται με την παρότρυνση των οικογενειών τους. Τα πράγματα όμως χαλάσανε, όταν οι γονείς της κοπέλας θέλησαν να αφήσουν τα παιδιά να προχωρήσει η σχέση τους, ενώ η μητέρα του Γρηγόρη επέμενε πως τα πράγματα πρέπει να μείνουν όπως έχουν

-Δεν είναι πράγματα αυτά για το Γρηγόρη μου... Θα στεναχωρηθεί με κάτι τέτοιο. Δεν ξέρει πώς να το διαχειριστεί . Είπαμε να κάνουνε παρέα, να βγαίνουνε καμιά φορά έξω, αλλά μέχρι εκεί., μας είπε η μητέρα του, ενώ εκείνος από δίπλα κουνούσε το κεφάλι συμφωνώντας.

- Δε μπορώ εγώ έτσι.... Δε μπορώ, αλλά μου αρέσει η Γεωργίτσα.

Ο Γρηγόρης δεν ερχόταν να μιλήσει για τα προβλήματά του, όπως ο Θωμάς. Πολλές φορές που φαινότανε κακόκεφος, τον ρωτούσαν τα παιδιά τι έχει αλλά αυτός φαινόταν σα να μην ήξερε και ο ίδιος του. Από τις λίγες φορές που μου μίλησε για να μου πει τι σκεφτεται, φάνηκε πως το βασικό του πρόβλημα ήταν η ανία και η στεναχώρια που πέρναγε με το να κάθεται μόνος στο σπίτι και να μη κάνει τίποτα. «Κυρία, ειμαι αναστατωμενος, γιατι καθομαι σπιτι και δεν εχω τι να κανω...», ειπε μια μέρα εξηγώντας μου, ότι παρολο που βγαίνει και πάλι νιώθει μόνος του και βαριέται στο σπίτι. Θα ήθελε μάλλον να κάνει πιο πολύ παρέα με άτομα στη γειτονιά ή άλλους συνομηθίκους.

7.3. Η υπόλοιπη ομάδα των κεραμιστών

Εκτός από τα δύο βασικά υποκείμενα, παρακάτω παρουσιάζουμε και την υπόλοιπη ομάδα του εργαστηρίου αγγειοπλαστικής, δύο γυναίκες και δέκα άντρες¹³, δίνοντας πληροφορίες για το ιστορικό τους, την συμπεριφορά τους και το προφίλ τους μέσα στο εργαστήριο, έτσι όπως αυτή διαμορφώθηκε μέσα από την συμμετοχική παρατήρηση και από συζητήσεις με το προσωπικό. Στην περιγραφή μας θα παραθέσουμε αποσπάσματα από το ημερολόγιο του παρατηρητή και φωτογραφίες, έτσι ώστε να γίνει πιο «ζωντανή» η περιγραφή των ανθρώπων και της καθημερινότητάς τους.

7.3.1. Η Πάμελα, ο Σάκης και ο Γαμπρός



Εικόνα 6. Η Κορίνα δείχνει τη μάσκα της.

Η Κορίνα (**Εικόνα 6**) είναι 25 ετών και ανήκει στα «εξωτερικά παιδιά». Φιλοξενείται στα εργαστήρια του Κέντρου επτά χρόνια. Ο χαρακτηρισμός της ως «Παμελα» υιοθετήθηκε εδώ, από τα σχόλια της κοινωνικής λειτουργού, σε κάποιο διάλλειμα, για την σωματική της διάπλαση και τον τρόπο που κινείται.

Η Κορίνα έχει χαμηλό νοητικό πηλίκο και ανήκει στις περιπτώσεις με μέτρια νοητική στέρηση. Ο λόγος της είναι αδόμετος και στερεοτυπικός, ενώ αρκετά συχνά δυσκολεύεται να απαντήσει σε πολύ απλές ερωτήσεις. Μιλάει πολύ γρήγορα και χαμηλόφωνα, σχεδόν ψιθυριστά, κοιτώντας πάντα πλαγιαστά με την άκρη του ματιού της. Δείχνει μια ιδιαίτερη επιθυμία να κάνει παρέα με δύο από τους άντρες του εργαστηρίου, αλλά και με μια εκπαιδευόμενη από το εργαστήριο χειροτεχνίας, που την θεωρεί φίλη της. Στα διαλλείματα η Κορίνα πιάνει την φίλη της από το χέρι και κάθονται παρέα με τα υπόλοιπα παιδιά.

Χαρακτηριστικό της είναι η όρεξή της να χορεύει. Είναι από τα άτομα που θα πεταχτούν κυριολεκτικά μόλις ακούσουν μουσική και θα αρχίσουν να χορεύουν πιασμένη με τους άλλους ή ακόμα και μόνη της, από ζεϊμπέκικο μέχρι τσιφτετέλι και ξένη χορευτική μουσική.

Κατά την διάρκεια των ωρών που περάσαμε στο εργαστήριο, η Κορίνα, ήταν για μένα και για κάποια παιδιά, σα να μην υπήρχε. Σε γενικές γραμμές, είναι τόσο ήσυχη που πολλές φορές ξεχνάγαμε την ύπαρξη της, όλοι εκτός από τους δύο θαυμαστές της. Αλλά φαίνεται, ότι και για τους υπόλοιπους συναδέλφους η Κορίνα είναι ανύπαρκτη. Σε μια συζήτηση σχετικά με το πόσα

¹³ Πρέπει να σημειωθεί εδώ ότι κατά την διάρκεια της χρονιάς, κάποια από τα άτομα αυτά δεν εμφανίζονταν τακτικά, λόγω άλλων υποχρεώσεων.

παιδιά βρίσκονται στο εργαστήριο με σκοπό να αποφασιστεί, αν θα μου «δώσουν» κι κάποιο ακόμα, η Κορίνα χαρακτηρίστηκε ως ανύπαρκτη.

Α! Εσύ έχεις την έχεις!! Καλά αυτή βέβαια, τι υπάρχει στο χώρο, τι δεν υπάρχει είναι το ίδιο.

Επίσης, στις συζητήσεις που πραγματοποιηθήκαν με το προσωπικό της κοινωνικής υπηρεσίας, σχετικά με ζητήματα της έρευνας, πρότειναν να μην ασχοληθώ με την συγκεκριμένη εκπαιδευόμενη πολύ. Στο αίτημα για επικοινωνία με τους γονείς της, η κοινωνική λειτουργός δήλωσε χαρακτηριστικά: «Δεν θα βγάλεις καμία άκρη, και ότι οι άνθρωποι αυτοί δεν ξέρουν!», και έτσι αρνήθηκαν να μου δώσουν στοιχεία επικοινωνίας.

Παρόλο που η Κορίνα θεωρείται από τα πιο «χαμηλά» παιδιά και «ανύπαρκτη», ήταν μια ήσυχη δύναμη. Χρειαζόταν μόνο μια μικρή παρότρυνση για να ξεκινήσει να «κάνει δουλειά»- όπως λέγαμε στο εργαστήριο όταν ζωγραφίζαμε, πλάθαμε με τον πηλό ή τακτοποιούσαμε το εργαστήριο- και μάλιστα ήταν από τα άτομα που δεν βαριόταν και δεν κουραζόταν εύκολα. Τα έργα της είναι χαρακτηριστικά: μεγάλα και ογκώδη, με άγριες αμυχές και πτυχές στα τοιχώματα (**Εικόνα 7**). Η Κορίνα σπάνια ζωγράφιζε. Κυρίως έπιανε τον πηλό και συγκεντρωμένη στην δουλειά της «σήκωνε» σιγά σιγα το κομμάτι. Κατά την διάρκεια που έπλαθε συχνά πυκνά σταματούσε, ψιθύριζε κάτι και χασκογέλαγε μαζί με το Σάκη, με τον οποίο πάντα καθόντουσαν δίπλα.



Εικόνα 7. Ένα από τα έργα της Κορίνας, αψητο και άβαφτο.

Μερικοί από τους διαλόγους της με τον Σάκη, αλλά και με τον Γαμπρό, είχαν να κάνουν με κάποια σειρά της τηλεόρασης ή σχολίαζαν το ότι ήρθαν με τον έναν ή με τον άλλα οδηγό του σχολικού ή συζητούσαν κάποια πληροφορία που έτυχε να ακούσουν, όπως για παράδειγμα ότι πέθανε η μαμά της κυρα Φούλας, της καθαρίστριας κτλ. Πολλές φορές που τους έβλεπα να συζητάνε και να γελάνε, προσπαθούσα να μπω στην κουβέντα ρωτώντας την Κορίνα. Φαίνεται όμως ότι χαλούσα την μεταξύ τους επικοινωνία, γιατί τότε τα γέλια σταματούσαν. Εκείνη ποτέ δεν μου απαντούσε, ακόμα και αν θύμωνα, αλλά τις περισσότερες φορές ερχόταν σε ανύποπτο χρόνο, με πλησίαζε και μου έλεγε πολύ γρήγορα και πεταχτά κάτι, το οποίο αν έχανα την ευκαιρία να ακούσω δεν είχα δεύτερη.



Εικόνα 8. Ο Γαμπρός κρύβεται πίσω από τη μάσκα του.

Ο Γαμπρός (**Εικόνα 8**) ήταν ένας από τους δύο «θαυμαστές» της Κορίνας. Είναι ένα άτομο με αρκετά χαμηλό νοητικό επίπεδο και βρίσκεται στο πλαίσιο περίπου τέσσερα χρόνια. Θεωρείται από τα πιο «χαμηλα» παιδιά και για το λόγο αυτό κανένας δεν ασχολείται ιδιαίτερα μαζί του.

Πολλές φορές, ο Γαμπρός σηκωνόταν ξαφνικά την ώρα του μαθήματος με πλησίαζε και έκανε δηλώσεις, όπως ότι αγαπάει την Κορίνα και ότι θέλει να την παντρευτεί. Αυτός είναι και ο λόγος που του δόθηκε αυτό το παρατσούκλι. Το βασικό θέμα συζήτησης για εκείνον ήταν τον αν θα

παντρευτεί, πού θα βρει μια γυναίκα και αν είναι ωραία ντυμένος. Κατά την διάρκεια μιας επίσκεψης ενός παλιού εκπαιδευτή, ο Γαμπρός τον πλησίασε με τα χέρια στην τσέπη και με σοβαρό και παραπονεμένο ύφος του είπε: «Ααααχ, Χρήστο μου! Ακόμα δεν παντρεύτηκα! Ποια θα με πάρει εμένα; Ολόκληρος άντρας έγινα.»

Στο εργαστήριο η δουλειά που έκανε ο Γαμπρός ήταν να μπαντανίζει. Κάθε μέρα ζητούσε κεραμικά κομμάτια να τα βάψει με μπαντανά. Αφού συγκεντρωνότανε πέντε λεπτά, ρωτούσε επίμονα για το αν το έχει κάνει καλά και όταν έπαιρνε την επιβεβαίωση, σταματούσε και μπορούσε να κάτσει με τις ώρες να χαζεύει γύρω του ή να ξεφυλλίζει περιοδικά ή να παρακολουθεί τη κάθε κίνηση της δασκάλας του. Πολλές φορές έτριζε τα δόντια του και οι υπόλοιποι τον φώναζαννα σταματήσει να το κάνει αυτό, γιατί τους ενοχλούσε. Τότε με κοίταζε με γουρλωμένα μάτια και σταματούσε.

Ο άλλος «θαυμαστής» της Κορίνας ήταν ο Σάκης, ένας σαραντάρης με ψυχικά προβλήματα κυρίως. Ο Σάκης ήταν από τους πιο παλιούς εκπαιδευόμενους του εργαστηρίου και πολύ συχνά αφηγούνταν παλιές ιστορίες από το ίδρυμα. Η ψυχολόγος σε συζήτηση σχετικά με τον Σάκη, εξήγησε πως πλέον η κατάστασή του είναι πολύ καλή, ενώ στο παρελθόν ήταν όπως τον χαρακτήρισε «μπουρλότο» και δημιουργούσε συνέχεια προβλήματα. Μετά από ένα χρόνο που έλειψε από το ίδρυμα και με αλλαγή φαρμακευτικής αγωγής, ο Σάκης έχει γίνει «αρνάκι» και είναι πλέον πολύ συνεργάσιμος.



Εικόνα 9. Ο Σάκης διακοσμεί μπολ, πάντα δίπλα στην Κορίνα

Μέσα στο εργαστήριο, το συγκεκριμένο άτομο σπάνια έκανε δουλειά και συνήθως ασχολιόταν με τη Κορίνα ή συζητούσε με τα άλλα παιδιά, κυρίως τον Γρηγόρη ή τον Ποδηλάτη. Κάθε

Δευτέρα, αφού φόραγε την ποδιά του, έλεγε πως είναι κουρασμένος και προτιμάει να κάτσει και όταν μια στο τόσο είχε όρεξη, συνήθως διακοσμούσε κάποιο κεραμικό (**Εικόνα 9**) ή βοηθούσε κάποιο άλλο παιδί.

Σήμερα έβαλα το Σάκη να ζωγραφίσει ένα μπωλάκι. Πρώτη φορά ..Συνήθως μου λειει ότι θα κάνει δουλειά από αυριο και εγω τον αφήνω αλλα σήμερα του ειπα να προσπαθήσει. Του εδωσα οδηγίες για το πώς θα ζωγραφίσει το μπωλ και εκεινος με ρωτησε τρεις φορες να του τις θυμίσω. Ηταν αγχωμένος.

-Καλα δεν τα παω για πρώτη φορά;

(Σημειώσεις πεδίου 10.2)

Ένα από τα χαρακτηριστικά του ήταν ότι κάθε πρωί έπαιρνε την μητέρα του τηλέφωνο, με την οποία και μένει μαζί, για να δει αν είναι καλά. Γενικά, φαίνεται να έχει πολύ καλή σχέση με την οικογένεια του και πολύ συχνά αγχωνόταν, για το αν οι δικοί του είναι καλά.

-Μπορώ να πάρω τη μητέρα μου από το κινητό σας γιατί δεν με έχει πάρει και ανησυχώ αλλά δεν έχω λεφτά να τη πάρω?...Η κ. Χ μου είπε να μην αγχώνομαι...

-Ναι βρε Σάκη και εγώ στο είπα, δεν χρειάζεται.

-Ναι σωστό είναι αυτό...

-Γιατί αγχώνεσαι;, τον ρώτησε ο Κωνσταντίνος.

-Ε, φοβάμαι μήπως έχει πάθει κάτι κτλ.

Αξιοσημείωτο είναι ότι προς το τέλος του μαθήματος, ο Σάκης πάντα κοίταζε την ώρα, μια από το ρολόι του, μία από το ρολόι στο τοίχο, η Κορίνα συχνά σταύρωνε τα χέρια στο τραπέζι, αφού είχε τελειώσει με τη δουλειά της και έπεφτε για έναν ύπνο. Άλλες φορές διάβαζε περιοδικά μαζί με το Γαμπρό- αφού ο Σάκης έφευγε με το πρώτο δρομολόγιο, ο άλλος θαυμαστής την πλησίαζε περισσότερο μετά- και μόλις έπαιζε κάποιο τραγούδι που τους άρεσε, σηκώνόντουσαν εντελώς αυθόρμητα και οι δυο και χόρευαν με πολύ κέφι.

7.3.2. Η Μαίρη και ο Σταύρος



Εικόνα 10. Η Μαίρη την ώρα που δημιουργεί.

Η δεύτερη γυναίκα από της μαθητευόμενες, ανήκει στα «οικότροφα παιδιά». Η Μαίρη (**Εικόνα 10**) είναι σαράντα οχτώ ετών και φιλοξενείται στο συγκεκριμένο πλαίσιο επί τέσσερα χρόνια. Έχει διαγνωστεί με μέτρια προς βαριά νοητική στέρηση και δυσκαμψία στα άκρα. Έχει πολύ χαμηλό γλωσσικό επίπεδο και ο λόγος της δυσχεραίνεται ακόμα περισσότερο, από παραμορφώσεις που έχει στο στόμα, λόγω της παραμελημένης στοματικής υγιεινής. Οι οικογένειά της, όπως ενημέρωσε και η ψυχολόγος, έρχεται πολύ σπάνια να την δει και μόνο ένας αδερφός της την παίρνει στο σπίτι, κυρίως τα Χριστούγεννα.

Η Μαίρη είναι μια πολύ συμπαθητική και καλόψυχη γυναίκα και φαίνεται να έχει αυξημένη την αίσθηση του δικαίου. Ήταν από τα άτομα που προσπαθούσε να βοηθήσει στο να επικρατεί η ηρεμία και η τάξη στο εργαστήριο. Αν κάποιος φώναζε ή έμπαινε χωρίς να χτυπήσει, εκείνη τον μάλωνε και λειτουργούσε σαν εξισορροπητικός παράγοντας, Παρόλο που δεν μιλούσε πολύ, η παρουσία της ήταν ισχυρή μέσα στο εργαστήριο και τα περισσότερα παιδιά την συμπαθούσαν. Καμιά φορά αν νευρίαζε επειδή κάποιος έκανε κάτι κακό ή επειδή την πείραζε μιλούσε ακατάπαυστα και δεν μπορούσε να ηρεμήσει, αλλά ποτέ δεν πείραζε κανέναν.

Λόγω των δυσκολιών στην κινητικότητα των χεριών της, οι δυνατότητες της ήταν περιορισμένες και όμως, προσπαθούσε αρκετά. Συνήθως, ήθελε να ζωγραφίσει σε κεραμικές κούπες και πιο σπάνια έκανε πηλό. Πολλές φορές όμως, είτε από την αρχή της μέρας, είτε αφού κουραζόταν από την δουλειά της, έπεινε σταυρολεξα από το ντουλάπι του εργαστηρίου και χάζευε.

Σε λίγο η Μαίρη, που σπάνια κάνει δουλειά με πηλό, σηκώθηκε και φόρεσε την ποδιά της. Συνήθως κάνει πως λύνει σταυρόλεξα γεμίζοντας τα κουτάκια με διάφορα γράμματα, ή μουτζουρώνει, ή κάθεται και στο πολύ μεγάλο κέφι ζωγραφίζει καμιά έτοιμη κούπα.

(Σημειώσεις πεδίου 6.2.2015)

Αντίστοιχα με την Μαίρη και ο Σταύρος (**Εικόνα 11**), ένας νέος με αρκετά χαμηλό νοητικό επίπεδο και αυτισμό, ήταν ένα από τα πιο ήσυχα παιδιά στο εργαστήριο και από τους πιο παλιούς εκπαιδευόμενους στην τέχνη της αγγειοπλαστικής. Η μητέρα του, εργαζόμενη ως καθαρίστρια στο ίδρυμα, τον έβαλε στο οικοτροφείο λόγο πολλών οικονομικών και πρακτικών δυσκολιών, όμως η επαφή τους είναι καθημερινή.

Ο Σταύρος είχε μια πολύ σταθερή καθημερινή ρουτίνα στο εργαστήριο. Με το που ερχόταν μέσα χαμογελούσε και καλημέριζε και έπειτα έβαζε την ποδιά του και ξεκινούσε να πλάθει. Αυτή ήταν η μόνη του ασχολία στο εργαστήριο: ο πηλός. Έχοντας εξασκηθεί πολύ καλά στην τεχνική του μακαρονιού, μπορούσε να κατασκευάσει μεγάλα και σταθερά βάζα ή μπολ. Τα περισσότερα από αυτά ήταν ανομοιόμορφα, όμως αξιοπρεπέστατα και ίσως σε ένα άλλο πλαίσιο θα μπορούσαν να θεωρηθούν και ως έργα τέχνης.

Σε κάθε διάλλειμα ο Σταύρος έβγαине τελευταίος και έπαιρνε πάντα μαζί του το ραδιοφωνάκι του και μια σακούλα που είχε μέσα ένα περιοδικό. Νευρίαζε, αν κάποιος του έσπαγε αυτό το καθημερινό του ρυθμό και τότε μπορούσε να γίνει αρκετά επιθετικός φωνάζοντας και βρίζοντας. Όμως, τα παιδιά που τον ήξεραν, σπάνια τον ενοχλούσαν και έτσι, τις περισσότερες φορές, ο Σταύρος ρωτούσε πότε τον έναν πότε τον άλλον αν το αγαπάνε, μετά τους αγκάλιαζε και χαμογελούσε για αρκετή ώρα.



Εικόνα 11. Ο Σταύρος έξω από το εργαστήριο.

*...τέλειωσε το αντικείμενο του και με φώναξε καμαρωτός για να το δω. Μοιάζει με μπολ, αλλά είναι πολύ πιο χοντροκομμένο και άμορφο.. Είναι ένα στραβοφτιαγμένο μπολ. Είναι κάτι όμωςκαι το έφτιαξε ο ίδιος. Πιθανότατα αν το έφτιαχνε κάποιος φτασμένος καλλιτέχνης, προσθέτοντας και λίγα αισθητικά τρικάκια, να γινόταν φοβερή επιτυχία.
(Σημειώσεις πεδίου 23/1/2015)*

7.3.3. Ο ποδηλάτης και ο μάγκας



Εικόνα 12. Ο ποδηλάτης διακοσμεί ένα βάζο.

*Ο Κ. είναι πολύ ανεξάρτητος, έως «ασύδοτος» όπως χαρακτηρίστηκε από μια συνάδελφο αρνητικά. Κυκλοφορεί με το ποδήλατο, έρχεται μόνος του στο σχολείο, φεύγει όποτε θέλει, έχει κοπέλα με την οποία πάνε βόλτες μαζί και γενικά, φαίνεται ευχαριστημένος από τη ζωή του. Το βασικό μου πρόβλημα μαζί του είναι ότι φεύγει, έρχεται και ξαναφεύγει από το εργαστήριο, περίπου όποτε αυτός θέλει...
(Σημειώσεις πεδίου 15/1/2015)*

Στο εργαστήριο αγγειοπλαστικής υπήρχαν και άτομα που δούλευαν ελάχιστα, αλλά έπαιζαν σημαντικό ρόλο στην ομάδα. Ο Ποδηλάτης (**Εικόνα 12**) ήταν ένας από αυτούς. Σύμφωνα με τη μητέρα του έχει διαγνωστεί με ελαφριά νοητική καθυστέρηση και υπερκινητικότητα, αλλά κατάφερε να τελειώσει και το κανονικό γυμνάσιο. Όμως, το βασικό του χαρακτηριστικό, που είναι η αστείρευτη ενέργειά του, τον έκαναν να αγαπήσει τον αθλητισμό και κυρίως την ποδηλασία, στην οποία έχει διακριθεί σε πολλούς αγώνες.

Ο Ποδηλάτης είναι ένα αρκετά ανεξάρτητο και κοινωνικό άτομο, κινείται μόνος του στην Αθήνα με το ποδήλατο και κάνει διάφορες δουλειές για την γιαγιά του και τον παπού του που είναι ανήμποροι. Συχνά κάνει ταξίδια συμμετέχοντας σε διάφορους αγώνες και η καθημερινότητά του είναι εκτός σπιτιού, σε επισκέψεις σε διάφορους φίλους ή βόλτες με την κοπέλα του. Στο εργαστήριο, η δουλειά του ήταν ελάχιστη και πιο πολύ του άρεσε να μιλάει και να αναλαμβάνει πρωτοβουλίες για διάφορες άλλες εργασίες.

*...έχει αυτοδιοριστεί ως υπεύθυνος των κλειδιών από χτες με την συγκατάθεση μου φυσικά. Έτσι, σε κάθε διάλλειμα παίρνει τα κλειδιά και κλειδώνει την πόρτα μας, μετά μου τα δίνει και αντίστοιχα όταν ξαναμπάνουμε ξεκλειδώνει εκείνος... Νιώθει υπεύθυνος για κάτι μιας και δεν φαίνεται να ενδιαφέρεται πολύ για την δουλειά του εργαστηρίου.
(Σημειώσεις πεδίου 22/1/2015)*

Πολλές φορές αργούσε να έρθει ή έφευγε βρίσκοντας μια δικαιολογία και τότε γινόντουσαν φασαρίες με την Ψυχολόγο και την Κοινωνική λειτουργό, οι οποίες προσπαθούσαν να τον κάνουν να σεβαστεί τους κανόνες του Κέντρου.

*Δυο λεπτά αφού έφυγε άκουσα φωνές στο διάδρομο και βγήκα και τον βρήκα να τσακώνεται με τις συναδέλφους για το τι ώρα θα φύγει. "Άλλη δουλειά δεν έχουμε εσένα θα κυνηγάμε! Πήγαινε επάνω και σίγα μη σου ανοίξουν." Εκείνος τις γειώνει κανονικά, ανοίγει την πόρτα και βγαίνει. Αναρωτιέμαι ποιος έχει την ευθύνη για το τι θα κάνει αυτός ο ενήλικας και το τι πρέπει εγώ να κάνω. Σαν πρώτη αντίδραση μου βγαίνει να τον αφήσω να κάνει ότι θέλει, εφόσον δεν θέλει να κάτσει.
(Σημειώσεις πεδίου 28.1.2015)...*

*Το πρόβλημά του ήταν το ότι δεν τον αφήνουμε να φύγει ότι ώρα θέλει Εκείνος ανεβαίνει στην γραμματεία και ζητάει να του ανοίξουν για να βγει, εμείς παίρνουμε τηλέφωνο και τους λέμε πως δεν είναι η ώρα να φύγει και γίνεται μακελειό. Κάποιες φορές τα καταφέρνει και του ανοίγουν για να τους αφήσει ήσυχους, σήμερα όμως δεν συνέβη αυτό. Έτσι, όταν γύρισε πίσω άρχισα με ήρεμο τόνο ένα κήρυγμα για τους κανόνες του εργαστηρίου κτλ, με την ψυχολόγο δίπλα μου να σιγοντάρει. Ένιωσα άσχημα που τον είχαμε στριμώξει και του τα λέγαμε. Οι εξουσιαστικές σχέσεις είναι εμφανείς παντού και αυτό δεν με κάνει να νιώθω άνετα. Αναρωτήθηκα για πιο λόγο πρέπει να του πούμε εμείς τι ώρα μπορεί να φύγει, αφού δεν καταφέρνουμε να του δημιουργήσουμε κίνητρο ώστε να κάτσει? Γιατί χρειάζεται να παίρνει άδεια από την μαμά του, εφόσον είναι ενήλικας και ανεξάρτητος?
(Ημερολογιο Εραευνητή- Σημειώσεις Πεδίου 4.2.2015)*

Γενικά, δυσκολευόταν πολύ να συγκεντρωθεί στο να ζωγραφίσει ή να πλάσει με τον πηλό και πολύ συχνά δημιουργούσε πρόβλημα διαταράσσοντας την ηρεμία του χώρου. Η ενέργειά του όμως, ήταν πολύτιμη και έσπαγε την ρουτίνα και την καθημερινότητα, ανοίγοντας διάφορες συζητήσεις με όλα τα παιδιά ανεξαρτήτως αν ήταν στο ίδιο επίπεδο ή όχι.

Ένα από τα άτομα που έκανε παρέα ο Γρηγόρης και ο Ποδηλάτης, ήταν ο Μάγκας. Στο ίδρυμα τον αποκαλούν ως μάγκα, γιατί κυκλοφορεί με ένα κομπολοίο στο χέρι και γενικά η στάση του σωματός του και οι κινήσεις του δίνουν την εικόνα ενός «ανυπότακτου μαθητή». Ανήκει στις περιπτώσεις της βαριάς νοητικής καθυστέρησης, παρόλο που όπως δήλωσε η Ψυχολόγος «το παρουσιαστικό του δεν δείχνει κάτι τέτοιο». Οι δεξιότητές του, αλλά και το κίνητρό του να δουλέψει στο εργαστήριο ήταν ελάχιστες και τις περισσότερες φορές «άραζε» στην θέση του μιλώντας με τον ποδηλάτη ή με άλλα παιδιά ή ξεφυλλίζοντας περιοδικά. Τις λίγες φορές που προσπαθούσε να ζωγραφίσει ή να κάνει κάτι με πηλό τα παρατούσε κατευθείαν και επέστρεφε στην κλασσική του κατάσταση.

7.3.4. Ο ζωηρός νάνος και ο γίγαντας



Εικόνα 13. Ο Ζωηρός νάνος φοράει τη μάσκα του.

Ο Νάνος (Εικόνα 13), ήταν αυτό που θα έλεγε κανείς η «μασκότη» του εργαστηρίου. Από την πρώτη κιόλας στιγμή αυτός και ο Γίγαντας έδειξαν την θέληση τους να δουλέψουν στο εργαστήριο, να βοηθήσουν στην οποιαδήποτε δουλειά έπρεπε να γίνει και να γίνουν οι βοηθοί της εκπαιδευτριας. Και τα δύο αυτά άτομα είναι διαγνωσμένα με μέτρια προς βαριά νοητική καθυστέρηση, έχουν σημαντικότερα θέματα στην εκφορά του λόγου και είναι γύρω στα τριάντα.

*Ο Νάνος δεν είναι καλός στην κατασκευή, αλλά έχει θέληση και όρεξη να μάθει και να βοηθήσει. Επίσης, ξέρει πολύ καλά το εργαστήριο. Βέβαια πολλές φορές θέλει να παίρνει πρωτοβουλίες και πολλές γίνεται φορτικός με τα μουγκρητά του θέλοντας να σε πείσει για πράγματα
(Σημειώσεις πεδίου, 14/1/2015)*

Τις περισσότερες φορές υπήρχε πολύ καλή διάθεση και κέφι, και από τα δύο αυτά άτομα, παρά μόνο αν τσακωνόντουσαν μεταξύ τους για το ποιος θα κάνει κάποια δουλειά. Ο Νάνος θύμωνε επίσης, επειδή ήθελε να παίρνει στο σπίτι του αντικείμενα που κατασκεύαζε ή διακοσμούσε και δεν του δινόταν η άδεια. Γινόταν πολύ φορτικός με το θέμα αυτό, όπως επίσης και όταν τον μάλωνα, επειδή επέμενε φωνάζοντας με μουγκρητά για να κάνουμε κάτι. Προφανώς, σημαντικό ρόλο σε αυτό έπαιζε, το ότι δεν μπορούσε να μιλήσει και να επικοινωνήσει αυτό που θέλει. Η ψυχολόγος μου εξήγησε πως ο Νανος έχασε την φωνή του, όταν σε παιδική ηλικία, ο πατέρας του τον είχε δέσει από το λαιμό στην ταράτσα, με σκοπό να τον τιμωρήσει για τις κακές επιδόσεις του.

Με μουγκρητά μου έδειχνε ο Νάνος το πρόγραμμα. Μετά έχει μάθημα και ξέρω ότι όταν είναι έτσι, ανυπομονεί και δεν κάνει τίποτα στο εργαστήριο από το να βάζει το κεφάλι ανάμεσα στα χέρια και να κοιμάται, μέχρι να τον φωνάζουν για τις συνοδευτικές υπηρεσίες (Σημειώσεις πεδίου).

Με στόχο να μειωθούν οι προστριβές μεταξύ τους, τους έβαζα συχνά να συνεργάζονται (**Εικόνα 14**) και αυτό είχε ένα καλό αποτέλεσμα στο εργαστήριο και στις σχέσεις τους. Ο Γίγαντας ήταν πιο καλός από άποψη τεχνικής, αλλά και ευφάνταστος, ενώ ο Νάνος ήταν μεθοδικός και έδινε σημασία στην λεπτομέρεια.



Εικόνα 14. Ο Νάνος και ο Γίγαντας συνεργάζονται για την κατασκευή ενός βάζου.

Μια φορά, προς μεγάλη μου έκπληξη, σηκώθηκε πήρε πηλό και άρχισε να φτιάχνει κάστρα , στρατιώτες, όπλα, αφηγούμενος ουσιαστικά ένα παραμύθι που είχε στο μυαλό του. Τότε κατάλαβα πόσο παρωχημένη είμαι απέναντί του. Πόσο λάθος είναι που επειδή δεν μιλάει νομίζω ότι είναι κενός. Ο Νίκος είναι με τις ωρες του. Καποιες φορές έχει ορεξη να κανει δουλειες, αλλα είναι λίγο άγαρμπος και βιαστικός και κάποιες άλλες δεν θέλει καθόλου και περπατάει πάνω κάτω μέσα στο εργαστήριο φορώντας τα ακουστικά του (Σημειώσεις πεδίου 14/1/2015).

Η πρώτη εικόνα που είχε δώσει ο Γίγαντας ήταν ότι δεν θα καταφέρνει και πολλά στον πηλό. Επίσης, είχα ενημερωθεί πως συνήθως δεν θέλει να κάνει κάτι και φοράει τα ακουστικά του και περπατάει στους διαδρόμους ή μέσα στο εργαστήριο. Αυτό γινόταν αρκετά συχνά, όμως με λίγη παρότρυνση, ο Γίγαντας έπαιρνε πρωτοβουλίες και κατασκεύαζε ευφάνταστες φιγούρες (**Εικόνα 15**).

....πήρε πρωτοβουλία στο τι θα φτιάξει και μάλιστα δεν μου είπε όταν τον ρώτησα. Τελικά ξεκινάει σιγά σιγά να πλάθει κάτι το οποίο μοιάζει με τερατάκι , και τελικά προσπαθεί να μου εξηγήσει ότι είναι από μια

ταινία. Κάνει νοήματα και από τους φθόγγους που ξεστομίζει χαρούμενα κατάλαβα ότι είναι ένα γκρεμλιν (Σημειώσεις πεδίου 21/1/2015)



Εικόνα 15. Το θυμωμένο τερατάκι του Γιγαντα.

Πολλές φορές ερχόταν κοντά μου και μου μίλαγε εξηγώντας μου διάφορα για την καθημερινότητα του. Πολλά από αυτά δεν τα καταλάβαινα, αλλά εκείνος συνέχιζε την προσπάθεια και στο τέλος καταφέραμε να συνεννοηθούμε. Επίσης, συχνά γελούσε μόνος του και έλεγε τι φαντάζεστε για το μέλλον του.

«Ξέρεις τι θα κάνω μετά από δω; Φαντάρος, μετά δουλειά και μετά γιαγιά στη Κρήτη, στα Χανιά,. Φίλος μου Παντελής, πάει μπάτσος και μετά εγώ», όλα αυτά με κινήσεις, μουγκρητά και νοήματα για να τον καταλάβω. (Σημειώσεις πεδίου 26/1/2015)

7.3.5. Ο Μάστορας



Εικόνα 16. Ο τροχατζής μας

Ο Παναγιώτης έχει μεγαλώσει στο ίδρυμα. Δεν έχει οικογένεια, πάρα μόνο έναν θείο του, που όμως τον έχει βοηθήσει αρκετά. Ανήκει στην κατηγορία της ήπιας νοητικής καθυστέρησης και είναι πολύ κοινωνικός, αλλά και πεισματάρης. Την χρονιά αυτή ερχόταν ελάχιστες φορές στο εργαστήριο, αλλά ήταν τελείως ανεξάρτητος, και ασχολιόταν κυρίως κατασκευάζοντας αντικείμενα στο τροχό (**Εικόνα 16**) για να τα διακοσμήσουν μετά οι υπόλοιποι της ομάδας.

Ο ίδιος είναι περήφανος γιατί διδάχθηκε από ένα πολύ καλό κεραμίστα, που ήταν παλιά εκπαιδευτής στο Κέντρο και συνέχεια αναφέρεται σε αυτόν. Ο Παναγιώτης είναι κανονικός μάστορας και πολλές φορές οι συμβουλές του σε διάφορα θέματα του εργαστηρίου βοήθησαν αρκετά.

Φέτος, κατάφερε να βρει δουλειά ως διανομέας φυλλαδίων και να μετακομίσει σε μια μικρή γκαρσονιέρα με την υποστήριξη του θείου του. Παρόλαυτα, ο ίδιος δηλώνει πως το όνειρό του είναι να γίνει κεραμίστας σε εργαστήριο.

Η σχέση του με τα υπόλοιπα παιδιά ήταν κάπως «εξουσιαστική». Πολλές φορές εκδήλωνε θυμό απέναντι τους, τους μάλωνε αν έκαναν φασαρία και χαιρετούσε μόνο τα πιο «καλα» παιδιά. Για αυτούς ήταν ο μάστορας. Συχνά φαινόταν να μιμείται τον τρόπο που φέρονται οι εκπαιδευτές στα παιδιά και γενικότερα συμπεριφερόταν περισσότερο σα να εργάζεται στο χώρο, παρά σαν εκπαιδευόμενος.

...ηρθε σε λιγο και μου ζητησε τα κλειδια για να μπει μεσα .Οταν το ρωτησα τι θελει, μου απάντησε κοφτά: «Θελω να κανω δουλεια.Με εμπιστευεσαι έτσι;» (Σημειώσεις πεδίου 17/2/2015)

7.4. Το εργαστήριο Αγγειοπλαστικής

Το εργαστήριο Αγγειοπλαστικής του συγκεκριμένου Κέντρου Ημέρας, στεγάζεται στο χώρο αυτό πολλά χρόνια. Πολλοί κεραμίστες έχουν εκπαιδύσει νοητικά ανάπηρα άτομα στην τέχνη αυτή. Σε παλαιότερες εποχές, το εργαστήριο έκανε μια, ανάλογη με τα δεδομένα του, παραγωγή και συχνά ο χώρος άνοιγε για την γειτονιά ή τον υπόλοιπο κόσμο, οργανώνοντας παζάρια ή εκθέσεις για να πουλήσει τα έργα των εκπαιδευομένων. Με τον τρόπο αυτό το εργαστήριο εξασφάλιζε τα υλικά και τα εργαλεία που ήταν απαραίτητα για να λειτουργεί ως χώρος εκπαίδευσης.

Πλέον, το εργαστήριο δε νοείται ως χώρος εκπαίδευσης τόσο, όσο ως χώρος φύλαξης και δημιουργικής απασχόλησης για ΑΜΕΑ. Ο στόχος πλέον είναι η εξασφάλιση ότι τα ΑΜΕΑ «θα περάσουν κάπου το χρόνο τους με ασφάλεια» και αυτό είναι ένα γενικώς αποδεκτό συμπέρασμα από τους εργαζομένους. Επίσης, το ίδρυμα δεν ανοίγει πλέον στο ευρύ κοινό για να προωθήσει την παραγωγή του και αυτό, σε συνδυασμό με την γενικότερη οικονομική κρίση δημιουργεί ελλείψεις και πολλά προβλήματα στο εργαστήριο κεραμικής και στα άλλα εργαστήρια και απομονώνει τους νοητικά αναπήρους από την κοινωνία.

7.4.1. Η εκπαιδύτρια κεραμικής και οι σχέσεις με τους εκπαιδευόμενους

Η δουλειά της εκπαιδύτριας κεραμικής σε νοητικά ανάπηρα άτομα δεν είναι πάντα εύκολη, όμως είναι αρκετά δημιουργική. Η τέχνη της κεραμικής είναι μια διαδικασία αρκετά πολύπλευρη και περίπλοκη, που όμως προσφέρει πολλές δυνατότητες σε ένα εκπαιδευτικό περιβάλλον. Η υλικότητα του πηλού είναι ένα μέσο που γνωρίζοντας κανείς τον τρόπο να του «συμπεριφερθεί» αποζημιώνεται με αμέτρητα αισθητικά αποτελέσματα και αισθητηριακές εμπειρίες.

Παράλληλα, και μέσα από την εκπαίδευση των τεχνικών δεξιοτήτων στην αγγειοπλαστική, εκπληρώνονται στόχοι κοινωνικο-ψυχολογικής φύσης, όπως η επίλυση προβλημάτων μη αποδεκτών συμπεριφορών, η δημιουργία κινήτρων, καλλιέργεια της δημιουργικότητας (βλ. Κεφ. 3) κτλ. Η διαδικασία αυτή της εκμάθησης τεχνικών αποκτά και ψυχοπαιδαγωγική διάσταση μόνο όταν προχωράει πέρα από αυτές, διδάσκοντας δημιουργικές δεξιότητες, που εμπλέκονται με την δημιουργία ή με την αντίληψη (Πουρκος, 2009: 129).

Η δουλειά της εκπαιδύτριας ήταν αρκετά δύσκολη λόγω της έλλειψης κινήτρων των εκπαιδευομένων, αλλά και των συνθηκών του δεδομένου πλαισίου. Κάθε εκπαιδευτική διαδικασία προϋποθέτει την δημιουργία κινήτρων στον μαθητευόμενο, όμως στα νοητικά ανάπηρα άτομα και στο συγκεκριμένο πλαίσιο αυτό ήταν κάτι πολύ δύσκολο. Οι ενήλικες ανάπηροι αντιμετωπίζονται σαν παιδιά που δεν έχουν δυνατότητα για παραπάνω εξέλιξη. Ο τρόπος με τον οποίο αντιμετωπίζονται από την οικογένειά τους, από εργαζομένους της ψυχικής υγείας, αλλά και από το κράτος τους απομονώνει και πολλαπλασιάζει το παθολογικό τους πρόβλημα. Για τους λόγους αυτούς, αλλά και λόγω προσωπικών δυσκολιών, όπως οικονομικά και προβλήματα υγείας, ο ρόλος της εκπαιδύτριας στο να κινητοποιήσει τους εκπαιδευόμενους για να μάθουν και να δουλέψουν δεν ήταν πάντα εύκολος.

Προσπαθώ να σκεφτώ να κάνουμε κάτι στο πηλό. Κάτι που να κεντρίσει ίσως λίγο παραπάνω το ενδιαφέρον των παιδιών και να τους κάνει να συγκεντρωθούν και να δημιουργήσουν... Ξέρω ότι πρέπει εγώ να τους εμπνεύσω και να τους δώσω νόημα, όμως καμιά φορά δεν το βρίσκω ούτε εγώ. Και για μένα είναι δύσκολο να το βρω εφόσον δεν υπάρχει κάποιος στόχος. (Σημειώσεις πεδίου)

Μπήκα στο μουντό κτίριο με βαριά καρδιά και σώμα ...Τις τελευταίες μέρες μου είναι όλο και πιο δύσκολο να βρω νόημα και να συγκεντρωθώ στα «παιδιά» μου. Ωστόσο προσπαθώ σκληρά... Εγώ άνοιξα τον υπολογιστή και έβαλα μουσική. Ήμουν μαζί με άλλα έξι άτομα, και όμως ένιωθα τόσο μόνη μου... Αποφάσισα να πιέσω τον εαυτό μου να ασχοληθεί με τα παιδιά, όσο δύσκολο και αν φαινόταν εκείνη τη στιγμή ... "Τι θα κάνουμε σήμερα;" Προσπάθησα να τους παρακινήσω, αλλά η φωνή μου ήταν σα να πήγε στο βρόντο. Βλέμματα κενά και χαμένα. Επιμένοντας με το βλέμμα μου στα μάτια τους κατάφερα επιτέλους να πάρω μια απάντηση. (Σημειώσεις πεδίου 6.2.2015)

Στο ημερολόγιο της ερευνήτριας-εκπαιδύτριας διαφαίνονται πολλά σημεία, όπου η εκπαιδύτρια ταυτίστηκε με τους εκπαιδευόμενους ενήλικες, χρησιμοποιώντας το «εμείς», αντί για το «αυτοί» καταφέροντας να δημιουργήσει γέφυρες επικοινωνίας με τους νοητικά αναπήρους. Κατά την διάρκεια της χρονιάς αναπτύχθηκαν συναισθήματα μεταξύ εκπαιδύτριας και εκπαιδευομένων, και όπως είναι φυσικό υπήρχαν συμπαθείες και αντιπάθειες.

Αν μας έβλεπε κάποιος, δεν θα καταλάβαινε πως επικοινωνούμε και με το Γίγαντα και με το Νάνο. Όμως για μένα πλέον είναι σχεδόν εύκολο και τους καταλαβαίνω από τη γλώσσα του σώματος, το ύψος, το τόνο της φωνής. Μπορούμε να τσακωθούμε, να συζητήσουμε για τα νέα μας κτλ. Όλα μπορούμε να τα κάνουμε, αρκεί να υπάρχει υπομονή και από τους δυο. (Ημερολόγιο ερευνητή/ Σημειώσεις πεδίου 9.2.2015)

Ο ποδηλάτης μας μπήκε με φόρα και μου δώσε την υπεύθυνη δήλωση και αυτός. Τον παρατήρησα... Είναι γυμνασμένος και ντυμένος με αθλητικά ρούχα. Είναι όμως αζύριστος και απεριποίητος. Φοράει συνέχεια το ίδια ρούχα και μυρίζει αν τον πλησιάσεις. Είναι όμως εμφανίσσιμος και συμπαθής και αυτό τον σώζει... "Θα γίνεις παπάς?", τον ρώτησα θέλοντας να του κάνω πλάκα για το μούσι. "Ναι αυτό θα κάνω", είπε γελώντας δυνατά. "Ε όχι και παπάς ρε Κώστα!", του είπα αστεειυόμενη και πάλι. Όλοι ξεσπάσαμε σε γέλια. "Αύριο αν δεν βρέχει θα πάω στο Γαλάτσι να πα να δω τους παλιούς μου συμμαθητές", είπε εκείνος και αμέσως εγώ σοβάρεψα, γιατί έχω βαρεθεί να το ακούω αυτό κάθε φορά... Δεν κάθεται εύκολα να κάνει κάτι, συνήθως μιλάει για πολλά και διάφορα, μετά βαριέται και θέλει να φύγει. Αποφάσισα να τον πιάσω λιγάκι σήμερα. Του ζήτησα να ζήσει και να σφουγγαρίσει δυο τρία κεραμικά αντικείμενα (Σημειώσεις πεδίου 27.1.2015)

Ταυτόχρονα όμως, δεν ήταν πάντα εφικτό και χρήσιμο να βγει από τον εξουσιαστικό ρόλο της σαν εκπαιδευτρια, αλλά και το ρόλο της σαν «κανονικός» ενήλικας απέναντι στην κοινωνική κατασκευή, του νοητικά ανάπηρου ατόμου. Ως εκπαιδευτρια, που έχει την ευθύνη να βελτιώσει όσο το δυνατόν τις δεξιότητες των εκπαιδευομένων στην αγγειοπλαστική, διατηρήθηκε ο ρόλος αυτός της «αυθεντίας». Επίσης, σαν μέλος της ομάδας των «κανονικών» ενηλίκων, πολλές φορές χρειάστηκε να διατηρήσει την «ανώτερη» αυτή θέση την οποία έχει στην κοινωνία συγκριτικά με τους εκπαιδευομένους, για να «εκπαιδεύσει» τα άτομα αυτά σε αποδεκτούς κοινωνικά κανόνες και συμπεριφορές. Η ισορροπία πολλές φορές δεν ήταν εύκολη.

7.4.2. Η ρουτίνα και οι δραστηριότητες στο εργαστήριο

Για τους λόγους που περιγράψαμε παραπάνω, αλλά και λόγω του πλήθους και της ανομοιομορφίας των εκπαιδευομένων, οι στόχοι του εργαστηρίου για την φετινή ακαδημαϊκή χρονιά ήταν οι εξής:

- Ενημέρωση για τις διαδικασίες που ακολουθούνται στην τέχνη της κεραμικής, για όσους δεν ήξεραν (πως πλάθουμε τον πηλό, την συμπεριφορά του υλικού, το στέγνωμα, το σφουγγάρισμα, το ψήσιμο των αντικειμένων και οι θερμοκρασίες του καμινιού κτλ.)
- Εκμάθηση βασικών κατασκευαστικών τεχνικών της πηλοπλαστικής (τεχνική του μακαρονιού, τσιμπητό, άνοιγμα φύλου) και εξάσκηση στο τροχό
- Εξάσκηση στην διακόσμηση κεραμικών αντικειμένων με απλά μοτίβα ή ελεύθερο σχέδιο (μπαντάνισμα, ζωγράφισμα με χρωματιστούς μπαντανάδες, γυάλωμα)
- Ανακύκλωση του πηλού και διεργασία του ανακυκλωμένου υλικού
- Οργάνωση, τακτοποίηση και διατήρηση της καθαριότητας του εργαστηρίου

Οι στόχοι αυτοί δεν αποτέλεσαν μια πανάκεια για να σχηματιστεί κάποιο συγκεκριμένο πρόγραμμα, ούτε ήταν αναγκαστικοί για όλους τους εκπαιδευομένους. Λαμβάνοντας υπόψη τις δεξιότητες τους καθενός, τα γούστα τους, την πρότερη εκπαίδευσή τους, αλλά κυρίως το τι θέλει ο καθένας σαν ενήλικας, οι εκπαιδευόμενοι ήταν σχετικά ελεύθεροι στο να επιλέξουν τι θέλουν να κάνουν. Μέχρι τα μέσα της χρονιάς, είχε κάπως διαγράψει η πορεία του καθενός και με βάση αυτό δοκιμάσαμε και κάτι διαφορετικό, αναλόγως με το τι ήθελε ή μπορούσε ο καθένας.

Πέρα από κάποιες βασικές εργασίες που έπρεπε να ολοκληρωθούν σε συγκεκριμένο χρονικό διάστημα, όπως το σφουγγάρισμα των αντικειμένων ή η χάραξη πάνω σε αντικείμενα πριν αυτά στεγνώσουν τελείως ή η ανακύκλωση του πηλού για να έχουμε υλικά να δουλέψουμε, το ημερήσιο πρόγραμμα εξαρτιόταν και από τη διάθεση και τις ανάγκες των εκπαιδευομένων. Οι άνθρωποι με νοητικές αναπηρίες και συνωδά ψυχικά προβλήματα, ακολουθούν φαρμακευτικές θεραπείες, που συχνά καθιστούν την πολύωρη εργασία ή συγκέντρωση σε κάποια δραστηριότητα

ανέφικτη. Επίσης, οι αδυναμίες στην αντίληψη, η έλλειψη συγκέντρωσης και κινήτρων και οι άλλες συναισθηματικές διαταραχές κάνουν την δουλειά τους στο εργαστήριο δύσκολη πολλές φορές. Σεβόμενη τις ιδιαιτερότητές τους, αλλά ταυτόχρονα προσπαθώντας να υπάρχουν ερεθίσματα και ευκαιρίες για βελτίωση, η πρακτική εκπαίδευσης που ακολουθήθηκε ήταν προσαρμοσμένη στις ανάγκες των ενηλίκων με νοητική αναπηρία. Έτσι, πέρα από κάποια άτομα που είχαν σχεδόν πάντα την όρεξη για δουλειά, οι υπόλοιποι είχαν ένα εντελώς δικό τους ρυθμό και έκαναν και άλλες δραστηριότητες, όπως ζωγραφική, παζλ, διάβασμα περιοδικών, χαρτοκπτική κτλ (Εικόνα 17).



Εικόνα 17. Κάποιοι δουλεύουν με πηλό, ενώ κάποιοι άλλοι ζωγραφίζουν.

Συνήθως στους δυο πάγκους εργασιών του εργαστηρίου οι εκπαιδευόμενοι χωριζόντουσαν αυθόρμητα σε δυο ομάδες. Στον πρώτο πάγκο υπήρχαν συνήθως τα παιδιά που ασχολιόντουσαν καθόλου ή πολύ λίγο με τον πηλό και την διακόσμηση. Για παράδειγμα, ο Γαμπρός που μπαντάνιζε πάντα μέχρι την στιγμή που θα βγαίναμε για το πρώτο διάλλειμα, η Μαρία που έλυνε σταυρόλεξα, ο Μάγκας που έβαφε για πέντε λεπτά ένα βάζο, ενοχλώντας τους υπολοίπους και λερώνοντας όλο το πάγκο κτλ. Βέβαια, ήταν και ο Σταύρος, που ανενόχλητος από όλα εφτιαχνε τα βάζα του, και δεν σταματούσε μόνο για να βγει διάλλειμα, όμως δεν βοηθούσε σε κάποια άλλη εργασία του εργαστηρίου, ούτε επικινωνούσε με τους υπόλοιπους, οπότε προτιμούσε να κάθεται σε αυτό το τραπέζι για να έχει την ησυχία του.

Από την άλλη στον δεύτερο πάγκο καθόταν πάντα ο Θωμάς, συνήθως ο Γρηγόρης, ενώ ο Ποδηλάτης πηγαينوερχόταν και στους δυο πάγκους. Ο Νάνος και ο Γίγαντας καθόντουσαν, ως επι το πλείστον μαζί με τα παιδιά που έκαναν δουλειά, ασχέτως αν κοιμόντουσαν ή έκαναν μουσική.

Σήμερα, αλλά και τις περισσότερες φορές θα έλεγε κανείς, έχουμε δυο επίπεδα μέσα στο εργαστήριο. Το ένα με τους « τεμπέληδες» που έχουν πάρει περιοδικά και χαζεύουν, έτσι θα το πούμε το τραπέζι της ανάγνωσης και ένα με τους κεραμίστες! Το τραπέζι των τεμπέληδων συνιστάται από τα πιο «χαμηλά»

παιδιά, όπως τα ονομάζουμε εδώ στο «ίδρυμα». Το εντυπωσιακό είναι πως δεν έβαλα εγώ τους εκπαιδευόμενους μου να κάτσουν κατά αυτό τον τρόπο, αλλά η τοποθέτηση τους στο χώρο έγινε αυθόρμητα. Στο άλλο τραπέζι είναι τα πιο «ψηλά» παιδιά, οι οποίοι συνήθως ξεκινάνε με φόρα είτε να φτιάξουν κάτι είτε να ζωγραφίσουν, αλλά κάπου στην πορεία κουράζονται ή δυσανασχετούν και χαλαρώνουν και τελικά ο μόνος που συνεχίζει είναι ο Θωμάς. (Σημειώσεις πεδίου 15.1.2015)

Πολλές φορές βέβαια, ενώ οι «δυνατοί» της ομάδας ξεκινούσαν συμπαρασέρνανε και τα υπόλοιπα μέλη. Αυτό συνέβαινε από κάποιον είδους ανταγωνισμό ή από ένα ερέθισμα που δινόταν και πυροδοτούσε το ενδιαφέρον των υπολοίπων. Όταν υπήρχε αυτή η κινητοποίηση, το εργαστήριο έμοιαζε πιο ζωντανό και αμέσως άλλαζε και η διάθεση της ομάδας.

Η εργατικότητα εδώ είναι σα να είναι κολλητική! Έτσι, ενώ ξεκινήσαμε πολύ τεμπέλικα σήμερα, τελικά καταλήξαμε όλοι να ασχολούμαστε με κάτι και εγώ και οι εκπαιδευόμενοι. Πάω πάνω από το καθένα και τον βοηθάω ή του υποδεικνύω τι θα κάνει. Είμαστε σαν ένα κανονικό εργαστήριο για ενήλικες, εγώ νιώθω πιο χρήσιμη και η ώρα περνάει πολύ ευχάριστα (Σημειώσεις πεδίου 27.1.2015).

Αντιθέτως, υπήρχαν μέρες ή ακόμα και περίοδοι μέσα στην χρονιά που η δραστηριότητα στο εργαστήριο μειωνόταν τόσο, που θα μπορούσε να πει κανείς ότι δεν υπήρχε ζωή. Τις δύσκολες αυτές μέρες, οι περισσότεροι ήταν αμίλητοι και αδιάφοροι σε σχέση με τη δουλειά και ο χρόνος δεν πέραγε εύκολα. Η κατάσταση αυτή δημιουργούσε νευρικήτητα σε κάποια μέλη της ομάδας και άσχημα συναισθήματα σε όλους. Επίσης, αυτό επιτεινόταν από το κρύο που επικρατούσε στο εργαστήριο, λόγω της ελλιπούς θέρμανσης και της υγρασίας.

...λείπουν πολλά παιδιά.... Πάλι έχει πέσει απραξία και προσπαθώ να ξεσηκώσω τους κεραμιστές να δουλέψουν. Μάταια... Οι περισσότεροι μόλις πιάσουν κάτι, ασχολούνται για πέντε λεπτά και μετά χαζεύουν. Λείπουν βασικά άτομα που δίνουν δυναμική στην ομάδα. (Σημειώσεις πεδίου 29.1.2015)

Κατά την διάρκεια της συμμετοχικής παρατήρησης, πραγματοποιήθηκε από την ομάδα των κεραμιστών ένα project στα πλαίσια της γιορτής της Αποκριάς. Όπως και σε όλες τις άλλες γιορτές, τα άλλα εργαστήρια ασχολιόντουσαν με παραγωγή σχετικών με τη θεματική αντικείμενων, έτσι και τώρα αποφασίστηκε από κοινού με τους εκπαιδευόμενους να κατασκευάσουμε τρισδιάστατες μάσκες, όπως αυτές που ζωγράφιζαν στις συνοδευτικές δραστηριότητες. Παρόλες τις αντιρρήσεις της ψυχολόγου και της εκπαιδευτριας του άλλου εργαστηρίου, ότι «δεν αξίζει» και ότι οι περισσότεροι δεν θα κατάφερναν κάτι, η διαδικασία πραγματοποιήθηκε με επιτυχία.

...τους έδειξα πώς να ανοίξουν φύλλο για την κατασκευή. Ύστερα ο καθένας αποτύπωσε τη μάσκα, που είχε ζωγραφίσει, τα πατρων δηλαδή, πάνω στο φύλλο του πηλού και μετά έπρεπε να την διακοσμήσει χρησιμοποιώντας την φαντασία του. Αυτό έμοιαζε κάτι πολύ δύσκολο, γιατί οι μαθητές μου έχουν μάθει από την εκπαίδευση τους να διεκπεραιώνουν οδηγίες και να εγκλωβίζονται μέσα σε αυτές. Γνώμη μου είναι, πως το ίδιο πρόβλημα αντιμετωπίζει και ο γενικός πληθυσμός από το είδος της παιδείας που λαμβάνει. Εδώ όμως, λόγω των παθολογικών προβλημάτων αλλά και της κακής αυτοεικόνας, οι εκπαιδευόμενοι είναι ακόμα πιο μπλοκαρισμένοι. (Σημειώσεις πεδίου 3.2.2015).

Η δουλειά σε αυτή τη φάση έγινε και ατομικά, αλλά και ομαδικά. Ακόμα και ο Θωμάς που συνήθιζε να κάθεται μόνος του, κατάφερε να συμμετάσχει στην ομάδα βοηθώντας τα υπόλοιπα παιδιά που τα κατάφερναν λιγότερο καλά. Η διαδικασία διήρκεσε περίπου μιάμιση εβδομάδα. Αφού στέγνωσαν οι μάσκες, ο καθένας πήρε τη δική του, την σφουγγάρισε και την μπαντάνισε για να γίνει το πρώτο ψήσιμο. Σε μια επόμενη φάση περιμέναμε όλοι με αγωνία να ανοίξουμε το καμίνι, να δούμε αν έχουμε απώλειες και να διακοσμήσουμε τις μάσκες με χρωματιστούς μπαντανάδες. Τέλος, γυαλώσαμε και ξαναπήσαμε τις μάσκες περιμένοντας με αγωνία το τελικό

αποτέλεσμα. Οι αυτοσχέδιες μάσκες ήταν εξαιρετικές και μάλιστα έμοιαζαν με τους δημιουργούς τους (Εικόνα 18).



Εικόνα 18. Οι μάσκες, αποτέλεσμα της ομαδικής εργασίας μας.

Το σημαντικό στην όλη διαδικασία και αυτό που παρατηρήθηκε ήταν, ότι μόλις δόθηκε ένα κίνητρο για προσωπική έκφραση στους εκπαιδευόμενους και βοήθεια από κάποιον πιο έμπειρο, αυτοί αμέσως ανταποκρίθηκαν, ο καθένας με τις δυνατότητές του. Σύμφωνα και με την θεωρία του Vygotsky για την μάθηση και την ανάπτυξη, η Ζώνη εγγύτερης ανάπτυξης είναι η απόσταση μεταξύ του πραγματικού σταδίου εξέλιξης ενός παιδιού, όπως αυτό καθορίζεται από την ανεξάρτητη επίλυση προβλημάτων, και του υψηλότερου επιπέδου δυνατής εξέλιξης, όπως καθορίζεται από την επίλυση προβλημάτων με την καθοδήγηση από κάποιον ενήλικο ή σε συνεργασία με πιο ικανούς συνομηλίκους. Στο σημείο αυτό λοιπόν, οι νοητικά ανάπηροι εκπαιδευόμενοι κατάφεραν, δουλεύοντας, συνεργατικά με την εκπαιδύτρια και ικανότερους συνεκπαιδευόμενους, πέτυχαν ένα ανώτερο επίπεδο (υψηλότερο επίπεδο δυνατής εξέλιξης).

Επίσης, αποδείχτηκε η κοινωνική διάσταση της τέχνης, με την έννοια ότι αυτή προσφέρει την ευκαιρία για έκφραση των ατομικών διαφορών και αποδοχή του διαφορετικού, την καλλιέργεια διαπροσωπικών σχέσεων και ομαδικού πνεύματος (Πουρκος 2009:216). Μέσα από την διαδικασία, οι εκπαιδευόμενοι βγήκαν από το αυτιστικά συμπεριφερόμενο κόσμο τους και αλληλεπίδρασαν με τους συνεκπαιδευόμενους τους (Εικόνα 19). Οι νοητικά ανάπηροι έχουν πολλές φορές μεγαλύτερη δυσκολία σε τέτοιου είδους αλληλεπιδραστικές εργασίες, λόγω της απογοήτευσης που συχνά βιώνουν ή της έλλειψης ευκαιριών. Για το λόγο αυτό, η συνεργασία αυτή έδωσε ένα πολύτιμο ερέθισμα στους εκπαιδευόμενους του εργαστηρίου και δημιούργησε ένα θετικότερο κλίμα και μια άλλη δυναμική στην ομάδα (Εικόνα 20).



Εικόνα 19. Συνεργασία δυο εκπαιδευομένων για την κατασκευή μάσκας.



Εικόνα 20. Η συνεργατική δουλειά δημιουργεί άλλη δυναμική στην ομάδα.

Εκτός, από την ομαδική εργασία για την κατασκευή μασκών, στο εργαστήριο υπήρχαν καθημερινά εργασίες που οργανώνονταν με δυο ή περισσότερα άτομα. Χαρακτηριστικό παράδειγμα η ανακύκλωση και η ζύμωση του πηλού. Τα αντικείμενα που αποφασίζαμε ότι δεν θα κρατήσουμε ή υπολλείματα πηλού από τις διάφορες εργασίες, αποξηράνιονταν και στη συνέχεια βυθίζονταν στο νερό για δυο με τρεις μέρες. Συνήθως ο Νάνος, αναλάμβανε να σπάσει σε κομματάκια τον πηλό που θα ανακυκλώναμε για να ξεραθεί πιο γρήγορα. Η μάζα του βρεγμένου πηλού απλωνόταν σε ξύλινες επιφάνειες, ώστε να αποβληθεί το περιττό νερό και τελικά να περαστεί ο ανακυκλωμένος πηλός από το ζυμωτήριο για να ομογενοποιηθεί.

Σε όλα αυτά τα στάδια, οι εκπαιδευόμενοι συνεργάζονταν και ακολουθούσαν οδηγίες από την εκπαιδευτρια. Από την παρατήρηση, φάνηκε ότι οι πιο «ψηλοί» εκπαιδευόμενοι βοηθούσαν τους πιο «χαμηλούς». Παρόλαυτά, ο Νάνος με χαμηλότερο δείκτη νοημοσύνης από τον Γρηγόρη φαινόταν να έχει μεγαλύτερο βαθμό κινήτρων και να αναλαμβάνει πρωτοβουλίες. Αντιθέτως, ο Γρηγόρης καθώς και ο Θωμάς, τα πιο «ψηλά» παιδιά του εργαστηρίου είχαν την τάση να περιμένουν –τουλάχιστον στην αρχή- για κάθε βήμα να τους δοθεί και μια οδηγία.

Τα «χαμηλότερα» παιδιά από την άλλη, παρακολουθούσαν συνήθως την διαδικασία και λειτουργούσαν σαν «αόρατοι παρατηρητές». Αν κάποιος προσπαθούσε να βοηθήσει, συνήθως η ομάδα που είχε καταπιαστεί με την όποια εργασία, δεν του έδινε την ευακρία να συμμετέχει. Μόνο μετά από προτροπή της εκπαιδευτριας, οι εκπαιδευόμενοι βοηθούσαν τους λιγότερο ικανούς της ομάδας. Πολλές φορές βέβαια, η διαδικασία αυτή γινόταν αυθόρμητα, αλλά θα αφορούσε κάτι που δεν είχε αναθέσει η εκπαιδευτρια στην ομάδα. Αν λοιπόν κάποιο παιδί πραγματοποιούσε κάποια δραστηριότητα και χρειαζόταν βοήθεια από την εκπαιδευτρια ήταν πολύ πιθανό κάποιος από τους συνεκπαιδευόμενους να έπαιρνε το ρόλο του βοηθού.

Για τα παιδιά του εργαστηρίου κεραμικής, ότι κάναμε ήταν για αυτούς η δουλειά τους ή το σχολείο τους. Ενώ για τους εργαζόμενους των εργαστηρίων ήταν φύλαξη, για τους εκπαιδευόμενους ήταν κάτι σοβαρό που τους καθόριζε. Ο Σταυρος, όταν έλειπε από το μάθημα,

ενημέρωνε ότι έχει πάρει «ρεπό», ενώ ο Θωμάς αγγωνόταν για την επίδοση του στην κεραμική και για το αν θα καταφέρει ποτέ να δουλέψει σε κάποιο εργαστήριο.

Αν για εμένα η κεραμική είναι το χόμπι μου, για πολλούς από αυτούς η τέχνη αυτή είναι η «δουλειά» τους. Είναι κάτι που τους χαρακτηρίζει. Είναι οι κεραμίστες! (Σημειώσεις πεδίου 9.2.2015)

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 8

«ΣΤΙΓΜΑΤΑ» ΣΤΟΝ ΠΗΛΟ: ΕΣΤΙΑΣΜΕΝΗ ΠΑΡΕΜΒΑΣΗ ΣΕ ΕΚΠΑΙΔΕΥΟΜΕΝΟΥΣ ΣΤΗΝ ΚΕΡΑΜΙΚΗ ΜΕ ΝΟΗΤΙΚΗ ΑΝΑΠΗΡΙΑ

8.1. Εισαγωγή

Στο παρόν κεφάλαιο θα περιγράψουμε λεπτομερώς την διαδικασία της παρέμβασής που έγινε σε δύο από τους μαθητευόμενους του εργαστηρίου Αγγειοπλαστικής, με τη χρήση της υλικότητας του πηλού βασισμένη σε δικά τους ιχνογραφήματα, σε μια προσπάθεια εντοπισμού των αντιλήψεων και των συναισθημάτων τους σχετικά με τα ερωτήματα της παρούσας έρευνας που αφορούν το στιγματισμό της διαφορετικότητας των ατόμων με αναπηρία.

8.2. Αναλυτική περιγραφή της διαδικασίας

Στόχος των παρεμβάσεων ήταν να καταφέρουμε να αντλήσουμε πληροφορίες για το πώς, και αν τα ίδια τα υποκείμενα αντιλαμβάνονται την διαφορετικότητά τους, για το πως και αν βίωσαν ή βιώνουν τον κοινωνικό στιγματισμό στα κοινωνικά πλαίσια μέσα στα οποία κινούνται, αλλά κυρίως να δώσουμε στους ίδιους την ευκαιρία να μιλήσουν και να ακουστεί η «φωνή» τους.

Η όλη διαδικασία χρειάστηκε μια προετοιμασία σε επίπεδο ψυχολογικό, αλλά και πρακτικό. Ένα πρώτο βήμα για την προσέγγιση των υποκειμένων ήταν πρώτα από όλα η ενημέρωσή τους για την διαδικασία και τους βασικούς στόχους της. Αυτό έγινε, αρχικά για να εξασφαλίσουμε την συγκατάθεσή τους και την συμμετοχή τους στην ερευνητική διαδικασία, αλλά και σαν μια πρώτη βολιδοσκόπηση των αντιδράσεών τους.

Ένα δεύτερο βήμα ήταν η ευαισθητοποίηση των υποκειμένων σχετικά με θέματα που αφορούν την διαφορετικότητα, το κοινωνικό στιγματισμό, αλλά και συζητήσεις σχετικά με προσωπικά ζητήματα που τους απασχολούσαν ώστε να νιώσουν άνετα.

Αυτό είχε ως αποτέλεσμα:

1. Να αναπτυχθεί μια βαθύτερη σχέση εμπιστοσύνης μεταξύ των υποκειμένων και της ερευνήτριας και μια σχετική δυναμική σαν ομάδα.
2. Να καταφέρουν τα υποκείμενα να εκφράσουν τις βαθύτερες σκέψεις και τους προβληματισμούς τους σχετικά με τα θέματα αυτά.

Ένα τρίτο βήμα για την προετοιμασία των υποκειμένων, ώστε να εξασφαλιστεί η επιτυχία της παρέμβασης, ήταν η εκμάθηση αυτών και η εξάσκησή τους σε διάφορες κατασκευαστικές τεχνικές της κεραμικής (βλ. Κεφ. 3^ο). Με τον τρόπο αυτό προσπαθήσαμε να δώσουμε στην διάθεση των υποκειμένων διαφορετικούς τρόπους έκφρασης και εργαλείο με το πολυδύναμο αυτό υλικό του πηλού. Φυσικά, στόχος δεν ήταν τα υποκείμενα να μάθουν τις τεχνικές αυτές με σκοπό ένα άρτιο καλλιτεχνικό αποτέλεσμα, αλλά για να καταφέρουν όσο το δυνατόν πληρέστερα να αποδώσουν αυτά που σκέφτονται, αισθάνονται και βιώνουν μέσω του πηλού.

Η κυρίως διαδικασία των παρεμβάσεων ολοκληρώθηκε μέσα σε περίπου δυο βδομάδες. Τα υποκείμενα ερχόντουσαν μετά το μεσημεριανό γεύμα και πάλι στο εργαστήριο, αλλά δούλευαν με βάση τα θέματα που συζητούσαμε και κάποιες ώρες που συνυπήρχαν με τα υπόλοιπα παιδιά στο χώρο ή ακόμα και στο σπίτι. Σαν αφορμή συζητούσαμε την κάθε θεματική που θα παραθέσουμε παρακάτω, και στην συνέχεια η οδηγία που τους δίναμε ήταν να αποτυπώσουν τις

σκέψεις τους, τα συναισθήματά τους πάνω στο χαρτί, αφού βέβαια τους είχαμε εξηγήσει ότι δεν μας ενδιαφέρει το αισθητικό αποτέλεσμα και πως δεν υπάρχει σωστό ή λάθος.

Μετά την ολοκλήρωση των ιχνογραφημάτων τα υποκείμενα καλούνταν να εξηγήσουν τι έχουν σχεδιάσει και να δώσουν μια ερμηνεία για το έργο τους. Κάποιες φορές οι απαντήσεις ήταν πολύ απλές και μονολεκτικές, ενώ κάποιες άλλες προέκυπτε ολόκληρη συζήτηση γύρω από το θέμα και το έργο τους. Στην συνέχεια ζητούσαμε από τα υποκείμενα να κατασκευάσουν κάτι στον πηλό σχετικά με το θέμα, βασιζόμενοι, αν εκείνοι θέλουν στο ιχνογραφικό τους έργο. Όταν τέλειωνε η δουλειά τους με τον πηλό συζητούσαμε με τον καθένα ξεχωριστά για το έργο τους, για το τι αυτό συμβολίζει και πως αυτό σχετίζεται με το θέμα.

Ένα τελικό στάδιο της διαδικασίας, αλλά απαραίτητη για κάθε κεραμικό έργο, ήταν η επεξεργασία του στεγνού πλέον πηλού. Τα υποκείμενα στο στάδιο αυτό καλούνταν να «φροντίσουν» το έργο τους, να το διακοσμήσουν όπως ήθελαν, έτσι ώστε να ψηθεί και να φτάσει στο τελικό στάδιο που φτάνει κάθε κεραμικό έργο. Η ολοκλήρωση της διαδικασίας θεωρήθηκε απαραίτητη για διάφορους λόγους. Σε αντιστοιχες περιπτώσεις, όπως για παράδειγμα σε θεραπευτικά πλαίσια, το ψήσιμο του πηλού δεν θεωρείται απαραίτητο στάδιο, όμως εδώ, σε ένα πλαίσιο κατάρτισης για την κεραμική και στην συγκεκριμένη στοχευμένη παρέμβαση, επιλέξαμε μαζί με τα υποκείμενα να κατασκευάσουμε ολοκληρωμένα κεραμικά αντικείμενα.

Κατά την διάρκεια των παρεμβάσεων τηρήθηκε ημερολόγιο παρατήρησης από την ερευνήτρια με σημειώσεις σχετικά με τις αντιδράσεις των υποκειμένων, τις στάσεις τους απέναντι στο υπο συζήτησης θέμα και την γενικότερη συμπεριφορά τους. Επίσης, χρησιμοποιήθηκαν και άλλα μέσα, όπως φωτογραφικό και βιντεοσκοπημένο υλικό, καθώς και ηχογραφήσεις των συνεντεύξεων.

8.2.1. Ο χρόνος και ο χώρος της παρέμβασης

Η διαδικασία της παρέμβασης, η οποία πραγματοποιήθηκε στις αρχές του Ιουνίου του έτους 2015, έγινε εστιασμένα σε δύο από τους μαθητές του εργαστηρίου κεραμικής. Για το λόγο αυτό αρχικά επιλέχθηκε οι συναντήσεις που αφορούσαν την διαδικασία της παρέμβασης να πραγματοποιούνται ξεχωριστά από το υπόλοιπο τμήμα σε ώρες εκτός του προγράμματος. Έτσι, συναποφασίστηκε με τους υπόλοιπους συναδέλφους και την διοίκηση να χρησιμοποιούμε το εργαστήριο Αγγειοπλαστικής για δυο ώρες μετά την λήξη του ημερήσιου προγράμματος.

Η παρέμβαση είχε προγραμματιστεί να πραγματοποιηθεί σε τέσσερις δίωρες συναντήσεις. Όμως, κατά την διάρκεια των παρεμβάσεων κρίθηκε απαραίτητο για διάφορους λόγους από την ερευνήτρια να αφιερώνεται παραπάνω χρόνος στα υποκείμενα κατά την διάρκεια του ημερήσιου προγράμματος, αλλά και κάποια απασχόληση στο σπίτι σχετικά με τα θέματα της παρέμβασης.

Ως χώρος για την διαδικασία επιλέχθηκε το εργαστήριο Αγγειοπλαστικής του ίδιου του Κέντρου Ημέρας, ενώ υπήρχαν ιδέες για την πραγματοποίηση των παρεμβάσεων στο χώρο των ίδιων των υποκειμένων ή στον προσωπικό χώρο της ερευνήτριας ή ακόμα και σε κάποιο άλλο εργαστήριο. Τελικά όμως, κρίθηκε ως πιο κατάλληλος ο ίδιος ο χώρος όπου εκπαιδεύονται οι μαθητές για δύο βασικούς λόγους:

1. Θεωρήθηκε αναγκαίο για τα υποκείμενα να είναι εξοικειωμένα με τον ίδιο το χώρο και να νιώθουν άνετα να εκφραστούν και να κινηθούν μέσα σε αυτόν, αφού η διαδικασία από μόνη της ήταν για αυτούς κάτι πρωτόγνωρο που τους προξένησε συναισθήματα άγχους και αμηχανίας.
2. Για την δημιουργία και την επεξεργασία των κεραμικών έργων ήταν απαραίτητη η χρησιμοποίηση υλικών και εργαλείων, καθώς και του ηλεκτρικού καμινιού, κάτι το οποίο θα ήταν αρκετά δύσκολο σε κάποιον άλλο χώρο.

8.2.2. Δυσκολίες και εμπόδια κατά την παρέμβαση

Βασική δυσκολία κατά την διάρκεια των παρεμβάσεων ήταν ο χρόνος. Ενώ αρχικά είχαμε υπολογίσει ότι με τέσσερα δίωρα, μετά το ημερήσιο πρόγραμμα των εργαστηρίων θα καταφέραμε να ολοκληρώσουμε τα ιχνογραφικά και κεραμικά μας έργα, αλλά και τις συζητήσεις γύρω από αυτά, τελικά έγινε φανερό πως αυτό δεν είναι εφικτό.

Εδώ θα πρέπει να σημειώσουμε, ότι παίζει πολύ σημαντικό ρόλο και ο ρυθμός των υποκειμένων. Τα άτομα με νοητική αναπηρία, και κυρίως αυτά που βιώνουν ταυτόχρονα και σοβαρές ψυχικές παθήσεις, έχουν ένα άλλο ρυθμό και τρόπο αντίληψης. Επίσης, όπως τα ίδια τα υποκείμενα ανέφεραν, ποτέ δεν τους είχε ζητηθεί κάτι αντίστοιχο: το να συμμετέχουν δηλαδή σε μια εργασία με ένα συγκεκριμένο θέμα, όπου θα είναι ελεύθεροι να εκφραστούν και να πάρουν πρωτοβουλίες.

Με βάση λοιπόν, τις ανάγκες και τις ιδιαιτερότητες των υποκειμένων ως ενήλικες με νοητική αναπηρία, αλλά και ως ξεχωριστές προσωπικότητες, αφήσαμε πιο ελεύθερο το χρονικό πλαίσιο των παρεμβάσεων. Έτσι δηλαδή, επειδή για εκείνους, ήταν μεγάλο ζήτημα το τι θα κάνουμε ή το ότι δεν κατάλαβαιναν καλά τι τους ζητούσαμε να ζωγραφίσουν ή και πολλά άλλα θέματα που τους απασχολούσαν, αρχίσαμε να ασχολούμαστε με τις παρεμβάσεις και κατά την διάρκεια του προγράμματος των εργαστηρίων, όταν ακόμα ήταν εκεί και οι υπόλοιποι μαθητές-υποκείμενα. Επίσης, σε πολλές περιπτώσεις, και στα πλαίσια της εξατομίκευσης της δουλειάς μας, χρειάστηκε να προχωρήσουμε σε ένα επόμενο στάδιο με τον έναν, ενώ με τον άλλον χρειάστηκε να του δώσουμε το χρόνο, ώστε να ολοκληρώσει την δουλειά του. Αυτό είχε ως αποτέλεσμα μια ασυγχρονία στην όλη εργασία, η οποία όμως έδινε στον καθένα το περιθώριο και το χρόνο να εκφραστεί όπως πραγματικά αισθάνεται.

Ένα ακόμα ζήτημα που τέθηκε ήταν ο υψηλός βαθμός άγχους το οποίο βίωναν τα υποκείμενα. Αυτό εκφραζόταν μέσω της δυσκολίας τους να πραγματοποιήσουν κάποιες δραστηριότητες, του φόβου τους να εκφράσουν αυτά που πραγματικά σκέφτονται, της επανάληψης κάποιων ερωτήσεων κτλ. Τα ίδια τα υποκείμενα εξέφρασαν μέσω του λόγου και της τέχνης, την αγχώδη αυτή κατάσταση που βίωσαν κατά την διάρκεια των παρεμβάσεων και που βιώνουν καθημερινά. Αποψη μας εδώ είναι, ότι το άγχος αυτό μπορεί ως ένα βαθμό να σχετίζεται με το νοητικό και γνωστικό επίπεδο των υποκειμένων, αλλά περισσότερο ωφείλεται στην έλλειψη εξάσκησης, στην διαρκή και χρόνια καταπίεση την οποία έχουν υποστεί τα υποκείμενα, αλλά και γενικότερα τα άτομα με νοητικές αναπηρίες.

Το άγχος σε συνδυασμό με την δυσκολία στην αφαιρετική σκέψη των νοητικά αναπήρων δημιούργησαν εμπόδια στην όλη διαδικασία. Για παράδειγμα, τα υποκείμενα, ειδικά στην αρχή των παρεμβάσεων, δυσκολεύτηκαν πολύ στο να κατανοήσουν πως θα εκφράσουν αυτά που σκέφτονται και το πώς νιώθουν μέσω της ζωγραφικής και του πηλού. Ακόμα περισσότερο, δυσκολευόντουσαν στο να ερμηνεύσουν οι ίδιοι τα έργα τους και να εξηγήσουν για πιο λόγο κατασκεύασαν ένα αντικείμενο, τι σημαίνει αυτό κτλ.

Για τους λόγους αυτούς, οι οδηγίες και οι επεξηγήσεις που δίναμε στα υποκείμενα κατά την διάρκεια της παρέμβασης, χρειάστηκαν πολλές φορές να προσαρμοστούν. Για παράδειγμα στην οδηγία «Κάνε μία ζωγραφιά και στην συνέχεια ένα έργο με πηλό, που να αναπαριστά τον τρόπο που βιώνεις τον εαυτό σου σε σχέση με τα υπόλοιπα άτομα στο Εργαστήριο και στη συνέχεια δώσε ένα τίτλο», χρειάστηκε να εξηγήσουμε στα υποκείμενα, πως με τη φράση «βιώνω τον εαυτό μου», εννοούμε πως αισθάνομαι και πως σκέφτομαι μέσα στο εργαστήριο. Πολλές φορές χρειάστηκε να δώσουμε απλουστευτικά παραδείγματα ώστε οι οδηγίες να γίνουν κατανοητές, κάτι που ίσως δεν θα χρειαζόταν σε μη ανήλικους ενήλικες. Με λίγα λόγια, χρειάστηκε να προσαρμόσουμε τον κυρίαρχο λόγο και τρόπο σκέψης στον κώδικα επικοινωνίας με τον οποίο νοητικώς ανάπηρα άτομα δρουν και λειτουργούν.

8.3. Τα ιχνογραφικά και κεραμικά έργα

Παρακάτω θα παρουσιάσουμε τα έργα των υποκειμένων για κάθε θεματική, ξεχωριστά για τον καθένα. Στην παρέμβαση, δουλέψαμε πρώτα το ιχνογραφικό έργο και με βάση αυτό κατασκευάζαμε το κεραμικό έργο. Οι φωτογραφίες θα δώσουν μια ιδέα της εξελικτικής πορείας των έργων και η διαδικασία θα περιγραφεί με βάση τις σημειώσεις πεδίου που τηρήθηκαν από την εκπαιδευτριά κατά την διάρκεια των παρεμβάσεων. Η ανάλυση των έργων θα γίνει με βάση τις ερμηνείες που τα ίδια τα υποκείμενα έδωσαν για τα δημιουργήματά τους.

Για κάθε θεματική ζητήθηκε από τα υποκείμενα ένα ιχνογραφικό έργο, το οποίο θα είχε κάποια σύνδεση με το θέμα και ένας τίτλος για αυτό. Στη συνέχεια ακολουθούσε ελεύθερη συνέντευξη ώστε να δοθούν οι προσωπικές ερμηνείες των υποκειμένων σχετικά με το θέμα του ιχνογραφήματός τους. Αφού ολοκληρωνόταν η διαδικασία αυτή, ακολουθούσε η κατασκευή από πηλό έργων σχετικών με το θέμα και συζήτηση γύρω από αυτά. Το κεραμικό έργο αποτελούσε το επισφράγισμα της ιχνογραφικής δουλειάς τους, και την εκφρασή τους με ένα υλικό με το οποίο μπορούν να δημιουργήσουν τρισδιάστατα έργα στο χώρο. Οι συζητήσεις αυτές αποτέλεσαν πλούσιο υλικό και αναφορές για τα θέματα που απασχολούσαν τα υποκείμενα της παρέμβασης. Για τα ιχνογραφήματα, είχαμε στην διάθεσή μας κόλλες Α4, μαρκαδόρους, μολύβια και ξυλομπογιές, ενώ για τα κεραμικά έργα είχαμε ανακυκλωμένο πηλό, χρώματα και διάφορα εργαλεία. Στο τέλος, των παρεμβάσεων τα προσωπικά έργα παραχωρήθηκαν στα ίδια τα υποκείμενα.

8.3.1. Το Εργαστήριό μου και εγώ: «Κάνε μία ζωγραφιά και στην συνέχεια ένα έργο με πηλό, που να αναπαριστά τον τρόπο που βιώνεις τον εαυτό σου σε σχέση με τα υπόλοιπα άτομα στο Εργαστήριο και στη συνέχεια δώσε ένα τίτλο»

Η οδηγία αυτή ήταν η πρώτη που δόθηκε στα υποκείμενα. Από την πρώτη κιόλας στιγμή φάνηκε η δυσκολία τους στο να εκφραστούν για διάφορα ζητήματα που τους απασχολούσαν μέσω της τέχνης και όχι του λόγου. Μέσω της πρώτου ιχνογραφήματος, των συζητήσεων γύρω από αυτό και τις αντιδράσεις των υποκειμένων για αυτό το θέμα, αποσκοπούσαμε να διερευνήσουμε:

1. Τις σχέσεις των υποκειμένων με τους υπόλοιπους εκπαιδευομένους.
2. Τις σχέσεις τους με την εκπαιδευτριά κεραμικής.
3. Το πώς αντιλαμβάνονται, πως αισθάνονται, ποια είναι η θέση τους στο εργαστήριο κεραμικής και στο γενικότερο πλαίσιο του Κέντρου.
4. Τη σχέση τους με την κεραμική.

8.3.1.1.Θωμάς

Ο Θωμάς, μετά από κάποιες διευκρινιστικές ερωτήσεις, σχετικά με το τι πρέπει να κάνει, ξεκίνησε πρώτα να γράφει τον τίτλο του ιχνογραφήματος (βλ. **Εικόνα 1**). Όταν του εξηγήσαμε ότι μας ενδιαφέρει περισσότερο η έκφρασή του μέσα από την εικαστική δουλειά του, εκείνος σταμάτησε, για πολύ ώρα δεν έκανε τίποτα και σκεφτότανε.

Κυρία Αιμιλία, έχω κατι στο κεφαλι μου που με πιέζει, αλλά δεν ξερω αν θελω να το γραψω αυτό. Είναι αναγκαστικό?(Σημειώσεις πεδίου)

Η απάντηση που του δόθηκε ήταν, πως τίποτα δεν είναι αναγκαστικό, και πως μπορεί να κάνει ότι θέλει, αλλά του υπενθυμίσαμε, πως ο ίδιος είχε επιλέξει να συμμετάσχει στην εργασία αυτή. Έπειτα, αφού ρώτησε να του θυμίσουμε για ποιο λόγο κάνουμε αυτή τη δουλειά και του

εξηγήσαμε για τα θέματα της διαφορετικότητας και του στιγματισμού, φάνηκε να ικανοποιήθηκε από την απάντηση και συνέχισε να γράφει. Ο τίτλος που έδωσε στη ζωγραφιά του ήταν ο εξής:

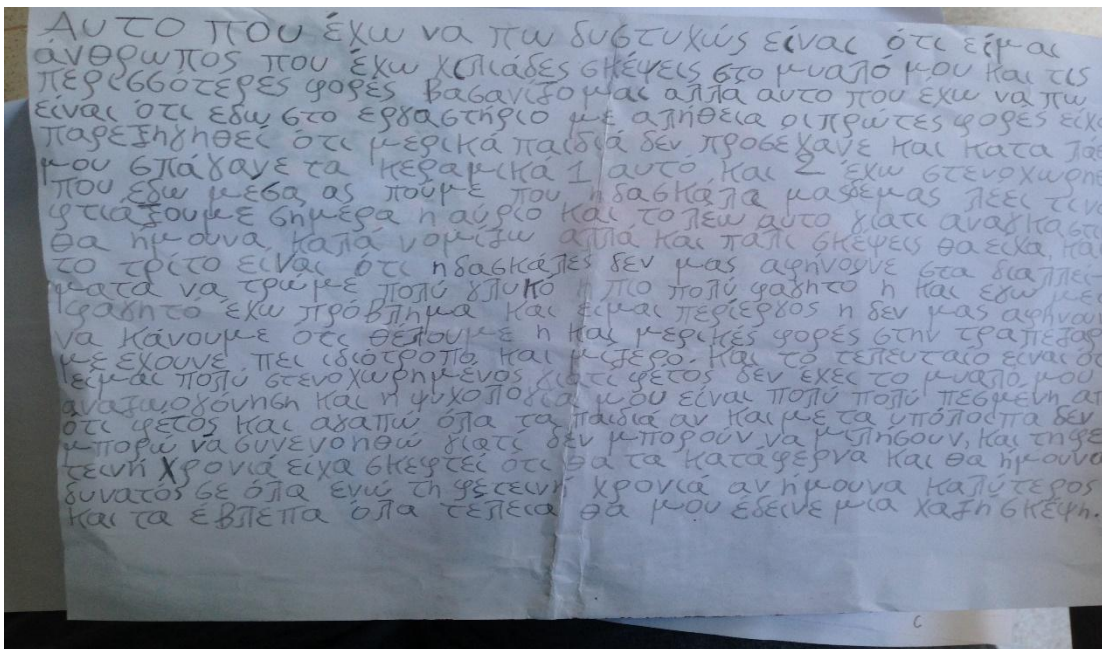
Αυτό που έχω να πω δυστυχώς, είναι ότι είμαι άνθρωπος που έχω χιλιάδες σκέψεις στο μυαλό μου και τις περισσότερες φορές βασανίζομαι. Αλλά αυτό που έχω να πω είναι ότι εδώ στο εργαστήριο, είναι αλήθεια τις πρώτες φορές είχα παρεξηγηθεί λίγο, γιατί τα παιδιά δεν πρόσεχαν και κατάλαθος μου σπάγανε τα κεραμικά μου. Ένα αυτό και δεύτερο, έχω στεναχωρηθεί, που εδώ μέσα η δασκάλα μας δεν μας λέει τι να φτιάξουμε σήμερα ή αύριο, και το λέω αυτό γιατί αναγκαστικά θα ήμουν καλά νομίζω, αλλά και πάλι σκέψεις θα είχα. Και το τρίτο είναι ότι οι δασκάλες δεν μας αφήνουμε να τρώμε στα διαλλείματα πιο πολύ γλυκό ή πιο πολύ φαγητό ή και εγώ με το φαγητό έχω πρόβλημα και είμαι περίεργος, ή δεν μας αφήνουν να κάνουμε ότι θέλουμε και μερικές φορές στην τραπεζαρία με έχουνε πει ιδιότροπο και μίζερο. Και το τελευταίο είναι ότι είμαι πολύ στενοχωρημένος, γιατί φέτος δεν έχει το μυαλό μου αναζωογόνηση και η ψυχολογία μου είναι πολύ πεσμένη, και αγαπώ όλα τα παιδιά, αν και με τα υπόλοιπα δεν μπορώ να συνεννοηθώ γιατί δε μπορούν να μιλήσουν και τη φετινή χρονιά είχα σκεφτεί, ότι θα τα κατάφερα και θα ήμουν δυνατός σε όλα, ενώ τη φετινή χρονιά, αν ήμουν καλύτερος και τα έβλεπα όλα τέλεια θα μου έδινε μια χαζή σκέψη.

Παρατηρούμε εδώ, από τον τίτλο ακόμα, ότι ο Θωμάς αντιλαμβάνεται πολύ ξεκάθαρα διάφορα ζητήματα σχετικά με το εργαστήριο, αλλά και το γενικότερο πλαίσιο του Κέντρου, με τις σχέσεις με τους συνεκπαιδευμένους του και την δασκάλα του, αλλά και σχετικά με το πρόβλημά του. Όταν το ρωτήσαμε να μας διευκρινίσει την τελευταία φράση του «χαζή σκέψη», είπε:

Ότι δεν θα είχα προβλήματα, δεν θα είχα εμμονές και θα ήμουν χαρούμενος και θα είχα περισσότερη φαντασία και τέτοια. Και δεν θα έλεγα πολλά πράγματα στη μαμά μου και στους γονείς μου και θα ήμουνα πιο λιγομίλητος, έτσι το σκέφτηκα.



Ιχνογραφικό έργο 1. Το πρώτο ιχνογράφημα του Θωμά.



Εικόνα 1. Τίτλος ιχνογραφικού έργου Θωμά.

Ο Θωμάς, αφού ολοκλήρωσε τη συγγραφή του τίτλου για το ιχνογράφημά του, ξεκίνησε να σχεδιάζει. Ήταν πολύ σκεπτικός κατά την διάρκεια της ολοκλήρωσης του ιχνογραφήματος και φαινόταν να σκέφτεται κάθε βήμα, να επιλέγει προσεκτικά τα χρώματα και να κάνει τα γεμίσματα στο σχέδιό του με λεπτομέρεια και υπομονή. Τελικά, για την ολοκλήρωση του έργου του, χρειάστηκε να αφιερώσει χρόνο και στο σπίτι του, αφού ο ίδιος επέμενε πως δεν προλαβαίνει. Το τελικό αποτέλεσμα ήταν ένα πολύχρωμο ιχνογράφημα, που απεικόνιζε ένα σπίτι με παράθυρα, σκεπή και μια πόρτα που λόγω της επιλογής των χρωμάτων δεν είναι ορατή, και δίπλα του ένα δέντρο με πορτοκαλί καρπούς και κάτι μπλε τυλιγμένο γύρω του (βλ. **Ιχνογράφημα 1**).

Ο ίδιος περιέγραψε το ιχνογράφημά του ως εξής:

Ένα σπίτι και ένα δέντρο, ένα σπίτι και μια πορτοκάλια και πάνω στη πορτοκάλια έχει ένα μπλε φίδι που στα πλαγια του είναι λίγο μαυρο, τυλιγμένο στο δέντρο.

Στην συνέχεια συζητήσαμε με το Θωμά για το ιχνογράφημά του και πως ο ίδιος το ερμηνεύει σε σχέση με το θέμα που του θέσαμε. Σύμφωνα με τις απαντήσεις του, το σπίτι συμβολίζει το εργαστήριο κεραμικής, ενώ το δέντρο είναι το κάθε παιδί μέσα στο εργαστήριο. Η μπλε γραμμή που τυλίγεται γύρω από το δέντρο είναι ένα φίδι το οποίο συμβολίζει το πρόβλημα του κάθε παιδιού.

Οτι και καλά εδω μεσα που ειμαστε, όλα τα παιδια στο εργαστηριο μας, ο καθένας έχει το πρόβλημα του. Και εδω μεσα που ειμαστε στο εργαστηριό μας, ο καθένας είναι ενα καρποφόρο δέντρο και επειδή έχει το προβλημα του,... το προβλημά μας, είναι πανω στο δεντρο, πανω στο δεντρο του καθενος ενα φιδι...

Σχετικά με το πώς αντιλαμβάνεται τους υπόλοιπους μέσα στο εργαστήριο, το υποκείμενο αρχικά ανέφερε πως «τους ξεχωρίζει όλους με την ψυχολογία του», αλλά όταν επιμέναμε να μας πει αναλυτικότερα φάνηκε πως βρίσκει περισσότερες ομοιότητες με το δεύτερο υποκείμενο, παρά με τους υπολοίπους.

Νταζει, λίγο ξεχωριζω απο το Γρηγόρη, περίπου είναι στο ίδιο με μένα, αλλά δε νομίζω... Αυτό που έχουμε ίδιο είναι οτι είμαι και εγώ πολύ σκεπτικός και ο Γ. είναι πολυ σκεπτικός. Αλλά ο Γ. έχει πιο πολλές δραστηριότητες απο μένα, αλλά εγώ έχω λιγότερες.

Ο Θωμάς φαίνεται να βάζει ως κριτήριο για τις διαφορές και τις ομοιότητες με τους άλλους, την διάθεση και το πόσο σκέφτεται κανείς, την ικανότητα του στο αντικείμενο της κεραμικής και την ικανότητα έκφρασής τους με το λόγο. Ο ίδιος είπε πως η σχέση τους με τους υπολοίπους δεν είναι η ίδια με όλους και πως βλέπει διαφορετικά τους συμμαθητές του. Μάλιστα, αναφερόμενος σε ένα συγκεκριμένο συνεκπαιδευόμενο του, αλλά και γενικά στα «χαμηλότερα» παιδιά, μας εξήγησε ποιες είναι οι διαφορές τους.

Ότι...τα φιλοσοφώ πολύ στη ζωή, και τα μοιρολατρώ και θέλω να τα βλέπω όλα τέλεια, και...μαζί με την εντέλεια, και...το άλλο είναι ότι...ε...και το άλλο είναι ότι...με το Γαμπρό (βλ. προηγούμενο κεφάλαιο), ότι...ας πούμε, εγώ θέλω να τα βλέπω όλα τέλεια και να τα φιλοσοφώ όλα και δίνω πολύ σημασία στη ζωή μου, ενώ ο Γαμπρός εεε...δεν θέλει να κάνει πολύ δουλειά και μιλάει για γυναίκες περισσότερο, ενώ εγώ είμαι άνθρωπος, κλειστός χαρακτήρας και αυτός είναι αλλιώς ...οτι δε μπορούν ναοτι στη ζωή τους δεν δίνουνε και πολύ σημασία και δεν δίνουν και πολύ λεπτομέρεια και δεν τα φιλοσοφούνε και πολύ με φιλοσοφία και...και δεν μπορούν να δουλέψουν και πολύ, αλλά δουλεύουν, αλλά όμως με τα υπόλοιπα παιδιά δε μπορώ να μιλήσω και καλά, γιατί δε καταλαβαίνω και πολύ καλά τι λένε και δεν μπορούν να μιλήσουν

Εκτός, από τις ομοιότητες και τις διαφορές με τους συμμαθητές του ζητήσαμε από το Θωμά να μας περιγράψει τη σχέση του με την εκπαιδευτριά του και το πώς εκείνος αντιλαμβάνεται τη σχέση αυτή. Στο σημείο αυτό το υποκείμενο, προφανώς λαμβάνοντας υπόψη του τη σχέση εξουσίας που επικρατεί ανάμεσα σε δάσκαλο-μαθητή, δίστασε να μιλήσει, αλλά τελικά μετά από δικές μας προτροπές, μας είπε πως αντιλαμβάνεται την εκπαιδευτριά του.

Εντάξει με σας έχω διαφορά, γιατί νόμιζα ότι το Δεκέμβριο και τον Φεβρουάριο και το Μάρτιο, ότι εδω μέσα ξέρω γω, ότι εμένα και τα άλλα παιδιά, μας κοιταγατε ξέρω γω, καλά καλά γιατί έχουμε σκέψεις βεβαλμμενες και διεστραμμένες, και χαζές και ηλίθιες και περίεργες και χαζεμένες και κουφές και παράλογες...Αυτή είναι η σκέψη που έχω, και νόμιζα ότι..ξέρω γω.., οτι ε....,νόμιζα...οτι... βαριόσασταν και, ξέρω γω, και νόμιζα ότι μας αγαπαγατε λιγότερο και μετά από το Μάρτιο και τον Απρίλιο νόμιζα ότι μας αγαπαγατε κάπως περισσότερο και... Και το άλλο είναι, ότι τον τελευταίο καιρό νιώθω ότι μας κοιτάτε με διαφορετικό μάτι και μας αγαπάτε πιο πολύ, και σας βλέπω και σας με πιο χαρούμενη διάθεση και με πολύ όρεξη και μας μαθαίνετε πολλά πράγματα και...είναι ότι...και είναι ότι..Δεύτερο αυτό... Ναι... και το τρίτο είναι ότι με εσάς που έχω διάφορα.. είναι ότι... νομίζω ότι μερικές φορές που σας είχα πει να μου προσέχετε τα κεραμικά για να μη μου τα σπάσει κανένα παιδί, νομίζω ότι με αυτό, ότι είχατε παρεξηγηθεί και είχατε τσαντιστεί λίγο...

Τέλος, στη συζήτησή μας με το πρώτο υποκείμενο αναφερθήκαμε στο πως νιώθει γενικά στο εργαστήριο, τι προβλήματα αντιμετώπισε, το πώς και αν του προσφέρει κάτι η τέχνη με τον πηλό. Σχετικά με το θέμα αυτό, ο Θωμάς εξέφρασε και πάλι το παράπονό του σχετικά με την έλλειψη συγκεκριμένου προγράμματος (στο ίδιο θέμα αναφέρεται στον τίτλο που έδωσε στο ιχνογράφημά του, αλλά και σε πολλές ελεύθερες συζητήσεις κατά την διάρκεια της χρονιάς), αλλά και την απογοήτευσή του σχετικά με τις επιδόσεις του στην κεραμική και την επίδρασή της στην ψυχολογία του.

Νιώθω...Μέσα στο εργαστήριο νιώθω...κάπως καλά. Μερικές φορές νιώθω τέλεια και μερικές φορές κάπως καλά, και μερικές φορές χάλια... Πότε μ'αρεσει πότε δε μ'αρεσει... Δεν μου αρέσει γιατί..., δεν μου αρέσει που..., η δασκάλα ή ο δάσκαλος, ας το πω έτσι, δεν βάζει πρόγραμμα "παιδιά σήμερα θα κάνετε αυτό", και πρέπει να σκεφτώ εγώ κάτι να φτιάξω από μόνος μου και αυτό μου φαίνεται κάπως βαρετό. Και το λέω αυτό, γιατί εδώ δεν είναι σαν πρόγραμμα, ενώ μερικές φορές το να κάνω πηλό ή να ζωγραφίσω κάτι, μου φαίνεται βαρετό γιατί...,γιατί εντάξει...,ξέρω εγώ.. Πως να το πω... Είναι χαλαρά εδώ.... Στην κεραμική μ'αρεσει... Απλά μερικές φορές όταν πιάνω τα χέρια μου στο πηλό.. Αλλά νομίζω ότι τον πηλό τον έχω βαρεθεί λίγο, αλλά δε νομίζω όχι...Μου δημιουργεί μια αίσθηση, ξέρω γω χαράς, μήπως αν πιστεύω ότι θα με κάνει κάτι να ξεχαστώ ή είναι σαν..., είναι κάτι ευχάριστο για να ξεχνιέσαι, ή είναι ωραίο ή είναι καλό.

Βασισμένοι στην ιχνογραφική δουλειά και στη συζήτηση γύρω από το θέμα «Το εργαστήριο μου και εγώ», προχωρήσαμε στην επεξεργασία του κεραμικού έργου. Ο Θωμάς αρχικά αναρωτιόταν τι θα μπορούσε να φτιάξει και τελικά, επέλεξε ο ίδιος να κατασκευάσει τον εαυτό του. Έτσι, τη θέση της χαμογελαστής κοπέλας που κατασκεύαζε κατά την διάρκεια της χρονιάς, πήρε ο ίδιος καθισμένος σε μια καρέκλα, αλλά με λυπημένη έκφραση στο πρόσωπο (**Εικόνα 2**). Μάλιστα, η φιγούρα που αντιπροσώπευε τον εαυτό του βγήκε από τα καμίνι με σπασμένο πόδι και ο Θωμάς αναγνώρισε τον εαυτό του ως «ο ανάπηρος Θωμάς».

Κατά την διάρκεια της κατασκευής αυτής, το υποκείμενο ήταν αρκετά ενθαρρυμένο και ευδιάθετο, λόγω του ότι γνώριζε ακριβώς τα βήματα για να ολοκληρωθεί η δουλειά του. Ο Θωμάς, άνοιξε αρχικά ένα φύλλο από πηλό και, αφού ρώτησε αν θα κάνει έτσι όπως έκανε και στις άλλες κούκλες, κατασκεύασε αρχικά μια καρέκλα (**Εικόνα 3**).

Στη συνέχεια, με μακρόστενα μακαρόνια από πηλό έπλασε ένα σώμα το οποίο τοποθέτησε καθισμένο στη καρέκλα (**Εικόνα 4**). «Μοιάζει με αντρικό ή με γυναικείο σώμα?», ρώτησε ο Θωμάς όταν τέλειωσε τη δουλειά του. Στο κεφάλι που κατασκεύασε χάραξε ένα πρόσωπο με λυπημένη έκφραση και του ζητήσαμε να μας εξηγήσει γιατί έβαλε στον εαυτό του αυτή την έκφραση. Εκείνος, απάντησε πως τις περισσότερες φορές νιώθει έτσι, παρόλο που μπορεί να χαμογελάει.



Εικόνα 2. Η κατασκευή του Θωμά για τον εαυτό του, δίπλα σε μια από τις κοπέλες που κατασκεύασε μέσα στο έτος.



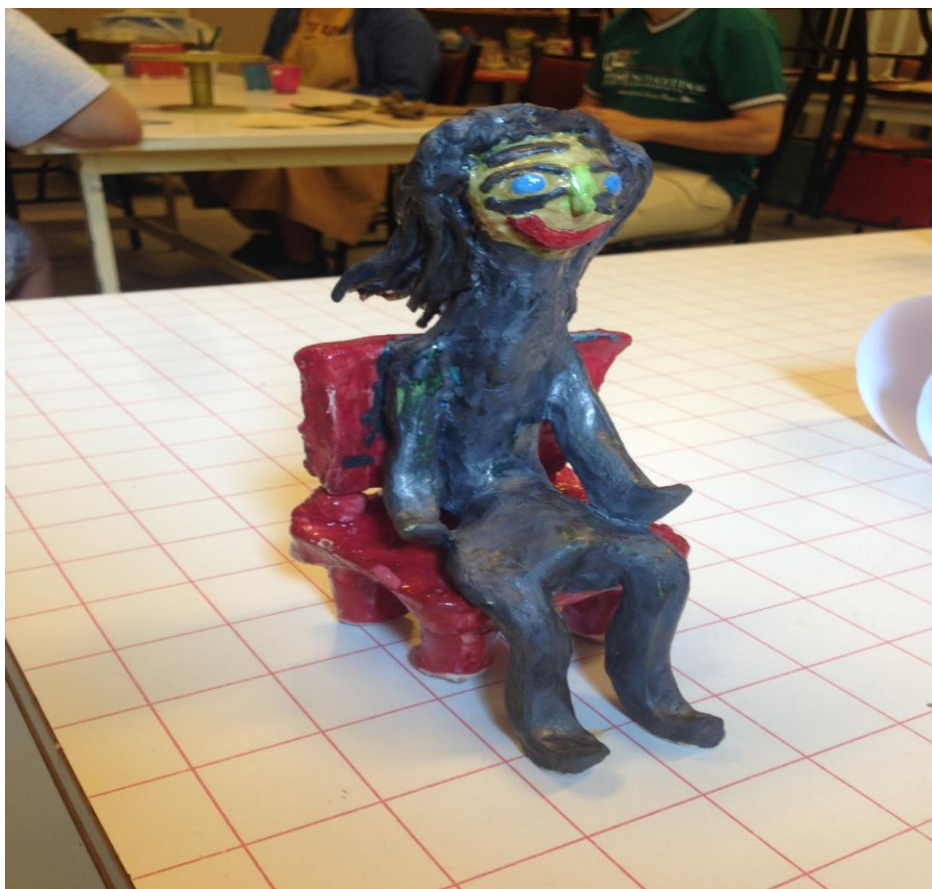
Εικόνα 3. Ο Θωμάς χαμογελαστός κατασκευάζει την καρέκλα του.



Εικόνα 4. Ο λυπημένος Θωμάς.

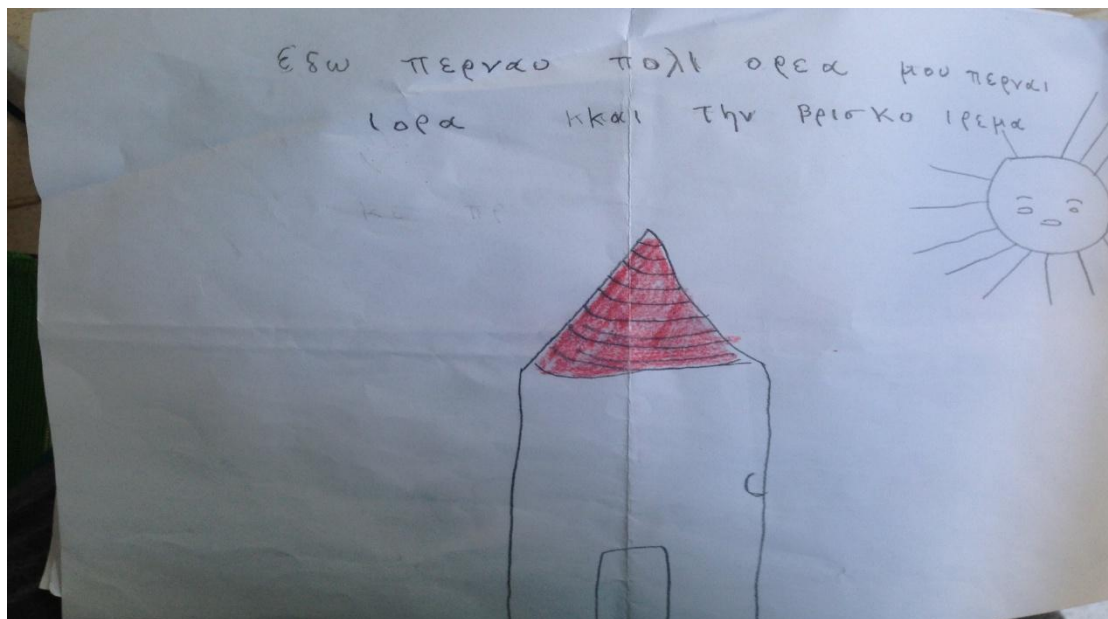
Το υποκείμενο τελικά, επέλεξε να μην διακοσμήσει την φιγούρα που αντιπροσώπευε τον εαυτό του και να μην την πάρει στο σπίτι του. Αντιθέτως, αντί για τον «εαυτό» του διακόσμησε μια από

τις κοπέλες που είχε κατασκευάσει τελευταία (**Εικόνα 5**) και στο τέλος της δραστηριότητας την πήρε στο σπίτι του λέγοντας, πως προτιμάει να πάρει αυτή τη χαμογελαστή κοπέλα.



Εικόνα 5. Η κοπέλα που διακόσμησε ο Θωμάς.

8.3.1.2. Γρηγόρης



Ιχνογραφικό εργο 2. Το πρώτο ιχνογραφικό έργο του Γρηγόρη.



Ιχνογραφικό έργο 3. Το δεύτερο ιχνογραφικό έργο του Γρηγόρη.

Ο Γρηγόρης, αφού κάθισε λίγο σκεπτικός και με σκυμμένο το κεφάλι, είπε πως του φαίνεται δύσκολο. Όταν τελικά μετά από αρκετή ώρα ξεκίνησε να σχεδιάζει, κοιτούσε συνέχεια γύρω του και παρατηρούσε το τι ζωγραφίζει ο Θωμάς. Επίσης, ρωτούσε επαναλαμβανόμενα «Δηλαδή, εγώ και το εργαστήριό μας και πως νιώθω?» και φαινόταν να απορρεί με την εργασία. Παρόλαυτα προσπαθούσε να ανταπεξέλθει, χωρίς κανένα παράπονο και με αυξημένο κίνητρο.

Αρχικά, ο Γρηγόρης σχεδίασε ένα σπίτι, χωρίς παράθυρα, και έναν ήλιο. Το ιχνογράφημα του (**Ιχνογραφικό έργο 2**) δεν είχε πολλά χρώματα, και είχε ως τίτλο «Εδώ περνάω πολύ ωραία, μου περνάει η ώρα και την βρίσκω ήρεμα.». Μετά, από μια συζήτηση, ο Γρηγόρης θέλησε να φτιάξει στο σπίτι του, ένα δεύτερο ιχνογράφημα στο οποίο αναπαριστούσε το εσωτερικό του εργαστηρίου. Τελικά, αφού του ζητήσαμε να μας διευκρινήσει γιατί δεν έχει βάλει ανθρώπους μέσα στο εργαστήριο, πρόσθεσε από μόνος του κάποιες φιγούρες που αντιπροσώπευαν τον ίδιο, τον Σάκη (βλ. προηγούμενο κεφάλαιο), την εκπαιδευτρια κεραμικής και την κοινωνική λειτουργό (**Ιχνογραφικό έργο 3**). Ρωτήσαμε τον Γρηγόρη, γιατί δεν ζωγράφησε και τα άλλα παιδιά, και αυτός, ενώ τους αποκάλεσε ως «φίλους» του, είπε πως επέλεξε μόνο τον Σάκη, που και αυτόν αποκάλεσε φίλο του, αλλά με τον οποίο «μιλάνε» περισσότερο.

Παρόλες τις προσπάθειες της ερευνήτριας-εκπαιδευτριας, με διάφορες ερωτήσεις, ο Γρηγόρης δεν μπορούσε να συζητήσει πολλά για το ιχνογράφημά του. Ενώ είχε πολύ θέληση, η συμπεριφορά του ήταν αντιστοιχη με αυτή στο εργαστήριο: ξεκινούσε με φόρα και μετά ήταν σαν να έχανε σιγα σιγα την ίδια του την σκέψη. Έτσι, το υλικό από τις συζητήσεις με το Γρηγόρη είναι ελάχιστο και η σκέψη του πολύ συγκεκριμένη σε σύγκριση με του Θωμά.

Εδω είναι...Εδω που βγαινει ο πηλος. Εδω είναι τα παραθυρα και αυτα. Εδω είναι εναι που εχουμε ποτηρια και πιατα, και εδω είναι που καθομαι....Εδω είναι οι καρεκλες, εδω είναι τα βιβλια και εδω εναι το τραπεζι...Είμαι μια χαρά εδω πέρα, ας πουμε.

Σε μια επόμενη φάση, ζητήσαμε από το Γρηγόρη να κατασκευάσει ένα έργο από πηλό σχετικά με το θέμα αυτό, ώστε να ολοκληρωθεί η πρώτη δραστηριότητα μας. Εκείνος, όπως και ο Θωμάς, επέλεξε να κατασκευάσει το πώς βιώνει τον εαυτό του μέσα στο εργαστήριο. Με την τεχνική της πηλοπλαστικής, ο Γρηγόρης κατασκεύασε ένα ανθρωπάκι με μεγάλο κεφάλι και μικρά άκρα και χωρίς σώμα, αλλά στο οριζόντιο επίπεδο (**Εικόνα 4**).



Εικόνα 4. Το ανθρωπάκι του Γρηγόρη σε πρώτη φάση.

Στην συνέχεια, και εφόσον συζητήσαμε το γεγονός ότι η κατασκευή του θα είναι αρκετά εύθραυστη, αποφάσισε να δημιουργήσει ένα φύλλο, ανοίγωντάς το στη φυλλιέρα (**Εικόνα 5**), πάνω στο οποίο «κόλλησε» το ανθρωπάκι του. Δημιουργήθηκε με τον τρόπο αυτό, ένας χώρος γύρω από την φιγούρα που αντιπροσώπευε τον εαυτό του, το οποίο ο ίδιος όρισε, ως ο «χώρος μου στο εργαστήριο» (**Εικόνα 6**).

Αυτό είμαι εγώ... και στο εργαστήριο μέσα.

Κατά την διάρκεια της συζήτησης μας, ο Γρηγόρης μας είπε, πως νιώθει καλά μέσα στο εργαστήριο γενικά και όταν του ζητήσαμε αν θα ονόμαζε κάπως το έργο του, εκείνος μας είπε διστακτικά, πως το όνομα που θα του έδινε θα ήταν «λίγο καλύτερα».



Εικόνα 5. Ο Γρηγόρης ανοίγει φύλλο



Εικόνα 6. Ο Γρηγόρης και ο χώρος του στο εργαστήριο.

Σε αντίθεση με το πρώτο υποκείμενο, ο Γρηγόρης θέλησε αφού ψήσουμε την κατασκευή του, να την επεξεργαστεί επιπλέον. Έτσι, μπαντάνισε (**Εικόνα 7**) και ζωγράφισε το έργο του και τέλος, έβαλε γυαλί σε κάποια σημεία. Σημαντικό είναι, πως ο ίδιος πήρε την πρωτοβουλία να βάλει χρώματα στην κατασκευή του, όπως επίσης, ότι τα τοποθέτησε μόνο, στον γύρω από αυτόν χώρο και γυάλισε μόνο τα άκρα και το κεφάλι της φιγούρας (**Εικόνα 8**), που αντιπροσώπευε τον εαυτό του μέσα στο εργαστήριο.



Εικόνα 7. Ο Γρηγόρης μπαντανίζει το έργο του.



Εικόνα 7. Το τελικό δημιούργημα του Γρηγόρη : Λίγο καλύτερα!

8.3.2. Η κοινωνία που ζω και εγώ: «Κάνε μία ζωγραφιά και στη συνέχεια ένα κεραμικό έργο, που να αναπαριστά τον τρόπο που βιώνεις τον εαυτό σου σε σχέση με τα υπόλοιπα άτομα της κοινωνίας που ζεις»

Στην δεύτερη αυτή δραστηριότητα ζητήθηκε από τα υποκείμενα να ξεφύγουν από το κλειστό πλαίσιο του κέντρου και να προσπαθήσουν να αποδώσουν το πώς αισθάνονται, πως αλληλεπιδρούν στα διάφορα κοινωνικά πλαίσια. Για αυτούς, η λέξη κοινωνία ήταν πολύ γενική ιδέα, οπότε τους δώσαμε παραδείγματα, όπως π.χ η γειτονιά μου, στο δρόμο που πάω βόλτα, στο γυμναστήριο κτλ.

Οι στόχοι της συγκεκριμένης ιχνογραφικής δουλειάς ήταν οι εξής:

1. Η διερεύνηση στιγματιστικών συμπεριφορών απέναντι στα άτομα με νοητική αναπηρία και πως αυτά την βιώνουν.
2. Η διερεύνηση των αυτοστιγματιστικών συμπεριφορών, από τα ίδια τα άτομα και το πώς αντιλαμβάνονται την θέση τους στην κοινωνία που ζουν.

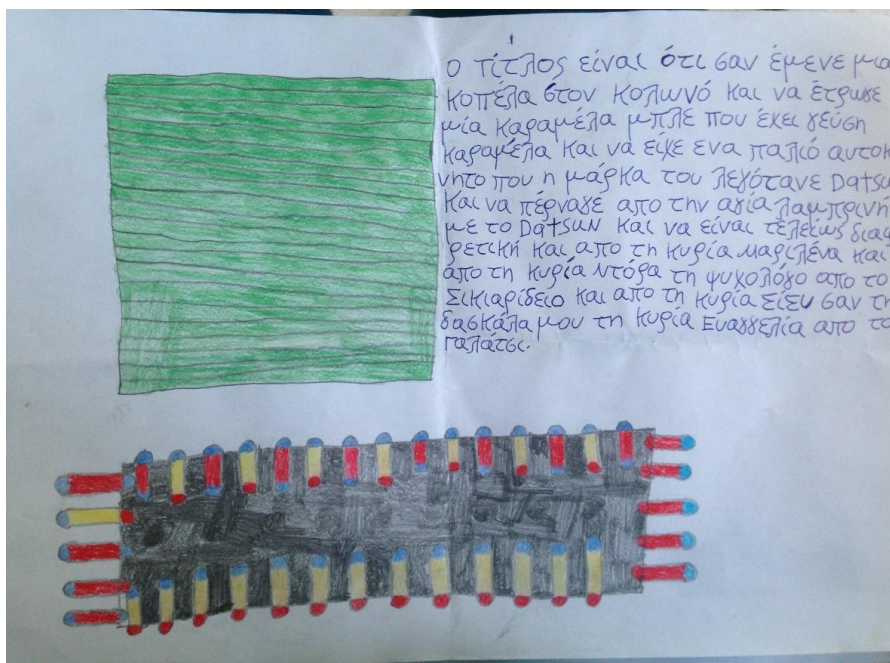
8.3.2.1. Α.Θωμάς

Ο Θωμάς φάνηκε λίγο πιο εξοικειωμένος αυτή τη φορά, αλλά και πάλι δυσκολεύτηκε να ξεκινήσει. Τελικά, αφοσιώθηκε στην σχεδίαση του ιχνογραφήματος (**Ιχνογράφημα 4**) και μετά στην συγγραφή ενός μακροσκελούς τίτλου.

Το ιχνογράφημα αυτό αποτελούνταν από δύο γεωμετρικά ορθογώνια σχήματα, εκ των οποίων το ένα έμοιαζε με κάγκελα φυλακής, ενώ το άλλο είχε γκρι χρώμα και κάποια χρωματιστά εξωγκώματα, που έμοιαζαν επίσης με κάγκελα. Ο ίδιος εξήγησε για το δεύτερο σχήμα:

Αυτά τα χρωματιστά κίτρινα, κόκκινα πράσινα είναι φλόγες από φωτιές... Το από κάτω είναι σαν να ήταν μια μέρα, μια κοπέλα σε ένα ειδικό σχολείο, και να έλεγε κάτι χαζά πράγματα σε ένα παιδί, και ξέρω γω

εκείνο το παιδί σε εκείνη τη δασκάλα, να έλεγε δεν μου αρέσει να σκέπτομαι κοπέλες, δε μου αρέσει να ακούω κανονική μουσική και δεν μ'αρέσει να τρώω κανονικά φαγητά Και μ'αρέσει να τρώω φαγητά που σκέπτομαι εγώ και δεν μ'αρέσει και πάρα πολύ η γυμναστική, όταν δεν είμαι και πάρα πολύ καλά, και θέλω να είμαι μια φαντασιόπληκτη ασχολία και να μου δίνει μια εργασία χαρά, που να μη μπορώ να πάρω τα πόδια μου και να αυτό...



Ιχνογραφικό έργο 4. Ο τρόπος που βλέπει ο Θωμάς την κοινωνία γύρω του.

Σε σχέση με το πάνω γεωμετρικό σχήμα του Ιχνογραφήματος 4, ο Θωμάς συμφώνησε ότι μοιάζει με κάγκελα, και μας είπε:

.. αυτό είναι κάτι πράσινα κάγκελα, που ήταν μια δασκάλα σε ένα ειδικό σχολείο, ε και ...και εκείνη η δασκάλα ήταν όμορφη, και ωραία και ψηλή...και έλεγε σε κάποιον...και είχε ωραία ρούχα και παπούτσια και έλεγε κάτι...κάτι...ωραία κουφά σε εκείνο το παιδί και κείνο το παιδί...δεν του άρεσαν ξέρω γω τα...τα κλασικά φαγητά, του άρεσαν τα φαγητά που σκεφτόταν από το μυαλό του και...του άρεσαν πράγματα που δεν σκέφτονται τα άλλα παιδιά και...ασχολίες που ...που είναι ψαγμένες, που δεν ασχολιόντουσαν τα άλλα παιδιά και τα πράσινα κάγκελα, σημαίνει και η λέξη τρελός.

Στην συνέχεια, ζητήσαμε από το Θωμά να μας εξηγήσει τη σύνδεση που έχει το ιχνογράφημά του με το θέμα μας, δηλαδή πως νιώθει αυτός στην κοινωνία που ζει.

Ε.. αυτό που αισθάνομαι είναι ότι είμαι μερικές φορές σφιγμένος και ντροπαλός και νευρικός. Σε μερικούς ανθρώπους τα λέω, για να μου βγουν απέξω να ξαλαφρώσω, να παρηγορηθώ, αλλά δεν τους λέω ακριβώς τι πρόβλημα έχω και τις σκέψεις έχω, απλά τους λέω μέχρι κάποιο βαθμό. Και στο γυμναστήριο, θα πάω και δεν περνάω καλά και έχω προβλήματα και έγινε αυτό στο σπίτι και έγινε τούτο και εκείνο και το άλλο. Το λέω όμως με κρυμμένα λόγια δε λέω το ζουμί της πρότασης, δεν θέλω να το καταλάβει γιατί μετάμενα, θα με πιάσει μεμονωμένη, ή στο μετρό μετά, μερικές φορές κοιτώ τον κόσμο για να ξεχαστώ λίγο, όχι για να ξεχαστώ, για να παρηγορηθώ... ή το άλλο είναι πως είμαι διαφορετικός εγώ από όλο το κόσμο ή το άλλο είναι ότι έχω διαφορετικά συναισθήματα και έχω πιο δύσκολο πρόβλημα και είναι αλλιώς. Σκέπτονται πιο νορμάλ και σκέπτονται άλλοι άνθρωποι που είναι στην ηλικία μου και πιο πάνω, σκέπτονται τα γνωστά και τα συνηθισμένα, ενώ εγώ σκέπτομαι πολύ ψαγμένα πράγματα... Με στεναχωρεί πολύ που με αναγκάζει το μυαλό μου, όταν είμαι στο σπίτι ή στο σχολείο, που ψάχνει το κεφάλι μου να πω κάτι σε κάποιον και μου είπε η μαμά μου αυτό μη το κάνεις. Αστό ελεύθερο μου λέει το μυαλό σου. Μη το ζορίζεις και μη σκέφτεσαι τα παλιά... Αισθάνομαι ότι είμαι στενοχωρημένος, γιατί η υπόλοιπη κοινωνία έχει πιο πολλές δυνατότητες

και είναι πιο χαρούμενη, και μπορεί να κάνει πιο πολλά πράγματα και δεν έχει τόσα πολλά προβλήματα όπως εμένα και κάθε μέρα σκέπτεται καθαρά και το μυαλό τους είναι ξεκαθαρισμένο, και είναι καλύτεροι, και είναι πιο νορμάλ, και είναι πιο δυνατοί στο μυαλό από εμένα, και κάθε μέρα επικοινωνούν και λειτουργούν σωστά. Αυτό.

Ο Θωμάς στην συνέχεια της συγκεκριμένης θεματικής, επέλεξε να φτιάξει με πηλό ένα κουτί, κάτι το οποίο είχε μάθει να φτιάχνει κατά την διάρκεια της χρονιάς επίσης. Αρχικά, είχε προβληματιστεί με το τι θα φτιάξει και πως θα μεταφέρει στο πηλό αυτά που σκέφτεται, όταν όμως τον παροτρύναμε να βασιστεί ίσως στη ζωγραφιά του, αποφάσισε πως θέλει να αναπαραστήσει με τρισδιάστατο τρόπο αυτά τα κάγκελα. Με την μέθοδο του μακαρονιού άρχισε να χτίζει σιγά σιγά ένα κουτί-φυλακή (**Εικόνα 8**), το οποίο όμως μετά με τα διάφορα εργαλεία του εργαστηρίου, κατάφερε να λιάνει, ώστε τα τοιχώματά του να μην φαίνονται σαν κάγκελα. Όταν, έφτιαξε το κυρίως σώμα του κουτιού, άνοιξε ένα φύλλο από πηλό με τον πλάστη για να προσαρμόσει ένα καπάκι (**Εικόνα 9**) και τέλος, έφτιαξε ένα λουλούδι, παρόμοιο με τριαντάφυλλο το οποίο χρησιμοποίησε ως χερούλι για το καπάκι του (**Εικόνα 10**).



Εικόνα 8. Το κουτί-φυλακή την ώρα που το χτίζει ο Θωμάς.



Εικόνα 9. Ο Θωμάς ανοίγει φύλλο για το καπάκι του.



Εικόνα 10. Το κουτί που κλείνει τις σκέψεις του ο Θωμάς.

Όταν πλέον, είχε τελειώσει με την κατασκευή του, ζητήσαμε από το Θωμά να μας δώσει την δική του ερμηνεία για το έργο του. Εκείνος, μας εξήγησε πως το κουτί αυτό είναι για να κλείσει μέσα τις «κακές σκέψεις» που κάνει, ώστε να μπορεί να βρίσκεται μέσα στην κοινωνία και να μην τον βασανίζουν, αλλά και τις καλές σκέψεις, για να μπορεί να σκέφτεται ευχάριστα. Μέσα, από την συζήτηση καταλήξαμε ότι αυτό το κουτί είναι το μυαλό του, όπου το έχει για να ταχτοποιεί τις σκέψεις τους και να μπορεί να *πάει βόλτα και να παίζει το μάτι του και να δει κόσμο και να δει μέρη, λουλούδια, πράσινο, δρόμους, αυτοκίνητα*, όπως ο ίδιος ανέφερε, και τον προστατεύει, ουσιαστικά, από το να μην βλέπουν οι άλλοι τι ακριβώς σκέφτεται. Ο ίδιος, όπως και παραπάνω ανέφερε, ότι αλλιώς, αν δεν μιλάει με «κρυμμένα λόγια», θα φοβάται, θα τον πιάνει εμμονή και θα τον κουτσομπολεύουνε.

...Το κουτίαντό το έφτιαξαγιατί με την κοινωνίαπαίξειρόλοότι ...ότι σκεφτομουνα και ελεγα να πετάζωόλα μου τα αρνητικάστοιχείααπόμεσα μου και να βάλω τα θετικάπράγματα στο μυαλό μου και να προσπαθήσωλίγο να σοβαρευτώ ,να συναρμολογηθώ και να συμμορφωθώ και να...και να είμαι σε έναδωμάτιο..και να πάρω τη σκέψη μου και να τη κλείσω σε ένακόκκινοκουτί και να γνωρίσω το κόσμο...αυτόήτανε... Μαλλονόχι... Σκέφτηκα να βάλω σε ένακουτί και τιςκακέςσκέψεις και τιςωραίες...γιατί εδώ θέλω να κρύβω τις κακές σκέψεις για να μη με βασανίζουν και στο κουτί αυτό θέλω να βάζω μέσα τις ωραίες σκέψεις για να τις έχω σε αυτό το όμορφο κουτί να τις σκέπτομαι αν με ευχαριστούν... Το μυαλό μου είναι ναι... Με κάνει ξεχωριστό που είμαι σφιγμένος , νευρικός ντροπαλός και πολύ σκεπτικός..Αυτο,ναι.

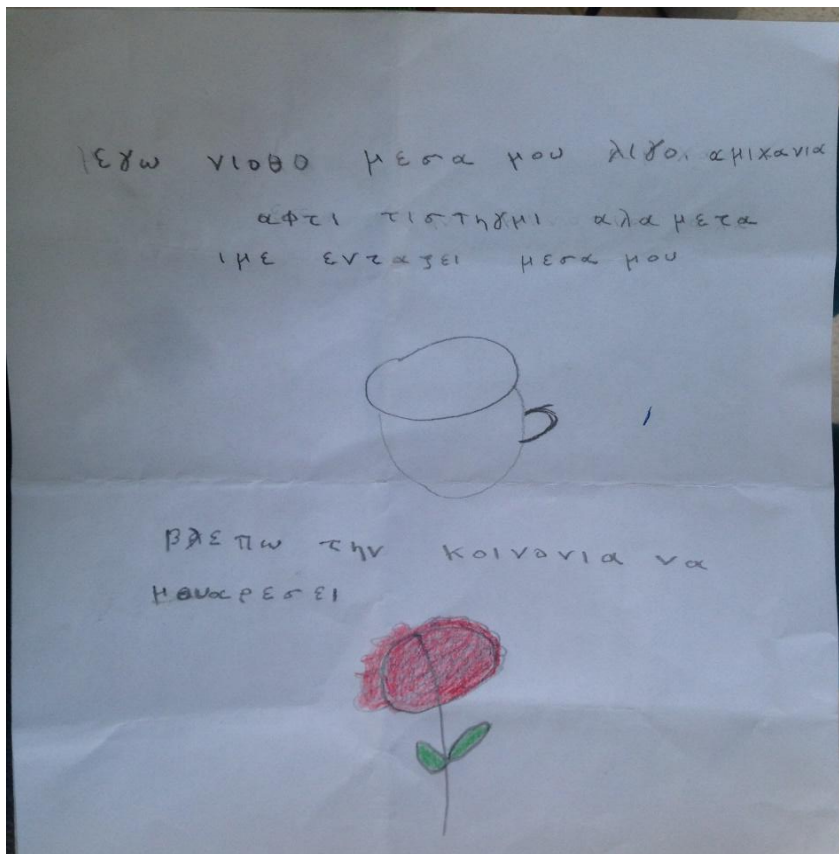
8.3.2.2. Β. Γρηγόρης

Ο Γρηγόρης φάνηκε επίσης αυτή τη φορά να μπαίνειστη διαδικασία πιο δυναμικά. Η διευκρινιστική ερώτηση που έκανε για να καταλάβει τι εννοούμε με την λέξη κοινωνία ήταν, αν εννοούμε το «έξω». Με τον τρόπο αυτό όριζε εκείνος οτιδήποτε εκτός του σχολείου ή του σπιτιού, αλλά το μετρό, την γειτονιά και τους ανθρώπους που συναντάει.

Άρχισε να αναφέρει διάφορα περιστατικά στα «έξω» πλαίσια, όπου ο ίδιος έχει νιώσει περίεργα, όπως στη γειτονιά που δεν του μιλάει ένα παιδί ή όταν περνάει έξω από μια καφετέρια που γνωρίζει κόσμο, εκείνοι δεν τον χαιρετάνε σα να ντρέπονται ή ακόμα, για κάποια ξαδέλφια του στο χωριό που δεν τον κάνουν παρέα και εκείνος μένει συνέχεια με τη μητέρα του. Στην ερώτηση για το αν νιώθει διαφορετικός, το υποκείμενο απάντησε πως δεν έχει μια τέτοια αίσθηση.

Ναι, αυτό το παιδί που σας έλεγα ότι δεν με παίρνει βόλτα..., ημουννα κάτω στη παράλια και έλεγε η μητέρα μου, «Γιατί να μην σε παίρνει βόλτα... Να περνά από άλλο δρόμο και να μη σε παίρνει βόλτα». Η γιαγιά μου το λέγε αυτό.... Είναι ότι δεν με θέλουν μάλλον;... Μπορεί να έχει βρει παρέα και να μη σκέπτεται εμένα πολύ... Είναι και αυτό... Και μερικές φορές που λέγε ο θείος μου, που είχα πάει στο χωριό, έλεγε «Πάρε Π. το Γ. και πηγετε μια βόλτα», του έλεγε. Και έλεγε αυτός, «Ναι,άμα θέλει και ο ίδιος να πάμε». Και είχε ένα αυτοκίνητο και πηγαίναμε έτσι μια βόλτα πάνω εκεί κοντά. Ε,αυτό ήταν μόνο... Νταξει και τώρα άμα του πω...τι να πω, μπορεί να θέλει μπορεί να μη θέλει... Εκεί στο σπίτι μου ας πούμε, είναι πιο κάτω από μένα... Πως να σου πω τώρα.. ένα χιλιόμετρο... Πως να σου πω, ο δρόμος., μένει ένα παιδί που κάνει η μητέρα μου παρέα με τη μανά του και δε μου δίνει πολύ σημασία αυτό το παιδί. Εγώ που του μιλώ ας πούμε, που πάω εκεί περά κάτω στα μαγαζιά εκεί ή στο γήπεδο εκεί κοντά. Και άμα δε του μιλήσω, δε μου μιλάει.... Γιατι μου λέει η μητέρα μου, μου λέει, ότι ζηλεύει, ότι πήγες εσύ σε σχολειό και αυτός μόλι ζάκουσε ότι θα πας εσύ, αυτός δεν ήθελε να έρθει μαζί με σένα με αυτά που κάνεις... Ημουν ας πούμε.. στο μετρό ή...κάπου άλλου στο... ή στην αδερφη μου πάω... Βλέπω ότι... εντάξει, δεν έχω τίποτα με του ζανθρώπους, με τον κόσμο...,ότι αυτοί που με αγαπανε είναι ο αδελφός μου ας πούμε, η αδελφή μου...

Παρόλα αυτά, στο κομμάτι της εικαστικής έκφρασης δεν μπορούσε να ανταπεξέλθει. Σχεδίασε μια κούπα, σαν αυτές που κατασκευάζαμε με πηλό, και ένα λουλούδι χρωματιστό (**Ιχνογράφημα 6**). Ο τίτλος που έδωσε στην ιχνογραφική του αναπαράσταση ήταν: « Εγώ νιώθω μέσα μου αμηχανία αυτή τη στιγμή, αλλά μετά νιώθω εντάξει μέσα μου. Βλέπω την κοινωνία να μου αρέσει».



Ιχνογραφικό έργο 6. Όπως βλέπει ο Γρηγόρης την κοινωνία.

Ο Γρηγόρης, στο κομμάτι της δημιουργίας με πηλό, μας ζήτησε να τον αφήσουμε λίγο μόνο του και μετά από λίγο ο ίδιος αποφάσισε ότι θέλει να φτιάξει μια παραλία και κάτι παιδάκια που κολυμπάνε. Στην πορεία, ξεκίνησε να κατασκευάζει με μακαρόνι δυο ανθρωπάκια (**Εικόνα 12**), λίγο διαφορετικά από την μορφή που είχε επιλέξει να κάνει για τον ίδιο του (βλ. **Εικόνα 3**). Οι μορφές των παιδιών αυτών, που φαίνεται να αντιπροσωπεύουν στα άτομα που δεν «παίζουν» μαζί

του, στα οποία αναφέρθηκε κατά την συζήτηση γύρω από το ιχνογραφικό του έργο, είχαν μεγαλύτερη αρμονία μεταξύ του κεφαλιού και των άκρων, και επίσης διέθεταν «σώμα». Τα πόδια, το κεφάλι και το σώμα ήταν αποκομμένα το ένα από το άλλο (**Εικόνα 13**) και ο Γρηγόρης επέλεξε να τα αφήσει έτσι. Του προτείναμε να δημιουργήσει τρύπες, έτσι ώστε μετά το ψήσιμο να μπορούν να συναρμολογηθούν τα σώματα και εκείνος το βρήκε καλή ιδέα και είπε χαμογελώντας, «Για να δούμε αυτά θα σπάσουν στο ψήσιμο?». Τελικά, το δημιούργημα επιβίωσε στο ψήσιμο, αλλά λόγω του ότι δεν άνοιξε καλά τις τρύπες στο ένα πόδι από το κάθε ανθρωπάκι, το τελικό αποτέλεσμα ήταν δύο ανθρωπάκια με ένα πόδι το καθένα (**Εικόνα 14**).



Εικόνα 12.Ο Γρηγόρης κατασκευάζει τα παιδάκια.



Εικόνα 13.Το έργο του Γρηγόρη, έτοιμο για ψήσιμο.



Εικόνα 14. Το κουτσά ανθρωπάκια.

8.3.3. Η κοινωνία που ζω με τη μορφή λουλουδιών: «Κάνε μία ζωγραφιά που να αναπαριστά τον εαυτό σου και τους άλλους της κοινωνίας που ζεις με τη μορφή λουλουδιών ή με τη μορφή ζώων»

Η οδηγία αυτή είχε τους ίδιους στόχους με την προηγούμενη, αλλά δίνοντας έμφαση στη μεταφορική-συμβολική διάσταση της εικαστικής έκφρασης. Για το λόγο αυτό, ήταν μια δραστηριότητα ακόμα πιο δύσκολη για τα άτομα με νοητική αναπηρία.

8.3.3.1. Α. Θωμάς



Ιχνογράφημα 7. Ο Θωμάς και η κοινωνία με τη μορφή λουλουδιών και ζώων, όπως αυτός την αντιλαμβάνεται

Το πρώτο υποκείμενο σχεδίασε και ζωγράφησε λουλούδια και ζώα (**Ιχνογράφημα 7**) με πολλά χρώματα και γεμίζοντας όλη τη σελίδα. Ο ίδιος περιέγραψε της ζωγραφιά του, ως ένα λουλούδι, ένα φίδι, ένα προβατάκι και μια αγελάδα, και μας εξήγησε τι αντιπροσωπεύουν:

Βασικά, κοιτάζτε να δείτε δεν έφτιαξα άλλα λουλούδια και άλλα ζώα... Εφτιαξα το δικό μου λουλούδι και τα δικά μου ζώα, που και τα τέσσερα είμαι εγώ... Τώρα ξέρω γω, αυτό μου ήρθε να κάνω... Αλλά κανονικά έπρεπε να έβαζα και άλλα ζώα και άλλα λουλούδια άλλων ανθρώπων... Έχω να πω, ότι είμαι εγώ και... είμαι μοντέρνος, έχω πλούσια φαντασία και τα έχω όλα, και έχω ξέρω γω ωραίο χάρισμα, και τρώω ωραία πράγματα, και λέω ωραίες αφηγήσεις, και ωραία περιγράμματα και...το άλλο είναι, ότι είμαι ένα λουλούδι χαρούμενο και λυπητερό, που έχει μέσα του πλούσια φαντασία και είναι υστερικό και είναι διαφορετικό από τους άλλους ανθρώπους... Τα χαρακτηριστικά του φιδιού, είναι ότι στη κοινωνία, άλλοι άνθρωποι που τους βλέπω στο μετρό, στο λεωφορείο ή στους δρόμους όταν κάνω βόλτα, εεε...ψιλοτσαντίζομαι μερικές φορές μέσα μου, επειδή είμαι πάρα πολύ ντροπαλός, και πολύ νευρικός, ε...ή δεν έχω θάρρος να μιλήσω σε κάποιον, όχι με βρισιά, ή με θάρρος ή με τόνο ή καταλαθως στο δρόμο άμα με πατήσει κάποιος, θα τσαντιστώ από μέσα μου και θα βρίσω ή αν θέλω να περπατήσω προς το δρόμο και θέλει κάποιος, να προχωρήσει προς τα ευθεία καταλαθως θα πάει να πέσει επάνω μου, και θα μπερδευτούμε και το άλλο που βλέπω, είναι ότι η κοινωνία στο κόσμο είναι, άλλοι δε με αγάπανε και άλλοι δε με χωνεύουν. Και εγώ μερικούς τους αγαπώ και μερικούς τους χωνεύω και μερικούς δε τους χωνεύω και...και μέσα από τα συναισθήματα που έχω μέσα μου, από αυτά αισθάνομαι άσχημα και κάποιος αν με, πως να το πω τώρα, γιατί και το δικό μου το μυαλό είναι φτωχό βεβαία. Γιατί κάποιος αν δεν με χωνεύει και μένα, και μέσα από τα κακά συναισθήματα που έχω και εγώ μέσα μου, ε από μέσα μου τσαντίζομαι και γίνομαι φίδι και...συμβολίζει το θυμό. Γιατί άλλοι αν μου δώσουν, άλλοι άνθρωποι στη κοινωνία αν μου δώσουν δίκες τους συμβουλές και οδηγίες, δεν τις συμπαθώ τόσο πολύ, και δεν τις δέχομαι και μέσα από αυτό αισθάνομαι περισσότερο άσχημα γιαυτό γίνομαι φίδι... Και κάτι ακόμα ότι είμαι υπερευαίσθητος και είμαι και λίγο δειλός, και επειδή είμαι λίγο δειλός και δε μπορώ να εκφράσω το θάρρος μου και ... αυτό με κάνει και τσαντίζομαι ακόμα περισσότερο όταν ο άλλος, πάει να μου φωνάζει ή όταν πάει να με μαλώσει και τσαντίζομαι ακόμα περισσότερο. Αυτό ήταν για το φίδι.... Το πρόβατο μ'αρεσει και η αγελάδα μ'αρεσει. Είναι τα αγαπημένα μου ζώα... Ο σκύλος, η γάτα, το φίδι δε μ'αρεσουνε... Μ'αρεσει η αγελάδα, το πρόβατο και η κατσίκα... Το πρόβατο έχω να πω ότι είναι κάλο και αγαθό, και για το πρόβατο έχω να πω ότι επειδή, είμαι εγώ το πρόβατο, μ'αρέσει να τα βλέπω όλα στη ζωή μου ευνοϊκά και χαρούμενα και επειδή θα ήθελα να ήμουν το πρόβατο... Θα ήθελα κάθε μέρα στη ζωή μου να τα βλέπω ευνοϊκά και να μην είχα νευρά και θα αισθανόμουν πρόβατο και...όσιος και αγαθός και ήρεμος. Αυτό. Ενώ άμα κάποιος με πειράζει στη ζωή μου ή με ενοχλεί ή με πειράζει δε γίνομαι πρόβατο γίνομαι φίδι...

Στο σημείο αυτό και στην φάση της έκφρασης μέσω του πηλού, ο Θωμάς επέλεξε να σταματήσει να συμμετέχει στην διαδικασία. Ήδη, από την προηγούμενη μέρα είχε αναφέρει, ότι δεν θέλει η εργασία αυτή να του «θεραπεύσει όλες τις χαζές σκέψεις». Την συγκεκριμένη μέρα το υποκείμενο έκατσε στο πάγκο εργασίας του εργαστηρίου, χωρίς να φορέσει την ποδιά του και κοιτάζοντας προς τη γη. Προσπαθήσαμε να τον παροτρύνουμε, όμως εκείνος είχε αποφασίσει πως δεν θα συνεχίσει και μάλιστα το είχε συζητήσει με τους γονείς του και παρόλο που και εκείνοι προσπάθησαν να τον πείσουν εκείνος δεν δέχτηκε. Ακόμα και ο Γρηγόρης, παρότρυνε το Θωμά, λέγοντάς του πως αυτά που κάνουμε στο εργαστήριο «μας κάνουν καλό», πως κανένας δεν τους έχει δώσει αυτήν την ευκαιρία και, ότι και αυτός δυσκολεύεται, αλλά πρέπει να προσπαθήσουν.

Δεν μπορώ να συγκεντρωθώ στον πηλό γιατί το πρόβλημά μου και η σκέψη που με βασανίζει είναι ότι από τότε που έφαγα το φαγητό μου στην τραπεζαρία και είμαι εδώ, και θέλω να κάτσω να κάνω την εργασία, και δεν θέλω, αλλά και με φοβίζει, και δεν με φοβίζει και με έχει μπερδέψει. Γιατί;

Μετά την εκδήλωση δυσφορίας από μέρους του Θωμά, πραγματοποιήθηκε ένας διάλογος ανάμεσα σε εκείνον και την ερευνήτρια, ο οποίος δημιούργησε αρκετή ένταση.

E: Θέλεις να μου εξηγήσεις τους λόγους;

Θ: Μπα, δεν θέλω.

Ε: Όχι, Θα ήθελα πάρα πολύ να μου πεις όμως.

Θ: Γιατί;

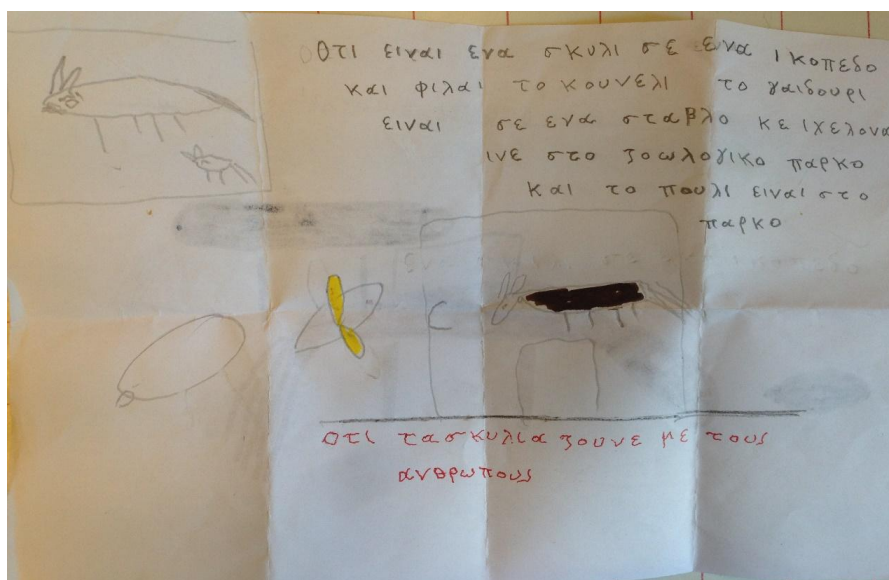
Ε: Γιατί έχει σημασία για μένα να καταλάβω, γιατί θέλεις να σταματήσεις την εργασία.

Θ: Εντάξει τώρα με μια λέξη δε χρειάζεται και πολλά λογία. Με μια λέξη θα ήθελα να σας πω, ότι δεν μαρέσει, με αγχώνει. Αυτό.

8.3.3.2. Β. Γιάννης



Ιχνογράφημα 8. Πως βλέπει ο Γρηγόρης την κοινωνία με τη μορφή ζώων.



Ιχνογράφημα 9. Η κοινωνία με τη μορφή ζώων.

Ο Γρηγόρης δυσκολεύτηκε αρκετά, να καταλάβει τι ακριβώς του ζητήθηκε και έτσι ρωτούσε αν έπρεπε να ζωγραφίσει ζώα ή αν τον ρωτούσαμε τι ζώο θα ήθελε να είναι. Τελικά, αφού

κατάλαβε, ξεκίνησε να σχεδιάζει διστακτικά και πάντα ρωτώντας αν τα κάνει «καλά». Σχεδίασε με δική του πρωτοβουλία δύο ιχνογραφήματα, επιλέγοντας μορφές ζώων (**Ιχνογράφημα 8 & 9**).

Πιο συγκεκριμένα στο πρώτο ιχνογράφημα (**Ιχνογράφημα 8**), μας εξήγησε πως έχει σχεδιάσει ένα σκύλο (πάνω δεξιά), ένα γαϊδούρι (κέντρο), ένα πουλί (πάνω αριστερά), μια χελώνα (ακριβώς από κάτω) και ένα κουνέλι. Σε αυτό το ιχνογράφημα με τίτλο «ο σκύλος προστατεύει τα ζώα» όλα τα ζώα είναι μαζί. Έχει χρωματίσει τα περισσότερα από αυτά, αλλά σε γενικές γραμμές τα σχέδιά του είναι απλά και παιδικά. Ο Γρηγόρης, μας είπε ότι η κοινωνία είναι «έναμέρος, ότιμπορεί να ειναιεντάξει ας πούμε» και πως ο ίδιος είναι αυτός ο σκύλος που φυλάει τα ζώα.

Το δεύτερο αυτό ιχνογράφημα προέκυψε μέσα από τις ερωτήσεις που τέθηκαν στον Γρηγόρη, για το αν τα ζώα είναι όλα μαζί, τι κάνει το καθένα κτλ. Έτσι, θέλησε να μας το κάνει πιο συγκεκριμένο, ουσιαστικά αφηγούμενος μια ιστορία. Στο δεύτερο ιχνογράφημα (**Ιχνογράφημα 9**) η διάταξη έχει αλλάξει. Το γαϊδούρι βρίσκεται κεντρικά στο ιχνογράφημα και είναι μέσα σε ένα στάβλο, ενώ το σκυλί βρίσκεται πάνω αριστερά και είναι σε ένα οικόπεδο, όπου φυλάει το κουνέλι (όπως αναφέρει και ο τίτλος). Τέλος, η χελώνα και το πουλί είναι σε ένα ζωολογικό πάρκο. Ο τίτλος του ιχνογραφήματος είναι «ότι είναι ένα σκυλί σε ένα οικόπεδο και φυλάει το κουνέλι. Το γαϊδούρι είναι σε ένα στάβλο και η χελώνα είναι σε ένα ζωολογικό πάρκο και το πουλί είναι στο πάρκο». Επίσης, υπάρχει και ένας άλλος τίτλος «ότι τα σκυλιά ζούνε μαζί με τους ανθρώπους.»

Από τη συζήτηση που είχαμε μετά με το Γρηγόρη, δεν πήραμε απάντηση για το τι μπορεί να συμβολίζει το κάθε ζώο, παρά μόνο ο σκύλος, που είναι ο ίδιος του. Ο ίδιος μας είπε, ότι διάλεξε το σκύλο, γιατί είναι «φύλακας και προστάτης» και γαυγίζει στα άλλα ζώα, αν είναι «κακά», αλλά και για να μην πάθουν τίποτα.

Στη φάση της έκφρασης μέσω του πηλού, ο Γρηγόρης βασισμένος στο ιχνογράφημά του ξεκίνησε να κατασκευάζει φιγούρες ζώων με την χρήση μακαρονιών από πηλό, τα οποία τα έπλαθε μόνος του (**Εικόνα 15, Εικόνα 16**). Στην συνέχεια άφησε τις φιγούρες αυτές να στεγνώσουν και τις επιμελήθηκε με σφουγγάρι και νερό, ώστε να τις κάνει πιο λείες, ανησυχώντας όμως μήπως σπάσουν και τέλος, αποφάσισε να μπαντανίσει (**Εικόνα 17**) τις κατασκευές του μόνο με άσπρο μπαντανά και γυαλί. Ο ίδιος είπε τι «τα ζώα ζουν μαζί με τους ανθρώπους» και πως τα ζωάκια αυτά θα τα κρεμάσει στο σαλόνι του σπιτιού του όλα μαζί.



Εικόνα 15. Ο Γρηγόρης πλάθει μακαρόνια από πηλό για να κατασκευάσει τις φιγούρες ζώων.



Εικόνα 16. Κατασκευή φιγούρας ζώου.



Εικόνα 17. Ο Γρηγόρης μπαντανίζει τις ζωόμορφες φιγούρες του.

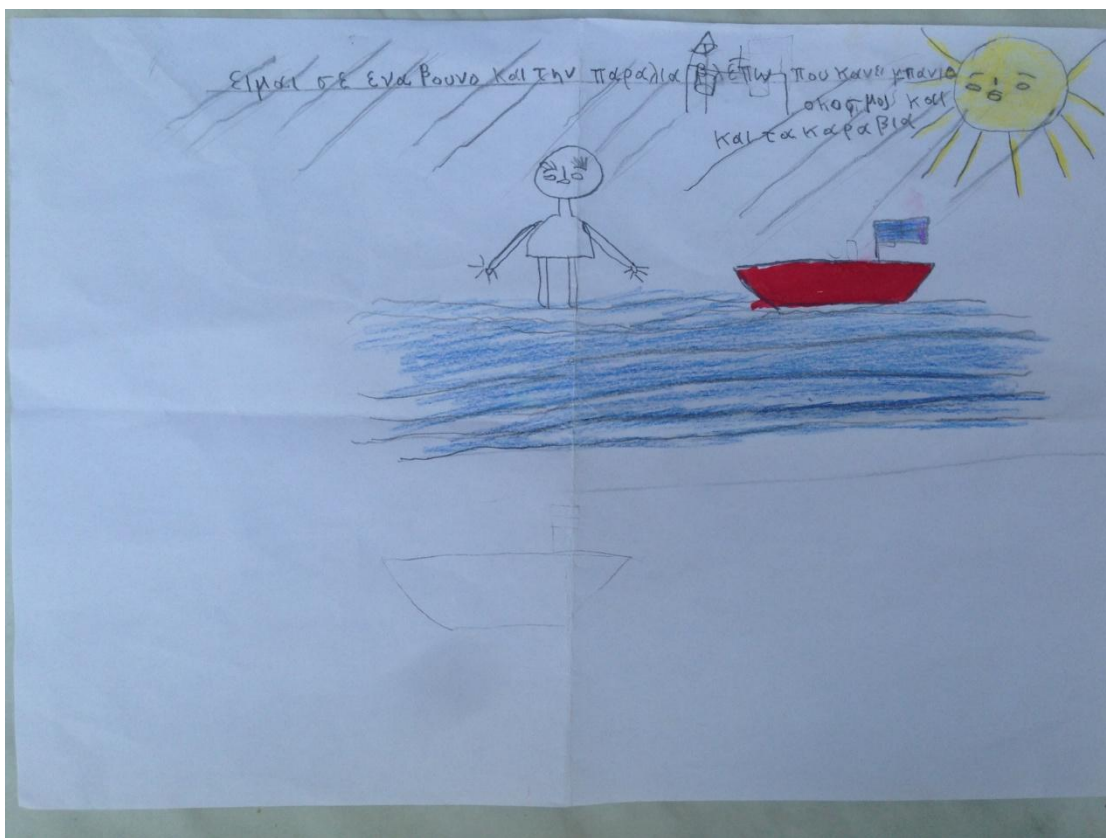
8.3.4. Η φανταστική ιδανική κοινωνία που θα ήθελα να ζω: «Κάνε μια ζωγραφιά και ένα έργο με πηλό, που να αναπαριστά την ιδανική κοινωνία που θα ήθελες να ζεις»

Η ιχνογραφική αναπαράσταση της ιδανικής κοινωνίας, είχε ως στόχο τον εντοπισμό εκείνων το στοιχείων, που ίσως το άτομο θα ήθελε να αλλάξει στο περιβάλλον γύρω του ή στην θέση του στο πλαίσιο στο οποίο ζει και να καταφέρει να εκφράσει όσο πιο ελεύθερα γίνεται τις προσωπικές του επιθυμίες.

8.3.4.1. Γρηγόρης

Ο Γρηγόρης μπήκε στο εργαστήριο με ευχάριστη διάθεση, παρόλο που του ζητήσαμε να έρθει μόνος του σε μια περίοδο που υποτίθεται ότι ο ίδιος θα σταματούσε.

«Ήρθα για να τελειώσω την εργασία που κάνουμε και μετά να πάω διακοπές. Καισείς δεν θα πάτε?»



Ιχνογράφημα 10. Η κοινωνία στην οποία θα ήθελε να ζει ο Γρηγόρης.

Από πίσω είναι το βουνό, εδώ είναι μια εκκλησία, ας πούμε, και εδώ πέρα είμαι εγώ, ας πούμε... Από ψηλά... Βλέπω τη θάλασσα... Και το καραβάκι... φεύγει το καραβάκι... με τη θάλασσα, και εγώ είμαι εδώ και ο ήλιος είναι εδώ. Αυτά.... Να βλέπω, ας πούμε τα αυτοκίνητα που είναι στη παραλία, ο κόσμος που περπατάνε, στη θάλασσα, που κανουν μπάνια, οι άνθρωποι... Απλως είμαι ψηλά και είμαι εκεί. Κοιτάω μόνο. Κοιτάω την ομορφιά. Το τοπίο... Το καραβάκι που πάει προς ένα νησί... Είναι λίγο χαρά, το ψάρεμα, βόλτα μέσα στη θάλασσα.

Στην φάση της έκφρασης μέσω του πηλού ο Γρηγόρης κατασκεύασε το «νησί» του σε τρισδιάστατη μορφή. Πάνω στο νησί τοποθέτησε αρχικά δέντρα και τα κύματα της θάλασσας, αλλά στην συνέχεια χάραξε δύο πρόσωπα, τον ίδιο και την μητέρα του (**Εικόνα 18**).

-Όπως λέει η μαμά, στην κοινωνία υπάρχει και καλό και κακό.

-Ναι, εσύ τι θα ήθελες να αλλάξει

-Να γίνει πιο καλύτερη

-Ναι, σε τι;

Με κοίταζε με τα μεγάλα μάτια το γουρλωμένα και φοβισμένα. Του χαμογέλασα και μου απάντησε.

-Γ., δεν θέλω να σε πιέσω εδώ.

-Ναι το ξέρω, αλλά δεν μπορώ να σκεφτώ. Κολλάει το μυαλό μου.

-Εγώ πιστεύω ότι μπορείς.

Ξαναέσκυψε το κεφάλι.

-Να ήμουν δηλαδή με τη μητέρα μου ή μόνος μου και να έβλεπα από κάτω τη θάλασσα.



Εικόνα 18. Το νησί, ως ιδανική κοινωνία για το Γρηγόρη.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 9

ΣΥΝΟΨΗ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΩΝ, ΣΥΖΗΤΗΣΗ, ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

9.1. Εισαγωγή

Παρακάτω παραθέτουμε συγκεντρωτικά τα αποτελέσματα από την έρευνα που πραγματοποιήθηκε με βάση την συμμετοχική παρατήρηση, τις βιογραφικές/αφηγηματικές συνεντεύξεις και ελεύθερες συζητήσεις που έγιναν με τα υποκείμενα, τις οικογένειές τους και το προσωπικό του κέντρου.

9.2. Τα αποτελέσματα της έρευνας

Από την ιχνογραφική δουλειά των υποκειμένων και την αποτυπώσή της στον πηλό καταφέραμε να προσεγγίσουμε τον Θωμά και τον Γρηγόρη, και να μας εξηγήσουν πώς αυτοί σκέφτονται και βιώνουν τον εαυτό τους, τις σχέσεις τους με τους γύρω τους και με το πλαίσιο. Από την ανάλυση των ερμηνειών, που τα ίδια τα υποκείμενα έδωσαν για τα έργα τους, σκιαγραφήθηκαν κάποια βασικά ζητήματα γύρω από το θέμα του κοινωνικού στίγματος, αλλά και του αυτοστιγματισμού των υποκειμένων.

9.2.1. Το βίωμα του στιγματισμένου ανάπηρου εαυτού

Ο Θωμάς, ήδη από την πρώτη παρέμβαση, αλλά και από τις συζητήσεις κατά την διάρκεια της χρονιάς, διμαρτυρόταν για την κακή ψυχολογία του, τις εμμονές του και το πόσο αυτές τον βασανίζουν και τον αναγκάζουν να μιλάει πολύ, ειδικά στη μάνα του, αλλά και με την εκπαιδευτριά. Στο πρώτο ιχνογράφημά του (Ιχνογράφημα1, κεφ.8), περιγράφει τον εαυτό του ως ένα καρποφόρο δέντρο, που όμως το ζώνει ένα φίδι, αυτόν και τους άλλους «ομοίους του»: «Το πρόβλημά μας, είναι πανω στο δέντρο, πάνω στο δέντρο του καθενός ενα φίδι...!», ενώ σε επόμενο ιχνογράφημα τοποθετεί τον εαυτό του σε κουτιά, είτε πίσω από κάγκελα, είτε ανάμεσα σε φλόγες (βλ. ιχνογράφημα 5, κεφ. 8). Στην ερμηνεία του για το ιχνογράφημα αυτό, ονομάζει τα κουτιά αυτά «ειδικό σχολείο» και περιγράφει τον εαυτό του ως κάποιον που δεν είναι κανονικός, δεν του αρέσουν τα κανονικά φαγητά, η κανονική μουσική, του αρέσουν πράγματα που δεν αρέσουν στα άλλα παιδιά κτλ. και μάλιστα τον τοποθετεί πίσω από κάγκελα και τον ονομάζει «τρελό».

...είμαι διαφορετικός εγω από όλο το κοσμο ή το άλλο είναι ότι εχω διαφορετικά συναισθήματα και εχω πιο δυσκολο προβλημα και είναι αλλιώς...

Μερικές από τις λέξεις/εκφράσεις και τις συμβολικές εικόνες που χρησιμοποίησε για να περιγράψει τον εαυτό του ήταν: «είμαι παρά πολύ ντροπαλός, και πολύ νευρικός», «δεν έχω θάρρος να μιλήσω σε κάποιον», «είμαι ένα λουλούδι χαρούμενο και λυπητερό, που έχει μέσα του πλούσια φαντασία και είναι υστερικό και είναι διαφορετικό από τους άλλους ανθρώπους...», «είμαι μοντέρνος, έχω πλούσια φαντασία», «έχω ωραιόχαρισμα», «υπερευαίσθητος», «δειλός», «κάλος και αγαθός», «.θα ήθελα κάθε μέρα στη ζωή μου να τα βλέπω ευνοϊκά και να μην είχα νευρά και θα αισθανόμουν πρόβατο και...όσιος και αγαθός και ήρεμος».

Το έργο του στον πηλό (Εικόνα 2, Κεφ. 8), σχετικά με το πώς βλέπει τον εαυτό του, ήταν μια προσπάθεια να κατασκευάσει ένα φυσιολογικό, αλλά λυπημένο αγόρι, όπως οι κοπέλες που έφτιαχνε καθισμένες στην καρέκλα. Τελικά, όμως το έργο έτυχε να σπάσει στο ψήσιμο,

συγκεκριμένα να ακρωτηριαστεί το ένα του πόδι, και έτσι ο Θωμάς αναγνώρισε τον εαυτό του ως ο «ανάπηρος Θωμάς», αυτή τη φορά με μια εμφανή και φυσική αναπηρία. Ίσως, η άρνηση του να πάρει το γλυπτό του αυτό στο σπίτι, εκδήλωσε μια άρνηση στην αποδοχή μια μονιμοποίησης της κατάστασης του.

Σε αντίθεση με το Θωμά, ο Γρηγόρης δεν μας έδωσε πλούσιο λεκτικό υλικό. Από την πρώτη ιχνογραφική του δουλειά δεν φάνηκε να νιώθει άβολα σχετικά με την ταυτότητά του ως ανάπηρος, και δήλωσε πως νιώθει ήρεμα μέσα στο χώρο του εργαστηρίου. Στο ιχνογράφημα στο οποίο χρησιμοποιήθηκαν συμβολικά ζώα για να περιγράψει το πώς νιώθει στη κοινωνία (Ιχνογράφημα 8.), ο Γρηγόρης έδωσε στον εαυτό του το ρόλο του σκύλου που φυλάει – προστατεύει τα υπόλοιπα ζώα, ενώ δήλωσε ότι «τα ζώακια ζουν μαζί με τους ανθρώπους. Θεωρούμε εδώ, ότι γίνεται μια έμμεση αναφορά στην διαφορετικότητα του: ο ίδιος και οι όμοιοι του είναι τα ζώα, και οι φυσιολογικοί είναι οι άνθρωποι, και μπορούν όλοι μαζί να συμβιώνουν.

Το κεραμικό του έργο σχετικά με τον εαυτό του θεωρούμε ότι εκφράζει απόλυτα την προσωπικότητά του και το πώς βιώνει την κατάσταση του (Εικόνα 8): η φιγούρα με το τεράστιο κεφάλι, με το οποίο σκέφτεται πολύ και τα μεγάλα μάτια με τα οποία παρατηρεί σιωπηλά τον κόσμο γύρω του, δεν πατάει, αλλά αιωρείται σε ένα χώρο, σε μια ξεχωριστή σφαίρα, σε έναν δικό του κόσμο. Το δεύτερο υποκείμενο, «περιποιήθηκε» το έργο του στο πηλό με μεγάλη συνέπεια και φροντίδα και φάνηκε να ευχαριστείται την όλη διαδικασία. Ο τίτλος που το έδωσε «λίγο καλύτερα!», δηλώνει ίσως την πρόοδό του σε σχέση με την πρότερη κατάσταση της πλήρους εξάρτησης από την μητέρα του.

9.2.2. Οι σχέσεις με τους «ομοίους»

Ο Θωμάς ξεκαθάρισε ότι έχει καλά συναισθήματα για όλους τους υπολοίπους συνεκπαιδευόμενους, αλλά ότι διαχωρίζει τον εαυτό του και κάποιους άλλους. Σε σχέση με ολόκληρη την ομάδα των κεραμιστών φάνηκε να τους τοποθετεί ως ομοίους του, αφού το κάθε «καρποφόρο δέντρο» μέσα στο εργαστήριο, έχει ένα φίδι επάνω, δηλαδή ένα πρόβλημα.

Ταυτόχρονα όμως, τα «χαμηλότερα» παιδιά φαίνεται να μην «φιλοσοφούν πολύ τη ζωή» και επίσης δεν καταλαβαίνει πολλές φορές τί λένε, οπότε αυτό είναι μια διαφορά, που τοποθετεί τον ίδιο σε μια άλλη κατηγορία. Νιώθει ότι μοιάζει πιο πολύ με το Γρηγόρη, και ίσως με κάποιους άλλους, γιατί είναι και αυτοί σκεπτικοί σαν και αυτόν, τους απασχολούν διάφορα ζητήματα και προσπαθούν, δεν τεμπελιάζουν.

Ο Γρηγόρης, αντίστοιχα ενώ συμβολικά αναπαράστησε τον ίδιο και τους «ομοίους» του ως ζώα, στην πρώτη ιχνογραφική του δουλειά (Ιχνογράφημα 4), φάνηκε να ξεχωρίζει ένα από τα παιδιά του εργαστηρίου που ήταν στο ίδιο νοητικό επίπεδο με αυτόν και με τον οποίο μιλούσε περισσότερο με τους άλλους (Ιχνογράφημα 8&9).

Γενικά, μέσα στο εργαστήριο κεραμικής, αλλά και στους υπόλοιπους χώρους φαινόταν ακόμα και στους «ομοίους» να σχηματίζεται μια ιεραρχική δόμη ή στην καλύτερη περίπτωση διαστρωματώσεις ανάλογα με το νοητικό επίπεδο. Για παράδειγμα, ο Θωμάς απέφευγε την συναναστροφή με τους «χαμηλότερους» και πολλές φορές, δεν τους χαιρετούσε ή δεν τους απήλυθε το λόγο. Ο Γιάννης από την άλλη, φαινόταν να μην ξεχωρίζει πολύ τον εαυτό του από τα υπόλοιπα παιδιά, αλλά στην πράξη και αυτός έκανε παρέα με άτομα του αντίστοιχου επιπέδου. Επίσης, στους υπόλοιπους χώρους του κέντρου και κυρίως κατά την διάρκεια των διαλλειμάτων (βλ. κεφ 6), οι παρέες διαχωρίζονταν με βάση αντίστοιχα κριτήρια. Θα μπορούσε να πει κανείς, ότι χοντρικά οι εκπαιδευόμενοι διαχωρίζονταν σε αυτούς που ήταν «απαξιωμένοι» και σε αυτούς που ήταν «απαξιώσιμοι».

9.2.3. Οι σχέσεις με τους «άλλους»

Από την δουλειά που έγινε με τα ιχνογραφικά έργα και τον πηλό, αποκαλύφθηκαν κάποια ζητήματα στις σχέσεις των υποκειμένων με τους γύρω τους και συγκεκριμένα με το προσωπικό του κέντρου, την εκπαιδευτριά, την οικογένειά τους, αλλά και τον κόσμο τον οποίο συναντούν τυχαία στο δρόμο ή στις διάφορες άλλες δραστηριότητες τους.

Ο Θωμάς, ως βασικό πρόβλημα στο εργαστήριο, έθεσε το ότι η εκπαιδευτριά δεν καθοδηγούσε αρκετά, δεν έλεγε κατά γράμμα, τί να κάνουν και δεν έβαζε συγκεκριμένο πρόγραμμα για την εκπαίδευσή του, κάτι το οποίο θεωρούσε ότι ήταν ένα πρόβλημα για την δική του εξέλιξη. Επίσης, σε σχέση με τον τρόπο που εκείνη προσέγγισε αρχικά αυτόν και τους υπόλοιπους εκπαιδευόμενους, παρατήρησε ότι στην αρχή «μας κοιτάζατε περίεργα» (τοποθετεί αυτόν και τους ομοίους του στην ίδια θέση), γιατί αυτός και εκείνοι έχουν «κακές σκεψεις». Ανησυχούσε συχνά για το αν η εκπαιδευτριά θύμωνε ή κουραζόταν με αυτόν σε σχέση με τις διάφορες παρατηρήσεις του ή απαιτήσεις.

Φαίνεται όμως, ότι στην πορεία, η εκπαιδευτριά έγινε αυτό που ο Goffman ονόμασε «επαίων» (2011:94), ένα άτομο δηλαδή που ανήκει στους φυσιολογικούς, αλλά η θέση του και η συμπεριφορά του το έχει κάνει έμπιστο άτομο για τον στιγματισμένο, με αποτέλεσμα να χαίρει της αποδοχής του. Έτσι τόνισε ο Θωμάς, ότι κατάλαβε τα καλά συναισθήματα και την φιλικότερη προσέγγιση της εκπαιδευτριάς προς αυτούς. Αυτό επίσης έγινε φανερό καθ' όλη την διάρκεια της χρονιάς, όταν το υποκείμενο σταδιακά άρχισε να εμπιστεύεται την «δασκάλα» του, να συζητάει και να μοιράζεται τις σκέψεις του μαζί της, να εκφράζει τα συναισθήματά του, εξασθενώντας την εικόνα του «στιγματισμένου» και νιώθοντας σιγά-σιγά άνετα για αυτό που είναι.

Ο Γρηγόρης διατήρησε μια πιο τυπική σχέση με την εκπαιδευτριά, την οποία άκουγε, χωρίς καμία εκδήλωση προσωπικής άποψης ή ιδιαίτερη εκδήλωση συναισθημάτων. Ήταν πολύ συνεργάσιμος και φιλικός, αλλά η στάση του αυτή μάλλον εκδήλωνε μια αναγνώριση της αυθεντίας του δασκάλου ή ίσως και την θέση του ως καταπιεσμένου. Μάλιστα, όταν ο Θωμάς θέλησε να σταματήσει να συμμετέχει στην όλη διαδικασία, το δεύτερο υποκείμενο «επιτέθηκε» στον συνεκπαιδευόμενο του εκθειάζοντας την «δασκάλα» και λέγοντας «πως αυτή ξέρει».

Το πρώτο υποκείμενο εκδήλωσε αρκετές φορές το παράπονό του για τους υπόλοιπους εργαζόμενους στο κέντρο. Συγκεκριμένα, διαμαρτυρήθηκε γιατί «δεν μας αφήνουν να τρώμε πολλά γλυκά ή να κάνουμε ό,τι θέλουμε» και ότι πολλές φορές τον έχουν προσβάλει. Γενικά, κατά την διάρκεια της συμμετοχικής παρατήρησης και των ελεύθερων συζητήσεων με το Θωμά, υπήρξαν πολλές φορές που εξέφρασε λύπη και θυμό προς διάφορα πρόσωπα που εργάζονταν στο κέντρο λόγω της καταπιεστικής τάσης που είχαν απέναντί του. Αντιθέτως το δεύτερο υποκείμενο αντιμετώπιζε αδιαμαρτύρητα την συμπεριφορά του προσωπικού τηρώντας μια πιο υποτακτική στάση και παίρνοντας ως δεδομένη την αυθεντία τους.

Από την πλευρά του προσωπικού, υπήρχε απέναντι στα δυο αυτά άτομα μια φιλικότερη στάση, λόγω της καλύτερης κατάστασης στην οποία βρίσκονταν, τόσο εξωτερικά, όσο και νοητικά. Έπαιξε ρόλο βέβαια και το ότι ήταν καινούργιοι στο χώρο, οπότε δεν είχαν προλάβει να μάθουν τα «χούγια» τους ή τα «κουμπιά» τους και γι' αυτό είχαν μια επιφυλακτική και διερευνητική στάση απέναντί τους. Φυσικά παρέμεναν οι «καθυστερημένοι», αλλά συγκεκριμένα σε αυτούς δεν μιλούσαν συχνά άσχημα, γιατί καταλάβαιναν, τους έδιναν καλύτερα κομμάτια φαγητού ή γλυκού κτλ. Βέβαια, κρυφά σχολίαζαν τις συμπεριφορές τους ή ακόμα και το βλέμμα τους, π.χ «κοίτα το βλέμμα του τρελού», «με ζάλισε με τα ψυχολογικά του» κτλ. Ειδικά, απέφυγαν να ανοίξουν συζήτηση με το Θωμά, ενώ έδειχναν ιδιαίτερη συμπάθεια στον «ήρεμο» Γρηγόρη. Η στιγματιστική τάση του προσωπικού σε σχέση με τα «παιδιά» (ακόμα και αυτή η έκφραση υποδηλώνει μια μειωτική στάση, εφόσον μιλάμε για ενήλικες) γινόταν φανερή από τον τρόπο που εκφραζόντουσαν για τα άτομα, την αποφυγή της σωματικής επαφής με αυτά, την συχνή επιβολή τους με την χρήση προσβολών ή απειλών κτλ.

Ο Θωμάς φάνηκε να αντιμετωπίζει την μητέρα του ως «επαίων», μιας και εκείνη είναι το άτομο με το οποίο συζητάει κάθε του σκέψη και τον ξέρει πάρα πολύ καλά. Αντίθετα με την υπόλοιπη οικογένεια φάνηκε να κρατά απόσταση και να έχει μια συγκρουσιακή σχέση, ιδιαίτερα με τον πατέρα του. Φάνηκε επίσης πως τα αδέρφια του δεν τον αποδέχονται και αποφεύγουν να εκδηλώσουν στο περιβάλλον τους την οποιαδήποτε σχέση μαζί του. Έτσι, το στίγμα του Θωμά ήταν φανερό τόσο μέσα στο σπίτι, όσο και έξω από αυτό.

Ο Γρηγόρης επίσης φάνηκε να διατηρεί μια πολύ στενή σχέση με τη μητέρα του και μάλιστα στο έργο του σχετικά με την τέλεια κοινωνία (εικόνα 18), τοποθετεί τους δυο τους πάνω σε ένα νησί, διαχωρισμένους από τον υπόλοιπο κόσμο. Οι δυο τους είναι αχώριστοι, ενώ και τα υπόλοιπα μέλη της οικογένειας αποδέχονται τον Γρηγόρη και δεν φάνηκε ο ίδιος του να έχει ζητήματα αντίστοιχα με αυτά του Θωμά.

Ο στιγματισμένος εαυτός του σκιαγραφείται ξεκάθαρα στο πρώτο υποκείμενο, όταν εξηγεί, πώς βλέπει τον κόσμο γύρω του στο μετρό ή στο γυμναστήριο, και χρησιμοποιεί μια από τις τεχνικές που αναφέρει και ο Goffman για τον στιγματισμένο απαξιώσιμο, αυτή του «ξεγλιστρήματος». Έτσι, ο Θωμάς, ένα άτομο του οποίου η κατάσταση δεν γίνεται αρκετά αντιληπτή ή τουλάχιστον όχι κατευθείαν, προσπαθεί να μιλάει με «κρυμμένα λόγια», όπως αναφέρει, για να μην αναγνωριστεί. Το έργο του στο πηλό (εικόνα 11, κεφ 8), το κουτί-φυλακή, που στη συνέχεια μεταμορφώθηκε σε ένα όμορφο κουτί με λουλούδι, εκφράζει αυτή ακριβώς την ανάγκη του: να κρύψει τα στιγματιστικά του στοιχεία από την υπόλοιπη κοινωνία, για να μπορεί να είναι ελεύθερος από την φυλακή αυτή, σαν κανονικός άνθρωπος.

Στο ιχνογράφημα 7, ο Θωμάς αναπαράστησε τον εαυτό του ως φίδι, που εκφράζει το θυμό του σε σχέση με την αίσθηση της μη αποδοχής που έχει από τους άλλους, και σε σχέση με την δική του διστακτικότητα να πλησιάσει κάποιον για να του μιλήσει. Μέσα από την περιγραφή του αυτή εξηγείται και η μειωμένη κοινωνικότητά του μέσα στο κέντρο, αλλά και η άρνησή του, όπως ανέφερε η μητέρα του, να κοινωνικοποιηθεί γενικότερα, στη γειτονιά ή σε άλλες δραστηριότητες.

Χαρακτηριστικό για τον Γρηγόρη ήταν ο χαρακτηρισμός της κοινωνίας ως το «έξω», το οποίο είναι οτιδήποτε είναι ανοίκειο και εκτός του σπιτιού και του σχολείου. Παρ' όλο που διαχώρισε την κοινωνία ως ένα χώρο έξω (είτε ως χώρο έξω από το δικό του χώρο, στον οποίο είναι εγκλωβισμένος, είτε ως κάτι στο οποίο αυτός είναι απ' έξω και δε μπορεί να μπει μέσα) δεν παραδέχτηκε πως νιώθει διαφορετικός, όμως από τις διάφορες αναφορές του σε περιστατικά της μη αποδοχής του από τους γύρω του έγινε φανερό, ότι αντιλαμβάνεται μια δυσκολία στο κοινωνικό κομμάτι, αλλά χωρίς να καταλαβαίνει γιατί συμβαίνει αυτό. Ο τίτλος της ιχνογραφικής του δουλειάς (ιχνογράφημα 6) εκφράζει την αμηχανία που νιώθει στις κοινωνικές συναναστροφές, ενώ το κεραμικό έργο του (εικόνα 14) με τα ανθρωπάκια που έχουν αιωρούμενα άκρα, που μάλιστα κατέληξαν να είναι κουτσά, δείχνει ίσως την μεταφορά της αναπηρίας του στους γύρω του. Αυτοί που αρνούνται να παίξουν μαζί του ή που τον αποφεύγουν δεν είναι ότι τον θεωρούν διαφορετικό ή τουλάχιστον δεν μπορεί ο ίδιος να το δεχτεί. Αντίστοιχα, η τέλεια κοινωνία για αυτόν (εικόνα 18, ιχνογράφημα 10), θα ήταν να είναι αποκομμένος από τον κόσμο και να έχει τον ρόλο ενός απλού παρατηρητή.

9.2.4.Ο ρόλος της τέχνης της κεραμικής

Ο Θωμάς αναγνώρισε την δουλειά με τον πηλό ως κάτι που δίνει «αίσθηση χαράς» και σε κάνει να ξεχνιέσαι, αλλά ταυτόχρονα εκδήλωσε άγχος σε σχέση με τις επιδόσεις του στην κεραμική. Η γενική του εικόνα κατά την διάρκεια της συμμετοχικής παρατήρησης και της παρέμβασης ανέδειξε την σημασία της κεραμικής για το πρώτο υποκείμενο, ως μέσο έκφρασης, ως μέσο βελτίωσης των ικανοτήτων, αλλά και την ελπίδα, ότι μπορεί να γίνει ένα μέσο για την επαγγελματική του αποκατάσταση.

Το άγχος του για το αν είναι καλός σε αυτό που κάνει, σε συνδυασμό με την χαμηλή αυτοεικόνα του μείωναν σημαντικά την απόδοσή του και τον εμπόδιζαν να ευχαριστηθεί την

όποια διαδικασία στο εργαστήριο. Επίσης, ο «στιγματισμός» του ως ανάπηρο άτομο έκαναν την εκπαιδευτριά και το υπόλοιπο εκπαιδευτικό προσωπικό να έχει μειωμένες απαιτήσεις και προσδοκίες από αυτόν, παρά την θέληση που έδειχνε εκείνος.

Θεωρούμε εδώ πως οι αυξημένες απαιτήσεις του για την επίδοσή του, το άγχος του και η αρχική του δυσκολία στο να πάρει πρωτοβουλίες συνδέονται με το στιγματισμό του ως ανάπηρο άτομο. Από την αρχή εκδήλωσε τρομερό ζήλο στο να μάθει, αλλά και στις γνώσεις που είχε και δυσκολευόταν να εφαρμόσει, προτιμούσε να έχει μια καθοδήγηση. Η κάθε του κατασκευή στην αρχή πραγματοποιήθηκε με υπερβολικά προσεκτικές κινήσεις και με μια «εύθραυστη» διάθεση από πλευράς του μην τυχόν κάνει κάποιο λάθος. Ο τρόπος και η διάρκεια των κινήσεών του όταν «κολλούσε» τα μαλλιά στις κοπέλες που κατασκεύαζε φανέρωνε μια τρομερή δυσκολία στο να εκφραστεί και να χαλαρώσει, κάτι το οποίο στην συνέχεια βελτίωσε πάρα πολύ μέσω της δουλειάς του με τον πηλό.

Ο Γρηγόρης από την άλλη, δεν έδειχνε ιδιαίτερο ενδιαφέρον και θέληση στο να εξελιχθεί στην τέχνη της κεραμικής. Ο ίδιος προσπαθούσε αλλά χωρίς να πιέζεται και να στεναχωριέται. Πολλές φορές εκδήλωνε την επιθυμία να κατασκευάσει κάτι και συγκεντρωνόταν σε αυτό, χωρίς αυτό να του δίνει κίνητρο στο να εμπλακεί ελεύθερα και να εκφραστεί με τον πηλό. Φαινόταν σα να κάνει κάτι, απλά για να το κάνει.

Η διαφορά του με το Θωμά είναι ότι ο Γρηγόρης έχει αποδεχτεί πλήρως την στιγματιστική κατάσταση της αναπηρίας που δεν φαίνεται πια καμία αντίσταση ή σύγκρουση μέσα του σε σχέση με αυτό. Έτσι, η δουλειά του στο πηλό κατά τη διάρκεια της χρονιάς ήταν το να περιμένει οδηγίες και σύντομα να βαριέται. Επέλεγε να κατασκευάζει κούπες ή τασάκια, αντικείμενα στα οποία δεν έδινε κάποια προσωπική πινελιά και δεν ενδιαφερόταν να τα δει στη τελική τους μορφή (σε αντίθεση με το Θωμά που στεναχωρήθηκε όταν κάποια από τα αγαματάκια του καταστράφηκαν). Για το λόγο αυτό, η ελευθερία που του δόθηκε στο να πάρει πρωτοβουλίες κατά την διάρκεια της παρέμβασης, θεωρούμε ότι τον κινητοποίησε και τον βοήθησε να εκφραστεί με ένα πιο δημιουργικό τρόπο μέσα από το υλικό.

9.3. Συμπεράσματα και θέματα προς συζήτηση

Όπως είδαμε στο θεωρητικό μέρος της εργασίας, το ενδιαφέρον για την αναπηρία και τον επαναπροσδιορισμό της σε ζητήματα εκπαίδευσης και ανθρωπίνων δικαιωμάτων στράφηκε τις τελευταίες δεκαετίες προς την έννοια της ένταξης. Στόχος λοιπόν της αγωγής και της εκπαίδευσης των ατόμων με αναπηρία είναι θεωρητικά, η αναγνώρισή τους ως αυτόνομες οντότητες και η προσπάθεια, για την όσο δυνατόν μεγαλύτερη ανεξαρτησία και λειτουργικότητα στην κοινωνία στην οποία ζουν. Κατά την συμμετοχική παρατήρηση στο Κέντρο Ημερήσιας Φροντίδας έγινε αντιληπτό πως κάτι τέτοιο όχι μόνο δεν καλλιεργείται από την υπάρχουσα δομή, αλλά αντιθέτως συντηρείται μια κατάσταση αντίστοιχη με αυτή των παλιών ιδρυμάτων.

Εκτός από την ανάλυση που κάναμε παραπάνω σχετικά με την στιγματιστική στάση που διατηρούν οι επαγγελματίες του χώρου απέναντι στα άτομα με αναπηρία, υποβαθμίζοντας την προσωπικότητα και καταπατώντας βασικά ανθρώπινα δικαιώματα, η πολιτική του συγκεκριμένου κέντρου ενισχύει την τάση αυτή. Βέβαια, αυτό βρίσκεται σε συνάρτηση με την στάση και την αντίληψη των ίδιων των οικογενειών των αναπήρων, που και αυτή με την σειρά της έχει διαμορφωθεί από την ελλειπή στήριξη του κράτους για κάλυψη των βασικών αναγκών και την οικονομική κρίση.

Διαπιστώνουμε λοιπόν ότι:

1. Οι κανόνες και οι πρακτικές που εφαρμόζονται στο κέντρο Ημέρας, ο τρόπος με τον οποίο οργανώνεται ο τοπολογικός και ψυχοκοινωνικός χώρος στον οποίο εκπαιδεύονται οι ενήλικες με αναπηρία, ενισχύουν των αποκλεισμό τους από την κοινωνία και συνεπώς την στιγματιστική τάση της. Χαρακτηριστικά παραδείγματα: η περιορισμένη έξοδος για δραστηριότητες εκτός του πλαισίου, η διαμόρφωση του χώρου σε στυλ φυλακής, που

διαφυλάσσει τους «έξω» από τους «μέσα», η απαγόρευση των αναπήρων ακόμα και να αγοράσουν αντικείμενα που έχουν κατασκευάσει κτλ.

2. Η ελλιπής εκπαίδευση, ψυχολογική στήριξη και ευαισθητοποίηση του προσωπικού του Κέντρου διαμορφώνει ένα κλίμα εχθρικό απέναντι στα άτομα με αναπηρίες και συμβάλλει στην καταπίεση της μειονότητας αυτής.
3. Οι οικονομικές κρίση και η έλλειψη πόρων για την μισθοδοσία των εργαζομένων είναι ένας ακόμα παράγοντας που συνέβαλε στην καταπίεση των εργαζομένων, οι οποίοι με τη σειρά τους καταπίεζαν τους εκπαιδευόμενους.
4. Η έλλειψη επαρκών κρατικών δομών για οικονομική και ψυχολογική στήριξη των οικογενειών των αναπήρων σε συνδυασμό με την έλλειψη ευκαιριών για την επαγγελματική τους αποκατάσταση (πολλές φορές λόγω του στίγματος), ωθεί πολλές φορές σε εγκατάλειψη των ενηλίκων με αναπηρίες σε κέντρα ημέρας, ως έσχατη λύση. Τα άτομα αυτά είναι αναγκασμένα να εξαρτώνται οικονομικά και συναισθηματικά, με αποτέλεσμα να αντιμετωπίζονται ως βάρος από γονείς και εκπαιδευτικό προσωπικό δημιουργώντας ένα φαύλο κύκλο του στιγματισμού και του εγκλεισμού τους.

Φαίνεται πως ο στιγματισμός, και συνεπώς ο αποκλεισμός των αναπήρων ξεκινάει από τα «ψηλά» της ιεραρχικής δομής και καταφέρνει να συντηρεί την καταπίεση του ανάπηρου ατόμου, περιθωριοποιώντας το και αποκλείοντας το από την συμμετοχή του στις κοινωνικές και κοινωνικοποιητικές διαδικασίες. Η κατάσταση αυτή εντείνει το κοινωνικό στίγμα και καταλήγει στην αποδοχή της κατάστασης από το ίδιο το ανάπηρο άτομο επεκτείνοντας με τον τρόπο αυτό την βλάβη του και δημιουργώντας έναν φαύλο κύκλο στιγματισμού.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 10

ΠΕΡΙΟΡΙΣΜΟΙ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ ΚΑΙ ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ ΓΙΑ ΜΕΛΛΟΝΤΙΚΗ ΕΡΕΥΝΑ

Κάθε ερευνητική προσπάθεια έχει τους περιορισμούς τους είτε λόγω του δείγματος, είτε λόγω των ερευνητικών μεθόδων που επιλέχθηκαν και της διαδικασίας που ακολουθήθηκε, είτε ακόμα του τρόπου που πραγματοποιήθηκαν οι αναλύσεις.

Στην παρούσα έρευνα προσεγγίσαμε τα ζητήματα του στιγματισμού των αναπήρων ατόμων βασισμένη στην ποιοτική μεθοδολογία της εθνογραφικής προσέγγισης, θεωρώντας την την καταλληλότερη ποιοτική μέθοδο για το συγκεκριμένο πλαίσιο. Το βασικό πρόβλημα στην κοινωνική έρευνα σχετίζεται με το ζήτημα της αλήθειας και ειδικά με την διατύπωση κριτηρίων για αυτήν. Η εθνογραφία, αλλά και γενικότερα οι ποιοτικές, φαίνεται να είναι στο επίκεντρο μακροχρόνιων επιστημολογικών διαμαχών. Από τη μια η ερμηνευτική και φαινομενολογική παράδοση της απαιτούν την υποκειμενική προοπτική και δέχονται την υποκειμενική φύση της αλήθειας, ενώ από την άλλη η θετικιστική τάση των ανθρωπιστικών επιστημών πιέζουν για την αντικειμενικοποίηση της (Πουρκός, 2010:217).

Τίθενται, λοιπόν **ζητήματα εγκυρότητας και αξιοπιστίας** της εθνογραφίας από την αντίθετη πλευρά, των θετικιστικά προσανατολισμένων ερευνητών, αλλά και από φωνές που εντάσσονται στο πλαίσιο του ποιοτικού παραδείγματος. Παρακάτω θα προσπαθήσουμε να σκιαγραφήσουμε βασικά ζητήματα, όπως αυτό της υποκειμενικότητας του ερευνητή, των σχέσεων στο πεδίο και της γενίκευσης των εθνογραφικών αποτελεσμάτων, που συνδέονται με την αξιολόγηση της ποιοτικής εθνογραφίας. Με τον τρόπο αυτό θα αναδειχτούν τα όρια της εθνογραφικής μεθοδολογίας στις κοινωνικές επιστήμες και ερωτήματα που παραμένουν, ίσως, ακόμα ανοιχτά.

Βασικό ζήτημα στην εθνογραφική προσέγγιση είναι το ζήτημα της γενίκευσης των αποτελεσμάτων της εθνογραφίας. Οι εθνογράφοι μελετούν συνήθως μικρής κλίμακας ομάδες και για μεγάλο χρονικό διάστημα. Ο στόχος είναι να κάνουν μια όσο το δυνατό πληρέστερη περιγραφή και εξήγηση της υπό μελέτη περίπτωσης. Έτσι, ένα βασικό σημείο που διαχωρίζει την εθνογραφία ως ποιοτική μεθοδολογία, από τις ποσοτικές έρευνες, είναι ότι δεν στοχεύει στην διατύπωση νόμων και μοντέλων συμπεριφοράς. Το χαρακτηριστικό αυτό είναι ένα βασικό κριτήριο για τους θετικιστές, ώστε να μη θεωρούν την εθνογραφική έρευνα αξιόπιστη.

Οι εθνογράφοι δεν εξετάζουν ούτε επιδιώκουν να φτάσουν με την έρευνά τους σε σχήματα στατικά δίκην νόμων, που έχουν οικουμενική εφαρμογή (Πηγιάκη, 1988:159).

Τα αποτελέσματα της εθνογραφικής έρευνας δεν είναι γενικευτικού χαρακτήρα, όπως αυτά των πειραματικών τεχνικών που καταλήγουν σε στατιστικά συμπεράσματα. Η εθνογραφία καταλήγει σε συμπεράσματα με επαγωγικές και διαδοχικές διαδικασίες, οι οποίες βασίζονται σε πολλές και διαφορετικές πηγές δεδομένων (Goetz & LeCompte, 1984:69). Αυτό που ενδιαφέρει τους εθνογράφους είναι η εξήγηση των φαινομένων και των σχέσεων και η γενίκευση περιορίζεται στο βαθμό που διαθέτει η έρευνα συγκρισιμότητα ή όχι (Goetz & LeCompte, 1984:228).

Πάντως, όπως μας πληροφορεί ο Θεριανός (2010), το ζήτημα της γενίκευσης έχει τραβήξει την προσοχή και πολλών ποιοτικών ερευνητών, όπως του Walfrod (2007). Ο τελευταίος ασκεί κριτική σε αρκετά κλασσικά εθνογραφικά έργα, που θεωρεί ότι εκπίπτουν στον «πειρασμό» της γενίκευσης των αποτελεσμάτων έχοντας, μάλιστα, πολύ μικρό δείγμα. Όμως, στην ποιοτική έρευνα αυτό που έχει σημασία είναι η «γενικευσιμότητα», η δυνατότητα δηλαδή τα συμπεράσματα της έρευνας να βοηθούν στην κατανόηση άλλων παρόμοιων φαινομένων (Θεριανός, 2010:713-717). Αντίστοιχα, στην δικιά μας ερευνητική προσπάθεια στόχος μας ήταν

να προσπαθήσουμε να περιγράψουμε, όσο το δυνατόν αναλυτικότερα φαινόμενα που σχετίζονται με το στιγματισμό των αναπήρων και την εσωτερικοποίηση του από αυτούς, στι συγκεκριμένο πλαίσιο και εστιάζοντας εδαικότερα σε δύο υποκείμενα, προσπαθώντας να αναδείξουμε την δική τους προσωπική ιστορία.

Η εθνογραφία εντάσσεται στα πλαίσια της παράδοσης των ποιοτικών μεθοδολογιών, όπου μια από τις βασικές παραδοχές τους είναι ότι η φύση της πραγματικότητας είναι υποκειμενική/διυποκειμενική και κοινωνικά-ιστορικά καθορισμένη (Πουρκός, 2010:22). Έτσι, το υλικό που συλλέγεται είναι υποκειμενικό, αφού στηρίζεται σε ερμηνείες (λέξεις, εικόνες, κατηγορίες) που δίνονται από τους συμμετέχοντες στην έρευνα. Ο σκοπός είναι η ζωντανή ανακατασκευή των νοημάτων αυτών από τον ερευνητή-συμμετέχοντα, κάτι το οποίο επίσης επηρεάζεται κατά ένα μέρος από προκαταλήψεις και μετά-αντιλήψεις του ίδιου. Η διαδικασία αυτή έρχεται σε αντίθεση με αντικειμενικές προσεγγίσεις έρευνας, όπου ο ερευνητής δεν εμπλέκεται με τα υποκείμενα και οι εννοιολογικές κατηγορίες διατυπώνονταν έξω από το πεδίο και για το λόγο αυτό τίθονται τα **ζητήματα υποκειμενικότητας και των σχέσεων στο πεδίο**.

Βέβαια και στο εσωτερικό της εθνογραφίας υπάρχουν διαφορετικές απόψεις σε σχέση με το ζήτημα της υποκειμενικότητας και τους περιορισμούς που αυτή θέτει σε ζητήματα εγκυρότητας και αξιοπιστίας. Υπάρχουν εθνογράφοι που υποστηρίζουν ότι εισέρχονται στο πεδίο με την παραδοχή ότι έχουν άγνοια για το υπό μελέτη φαινόμενο, εξασφαλίζοντας έτσι μια μορφή αντικειμενικής οπτικής για το ζήτημα (Goetz & LeCompte, 1984:9). Βέβαια, ακόμα και η άγνοια για κάποιο θέμα δεν αναστέλλει την επιρροή του ερευνητή, αφού ακόμα και η επιλογή του θέματος γίνεται με βάση τους προσωπικούς του προσανατολισμούς. Ακόμα, και στην ποσοτική έρευνα δεν διασφαλίζεται η αντικειμενικότητα, αφού μια ερώτηση σε ένα ερωτηματολόγιο, μπορεί να είναι διατυπωμένη με τέτοιο τρόπο που να οδηγεί τον ερευνώμενο σε συγκεκριμένες απαντήσεις όπως επιθυμεί ο ερευνητής (Θεριανός, 2010:717).

Μια άλλη «σχολή» της εθνογραφικής προσέγγισης παραδέχεται την ύπαρξη προκαταλήψεων και πρότερης γνώσης του ερευνητή, αλλά επιδιώκει τον περιορισμό τους μέσω του αναστοχασμού και μη παίρνοντας ως δεδομένες τις όψεις της κοινωνικής σκηνής (Goetz & LeCompte, 1984:10). Οι Clifford και Marcus (1986) κάνουν λόγο για μια ευαίσθητη ισορροπία υποκειμενικότητας –αντικειμενικότητας στην παράδοση της εθνογραφίας, η οποία κατέρρευσε την περίοδο του '60 με την ανάδυση μιας αυτό-αναστοχαστικής επιτόπιας έρευνας στην μετανεωτερική εθνογραφία (1986:13-14). Έτσι, ο ερευνητής κατασκευάζοντας το εθνογραφικό κείμενο πρέπει να κάνει σαφείς τις διαφορές της περιγραφής που δίνουν οι ίδιοι οι συμμετέχοντες σε σχέση με την δική του περιγραφή, αλλά και τα υποκειμενικά στοιχεία που βρίσκονται στην περιγραφή του και πηγάζουν από τις δικές του προκαταλήψεις και φιλοσοφικές παραδοχές.

Κάτι τέτοιο προσπαθήσαμε να εφαρμόσουμε στην παρούσα μελέτη, παραθέτοντας την «φωνή» των υποκειμένων, αλλά και τον λόγο της ερευνητριας, από τις Σημειώσεις πεδίου-Ημερολόγιο του ερευνητή. Φυσικά, η εστίαση σε συγκεκριμένα ζητήματα που αναδύθηκαν στο πεδίο, οι ερμηνείες που δόθηκαν σε αυτά, αλλά ακόμα και η ανάλυσή τους δεν παύουν να έχουν υποκειμενικό χαρακτήρα επενδυμένο από την ιδεολογία της ίδιας της ερευνητριας, που έχει ως στόχο, όχι την απλή παρουσίαση των γεγονότων, αλλά την άσκηση κριτικής στην υπάρχουσα κατάσταση, στις πρακτικές και τις αντιλήψεις που επικρατούν, αλλά ακόμα και στον ίδιο της τον εαυτό.

Στην βιβλιογραφία, βέβαια, γίνεται συχνά λόγος για την επιρροή που ασκεί ο εθνογράφος στους συμμετέχοντες της έρευνας και στο αν αυτοί τελικά εκφράζουν τις «πραγματικές» απόψεις τους για τα θέματα που συζητούν, ή κάνουν μια κοινωνικά αποδεκτή παρουσίαση.

Σε μια κοινωνική ομάδα χωρικών ο εθνογράφος μπορεί να εκλαμβάνεται ως ο κοινωνικά ανώτερος, που ίσως ήρθε για να τους βοηθήσει [...]. Σε κοινωνικούς οργανισμούς και εκπαιδευτικά ιδρύματα, ο εθνογράφος μπορεί να θεωρηθεί ως κριτής, που ήρθε να τους κατασκοπεύσει και να τους αξιολογήσει (Πηγάκη, 1988:121).

Τίθενται ζητήματα, όπως ποιες πρέπει να είναι οι σχέσεις ερευνητή ερευνώμενων και πόσο συμμετέχων πρέπει να είναι ένας παρατηρητής. Κάποιοι επιλέγουν την απλή παρατήρηση στην οποία ο ερευνητής δεν ασκεί κάποια αλληλεπίδραση και έτσι το υπό μελέτη φαινόμενο παραμένει ανεπηρέαστο και ο παρατηρητής διατηρεί την «καθαρότητα» του ρόλου του (Goetz & LeCompte 1984:143· Τσίγκρα, 2010:458). Βέβαια, η συμμετοχική παρατήρηση επιτρέπει στον εθνογράφο να ερευνήσει σε βάθος ένα θέμα, ανακαλύπτοντας διάφορες πτυχές του μέσα από τους διαλόγους με τους ίδιους τους συμμετέχοντες.¹⁴

Τελικά το πεδίο το ίδιο, ο σκοπός της έρευνας, αλλά και τα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας του εθνογράφου είναι αυτά που θα καθορίσουν τις σχέσεις ερευνητή-ερευνώμενων. Για παράδειγμα, στην περίπτωση ενός λευκού ερευνητή είναι δύσκολο να εγκαθιδρυθούν ομαλές σχέσεις με έγχρωμους ερευνώμενους στα αμερικάνικα γκέτο (Hammersley & Atkison, 1997: 95). Αντίστοιχα, η Τσίγκρα (2010) αναφέρει από την εμπειρία της στην εθνογραφική της έρευνα με παιδιά προσχολικής ηλικίας:

Η διαφορετική ηλικία σηματοδοτεί συγκεκριμένους τύπους σχέσεων ανάμεσα στα υποκείμενα και, συνεπώς, δομεί ιεραρχικές και εξουσιαστικές σχέσεις ανάμεσα στις ηλικιακές κατηγορίες (Τσίγκρα, 2010:457).

Οι διαφορετικές κοινωνικές κατηγορίες και η διαφορετική γλώσσα που συνυπάρχουν στο πεδίο δημιουργούν πολλές φορές ένα κενό το οποίο ο εθνογράφος καλείται να διαχειριστεί κατάλληλα. Η ίδια, αντλώντας από την θεωρία αποδόμησης του Giddens, προτείνει την ενεργή τοποθέτηση του ερευνητή στο πεδίο, επισημαίνοντας την δυσκολία της δέσμευσης σε έναν ρόλο:

Ο ερευνητής δε μπορεί να είναι «μια αόρατη μύγα στο τοίχο» όπως προτείνουν ορισμένοι ερευνητές. Είναι εμπλεγμένος στην σκηνική δράση του πεδίου, αλληλεπιδρά με διαφορετικά υποκείμενα και ως ενεργητικό υποκείμενο το ίδιο επαναπροσδιορίζει τις θέσεις του προς τους άλλους (Τσίγκρα, 2010:461).

Εδώ, ο ήδη δυσκολος διττός ρόλος της ερευνήτριας-εκπαιδύτριας αποκτούσε και μια άλλη διάσταση: τον ρόλο της ως «φυσιολογικός» ενήλικας. Από τη μία, λοιπόν, δεν ήταν ένας ανθρωπολόγος που μελετούσε ένα χώρο άσχετο με το επαγγελματά του, αλλά μπήκε στο πεδίο ως εκπαιδύτρια, αλλά και ως συνάδελφος, κάτι το οποίο έκανε ήδη περίπλοκη την συνθήκη, δημιουργώντας μια κατάσταση πολλαπλής εστίασης (Adler & Adler, 1987). Η ανάγκη για επικέντρωση στις τεχνικές παρατήρησης, και ταυτόχρονα η ανάγκη να λειτουργήσει ως εκπαιδύτρια, δεν έδινε πολλές φορές το χρόνο για καταγραφή όλων των δεδομένων και επίσης, έκανε δύσκολη την εναλλαγή των διάφορων ρόλων.

Από την άλλη, ο ρόλος της ως «φυσιολογικός» ενήλικας, δημιουργούσε διάφορες δυσκολίες στο πεδίο, αλλά και συγκρούσεις μέσα στην ίδια την ερευνήτρια. Οι δυσκολίες αυτές είχαν να κάνουν κυρίως, με αυτό που αναφέρθηκε παραπάνω ως διαφορετικός λόγος, και από άποψη κατανόησης και ερμηνειών των διαφόρων συμβάντων, αλλά και από άποψη του πως την αντιμετώπιζαν οι ενήλικες ανάπηροι και πως η ερευνήτρια εκείνους. Έτσι, όπως ανφέρθηκε σε προηγούμενο κεφάλαιο δεν ήταν πάντα εύκολο να κατανοήσει τον τρόπο έκφρασης, τις ανάγκες και τα όρια των υποκειμένων, ενός κόσμου διαφορετικού από αυτή των «κανονικών ενηλίκων». Η βλάβη (όπως π.χ. δυσκολία στην εκφορά του λόγου, δυσκολίες στη λεπτή κινητικότητα), αλλά κυρίως οι κοινωνικές επιπτώσεις της (π.χ. δυσκολία έκφρασης των υποκειμένων λόγω της καταπίεσης που έχουν βιώσει), έβαζαν εμπόδια στο έργο της ως εκπαιδύτρια κεραμικής, αλλά και στο να εκμαιεύσει πληροφορίες για την διερεύνηση των ερευνητικών ερωτημάτων. Με στοχο να επιτευχτεί όσον το δυνατόν μεγαλύτερη εσωτερική εγκυρότητα έγινε μια προσπάθεια για την εύρεση «κοινού τόπου» ερευνητή-ερευνώμενων (Θεριανός, 2010:718), αποσαφηνίζονται και απλοποιώντας έννοιες του κυρίαρχου λόγου και με την προοδευτική εστίαση (Glasser&Strauss,

¹⁴ Εδώ βέβαια εντάσσονται και ζητήματα γλωσσικής κατανόησης και οικειοποίησης από την πλευρά του ερευνητή.

1967) στα θέματα που προέκυπταν στο πεδίο, ώστε να προσγειωθεί και να αποκτήσει βάση η έρευνα.

Κατά την διάρκεια της συμμετοχικής παρατήρησης, η ερευνήτρια, λόγω της ιδεολογίας της και των αντιλήψεών βρέθηκε πολλές φορές σε δύκολη θέση μεταξύ των ρόλων της ως συνάδελφος- εκπαιδευτρια-φυσιολογική. Έτσι, κατά την διάρκεια των διαλλειμάτων, όπου όπως είδαμε επικρατούσαν συνθήκες φύλαξης-φυλάκισης, καλούνταν να επιβάλει την τάξη με τις πρακτικές που ακολουθούσαν οι «φυσιολογικοί συναδελφοί» της. Ταυτόχρονα, όμως οι αντιλήψεις και το ιδεολογικό της προφίλ(π.χ.ότι δεν έχει κανένα δικαίωμα να επιβληθεί σε κάποιον άλλον άνθρωπο, η ιδέα της ότι «συμπαθεί» περισσότερο τον αυθόρμητο και παιδιάστικο τρόπο που συμπεριφέρονται πολλές φορές τα νοητικά ανάπηρα άτομα), δημιουργούσαν μια συναισθηματική ένταση που σαφώς επηρέαζε την παρατήρηση και το που εστιάστηκε το ενδιαφέρον της έρευνας, αλλά επίσης, δημιουργούσε εντάσεις με τους συναδέλφους της. Αντίστοιχα, «πιάνοντας στα πράσα» πολλές φορές τον εαυτό της να λειτουργεί εξουσιαστικά απέναντι στην ομάδα των νοητικά αναπήρων, με σκοπό να αποσπάσει πληροφορίες για την έρευνα ή να επιβάλει την τάξη κτλ, αναρωτιόταν για τον σκοπό και την χρησιμότητα αυτής της έρευνας.

Αξιοσημείωτες ήταν οι σχέσεις, που αναπτύχθηκαν στο εργαστήριο μεταξύ της ερευνήτριας και κάποιων ατόμων. Κατά την διάρκεια της όλης διαδικασίας υπήρχαν συγκρούσεις και διαφωνίες, ιδιαίτερα με το πρώτο υποκείμενο της παρέμβασης, αλλά τελικά αναπτύχθηκαν συναισθήματα εμπιστοσύνης και συμπάθειας, και ίσως μιας κατανόησης πέρα και πάνω από τον κυρίαρχο λόγο και τις κοινωνικές κατηγορίες. Το στοιχείο αυτό είναι αρκετάσημαντικό δεδομένο για την παρούσα έρευνα, και ως προς τους στόχους της, αλλά και ως προς την ανάλυση των δεδομένων της και σε πολλά σημεία θα μπορούσε να θεωρηθεί ζήτημα σε σχέση με τις σχέσεις στο πεδίο της έρευνας. Όμως, θεωρούμε εδώ πως είναι αδύνατον ο ερευνητής να μην αλληλεπιδράσει με τα υποκείμενα, ακόμα και ως απλός παρατηρητής. Η αλληλεπίδραση αυτή είναι θεμιτή στα πλαίσια της διυποκειμενικότητας και του διαλόγου που αναπτύσσεται μεταξύ ερευνητή-υποκειμένων- πεδίου και ξετυλίγει βαθύτερες πτυχές των κοινωνικών φαινομένων.

Το ζήτημα της αξιολόγησης είναι ένα άλλο βασικό σημείοκριτικής για την αμφισβήτηση της εγκυρότητας και της αξιοπιστίας της εθνογραφίας από θετικιστικά προσανατολισμένες προσεγγίσεις, αλλά και από πολλούς ποιοτικούς ερευνητές. Για τις ποιοτικές μεθόδους η αλήθεια δεν είναι στατική και άκαμπτη, αλλά καθοριζόμενη και αποκαλυπτόμενη, που μετασχηματίζεται ανάλογα με την προοπτική από τη οποία μελετάται (Πουρκός, 2010: 217). Παρόλα αυτά πρέπει να ικανοποιεί κάποιες συνθήκες εγκυρότητας, όσον αφορά τις διάφορες φάσεις της.

Αναλυτικότερα, η φύση των εθνογραφικών δεδομένων καθιστά ανέφικτη την ανακατασκευή τους με τρόπο τέτοιο, ώστε να αποδίδουν πιστά την πραγματικότητα. Η μοναδικότητα των φαινομένων δεν επαναλαμβάνεται, γι' αυτό και χαρακτηρίζεται ως το πρόβλημα του Ηράκλειτου (Goetz & LeCompte, 1984:212). Ανεπανάληπτη, επίσης, είναι και η ιδιοσυγκρασιακή φύση των ερμηνειών του ερευνητή. Αυτή η συνθήκη, προκαλεί μια συζήτηση για το κατά πόσο το εθνογραφικό κείμενο και τα ερευνητικά αποτελέσματα που παρουσιάζει, συνδέονται με την κοινωνική πραγματικότητα του πεδίου, αφού βασίζονται σε υποκειμενικές κρίσεις και κατασκευές. Η «κρίση των αναπαραστάσεων» (Τσίγκρα, 2010: 476) στην μετάβαση από το πεδίο στο κείμενο θέτει υπό συζήτηση την εγκυρότητα του εθνογραφικού λόγου και αναθεωρείται η ερμηνευτική και αναλυτική κατανόηση των ερευνητικών δεδομένων.

Οι Goertz και LeCompte (1984:213-220) υιοθετούν θετικιστικούς όρους για την αξιοπιστία και εγκυρότητα μιας έρευνας και προσπαθούν να τους προσαρμόσουν στην ποιοτική έρευνα. Ξεκαθαρίζουν ότι η εθνογραφική μελέτη δεν μπορεί να υπακούσει σε κριτήρια πειραματικών ή άλλων ερευνών, λόγω της διαφορετικής φύσης της σε στόχους, δομή και παραδοχές. Κάνουν λόγο για εξωτερική **αξιοπιστία**, η οποία εξασφαλίζεται με τον ξεκάθαρο καθορισμό του ρόλου του ερευνητή στο πεδίο και των σχέσεων του με τους συμμετέχοντες. Καθοριστική επίσης θεωρείται η περιγραφή των πληροφοριοδοτών (προσωπικοί προσανατολισμοί, απόψεις κτλ), αλλά και η

λεπτομερής περιγραφή του πλαισίου δηλαδή των κοινωνικών συνθηκών. Τέλος, τονίζουν τη σημασία της αποσαφήνισης των εννοιών, της μονάδας ανάλυσης, των θεωρητικών προσανατολισμών και των μεθόδων συλλογής και ανάλυσης των δεδομένων.

Από την άλλη η εσωτερική αξιοπιστία, δηλαδή η συμφωνία διαφορετικών ερευνητών στην σύνθεση των φαινομένων, εξασφαλίζεται με την χρήση αποσπασμάτων από το πρωτογενές υλικό, με την συμμετοχή ομάδας ερευνητών, με την επιβεβαίωση των ερμηνειών και των δεδομένων από συμμετέχοντες της έρευνας και τέλος από ηχογραφημένο ή βιντεοσκοπημένο υλικό. Ειδικότερα το «επικοινωνιακό κριτήριο» (Πουρκός, 2010: 217), δηλαδή η συμφωνία των συμμετεχόντων τόσο στον διάλογο όσο και στην ερμηνεία των δεδομένων, μειώνει την διαστρέβλωση των γεγονότων από τον ερευνητή, αλλά υπάρχουν πολλές φορές, και ειδικότερα στις ψυχολογικές έρευνες, διάφορα εμπόδια. Για παράδειγμα, στην συγκεκριμένη έρευνα ενώ προσπαθήσαμε να εξασφαλίσουμε το «επικοινωνιακό κριτήριο», φάνηκε από τα υποκείμενα (τους εκπαιδευόμενους του εργαστηρίου αγγειοπλαστικής), να μην αντιλαμβάνονται το σκοπό αυτής της κίνηση και για το λόγο αυτό δεν υπήρξε κάποια συζήτηση γύρω από το θέμα. Αντίστοιχα, οι εργαζόμενοι του κέντρου διαβάζοντας μια περίληψη σχετικά με τα διάφορα ζητήματα που «συζήτησε» η έρευνα, την βρήκαν ενδιαφέρουσα, αλλά οι περισσότεροι σχολίασαν πως δεν υπάρχει περίπτωση να αλλάξει κάτι γύρω από τα θέματα της αναπηρίας και πως αυτή αντιμετωπίζεται από την κοινωνία.

Στο σημείο αυτό θα θέλαμε να προτείνουμε ένα θέμα που θα είχε ενδιαφέρον να διερευνηθεί. Στην παρούσα μελέτη διερευνήσαμε τον τρόπο που οι ίδιοι οι ανάπηροι αντιλαμβάνονται την στιγματιστική τους κατάσταση. Ίσως θα ήταν σκόπιμο να διερευνηθεί, σε βάθος με την χρήση βιογραφικών/ αφηγηματικών συνεντεύξεων και διάφορες μορφές τέχνης, οι κοινωνικές αναπαραστάσεις που έχουν για τους αναπήρους, οι επαγγελματίες του χώρου, όπως επίσης και το στίγμα που φέρουν οι ίδιοι σε σχέση με το επάγγελμά τους. Ίσως κάτι τέτοιο, να έριχνε περισσότερο φως στον τρόπο με τον οποίο ο «φαύλος κλυκλος» του στιγματισμού που αναφέραμε στο προηγούμενο κεφάλαιο, ανακυκλώνεται και πως αυτό μπορεί να αλλάξει.

Ένας άλλος τρόπος για την εξασφάλιση της εγκυρότητας στις ποιοτικές μεθόδολογίες είναι ο «τριγωνισμός», όπου στην περίπτωση αυτή ο έλεγχονται δεδομένα από διαφορετικές πηγές για την εξέταση του ίδιου φαινομένου (Πηγιάκη, 1984:156). Η Πηγιάκη αναφέρει ως διαφορετικές πηγές τις διάφορες χρονικές φάσεις της έρευνας και τα διαφορετικά πρόσωπα. Όμως, στην βιβλιογραφία¹⁵ απαντάται και ο θεωρητικός τριγωνισμός, όρος διατυπωμένος από τον Denzin (1978), όπου τα δεδομένα ελέγχονται υπό το πρίσμα διαφορετικών θεωρητικών πλαισίων (Hammersley & Atkinson, 1997: 214). Τριγωνισμός μπορεί να θεωρηθεί η ομαδική έρευνα, ειδικότερα όταν οι ερευνητές μπαίνουν σε διαφορετικές θέσεις μέσα στο πεδίο ή όταν χρησιμοποιούνται διαφορετικά εργαλεία συλλογής δεδομένων με σκοπό την αντιστάθμιση των απειλών για εγκυρότητα (Hammersley & Atkinson, 1997:231), κάτι το οποίο προσπαθήσαμε να εφαρμόσουμε στην παρούσα έρευνα με τη χρήση διαφόρων εργαλείων (παρατήρηση, βιογραφική/αφηγηματική συνέντευξη, ηχογραφικά έργα, κεραμικά έργα, φωτογραφικό υλικό, βιντεοσκοπημένο υλικό).

Η αξιολόγηση της εθνογραφίας παραμένει ένα ζήτημα ανοιχτό και προς συζήτηση, ειδικά σε θέματα που σχετίζονται με το εθνογραφικό κείμενο. Σε γενικές γραμμές θα μπορούσαμε να πούμε ότι βασικό στοιχείο εξασφάλισης δικλίδων ασφαλείας για την εθνογραφία είναι ο «αναστοχασμός» του ίδιου του ερευνητή σε σχέση με την όλη διαδικασία της έρευνας: τον ερευνητικό σχεδιασμό, την διατύπωση των ερευνητικών ερωτημάτων, των στόχων της έρευνας, την χρήση μεθοδολογικών εργαλείων, τον ρόλο του και τις σχέσεις που αναπτύσσονται στο πεδίο, τις προκαταλήψεις και τις ερμηνείες του ίδιου, αλλά και των δρώντων προσώπων. Η διατύπωση αυστηρών κριτηρίων και προδιαγραφών της εθνογραφίας δεν είναι στόχος, και ούτε θα έπρεπε να είναι, αφού η ίδια δεν επιδιώκει την αποτύπωση στατικής και μονοδιάστατης αλήθειας.

¹⁵ Για του διάφορους τύπους τριγωνισμού βλ. Denzin (1970: 26-27).

(Η εθνογραφία) δεν στοχεύει να ενισχύσει την ανάπτυξη της γνώσης, αλλά να αναδιαρθρώσει την εμπειρία, δεν αποσκοπεί να κατανοήσει την αντικειμενική πραγματικότητα, γιατί αυτή έχει καθιερωθεί ήδη από την κοινή λογική, ούτε να εξηγήσει πως αντιλαμβανόμαστε, γιατί αυτό είναι απίθανο, αλλά να επαναφομοιώσει, να επανεντάξει τον εαυτό στην κοινωνία και να αναδιαρθρώσει την διεξαγωγή της καθημερινής ζωής (Clifford & Marcus, 1986:135).

Συζήτηση μπορεί να γίνει επίσης, γύρω από τα **ζητήματα ηθικής και δεοντολογίας**, αφού η διαδικασία της εθνογραφικής έρευνας αφορά την κοινωνική πραγματικότητα ανθρώπων. Έτσι, οι ερμηνείες και τα νοήματα που κατασκευάζονται, αλλά και όλη η διαδικασία της επιτόπιας έρευνας μπορεί να επηρεάσει την πραγματικότητα των συμμετεχόντων. Η δημοσιοποίηση των ερευνητικών αποτελεσμάτων, η επίδραση που μπορεί να έχουν αυτά στους ερευνώμενους, αλλά και στο υπόλοιπο κοινωνικοπολιτικό σύνολο, υποχρεώνουν τους ερευνητές να ακολουθούν κάποιους ηθικούς κανόνες.

Στην παρούσα έρευνα εξασφαλίσαμε την συναίνεση των συμμετεχόντων της έρευνας και λάβαμε υπεύθυνες δηλώσεις και από τους ίδιους τους ενήλικες και από τις οικογένειές τους. Επίσης, εξασφάλισα την δηκτικότητα των προσωπικών δεδομένων με την χρησιμοποίηση ψευδωνύμων.

Το πρόβλημα που συναντήσαμε στα προκαταρκτικά στάδια της ερευνάς μας ήταν ότι δε γνωρίζαμε ακριβώς εκ των προτέρων τους στόχους της έρευνας ή την ακριβή διεξαγωγή της και έτσι, οι συνάδελφοι, οι γονείς, αλλά και τα ίδια τα υποκείμενα φάνηκαν να ανησυχούν για το θέμα αυτό. Πολλές φορές, οι συνάδελφοι δυσκολεύτηκαν να καταλάβουν το γιατί αυτό που κάνουμε συνιστά έρευνα και το τι ακριβώς είναι ποιοτική έρευνα. Πα' όλα αυτά, όλοι δεχτηκαν τελικά να πραγματοποιηθεί η έρευνα και βοήθησαν ο καθένας με το δικό του τρόπο. Ειδικά, τα υποκείμενα της παρέμβασης, όπως είδαμε και σε προηγούμενο κεφάλαιο, αντιμετώπισαν την όλη διαδικασία σαν δική τους δουλειά, είχαν αρκετή περιέργεια, και ίσως μια ελπίδα ότι θα αλλάξει κάτι δραστικά την κατάστασή τους.

Στην πορεία, όπως είδαμε ο Θωμάς θέλησε να σταματήσει, διότι δεν μπορούσε να ανταπεξέλθει στο άγχος που βίωνε σχετικά με την «εργασία» μας και ίσως, επειδή απογοητεύτηκε, διότι δεν είδε σημαντική αλλαγή στην «κακή ψυχολογία» του. Αυτό το γεγονός ήταν κάτι που μας απογοήτευσε και έδωσε αφορμή για αναστοχασμό σε σχέση με τους σκοπούς της έρευνας, το κατά πόσο σέβεται και αντανάκλα τις ανάγκες των ίδιων των νοητικώς αναπήρων ατόμων. Αναρωτηθήκαμε για το μέχρι που φτάνει το δικαίωμα μας στο να μπούμε στον «κόσμο» των νοητικώς αναπήρων ατόμων, στο κατά πόσο είμαστε σε θέση να κατανοήσουμε την δική τους πραγματικότητα και στο αν τελικά, επεμβαίνουμε και πάλι ως «κυρίαρχος λόγος» προσπαθώντας να καταπιέσουμε την δική τους φωνή.

Πέρα από τον βασικό δεοντολογικό κώδικα των ερευνητικών διαδικασιών, στην εθνογραφία ο ερευνητής οφείλει να παρουσιάζει τους ρόλους και τις σχέσεις εξουσίας που εμφανίζονται στο πεδίο, ειδικότερα σε συγκεκριμένα πλαίσια (Δασκαλάκη, 2010: 502). Μέσω του αναστοχασμού ο ερευνητής πρέπει να αναγνωρίζει την θέση του στο πεδίο σε σχέση με τους συμμετέχοντες, να καταγράφει τις σχέσεις αυτές στην παρουσίαση της έρευνας και να κάνει σαφές πόσο αυτές επηρεάζουν την όλη διαδικασία, από την συλλογή μέχρι και την ανάλυση των δεδομένων. Ειδικότερα σε κάποιες κατηγορίες, όπως για παράδειγμα η παιδική ηλικία, η αναπηρία κ.α., ο ερευνητής πρέπει να κρατάει μια κριτική στάση απέναντι στις αντιλήψεις του, στις ερμηνείες του και στο πώς αυτές δομούν ή αποδομούν τον κοινωνικό κόσμο, με τις όποιες πολιτικές και κοινωνικές συνέπειες (Βλ. Δασκαλάκη, 2010. Τσίγκρα, 2010).

Η ηθική, λοιπόν, στάση που τηρεί ο ερευνητής, πέρα από κάποιους βασικούς και κοινά αποδεκτούς κανόνες, εξαρτάται κατά πολύ από τις τάσεις που επικρατούν στην εθνογραφία, όπως η φεμινιστική οπτική, η κριτική και η ερμηνευτική παράδοση. Οι Clifford και Marcus (1986) κάνουν, λόγο για την ηθική και την κατανόηση ως αξίες που οδηγούν την έρευνα για την αποδοχή του «διαφορετικού» και την διαμόρφωση μια κοσμοπολίτικης δεοντολογίας.

ΕΠΙΛΟΓΟΣ

Στην μελέτη που παρουσιάστηκε παραπάνω προσπαθήσαμε να προσεγγίσουμε το ζήτημα της στιγματισμένης ταυτότητας της μειονότητας των ενηλίκων με νοητική αναπηρία, μέσα από την περίπτωση δυο ενηλίκων αντρών νοητικά αναπήρων, αλλά και των συνεκπαιδευόμενων τους στο Εργαστήριο Κεραμικής. Οι ενήλικες με αναπηρία είναι μια ομάδα της κοινωνίας που βρίσκεται στο περιθώριο και που όλοι, παρόλο που τόσο συμπαθούμε και νιώθουμε συχνά οίκτο, προτιμάμε να κάνουμε πως δεν υπάρχει.

Το ενδιαφέρον μου γύρω από τα θέματα αυτά, προέκυψε μέσα από τα προσωπικά βιώματα και τους προβληματισμούς μου, στο διττό ρόλο μου ως εκπαιδύτρια ενηλίκων ΑΜΕΑ και ερευνήτριας στο πλαίσιο το οποίο εργάστηκα το έτος 2014-2015. Ερχόμενη στο συγκεκριμένο πλαίσιο, πλέον ως εργαζόμενη για δεύτερη φορά (η πρώτη ήταν το έτος 2009-2010), βρέθηκα αντιμέτωπη με τα προβλήματα που είχα συναντήσει και στην αρχική μου εμπειρία. Τα προβλήματα αυτά είχαν να κάνουν με λογικούς προβληματισμούς, αλλά και με συναισθήματα θυμού, λύπης, την αίσθηση του αδιεξόδου και της απογνώσης που επικρατεί στην ατμόσφαιρα του συγκεκριμένου Κέντρου (από εργαζόμενους, μαθητευόμενους και τις οικογένειες τους), με τα οποία ταυτίστηκα τόσο κάποιες φορές (λόγω ιδιοσυγκρασίας και ιδεολογικών τοποθετήσεων ίσως), που θα μπορούσα να πω με σιγουριά, πως κουβάλησα και η ίδια την ταυτότητα της αναπηρίας.

Η ευκαιρία που μου δόθηκε μέσα από το μεταπτυχιακό, την πολύτιμη βοήθεια-εμπνευση του καθηγητή μου κ. Μάριου Πουρκού και την χρήση των ποιοτικών μεθοδολογιών για να δώσω την μικρή μου συμβολή στην έρευνα για την Αναπηρία, από τη θέση βέβαια του μη ανάπηρου ερευνητή, και το πάτημα στα ίδια τα ανάπηρα άτομα να ακουστεί η φωνή τους, το πώς νιώθουν, τι θέλουν, ποιοι είναι σε τελική ανάλυση. Ακόμα περισσότερο, σε προσωπικό επίπεδο, μου δόθηκε η ευκαιρία να καταφέρω τελικά να αντιμετωπίσω τον ίδιο τον εαυτό μου, την διαχείριση δύσκολων καταστάσεων στον εργασιακό μου χώρο και τις δύσκολες συναισθηματικές συνθήκες στις οποίες συχνά βρισκόμουν εκεί.

Από την πρώτη μου εμπειρία στο συγκεκριμένο εργασιακό χώρο, όλοι γνωστοί και φίλοι με ρωτούσαν πως αντέχω να έρχομαι σε επαφή με τα άτομα αυτά, μου έλεγαν ότι οι ίδιοι θα στεναχωριόντουσαν κτλ. Αυτό είναι κάτι που πολλοί εργαζόμενοι στο χώρο της Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης αντιμετωπίζουν, δίνοντας καμιά φορά την αίσθηση ότι είναι «ήρωες». Η προσωπική μου θέση γύρω από αυτό το θέμα είναι ότι, αν κάτι με ενόχλησε δεν ήταν τα «παιδιά», με τα οποία αντιθέτως, συχνά βρήκα πολλά κοινά στοιχεία και γέφυρες επικοινωνίας, αλλά οι συνάδελφοι (με κατανόηση πάντα για το δικό τους δύσκολο έργο) και η διαχείριση των διαφόρων προβλημάτων που προέκυπταν, από πλευράς δίκησης και κράτους.

Η διερεύνηση μέσα από την εθνογραφικού τύπου εργασία ανέδειξε κάποια καίρια ζητήματα τα οποία φυσικά, πρέπει να μελετηθούν περαιτέρω. Ένα από αυτά τα βασικά ζητήματα είναι η ανάγκη για επαρκέστερη ψυχολογική και οικονομική στήριξη των οικογενειών των ατόμων που φέρουν κάποια μορφή αναπηρίας. Από τις συζητήσεις με γονείς των μαθητών, έγιναν φανερές οι δυσκολίες και τα ψυχολογικά αδιέξοδα στα οποία βρίσκονται συχνά, και τα οποία επιφέρουν μια κακή διαχείριση των προβλημάτων των παιδιών τους, με αποτέλεσμα να ξεκινάει, ήδη από την οικογένεια, ο στιγματισμός των αναπήρων ως «βάρους».

Η ανάγκη για οικονομική στήριξη δημιουργείται ακριβώς λόγω του αποκλεισμού ατόμων από την εργασία, ακόμα και αυτών που διαθέτουν επαρκείς ικανότητες. Πρέπει να τονιστεί εδώ, πως οι ενήλικες με αναπηρία έχουν δικαίωμα να εργαστούν και να αποτελέσουν παραγωγικά μέλη της κοινωνίας. Η αναγνώριση απλά και μόνο ότι τα ΑΜΕΑ είναι άνθρωποι και η ανθρωπιστικού τύπου αντιμετώπιση του θέματος, πολλές φορές δεν αρκεί. Υπάρχει ανάγκη για πραγματική αναγνώριση των αναπήρων ως ίσων πολιτών, με δικαίωμα στην ελεύθερη έκφραση, στην εργασία, στην ανεξαρτησία και την ιδιωτική ζωή. Φυσικά η κατάσταση που επικρατεί και συντηρείται

μέχρι τώρα, είναι έτη φωτός μακριά από αυτήν που περιγράφουμε εδώ και την κάνει να μοιάζει με ουτοπία.

Το θέμα αυτό θα μπορούσε να επιλυθεί από τις επιλογές και την προσπάθεια των ειδικών και εργαζομένων στο συγκεκριμένο κλάδο. Προϋπόθεση, όμως είναι και η δική τους υποστήριξη από το κράτος, η εποπτεία και συμβουλευτική πάνω στην δουλειά τους, και φυσικά η προσωπική ευαισθητοποίηση και αναστοχασμός για την δουλειά τους. Όπως περιγράψαμε και παραπάνω, οι κακές εργασιακές συνθήκες δημιουργούν ένα φαύλο κύκλο δυσαρέσκειας που ανατροφοδοτείται συνεχώς από το αδιέξοδο των γονέων, την βλάβη των αναπήρων και την αδράνεια των Ειδικών, για να καταλήξει να «ξεσπά» στα ίδια τα άτομα με αναπηρία εγκλοβιζοντάς τα, δήθεν, στη μοίρα τους.

Αλλά και ολόκληρη η κοινωνία θα μπορούσε να αναλάβει την ευθύνη σχετικά με τα θέματα αυτά. Υπάρχει ακόμα δρόμος για την πραγματική ευαισθητοποίηση της κοινωνίας, όχι υπό την μορφή φιλανθρωπιών με βάση τα χριστιανικά πρότυπα, αλλά με μια πιο ρεαλιστική και ταυτόχρονα αλληλέγγυα προσέγγιση, όχι απέναντι σε κάποιον που χρειάζεται την βοήθεια μας, αλλά απέναντι σε κάποιον που διαθέτει ένα δικό του διαφορετικό τρόπο επικοινωνίας.

Ολοκληρώνοντας εδώ, θα ήθελα να αναφερθώ σε δύο βασικά αιτήματα που σκιαγραφήθηκαν από την μελέτη μας. Το ένα σχετίζεται με την ανάγκη ανάδειξης της κεραμικής ως μορφής εργασίας των αναπήρων και η προώθηση της στην αγορά, όχι μόνο μέσα από φιλανθρωπικά παζάρια, αλλά η πραγματική αξιοποίησή της, για παράδειγμα στον τομέα του τουρισμού. Σε πολλά κέντρα ημέρας υπάρχουν πλήρως εξοπλισμένα εργαστήρια που θα μπορούσαν να αποτελέσουν μια κοινωνικά ενταγμένη απασχόληση για τα άτομα με αναπηρία. Ένα δεύτερο ζήτημα, είναι η περαιτέρω ποιοτική έρευνα στο πεδίο της αναπηρίας σε σχέση με την τέχνη της κεραμικής, και η αξιοποίηση των προσφερόμενων δυνατοτήτων της υλικότητας του πηλού, όχι μόνο ως μέσω αισθητηριακής ανάπτυξης για τους αναπήρους, αλλά και ως θεραπευτικό εργαλείο και μέσο έκφρασης των συναισθημάτων τους.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Abberley, P. (1987). The Concept of Oppression and the Development of a Social Theory of Disability, reproduced in L. Barton, and M. Oliver (eds), (1997). *Disability Studies: Past Present and Future*, Leeds: The Disability Press.
Also available on www.leeds.ac.uk/disability-studies/archiveuk/index.
- Aggleton, P. & Parker, R. (2003). HIV and AIDS-related stigma and discrimination: a conceptual framework and implications for action. *Social Science & Medicine*, 57,13–24.
- Ainscow, M. (1997). Towards inclusive schooling. *British Journal of Special Education*, 24(1)
- Ainscow, M.(2007). Taking an inclusive turn. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 7 (1), 5-15
- Anderson, F. E. (1995). Catharsis and empowerment through group claywork with incest survivors. *The Arts in Psychotherapy*,22 (5), 413-427
- Angermeyer M.C., Schulze B., Dietrich S. (2003). Courtesy stigma: A focus group study of relatives of schizophrenia patients. *Social Psychiatry and Psychiatric Epidemiology*, 38, 593-602
- Apple, M.W., & Carspecken, P.F. (1996). *Critical ethnography in educational research: A theoretical and practical guide*. New York: Routledge/Falmer.
- Asch, A. & Fine, M. (Eds.) (1988). Moving disability beyond “stigma”: Social interaction, discrimination, and activism [Special Issue]. *Journal of Social Issues*, 44(1).
- Atkinson, P. & Hammersley, M., 1994. Ethnography and participant observation. In: Denzin, N. & Lincoln, Y. eds. *Handbook of qualitative research*. London: Sage, pp. 248
- Barnes, C. (1991). *Disabled People in Britain and Discrimination: A Case for Anti Discrimination Legislation*, Hurst and Co in association with the British
- Barnes, C. (1992). Qualitative research: Valuable or irrelevant. *Disability, Handicap & Society*, 7(2), 115-124.
- Barnes, C. (1996). Theories of disability and the origins of the oppression of disabled people in western society. In L. Barton(Ed.), *Disability and society: Emerging issues and insights*. New York: Longman. *British Journal of Special Education*, 22 (3).
- Barnes, C. 2003: What a difference a decade makes: reflections on doing ‘emancipatory’ research. *Disability and Society*, 18 (1), 3-18.
- Βεκρής, Ελ. (2009). *Στοχεύοντας στον Κριτικό Γραμματισμό : Πρακτικές ανάγνωσης στο μάθημα της Νεοελληνικής Γλώσσας στο Γυμνάσιο*, Αδημοσίευτη διδακτορική διατριβή, Παν/μιο Κρήτης, Τμήμα Φ.Κ.Σ.
- Βεκρής, Λ., (2010). Σ.Δ.Ε.: ένα ευρωπαϊκό πειραματικό πρόγραμμα κατά του κοινωνικού αποκλεισμού- Η ελληνική εκδοχή. Στο Λ. Βεκρής & Ε. Χοντολίδου (Επιμ.). *Προδιαγραφές σπουδών για τα Σ.Δ.Ε.*. Αθήνα: ΥΠ. ΠΑΙΔΕΙΑΣ Δ.Β.Μ.Θ.
- Βοζίκη, Α. (2011). *Η κοινωνική κατασκευή της αναπηρίας. Διαθέσιμο στον ιστότοπο <http://www.specialeducation.gr/frontend/article.php?aid=220&cid=66>*
- Bury, M. (1996). Defining and Researching Disability: Challenges and Responses, in BARNES, C., and MERCER, G. (ed.). *Exploring the Divide: Illness and Disability Leeds*, The Disability Press
- Campbell, C. & Deacon, H. (2006). Unravelling the contexts of stigma: from internalisation to resistance to change, *J. Community. Appl. Soc. Psychol.*, (16), 411–417.
- Carspecken, P. F. (1996). *Critical ethnography in educational research: A theoretical and practical guide*. New York: Routledge.
- Γερμανός, Δ. (2006). *Οι τοίχοι της γνώσης: Σχολικός χώρος και εκπαίδευση*. εκδ. Gutenberg.

- Γερμανός, Δ., Λιάπη, Μ. (επιμ.) (2015). Ηλεκτρονικός τόμος Πρακτικών του Συμποσίου: *Τόποι για εμπειρίες μάθησης: Έρευνα, Δημιουργία, Αλλαγή*. Διαθέσιμο στο <http://epublishing.ekt.gr/sites/ektpublishing/files/proceedings/%CE%A0%CF%81%CE%B1%CE%BA%CF%84%CE%B9%CE%BA%CE%AC%20%CF%83%CF%85%CE%BD%CE%B5%CE%B4%CF%81%CE%AF%CE%BF%CF%85%20%CE%A4%CE%95%CE%A0%CE%91%CE%95%202015.pdf>
- Cheung, R.Y.M., & Mak, W.W.S. (2008). Affiliate stigma among caregivers of people with intellectual disability or mental illness. *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities* (21), 532-545
- Γκέφου-Μαδιανού, Δ. (1999). *Πολιτισμός και Εθνογραφία. Από τον εθνογραφικό Ρεαλισμό στην Πολιτισμική Κριτική*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Clifford, J. & Marcus, G.E. (1986). *Writing culture: the poetics and politics of ethnography* (pp.1-26). California; London: University of California Press.
- Clough, P. (2004). Routes to inclusion, in: P. Clough and J. Corbett (Eds) *Theories of Inclusive Education*, London: Sage
- Cohen, L., & Manion, L. (1994). *Μεθοδολογία Εκπαιδευτικής Έρευνας* (μτφρ. Χρυσούλα Μητσοπούλου & Μάνια Φιλοπούλου). Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Corker, M., & Shakespeare, T. (2002). *Disability/Postmodernity: Embodying Disability Theory*. London: Continuum. *Disability and Society*. Journal published by Carfax.
- Corrigan, P., & Lam, C. (2007). Challenging the structural discrimination of psychiatric disabilities: Lessons learned from the American disability community. *Rehabilitation Education*, 21, 53-58.
- Corrigan, P.W. & Sokol, K. (in press). Erasing the stigma: Where science meets advocacy. *Basic and Applied Social Psychology*.
- Corrigan, P.W. (2004). How Stigma Interferes With Mental Health Care. *American Psychologist*, 59: 7, pp. 614–62
- Crandall, C. S., & Moriarty, D. (1995). Physical illness stigma and social rejection. *British Journal of Social Psychology* (34), 67-83.
- Crocker, J. & Dovidio, J. F., Major, B. (2000), Stigma: Introduction and overview. In T. F. Heatherton, R. E. Kleck, M. R. Hebl & J. G. Hull (Eds.), *The social psychology of stigma* (pp. 1-28), New York, NY: Guilford Press.
- Crocker, J., Major, B., & Steele, C. (1998), Social stigma. In D. T. Gilbert, S. Fiske, & G. Lindzey (Eds.), *The handbook of social psychology* 2 (4th ed.): 504–553, New York: McGraw-Hill.
- Cummins, R. A. (2005). Moving from the Quality of Life Concept to a Theory. *Journal of Intellectual Disability Research*, 49(10), 699-706.
- Δασκαλάκη (2010). *Δημιουργία, Αλλαγή* (Θεσσαλονίκη, 9-10 Ιανουαρίου 2015). Αθήνα: Εθνικό Κέντρο.
- Davis, J. & N. Watson. (2002). Countering stereotypes of disability: disabled children and resistance. In *Disability/postmodernity: Embodying disability theory*, ed. M. Corker and T. Shakespeare, 159-74. London: Continuum.
- Δαφέρμος Μ. (2002). *Η πολιτισμική ιστορική θεωρία του Vygotsky*. Αθήνα: Ατραπός
- Denzin, N. K. (1970). *The research act in sociology: A theoretical introduction to sociological methods*. London, England: Butterworths.
- Denzin, N. K. & Lincoln, Y. S. (1994). Introduction: Entering the field of qualitative research. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln. (eds.). *Handbook of qualitative research*. Thousand Oaks, CA: Sage

- Δημητρόπουλος, Ανδρέας (1995). *Η επαγγελματική εκπαίδευση των νοητικώς καθυστερημένων στην Ελλάδα -Προβλήματα της διδακτικής πράξης. Αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών προγραμμάτων*, Διδακτορική διατριβή (Φ.Π.Ψ.), χ.ε., Αθήνα, 1995
- Dijker, A.J., & Koomen, W. (2003). Extending Weiner's attribution-emotion model of stigmatization of ill persons. *Basic and Applied Social Psychology*(25)51–68.
- Elliott, G. C., Ziegler, H. L., Altman, B. M., & Scott, D. R. (1982). Understanding stigma: Dimensions of deviance and coping. *Deviant Behavior*, 3, 275-300.
- Ellis, N. R (1963). The stimulus trace and behavioral inadequacy., In N. R. Ellis (Ed.), *Handbook of mental deficiency*. New York: McGraw-Hill,. Pp. 134- 158.
- Erevelles, N. (1996). Disability and the dialectics of difference. *Disability & Society*, 11(4), 519-537
- Feldman, D. B., & Crandall, C. S. (2007). Dimensions of mental illness stigma: What about mental illness causes social rejection, *Journal of Social and Clinical Psychology*, 26,137–154.
- Fetterman, D.M. (1998). *Ethnography: Step by Step*, 2nd Edition. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Fine, M. & Asch, A. (Eds.) (1988). *Women with Disabilities: Essays in Psychology, Culture, and Politics*. Philadelphia: Temple University Press
- Finkelstein, V. (1980). *Attitudes and Disability*, Geneva: World Rehabilitation Fund.
Also available on: www.leeds.ac.uk/disability-studies/archiveuk/index.
- Finkelstein, V. (2002). The Social Model of Disability Repossessed', in *Coalition: the Magazine of the Greater Coalition of Disabled People*, Manchester: The Greater Manchester Coalition of Disabled People, February,10-16.
- Fleischer, D. Z., & Zames, F. (2001). *The disability rights movement: From charity to confrontation*. Philadelphia, PA, Temple University Press.
- Foucault, M. (1977). *Discipline and punish*. New York: Pantheon.
- Ζώνιου-Σιδέρη, Α. (1997). Εκπαιδευτική πολιτική και ένταξη των ανάπηρων παιδιών στη βασική εκπαίδευση. Προβληματισμοί – Προϋποθέσεις –Προοπτικές. Στο Ε. Τάφα (επιμ.). *Συνεκπαίδευση παιδιών με και χωρίς προβλήματα μάθησης και συμπεριφοράς*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα, σσ.246-259.
- Ζώνιου-Σιδέρη, Α. (2000^α). Η εξέλιξη της ειδικής εκπαίδευσης. Από το ειδικό στο γενικό σχολείο.
- Ζώνιου-Σιδέρη, Α. (2000^β). Η αναγκαιότητα της ένταξης: προβληματισμοί και προοπτικές. Στο Ζώνιου-Σιδέρη, Α. (επιμ.). *Ένταξη, Οντοπία ή Πραγματικότητα*; Αθήνα, Ελληνικά Γράμματα.
- Ζώνιου-Σιδέρη, Α. (2004). Η αναγκαιότητα της ένταξης: Προβληματισμοί και προοπτικές, στο Α. Ζώνιου-Σιδέρη, *Σύγχρονες Ενταξιακές Προσεγγίσεις*, Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα, τόμ. Α΄ *Θεωρία*, σσ. 29-55.
- Ζώνιου- Σιδέρη, Α. (2009). *Σύγχρονες ενταξιακές προσεγγίσεις: Η αναγκαιότητα της ένταξης: προβληματισμοί και προοπτικές* (8η έκδοση). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Ζώνιου- Σιδέρη, Α. (2011). *Οι ανάπηροι και η εκπαίδευσή τους*. εκδ. Πεδίο .
- Gentis R. (1970). *Πίσω από τα τείχη του ασύλου*
- Glaser, B. G., & Strauss, A. L. (1967). *The discovery of grounded theory: Strategies for qualitative research*, Chicago: Aldine.
- Goetz, J., & LeCompte, M. (1984). *Ethnography and qualitative design in educational research*, New York: Academic Press
- Goffman E.(2001). *Στίγμα :Σημειώσεις για τη διαχείριση της φθαρμένης ταυτότητα*, (μτφ.: Δήμητρα Μακρυνιώτη), εκδ.Αλεξάνδρεια
- Golomb, C., & McCormick, M. (1995). Sculpture: The development of three dimensional representation in clay, *Visual Arts Research*, 21(1), 35-50.
- Goodley D. (2011), *Disability Studies: An Interdisciplinary Introduction*, London: SAGE Publications Ltd.

- Goodley, D., Lawthom, R., Clough, P. & Moore, M. (2004), *Researching Life Stories: Method, Theory and Analyses in a Biographical Age*, London: Routledge Falmer Press.
- Gruter, M. & Masters, R. D. (1986). Ostracism as a social and biological phenomenon: An introduction. *Ethology and Sociobiology*, 7, 149-158
- Hall(1966), *The Hidden Dimension*
- Hammersley, M. (1995). *The Politics of Social Research*. London, Sage.
- Hammersley, M. and P. Atkinson (1995). *Ethnography: Principles in Practice*. London and New York: Routledge.
- Heatherton T. F., Kleck R.E., Hebl M.R. & Hull J.G. (2003). *The Social Psychology of Stigma*
- Hebl, M., Heatherton, T. F., & Tickle, J. (2000). Awkward moments in interactions between nonstigmatized and stigmatized individuals. In R. E. Kleck, Heatherton, T. F., Hull, J., & Hebl, M. (Eds.). *The social psychology of stigma*(pp.273–306). New York: Guilford Publications, Inc.
- Henley, D. (2002). *Clayworks in art therapy: Playing the sacred circle*, Philadelphia: Jessica Kingsley
- Herek, G. M. (2007). Confronting Sexual Stigma and Prejudice: Theory and Practice. *Journal of Social Issues*, (63) 905-925
- Herek, G. M. (2009). Sexual prejudice, In T. Nelson (Ed.), *Handbook of Prejudice*. Mahwah, NJ: L. Erlbaum Associates.
- Horwitz, A., & Reinhard, S. (1995). Ethnic differences in caregiving duties and burden among parents and siblings of persons with severe mental illness. *Journal of Health and Social Behavior*, 36, 138-150.
- Halbwachs, Maurice [1925]1994. *Les Cadres Sociaux de la Memoire. Postface de Gerard Namer*. Paris: Albin Michel.
- Jones EE, Farina A, Hastorf AH, Markus H,Miller DT, Scott RA. (1984). *Social Stigma: The Psychology of Marked Relationships*. New York: Freeman
- Jones, W.K., Weil, D., Coreil, J., & Shoush, B. (2004). Stigma: lessons from women [conference summary]. *Emerging Infectious Diseases* [serial on the Internet], 2004.
- Jorstad, J. (1965). Clay forming in psychotherapy: A possible remedy to communication and insight. *Acta Psychiatrica Scandinavica*, 41(4), 491-526
- Keith, L. (1996), Encounters with strangers, in: J. MORRIS (Ed.) *Encounters with Strangers* (London, Women's Press).
- Kelchtermans, G., & Ballet, K. (2002). The micropolitics of teacher induction. A narrative-biographical study on teacher socialisation. *Teaching and Teacher Education*. 18, 1, 105-120.
- Kellogg, R. (1969). *Analyzing children's art*. Palo Alto, CA:National Press Books
- Kemske B. (2010). Understanding the Haptic Experience through Bodily Engagement with Sculptural Ceramics. In *Haptics: Generating and percieving tangible sensations*(pp 303-308)
- Καλαντζής, Κ. (1984). Η Ειδική Αγωγή Χτες και Σήμερα, στο περ.: *Νέα Παιδεία*, τεύχ. 32, Αθήνα, 57-72.
- Κανατάς, Γ. (2005). *Η Οικονομική, λειτουργική και κοινωνική διάσταση της ευρωπαϊκής πολιτικής για τα άτομα με ειδικές ανάγκες*. Διδακτορική Διατριβή, Θεσσαλονίκη.
- Καραγιάννη, Π. & Ζώνιου-Σιδέρη, Α. (2006). Το κοινωνικό μοντέλο της αναπηρίας. Θεωρία και ερευνητική πρακτική. *Αντιφάσεις και ερωτήματα*, *Μακεδόν* (15), 223-232.
- Keyes, M. F. (1984). The family clay sculpture in rededcision therapy. *Transactional Analysis Journal*, 14(1), 68-71
- Kirk, S.A., *Η εκπαίδευση των αποκλινόντων παιδιών*, 199-290.

- Κοτταρίδη, Γ., Καππή Χ., Αδάμ Ε.(2000). *Ειδικές Υπηρεσίες και Ιδρύματα για Παιδιά 0-18 ετών με Κινητικά, Νοητικά και Αισθητηριακά Προβλήματα, Περιοχή Αττικής*. Αθήνα: ΕΚΚΕ,Ινστιτούτο Κοινωνικής Πολιτικής.
- Κοτταρίδη, Γ., Καππή Χ., Αδάμ Ε.(2000). *Παιδιά με Αναπηρίες και οι Οικογένειές τους στην Περιοχή της Αττικής*, Αθήνα: ΕΚΚΕ Κείμενα Εργασίας 2000/12. Ινστιτούτο Κοινωνικής Πολιτικής.
- Κοτταρίδη, Γίτσα (2000). *Η Οικογένεια και η Φροντίδα των Παιδιών με Αναπηρίες στην Ελλάδα*. Περιοδικό *Παιδιατρική*, (63) 272-274.
- Κουρουμπλής, Π. (2000). *Το δικαίωμα στη διαφορά. Οι επιδράσεις των κοινωνικών προκαταλήψεων και των θεσμικών παρεμβάσεων στη ζωή των ατόμων με ειδικές ανάγκες- Διεπιστημονική ανάλυση με έμφαση στην ιστορική προσέγγιση*. Αθήνα-Κομοτηνή: Σάκκουλας
- Kurzban, R., & Leary, M. R. (2001). Evolutionary origins of stigmatization: The functions of social exclusion. *Psychological Bulletin*, 127, 187-208.
- Kwiatkowska H.Y. (1978). *Family Therapy and Evaluation Through Art*, Springfield.
- Kwiatkowska, H. Y. (1978). *Family therapy and evaluation through art*. Springfield, IL: Charles C Thomas.
- Langness, L.L., Levine, H. G. (1986). *Culture and Retardation, Life Histories of Mildly Mentally Retarded Persons in American Society*.
- Lauber C. (2008). Stigma and discrimination against people with mental illness: A critical appraisal. *Epidemiologia e Psichiatria Sociale* 17(1),10-13.
- Lawson H, Parker M, Sikes P. (2006). Seeking Stories: Reflections on a Narrative Approach to Researching Understandings of Inclusion. *European Journal of Special Needs Education* 21(1):55-68
- LeCompte, M.D. & Schensul, J.J. (1999). Designing and Conducting Ethnographic Research. In: Schensul, J.J. & LeCompte, M.D., eds. [*Ethnographer's Toolkit*](#), Vol. 1. Walnut Creek, CA: Altamira Press.
- Link, B. & Phelan, J. (2001). Conceptualizing stigma, *Annual Review of Sociology*, 27,363 -385
- Livingston J.D & Boyd J (2010). Correlates and consequences of internalized stigma for people living with mental illness: A systematic review and meta-analysis. *Social Science and Medicine*; 7, 2150-2161.
- Λογάρας Δ. (2013). *Εργασία- Απασχόληση και Αναπηρία*. εκδ. Εθνική Συνομοσποδία Ατόμων με αναπηρία (Ε.Σ.Α.με.Α), Αθήνα (Διαθέσιμο στο https://www.google.gr/search?q=%28%CE%95.%CE%A3.%CE%91.%CE%BC%CE%B5%CE%91.2007:23-24%29.&ie=utf-8&oe=utf-8&gws_rd=cr&ei=HonJVuSqEMnyUIy9i7gN)
- Machover, K. (1953). Human Figure Drawings of children. *Journal Ject Technik*, 17, 53-92
- MacRae, H. (1999). Managing courtesy stigma: The case of Alzheimer's Disease. *Sociology of Health & Illness*, 21 (1), 54-70
- Magnusson J. , Perry RP, Weiner B. (1988). An attributional analysis of reactions to stigmas. *J Pers Soc Psychol*. Nov. 55(5),738-48.
- Mak, W. W. S., & Kwok, Y. T. Y. (2010). Internalization of stigma for parents of children with autism spectrum disorder in Hong Kong. *Social Science & Medicine*, 70, 2045-2051.

- Mattes, J., & Robbins, A. (1981). Creative interventions in psychoanalytic psychotherapy. *The Psychoanalytic Review*, 68, 386-394
- Meyer, I. H. (2003a). Prejudice, social stress, and mental health in lesbian, gay, and bisexual populations: Conceptual issues and research evidence. *Psychological Bulletin*, 129, 674–697.
- Meyer, I. H. (2003b). Prejudice as stress: Conceptual and measurement problems. *American Journal of Public Health*, 93, 262–265.
- Mittler, P. (1995). Special needs education: An international perspective.
- Morris, J (ed.) (1996). *Encounters with strangers: feminism and disability*. London: Women's Press.
- Morris, J. (1991). *Pride Against Prejudice*. London: Women's Press.
- Μπάρδης Π. (1993). *Νοητική Καθυστέρηση Φύση-Αιτιολογία- Αντιμετώπιση*. εκδ. εκτυπωτική Καρδίτσας
- Μπαρμπαλιά Ε.(2005-2006). Χρόνιοι Πάσχοντες: από ασθενείς...σε πολίτες με δικαιώματα. *Θέματα Αναπηρίας*, 3, 11/12,14-17
- Neumann, E. (1955). *The great mother: An analysis of the archetype*. New York: Bollingen Foundation.
- Oliver, M. (1990). *The Politics of Disablement* . Basingstoke, Macmillan.
- Oliver, M. (1996). Defining Impairment and Disability: Issues at Stake. In C. Barnes και G. Mercer, eds. *Exploring the Divide; Illness and Disability*. Leeds: *The Disability Press*:39-54.
- Oliver, M. (1996b). *Understanding Disability*, Basingstoke, Macmillan
- Oliver, M. (2009). *Αναπηρία και πολιτική* (μτφρ. Θάλεια Μπεκερίδου). Αθήνα: Επίκεντρο.
- Παρασκευόπουλος, Ι. (1980). *Νοητική Καθυστέρηση*. Αθήνα
- Parker, R. & Aggleton, P.(2002) (in press). HIV-and AIDS-Related Stigma and Dis-crimination: A Conceptual Framework and Implications for Action. *Social Sci-ence and Medicine*.
- Πηγάκη, Π. (1988). *Εθνογραφία. Η μελέτη της ανθρώπινης διάστασης στην κοινωνική και παιδαγωγική έρευνα*. Αθήνα: Εκδ. Γρηγόρη.
- Πηγάκη, Π. (2006). *Δημοκρατική- κριτική εκπαιδευτική καινοτομία*, εκδ. Γρηγόρη
- Πηγάκη, Π. (2010). *Οι κατ'οικον εργασίες στο ελληνικό σχολείο σήμερα*, εκδ. Γρηγόρη
- Phelan, J., Bromet, E. & Link, B. (1998). Psychiatric illness and family stigma. *Schizophrenia Bulletin*, 24,115 -126.
- Phelan, J.C., Link, B.G., & Dovidio, J.F. (2008). Stigma and prejudice: One animal or two? *Social Science and Medicine*, 67, 358-367.
- Plummer, K. (2000). *Τεκμήρια ζωής. Εισαγωγή στα προβλήματα και τη βιβλιογραφία μιας ανθρωπιστικής μεθόδου*, Επιμ. Ν. Κοκοσαλάκης, Αθήνα, Gutenberg
- Πολυχρονοπούλου, Σ. (2001). *Παιδιά και έφηβοι με ειδικές ανάγκες και δυνατότητες* (Τόμος Α & Β'), 4η εκδ. Αθήνα: Ιδιωτική Έκδοση
- Πουρκός, Μ. & Δαφέρμος, Μ. (Επιμ.) (2010α). *Ποιοτική Έρευνα στις Κοινωνικές Επιστήμες: Επιστημολογικά, Μεθοδολογικά και Ηθικά Ζητήματα*. Αθήνα: Τόπος (σελ. 565).
- Πουρκός, Μ. & Δαφέρμος, Μ. (Επιμ.) (2010β). *Ποιοτική Έρευνα στην Ψυχολογία και την Εκπαίδευση: Επιστημολογικά, Μεθοδολογικά και Ηθικά Ζητήματα*. Αθήνα: Τόπος (σελ. 778).
- Πουρκός, Μ. & Κατσαρού, Ε. (2011). Εισαγωγή. Στο Μ. Πουρκός & Ε. Κατσαρού (Επιμ.). *Βίωμα, Μεταφορά και Πολυτροπικότητα: Εφαρμογές στην Επικοινωνία, την Εκπαίδευση, τη Μάθηση και την Γνώση* (σσ. 21-60). Θεσσαλονίκη: Νησίδες.
- Πουρκός, Μ. (1997). *Ο Ρόλος του Πλαισίου στην Ανθρώπινη Επικοινωνία, την Εκπαίδευση και την Κοινωνικο-Ηθική Μάθηση. Η Οικο-Σωματική-Βιοματική Προσέγγιση ως Εναλλακτική Πρόταση στο Γνωστικισμό: Προς μια Βιοματική, Ευρετική και Επικοινωνιακή Ψυχοπαιδαγωγική*. Αθήνα: Gutenberg

- Πουρκός, Μ. (1997ζ). Η Οικο-Σωματική-Βιωματική Διάσταση του Άγνωστου Κόσμου των Ατόμων με Ειδικές Ανάγκες (Δυνατότητες). Στο Μ. Πουρκός (Επιμ.), *Ατομικές Διαφορές Μαθητών και Εναλλακτικές Ψυχοπαιδαγωγικές Προσεγγίσεις* (σσ. 393-403). Αθήνα: Gutenberg
- Πουρκός, Μ. (2008α), *Εισαγωγή και Επισκόπηση του Επιμελητή. Στο Μ. Πουρκός (Επιμ.), Ενσώματος Νους, Πλαισιοθετημένη Γνώση και Εκπαίδευση: Προσεγγίζοντας την Ποιητική και τον Πολιτισμό του Σκεπτόμενου Σώματος* (σσ. 25-93). Αθήνα: Gutenberg
- Πουρκός, Μ. (2008β). Πέρα από τις Νεωτερικές και Μετανεωτερικές Αναγνώσεις του Σώματος: Προς μια Οικο-Σωματικο-Βιωματική Προσέγγιση. Στο Μ. Πουρκός (Επιμ.), *Ενσώματος Νους, Πλαισιοθετημένη Γνώση και Εκπαίδευση: Προσεγγίζοντας την Ποιητική και τον Πολιτισμό του Σκεπτόμενου Σώματος* (σσ. 97-123). Αθήνα: Gutenberg.
- Πουρκός, Μ. (2008δ), Ηθική Δράση και Διαδικασίες Διαμόρφωσης των Ηθικών Προσανατολισμών των Δύο Φύλων: Προς Μια Οικο-Σωματική-Βιωματική Προσέγγιση και Μια Βιωματική, Ευρετική και Επικοινωνιακή Ψυχοπαιδαγωγική. Στο Μ. Πουρκός (Επιμ.), *Ενσώματος Νους, Πλαισιοθετημένη Γνώση και Εκπαίδευση: Προσεγγίζοντας την Ποιητική και τον Πολιτισμό του Σκεπτόμενου Σώματος* (σσ. 233-292). Αθήνα: Gutenberg.
- Πουρκός, Μ. (2011α), Εισαγωγή και Επισκόπηση του Επιμελητή. Στο Μ. Πουρκός (Επιμ.), *Κοινωνικο-Ιστορικο-Πολιτισμικές Προσεγγίσεις στην Ψυχολογία και την Εκπαίδευση* (σσ. 25-51). Αθήνα: Διάδραση.
- Πουρκός, Μ. (2011β), Εισαγωγή στις Κοινωνικο-Ιστορικο-Πολιτισμικές Προσεγγίσεις στην Ψυχολογία και την Εκπαίδευση. Στο Μ. Πουρκός (Επιμ.), *Κοινωνικο-Ιστορικο-Πολιτισμικές Προσεγγίσεις στην Ψυχολογία και την Εκπαίδευση* (σσ. 55-136). Αθήνα: Διάδραση.
- Πουρκός, Μ. (2011δ). Κοινωνικο-Ιστορικο-Πολιτισμικές Διαστάσεις της Ψυχολογίας της Παρώθησης και οι Συνεπαγωγές της, Στο Μ. Πουρκός (Επιμ.), *Κοινωνικο-Ιστορικο-Πολιτισμικές Προσεγγίσεις στην Ψυχολογία και την Εκπαίδευση* (σσ. 208-223). Αθήνα: Διάδραση.
- Πουρκός, Μ. (Επιμ.) (2009). *Τέχνη-Παιχνίδι-Αφήγηση: Ψυχολογικές και Ψυχοπαιδαγωγικές Διαστάσεις*. Αθήνα: Τόπος (σελ. 660).
- Priestley, M. & Stone, E. (1996). Parasites, pawns and partners: disability research and the role of non-disabled researchers. *British Journal of Sociology*, 47 (4), 699-716.
- Priestley, M. (2003) *Disability: A Life Course Approach*. Cambridge: Polity Press.
- Priestley, M. (1998). Constructions and Creations: idealism, materialism and disability theory. *Disability and Society*, 13(1), 75-94
- Pryor, J. B. & Reeder G.D. (2013). Stigma: Advances in Theory and Research. *Basic and Applied Social Psychology*, 35 (1), 1-9
- Pryor, J. B., & Reeder, G. D. (2011). HIV-related stigma. In J.C. Hall, B.J. Hall & C.J. Cockerell (Eds.), *HIV/AIDS in the Post-HAART Era: manifestations, treatment, and Epidemiology* (pp. 790-806), Shelton, CT: PMPH-USA, Ltd.
- Raphael, M. (1947). *Prehistoric pottery and civilization in Egypt*. New York: Pantheon/Bollingen Series
- Ritsher, J. B., Otilingam, P. G., & Grajales, M. (2003). Internalized stigma of mental illness: Psychometric properties of a new measure. *Psychiatry Research*, 121(1), 31-49
- Rusch, N., Corrigan, P. W., Todd, A. R., & Bodenhausen, G. V. (2011). Automatic stereotyping against people with schizophrenia, schizoaffective and affective disorders. *Psychiatry Research*, 186, 34-39.
- Rusch, N., Corrigan, P. W., Todd, A. R., & Bodenhausen, G. V. (2011). Automatic stereotyping against people with schizophrenia, schizoaffective and affective disorders. *Psychiatry Research*, 186, 34-39.

- Σαββακης, Μ.(2003). Η βιογραφική ερευνα ως εναλλακτικό ερευνητικό εγχείρημα και ως μεθοδολογικό διάβημα: Πλεονεκτήματα και όρια. *Δοκίμεις*, Τ. 11-12, 65-87
- Sarason, S.P. (1949). *Psychological problems in mental deficiency*. New York: Harper & Row.
- Scambler, G. & Paoli, F. (2008). Health work, female sex workers and HIV/AIDS: Global and local dimensions of stigma and deviance as barriers to effective interventions. *Social Science and Medicine*, 66, 1848-1862.
- Schalock, R., L., Luckasson, R., A., Shogren, K., A., with Sharon Borthwick -Duffy, Val Bradley, Wil H. E. Buntinx, David L. Coulter, Ellis (Pat) M. Craig, Sharon C. Gomez, Yves Lachapelle, Alya Reeve, Martha E. Snell, Scott Spreat, Marc J. Tassé, James R. Thompson, Miguel A. Verdugo, Michael L. Wehmeyer, and Mark H. Yeager (2007). *The Renaming of Mental Retardation: Understanding the Change to the Term Intellectual Disability*.
- Shakespeare, T. (1996). Disability, Identity, Difference. In C. Barnes and G. Mercer (eds), *Exploring the Divide: Illness and Disability*, Leeds: The Disability Press.
- Shier, M., Graham, J. R. & Jones, M. E. (2009). Barriers to employment as experienced by disabled people: a qualitative analysis in Calgary and Regina, Canada. *Disability & Society*, 24(1): 63-75.
- Sholt, M. & Gavron, T (2006). Therapeutic qualities of clay-work in art therapy & psychotherapy: a review. *Art Therapy: Journal of the American Art Therapy Association*, 23(2), 66-72.
- Shuttleworth R. P. & D. K. (2004). Stigma, Community, Ethnography: Joan Ablon's Contribution to the Anthropology of Impairment–Disability. *Medical Anthropology Quarterly* 18 (2), 139-161.
- Shuttleworth RP, Kasnitz D. (2004). Stigma, community, ethnography: Joan Ablon's contribution to the anthropology of impairment-disability. *Med. Anthropol. Q.* 18(2), 139–61
- Snyder, M., Omoto, A.M., & Crain, A.L. (1999). Punished for their good deeds: Stigmatization of AIDS volunteers. *American Behavioral Scientist*, 42, 1175-1192
- Somers, M. (1994). The narrative construction of identity: a relational and network approach. *Theory and Society*, 23(5), 605-649
- Somers, M. R. (1994). The narrative constitution of identity: A relational and network approach. *Theory and Society*, 23(5): 605-649.
- Σταλίκας, Α. (2005). *Θεραπευτικές Παρεμβάσεις*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Στασινός Δ. (1991). *Η Ειδική Εκπαίδευση στην Ελλάδα. Αντιλήψεις, θεσμοί και πρακτικές. Κράτος και ιδιωτική πρωτοβουλία (1906-1989)*, εκδ.: Gutenberg, Αθήνα Στο Ζώνιου-Σιδέρη, Α. (επιμ.). *Άτομα με ειδικές ανάγκες και η ένταξή τους*, Αθήνα, Ελληνικά Γράμματα.
- Struening, E. L., Perlick, D. A., Link, B. G., Hellman, F., Herman, D., & Sirey, J. A. (2001). Stigma as a Barrier to Recovery: The Extent to Which Caregivers Believe Most People Devalue Consumers and Their Families. *Psychiatric Services*. 52, 1633-1638.
- Stutterheim SE, Pryor JB, Bos AE, Hoogendijk R, Muris P, Schaalma HP (2009). *HIV-related stigma and psychological distress: the harmful effects of specific stigma manifestations in various social settings*, Nov 13;23(17):2353-7.
- Stutterheim, S.E., Pryor, J.B., Bos, A.E., Hoogendijk, R., Muris, P., & Schaalma, H.P. (2009). HIV-related stigma and psychological distress: The harmful effects of specific stigma manifestations in various social settings. *AIDS*, 23, 2353-2357
- Switzky, H., Greenspan, S. & Granfield, J. (1996). Adaptive Behaviour, Everyday Intelligence and the Constitutive Definition of Mental Retardation. *Advances in Special Education*, 10, 1–24.
- Τζουριάδου Μ.(2008). *Προσαρμογές Αναλυτικών Προγραμμάτων για Μαθητές με Μαθησιακές Δυσκολίες: Θεωρητικό Πλαίσιο*. ΥΠΕΠΘ: Αθήνα

- Thomas D. & Woods H. (2008). *Νοητική καθυστέρηση. Θεωρία & πράξη* (μτφρ. Λυμπεροπούλου Χαρά). Αθήνα, εκδ. Τόπος.
- Thomas, C. (1999). *Female Forms: Experiencing and Understanding Disability*. Buckingham: Open University Press.
- Thomas, C. (2001). Medicine, gender and disability: disabled women's health care encounters. *Health Care for Women International*, 22 (3), 245 -262
- Τσιγκρα, Μ. (2005). Φίλοι και μαθητές στο νηπιαγωγείο. Μια εθνογραφική έρευνα, Ερευνώντας τον κόσμο του παιδιού. Στο Πουρκός, Μ. & Δαφέρμος, Μ. (Επιμ.) (2010β). *Ποιοτική Έρευνα στην Ψυχολογία και την Εκπαίδευση: Επιστημολογικά, Μεθοδολογικά και Ηθικά Ζητήματα*, 6, 157-171
- Τσιώλης, Γ. (2006). *Ιστορίες ζωής και βιογραφικές αφηγήσεις, Η βιογραφική προσέγγιση στην κοινωνιολογική ποιοτική έρευνα*. ΕΚΔ Κριτική.
- UPIAS. (1976). *Fundamental Principles of Disability*. London: Union of Physically Impaired Against Segregation
- Van Alphen, L.M., Dijker, A.J.M., Bos, A.E.R., Van den Borne, B. & Curfs, L.M.G. (2012). The influence of group size and stigma severity on social acceptance: The case of people with intellectual disability moving into neighborhoods. *Journal of Community & Applied Social Psychology*, 22, 38-50.
- Van Alphen, Laura M., Anton J.M. Dijker, Arjan E.R. Bos, Bart H.W. Van den Borne, and Leopold M.G. Curfs. 2012. The Influence of Group Size and Stigma Severity on Social Acceptance: The Case of People with Intellectual Disability Moving into Neighbourhoods. *Journal of Community & Applied Social Psychology*, 22:38-49
- Vlachou, A. (1997). *Struggles for Inclusive Education*. An ethnographic study. (Buckingham: Open University Press).
- von Hentig, H. (1948). *The criminal and his victim*. New Haven, CT: Yale University Press.
- Wallin, J. E. W. (1955). *Education of mentally handicapped children*. Harper & Brothers
- Weiner B, Perry RP, Magnusson J(1988). An attributional analysis of reactions to stigmas. *Journal of personality and social psychology*, 55:738-748.
- Williams, J. M. G. (1997). *Cry of pain*. Harmondsworth Penguin
- Wilson-Kovacs D., Ryan M. K., Haslam A. & Rabinovich A. (2008). Just Because You Can Get a Wheelchair in the Building Doesn't Necessarily Mean that You Can Still Participate: Barriers to the Career Advancement of Disabled Professionals. *Disability & Society* 23, (7), 705-717.
- Winzer, M. A. (1997). Disability and society before the eighteenth century, Dread and despair. In L. J.Davis (Ed.), *The disability studies reader* (pp. 75-90). New York: Routledge.
- Woltmann, A. G. (1993). Mud and clay, In C. E. Schaefer & D. M. Cangelosi (Eds.), *Play therapy techniques*. Northvale, NJ: Jason Aronson.
- Χαρτοκόλλης Π.(1981). *Προβλήματα γύρω από την κοινωνική αποκατάσταση ψυχικών αναπηριών*. περ. *Εκλογή*, Αθήνα
- Zhao, H., & Poulson, L. (2006). A biographical narrative inquiry into teachers' knowledge: An intergenerational approach. *Asia Pacific Education Review*, 7(2), 123-132.
- Zippelius, R. (1986). Exclusion and shunning as legal and social sanctions. *Ethnology and Sociobiology*, 7,159-166.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑΤΑ

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 1:

Ενδεικτικό παράδειγμα απομαγνητοφώνησης από ελεύθερες συζητήσεις που πραγματοποιήθηκαν στο χώρο του εργαστηρίου

ΗΜΕΡΟΜΗΝΙΑ: 29/1/15

ΥΠΟΚΕΙΜΕΝΑ: Θωμά, Κ., Σ.

Θ: Λέει, ότι μπορεί και να ...πάει η ζωή σου πίσω και να σου κακοφανεί... ή ας πούμε μου έλεγε «να τα λες σε κάνα γείτονα στην γειτονιά σου ή σε κάνα παιδί εδώ στο Σάββα ή στο Γιάννη, γιατί μπορεί να έχουν ίδιες σκέψεις με εσένα...

Ε: Σε αυτό έχει δίκιο!

Θ: Και μου λέει, μη ζαλίζεις πολύ τη μαμά σου, μου λέει και το ένα και το άλλο μου λέει... αυτά μου έλεγε ας πουμε... Εντάξει με την κυρία Μ. δεν παρεξηγήθηκα εντελώς αλλά εντάξει, μου έκανε και μένα εντύπωση, με κάτι ψιλοφοβήθηκα λίγο.

Ε: Με ποιό;

Θ: Φοβήθηκα ότι... μπερδεύτηκε με κάτι το μυαλό μου που μου είπε ... δεν τσαντίστηκα, αλλά μπερδεύτηκε το μυαλό μου που μου είπε να μη τα λέω όλα στη μαμά μου και μου έλεγε ότι πέστα και στο μπαμπά σου, αλλά μη τους κουράζεις και παρά πολύ, αλλά όταν δε μπορεί η μαμά σου άλλο εσύ να κατεβάζεις διακόπτες και να της τα λες κάποια άλλη στιγμή... αυτά μου έλεγε...

Ε: Αυτά στα είπα εγώ ή η κ. Μ.;

Θ: Η κ. Μ και επειδή μου τα είπε αυτά μπερδεύτηκε το μυαλό μου γιατί εμένα τώρα κόλλησε το μυαλό μου, όταν έρχομαι από το σχολείο κάθε μέρα να τα λέω στη μαμά μου ή αν μη τα λογιαστεί εγώ θόλωσα, πολλά λόγια να τα κόψω με τη μαμά μου, να της λέω μόνο ένα γεια και μια καλησπέρα και να της λέω μόνο αυτά... γιατί όταν κάνω μια ασχολία μετά μου έρχονται σκέψεις αναγκάζομαι και αφήνω την ασχολία και πηγαίνω και τα λέω στη μαμάκα, αυτό με ενοχλεί. Και δεν ξέρω τώρα, άλλα παιδιά στην ηλικία μου ή από δω μέσα το κάνουν αυτό; Γιατί σχεδόν 92% η μαμά ξέρει όλη μου την ψυχολογία και δεν μου αρέσει αυτό... Και αυτό έλεγα χτες στην κ. Μ. πειράζει που η μαμά ξέρει όλη μου την ψυχολογία και μου λέει, πρέπει να της τα λες όλα και της λέω όχι...

Ε: Μωρέ είσαι μεγάλος άνθρωπος και μπορείς να κρατάς και κάτι για τον εαυτό σου. Και για σένα και για τη μαμά.

Θ: Μπορείτε σας παρακαλώ πολύ σε όλο αυτό το κεφάλαιο να μου δώσετε μια λύση.

Ε: Αυτό συζητάμε τώρα. Δεν θα σου δώσω εγώ μια λύση, το συζητάμε για να την βρούμε μαζί. Κωνσταντίνε μάζεψε το κινητό σου... Εμμμμ... Εσένα σε απασχολεί αν πρέπει να τα λες στη μαμά ή όχι;

Θ: Ναι... και έχει μπερδευτεί το μυαλό με αυτή τη σκέψη και μου δημιουργεί νευρικότητα λίγο...

Ε: Εγώ θα σου πω ότι ούτε το ένα είναι σωστό ούτε το άλλο. Δηλαδή κάποιες φορές θα μιλήσεις στη μαμά, δηλαδή και αυτό που λες, να μπαίνεις στο σπίτι και να λες ένα καλησπέρα μόνο, δεν χρειάζεται. Απλά, πρέπει να έχεις στο μυαλό σου, ότι δεν είσαι μόνο εσύ. Έχεις πάει ποτέ να τη ρωτήσεις, μαμά τι κάνεις, πως πήγε η δουλειά σήμερα;

Θ: Το έχω ρωτήσει αυτό...

Ε: Ωραία... κάποιες φορές λοιπόν και να σε απασχολεί κάτι, αν κρίνεις, ότι δεν είναι πολύ σοβαρό, κρατά το για τον εαυτό σου και αν δε μπορείς να ηρεμήσεις έλα στο σχολείο και συζήτησέ το με κάποιο άλλο παιδί. Αυτό.

Θ: Ναι.

Ε: Κάποιες φορές μπορεί να μην μπορείς να κρατηθείς και να θες να συζητήσεις με τη μαμά. Δεν είναι κακό αυτό. Ο.κ. προσπάθησε, μια να κάνεις το ένα μία το άλλο...

Θ: Γιατί το πρόβλημα μου εμένα είναι, ότι όλο και κάποια φορά και ας μη μου περνάνε σκέψεις από το μυαλό, και ας μην έχω θέματα, μου έρχονται κάποιες σκέψεις και άλλες και άλλες... και αυτές που έρχονται στο μυαλό μου αναγκάζομαι να πάω να της πω και μου βγαίνουν απέξω και δεν θέλω...

Ε: Σου βγαίνουν απέξω?

Θ: Δηλαδή όταν έχω σκέψεις και θέμα, δεν μπορώ, αν πω στον εαυτό μου εκείνη την ώρα ότι προσπέρασέ το, μη το πεις, πηγαίνω και το βγάζω απέξω, το εξωτερικεύω...

Ε: (.....). Μπορεί να σου βγει, να περπατήσεις για να σου φύγει ή με το πηλό να ξεχνιέσαι. Ξεχνιέσαι με το πηλό καθόλου?

Θ: Δυστυχώς, μου κάνει και μένα εντύπωση... Μιας και είπατε αυτό με τον πηλό... μερικές φορές όταν ζωγραφίζω, ξεχνιέμαι και μερικές φορές δεν ξεχνιέμαι, δεν ξέρω γιατί.

Ε: Κάποιες φορές έχεις διάθεση, κάποιες άλλες όχι. Σήμερα είχες καθόλου?

Θ: Λίγο ξεχάστηκα...

Ε: Εντάξει Θανάση, σκέψου αυτά που είπαμε και αν έχεις κάποια απορία το ξανασυζητάμε. Συνέχισε με την πιατέλα. Έχεις κάποια άλλη ερώτηση?

Θ: Ε... ναι....

Ε: Τί;

Θ: Να θυμηθώ και να σας πω; ... Κυρία Αιμιλία, κάτι με προβληματίζει, αν και δεν μου δώσατε ολοκληρωμένη λύση. Ξέρετε γιατί;

Ε: Γιατί;

Θ: Δε μου δώσατε ολοκληρωμένη λύση, γιατί αυτό που με προβληματίζει είναι, ότι μερικές φορές δε μου αρέσει, γιατί και εγώ το βαριέμαι και μου έχει κάνει εντύπωση, μήπως έχει πάθει καμία ζημία το μυαλό μου, μήπως το ένα μήπως το... άλλοτε μου αρέσει που μερικές φορές, όταν είμαι στο κρεβάτι μου και ακούω μουσική ή όταν είμαι στο σπίτι μου και κάνω κάποια άλλη ασχολία ή όταν γυρνάω από το σχολείο, το γυμναστήριο, τη βόλτα, αναγκάζομαι και μιλάω στη μαμά μου, με πιάνει λογοδιάρροια με λίγα λόγια, τα λέω στα γρήγορα. Και λέω, σήμερα μου είπε αυτό ο κύριος Άρης, σήμερα είπα αυτό στην κυρία Αιμιλία, σήμερα είπα αυτό στον έναν, στον άλλο... Και αυτό δε θέλω να το λέω, και το είχα πει μια μέρα στη θεία μου... μου είχε πει η θεία μου η Μαρία, άμα έρχεσαι κάθε μέρα από το σχολείο, να λες στη μαμά καλά είμαι, απλά έγινε στο σχολείο ένα σοβαρό συμβάν και τέρμα να μη της λέω τα υπόλοιπα λόγια, γιατί και εσύ κουράζεσαι και τη μαμά. Και αυτό είναι που με προβληματίσε λίγο.

Ε: χμμ... σου έδωσα απάντηση σε αυτό!

Θ: Ε... τη θυμάμαι....

Ε: Για κάποια πράγματα δεν χρειάζεται!

Θ: Γιατί όμως δεν χρειάζεται, είμαι περίεργος;

Ε: Γιατί και εσύ κουράζεσαι ...έτσι δεν είναι;

Θ: Και το βαριέμαι...

Ε: Και η μαμά όμως μπορεί να μην έχει πάντα την όρεξη να σε ακούσει. Γι' αυτό το λόγο.

Θ: Τώρα άμα δε μιλάω και καθόλου και λέω μόνο μια καλησπέρα, τα λιγότερα, είναι σωστό;

Ε: Όχι.

Θ: Γιατί;

Ε: Γιατί είναι οι γονείς σου και γιατί με τους ανθρώπους μιλάμε. Δεν είπε κανείς να μη μιλάς καθόλου. Απλά να προσέχεις πότε, τι θα πεις, ποιά ώρα... Μπορεί ο άλλος να μην έχει διάθεση να σε ακούσει. Μπορείς να τον ρωτήσεις... Μπορώ να σου μιλήσω τώρα; Αν σου πει όχι, δε χρειάζεται να στεναχωρηθείς ή να θυμώσεις...

Θ: Ναι...

Ε: Θα μιλήσεις κάποια άλλη στιγμή.

Θ: Απλά σε αυτό τώρα μου κόλλησε κάτι άλλο. Αν μου πει η μαμά μου είμαι κουρασμένη και δε μπορώ να σου μιλήσω τώρα, εκείνη την ώρα εμένα με πιάνουν τα νευρά μου και η στενοχώρια μου...

Ε: Αυτό εσύ πρέπει να το ελέγξεις όμως...

Θ: Γιατί εκείνη την ώρα έχω κάποιο θέμα και το θέμα αυτό αν δεν το εκφράσω εκείνη την ώρα την επομένη μέρα θα έχει λήξει.

Ε: Αυτό συζητάμε, ότι όταν έχεις κάποια θέμα, δεν χρειάζεται πάντα να το λύνεις με κάποιον άλλον μαζί για να το βγάλεις έξω, όπως λες. Μπορείς να κάνεις άλλα πράγματα, να περπατήσεις, να μιλήσεις με ένα φίλο σου, να ζωγραφίσεις. Βρες μια ασχολία και στο σπίτι να έχεις. Κωνσταντίνε, κάτσε κάτω... και εσύ και εσύ... έλα βάλε μου λίγο νερό στο μπουκάλι... Καταλαβαίνεις τι συζητάμε...

Θ: Λίγο το κατάλαβα. Γιατί εκείνη την ώρα, άμα μου πει η μαμά μου δε μπορώ τώρα...

E: Εσύ θυμώνεις... το κατάλαβα....

Θ: Δε της μίλω άσχημα, απλά μέσα μου εξοργίζομαι... γιατί άμα δεν της το πω, την άλλη μέρα θα έχει λήξει και θα έχει πάει χαμένο και δεν θα το ξέρει η μαμά μου...

E: Δεν χρειάζεται να το ξέρει... αν έχει λήξει ...αν έχεις καταφέρει μόνος σου και το έχεις λήξει... αυτό είναι μια νίκη για σένα.

Θ: Θα είναι;...Γιατί νομίζω πως αλλά παιδιά εδώ μέσα όπως ... (ονομάζει διάφορα παιδιά από το σχολείο και από αλλού), όταν γυρνάνε από το σχολείο, δεν έχουν λογοδιάρροια και δεν λένε στη μαμά τους τα θέματα που έχουν στο μυαλό τους και νομίζω τους λένε μόνο ένα γεια και δε του μιλάνε.

E: Αυτό δε το ξέρω... μπορείς να τους ρωτήσεις, κάτσε εδώ και ρώτησέ τους. Παιδιά.... Θέλετε να το ακούσετε αυτό;

Θ: Δηλαδή τί εννοείτε να κάνουμε...

E: Να τους ρωτήσεις.

Θ: Θέλω... για να ξέρω, αν έχουν τα ίδια θέματα με μένα.

E: Αν έχουμε όλοι τα ίδια θέματα και ο καθένας έχει το χαρακτήρα του... αλλά μπορείς να τους ρωτήσεις για το αν συζητήσανε. Παιδιά,ο Θανάσης θέλει να σας ρωτήσει κάτι...

Θ: Θέλω να σας ρωτήσω κάτι... θέλετε;

K: Ναι!

E: Κάτσε κάτω K! Κάτσε κάτω...

K: Τα μαζεύω.

E: Μετά θα τα μαζέψεις, γιατί τώρα θα συζητήσουμε κάτι. Θανάση κάτσε εδώ...

Θ: Θα ρωτήσω εγώ ή εσείς;

E: Εσύ... εγώ θα πάω τουαλέτα και εσείς θα το συζητήσετε λιγάκι.

Θ: Καλά είσαι Σάββα;

Σ: Ελεύθερα...

Θ: Καλά είσαι;

Σ: Ναι μια χαρά...

Θ: Παιδιά να σας ρωτήσω κάτι που θέλω να ξέρω, γιατί και εγώ μερικές φορές έχω θέματα και με ενοχλούν και...

K: Τί; Ότι;

Θ: Θα σας πω τώρα... μερικές φορές έχω θέματα και όταν γυρνά από κάπου από το σχολείο ή από το γυμναστήριο ή από οπουδήποτε αλλού..

Σ: Πας γυμναστήριο;

Θ: Ναι... πάω στη μαμά μου και στο μπαμπά μου και μέσα μου έχω σκέψεις και θέματα και εκείνη την ώρα με πιάνει λογοδιάρροια και αναγκάζομαι και μιλάω και αυτό που κάνω, με ενοχλεί και το βαριέμαι και δεν μου αρέσει. Το κάνετε και εσείς;

Σ: Καμιά φορά έχει τύχει, εντάξει.

K: Εγώ ναι.

Σ: Και εγώ έχει τύχει.

Θ: Αλήθεια;

K: Θανάση, γιατί καμιά φορά και εγώ εκνευρίζομαι...

Θ: Μμμ...

Σ: Όλοι λίγο πολύ εκνευριζόμαστε.

K: Και μόλις εκνευριστώ μετά εγώ τσαντίζομαι και βρίζω τη γιαγιά μου, τη μητέρα το πατέρα μου, την αδελφή μου, δηλαδή γίνομαι άγριος.

Θ: Ναι...

K: Και άμα γίνομαι άγριος μετά δεν ηρεμώ εύκολα, πρέπει κάποιος να πα να με ηρεμήσει μετά... γιατί μια φορά αγρίεψα και έσπασα τζάμια....

Θ: Μου απάντησαν τα παιδιά...

K: Γίνομαι άγριος εγώ ώρες ώρες,

M: Ναι και εγώ.

Θ: Σάββα, να σε ρωτήσω κάτι, όποτε γυρνάς από κάπου από οπουδήποτε από την βόλτα σου μερικές φορές τη μαμά σου της μιλάς, όταν έχεις κάποιο θέμα;

Σ: Ε, βέβαια της μιλάω...

Θ: Ή της λες μόνο μια καλησπέρα και.....

Σ: Όχι της μιλάω... αν έχω κάποιο πρόβλημα της μιλάω.

Θ: Ας πούμε της μιλάς λίγο ή για αρκετά λεπτά;
Σ: .. για μισή ώρα.
Θ: Γιατί το κάνω και εγώ αυτό... γι' αυτό ρώτησα ξέρετε.. γιατί το κάνω και εγώ αυτό μερικές φορές.
Σ: Όλοι το κάνουμε αυτό... λίγο-πολύ.
Κ: Όλοι το κάνουν.
Θ: Κατάλαβα.
Κ: Πρέπει εκείνη την ώρα που πα να ... που πα να σου μιλήσει άγρια η μητέρα σου... δε πρέπει εκείνη την ώρα... δηλαδή άμα σου μιλήσει άγρια η μητέρα σου μετά και ο πατέρας σου, πρέπει να τους μιλάς ήρεμα, παρά πολύ ήρεμα γιατί άμα είσαι... δηλαδή άμα αγριεύεις, όπως και εγώ γίνομαι άγριος, πρέπει μετά κάποιος από τους δικούς μου να με καλμάρει, γιατί αν δεν με καλοπιάνει... βαρβάω πόρτες, φεύγω, δηλαδή κάνω όλο βλακειές.
Θ: Γιατί και μένα Κωνσταντίνε, μερικές φορές άμα μου πει κάτι ο μπαμπάς μου και η μαμά μου..
Κ: Τι κάνεις;
Θ: Νευριάζω εκείνη την ώρα και εγώ.
Σ: Να πω κάτι και εγώ; Πήγαινε μια βόλτα να ξεσκάσεις εκείνη την ώρα.
Θ: Αυτό;
Κ: Όμως δεν πρέπει.
Θ: Και εγώ μερικές φορές είμαι πολύ νευριασμένος και δεν μου αρέσει.
Κ: Όμως δεν το παθαίνεις μόνο εσύ. Το παθαίνω και εγώ και το παθαίνει και ο Σάββας.
Θ: Όλα τα παιδιά, ε;
Σ: Όλα.
Κ: Και το παθαίνει και ο Στέφανος. Είμαστε όλοι νευρικοί.
Μ: Και εγώ..
Θ: Και εσύ Μαρία;
Μ: Πάρα πολύ!
Σ: Όλοι είμαστε.
Κ: Δηλαδή άμα κάποιος πάει και μου αντιμιλήσει ή με πει ότι είμαι βλάκας ή ανώμαλος ή δεν ξέρω τι και με κάνει ρεζίλι των σκυλιών, πάω και τον πιάνω από την μπλούζα του, πάω και τον τραβάω από το αυτί και τον πάω μέσα.
Ε: Σ' έχει πει κάποιος ανώμαλο, Κωνσταντίνε;
Κ: Τον πάω στο τμήμα. Ναι, με έχει πει μια φορά.
Ε: Στο δρόμο; Όχι στο σπίτι φαντάζομαι;
Κ: Στο δρόμο και πάει και με λέει ότι είμαι ανώμαλος, τσαντίζομαι και...
Σ: Μήπως είναι της φαντασίας σου αυτό;
Κ: Όχι, ήμουν και χωρίς το ποδήλατό μου εκείνη την ημέρα. Βάζω ένα τροχάδι και πάω και τον πιάνω και του λέω είμαι ανώμαλος εγώ; Και τον πήγα κατευθείαν στο αστυνομικό τμήμα και το λέω στους αστυνομικούς.
Ε: Και τι έκαναν αυτοί;
Κ: Και είπαν αυτοί μια βδομάδα τιμωρία.
Ε: Γιατί σε είπε ανώμαλο αυτός;
Κ: Στη φυλακή αμέσως.
Ε: Γιατί σε είπε έτσι;
Κ: Δεν ξέρω... ενώ κανονικά ήμουν έξω, πάει και με λέει έτσι.
Ε: Εσάς σας έχει βρίσει ποτέ κανένας ή να σας κοιτάξει περιέργα ή να σας πει κάτι;
Κ: Εμένα όχι.
Ε: Ποτέ, μόνο αυτός;
Θ: Εμένα με έχουν κοιτάξει περιέργα, δεν με έχουν βρίσει.
Ε: Πού;
Θ: Στην αποβάθρα στον προαστιακό ή στάση του λεωφορείου.
Κ: Α, εκεί...
Ε: Και σου μιλάνε ή απλά σε κοιτάνε περιέργα;
Θ: Μια φορά ένας με κοίταγε περιέργα που ήταν κάπως αλλιώς
Ε: Σάββα, εσένα;
Σ: Ναι μου έχει συμβεί και έμενα. Αλλά ο γιατρός μου είπε, ότι είναι της φαντασίας μου αυτό, ο ψυχίατρος.

K: Όταν σε κοιτάνε περίεργα μη τους κοιτάς εσύ.
Θ: Μμμ.
K: Γιατί εκείνη την ώρα...
E: Γιατί πιστεύετε, ότι σας κοιτάνε περίεργα;
K: Εγώ πιστεύω, γιατί κάποιος θέλει να μας δώσει ανάποδη ή να μας πλακώσει...
E: Ναι, για ποιό λόγο; Θανάση, ξέρεις εσύ;
K: Δεν ξέρω.
E: Σάββα εσύ;
Σ: Μου είπε ο γιατρός ότι είναι της φαντασίας μου.
E: Εσύ πας βόλτα μόνος σου έξω;
Σ: Πάω να... και στο Κάλαμο έχουν νοικιάσει οι δικοί μου, είναι ο θείος μου εκεί. Και έχουμε νοικιάσει σπίτι. Και παίρνω το λεωφορείο και πάω μόνο μου.
E: Θανάση, σου λύθηκαν οι απορίες;
Θ: Ναι, να ρωτήσω κάτι;
E: Ότι θες... συζητήστε.
Θ: Να σε ρωτήσω κάτι και εσένα, Κώστα;
K: Ναι...: Ένα γεια μόνο. Εκείνη την ώρα που σε κοιτάνε περίεργα, μη τους κοιτάξεις, γιατί αν το κάνεις, σου λένε μετά τι θέλει αυτός... γιατί εγώ έτσι και ακούσω να πα να σε πει ένας ξένος άνθρωπος, ότι είσαι ηλίθιος, βλάκας ή ζώο, θα πα να σου πω θα του πω γιατί έβρισες, σε πάω στο τμήμα αμέσως και άμα πα εκεί, παίρνουν ανάποδες και μετά θα πα να τον αρχίσουν με τη ζώνη... έχει ζώνη εκεί που πονάει.
E: Κωνσταντίνε, εντάξει...
Θ: Εντάξει παιδιά, ευχαριστώ.
E: Να συζητάτε... εδώ εμείς είμαστε μια ομάδα και τα συζητάμε.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 2

Ενδεικτικό παράδειγμα απομανητοφώνησης από τις βιογραφικές/αφηγηματικές συνεντεύξεις που πραγματοποιήθηκαν κατά την παρέμβαση

ΗΜΕΡΟΜΗΝΙΑ: 4/6/2015

ΥΠΟΚΕΙΜΕΝΟ: Θωμάς

Τι ακριβώς είναι αυτό που έχεις φτιάξει; (σιωπή) Το έχεις ονομάσει κάπως;

Θ: Όχι.

Τι είναι;

Θ: Αυτά τα χρωματιστά κίτρινα, κόκκινα πράσινα είναι φλόγες από φωτιές.

Που ακριβώς είναι αυτή η φωτιά;

Θ: Δεν ξέρω ένα σχέδιο είναι που το ονόμασα σχέδιο.

Ωραία....σημαίνει κάτι για εσένα αυτό το σχέδιο, σκεφτηκες κάτι όταν το ζωγράφισες; (σιωπή)

Θ: Ότι και καλά... κάτι θυμήθηκα, μπορεί να μη ταιριάζει και πολύ αλλά αυτή η σκέψη μου ήρθε...

Ταιριάζει... αν το σκέφτηκες εσύ ταιριάζει.

Θ: Ότι και καλά, χαζολογος σημαίνει και κάτι άλλο(συνεχία από προηγούμενη συζήτηση), ότι αυτός δεν σκέφτεται σεξουαλικά, ούτε για γυναίκες, ούτε τέτοια πράγματα, σκέφτεται μόνο χαζές σκέψεις, τα ωραία γλυκά, τα ωραία μαθηματικά, τα μαθηματικά, το μάθημα μαγείας και τη ζωγραφική και το πηλό και... αυτά...αυτό μου θυμίζει.

Αυτό το σχέδιο;

Θ: Ναι!

Και το από κάτω;

Θ: Σας άρεσε αυτό που είπα;

Μια χαρά είναι !!!

Θ: Το από κάτω είναι σαν να ήτανε μια μέρα μια κοπέλα σε ένα ειδικό σχολείο και να έλεγε κάτι χαζά πράγματα σε ένα παιδί και ξέρω γω εκείνο το παιδί σε εκείνη τη δασκάλα να έλεγε, δεν μ' αρέσει να σκέπτομαι κοπέλες, δε μ' αρέσει να ακούω κανονική μουσική και δεν μ' αρέσει να τρώω κανονικά φαγητά και μου αρέσει να τρώω φαγητά που σκέπτομαι εγώ και δεν μ' αρέσει και παρά πολύ η γυμναστική, όταν δεν είμαι και παρά πολύ καλά και θέλω να είμαι μια φαντασιόπληκτη ασχολία και να μου δίνει μια εργασία χαρά που να μη μπορώ να πάρω τα πόδια μου και να αυτό...

Άρα αυτό μου λες, ότι είναι ένα ειδικό σχολείο?

Θ: Περίπου...

Το θέμα που συζητούσαμε ήταν ο τρόπος που αισθάνεσαι, σκάφτεσαι, που βιώνεις δηλαδή, την κοινωνία και τα γύρω άτομα.

Θ: Τώρα θα θέλατε να σας πω για τη σχέση με το γύρω κόσμο;

Αυτό που αισθάνομαι είναι ότι είμαι μερικές φορές σφιγμένος και ντροπαλός και νευρικός. Σε μερικούς ανθρώπους τα λέω για να μου βγουν απέξω να ξαλαφρώσω, να παρηγορηθώ, αλλά δεν τους λέω ακριβώς τί πρόβλημα έχω και τις σκέψεις που έχω, απλά τους λέω μέχρι κάποιο βαθμό. Και στο γυμναστήριο που πάω και θα πάω, δεν περνάω καλά και έχω προβλήματα και έγινε αυτό στο σπίτι και έγινε τούτο και εκείνο και το άλλο. Το λέω όμως με κρυμμένα λόγια δε λέω το ζουμί της πρότασης, δεν θέλω να το καταλάβουν, γιατί μετά εμένα θα με πιάσει εμμονή ή στο μετρό μετά μερικές φορές κοιτάω τον κόσμο για να ξεχαστώ λίγο... όχι για να ξεχαστώ, για να παρηγορηθώ. Όταν βγαίνω από το σπίτι μου, σε μερικούς λέω καλησπέρα, πως τους κοιταω ή το άλλο είναι πως είμαι διαφορετικός εγώ από όλο το κόσμο η το άλλο είναι ότι έχω διαφορετικά συναισθήματα και έχω πιο δύσκολο πρόβλημα και είναι αλλιώς. Σκέφτονται πιο νορμάλ και σκέφτονται άλλοι άνθρωποι που είναι στην ηλικία μου και πιο πάνω σκέφτονται τα γνωστά και τα συνηθισμένα, ενώ εγώ σκέφτομαι πολύ ψαγμένα πράγματα...

Εσύ πώς νιώθεις για αυτό;

Θ: Πότε ικανοποιημένος, πότε χαρούμενος, πότε προβληματισμένος πότε καλά, πότε... Με στεναχωρεί πολλές φορές που με αναγκάζει το μυαλό μου όταν είμαι στο σπίτι ή στο σχολείο που ψάχνει το κεφάλι μου να πω κάτι σε κάποιον και μου είτε η μαμά μου αυτό μη το κάνεις. Άστο ελεύθερο μου λέει το μυαλό σου. Μη το ζορίζεις και μη σκέφτεσαι τα παλιά...

Τα παλιά;

Θ: Τι έγινε χτες προχθές...

Έχεις νιώσει ποτέ από αυτή τη κοινωνία ότι δεν είσαι αποδεκτός;

Θ: Τι σημαίνει αποδεκτός;

Αν έχεις νιώσει ότι δεν σε θέλει.

Θ: Αυτό δε το ξέρω, απλά νομίζω ότι με αγαπάνε γύρω. Και με συμπαθούν έτσι νομίζω.. Έχω δει βέβαια κάποιες φορές και χαζά όνειρα και κουλά και κακά και ωραία.

Δεν σου μιλώ για τα όνειρα.. Εγώ θέλω να καταλάβω, πώς εσύ αισθάνεσαι.

Θ: Αισθάνομαι ότι είμαι στενοχωρημένος, γιατί η υπόλοιπη κοινωνία έχει πιο πολλές δυνατότητες και είναι πιο χαρούμενη και μπορεί να κάνει πιο πολλά πράγματα και δεν έχει τσα πολλά προβλήματα, όπως εμένα και κάθε μέρα σκέφτεται καθαρά και το μυαλό τους είναι ξεκαθαρισμένο και είναι καλύτεροι και είναι πιο νορμάλ και είναι πιο δυνατοί στο μυαλό από εμένα και κάθε μερα επικοινωνούν και λειτουργούν σωστά. Αυτό.

Θες να μου δώσει ένα τίτλο;

Θ: Σας τον είπα το τίτλο...

Πρέπει να γράψεις δύο, τρεις λεξούλες που αν κάποιος βλέπει τη ζωγραφιά να κατάλαβαίνει, τί έχεις κάνει εδώ.

Θ: Ο τίτλος είναι αυτός που είναι πάνω στο ιχνογράφημα.

Είχε κάτι διαφορετικό η κ. Ευαγγελία?

Θ: Ναι, ήταν και αυστηρή με το πηλό και μας μάθαινε πράγματα, αλλά και ήταν καλή αι από όλα τα παιδιά αγαπούσε πιο πολύ εμένα.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 3

Ενδεικτικά παραδείγματα από τις σημειώσεις πεδίου- αναστοχαστικό ημερολόγιο ερευνητή

30/1/2015

Σήμερα ξεκινήσαμε κάπως δυναμικά. Ο Στέφανος, η Μαρία και ο Γιάννης πήραν πηλό, από αυτόν που ανακυκλώσαμε και ξεκίνησαν να φτιάχνουν πράγματα. Στο εργαστήριο επικρατεί η απόλυτη ησυχία και ο καθένας είναι στο δικό του κόσμο.

-Κυρία τι να φτιάξω? Τι έχει μείνει που δεν έχω κάνει?, ρώτησε ο Γιάννης, που μέχρι τώρα καθόταν και δεν είχε προετοιμαστεί και ούτε φαινόταν σε διάθεση για να δουλέψει με τον πηλό.

Εξήγησα στο Γιάννη ότι μπορεί να φτιάξει κάτι που έχει ήδη φτιάξει έτσι, ώστε αν θέλει να εξασκηθεί, να εξελιχτεί ή μπορεί επίσης να μου πει κάτι που έχει στο μυαλό του και να δούμε πως θα το φτιάξουμε.

-Μπορείς να φτιάξεις και κάτι γλυπτό, είπα και εκείνος με κοίταξε σαν να είμαι ούφο...

Προφανώς δεν κατάλαβε τι εννοούσα και έτσι άρχισα να του εξηγώ με απλά λόγια τι είναι ένα γλυπτό και πως μπορούμε να φτιάξουμε εμείς με τα χέρια μας τρισδιάστατα ανθρωπάκια, ζώακια ή ότι άλλη μορφή θέλουμε.

Με αυτά και με αυτά ήρθε η ώρα του διαλλείματος και έφτασε ο Θανάσης και πάλι συννεφιασμένος. Αυτή τη φορά ήρθε κατευθείαν σε μένα και χωρίς εγώ να τον ρωτήσω κάτι, μου είπε ότι θέλει να μιλήσουμε, αλλά όχι μπροστά στην κυρία που είχε μπει μέσα στο εργαστήριο, γιατί «θα πεθάνει από την ντροπή του». Σήμερα ντρεπόταν και πάλι να μιλήσει με τα παιδιά.

-Ο πατέρας μου χτες μου έκανε παρατήρηση για την τουαλέτα και πόση ώρα κάθομαι, αλλά εγώ του είπα, ότι τώρα το συνειδητοποίησε? Τόσα χρόνια το κάνω και ότι αυτός είναι παράλογος και θέλει φάρμακα και ψυχίατρο... Έχω παρατηρήσει ότι από περιου έχω πιο πολλά νευρα...Γιατι στο Γαλάτσι ήταν κάπως πιο αυστηρά και αναγκαστικά έμπαινα σε πρόγραμμα.

(ηχογράφηση).

Ο Σάββας μέχρι τότε κοιτούσε και παρατηρούσε εμένα και το Θανάση που συζητούσαμε και ξαφνικά πετάχτηκε και ρώτησε:

-κ Αιμιλία είστε και ψυχίατρος?

Εγώ χαμογέλασα και του απάντησα πως δεν είμαι, αλλά πως για να συζητάμε δεν χρειάζεται να είμαστε ψυχίατροι ή ψυχολόγοι και πως μπορούμε να μιλάμε σαν άνθρωποι.

Ο Θανάσης έκανε μια ερώτηση στα παιδιά για κάτι που τον απασχολούσε γύρω από το θέμα του. Παρατηρώ ότι έχει αρχίσει και συμβουλευεται, συζητάει. Στο διάλειμμα όταν έβαλα μουσική στο ραδιόφωνο για να περάσει η ώρα τον έβλεπα να χορεύει δειλά δειλά και να χαμογελάει. Με ρώτησε πλησιάζοντας αν μπορεί να συμβουλευεται τα παιδιά.

Αποφάσισα να είμαι πιο αυστηρή μαζί του. Να προσπαθήσω να τον βάλω σε ένα πρόγραμμα, να μαθαίνει πιο πολλά και να τον επιπλήττω αν αργεί. Φαίνεται ότι το χρειάζεται. Βέβαια είναι πολύ δύσκολο και για μένα... Σαν εργαστήριο δεν έχουμε στόχους. Δεν είναι δηλαδή, ότι θα διοχετεύσουμε κάπου στην αγορά τα πράγματα μας, αλλά ούτε και ότι θα τα πάρουν τα παιδιά στο σπίτι τους. Αυτό με δυσκολεύει κάπως και

σε συνδυασμό με το ότι βλέπω τον πηλό σαν εκφραστικό μέσο πιο πολύ, δυσκολεύει την οργάνωση ενός προγράμματος εκμάθησης συγκεκριμένων τεχνικών και μεθόδων.

Ο Θανάσης μου άνοιξε ένα θέμα για το ότι βαριέται στο σπίτι και μου ζήτησε να του δώσω ιδέες για εργασία για το σπίτι. Του είπα διάφορα πράγματα και σχετικά με την δουλειά με τον πηλό, αλλά και άσχετα με αυτό. Εκείνος όμως, απέρριψε ότι του πρότεινα. Φαίνεται ότι το θέμα του ήταν να μου πει το πόσο βαριέται στο σπίτι και όχι να βρει κάποια λύση γιαυτό..

9/2/2015

Είναι Δεύτερα..Μια δύσκολη μέρα έτσι και αλλιώς, πόσο μάλλον για ένα μέρος όπως εδώ... Ξυπνάς το πρωί και σκέφτεσαι να ξεκινήσεις ή να κάτσεις στο ζεστό κρεβατάκι σου – αλλά μόνο εκεί μέσα στο σπίτι , γιατί δεν έχεις πετρέλαιο και το σπίτι σου είναι ψυγείο, οπότε θα ξεπαγιάσεις. Νιώθεις τα πόδια σου βαριά και σκέφτεσαι και πάλι το μαρτύριο της ώρας που δεν περνάει στο ίδρυμα, της κίνησης στην Λεωφόρο Πεντέλης και την βενζίνη που είναι στον πάτο και κοντεύεις να μείνεις. Όμως τελικά πηγαίνεις..Έστω και αργοπορημένος...

Στο εργαστήριο, ο Νίκος ξεκίνησε κατευθείαν και με πολύ φόρα την δουλειά ... «Στρώνει»¹⁶ ένα τερατάκι που έχει φτιάξει. Μετά το Νίκο μου ζήτησε και ο Γιάννης να κάνει κάτι. Σηκώθηκε και φόρεσε την ποδιά του, έτοιμος για δράση. Πήρε την μάσκα του και άρχισε να την τελειοποιεί και αυτός. Από την άλλη στο «τεμπελικό» τραπέζι, έχουν μαζέψει πολλές εφημερίδες, ξεφυλλίζουν και ακούγονται ψίθυροι και κουτσομπολιά. Ο Κυριάκος μουγκρίζοντας μου είπε ότι βαριέται σήμερα να κάνει δουλειά και εγώ τον πείραξα.

-Ηρθες στη δουλειά για να κοιμηθείς μετά από Σκ βρε τεμπελάκο?

-Μμμμμ... ,φώναξε δείχνοντάς μου κάτι.

Εγώ δεν καταλάβαινα και άρχισα να νευριάζω, αλλά τελικά συνεννοηθήκαμε. Προσπαθούσε να μου πει πως στο σπίτι είχε θόρυβο γιατί κάτι χτίζου ή κάτι άλλο γίνεται που δεν κατάλαβα... Τελικά, έπεσε ξερός για ύπνο πάνω στο τραπέζι.

¹⁶ «Στρώνει» στη γλώσσα των κεραμιστών σημαίνει ότι τελειοποιώ ένα άψητο αντικείμενο, το οποίο μπορεί ακόμα να αλλάξει μορφή και επιφάνεια ως ένα σημείο.



Εικόνα. Ο Νίκος έχει πάρει φόρα και δουλεύει!



Εικόνα. Ο Νίκος και ο Γιάννης μπαντανίζουν, καθώς ο Κυριάκος ροχαλίζει!



Εικόνα. Το τεμπέλικο τραπέζι!

Σε μια προσπάθεια να τους ξεσηκώσω τους έβαλα να καθαρίσουν και να σφουγγαρίσουν ο καθένας το αντικείμενο του και τα έβαλα στο καμίνι να στεγνώσουν, έτσι ώστε να μπορούμε να τα περάσουμε με μπαντανά. Παρατήρησα ότι αυτή η αναμονή έκανε τους μαθητές μου να έχουν ένα στόχο και να νιώθουν ότι κάνουν κάτι. Αν για εμένα η κεραμική είναι το χόμπι μου, για πολλούς από αυτούς η τέχνη αυτή είναι η «δουλειά» τους. Είναι κάτι που τους χαρακτηρίζει. Είναι κεραμίστες!

Ο Θανάσης μπήκε μέσα στο εργαστήριο με ένα ενοχικό βλέμμα επειδή είχε αργήσει.

-Κατά λάθος άργησα πάλι ...Μόνο για σήμερα ...Όταν ξυπνώ κάνω αργές κινήσεις, αλλά δεν θα ξαναγίνει.

Εγώ δεν του έδωσα πολύ σημασία.

-Θα κάνεις κα εσύ τη μάσκα σου?

-Θα σας πω σε λίγο.

Σε λίγο μπήκε και ο ποδηλάτης αργοπορημένος

-Κοιμήθηκα στις 10 το βράδυ.

-Κρήτη πήγες που έλεγες?

-Ναι..ωραία ήταν!

-Και πότε γύρισες?, τον ρώτησα με επικριτικό ύφος.

Τον αμφισβήτησα γιατί ξέρω ότι λέει ψέματα. Το ξέρω επειδή μου το έχουν πει οι άλλοι εδώ. Γιατί όμως πρέπει να του χαλάσω το παιχνίδι του?

Είπα και σε αυτόν και στον Θανάση ότι όταν έρχονται στη μέση της ώρας δεν θα κάνουν δουλειά, αλλά θα κάθονται και θα ξεκινανε μετά το διάλλειμα.

-Εντάξει, είτε ο Θανάσης, μπορώ να πάω στη κ. Μαριλενα να τελειώσω τη ζωγραφιά και να 'ρθω μετά το διάλλειμα να κάνω τη μάσκα?

Τον άφησα να πάει και οι υπόλοιποι συνέχισαν ήσυχα την δουλειά τους μέχρι που ήρθε η ώρα για διάλλειμα και ως συνήθως τους είπα να πλύνουν τα χέρια τους πριν βγούμε έξω.

Ο Νικολής, ως υπεύθυνος των κλειδιών κλείδωσε και εγώ έφυγα για να πάω στη λαϊκή για μια δουλειά. Ήταν μια καλή αφορμή να βγω «έξω» και να πάρω τον αέρα μου. Η μετάβαση στον κανονικό κόσμο με έκανε να νιώθω πολύ αργή. Παρατηρούσα τον κόσμο της λαϊκής που επικοινωνούσε, ψώνιζε, αγόραζε, ήξερε τα κοινωνικά όρια του πρέπει και του μη, της ευγένειας και της αγένειας, και όμως αναρωτιέμαι πόσο αληθινοί είναι όλος αυτός ο κόσμος εδώ έξω.

Όταν πια γύρισα το διάλλειμα τέλειωνε και εγώ έχοντας πάρει το καθαρό αέρα μου και επικοινωνία με τον έξω κόσμο είχα πιο πολύ όρεξη.

Οι «καλοί» μου έφυγαν όλοι τώρα ...Το εντυπωσιακό ήταν, ότι ο Κωνσταντίνος το πρότεινε από μόνος του να πάει στις συνοδευτικές δραστηριότητες. Μέχρι τώρα απέφυγε γιατί 'όπως είχε πει τον μαλώνανε. Χάρηκα με αυτό το βήμα του και σκέφτηκα ότι είναι θετικό αποτέλεσμα αυτών που κάνουμε στο εργαστήριο και αυτών που συζητάμε..

Ο Νίκος πηγαίνει πέρα δοθε. Έχει όρεξη σήμερα. Αποφάσισα να τον αφήσω να ζωγραφίσει πάνω στο άψητο και μπαντανισμένο τερατακι του. Είναι πιο δύσκολο από το να ζωγραφίζεις σε ψημένο πηλό, αλλά πιστεύω θα τα καταφέρει και είναι κρίμα να μην διοχετεύει κάπου την ενέργεια αυτή που έχει.

Ξεκίνησε να ζωγραφίζει ως συνήθως βιαστικά και εγώ στάθηκα δίπλα του εξηγώντας του πως δεν χρειάζεται να βιάζεται και πως πρέπει να φαίνονται τα ματάκια, η μύτη κτλ. Αναρωτήθηκα μήπως τον περιορίζω και να διαστρεβλώνω το αισθητικό αποτέλεσμα, όμως παράλληλα μαθαίνει.

-Μαύρο κάνει;, μας διέκοψε ο Νίκος δείχνοντας το στόμα το έργου του.

-Τι χρώμα είναι το στόμα μας?

-Κόκκινο.

-Ωραία του λέω, αν θές βάλε κόκκινο.

Αναρωτιέμαι αν το στόμα μας είναι όντως κόκκινο. Το τερατακι έχει αρχίσει και μοιάζει με κάτι που έχουμε συνηθίσει να βλέπουμε έχει μάτια, μύτη και στόμα.

-Τι είναι;

-Μεμλιν, είπε κοιτώντας με χαμογελαστά και περήφανα.

Εννοούσε γκρεμλιν, αλλά αυτό το κατάλαβα μετά από έναν επικοινωνιακό άθλο, με νοήματα μουγκρητά και πολύ παντομίμα. Είχε κατασκευάσει το τερατακι της ομώνυμης ταινίας.

-Βάζω φούρνο;

-Ναι βάλτο, απάντησα.



Αν μας έβλεπε κάποιος δεν θα καταλάβαινε πως επικοινωνούμε και με το Νίκο και με το Κυριάκο. Όμως για μένα πλέον είναι σχεδόν εύκολο και τους καταλαβαίνω από τη γλώσσα του σώματος, το ύφος, το τόνο της φωνής. Μπορούμε να τσακωθούμε, να συζητήσουμε για τα νέα μας κτλ. Όλα μπορούμε να τα κάνουμε, αρκεί να υπάρχει υπομονή.

Σε λίγο ο Κυριάκος σηκώθηκε και μου έδειξε κάποια από τα αντικείμενα που έχει φτιάξει αυτός και μετά έδειξε το φούρνο. Ο πονηρούλης ουσιαστικά μου ζητούσε να ψήσουμε για να πάρει στο σπίτι του τα πράγματα.

-Πως και ξύπνησες ξαφνικά?, τον ρώτησα πειραχτικά, αφού μέχρι τότε ήταν με σκυμμένο το κεφάλι και κοιμόταν.

Ο Θανάσης επέστρεψε στο εργαστήριο με μια μάσκα ζωγραφισμένη.

-Φέρε σιλοτείπ να την κολλήσουμε, είπα ενθουσιασμένη.

-Να την κόψω γύρω γύρω?, είπε κοιτάζοντας με διστακτικά.

-Τι θες?

-Θέλω, αλλά η κ. Μαριλένα μου είπε όχι.

-Δίκια σου δεν είναι η ζωγραφιά?

-Ναι.

-Τότε θα κάνεις αυτό που θες.

-θέλω να την κολλήσω

-Φέρε το σιλοτείπ τότε.

Στη συνέχεια τους εξήγησα με λεπτομέρεια πως θα περιποιηθούν την μάσκα πριν την ψήσουμε και τους άφησα μόνους να συνεχίσουν.(βιντεο)

Γύρισε ο Γιάννης και ο Κωνσταντίνος. Ο Γιώργος μόλις τους είδε, άρχισε να μιλάει στον Κωνσταντίνο, αλλά εκείνος ούτε που του έδινε σημασία. Τον κοιτούσε αδιάφορα και περιπαιχτικά σα να του λέει, ότι «εγώ είμαι ανώτερος σιγά μην ασχοληθώ μαζί σου».

Η Πεννυ, από το εργαστήριο της κ. Βάσως μπήκε δυο τρεις φορές στο εργαστήριο για να μοιράσει τα πλυμένα ποτήρια, αλλά δημιουργήθηκε ολόκληρο θέμα και έσπευσαν όλοι να βοηθήσουν και να

ανακατευτούν, επειδή δεν έβρισκε τα ονόματα. Βγήκα τότε και εγώ από τον δικό μου λήθαργο και την βοήθησα να τα ξεχωρίσει από τα ποτήρια των άλλων εργαστηρίων. Τότε ο Θανάσης δέχτηκε ένα τηλεφώνημα που τον σύγχυσε. Μια άκουγε, μια δεν άκουγε, αναρωτιόταν ποιος να είναι, αφού άκουγε πολλές φορές. Ταράχτηκε και το πρόσωπό του σφίχτηκε, αλλά δεν ήθελε να το κουβεντιάσουμε.