ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΚΡΗΤΗΣ
ΣΧΟΛΗ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ, ΟΙΚΟΝΟΜΙΚΩΝ ΚΑΙ ΠΟΛΙΤΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ
ΤΜΗΜΑ ΚΟΙΝΩΝΙΟΛΟΓΙΑΣ

«Επαγγελματική ταυτότητα των εκπαιδευτικών παράλληλης στήριξης του νομού Ρεθύμνου»

ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΗ ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

Βαρδάκη Ευαγγελία (187)

Τριμελής Εξεταστική Επιτροπή

1. Χριστίνα-Αικατερίνη Καρακιουλάφη, Επιβλέπουσα
2. Νικόλαος-Δημήτριος Σερντεδάκις
3. Γιώργος Τσιώλης

Ρέθυμνο, Σεπτέμβριος 2022

Περιεχόμενα

Περίληψη 3
Abstract 4
Εισαγωγή 5
Α' ΜΕΡΟΣ: ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ 8
Κεφάλαιο 1: Η έννοια του επαγγέλματος 8
Οι κοινωνιολογικές προσεγγίσεις των επαγγελμάτων 8
Η λειτουργική προσέγγιση 11
Η νέο- βεμπεριανή προσέγγιση 14
Άλλες θεωρίες για τα επαγγέλματα 17
Κριτική των προσεγγίσεων των επαγγελμάτων και των «επαγγελματικών μύθων» 20
Η κοινωνιολογία των επαγγελμάτων σήμερα 23
Κεφάλαιο 2: Επαγγελματική ταυτότητα 26
Η έννοια της ταυτότητας 26
Η έννοια της επαγγελματικής ταυτότητας 28
Η σημασία της επαγγελματικής ταυτότητας 33
Παράγοντες που επιδρούν στη διαμόρφωση της επαγγελματικής ταυτότητας 34
Πολλαπλές ταυτότητες 41
Κεφάλαιο 3: Η επαγγελματική ταυτότητα των εκπαιδευτικών 45
Το επάγγελμα του εκπαιδευτικού 45
Η έννοια της επαγγελματικής ταυτότητας των εκπαιδευτικών 47
Επαγγελματική ταυτότητα και ειδική εκπαίδευση 48
Παράγοντες που επηρεάζουν την επαγγελματική ταυτότητα των εκπαιδευτικών 50
Κεφάλαιο 4: Παράλληλη στήριξη 54
Ο θεσμός της παράλληλης στήριξης 54
Αρχές θεσμού 56
Συνδιδασκαλία 56
Διαφοροποιημένη Διδασκαλία 60
Αξιολόγηση του θεσμού 62
Κεφάλαιο 5: Αναπληρωτές και εργασιακή επισφάλεια 65
Ο θεσμός των αναπληρωτών 65
Ποσοτικά στοιχεία 65

Νομοθετικό πλαίσιο 66
Επαγγελματική προοπτική 68
Αναπληρωτές: εκπαιδευτικοί «δεύτερης» κατηγορίας; 70
Επαγγελματική αναγνώριση 72
Εργασιακή επισφάλεια 75
Εργασιακή επισφάλεια και επαγγελματική ταυτότητα 79
Β' ΜΕΡΟΣ: ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ 84
Κεφάλαιο 6: Ερευνητικός σχεδιασμός 84
Σκοπός έρευνας 84
Ερευνητικά ερωτήματα 84
Αναγκαιότητα έρευνας 85
Μεθοδολογία 86
Ερευνητικό εργαλείο 87
Δείγμα 88
Ερευνητική διαδικασία 88
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 7: Ανάλυση δεδομένων 90
Δημογραφικά στοιχεία 90
Παράλληλη στήριξη 97
Ρόλος- αρμοδιότητες εκπαιδευτικών 112
Συνεργασία 125
Δυσκολίες του θεσμού 172
Αξιολόγηση θεσμού 196
Επαγγελματική ταυτότητα 205
Κεφάλαιο 8: Συμπεράσματα 225
Συμπεράσματα 225
Περιορισμοί έρευνας 228
Βιβλιογραφία 229

Περίληψη

Σκοπός της παρούσας έρευνας είναι να μελετήσει τον θεσμό της παράλληλης στήριξης και να αναδείξει την επαγγελματική ταυτότητα των εκπαιδευτικών που εργάζονται σε αυτόν. Το δείγμα αποτελείται από δεκαεπτά (17) αναπληρωτές εκπαιδευτικούς της πρωτοβάθμιας (12 αναπληρωτές γενικής και 5 αναπληρωτές ειδικής) που εργάζονται ή έχουν εργαστεί ως εκπαιδευτικοί παράλληλης στον νομό Ρεθύμνης. Ως ερευνητικό εργαλείο για τη συλλογή των δεδομένων αξιοποιήθηκε η ημιδομημένη συνέντευξη. Τα ευρήματα της έρευνας ανέδειξαν ότι οι βασικοί παράγοντες που συμβάλλουν στη διαμόρφωση της επαγγελματικής ταυτότητας των εκπαιδευτικών παράλληλης στήριξης σχετίζονται με την ποιότητα της συνεργασίας τους με συναδέλφους, γονείς και μαθητές, τη μειωμένη εμπλοκή τους στη σχολική τάξη, το ασαφές νομοθετικό πλαίσιο του θεσμού και το επισφαλές καθεστώς εργασίας των αναπληρωτών. Επιπρόσθετα, εντοπίστηκαν διαφοροποιήσεις ανάμεσα στην επαγγελματική ταυτότητα των εκπαιδευτικών γενικής και των εκπαιδευτικών ειδικής που εργάζονται ως εκπαιδευτικοί παράλληλης.

Λέξεις κλειδιά: παράλληλη στήριξη, ειδική εκπαίδευση, αναπληρωτές, επαγγελματική ταυτότητα

Abstract

The purpose of this research is to study the parallel support program and to examine the professional identity of teachers who implement it. The research carried out through semi structured interviews of seventeen substitute teachers (12 general education teachers and 5 special education teachers) who work or have worked in the program of parallel support in Rethymno. The qualitative findings have shown that the professional identity of substitute teachers who implemented the program of parallel support is affected by the quality of the collaboration between teachers, parents and students, their limited involvement in the classroom, the vague legislation of the program and the precarious employment status of substitute teachers. The research also revealed differences in the ways general and special education teachers implementing the program of parallel support construct their professional identity.

Keywords: parallel support, special education, substitute teachers, professional identity

Εισαγωγή

Σκοπός αυτής της διπλωματικής εργασίας είναι να διερευνήσει τον θεσμό της παράλληλης στήριξης και να αναδείξει την επαγγελματική ταυτότητα των εκπαιδευτικών που εργάζονται σε αυτόν. Η παράλληλη στήριξη δίνει τη δυνατότητα σε παιδιά με αναπηρία και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες να φοιτούν σε τάξεις γενικών σχολείων με τη στήριξη κατάλληλου εκπαιδευτικού. Ο εκπαιδευτικός παράλληλης καλείται να συνεργαστεί- συνυπάρξει με τον εκπαιδευτικό του τμήματος προς όφελος του μαθητή με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.

Ως θεσμός είναι σχετικά πρόσφατος και δεν έχει ερευνηθεί επαρκώς, αν και τα τελευταία χρόνια, βέβαια, παρατηρείται ένα αυξανόμενο ενδιαφέρον για τη μελέτη του. Έχει αρκετές ιδιαιτερότητες και το εργασιακό του πλαίσιο συνάδει ελάχιστα με τον υπόλοιπο εκπαιδευτικό κλάδο. Μέσα από την ανασκόπηση της βιβλιογραφίας φαίνεται ότι το μοντέλο της παράλληλης στήριξης δεν αντιστοιχεί με κανένα από τα υπάρχοντα μοντέλα συνδιδασκαλίας στον διεθνή χώρο, ούτε υφίσταται διαμοιρασμός ρόλων και αρμοδιοτήτων ανάμεσα σε εκπαιδευτικούς, οδηγώντας σε μια ελλιπή συνεργασία. Άλλη ιδιαιτερότητα είναι το, όπως φαίνεται, «ασαφές» νομικό του πλαίσιο αναφορικά με τον ρόλο του εκπαιδευτικού και τη φύση της συνεργασίας ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς δημιουργώντας αρκετές στρεβλώσεις. Οι εκπαιδευτικοί παράλληλης στήριξης εργάζονται ως προσωρινοί αναπληρωτές, καθώς προσλαμβάνονται με συμβάσεις ορισμένου χρόνου για να καλύψουν προσωρινές ανάγκες και απολύονται στο τέλος της σχολικής χρονιάς.

Αυτή η δομή ενταξιακής εκπαίδευσης έχει «επικουρικό» χαρακτήρα, όπου οι εκπαιδευτικοί παράλληλης στήριξης καλούνται κάτω από ένα «ασαφές» νομικό πλαίσιο και επισφαλές καθεστώς εργασίας να μπουν «εμβόλιμα» σε μια τάξη και να συνεργαστούν με τον βασικό εκπαιδευτικό προς όφελος του μαθητή. Το ιδιόμορφο αυτό εργασιακό πλαίσιο και η ιδιάζουσα σχέση που προκύπτει ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς που συνεργάζονται αναμένεται ότι θα επιδρά σημαντικά στην επαγγελματική τους ταυτότητα.

Η έρευνα επικεντρώνεται τόσο σε αναπληρωτές ειδικής αγωγής, τους οποίους ουσιαστικά αφορά, όσο και σε αναπληρωτές γενικής αγωγής που είτε λόγω κάποιου μεταπτυχιακού διπλώματος είτε λόγω εξαντλήσεως του πίνακα ειδικής αγωγής, εργάζονται ή έχουν εργαστεί ως εκπαιδευτικοί παράλληλης στήριξης. Επιχειρείται να γίνει αντιπαραβολή ανάμεσα στην επαγγελματική ταυτότητα του εκπαιδευτικού ειδικής και γενικής αγωγής. Ειδικά για τους εκπαιδευτικούς γενικής αγωγής ενδιαφέρον θα έχει να φανεί αν φέρουν διττή ταυτότητα (εκπαιδευτικού γενικής και εκπαιδευτικού ειδικής), ποια υπερισχύει και πώς το συγκεκριμένο

πλαίσιο στο οποίο εργάζονται, που ενδέχεται να μην αποτελεί συνειδητή επιλογή, αλλά «μέσο» για την γενική αγωγή, σφυρηλατεί την ταυτότητά τους.

Η παρούσα εργασία διαρθρώνεται σε δυο βασικά μέρη, στο θεωρητικό και στο ερευνητικό. Συγκεκριμένα, το θεωρητικό μέρος αποτελείται από πέντε ενότητες. Στην πρώτη παρουσιάζονται κάποιες από τις κυριότερες κοινωνιολογικές προσεγγίσεις στη μελέτη των επαγγελμάτων, όπως είναι η λειτουργική και η νέο-βεμπεριανή. Γίνεται αναφορά στα βασικά τους χαρακτηριστικά και στις αντίστοιχες αδυναμίες τους, ενώ παράλληλα επιχειρείται να αποσαφηνιστεί η έννοια του «επαγγέλματος» σύμφωνα με την εκάστοτε προσέγγιση. Επιπλέον, εξετάζονται συνοπτικά τα νέα δεδομένα στον κλάδο των επαγγελμάτων –π.χ. ευελιξία, ανταγωνισμός, αξιολόγηση- και πώς αυτά επιδρούν στις εργασιακές σχέσεις, το εργασιακό περιβάλλον και στην εννοιολόγηση του «επαγγέλματος». Στη δεύτερη ενότητα μελετάται η έννοια της επαγγελματικής ταυτότητας, η σημασία της και οι παράγοντες που συμβάλλουν στη δόμησή της. Εξετάζεται, επίσης, η έννοια των πολλαπλών επαγγελματικών ταυτοτήτων και πώς διαφορετικές επαγγελματικές ταυτότητες συσχετίζονται μεταξύ τους.

Η τρίτη ενότητα επικεντρώνεται στην επαγγελματική ταυτότητα των εκπαιδευτικών, τόσο γενικής όσο και ειδικής εκπαίδευσης και εστιάζει, συγκεκριμένα, στους παράγοντες που τη διαμορφώνουν. Στην τέταρτη ενότητα ορίζεται ο θεσμός της παράλληλης στήριξης, αναλύονται οι αρχές που τον διέπουν και αξιολογείται. Τέλος, η πέμπτη ενότητα πραγματεύεται τον θεσμό των αναπληρωτών, όπου εντάσσονται οι εκπαιδευτικοί παράλληλης στήριξης. Γίνεται ανασκόπηση του θεσμικού πλαισίου και ταυτόχρονα αναδεικνύονται τα χαρακτηριστικά που συνθέτουν το εργασιακό τους καθεστώς: ένα ανασφαλές και διαρκώς μεταβαλλόμενο εργασιακό περιβάλλον, με μειωμένη αναγνώριση και προοπτική μονιμοποίησης. Τέλος, γίνεται σύνδεση ανάμεσα σε αυτό το επισφαλές πλαίσιο εργασίας και πώς αυτό επιδρά στη διαμόρφωση της επαγγελματικής ταυτότητας του εκπαιδευτικού.

Το δεύτερο μέρος της εργασίας αφορά τη μεθοδολογία της έρευνας. Εκεί αναλύονται διεξοδικά οι συνεντεύξεις και παρουσιάζονται τα ερευνητικά ευρήματα. Το κύριο ερευνητικό εργαλείο, που αξιοποιήθηκε για τη συλλογή των δεδομένων, είναι η ημιδομημένη συνέντευξη. Στην έρευνα συμμετείχαν 17 εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης που εργάζονται ή έχουν εργαστεί στον θεσμό της παράλληλης στήριξης στον νομό Ρεθύμνης. Από τους 17 εκπαιδευτικούς, οι 12 είναι αναπληρωτές εκπαιδευτικοί γενικής και οι 5 αναπληρωτές ειδικής αγωγής.

Η έρευνα επιδιώκει να σκιαγραφήσει την επαγγελματική ταυτότητα των εκπαιδευτικών παράλληλης στήριξης. Τα βασικά ερευνητικά ερωτήματα είναι τέσσερα:

- Πως αντιλαμβάνονται οι εκπαιδευτικοί που εργάζονται στον θεσμό της παράλληλης στήριξης τον εαυτό τους ως επαγγελματία;
- Ποιοι είναι οι παράγοντες οι οποίοι διαμορφώνουν την επαγγελματική τους ταυτότητα;
- Ποιος ο ρόλος της επαγγελματικής επισφάλειας και του ασαφούς νομικού πλαισίου στη διαμόρφωση της επαγγελματικής τους ταυτότητας;
- Υπάρχουν διαφοροποιήσεις στο θέμα της επαγγελματικής ταυτότητας ανάμεσα σε εκπαιδευτικούς γενικής και ειδικής αγωγής που εργάζονται στον συγκεκριμένο θεσμό;

Αναμένεται ότι το ιδιαίτερο αυτό μοντέλο ενταξιακής αγωγής θα επιδρά στο πώς αντιλαμβάνονται οι εκπαιδευτικοί τον εαυτό τους ως επαγγελματίες. Το ασαφές νομικό πλαίσιο, η επαγγελματική επισφάλεια αλληλένδετη με τον θεσμό των αναπληρωτών, η ιδιόμορφη σχέση με τον εκπαιδευτικό του τμήματος- σχέση συχνά άνιση- και οι περιορισμοί που συνδέονται με τον συγκεκριμένο θεσμό εκτιμάται ότι επηρεάζουν σημαντικά τη διαμόρφωση επαγγελματικής ταυτότητας. Εκτιμάται, επίσης, ότι θα υπάρχουν μεγάλες διαφοροποιήσεις ανάμεσα σε εκπαιδευτικούς ειδικής και γενικής αγωγής στη δόμηση επαγγελματικής ταυτότητας, ειδικά αν ληφθεί υπόψη ότι για τους περισσότερους εκπαιδευτικούς γενικής η συγκεκριμένη επαγγελματική επιλογή δεν είναι συνειδητή ή αποτελεί «μέσο» για τη γενική εκπαίδευση. Παράλληλα, αναμένεται οι εκπαιδευτικοί γενικής εκπαίδευσης να παρουσιάζουν πιο σύνθετες επαγγελματικές ταυτότητες λόγω της διττής ταυτότητας που φέρουν (εκπαιδευτικοί γενικής και εκπαιδευτικοί ειδικής).

Α' ΜΕΡΟΣ: ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ

Κεφάλαιο 1: Η έννοια του επαγγέλματος

Οι κοινωνιολογικές προσεγγίσεις των επαγγελμάτων

Στην καθομιλουμένη ο όρος «επάγγελμα» αναφέρεται συνήθως σε αμειβόμενη απασχόληση ή σε οποιαδήποτε εργασία. Στην κοινωνιολογία αφορά ένα είδος εργασίας με κύρος και προνόμια (Adams, 2010). Αυτό δε φαίνεται να συνάδει πάντα με τη σύγχρονη κοινωνική πραγματικότητα.

Ο κλάδος αυτός γενικά θεωρείται αρκετά «ταλαιπωρημένος» (troubled), όπως αναφέρει χαρακτηριστικά ο Nolin (2008) και αντιμετωπίζει ιστορικά μια δυσκολία στο να ορίσει τη βασική του έννοια, την έννοια του «επαγγέλματος» όπως προκύπτει από την επισκόπηση της αντίστοιχης βιβλιογραφίας. Ο κλάδος φαίνεται να έχει αναπτύξει, συμπληρώνει ο ίδιος, επικρατούσες θέσεις που έχουν λίγη χρησιμότητα για τα ίδια τα επαγγέλματα και για τη βελτίωση της ποιότητάς τους.

Οι ίδιες οι έννοιες του «επαγγέλματος» και της «επαγγελματοποίησης» είναι προβληματικές. Η απουσία μια κοινής θέσης για το τι είναι πραγματικά το επάγγελμα υπονομεύει τον κλάδο της κοινωνιολογίας των επαγγελμάτων. Ουσιαστικά ο κάθε ερευνητής στοχάζεται πάνω στη δική του εμπειρική δουλειά για να προβεί σε ορισμούς. Πώς είναι εφικτό λοιπόν οι ερευνητές να παράγουν και να ανταλλάσσουν γνώσεις αν δεν αναφέρονται στο ίδιο πράγμα (Nolin, 2008);

Οι διάφορες προσεγγίσεις του παρελθόντος για τα επαγγέλματα, επιπρόσθετα, φαίνεται ότι δεν έλαβαν υπόψη τι έκαναν πραγματικά διαφορετικά επαγγέλματα και ποιος ήταν ο σκοπός τους. Αντίθετα έδωσαν έμφαση στη δομή τους και σε διάφορα οργανωτικά χαρακτηριστικά (Abbott, 1988). Τα επαγγέλματα θεωρήθηκαν ως ομοιογενείς ομάδες (Abbott, 1988; Nolin, 2008; Saks, 2005), είτε με θετική είτε αρνητική επίδραση, και οι αποκλίσεις τους ερμηνεύτηκαν ως αδυναμία των επαγγελμάτων να αναπτυχθούν (Abbott, 1988). Επιπρόσθετα, δεν εστίασαν σε παράγοντες όπως οι αλληλεπιδράσεις με ανταγωνιζόμενα επαγγέλματα (Abbott, 1988) ή άλλους

κοινωνικοϊστορικούς παράγοντες που ήταν καθοριστικοί (Abbott, 1988; Brante, 1988; Nolin, 2008).

Η κοινωνιολογία των επαγγελμάτων έχει έρθει αντιμέτωπη με πολλές κοινωνικές, πολιτικές και οικονομικές αλλαγές στη διάρκεια των χρόνων. Ενώ στο παρελθόν τα επαγγέλματα είχαν βαρύνουσα σημασία στην κοινωνιολογική σκέψη εντοπίζεται μια κάποια υπονόμευση της αλλοτινής αυτονομίας και εξουσίας των παραδοσιακών επαγγελμάτων (Münte & Scheid, 2017). Φαίνεται ότι τα επαγγέλματα βρίσκονται σε μια κατάσταση παρακμής, αποκτούν δευτερεύοντα ρόλο και δε διακρίνονται από άλλες μορφές εξειδικευμένης εργασίας (Rothman, 1984). Τα δεδομένα έχουν διαφοροποιηθεί. Πλέον η κατεύθυνση των σύγχρονων προσεγγίσεων χρειάζεται να συνυπολογίσει τις τρέχουσες εξελίξεις και να λάβει υπόψη έννοιες όπως η ευελιξία, η εμπορευματοποίηση και η τεχνοκρατία, που έχουν εισβάλει στην αγορά εργασίας (Münte & Scheid, 2017). Επιπλέον, η «παρακμή» των παραδοσιακών επαγγελμάτων μπορεί να συνδεθεί και με την επέκταση της «οικονομίας της γνώσης». Υπάρχει πλέον ευκολότερη πρόσβαση στη γνώση και στην απόκτηση κάθε είδους πιστοποιητικών (Rothman, 1984).

Οι δυσκολίες εννοιολόγησης του «επαγγέλματος» και οι κοινωνικοοικονομικές αλλαγές έχουν οδηγήσει μερικούς μελετητές να κάνουν αναφορά στην παρακμή του κλάδου της κοινωνιολογίας των επαγγελμάτων. Συγκεκριμένα οι Gorman και Sandefur (2011) αναφέρονται σε ένα πεδίο το οποίο είναι εννοιολογικά και θεωρητικά ετοιμοθάνατο. Εντοπίζουν μειωμένο ενδιαφέρον για ευρύτερα θεωρητικά θέματα και μια μεγαλύτερη εστίαση σε εμπειρικά και οργανωτικά. Η θέση αυτή κρίνεται από την Adams (2015) μη ακριβής. Αναφέρεται στην κοινωνιολογία των επαγγελμάτων ως έναν αναπτυσσόμενο ερευνητικό κλάδο που καταπιάνεται με πλήθος θεμάτων.

Η Adams (2015) σε μια πρόσφατη βιβλιογραφική ανασκόπηση εντόπισε πλήθος εμπειρικών και θεωρητικών εργασιών αλλά και ένα ανανεωμένο ενδιαφέρον για θέματα που απασχόλησαν και παλαιότερους κοινωνιολόγους όπως αυτά της επαγγελματικής ανάπτυξης και οργάνωσης, των σχέσεων επαγγέλματος και κράτους, της επαγγελματικής πρακτικής κτλ. Πιο συγκεκριμένα, τα πιο δημοφιλή θέματα των τελευταίων χρόνων μέσα από την επισκόπηση 500 περίπου άρθρων αναφορικά με τα επαγγέλματα είναι: ανισότητες στον επαγγελματικό χώρο, πρόσβαση και αμοιβές ανάλογα με το φύλο, την εθνικότητα κλπ. [1] · διαδικασίες

[1] Ενδεικτικά: Choroszewicz, M. & Adams, T.L. (2019). Gender and Age in the Professions: Intersectionality, Meta-work, and Social Change. *Professions and Professionalism*, 9 (2), 3432.

επαγγελματοποίησης και επαγγελματική ανάπτυξη [2] · αποεπαγγελματοποίηση, προκλήσεις κυρίαρχων επαγγελμάτων και φθίνουσα αυτονομία[3]· κανονισμοί επαγγελμάτων, επαγγέλματα και κράτος και δημόσια πολιτική[4] (Adams, 2015).

Αντίστοιχα και ο Saks (2016) εντοπίζει ένα αυξανόμενο ενδιαφέρον για την κοινωνιολογία των επαγγελμάτων. Κρίνει σημαντική τη μελέτη παλαιότερων προσεγγίσεων, οι οποίες πάρα τις αδυναμίες τους, συνέβαλαν στη θεωρητική ανάπτυξη του κλάδου. Μια ακριβής και εμπεριστατωμένη κατανόηση των επαγγελμάτων του παρελθόντος θα βοηθήσει στην κατανόηση και εξέλιξη της έρευνας των επαγγελμάτων στο παρόν (Adams, 2010).

Σύμφωνα με την Adams (2010), η ανάπτυξη μιας πιο ακριβούς εμπειρικής εικόνας για τα επαγγέλματα ιστορικά είναι σημαντική για δύο λόγους. Πρώτον, παρέχει ένα σημείο αναφοράς για τη διερεύνηση, με μεγαλύτερη ακρίβεια, των διαδικασιών αλλαγής. Δεύτερον, επιτρέπει την πιο ακριβή και εμπειρικά στηριζόμενη κατανόησή τους. Στο παρελθόν οι ορισμοί του επαγγέλματος στηρίχθηκαν σε ένα περιορισμένο αριθμό επαγγελμάτων που μελετήθηκαν εξονυχιστικά σε συγκεκριμένες χρονικές περιόδους, οι οποίοι γενικεύτηκαν αυθαίρετα. Ωστόσο, είναι απίθανο να υπάρχει ένα σύνολο χαρακτηριστικών που καθορίζει ένα επάγγελμα συνολικά ανεξάρτητα του χρονικού και χωρικού πλαισίου. Αυτό βέβαια δε σημαίνει ότι δε θα πρέπει η έννοια του επαγγέλματος να καθοριστεί σαφέστερα και ότι είναι μεγάλης σημασίας, όπως αναφέρθηκε και παραπάνω, να μελετηθούν οι παλαιότερες προσεγγίσεις αναφορικά με τα επαγγέλματα.

Η σημερινή μορφή των επαγγελμάτων, σύμφωνα με τον Abbot (1988), ξεκίνησε κατά τον 19ο αιώνα, όπου διαμορφώνονται οι πρώτοι επαγγελματίες. Ιστορικά υπήρξαν δυο κυρίαρχες προσεγγίσεις για τα επαγγέλματα: η λειτουργική προσέγγιση (functionalist approach) και η νέο-βεμπεριανή (neoweberian approach), οι οποίες αποτελούν αντανακλάσεις των χρονικών περιόδων στις οποίες εμφανίστηκαν (Brante, 1988). Κατά την περίοδο του μεσοπολέμου εμφανίζεται η ταξινομική προσέγγιση (taxonomic perspective) η οποία διακρίνεται σε δυο προσεγγίσεις: τη διάκριση με βάση μια λίστα χαρακτηριστικών (trait approach)και τον λειτουργισμό (functionalism), όπου τα επαγγέλματα γίνονται αντιληπτά σαν να περιέχουν στοιχεία που έχουν μια σχέση λειτουργικής συνάφειας με την κοινωνία [Johnson (1972) όπως παρατίθεται στον Nolin (2008)].

---

[2] Ενδεικτικά: Kougioumtzis, K., Patriksson, G. & Strahlman, O. (2011). Physical Education teachers' professionalization: A review of occupational power and professional control. *European Physical Education Review*, 17 (1), 111-129.

[3] Ενδεικτικά: Broom, A. (2005). Medical Specialists' Accounts of the Impact of the Internet on the Doctor/Patient Relationship. *Health*, 9 (3), 319-338.

[4] Ενδεικτικά: Stanley, N., Ridley, J., Harris, J.& Manthorpe, J. (2011). Disclosing disability in the context of professional regulation: a qualitative UK study. *Disability & Society*, 26 (1), 19-32.

Η λειτουργική προσέγγιση

Τη χρονική περίοδο 1930-1960 τα επαγγέλματα χαίρουν μεγάλου κύρους και γίνονται αντιληπτά ως σταθεροποιητικός παράγοντας της κοινωνικής τάξης και της κοινωνίας συνολικότερα που θα φέρουν την αναμενόμενη ευημερία (Parsons, 1939). Η προσέγγιση με βάση τα χαρακτηριστικά (trait approach) διαχωρίζει τα επαγγέλματα από άλλες ασχολίες με βάση συγκεκριμένες λίστες χαρακτηριστικών. Μεταξύ των χαρακτηριστικών που κατά κανόνα αποδίδονταν στα επαγγέλματα ήταν ο αλτρουισμός που χαρακτήριζε εκείνους που τα ασκούσαν, ο προσανατολισμός τους προς τις οικουμενικές αξίες, καθώς και η τήρηση ενός δεοντολογικού κώδικα συμπεριφοράς (Saks, 2016).

Συγκεκριμένα κατά τον Greenwood (1957) όλα τα επαγγέλματα φαίνεται να κατέχουν πέντε συγκεκριμένα χαρακτηριστικά: *συστηματική γνώση*, η οποία απαιτείται για την άσκηση ενός επαγγέλματος και αποκτάται μέσα από μακρόχρονη εκπαίδευση, που καθιστά ειδήμονες τους επαγγελματίες· διακρίνονται από *επαγγελματικό κύρος* που προκύπτει από τη μακροχρόνια εκπαίδευση τους και διασφαλίζει σχέσεις εμπιστοσύνης με τους πελάτες τους· έχουν έναν *επαγγελματικό κώδικα δεοντολογίας*, επίσημο και ανεπίσημο, που διασφαλίζει ότι δε θα γίνει κατάχρηση της εξουσίας και των προνομίων τους εις βάρος των πελατών τους· κατέχουν *συγκεκριμένες αξίες, κανόνες και σύμβολα*, μια δικιά τους κουλτούρα που τους διαφοροποιεί από τα υπόλοιπα επαγγέλματα και λειτουργεί ως πυξίδα σε κοινωνικές περιστάσεις· τέλος τα μέλη του κάθε επαγγέλματος λειτουργούν αυτόνομα και καθορίζουν τα ίδια τις *διαδικασίες εισόδου* στο επάγγελμα.

Η παραπάνω προσέγγιση επικρίθηκε, καθώς παρουσίαζε σημαντικές αδυναμίες. Παρατηρείται έλλειψη ομοφωνίας για τα βασικά χαρακτηριστικά των επαγγελματικών ομάδων ανάμεσα στις διάφορες έρευνες. Η προσέγγιση δεν στηρίζεται σε θεωρητική βάση και μοιάζει τελείως αποκομμένη από το ευρύτερο οργανωτικό και κοινωνικό πλαίσιο [Johnson (1972) όπως παρατίθεται στον Saks (2016)]. Επιπρόσθετα, όπως συμπληρώνει ο Johnson (1972) [όπως παρατίθεται στην Adams 2010)] η προσέγγιση με βάση τα χαρακτηριστικά φαίνεται να αντανακλά την εικόνα που ήθελαν οι ίδιοι οι επαγγελματίες να προβάλλουν στον κόσμο και όχι την πραγματική τους φύση.

Ο λειτουργισμός, που αναφέρεται ως μια παραλλαγή της προηγούμενης προσέγγισης από τον Saks (2016) είχε ευρύτερη θεωρητική βάση και τοποθετούσε τα επαγγέλματα στο ευρύτερο πλαίσιο της κοινωνίας. Κυριότερος εκπρόσωπος του λειτουργισμού και πατέρας της κοινωνιολογίας των επαγγελμάτων θεωρείται ο Parsons. Ο ίδιος με τον όρο «επάγγελμα»

επιχείρησε να ορίσει μια ομάδα εργασιών που εξυπηρετεί μια συγκεκριμένη λειτουργία στην κοινωνία. Αυτός και οι υποστηρικτές του, από τη μια έδωσαν έμφαση στη σημασία των επαγγελμάτων και στις λειτουργίες τους στη βιομηχανική κοινωνία και από την άλλη διαμόρφωσαν το εννοιολογικό πλαίσιο μέσω του οποίου τα επαγγέλματα αναλύονται (Brante, 1988).

Για τον Parsons (1964) τα επαγγέλματα θεωρούνται φορείς και μεταδότες αξιών και γνώσεων. Λειτουργούν ως το ηθικό και υλικό στήριγμα της κοινωνίας με στόχο την εξέλιξη και σταθερότητά της. Ο επαγγελματίας αποτελεί κοινωνικό πρότυπο. Κατά την εργασία του, διακρίνεται από συναισθηματική ουδετερότητα, αξιολογεί με αξιοκρατία, εργάζεται για το κοινό καλό και όχι για ιδιοτελείς σκοπούς, εστιάζει σε αυτό που είναι σημαντικό και έχει αποκτήσει την επαγγελματική του θέση χάρις στις δεξιότητες και τις εξειδικευμένες γνώσεις και όχι λόγω της κοινωνικής του θέσης (Parsons, 1964).

Ο ίδιος επηρεάστηκε σημαντικά από το έργο του Weber και την έννοια της ισχύος ως κινητήριους μοχλούς της κοινωνίας. Αντιλαμβανόταν ότι οι επαγγελματίες αξιοποιούσαν αυτή την ισχύ για το καλό της κοινωνίας[5]. Η ανάλυση του, επιπρόσθετα, όπως σχολιάζει ο Saks (2016) βασίστηκε σε ιδεότυπους, το κύριο μεθοδολογικό εργαλείο του Weber, οι οποίοι δεν αντιπροσώπευαν απαραίτητα την πραγματική λειτουργία των επαγγελμάτων, αλλά μάλλον το πώς αναμένονταν να λειτουργήσουν. Με βάση την ανάλυση του ήταν εφικτό να τοποθετηθούν τα επαγγέλματα σε μια ευρύτερη οργανωτική και κοινωνική δομή βασισμένη στις λειτουργικές προϋποθέσεις των συστημάτων δράσης (AGIL)[6] (Saks, 2016).

Πέρα από τον ορισμό του Parsons, για το τι συνιστά έναν επαγγελματία, αξίζει να γίνει αναφορά και σε άλλους ορισμούς που εντάσσονται στην προσέγγιση του λειτουργισμού. Ο Brante (1988) προτείνει ως ενδεικτικό εκείνον του Millerson (1964), καθώς συνοψίζει τα πιο συχνά αναφερόμενα χαρακτηριστικά από τους εκπροσώπους του λειτουργισμού. Ο Millerson (1964) [όπως παρατίθεται στον Brante (1988)] θεωρεί ως προϋποθέσεις για την ανάδειξη μιας εργασίας σε επάγγελμα τις εξής: τη χρήση δεξιοτήτων βασιζόμενων σε θεωρητικές γνώσεις, την εκπαίδευση για την απόκτηση αυτών των δεξιοτήτων, τον έλεγχο τους μέσω εξετάσεων, την ύπαρξη δεοντολογικού κώδικα που εξασφαλίζει την ακεραιότητα του επαγγελματία, την εργασία για το κοινό καλό και τέλος την οργάνωση των μελών της επαγγελματικής ομάδας.

---

5 Βέβαια οι επικριτές του λειτουργισμού στηρίχθηκαν επίσης σε αυτήν την έννοια του Weber, δίνοντας όμως στην ισχύ ένα αρνητικό πρόσημο για την κοινωνία (Nolin, 2008).

6 Κάθε κοινωνικό σύστημα, για τον Parsons, πρέπει να ικανοποιεί τέσσερις λειτουργίες -την προσαρμογή (Adaptation), την επίτευξη στόχων (Goal Attainment), την ολοκλήρωση (Integration) και τη διατήρηση των προτύπων (Latency)- προκειμένου να επιβιώσει και να διατηρηθεί σε ισορροπία. Από τις τέσσερις αυτές λειτουργίες, το σχήμα είναι γνωστό με το ακρωνύμιο AGIL(Ritzer, 2012).

Συμπληρωματικά, με βάση τον ορισμό του Goode (1972)[όπως παρατίθεται στον Brante (1988)] τα μέλη μιας επαγγελματικής ομάδας διακρίνονται από κοινές αξίες και μια κοινή επαγγελματική ταυτότητα, αξιοποιούν μια κοινή γλώσσα που κατανοείται εν μέρει μόνο από άτομα εκτός χώρου και ελέγχουν την είσοδο νέων μελών στο επάγγελμα. Επιπλέον, ο επαγγελματίας έχει κύρος καθώς είναι καταρτισμένος καλύτερα πάνω στον τομέα του έναντι άλλων. Ασκεί άτυπο και επίσημο έλεγχο στην εξέλιξη της γνώσης στον τομέα του και στην εκπαίδευση των μελλοντικών επαγγελματιών (Hall, 1969). Τέλος, διακρίνεται από αφοσίωση, στενούς δεσμούς με τους συναδέλφους του και επιθυμία για επαγγελματική αυτονομία (Krejsler, 2005).

Την ίδια χρονική περίοδο με τον λειτουργισμό εμφανίζεται και η έννοια των ημι-επαγγελμάτων (semi-professions). Στην κατηγορία αυτή κατατάσσονται επαγγέλματα που δεν καταφέρνουν πλήρως να ανταποκριθούν στα συγκεκριμένα χαρακτηριστικά που απαιτούνται. Ενδεικτικά ως ημι- επαγγέλματα ορίζονται οι δάσκαλοι, οι νηπιαγωγοί, οι κοινωνικοί λειτουργοί και οι νοσηλευτές, κατά βάση γυναικοκρατούμενα επαγγέλματα, που δεν καταφέρνουν να αναγνωριστεί το κύρος τους ως επαγγελματίες (Krejsler, 2005).

Σύμφωνα με τους Simpson και Simpson (1969)[όπως παρατίθεται στον Nolin (2008)] το κύριο πρόβλημα με τα ημί-επαγγέλματα είναι το θεωρητικό τους υπόβαθρο, το οποίο στηρίζεται σε άλλους κλάδους. Δεν κατέχουν κατ' επέκταση αυτόνομη εμπειρογνωμοσύνη. Οι γνώσεις των ημι- επαγγελμάτων διαφέρουν από εκείνες των επαγγελμάτων. Τα ημι- επαγγέλματα ευνοούν τη γνώση που είναι ολιστική, σχετική και υποκειμενική, εξαρτώμενη από το πλαίσιο και θεωρητικά αδύναμη, σε αντίθεση με τη γνώση των επαγγελμάτων που χαρακτηρίζεται από ορθολογικότητα.

Αν και η λειτουργική προσέγγιση δεν ήταν τόσο περιοριστική όσο η προσέγγιση με βάση τα χαρακτηριστικά είχε εξίσου αδυναμίες και δέχτηκε αρκετή κριτική. Η σύνθεση των διαφόρων χαρακτηριστικών που συνδέονται με τους επαγγελματίες με βάση τη λειτουργική θεωρία παρουσιάζει έναν επαγγελματία «*κατακλυσμένο από την επιθυμία να εργαστεί για το κοινό καλό με τον πιο αποτελεσματικό τρόπο*» (Brante, 1988, σ.122). Οι επαγγελματίες φαίνεται ότι αυτορυθμίζονται και δεν είναι απαραίτητος ο εξωτερικός έλεγχος για τη ρύθμιση της συμπεριφοράς τους. Παρουσιάζεται μια σαφώς εξιδανικευμένη εικόνα του επαγγελματία, μια αφελής, όπως χαρακτηριστικά σχολιάζει ο Brante (1988).

Οι επαγγελματίες θεωρούνται ζωτικοί για την ευημερία της κοινωνίας και επιφορτισμένοι με υψηλή ευθύνη για αυτό και αμείβονται υψηλά και χαίρουν σεβασμού και κύρους (Brante, 1988). Ουσιαστικά, η υψηλή τους θέση εξηγήθηκε μέσα από ένα υποθετικό αντιστάθμισμα (Saks, 2016). Θεωρήθηκε ότι κατέχουν, δηλαδή, υψηλά κοινωνικά και οικονομικά προνόμια και ως αντάλλαγμα προσφέρουν τις υπηρεσίες τους για το καλό της κοινωνίας χωρίς διάθεση

εκμετάλλευσης. Το πρόβλημα είναι ότι τα υποτιθέμενα θετικά χαρακτηριστικά που διακρίνουν τα επαγγέλματα βασίζονται σε υποθέσεις και όχι σε εμπειρικά δεδομένα (Saks, 2016). Οι επικριτές της προσέγγισης, αντίθετα, υποστηρίζουν ότι οι επαγγελματίες εξυπηρετούν κατά βάση προσωπικά συμφέροντα και όχι αυτά της ευρύτερης κοινωνίας. Άλλη αστοχία της προσέγγισης αφορά την εστίαση της κατά βάση στις αρετές των επαγγελμάτων και ελάχιστα στις συγκρούσεις που λαμβάνουν χώρα στο εσωτερικό τους, συγκρούσεις σχετιζόμενες με προσωπικά οφέλη και στο πώς αυτά τις διαμορφώνουν (Saks, 2005).

Σημαντική κριτική υπήρξε και αναφορικά με τις διάφορες εννοιολογήσεις του επαγγέλματος. Εμφανίστηκε πλήθος ορισμών με πολλά χαρακτηριστικά και δεν ήταν σαφές πώς συνδέονταν μεταξύ τους και ποια ήταν η σημασία του κάθε χαρακτηριστικού. Για παράδειγμα, ποια ήταν η συσχέτιση ανάμεσα στην εμπειρική γνώση και στον αλτρουισμό του επαγγελματία; Η ρευστότητα αυτών των χαρακτηριστικών και των ορίων για την κατάταξη των εργασιών σε επαγγέλματα ή μη, οδήγησε και στην εμφάνιση της έννοιας των ημι-επαγγελμάτων (Brante, 1988).

Η νέο- βεμπεριανή προσέγγιση

Τη δεκαετία του 1970 εμφανίζεται η νέο- βεμπεριανή προσέγγιση (neoweberian approach), στον αντίποδα του λειτουργισμού. Τα ιδανικά των επαγγελμάτων επικρίνονται καθώς τα επαγγέλματα θεωρούνται ομάδες εξυπηρέτησης συμφερόντων που εμπλέκονται σε παιχνίδια εξουσίας και ανταγωνισμού μεταξύ τους με στόχο να μονοπωλήσουν συγκεκριμένους τομείς γνώσης και εξουσίας (Nolin, 2008). Οι διαδικασίες επαγγελματοποίησης αναλύονται περισσότερο με βάση έννοιες όπως τα συμφέροντα και η απόκτηση δύναμης (Macdonald, 1995) και εστιάζουν στο πώς θα επιτευχθεί επαγγελματικό κύρος σε ένα συγκεκριμένο επαγγελματικό τομέα (Münte & Scheid, 2017). Με βάση την παραπάνω εννοιολόγηση αυτό που διέκρινε τα επαγγέλματα από άλλες εργασίες ήταν η επίδραση των επαγγελμάτων στις σχέσεις τους με πελάτες και άλλους εργαζόμενους (Johnson, 1972) και η κοινωνική τους επίδραση μέσω της ικανότητά τους να διαμορφώνουν την αγορά εργασίας με τις δραστηριότητές τους (Larson, 1977).

Η έννοια της ισχύος του Weber, ως κινητήριος μοχλός της κοινωνίας αξιοποιείται με αρνητικό πρόσημο, όπως προαναφέρθηκε. Στη συγκεκριμένη προσέγγιση η ισχύς δε συμβάλλει στην αρμονική και απρόσκοπτη λειτουργία της κοινωνίας αλλά αποτελεί μέσο, μέσα από το

οποίο άτομα και ομάδες μπορούν να προάγουν τα ενδιαφέροντα και συμφέροντά τους εις βάρος άλλων. Επιπρόσθετα, αξιοποιείται και η έννοια της «κοινωνικής περιχαράκωσης» (social closure) του ίδιου ως αναφορά στο μονοπώλιο ευκαιριών που επιτυγχάνεται από διάφορες κοινωνικές ομάδες. Οι κοινωνικές ομάδες χρησιμοποιούν τη δύναμη που κατέχουν για να μεγιστοποιήσουν τα οφέλη και τα προνόμια τους με το να περιορίζουν ή να αποκλείουν την πρόσβαση άλλων ομάδων σε αυτά (Brante, 1988).

Σύμφωνα με τους νέο-βεμπεριανούς η ιστορία γίνεται αντιληπτή ως μια σειρά αποκλεισμών με τη μορφή περιχαρακώσεων και συνακόλουθων αντιδράσεων σε αυτές με τη μορφή επαναστάσεων (Brante, 1988). Ευρύτερα, σύμφωνα με τη θεωρία της κοινωνικής περιχαράκωσης «*έθνη, βιομηχανίες, κράτη, επαγγέλματα, άλλες ομάδες απασχόλησης και συμφερόντων, όλοι αγωνίζονται να μονοπωλήσουν τμήματα της αγοράς*» (Brante, 1988, σ.135). Η βάση της παραπάνω εννοιολόγησης, αναφέρει ο Brante (1988) είναι ένας ιδεότυπος, μιας και υπονοεί την ύπαρξη μιας ελεύθερης και ανοιχτής αγοράς, ώστε να μπορεί ο καθένας να διαπραγματευτεί και να κάνει συναλλαγές με όλους τους άλλους.

Ο επαγγελματίας, βάση αυτής της προσέγγισης, έχει καταφέρει να αναδειχθεί ανάμεσα σε άλλους εργαζόμενους μέσα σε ένα πλαίσιο ανταγωνιστικό και γεμάτο περιορισμούς (Saks, 2016). Η διαδικασία απόκτησης επαγγελματικού κύρους είναι απαιτητική και συνεπάγεται συμμορφώσεις από τους επαγγελματίες. Ο επαγγελματισμός μπορεί επομένως να ερμηνευθεί ως μια στρατηγική για τον έλεγχο των νεό- εισερχόμενων σε μια εργασία, ώστε να εξασφαλιστεί η αξία του επαγγέλματος στην αγορά ή να ενισχυθεί (Parkin, 1979).

Ο Saks (2016) προτάσσει σαφώς τον νέο-βεμπεριανισμό έναντι του λειτουργισμού και άλλων προσεγγίσεων των επαγγελμάτων. Συγκεκριμένα αναφέρεται σε τέσσερα πλεονεκτήματά του έναντι άλλων προσεγγίσεων. Πρώτον, επιτρέπει την ευρύτερη μελέτη των σχέσεων μεταξύ επαγγελμάτων, οργανισμών και κοινωνίας σε αντιδιαστολή με τον λειτουργισμό και τη θεωρία των χαρακτηριστικών. Δεύτερον, εστιάζει απευθείας σε ευρύτερες δομικές και ιστορικές πτυχές της διαδικασίας επαγγελματοποίησης, σε αντίθεση με την προσέγγιση της συμβολικής αλληπείδρασης[7] και εκείνης της ανάλυσης λόγου[8], που περιορίζονται απλά στο εργασιακό περιβάλλον και στις υποκειμενικές αλληλεπιδράσεις των επαγγελματιών σε αυτό. Τρίτον, δεν περιορίζεται από τις συχνά άκαμπτες εννοιολογήσεις για τη λειτουργία του καπιταλιστικού κράτους που εντοπίζονται στη μαρξιστική προσέγγιση[9]. Τέλος, επιτρέπει τη συστηματική

[7] Βλ. σελ. 15
[8] Βλ. σελ. 16
[9] Βλ. σελ. 16

εμπειρική ανάλυση της φύσης και του ρόλου των επαγγελματικών ομάδων χωρίς τους περιορισμούς της μαρξιστικής προσέγγισης.

Με αυτήν την τοποθέτηση ο Saks (2016) δεν επιθυμεί να υποτιμήσει άλλες προσεγγίσεις ούτε να παραβλέψει υπάρχουσες αδυναμίες της νέο- βεμπεριανής. Αντίθετα, επιδιώκει να αναδείξει την αξία της στην ανάλυση των επαγγελμάτων σε μέσο- και μάκρο- επίπεδο.

Αν και ο Saks (2016) προκρίνει τον νέο-βεμπεριανισμό έναντι άλλων προσεγγίσεων, αναφέρεται (όπως και άλλοι μελετητές) στις αδυναμίες της. Ενώ ο λειτουργισμός επικρίθηκε λόγω της υπερβολικής -χωρίς τεκμηρίωση- εξιδανίκευσης του επαγγελματία, ο νέο-βεμπεριανισμός φαίνεται να προχώρησε λίγο πέρα από τις αδυναμίες των ταξινομικών προσεγγίσεων, όπου η υπερβολική θετικότητα αντικαταστάθηκε από την αντίστοιχη -χωρίς τεκμηρίωση- αρνητικότητα και αυστηρότητα (Saks, 1983). Επιπλέον, πολλές θέσεις, των υποστηρικτών της νέο-βεμπεριανής προσέγγισης ήταν υπερβολικά δυσφημιστικές (Saks, 1998)[όπως παρατίθεται στον Saks (2016)]. Οι υποστηρικτές του νέο- βεμπεριανισμού θα έπρεπε να εξετάσουν ενδεχομένως πιο θετικά τις διάφορες επαγγελματικές ομάδες, αντί να τις υπονομεύουν τυφλά χωρίς εύλογα αίτια (Saks, 2016). Σύμφωνα με τον Brante (1988), ενώ ο λειτουργισμός χαρακτηρίστηκε ως μια αφελής προσέγγιση για τα επαγγέλματα, ο νέο-βεμπεριανισμός ορίζεται ως μια κυνική προσέγγιση.

Μια άλλη κριτική που ασκήθηκε στον νέο-βεμπεριανισμό είναι ότι η παραπάνω προσέγγιση επικεντρώθηκε σε ένα σχετικά μικρό τμήμα επαγγελμάτων που έχουν μονοπωλήσει την αγορά εργασίας, ενώ έχουν αγνοηθεί άλλα επαγγέλματα (Saks, 2016). Η αντίληψη των επαγγελμάτων ως ισχυρών και αυτόνομων ομάδων στηρίχτηκε σε ένα περιορισμένο δείγμα εξεχόντων επαγγελμάτων -ιατροί και νομικοί στις Η.Π.Α. και το Ηνωμένο Βασίλειο- στα μέσα του εικοστού αιώνα. Οι εμπειρίες τους δεν ήταν απαραίτητα γενικεύσιμες σε άλλα επαγγέλματα σε αυτές τις χώρες, ή σε επαγγέλματα σε άλλες χώρες ή σε διαφορετικές χρονικές περιόδους (Adams, 2010).

Παρά τις αδυναμίες της, η νέο-βεμπεριανή προσέγγιση αποτελεί αντανάκλαση της χρονικής περιόδου που εμφανίστηκε. Όπως η λειτουργική προσέγγιση αντιλαμβανόταν τα επαγγέλματα ως κοινωνικό στήριγμα στη μεσοπολεμική και μεταπολεμική Αμερική, αντίστοιχα η θεωρία της κοινωνικής περιχαράκωσης κατανοείται ως μια γενίκευση των συχνών και έντονων διαμαχών της αγοράς εργασίας τις δεκαετίες του 1970 και 1980. Τότε διαφορετικές ομάδες συμφερόντων ανταγωνίζονταν για την εύνοια του κράτους, μέσω συγκρούσεων και διαπραγματεύσεων για την εξασφάλιση καλύτερης αμοιβής, καλύτερης κοινωνικής θέσης και μεγαλύτερου πολιτικού ελέγχου. Αποτελεί, λοιπόν, μια γενίκευση σύμφυτη με την αντίστοιχη

χρονική περίοδο και δείχνει πώς οι επαγγελματίες αντιλαμβάνονταν τον εαυτό τους τότε (Brante, 1988).

Άλλες θεωρίες για τα επαγγέλματα

Κάποιες άλλες διαδεδομένες προσεγγίσεις για τα επαγγέλματα είναι η θεωρία της συμβολικής αλληλεπίδρασης, η μαρξιστική προσέγγιση, η ανάλυση λόγου και ο νέο- θεσμισμός.

Ο όρος «Συμβολική Αλληλεπίδραση» (Symbolic Interactionism) διατυπώθηκε για πρώτη φορά το 1937 από τον H. Blumer και επικεντρώνεται στην κοινωνική αλληλεπίδραση και πώς τα ίδια τα άτομα την ερμηνεύουν. Οι ρίζες της προσέγγισης εντοπίζονται στα έργα των Cooley(1864-1929) και Mead(1863-1931) και η βασική της θέση είναι ότι το άτομο και η κοινωνία είναι αδιαχώριστες μονάδες ανάλυσης, δηλαδή η σχέση τους είναι σχέση αμοιβαίας εξάρτησης. Οι άνθρωποι κατασκευάζουν την πραγματικότητά τους και κατ'επέκταση την ταυτότητά τους μέσα από τις αλληλεπιδράσεις τους. Σύμφωνα με τη θεωρία της συμβολικής αλληλεπίδρασης, κάθε αλληλεπίδραση εξαρτάται από τη χρήση συμβόλων, όπως είναι η γλώσσα, οι χειρονομίες, η αμφίεση κλπ. (Watson, 2005).

Εκφραστής της παραπάνω θεωρίας, ο οποίος επηρέασε μεγάλο ποσοστό κοινωνιολόγων που εργάζονται σήμερα στην κοινωνιολογία της εργασίας, ήταν ο Everett Hughes, ο οποίος εστιάζει στην εργασία ως κοινωνικό δρώμενο. Η συμβολή του στην ανάπτυξη της επιτόπιας εργασίας ως κοινωνιολογική μέθοδος ήταν καθοριστική. Η προσέγγιση του Hughes εστιάζει τόσο στο μίκρο-κοινωνικό όσο και στο μάκρο-κοινωνικό επίπεδο καθώς προσπαθεί να συσχετίσει τα δυο αυτά, δηλαδή να δείξει πώς οι παραμικρές λεπτομέρειες μπορούν να ερμηνευθούν υπό το πρίσμα παγκόσμιων διαδικασιών και οικονομικών, πολιτικών και πολιτιστικών χαρακτηριστικών των κοινωνιών που μελετώνται (Chapoulie, 1996).

Με το έργο του επισημαίνει τα προβλήματα ή τις εντάσεις που δημιουργούνται από την ίδια την εργασία και την κοινωνική κατάσταση που την περιβάλλει, αλλά και το πώς το ίδιο το άτομο χειρίζεται αυτές τις εντάσεις και τα προβλήματα. Ο ίδιος έδωσε έμφαση στους παρεκκλίνοντες τύπους επαγγελμάτων, καθώς αναδεικνύουν θέματα εργασιακής εμπειρίας που δεν εντοπίζονται σε πιο συμβατικά είδη εργασίας. Συγκρίνοντας τις δραστηριότητες επαγγελματιών υψηλού κύρους, όπως γιατροί και δικηγόροι, με περιθωριοποιημένες ομάδες, όπως οι ιερόδουλες, εντόπισε περισσότερες ομοιότητες από διαφορές στον τρόπο που διαχειρίζονται καταστάσεις στο χώρο εργασίας τους (Watson, 2005).

Άλλος εκφραστής της αλληλεπιδραστικής προσέγγισης θεωρείται ο A. Strauss, ο οποίος μέσα από έρευνες στον χώρο του νοσοκομείου, αναδεικνύει πώς μπορεί η «τάξη πραγμάτων»[10] σε ένα νοσοκομείο να γίνει αντιληπτή ως αποτέλεσμα των συνεχών διαπραγματεύσεων και προσαρμογών ανάμεσα στους εργαζόμενους (Watson, 2005). Η περίθαλψη ενός ασθενούς απαιτεί τη συμβολή και αλληλεπίδραση πολλών ιατρικών ειδικοτήτων. Όλη αυτή η οργάνωση της εργασίας που συμβαίνει, με στόχο την περίθαλψη του ασθενούς, επηρεάζει διαρκώς όλους όσους εμπλέκονται σε αυτήν (Corbin & Strauss, 2016). Οι μορφές οργάνωσης που εντόπισε στον χώρο του νοσοκομείου ο Strauss παρουσιάζουν ομοιότητες με όλες τις υπάρχουσες μορφές εργασιακής οργάνωσης (Watson, 2005).

Παρά την εισαγωγή σημαντικών μεθοδολογικών εργαλείων και πρωτοποριακών ιδεών, η αλληλεπιδραστική προσέγγιση έχει δεχτεί κριτική. Ένα μειονέκτημά της είναι η ασάφεια των θεωρητικών της εννοιών. Τα επιχειρήματα των εκφραστών της βασίζονται συχνά περισσότερο σε μη συμβατικές μεθόδους από ότι σε εμπειρικά δεδομένα. Ένα ακόμα βασικό μειονέκτημα είναι ότι η εστίαση στις υποκειμενικές αλληλεπιδράσεις των επαγγελματιών μεταξύ τους και με τους πελάτες συνεπάγεται μια αμέλεια αναφορικά με τις σχέσεις επαγγελμάτων με επιχειρήσεις και τη συσχέτιση τους με την ευρύτερη κοινωνία (Saks, 2016).

Άλλη προσέγγιση, που αντίστοιχα εστιάζει στο μίκρο- επίπεδο είναι και η <u>ανάλυση λόγου</u>. Πραγματεύεται τον τρόπο με τον οποίο οι διάφορες επαγγελματικές ομάδες, όπως οι διευθυντές και οι επόπτες, αξιοποιούν το λεξιλόγιο των επαγγελμάτων και του επαγγελματισμού (Saks, 2016). Έχει αναμφίβολα βελτιώσει την κατανόηση για την επαγγελματική κουλτούρα στον χώρο εργασίας και διευρύνει το εύρος των εργασιών που μπορούν να θεωρηθούν ως επαγγέλματα [Evetts (2003) όπως παρατίθεται στον Saks (2016)]. Παρουσιάζει βέβαια, όμοια μειονεκτήματα με τη θεωρία της συμβολικής αλληλεπίδρασης καθώς εστιάζει απλά στο εργασιακό περιβάλλον και αντιμετωπίζει τον επαγγελματισμό απλά ως σύμβολο (Saks, 2016).

Η <u>μαρξιστική</u> προσέγγιση, από την άλλη, τοποθετεί τα επαγγέλματα σε ένα καπιταλιστικό πλαίσιο αναφοράς (Saks, 2016). Οι ιδέες του Marx και αντίστοιχα του Engels στηρίζονται στην «*παραδοχή ότι τα ανθρώπινα όντα επιτυγχάνουν την εκπλήρωση της ανθρώπινης υπόστασης τους μέσα από την εργασία*» (Watson, 2005, σ.72). Βέβαια μέσα στις καπιταλιστικές κοινωνίες επικρατεί η εκμετάλλευση και οι εργαζόμενοι είναι αλλοτριωμένοι. Εξαναγκάζονται σε μια άνιση σχέση με τον κάτοχο του κεφαλαίου, στον οποίο πουλάνε την εργατική τους δύναμη και δεν καταφέρνουν να εκπληρωθούν ως όντα. Ο Marx βλέπει τον καπιταλιστικό τρόπο παραγωγής

---

[10] «*Διαπραγματεύσιμη τάξη πραγμάτων*» είναι η «*προσέγγιση που θεωρεί τη διάρθρωση του κοινωνικού ή οργανωτικού προτύπου ως εξαγόμενο αλληλεπιδράσεων ανάμεσα στους ανθρώπους και τα από κοινού αναπτυγμένα νοήματά τους*» (Watson, 2005, σ. 64)

ως εγγενώς ασταθή και καταδικασμένο, καθώς οι σχέσεις αστικής τάξης και προλεταριάτου είναι σχέσεις θεμελιακής σύγκρουσης και εκμετάλλευσης (Watson, 2005).

Το κύριο πρόβλημα της μαρξιστικής ανάλυσης είναι ότι ασχολείται κατά κύριο λόγο με τα προβλήματα της κοινωνικής τάξης, της εκμετάλλευσης, τις ιστορικές αλλαγές και το πώς αυτές αναμένεται να οδηγήσουν σε μια σοσιαλιστική τάξη πραγμάτων, όπου θα υπάρχει αφθονία και ικανοποίηση από την εργασία. Παραβλέπει θέματα αξιοσημείωτης σπουδαιότητας αναφορικά με προβλήματα της εργασίας και μίσθωσης, που δε θεωρεί ότι θα συμβάλλουν στην επιθυμητή πραγματικότητα (Watson, 2005). Επιπρόσθετα, εντοπίζονται σημαντικές αποκλίσεις ανάμεσα στους εκφραστές της προσέγγισης αναφορικά με τη φύση του επαγγέλματος και τον ρόλο του στην ευρύτερη κοινωνία[11] (Saks, 2016).

Τέλος, μια πιο σύγχρονη προσέγγιση είναι ο νέο- θεσμισμός (neo-institutionalism). Επικεντρώνεται στο μάκρο-κοινωνικό επίπεδο και συνδέει τη μελέτη των επαγγελμάτων περισσότερο με τους οργανισμούς και το ευρύτερο κοινωνικοπολιτικό πλαίσιο. Αντιλαμβάνεται τις επαγγελματικές ομάδες ως κοινωνικούς θεσμούς ανάμεσα σε άλλους που αγωνίζονται για επιβίωση. Το ερευνητικό ενδιαφέρον για τους υποστηρικτές του νέο- θεσμισμού εστιάζεται στην κατανόηση του ρόλου της επαγγελματοποίησης στην ευρύτερη θεσμοποίηση (Suddaby & Muzio, 2015).

Τα επαγγέλματα συνδέονται με διαδικασίες θεσμικής αλλαγής και είναι φορείς σημαντικών αλλαγών. Οι Suddaby και Muzio (2015) ανατρέχοντας σε πληθώρα ερευνών σκιαγραφούν τη δράση και την επιρροή επαγγελματικών ομάδων και πώς αυτές φέρουν σημαντικές αλλαγές. Ενδεικτικά, η δράση διευθυντών μουσείων συνέβαλε ώστε να περάσει ο έλεγχος ιστορικών συλλογών από ιδιώτες στα ίδια τα μουσεία [DiMaggio (1991) όπως παρατίθεται στους Suddaby & Muzio (2015)]. Η συγκεκριμένη αλλαγή, αν και ωφέλησε σαφώς τα επαγγελματικά εγχειρήματα του κλάδου, επέδρασε θετικά στον θεσμό του πολιτισμού δίνοντας πρόσβαση σε σημαντικές συλλογές στο ευρύτερο κοινό. Όμοια ο Daudigeos (2013) ανέδειξε πώς επαγγελματίες υγείας και ασφάλειας, ως μέρος της δικής τους επαγγελματοποίησης και με στόχο να καταφέρουν να αντιμετωπίσουν διάφορους κοινωνικούς περιορισμούς, συνέβαλαν ώστε θέματα υγείας και ασφάλειας να αποτελέσουν προτεραιότητα για οργανισμούς.

Σύμφωνα με τη νέο- θεσμική προσέγγιση τα επαγγέλματα ενδιαφέρονται τόσο για την επέκταση των οικονομικών και κοινωνικών προνομίων τους όσο και για πολιτική και

[11] Για παράδειγμα, κάποιοι θεωρητικοί μαρξιστές αντιλαμβάνονται τους επαγγελματίες που κατέχουν υψηλή θέση ως πράκτορες με έργο την επιτήρηση και τον έλεγχο του κεφαλαίου (Ehrenreich & Ehrenreich, 1979), ενώ άλλοι αντιλαμβάνονται τους επαγγελματίες ως γιατρικό της ίδιας της καπιταλιστικής τάξης, χωρίς απαραίτητα να τους συνδέουν με τα μέσα παραγωγής [Navarro (1986) όπως παρατίθεται στον Saks (2016)].

οικονομική επίδραση, υιοθετώντας στοιχεία από τη νεό- βεμπεριανή και τη λειτουργική προσέγγιση. Η προσέγγιση, δηλαδή, σύμφωνα με τους εκφραστές της, ασπάζεται μια «οικολογική» οπτική, όπου τα επαγγέλματα ανταγωνίζονται για προνόμια και κύρος όχι μόνο ανάμεσα σε άλλα επαγγέλματα αλλά και ανάμεσα σε άλλες θεσμικές μορφές, όπως επιχειρήσεις διεθνών εταιρειών και κράτη (Suddaby & Muzio, 2015). Οι Suddaby και Muzio (2015) θεωρούν ότι μια οικολογική- θεσμική προσέγγιση θα συμβάλλει στην αποφυγή αδιέξοδων προγενέστερων προσεγγίσεων για τα επαγγέλματα. Τέλος, θα εστιάσει στην αλληλεπίδραση που υφίσταται ανάμεσα σε επαγγέλματα και θεσμούς και θα βοηθήσει στην κατανόηση αυτής της αλληλεπίδρασης.

Κριτική των προσεγγίσεων των επαγγελμάτων και των «επαγγελματικών μύθων»

Ανά τα χρόνια, ο κλάδος της κοινωνιολογίας των επαγγελμάτων και οι αντίστοιχες προσεγγίσεις έχουν έρθει αντιμέτωπα με προκλήσεις και αρκετή κριτική. Οι προκλήσεις αυτές μπορούν να συνδεθούν με συγκεκριμένα προβλήματα και ιδεολογίες. Πέρα από τη δυσκολία αποσαφήνισης των βασικών εννοιών του κλάδου και τις θετικές ή αρνητικές γενικεύσεις - απόρροια των προσεγγίσεων που αναφέρθηκαν- εντοπίζονται αντιφάσεις και ως προς την αξιολόγηση των επαγγελμάτων.

Η αξιολόγηση του επαγγέλματος είναι αντιφατική στις βασικές επαγγελματικές προσεγγίσεις αναφορικά με την επίδραση των επαγγελμάτων στην κοινωνία. Είναι τα επαγγέλματα ευεργετικά, υπηρετούν δηλαδή τον εκσυγχρονισμό της κοινωνίας ή επιβλαβή, αγωνιζόμενα για μονοπώλιο και κοινωνικό έλεγχο; Η εστίαση δεν θα έπρεπε να αφορά ουσιαστικά το αν είναι καλά ή κακά για την κοινωνία, αλλά αντίθετα το πώς θα βελτιωθεί η επίδραση τους σε αυτήν. Δηλαδή το επίκεντρο θα έπρεπε να είναι η ποιότητά τους (Nolin, 2008).

Κάθε κοινωνία επιθυμεί οι διαφορετικές κοινωνικές διαδικασίες -το σύστημα υγείας, η οικονομία, το δικαστικό σύστημα, η εκπαίδευση κλπ.- να λειτουργούν όσο καλύτερα γίνεται. Βασική προϋπόθεση των παραπάνω, σύμφωνα με τον Nolin (2008), είναι η ύπαρξη καταρτισμένων επαγγελματιών σε όλους τους τομείς, στους οποίους θα δοθεί η ανάλογη εξουσία, ώστε αξιοποιώντας τις ικανότητές τους να επιδράσουν θετικά στην κοινωνία. Η

αλληλεπίδραση καθώς και η συνεργασία των επαγγελματιών με επαγγελματίες από διαφορετικούς τομείς και η δια βίου εκπαίδευσή τους είναι εχέγγυα της ποιότητά τους και αλληλένδετα με την επίδραση που θα έχουν στην κοινωνία. (Nolin, 2008).

Από την άλλη μεριά, αντίστοιχα προβληματικές με τις θεωρίες είναι και διάφορες επαγγελματικές ιδεολογίες που αξιοποιήθηκαν κατά καιρούς από τους επαγγελματίες για να αιτιολογήσουν τη λειτουργία και τις δραστηριότητές τους. Σε αυτές αναφέρεται ο Brante σε ανάλυση του το 1988 και τις «απομυθοποιεί». Μια πεποίθηση που υπήρχε αναφορικά με τον επαγγελματία σχετιζόταν με τα αυξημένα προσόντα και τις γνώσεις του. Αυτός ο μύθος, σύμφωνα με τον οποίο ο επαγγελματίας κατέχει την τεχνική κατάρτιση και τις ειδικευμένες επιστημονικές γνώσεις για να εφαρμόσει καινοτομίες και να επιλύσει προβλήματα στην εργασία, εξασφάλιζε τη δύναμη και την επίδρασή του.

Ο παραπάνω μύθος, όπως και άλλοι, είναι απαραίτητοι για τα επαγγέλματα και διαιωνίζονται από αυτά. Είναι σημαντικό για το ίδιο το επάγγελμα να υπάρχουν δυσκολίες, εξειδικευμένες, που να μην μπορούν να επιλυθούν από άλλους, όπως για παράδειγμα η περίπλοκη νομοθεσία που απαιτεί έναν εξειδικευμένο νομικό. «*Οι ίδιες οι επαγγελματικές ομάδες τείνουν να δημιουργούν και να διατηρούν τα προβλήματα τα οποία οι ίδιοι ως ειδικοί καλούνται να επιλύσουν*» (Brante, 1988, σ. 132). Έτσι, δεν επικεντρώνονται πάντα οι επαγγελματίες στην ουσιαστική επίλυση θεμάτων, που συχνά είναι κοινωνικής φύσης, αντίθετα τα περιπλέκουν, δημιουργώντας, κατά κάποιο τρόπο, έναν φαύλο κύκλο για τη διατήρηση της επαγγελματικής δύναμης και ειδίκευσης.

Αντίστοιχα και ο μύθος της σίγουρης γνώσης είναι προβληματικός. Η πεποίθηση ότι οι επαγγελματίες έχουν τη λύση για όλα τα προβλήματα ή ότι η απλή κατοχή εξειδικευμένων γνώσεων επαρκεί, είναι σαθρή. Στην πράξη η κατοχή εξειδικευμένων γνώσεων δε συνεπάγεται την επίλυση διαφόρων θεμάτων στο επαγγελματικό περιβάλλον. Ουσιαστικά οι γνώσεις δεν προσφέρουν ξεκάθαρες απαντήσεις και λύσεις, αλλά εμπλέκονται και άλλοι καθοριστικοί παράγοντες στη λήψη αποφάσεων και στην επίλυση θεμάτων (όπως διάφοροι αστάθμητοι παράγοντες, στοιχεία της προσωπικότητας του ατόμου, το εργασιακό πλαίσιο κλπ.) (Brante, 1988).

Επιπρόσθετα, η συγκεκριμένη θέση θεωρείται αρκετά απαρχαιωμένη, καθώς οι πελάτες πλέον εμφανίζονται να αμφισβητούν την επαγγελματική γνώση, έχοντας οι ίδιοι περισσότερες γνώσεις συγκριτικά με το παρελθόν (Evetts, 2018; Nolin, 2008; Rothman, 1984). Απέκτησαν συνεπώς μεγαλύτερη δύναμη, ενώ εκείνη των επαγγελμάτων μειώθηκε. Όμοια και το μονοπώλιο τους (Nolin, 2008).

Ο Nolin (2008) δε θεωρεί, ωστόσο, ότι αυτή η παρακμή του μονοπωλίου των επαγγελμάτων ισοδυναμεί με την υποβάθμισή τους. Αντίθετα, τονίζει την ανάγκη για μεγαλύτερη ευελιξία εκ μέρους τους. Ούτε προσδίδει στο υψηλό κύρος απαραίτητα αρνητικό πρόσημο. Επίσης, το κύρος και τα διάφορα προνόμια των επαγγελμάτων συγκριτικά με άλλες εργασίες, θεωρούνται για τον Nolin (2008) αυτονόητα μετά από μια μακρά εκπαίδευση. Ο ίδιος θεωρεί ότι οφείλουν να δοθούν κίνητρα στα νέα άτομα ώστε να ακολουθήσουν ένα μακροχρόνιο και απαιτητικό πρόγραμμα, όπως εκείνο της ιατρικής. Δε νομίζει ότι είναι σωστό η μακρά εκπαίδευση και η αντίστοιχη εξειδίκευση να μη συνδέονται με τα ανάλογα προνόμια. Κάτι τέτοιο θα αποθάρρυνε τα «κατάλληλα» άτομα να ακολουθήσουν ένα απαιτητικό πρόγραμμα και να αναλάβουν τις αντίστοιχες θέσεις.

Παράλληλα με τον μύθο της σίγουρης γνώσης υπάρχει και ο μύθος του ήρωα, συναφής με εκείνον του αλτρουισμού. Ο συγκεκριμένος μύθος διαιωνίζεται κυρίως από τα μέσα μαζικής ενημέρωσης. Ο επαγγελματίας παρουσιάζεται ως ήρωας σε μια αβέβαιη κατάσταση, ο οποίος επεμβαίνει και «σώζει» τον πελάτη επιλύοντας το πρόβλημα ή περιορίζοντας τον κίνδυνο. «*Συστατικά αυτού του τύπου δραματοποίησης μιας κατά τα άλλα ζοφερής πραγματικότητας είναι μια αβέβαιη και απειλητική κατάσταση και ένας ήρωας (άτομο ή οργανισμός), ο οποίος μέσω των ανώτερων γνώσεων και δεξιοτήτων, συνδυασμένα με ακεραιότητα και χάρισμα επιτυγχάνει να αποτρέψει την απειλή*» (Brante, 1988, σ.134).

Αναφορά αξίζει να γίνει και στον μύθο της αμεροληψίας και στο ότι ο επαγγελματίας προσανατολίζεται πάντα προς το ορθό και το ωφέλιμο της κοινωνίας. Οι δυο αυτοί μύθοι έχουν ήδη επικριθεί από τη νέο- βεμπεριανή προσέγγιση. Ο επαγγελματίας επιθυμεί ουσιαστικά να αναρριχηθεί σε έναν ανταγωνιστικό κλάδο με στόχο να προσκομίσει κοινωνικά και οικονομικά οφέλη. Για να επιτευχθεί αυτό συχνά χρειάζεται να ικανοποιήσει ανωτέρους με αποτέλεσμα οι στρατηγικές του να μην προσανατολίζονται πάντα προς το καλό της κοινωνίας, αλλά προς το δικό του όφελος (Brante, 1988).

Οι παραπάνω μύθοι αναδεικνύουν την ανάγκη επαναξιολόγησης της έννοιας του επαγγέλματος και την τοποθέτηση της σε ένα πιο σύγχρονο πλαίσιο λαμβάνοντας υπόψη όλα τα νέα δεδομένα. Για τον Nolin (2008) η κοινωνιολογική έρευνα οφείλει να εστιάσει στην αλληλεπίδραση διαφορετικών επαγγελματικών ομάδων. Θεωρεί ότι η έμφαση στη συνεργασία των επαγγελμάτων θα οδηγήσει στη σφαιρικότερη κατανόηση της λειτουργίας τους και στην ανάπτυξή τους, σε αντιδιαστολή με την εστίαση της έρευνας στον ανταγωνισμό και τα μονοπώλια.

Η κοινωνιολογία των επαγγελμάτων σήμερα

Το σύνολο περίπου της βιβλιογραφίας που μελετήθηκε επισημαίνει την ανάγκη μιας νέας εναλλακτικής προσέγγισης των επαγγελμάτων, η οποία θα συμβαδίζει με τα νέα δεδομένα. Το πλαίσιο των επαγγελμάτων αλλάζει με ταχείς ρυθμούς σε μακροεπίπεδο (Saks, 2016; Evetts, 2006) και σε μικροεπίπεδο (Evetts, 2006) προκειμένου να ανταποκριθεί σε ένα συνεχώς εξελισσόμενο κοινωνικοπολιτικό περιβάλλον (Saks, 2016). Έννοιες όπως η εξειδίκευση (Brante, 1988; Krejsler, 2005; Münte & Scheid, 2017), η ασάφεια (Münte & Scheid, 2017), η ευελιξία (Krejsler, 2005; Münte & Scheid, 2017), η εξατομίκευση της εργασίας (Krejsler, 2005; Evetts, 2018), η τεχνοκρατία (Münte & Scheid, 2017), η γραφειοκρατία, η αξιολόγηση, ο ανταγωνισμός, (Evetts, 2018) και η διεθνής αγορά εργασίας (Evetts, 2008) συνδέονται με τα σύγχρονα επαγγέλματα.

Οι επαγγελματίες σήμερα θεωρούνται «απλοί» υπάλληλοι (deprofessionalization). Δεν αποτελούν ομοιογενή ομάδα αλλά μια ομάδα διασπασμένη σε διαφορετικά μέρη που εργάζονται σε διαφορετικά πλαίσια με διαφορετικές αξίες, ενδιαφέροντα και φιλοδοξίες (Brante, 1988). Η κατάκτηση του επαγγελματισμού συνιστά πολύ ανταγωνιστική κι ατομικιστική διαδικασία που απειλεί τόσο την ομαδική εργασία όσο και τη συναδελφικότητα. Είναι αντίστοιχα ένα μέσο για την άσκηση ελέγχου στην αγορά εργασίας (Evetts, 2018). Η έμφαση δίνεται στην ατομική επίδοση του επαγγελματία, η οποία συνδέεται με την επιτυχία ή αποτυχία ενός οργανισμού. Η επαγγελματική γνώση και η εμπειρογνωμοσύνη έχουν απομυθοποιηθεί (Evetts, 2018).

Οι εργασιακές σχέσεις έχουν διαφοροποιηθεί. Δεν υφίσταται πια η παραδοσιακή σχέση εργαζόμενου- εργοδότη. Η επαγγελματική εμπιστοσύνη μετατρέπεται σε μια αναγκαία εποπτεία και αξιολόγηση. Αντίστοιχα, οι σχέσεις εργαζομένων και πελατών μετατρέπονται σε πελατοκεντρικές, όπου κυριαρχούν έρευνες και αξιολογήσεις για την ικανοποίηση των πελατών από τη μια και αξιολόγηση της ποιότητας της εργασίας του επαγγελματία από την άλλη. Η αξιολόγηση αυτή του πελάτη για την απόδοση του επαγγελματία μπορεί να έχει θετικές ή αρνητικές συνέπειες για τον τελευταίο (Evetts, 2018).

Τα νέα αυτά δεδομένα δε συνεπάγονται μόνο προκλήσεις για τους εργαζομένους και τους πελάτες αλλά και ευκαιρίες. Οι αλλαγές που έχουν επέλθει στοχεύουν στη βελτίωση της εργασίας και ενέχουν πλεονεκτήματα τόσο για τους εργαζομένους όσο και για τους πελάτες. Ενδεικτικά, η εξειδικευμένη ομαδική εργασία, η στοχοθεσία και η αξιολόγηση βελτιώνουν την επαγγελματική εργασία και ευνοούν επαγγελματίες και πελάτες. Επιπλέον, εντοπίζεται μεγαλύτερη ισότητα και ποικιλομορφία στο εργασιακό περιβάλλον, ενώ η τυποποίηση κάποιων

διαδικασιών εξασφαλίζει μεγαλύτερη διαφάνεια συγκριτικά με το παρελθόν, όπου επωφελούνταν μόνο μερικοί προνομιούχοι επαγγελματίες. Τέλος, ο έλεγχος εκ μέρους της διεύθυνσης δε συνδέεται μόνο με περιορισμούς αλλά και με ευκαιρίες για επαγγελματική εξέλιξη των εργαζόμενων (Evetts, 2018).

Μια άλλη σημαντική διαφορά των τελευταίων ετών που έχει μεταβάλει τα δεδομένα στον επαγγελματικό τομέα είναι η επαναξιολόγηση της έννοιας του επαγγέλματος. Δε θεωρείται πια σημαντική η αυστηρή εννοιολογική διάκριση επαγγελμάτων και άλλων εργασιών με βάση συγκεκριμένα χαρακτηριστικά. Αντίθετα, θεωρείται ένας χρονοβόρος περισπασμός που δε συνεπάγεται την ουσιαστική κατανόηση της δύναμης συγκεκριμένων επαγγελματικών ομάδων. Πλέον οι περισσότεροι ερευνητές θεωρούν τα επαγγέλματα και άλλες εργασίες ως όμοια κοινωνικά μορφώματα που μοιράζονται αρκετά κοινά χαρακτηριστικά (Evetts, 2006).

Η Evetts (2006) αναφέρει ότι και στις δυο περιπτώσεις αυτό που έχει σημασία είναι η εμπιστοσύνη προς τους επαγγελματίες, είτε αυτοί είναι γιατροί είτε είναι υδραυλικοί. Ο επαγγελματισμός απαιτεί οι επαγγελματίες να είναι άξιοι εμπιστοσύνης, να βάζουν τις ανάγκες των πελατών σε προτεραιότητα, να διασφαλίζουν εχεμύθεια και να μην αξιοποιούν τις γνώσεις τους με δόλιους σκοπούς. Σε αντάλλαγμα αυτού του επαγγελματισμού κάποιοι επαγγελματίες ανταμείβονται κοινωνικά και οικονομικά.

Άλλη μια τάση στις πιο σύγχρονες προσεγγίσεις των επαγγελμάτων είναι η άμεση συσχέτιση τους με το αντίστοιχο κοινωνικό και ιστορικό τους πλαίσιο (Adams, 2010; Adams, 2015; Brante, 1988). Ο Brante (1988) τονίζει την ανάγκη τα επαγγέλματα να προσεγγίζονται πιο ρεαλιστικά και ευρεία και να κατανοούνται ως προϊόντα μιας συγκεκριμένης χρονικής και κοινωνικής περιόδου και να αναλύονται αντίστοιχα ως τέτοια. Η μεταβλητότητα του όρου του επαγγέλματος και η αλληλεξάρτηση του με τις διάφορες κοινωνικο-ιστορικές μεταβολές δεν έχει μειώσει εντούτοις την επιθυμία εύρεσης ενός γενικού ορισμού, που θα αποτελεί σημείο αναφοράς στην ερευνητική κοινότητα.

Ένας ευρέως διαδεδομένος ορισμός θεωρείται εκείνος της Evetts (2006). Η Evetts συνδέει τα επαγγέλματα με εργασίες που στηρίζονται στην κατοχή γνώσεων που αποκτώνται μέσα από την τριτοβάθμια εκπαίδευση, την κατάρτιση και την εμπειρία. Άλλος τρόπος πρόσληψης, σύμφωνα με την ίδια, είναι η σύνδεση των επαγγελμάτων με τις αβεβαιότητες των σύγχρονων κοινωνιών. Οι επαγγελματίες είναι επιφορτισμένοι με την πραγμάτευση απαιτητικών καταστάσεων, τις οποίες είναι σε θέση να διαχειριστούν χάρις στις εξειδικευμένες γνώσεις και την εμπειρογνωμοσύνη τους και αντίστοιχα να βοηθήσουν τους πελάτες τους.

Ένας ακόμη ορισμός δόθηκε από τον Nolin (2008), για τον οποίο υπάρχουν τρία κριτήρια που συνιστούν ένα επάγγελμα: τουλάχιστον τρία χρόνια ακαδημαϊκής εκπαίδευσης, δια βίου

επαγγελματική κατάρτιση και ύπαρξη επαγγελματικού σωματείου. Ο ορισμός αυτός είναι, σύμφωνα με τον ίδιο, σαφής, δίκαιος, συμπεριληπτικός και καθολικός καθώς μπορεί να εφαρμοστεί στα περισσότερα πολιτιστικά περιβάλλοντα. Όμως, παραμένει σημαντικό να μη γίνονται γενικεύσεις, καθώς κάθε πλαίσιο και κάθε επαγγελματική εμπειρία διαφέρει (Brante, 1988).

Εν κατακλείδι, μπορεί να σημειωθεί ότι τα επαγγέλματα για να είναι σε θέση να σταθούν στα νέα δεδομένα της αγοράς εργασίας οφείλουν να προχωρήσουν ένα βήμα παραπέρα. Η ανάγκη αναβάθμισης της ποιότητάς τους και η δυνατότητα σύναψης συνεργασιών με διαφορετικές ομάδες και κλάδους επισημαίνεται σε θεωρητικές εργασίες. Πλέον τα επαγγέλματα δεν συνεπάγονται την επίλυση καίριων κοινωνικών προβλημάτων που γινόταν στο παρελθόν. Οι επαγγελματίες εργάζονται για τη γνώση και για αυτό οφείλουν να βελτιώσουν την ποιότητα της δουλειάς τους και να ενισχύσουν την επαγγελματική τους ταυτότητα. Η θετική τους συνεισφορά δεν πρέπει να θεωρηθεί δεδομένη αλλά αντίθετα να ερευνηθεί το είδος των επαγγελματιών που χρειάζεται μια κοινωνία για να ωφεληθεί (Nolin, 2008).

Κεφάλαιο 2: Επαγγελματική ταυτότητα

Η έννοια της ταυτότητας

Η έννοια της ταυτότητας είναι αρκετά περίπλοκη και θέμα που έχει διερευνηθεί λεπτομερώς στη βιβλιογραφία. Για την Lawler (2008) συνιστά κάτι δύσκολο να οριστεί, καθώς θεωρεί ανέφικτο να επινοηθεί ένας μοναδικός και καθολικός ορισμός για το τι είναι, πώς αναπτύσσεται και πώς λειτουργεί η ταυτότητα. Εντούτοις έδωσε κάποιους γενικούς ορισμούς. Συσχέτισε την ταυτότητα με τις ομοιότητες και διαφορές των ατόμων μεταξύ τους. Κάθε άτομο μοιράζεται σε έναν βαθμό μια κοινή ταυτότητα με τους άλλους και αντίστοιχα έχει μοναδικά χαρακτηριστικά που το διαχωρίζουν από αυτούς, δηλαδή έχει μια ατομική ταυτότητα. Η ταυτότητα, κατά την ίδια, επίσης, ενέχει την έννοια της ταυτοποίησης. Δεν είναι, δηλαδή τα άτομα απλά όμοια ή διαφορετικά από τους άλλους, αλλά αναγνωρίζουν ότι μοιράζονται κάποια στοιχεία με αυτούς και κατ΄επέκταση είναι μέλη συγκεκριμένων κατηγοριών ατόμων.

Ο Giddens (1991) περιέγραψε την ταυτότητα ως «*το να ξέρει κάποιος τι κάνει και γιατί το κάνει*» (σ.35). Συνεπάγεται για αυτόν έναν βαθμό συνειδητότητας εκ μέρους των ατόμων και αναστοχασμού. Τα άτομα, δηλαδή, είναι σε θέση να αιτιολογήσουν τις πράξεις τους και να διατυπώσουν τα κίνητρα πίσω από αυτές. Ο συνειδητός εαυτός αναπτύσσεται μέσα από εμπειρίες και την κριτική αξιολόγησή τους. Η εξέλιξη της ταυτότητα είναι διαρκής και αντίστοιχα ρευστή, σημείο στο οποίο κάνει αναφορά και ο Bauman (2005) αρκετά χρόνια αργότερα.

Για τον Bauman (2001, 2005) η ταυτότητα είναι κατά βάση ρευστή λόγω της ρευστότητας της σύγχρονης κοινωνίας, όπου τίποτα δεν είναι σταθερό. Θεωρεί και αυτός (2005), όπως ο Giddens (1991), ότι συνεχώς αναδιαμορφώνεται και απορρίπτει τη σύλληψή της ως σταθερή και αμετάκλητη σαν κάτι παραπλανητικό. Η ταυτότητα αφορά μια αναστοχαστική αναδιαμόρφωση του εαυτού, την οποία τα ίδια τα άτομα πρέπει να δομήσουν, καθώς φέρουν τη μεγαλύτερη ευθύνη.

Για τον Bauman (2001) η έννοια της ταυτότητας βρίσκεται στο επίκεντρο τα τελευταία χρόνια και αποτελεί το πρίσμα υπό το οποίο «*επίκαιρα θέματα της καθημερινότητας εντοπίζονται, γίνονται αντιληπτά και εξετάζονται*» (σ.121). Τη συνδέει άρρηκτα με την κοινωνία καθώς δεν αφορά αποκλειστικά το άτομο. Τα άτομα της σύγχρονης κοινωνίας της αβεβαιότητας προβληματίζονται όχι για το πώς θα αποκτήσουν τις επιθυμητές ταυτότητες και πώς αυτές θα

αναγνωριστούν από τους άλλους, αλλά για το ποια ταυτότητα θα επιλέξουν. Βρίσκονται συνεχώς σε αναζήτηση σταθερής ταυτότητας αλλά παράλληλα και σε επιφυλακή για την επιλογή μιας διαφορετικής, αν το απαιτήσουν οι κοινωνικές επιταγές. Επίσης, η ταυτότητα λειτουργεί ως ένα πλαίσιο ασφαλείας και σιγουριάς σε μια συνεχώς ρευστή κοινωνία, και ενδεχομένως ως ένα είδος υποκατάστατου της κοινότητας. Τέλος, για τον ίδιο, πιο ταιριαστό είναι να γίνεται αναφορά στην έννοια της ταυτοποίησης, αντί της ταυτότητας, ως «*μια συνεχής και συνεχώς ανολοκλήρωτη διαδικασία στην οποία όλοι, είτε λόγω ανάγκης είτε από επιλογή, ασχολούμαστε*» (Bauman, 2001, σ.129).

Σύνδεση της ταυτότητας με την κοινωνία και τους άλλους κάνει και ο Habermas (2004). Κατά αυτόν το άτομο δεν τίθεται μόνο του αλλά πάντα σε συνάρτηση με άλλους, μέσα σε ένα συλλογικό πλαίσιο. Η ταυτότητα αποτελεί μια κοινωνική κατασκευή, η οποία επηρεάζεται από τις διάφορες κοινωνικές αλληλεπιδράσεις, οι οποίες διαφοροποιούν την ταυτότητα που αναδύεται κάθε φορά. Νοείται ως μια αμφίδρομη σχέση εαυτού και κοινωνίας, καθώς διαμορφώνεται τόσο από το ίδιο το άτομο όσο και από τον περίγυρό του. Είναι καθοριστικό, λοιπόν, σύμφωνα με την Trede (2012), κάθε άτομο να έχει ένα επίπεδο αυτογνωσίας, να αντιλαμβάνεται τους τρόπους με τους οποίους ταιριάζει με τα άλλα άτομα και τις διαδικασίες που αξιοποιούνται για τη διαπραγμάτευση των σχέσεων με τον κοινωνικό περίγυρο, «*προσδιορίζοντας ενεργά τον εαυτό με τους άλλους και διαφοροποιώντας τον από αυτούς*» (σ.162).

Εν κατακλείδι, η ταυτότητα θεωρείται κάτι καθοριστικό στην κοινωνική ζωή των ατόμων καθώς δίνει ένα πλαίσιο μέσα από το οποίο αυτά νοηματοδοτούν τις καθημερινές τους εμπειρίες και κατανοούν τη ζωή τους. Συνδέεται με τις πράξεις και την ερμηνεία αυτών στο πλαίσιο των αλληλεπιδράσεων των ατόμων. Ουσιαστικά, γίνεται αντιληπτή ως μια έννοια ομπρέλα που διαμορφώνει και διαμορφώνεται από τις σχέσεις με τους άλλους. Παρέχει, επιπρόσθετα, ένα σκελετό για την οριοθέτηση στόχων και την κινητοποίηση του ατόμου. Τέλος, συνιστά ένα αδιάσπαστο στοιχείο για μια ποιοτική ζωή καθώς μια αποδεκτή ταυτότητα συμβάλλει στη συνοχή, ευημερία και ικανοποίηση του ατόμου (Christiansen, 1999).

Η έννοια της επαγγελματικής ταυτότητας

Η εργασία, ως αναπόσπαστο κομμάτι της καθημερινότητας του ατόμου, επιδρά αναμφισβήτητα στη διαμόρφωση της ταυτότητάς του. Δεν αποτελεί απλά βασικό βιοποριστικό μέσο αλλά και μέσο κοινωνικής ενσωμάτωσης, ανάπτυξης και έκφρασης της ταυτότητάς του (Christiansen, 1999). Ο Christiansen (1999), σύμφωνα με τους Phelan και Kinsella (2011), είναι ο πρώτος που έκανε σαφή σύνδεση ανάμεσα σε απασχόληση και την προσωπική - κοινωνική ταυτότητα στη σχετική βιβλιογραφία. Ανέφερε ότι η εργασία συμβάλλει στη διαμόρφωση της επαγγελματικής ταυτότητας και είναι το πρωταρχικό μέσο που έχει κάποιος για να εκφράσει την ταυτότητά του. Για τον ίδιο «*όταν χτίζουμε την ταυτότητά μας πάνω στην εργασία δημιουργείται το πλαίσιο για μια ζωή γεμάτη νόημα*» (σ.547).

Στη βιβλιογραφία η έννοια της επαγγελματικής ταυτότητας συναντάται με πολλούς διαφορετικούς όρους (professional identity, work identity, occupational identity, vocational identity, career identity). Η διαμόρφωσή της συνιστά μια διαδικασία που επεκτείνεται δια βίου, όπου το άτομο τη δομεί και την επαναδομεί διαρκώς (FAME Consortium, 2007) Αποτελεί ένα καθοριστικό στοιχείο της συνολικής ταυτότητάς του, καθώς δε σχετίζεται μόνο με τις επαγγελματικές επιλογές και επιτεύξεις αλλά και με τη νοηματοδότηση της ζωής του (Erikson, 1969; Nystrom, 2009).

Ενδεικτικά ο Kielhofner (2002) όρισε την επαγγελματική ταυτότητα (occupational identity) ως μια σύνθεση αυτού που είναι κάποιος ως επαγγελματίας και εκείνου που φιλοδοξεί να γίνει στην επαγγελματική του ζωή. Αφορά τα ενδιαφέροντα, τις δυνατότητες, τους στόχους και τις αξίες που άπτονται του επαγγέλματός του και αντανακλά τις συσσωρευμένες επαγγελματικές του εμπειρίες. Αναφορά σε μια κατασκευή νοημάτων, όπου το άτομο συσχετίζει τα κίνητρα, τα ενδιαφέροντα και τις ικανότητές του με αποδεκτούς επαγγελματικούς ρόλους (career identity), έκανε ο Meijers (1998).

Κάθε επαγγελματίας διαθέτει μια επαγγελματική ταυτότητα. Το ερώτημα, σύμφωνα με τη Nystrom (2009), είναι πόσο συνειδητά και σκόπιμα έχει δομηθεί. Είναι αδύνατον να νοηθεί κάποιος χωρίς επαγγελματική ταυτότητα, αλλά είναι δυνατόν οι ίδιοι οι επαγγελματίες να μην μπορούν να διατυπώσουν τις επαγγελματικές τους αξίες και ηθικές αρχές, οι οποίες δεν είναι πάντα συνειδητές.

Συνδέεται με τη συνειδητοποίηση του τι έχει πραγματική αξία στην εργασία και ποιες αξίες και ενδιαφέροντα διαμορφώνουν τη λήψη αποφάσεων. Το να λειτουργεί κάποιος, να

σκέφτεται και να συμπεριφέρεται ως επαγγελματίας θεμελιώνεται από την επαγγελματική του ταυτότητα (Trede, 2012).

Αναφορά στη συνειδητή αντίληψη του εαυτού ως επαγγελματία και τη συσχέτισή της με την επαγγελματική ταυτότητα (Occupational identity) γίνεται και από τον Kielhofner (2007) και τους Skorikov και Vondracek (2011). Εκτός από συνειδητή, η επαγγελματική ταυτότητα διακρίνεται από υποκειμενικότητα. Κάθε άτομο προσδίδει υποκειμενικό νόημα στην εργασία του ανάλογα με την προσωπική του ταυτότητα (FAME Consortium, 2007) και κατ'επέκταση προσλαμβάνει την επαγγελματική του ταυτότητα μέσα από συγκεκριμένη οπτική (Brookfield, 2012).

Η επαγγελματική ταυτότητα επηρεάζει και τον τρόπο που οι άνθρωποι σκέφτονται και συμπεριφέρονται στο πλαίσιο της δουλειάς τους και τους επαγγελματικούς ρόλους που υιοθετούν. Το πώς, βέβαια, θα λειτουργήσουν τα άτομα στον χώρο εργασίας τους και ποιες επαγγελματικές ταυτότητες θα επιλέξουν να ενστερνιστούν συσχετίζεται και με τον τρόπο που αντιλαμβάνονται την εργασία τους. Διαφορετικά θα λειτουργήσουν εκείνοι οι οποίοι αντιλαμβάνονται την εργασία τους ως απλή δουλειά, διαφορετικά εκείνοι που τη βλέπουν ως καριέρα και αλλιώς εκείνοι που τη βιώνουν ως κάλεσμα (Walsh & Gordon, 2008). Στην περίπτωση που η εργασία για κάποιον αποτελεί καθαρά βιοποριστικό μέσο, απουσιάζουν οι προοπτικές και οποιοδήποτε αίσθημα μοναδικότητας με αποτέλεσμα να υιοθετείται παθητικά η ταυτότητα που του δίνεται. Αντίθετα, αν η εργασία αποτελεί σημαντικό κομμάτι και συνδέεται με τις αντίστοιχες επαγγελματικές φιλοδοξίες και επιτεύξεις, τότε η επαγγελματική ταυτότητα που προκύπτει είναι πιο συνειδητή (FAME Consortium, 2007).

Η δόμηση της επαγγελματικής ταυτότητας είναι μια μακρά διαδικασία που ξεκινά από τη παιδική ηλικία, γίνεται όλο και πιο περίπλοκη και εμπλουτίζεται κατά την εφηβεία και την ενήλικη ζωή. Η εφηβεία θεωρείται ουσιαστικά το στάδιο στο οποίο αρχίζει να διαμορφώνεται η επαγγελματική ταυτότητα, καθώς είναι λίγες οι περιπτώσεις παιδιών που έχουν την ωριμότητα να αναπτύξουν μια ρεαλιστική επαγγελματική ταυτότητα από νεαρή ηλικία (Vondracek, Silbereisen, Reitzle & Wiesner, 1999). Σύμφωνα με τον Erikson (1969) η σημαντικότερη αναπτυξιακή διαδικασία στην εφηβεία είναι η ανάπτυξη ταυτότητας. Οι έφηβοι αρχίζουν συνήθως κατά την περίοδο αυτή να αμφισβητούν και να επαναξιολογούν αξίες και συμπεριφορές των μελών της οικογένειάς τους που είναι συνυφασμένες με την εργασία. Επέρχεται τότε μια κρίση ταυτότητας που οδηγεί συνήθως σε μια περίοδο διερευνήσεων διαφορετικών επαγγελματικών επιλογών. Είναι μια στρεσογόνα, δύσκολη, αλλά αναπόφευκτη διαδικασία κατά μια έννοια για τη μετέπειτα επαγγελματική και ψυχολογική τους ενσωμάτωση.

Αν δεν καταφέρει να δομήσει ο έφηβος μια ασφαλή αίσθηση ταυτότητας ενδέχεται να αντιμετωπίσει σοβαρά ψυχολογικά προβλήματα στο μέλλον (Erikson, 1969).

Πάνω στη θεωρία του Erikson (1969) βασίστηκε ο Marcia (1966), ο οποίος προτείνει τέσσερις διαφορετικές κατηγορίες εφηβικής ταυτότητας. Για τον ίδιο η ταυτότητα αποτελεί μια προσωπική δομή, ένα αυτό-κατασκευαζόμενο δυναμικό σύνολο φιλοδοξιών, δεξιοτήτων, πεποιθήσεων και προσωπικών βιωμάτων. Η εφηβεία είναι η περίοδος όπου υφίσταται κρίση ταυτότητας, η οποία επιλύεται μέσα από τις επιλογές των νέων για το μέλλον τους σε διάφορους τομείς (Marcia, 1980). Η ταυτότητα που θα διαμορφώσει ένα άτομο εξαρτάται από την παρουσία ή την απουσία δυο χαρακτηριστικών, της διερεύνησης και της δέσμευσης. Η διερεύνηση αποτελεί περίοδο κατά την οποία ο έφηβος διερευνά εναλλακτικούς τρόπους δράσης και παίρνει αποφάσεις, ενώ η δέσμευση αφορά την επένδυση σε μία πορεία δράσης ή σε μία ιδεολογία.

Με βάση, λοιπόν, τον διαφορετικό βαθμό επίτευξης του κάθε χαρακτηριστικού ο Marcia (1966) προτείνει τις εξής τέσσερις κατηγορίες ταυτότητας:

Α. Κατακτημένη ταυτότητα (identity achievement): αφορά τον έφηβο ο οποίος έχει διερευνήσει ποιος είναι και ξέρει τι θέλει να κάνει επαγγελματικά.

Β. Δοτή ταυτότητα (Foreclosure): αφορά τον έφηβο που έχει καταλήξει σε κάτι χωρίς όμως ιδιαίτερη αναζήτηση.

Γ. Μορατόριουμ (Moratorium): αφορά εκείνον που βρίσκεται ακόμα σε φάση διερεύνησης και δεν έχει πάρει ακόμα κάποια απόφαση.

Δ. Σύγχυση ταυτότητας (Identity diffusion): αφορά τον έφηβο που ούτε έχει προβεί σε κάποια αναζήτηση ούτε έχει καταλήξει σε κάποια δέσμευση.

Ο ίδιος τονίζει ότι οι έφηβοι δεν προσκολλώνται απαραίτητα και μόνιμα σε μία από τις τέσσερις κατηγορίες αυτές. Αντίθετα ορισμένοι αμφιταλαντεύονται ανάμεσα στο Μορατόριουμ και στην Κατακτημένη Ταυτότητα. Οι δυο αυτές κατηγορίες ταυτοτήτων συνδέθηκαν με θετικά χαρακτηριστικά όπως υψηλή αυτοεκτίμηση και αυτονομία σε έρευνα που διεξήχθη το 1993 από τον Meeus. Από την άλλη, στην ίδια έρευνα, η δοτή ταυτότητα και η σύγχυση ταυτότητας συνδέθηκαν με αρνητικά χαρακτηριστικά όπως χαμηλή αυτοεκτίμηση, μειωμένη λογική και αυτονομία.

Αν και οι παραπάνω θεωρίες (Erikson- Marcia) έχουν μεγάλο ενδιαφέρον, σύμφωνα με τον Vondracek (1992) δεν αντανακλούν την πολυπλοκότητα της επαγγελματικής ταυτότητας και

το πώς συνδέεται με την υιοθέτηση αποδεκτών επαγγελματικών ρόλων. Ανεξάρτητα από αυτό, αν και η περίοδος της διερεύνησης ενδέχεται να είναι χρονοβόρα και δύσκολη, όπου οι έφηβοι δε θα μπορούν να πάρουν μια απόφαση για το επαγγελματικό τους μέλλον (Vondracek & Skorikov, 1997), θεωρείται σημαντικό οι νέοι να έχουν τουλάχιστον μια γενική αίσθηση για την κατεύθυνση που επιθυμούν να ακολουθήσουν κατά την ενηλικίωσή τους. Συνιστά, δηλαδή, ένα πολύ κομβικό κομμάτι της ανάπτυξης της επαγγελματικής τους ταυτότητας (Skorikov & Vondracek, 2011).

Ένα άλλο πολύ κομβικό σημείο στη διαμόρφωση της επαγγελματικής ταυτότητας είναι η περίοδος των σπουδών και η πρώτη επαφή με το επάγγελμα μέσω της πρακτικής. Κατά την περίοδο αυτή γίνεται αναφορά στην προ-επαγγελματική ταυτότητα (pre-professional identity). Αφορά μια λιγότερο ώριμη εκδοχή της επαγγελματικής ταυτότητας. Συνδέεται με την εξοικείωση και την κατανόηση των δεξιοτήτων, συμπεριφορών, της κουλτούρας και ιδεολογίας του επιθυμητού επαγγέλματος από τον φοιτητή. Μέσα από την εμπλοκή του σε διάφορα πλαίσια ο φοιτητής δίνει νόημα στο επιδιωκόμενο επάγγελμά του (Jackson, 2016).

Σύμφωνα με την Trede (2012), η προ-επαγγελματική ταυτότητα δεν πρέπει να θεωρηθεί ως ένα σύνολο κανόνων που πρέπει να κατακτηθούν αλλά περισσότερο σχετίζεται με το άτομο το οποίο είναι σε θέση να αναλάβει την ευθύνη και να πάρει συνετές αποφάσεις σε καταστάσεις που το απαιτούν. Σύμφωνα με τον Fellenz (2016) οι φοιτητές μέσω της πρακτικής μαθαίνουν και κατανοούν αξίες, συμπεριφορές και προσδοκίες βασικές για τα περισσότερα επαγγέλματα και κυρίως για εκείνα στα οποία στοχεύουν. Αυτό το στάδιο εξοικείωσης με την ιδεολογία ενός επαγγέλματος είναι καθοριστικό, καθώς ο φοιτητής συνειδητοποιώντας ποιον επαγγελματικό εαυτό φιλοδοξεί να υιοθετήσει, βρίσκει τα κίνητρα, την κατεύθυνση και ό,τι απαιτείται για να το επιτύχει. Για να κατακτηθεί αυτό δεν αρκεί η απλή συμμετοχή στην πρακτική αλλά απαιτείται σύμφωνα με τη Izadinia (2013) και η κριτική ανασκόπηση ενός συνόλου προσωπικών χαρακτηριστικών και εμπειριών που θα διευκολύνουν τη διαμόρφωση της επαγγελματικής ταυτότητας.

Η Peel (2005) παρομοίασε την ανάπτυξη της επαγγελματικής ταυτότητας με μια πορεία προς την κριτική μάθηση. Η επαγγελματική ανάπτυξη του φοιτητή για την ίδια συνιστά μια οδύσσεια που στηρίζεται στη βιωματική μαθησιακή διαδικασία. Δεν αρκεί, δηλαδή, απλά ο φοιτητής να συμμετέχει στην πρακτική άκριτα, αλλά χρειάζεται συνεχής στοχαστική διάθεση και ενεργή εμπλοκή εκ μέρους του. Οι παραπάνω θέσεις συνδέονται με την ενεργή εμπλοκή και τη συνειδητότητα, που αναφέρθηκε παραπάνω, του ατόμου στη διαμόρφωση της ταυτότητάς του.

Συσχέτιση με την ενεργή εμπλοκή του επαγγελματία στην κατασκευή της επαγγελματικής του ταυτότητας έκανε η Ibarra (1999). Η ίδια αναφέρθηκε στον πειραματισμό των ατόμων με προσωρινούς εαυτούς ως δοκιμές για πιθανούς επαγγελματικούς ρόλους που θέλουν να υιοθετήσουν. Οι επαγγελματίες σύμφωνα με την ίδια αρχικά παρατηρούν πιο έμπειρα άτομα στον χώρο εργασίας τους, τα οποία λειτουργούν ως επαγγελματικά πρότυπα. Μετέπειτα πειραματίζονται με προσωρινούς εαυτούς, οι οποίοι ουσιαστικά αφορούν «*προσωρινές λύσεις ώστε οι άνθρωποι να γεφυρώσουν την απόσταση ανάμεσα στις τωρινές τους δυνατότητες και τις αναπαραστάσεις που έχουν για αυτό που αναμένεται από τον καινούργιο τους ρόλο*» (σ.765). Στο τέλος το άτομο αξιολογεί τους προσωρινούς εαυτούς που υιοθέτησε με βάση εσωτερικά πρότυπα και την εξωτερική ανατροφοδότηση που θα λάβει.

Αναφορικά με τη δόμηση της επαγγελματικής ταυτότητας των ενηλίκων και πώς οι διαφορετικές επαγγελματικές εμπειρίες την επηρεάζουν η βιβλιογραφία είναι πιο περιορισμένη. Οι ενήλικες επιδιώκουν συνεχώς να ισορροπήσουν ανάμεσα σε επαγγελματική ζωή και προσωπική. Επαγγελματική και προσωπική ταυτότητα είναι αλληλένδετες έννοιες. Η Nystrom (2009) τονίζει ότι η επαγγελματική ταυτότητα δεν αφορά ένα μεμονωμένο φαινόμενο που λαμβάνει χώρα στο πανεπιστήμιο ή στον χώρο εργασίας, αλλά τη δυναμική σχέση διαφορετικών πτυχών της επαγγελματικής και προσωπικής ζωής του ατόμου. Προκύπτει μέσω διαπραγματεύσεων μεταξύ προσωπικών και κοινωνικών επιδράσεων. Από την ανάλυση δεδομένων μιας έρευνας που έγινε κατά τη μετάβαση των φοιτητών στο εργασιακό περιβάλλον προέκυψαν τρία διαφορετικά είδη επαγγελματικής ταυτότητας που δείχνουν τη διαφορετική επίδραση επαγγελματικών και προσωπικών πτυχών. Οι τρεις μορφές ταυτότητας που προέκυψαν, από την απλούστερη στην πιο πλήρη είναι η μη διαφοροποιημένη ταυτότητα (non differentiated identity), η κατατμημένη (compartmentalized identity) και η ολοκληρωμένη ταυτότητα (integrated identity).

Η *μη διαφοροποιημένη ταυτότητα* (non differentiated identity) εντοπίζεται σε τελειόφοιτους φοιτητές, των οποίων η ζωή χαρακτηρίζεται από σημαντικές αλλαγές τόσο στον επαγγελματικό όσο και στον προσωπικό τομέα. Όλοι οι τομείς στη ζωή τους αλληλεπιδρούν και τα όρια ανάμεσα σε επαγγελματική και προσωπική ταυτότητα δεν είναι διακριτά. Η δόμηση της επαγγελματικής ταυτότητάς τους επηρεάζεται σημαντικά από το περιβάλλον και το περιεχόμενο των σπουδών τους, τις αλληλεπιδράσεις με τους συμφοιτητές, την οικογένειά, τους παλιούς φίλους και τις προσλαμβάνουσες προσδοκίες τους.

Η *κατατμημένη ταυτότητα* (compartmentalized identity) χαρακτηρίζεται από σαφή οριοθέτηση της επαγγελματικής από την προσωπική ζωή. Αφορά απόφοιτους που προσπαθούν να μπουν στην αγορά εργασίας και άτομα που έχουν πρόσφατα ξεκινήσει να εργάζονται. Οι

αρχάριοι επαγγελματίες δίνουν προτεραιότητα στην επαγγελματική τους ανάπτυξη, καθώς προσπαθούν να δημιουργήσουν τα θεμέλια για τον νέο επαγγελματικό τους ρόλο. Συχνά αυτό λειτουργεί εις βάρος της προσωπικής τους ζωής.

Τέλος, οι επαγγελματίες που έχουν επιτύχει ισορροπία ανάμεσα στους διαφορετικούς τομείς της ζωής τους υιοθετούν την *ολοκληρωμένη ταυτότητα* (integrated identity). Η υιοθέτηση μιας τέτοιας ταυτότητας είναι αποτέλεσμα επαγγελματικής ωριμότητας και εμπειρίας. Η αυτοπεποίθηση που έχουν αποκομίσει οι επαγγελματίες μέσω της επαγγελματικής εμπειρίας τους επιτρέπει να διακρίνουν πώς ο κάθε τομέας της ζωής τους σχετίζεται με τη συνολική τους ταυτότητα (Nystrom, 2009).

Συμπερασματικά, με βάση όσα ειπώθηκαν παραπάνω και αναφορικά με το έργο των Brown, Kirpal & Rauner (2007) για τις επαγγελματικές ταυτότητες. είναι εμφανές ότι η επαγγελματική ταυτότητα δεν είναι κάτι στατικό, αλλά δυναμικό και υπό συνεχής διαμόρφωση. Συγκροτείται επηρεαζόμενη από συνεχείς αλληλεπιδράσεις. Το κάθε άτομο εμπλέκεται ενεργά στη σφυρηλάτησή της, αν και ενδέχεται να περιορίζεται από κοινωνικοοικονομικούς παράγοντες. Τέλος, η επαγγελματική ταυτότητα είναι ατομική υπόθεση. Κάθε άτομο διαθέτει μια μοναδική που κατέχει διαφορετική αξία στη ζωή του από εκείνη του συναδέλφου του.

Η σημασία της επαγγελματικής ταυτότητας

Όπως έχει φανεί μέσα από τη μέχρι τώρα ανασκόπηση της βιβλιογραφίας η επαγγελματική ταυτότητα προσδίδει νόημα στη ζωή του ατόμου, καθώς αποτελεί ένα σημαντικό εργαλείο για να κατανοήσει και να ορίσει τον εαυτό του και τον γενικότερο σκοπό της ζωής του. Παρέχει στο άτομο ένα επαγγελματικό πλαίσιο και μια κατεύθυνση αναφορικά με τους επαγγελματικούς του στόχους (Christiansen, 1999; Meijers, 1998).

Όσον αφορά τους νέους, μια αναπτυγμένη επαγγελματική ταυτότητα τους επιτρέπει να προβούν σε ορθολογικότερες και πιο συνειδητές αποφάσεις αναφορικά με την επαγγελματική τους πορεία, να κάνουν αποτελεσματικότερες επιλογές με λιγότερο άγχος (Gushue, Scanlan, Pantzer & Clarke, 2006; Meijers, 1998), ενώ έχει συνδεθεί με την επαγγελματική ετοιμότητα και αποφασιστικότητα (Gushue et al., 2006). Πολύ σημαντική αντίστοιχα είναι η δόμηση μιας προσαρμοστικής επαγγελματικής ταυτότητας, σύμφωνα με τους Skorikov και Vondracek (2011), ώστε να μπορεί ο νέος να ανταπεξέλθει στις νευραλγικές αλλαγές στον εργασιακό

χώρο. Ενώ στο παρελθόν οι νέοι στηρίζονταν με τον έναν ή τον άλλον τρόπο στους γονείς τους για την επαγγελματική πορεία που θα ακολουθούσαν, οι σύγχρονες κοινωνικοοικονομικές, εκπαιδευτικές και εργασιακές αλλαγές δεν τους επιτρέπουν να στηρίζονται αποκλειστικά σε εκείνους για επαρκή επαγγελματικά πρότυπα. Η επαγγελματική τους επιτυχία και ικανοποίηση συνδέεται πλέον με την ανάπτυξη μιας εξατομικευμένης και προσαρμοστικής επαγγελματικής ταυτότητας. Λόγω των νέων δεδομένων και απαιτήσεων της αγοράς εργασίας, οι οποίες έχουν διογκωθεί, κρίνεται θεμελιώδες οι νέοι να μπορούν να είναι ευέλικτοι και προσαρμοστικοί.

Για τον ενήλικα επαγγελματία η επαγγελματική ταυτότητα αποτελεί ένα μέσο αυτοπροσδιορισμού, ένα ουσιαστικά προσχέδιο για το επαγγελματικό του μέλλον, μέσω του οποίου το άτομο κατανοεί σε ποιο σημείο ακριβώς βρίσκεται και την κατεύθυνση που επιθυμεί να κινηθεί μελλοντικά αναφορικά με τα επαγγελματικά του (Kielhofner, 2002). Επιπρόσθετα, η επαγγελματική ταυτότητα έχει συνδεθεί με ένα σύνολο θετικών συναισθημάτων, με τη ψυχοκοινωνική ενσωμάτωση του ατόμου, με αισθήματα ικανοποίησης και με μια ποιοτική ζωή (Christiansen, 1999).

Από την άλλη η αποτυχία εδραίωσης της είναι συνυφασμένη με αρνητικά συναισθήματα, ενδέχεται να οδηγήσει σε παλινδρομήσεις αναφορικά με τον αυτοπροσδιορισμό, ακόμα και σε απώλεια ταυτότητας. Αντίστοιχα, μια άκαμπτη και περιορισμένη επαγγελματική ταυτότητα, λειτουργεί ως τροχοπέδη για την επαγγελματική επιτυχία και ικανοποίηση του εργαζομένου (Brown et al., 2007).

Παράγοντες που επιδρούν στη διαμόρφωση της επαγγελματικής ταυτότητας

Η ανάπτυξη της επαγγελματικής ταυτότητας, σύμφωνα με την ευρύτερη βιβλιογραφία, συνδέεται με τις εμπειρίες του ατόμου, τα χαρακτηριστικά, την προσωπικότητά του, τις διαπροσωπικές σχέσεις και το πλαίσιο του, αφορά δηλαδή ένα σύνολο παραγόντων που αλληλεπιδρούν μεταξύ τους.

Αναφορικά με την κατασκευή της επαγγελματικής ταυτότητας πολλές θεωρίες, σύμφωνα με τους Phelan και Kinsella (2011), επικεντρώνονται καθαρά σε εσωτερικούς παράγοντες. Ως παράδειγμα αναφέρουν τις θεωρίες των Christiansen (1999) και Kielhofner (2002) που

εστιάζουν κυρίως σε εσωτερικούς παράγοντες και χαρακτηριστικά της προσωπικότητας του ατόμου (λ.χ. αυτοπεποίθηση, αυτοεκτίμηση). Και οι δυο θεωρούν τα εσωτερικά κίνητρα και τους εσωτερικούς στόχους ως καθοριστικά, ενώ γίνεται μικρή αναφορά στους ευρύτερους κοινωνικούς και πολιτιστικούς παράγοντες. Ο Christiansen (1999) ουσιαστικά ισχυρίζεται ότι το κάθε άτομο επιλέγει και έχει τον έλεγχο για τη διαμόρφωση της επαγγελματικής του ταυτότητας, σημείο στο οποίο συγκλίνει ο Kielhofner (2002), συνυπολογίζοντας όμως και το κοινωνικό πλαίσιο του ατόμου. Ο ίδιος κάνει αναφορά στην ανάγκη κοινωνικής αποδοχής και πώς αυτή επεκτείνεται στις επαγγελματικές επιλογές, καθώς τα άτομα επιζητούν την επιδοκιμασία από γονείς, συνομηλίκους και την ευρύτερη κοινωνία. Οι Phelan και Kinsella (2011) αντιλαμβάνονται αυτές τις θεωρίες ως ελλιπείς τονίζοντας ότι το άτομο βρίσκεται σε συνεχής αλληλεπίδραση με το περιβάλλον του. Οι επαγγελματικές επιλογές των ατόμων ενδέχεται να περιορίζονται ή και να ενισχύονται αντίστοιχα από διάφορους κοινωνικούς και πολιτιστικούς παράγοντες. Τονίζουν ότι η ατομοκεντρική εννοιολόγηση της ταυτότητας ενδέχεται να περιορίσει την κατανόηση της έννοιας της επαγγελματικής ταυτότητας.

Το 1994 η Gottfredson υπογράμμισε την αλληλεπίδραση ενός συνόλου παραγόντων, εσωτερικών και εξωτερικών, όπως οι κοινωνικές εμπειρίες κατά την παιδική και εφηβική ηλικία, το φύλο, η κοινωνική τάξη, οι πνευματικές ικανότητες, τα επαγγελματικά ενδιαφέροντα, οι αξίες του ατόμου, ως εξίσου σημαντικών για τη λήψη διαφόρων επαγγελματικών αποφάσεων. Ειδικότερα επιχείρησε να εξηγήσει το εξής παράδοξο: την επίδραση διαφόρων κοινωνικών στερεοτύπων και κοινωνικών περιορισμών από τη μία και τη διαφορετική ανταπόκριση ατόμων στα ίδια εξωτερικά ερεθίσματα από την άλλη. Είναι έκδηλο ότι παιδιά που ανήκουν σε διαφορετικό φύλο και κοινωνική τάξη τείνουν να επιδιώκουν επαγγέλματα που θεωρούν ότι συνάδουν με αυτά. Εντούτοις, εντόπισε και άτομα που μεγαλώνουν στο ίδιο περιβάλλον, όπως για παράδειγμα αδέρφια του ίδιου φύλου, και τα οποία διαφέρουν σημαντικά ως προς τις δεξιότητες, τα ενδιαφέροντα και τις επαγγελματικές επιλογές τους. Το εύρημα αυτό αναδεικνύει τον ενεργό ρόλο που αναλαμβάνει κάθε άτομο για την επαγγελματική του εξέλιξη. Καταλήγει, λοιπόν, στο συμπέρασμα ότι η επαγγελματική ταυτότητα εξαρτάται τόσο από εσωτερικούς όσο και από εξωτερικούς παράγοντες.

Αν και δε συγκλίνουν όλες οι έρευνες ως προς τον ρόλο της οικογένειας και του ευρύτερου κοινωνικού και εκπαιδευτικού περιβάλλοντος, η πλειοψηφία τους αναφέρει ότι τα συγκεκριμένα πλαίσια συμβάλλουν στην προσωπικότητα και τα χαρακτηριστικά των παιδιών και κατ΄επέκταση στις επαγγελματικές προδιαθέσεις τους. Για τους νέους η επαγγελματική κοινωνικοποίηση λαμβάνει χώρα στην οικογένεια, σε κοινωνικούς και εκπαιδευτικούς κύκλους. Αν το κοινωνικό και οικογενειακό περιβάλλον ευνοεί την απόκτηση βασικών δεξιοτήτων που

είναι απαραίτητες για την επίτευξη μελλοντικών δραστηριοτήτων (π.χ. καθορισμός στόχων, οργάνωση και εκτέλεση εργασιών) και την ανάπτυξη κοινωνικών αναπαραστάσεων αναφορικά με επαγγέλματα αυτό θα μεταφραστεί και στο επαγγελματικό μέλλον του ατόμου. Αντίστοιχα και τα ερεθίσματα που θα προσλάβει από το εκπαιδευτικό του περιβάλλον θα καθορίσουν σε σημαντικό βαθμό την ενήλικη πορεία του (Cohen-Scali, 2003).

Η επαγγελματική ταυτότητα αρχίζει να αναπτύσσεται από την παιδική ηλικία. Τα παιδιά από μικρή ηλικία έρχονται αντιμέτωπα με δυο μορφές αντιπροσώπευσης της εργασίας. Η πρώτη λαμβάνει χώρα στην οικογένεια, όπου μεταδίδονται γνώσεις, αναπαραστάσεις και συμπεριφορές πάνω στην εργασία και η δεύτερη, πιο θεσμοθετημένη, είναι το εκπαιδευτικό σύστημα, όπου υπάρχει αντίστοιχα μετάδοση πληροφοριών και ερεθισμάτων (Cohen-Scali, 2003).

Οι επιδράσεις της οικογένειας, ως πρώτος χώρος κοινωνικοποίησης του ατόμου, στη σφυρηλάτηση της επαγγελματικής ταυτότητας, είναι περίπλοκες και καθορίζονται από ένα εύρος παραγόντων. Οι άτυπες ή έμμεσες επιδράσεις της ενδέχεται να δράσουν καταλυτικά για το πώς θα λειτουργήσουν μετέπειτα οι νέοι στον χώρο εργασίας τους και το τι θα εγκρίνουν ή θα απορρίψουν (Skorikov & Vondracek, 2011). Υπάρχουν στοιχεία που υποστηρίζουν ότι οι οικογένειες που προωθούν την εξερεύνηση, την ανεξαρτησία και τα κατορθώματα των παιδιών τους διευκολύνουν τη διαμόρφωση της επαγγελματικής ταυτότητας, ενώ ένα δυσλειτουργικό περιβάλλον δεν ευνοεί τη δημιουργία μιας προσαρμοστικής ταυτότητας (Berrios- Allison, 2005).

Οι νέοι αποκτούν μια καλύτερη αίσθηση ταυτότητας μέσα σε μια ισορροπημένη οικογένεια, όπου υπάρχουν υγιείς δεσμοί προσκόλλησης και ενδιαφέροντος ενώ παράλληλα τους δίνεται χώρος να λειτουργήσουν αυτόνομα και να εκφράσουν την ατομικότητά τους. Από την άλλη σε οικογένειες όπου δεν είναι ξεκάθαρα τα όρια, οι νέοι ενδέχεται να βιώσουν σύγχυση ταυτότητας (identity diffusion) και έτσι να αποφύγουν να πάρουν μια απόφαση αναφορικά με το μέλλον τους είτε να συμβιβαστούν με μια επιλογή χωρίς διερεύνηση ώστε να ικανοποιήσουν τις προσδοκίες των γονέων τους (Berrios- Allison, 2005). Σε έρευνα βέβαια των Hargrove, Inman, και Crane (2005) δε βρέθηκε καμία συσχέτιση ανάμεσα στο είδος των οικογενειακών δεσμών, στην ποιότητα των σχέσεων και στην ανάπτυξη της επαγγελματικής ταυτότητας.

Η Berrios- Allison (2005) αξιοποίησε την ταξινόμηση του Marcia (1966) για να αναδείξει την επίδραση της οικογένειας στον επαγγελματικό προσανατολισμό 232 φοιτητών. Βρέθηκε, λοιπόν, ότι νέοι που μεγάλωναν σε υποστηρικτικές οικογένειες, όπου υπήρχαν σαφή όρια και ένα υγιές συναισθηματικό πλαίσιο, αισθάνονταν πιο άνετα να μοιραστούν με τους γονείς τους τις επαγγελματικές τους προσδοκίες και να λειτουργήσουν παράλληλα αυτόνομα ώστε να πάρουν τις δικές τους αποφάσεις (κατακτημένη ταυτότητα). Αντίθετα νέοι που μεγάλωναν σε παρεμβατικές οικογένειες είτε κατέληγαν απλά να υιοθετήσουν μια δοτή ταυτότητα χωρίς

προσωπική διερεύνηση, ώστε να ανταποκριθούν στις προσδοκίες των γονέων, είτε καθυστερούσαν να καταλήξουν σε κάποια απόφαση (μορατόριουμ) ή απλά αισθάνονταν μπερδεμένοι (σύγχυση ταυτότητας).

Όλες οι επιδράσεις που δέχονται συνειδητά ή ασυνείδητα οι νέοι από το οικογενειακό τους περιβάλλον θα διαμορφώσουν σταδιακά την ταυτότητά τους. Με βάση αυτά τα ερεθίσματα, σημειώνει ο Gottfredson (1994), οι νέοι δημιουργούν έναν γνωστικό χάρτη επαγγελμάτων, επηρεασμένοι από στερεότυπα και αναπαραστάσεις που μεταδίδονται από την οικογένειά τους αλλά και από τα μέσα ενημέρωσης. Με πυξίδα, λοιπόν, αυτόν τον γνωστικό χάρτη αποφασίζουν ποια επαγγέλματα θεωρούνται αποδεκτά και ποια όχι. Συγκρίνουν και αξιολογούν επαγγέλματα με βάση το τι θεωρείται αποδεκτό για το φύλο τους και το κύρος του κάθε επαγγέλματος.

Αν και ένα τέτοιο μοντέλο έχει δεχτεί κριτική καθώς θεσπίζει τύπους που αναμένεται να διαφοροποιηθούν μελλοντικά, αξίζει να σημειωθεί ότι υπογραμμίζει το γεγονός ότι η επαγγελματική ταυτότητα συνδέεται με τις πρώιμες κοινωνικές και οικογενειακές εμπειρίες του ατόμου, τις πρώιμες διαδικασίες κοινωνικοποίησης και επίσης τις αναπαραστάσεις της εργασίας και των επαγγελμάτων που εδραιώνονται κατά την παιδική και εφηβική ηλικία (Cohen-Scali, 2003).

Άλλα ενδιαφέροντα αποτελέσματα της έρευνας της Berrios- Allison (2005) αφορούν τη συσχέτιση επαγγελματικής πορείας με το οικονομικό πλαίσιο, το πολιτιστικό και τη φυλετική καταγωγή. Ενδεικτικά φάνηκε ότι φοιτητές που προέρχονταν από οικογένειες με μεγαλύτερη οικονομική άνεση ήταν πιθανότερο να επιτύχουν επαγγελματικά συγκριτικά με εκείνους που προέρχονταν από οικογένειες με χαμηλότερο εισόδημα, καθώς υπήρχε η αντίστοιχη υλική υποστήριξη για να κυνηγήσουν τα όνειρά τους. Αναφορικά με τη φυλετική καταγωγή σημαντικές διαφορές εντοπίστηκαν σε Λατίνους φοιτητές, γεγονός που ενδέχεται να συσχετίζεται με τους ισχυρούς οικογενειακούς δεσμούς που εντοπίζονται σε αυτές τις ομάδες. Τόσο Λατίνοι φοιτητές όσο και Αφροαμερικανοί, αλλά και γενικότερα φοιτητές που ανήκαν σε μειονότητες, ήταν λιγότερο πιθανό να βρίσκονται σε σύγχυση. Αυτό ενδέχεται να οφείλεται στις περιορισμένες εκπαιδευτικές ευκαιρίες που είχαν, γεγονός που τους ώθησε να πάρουν μια συνειδητή απόφαση αναφορικά με τις σπουδές τους.

Αντίστοιχη επίδραση, σύμφωνα με τους Skorikov και Vondracek (2011), έχουν οι συνομήλικοι στη διαμόρφωση της επαγγελματικής ταυτότητας. Η θέση αυτή υποστηρίζεται και από την έρευνα του Meeus (1993) όπου φάνηκε ότι η υποστήριξη των φίλων στο λύκειο διευκολύνει την ανάπτυξη επαγγελματικής ταυτότητας και η επίδραση τους παραμένει σημαντική τόσο στο ακαδημαϊκό όσο και στο επαγγελματικό πλαίσιο και μετά την αποφοίτησή τους. Η υποστήριξη των φίλων αποδείχτηκε σημαντικότερη ή ίδιας σημασίας με εκείνης των

γονέων. Φάνηκε, επιπρόσθετα, ότι μαθητές που ταξινομήθηκαν στις κατηγορίες της κατακτημένης ταυτότητας και του μορατόριουμ είχαν μεγαλύτερη στήριξη από φίλους στο σχολείο συγκριτικά με εκείνους στην κατηγορία της δοτής ταυτότητας και στην κατηγορία σύγχυση ταυτότητας. Καμία συσχέτιση δε βρέθηκε όμως μεταξύ του αριθμού των φίλων και της επαγγελματικής ταυτότητας.

Καθοριστικό στην ανάπτυξη της επαγγελματικής ταυτότητας είναι και το σχολείο καθώς διευκολύνει την απόκτηση δεξιοτήτων, ενισχύει την ανάπτυξη ενδιαφερόντων και προτιμήσεων αναφορικά με την εργασία και παρέχει άμεσο ή έμμεσο επαγγελματικό προσανατολισμό (Vondracek & Skorikov, 1997). Η επίδραση φαίνεται να ποικίλει βέβαια ανάλογα με τη μορφή του εκπαιδευτικού συστήματος. Όπως σχολιάζουν οι Vondracek και Skorikov (1997) εκπαιδευτικά συστήματα που επικεντρώνονται αποκλειστικά σε ακαδημαϊκές επιδόσεις δεν ενισχύουν την επαγγελματική ταυτότητα καθώς στερούν από τους μαθητές την ευκαιρία να ενασχοληθούν με διάφορες δραστηριότητες και να διερευνήσουν τις επιλογές τους. Η δυνατότητα εξερεύνησης επαγγελματικών επιλογών από τους μαθητές ενισχύει την αποτελεσματικότερη λήψη επαγγελματικών αποφάσεων και επιδρά στην επαγγελματική τους ταυτότητα (Gushue et al., 2006). Επίδραση στη διαμόρφωση της, εκτός από τις σχολικές, έχουν και οι εξωσχολικές δραστηριότητες (Vondracek & Skorikov, 1997). Βέβαια, οι εξωσχολικές δραστηριότητες ίσως είναι απόρροια μιας ήδη αναπτυγμένης επαγγελματικής ταυτότητα και όχι το αντίστροφο. Όπως αναφέρουν οι Skorikov και Vondracek (2011), νέοι, οι οποίοι έχουν ήδη κατασταλάξει στο ποια κατεύθυνση θα ακολουθήσουν επαγγελματικά, καταπιάνονται με διάφορες δραστηριότητες για να ενισχύσουν τις επαγγελματικές τους προοπτικές.

Και οι ίδιες οι επιδόσεις των μαθητών στο σχολικό πλαίσιο συσχετίζονται με την επαγγελματική τους ταυτότητα. Μαθητές με υψηλότερες επιδόσεις στο σχολείο επιδεικνύουν ισχυρότερη επαγγελματική ταυτότητα από κείνους με πιο χαμηλές επιδόσεις. Αντίστοιχα το μεγαλύτερο ποσοστό εκείνων με υψηλές επιδόσεις υπάγονται στην κατηγορία της κατακτημένης ταυτότητας. Η επιτυχία στο σχολείο μειώνει την ανασφάλεια των εφήβων καθώς ενέχει μια υπόσχεση για ένα επιτυχημένο μέλλον. Αυτό ενθαρρύνει τους νέους στο να προσανατολιστούν προς μια κατεύθυνση (Meeus, 1993).

Κομβικό σημείο στην επαγγελματική εξέλιξη των νέων, τέλος, είναι και οι εμπειρίες που θα αποκομίσουν από την πρακτική άσκηση ως φοιτητές. Η πρακτική είναι το ιδανικό πλαίσιο για να διαμορφωθεί η επαγγελματική ταυτότητα και ο επαγγελματισμός καθώς προετοιμάζει τους φοιτητές για την εργασιακή πραγματικότητα (Trede, 2012). Ουσιαστικά ενθαρρύνει την απρόσκοπτη μετάβαση των φοιτητών σε επαγγελματίες καθώς εισέρχονται στην αγορά εργασίας

(Nyström, 2009) και τους επιτρέπει να εφαρμόσουν τις γνώσεις τους σε ένα περιβάλλον ελεγχόμενο και προστατευόμενο (Jackson, 2017).

Περιλαμβάνει την εκμάθηση επαγγελματικών ρόλων, την κατανόηση κουλτούρων, τον επαγγελματισμό και την επαγγελματική κοινωνικοποίηση (Trede, 2012). Για την Trede (2012) συνιστά έναν «*χώρο όπου εαυτός και επαγγελματικός εαυτός συναντιούνται*» (σ. 162). Είναι το πλαίσιο όπου «*η επαγγελματική ταυτότητα δοκιμάζεται, απειλείται και αναδιαμορφώνεται*» (στην ίδια σ.162). Επιπρόσθετα, συμπληρώνει, ότι η επαγγελματική ταυτότητα και η πρακτική μοιράζονται κοινά χαρακτηριστικά. «*Είναι αντίστοιχα περίπλοκα, ρευστά και καθοριστικά. Εκεί διασταυρώνονται διαφορετικοί χώροι: ο εαυτός ως μαθητής και ως επαγγελματίας, ο εαυτός στο πανεπιστήμιο και στο περιβάλλον εργασίας, η εκμάθηση της θεωρίας και η εκμάθηση της πράξης*» (στην ίδια σ. 164).

Η Jackson (2017) σε έρευνα της σε δείγμα 105 φοιτητών ανέδειξε ότι μέσα από την ενεργή εμπλοκή σε ένα εργασιακό περιβάλλον οι φοιτητές κατανόησαν καλύτερα τις ευθύνες που άπτονται ενός επαγγέλματος, τι αναμένεται από αυτούς για την αποτελεσματικότερη περάτωση της εργασίας, απέκτησαν μεγαλύτερη αυτοπεποίθηση για τις ικανότητές τους και καλύτερη κατανόηση για συμπεριφορές και αξίες που σχετίζονται με το εργασιακό περιβάλλον. Επιπρόσθετα, αντιλήφθηκαν τη σημασία του αναστοχασμού και της αυτοαξιολόγησης για να είναι σε θέση να ανταποκριθούν αποτελεσματικότερα στη δουλειά τους και τη σημασία της ενεργής εμπλοκής σε αυτήν.

Η έννοια της ενεργής εμπλοκής και του κριτικού αναστοχασμού των φοιτητών εμφανίζεται, όπως αναφέρθηκε και παραπάνω, συχνά στη βιβλιογραφία αναφορικά με τη μαθησιακή διαδικασία (Jackson, 2017; Peel, 2005; Trede, 2012; Trede, Macklin & Bridges, 2012). Όπως αναφέρει ο Brookfield (2012) μελλοντικά οι φοιτητές θα πρέπει να διαπραγματευτούν περίπλοκες καταστάσεις και αλληλεπιδράσεις στον χώρο εργασία τους λειτουργώντας ενεργητικά καθώς δεν είναι ουδέτερα όντα. Οι φοιτητές λοιπόν που λειτουργούν κριτικά, σκέπτονται αυτόνομα και ακούνε ενεργά, έχουν τον έλεγχο της επαγγελματικής τους πορείας και εξέλιξης. Αυτοί μαθαίνουν διαρκώς και αναπτύσσουν με επιμονή την επαγγελματική τους ταυτότητα. Οι καθηγητές απλώς έχουν καθοδηγητικό και βοηθητικό ρόλο με το να ενσταλάξουν την περιέργεια και να ενθαρρύνουν την εμπλοκή τους ώστε μελλοντικά να είναι σε θέση να διαχειριστούν διαφορετικές καταστάσεις.

Η έλλειψη αναστοχασμού και αυτοαξιολόγησης εκ μέρους των φοιτητών όσων βιώνουν στην πρακτική και των ερεθισμάτων που δέχονται, μπορεί, αντίθετα, να τους οδηγήσει ασυναίσθητα στην καλλιέργεια στερεότυπων, στη μίμηση μη επιθυμητών συμπεριφορών και

στην αναπαραγωγή φτωχών πρακτικών στερώντας τους την ευκαιρία για καινοτομίες και εξέλιξη μέσα από την κριτική σκέψη και τις δεξιότητες διαχείρισης προβλημάτων (Trede, 2012).

Εκτός από τις δυο παραπάνω ζωτικές μεταβλητές για την επαγγελματική εξέλιξη του ατόμου και την ανάπτυξη της επαγγελματικής του ταυτότητας, εξίσου σημαντικές είναι οι αλληλεπιδράσεις με άτομα του χώρου, η παρατήρηση πιο έμπειρων επαγγελματιών και ο ουσιαστικός διάλογος.

Πρωτίστως ο διάλογος και η συνεργασία πάνω στην πρακτική τόσο με συμφοιτητές όσο και με καθηγητές καθιστά τη μάθηση πιο ουσιώδη και αποτελεσματική (Izadinia, 2013; Trede, 2012; Trede et al., 2012). Ο διάλογος διευρύνει τους ορίζοντες και ενισχύει τη μαθησιακή διαδικασία. Επιτρέπει στα άτομα να στοχάζονται, να συζητούν και να λειτουργούν επαγγελματικά. Αποφασιστικής σημασίας είναι και οι αναστοχαστικές και κριτικές ερωτήσεις μέσω των οποίων αναπτύσσεται ο προβληματισμός και επέρχεται η εξέλιξη. Όλο αυτό το κομμάτι της αλληλεπίδρασης καθιστά σαφές, επιπρόσθετα, ότι η επαγγελματική ταυτότητα είναι ένα σημαντικό κομμάτι για τη μελλοντική επαγγελματική εξέλιξη των φοιτητών (Trede, 2012).

Πέρα από το κομμάτι της διαπροσωπικής επικοινωνίας ανάμεσα σε συμφοιτητές και καθηγητές, στην έρευνα της Jackson (2017) αναδείχθηκε και το κομμάτι της αλληλεπίδρασης με ήδη έμπειρους επαγγελματίες ως στοιχείο ανάπτυξης της επαγγελματικής ταυτότητας. Πάνω από το ένα τρίτο των συμμετεχόντων στην έρευνα ανέφερε ότι η γνώση που αποκόμισαν από τους επαγγελματίες κατά την πρακτική άσκηση ήταν σημαντική. Οι ίδιοι αναγνώρισαν ότι ο καλύτερος τρόπος για να επωφεληθούν από αυτούς είναι μέσα από την παρατήρηση, τη διαπροσωπική επικοινωνία και τις ερωτήσεις.

Αναφορά στη συμβολή πιο έμπειρων ατόμων κάνει και η Ibarra (1999). Η παρακολούθηση ατόμων με εμπειρία στο χώρο εργασίας τους και η ανατροφοδότηση από αυτούς, αναφέρει η ίδια, έχει επίδραση στον πειραματισμό των ατόμων με τους «προσωρινούς εαυτούς» και πώς αυτοί προσαρμόζονται στους νέους τους ρόλους.

Συνοπτικά, η επαγγελματική ταυτότητα επηρεάζεται από ένα σύνολο παραγόντων διαφορετικής έντασης που δρουν συμπληρωματικά. Πρέπει, όμως, να προστεθεί σε όλους τους παραπάνω παράγοντες και το ευρύτερο σύγχρονο κοινωνικό πλαίσιο. Η παγκοσμιοποίηση της αγοράς, η τεχνολογική εξέλιξη, η δια βίου μάθηση, η ευελιξία, η ανασφάλεια και η διαφοροποίηση στις σχέσεις εργαζόμενου- εργοδότη, είναι κάποιες από τις αλλαγές στον εργασιακό χώρο που επιδρούν με τον έναν ή τον άλλον τρόπο στη δόμηση της επαγγελματικής ταυτότητας (Kirpal, 2004). Οι αλλαγές αυτές έχουν οδηγήσει αναπόφευκτα στην ανάδειξη πιο ατομοκεντρικών επαγγελμάτων όπου το άτομο έχει πιο ενεργητικό ρόλο στην επαγγελματική του πορεία (Brown et al., 2007) συγκριτικά με το παρελθόν όπου το κοινωνικό πλαίσιο καθόριζε

σημαντικά την επαγγελματική του ταυτότητα (Kroger, 2007). Αυτό στις σύγχρονες μετά-βιομηχανικές κοινωνίες δεν είναι τόσο εφικτό, καθώς απαιτείται από το ίδιο το άτομο να αναλάβει πρωτοβουλίες (Kroger, 2007).

Πολλαπλές ταυτότητες

Μεγάλος αριθμός ατόμων φέρει πολλαπλές επαγγελματικές ταυτότητες με το να εμπλέκεται σε πολλαπλούς επαγγελματικούς ρόλους, επαγγέλματα και εργασιακά περιβάλλοντα κατά τη διάρκεια της ζωή του. Παλαιότερες πεποιθήσεις για σταθερούς επαγγελματικούς ρόλους και προβλεπόμενες επαγγελματικές καριέρες θεωρούνται πια παρωχημένες (Ashforth, 2001; Caza & Creary, 2016). Ένας ακαδημαϊκός, για παράδειγμα, φέρει ταυτόχρονα την ιδιότητα του εκπαιδευτικού και ερευνητή (Peel, 2005), αλλά και μια ψυχοθεραπεύτρια μπορεί να επιλέγει να εργάζεται ταυτόχρονα και ως συγγραφέας (Caza, Moss & Vough, 2018). Η ενασχόληση με παραπάνω από έναν επαγγελματικούς ρόλους μπορεί να λαμβάνει μέρος είτε με πρωτοβουλία του ίδιου του ατόμου είτε να παρακινείται από έναν οργανισμό ή επάγγελμα (Caza & Creary, 2016) είτε να είναι αποτέλεσμα συγκυριών και ανάγκης (Ashforth, 2001).

Άτομα που επιλέγουν ηθελημένα να υιοθετήσουν πολλαπλούς επαγγελματικούς ρόλους αισθάνονται ότι τα επαγγελματικά τους ενδιαφέροντα δεν καλύπτονται από ένα μόνο επάγγελμα και νιώθουν την ανάγκη να καταπιαστούν με παραπάνω ρόλους για να νοηματοδοτήσουν τη ζωή τους και να εκφραστούν. Δεν αρκούνται μόνο σε μια περιορισμένη ομάδα εξειδικευμένων δεξιοτήτων που αφορούν έναν επαγγελματικό κλάδο, αλλά αντίθετα επιλέγουν να συγκεντρώσουν ένα εύρος δεξιοτήτων και τις αξιοποιούν με διαφορετικούς τρόπους (Caza & Creary, 2016; Caza et al., 2018). Από την άλλη, εργαζόμενοι συχνά χρειάζεται να υιοθετήσουν πολλαπλούς επαγγελματικούς ρόλους, χωρίς να το επιθυμούν για την κάλυψη βιοποριστικών αναγκών (Ashforth, 2001).

Συμβαίνει, επίσης, οργανισμοί και επαγγέλματα να ασκούν πίεση ώστε τα άτομα να υιοθετήσουν πολλαπλούς επαγγελματικούς ρόλους. Για παράδειγμα πολλοί οργανισμοί δημιουργούν διπλούς ή υβριδικούς ρόλους μέσα στην ιεραρχία ώστε να γεφυρωθούν επαγγελματικά όρια και εργασίες. Μέσω αυτού είναι εφικτό οι διάφορες επιχειρήσεις να επεκτείνουν διάφορες αρμοδιότητες, καθήκοντα και προσδοκίες των υπαλλήλων τους. Είθισται αυτά τα υβριδικά επαγγέλματα, που συχνά αφορούν τη σύμπτυξη δυο διαφορετικών

επαγγελμάτων, στο χρόνο να «αυτονομηθούν» και να αποκτήσουν ξεχωριστό πλαίσιο, δικούς τους κανόνες, πρωτόκολλο και προγράμματα κατάρτισης (Caza & Creary, 2016).

Η διαχείριση των πολλαπλών αυτών επαγγελματικών ταυτοτήτων είναι συχνά μια περίπλοκη και ψυχοφθόρα διαδικασία. Το άτομο ενδέχεται να φέρει πολλαπλές επαγγελματικές ταυτότητες, και να προσπαθεί διαρκώς να τις ισορροπήσει και συνταιριάξει. Ένα σημαντικό ερώτημα που τίθεται είναι πώς συσχετίζονται η μια με την άλλη, στοιχείο που καθορίζει την περιπλοκότητα της ταυτότητας (Caza & Creary, 2016; Caza et al., 2018).

Μια ενδιαφέρουσα προσέγγιση για το πώς χειρίζονται οι επαγγελματίες πολλαπλές επαγγελματικές ταυτότητες παρουσιάζουν οι Caza και Creary (2016). Στην εργασία τους αποτυπώνουν πέντε διαφορετικές επαγγελματικές δομές ταυτότητας, οι οποίες διαφέρουν ως προς την πολυπλοκότητά τους. Τα δεδομένα προέρχονται από έρευνα εστιασμένη σε πιστοποιημένες νοσοκόμες- μαίες (πιο απλές δομές ταυτότητας) και πιστοποιημένες δασκάλες γιόγκας (πιο σύνθετες δομές ταυτότητας).

Το επάγγελμα της νοσοκόμας- μαίας θεωρείται υβριδικό, όπου ουσιαστικά τα άτομα από τεχνικής άποψης μπορούν να θεωρηθούν μέλη και των δυο επαγγελματικών ομάδων. Η κατηγορία αυτή καλύπτει αρμοδιότητες που υπάγονται πρώτον στον τυπικό ρόλο των νοσοκόμων (π.χ. αιμοληψία), δεύτερον αρμοδιότητες των μαιών (π.χ. παρουσία κατά τη γέννα) και τρίτον ρόλους μοναδικούς σε αυτήν την κατηγορία. Έχουν αυτόνομα εκπαιδευτικά προγράμματα, ξεχωριστές επαγγελματικές αλληλεπιδράσεις και κατευθυντήριες γραμμές (Caza & Creary, 2016).

Τα άτομα που εργάζονται στον συγκεκριμένο κλάδο διαφέρουν ως προς τον τρόπο που προσδιορίζονται επαγγελματικά. Στην έρευνα των Caza και Creary (2016) προέκυψαν τρεις διαφορετικές κατηγοριοποιήσεις αναφορικά με τις νοσοκόμες-μαίες. Οι συγκεκριμένες κατηγοριοποιήσεις υιοθετήθηκαν από την εργασία των Roccas και Brewer (2002). Οι Roccas και Brewer (2002) εστίασαν την εργασία τους στην υποκειμενική αναπαράσταση των αλληλοσυσχετίσεων ανάμεσα στις πολλαπλές κοινωνικές ταυτότητες και στους διαφορετικούς τρόπους που τα άτομα δομούν την ταυτότητά τους με βάση διαφορετικούς ρόλους που έχουν συχνά αντικρουόμενο χαρακτήρα.

Συγκεκριμένα, οι Caza και Creary (2016) εντόπισαν τις εξής κατηγορίες: τη διασταύρωση (intersection), όπου το άτομο αυτοπροσδιοριζόταν αποκλειστικά με έναν συνδυασμό των επαγγελματικών του ρόλων, με μια υποκατηγορία, στην προκείμενη περίπτωση με την υποκατηγορία της νοσοκόμας-μαίας και όχι ως νοσοκόμα ή ως μαία· την επικράτηση (dominance), όπου η μια επαγγελματική ταυτότητα υπερίσχυε της άλλης· και την τμηματοποίηση (compartmentalization), όπου το άτομο αυτοπροσδιορίζεται ισότιμα με βάση

την εκάστοτε επαγγελματική κατηγορία, αλλά σε διαφορετικές χρονικές στιγμές. Από τις τρεις παραπάνω κατηγορίες η πιο περίπλοκη είναι η τελευταία, καθώς το άτομο αντιλαμβάνεται τον κάθε επαγγελματικό ρόλο ως σημαντικό, πολύτιμο και αυτό-αναφορικό. Αντίθετα, οι δυο πρώτες είναι πιο απλοϊκές ταυτότητες, καθώς το άτομο επιλέγει να ταυτίζεται είτε με έναν συνδυασμό των δυο ταυτοτήτων είτε απλά με τη μια από τις δυο.

Οι άλλες δυο δομές ταυτότητας εντοπίστηκαν στην περίπτωση των πιστοποιημένων δασκάλων γιόγκας. Η μια ορίζεται ως ολισμός (holism), όπου το άτομο ενστερνίζεται πολλαπλούς επαγγελματικούς ρόλους για να δημιουργήσει μια ολιστική ταυτότητα που συνιστά το άθροισμά τους. Η έννοια του ολισμού υιοθετήθηκε από τους Ashforth και Johnson (2001), οι οποίοι στην εργασία τους πραγματεύονται τις πολλαπλές κοινωνικές ταυτότητες και τους τρόπους που τις αξιοποιούν κάθε φορά τα άτομα.

Η τελευταία δομή ταυτότητας, η οποία είναι και η περιπλοκότερη, είναι ο εμπλουτισμός (augmentation). Το άτομο που συγκαταλέγεται σε αυτήν την κατηγορία ενστερνίζεται μια πολύπλευρη ολιστική ταυτότητα, όπου η μια ταυτότητα εμπλουτίζει την άλλη. Οι πολλαπλές ταυτότητες είναι διακριτές, συμπληρωματικές και συχνά ενεργοποιούνται ταυτόχρονα στην ίδια περίσταση (Caza & Creary, 2016).

Δυο χρόνια αργότερα η Caza μαζί με τις Moss και Vough (2018) δημοσίευσε τα συμπεράσματα πενταετούς έρευνας αναφορικά με 48 άτομα που φέρουν συνειδητά πολλαπλούς ρόλους, εστιάζοντας στους τρόπους με τους οποίους τους διαχειρίζονται. Βρέθηκε, ότι ενώ σε πρώτη φάση τα άτομα κατείχαν συγχρόνως πολλαπλούς ρόλους, δεν υπήρχε σαφής σύνδεση ανάμεσά τους. Την περίπτωση αυτή ορίζουν ως συγχρονισμό των διαφορετικών ρόλων (synchronizing). Με τον καιρό όμως πολλά άτομα πέρασαν στη φάση της εναρμόνισης (harmonizing), όπου συσχέτισαν τους διαφορετικούς τους ρόλους για να δημιουργήσουν μια ενιαία ολιστική ταυτότητα. Πέρασαν, δηλαδή, από μια πιο απλοϊκή και τμηματοποιημένη δομή ταυτότητας σε μια πιο σύνθετη και καθολική.

Ο βαθμός στον οποίο η εμπλοκή σε πολλαπλούς ρόλους είναι αποτέλεσμα προσωπικής επιλογής θα επιδράσει στον βαθμό της πολυπλοκότητας της επαγγελματικής ταυτότητας του κάθε ατόμου. Πιο περίπλοκες δομές επαγγελματικής ταυτότητας, όπως ο ολισμός και ο εμπλουτισμός, που αναφέρουν οι Caza και Creary (2016) και η εναρμόνιση που αναφέρουν οι Caza κ.α. (2018) είναι πιο πιθανόν να είναι ηθελημένες. Όταν άτομα αυτοβούλως προσθέτουν έναν επιπλέον επαγγελματικό ρόλο στους ήδη υπάρχοντες, αναγνωρίζουν ότι έχουν κάποιες διακριτές αλλά σημαντικές επαγγελματικές ταυτότητες. Η περιπλοκότητα συναρτάται και με την εμπλοκή του ίδιου του ατόμου στη δόμηση της ταυτότητάς του. Ουσιαστικά, άτομα που υιοθετούν έναν πιο ενεργητικό ρόλο στην επαγγελματική τους πορεία αποκτούν μια

σφαιρικότερη αίσθηση εαυτού (Caza et al., 2018) και έναν μεγαλύτερο βαθμό αυτονομίας στο χειρισμό της ταυτότητάς τους (Caza & Creary, 2016).

Στην περίπτωση που οι επαγγελματικοί ρόλοι δίνονται, δεν είναι τόσο απλή η ταυτόχρονη υιοθέτηση πολλαπλών ρόλων. Ενδέχεται τα άτομα να απλοποιήσουν ακούσια τις ταυτότητές τους, ιδιαίτερα σε υβριδικούς επαγγελματικούς ρόλους, αν δεν αισθάνονται μέλη και των δυο επαγγελματικών ομάδων. Αν και πολλοί επαγγελματικοί χώροι ενθαρρύνουν την εμπλοκή σε πολλαπλούς ρόλους, δεν παρέχουν τα κατάλληλα εφόδια που απαιτούνται, ούτε υιοθετούν πιο συμπεριληπτικές προσεγγίσεις, που κρίνονται απαραίτητες (Caza & Creary, 2016).

Υπάρχουν δεδομένα που συνδέουν την ταυτόχρονη ενεργοποίηση ταυτοτήτων με αρνητικά συναισθήματα και άγχος, ιδιαίτερα όταν υπάρχει προσπάθεια να εξισορροπηθούν αντίθετες ταυτότητες (Rothbard & Ramarajan, 2009). Επιπρόσθετα, αναφέρονται αισθήματα ανασφάλειας και ανεπάρκειας για τη διαχείριση πολλαπλών ρόλων. Τα αισθήματα αυτά ενισχύονται μέσα από τις αντιλήψεις του κοινωνικού περίγυρου που αμφισβητεί και υποτιμά την ικανότητα των ατόμων να ανταποκρίνονται σωστά σε πολλαπλούς επαγγελματικούς ρόλους. Τέτοια αισθήματα, βέβαια, φάνηκαν να εκμηδενίζονται όταν τα άτομα αξιοποίησαν συγκεκριμένες πρακτικές και υιοθέτησαν μια πιο ολιστική ταυτότητα (Caza et al., 2018).

Αρκετές έρευνες, από την άλλη, συνδέουν την ταυτόχρονη ενεργοποίηση με θετικά αποτελέσματα (Caza et al., 2018; Creary, Caza & Roberts, 2015;Rothbard & Ramarajan, 2009). Ο απλοϊκός τρόπος δόμησης της ταυτότητας μπορεί να είναι λειτουργικός στην καθημερινότητα και σε συγκεκριμένες κοινωνικές περιστάσεις, αλλά ενδέχεται να είναι και περιοριστικός. Η ταυτόχρονη ενεργοποίηση συνιστά κάτι μοναδικό καθότι επιτρέπει στο άτομο να επωφελείται από αυτές ανά πάσα στιγμή. Ευεργετική είναι και η ταυτόχρονη ενεργοποίηση αντιθετικών ρόλων, οι οποίοι δρουν συμπληρωματικά και επιτρέπουν την ποικιλομορφία ενδιαφερόντων, υποβάθρων και ταυτοτήτων (Caza & Creary, 2016; Caza et al., 2018).

Κεφάλαιο 3: Η επαγγελματική ταυτότητα των εκπαιδευτικών

Το επάγγελμα του εκπαιδευτικού

Όπως έχει ήδη σχολιαστεί στην πρώτη ενότητα, για πολλές δεκαετίες, οι εκπαιδευτικοί κατατάσσονταν στην κατηγορία των ημί- επαγγελμάτων και δεν ήταν σαφές το κατά πόσο πληρούσαν τα καθορισμένα κριτήρια για να χαρακτηριστούν ως επαγγελματίες. Σύμφωνα με τη λειτουργική προσέγγιση οι εκπαιδευτικοί δε θεωρούνταν ότι κατείχαν εξειδικευμένες γνώσεις και ήταν αμφίβολο το κατά πόσο η εκπαίδευση τους ήταν απαραίτητη προϋπόθεση για τη σωστή εξάσκηση του επαγγέλματος. Αντίστοιχα, δεν ήταν ξεκάθαρη η επιστημονική βάση της διδακτικής πρακτικής και το κατά πόσο υπήρχε μια κοινή επιστημονική γλώσσα μέσω της οποίας οι εκπαιδευτικοί επικοινωνούσαν αναφορικά με την πρακτική τους και ανέπτυσσαν επαγγελματικές γνώσεις και δεξιότητες. Επιπρόσθετα, υπό αμφισβήτηση ήταν το κατά πόσο είχαν επαγγελματική αυτονομία αναφορικά με τη διδασκαλία και την επιρροή τους (Krejsler, 2005).

Πλέον στον σύγχρονο εργασιακό χώρο οι έννοιες του επαγγέλματος και επαγγελματισμού έχουν διαφοροποιηθεί και εξελιχθεί. Προγενέστερες κατηγοριοποιήσεις θεωρούνται απαρχαιωμένες. Εντούτοις, η έννοια του επαγγελματισμού, συνυφασμένη με κάτι που αξίζει να διατηρηθεί και να προαχθεί στην εργασία, συνεχίζει να παραμένει ελκυστική για κάθε εργαζόμενο και συνακόλουθα για τον εκπαιδευτικό κλάδο. Συνδέεται στενά με την ανάπτυξη και διατήρηση επαγγελματικών ταυτοτήτων, αποφάσεων και με την επαγγελματική αλλαγή (Evetts, 2013).

Ο εκπαιδευτικός πλέον, σύμφωνα με τον Sachs (2016), νοείται ως επαγγελματίας, εκπέμπει εμπιστοσύνη και σεβασμό και δεν αμφισβητείται. Τα μέλη του κλάδου μοιράζονται κοινές αξίες και έχουν στέρεες γνώσεις. Εμπλέκονται στην ερευνητική διαδικασία, επιμορφώνονται και διαρκώς εξελίσσονται, όπως οι υπόλοιποι επαγγελματίες. Ίσως η συγκεκριμένη θέση, βέβαια, να εκφράζει περισσότερο βαθιά επιθυμία του Sachs (2016) παρά ξεκάθαρη πεποίθηση.

Ανεξάρτητα από τυχών αμφισβητήσεις του έργου των εκπαιδευτικών, και οι ίδιοι φαίνεται να αντιλαμβάνονται τη διδασκαλία ως επάγγελμα, όπως δείχνει η έρευνα των Martinez, Desiderio και Papakonstantinou (2010), αναφορικά με τις πεποιθήσεις των εκπαιδευτικών για το έργο που επιτελούν. Βέβαια, αν και η πλειοψηφία συμφώνησε ότι καθιστά επάγγελμα, σε κάποια σημεία φάνηκε οι εκπαιδευτικοί, κυρίως με μεγαλύτερη διδακτική εμπειρία, να αυτοαναιρούνται με διάφορα σχόλια που έκαναν.

Ο επαγγελματισμός των εκπαιδευτικών καθορίζεται από τρεις κυρίως παράγοντες: τους δείκτες απόδοσης, την υψηλή ευθύνη προς την κοινωνία και τους μαθητές και τα καθορισμένα πρότυπα. Η πρακτική της διαχείρισης της απόδοσης είναι στενά συνυφασμένη με τις πολιτικές και πρακτικές των εκπαιδευτικών συστημάτων. Η αξιοποίηση δεικτών απόδοσης είναι μια στρατηγική όπου η μαθησιακή διαδικασία και η απόδοση των εκπαιδευτικών μετριέται με στόχο τη διαφάνεια (Sachs, 2016). Ένα από τα επιχειρήματα υπέρ της συγκεκριμένης πρακτικής είναι ότι παρέχουν στους εκπαιδευτικούς μια κοινή γλώσσα αναφορικά με τη διδασκαλία και κοινές κατευθυντήριες γραμμές αναφορικά με τα μαθησιακά αποτελέσματα. Επιπρόσθετα, δίνει την ευκαιρία να επικοινωνήσουν προς τα έξω το έργο τους, συμβάλλοντας στην κοινωνική τους αναγνώριση. Από την άλλη πλευρά όμως, υπονοούν χαμηλό βαθμό εμπιστοσύνης στον επαγγελματισμό των εκπαιδευτικών (Sachs, 2016).

Το επάγγελμα του εκπαιδευτικού συνδέεται παράλληλα με έναν υψηλό βαθμό ευθύνης. Οι εκπαιδευτικοί είναι υπόλογοι απέναντι στους μαθητές που διδάσκουν και στις κοινωνίες όπου εργάζονται. Υπόλογο είναι και το κράτος για την εκπαιδευτική του πολιτική, η οποία καθορίζει το έργο του εκπαιδευτικού. Ενώ θα αναμένονταν εκπαιδευτικοί και κράτος να αντιλαμβάνονται παρόμοια την ευθύνη που έχουν απέναντι σε μαθητές και κοινωνία καθώς και οι δυο στοχεύουν στην εξασφάλιση της ποιότητας της μαθησιακής διαδικασίας, αυτό δεν υφίσταται. Στην πράξη διαφοροποιείται ο τρόπος που ορίζουν την ποιότητα της διδασκαλίας και τον τρόπο μέτρησής της (Sachs, 2016).

Τα πρότυπα, τέλος, είναι αλληλένδετα με τη λογοδοσία και την ευθύνη και σε κάποιες περιπτώσεις γίνονται τα εργαλεία για τη διαχείριση και την εποπτεία των εκπαιδευτικών. Τα πρότυπα είναι δύσκολο να οριστούν. Αφορούν στο κατά πόσο οι εκπαιδευτικοί κατέχουν τις ικανότητες για την είσοδο τους στο επάγγελμα ή μετρούν την απόδοσής τους. Πρακτικά τα πρότυπα μπορούν να ειδωθούν είτε ως μηχανισμός μέσω του οποίου οι κυβερνήσεις ελέγχουν τις δραστηριότητες των εκπαιδευτικών είτε ως ευκαιρία για τη βελτίωση της ποιότητας της εκπαιδευτικής διαδικασίας. (Sachs, 2016).

Όλοι αυτοί οι μηχανισμοί ελέγχου του εκπαιδευτικού έργου με στόχο την εξασφάλιση της επαγγελματικότητας των εκπαιδευτικών, τους περιορίζουν και ελαχιστοποιούν την ανάληψη

πρωτοβουλιών και την αυτονομία τους. Οι εκπαιδευτικοί διδάσκουν στοχεύοντας καθαρά σε μαθησιακά αποτελέσματα και προσπαθώντας να ανταποκριθούν στα πρότυπα που τους έχουν τεθεί. Μακροπρόθεσμα αυτοί οι μηχανισμοί μετατρέπουν τους εκπαιδευτικούς σε απλούς μεταδότες προκαθορισμένων γνώσεων και μειώνουν τις δεξιότητές τους. (Sachs, 2016).

Αυτό το χάσμα ανάμεσα σε εκπαιδευτικούς και κυβερνήσεις συνδέεται με τις διαφορετικές τους αντιλήψεις. Φαίνεται να ενστερνίζονται διαφορετικές όψεις του επαγγελματισμού. Οι μεν εκπαιδευτικοί υιοθετούν μια πιο δημοκρατική μορφή του (occupational professionalism), όπως σχολιάζει ο Sachs (2016). Η συγκεκριμένη μορφή στηρίζεται σε σχέσεις εμπιστοσύνης και συνεργασίας, προκρίνει την αυτονομία, διέπεται από έναν ηθικό κώδικα και συνδέεται με την ανάπτυξη ισχυρών επαγγελματικών ταυτοτήτων και κουλτούρων εργασίας (Evetts, 2013). Αντίθετα, οι κυβερνήσεις σημειώνει ο Sachs (2016) ενστερνίζονται μια πιο οργανωτική μορφή επαγγελματισμού (organizational professionalism). Σύμφωνα με την Evetts (2013) η συγκεκριμένη μορφή αξιοποιείται κυρίως από εργοδότες. Εστιάζει στην απόδοση και σε εξωτερικά μέσα ελέγχου και μέτρησης.

Συνεπώς ο επαγγελματισμός παραμένει μια έννοια ευμετάβλητη που διαρκώς αμφισβητείται και διαμορφώνεται από εσωτερικούς και εξωτερικούς παράγοντες. Οι εκπαιδευτικοί χρειάζεται συνεχώς να αποδεικνύουν τον επαγγελματισμό τους και να προσπαθούν να ισορροπήσουν με όσα εκείνοι θεωρούν παιδαγωγικά ορθά και με εκείνα που προάγει η εκάστοτε εκπαιδευτική πολιτική.

Η έννοια της επαγγελματικής ταυτότητας των εκπαιδευτικών

Από την επισκόπηση της βιβλιογραφίας είναι φανερό ότι η έννοια της επαγγελματικής ταυτότητας των εκπαιδευτικών είναι πολυδιάστατη και σύνθετη. Η συστηματική ανάλυση των σχετικών ερευνών από τους Beijaard, Meijer και Verloop (2004) και Beauchamp και Thomas (2009) αναφορικά με την έννοια αυτή και το πώς προσλαμβάνεται ανέδειξε ότι είναι δυναμική, μεταβάλλεται συνεχώς σε όλη τη διάρκεια της ζωής του ατόμου και επηρεάζεται από ένα φάσμα εσωτερικών και εξωτερικών παραγόντων. Δεν είναι κάτι που κατέχουν τα άτομα αλλά κάτι που αξιοποιούν ώστε να νοηματοδοτήσουν τον εαυτό τους ως επαγγελματία (Beijaard, Meijer & Verloop, 2004). Ο ορισμός της επαγγελματικής ταυτότητας αποτελεί δύσκολο ερευνητικό εγχείρημα (Beijaard, Meijer & Verloop, 2004), καθώς αλληλεπιδρούν πλήθος παραγόντων στη

συγκρότηση του όρου, οι οποίοι δεν είναι πάντοτε εύκολο να διαχωριστούν εφόσον ενδέχεται να αλληλεπικαλύπτονται (Beauchamp & Thomas, 2009).

Κάποιες έρευνες φαίνεται να αναδεικνύουν τα ατομικά χαρακτηριστικά, ως προέκταση των επαγγελματικών χαρακτηριστικών, στη διαμόρφωση της επαγγελματικής ταυτότητας. Αυτή την προσέγγιση ενστερνίζεται ο Kelchtermans (1993), όπου σε παλαιότερη έρευνα του καταλήγει σε πέντε αλληλοσχετιζόμενα στοιχεία που ορίζουν την επαγγελματική ταυτότητα του εκπαιδευτικού. Τα στοιχεία είναι τα εξής: η αυτοεικόνα, το πώς δηλαδή ο εκπαιδευτικός αντιλαμβάνεται τον εαυτό του· η αυτοεκτίμηση, το πώς αξιολογεί τον εαυτό του αναφορικά με τις ικανότητές του· τα κίνητρα του για εργασία, δηλαδή τι είναι εκείνο που τον παρακινεί να μείνει στο επάγγελμα· η αντίληψη της εργασίας του, πώς ο ίδιος ορίζει τη δουλειά του· και τέλος οι προσδοκίες του για τη μελλοντική του εξέλιξη.

Άλλες έρευνες εστιάζουν σε κοινωνικοπολιτιστικά χαρακτηριστικά ως διαμορφωτικούς παράγοντες της επαγγελματικής ταυτότητας. Οι αξίες, οι αντιλήψεις, οι στάσεις, τα ιδανικά βρίσκονται συνεχώς υπό διαπραγμάτευση ανάλογα με το πλαίσιο του εκπαιδευτικού. Μέσα από διαφορετικές εμπειρίες στο σχολικό περιβάλλον, οι ταυτότητες των εκπαιδευτικών αποικοδομούνται και στη συνέχεια ανοικοδομούνται. Δάσκαλοι, οι οποίοι εργάζονται σε ευνοϊκά σχολικά περιβάλλοντα αποκτούν θετική στάση απέναντι στη διδασκαλία, σε αντίθεση με εκείνους που δεν έχουν τόσο θετικές εμπειρίες (Flores & Day, 2006).

Επαγγελματική ταυτότητα και ειδική εκπαίδευση

Αναφορικά με την επαγγελματική ταυτότητα των εκπαιδευτικών που εργάζονται στην ειδική εκπαίδευση η βιβλιογραφία είναι πιο περιορισμένη και τονίζει αντίστοιχα τη ρευστότητα και ασάφεια που συνδέεται με την έννοια. Οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί δεν είναι σε θέση να προσδιορίσουν τον εαυτό τους ως επαγγελματία, καθώς κρίνουν ότι ο ρόλος τους είναι συγκεχυμένος λόγω των συνεχών αλλαγών που ανακύπτουν στη σχετική νομοθεσία. Υπάρχει έκδηλος διχασμός και σύγχυση αναφορικά με τον ρόλο τους στο σχολείο και τις αρμοδιότητές τους (Hargreaves et al., 2007; Phyllis, 2004; Rosen-Webb, 2011).

Ανεξάρτητα από αυτήν τη σύγχυση, οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί ειδικής εκπαίδευσης παρουσιάζουν ένα σύνολο αλτρουιστικών χαρακτηριστικών ως αναπόσπαστα κομμάτια της επαγγελματικής τους ταυτότητας. Αν και πολλές φορές αισθάνονται μπερδεμένοι για τον ρόλο

τους όλοι μοιράζονται και εκδηλώνουν κοινές αξίες και ιδανικά. Η επιθυμία να κάνουν τη διαφορά, το έντονο αίσθημα δικαίου, η προσφορά στην ευρύτερη κοινωνία, στον συνάνθρωπο, και ιδιαίτερα προς ευάλωτες κοινωνικές ομάδες, όπως είναι τα παιδιά στο ειδικό πλαίσιο, και η συνακόλουθη ικανοποίηση που απορρέει από αυτήν είναι απόψεις που εκφράστηκαν από την πλειοψηφία των ειδικών παιδαγωγών (Hargreaves et al., 2007; Phyllis, 2004; Rosen-Webb, 2011). Άλλα χαρακτηριστικά, συνυφασμένα με την παραπάνω έννοια, είναι η ακεραιότητα του χαρακτήρα και η αισιοδοξία (Rosen-Webb, 2011).

Βέβαια, ενδιαφέρον έχει, ότι οι ίδιοι οι ειδικοί παιδαγωγοί βρίσκουν τη σύνδεσή τους με τα παραπάνω χαρακτηριστικά συχνά προβληματική. Αισθάνονται ότι όλα εκείνα τα αλτρουιστικά χαρακτηριστικά που τους αποδίδονται παραπέμπουν σε εικόνα μάρτυρα-φιλάνθρωπου, κάτι που υποβιβάζει το επάγγελμα και τον ρόλο τους (Phyllis, 2004).

Μεγάλο μέρος εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής, επιπρόσθετα, κλίνει προς μια πιο μαθητοκεντρική προσέγγιση. Εστιάζουν στους ίδιους τους μαθητές, στις ικανότητές τους και επιδιώκουν την ενίσχυση των μαθησιακών, συναισθηματικών και κοινωνικών δεξιοτήτων. Αντιλαμβάνονται τους εαυτούς τους ως βασικό κρίκο στην εκπαιδευτική και μαθησιακή διαδικασία (Rosen-Webb, 2011), και αξιολογούν ότι μέσω του συγκεκριμένου επαγγέλματος εξελίσσονται ως εκπαιδευτικοί και γίνονται «καλύτεροι δάσκαλοι» (Hargreaves et al., 2007).

Θεωρούν τη δουλειά τους πολύπλευρη, μιας και σε αυτήν εμπλέκονται πολλά άτομα και αρμοδιότητες. Η έρευνα του Rosen-Webb (2011) ανέδειξε τρεις κατηγορίες δεξιοτήτων, τις οποίες εκδήλωναν οι εκπαιδευτικοί που εργάζονται στην ειδική εκπαίδευση: δεξιότητες διαχείρισης, οι εκπαιδευτικοί δηλαδή εργάζονταν στοχεύοντας προς μια θετική αλλαγή αναφορικά με την ειδική αγωγή και την εκπαίδευση ατόμων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες· προσωπικές δεξιότητες, αφοσίωση, δηλαδή, στο επάγγελμα και ενθουσιασμό· και τέλος επαγγελματικές δεξιότητες που αποβλέπουν στην επίτευξη μαθησιακών στόχων.

Ενδιαφέροντα είναι και τα ευρήματα της ποιοτικής έρευνας του Phyllis (2004) σε 14 εκπαιδευτικούς ειδικής αγωγής από έξι διαφορετικά σχολεία -σχολεία ειδικής και γενικής εκπαίδευσης- της Φλόριντα στις ΗΠΑ. Ο συγγραφέας διαπίστωσε ότι οι εκπαιδευτικοί στην ειδική εκπαίδευση, αφενός, διαφοροποιήθηκαν από τους εκπαιδευτικούς γενικής αγωγής και, αφετέρου, ότι μοιράζονταν μεταξύ τους μια κοινή κοινωνική ταυτότητα. Αισθάνονταν ότι η εργασία τους, ως ειδικοί παιδαγωγοί, υποτιμούταν από τους συναδέλφους καθώς και ότι περιθωριοποιούνταν. Παρά τις εξελίξεις στην ειδική αγωγή, υφίστανται ακόμα προκαταλήψεις και άγνοια. Ο κόσμος τη συνδέει ακόμα αποκλειστικά με τη φροντίδα ατόμων με ειδικές ανάγκες και όχι τόσο με τη διδασκαλία, τη μάθηση και με συγκεκριμένο αναλυτικό πρόγραμμα (Hargreaves et al., 2007). Σημαντικές διαφοροποιήσεις και διακρίσεις εντοπίζονται και μέσα

στον ίδιο τον κλάδο, για παράδειγμα, ανάμεσα σε εκπαιδευτικούς που έχουν επιμορφωθεί και σε εκείνους που δεν έχουν, με αντίστοιχες διαφοροποιήσεις στις αξίες και κατ'επέκταση στην επαγγελματική τους ταυτότητα (Phyllis, 2004).

Συνοπτικά, η επαγγελματική ανάπτυξη εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής και το πώς οι ίδιοι ορίζουν τον ρόλο τους ως επαγγελματίες βασίζεται σε ένα συνδυασμό φιλοδοξιών, αξιών, προσωπικότητας, συγκυριών και επιλογών. Ανεξάρτητα, όμως, από το πώς κάθε εκπαιδευτικός αντιλαμβάνεται τον εαυτό του, όλοι συναινούν στο ότι το χαμηλό κύρος, η ανεπαρκής επιμόρφωση και ο ανεπαρκής χρόνος για τη σωστή εκπλήρωση των αρμοδιοτήτων τους παρακωλύουν την επιτυχή ανταπόκριση στο ρόλο τους (Rosen-Webb, 2011).

Παράγοντες που επηρεάζουν την επαγγελματική ταυτότητα των εκπαιδευτικών

Στη διαδικασία συγκρότησης της επαγγελματικής ταυτότητας πολλοί παράγοντες παίζουν διαμορφωτικό ρόλο. Δρουν συμπληρωματικά και αλληλεπιδραστικά μεταξύ τους σε κάθε φάση της επαγγελματικής σταδιοδρομίας των εκπαιδευτικών προσδιορίζοντας την επαγγελματική τους ταυτότητα. Είναι μια συνεχής διαδικασία, που αρχίζει με την πρώτη επαφή του εκπαιδευτικού με το σχολείο ως μαθητή και τελειώνει με τη συνταξιοδότησή του, ενώ εξελίσσεται παράλληλα με την αντίστοιχη ανάπτυξη της προσωπικότητάς του (Μαυρογιώργος, 2005).

Ήδη από το νηπιαγωγείο ο εν δυνάμει εκπαιδευτικός αποκτά τα πρώτα ερεθίσματα και εκτίθεται σε συμπεριφορές, μοντέλα διδασκαλίας και διαφορετικές προσεγγίσεις, οι οποίες θα λειτουργήσουν είτε προτρεπτικά είτε αποτρεπτικά για τις μελλοντικές του επιλογές (Μαυρογιώργος, 2005). Οι διαφορετικοί εκπαιδευτικοί, με τους οποίους θα έρθει σε επαφή στα μαθητικά του χρόνια θα δράσουν ως πλαίσια αναφοράς, επηρεάζοντας τον είτε θετικά είτε αρνητικά, αντίστοιχα με τις σχολικές του εμπειρίες, οι οποίες θα οδηγήσουν στη διαμόρφωση ενός συνόλου ιδεών που καθορίζουν τον τρόπο που θα λειτουργήσει ως εκπαιδευτικός μέσα στην τάξη και στο πώς αντιλαμβάνεται τον εαυτό του (Flores & Day, 2006).

Αντίστοιχα, με τις σχολικές εμπειρίες, βαρύνουσα σημασία έχει και η πρακτική άσκηση στα πλαίσια των σπουδών. Μέσα από αυτήν οι φοιτητές συνειδητοποιούν τη συνθετότητα και

τις απαιτήσεις της σχολικής πράξης, αλλά και τη συχνή αναντιστοιχία μεταξύ σπουδών και σχολικής πραγματικότητας και αναγκάζονται να επαναπροσδιορίσουν ιδέες και στάσεις αναφορικά με το επάγγελμα και τη δική τους ταυτότητα (Flores & Day, 2006). Η αναπροσαρμογή της επαγγελματικής ταυτότητας συνεχίζεται και κατά τη μετάβαση από τον πανεπιστημιακό χώρο στο σχολικό γίγνεσθαι, η οποία συχνά συνδέεται με δύσκολες εμπειρίες και ένα κράμα αρνητικών συναισθημάτων όπως η ανασφάλεια, η απογοήτευση και η διάψευση προσδοκιών. Ο νέος εκπαιδευτικός αναγκάζεται να βρει τρόπο να ενταχτεί στο εκάστοτε σχολικό πλαίσιο και να διαχειριστεί διαφορετικές προκλήσεις, βρίσκοντας την ταυτότητα του ως επαγγελματία. Αυτή η διαδικασία αναπροσαρμογής, ειδικά κατά τα πρώτα χρόνια, βρίσκεται υπό συνεχή ανασχηματισμό (Flores & Day, 2006).

Σημαντικός διαμορφωτικός παράγοντες είναι και το ίδιο το σχολικό περιβάλλον και κλίμα που επικρατεί. Κάθε σχολική μονάδα διακρίνεται από διαφορετικά χαρακτηριστικά, συγκεκριμένους κανόνες, έχει διαφορετικό σύλλογο διδασκόντων και μαθητικό δυναμικό, αλλά και διαφορετικό στυλ ηγεσίας, παράγοντες που με τον τρόπο τους σφυρηλατούν την επαγγελματική ταυτότητα (Beauchamp & Thomas, 2009). Σε έρευνα των Flores και Day (2006) βρέθηκε σημαντική συσχέτιση ανάμεσα στις συνθήκες που επικρατούν στο σχολικό πλαίσιο και στη διάπλαση της επαγγελματική ταυτότητας. Φάνηκε ότι οι εκπαιδευτικοί που εργάζονταν σε σχολικά περιβάλλοντα που διακρίνονταν από συνεργατικό και ενθαρρυντικό κλίμα ανάμεσα στους συναδέλφους και τη διεύθυνση και υπήρχε συνεχής ανατροφοδότηση αναπτύσσουν θετική στάση προς τη διδασκαλία και τελικά αποκτούν μια σταθερή επαγγελματική ταυτότητα. Αντίθετα, όσοι εκπαιδευτικοί βρίσκονταν σε περιβάλλοντα που απουσίαζε η συλλογικότητα και η ουσιαστική αλληλεπίδραση εκδήλωναν μια αρνητικότερη στάση απέναντί στη διδασκαλία και μια ασταθέστερη επαγγελματική ταυτότητα. Σε αντίστοιχα συμπεράσματα καταλήγει και παλιότερη έρευνα του Beijaard (1995), όπου ένα αρμονικό και σταθερό εργασιακό περιβάλλον έχει διαφορετικό αντίκτυπο κατά τη σμίλευση της επαγγελματικής ταυτότητας σε σχέση με ένα ασταθές περιβάλλον.

Καθοριστικός παράγοντας είναι και οι σχέσεις που αναπτύσσει ο κάθε εκπαιδευτικός με τους μαθητές του. Οι θετικές και αρνητικές συμπεριφορές των μαθητών, αλλά και η μαθησιακή τους εξέλιξη έχουν άμεσο αντίκτυπο στο πώς ο εκπαιδευτικός αντιλαμβάνεται τον εαυτό του, τις ικανότητές του, την ικανοποίηση που αντλεί από το επάγγελμα και αντίστοιχα την επαγγελματική του ανάπτυξη (Beijaard, 1995). Οι σχέσεις αυτές επιδρούν και στη δραστηριοποίηση του εκπαιδευτικού στον σχολικό χώρο και στο σχολικό γίγνεσθαι. Διαφορετική είναι η κινητοποίηση και η διάθεση του εκπαιδευτικού να καταπιαστεί με θέματα που άπτονται της σχολικής ζωής αν βιώνει χαρά από την αλληλεπίδραση του με τους μαθητές

και άλλη αν η αλληλεπίδραση αυτή δεν τον ικανοποιεί. Ο ίδιος για να εξασφαλίσει ικανοποιητικές σχέσεις μαζί τους προβαίνει συχνά στην υιοθέτηση ορισμένων συμπεριφορών για να είναι σε θέση να ανταπεξέλθει σε δεδομένες συνθήκες, οι οποίες δεν αποτελούν πάντοτε προέκταση των δικών του προσωπικών αξιών και κανόνων (Beijaard, 1995).

Άλλη μεταβλητή που συναντάται στη βιβλιογραφία ως μείζονος σημασίας για τη σμίλευση της επαγγελματικής ταυτότητας είναι οι διάφορες πολιτικές για την εκπαίδευση και μεταρρυθμίσεις που προωθούνται από τις εκάστοτε κυβερνήσεις και συχνά επιδιώκουν να ελέγχουν τον τρόπο που λειτουργούν οι εκπαιδευτικοί. Στην Ελλάδα οι εκπαιδευτικές αλλαγές πραγματοποιούνται συχνά χωρίς τη συμμετοχή των εμπλεκόμενων εκπαιδευτικών και χωρίς να υπολογίζονται οι ανάγκες και οι υπάρχουσες συγκυρίες. Οι εκπαιδευτικοί καλούνται να υιοθετήσουν αυτές τις εκπαιδευτικές αλλαγές, ακόμα και αν δεν τις ενστερνίζονται, με κίνδυνο τη συναισθηματική τους αφοσίωση στο επάγγελμα και τη διαταραχή της επαγγελματικής τους ταυτότητας (Skodra, Eliofotou-Menon & Reppa, 2012).

Πιο συγκεκριμένα για τους ειδικούς παιδαγωγούς στη βιβλιογραφία αναφέρονται κάποιοι επιπλέον παράγοντες που τους κάνουν να διαφοροποιούνται από τους εκπαιδευτικούς γενικής εκπαίδευσης και να αντιλαμβάνονται τον εαυτό τους ως ειδικό παιδαγωγό. Ένας από αυτούς τους παράγοντες είναι η βαθμίδα εκπαίδευσης. Σε έρευνα των Hargreaves κ.α. (2007) βρέθηκε ότι οι εκπαιδευτικοί του δημοτικού είναι πιο πιθανόν να υιοθετήσουν πρώτα την ταυτότητα του εκπαιδευτικού γενικής εκπαίδευσης και στη συνέχεια εκείνης του εκπαιδευτικού της ειδικής αγωγής, σε αντίθεση με τους εκπαιδευτικούς δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, όπου παρατηρείται το αντίθετο. Για κείνους, ο κλάδος της ειδικής αγωγής αποτελεί συνήθως συνειδητή επιλογή μέσω κάποιας επιμόρφωσης ή κάποιου μεταπτυχιακού, ενώ περιγράφουν τον εαυτό τους ως εκπαιδευτικό ατόμων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Οι διάφορες επιμορφώσεις σφυρηλατούν την επαγγελματική ταυτότητα και την αφοσίωση στην ειδική εκπαίδευση (Phyllis, 2004).

Η συνειδητή επιλογή προβάλλεται ως σημαντικός παράγοντας, καθώς μέσα από συνεντεύξεις διαφαίνεται ότι για πολλούς αυτή η κατεύθυνση ήταν απλά ένα στάδιο με στόχο την απόκτηση μεγαλύτερης εμπειρίας ή καλύτερων επαγγελματικών ευκαιριών και όχι η ενασχόληση με την ειδική αγωγή. Στην παραπάνω περίπτωση οι εκπαιδευτικοί εκείνοι, για τους οποίους η πορεία αυτή αποτελεί απλά μια «παράκαμψη» αντιλαμβάνονται τον εαυτό τους ως εκπαιδευτικούς γενικής αν και εργάζονται στο πλαίσιο της ειδικής (Hargreaves et al., 2007).

Αντίστοιχα η ταυτότητα επηρεάζεται από το σχολικό πλαίσιο όπου εργάζεται ο εκπαιδευτικός. Αν, για παράδειγμα, εργάζεται σε κάποιο ειδικό σχολείο αντιλαμβάνεται τον εαυτό του ως ειδικό παιδαγωγό, ενώ εκείνος που δουλεύει σε κάποιο τυπικό σχολείο

αντιλαμβάνεται τον εαυτό του διαφορετικά. Στην τελευταία περίπτωση συχνά ο ρόλος του εκπαιδευτικού είναι ασαφής και υποτιμάται (Hargreaves et al., 2007). Η υποτίμηση από συναδέλφους απέναντι σε εκπαιδευτικούς ειδικής αγωγής έχει σαφέστατα επιδράσεις στο πώς οι ίδιοι αντιλαμβάνονται τον εαυτό τους ως επαγγελματία (Phyllis, 2004). Επίσης, εντοπίζονται και διαφορετικές υπο- ταυτότητες ανάλογα με τα παιδιά που διδάσκει ο εκάστοτε εκπαιδευτικός. Αν εργάζεται με κωφούς μαθητές νοείται ως εκπαιδευτικός παιδιών με κώφωση και αντίστοιχα αν εργάζεται με αυτιστικά παιδιά ενστερνίζεται την ανάλογα ταυτότητα (Hargreaves et al., 2007).

Τέλος, παράγοντας ιδιάζουσας σημασίας, ιδιαίτερα για τους ειδικούς παιδαγωγούς, είναι οι προγενέστερες εμπειρίες. Συγκεκριμένα, άτομα που εργάζονται συνειδητά στην ειδική εκπαίδευση επιθυμούν να κάνουν τη διαφορά, όπως αναφέρθηκε και πιο πάνω, και να συμβάλλουν θετικά σε αυτόν τον κλάδο, καθώς στο παρελθόν ήρθαν αντιμέτωποι με πολύ δυσάρεστες καταστάσεις αναφορικά με τις δομές και τους τρόπους διδασκαλίας σε πλαίσια της ειδικής εκπαίδευσης. Οι εμπειρίες αυτές καλλιέργησαν το ενδιαφέρον τους για αυτήν και καθόρισαν τη μετέπειτα στάση τους προς το επάγγελμα (Phyllis, 2004).

Σε όλους τους διαμορφωτικούς παράγοντες που έγινε αναφορά εμπλέκονται και τα συναισθήματα, τα οποία συσχετίζονται συμφωνά με τους Flores και Day (2006) με την επαγγελματική ταυτότητα του εκπαιδευτικού. Οι εκπαιδευτικοί βιώνουν καθημερινά πλήθος, συχνά ετερόκλητων, συναισθημάτων που τους επηρεάζουν και πρέπει να διαχειριστούν. Ο εκπαιδευτικός καλείται να διαχειριστεί μαθητές με διαφορετική προσωπικότητα και μαθησιακές ικανότητες, να συνεργαστεί με άλλους εκπαιδευτικούς -με τους οποίους ενδέχεται να μη συγκλίνουν οι απόψεις- να ανταποκριθεί στο εκάστοτε πλαίσιο του κάθε σχολείο και στις εκάστοτε πολιτικές του και πλήθος άλλων καταστάσεων που επενεργούν στη συναισθηματική του διάθεση και στον τρόπο που αντιλαμβάνεται τον εαυτό του.

Όλοι οι παραπάνω ετερογενείς παράγοντες δρουν συμπληρωματικά και σε συνεχής αλληλεπίδραση, σε συνδυασμό βέβαια με την προσωπικότητα του κάθε εκπαιδευτικού. Ο εκπαιδευτικός με τα χρόνια δεν εξελίσσεται μόνο επαγγελματικά αλλά και προσωπικά ως άτομο, γεγονός που δε γίνεται να αμεληθεί. Είναι εξάλλου κοινά αποδεκτό ότι ο εκπαιδευτικός δε διδάσκει με ό,τι λέει ή κάνει, αλλά με αυτό που είναι (Παπακωνσταντίνου, 2000).

Κεφάλαιο 4: Παράλληλη στήριξη

Ο θεσμός της παράλληλης στήριξης

Η εξάλειψη πολλών προκαταλήψεων και στερεοτύπων τα τελευταία χρόνια αναφορικά με τα άτομα με ειδικές ανάγκες έχουν φέρει σημαντικές αλλαγές στη νομοθεσία της ειδικής αγωγής και τη δημιουργία κατάλληλων δομών που προάγουν την ισότητα εκπαιδευτικών ευκαιριών για όλους. Η ειδική αγωγή και εκπαίδευση επιδιώκει την ολόπλευρη ανάπτυξη της προσωπικότητας των μαθητών με αναπηρία και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, την αξιοποίηση των δυνατοτήτων τους και την ομαλή και ισότιμη ένταξή τους στο εκπαιδευτικό σύστημα και την κοινωνική ζωή (Νόμος 3699/2008).

Ένας από τους τρόπους μέσω των οποίων επιδιώκει να επιτύχει τους ενταξιακούς στόχους της η ειδική αγωγή και εκπαίδευση, είναι ο θεσμός της παράλληλης στήριξης, μέσω του οποίου δίνεται η δυνατότητα σε παιδιά με αναπηρία και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες να φοιτούν σε τάξεις γενικών σχολείων με τη στήριξη εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης, όταν επιβάλλεται από το είδος και τον βαθμό των ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών (Νόμος 3699/2008).

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

Η στελέχωση του θεσμού γίνεται κατά βάση από αναπληρωτές εκπαιδευτικούς που έχουν πτυχίο στην ειδική εκπαίδευση ή από αναπληρωτές γενικής αγωγής με ειδίκευση στην ειδική αγωγή που προκύπτει από συναφή μεταπτυχιακό ή διδακτορικό τίτλο σπουδών. Εφόσον υπάρχουν ακόμα ανάγκες μπορούν να προσληφθούν αναπληρωτές γενικής αγωγής με την προϋπόθεση να έχουν παρακολουθήσει σεμινάριο ειδικής αγωγής είτε να έχουν μόνιμη

αναπηρία σε ποσοστό τουλάχιστον 67% είτε προϋπηρεσία μεγαλύτερη του ενός διδακτικού έτους στην ειδική εκπαίδευση. Σε περίπτωση, όμως, που εξακολουθούν ακόμα να υπάρχουν κενές θέσεις, αυτές καλύπτονται από τον ενιαίο πίνακα αναπληρωτών γενικής εκπαίδευσης. Αναφορικά με την εκπαίδευση παιδιών με προβλήματα ακοής οι εκπαιδευτικοί που κάνουν την υποστήριξη πρέπει να έχουν εξειδίκευση στην Ελληνική Νοηματική Γλώσσα. Αντίστοιχα, για μαθητές με προβλήματα όρασης οι εκπαιδευτικοί που υποστηρίζουν πρέπει να έχουν εξειδίκευση στη γραφή Braille (Νόμος 3699/2008).

Τα καθήκοντα και οι αρμοδιότητες των εκπαιδευτικών παράλληλης στήριξης καθορίζονται από την υπ' αριθ. 27922/Γ6/2007/Υπουργική Απόφαση, Φ.353.1/324/105657/Δ1. Βάσει αυτής οφείλουν να ενημερώνονται από τον διευθυντή του σχολείου σχετικά με τις ανάγκες του μαθητή, για τον οποίο έχει εγκριθεί παράλληλη στήριξη. Είναι αρμόδιοι για τη δόμηση κατάλληλου εξατομικευμένου προγράμματος, μετά από την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών δυνατοτήτων του μαθητή, σε συνεργασία με το ΚΕΣΥ, τον σχολικό σύμβουλο ειδικής αγωγής, τον διευθυντή του σχολείου, τους υπόλοιπους εκπαιδευτικούς και ιδιαίτερα τον εκπαιδευτικό του τμήματος, όπου φοιτά ο εν λόγω μαθητής. Υλοποιούν το πρόγραμμα αυτό που έχουν συντάξει μέσα και έξω από την τάξη και είναι συνολικά υπεύθυνοι για όλες τις δραστηριότητες της σχολικής ζωής στις οποίες συμμετέχει ο μαθητής, όπως είναι τα διαλείμματα, οι εκπαιδευτικές επισκέψεις και οι εκδηλώσεις.

Επιπρόσθετα, σε περιπτώσεις που μαθητές παρουσιάζουν ιδιαίτερες δυσκολίες συνεργάζονται με τον σχολικό σύμβουλο ειδικής αγωγής και το ΚΕΣΥ. Συντάσσουν ατομικό εκπαιδευτικό και εβδομαδιαίο πρόγραμμα υποστηρικτικών δραστηριοτήτων του μαθητή και το υποβάλλουν σε τρία αντίτυπα, στο σχολικό σύμβουλο ειδικής αγωγής, ο οποίος και παρακολουθεί την εφαρμογή του. Αν υπάρξει σχετική εισήγηση από τον σχολικό σύμβουλο ειδικής αγωγής και τον Διευθυντή Εκπαίδευσης εργάζονται με μαθητές που χρειάζονται παράλληλη στήριξη σε συστεγαζόμενο ή όμορο σχολείο. Τέλος, καταρτίζουν το πρόγραμμα της παράλληλης στήριξης σε συνεργασία με τον σύμβουλο και το ΚΕΣΥ, με βάση τις ιδιαίτερες εκπαιδευτικές ανάγκες του μαθητή και τις δυνατότητες ένταξής του μέσα στην τάξη. Έκδηλο είναι από τα παραπάνω ότι η συνεργασία έχει κομβικό ρόλο στην εφαρμογή του προγράμματος παράλληλης στήριξης.

Αρχές θεσμού

Ο θεσμός της Παράλληλης Στήριξης διέπεται από τις αρχές της διαφοροποιημένης διδασκαλίας και συνδιδασκαλίας (Νόμος 3699/2008). Ο εκπαιδευτικός αξιοποιώντας, ανάλογα με τις ανάγκες του εκάστοτε μαθητή, τη συνεργασία/συνδιδασκαλία και τη διαφοροποιημένη/εξατομικευμένη διδασκαλία επιδιώκει την ισότιμη ένταξη του μαθητή μέσα στη γενική τάξη. Παρακάτω θα επιχειρηθεί να αποσαφηνιστούν οι έννοιες της συνδιδασκαλίας και διαφοροποιημένης διδασκαλίας.

Συνδιδασκαλία

Αρχικά, χρειάζεται να οριστεί σύντομα η έννοια της συνεργασίας. Συχνά η έννοια υιοθετείται για να περιγράψει μια δραστηριότητα στην οποία δουλεύουν δυο ή παραπάνω άτομα μαζί. Το ότι εργάζονται όμως στον ίδιο χώρο δεν εξασφαλίζει ότι διέπεται από συνεργασία. Η συνεργασία σχετίζεται με το πώς εργάζονται τα άτομα μεταξύ τους και όχι με αυτό που κάνουν (Friend & Bursuck, 2009). Είναι ένας τρόπος που αξιοποιείται για την εκπλήρωση ενός κοινού στόχου. Αφορά τόσο τον σχεδιασμό, την υλοποίηση, την αξιολόγηση από κοινού όσο και την από κοινού λήψη αποφάσεων και διαχείριση προβλημάτων. Είναι κατά βάση εθελοντική, διέπεται από ισοτιμία ανάμεσα στους συμμετέχοντες, κοινή στοχοθεσία, συνυπευθυνότητα, κοινή ανάληψη ευθυνών τόσο για τις θετικές όσο και για τις αρνητικές συνέπειες και τέλος μοίρασμα πόρων, υλικών και μη (Friend & Cook, 2012).

Η συνδιδασκαλία είναι ένα μοντέλο διδασκαλίας όπου ο εκπαιδευτικός της γενικής τάξης και ο εκπαιδευτικός ειδικής αγωγής συνεργάζονται με στόχο την ένταξη μαθητών με δυσκολίες στο σχολικό περιβάλλον. Δεν αφορά την απλή συνύπαρξη δυο ή περισσότερων ατόμων μέσα στη σχολική αίθουσα αλλά την ουσιαστική συνεργασία στον σχεδιασμό, τη διδασκαλία και την αξιολόγηση των μαθητών. Απαιτεί την ανάληψη ευθυνών και των δυο πλευρών, δηλαδή του εκπαιδευτικού γενικής και του εκπαιδευτικού ειδικής αγωγής, για το σύνολο των μαθητών της τάξης σε όλα τα επίπεδα (Friend & Bursuck, 2009; Friend & Cook, 2012).

Η ιδιαιτερότητα του συγκεκριμένου μοντέλου διδασκαλίας έγκειται σύμφωνα με τους Friend και Bursuck (2009) στη συνεργασία ατόμων που φέρουν πιθανότατα πολύ διαφορετικές οπτικές και έχουν διαφορετική ειδίκευση. Ενώνοντας τις δυνάμεις τους, λοιπόν, δημιουργούν ευκαιρίες για το σύνολο των μαθητών. Επιπρόσθετα, η συνδιδασκαλία επιτρέπει πιο

εναλλακτικές και εξατομικευμένες προσεγγίσεις και μειώνει τον στιγματισμό μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, επιτρέποντας την καλύτερη ένταξή τους (Friend & Cook, 2012).

Βάσει της διεθνούς βιβλιογραφίας υπάρχουν αρκετά διαφορετικά μοντέλα συνδιδασκαλίας (Βλάχου, 2017; Friend & Bursuck, 2009; Friend & Cook, 2012; Scruggs, Mastropieri, & McDuffie, 2007):

1. Ένας διδάσκει, ένας παρατηρεί (One teach – One observe)

Σύμφωνα με αυτό το μοντέλο, ο ένας εκπαιδευτικός διδάσκει όλη την ομάδα μαθητών και ο άλλος παρατηρεί. Ο εκπαιδευτικός που παρατηρεί συλλέγει δεδομένα αναφορικά με τη συμμετοχή, κατανόηση και συμπεριφορά των μαθητών, τα οποία στη συνέχεια αξιοποιούνται για την υποστήριξη και ενθάρρυνσή τους. Σημαντικό είναι, όπως τονίζεται στους Friend και Bursuck (2009) να υπάρχει εναλλαγή ρόλων, ώστε και οι δυο εκπαιδευτικοί να έχουν την ευκαιρία να παρατηρήσουν τους μαθητές και να κατευθύνουν τη διδασκαλία.

2. Ένας διδάσκει, ένας βοηθάει (One teach – One assist)

Στο συγκεκριμένο μοντέλο, ένα άτομο διδάσκει έχοντας ηγετικό ρόλο, ενώ το άλλο περιφέρεται μέσα στην τάξη παρέχοντας διακριτικά βοήθεια στους μαθητές που τη χρειάζονται. Το μοντέλο αυτό προτείνεται να εφαρμόζεται περιστασιακά καθώς υπάρχει κίνδυνος από τη μία οι μαθητές να στηρίζονται υπερβολικά στην επιπλέον βοήθεια που τους παρέχεται (Friend & Bursuck, 2009), και από την άλλη ένας από τους δύο εκπαιδευτικούς, συνήθως ο ειδικός παιδαγωγός, να έχει κατά κύριο λόγο τον υποστηρικτικό ρόλο (Scruggs et al., 2007).

3. **Ομαδική διδασκαλία (Team teaching)**

Στο συγκεκριμένο μοντέλο συνδιδασκαλίας και οι δυο εκπαιδευτικοί μοιράζονται ισότιμα όλες τις αρμοδιότητες που άπτονται μιας τάξης. Θεωρείται από τους πιο αποτελεσματικούς και ικανοποιητικούς τύπους συνδιδασκαλίας αλλά προϋποθέτει έναν μεγάλο βαθμό συμβατότητας των διδακτικών προσεγγίσεων των εκπαιδευτικών που συνεργάζονται για να είναι πετυχημένη.

4. Εναλλακτική διδασκαλία (Alternative teaching)

Το μοντέλο αυτό αξιοποιείται όταν συγκεκριμένοι μαθητές χρειάζονται εξειδικευμένη υποστήριξη. Στην περίπτωση αυτή ο ένας εκπαιδευτικός αναλαμβάνει το σύνολο της τάξης ενώ ο άλλος εργάζεται σε μικρότερες ομάδες με ιδιαίτερες δυσκολίες ή ανάγκες διαφοροποίησης. Και αυτό το μοντέλο θα πρέπει να αξιοποιείται περιστασιακά ειδάλλως υποβιβάζει τον σκοπό και τις αρχές της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης (Friend & Bursuck, 2009).

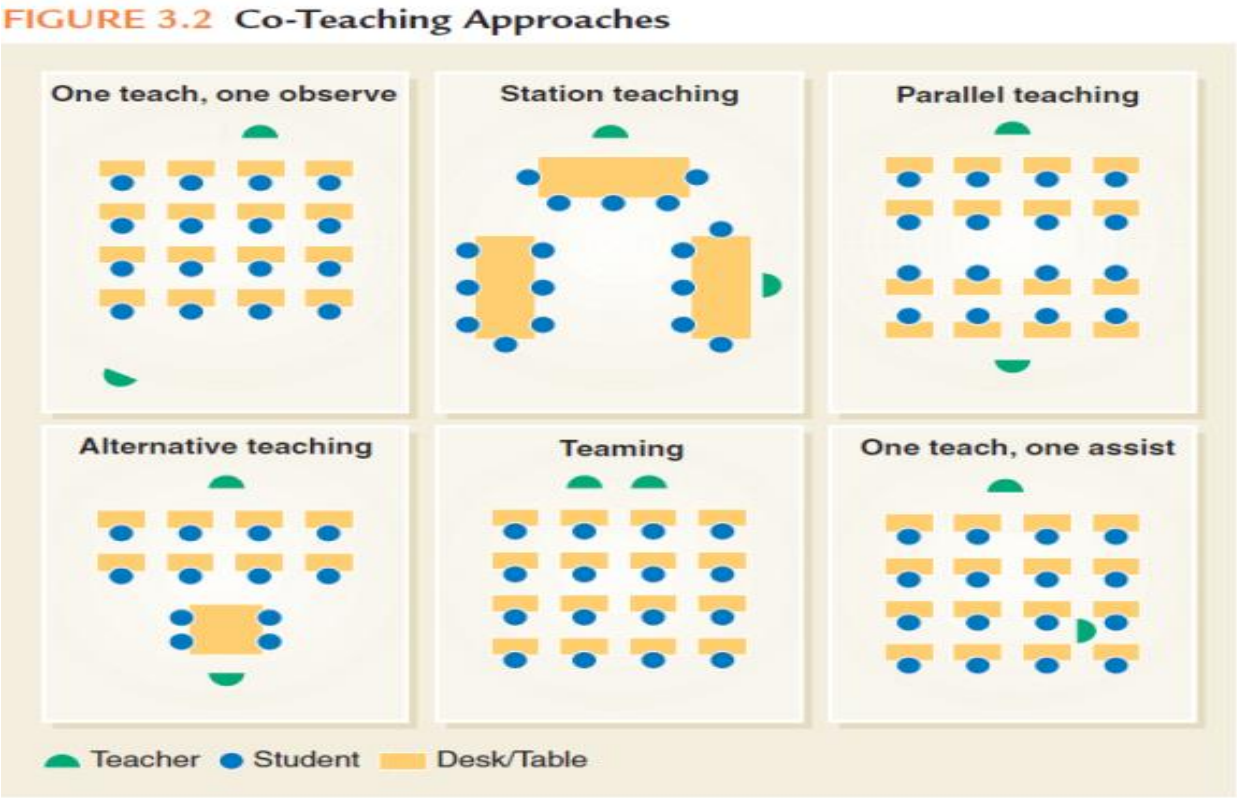
5. **Παράλληλη διδασκαλία (Parallel teaching*)***

Σε αυτό το μοντέλο συνδιδασκαλίας η τάξη χωρίζεται σε δυο ετερογενείς ομάδες όπου ο κάθε δάσκαλος διδάσκει το ίδιο αντικείμενο την ίδια χρονική στιγμή σε μια συγκεκριμένη ομάδα μαθητών. Η συγκεκριμένη προσέγγιση επιτρέπει η διδασκαλία να γίνει πιο στοχευμένη και να ωφεληθούν μαθητές με διαφορετικά μαθησιακά στυλ.

6. Διδασκαλία σε κέντρα μάθησης (Station teaching)

Στο παραπάνω μοντέλο οι μαθητές εργάζονται σε οργανωμένα κέντρα μάθησης σε διαφορετικά σημεία μέσα στην τάξη και πραγματεύονται δραστηριότητες που αφορούν διαφορετικές πτυχές ενός μαθήματος. Οι μαθητές στη διάρκεια του μαθήματος μεταφέρονται από τον ένα σταθμό στον άλλον. Ο ρόλος των εκπαιδευτικών είναι καθοδηγητικός. Το συγκεκριμένο μοντέλο ενδείκνυται για μαθητές πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης (Βλάχου,2017).

Εικόνα 1- μοντέλα συνδιδασκαλίας (Friend & Bursuck, 2009)



Κάθε μοντέλο συνδιδασκαλίας έχει τα μειονεκτήματα και πλεονεκτήματα του, ανάλογα με το πώς αξιοποιείται από τους εκάστοτε εκπαιδευτικούς. Όμως, σημασία δεν έχει απαραίτητα το μοντέλο που υιοθετείται, αλλά η συνεργασία και επικοινωνία ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς (Βλάχου, 2017; Keefe & Moore, 2004; Murawski & Dieker, 2004) και η ύπαρξη ισότιμων ρόλων στη συνδιδασκαλία (Βλάχου, 2017; Morocco & Aguilar, 2002). Μπορεί η συνδιδασκαλία να μην είναι ταυτόσημη με τη συνεργασία, καθώς κάθε μοντέλο επιτάσσει λιγότερη ή περισσότερη συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών, αναμφίβολα όμως μια καλή συνεργατική σχέση λειτουργεί ευνοϊκά και ενισχυτικά (Friend & Cook, 2012). Η σωστή επικοινωνία, η προσπάθεια, η ευελιξία, οι συμβιβασμοί και η ικανότητα διαχείρισης εντάσεων είναι ζωτικά για την επιτυχία της πρακτικής αυτής, όπως και σε έναν γάμο, με τον οποίο ταυτίζεται από πολλούς η συνδιδασκαλία (Keefe &Moore, 2004; Scruggs et al., 2007).

Η βιβλιογραφία επιβεβαιώνει ότι η συνεργασία και τα μοντέλα συνδιδασκαλίας αποβαίνουν ωφέλιμα για όλα τα μέλη που εμπλέκονται στη εκπαιδευτική διαδικασία. Μαθητές με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες ωφελούνται μαθησιακά, συναισθηματικά και κοινωνικά, όπως αντίστοιχα και οι μαθητές τυπικής εκπαίδευσης. Κερδισμένοι βγαίνουν και οι εκπαιδευτικοί γενικής και ειδικής εκπαίδευσης, καθώς η συνδιδασκαλία συνδέεται με την επαγγελματική

ικανοποίηση, την επαγγελματική ανάπτυξη και την ανάπτυξη συνεργατικών δεξιοτήτων (Scruggs et al., 2007; Walther - Thomas, 1997).

Στην επιτυχή εφαρμογή της συμβάλλουν διαφορετικοί παράγοντες. Μια βασική μεταβλητή είναι ο σαφής καθορισμός των ρόλων και αρμοδιοτήτων (Dieker, 2001), αλλά και η ισότιμη κατανομή τους (Morocco & Aguilar, 2002; Scruggs et al., 2007). Πολλοί ειδικοί παιδαγωγοί αισθάνονται ότι έχουν δευτερεύοντα και υποστηρικτικό ρόλο που περιορίζεται στη βοήθεια μεμονωμένων μαθητών και στη δημιουργία προσαρμογών για τους μαθητές με ειδικές μαθησιακές ανάγκες (Dieker, 2001; Keefe &Moore, 2004; Scruggs et al., 2007). Οποιαδήποτε συνεργασία είναι καταδικασμένη αν ένα μέλος επιχειρήσει να κυριαρχήσει και το άλλο απλά ακολουθεί οδηγίες (Murawski & Dieker, 2004). Χρειάζεται όλα τα μέλη που υιοθετούν τη συνδιδασκαλία να συνεργάζονται στο κομμάτι του σχεδιασμού, της διδασκαλίας και της αξιολόγησης (Murawski & Dieker, 2004).

Άλλος σημαντικός παράγοντας που αναφέρεται στη βιβλιογραφία είναι η ύπαρξη επαρκούς χρόνου για τον σχεδιασμό των συνδιδασκαλιών (Dieker, 2001; Murawski & Dieker, 2004; Scruggs et al., 2007). Όμοια, οι κοινές πεποιθήσεις, τα όμοια χαρακτηριστικά και οι παρεμφερείς επαγγελματικές προσεγγίσεις επιδρούν στην ποιότητα της συνεργασίας (McCormick, Noonan, Ogata & Heck, 2001). Τέλος, και η υποστήριξη από τη διεύθυνση επιδρά θετικά στο κομμάτι της συνδιδασκαλίας (Scruggs et al., 2007; Walther & Thomas, 1997).

Εν κατακλείδι, να τονιστεί ότι η ανάπτυξη πρακτικών συνεργασίας μπορεί να είναι αποτελεσματική μόνο αν υπάρχει συνυπευθυνότητα στην εκπαίδευση μαθητών και ισοτιμία στους ρόλους ειδικού και γενικού παιδαγωγού (Βλάχου, 2017). Οι συνεργατικές πρακτικές αυτές μπορούν να προάγουν την ένταξη όλων των μαθητών, όμως σε καμία περίπτωση δεν αποτελούν πανάκεια (Βλάχου, 2017). Αν δεν αξιοποιηθούν ορθά μπορούν να οδηγήσουν στα αντίθετα αποτελέσματα, όπως ο στιγματισμός μαθητών (Βλάχου & Σιδέρη, 2009).

Διαφοροποιημένη Διδασκαλία

Η διαφοροποιημένη διδασκαλία είναι μια φιλοσοφία, η οποία αναγνωρίζει τις ιδιαίτερες ανάγκες των μαθητών και φροντίζει ώστε όλοι να λαμβάνουν τις κατάλληλες ευκαιρίες μάθησης (Tomlinson, 2005). Βασίζεται σε κυρίαρχες θεωρίες όπως τη θεωρία της πολλαπλής νοημοσύνης του Gardner, τη γνωστική εξελικτική θεωρία του Piaget και τη θεωρία της ζώνης επικείμενης ανάπτυξης του Vygotsky (Μουταβέλης, 2017). Η διαφοροποιημένη διδασκαλία δίνει έμφαση

στη μοναδικότητα και εστιάζει στη μαθησιακή ετοιμότητα, τα ενδιαφέροντα και το μαθησιακό προφίλ του κάθε μαθητή. Βάσει των παραπάνω ο εκπαιδευτικός διαφοροποιεί το περιεχόμενο, την εκπαιδευτική διαδικασία, το περιβάλλον και το προϊόν της μάθησης, αξιοποιώντας μια ποικιλία διδακτικών στρατηγικών, όπως οι διαβαθμισμένες εργασίες, ώστε να είναι σε θέση να ανταποκριθεί και να ωφεληθεί το σύνολο των μαθητών (Tomlinson, 2005).

Κάθε τάξη αποτελείται από μια ετερόκλητη ομάδα μαθητών που προέρχεται από διαφορετικό πολιτιστικό, κοινωνικό, οικονομικό περιβάλλον και έχει διαφορετικές δυνατότητες ως προς τη μάθηση, διαφορετικό ρυθμό, διαφορετικό τρόπο, διαφορετικά ενδιαφέροντα και διαφορετικά ταλέντα. Δυστυχώς, όμως, το Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών αδυνατεί να αναδείξει και να υποστηρίξει αυτήν τη μοναδικότητα και διαφορετικότητα. Είναι απαιτητικό, γνωσιοκεντρικό και ανταγωνιστικό. Η διδακτέα ύλη, αντίστοιχα, είναι συχνά δυσνόητη και αναντίστοιχη με το αναπτυξιακό επίπεδο των μαθητών. Το εκπαιδευτικό σύστημα φαίνεται να επικεντρώνεται στον μέσο μαθητή, αγνοώντας τον μαθητή που έχει ιδιαίτερες δυσκολίες ή αντίστοιχα εκείνον που έχει ιδιαίτερα χαρίσματα. (Μουταβέλης, 2017).

Ένα μεγάλο μέρος των μαθητών, συνεπώς, δυσκολεύεται να ανταποκριθεί στις απαιτήσεις αυτού του εκπαιδευτικού συστήματος. Συνακόλουθα βιώνει ματαίωση και άλλα αρνητικά συναισθήματα, βρίσκει ελάχιστο ενδιαφέρον, οδηγείται σε χαμηλές επιδόσεις, σχολική αποτυχία και διαρροή. Χαρακτηριστικά αναφέρει ο Μουταβέλης (σ. 79, 2017) ότι το ίδιο το εκπαιδευτικό σύστημα «*παράγει μαθητές με αυξημένες ανάγκες υποστήριξης, μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες*».

Οι επιπτώσεις ενός τέτοιου βεβαρημένου Αναλυτικού Προγράμματος είναι εντονότερες σε μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, το οποίο δυσχεραίνει την αποτελεσματική ένταξή τους. Εκεί έγκειται η σημασία της διαφοροποιημένης διδασκαλίας, η οποία έχει αποδειχθεί ότι έχει πολλαπλά οφέλη τόσο για μαθητές τυπικής ανάπτυξης όσο και για μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, βελτιστοποιώντας τις δυνατότητες πετυχημένης ένταξής τους. Αποτελεί ένα σημαντικό εργαλείο στα χέρια του κάθε εκπαιδευτικού. Εστιάζει σε κάθε μαθητή ξεχωριστά μέσα όμως από το σύνολο της τάξης. Η διαφοροποιημένη διδασκαλία σχετίζεται με τη συνεργασία και ιδιαίτερα με τις διαδικασίες συνεκπαίδευσης. Οι εκπαιδευτικοί δουλεύοντας συντονισμένα, στοχευμένα και συνεργατικά παρέχουν μαθησιακές ευκαιρίες σε κάθε μαθητή ξεχωριστά (Μουταβέλης, 2017).

Αξιολόγηση του θεσμού

Καθώς ο θεσμός της παράλληλης στήριξης είναι σχετικά πρόσφατος, δεν υπάρχουν αρκετές μελέτες που να επικεντρώνονται στην αξιολόγηση και αποτελεσματικότητά του. Μόλις τα τελευταία χρόνια έχει υπάρξει ένα σχετικό ενδιαφέρον για τη μελέτη του θεσμού ως μοντέλο συνδιδασκαλίας.

Το μοντέλο της παράλληλης στήριξης δεν αντιστοιχεί με κανένα από τα υπάρχοντα μοντέλα συνδιδασκαλίας στη διεθνή βιβλιογραφία, καθώς όπως δείχνουν και σχετικές μελέτες δε φαίνεται να μοιράζονται ρόλοι και αρμοδιότητες. Βρίσκεται πιο κοντά στο μοντέλο «ένας διδάσκει, ένας βοηθάει», καθώς ο εκπαιδευτικός γενικής αγωγής έχει τον κυρίαρχο ρόλο και ο ειδικός παιδαγωγός, υποστηρίζει 1-2 μαθητές μέσα στη γενική τάξη. Διαφέρει, όμως σε δυο σημεία. Η πρώτη διαφορά είναι ότι ο εκπαιδευτικός της παράλληλης στήριξης ανατίθεται σε έναν συγκεκριμένο μαθητή με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες και όχι σε μια τάξη με μια ετερόκλητη ομάδα μαθητών με διαφορετικές ανάγκες. Η δεύτερη διαφορά αφορά τον ρόλο του ειδικού παιδαγωγού, που είναι πιο στατικός, καθώς φαίνεται να κάθεται δίπλα στον μαθητή που υποστηρίζει, σε αντίθεση με το μοντέλο «ένας διδάσκει, ένας βοηθάει», όπου ο ειδικός παιδαγωγός περιφέρεται μέσα στη τάξη και βοηθάει τους μαθητές που το έχουν ανάγκη (Μαυροπαλιάς, 2013; Mavropalias &Anastasiou, 2016).

Οι Παντελιάδου, Παπανικολάου και Γιαζιτζίδου (2015), από την άλλη, αντιλαμβάνονται τον θεσμό της παράλληλης ως "*μια διαφοροποιημένη μορφή της «εναλλακτικής διδασκαλίας» "* (σ.2). Στο συγκεκριμένο μοντέλο η τάξη χωρίζεται σε δυο άνισες ομάδες, όπου ο ειδικός παιδαγωγός αναλαμβάνει να προσαρμόσει και να διαφοροποιήσει το μάθημα για μια μικρή ομάδα που χρειάζεται μεγαλύτερη υποστήριξη.

Αναμφισβήτητα, ο θεσμός περιλαμβάνει ομοιότητες με τα διαφορετικά μοντέλα συνδιδασκαλίας που συναντώνται στη βιβλιογραφία, ανάλογα με τον τρόπο που αξιοποιείται και τη φύση της συνεργασίας. Όμως από την ανασκόπηση της βιβλιογραφίας ήταν ξεκάθαρο ότι γενικός και ειδικός παιδαγωγός δε μοιράζονταν την ευθύνη της οργάνωσης, διδασκαλίας και της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών πρακτικών προς όλους τους μαθητές (Μαυροπαλιάς, 2013; Mavropalias & Anastasiou, 2013, 2016; Παντελιάδου κ.ά., 2015). Αν και βρέθηκε να υπάρχει διάθεση για συνεργασία, σωστή επικοινωνία και αλληλοσεβασμός ανάμεσα στους συν-διδάσκοντες (Mavropalias & Anastasiou, 2013), η επικοινωνία και η συνεργασία φαίνεται να περιορίζεται στον μαθητή με τις ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (Παντελιάδου κ.ά., 2015).

Επιπρόσθετα, πέρα από την ελλιπή συνεργασία, σημαντικές διαφορές βρέθηκαν αναφορικά με τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών. Υπάρχει σημαντική απόκλιση απόψεων ειδικού- γενικού παιδαγωγού για τον τρόπο υλοποίησης της συνεργασίας, τον ρόλο και τις ευθύνες της παράλληλης στήριξης και για τα πιθανά εμπόδια που λειτουργούν ανασταλτικά (Παντελιάδου κ.ά., 2015).

Αναφορικά με τις αρμοδιότητες των εκπαιδευτικών παράλληλης στήριξης, από το 2007 δεν έχει υπάρξει καινούργιο πλαίσιο καθηκόντων. Η νομοθεσία δεν έχει οριοθετήσει με σαφήνεια ούτε τον ρόλο για το συγκεκριμένο πλαίσιο της εξειδικευμένης υποστήριξης, ούτε τη φύση της συνεργασίας των συν-διδασκόντων, με αποτέλεσμα οι εκπαιδευτικοί παράλληλης στήριξης να αισθάνονται ότι δεν έχουν ξεκάθαρο ρόλο και να δημιουργούνται στρεβλώσεις στη συνεργασία των συν-διδασκόντων, οι οποίες πολλές φορές αποβαίνουν εις βάρος του μαθητή που υποστηρίζεται (Γελαστοπούλου, 2017; Μαυροπαλιάς, 2013; Παντελιάδου κ.ά., 2015). Ενδεικτικά, συχνά εντοπίζονται περιστατικά, όπου ο εκπαιδευτικός της παράλληλης στήριξης καλείται να συμπληρώσει το διδακτικό του ωράριο με αναπλήρωση σε άλλες τάξεις είτε με γραμματειακή υποστήριξη (Μαυροπαλιάς, 2013), πράγμα που αντιβαίνει πλήρως τον σκοπό του θεσμού.

Οι εκπαιδευτικοί παράλληλης στήριξης αντίστοιχα, λόγω των συγκεκριμένων συγκυριών, αισθάνονται είτε σύγχυση καθώς δεν ξέρουν πώς να λειτουργήσουν μέσα στο συγκεκριμένο πλαίσιο είτε ότι αλλοιώνεται ο ρόλος τους και υποτιμάται, καθώς δε διαδραματίζουν ισότιμο ρόλο με τον εκπαιδευτικό της τάξης (Μαυροπαλιάς, 2013; Παντελιάδου κ.ά., 2015). Ένα μεγάλο ποσοστό αυτών αυτοπροσδιορίζεται περισσότερο ως φύλακας του μαθητή, παρά ως εξειδικευμένος παιδαγωγός, καθώς αισθάνονται ότι ο ρόλος τους περιορίζεται σε αυτό το κομμάτι (Μαυροπαλιάς, 2013; Mavropalias & Anastasiou, 2013, 2016). Είναι σημαντικό, όπως αναδεικνύουν οι παραπάνω έρευνες, ο ρόλος του κάθε εκπαιδευτικού να καθοριστεί καλύτερα και να είναι διακριτός, αλλά και η φύση της συνεργασίας και ο τρόπος που θα επιτευχθεί προς όφελος του μαθητή.

Άλλες δυσλειτουργίες του θεσμού εντοπίζονται στη συνεργασία του εκπαιδευτικού παράλληλης στήριξης με τη διεύθυνση (Μαυροπαλιάς, 2013; Mavropalias & Anastasiou, 2016), με τον σχολικό σύμβουλο και με τα ΚΕΣΥ που είναι αντίστοιχα ελλιπής (Μαυροπαλιάς, 2013). Προβλήματα, επιπρόσθετα, υπάρχουν στο κομμάτι των υποδομών που είναι ανεπαρκές, στην επιμόρφωση που είναι αποσπασματική και μονόπλευρη και στις προσλήψεις που είναι εκτός χρονικών πλαισίων (Μαυροπαλιάς, 2013; Mavropalias & Anastasiou, 2013, 2016). Οι καθυστερημένες προσλήψεις δεν είναι μόνο ζήτημα διοίκησης, αλλά ζήτημα που αφορά τη συνοχή της τάξης. Όπως εύστοχα υποστηρίζουν οι Mavropalias και Anastasiou (2016), από τη

μια υπάρχει ο εκπαιδευτικός γενικής αγωγής, «ο οικοδεσπότης», που αναλαμβάνει μια τάξη από την αρχή της σχολικής χρονιάς, και από την άλλη ο εκπαιδευτικός παράλληλης στήριξης, «ο καθυστερημένος καλεσμένος» που μπαίνει εκπρόθεσμα σε μια τάξη, ακόμα και μετά από μήνες. Μια τέτοια συνθήκη, προφανώς, λειτουργεί διασπαστικά και δε συμβαδίζει με την ενταξιακή πολιτική.

Αναφορά στις αστοχίες του θεσμού κάνουν και γονείς μαθητών, οι οποίοι συνηγορούν στον ανεπαρκή τρόπο λειτουργίας του θεσμού. Υποστηρίζουν ότι η εκπαιδευτική πολιτική της ένταξης δεν εφαρμόζεται πλήρως, αξιολογούν αρνητικά τον τρόπο πρόσληψης των εκπαιδευτικών του θεσμού και θεωρούν ότι η ενημέρωση για τον τρόπο λειτουργίας του από τους αρμόδιους φορείς είναι ελλιπής (Μαντζίκος, Λάππα, Σιαμαντά & Χαρουμένου, 2018). Αναφορές γονέων για την εφαρμογή του θεσμού, επιπρόσθετα, έχουν υποβληθεί και στον Συνήγορο του Πολίτη (2009, 2015).

Παρά τις ιδιαιτερότητες και στρεβλώσεις του θεσμού, εκπαιδευτικοί και γονείς αξιολογούν ότι είναι ένας σημαντικός και απαραίτητος θεσμός που έχει θετικό αντίκτυπο τόσο στα παιδιά που υποστηρίζονται όσο και στα παιδιά της υπόλοιπης τάξης (Μαυροπαλιάς, 2013). Συμβάλλει στην ανάπτυξη των γνωστικών, κοινωνικών και συναισθηματικών δεξιοτήτων, ενισχύει τον βαθμό αυτονομίας του μαθητή και συμβάλλει στην καλύτερη ένταξη αποτρέποντας την «ετικετοποίηση» μαθητών που υποστηρίζονται. Αναφορικά με τους υπόλοιπους μαθητές της τάξης καλλιεργεί θετικές στάσεις και λειτουργεί θετικά στο ζήτημα της αποδοχής της διαφορετικότητας (Μαντζίκος κ.ά., 2018; Μαυροπαλιάς, 2013; Mavropalias &Anastasiou, 2013).

Ο θεσμός της παράλληλης στήριξης δημιουργήθηκε με στόχο την προώθηση της ένταξης μέσω της συνεργασίας. Η συνύπαρξη, όμως, δυο εκπαιδευτικών μέσα σε μια τάξη, όπως δείχνουν οι σχετικές μελέτες, δεν οδηγεί αυτόματα σε αποτελεσματική συνεργασία και ενταξιακή κουλτούρα. Ο τρόπος εφαρμογής του θεσμού είναι αυτός που εξασφαλίζει αν θα επιτευχθεί η ένταξη ή αν θα έχει ο θεσμός τα αντίθετα αποτελέσματα, όπως στιγματισμό μαθητών και διεύρυνση ανισοτήτων (Γελαστοπούλου, 2017). Άρα, πέρα από τα διάφορα μέτρα που προτείνονται για την αναμόρφωση και βελτίωση του θεσμού, χρειάζεται, όπως σημειώνεται από τη Γελαστοπούλου (2017), ο κάθε εμπλεκόμενος να αναστοχαστεί σε σχέση με τον χαρακτήρα των πρακτικών που υιοθετεί και κατά πόσο αυτές προωθούν την ένταξη.

Κεφάλαιο 5: Αναπληρωτές και εργασιακή επισφάλεια

Ο θεσμός των αναπληρωτών

Οι αναπληρωτές εκπαιδευτικοί συνιστούν ένα σημαντικό ποσοστό του δυναμικού του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος. Καλούνται να καλύψουν τις έκτακτες ανάγκες λειτουργίας και τα κενά που προκύπτουν από την απουσία των μόνιμων εκπαιδευτικών σε σχολεία κατά τη διάρκεια του σχολικού έτους. Πρόκειται για έναν θεσμό που διακρίνεται από συνεχείς αλλαγές στον τρόπο και τα κριτήρια διορισμού των εκπαιδευτικών κατά τη διάρκεια των χρόνων και συνεπάγεται ένα ανασφαλές και διαρκώς μεταβαλλόμενο εργασιακό περιβάλλον. Σε αυτό το πλαίσιο εντάσσονται και οι εκπαιδευτικοί παράλληλης στήριξης, οι οποίοι προσλαμβάνονται με συμβάσεις ορισμένου χρόνου για να καλύψουν προσωρινές ανάγκες.

Ποσοτικά στοιχεία

Ο θεσμός του αναπληρωτή δεν αποτελεί ούτε ελληνικό ούτε σύγχρονο φαινόμενο αλλά μετρά αρκετές δεκαετίες. Ήδη από το 1929, σύμφωνα με τους Ανδρέου και Κουτούζη (2002), εντοπίζονται ρυθμίσεις αναφορικά με την εργασιακή κατάσταση των αναπληρωτών που σχετίζονται με την αμοιβή, την προϋπηρεσία και την απόλυσή τους. Την περίοδο αυτή, όμως, ο αριθμός των αναπληρωτών ήταν μικρός καθώς έπαιρναν μόνιμη θέση γρήγορα. Ενδεικτικά το σχολικό έτος 1954-1955 στην πρωτοβάθμια από τους 19.112 εκπαιδευτικούς, οι 569, δηλαδή το 2,97% από το σύνολο ήταν αναπληρωτές, ενώ το 1964-1965 το ποσοστό προσωρινών αναπληρωτών αφορούσε το 1,99% στο σύνολο των εκπαιδευτικών (Ανδρέου & Κουτούζης, 2002).

Από τη δεκαετία του 80’ ο αριθμός των αναπληρωτών αρχίζει να αυξάνεται. Ενδεικτικά το σχολικό έτος 1992-1993 οι αναπληρωτές αποτελούν περίπου το 18% του συνόλου των εκπαιδευτικών. Μερικοί λόγοι που συνετέλεσαν σε αυτήν την αύξηση είναι η αύξηση των σχολικών μονάδων, η αύξηση των λειτουργικών αναγκών στα σχολεία, η αύξηση των

αποσπάσεων, των αδειών και της συμμετοχής σε μακράς διάρκειας επιμορφωτικά και μετεκπαιδευτικά προγράμματα (Ανδρέου & Κουτούζης, 2002). Τα ποσοστά των αναπληρωτών συνεχίζουν να είναι υψηλά και μετά το 2000. Στην αρχή της δεκαετίας παρατηρείται ο αριθμός των αναπληρωτών να είναι και τριπλάσιος εκείνου των μόνιμων εκπαιδευτικών (Ψωίνου, 2016).

Το 2016 το Υπουργείο Παιδείας δίνει στη δημοσιότητα αριθμητικά στοιχεία για το εκπαιδευτικό προσωπικό σε δημόσια και ιδιωτική εκπαίδευση. Από το σύνολο των εκπαιδευτικών, οι αναπληρωτές αποτελούν περίπου το 14% του εκπαιδευτικού προσωπικού στην Ελλάδα. Από αυτούς 1.626 είναι αναπληρωτές ειδικής αγωγής πλήρους ωραρίου, ενώ 6.730 αναπληρωτές ειδικής μέσω ΕΣΠΑ, όπου εντάσσονται οι εκπαιδευτικοί παράλληλης στήριξης.

Όπως μαρτυρούν τα ποσοτικά δεδομένα οι αναπληρωτές αποτελούν ένα σημαντικό ποσοστό των εν δυνάμει εκπαιδευτικών του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος. Λαμβάνοντας υπόψη τον αριθμό των χιλιάδων αναπληρωτών, ειδικά τα τελευταία χρόνια, φαντάζει περίεργό το ότι δεν έχει αποτελέσει αντικείμενο συστηματικής έρευνας, καθώς οι έρευνες είναι μετρημένες και αφορούν κατά βάση μεταπτυχιακές ή προπτυχιακές εργασίες.

Ο αριθμός των αναπληρωτών εκπαιδευτικών σχετίζεται εν μέρει με τη γεωμορφολογία της χώρας καθώς πολλά σχολεία βρίσκονται διασκορπισμένα σε ορεινές και νησιωτικές περιοχές με δύσκολη πρόσβαση επηρεάζοντας σημαντικά και τη στελέχωση των σχολείων (Liaropouos, 2020). Η συσσώρευση τους, όμως, τα τελευταία χρόνια, συνδέεται κατά βάση με το νομοθετικό πλαίσιο των αναπληρωτών και τα διάφορα συστήματα διορισμού που επιδιώκουν να εξορθολογήσουν αυτούς τους αριθμούς. Παρακάτω παρατίθενται ενδεικτικά κάποιοι βασικοί σταθμοί στη νομοθεσία του θεσμού.

Νομοθετικό πλαίσιο

Με το άρθρο 17 του Ν. 1566/85 προβλέπεται ότι για την κάλυψη της απουσίας εκπαιδευτικών και έκτακτων λειτουργικών αναγκών προσλαμβάνονται με αίτησή τους προσωρινοί αναπληρωτές με σχέση εργασίας ιδιωτικού δικαίου. Μέχρι το 1997 ο διορισμός των εκπαιδευτικών γινόταν μέσω του συστήματος της επετηρίδας από πίνακες πτυχιούχων που συντάσσονταν κατ' έτος με βάση τον βαθμό πτυχίου (Ν. 309/1976). Το 1997 με τον νόμο 2525/1997 αλλάζει ο τρόπος διορισμού των εκπαιδευτικών με τη σταδιακή κατάργηση της επετηρίδας μέσα σε μια μεταβατική περίοδο πέντε χρόνων και τη καθιέρωση του ΑΣΕΠ (Ανώτατο Συμβούλιο Επιλογής Προσωπικού) για μόνιμους διορισμούς. Το ΑΣΕΠ προκηρύσσει

και διενεργεί ανά διετία γραπτό διαγωνισμό για την κατάρτιση πίνακα διοριστέων εκπαιδευτικών. Με τον ίδιο νόμο καθιερώνεται και το ολοήμερο δημοτικό σχολείο, που αυξάνει τις ανάγκες σε εκπαιδευτικούς. Το 1999 αναγνωρίζεται για πρώτη φορά η προϋπηρεσία ως προσόν για τις προσλήψεις των αναπληρωτών, η εντοπιότητα, η οικογενειακή κατάσταση και το δικαίωμα συνυπηρέτησης, ενώ παράλληλα υπάρχει δέσμευση για μόνιμο διορισμό αναπληρωτών με προϋπηρεσία (Ν.2725/1999). Το 2001 διαμορφώνονται πίνακες αναπληρωτών σε εθνικό επίπεδο από το υπουργείο Παιδείας και όχι τις περιφερειακές υπηρεσίες του (Ν. 2942/2001), εξασφαλίζοντας διαφάνεια στις διαδικασίες πρόσληψης (Ανδρέου & Κουτούζης, 2002).

Το 2004 με σχετικό νόμο (Ν.3255/2004) προβλέπεται ότι οι εκπαιδευτικοί θα διορίζονται σε ποσοστό 60% βάσει της επιτυχίας τους στον γραπτό διαγωνισμό του ΑΣΕΠ και 40% από τον ενιαίο πίνακα αναπληρωτών εκπαιδευτικών, ο οποίος συντάσσεται για κάθε έτος και στον οποίο κατατάσσονται κατά σειρά που εξαρτάται από την πραγματική προϋπηρεσία. Τα αντίστοιχα ποσοστά το 2002 ήταν 75% από τον διαγωνισμό του ΑΣΕΠ και 25% από τον ενιαίο πίνακα αναπληρωτών με 16 μήνες προϋπηρεσία (Ν.3027/2002). Με τον ίδιο νόμο διαμορφώνεται και η μοριοδότηση των αναπληρωτών. Για κάθε μήνα προϋπηρεσίας αντιστοιχεί ένα μόριο και αντίστοιχα για κάθε βαθμολογική μονάδα πάνω από τη βαθμολογική βάση στον διαγωνισμό του ΑΣΕΠ. Το 2008 με τον νόμο 3687/2008 ορίζεται ότι όσοι εκπαιδευτικοί είχαν συμπληρώσει τουλάχιστον 30 μήνες πραγματικής προϋπηρεσίας μέχρι τις 30/06/2008 διορίζονται. Αντίστοιχα για όσους είχαν συμπληρώσει 24 μήνες προϋπηρεσίας και είχαν λάβει τη βαθμολογική βάση σε οποιονδήποτε διαγωνισμό εκπαιδευτικών του ΑΣΕΠ.

Το 2008 διενεργείται ο τελευταίος γραπτός διαγωνισμός του ΑΣΕΠ και παύει η προοπτική μονιμοποίησης λόγω της εισόδου της χώρας σε καθεστώς οικονομικής επιτήρησης, αλλάζοντας τα δεδομένα στην Παιδεία. Αν και με τον Νόμο 3848/2010 ορίζεται ότι θα γίνουν μόνιμοι διορισμοί με τους επιτυχόντες του διαγωνισμού του ΑΣΕΠ, αυτό δεν εφαρμόζεται. Αντίστοιχα δεν εφαρμόζεται η αναλογία 1:5 και 1:10 μεταξύ προσλήψεων και αποχωρήσεων, όπου για κάθε 10 αποχωρήσεις εκπαιδευτικών λόγω συνταξιοδότησης θα διορίζεται ένας εκπαιδευτικός. Με τον νόμο 3848/2010, επιπρόσθετα, τίθεται όριο στην προϋπηρεσία και αναγνωρίζονται και ακαδημαϊκά προσόντα για την πρόσληψη (ξένες γλώσσες, μεταπτυχιακό, διδακτορικό). Τις περιόδους 2010-2012 και 2012-2014 «κλειδώνουν» οι πίνακες των αναπληρωτών χωρίς να προσμετράται η προϋπηρεσία τους (Ν. 3848/2010), οι οποίοι βέβαια στη συνέχεια «ξεκλειδώνουν».

Το 2015 καταργείται η επιπλέον μοριοδότηση των αναπληρωτών που υπηρετούν σε απομακρυσμένες σχολικές μονάδες (Ν.4351/2015). Στον ίδιο νόμο ορίζεται ότι αναπληρωτές

που προσλαμβάνονται διαγράφονται από τους πίνακες αναπληρωτών για το σχολικό έτος που διανύεται κατά την ανακοίνωση της πρόσληψης, εφόσον δεν αναλαμβάνουν για οποιονδήποτε λόγο υπηρεσία εντός πέντε (5) ημερών από την ανακοίνωση της πρόσληψής τους ή αναλαμβάνουν υπηρεσία και παραιτούνται κατά τη διάρκεια του διδακτικού έτους. Η συγκεκριμένη διάταξη ήρθε να αντικαταστήσει προηγούμενη που όριζε διετή αποκλεισμό του εκπαιδευτικού εφόσον δεν ήταν σε θέση να παρουσιαστεί εντός χρόνου ή παραιτούνταν (Ν.3966/2011).

Ο νόμος 4589/2019 συνδυαστικά με τον νόμο 4547/2018 φέρνουν στο προσκήνιο πληθώρα ακαδημαϊκών προσόντων και ξεσηκώνουν πλήθος αντιδράσεων. Εισάγουν ένα νέο σύστημα διορισμών που προάγει τη συλλογή προσόντων όπως διδακτορικά, μεταπτυχιακά, σεμινάρια, ξένες γλώσσες. Εν κατακλείδι το 2019, στο τέλος αυτής της δεκαετίας, προκηρύσσονται για πρώτη φορά διορισμοί στην ειδική αγωγή μέσω ΑΣΕΠ χωρίς γραπτό διαγωνισμό (3ΕΑ/2019).

Επαγγελματική προοπτική

Παραπάνω έγινε μια προσπάθεια να σκιαγραφηθεί το θεσμικό πλαίσιο που διέπει το καθεστώς του προσωρινού αναπληρωτή. Σε καμία περίπτωση δε θεωρείται πλήρης, καθώς οι ρυθμίσεις ανά τα χρόνια είναι αρκετές και οι συνεχείς τροποποιήσεις του νομοθετικού πλαισίου καθιστούν δύσκολη την παρακολούθησή τους. Καθίσταται, πάντως, σαφές ότι ο θεσμός χαρακτηρίζεται από αλλεπάλληλες αλλαγές στα κριτήρια πρόσληψης των αναπληρωτών και στον τρόπο διορισμού τους σε μια προσπάθεια, εξορθολογισμού των κακώς κειμένων, αλλά με μικρή επιτυχία.

Ο νόμος 2525/1997 επιδιώκει να επιλύσει το πρόβλημα του μεγάλου όγκου εκπαιδευτικών της επετηρίδας και του μεγάλου χρόνου αναμονής που υπήρχε για διορισμό με την εισαγωγή του ΑΣΕΠ. Το σύστημα της επετηρίδας, όμως, αν και δυσλειτουργικό, παρωχημένο και με μεγάλο χρόνο αναμονής έως και 14 χρόνια για διορισμό εξασφάλιζε παρόλα αυτά σίγουρη επαγγελματική προοπτική, σε αντίθεση με το ΑΣΕΠ (Ανδρέου & Κουτούζης, 2002; Liaropouos, 2020). Εντοπίζεται, λοιπόν, το εξής οξύμωρο φαινόμενο, σύμφωνα με τους Ανδρέου και Κουτούζη (σ.7, 2002): «*προκειμένου να αντιμετωπιστεί η (αναμφισβήτητη) απουσία επαγγελματικής προοπτικής (δηλ. διορισμού) για τους νέους -υποψήφιους- εκπαιδευτικούς, αναιρείται η επαγγελματική των παλαιότερων, έμπειρων και, ίσως, αφοσιωμένων στη δημόσια*

εκπαίδευση, ενεργών εκπαιδευτικών». Η προσπάθεια αυτή, που έγινε με στόχο τη βελτίωση των προοπτικών των υποψήφιων εκπαιδευτικών, προκάλεσε αντιδράσεις από αναπληρωτές, οι οποίοι θεώρησαν αυτή την αλλαγή προσβολή της επαγγελματικής τους ταυτότητας (Liaropouos, 2020). Έκριναν ότι αντιμετωπίζονται ως υποψήφιοι εκπαιδευτικοί και όχι ως ενεργοί εκπαιδευτικοί που εργάζονται χρόνια στη δημόσια εκπαίδευση (Ανδρέου & Κουτούζης, 2002; Liaropouos, 2020). Υπήρχε μια αίσθηση ότι το συγκεκριμένο σύστημα απαξίωνε την προϋπηρεσία και το πτυχίο τους καθώς χρειάζονταν να ξανά αξιολογηθούν και να ξανά επιβεβαιώσουν τις γνώσεις τους (Ανδρέου & Κουτούζης, 2002; Ψωίνου, 2016; Liaropouos, 2020).

Η αναγνώριση της προϋπηρεσία το 1999 έδωσε κάποια επαγγελματική προοπτική σε ένα αριθμό αναπληρωτών, αλλά και πάλι η ρύθμιση απευθυνόταν σε μια μικρή μερίδα αναπληρωτών και ήταν αποσπασματική (Ανδρέου & Κουτούζης, 2002). Αποσπασματικές και χωρίς τον απαραίτητο σχεδιασμό είναι και οι μεταβολές που ακολούθησαν τα επόμενα χρόνια. Η τμηματική αναγνώριση της προϋπηρεσίας για προσωρινή πρόσληψη αρχικά και έπειτα για μόνιμο διορισμό, οι συνεχείς αλλαγές των ποσοστών για μόνιμο διορισμό που υποβάθμιζαν τους ήδη υπηρετούντες εκπαιδευτικούς, οι αντιφατικές υπουργικές υποσχέσεις, οι νομοθετικές ρυθμίσεις και οι πολιτικές επιλογές (Ψωίνου, 2016). Η τοποθέτηση αναπληρωτών σε οργανικές θέσεις ενώ υπήρχαν επιτυχόντες του ΑΣΕΠ για να τις καλύψουν (Ανδρέου & Κουτούζης, 2002; Liaropouos,2020). Τα μοριοδοτούμενα κριτήρια που αναδιαμορφώνονται διαρκώς. Αλλαγές που μαρτυρούν έλλειψη μιας ενιαίας εκπαιδευτικής πολιτικής, φθείρουν και διχάζουν τον εκπαιδευτικό κλάδο.

Οι συνεχείς μεταβολές έχουν κατακερματίσει τον εκπαιδευτικό κλάδο σε διαφορετικές ομάδες με αντικρουόμενα συμφέροντα. Ενδεικτικά στους πίνακες αναπληρωτών εντοπίζονται επιτυχόντες στον ΑΣΕΠ ή όχι, με προϋπηρεσία ή χωρίς, αναπληρωτές πλήρους ωραρίου ή μειωμένου, αναπληρωτές ειδικής αγωγής, παράλληλης στήριξης, αναπληρωτές για αλλοδαπούς μαθητές (ΖΕΠ). Υπάρχουν επίσης αναπληρωτές από το ΕΣΠΑ, από τον κρατικό προϋπολογισμό, από το πρόγραμμα δημοσίων επενδύσεων ανάλογα με το πώς αμείβονται. Εντοπίζεται, λοιπόν, μια πολυδιάσπαση του εργασιακού καθεστώτος των αναπληρωτών και μια ρευστότητα (Ψωίνου, 2016).

Εκτός από τον κατακερματισμό του κλάδου οι συνεχείς αυτές αλλαγές δεν έδωσαν λύση στο θέμα των κενών, τα οποία παρέμειναν υψηλά, λόγω συνταξιοδοτήσεων και έλλειψης μόνιμων διορισμών. Ενώ στο παρελθόν ο αριθμός ήταν σχετικά μικρός καθώς απορροφούνταν άμεσα με μόνιμο διορισμό και εξυπηρετούσαν πρόσκαιρα και έκτακτα κενά, ο θεσμός φαίνεται να έχει μεταβληθεί (Ανδρέου & Κουτούζης, 2002). Οι αναπληρωτές καλύπτουν πλέον, όπως δείχνουν τα ποσοτικά δεδομένα, πάγια και διαρκή κενά. Κακώς χαρακτηρίζονται λοιπόν ως

προσωρινοί καθώς είναι λίγες οι περιπτώσεις που αναπληρώνουν κάποιον καλύπτοντας έκτακτες ανάγκες ή μόνιμο που είτε βρίσκεται σε άδεια είτε έχει πάρει απόσπαση (Ανδρέου & Κουτούζης, 2002; Ψωίνου, 2016). Αντίθετα φαίνεται να «αναπληρώνουν» ουσιαστικά τον εαυτό τους (Ψωίνου, 2016) και να έχουν οδηγηθεί σε ένα καθεστώς ιδιότυπης ομηρίας (Ανδρέου & Κουτούζης, 2002; Ψωίνου, 2016). Υπό διαφορετικές συνθήκες και αν είχαν γίνει άλλες πολιτικές επιλογές θα μπορούσαν να έχουν διοριστεί μόνιμα, όπως είθισται να συμβαίνει στο εξωτερικό (Ψωίνου, 2016).

Αναπληρωτές: εκπαιδευτικοί «δεύτερης» κατηγορίας;

Όχι μόνο δεν υπάρχει προοπτική μονιμοποίησης για τους αναπληρωτές αλλά φαίνεται να στερούνται και κάποια «προνόμια» και ευνοϊκές ρυθμίσεις που υφίστανται για τους μόνιμους εκπαιδευτικούς. Αν και ασκούν το ίδιο έργο, σε αντίθεση με τους αναπληρωτές του εξωτερικού, φαίνεται ότι διαχωρίζονται από αυτούς σε επίπεδο αδειών και άλλων ρυθμίσεων.

Με το άρθρο 17 του Ν. 1566/85 προβλέπεται ότι για την κάλυψη της απουσίας εκπαιδευτικών και έκτακτων λειτουργικών αναγκών προσλαμβάνονται με αίτησή τους, προσωρινοί αναπληρωτές με σχέση εργασίας ιδιωτικού δικαίου. Αυτό συνεπάγεται ότι οι αναπληρωτές μοιράζονται τα ίδια καθήκοντα και τις ίδιες υποχρεώσεις με τους μόνιμους εκπαιδευτικούς. Παρόλα αυτά έχουν διαφορετικό εργασιακό καθεστώς. Συμμετέχουν με τον ίδιο τρόπο στο εκπαιδευτικό, διδακτικό και διοικητικό έργο των σχολικών μονάδων (Ν.1566/85), αλλά η εργασιακή, μισθολογική και ασφαλιστική κατάστασή τους διαφέρει από εκείνη των μόνιμων (Ανδρέου & Κουτούζης, 2002).

Ειδικότερα διαφοροποιήσεις εντοπίζονται στο κομμάτι των αδειών. Αναφορικά με τις άδειες μητρότητας, μόνιμες και αναπληρώτριες δεν έχουν τις ίδιες διευκολύνσεις. Συγκεκριμένα στις μόνιμες εκπαιδευτικούς, οι οποίες κυοφορούν, χορηγείται άδεια μητρότητας με πλήρεις αποδοχές δύο μήνες πριν και τρεις μήνες μετά τον τοκετό (Ν. 3528/2007). Στις αναπληρώτριες εκπαιδευτικούς, σύμφωνα με το άρθρο 9 του Ν. 2224/1994, όπως συμπληρώθηκε με το άρθρο 11 του Ν.2874/2000, η συνολική διάρκεια της άδειας μητρότητας ορίζεται σε 119 ημερολογιακές ημέρες συνολικά, δηλαδή οκτώ (8) εβδομάδες πριν από την πιθανή ημέρα τοκετού και εννέα (9) εβδομάδες μετά. Μόνο μόνιμοι εκπαιδευτικοί, όμως, δικαιούνται κανονική άδεια κυοφορίας με αποδοχές, μετά την εξάντληση της αναρρωτικής τους άδειας αν

έχουν ανάγκη ειδικής θεραπείας, η οποία συστήνεται με βεβαίωση θεράποντος ιατρού και διευθυντή γυναικολογικής ή μαιευτικής κλινικής ή τμήματος δημόσιου νοσηλευτικού ιδρύματος (Ν. 3528/2007).

Αναφορικά με τις άδειες ανατροφής, η μόνιμη δικαιούται εννέα μήνες άδεια με αποδοχές για ανατροφή παιδιού (Ν.3528/2007), ενώ η αναπληρώτρια δικαιούται άδεια διάρκειας έως 3,5 μήνες, η οποία χορηγείται αποκλειστικά μετά τη λήξη της άδειας μητρότητας. Το χρονικό διάστημα της άδειας ανατροφής τέκνου υπολογίζεται ως χρόνος προϋπηρεσίας και ως χρόνος ασφάλισης (Ν.4599/2019). Η συγκεκριμένη διάταξη νομοθετήθηκε πρόσφατα. Βάσει προηγούμενης εγκυκλίου χορηγούνται μόνο μειωμένο ωράριο στις αναπληρώτριες μητέρες μετά το πέρας της άδειας μητρότητας, εναλλακτική που ακόμα υπάρχει. Αν και η νέα αυτή διευκόλυνση αποτελεί σίγουρα σημαντικό βήμα εντούτοις συνεχίζει να δημιουργεί διακρίσεις ανάμεσα σε μόνιμους και αναπληρωτές.

Όσον αφορά τις κανονικές άδειες, ο αναπληρωτής δικαιούται 7 εργάσιμες ημέρες (Π. Δ.410/1988), έναντι των 10 ημερών των μόνιμων εκπαιδευτικών (Ν.3528/2007). Η διαφορά δεν έγκειται μόνο στις τρεις ημέρες άδειας, αλλά και στις οικονομικές απολαβές, καθώς ο αναπληρωτής εκπαιδευτικός έχει επιπλέον οικονομική επιβάρυνση για κάθε μέρα κανονικής άδειας. Δηλαδή για κάθε ημέρα που θα παίρνει θα του αφαιρείται ένα ημερομίσθιο από την αποζημίωση της μη ληφθείσας αδείας που δικαιούται στο τέλος του χρόνου. Στις αναρρωτικές άδειες, επιπρόσθετα, εντοπίζονται σημαντικές αποκλίσεις. Ενώ ο μόνιμος εκπαιδευτικός έχει δικαίωμα να απουσιάσει με αποδοχές τόσους μήνες όσο είναι τα έτη της υπηρεσίας του για να αναρρώσει (Ν.3528/2007), ο αναπληρωτής δικαιούται μόνο 15 ημέρες άδεια με αποδοχές (Ν.2874/2000). Σε περίπτωση μάλιστα που υπερβεί το καθορισμένο χρονικό διάστημα, οι ημέρες αυτές είναι άνευ αποδοχών και δεν αναγνωρίζονται ως χρόνος πραγματικής προϋπηρεσίας. Επιπλέον δε δικαιούται αναρρωτική άδεια με γνωμάτευση γιατρού ιδιώτη, σε αντίθεση με τον μόνιμο.

Ενδεικτικά, να γίνει αναφορά και στη χορήγηση άδειας για μεταγγίσεις αίματος ή ειδικής άδειας, η οποία αφορά εκπαιδευτικούς που πάσχουν οι ίδιοι ή έχουν σύζυγο ή παιδί που πάσχει από νόσημα που απαιτεί τακτικές μεταγγίσεις αίματος ή χρήζει περιοδικής νοσηλείας. Στην παραπάνω περίπτωση οι μόνιμοι εκπαιδευτικοί δικαιούνται ειδική άδεια με αποδοχές έως 22 εργάσιμες ημέρες τον χρόνο (Ν.3528/2007). Τον ίδιο αριθμό ημερών δικαιούνται και οι αναπληρωτές με τη διαφορά ότι μόνο οι μισές από αυτές τις ημέρες (11) είναι με αποδοχές (Ν.410/88).

Οι ασυμφωνίες στις άδειες ανάμεσα σε μόνιμους-αναπληρωτές δεν περιορίζονται μόνο σε αυτές που έχουν αναφερθεί παραπάνω. Ούτε περιορίζονται οι διαφορές αποκλειστικά στο

κομμάτι των αδειών. Διαφορές παρατηρούνται, επίσης, και στο ασφαλιστικό-συνταξιοδοτικό (Ανδρέου & Κουτούζης, 2002), στις κρατήσεις, αλλά και στη δυνατότητα που δίνεται για συνδικαλιστική δράση. Αν και οι αναπληρωτές έχουν τη δυνατότητα εκλογής, δεν έχουν πλήρη συνδικαλιστικά δικαιώματα, καθώς ο χρόνος της συνδικαλιστικής τους δράσης δεν προσμετράται ως προϋπηρεσία (Ο.Λ.Μ.Ε., 2019).

Υπάρχει καθώς φαίνεται ένα ευδιάκριτο χάσμα ανάμεσα στις δυο αυτές ομάδες. Και αν και τα τελευταία χρόνια γίνεται προσπάθεια να αμβλυνθεί αυτό μέσα από διεκδικήσεις και κινητοποιήσεις του κλάδου, συνεχίζει να υφίσταται. Σημαντικό βήμα, όπως αναφέρθηκε και παραπάνω, ήταν η διάταξη για την άδεια ανατροφής, αλλά και η εξίσωση της άδειας εξετάσεων σε όσους αναπληρωτές είναι φοιτητές ή εκπονούν διδακτορική διατριβή με εκείνη των μόνιμων (Ν.4351/2015).

Επαγγελματική αναγνώριση

Το πρόβλημα του αναπληρωτή μπορεί να αναλυθεί σε δυο επιμέρους συνιστώσεις σύμφωνα με τους Ανδρέου και Κουτούζη (2002): την επαγγελματική του προοπτική από τη μια, στην οποία έγινε αναφορά και στο επαγγελματικό του status. Όπως αναδεικνύουν οι διαφοροποιήσεις στη νομοθεσία ανάμεσα στους αναπληρωτές και τους μόνιμους, φαίνεται ότι δε χαίρουν της ίδιας ευνοϊκής μεταχείρισης. Πέρα από την Πολιτεία, όμως, ποια είναι η στάση των μόνιμων εκπαιδευτικών και των μαθητών απέναντι στους αναπληρωτές εκπαιδευτικούς;

Η αλήθεια είναι ότι η ελληνική βιβλιογραφία είναι περιορισμένη. Άρα τα ερευνητικά δεδομένα προέρχονται κυρίως από τη ξένη βιβλιογραφία. Βέβαια, ο θεσμός στο εξωτερικό, όπως έχει ήδη αναφερθεί, διαφέρει σημαντικά από τον ελληνικό. Ο αναπληρωτής στο εξωτερικό, καταρχάς, φαίνεται ότι καλύπτει έκτακτες ανάγκες και έχει διαφορετικό ρόλο σε σχέση με τον μόνιμο εκπαιδευτικό. Δεν έχει δική του τάξη και εναλλάσσεται ανάμεσα σε διαφορετικούς μαθητές, τάξεις, σχολεία. Λαμβάνοντας αυτά υπόψη δεν είναι δυνατόν να γενικευτούν τα συμπεράσματα των ερευνών αυτών στην ελληνική πραγματικότητα.

Η έννοια του αναπληρωτή στο εξωτερικό φέρει κάποιο στίγμα. Η βιβλιογραφία δείχνει ότι αισθάνονται υποτίμηση όσον αφορά το έργο τους από τους μόνιμους συναδέλφους και τους μαθητές τους. Αναφορικά με τους μόνιμους νιώθουν αποκομμένοι, δε λαμβάνουν στήριξη και δεν αισθάνονται μέλη του συλλόγου διδασκόντων (Shreeve, Nicely-Leach, Radebaugh, Morrill & Slatton, 1987; Duggleby & Badali, 2007; Driedger-Enns, 2014; Živković, 2015). Βιώνουν

αισθήματα αποξένωσης που τους ωθούν σε ακόμα μεγαλύτερη απομόνωση στη προσπάθειά τους να την αποφύγουν. Όπως αναφέρουν οι Duggleby και Badali (2007) καταλήγουν να κάθονται μέσα στην τάξη την ώρα των διαλειμμάτων αλλά και πριν και μετά το μάθημα, προσπαθώντας ουσιαστικά να αποφύγουν καταστάσεις που τους κάνουν να αισθάνονται αποξενωμένοι. Δημιουργείται λοιπόν ένας φαύλος κύκλος. Υποτίμηση βιώνουν και από τους μαθητές, οι οποίοι δείχνουν να τους σέβονται λιγότερο από ότι τους μόνιμους εκπαιδευτικούς. Αντιμετωπίζονται από αυτούς ως ντανάδες, αστυνομικοί ή ως κάτι υποδεέστερο (Shreeve et al., 1987).

Πολύ ενδιαφέρον έχει, αν και παλιά, η έρευνα των Shreeve κ.α. (1987) όπου αναδεικνύονται σημαντικές αντιφάσεις ανάμεσα σε μόνιμους και αναπληρωτές και στις αντιλήψεις τους. Στη συγκεκριμένη έρευνα οι αναπληρωτές ανέφεραν ότι αισθάνονται ότι οι μόνιμοι δεν τους εκτιμούν, τους θεωρούν λιγότερο ικανούς, ανίκανους να αναλάβουν μια μόνιμη θέση και ότι η εργασία τους είναι με λιγότερες ευθύνες και απαιτήσεις από τη δική τους. Τις απόψεις αυτές, βέβαια, δεν ενστερνίστηκαν οι μόνιμοι. Αντίθετα δήλωσαν ότι θεωρούν τους αναπληρωτές ως ικανούς, καταρτισμένους επαγγελματίες, ικανούς να ανταποκριθούν στο δύσκολο έργο τους. Αντίστοιχα θεωρούν ότι η διεύθυνση εκτιμά το έργο τους και προσπαθεί να τους κάνει να αισθανθούν ευπρόσδεκτοι στο σχολικό περιβάλλον, αίσθηση που δε βιώνουν οι ίδιοι οι αναπληρωτές. Εκείνοι θεωρούν ότι η διεύθυνση είναι αδιάφορη και ότι το μόνο που την αφορά είναι να είναι συνεπείς στο ωράριό τους. Τους αντιλαμβάνονται απλά ως βοηθούς. Στο μόνο σημείο που ταυτίζονται οι θέσεις αναπληρωτών – μόνιμων είναι στη στάση των μαθητών. Τόσο οι αναπληρωτές όσο και οι μόνιμοι αντιλαμβάνονται ότι υπάρχει μεγαλύτερη υποτίμηση απέναντι στους αναπληρωτές από ότι στους μόνιμους.

Ο απώτερος στόχος των αναπληρωτών είναι να διασφαλίσουν ένα μόνιμο συμβόλαιο σε ένα σχολείο. Θεωρούν την αναπλήρωση ως ένα μέσο προς αυτόν τον σκοπό, καθώς ο αναπληρωτής συνδέεται με χαμηλό status λόγω μειωμένης αποδοχής από συναδέλφους και μαθητές. Βέβαια μια μόνιμη θέση συνεπάγεται έναν κατάλληλο κύκλο γνωριμιών και καλές διπλωματικές σχέσεις, πράγμα που δε διαθέτουν όλοι νιώθοντας ακόμα μεγαλύτερο άγχος και περισσότερο εγκλωβισμένοι στον ρόλο του αναπληρωτή (Duggleby & Badali, 2007; Živković, 2015). Τα αισθήματά τους αντικατοπτρίζονται στις εκφράσεις: «μια φορά αναπληρωτής, πάντα αναπληρωτής» και « δεν είναι αυτό που ξέρεις αλλά ποιον ξέρεις» (Živković, 2015).

Παρεμφερή συμπεράσματα, σε μικρότερη βέβαια ένταση, εντοπίζονται σε αντίστοιχες μεταπτυχιακές ελληνικές εργασίες που διερευνούν τον θεσμό του αναπληρωτή, πράγμα αντιφατικό αν αναλογιστεί κανείς ότι οι Έλληνες αναπληρωτές ασκούν το ίδιο ακριβώς έργο με τους μόνιμους. Όπως προκύπτει από τη μελέτη των εργασιών υπάρχει ένας βαθμός υποτίμησης στον θεσμό του αναπληρωτή, που δεν είναι βέβαια καθολικός. Πιο συγκεκριμένα, στην έρευνα

του Ζαχοπούλου (2019) σχολιάζεται ότι αν και η υποστήριξη του μόνιμου προσωπικού του σχολείου είναι καθοριστικής σημασίας, δεν είναι κάτι δεδομένο για τους αναπληρωτές. Διαφέρει κάθε σχολική χρονιά ανάλογα με τον εκάστοτε σύλλογο και διευθυντή. Επιπρόσθετα, γίνεται αναφορά στη συμμετοχή των αναπληρωτών στους συλλόγους που κρίνεται περιορισμένη. Αναφορά σε ελλιπή υποστήριξη από τον σύλλογο και τον διευθυντή αναφέρεται και στην έρευνα της Πιρίτζαους (2019). Οι αναπληρωτές αντιμετωπίζονται ως προσωρινοί, ως μια υποδεέστερη ομάδα, που απλά υπάρχει επιθυμία να τους «φορτώσουν» όσα οι μόνιμοι δεν επιθυμούν (π.χ. δύσκολα τμήματα).

Πολλά δεδομένα για τις στάσεις απέναντι στους αναπληρωτές στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση προκύπτουν από την έρευνα της Μετοχιανάκη (2017). Αισθήματα υποτίμηση, διάκρισης και η πεποίθηση ότι χρησιμοποιούνται για να «κλείσουν τρύπες» αναδύονται και σε αυτήν την έρευνα. Βέβαια, όπως και στις δυο παραπάνω έρευνες, οι συμπεριφορές αυτές δεν είναι γενικευμένες. Οι αναπληρωτές ανέφεραν ότι σχετίζονται με την προσωρινή τους παραμονή σε κάθε σχολείο που δεν επιτρέπει να τεθούν οι βάσεις για ουσιαστική συνεργασία με άλλους μόνιμους εκπαιδευτικούς και να αναπτυχθεί κλίμα εμπιστοσύνης. Υπάρχει πάντα, όπως τονίζεται, κάποιος βαθμός επιφυλακτικότητας στην αρχή. Επιπρόσθετα, οι μόνιμοι συνάδελφοι και η διεύθυνση φαίνονται να είναι πιο εξοικειωμένοι με τον θεσμό του αναπληρωτή συγκριτικά με το παρελθόν, ώστε να είναι περιορισμένα τα περιστατικά στιγματισμού.

Αναφορικά με τις στάσεις των μαθητών και γονέων απέναντι στους αναπληρωτές εκπαιδευτικούς δεν καταγράφηκαν διαφοροποιήσεις. Το αν κάποιος είναι μόνιμος ή αναπληρωτής δε λαμβάνεται υπόψη, και συχνά δεν είναι γνωστό. Παράγοντες που επιδρούν στη στάση τους είναι αντίθετα η προσωπικότητα του εκπαιδευτικού, το ενδιαφέρον που δείχνει για τη δουλειά του, η κατάρτισή του και ο χρόνος που έχει με μαθητές και γονείς ώστε να αναπτυχθούν σχέσεις συνεργασίας και εμπιστοσύνης (Μετοχιανάκη, 2017).

Στην υποτίμηση του εκπαιδευτικού παράλληλης στήριξης από τους εκπαιδευτικούς της γενικής τάξης έχει γίνει λόγος σε προηγούμενη ενότητα. Σύντομα να αναφερθεί ότι λόγω της ιδιαίτερης φύσης της εργασίας τους αισθάνονται ότι υπάρχει διαφοροποίηση από τους υπόλοιπους εκπαιδευτικούς. Αισθήματα υποτίμησης και προβλήματα στη συνεργασία αναδεικνύονται μέσα από τις αντίστοιχες έρευνες (Μαυροπαλιάς, 2013; Mavropalias & Anastasiou, 2013, 2016; Παντελιάδου κ.ά., 2015).

Εργασιακή επισφάλεια

Τα δεδομένα στο σύγχρονο εργασιακό τοπίο έχουν διαφοροποιηθεί, όπως έχει ήδη αναφερθεί σε προγενέστερη ενότητα. Κυριαρχεί έντονος ανταγωνισμός που έχει οδηγήσει τις περισσότερες επιχειρήσεις να μειώσουν το κόστος παραγωγής και να αυξήσουν την ευελιξία τους, κάνοντας περικοπές και αναδιαρθρώσεις για να μπορούν να συμβαδίσουν με τα νέα δεδομένα. Έχουν αυξηθεί τα ποσοστά ανεργίας λόγω περιόδων οικονομικής ύφεσης που έχουν οδηγήσει σε εκτεταμένο κλείσιμο επιχειρήσεων, ενώ η εισαγωγή νέων τεχνολογιών έχουν αλλάξει τις ανάγκες σε εργατικό δυναμικό. Τα νέα δεδομένα έχουν, επιπρόσθετα, συντελέσει σε αλλαγές στην πολιτική χωρών και στη χαλάρωση της εργασιακής νομοθεσίας (Greenhalgh & Rosenblatt, 1984; Μουρίκη, 2010).

Έχουν αυξηθεί οι ευέλικτες μορφές εργασίας και παρατηρείται μια κατάσταση αποσταθεροποίησης στον εργασιακό χώρο, όπου ακόμα και προνομιούχα επαγγέλματα που διακρίνονταν από σχετική σταθερότητα, εργασιακή και μισθολογική ασφάλεια, υπονομεύονται. Εντοπίζεται ένα γενικότερο κλίμα επισφάλειας και αβεβαιότητας. Ενώ στο παρελθόν αυτό αφορούσε συγκεκριμένες ομάδες εργαζομένων, πλέον έχει επεκταθεί και αφορά εργαζόμενους με υψηλή κατάρτιση και προσόντα, οι οποίοι βιώνουν δυσκολίες στην αγορά εργασίας. Οι όροι της αγοράς εργασίας έχουν επιδεινωθεί. Μισθολογικές περικοπές, αλλαγές στο εργασιακό καθεστώς μέσω προσωρινών- ευέλικτων συμβάσεων εργασίας, φόβος απόλυσης είναι μερικά από τα στοιχεία που συνθέτουν το νέο επισφαλές εργασιακό τοπίο (Gill & Pratt, 2008; Μουρίκη, 2010; Καρακιουλάφη, Σπυριδάκης, Γιαννακοπούλου, Καράλης & Σώρος, 2014).

Η επισφάλεια είναι ένας όρος που πλέον συνδέεται στενά με το σύγχρονο εργασιακό τοπίο και καλύπτει πληθώρα καταστάσεων σχετιζόμενων με την απασχόληση. Συνδέεται με την αστάθεια και αβεβαιότητα στον εργασιακό χώρο και αφορά όλες τις μορφές ανασφαλής-ευέλικτης εργασίας, όπως παράνομη εργασία, προσωρινή εργασία, εργασία από το σπίτι κ.ά. (Gill & Pratt, 2008). Βασικό συστατικό της επισφαλούς απασχόλησης σύμφωνα με τη Μουρίκη (2010) είναι η αβεβαιότητα. Οι εργαζόμενοι βρίσκονται εκτεθειμένοι στους κινδύνους της αγοράς εργασίας χωρίς «μαξιλάρι ασφαλείας» (σ.109), καθώς είναι πλέον επιφορτισμένοι με την εύρεση ασφαλούς και μακροπρόθεσμης απασχόλησης, χωρίς κάποια υποστήριξη. Η εργασία τους διακρίνεται από αστάθεια και έλλειψη προβλεπτικότητας χωρίς εγγυήσεις για μια «κανονική εργασιακή σχέση» (Μουρίκη, 2010, σ.110).

Οι εργαζόμενοι σε καθεστώς επισφάλειας, μια διαρκώς αυξανόμενη κατηγορία εργαζομένων, αποτελούν, σύμφωνα με τη Μουρίκη (2010) το νέο προλεταριάτο. Στην Ελλάδα

οι επισφαλείς μορφές εργασίες, με χαμηλούς μισθούς που δεν επιτρέπουν αξιοπρεπή διαβίωση, τείνουν να αποτελούν τον κανόνα. Αντίθετα οι θέσεις εργασίας με αξιοπρεπείς όρους τείνουν να αποτελούν την εξαίρεση. Η τάση αυτή δεν είναι μόνο απόρροια των οικονομικών συνθηκών αλλά μια παγιωμένης νοοτροπίας που επιχειρεί να μειώσει στο ελάχιστο το κόστος παραγωγής (Μουρίκη, 2010).

Σε πλαίσιο επισφαλούς εργασίας εργάζονται και οι αναπληρωτές εκπαιδευτικοί. Προσλαμβάνονται στην καλύτερη περίπτωση στην αρχή της σχολικής χρονιάς και στο τέλος απολύονται και μπαίνουν στο ταμείο ανεργίας και αν έχουν μαζέψει τα απαιτούμενα ένσημα παίρνουν και το αντίστοιχο επίδομα. Το αν θα ξανά εργαστούν την επόμενη σχολική χρονιά είναι αβέβαιο καθώς εξαρτάται από τις διαθέσιμες θέσεις και τις επιλογές του κάθε αναπληρωτή. Επιλογές που αντίστοιχα επηρεάζονται από οικονομικούς και κοινωνικούς παράγοντες. Η εργασιακή τους λοιπόν ζωή εναλλάσσεται από περιόδους εργασίας και ανεργίας και βιώνουν μεγάλα διαστήματα ανασφάλειας (Liaropouos, 2020).

Κατά την περίοδο που εργάζονται οι αναπληρωτές βιώνουν άγχος και ανασφάλεια για θέματα όπως η μετακίνηση προς την εργασία, το νέο σχολικό περιβάλλον και τη στάση ή συμπεριφορά των συναδέλφων, μαθητών και της διεύθυνσης. Βιώνουν διάφορες προκλήσεις αναφορικά με τη σχολική τους καθημερινότητα, τις αλληλεπιδράσεις τους, τις απαιτήσεις του αναλυτικού προγράμματος και ένα εύρος άλλων θεμάτων που άπτονται του επαγγέλματος. Η περίοδος της ανεργίας από την άλλη διακρίνεται από το αίσθημα της αβεβαιότητας για το μέλλον και ένα συνονθύλευμα αρνητικών συναισθημάτων συνυφασμένων με την ανεργία (Liaropouos, 2020).

Σύμφωνα με τον Liaropouos (2020) οι αναπληρωτές εντάσσονται στην κατηγορία της επισφαλούς εργασίας καθώς αντιμετωπίζουν δυο βασικά προβλήματα: έλλειψη επαγγελματικής προοπτικής και ελλιπή αναγνώριση της δουλειάς τους. Συγκριτικά με τους μόνιμους στερούνται τη δυνατότητα επαγγελματικής εξέλιξης και έχουν υποβιβαστεί σε κατώτερη θέση. Δεν υπάρχει προοπτική μονιμοποίησης και δεν έχουν πρόσβαση στα ίδια «προνόμια» με εκείνα των μόνιμων, όπως έχει ήδη αναφερθεί.

Ζουν με τον διαρκή φόβο της μη πρόσληψης, ο οποίος τους οδηγεί στο να αποδεχτούν πρόσληψη κάτω από δυσμενείς συνθήκες, όπως για παράδειγμα εργασία σε απομακρυσμένα μέρη ή προσπαθούν εναγωνίως να συσσωρεύσουν ακαδημαϊκά προσόντα για να έχουν περισσότερες πιθανότητες πρόσληψης (Liaropouos, 2020). Πρόκειται για τους εκπαιδευτικούς «βαλίτσες», «νομάδες», «πλανόδιους», όπως ενδεικτικά έχουν χαρακτηριστεί κατά καιρούς, που βρίσκονται υπό διαρκή μετακόμιση και αλλαγή περιβάλλοντος, αλλά και σε καθεστώς αναμονής κάθε χρόνο για μια προσωρινή θέση απασχόλησης, αναμονή που επαναλαμβάνεται επί χρόνια.

Βρίσκονται σε καθεστώς έντονου ανταγωνισμού σε έναν κλάδο που επιδιώκει τη συσσώρευση μορίων μέσα από τη συγκέντρωση μεταπτυχιακών τίτλων, βεβαιώσεων, σεμιναρίων, επιμορφώσεων «με αποκλειστικό στόχο τη διεκδίκηση ή τη διατήρηση της θέσης τους στην αγορά εργασίας». Υπό αυτό το πρίσμα βιώνουν συνθήκες πρωτόγνωρης αβεβαιότητας και ανασφάλειας (Μαυρογιώργος, 2016).

Οι συνθήκες αυτές αντικατοπτρίζονται και σε έρευνα του 2014 (Τσούνη & Παπάζης, 2014) που πραγματοποιήθηκε σε αναπληρωτές και μόνιμους εκπαιδευτικούς διερευνώντας κατά πόσο η οικονομική κρίση έχει επηρεάσει την ποιότητα ζωής τους σε προσωπικό και επαγγελματικό επίπεδο. Από την έρευνα φάνηκε ότι οι μεγαλύτερες δυσκολίες αφορούσαν αναπληρωτές εκπαιδευτικούς, οι οποίοι συνδυαστικά με τις περικοπές μισθών και την οικονομική ανασφάλεια που έφερε, έχουν να διαχειριστούν και την προοπτική της ανεργίας. Έγινε αναφορά στο άγχος και την ανασφάλεια και πώς αυτά καθορίζουν τη δήλωση περιοχών για πρόσληψη. Κάθε χρόνο οι αναπληρωτές με αίτηση τους δηλώνουν κατά σειρά προτεραιότητας μια σειρά από περιοχές στις οποίες επιθυμούν να προσληφθούν.

Το ένα τέταρτο, λοιπόν, των αναπληρωτών της έρευνας (Τσούνη & Παπάζης, 2014) ανέφερε ότι επιλέγει στη δήλωσή του περιοχές από όλη την Ελλάδα για να αυξήσει τις πιθανότητες να εργαστεί και να μη χάσει προϋπηρεσία, ακόμα και αν χρειαστεί σημαντική οικονομική στήριξη από το οικογενειακό του περιβάλλον για να ανταπεξέλθει. Το μεγαλύτερο ποσοστό, όμως, έχει μειώσει αισθητά τις επιλογές του και προτιμά να δηλώνει περιοχές κοντά στη μόνιμη κατοικία του για να μην επιβαρύνεται με επιπλέον οικονομικά έξοδα όπως ενοίκια και μεγάλα έξοδα μετακίνησης, στα οποία δεν μπορεί να ανταποκριθεί. Οι συνεχείς μετακινήσεις τους έχουν φθείρει καθώς αισθάνονται ότι βρίσκονται «διαρκώς με μια βαλίτσα στο χέρι» και δεν μπορούν να επενδύσουν σε μακροχρόνιες σχέσεις. Επιπρόσθετα, αν δηλώσουν παραπάνω περιοχές και δεν μπορούν να αναλάβουν υπηρεσία για προσωπικούς ή οικονομικούς λόγους υφίστανται, όπως χαρακτηριστικά αναφέρεται «την τιμωρία της ανεργίας», με τον αποκλεισμό τους από τους πίνακες για δυο χρόνια, όπως αναφέρεται στο νόμο 3966/2011. Είναι έκδηλο, λοιπόν, ότι οι αναπληρωτές έρχονται αντιμέτωποι με μεγαλύτερη ανασφάλεια από ότι οι μόνιμοι εκπαιδευτικοί.

Η συσχέτιση του καθεστώτος εργασίας με τα ανάλογα συναισθήματα γίνεται και από τους Dawson, Veliziotis και Hopkins (2014). Σε άρθρο τους, στο οποίο γίνεται σύγκριση μεταξύ εργαζόμενων με προσωρινές και μόνιμες συμβάσεις εργασίας και εξετάζεται το πώς αυτές συσχετίζονται με το επίπεδο ευεξίας του κάθε ατόμου, αναφέρεται ότι οι μόνιμες συμβάσεις συνδέονται με θετικότερα συναισθήματα από ότι οι προσωρινές. Αν και σε κάποιες περιπτώσεις η ευελιξία που προσφέρουν οι προσωρινές συμβάσεις θεωρείται ως κάτι θετικό, μακροπρόθεσμα

η προσωρινή απασχόληση έχει αρνητικό αντίκτυπο, καθώς συνδέεται με μεγαλύτερη ανασφάλεια και μικρότερη ικανοποίηση.

Τα αισθήματα αβεβαιότητας και ανασφάλειας απορρέουν και συνδέονται με το επισφαλές πλαίσιο εργασίας των εργαζομένων. Η εργασία σε ένα επισφαλές και μεταβαλλόμενο περιβάλλον εργασίας που στερείται σταθερότητας γεννά εργασιακή ανασφάλεια. Η εργασιακή ανασφάλεια ορίζεται ως το αίσθημα αδυναμίας που βιώνει το κάθε άτομο στην επιθυμία διατήρησης μιας απειλούμενης εργασιακής κατάστασης. Υφίσταται σε περιπτώσεις ακούσιας απώλειας εργασίας και έχει υποκειμενικό χαρακτήρα, καθώς το κάθε άτομο αντιλαμβάνεται μια ενδεχόμενη απειλή απώλειας με διαφορετικό τρόπο (Greenhalgh & Rosenblatt, 1984). Σε αντίθεση με την πραγματική απώλεια εργασίας, η εργασιακή ανασφάλεια αφορά την αναμονή αυτού του στρεσογόνου περιστατικού καθώς το άτομο αισθάνεται ότι η διατήρηση της εργασίας του απειλείται (Sverke & Hellgren, 2002).

Η εργασιακή ανασφάλεια δεν πρέπει να συγχέεται με την εργασιακή επισφάλεια. Η Μουρίκη (2010) προέβη σε σαφή διάκριση. Η μεν εργασιακή ανασφάλεια παραπέμπει στην έκθεση του εργαζόμενου στον κίνδυνο της απόλυσης και τη δυσκολία εύρεσης εργασίας. Η δε εργασιακή επισφάλεια αφορά μορφές εργασίας που αποκλίνουν από την κανονική-τυπική εργασιακή σχέση, καθώς δεν εξασφαλίζουν αξιοπρεπή διαβίωση, υπολείπονται ποιοτικών χαρακτηριστικών και στερούνται δικαιωμάτων. Αν και οι έννοιες δεν ταυτίζονται, συχνά συνδυάζονται και πλέον χαρακτηρίζουν σημαντικό ποσοστό θέσεων εργασίας (Καρακιουλάφη κ.ά., 2014).

Η εργασιακή ανασφάλεια έχει συνδεθεί με διαφορετικές επιπτώσεις σε συμπεριφορές και στάσεις απέναντι στην εργασία, αλλαγές στην απόδοση, αισθήματα μειωμένης επαγγελματικής ικανοποίησης, άγχους αλλά και συνέπειες στη συνολική ψυχική υγεία του ατόμου (Ashford, Lee & Bobko, 1989; Dawson et al., 2014; Greenhalgh & Rosenblatt, 1984; Selenko, Mäkikangas & Stride, 2017; Sverke & Hellgren, 2002; Sverke, Hellgren & Näswall, 2002). Αισθήματα ανασφάλειας δεν προκαλεί μόνο ο φόβος απώλειας της εργασίας αλλά και η απώλεια σημαντικών πτυχών της, που συχνά παραβλέπεται ως παράγοντας εργασιακής ανασφάλειας. Πρώτοι οι Greenhalgh και Rosenblatt (1984), σύμφωνα με τους Sverke και Hellgren (2002), συμπεριέλαβαν την απώλεια σημαντικών πτυχών της εργασίας ως κομμάτι της εργασιακής ανασφάλειας. Αν και η απώλεια ή ο φόβος απώλειας τους δεν έχει την ίδια επίδραση με την απώλεια της εργασίας, σηματοδοτεί και πάλι την απώλεια της όπως την είχε στο μυαλό του ο εργαζόμενος.

Οι αντιδράσεις απέναντι στη επισφαλή εργασία έχουν σημαντικές διακυμάνσεις, ανάλογα με το κάθε άτομο και τις αντίστοιχες συνθήκες. Οι αντιδράσεις διαφοροποιούνται ανάλογα με τα

χαρακτηριστικά της αγοράς εργασίας, την εργασιακή απορροφησιμότητα, διάφορα ατομικά χαρακτηριστικά, οικογενειακές ή οικονομικές υποχρεώσεις κλπ. (Greenhalgh & Rosenblatt, 1984; Liaropouos, 2020; Sverke & Hellgren, 2002; Sverke et al., 2002). Για παράδειγμα όσοι εργαζόμενοι θεωρούν ότι έχουν τη δυνατότητα να βρουν μια άλλη εργασία, οι αλλαγές στο εργασιακό περιβάλλον μπορούν να ειδωθούν θετικά. Αντίθετα κάποιος που έχει οικογενειακές υποχρεώσεις ή θεωρεί ότι θα δυσκολευτεί να βρει μια νέα δουλειά θα βιώσει τις αλλαγές πιο αρνητικά (Sverke & Hellgren, 2002). Μεγαλύτερο άγχος και ανασφάλεια αναμένεται από λιγότερο ευνοημένες ομάδες που εξαρτώνται περισσότερο οικονομικά από την εργασία τους (Sverke et al., 2002). Άλλος παράγοντας που ενδέχεται να οξύνει μια κατάσταση επισφάλειας είναι η ελλιπής προστασία και υποστήριξη του υποκειμένου από συνδικάτα, συμβάσεις εργασίας, κοινωνική πρόνοια που μπορούν να μετριάσουν τα αρνητικά συναισθήματα, όπως και το να έχει ο εργαζόμενος ενεργό ρόλο στις αποφάσεις που παίρνονται στην εργασία του (Greenhalgh & Rosenblatt, 1984).

Εργασιακή επισφάλεια και επαγγελματική ταυτότητα

Η εργασία σε καθεστώς επισφάλειας έχει επίδραση στην κατασκευή μιας υγιούς επαγγελματικής ταυτότητας. Άρθρα που αναφέρονται σε επαγγέλματα που δε διακρίνονται από σταθερότητα, όπως τα καλλιτεχνικά επαγγέλματα ή η εργασία στα ΜΜΕ, αναδεικνύουν ότι υπάρχει δυσκολία υιοθέτησης μιας σίγουρης ταυτότητας από τους εργαζομένους, ενώ ταυτόχρονα ελλοχεύει ο κίνδυνος μιας παραμορφωμένης αίσθησης του εαυτού (Wagner, 2017). Η εργασιακή ανασφάλεια που φέρει ένα τέτοιο περιβάλλον συνδέεται με ασθενή επαγγελματική ταυτότητα. Οι επισφαλείς εργαζόμενοι ζουν με τον διαρκή φόβο μη μείνουν άνεργοι και δε λογίζονται πια ως μέλη των εργαζομένων. Αυτό τους οδηγεί στο να ταυτίζονται λιγότερο με την ομάδα αυτή, καθώς δεν αισθάνονται ότι υπάγονται πλήρως εκεί (Selenko et al., 2017).

Ούτε η ταύτιση με την κατάσταση του ανέργου είναι κάτι που μπορεί να γίνει εύκολα αποδεκτό από τους εργαζόμενους σε επισφαλή περιβάλλοντα καθώς συνδέεται με πλήθος αρνητικών συναισθημάτων και αβεβαιότητα. Όμως, ανεργία και επισφαλή εργασία, αν και είναι διακριτά φαινόμενα, συνδέονται καθώς συχνά η μια διαδέχεται την άλλη. Και στις δυο περιπτώσεις το άτομο αισθάνεται αδύναμο και εκτεθειμένο σε μια κατάσταση που ισοδυναμεί όχι μόνο με την οικονομική του υποβάθμιση αλλά και την υποβάθμιση της ταυτότητάς του ως εργαζόμενου (Καρακιουλάφη κ.ά., 2014).

Το ότι τα άτομα που εργάζονται σε επισφαλή περιβάλλοντα έχουν αδύναμες επαγγελματικές ταυτότητες δεν σημαίνει ότι πρέπει να το αποπνέουν κιόλας. Καλλιτέχνες του μουσικού θεάτρου ανέφεραν ότι ενώ βίωναν ανασφάλεια στην ταυτότητά τους λόγω των ασταθών συνθηκών εργασίας και των προκαταλήψεων της κοινωνίας, όπου έπρεπε να αποδεικνύουν διαρκώς ότι αυτό που κάνουν συνιστά εργασία, έπρεπε παρόλα αυτά να αποπνέουν σιγουριά και αυτοπεποίθηση για την ταυτότητά τους ως καλλιτέχνες. Το παραπάνω αν και προφανώς εξουθενωτικό, αύξανε τις πιθανότητες των καλλιτεχνών να κλείσουν μια δουλειά και αντίστοιχα να συνεχίσουν να φέρουν την ταυτότητα του καλλιτέχνη (Wagner, 2017).

Άλλα χαρακτηριστικά των ατόμων σε επισφαλή περιβάλλοντα εργασίας είναι ότι πρέπει να εξελίσσονται διαρκώς, να είναι ευέλικτα και να επαναπροσδιορίζουν την επαγγελματική τους ταυτότητα για να συμβαδίζει με τα εργασιακά δεδομένα που αναμορφώνονται με ιλιγγιώδη ταχύτητα (Elefante & Deuze, 2012).

Ο επαναπροσδιορισμός της επαγγελματικής ταυτότητας είναι απαραίτητος και εντέλει αναπόφευκτος σε επαγγέλματα που απουσιάζει η σταθερότητα και συνέχεια. Η βιβλιογραφία αναδεικνύει ότι μετά την απώλεια μιας εργασίας ή κάποιων χαρακτηριστικών της η αντίστοιχη επαγγελματική ταυτότητα τείνει να φθίνει (Maguire, 2008; Sherwood & O’Donnell, 2018). Σε έρευνα (Maguire, 2008) που έγινε σε εκπαιδευτικούς που επέλεξαν λόγω διαφορετικών συγκυριών να φύγουν πρόωρα από το επάγγελμα, φάνηκε ότι η επαγγελματική τους ταυτότητα επηρεάστηκε σημαντικά. Αν και για τους περισσότερους στο παρελθόν η ταυτότητα του εκπαιδευτικού ήταν θεμελιώδης σημασίας και καταλάμβανε μεγάλο μέρος της ευρύτερης ταυτότητά τους, με το πέρας της εργασίας στο συγκεκριμένο πλαίσιο η επαγγελματική ταυτότητα αφήνεται σταδιακά στην άκρη και τη θέση της καταλαμβάνει μια άλλη συναφής με τα νέα δεδομένα.

Παρεμφερής εικόνα εντοπίζεται σε έρευνα με 225 δημοσιογράφους, όπου η αλλοίωση της επαγγελματικής τους ταυτότητας συνδέεται με την αλλαγή του πλαισίου εργασίας. Η πλειοψηφία έκανε λόγο για αδύναμη ή αλλοιωμένη ταυτότητα και ένα μικρότερο ποσοστό σε ακέραιη. Οι περισσότεροι αναγκάστηκαν να φύγουν από σταθερές δουλειές σε μεγάλες εταιρείες και να εργαστούν ως ελεύθεροι επαγγελματίες ή με προσωρινή σύμβαση σε μικρότερες ή ακόμα και να καταφύγουν σε τομείς εργασίας που δε σχετίζονταν με τη δημοσιογραφία. Ο βασικός λόγος για αυτήν την απώλεια ταυτότητας φαίνεται ότι είναι η αλλαγή εργασίας ή των συνθηκών της (Sherwood & O’Donnell, 2018).

Η αστάθεια και η ανυπαρξία συνέχειας λειτούργησε εις βάρος της ταυτότητας. Πόσο σταθερή μπορεί να είναι, βάσει αυτών, η επαγγελματική ταυτότητα του αναπληρωτή που

κινείται επί χρόνια ανάμεσα στην εργασία και την ανεργία; Αυτοπροσδιορίζεται ως εκπαιδευτικός ή άνεργος; Πώς προσλαμβάνεται από το ευρύτερο περιβάλλον; Αυτά είναι καίρια ερωτήματα προς απάντηση.

Σε προηγούμενη ενότητα έχει γίνει εκτενή αναφορά στους παράγοντες που έχουν διαμορφωτικό ρόλο στη δόμηση της επαγγελματικής ταυτότητας του εκπαιδευτικού. Ένα σύνολο συνθηκών του επαγγελματικού και προσωπικού περιβάλλοντος, διαφορετικές εμπειρίες και αντιλήψεις αλληλεπιδρούν σε διαφορετικές διαβαθμίσεις και επηρεάζουν την ταυτότητά του (Day, Kington, Stobart & Sammons, 2006). Αντίστοιχα και ένα επισφαλές και μεταβαλλόμενο πλαίσιο εργασίας έχει αντίκτυπο στη διαμόρφωσή της.

Για τους Day κ.α. (2006) οι ταυτότητες δεν είναι εγγενώς σταθερές ούτε εγγενώς ασταθείς ή κατακερματισμένες όπως αναφέρονταν παλαιότερα στη βιβλιογραφία. Αντίθετα ανάλογα με τις συγκυρίες και τους διαφορετικούς επαγγελματικούς και προσωπικούς παράγοντες οι ταυτότητες των εκπαιδευτικών ενδέχεται να είναι περισσότερο ή λιγότερο σταθερές σε μια συνεχή προσπάθεια για την κατασκευή και διατήρηση μιας σταθερής ταυτότητας. Είναι συνεπώς μια συνεχής και μεταβαλλόμενη διαδικασία τόσο για εκπαιδευτικούς με μόνιμο όσο και για εκείνους με προσωρινό καθεστώς εργασίας. Προφανώς, όμως, η ταυτότητα του προσωρινού αναπληρωτή θα είναι πιο ασταθής καθώς συνδέεται με ένα ασταθές περιβάλλον εργασίας.

Η βιβλιογραφία που μελετήθηκε αναφορικά με τους αναπληρωτές κάνει λόγο για εκπαιδευτικούς που φέρουν αδύναμες-ανασφαλείς ταυτότητες λόγω του πλαισίου εργασίας. Η απόσταση από τους μόνιμους εκπαιδευτικούς και η έλλειψη υποστήριξη δεν τους κάνει να αισθάνονται μέλη της εκπαιδευτικής ομάδας (Driedger-Enns, 2014; Duggleby & Badali, 2007; Shreeve et al., 1987; Živković, 2015). Αντίστοιχα, η έλλειψη πραγματικών επαγγελματικών ευκαιριών (Živković, 2015) και οι καθιερωμένες αντιλήψεις που συνδέονται με τη θέση τους, όπου προσλαμβάνονται ως υποκατάστατο και όχι ως πραγματικοί εκπαιδευτικοί, εξασθενούν την επαγγελματική τους ταυτότητα (Driedger-Enns, 2014; Duggleby & Badali, 2007; Shreeve et al., 1987; Živković, 2015) και ενδέχεται να τους οδηγήσει και σε παραίτηση από το επάγγελμα (Živković, 2015).

Επίσης, έχουν χαμηλή αυτοεικόνα και φαίνεται ότι και οι ίδιοι υποτιμούν το έργο τους (Driedger-Enns, 2014; Shreeve et al., 1987). Στο άρθρο των Shreeve κ.α. (1987), μόνο οι μισοί αναπληρωτές που ρωτήθηκαν, αυτοπροσδιορίστηκαν ως επαγγελματίες. Οι άλλοι μισοί αντιλαμβάνονταν τους εαυτούς τους ως βοηθούς, ξένους, ψυχαγωγούς ή ως αναγκαίο κακό. Όμοια, ένα μεγάλο ποσοστό εκπαιδευτικών παράλληλης στήριξης αυτοπροσδιορίζεται περισσότερο ως φύλακας του μαθητή, παρά ως εξειδικευμένος παιδαγωγός, καθώς αισθάνονται

ότι ο ρόλος τους περιορίζεται σε αυτό το κομμάτι (Μαυροπαλιάς, 2013; Mavropalias & Anastasiou, 2013, 2016).

Αναφορά σε συγκεχυμένη επαγγελματική ταυτότητα γίνεται στη μελέτη περίπτωσης που πραγματοποιήθηκε από τη Driedger-Enns (2014). Η αναπληρώτρια εκπαιδευτικός στην εν λόγω έρευνα βίωνε έναν διχασμό της ταυτότητάς της, μια σύγκρουση ανάμεσα στη ταυτότητα της ως φοιτήτριας και εκείνης της εκπαιδευτικού. Αισθανόταν ότι δεν μπορούσε να εκπληρώσει τον ρόλο της, όπως το είχε ιδανικά στο μυαλό της ούτε να κάνει πράξη αυτά που ήθελε λόγω των συγκυριών. Θεωρούσε ότι αυτό που έκανε δεν της ταίριαζε, ούτε σχετίζονταν με την εικόνα του εκπαιδευτικού. Δεν ταυτίζονταν με πραγματική εκπαιδευτικό καθώς δεν είχε δική της τάξη και δεν έχαιρε σεβασμού και εκτίμησης από τους μαθητές και τους μόνιμους εκπαιδευτικούς. Αυτό επηρέαζε συνακόλουθα τη δόμηση μια ασφαλούς επαγγελματικής ταυτότητας.

Η ακαδημαϊκή βιβλιογραφία πέρα από τη σύνδεση των αναπληρωτών με την ανάπτυξη μη ασφαλών ταυτοτήτων και χαμηλής αυτοεικόνας, αναδεικνύει και την ευελιξία και προσαρμοστικότητα ως σημαντικών χαρακτηριστικών της (Duggleby & Badali, 2007; Shreeve et al., 1987; Živković, 2015; Ζαχοπούλου, 2019). Οι ασταθείς και συνεχώς μεταβαλλόμενες συνθήκες επιβάλλουν οι αναπληρωτές να είναι σε θέση να ελίσσονται με επιτυχία σε διαφορετικά πλαίσια και καθήκοντα, να αποπνέουν σιγουριά για αυτό που κάνουν, να μπορούν να αυτοσχεδιάζουν και να δομούν γρήγορα ένα σχέδιο διδασκαλίας αν δεν υπάρχει η απαιτούμενη καθοδήγηση από τον μόνιμο εκπαιδευτικό της τάξης, να είναι ευέλικτοι στο να μετακινούνται διαρκώς σε διαφορετικά μέρη και να προσαρμόζονται γρήγορα ώστε να μπορούν άμεσα να ανταπεξέλθουν στο εκπαιδευτικό τους έργο. Το παράδοξο όμως, που προέκυψε και στο άρθρο του Wagner (2017), είναι ότι αν και απαιτούνται αυτά τα χαρακτηριστικά, οι συνθήκες και η έλλειψη υποστηρικτικού πλαισίου δεν τα ευνοούν. Οι μόνιμοι εκπαιδευτικοί, μεταξύ των άλλων, θεωρούν ότι η ευθύνη για την καλλιέργεια αυτών των χαρακτηριστικών βαραίνουν τον ίδιο τον αναπληρωτή. Ο ίδιος έχει την ευθύνη για την αυτοεικόνα του και θα πρέπει να αποπνέει αυτοπεποίθηση για να προσλαμβάνεται ως ισότιμος επαγγελματίας (Shreeve et al., 1987).

Όλο αυτό το επισφαλές και αγχωτικό πλαίσιο ενισχύει την ανασφάλειά των αναπληρωτών εκπαιδευτικών. Επιπρόσθετα, έχουν να διαχειριστούν, όπως έχει αναφερθεί, την εναλλαγή εργασίας-ανεργίας, σταθερότητας-αστάθειας, καταστάσεις που επιδρούν στη διαμόρφωση της ταυτότητάς τους (Liaropouos, 2020). Ο Liaropouos (2020) χρησιμοποιεί την έννοια «liminality» (οριακότητα), όπως αναφέρεται στους Ibarra και Obodaru (2016) για να περιγράψει αυτό το μεταβατικό στάδιο των αναπληρωτών. Η «οριακότητα» ορίζεται ως η κατάσταση του να είναι κάποιος ανάμεσα και μεταξύ κοινωνικών ρόλων και ταυτοτήτων. Ενώ στο παρελθόν αφορούσε

καταστάσεις που είχαν προσωρινό χαρακτήρα όπως τη μετάβαση από την εφηβεία στην ενηλικίωση και η πάροδός τους ισοδυναμούσε πάλι με σχετική σταθερότητα, στις σύγχρονες κοινωνίες η μεταβατική αυτή φάση έχει διευρυνθεί. Μοιάζει ασαφή ή μακροχρόνια, οδηγώντας τον εργαζόμενο συχνά σε αδιέξοδο καθώς αισθάνεται παγιδευμένος σε μια συνεχόμενη μεταβατική φάση (Ibarra & Obodaru, 2016).

Στην ουσία όμως η κατάσταση αυτή δε συνδέεται με κάτι αρνητικό. Αντίθετα, αν υπάρχει το κατάλληλο πλαίσιο, έχει θετικό αντίκτυπο, καθώς συμβάλλει στην ανάπτυξη μιας υγιούς και προσαρμοστικής επαγγελματικής ταυτότητας. Οι εργαζόμενοι με το να βρίσκονται συχνά σε μεταβατικές φάσεις αναγκάζονται να αναπτύξουν αντίστοιχες δεξιότητες ώστε να είναι σε θέση να τις διαχειριστούν (Ibarra & Obodaru, 2016). Στη βιβλιογραφία, όμως, αν και οι αναπληρωτές φαίνεται να έχουν αναπτύξει αντίστοιχες προσαρμοστικές δεξιότητες, μοιάζουν να διακατέχονται από άγχος για το μέλλον τους και να αισθάνονται εξουθένωση και φθορά από τις συγκεκριμένες μεταβαλλόμενες συνθήκες (Driedger-Enns, 2014; Duggleby & Badali, 2007; Živković, 2015; Τσούνη & Παπάζης, 2014). Επιπλέον, λόγω των επισφαλών συνθηκών έχουν καταφέρει ναι μεν να αναπτύξουν μια προσαρμοστική επαγγελματική ταυτότητα, αλλά όχι μια ασφαλή.

Αυτή η κατάσταση οριακότητας, αν και αναμενόμενη για το κάθε άτομο, λόγω της επισφάλειας που χαρακτηρίζει το σύγχρονο εργασιακό τοπίο τείνει συχνά να αφορά κάτι ανεπιθύμητο που συνεπάγεται παλινδρόμηση αντί για ανοδική επαγγελματική πορεία, όπως θα αναμενόταν. Ένας μακροχρόνια άνεργος ή κάποιος που από μια σταθερή εργασιακή σύμβαση αναγκάστηκε σε μια προσωρινή βιώνει αυτήν την κατάσταση που συνδέεται με το αίσθημα της στασιμότητας και τη δόμηση μιας μη σταθερής ταυτότητας (Ibarra & Obodaru, 2016). Αντίστοιχα, οι αναπληρωτές σε αυτό το καθεστώς επί 10 χρόνια χωρίς προοπτικές, με την εναλλαγή εργασίας- ανεργίας, βρίσκονται σε μια τέτοια ανεπιθύμητη κατάσταση, που δεν καθιστά γόνιμο έδαφος για την ανάπτυξή τους (Liaropouos, 2020).

Β' ΜΕΡΟΣ: ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ

Κεφάλαιο 6: Ερευνητικός σχεδιασμός

Σκοπός έρευνας

Σκοπός της διπλωματικής εργασίας είναι να διερευνήσει τον θεσμό της παράλληλης στήριξης και να αναδείξει την επαγγελματική ταυτότητα των εκπαιδευτικών που εργάζονται ή έχουν εργαστεί σ' αυτόν τον θεσμό στον νομό Ρεθύμνης. Η έρευνα επικεντρώνεται τόσο σε εκπαιδευτικούς ειδικής αγωγής, τους οποίους ουσιαστικά αφορά ο συγκεκριμένος θεσμός, όσο και σε εκπαιδευτικούς γενικής αγωγής, που είτε λόγω κάποιου μεταπτυχιακού διπλώματος είτε λόγω εξαντλήσεως του πίνακα ειδικής αγωγής, εργάζονται ή έχουν εργαστεί ως εκπαιδευτικοί παράλληλης στήριξης.

Αναφορικά με τους εκπαιδευτικούς γενικής αγωγής ενδιαφέρον θα έχει να αναδειχθεί η διττή ταυτότητα που φέρουν (εκπαιδευτικού γενικής και εκπαιδευτικού ειδικής), να φανεί ποια υπερισχύει και πώς το συγκεκριμένο πλαίσιο στο οποίο εργάζονται, που ενδέχεται να μην αποτελεί συνειδητή επιλογή, αλλά «μέσο» για τη γενική αγωγή, σφυρηλατεί την ταυτότητά τους. Επιπλέον, η έρευνα επιδιώκει να εστιάσει στο επισφαλές εργασιακό καθεστώς των εκπαιδευτικών που αναλαμβάνουν τέτοιες θέσεις και στην αοριστία που υπάρχει στη νομοθεσία αναφορικά με τις αρμοδιότητές τους και πώς αυτοί οι παράγοντες επιδρούν στη διαμόρφωση της επαγγελματικής τους ταυτότητας.

Ερευνητικά ερωτήματα

Η έρευνα επιδιώκει να σκιαγραφήσει την επαγγελματική ταυτότητα των εκπαιδευτικών παράλληλης στήριξης. Τα βασικά ερευνητικά ερωτήματα είναι τα εξής:

- Πώς αντιλαμβάνονται οι εκπαιδευτικοί που εργάζονται στον θεσμό της παράλληλης στήριξης τον εαυτό τους ως επαγγελματία;
- Ποιοι είναι οι παράγοντες οι οποίοι διαμορφώνουν την επαγγελματική τους ταυτότητα;
- Ποιος ο ρόλος της επαγγελματικής επισφάλειας και του ασαφούς νομικού πλαισίου στη διαμόρφωση της επαγγελματικής τους ταυτότητας;
- Υπάρχουν διαφοροποιήσεις στο θέμα της επαγγελματικής ταυτότητας ανάμεσα σε εκπαιδευτικούς γενικής και ειδικής αγωγής που εργάζονται στον συγκεκριμένο θεσμό;

Τα ερευνητικά αυτά ερωτήματα αποτέλεσαν τον άξονα πάνω στον οποίο βασίστηκε η διαμόρφωση της συνέντευξης.

Αναγκαιότητα έρευνας

Η παρούσα έρευνα κρίνεται σημαντική καθώς υπάρχει ένα σημαντικό κενό στη βιβλιογραφία αναφορικά με το θέμα. Ο θεσμός της παράλληλης στήριξης είναι σχετικά νέος θεσμός και δεν έχει ακόμα διευρυνθεί πλήρως. Παράλληλα συνιστά μια ιδιαίτερη περίπτωση καθώς δε συνάδει με τις δεδομένες μορφές συν-διδασκαλίας και θα ήταν ενδιαφέρον να φανεί πώς αυτό το μοντέλο υποστήριξης παιδιών με ειδικές ανάγκες μεταφράζεται στη διαμόρφωση της ταυτότητας των εκπαιδευτικών, ειδικά εκείνων για τους οποίους η κατεύθυνση αυτή δεν ήταν η πρώτη τους επαγγελματική επιλογή.

Σημαντικό, επίσης, θα ήταν να μελετηθεί η ιδιόμορφη σχέση ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς που συνεργάζονται και πώς αυτό αντανακλά στο πώς βλέπουν οι εκπαιδευτικοί παράλληλης στήριξης τον εαυτό τους ως επαγγελματία. Η σχέση αυτή, όπως αναδεικνύεται από τη βιβλιογραφία, αλλά και μέσα από την προσωπική μου εμπειρία, είναι ιεραρχικά άνιση. Οι εκπαιδευτικοί παράλληλοι στήριξης αισθάνονται ότι δεν έχουν ισότιμο ρόλο με τον άλλο εκπαιδευτικό και ούτε λόγο για όσα συμβαίνουν μέσα στην τάξη, παρόλο που συχνά μοιράζονται το ίδιο πτυχίο και έχουν εμπειρία ως δάσκαλοι της γενικής τάξης. Η σχέση αυτή είναι σίγουρα περίπλοκη και αναμένεται ότι θα επιδρά στη σφυρηλάτηση της επαγγελματικής ταυτότητας.

Επίσης, το εργασιακό καθεστώς θα πρέπει σαφέστατα να υπολογιστεί ως μεταβλητή καθώς όλοι οι εκπαιδευτικοί που εργάζονται στον θεσμό της παράλληλης στήριξης είναι αναπληρωτές, που έρχονται αντιμέτωποι με όλες τις συνακόλουθες προκλήσεις μιας επισφαλούς

εργασίας. Τέλος, ένα ενδιαφέρον στοιχείο, που αξίζει να μελετηθεί είναι η εργασιακή επισφάλεια και το πώς συνδέεται με την εργασία στον συγκεκριμένο θεσμό. Μέσα από την προσωπική μου εμπειρία έχω διαπιστώσει ότι η επισφάλεια είναι ένας σημαντικός παράγοντας που οδηγεί εκπαιδευτικούς γενικής αγωγής να αποκτήσουν μεταπτυχιακό ειδικής εκπαίδευσης για να εξασφαλίσουν εργασία, να αποκτήσουν το δικαίωμα να μπουν στον πίνακα ειδικής αγωγής, να μαζέψουν μόρια και να εργαστούν στη συνέχεια στη γενική εκπαίδευση, καθώς τα μόρια της ειδικής αγωγής προσμετρούνται και στη γενική.

Μεθοδολογία

Στις κοινωνικές επιστήμες εντοπίζονται δυο βασικές μεθοδολογικές προσεγγίσεις: η ποσοτική και η ποιοτική, οι οποίες διέπονται από διαφορετικές λογικές. Η ποσοτική προσέγγιση εντοπίζεται κυρίως στις δειγματοληπτικές έρευνες. Στοχεύει στον εντοπισμό γενικών τάσεων μέσα από τη διερεύνηση ενός μεγάλου συνόλου δεδομένων. Τα δεδομένα δεν ερευνώνται στην ολότητά τους, αλλά μόνο σε συσχέτιση με τις παραμέτρους που μελετώνται. Αυτά τυποποιούνται ώστε να είναι μετρήσιμα και να μπορούν να ελεγχθούν οι συσχετίσεις τους. Οι ποσοτικές έρευνες ακολουθούν έναν αυστηρό ερευνητικό σχεδιασμό που δεν επιδέχεται αλλαγές. Τέλος, για να θεωρηθούν τα αποτελέσματά τους ως γενικεύσιμα θα πρέπει αυτά να πληρούν τα κριτήρια της εγκυρότητας, αντιπροσωπευτικότητας, αξιοπιστίας και αντικειμενικότητας (Τσιώλης, 2013).

Η ποιοτική προσέγγιση, από την άλλη, εστιάζει στην οπτική και νοηματοδότηση των κοινωνικών φαινομένων από τα ίδια τα εμπλεκόμενα υποκείμενα. Τα γεγονότα εξετάζονται εντός πλαισίου και προσεγγίζονται εις βάθος και ολιστικά χωρίς να κατακερματίζονται με βάση επιλεγμένες παραμέτρους (μεταβλητές). Ο ερευνητικός σχεδιασμός στην ποιοτική έρευνα δεν είναι προκαθορισμένος αλλά αντίθετα ευέλικτος και επιδέχεται αλλαγές καθώς τα γεγονότα θεωρούνται ρευστά και πολύπλοκα. Τέλος, η εμπλοκή του ερευνητή στην ερμηνεία των δεδομένων θεωρείται επιβεβλημένη. Νοείται συμπαραγωγός των δεδομένων καθώς συμμετέχει ενεργά στην ερμηνεία τους (Τσιώλης, 2013, 2014).

Στην παρούσα έρευνα επιλέγεται η ποιοτική μεθοδολογική προσέγγιση καθώς επιχειρείται να διερευνηθούν οι αντιλήψεις και τα συναισθήματα μιας μικρής ομάδας εκπαιδευτικών παράλληλης στήριξης και όχι η γενίκευση αποτελεσμάτων μεγάλης ομάδας εκπαιδευτικών, πρακτική που συνάδει με την ποσοτική έρευνα. Στόχος είναι η εις βάθος μελέτη, ανάλυση και

κατανόηση των εμπειριών των εκπαιδευτικών και των νοημάτων που οι ίδιοι αποδίδουν σε αυτές και όχι η απλή αναγωγή τους σε μετρήσιμες ποσότητες. Η έρευνα στοχεύει να εστιάσει κυρίως στα ερωτήματα «πώς» και «γιατί» και να εντοπίσει νέες διαστάσεις και νοήματα (Ιωσηφίδης, 2008 Τσιώλης, 2013, 2014). Επιπρόσθετα, αξιοποιείται η ποιοτική προσέγγιση έναντι της ποσοτικής καθώς δίνει μεγαλύτερη ευελιξία στην ερευνητική διαδικασία. Ο ερευνητής θα μπορεί σε κάθε νέο δεδομένο που θα ανακύπτει να επαναπροσδιορίζει τα ερωτήματα, το δείγμα και τις διάφορες εννοιολογικές κατηγορίες, περιθώριο που δε δίνεται σε μια αυστηρά ποσοτική έρευνα. Τέλος, δίνεται η ευκαιρία ερευνητής και ερωτώμενοι να αλληλεπιδράσουν ουσιαστικά κατά την άντληση και ανάλυση των δεδομένων. Ειδικά στην περίπτωση που ο ερευνητής τυγχάνει να ανήκει στην ίδια τη μελετώμενη ομάδα και να μοιράζεται αντίστοιχες εμπειρίες και συναισθήματα, η ενεργή εμπλοκή του θεωρείται κομβική σε αντιπαραβολή με έναν «αντικειμενικό» και αποστασιοποιημένο ερευνητή (Τσιώλης, 2013, 2014).

Ερευνητικό εργαλείο

Για τη συλλογή των δεδομένων της παρούσας ποιοτικής μελέτης χρησιμοποιήθηκε η ημιδομημένη συνέντευξη ως κύριο ερευνητικό εργαλείο με στόχο την εις βάθος εξέταση του θέματος. Η συνέντευξη αποτελεί ίσως την πιο διαδεδομένη μέθοδο άντλησης ποιοτικών δεδομένων στις κοινωνικές επιστήμες (Ιωσηφίδης, 2008; Τσιώλης, 2014; Mason, 2003). Δίνει «*τη δυνατότητα στα υποκείμενα -είτε αυτά είναι συνεντευκτές είτε συνεντευξιαζόμενοι- να συζητήσουν τις ερμηνείες τους για τον κόσμο στον οποίο ζουν και να εκφράσουν τον τρόπο με τον οποίο προσεγγίζουν διάφορες καταστάσεις μέσα από το προσωπικό τους πρίσμα*» (Cohen, Manion & Morrison, 2008 σ.449). Ως προς τον τύπο χρησιμοποιήθηκε η ημιδομημένη συνέντευξη. Ο συγκεκριμένος τύπος αν και περιλαμβάνει ένα σύνολο προκαθορισμένων ερωτήσεων, δίνει μεγαλύτερη ευελιξία και ελευθερία στον συνεντευξιαστή (Ιωσηφίδης, 2008) και επιτρέπει μια αμφίδρομη επικοινωνία με τον ερωτώμενο (Τσιώλης, 2014). Μοιάζει περισσότερο με συζήτηση παρά με ένα σχήμα ερωτήσεων-απαντήσεων επίσημου χαρακτήρα (Mason, 2003), με στόχο να αισθανθούν πιο άνετα οι εκπαιδευτικοί του δείγματος και να ανοιχτούν.

Επιλέχθηκε ο συγκεκριμένος τύπος έναντι της μη δομημένης συνέντευξης, που αξιοποιείται αντίστοιχα στην ποιοτική κοινωνική έρευνα, καθώς οι ερωτήσεις που διατυπώθηκαν θα λειτουργούσαν ως «μπούσουλας» πάνω στις οποίες θα μπορούσε να στηριχθεί ένας αρχάριος ερευνητής για να μελετήσει τα ερευνητικά του ερωτήματα αλλά και παράλληλα να ελιχθεί και να κάνει τυχόν τροποποιήσεις όπου χρειαζόταν.

Οι βασικές θεματικές κατηγορίες της συνέντευξης είναι εφτά. Βάσει αυτών διατυπώθηκαν τα αντίστοιχα ερευνητικά ερωτήματα. Πιο συγκεκριμένα οι κατηγορίες είναι οι εξής: δημογραφικά στοιχεία του εκπαιδευτικού· ερωτήσεις αναφορικά με την παράλληλη στήριξη, αναφορικά με τους ρόλους και τις αρμοδιότητες που αναλαμβάνει ο εκπαιδευτικός παράλληλης στήριξης· μια ευρεία κατηγορία για τη συνεργασία με εκπαιδευτικούς, διεύθυνση, γονείς και μαθητές· ερωτήσεις αναφορικά με τα προβλήματα και τις δυσλειτουργίες του θεσμού· ερωτήσεις για την αξιολόγηση του θεσμού· ερωτήσεις για την επαγγελματική ταυτότητα του εκπαιδευτικού· και τέλος κάποιες πιο γενικές και συμπληρωματικές ερωτήσεις.

Δείγμα

Στην παρούσα έρευνα αξιοποιήθηκε η σκόπιμη δειγματοληψία, όπου το δείγμα επιλέχτηκε ώστε να εξυπηρετεί την καταλληλότητα της συγκεκριμένης έρευνας (Cohen et al., 2008; Babbie, 2018), αλλά και με βάσει τη διαθεσιμότητά του. Απαρτίζεται συνολικά από 17 εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης που εργάζονται ή έχουν εργαστεί στον θεσμό της παράλληλης στήριξης στο νομό Ρεθύμνης. Από τους 17 εκπαιδευτικούς, οι 5 είναι εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής και οι 12 εκπαιδευτικοί γενικής αγωγής. Όλοι οι συμμετέχοντες της έρευνας είναι γυναίκες και εργάζονται ως αναπληρώτριες. Το συγκεκριμένο δείγμα δεν μπορεί σε καμία περίπτωση να θεωρηθεί αντιπροσωπευτικό του ευρύτερου πληθυσμού και είναι σαφώς επιλεκτικό (Cohen et al., 2008).

Ερευνητική διαδικασία

Αφού σχεδιάστηκε η έρευνα και δημιουργήθηκε ένας οδηγός συνέντευξης, με τις βασικές θεματικές που θα έπρεπε να καλυφθούν κατά τη διάρκεια των συνεντεύξεων (Ιωσηφίδης, 2008), πραγματοποιήθηκε η πρώτη συνέντευξη που λειτούργησε ως πιλοτική. Κατά τη διάρκεια της πιλοτικής συνέντευξης ελέγχθηκε η διάρθρωσή της και η αντίστοιχη πληρότητα και σαφήνεια των ερωτήσεων σε συνάρτηση με τη στοχοθεσία της έρευνας.

Οι συνεντεύξεις πραγματοποιήθηκαν κατά το χρονικό διάστημα 2019-2020 και ήταν ατομικές. Οι περισσότερες διεξήχθησαν δια ζώσης ενώ 3 έγιναν μέσω skype. Η διάρκεια τους

κυμάνθηκε περίπου στη 1 ώρα. Όλες μαγνητοφωνήθηκαν και διασφαλίστηκε η ανωνυμία και η προστασία των προσωπικών δεδομένων των συνεντευξιαζόμενων (Τσιώλης, 2014; Babbie, 2018).

Πριν από την κάθε συνέντευξη γνωστοποιήθηκε ο σκοπός και το πλαίσιο κατά το οποίο θα διεξαχθεί. Όλες κύλησαν αρκετά καλά και δεν παρουσιάστηκαν ιδιαίτερα θέματα. Οι περισσότεροι συνεντευξιαζόμενοι ήταν ιδιαίτεροι χαλαροί και έδειξαν διάθεση να μιλήσουν αναφορικά με το θέμα. Ιδιαίτερα μετά το τέλος της μαγνητοφώνησης τα υποκείμενα «λύνονταν» ακόμα περισσότερο και εκφράζονταν με μεγαλύτερη ελευθερία.

Το μόνο αρνητικό που προέκυψε κατά τη διάρκεια των συνεντεύξεων είναι ότι «χάθηκε» μεγάλο μέρος μιας συνέντευξης ειδικής παιδαγωγού λόγω κάποιας τεχνικής δυσκολίας κατά τη μαγνητοφώνηση.

Στη συνέχεια ακολούθησε η απομαγνητοφώνηση των συνεντεύξεων με στόχο την ανάλυση των δεδομένων. Η ανάλυση θα γίνει μέσα από την κατηγοριοποίηση και ομαδοποίηση των ποιοτικών δεδομένων ώστε να αποδοθεί νόημα σε αυτά (Ιωσηφίδης, 2008; Τσιώλης, 2018; Mason, 2003). Θα επιχειρηθεί να γίνει θεματική ανάλυση των δεδομένων, δηλαδή να αναγνωριστούν, να αναλυθούν και να εντοπιστούν επαναλαμβανόμενα μοτίβα νοημάτων εντός των δεδομένων, τα οποία σχετίζονται με τη διερεύνηση του θέματος και την απάντηση των αντίστοιχων ερευνητικών ερωτημάτων (Braun & Clarke, 2006). Ως οδηγός, πέρα από την ερμηνευτική ματιά του ερευνητή, θα χρησιμοποιηθούν και ευρήματα σχετικών ερευνών, που θα διευκολύνουν την αναγνώριση μοτίβων νοημάτων στα δεδομένα (Τσιώλης, 2018).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 7: Ανάλυση δεδομένων

Δημογραφικά στοιχεία

Χαρακτηριστικά δείγματος

Στην έρευνα συμμετείχαν 17 εκπαιδευτικοί που εργάζονται ή έχουν εργαστεί στον θεσμό της παράλληλης στήριξης στο νομό Ρεθύμνης. Από τους 17 εκπαιδευτικούς, οι 5 είναι εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής και οι 12 εκπαιδευτικοί γενικής αγωγής. Όλοι οι συμμετέχοντες της έρευνας είναι γυναίκες και εργάζονται ως αναπληρώτριες. Οι πίνακες 1 και 2 που ακολουθούν παρουσιάζουν τα χαρακτηριστικά του δείγματος αναφορικά με την ηλικία των εκπαιδευτικών, τη συνολική τους προϋπηρεσία και την προϋπηρεσία τους στον θεσμό της παράλληλης στήριξης.

Πίνακας 1 Δημογραφικά στοιχεία των εκπαιδευτικών γενικής αγωγής

Α/Α	**Όνομα***	**Ηλικία**	**Συνολική προϋπηρεσία (χρόνια)**	**Προϋπηρεσία στον θεσμό της παράλληλης στήριξης (χρόνια)**
Εκπαιδευτικοί γενικής αγωγής				
1	Ελένη	30	9	2
2	Νίκη	31	8	6
3	Αντιγόνη	30	9	1
4	Μαρία	28	1	1
5	Αγγελική	52	1	1
6	Χαρά	28	3	2
7	Στέλλα	30	9	5
8	Σοφία	39	10	2
9	Μαρίνα	29	3	1+ 3 ιδιωτικά
10	Κατερίνα	31	8	5
11	Ναυσικά	29	1	1
12	Μιρέλα	29	2	2

* Αποτελεί ψευδώνυμο

Πίνακας 2 Δημογραφικά στοιχεία των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής

Α/Α	**Όνομα***	**Ηλικία**	**Συνολική προϋπηρεσία (χρόνια)**	**Προϋπηρεσία στον θεσμό της παράλληλης στήριξης (χρόνια)**
Εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής				
1	Ελίνα	27	5	4
2	Νεκταρία	25	4	2
3	Άσπα	26	4	4
4	Στεφανία	26	4	4
5	Κοραλία	26	4	3

*Αποτελεί ψευδώνυμο

Αναφορικά με το επίπεδο σπουδών των εκπαιδευτικών, οι 10 έχουν πτυχίο πανεπιστημίου και οι 7 μεταπτυχιακό τίτλο σπουδών (master), 5 εκ των οποίων στην ειδική εκπαίδευση. Από τους 10 εκπαιδευτικούς με βασικό πτυχίο κατά τη διάρκεια διεξαγωγής της έρευνας οι 4 παρακολουθούσαν μεταπτυχιακό πρόγραμμα, 1 εξ αυτών με κατεύθυνση στην ειδική εκπαίδευση. Τα υπόλοιπα μεταπτυχιακά αφορούσαν διαφορετικά παιδαγωγικά θέματα. Από τους υπόλοιπους εκπαιδευτικούς, οι 4 ανέφεραν ότι επιθυμούν στο μέλλον να αποκτήσουν μεταπτυχιακό τίτλο σπουδών, 2 εκ των οποίων στην ειδική εκπαίδευση για λόγους επαγγελματικής αποκατάστασης. Χαρακτηριστικά η Αγγελική αναφέρει ότι «*δε θέλω να το κάνω (.) αλλά επειδή θα μου χρειαστεί στη δουλειά μου (_) για να μπορώ να διοριστώ ((γελάει)) για τα μόρια (.) και δε νομίζω ότι θα μου προσφέρει παραπάνω από όσα μου πρόσφερε το σεμινάριο».* Επιπλέον, να αναφερθεί ότι 2 εκπαιδευτικοί του δείγματος έχουν και δεύτερο πτυχίο.

Η πλειοψηφία του δείγματος (16 άτομα) έχει επιμορφωθεί ή επιμορφώνεται -κατά τη διεξαγωγή της έρευνας- στην ειδική εκπαίδευση και συγκεκριμένα στον θεσμό της παράλληλης στήριξης. Αναλυτικότερα όλοι οι εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής (5) δήλωσαν πως έχουν επιμορφωθεί πάνω στο πρόγραμμα της παράλληλης στήριξης κατά τη διάρκεια των προπτυχιακών σπουδών τους. Από τους υπόλοιπους εκπαιδευτικούς, όλα τα άτομα, εκτός από ένα (1), έλαβαν κάποια μορφή επιμόρφωσης πάνω στην ειδική εκπαίδευση και τον θεσμό. Συγκεκριμένα δήλωσαν ότι επιμορφώθηκαν στο πλαίσιο μεταπτυχιακών σπουδών (5), μέσα από σεμινάρια ειδικής αγωγής (3), μέσα από επιμορφώσεις που διεξήγαγε ο σύμβουλος ειδικής αγωγής (5), μέσα από ημερίδες (5) και μέσα από προσωπικό διάβασμα και ψάξιμο (7). Επίσης, μια (1) εκπαιδευτικός αναφέρθηκε σε εθελοντική συμμετοχή σε πρόγραμμα δημιουργικής

απασχόλησης παιδιών με αυτισμό ως εμπειρία που τη βοήθησε να αποκτήσει περισσότερες γνώσεις πάνω στο αντικείμενο της ειδικής αγωγής.

Κριτήρια επιλογής

Αρχικά αξίζει να γίνει αναφορά στα κίνητρα που οδήγησαν τους εκπαιδευτικούς να επιλέξουν το επάγγελμα του παιδαγωγού. Συγκεκριμένα από τους εκπαιδευτικούς ειδικής αγωγής οι 3 από τους 5 είχαν τοποθετήσει το παιδαγωγικό ειδικής εκπαίδευσης ως πρώτη επιλογή στο μηχανογραφικό τους. Οι 2 άλλοι εκπαιδευτικοί είχαν τοποθετήσει τη συγκεκριμένη σχολή ως δεύτερη επιλογή μετά τη νομική. Από τις 5 συμμετέχουσες μόνο η μια (1) φάνηκε να επιλέγει συνειδητά τη συγκεκριμένη σχολή. Κίνητρο υπήρξε άτομο του άμεσου οικογενειακού της περιβάλλοντος με αναπηρία που την ώθησε από μικρή ηλικία προς τη συγκεκριμένη κατεύθυνση. Τα υπόλοιπα άτομα ήταν λιγότερο σίγουρα και συνειδητοποιημένα. Αναφορά γίνεται γενικά στην αγάπη για τα παιδαγωγικά ως κίνητρο και το ενδιαφέρον που παρουσιάζει η σχολή. Να σημειωθεί, βέβαια, ότι η συνέντευξη, δεν εστίασε στο συγκεκριμένο κομμάτι για να αναδυθούν κίνητρα επιλογής ούτε ήταν επαρκές το δείγμα για να υπάρξουν παραπάνω στοιχεία.

Για τους εκπαιδευτικούς γενικής αγωγής το παιδαγωγικό ήταν για την πλειοψηφία η πρώτη επιλογή στο μηχανογραφικό τους. Το κίνητρο που φαίνεται να υπερέχει είναι η επαγγελματική αποκατάσταση:

> *Γιατί τη χρονιά που είχα δώσει εγώ πανελλαδικές ήταν (.) άμεση η επαγγελματική αποκατάσταση οπότε επέλεξα το παιδαγωγικό (_) ήθελα κάτι στις εκπαιδευτικές (.) σχετικά με εκπαιδευτικούς και ήταν το μόνο που είχε άμεση αποκατάσταση (.) για αυτό* (Μιρέλα)

> *Ο κύριος λόγος ήταν η επαγγελματική αποκατάσταση (_) εκείνη την εποχή όποιος τελείωνε το παιδαγωγικό δημοτικής ως δάσκαλος όχι οι νηπιαγωγοί μόνο οι δάσκαλοι είχανε σίγουρα απορρόφηση στις επόμενες χρονιές και μάλιστα όχι μόνο απορρόφηση μόνιμη επαγγελματική αποκατάσταση μονιμοποίηση* (Ελένη)

> *… για επαγγελματική αποκατάσταση θα απαντήσω… τότε ήμασταν σίγουροι οικογενειακώς ότι με το που θα τελειώσουμε το παιδαγωγικό θα διοριστούμε ως μόνιμοι* (Νίκη)

> *…από την μια είχε επαγγελματική αποκατάσταση και από την άλλη μου έδινε αν δούλευα τελικά σε αυτό το επάγγελμα θα μου έδινε αρκετό ελεύθερο χρόνο …και μάλιστα όταν το δήλωσα εγώ δεν (.) εγώ δεν δεν δε μου άρεσε εκατό τοις εκατό (.) δεν ήξερα αν θα μου άρεσε* (Αντιγόνη)

Το παραπάνω κίνητρο αντανακλά την ανάγκη επαγγελματικής ασφάλειας και σταθερότητας ιδιαίτερα σε μια εποχή που η ανεργία αποτελεί έναν παράγοντα που απασχολεί ολοένα και μεγαλύτερο αριθμό ατόμων. Η αύξηση της ανεργίας, απόρροια της οικονομικής κρίσης από τη μία και η επαγγελματική απορρόφηση όλων των εκπαιδευτικών λόγω της ίδρυσης των ολοήμερων τμημάτων, μετέτρεψε τα παιδαγωγικά τμήματα δημοτικής εκπαίδευσης σε περιζήτητες σχολές, οδηγώντας και στην αντίστοιχη εκτόξευση των βάσεων.

Από τους υπόλοιπους εκπαιδευτικούς το 1/ 3 κάνει αναφορά σε κάτι που ήθελαν από μικρή ηλικία, ενώ οι υπόλοιποι αναφέρονται στα παιδαγωγικά ως ελκυστικό αντικείμενο:

*...από μικρή μου άρεσαν πολύ τα παιδιά μου άρεσε να δουλεύω με παιδιά και ήταν το μόνο πράγμα (.) δηλαδή από μικρή θυμάμαι να παίζω τη δασκάλα (.) ήταν αυτό που ήθελα (.) όλη η αλληλεπίδραση με τα παιδιά μου αρέσει πάρα πολύ (*Στέλλα*)*

*...από μικρή ήθελα να γίνω δασκάλα (*Χαρά*)*

*Μου άρεσε πάρα πολύ η φύση του επαγγέλματος (*Ναυσικά*)*

*...έλεγα από μικρή ότι θέλω να γίνω δασκάλα (.) δεν ξέρω για ποιο λόγο (.) είχα άγνοια κινδύνου μάλλον (*Νίκη*)*

Αντίστοιχα, η εξασφάλιση μιας θέσης στην εκπαίδευση υπήρξε για αρκετούς εκπαιδευτικούς γενικής αγωγής του δείγματος το βασικό κίνητρο επιλογής εργασίας στον θεσμό της παράλληλης στήριξης. Το άγχος και η ανασφάλεια αποκλεισμού, λόγω χαμηλής ενδεχομένως θέσης στον πίνακα κατάταξης, τους οδήγησε να επιλέξουν το κουτάκι της παράλληλης στήριξης στη δήλωσή τους, ακόμα και αν δεν ήταν κάτι ελκυστικό για εκείνους και προτιμούσαν να εργαστούν στη γενική αγωγή:

*...για να είμαι ειλικρινής δεν το επέλεξα και τόσο ότι το ήθελα να δουλέψω στην ειδική ακριβώς...πιο πολύ το ξεκίνησα καθαρά για επαγγελματικούς λόγους (.) επειδή ήξερα ότι είχε κλείσει το παιδαγωγικό ...δηλαδή το επέλεξα κατά κύριο λόγο για επαγγελματική αποκατάσταση (*Χαρά*)*

*Ουσιαστικά το είχα βάλει από φόβο μήπως δε με πάρουν καθόλου (.) για να υπάρχει αυτό το κουτάκι μήπως με τραβήξουν (.) δεν ήταν κάτι που το ήθελα πάρα πολύ (*Σοφία*)*

...την είχα βάλει μόνο για:: (.) να μας προσλάβουν (.) δηλαδή δεν ήταν κάτι που (.) το ήθελα (.) το έκανα για αυτόν τον λόγο (.) σαν μια παραπάνω πιθανότητα να μας πάρουν (.) αυτό (Ναυσικά*)*

*Είχα βάλει το κουτάκι αλλά πάλι για την επαγγελματική αποκατάσταση δηλαδή (*Μιρέλα*)*

Παρομοίως, η επιλογή μεταπτυχιακού τίτλου σπουδών στην ειδική εκπαίδευση είχε παρεμφερή κίνητρα. Η επαγγελματική αποκατάσταση και η εξασφάλιση εργασίας και σε μικρότερο ποσοστό η ανάγκη να εμπλουτίσουν τις γνώσεις και να τις κατοχυρώσουν ώθησε εκπαιδευτικούς να αποκτήσουν σχετικούς τίτλους πληρώνοντας υψηλά δίδακτρα. Ενδεικτικά, το συνολικό κόστος ενός μεταπτυχιακού στην Κύπρο ή την Ιταλία το 2015, το όποιο έκαναν πολλοί εκπαιδευτικοί, κυμαινόταν γύρω στα 6.000 ευρώ.

*Κανονικά για αυτό (για κατάρτιση στην ειδική αγωγή) θα έπρεπε να γίνει (το μεταπτυχιακό)... Ο::ΧΙ όμως δεν καταρτίστηκα (.) το έκανα γιατί εκείνη την περίοδο είχανε βγει αυτά τα εξ αποστάσεως μεταπτυχιακά τα οποία σου δίνανε (.) μπόνους ας πούμε στον πίνακα (.) ανέβαινες θέση στον πίνακα (_) ανέβαινες μισθολογικά:: για αυτούς τους λόγους ... οπότε (.) για θέματα ευκολίας οικονομικά και (.) για την θέση μου στον πίνακα... ειλικρινέστατη να σημειωθεί αυτό (*Νίκη*)*

*Δε θέλω να το κάνω (το μεταπτυχιακό) αλλά επειδή θα μου χρειαστεί στη δουλειά μου (_) για να μπορώ να διοριστώ ((γελάει)) για τα μόρια (.) και δε νομίζω ότι θα μου προσφέρει παραπάνω από όσα μου πρόσφερε το σεμινάριο (_) εγώ αυτό νομίζω (_) γιατί γίνεται στην Κύπρο εξ αποστάσεως(.) από αυτά που ακούω (.) δε γνωρίζω αλλά από αυτά που ακούω (*Αγγελική*)*

Αυτή η τάση των εκπαιδευτικών γενικής προς την ειδική εκπαίδευση μέσα από την απόκτηση τίτλων αντανακλά τη γενικότερη κατάσταση της αγοράς εργασίας σήμερα όπου κυριαρχεί η ανασφάλεια και ο ανταγωνισμός (Καρακιουλάφη κ.ά., 2014). Οι εκπαιδευτικοί γενικής προσανατολίζονται προς τη συγκεκριμένη κατεύθυνση ώστε να μεγιστοποιήσουν, όπως φαίνεται, τις επαγγελματικές τους προοπτικές, περιορίζοντας εκείνες των ειδικών παιδαγωγών. Σύμφωνα με τα πιο πρόσφατα κριτήρια κατάταξης ένας εκπαιδευτικός γενικής αγωγής, αν κατέχει μεταπτυχιακό τίτλο σπουδών και άλλα μοριοδοτούμενα προσόντα, συχνά κατατάσσεται υψηλότερα από έναν ειδικό παιδαγωγό με το βασικό πτυχίο. Διεκδικούν, λοιπόν, και μονοπωλούν θέσεις στην ειδική εκπαίδευση, τις «σφετερίζονται» ασυναίσθητα, αποκλείοντας

τους ειδικούς παιδαγωγούς. Παρατηρείται, θα μπορούσε να ειπωθεί, μια διαδικασία διπλής περιχαράκωσης -dual closure-, διαδικασία αποκλεισμού και σφετερισμού (Parkin, 1979), έννοιες καθοριστικές στη νέο-βεμπεριανή προσέγγιση των επαγγελμάτων.

Από τους 5 εκπαιδευτικούς που είχαν μεταπτυχιακό στην ειδική εκπαίδευση, μόνο οι 2 ανέφεραν κίνητρα πέρα από την επαγγελματική εξασφάλιση για την απόκτησή του. Το κίνητρο για αυτούς ήταν η παιδαγωγική κατοχύρωση. Κανένας δεν αναφέρθηκε σε παιδαγωγικά κίνητρα. Ούτε φάνηκε πρακτικά να τους καταρτίζει ιδιαίτερα πάνω στο αντικείμενο, όπως θα σχολιαστεί αργότερα. Αποτέλεσε ουσιαστικά για όλους χαρτί κατοχύρωσης γνώσεων ή μοριοδότησης:

> *Ναι και για να έχω και μια (.) βεβαίωση ας πούμε όλων όλης αυτής της εμπειρίας (.) δηλαδή κάπου να είναι κατοχυρωμένο αυτό (.) γιατί εντάξει έχω δουλέψει αρκετά έχω δουλέψει με πολλές περιπτώσεις οπότε θα ήθελα να έχω και κάτι επίσημο ένα χαρτί το οποίο να (.) επικυρώνει την ειδίκευση μου (*Στέλλα*)*

> *Ναι ήθελα πάρα πάρα πολύ να κάνω κάτι πάνω στην ειδική (.) και ήθελα κάποιο μεταπτυχιακό που θα μου δώσει πρόσβαση στον πίνακα της ειδικής (.) τώρα αυτό το μεταπτυχιακό που έκανα είναι λίγο πιο γενικό (.) είναι στην εκπαιδευτική ψυχολογία οπότε (_) πήρα πολλές γνώσεις αλλά αισθανόμουν μετά ότι (.) χρειάζομαι λίγη επιμόρφωση παραπάνω καθαρά για το κομμάτι το (.) μαθησιακό οπότε για αυτό μετά έκανα και το σεμινάριο (*Μαρίνα*)*

Ήταν ξεκάθαρο από τις συνεντεύξεις του δείγματος ότι στην αρχή η επιλογή της συγκεκριμένης κατεύθυνσης από τους παιδαγωγούς γενικής αγωγής δεν ήταν συνειδητή, σε αντίθεση με τους παιδαγωγούς ειδικής αγωγής. Και οι 5 εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής γνώριζαν τον θεσμό πριν εργαστούν, τουλάχιστον σε θεωρητικό επίπεδο και ήταν εξοικειωμένοι όλοι με την πιθανότητα να εργαστούν ως εκπαιδευτικοί παράλληλης στήριξης. Αντίθετα, οι εκπαιδευτικοί γενικής αγωγής είτε οδηγήθηκαν προς αυτήν την κατεύθυνση για επαγγελματικούς λόγους, όπως σχολιάστηκε παραπάνω, είτε η επιλογή έγινε ερήμην τους από κάποιον τρίτο:

> *Να σου πω την αλήθεια το κουτάκι δεν το είχα βάλει εγώ τότε (.) θυμάμαι (.) επειδή ήταν η πρώτη χρονιά που (.) δούλεψε που λειτούργησε η παράλληλη στήριξη το δέκα (.) μας το δήλωσε το κουτάκι τότε ένας (.) υπάλληλος της πρωτοβάθμιας (.) αυτός μας είπε ότι (.) α βάλτε το και αυτό ξέρω γω (.) σκέψου ότι εγώ καν δεν το είχα δει (.) δηλαδή ήταν η πρώτη χρονιά (.) οπότε έγινε τελείως τυχαία η επιλογή (*Στέλλα*)*

*Τελείως τυχαία (.) ο διευθυντής εκπαίδευσης μου λέει βάλε και αυτό το κουτάκι για να είμαστε σίγουροι ότι θα δουλέψεις (.) το έβαλα και δούλεψα και πριν από τα άτομα γενικής αγωγής (_) και δεν ήξερα που μου πήγαιναν τα τέσσερα (*Νίκη*)*

Συγκεκριμένα, οι 3 εκπαιδευτικοί του δείγματος που εργάστηκαν πρώτη χρονιά το 2010, όταν και ο θεσμός ξεκινάει να εφαρμόζεται ευρέως, είχαν πλήρη άγνοια του θεσμού. Σε σχετική ερώτηση που τέθηκε στους συνεντευξιαζόμενους, αν γνώριζαν τον θεσμό, οι απαντήσεις και των τριών (3) εκπαιδευτικών ήταν αρνητικές. Μόνο μια (1) εκπαιδευτικός επέλεξε το κουτάκι γιατί ήξερε ότι αφορούσε την ειδική εκπαίδευση, στην οποία επιθυμούσε να εργαστεί, χωρίς όμως ούτε εκείνη να ξέρει τι αφορά ακριβώς. Οι υπόλοιποι εκπαιδευτικοί του δείγματος, που εργάστηκαν μεταγενέστερα, δήλωσαν ότι γνώριζαν τον θεσμό σε γενικές γραμμές, κυρίως θεωρητικά και από γνωστούς τους που είχαν εργαστεί σε αυτό το πλαίσιο. Ενδεικτικά η Αντιγόνη ανέφερε: «*ναι ήξερα κάποια άτομα που είχαν αρχίσει να εργάζονται ως παράλληλη στήριξη (.) ήξερα στο περίπου ότι κάτι πολύ γενικό ότι βρίσκονται στην ίδια τάξη με έναν δάσκαλο γενικής και βοηθάνε ένα παιδί που έχει κάποιες ειδικές ανάγκες (.) κάποιες εκπαιδευτικές ειδικές ανάγκες (.) ε αυτό στο πολύ γενικό δεν ήξερα πολλά πράγματα*».

Και αυτοί, όμως, ακολούθησαν εκείνη την κατεύθυνση είτε για λόγους αποκατάστασης είτε τυχαία. Από τα άτομα που γνώριζαν τον θεσμό πριν εργαστούν μόνο 3 επέλεξαν το συγκεκριμένο κουτάκι συνειδητά θέλοντας να εργαστούν στην ειδική εκπαίδευση. Η Μαρίνα συγκεκριμένα δήλωσε ότι «*ναι ήθελα πάρα πάρα πολύ να κάνω κάτι πάνω στην ειδική… για να είμαι ειλικρινής ήθελα λίγο παραπάνω να εργαστώ στην παράλληλη (από ότι στην γενική αγωγή)*».

Η ίδια βέβαια είχε ήδη εργαστεί ιδιωτικά τρεις (3) χρονιές ως παράλληλη στήριξη, είχε μεταπτυχιακό και σεμινάριο ειδικής εκπαίδευσης, δούλευε ιδιωτικά με μαθητές με μαθησιακές και συναισθηματικές δυσκολίες και είχε εργαστεί εθελοντικά με μαθητές με αυτισμό. Αντίστοιχα και η Αγγελική είχε ήδη ένα σεμινάριο ειδικής αγωγής πριν εργαστεί στον θεσμό, αλλά και η Κατερίνα, η οποία κατευθύνθηκε πιο συνειδητά προς εκείνη την κατεύθυνση. Η Κατερίνα ανέφερε:

…από το Λύκειο ακόμα (.) στο μηχανογραφικό σκεφτόμουν να βάλω το παιδαγωγικό της ειδικής αγωγής στο Βόλο απλώς δεν ήμουν σίγουρη τότε (.) ως δεκαοχτάχρονη που ήμουνα αν ήθελα να ακολουθήσω αυτόν τον τομέα εφόρου ζωής (.) μετά όμως που τελείωσα εδώ πέρα το παιδαγωγικό Ρεθύμνου και τα προπτυχιακά μαθήματα ας πούμε που πήγαινα και η πτυχιακή μου (.) είχαν βάση την ειδική αγωγή (.) μου αρέσει

Και οι 3 είχαν μια κλίση προς την ειδική εκπαίδευση πριν εργαστούν στον θεσμό, είχαν επαφή με τον συγκεκριμένο κλάδο και για αυτό τον επέλεξαν συνειδητά.

Παράλληλη στήριξη

Επίπεδο κατάρτισης

Όλοι οι εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής αισθάνονται πλήρως καταρτισμένοι στην ειδική εκπαίδευση και τον θεσμό της παράλληλης στήριξης από τη σχολή τους. Και οι 5 εκπαιδευτικοί δήλωσαν ότι η σχολή τους τους έδωσε όλα τα θεωρητικά εφόδια για να μπορούν να ανταποκριθούν στις προκλήσεις της δουλειάς τους. Αν και οι εκπαιδευτικοί του δείγματος δεν είχαν μεγάλη διδακτική εμπειρία ούτε υπήρξε πρακτική άσκηση στον θεσμό κατά τη διάρκεια των σπουδών τους, αισθάνονται αυτοπεποίθηση για τις γνώσεις και το αντικείμενό τους:

*Ναι αισθάνομαι αρκετά (.) ναι βασικά (.) δεν ξέρω πως φαίνεται αλλά ναι (.) αισθάνομαι ότι πήρα αρκετές γνώσεις από τη σχολή για τον συγκεκριμένο τομέα (.) έκανα και πρακτική σε ειδικό οπότε αυτό με βοήθησε (.) και επίσης με βοήθησε πάρα πολύ και (.) έκανα δυο χρόνια εθελοντισμό σε ιδρύματα με παιδιά (.) δηλαδή πιο πολύ η πρακτική και ο εθελοντισμός με βοήθησε (.) και πολλά μαθήματα που είχαμε στη σχολή αλλά πιστεύω ότι ναι γενικά ναι (.) ότι έχω τις γνώσεις (*Άσπα*)*

*Ναι αισθάνομαι γενικά πλήρως καταρτισμένη από τη σχολή. Πολύ καλή σχολή, μας έδωσε όλα τα εφόδια που χρειαζόμασταν (*Νεκταρία*)*

*Νομίζω ότι όσον αφορά το κομμάτι των γνώσεων ναι διότι μάθαμε πολλά πράγματα στη σχολή δηλαδή τα περισσότερα πράγματα αφορούσαν την ειδική αγωγή προφανώς (*Στεφανία*)*

Διαφορετική εικόνα παρουσιάζεται στους εκπαιδευτικούς γενικής αγωγής. Όπως είναι αναμενόμενο ο αριθμός των εκπαιδευτικών γενικής αγωγής που αισθάνεται θεωρητικά καταρτισμένος στο αντικείμενο της ειδικής εκπαίδευσης ήταν σαφώς μικρότερος. Από τους 12 εκπαιδευτικούς γενικής αγωγής, οι 7 εξέφρασαν αισθήματα ανασφάλειας αναφορικά με την εμπλοκή τους στην ειδική αγωγή:

Όχι δεν ένιωθα ότι είμαι καταρτισμένη (.) ένιωθα πολύ μεγάλη ανασφάλεια (.) δεν ήξερα αν θα μπορούσα να ανταπεξέλθω (.) το μόνο που ήξερα ότι θα κάνω ήτανε ότι θα βάλω την καλή μου διάθεση να κάνω ό,τι καλύτερο μπορώ (.) αυτό (.) προσπαθούσα να το ψάξω όσο γίνεται περισσότερο αλλά με το άγχος πάντα (.) ότι μήπως δεν το κάνω σωστά; μήπως κάνω κάτι λάθος; δηλαδή η ανασφάλεια κυριαρχούσε (_) από κει και πέρα ναι (.) νομίζω ότι προσπάθησα πιο πολύ

*συναισθηματικά (.) να βάλω δηλαδή τον εαυτό μου και να κάνω ό,τι καλύτερο μπορώ με τη διάθεση να βοηθήσω το παιδί (.) αυτό κανονικά (.) δεν ένιωθα (.) και όσον αναφορά τις σπουδές (.) ένιωθα ότι απλά έχω μια εικόνα (.) ότι ξέρω περίπου τι σημαίνει (.) τι συμβαίνει (.) αυτό (*Σοφία*)*

*Όχι δεν το ένιωθα και ακόμα δεν το νιώθω εκατό τοις εκατό… πάντα το είχα ας πούμε στο μυαλό μου ότι (.) δεν θα έπρεπε (.) θα έπρεπε να έχω τελειώσει ειδική αγωγή για να δουλεύω στην ειδική αγωγή (_) έχω ανασφάλεια ακόμα (*Νίκη*)*

*Πάντα αισθανόμουν μια ανασφάλεια γιατί δεν ήμουνα σίγουρη αν αυτά που έψαχνα ήταν τα σωστά ή ήταν τα κατάλληλα και δεν είχα τις εξειδικευμένες γνώσεις η ίδια για να ανταποκριθώ (*Ελένη*)*

*Δε νομίζω ότι μπορώ να ανταπεξέλθω πολύ αποτελεσματικά (.) δηλαδή (.) ειδικά πέρσι που ήταν η πρώτη χρονιά (.) και φέτος… με τον αυτισμό φέτος δεν ήξερα καθόλου τι να κάνω … από μόνη μου όχι δε νιώθω έτοιμη ότι μπορώ να ανταποκριθώ γιατί δεν έχω κάποιες γνώσεις σχετικές (.) και δεν ξέρω τι να ψάξω και πού να το ψάξω (_) και με ποιόν τρόπο να το ψάξω (.) δηλαδή θα πρέπει να ρωτήσω …κάποιον θα πρέπει να ρωτήσω ώστε να με καθοδηγήσει (.) τι να ψάξω (*Μιρέλα*)*

Μια δυσκολία που αναφέρθηκε από εκπαιδευτικούς γενικής αγωγής, κυρίως από εκείνους που εργάζονταν πρώτη χρονιά στον θεσμό, ήταν η καθυστέρηση της επιμόρφωσής τους από το κράτος και η ανασφάλεια που δημιούργησε:

*Θυμάμαι την πρώτη χρονιά λοιπόν που με είχαν πάρει που είχε περάσει ΟΛΟ:ΚΛΗΡΗ χρονιά και έλεγα πότε θα έρθει αυτή η επιμόρφωση; πότε θα έρθει αυτή η επιμόρφωση; για να λύσει όλες μου τις απορίες γιατί ψαχνόμουν μόνη μου έψαχνα διάβαζα και ήθελα κάποιον να μου τα βάλει σε μια σειρά και ήρθε όταν τελείωνε η χρονιά (.) λίγο (.) το Πάσχα (.) μπορεί και λίγο μετά το Πάσχα (.) δε θυμάμαι (.) που δεν κατάλαβα γιατί έγινε αυτή η επιμόρφωση σε αυτήν την (.) ίσως με βοήθησε για αργότερα βέβαια για τη δεύτερη χρονιά (.) αλλά όχι (.) και ούτε και στήριξη να πεις ότι υπήρχε κάποιος να τον πάρεις τηλέφωνο να σου λύσει απορίες ή το οτιδήποτε (*Σοφία*)*

*…ενώ δούλεψα (.) Σεπτέμβριο επιμορφώθηκα πρώ::τη φορά τον Μάιο (_) δε θέλω να σου πω μέχρι τότε τι έκανα (*Νίκη*)*

Η ανεπάρκεια του κράτους, το οποίο τοποθετεί εκπαιδευτικούς χωρίς τις απαραίτητες γνώσεις σε έναν θεσμό που δε γνωρίζουν, χωρίς να τους επιμορφώνει κατάλληλα, αφήνει στην ευχέρεια των ίδιων το αν θα καταρτιστούν επαρκώς. Αν και οι εκπαιδευτικοί γενικής αγωγής του δείγματος έδειξαν ως έναν βαθμό υπερβάλλοντα ζήλο και αφιέρωσαν σημαντικό χρόνο και

χρήματα ώστε να επιμορφωθούν, δε συνεπάγεται ότι όλοι οι εκπαιδευτικοί αφιερώνουν τον αντίστοιχο χρόνο και κόπο.

Ο βαθμός που ένας εκπαιδευτικός αισθάνεται καταρτισμένος συσχετίζεται, από ότι φαίνεται, από το «πόσο διαβασμένος» και το «πόσο έχει ασχοληθεί» με το συγκεκριμένο αντικείμενο. Σαφέστατα, λοιπόν, οι εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής λόγω των προπτυχιακών σπουδών τους, λόγω της εμπλοκής τους με την ειδική αγωγή μέσω του εθελοντισμού και άλλων σεμιναρίων και γενικότερα της κλίσης τους προς το συγκεκριμένο αντικείμενο αισθάνονται μεγαλύτερη αυτοπεποίθηση. Ενδεικτικά, η Στεφανία αναφέρει ότι «*την πρώτη χρονιά…επειδή δεν είχαμε κάνει και πρακτική… μπορεί να ήμουν και λίγο αγχωμένη…αλλά το κομμάτι των γνώσεων σίγουρα βοήθησε στο (.) να ανταπεξέλθω κάπως πιο γρήγορα*». Μεγαλύτερη αυτοπεποίθηση και σιγουριά υπήρχε από εκπαιδευτικούς γενικής αγωγής, οι οποίοι είχαν παρακολουθήσει κάποια εξειδικευμένα μαθήματα ή είχαν εξειδικευτεί πάνω στην ειδική αγωγή είτε με κάποιο μεταπτυχιακό είτε με κάποιο σεμινάριο.

Ενδεικτικά, η Κατερίνα αν και προερχόταν από τη γενική εκπαίδευση και δεν είχε προηγούμενη εμπειρία, δε φάνηκε να δυσανασχετεί με το αντικείμενο της παράλληλης στήριξης: «*Όχι δεν αισθάνθηκα ανασφάλεια …ανασφάλεια γενικά με το κομμάτι της ειδικής αγωγής όχι γιατί και στο παιδαγωγικό του Ρεθύμνου που είναι γενικής αγωγής ας το θέσουμε έτσι υπήρχανε μαθήματα επιλεγόμενα που μπορούσες να διαλέξεις σε αυτόν τον τομέα»*. Εκτός από αυτό, όπως αναφέρθηκε και παραπάνω, υπήρχε μια κλίση της εκπαιδευτικού προς αυτόν τον κλάδο, καθώς όπως δήλωσε αμφιταλαντεύτηκε ανάμεσα στο παιδαγωγικό γενικής και ειδικής, και ένα συνολικότερο ενδιαφέρον μέσα από την εκπόνηση ενός μεταπτυχιακού, την παρακολούθηση σεμιναρίων, τον εθελοντισμό και το προσωπικό ψάξιμο.

Αντίστοιχη εικόνα εμφανίζει και η Μαρίνα, η οποία έχει εμπλακεί αντίστοιχα με πολλαπλούς τρόπους στον χώρο της ειδικής (εργασία ως ιδιωτική παράλληλη για 3 χρόνια, εξειδικευμένο μεταπτυχιακό και σεμινάριο, ιδιαίτερα μαθήματα σε μαθητές με μαθησιακές ή συναισθηματικές δυσκολίες, εθελοντισμό σε παιδιά με αυτισμό, εργασία σε κατασκήνωση με παιδιά με αυτισμό κτλ.). Όλα αυτά τα εφόδια της έδωσαν μεγάλη αυτοπεποίθηση και σιγουριά στον θεσμό της παράλληλης στήριξης, μεγαλύτερη ακόμα και από εκπαιδευτικούς ειδικής αγωγής, που είχαν ενδεχομένως λιγότερες εμπειρίες:

> *Ναι δεν ένιωσα ελλιπής (.) δηλαδή (.) ήξερα τι στόχους πρέπει να βάλω (.) αισθανόμουν ότι (.) ξέρω ποιο είναι το αντικείμενο μου (.) ας πούμε επειδή έχω ξανά δουλέψει και σε σχολείο στη γενική (.) ήξερα και ποιες είναι οι υποχρεώσεις μου σχετικά με τα (.) ας πούμε με τα ωράρια με τον ρόλο μου στα διαλείμματα με (.) την παρουσία μου στην τάξη (*Μαρίνα*)*

Ενδιαφέρουσα είναι και η περίπτωση της Αντιγόνης, εκπαιδευτικός γενικής αγωγής, η οποία εργάστηκε έναν (1) μόνο χρόνο στον θεσμό της παράλληλης στήριξης. Η Αντιγόνη δεν είχε προηγούμενη εμπειρία με το αντικείμενο, δεν είχε κάποια εξειδικευμένη επιμόρφωση και η επιλογή του θεσμού ήταν εν μέρει μόνο συνειδητή καθώς όπως δήλωσε: «*το δήλωσα (το κουτάκι της παράλληλης στήριξης)… απλά δεν περίμενα ότι θα με πάρουν εκεί»*. Εν τούτοις η Αντιγόνη δεν είχε καμία δυσκολία, όπως δήλωσε, στο να ανταποκριθεί στο αντικείμενο της παράλληλης στήριξης. Όπως φάνηκε από τη συνέντευξη, η εκπαιδευτικός αφιέρωσε μεγάλο χρονικό διάστημα στο να ενημερωθεί και να έρθει σε επαφή με όλα τα άτομα που πλαισίωναν τον μαθητή που υποστήριζε ώστε να αποκτήσει μια σφαιρική εικόνα για τις ανάγκες και τις ιδιαιτερότητές του. Η αλληλεπίδραση με επαγγελματίες του χώρου, με το περιβάλλον του μαθητή και με την εκπαιδευτικό της τάξης έδωσαν μεγάλη σιγουριά στην εκπαιδευτικό, η οποία δεν αισθάνθηκε, σε καμία περίπτωση, μειονεκτικά σε σχέση με άλλους πιο έμπειρους ειδικούς παιδαγωγούς:

> *… είχα ψαχτεί από μόνη μου…. Είχα πάει στο ΚΕΔΔΥ.. είχα συναντηθεί με τη μαμά του παιδιού η οποία με πήγε στη λογοθεραπεύτρια και παρακολούθησα μια συνεδρία… είχαμε συναντηθεί σε μια καφετέρια εγώ η μαμά του Σπύρου* η λογοθεραπεύτρια και ο ψυχολόγος που τον παρακολουθούσε (.) κάναμε μια συζήτηση (.) έλεγε ο καθένας από τη μεριά του μου είπε πώς τον βοηθάει και μου έδωσε οδηγίες για το τι πρέπει να προσέξω και γω στο σχολείο και πού να δώσω έμφαση (_) από διαφορετικές πλευρές μου δώσανε κατευθύνσεις (.) και τι γίνεται στο σπίτι από τη μαμά και στη λογοθεραπεία και στον ψυχολόγο και μετά από αυτό μου πρότεινε η λογοθεραπεύτρια να πάω να παρακολουθήσω μαζί τους μια συνεδρία …αυτές οι συναντήσεις οπότε μου έδωσε πολύ μεγάλη αυτοπεποίθηση για το τι να κάνω στην τάξη (_) ένα άλλο άτομο που με βοήθησε στο να (.) στην αυτοπεποίθηση σε σχέση με αυτό γιατί ήτανε η πρώτη φορά που ήμουνα σε αυτόν τον θεσμό ήτανε και η δασκάλα της τάξης που μου έδωσε (.) κατευθύνσεις με την έννοια ότι με δέχτηκε …παρουσιάστηκα στα παιδιά ως η δεύτερη δασκάλα όλης της τάξης (*Αντιγόνη*)*

Άλλος ένας παράγοντας που φαίνεται ότι συνέβαλε στο πόσο άνετα και καταρτισμένοι αισθάνονταν οι εκπαιδευτικοί, γενικής και ειδικής αγωγής, ήταν η εμπειρία. Οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί αναφέρθηκαν στον συγκεκριμένο παράγοντα ως ανάλογο με τη σιγουριά που είχαν στο χώρο της παράλληλης στήριξης:

> *…αλλιώς ξεκίνησα και αλλιώς…. την πρώτη χρονιά σίγουρα ήμουν λίγο πιο (.) αλλά στην πορεία βγαίνουνε* (Στεφανία, εκπαιδευτικός ειδικής, εργάζεται 4 χρόνια)

Η εμπειρία ήταν αυτή που με έκανε να δουλέψω πιο στοχευμένα… νομίζω περισσότερο η εμπειρία ήταν αυτή που με έκανε να δουλέψω πιο στοχευμένα … λόγω εμπειρίας κατάλαβα περισσότερο τι έπρεπε να κάνω (.) πώς να διαχειριστώ … δεν ήταν μόνοι οι γνώσεις οι ακαδημαϊκές (Ελίνα, εκπαιδευτικός ειδικής αγωγής, εργάζεται 5 χρόνια)

Την πρώτη μου χρονιά είχα (.) πολύ άγχος η αλήθεια είναι (.) δεν ένιωθα ακόμα σίγουρα έτοιμη και ότι θα μπορώ να ανταπεξέλθω (.) ωστόσο νομίζω ότι τα κατάφερα (.) πολύ ικανοποιητικά και σε σύγκριση με τώρα που νιώθω (.) πολύ πιο σίγουρη για τον εαυτό μου και για το αντικείμενό μου και τη δουλειά μου (Κοραλία, εκπαιδευτικός ειδικής αγωγής, εργάζεται 4 χρόνια)

…γενικά πιστεύω ότι με την εμπειρία μαθαίνεις,,, πιο πολλή αυτοπεποίθηση έχω από την ώρα που μπήκα στη δουλειά (.) όχι από την ώρα που τέλειωσα το μεταπτυχιακό ή το σεμινάριο (Χαρά, εκπαιδευτικός γενικής αγωγής, εργάζεται 3 χρόνια στην ειδική εκπαίδευση)

… ήταν καλύτερα χρόνο με τον χρόνο γιατί είχαμε κάνει ΠΕΚ (.) είχαμε κάνει (.) ημερίδες και αυτά… τώρα με το τμήμα ένταξης είμαι κάπως καλύτερα.. τότε όχι τόσο (_) ήμουν λίγο στα χαμένα (Νίκη, εκπαιδευτικός γενικής αγωγής, εργάζεται 8 χρόνια στην ειδική εκπαίδευση)

Εντάξει την πρώτη χρονιά …ήμουν λίγο αγχωμένη… ένιωσα λίγο έξω από τα νερά μου… αλλά εντάξει σιγά σιγά στην πορεία… θεωρώ ότι το βρήκα (Στέλλα, εκπαιδευτικός γενικής αγωγής, εργάζεται 5 χρόνια στην ειδική εκπαίδευση)

Η βιβλιογραφία επιβεβαιώνει ότι οι εκπαιδευτικοί στην αρχή της επαγγελματικής τους πορείας συχνά βιώνουν αισθήματα άγχους, ανασφάλειας, ανικανότητας, απογοήτευσης (Pillen, Beijaard & Brok, 2013; Thomas & Beauchamp, 2011;Timoštšuk & Ugaste, 2012). Νέοι εκπαιδευτικοί «ζορίζονται» να αναπτύξουν μια επαγγελματική ταυτότητα κατά τα πρώτα χρόνια (Thomas & Beauchamp, 2011), καθώς βιώνουν έντονες συγκρούσεις ανάμεσα σε εκείνο που επιθυμούν να κάνουν και θεωρούν σωστό και σε εκείνο που είναι εφικτό (Pillen, Beijaard & Brok, 2013). Οι αρχικές πεποιθήσεις για τον εαυτό τους και τη διδασκαλία δοκιμάζονται (Ruohotie-Lyhty, 2013) και καλούνται να τις επαναδιαπραγματευτούν.

Ένα ακόμα στοιχείο σύμφυτο με την άνεση απέναντι στον θεσμό ήταν η προσωπικότητα του κάθε εκπαιδευτικού. Ακόμα και σε αυτό το μικρό δείγμα της έρευνας, εντοπίστηκαν εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής με λιγότερη άνεση συγκριτικά με εκπαιδευτικούς γενικής αγωγής με μικρότερη εμπειρία. Η Κοραλία, εκπαιδευτικός ειδικής αγωγής με 4 χρόνια προϋπηρεσία, έκανε λόγο για αυξημένο άγχος αναφορικά με τη δουλειά της. Το άγχος ήταν ευδιάκριτο και κατά τη διάρκεια της συνέντευξης καθώς ζήτησε αρκετές φορές να

σταματήσουμε τη μαγνητοφώνηση γιατί δεν ήταν ικανοποιημένη από τον τρόπο που τα έλεγε. Η ανασφάλεια αυτή και η ανάγκη να ανταποκρίνεται με έναν συγκεκριμένο τρόπο επεκτείνεται ενδεχομένως και στη δουλειά της. Η ίδια ανέφερε χαρακτηριστικά: «*θεωρώ πως είχα τις γνώσεις (.) πάνω στο αντικείμενο το οποίο δούλευα ... ωστόσο και πάλι με διακατείχε ένα άγχος*». Η ίδια συνέδεσε αυτό το άγχος με την έλλειψη πρακτικής άσκησης, η οποία θεωρεί θα της έδινε μεγαλύτερη ασφάλεια.

Από την άλλη η Μαρία, χωρίς προηγούμενη εμπειρία στην εκπαίδευση και στην ειδική αγωγή, αν και δηλώνει ανασφαλής, φαίνεται να διακρίνεται από μεγάλη εμπιστοσύνη στις δυνατότητές της:

> *...γενικότερα από τη φύση μου νιώθω ανασφάλεια οπότε συνέχεια έχω στο μυαλό μου ότι υστερώ:: ότι δεν έχω γνώσεις που θα έπρεπε να έχω και τα σχετικά (.) όμως η αλήθεια είναι ότι αναγνωρίζω ότι μέσα από την εμπειρία που είχα (.) δουλεύω κάποια χρόνια με παιδιά (.) σίγουρα ως προς το γνωστικό κομμάτι θεωρώ ότι έχω τα βασικά (.) πώς να σου το πω (_) ξέρω πώς να κινηθώ (.) δηλαδή καταλαβαίνω ότι είμαι ευέλικτη ότι είμαι προετοιμασμένη χωρίς να κάνω κάτι (.) μπορώ να ανταπεξέλθω σε αυτό (*Μαρία*)*

Οι γνώσεις, λοιπόν, φαίνεται ότι δεν επαρκούν ούτε απαλλάσσουν τους εκπαιδευτικούς από το άγχος στο κομμάτι της παράλληλης στήριξης, ενός θεσμού αρκετά ιδιαίτερου. Ο κάθε εκπαιδευτικός έχοντας διαφορετική προσωπικότητα θα βιώσει και θα ανταποκριθεί διαφορετικά σε όμοια πλαίσια. Μια συγκριτική αφηγηματική ανάλυση 2 νέων εκπαιδευτικών στη Φινλανδία ανέδειξε πως άτομα που έχουν παρακολουθήσει το ίδιο εκπαιδευτικό πρόγραμμα και εργάζονται σε όμοιους εργασιακούς χώρους με αντίστοιχες προκλήσεις τις αντιλαμβάνονται και τις χειρίζονται διαφορετικά αναπτύσσοντας μια διαφορετική επαγγελματική ταυτότητα (Ruohotie-Lyhty, 2013).

Η ανάδειξη της προσωπικότητας ως καθοριστικό στοιχείο για την ανταπόκριση σε διάφορες απαιτητικές και ιδιαίτερες καταστάσεις στην εκπαίδευση εντοπίζεται σε όλες τις συνεντεύξεις. Άτομα με αγάπη και όρεξη για τη δουλειά τους αναδεικνύονται ως άτομα με μεγαλύτερη εμπιστοσύνη στον εαυτό τους. Η Μαρίνα, όπως δηλώνει, το ήθελε «*πάρα πάρα πολύ*» να στραφεί προς την ειδική εκπαίδευση. Αυτό μεταφράστηκε και σε σιγουριά για αυτό που έκανε. Η Αντιγόνη, αντίστοιχα, έδειξε απίστευτη διάθεση και αφιερώσει αρκετές ώρες στην εργασία της ως εκπαιδευτικός παράλληλης στήριξης, νιώθοντας απόλυτα ικανή στο να ανταπεξέλθει σε αυτό. Η Αγγελική, αντίστοιχα, δήλωσε ότι νιώθει μεγάλη σιγουριά και τόνισε ότι *«…το ψάχνω (.) το ψάχνω στο ίντερνετ στα βιβλία σε όλα αυτά να δω…προσπαθώ αρκετά».*

Η υπέρμετρη προσπάθεια εκ μέρους του εκπαιδευτικού, από την άλλη, φαίνεται κάποιες φορές να λειτουργεί ως αντιστάθμισμα στην ανασφάλεια και την ενδεχόμενη «ανεπάρκεια» που αισθάνεται. Η Ελένη έδωσε μεγάλη έμφαση στην προσπάθεια που κατέβαλε για να μπορεί να σταθεί ως εκπαιδευτικός παράλληλης στήριξης:

Πάντα αισθανόμουν μια ανασφάλεια γιατί δεν ήμουνα σίγουρη αν αυτά που έψαχνα ήταν τα σωστά ή ήταν τα κατάλληλα και δεν είχα τις εξειδικευμένες γνώσεις η ίδια για να ανταποκριθώ… (στην) πρώτη περίπτωση που μου έτυχε έπρεπε ΕΓΩ με δική μου προσπάθεια και από δικό μου ενδιαφέρον να μάθω κάποια πράγματα για να μπορώ να το διαχειριστώ (_) ιδιαίτερη βοήθεια δεν υπήρχε …Παρακολούθησα κάποια σεμινάρια πάλι με δική μου πρωτοβουλία … (Ελένη)

Υπήρχε, βέβαια, και ανασφάλεια ώστε να μη φανεί ότι με οποιονδήποτε τρόπο «υστερούσε» σε σύγκριση με άλλους ειδικούς παιδαγωγούς και ανάγκη να αναγνωριστεί η δουλειά που έκανε. Τονίζει ότι «*έβλεπα από τους συναδέλφους φαινόταν η προσπάθεια και η δουλειά που είχα κάνει για να μπορέσω να ανταποκριθώ (.) αλλά μέσα εγώ αισθανόμουν ανασφαλής*». Η ανασφάλεια αυτή συζητήθηκε και άτυπα μετά τη λήξη της μαγνητοφώνησης.

Το πώς μπορεί να ανταποκριθεί κάποιος γενικότερα στην εκπαιδευτική διαδικασία και συγκεκριμένα στον θεσμό της παράλληλης στήριξης είναι, όπως αναφέρει η Χαρά, εκπαιδευτικός γενικής αγωγής, «*καθαρά θέμα ατόμου*». Η ίδια δε θεωρεί ότι ευσταθεί το ότι ένα άτομο ειδικής αγωγής μπορεί να ανταποκριθεί στον θεσμό αποτελεσματικότερα και σχολιάζει αυτές τις θέσεις ως «*χαζές*»:

*…εγώ αυτό πιστεύω ότι είναι καθαρά θέμα ατόμου και πώς το ψάχνει γιατί έχω δει και άτομα τα οποία είναι της ειδικής τα οποία δεν κάνουνε (.) δεν ασχολούνται δεν τους ενδιαφέρει (.) κάποιες θεωρητικές γνώσεις δε σε κάνουνε κατάλληλο (.) να μεν οκέι αλλά αυτό δε σημαίνει ότι πρέπει να έχεις πτυχίο (.) μπορεί να είσαι και της γενικής να διαβάσεις δυο τρία άρθρα να ψάξεις δυο βιβλία (.) και να μάθεις να ψάξεις υλικό να ψάξεις τρόπους και να βοηθήσεις ένα παιδί … πιστεύω όμως ότι όλα μαθαίνονται αρκεί να το δουλέψεις (.) δηλαδή δεν έχει να κάνει απαραίτητα με την ειδικότητα που υπάρχει τόσος ανταγωνισμός μεταξύ ειδικής και γενικής (.) αλλά με τον άνθρωπο και πόσο ψάχνεται και το πόσο θέλει να κάνει σωστά τη δουλειά του (.) αυτό (*Χαρά*)*

Τέλος, εκτός από όλους τους παραπάνω παράγοντες που επιδρούν στο πόσο καταρτισμένο αισθάνεται ένα άτομο και μπορούν να στηριχθούν από την αντίστοιχη βιβλιογραφία, σχολιάζεται από αρκετούς η ιδιαιτερότητα της φύσης του θεσμού και της ειδικής

εκπαίδευσης. Αναφορικά με την ειδική εκπαίδευση, αλλά και την εκπαίδευση γενικότερα, αναφέρθηκε ότι κανείς δεν μπορεί ποτέ να αισθανθεί απόλυτα σίγουρος και καταρτισμένος για τις γνώσεις του και για τον τρόπο που θα χειριστεί καταστάσεις:

> *…κοίταξε πια (.) θεωρώ ότι στον τομέα της ειδικής αγωγής πότε κανείς μας (.) δεν είναι τέλεια ενημερωμένος δηλαδή επειδή κάθε παιδί κάθε περίπτωση είναι μεμονωμένη θεωρώ ότι (.) είναι ανάγκη συνεχώς να ενημερωνόμαστε συνεχώς να διαβάζουμε (.) συνεχώς να (.) εξελισσόμαστε και εμείς μέσα από την περίπτωση (.) ίσα ίσα να δοκιμάζουμε και μεις κάποια καινούργια πράγματα ό,τι μπορούμε (.) θεωρώ ότι θέλει και μόνος σου (.) δηλαδή κάποια δουλειά να κάνεις και μόνος σου εσύ (*Στέλλα*)*

Κάθε περίπτωση λοιπόν είναι διαφορετική, κάθε παιδί είναι ξεχωριστό. Ειδικά στην παράλληλη στήριξη που δουλεύεις κυρίως μεμονωμένα, με κάθε παιδί ξεχωριστά, δεν μπορείς ποτέ να αισθανθείς απόλυτα σίγουρος και καταρτισμένος. Υπάρχει πάντα το στοιχείο του απρόβλεπτου και του πειραματισμού όπως αναφέρουν 2 εκπαιδευτικοί. Η Μαρίνα σχολιάζει: «*επειδή κάθε παιδί είναι διαφορετικό και κάθε συνθήκη διαφορετική πάντα λίγο (.) αυτοσχεδιάζεις και κάθε χρονιά έχει κάτι καινούργιο*». Αντίστοιχα, η Χαρά αναφέρει ότι *«πειραματίζεσαι και* λίγο». Τονίζει, επίσης, ότι πολλές φορές μπορεί να μην επαρκούν οι γνώσεις και η ειδίκευση. Αναφέρθηκε, για παράδειγμα, σε περιπτώσεις «δύσκολες» που *«ήτανε τρεις τέσσερις παράλληλες και καμία δεν τα έβγαζε πέρα»*. Η ίδια τονίζει ότι το να αισθάνεται κάποιος ικανός να ανταπεξέλθει επηρεάζεται από πλήθος παραγόντων: «*πάρα πολύ μετράει αν οι γονείς συνεργάζονται (.) σε όλο αυτό γιατί να ακολουθείται και κάποιο πλαίσιο μετά και στο σπίτι (.) ο εκπαιδευτικός τάξης (.) είναι πολλοί παράγοντες…*».

Τα παραπάνω σχόλια για την ιδιαιτερότητα του κάθε μαθητή και τα συνακόλουθα αισθήματα «ανασφάλειας» του εκπαιδευτικού έγιναν μόνο από εκπαιδευτικούς γενικής αγωγής σε σχετική ερώτηση αναφορικά με την κατάρτισή τους στον θεσμό. Ίσως οι εκπαιδευτικοί αυτοί αισθάνθηκαν την ανάγκη να προβάλλουν τα ιδιαίτερα αυτά χαρακτηριστικά του θεσμού, που επιβεβαιώνονται και από τους εκπαιδευτικούς ειδικής αγωγής, για να μη φανεί η ανεπάρκειά τους στο γνωστικό και εμπειρικό κομμάτι συγκριτικά με τους ειδικούς παιδαγωγούς.

Ο θεσμός, λοιπόν, αναδείχθηκε ως περίπλοκος και η αλληλοσυσχέτισή του με άλλους πολλούς παράγοντες είναι εμφανής και σε όλη την υπόλοιπη ανάλυση. Ο κάθε εκπαιδευτικός χειρίζεται καταστάσεις ανάλογα με την προσωπικότητά του, τις εμπειρίες του και όλα τα

υπόλοιπα που αναφέρθηκαν. Για αυτό και αξιοποιήθηκε η ποιοτική έρευνα, για να μπορούν να αναδειχθούν αυτά τα στοιχεία.

Αντιλήψεις εκπαιδευτικών παράλληλης για τον θεσμό

Δυσκολία ορισμού του θεσμού

Ο θεσμός της παράλληλης στήριξης είναι αντιληπτός ως ένας ιδιαίτερος και περίπλοκος θεσμός που είναι δύσκολο να οριστεί. Ο κάθε εκπαιδευτικός φαίνεται ότι τον προσλαμβάνει σε κάποιον βαθμό διαφορετικά σε συνάρτηση με ένα εύρος παραγόντων. Αν και υπάρχουν κοινές κατηγορίες και χρησιμοποιούνται κοινοί όροι για τον ορισμό του, είναι διακριτές αρκετές διαφορές.

Μέρος των εκπαιδευτικών, κατά τον ορισμό του θεσμού, φάνηκε να παρεμβάλλει το υποκειμενικό στοιχείο. Οι εκφράσεις που χρησιμοποίησαν αφήνουν να εννοηθεί ότι δεν αφορά κάτι συγκεκριμένο με ξεκάθαρο ορισμό αλλά κάτι που αφήνεται στην ευχέρεια του κάθε εκπαιδευτικού να το ορίσει: «*Για μένα λοιπόν η παράλληλη στήριξη είναι…»* (Κατερίνα), *«για μένα είναι…»* (Άσπα), *«Παράλληλη στήριξη όπως το ζω εγώ είναι…*» (Αγγελική), «*όπως το αντιλαμβάνομαι εγώ…*» (Αντιγόνη). Για τη Νίκη και την Ελένη ο θεσμός δεν είναι εύκολο να οριστεί καθώς είναι *«περίεργος… δεν είναι σαφής ακριβώς»* (Νίκη), «*γιατί το νομικό πλαίσιο δε (_) συγκεκριμενοποιεί τα καθήκοντα του εκπαιδευτικού της παράλληλης στήριξη*» (Ελένη). Η δυσκολία να τον ορίσουν φάνηκε και από εκφράσεις όπως «*ή μάλλον πώς να το πω;»* (Ελίνα), «*κάτσε να βρω την κατάλληλη λέξη*» (Αντιγόνη), «*Λοιπόν (.) έλα ντε (_) υποτίθεται (_) τώρα είναι περίεργος…*» (Νίκη). Είναι ευδιάκριτος, λοιπόν, ο δισταγμός ενώ παρατηρήθηκαν και μεγάλες χρονικές παύσεις κατά τη διάρκεια των συνεντεύξεων στη συγκεκριμένη ερώτηση.

Η Αντιγόνη σε σχετική ερώτηση «παραδέχτηκε» ότι δεν έχει μελετήσει το πλαίσιο του θεσμού και τις αρμοδιότητες που αυτός συνεπάγεται: «*Να πω ότι παρότι ίσως θα έπρεπε δεν το έχω κάνει δεν το έκανα ποτέ να κάτσω να διαβάσω όλο το νομοθετικό πλαίσιο περί παράλληλης στήριξης (.)ίσως μπορεί να έπρεπε να το κάνω αλλά δεν το έκανα*» (Αντιγόνη). Η ειλικρίνειά της αφήνει να εννοηθεί ότι ενδεχομένως και άλλοι εκπαιδευτικοί μπορεί να μην είναι ενήμεροι για την επίσημη νομοθεσία του θεσμού και για αυτό να δυσκολεύονται να τον ορίσουν.

Ο εκπαιδευτικός παράλληλης στήριξης, ενδεικτικά, ορίζεται, σύμφωνα με τη Στεφανία, ως το άτομο που:

...προσπαθεί να εντάξει τον μαθητή που υποστηρίζεται με τα υπόλοιπα παιδιά της τάξης και ανάλογα με τον βαθμό στον οποίο (.) ε πώς το λένε; τον βαθμό στον οποίο έχει ελλείψεις δηλαδή αν είναι σε κοινωνικό κομμάτι θα είναι περισσότερο μαζί του ας πούμε στο διάλειμμα σε γνωστικό κομμάτι είναι εκεί και μετά ανάλογα με τη δασκάλα της τάξης (.) μπορεί να χρησιμοποιήσουν και κάποια μοντέλα διδασκαλίας.

Η Ναυσικά αναφέρει: «*δηλαδή εγώ θεωρώ ότι (.) είσαι και λίγο βοηθός του (.) βοηθός; Βοηθός (.) συνάδελφος (.) εντάξει αναλόγως πώς θα προκύψει κάθε φορά (.) σε ποιο τμήμα θα είσαι και τι ανάγκες έχει*».

Φαίνεται, λοιπόν, ότι ένα σύνολο από μεταβλητές, όπως η διάγνωση του μαθητή και η συνεργασία με τον εκπαιδευτικό του τμήματος, επιδρούν στο πώς νοείται ο θεσμός. Και είναι ενδεχομένως αυτό το εύρος των προεκτάσεων που δυσχεραίνει κάποιους εκπαιδευτικούς να τον ορίσουν.

Ορισμός θεσμού

Η ειδική εκπαίδευση και κατ'επέκταση ο θεσμός της παράλληλης στήριξης επιδιώκει, σε γενικές γραμμές, την ομαλή και ισότιμη ένταξη των μαθητών με αναπηρία και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στο εκπαιδευτικό σύστημα. Συγκεκριμένα με την παράλληλη στήριξη δίνεται η δυνατότητα σε όσους από αυτούς τους μαθητές είναι εφικτό να φοιτήσουν σε τάξεις γενικών σχολείων με την υποστήριξη εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής (Νόμος 3699/2008).

Μέσα από τις συνεντεύξεις φάνηκε ότι μεγάλο μέρος εκπαιδευτικών (10) συνδέουν το πρόγραμμα της παράλληλης στήριξης με την ένταξη και ενσωμάτωση μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες εντός της τυπικής τάξης από ένα επιπλέον εκπαιδευτικό:

*...σκοπός της παράλληλης στήριξης είναι να ενταχθεί το παιδί (*Νίκη*)*

*...η παράλληλη στήριξη είναι ένας σχετικά καινούργιος θεσμός ο οποίος είναι στοχευμένος όσον αφορά παιδιά που αντιμετωπίζουν παραπάνω δυσκολίες ... δεν τα εμποδίζουν από το να παρακολουθήσουν ένα πρόγραμμα τυπικού δημοτικού σχολείου αλλά για να διευκολύνουμε και να κάνουμε ομαλότερη τη συνύπαρξη τους μαζί με τα υπόλοιπα παιδιά του σχολείου έχει σκεφτεί αυτός ο θεσμός που ουσιαστικά είναι δάσκαλοι ε κάποιες εξειδικευμένες γνώσεις που θα βοηθάνε να συνυπάρξουν στο σχολικό περιβάλλον είτε της τάξης είτε γενικότερα του σχολείου (.) διευκολύνουν αυτήν την ένταξη τους στο περιβάλλον το σχολικό (*Αντιγόνη*)*

*...δηλαδή είναι ένας δάσκαλος ο οποίος μπαίνει στην τάξη μαζί με τον δάσκαλο της τάξης για να βοηθήσει ένα παιδί που έχει κάποιες ιδιαίτερες δυσκολίες ώστε να ενσωματωθεί στην τάξη (*Ελένη*)*

*...είναι το να βοηθήσεις ένα παιδάκι το οποίο έχει κάποιες ιδιαιτερότητες (.) να μπει σε μια τάξη μαζί με τα άλλα παιδιά της ηλικίας του και να σταματήσει να νιώθει ότι (.) είναι πιο μακριά από αυτά να μπορέσει να (.) γίνει μια ομάδα με αυτά τα παιδιά (*Σοφία*)*

*Τι είναι η παράλληλη στήριξη; είσαι ένας δάσκαλος μια δασκάλα (.) σε (.) ένα παιδί το οποίο (.) έχει μια γνωμάτευση από κάποιο αρμόδιο φορέα (_)...ο κύριος λόγος για να έχει παράλληλη [ο μαθητής] είναι αυτός (_) ουσιαστικά βρίσκεσαι μέσα στην τάξη (.) σκοπός είναι να ενταχτεί το παιδί (.) στο αναλυτικό πρόγραμμα... δηλαδή στην τάξη (*Ναυσικά*)*

Η Ελίνα, εκπαιδευτικός ειδικής αγωγής, συνδέει τον ρόλο της παράλληλης, όχι απλά με την ένταξη του μαθητή στη γενική τάξη, αλλά με τη συμπερίληψή του. Η ίδια δίνει έμφαση στον όρο. «*Το συμπερίληψη θέλω να το κρατήσεις (.) είναι πολύ σημαντικός όρος... η ένταξη δείχνει λίγο και το ότι είναι σε ένα σύνολο εκτός μόνο του και μετά μπαίνει ενώ συμπερίληψη είναι ότι εξαρχής λαμβάνεται ως ισότιμο μέλος της υπόλοιπης ομάδας*». Η επισήμανση έχει ενδιαφέρον και δείχνει διαφορετικές διαβαθμίσεις του ρόλου της παράλληλης, ανάλογα με το πώς ο κάθε εκπαιδευτικός αντιλαμβάνεται τον ρόλο του. Η αντίληψη του θεσμού και πώς ο κάθε εκπαιδευτικός προσδιορίζει τον εαυτό του προεκτείνεται σε ένα εύρος συμπεριφορών και συναισθημάτων.

Μεγάλο ποσοστό, αντίστοιχα, αντιλαμβάνεται τον ρόλο της παράλληλης στήριξη ως υποστηρικτικό και βοηθητικό. Εξ αυτών οι περισσότεροι θεωρούν τον εκπαιδευτικό παράλληλης ως προϋπόθεση για την ένταξη του μαθητή. Άλλοι πάλι έχουν λιγότερο ευρείς απόψεις. Περιορίζονται, θα μπορούσε να ειπωθεί, στον ρόλο του εκπαιδευτικού παράλληλης ως απλά υποστηρικτικό για την κάλυψη αναγκών:

*Η παράλληλη στήριξη είναι (.) η παρουσία ενός εκπαιδευτικού (_) για ένα παιδί (.) σε ένα τμήμα γενικής αγωγής (.) ο οποίος το συνοδεύει στα μαθήματα και στο διάλειμμα (.) είναι δηλαδή υπεύθυνος για την (.) προστασία; για την επίβλεψη; για τη διδασκαλία ενός παιδιού (.) και λειτουργεί συμπληρωματικά με τον δάσκαλο της τάξης (*Μιρέλα*)*

Για τους περισσότερους ο ρόλος του εκπαιδευτικού παράλληλης στήριξης δεν περιορίζεται στο γνωστικό κομμάτι, αλλά επεκτείνεται και στην ανάπτυξη κοινωνικών,

συναισθηματικών ή βασικών δεξιοτήτων, με στόχο τη σφαιρική εξέλιξη και ενίσχυση του μαθητή:

> *Ο ρόλος μου είναι να βοηθήσω τον μαθητή τόσο στο γνωστικό κομμάτι στο γνωστικό τομέα όσο και στον κοινωνικοσυναισθηματικό (.) τόσο μέσα στην τάξη (.) αλλά και εκτός τάξης στα σχολικά διαλείμματα (.) σε μαθήματα όπως είναι η γυμναστική που έχει να κάνει με την κοινωνικοποίηση (*Κοραλία*)*

> *...είναι το να βοηθήσεις ένα παιδάκι το οποίο έχει κάποιες ιδιαιτερότητες (.) να μπει σε μια τάξη μαζί με τα άλλα παιδιά της ηλικίας του και να σταματήσει να νιώθει ότι (.) είναι πιο μακριά από αυτά να μπορέσει να (.) γίνει μια ομάδα με αυτά τα παιδιά να κοινωνικοποιηθεί δηλαδή δε νομίζω ότι είναι το περισσότερο μαθησιακό (.) περισσότερο έχει να κάνει με την κοινωνικοποίηση με το να δεθεί να μπορέσει να κάνει σχέσεις να μπορέσει (.) σαν μικρόκοσμος της κοινωνίας (.) να μπορέσει σιγά σιγά με στάδιο στάδιο να δει τον εαυτό του σαν ενήλικα μέσα σε αυτήν την κοινωνία και να βρει τον ρόλο του (.) αυτό (*Σοφία*)*

> *...δεν κοίταζα ας πούμε το γνωστικό κομμάτι πιο πολύ είχα δώσει βάση στο συναισθηματικό κομμάτι στο συμπεριφοριστικό κομμάτι στο να έχει καλές σχέσεις με τα παιδιά να μπορεί να μπει στην τάξη να μπει στην ομάδα (.) και μετά δειλά δειλά ΠΟλύ:: αργότερα όμως (.) κάναμε κάποια πράγματα (.) μέσα στην τάξη (.) γνωστικά είτε κάτι που θα έβαζε ο δάσκαλος είτε κάτι που θα έφερνα εγώ αλλά πιο πολύ ό::λη τη μέρα (.) είχαμε το θέμα να μπού::με στην τάξη (.) να καθί::σουμε στην καρέκλα (.) να εί::μαστε καλά με τους συμμαθητέ::ς μας (.) να έ::χουμε καλούς τρόπους συμπεριφορά::ς να μην έ::χουμε πάρα πολλές εκρή::ξεις (.) θυμού και αυτά οπότε η μέρα πήγαινε (.) έτσι (*Νίκη*)*

Ο ρόλος, όπως αναφέρεται, προσδιορίζεται ανάλογα με τις ανάγκες του μαθητή. Ο μαθητής είναι αυτός που «ορίζει» τη φύση του θεσμού. Ένας πιο «λειτουργικός» μαθητής χρειάζεται διαφορετική προσέγγιση από έναν άλλον που «στερείται» βασικών δεξιοτήτων. Όπως σχολιάζει η Νίκη ο ρόλος της διαφοροποιούταν ανάλογα με τον μαθητή που υποστήριζε. Υπήρχε χρονιά που ο ρόλος της περιοριζόταν σε καθαρά βασικές δεξιότητες όπως «*θέματα να μάθει να πηγαίνει τουαλέτα να μην κατουριέ::ται πάνω της να ζητάει ας πούμε πράγματα να τα ζητά προφορικά γιατί μόνο τα έ:::δειχνε τέτοιους στόχους*» και άλλες που μπορούσε να εστιάσει σε σύνολο δεξιοτήτων, να έχει πιο ενεργό ρόλο και να λειτουργήσει σωστά, όπως αναφέρει, ο θεσμός της παράλληλης στήριξης.

Παράλληλη στήριξη και στιγματισμός

Υπήρχε από τους περισσότερους εκπαιδευτικούς, με έμφαση εκείνους που εργάζονταν πολλά χρόνια στον θεσμό και είχαν κάποια ειδίκευση, διάκριση στο πώς λειτουργεί ο θεσμός στην πράξη και πώς θεωρούν ότι θα έπρεπε να λειτουργεί. Όταν ρωτήθηκαν πώς θα περιέγραφαν τον θεσμό της παράλληλης, κάποιοι διερωτήθηκαν: «*Ιδανικά πώς το έχω στο μυαλό μου; ή πώς είναι;*» (Στέλλα), και άλλοι στην περιγραφή τους αναφέρθηκαν σε δυσλειτουργίες. Αρκετοί συνέδεσαν τον θεσμό με τον «στιγματισμό» του μαθητή αν δε γίνει σωστή εφαρμογή του, θέση που ενστερνίζεται και η Γελαστοπούλου (2017). Η ίδια τονίζει ότι ο τρόπος εφαρμογής του θεσμού είναι αυτός που εξασφαλίζει αν θα επιτευχθεί η ένταξη ή αν θα έχει ο θεσμός τα αντίθετα αποτελέσματα, όπως στιγματισμό μαθητών και διεύρυνση ανισοτήτων.

Συγκεκριμένα, η Χαρά, όταν ρωτήθηκε πώς αντιλαμβάνεται τον θεσμό της παράλληλης στήριξης, ανέφερε χαρακτηριστικά και με έμφαση: *«Ωχ (.) είναι ένας τρόπος να στιγματίζεις ένα παιδί παραπΆΝΩ ((γελάει)) [στο γενικό σχολείο»* Συνεχίζει ταυτίζοντας τον ρόλο του εκπαιδευτικού παράλληλης στήριξης με εκείνον του «*αστυνομικού και της ντανταΐς*». Για εκείνη υπάρχουν ουσιαστικές προϋποθέσεις που πρέπει να τηρούνται προκειμένου να λειτουργεί εύρυθμα ο θεσμός. Συμπληρώνει ότι «*λειτουργεί πολύ λάθος*» καθώς:

> *...θεωρώ ότι δεν είναι η δουλειά της παράλληλης στήριξης να κάθεται και να τρέχει πίσω από ένα παιδί όπως ορίζει το καθηκοντολόγιο (.)...να γίνεται κάπως πιο διακριτικά σε συνεργασία με τον δάσκαλο να φαίνεσαι σαν δεύτερος δάσκαλος της τάξης (.) όχι μια απλά δασκάλα που είσαι για ένα παιδί και να έρχονται τα άλλα παιδιά και να σου λένε Κυρία αυτός έκανε αυτό (.) για το συγκεκριμένο παιδί (.) δηλαδή θεωρώ ότι απλά το στιγματίζεις και θεωρώ ότι και εγώ αν ήμουνα παιδί δε θα ήθελα να έχω ένα άτομο δίπλα πάνω από το κεφάλι μου να μου έλεγε τι να κάνω (.) γιατί να το κάνω αυτό* (Χαρά)

Αναφορά σε στιγματισμό του παιδιού λόγω της λανθασμένης εφαρμογής του θεσμού γίνεται από αρκετούς εκπαιδευτικούς, χωρίς να γίνει καμία νύξη από τον συνεντευξιαστή. Αυτό έρχεται σε καθολική αντίθεση με την επιδίωξη του θεσμού αφενός, και αφετέρου με τις αντιλήψεις εκπαιδευτικών που έχουν μια πιο εξιδανικευμένη εικόνα του θεσμού. Η Κατερίνα τονίζει ότι είναι σημαντικό ο εκπαιδευτικός παράλληλης στήριξης «*να μην κάθεται συνέχεια πάνω από έναν μαθητή... για να μη νιώθει το παιδί ότι είναι (.) α ένας δάσκαλος μόνο για αυτόν*». Παρόμοια, η Άσπα σχολιάζει ότι παράλληλη στήριξη:

> *...δε σημαίνει απαραίτητα ότι εσύ θα είσαι πάνω από το κεφάλι αυτού (του παιδιού) γιατί αυτό δε σημαίνει ότι το παιδί εντάσσεται (.) δηλαδή πιο πολύ το βάζουμε στο στόχαστρο όταν εσύ είσαι πάνω από το κεφάλι του ενώ τα άλλα παιδιά δεν έχουνε κάτι τέτοιο πάνω από το κεφάλι τους (.) παρά όταν δεν είσαι*. (Άσπα)

«Είναι κρίμα» αναφέρει η Μαρία *«να στιγματίζεται ένα παιδί και να είσαι συνέχεια από πάνω του και να νιώθουν και οι γύρω του και το ίδιο ότι δεν μπορεί να σταθεί μόνο του».*

Η ισορροπία είναι λεπτή ανάμεσα στην υποστήριξη και τον στιγματισμό. Περιπτώσεις που ο εκπαιδευτικός είναι συνεχώς πάνω από τον μαθητή, είτε από άγνοια, είτε λόγω των ιδιαιτεροτήτων του μαθητή είτε λόγω έλλειψης υποστήριξης από τον σύλλογο διδασκόντων, περιπτώσεις που εκπαιδευτικός και μαθητής είναι «*σχεδόν σαν σιαμαίοι*» ή η εκπαιδευτικός παράλληλης είναι « *αυτοκόλλητη με τα παιδία*», όπως διατυπώνει η Νίκη και «είναι *από πίσω και τρέχει να (.)μαζέψει λίγο (.) τα ασυμμάζευτα*» δεν έχουν ως αποτέλεσμα την επιδιωκόμενη ένταξη του μαθητή. Αντίθετα αφορούν περιπτώσεις «*παιδοφύλαξης*», όπως αναφέρει η Νίκη και ο εκπαιδευτικός υιοθετεί ρόλο «*αστυνομικού ή ντανταά*» όπως αναφέρει η Χαρά.

Παράλληλη στήριξη και συνεκπαίδευση

Το 1/3 περίπου των εκπαιδευτικών αντιλαμβάνεται τον θεσμό της παράλληλης στήριξης ως μια διαδικασία συνεκπαίδευσης. Αναφέρουν ότι για να είναι εφικτή η υποστήριξη του μαθητή, η ομαλή του ένταξη και να αποφευχθεί τυχόν στιγματισμός, ο εκπαιδευτικός παράλληλης στήριξης θα πρέπει να λειτουργεί ισότιμα και συνεργατικά με τον εκπαιδευτικό του τμήματος, άποψη που υποστηρίζεται και στη βιβλιογραφία. Ο ρόλος του εκπαιδευτικού παράλληλης δεν είναι να λειτουργεί ανεξάρτητα και αποκομμένα από τη σχολική τάξη και τους υπόλοιπους εκπαιδευτικούς, όπως συχνά συμβαίνει, αλλά όπως αναφέρει η Μαρία θα πρέπει «*αν βγάλεις μια φωτογραφία δε θα μπορείς να ξεχωρίσεις ποιος είναι ο δάσκαλος και ποιος είναι ο δάσκαλος παράλληλης στήριξης*».

Έξι (6) εκπαιδευτικοί ορίζουν τη συνεκπαίδευση ως αναγκαίο κομμάτι της παράλληλης στήριξης. Αντιλαμβάνονται τον εκπαιδευτικό παράλληλης ως ισότιμο μέλος μέσα στη σχολική τάξη, που λειτουργεί συνεργατικά με τον κύριο εκπαιδευτικό για την επιδιωκόμενη ένταξη του μαθητή. Η Στέλλα, εκπαιδευτικός γενικής αγωγής, που έχει εργαστεί 5 χρόνια ως παράλληλη και άλλα 2 στη γενική εκπαίδευση με εκπαιδευτικό παράλληλής μέσα στην τάξη της θεωρεί:

> *…ότι θα έπρεπε και πρέπει ο εκπαιδευτικός αυτός να αντιμετωπίζεται ισότιμα από τον άλλο εκπαιδευτικό της τάξης γιατί έχουν το ίδιο πτυχίο (.) κάνουν τα ίδια δηλαδή η ειδίκευση τους είναι ίδια και θα (.) θεωρώ ότι θα έπρεπε να γίνεται και συνεκπαίδευση δηλαδή να λειτουργούνε κάποιες φορές(.) να κάνει και ο άλλος εκπαιδευτικός αν χρειάζεται το μάθημα γιατί (.) αυτό είναι και το νόημα της παράλληλης στήριξης δηλαδή βάζω τον μαθητή να γίνει μέλος όλης της τάξης και να αλληλεπιδρά με τους συμμαθητές του (.) το ίδιο πρέπει να κάνω και με τον εκπαιδευτικό της παράλληλης (.) επίσης αποτελεί μέλος της τάξης.*

Την ίδια θέση υιοθετούν και εκφράζουν ξεκάθαρα και οι υπόλοιποι 5 εκπαιδευτικοί. Ο δάσκαλος παράλληλης στήριξης «*θα πρέπει να πλασάρεται λίγο και σαν δεύτερος δάσκαλος …. να υπάρχει συνεκπαίδευση*», τονίζει η Κατερίνα. Θα πρέπει οι 2 εκπαιδευτικοί μαζί να συνεργαστούν και να βρουν «*τον τρόπο με τον οποίο θα ενταχθεί καλύτερα το παιδί*» (Νίκη), το

οποίο «*στις περισσότερες περιπτώσεις ΔΥΣΤΥΧΩΣ*» δε γίνεται. Η παράλληλη «*λειτουργεί σαν συνεκπαίδευση*» για παράδειγμα «*θέτεις στόχους για το παιδί αλλά όχι μόνος σου μαζί με τον δάσκαλο της τάξης ... μπορείς να κάνεις… κάποια μαθήματα εσύ σαν δάσκαλος και ο δάσκαλος να πάρει τον ρόλο της παράλληλης*» (Άσπα). Στην πρακτική της εναλλαγής ρόλων, που προτείνεται στα μοντέλα συνδιδασκαλίας ώστε να έχουν και οι 2 εκπαιδευτικοί την ευκαιρία να παρατηρήσουν και να στηρίξουν τους μαθητές αλλά και να κατευθύνουν τη διδασκαλία (Friend & Bursuck, 2009), αναφέρεται και η Στεφανία, εκπαιδευτικός ειδικής αγωγής: «*Δηλαδή να είναι μία η μία μία η άλλη*» δίπλα στον μαθητή και να τον υποστηρίζει.

Η συνεκπαίδευση θεωρείται και από άλλους εκπαιδευτικούς ως ιδανικός τρόπος λειτουργίας του θεσμού. Για την Αντιγόνη, για παράδειγμα, η συνδιδασκαλία ήταν κομμάτι της εμπειρίας της με την παράλληλη στήριξη. Αν και δεν είχε κάποια ειδίκευση και δε «γνώριζε» ότι αυτός είναι ο ενδεδειγμένος τρόπος που θα έπρεπε να λειτουργεί η παράλληλη, αισθανόταν αυτοπεποίθηση για τη δουλειά που έκανε και η εμπειρία της συνδέθηκε με ένα θετικό πρόσημο σε αντιδιαστολή με την πλειοψηφία των εκπαιδευτικών της συνέντευξης. Αντίθετα, η Μαρία και η Ναυσικά, οι οποίες εργάζονταν πρώτη φορά στον χώρο της εκπαίδευσης και δεν είχαν προηγούμενη επαφή ή ειδίκευση στην ειδική εκπαίδευση, αντιλαμβάνονται τον ρόλο τους περισσότερο ως βοηθητικό.

Η Μαρία αναφέρει χαρακτηριστικά: «*είναι καλύτερα να έχεις έναν βοηθητικό ρόλο μέσα στην τάξη… είναι ανάλογα τον δάσκαλο αυτό δηλαδή να σου το επιτρέψει και να σου αφήσει κάθε περιθώριο να κινηθείς όπως πρέπει*». Τέτοιες αντιλήψεις φαίνεται να συνδέονται με πιο άπειρους εκπαιδευτικούς. Εκπαιδευτικοί με παραπάνω χρόνια εμπειρίας αντιλαμβάνονται τη σημασία της συνδιδασκαλίας ως αναπόσπαστο κομμάτι και απαραίτητη την ενεργή εμπλοκή τους. Η αδυναμία ανάληψης πρωτοβουλιών δημιουργεί αισθήματα δυσανασχέτησης καθώς συνειδητοποιούν ότι δυσχεραίνει τη δουλειά τους (Μαυροπαλιάς, 2013; Παντελιάδου κ.ά., 2015).

Χρήση του όρου συνεκπαίδευση κάνει και η Αγγελική, εκπαιδευτικός γενικής με έναν (1) χρόνο διδακτικής υπηρεσίας και σεμινάριο ειδίκευσης, η οποία όμως φαίνεται να το ορίζει διαφορετικά. Δηλώνει: «*παράλληλη στήριξη όπως το ζω εγώ (.) είναι κάνεις συνεκπαίδευση το παιδάκι είναι μέσα στην τάξη και υπάρχει ένας δάσκαλος και κάθεσαι δίπλα του (.) το βοηθάς*». Αν και αξιοποιεί τον όρο, φαίνεται να αντιλαμβάνεται τον ρόλο της περισσότερο ως βοηθητικό και λιγότερο ως ισότιμο. Συνεχίζει:

> *...αλλάζεις τον τρόπο διδασκαλίας (.) αλλάζεις το αντικείμενο (.) πιο εύκολο πιο έτσι πιο οπτικοποιημένο (.) αλλάζεις τους στόχους (.) λιγότερο ζητάς από το παιδί (.) ποιοτικά ναι αλλά βλέπεις ότι πολλές φορές κουράζεται (.) είσαι μαζί του στα διαλείμματα (.) το στηρίζεις (.) το ενθαρρύνεις (.) συζητάς μαζί του (.) σε*

νιώθει και σαν φίλο κατά κάποιον τρόπο και σαν εκπαιδευτικό δηλαδή (.) αυτό που λέει (.) στηρίζεται σε σένα για να μπορεί να ενταχθεί με τα άλλα παιδάκια.

Εκτός από το κομμάτι της ένταξης και τη συναισθηματική ενίσχυση, η Αγγελική αναφέρεται και στο κομμάτι της εξατομικευμένης διδασκαλίας. Η δόμηση ενός κατάλληλου εξατομικευμένου προγράμματος είναι στα καθήκοντα των εκπαιδευτικών παράλληλης στήριξης σύμφωνα με την υπ' αριθ. 27922/Γ6/2007/Υπουργική Απόφαση, Φ.353.1/324/105657/Δ1. Αναφορά στο εξατομικευμένο πρόγραμμα κάνει και η Κατερίνα ως αναπόσπαστο κομμάτι της παράλληλης στήριξης. Σαφής αναφορά από τους υπόλοιπους εκπαιδευτικούς δεν υπήρξε, αν και ήταν ευδιάκριτο από τις αναφορές τους ότι εργάζονταν σε μεγάλο βαθμό εξατομικευμένα.

Εν κατακλείδι οι βασικές έννοιες με τις οποίες οι εκπαιδευτικοί ταυτίζουν τον θεσμό της παράλληλης στήριξης είναι η ένταξη, η συμπερίληψη, η υποστήριξη, ο στιγματισμός, η συνεκπαίδευση, η εξατομικευμένη διδασκαλία και αρκετές δυσλειτουργίες.

Ρόλος- αρμοδιότητες εκπαιδευτικών

Οι αρμοδιότητες των εκπαιδευτικών παράλληλης στήριξης καθορίζονται από την υπ' αριθ. 27922/Γ6/2007/Υπουργική Απόφαση, Φ.353.1/324/105657/Δ1. Βάσει αυτής είναι αρμόδιοι για τη δόμηση ενός κατάλληλου εξατομικευμένου προγράμματος για τον μαθητή σε συνεργασία με όλα τα εμπλεκόμενα μέλη. Υλοποιούν το πρόγραμμα που έχουν συντάξει μέσα και έξω από την τάξη και είναι συνολικά υπεύθυνοι για όλες τις δραστηριότητες της σχολικής ζωής στις οποίες συμμετέχει ο μαθητής. Όλα αυτά πάντα με άξονα τις αρχές της συνεργασίας, συνδιδασκαλίας και συμπεριληπτικής εκπαίδευσης. Ο εκπαιδευτικός για την επιτυχή ένταξη χρειάζεται να εμπλέξει ενεργά τον μαθητή του, αλλά και να εμπλακεί και ο ίδιος στη εκπαιδευτική διαδικασία της τάξης και του σχολείου (Friend & Bursuck, 2009; Friend & Cook, 2012).

Ο βαθμός στον οποίο εμπλέκεται ο εκπαιδευτικός παράλληλης στήριξης στην τάξη και δεν περιορίζεται αποκλειστικά στον μαθητή που υποστηρίζει ποικίλει και φαίνεται να εξαρτάται από ένα σύνολο παραγόντων. Η Άσπα συνοψίζει αυτό που σχολιάστηκε από αρκετούς εκπαιδευτικούς:

... δηλαδή δεν μπορώ να σου πω κάτι συγκεκριμένο γιατί παίζαν πάρα πολλοί παράγοντες ρόλο (.) καταρχάς πρώτα από όλα παίζει το τι παιδί θα έχεις (.) είναι πάρα πολύ σημαντικό αυτό (.) δηλαδή αν θα είσαι δίπλα του ή αν δε θα είσαι και θα περιφέρεσαι στην τάξη όπως κάνει ο δάσκαλος (.) δεύτερο πολύ μεγάλο ρόλο παίζει η

συνεργασία που έχεις με τον δάσκαλο (.) δηλαδή αν ο δάσκαλος (.) δε θέλει (.) είναι ένας τυπικός δάσκαλος που κάνει το μάθημα ξέρω γω παραδοσιακά (.) και δε θέλει να περιφέρεσαι μέσα στην τάξη γιατί ας πούμε αποσπάται η προσοχή του ή για τον οποιοδήποτε λόγο αναγκαστικά κάθεσαι κάπου (.) οπότε δε θα έλεγα (.) δεν μπορώ να πω ότι είναι ίδια η μέρα μου (.) όλα αυτά τα χρόνια (.) σίγουρα διαφέρει (.) ας πούμε έχουνε υπάρξει χρονιές που δεν έκατσα ούτε μια φορά σε κάποια καρέκλα (.) βασικά μια χρονιά συνέβη αυτό (.) και έχει υπάρξει και χρονιά που κάθομαι συνέχεια δίπλα στο παιδί (_) δεν ξέρω αν σε κάλυψα

Διάθεση συνεργασίας

Ανεξάρτητα από τις διαφορετικές συνθήκες, το σύνολο των εκπαιδευτικών που ρωτήθηκε, έδειξε ότι είχε διάθεση να εμπλακεί πιο ενεργά και να αναλάβει πρωτοβουλίες που θα επεκτείνονταν και στους υπόλοιπους μαθητές, άποψη που επιβεβαιώνεται και στη βιβλιογραφία (Mavropalias & Anastasiou, 2013). Η πρόθεση αυτή εκφραζόταν ξεκάθαρα στον εκπαιδευτικό με τον οποίο συνεργάζονταν οι εκπαιδευτικοί παράλληλης . Ενδεικτικά:

…γινόταν μια ξεκάθαρη συζήτηση από την αρχή (.) ότι εγώ είμαι διατεθειμένη και με πολύ μεγάλη μου ευχαρίστηση να βοηθήσω και μέσα στο κομμάτι της τάξης (.) ότι θέλει ο δάσκαλος είτε στην προετοιμασία είτε στο διόρθωμα είτε σε κάποιο μάθημα να αναλάβω να κάνω (Κατερίνα)

Οι εκπαιδευτικοί παράλληλης, όπως φαίνεται, ήταν δεκτικοί, ήθελαν να βοηθήσουν, να μην περιοριστούν μόνο στους μαθητές που υποστήριζαν, κάτι που έκαναν σαφές. Στην πράξη όμως αυτό δεν υλοποιήθηκε. Η πλειοψηφία τους περιορίστηκε στον μαθητή που υποστήριζε. Κάθονταν δίπλα του, το συνόδευαν τα διαλείμματα, δομούσαν εξατομικευμένο πρόγραμμα όπου έκριναν, δούλευαν εκτός τάξης αν χρειαζόταν και γενικότερα οι περισσότερες αρμοδιότητές τους περιστρέφονταν γύρω από τον μαθητή τους. Αυτή η συνθήκη εντοπίζεται και στις υπόλοιπες έρευνες που μελετήθηκαν. Ήταν ξεκάθαρο ότι γενικός και ειδικός παιδαγωγός δε μοιράζονταν αρμοδιότητες, αντίθετα ο καθένας περιοριζόταν στο κομμάτι που θεωρούσε ότι του αναλογούσε. Ο ειδικός παιδαγωγός στον μαθητή με μαθησιακές δυσκολίες και ο γενικός παιδαγωγός στην τυπική τάξη (Μαυροπαλιάς, 2013; Mavropalias & Anastasiou, 2013, 2016; Παντελιάδου κ.ά., 2015).

Από τους 17 εκπαιδευτικούς που ρωτήθηκαν οι 11 περιορίζονταν αποκλειστικά στην υποστήριξη του μαθητή που είχαν αναλάβει, λειτουργώντας όπου ήταν εφικτό βοηθητικά για την υπόλοιπη τάξη, οι 6 εκπαιδευτικοί ανέφεραν ότι κατάφεραν κάποιες χρονιές να εφαρμόσουν

σε κάποιον βαθμό το μοντέλο της συνδιδασκαλίας και μόνο 1 εκπαιδευτικός ανέφερε ότι έκανε καθημερινά συνδιδασκαλίες.

Ο εκπαιδευτικός παράλληλης ως βοηθός

Η βοήθεια που παρείχαν οι εκπαιδευτικοί παράλληλης στήριξης αφορούσε κυρίως την υποστήριξη και άλλων μαθητών που είχαν δυσκολίες μέσα στην τάξη συνήθως με στόχο να εντάξουν τον δικό τους μαθητή μες στην ομάδα, όπως αναφέρει ενδεικτικά η Στέλλα και η Νίκη. «*Εννοείται ότι βοηθούσα και άλλους μαθητές οι οποίοι είχαν δυσκολίες έτσι στην ομάδα βέβαια με τον δικό μου τον μαθητή για να μη νιώθει και εκείνος απομονωμένος*» σχολιάζει η Στέλλα. Αντίστοιχα η Νίκη: «*ασχολιόμουνα και με άλλα παιδιά δηλαδή είχα μια ομάδα με μαθητές που είχανε και μαθησιακές δυσκολίες και τον είχα εντάξει και κάναμε διάφορα πολύ ωραία*». Υποστηρικτικό ρόλο είχαν και όταν ο μαθητής που υποστήριζαν δε χρειαζόταν κάποια δεδομένη στιγμή βοήθεια, οπότε «εκμεταλλεύονταν» την ευκαιρία να βοηθήσουν κάποιους άλλους μαθητές. Αυτό έκανε η Μαρίνα:

> *…τώρα σε μαθήματα όπως ας πούμε ήταν η ιστορία ή γεωγραφία που… δε με χρειαζόταν όποτε εγώ έπαιρνα κάποιον άλλο μαθητή κάποιους άλλους μαθητές και στο πίσω μέρος της τάξης κάναμε εμείς κάτι δικό μας (.) ξεχωριστό …γενικά υποστήριζα και άλλους μαθητές ή αν ας πούμε κάτι χρειαζόταν ο δάσκαλος μπορεί να τον βοηθούσα.*

Η Αγγελική από την άλλη ανέφερε ότι βοηθούσε και άλλους μαθητές «*αν είχε η δασκάλα πολλή δουλειά*».

Κάποιοι εκπαιδευτικοί αναφέρθηκαν στο διόρθωμα, είτε ως κομμάτι που είχαν αναλάβει εξ ολοκλήρου είτε ως κάτι που γινόταν σποραδικά. Η Μιρέλα, για παράδειγμα, είχε αναλάβει το διόρθωμα της ορθογραφίας και αντιγραφής:

> *…έτυχε μια μέρα (.) έκανε η δασκάλα μάθημα (.) λέω να διορθώνω να βοηθήσω να διορθώσω τις ορθογραφίες; πάρε τις ορθογραφίες (.) και έκτοτε καθιερώθηκε ξέρω γω έπαιρνα εγώ να διορθώσω ορθογραφίες αντιγραφές (.) να διορθώσω φυλλάδια (.) …(.) βοηθούσα και τα υπόλοιπα παιδιά όχι μόνο το δικό μου (.) αυτό.*

Το κομμάτι των κατασκευών είχε αναλάβει η Αγγελική μέσα στην τάξη καθώς όπως είπε «*φάνηκε ότι εγώ τα καταφέρνω κάπως καλύτερα και εκεί πέρα εντάξει με άφησε*». Οι αρμοδιότητες αυτές φαίνεται ότι δεν ικανοποιούσαν πλήρως όλους τους εκπαιδευτικούς, οι οποίοι ιδανικά θα επιθυμούσαν πιο ουσιαστική εμπλοκή. Για άλλους πάλι αυτή η μικρή εμπλοκή συνιστούσε μια πιο ενεργή συμμετοχή σε αντιδιαστολή με άλλες σχολικές χρονιές που δεν μπορούσαν ούτε να σηκωθούν από τη θέση τους. Η Μιρέλα, για παράδειγμα,

αντιπαραβάλλοντας τη φετινή της εμπειρία με την περσινή αξιολογεί ότι είχε «ενεργή» εμπλοκή καθώς:

> *…πέρσι δεν είχα (.) τη δυνατότητα να λειτουργώ παράλληλα με τον δάσκαλο στην τάξη (.) έκανε αυτός το μάθημα και εγώ καθόμουν δίπλα στο παιδί και βοηθούσα το παιδί (.) φέτος βοήθησε το να μην κάθομαι δίπλα στο παιδί και το ίδιο το παιδί αλλά και η δασκάλα της τάξης που έδινε το βήμα (.) να κάνω κάτι μέσα στην τάξη (.) και να μην είμαι αποκλειστικά (.) αφοσιωμένη στο παιδί.*

Όπου ως ενεργή εμπλοκή αντιλαμβάνεται το διόρθωμα, τη βοήθεια άλλων μαθητών και την αναπλήρωση εφόσον έλειπε η εκπαιδευτικός της τάξης.

Οι παραπάνω 11 εκπαιδευτικοί φαίνεται ότι είχαν ξεκάθαρα υποστηρικτικό ρόλο και όχι ουσιαστική εμπλοκή στη διδακτική πράξη. Κανένας δε φάνηκε να εμπλέκεται στον σχεδιασμό της διδασκαλίας ή στη διεξαγωγή, παρά μόνο για λόγους εξυπηρέτησης, ούτε είχαν λόγο για το κομμάτι της αξιολόγησης ούτε της διαχείρισης συμπεριφορών, εκτός αν αφορούσε τον μαθητή που τους είχε ανατεθεί. Και σε αυτήν την περίπτωση όμως, υπήρξε εκπαιδευτικός που υποστήριξε ότι όχι μόνο δεν είχε λόγο για τους υπόλοιπους μαθητές μέσα στην τάξη αλλά ούτε και για την αξιολόγηση των δικών της μαθητών:

> *…ενώ είχα αναλάβει εγώ τα μαθήματα και της ιστορίας όλης της τάξης και τα καλλιτεχνικά και των μαθητών μου τη γλώσσα και τα μαθηματικά (.) δε με ρώτησε ποτέ τι βαθμούς θα βάλει (.) σε κανένα παιδί (_) ούτε καν για τα δικά μου που νομοθετικά ((ορίζεται))* (Νεκταρία)

Στους εκπαιδευτικούς που φάνηκε να έχουν πιο περιορισμένο ρόλο μέσα στην τάξη εντοπίστηκαν 3 κατηγορίες. Η πρώτη κατηγορία αφορά τους εκπαιδευτικούς που είχαν διάθεση για μεγαλύτερη εμπλοκή αλλά δεν έβρισκαν πάντα την αντίστοιχη ανταπόκριση, η δεύτερη αφορά εκπαιδευτικούς που μπορεί να είχαν επιθυμία αλλά ήταν επιφυλακτικοί και δεν την εξέφρασαν ποτέ στον εκπαιδευτικό του τμήματος και η τρίτη κατηγορία αφορά εκπαιδευτικούς που όχι απλά δεν έβρισκαν ανταπόκριση αλλά επιπρόσθετα το έργο τους ως παράλληλη στήριξη παρακωλυόταν από τους εκπαιδευτικούς της τάξης.

Η Αγγελική, η Ναυσικά και η Χαρά ανήκουν στην κατηγορία των εκπαιδευτικών που είχαν όρεξη να συνεισφέρουν και θεωρούν ότι είχαν πράγματα να δώσουν αλλά δε βρήκαν πρόσφορο έδαφος. Η Αγγελική, για παράδειγμα, εμπλεκόταν σε ένα σύνολο πιο δημιουργικών δραστηριοτήτων στην τάξη, αλλά έμενε στην αφάνεια, καθώς η εκπαιδευτικός της τάξης υλοποιούσε ουσιαστικά τις δραστηριότητες που σχεδίαζε. Ενδεικτικά: «*ήταν ιδέα μου να κάνουμε ένα γλυκό διαγωνισμό για να μάθουν τα παιδιά την προπαίδεια …η κυρία το δούλεψε… αυτή κάνει το μάθημα… αυτή σημειώνει κάθε μέρα ποιο παιδάκι τα έγραψε σωστά*». Ήταν σαφές

από τη συνέντευξή της ότι ήθελε να έχει πιο ενεργό ρόλο αλλά δεν ένιωσε άνετα να το «διεκδικήσει» καθώς, όπως χαρακτηριστικά αναφέρει, «*δεν παύει να είσαι παράλληλη και ο άλλος εκπαιδευτικός… δηλαδή κάνεις μέχρι εκεί που νιώθεις ότι σου επιτρέπουν*».

Αντίστοιχα η Χαρά αναφέρει: «*του είπα από την αρχή ότι ξέρεις (.) εγώ είμαι εδώ αν θέλεις να σε βοηθήσω να κάνουμε κάτι μαζί και όλα αυτά (.) του έχω δώσει ιδέες για αυτό με τους κανόνες (.) …να κάνει δραστηριότητες ομαδικές και αυτά αλλά δε δε θέλει*». Επειδή δε βρήκε πρόσφορο έδαφος πλέον έχει σταματήσει να προτείνει δραστηριότητες και να παίρνει πρωτοβουλίες. Παρόμοια περίπου κατάσταση βίωσε και η Ναυσικά η οποία δεν προσπάθησε να εμπλακεί πιο ενεργά καθώς όπως αναφέρει: «*κατάλαβα ότι είναι μονόδρομος αυτή η επιλογή οπότε (.) δεν έκανα άλλη προσπάθεια (.) αν με έπαιρνε θα την έκανα (.) αλλά…*». Η ίδια, επιπρόσθετα, εκφράζει κάποιο παράπονο και αναφορικά με την εκπαιδευτικό με την οποία είχε καλύτερη συνεργασία και κατ'επέκταση μεγαλύτερη εμπλοκή. Ενώ σχολιάζει αρχικά θετικά το γεγονός ότι είχε λόγο και ότι «*όταν είχα μια ιδέα την εξέφραζα στη δασκάλα και (.) στις περισσότερες φορές υλοποιούταν δηλαδή (.) είχα και γω λόγο (.) δεν ήταν αρνητική (.) πάντα μου έλεγε ναι να το δούμε και (.) αν έβγαινε θα το εφαρμόζαμε (.) πρότεινα πάντως και γω (.) ναι (.) πρότεινα (.)*», αισθάνεται ότι η διάθεση για συνεργασία ήταν μονόπλευρη:

> *…εντάξει η αλήθεια είναι ότι έπαιρνα εγώ πρωτοβουλίες και πρότεινα πράγματα (.) αλλά (_) και με άκουγε σίγουρα (.) αλλά αυτό ήτανε (.) από τη μια πλευρά μόνο (.) δεν εισέπραττα και από την άλλη ότι (.) την ίδια πρωτοβουλία (.) δηλαδή έπρεπε εγώ να κάνω την κίνηση (.) έβρισκα πάντα ανταπόκριση (.) αλλά καμιά φορά ένιωθα ότι θα ήθελα να πάρει και άλλος την πρωτοβουλία και να (.) να μην κάνω εγώ συνέχεια την κίνηση* (Ναυσικά)

Η διάθεση εμπλοκής τόσο της Ναυσικάς όσο και της Χαράς όχι μόνο δε βρήκε ανταπόκριση αλλά συχνά η στάση των εκπαιδευτικών με τους οποίους συνεργάζονταν παρακώλυε το δικό τους έργο. Η προσέγγιση των εκπαιδευτικών γενικής ήταν διαφορετική και προσέκρουε στη στοχοθεσία που είχαν θέσει οι εκπαιδευτικοί παράλληλης. Ενδεικτικά, η Ναυσικά δεν είχε σφαιρική εικόνα του μαθητή που υποστήριζε καθώς ο εκπαιδευτικός την «*απέκλεισε από τα κυρίως μαθήματα*». Η Χαρά, από την άλλη, δυσκολεύεται να θέσει όρια στον μαθητή της, καθώς ο εκπαιδευτικός τάξης έχει διαφορετική γραμμή και την ακυρώνει. «*Δε βοηθάει… δηλαδή ίσα ίσα με το κομμάτι των συμπεριφορών με δυσκόλευε ο ίδιος στην αρχή γιατί ήταν σαν να έχουμε διαφορετικούς ρόλους… εγώ ήμουνα κακιά αυτός ήταν ο καλός (.) του το είχα πει χίλιες φορές αλλά αυτός δεν το καταλάβαινε*» σχολιάζει η Χαρά.

Αποκλεισμό από την τάξη βίωσε η Σοφία, όπου η προσέγγιση του εκπαιδευτικού της τάξης αντέκρουε στη φιλοσοφία του θεσμού της παράλληλης. «*Με απαίτηση του δασκάλου*» ζητήθηκε από την εκπαιδευτικό να δουλεύει «*ξεχωριστά σε άλλη τάξη*» με τον μαθητή της. Παρόμοιο βίωμα είχε και η Νίκη:

Η δασκάλα δεν ήθελε ούτε να το δει (.) ήταν εκτός τάξης το παιδί (.) το οποίο πλέον δεν επιτρέπεται βέβαια (.) την είχα σε ξεχωριστή τάξη μόνη μου (.) δεν με είχε ρωτήσει ποτέ για το παιδί και φαντάσου τώρα αναπληρώτρια ίδια ηλικία ήμασταν ίδια σειρά (.) απλά εγώ ήμουν παράλληλη αυτή ήτανε γενική αγωγή (_) υπήρχε περίπτωση η ακραία περίπτωση να μην ασχολείται καθόλου με το παιδί να μην ξέρει καν τι κάνει το παιδί να μην ξέρει τους γονείς να μην ασχολείται.

Στις περιπτώσεις που η εμπλοκή του εκπαιδευτικού παράλληλης στήριξης ήταν ισχνή και σε αυτές που δεν υπήρχε κοινή γραμμή, δεν υπήρξε συνεργασία ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς ούτε αναφορικά με το πρόγραμμα του μαθητή που υποστηρίζεται. Όπως αναφέρει η Άσπα:

…δεν μπορείς εσύ να βάζεις αυτό (.) σαν παράλληλη να βάζεις όρια στο παιδί σε αυτό και σε αυτό και σε αυτό το πράγμα (.) και να έρχεται ο άλλος δάσκαλος και να σου τα αναιρεί… η παράλληλη στήριξη έχει σαν στόχο (.) την ομαλή ένταξη του παιδιού μέσα στο σχολείο (_) αυτό ξεκινάει πρώτα μέσα από την τάξη (.) άμα δεν επιτευχθεί μέσα στην τάξη πώς θα επιτευχθεί στο σχολείο; και για να επιτευχθεί μέσα στην τάξη πρέπει να έχει (.) την ίδια άποψη και τον ίδιο ρόλο και οι δυο δάσκαλοι (.) δηλαδή δεν μπορείς εσύ να προσπαθείς αυτό και ο άλλος δάσκαλος απλά (_) να μην ξέρει ότι (.) ότι πρέπει να δώσει βάση σε αυτό (_) καταλαβαίνεις τI λέω; δηλαδή φυσικά επηρεάζει τους στόχους (.) και επίσης όταν (.) όταν ας πούμε βλέπεις ότι (_) ας πούμε ότι ο δάσκαλος δεν ξέρει να διαχειριστεί κάποιες καταστάσεις (.) και εσύ του λες κάποιους τρόπους για να τους διαχειρίζεται (.) για να διαχειρίζεται κάποιες καταστάσεις (.) και όταν βλέπεις ότι αυτός δεν το κάνει (.) αυτό το πράγμα (.) πάλι δεν μπορείς να (.) να έχεις (.) μια καλή κατάληξη των πραγμάτων (.) γιατί δεν πρέπει να γίνεται μόνο από τη μεριά της παράλληλης αυτό (.) αυτό πρέπει να γίνεται από κάθε δάσκαλο.

Βέβαια, υπήρξε και η περίπτωση εκπαιδευτικών που είχαν καλή συνεργασία και δε συνάντησαν τοίχο από τον εκπαιδευτικό του τμήματος, αλλά και πάλι περιορίστηκαν στον μαθητή τους και είχαν ελάχιστη εμπλοκή. Υπήρξε μια επιφυλακτικότητα αναφορικά με τα όρια και να μην τα «ξεπεράσουν». Η Ελένη, η Μαρία και η Μιρέλα ανήκουν σε αυτήν την κατηγορία. Η Μιρέλα ήταν ξεκάθαρο ότι θα ήθελε μεγαλύτερη εμπλοκή και να λειτουργήσει σε πλαίσιο συνδιδασκαλίας με την εκπαιδευτικό της τάξης αλλά όπως αναφέρει:

…θεωρητικά θα μπορούσαμε επειδή είχαμε καλή συνεργασία αλλά δεν το κάναμε (.) γιατί δεν ήθελα να παρέμβω στο έργο (.) δηλαδή χωρίς να μου το πει ο ίδιος δεν ήθελα να το (.) προτείνω (.) δεν ξέρω τώρα και (.) όσο καλή συνεργασία και να έχεις δεν ξέρω πώς θα ανταποκρινόταν.

Την ίδια στάση ακολούθησε και την προηγούμενη χρονιά που εργάστηκε ως παράλληλη στήριξη, όπου λειτούργησε με ακόμα μεγαλύτερη επιφυλακτικότητα λόγω άγνοιας και απειρίας. «*Δεν ήξερα και γω τι μπορώ να κάνω σαν παράλληλη στήριξη (.) ότι μπορώ να (.) όχι να ζητήσω (.) να βοηθήσω με κάποιον τρόπο μέσα στην τάξη …δηλαδή και γω δεν το κυνήγησα να κάνω κάτι*

παραπάνω». Παρόμοιο βίωμα μοιράζεται η Ελένη, που εργάστηκε ως παράλληλη στήριξη τα πρώτα χρόνια:

> *Θα μπορούσα να έχω έναν πιο ενεργό ρόλο μέσα στην τάξη (_) εγώ δεν ήξερα αν αυτό το δικαιούμουν και δεν μπορούσα να το ζητήσω… μου λέγανε ότι όποτε θέλεις μπορείς να επέμβεις (_) Όταν όμως δεν υπάρχει ένα νομικό πλαίσιο στο οποίο μπορείς να στηριχτείς (.) δε θέλεις να ξεπεράσεις (.) τα όρια (_) οπότε εγώ δεν ήξερα αν μπορούσα να κάνω κάτι παραπάνω αν ήταν στις αρμοδιότητές μου και δεν ήθελα να φέρω σε δύσκολη θέση και τους συναδέλφους και δεν επενέβαινα.*

Αντίστοιχα και η Μαρία είχε το ελεύθερο από τους εκπαιδευτικούς με τους οποίους συνεργάστηκε να έχει πιο ενεργό ρόλο, όπως αναφέρει, αλλά δεν «εκμεταλλεύτηκε την ευκαιρία» ενώ φαίνεται ότι θα το ήθελε. «*Τα όρια είναι διακριτά*», όπως σχολιάζει, και «*δεν μπορούσα λόγω χαρακτήρα να παρέμβω*».

Το ασαφές πλαίσιο αναφορικά με τα καθήκοντα των εκπαιδευτικών παράλληλης στήριξης, όπως ορίζεται και από τους Γελαστοπούλου (2017), Μαυροπαλιά (2013) και Παντελιάδου κ.ά. (2015), η άγνοια των αρμοδιοτήτων και δυνατοτήτων τους, η απειρία τους στον θεσμό και η πεποίθηση ότι έχοντας πιο ενεργητικό ρόλο θα παρέμβαιναν και θα έφερναν σε δύσκολη θέση τον εκπαιδευτικό τους έκανε πιο «επιφυλακτικούς».

Όντως η βιβλιογραφία (Robinson, Anning & Frost, 2005) επιβεβαιώνει ότι η ανακατανομή ρόλων και αρμοδιοτήτων μέσα σε πλαίσια συνεργασίας ειδικού και γενικού παιδαγωγού φέρνει δυσφορία. Συγκεκριμένα οι εκπαιδευτικοί που έχουν συνηθίσει να δουλεύουν μόνοι στην τάξη χωρίς να εκτίθενται άμεσα σε συναδέλφους βιώνουν άγχος και ανησυχία για τη διατήρηση σαφών ορίων. Αυτά τα αισθήματα, ενδεχομένως, μεταφέρονται στους ειδικούς παιδαγωγούς, κάνοντας κάποιους, πιο άπειρους, να αισθάνονται ακόμα πιο επιφυλακτικά ως προς την ανάληψη πρωτοβουλιών.

Η εμπειρία και η μεγαλύτερη τριβή με το θεσμό της παράλληλης στήριξη έδειξε, από την άλλη, ότι έκανε τους εκπαιδευτικούς πιο διεκδικητικούς αναφορικά με τις αρμοδιότητές τους και πιο ενεργούς μέσα στην τάξη. Οι εκπαιδευτικοί που φάνηκαν πιο διστακτικοί στην εμπλοκή τους και δεν ήθελαν να «εισβάλλουν» στην τάξη δούλευαν πρώτη- δεύτερη χρονιά στο θεσμό και στην εκπαίδευση γενικότερα. Στην αρχή οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί ήταν επιφυλακτικοί, όπως επιβεβαιώνουν και τα παρακάτω αποσπάσματα:

> *…αλλά πες λόγω απειρίας (.) ήτανε η πρώτη χρονιά που δούλεψα (.) δεν (.) ξέρεις δεν έχεις τόσο θάρρος να να πεις αυτά που πιστεύεις (*Άσπα*)*

> *…νομίζω ότι γενικά την πρώτη χρονιά όλοι μας ήμασταν λίγο πιο έτσι μαζεμένοι και αγχωμένοι και δεν μιλούσαμε και τα λοιπά (*Στεφανία*)*

*... κοίτα την πρώτη τις πρώτες χρονιές επειδή δεν είχα ξανά αναλάβει τμήμα η αλήθεια είναι ότι ένιωθα και γω μειονεκτικά (.) δηλαδή επειδή εντάξει γενικά (.) κακώς αλλά συμβαίνει (.) οι παράλληλες λίγο θεωρούνται υποδεέστερες από τους υπόλοιπους εκπαιδευτικούς από την άποψη ότι δεν έχουνε τμήμα ας πούμε και είναι υπεύθυνοι μόνο για ένα παιδί (.) τα πρώτα χρόνια δηλαδή επειδή είχα και γω αυτό (.) ένιωθα και γω αυτήν την (.) ένιωθα έτσι μειονεκτικά δεν είχα ξανά αναλάβει και τάξη δεν ήξερα δηλαδή ποιος ακριβώς ήτανε ο ρόλος μου (.) η αλήθεια είναι ότι δεν (.) δεν έπαιρνα τόσες έτσι πολλές πρωτοβουλίες (.) όσον αφορά στα υπόλοιπα παιδιά μέσα στην τάξη (.) και εντάξει έσκυβα και λίγο το κεφάλι σε κάποιες καταστάσεις (*Στέλλα*)*

*... την πρώτη χρονιά (.) επειδή ήμασταν λίγο σε αχαρτογράφητα νερά γιατί ήταν η πρώτη φορά του θεσμού ...ειδικά τα πρώτα χρόνια ήταν ένα μεγάλο ερωτηματικό... νομίζω τις τελευταίες χρονιές που έγινε πιο αναλυτικός ο θεσμός της παράλληλης στήριξης (.) αυτό (.) δηλαδή μπορούσα να απαιτήσω και γω εντός εισαγωγικών κάποια πράγματα από τον δάσκαλο της τάξης ...και για τις δασκάλες γενικής αγωγής γιατί και εκείνοι πολλές φορές μπορεί να φοβόντουσαν ότι α μπήκε δεύτερος δάσκαλος μέσα στην τάξη (.) με παρακολουθεί και τα λοιπά που υπήρχαν στις αρχές μέχρι να καταλάβουν την έννοια του θεσμού (*Κατερίνα*).*

Άγνοια του θεσμού δεν είχαν μόνο οι εκπαιδευτικοί που αναλάμβαναν πρώτη φορά να εργαστούν ως παράλληλη στήριξη αλλά και οι εκπαιδευτικοί τάξεων με μεγάλη εμπειρία. Τα πρώτα χρόνια ο θεσμός ήταν ακόμα άγνωστος και για αυτό και οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί παράλληλης στήριξης, όπως αναφέρθηκε, δεν ήξεραν ποιες ήταν οι αρμοδιότητές τους και πόσο ενεργό ρόλο μπορούσαν να έχουν μέσα στην τάξη. Επίσης, υπήρχε και το αίσθημα του «εισβολέα» από κάποιους εκπαιδευτικούς, όπως σχολιάζει η Ελένη:

...θεωρούσα ότι ήταν δύσκολη η θέση των δασκάλων της γενικής που ήταν μέσα στην τάξη και τις παρακολουθούσα και κάποιες φορές τις έφερνα και σε δύσκολη θέση γιατί στην προσπάθεια μου να εξηγήσω κάποια πράγματα στους μαθητές μου έκανα πολλές φορές φασαρία,

και ο φόβος του εκπαιδευτικού της τάξης που αισθάνεται ότι παρακολουθείται, όπως αναφέρει η Κατερίνα. Βέβαια, τέτοια αισθήματα θα μπορούσαν να εξαλειφθούν αν ο εκπαιδευτικός παράλληλης στήριξης είχε πιο ενεργό ρόλο και υπήρχε εναλλαγή ρόλων (Friend & Bursuck, 2009; Friend & Cook, 2012).

Η μεγαλύτερη εμπειρία έφερνε και μεγαλύτερη αυτοπεποίθηση και σιγουριά αναφορικά με τον ρόλο τους και το πώς θα εμπλακούν πιο ενεργά για να ενσωματώσουν καλύτερα τον μαθητή που υποστήριζαν. Ενδεικτικά η Στέλλα, έχοντας ήδη δουλέψει 5 χρόνια ως εκπαιδευτικός παράλληλης στήριξης, παραδέχεται ότι:

...πέρυσι έχοντας δουλέψει αρκετά χρόνια στη γενική αγωγή και έχοντας αποκτήσει κάποιες εμπειρίες (.) ήμουνα έτσι πιο πιο ώριμη πιο κατασταλαγμένη για κάποια πράγματα και ναι έπαιρνα περισσότερες πρωτοβουλίες όπου έβλεπα ότι χρειαζότανε βοήθεια και ο εκπαιδευτικός της τάξης.

Ενεργή εμπλοκή

Το 1/3 των εκπαιδευτικών του δείγματος αισθάνεται ότι έχει ενεργή εμπλοκή μέσα στην τάξη, χωρίς όμως οι περιγραφές τους να συσχετίζονται με κάποιο μοντέλο συνδιδασκαλίας. Οι εκπαιδευτικοί παράλληλης αισθάνονταν ως πιο οργανικό κομμάτι της τάξης με το εμπλέκονται στη διδασκαλία μαθημάτων, να εκφράζονται ελεύθερα και να καταθέτουν απόψεις και εμπειρίες την ώρα της διδασκαλίας, να συμμετέχουν στο κομμάτι της αξιολόγησης και της διαχείρισης συμπεριφορών και να μπορούν, αν οι συνθήκες το επιτρέπουν, να ανταλλάξουν ρόλο με τον εκπαιδευτικό της τάξης.

Δυνατότητα να διδάξουν μέσα στην τάξη και να αναλάβουν κάποια μαθήματα είχαν 3 εκπαιδευτικοί, είτε έχοντας αναλάβει συγκεκριμένα μαθήματα σε εβδομαδιαία βάση όπως η Νεκταρία: *«... είχα πάρει το μάθημα της ιστορίας και το έκανα εγώ (.) ή ... εικαστικά... αυτά τα είχα πάρει εγώ»*, είτε αναλαμβάνοντας διαφορετικά διδακτικά αντικείμενα κάθε εβδομάδα όπως η Μαρίνα: *«... δεν είχα αναλάβει κάποιο μάθημα εξ ολοκλήρου αλλά θα έκανα ας πούμε ένα δίωρο την εβδομάδα κάπως έτσι (.) κάποιες φορές μπορεί να είχα κάνει φυσική κάποιες άλλες τα εικαστικά κάποιες άλλες μαθηματικά (.) ο,τι δηλαδή έβγαινε (.) ό,τι είχα συνεννοηθεί»*.

Η δυνατότητα για διδασκαλία δόθηκε σε πολλούς και μέσω των αναπληρώσεων, όπου είχαν την ευκαιρία να σταθούν μέσα στην τάξη γιατί χρειαζόταν να αναπληρώσουν τους εκπαιδευτικούς που έλειπαν. Τέσσερις (4) εκπαιδευτικοί αναφέρθηκαν στην αναπλήρωση των εκπαιδευτικών της τάξης όταν απουσίαζαν ως κομμάτι που εμπίπτει στις αρμοδιότητές τους. Η Μιρέλα αναφέρει: *«...αν κάποιες στιγμές δεν ήταν μες στο μάθημα (.) έκανα εγώ μάθημα αντί για αυτήν»*, ενώ η Ναυσικά σχολιάζει ότι «*...τύχαινε μόνο σαν αναπλήρωση να βγω μπροστά*». Βέβαια στις παραπάνω περιπτώσεις, το μάθημα γινόταν στα πλαίσια εξυπηρέτησης, έδινε όμως στους εκπαιδευτικούς τη ψευδαίσθηση ενεργής εμπλοκής.

Το να μπορούν να παρεμβαίνουν ελεύθερα κατά τη διάρκεια του μαθήματος και να συμβάλλουν στη διεξαγωγή του με κάποιον τρόπο παρουσιάστηκε, αντίστοιχα, ως κομμάτι της ενεργής εμπλοκής μέσα στην τάξη. Η Κατερίνα, η Νίκη και η Άσπα μοιράστηκαν τέτοιες εμπειρίες στη συνέντευξη. Η Νίκη, για παράδειγμα, αντιλαμβάνεται ως κομμάτι συνδιδασκαλίας και ενεργής εμπλοκής στο σχεδιασμό της το ότι είχε λόγο μέσα στην τάξη:

Είχα το ελεύθερο με τη συγκεκριμένη δασκάλα μπορεί να μιλούσαμε και οι δύο ταυτόχρονα ας πούμε μες την τάξη (_) είχαμε μια φοβερή συνεργασία δηλαδή οι μαθητές μας είχανε ισότιμους (.) δηλαδή μπορεί να απευθύνανε σε μένα τον λόγο και όχι στη δασκάλα ας πούμε μες την τάξη (.) την ώρα που μιλούσε η Καίτη ας πούμε να έλεγαν κυρία Νίκη θα μας πείτε αυτό; και απαντούσα εγώ….

Αντίστοιχες εμπειρίες μοιράζεται και η Άσπα, εκπαιδευτικός ειδικής αγωγής: «*μπορεί να κάναμε μελέτη να λέμε για τα πουλιά και να μου ερχόταν και μένα κάτι που ήξερα ή δεν ξέρω γω τι και να μπορώ και γω να το λέω αυτό (.) σε όλην την τάξη…*».

Βέβαια, αυτό το είδος εμπλοκής στις παραπάνω περιπτώσεις ήταν αυθόρμητο και όχι αποτέλεσμα σχεδιασμού. Για την Άσπα, δεν επηρεάστηκε από τις δυσκολίες του μαθητή που υποστήριζε, καθώς δήλωσε: «*δεν έπαιζε ρόλο αυτό…ήταν πολύ πίσω…δώσαμε βάση στο να έχει εξέλιξη κοινωνική και όχι τόσο γνωστική*», ενώ για την Κατερίνα και Νίκη η ελευθερία παρέμβασης συσχετίστηκε με τη χημεία που είχαν με την εκπαιδευτικό της τάξης. Χαρακτηριστικά αναφέρει η Κατερίνα: «*είχαμε πάρα πολύ καλή χημεία μεταξύ μας (.) πιστεύω ότι αυτό είναι το μεγάλο κομμάτι και το μεγάλο ας πούμε στοίχημα μιας παράλληλης στήριξης και του δασκάλου της τάξη*». Από την άλλη για τη Μαρίνα, δεν υπήρξε αυτό το αυθόρμητο κομμάτι αλληλεπίδρασης στη διδασκαλία, αν και υπήρξε καλή συνεργασία και ενεργή εμπλοκή της. Όπως δηλώνει η Μαρίνα:

…να σου πω την αλήθεια και γω ας πούμε δε διέκοπτα (.) δηλαδή θα έκαναν το μάθημα τους (.) ακόμα και αν εγώ ήξερα κάποια πληροφορία να πω κάτι τέτοιο (.) δε θα διέκοπτα τον δάσκαλο για να πω τη γνώμη μου γιατί σεβόμουν ότι είχε τον ειρμό του ότι κάτι σκέφτεται κάπου το πάει (.) δηλαδή δεν πεταγόμουν στην τάξη.

Εκεί φαίνεται και η ιδιοσυγκρασία του κάθε εκπαιδευτικού ως παράγοντα που επιδρά στην αλληλεπίδραση.

Μια άλλη ενδιαφέρουσα όψη της συνδιδασκαλίας, που έχει ήδη αναφερθεί, είναι η εναλλαγή ρόλων, όπου ο εκπαιδευτικός της τάξης αναλαμβάνει τον μαθητή που υποστηρίζεται και ο εκπαιδευτικός παράλληλης αναλαμβάνει την υπόλοιπη τάξη. Αυτή η πρακτική αναφέρθηκε από 3 εκπαιδευτικούς ειδικής αγωγής και εφαρμόστηκε σε κάποιον βαθμό από 2. Ενδεικτικά αναφέρει η Άσπα: «*μες στη μέρα θα μπορούσαμε να αλλάξουμε ρόλους (.) δηλαδή αυτή θα πήγαινε στα δικά μου τα παιδιά και γω θα συνέχιζα με τα υπόλοιπα παιδιά να κάνω ότι έκανε και αυτή με αυτά*».

Άλλο ένα κομμάτι, που αξίζει να αναφερθεί, είναι η εμπλοκή των εκπαιδευτικών παράλληλης στήριξης στο κομμάτι της διαχείρισης συμπεριφορών και της αξιολόγησης. Για την Άσπα υπήρχε αλληλεπίδραση αναφορικά με τη διαχείριση συμπεριφορών και με θέματα αξιολόγησης μαθησιακών δυσκολιών. Όπως η ίδια αναφέρει:

...με συμβουλευόταν και για τα υπόλοιπα παιδιά αλλά και εγώ φυσικά γιατί και γω άπειρη ήμουνα (.) ήταν η δεύτερη χρονιά που δούλευα (.) με βοή::θησε πά:::ρα πολύ να (.) στο πώς να (.) χειρίζομαι διάφορες

καταστάσεις και (.) πώς να χειρίζομαι τα ίδια τα παιδιά με αμέα (.) τα παιδιά που είχα (.) δηλαδή αυτή τα γνώριζε ήδη τα παιδιά αυτά (.) οπότε (.) μου είπε το πως το χειριζόταν αυτή τόσο καιρό.

Η Κατερίνα κάνει λόγο για συνεργασία αναφορικά με τη στοχοθεσία, πρακτική που αναφέρθηκε και από άλλους εκπαιδευτικούς:

Πάντα ήθελα τους στόχους που έβγαζα εγώ για το παιδί ας πούμε το βραχυπρόθεσμο ή μακρυπρόθεσμο πρόγραμμα που θα κάναμε καθόλη τη διάρκεια της χρονιάς με βάση τις ανάγκες του (.) το συζητούσα με τον δάσκαλο της τάξης (.) μπορεί να υπήρχαν κάποιες διορθώσεις γιατί (.) μπορεί οι δάσκαλοι της τάξης να τον είχανε δεύτερη χρονιά συνήθως το παιδί οπότε το ξέρανε καλύτερα από μένα (.) και κάναμε μαζί κάποιες διορθώσεις και μετά δίναμε το πρόγραμμα που θα ακολουθούσαμε (.) στον διευθυντή.

Η Ελίνα, εκπαιδευτικός ειδικής αγωγής, αναφέρεται στο κομμάτι της αξιολόγησης και στο πώς την ενέπλεξε η εκπαιδευτικός της τάξης σε αυτό:

…την πρώτη χρονιά ειδικά που δούλεψα που ήτανε η πρώτη μου χρονιά (.) η εκπαιδευτικός από την πρώτη στιγμή που έδωσαν ας πούμε τους βαθμούς (.) μου ζήτησε να καθίσω στην τάξη μαζί της προκειμένου σε κάποιους γονείς στους οποίους βλέπαμε ότι τα παιδιά τους παρουσίαζαν κάποιες δυσκολίες να έπαιρνα τον λόγο εγώ ώστε έτσι να τους μιλήσω (.) να τους εξηγήσω ότι παρατηρώ αυτή τη δυσκολία ας πούμε (.) αν μπορούσαμε να το πάμε παρακάτω ας πούμε κάποια διάγνωση και τα λοιπά (.) για αξιολογήσεις (_) όχι είχα λόγο (.) ναι (.) για την υπόλοιπη τάξη πάντα είχα λόγο.

Τέλος, ενδιαφέρον έχει να αναφερθεί η ενεργή εμπλοκή των εκπαιδευτικών στο ευρύτερο σχολικό περιβάλλον. Οι εκπαιδευτικοί, όπως φάνηκε από την έρευνα, που είχαν πιο έντονη δραστηριοποίηση στο ευρύτερο περιβάλλον του σχολείου, ήταν οι ειδικοί παιδαγωγοί, με δράσεις ευαισθητοποίησης σε θέματα αναπηρίας. Η Νεκταρία, για παράδειγμα, μια χρονιά που είχε ανύπαρκτη εμπλοκή στην τάξη του μαθητή που υποστήριζε λόγω των ιδιαιτεροτήτων του, ήταν πολύ ενεργή με διαφορετικές δράσεις. Είχε αναλάβει, ας πούμε, μια δράση αναφορικά με τις τέχνες:

Ναι με κάποιες δράσεις ναι … δηλαδή με άλλους κάναμε δράσεις της άξιον έιντ (action aid) με άλλους κάναμε δράσεις ας πούμε του να φτιάξουμε κείμενα στο μπράιγ στη γραφή μπράιγ που μάθαινε ο μαθητής (.) με άλλους κάναμε τραγούδια με άλλους κάναμε νοηματική (.) δηλαδή υπήρχε γενικότερα μια (.) το πλαίσιο τότε που κινούμουν σε όλο το σχολείο ήταν το προτζεκτ τέχνες και αναπηρία (.) οπότε διάφορες τέχνες και διάφορους τύπους αναπηρίας.

Δράσεις, σε πλαίσιο σχολείου, πραγματοποιήθηκαν και από εκπαιδευτικούς γενικής αγωγής. Ενδεικτικά η Ελένη, ενώ είχε ουσιαστικά μειωμένη εμπλοκή, είχε διοργανώσει δραστηριότητες για όλο το σχολείο για να έρθουν σε επαφή οι μαθητές με τον αυτισμό την παγκόσμια ημέρα αυτισμού.

Αν και αρκετοί εκπαιδευτικοί παράλληλης αισθάνονταν ότι είχαν ενεργή εμπλοκή, αυτό δεν ταυτιζόταν με τον βαθμό ευθύνης που είχαν. Στην ερώτηση, κατά πόσο αισθάνονται ισότιμα

υπεύθυνοι μέσα στην τάξη ως προς τις αρμοδιότητές τους, οι περισσότεροι απάντησαν αρνητικά. Ενδεικτικά, η Μιρέλα αναφέρει:

> *…ξεκάθαρα ότι είναι δυο οι δάσκαλοι (.) και από τα παιδιά (.) δηλαδή δε με αναγνώριζαν το ίδιο (.) αλλά και η (_) ο τρόπος διαχείρισης της τάξης της δασκάλας ήταν διαφορετικός από τον δικό μου (.) και εντάξει λίγο ένιωθα ότι (.) παρε (.) αυτό που είπα πριν ότι παρεμβαίνω κατά κάποιον τρόπο στον δικό της τον ρόλο (.) και δεν ήθελα να μπω στα δικά της τα χωράφια που λένε να κάνω (.) με τον δικό μου τον τρόπο (.) πώς θα έκανα εγώ ή το μάθημα ή πώς θα διαχειριζόμουν μια κατάσταση που προέκυψε (.) που είχαν μαλώσει τα παιδιά ή κάτι τέτοιο*.

Όμοια η Ελένη σχολιάζει: «*θεωρώ ότι η σχέση δεν είναι ισότιμη (.) ούτε τα παιδιά την αντιλαμβάνονται ως ισότιμη σχέση (_) σίγουρα υπολογίζουν και τον δάσκαλο της παράλληλης στήριξης αλλά όχι τόσο όσο τον δάσκαλο της τάξης*».

Αρκετοί θεώρησαν ότι ήταν ισότιμα υπεύθυνοι με τον εκπαιδευτικό της τάξης αναφορικά με τον μαθητή που υποστηριζόταν, όπως η Κοραλία. «*Θεωρώ πως ναι (.) είμαστε ισότιμοι (.) γιατί εφόσον και ο μαθητής μου ανήκει και μέσα στο πλαίσιο της τάξης είναι υπεύθυνος (.) είμαι υπεύθυνη τόσο και γω όσο και ο δάσκαλος γιατί (.) εντάσσεται μέσα στην (.) στο σχολικό πλαίσιο*» αναφέρει χαρακτηριστικά. Δυο (2) εκπαιδευτικοί ανέφεραν ότι αισθάνονταν ισότιμα υπεύθυνοι στο πλαίσιο της τάξης, επειδή είχαν έναν πιο ενεργό ρόλο, καλή χημεία με τον εκπαιδευτικό και μπορούσαν να παρεμβαίνουν, χωρίς όμως να εμπλέκονται ουσιαστικά σε κομμάτια όπως ο σχεδιασμός και η διεξαγωγή της διδασκαλίας, η διαχείριση συμπεριφορών, η αξιολόγηση, η αλληλεπίδραση με γονείς κατά τα λοιπά, που θεωρούνται απαραίτητα κομμάτια της συνεργασίας και συνδιδασκαλίας (Friend & Bursuck, 2009; Friend & Cook, 2012).

Ένα μικρό μέρος του δείγματος μόνο δήλωσε ότι δεν ήταν ισότιμα υπεύθυνο ούτε για τους ίδιους τους μαθητές του. Η Ναυσικά συνάντησε σημαντικές δυσκολίες που την εμπόδιζαν να δουλέψει με τον μαθητή της καθώς δεν της επιτράπηκε να μπει να τον παρακολουθήσει σε συγκεκριμένα μαθήματα ούτε να δουλέψει εξατομικευμένα σε περιπτώσεις που το έκρινε. Αντίστοιχες δυσκολίες αντιμετώπισε και η Νεκταρία η οποία θεώρησε ότι ο λόγος της αναφορικά με τους μαθητές της δεν είχε βάρος σε θέματα αξιολόγησης και σε γενικότερα θέματα φοίτησης.

Ένα (1) άτομο μόνο του δείγματος της έρευνας είχε ενεργή εμπλοκή στην τάξη που προεκτεινόταν σε διαφορετικούς τομείς και αισθανόταν αντίστοιχα ισότιμα υπεύθυνη με την εκπαιδευτικό του τμήματος. Η Αντιγόνη κατάφερε να εφαρμόσει με την εκπαιδευτικό του τμήματος αρκετά πιστά το μοντέλο της συνδιδασκαλίας. Είχε εμπλοκή στα περισσότερα κομμάτια της εκπαιδευτικής πράξης. Εμπλεκόταν στην προετοιμασία του διδακτικού αντικειμένου, στη διδασκαλία, στη διαχείριση συμπεριφορών και στην αξιολόγηση. Ενδεικτικά, παρατίθενται κάποια κομμάτια της συνέντευξης:

Ναι ήμουνα σαν το δεξί χέρι της δασκάλας και πολλές φορές όταν θέλαμε να διδάξουμε κάτι θεωρώ ότι είχαμε τον ίδιο βαθμό συμμετοχής (.) δηλαδή μπορεί να βγαίναμε στον πίνακα και οι δύο…μπορεί εγώ ας πούμε να υπαγόρευα την ορθογραφία το πρωί

Θυμάμαι χαρακτηριστικά το πιο χαρακτηριστικό που θυμάμαι είναι ότι είχαμε να διδάξουμε κάτι στα κλάσματα και το είχαμε προετοιμάσει από την προηγούμενη μέρα και κάναμε έναν αυτοσχέδιο διάλογο μπροστά από τον πίνακα (.) αυτή έγραφε κάτι για τα κλάσματα μια θεωρία ας πούμε και εγώ της μιλούσα και της έκανα (.) έκανε αυτή ένα λάθος και γω μετά (.) επίτηδες το έκανε (.) και γω μετά της είπα ναι μα αυτό είναι λάθος είναι έτσι είναι αλλιώς και παίξαμε ένα αυτοσχέδιο διάλογο που η μια έκανε ένα λάθος και η άλλη τη διόρθωνε και αυτό βοηθούσε τα παιδιά να προσέξουνε καλύτερα

…πάντα στο τέλος της ημέρας συζητούσαμε με τη δασκάλα της τάξης ότι τι πήγε καλά τι δεν πήγε να αυτό δεν πάει καλά στον Σπύρο και πώς μπορούμε να το λύσουμε και αν βρίσκαμε μια λύση την επόμενη μέρα προσπαθούσαμε να την εφαρμόσουμε (.) οπότε έτσι πήγαινε

Η δασκάλα τους εκτός από τον έλεγχο έδινε για κάθε παιδί (.) περιγραφική αξιολόγηση έδινε στους γονείς (.) και έπαιρνε πάντα τη γνώμη μου δηλαδή έγραφε τις περιγραφικές αξιολογήσεις αλλά μια δυο μέρες πριν τις δώσει πριν δώσουμε τους ελέγχους καθόμασταν ας πούμε σε ένα κενό και συζητούσαμε και μου έλεγε αν είχε κάποιο δίλημμα ή πώς να (_) πώς να το πει για αυτό το παιδί (.) έπαιρνε τη γνώμη μου (_) πιο πολύ για τον Σπύρο δηλαδή θυμάμαι ότι την περιγραφική αξιολόγηση για τον Σπύρο μου είχε δώσει να τη διαβάσω όλη και να μου πει αν συμφωνώ με αυτά που έχει γράψει καν αν θέλω κάτι να αλλάξει αν θέλω κάτι να προσθέσει (.) αλλά κι για όλα τα παιδιά (.) αν ήταν κάτι που την προβλημάτιζε θα με ρωτούσε

…ίσως να το είχανε αντιληφθεί αλλά ποτέ δεν το (.) παρατήρησαν ή δεν είπαν ότι η κυρία Αντιγόνη είναι η δασκάλα του Σπύρου (.) δεν το έθεταν έτσι (.) μπορεί να το είχαν αντιληφθεί αλλά τους περνούσε αδιάφορα γιατί και αυτά όταν χρειάζονταν κάτι (.) θα ερχόταν κάποιο παιδί να απευθυνθεί και σε εμένα όταν δεν έβρισκαν τη δασκάλα τους ή και εγώ θα πήγαινα να τους ρωτήσω αν πάνε όλα καλά αν υπάρχει κάποιο πρόβλημα θέλετε βοήθεια (.) είχαν καταλάβει ότι ο Σπύρος ήταν ένα λίγο διαφορετικό παιδί (.) μπορεί να είχαν αντιληφθεί περίπου στα μέσα στα μέσα της χρονιάς εντάξει το είχαν καταλάβει ότι τον βοηθούσα αλλά δεν είμαι σίγουρη αν είχαν καταλάβει ότι είχα έρθει στην τάξη για να βοηθάω τον Σπύρο ή οι περισσότεροι νομίζω είχαν καταλάβει ότι είμαι μια δεύτερη δασκάλα της τάξης η οποία βοηθάει τον Σπύρο που είναι λίγο διαφορετικός

…αυτό συνέβαινε καθ'όλη τη διάρκεια της χρονιάς (.) παρότι εγώ η προσοχή μου ήταν περισσότερο στραμμένη στην ομάδα του Σπύρου και στο αν θα δημιουργήσει πρόβλημα εκεί όμως καθ΄όλη τη διάρκεια της χρονιάς τα παιδιά με αντιμετώπιζαν ισάξια με τη δασκάλα της τάξης

Η ενεργή εμπλοκή της Αντιγόνης στο σύνολο της τάξης έγινε αρχικά με παρότρυνση της εκπαιδευτικού γενικής αγωγής, η οποία έκρινε ότι με αυτόν τον τρόπο θα βοηθηθεί καλύτερα ο μαθητής στο συναισθηματικό και κοινωνικό κομμάτι. Στη συνέχεια η αλληλεπίδραση ενισχύθηκε και επεκτάθηκε και σε άλλα κομμάτια της διδασκαλίας, εν μέρει και χάρις στη χημεία των συγκεκριμένων εκπαιδευτικών. Η χημεία, ξανά εμφανίζεται ως παράγοντας καθοριστικός για την ουσιαστική συνεργασία των εκπαιδευτικών και για τον απρόσκοπτο αυτοσχεδιασμό την ώρα του μαθήματος, που κάνει το μάθημα να φαίνεται φυσικό και αβίαστο:

> *…πώς να το πω είχαμε από την πρώτη μέρα χημεία (.) αφού αυτό που ξέχασα να πω πριν ότι και κάτι να μην το είχαμε κανονίσει (.) μπορεί μέσα στην τάξη εκείνη την ώρα με ένα νόημα που κάναμε η μία στην άλλη να καταλαβαίναμε τι ήθελε να κάνει ή θα πήγαινα να της ψιθυρίσω τώρα θέλω να κάνουμε αυτό ή θα μου έλεγε αυτή θα κάνουμε εκείνο και πρότεινε στον Σπύρο ξέρω γω να πάρει τον αρχηγικό ρόλο (.) κάπως έτσι (.) δηλαδή μόνο και με νοήματα ή λίγο θα της ψιθύριζες θα καταλάβαινε τι ήθελα να κάνω ή θα καταλάβαινα εγώ τι ήθελε αυτή να κάνει (.) ακόμα και μέσα στην τάξη κανονίζαμε μερικά πράγματα (*Αντιγόνη*)*

Συνεργασία

Με εκπαιδευτικούς

Ο όρος συνεργασία συχνά συγχέεται και χρησιμοποιείται για να περιγράψει μια δραστηριότητα στην οποία εργάζονται μαζί δυο ή παραπάνω άτομα. Ουσιαστικά όμως, στην εκπαιδευτική πράξη αφορά τον σχεδιασμό, την υλοποίηση, την αξιολόγηση από κοινού και την από κοινού λήψη αποφάσεων και διαχείριση προβλημάτων (Friend & Cook, 2012). Η συνδιδασκαλία, με διάφορες μορφές, είναι ο τρόπος μέσω του οποίου επιτυγχάνεται η ουσιαστική συνεργασία ανάμεσα σε εκπαιδευτικό ειδικής και γενικής (Friend & Bursuck, 2009; Friend & Cook, 2012). Η ανάλυση των δεδομένων της παρούσας έρευνας αποδεικνύει ότι αν και ο όρος χρησιμοποιείται τόσο από τον συνεντευξιαστή όσο και από τους συνεντευξιαζόμενους, στην πράξη αφορά την απλή συνύπαρξη 2 ενήλικων μέσα στη σχολική τάξη.

Η ενεργή εμπλοκή του εκπαιδευτικού παράλληλης στήριξης και το επίπεδο συνεργασίας με τον εκπαιδευτικό της τάξης δε συσχετίζονται απόλυτα. Αρκετοί εκπαιδευτικοί που είχαν μικρή έως ελάχιστη εμπλοκή στην τάξη δηλώνουν ότι η συνεργασία που είχαν με τον

συνάδελφο ήταν ικανοποιητική. Αντίστοιχα, εκπαιδευτικός παράλληλης στήριξης με ενεργή παρουσία μέσα στη σχολική τάξη εμφανίζεται αρκετά δυσαρεστημένη από τη συνεργασία που είχε με τον συνάδελφο. Η Αγγελική, η Μαρία και η Σοφία, αν και παραδέχτηκαν ότι δεν είχαν εμπλοκή σε δραστηριότητες πέραν των μαθητών που υποστήριζαν και δεν είχαν την άνεση να πάρουν πρωτοβουλίες και να παρέμβουν μέσα στην τάξη, αξιολόγησαν ως αρκετά ικανοποιητική τη συνεργασία τους με τους συναδέλφους που εργάστηκαν. Από την άλλη η Νεκταρία, η οποία είχε μεγάλη συμμετοχή στην τάξη μέσα από τη διοργάνωση δράσεων και τη διδασκαλία μαθημάτων, δηλώνει χαρακτηριστικά: «*όχι μόνο δεν ήμουν ικανοποιημένη αλλά ήτανε λίγο πριν φτάσουμε στην Πρωτοβάθμια (.) με αλληλομηνύσεις*». Βέβαια, δεν μπορεί να αγνοηθεί ότι η μεγαλύτερη εμπλοκή δημιουργεί μεγαλύτερη ικανοποίηση για το είδος της συνεργασίας. Ενδεικτικά, η Μιρέλα, σε ερώτηση αναφορικά με τη συνεργασία αναφέρει:

> *...πιο ικανοποιημένη είμαι φέτος (_) πέρσι ήτανε (.) ίσως και η πρώτη χρονιά (.) ήταν πιο διεκπεραιωτική (.) να μάθεις τι είναι η παρα (.) αυτό το γενικό (.) τι είναι η παράλληλη (.) τι κάνεις στην παράλληλη (.) φέτος που ήτανε η δεύτερη χρονιά ήτανε πιο (.) και πιο οικείο και (.) αφού μου έδωσε το ελεύθερο κατά κάποιον τρόπο να κάνω κάποια πράγματα παραπάνω (.) ναι νομίζω ήτανε πιο ικανοποιητική φέτος.*

Γενικά, από το σύνολο του δείγματος της έρευνας, πάνω από το μισό των εκπαιδευτικών εμφανίζονται πολύ ικανοποιημένοι με τη συνεργασία που είχαν με τους συναδέλφους γενικής. Πέντε (5) εκπαιδευτικοί μοιράστηκαν δυσάρεστες εμπειρίες από συνεργασίες που είχαν, ενώ 2-3 είχαν να μοιραστούν «αδιάφορες» ή «περίεργες» συνεργασίες. Ανεξάρτητα από την ποιότητα της συνεργασίας, όλοι οι εκπαιδευτικοί του δείγματος, αναλογιζόμενοι το σύνολο των συνεργασιών τα χρόνια που εργάζονται, δήλωσαν ότι πήραν πράγματα από τους εκπαιδευτικούς με τους οποίους συνεργάστηκαν που συνέβαλλαν στην επαγγελματική τους ανάπτυξη.

Οι «εμπειρίες», λέξη που εμφανίστηκε σε πάνω από το ένα τρίτο των εκπαιδευτικών, ήταν ένα από τα σημαντικότερα πράγματα που αποκόμισαν οι εκπαιδευτικοί παράλληλης. Ειδικά οι πιο άπειροι επωφελήθηκαν από την αλληλεπίδραση με πιο έμπειρους εκπαιδευτικούς. Η Ελένη δηλώνει ότι «*σε όλες τις περιπτώσεις μου έτυχαν πολύ καλές συνάδελφοι (.) από τις οποίες εγώ πήρα πράγματα γιατί ήταν και οι πρώτες μου χρονιές ως δασκάλα και αποκόμισα εμπειρίες*». Η τριβή αυτή λειτούργησε για 2 συναδέλφους ως ένα είδος πρακτικής, όπως ανέφεραν, όπου τους δόθηκε η ευκαιρία να παρακολουθήσουν πιο έμπειρους εκπαιδευτικούς και να υιοθετήσουν στοιχεία που στη συνέχεια αξιοποίησαν και οι ίδιες:

> *…ειδικά την πρώτη χρονιά ήτανε σαν να κάνω πρακτική γιατί ο δάσκαλος ο οποίος δούλεψα παράλληλη στήριξη στην τάξη του ήτανε πολύ καλός στα μαθηματικά (.) δηλαδή είχε έναν τρόπο που εξηγούσε το μάθημα και έβαζε τα παιδιά σε μια διαδικασία πολύ όμορφη να σκεφτούνε (.) με*

*αποτέλεσμα να νιώθω ότι κάνω πρακτική ότι δηλαδή απλά τον παρακολουθώ και κρατάω σημειώσεις (.) ήτανε ο τρόπος στο συγκεκριμένο μάθημα (*Στέλλα*).*

*…το είδα λίγο σαν πρακτική (.) δηλαδή μπορεί να ήμουνα για ένα παιδί όχι για ολόκληρη την τάξη (.) αλλά το είδα σαν την πρακτική που κάνουμε στο πανεπιστήμιο (.) ότι (.) είσαι σε ένα χώρο που θα δεις πώς λειτουργούμε (.) θα μάθεις και κάποια πράγματα για το παιδί παραπάνω (.) και αν θέλεις κάποια συμβουλή κάποια πρόταση (.) ρώτα (*Μιρέλα*)*

Οι εκπαιδευτικοί παράλληλης αποκόμισαν εμπειρίες αναφορικά με την οργάνωση της διδασκαλίας σε διάφορα μαθήματα και με τη διαχείριση συμπεριφορών. Η Σοφία, αν και χαρακτηρίζει τη συνεργασία της με την εκπαιδευτικό ως μια «*απλή συνύπαρξη*», δηλώνει:

…πήρα πράγματα (.) πήρα πράγματα για το πώς (.) πώς είναι η δευτέρα δημοτικού πώς θα έπρεπε να τα κάνω δηλαδή ακόμα τα θυμάμαι όταν είχα δευτέρα δημοτικού και θυμάμαι πώς τα είχε κάνει (.) στα μαθηματικά (.) πώς τα δούλευε (.) όχι ότι μου ταίριαζαν όλα (.) αρκετά από αυτά δε μου ταίριαζαν (.) αλλά κατάλαβα λίγο πώς είναι η τάξη πώς είναι να διαχειρίζεσαι μια τάξη όσον αφορά συμπεριφορές ησυχία πώς αλληλεπιδρούν οι μαθητές (.) μου έδωσε πράγματα (.) είδα πώς είναι.

Το ίδιο πράγμα επιβεβαιώνει και η Άσπα:

…γενικότερα σαν εμπειρίες όμως μου δώσανε πάρα πολλά (.) και ας μην είχα τόσο καλή συνεργασία (.) δηλαδή (.) και μόνο που βλέπεις έναν τρόπο που γίνεται το μάθημα (.) ή μάλλον πολλούς τρόπους που μπορείς να κάνεις το μάθημα (.) νομίζω ότι είναι πάρα πολύ καλή (.) εμπειρία και αποκτάς πολλές γνώσεις από αυτό.

Όμοια, η Μιρέλα:

…είδα και (.) τρόπους διαχείρισης της τάξης σε επίπεδο συγκρούσεων επαφών των μαθητών (.) αλλά και πράγματα στη μεθοδολογία της διδασκαλίας δηλαδή πώς μπορούμε να διδάξουμε το άλφα πράγμα ή πώς μπορούμε να (.) συνδυάσουμε το ένα με το άλλο και να κάνουμε πράγματα (.) διαθεματικά μέσα στην τάξη (_) ή και σε επίπεδο καθαρά συμβουλευτικό (.) έχω αυτό το πρόβλημα τι να κάνω (.) και σου λέει την εμπειρία του πριν από πέντε χρόνια τι έκανε ο ίδιος.

Έμπειροι εκπαιδευτικοί, επίσης, λειτούργησαν ως πρότυπα για εκπαιδευτικούς παράλληλης, που εργάζονταν κυρίως τα πρώτα χρόνια. Ο τρόπος διδασκαλίας και ο τρόπος που διαχειρίζονταν καταστάσεις μέσα στην τάξη ενέπνευσαν εκπαιδευτικούς και λειτούργησαν ως πρότυπα για το πώς θέλουν να εξελιχθούν μελλοντικά οι ίδιοι ως εκπαιδευτικοί. Η Κατερίνα ακόμα θυμάται την πρώτη εκπαιδευτικό με την οποία συνεργάστηκε ως αξιόλογη εκπαιδευτικό από την οποία αποκόμισε πολλά πράγματα:

Ειδικά η πρώτη χρονιά που δούλεψα που ήταν η πρώτη χρονιά που έμπαινα σε τάξη ας πούμε (.) σε επαγγελματικό επίπεδο (.) η δασκάλα της τάξης που είχα (.) τότε ήταν δευτέρα δημοτικού (.) ήταν πάρα πολύ καλή πάρα πολύ οργανωτική με τα παιδιά της και τα λοιπά (.) οπότε πάντα προσπαθούσα και με εκείνη που ήταν η αφορμή ας πούμε για να δω πώς δουλεύει μια τάξη (.) την έχω ακόμα ως πρότυπο εκείνη τη γυναίκα.

Αντίστοιχα αναφέρει η Μαρία:

…θεωρώ τον εαυτό μου τυχερό που είμαι στις δυο αυτές τάξεις και έχω δει δυο τέτοιες εκπαιδευτικούς δηλαδή είναι σαν να (.) πώς να το πω; το όνειρο που έχω στο μυαλό μου ας πούμε μου το έκανα κάπως καλύτερο λίγο πιο (.) μακάρι να γίνω σαν και αυτές δηλαδή (.) και το κάνω συνέχεια αυτό δηλαδή πολλές φορές παρατηρώ πράγματα κινήσεις και τα σχετικά και είναι σαν να θέλω κάπου να τα σημειώσω να κρατήσω οδηγίες (.) μακάρι ας πούμε και γω να εξελιχτώ έτσι,

παρόλο που δεν είχε αναλάβει κάποια αρμοδιότητα πέρα από τους μαθητές της μέσα στην τάξη.

Οι 2 παραπάνω περιπτώσεις συνδέονται με τους προσωρινούς εαυτούς στους οποίους αναφέρεται η Ibarra (1999). Η βιβλιογραφία γενικά έχει δείξει ότι η αλληλεπίδραση με ήδη έμπειρους εκπαιδευτικούς δρα καθοριστικά στην ανάπτυξη της επαγγελματικής ταυτότητας (Ibarra,1999; Jackson, 2017). Πιο άπειρα άτομα μέσω της παρατήρησης, επικοινωνίας και αλληλεπίδρασης με εμπειρότερους επωφελούνται και εξελίσσονται (Jackson, 2017). Οι επαγγελματίες σύμφωνα με την Ibarra (1999) αρχικά παρατηρούν πιο έμπειρα άτομα, τα οποία λειτουργούν ως επαγγελματικά πρότυπα. Μετέπειτα πειραματίζονται με προσωρινούς εαυτούς, που λειτουργούν ως δοκιμές για πιθανούς επαγγελματικούς ρόλους που θέλουν να υιοθετήσουν.

Ακόμα και εκπαιδευτικοί παράλληλης στήριξης, που δεν ήταν κάποιες χρονιές ικανοποιημένοι από τις εκάστοτε συνεργασίες τους, δηλώνουν ότι πήραν κάτι από τον κάθε συνάδελφο. Η Νεκταρία είχε την ευκαιρία μέσα από μια κακή συνεργασία «*να αντιληφθεί τα όρια της και να τα επιτείνει*», όπως δηλώνει, ενώ για τη Σοφία η συνύπαρξη με έναν συνάδελφο λειτούργησε «*σαν παράδειγμα προς αποφυγήν ((γελάει))*» για το μέλλον. Από την άλλη, ακόμα και αν η συνεργασία ήταν καλή, δε συνεπαγόταν πάντα ότι υπήρχε ταύτιση αναφορικά με τους τρόπους διδασκαλίας ή τη διαχείριση συμπεριφορών. Ως εκπαιδευτικός παράλληλης, σημειώνει η Ελίνα, «*κάθε χρονιά αναλόγως τον εκπαιδευτικό της τάξη… μου μάθαινε και κάτι προκειμένου … είτε να μην κάνω (.) δηλαδή να μην υιοθετήσω ας πούμε μια συμπεριφορά μέσα στην τάξη είτε να την κάνω γιατί έβλεπα ας πούμε ότι δουλεύει απέναντι στα παιδιά*».

Όλοι συμφωνούν ότι από τον κάθε εκπαιδευτικό κάτι αποκομίζεις. Ακόμα και μια συζήτηση ή η απλή επαφή σημειώνει η Στεφανία αποτελεί εμπειρία. Επιλέγεις από τον καθένα τα θετικά στοιχεία, τονίζει η Κατερίνα, είτε στην οργάνωση ενός μαθήματος είτε στην τάξη είτε στη συμπεριφορά τους. Κάθε συνάδελφος είναι διαφορετικός και είτε είχες καλή συνεργασία είτε όχι, αναφέρει η Νίκη «*παίρνεις τα καλά στοιχεία από όλους και γενικά παίρνουμε καλά στοιχεία από όλους (.) βλέπεις έξι τελείως διαφορετικά μοντέλα (.) από τον πολύ αυστηρό μέχρι τον πολύ χαλαρό:: τον μη τυπικό:: και όλα αυτά και τις δυσκολίες που έχουν συνάμα…*». Στην τελική «*από κάθε άνθρωπο (.) αν θέλεις αν έχεις τη θέληση και αν έχεις διάθεση μπορείς να πάρεις πολλά θετικά πράγματα*» (Στέλλα), με στόχο «*να βοηθηθεί το παιδί και για να περάσεις και συ καλά*», σχολιάζει η Νίκη.

Όλοι οι εκπαιδευτικοί που είχαν μια θετική συνεργασία να μοιραστούν σημείωσαν ότι δέχτηκαν βοήθεια και στήριξη αναφορικά με τον μαθητή που υποστήριζαν ή άλλα θέματα στα οποία αισθάνονταν πιο «αδύναμοι». Η βοήθεια αφορούσε κυρίως τον μαθητή που υποστήριζαν, τον οποίο συχνά γνώριζαν οι εκπαιδευτικοί γενικής αγωγής καθώς δούλευαν μαζί του για δεύτερη χρονιά. Παρείχαν, λοιπόν, στοιχεία, κυρίως, σε θέματα διαχείρισης, όπως επιβεβαιώνουν η Ναυσικά και η Ελένη:

> *…δηλαδή πολλές φορές (.) μπορεί να τύχαινε μια δύσκολη κατάσταση (.) και λόγω του ότι η δασκάλα ήξερε το παιδί από την προηγούμενη χρονιά (.) τον ήξερε και καλύτερα (.) ήξερε και το παιδί και τη δασκάλα του (.) οπότε ειδικά στις αρχές επενέβαινε και η δασκάλα (.) ώστε να κατευνάσει λίγο τα πνεύματα (.) οπότε με βοηθούσε και εμένα αυτό στο πώς να αντιμετωπίζω το παιδί (.) πήρα δηλαδή βοήθεια (*Ναυσικά*)*

> *…πάντα εάν υπήρχε κάποιο θέμα (.) υπήρχε συνεργασία (_) όπως επίσης σε κάποιες περιπτώσεις που αυτά τα παιδιά είναι χειριστικά:: και προσπαθούν να χειριστούν τον εκπαιδευτικό της παράλληλης στήριξης (.) υπήρχε αλληλοτροφοδότηση με τον δάσκαλο της τάξης γιατί σε κάποιες περιπτώσεις ο δάσκαλος της τάξης τύγχανε να γνωρίζει τα παιδιά από την προηγούμενη χρονιά (.) να τα έχει διδάξει οπότε μας έδιναν συμβουλές (_) Υπήρχε μια τέτοια (_)ανατροφοδότηση από τον δάσκαλο της τάξης (*Ελένη*)*

Η βοήθεια δεν αφορούσε αποκλειστικά θέματα διαχείρισης. Υπήρχε γενικότερα ένα φιλικό και συμβουλευτικό κλίμα. Μέσω της συζήτησης και αλληλεπίδρασης επιλύονταν διάφορα θέματα και προβληματισμοί, όπως επιβεβαιώνουν οι εκπαιδευτικοί παράλληλης στήριξης. Η Μαρία αισθάνεται ότι «*όσες φορές έχω ζητήσει κάτι έχουν ασχοληθεί με το πρόβλημα μου να το πω έτσι με τη σκέψη μου (.) στο πώς θα κινηθώ και όταν ζητώ τη συμβουλή τους ναι με βοηθούν*». Υπάρχουν εκπαιδευτικοί, επίσης, που θα εμπλακούν και θα υποστηρίξουν σε βαθμό που ξεπερνά τον απλό συμβουλευτικό χαρακτήρα. Η Νίκη θυμάται: «*υπάρχουν δυο περιπτώσεις δασκάλων τώρα μου έρχονται οι οποίοι ήταν εξαιρετικοί δηλαδή (.) ασχολιόντουσαν και παραπάνω από ότι ασχολιόμουνα εγώ ας πούμε και με τον μαθητή (.) πώς θα τον εντάξουνε πώς θα τον (.) για συνέπειες ας πούμε και τα λοιπά*». Η Στεφανία, αντίστοιχα, αναφέρεται σε εκπαιδευτικό που «*μέσα στην τάξη στιγμές που (.) ο μαθητής ας πούμε είχε νευριάσει μαζί μου (.) να βγω λίγο πέντε λεπτά από την τάξη να μη με βλέπει ή να κάνω κάτι άλλο με ένα άλλο μαθητή και η δασκάλα της τάξης να με βοηθήσει να πάρει τον μαθητή*».

Για την Σοφία:

...νομίζω πιο πολύ με έβλεπε σαν νέο παιδί (.) το οποίο (.) ήθελε να με βοηθήσει αν μπορώ να μάθω κάτι από αυτήν (.) να ακούσει και μένα τις εμπειρίες μου (.) πιο πολύ σαν μια έμπειρη δασκάλα που ήθελε ό,τι έχει (.) γιατί ο καθένας ό,τι έχει (.) να μου το μεταδώσει (.) τον δικό της τρόπο διδασκαλίας πώς αυτή λειτουργεί χωρίς να είναι απόλυτο ότι είναι σωστός (.) απλά ότι εγώ έτσι το κά::νω έτσι το έ::χω ζήσει.

Ενδιαφέρον έχει και η τοποθέτηση της Ελίνας, η οποία αντιλαμβανόταν ως βοήθεια και το να μην της γίνεται παρατήρηση από τον εκπαιδευτικό. «*Δεν με ενοχλούσαν (.) δηλαδή δεν ήταν αυτοί οι οποίοι θα μου έκαναν παρατήρηση αν παράδειγμα μιλούσα λίγο περισσότερο δυνατά ή έκανα κάτι με τον μαθητή μου που μπορεί να ήταν διασπαστικό για τα υπόλοιπα παιδιά στην τάξη (_) αυτό*».

Οι εκπαιδευτικοί παράλληλης, από την άλλη που δεν αισθάνονταν ικανοποίηση από τη συνεργασία τους, δεν εισέπραξαν αντίστοιχα και κάποια στήριξη. Ενδιαφέρουσα είναι η μαρτυρία της Χαράς, η οποία όχι μόνο δεν πήρε βοήθεια αλλά, όπως δηλώνει, προσπάθησε η ίδια να στηρίξει συνάδελφο μέσα στην τάξη σε θέματα που αντιμετώπιζε κάποιες δυσκολίες:

Νομίζω ότι μερικές φορές προσπαθώ να βοηθήσω εγώ αυτόν γιατί έχουμε φτάσει σου λέω στο σημείο τα παιδιά (.) γενικά δεν τον σέβονται οπότε υπενθυμίζω συνέχεια στα παιδιά ότι ό,τι θέλουνε ή άμα θέλουν να βγούνε έξω (.) πρέπει να το λένε σε αυτόν δηλαδή προσπαθώ να ενισχύσω τον ρόλο του μερικές φορές και παρόλο που έρχονται και τα ίδια τα παιδιά και μου λένε μα αυτό που έκανε είναι λάθος (.) ξέρω γω (.) γιατί πολλές φορές τους λέει κάτι λάθος (.) καταλαβαίνεις τα παιδιά (.) ή ας πούμε (.) δεν προετοιμάζει καθόλου στο σπίτι οπότε πολλές φορές ξανά κάνει πράγματα ή θυμάται ότι τους έχει πει κάτι και αυτός μπορεί να μην τους το έχει πει (.) και μου λένε και τα ίδια τα παιδιά ότι ξέρεις αυτό δεν το είχαμε ή αυτό που είπε δεν είναι σωστό και γω τον δικαιολογώ (_) για να μην το ακυρώσω στα παιδιά (.) αυτό (_) δε θεωρώ ότι θα μπορούσε να με βοηθήσει (Χαρά)

Αντίστοιχη εμπειρία καταθέτει και η Νεκταρία, έχοντας βιώσει μια κακή ομολογουμένως συνεργασία, με έναν συνάδελφο, όπως χαρακτηρίζει δασκαλοκεντρικό, αυστηρό που λειτουργεί με ένα σύστημα ποινών και τιμωριών και με τρόπο σε πλήρη αντιδιαστολή με τη φιλοσοφία της. «*Όσο παράλληλη στήριξη ήμουν για τα παιδιά μου ήμουνα και για τον δάσκαλο*» αναφέρει.

Συνεργασία και στοχοθεσία

Μια θετική συνεργασία, επιβεβαίωσαν οι εκπαιδευτικοί παράλληλης, συνέβαλε στην επίτευξη των στόχων που είχαν τεθεί για τους μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Όπως φάνηκε από τις συνεντεύξεις, η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών είχαν θέσει μόνοι τους τους στόχους, ενώ ένα μικρό ποσοστό σε συνεργασία με τα ΚΕΣΥ ή με τους ιδιωτικούς ψυχολόγους

των μαθητών. Οι δάσκαλοί γενικής λειτούργησαν μόνο συμβουλευτικά στη διαδικασία της στοχοθεσίας, όπως συνέβη και στη συνεργασία της Μιρέλας:

> *…στους στόχους που είχα εγώ για το παιδί (.) βοήθησε ναι (.) δηλαδή ήτανε (_) βοηθη ((ψυθυρίζει)) ήτανε ο ρόλος της (_) συνεποικοδομητικός για το (.) πρόγραμμα σε εισαγωγικά που ήθελα να κάνω στο παιδί (.) λειτουργούσε δηλαδή βοηθητικά (.) προς εμένα (.) δεν έκανε κάτι διαφορετικό που θα μπορούσε να μου προκαλέσει πρόβλημα.*

Όταν υπήρχε καλή συνεργασία, οι 2 εκπαιδευτικοί δούλευαν συνεργατικά και υποστηρικτικά για την υλοποίηση των στόχων.

Η επίτευξη των στόχων, τονίζει η Ελίνα, «*ήταν άρρηκτα συνδεδεμένη*» με τη συνεργασία που είχαν: «*Φυσικά και η σχέση μου ανάμεσα σε μένα και τον εκπαιδευτικό της τάξης έπαιζε πολύ μεγάλο ρόλο (.) δηλαδή αν εκείνος έδειχνε αρνητικότητα σε μια δραστηριότητα που ήθελα να κάνω εγώ προκειμένου να καταλάβει κάτι το παιδί ε φυσικά δε θα είχαμε επίτευξη του στόχου*». Αντίστοιχη τοποθέτηση κάνει και η Άσπα, εκπαιδευτικός ειδικής αγωγής. Για να επιτευχθεί ένας στόχος θα πρέπει «*να έχουν την ίδια άποψη και τον ίδιο ρόλο και οι δυο δάσκαλοι ..δηλαδή δεν μπορείς εσύ να προσπαθείς αυτό και ο άλλος δάσκαλος απλά να μην ξέρει ότι πρέπει να δώσει βάση σε αυτό*» (Άσπα).

Αναπόφευκτα, σε περιπτώσεις που η συνεργασία ήταν ανεπαρκής, η στάση του εκπαιδευτικού γενικής φαίνεται να λειτουργεί αποτρεπτικά στην υλοποίηση των στόχων, όπως στην περίπτωση της Χαράς. Ο εκπαιδευτικός στην προσπάθεια του να εμπλέξει τον μαθητή, λειτουργεί ακυρωτικά για την εκπαιδευτικό παράλληλης στήριξης, ενώ συχνά, όπως δηλώνει η ίδια, τον στιγματίζει. Η στάση του αυτή αντιβαίνει την υλοποίηση των συναισθηματικών και κοινωνικών στόχων που έχουν τεθεί από την εκπαιδευτικό παράλληλης:

> *…ίσα ίσα με δυσκολεύει… ας πούμε σήμερα σηκώθηκε στην τάξη και αντί να πει απλά ένα μπράβο Νίκο που έκανες την άσκηση (.) γυρνάει και λέει στα άλλα τα παιδιά (.) αυτό το παιδί που θεωρείτε ότι είναι χειρότερο από σας (.) τελικά εσείς είστε χειρότεροι από αυτόν (.) δηλαδή τι; στιγματισμός φουλ και μερικές φορές θεωρώ ότι θα ήταν καλύτερα να μην ασχοληθεί… ασχολείται λάθος μαζί του… ας πούμε στην αρχή που είχε εκρήξεις και εγώ ήμουν η κακιά (.) του έλεγα οι κανόνες είναι αυτοί ας πούμε (.) εφόσον δεν τους ακολούθησες δεν κερδίζεις ας πούμε σήμερα (.) γιατί του βάζω κάθε μέρα κάτι συν και άμα κερδίσει ας πούμε πέντε συν κερδίζει μια κάρτα (.) κάπως έτσι (_) και να κλαίει αυτός να ωρύεται ή να κάνει χειρονομίες και τα δικά του και αυτός να με ακυρώνει και να πηγαίνει και να το χαϊδεύει και να του λέει μπράβο Νίκο και εντάξει δεν πειράζει θα παίξουμε μετά και διάφορα τέτοια …του το είχα πει χίλιες φορές αλλά αυτός δεν καταλαβαίνει (*Χαρά*)*

Συνεργασία και διαφορετικές αντιλήψεις

Στις περιπτώσεις όπου η συνεργασία ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς δεν κύλησε απρόσκοπτα, παρατηρήθηκαν σημαντικές διαφορές στις αντιλήψεις και στη γενικότερη παιδαγωγική φιλοσοφία. Εκπαιδευτικοί παράλληλης που είχαν δυσκολίες στη συνεργασία και γενικότερα στη συνεννόηση ανέφεραν ότι δεν υπήρχε σύγκλιση απόψεων αναφορικά με τη διδασκαλία, τη διαχείριση συμπεριφορών και γενικότερα την προσέγγιση των μαθητών.

Στη βιβλιογραφία οι ειδικοί παιδαγωγοί έχουν συνδεθεί με ένα σύνολο αλτρουιστικών χαρακτηριστικών, όπως η επιθυμία να κάνουν τη διαφορά, το έντονο αίσθημα δικαίου, η ενσυναίσθηση, η προσφορά στην ευρύτερη κοινωνία, στον συνάνθρωπο, και ιδιαίτερα προς ευάλωτες κοινωνικές ομάδες (Hargreaves et al., 2007; Phyllis, 2004; Regev & Ronen, 2012; Rosen-Webb, 2011, Woolhouse, 2015). Αν και τα γνωρίσματα αυτά συνδέονται γενικότερα με τον εκπαιδευτικό, οι ειδικοί παιδαγωγοί φαίνεται να διαφοροποιούνται ως προς αυτά τα χαρακτηριστικά από τους εκπαιδευτικούς γενικής αγωγής (Jones, 2004; Lavian, 2009). Σε έρευνα της Lavian, (2009) σε φοιτητές ειδικής εκπαίδευσης προέκυψε ότι οι μισοί θεωρούν την ειδική εκπαίδευση πιο ουσιώδη από την τυπική, αντίστοιχα και τον ρόλο τους. Μοιράζονται, λοιπόν, μια πιο εξιδανικεύμενη εικόνα (Regev & Ronen, 2012) και διάθεση να υπερασπιστούν τις αρχές της ειδικής εκπαίδευσης (Woolhouse, 2015). Οι εκπαιδευτικοί παράλληλης της έρευνας που ήρθαν αντιμέτωποι με συμπεριφορές αντίθετες με την ειδική εκπαίδευση, αν και δεν ήταν όλοι ειδικοί παιδαγωγοί, μοιράζονταν κοινές παιδαγωγικές απόψεις και φιλοσοφία.

Η Χαρά κάνει λόγο για έναν αντιπαιδαγωγικό συνάδελφο που στιγματίζει και ενδιαφέρεται μόνο για την ολοκλήρωση της διδακτέας ύλης. Η ίδια στη συνέντευξή της αφηγείται αρκετά περιστατικά με τα οποία στηρίζει τις θέσεις της αναφορικά με τις αντιλήψεις του εκπαιδευτικού με τον οποίο συνεργάστηκε. Ενδεικτικά:

> *…ειδικά αν δεις τι γίνεται εκεί μέσα πραγματικά θα σου πέσουν τα μαλλιά (.) είναι ένας δάσκαλος πενήντα κάτι ο οποίος λέει κάθε μέρα(.) το τι αντιπαιδαγωγικό λέει κάθε μέρα δεν υπάρχει (.) δηλαδή πολύ κουλά πράγματα και γενικά είναι μια τάξη που λειτουργεί χωρίς κανόνες… δεν υπάρχει πλαίσιο εκεί μέσα…δεν υπάρχει σεβασμός… έχει τελειώσει όλα τα βιβλία χωρίς να καταλαβαίνει κανένα παιδί τίποτα… σκέψου ότι το πρώτο πράγμα που μου είπε ο δάσκαλος όταν μπήκα μέσα στην τάξη (.) καταρχήν στιγμάτισε το παιδί και από την πρώτη μέρα (.) είπε ότι αυτή είναι η Χαρά είναι δασκάλα ειδικής αγωγής για παιδιά με ειδικές ανάγκες και έχει έρθει για τον Νίκο (.) και μου είπε σε ευχαριστώ πολύ που ήρθες γιατί καμιά φορά ο Νίκος φεύγει από την τάξη και εγώ δε θέλω να πάω φυλακή (.) οπότε είναι σαν να μου λέει ξέρεις θα πας εσύ φυλακή (.) ήταν σαν να μου λέει ότι από δω και πέρα η ευθύνη είναι δική σου… πολλές λανθασμένες αντιλήψεις (Χαρά)*

Αντίστοιχα η Νεκταρία αναφέρεται σε «*εντελώς διαφορετική αντίληψη (.) παιδαγωγική (.) εντελώς διαφορετικές πρακτικές εντελώς διαφορετική φιλοσοφία γενικότερα*», ως χαρακτηριστικά του εκπαιδευτικού που συνέβαλλαν σε μια κακή συνεργασία. Κάνει λόγο για έναν συνάδελφο αρκετά αυστηρό που ενδιαφέρεται απλά για τη διεκπεραίωση της ύλης:

> *...για μένα αυτή είναι και η δυσκολία και η ανεπάρκεια (.) και ο σκόπελος ας πούμε της παράλληλης στήριξης (.) ότι θέλεις μια δεξιότητα και του να μπορείς να κάνεις τη διαφοροποιημένη διδασκαλία για το παιδί αλλά και να προσπαθήσεις να (.) προσαρμοστείς και να ενσωματωθείς σε μια διδασκαλία που μπορεί να μη σε χωράει (.) εγώ λοιπόν που προσπαθώ να είμαι λίγο πιο μαθητοκεντρική γιατί δουλεύεις εξατομικευμένα το κάθε παιδί οπότε αυτό από μόνο του σε κάνει να δουλεύεις το προφίλ (.) όταν έχεις ένα δάσκαλο ο οποίος δε χρησιμοποιεί νέες τεχνολογίες στο μάθημα του είναι εντελώς δασκαλοκεντρικός (.) είναι αυστηρός (.) λειτουργεί με ένα σύστημα ποινών και τιμωριών* (Νεκταρία)

Η Νίκη κάνει αναφορά σε ακατάλληλη και προσβλητική συμπεριφορά απέναντι στο παιδί που υποστήριζε από το εκπαιδευτικό γενικής:

> *Η δασκάλα δεν ήτανε δεν είχε κατανοήσει τις δυσκολίες ήτανε λίγο απέναντι στο παιδί πιο πώς να το πω τώρα (.) να μην το πω έτσι ρατσιστικά διακείμενη πώς να το πω δεν ξέρω ...συμπεριφερόταν άσχημα γενικά και στα υπόλοιπα παιδιά (.) πόσο μάλλον σε ένα παιδί (.) με αυτισμό (.) είχαμε είχαμε θέματα.*

Όμοια στην αφήγηση της Ναυσικάς αναδεικνύεται η μεγάλη αυστηρότητα του εκπαιδευτικού και καταλήγει «*είχαμε και έναν διαφορετικό τρόπο αντιμετώπισης των δυσκολιών του παιδιού και γενικά της υπόλοιπης τάξης*». Όλες αυτές οι αντιλήψεις, οι πιο απαρχαιωμένες προσεγγίσεις, αντιβαίνουν σαφώς τη φιλοσοφία της παράλληλης στήριξης, η οποία επικεντρώνεται στη συμπερίληψη και εξατομικευμένη μάθηση.

Σε διαφορετική φιλοσοφία αναφέρεται και η Ελίνα, εκπαιδευτικός ειδικής αγωγής, ανάμεσα στη γενική εκπαίδευση και την ειδική αγωγή. Ενώ εκφράζεται θετικά για τη συνεργασία της με διαφορετικούς συναδέλφους, εντοπίζει διαφορές στις αντιλήψεις που δημιουργούν δυσκολίες στη συνεργασία:

> *...απλά πιστεύω ότι τις περισσότερες φορές (.) δεν μπορούσαμε να βρούμε (.) δεν υπήρχε χρυσή τομή στη διδασκαλία (.) ούτως η άλλως δεν υπάρχει χρυσή τομή γιατί είναι καθαρά (.) δασκαλοκεντρικό δυστυχώς το επάγγελμα (.) δηλαδή το κάνει ο καθένας με το πώς πιστεύει εκείνος καλύτερα (_) περισσότερο όμως (_) νομίζω ότι οφειλόταν οι διαφορές που ίσως να είχαμε στις απόψεις μας (.) γιατί είναι διαφορετική η διδασκαλία στην ειδική αγωγή ...είχαμε διαφορετικές (.) πώς το έβλεπα ας*

*πούμε εγώ σαν εκπαιδευτικός ειδικής αγωγής και πώς το έβλεπε ο δάσκαλος της γενικής αγωγής (*Ελίνα*)*

Μια πρακτική που παρατηρήθηκε από εκπαιδευτικούς γενικής, που ενστερνίζονται διαφορετικές αντιλήψεις και δεν είναι ανοιχτοί σε ουσιαστική συνεργασία, ήταν η ανάθεση της αποκλειστικής ευθύνης του μαθητή στον εκπαιδευτικό παράλληλης στήριξης. Η πρακτική αυτή σχολιάστηκε από 5 εκπαιδευτικούς που έμειναν δυσαρεστημένοι από τη συνεργασία τους με τον εκπαιδευτικό της τάξης. Όπως επισημαίνει η Χαρά: «*αυτοί οι άνθρωποι δεν ενδιαφέρονται να μπουν σε διαδικασία συνδιδασκαλίας (.) να δώσουν ρόλους σε παράλληλη και τα σχετικά (.) ίσα ίσα σε βλέπουν ότι (.) εγώ αυτό καταλάβαινα ότι ορίστε έχεις την ευθύνη του παιδιού δεν ασχολούμαι (.) αυτό*». Η στάση αυτή δεν αφορούσε απλά το δε δίνω αρκετές φορές τον λόγο στον μαθητή ή δεν τον σηκώνω τόσο συχνά στον πίνακα, αλλά, όπως μαρτυρούν οι εκπαιδευτικοί, αφορούσε περιστατικά αποκλεισμού και πλήρους αδιαφορίας.

Η Σοφία σε ερώτηση αν υπήρχε αλληλεπίδραση του εκπαιδευτικού γενικής με τον μαθητή απαντάει αφοπλιστικά: «*Καθό::λου (.) καθόλου καθόλου (.) ήταν σαν να μην το ήθελε μέσα στην τάξη (.) δεν τον ήθελε μέσα στην τάξη για να είμαστε ειλικρινείς ((γελάει))*». Όμοια η Νίκη σχολιάζει «την *ακραία περίπτωση*», όπως χαρακτηρίζει, η εκπαιδευτικός του τμήματος «*να μην ασχολείται καθόλου με το παιδί να μην ξέρει καν τι κάνει το παιδί να μην ξέρει τους γονείς να μην ασχολείται… δεν με είχε ρωτήσει ποτέ για το παιδί και φαντάσου αναπληρώτρια ίδια ηλικία ήμασταν ίδια σειρά (.) απλά εγώ ήμουν παράλληλη και αυτή ήταν γενική αγωγή*».

Άλλο χαρακτηριστικό που εντοπίστηκε σε αυτές τις συνεργασίες ήταν η «εκμετάλλευση» με κάποιον τρόπο του εκπαιδευτικού παράλληλης από τον εκπαιδευτικό του τμήματος γενικής. Όταν ρωτήθηκε η Σοφία για τη συνεργασία της με τον συνάδελφο της τάξης όχι μόνο αναφέρθηκε στην ανυπαρξία συνεργασίας αλλά επιπλέον έκανε λόγο για εκμετάλλευση. Η εκπαιδευτικός παράλληλης στήριξης στην προσπάθειά της να έχει πιο ενεργή εμπλοκή μέσα στην τάξη προς όφελος του μαθητή εισέπραξε διάθεση εκμετάλλευσης:

…η αλήθεια είναι ότι δεν είχαμε βρει μια (.) δεν είχαμε μια σωστή σχέση με τον εκπαιδευτικό της τάξης (.) δεν είχαμε βρει κάποια χημεία (.) δεν υπήρχε κάποια επαφή (_) νομίζω ότι κάποια στιγμή αυτός θέλησε (.) όχι με τρόπο όμως τώρα να μοιραστούμε την τάξη (.) απλά να μου αφή::νει την τάξη (_) οπότε ούτε εκεί μπορέσαμε να τα βρούμε (.) στην αρχή εγώ μπήκα στη διαδικασία λίγο να σηκωθώ και στον πίνακα να βοηθήσω και τα άλλα τα παιδιά (.) αλλά όταν είδα ότι αυτό είναι καθαρά θέμα εκμετάλλευσης (.) δηλαδή δεν είναι συνεργασία (.) είναι φεύγω και στα αφήνω και οπότε θέλω έρχομαι (.) πρέπει να τα κάνεις όπως τα έκανα εγώ (.) δηλαδή όχι ότι συνεργαζόμαστε

*(_) μετά άρχισα και γω να ασχολούμαι μόνο με το παιδί μου (.) για να καταλάβει και αυτός ότι δεν είναι αυτός ο ρόλος μου και να ξανά γυρίσει στην τάξη (.) οπότε γύρισε και αυτός μετά στην τάξη (_) η αλήθεια είναι ότι θεωρώ ότι δεν του άρεσε καθόλου που ήμουνα εκεί (.) και αυτός ήταν και ο λόγος που με θέλανε μακριά (.) δεν ήθελε καθόλου να είμαι μέσα στην τάξη (.) ένιωθε πολύ άβολα (_)…η συνεργασία όχι καθόλου δεν (*Σοφία*)*

Η Νεκταρία, είχε σε αντίθεση με τη Σοφία ενεργή εμπλοκή, αλλά ομοίως, αισθάνθηκε ότι ο συνάδελφος προσπάθησε στην πορεία να εκμεταλλευτεί τις δραστηριότητες που διοργάνωνε για προσωπικό όφελος:

*…δεν ξέρω αν μου τον έδωσε ή αν τον πήρα τον χώρο πάντως πήρα πολύ χώρο (.) αλλά μέχρι να αρχίσει να επεμβαίνει στη διδασκαλία αυτή (.) γιατί ας πούμε είχα πάρει το μάθημα της ιστορίας και το έκανα εγώ (.) ή ας πούμε διάφορα (.) κατασκευές ή τα εικαστικά ή πιο δημιουργικές απασχολήσεις αυτά τα είχα πάρει εγώ (.) όμως από όταν άρχισε αυτό το πράγμα να το καπηλεύεται δηλαδή να παίρνουμε βραβεία και να (.) τα παίρνει πάνω του (.) και δεν ήταν το πρόβλημα τα βραβεία (.) ήταν η λογική που δεν μου άρεσε (.) ήταν η λογική ενός κηφήνα (.) που σε χρησιμοποιώ μέχρι εκεί που μπορώ να σε χρησιμοποιήσω (.) κατά τα άλλα δε με αφορά καν η διδασκαλία σου (.) οπότε για μένα αυτό ήταν μια υποκριτική σχέση (.) δεν ήτανε (.) δηλαδή μου έδωσε χώρο που τον έπαιρνε γιατί έβγαζε φωτογραφίες και τα έβαζε στο μπλογκ του (_) οκέι (.) μέχρι εκεί (*Νεκταρία*)*

Η Ναυσικά, αν και δε χρησιμοποιεί τον όρο «εκμετάλλευση», αφήνει εμμέσως να εννοηθεί. Η ίδια αναφέρεται στην απουσία συνεργασίας, στον αποκλεισμό της από το μάθημα, αλλά και στην επιφόρτισή της με την ευθύνη της τάξης στις περιπτώσεις που ο συνάδελφος απουσίαζε: «*δεν είχα καθόλου καλή συνεργασία (.) εντάξει αυτός ουσιαστικά με απέκλεισε και από τα κυρίως μαθήματα …ήμουν σε αυτό το παιδί… μετά η εμπλοκή που μπορεί να είχα ήτανε πολλές φορές μου ζητούσε ο δάσκαλος να επέμβω ή να τα κρατήσω σαν τάξη και τα λοιπά (.) ναι το έκανα*».

Παρά τη δυσαρέσκεια μέρους εκπαιδευτικών παράλληλης στήριξης δεν αναφέρθηκαν ιδιαίτερες αντιπαραθέσεις ανάμεσα σε εκπαιδευτικούς παράλληλης και γενικής, πέραν μιας περίπτωσης (Νεκταρία). Οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί παράλληλης προσπάθησαν να κρατήσουν τις ισορροπίες και να μην έρθουν σε άμεση ρήξη, απλά εξέφραζαν τις ενστάσεις τους είτε με παρατηρήσεις είτε με έμμεσο τρόπο.

Η Σοφία προσπάθησε με όσο γίνεται πιο διπλωματικό τρόπο να συνδιαλέγεται με τον εκπαιδευτικό και να λειτουργήσει ως παράλληλη στήριξη:

*Εντάξει είναι εμένα ο χαρακτήρας μου έτσι που ακόμα και τις προστριβές που έχω τις ψιλοφέρνω με τρόπο έτσι (.) με διακριτικότητα έτσι (.) τις διαχειρίζομαι (.) οπότε δεν υπήρχαν ουσιαστικές προστριβές (.) απλά ίσως έτσι συζητήσεις (_) και προσπαθούσα έτσι μέσα από τη συζήτηση να κάνω ίσως αυτά που ήθελα έτσι με έναν τρόπο (.) να κερδίσω σιγά σιγά με το καλό με τη συζήτηση (.) οπότε σε κόντρα μεγάλη δεν είχα έρθει (*Σοφία*)*

Η ίδια χρειάστηκε να καταβάλει μεγάλη προσπάθεια, όπως δήλωσε, για να καταφέρει να εντάξει τον μαθητή μέσα στην τάξη και να πείσει για κάποια αυτονόητα πράγματα τον συνάδελφο:

*…στην αρχή κάναμε μάθημα μόνοι μας δηλαδή αρκετά μακριά από το σχολείο (.) μέχρι να τους πείσω ότι δεν είναι αυτός ο ρόλος να προσπαθήσω με κάποιον τρόπο να μπω μέσα στην τάξη (.) μας πήρε ένα μεγάλο χρονικό διάστημα (.) να τους πείσω και πιο πολύ εκεί είχα σύμμαχους τους γονείς (.) οι οποίοι άρχισαν (.) συζητάω μαζί τους να τους λέω ότι αυτό πρέπει να γίνει (.) και οι οποίοι μάλλον αυτό θέλανε δηλαδή να είναι μαζί με τα άλλα τα παιδιά (*Σοφία*)*

Αντίστοιχα η Χαρά προσπάθησε με έμμεσο τρόπο να εκφράσει τη δυσαρέσκειά της για κάποια θέματα προκαλώντας βέβαια την ανάλογη δυσφορία του εκπαιδευτικού:

…όχι δεν υπάρχουν τριβές απλά (_) σίγουρα έχει καταλάβει ότι (.) γενικά εγώ φαίνομαι κιόλας ((γελάει)) σίγουρα έχει καταλάβει ότι δε μου αρέσει η όλη κατάσταση (.) πολλές φορές του έχω κάνει παράπονα… του έχω κάνει παρατηρήσεις έμμεσες ευγενικές για πράγματα και δεν του έχουν αρέσει …κάνει πράγματα τα οποία δεν είναι απλά για παρατήρηση (_) είναι για (_) εντάξει (.) αυτό (.) οπότε ναι σίγουρα έχει καταλάβει την αρνητική μου στάση γιατί του δίνω και (.) του κάνω στην ουσία του κάνω υποδείξεις (.) δε θέλω να το κάνω αλλά είναι κάποια πράγματα βασικά… γενικά πιστεύω δεν του έχουν αρέσουν οι παρατηρήσεις μου (.) έχει φανεί δηλαδή από το στυλ του και μάλιστα μια φορά που είχε τύχει να τα κρατήσω ((τα παιδιά της τάξης)) ήρθε και μου την είπε (.) ας πούμε μου λέει (.) είδες τι καλά που είναι;(Χαρά*)*

Δυσαρέσκεια έμμεση υπήρχε και από εκπαιδευτικό τάξης προς εκπαιδευτικό παράλληλης, όπως καταθέτει η Μιρέλα. Στην προσπάθεια της να έχει πιο ενεργή εμπλοκή εισέπραξε τη δυσαρέσκεια του συναδέλφου:

*Πέρσι (_) τριβή δεν το λες (.) φέτος για παράδειγμα (.) ενώ γινόταν το μάθημα μπορούσα να πεταχτώ και να πω και γω κάτι ή να πω μια εμπειρία μου να πω τη γνώμη μου να πω κάτι (.) πέρυσι κάτι αντίστοιχο που πήγα να το κάνω (.) στη μια από τις δυο δασκάλες (.) ε είχαμε μια αντίδραση ρε παιδί μου (.) εντάξει (.) όχι ότι σταμάτα μη μιλάς (.) αλλ::ά (_) επειδή έκανε με παραδοσιακό τρόπο τη διδασκαλία και γω είπα κάτι διαφορετικό δεν άρεσε (.) οπότε βλέπεις ότι δε σε παίρνει να μιλήσεις παραπάνω (.) και δε μιλάς (_) δεν ήθελα να έρθω και σε σύγκρουση οπότε (.) το σταμάτησα εκεί (*Μιρέλα*)*

Δεν οδηγούσε βέβαια, πάντα, η διαφορετική παιδαγωγική προσέγγιση σε προστριβές ή δυσαρέσκεια. Η Μιρέλα και η Σοφία είχαν συνεργασίες αντίστοιχα με εκπαιδευτικούς, που αν και ήταν πιο παραδοσιακοί, όπως τους χαρακτηρίζουν, ήταν δεκτικοί και υποστηρικτικοί απέναντι στους εκπαιδευτικούς παράλληλης στήριξης. Ενδεικτικά η Σοφία αναφέρει:

...ναι και αυτή δε μου έδινε (.) αρμοδιότητες μέσα στην τάξη η αλήθεια είναι (_) ήμουν για τον μαθητή (.) εκεί δίπλα (.) ένιωθα λίγο άβολα να σηκωθώ (.) ήταν πάρα πολύ καλή δασκάλα αλλά ήτανε λίγο πιο παραδοσιακή πιο (.) δηλαδή και τα παιδιά στη σειρά στον πίνακα να μη μιλάνε (.) δεν είχε λίγο αυτό να κάνουν δραστηριότητες πιο βιωματικές (.) όποτε δεν υπήρχε τρόπος να σηκωθείς μέσα στην τάξη (.) οπότε ήμουν καθαρά στο (.) θρανίο μου δηλαδή και βοηθούσα τον μαθητή (_) απλά εντάξει ήτανε (.) έβλεπες ότι είναι ένας άνθρωπος που θέλει να σε βοηθήσει απλά το στυλ της διδασκαλία της δεν ήταν αυτό που σου επέτρεπε να κάνεις πράγματα ...ήθελε να με βοηθήσει αν μπορώ να μάθω κάτι από αυτήν (.) να ακούσει και μένα.. με έβλεπε σαν νέο παιδί

Ομοίως η Μαρίνα συνεργάστηκε με συνάδελφο με τον οποίο είχαν αρκετές διαφορετικές αντιλήψεις και «*υπήρξαν εντάσεις της στιγμής αλλά όχι τριβές έτσι σοβαρές*», όπως αναφέρει. Η συνεργασία όμως ήταν πολύ καλή καθώς ήταν «*πάρα πολύ ανοιχτός*» και της έδωσε αρκετό χώρο μέσα στην τάξη.

Πέραν από τις αναφορές δυσάρεστων συνεργασιών, υπήρξαν συνεργασίες που δεν μπορούν να χαρακτηριστούν ούτε ως ιδιαίτερα θετικές ούτε όμως ως ιδιαίτερα αρνητικές. Κάποιοι εκπαιδευτικοί κάνουν λόγο για απλή επαφή ή απλή συνύπαρξη σε μια τάξη:

*...δεν είχα κάποιο θέμα (.) απλά δε δημιουργήσαμε και κάποια σχέση δεν είχαμε κάποια επαφή δεν είχαμε κάτι περισσότερο να πούμε (.) ήταν σαν να είμαστε δυο ξεχωριστά άτομα μέσα στην τάξη που απλά υπήρχαμε εκεί (.) δεν υπήρχε κάτι περισσότερο (*Σοφία*)*

*Όλες τις χρονιές είχα πολύ καλή (.) ΕΠΑΦΗ με τους συναδέλφους (_) δηλαδή είχαμε καλή επαφή (.) δεν τσακωνόμασταν (_) αλλά συνεργασία συνεργασία για θέματα τάξης δεν υπήρχε (*Ελένη*)*

Η Στέλλα κάνει λόγο για μια «περίεργη» συνεργασία καθώς ο εκπαιδευτικός με τον οποίο συνεργάστηκε τύγχανε να είναι ταυτόχρονα και ο πατέρας του μαθητή που υποστήριζε και να είναι συχνά παρεμβατικός:

*...ο δάσκαλος της τάξης ήταν παράλληλα και πατέρας του μαθητή που είχα αναλάβει εγώ ...οπότε ήτανε έτσι λίγο περίεργη η όλη αυτή συνθήκη (.) γενικά ήταν εκπαιδευτικός αλλά δεν έπαυε να είναι και μπαμπάς οπότε σε αρκετές περιπτώσεις ήταν πολύ παρεμβατικός την ώρα που γινόταν το μάθημα (.) δηλαδή την ώρα που έκανε μάθημα μπορεί εγώ κάτι να εξηγούσα στο παιδί του ας πούμε και εκείνος εκείνη την ώρα να πεταγόταν και μου έλεγε και να μου έλεγε δε θα το πεις έτσι θα το πεις αλλιώς (_) οπότε εντάξει ήτανε λίγο περίεργη (.) η αυτή η πρώτη συνεργασία (.) αλλά δεν μπορώ να πω ότι δεν ήτανε ομαλή (*Στέλλα*)*

Εμπειρία με παρεμβατικό εκπαιδευτικό-γονέα είχε και η Άσπα, που όμως δε θα τη χαρακτήριζε ομαλή. Όπως σχολιάζει: «*ο μπαμπάς της ήταν δάσκαλος στο ίδιο σχολείο (.) και ήταν πολύ παρεμβατικός (.) και δεν ήθελε δηλαδή ούτε αυτός ((να κάνει μάθημα η κόρη του μέσα στην τάξη)) το προτιμούσε αυτό το πράγμα και βέβαια είναι δική μου η ευθύνη που τον άφησα (.) αλλά πες το λόγω απειρίας..*».

<u>Θετικές συνεργασίες</u>

Όσον αφορά τις συνεργασίες το ένα τρίτο περίπου τις χαρακτήρισε ως αρκετά καλές. Βέβαια, στην πορεία των συνεντεύξεων φαίνεται να απουσιάζουν κάποια στοιχεία. Για παράδειγμα, οι εκπαιδευτικοί παράλληλης ήθελαν είτε μεγαλύτερη εμπλοκή, είτε να αισθάνονται μεγαλύτερη άνεση, είτε μεγαλύτερη συνεργασία στο κομμάτι της στοχοθεσίας είτε να υπήρχε μεγαλύτερη σύγκλιση αντιλήψεων κυρίως ως προς τη συμπερίληψη του μαθητή.

Ένα αντίστοιχο ποσοστό αξιολογεί τις συνεργασίες που είχε ως εξαιρετικές. Οι εκπαιδευτικοί παράλληλης εμφανίζονται ικανοποιημένοι από το είδος της συνεργασίας καθώς θεωρούν ότι αποκόμισαν σημαντικά πράγματα, δούλεψαν με αξιόλογους εκπαιδευτικούς και δέχτηκαν στήριξη, όπως έχει σχολιαστεί παραπάνω. Δεν είχαν να επιρρίψουν τίποτα αρνητικό. Στο σύνολο των συνεργασιών όμως, δε φάνηκε να λειτούργησε η πρακτική της συνδιδασκαλίας,

όπως συναντάται στη βιβλιογραφία, ακόμα και αν δεν υπήρχαν αποτρεπτικοί παράγοντες, πέρα μιας περίπτωσης (Αντιγόνη).

Παράγοντας που επέδρασε στη ποιότητα της εκάστοτε συνεργασίας και αξίζει να σημειωθεί είναι η διάρκειά της. Αναφορά στη διάρκεια έγινε από εκπαιδευτικούς που ανέλαβαν υπηρεσία σε μεταγενέστερο χρόνο ή χρειάστηκε για προσωπικούς λόγους να αποχωρίσουν, με αποτέλεσμα να αισθάνονται ότι ο χρόνος δεν ήταν επαρκής για να ευδοκιμήσει η συνεργασία, δεδομένο που επιβεβαιώνεται και στην έρευνα της Μετοχιανάκη (2017). Έκριναν ότι αν είχαν περισσότερο χρόνο στη διάθεσή τους θα μπορούσε η συνεργασία να είχε διαφορετική έκβαση, είτε πιο θετική είτε πιο αρνητική. Η Σοφία αναφερόμενη σε συνεργασία που της είχε αφήσει πολύ θετικά αισθήματα, δήλωσε ότι αν αυτή είχε μεγαλύτερη διάρκεια θα περίμενε να υπάρξει εξέλιξη και να αποκτήσει πιο ενεργό ρόλο για να έχει τα αντίστοιχα θετικά συναισθήματα:

> *…σε αυτά που μου έδωσε και για το χρονικό διάστημα που ήμουν εκεί ναι ((ήμουν ικανοποιημένη)) τώρα αν ήμουν αν είχα παραμείνει όλη τη χρονιά ((είχε φύγει νωρίτερα λόγω εγκυμοσύνης)) και πήγαινε όλη τη χρονιά έτσι να κάθομαι στο θρανίο με τον μαθητή μου νομίζω ότι δε θα ήμουν (ικανοποιημένη) απλά επειδή δεν υπάρχει τρόπος να το ξέρω πώς θα κυλούσε (.) μέχρι εδώ θα πω ότι ήμουν ευχαριστημένη (.) για αρχή από τη βοήθεια της από τη στάση της από αυτό (.) στην πορεία θα ήθελα περισσότερα βέβαια.*

Η Μιρέλα, από την άλλη, συγκρίνοντας 2 σχολικές χρονιές, σημειώνει ως παράγοντα χάρις στον οποίο αισθάνεται μεγαλύτερη ικανοποίηση στη φετινή συνεργασία τη διάρκειά της: «*φέτος ναι (είμαι ικανοποιημένη) επειδή ήταν και μεγαλύτερο το διάστημα (_) δηλαδή πέρσι ήταν ένα τρίμηνο φέτος περίπου εφτά μήνες*». Η Χαρά, αντίστοιχα, κάνει αναφορά σε χρονιά που δεν είχε χρόνο να αλληλεπιδράσει με τους συναδέλφους, ούτε εκείνοι μαζί της και να διαμορφωθεί μια σχέση συνεργασίας, καθώς μπαινόβγαινε σε αρκετά τμήματα λόγου του ότι της είχαν ανατεθεί αρκετοί μαθητές:

> *…την προηγούμενη χρονιά που δούλευα ως παράλληλη ήμουνα κάτι σαν (.) με φώναζαν μπαλαντέρ βασικά στο σχολείο γιατί έβγαινα από τη μια τάξη και πήγαινα στην άλλη τάξη (_) ήταν εντελώς διαφορετική εμπειρία γιατί δεν είχα τη δυνατότητα να ξέρω ακριβώς τι παίζει για το κάθε παιδί με τον κάθε δάσκαλο (.) να έχω επικοινωνία τόσο πολύ.*

Τέλος, μια ακόμα παράμετρος που θίχτηκε από 2-3 εκπαιδευτικούς είναι το κομμάτι της συνεννόησης. Η συνεννόηση και οριοθέτηση για τον ρόλο και τον βαθμό εμπλοκής του εκπαιδευτικού παράλληλης μέσα στη σχολική τάξη εξασφάλιζε μια αρμονικότερη συνεργασία. Ενδεικτικά η Κατερίνα αναφέρει:

…προσπαθούσα να είμαι όλα τα χρόνια αρκετά ξεκάθαρη στη αρχή πώς δουλεύω εγώ (.) πώς (.) ρώταγα πώς δουλεύει και ο δάσκαλος της τάξης σε ποιο πλαίσιο ήθελε να παρεμβαίνω ας πούμε και από άποψη πρωτοβουλίας και τα λοιπά (.) οπότε το κυνηγούσα λίγο αυτό το ξεκάθαρο για να μην υπάρχουνε μετά τριβές και παρεξηγήσεις… τον πρώτο καιρό προσπαθούσαμε έτσι να βάλουμε λίγο τα όρια και το πώς θέλαμε να δουλέψουμε για να κυλήσει καλά η δουλειά γιατί δεν ήξερα κανέναν σε προσωπικό επίπεδο ή παλαιότερα για να είμαι λίγο πιο άνετη μαζί του ή μαζί της (.) οπότε υπήρχε στην αρχή μια συζήτηση για το πώς θέλουμε να δουλεύουμε

<u>Διεύθυνση</u>

Στους παράγοντες που επιδρούν στην ευημερία και ικανοποίηση των εκπαιδευτικών στο σχολικό περιβάλλον και στη δόμηση της επαγγελματικής τους ταυτότητας αναδεικνύεται η συμβολή της διεύθυνσης του σχολείου καθώς και η υποστήριξή της ως αποφασιστικής σημασίας (Beauchamp & Thomas, 2009; Day, Stobart, Sammons & Kington, 2007; Kelchtermans; 1996; Timoštšuk,I. & Ugaste, 2012; Troman, 2008). Στους εκπαιδευτικούς αρέσει να δουλεύουν σε σχολεία όπου η διεύθυνση είναι υποστηρικτική, δεν κάνει διακρίσεις, δείχνει ενδιαφέρον, είναι προσιτή και μπορεί να τους στηρίξει αν χρειαστεί στους γονείς (Troman, 2008). Συγκεκριμένα για τον θεσμό της παράλληλης προβλέπεται νομοθετικά ο διευθυντής να ενημερώνει τον εκπαιδευτικό για τις ανάγκες του μαθητή για τον οποίο έχει εγκριθεί παράλληλη στήριξη και να συνεργάζονται για τη δημιουργία κατάλληλου εξατομικευμένου προγράμματος (ΦΕΚ 449/Β/03-4-2007).

Στην πράξη, όμως, όπως αναδεικνύει η παρούσα έρευνα, μέρος μόνο των εκπαιδευτικών αναφέρθηκε σε ουσιαστική συνεργασία με τη διεύθυνση. Από τα 17 άτομα της έρευνας, μόλις τα 6 «έχουν συνεργαστεί» με υποστηρικτικό/ή διευθυντή/διευθύντρια. Ενδεικτικά η Αγγελική αναφέρεται σε «*παρά πολύ καλή διάθεση*» από τη διευθύντρια να βοηθήσει, όμοια και η Κοραλία καθώς «*σε καταστάσεις κρίσεων ή… προβλημάτων … ήταν πρόθυμη να βοηθήσει να συμβουλέψει*». Η Ελένη δηλώνει ότι «*ήταν πάρα πολύ καλή διευθύντρια (.) και καθοδηγητική (_) μας κατεύθυνε μας έδινε συμβουλές (.) χωρίς όμως να μας πίεζε να ακολουθήσουμε τη δική της πλευρά πάντα*».

Η Στεφανία αισθάνεται ότι όλοι οι διευθυντές που είχε ήταν σωστοί καθώς όπως λέει «*θεωρώ ότι όλοι με υποστήριξαν και (.) δηλαδή εκεί που τους χρειάστηκα όσον αφορά το κομμάτι του μαθητή ήταν εκεί και με το παραπάνω*». Η Χαρά για την πρώτη της διευθύντρια σχολιάζει: «*την πρώτη χρονιά είχα μια κυρία (.) πω πω (.) τέτοιο διευθυντή είναι να σου τύχει (.) η οποία ήταν πάρα πολύ καλή (.) δηλαδή σκέψου είχα πάει πρώτες μέρες και μου είχε πει (.) μην*

κουραστείς πολύ (.) κάτσε δυο ώρες και μην μπεις». Βέβαια στη συνέχεια καταλήγει, ότι αν και καλός άνθρωπος, δεν ήταν σε θέση να κρατήσει τις ισορροπίες, να διαχειριστεί γονείς και γενικότερα να βάλει όρια.

Η Μαρίνα χαρακτηρίζει μια διευθύντρια που είχε ως «*τυπικότατη(.) αυτό πολύ τυπική και (.) σε ότι χρειαζόμουν σχετικά με το παιδί και αυτά με τους γονείς ή επικοινωνίες και τέτοια ήταν υποστηρικτική*». Σε «τυπικούς» διευθυντές αναφέρονται και άλλα 3 άτομα του δείγματος. Ενδεικτικά, η Μαρία σχολιάζει ότι «*οι σχέσεις με τη διευθύντρια είναι πολύ τυπικές (.) πολλές φορές μπορεί να τις χαρακτηρίσεις απρόσωπες και κάποιες άλλες καθόλου (.)όμως δεν υπάρχει καμία παρέμβαση*». Κανένας από τους παραπάνω εκπαιδευτικούς δεν έκανε αναφορά, όμως, σε από κοινού συνεργασία για δόμηση ενός προγράμματος, όπως τονίζεται στη νομοθεσία, γεγονός που μπορεί να οφείλεται σε πληθώρα παραγόντων που όμως δε διερευνήθηκαν.

Σε «καλή» και «τυπική» συνεργασία αναφέρθηκαν η Χαρά και η Στέλλα, συνδέοντας όμως τις λέξεις περισσότερο με την αδιαφορία και την απουσία παρεμβατικότητας εκ μέρους τους παρά με θετικό πρόσημο. Στόχος εκείνων των διευθυντών, όπως αναφέρουν, είναι να μην προκύπτουν προβλήματα με τους μαθητές και να μην γκρινιάζουν οι γονείς. Ενδεικτικά η Στέλλα παραθέτει: «*απλά κοιτούσανε να βγει η χρονιά και να γίνει η δουλειά τους… τους ένοιαζε απλά να μην τους ενοχλεί ο μαθητής δηλαδή να μην τους φέρνεις το πρόβλημα εκεί (.) να το αντιμετωπίζει μόνο σου με ό,τι συνέπειες και αν έχει αυτό πάνω σε σένα*».

Μια πολύ ενδιαφέρουσα παρατήρηση που προέκυψε στην ανάλυση και αναδεικνύεται και στην ελληνική βιβλιογραφία, είναι η σύνδεση της διεύθυνσης με μια πάγια, όπως φαίνεται, πρακτική που αφορά την επιφόρτιση των εκπαιδευτικών παράλληλης στήριξης με αρμοδιότητες που δεν υπάγονται στα καθήκοντά τους. Η επιφόρτιση των αναπληρωτών με επιπλέον αρμοδιότητες ή πιο απαιτητικές εντοπίζεται και στις έρευνες των Μετοχιανάκη (2017) και Πιρίτζαους (2019).

Δεκατρείς (13) εκπαιδευτικοί της παρούσας έρευνας έκαναν αναφορά σε αυτήν την πρακτική, όπου διευθυντές με απώτερο στόχο την εύρυθμη λειτουργία του σχολείου «εκμεταλλεύονται» τους εκπαιδευτικούς παράλληλης στήριξης για την κάλυψη διαφόρων αναγκών που ενδέχεται να προκύψουν. Οι υπόλοιποι 4 εκπαιδευτικοί σχολίασαν ότι αν και είναι ενήμεροι για τη συγκεκριμένη πρακτική, δεν το βίωσαν οι ίδιοι.

Οι διευθυντές προσπαθούν να «*εξυπηρετήσουν τη λειτουργία του σχολείου*» (Μαρίνα), «*να καλύψουν τρύπες… για να μην γκρινιάζουν οι μόνιμοι*» (Χαρά). «*Το συνώνυμο της παράλληλης στήριξης είναι πασπαρτού*» (Στέλλα), δηλαδή «*μπες να κάνεις σε εκείνη την τάξη μάθημα (.) μπες να πάρεις τον τάδε μαθητή (.) μπες να κρατήσεις το τάδε τμήμα (.) μπες να κάνεις ολοήμερο σήμερα*»» (Στέλλα). Ζητείται από τους εκπαιδευτικούς παράλληλης «*να κάνουν γραφική δουλειά*

(.) να περάσουν (.) δεδομένα στο μάι σκουλ (Myschool) να γράφουν σε βιβλία, να κάνουν πράγματα για τη βιβλιοθήκη (.) να κάνουν παραπάνω εφημερίες (.) να είναι υπεύθυνοι στις εκδρομές για όλα τα παιδιά πέρα των δικών τους παιδιών» (Μιρέλα).

Εντοπίζεται σαφής διαχωρισμός ανάμεσα σε αναπληρωτές και μόνιμους, καθώς, όπως τονίζεται, αντίστοιχες αναθέσεις δε γίνονται στους μόνιμους. Ενδεικτικά «*οι μόνιμοι και η διευθύντρια έχουν λίγο διαφορετική στάση απέναντι στις παράλληλες …ανέθεταν αρμοδιότητες οι οποίες δεν ήταν καθαρά δικές τους αλλά εξυπηρετούσαν τη λειτουργία του σχολείου (.) που αντίστοιχα τέτοιες αρμοδιότητες δε ζητούνται από τους μόνιμους*» (Μαρίνα), «*πράγματα δηλαδή τα οποία (_) μπορούσαν να τα κάνουν και άλλοι συνάδελφοι (.) δεν τα έδινε σε άλλους συναδέλφους (.) τα έδινες στους αναπληρωτές… στις παράλληλες*» (Μιρέλα). Ένας τέτοιος διευθυντής χαρακτηρίζεται από τη Χαρά ως «*κλασικός διευθυντής που προσπαθεί να καλύψει τρύπες και βάζει αναπληρωτές*».

Αυτή η τάση της διεύθυνσης να αξιοποιεί τους εκπαιδευτικούς παράλληλης στήριξης με διάφορους τρόπους προς όφελος του σχολείου πολλές φορές γινόταν ξεκάθαρη από την αρχή που αναλάμβαναν υπηρεσία όπως χαρακτηριστικά αναφέρουν η Αντιγόνη και η Νίκη. «*Από την πρώτη μέρα που πήγα να αναλάβω υπηρεσία (.) μου το ξεκαθάρισε σε πολύ οικείο και φιλικό περιβάλλον ((γελάει)) μου λέει κοίτα να δεις μη μου πεις ότι είναι παράνομο ((γελάει)) να μην μπαίνεις σε άλλες τάξεις και τα λοιπά (.) όταν θα χρειαστεί ανάγκη θα καλύπτεις κενά*» σχολιάζει η Αντιγόνη, η οποία όντως χρειάστηκε κατά τη διάρκεια της χρονιάς να καλύψει κενό:

> *…στα μέσα της χρονιάς ένας δάσκαλος είχε ατύχημα και έλειπε πάνω από ένα μήνα (.) και είχαμε αναλάβει μια βδομάδα ο καθένας μας από τις παράλληλες δεν καλέσαμε (.) ενώ το διάστημα ήτανε μεγάλο (.) δεν κάλεσε (.) δεν κάλεσε δάσκαλο από την πρωτοβάθμια (.) να έρθει κάποιος άλλος να τον αντικαταστήσει προσωρινά και μπαίναμε εμείς οι παράλληλες εναλλάξ (.) μια εβδομάδα ο ένας μια εβδομάδα ο άλλος*

Όμοια εμπειρία μοιράζεται και η Νίκη:

> *…όταν ο διευθυντής με το που πας στο σχολείο σου λέει χάρηκα και ελπίζω (.) ό,τι σου λέω (.) όπου σου λέω να μπαίνεις να μπαίνεις (.) ότι σου λέω να κάνεις να κάνεις καταλαβαίνεις ότι εκείνη τη χρονιά ο καθένας θα κάνει ότι θέλει και εσύ θα είσαι εκεί να καλύπτεις κενά αν δεν αντιδράσεις*

Η Μιρέλα συνδέει αυτή την τάση των διευθυντών με τη θέση στην οποία βρίσκονται: «*Φταίει και ο ρόλος της διευθύντριας σαν διευθύντρια (.) ότι έχει εξουσία οπότε προσπαθεί ίσως να το εκμεταλλευτεί (.) θεωρεί ότι η εξουσία είναι κάτι που τους άλλους αναγκαστικά θα τους κάνεις αυτό που θέλεις... δηλαδή προσπαθούσε συνέχεια να επιρρίπτει ευθύνες και (.) δικές της υποχρεώσεις καθαρά σε συναδέλφους*»

ή, όπως τονίστηκε από άλλους εκπαιδευτικούς, η τάση συνδέεται με την ευθύνη που αισθάνονται ώστε το σχολείο να λειτουργεί ομαλά και να μην υπάρχουν γκρίνιες, κυρίως από μόνιμους, «εκμεταλλευόμενοι» όπως μπορούν τους εκπαιδευτικούς παράλληλης.

Πολλές φορές αυτή η «εξυπηρέτηση» που γινόταν από αναπληρωτές παράλληλης στήριξης για την εύρυθμη λειτουργία του σχολείου λειτουργούσε ως αντάλλαγμα για κάποια δική τους διευκόλυνση, όπως υπονοείται από κάποιους εκπαιδευτικούς. Αυτή η πεποίθηση είτε ενισχυόταν από την ίδια τη διεύθυνση, η οποία «*άμα έχεις κάποιο θέμα θα σε βοηθήσει (.) θα σε καλύψει ας πούμε*» (Χαρά), αρκεί και ο ίδιος ο εκπαιδευτικός να έχει διάθεση να βοηθήσει, είτε ενθαρρυνόταν από τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς παράλληλης:

> *...μου λέει κοίτα να δεις εδώ το σχολείο λειτουργεί σε οικογενειακό επίπεδο ο ένας βοηθάει τον άλλον ...από μόνες τους οι παράλληλες προθυμοποιούνταν και αυτό ήταν στα πλαίσια μιας (.) άτυπης συνεργασίας γιατί και ο διευθυντής κάλυπτε τις παράλληλες αν ας πούμε οι παράλληλες θέλανε να φύγουνε μια μέρα και η παράλληλη βοηθούσε τον διευθυντή όταν ήθελε να καλύψει κάτι στο σχολείο του (.) δηλαδή ο ένας βοηθούσε τον άλλον* (Αντιγόνη)

Αυτή η διάθεση για «*άτυπη συνεργασία*» δεν υπήρχε από όλους. Κάποιοι εκπαιδευτικοί παράλληλης στήριξης χρειάστηκε να βάλουν σαφή όρια στη διεύθυνση ως προς τις αρμοδιότητές τους. Η Στέλλα, αν και τα πρώτα χρόνια που εργαζόταν στον θεσμό είχε διάθεση να βοηθήσει, μόλις αντιλήφθηκε καλύτερα τη φιλοσοφία του θεσμού δεν ήταν τόσο δεκτική:

> *...γενικά εντάξει εγώ τα πρώτα χρόνια όταν μου λέγανε μπες σε τμήμα (.) ήμουν σε μια φάση ναι μου το είπε θα μπω σε τμήμα να κάνω μάθημα (.) αυτό θέλω αυτό σπούδασα αυτό μου αρέσει (_) όταν όμως αντιλήφθηκα ότι η δουλειά μου φέτος (.) κάθε χρονιά είναι συγκεκριμένη (.) ότι είμαι για να στηρίξω τον εκάστοτε μαθητή (_) έκανα απλά αυτό και δε δεχόμουνα να κάνω κάτι παραπάνω* (Στέλλα)

Όμοια και η Μιρέλα, μετά από μια χρονιά όπου αισθάνθηκε ότι υπήρχε «*εκμετάλλευση*» προσπάθησε να βάλει όρια. «*Φέτος ήτανε (.) προσπάθησα να έχω τυπική σχέση (.) να μην κάνω*

κάτι (.) πέραν του (_) υποχρεωτικού (_) δηλαδή αυτό που πρέπει να κάνεις να το κάνεις (.) αυτό (.) πέρα από κει δεν ήθελα ούτε εγώ να αναλάβω κάτι παραπάνω». Αντίστοιχα η Μαρίνα, επειδή αισθάνθηκε ότι προσπαθούσαν να της επιβάλλουν πράγματα που δεν άπτονταν των καθηκόντων της, χρειάστηκε να το ξεκαθαρίσει εξαρχής. Οι ξεκάθαρες σχέσεις και αρμοδιότητες λειτούργησαν ευνοϊκά στη συνεργασία της με τη διευθύντρια, όπως συμβαίνει και στη συνεργασία εκπαιδευτικών γενικής και ειδικής (Robinson et al., 2005):

> *Το ένιωσα αυτό για αυτό και έτσι έβαλα πολύ σαφή όρια (.) και (.) ας πούμε από τα μέσα της χρονιάς και μετά δεν είχα κανένα θέμα (.) δηλαδή είχα κάπως ξεκαθαρίσει… (.) παρόλο που το παιδί μου η μαθήτρια μου ήταν εκεί εκείνη την ημέρα (.) δηλαδή εγώ είχα δουλειά να κάνω δεν είναι ότι έλειπε η μαθήτρια (.) επίσης σε άλλες παράλληλες ας πούμε είχαν ζητηθεί γραφειοκρατικές δουλειές που ας πούμε δε ζητούνταν από τους μόνιμους στα κενά τους (.) κάπως έτσι (_) οπότε στην αρχή με τη διευθύντρια (_) χρειάστηκε λίγο διάστημα και εκείνη να με μάθει και εγώ να τη μάθω και να οριοθετήσουμε τη σχέση μας αλλά μετά ήταν μια χαρά (.) δηλαδή δεν μπορώ να πω ότι της ζήτησα κάτι και δεν το (.) δεν ακούστηκε* (Μαρίνα)

Το να σου ζητηθεί να αναλάβεις κάτι άλλο ενώ είναι εκεί ο μαθητής που χρήζει παράλληλης στήριξης χαρακτηρίστηκε από κάποιους ως «*απαράδεκτο*». Η Στεφανία, ειδική παιδαγωγός, αν απουσίαζε ο μαθητής που υποστήριζε, ήταν δεκτική να βοηθήσει. Σε διαφορετική περίπτωση έβαζε αυστηρά όρια καθώς από τη μια θεωρούσε ότι δεν ήταν καλυμμένη νομοθετικά και από την άλλη ότι η εξυπηρέτηση ήταν μονόπλευρη. Κανένας εκπαιδευτικός, όπως αναφέρει, δεν ήταν διατεθειμένος να βοηθήσει με τον μαθητή παράλληλης σε περίπτωση που η ίδια έλειπε:

> *…έχω νιώσει και όταν είναι ο μαθητής μου (.) είχε θέματα (.) να αναλάβω κάποια τάξη (.) αυτό είναι το πιο δύσκολο που (.) εντάξει αυτό δε μου άρεσε σε κάποιες περιπτώσεις τώρα στο σχολείο που ήμουνα (.) γιατί δεν μπορώ να έχω δύσκολη περίπτωση (.) να μην μπορώ να τα βγάλω πέρα ούτ:::ε εγώ και ενώ λείπει η δασκάλα της τάξης να μου πουν κάποιοι διευθυντές να αναλάβω την τάξη (_) ε όταν λείπει ο μαθητής μου δεν είχα πρόβλημα να (.) αναλάβω την τάξη την οποία (.) στην οποία είμαι (.) τώρα το να αναλάβω κάποια άλλη τάξη (_) εκεί δεν το έκανα (.) δεν ήθελα βασικά να το κάνω γιατί πρώτον δεν είχα και την ευθύνη εγώ δεν ξέρω τα παιδιά (.) δεν το έκανα δηλαδή για σπάσιμο να το πω απλά όταν δεν ξέρεις τα παιδιά δεν υπάρχει κάποιο έγγραφο που (_) αν γίνει κάτι (.) γιατί εντάξει δεν είναι είμαστε καλυμμένοι (.) επίσης το βλέπω και λίγο ότι (.) αν λείπω εγώ (.) εμένα δε με αντικαθιστά κάποιος (.) που είναι σημαντικός ο ρόλος μου γιατί (_) υπήρχαν περιπτώσεις που είχα μαθητή που (.) μόνο και μόνο που ήταν στο σχολείο δημιουργούσε πρόβλημα όχι μόνο στην τάξη σε όλο το σχολείο (.) και δεν τον αναλάμβανε κανείς ας πούμε και μου έλεγε ((ο*

διευθυντής)) ότι (.) να πάω ξέρω γω στο σπίτι ο μαθητής δεν τον αναλάμβανε κάποιος (.) γιατί ας πούμε να μην το αναλάβει κάποιος ενώ (.) κάποιο εκπαιδευτικοί ας πούμε κάθονται (.) να τον αναλάβει κάποιος και να (.) δηλαδή εμείς να βοηθή (.) χμ ((προβληματισμένη)) (.) δεν το έβλεπα δηλαδή κανείς να βοηθήσει (.) δηλαδή @@@ ειδικής αγωγής για ποιο λόγο ας πούμε να μην προσπαθήσει και κάποιος άλλος όπως προσπαθούμε και μεις να αναλάβουμε (.) που εμένα οι γνώσεις που δεν είναι αυτές έτσι (.) για ποιο λόγο να αναλάβω να κάνω κάτι για το οποίο δεν είμαι καλυμμένη και δεν το πάω θέμα (.) βοηθάω δε βοηθάω (_) καθόλου δεν το πάω έτσι (.) το θέμα είναι ότι δεν ήμουν καλυμμένη και (.) δηλαδή θέλω και άλλος να το δει από την πλευρά μου (.) οκεί (.) ζούμε στο 2020 να με βοηθήσει και μένα κάποιος με ένα παιδί που μπορεί και να του τύχει αύριο μεθαύριο (.) έτσι(.) δηλαδή τι θα κάνει αν έχει ένα παιδί; θα πει εγώ δε θέλω να το έχω στην τάξη; καλώς ή κακώς αυτός ο μαθητής ήταν δεν ήταν για το σχολείο (.) ήταν στο σχολείο (.) δηλαδή πρέπει να το βοηθήσουμε όχι να το στείλουμε στο σπίτι (.) δεν ξέρω (.) εγώ έτσι το βλέπω (.) δε θεωρώ ότι δεν ήθελα να βοηθήσω

Στην περίπτωση της Αντιγόνη υπήρξε βοήθεια από τη δασκάλα του τμήματος στη θέσπιση ορίων απέναντι στη διεύθυνση. Επειδή, όπως αναφέρει, είχε αναπτύξει καλή σχέση με τη δασκάλα της τάξης, «*πολλές φορές ...που με κάλεσε ο διευθυντής να μου πει ξέρεις ο τάδε δάσκαλος λείπει τις δυο τελευταίες ώρες μπες στην τάξη του (.) πήγαινε η δασκάλα της τάξης και έλεγε του διευθυντή ότι ξέρεις με την Αντιγόνη κάνουμε αυτό και τη χρειάζομαι στην τάξη (.) βάλε κάποιον άλλον να το καλύψει*». Αυτή η καλή σχέση, όπως δηλώνει, ευνόησε ώστε να μη δημιουργηθούν εντάσεις με τη διεύθυνση καθώς όπως λέει ο διευθυντής είχε «*σε πολύ μεγάλη υπόληψη*» τη δασκάλα του τμήματος και ήταν σε θέση «*να βρει εναλλακτική*», όταν έψαχνε άτομο να καλύψει διάφορα κενά.

Ενδιαφέρον έχει το γεγονός ότι η συγκεκριμένη πρακτική της διεύθυνσης δε συνδέθηκε από τους εκπαιδευτικούς με μια κακή συνεργασία καθώς τα περισσότερα άτομα που το έθιξαν αισθάνονται ικανοποιημένα. Ενδεχομένως αντιλαμβάνονταν αυτήν την πρακτική ως κάτι αναπόσπαστο του ρόλου τους τους και εκείνου της διεύθυνσης.

Για άλλους, από την άλλη, αυτή η πρακτική δε δημιούργησε δυσφορία και δε γινόταν αντιληπτή ως κάποια αγγαρεία, αλλά αντίθετα ως εμπειρία και ευκαιρία. Αυτό αφορούσε 4 εκπαιδευτικούς του δείγματος. Η Άσπα δεν το αντιλαμβάνεται ως αγγαρεία εφόσον απουσιάζει ο μαθητής που υποστηρίζει. Διαφορετικά θεωρεί ότι «*είναι απαράδεκτο*». Η Κατερίνα αντίστοιχα ήταν πολύ δεκτική καθώς όπως αναφέρει: «*και δικιά μου εμπειρία στα συν ήτανε (.) αλλά και για να βοηθήσω ας πούμε το συγκεκριμένο διευθυντή να βγει από μια δύσκολη θέση*». Η Ναυσικά θεωρεί «*ότι αν δουλεύεις σε ένα περιβάλλον (_) δεν είναι σωστό να περιοριστείς μόνο (.) στη δουλειά σου (.) αν μπορείς να δώσεις το κάτι παραπάνω*». Κάτι που η ίδια κάνει «*με*

ευχαρίστηση» αρκεί, όπως λέει, να ζητηθεί «*με σεβασμό*» και να υπάρχει «*και η αντίστοιχη αντιμετώπιση από την άλλη πλευρά*». Τη σημασία του να μην περιορίζεσαι μόνο σε αυτό που σου έχει ανατεθεί και στη διάθεση να κάνεις κάτι παραπάνω για το καλό του σχολείου σχολιάζει και η Νεκταρία:

> *…μου αρέσει εμένα αυτό (.) δηλαδή δε βλέπω τα καθήκοντά μου στο στενό όριο του παιδιού (.) ούτε πολλές φορές στο στενό όριο του ωραρίου (.) οπότε γενικά είμαι στο πλαίσιο μιας τάξης (.) μιας (.) ενός σχολείου και μιας γραφειοκρατικής ας πούμε (.) δουλειάς οπότε (.) εγώ θεωρώ ότι είναι ευθύνη (.) εξίσου και τα (.) όλα (.) και οι υπόλοιπες δουλειές (.) ακόμα και το να ποτίσεις τα λουλούδια (.) αν για κάποιον ήταν αγγαρεία για μένα δεν ήτανε ας πούμε*

Για τους εκπαιδευτικούς του δείγματος που η συγκεκριμένη πρακτική δε συνιστούσε αγγαρεία ή ήταν κάτι αποδεκτό, εντοπίζεται ένα διακριτό στοιχείο στην επαγγελματική τους ταυτότητα. Οι ίδιοι δεν έβλεπαν τον ρόλο τους περιοριστικά και σε αυστηρά καθορισμένα πλαίσια. Αντίθετα αντιλαμβάνονταν τον εαυτό τους ως μέλος της σχολικής μονάδας, τον ρόλο τους ως ευρύτερο των καθηκόντων τους και είχαν επιθυμία να εμπλέκονται ενεργά.

Στις μαρτυρίες των εκπαιδευτικών, τέλος, εντοπίζονται και κάποιες για παρεμβατικούς και προσβλητικούς διευθυντές που πολλές φορές επέδρασαν αρνητικά στους μαθητές που υποστηρίζονταν. Η Κατερίνα κάνει αναφορά συγκεκριμένα σε υποδιευθύντρια που όπως λέει «*μας περίμενε στη γωνία (.) γιατί ένιωθε ότι εμείς δεν είχαμε αντικείμενο και ότι απλά καθόμασταν (.) για να μας πει ας πούμε και το παραμικρό παράπτωμα*». Τρείς (3) ακόμα εκπαιδευτικοί κάνουν λόγο για πλήρη απαξίωση εκ μέρους των διευθυντών. Η Μαρία αναφέρεται σε προσωπική εμπάθεια του διευθυντή στο πρόσωπο της που «*είχε αντίκτυπο σίγουρα στη δουλειά γιατί άρχισε να γίνεται πολύ παρεμβατικός*» και σε «*περίεργες και επιθετικές συμπεριφορές*». Η αντιπάθεια συνδεόταν με αντίθετες παιδαγωγικές αντιλήψεις καθώς ο ίδιος, όπως αποκαλύπτει η Μαρία, είχε απαιτήσει να «*παίρνω το παιδί ((εκτός τάξης)) και τις έξι ώρες να δουλεύουμε μόνοι μας και να μην παρακολουθεί το παιδί ειδικότητες*», το οποίο θεωρήθηκε αντιπαιδαγωγικό από την ίδια.

Ο διευθυντής, συνεχίζει: *«με έχει προσβάλει (_) πίσω μου με έχει προσβάλει στον σύλλογο του σχολείου (_) θεωρώντας ότι είμαι άπειρη εκπαιδευτικός και ότι μακάρι του χρόνου να υπάρξει καλύτερη… με απαξιώνει πλήρως (.) δε χάνει ευκαιρία να μου κάνει παρατηρήσεις και να με μειώσει*». Άλλο σημείο που παρουσιάζει ενδιαφέρον είναι ότι ο εν λόγω διευθυντής είχε διαφορετική στάση απέναντι στην άλλη εκπαιδευτικό παράλληλης του σχολείου, καθώς, όπως

σχολιάζει η Μαρία, «έχει *κάνει σεμινάριο στην ειδική αγωγή*». Σχέση που, επίσης, διαταράχτηκε όταν αρνήθηκε να αναλάβει τάξη και να κάνει εξυπηρέτηση. Όπως επισημαίνει η Μαρία «*η κοπέλα αντέδρασε και ο διευθυντής απλά νευρίασε και την αποκάλεσε ευθυνόφοβη και ανεύθυνη*». Όλη αυτή η αντιμετώπιση του διευθυντή της δημιούργησε αρνητικά συναισθήματα καθώς όπως εξομολογείται: «*στην αρχή το είχα πάρει πάρα πολύ μέσα μου και με δυσκόλεψε πάρα πολύ στο να ανταπεξέλθω σε όλο αυτό που για μένα ήταν πολύ καινούργιο*». Όσο αφηγούταν τα συγκεκριμένα περιστατικά ήταν αισθητά φορτισμένη και αισθανόταν δυσφορία. Σε κάποιο σημείο μάλιστα ζήτησε να μην επεκταθούμε περαιτέρω καθώς όπως είπε: «*συγχύζο*μαι».

Αντίστοιχη προσβλητική συμπεριφορά βίωσε και η Ελίνα από διευθυντή της. Η ίδια αισθάνθηκε «*πλήρη απαξίωση*», η οποία θεωρεί ότι οφειλόταν σε άγνοια του ίδιου ως προς τον θεσμό:

> *...είχα ας πούμε μια χρονιά μόνο την ΠΛΗ::ΡΗ απαξίωση (.) την πλήρη (.) για αυτό ήτανε θέμα περισσότερο αίσθημα κατωτερότητας από την πλευρά του (.) δηλαδή θέμα άγνοιας περισσότερο (.) δεν ήξερε πράγματα οπότε προκειμένου να μη φανεί η άγνοιά του (.) μείωνε τον θεσμό (.) μείωνε τον εκπαιδευτικό... τι να μας πείτε τώρα εσείς της ειδικής αγωγής; νομίζετε τα ξέρετε ό::λα;... και όχι μόνο τον εκπαιδευτικό της ειδικής αγωγής έτσι (.) οποιονδήποτε εκπαιδευτικό νέο κυρίως που είχε περισσότερες αν θέλεις (.) γνώσεις πάνω στο (.) οι πιο εξελιγμένοι ας πούμε γνώσεις πάνω σε κάποια αντικείμενα (.) αυτό*

Ο εν λόγω διευθυντής συνεχίζει την έβαζε «*να κρατάει παρανόμως το ολοήμερο (.) προκειμένου να μη συμμετέχει στους συλλόγους... να μη συμμετέχει γιατί δε θεωρούταν ισότιμο μέλος της διδασκαλικής ομάδας (.) ήταν δηλαδή έξτρα (.) κάτι παράταιρο*». Λειτουργούσε «*πολύ αυταρχικά (.) και παράνομα... όταν κάλεσα τον σύμβουλο ειδικής αγωγής (.) μετά έγινε χαμός (.) με κλείδωσε στο γραφείο του λέγοντας μου ότι ποια είμαι εγώ που θα καλέσω τον σύμβουλο ειδικής αγωγής*». Έντονες καταστάσεις βίωσε και η Σοφία χαρακτηρίζοντας τη συνεργασία της με διευθυντή «*πάρα πολύ τραγική*». Ο συγκεκριμένος διευθυντής «*επέμενε πάρα πολύ*» ώστε να φύγει ο μαθητής που υποστηριζόταν με παράλληλη στήριξη από το σχολείο. Αναφέρει ότι «*θέλανε να πείσουνε τους γονείς και θέλανε να βάλουν εμένα στη μέση (.) να τους πείσω να τον στείλουνε στο ειδικό σχολείο*».

Σε όλες τις παραπάνω περιπτώσεις παρατηρείται μια σαφή απαξίωση του θεσμού της παράλληλης στήριξης. Οι διευθυντές είχαν αμφιλεγόμενες απόψεις για την ειδική αγωγή και

σαφώς αντιπαιδαγωγικές προσεγγίσεις. Αυτή η μεγάλη απόκλιση με τη φιλοσοφία και τις αρχές του θεσμού δυσχέρυνε τη δυνατότητα ανάπτυξη μια στοιχειώδους συνεργασίας.

Γονείς

Η πλειοψηφία του δείγματος έχει να μοιραστεί κατά βάση θετικές εμπειρίες με τους γονείς των μαθητών που συνεργάστηκε. Στις περισσότερες περιπτώσεις το πρόσωπο που συνεργαζόταν με τον εκπαιδευτικό παράλληλης στήριξης φαίνεται να είναι η μητέρα. Η επικοινωνία ανάμεσα σε γονέα και εκπαιδευτικό γινόταν είτε μέσω του τετραδίου επικοινωνίας του μαθητή, είτε τηλεφωνικά είτε αυτοπροσώπως και ποίκιλλε ανάλογα με το είδος της συνεργασίας.

Οι περισσότεροι γονείς, όπως φαίνεται, ήταν συνεργάσιμοι, δεκτικοί και αντιλαμβάνονταν το ενδιαφέρον και τη συμβολή του δασκάλου παράλληλης στήριξης. Ενδεικτικά η Μιρέλα αναφέρει: «*ήταν καλή η συνεργασία… δεκτικοί ήταν στο να ακούσουν (.) να συμβουλευτούν (.) τι μπορούν να κάνουν παραπάνω (_) επίσης μου έδιναν πληροφορίες για τα παιδιά που δεν ήξερα… έδωσαν αξία δηλαδή στην παράλληλη στήριξη*». Η Νίκη αντίστοιχα: «*είχα πολύ καλή συνεργασία … πιστεύω ότι καταλάβαιναν οι γονείς ότι ήθελα πολύ να βοηθήσω (.) οπότε ακόμα και σε πολύ δυσλειτουργικές οικογένειες είχαμε καλή συνεργασία*».

Υπήρχε συχνά μια διπλωματική στάση εκ μέρους των εκπαιδευτικών για να εξασφαλίσουν τις βέλτιστες σχέσεις προς όφελος του μαθητή. Η Νίκη αν και είχε διαφωνίες με τους γονείς επέλεξε να κρατήσει μια ουδέτερη στάση. Χαρακτηριστικά αναφέρει: «*εννοείται ότι έβλεπα πράγματα που δε γινόντουσαν σωστά αλλά … δεν μπορούμε να τα λύσουμε όλα μαζί (.) θεωρώ ότι προσπαθούσα να τους χειριστώ όσο το δυνατόν πιο καλά και για μένα να είμαι εγώ καλά και να βοηθήσω αυτούς*». Αντίστοιχα και η Στέλλα λειτούργησε με παρόμοιο τρόπο καθώς θεωρεί ότι «*ο κύκλος γονείς μαθητής και εκπαιδευτικός … παίζει πολύ σημαντικό ρόλο*» για αυτό όπως αναφέρει «*από την αρχή της χρονιάς τους αντιμετώπιζα (.) με πολύ φιλικό τρόπο (.) όσο πιο ευγενικά γινότανε (.) γιατί κοινός μας στόχος φυσικά ήταν να κυλήσει όσο πιο ομαλά γινόταν η χρονιά (.) και όσο πιο καλά για το παιδί*». Εκπαιδευτικοί και γονείς αντιλαμβάνονταν ότι η συνεργασία συμβάλλει στην πρόοδο του μαθητή. Στις περιπτώσεις που υπήρχε ουσιαστική συνεργασία λειτούργησε θετικά στην εξέλιξη του μαθητή και στην εκπλήρωση των στόχων που είχαν τεθεί. Η Χαρά σημειώνει:

> *…γενικά ασχολούνται πάρα πολύ (.) δηλαδή και ο ίδιος ((ο γονέας)) μου λέει να είμαι αυστηρή να υπάρχουν όρια (.) θέλει(.) και για αυτό κιόλας και το παιδί έχει και βελτίωση… γιατί ότι ότι βλέπει στο σχολείο… θα υπάρχει και στο σπίτι μια αντίστοιχη κατάσταση γιατί έχουμε (.) το τετράδιο επικοινωνίας που τον επιβραβεύω*

ή όχι και ξέρει και ο μπαμπάς ας πούμε (.) για αυτό (.) δηλαδή είναι πολύ σημαντικό (.) φέτος είναι πολύ καλά δεν μπορώ να πω

Στην αντίθετη περίπτωση, όπου δηλαδή η συνεργασία ανάμεσα σε εκπαιδευτικό και γονέα ήταν ελλιπής και δεν τηρούταν κοινή γραμμή, δεν επιτεύχθηκαν οι στόχοι που είχαν τεθεί. Τρεις (3) εκπαιδευτικοί εστίασαν σε αυτήν την πτυχή της συνεργασίας και πώς αυτό λειτούργησε ανασταλτικά για την πρόοδο του μαθητή που υποστηριζόταν:

…δεν ήταν συνεπής σε τίποτα (.) οπότε δεν μπορούσε να τηρηθεί πρόγραμμα (.) δηλαδή της έλεγες ότι πρέπει να διαβάσει σταθερή ώρα (.) πρέπει να κοιμηθεί σταθερή ώρα και αυτά δεν τα έκανε (.) πολλές φορές δεν τον έφερνε στο σχολείο γιατί απλά κοιμόταν παραπάνω (.) δεν υπήρχε συνεννόηση (.) ήταν από αυτές τις μανάδες που έλεγε ναι θα θα θα (.) και κουβέντα μισή ώρα με βλακείες και στην τελική δε βοηθούσε το παιδί γιατί δεν υπήρχε καμία συνέπεια καμία οργάνωση στη ζωή της γενικά (.) τίποτα (Χαρά)

…οι περισσότεροι γονείς δηλαδή (_) δεν (.) έχουνε και αυτοί άγνοια πάνω σε αυτόν τον τομέα (_) και (.) αυτό ενώ εσύ προσπαθείς να δουλέψεις κάτι με το παιδί μέσα στο σχολείο πηγαίνουν σπίτι και ξαφνικά γκρεμίζεται (_) και (.) ειδικά όταν έχεις έναν γονιό ο οποίος είναι φουλ (.) εμμένει πάρα πολ (.) επιμένει πάρα πολύ στην άποψη του και δεν αλλάζει με τίποτα γνώμη (.) δε μπορείς να (.) αλλάξεις και πολλά πράγματα (_) γιατί τα πάντα ξεκινάνε από το σπίτι (Άσπα)

…έτυχα σε γονείς οι οποίοι δεν (.) χμ (.) εν μέρει είχαν αποδεχτεί (.) ήξεραν ότι το παιδί τους είχε αυτά τα πράγματα αλλά δεν τον βοηθούσαν πραγματικά (.) δηλαδή το αντιμετώπιζαν με (.) τώρα σε πολύ γενικές γραμμές απαντάω έτσι; αντιμετώπιζαν με αυστηρό τρόπο τους μαθητές (.) δεν μπορ (.) δεν ακολουθιόταν κοινή γραμμή σε σχολείο και σε σπίτι ΠΟΥ θα έπρεπε (.) δηλαδή από τη στιγμή που ο μαθητής έφευγε από το σχολείο είτε ήταν μόνος του δεν ακολουθούσε κάποιο πρόγραμμα (.) έπρεπε να ακολουθεί κάποιο παρεμβατικό πρόγραμμα … η συνεργασία με τους γονείς οκέι μπορεί να υπήρχε καθημερινή ((επικοινωνία)) δηλαδή εγώ προσπαθούσα με το που ερχόταν ο γονιός το πρωί στο σχολείο (.) να ρωτάω πώς ήταν η προηγούμενη τους μέρα αν έγινε κάτι που τον είχε για να ξέρω πώς θα το αντιμετωπίσω και γω ή και με το σχόλασμα όταν τον παρέδιδα κάθε φορά του έλεγα ((του γονέα)) τι είχε συμβεί ή τι να κάνουν στο σπίτι πώς να το αντιμετωπίσει πώς ήταν η μέρα μας και τα λοιπά (.) αυτό δε βοήθησε πάντα γιατί αν ο γονιός αντιμετωπίζει με έναν δικό του τρόπο τα πράγματα… (Στεφανία)

Η στάση αυτή των γονέων, που μεταφράστηκε ως αδιαφορία από κάποιους εκπαιδευτικούς, συνδέεται κυρίως με την άγνοια και με τη δυσκολία που είχαν να αποδεχτούν τις ιδιαιτερότητες των παιδιών τους. Αφορά κυρίως γονείς με διαφορετικό «*κοινωνικό και μορφωτικό επίπεδο*» (Κατερίνα), «*βιοπαλαιστές του μεροκάματου*» (Νεκταρία) που εστίαζαν στο

βιοποριστικό κομμάτι και «*έχουν αφήσει τα πράγματα στο σχολείο*» (Μαρία) αναφορικά με το μαθησιακό και κοινωνικό κομμάτι. «*Δεν ξέρουν ακριβώς τι είναι ((ο θεσμός)) ξέρουν ότι δικαιούνται μια δασκάλα την οποία την έχουνε δωρεάν; Ωραία τέλεια την έχουμε (.) ωραία αυτή θα βοηθήσει ας πούμε (.) ναι και δεν καταλαβαίνουνε ότι το παιδί βοηθείται συνολικά όχι επειδή έχει απλά μια παράλληλη*» (Χαρά). Αν και είχαν συχνά τη διάθεση να βοηθήσουν «*δεν ήξεραν πώς να χειριστούνε κάποια πράγματα*» (Κατερίνα) σε αντίθεση με γονείς, οι οποίοι ήταν «*μορφωμένοι*» (Κατερίνα) που «*ήταν πιο ανοιχτοί σε συμβουλές ειδικούς σε συνεργασία*» (Κατερίνα). Βέβαια, «*με την κατάλληλη καθοδήγηση*» σημειώνει η Κατερίνα «*προσπαθούσανε με πάρα πολύ μεγάλη (.) θέληση*».

Ανεξαρτήτως «κατηγορίας» στην οποία υπαγόταν ο κάθε γονέας, οι περισσότεροι στην αρχή ήταν επιφυλακτικοί απέναντι στον εκπαιδευτικό και χρειάστηκε χρόνος για να δομηθεί μια σχέση εμπιστοσύνης. Η Κατερίνα θυμάται την πρώτη χρονιά που προσλήφθηκε, όταν ο θεσμός δεν ήταν ακόμα γνωστός:

> *...εκείνοι φοβόντουσαν πιο πολύ μην απομονωθεί το παιδί και τέτοια (.) ήταν πάρα πολύ επιφυλακτικοί (.) και στις συναντήσεις μας (_) υπήρχανε κάποιες τριβές (.) γιατί θεωρούσανε ότι το παιδί τους δεν έχει κάτι (_) και ότι μπορούσε να παρακολουθήσει τα μαθήματα και τα λοιπά ... μόλις το προσπεράσαμε και αυτό το επίπεδο ήμασταν μια χαρά (.) η αλήθεια είναι ότι ότι και να τους ζητούσα (.) μετά από αυτήν την τριβή που είχαμε περάσει ήτανε πάρα πολύ συνεργάσιμοι ....αυτό το παιδί το είχα συναντήσει δευτέρα δημοτικού και έτυχε να ξανά συνεργαστούνε έκτη δημοτικού (.) που ήταν πάλι (.) έτυχε να ήμουνα στο ίδιο σχολείο (.) τη δεύτερη χρονιά λοιπόν (.) που τον ξανά συνάντησα (.) επειδή πλέον με ξέρανε και τα λοιπά υπήρχε το ελεύθερο εντός εισαγωγικών να κάνω ότι θέλω με το παιδί*

Όμοιες εμπειρίες μοιράζονται η Νίκη και η Ναυσικά, οι οποίες συνεργάστηκαν με γονείς που αρχικά βρίσκονταν «*σε άρνηση*». Χρειάστηκε πολλή υπομονή και ιδιαίτερος χειρισμός εκ μέρους των εκπαιδευτικών για να μπορέσουν να επικοινωνήσουν και να συνεργαστούν αποτελεσματικά. Χαρακτηριστικά η Ναυσικά αναφέρει ότι στην αρχή η μητέρα την «*έβλεπε λίγο σαν εχθρό της*» και «*λίγο με μισό μάτι*». Υπήρχε άμυνα και αντίδραση εκ μέρους της «*και συ τα ίδια λες ξέρω γω για το παιδί μου ε;*»:

> *Ίσως προς το τέλος ... να το κατάλαβε... όταν πια είχαμε αποκτήσει και μια σχέση πιο ουσιαστική και με το παιδί (.) τους τελευταίους δυο τρεις μήνες ίσως να κατάλαβε αυτή ότι (.) είμαι εδώ για καλό σκοπό και για το καλό του παιδιού ...όχι ότι άλλαξε... η άποψη της για το παιδί (.) αλλά ίσως*

*είδε ότι (.) προσπαθώ να το πλησιάσω να το βοηθήσω (.) δεν αδιαφορώ (.) και κάπως έτσι μαλάκωσε λίγο (*Ναυσικά*)*

Υπήρχανε και φορές που θα έλεγε ο γονιός το δικό του δηλαδή στην περίπτωση του παιδιού που ήτανε για ειδικό σχολείο (.) ότι να μάθει να διαβάζει το παιδί ενώ το παιδί δε μιλούσε (.) με τον τρόπο μου έδωσα να καταλάβει έστω και πολύ αργότερα (.) συνέχιζε επέμενε η μαμά (.) έλεγε ρε παιδί μου το θέλω της εξέφραζε αυτό το οποίο ήθελε (_) προφανώς και δεν καταλάβαινε ότι δε γινότανε το έλεγα εγώ με τον τρόπο μου σιγά σιγά (.) έβλεπε να επιτυγχάνονται άλλοι στόχοι πολύ πιο σημαντικοί (.) και κατάλαβε ότι ενδιαφερόμουν για το παιδί οπότε έλεγε αυτή το δικό της (.) έκανε εγώ αυτό για το οποίο ήμουνα και δεν είχαμε τριβές και περνούσε η χρονιά πάρα πολύ ωραία (Νίκη).

Εντοπίστηκε και η κατηγορία των γονέων που χαρακτηρίστηκαν ως «αδιάφοροι» αλλά όχι λόγω του μορφωτικού επιπέδου και της άγνοιάς τους αλλά λόγω της λειτουργικότητας του μαθητή και της υποστήριξης που λάμβανε εξωτερικά από ειδικούς. Η Αντιγόνη, αν και είχε όπως σημείωσε μια καλή συνεργασία με τη μητέρα του μαθητή που υποστήριζε, την αντιλαμβάνεται ως «*αραιή*». Η μητέρα, όπως αναφέρει «*είχε μια σχετική εμπιστοσύνη και αυτοπεποίθηση για το παιδί της δηλαδή ήξερε ότι ήτανε σε καλό επίπεδο και ότι δε χρειάζονταν πολλά πολλά πράγματα*». «*Δεν ήταν παρεμβατική*» αλλά δεν επιδίωκε μετά το πρώτο διάστημα να έχει επικοινωνία με την εκπαιδευτικό παράλληλης πέρα από τους ελέγχους όπου «*ρωτούσε πρώτα την Ελεάνα ((την εκπαιδευτικό του τμήματος)) που έπαιρνε από κείνη τον έλεγχο και την περιγραφική αξιολόγηση (.) με εμένα δε θα συζητούσε πάρα πολλή ώρα*». Συνεχίζει:

Νομίζω ότι είχε την εντύπωση (.) αυτή ήθελε να έχει παράλληλη στήριξη ο Σπύρος για να νιώθει μια ασφάλεια (.) να νιώθει ασφαλής ότι αν κάτι συμβεί θα είναι κάποιος κοντά στο παιδί της αλλά την ίδια στιγμή (_) δεν αναγνώριζε δεν μπορούσε να καταλάβει το έργο που κάναμε με την Ελεάνα μέσα στην τάξη (.) γιατί επειδή το παιδί της τα πήγαινε καλά θεωρούσε ότι δε με χρειάζεται κιόλας (.) σε γνωστικό επίπεδο (.) κατάλαβες; Ήθελε πιο πολύ την παράλληλη για τη σωματική ακεραιότητα του παιδιού της (.) εργαλειακά ρε παιδί μου (Αντιγόνη).

Αναφορικά με το κοινωνικό και συναισθηματικό κομμάτι, όπου, από ότι φάνηκε, ήταν οι περιοχές που χρειαζόταν υποστήριξη ο μαθητής, δε φάνηκε να υπήρχε η ανάλογη συνεργασία, καθώς το παιδί υποστηριζόταν εξωτερικά από μια ομάδα ατόμων:

…πιο πολύ την κάλυπταν ο ψυχολόγος και η λογοθεραπεύτρια που έβλεπε το παιδί το απόγευμα (_) η γνώμη μου ήτανε εντάξει δευτερεύουσας σημασίας αφού αυτή ήξερε ότι το παιδί τα πάει καλά επειδή ο ψυχολόγος και η λογοθεραπεύτρια της λένε ότι είναι σε καλή πορεία δε χρειαζότανε επιβεβαίωση από μένα (Αντιγόνη)

Αντίστοιχες εμπειρίες μοιράστηκαν η Μαρίνα και η Ναυσικά. Η Ναυσικά σημειώνει ότι υπήρχε συνεργασία και επικοινωνία αλλά «*όχι κάτι ουσιαστικό ουσιαστικό γιατί δε συνέβαιναν και έτσι τρανταχτά πράγματα*». Ο μαθητής ήταν αντίστοιχα λειτουργικός και υποστηριζόταν εξωτερικά, όπως αναφέρει, από ψυχολόγο και λογοθεραπευτή, με τους οποίες είχε επικοινωνήσει η εκπαιδευτικός παράλληλης στήριξης. Και η Μαρίνα αναφέρεται σε «*αραιή επικοινωνία και αλληλεπίδραση*», αφήνοντας να εννοηθεί ότι ήθελε να υπήρχε περισσότερη. Η ίδια χρειάστηκε συχνά, όπως και η Αντιγόνη, να προσεγγίσει τη μητέρα για θέματα αναφορικά με τη μαθήτρια. Αισθανόταν «*σαν να μην υπήρχε πάρα πολλή διάθεση για επικοινωνία*». Η ίδια το στηρίζει στο ότι «*ήξερε και εκείνη ότι έχει ένα παιδί που είναι καλή μαθήτρια που δε δημιουργεί προβλήματα οπότε ίσως για αυτό δεν επεδίωκε και εκείνη πολύ συχνά να μιλάμε …ίσως αντιλαμβανόταν και εκείνη ότι το παιδί δεν έχει πολύ μεγάλη ανάγκη από παράλληλη οπότε ξέρεις τι να λέμε τώρα*».

Από την άλλη υπήρχε και εκείνη η κατηγορία των γονέων που περίμεναν πολλά από τον θεσμό και στηριζόταν πολύ στον εκπαιδευτικό παράλληλης στήριξης. Όπως χαρακτηριστικά αναφέρει η Χαρά υπάρχουν γονείς που θεωρούν ότι «*επειδή το παιδί έχει μια δασκάλα ότι γίνονται θαύματα από αυτό (.) από μόνο του*» και ότι «*θα μεταμορφώσεις το παιδί*». Την ίδια στάση εισέπραξε και η Αγγελική: «*σε βλέπουν κάπως σαν γιατρό σαν κάποιον που θα τους σώσει ρε παιδί μου… περιμένουν ότι θα του αλλάξεις ((του μαθητή)) τα πάντα*». Ενώ υπήρχε εμπιστοσύνη εκ μέρους των γονέων, υπήρχε αντίστοιχα και μεγάλη πίεση απέναντι στον εκπαιδευτικό παράλληλης αναφορικά με τα αποτελέσματα που περίμεναν. Η Αγγελική αισθάνθηκε μεγάλη πίεση, όπως εκμυστηρεύεται, τόσο απέναντι στη δουλειά της όσο και απέναντι στο ίδιο το παιδί:

> *…εντάξει… είναι λίγο πιεστικοί (.) δηλαδή περιμένουν περισσότερα από το παιδί (.) από όσο μπορεί το παιδί… έχω την εντύπωση ότι περιμένουν (.) αποτελέσματα ότι θα περίμεναν από ένα παιδί χωρίς πρόβλημα (.) δηλαδή και άλλο και άλλο και άλλο (.) ενώ βλέπεις το παιδάκι κάποια πράγματα τα κάνει (.) κουράζεται (.) σταματάει (_) περιμένουν αποτελέσματα σαν έναν κανονικό μαθητή χωρίς κάποιο πρόβλημα… περιμένουν πολύ παραπάνω… και από μένα και από το παιδί και από τη δασκάλα ((του τμήματος)) γενικά από το σχολείο… και δεν ξέρω αν κάνουν και αυτοί τόσο όσο περιμένουν ή το άφησαν μόνο στο σχολείο* (Αγγελική)

Όλες αυτές οι προσδοκίες μεταφράζονται σε πίεση, την οποία βιώνει έντονα ο εκπαιδευτικός παράλληλης στήριξης αλλά συχνά και σε παρεμβατικότητα. Οι γονείς που

εμπλέκονται, επειδή έχουν πολλές απαιτήσεις από το σχολείο, έχουν ενεργό ρόλο, σε μεγαλύτερο βαθμό όμως από εκείνον που αναμένεται από αυτούς. Εκφράζουν εμπιστοσύνη απέναντι στον εκπαιδευτικό παράλληλη στήριξης και το σχολείο γενικότερα, αλλά με τη στάση τους αφήνουν να εννοηθεί το αντίθετο. Θέλουν να έχουν λόγο για το οτιδήποτε γίνεται, παρεμβαίνουν σε πράγματα που δεν άπτονται του ρόλου τους και αισθάνονται ότι με αυτόν τον τρόπο κάνουν το καλύτερο για το παιδί τους, όπως φαίνεται από τις αφηγήσεις εκπαιδευτικών.

Η Ελένη χρειάστηκε να βάλει συγκεκριμένα όρια σε μητέρα «*που ήταν πάρα πολύ υπερπροστατευτική*», που «*ήταν κολλημένη πάνω στο παιδί και το παιδί ήταν κολλημένο πάνω στη μαμά*» καθώς ήταν παρεμβατική στο έργο της. Η Ελένη προσπάθησε, όπως λέει, να «*αποστασιοποιήσει λίγο τη μητέρα*» και να μειώσει την καθημερινή επικοινωνία και παρέμβαση. Βέβαια, όπως αναφέρει, στο τέλος της χρονιάς, όπου υπήρξε παλινδρόμηση του μαθητή, που όπως τονίζει είναι κάτι που είθισται σε τέτοιες περιπτώσεις, η μητέρα επέρριψε την ευθύνη στην εκπαιδευτικό και στο γεγονός ότι δεν υπήρχε καθημερινή προσωπική επικοινωνία: «*Εμείς είχαμε κάνει άλματα μπροστά (.) στο τέλος μας έτυχε μια παλινδρόμηση δηλαδή πήγε προς τα πίσω το παιδί (.) γεγονός που κατηγόρησε λίγο εμένα η μαμά*».

Και η Στέλλα αισθάνθηκε ότι οι γονείς παρενέβαιναν στο έργο της και ξεπερνούσαν κάποια όρια. Ο ρόλος της παράλληλης στήριξης δεν ήταν σαφής και υπήρχε σύγχυση ανάμεσα στην «*παράλληλη στήριξη και την παιδοφύλαξη*» (Στέλλα). Ενδεικτικό παράδειγμα τα σχόλια μητέρας: «*μην πάρεις άδεια γιατί τώρα και γω πως θα το κρατήσω το παιδί*» ή «*κράτησέ τον λίγο το τάδε διάλειμμα*» (Στέλλα), όπου φαίνεται να επιφορτίζουν τον εκπαιδευτικό παράλληλης στήριξης με μεγαλύτερες ευθύνες από αυτές που του αναλογούν νομοθετικά. Στις συγκεκριμένες περιπτώσεις φαίνεται ότι οι γονείς έχουν την ανάγκη να έχουν τον πλήρη έλεγχο όσων αφορούν το παιδί τους, λειτουργώντας παρεμβατικά και πιεστικά προς τον εκπαιδευτικό παράλληλης στήριξης. Αυτό δημιουργεί αισθήματα άγχους, όπως μαρτυρούν σχετικά σχόλια, καθιστώντας την ισορροπία ανάμεσα στην ουσιαστική εμπλοκή και την παρέμβαση λεπτή και ρευστή.

Τέλος, αξίζει να γίνει αναφορά στις περιπτώσεις εκείνες όπου οι σχέσεις ανάμεσα σε εκπαιδευτικούς και γονείς ξεπέρασαν τα στενά πλαίσια της συνεργασίας, επεκτάθηκαν και προέκυψαν φιλικοί – οικογενειακοί δεσμοί. Τρεις (3) εκπαιδευτικοί αναφέρθηκαν σε τέτοιες περιπτώσεις, όπου συνεχίζει να υφίσταται επαφή με γονείς μαθητών, ακόμα και χρόνια μετά τη συνεργασία. Η Σοφία θυμάται με πολύ θετικά συναισθήματα τη «συνεργασία» της με μητέρα:

> *Ήταν πάρα πολύ καλή (.) δηλαδή η μαμά του με ευχαριστούσε πάρα πολύ (.) συζητούσαμε μου έλεγε προβληματισμούς της χαιρότανε πάρα πολύ που είχα καταφέρει τον τον βάλω στην τάξη ...με είχε*

ευχαριστήσει πολύ και η αλήθεια είναι ότι με θυμότανε και αρκετά χρόνια μετά με έπαιρνε τηλέφωνο να δει

Η συγκεκριμένη μητέρα είχε εκτιμήσει και αναγνωρίσει τη συμβολή και προσπάθεια της εκπαιδευτικού για το παιδί που ξεπέρασε, θα μπορούσε να ειπωθεί, τα αυστηρά όρια του καθηκοντολογίου. Αντίστοιχες εμπειρίες μοιράστηκαν η Νεκταρία και η Ελίνα, εκπαιδευτικοί ειδικής εκπαίδευσης, που φαίνονται πολύ αφοσιωμένες στο επάγγελμα και δίνουν μεγάλη αξία στον θεσμό της παράλληλης στήριξης και στον ρόλο τους. Αυτό προφανώς αντανακλώταν και στα μάτια των γονέων. Η Ελίνα αναφέρει ότι είχε «*προσωπικές σχέσεις*» με τους γονείς λόγω της φύσης της εργασίας, σχέση που υπονοήθηκε και από άλλους εκπαιδευτικούς. Εισέπραξε μεγάλη εκτίμηση και αγάπη από γονείς. Χαρακτηριστικά αναφέρει ότι μητέρα την παρομοίαζε με «*άγγελο*» για τον παιδί της. «*Αισθάνονται δηλαδή ότι κάποιος είναι εκεί (.) έχει τα μάτια τα δικά μου πάνω στο παιδί μου αυτό*» (Ελίνα).

Εκτός από το μεγάλο ενδιαφέρον που έδειξαν αυτοί οι εκπαιδευτικοί, η Ελίνα προβάλλει 2 ακόμα λόγους που συνέβαλαν στη δημιουργία αυτής της σχέσης με τους γονείς. Πρώτον η ίδια η στάση της απέναντι σε γονείς, η οικειότητα που έδειχνε καθώς, όπως λέει «*αισθανόμουν άνετα μαζί τους γιατί είχα όντως το παιδί τους στα χέρια μου για έξι ώρες τη μέρα*», λειτούργησε θετικά στην οικοδόμηση σχέσεων. Ο άλλος λόγος θεωρεί ότι ήταν η κατάρτισή της στην ειδική εκπαίδευση: «*Σίγουρα το ότι είχα γνώσεις ειδικής αγωγής και δεν ήμουνα για παράδειγμα μια απλή δασκάλα χωρίς καμία εξειδίκευση (.) χωρίς καμία (.) ούτε σεμινάριο ούτε τίποτα (.) έπαιζε κι αυτό το ρόλο του (.) το ότι βασιζόντανε οι γονείς στο ότι αυτή κάτι ξέρει*».

Εν κατακλείδι φάνηκε ότι οι περισσότεροι γονείς που συνεργάστηκαν με εκπαιδευτικούς παράλληλης στήριξης δίνουν αξία στον θεσμό και δεν υποτιμούν τον εκπαιδευτικό. Η αδιαφορία κάποιων δεν συνδέθηκε με τον ρόλο του εκπαιδευτικού παράλληλης στήριξης, αλλά με το μορφωτικό τους επίπεδο και με τη γενικότερη στάση τους απέναντι στο σχολείο. Η προσπάθεια που κατέβαλλαν οι εκπαιδευτικοί εκτιμήθηκε και δόθηκε, εκτός από 1-2 περιπτώσεις, ίση αξία ή και περισσότερη στον ρόλο τους για την εξέλιξη του παιδιού τους από εκείνη του εκπαιδευτικού του τμήματος. Η βιβλιογραφία, άλλωστε, επιβεβαιώνει το ενδιαφέρον και τη σημασία που δίνουν οι γονείς στον θεσμό της παράλληλης στήριξη (Μαυροπαλιάς, 2013), εκφράζοντας ανοιχτά τη δυσαρέσκεια τους για κάποιες αστοχίες του θεσμού και την ανάγκη να γίνει εξορθολογισμός (Μαντζίκος κ.ά., 2018; Συνήγορο του Πολίτη 2009, 2015). Και οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί παράλληλης στήριξης, παρά τις κάποιες ιδιαιτερότητες που υπήρξαν,

εμφανίζονται αρκετά ευχαριστημένοι από τη συνεργασία τους με τους γονείς και εισέπραξαν αναγνώριση και εκτίμηση για το έργο τους.

Μαθητές

Μια μεταβλητή ακόμα που επιδρά σημαντικά στο πώς αντιλαμβάνεται ο κάθε εκπαιδευτικός τον εαυτό του είναι η αλληλεπίδραση με τους μαθητές του, που μαζί με συναδέλφους, διεύθυνση και γονείς καθορίζει το γενικότερο σχολικό κλίμα. Το σύνολο της βιβλιογραφίας που μελετήθηκε και πραγματεύεται την επαγγελματική ταυτότητα των εκπαιδευτικών κάνει αναφορά στις συμπεριφορές των μαθητών, αλλά και τη μαθησιακή τους εξέλιξη ως κομμάτια που έχουν άμεσο αντίκτυπο στην ικανοποίηση που αντλεί ένας εκπαιδευτικός από το επάγγελμά του, στην επαγγελματική του ανάπτυξη και γενικότερα στην επαγγελματική του ταυτότητα (Beijaard, 1995).

Στην παρούσα έρευνα η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών έχει να μοιραστεί κατά βάση θετικές εμπειρίες από τους μαθητές που υποστήριξε. Πήραν ικανοποίηση και ανατροφοδότηση και αισθάνθηκαν, όπως χαρακτηριστικά αναφέρει η Ελίνα, ότι έβαλαν «*ένα λιθαράκι*». Αναπτύχθηκε, όπως σχολίασαν αρκετοί, πολύ σημαντικό «*δέσιμο*» ανάμεσά τους. «*Είχαμε μια σχέση λατρείας*», αναφέρει ενδεικτικά η Στέλλα και «*είχαμε δεθεί πάρα πολύ (.) δηλαδή με περίμενε πώς και πώς*» σχολιάζει η Σοφία. Ακόμα όμως και σε περιπτώσεις που υπήρχαν εντάσεις και ξεσπάσματα από μέρους των μαθητών λόγω των ιδιαιτεροτήτων τους, θεωρούν, όπως αναφέρει η Μιρέλα, ότι «*βγήκαμε ικανοποιημένοι και χαρούμενοι …δε νομίζω ότι είχαμε κάποια πικρία*». Αισθάνθηκαν όλοι, χωρίς εξαίρεση, ότι είχαν αποκτήσει κάποια οικειότητα μαζί τους και είχαν κερδίσει την εμπιστοσύνη τους. Η Στεφανία, εκπαιδευτικός ειδικής αγωγής, αναφερόμενη στη σχέση της με αρκετά «δύσκολους» μαθητές σχολιάζει:

> *…δεν ένιωσα ότι ο μαθητής μου δεν με θ ((θέλει))(.) ποτέ δεν το ένιωσα αυτό … δεν ένιωσα ότι (.) δε με θέλει δίπλα του ή ας πούμε ότι δεν (.) όχι πραγματικά ότι και να έκανε ο μαθητής (.) ακόμα και αν με (.) στις περιπτώσεις που με χτυπούσε ένιωθε ένιωσα ότι (_) με αγαπούσε να το πω με ήθελε να το πω και αυτό φάνηκε φαινόταν ας πούμε τις υπόλοιπες ημέρες δηλαδή μπορεί να υπήρχαν στιγμές τέτοιες που δε με ήθελε αλλά μόνο και μόνο το γεγονός ότι (.) με εμπιστευόταν… μου έλεγαν θέματα της οικογενείας τους και το πώς νιώθουνε ας πούμε για τη μητέρα τους για τον πατέρα τους και αυτά (.) ένιωσα ότι συναισθηματικά ναι είχαμε δεθεί παρόλο που (.) υπήρξαν και στιγμές που (.) και*

ξεσπάσματα που τα έβγαζαν οι μαθητές πάνω μου (.) ίσα ίσα το θεωρούσα αυτό ότι αυτό γίνεται γιατί ακριβώς έχουμε δεθεί και γίνεται (Στεφανία)

Αντίστοιχη εμπειρία μοιράζεται η Άσπα

…ακόμα και φέτος που μου έτυχε η πιο δύσκολη περίπτωση που μου έχει τύχει από όλες τις χρονιές (.) δένεσαι με το παιδί όπως και να έχει όταν είσαι κάθε μέρα όλη μέρα μαζί του από πίσω (.) και αυτός δένεται μαζί σου και εσύ δένεσαι μαζί του (.) δηλαδή ειδικά το παιδί που συνήθως είναι παιδι::ά που δεν έ::χουν τό:::σο φί::λους (.) που δεν έ::χουν τό::σο κοινωνικέ::ς επαφέ::ς (.) οπότε ή που εσύ είσαι συνέχεια από πίσω του και ότι και να γίνει θα ρθεί σε σένα να το πει (.) νομίζω ότι αποκτάς ένα πολύ μεγάλο δέσιμο (Άσπα)

Θεωρούν όλοι ότι συνέβαλαν θετικά τόσο στο συναισθηματικό- κοινωνικό κομμάτι όσο και στο γνωστικό.

Η θετική ανατροφοδότηση που πήραν από την πρόοδο των μαθητών τους συνδέθηκε με θετικά αισθήματα (Day et al., 2007; Timoštšuk & Ugaste, 2012) και ενίσχυσε την αυτοπεποίθηση και αφοσίωσή τους στο επάγγελμα (Troman, 2008). Ακόμα και σε περιπτώσεις που η εξέλιξη των μαθητών δεν ήταν η αναμενόμενη και υπήρξαν περιστατικά «*παλινδρόμησης*» (Ελένη) ή «*πισωγυρίσματα*» (Στεφανία) δε συσχετίστηκαν με τον έργο των εκπαιδευτικών αλλά με παράγοντες που αφορούν είτε το ιδιαίτερο οικογενειακό περιβάλλον (Στεφανία; Ελίνα; Μαρία) ή τις ιδιαιτερότητες του μαθητή (Ελένη). Αντίθετα, οι αρνητικές συμπεριφορές των μαθητών απέναντι τους, αν και δεν ταυτίστηκαν με αδυναμία εκπλήρωσης των στόχων ή αποτυχία από πλευράς των εκπαιδευτικών, συνδέθηκαν με αρνητικά συναισθήματα, συσχέτιση που γίνεται και στη βιβλιογραφία. Οι εκπαιδευτικοί, όπως φαίνεται, εμφανίζονται ιδιαίτερα ευάλωτοι απέναντι στη συμπεριφορά των μαθητών (Day & Kington, 2008; Kelchtermans, 1996).

Πολλοί εκπαιδευτικοί είχαν να μοιραστούν επιθετικές- εναντιωματικές συμπεριφορές ή κάποια αποστασιοποίηση εκ μέρους των μαθητών τους, ιδιαίτερα στην αρχή της χρονιάς, όπου δεν είχε ακόμα δομηθεί σχέση εμπιστοσύνης. Τέτοιες συμπεριφορές είχαν αντίκτυπο στη ψυχολογία των εκπαιδευτικών παράλληλης στήριξης και χρειάστηκε να υπάρξει κάποιο μεταβατικό διάστημα για να βρουν «*τα πατήματά*» (Μαρία) τους.

Όλοι ανέφεραν ότι υπήρξε κάποιο διάστημα προσαρμογής μέχρι να εξοικειωθούν μεταξύ τους μαθητές και εκπαιδευτικοί, να αντιληφθούν ο ένας τα όρια του άλλου και να μπορέσει ο

εκπαιδευτικός να κερδίσει τη συμπάθεια και εμπιστοσύνη των μαθητών. Η περίοδος αυτή συνδέθηκε με μεγάλη ένταση και άγχος. Για την Νίκη το πρώτο διάστημα χαρακτηρίζεται ως «*τραγικό*»:

> *...εννοείται ότι ο πρώτος μήνας ήτανε τραγι::κός τραγι::κός από ξύλο από βρισιές από (.) έψαχνε να βρει τα όρια μου (.) εγώ είχα ξεπεράσει τα όρια μου προ πολλού ήμουνα σε φάση να μετράω ανάποδα να (_) να ψάχνω να βρω τρόπους (.) από τον μήνα και μετά είχα πολύ καλές σχέσεις με Ό::λα τα παιδιά με όλα τα παιδιά (.) ο πρώτος μήνας ήταν πάρα πάρα πάρα πολύ δύσκολος*

Όλη αυτή η κατάσταση αποθάρρυνε και επηρέασε την εκπαιδευτικό καθώς, όπως δηλώνει, είναι «*πάρα πολύ αγχώδης*». Συνεχίζει λέγοντας: «*τον πρώτο καιρό εμένα με εξαντλούσε ψυχολογικά (.) ήμουν ένα ψυχολογικό ράκος (.) γύρναγα σπίτι και ήθελα ας πούμε να κοιμηθώ τρεις ώρες δεν ήμουν καλά με επηρέαζε σε όλη την καθημερινότητα*» (Νίκη). Αισθήματα απογοήτευσης αναφέρθηκαν και από άλλους εκπαιδευτικούς, ακόμα και αν δε βιώσαν τόσο έντονες καταστάσεις. Ενδεικτικά: «*στην αρχή δε με ήθελε*» (Χαρά), «*στην αρχή ήταν απόμακρο… χρειάστηκε λίγο καιρό για να συνηθίσει να απευθύνεται σε μένα ..να με χαιρετάει*» (Αντιγόνη). «*Στην αρχή δυσκολεύτηκα πάρα πολύ.. ίσως λόγω απειρίας λόγω… δεν είχα ξανά συνεργαστεί με τέτοια παιδιά*» (Ναυσικά), «*δυσκολεύτηκα η αλήθεια είναι.. είχε χτυπήματα.. είχα δυσκολευτεί και με το πώς θα τον δέχομαι στην τάξη να κάθεται τι θα κάνει για να μπορέσω να του κρατήσω την προσοχή του και να μείνει μέσα στην τάξη δηλαδή και τι υλικό θα βρω εγώ για να τον κρατήσω*» (Σοφία).

Οι προκλήσεις περιορίστηκαν στο πρώτο χρονικό διάστημα είτε γιατί βελτιώθηκαν με τον χρόνο οι σχέσεις εκπαιδευτικού-μαθητών είτε γιατί ο ίδιος ο εκπαιδευτικός έμαθε να διαχειρίζεται καλύτερα τις καταστάσεις. Όπως λέει η Ναυσικά: *«εντάξει μετά από ένα σημείο… φτιάξαν τα πράγματα»*. «*Χρειαζότανε λίγο χρόνο ((ο μαθητής)) αλλά στο τέλος τα καταφέραμε*» (Αντιγόνη).

Αν και με την πάροδο του χρόνου οι καταστάσεις ήταν πιο διαχειρίσιμες για τους εκπαιδευτικούς, η συμπεριφορά των μαθητών τους συνέχιζε να τους απασχολεί και να τους επηρεάζει. Η Άσπα, παιδαγωγός ειδικής αγωγής, βίωνε σημαντικές προκλήσεις κατά την αλληλεπίδραση με τον μαθητή της, γεγονός που την επηρέαζε, όπως αναφέρει, «*πά::ρα πολύ*»:

> *...με επηρέαζε πάρα πολύ προσωπικά αυτό (.) δηλαδή έρχεσαι σπίτι και το φέρνεις και σπίτι αυτό (.) δηλαδή σκέφτεσαι μα γιατί έγινε έτσι; μα θα μπορούσε να γίνει αλλιώς (.) μα (.) σε επηρεάζει (.) θες δε θες σε επηρεάζει (.) δηλαδή θα μπορούσα δεν ξέρω (.) νομίζω δεν μπορώ να σκεφτώ (_) νομίζω*

οποιαδήποτε δουλειά σε επηρεάζει προσωπικά (.) και πόσο μάλλον όταν έχεις να κάνεις με (.) παιδικές ψυχές

Η Μαρίνα, αν και είχε αναπτύξει μια καλή σχέση με τη μαθήτριά της, προβληματιζόταν που ήταν απόμακρη και έπρεπε να τη ρωτάει «*επίμονα*» για να μαθαίνει «*τι σκέφτεται πως αισθάνεται … πως τα περνάει στο σπίτι*»:

…με προβλημάτισε ας πούμε αν εγώ κάνω κάτι αν (.) δεν την έχω κερδίσει και τι να κάνω για να την προσεγγίσω πιο πολύ και τι να κάνω για να μου μιλάει περισσότερο (_) με είχε προβληματίσει καθόλη τη (.) με προβλημάτιζε συνολικά καθόλη τη διάρκεια της χρονιάς (.) το τι πρέπει να κάνω (.) αν (.) αν ας πούμε κάτι την ενοχλεί και δε μου το λέει (Μαρίνα)

Η Ελένη, αν και δε θεωρεί ότι είχε μερίδιο ευθύνης για την παλινδρόμηση του μαθητή της, δηλώνει πως «*το έφερε βαρέως*». Η συμπεριφορά, η διάθεση και η εξέλιξη των μαθητών βρίσκεται σε στενή αλληλεπίδραση με την αντίστοιχη διάθεση των εκπαιδευτικών, οι οποίοι δε γίνεται να αποκοπούν και να κρατήσουν ουδέτερη στάση. Όπως εύστοχα θέτει η Αγγελική: *«κάθε φορά που πάει το παιδί μπροστά είμαι χαρούμενη (.) κάθε φορά που πάει πίσω πέφτω και γω»*.

Η σύνδεση αυτή με τους μαθητές δε φάνηκε, σύμφωνα με τις μαρτυρίες των εκπαιδευτικών του δείγματος, να επιδρά στη γενικότερη σχέση τους. Όλοι, όπως έχει ήδη αναφερθεί, δηλώνουν πολύ ικανοποιημένοι, αναφέρουν δέσιμο με τους μαθητές τους, αισθάνθηκαν ότι υπήρξε πρόοδος και εισέπραξαν σεβασμό από αυτούς.

<u>Σχέσεις με υπόλοιπους μαθητές</u>

Αντίστοιχη ικανοποίηση δεν υπήρξε από την αλληλεπίδραση με τους υπόλοιπους μαθητές του τμήματος στο οποίο έμπαιναν για να υποστηρίξουν τον μαθητή τους. Από τους 17 εκπαιδευτικούς της έρευνας το ένα τρίτο περίπου αυτών ανέφεραν ότι δεν υπήρχε ο ίδιος βαθμός σεβασμού προς αυτούς με εκείνον απέναντι στον εκπαιδευτικό του τμήματος. Αντιμετώπιζαν έναν βαθμό απαξίωσης εκ μέρους των υπόλοιπων μαθητών και δε γίνονταν αντιληπτοί ως ισότιμοι εκπαιδευτικοί του τμήματος, αλλά απλά ως εκπαιδευτικοί του μαθητή

που χρήζει υποστήριξης. Ακολουθούν κάποια αντιπροσωπευτικά αποσπάσματα των συνεντεύξεων:

Ήταν η ατάκα μα εσύ δεν είσαι η δασκάλα μας… οπότε δεν με ακούγανε πολύ… είχα δυσκολία στα παιδιά… γιατί ενοχλούσε τη δουλειά μου με το παιδί… πειραζόντουσαν κιόλας ότι δηλαδή εσείς έχετε τον Αλέξη εμάς γιατί μας φωνάζετε ξέρω εγώ (.) είστε η δασκάλα του Αλέξη (.) δεν είστε η δική μας (.) υπήρχε τέτοια αντιμετώπιση (Ναυσικά)

Θα με άκουγαν ((οι υπόλοιποι μαθητές»» αλλά εντάξει θα ήταν προσωρινό (.) δηλαδή αν έλεγα εγώ θα σε (.) για παράδειγμα (.) θα τηλεφωνήσω στους γονείς σου (.) μπορεί να μην έδιναν σημασία (.) αν το έλεγε το ίδιο πράγμα για το ίδιο περιστατικό η δασκάλα (.) θα ήταν τελείως διαφορετική η συμπεριφορά (.) και η αντίδραση (Μιρέλα)

Όχι ((δε με υπολογίζανε οι υπόλοιποι μαθητές)) ήμουν λίγο η δασκάλα του παιδιού δίπλα (.) επειδή εκεί δεν είχα ρόλο μέσα στην τάξη (Σοφία)

Η βασική διαφορά ανάμεσα σε αυτούς και στους εκπαιδευτικούς που αισθάνονταν ότι ο λόγος τους μετρούσε μέσα στην τάξη ήταν ο βαθμός εμπλοκής τους. Οι εκπαιδευτικοί που αναφέρθηκαν σε υποτίμηση είχαν μικρή έως ελάχιστη συμμετοχή μέσα στη σχολική τάξη. Αντίστοιχα και οι εκπαιδευτικοί που έδωσαν ουδέτερη απάντηση σε σχετική ερώτηση αναφορικά με τη στάση των υπόλοιπων μαθητών στο πρόσωπο τους είχαν αντίστοιχα μικρή εμπλοκή. Αντίθετα οι εκπαιδευτικοί που δήλωσαν ότι έχαιραν εκτίμηση και σεβασμού των μαθητών είχαν ενεργή εμπλοκή, έκαναν μάθημα μέσα στην τάξη και στην πλειοψηφία των περιπτώσεων είχαν τη στήριξη του εκπαιδευτικού του τμήματος, ο οποίος κατέβαλε προσπάθεια ώστε ο εκπαιδευτικός παράλληλης στήριξης να αντιμετωπίζεται ισότιμα. Ενδεικτικά:

…δεν είχαμε τέτοιο θέμα ((ασέβεια από άλλους μαθητές)) γιατί αρκετές φορές ας (.) αρκετές φορές (.) υπήρχανε φορές (.) κατά τη διάρκεια της σχολικής χρονιάς όπου έκανα και εγώ μαθήματα (.) ή που είχα αναλάβει πιο ενεργό ρόλο και τα λοιπά (.) και ο δάσκαλος της τάξης έλεγε ότι θα ακούτε ας πούμε και την κυρία Κατερίνα ότι είμαστε δυο δεν είμαστε ένας (.) οπότε ότι και να σας λέμε και τα λοιπά (.) οπότε με έβαζε και ο δάσκαλος της τάξης μέσα στο παιχνίδι οπότε είχα και αυτό το προβάδισμα όποτε μπορούσα να τους λέω (.) πράγματα και να ακούνε (Κατερίνα)

…με τη συγκεκριμένη δασκάλα μπορεί να μιλούσαμε και οι δύο ταυτόχρονα ας πούμε μες την τάξη (_) είχαμε μια φοβερή συνεργασία δηλαδή οι μαθητές μας είχανε ισότιμους (.) δηλαδή μπορεί να

απευθύνανε σε μένα τον λόγο και όχι στη δασκάλα ας πούμε μες την τάξη (.) την ώρα που μιλούσε η Καίτη ας πούμε να έλεγαν κυρία Νίκη θα μας πείτε αυτό; και απαντούσα εγώ (Νίκη)

...με την Άννα στη δεύτερη περίπτωση (.) το δούλεψε πάρα πολύ και η ίδια (.) ότι η Ναυσικά είναι όπως είμαι εγώ (.) και θα την ακούτε και θα (.) είναι σαν να είμαι εγώ στην τάξη (.) οπότε αυτό με τον καιρό φτιάχτηκε (.) με τα υπόλοιπα παιδιά (.) στην άλλη τάξη δεν (.) δεν ξέρω δηλαδή αν το δούλεψε και ο δάσκαλος αυτό (.) γιατί δεν τύχαινε ποτέ να είμαστε στο ίδιο (.) οπότε δεν ξέρω τι έλεγε στα παιδιά (.) αλλά εκεί είχα δυσκολία στα παιδιά (Ναυσικά)

...στην έκτη που τα παιδιά ήταν και πιο μεγάλα και έκανα και γω μάθημα (.) αισθάνομαι ότι χαίρονταν τις φορές που θα έκανα γιατί (.) ξέρεις δε θα έκαναν με τον κύριο τους (.) εμείς θα κάναμε κάτι ίσως λίγο πιο (.) ελεύθερο ((γελάει)) οπότε (.) δεν έχω παράπονο έτσι και με άκουγαν και με σέβονταν και τώρα όταν τους δω στο δρόμο θα μου μιλήσουν (_) μου άρεσε η επικοινωνία μας (.) στο άλλο σχολείο τώρα επειδή πήγαινα και μόνο δυο φορές την εβδομάδα και (.) από τις έξι και έξι δώδεκα ώρες την εβδομάδα εγώ τις έξι θα ήμουν έξω (.) ξέραν ποια είμαι ξέραν ότι η κυρία του συγκεκριμένου παιδιού αλλά δεν είχαμε παρά πολύ επικοινωνία (Μαρίνα)

Το πώς ο εκπαιδευτικός του τμήματος έβλεπε τον εκπαιδευτικό παράλληλης στήριξης «περνούσε» στους μαθητές και κατ'επέκταση στη στάση τους. Σε τμήμα εκπαιδευτικού που έδινε αξία στον θεσμό της παράλληλης παρατηρήθηκε αντίστοιχος σεβασμός των μαθητών της τάξης. Αντίθετα, σε περιπτώσεις που υπήρχε υποτίμηση του θεσμού και διαφορετική φιλοσοφία, στις περισσότερες περιπτώσεις, αυτή η απαξίωση πέρασε και στους μαθητές.

Η Μαρίνα, σε παραπάνω απόσπασμα που παρατέθηκε, αναφέρεται όχι μόνο στην ενεργή της εμπλοκή αλλά και στη διαφορετική προσέγγισή της ως κομμάτι που τη βοήθησε να έρθει πιο κοντά στους υπόλοιπους μαθητές του τμήματος. Αναδεικνύει, λοιπόν, μια διαφορετική παράμετρο που συμβάλλει στην οικοδόμηση σχέσεων εκτίμησης και σεβασμού με τους μαθητές. Αυτή η διαφορετική προσέγγιση στη διδασκαλία και τη συμπεριφορά από τον βασικό εκπαιδευτικό του τμήματος ήταν ο παράγοντας που επέτρεψε στην Νεκταρία και στη Σοφία να έρθουν κοντά στους μαθητές και να εξασφαλίσουν τον σεβασμό τους αν και δεν είχαν την στήριξη του εκπαιδευτικού του τμήματος, όπως είχε η Μαρίνα και οι υπόλοιποι εκπαιδευτικοί. Κατάφεραν να αναπτύξουν πιο προσωπικές σχέσεις με τους μαθητές του τμήματος και υιοθέτησαν μια προσέγγιση αντίθετη με εκείνη του βασικού εκπαιδευτικού. Χαρακτηριστικά:

....από τη μία υπήρχε και ο σεβασμός αλλά και από την άλλη επειδή υπήρχε απόκλιση και (.) προσέγγισης (.) θεωρώ ότι με βλέπαν και περισσότερο σαν (.) πιο (.) τη νέα φίλη τους (.) λίγο πιο μεγάλη από αυτούς (.) φίλη δασκάλα (.) δε θεωρώ ότι ήμουν το πρότυπο δασκάλου γιατί το πρότυπο

δασκάλου το είχε ο δάσκαλος (.) αυτό το αυστηρό το (.) πενηντάρης (.) σοβαρός (.) ή σοβαροφανής (.) ε ναι (.) θεωρώ ότι υπήρχε σεβασμός αλλά και μια φιλική διάθεση μια αμεσότητα μια χαλαρότητα (Νεκταρία)

…τα παιδιά πιο πολύ θα θέλανε να είμαι εγώ η εκπαιδευτικός ((γελάει)) της τάξης άσχετα αν δεν τους έκανα (.) και πραγματικά θα ήθελα πολλές φορές να έχω αναλάβει την τάξη (.) να έχω σηκωθεί πάνω και να πάρω την τάξη γιατί (.) για τα παιδιά τα άλλα (.) απλά δεν το είχα κάνει για άλλους λόγους γιατί θεωρούσα ότι μετά θα είναι από ένα σημείο και μετά εκμετάλλευση (.) παρόλα αυτά τα βοηθούσα (.) στα διαλείμματα (.) με τον δικό μου τρόπο ώστε να μην δώσω και το πάτημα στον εκπαιδευτικό ότι μπορεί να με εκμεταλλευτεί αλλά εγώ επειδή το ήθελα τα (.) είχαμε δημιουργήσει ένα παρεάκι στα διαλείμματα ερχόντουσαν μου έλεγαν κάτι τα βοηθούσα σε μια άσκηση (_) ήταν αρκετά ωραία (.) τώρα στη δεύτερη χρονιά (.) οπότε είχαμε εκεί μια σχέση (.) τη δεύτερη χρονιά όχι (.) ήμουνα λίγο η δασκάλα του παιδιού δίπλα (.) επειδή εκεί δεν είχα ρόλο μέσα στην τάξη (.) καθόλου (.) ούτε και στην πρώτη λόγω του εκπαιδευτικού αλλά στην πρώτη επειδή αυτός έφευγε ήταν γενικότερα λίγο απών (.) από τα παιδιά από ψυχολογίας συναισθηματικά (.) εγώ ήμουν και έξω στα διαλείμματα (.) είχαμε δεθεί συναισθηματικά οπότε είχαμε μια επαφή (Σοφία)

Όμοια βιώματα μοιράζεται και η Χαρά. Και οι 3 εκπαιδευτικοί είχαν καταφέρει να έρθουν κοντά στους μαθητές, αν και απουσίαζε η στήριξη του εκπαιδευτικού και υπήρχε εμφανή απαξίωση του ρόλου τους απέναντι στα παιδιά. Μοιράζονταν εκ διαμέτρου διαφορετικές παιδαγωγικές φιλοσοφίες, γεγονός που έχει σχολιαστεί παραπάνω, είχαν όλοι σε κάποιον βαθμό κάπου είδους «σύγκρουσης» μαζί τους, αλλά παρόλο αυτά επιχείρησαν με τον τρόπο τους να εμπλέκονται στην τάξη και να βρίσκονται κοντά σε όλους τους μαθητές με τρόπο που δε γινόταν από τον εκπαιδευτικό του τμήματος.

<u>Συνεργασία και υποτίμηση</u>

Η υποτίμηση έχει συνδεθεί με τον θεσμό της παράλληλης στήριξης (Μαυροπαλιάς, 2013; Mavropalias & Anastasiou, 2013, 2016; Παντελιάδου κ.ά., 2015) και τον ειδικό παιδαγωγό γενικότερα (Dieker, 2001; Keefe & Moore, 2004; Scruggs et al., 2007). Σύμφωνα με την επεξεργασία των δεδομένων από τις συνεντεύξεις οι εκπαιδευτικοί βιώνουν υποτίμηση του ρόλου τους. Η υποτίμηση παρατηρήθηκε κυρίως από την ίδια την εκπαιδευτική κοινότητα και όχι τόσο από γονείς και μαθητές. Αναφορικά με τους γονείς η πλειοψηφία σεβόταν και υπολόγιζε τον εκπαιδευτικό παράλληλης στήριξης. Μια ήταν μόνο η περίπτωση γονέα που

«απαξίωσε» εκπαιδευτικό παράλληλης στήριξης επειδή δεν είχε κατάρτιση στην ειδική εκπαίδευση (Ελένη). Όσον αφορά τους μαθητές, υποτίμηση δεν εντοπίστηκε από τους μαθητές που είχαν παράλληλη στήριξη. Ούτε από το υπόλοιπο μαθητικό δυναμικό εφόσον βέβαια υπήρχε η ενεργή εμπλοκή του εκπαιδευτικού παράλληλης στα σχολικά τεκταινόμενα και ο αντίστοιχος σεβασμός του εκπαιδευτικού του τμήματος. Αντίθετα έντονη υποτίμηση υπήρχε από εκπαιδευτικούς και διευθυντές που παρουσιάζονται μη ενημερωμένοι για τον θεσμό.

Χωρίς εξαίρεση όλοι οι εκπαιδευτικοί του δείγματος ανέφεραν ότι βιώσαν απαξίωση του ρόλου τους, είτε από τον εκπαιδευτικό τους τμήματος, είτε από τον σύλλογο διδασκόντων είτε από τη διεύθυνση. Αν και έχει ήδη γίνει εκτενή αναφορά σε διαφορετικές εμπειρίες εκπαιδευτικών παράλληλης στήριξης και σε συμπεριφορές που αντανακλούν υποτίμηση του ρόλου τους, αξίζει σίγουρα να γίνει επιπλέον νύξη στις αντιλήψεις του κλάδου απέναντι στον θεσμό και στο κατά πόσο τον θεωρούν σημαντικό, καθώς προκύπτουν αρκετά ενδιαφέροντα δεδομένα.

Από την πλευρά της διεύθυνσης κυρίαρχη είναι η πρακτική της «εκμετάλλευσης» του εκπαιδευτικού παράλληλης στήριξης με στόχο την εύρυθμη λειτουργία του σχολείου, όπως επιβεβαιώνουν οι 13 από τους 17 εκπαιδευτικούς. Η αξία του εκπαιδευτικού περιορίζεται στο «να καλύπτει τρύπες» και όχι στον ρόλο του ως ειδικού παιδαγωγού που υποστηρίζει μαθητές με ιδιαιτερότητες και λειτουργεί συμπεριληπτικά. Όπως συνοψίζει η Νίκη: «*εφόσον υπάρχει ένα τμήμα το οποίο είναι μετέωρο δεν μπορούμε να έχουμε την πολυτέλεια να (.) υποστηρίζουμε παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες*». Αν και αυτή η πρακτική συνήθως δεν ταυτίστηκε με αρνητική συνεργασία, είναι σαφές ότι οι διευθυντές/ διευθύντριες δεν έχουν εικόνα του ακριβούς ρόλου του εκπαιδευτικού παράλληλης στήριξης.

Αναφορικά με τους εκπαιδευτικούς τάξεων, αν και δίνεται μεγαλύτερη αξία στον θεσμό συγκριτικά με τη διεύθυνση, επικρατεί αντίστοιχα η αντίληψη ότι η κάλυψη κενών υπερέχει του παιδαγωγικού ρόλου. «*Δεν με απαξίωναν ((οι εκπαιδευτικοί)) με τη συμπεριφορά τους (_) απλά επειδή δε θεωρούσαν ότι έκανα κάτι σημαντικό (.) δηλαδή πιο σημαντικό θεωρούσανε το ότι όταν έλειπε ένας δάσκαλος οι παράλληλες θα τον κάλυπταν παρά η δουλειά που γινόταν σε αυτή την τάξη*» σχολιάζει η Αντιγόνη. Οι εκπαιδευτικοί παράλληλης στήριξης δεν αισθάνονται ισότιμοι με τους υπόλοιπους, ακόμα και αν εμφανίζονται πολύ ικανοποιημένοι από το επίπεδο της συνεργασίας τους.

Στο δείγμα υπάρχει σαφής διαχωρισμός στις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών που είχαν εκπαιδευτικό παράλληλης στήριξης μέσα στην τάξη και στις αντιλήψεις των υπόλοιπων εκπαιδευτικών του συλλόγου. Στην πλειοψηφία των περιπτώσεων τα άτομα του δείγματος θεώρησαν ότι οι εκπαιδευτικοί με τους οποίους συνεργάστηκαν έδιναν μεγαλύτερη αξία στο

ρόλο τους από ότι ο υπόλοιπος σύλλογος. Ενδεικτικά η Αντιγόνη σημειώνει: «*η δασκάλα με αντιμετώπιζε ως κάτι σημαντικό μες στην τάξη ότι ήταν σημαντικός ο ρόλος μου (.) οι υπόλοιποι του σχολείου δεν το έβλεπαν ότι ήταν τόσο σημαντικό*». Αντίστοιχα η Κατερίνα αναφέρει:

> *…με τον δάσκαλο ή τη δασκάλα της τάξης (.) με όσους έχω συνεργαστεί τουλάχιστον μέχρι τώρα (.) ποτέ δεν είχα θέμα να νιώσω μειονεκτικά (.) να μου πούνε εσύ δεν ξέρεις (.) κάτι… τώρα για τους υπόλοιπους συναδέλφους του σχολείου που δεν είχανε παράλληλης στηρίξεις και τα λοιπά (.) υπήρχανε κάποιοι που λέγανε α εσύ είσαι ας πούμε παράλληλη στήριξη (.) δεν είσαι εκπαιδευτικός της τάξης (_) αλλά δεν τους έδινα ιδιαίτερη σημασία γιατί εκείνοι δε γνώριζαν τον θεσμό»*

Τα συγκεκριμένα αποσπάσματα προέρχονται από 2 εκπαιδευτικούς που είχαν εξαιρετικές συνεργασίες, οι οποίες αντανακλούν τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών τάξεων για την αξία και τον ρόλο της παράλληλης στήριξης. Μεγάλο μέρος του υπόλοιπου δείγματος, όμως, συνεχίζει να αισθάνεται κάποιον βαθμό υποτίμησης. Η Στεφανία, ειδική παιδαγωγός, θεωρεί ότι ενώ δίνεται αξία στον θεσμό, αυτό δεν αναιρεί το γεγονός ότι αντίστοιχα υποτιμάται κιόλας. «*Θεωρώ πως οι περισσότεροι (.) θεωρούν πως χωρίς τη βοήθεια της παράλληλης πως δε θα μπορούσαν να βοηθήσουν και εκείνοι το παιδί να κάνουν εξειδικευμένο… διαφοροποιημένο πρόγραμμα … ενώ θεωρούν ότι τους βοηθάμε (.) θεωρώ ότι παράλληλα μας βλέπουν και υποτιμητικά*». Και η Ελίνα ενώ αισθάνεται ότι εκτιμάται ο θεσμός της παράλληλης στήριξης, προβληματίζεται για το κατά πόσο του δίνεται η αξία που πρέπει:

> *Μέχρι τώρα ναι (.) μου έδειχναν οι συνάδελφοι ότι ευτυχώ::ς που υπάρχετε και σεις της ειδικής αγωγής και μπορείτε να διαχειριστείτε δύσκολες περιπτώσεις (.) σε αυτή τη μορφή (_) το έβλεπαν δηλαδή σαν κάτι βοηθητικό κάτι που τους βοηθάει (.) τώρα δεν μπόρεσα ποτέ να βγάλω άκρη αν θεωρούσαν ότι απλά (.) βοηθάει το ότι ωραία έχουμε την ησυχία ας πούμε (.) ή πολύ απλά όντως πάει μπροστά η τάξη σαν σύνολο (.) δηλαδή και αυτός ο μαθητής βρήκε επιτέλους ένα δάσκαλο στον οποίο μπορούμε να βασιστούμε ότι θα τον πάει ένα βήμα παρακάτω (.) άλλες φορές το έβλεπα έτσι άλλες φορές δεν το έβλεπα έτσι* (Ελίνα)

Για άλλους η υποτίμηση ήταν πιο έκδηλη από τους εκπαιδευτικούς με τους οποίους συνεργάζονταν. Η Άσπα θεωρεί ότι νοούνταν «*ως βοηθός (.) αλλά όχι της τάξης (_) βοηθός για αυτό το παιδί*». Αντίστοιχα και η Μιρέλα σχολιάζει:

> *Θεωρούν* ((την παράλληλη στήριξη)) *σαν κάτι (_) που είναι το εξατομικευμένο για τον συγκεκριμένο μαθητή και δεν ασχολείται με τίποτα άλλο (.) δηλαδή είναι μόνο για τα παιδιά που έχουν το θέμα τους και δεν κάνουν*

τίποτα άλλο (.) οπότε εκεί προσπαθούν να ξεφορτωθούν και τον συγκεκριμένο ή τα συγκεκριμένα παιδιά (.) για να μην ασχολούνται μαζί τους (.) ή το βρίσκουν σαν κάτι βοηθητικό (.) όπως έκανε η δικιά μου δασκάλα φέτος (.) κάτι βοηθητικό προς αυτούς και προσπαθούν σε εισαγωγικά να (.) ικανοποιήσουν και γενικότερες καθημερινές ανάγκες (.) ή να επωφεληθούν από αυτό με κάποιον τρόπο (.) τώρα αυτό είτε είναι (.) σε επίπεδο συνδιδασκαλίας (.) το πιο ωραίο το πιο αποτελεσματικό (.) είτε σε (.) στο διόρθωμα διαγωνισμάτων (.) στο οτιδήποτε (.) σε φωτοτυπίες (.) σαν να είναι ο βοηθός της δασκάλας

Ότι δε δόθηκε αξία στον ρόλο της αισθάνθηκε η Νεκταρία, ειδική παιδαγωγός, καθώς θεωρεί ότι κανένας από τους εκπαιδευτικούς με τους οποίους συνεργάστηκε δε γνώριζε τι θα πει εκπαιδευτικός παράλληλης στήριξης. Θεωρεί ότι γίνονται αντιληπτοί: «*κάτι σαν μεταξύ (.) δάσκαλοι και νοσηλευτές*». Ενδιαφέρον έχει και η τοποθέτησή της για τον ρόλο των εκπαιδευτικών γενικής εκπαίδευσης στον θεσμό της παράλληλης στήριξης, σε ερώτηση για το πώς γίνονται αντιληπτικοί οι εκπαιδευτικοί σε αυτόν τον ρόλο. Κάνει σαφή διάκριση και φαίνεται ότι δίνει διαφορετική αξία στον κάθε κλάδο:

Και αυτό το είμαι δάσκαλος και με μεταπτυχιακό (.) δηλαδή δεν ξέρω (.) για μένα δεν είναι το ίδιο με το να είσαι δάσκαλος ειδικής αγωγής (_) δηλαδή ναι είμαι λίγο το ένα αλλά λίγο και το άλλο (.) όχι (.) ο δάσκαλος ειδικής αγωγής είναι κάτι το διαφορετικό (.) και από το δάσκαλο γενικής και από τον δάσκαλο γενικής με μεταπτυχιακό.

Και άλλοι εκπαιδευτικοί που είχαν αρνητική εμπειρία ως προς τη συνεργασία μοιράζονται περιστατικά απαξίωσης, που έχουν ήδη αναφερθεί παραπάνω. Ενδεικτικά η Σοφία αναφερόμενη σε εκπαιδευτικό και διευθυντή ενός διθέσιου επαρχιακού σχολείο σχολιάζει: «*δεν ξέρω καν τι με θεωρούσε ((γελάει)) νομίζω ότι ήθελαν να πηγαίνω εκεί το πρωί και να τους φτιάχνω τον καφέ για να είμαι ειλικρινής (.) γιατί ήταν και η απαίτησή τους*».

Όσον αφορά τις αντιλήψεις των υπόλοιπων εκπαιδευτικών ο διαχωρισμός της παράλληλης στήριξη από τον υπόλοιπο σύλλογο είναι πιο έντονος. Οι εκπαιδευτικοί του δείγματος αισθάνονται υποβαθμισμένοι. Θεωρούν ότι δε χαίρουν εκτίμησης, δε λαμβάνονται υπόψη και το έργο που κάνουν δεν υπολογίζεται ως σημαντικό από τον σύλλογο. Η Μιρέλα αναφερόμενη στη γενικότερη θέση της παράλληλης στο σχολείου σχολιάζει:

...απλά ίσως δε δίνουν την ίδια αξία στον (.) δικό σου λόγο είτε σε επίπεδο συλλόγου είτε σε επίπεδο (.) συζήτησης που κάνεις για κάτι που έχει σχέση με το μάθημα (.) οκέι θα πεις και συ τη γνώμη σου (.) οκέι (.) αυτό (.) τώρα φταίει το ότι είσαι αναπληρωτής (.) δεν είσαι μόνιμος (.) είσαι παράλληλη στήριξη (.) δεν ξέρω τι φταίει (.) δε δίνουν τόσο ίσως τόσο (.) βαρύτητα

Η Αντιγόνη αντίστοιχα αναφέρει: «*μου δίνανε την εντύπωση ότι εντάξει δεν κάνω και κάτι το σημαντικό αφού ο Σπύρος δεν έχει κάποιο σημαντικό πρόβλημα για να τον βοηθήσω ... επειδή όμως άσχημα περιστατικά δε συνέβαιναν κυλούσαν όλα ομαλά ...δε με αντιμετώπιζαν σαν συνάδελφο*». Η Ελένη αν και θεωρεί ότι δεν της συμπεριφέρονταν υποτιμητικά ή διαφορετικά αισθάνεται ότι «*υπάρχουν διακρίσεις*». Επιπρόσθετα σημειώνει ότι τη «ξεχνούσανε» καθώς

μοιραζόταν σε 2 σχολεία και «*συνέβαιναν πράγματα στο ένα σχολείο ή στο άλλο και εγώ δεν τα ήξερα ...δεν υπήρχε ενημέρωση*». Η Μαρίνα κάνει λόγο για «*διαφορετική στάση*» και λιγότερο «*σεβασμό*» απέναντι στις παράλληλες. Η Μαρία αισθάνθηκε διαφορετική αντιμετώπιση από τον σύλλογο από την πρώτη στιγμή. Θυμάται:

> *...θεωρώ ότι δεν υπάρχει καθόλου αυτή η άποψη το να με θεωρούν ας πούμε σημαντικό κρίκο στη διδασκαλία σε καμί::α των περιπτώσεων (.) επίσης στο ένα σχολείο όταν πήγα (.) το άκουσα κιόλας ΚΑΙ ά::λλη παρά::λληλη (.) τι θα γίνει φέτος (.) δηλαδή αντί για το καλώς όρισες ακούς κάτι τέτοιο οπότε καταλαβαίνεις ότι ΜΑ::λλον την παράλληλη στήριξη (.) δεν την έχουμε και τόσο σε υπόληψη βέβαια μπορεί να την έχουμε μόνο στις περιπτώσεις που υποτίθεται θεωρούνται πιο σοβαρές (.) και όλα τα άλλα να θεωρούνται περιττά*

Οι διακρίσεις ανάμεσα σε εκπαιδευτικούς παράλληλης στήριξης και τους υπόλοιπους εκπαιδευτικούς συνδέθηκαν με διάφορους λόγους. Οι επικρατέστεροι είναι οι εξής:

1. Άγνοια. Οι εκπαιδευτικοί παράλληλης στήριξης εντοπίζουν μια γενικότερη άγνοια στο θεσμό και στον ρόλο του ειδικού παιδαγωγού. Ο λόγος αυτός αναφέρθηκε κατά βάση από τους εκπαιδευτικούς ειδικής εκπαίδευσης (4 από τους 5 εκπαιδευτικούς ειδικής του δείγματος) και από εκπαιδευτικούς γενικής με μεγάλη κατάρτιση στην ειδική εκπαίδευση:

> *... οι περισσότεροι δάσκαλοι δεν το κάνουν αυτό ((υποτίμηση)) επειδή (.) έτσι είναι σαν άνθρωποι (.) λόγω άγνοιας γίνεται αυτό το πράγμα ..δεν ξέρουν ακριβώς πώς μπορεί να λειτουργήσει αυτός ο θεσμός (_) ίσως είναι και η (.) ας πούμε (.) αυτό που κάνουμε εμείς οι άνθρωποι (.) να έχουμε δυο τρεις εμπειρίες που να μη μας άρεσαν οπότε να το γενικεύουμε και να λέμε (.) α αυτή η κοπέλα ξέρω γω που δεν έκανε έτσι τη δουλειά της (.) που δεν κάνει (.) το μόνο που έκανε ήτανε αυτό (.) γιατί πολλές φορές το έχω ακούσει και αυτό (.) ότι δεν έκανε καλά τη δουλειά της η παράλληλη* (Άσπα, ειδική παιδαγωγός)

> *...δεν είχε κανένας από τους δυο ((εκπαιδευτικούς που συνεργάστηκε)) τις γνώσεις για το τι θα πει δάσκαλος ειδικής αγωγής (.) γιατί ίσως τόσο χρόνια δε δούλευαν με δασκάλους ειδικής αγωγής ακριβώς* (Νεκταρία, ειδική παιδαγωγός)

> *...πιστεύω οφείλεται στην άγνοια... στην ειδική αγωγή επειδή υπάρχουνε αυτές οι πιο διαφοροποιημένες διδασκαλίες υπήρχαν μεταξύ μας λίγο το ότι σαν να μην καταλαβαινόμασταν (.) επειδή αρκετοί δάσκαλοι δεν ξέρουν τον θεσμό της ειδικής αγωγής (.) είτε δεν ήταν αρκετά ενημερωμένοι.... δηλαδή θέμα άγνοιας περισσότερο ((για τον διευθυντή)) δεν ήξερε πράγματα οπότε προκειμένου να μη φανεί η άγνοια του (.) μείωνε τον θεσμό (.) μείωνε τον εκπαιδευτικό* (Ελίνα, ειδική παιδαγωγός)

... δεν είναι εξοικειωμένοι με το θέμα αυτό ή δεν (.) το ψάχνουν για την ειδική αγωγή ενώ μπορεί να έχουν και διαγνώσεις (.) μαθητές με διαγνώσεις στην τάξη τους (Στεφανία, ειδική παιδαγωγός)

...υπήρχανε κάποιοι που λέγανε α εσύ είσαι ας πούμε παράλληλη στήριξη (.) δεν είσαι εκπαιδευτικός τάξης (.) αλλά δεν του έδινα και ιδιαίτερη σημασία γιατί εκείνοι δε γνώριζαν τον θεσμό (Κατερίνα)

...δεν έχουν ιδέα ούτε από καθηκοντολόγιο ούτε τους ενδιαφέρει (Χαρά)

Μια άλλη πτυχή της άγνοιας φαίνεται να είναι ο φόβος των εκπαιδευτικών τάξης ότι «θα κριθούν» από τους εκπαιδευτικούς παράλληλης στήριξης. Η κριτική άλλων αναφορικά με την εικόνα τους ως εκπαιδευτικοί είναι κάτι που προκαλεί ένα σύνολο αρνητικών συναισθημάτων (Timoštšuk & Ugaste, 2012):

Επειδή οι περισσότεροι (.) επειδή ήταν όλοι βασικά μεγάλη σε ηλικία δάσκαλοι (.) δηλαδή δεν το είχαν ξανά ζήσει αυτό (.) δεν ήξεραν αρχικά τι είναι αυτό (.) θεωρώ ότι (.) εντάξει επειδή έχω δουλέψω και εγώ με παράλληλη στην τάξη μου αντιλαμβάνομαι πως είναι όταν μπαίνει κάποιος άλλος συνάδελφος μέσα (.) γιατί εκεί νιώθεις ότι θα σε κρίνει δηλαδή θα σε κρίνει; όχι με την κακή έννοια αλλά δεν μπαίνει (.) δηλαδή γενικά όταν κάνεις μάθημα και μπαίνει κάποιος άλλος άνθρωπος ο οποίος δεν είναι (.) δεν είναι ένας μαθητής είναι ένας ενήλικας άνθρωπος (.) πόσο μάλλον όταν αυτός ο άνθρωπος είναι και δάσκαλος (.) που σημαίνει ότι ξέρει τη δουλειά σου ξέρει τη δουλειά γενικά νιώθεις λίγο ε ένα σφίξιμο ένα πράγμα (.) ξέρω γω ότι τώρα θα με κρίνει θα μου πει ότι εγώ δεν το κάνω έτσι ότι εγώ θα το έκανα αλλιώς (Στέλλα)

Πολλοί εκπαιδευτικοί αντιλαμβάνονται τον εκπαιδευτικό παράλληλης στήριξης ως κάτι «ξένο», «εμβόλιμο» που «εισβάλλει» στη δική τους τάξη και τους δημιουργεί αισθήματα αμηχανίας και άγχους:

... σε κανέναν δάσκαλο δεν αρέσει ο θεσμός της παράλληλης γιατί γενικά (.) από τη μια του αρέσει γιατί παίρνεις την ευθύνη από την άλλη δεν τους αρέσει που κρίνεις κάτι (.) υπάρχει ένα άτομο μέσα στην τάξη που σε κρίνει (.) και ειδικά οι μεγαλύτεροι δεν το έχουν συνηθίσει αυτό (.) γιατί δεν υπήρχε παλιά ο θεσμός της παράλληλης οπότε αν δούλευαν είκοσι και τριάντα χρόνια με ένα λάθος τρόπο δε θα τον αλλάξουν τώρα (.) και δε θέλουν να υπάρχουν άλλα άτομα γιατί συζητιούνται (.) εγώ αυτό κατάλαβα (Χαρά)

Εεε σίγουρα για τους δασκάλους της γενικής εκπαίδευσης (.) γιατί και γω τώρα εργάζομαι στην (.)τάξη (.) είναι πάρα πολύ δύσκολο (.) να ξέρουνε ότι έχουν κάποιον μέσα στην τάξη κά::θε μέρα (_) που

τους παρακολουθεί (.) μπορεί να πούνε κάτι λάθος (.) μπορεί να κάνουνε (_) κάτι (.) δηλαδή ξέρουνε ότι κάποιος είναι μέσα στην τάξη συνεχώς και τους παρακολουθεί (_) γεγονός που μπορεί να τους δημιουργεί αμηχανί::α (.) στρε::ς (.) ά::γχος (_) είναι ένας επιβαρυντικός παράγοντας και αυτός (.) για τον δάσκαλό της γενικής εκπαίδευσης ...θεωρώ ότι ισχύει κάτι τέτοιο όταν ξέρεις ότι κάποιος παρακολουθεί συνέχεια τη διδασκαλία σου ή κάποια μέρα που μπορεί εσύ να μην έχεις προετοιμαστεί κατάλληλα γιατί είχες κάτι την προηγούμενη μέρα να κάνεις (.) θα ξέρεις ότι θα έχεις κάποιο άλλο πρόσωπο μέσα στην τάξη σου (_) θα ήταν αλλιώς αν υπήρχε μια συνεργασία (.) που αν δεν προλαβαίνει κάτι να κάνει ο ένας δάσκαλος θα το κάνει ο άλλος (_) γιατί υπάρχει μια πολύ καλή συνεργασία μεταξύ τους (Ελένη)

Στην άλλη πλευρά, όπως η Στέλλα, βρέθηκε και η Νίκη, η οποία αναφέρει:

...και γω ας πούμε που έχω δουλέψει παράλληλη ήρθα και στον αντίθετο ρόλο να είμαι εγώ η δασκάλα της τάξης και να έρθει πώς το λένε (.) μεταπτυχιακή φοιτήτρια για πρακτική (.) και έπαθα σοκ την πρώτη μέρα (.) που εγώ το έχω δουλέψει έξι χρόνια σε αυτόν τον ρόλο (.) είδα πώς το βλέπουνε οι δάσκαλοι είναι πολύ περίεργο ας πούμε την πρώτη ή τις πρώτες μέρες (.) το πώς σε βλέπει ο άλλος

Κάποιοι εκπαιδευτικοί δείχνουν ενσυναίσθηση, μπορούν να μπουν δηλαδή στη θέση του άλλου (π.χ. Ελένη) ή έχουν βρεθεί σε αντίστοιχη θέση (π.χ. Στέλλα) και κατανοούν τα αισθήματα αμηχανίας που μπορεί να επιφέρει ένα άλλο πρόσωπο μέσα στην τάξη. Τα αισθήματα αυτά σαφώς συνδέονται με την άγνοια που υπάρχει για αυτόν τον σχετικά νέο θεσμό και με το γεγονός ότι δεν έχει υπάρξει, όπως έχει σχολιαστεί, κατάλληλη επιμόρφωση για το πώς γίνεται να «αξιοποιηθεί» ο εκπαιδευτικός παράλληλης και να επιτευχθεί η επιδιωκόμενη συνεργασία. Επίσης, η άγνοια μαρτυρά ότι αρκετοί εκπαιδευτικοί δεν είναι ιδιαίτερα εξοικειωμένοι με την παρουσία ενός επιπλέον δασκάλου και έχουν μάθει να λειτουργούν ατομικά και όχι συνεργατικά.

2. «Δεν κάνει τίποτα». Μεγάλο μέρος των εκπαιδευτικών παράλληλης εισπράττει ότι οι απαιτήσεις της εργασίας τους είναι λιγότερες από εκείνες των εκπαιδευτικών τάξεων, καθώς περιορίζονται σε έναν μαθητή. Αυτή η πεποίθηση συνδέεται στενά με την προηγούμενη. Καθώς, λοιπόν, θεωρείται ότι έχουν μικρότερο ρόλο, δεν τους δίνεται η ίδια αξία με τους υπόλοιπους εκπαιδευτικούς:

…κάποιοι νομίζουν ότι καλοπερνάμε.. ότι εμείς ((οι εκπαιδευτικοί τάξεων)) έχουμε όλα τα παιδάκια ολόκληρη την τάξη όλα αυτά και εσύ έχεις ένα συγκριμένο παιδί (Αγγελική)

Ίσως φταίει το ότι είμαστε για έναν μαθητή στην τάξη (.) έτσι το έχω εγώ στο μυαλό μου τώρα και αυτό έχω παρατηρήσει (.) επειδή είμαστε για έναν μαθητή στην τάξη (.) και ας πούμε και οι γονείς των υπόλοιπων παιδιών που έρχονται δε μας πολύ δίνουν σημασία (.) θα δώσουν περισσότερη σημασία εντάξει στη δασκάλα της τάξης και αναλογικά αν το δεις είμαστε μια δασκάλα για ένα παιδί και μια δασκάλα για δεκαπέντε είκοσι παιδιά ας πούμε (.) δηλαδή αυτόματα η ισχύς μας κάπως… δηλαδή ένα παιδί έχει και δεν μπορεί να τα βγάλει πέρα; (Στεφανία)

…υπάρχουν διακρίσεις δηλαδή εγώ δεν έδινα βαθμούς (_) ήμουνα υπεύθυνη μόνο για ένα άτομο (.) δεν ήμουνα υπεύθυνη τάξης (Ελένη)

… εντάξει μωρέ παράλληλη στήριξη είσαι (.) δηλαδή ότι δεν κάνεις αυτό που κάνω εγώ (.) δεν έχεις μια ολόκληρη τάξη (.) έχεις έναν μαθητή …γενικά υπήρχε αυτή η φιλοσοφία ότι εντάξει μωρέ ένα παιδί έχεις (.) οκέι δεν τρέχει και κάτι δηλαδή (Στέλλα)

…θεωρούν ότι δεν κάνεις και τίποτα @@@ οπότε (.) γιατί τα έχουν συνδυάσει όλα με την ύλη δηλαδή πέρσι που ήμουν τμήμα ένταξης οι δάσκαλοι στο σχολείο μου φερόντουσαν πολύ πιο (.) με πολύ μεγαλύτερο σεβασμό από ότι στις παράλληλες και από ότι ας πούμε και εγώ από τις παράλληλες (.) γιατί θεωρούσαν ότι έχω κάποια (.) έχω πάρει κάποια προαγωγή… γιατί ξέραν ότι έχω άμεση σχέση με την ύλη (.) με θεωρούσαν ισάξια ρε παιδί μου (.) φαινότανε (.) τις άλλες ((εννοεί παράλληλες)) τις θεωρούσαν σαν (.) α αυτή ξέρω γω (.) αυτό το ότι τρέχει πίσω από ένα παιδί (.) είναι υποτιμημένος ο θεσμός της παράλληλης …γενικά κράζουν ότι οι παράλληλες δεν κάνουν τίποτα δεν κάνουν εφημερίες (.) ενώ είναι όλη την ώρα έξω (.) απλά αυτοί θεωρούν ότι (.) δεν ξέρω δεν ξέρω τι ακριβώς θεωρούν (.) ότι πρέπει ας πούμε να κοιτάς το παιδί σου και όλα τα υπόλοιπα;.. θεωρούν ότι εφόσον εσύ δεν κάνεις εφημερία και το έχεις αρνηθεί βαριέσαι (Χαρά)

3. Πώς σε παρουσιάζουν ή παρουσιάζεσαι. Μια άλλη μεταβλητή που σχετίζεται με το κατά πόσο υποτιμάται ή όχι ο θεσμός της παράλληλης στήριξης φαίνεται να είναι και το πώς θα παρουσιαστεί ο εκπαιδευτικός είτε από τους άλλους είτε από τον εαυτό του. Ο ρόλος του διευθυντή παρουσιάζεται κομβικός. Σύμφωνα με την Νίκη:

…έχει να κάνει καταρχήν με το πώς το παρουσιάζει ο διευθυντής στο σχολείο… πώς θα το πλασάρει… όταν ο διευθυντής με το που πας στο σχολείο σου λέει χάρηκα και ελπίζω (.) ό,τι σου λέω (.) όπου σου λέω να μπαίνεις

να μπαίνεις (.) ότι σου λέω να κάνεις να κάνεις καταλαβαίνεις ότι εκείνη τη χρονιά ο καθένας θα κάνει ότι θέλει και εσύ θα είσαι εκεί να καλύπτεις κενά.

Στον αντίποδα ένας υποστηρικτικός διευθυντής που αντιλαμβάνεται τον θεσμό της παράλληλης στήριξης καλλιεργεί ένα αντίστοιχο κλίμα στο ευρύτερο σχολικό περιβάλλον. Τέτοια περίπτωση μοιράζεται η Άσπα:

…τη μια χρονιά αυτή που λέω ότι ήταν πάρα πολύ ωραία (.) δεν ήταν μόνο η δασκάλα της τάξης έτσι ήτανε όλο το σχολείο έτσι και πιστεύω ότι έπαιξε πάρα πολύ μεγάλο ρόλο αυτό (.) ήτανε καταρχάς εξαθέσιο σχολείο και όχι μεγάλο (.) και αυτό έχει σημασία (.) και όλοι οι δάσκαλοι (.) και αυτό ξεκινούσε από τον διευθυντή (.) του σχολείου (.) είχανε το αίσθημα ότι (.) ήμουν η μόνη παράλληλη στο σχολείο (.) ότι η Άσπα μπορεί να είναι εδώ αλλά δε σημαίνει ότι τα παιδιά αυτά άμα τα δω εγώ στην αυλή να τσακώνονται ή το παιδί αυτό που έχει η Άσπα που είναι επιθετικό άμα το δω να χτυπάει κάποιον εγώ θα πάω να φωνάξω την Άσπα (.) εγώ θα το διαχειριστώ μόνος μου αυτό το πράγμα (.) και αυτό ξεκινούσε από (.) από τον διευθυντή (.) δηλαδή ήτανε όλοι συνυπεύθυνοι για όλα

Η διεύθυνση μπορεί να επηρεάσει θετικά ή αρνητικά τη γενικότερη στάση του συλλόγου απέναντι στον θεσμό. Σε μικρότερη κλίμακα, σε επίπεδο τάξης δηλαδή, έχει την ίδια επίδραση και ο εκπαιδευτικός. Στις περιπτώσεις, δηλαδή, που ο εκπαιδευτικός παράλληλης στήριξης παρουσιάστηκε και εκείνος ως εκπαιδευτικός τάξης γινόταν έτσι αντιληπτός και από τους μαθητές. Αντίθετα, στις περιπτώσεις που ο εκπαιδευτικός παράλληλης είχε υποδεέστερο ρόλο και αντιμετωπιζόταν απλά ως βοηθός από τον βασικό εκπαιδευτικό τάξης, αντίστοιχη ήταν και η εικόνα των μαθητών, χωρίς κάτι τέτοιο βέβαια να είναι απόλυτο όπως αποδεικνύουν τα δεδομένα από τις συνεντεύξεις.

Καθοριστικό είναι και το πώς θα παρουσιαστεί ο ίδιος ο εκπαιδευτικός παράλληλης στήριξης στο σχολείο. Αυτό γίνεται σαφές ιδιαίτερα από 2 εκπαιδευτικούς του δείγματος, οι οποίες αν και παραδέχτηκαν ότι ο θεσμός είναι αρκετά υποτιμημένος, οι ίδιες δεν το βίωσαν αυτό στη δουλειά τους. Όπως αναφέρει χαρακτηριστικά η Νίκη:

…θεωρώ ότι έχει να κάνει με το πώς το παρουσιάζει ο διευθυντής και πώς παρουσιάζουμε και μεις τον εαυτό μας σαν παράλληλες (_) όταν πας και είσαι σε φάση ότι είμαι εδώ και θα κάνω ό,τι θέλετε (.) πείτε εσείς τι θα κάνω ή αυτό (.) έχεις θέμα (.) αν πας είσαι διαβασμένος έχεις ξανά δουλέψει ξέρεις εσύ τι θέλεις να κάνεις και τι πρέπει να κάνεις θα το αντιληφθεί και ο συνάδελφος σου διαφορετικά

Για να στοιχειοθετήσει τη θέση της αναφέρει ως παράδειγμα το πώς παρουσιάζονταν 3 εκπαιδευτικοί παράλληλης στήριξη στο ίδιο σχολικό περιβάλλον και πώς αυτό επηρέαζε την αντιμετώπιση που είχαν: «*Είναι και ευθύνη της παράλληλης (.) ήμασταν τρεις διαφορετικές*

παράλληλες και αντιμετωπιζόμασταν τελείως διαφορετικά η κάθε μια (.) ανάλογα με το πώς πλάσαρε η κάθε μια τον εαυτό της». Η ίδια φαίνεται να γνωρίζει τον ρόλο της και δηλώνει ότι «*υποτίμηση δεν αισθάνθηκα ποτέ*» (Νίκη). Παρόμοια θέση μοιράζεται και η Στέλλα:

> *Υπήρχε μια υποτίμηση ναι (.) υπήρχε μια υποτίμηση (.) αλλά αυτό σου λέω θεωρώ ότι αυξάνεται ανάλογα και με το πώς το αντιμετωπίζεις εσύ (.) δηλαδή αν εσύ θεωρείς (.) γιατί εγώ σου λέω τα πρώτα χρόνια θεωρούσα ναι ότι δεν κάνω κάτι (.) ότι εντάξει μωρέ τι κάνω (.) έναν μαθητή έχω (.) δεν είναι έτσι όμως γιατί έχει και αυτό πολλές δυσκολίες ...κοίταξε αν ξέρεις ποιο είναι το καθήκον σου (_) και το πεις έτσι όπως πρέπει (.) χωρίς να πεις χωρίς δηλαδή περιστροφές δεν ξέρω και ίσως και μπορεί (_) δεν μπορεί να σου πει κάτι η άλλη πλευρά*

Για τη Στέλλα χρειάστηκε, όπως δηλώνει, να περάσει κάποιο χρονικό διάστημα για να συνειδητοποιήσει τις απαιτήσεις του ρόλου της και να τον ενστερνιστεί. Αφού συνέβη αυτό άρχισε να λειτουργεί διαφορετικά και να παρουσιάζεται χωρίς να ταυτίζεται με όρους «υποτιμητικούς». Οι 2 παραπάνω εκπαιδευτικοί, με μεγάλη διδακτική εμπειρία στην εκπαίδευση και στον θεσμό της παράλληλης στήριξης παρουσιάζονται, μέσα από τις συνεντεύξεις, ως δυναμικές προσωπικότητες, καλά ενημερωμένες για τον ρόλο και τα καθήκοντά τους, με αυτοπεποίθηση, πράγμα που περνάει και στους υπόλοιπους εκπαιδευτικούς. Αντίθετα, όπως αναμένεται, όταν κάποιος εκπαιδευτικός παράλληλης στήριξης προσδιορίζεται ως «βοηθός», «νταντά», «αστυνομικός», όπως κάποια άτομα του δείγματος, αναπόφευκτα επηρεάζει και το πώς προσλαμβάνονται από τους άλλους.

4. Χρόνος. Όπως φαίνεται από τις συνεντεύξεις απαιτείται επαρκής χρόνος από τους εκπαιδευτικούς παράλληλης στήριξης ώστε να κάνουν σαφή τον ρόλο τους και να κερδίσουν την εκτίμηση των συναδέλφων τους, κάτι που είναι εκ των πραγμάτων δύσκολο λόγω της φύσης του θεσμού. Οι εκπαιδευτικοί παράλληλης στήριξης προσλαμβάνονται με σύμβαση ορισμένου χρόνου, όχι απαραίτητα από την αρχή της σχολικής χρονιάς, και απολύονται στο τέλος της. Σπάνια έχουν την ευκαιρία να ξανά δουλέψουν δεύτερη χρονιά στο ίδιο σχολικό περιβάλλον με τους ίδιους μαθητές, κάτι που κατατάσσεται στα βασικά προβλήματα του θεσμού.

Από αρκετούς εκπαιδευτικούς του δείγματος σχολιάζεται ότι με τον χρόνο αποδεικνύουν την αξία τους και κερδίζεται η εμπιστοσύνη και εκτίμηση των συναδέλφων:

> *...όσο περνούσε ο καιρός και έκανες (.) και κάνεις τη δουλειά σου και βλέπεις (.) βλέπουν (.) αναλαμβάνεις πρότζεκτ και δείχνεις θέληση για το σχολείο γενικότερα (.) γιατί εγώ προσωπικά (.)*

πάντα ασχολούμαι και με το σχολείο ως σχολείο (.) άσχετα με τα παιδιά (.) ε όχι (.) θεωρώ ότι (.) με εκτιμούσαν (.) αλλά αφού αποδείκνυα πρώτα τον ρόλο μου (.) γιατί (.) ειδικά τη δεύτερη χρονιά που είχα το παιδί με τύφλωση (_) δεν ήταν δεδομένο ότι συμμετέχω στις συνελεύσεις (.) του συλλόγου διδασκόντων (.) το αντίθετο (.) όταν δηλαδή πήγα στο (.) στη συνέλευση μου λέγαν όλοι εσύ τι κάνεις τώρα εδώ; και λέω τι μου είπανε (.) εγώ δεν είμαι διδακτικό προσωπικό; δεν ανήκω στο σχολείο; ναι αλλά οφείλεις να είσαι στο διάλειμμα κάτω και λέω όχι (.) νομοθετικά (.) οφείλεις να είσαι στον σύλλογο πάνω (Νεκταρία)

Τίποτα δε φαίνεται αυτονόητο και χρειάζεται χρόνος για να κατοχυρωθεί κάτι, ειδικά σε έναν κλάδο που φαίνεται να έχει άγνοια για έναν θεσμό που την αφορά άμεσα. Και η προσωπική μου εμπειρία επιβεβαιώνει τη σημασία του χρόνου. Έχοντας την ευκαιρία να δουλέψω 2 χρόνια στο ίδιο σχολικό περιβάλλον ως εκπαιδευτικός παράλληλης στήριξης ήταν ξεκάθαρο ότι η στάση του υπόλοιπου εκπαιδευτικού συλλόγου τη δεύτερη χρόνια ήταν «πιο ευνοϊκή» και η γνώμη σου είχε μεγαλύτερη αξία. Όμοια ευρήματα προκύπτουν και από τη μεταπτυχιακή εργασία της Μετοχιανάκη (2017). Οι αναπληρωτές της έρευνας σχολίασαν ότι τα αισθήματα υποτίμησης και διάκρισης που υπάρχουν απέναντί τους σχετίζονται με την προσωρινή τους παραμονή σε κάθε σχολείο που δεν επιτρέπει να τεθούν οι βάσεις για ουσιαστική συνεργασία με άλλους μόνιμους εκπαιδευτικούς και να αναπτυχθεί κλίμα εμπιστοσύνης.

Τα παραπάνω παραθέματα που αξιοποιήθηκαν είναι ενδεικτικά και προσπαθούν να αποτυπώσουν την αίσθηση των εκπαιδευτικών παράλληλης στήριξης για τη θέση τους στο σχολείο. Οι θέσεις που παρατίθενται αντανακλούν τις δικές τους αντιλήψεις για το πώς προσλαμβάνονται και όχι απόλυτα τις αντιλήψεις των συναδέλφων για τον θεσμό ή το έργο των εκπαιδευτικών παράλληλης. Ενδεχομένως αυτές οι αντιλήψεις να μην ταυτίζονται απόλυτα με εκείνες των εκπαιδευτικών του συλλόγου όπως συνέβη και στην έρευνα των Shreeve κ.α. (1987), όπου παρατηρήθηκαν σημαντικές αντιφάσεις και παρανοήσεις ανάμεσα στις αντιλήψεις εκπαιδευτικών. Βέβαια, ακόμα και αν υπάρχουν κάποιες παρανοήσεις στους εκπαιδευτικούς παράλληλης στήριξης για τις αντιλήψεις των υπόλοιπων εκπαιδευτικών για τον θεσμό, είναι έκδηλο ότι ο θεσμός θεωρείται υποτιμημένος και ότι αυτό το προσλαμβάνουν οι εκπαιδευτικοί που εργάζονται σε αυτόν.

Δυσκολίες του θεσμού

Ο εκπαιδευτικός παράλληλης στήριξης έρχεται αντιμέτωπος με αρκετές προκλήσεις, οι οποίες αναδύθηκαν καθό'λη τη διάρκεια των συνεντεύξεων. Οι προκλήσεις αυτές συνδέονται τόσο με το καθεστώς του αναπληρωτή όσο και με συγκεκριμένες δυσλειτουργίες του θεσμού. Παρακάτω επιχειρείται να γίνει κατηγοριοποίηση αυτών των δυσκολιών.

1. Καθεστώς επισφάλειας

Ο εκπαιδευτικός παράλληλης στήριξης προσλαμβάνεται με σύμβαση ορισμένου χρόνου, είναι συνεπώς αναπληρωτής. Βιώνει κατ'επέκταση όλες τις δυσκολίες ενός εργαζόμενου σε ένα ανασφαλές και συνεχώς μεταβαλλόμενο εργασιακό περιβάλλον. Η εργασιακή ζωή του εναλλάσσεται από περιόδους εργασίας και ανεργίας. Κατά την περίοδο της εργασίας οι αναπληρωτές βιώνουν άγχος και ανασφάλεια για θέματα όπως η μετακίνηση προς την εργασία, το νέο σχολικό περιβάλλον και η στάση ή συμπεριφορά των συναδέλφων, μαθητών και της διεύθυνσης. Βιώνουν διάφορες προκλήσεις αναφορικά με τη σχολική τους καθημερινότητα, τις αλληλεπιδράσεις τους και ένα εύρος άλλων θεμάτων που άπτονται του επαγγέλματος. Η περίοδος της ανεργίας από την άλλη διακρίνεται από το αίσθημα της αβεβαιότητας για το μέλλον και ένα συνονθύλευμα αρνητικών συναισθημάτων συνυφασμένων με την ανεργία (Liaropouos, 2020).

Το σύνολο του δείγματος συνέδεσε το επάγγελμα του αναπληρωτή παράλληλης στήριξης με την αστάθεια και την ανασφάλεια. Δεν υπάρχει σταθερότητα, γεγονός που επηρεάζει, όπως δηλώνουν την προσωπική τους ζωή και τη συνολική τους ψυχολογία:

> *…δηλαδή οχτώ δέκα χρόνια τώρα που είμαστε αναπληρωτές (.) νομίζω ότι δεν πάει άλλο αυτή η κατάσταση (_) κάθε χρόνο ζούμε με ένα πάρα πολύ μεγάλο ερωτηματικό για το πού θα δουλέψουμε (.) θα δουλέψουμε γενική αγωγή θα δουλέψουμε ειδική αγωγή (.) πού θα είμαστε; σε ποιον νομό; σε ποιο σχολείο; καινούργιο περιβάλλον καινούργιοι συνάδελφοι (.) άντε να γνωρίζεις ξανά καινούργιους συναδέλφους (.) να μπορέσεις να αφήσεις το στίγμα σου (.) να σε εμπιστευτούνε και τα λοιπά (.) ε είναι λίγο συναισθηματικό (.) συναισθηματική φθορά όλο αυτό το πράγμα για μένα (_) και πέρα από αυτό είναι ένα ασαφές πλαίσιο για το τι θα γίνει στο μέλλον (.) με όλες αυτές τις αλλαγές που γίνονται (_) δεν ξέρουμε για πόσα χρόνια ακόμα (.) θα είμαστε σε αυτήν την κατάσταση* (Κατερίνα)

Με επηρεάζει σίγουρα ((το καθεστώς εργασίας)) με κάνει να νιώθω απογοήτευση (_) έναν αρνητισμό προς το (.) επάγγελμα που διάλεξα να ακολουθήσω κάποιες φορές (.) αν και δεν είναι τόσο ευχάριστο να το λέω αυτό (Κοραλία)

…γενικά έχω σκεφτεί πάρα πολλές φορές να αλλάξω δουλειά (.) αλλά δεν ξέρω τι να κάνω ((γελάει)) …το κομμάτι των προσλήψεων είναι τραγικό (.) δεν μπορείς να κάνεις τη δουλειά σου με τους όρους αυτούς που δουλεύεις δηλαδή σωστά (.) ας πούμε το γεγονός ότι εγώ πρέπει για να δουλέψω του χρόνου ξέρω ότι πρέπει να δηλώσω πολλά μέρη να φύγω να μην έχω υλικό να πρέπει να το κουβαλάω αν ας πούμε είναι λέω εγώ ένα τμήμα ένταξης που χρειάζεται παραπάνω ή ένα ειδικό σχολείο (_) σου φεύγει (.) δεν μπορείς να κάνεις τόσο πολλά (.) σου φεύγει η διάθεση (.) αντιμετωπίζεις άλλες δυσκολίες νέα αρχή όλα αυτά σπίτι οικονομικά και όλα αυτά οπότε όλο αυτό (.) κάνεις ότι μπορείς και πάλι αλλά σίγουρα δεν έχεις την ίδια ποιότητα δουλειάς που θα είχες αν ήξερες ότι θα είσαι κάπου σταθερά ότι έχεις ένα μισθό ότι έχεις το υλικό σου εκεί και δουλεύεις με βάση αυτό… είναι απογοητευτική η κατάσταση… το να πάω εγώ σε ένα ειδικό και τον επόμενο χρόνο να με πάνε σε ένα άλλο ειδικό είναι καταστροφή (.) δηλαδή μέχρι να μάθεις ειδικά αυτά τα παιδιά με τα βαριά (.) να μάθεις τους μαθητές σου γιατί μπορεί να είναι τρεις σε μια τάξη αλλά δεν είναι απλό το ειδικό (.) να αρχίσεις να φτιάχνεις το υλικό σου να δουλεύεις κάτι (.) είναι αλλιώς να συνεχίσεις την επόμενη χρονιά από κει που ήσουνα (.) σε ξέρουνε και τα παιδιά (.) αλλά εσύ παίζεις να πας κάπου αλλού (.) δηλαδή (_) είναι παράλογο εντελώς (.) το ίδιο ισχύει και με την παράλληλη και με το τμήμα ένταξης (.) η σταθερότητα είναι μεγάλο πράγμα (Χαρά)

Νομίζω πως σε όλους τους αναπληρωτές (.) τρομερή ανασφάλεια γιατί εντάξει τα πρώτα χρόνια έλεγες είμαι αναπληρωτής (.) άλλο να είναι ένα δυο τρία τέσσερα χρόνια που θεωρείς εντάξει ότι είναι κάτι λογικό το έχουν περάσει και οι παλαιότεροι είναι κάτι φυσιολογικό (.) και άλλο όπως γίνεται τώρα που είναι δέκα έντεκα χρόνια υπάρχουν και στη δευτεροβάθμια άτομα με δεκαπέντε χρόνια αναπληρωτές και περισσότερο ίσως (.) από ένα σημείο και μετά δεν ξέρεις πλέον ποιος (.) πού θα είσαι κάθε χρονιά ποιο είναι το σχολείο ποιος είναι ο ρόλος σου (_) και πάντα υπάρχει αυτό το ότι είσαι αναπληρωτής δηλαδή είσαι ένας μόνιμος αλλά στην ουσία απλά έχεις τον τίτλο του αναπληρωτή (.) δεν έχεις τη θέση σου σε ένα σχολείο δεν έχεις καμία σταθερότητα δεν μπορείς να χτίσεις τη ζωή σου ή αν έχεις χτίσει τη ζωή σου σε δυσκολεύει πάρα πολύ στην οικογένεια (.) και νομίζω ότι αυτό σου (.) όσο να ναι επηρεάζει και τη δουλειά από ένα σημείο και μετά (.) γιατί και τη ψυχολογία σου (.) δεν έχεις την ίδια διάθεση κάθε χρονιά να μάθεις πάλι καινούργιους ανθρώπους να μάθεις καινούργια σχολεία να δεις πως λειτουργούνε (.) τι να πω νομίζω ότι χρειάζονται απαραίτητα διορισμοί (.) δεν ξέρω ποιος θα μας ακούσει (.) για το καλό των παιδιών για το καλό όλων μας ((γελάει)) (Σοφία)

Είναι ότι αυτή η διαρκής αλλαγή (.) ότι είμαστε αναπληρωτές (.) και δεν έχουμε μια μόνιμη θέση κάθε χρόνο αλλάζουμε σχολείο αλλάζουμε νομό αλλάζουμε μαθητές δημιουργεί προβλήματα και στη ψυχολογία τη δική μας και στη ψυχολογία των μαθητών μας (Ελένη)

…το ότι αλλάζουνε τόσο συχνά τα πράγματα το ότι κάθε χρόνο δεν ξέρουμε τι μας γίνεται και όταν λέμε κάθε χρόνο εννοούμε κάθε οχτώ μήνες κάθε εννιά μήνες (.) υπάρχει τεράστια ανασφάλεια στον κλάδο (.) δε χρειάζεται να το πω εγώ είναι σαφέστατο νομίζω (.) επηρεάζει προσωπικά τους συναδέλφους το οποίο μετά επηρεάζει φυσικά και τα παιδιά και όλο το εκπαιδευτικό σύστημα (_) όταν ο άλλος αλλάζει σπίτι κάθε εννιά μήνες (.) δεν έχει οικογένεια είναι μακριά από την οικογένεια του δεν ξέρει τι θα γίνει την επόμενη μέρα (.) δεν ξέρει αν θα δουλέψει του χρόνου όλο αυτό φυσικά έχει να κάνει και με τη δουλειά του την απόδοση του μέσα στην τάξη (Νίκη)

Η έλλειψη σταθερότητας στην εργασία συνδέθηκε από πολλούς με την ποιότητα της δουλειάς τους. Θεωρούν ότι η υπάρχουσα κατάσταση έχει αρνητική επίδραση και στους μαθητές. Η Μαρίνα εστιάζει συγκεκριμένα στον θεσμό της παράλληλης στήριξης, θεωρώντας ότι η φύση της δουλειάς βαίνει εις βάρος των μαθητών που υποστηρίζονται:

…σε καμία περίπτωση δε σου δίνει σταθερότητα (_) ναι έχω (.) άγχος και ανασφάλεια και αμφιβολία (_) και γενικά τα πράγματα φαίνεται ότι (_) δεν οδεύουν προς τη (.) σταθερότητα ((γελάει)) και να σου πω νομίζω και αυτός είναι ένας από τους λόγους που η παράλληλη στήριξη ίσως δε λειτουργεί όπως (.) θα μπορούσες να λειτουργήσει (.) δηλαδή όταν ξέρεις ότι (.) του χρόνου αποκλείεται να είμαι ξανά σε αυτό το σχολείο η του χρόνου αποκλείεται να έχω ξανά αυτό το παιδί (.) ίσως για κάποιον να είναι λόγος να μην επενδύσει τόσο πολύ δηλαδή όταν ξέρεις ότι αυτό το παιδί θα το έχεις και του χρόνου (.) φροντίζεις να κάνεις (.) και ακόμα παραπάνω από αυτό που μπορείς για να είναι του χρόνου (.) ακόμα καλύτερο και να συνεχίσεις (_) από πιο ψηλά είτε γιατί το παιδί θα προοδεύει είτε γιατί θα αναγνωριστεί η δουλειά σου ενώ όταν κάθε χρονιά είσαι και κάπου αλλού (_) ίσως αυτό να λειτουργεί για κάποιους λίγο ματαιωτικά ότι (.) εντάξει ότι βγει φέτος

Φυσικά κάποιοι εκπαιδευτικοί κάνουν συνειδητή προσπάθεια ώστε να μην επιτρέψουν σε αυτήν την κατάσταση να επηρεάσει την ποιότητα της δουλειάς τους και την πρόοδο των μαθητών τους. Σε αυτήν την κατηγορία ανήκει και η Ελίνα, εκπαιδευτικός ειδικής αγωγής, η οποία αν και παρουσιάζεται απογοητευμένη με την εικόνα της εκπαίδευσης και τις συνεχείς μεταρρυθμίσεις, προσπαθεί αυτό να μην έχει αντίκτυπο στο έργο που προσφέρει:

…η αλήθεια είναι ότι προσπαθώ να μη δίνω βάση… δηλαδή είτε είμαι διορισμένη είτε είμαι αναπληρώτρια είτε υπάρχουν αλλαγές ραγδαίες είτε όχι (.) στο νομοθετικό κομμάτι κυρίως (.) προσπαθώ να μην το βάζω στο κουτί με το τι θα κάνω σαν δασκάλα μέσα στην τάξη (.) γιατί αν κάτσω και το σκεφτώ σίγουρα θα απογοητευτώ και δε θα μπορώ να παράγω έργο (.) οπότε κοιτάζω όσο καλύτερα μπορώ να κάνω τη δουλειά που έχω μάθει να κάνω (.) να δώσω ότι καλύτερο μπορώ στα παιδιά βάζοντας έξω το τι μεταρρυθμίσεις (.) οι οποίες σίγουρα με επηρεάζουν (.) σίγουρα με

αποκαρδιώνουν (.) αλλά προσπαθώ να το διαχωρίσω από το εκπαιδευτικό κομμάτι γιατί θα πάει σίγουρα πίσω η δουλειά μου (.) δηλαδή σίγουρα θα σκεφτώ ότι εντάξει τι να κάνω τώρα αφού έτσι και αλλιώς του χρόνου παράδειγμα μπορεί να μη δουλεύω (.) ας μην κάνω τίποτα (.) ένα παράδειγμα τώρα (.) οπότε προσπαθώ να το βγάζω έξω από αυτό (.) να είναι δηλαδή λίγο πιο μόνο του (.) να το σκέφτομαι όταν είμαι μόνη μου ας πούμε (Ελίνα)

2. Συνεχείς μεταρρυθμίσεις

Οι συνεχείς μεταρρυθμίσεις που χαρακτηρίζουν την εκπαιδευτική πολιτική είναι μια μεταβλητή που συνδέεται με το άγχος και την ανασφάλεια των εκπαιδευτικών του δείγματος. Η ανασκόπηση των νομοθετικών ρυθμίσεων και των εκπαιδευτικών αλλαγών ανά τα χρόνια στα κριτήρια και στον τρόπο διορισμού των εκπαιδευτικών φανερώνουν ότι οι αλλεπάλληλες αλλαγές είναι κομμάτι της εκπαιδευτικής πραγματικότητας. Οι αναπληρωτές εκπαιδευτικοί πέρα από την ανασφάλεια για το πού, το πότε και το αν θα εργαστούν βιώνουν και το επιπλέον άγχος των συνεχόμενων αλλαγών και την παντελή έλλειψη σταθερότητας.

Η Σοφία, δέκα (10) χρόνια αναπληρώτρια διερωτάται κάθε χρόνο για το «*πώς θα γίνουν αυτοί οι διορισμοί;*». Θεωρεί ότι είναι απαραίτητο να υπάρχει «*μια σταθερότητα στα συστήματα ((διορισμών))…να ξέρει ο καθένας τι πρέπει να κάνει για να διοριστεί ό,τι και αν είναι αυτό*» καθώς «*τόσα χρόνια που είμαι αναπληρώτρια υπήρχε ένα σύστημα άλλαξε μετά ξανά άλλαξε*», σύστημα συναρτώμενο κάθε φορά από την εκάστοτε κυβέρνηση και τον εκάστοτε υπουργό Παιδείας. «*Κάθε χρόνο όποιος και να βγει όποιος υπουργός Παιδείας κάτι θα βγάλει να πει*» (Άσπα). Όλες αυτές οι αλλαγές ενισχύουν την ανασφάλεια των εκπαιδευτικών καθώς δεν ξέρουν τι να περιμένουν κάθε χρόνο. Συγκεκριμένα για τις προσλήψεις στην ειδική εκπαίδευση η Ναυσικά αναφέρεται στα εκάστοτε προσόντα που απαιτούνται και στη μεταβλητότητά τους:

Εντάξει σίγουρα αλλάζουνε τα δεδομένα (.) δηλαδή μέχρι τώρα (.) προσάρμοζες τη ζωή σου… με βάση έναν συγκεκριμένο νόμο (.) τώρα αλλάζει ((το σύστημα διορισμών)) ουσιαστικά κάπως σαν να ακυρώνονται όλα τα προηγούμενα (_) τώρα εγώ να θα κάνω το σεμινάριο γιατί (.) αποτελεί προσόν τώρα (.) σε ένα δυο χρόνια μπορεί να μην αποτελεί και να είναι ένα άχρηστο χαρτί… ή ένα μεταπτυχιακό ή το οτιδήποτε τέλος πάντων κάνεις (.) ναι είναι κάτι που με αγχώνει ναι

Άλλοι εκπαιδευτικοί του δείγματος εστιάζουν στην ανασφάλεια που προκαλούν οι μεταρρυθμίσεις καθώς κάνουν την πρόσληψη στο επάγγελμα ακόμα πιο δύσκολη. Η συσσώρευση προσόντων για την αύξηση των πιθανοτήτων πρόσληψης (Liaropouos, 2020;

Μαυρογιώργος, 2016) ενισχύεται από τις μεταρρυθμίσεις. Η Μαρία αισθάνεται πλήρη ματαίωση με όσα συμβαίνουν στην εκπαίδευση. Θεωρεί ότι οι συνεχόμενες αλλαγές του κλάδου λειτουργούν ανασταλτικά στην επαγγελματική της πορεία:

> *Εμένα αυτές οι μεταρρυθμίσεις ((εννοεί τον Ν 4589/2019)) νιώθω ότι μου έχουν κόψει τα φτερά και σίγουρα εκτιμώ όσους έχουν παραπάνω γνώσεις και τα λοιπά και ζηλεύω με την καλή έννοια όμως (.) δηλαδή μακάρι να τα είχα και εγώ αλλά δε θεωρώ ότι τα κριτήρια για να είσαι μέσα στην εκπαίδευση είναι τόσο σαφή αλλά είναι πολύ δύσκολο να συνεκτιμηθούν περισσότερο υποκειμενικά στοιχεία (.) δεν μπορείς να κρίνεις κάποιον ανάλογα με τη θέληση του ή με τον χαρακτήρα του ή με το πώς μπορεί να ελιχθεί μες στην τάξη (.) αυτό δεν μπορεί να γίνει πρακτικά (.) δυστυχώς όμως έτσι είναι τα πράγματα* (Μαρία)

Θεωρεί ότι τα κριτήρια πρόσληψης δεν αποτελούν δείκτες της αποτελεσματικότητας και της αξίας του εκπαιδευτικού. Αισθάνεται απογοητευμένη καθώς «*βλέποντας τις αλλαγές που γίνονται και τον τρόπο που γίνονται και οι προσλήψεις… με επηρεάζει απόλυτα γιατί επειδή δεν έχω κάνει κάποια πράγματα… θεωρώ ότι το όνειρο μου δε θα πραγματοποιηθεί ποτέ*» (Μαρία). Έντονη κριτική στις διάφορες αλλαγές στον χώρο της Παιδείας και τον αντίκτυπό τους γίνεται και από την Αντιγόνη. Η ίδια θεωρεί ότι οι διάφορες μεταρρυθμίσεις δε διέπονται από παιδαγωγικά κριτήρια και δεν εξυπηρετούν πάντοτε τα συμφέροντα του μαθητή. Χαρακτηριστικά σχολιάζει:

> *Δεν ξέρω αυτοί που φτιάχνουνε τις νομοθεσίες και τις μεταρρυθμίσεις και αυτά (.) να το ρυθμίσουνε λίγο και να βλέπουνε ποιοτικά χαρακτηριστικά (.) δηλαδή αυτό το παιδί τι χρειάζεται… θέλω αυτό να ΚΑΤΑΓΡΑΦΕΙ και να του δώσεις έμφαση γιατί πολλές φορές όχι μόνο στο θεσμό της παράλληλης στήριξης αλλά και στον θεσμό του τυπικού σχολείου οι νομοθετικές ρυθμίσεις είναι αυτές που πρέπει να ακολουθούνται και δε δίνεται προτεραιότητα στην παιδαγωγική διάσταση του θεσμού (.) πρέπει να δίνεται προτεραιότητα στο τι έχουν ανάγκη τα ΠΑΙΔΙΆ και δευτερευόντως στο τι (_) κάτσε να το θέσω αλλιώς ο νόμος πρέπει να φτιάχνεται έχοντας ως πρώτο κριτήριο την παιδαγωγικότητα (.) την παιδαγωγική διάσταση*

Στο σημείο αυτό αξίζει να γίνει αναφορά στην Προκήρυξη 3ΕΑ/2019, όπου προκηρύσσονται για πρώτα φορά διορισμοί στην ειδική αγωγή χωρίς γραπτό διαγωνισμό. Η προκήρυξη αφορά εκτός από τους ειδικούς παιδαγωγούς και τους εκπαιδευτικούς γενικής εκπαίδευσης, εφόσον πληρούν συγκεκριμένα κριτήρια. Μεσολάβησε λίγο καιρό πριν τη διεξαγωγή των συνεντεύξεων και ξεσήκωσε αρκετές αντιδράσεις από τους ειδικούς παιδαγωγούς, οι οποίοι θεώρησαν ότι τα κριτήρια που ορίστηκαν για την κατάταξη των εκπαιδευτικών ήταν εις βάρος των ειδικών παιδαγωγών. Οι ειδικοί παιδαγωγοί του δείγματος αναφέρθηκαν στο συγκεκριμένο γεγονός και εξέφρασαν με ήπιο τρόπο τη δυσαρέσκειά τους.

Αναφορά έγινε και από κάποιους εκπαιδευτικούς γενικής αγωγής, οι οποίοι συμφώνησαν ότι η συγκεκριμένη προκήρυξη είναι «άδικη». Ενδεικτικά αναφέρει η Στέλλα, εκπαιδευτικός γενικής αγωγής:

…τώρα αυτή η νομοθεσία η οποία δίνει δικαίωμα σε δασκάλους γενικής αγωγής με κάποια ειδίκευση κάποιο σεμινάριο κάποια προϋπηρεσία να δουλεύουν στην ειδική αγωγή (.) από τη μια δεν είναι αρνητικό από την άλλη όταν στερείς τη δουλειά από ανθρώπους οι οποίοι έχουν κάποια εξειδίκευση (.) έχουν κάποια εξειδίκευση; έχουν δουλέψει εκεί γιατί το πτυχίο τους είναι αυτό το θεωρώ πολύ άδικο… ρεζιλεύουν σε εισαγωγικά αυτούς τους ανθρώπους ((ειδικούς παιδαγωγούς))..για μένα είναι πολύ λάθος

Για τους ειδικούς παιδαγωγούς η συγκεκριμένη εξέλιξη στην ειδική εκπαίδευση πέρα από απογοήτευση δημιουργεί και ανασφάλεια. Η Ελίνα αισθάνεται «αποκαρδιωμένη» με τις νέες αλλαγές στην εκπαίδευση:

…η αλήθεια είναι ότι είναι (.) ειδικά τώρα το τελευταίο τώρα που έχει γίνει με τους μόνιμους διορισμούς οι οποίοι που είναι υποτίθεται στην ειδική αγωγή και μόνο στην ειδική αγωγή δε θα είναι (_) σκέψου ότι θα είμαι από τους πιο (.) πώς το λένε (.) από τους πιο αδικημένους …οι εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής…θα είμαστε οι πιο αδικημένοι… θα μας περάσουν άτομα με προϋπηρεσία πάρα πολλοί (.) άτομα με οικογενειακά προσόντα (.) κοινωνικά μάλλον όχι (.) κοινωνικά κριτήρια ((εννοεί από τους εκπαιδευτικούς γενικής αγωγής)) οπότε είμαστε λίγο καμένοι από χέρι (Ελίνα)

Η Στεφανία, η Άσπα και η Νεκταρία φαίνεται να έχουν αποδεχτεί την κατάσταση που επικρατεί στην ειδική εκπαίδευση με την είσοδο των εκπαιδευτικών γενικής. Για τη Νεκταρία η ειδική αγωγή είναι μια «*χοάνη θέσεων εργασίας και ανθρώπων… δηλαδή θέλεις να βρεις δουλειά πήγαινε στην ειδική αγωγή*». Θέση που ενισχύεται από πολλούς εκπαιδευτικούς γενικής εκπαίδευσης του δείγματος καθώς όντως επέλεξαν αυτήν την κατεύθυνση για να αυξήσουν τις πιθανότητες πρόσληψής τους, όπως μαρτυρούν. Η Νεκταρία εκφράζει μια γενικότερη απογοήτευση για τη σύγχρονη εκπαιδευτική πραγματικότητα, για την πορεία της εκπαίδευσης που μοιάζει για εκείνη μονόδρομος:

…τώρα πια και στα πλαίσια και της ιδιωτικοποίησης της παιδείας (.) δηλαδή αν το πιάσουμε από το σχέδιο Αθηνά που ξεκίνησε όταν εγώ ήμουν στο πανεπιστήμιο με τη συμπερίληψη των πανεπιστημίων και με τη συμπύκνωση των προγραμμάτων σπουδών των πανεπιστημίων (.) για μένα ήταν ξεκάθαρη η πορεία αυτή προς την ιδιωτικοποίηση (.) τώρα με την ειδική αγωγή τα πανεπιστήμια στην Κύπρο τα σεμινάρια και όλα αυτά θεωρώ ότι οδεύουμε προς τα εκεί (.) ότι θέλεις να γίνεις δάσκαλος και να έχεις δουλειά; πήγαινε να πληρώσεις και (.) σε λίγο δηλαδή εγώ θεωρώ ότι θα (.) λίγοι θα είμαστε οι απόφοιτοι τμημάτων ειδικής αγωγής γιατί δε θα υφίστανται σε λίγο (_)

δε θα συμφέρει κανένα να υφίστανται τμήματα ειδικής αγωγής και ναι το έχω δει πια (.) όχι δε με προβληματίζει πια (.) το έχω αποδεχτεί (Νεκταρία)

Η Στεφανία αναφέρεται στο πώς η είσοδος των εκπαιδευτικών γενικής αγωγής και η πρόκρισή τους επηρεάζει τη δική της επαγγελματική πορεία:

Κοίταξε σίγουρα στεναχωριέμαι (.) αν το πας συναισθηματικά πώς νιώθω (.) σίγουρα σε αυτό το κομμάτι στεναχωριέμαι γιατί δουλεύω (.) έχω τελειώσει ειδική αγωγή δουλεύω τέσσερα χρόνια πρώτη φάση και από κει που ήμουν στο χίλια εννιακόσια την πρώτη φάση ((εννοεί χρονιά)) τώρα είμαι στο τρεισήμισι ((χιλιάδες)) δηλαδή έχω πέσει (.) πόσες; χίλιες εξακόσιες θέσεις; χίλιες εξακόσιες θέσεις (.) που οκέι είναι πολύ (.) δε με ενοχλεί και δόξα το θεό λέω που έχω δουλειά (.) και τώρα γενικά με όλα αυτά που γίνονται αλλά (.) αλλά με ενοχλεί αυτό (.) να ακούω ότι καλύτερα να είχα τάξη ή με ενοχλεί να ακούω ότι εγώ αν είχα αυτόν τον μαθητή δε θα μπορούσα (.) που οκέι και γω μπορεί να το λέω αλλά (.) οκέι αφού δουλεύουμε αυτό ((στην ειδική αγωγή)) ξέρουμε ότι θα μας τύχει και κάτι τέτοιο (.) κατάλαβες;

Η ίδια κατανοεί και σέβεται την επιλογή εκπαιδευτικών γενικής αγωγής να στραφούν προς την ειδική αγωγή αλλά δεν μπορεί να δεχτεί το γεγονός ότι μέρος αυτών δεν κάνει σωστά τη δουλειά του και φαίνεται να απαξιώνει τον κλάδο:

…για βιοποριστικούς λόγους μπορεί κάποιος να θέλει να (.) κάνει κάτι να μπει σε αυτόν τον κλάδο (.) το θέμα είναι να μπει και να το ψάχνει (.) δηλαδή να μη στέκεται στο ότι (.) δηλαδή όντως έχουμε δει και δασκάλους οι οποίοι δουλεύουν στη σε παράλληλη στήριξη (.) να μην είμαι με τα παιδιά τους συνέχεια στο σχολείο (.) να τα αφήνουν μόνα τους το διάλειμμα (.) να μη θέλουν να βοηθήσουν τόσο πολύ (.) τα βλέπουμε δηλαδή (.) ή ας πούμε να τους ρωτάς αν θέλουνε αν τους αρέσει περισσότερο αυτό ή να αναλάβεις τάξη σου λένε μόνο τάξη αλλά μπήκα μόνο για αυτό(.) εμένα αυτό δε μου αρέσει πολύ (.) ότι (_) αυτό (Στεφανία)

Θεωρεί αδικία και λυπάται που στον κλάδο εργάζονται άτομα που δεν καταβάλλουν προσπάθεια και δεν το θέλουν πραγματικά, ενώ την ίδια τη «γεμίζει» ο χώρος της ειδικής εκπαίδευσης. Η άποψη της αντανακλά εκείνη πολλών ειδικών παιδαγωγών, όπως φαίνεται από εκείνους του δείγματος και την προσωπική μου επαφή με ειδικούς παιδαγωγούς τα 12 χρόνια που εργάζομαι. Παρατίθεται παρακάτω ενδεικτικό απόσπασμα:

Στεναχωριέμαι λίγο αλλά (_) εντάξει θεωρώ ότι αν όντως (.) όλοι από τη στιγμή που μπαίνουνε σε αυτόν τον πίνακα και ξέρουμε ότι από τη στιγμή που είσαι σε αυτόν τον πίνακα δε θα δουλέψεις μόνο παράλληλη που συζητάμε τώρα (.) μπορεί να σε πάρουνε και σε ειδικό σχολείο και σε τμήμα ένταξης (.) εκεί μπορεί να τύχεις πολύ πιο δύσκολες περιπτώσεις (.) εκεί τι θα κάνεις; ή ας πούμε ξέρω τώρα κάποιοι με το προσοντολόγιο και με τους μόνιμους διορισμούς που λένε ότι θα γίνουνε στην ειδική αγωγή (.) ότι θα μπούνε και κάποιοι οι οποίοι δεν έχουν ξανά δουλέψει ειδική αγωγή (.) και θα μπουν σε ειδικά σχολεία (.) οκέι εκεί στεναχωριέμαι γιατί λέω ότι (.) συζητάω μαζί τους και μου λένε ότι δεν ξέρουμε τι θα κάνουμε (.) έ πώς; αφού θα γίνεις μόνιμος εκεί (.) τι θα κάνεις; ποιος θα βοηθήσει; εγώ ας πούμε θα ήθελα να δουλέψω εκεί και όχι σε παράλληλη (.) θα το προτιμούσα (Στεφανία)

Οι υπουργικές αποφάσεις και μεταρρυθμίσεις που «επιτρέπουν» σε άτομα πολλές φορές ακατάλληλα να εργαστούν σε αυτόν τον κλάδο με την ύπαρξη προσόντων μη σχετιζόμενων με την ειδική εκπαίδευση δημιουργεί απογοήτευση και ανασφάλεια σε ειδικούς παιδαγωγούς αναφορικά με το δικό τους μέλλον, συνδυαστικά με όλα όσα αναφέρθηκαν και από τους εκπαιδευτικούς γενικής εκπαίδευσης.

Πολλοί εκπαιδευτικοί του δείγματος, ειδικής και γενικής εκπαίδευσης, αισθάνονται «ανίσχυροι» και «έρμαια» των εκπαιδευτικών αλλαγών. Ακολουθεί ένα απόσπασμα της συνέντευξης της Αντιγόνης που συνοψίζει τα αισθήματα πολλών εκπαιδευτικών:

Εντάξει τι θέλεις να πω ότι παίζουνε με τη ζωή μας ((γελάει)) ... πολλές φορές έχω νιώσει πιό::νι στη σκακιέρα κάποιων που παίζουν το παιχνίδι (.) πιόνι στο παιχνίδι κάποιων που παίζουνε με τις ζωές μας (.) παίζουνε για μας αλλά χωρίς εμάς (.) κατάλαβες τι εννοώ;... νιώθω ότι είμαστε γρανάζια αυτού του συστήματος το οποίο όποτε το συμφέρει βάζει σαν (.) φαίνεται ότι πρεσβεύει το καλό των παιδιών και ότι όλα αυτά με την παράλληλη στήριξη και τα χρήματα που δίνει το ΕΣΠΑ και η Ευρωπαϊκή Ένωση είναι για να ενισχύσουμε την Παιδεία και για να ενισχύσουμε την @@@ και τη διαφορετικότητα και ότι όλοι δικαίωμα στην εκπαίδευση (.) δηλαδή κρύβεται κάτω από αυτήν την ομπρέλα με τα μεγάλα λόγια τα ωραία αλλά στην πραγματικότητα νομίζω ότι αυτό που γίνεται είναι ότι μαγειρεύονται κάποια πράγματα και παίζουνε το παιχνίδι στην πλάτη τη δική μας των εκπαιδευτικών και κατ΄επέκταση στην πλάτη των παιδιών (.) γιατί όλα αυτά που γίνονται με τους αναπληρωτές που άνθρωποι είναι πάνω από δέκα χρόνια αναπληρωτές από δω και από κει και ζούνε σαν νομάδες επηρεάζει αρνητικά τη ζωή τους δηλαδή τη ψυχολογία τους δηλαδή το έργο που θα μπορούσαν να προσφέρουν και άρα έχει επίπτωση στα παιδιά αυτό (.) και νιώθω ότι είμαι πιόνι στη σκακιέρα που κάποιος άλλος παίζει για μένα αλλά με χρησιμοποιεί (.) παίζει με εμένα αλλά χωρίς εμένα (Αντιγόνη)

Οι μεταρρυθμίσεις επηρεάζουν σημαντικά τους εκπαιδευτικούς, ακόμα και αν είναι θετικές σύμφωνα με τη Νίκη. Όλες αυτές οι συνεχόμενες αλλαγές, οι μεταρρυθμίσεις «*δεν έχουν σαν αποτέλεσμα ένα ασφαλές περιβάλλον εργασίας …οπότε αντίστοιχα μετά δεν μπορείς να αναπτύξεις και όλα τα υπόλοιπα (.) την προσωπική σου ζωή (.) την οικογενειακή σου ζωή (.) την οποιαδήποτε ζωή… προκαλούν ένα περιβάλλον άγχους και ανασφάλεια*» (Μιρέλα).

Στη βιβλιογραφία οι μεταρρυθμίσεις είναι συνδεδεμένες με αρνητικά συναισθήματα και επιπτώσεις στην επαγγελματική ταυτότητα (Day, 2007; Day et al., 2007; Kelchtermans, 1996). Επιδρούν στα κίνητρα, στην αφοσίωση, στα πιστεύω, στις ιδεολογίες, στις προσωπικές και επαγγελματικές αξίες, στην αποτελεσματικότητα και εργασιακή ικανοποίηση των εκπαιδευτικών (Day et al., 2007). Απειλούν τη λήψη πρωτοβουλιών και την αίσθηση ελευθερίας, οδηγούν σε άκριτη συμμόρφωση, μειώνουν τον χρόνο που έχουν οι εκπαιδευτικοί να ασχοληθούν με τους μαθητές τους και σχετίζονται με την αμφισβήτηση της ταυτότητας (Day, 2007). Οι μεταρρυθμίσεις ενδέχεται να καταστρέψουν την αίσθηση εαυτού που είναι ο πυρήνας του να είναι κάποιος αποτελεσματικός εκπαιδευτικός. Ο ρόλος των εκπαιδευτικών φαίνεται να έχει διαβρωθεί, η αυτονομία τους είναι περιορισμένη και η αξία τους κρίνεται κυρίως από την ικανότητα τους να συμμορφώνονται στις εκάστοτε μεταρρυθμίσεις (Day, 2007; Kelchtermans, 1996). Παραδόξως, μακροπρόθεσμα μπορεί να μειώσουν την ικανότητα των εκπαιδευτικών να ανταποκριθούν σε αυτά που προτείνουν οι μεταρρυθμίσεις (Day, 2007).

Συγκεκριμένα το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα είναι κατεξοχήν συγκεντρωτικό. Οι Έλληνες εκπαιδευτικοί έρχονται αντιμέτωποι με μεταρρυθμίσεις και πολιτικές που υπαγορεύονται αυστηρά από την κυβέρνηση, είναι περιοριστικές, με αντιφάσεις και δε συνυπολογίζουν την εμπειρία των εκπαιδευτικών. Οι ίδιοι αναγκάζονται να υιοθετήσουν πολιτικές που δεν τους βρίσκουν σύμφωνους και στη θέσπιση των οποίων δεν είχαν καμία εμπλοκή (Βαρσαμίδου & Ρες, 2007). Αναπόφευκτα όλα αυτά επιδρούν στις υπάρχουσες επαγγελματικές ταυτότητες.

Αν και πολλοί εκπαιδευτικοί του δείγματος φαίνεται να έχουν αποδεχτεί τις συνεχείς μεταρρυθμίσεις ως ταυτόσημες με το εκπαιδευτικό σύστημα, τους δημιουργούν αρνητικά συναισθήματα και μια γενικότερη απογοήτευση, όπως φάνηκε. Οι μεταρρυθμίσεις είναι αποκομμένες από την εκπαιδευτική πραγματικότητα και την παιδαγωγική επιστήμη, λειτουργούν εις βάρους του μαθητικού δυναμικού και επηρεάζουν την προσωπική ζωή των εκπαιδευτικών, όπως επιβεβαιώνουν τα αποσπάσματα παραπάνω. Οι ταυτότητες των εκπαιδευτικών κλονίζονται και επηρεάζονται τα κίνητρα, η αποτελεσματικότητα και η επαγγελματική τους ικανοποίησή (Day, 2007; Day et al., 2007), για αυτό είναι σημαντικό να λαμβάνονται υπόψη ως κομμάτι που επιδρά στη δόμηση της επαγγελματική ταυτότητας.

3. Ασαφές νομικό πλαίσιο

Το πλαίσιο καθηκόντων του εκπαιδευτικού παράλληλης στήριξης, όπως αναφέρθηκε, είναι αρκετά αποσπασματικό. Από το 2007 δεν έχει υπάρξει κάποιο καινούργιο πλαίσιο, πέρα από συγκεκριμένες κατευθύνσεις που δίνονται από τους συμβούλους ειδικής εκπαίδευσης. Φαίνεται ότι η νομοθεσία δεν έχει οριοθετήσει με σαφήνεια τον ρόλο για το συγκεκριμένο πλαίσιο της εξειδικευμένης υποστήριξης ούτε τη φύση της συνεργασίας των συν-διδασκόντων, με αποτέλεσμα οι εκπαιδευτικοί παράλληλης στήριξης να αισθάνονται ότι δεν έχουν ξεκάθαρο ρόλο και να δημιουργούνται στρεβλώσεις στη συνεργασία, οι οποίες πολλές φορές αποβαίνουν εις βάρος του μαθητή που υποστηρίζεται (Γελαστοπούλου, 2017; Μαυροπαλιάς, 2013; Παντελιάδου κ.ά., 2015).

Την ίδια αίσθηση εισπράττουν οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί του δείγματος. Η πλειοψηφία συμφώνησε ότι το νομικό πλαίσιο της παράλληλης στήριξης είναι ασαφές σε κάποια σημεία αναφορικά με τον ρόλο τους και τη μορφή της συνεργασίας. Όπως αναφέρει η Ελένη: «*το νομικό πλαίσιο δε συγκεκριμενοποιεί τα καθήκοντα του εκπαιδευτικού της παράλληλης στήριξης… και ένα βασικό πρόβλημα είναι ότι ο εκπαιδευτικός.. δεν ξέρει πώς να κινηθεί*». «*Δεν υπάρχει καν ένα ξεκάθαρο καθηκοντολόγιο δηλαδή (.) ότι αυτό και αυτό και αυτό και αυτό έχεις να κάνεις»* (Άσπα). Για αρκετούς αυτή η ασάφεια του νομικού πλαισίου συσχετίζεται με τη δυσλειτουργία του θεσμού. Όπως αναφέρει χαρακτηριστικά η Μαρίνα: «*επειδή δεν υπάρχει ένα πολύ σαφές πλαίσιο μπορεί απλά να μη λειτουργήσει η παράλληλη …είναι κάπως γενική (_) αυτός που θέλει να δουλέψει μπορεί να δουλέψει και αυτός που δε θέλει να δουλέψει επίσης μπορεί και να μη δουλέψει*».

Αναφορικά με τα καθήκοντα των εκπαιδευτικών παράλληλης στήριξης υπάρχει ασάφεια ως προς τα διαλείμματα, το σχόλασμα και το μοίρασμα των ωρών όταν έχουν ανατεθεί παραπάνω από ένας μαθητής στον εκπαιδευτικό:

> *…ε θεωρώ μεγάλη ((ασάφεια)) τα διαλείμματα (.) δηλαδή είναι λίγο ασαφές το πλαίσιο το τι κάνουμε (.) ή πι χι όταν (.) μπορούμε να σχολάσουμε (.) πεντάωρο τι κάνουμε (.) και ποιος αναλαμβάνει μετά το παιδί* (Κατερίνα)

> *Κοίτα υπάρχουν πάρα πολλές ασάφειες (.) ας πούμε στο κομμάτι (.) το διάλειμμα (.) πι χι οι περισσότερες παράλληλες όταν σχολάνε φεύγουνε από το σχολείο (.) εγώ πάντα για να είμαι καλυμμένη σε αυτό το κομμάτι (.) επειδή δεν το διευκρινίζει (.) κάθομαι και στο διάλειμμα και όταν έχω σχολάσει και μετά φεύγω …δεν το λέει ξεκάθαρα (.) …μόνο ότι ο εκπαιδευτικός παράλληλης στήριξης είναι υπεύθυνος για όλες τις δραστηριότητες που υπάρχουν στη ζωή του παιδιού*

διαλείμματα και όλα αυτά (.) αυτά (.) είναι πολύ γενικό ...έχω ακούσει για κουλά πράγματα... μπορεί ο διευθυντής να γυρίσει να σου πει αα θα πρέπει να είσαι εδώ γιατί στο καθηκοντολόγιο αυτό (.) το ότι πρέπει να είσαι στο διάλειμμα ενώ εσύ έχεις σχολάσει... μπορεί να πατήσει σε αυτό γιατί δεν ... δεν το διευκρινίζει αυτό (Χαρά)

Εμένα με δυσκόλεψε το ότι είχα δυο παιδιά (.) και όταν η κατάσταση έβγαινε εκτός προγράμματος (.) είτε σε εκδρομές είτε σε πρόβες είτε σε όλα αυτά (.) βρισκόμουν πολλές φορές σε δίλημμα (.) τώρα σε ποιο παιδί θα πάω; Και δεν υπήρχε κάποιος να μου το απαντήσει αυτό (Ναυσικά)

...για παράδειγμα για όταν έχεις δυο παιδιά που μπορεί να είναι και στην ίδια τάξη (.) πώς θα τα χωρίσεις τις ώρες πώς θα χωρίσεις τα διαλείμματα (.) δηλαδή νομίζω ότι αυτό ναι δεν είναι ξεκάθαρο που ακριβώς είναι η ευθύνη σου (Μαρίνα)

Ως προς τη συνεργασία φαίνεται ότι «*επαφίεται κάθε φορά (_) στον κάθε εκπαιδευτικό ...η συνεργασία των εκπαιδευτικών μεταξύ τους είναι δική τους υπόθεση*» (Στέλλα), καθώς όπως σχολιάζει η Νίκη στη νομοθεσία αναφέρεται «*ότι μπορείς να κάνεις συνδιδασκαλία δε σου λέει πρέπει να κάνεις συνδιδασκαλία*». Ούτε αντίστοιχα υπάρχουν κατευθύνσεις αναφορικά με τη μορφή της συνδιδασκαλίας αλλά και αυτό «*έχει να κάνει με τη συνεργασία σου με τον δάσκαλο (.) μπορείς να κάνεις ό,τι θέλεις εφόσον το επιτρέπει ο δάσκαλος και η σχέση σου με τον δάσκαλο ή τη δασκάλα*» (Νίκη). Συνεπώς λόγω της ρευστότητας που υπάρχει φαίνεται ότι η υλοποίηση της συνεργασίας υφίσταται κατά το δοκούν και παίρνει διαφορετικές μορφές. Έτσι εντοπίζονται στο δείγμα τόσο εκπαιδευτικοί που έχουν περιορισμένο ρόλο καθώς «*αυτό σου επιτρέπουνε*» (Αγγελική) όσο και εκπαιδευτικοί που λειτουργούν ισότιμα με τον εκπαιδευτικό του τμήματος (Αντιγόνη). Πιο συγκεκριμένες κατευθύνσεις αναφορικά με τη μορφή της συνδιδασκαλίας, χωρίς να αποτελούν πανάκεια, θα λειτουργούσαν βοηθητικά για τους εκπαιδευτικούς που συνεργάζονται και θα διευκόλυναν τη συνδιδασκαλία, όπως σχολιάζουν αρκετοί εκπαιδευτικοί.

Η ρευστότητα που υπάρχει αναφορικά με το καθηκοντολόγιο δημιουργεί σε πολλούς εκπαιδευτικούς ανασφάλεια και άγχος όπως στην Κατερίνα και στην Ελίνα. Όπως λέει η Ελίνα: «*όταν ένα πράγμα είναι ασαφές εννοείται ότι σου δημιουργεί ανασφάλεια γιατί δεν υπάρχουν διακριτά όρια στο τι θα κάνει ο καθένας εκπαιδευτικός ...δηλαδή είναι στην κρίση του εκάστοτε εκπαιδευτικού*». Η Μαρία αισθάνεται ανασφάλεια γιατί φοβάται, όπως λέει, «*μη βρει το μπελά της και μη μείνει ακάλυπτη*» λόγω της πολλαπλότητας ερμηνείας του πλαισίου. «*Θεωρώ ότι ακόμα και από τη διεύθυνση μπορεί να μου δημιουργηθεί κάποιο πρόβλημα και φταίει το ότι μπορεί να μην ξέρω και γω καλά τον νόμο για να υπερασπιστώ τον εαυτό μου ή στο ότι κάποια*

πράγματα έχουν διαστρεβλωθεί και δεν είναι πολύ αντιληπτά» (Μαρία). Η Μαρία πέρα από το άγχος που απορρέει από την ασάφεια του πλαισίου αναφέρεται και στην άγνοιά του.

Αρκετοί εκπαιδευτικοί του δείγματος παραδέχτηκαν ότι δε γνωρίζουν ακριβώς ποιο είναι το νομικό πλαίσιο καθώς δεν το έχουν ποτέ διαβάσει. Οι γνώσεις τους στηρίζονται σε όσα έχουν ακούσει και στις εμπειρίες τους. Η ανασφάλεια συνεπώς στις περιπτώσεις αυτές δε συνδέεται αποκλειστικά με την ασάφεια του πλαισίου αλλά και με την άγνοιά του. Η γνώση του πλαισίου, έστω και αν πολλά πράγματα αφήνονται «ανοιχτά» προς ερμηνεία, προσφέρει μεγαλύτερη αυτοπεποίθηση στον εκπαιδευτικό:

> *…ναι στην αρχή ένιωθα λίγο (.) περίεργα αλλά όταν είδα το καθηκοντολόγιο όταν το μελέτησα όταν κατάλαβα ποια είναι τα καθήκοντα μου ποιες είναι οι αρμοδιότητές μου και μέχρι πού μπορώ να (.) επέμβω και τι μπορώ να κάνω (.) όχι εκεί ηρέμησα* (Στέλλα)

Δύο (2) εκπαιδευτικοί του δείγματος αντιλαμβάνονται την ασάφεια του νομικού πλαισίου ως κάτι εσκεμμένο. Για τη Ναυσικά οι αρμοδιότητες της παράλληλης είναι αρκετά γενικές και αφήνονται έτσι ασαφείς ώστε να προσαρμόζονται από τον κάθε εκπαιδευτικό στις ανάγκες του εκάστοτε μαθητή. Ενδεικτικά δηλώνει:

> *…είναι ανά περίπτωση φαντάζομαι (.) δεν μπορείς να πεις ότι κάνεις αυτό στην παράλληλη (.) δηλαδή κάποιο παιδί μπορεί όντως να μείνει μέσα στην τάξη κάποιο άλλο να είναι εκτός (.) δεν υπάρχει ένα πράγμα θεωρώ (.) κάθε παιδί είναι διαφορετικό και φαντάζομαι θα λειτουργεί και διαφορετικά σε κάθε παιδί η παράλληλη.*

Η Ναυσικά επιλέγει να «μεταφράσει» την αναφερόμενη ασάφεια με θετικούς όρους σε αντίθεση με τη Χαρά που τη συσχετίζει με την «εκμετάλλευση» των διευθυντών. «*Πιστεύω ότι γίνεται και επίτηδες (.) όπως όλα τα πράγματα με τους νόμους (_) γιατί μπορεί να πατήσουνε οι διευθυντές και να σου πούνε @@@ το λέει ο νόμος για κάποια πράγματα*» (Χαρά). Η άποψη της υποδηλώνει παντελή δυσπιστία στους νόμους του κράτους και στους διευθυντές εκπαίδευσης.

Στο δείγμα των εκπαιδευτικών υπάρχει, επίσης, μια μερίδα που δεν αισθάνεται καθόλου ανασφάλεια για το νομικό πλαίσιο της παράλληλης στήριξης καθώς θεωρεί ότι είναι αρκετά σαφές. Εντοπίζουν μεν και οι ίδιοι κάποια σημεία ως πιο αόριστα (όπως το πλαίσιο της συνδιδασκαλίας και τα διαλείμματα), όμως θεωρούν ότι οι αρμοδιότητες των εκπαιδευτικών παράλληλης στήριξης είναι πολύ ξεκάθαρες. Την πεποίθηση αυτή μοιράζονται 4 ειδικοί παιδαγωγοί και 2 εκπαιδευτικοί γενικής εκπαίδευσης με μεγάλη εμπειρία στην παράλληλη στήριξη:

...είναι συγκεκριμένο το κομμάτι της συμπερίληψης (.) ότι ναι είναι (.) αν δούμε @@@@ τους όρους είναι ασαφές γιατί και ο όρος συμπερίληψη που είναι τώρα δεν δεν είναι κατανοητός (.) από την άλλη όμως ο ρόλος της παράλληλης στήριξης @@@@ είναι ξεκάθαρος (.) ότι δεν είναι αυτό (.) από τη νομοθεσία (.) η νομοθεσία λέει υποστηρίζεις το παιδί με (.) μια ιδιαιτερότητα αλλά παράλληλα επεμβαίνεις και δραστηριοποίησε στην τάξη (.) είναι αισθητός ο ρόλος της παράλληλης (.) γιατί μας βολεύει και τις παράλληλες και τον δάσκαλο πολλές φορές να μένουμε στο ένα (.) στο ένα κομμάτι εμένα με προβληματίζει τρομερά (Νεκταρία)

...εγώ θεωρώ ότι είναι ξεκάθαρος ο θεσμός ((γελάει)) μας αλλά πως οι διευθυντές και (.) οι υπόλοιποι εκπαιδευτικοί δεν το βλέπουν ως (.) δηλαδή οκέι τις φορές που είναι ο μαθητής μου στο σχολείο (.) ξεκάθαρα τι πρέπει να κάνουμε λέει το νομικό πλαίσιο αναφέρει ότι πρέπει να είμαστε στον μαθητή (.) και σε εκδρομές και σε τα διαλείμματα (.) δηλαδή αυτό που σου είπα και πριν ότι από τη στιγμή που έρχεται ο μαθητής στο σχολείο μέχρι τη στιγμή που φεύγει (.) τουλάχιστον εγώ αυτό κάνω (.) έχω δύσκολες περιπτώσεις αυτό κάνω (.) είμαστε με τον μαθητή μας (.) ωραία;... τώρα για τις φορές που ο μαθητής μας λείπει από το σχολείο που και αυτό το θεωρώ εγώ ότι είναι ξεκάθαρο (.) φαίνεται ότι η εκπαιδευτικός της παράλληλης στήριξης δεν αναπληρώνει κανένα εκπαιδευτικό της τάξης (.) θεωρώ πως αυτό είναι ξεκάθαρο (.) αλλά επειδή (_) μας τα παρουσιάζουν ίσως τα πράγματα (.) α::λλιώς και καλά ότι αν θέλουμε να βοηθήσουμε ή όχι ή αν αναλάβουμε αυτόν τον ρόλο ας πούμε (.) εκεί θεωρώ ότι (.) θεωρώ ότι δεν υπάρχει ασάφεια σίγουρα είναι ξεκάθαρος ο ρόλος (Στεφανία)

Θεωρώ ότι είναι πολύ σαφές ((το πλαίσιο)) απλά (.) μάλλον οι εκπαιδευτικοί (.) είναι αυτό το πρόβλημα που έλεγα και πριν ότι δεν μπορούν να το κατανοήσουν δεν ξέρω για ποιους λόγους (.) είναι πολύ σαφές ...γνωρίζω τις αρμοδιότητες (.) τον ρόλο μου (_) και ότι είναι φτάνουν ((οι αρμοδιότητες)) μέχρι εκεί (Κοραλία)

Να σου πω την αλήθεια (.) δεν το ένιωσα (_) ούτε ένιωσα ότι είναι πάρα πολύ ασαφές ((το πλαίσιο)) δηλαδή για παράδειγμα ήξερα ότι τις ώρες που (.) θέλω να πάρω έξω τις μαθήτριες (.) ότι δεν πρέπει να έχουν ειδικότητα ή ότι (.) πρέπει οι γονείς να συμφωνούν (.) οπότε αυτά τα δυο πι χι είχα φροντίσει να τα εξασφαλίσω (_) ήξερα ότι στα διαλείμματα πρέπει να είμαι έξω παρόλο που δε με χρειάζονταν τα παιδιά (.) οπότε ήμουν (_) επομένως δεν ένιωσα ότι (_) δεν το κατάλαβα (Μαρίνα)

...η νομοθεσία είναι σαφής του τι πρέπει να κάνουμε... ας πούμε ο ρόλος μας είναι μαζί με το παιδί μες στην τάξη (.) μαζί με το παιδί στα διαλείμματα οπωσδήποτε...(_) εγώ θεωρώ ότι είναι σαφής ο ρόλος νομικά (_) δεν τον κάνουνε τόσο σαφή οι διευθυντές και οι συνάδελφοι και εμείς εννοείται (.) δηλαδή στο κατά πόσο δεχόμαστε (_) πως να το πω (.) στο κατά πόσο κρατάμε εμείς (.) αυτά που λέει ο νόμος (.) θέλουμε να βάλουμε πρώτα τις σχέσεις μας με τους δασκάλους (.) εκεί δηλαδή (.) δεν είναι ότι ο νόμος λέει κάντε ό,τι θέλετε ...ποιο είναι το θέμα που υπήρχε (.) υπήρχε ανασφάλεια γιατί ας πούμε κάποιοι δάσκαλοι θεωρούσαν ότι εφόσον έχουμε μια παράλληλη στο σχολείο μπορούμε να λείψουμε και να μπει η παράλληλη στην τάξη (.) το οποίο απαγορεύεται από τον

νόμο (.) είναι ξεκάθαρο αυτό (_) και έπρεπε πολλές φορές να έρθω ας πούμε σε δύσκολη θέση και να πω δεν μπορώ (.) και λόγω της δυσκολίας του παιδιού (.) πέρα του ότι δεν το επιτρέπει ο νόμος και εγώ θα ήμουνα μετέωρη (Νίκη)

Τα παραπάνω αποσπάσματα αναδεικνύουν ότι πολλές δυσλειτουργίες του θεσμού δε σχετίζονται με το νομικό πλαίσιο αλλά με την άγνοια της εκπαιδευτικής κοινότητας. Η ασάφεια έγκειται στο πώς μεταφράζεται το νομικό πλαίσιο. Οι εκπαιδευτικοί αισθάνονται ότι παρερμηνεύεται το πλαίσιο και ο ρόλος τους για την εξυπηρέτηση διαφορετικών συμφερόντων. Όσοι εκφράζονται με σιγουριά για τον ρόλο τους έχουν καταρτιστεί στην ειδική εκπαίδευση και έχουν σχετική εμπειρία, όπως η Άσπα που δηλώνει με απόλυτη σιγουριά «*εγώ το ξέρω το καθηκοντολόγιο… επειδή μου τα έμαθαν στη σχολή… οπότε δεν έχω νιώσει ποτέ ανασφάλεια για αυτά τα πράγματα που κάνω και αν τα κάνω σωστά ή μέχρι πού έχω την ευθύνη μου ή μέχρι (αν μπορεί να επεμβαίνει ο άλλος (.) τα ξέρω αυτά τα πράγματα*». Οι λίγες γραμμές, βέβαια, που υπάρχουν στη νομοθεσία προφανώς δεν επαρκούν ώστε ένας εκπαιδευτικός χωρίς καμία προηγούμενη εμπειρία στην ειδική εκπαίδευση να αποκτήσει εικόνα του ρόλου και των αρμοδιοτήτων που συνδέονται με τον θεσμό.

4. Συνεργασία- ταυτόχρονη παρουσία εκπαιδευτικών

Η συνεργασία παρουσιάζεται στις βασικές προκλήσεις των εκπαιδευτικών παράλληλης στήριξης, πράγμα που επισημάνθηκε από τους περισσότερους εκπαιδευτικούς. Ήδη έχει γίνει ενδελεχή αναφορά σε προηγούμενη ενότητα σε αρνητικές και δυσάρεστες εμπειρίες που είχαν να μοιραστούν αρκετοί εκπαιδευτικοί πάνω στο κομμάτι της συνεργασίας. Αντίστοιχα και η περιορισμένη βιβλιογραφία για τον θεσμό της παράλληλης επικεντρώνεται σε αυτήν την πτυχή, ως σημαντικό κομμάτι που επιδρά στην υλοποίηση του θεσμού (Μαυροπαλιάς, 2013; Mavropalias & Anastasiou, 2013, 2016; Παντελιάδου κ.ά., 2015):

Το σημαντικότερο πρόβλημα… είναι η συνεργασία (.) το κατά πόσο η εκπαιδευτικός της τάξης σε αφήνει να είσαι ευέλικτος στην τάξη (.) να συνεργαστείς μαζί της να κάνεις πράγματα δηλαδή (.) ξέρω ότι υπάρχουνε και δασκάλες που το παραμικρό να κάνει ο μαθητής τους ζητάνε ((στους εκπαιδευτικούς παράλληλης) να βγουν από την τάξη ότι ενοχλούν ότι δεν το δέχονται δηλαδή αυτό θεωρώ ότι είναι από ΤΑ σημαντικότερα προβλήματα (.) για την παράλληλη (Στεφανία)

Ενώ θεωρητικά παρουσιάζεται, όπως αναφέρει η Μαρίνα, ως «*ωραίος θεσμός… στην πράξη… λίγο κολλάει*». Φαίνεται στο κομμάτι της συνεργασίας και «*της επικοινωνίας …κάπου να χωλαίνει ο θεσμός*» (Μαρίνα). Για τη Νεκταρία αυτό σχετίζεται με το γεγονός ότι ο Έλληνας εκπαιδευτικός δεν είναι μαθημένος στη συνεργασία ούτε υπάρχει σύμφωνα με την ίδια μέριμνα από τη πολιτεία για το συγκεκριμένο κομμάτι. «*Δεν επενδύουμε καθόλου καμία προσπάθεια*», όπως αναφέρει, σε κοινές επιμορφώσεις και σεμινάρια δασκάλων γενικής και ειδικής αγωγής «*με σκοπό ο ένας να μπορεί να μπει στον ρόλο του άλλου και ως εκ τούτου να τον αναγνωρίσει και να τον σεβαστεί (.) και έχουμε μεγάλο πρόβλημα με αυτό*». Για τη Μαρίνα το πρόβλημα της συνεργασία είναι πολυπαραγοντικό και σύνθετο. Ενδεικτικά:

> *…αισθανόμουν ας πούμε και κάποιες φορές ότι μπορεί ο εκπαιδευτικό της τάξης να μην έχει τη διάθεση να συνεργαστεί (.) μπορεί ο άνθρωπος και να μην αισθάνεται άνετα να έχει μια παράλληλη στην τάξη του (.) μπορεί ας πούμε (.) και μένα ως παράλληλη κάτι να με κόμπλαρε στη συμπεριφορά του εκπαιδευτικού (.) να μην αισθανόμουν άνετα (.) να ήταν πιο συγκεντρωτικός και να μην ήθελε να μου δώσει καμία αρμοδιότητα ή να είχε κάποιο παράπονο απέναντι μου αλλά να μη μου το έλεγε* (Μαρίνα)

Ενώ η συνεργασία των εκπαιδευτικών παρουσιάζει πολλές προκλήσεις, η ταυτόχρονη παρουσία τους μέσα στη σχολική τάξη δεν παρουσιάστηκε από κανέναν ως πρόβλημα. Αντίθετα θεωρήθηκε ως ευεργετική τόσο για μαθητές όσο και για εκπαιδευτικούς. Παρακάτω παρατίθενται ενδεικτικά αποσπάσματα:

> *…ίσα ίσα θεωρώ ότι είναι σωτήρια η παρουσία δυο εκπαιδευτικών μέσα στην τάξη (.) γιατί πολλές φορές μπορούν να βοηθήσουν και κάποιο άλλο παιδί δηλαδή όταν όταν είσαι σε μια τάξη με είκοσι μαθητές (.) είκοσι πέντε μαθητές και εσύ είσαι ένας (_) φυσικά το να υπάρχει άλλος ένας δάσκαλος μέσα (.) και κάτι που δε θα καταλάβεις σε κάποια φασαρία που θα δημιουργηθεί μπορεί να βοηθήσει ή ακόμα και να πει και τη γνώμη του σε κάποιο θέμα* (Στέλλα)

> *Δυσκολία; δεν θα το έλεγα (.) ίσα ίσα νομίζω ότι (_) πιο (_) όλοι λέμε ότι οι δάσκαλοι έχουνε (.) ότι οι τάξεις θα είναι (.) πλέον με πολλά παιδιά μέσα (.) δεν είναι πιο εύκολο όταν (.) μοιράζεσαι ας πούμε τις ευθύνες; δε νομίζω ότι (_) ότι είναι κάτι δύσκολο* (Άσπα)

> *…ότι μπορεί να ωφελήσει πάρα πολύ μια τάξη και ίσως να έπρεπε να υπάρχουν και μόνιμα δυο εκπαιδευτικοί σε μια τάξη (.) όχι με τον θεσμό καθαρά της παράλληλης (.) δηλαδή από ότι είδα εγώ από την παράλληλη κάποια άλλη στιγμή από την άλλη πλευρά (.) να είμαι εγώ της γενικής και να έχω εγώ παράλληλη στην τάξη (.) μπορεί να βοηθήσει απίστευτα το να είναι δυο εκπαιδευτικοί στην*

τάξη (.) και τους εκπαιδευτικούς και τα παιδιά (.) μπορείς να εντοπίσεις παιδιά που έχουνε δυσκολίες και να τα πάρει να τα βοηθήσει (.) μπορεί να μοιραστείτε να πάρετε ιδέες να μοιραστείτε πράγματα να συζητήσετε για τα παιδιά της τάξης οπότε να τα βάλεις καλύτερα σε τάξη στο μυαλό σου πώς είναι κάθε παιδί και πού χρειάζεται βοήθεια (Σοφία)

…δε θεωρώ ότι είναι πρόβλημα ίσα ίσα κιόλας (.) μέσω αυτού μπορεί να φαίνεται και στα παιδιά αυτό το κομμάτι το ότι (.) να μην καλλιεργηθεί ο ανταγωνισμός (.) δηλαδή να δούνε ότι υπάρχουν δυο άνθρωποι οι οποίοι συνεργάζονται (.) με αυτόν τον τρόπο θα συνεργάζονται και αυτοί (.) να φαίνεται ότι κάνουν κάτι από κοινού ότι σέβονται ο ένας τον άλλον δηλαδή μεταδίδονται και κάποιες αρχές (Χαρά)

Η συνύπαρξη 2 εκπαιδευτικών φυσικά δεν αρκεί, όπως τονίστηκε, αλλά απαιτούνται κάποιες προϋποθέσεις. Όπως αναφέρει η Νεκταρία από μόνη της «*μπορεί να είναι τρομερό πρόβλημα*». Η Μαρίνα αναλογιζόμενη τη δική της προσωπική εμπειρία σημειώνει:

…δεν το νιώθω καθόλου πρόβλημα (.) και ίσα ίσα δηλαδή νομίζω ότι αν είναι (_) μια παράλληλη στήριξη (.) να το θέσω γενικότερα ένας βοηθός (.) με τον οποίο υπάρχει χημεία μπορεί να δουλέψει πάρα πολύ καλά (_) αντίστοιχα όμως αν δεν υπάρξει χημεία μπορεί και να μη δουλέψει (.) για παράδειγμα πέρσι που είχα τάξη που είχα πρώτη δημοτικού (.) αισθανόμουν πάρα πολύ ότι θα χρειαζόμουν μια βοήθεια (.) δηλαδή (_) ακόμα και το να (.) βοηθάει τα παιδιά να οργανωθούν να βγάλουν τα πράγματα τους (.) δηλαδή θα ήθελα πολύ να είχα ένα βοηθό για να κυλάει το μάθημα πιο γρήγορα (_) τώρα την προ προηγούμενη χρονιά (.) είχε τύχει να έχω παράλληλη στην τάξη για δώδεκα ώρες (.) και πολλές φορές αισθανόμουν αμήχανα ή (_) αισθανόμουν ότι κρίνομαι… ως χαρακτήρας κάποια πράγματα δεν τα αξιολογούσαμε το ίδιο (.) οπότε (_) δεν ένιωσα έτσι άνετα με τη συνεργασία

Για να είναι συνεπώς θετική η ταυτόχρονη παρουσία εκπαιδευτικών προϋποθέτει «*ευνοϊκό κλίμα*» (Μαρία), «*καλές διαπροσωπικές σχέσεις*» (Μιρέλα) και «*καλή συνεργασία και χημεία*» (Σοφία).

Εν κατακλείδι ένας επιπλέον εκπαιδευτικός και συγκεκριμένα ένα ειδικός παιδαγωγός θεωρείται κάτι παραπάνω από βοηθητικό μέσα στη σχολική τάξη και θεωρητικά ως ένα σημαντικό εργαλείο για τη συμπεριληπτική εκπαίδευση. Χρειάζεται να βρεθεί τρόπος, ωστόσο, όσο είναι εφικτό, ώστε η συνύπαρξη των εκπαιδευτικών να είναι απρόσκοπτη και να επιτευχθεί η πολυπόθητη συνεργασία. Όπως υπογραμμίζει η Χαρά το πρόβλημα της συνεργασίας είναι θεμελιώδες και είναι «*επιτακτική*» η διευθέτησή του.

5. Άγνοια- αντιλήψεις για τον θεσμό

Η άγνοια και οι λαθεμένες αντιλήψεις που συνδέονται με την παράλληλη, εκτός από τη συσχέτισή τους με το νομικό πλαίσιο και το πλαίσιο συνεργασίας, παρουσιάζονται από κάποιους εκπαιδευτικούς ως ξεχωριστός παράγοντας που δυσχεραίνει τη σωστή λειτουργία του θεσμού. Παρά τις εξελίξεις στην ειδική αγωγή, υφίστανται ακόμα προκαταλήψεις και άγνοια. Ο κόσμος τη συνδέει ακόμα αποκλειστικά με τη φροντίδα ατόμων με ειδικές ανάγκες και όχι τόσο με τη διδασκαλία, τη μάθηση και με συγκεκριμένο αναλυτικό πρόγραμμα (Hargreaves et al., 2007).

«*Ένα σημαντικό πρόβλημα νομίζω ότι είναι (.) ότι δεν μπορούν πολλοί εκπαιδευτικοί να αντιληφθούν (.) τον ρόλο μας και τις αρμοδιότητές μας (_) και τα δικαιώματά μας*» (Κοραλία). Υπάρχει, όπως αναφέρει η Στέλλα, «*ημιμάθεια σε κάποια πράγματα*» που οδηγεί σε σημαντική «παρερμηνεία» του ρόλου του ειδικού παιδαγωγού. Λόγω άγνοιας ο ρόλος του υποτιμάται. Ενδεικτικά αναφέρει η Ελίνα: «*το πώς το αντιμετωπίζουν οι εκάστοτε εκπαιδευτικοί της τάξης (.) αυτά δηλαδή είναι προβλήματα (.) το να (.) ο εκπαιδευτικός της τάξης να αντιμετωπίζει τον συνάδελφο ειδικής σαν κάτι διαφορετικό (.) σαν κάτι απομονωμένο*». Η υποτίμηση του ρόλου του ειδικού παιδαγωγού και η «*εργαλειακή αντιμετώπισή του*» (Αντιγόνη) συνδέονται με την άγνοια.

Η άγνοια, βέβαια, για τη Ελίνα σε καμία περίπτωση δε δικαιολογεί την «εκμετάλλευση» του ειδικού παιδαγωγού και την παρεμπόδισή της δουλειάς του:

> *…οκέι η άγνοια ως έναν βαθμό αιτιολογείται (.) λες ναι δεν ξέρει αλλά από την άλλη οφείλεις να είσαι και λίγο πιο ανοιχτός (.) δηλαδή ναι μεν δεν ξέρω αλλά αυτός ο άνθρωπος που ήρθε εδώ για να (.) γιατί ξέρει προφανώς κάποια πράγματα (.) να τον αφήσω να μου δείξει ίσως (.) να είμαι πιο όπεν ρε παιδί πιο ανοιχτός στο να βοηθήσουμε ο ένας τον άλλον (.) δηλαδή ακόμα και του να είμαι ανοικτός είναι μια βοήθεια (.) δεν είναι απαραίτητο να έχω και γω τις σούπερ γουάγ (super wow) γνώσεις στην ειδική αγωγή σαν δάσκαλος γενικής αλλά τουλάχιστον να είμαι δεκτικός ώστε να αφήσω τον άλλον άνθρωπο να κάνει αυτό που θέλει να κάνει στη δουλειά του* (Ελίνα)

Φυσικά πρέπει να σημειωθεί ότι η άγνοια δεν εντοπίζεται μόνο στους εκπαιδευτικούς γενικής αγωγής, αλλά και σε εκπαιδευτικούς γενικής αγωγής που εργάζονται στον θεσμό της παράλληλης στήριξης και δε γνωρίζουν με σαφήνεια τον ρόλο τους.

6. Ελλιπής κατάρτιση

Η ελλιπής κατάρτιση από το Υπουργείο Παιδείας πάνω στον θεσμό της παράλληλης στήριξης είναι μια σημαντική δυσκολία που αναφέρθηκε από κάποιους εκπαιδευτικούς γενικής αγωγής. Όταν προσελήφθησαν στον θεσμό δεν είχαν τα απαραίτητα εφόδια και θεώρησαν ότι δεν έγιναν οι απαραίτητες ενέργειες ώστε να επιμορφωθούν επαρκώς για να ανταποκριθούν στο ρόλο τους. Για την Ελένη «*η μεγαλύτερη δυσκολία ήταν την πρώτη χρονιά που δεν ήξερα πως λειτουργούσε καθόλου ο θεσμός δεν υπήρχε κάποια ενημέρωση*». Αισθάνθηκε ότι υπήρχε άγνοια τόσο από την ίδια όσο και από τους υπόλοιπους εκπαιδευτικούς που δε γνώρισαν βασικά πράγματα για τον θεσμό. «*Ο δάσκαλος παράλληλης στήριξης είναι υποχρεωμένος να είναι μαζί με τον μαθητή του και το διάλειμμα (_) εγώ δεν το ήξερα (.) ούτε οι εκπαιδευτικοί ή η διεύθυνση ήξεραν να μου το πούνε*» αναφέρει η Ελένη. Η ίδια συνεχίζει: «*δεν είχα βοήθεια από πουθενά*» και χρειάστηκε να κάνει μεγάλη προσπάθεια μόνη της. Όλη αυτή η κατάσταση τη γέμισε με μεγάλο άγχος και ανασφάλεια.

Η Μιρέλα και η Αγγελική δυσκολεύτηκαν καθώς, σύμφωνα με τις ίδιες, δεν υπήρξε ενημερωτικό υλικό αναφορικά με θέματα ειδικής εκπαίδευσης. Η Μιρέλα επισημαίνει:

> *…εντάξει οκεί δεν υπάρχει βιβλίο στην παράλληλη στήριξη να σου πει τι θα κάνεις (.) και με τον μαθητή πώς θα το κάνεις απλά νομίζω θα ήταν χρήσιμο αν υπήρχε ένας οδηγό::ς (.) γιατί πλέον στην παράλληλη δεν παίρνουν μόνο αυτούς που έχουν τελειώσει ειδική ούτε μόνο αυτούς που έχουν μεταπτυχιακό στην ειδική (.) παίρνουν (.) άτομα τα οποία δεν έχουν κάποιες γνώσεις στην ειδική (.) πέρα από δυο τρία μαθήματα που μπορεί να είχαν στο βασικό τους πτυχίο (_) αν υπήρχε κάποιος οδηγός (.) δηλαδή λέμε αυτισμός (.) τι είναι ο αυτισμός; λέμε ΔΕΠΥ (.) τι είναι η ΔΕΠΥ από το να ψάχνει ο καθένας παντού θεωρητικά για το τι είναι το κάθε (.) όχι ασθένεια (.) η κάθε εκπαιδευτική (_) δυσκολία (.) να υπάρχει ένας κατάλογος με το τι είναι το καθένα… θεωρώ ότι είναι το μεγαλύτερο μείνον …δυσκολεύτηκα στην αρχή*

Όμοια δυσκολία, το ότι δηλαδή «*δεν υπάρχουν συγκεκριμένα βιβλία (.) με συγκεκριμένους στόχους από το υπουργείο παιδείας*», αντιμετώπισε και η Αγγελική την οποία κατέταξε στις σημαντικότερες καθώς, όπως αναφέρει, της απορρόφησε αρκετό χρόνο η αναζήτηση κατάλληλου υλικού. Βέβαια, πρέπει να αναφερθεί σε αυτό το σημείο ότι σχετικό υλικό, στο οποίο αναφέρονται οι εκπαιδευτικοί, είναι διαθέσιμο. Δεν υπήρχε, όμως, όπως φαίνεται, κατάλληλη καθοδήγηση και επιμόρφωση ώστε να ενημερωθούν οι εκπαιδευτικοί για το υλικό αυτό. Οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί γενικής εκπαίδευσης στην αρχή αισθάνονται τελείως ακατάρτιστοι και χωρίς εφόδια, γεγονός που δυσχεραίνει το έργο τους. Απαραίτητο θεωρείται, όπως επισημαίνει η Μαρία:

...από τη στιγμή που έχει γίνει αυτή η επιλογή και προέρχομαι από τον πίνακα της γενικής πιστεύω ότι θα έπρεπε να υπάρχει περισσότερη κατάρτιση σε όποιο βαθμό είναι δυνατόν και με όποιον τρόπο δηλαδή θεωρώ ότι θα μπορούσαν να γίνονται περισσότερες δράσεις και ενημερώσεις και σεμινάρια για να βοηθηθεί ο καθένας και να έχει μια γενικότερη εικόνα (_) θεωρώ γενικότερα ότι στην τάξη είναι πολύ πιο σημαντικά τα πράγματα αλλά δε γίνεται να μην έχεις ένα θεωρητικό πλαίσιο να βασιστείς (.) και όταν είτε δεν το έχεις ψάξει μόνος σου είτε δεν το έχεις λόγω περαιτέρω σπουδών από τη στιγμή που έχει γίνει αυτή η επιλογή από τον γενικής θα έπρεπε να υποστηρίζεται και από εμάς αλλά και από τους από πάνω (.) και από τους δυο.

7. Απουσία σταθερότητας και συνέχειας

Από 4 εκπαιδευτικούς σημειώθηκε ως βασικό πρόβλημα του θεσμού το γεγονός ότι δε δίνεται η δυνατότητα στον εκπαιδευτικό παράλληλης να υποστηρίξει για δεύτερη χρονιά τον ίδιο μαθητή. Η απουσία σταθερότητας και συνέχειας κρίνεται επιζήμια για μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες:

...νομίζω ότι και αυτό είναι το μεγαλύτερο μειονέκτημα από την παράλληλη (.) το γεγονός ότι δεν μπορείς να είσαι ξανΆ με το ίδιο παιδί και ότι δεν υπάρχει κάποιος νόμος να σε καλύπτει για αυτό το πράγμα (.) νομίζω είναι ότι χειρότερο (.) ειδικά για τα παιδιά αυτά (.) τα οποία θέλουν ψυχολογική υποστήριξη εκατό τοις εκατό (.) και εσύ ξαφνικά του γκρεμίζεις ότι έχει και δεν έχει όταν έρχεται ο Σεπτέμβρης και απλά δε θα σε ξανά δει σαν δάσκαλο και πρέπει να γνωρίσει κάποιον άλλον (Άσπα)

...ότι δεν υπάρχει συνέχεια (.) δηλαδή πι χι παίρνω εγώ ένα παιδάκι φέτος στο Ρέθυμνο (.) μετά εμένα μπορούν να με πάνε σε άλλο σχολείο του Ρεθύμνου (.) οπότε ότι έχεις χτίσει μέσα σε μια σχολική χρονιά πρέπει ο άλλος συνάδελφος που θα το αναλάβει του χρόνου να ξανά ανακαλύψει την Αμερική (Κατερίνα)

...το σημαντικότερο ότι και τα παιδιά αλλάζουν κάθε χρονιά εκπαιδευτικό (_) δηλαδή δεν μπορείς ένα παιδάκι το οποίο (.) εδώ τα παιδιά μια τάξης τα κανονικά παιδιά τους είναι δύσκολο να αλλάξουν έναν εκπαιδευτικό (.) τον θέλουν και δεύτερη χρονιά ίσως οι δυο χρονιές αυτές ειδικά τα μικρά (.) τώρα ένα παιδάκι που έχει κάποιες ιδιαιτερότητες (.) νομίζω ότι θέλει μια σταθερότητα (.) γιατί όσο και να είναι ο κάθε εκπαιδευτικός είναι διαφορετικός (.) άρα κάτι διαφορετικό θα είναι ο καθένας (.) δεν μπορεί κάθε χρονιά να προσαρμόζεται στο διαφορετικό του εκπαιδευτικού στο διαφορετικό το δικό του στην ιδιαιτερότητα του που μεγαλώνει (.) είναι πολλές οι αλλαγές (.) δεν ξέρω αν θα έπρεπε να τον έχει από την πρώτη δημοτικού ως την έκτη (.) ίσως να χρειαζόταν ανάμεσα αλλά σίγουρα όχι αυτό που γίνεται (.) όχι κάθε χρονιά και άλλος και να μην ξέρουνε και ποιος (.) αυτό (Σοφία)

8. Έλλειψη υποστηρικτικού υλικού

Ένα βασικό πρόβλημα γενικότερα των δημόσιων σχολείων είναι η έλλειψη υποστηρικτικού υλικού για τη μαθησιακή διαδικασία. Ειδικότερα τονίζουν οι εκπαιδευτικοί του δείγματος οι μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες χρήζουν κατάλληλου εποπτικού και υποστηρικτικού υλικού. Όπως καταθέτει η Ελίνα:

> *…δεν υπάρχει υποστηρικτικό υλικό σε όλα τα σχολείο (.) δηλαδή ενδεχομένως να υπάρχουν μαθητές οι οποίοι έχουνε προβλήματα όρασης και να μην υπάρχει ο αντίστοιχος εξοπλισμός ας πούμε στο σχολείο προκειμένου το παιδί να μπορεί να ανταπεξέλθει στα μαθήματα (.) από τη γραφή μπράιγ ας πούμε μέχρι ηλεκτρονικοί υπολογιστές με την κατάλληλη (.) τις κατάλληλες ας πούμε εγκαταστάσεις και τα κατάλληλα προγράμματα (_) στα άτομα με κώφωση επίσης υπάρχει ελάχιστη κάλυψη.*

Παρόμοιες ελλείψεις εντοπίζονται και για την κάλυψη αναγκών μαθητών στο φάσμα του αυτισμού, με διαταραχή ελλειμματικής προσοχής και υπερκινητικότητα και άλλες δυσκολίες. Οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί συχνά, όπως αναφέρουν, επιβαρύνονται με την αγορά ή εύρεση κατάλληλου υποστηρικτικού υλικού καθώς «*δεν μπορείς να δουλέψεις χωρίς υλικό στην ειδική αγωγή*» (Χαρά). Απογοητευτική είναι η μαρτυρία της Χαράς, η οποία αναφέρει: «*σε μας πέφτουν οι σοβάδες στο σχολείο (.) δεν έχουμε τα βασικά όχι (.) να έχουμε υλικό για ((γελάει)) πέρσι ας πούμε … που είχαν πει δεν έχουμε υλικό (.) άμα θες πάνε αγόρασε*».

9. Άλλες δυσκολίες

Πέρα από τα παραπάνω, αξίζει να γίνει αναφορά και σε κάποια άλλα κακώς κείμενα που εντοπίζουν οι εκπαιδευτικοί παράλληλης στον θεσμό, στα οποία θα γίνει επιγραμματική αναφορά.

- <u>Καθυστέρηση στις προσλήψεις αναπληρωτών παράλληλης στήριξης</u>: «*Με τις προσλήψεις έρχεται ένας Νοέμβριο ένας Δεκέμβριο Φεβρουάριο*» (Χαρά), «*την παράλληλη στήριξη τις προσλαμβάνουνε ας πούμε σε φάσεις και δεν πάνε από την αρχή της σχολικής χρονιάς (_) στα παιδιά που είναι να αναλάβουνε*» (Κατερίνα)
- <u>Ανάθεση δυο (2) ή παραπάνω μαθητών σε έναν εκπαιδευτικό:</u> «*η έλλειψη κονδυλίων (.) οδηγεί στο να υπάρχει ένας εκπαιδευτικός για παραπάνω από ένα παιδιά (.) βασικότερο ((πρόβλημα)) να το κάνεις δηλαδή να υποστηρίζεις τρία και τέσσερα και πέντε παιδιά ακόμη (.) σε παράλληλη στήριξη για μένα είναι έγκλημα*» (Ελίνα)

• Συνεργασία με την οικογένεια: «*αν οι γονείς είναι πολύ παρεμβατικοί και δε σε αφήνουν να κάνεις τη δουλειά σου όπως εσύ θέλεις ((είναι βασικό πρόβλημα για την υλοποίηση του προγράμματος της παράλληλης στήριξης))*» (Στέλλα)

• Απουσία επιμόρφωσης εκπαιδευτικών γενικής αγωγής: «*δεν ΥΠΑΡΧΕΙ επιμόρφωση (_) και όχι στη δική μας τη μερι::ά (.) της παράλληλης αλλά της γενικής (.) δηλαδή δεν μπορείς να απαιτείς από τον δάσκαλο να κάνει κάτι που δεν έχει μάθει να κάνει (.) δεν υπάρχει επιμόρφωση πάνω σε αυτό*» (Άσπα, ειδική παιδαγωγός)

• Στιγματισμός μαθητών παράλληλης: «*…στην αρχή ένιωθα ότι δε βοηθάει και πολύ η παράλληλη (.) τι κάνει ας πούμε; εννοώ ουσιαστικά (.) εντάξει βοηθάει λίγο στο (.) ουσιαστικά όχι να εντάσσεται στο τμήμα αλλά κάπως να απομονώνεται δηλαδή (.) είτε μέσα στην τάξη (_) δηλαδή πώς το βοηθάω εγώ τώρα αυτό το παιδί;*» (Ναυσικά)

• Δυσκολίες συνυφασμένες με την προσωπικότητα του εκπαιδευτικού:

Η μεγαλύτερη δυσκολία Βαγγελιώ έχει να κάνει με τον εαυτό μας (.) αυτή είναι η μεγαλύτερη δυσκολία (.) τέλος …σε αυτήν τη δουλειά έχω δει άτομα που αντιμετωπίζουν πολύ δύσκολες περιπτώσεις και επειδή είναι ο χαρακτήρας τους τέτοιος (.) να περνάει μια χαρά η μέρα τους (_) δεν πάει να γίνεται ο χαμός στο σχολείο (.) έχει να κάνει με τον χαρακτήρα και με τη ψυχολογία του καθενός (_) εγώ αυτό θα πω μόνο ότι εγώ θα ήθελα να αλλάξω κάποια πράγματα στον εαυτό μου (.) και όλα τα άλλα θα ήτανε τέλεια (Νίκη)

Προτάσεις βελτίωσης

Παρακάτω παρουσιάζονται συνοπτικά οι βασικότερες προτάσεις των εκπαιδευτικών παράλληλης στήριξης για την αποτελεσματικότερη υλοποίηση του θεσμού. Οι προτάσεις που ακολουθούν αναφέρθηκαν από τουλάχιστον 2 εκπαιδευτικούς.

▪ Επιμορφώσεις εκπαιδευτικών παράλληλης στήριξης:

Καταρχάς θα πρέπει να γίνουν επιμορφώσεις (.) δηλαδή από τη στιγμή που δεν παίρνουνε μόνο από πίνακα ειδικής αγωγής εκπαιδευτικούς και παίρνουνε από πίνακα γενικής αγωγής επίσης (.) θα πρέπει πριν προσληφθούν οι εκπαιδευτικοί να κάνουν ΚΑΤΑΛΛΗΛΕΣ επιμορφώσεις (.) όχι τις πρόχειρες που γίνονται (Ελένη)

▪ Ενημέρωση όλης της σχολικής κοινότητας πάνω στην ειδική εκπαίδευση και τον θεσμό της παράλληλης:

…να σου πω την αλήθεια εγώ είμαι της άποψης ότι κάθε εκπαιδευτικός ή ειδικότητα ή (.) ακόμα και οι γυμναστές ή μουσικοί και και και (.) ότι όποιος συναναστρέφεται με παιδιά θα πρέπει να έχει (.) κάποιες έστω στοιχειώδεις γνώσεις ειδικής αγωγής δηλαδή (_) κάποια πολύ βασικά πράγματα έστω (.) οπότε συνολικά για όλους τους εκπαιδευτικούς αλλά και για την παράλληλη στήριξη (.) πιο εξειδικευμένα προγράμματα δηλαδή πιο συγκεκριμένες ιδέες πιο (.) πιο μεγάλη εξειδίκευση (Μαρίνα)

▪ Από κοινού επιμορφώσεις εκπαιδευτικών παράλληλης στήριξης και εκπαιδευτικών γενικής αγωγής πάνω στον θεσμό. Η επιμόρφωση και ενημέρωση εκπαιδευτικών παρουσιάζεται ως βασική πρόταση για την εξυγίανση του θεσμού. Ειδικότερα οι κοινές επιμορφώσεις είναι πρακτική που προτείνεται από τους μισούς περίπου εκπαιδευτικούς του δείγματος:

…το πιο σημαντικό στην κορφή όλων βάζω τις από κοινού επιμορφώσεις και διαλέξεις δεν ξέρω σεμινάρια που θα πρέπει να κάνουν μαζί δάσκαλοι γενικής και παράλληλης στήριξης (.) για να (.) αυτοί οι δύο θα πρέπει να μάθουν να συνεργάζονται και ακόμα και ελλείψεις ελλείψεις γνώσεων ελλείψεις δεξιοτήτων ικανοτήτων και τα λοιπά (.) όταν μάθουμε να γίνουμε πιο δεκτικοί (.) θα το βρούμε (.) ακόμα και την έλλειψη που έχουμε θα τη συμπληρώσουμε (.) αρκεί να μάθουμε να ακούμε τον άλλον να τον καταλαβαίνουμε και (.) η εύκολη λύση είναι να τον βάλω στην άκρη να τον περιθωριοποιήσω να φοβηθώ μήπως με κριτικάρει μήπως έτσι μήπως αλλιώς (_) νομίζω ότι το πιο βασικό από όλα που πρέπει να γίνεται είναι αυτό (.) από κοινού πράγματα να κάνουνε ο δάσκαλος της τάξης με την παράλληλη στήριξη (.) αν αυτό γίνει όλα τα υπόλοιπα που μπορεί να μας ξεφεύγουνε θα τα βρούμε στην πορεία (Αντιγόνη)

▪ Καλύτερη συνεργασία εκπαιδευτικών: Αν και η πρόταση σχετίζεται με την παραπάνω, κατά τη συνέντευξη, διαφοροποιήθηκε από τους εκπαιδευτικούς. Συγκεκριμένα σχολιάστηκε ότι οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να είναι «*πιο δεκτικοί*» (Ναυσικά; Νίκη) στη συνεργασία:

Νομίζω πρωτεύων είναι η συνεργασία μεταξύ των (.) των δυο δασκάλων (.) γιατί είδα και τη μια περίπτωση είδα και την άλλη (.) και είδα ότι εκεί που υπήρξε συνεργασία (.) υπήρξαν (.) ένιωσα και γω καλύτερα βασικά (.) δε σου λέω ότι έγινε καλύτερο (.) είχαμε καλύτερο αποτέλεσμα (.) αλλά (_) ένιωσα και γω καλύτερα (.) φαντάζομαι ένιωσε και η άλλη πλευρά καλύτερα (.) και μόνο αυτό αρκεί για να κάνεις καλύτερα τη δουλειά σου θεωρώ (Ναυσικά)

▪ Πρόσληψη καταρτισμένων εκπαιδευτικών, δηλαδή να προτιμώνται άτομα που είτε έχουν πτυχίο ειδικής αγωγής είτε μεταπτυχιακό:

...σίγουρα κατ'εμέ να είναι πιο καταρτισμένοι οι εκπαιδευτικοί που αναλαμβάνουν να είναι δάσκαλοι παράλληλης στήριξης (.) να είναι δηλαδή άνθρωποι οι οποίοι έχουνε κάνει πρακτική σε άτομα με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες σε άτομα με μαθησιακές δυσκολίες και τα λοιπά γιατί όλα ξεκινάνε από κει... να έχουνε εντρυφήσει στο θέμα (.) να μην είναι δηλαδή απλά έχω κάνει παράδειγμα ένα σεμινάριο τριών μηνών και αυτομάτως μπαίνω να κάνω μάθημα σε άτομα με μαθησιακές δυσκολίες (.) νομίζω ότι εκεί λίγο χάνεται η μπάλα (.) δηλαδή πρακτικά δεν μπορείς μέσα σε τρεις μήνες ή δύο μήνες δεν ξέρω πόσο κρατάνε να μάθεις ό,τι χρειάζεται ας πούμε για αυτά τα άτομα (.) εδώ τώρα εγώ ας πούμε που είμαι (.) που έχω τελειώσει τέσσερα χρόνια τη σχολή μου δεν έχω (.) δεν ήμουνα πλήρως καταρτισμένη από την αρχή να πω ότι ναι παιδιά πάμε (.) έπρεπε να τρέξω και για σεμινάρια έπρεπε να κάνω έξτρα πράγματα εθελοντισμούς δηλαδή δεν είναι κάτι απλό... όταν είναι ανειδίκευτος ο δάσκαλος δυστυχώς όση καλή θέληση και να έχουμε δεν μπορούμε να έχουμε τα επιθυμητά αποτελέσματα (.) οπότε το βασικότερο θα ήτανε αυτό (.) να είναι πιο (.) η επιλογή δηλαδή των εκπαιδευτικών σωστή εντός εισαγωγικών (Ελίνα)

▪ Προσλήψεις εκπαιδευτικών παράλληλης από την αρχή της χρονιάς:

...να υπάρχει παράλληλη στήριξη από την αρχή της χρονιάς (.) ώστε οι μαθητές να επωφελούνται όλο το χρονικό διάστημα (.) αλλά να είναι και πιο αποτελεσματικός ο ρόλος της παράλληλης στήριξης (.) δηλαδή τώρα ένα άτομο που το παίρνεις παράλληλη στήριξη από τον Μάρτιο (.) όπως ήμουνα εγώ πέρσι (.) δε θα μπορέσει να σου προσφέρει πολλά (.) δηλαδή μέχρι να οικειοποιηθεί ο ίδιος (.) να εξοικειωθεί με το περιβάλλον (.) να εξοικειωθεί το παιδί μαζί του (.) να εξοικειωθούν όλοι με όλους (.) έχει περάσει ένα δίμηνο (.) μέχρι να μάθει το παιδί να δει πώς συμπεριφέρεται (.) να δει τι πράγματα μπορεί να κάνει με το παιδί (.) να τελειώσει δηλαδή την παρατήρηση και να πάει μετά στην υλοποίηση προγραμμάτων και στόχων (.) έχει περάσει όλη η χρονιά (.) οπότε αν αυτό γίνει από την αρχή της χρονιάς (.) θα μπορέσει να γίνει ένας πιο μακρύς δρόμος έτσι ώστε να έχει επιτυχία η παράλληλη στήριξη (.) και με το παιδί αλλά και συνολικά εκπαιδευτικά (Μιρέλα)

• Δυνατότητα συνέχειας, δηλαδή να μπορεί ο εκπαιδευτικός παράλληλης στήριξης να εργαστεί με τον ίδιο μαθητή και για δεύτερη χρονιά:

Νομίζω ότι η σταθερότητα είναι σίγουρα πάρα πολύ σημαντική (.) δηλαδή (.) να το έχει και το παιδί αλλά και η παράλληλη στήριξη την ευκαιρία να συνεργαστούν και για άλλη μια χρονιά και για άλλη μια χρονιά (.) και αυτό να έχει μια συνέχεια είναι πολύ βασικό (.) ας πούμε (.) και για τα παιδιά με

αυτισμό που οι εναλλαγές δεν τους είναι εύκολες (_) θεωρώ ότι θα αναβαθμιζόταν ο θεσμός συνολικά αν (.) υπήρχε η δυνατότητα για μια συνεργασία που θα κρατάει χρόνια (Μαρίνα)

• Εξορθολογισμός νομικού πλαισίου, να γίνουν δηλαδή αλλαγές στη νομοθεσία ώστε ο ρόλος του εκπαιδευτικού παράλληλης στήριξης να είναι σαφέστερος και να του δίνονται περισσότερες αρμοδιότητες:

…το νομικό πλαίσιο θα πρέπει να διασαφηνιστεί (.) και σε αυτό το νομικό πλαίσιο καλό θα είναι ο ρόλος (.) του εκπαιδευτικού της παράλληλης (.) όχι να συμψηφιστεί με τον ρόλο του εκπαιδευτικού της τάξης γιατί δεν είναι αυτός ο ρόλος του αλλά (.) να αποκτήσει μεγαλύτερες αρμοδιότητες μέσα στην τάξη ούτως ώστε με αυτόν τον τρόπο θα ανυψωθεί στα μάτια του μαθητή του (Ελένη)

▪ Προσωπική δουλειά από τον εκπαιδευτικό παράλληλης:

…καταρχάς ενδιαφέρον από τον ίδιο τον εκπαιδευτικό της παράλληλης (.) δηλαδή πρέπει και λίγο από μόνος του να ψαχτεί (.) από ένα σημείο και μετά όσες επιμορφώσεις και γίνουνε αν ο άλλος δεν είναι δεκτικός σε αυτό και δεν το ψάξει και λίγο από μόνος του δεν μπορούν οι ίδιες οι επιμορφώσεις να ανοίξουν το κεφάλι του και να του τα βάλουν μέσα για το πώς να διαχειρίζεται καταστάσεις (_) άρα πρώτα πρέπει (.) νομίζω ότι (_) είναι το κίνητρο του ίδιου του εκπαιδευτικού να ψάξει να εμπλουτίσει τις γνώσεις του (Αντιγόνη)

Επιπρόσθετα, ως προτάσεις που θα ευνοήσουν την υλοποίηση του θεσμού, αναφέρθηκαν οι μόνιμοι διορισμοί (Σοφία), η συνεργασία με εξειδικευμένο προσωπικό όπως ψυχολόγους (Αγγελική) και η εισαγωγή των τεχνών με ουσιαστικότερο τρόπο στο σχολείο (Νεκταρία).

Αξιολόγηση θεσμού

Αυτοαξιολόγηση ρόλου

Μετά τον εντοπισμό των κακώς κειμένων στο θεσμό της παράλληλης στήριξης ζητήθηκε από τους εκπαιδευτικούς του δείγματος να αξιολογήσουν τον ρόλο τους. Η ερώτηση ενδεχομένως δεν τέθηκε σωστά καθώς υπήρξε σύγχυση και ζητήθηκαν από τους περισσότερους διευκρινιστικές ερωτήσεις. Αρκετοί δυσκολεύτηκαν να δώσουν απάντηση και χρειάστηκαν λίγο χρόνο να το σκεφτούν. Ενδεικτικά: «*Δύσκολο τώρα αυτό (.) αυτό (.) αυτοκριτική θέλεις να κάνω ε; ((γελάει))*» (Άσπα), «*δεν ξέρω τώρα να με μπλόκαρες*» (Κατερίνα), «*Ωχ δύσκολο… έχω μπλοκάρει δεν μπορώ να περιγράψω τον εαυτό μου σαν παράλληλη στήριξη*» (Μαρία).

Αν και ο καθένας προσέγγισε διαφορετικά τη συγκεκριμένη ερώτηση, ανάλογα με την προσωπικότητα και τις εμπειρίες του ως εκπαιδευτικός παράλληλης, οι μισοί περίπου εκπαιδευτικοί (8 άτομα) αντιλαμβάνονται τον ρόλο τους ως αρκετά σημαντικό. Δίνουν αξία στη δουλειά τους και στο έργο που προσφέρουν, όπως επιβεβαιώνεται και στη βιβλιογραφία (Jones, 2004; Lavian, 2009; Regev & Ronen, 2012; Woolhouse, 2015). Από τους εκπαιδευτικούς που απάντησαν, κάποιοι αναφέρθηκαν προσωπικά στον εαυτό τους, που ήταν και το ζητούμενο, ενώ άλλοι επέλεξαν να απαντήσουν γενικά εστιάζοντας στη σημασία του έργου γενικότερα του εκπαιδευτικού παράλληλης:

> *…ναι σίγουρα είναι σημαντικό ((αυτό που κάνουμε)) αυτό που είπαμε και πριν ότι (.) θεωρώ ότι βοηθάμε πραγματικά το παιδί δηλαδή είτε είναι εύκολη περίπτωση ή είναι δύσκολη περίπτωση υπάρχουνε βήματα όποτε γίνονται (.) υπάρχει κάποια πρόοδος και βήματα γιατί χωρίς τη βοήθεια μας νομίζω ότι οι μαθητές με διάγνωση στο στα πλαίσια του (.) γενικού σχολείου ας πούμε ότι δε θα μπορούσαν να… θεωρώ τον ρόλο μας πολύ σημαντικό ναι* (Στεφανία)

> *…η αλήθεια είναι ότι από την πρώτη στιγμή που μπήκα στην τάξη κατάλαβα ότι (.) ο ρόλος μου είναι πολύ σημαντικός… γιατί από τη στιγμή που έχω να κάνω με παιδιά (.) και παιδικές ψυχές αυτομάτως ο ρόλος σου είναι πα::ρα πολύ σημαντικός* (Ελίνα)

> *Εγώ θεωρούσα σημαντικό τον ρόλο μου (_) ναι (.) τον θεωρούσα σημαντικά δηλαδή (.) ήξερα ότι (_) βοηθάω τα παιδιά δηλαδή δεν είχα αμφιβολίες* (Μαρίνα)

Οι εκπαιδευτικοί νιώθουν ότι κάνουν τη διαφορά (βλ. Hargreaves et al., 2007; Jones, 2004; Rosen-Webb, 2011) και συμβάλλουν με τρόπο που δεν μπορούν να κάνουν οι εκπαιδευτικοί της γενικής τάξης. Ενδεικτικά, όπως αναφέρουν, αισθάνονται ότι βοηθάνε μαθητές που υπό διαφορετικές συνθήκες θα ήταν παραγκωνισμένοι μέσα στη σχολική τάξη (Στέλλα), συμβάλλουν στην ευαισθητοποίηση και την αποδοχή της διαφορετικότητας (Ελίνα), λειτουργούν ως πρότυπο (Νίκη) και ουσιαστικά εφοδιάζουν αυτούς τους μαθητές με βασικές δεξιότητες για να μπορούν να σταθούν στην κοινωνία (Αγγελική):

Θεωρώ ότι δίνουμε τη δυνατότητα σε σε μαθητές οι οποίοι σε (.) το βασικό έτσι (.) οι οποίοι σε άλλο σε άλλη περίπτωση θα ήταν ίσως παραγκωνισμένοι σε μια γωνία της τάξης (.) μόνοι τους χωρίς καμία υποστήριξη χωρίς καμία βοήθεια και θα περνούσα απλά η μέρα πολύ βαρετά και αδιάφορα χωρίς να έχουμε κερδίσει κάτι ή χωρίς να νιώθουμε μέλη της ομάδας (.) ότι τους δίνεται δυνατότητα με τη βοήθεια ενός άλλου εκπαιδευτικού (.) να νιώσουν μέλη της ομάδας να υποστηριχθούνε τόσο συναισθηματικά όσο και (.) γνωστικά και να μη νιώθουνε αποξενωμένοι (Στέλλα)

Από τα σημαντικά πράγματα ((που κάνω)) το να δείξω στα παιδιά (.) τι σημαίνει… εννοώ κυρίως τα υπόλοιπα τα υπόλοιπα παιδιά να καταλάβουν ότι είμαστε όλοι το ίδιο (.) όλοι δηλαδή είμαστε ίσοι (.) αυτό είναι περισσότερο ο ρόλος μου (.) να δείξω στα παιδιά ότι η διαφορετικότητα πρέπει να είναι κομμάτι της καθημερινότητάς μου (_) να αγαπούν οτιδήποτε διαφορετικά (.) όποιο διαφορετικό και να είναι αυτό (Ελίνα)

Είναι σημαντικός ο ρόλος για τα παιδιά (_) για μένα ήτανε δύσκολος ρόλος γενικά (.) αλλά για παιδιά σου λέω πάλι που ψάχνανε ας πούμε τον σημαντικό άλλο στη ζωή τους γιατί συνήθως δεν ξέρω αν έχει τύχει σε μένα ή αν είναι γενική κατάσταση τα παιδιά αυτά προέρχονταν ας πούμε από οικογένειες με πολύ σοβαρά προβλήματα (.) χωρισμένοι γονείς (.) γονείς με ψυχιατρικά προβλήματα οπότε τα παιδιά αυτά ψάχνανε (.) τον σημαντικό άλλο στη ζωή τους (.) θεωρώ ότι ο θεσμός της παράλληλης στήριξης είναι πολύ σημαντικός σε αυτό το κομμάτι (Νίκη)

…προσπαθώ να καθοδηγήσω ένα παιδί (.) να σταθεί στα πόδια του (.) να μπορεί αύριο να είναι στην κοινωνία (_) να σταθεί στα πόδια του (.) δηλαδή να αυτοεξυπηρετείται (.) να κάνει μια δουλειά έτσι (.) του ανοίγω μια πόρτα… να πάει ταξίδια (.) να έχει όσο γίνεται μια φυσιολογική ζωή (Αγγελική)

Οι περισσότεροι κλίνουν προς μια πιο μαθητοκεντρική και ολιστική προσέγγιση. Εστιάζουν, δηλαδή, στον ίδιο τον μαθητή και τις ανάγκες του και δεν περιορίζονται απλά στη φύλαξη ή στην εκπλήρωση μεμονωμένων στόχων, αλλά δίνουν έμφαση στην ολόπλευρη εξέλιξη του:

> *…νομίζω ότι σαν παράλληλη στήριξη προσπάθησα να είμαι και εντός και εκτός της τάξης (.) και εντός του πλαισίου (.) και εντός της ύλης και εκτός της ύλης με προσανατολισμό ας πούμε τη συναισθηματική έτσι (.) προσέγγιση (_) γενικά θεωρώ ότι σαν παράλληλη στήριξη ήμουν εντός πλαισίου και εκτός το ίδιο (.) δηλαδή δεν μπορούσα να το δεχτώ αυτό τον συμβατικό ρόλο κάθομαι στο θρανίο και δε σηκώνομαι (.) ούτε είμαι μέσα στην τάξη και δε βγαίνω εκτός (.) ούτε ασχολούμαι με την ύλη αν ο δάσκαλος ασχολείται με την ύλη και εγώ δεν μπορώ να κάνω στα παιδιά μου συναισθηματική αγωγή ή κοινωνικές δεξιότητες (.) οπότε ναι θεωρώ ότι ήταν ο ρόλος μου εντός και εκτός (.) αυτό (_) προσπάθησα τέλος πάντων* (Νεκταρία)

Το σύνολο, επίσης, του δείγματος, αξιολογώντας τον ρόλο του, αισθάνεται ότι κατέβαλε μεγάλη προσπάθεια και έδειξε μεγάλο ενδιαφέρον (βλ.Rosen-Webb, 2011). Ακόμα και στις περιπτώσεις που δεν αξιολόγησαν τη δουλειά τους ως αναντικατάστατη ή κομβικής σημασίας, νιώθουν ότι έδωσαν τον καλύτερο εαυτό τους: «*Προσπαθώ να δώσω (.) το εκατό τοις εκατό του εαυτού μου με βάση τους στόχους*» (Κατερίνα), «*θεωρώ ότι το προσπάθησα (.) το πάλεψα αγχώθηκα (.) το έψαξα (.) το κυνήγησα (.) δεν το παράτησα (.) και νομίζω βγήκε σε καλό*» (Ναυσικά), «*κάνω ό,τι καλύτερο μπορώ καθημερινά*» (Στέλλα), «*προσπαθούσα (.) έβλεπα ότι (.) δε μου φτάνει ο χρόνος για να δώσω όσα είχα στο μυαλό μου ότι θέλω να κάνω*» (Ελίνα), «*ένιωσα ότι αξιοποίησα τον ρόλο που μου έδωσε ο θεσμός (.) τον αξιοποίησα όσο καλύτερα μπορούσα (.) ένιωσα ότι ήταν σημαντικό αυτό που έκανα*» (Αντιγόνη).

Ενδιαφέρον έχει, επίσης, η έμφαση που δόθηκε στην τυπικότητα από κάποιους εκπαιδευτικούς. Αναλογιζόμενοι τον ρόλο τους αισθάνονται την ανάγκη να τονίσουν ότι είναι τυπικοί στη δουλειά τους και ακολουθούν όσα προβλέπονται νομοθετικά για τους εκπαιδευτικούς παράλληλης στήριξης. «*Ήμουν τυπική*» αναφέρει η Μαρίνα για τον εαυτό της, συνδυαστικά με όλα τα υπόλοιπα χαρακτηριστικά. Αντίστοιχα η Στέλλα επισημαίνει: «*θεωρώ ότι όσο μπορούσα ήμουν σωστή στα καθήκοντα μου δηλαδή τις εφημερίες μου …στην ασχολία μου δίπλα στον μαθητή (.) προσπαθούσα να υπάρχει ένα καθημερινό πρόγραμμα μια ρουτίνα*».

Ενδεχομένως αυτή η επισήμανση σχετίζεται με την ασάφεια της νομοθεσίας που ενίοτε κάνει «δύσκολο» να φανεί ποιοι κάνουν «σωστά» τη δουλειά τους και ποιοι όχι.

Το ένα τρίτο των εκπαιδευτικών του δείγματος αντιλαμβάνεται τον ρόλο του στην παράλληλη στήριξη ως υποστηρικτικό και συμπληρωματικό του εκπαιδευτικού του τμήματος:

> *...θα έλεγα ότι (_) βοηθούσα (.) μεμονωμένα όμως το παιδί (.) για την προσαρμογή του στην τάξη και (.) στο ευρύτερο περιβάλλον του σχολείου...ναι μόνο αυτό (_) είχα επαφές και με τα άλλα παιδιά (.) δηλαδή κάποιες φορές βοηθούσα και κάποιο άλλο παιδί (.) είχα καλές σχέσεις με τα άλλα παιδιά αλλά (.) δε θεωρώ ότι είχα κυρίαρχο ρόλο μέσα στην τάξη (.) όπως η δασκάλα της τάξης* (Ελένη)

> *Νομίζω ήταν ουσιαστικός ο ρόλος μου δηλαδή βοήθησα (_) γενικά στο πλαίσιο της τάξης (.) κάποια πράγματα που ίσως η δασκάλα να δυσκολευόταν να τα κάνει μόνη της τη βοήθησα και γω ...εντάξει τώρα το ιδανικό σίγουρα είναι να κάνεις συνδιδασκαλία (.) αν δεν μπορείς να κάνεις αυτό που έκανα εγώ φέτος ήταν νομίζω αρκετά καλό (.) δηλαδή δε νιώθω (.) δεν ένιωθα και γω (.) ούτε παραγκωνισμένη ούτε περιορισμένη (.) είχα ένα πιο ενεργό ρόλο μέσα στην τάξη (.) έστω και βοηθητικά συμπληρωματικά με τη δασκάλα* (Μιρέλα)

Οι εκπαιδευτικοί που έδωσαν μικρότερη αξία στον ρόλο τους είναι εκείνοι της γενικής αγωγής, χωρίς κατάρτιση στην ειδική εκπαίδευση και με μικρή προϋπηρεσία στην παράλληλη στήριξη. Αντίθετα οι ειδικοί παιδαγωγοί και όσοι είχαν μεγαλύτερη εμπειρία ή κατάρτιση έδωσαν υψηλότερη αξία σε αυτό που κάνουν, καθώς αντιλαμβάνονται τον εαυτό τους και τον ρόλο τους με ευρύτερους όρους. Φυσικά, αυτό δεν είναι απόλυτο, καθώς και εκπαιδευτικοί που ανήκουν στην πρώτη κατηγορία με μικρή δηλαδή εμπειρία και κατάρτιση, είτε επειδή υπήρξε στήριξη του εκπαιδευτικού του τμήματος είτε επειδή υποστήριξαν μαθητές που κατά τη γνώμη τους είχαν μεγάλη ανάγκη, θεώρησαν σημαντική τη συμβολή τους.

Μόνο μια (1) εκπαιδευτικός δήλωσε ότι δεν ήταν ικανοποιημένη με τον εαυτό της καθώς αισθάνεται ότι δεν ήταν πλήρως καταρτισμένη. «*Δεν μπορώ να πω ότι είμαι πάρα πολύ ικανοποιημένη από τον εαυτό μου γιατί σίγουρα ένιωσα ότι δεν ξέρω τόσο πολύ το αντικείμενο*», δήλωσε η (Σοφία). Βέβαια, η ίδια εκπαιδευτικός σε άλλο σημείο της συνέντευξης παραδέχεται ότι η συμβολή της στην ένταξη και εξέλιξη ενός μαθητή που υποστήριζε ήταν καθοριστική.

Οφέλη για εκπαιδευτικούς

Όλοι οι εκπαιδευτικοί, ανεξάρτητα από τη σημασία που έδωσαν στον ρόλο τους, αποκόμισαν σημαντικά οφέλη από τον θεσμό της παράλληλης στήριξης. Φυσικά, όπως τονίζουν, υπήρξαν σημαντικές δυσκολίες και συνακόλουθη ψυχολογική φθορά και εξάντληση (Νίκη), όμως, συνολικά υπήρξε θετική εμπειρία που απέφερε νέες γνώσεις. Πιο συγκεκριμένα, αναφορικά με εκπαιδευτικές δεξιότητες, οι εκπαιδευτικοί που εργάστηκαν στον θεσμό έμαθαν να διαχειρίζονται αποτελεσματικότερα καταστάσεις αναφορικά με μαθητές και εκπαιδευτικούς (Ναυσικά; Μιρέλα), έμαθαν να συνεργάζονται (Μαρίνα; Νεκταρία), αποσαφήνισαν τον ρόλο τους (Μαρίνα), ενημερώθηκαν για την υπάρχουσα γραφειοκρατία (Ναυσικά), πήραν έμπνευση (Ναυσικά), έμαθαν να δομούν ένα πρόγραμμα με βραχυπρόθεσμους και μακροπρόθεσμους στόχους (Νεκταρία), έμαθαν να αξιολογούν αποτελεσματικότερα (Νεκταρία) και να συνδυάζουν ποικιλία μεθόδων και προσεγγίσεων προς όφελος των μαθητών (Νεκταρία). Η εργασία σε αυτήν τη δομή βοήθησε αρκετούς εκπαιδευτικούς, επιπρόσθετα, να κάνουν τη θεωρία πράξη σε διάφορα θέματα ειδικής εκπαίδευσης. Συγκεκριμένα αναφέρει η Μαρίνα:

> *…για παράδειγμα δεν είχα ξανά δουλέψει με άτομα με μειωμένη όραση δηλαδή ήτανε η πρώτη μου φορά και η πρώτη (.) επαφή που είχα και (.) στην εκπαίδευση που είχα κάνει για την μπρέιλ (.) ας πούμε (.) είχα μάθει θεωρητικά ένα κώδικα αλλά (.) δεν ήξερα (.) κάποια πρακτικά πράγματα μου πήρε καιρό για να τα (.) για να μπω στη θέση του παιδιού και να τα μάθω ας πούμε (.) σχετικά με τον φωτισμό σχετικά ξέρω γω με το μέγεθος της γραμματοσειράς (.) δηλαδή ως προς αυτό σίγουρα πήρα*

Οι εκπαιδευτικοί γενικής αγωγής μέσω του θεσμού εξοικειώθηκαν με την ειδική εκπαίδευση (Στέλλα; Σοφία; Χαρά) και έμαθαν να δομούν εξατομικευμένα προγράμματα (Κατερίνα; Χαρα). Απέκτησαν εφόδια που, όπως αναφέρουν, τους βοήθησαν και σαν εκπαιδευτικούς στη γενική τάξη. Η παράλληλη στήριξη διεύρυνε τους ορίζοντές τους και άλλαξε την οπτική τους σε πολλά πράγματα:

> *…πήρα πολλά πράγματα από την παράλληλη στήριξη (.) δεν πίστευα ποτέ ότι θα το πω αυτό τα πρώτα χρόνια που δούλευα αλλά είμαι πολύ ευγνώμων για την παράλληλη στήριξη γιατί (.) μου έδωσε πολλές εμπειρίες αντιλήφθηκα πολλά πράγματα έμαθα πολλά πράγματα για την ειδική αγωγή (.) άλλαξα και γω την αντιμετώπιση μου απέναντι (.) στην ειδική αγωγή και στους μαθητές της ειδικής αγωγής (.) θεωρώ ότι έγινα καλύτερος άνθρωπος σε πολλά (.) δηλαδή ότι πήρα πήρα πολλά πράγματα πήρα πολλές εμπειρίες πήρα πολλές γνώσεις με έκανε με ώθησε η παράλληλη στήριξη να ψάξω και άλλα πράγματα να μάθω και άλλα πράγματα να δοκιμάσω γενικά τα όρια μου σε πολλά θέματα (.) όχι θεωρώ ότι μόνο μόνο θετικά πήρα από την παράλληλη στήριξη* (Στέλλα)

Ναι λοιπόν (.) σίγουρα άρχισα έτσι να βλέπω με διαφορετικό μάτι όλα αυτά τα παιδιά τα οποία παλιά εντάξει (.) ίσως να με τρόμαζαν (.) πώς τα αντιμετωπίζεις πώς τους μιλάς (.) με βλέπω τώρα ότι όταν έξω ή από συγγενείς μου που τυχαίνει να έχουν κάποια παιδιά με ιδιαιτερότητες ότι ξέρω λίγο περισσότερο πώς να τους φερθώ…πώς τους φέρεσαι (_) αυτό (.) και σαν άνθρωπο έξω με βοήθησε (Σοφία)

Ο θεσμός συσχετίστηκε από αρκετούς με την απόκτηση θετικών χαρακτηριστικών που συνέβαλαν στο να γίνουν, όπως λένε, καλύτεροι άνθρωποι (Στέλλα; Σοφία). Οι εκπαιδευτικοί μέσα από την εμπειρία τους στην παράλληλη στήριξη νιώθουν πιο ευαισθητοποιημένοι σε θέματα ειδικής εκπαίδευσης (Στεφανία; Άσπα; Κοραλία), μεγαλύτερη ωριμότητα (Ελίνα), πιο υπομονετικοί (Νίκη) και γενικότερα πιο προσαρμοστικοί (Στέλλα; Μαρία). Για την Αγγελική ο θεσμός συνδέθηκε με αλλαγή τρόπου σκέψης και γενικότερης κοσμοθεωρίας. Είτε σε μικρότερο είτε σε μεγαλύτερο βαθμό ο θεσμός βοήθησε τους εκπαιδευτικούς να εξελιχθούν επαγγελματικά και προσωπικά.

Ιδιαίτερα οι δυσκολίες και οι προκλήσεις του θεσμού λειτούργησαν, όπως αναφέρει το ένα τρίτο των εκπαιδευτικών, ευεργετικά. Οι δυσκολίες διεύρυναν τα όρια τους και τους έκαναν πιο ανθεκτικούς ως χαρακτήρες. «*Έχω γίνει πιο συναισθηματική και πιο ευαίσθητη και πιο αναίσθητη παράλληλα*» αναφέρει η Στεφανία. Η Μαρία, από την άλλη, σχολιάζει:

…γενικότερα το ρίσκο που έκανα να αφήσω τα πάντα και να έρθω να ασχοληθώ με αυτό δεν υπάρχει περίπτωση να το μετανιώσω ποτέ γιατί θεωρώ ότι έχω πάρει (.) ένα σωρό πράγματα είτε είναι θετικά είτε είναι αρνητικά και νομίζω ότι τα αρνητικά θα με βοηθήσουν πολύ περισσότερο σε πάρα πολλά κομμάτια (.) είτε στο να προστατεύσω τον εαυτό μου είτε στο να κάνω πράγματα στο να είμαι καλύτερη στη δουλειά.

<u>Οφέλη για μαθητές</u>

Παρά τις διάφορες δυσλειτουργίες που παρουσιάζει ο θεσμός έχει συνδεθεί με πολλά οφέλη για τους μαθητές που υποστηρίζονται (Μαντζίκος κ.ά., 2018; Μαυροπαλιάς, 2013; Mavropalias & Anastasiou, 2013). Τη θέση αυτή ασπάζεται η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών του δείγματος. Θεωρούν ότι τα οφέλη δεν περιορίζονται μόνο στο γνωστικό κομμάτι, αλλά επεκτείνονται στο κοινωνικό και συναισθηματικό, γεγονός που θεωρούν σημαντικότερο:

...κυρίως τα οφέλη είναι σε επίπεδο κοινωνικό και συναισθηματικό (.) γιατί πέρα του προβλήματος που μπορεί να έχει ένα οποιοδήποτε παιδί (.) κάθε παιδί νομίζω έχει δυσκολίες μαθησιακές (.) στο (.) σε οποιοδήποτε γνωστικό αντικείμενο (.) νομίζω ότι χρειάζονται κυρίως την παράλληλη στήριξη για να μπορούν να πλαισιώνονται κοινωνικά και συναισθηματικά στις επαφές τους με τα υπόλοιπα παιδιά (Μιρέλα)

Η κοινωνικοποίηση του παιδιού (.) για μένα είναι αυτό το πιο σημαντικό (.) γιατί τα μαθησιακά αργά ή γρήγορα θα τα μάθουν (.) και να μην τα μάθουν όλα ας πούμε την ύλη του δημοτικού δε θα είναι (.) τα πρώτα παιδιά που έχουν παράλληλη στήριξη που δε θα τα έχουν αποκτήσει (.) αλλά και αυτά που δεν έχουν παράλληλη στήριξη δεν τα έχουν αποκτήσει όλα (.) οπότε για μένα το πιο σημαντικό είναι η κοινωνικοποίηση και να μπορεί να αποκτά τις άμυνες του για να μπορεί να αντιμετωπίσει καταστάσεις στο μέλλον (.) διαπροσωπικές καταστάσεις (Κατερίνα)

Η ανάπτυξη δεξιοτήτων, ώστε, όπως λέει η Κατερίνα, ο μαθητής «*να μπορεί να αντιμετωπίσει καταστάσεις στο μέλλον*», θεωρείται κομβική από πολλούς. Πιστεύουν ότι το βασικότερο πλεονέκτημα της παράλληλης στήριξης είναι η ώθηση που δίνεται στους μαθητές ώστε να μπορούν να σταθούν μελλοντικά στην κοινωνία γιατί «*στην κοινωνία δίπλα μας θα ζήσουνε (.) δε θα ζήσουνε σε ένα σχολείο σε όλη τους τη ζωή κλειστό μέσα σε ένα κτίριο*» (Σοφία).

Ο θεσμός της παράλληλης στήριξης κάνει πράξη τη θεωρία της συμπερίληψης, όπως αναφέρει η Αντιγόνη:

...λέει η θεωρία της συμπερίληψης ότι θα πρέπει όλοι να συμπεριλαμβάνονται ισότιμα στο εκπαιδευτικό (.) στην εκπαίδευση (_) ο θεσμός αυτός έδωσε (_) πατώντας πάνω σε αυτό δίνει ένα πολύ καλό νομοθετικό πλαίσιο ώστε όλα τα παιδιά όσες δυσκολίες και να αντιμετωπίζουν ότι προβλήματα και να έχουν να μπορούν να σταθούν στο σχολικό περιβάλλον αρχικά με απώτερο σκοπό να μάθουν πώς να αυτονομηθούν και να ανεξαρτητοποιηθούν στην ενήλικη ζωή τους ...να μάθει να συνυπάρχει να συμβιώνει να συνεργάζεται.. γιατί το σχολείο κατά τη γνώμη μου είναι μια πρόβα για την ενήλικη ζωή τους .

Κάποιοι εκπαιδευτικοί επικεντρώνονται στα οφέλη που προσφέρει η παράλληλη στήριξη σε συγκεκριμένη ομάδα μαθητών ή σε συγκεκριμένο μαθητή. Ενδεικτικά, η Ελίνα, η οποία έχει εργαστεί μόνο με μαθητές στο φάσμα του αυτισμού, εστιάζει στα οφέλη του θεσμού για τη συγκεκριμένη ομάδα:

...πιστεύω ότι στα παιδιά με αυτισμό είναι πάρα πολύ σημαντικός ο ρόλος της παράλληλης γιατί μαθαίνουν να έχουν έναν άνθρωπο δίπλα ο οποίος πάνω κάτω τους δείχνει (.) όχι πάνω κάτω (.) τους δείχνει τον τρόπο προκειμένου να επικοινωνήσουν τον τρόπο προκειμένου να ξεκλειδώσουν συναισθήματα (.) μαθαίνουν να (.) αν το θέλεις να δεθούν ακόμη κάτι που είναι πολύ δύσκολο στα παιδιά με αυτισμό (.) να δεθούν με έναν άλλο ξένο άνθρωπο δηλαδή η σχέση που αποκτάται μεταξύ

μαθητή και εκπαιδευτικού είναι πάρα πολύ σημαντικό για το παιδί (.) γιατί μαθαίνει να αγαπάει μαθαίνει να δένεται μαθαίνει να καταλαβαίνει ότι δεν είναι μόνο του (Ελίνα)

Άλλα οφέλη που αναφέρονται:

- Ενθάρρυνση και αύξηση της αυτοπεποίθησης του μαθητή (Μαρία)
- Ανάπτυξη διαπροσωπικών και επικοινωνιακών δεξιοτήτων (Μιρέλα; Μαρίνα)
- Διαχείριση συναισθηματικών εκρήξεων (Μιρέλα; Χαρά)
- Προσαρμογή και εξατομίκευση εκπαιδευτικού υλικού (Ελένη; Μαρίνα)
- Ψυχολογική υποστήριξη (Άσπα; Ναυσικά)
- Ένταξη στην ομάδα (Στέλλα; Στεφανία)
- Οριοθέτηση και οργάνωση χώρου και συμπεριφοράς (Χαρά)
- Ενίσχυση ανεξαρτησίας (Σοφία)

Τα οφέλη δεν είναι αυτονόητα, όπως τονίζουν κάποιοι εκπαιδευτικοί, αλλά προϋποθέτουν τη συμβολή και άλλων παραγόντων. Για τη Νεκταρία ο θεσμός δεν έχει κανένα όφελος αν δε διαφοροποιηθεί η νομοθεσία και δεν αποκτήσει ο εκπαιδευτικός παράλληλης μεγαλύτερη εμπλοκή. Όπως λέει: «*εντάξει είναι λίγο άσχημο να βασίζεσαι στην καλή θέληση γενικώς (.) στην καλή θέληση να σου δώσει ρόλο ο δάσκαλος στην καλή θέληση να βγεις εκτός χωρίς να σε μηνύσουν στην καλή θέληση να (.) να κάνεις πράγματα στα πλαίσια ενός σχολείου*» (Νεκταρία). Παρόμοια θέση εκφράζει και η Αγγελική. Ο θεσμός της παράλληλης είναι «*συνολική δουλειά*», όπου εμπλέκονται, εκτός από τον εκπαιδευτικό παράλληλης, ο ψυχολόγος, τα ΚΕΣΥ και το υπουργείο παιδείας. «*Εμείς απλώς εκτελούμε κάποιες οδηγίες (.) έτσι; και όσο πιο οργανωμένο τόσο καλύτερο το αποτέλεσμα*» (Αγγελική) συμπληρώνει.

Η Μαρία, από την άλλη, κάνει λόγο και σε αρνητικό αντίκτυπο του θεσμού, αν δεν υπάρχουν συγκεκριμένες προϋποθέσεις, σημείο που έχει ήδη σχολιαστεί από τη Χαρά. Ενδέχεται, όπως λέει, η παράλληλη στήριξη να οδηγήσει σε στιγματισμό του μαθητή. *«Δηλαδή εάν ένα παιδί νιώθει ήδη μειονεκτικά και θεωρεί ότι υστερεί σε σχέση με τους υπόλοιπους μαθητές (.) μπορεί να τον μπλοκάρει και να τον απομονώσει σε εισαγωγικά η αίσθηση ότι υπάρχει κάποιος που έχει έρθει μόνο για μένα*» (Μαρία).Ταυτόσημη οπτική είχε αρχικά και η Ναυσικά. Η ίδια εξομολογείται ότι στην αρχή δε θεωρούσε ότι ο θεσμός έχει κάποιο όφελος. Όπως λέει: «*δεν*

έβρισκα κάποιο νόημα σε αυτό». Χρειάστηκε να περάσει λίγος χρόνος για να συνειδητοποιήσει «*ποιες δυσκολίες έχουν αυτά τα παιδιά και ότι έχουν ανάγκη*» (Ναυσικά).

Οφέλη έχει ο θεσμός και για τους υπόλοιπους μαθητές του σχολικού πλαισίου, σύμφωνα με τους εκπαιδευτικούς. Εκτός από την υποστήριξη συγκεκριμένων μαθητών στο μαθησιακό, κοινωνικό και συναισθηματικό κομμάτι, ο εκπαιδευτικός παράλληλης μπορεί να συμβάλει στην ευαισθητοποίηση και αποδοχή της διαφορετικότητας, εφόσον βέβαια έχει ενεργό ρόλο μέσα στην τάξη. Ενδεικτικά:

> *...θεωρώ ότι έχει οφέλη και σε αυτούς γιατί στην κοινωνία που είμαστε γύρω μας υπάρχουν άνθρωποι με πολλές ιδιαιτερότητες και όχι μόνο αυτού του είδους που μιλάμε εμείς (.) κάθε άνθρωπος είναι διαφορετικός (.) όταν μαθαίνεις να συνεργάζεσαι με ανθρώπους και να δέχεσαι τις ιδιαιτερότητες και να μπορείς να κρατήσεις μια ισορροπία (.) μαθαίνεις να λειτουργείς και σαν ενήλικας στη ζωή (.) ακόμα και με ανθρώπους που δεν είναι σε αυτήν την κατηγορία (.) όλοι είναι διαφορετικοί (.) ευαισθητοποιούνται λιγάκι (.) όχι να τους λυπάσαι (.) να τους δεχτούνε να το θεωρήσουν κάτι φυσιολογικό δίπλα τους και απλά να τους βοηθάνε εκεί που πρέπει* (Σοφία)

> *...είναι και ένας τρόπος για να καταλάβουν ότι δεν είμαστε όλοι ίδιοι ότι ο καθένας έχει τη διαφορετικότητα του τη μοναδικότητά του (.) είναι μια δεξιότητα που (.) ο θεσμός αυτός θα βοηθηθεί (.) θα βοηθήσει τα παιδιά να τον μάθουν (.) ότι κάποιοι χρειαζόμαστε άλλου περισσότερη βοήθεια αλλού λιγότερη (.) δεν είμαστε όλοι ίδιοι* (Αντιγόνη)

> *...έχει πολλά καλά να δώσει (.) καταρχήν γιατί αντιλαμβάνονται οι μαθητές ας πούμε (_) πώς να το πω (.) τις δυσκολίες του συμμαθητή της συμμαθήτριας την ανάγκη ένταξης στην ομάδα (.) βλέπουνε κάτι διαφορετικό (.) και πολλές φορές κιόλας αντιδρούνε στην αρχή (.) λένε γιατί ξέρω γω είναι έτσι (.) ρωτάνε πράγματα ή γιατί εσύ είσαι εκεί για αυτόν (.) γιατί δεν είσαι για μένα (_) και πρέπει να εξηγείς πράγματα τα οποία θα τα εξηγούσε η οικογένεια (.) παρόλ' αυτά έρχονται σε επαφή με κάτι καινούργιο δύσκολο (.) και θεωρώ ότι έχουνε να κερδίσουνε ΟΛΟΙ όλοι από αυτό όλοι* (Νίκη)

Βέβαια, όπως και στους μαθητές που υποστηρίζονται με παράλληλη στήριξη έτσι και για τους υπόλοιπους μαθητές τα οφέλη είναι αλληλένδετα με την εμπλοκή του εκπαιδευτικού και τη συνεργασία του με τον εκπαιδευτικό του τμήματος. Όπως τονίζεται από το σύνολο των εκπαιδευτικών τα οφέλη εξαρτώνται από το πώς θα «*πλασαριστεί*» ο εκπαιδευτικός παράλληλης:

> *...δηλαδή αν στα παιδιά πεις ότι αυτή είναι η ντάντά του Γιάννη ας πούμε σου φέρνω ένα παράδειγμα (.) τα παιδιά θα σε αντιμετωπίζουν σαν μια ως μία ντάντά (.) αν τους πει ο δάσκαλος ότι ξέρετε (.) γιατί εκείνος έχει το κύριο λόγο θέλοντας και μη (.) ο δάσκαλος της γενικής τάξης έχει πάντα τον κύριο λόγο στα παιδιά τυπικής ανάπτυξης (.) αν τους πει ότι η δασκάλα ή ο δάσκαλος*

ειδικής αγωγής που είναι μέσα μαζί μας είναι ένας δάσκαλος επίσης που κάνει αυτό και αυτό (.) τότε τα πράγματα είναι πολύ ωφέλιμα για τα παιδιά (Ελίνα)

Επαγγελματική ταυτότητα

Προσδοκίες

Οι νέοι εκπαιδευτικοί, εισερχόμενοι στο επάγγελμα, φέρουν προσδοκίες, συχνά μη ρεαλιστικές, που οδηγούν σε απογοήτευση (Kelchtermans, 1996). Οι αρχικές πεποιθήσεις για τον εαυτό τους και τη διδασκαλία δοκιμάζονται (Ruohotie-Lyhty, 2013) και καλούνται να τις επαναδιαπραγματευτούν, μαζί και την επαγγελματική τους ταυτότητα.

Σε επαναδιαπραγμάτευση των πεποιθήσεών τους χρειάστηκε να προχωρήσουν και αρκετά άτομα του δείγματος. Αναφερόμενοι στο γενικότερο κλίμα της εκπαίδευσης, σχολιάζουν ότι η πραγματικότητα που αντίκρισαν μόλις εργάστηκαν είναι τελείως διαφορετική από αυτό που είχαν στο μυαλό τους αρχικά. Χαρακτηριστικά η Νίκη σημειώνει:

...εγώ ας πούμε είχα την εικόνα των παιδικών μου χρόνων (_) δηλαδή μια πολύ ήσυχη τάξη με έναν σπά::νια έναν μαθητή ο οποίος είχα κάποια μαθησιακά θέματα και έναν δάσκαλο ο οποίος έκανε απρόσκοπτα το μάθημα του:: υπέροχα και ωραία και ήσυχα (.) έτσι αυτήν την εικόνα είχα Βαγγελιώ στο μυαλό μου (.) ΚΑΜΙ::Α σχέση η εικόνα που είχα στο μυαλό με την εικόνα που αντικρίζω κάθε χρόνο στα σχολεία του Ρεθύμνου (.) δεν ξέρω αν γίνεται και αλλού αυτό (_) είναι δύσκολα (.) είναι πολύ πιο δύσκολα από ότι το είχα στο μυαλό μου (.) για όλους τους λόγους που είπαμε παραπάνω.

Τελείως διαφορετικές προσδοκίες είχε και η Κατερίνα, όχι αναφορικά με την εικόνα των μαθητών, αλλά με το καθεστώς εργασίας. Αναφέρει: «*γενικά όταν είχα πάρει το πτυχίο φανταζόμουνα ότι σε δυο χρόνια από το δέκα ((2010)) θα ήμουνα μόνιμη (.) σε μια τάξη (_) αυτά τα όνειρα κάναμε θυμάμαι τότε ((γελάει))*» (Κατερίνα). Την προσδοκία αυτή μοιράζονται όλοι οι εκπαιδευτικοί που εργάζονται αρκετά χρόνια ως αναπληρωτές, για τους οποίους η πολυπόθητη μονιμοποίηση δεν έχει ακόμα έρθει. Η διαφοροποίηση των δεδομένων στην εκπαίδευση λόγω της οικονομικής κρίσης και των περικοπών ανάγκασε τους εκπαιδευτικούς να προσαρμοστούν στα νέα δεδομένα.

Αναφορικά με τον θεσμό της παράλληλης στήριξης για πολλούς δε φαίνεται να υπήρχαν σαφείς προσδοκίες, καθότι ως θεσμός είναι σχετικά νέος από τη μια και από την άλλη για όλους οι γνώσεις ήταν κυρίως θεωρητικές - κανένας εκπαιδευτικός δεν είχε κάνει πρακτική άσκηση. Συγκεκριμένα για τους εκπαιδευτικούς που είχαν κάποια εικόνα του θεσμού πριν εργαστούν λόγω σπουδών ή μεταπτυχιακού οι προσδοκίες φαίνεται να ποικίλουν. Από τα 6 άτομα, 3

βίωσαν απογοήτευση και ματαίωση, 2 δήλωσαν ότι δεν είχαν πρωτύτερα σαφή εικόνα του θεσμού και 1 άτομο βρήκε τα πράγματα καλύτερα από ότι περίμενε. Η Άσπα, η Νεκταρία και η Χαρά είχαν, όπως φαίνεται, μια διαφορετική εικόνα του θεσμού μέσω των σπουδών τους, σπουδών που αισθάνονται ότι δεν τους προετοίμασαν επαρκώς για τη σχολική πραγματικότητα. Υπέθεταν ότι ο ρόλος τους μέσα στην τάξη θα ήταν πιο δυναμικός και ουσιαστικός και θα υπήρχε μεγαλύτερη εκτίμηση του έργου τους, αντιλήψεις που χρειάστηκε να προσαρμόσουν. Αναφορικά με τις πεποιθήσεις τους σχολιάζουν:

> *…όταν τελείωσα το πανεπιστήμιο (.) επειδή ήταν αρκετά τα μόρια (.) συγκριτικά με τα υπόλοιπα παιδαγωγικά (.) είχαμε καταλάβει ότι είμαστε επιστήμονες (.) γιατί κάναμε και πολλά παραϊατρικά και γενικά είχαμε ένα πολύ δύσκολο πρόγραμμα σπουδών (.) οδηγό σπουδών συγκριτικά με τους άλλους (.) με τα άλλα τμήματα (.) οπότε ναι οι καθηγητές μας λίγο μας θεωρούσαν ότι είμαστε οι επιστήμονες του σχολείου (.) ε όταν πήγα λοιπόν πρώτη χρονιά παράλληλη (.) όχι μόνο δεν ήμουν (.) δεν ένιωσα ούτε για μια στιγμή επιστήμονας ή κάτι διαφορετικό (.) ένιωσα αυτό που σου είπα βοηθός του δασκάλου (.) όπου με είχε διακόψει για να μου πει ότι με ενοχλεί η φωνή σου (.) κάνε πιο σιγά γιατί δεν μπορώ να κάνω μάθημα (.) ναι δηλαδή θεωρώ (.) για αυτό που ερχόμαστε να αντιμετωπίσουμε (.) την ελληνική πραγματικότητα με δασκάλους πενήντα χρόνια με σάπιες και στείρες μεθόδους διδασκαλίας (.) θεωρώ ότι η σχολή δε μας βοήθησε καθόλου (.) το αντίθετο* (Νεκταρία)

> *…σίγουρα τα πράγματα είναι πολύ χειρότερα από ότι τα φανταζόμουν ((γελάει)) η αλήθεια είναι ότι την πρώτη χρονιά που είχα ξεκινήσει να δουλεύω (.) είχα (.) ήμουνα πάρα πολύ ενθουσιώδης με αυτό που θα (.) καλούμαι να κάνω (.) δηλαδή με είχε πιάσει μια απαισιοδοξία ένα (.) καλά τι κάνω εγώ τώρα; δηλαδή έχει σκοπό αυτό που κάνω; Δηλαδή (_) όχι μόνο για τον ρόλο μου σαν δασκάλα αλλά (.) ίσως απογοητευόμουνα από αυτό που βλέπω ότι επικρατεί στα σχολεία (.) δεν ξέρω (.) αλλιώς περίμενα ότι θα είναι τα παιδιά οι καταστάσεις οι δάσκαλοι οι συνθήκες και αλλιώς τελικά είναι* (Άσπα)

> *Κοίτα εγώ με βάση τη θεωρία το (.) είχα στο μυαλό μου (.) δηλαδή από αυτά που είχα διαβάσει και με το μεταπτυχιακό και αυτά (.) ήτανε (.) η παράλληλη στήριξη είναι μια (_) μορφή στήριξης ας πούμε (.) υπάρχουνε διάφοροι τύποι διδασκαλίας σε συνεργασία με τον εκπαιδευτικό (.) με την εναλλαγή ρόλων ξέρω γω όλα αυτά (.) συνδιδασκαλία (.) διάφοροι τρόποι (.) για να μη φαίνεται (.) δηλαδή νόμιζα ότι είχες παραπάνω ρόλο (.) δεν είχα καταλάβει (.) ότι η παράλληλη στήριξη ήταν αυτό… δεν τα περίμενα έτσι γιατί ήξερα ότι είναι κάτι το οποίο (.) δε φαίνεσαι τόσο πολύ δίπλα στο παιδί (.) αυτό* (Χαρά)

Η Στεφανία και η Ελίνα, από την άλλη, δεν είχαν κάποια συγκεκριμένη εικόνα του θεσμού καθώς, όπως υποστηρίζουν, δεν είχαν πρακτική εμπειρία και οι γνώσεις τους περιορίζονταν στη θεωρία. Άρα εφόσον δεν υπήρχαν συγκεκριμένες προσδοκίες εισήλθαν στον θεσμό και δε χρειάστηκε να αναπροσαρμόσουν τις πεποιθήσεις τους. Όπως αναφέρει η Ελίνα «*δεν είναι ούτε ότι απογοητεύτηκα όμως ούτε ότι είπα ότι είναι σούπερ ουαου (super wow)*». Τέλος, για την Κοραλία ξεπεράστηκαν οι αρχικές προσδοκίες. Αναφέρει: «*οι συνθήκες ήταν ακόμα καλύτερες από ότι φανταζόμουνα …πήγε καλύτερα από ότι το είχα (.) στο μυαλό μου*».

Τα υπόλοιπα άτομα του δείγματος εισήλθαν με ακόμα μικρότερες προσδοκίες και λιγότερες γνώσεις για τον θεσμό. Τα παρακάτω αποσπάσματα σκιαγραφούν την άγνοια των περισσότερων εκπαιδευτικών γενικής αγωγής που βρέθηκαν εκεί, όπως μαρτυρούν είτε «τυχαία» είτε με στόχο την επαγγελματική αποκατάσταση: «*Προσδοκίες να πω την αλήθεια δεν είχα (.) γιατί δεν ήξερα και τι είναι ακριβώς η παράλληλη στήριξη και πώς λειτουργεί*» (Μιρέλα), «*δεν ήξερα καθόλου τι είναι δεν ήξερα αν λειτουργεί δεν τον ήξερα τον θεσμό*»(Σοφία), «*καταρχήν δεν είχα ποτέ σκοπό να δουλέψω στην ειδική αγωγή γιατί αν είναι θα το σπούδαζα*» (Νίκη), «*Κοίτα επειδή (.) σου είπα εγώ το κουτάκι το είχα βάλει για() χωρίς (.) χωρίς (.) χωρίς να είναι μια πολύ συνειδητή απόφαση (.) το είχα βάλει καθαρά για αποκατάσταση και τα λοιπά οπότε…δεν είχα κάποια συγκεκριμένη (.) εικόνα (.) δεν είχα (.) άκουγα παράλληλη στήριξη (.) αυτό (.) δεν είχα σχηματίσει κάτι συγκεκριμένο (.) οπότε δεν είχα ιδιαίτερες προσδοκίες*» (Ναυσικά). Για αυτούς ο θεσμός ήταν σχεδόν άγνωστος και ένιωθαν σαν να βάδιζαν «*σε αχαρτογράφητα νερά*» (Κατερίνα).

Μερικοί εκπαιδευτικοί, αν και δεν είχαν κάποια επιμόρφωση ή γνώση για τον θεσμό, είχαν διαμορφώσει κάποιες προσδοκίες πριν εργαστούν. Για τους περισσότερους από αυτούς οι προσδοκίες διαψεύστηκαν. Μόνο ένα (1) άτομο εξ αυτών αισθάνεται ότι οι προσδοκίες του ανταποκρίθηκαν με την πραγματικότητα. Η Αντιγόνη εργάστηκε στον θεσμό της παράλληλης στήριξης μια χρονιά και είχε πολύ θετική εμπειρία, ιδανική θα μπορούσε να ειπωθεί, καθώς είναι το μόνο άτομο του δείγματος που κατάφερε να εφαρμόσει τη συνδιδασκαλία με την εκπαιδευτικό του τμήματος:

> *Αυτό που είχα στο μυαλό μου πριν κάνω παράλληλη στήριξη επιβεβαιώθηκε όταν έκανα παράλληλη στήριξη (.) αυτό το γενικό που ήξερα σε θεωρητικό πλαίσιο ότι εντάξει θα είναι ένας δάσκαλος που θα έχει ένα παιδί και θα τον βοηθάει σε κάποια πράγματα (.) επιβεβαιώθηκαν αυτά που ήξερα μέσα από την πράξη (.) δεν ήταν κάτι εντελώς διαφορετικό (.) άλλο νόμιζα ότι πήγαινα να κάνω και άλλο κάνω* (Αντιγόνη)

Για τους υπόλοιπους οι υπάρχουσες προσδοκίες λειτούργησαν ποικιλόμορφα, όπως και στους εκπαιδευτικούς που είχαν κάποιο υπόβαθρο στην ειδική εκπαίδευση. Για παράδειγμα, για την Αγγελική οι προσδοκίες «*διαψεύτηκαν*» καθώς εκτιμούσε ότι θα «*ήταν πιο εύκολο*» στην πραγματικότητα. Για τη Μαρία από την άλλη συνέβη το αντίθετο καθώς όπως λέει «*είχα την παράλληλη στήριξη στο μυαλό μου σαν κάτι πάρα πολύ δύσκολο και κάτι πολύ ξένο*», αλλά στην πράξη συνειδητοποίησε ότι μπορεί να ανταπεξέλθει και αντιμετωπίζει την παράλληλη πλέον «*με λιγότερο φόβο*». Οι προσδοκίες των εκπαιδευτικών προσαρμόστηκαν βάσει των εμπειριών τους στον θεσμό και της προσωπικότητάς τους.

Γενικά, από την ανάλυση φαίνεται ότι όσα άτομα είχαν πιο ιδανικές προσδοκίες και μια πιο ωραιοποιημένη εικόνα του θεσμού στην πράξη απογοητεύτηκαν. Όσοι, από την άλλη, είχαν πολύ χαμηλές προσδοκίες και μπήκαν στον θεσμό με επιφυλακτικότητα, αισθάνθηκαν ότι τα πράγματα κύλησαν καλύτερα απ΄ότι περίμεναν. Και όσοι δεν έφεραν ιδιαίτερες προσδοκίες «*έμαθαν στην πράξη*» (Ναυσικά) πώς λειτουργεί ο θεσμός και δε βιώσαν ματαίωση λόγω προσδοκιών.

Παρά την απογοήτευση πολλών, λόγω διάψευσης προσδοκιών και ποικίλων δυσκολιών στην εκπαίδευση, προσάρμοσαν όλοι, όπως δήλωσαν, σχετικά γρήγορα τις προσδοκίες τους. Αν και χρειάστηκε να επαναδιαπραγματευτούν τις πεποιθήσεις τους, αυτό δε φάνηκε να επηρέασε την «επιθυμία τους να κάνουν τη διαφορά» (Hargreaves et al., 2007; Phyllis, 2004; Rosen-Webb, 2011), έστω και μικρή, ούτε την αξία που αποδίδουν στο θεσμό:

> *Με αποθάρρυνε πάρα πολύ την πρώτη χρονιά ναι (.) πάρα πολύ αλλά μετά το είδα πιο (.) ότι ίσως μπορώ να κάνω κάτι (.) κάτι (.) κάτι μικρό (_) σε αυτό το κομμάτι που λέγεται εκπαίδευση (.) γιατί εντάξει (.) νομίζω ότι (.) μπορεί να είναι ο ρόλος μας (_) η παράλληλη ας πούμε να είναι το τελευταίο λιθαράκι (.) να θεωρείται αλλά (.) και αυτό κάτι είναι (.) και αυτό που μπορείς να κάνεις (.) να να κάνεις ένα παιδί μέσα στην τάξη να χαμογελάει ή ξέρω γω να το μάθεις να συμπεριφέρεται όμορφα (.) να αποκτήσει φίλους να το βοηθήσεις κοινωνικά (.) κάτι είναι και αυτό* (Άσπα)

> *…πιστεύω ότι εμείς τα κάνουμε τα πράγματα καλύτερα (.) προσπαθώντας δηλαδή και βάζοντας εμείς (.) κάνοντας κάτι δηλαδή εμείς μικρό προκειμένου να το αλλάξουμε (.) γιατί το να περιμένεις να τα αλλάξουν όλα οι άλλοι να λες ωραία εγώ θέλω να αλλάξει η παράλληλη στήριξη και να κάνουνε αυτό ας πούμε οι άλλοι (.) δεν αλλάζει κάτι (_) πιστεύω ότι ξεκινάει από μας (.) εγώ σαν δασκάλα ειδικής αγωγής τι μπορώ να κάνω καλό ας πούμε αυτή τη χρονιά που είμαι στο τάδε σχολείο (.) μπορώ να κάνω δράσεις ενημερώσεις και τα λοιπά (.) ναι (_) από την άλλη (.) τώρα αυτή είναι η δική μου άποψη έτσι; ότι εμείς είμαστε αυτοί που την εξελίσσουμε την αλλάζουμε ή δίνουμε εμείς μια νότα στον θεσμό* (Ελίνα)

Επιπρόσθετα, οι εκπαιδευτικοί γενικής εκπαίδευσης, οι οποίοι θεωρούσαν τη συνδιδασκαλία σαν κάτι «*ουτοπικό*», το οποίο «*δε γίνεται στην Ελλάδα…στο εξωτερικό μόνο*» (Μιρέλα), έμαθαν στην πράξη ότι είναι εφικτό να πραγματοποιηθεί υπό κάποιες προϋποθέσεις. Αντίστοιχα τους «*άνοιξε νέους ορίζοντες*» (Ελένη) στην ειδική αγωγή, για την οποία δεν είχαν πρωτύτερες γνώσεις ή αυτές που είχαν ήταν λανθασμένες.

Ικανοποίηση

Η αλληλεπίδραση των εκπαιδευτικών με τους συναδέλφους, τους μαθητές τους αλλά και η μαθησιακή τους εξέλιξη συνδέεται άμεσα με το πώς αντιλαμβάνονται τον εαυτό τους και την ικανοποίηση που αντλούν από το επάγγελμα (Beijaard, 1995). Παρόλο, λοιπόν, που οι εκπαιδευτικοί παράλληλης αντιμετωπίζουν σημαντικές προκλήσεις στη συνεργασία με άλλους εκπαιδευτικούς και βιώνουν επαγγελματική ανασφάλεια λόγω του καθεστώτος εργασίας που έχει συνδεθεί με μειωμένη ικανοποίηση (Ashford, Lee & Bobko, 1989; Dawson et al., 2014; Greenhalgh & Rosenblatt, 1984; Selenko, Mäkikangas & Stride, 2017; Sverke & Hellgren, 2002; Sverke, Hellgren & Näswall, 2002), η πλειοψηφία αυτών αισθάνεται μεγάλη ικανοποίηση από το επάγγελμα.

Ιδιαίτερα οι ειδικοί παιδαγωγοί δηλώνουν όλοι πολύ ικανοποιημένοι από αυτό που κάνουν, αισθάνονται ότι τους γεμίζει πλήρως, τους δίνει την ευκαιρία να προσφέρουν στο σύνολο της εκπαιδευτικής κοινότητας και αντιλαμβάνονται ως μεγαλύτερη αμοιβή τη σχέση με τους μαθητές τους. Κανένας από αυτούς δεν αναφέρθηκε στις δυσκολίες της εργασίας ως ανασταλτικό παράγοντα. Αισθάνονται ότι κάνουν τη διαφορά και προσφέρουν στην κοινότητα (Hargreaves et al., 2007; Phyllis, 2004; Rosen-Webb, 2011):

Νιώθω μεγάλη ικανοποίηση (.) γεμάτη από τη δουλειά μου (Κοραλία)

Πήρα ((ικανοποίηση)) γιατί ως εκπαιδευτικός παράλληλης στήριξης μπορούσα να κάνω σου λέω πρότζεκτ με όλο το σχολείο (.) με όλα τα παιδιά (.) ήμουν πιο ευκίνητη (.) δεν είχα τη δυσκολία τη δέσμευση μιας τάξης (.) απλά ήμουν εγώ και τα παιδιά μου (.) όταν όπου το καθένα χρειαζόταν να εμπλακεί (.) ναι (.) αυτό το πράγμα μου άρεσε πάρα πολύ γιατί έτσι γνώρισα όλες τις τάξεις όλους τους δασκάλους (.) είδα πολλούς τρόπους διδασκαλίας (.) που δε θα έβλεπα αν είχα τη δική μου τάξη (_) και μου άρεσε πάρα πολύ πάρα πολύ (Νεκταρία)

Ναι ((παίρνω ικανοποίηση)) πολύ πολύ πολύ πολύ (Στεφανία)

Προφανώς (.) και το πρώτο πράγμα που αισθάνεσαι είναι όταν τα παιδιά (.) σε φωνάζουν σε επιζητούν σε (.) χαμογελούν σε ψάχνουν όταν λείπεις (.) αυτή είναι η επιβεβαίωση η αμοιβή (.) όταν τα παιδιά καταλαβαίνεις ότι σε νιώθουν δηλαδή είσαι στην καθημερινότητά τους εκεί (.) δεν είναι δηλαδή στο ότι αδιαφορείς και λες α εντάξει να περάσει η ώρα μου να φύγω (.) συναισθάνεσαι τα προβλήματα των παιδιών (.) μιλάς μαζί τους (.) προσπαθείς να είσαι όσο περισσότερο κοντά τους μπορείς οπότε σίγουρα παίρνεις αυτή την επιβράβευση ειδικά σου λέω όταν τελειώνει η χρονιά που λέει το παιδί κυρία να είσαι του χρόνου θα σε ξανά έχουμε (.) θα είναι η αμοιβή (Ελίνα)

Ν:::αι πάρα πολύ (.) έχω πάρει ικανοποίηση… πήρα πολλή ικανοποίηση από τα παιδιά (Ασπα)

Αντίστοιχη ικανοποίηση αισθάνονται και κάποιοι εκπαιδευτικοί γενικής αγωγής από την εργασία τους στον θεσμό της παράλληλης στήριξης. Για παράδειγμα η Στέλλα και η Σοφία αισθάνονται ικανοποίηση, καθότι παρά τις δυσκολίες που προκύπτουν θεωρούν ότι ακόμα και η πιο μικρή εξέλιξη του μαθητή έχει μεγάλη αξία:

Νομίζω ναι (.) εντάξει δε θα μιλήσω τόσο πολύ για τη δεύτερη χρονιά γιατί ήταν μισή αλλά για την πρώτη χρονιά ναι (.) δηλαδή νομίζω ότι παρόλη τη δυσκολία την ανασφάλεια μου το άγχος τη μη συνεργασία με τον εκπαιδευτικό της τάξης εγώ ένιωσα πολύ καλά που βοήθησα έστω και λίγο αυτό το παιδάκι (.) γιατί ένιωσα ότι μικρά βηματάκια (.) δεν μπορείς να κάνεις μεγάλα ένιωσα ότι το βοήθησα (.) ένιωσα ότι ήμουν εκεί ότι έκανα κάτι πάρα πολύ σημαντικό (Σοφία)

Ναι (.) κάθε χρονιά (.) πάντα (.) δηλαδή (.) δεν παίρνεις (.) σου λέω μπορεί να μην πετύχεις όλους τους στόχους που έχεις βάλει (.) σίγουρα δε θα να τους πετύχεις όλους (.) αλλά έστω και ένα μικρό σποράκι να έχεις βάλει στο κάθε παιδί (.) έστω και κάτι το πιο μικρό που θα έχει κατακτήσει το παιδί αυτό μαζί σου (_) ναι νιώθεις πολύ ικανοποίηση (.) και νιώθεις σου λέω και στην παράλληλη στήριξη ειδικά ικανοποιείσαι με το πολύ απλό πράγμα που θα κάνει το παιδί (Στέλλα)

Η ικανοποίηση συνδέθηκε με διαφορετικές μεταβλητές από τους εκπαιδευτικούς. Συσχετίστηκε με την αναγνώριση της δουλειάς τους, με την εμφανή πρόοδο των μαθητών τους και με τις γενικότερες σχέσεις που αναπτύσσουν μαζί τους. Όσο θετικότερη εμφανίζεται να είναι η εκάστοτε μεταβλητή (αναγνώριση, πρόοδος, σχέσεις) τόσο μεγαλύτερη φαίνεται να είναι και η αντίστοιχη ικανοποίηση των εκπαιδευτικών:

Ναι ένιωθα ικανοποίηση… δηλαδή και με τα παιδιά (.) απέκτησα εγώ βασικά (.) ένιωσα και γω καλύτερα και ένιωσα και τα παιδιά νομίζω καλύτερα (.) όχι απαραίτητα για την εξέλιξη και το

αποτέλεσμα και τη βελτίωση όσο για τη μεταξύ μας σχέση (.) εντάξει και με συναδέλφους (.) όποιους ενδοιασμούς μπορεί να είχα (.) όχι ότι άλλαξε κάτι (.) εγώ το είδα λίγο διαφορετικά (.) εγώ χαλάρωσα ας πούμε οπότε χαλάρωσα και δε με ενοχλούσε και μετά (.) κάτι (.) αυτά (Ναυσικά)

Όταν βλέπεις (.) ναι όταν βλέπεις πρόοδο (.) και έχει πρόοδο το παιδάκι μου ...αισθάνομαι (.) ναι ((ικανοποίηση)) (Αγγελική)

Παίρνω ικανοποίηση για κάποιες συμπεριφορές (.) που το παιδί μου έχει βελτιωθεί ...δηλαδή τώρα πιστεύω στο ότι αυτό το παιδί πλέον δε φτύνει δε χτυπάει (.) έχει ας πούμε βελτιωθεί στα μαθήματα (.) έχει κάποιους φίλους έστω (.) που κάθεται στο θρανίο με κάποιο άλλο παιδί και όλα αυτά (.) ναι μου δημιουργεί μια ικανοποίηση γιατί στην αρχή ας πούμε ήθελε να είναι μόνος του συνέχεια ...μου αρκεί σε ένα σημείο το ότι έχει κάποιους φίλους πλέον (.) δηλαδή @@@ και στο θρανίο του και θα πάει να πλησιάσει κάποια παιδιά (.) και θα κάνει τα αστειάκια του με τον δικό του τρόπο με κάποια παιδιά και το λέει κιόλας ότι αυτοί είναι οι φίλοι μου (.) και τον δέχονται περισσότερο (.) έστω υπάρχει μια καλύτερη κατάσταση και φαίνεται πιο χαρούμενος (.) βασικά αυτό με ικανοποιεί (.) το ότι είναι πιο χαρούμενος (.) είναι πλέον χαρούμενος στο σχολείο (Χαρά)

Εγώ πάντα ζητάω από τον εαυτό μου το κάτι παραπάνω (.) σε όλες τις περιπτώσεις μου έφερε ικανοποίηση δηλαδή και στο Λασίθι παρά την παλινδρόμηση (.) παρά το ότι στεναχωρήθηκα και γω στεναχωρήθηκαν οι γονείς (.) η προσπάθεια μου αναγνωριζόταν από την εκπαιδευτική κοινότητα φαινόταν δηλαδή ότι είχα δουλέψει με το παιδί και ότι προσπαθούσα για να βελτιωθούμε (.) το άκουγα και στη διάρκεια και πριν και μετά (.) γιατί είχα και επαφή και μετά και το παιδί με είχε πάρει τηλέφωνο αλλά μάθαμε και για το παιδί από τη διευθύντρια του σχολείου (_) και στα άλλα δύο σχολεία τόσο η διεύθυνση όσο και οι συνάδελφοι, αλλά και οι γονείς των παιδιών αλλά και τα ίδια τα παιδιά αναγνώριζαν τη βοήθεια που τους έδινα οπότε είχα ικανοποίηση (Ελένη)

Επιπλέον, τον βαθμό ικανοποίησης φαίνεται να επηρεάζει και η οπτική του κάθε ατόμου, πού ακριβώς επιλέγει, δηλαδή, να εστιάσει και με τι το συγκρίνει. Για παράδειγμα, ενδιαφέρον έχει η προσέγγιση της Κατερίνας και Νίκης, εκπαιδευτικών με μεγάλη εμπειρία στον θεσμό που αποδίδουν αξία σε αυτό που κάνουν. Αν και τα άτομα αυτά χρησιμοποιούν το ίδιο παράδειγμα για να αιτιολογήσουν τη θέση τους, εισπράττουν διαφορετικό βαθμό ικανοποίησης από την εργασία τους στον θεσμό. Η Κατερίνα, για παράδειγμα, εισπράττει μεγάλη ικανοποίηση από αυτό που κάνει και αξιολογεί ως σημαντική την εξέλιξη των μαθητών της, ενώ αντίθετα η Νίκη, θεωρεί την εξέλιξη των μαθητών πιο περιορισμένη, με αποτέλεσμα να μην αισθάνεται τόση ικανοποίηση:

Ναι (.) πήρα γιατί το δείγμα που έχεις να δουλέψεις (.) που έχεις να δουλέψεις; που έχεις να συνεργαστείς με το παιδί είναι ένα (.) οπότε είναι πολύ συγκεκριμένοι οι στόχοι σου συγκριτικά με το πλαίσιο της τάξης που μπορεί να έχεις είκοσι παιδιά (.) και είναι πιο εμφανής η πρόοδος σε ένα παιδί …είναι μεγάλη ικανοποίηση (.) ηθική βασικά (Κατερίνα)

…όχι δεν μπορώ να σου πω ότι νιώθω εκατό τοις εκατό (.) πολύ σπάνια θα πω αχ σήμερα τι ωραία νιώθω ικανοποίηση (.) ο στόχος μου επιτεύχθηκε (.) μπορεί ο στόχος του τμήματος ένταξης και στην παράλληλη να κατακτηθεί μετά από μήνες (_) να καταλάβεις κάτι ας πούμε (.) ότι κάτι έγινε τώρα εδώ πέρα (_) άμα γίνει κάτι πολύ έτσι δύσκολο ίσως να νιώσω μια μικρή ικανοποίηση αλλά δύσκολο… φέτος ας πούμε που μπήκα μια ώρα σε μια πά::ρα πολύ καλή τάξη (.) έπαθα σοκ (.) τεράστια διαφορά (.) δηλαδή να ρωτάς κάτι το οποίο εγώ θεωρούσα ότι είναι πολύ δύσκολο (.) και από τα είκοσι δυο χέρια να σηκώνονται είκοσι χέρια να σου απαντήσουν (.) και να σαι στο τμήμα ένταξης και να προσπαθείς να τους πεις να αλλάξουνε σελίδα και να κάνουν δέκα ώρες να το καταλάβουν (_) παίρνεις πιο εύκολα ανατροφοδότηση (.) ναι νιώθεις μεγαλύτερη ικανοποίηση μέσα στην τάξη γενικής παιδείας (Νίκη)

Είναι και θέμα προσωπικότητας από ότι φαίνεται. Η Νίκη, ας πούμε μέσα από τη συνέντευξή της παρουσιάζεται ως αγχώδες άτομο. Και καθώς, όπως σχολιάζει η Σοφία, ο ρόλος της παράλληλης στήριξης είναι αρκετά δύσκολος και απαιτεί «*να έχεις μεγάλες αντοχές και υπομονή και συναισθηματικά να είσαι αρκετά δυνατός να μη σε επηρεάζει (.) δηλαδή θέλει κάποια χαρακτηριστικά (_) για ανθρώπους που θα επιλέξουν να το κάνουν αυτό*», είναι πιθανό ένα άτομο πιο αγχώδες να μη βιώσει τόσο εύκολα ικανοποίηση.

Τέλος, 2 άτομα του δείγματος, που εργάζονται για πρώτη χρονιά στον θεσμό της παράλληλης στήριξης δήλωσαν ότι δεν τους ικανοποιεί αυτό που κάνουν. Αισθάνονται εκπαιδευτικοί γενικής εκπαίδευσης και θεωρούν ότι σε αυτήν τη θέση θα μπορούν να προσφέρουν περισσότερα, καθώς θα έχουν πιο ενεργό ρόλο:

…εγώ τέλειωσα γενική εκπαίδευση (.) όχι δε με γεμίζει πλήρως (.) δηλαδή θα ήθελα να έχω δικιά μου τάξη και να κάνω το μάθημα της δασκάλας της τάξης (.) όχι δε με γεμίζει δηλαδή προσωπικά η παράλληλη στήριξη (.) οκέι σου προσφέρει ένα πεδίο εργασίας (.) αλλά δε με γεμίζει όχι (.) θα ήθελα να έχω δικιά μου τάξη (.) να κάνω δηλαδή το μάθημα (.) να είμαι η δασκάλα της τάξης (.) να κάνω το μάθημα στην τάξη (.) αλλά έστω και αυτό σου δίνει (.) καταρχάς επαφή με το αντικείμενο (.) είσαι στην εκπαίδευση (.) και με γεμίζει σε ένα κομμάτι (.) έστω και (_) σε μικρό επίπεδο (.) εντάξει ό,τι μπορείς κάνεις (Μιρέλα)

Όχι γιατί (_) θα το πω (.) έχω μάθει λίγο να δουλεύω πιο σκληρά (.) θεωρώ ότι δε δίνω αυτό που μπορώ από τον εαυτό μου δηλαδή έχω πολύ περισσότερο (.) σε αυτό πιστεύω στον εαυτό μου έχω

πολύ περισσότερο να δώσω και δεν τα δίνω και αυτό με κάνει πολλές φορές να νιώθω ότι δεν είμαι αποτελεσματική και ότι στην ουσία μπορεί να περάσει από το μυαλό ότι ξέρεις κάτι δε βοηθάω και τόσο… δεν παίρνω ικανοποίηση γιατί (_) το όνειρο μου είναι να έχω μια τάξη (_) και επειδή μπαίνοντας μέσα σε αυτό και με τις συνθήκες που επικρατούν συνειδητοποιώ ότι μάλλον αυτό το όνειρο δύσκολα θα γίνει πραγματικότητα (.) απογοητεύομαι και καταλαβαίνω ότι ενώ θέλω να βρίσκομαι στο χώρο της εκπαίδευσης και του σχολείου και της τάξης και όλα αυτά ότι δεν ξέρω αν η παράλληλη στήριξη (.) αν συνέχιζαν ας πούμε να με παίρνουν παράλληλη στήριξη αν θα ήταν κάτι που θα με έκανε να νιώθω ικανοποιημένη και χαρούμενη και να γυρνάω σπίτι μου και να λέω μια χαρά ήταν η δουλειά μου και σήμερα (.) ενώ αν είχα τάξη θα το ένιωθα όσο και να κουραζόμουν (.) είμαι σίγουρη για αυτό (Μαρία)

Το επάγγελμα του εκπαιδευτικού παράλληλη στήριξης είναι σύνθετο και σχετίζεται με μεγάλες εναλλαγές. Όπως αναφέρουν οι εκπαιδευτικοί συχνά η ικανοποίηση που βιώνουν εναλλάσσεται με τη ματαίωση και την απογοήτευση (Χαρά; Ναυσικά; Νίκη; Σοφία). Άρα είναι βασικό ο εκπαιδευτικός να είναι ευπροσάρμοστος και να μπορεί να ελίσσεται, στοιχεία που συνδέονται με αισθήματα μεγαλύτερης ικανοποίησης (Skorikov & Vondracek, 2011).

<u>Αναγνώριση</u>

Αν και μεγάλο ποσοστό εκπαιδευτικών βιώνει υποτίμηση, αυτό δε φαίνεται να ταυτίζεται απόλυτα με το κατά πόσο αισθάνονται ότι αναγνωρίζεται η δουλειά τους. Δώδεκα (12) εκπαιδευτικοί παράλληλης από τους δεκαεπτά (17) θεωρούν ότι αυτό που κάνουν αναγνωρίζεται:

Ναι ναι το αισθάνθηκα ((αναγνώριση)) ναι ναι ναι (.) και στην πρώτη περίπτωση με τη μαμά ένιωσα ότι (.) τελειώνει η χρονιά ότι (.) κάπως την κέρδισα λίγο και τη μαμά…αλλά και με τους (.) με τους δασκάλους ναι (.) πήρα ένα feedback ότι (.) είχαμε (.) κάτι έγινε εδώ πέρα (.) ότι είναι ικανοποιημένοι και από μένα (.) αυτό (Ναυσικά)

Από τους άλλους αναγνωρίζεται ναι (.) μου το λένε… μου έχει τύχει ας πούμε να βλέπω άτομα από πολύ παλαιότερα σχολεία και να μου λένε ότι (.) ήσουνα πάρα πολύ καλή και ότι σε θυμόμαστε και ότι είχες κάνει πολύ καλή δουλειά (.) ή φέτος ας πούμε με ρωτάνε τα παιδιά αχ κυρία γιατί να μην είστε του χρόνου και δεν είμαστε τυχεροί που θα σας χάσουμε και να μου λένε και οι δάσκαλοι ότι (.) μακάρι (.) ότι φαίνεται πολύ η δουλειά σου (.) που εγώ δεν το βλέπω (.) αυτοί το βλέπουνε και χαίρομαι πάρα πολύ (Νίκη)

Ναι ναι το αισθάνομαι αυτό (.) το αισθάνομαι (.) μου το περνάνε οι (.) υπόλοιποι δάσκαλοι (.) δηλαδή ας πούμε φέτος έχω ακούσει ότι το παιδί που έχω είναι ένα άλλο παιδί (.) δεν ήτανε καθόλου έτσι πέρσι…εγώ το πήρα πολύ αυτό από συναδέλφους (.) ότι είναι άλλο παιδί (.) καμία σχέση με αυτό που ήταν πέρσι (.) και όχι μόνο φέτος αλλά και από το περσινό μου παιδί το πήρα αυτό (.) οπότε αισθάνθηκα ικανοποίηση ναι (Άσπα)

…γενικά πιστεύω ότι αναγνωρίστηκε το έργο (.) αναγνωρίστηκε δηλαδή όχι απαραίτητα να μου το πούνε (.) ξέρεις μπράβο ρε Ελίνα ήσουνα και γαμώ τις δασκάλες αλλά ως ένα βαθμό με κάποιον τρόπο έδειχναν οι άνθρωποι ότι εκτίμησαν τη βοήθεια που μπόρεσα να δώσω σε κάποια θέματα ενδεχομένως μες στην τάξη (.) σε προβλήματα της τάξης σε (.) ακόμα και σε επίπεδο (.) μια εκπαιδευτικός παράδειγμα έκανε το μεταπτυχιακό της ειδικής αγωγής στα Γιάννενα και ζητούσε η γυναίκα πληροφορίες σχετικά με την ειδική αγωγή (.) πηγές (.) και τη βοήθησα προκειμένου να εξελιχτεί στο κομμάτι το (.) ακαδημαϊκό παράδειγμα (Ελίνα)

Ναι (.) ναι ένιωσα (.) και ιδιαίτερα από γονείς και των άλλων παιδιών (.) το ένιωσα πολύ έντονα ότι αναγνωρίστηκε και ότι υπήρχε ένας σεβασμός στο τέλος (.) και μια αγάπη (.) ναι νομίζω πως ναι αναγνωρίστηκε (Νεκταρία)

Παρατηρείται διαφοροποίηση στο πώς αισθάνονται οι εκπαιδευτικοί ότι είναι αντιληπτοί από τους άλλους και στο κατά πόσο θεωρούν ότι αυτό που κάνουν αξιολογείται ως σημαντικό. Υπάρχει μια γενικευμένη πεποίθηση ότι ο θεσμός υποτιμάται, καθώς όλοι έχουν να αναφερθούν σε σχετικά περιστατικά, εν αντιθέσει με το πώς η δική τους εργασία συγκεκριμένα προσλαμβάνεται. Σε γενικές γραμμές η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών αισθάνεται ότι έχει αναγνωριστεί η δουλειά τους από μέρος τουλάχιστον του τρίπτυχου μαθητές, εκπαιδευτικοί, διεύθυνση. «*Τη μόνη αναγνώριση που νομίζω ότι ένιωσα ήταν από τους γονείς του πρώτου παιδιού*» σχολιάζει η Σοφία. Η Αντιγόνη από την άλλη σημειώνει: «*από την εκπαιδευτικό ((του τμήματος)) αναγνωρίστηκε (.) από τους άλλους όχι (.) τον διευθυντή το προσωπικό του σχολείου και τους γονείς δεν αναγνωρίστηκε τόσο όσο ήταν στην πραγματικότητα*». Η Χαρά αντίθετα βιώνει αναγνώριση φέτος από τον πατέρα και τη διεύθυνση. Όλοι ανεξαιρέτως πήραν αναγνώριση από κάποια πλευρά. «*Ανάλογα με το πώς αντιλαμβάνεται κάποιος τον ρόλο της παράλληλης στήριξης θα αναγνωρίσει και τη δουλειά σου*» αναφέρει η Κοραλία, κάτι που επιβεβαιώνεται από τις αφηγήσεις όλων των συνεντευξιαζόμενων.

Το κατά πόσο η αναγνώριση από μέρος των ατόμων που εμπλέκονται στον θεσμό είναι αρκετή δεν είναι ξεκάθαρο. Τρία (3) άτομα από κείνα που βίωσαν μερική αναγνώριση δηλώνουν ότι αυτό δεν τους επηρεάζει. Κάνουν ότι καλύτερο κρίνουν και τους αρκεί. «*Νομίζω ότι πάντα*

αυτοί που είναι από έξω νομίζουν ότι (.) κάπως τεμπελιάζουμε να το πω; εγώ αισθάνομαι ότι δίνω τον εαυτό μου ενενήντα εννιά τοις εκατό (_) τώρα οι άλλοι πώς το αντιλαμβάνονται αυτό είναι (.) δεν ξέρω» σημειώνει η Αγγελική, η οποία δηλώνει ότι δεν αποθαρρύνεται από το συγκεκριμένο γεγονός. «*Βασικά να σου πω την αλήθεια δεν είμαι από αυτούς που τους ενδιαφέρει να αναγνωριστεί (.) δηλαδή το κάνω πιο πολύ (_) για μένα (.) να είμαι εγώ εντάξει με τον εαυτό μου όσο μπορώ*» αναφέρει από την άλλη η Χαρά, η οποία θεωρεί ότι με τον χρόνο «*παθαίνεις ανοσία*» σε αυτά που σκέφτονται οι άλλοι. Αντίστοιχη φιλοσοφία ενστερνίζεται και η Μαρίνα, η οποία αναφέρει: «*εγώ ήξερα τι προσδοκίες είχα από τη δουλειά μου και γω αισθάνθηκα ότι δούλεψα πολύ… δεν έχω το νου μου αν κάποιος θα μου πει μπράβο και αυτά*».

Για τα υπόλοιπα άτομα που βίωσαν μερική αναγνώριση δεν είναι τόσο ξεκάθαρο το κατά πόσο τους επηρέασε. Αν και δε ρωτήθηκαν ευθέως για το πώς το βιώνουν, φάνηκε μια πικρία. Ενδεικτικά η Αντιγόνη καταθέτει ότι: «*δεν αναγνωρίστηκε ((η δουλειά μου)) τόσο όσο ήταν στην πραγματικότητα*». Αντίστοιχα η Μαρία*: «Αισθάνομαι ότι δεν αναγνωρίζεται και τόσο… βέβαια δεν μπορώ να πω ότι δεν έχω ακούσει θετικά σχόλια και ενθαρρυντικά»,* χωρίς αυτά, όπως έχει φανεί, να τις αρκούν.

Η αναγνώριση του ρόλου και της αξίας του εκπαιδευτικού από συγκεκριμένες κατηγορίες των «σημαντικών άλλων» μοιάζει καθοριστική για μεγάλου μέρος του δείγματος. Οι εκπαιδευτικοί, ειδικά εκείνοι που νιώθουν ότι έχουν έναν υποδεέστερο ρόλο στο σχολικό περιβάλλον, προσπαθούν να έχουν μια ενεργητικότερη εμπλοκή ώστε να αυξήσουν το κύρος τους και να ενισχύσουν την κοινωνική τους αναγνώριση (Τσιώλης & Λατζουράκη, 2020). Η Ελένη, για παράδειγμα, παραδέχθηκε ότι ένιωθε ανασφάλεια ως εκπαιδευτικός παράλληλης στήριξης και ότι ο ρόλος της δεν ήταν ισάξιος με τους υπόλοιπους εκπαιδευτικούς γενικής, τονίζει, εντούτοις, σε όλη τη συνέντευξή της την προσπάθεια που κατέβαλε ώστε να ανταποκριθεί στο έργο της και αυτό να αναγνωριστεί:

> *Έπρεπε ΕΓΩ με δική μου προσπάθεια και από δικό μου ενδιαφέρον να μάθω κάποια πράγματα για να μπορώ να το διαχειριστώ (_) ιδιαίτερη βοήθεια δεν υπήρχε …Παρακολούθησα κάποια σεμινάρια πάλι με δική μου πρωτοβουλία… την παγκόσμια ημέρα του αυτισμού(.) είχα οργανώσει(.) και γενικότερα εκείνη την περίοδο δραστηριότητες(.) για να γνωρίσουν τα παιδιά ΌΛΩΝ των τάξεων τον αυτισμό… η προσπάθεια μου αναγνωριζόταν από την εκπαιδευτική κοινότητα φαινόταν δηλαδή ότι είχα δουλέψει με το παιδί και ότι προσπαθούσα για να βελτιωθούμε(.) το άκουγα και στη διάρκεια και πριν και μετά… και στα άλλα δύο σχολεία τόσο η διεύθυνση όσο και οι συνάδελφοι, αλλά και οι γονείς των παιδιών αλλά και τα ίδια τα παιδιά αναγνώριζαν τη βοήθεια που τους έδινα… έβλεπαν την προσπάθεια που είχα καταβάλει και θεωρούσαν ότι ήταν πολύ σημαντικός ο ρόλος μου για την ανάπτυξη των παιδιών*

Για την ίδια φαίνεται να έχει μεγάλη σημασία η αναγνώριση της δουλειάς της και καταβάλλει ενεργή προσπάθεια να «αποδείξει» την αξία της με το να εξελίσσεται μέσα από επιμορφώσεις και δράσεις. Αντιλαμβάνεται την επαγγελματική της ταυτότητα ως εξελισσόμενη και όχι ως κάτι στάσιμο, καθώς φαίνεται να μην περιορίζεται στις βασικές αρμοδιότητες του θεσμικά προσδιορισμένου ρόλου της, αλλά αντίθετα προσπαθεί να πάει ένα βήμα παραπέρα (Τσιώλης & Λατζουράκη, 2020).

<u>Θα ξανά εργαζόσουν στον θεσμό της παράλληλης στήριξης;</u>

Από τους 17 εκπαιδευτικούς του δείγματος, μόνο οι 5 ήταν θετικοί στο να ξανά εργαστούν στο θεσμό της παράλληλης στήριξης. Από αυτούς οι 2, αν και θετικοί, σημειώνουν ότι ιδανικά θα προτιμούσαν να εργαστούν σε άλλο πλαίσιο, σε ειδικό σχολείο η εκπαιδευτικός ειδικής αγωγής (Ελίνα) και σε γενική τάξη αντίστοιχα η εκπαιδευτικός γενικής αγωγής (Κατερίνα):

Ναι θα ήθελα να ξανά εργαστώ στον θεσμό της παράλληλης στήριξης (.) δεν μπορώ να πω ότι με χαλάει (.) σαν παράλληλη στήριξη (.) μου αρέσει (.) θα ήθελα όμως να δουλέψω και ως δασκάλα γενικής αγωγής (_) νομίζω ότι πλέον στην ηλικία που είμαι (.) τριάντα στα τριάντα ένα (.) θα ήθελα κάτι πιο μόνιμο (.) δηλαδή αν και η παράλληλη στήριξη υπήρχε κάτι (.) ήταν πιο μόνιμο πι χι για δυο ή τρία χρόνια σε έναν μαθητή (.) θα μου άρεσε καλύτερα (.) είναι αυτό το άγχος που είπαμε και πιο πριν ότι κάθε χρόνο δεν ξέρεις πού θα είσαι (.) αυτό (.) αλλά ναι δε θα με ένοιαζε να δουλεύω πάλι ως παράλληλη στήριξη (.) αλλά γενικά επειδή ψάχνομαι θα ήθελα να αναλάβω και μια τάξη πάλι (Κατερίνα)

…αν ξανά δούλευα σαν δασκάλα παράλληλης στήριξης θα μου ήταν… πολύ ευχάριστο (.) δηλαδή όποιο κομμάτι και να αναλάβω (είτε τμήμα ένταξης είτε παράλληλη στήριξη) ή ακόμα και το ειδικό σχολείο και αυτό είναι ένα όνειρο ζωής (Ελίνα)

Από τα υπόλοιπα 3 άτομα που εκφράστηκαν θετικά, η Μαρίνα δηλώνει ότι θα ήθελε πολύ να εργαστεί ξανά στον θεσμό, αλλά παράλληλα συμπληρώνει ότι:

…θα ήθελα να περάσω έτσι μια χρονιά από όλα τα (.) όλες τις δυνατές επιλογές δηλαδή και τμήμα ένταξης θα μου άρεσε να έχω κάποια χρονιά και στο ειδικό θα μου άρεσε να πήγαινα και τάξη

υποδοχής δηλαδή θα ήθελα να τα δοκιμάσω όλα (.) αλλά και η παράλληλη σίγουρα θα ήθελα να ξανά είμαι (Μαρίνα)

Η Αντιγόνη, όπως δηλώνει, θα ήθελε «*χωρίς δεύτερη σκέψη*» να ξανά εργαστεί στον θεσμό. Παρά την επιφυλακτικότητά της καθώς, όπως σχολιάζει, «*έχω ακούσει ιστορίες που με φοβίζουν… που φέρονται πολύ απαξιωτικά και σαν να μην υπάρχουνε οι παράλληλες μέσα στην τάξη*», είναι κάτι που θα ήθελε. Είχε μια πολύ θετική εμπειρία στον θεσμό και θεωρεί ότι «*όταν έχεις ένα εξατομικευμένο πρόγραμμα έναν μαθητή (.) είναι καλύτερο και μπορείς να του δώσεις πράγματα*». Βέβαια αναφέρει ότι θα την «ενοχλούσε» αν δεν είχε ενεργό ρόλο μέσα στην τάξη και δεν έβρισκε δίοδο συνεργασίας με τον εκπαιδευτικό του τμήματος. Τέλος, η Αγγελική, αν και ήταν αρχικά επιφυλακτική με τον θεσμό καθώς είναι εκπαιδευτικός γενικής εκπαίδευσης, αισθάνεται πλέον ότι μετά το σεμινάριο στην ειδική αγωγή και την εμπειρία που έχει αποκομίσει θέλει και μπορεί να ανταποκριθεί. Ως επιχείρημα αναφέρει: «*θέλω να προσφέρω (.) να βοηθήσω (.) νομίζω ότι μπορώ (.) ότι έχω τις ευαισθησίες (.) έχω και τη γνώση (.) και την εμπειρία τώρα… είμαι δασκάλα της γενικής (.) τώρα δε με πειράζει (.) να είμαι και στην ειδική αγωγή…πώς να το πω (.) μου αρέσει*».

Τα υπόλοιπα άτομα του δείγματος, αν και δεν ήταν τελείως αρνητικά στο να ξανά εργαστούν στο θεσμό για 1-2 χρόνια ακόμα, κυρίως για να έχουν τη δυνατότητα εργασίας, ήταν ξεκάθαρο ότι προτιμούσαν ιδανικά ένα διαφορετικό πλαίσιο εργασίας:

Ναι δεν είμαι αρνητική ναι (.) θα το ξανά έκανα (.) κυρίως για (.) για να δουλέψω (.) όχι τόσο σαν δομή (Ναυσικά)

Ιδανικά δε θα ήθελα να δουλέψω για να (.) γιατί (.) αυτό που σου είπα και πριν δε με ικανοποιεί πλήρως στον επαγγελματικό μου ρόλο (.) θα ήθελα να έχω δικιά μου τάξη (.) αλλά προκειμένου να δουλέψω στην εκπαίδευση ναι θα ήθελα να δουλέψω και σαν παράλληλη στήριξη (Μιρέλα)

Ναι ειλικρινής απάντηση σίγουρα (_) και μια δεύτερη χρονιά νομίζω θα το δοκίμαζα (_) και θα ήθελα και στη δεύτερη χρονιά επίσης να δοκιμαστώ να υπάρχουν πάλι τα υπέρ και τα κατά (.) αλλά νομίζω όπως είπα και προηγουμένως δε θεωρώ ότι είναι κάτι που θα μπορέσω να το συνεχίσω για καιρό να το κάνω γιατί δεν ξέρω αν με ικανοποιεί πραγματικά μέσα μου (Μαρία)

Οι ειδικοί παιδαγωγοί προτιμούν, στην πλειοψηφία τους, να εργαστούν είτε σε τμήμα ένταξης είτε σε ειδικό σχολείο, ενώ αντίστοιχα οι εκπαιδευτικοί γενικής αγωγής προτιμούν, κατά βάση, να εργαστούν σε γενική τάξη, εκτός από 2 που δήλωσαν ότι προτιμούν το τμήμα ένταξης:

…η αλήθεια είναι ότι θέλω να πάω σε ειδικό (.) για αυτό (.) αυτό μας μάθαιναν στη σχολή αυτό ήταν το όνειρο μου πάντα (.) να είμαι στο ειδικό (.) απλά (.) θεωρώ ότι κάποια στιγμή θα συμβεί οπότε δεν είναι ότι λέω αχ ουφ να τελειώνω με την παράλληλη (.) να μπω επιτέλους σε ειδικό ή τμήμα ένταξης (.) το ιδανικό για μένα θα ήτανε να είμαι σε ειδικό (.) αλλά δεν είναι ας πούμε ότι δε θέλω να δουλέψω άλλες δυο τρεις φορές σαν παράλληλη (.) δε με πειράζει (Άσπα)

…δε θέλω να εργαστώ πλέον ως δάσκαλος παράλληλης στήριξης μέσα στην τάξη (_) δηλαδή παρά το γεγονός ότι μου άρεσε (.) επειδή υπάρχει αυτό το πλαίσιο…προτιμώ να είμαι στη γενική αγωγή...επειδή έβλεπα ότι ο ρόλος μου περιοριζότανε (στον θεσμό της παράλληλης) για αυτό και γω ήθελα να έχω πιο ενεργό ρόλο (Ελένη)

Ως βασικό επιχείρημα προβάλλεται η επιθυμία να έχουν οι εκπαιδευτικοί πιο ενεργό ρόλο και να ορίζουν το τμήμα τους σε αντιδιαστολή με τον ρόλο τους στην παράλληλη στήριξη, που κρίνουν ότι περιορίζεται. Ενδεικτικά:

…απλά όταν έχεις δική σου τάξη είσαι πιο ελεύθερος (.) να διαμορφώσεις το δικό σου πρόγραμμα με βάση τις δικές σου στρατηγικές (_) το να είσαι (.) η παράλληλη έχει το ρίσκο το ποιος είναι ο δάσκαλος της τάξης (.) και το τι κάνει και το πόσο χώρο θα σου αφήσει και τι συνεργασία θα έχετε και όλα αυτά (.) δηλαδή αυτό το ρίσκο είναι πολύ άσχημο (.) στην παράλληλη (Νεκταρία, εκπαιδευτικός ειδικής αγωγής)

Προτιμώ το ειδικό σχολείο… επειδή εκεί πιστεύω ότι μπορώ να κάνω πράγματα που θέλω (.) γιατί αυτήν τη στιγμή περιορίζομαι (.) και δεν μπορώ να κάνω αυτό που θέλω (.) γιατί (.) λόγω των συνθηκών που έχω αναφέρει τόσες φορές (_) αλλιώς είναι όσο να ναι να είσαι δάσκαλος της τάξης και να έχεις τη δική σου τάξη το δικό σου πρόγραμμα εσύ τον τρόπο που διδάσκεις και αλλιώς να είσαι βοηθός (Άσπα, εκπαιδευτικός ειδικής αγωγής)

… μου αρέσει (_) το να μπορώ εγώ να ορίσω (.) την το πώς θα λειτουργήσει η τάξη μου (.) το να είμαι εγώ η διεύθυνση μες στην τάξη μου να ορίσω τι ρυθμούς πώς θα ακολουθηθεί η διδασκαλία πώς ακριβώς θα γίνει το μάθημα (_) είναι άλλο στη γενική αγωγή (.) έχει δράση έχει πολύ αλληλεπίδραση με τα παιδιά (.) είναι (.) δεν ξέρω (.) εμένα με κάνει να νιώθω έτσι πολύ ζωντανή

αυτό το πράγμα (.) με κάνει να νιώθω (.) να παίρνω κι περισσότερη (.) ε πώς το λένε (.) περισσότερη ανατροφοδότηση από τα παιδιά (.) και βλέπεις (.) ντάξει στόχους να επιτυγχάνονται πιο (.) πιο πολλούς στόχους να επιτυγχάνονται και πιο (.) πώς το λένε (_) είναι πιο εμφανές (Στέλλα)

…προτιμώ τμήμα ένταξης που έχεις το δικό σου χώρο (.) το δικό σου υλικό γιατί μες στην τάξη καλώς ή κακώς δεν μπορείς να μιλήσεις πολύ δυνατά (.) δεν μπορείς να διδάξεις παράλληλα άλλο αντικείμενο (.) εννοείται (.) δηλαδή και ο καλύτερος δάσκαλός να είναι ο άλλος ενοχλείται (.) πρέπει να είναι παρά πολύ ανοιχτόμυαλος για να σου πει μίλα ελεύθερα (.) φώναξε κάνε ράνε (.) δε γίνεται (.) στο τμήμα ένταξης έχεις την τάξη σου (.) έχεις το υλικό σου (_) ορίζεις εσύ τι πρέπει να γίνει τι δεν πρέπει να γίνει (.) βάζεις και μια φωνή που λέει ο λόγος και τελειώνει το θέμα (_) στην παράλληλη δεν την έχεις αυτήν την πολυτέλεια (.) αυτό (Νίκη)

Επιπρόσθετα, οι προκλήσεις στο κομμάτι της συνεργασίας προβάλλονται ως σημαντικός παράγοντας για τον οποίο η παράλληλη στήριξη φαίνεται να μην είναι τόσο δημοφιλής στις προτιμήσεις. Χαρακτηριστικά αναφέρει η Νίκη: «*έχει πολλές δυσκολίες (.) έχει το κομμάτι της συνεργασίας (.) που πόσο να κάνει πίσω ας πούμε το ένα άτομο… η συνεργασία με τους συναδέλφους που για μένα είναι νούμερο ένα…είναι πολύ δύσκολος θεσμός*».

Άλλος παράγοντας που επηρεάζει τις προτιμήσεις των εκπαιδευτικών είναι η ηλικία. Η Νίκη αισθάνεται ότι δεν έχει πια τις αντοχές για να ανταπεξέλθει σε έναν θεσμό τόσο απαιτητικό όσο η παράλληλη στήριξη. Προτιμά, όπως λέει, να εργάζεται σε τμήμα ένταξης. Αναφέρει:

…έχω εξαντληθεί ψυχολογικά (.) το λέω (.) δεν έχω τις αντοχές που είχα όταν ξεκίνησα (.) όταν ξεκίνησα είχα τρομερές αντοχές (.) δηλαδή δε με επηρεάζανε τόσο έτσι πράγματα τόσο έντονα (.) όταν είσαι σε καθημερινές δυσκολίες όταν λέμε καθημερινές όμως μιλάμε για καθημερινές για χρόνια τώρα (.) να πρέπει ας πούμε να έχεις (.) σαν να είμαι μάνα παιδιού με ειδικές ανάγκες (_) αυτό με έχει φθείρει πάρα πολύ ψυχολογικά σε σημείο να μην αντέχω ούτε τα πολύ μικρά πλέον (.) δηλαδή να σκέφτομαι ότι αν έχω έναν μαθητή πολύ δύσκολο πώς θα τα βγάλω πέρα (.) δεν αντέχω (.) τι θα κάνω δεν μπορώ και πώς θα πάω σχολείο σήμερα; (Νίκη)

Η Κατερίνα, από την άλλη, έχοντας εργαστεί αρκετά χρόνια στον θεσμό ως αναπληρώτρια, έχει ανάγκη για κάτι πιο μόνιμο, που θα έχει συνέχεια:

…νομίζω ότι πλέον στην ηλικία που είμαι (.) τριάντα στα τριάντα ένα (.) θα ήθελα κάτι πιο μόνιμο (.) δηλαδή αν και η παράλληλη στήριξη υπήρχε κάτι (.) ήταν πιο μόνιμο πι χι για δυο ή τρία χρόνια σε έναν μαθητή (.) θα μου άρεσε καλύτερα (.) είναι αυτό το άγχος που είπαμε και πιο πριν ότι κάθε χρόνο δεν ξέρεις πού θα είσαι (Κατερίνα)

Η παράλληλη στήριξη φαίνεται ότι νοείται για αρκετούς ως κάτι προσωρινό. Μια καλή επαγγελματική εμπειρία και ευκαιρία για είσοδο στον εκπαιδευτικό κλάδο και απόκτησης προϋπηρεσίας τα πρώτα χρόνια της επαγγελματικής τους πορείας. Γίνεται αντιληπτή ως προστάδιο για κάτι διαφορετικό. Για τους ειδικούς παιδαγωγούς ως προστάδιο για το ειδικό σχολείο, όπου αισθάνονται ότι μπορούν να λειτουργήσουν αποτελεσματικότερα και για τους εκπαιδευτικούς γενικής εκπαίδευσης, ως «ενδιαφέρουσα και σημαντική εμπειρία» πριν μπουν στη γενική τάξη. Αν και αξιολογείται ως σημαντικός θεσμός από το σύνολό τους και αξιολογούν ότι προσφέρουν ουσιαστικά με την παρουσία τους, δε βλέπει η πλειοψηφία τους μέλλον σε αυτόν λόγου του τρόπου που υλοποιείται, της επισφαλούς του φύσης και των γενικότερων προκλήσεων που αναφέρθηκαν.

<u>Επαγγελματική ταυτότητα και παράλληλη στήριξη</u>

Η επαγγελματική ταυτότητα, όπως έχει τονιστεί, είναι μια αρκετά σύνθετη έννοια. Πόσο μάλλον για τους εκπαιδευτικούς που εργάζονται στον θεσμό της παράλληλης στήριξης, έναν «ιδιαίτερο» θεσμό, που υλοποιείται υπό αρκετές προκλήσεις. Ενώ οι εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής αυτοπροσδιορίζονται ως ειδικοί παιδαγωγοί και αντιλαμβάνονται την παράλληλη στήριξη ως κομμάτι που άπτεται της δουλειάς τους, ακόμα και αν δεν είναι ιδανική έκφρασή της, για τους εκπαιδευτικούς γενικής αγωγής τα πράγματα είναι πιο περίπλοκα. Οι εκπαιδευτικοί με μεγάλη προϋπηρεσία που έχουν εργαστεί 1-2 χρόνια στον θεσμό, κυρίως τα πρώτα χρόνια, αυτοπροσδιορίζονται ως εκπαιδευτικοί γενικής τάξης και επιθυμούν να εργάζονται σε αυτό το πλαίσιο. Αντίστοιχα και οι εκπαιδευτικοί γενικής αγωγής με μικρή προϋπηρεσία, αποκλειστικά όμως στον θεσμό της παράλληλης στήριξης, αισθάνονται εκπαιδευτικοί γενικής αγωγής και ότι δεν τους ταιριάζει η ειδική εκπαίδευση. Όπως φάνηκε ο θεσμός αποτελεί ευκαιρία απόκτησης προϋπηρεσίας και εισόδου στον χώρο της εκπαίδευσης.

Για τους υπόλοιπους εκπαιδευτικούς, των οποίων η προϋπηρεσία στην ειδική εκπαίδευση και συγκεκριμένα στον θεσμό της παράλληλης στήριξης, είναι μεγαλύτερη από κείνη της γενικής, λόγω συγκεκριμένων συγκυριών, τα πράγματα δεν είναι τόσο ξεκάθαρα. Οι ίδιοι φαίνεται να αμφιταλαντεύονται ανάμεσα στην ταυτότητα του ειδικού και γενικού παιδαγωγού. Η Νίκη, αναπληρώτρια 8 χρόνια, 6 ως παράλληλή στήριξη και 2 ως εκπαιδευτικός τμήματος ένταξης αναφέρει: *«Δύσκολη ερώτηση ((αν αισθάνεται πιο πολύ δασκάλα γενικής ή ειδικής)) δεν ξέρω (.) δεν αισθάνομαι ειδικής αγωγής γιατί δε νομίζω ότι μπορώ να σταθώ σε ειδικό σχολείου και (.) δεν έχω δουλέψει στη γενική αγωγή (_) αισθάνομαι δασκάλα τμήματος ένταξης (.) αυτό».*

Αν και έχει εργαστεί τα περισσότερα χρόνια ως παράλληλη στήριξη και έχει πτυχίο στη γενική εκπαίδευση υιοθετεί την ταυτότητα του εκπαιδευτικού του τμήματος ένταξης, όπου εργάζεται τα 2 τελευταία χρόνια. Η παράλληλη στήριξη είναι ένα κομμάτι που έχει ταυτιστεί για την ίδια με σημαντική ψυχολογική φθορά και δυσκολίες, ενώ ο ρόλος της στο τμήμα ένταξης την ικανοποιεί και της επιτρέπει να λειτουργεί αυτόνομα.

Η Χαρά, έχοντας τη συνολική προϋπηρεσία της στην ειδική αγωγή (παράλληλη στήριξη και τμήμα ένταξης), εμφανίζεται αντίστοιχα μπερδεμένη. Δεν μπορεί να υιοθετήσει, όπως και η Νίκη, την ταυτότητα του ειδικού παιδαγωγού καθώς αντιλαμβάνεται το ειδικό σχολείο ως ένα εντελώς διαφορετικό πλαίσιο που δε σχετίζεται με τον θεσμό της παράλληλης στήριξης. Τόσο η ίδια όσο και η Νίκη αντιλαμβάνονται τον ειδικό παιδαγωγό ως τον εκπαιδευτικό που μπορεί να σταθεί στο ειδικό σχολείο. Η ίδια αναφέρει:

> *...ναι τώρα αυτό (.) είναι λίγο περίεργο (.) νομίζω πιο πολύ γενικής και το κατάλαβα φέτος αυτό (.) μπήκα στο ειδικό σχολείο (_) το οποίο εντάξει εκεί είναι μια άλλη εντελώς κατάσταση (.) δηλαδή είναι αλλιώς να δουλεύεις στην ειδική μέσα στο γενικό σχολείο και αλλιώς να δουλεύεις σε ένα ειδικό (.) γιατί εκεί λειτουργούν τα πράγματα εκτός εκτός @@@ δουλεύεις εντελώς διαφορετικά εντελώς άλλοι στόχοι (.) και έχεις και πολλές περισσότερες δυσκολίες (_) οπότε ναι νομίζω περισσότερο γενικής*

Η Χαρά, λοιπόν, αισθάνεται περισσότερο εκπαιδευτικός γενικής αγωγής, αν και δεν έχει εργαστεί ποτέ στο συγκεκριμένο πλαίσιο, καθώς δεν μπορεί να ταυτιστεί με τον ειδικό παιδαγωγό.

Η Στέλλα, αντίστοιχα, αν και έχει 5 χρόνια εμπειρίας στον θεσμό της παράλληλης στήριξης, πάνω δηλαδή από τα μισά της συνολικής προϋπηρεσίας της, αισθάνεται εκπαιδευτικός γενικής αγωγής:

> *...γενικής τελείωσα (.) αυτό μου αρέσει (.) αυτό είναι που σπούδασα (.) αυτό είχα λατρεία από μικρή να κάνω (.) εκεί νιώθω ζωντανή (.) εκεί νιώθω (.) πιο δημιουργική (.) απλά θεωρώ ότι το ένα τελικά δεν έχει διαφορά από το άλλο (.) επειδή τυχαίνει και φέτος στην τάξη μου να έχω δυο παιδιά με αυτισμό (.) δεν είμαι εκτός της ειδικής (.) δηλαδή δεν είναι ότι δε βοηθάω ή δεν προσπαθώ (.) προσεγγίζω το μαθησιακό με το δικό τους τρόπο (.) δηλαδή θεωρώ ότι πρέπει να έχεις γνώσεις και για τα δύο και πρέπει να είσαι έτοιμος να αντιληφθείς και τα δυο πράγματα (.) θεωρώ δηλαδή ότι δεν υπάρχει (.) κάποια (.) τεράστια διαφορά απλά η παράλληλη (.) γιατί έχει ερμηνευτεί και κάποιες φορές λάθος (.) είναι και λίγο αυτό το ότι είσαι συνέχεια με το παιδί συνέχεια συνέχεια συνέχεια συνέχεια και αυτό είναι λίγο κουραστικό (.) γιατί σου λέω έχει φτάσει στα όρια της παιδοφύλαξης (.) αυτό είναι που κουράζει περισσότερο την παράλληλη στήριξη (.) κατά τη γνώμη μου*

Η ίδια εμφανίζεται κατασταλαγμένη με την επαγγελματική της ταυτότητα, αλλά αισθάνεται ότι οι 2 κλάδοι αλληλοσχετίζονται, δηλαδή φαίνεται να αντιλαμβάνεται το κομμάτι

της ειδικής εκπαίδευσης ως προέκταση του εκπαιδευτικού γενικής αγωγής. Απλά θεωρεί ότι ο θεσμός της παράλληλης υλοποιείται λανθασμένα για αυτό και συνδέεται με τόσο αντικρουόμενα συναισθήματα.

Η Κατερίνα είναι η μοναδική εκπαιδευτικός η οποία αυτοπροσδιορίζεται περισσότερο ως εκπαιδευτικός ειδικής αγωγής. Είναι η μόνη, επίσης, που αισθάνεται ότι μπορεί να ανταποκριθεί και στα 2 πλαίσια. Και αυτή, όπως και η Στέλλα, θεωρεί ότι οι 2 αυτές ταυτότητες είναι αλληλένδετες ως ένα σημείο και όχι αποκλίνουσες:

> *Αισθάνομαι πιο πολύ εκπαιδευτικός (.) ειδικής αγωγής (.) αλλά (_) επειδή έχω δουλέψει και σε τάξη ως δασκάλα (.) νομίζω ότι (.) τρεις φορές (_) ότι θα μπορούσα να ανταποκριθώ και σε μια σχολική τάξη (.) πιο πολύ θα το έθετα (.) ναι μεν αισθάνομαι εγώ προσωπικά σαν ειδική αγωγή αλλά τυπικά στα προσόντα μου θα έλεγα ας πούμε ότι είμαι γενικής αγωγής (.) με πολύ μεγάλη εμπειρία στην ειδική αγωγή (.) νομίζω ότι θα μπορούσα να (.) υπηρετήσω ας πούμε και στα δύο πλαίσια (.) χωρίς φόβο και ανασφάλεια (_) γιατί και το ένα κομμάτι συμπληρώνει το άλλο νομίζω (.) αυτό*

Κάθε εκπαιδευτικός υιοθετεί μια τελείως διαφορετική επαγγελματική ταυτότητα και αντιλαμβάνεται διαφορετικά τον ρόλο του. Αν και η βιβλιογραφία συνδέει το σχολικό πλαίσιο εργασίας με την επαγγελματική ταυτότητα που υιοθετεί ο κάθε εκπαιδευτικός (Hargreaves et al., 2007), αυτό παρατηρείται σε 2 μόνο εκπαιδευτικούς. Η Νίκη υιοθετεί την ταυτότητα του εκπαιδευτικού τμήματος ένταξης, πλαίσιο στο οποίο εργάζεται τα τελευταία 2 χρόνια. Βέβαια, διαφοροποιεί την ταυτότητα αυτή από εκείνη του ειδικού παιδαγωγού την οποία συνδέει με το ειδικό σχολείο. Αντίστοιχα και η Κατερίνα ταυτίζεται περισσότερο με τον ειδικό παιδαγωγό, όπου έχει τη μεγαλύτερη προϋπηρεσία της και εργάζεται τη φετινή σχολική χρονιά. Όλοι οι υπόλοιποι εκπαιδευτικοί γενικής αγωγής, οι οποίοι εργάζονται στο ευρύτερο πλαίσιο της ειδικής αγωγής την περίοδο που διεξήχθησαν οι συνεντεύξεις, υιοθετούν την ταυτότητα του εκπαιδευτικού γενικής αγωγής.

Κανένας εκπαιδευτικός του δείγματος, ούτε οι εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής, δεν αυτοπροσδιορίζονται ως εκπαιδευτικοί παράλληλης στήριξης, ακόμα και αν όλη η εκπαιδευτική τους εμπειρία περιορίζεται στον συγκεκριμένο κλάδο. Όλοι οι ειδικοί παιδαγωγοί αντιλαμβάνονται το πλαίσιο της παράλληλης στήριξης ως κομμάτι της ειδικής εκπαίδευσης που όμως υλοποιείται λανθασμένα με αποτέλεσμα να μην μπορούν να κάνουν αυτό που κρίνουν σωστό. «*Η παράλληλη στήριξη (.) είναι λίγο περίεργη με όλα αυτά τα προβλήματα… σίγουρα μου αρέσει και αυτό γιατί αφορά ειδική αγωγή αλλά θα προτιμούσα να δουλέψω στο ειδικό σχολείο*» αναφέρει η Στεφανία. Και οι ίδιοι οι ειδικοί παιδαγωγοί φαίνεται να ταυτίζουν τον ειδικό

παιδαγωγό με το ειδικό σχολείο. Συνεχίζει η Στεφανία: «εκεί *οι γονείς είναι περισσότερο συνειδητοποιημένοι (.) και υπάρχει αυτόματα μια καλύτερη συνεργασία άρα και κοινό πρόγραμμα και στο σπίτι …μπορεί να είναι δύσκολες οι περιπτώσεις και τα αποτελέσματα (,) να φαίνονται πιο αργά αλλά υπάρχουν σίγουρα αποτελέσματα*». Εκεί υπάρχει μεγαλύτερη ελευθερία και μπορείς «*να διαμορφώσεις το δικό σου πρόγραμμα με βάση τις δικές σου στρατηγικές*» (Νεκταρία). Για όλους τους ειδικούς παιδαγωγούς του δείγματος το ειδικό σχολείο είναι ο τελικός στόχος και το «*όνειρο*» όπου θα μπορούν να λειτουργήσουν ως ειδικοί παιδαγωγοί και να εφαρμόσουν ελεύθερα όσα έχουν διδαχτεί. «*Έχω τελειώσει ειδική αγωγή και μου αρέσει περισσότερο να δουλεύω σε ειδικό σχολείο …και όχι σε αυτό το πλαίσιο ((παράλληλη))*» (Στεφανία).

Τέλος, αξίζει να γίνει αναφορά στις πολλαπλές ταυτότητες και κατά πόσο έχουν αναπτυχθεί από τους εκπαιδευτικούς του δείγματος. Καθώς οι εκπαιδευτικοί εμπλέκονται σε πολλαπλούς επαγγελματικούς ρόλους και εργασιακά πλαίσια αναμένεται ότι θα έχουν διαμορφώσει πολλαπλές επαγγελματικές ταυτότητες ή έστω πιο σύνθετες εκφράσεις της. Οι εκπαιδευτικοί γενικής εκπαίδευσης φαίνεται ότι στην πλειοψηφία τους υιοθετούν πιο απλοϊκές ταυτότητες, καθώς η ταυτότητα του εκπαιδευτικού γενικής αγωγής φαίνεται να υπερισχύει, να επικρατεί έναντι της ταυτότητας του εκπαιδευτικού ειδικής αγωγής (dominance) (Caza & Creary, 2016).

Τρεις (3) μόνο από τους δώδεκα (12) εκπαιδευτικούς γενικής αγωγής φαίνεται να φέρουν πιο σύνθετες ταυτότητες και να ενστερνίζονται χαρακτηριστικά της κατηγορίας του ολισμού (holism) και του εμπλουτισμού (augmentation), κατηγορίες που εντοπίστηκαν στην εργασία των Caza και Creary (2016). Η Στέλλα, η Κατερίνα και η Μαρίνα είναι οι μόνες που αναφέρουν ότι οι 2 ταυτότητες δρουν συμπληρωματικά και δεν αυτοαποκλείονται, αλλά αντίθετα η μια ταυτότητα εμπλουτίζει την άλλη. Το μικρό αυτό ποσοστό σχετίζεται ενδεχομένως με το πόσο συνειδητή ήταν από το κάθε άτομο η υιοθέτηση των συγκεκριμένων επαγγελματικών ρόλων. Για τους περισσότερους εκπαιδευτικούς η εμπλοκή στο θεσμό της παράλληλης στήριξης έγινε ακούσια για λόγους επαγγελματικής αποκατάστασης (Ashforth, 2001), γεγονός που επιδρά στην πολυπλοκότητα της επαγγελματικής τους ταυτότητας (Caza et al., 2018).

Η Μαρίνα, για παράδειγμα, επιθυμεί να αναλάβει διαφορετικούς ρόλους και να δουλέψει σε διαφορετικές δομές για να εμπλουτίσει τις δεξιότητές της. «*Γενικά θα ήθελα να περάσω έτσι μια χρονιά από όλα τα (.) όλες τις δυνατές επιλογές δηλαδή και τμήμα ένταξης θα μου άρεσε να έχω κάποια χρονιά και στο ειδικό θα μου άρεσε να πήγαινα και τάξη υποδοχής δηλαδή θα ήθελα να τα δοκιμάσω όλα*». Ουσιαστικά, άτομα που υιοθετούν έναν πιο ενεργητικό ρόλο στην επαγγελματική τους πορεία αποκτούν μια σφαιρικότερη αίσθηση εαυτού (Caza et al., 2018) και έναν μεγαλύτερο βαθμό αυτονομίας στο χειρισμό της ταυτότητάς τους (Caza & Creary, 2016).

Ενώ στις περιπτώσεις που οι επαγγελματικοί ρόλοι δίνονται, το οποίο αφορά την πλειοψηφία των εκπαιδευτικών γενικής αγωγής του δείγματος, δεν είναι τόσο απλή η ταυτόχρονη υιοθέτηση πολλαπλών ρόλων (Caza et al., 2018). Οι περιπτώσεις αυτές συχνά συνδέονται με αρνητικά συναισθήματα όπως άγχος, ανασφάλεια, ανεπάρκεια (Rothbard & Ramarajan, 2009). Αισθήματα έκδηλα σε πολλούς εκπαιδευτικούς γενικής αγωγής του δείγματος, όπου η ταυτότητα του γενικού παιδαγωγού συγκρούεται με τις αρμοδιότητες του ειδικού παιδαγωγού που απαιτούνταν να αναλάβουν.

Αναφορικά με τους ειδικούς παιδαγωγούς και εκείνοι φαίνεται να διαχωρίζουν τον ρόλο του γενικού παιδαγωγού από τον ρόλο του ειδικού παιδαγωγού. Κάθε ρόλος έχει διαφορετικό αντικείμενο και θεωρητική βάση. Σχετικά με τις διαφορετικές προεκτάσεις του ρόλου τους (παράλληλη, τμήμα ένταξης, ειδικό σχολείο), όπως αναφέρθηκε παραπάνω, θεωρούνται διαφορετικά κομμάτια που συνδέονται με τον ρόλο τους (Ολισμός). Ενστερνίζονται, δηλαδή, πολλαπλούς επαγγελματικούς ρόλους, των οποίων το άθροισμα συνθέτει μια ολιστική επαγγελματική ταυτότητα. Αν και οι εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής δηλώνουν ξεκάθαρα ότι θα ήθελαν να εργαστούν στο ειδικό σχολείο, κανένας δεν έχει ουσιαστική εμπειρία σε αυτή τη δομή πέρα από τα πλαίσια της πρακτικής άσκησης και εθελοντικής εργασίας. Συνεπώς, η πλειοψηφία της προϋπηρεσίας τους είναι στον θεσμό της παράλληλης και δεν μπορεί να εκτιμηθεί πώς η εμπλοκή τους σε διαφορετικές δομές θα επιδράσει στη διαμόρφωση της ταυτότητάς τους και την περιπλοκότητά της.

Κεφάλαιο 8: Συμπεράσματα

Συμπεράσματα

Από την ανάλυση των συνεντεύξεων φάνηκε ότι η δόμηση επαγγελματικής ταυτότητας είναι μια σύνθετη διαδικασία, στην οποία αλληλεπιδρούν πολλοί παράγοντες (Βλ. Beauchamp & Thomas, 2009; Beijaard, Meijer & Verloop, 2004; Τσιώλης & Λατζουράκη, 2020). Ιδιαίτερα για τους εκπαιδευτικούς που εργάζονται στον θεσμό της παράλληλης στήριξης, έναν ενταξιακό θεσμό που στοχεύει στη συμπερίληψη μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στο σχολικό πλαίσιο, η δόμηση της μοιάζει ακόμα πιο σύνθετη. Οι παράγοντες που φαίνεται να διαμορφώνουν τον τρόπο που οι συγκεκριμένοι επαγγελματίες αντιλαμβάνονται τον εαυτό τους σχετίζονται με τις ιδιαιτερότητες της αναφερόμενης ενταξιακής δομής, με το επισφαλές καθεστώς εργασίας που χαρακτηρίζει τους αναπληρωτές, οι οποίοι τη στελεχώνουν, με το πλαίσιο εργασίας και τις αντίστοιχες συνεργασίες που λαμβάνουν χώρα αλλά και με τα κίνητρα που ωθούν τους εκπαιδευτικούς να εργαστούν ως εκπαιδευτικοί παράλληλης.

Η παράλληλη στήριξη δεν αντιστοιχεί με κανένα από τα υπάρχοντα μοντέλα συνδιδασκαλίας. Το νομικό της πλαίσιο είναι ρευστό και δεν οριοθετεί με σαφήνεια τη φύση της συνεργασίας των εκπαιδευτικών, δημιουργώντας στρεβλώσεις στη συνεργασία (Γελαστοπούλου, 2017; Μαυροπαλιάς, 2013; Παντελιάδου κ.ά., 2015). Όλοι οι εκπαιδευτικοί του δείγματος έκαναν αναφορά στις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν στην καθημερινή τους αλληλεπίδραση με συναδέλφους και διεύθυνση. Κάνουν λόγο για μειωμένη εμπλοκή στη μαθησιακή διαδικασία και υποτίμηση του ρόλου τους, τα οποία συνδέουν με την άγνοια και την ανυπαρξία ουσιαστικής επιμόρφωσης του κλάδου πάνω στη συνεκπαίδευση και συνεργασία.

Αντίστοιχα και το καθεστώς επισφάλειας, που συνδέεται με τον θεσμό των αναπληρωτών, σχετίζεται με τη δόμηση της επαγγελματικής ταυτότητας. Οι αναπληρωτές παράλληλης στήριξης προσλαμβάνονται με σύμβαση ορισμένου χρόνου βιώνοντας έντονη επαγγελματική ανασφάλεια που επιδρά τόσο στην επαγγελματική όσο και στην προσωπική τους ζωή. Όλοι οι παραπάνω παράγοντες, συνδυαστικά με τα επαγγελματικά κίνητρα, επηρεάζουν το πώς οι εκπαιδευτικοί αντιλαμβάνονται τον εαυτό τους.

Οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί παράλληλης φαίνεται να υιοθετούν μια προσαρμοστική επαγγελματική ταυτότητα. Η φύση της δουλειάς τους και οι συνεχείς μεταβολές απαιτούν να είναι ευέλικτοι και να προσαρμόζονται διαρκώς σε διαφορετικά δεδομένα. Αν και έχουν μάθει

να είναι προσαρμοστικοί, αισθάνονται ανασφάλεια και άγχος και προσπαθούν να εφοδιαστούν με τα απαραίτητα προσόντα ώστε να εξασφαλίσουν μια θέση εργασίας. Ενστερνίζονται μια παιδοκεντρική προσέγγιση, ενδιαφέρονται για την εξέλιξη των μαθητών τους και δίνουν τον καλύτερο τους εαυτό. Παρά τις προκλήσεις και τη διάψευση των προσδοκιών τους, τις οποίες χρειάστηκε να επαναπροσδιορίσουν, δίνουν αξία στη δουλειά τους. Οι περισσότεροι παίρνουν ικανοποίηση από αυτό που κάνουν και αισθάνονται ότι η δουλειά τους αναγνωρίζεται από μέρος τουλάχιστον των εμπλεκόμενων, παρά την υποτίμηση του θεσμού.

Αρκετές διαφοροποιήσεις εντοπίζονται ανάμεσα σε ειδικούς παιδαγωγούς και εκπαιδευτικούς γενικής εκπαίδευσης ως προς την επαγγελματική ταυτότητα. Οι πρώτοι φαίνεται να υιοθετούν μια πιο συνειδητή και σίγουρη επαγγελματική ταυτότητα. Για τους εκπαιδευτικούς γενικής, από την άλλη, η εργασία στον θεσμό της παράλληλης στήριξης δεν αφορά πάντα συνειδητή επιλογή, αλλά καθορίζεται από την ανάγκη εξασφάλισης εργασίας στον χώρο της εκπαίδευσης. Κατ' επέκταση δεν μπορούν να ταυτιστούν με τον ρόλο του ειδικού παιδαγωγού καθώς αισθάνονται ότι είναι κάτι διαφορετικό και προσωρινό. Η πλειοψηφία αυτοπροσδιορίζεται ως εκπαιδευτικοί γενικής εκπαίδευσης, ενώ όσα άτομα εργάζονται αρκετά χρόνια στο συγκεκριμένο πλαίσιο βιώνουν μια σύγχυση. Δεν είναι σίγουροι ως προς την επαγγελματική τους ταυτότητα και αμφιταλαντεύονται ανάμεσα σε εκείνη του εκπαιδευτικού γενικής και ειδικής.

Μόνο 3 εκπαιδευτικοί γενικής αγωγής από τους 12 υιοθετούν μια πιο σύνθετη ταυτότητα, η οποία εμπεριέχει τις δυο παραπάνω. Αισθάνονται ότι η ταυτότητα του ειδικού και γενικού παιδαγωγού είναι αλληλένδετες και όχι αποκλίνουσες. Ενώ αναμενόταν η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών γενικής αγωγής να υιοθετήσει μια πιο ολιστική ταυτότητα, καθώς φέρουν 2 διαφορετικούς ρόλους που όμως αλληλοσυμπληρώνονται, αυτό δεν έγινε. Οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί γενικής υιοθετούν πιο απλοϊκές ταυτότητες, όπου φαίνεται να επικρατεί εκείνη του εκπαιδευτικού γενικής. Μόνο εκείνοι για τους οποίους η υιοθέτηση πολλαπλών επαγγελματικών ρόλων ήταν συνειδητή επιλογή και είχαν μια πιο σφαιρική εικόνα της εκπαίδευσης, αυτοπροσδιορίστηκαν ως εκπαιδευτικοί, έννοια που περικλείει και τις 2 ταυτότητες.

Πέρα από την υιοθέτηση μιας πιο σίγουρης επαγγελματικής ταυτότητας εντοπίζονται και άλλες διαφορές ανάμεσα σε ειδικούς και γενικούς παιδαγωγούς. Οι ειδικοί παιδαγωγοί αισθάνονται μεγαλύτερη αυτοπεποίθηση ως προς την κατάρτιση και τις δεξιότητές τους συγκριτικά με τους εκπαιδευτικούς γενικής που εκφράζουν αισθήματα ανασφάλειας. Οι πρώτοι είναι πιο ενεργοί, αντίστοιχα, στο ευρύτερο σχολικό περιβάλλον και πιο δυναμικοί στην προάσπιση των δικαιωμάτων των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Διακρίνονται από

έντονο αίσθημα δικαίου και μοιράζονται κοινές παιδαγωγικές απόψεις. Χωρίς εξαίρεση οι ειδικοί παιδαγωγοί εμφανίζονται ικανοποιημένοι από αυτό που κάνουν και αναφέρουν ότι τους γεμίζει πλήρως. Δίνουν μεγαλύτερη αξία στον ρόλο τους σε σύγκριση με τους εκπαιδευτικούς γενικής που συχνά τον ταυτίζουν με εκείνον του «*αστυνομικού*» και της «*νταντάς*». Δε θεωρούν ότι το νομικό πλαίσιο είναι τόσο ασαφές και γνωρίζουν με σαφήνεια τις αρμοδιότητές τους. Αρκετά από αυτά τα χαρακτηριστικά υιοθετούνται και από εκπαιδευτικούς γενικής αγωγής που εργάζονται πολλά χρόνια στον θεσμό και έχουν κατάρτιση στην ειδική αγωγή.

Αν και η βιβλιογραφία συνδέει το σχολικό πλαίσιο εργασίας με την επαγγελματική ταυτότητα που υιοθετεί ο κάθε εκπαιδευτικός (Hargreaves et al., 2007), κανένας εκπαιδευτικός του δείγματος δεν αυτοπροσδιορίζεται ως εκπαιδευτικός παράλληλης στήριξης, ακόμα και αν όλη η εκπαιδευτική του εμπειρία περιορίζεται στο συγκεκριμένο πλαίσιο. Νοείται ως κάτι προσωρινό τόσο για ειδικούς όσο και για γενικούς παιδαγωγούς, καθώς η πλειοψηφία δεν επιθυμεί να ξανά εργαστεί στο συγκεκριμένο πλαίσιο. Οι ειδικοί παιδαγωγοί στοχεύουν στο ειδικό σχολείο ενώ οι γενικοί παιδαγωγοί επιθυμούν να εργαστούν στη γενική τάξη. Παρότι αξιολογείται ως σημαντικός θεσμός από το σύνολο, η πλειοψηφία δε βλέπει μέλλον σε αυτόν λόγω του τρόπου που υλοποιείται, της επισφαλούς του φύσης και των γενικότερων προκλήσεων που αναφέρθηκαν. Η επιθυμία ανάληψης ενεργητικότερου ρόλου, η ανάγκη για σταθερότητα και για μεγαλύτερη σαφήνεια του ρόλου της παράλληλης στήριξης προκρίθηκαν ως οι βασικότεροι λόγοι για τους οποίους ο θεσμός δεν αποτελεί μια ασφαλή και ιδανική επαγγελματική επιλογή.

Σαφέστατα ο θεσμός της παράλληλης στήριξης και η ύπαρξη ενός ειδικού παιδαγωγού μέσα στην σχολική τάξη θεωρείται κομβικής σημασίας για την προώθηση της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης, όπως καταθέτουν οι εκπαιδευτικοί. Χρειάζεται, λοιπόν, να αναθεωρηθεί ο τρόπος υλοποίησης του θεσμού και ο ρόλος του ειδικού παιδαγωγού, ώστε να μπορεί ο εκπαιδευτικός παράλληλης να έχει ενεργό ρόλο στη μαθησιακή διαδικασία, ισότιμο ρόλο με τους υπόλοιπους εκπαιδευτικούς και να αισθάνεται αυτοπεποίθηση και σιγουριά. Ενδεχομένως αυτό θα συνδεόταν με μια ασφαλέστερη και πιο σίγουρη επαγγελματική ταυτότητα.

Περιορισμοί έρευνας

Ο ποιοτικός χαρακτήρας της έρευνας δεν επιτρέπει τη γενίκευση των συμπερασμάτων, καθώς προέκυψαν κάτω από συγκεκριμένες ερευνητικές διαδικασίες και αφορούν ένα συγκεκριμένο δείγμα σε μια συγκεκριμένη χρονική περίοδο. Επιπρόσθετα, το δείγμα δεν είναι αντιπροσωπευτικό του πληθυσμού των αναπληρωτών παράλληλης στήριξης. Επιλέχθηκαν άτομα με τα οποία υπήρχε προσωπική επαφή, τα οποία ήταν πρόθυμα και διαθέσιμα να συμμετάσχουν στην έρευνα. Ως αποτέλεσμα το δείγμα είναι συγκεκριμένο και αποτελείται από άτομα που έχαιραν εκτίμησης και μοιράζονταν, στην πλειοψηφία, κοινές παιδαγωγικές αντιλήψεις.

Βιβλιογραφία

Ελληνική

- Ανδρέου, Α. & Κουτούζης, Μ. (2002). Ο θεσμός των αναπληρωτών εκπαιδευτικών της δημόσιας εκπαίδευσης, *Ενημέρωση-Μηνιαία Έκδοση του ΙΝΕ/ΓΣΕΕ-ΑΔΕΔΥ*, 87, 5-23.
- Βαρσαμίδου, Α. & Ρες, Γ. (2007). Αυτονομία της σχολικής μονάδας και επαγγελματική ανάπτυξη του Έλληνα δασκάλου: η απαξίωση μιας ρητορείας. Ανακτήθηκε 12/01/2022 από: https://www.eduportal.gr/sx-monada-aytonomia/
- Βλάχου, Α. (2017). Συνεργατικές πρακτικές εκπαιδευτικών γενικής και ειδικής αγωγής. Στο Γελαστοπούλου, Μ. & Μουταβελής, Α. Γ. (Επιμ.), *Εκπαιδευτικό υλικό για την παράλληλη στήριξη και την ένταξη μαθητών με αναπηρία ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στο σχολείο* (σ. 61-76). Αθήνα: Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής.
- Βλάχου, Α. & Ζώνιου-Σιδέρη, Α. (2009). Σχολική ένταξη και Συνεργατικές πρακτικές των εκπαιδευτικών Γενικής και Ειδικής Αγωγής. *Hellenic Journal of Psychology*, 6, 180-204.
- Γελαστοπούλου, Μ. (2017). Ο θεσμός της παράλληλης στήριξης στο πλαίσιο της ενταξιακής εκπαίδευσης. Στο Γελαστοπούλου, Μ. & Μουταβελής, Α. Γ. (Επιμ.), *Εκπαιδευτικό υλικό για την παράλληλη στήριξη και την ένταξη μαθητών με αναπηρία ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στο σχολείο* (σ. 11-42). Αθήνα: Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής.
- Ζαχοπούλου, Α. (2019). Αναπληρωτές: Βιώματα και Εμπειρίες. Μια ποιοτική προσέγγιση. Μεταπτυχιακή Εργασία. Ανακτήθηκε στις 24/07/2020 από: http://eureka.teithe.gr/jspui/handle/123456789/11337
- Ιωσηφίδης, Θ. (2008). Ποιοτικές Μέθοδοι Έρευνας στις Κοινωνικές Επιστήμες. Αθήνα: Κριτική.
- Καρακιουλάφη, Χ., Σπυριδάκης, Μ., Γιαννακοπούλου, Ε., Καράλης, Δ. & Σώρος, Γ. (2014). Ανεργία και Εργασιακή Επισφάλεια: Διαστάσεις και επιπτώσεις σε καιρό κρίσης, Αθήνα: Ινστιτούτο Εργασίας ΓΣΕΕ.
- Μαντζίκος, Κ., Λάππα, Χ., Σιαμαντά, Β. & Χαρουμένου, Ζ. (2018). Η αξιολόγηση της δομής της Παράλληλης Στήριξης από τους γονείς παιδιών με Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος. *Προσχολική & Σχολική Εκπαίδευση*, 6 (2), 144-162.
- Μαυρογιώργος, Γ. (2005).Το σχολείο και ο εκπαιδευτικός: Μια σχέση ζωής και σχετικής αυτονομίας στην υπόθεση της επαγγελματικής ανάπτυξης. Στο Γ. Μπαγάκης

(Επιμ.), *Επιμόρφωση και επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού* (σ. 348-354). Αθήνα: Μεταίχμιο.

- Μαυρογιώργος, Γ. (2016). Αναπληρωτές «Νομάδες» Εκπαιδευτικοί: Πολιτικές και «Καλές Πρακτικές» εμπέδωσης σχέσεων ευέλικτης και επισφαλούς εργασίας; Ανακτήθηκε στις 24/07/2020 από: https://www.alfavita.gr/ekpaideysi/193527_anaplirotes-nomades-ekpaideytikoi-politikes-kai-kales-praktikes-empedosis-sheseon

- Μαυροπαλιάς, Τ. Λ. (2013). Αξιολόγηση του Προγράμματος της Παράλληλης Στήριξης: Αντιλήψεις των Εκπαιδευτικών (Μη δημοσιευμένη Διδακτορική διατριβή). Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας.

- Μαυροπαλιάς, Τ. & Αναστασίου, Δ. (2013). Η συνεργασία των συνδιδασκάλων ως σημαντικός παράγοντας για την επιτυχία της παράλληλης στήριξης. Ανάκληση 26 Απριλίου 2021 από https://www.researchgate.net/publication/307881607_Co-teachers'_cooperation_as_a_key-factor_for_the_success_of_Parallel_Support_the_Greek_model_of_co-teaching

- Μετοχιανάκη, Μ. (2017). Ο θεσμός των αναπληρωτών καθηγητών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Στάσεις, απόψεις, αντιλήψεις και η σχέση τους με το παραγόμενο εκπαιδευτικό έργο. Μεταπτυχιακή Εργασία. Ανακτήθηκε στις 24/07/2020 από: https://amitos.library.uop.gr/xmlui/handle/123456789/4078

- Μουρίκη, Α. (2010). Το «νέο προλεταριάτο»: Επισφαλώς εργαζόμενοι- οι παρίες της σύγχρονης αγοράς εργασίας». Στο Ναούμη, Μ., Παπαπέτρου, Γ., Σπυροπούλου, Ν., Φρονίμου, Ε. & Χρυσάκης, Μ. (Επιμ.), *Το κοινωνικό πορτραίτο της Ελλάδας 2010* (σ. 109-121). Αθήνα: ΕΚΚΕ- Ινστιτούτο Κοινωνικής Πολιτικής.

- Μουταβέλης, Α. Γ. (2017). Εφαρμογή των αρχών της Διαφοροποιημένης Παιδαγωγικής Προσέγγισης στη σχολική τάξη. Στο Γελαστοπούλου, Μ. & Μουταβελής, Α. Γ. (Επιμ.), *Εκπαιδευτικό υλικό για την παράλληλη στήριξη και την ένταξη μαθητών με αναπηρία ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στο σχολείο* (σ. 77-98). Αθήνα: Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής.

- Ο.Λ.Μ.Ε. (2019). Εξίσωση δικαιωμάτων μόνιμων και αναπληρωτών εκπαιδευτικών! Πλήρη συνδ. δικαιώματα σε εκλεγμένους αναπληρωτές στο ΔΣ της ΟΛΜΕ. Ανακτήθηκε στις 24/07/2020 από: http://olme-attik.att.sch.gr/new/wp-content/uploads/2019/08/exisosianapliroton08082019.pdf

- Παντελιάδου, Σ., Παπανικολάου, Γ. & Γιαζιτζίδου, Σ. (2015). Η εμπειρία της Παράλληλης Στήριξης: απόψεις εκπαιδευτικών γενικής και ειδικής αγωγής. Ανάκληση 26

Απριλίου 2021 από https://www.researchgate.net/publication/327755148_O_rolos_tou_ekpaideutikou_tes_parallelES_sterixes_sten_proscholike_ekpaideuse

- Παπακωνσταντίνου, Π. (2000).Από την παιδαγωγική ιδεολογία στην επιστημονική παιδαγωγική: Το περιεχόμενο κατάρτισης του Έλληνα εκπαιδευτικού. Στο Α. Γκότοβος, Γ. Μαυρογιώργος & Π. Παπακωνσταντίνου, Κριτική Παιδαγωγική και Εκπαιδευτική Πράξη (σ. 85-103). Αθήνα: Gutenberg.
- Πιρίτζαους, Κ. (2019). Η κατασκευή της επαγγελματικής ταυτότητας στον λόγο των αναπληρωτών εκπαιδευτικών σχετικά με την εργασιακή ανασφάλεια. Μεταπτυχιακή Εργασία. Ανακτήθηκε στις 24/07/2020 από: https://dspace.uowm.gr/xmlui/bitstream/handle/123456789/1609/%CE%A0%CE%B9%CF%81%CE%AF%CF%84%CE%B6%CE%B1%CE%BF%CF%85%CF%82%20Kiriaki.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Συνήγορος του Πολίτη (2009). Κύκλος δικαιωμάτων του παιδιού: «Εφαρμογή του θεσμού της παράλληλης στήριξης μαθητών με αναπηρία ή με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες». Πόρισμα: ν.3094/03, 'Συνήγορος του Πολίτη και άλλες διατάξεις', Αρ. 4§6, 16/9/2009.
- Συνήγορος του Πολίτη (2015). Κύκλος δικαιωμάτων του παιδιού: «Προβλήματα στην υλοποίηση του δικαιώματος στην εκπαίδευση των παιδιών με αναπηρία ή/και με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες : Ν.3094/2003», ΄Συνήγορος του Πολίτη και άλλες διατάξεις΄, Αρ. 3§5, Νοέμβριος, 2015.
- Τσιώλης, Γ. (2013). Η σχέση ποιοτικής και ποσοτικής προσέγγισης στην κοινωνική έρευνα: από τη θέση περί 'ριζικής ασυμβατότητας' στο συνδυασμό ή τη συμπληρωματικότητα των προσεγγίσεων. Στο Μ. Πουρκός (Επιμ.), *Δυνατότητες και όρια της μείξης των μεθοδολογιών στην κοινωνική και εκπαιδευτική έρευνα* (σ. 271-292). Αθήνα: Ίων.
- Τσιώλης, Γ. (2014). Μέθοδοι και τεχνικές ανάλυσης στην ποιοτική κοινωνική έρευνα. Αθήνα: Κριτική.
- Τσιώλης, Γ. (2018). Η θεματική ανάλυση ποιοτικών δεδομένων. Στο Γ. Ζαϊμάκης (Επιμ.), *Ερευνητικές διαδρομές στις κοινωνικές επιστήμες. Θεωρητικές –μεθοδολογικές συμβολές και μελέτες περίπτωσης* (σ. 97-125). Πανεπιστήμιο Κρήτης: Εργαστήριο Κοινωνικής Ανάλυσης και Εφαρμοσμένης Κοινωνικής έρευνας. Ρέθυμνο.
- Τσιώλης, Γ. & Λατζουράκη, Μ. (2020). Η συμμετοχή εκπαιδευτικών σε προγράμματα περιβαλλοντικής εκπαίδευσης και η αμφίδρομη σχέση της με τη συγκρότηση της επαγγελματικής τους ταυτότητας. *Preschool and Primary Education*, 8(2), 158–175.

- Τσούνη, Α. & Παπάζης, Φ. (2014). Στάσεις Ελλήνων αναπληρωτών και μόνιμων εκπαιδευτικών Α/θμιας εκπαίδευσης στο θέμα της οικονομικής κρίσης. Στο Γρόλλιος, Γ., Λιάμπας, Α. & Παυλίδης, Π. (Επιμ.), *Η Κριτική Εκπαίδευση στην Εποχή της Κρίσης*, Πρακτικά 4ου Διεθνούς Συνεδρίου, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης.
- Υπουργείο Παιδείας (2016). 13-04-16 Αριθμητικά στοιχεία για το εκπαιδευτικό προσωπικό. Ανακτήθηκε στις 24/07/2020 από: https://www.minedu.gov.gr/ekpaideutikoi-m/monimoi-m/statistika-mon/19598-13-04-16-arithmitika-stoixeia-gia-to-ekpaideftiko-prosopiko-se-dimosia-kai-idiotiki-ekpaidefsi-2
- Ψωίνου, Ε. (2016). Σύντομη ιστορική αναδρομή στις ελαστικές σχέσεις εργασίας στην εκπαίδευση. Ανακτήθηκε στις 24/07/2020 από: https://www.alfavita.gr/ekpaideysi/201292_syntomi-istoriki-anadromi-stis-elastikes-sheseis-ergasias-stin-ekpaideysi

Ξένη

- Abbott, A. (1988). The system of the professions : An Essay on the Division of Expert Labor. London: University of Chicago Press.
- Adams, T. (2010). Profession: a useful concept for sociological analysis? *Canadian Review of Sociology*, 47 (1), 49–70.
- Adams, T. (2015). Sociology of professions: international divergences and research directions. *Work, employment and society*, 29 (1), 154–165.
- Ashford, S. J., Lee, C., & Bobko, P. (1989). Content, causes, and consequences of job insecurity: A theory-based measure and substantive test, *Academy of Management Journal*, 4, 803–829.
- Ashforth, B. E. (2001). Role Transitions in Organizational Life: An Identity- Based Perspective. Mahwah New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Ashforth, B. E. & Johnson, S. A. (2001). Which hat to wear? The relative salience of multiple identities in organizational contexts. In M.A. Hogg & D.J. Terry (Eds), *Social Identity Processes in Organizational Contexts* (pp.31-48). Philadelphia, PA: Psychology Press.
- Babbie, E. (2018). Εισαγωγή στην κοινωνική έρευνα. Εκδόσεις Κριτική.

- Bauman, Z. (2001). Identity in a globalizing world. *Social Anthropology, 9* (2), 121–129.
- Bauman, Z. (2005). Education in liquid modernity. *The Review of Education, Pedagogy, and Cultural Studies*, *27*, 303-317.
- Beauchamp, C. & Thomas, L. (2009). Understanding teacher identity: An overview of issues in the literature and implications for teacher education. *Cambridge Journal of Education*, 39 (2), 175-189.
- Beijaard, D. (1995). Teachers' Prior Experiences and Actual Perceptions of Professional Identity. *Teachers and Teaching: theory and practice*, 1 (2), 281-294.
- Beijaard, D., Meijer, P. C. & Verloop, N. (2004). Reconsidering research on teachers' professional identity. *Teaching and Teacher Education*, 20, 107-128.
- Berrios-Allison, A. C. (2005). Family Influences on College Students' Occupational Identity. *Journal of Career Assessment, 13* (2), 233-247.
- Brante, T. (1988). Sociological Approaches to the Professions, *Acta Sociologica*, 31 (2), 119-142.
- Braun, V. & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology, *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77-101.
- Brookfield, S. D. (2012). *Teaching for critical thinking: Tool and techniques to help students question their assumptions*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Brown, A., Kirpal, S. & Rauner, F. (Eds.) (2007). Identities at work. Dordrecht: Springer.
- Caza, B. B. & Creary, S. J. (2016).*The construction of professional identity*. Retrieved April 1, 2020, from http://scholarship.sha.cornell.edu/articles/878
- Caza, B. B., Moss, S. & Vough, H. (2018). From Synchronizing to Harmonizing: The Process of Authenticating Multiple Work Identities. *Administrative Science Quarterly, 63* (4),703–745.
- Chapoulie, J. M. (1996). Everett Hughes and the Chicago Tradition. *Sociological Theory*, 14 (1), 3-29.
- Christiansen, C. H. (1999). Defining Lives: Occupation as Identity An Essay on Competence, Coherence, and the Creation of Meaning. *The American Journal of Occupational Therapy*, *53* (6), 547-558.
- Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. (2008). Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας. Εκδόσεις Μεταίχμιο.

- Cohen-Scali, V. (2003). The influence of Family, Social, and Work Socialization on the Construction of the Professional Identity of Young Adults. *Journal of Career Development*, *29* (4), 237-249.
- Corbin, J. M. & Strauss, A. L. (2016). The Articulation of Work Through Interaction. *The Sociological Quarterly*, 34 (1), 71-83.
- Creary, S. J., Caza, B. B. & Roberts, L. M. (2015). Out of the box? How managing a subordinate's multiple identities affects the quality of a manager- subordinate relationship. *Academy of Management Review*, *40* (4), 538-562.
- Daudigeos, T. (2013). In Their Profession's Service: How Staff Professionals Exert Influence in Their Organization. Journal of Management Studies, 50 (5), 722–749.
- Dawson, C., Veliziotis, M, & Hopkins, B. (2014). Temporary employment, job satisfaction and subjective well-being, *Economic and Industrial Democracy*, 38 (1), 1-30.
- Day, C., Kington, A., Stobart, G, & Sammons, P. (2006). The personal and professional selves of teachers: stable and unstable identities, *British Educational Research Journal*,32 (4), 601-616.
- Day, C. (2007). School reform and transitions in teacher professionalism and identity. In T. Townsend and R. Bates (Eds), *Handbook of Teacher Education* (pp 597–612). Springer.
- Day, C., Stobart, G., Sammons, P. & Kington, A. (2007). Variations in the work and lives of teachers: relative and relational effectiveness, *Teachers and Teaching*, 12 (2), 169-192.
- Day, C. & Kington, A. (2008). Identity, well-being and effectiveness: the emotional contexts of teaching, *Pedagogy, Culture & Society*, 16 (1), 7-23.
- Dieker, L. A. (2001). What Are the Characteristics of "Effective" Middle and High School Co-Taught Teams for Students With Disabilities? *Preventing School Failure*, 46 (1), 14-23.
- Driedger-Enns, L. M. (2014). Relational Identity Making on the Professional Landscape as a Substitute Teacher: Interruptions and Continuities, *Teacher Education Quarterly*, 87-103.
- Duggleby, P. & Badali, S. (2007). Expectations and Experiences of Substitute Teachers, *The Alberta Journal of Educational Research*, 53 (1), 22-33.
- Elefante, P. H. & Deuze, M. (2012). Media work, career management, and professional identity: Living labour precarity, *Northern Lights*,10 (1), 9-24.
- Erikson, E. H. (1968). *Identity: Youth and crisis*. New York: Norton.

- Evetts, J. (2006). Short Note: The Sociology of Professional Groups, *Current Sociology*, 51 (1), 133-143.
- Evetts, J. (2008). Introduction: Professional Work in Europe: Concepts, theories, and methodologies, *European Societies*, 10 (4), 525-544.
- Evetts, J. (2013). Professionalism: Value and ideology, *Current Sociology Review*, 61 (5-6), 778–796.
- Evetts, J. (2018). Professions in turbulent times: Changes, challenges and opportunities, *Sociologia, Problemas e Práticas*, 88, 43-59.
- FAME Consortium. (2007). Decomposing and recomposing occupational identities – a survey of theoretical concepts. In A. Brown, S. Kirpal, & F. Rauner (Eds.), *Identities at work* (pp. 13–44). Dordrecht: Springer.
- Fellenz, M. (2016). Forming the professional self: Bildung and the ontological perspective on professional education and development. *Educational Philosophy and Theory, 48* (3), 267–283.
- Flores, M. A., & Day, C. (2006). Contexts which shape and reshape new teachers' identities: A multi-perspective study. *Teaching and teacher education*, 22 (2), 219-232.
- Friend, M. D., & Bursuck, W. D. (2009). Including students with special needs: A practical guide for classroom teachers (5th ed.). Columbus, OH: Merrill.
- Friend, M., & Cook, L. (2012). Interactions: Collaboration skills for school professionals (7th ed.). Boston: Allyn and Bacon.
- Giddens, A. (1991). Modernity and self identity: self and society in the late modern age. Cambridge: Polity Press.
- Gill, R. & Pratt, A. (2008). Precarity and Cultural Work in the Social Factory? Immaterial Labour, Precariousness and Cultural Work, *Theory, Culture & Society*, 25 (7–8), 1-30.
- Gorman, E. & Sandefur, R. (2011). 'Golden Age', quiescence, and revival: how the sociology of professions became the study of knowledge-based work. *Work and Occupations,* 38 (3), 275–302.
- Gottfredson, L. S. (1994). Gottfredson's theory of circumscription and compromise. In Brown, D., & Brooks, L. (Eds.), *Career choice and Development* (pp. 179–232). San Francisco: Jossey-Bass.
- Greenhalgh, L. & Rosenblatt, Z. (1984). Job insecurity: Toward conceptual clarity, *Academy of Management Review*, 3, 438–448.

- Greenwood, E. (1957). Attributes of a profession. *Social work*, 2 (3), 45–55.
- Gushue, G. V., Scanlan, K. R. L., Pantzer, K. M. & Clarke, C. P. (2006). The relationship of career decision-making self-efficacy, vocational identity, and career exploration behavior in African American high school students. *Journal of Career Development, 33*, 19–28.
- Habermas, J. (2004). Public space and political public sphere: The biographical roots of two motifs in my thought. Retrieved April 1, 2020, from http://ikesharpless.pbworks.com/f/Kyoto_lecture_Nov_2004,%20Jurgen%20Habermas.pdf
- Hall, R. H. (1969). Occupations and the social structure. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall .
- Hargreaves, L., Cunningham, M., Everton, T., Hansen, A., Hopper, B., McIntyre, D., Oliver, C., Pell, T., Rouse, M. & Turner, P. (2007).The Status of Teachers and the Teaching Profession in England: Views from Inside and Outside the Profession. University of Cambridge Faculty of Education.
- Hargrove, B. K., Inman, A. G. & Crane, R. L. (2005). Family interaction patterns, career planning attitudes, and vocational identity of high school adolescents. *Journal of Career Development, 31*, 263–278.
- Ibarra, H. (1999). Provisional selves: Experimenting with image and identity in professional adaptation. *Administrative Science Quarterly, 44* (4), 764-791.
- Ibarra, H. & Obodaru, O. (2016). Betwixt and Between Identities: Liminal Experience in Contemporary Careers, *Research in Organizational Behavior*, 36, 47-64.
- Izadinia, M. (2013). A review of research on student teachers' professional identity. *Br Educ Res J, 39* (4), 694–713.
- Jackson, D. (2016). Re-conceptualising graduate employability: the importance of pre-professional identity. *Higher Education Research and Development, 35* (5), 925-939.
- Jackson, D. (2017). Developing pre-professional identity in undergraduates through work-integrated learning, *High Educ, 74*, 833–853.
- Johnson, T. (1972). Professions and Power. New York: Macmillan.
- Jones, P. (2004). "They are Not Like Us and Neither Should They Be: Issues of Teacher Identity for Teachers of Pupils with Profound and Multiple Learning Difficulties." *Disability & Society*, 19 (2), 159–169.

- Kelchtermans, G. (1993). Getting the story, understanding the lives: From career stories to teachers' professional development. *Teaching and teacher education*, 9 (5-6), 443-456.
- Kelchtermans, G. (1996). Teacher Vulnerability: understanding its moral and political roots. *Cambridge Journal of Education*, 26 (3), 307-323.
- Keefe, E. B. & Moore, V. (2004). The challenge of co-teaching in inclusive classrooms at the high school level: What the teachers told us. American Secondary Education 32 (3), 77-88.
- Kielhofner, G. (2002). *Model of human occupation: Theory and application* (3rd ed.). Baltimore, MD: Lippincott Williams & Wilkins.
- Kirpal, S. (2004). Researching work identities in a European context. *Career Development International, 9*, 199–221.
- Krejsler, J. (2005). Professions and their Identities: How to explore professional development among (semi-)professions, *Scandinavian Journal of Educational Research*, 49 (4), 335-357.
- Kroger, J. (2007). *Identity development: Adolescence through adulthood* (2nd ed.). Thousand Oaks, California: Sage Publications Ltd.
- Larson, M. S. (1977). The Rise of Professionalism: A Sociologic Analysis. Berkeley: University of California Press.
- Lavian, H. R. (2009). '"You and I will change the world". The reasons given by student teachers for choosing to become special educators'. *Issues in Special Education and Inclusion*, 24 (2), 49–66.
- Lawler, S. (2008). *Identity: Sociological perspectives*. Cambridge: Polity Press.
- Liaropouos, P. (2020). From Classroom to the Dole: The Experience of Unemployment of Public School Substitute Teachers in Greece, *Journal of Sociology and Social Work,* 8 (1), 68-74.
- Macdonald, K. M. (1995). The Sociology of Professions. London: Sage Publications.
- Maguire, M. (2008). 'End of term': teacher identities in a post-work context, *Pedagogy, Culture & Society*, 16 (1), 43-55.
- Marcia, J. E. (1966). Development and validation of ego identity status. *Journal of Personality and Social Psychology, 3*, 551–558.
- Marcia, J. E. (1980). Identity in adolescence. In J. Adelson (Eds.), *Handbook of adolescent psychology* (pp. 159-187). New York: Wiley.

- Martinez, D. M., Desiderio, M. F. & Papakonstantinou, A. (2010). Teaching: A Job or a Profession? The Perceptions of Educators, *The Educational Forum*, 74 (4), 289-296 .
- Mason, J. (2003). Η διεξαγωγή της ποιοτικής έρευνας. Εκδόσεις: Ελληνικά Γράμματα.
- Mavropalias, T. & Anastasiou, D. (2016). What does the greek model of parallel support have to say about co-teaching? *Teaching and Teacher Education*, 60, 224-233.
- McCormick, L., Noonan, M. J., Ogata, V. & Heck, R. (2001). Co-Teacher Relationship and Program Quality: Implications for Preparing Teachers for Inclusive Preschool Settings. *Education and Training in Mental Retardation and Developmental Disabilities*, 36 (2), 119-132.
- Meeus, W. (1993). Occupational identity development, school performance, and social support in adolescence: findings of a Dutch study. *Adolescence,* 28 (112), 809-818.
- Meijers, F. (1998). The development of a career identity. *International Journal for the Advancement of Counselling, 20*, 191–207.
- Morocco, C. C., & Aguilar, C. M. (2002). Co-teaching for content understanding: A school wide model. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 13, 315-347.
- Münte, P. & Scheid, C. (2017). Coping with Crises: A Neo-Classical View on Professions, *Professions and Professionalism*, 7 (1), e1618.
- Murawski, W. W. & Dieker, L. A. (2004). Tips and Strategies for Co- Teaching at the Secondary Level. *Teaching Exceptional Children*, 36 (5), 52-58.
- Nolin, J. (2008). In search of a new theory of professions, *Science for the professions Report 4*, Boras: University of Boras.
- Nyström, S. (2009). The dynamics of professional identity formation: Graduates' transitions from higher education to working life. *Vocations and learning, 2*, 1-18.
- Parkin, F. (1979). Marxism and class theory: A bourgeois critique. New York: Columbia University Press.
- Parsons, T. (1939).The professions and social structure, *Social Forces*, 17 (4), 457-467.
- Parsons, T. (1964). Essays in sociological theory. New York: Free Press.
- Peel, D. (2005). Peer observation as a transformatory tool? *Teaching in Higher Education, 10* (4), 489–504.
- Phelan, S. & Kinsella, E. A. (2011). Occupational identity: Engaging socio-cultural perspectives, *Journal of Occupational Science, 16* (2), 84-91.

- Phyllis, J. (2004). ‘They are not like us and neither should they be’: issues of teacher identity for teachers of pupils with profound and multiple learning difficulties. *Disability & Society*, 19 (2), 159-169.
- Pillen, M., Beijaard, D. & Brok, Pd. (2013). Tensions in beginning teachers’ professional identity development, accompanying feelings and coping strategies. *European Journal of Teacher Education*, 36 (3), 240-260.
- Regev, D. & Ronen, T. (2012). The image of the special education teacher as reflected in drawings made by teachers in training in Israel. *British Journal of Special Education*, 39 (2), 71-79.
- Ritzer, G. (2012). Σύγχρονη Κοινωνιολογική Θεωρία. Εκδόσεις Κριτική.
- Robinson, M., Anning, A. & Frost, N. (2005). ‘When is a teacher not a teacher?’: knowledge creation and the professional identity of teachers within multi-agency teams. *Studies in Continuing Education*, 27 (2), 175-191.
- Roccas, S. & Brewer, M. B. (2002). Social identity complexity. *Personality and Social Psychology Review*, *6* (2), 88-106.
- Rosen-Webb, S. M. (2011). Nobody tells you how to be a SENCo. *British Journal of Special Education*, 38 (4). 159-168.
- Rothbard, N. & Ramarajan, L. (2009). Checking your identities at the door? Positive relationships between non-work and work identities. In L. M. Roberts & J. E. Dutton (Eds), *Exploring Positive Identities and Organizations: Building a Theoretical and Research Foundation* (pp. 125-148). New York: Psychology Press.
- Rothman, R. A. (1984). «Deprofessionalization: The Case of Law in America», *Work and Occupations*, 11, 183–206.
- Ruohotie-Lyhty, M. (2013). Struggling for a professional identity: Two newly qualified language teachers’identity narratives during the first years at work. *Teaching and Teacher Education*, 30, 120-129.
- Sachs, J. (2016). Teacher professionalism: why are we still talking about it ?, *Teachers and Teaching: theory and practice*, 22 (4), 413–425.
- Saks, M. (1983) Removing the Blinkers? A Critique of Recent Contributions to the Sociology of Professions, *Sociological Review*, 31, 1–21.
- Saks, M. (2005). Professions and the Public Interest: Medical Power, Altruism and Alternative Medicine. London: Routledge.

- Saks, M. (2016). A review of theories of professions, organizations and society: The case for neo-Weberianism, neo-institutionalism and eclecticism, *Journal of Professions and Organization*, 3, 170–187.
- Scruggs, T., Mastropieri, M., & McDuffie, K. (2007). Co-teaching in inclusive classrooms: A metasynthesis of qualitative research. *Exceptional Children*, 73, 392–416.
- Selenko, E., Mäkikangas, A, & Stride, C. B. (2017). Does job insecurity threaten who you are? Introducing a social identity perspective to explain well-being and performance consequences of job insecurity, *Journal of Organizational Behavior*, 38 (6), 856-875.
- Sherwood, M. & O'Donnell, P. (2018). Once a Journalist, Always a Journalist? Industry restructure, job loss and professional identity, *Journalism Studies*, 19 (7), 1021-1038.
- Shreeve, W. C., Nicely-Leach, J., Radebaugh, M. R., Morrill, C. M. & Slatton, S. (1987). Substitute teachers: The professional contradiction, *Early Child Development and Care*, 29 (3), 313-319.
- Skodra, E, Eliofotou-Menon, M & Reppa, A. A. (2012). The role of educational policy in shaping the professional identity of secondary school teachers in Greece. *The Cyprus journal of sciences*, 10, 3-24.
- Skorikov, V. B. & Vondracek, F. W. (2011). Occupational Identity. In S. J. Schwartz, K. Luyckx & V. L. Vignoles (Eds), *Handbook of Identity Theory and Research* (pp.693-714). Springer.
- Sverke, M. & Hellgren, J. (2002). The Nature of Job Insecurity: Understanding Employment Uncertainty on the Brink of a New Millennium, *International Association for Applied Psychology*, 51 (1), 23-42.
- Sverke, M., Hellgren, J. & Näswall, K. (2002). No Security: A Meta-Analysis and Review of Job Insecurity and Its Consequences, *Journal of Occupational Health Psychology*, 7 (3), 242-264.
- Suddaby, R. & Muzio, D. (2015). Theoretical Perspectives of the Professions. In Empson, L., Muzio, D., Broschak, J. & Hinings, B. (Eds), *The Oxford Handbook of Professional Service Firms* (pp.25–47). Oxford: Oxford University Press.
- Thomas, L. & Beauchamp, C. (2011). Understanding new teachers' professional identities through metaphor. *Teaching and Teacher Education*, 27, 762-769.
- Timoštšuk, I. & Ugaste, A. (2012). The role of emotions in student teachers' professional identity. *European Journal of Teacher Education*, 35 (4), 421-433.

- Tomlinson, C. A. (2005). Grading and differentiation: Paradox or good practice? *Theory into Practice*, 44 (3), 262-269.
- Trede, F. (2012). Role of work-integrated learning in developing professionalism and professional identity. *Asia- Pacific Journal of Cooperative Education, 13* (3), 159-167.
- Trede, F., Macklin, R. & Bridges, D. (2012). Professional identity development: a review of the higher education literature. *Studies in Higher Education, 37* (3), 365–384.
- Troman, G. (2008). Primary teacher identity, commitment and career in performative school cultures. *British Educational Research Journal* , 34 (5), 619–633.
- Vondracek, F. W. (1992). The construct of identity and its use in career theory and research. *Career Development Quarterly, 41*, 130–144.
- Vondracek, F. W. & Skorikov, V. B. (1997). Leisure, school, and work activity preferences and their role in vocational identity development. *Career Development Quarterly, 45*, 322–340.
- Vondracek, F. W., Silbereisen, R. K., Reitzle, M., & Wiesner, M. (1999). Vocational preferences of early adolescents: Their development in social context. *Journal of Adolescent Research, 14*, 267–288.
- Wagner, J. D. (2017). No Longer One Singular Sensation: Analyzing the Precarious Labour of Musical Theatre Performers and Problems with Occupational Identity, *Landmarks:The Undergraduate Geography Journal Volume Three*, University of Toronto, 6-12.
- Walsh, K. & Gordon, J. R. (2008). Creating an individual work identity. *Human Resource Management Review, 18*, 46–61.
- Walther -Thomas, C. S. (1997). Co-Teaching Experiences: The Benefits and Problems That Teachers and Principals Report Over Time. *Journal Of Learning Disabilities*, 30 (4), 395-407.
- Watson, T. (2005). Κοινωνιολογία, εργασία και βιομηχανία. Εκδόσεις: Αλεξάνδρεια.
- Woolhouse, C. (2015). Teachers performing gender and belonging: a case study of how SENCOs narrate inclusion identities. *Gender and Education*, 27 (2), 131-147.
- Živković, P. (2015). The Professional Habitus of Substitute Teachers: Literature Preview, *TEACHER International Journal of Education*, 10, 43-52.

Νομοθεσία

- Ν. 309/1976 (ΦΕΚ Α΄100/30.4.1976): Περί οργανώσεως και διοικήσεως της Γενικής Εκπαιδεύσεως.
- Ν. 1566/1985 (ΦΕΚ 167/Α/30-9-1985): Δομή και λειτουργία της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και άλλες διατάξεις.
- Ν. 2224/1994 (ΦΕΚ 112/Α/6-7-1994): Ρύθμιση θεμάτων εργασίας, συνδικαλιστικών δικαιωμάτων, υγιεινής και ασφάλειας των εργαζομένων και οργάνωσης υπ. Εργασίας και των εποπτευομένων από αυτό νομικών προσώπων και άλλες διατάξεις.
- Ν. 2525/1997 (ΦΕΚ 188/Α/23-9-1997): Ενιαίο Λύκειο, πρόσβαση των αποφοίτων του στην τριτοβάθμια εκπαίδευση αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και άλλες διατάξεις.
- Ν.2725/1999 (ΦΕΚ Α' 121/17.6.1999): Ερασιτεχνικός και επαγγελματικός αθλητισμός και άλλες διατάξεις.
- Ν.2874/2000 (ΦΕΚ 286/Α/29-12-2000): Προώθηση της απασχόλησης και άλλες διατάξεις.
- Ν. 2942/2001 (ΦΕΚ 202/Α/12-9-2001): Πρόσληψη αναπληρωτών εκπαιδευτικών για το Πρόγραμμα Ολυμπιακής Εκπαίδευσης και για τις ανάγκες των σχολείων και άλλες διατάξεις.
- Ν.3027/2002 (ΦΕΚ 152/Α/28-6-2002): Ρύθμιση θεμάτων Οργανισμού Σχολικών Κτιρίων, ανώτατης εκπαίδευσης και άλλες διατάξεις.
- Ν.3255/2004 (ΦΕΚ 138/Α/22-7-2004): Ρυθμίσεις θεμάτων όλων των εκπαιδευτικών βαθμίδων.
- Ν. 3528/2007 (ΦΕΚ 26/Α/9-2-2007): Κύρωση του Κώδικα Κατάστασης Δημοσίων Πολιτικών Διοικητικών Υπαλλήλων και Υπαλλήλων Ν.Π.Δ.Δ.
- Ν. 3687/2008 (ΦΕΚ Α΄ 159/01.08.2008): Θέματα προσωπικού Υπουργείου Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων και άλλες διατάξεις.
- Ν. 3699/2008. (ΦΕΚ Α 199/2.10.2008) Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση ατόμων με αναπηρία ή με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.
- Ν. 3848/2010 (ΦΕΚ 71/Α/19-5-2010) : Αναβάθμιση του ρόλου του εκπαιδευτικού - καθιέρωση κανόνων αξιολόγησης και αξιοκρατίας στην εκπαίδευση και λοιπές διατάξεις.

- Ν.3966/2011 (ΦΕΚ 118/Α/24-5-2011): Θεσμικό πλαίσιο των Πρότυπων Πειραματικών Σχολείων, Ίδρυση Ινστιτούτου Εκπαιδευτικής Πολιτικής, Οργάνωση του Ινστιτούτου Τεχνολογίας Υπολογιστών και Εκδόσεων «ΔΙΟΦΑΝΤΟΣ» και λοιπές διατάξεις.
- Ν.4351/2015 (ΦΕΚ 164/Α/4-12-2015): Βοσκήσιμες γαίες Ελλάδας και άλλες διατάξεις.
- Ν. 4547/2018 (ΦΕΚ 102/Α/12-6-2018): Αναδιοργάνωση των δομών υποστήριξης της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και άλλες διατάξεις.
- Ν. 4589/2019 (ΦΕΚ 13/Α/29-1-2019): Συνέργειες Εθνικού και Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών, Γεωπονικού Πανεπιστημίου Αθηνών, Πανεπιστημίου Θεσσαλίας με τα Τ.Ε.Ι. Θεσσαλίας και Στερεάς Ελλάδας, Παλλημνιακό Ταμείο και άλλες διατάξεις.
- Ν.4599/2019 (ΦΕΚ40/Α/04-03-2019): Δοκιμασία προσόντων και συμπεριφοράς υποψήφιων οδηγών και οδηγών για τη χορήγηση αδειών οδήγησης οχημάτων, άλλες διατάξεις για τις άδειες οδήγησης και λοιπές διατάξεις.

<u>Προκήρυξη</u>

- Προκήρυξη 3ΕΑ/2019 (ΦΕΚ 12/τ.Α.Σ.Ε.Π./24-04-2019): Για τη διαδικασία κατάταξης με σειρά προτεραιότητας, κατά κλάδο και ειδικότητα, υποψήφιων εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης (ΕΑΕ) κατηγορίας ΠΕ.

<u>Προεδρικό διάταγμα</u>

- Π. Δ. 410/1988 (ΦΕΚ 191/Α/30-08-1988): Κωδικοποίηση σε ενιαίο κείμενο των διατάξεων της κείμενης νομοθεσίας, που αφορούν το προσωπικό με σχέση εργασίας ιδιωτικού δικαίου του Δημοσίου, των Οργανισμών Τοπικής Αυτοδιοίκησης και των λοιπών Νομικών Προσώπων Δημοσίου Δικαίου.

Υπουργική απόφαση

- Υπουργική Απόφαση 27922/Γ6/2007 - ΦΕΚ 449/Β/03-4-2007. Καθορισμός των ιδιαίτερων καθηκόντων και αρμοδιοτήτων, α) του εκπαιδευτικού προσωπικού, που υπηρετεί σε σχολικές μονάδες ειδικής αγωγής (ΣΜΕΑ) της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (ειδικά σχολεία, τμήματα ένταξης) και σε προγράμματα ειδικής αγωγής (παράλληλη στήριξη και παροχή διδασκαλίας στο σπίτι). β) Του ειδικού εκπαιδευτικού προσωπικού και του ειδικού βοηθητικού προσωπικού, που υπηρετεί στις σχολικές μονάδες ειδικής αγωγής, πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης»