



Open Research Online

Citation

Pieridou, Myria and Phtiaka, Helen (2012). Qualitative Methodology and Inclusion: Questions and Reflections. In: Crisis and the Role of Pedagogy: Institutions, Values, Society (Tsaggaridou, N.; Mavrou, K.; Symeonidou, S.; Phtiaka, E.; Symeou, L. and Elia, I. eds.), Nicosia, Cyprus, pp. 341–350.

URL

<https://oro.open.ac.uk/45669/>

License

(CC-BY-NC-ND 4.0)Creative Commons: Attribution-Noncommercial-No Derivative Works 4.0

Policy

This document has been downloaded from Open Research Online, The Open University's repository of research publications. This version is being made available in accordance with Open Research Online policies available from [Open Research Online \(ORO\) Policies](#)

Versions

If this document is identified as the Author Accepted Manuscript it is the version after peer review but before type setting, copy editing or publisher branding

Ποιοτική Μεθοδολογία και Ένταξη: Ερωτήματα και Αναστοχασμοί

Πιερίδου Μύρια
Πανεπιστήμιο Κύπρου

&

Φτιάκα Ελένη
Πανεπιστήμιο Κύπρου

Περίληψη

Στις τελευταίες δεκαετίες έχουν συζητηθεί ευρέως θέματα που αφορούν τις ερευνητικές δραστηριότητες για τα άτομα με αναπηρίες, κυρίως σε σχέση με το θεωρητικό υπόβαθρο της ερευνήτριας, τον τρόπο διεξαγωγής της έρευνας, καθώς και το ποια είναι η χρησιμότητα και η αξία των αποτελεσμάτων της (Allan, 2010; Kitchin, 2000). Οι έρευνες που βασίζονται στο ιατρικό μοντέλο αναπηρίας απορρίπτονται πλέον λόγω της αποδυνάμωσης και περιθωριοποίησης των ατόμων με αναπηρίες. Αντίθετα, η ερευνητική δραστηριότητα που βασίζεται στο κοινωνικό μοντέλο αναπηρίας αφορά την αντιμετώπιση της κοινωνικής καταπίεσης των ατόμων με αναπηρίες, και έχει διπλό στόχο: την επίτευξη θετικής κοινωνικής αλλαγής, αλλά και ατομικής βελτίωσης των συμμετεχόντων (Kitchin, 2000). Σύμφωνα εξάλλου και με τον Barton (2005), σκοπός της έρευνας που αφορά τα άτομα με αναπηρίες είναι η ενασχόληση με θέματα κοινωνικής δικαιοσύνης και ισότητας. Ως αποτέλεσμα, η έρευνα δεν είναι ουδέτερη, αλλά απευθύνεται σε πολιτικά ζητήματα, απαιτώντας την απομάκρυνση ιδεολογικών και πρακτικών εμποδίων ως προς τη συμμετοχή των ατόμων με αναπηρίες, και ταυτόχρονα αναγνωρίζοντας παράγοντες που ενισχύουν ενταξιακές πρακτικές (Ainscow, 2005).

Στόχος της παρούσας μελέτης είναι η παρουσίαση προβληματισμών, ερωτημάτων και αναστοχασμών αναφορικά με τη χρήση ποιοτικής μεθοδολογίας σε έρευνα που μελετά την εκπαιδευτική και κοινωνική ένταξη παιδιών με αναπηρίες σε γενικά δημοτικά σχολεία της Κύπρου. Η έρευνα υιοθετεί θεωρητικό πλαίσιο ανθρωπίνων δικαιωμάτων, με βάση το οποίο προωθεί τις έννοιες της ένταξης και ισότητας ευκαιριών σε εκπαιδευτικά περιβάλλοντα (Barnes, Mercer & Shakespeare, 1999), ενώ ταυτόχρονα αναγνωρίζεται ο ρόλος της ερευνήτριας ως συνηγόρου των δικαιωμάτων των παιδιών με αναπηρίες. Η έρευνα πραγματοποιήθηκε με τη χρήση τριών ποιοτικών ερευνητικών μεθόδων: ανάλυση αρχειακού υλικού και κριτική ανάλυση της ισχύουσας νομοθεσίας Ν.113(Ι)/99, που νομιμοποίησε την ένταξη παιδιών με αναπηρίες στη γενική εκπαίδευση, ημι-δομημένες συνεντεύξεις με γονείς παιδιών με αναπηρίες, ειδικούς και γενικούς εκπαιδευτικούς, και τρίμηνη μη-συμμετοχική παρατήρηση επτά παιδιών με αναπηρίες που εκπαιδεύονταν σε ειδικές μονάδες και γενικές τάξεις. Τα αποτελέσματα φανερώνουν τη δυσκολία επίτευξης σχέσεων εμπιστοσύνης μεταξύ ερευνήτριας και συμμετεχόντων, καθώς και τον εσωτερικό αγώνα της ερευνήτριας για την διατήρηση ισορροπιών με τους συμμετέχοντες κατά τη διάρκεια των συνεντεύξεων και της παρατήρησης. Πέρα από αυτό, γίνεται ιδιαίτερη αναφορά στον εις βάθος αναστοχασμό του ιδεολογικού προσανατολισμού της έρευνας και στον πολύπλοκο, χρονοβόρο και απαιτητικό χαρακτήρα της.

Εισαγωγή

Μέχρι πρόσφατα, η ερευνητική δραστηριότητα με άτομα με αναπηρίες υιοθετούσε το ιατρικό μοντέλο αναπηρίας, σύμφωνα με το οποίο οι ανάπηροι παρουσιάζονται ως άτομα που βιώνουν μια έντονη προσωπική τραγωδία, και χαρακτηρίζονται ως *θύματα* των περιστάσεων. Μέσα από αυτή τη λογική τα άτομα με αναπηρίες, όχι μόνο δεν μπορούν να συμμετέχουν ενεργά στις συνήθεις κοινωνικές δραστηριότητες, αλλά περιθωριοποιούνται και τοποθετούνται σε ξεχωριστά εκπαιδευτικά περιβάλλοντα και

ιδρύματα. Έτσι, η έρευνα που ασχολείται με θέματα αναπηρίας στην Ευρώπη μέχρι και τις αρχές της δεκαετίας του 1990 χαρακτηρίζεται από το *φιλανθρωπικό* προσανατολισμό των ερευνητών και το *ιατρικό* μοντέλο αναπηρίας. Ως εκ τούτου, υιοθετούσε μια ατομική προσέγγιση και καθοδηγούσε την κρατική πολιτική και τους επαγγελματίες στη δημιουργία νέων *υπηρεσιών* για τα άτομα με αναπηρίες, ώστε να χειριστούν την *τραγωδία* τους (Barnes et al., 1999).

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

Η υιοθέτηση του *κοινωνικού* μοντέλου στην ερευνητική διαδικασία σήμανε αυτόματα και την προώθηση δικαιωμάτων για αυτονομία, συνύπαρξη, ένταξη, και συμμετοχή στα κοινωνικά δρώμενα για τα άτομα με αναπηρίες. Ως αποτέλεσμα, η έρευνα δε θεωρείται ουδέτερη, αλλά αναγνωρίζεται ως μια έντονα πολιτική διαδικασία (Slee & Allan, 2001; Kitchin, 2000), η οποία έχει πολύπλοκο και χρονοβόρο χαρακτήρα. Αυτό συμβαίνει καθώς η έρευνα στοχεύει στην κοινωνική αλλαγή και αναγνωρίζει τις επιπτώσεις των διαχωριστικών κοινωνικών θεσμών και δομών που αποκλείουν τα άτομα με αναπηρίες. Περαιτέρω, η έννοια της υποκειμενικότητας της ερευνητριας αντικαθιστάται με την έννοια του *πολιτικού αγώνα* για την ενδυνάμωση των ατόμων με αναπηρίες, ενώ η έρευνα πραγματοποιείται σε περιβάλλοντα όπου μπορεί να επιτευχθεί πρακτική *βελτίωση* της ζωής των ατόμων με αναπηρίες και απομάκρυνση αποκλειστικών δομών (Kitchin, 2000).

Εξάλλου, εφόσον σκοπός της έρευνας είναι να ενδυναμώσει και να ενισχύσει τα άτομα με αναπηρίες, πρέπει να βρεθεί αντιμετώπιση με ζητήματα που παραδοσιακά περιθωριοποιούν τα άτομα με αναπηρίες, όπως ο τομέας της *εκπαίδευσης*. Η *ενιαία εκπαίδευση* αναφέρεται στο δικαίωμα *όλων* για ίσες ευκαιρίες συμμετοχής και επιτυχίας στο εκπαιδευτικό σύστημα (Armstrong, 2003), και έτσι η έρευνα που βασίζεται στο κοινωνικό μοντέλο δεν επιθυμεί τη διαιώνιση της «ειδικής εκπαίδευσης» και την εφαρμογή πολιτικών που την προωθούν. Αυτό, σύμφωνα με την Allan (2010) μπορεί να επιτευχθεί με δύο τρόπους. Καταρχάς μέσα από την κριτική ερευνητική ενασχόληση που αποσαφηνίζει τον όρο αναπηρία και αποκαλύπτει καταπιεστικές εκπαιδευτικές πρακτικές, και δεύτερον μέσα από την υποστήριξη περιθωριοποιημένων ατόμων, που μέχρι στιγμής αποκλείονταν σιωπηλά από τα γενικά εκπαιδευτικά περιβάλλοντα.

Η παρούσα έρευνα υιοθετεί το θεωρητικό πλαίσιο του κοινωνικού μοντέλου και ενσωματώνει την οπτική των ανθρωπίνων δικαιωμάτων και της ελεύθερης και ισότιμης πρόσβασης όλων στις κοινωνικές δραστηριότητες. Η ερευνήτρια εξάλλου

αναγνωρίζει τον υποκειμενικό χαρακτήρα της έρευνας στη θεματολογία, την επιλογή της μεθοδολογίας και την παρουσίαση των αποτελεσμάτων, και βάσει αυτής χρησιμοποιεί τις γνώσεις και τις δεξιότητές της για να εντοπίσει, παρουσιάσει και αντικρούσει τις διάφορες μορφές καταπίεσης στις οποίες υποβάλλονται τα άτομα με αναπηρίες.

Μεθοδολογία

Σύμφωνα με τη νομοθεσία του 1999 οι ειδικές μονάδες ορίζονται ως ο χώρος στον οποίο παρέχεται *ειδική* εκπαίδευση σε παιδιά με αναπηρίες σε *γενικά* εκπαιδευτικά πλαίσια. Αυτό, εξ' ορισμού, αποδεικνύεται προβληματικό. Καταρχάς, η *εγκαθίδρυση* ειδικών μονάδων στα γενικά σχολεία μπορεί να λειτουργήσει ως παράγοντας περιθωριοποίησης των παιδιών που φοιτούν εκεί (Angelides & Michailidou, 2007), λόγω της συνεχούς απομάκρυνσης τους από τις γενικές τάξεις. Αφετέρου, αποκαλύπτεται η υιοθέτηση του ιατρικού μοντέλου αναπηρίας, καθώς η εκπαίδευση των παιδιών με αναπηρίες βασίζεται σε μια πληθώρα *ειδικών* στα πλαίσια της νομοθεσίας του 1999.

Ως εκ τούτου, αποφασίστηκε η εξέταση μιας ειδικής μονάδας σε δημοτικό σχολείο της επαρχίας Λευκωσίας, ως μελέτη περίπτωσης. Αυτή η μεθοδολογική προσέγγιση επιλέχθηκε για δύο, κυρίως, λόγους, α) για να διερευνηθούν οι σχέσεις και συμπεριφορές των συμμετεχόντων και β) για να επιτευχθεί η εις βάθος αφήγηση των κοινωνικών και εκπαιδευτικών διαδικασιών που λάμβαναν χώρα στο σχολικό περιβάλλον (Cohen, Manion & Morrison 2007; Patton, 2002). Στόχος της έρευνας ήταν να εξετάσει τη λειτουργία της ειδικής μονάδας στο γενικό σχολείο, την ένταξη των παιδιών στις γενικές τάξεις, και την επικοινωνία και συνεργασία μεταξύ γονέων και εκπαιδευτικών.

Για την πραγματοποίηση της έρευνας χρησιμοποιήθηκαν τρεις μέθοδοι ποιοτικής έρευνας: ανάλυση αρχειακού υλικού και *κριτική ανάλυση* της ισχύουσας εκπαιδευτικής *νομοθεσίας* του 1999, ημι-δομημένες *συνεντεύξεις* με γονείς παιδιών με αναπηρίες, ειδικές και γενικές δασκάλες, και μη-συμμετοχική *παρατήρηση* επτά παιδιών με αναπηρίες που παρακολουθούσαν μαθήματα στην ειδική μονάδα και στις γενικές τάξεις. Η μη-συμμετοχική παρατήρηση διήρκησε τρεις μήνες, ενώ οι συνεντεύξεις πραγματοποιήθηκαν στο τέλος της έρευνας, ώστε να ενισχυθούν οι σχέσεις εμπιστοσύνης μεταξύ συμμετεχόντων και ερευνήτριας. Τα δεδομένα συλλέχθηκαν σε φύλλα παρατήρησης, στην καταγραφή των συνεντεύξεων και την ανάλυση του ημερολογίου της ερευνήτριας. Στο αναστοχαστικό ημερολόγιο η ερευνήτρια κατάγραφε συστηματικά σκέψεις, συναισθήματα, απορίες και προβληματισμούς για όλες τις πτυχές της ερευνητικής της πορείας. Μέσα σε αυτό συγκαταλέγονται προβληματισμοί για την επιλογή της μεθοδολογίας και για το πώς η ίδια επηρεάζει τα παιδιά και τους/τις συμμετέχοντες στη συμπεριφορά, έκφραση και δράση τους, προσωπικές απόψεις για τους/τις συμμετέχοντες και τη δραστηριότητά τους στο σχολικό περιβάλλον, πεποιθήσεις, αλλά και ερωτήματα για μελλοντική έρευνα.

Η χρήση πολλαπλών μεθόδων έρευνας επέτρεψε την εξέταση του ίδιου θέματος από ποικίλες οπτικές γωνίες, κάτι που διευκόλυνε τη διαπίστωση διαφωνιών που προέκυπταν μεταξύ δεδομένων από την παρατήρηση και τις συνεντεύξεις (Cohen et al., 2007). Έτσι, έγινε δυνατή η ολική παρουσίαση του φαινομένου υπό-εξέταση και η

ανάλυση των διαφορών μεταξύ του τι «λένε οι άνθρωποι για τον εαυτό τους και τι πραγματικά κάνουν» (Gillham, 2000:13).

Αποτελέσματα

Τα αποτελέσματα αυτής της μελέτης αφορούν προβληματισμούς, ερωτήματα και αναστοχασμούς της ερευνήτριας σχετικά με τη μεθοδολογία στην παρούσα έρευνα. Τα βασικά σημεία των αποτελεσμάτων αναφέρονται στη δυσκολία επίτευξης σχέσεων εμπιστοσύνης μεταξύ ερευνήτριας και συμμετεχόντων, καθώς και στον εσωτερικό αγώνα της ερευνήτριας για την διατήρηση ισορροπιών με τους συμμετέχοντες, τόσο κατά τη διάρκεια των συνεντεύξεων, όσο και της παρατήρησης. Πέρα από αυτό, δίνεται έμφαση στην αναγνώριση του ιδεολογικού προσανατολισμού της έρευνας και στον πολύπλοκο και απαιτητικό χαρακτήρα της.

Σχέσεις Εμπιστοσύνης

Η πρόσβαση στο σχολικό περιβάλλον, που επιτεύχθηκε μέσα από την άδεια για έρευνα από το Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού, δε σήμαινε απαραίτητα και καθημερινή, απρόσκοπτη πρόσβαση στις ειδικές μονάδες και γενικές τάξεις του συγκεκριμένου σχολείου. Για την ερευνήτρια η πρόσβαση στο σχολείο απαιτούσε ένα καθημερινό αγώνα ώστε να πείσει τους/τις συμμετέχοντες ότι δεν έχει σκοπό να *θίξει* και να *στιγματίσει* το σχολείο και τους/τις ιδίους/ες, αλλά να εντοπίσει θετικές και προβληματικές πρακτικές ένταξης παιδιών με αναπηρίες στα γενικά δημοτικά σχολεία της Κύπρου και να κάνει εισηγήσεις για τη βελτίωση της ισχύουσας κατάστασης.

Για να επιλύσει τις αρχικές επιφυλάξεις των συμμετεχόντων, η ερευνήτρια παρουσίασε το θέμα και τη μεθοδολογία της σε όλους/ες τους/τις εκπαιδευτικούς του σχολείου ατομικά, ώστε να κάνουν όποιες διευκρινιστικές ερωτήσεις ήθελαν, ενώ προηγουμένως είχε ήδη κερδίσει τη συγκατάθεση, και μετέπειτα εμπιστοσύνη, του διευθυντή. Εφόσον λοιπόν ο **διευθυντής** ήταν θετικός σε θέματα διεξαγωγής ερευνών στο σχολικό περιβάλλον, νοουμένου ότι δε θα παρεμποδιζόταν το εκπαιδευτικό έργο των δασκάλων, η ερευνήτρια ξεκίνησε να αναπτύσσει προσωπικές σχέσεις με τις δασκάλες του σχολείου. Παρόλα αυτά, οι συμμετέχοντες αντιμετώπισαν με διαφορετικό τρόπο την ερευνήτρια. Υπήρχαν αρκετές δασκάλες οι οποίες την *υποδέχτηκαν* χωρίς να προβάλλουν αντιστάσεις στην πρόσβαση της στις τάξεις τους, και μερικές που ένιωθαν *άβολα* με την παρουσία της, είτε λόγω ανασφάλειας είτε λόγω της «αυθαίρετης εισόδου» της ερευνήτριας στον «προσωπικό τους χώρο».

Εξετάζοντας πιο αναλυτικά τις υποομάδες των συμμετεχόντων στο θέμα πρόσβασης, παρατηρήθηκε ότι οι **γονείς** ήταν οι μόνοι που έδειξαν να εμπιστεύονται *άμεσα* την ερευνήτρια. Χωρίς υπερβολικές επεξηγήσεις εκ μέρους της ερευνήτριας ή ερωτήσεις από την πλευρά των γονέων, η ερευνήτρια και οι γονείς ήρθαν σε μια αμοιβαία κατανόηση ότι κύριο τους μέλημα ήταν η πετυχημένη εκπαιδευτική και κοινωνική ένταξη των παιδιών. Οι γονείς που έλαβαν μέρος στην έρευνα παρουσιάστηκαν πρόθυμοι να συμμεριστούν εμπειρίες και προσωπικές τους σκέψεις, αγωνίες και προβληματισμούς με την ερευνήτρια, μετά από μια σύντομη εισαγωγή της τελευταίας αναφορικά με το σκοπό και τη μεθοδολογία της έρευνας.

Οι πλείστες **γενικές δασκάλες** και η **λογοθεραπεύτρια** ένιωθαν άνετα με την παρουσία της ερευνήτριας στη γενική τάξη, και έκαναν το μάθημά τους χωρίς να

δίνουν σημασία στην προσέλευση της τελευταίας. Αυτή η ομάδα εκπαιδευτικών δε θεωρούσε την ερευνήτρια ως εκφοβιστικό παράγοντα, καθώς έδειχνε να αντιλαμβάνεται την αναγκαιότητα διεξαγωγής αυτής της έρευνας. Στο συμπέρασμα αυτό κατέληξε η ερευνήτρια λόγω του ενδιαφέροντος και της οικειότητας που έδειξαν αρκετές δασκάλες και στο γεγονός ότι οι πλείστες ήταν νεαρές και με μεταπτυχιακή μόρφωση, και ως εκ τούτου ήταν δεκτικές στη διεξαγωγή μεταπτυχιακών ερευνών.

Δύο **γενικές δασκάλες** ωστόσο αντιμετώπισαν την ερευνήτρια με αρκετή επιφύλαξη. Μέσα από την παρατήρηση και τις προσωπικές συζητήσεις μαζί τους, διαφάνηκε ότι οι δασκάλες είχαν αρκετές ανασφάλειες αναφορικά με τη διδασκαλία παιδιών με αναπηρία και για αυτό ένιωθαν άβολα με την παρουσία της ερευνήτριας στην τάξη τους. Και οι δυο εκπαιδευτικοί προσέγγιζαν την ερευνήτρια κατά τη διάρκεια των μαθημάτων για να «*απολογηθούν*» για παράγοντες που απέκλειαν τα παιδιά από το να συμμετέχουν στο μάθημα, όπως η φασαρία στην τάξη, παιδιά που δεν πειθαρχούνταν εύκολα, η έλλειψη γνώση των ιδίων για θέματα διαφοροποίησης και ένταξης, και η υπερβολική ύλη του αναλυτικού προγράμματος. Η ερευνήτρια σε αυτές τις περιπτώσεις ενημέρωνε μεν τις εκπαιδευτικούς ότι στόχος της ήταν να εξετάσει την ένταξη των παιδιών με αναπηρία στις γενικές τάξεις, αλλά τις διαβεβαίωνε επίσης ότι δεν είχε σκοπό να αξιολογήσει το μάθημα τους οικειοποιώντας το ρόλο του επιθεωρητή. Με αυτό τον τρόπο οι γενικές δασκάλες ένιωθαν πιο άνετα στη διεξαγωγή του μαθήματός τους, αν και η μια εκ των δύο εξακολουθούσε να αναζητά την επαφή με την ερευνήτρια και την επιβεβαίωση ότι «*είναι εντάξει*», μέχρι και το τέλος της τρίμηνης παρατήρησης.

Δύο **ειδικές δασκάλες** μαζί με τις **συνοδούς** αντιμετώπισαν με αρκετή καχυποψία την ερευνήτρια. Στο ημερολόγιό της η τελευταία σημείωσε πολυάριθμες φορές ότι οι συνοδοί την προσέγγιζαν αρκετά *καχύποπτα* τις πρώτες εβδομάδες, και ήθελαν να μάθουν περισσότερα πράγματα για τις *σημειώσεις* που έπαιρνε κατά τη διάρκεια των παρατηρήσεων. Η ειδική δασκάλα έκανε την ίδια ερώτηση σε αρκετές περιστάσεις, καθώς ήθελε να γνωρίζει *συγκεκριμένα* τι ερευνούσε και τι παρατηρούσε η ερευνήτρια. Η ερευνήτρια απάντησε σε όλες τις ερωτήσεις των συμμετεχόντων και εξήγησε ότι οι παρατηρήσεις αφορούσαν τις εκπαιδευτικές μεθόδους και συμπεριφορά των δασκάλων και κατ' επέκταση την ανταπόκριση των παιδιών σε αυτές. Η αρχική ανησυχία των ειδικών δασκάλων αφορούσε περισσότερο το κατά πόσον η παρουσία της ερευνήτριας λειτουργούσε και ως *αξιολόγηση* του έργου τους από ένα «*παρείσακτο*» στο χώρο τους. Μετά τις πρώτες τρεις εβδομάδες παρατήρησης, και αφού οι ειδικές δασκάλες παρατήρησαν ότι η ερευνήτρια *μοίραζε* το χρόνο της στις ειδικές μονάδες και γενικές τάξεις, οι ειδικές δασκάλες παρουσιάζονταν πιο άνετες και διεξήγαγαν το μάθημά τους χωρίς να δίνουν ιδιαίτερη σημασία στην παρουσία της ερευνήτριας.

Πέρα από τη φυσική παρουσία της ερευνήτριας στο χώρο των ειδικών και γενικών δασκάλων, ρόλο στην επίτευξη σχέσεων εμπιστοσύνης διαδραμάτισαν και οι μεταξύ τους προσωπικές σχέσεις. Η δημιουργία, διατήρηση και ενίσχυση των σχέσεων εμπιστοσύνης μεταξύ ερευνήτριας και συμμετεχόντων αποτελεί, σύμφωνα και με τον Barton (2005), μια απαιτητική διαδικασία, που βασίζεται στο συνεχή αναστοχασμό της πρώτης. Μέσα από τον κριτικό αναστοχασμό, η ερευνήτρια κατέληξε ότι για να δημιουργήσει με επιτυχία σχέσεις εμπιστοσύνης με τους συμμετέχοντες έπρεπε να τους παρέχει *ευκαιρίες έκφρασης* των σκέψεων τους, να είναι μια *καλή ακροάτρια*

ώστε να νιώθουν άνετα, και να προσπαθεί εκ των υστέρων να εξετάσει τις απόψεις τους υπό το πρίσμα των δικών τους εμπειριών και βιωμάτων.

Ως εκ τούτου, η ερευνήτρια, καθ' όλη τη διάρκεια της παρατήρησης, έδινε ευκαιρίες στους/στις συμμετέχοντες να συζητήσουν τις απόψεις τους, να διηγηθούν εμπειρίες, ή να μιλήσουν για ο,τιδήποτε τους απασχολούσε. Αυτό συνέβαινε περισσότερο κατά τη διάρκεια των διαλειμμάτων, όταν οι δασκάλες παιδονομούσαν και η ερευνήτρια μπορούσε να μιλήσει μαζί τους ατομικά, ή σε δυάδες, χωρίς να υπάρχει το τυποποιημένο ύφος της συνέντευξης. Περαιτέρω, σε όλες τις συναναστροφές με τους συμμετέχοντες, η ερευνήτρια πρόσεχε ιδιαίτερα τους λεκτικούς και μη λεκτικούς τρόπους επικοινωνίας, τη στάση του σώματος, τις χειρονομίες και τις εκφράσεις του προσώπου της (Cohen et al., 2007). Έτσι, έκανε μια έντονη προσπάθεια να είναι ένας καλός ακροατής, και να εκτιμά τις προσωπικές εμπειρίες και καθημερινές ιστορίες που οι συμμετέχοντες μοιράζονταν με αυτήν. Εν τέλει, αυτές οι κοινές εμπειρίες με τους συμμετέχοντες έκαναν δυνατή μια εις βάθος ανάλυση των απόψεων τους, καθώς η ερευνήτρια αναγνώριζε τις δυσκολίες που αντιμετώπιζαν και τη λογική πίσω από τις πράξεις τους.

Ισορροπία μεταξύ Ερευνήτριας και Συμμετεχόντων

Οι σχέσεις μεταξύ της ερευνήτριας και των συμμετεχόντων δεν ήταν πάντοτε ομαλές. Υπήρχαν προβληματισμοί για τις διαφορετικές αντιλήψεις που είχε ο καθένας και ενίοτε έντονα συναισθήματα για τη δράση των συμμετεχόντων και των παιδιών. Επί καθημερινής βάσεως η ερευνήτρια έπρεπε να τηρεί τις ισορροπίες στις σχέσεις της με τους/ τις συμμετέχοντες, ασχέτως εάν παρουσιάζονταν μπροστά της συμπεριφορές, απόψεις και χαρακτηρισμοί με τους οποίους διαφωνούσε ή συμφωνούσε. Στην προσπάθειά της να αφήνει τους/τις συμμετέχοντες να εκφράζονται ελεύθερα, χωρίς να καλουπώνει και να κατευθύνει τις απόψεις τους ανάλαβε έναν πολύπλοκο ρόλο· να δείχνει κατανόηση σε όσα της εκμυστηρεύονταν, να μην αντιδρά εάν συμφωνούσε ή διαφωνούσε, και να προσπαθεί εκ των υστέρων να επεξηγήσει και να αναλύσει όσα έγιναν. Η επίπονη προσπάθεια για επίτευξη ισορροπίας υπήρχε τόσο κατά τη διάρκεια των παρατηρήσεων όσο και των συνεντεύξεων, κυρίως αναφορικά με συμπεριφορές που απογοήτευαν ή ενθουσίαζαν την ερευνήτρια, αλλά και συναναστροφές με έντονη συναισθηματική φόρτιση.

Πιο συγκεκριμένα, η ερευνήτρια ένιωθε πολλές φορές την ανάγκη να **αντιδράσει** στη συμπεριφορά συγκεκριμένων δασκάλων, τις στιγμές που θεωρούσε ότι *αδικούνταν* τα παιδιά με αναπηρία. Το ακόλουθο παράδειγμα αφορά την ένταξη δύο παιδιών με αναπηρία στη σχολική παρέλαση. Ενώ τα παιδιά επιθυμούσαν να ενταχθούν και το εξέφραζαν έντονα για αρκετές μέρες, η ειδική δασκάλα απέκλειε το γεγονός. Θεωρούσε ότι δεν μπορούσαν να περπατήσουν με σωστό βηματισμό και ότι θα έπρεπε να τα «τρέχει από πίσω». Η αντίδραση της ερευνήτριας πραγματοποιήθηκε όσο το δυνατόν πιο ήπια, με μια απλή ερώτηση, «Γιατί δε δοκιμάζουν στις πρόβες και μετά αποφασίζετε;». Η απάντηση της ειδικής δασκάλας ήταν αρνητική. Στο ημερολόγιο της ερευνήτριας, που σε πολλές περιπτώσεις χρησίμευε ως μέσο εκτόνωσης, αναγράφεται το εξής απόσπασμα για το περιστατικό:

«Απαράδεκτη η συμπεριφορά της ειδικής δασκάλας. Αποκλείει τα παιδιά από την παρέλαση χωρίς κανένα λόγο, κυριολεκτικά. Έχει χαμηλές προσδοκίες, δεν πιστεύει στις ικανότητές τους. Τους θεωρεί εξαρτημένους, ότι θέλουν κάποιο να τους τρέχει από πίσω. Ουσιαστικά

η ίδια τους καθιστά εξαρτημένους, μέσα από ένα ατομικό πρόγραμμα εκπαίδευσης που περιορίζει τις συναναστροφές με συμμαθητές και με γενικούς δασκάλους, (και) που τους απομακρύνει από ενδιαφέροντα μαθησιακά περιβάλλοντα. Η εξάρτηση των παιδιών της ειδικής μονάδας είναι πασιφανής» (27/10/2010).

Καθώς η ερευνήτρια θεωρούσε ότι ρόλος της είναι η προάσπιση των δικαιωμάτων των παιδιών για ισότιμη συμμετοχή και ένταξη (Barton, 2005), ένιωθε σε πολλές στιγμές *περιορισμένη* από το γεγονός ότι δεν μπορούσε να προκαλέσει ουσιαστική αλλαγή σε αυτά που διαδραματίζονταν μπροστά της. Από τη μια επιθυμούσε την ένταξη των παιδιών στις κοινωνικές δραστηριότητες, και από την άλλη δεν μπορούσε να *αναγκάσει* την ειδική δασκάλα να σκεφτεί διαφορετικά, ή να την *πιέζει* να κάνει αυτό που η ίδια θεωρούσε σωστό. Μια τέτοια συμπεριφορά θα έθετε σε κίνδυνο την *πρόσβαση* της ερευνήτριας στο σχολικό περιβάλλον και στην ειδική μονάδα, ενώ θα διακινδύνευε να χάσει πολύτιμο υλικό από το τι συνέβαινε καθημερινά στο συγκεκριμένο σχολείο.

Από την άλλη, υπήρχαν και περιπτώσεις όπου η ερευνήτρια ήθελε να **επιβραβεύσει** και να **συγχαρεί** τις δασκάλες που λειτουργούσαν λαμβάνοντας υπόψη τα παιδιά με αναπηρίες που εντάσσονταν στην τάξη της. Αυτό συνέβαινε όταν γενικές δασκάλες εφαρμόζαν διαφοροποιημένη διδασκαλία και τα παιδιά που εντάσσονταν στις τάξεις τους είχαν θετικές συναναστροφές τόσο με τις ίδιες όσο και με τους συνομήλικούς τους. Το ακόλουθο παράδειγμα αφορά ένα *εναλλακτικό* μάθημα Θρησκευτικών στο οποίο εντάσσονταν δύο παιδιά με αναπηρία, που πραγματοποιήθηκε τις ημέρες που διεξαγόταν ο Ραδιομαραθώνιος. Αξίζει να αναφέρουμε ότι ο Ραδιομαραθώνιος είναι ένα ετήσιο φιλανθρωπικό δρώμενο που συλλέγει *χρήματα* για παιδιά με *«ειδικές ανάγκες»* και χρησιμοποιεί *συναισθηματικά* σλόγκαν, όπως *«Μόνο η αγάπη μπορεί»*. Καλλιεργεί λοιπόν μια κουλτούρα φιλανθρωπίας στο ευρύτερο κοινωνικό σύνολο τα τελευταία είκοσι χρόνια στην Κύπρο, με σημαντικό αντίκτυπο στην εκπαίδευση (Phtiaka, 1999; 2007).

Η συγκεκριμένη γενική δασκάλα αντιμετώπισε με διαφορετικό τρόπο το *«θεσμό»* του Ραδιομαραθωνίου και τα παιδιά με αναπηρίες. Αντί να μιλήσει για αγάπη, φιλανθρωπία και χρηματική βοήθεια, καταπιάστηκε με τις έννοιες της *διαφορετικότητας* και της *αποδοχής*, διδάσκοντας το παραμύθι *«Ελμερ, ο παρδαλός ελέφαντας»*. Όλα τα παιδιά στην τάξη συμμετείχαν και υπήρχε ένα ευχάριστο κλίμα ανάμεσα τους, ενώ μετά την παρακολούθηση του συγκεκριμένου μαθήματος η γενική δασκάλα παρουσιάστηκε ευχαριστημένη. Η ερευνήτρια κατέγραψε στο ημερολόγιό της: *«Επιτέλους! Κάτι διαφορετικό στο σχολείο. Το σημερινό μάθημα ήταν πολύ καλό για τα παιδιά, φάνηκαν να το απολαμβάνουν, χωρίς να συνδέουν την αποδοχή των άλλων με τη φιλανθρωπία» (21/10/2010).*

Κατά την αλληλεπίδραση της ερευνήτριας με τους/τις συμμετέχοντες, υπήρχαν και περιπτώσεις όπου παρουσιάστηκε **έντονη συναισθηματική φόρτιση**. Αυτό συνέβηκε κυρίως στις συνεντεύξεις με τους γονείς των παιδιών με αναπηρία, οι οποίοι όχι μόνο *καλωσόρισαν* τη διεξαγωγή της έρευνας αλλά παρουσίασαν στην ερευνήτρια *προσωπικές* τους εμπειρίες και βιώματα. Μια συνέντευξη με τη μητέρα ενός παιδιού με αυτισμό προκάλεσε έντονα συναισθήματα στην ερευνήτρια, καθώς η μητέρα αποκάλυπτε τις δυσκολίες που συναντά καθημερινά αναφορικά με την αποδοχή της αναπηρίας του παιδιού της. Η μητέρα ανέφερε,

«Όμως ακόμα και σήμερα υπάρχει διάκριση. Δεν έμαθε ο κόσμος να δέχεται τη διαφορετικότητα. Έτυχε άτομα που ήρθαν σπίτι μου και είδαν το μωρό για πρώτη φορά. Εμένα αν δεν με ρωτήσεις δε θα σου πω. Για εμένα το μωρό μου είναι το ίδιο με όλα τα μωρά. Έτυχε που ήρθαν άτομα, έβλεπαν και δεν έλεγαν κάτι. Έτυχε και που με ρώτησαν (...) «είναι άρρωστος;», και όποιος με ρωτήσει αυτήν την ερώτηση απαντώ την ίδια απάντηση «άρρωστοι άνθρωποι δεν υπάρχουν, υπάρχουν άρρωστα μυαλά». Δέχομαι να μου πεις είναι ιδιαίτερος, αλλά δεν είναι άρρωστος. Τι αρρώστια έχει; Να μου πεις έχει αναπηρία, να σου πω να! Η αρρώστια είναι άλλο πράγμα...»

Αυτή η συνέντευξη προκάλεσε τόσο έντονα συναισθήματα, ώστε σε μερικές περιπτώσεις τόσο η μητέρα, όσο και η ερευνήτρια έκλαιγαν ανοιχτά, χωρίς να συγκρατούν τον εαυτό τους. Υπήρχε ανάμεσα τους η αλληλοκατανόηση για τις αδικίες που γίνονται εις βάρος των παιδιών καθημερινά και για τις ευθύνες του καθενός που έρχεται σε επαφή μαζί τους, είτε είναι γονέας, εκπαιδευτικός ή ερευνήτης/τρια. Αν και σε αυτές τις περιπτώσεις ήταν δύσκολο για την ερευνήτρια να διαχωρίσει τη θέση της και να αποστασιοποιηθεί από τη συνέντευξη, εντούτοις τα συναισθήματα των μητέρων και η πρόθεσή τους να τα μοιραστούν με αυτήν έχει τεράστια σημασία. Τελικά, στόχος της ερευνήτριας σε αυτές τις περιπτώσεις δεν ήταν να διαχωρίσει στον εαυτό της από τη συνέντευξη, αλλά να ενστερνιστεί το απρόσμενο αυτό γεγονός και να το συμπεριλάβει ως σημαντικό στοιχείο των αποτελεσμάτων της. Για τη σχέση αυτή γονιού-ερευνήτη η Φτιάκα (2003: 87) αναφέρει χαρακτηριστικά:

«...πώς μπορείς να μετρήσεις τα συγκρατημένα δάκρυα στα μάτια μιας μητέρας που μιλάει για τα προβλήματα του παιδιού της (...) καλείσαι να δώσεις φωνή σε άτομα που απουσιάζουν, που η φωνή τους πρέπει να ακουστεί, και που τη φωνή αυτή την άκουσες πιθανώς εσύ (ως ερευνήτης ή ερευνήτρια) να υψώνεται σε τόνους αγωνίας. Και την αγωνία αυτή πρέπει να τη μεταδώσεις στα πορίσματα της ερευνητικής μελέτης.»

Καταληκτικά Σχόλια: Ερευνητική Διαδικασία, Ιδεολογία και Πολυπλοκότητα

Ο αναστοχασμός και η συνεχής κριτική σκέψη της ερευνήτριας αποτελούσε αναπόσπαστο στοιχείο της ερευνητικής διαδικασίας, καθώς αναγνωρίζεται ότι η ερευνήτρια δεν είναι ένα αντικειμενικό όργανο που απλώς διεξάγει μια έρευνα. Αν και η ερευνήτρια χρειάστηκε να μελετήσει και να ενισχύσει τις δεξιότητες και γνώσεις της προτού ξεκινήσει την ερευνητική της δράση, αποδεχόμαστε ότι ως άτομο φέρει αξίες, πιστεύω, χαρακτηριστικά και εμπειρίες που πιθανώς να μην έφερε κάποιος/α άλλος/η ερευνητής/τρια. Η χρήση εξάλλου του αναστοχαστικού ημερολόγιου που κρατούσε η ερευνήτρια τη βοήθησε στο να αναγνωρίζει ότι αποτελεί και η ίδια μέρος της ερευνητικής δραστηριότητας και ότι δεν εξαιρείται από αυτήν.

Πέρα από αυτό, η ερευνητική διαδικασία, εκτός από πολύπλοκη, απαιτητική και επίπονη, έχει και πολιτικό χαρακτήρα. Ως εκ τούτου, η ίδια η ερευνήτρια δεσμεύεται να χρησιμοποιήσει τις γνώσεις της ώστε να ενδυναμώσει τα άτομα με αναπηρίες, και να προωθήσει το αίτημα για ισότιμη συμμετοχή και ένταξη στην κοινωνία (Barton, 2005). Στόχος της δεν είναι η διαιώνιση διαχωριστικών πρακτικών αλλά η άρση όλων

των εμποδίων για κοινωνική και εκπαιδευτική ένταξη. Η Lynch (1999) εξάλλου δηλώνει ότι η έρευνα που ασχολείται με θέματα ανισοτήτων θα πρέπει να αναλύει τα μοτίβα ανισοτήτων, να εξηγά και να κατανοεί γιατί παρουσιάζονται, και μετέπειτα να εντοπίζει πυρήνες ισότητας στους οποίους να στοχεύει. Με αυτή τη βάση θα πρέπει τελικά να γίνονται εισηγήσεις για πολιτικές, στρατηγικές και πρακτικές που προωθούν την *ουσιαστική ένταξη όλων*.

Αναφορές

Ελληνόφωνες

Φτιάκα, Ε. (2003). Ένα ταξίδι στη γνώση: Ποιοτική Μεθοδολογία και Έρευνα, *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 132-133: 85-92.

Αγγλόφωνες

Angelides, P., Michailidou, A. (2007). Exploring the Role of ‘Special Units’ in Cyprus Schools: A Case Study. *International Journal of Special Education*, 22(2): 86-94.

Ainscow, M., (2005). Developing Inclusive Education Systems: What are the levers for change? *Journal of Educational Change*, 6, 109–124.

Allan, J. (2010). *Rethinking Inclusive Education, the Philosophers of Difference in Practice*. Springer.

Armstrong, F. (2003). *Inclusive Education: Cross-Cultural Perspectives, Spaced Out: Policy, Difference and the Challenge of Inclusive Education*. Kluwer Academic Publishers.

Barnes, C., Mercer, G. & Shakespeare, T. (1999). *Exploring Disability: A Sociological Perspective*. Polity Press.

Barton, L. (2005). Emancipatory research and disabled people: some observations and questions. *Educational Review*, 57(3): 317-327.

Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. (2007). *Research Methods in Education* (4th ed.), London: Routledge-Falmer.

Gillham, B. (2000). *Case Study Research Methods*. Continuum.

Kitchin, R. (2000). The Researched Opinions on Research: disabled people and disability research. *Disability & Society*, 15(1): 25-47.

Lynch, K. (1999). Equality Studies, the Academy and the Role of Research in Emancipatory Social Change. *The Economic and Social Review*, 30(1): 41-69.

Patton, M.Q. (2002). *Qualitative Research and Evaluation Methods*. Sage Publications.

Phtiaka, H. (2007). Educating the Other: a journey in Cyprus time and space. In L. Barton & F. Armstrong (eds.) (2007) *Policy, Experience and Change; Cross-Cultural reflections on Inclusive Education*. London: Springer Books.

Phtiaka, H. (1999). Disability, Human Rights and Education in Cyprus. In L. Barton & F. Armstrong (eds.) (1999). *Disability, Human Rights and Education: Cross Cultural Perspectives*. Milton Keynes: Open University Press.

Slee, R. & Allan, J. (2001). Excluding the included: a reconsideration of inclusive education. *International Studies in Sociology of Education*, 11(2): 173-192.