

ΤΕΧΝΗ ΣΤΗ ΣΧΟΛΙΚΗ ΚΟΙΝΩΝΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ: ΜΙΑ ΠΑΡΕΜΒΑΣΗ ΠΡΟΛΗΨΗΣ ΤΗΣ ΚΟΙΝΩΝΙΚΗΣ ΑΠΟΜΟΝΩΣΗΣ ΚΑΙ ΠΕΡΙΘΩΡΙΟΠΟΙΗΣΗΣ ΜΑΘΗΤΗ ΓΥΜΝΑΣΙΟΥ ΣΤΗ ΣΥΜΠΕΡΙΛΗΠΤΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

Φαρμάκη, Στυλιανή¹

Περίληψη

Το παρόν άρθρο επιδιώκει να συμβάλει στην επαύξηση της γνώσης και πρακτικής στο πεδίο της τέχνης στη σχολική κοινωνική εργασία. Παρουσιάζει μία μελέτη περίπτωσης, που αναφέρεται σε μια παρέμβαση κοινωνικής εργασίας με στόχο την ένταξη και συμπερίληψη μαθητή με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στο γενικό Γυμνάσιο. Σκοπός της παρέμβασης ήταν η πρόληψη της κοινωνικής απομόνωσης και περιθωριοποίησης ενός μαθητή Γυμνασίου με ιδιαίτερο ψυχοκοινωνικό προφίλ και παρατηρούμενες δυσκολίες προσαρμογής στο σχολικό πλαίσιο, κατόπιν σχετικού αιτήματος των εκπαιδευτικών του.

Περιγράφεται η διαδικασία εκτίμησης της περίπτωσης υπό το πρίσμα της οικοσυστημικής θεωρίας, καθώς και ο σχεδιασμός και η υλοποίηση της παρέμβασης που κρίθηκε κατάλληλη και στηρίχθηκε στην προσέγγιση των δυνατών σημείων και της ενδυνάμωσης. Βασικό εργαλείο αποτέλεσαν οι δημιουργικές τέχνες και οι δια-καλλιτεχνικές δραστηριότητες (δημιουργία βίντεο από το μαθητή βάσει των ειδικών ενδιαφερόντων του, σε συνδυασμό με μουσική και χορό). Ορισμένοι από τους επιμέρους στόχους ήταν η προώθηση της ισότιμης και ενεργού συμμετοχής του στη σχολική ζωή, η ενίσχυση της συναισθηματικής του έκφρασης και η βίωση αποδοχής από ομηλίκους. Η αποτελεσματικότητα της παρέμβασης διαφάνηκε τόσο σε ατομικό-οικογενειακό όσο και σε σχολικό-κοινωνικό επίπεδο, ισχυροποιώντας τη θέση ότι η τέχνη αποτελεί ένα ελκυστικό μέσο για τη σχολική κοινωνική εργασία, ικανό να ασκήσει επίδραση στα εμπλεκόμενα συστήματα, λειτουργώντας ενισχυτικά για το μαθητή και την ένταξή του.

Λέξεις κλειδιά: *Τέχνη, σχολική κοινωνική εργασία, οικοσυστημική προσέγγιση, προσέγγιση δυνατών σημείων*

Εισαγωγή

Το παρόν άρθρο αναφέρεται σε μια παρέμβαση σχολικής κοινωνικής εργασίας στο πλαίσιο της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης, με κύριο εργαλείο τη χρήση της τέχνης. Σκοπός της ήταν η πρόληψη

1. Κοινωνική Λειτουργός, ΜΑ, Μουσικός

της κοινωνικής απομόνωσης και περιθωριοποίησης ενός μαθητή Γυμνασίου, με ιδιαίτερο ψυχοκοινωνικό προφίλ και παρατηρούμενες δυσκολίες προσαρμογής στο σχολικό πλαίσιο, κατόπιν σχετικού αιτήματος των εκπαιδευτικών του.

Η παρέμβαση βασίστηκε στην οικοσυστημική θεώρηση, κεντρικό σημείο της οποίας αποτελεί η θέση ότι οι δυσκολίες του ατόμου δεν αποτελούν ατομικές αδυναμίες, αλλά σχετίζονται με τις δυναμικές αλληλεπιδράσεις που διαμείβονται ανάμεσα στα διάφορα συστήματα στα οποία μετέχει. Πρόκειται για κυκλική και όχι γραμμική αιτιατή σχέση, όπου τα συστήματα «άτομο» (μαθητής) και «περιβάλλον» (φυσικό και κοινωνικό) αλληλεπιδρούν και αλληλοεπηρεάζονται (Κανδυλάκη, 2008). Η τέχνη αποτελεί εδώ το “μέσο” που επιχειρεί να κάνει τη διαφορά στα συνήθη σχήματα αλληλεπίδρασης, επιδιώκοντας αλλαγή τόσο στις ισχύουσες αντιλήψεις και στάσεις απέναντι στο μαθητή, όσο και στη δική του 'αίσθηση εαυτού' στη σχολική κοινότητα.

Οι προσεγγίσεις των δυνατών σημείων και της ενδυνάμωσης αποτέλεσαν γόνιμο έδαφος για την παρέμβαση που κρίθηκε κατάλληλη και εφαρμόστηκε, εστιάζοντας στο ενεργητικό του μαθητή, τα αποθέματα δύναμης, τις ικανότητες και τα ιδιαίτερα ενδιαφέροντά του (Καλλινικάκη, 2011) στοχεύοντας παράλληλα στη συναισθηματική του έκφραση, την ενίσχυση της ποιότητας των σχέσεών του με ομήλικους και την ενεργό και ισότιμη συμμετοχή του στη σχολική ζωή. Η τέχνη εν προκειμένω λειπούργησε για το μαθητή ως μέσο ενδυνάμωσης, ανάδειξης δυνατοτήτων, ευκαιριών και ικανοτήτων.

Στη συνέχεια, αναλύεται το θεωρητικό υπόβαθρο στο οποίο στηρίχθηκε η εκτίμηση της περίπτωσης και η επιλογή της παρέμβασης. Ακολουθεί η περιγραφή του πλαισίου της συνεργασίας, η διαδικασία διερεύνησης και εκτίμησης της περίπτωσης, η διατύπωση υποθέσεων, ο σχεδιασμός και η εφαρμογή της παρέμβασης. Το άρθρο ολοκληρώνεται με την αποτύπωση του απόηχου και των πεδίων στα οποία συνέβαλλε η παρέμβαση, δίνοντας έμφαση σε δυνατότητες και προοπτικές που προέκυψαν μετά το πέρας της, τόσο για τον ίδιο το μαθητή, όσο και για τους λοιπούς εμπλεκομένους στη συνεργασία.

1.Θεωρητικό Πλαίσιο

1.1. Η οικοσυστημική θεώρηση στο σχολείο

Ο Bronfenbrenner (1977), εισηγητής του οικολογικού μοντέλου, διέκρινε πολλαπλά επίπεδα στο περιβάλλον του ατόμου, με βασικό το μικροσύστημα ή αλλιώς «σύστημα του ατόμου». Αυτό αφορά την οικογένεια, το σχολείο, την εργασία ή οποιοδήποτε περιβάλλον με το οποίο το άτομο έχει τακτικές αλληλεπιδράσεις. Το φυσικό περιβάλλον, η διαδικασία ανάπτυξης του ατόμου και η διάσταση του χρόνου συγκαταλέγονται επίσης στο μικροσύστημα (Forte, 2000). Το μεσοσύστημα

αφορά στα συστήματα σχέσεων που αναπτύσσονται ως απόρροια των αλληλεπιδράσεων μεταξύ των μικροσυστημάτων. Στο μακροσύστημα εμπεριέχονται θεσμοί που ασκούν έμμεση επίδραση: τυπικοί και άτυποι θεσμοί, οργανισμοί, δομές, το ευρύτερο πλαίσιο της κοινότητας, τα μέσα μαζικής ενημέρωσης, η διακυβέρνηση σε κεντρικό, περιφερειακό και τοπικό επίπεδο κ.ά. (Bronfenbrenner, 1977).

Η διαγνωστική εκτίμηση της κοινωνικής εργασίας με βάση το οικολογικό μοντέλο επικεντρώνεται στο περίπλοκο οικολογικό σύστημα: άτομο, οικογένεια, το 'όλο' περιβάλλον, επικοινωνιακές σχέσεις, πηγές τροφοδότησης, πηγές ενίσχυσης και κοινωνικές και επικοινωνιακές δεξιότητες (Μουζακίτης, 2011). Ο σχεδιασμός των παρεμβάσεων εστιάζει στο άτομο- μαθητή και το περιβάλλον (Κατσαμά, 2014α) και προϋποθέτει την ολοκληρωμένη και διεξοδική διερεύνηση και εκτίμηση των αναγκών και των συνθηκών που χαρακτηρίζουν τα συστήματα στα οποία εντάσσεται (Openshaw, 2008).

Ο κίνδυνος να θεωρηθούν τα σχολικά προβλήματα ζητήματα που ανάγονται αποκλειστικά στην οικογενειακή σφαίρα, οδήγησε στη θεώρηση των σχολικών προβλημάτων ως «δια-συστημικά προβλήματα» ανάμεσα στους μαθητές, τους δασκάλους, την τάξη και την οικογένεια (Osterhold & Eckhardt, 1985· Hess & Mueller, 1985· Palmowski, 1995 στο Schlippe & Schweitzer 2008: 289-290). Το εν λόγω οργανωμένο σύστημα σκέψης επηρέασε και την οπτική της κοινωνικής εργασίας αναφορικά με τα παρουσιαζόμενα προβλήματα στο σχολικό χώρο (Κατσαμά, 2014α).

Σύμφωνα με τη σύγχρονη συστημική σκέψη, όπως αυτή εκφράστηκε από τους Schlippe & Schweitzer (2008), γύρω από μια συμπεριφορά ή ένα θέμα, που μπορεί να παρουσιαστεί και τυχαία, ενδέχεται να αναπτυχθούν επικοινωνίες που σχετίζονται με κάποιο πρόβλημα. Το πρόβλημα δε θεωρείται έκφραση μιας έμφυτης δυσλειτουργίας (παθολογίας) του συστήματος αλλά συνέπεια μια διασύνδεσης καταστάσεων. Η θέση αυτή σχετίζεται με τη θεωρία του κοινωνικού κονστρουκτιβισμού σύμφωνα με την οποία η ανθρώπινη πραγματικότητα κατασκευάζεται κοινωνικά μέσω των διαδικασιών της ανθρώπινης επικοινωνίας σε ένα συγκεκριμένο ιστορικό πλαίσιο.

Στο ίδιο πνεύμα και οι παρεμβάσεις δεν είναι απαραίτητο να στοχεύουν στην «εξυγίανση» του κοινωνικού συστήματος στο οποίο παρατηρείται και ανάγεται το πρόβλημα, αλλά στην αλλαγή στις «επικοινωνίες» γύρω από αυτό. Η εστίαση των παρεμβάσεων μπορεί επομένως να προσανατολιστεί και σε εντελώς διαφορετικά επίπεδα λύσεων. Θεωρείται ότι το πρόβλημα έχει λυθεί όχι όταν αλλάξει το σύστημα, αλλά όταν οι σημαντικοί τουλάχιστον άνθρωποι γύρω από αυτό πιστεύουν ότι έχει λυθεί (Schlippe & Schweitzer, 2008). Περισσότερο αποτελεσματικές θεωρούνται οι ολιστικές παρεμβάσεις σε πολλαπλούς αποδέκτες (δάσκαλοι, γονείς, συμμαθητές, φίλοι) και σε ποικίλα επίπεδα (σχολείο, κατοικία, κοινότητα) (Dupper, 2003).

1.2. Οι προσεγγίσεις των δυνατών σημείων και της ενδυνάμωσης

Η προσέγγιση των δυνατών σημείων αντιτίθεται στις συντηρητικές, βασισμένες στην παθολογία και προσανατολισμένες στο πρόβλημα προσεγγίσεις (Staudt, Howardw & Drake 2001). Αποτελεί μια εναλλακτική στα μοντέλα που επικεντρώνονται στα ελλείμματα του ατόμου και της κοινωνίας, δεδομένου ότι αναζητά δυνατά σημεία που ενυπάρχουν τόσο στο άτομο όσο και στην κοινωνία (Rothman, 2010).

Η κύρια στόχευση των παρεμβάσεων δεν αφορά πρωτίστως στα προβλήματα και τις ανησυχίες του ατόμου (Miley, O'Melia & DuBois, 2001), αλλά στις δεξιότητες, τις ικανότητες, τα talέντα και τα κίνητρά του (Salebeey, 1996). Επιμέρους στόχοι μπορεί να είναι η επιβεβαίωση και ανάπτυξη αξιών, η προσωπική εξέλιξη, η εξέλιξη της ιδιότητας του ατόμου ως ενεργού μέλους της κοινότητας και η υλοποίηση στόχων και ιδανικών (Salebeey, 1996). Το κοινωνικό περιβάλλον γίνεται αντιληπτό ως ένα πεδίο πλούσιο σε πόρους και δυνατότητες, αποτελούμενο από ανθρώπους και θεσμικά όργανα που μπορούν να προσφέρουν γνώση, συμπαράσταση, οικονομικούς πόρους, χρόνο και χώρο, στοιχεία που άλλοι μπορεί να χρειάζονται (Saleebey, 1992).

Υπό αυτό το πρίσμα, η κοινωνική εργασία επιδιώκει την ανίχνευση, ανάδυση και μεγέθυνση δυνατοτήτων, ευκαιριών και προσδοκιών στο σχολείο (Καλλινικάκη, 2014α) καθώς και την ενίσχυση δεξιοτήτων των μαθητών, προκειμένου να αντιμετωπίσουν ποικίλες προκλήσεις στο σχολικό περιβάλλον (Κατσαμά 2014α). Παρεμβάσεις σχολικής κοινωνικής εργασίας μπορεί να στοχεύουν στην ανάπτυξη δεξιοτήτων, δυνατοτήτων και talέντων, την αποκόμιση χαράς από τα επιτεύγματα, την εμφύσηση οράματος και προοπτικής, ενώ παράλληλα χαρακτηρίζονται από έμπνευση, ενθουσιασμό, επιβράβευση, θετική αναπλαισίωση των συμπεριφορών και απουσία κριτικής στάσης (Κατσαμά, 2014β).

Η προσέγγιση της ενδυνάμωσης αποτελεί προϊόν της οπτικής των δυνατών σημείων, και αφορά στην παροχή δύναμης, ενίσχυσης και ενθάρρυνσης στο άτομο ώστε να είναι σε θέση να δράσει (Καλλινικάκη, 2011). Ενδυνάμωση σημαίνει ενεργοποίηση δυνάμεων και πόρων του ατόμου, της οικογένειας, της ομάδας και της κοινότητας (Κατσαμά, 2014α). Ο όρος καθιερώθηκε ως εξέλιξη των απόψεων του παιδαγωγού Freire (1970) σύμφωνα με τον οποίο οι καταπιεσμένες ομάδες μπορούν να υπερβούν την κουλτούρα της σιωπής, τη στάση μοιρολατρίας, υποταγής και απομόνωσης και να αναλάβουν δράση για τη μεταμόρφωση της κοινωνικής τους πραγματικότητας. Μέσω της διαδικασίας της ενδυνάμωσης επιχειρείται η ενίσχυση: της αυτοεκτίμησης, της ικανότητας επίλυσης προβλημάτων, της αυτογνωσίας και της διαδικασίας θέσπισης και επίτευξης στόχων (Payne, 2000).

1.3. Η χρήση δημιουργικών τεχνών και δια-καλλιτεχνικών δραστηριοτήτων στη σχολική κοινωνική εργασία

Οι τέχνες μπορούν να αξιοποιηθούν σε παρεμβάσεις που συνδέονται με όλα τα συστήματα (μίκρο-, μέσο- μακρο-), όπως αυτά περιγράφηκαν στο πλαίσιο της οικοσυστημικής θεωρίας (Whipple M.M., 2015). Η καλλιτεχνική δραστηριότητα δύναται να λειτουργήσει ως μορφή διαμεσολάβησης, με σκοπό την επίτευξη κοινωνικής ένταξης, ιδίως ευάλωτων ατόμων που μπορεί να κινδυνεύουν από κοινωνικό αποκλεισμό, ενώ η τέχνη καθίσταται το «όχημα» για την κοινωνική μεταβολή (Τσέργας, 2014). Βασική επιδίωξη της χρήσης της τέχνης σε ομαδικές δραστηριότητες και παρεμβάσεις κοινωνικής εργασίας στα σχολεία αποτελεί η ενδυνάμωση των μαθητών (Κανδυλάκη, 2009), ενώ με τη θεραπεία μέσω της τέχνης μπορούν να ενδυναμωθούν γονείς, εκπαιδευτικοί και η σχολική κοινότητα στο σύνολό της (Τσέργας, 2014).

Ο Breton (1990) επεσήμανε την αξία ενσωμάτωσης δημιουργικών τεχνών και βασισμένων στη μουσική δραστηριοτήτων στην πρακτική της κοινωνικής εργασίας. Δραστηριότητες κοινωνικής εργασίας που βασίζονται στη μουσική (Delgado, 2000) και το βίντεο (Kelly, 2015) αντλούν από την οπτική των δυνατών σημείων. Καίριος είναι ο ρόλος των τεχνών και στην πρόληψη. Επί παραδείγματι, οι εικαστικές τέχνες χρησιμοποιούνται κατά μόνας ή σε συνδυασμό με άλλες τέχνες για την πρόληψη και την αντιμετώπιση του εκφοβισμού και της βίας στα σχολεία (Τσέργας, 2014).

Η Malchiodi (2005) χρησιμοποιούσε εναλλακτικά τους όρους «εκφραστικές» και «δημιουργικές» θεραπείες αναφερόμενη σε μορφές θεραπείας βασισμένες στα εικαστικά, τη μουσική, το θέατρο, το χορό, την κίνηση, την ποίηση, το παιχνίδι και το παιχνίδι στην άμμο. Επίσης, έκανε λόγο για την προσέγγιση των «ενοποιημένων τεχνών», εννοώντας μια δια-καλλιτεχνική προσέγγιση, η οποία ενσωματώνει δύο ή και περισσότερες μορφές τέχνης. Κάθε μια από αυτές έχει τα διακριτά της χαρακτηριστικά και επιλέγεται ανάλογα με τη χρησιμότητά της κατά περίπτωση. Επί παραδείγματι, μουσικοθεραπευτικές και χοροθεραπευτικές τεχνικές μπορούν να αξιοποιηθούν σε ομαδικό επίπεδο ενθαρρύνοντας τις σχέσεις μεταξύ των μελών και την ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων, ενώ εικαστικές θεραπείες σε ατομικό επίπεδο μπορούν να εγείρουν συναισθήματα και να «ξεκλειδώσουν» πλευρές του νου.

Άλλες δημιουργικές και εκφραστικές τέχνες, όπως το βίντεο και η ποίηση μπορούν να δυναμώσουν «τη φωνή» των νέων, σε συνεργασίες εντός σχολικού πλαισίου και να προάγουν την αυθεντικότητα στις σχέσεις μεταξύ εκπαιδευτικών, διευθυντών και μαθητών (Mitra, 2009). Επίσης, η μουσική είναι γενικά αποδεκτό ότι έχει μια σειρά θεραπευτικών πλεονεκτημάτων σε ό,τι αφορά την ενίσχυση της επικοινωνίας, την αυτοέκφραση, την προσωπική ανάπτυξη και μπορεί να ενσωματωθεί ποικιλοτρόπως σε διάφορες πρακτικές ανάλογα με τη θεωρητική προσέγγιση, τις δεξιότητες του

επαγγελματία και τις διαθέσιμες μουσικές πηγές (Wigram et al., 2002). Οι κοινωνικοί λειτουργοί γενικά θα πρέπει να είναι ανοικτοί στην ιδέα ότι μέσω των τεχνών μπορούν να προσεγγίσουν με έναν διαφορετικό τρόπο τους μαθητές (Whipple, 2015).

Επισημαίνεται ότι η επιλογή των διαφόρων επιμέρους μέσων (π.χ. ηλεκτρονικά μέσα, μουσικά όργανα κλπ.) θα πρέπει αφενός να βασίζεται στο τι υπάρχει διαθέσιμο στο περιβάλλον, αλλά και στο κατά πόσο ο κοινωνικός λειτουργός θεωρεί ότι τα συγκεκριμένα μέσα είναι βοηθητικά για την έκφραση των συμμετεχόντων ή την ενασχόληση με κάποιο συγκεκριμένο θέμα (Lefevre, 2004). Έμφαση δίνεται στη διαδικασία και όχι στο αισθητικό αποτέλεσμα, με πρωταρχικές αξίες την ικανοποίηση που αποκομίζει ο συμμετέχων και το δικαίωμα όλων στη συμμετοχή και τη δημιουργία (Τσέργας, 2014).

Σύμφωνα με την Riley (2001) η χρήση της τέχνης στη θεραπευτική πρακτική με εφήβους έχει πολλαπλά πλεονεκτήματα: την έκφραση συναισθημάτων για εκείνους που δεν είναι ιδιαίτερα πρόθυμοι να αναζητήσουν βοήθεια και που μπορεί να έχουν αντιμετωπίσει απόρριψη, κακοποίηση, κοινωνικό αποκλεισμό και έχουν χαμηλό κίνητρο για λεκτικού τύπου προσεγγίσεις. Άλλα πλεονεκτήματα είναι η λειτουργία της τέχνης ως «καταλύτης» στη συζήτηση και ως μέσο ενίσχυσης της εμπιστοσύνης στη θεραπευτική σχέση.

2. Το Πλαίσιο της Συνεργασίας

Η συνεργασία πραγματοποιήθηκε σε γενικό δημόσιο Γυμνάσιο κατά τη διάρκεια σχολικού έτους, στο πλαίσιο του Έργου «Ανάπτυξη υποστηρικτικών δομών για την ένταξη και συμπερίληψη μαθητών με αναπηρία ή και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες» και είχε συνολική διάρκεια τέσσερις (04) μήνες. Ειδικότερα, η κοινωνική λειτουργός συνεργάστηκε με το μαθητή, την οικογένειά του και το σχολείο στα πλαίσια της εργασίας της ως μέλος της διεπιστημονικής επιτροπής ΕΔΕΑΥ² (Επιτροπή Διαγνωστικής Εκπαιδευτικής Αξιολόγησης και Υποστήριξης).

Αναφορικά με την έννοια «συμπερίληψη», επισημαίνεται ότι αφορά ένα διαρκή αγώνα για τη διαμόρφωση ενός σχολείου, που βασίζεται στην αρχή της ισότητας και έχει ως σκοπό να αποκρίνεται αποτελεσματικά στις ανάγκες και τα δικαιώματα όλων των μαθητών ανεξαρτήτως φύλου, νοητικής ή

2. Οι ΕΔΕΑΥ αποτελούν ένα νέο καινοτόμο θεσμό του εκπαιδευτικού μας συστήματος στην οργάνωση της υποστήριξης των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή και με αναπηρία και γενικά στην οργάνωση της παροχής της εκπαίδευσης και στη λειτουργία του σχολείου (ΦΕΚ 315/2014 Αρθ.1παρ.1). Κάθε ΕΔΕΑΥ αποτελείται από: α) το/την Διευθυντή/ντρια της Σχολικής Μονάδας που τελεί χρέη Προέδρου με αναπληρωτή το νόμιμο αναπληρωτή του στα καθήκοντά του ως διευθυντή, β) τους/τις Εκπαιδευτικούς Ειδικής Αγωγής της Σχολικής Μονάδας, γ) τον/την Ψυχολόγο, δ) τον/την Κοινωνικό Λειτουργό (ΦΕΚ 315/2004 Αρθ.2).

σωματικής ικανότητας, εθνικότητας, κοινωνικο-οικονομικού επιπέδου, χρώματος δέρματος και άλλων διαφορών (Unesco, 1994). Η «συμπερίληψη» αντανakλά τις αξίες και τους στόχους της σχολικής κοινωνικής εργασίας, η οποία αντιλαμβάνεται τον κάθε μαθητή ως μοναδικό και ξεχωριστό, με ιδιαιτερότητες που χρειάζεται να αναγνωρίζονται και με δικαίωμα ισότιμης μεταχείρισης και συμμετοχής στην εκπαιδευτική διαδικασία (Constable, 2008).

Την ανάγκη για συνεργασία εξέφρασαν πρωτίτως οι εκπαιδευτικοί του σχολείου, ζητώντας από την ΕΔΕΑΥ διερεύνηση της περίπτωσης λόγω της παρατηρούμενης κοινωνικής απόσυρσης του μαθητή. Η συγγραφέας του παρόντος, κοινωνική λειτουργός, κατόπιν εκτίμησης της περίπτωσης προχώρησε στο σχεδιασμό και την εφαρμογή μιας παρέμβασης με στόχο την πρόληψη της κοινωνικής απομόνωσης και περιθωριοποίησης του μαθητή στη βάση της οικοσυστημικής θεώρησης, της οπτικής των δυνατών σημείων και της ενδυνάμωσης, με κύριο εργαλείο τις δημιουργικές τέχνες.

Επισημαίνεται ότι η συγγραφέας του παρόντος και παρεμβαίνουσα κατέχει τη διπλή ιδιότητα της κοινωνικής λειτουργού, με Μεταπτυχιακή Εξειδίκευση στην «Κοινωνική Εργασία στην Εκπαίδευση» από το Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης και της εκπαιδευτικού μουσικής, ως πτυχιούχος του Τμήματος Μουσικής Επιστήμης και Τέχνης του Πανεπιστημίου Μακεδονίας. Επιπλέον αντλεί γνώση και διευρύνει την οπτική στην πρακτική της μέσα από την τετραετή εκπαίδευση που λαμβάνει στη «Συστημική Ψυχοθεραπεία και Συμβουλευτική». Από την αρχή της επαγγελματικής της σταδιοδρομίας, εστίαζε το ενδιαφέρον της στη σύνδεση των δύο αντικειμένων: κοινωνικής εργασίας και τέχνης με εφαρμογές σε ποικίλα εκπαιδευτικά πλαίσια.

Συγκεκριμένα, έχει σχεδιάσει και εφαρμόσει παρεμβάσεις στις οποίες αξιοποιεί συστηματικά τις δημιουργικές τέχνες και ιδιαίτερα τις «βασισμένες στη μουσική» δραστηριότητες με μαθητές σε σχολεία πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και άτυπες εκπαιδευτικές δομές. Επί παραδείγματι, έχει συνεργαστεί με ομάδες μαθητών σε σχολικές μονάδες με έντονο το διαπολιτισμικό στοιχείο (μειονοτικούς μαθητές στη Θράκη, μαθητές Ρομά, μετανάστες και πρόσφυγες) αλλά και σε σχολικές μονάδες που στοχεύουν στη συμπερίληψη μαθητών με αναπηρίες ή και άλλες εκπαιδευτικές ανάγκες. Επιπλέον έχει οργανώσει παρεμβάσεις σε κέντρο δημιουργικής απασχόλησης (άτυπη εκπαίδευση) με σκοπό την πρόληψη συναισθηματικών, επικοινωνιακών και κοινωνικών δυσκολιών των παιδιών.

Για να επιτύχει τα ανωτέρω προέβαινε πρωτίτως σε εκτίμηση των περιπτώσεων, λαμβάνοντας υπόψη τις ιδιαίτερες εξατομικευμένες συνθήκες και ανάγκες της κάθε περίπτωσης, αναστοχάζομενη τις αλληλεπιδράσεις μεταξύ των εμπλεκόμενων συστημάτων, τις κοινωνικοπολιτικές διαστάσεις των παρουσιαζόμενων προβλημάτων, αλλά και τον ατομικό και διαπροσωπικό παράγοντα. Προϋπόθεση αποτελούσε ο σεβασμός στα δικαιώματα των παιδιών και σε αξίες της κοινωνικής εργασίας, όπως η

κοινωνική δικαιοσύνη και η παροχή ευκαιριών στη βάση της ισότητας και της αποδοχής της διαφορετικότητας. Η τέχνη αποτελούσε αρωγό και μέσο για την επίτευξη των κάθε φορά τιθέμενων στόχων, αλλά και της κοινωνικής αλλαγής προς όφελος όλων των εμπλεκομένων στην εκπαιδευτική διαδικασία.

Στην επαγγελματική της πρακτική συνήθως αναλαμβάνει η ίδια το ρόλο της οργάνωσης των μουσικών και άλλων δημιουργικών δραστηριοτήτων, ωστόσο συχνά εμπλέκει ενεργά και τους εκπαιδευτικούς της τάξης, τους εκπαιδευτικούς ειδικοτήτων (μουσικούς, εικαστικούς κ.ά.) και άλλους εξωσχολικούς συμβαλλόμενους στη συμμετοχή και την ανάληψη ρόλων συντονισμού, αξιοποιώντας δεξιότητες της κοινωνικής εργασίας που σχετίζονται με τη δικτύωση επαγγελματιών και άλλων φορέων στην κοινότητα. Η περίπτωση που αναλύεται στο παρόν άρθρο αποτελεί ένα ενδεικτικό παράδειγμα της συνολικής και συστηματικής προσπάθειας που συντελείται και αφορά στη σύζευξη τέχνης και κοινωνικής εργασίας στο χώρο της εκπαίδευσης.

3. Αρχική Διερεύνηση και Εκτίμηση της Περίπτωσης

Η εκτίμηση στη σχολική κοινωνική εργασία αφορά έναν συστηματικό τρόπο αφενός συλλογής και αξιολόγησης δεδομένων, αφετέρου μελέτης και κατανόησης των σχέσεων του μαθητή με τους ομηλικούς του, τους εκπαιδευτικούς, το σχολείο αλλά και τις σχέσεις στο πλαίσιο της οικογένειάς του και στην ευρύτερη κοινότητα (Καλλινικάκη, 2014α). Κατά την αρχική εκτίμηση δίνεται έμφαση σε ένα ευρύ «σύστημα γύρω από το σχολικό πρόβλημα» (π.χ. μαθητής, οικογένεια, δάσκαλος, τάξη, διεύθυνση του σχολείου), ώστε να αποφευχθεί η επανάληψη της απόδοσης ευθυνών στο άτομο και να διευκολυνθεί η εποικοδομητική συνεργασία μεταξύ των συμβαλλομένων (Hess & Mueller, 1985 στο Schlippe & Schweitzer 2008: 290).

Κατά την εκτίμηση της παρούσας περίπτωσης, τα μέσα που χρησιμοποιήθηκαν αφορούσαν συνεντεύξεις με εκπαιδευτικούς, με τη Διεύθυνση του σχολείου, με τους γονείς του μαθητή και με το μαθητή. Επίσης συντελέστηκε συστηματική παρατήρηση στην τάξη του και στο διάλειμμα. Οι ενέργειες και τα συμβάντα καταγράφηκαν σε ημερολόγιο, λήφθηκε κοινωνικό ιστορικό από την οικογένεια και πληροφορίες από την ψυχολογική έκθεση μέλους της ΕΔΕΑΥ. Η διαδικασία της εκτίμησης είχε ως αφετηρία το αίτημα των εκπαιδευτικών για περαιτέρω διερεύνηση σχετικά με την κοινωνική απόσυρση και απομόνωση του μαθητή. Τόσο σε γενικά μαθήματα, όσο και σε μαθήματα ειδικοτήτων είχαν παρατηρήσει δυσκολίες στην αλληλεπίδραση με τους συμμαθητές του. Η συμμετοχή του στα σχολικά δρώμενα χαρακτηριζόταν ως «φτωχή» και ο μαθητής ως ιδιαίτερα «κλειστός» και «εσωστρεφής». Η Διεύθυνση του σχολείου εξέφραζε έντονα την ανησυχία της για το

μαθητή, δεδομένου ότι δεχόταν συχνά «παράπονα» από μια ομάδα συμμαθητών του για «περίεργα πράγματα» που τους έλεγε, τα οποία σχετίζονταν με σενάρια φαντασίας.

Η παρατήρηση στην τάξη έδειξε έναν μαθητή ο οποίος παρέμενε ήσυχος καθ' όλη τη διάρκεια των μαθημάτων, δεν επεδίωκε συμμετοχή, δεν αλληλεπιδρούσε με τους άλλους. Έμοιαζε σχεδόν ανεπηρέαστος από όσα διαμείβονταν και βυθισμένος στις σκέψεις του. Σε προσκλήσεις των εκπαιδευτικών με χιουμοριστική διάθεση ή σε «οκλήσεις» συμμαθητών δεν ανταποκρινόταν, ωστόσο είχε έναν μικρό βαθμό συμμετοχής όταν του απηύθυναν το λόγο. Η παρατήρηση στο διάλειμμα έβρισκε το μαθητή να επιλέγει μια ήσυχη γωνιά στην οποία επιθυμούσε να στέκεται μόνος του. Σε πλησίασμα των εκπαιδευτικών ή των μελών της ΕΔΕΑΥ, ανταποκρινόταν με ευγένεια, αλλά και με περιορισμένη βλεμματική επαφή.

Στις συναντήσεις με τους γονείς, επισημάνθηκε από τους ίδιους ότι ο μαθητής προσέρχεται αγχωμένος στο σχολείο, δε συμμετέχει στο μάθημα γιατί φοβάται την αντίδραση και το σχολιασμό των υπολοίπων και απαντά μόνο όταν του απευθύνουν το λόγο. Οι γονείς είχαν παρατηρήσει ότι αποφεύγει διάφορες κοινωνικές καταστάσεις που τον φέρνουν σε δύσκολη θέση, παρουσιάζει άγχος και αμηχανία κατά την επαφή με πρόσωπα εκτός οικογενειακού περιβάλλοντος, ενώ μοιάζει να νιώθει πιο άνετα στο πλαίσιο του σπιτιού, με τους γονείς και τη μικρή του αδελφή. Επίσης, έκαναν αναφορά στις δυσκολίες του στον κοινωνικό τομέα, π.χ. αδυναμία τήρησης κανόνων κυκλοφορίας πεζών, προσπάθεια αποφυγής του μαθήματος γυμναστικής, απουσία εξωσχολικών δραστηριοτήτων, απουσία σχέσεων φιλίας εντός και εκτός σχολικού πλαισίου. Η οικογένεια φάνηκε να διακρίνεται επίσης από εσωστρέφεια, καθώς δεν είχε κάποια δραστηριοποίηση στην κοινότητα και οι κοινωνικές επαφές της περιορίζονταν σε σπάνιες επισκέψεις σε συγγενείς από άλλες περιοχές.

Στις αρχικές συναντήσεις με το μαθητή, εκείνος παρουσίαζε εικόνα έντονης συστολής. Δεν ήταν ιδιαίτερα συζητήσιμος, ωστόσο δεν ήταν αρνητικός στη συνεργασία και χαμογελούσε διακριτικά. Εξηγούσε ότι προτιμά να παραμένει μόνος στο διάλειμμα γιατί τον ενοχλεί η φασαρία και ότι δέχεται συχνά «πιέσεις» από συνομηλίκους με τη μορφή πειραγμάτων. Επεσήμανε τη δυσκολία του να διαχειριστεί τα συναισθήματά του, ενώ στις πιέσεις συνήθως απαντά με αποφυγή ή με σενάρια της φαντασίας στα οποία «αποδίδεται δικαιοσύνη». Η διάθεσή του φαινόταν να αλλάζει εντυπωσιακά όταν ετίθετο θέμα για το οποίο είχε ειδικό ενδιαφέρον (π.χ. επιστήμες, τεχνολογία του μέλλοντος, σύμπαν) και τότε εξέφραζε ικανοποίηση, ενθουσιασμό, πρωτότυπες ιδέες και ιδιαίτερες επιστημονικές γνώσεις. Παρόμοιες αναφορές έκαναν και οι γονείς του: *«αφιερώνει πολύ χρόνο σε ειδικούς τομείς ενδιαφέροντος (βιβλία/ εγκυκλοπαίδειες γεωγραφίας/ επιστημών/ ζώων, μουσική ακρόαση, videogames), έχει έντονη φαντασία, υποδύεται ρόλους σε δικά του σενάρια και το όνειρό του είναι να γίνει γενετιστής»*.

Κατά τη διεξαγωγή της εκτίμησης, η οποία λαμβάνει υπόψη και τις τρέχουσες εξελίξεις στη ζωή του μαθητή, συνέβη ένα περιστατικό σύγκρουσης με έναν συμμαθητή του, στον οποίο άσκησε ελαφρά σωματική βία. Το θέμα απασχόλησε τη Διεύθυνση, ενώ ανέλαβε να το επιλύσει η ομάδα anti-bullying του σχολείου, η οποία απαρτίζεται από εκπαιδευτικούς που αναλαμβάνουν περιπτώσεις επίλυσης συγκρούσεων. Σύμφωνα με το μαθητή, η αντίδρασή του ήταν απάντηση σε συστηματικά πειράγματα και προκλήσεις που δεχόταν, κατάσταση την οποία δεν είχε αναφέρει νωρίτερα στο σχολείο ή στην οικογένειά του.

Σύμφωνα με πληροφορίες από την ψυχολογική έκθεση της ΕΔΕΑΥ αναδεικνύεται ένα ιδιαίτερο προφίλ μαθητή με υψηλές δυνατότητες οι οποίες δεν αντανakλώνται με συνέπεια στην ανταπόκρισή του στη σχολική τάξη. Ο τρόπος σκέψης του, τα ειδικά ενδιαφέροντά του, ο βαθμός διάσπασής του στο περιβάλλον της τάξης αλλά και το άγχος του, ενδεχομένως συμβάλλουν σε ένα μη συμβατικό γνωστικό προφίλ και στυλ μάθησης. Οι δυσκολίες του μαθητή στον κοινωνικό τομέα διαφάνηκε να συνιστούν προτεραιότητα σε επίπεδο παρεμβάσεων τόσο για την πρόληψη ανεπιθύμητων καταστάσεων, όσο και για την κάλυψη των προσωπικών του αναγκών, την ανάπτυξη σχέσεων με τους συνομηλίκους και τη γενικότερη ευημερία του.

4. Από την Αρχική Εκτίμηση στη Διατύπωση Υποθέσεων και την Επιλογή της Παρέμβασης

Στην προσπάθεια κατανόησης των πληροφοριών, των σχέσεων και του πλαισίου που αναλύθηκε ανωτέρω διατυπώθηκαν ορισμένες υποθέσεις, οι οποίες οδήγησαν στην επιλογή των στόχων και τη διαμόρφωση της παρέμβασης. Ειδικότερα, διαφάνηκε η τάση του σχολικού πλαισίου να αποδίδει το πρόβλημα στα ατομικά χαρακτηριστικά του μαθητή, καθότι είχε δοθεί (και διαδοθεί) η εντύπωση ότι πρόκειται για έναν «έφηβο παράξενο, με ιδιορρυθμίες». Την εντύπωση αυτή, ερχόταν να ενισχύσει η συμμετοχή του σε περιστατικά συγκρούσεων στα οποία εκδήλωνε ορισμένη επιθετικότητα, η τάση του να αποφεύγει συναναστροφές με άλλους μαθητές στο διάλειμμα, η δημιουργία σεναρίων φαντασίας με τα οποία απαντούσε στις πιέσεις που δεχόταν και η ευμετάβλητη μαθησιακή εικόνα του σε επίπεδο τάξης.

Οι εκπαιδευτικοί, παρά το γνήσιο ενδιαφέρον τους για το μαθητή και τη διαπίστωση των γνωστικών του ικανοτήτων, είχαν εστιάσει περισσότερο στις παρατηρούμενες «αδυναμίες και ελλείμματα» στον κοινωνικό τομέα και λιγότερο σε δοκιμές τρόπων προσέγγισης και αξιοποίησης του δυναμικού του. Η Διεύθυνση του σχολείου είχε ως κύριο μέλημα τη διατήρηση της ομαλότητας, οπότε εστίαζε κυρίως στη διαμεσολάβηση σε περιπτώσεις συγκρούσεων. Οι γονείς παρότι εξέφραζαν την προσδοκία για τον έφηβο να δημιουργήσει φιλίες, εν τούτοις φάνηκε να μην έχουν ενθαρρύνει την επαφή με συμμαθητές ή την ένταξή του σε εξωσχολικές δραστηριότητες, την πρόσβαση δηλαδή σε

ενδεχόμενες ευκαιρίες «σχετίζεσθαι». Η σχέση της οικογένειας με την κοινότητα αντανakλούσε επίσης μια διάθεση εσωστρέφειας, δεδομένου ότι δεν υπήρχε κάποια δραστηριοποίηση στην περιοχή ή κοινωνικές επαφές με άλλους κατοίκους.

Λαμβάνοντας υπόψη τους κοινωνικούς ρόλους που καλούνταν ο μαθητής να επιτελέσει στο σχολικό πλαίσιο, διαφάνηκαν δυσκολίες στο ρόλο του «φίλου», του «συνομηλίκου» και του «μέλους ομάδας κοινού σκοπού- ενδιαφερόντων», οι οποίες, όπως έχει μελετηθεί, ενδέχεται να οδηγήσουν σε απομόνωση, απόρριψη επιτυχιών, στιγματισμό κ.ά. (Καλλινικάκη 2014b). Επιπλέον, η αλληλεπίδραση του μαθητή με τους συνομηλίκους του φάνηκε να στηρίζεται σε ένα φαύλο κύκλο συμπεριφορών και στάσεων: αρχική συστολή του μαθητή, έπειτα πλησίασμα από τους άλλους με τρόπο που βιώνεται από το μαθητή ως ενόχληση, ακολούθως τάση του μαθητή για αυτοπροστασία είτε μέσω αποφυγής που ενίσχυε την αρχική συστολή του, είτε μέσω επιθετικής ανταπόδοσης (σενάρια φαντασίας, ελαφρά άσκηση σωματικής βίας) που ενίσχυε την προσπάθεια των άλλων για πλησίασμα. Το πλησίασμα αυτό σταδιακά μπορεί να βιώνεται ακόμα και ως απειλή, κλιμακώνοντας τη σύγκρουση ή οδηγώντας το μαθητή σε απόσυρση.

Το πρόβλημα της «απόσυρσης και απομόνωσης» του μαθητή, όπως εκφράστηκε και αναδείχθηκε στο σχολικό πλαίσιο, θα μπορούσε να υποθέσει κανείς ότι σχετίζεται με μια διεργασία «κατασκευής» που διαμορφώθηκε από τους συμβαλλόμενους και ενδεχομένως ακολούθησε συγκεκριμένα στάδια, όπως αυτά που διατύπωσαν οι Schlippe & Schweitzer (2008): Αρχικά κάποιο μέλος της σχολικής κοινότητας σχηματίζει την εντύπωση κατά την παρατήρηση της συμπεριφοράς του μαθητή (ή ακόμα και ο ίδιος για τον εαυτό του συγκρινόμενος με τους άλλους), ότι «κάτι δεν πάει καλά». Έπειτα δημιουργείται ένα σύστημα επικοινωνίας το οποίο «διαδίδει» την εντύπωση με τέτοιο τρόπο ώστε το παρατηρούμενο πρόβλημα να καθίσταται το κύριο περιεχόμενο των επικοινωνιακών σχημάτων, στρέφοντας τη συλλογική προσοχή σε αυτό. Κατόπιν αναζητάται μια εξήγηση, η οποία είναι τόσο εύλογη, ώστε αφενός επιβιώνει, αφετέρου στερεί δυνατοτήτων διεξόδου από το πρόβλημα ή προτείνει μια λύση ως μονόδρομο (εν προκειμένω η απόδοση ευθύνης σε ατομικά χαρακτηριστικά του μαθητή). Ακολουθούν ενέργειες που σταθεροποιούν το πρόβλημα, με τους εμπλεκόμενους να διατηρούν στάσεις που το επιβεβαιώνουν και το ενισχύουν, εμποδίζοντας την αναζήτηση νέων, δημιουργικών τρόπων επίλυσης.

Με βάση τις ανωτέρω υποθέσεις, η προτεινόμενη παρέμβαση, η οποία είχε ως κύριο σκοπό την πρόληψη της απομόνωσης και περιθωριοποίησης του μαθητή (καταστάσεων που ήδη είχε αρχίσει να αντιμετωπίζει), θα έπρεπε να έχει διπλή εστίαση: αφενός την πρόκληση αλλαγής στα υφιστάμενα επικοινωνιακά σχήματα που έθεταν την προβληματική κατάσταση στο επίκεντρο και αφετέρου παροχή στο μαθητή ευκαιριών «σχετίζεσθαι», «ενδυνάμωσης», «συναισθηματικής και δημιουργικής

έκφρασης» και «ισότιμης και ενεργού συμμετοχής στα σχολικά δρώμενα». Στόχος ήταν να προσεγγιστεί ο μαθητής ως άτομο με ενδιαφέροντα και επιθυμίες και όχι ως φορέας του προβλήματος, ενώ παράλληλα να ενταχθεί ως μέλος σε νέες διαδικασίες (Schlippe & Schweitzer, 2008).

5. Σχεδιασμός και Εφαρμογή της Παρέμβασης

Πρόθεση της παρεμβαίνουσας ήταν να στρέψει την προσοχή των συμβαλλομένων σε νέα επίπεδα λύσεων πέρα από τις συνήθεις αλληλεπιδράσεις και την «κατασκευή» γύρω από το πρόβλημα, όπως αυτή περιγράφηκε ανωτέρω. Για να το επιτύχει επέλεξε να εμπλέξει ενεργά τον ίδιο το μαθητή σε μια δημιουργική διαδικασία, στην οποία είχε τη δυνατότητα να αξιοποιήσει τα ειδικά ενδιαφέροντά του και να έρθει σε επαφή με ανεσταλμένες ικανότητες και νέες ευκαιρίες. Σκοπός ήταν να διαφοροποιήσει με την εξωστρέφεια και την ενεργό συμμετοχή του τις υφιστάμενες «επικοινωνίες» γύρω από το πρόβλημα. Επιμέρους στόχοι της παρέμβασης ήταν η ενίσχυση της αυτοεκτίμησης του μαθητή, η ενδυνάμωσή του, η συναισθηματική του έκφραση, η βελτίωση της ποιότητας των σχέσεων του με τους άλλους, η βίωση αποδοχής από ομηλίκους, η ισότιμη και ενεργός συμμετοχή του στη σχολική ζωή κ.ά.

Οι δημιουργικές τέχνες και εν προκειμένω η μουσική, το βίντεο (εικαστική τέχνη με τη χρήση νέων τεχνολογιών) και ο χορός, επιλέχθηκαν ως τα πλέον κατάλληλα μέσα επίτευξης των στόχων. Αφενός έδιναν δυνατότητες έκφρασης και δημιουργικής αξιοποίησης των ενδιαφερόντων του μαθητή και αφετέρου λειτούργησαν ως «ελκυστές» γύρω από τους οποίους θα διαμορφωνόταν μια νέα, διαφοροποιημένη θέαση των πραγμάτων σε σχέση με την περίπτωση στη σχολική και ευρύτερη κοινότητα.

Ειδική αναφορά θα πρέπει να γίνει στην αξιοποίηση των ειδικών ενδιαφερόντων του μαθητή (επιστήμες, αστρονομία, πλανήτες, αστερισμοί κλπ.) η οποία έδωσε το έναυσμα για την επιλογή της θεματολογίας του εγχειρήματος, αποτέλεσε κίνητρο για τον ίδιο να συμμετέχει και να διατηρήσει αμείωτο το ενδιαφέρον του και συνέβαλλε στη διαμόρφωση κλίματος ασφάλειας και σχέσης εμπιστοσύνης με την επαγγελματία (εφόσον λήφθηκαν σοβαρά υπόψη οι επιθυμίες του, έγινε αποδεκτή και ενθαρρύνθηκε η ασχολία του και η συνεργασία βασιζόταν σε κάτι με το οποίο ήταν εξοικειωμένος). Επίσης ο μαθητής είδε ότι τα ενδιαφέροντά του μπορούν να «χωρέσουν» με εποικοδομητικό τρόπο στο σχολικό χώρο και ότι ο ίδιος έχει τη δυνατότητα να πειραματισθεί με αυτά σε ένα υψηλότερο επίπεδο, επικοινωνώντας τις δεξιότητές του και στους άλλους.

Η αρχική ιδέα ήταν η δημιουργία ενός βίντεο από το μαθητή, το οποίο θα παρουσιαζόταν στην τάξη και θα βασιζόταν σε κάποιο μουσικό κομμάτι (ως μουσική υπόκρουση) και σε εικόνες σχετικές με

ένα αγαπημένο του θέμα (διάστημα). Η κοινωνική λειτουργός ενέπλεξε εξ αρχής την εκπαιδευτικό μουσικής του σχολείου στο σχεδιασμό της παρέμβασης, δεδομένου ότι εκείνη εξέφρασε την επιθυμία να συμβάλλει (γνωρίζοντας το μαθητή από την ομάδα anti-bullying), αλλά και επειδή σε μεταγενέστερη φάση της παρέμβασης επρόκειτο να αναλάβει ρόλο συντονισμού.

Οι συναντήσεις με το μαθητή διεξάγονταν σε εβδομαδιαία βάση στο χώρο του εργαστηρίου της πληροφορικής του σχολείου όπου μπορούσε να γίνει χρήση τεχνολογικών μέσων και είχαν συνολική διάρκεια οκτώ (08) εβδομάδων. Η αρχική προσέγγιση από την πλευρά του μαθητή ήταν διστακτική, ωστόσο γρήγορα επήλθε προθυμία από μέρους του για συμμετοχή, αμέσως μόλις συζητήθηκε η ιδέα του βίντεο και η ενδεχόμενη παρουσίασή του σε κοινό. Στη βάση ενός απλού και σαφώς προσδιορισμένου στόχου μαθητής και κοινωνική λειτουργός άρχισαν να εργάζονται από κοινού.

Ο μαθητής άκουσε το μουσικό κομμάτι που είχε προεπιλεγεί («Requiem for a dream» σε διασκευή «Hans Zimmer») και κλήθηκε να αναζητήσει εικόνες στο διαδίκτυο που θεωρούσε ότι ταίριαζαν στην ατμόσφαιρα που δημιουργούσε η μουσική. Το κομμάτι επιλέχτηκε για τα μελωδικά και ρυθμικά του μοτίβα, τα οποία μπορούσαν να προκαλέσουν ποικίλες συναισθηματικές αντιδράσεις και διαθέσεις αλλά και για το γενικότερο στυλ του που αναμενόταν να κεντρίσει το ενδιαφέρον των εφήβων ακροατών. Αξίζει να σημειωθεί ότι ο μαθητής αφοσιώθηκε με προσήλωση στη διαδικασία αναζήτησης εικόνων, ήταν επιλεκτικός, εστίαζε στη λεπτομέρεια και έδινε ιδιαίτερες και πρωτότυπες ονομασίες στις εικόνες που επέλεγε (πλανήτες, ηλιακό σύστημα, αστερισμοί) όπως: «*abbys, arctus, comet, exelarge, force, galactic eye, horizon, kronos, nebula, rainbow, silver, solarian & sosin*».

Ακολούθησε η εκμάθηση του προγράμματος «*windows movie maker*», οπότε ο μαθητής κλήθηκε να τοποθετήσει τις εικόνες που είχε εντοπίσει σε σειρά που να «δένει» με τις ρυθμικές και μελωδικές εναλλαγές της μουσικής. Η ανταπόκρισή του σε αυτή τη φάση ήταν εντυπωσιακή. Φαινόταν να έχει αισθητικό κριτήριο, να αντιλαμβάνεται τις συναισθηματικές διακυμάνσεις και εναλλαγές της μουσικής, ενώ με την τοποθέτηση των εικόνων και τα ειδικά εφέ που πρόσθετε, παρήγαγε ένα ενδιαφέρον αισθητικό αποτέλεσμα.

Η σχέση με το μαθητή από συνάντηση σε συνάντηση γινόταν όλο και πιο οικεία, ενώ έδειχνε να ωφελείται από την επιβράβευση για τα βήματα εξέλιξής του που διαπιστώνονταν κάθε φορά. Αργότερα, βιώνοντας ικανοποίηση από το τελικό αποτέλεσμα θεώρησε εφικτή την παρουσίαση της δουλειάς του σε κοινό. Η αίσθησή του αυτή έδωσε το έναυσμα για μια ανατροπή στον αρχικό σχεδιασμό της παρέμβασης και για «άνοιγμά» της προς τα «έξω». Προτάθηκε η συνεργασία του με μια μαθήτρια μεγαλύτερης τάξης, η οποία είχε εξαιρετες χορευτικές δεξιότητες και θα μπορούσε να πλαισιώσει το βίντεο με χορογραφία δικής της έμπνευσης, ώστε να παρουσιαστεί σε σχολική εκδήλωση με θέμα «σύζευξη επιστήμης και τέχνης» στην κοινότητα.

Η συνεργασία ξεκίνησε και ο μαθητής πλέον ανήκε σε ένα νέο σύστημα σχέσεων, ως μέλος μιας ομάδας κοινού σκοπού- ενδιαφερόντων. Ακολούθησαν εντατικές πρόβες των δύο εφήβων υπό την καθοδήγηση της εκπαιδευτικού μουσικής του σχολείου, η οποία επίσης μέσω αυτής της διαδικασίας διαμόρφωσε μια σημαντική σχέση εμπιστοσύνης και οικειότητας μαζί τους. Οι γονείς ενημερώθηκαν για το εγχείρημα και παρά τον αρχικό δισταγμό τους, ενθάρρυναν τον έφηβο σε σχετικές συζητήσεις για τη συμμετοχή του, ενώ ήταν πρόθυμοι να προσφέρουν οποιαδήποτε βοήθεια κατά την περίοδο προετοιμασίας.

Σημειώνεται ότι, προκειμένου να μειωθεί η πιθανότητα αρνητικού σχολιασμού που ενδεχομένως να ακύρωνε την προσπάθεια και να επέφερε εκ νέου τάση για στιγματισμό του μαθητή, λήφθηκαν υπόψη οι εξής παράγοντες: (α) η μουσική που επιλέχθηκε είχε σύγχρονο, ποιοτικό ύφος και ήταν κοντά στα ακούσματα εφήβων και ενηλίκων, (β) το αισθητικό αποτέλεσμα του βίντεο που επιμελήθηκε ο μαθητής ήταν αξιόλογο, (γ) η έκθεση του μαθητή στο κοινό διαμεμβόταν σε προστατευμένο πλαίσιο (δεδομένου ότι η εργασία που απαιτούνταν από μέρους του είχε ολοκληρωθεί στο ασφαλές περιβάλλον της συνεργασίας), (δ) το δρώμενο είχε άμεση συνάφεια με τη θεματολογία της εκδήλωσης και συντονιζόταν από τη μουσική του σχολείου, (ε) η μαθήτριά με την οποία υπήρξε συνεργασία ήταν εξοικειωμένη με την έκθεση σε κοινό και είχε ευρεία αποδοχή στην κοινότητα για το ταλέντο και τις δεξιότητές της.

6. Απόηχος της Παρέμβασης, Δυνατότητες και Προοπτικές

Το δρώμενο που προέκυψε από τη συνεργασία των δύο εφήβων, παρουσιάστηκε κατά τη λήξη του σχολικού έτους σε εκδήλωση στην κοινότητα, η οποία διοργανώθηκε προς τιμήν των αποφοίτων του Γυμνασίου. Στην εκδήλωση παραβρέθηκαν ο Διευθυντής του σχολείου, οι εκπαιδευτικοί, οι μαθητές (κυρίως της Γ' Γυμνασίου αλλά και άλλων τάξεων), οι οικογένειες των μαθητών και άλλοι κάτοικοι της περιοχής.

Ο μαθητής λόγω του ότι είχε εξοικειωθεί με τα τεχνολογικά μέσα και επρόκειτο να παρουσιάσει το βίντεό του σε οθόνη προτζέκτορα, ανέλαβε παράλληλα ρόλο βοηθού στο «στήσιμο» των διαφόρων ηλεκτρονικών συστημάτων. Την ώρα της παρουσίασης φάνηκε να στέκεται με θάρρος και αυτοπεποίθηση μπροστά στο κοινό και στη συνεργάτιδά του, έκανε τις απαραίτητες ρυθμίσεις ώστε να αρχίσει η προβολή του βίντεο και παρέμεινε στη θέση αυτή με σεβασμό και σοβαρότητα έως την ολοκλήρωσή του.

Το δρώμενο χειροκροτήθηκε με ενθουσιασμό από όλους τους παρευρισκόμενους. Ο μαθητής χαμογελούσε διαρκώς, φαινόταν «να λάμπει» και να απολαμβάνει το αποτέλεσμα των κόπων του. Παρόντες ήταν οι γονείς και η αδερφή του, οι οποίοι ένιωσαν υπερήφανοι με την προσπάθειά του,

την οποία και μαγνητοσκοπήσαν ώστε να τη διατηρήσουν στο αρχείο τους. Ανέφεραν συγκινημένοι ότι δεν είχαν φανταστεί έως τότε ότι ο έφηβος είχε τέτοιου είδους ικανότητες και ότι θα μπορούσε να δημιουργήσει κάτι που να έχει τόση απήχηση στο σχολείο.

Οι εκπαιδευτικοί και ο Διευθυντής φάνηκαν να μένουν έκπληκτοι από τη διαφοροποίηση της στάσης του μαθητή και έκαναν σχόλια αναγνώρισης της προσπάθειας και του θάρρους του. Ανέφεραν ότι πέρα από την απροσδόκητη συμμετοχή του, το ίδιο το δρώμενο ήταν προσεγμένο, δημιουργικό και αξιόλογο. Η εκπαιδευτικός μουσικής του σχολείου χαρακτήρισε τη συμμετοχή του μαθητή ως «τονωτική ένεση» για τον ίδιο, την οικογένειά του και το σχολείο. Η ίδια επεσήμανε ότι αυτό είναι «μόνο η αφετηρία» και ότι από την επόμενη χρονιά επρόκειτο να τον εμπλέξει ακόμα πιο ενεργά στα σχολικά δρώμενα. Οι παρόντες μαθητές κοιτούσαν με θαυμασμό το μαθητή και συμπαρασύρονταν εντυπωσιασμένοι από τη σύζευξη μουσικής- βίντεο και χορογραφίας, σε ένα δρώμενο που φαινόταν να τους έχει καθηλώσει με την πρωτοτυπία του. Στους μεταξύ τους διαλόγους αποτυπωνόταν η αναγνώριση της προσπάθειας, ενώ πολλοί πλησίαζαν το μαθητή για να του δώσουν συγχαρητήρια, τα οποία ο ίδιος δεχόταν με ευχαρίστηση.

Το επόμενο διάστημα διαδόθηκε από τους παρευρισκόμενους τόσο εντός όσο και εκτός σχολείου η επιτυχία και η θετική αίσθηση που αποκόμισαν από την παρουσίαση. Ο ίδιος ο μαθητής εξέφρασε αισθήματα ικανοποίησης και υπερηφάνειας, εκδήλωσε διάθεση για συζήτηση σχετικά με την έκβαση της εκδήλωσης, διάθεση για επανάληψή της και για εκ νέου συμμετοχή σε άλλα δρώμενα. Επιπλέον, ενισχύθηκε η εμπιστοσύνη των γονέων στις ικανότητες του εφήβου, ενώ μέσα από τη δική του επιτυχία έγινε πιο εύκολο και ασφαλές το δικό τους «άνοιγμα» στην κοινότητα. Επίσης ενισχύθηκε η σχέση τους με το σχολείο, στη βάση μιας επιτυχούς πλέον συνεργασίας και όχι μιας προβληματικής κατάστασης.

Η παρέμβαση, λόγω της μεγάλης επίδρασης που άσκησε στους συμβαλλόμενους, τους έδωσε την ώθηση να αναζητήσουν περισσότερες δυνατότητες για το μέλλον. Ως εκ τούτου αναδύθηκαν από κοινού κάποιες προτάσεις σε σχέση με το μαθητή, το οικογενειακό και το σχολικό πλαίσιο: (α) εποικοδομητική χρήση των ειδικών γνώσεων κι ενδιαφερόντων του μαθητή και συστηματική δημιουργική εφαρμογή τους στην εκπαιδευτική πρακτική, (β) συνέχιση κινητοποίησης μαθητή για συμμετοχή σε σχολικά δρώμενα, ανάληψης πρωτοβουλιών και ρόλων ευθύνης, (γ) ορισμός της μουσικού ως προσώπου αναφοράς και εμπιστοσύνης για το μαθητή, στις περιπτώσεις που βιώνει πίεση, ενόχληση ή εμπλέκεται σε συγκρούσεις στο σχολείο, (δ) συμμετοχή του μαθητή σε μικρή βιωματική ομάδα ομηλίκων, η οποία θα αξιοποιεί τις τέχνες ως εργαλείο και θα ενισχύει την επικοινωνία και τη δημιουργία σχέσεων φιλίας, (ε) διατήρηση συνεργασίας του σχολείου με την

οικογένεια και υποστήριξή της ώστε να ενθαρρύνει συναντήσεις του εφήβου με ομηλίκους και ομαδικές εξωσχολικές δραστηριότητες που τον ενδιαφέρουν.

Από την ανωτέρω ανατροφοδότηση διαφαίνεται ότι υπήρξε μια σημαντική μεταστροφή στις «επικοινωνίες» των συμβαλλομένων, οι οποίες σχετίζονταν πλέον με τα δυνατά σημεία του μαθητή, τη στάση εξωστρέφειάς του, την επιτυχία και τις δυνατότητες για το μέλλον, παρά με το πρόβλημα. Η έκβαση της παρέμβασης φάνηκε να ενδυνάμωσε τόσο το μαθητή σε πολλαπλά επίπεδα (συναισθηματικό, κοινωνικό, σχολικό, οικογενειακό), όσο και τους εκπαιδευτικούς (ιδέες για άλλους τρόπους προσέγγισης και διδασκαλίας) και τη σχέση σχολείου- οικογένειας- κοινότητας.

7. Συμπεράσματα

Μέσω της παρέμβασης και της χρήσης της τέχνης σε αυτή, δόθηκε στο σύστημα ένα ερέθισμα που προκάλεσε μια σημαντική διαφορά στις μέχρι τότε περιγραφές του. Προκλήθηκε ένας διαφοροποιημένος τρόπος επικοινωνίας, δημιουργώντας νέα «κυκλώματα αναδράσεων» μεταξύ των συμβαλλομένων. Ο ένας επικοινωνήσε με τον άλλον διαφορετικά από ό,τι συνήθιζε (μαθητής ο οποίος συμμετείχε δημιουργικά και πρωτότυπα σε δημόσια δρώμενα, είχε πρωτοφανή στάση εξωστρέφειας και σημαντική επιτυχία), και ο άλλος με τη σειρά του έλαβε το νέο αυτό ερέθισμα και αντέδρασε διαφορετικά (εκπαιδευτικοί, διευθυντής, συμμαθητές, οικογένεια αναγνώρισαν τις ικανότητες και τις δυνατότητες του μαθητή και αναζήτησαν νέους τρόπους προσέγγισης και αξιοποίησης του δυναμικού του) (Schlippe & Schweitzer, 2008). Η μεταβολή σε ένα υποσύστημα, προκάλεσε αντίστοιχα μεταβολή και στα άλλα επίπεδα του συστήματος (Τσέργας, 2014).

Επιπλέον μέσα από τη διαδικασία υπήρξαν πολλαπλά οφέλη για το μαθητή σε ψυχοκοινωνικό επίπεδο όπως η ενίσχυση της δημιουργικότητας, της συναισθηματικής και καλλιτεχνικής έκφρασης, η ανάδειξη της «φωνής» και της προσωπικότητάς του στο σχολικό χώρο, η αξιοποίηση των ιδιαίτερων ενδιαφερόντων του, η τόνωση της αυτοεκτίμησής του, η ενίσχυση του αισθήματος ανήκειν στη σχολική κοινότητα, η ενδυνάμωσή του, η βίωση καταξίωσης και αποδοχής από ομηλίκους, η αναγνώριση ικανοτήτων, η δημιουργία σχέσεων εμπιστοσύνης, η ενίσχυση του αισθήματος ασφάλειας, η καλλιέργεια δεξιοτήτων επικοινωνίας και συνεργασίας, η ανάληψη ρόλων και πρωτοβουλιών, η κοινωνικοποίηση και η ισότιμη και ενεργός συμμετοχή του στη σχολική ζωή.

Η κοινωνική εργασία με αυτού του τύπου την καλλιτεχνική ενταξιακή πρακτική, κατόπιν εκτίμησης της περίπτωσης και βασισμένη στις αρχές της οικοσυστημικής θεωρίας, της οπτικής των δυνατών σημείων και της ενδυνάμωσης, αποσκοπούσε στην ενίσχυση της συμπερίληψης του μαθητή στο γενικό σχολείο. Θα μπορούσε να ειπωθεί ότι ο μαθητής βρέθηκε από την παρατηρούμενη κοινωνική απομόνωση στο επίκεντρο, από την απόσυρση σε σχέσεις συνεργασίας, εμπιστοσύνης και ασφάλειας

και από τον επερχόμενο κίνδυνο της περιθωριοποίησης στη βίωση αποδοχής και εκτίμησης από τους άλλους.

Βιβλιογραφία

Ελληνόγλωσσον

- Καλλινικάκη, Θ. (2011). *Εισαγωγή στη Θεωρία και την Πρακτική της Κοινωνικής Εργασίας*. Αθήνα: Τόπος.
- Καλλινικάκη, Θ. (2014α). Η εκτίμηση σε περιβάλλοντα εκπαίδευσης. Στο Θ. Καλλινικάκη & Ζ. Κασσέρη (επιμ.), *Κοινωνική Εργασία στην Εκπαίδευση: Στα θρανία των ετεροτήτων* (σσ.73-117). Αθήνα: Τόπος.
- Καλλινικάκη, Θ. (2014β). Η εκτίμηση ατομικών και περιβαλλοντικών παραμέτρων. Στο Θ. Καλλινικάκη & Ζ. Κασσέρη (επιμ.), *Κοινωνική Εργασία στην Εκπαίδευση: Στα θρανία των ετεροτήτων* (σσ.119-167). Αθήνα: Τόπος.
- Κανδυλάκη, Α. (2008). *Η Συμβουλευτική στην Κοινωνική Εργασία: Δεξιότητες και τεχνικές*. Αθήνα: Τόπος.
- Κανδυλάκη, Α. (2009). *Κοινωνική Εργασία σε Πολυπολιτισμικό Περιβάλλον*. Αθήνα: Τόπος.
- Κατσαμά, Ε. (2014α). Σχολική Κοινωνική Εργασία και κοινωνική ένταξη. Στο Θ. Καλλινικάκη & Ζ. Κασσέρη (επιμ.), *Κοινωνική Εργασία στην Εκπαίδευση: Στα θρανία των ετεροτήτων* (σσ.23-45). Αθήνα: Τόπος.
- Κατσαμά, Ε. (2014). *Κοινωνική Εργασία με ομάδες στην εκπαίδευση: Μια έρευνα δράση για την πρόληψη του σχολικού εκφοβισμού* (διδακτορική διατριβή). Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης.
- Μουζακίτης, Χ. (2011). Συστημικά μοντέλα στην Κοινωνική Εργασία. Στο Μ. Δημοπούλου- Λαγωνίκα (επιμ.), *Μεθοδολογία Κοινωνικής Εργασίας: Μοντέλα παρέμβασης, από την ατομική στη γενική- ολιστική προσέγγιση* (σσ.587-632). Αθήνα: Τόπος.
- Payne, M. (2000). *Σύγχρονη Θεωρία Κοινωνικής Εργασίας*. (επιμ. Θ. Καλλινικάκη) (μτφ. Μ. Στρατηγάκη). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Schlippe, A.v. & Schweitzer, J. (2008). *Εγχειρίδιο της Συστημικής θεραπείας και Συμβουλευτικής*. (επιμ. Β. Ιωαννίδου). (μτφ. Ε. Μοτάκη). Θεσσαλονίκη: University Studio Press.
- Τσέργας, Ν. (2014). *Θεραπευτικές Προσεγγίσεις μέσω της Τέχνης*. Αθήνα: Τόπος.
- ΦΕΚ 315/2014: Υ.Α. «Νόμιμη σύσταση των ΕΔΕΑΥ και καθορισμός των ιδιαίτερων καθηκόντων των μελών και συντονιστών αυτών», Υπουργείο Παιδείας & Θρησκευμάτων.

Ξενόγλωσσον

- Breton, M. (1990). Learning from social group work traditions. *Social Work with Groups*, 13 (3), 21–34.
- Bronfenbrenner, U. (1977). Toward an experimental ecology of human development. *American Psychologist*, 32 (7), 513-531.
- Constable, R. (2008). *The Role of the School Social Worker*. Chigago: Royola Uneversity.
- Delgado, M. (2000). *New Arenas for Community Social Work Practice with Urban Youth*. New York, NY: Columbia University Press.
- Dupper, D.R. (2003). *School Social Work. Skills and interventions for effective practice*. New York: John Wiley.
- Forte, J.A., (2007). *Human Behavior and the Social Environment: Models, metaphors, and maps for applying theoretical perspectives to practice*. Belmont, CA: Thomsen Brooks/Cole.
- Freire, P. (1970). *Pedagogy of the Oppressed*. New York: Continuum.
- Kelly, B.L. (2015). Using audio documentary to engage young people experiencing homelessness strengths-based group work. *Social Work with Groups*, 38 (1), 68-86.
- Lefevre, M. (2004). Playing with sound: The therapeutic use of music in direct work with children. *Child and Family Social Work*, 9, 333-345. Διαθέσιμο στο: <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1111/j.1365-2206.2004.00338.x> [πρόσβαση στις 10 Μαρτίου 2016].
- Malchiodi, C. (2015). *Expressive Therapies: History, theory and practice*. New York: Guilford Press.
- Miley, K., O'Melia, M. & DuBois, B. (2001). *Generalist Social Work Practice: An empowering approach*. Boston: Allyn and Bacon.
- Mitra, D.L. (2009). Strengthening student voice initiatives in high schools: An examination of the supports needed for school-based youth-adult partnerships. *Youth & Society*, 40 (3), 311–335.
- Openshaw, L. (2008). *Social Work in Schools. Principles and Practice*. New York: Guilford Publications, Inc.
- Riley, S. (2001). Art therapy with adolescents. *Western Journal of Medicine*, 175 (1), 54-57.
- Rothman, J. C. (2010). The challenge of disability and access: Reconceptualizing the role of the medical model. *Journal of Social Work in Disability & Rehabilitation*, 9 (2-3), 194-222.
- Saleebey, D. (1992). *The Strengths Perspective in Social Work Practice*. New York: Longman.
- Saleebey, D. (1996). The strengths perspective in social work practice: Extensions and cautions. *Social Work*, 41, 296-305.
- Staudt, M., Howardw, M.O. & Drake, B. (2001). The operationalization, implementation, and effectiveness of the strengths perspective. *Journal of Social Service Research*, 27 (3), 1-21.

- UNESCO. (1994). The Salamanca Statement: network for action on special needs education. Διαθέσιμο στο: www.inclusion-com/page11.htm [πρόσβαση στις 10 Μαρτίου 2016].
- Whipple, M.M. (2015). School social work and expressive art therapies: A systematic review. Master of social work clinical research papers. Paper 547. St. Catherine University. Διαθέσιμο στο: https://sophia.stkate.edu/msw_papers/547/ [πρόσβαση στις 10 Μαρτίου 2016].
- Wigram, T., Pedersen, I.N. & Bonde, L.O. (2002). *A Comprehensive Guide to Music Therapy: Theory, clinical practice, research and training*. London: Jessica Kingsley.