

Ο άνθρωπος γεννιέται, μεγαλώνει και εξελίσσεται μέσα σε ομάδες, με πρωταρχική την οικογένεια και το σχολείο, καθώς και άλλες κοινωνικές ομάδες στις οποίες ανήκει. Η ομάδα λειτουργεί ως φυσικό πλαίσιο ανάπτυξης μέσα στο οποίο ευνοείται η συνύπαρξη, η μάθηση και η δημιουργία. Στην οικογένεια, το παιδί εξελίσσεται σε συνάρτηση με τους γονείς ή τους πρωταρχικούς φροντιστές. Στη σχολική τάξη, η μάθηση πραγματοποιείται σε συνάρτηση με τον/την εκπαιδευτικό σε ένα περιβάλλον που προϋποθέτει και ευνοεί την αλληλεπίδραση και την ομαδικότητα. Τα κίνητρα για τη δημιουργία σχέσεων, τη μάθηση και την ανάπτυξη βασικών δεξιοτήτων δημιουργούνται σε ομαδικά πλαίσια, καθώς η ομάδα αποτελεί πυλώνα σε όλα τα εκπαιδευτικά περιβάλλοντα.

Οι παρεμβάσεις της κοινωνικής εργασίας στην εκπαίδευση εστιάζουν στις διαμορφούμενες ανάγκες της σχολικής κοινότητας, με συγκεκριμένους στόχους, βασισμένες σε θεωρητικές προσεγγίσεις και μεθοδολογικά εργαλεία (τεχνικές). Οι παρεμβάσεις (μακρόχρονες ή βραχύχρονες) απαιτούν διερεύνηση των αναγκών των ομάδων στόχου (εν προκειμένω των μαθητών/τριών, των γονέων και των εκπαιδευτικών). Σχεδιασμό και προσεκτική αποτύπωση του σκοπού και των επιμέρους στόχων, πολύ καλή γνώση των τεχνικών και των εργαλείων που θα εξυπηρετήσουν τη διαδικασία επίτευξης των στόχων, και σύνδεση με θεωρίες και προσεγγίσεις, από τις οποίες ο/η κοινωνικός/ή λειτουργός-συντονιστής/στρια ομάδας αντλεί πλαίσιο ερμηνείας και αναφοράς σχετικά με συμπεριφορές και βασικές αρχές πρόληψης, διαχείρισης και αντιμετώπισης φαινομένων όπως αυτά εμφανίζονται στη σχολική κοινότητα.

Οι παρεμβάσεις σχολικής κοινωνικής εργασίας αξιοποιούν ως βασική μέθοδο την εργασία με ομάδα και τη βιωματική μάθηση ως μέσο, υπό το πρίσμα θεωριών και προσεγγίσεων της κοινωνικής εργασίας με την αξιοποίηση της δυναμικής της ομάδας. Η δυναμική της ομάδας συνίσταται στη ροή/ενέργεια που σχετίζεται με την επικοινωνία των μελών και είναι μοναδική για κάθε ομάδα. Στο πλαίσιο αυτό, η γνώση των αρχών δυναμικής της ομάδας από τον/τη συντονιστή/στρια είναι απαραίτητη προϋπόθεση για την ουσιαστική εφαρμογή ομαδικών παρεμβάσεων και την αποτελεσματικότητά τους. Στην επαγγελματική πρακτική συναντάμε συχνά προσπάθειες εφαρμογής εγχειριδίων και βιωματικών ασκήσεων σε ομάδες. Ωστόσο, όταν εφαρμόζονται αποσπασματικά, είναι αποκομμένες από τη θεωρία και δεν αξιοποιούν τη δυναμική της ομάδας, και ως εκ τούτου είναι δύσκολο να έχουν αποτελέσματα. Η εμπλοκή των μελών των ομάδων σε δραστηριότητες αφήνουν αίθρημα χαράς και ικανοποίησης, το οποίο βασίζεται στην εμπειρία του διαφορετικού, εντούτοις δεν είναι ικανό να επιφέρει αλλαγή σε στάσεις και συμπεριφορές από την πλευρά της ομάδας. Είναι αδιαμφισβήτητη σημαντική η συμβολή των εγχειριδίων και των βιβλίων στα οποία περιγράφονται τεχνικές, δραστηριότητες και ασκήσεις

βασισμένες στη βιωματική μάθηση, όπως και η συμβολή θεωρητικών προσεγγίσεων για τον σχεδιασμό και την εφαρμογή ομαδικών παρεμβάσεων. Παρ' όλα αυτά, σε κάθε περίπτωση και σε συνδυασμό με τα ανωτέρω, είναι καίριας σημασίας να αξιοποιείται η δυναμική των ομάδων στη διαδικασία εφαρμογής των παρεμβάσεων.

Το παρόν βιβλίο έρχεται να καλύψει ανάγκες στην εκπαίδευση (Προπτυχιακό Πρόγραμμα Σπουδών και Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών) αλλά και στο πεδίο της επαγγελματικής πρακτικής των κοινωνικών λειτουργών σε δομές οι οποίες παρέχουν υπηρεσίες στην εκπαιδευτική κοινότητα. Καλύπτει το θεωρητικό πλαίσιο των ομαδικών παρεμβάσεων κοινωνικής εργασίας στην εκπαίδευση, μέσα από συγκεκριμένες μεθόδους, και παρέχει γνώσεις που θα συμβάλουν καίρια στην αντίληψη της δυναμικής της ομάδας και την αξιοποίησή της μέσα από ανάλυση περιπτώσεων ομάδων μαθητών/τριών. Το βιβλίο καταδεικνύει την αναπόσπαστη σχέση μεταξύ θεωρίας και πράξης, ενώ είναι ιδιαίτερα σημαντικό ότι οι έννοιες και οι αρχές της πρακτικής των ομάδων απεικονίζονται με παραδείγματα από διαφορετικές ομάδες μαθητών/τριών σε διαφορετικά σχολικά περιβάλλοντα. Τα μέλη των ομάδων των μαθητών/τριών, παραδείγματα των οποίων παρουσιάζονται, αντιμετωπίστηκαν ως ισότιμα μέλη της ομάδας, με την ιδιότητά τους ως παιδιά που βρίσκονται στην προεφηβεία, ανεξάρτητα από την καταγωγή, τη γλώσσα, το θρήσκευμα, το φύλο ή τον προσδιορισμό φύλου, την οικογενειακή κατάσταση, αλλά με επίγνωση των ιδιαιτεροτήτων τους και των αναγκών τους σε επίπεδο μαθησιακών, κοινωνικών και συναισθηματικών δεξιοτήτων, και ασφαλώς με επίγνωση για τη δυναμική στις σχέσεις τους.

Η μελέτη της βιβλιογραφίας και των παραδειγμάτων ομάδων ενισχύει σημαντικά τις γνώσεις και τις δεξιότητες συντονισμού, ωστόσο καίριας σημασίας είναι η συμμετοχή των κοινωνικών λειτουργών σε ομάδες ως μέλη ή ως συντονιστές/στριες, σε συνδυασμό με την παρατήρηση των ομάδων στις οποίες είναι οι ίδιοι/ες ενταγμένοι/ες, όπως η οικογένεια, η παρέα των φίλων, των συμφοιτητών, των συναδέλφων κ.ά. Η εμπειρία της συμμετοχής σε ομάδες, η βίωση των συναισθημάτων, η αυτοπαρατήρηση και η παρατήρηση των υπόλοιπων μελών είναι αυτά που θα δημιουργήσουν τις προϋποθέσεις για το αίσθημα εξέλιξης των ομάδων, την αντίληψη της δυναμικής και την καλλιέργεια της ενσυναίσθησης.

Η παρούσα έκδοση επιδιώκει να συμβάλει στον σχεδιασμό και την εφαρμογή ομαδικών παρεμβάσεων στον χώρο της εκπαίδευσης και διαρθρώνεται σε πέντε κεφάλαια.

Στο πρώτο κεφάλαιο παρουσιάζονται και αναλύονται οι συνθήκες της σύγχρονης κοινωνικής πραγματικότητας, οι αλληπάλλπλες κρίσεις και η επίδρασή τους σε όλες τις ομάδες που απαρτίζουν τη σχολική κοινότητα. Γίνεται σύντομη αναφορά στο θεσμικό πλαίσιο της σχολικής κοινωνικής εργασίας και στη συμβολή της στην προώθηση του σκοπού και των στόχων του σχολείου υπό τις παρούσες αντίξοες συνθήκες. Στο δεύτερο κεφάλαιο παρουσιάζονται, ως πλαίσιο αναφοράς και άντλησης οπτικής για τον σχεδιασμό και την εφαρμογή παρεμβάσεων σχολικής κοινωνικής εργασίας, δύο

βασικές θεωρητικές προσεγγίσεις της συγκρότησης και του συντονισμού ομάδων στο σχολείο – η οικοσυστημική προσέγγιση και η προσέγγιση των δυνατών σημείων– και μία θεωρία – η θεωρία της κοινωνικής κατασκευής με βασική μέθοδο την εργασία με ομάδες. Αναλύεται το αξιακό πλαίσιο της κοινωνικής εργασίας με ομάδες, η βιωματική μάθηση ως μέσο και η σημασία της επικοινωνίας. Στο τρίτο κεφάλαιο δίνεται έμφαση στις τεχνικές και τις δεξιότητες συντονισμού και διαχείρισης των αλληλεπιδράσεων στην ομάδα από τον/την κοινωνικό/ή λειτουργό, ενώ παρουσιάζονται αναλυτικά οι λειτουργίες του συντονισμού με παράθεση σχετικών παραδειγμάτων. Γίνεται σύνδεση της γνώσης των σταδίων ανάπτυξης της ομάδας με τη σημασία του εντοπισμού των συνθηκών και της αλληλεπίδρασης μεταξύ των μελών, ως παραμέτρων που επιδρούν στη δυναμική της ομάδας. Στο τέταρτο κεφάλαιο αναλύονται περιπτώσεις ομάδων μαθητών/τριών Δημοτικού όπως προκύπτουν από αντίστοιχες παρεμβάσεις που σχεδίασε και υλοποίησε η γράφουσα σε σχολεία. Παρουσιάζονται οι στόχοι των ομαδικών παρεμβάσεων, αναλύονται τα στάδια των συγκεκριμένων ομάδων και συνδέονται με τη θεωρία, ενώ παρατίθενται παραδείγματα συναντήσεων με επιμέρους θεματολογία και παρουσιάζονται τρόποι και τεχνικές διαχείρισης των αλληλεπιδράσεων στις ομάδες. Στο πέμπτο και τελευταίο κεφάλαιο αναδεικνύεται η σημασία της κοινωνικής εργασίας με ομάδες γονέων και εκπαιδευτικών ως πεδίο δράσης για τον/τη σχολικό/ή κοινωνικό/ή λειτουργό. Επίσης, παρουσιάζονται και αναλύονται οι στόχοι της συνεργασίας με τις ομάδες αυτές και προτείνονται ενδεικτικά θέματα επεξεργασίας μαζί τους.

Κοινωνική εργασία με ομάδες μαθητών/τριών – Ανάλυση περιπτώσεων ομάδων

Εισαγωγή

Στο παρόν κεφάλαιο αναλύονται περιπτώσεις ομάδων μαθητών/τριών Ε΄ Δημοτικού όπως αυτές προκύπτουν από αντίστοιχες παρεμβάσεις που σχεδίασε και υλοποίησε η γράφουσα σε σχολεία. Παρουσιάζονται οι στόχοι των ομαδικών παρεμβάσεων και συσχετίζονται με τις παρεμβάσεις. Αναλύονται τα στάδια των συγκεκριμένων ομάδων και συνδέονται με τη θεωρία, ενώ ακολουθούν παραδείγματα συναντήσεων με επιμέρους θεματολογία και παρουσιάζονται τρόποι και τεχνικές διαχείρισης των αλληλεπιδράσεων στις ομάδες. Πρόκειται για παρέμβαση σε υφιστάμενες ομάδες με σύνθεση συμμαθητών/τριών, που με συχνότητα μία φορά την εβδομάδα λειτούργησε με ορισμένο στόχο, την πρόληψη του εκφοβισμού, με συντονίστρια τη γράφουσα. Οι συγκεκριμένες ομάδες αποτελούν ομάδες-τάξεις της Ε΄ Δημοτικού που υπέδειξαν οι διευθυντές/τριες των σχολείων.

Ομάδα Α. Δημοτικό Σχολείο Στερεάς Ελλάδας. Φοιτούν συνολικά 150 μαθητές/τριες. Οι γονείς των μαθητών/τριών είναι αλλοδαποί, οικονομικοί μετανάστες, ή πολιτικοί πρόσφυγες. Η πλειονότητα των μαθητών/τριών είναι γεννημένοι/ες στην Ελλάδα (η σύνθεση της ομάδας παρατίθεται στο Παράρτημα 1).

Ομάδα Β. Δημοτικό Σχολείο Θράκης. Φοιτούν συνολικά 180 μαθητές/τριες, 25 από τους/τις οποίους/ες προέρχονται από τη μειονότητα των μουσουλμάνων και 14 από οικογένειες παλιννοστούντων από χώρες της πρώην Σοβιετικής Ένωσης. Τα ονόματα των μελών των ομάδων έχουν αντικατασταθεί από ψευδώνυμα για τη διαφύλαξη των προσωπικών δεδομένων (η σύνθεση της ομάδας παρατίθεται στο Παράρτημα 1).

Για την Ομάδα Α το κριτήριο ήταν η εμπλοκή παιδιών σε περιστατικά εκφοβισμού, ενώ για την Ομάδα Β ήταν το αίτημα της εκπαιδευτικού της τάξης να υλοποιηθεί η παρέμβαση στη συγκεκριμένη ομάδα, καθώς, σύμφωνα με την ίδια, οι μαθητές/τριες δεν συνεργάζονταν και δεν επικοινωνούσαν μεταξύ τους. Στόχος των ομαδικών παρεμβάσεων ήταν η ενίσχυση των προστατευτικών παραγόντων, όπως απορρέουν από τη βιβλιογραφία και αναλύονται στη συνέχεια του παρόντος κεφαλαίου. Πρόκειται για τους παράγοντες που δρουν προληπτικά και αποφευκτικά έναντι της εμπλοκής σε περιστατικά εκφοβισμού.

Στόχοι των ομαδικών παρεμβάσεων

Σύμφωνα με τον Corey (2013), τα μέλη μιας ομάδας, σύμφωνα με τις δυνατότητές τους και εφόσον το επιθυμούν, μπορούν να πετύχουν τα εξής:

- Ενίσχυση της αυτεπίγνωσης και καλλιέργεια του αισθήματος μοναδικότητας.
- Αναγνώριση των κοινών αναγκών και δυσκολιών και σταδιακή δημιουργία σχέσεων.
- Ενίσχυση των τρόπων με τους οποίους μπορούν να σχετίζονται ουσιαστικά.
- Δυνατότητα να εντοπίζουν και να ανακαλύπτουν τις ικανότητες και τα ταλέντα τους και να χαίρονται γι' αυτά.
- Καλλιέργεια της αποδοχής εαυτού, της εικόνας εαυτού, του αυτοσεβασμού, ώστε να αποκτήσουν άλλη οπτική του εαυτού τους και των άλλων.
- Διερεύνηση τρόπων έκφρασης των συναισθημάτων τους.
- Καλλιέργεια νοιαξίματος και ενσυναίσθησης για τα συναισθήματα και τις ανάγκες των άλλων.
- Ανάπτυξη κινήτρων για τον εαυτό τους, αλληλεξάρτηση παράλληλα με υπευθυνότητα απέναντι στον εαυτό τους και τους άλλους.
- Επίγνωση ότι σε κάθε περίπτωση έχουν επιλογές, με συνδυασμό με το να σκέφτονται ποια είναι η καλύτερη.
- Συνειδητοποίηση των δυσκολιών στη συμπεριφορά τους και προσπάθεια να αλλάζουν.
- Εκμάθηση κοινωνικών δεξιοτήτων.
- Εκπαίδευση σε αξίες όπως η ειλικρίνεια, η ευθύτητα, το νοιάξιμο, η φροντίδα.
- Λειτουργία με βάση ένα αξιακό σύστημα και επίγνωση για το ποιες αξίες είναι σημαντικές και αδιαπραγμάτευτες.

Πολλά από τα ανωτέρω σημεία αποτέλεσαν στόχους των ομάδων με μαθητές/τριες. Η επίτευξή τους βασίζεται σε τεχνικές και δραστηριότητες, ωστόσο, δεν είναι γραμμικός ο τρόπος υλοποίησής τους. Οι συγκεκριμένοι στόχοι ήταν παρόντες σε κάθε συνάντηση ανεξάρτητα από το κεντρικό θέμα συζήτησης της ομάδας. Γενικότερα, στο πλαίσιο της επεξεργασίας θεμάτων, επιχειρείται η καλλιέργεια βασικών δεξιοτήτων, όπως η πρωτοβουλία, η συνεργατικότητα, η αυτοεκτίμηση, η επικοινωνία, η αναγνώριση, η έκφραση και η διαχείριση συναισθημάτων, η επίλυση προβλήματος, η διεκδικητικότητα, η υπευθυνότητα και η ενσυναίσθηση.

Οι παρεμβάσεις με στόχο την πρόληψη είναι σημαντικό να λαμβάνουν τίτλους με θετικό πρόσημο, οι οποίοι δεν παραπέμπουν σε πρόβλημα ή δυσλειτουργία. Ενδεικτικά, στις ομαδικές παρεμβάσεις που παρουσιάζονται στη συνέχεια είχαν γενικό τίτλο «Παιχνίδια επικοινωνίας». Ο όρος «παιχνίδια», πολύ γνώριμος στα παιδιά, δηλώνει ταυτόχρονα και τον τρόπο δουλειάς στην ομάδα, μέσα από παιχνίδια επικοινωνίας, ανάπτυξης προσωπικών και κοινωνικών δεξιοτήτων. Τα προγράμματα εκπαίδευσης σε κοινωνικές δεξιότητες, ή προγράμματα κοινωνικής

και συναισθηματικής μάθησης, αποσκοπούν τόσο στην αύξηση των ικανοτήτων που ήδη υπάρχουν όσο και στην ισοχυροποίηση όσων δεν είναι επαρκώς δομημένα, ή βρίσκονται σε «ύπνωση», τα οποία αναμένεται να αξιοποιηθούν στην πρόληψη εμπλοκής σε μελλοντικά προβλήματα.

Η καλλιέργεια των κοινωνικών δεξιοτήτων επιτυγχάνεται μέσα από την απόκτηση εξοικείωσης με μορφές συμπεριφοράς όπως η αναγνώριση, ο χειρισμός των συναισθημάτων και η επικοινωνία με ενσυναίσθηση. Η ισοχυροποίηση των δεξιοτήτων αυτών οδηγούν σε θετικότερες αλληλεπιδράσεις μεταξύ των συνομηλίκων και εντέλει σε μια αυξανόμενη αποδοχή από αυτούς. Ο Goleman (1995, 1998) υποστήριξε ότι οι βασικές δεξιότητες είναι εξής: η απόκτηση αυτογνωσίας, η διαχείριση συναισθημάτων, η καλλιέργεια της ενσυναίσθησης, η επίτευξη της επικοινωνίας, η ανάπτυξη ικανότητας συνεργασίας και η επίλυση διαφωνιών. Αντίθετα, οι Elias και Weissberg (2000) προσδιόρισαν τις ακόλουθες δεξιότητες: επικοινωνία με αποτελεσματικό τρόπο, ικανότητα συνεργασίας, απόκτηση συναισθηματικού αυτοελέγχου, έκφραση συναισθημάτων με θετικό τρόπο, καλλιέργεια ενσυναίσθησης, απόκτηση αισιοδοξίας-χιούμορ και ανάπτυξη αυτογνωσίας και ικανότητας σχεδιασμού και καθορισμού στόχων, επίλυση προβλημάτων και αντιμετώπιση διαφωνιών με λογικό τρόπο χωρίς χρήση βίας και, τέλος, εφαρμογή του αναστοχασμού σε όλους τους τομείς μάθησης.

Στο πλαίσιο των ομαδικών παρεμβάσεων, παραδείγματα των οποίων αξιοποιούνται στη συνέχεια, πραγματοποιήθηκαν δέκα (10) συναντήσεις για κάθε ομάδα-τάξη σε καθένα από τα επιλεγμένα σχολεία, διάρκειας ενενήντα λεπτών (90') με επιλεγμένη από τη συντονίστρια/γράφουσα θεματολογία, η οποία είχε στόχο τη συναισθηματική ανάπτυξη των παιδιών. Οι ομαδικές παρεμβάσεις αξιοποίησαν την ομάδα ως ένα ασφαλές περιβάλλον. Η συντονίστρια, βασίστηκε στη διεργασία και τη δυναμική της ομάδας, χρησιμοποίησε προσομοιώσεις, τεχνικές δημιουργικής έκφρασης, καταγισμό ιδεών και διάλογο, παιχνίδια ρόλων, θετική αναπλαισίωση εντός της βιωματικής μάθησης. Τα βιωματικά παιχνίδια είχαν σκοπό να ενισχύσουν τους/τις μαθητές/τριες να καλλιεργήσουν την ενσυναίσθηση, την ελεύθερη έκφραση, τη συμμετοχή, τη συνεργασία και να συμβάλουν στη διευκόλυνση της διαδικασίας λήψης αποφάσεων.

Η επιλογή των ομάδων-τάξεων, όπως ήδη αναφέρθηκε, έγινε κατόπιν υπόδειξης από τους/τις διευθυντές/τριες ή και κατόπιν αιτήματος των εκπαιδευτικών των τάξεων. Ο χώρος υλοποίησης της παρέμβασης ήταν η σχολική τάξη και σε ώρες του σχολικού προγράμματος. Η λειτουργία της ομάδας αξιοποιήθηκε σε δύο επίπεδα: σε επίπεδο περιεχομένου και σε επίπεδο διαδικασίας. Αναφορικά με το περιεχόμενο, η ομάδα λειτουργούσε με βάση ένα συγκεκριμένο γνωστικό πλαίσιο που αποτελούνταν από τη θεματολογία των συναντήσεων, ενώ παράλληλα αξιοποιούνταν η διαδικασία της ομάδας, ο τρόπος δηλαδή που συμμετείχαν ατομικά τα μέλη στην ομάδα, ο τρόπος αλληλεπίδρασής τους, οι ρόλοι τους και η δυναμική των σχέσεων στον συγκεκριμένο χώρο και χρόνο με αφορμή ζητήματα που διαχειριζόταν η ομάδα. Παρούσες σε όλες τις συναντήσεις ήταν και οι εκπαιδευτικοί της τάξης.

Η θεματολογία των συναντήσεων διαμορφώθηκε με βάση τα ευρήματα των ομαδικά εστιασμένων συνεντεύξεων που προηγήθηκαν με τις ομάδες κατά τη διαδικασία της διερεύνησης των αναγκών τους.

Στο πλαίσιο αυτό, τα «παιχνίδια» είχαν συγκεκριμένη θεματολογία: διαπραγμάτευση συμβολαίου-θέσπιση ορίων και κανόνων, επικοινωνία, επίλυση προβλήματος, ετερότητα, αναγνώριση συναισθημάτων, φροντίδα εαυτού/υπευθυνότητα, φιλία, αντίδραση σε πιέσεις και επιρροές.

Όπως τονίστηκε και στην εισαγωγή του παρόντος κεφαλαίου, οι μαθητές/τριες αντιμετωπίστηκαν ως ισότιμα μέλη της ομάδας, με την ιδιότητά τους ως παιδιά που βρίσκονται στην προεφηβεία, ανεξάρτητα από την καταγωγή, τη γλώσσα, το θρήσκευμα, το φύλο, τον προσδιορισμό φύλου, την οικογενειακή κατάσταση, και με επίγνωση από την πλευρά της συντονίστριας των ιδιαιτεροτήτων τους και των αναγκών τους σε επίπεδο μαθησιακών, κοινωνικών και συναισθηματικών δεξιοτήτων, σε συνδυασμό με την επίγνωση για τη δυναμική στις σχέσεις τους. Αξιοποιήθηκαν και ενισχύθηκαν κυρίως τα κοινά τους στοιχεία, όπως ο ενθουσιασμός, η ευρηματικότητα, ο αυθορμητισμός, η ειλικρίνεια, η έμπνευση, η διάθεση για παιχνίδι, τα οποία λειτούργησαν καταλυτικά για την επεξεργασία θεμάτων που αφορούν τη ζωή τους στην τάξη, στο σχολείο, στην οικογένεια. Η υπάρχουσα διαφορετικότητα αξιοποιήθηκε ως παράγοντας που εμπλουτίζει την ομάδα.

4.1. Εξέλιξη – Στάδια δύο ομάδων

Ομάδα Α

Η ομάδα, όπως όλες οι τάξεις, λειτουργούσε ως αναπόσπαστο κομμάτι της ζωής του σχολείου και όχι αποκομμένη από τα καθημερινά συμβάντα. Υπήρχε μια ουσιαστική αλληλεπίδραση της ζωής της ομάδας με τη ζωή στο σχολείο. Μέσα από την εφαρμογή της ομαδικής παρέμβασης φάνηκαν σημαντικές ανάγκες των παιδιών, όπως η έντονη ανάγκη τους για παιχνίδι, την οποία εξέφραζαν με όλους τους τρόπους στη διάρκεια των συναντήσεων. Παράλληλα όμως με τις ανάγκες αναδύθηκαν και προσωπικές δυσκολίες και ζητήματα στη συμπεριφορά που έρχονταν αλλαγών για την καλύτερη ένταξη και αλληλεπίδραση των μελών μεταξύ τους.

Στα αρχικά στάδια της ομάδας ήταν μεγάλη η δυσκολία να συμφωνήσουν στη θέσπιση ορίων. Σταδιακά ξεκίνησαν να τηρούν τα όρια κατόπιν διαπραγματεύσεων και συνεχών υπενθυμίσεων του συμβολαίου. Στην ενδιάμεση πλέον φάση εξέλιξης και ανάπτυξης της ομάδας αξιοποιούσαν όλο και περισσότερο τις ευκαιρίες για αλληλεπίδραση και διάλογο μεταξύ τους, ενώ έμπαιναν και στη διαδικασία να εκφράζουν συναισθήματα. Αξιοποιούσαν την ομάδα για να εκδηλώσουν τα ταλέντα ή τις κλίσεις τους (χορός, τραγούδι). Άκουγαν με προσοχή ζητήματα σχετικά με τα δικαιώματά τους, γνώριζαν για αυτά και τα διεκδικούσαν. Αναρωτιούνταν ανοιχτά

στη διάρκεια των συναντήσεων για τις σύγχρονες τάσεις, την εμφάνιση και τη συμπεριφορά παιδιών της ηλικίας τους. Αμφισβητούσαν, αντιδρούσαν, αντιστέκονταν, ενώ παράλληλα άκουγαν, συνδιαλέγονταν, έπαιζαν, εξέφραζαν φόβους, ανησυχίες, θυμό, και επιχειρούσαν να σχετιστούν δειλά με διαφορετικούς τρόπους.

Υπήρχε μια πολυπλοκότητα στις σχέσεις και στους ρόλους που ανέπτυσαν. Έκαναν χρήση της αγγλικής γλώσσας (πολυπολιτισμικό σχολείο) όταν ήθελαν να επικοινωνήσουν κάτι πολύ σοβαρό μεταξύ τους (απειλή, παράκληση ή δυσκολία). Η σημασία του πλαισίου, η διάταξη της ομάδας, ο χώρος, έπαιξαν επίσης μεγάλο ρόλο στη διαμόρφωση της δυναμικής της ομάδας. Στις πρώτες συναντήσεις, οποιαδήποτε μεταβολή του πλαισίου, ή αλλαγή στη διάταξη των θέσεων στον κύκλο, ή ακόμη αλλαγή αίθουσας, γινόταν αφορμή να διαταράσσεται η διεργασία της ομάδας. Είχαν δυσκολία να αποδεχθούν τον κύκλο ως νέο πλαίσιο της ομάδας τους (προτιμούσαν να κάθονται στα θρανία τους πίσω από τον κύκλο). Η αλλαγή θέσεων βιώνονταν τραυματικά από κάποια μέλη της ομάδας. Σύμφωνα με τον Ναυρίδη (2005), σε συμβολικό καθαρά επίπεδο, η αλλαγή των θέσεων δηλώνει και μια κινητικότητα αναφορικά με τις οπτικές γωνίες που μπορεί να ιδωθεί κάθε φορά η ομάδα και ο περιβάλλον χώρος. Φαίνεται πως στη συγκεκριμένη ομάδα υπήρχε μεγάλη δυσκολία αποδοχής μιας νέας κατάστασης. Αρνούνταν να αλλάξουν θέσεις πιθανά σε μια προσπάθεια να παραμείνουν στην οπτική της γνώριμης σχολικής διαδικασίας. Όταν η συντονίστρια και η εκπαιδευτικός άρχισαν να αλλάζουν τις δικές τους θέσεις στον κύκλο, φάνηκε να διαχειρίζονται καλύτερα και τις δικές τους αλλαγές.

Σε στιγμές αμηχανίας, δυσκολίας, ακόμη και στην ενδιάμεση φάση της ανάπτυξης της ομάδας, ένα εξωτερικό ερέθισμα (η φωνή του παλιατζή) ήταν αρκετό για να ξεχάσουν ή να ξεφύγουν από τα δρώμενα της ομάδας και να ενώσουν τις φωνές τους με αυτή του παλιατζή, δημιουργώντας αυτοσχέδιες ντιουντούκες με σελίδες από τα τετράδιά τους. Εκδηλώνοντας έτσι μια μορφή αντίστασης, η ομάδα αρνείτο να προχωρήσει. Στην πορεία της ομάδας, η αντίσταση εκφράστηκε με πολλούς τρόπους. Σύμφωνα με τους Baker και Gerler (2008), όλοι οι μαθητές εκδηλώνουν αντίσταση κάποια στιγμή. Οι λόγοι ποικίλλουν, κάποιοι δεν καταλαβαίνουν τι χρειάζεται να κάνουν, ενώ άλλοι δυσκολεύονται να ακολουθήσουν συναισθηματικά την ομάδα και να αντεπεξέλθουν στις απαιτήσεις της. Ο φόβος της αποτυχίας και άλλα (immobilizing) συναισθήματα που ακινητοποιούν μπορεί να εμποδίσουν τους/τις μαθητές/τριες να ανταποκριθούν στα καλέσματα και τις προκλήσεις της ομάδας. Κάποιες φορές δεν θέλουν να παραδεχτούν ότι χρειάζεται να αλλάξουν στάση ή συμπεριφορά ή, ακόμα και αν το παραδέχονται, δεν θέλουν να κάνουν την αλλαγή. Καθώς η ομάδα βρισκόταν στην ενδιάμεση φάση, η επικοινωνία έγινε περισσότερο συναισθηματική. Την ομάδα απασχολούσαν οι καθυστερήσεις ή οι απουσίες μελών της φανερώνοντας, ενδεχομένως, μεγαλύτερη συναισθηματική εμπλοκή. Χαρακτηριστικό είναι ότι στην πρώτη συνάντηση της ομάδας κανείς δεν έκανε λόγο –ούτε καν η δασκάλα– για την απουσία ενός μαθητή με καταγωγή από την Αλβανία. Αντίθετα, στην πορεία των συναντήσεων οι απουσίες μελών της ομάδας ήταν αισθητές, καθώς γίνονταν αναφορές στα απόντα μέλη.

Ομάδα Β

Στις πρώτες συναντήσεις της ομάδας, στο αρχικό στάδιο, υπήρχε έντονος δισταγμός, δυσπιστία, παρατεταμένες σιωπές και διάθεση απόκρυψης. Υπήρχε δυσπιστία και φόβος για το πρόγραμμα που θα εφαρμοζόταν στην τάξη τους. Η επικοινωνία στην ομάδα αρχικά φαινόταν «μπλοκαρισμένη». Τα αγόρια δεν είχαν «χώρο» στην ομάδα, ενώ αντίθετα τα κορίτσια φαινόταν να ασκούν έλεγχο στην ομάδα, αποδοκιμάζοντας λεκτικά και εξωλεκτικά τα λεγόμενα των αγοριών.

Καθώς οι συναντήσεις προχωρούσαν, έγινε φανερό η ανάγκη για μοίρασμα, έδειξαν διάθεση να εμπιστευτούν, καθώς ανοίχτηκαν και άρχισαν να συνεργάζονται. Η επιδίωξη της συντονίστριας για μια σταδιακή ενεργοποίηση και υποστήριξη των μελών της ομάδας φάνηκε να λειτουργεί θετικά, καθώς ολοένα και περισσότερο τα μέλη έβρισκαν τον ρόλο τους και συμμετείχαν ενεργά, ανακαλύπτοντας νέους τρόπους ύπαρξης αλλά και αλληλεπίδρασης στην ομάδα. Υπήρχε απόρριψη και φανερό απαξίωση από τα μέλη της ομάδας που στα μαθήματα είχαν καλή επίδοση προς εκείνα που δεν είχαν ικανοποιητική απόδοση. Σταδιακά (από τη δεύτερη-τρίτη συνάντηση για κάποια μέλη, αργότερα για άλλα) ενισχύονταν να αλλάζουν ρόλο και στάση στην ομάδα. Καλλιεργήθηκαν με προσοχή, και πάντα βιωματικά, θέματα σεβασμού, εμπιστοσύνης, ομαδικότητας, συνεργασίας, που όπως φάνηκε άλλαξαν σταδιακά το κλίμα στην ομάδα. Στο στάδιο ανάπτυξης της ομάδας οι σιωπές άρχισαν να υποχωρούν, καθώς μιλούσαν και μοιράζονταν περισσότερο σκέψεις και συναισθήματα. Ήταν πρόθυμα να αξιοποιήσουν όλο και περισσότερα εκφραστικά μέσα (εκφράσεις προσώπου, παντομίμα, στάση σώματος) και να πειραματιστούν με νέους τρόπους επικοινωνίας.

Ενδιαφέρον έχει ένα περιστατικό που σημειώθηκε στην τέταρτη συνάντηση της ομάδας: στην έναρξη κάθε συνάντησης οι καρέκλες ήταν ήδη τοποθετημένες σε κύκλο από τα ίδια τα παιδιά. Στη συγκεκριμένη συνάντηση, ωστόσο, όλοι οι μαθητές/τριες ήταν καθισμένοι/ες και δεν είχαν αφήσει κενές καρέκλες. Με την είσοδο στην τάξη της δασκάλας και της συντονίστριας, δύο μέλη της ομάδας (η Μάγδα και η Άννα) είπαν ότι εκείνες είχαν φτιάξει τις καρέκλες (για τη δασκάλα και τη συντονίστρια δεν είχαν προβλέψει θέσεις). Ενδεχομένως, αυτό ήταν μια ασυνείδητη εκδήλωση θυμού από την Άννα, της οποίας ο ρόλος στην ομάδα είχε αποσταθεροποιηθεί αρκετά στη διάρκεια των τελευταίων συναντήσεων – συνεχείς προσπάθειες οριοθέτησής της και απουσία υποστήριξης του ρόλου της, τόσο από τη συντονίστρια όσο και από τη δασκάλα. Πιθανώς η ενέργεια αυτή να αποτελούσε και μια διάθεση της ομάδας να αναλάβει την εξουσία-αρχηγία της ομάδας, «πετώντας» εκτός κύκλου τα δύο πρόσωπα που την αντιπροσώπευαν μέσα στην τάξη. Φάνηκε, επομένως, να πειραματίστηκαν με τα όρια της ομάδας, αλλά και με τα δικά τους όρια εξουσίας.

Η συντονίστρια και η δασκάλα έβαλαν οι ίδιες δύο καρέκλες στον κύκλο, τα αγόρια είχαν ήδη αρχίσει να δημιουργούν χώρο (δεν είναι τυχαίο ότι τα αγόρια έκαναν χώρο αναγνωρίζοντας, ασυνείδητα ίσως, ότι γίνεται προσπάθεια να δοθεί

χώρος στη δική τους συμμετοχή), και κάθισαν ανάμεσα στον Ταρίκ και τον Οκάν. Η συντονίστρια και η δασκάλα ευχαρίστησαν τα αγόρια για τη διάθεσή τους να «κάνουν χώρο» στις ίδιες για να καθίσουν, σε μια προσπάθεια να μεταφέρουν μηνύματα και προς τις δύο κατευθύνσεις για αυτό που είχε προηγηθεί.

Σε επόμενη συνάντηση είχαν αφήσει κενές καρέκλες, ωστόσο, υπέδειξαν στη συντονίστρια να καθίσει ανάμεσα στην Ευγενία και την Ιφιγένεια, ενώ για τη δασκάλα δεν υπέδειξαν συγκεκριμένη θέση. Φαίνεται να διαπραγματεύονταν πιθανά την εγγύτητα με τη συντονίστρια. Θα μπορούσε επίσης με αυτή τους τη στάση να θεωρηθεί ότι υποδεικνύουν στην εκπαιδευτικό ότι δεν έχει ρόλο στον κύκλο. Λίγο πριν το τέλος του προγράμματος φάνηκε να εγκαταλείπουν το παιχνίδι με τις θέσεις, σαν να ήθελαν σταδιακά να επιστρέψουν στις δικές τους «θέσεις».

Στις τελευταίες συναντήσεις η ομάδα ξεκίνησε να εκφράζει νοιάξιμο για τα απόντα μέλη. Αυτό σημαίνει ότι γινόταν αισθητή η απουσία μελών της ομάδας, ενώ γενικά η αναφορά στις απουσίες αποτελεί σημείο αλλαγής για την ομάδα. Όπως έχει ήδη διατυπωθεί, η αναφορά στους απόντες (όταν γινόταν από τη συντονίστρια) στόχο είχε να τονίσει τη σημασία και την αξία της παρουσίας του κάθε μέλους για την ομάδα.

Στην ενότητα που ακολουθεί αναλύονται παραδείγματα συναντήσεων με συγκεκριμένη θεματολογία. Τα επιμέρους παιχνίδια ή οι ασκήσεις που αξιοποιήθηκαν στις ομάδες αντλήθηκαν από βιβλιογραφικές πηγές και παρατίθενται στο Παράρτημα 2 (Αρχοντάκη & Φιλίππου, 2003· Φιλίππου & Καραντάνα, 2010· Πλωμαρίτου, 2004· Τριλίβα & Chimienti, 1988· Σώκου, 2000· Plummer, 2023).

4.2. Θέσπιση ορίων και κανόνων – Συμβόλαιο

Η συμβολή της ομάδας στη διαμόρφωση ενός δημοκρατικού πλαισίου, με κανόνες και όρια, για τη συμμετοχή στην ομάδα και τη δέσμευση του κάθε μέλους προς αυτή αποτελεί, όπως έχει αναφερθεί, κομβικό σημείο για όλες τις ομάδες και λαμβάνει χώρα στο ξεκίνημά της. Εξάλλου, η δυσκολία της τήρησης κανόνων και ορίων αποτελεί παράγοντα πρόβλεψης της εμπλοκής σε συμπεριφορές εκφοβισμού. Η διαδικασία του συμβολαίου περιλαμβάνει τρεις βασικούς άξονες/ερωτήσεις προς τα μέλη:

- Τι θέλω να πάρω από την ομάδα;
- Τι θα δώσω στην ομάδα;
- Τι θέλω να ισχύει στην ομάδα;

Η διαδικασία διαμόρφωσης του συμβολαίου, καθώς συμπίπτει με την έναρξη της ομάδας, συχνά συνοδεύεται από αμηχανία, δυσπιστία και φόβο για έκθεση, καθώς δεν υπάρχει ακόμη από την πλευρά των μελών εμπιστοσύνη στην ομάδα. Κάτι που διευκολύνει την ομάδα είναι να πει το κάθε μέλος «τι θα ήθελε να πάρει από την ομάδα» – με παρότρυνση αλλά και προσπάθεια να εμπιστευτούν χωρίς να σκεφτούν

αν αυτό που θα πουν είναι σωστό ή λάθος (σημαντικό να διαφοροποιηθεί η συγκεκριμένη διαδικασία από το μάθημα) και να μιλήσουν σε πρώτο πρόσωπο (ώστε να εκπροσωπήσουν τον εαυτό τους). Στην περίπτωση των συγκεκριμένων ομάδων αναφέρθηκαν επιθυμίες για «παιχνίδι», «διασκέδαση», «διάλειμμα από τα μαθήματα», «ιδέες για να αντιμετωπίσουμε προβλήματα», «να λέμε τι σκεφτόμαστε», «συζήτηση», «κουβέντα» (οι απαντήσεις τους καταγράφονταν σε μεγάλο πόστερ σεμιναρίου στον πίνακα). Αναφορικά με το τι θα δώσουν, επισήμαναν «το χιούμορ μας – θα λέμε ανέκδοτα», «την άποψή μας», «τις ιδέες μας», «θα λέμε μυστικά», «θα είμαστε σοβαροί».

Όσον αφορά το τι θέλουν να ισχύει, πρότειναν κανόνες όπως: «Να μιλάει ένας κάθε φορά, να μην βρίζουμε, να μιλάμε ευγενικά και να μην κάνουμε φασαρία»· «Να προσέχουμε την αίθουσα, δηλαδή να μη τη λερώνουμε»· «Δε μειώνουμε/προσβάλλουμε αυτόν που μιλάει, δηλαδή δεν τον στενοχωρούμε και τον κάνουμε κατώτερο μας»· «Να συνεργαζόμαστε, δηλαδή να βοηθάμε ο ένας τον άλλο, να ακούμε τη γνώμη του άλλου, να προσπαθήσουμε να φτιάξουμε τη διάθεση αυτών που μαλώνουν»· «Να είμαστε όλοι το ίδιο σημαντικοί, δηλαδή δεν είναι κανείς καλύτερος από τον άλλο, π.χ. όταν κάποιος φοράει γυαλιά δεν τον λέμε γυαλάκια». Υπάρχουν περιπτώσεις ομάδων όπου το σύμβολο προχωρά χωρίς εντάσεις και διαπραγμάτευση. Ωστόσο, όλες οι ομάδες μέσα από τους κανόνες δίνουν, με έμμεσο τρόπο, ένα στίγμα για το κλίμα στις μεταξύ τους σχέσεις, κάτι το οποίο αποτελεί σημείο που χρήζει προσοχής και παρατήρησης από τον/τη συντονιστή/στρια.

Με βάση τις αρχές της προσέγγισης των δυνατών σημείων και αξιοποιώντας τα βασικά σημεία της θεωρίας της κοινωνικής κατασκευής, ενθαρρύνθηκε η περιγραφή της επιθυμητής συμπεριφοράς και η διατύπωση των κανόνων της ομάδας τους με θετικό τρόπο. Καίριας σημασίας είναι η αποτροπή της υιοθέτησης αρνητικά φορτισμένων διατυπώσεων. Έτσι, η φράση «δεν βρίζουμε» μετατρέπεται σε «μιλάμε με σεβασμό», ενώ το «δεν διακόπουμε» μπορεί να γίνει «ακούμε με προσοχή». Ο/Η συντονιστής/στρια θέτει το πλαίσιο διεξαγωγής της ομαδικής διαδικασίας: συνέπεια, σεβασμός, προσεκτική ακρόαση, ειλικρίνεια, ενθάρρυνση για συμμετοχή, εχεμύθεια. Κάθε μέλος προτείνει έναν αντίστοιχο κανόνα του συμβολαίου, όπως: «Μιλάει ένας κάθε φορά»· «Τηρώ τους κανόνες των παιχνιδιών»· «Ζητώ άδεια για να βγω από τον κύκλο»· «Μιλώ και φέρομαι με σεβασμό»· «Ακούω με προσοχή»· «Προσέχω την τάξη». Οι όροι του συμβολαίου καταγράφονται σε ένα μεγάλο πόστερ και το κάθε μέλος βάζει την υπογραφή του, η οποία δηλώνει ότι συμφωνεί και ότι από τη μεριά του θα τηρήσει τα συμφωνηθέντα.

Η διαπραγμάτευση, ειδικά με ομάδες παιδιών, αρκετά συχνά διεξάγεται σε ένα κλίμα διαφωνιών. Ζητήματα στην επικοινωνία και τη συνεννόηση προκύπτουν μεταξύ αγοριών-κοριτσιών (λεκτικές επιθέσεις, απόρριψη), καθώς το φύλο (βλ. Κεφάλαιο 1) αποτελεί αναπτυξιακά σημείο τριβής. Γι' αυτό και είναι πιθανό να αποτελέσει αντικείμενο διαπραγμάτευσης στο σύμβολο – «Να διαλέγουμε μόνοι μας τα ζευγάρια, δεν θέλουμε να είμαστε ζευγάρια με τα αγόρια». Κατά τη διαπραγμάτευση των κανόνων τα μέλη ζητούν η υποκίνηση και η προτροπή για την υλοποίηση μιας δράσης να

γίνεται «χωρίς πίεση». Παράλληλα διερευνούν την ελαστικότητα των ορίων και των κανόνων: «Αν κάποιος θυμώσει, ρίξει μια καρέκλα κάτω και φύγει από την ομάδα, τι θα γίνει;» «Αν κάποιος δεν θέλει να πει τα προσωπικά του;» «Να μιλάει μόνο όποιος θέλει και όταν θέλει».

Συχνά οι ομάδες διατυπώνουν ως περισσότερο αποδεκτό και επιθυμητό έναν επιλεκτικό τρόπο επικοινωνίας, με προσωπικές ελευθερίες. Μέσα από τους κανόνες που προτείνουν γίνεται φανερό η αγωνία και η ανάγκη τους να διασφαλίσουν συνθήκες που θα τους κάνουν να νιώσουν εμπιστοσύνη και ασφάλεια (κυρίως επειδή η ομάδα βρίσκεται στο αρχικό στάδιο). Δοκιμάζουν τα όρια, την αυστηρότητά τους, την ευελιξία των κανόνων, τις συνέπειες παραβίασης.

Η συνδιαλλαγή με τα όρια και τους κανόνες εκφράζει έμμεσα ανησυχία για το πλαίσιο πραγματοποίησης των συναντήσεων και των πιθανών αντιδράσεων. Ενώ αναφορικά με τις προτεινόμενες κυρώσεις-συνέπειες από τη μη τήρηση των κανόνων, τα ίδια τα μέλη μπορεί να γίνουν πολύ αυστηρά, καθώς εισηγούνται την αποπομπή του εκάστοτε μέλους από την ομάδα.

Μέσω της διαδικασίας σύναψης του συμβολαίου η ευθύνη τήρησης και εφαρμογής των από κοινού συμφωνημένων κανόνων μετατίθεται από τα άτομα στην ομάδα. Ενδεχομένως, ανάλογα με την ηλικία και την αναπτυξιακή φάση, να χρειαστεί να συζητηθεί ο σεβασμός και οι τρόποι με τους οποίους δείχνει ένα μέλος σεβασμό, παράλληλα με την έννοια της δέσμευσης και τη σημασία της υπογραφής, άρα και της αποδοχής για την τήρηση των όσων ορίζει το συμβόλαιο. Μέσω της ενίσχυσης και της υποστήριξης, ο/η συντονιστής/στρια παροτρύνει τα μέλη να εμπλακούν στη διαδικασία και να προτείνουν και εκείνα τους κανόνες που θα ήθελαν να ισχύουν στη διαδικασία της ομάδας. Η εμπλοκή και η συμμετοχή τους στη συγκεκριμένη διαδικασία θέσπισης των κανόνων έχει σκοπό να νιώσουν όλοι ασφαλείς και να συμφωνούν με τις αποφάσεις της ομάδας.

Το συμβόλαιο και η συμμόρφωση με τα από κοινού συμφωνημένα επανέρχεται πολύ συχνά στις συναντήσεις μιας ομάδας. Η συνεχής διαπραγμάτευση των ορίων είναι ένα από τα χαρακτηριστικά των ομάδων με μαθητές/τριες. Οι λόγοι μπορεί να είναι πολλοί και εξαρτώνται από τη δυναμική της ομάδας και τις ισχύουσες αλληλεπιδράσεις. Τα πρόσωπα κύρους στην ομάδα συχνά παραβιάζουν τους συμφωνημένους κανόνες. Τα μέλη με κύρος στην ομάδα που αναλαμβάνουν ηγετικούς ρόλους φαίνεται να βρίσκονται σε αντιπαλότητα με την ομάδα (νέοι κανόνες, βρίσκονται υπόλογοι, αμφισβητείται η δύναμή τους, ανατρέπονται οι ρόλοι). Αυτό φαίνεται να εναρμονίζεται με την άποψη του Douglas (1995), σύμφωνα με την οποία τα άτομα κύρους στην ομάδα δείχνουν μικρή ή πιο αργή συμμόρφωση στους κανόνες.

Ένα παράδειγμα αποτελεί η λεκτική βία σε μια ομάδα μαθητών/τριών όπου ένα αγόρι (με ηγετικό ρόλο) σπκώθηκε από τη θέση του και πλησιάζοντας έναν συμμαθητή του τον χαρακτήρισε με βρισιά. Σημειώθηκε αναστάτωση και ακολούθησε συζήτηση. Τα περισσότερα μέλη της ομάδας ανέφεραν πως δεν «έπρεπε να γίνει», ωστόσο, τη στιγμή του ορισμού κυρώσεων η ομάδα έδειξε μια διάθεση να τον προ-

στατεύσει: «Αθώς – αν το ξανακάνει, τότε να βγει από τον κύκλο». Η υπενθύμιση του συμβολαίου είναι απαραίτητη όπως και η ανάθεση από τον/τη συντονιστή/τρια στην ομάδα να πάρει απόφαση για τις συνέπειες της συμπεριφοράς, δηλώνοντας τη σταθερότητα και την εγκυρότητά του/της (η συχνή επίκληση στο συμβόλαιο συμβάλλει στη σταδιακή τήρησή του). Στη συγκεκριμένη περίπτωση η ομάδα έδειξε ελαστικότητα και αλληλεγγύη προς το παιδί που επιτέθηκε, ή ενδεχομένως δεν τόλμησε να προτείνει «τιμωρία», αποδεχόμενη τον ρόλο και τη δύναμη που ο ίδιος διαθέτει εντός της. Παρ' όλα αυτά, πρόσωπο κύρους μπορεί να είναι και μαθητές/τριες με καλή επίδοση στα μαθήματα. Μια τέτοια περίπτωση αποτελεί μαθήτρια σε ομάδα όπου γίνεται παρεμβατική, παίρνει τον λόγο από συμμαθητές/τριές της, θέλει να οργανώσει την ομάδα και αναλαμβάνει να διορθώνει τα λεγόμενα των υπολοίπων.

Η ύπαρξη και η τήρηση του συμβολαίου μπορεί να δημιουργεί και συναισθήματα αγωνίας ή δυσπιστίας για την τήρησή του – «Μου άρεσε το συμβόλαιο και εγώ θα έλεγα να τηρούμε τους κανόνες που γράψαμε». Το δεύτερο σκέλος της φράσης της μαθήτριας επώθηκε με μια χροιά αμφισβήτησης και παράλληλα ανησυχίας. Είναι σημαντικό μέσω της προσεκτικής, ενεργητικής ακρόασης από την πλευρά του/της συντονιστή/στριας να εντοπιστεί και να λεκτικοποιηθεί η ανησυχία πίσω από τη διατύπωση. Εν προκειμένω η συντονίστρια αξιοποιώντας την τεχνική της παράφρασης επεσήμανε: «Θα ήθελες να τηρούν όλοι τους κανόνες... Ανησυχείς μήπως κάποιος δεν τους τηρήσει;» και η απάντηση από την ίδια ήταν «ναι». Μετά από μια σύντομη διάρκεια σιωπής, ώστε να δοθεί χώρος και χρόνος να αναστοχαστούν την ανησυχία της μαθήτριας, ακούστηκε το καθησυχαστικό σχόλιο συμμαθητή της που μίλησε αμέσως μετά: «Θα κάνουμε ότι λέει το χαρτί-συμβόλαιο, μου αρέσει πολύ το συμβόλαιο που κάναμε και θα ήθελα πάντα να κάνουμε και να λέμε τέτοια πράγματα».

Σε κάθε περίπτωση είναι σημαντικό τα μέλη να ενθαρρύνονται ώστε να διατυπώνουν την άποψή τους με άνεση και ειλικρίνεια και να εκφράζουν τα συναισθήματά τους.

4.3. Επικοινωνία

Η ανάγκη των μελών των ομάδων για επικοινωνία και αλληλεπίδραση είναι διαχρονική. Ωστόσο, οι τρόποι που συνήθως αλληλεπιδρούν οι ομάδες μαθητών/τριών συχνά περιορίζονται σε ανταλλαγή απαξιωτικών μηνυμάτων και έμμεση έκφραση απορίας για ζητήματα διαφορετικότητας. Υπάρχει η ανάγκη για γνωριμία με έναν πιο ουσιαστικό και διαφορετικό τρόπο από αυτόν που επιτρέπει η εκπαιδευτική διαδικασία. Παράλληλα, παρότι πρόκειται για συμμαθητές και συμμαθήτριες και όχι για άγνωστα μεταξύ τους μέλη, υπάρχει αμηχανία και δυσκολία να έρθουν σε επαφή. Η επεξεργασία των τρόπων επικοινωνίας στην ομάδα είναι βασικός άξονας των ομαδικών συναντήσεων.

Αφορμή για την επεξεργασία τρόπων επικοινωνίας δίνει ένα παιχνίδι, στο οποίο γίνεται τυχαίος χωρισμός σε ζευγάρια και τους ζητείται να διηγηθούν μια

ιστορία εκ περιτροπής στο ζευγάρι τους (να διηγηθούν τι τους αρέσει να κάνουν στον ελεύθερο χρόνο τους). Η οδηγία είναι αρχικά για δύο τρία λεπτά να δείξουν με κάθε τρόπο ότι δεν παρακολουθούν τα λεγόμενα του/της συμμαθητή/τριας τους. Συνήθως είναι πολύ ευρηματικοί/ές με τους εξωλεκτικούς τρόπους που δείχνουν ότι δεν ακούν: δένουν τα κορδόνια τους, κοιτούν αλλού, κοιτάζουν το ρολόι τους. Στη συνέχεια ακολουθεί η περιγραφή τού πώς ένιωσαν όταν δεν τους ακούν: «Όταν δεν με άκουγε, ένιωθα άβολα – σταμάτησα να μιλάω, ένιωθα σαν να μην υπήρχα»· «Ένιωσα άσχημα και αναρωτιόμουν γιατί δεν με ακούει».

Κατόπιν, ζητείται να δείξουν με κάθε τρόπο ότι ακούν και παρακολουθούν το ζευγάρι τους. Προσπαθούν να δείξουν ότι ακούν κάνοντας νοήματα με το κεφάλι, θέτοντας ερωτήσεις, κοιτώντας με ενδιαφέρον. Έπειτα περιγράφουν τα συναισθήματά τους, τους τρόπους με τους οποίους κατανοούν ότι τα λεγόμενά τους ακούγονται: «Με κοιτούσε στα μάτια»· «Με ρωτούσε»· «Έλεγε ναι... ναι... ναι»· «Έδειχνε ότι καταλάβαινε»· «Κουνούσε το κεφάλι»· «Καταλάβαινα ότι με ακούει».

Είναι σημαντικό να ακολουθήσει συζήτηση στον κύκλο (ολομέλεια), να γίνουν οι νοηματικές συνδέσεις της εμπειρίας του παιχνιδιού και των συναισθημάτων με την επικοινωνία και το πόσο σημαντική είναι για τις σχέσεις μας με τους ανθρώπους. «Υπάρχουν φορές που όταν εμείς δεν ακούμε, ο άλλος μπορεί να πληγώνεται». Το συγκεκριμένο παιχνίδι έχει τη δυνατότητα να δημιουργήσει σε κάποιους/ες μαθητές/τριες συναισθήματα αναφορικά με άλλα πλαίσια, όπως η οικογένειά τους.

Δυο μαθητές ανακάλεσαν την προσπάθειά τους να επικοινωνήσουν με τους γονείς τους σχετικά με συγκεκριμένα ζητήματα: «Στενοχωριέμαι και δεν ξέρω τι να κάνω όταν λέω στον μπαμπά μου να σταματήσει το κάπνισμα και δεν με ακούει»· «Και γω του το λέω, σταματάει και σε μια εβδομάδα ξαναρχίζει», για να συμπληρώσουν θυμωμένοι, «Αναγκάστηκα να ρίξω τα τσιγάρα του μπαμπά μου στο πάτωμα και να τα πατήσω»· «Αφού δε μ' ακούει, θέλω να πω στον περιπτερά να μην του ξαναπουλήσει τσιγάρα». Εξέφρασαν έντονα συναισθήματα και τη διάθεσή τους να προστατεύσουν τους γονείς τους, επικοινωνώντας παράλληλα στην ομάδα τις σκέψεις και τα συναισθήματά τους για ένα θέμα που τους απασχολεί πολύ. Η ομάδα παρακολουθούσε με ενδιαφέρον. Η συντονίστρια, στο πλαίσιο της ανατροφοδότησης, αναφέρθηκε στο νοιάξιμο, την αγάπη και τη διάθεση προστασίας που εκδήλωσαν τα παιδιά για τους πατεράδες τους και τα ενίσχυσε θετικά για αυτό: «Υπάρχουν φορές που αυτά που λέμε δεν ακούγονται, ή δεν είναι έτοιμος ο συνομιλητής μας να τα πραγματοποιήσει, εμείς τότε μπορούμε να του λέμε πώς αισθανόμαστε». Ήταν εντυπωσιακό ότι αναδύθηκαν μέσα από τη συζήτηση δικά τους ζητήματα που τους προκαλούν στενοχώρια και ανησυχία και αφορούσαν την επικοινωνία και τη σχέση με δικούς τους ανθρώπους. Και ακριβώς αυτό δίνει το στίγμα μιας συνεκτικής ομάδας που ελκύει τα μέλη να μοιραστούν συναισθήματα και σκέψεις. Μετέφεραν στην ομάδα τη δική τους εμπειρία από τη συμμετοχή σε άλλες ομάδες, όπως είναι η οικογένειά τους (Douglas, 1995). Αυτό αποδεικνύει τη δύναμη της ομάδας αναφορικά με το μοίρασμα και την αναγωγή της εμπειρίας σε πιο προσωπικά πλαίσια αναφοράς των μελών.

4.4. Διαχείριση επιθετικότητας στην ομάδα

Η διαχείριση της επιθετικότητας συνδέεται κατεξοχήν με το θέμα της εμπλοκής σε περιστατικά εκφοβισμού και αφορά όλες τις ομάδες. Ένας από τους επιμέρους στόχους των ομαδικών παρεμβάσεων είναι η διερεύνηση των λόγων για τους οποίους συγκρούονται και η αναζήτηση εναλλακτικών τρόπων επίλυσης των διαφωνιών. Η επιθετικότητα που λαμβάνει χώρα στην ομάδα αφορά την ομάδα και η διαχείριση γίνεται από τον/τη συντονιστή/στρια στο «εδώ και τώρα».

Οι αφορμές για κάτι τέτοιο μπορεί να είναι πολλές. Στη συνέχεια παρατίθεται ένα περιστατικό όπως προέκυψε ανάμεσα σε δύο μέλη κατά τη διάρκεια μιας συνάντησης με την ομάδα.

Κατά τη διαμόρφωση του κύκλου, ο Τζόνι, για να πάρει τη θέση του στον κύκλο, έσπρωξε δυνατά με την καρέκλα του την καρέκλα όπου καθόταν ο Σταύρος και σχεδόν τον έριξε κάτω. Στην ερώτηση της συντονίστριας αν έδειξε ευγένεια και σεβασμό, σύμφωνα με το συμβόλαιο, ξέσπασε με θυμό: «Ούτε αυτός δείχνει σεβασμό, έδειρε ένα παιδάκι της Α΄ τάξης στο διάλειμμα». Ο Ντέμιαν, απευθυνόμενος και εκείνος στον Σταύρο, πρόσθεσε λέγοντας «βρίζει και χτυπάει» και, καθώς ο Σταύρος τον κοιτούσε, συμπλήρωσε στα αγγλικά: «Don't look at me in the eyes». Ο Σταύρος τον κοιτούσε με ύφος απορημένο και πιθανώς με αυθάδεια, σαν να μην γνώριζε τίποτα για κάτι τόσο σοβαρό στο οποίο μάλιστα εμπλεκόταν. Η χρήση της αγγλικής γλώσσας από τον Ντέμιαν φαίνεται ότι επιλέχθηκε προκειμένου να δοθεί έμφαση στα λόγια του. Ο Ντέμιαν συνέχισε απευθυνόμενος προς τη δασκάλα και τη συντονίστρια: «Ο Σταύρος μας ακολουθεί στα παιχνίδια χωρίς να τον θέλουμε». Απευθυνόμενος και πάλι στον Σταύρο είπε: «Με έχουν τιμωρήσει εξαιτίας σου, λες ψέματα στη μάνα σου ότι σε χτύπησα και πήρε τηλεφώνω τη δική μου και της το είπε. Και μια μέρα που με είδε η μάνα σου στη στάση του λεωφορείου μου τράβηξε το αυτί». Για να συμπληρώσει ο Ισμέτ (μιλώντας για τον Σταύρο): «Κυρία, (απευθυνόμενος στη συντονίστρια) μας βρίζει, μας χτυπάει, λέει ψέματα». Ο Τζόνι (πολύ θυμωμένος): «Μας βρίζει όλους». Εναντίον του Σταύρου μίλησε επίσης η Άλεξ και ο Διαμαντής. Αρκετοί που δεν μίλησαν, έδειχναν να συμφωνούν εξωλεκτικά. Ο Σταύρος, ο οποίος έως εκείνη την ώρα δεν μιλούσε, έδειχνε έκπληξη και δυσκολευόταν αρκετά, έτοιμος να κλάψει, ζήτησε από τη συντονίστρια ομάδας να βγει από τον κύκλο. Χωρίς να περιμένει απάντηση, πήγε στο θρανίο του και άνοιξε τα βιβλία και τα τετράδιά του.

Αμέσως μετά αξιοποιήθηκε η τεχνική της σιωπής σύντομης διάρκειας (ώστε να δοθεί χρόνος να σκεφτεί ο καθένας τι συνέβη), και η συντονίστρια επικαλέστηκε το συμβόλαιο και ρώτησε αν θεωρούν ότι έδειξαν σεβασμό (σύμφωνα με τους όρους του συμβολαίου) προς τον Σταύρο. Κατόπιν, και με στόχο την πρόκληση ενσυναίσθησης, ρώτησε πώς νόμιζαν ότι ένιωθε εκείνος ύστερα από αυτό, και αν και οι ίδιοι έχουν νιώσει παρόμοια στο παρελθόν. Συνέχισαν να είναι σκληροί και αυστηροί μαζί του, επέμεναν στα λεγόμενά τους κατηγορώντας τον. Μόνο ο Γιάννης είπε: «Να του ζητήσουμε συγγνώμη». Η συντονίστρια επιδίωξε ευθέως να

υποκινήσει ενσυναίσθηση στα μέλη της ομάδας. «Αν ήσασταν τώρα στη θέση του Σταύρου, πώς θα νιώθατε; Πώς νομίζετε ότι νιώθει ο Σταύρος τώρα;»

Σύμφωνα με τον Yalom (2006), «η ενσυναίσθηση είναι ένα σημαντικό στοιχείο για την επίλυση των συγκρούσεων και τον εξανθρωπισμό της μάχης». Η προσπάθεια να έρθουν έστω και για λίγο στη θέση του αντιπάλου, ανασύροντας σκέψεις ή συναισθήματα από το δικό τους παρελθόν σε παρόμοιες καταστάσεις, βοήθησε στην εξέλιξη της κατάστασης.

Όταν καταλάγιασε ο θυμός στην ομάδα, και στο πλαίσιο της συναισθηματικής προστασίας του, η συντονίστρια ζήτησε από τον Σταύρο να μπει στον κύκλο και να καθίσει ανάμεσα στην ίδια και τη δασκάλα (ώστε να νιώθει «προστατευμένος» από την επίθεση της ομάδας). Ζητήθηκε από τα μέλη να του διατυπώσουν ευγενικά και ήρεμα τι θέλουν από εκείνον και να πει και εκείνος τι θέλει από τα υπόλοιπα παιδιά της ομάδας. Η ανάληψη προσωπικής ευθύνης και η διατύπωση της επιθυμητής συμπεριφοράς, αντί για απαγγελία κατηγοριών, είναι κομβική στη διαχείριση της έντασης. Ο Ντέμιαν πήρε πρώτος τον λόγο και, κοιτώντας τον Σταύρο, είπε: «Να μη ζητάς από τη μάνα σου να μας μαλώνει». Τζόνι: «Να μη λέει ψέματα». Ισμέτ: «Να μη μας βρίζει». Του απευθύνθηκαν και άλλα παιδιά με σχετικά αιτήματα, όμως όταν πήγε να μιλήσει ο Σταύρος, ο Τζόνι τον αποπήρε: «Σκάσε...». Η συντονίστρια ζήτησε από τον Τζόνι να βγει από τον κύκλο (προσπάθεια τήρησης των συμφωνημένων κανόνων) και να σκεφτεί τη συμπεριφορά του. Διαπραγματεύτηκε έντονα τα όρια, θύμωσε, αλλά τελικά βγήκε από τον κύκλο.

Μια διαφωνία ή επεισόδιο επιθετικότητας μπορεί να αποτελεί ευκαιρία για την ομάδα, αλλά ταυτόχρονα συνιστά κρίση που αν δεν τηρηθεί το συμβόλαιο, μπορεί να συμπαρασύρει και άλλα μέλη. Η συζήτηση στην ομάδα συνεχίστηκε. Ο Σταύρος απευθυνόμενος στην ομάδα είπε: «Δεκτοί οι όροι». Δεν ήθελε να ζητήσει κάτι ο ίδιος από την ομάδα. Δεν εξαλείφθηκε ο θυμός τους για τον συμμαθητή τους, ωστόσο, φαίνεται να ήρθαν σε επαφή με έναν εναλλακτικό τρόπο διαχείρισης της επιθετικότητας που για τον/την καθένα/μία είχε συγκεκριμένη αξία.

Εντούτοις, η ανοιχτή συζήτηση του ζητήματος της επιθετικής συμπεριφοράς ενός μέλους επέτρεψε το άνοιγμα θεμάτων ουσίας για την ομάδα. Προέκυψε η ανάγκη για έμπρακτη εφαρμογή του συμβολαίου, όπου κάθε μέλος ανέλαβε την ευθύνη του στο «εδώ και τώρα» της ομάδας. Η έκφραση/εκδήλωση επιθετικότητας είναι πολύ πιθανόν να οδηγήσει σε σύγκρουση. Σύμφωνα με τον Yalom (2006), «η σύγκρουση δεν μπορεί να εξαλειφθεί από τις ανθρώπινες ομάδες, είτε πρόκειται για δυάδες, για μικρές ομάδες [...]. Αν υπάρχει άρνηση ή καταστολή της ανοιχτής σύγκρουσης, τότε αυτή θα εκδηλωθεί με πλάγιους, διαβρωτικούς και συχνά άσχημους τρόπους». Οι εμπλεκόμενοι σε μια διαφωνία ή σύγκρουση χρειάζεται να κατανοήσουν τη σημασία που έχει για την επιβίωση της ομάδας η διατήρηση της επικοινωνίας μεταξύ των (συγκρουόμενων) μελών. Στόχος δεν ήταν η μόνιμη κατάργηση της σύγκρουσης, ούτε να δοθεί το μήνυμα της απαγόρευσης στη διαφωνία. Στόχος ήταν να τεθεί υπό έλεγχο η ασυγκράτητη έκφραση οργής και να μάθουν τα μέλη ότι είναι επιτρεπτό

να αισθάνονται θυμό και να το εκφράζουν στην ομάδα – ότι είναι ασφαλείς. Είναι σημαντικό να εξαλειφεται ο φόβος που συνδέεται με αυτή τη συμπεριφορά, και όπως σημειώνει ο Yalom (2006), «η καταστροφή που φαντασιώνουν δεν συμβαίνει, τα σχόλιά τους δεν οδηγούν σε διάλυση, ενοχή, απόρριψη, κλιμάκωση του θυμού». Χαρακτηριστικό είναι το σχόλιο μαθήτριας μετά το τέλος της συνάντησης η οποία επεσήμανε: «Μάθαμε πώς να γίνουμε φίλοι με κάποιον που έχουμε τσακωθεί».

Στη συνέχεια η συντονίστρια προχώρησε στην αναπλαισίωση: «Για να επιλύσω μια διαφωνία επικοινωνώ στον άλλο τι με ενοχλεί – του καθρεφτίζω τη συμπεριφορά του». Αξιοποιήθηκε έτσι το «εδώ και τώρα» της ομάδας σε μια προσπάθεια να καταλάβουν βιωματικά ζητήματα που αφορούν την επικοινωνία. Έγινε ακόμη αναφορά σε περιστατικά που μπορεί τελικά να είναι πολύ δύσκολα να επιλυθούν και που τότε χρειάζεται να σκεφτούμε καλά τι πρέπει να κάνουμε. Τέλος, έγινε αναφορά στο «Φανάρι αποφυγής της σύγκρουσης» (βλ. Παράρτημα 2, Σηματοδότης της Τροχαίας) (σε ένα μεγάλο πόστερ ήταν ζωγραφισμένο ένα φανάρι-σηματοδότης της Τροχαίας).

Συγκεκριμένα, η συντονίστρια είπε: «Όταν, για παράδειγμα, κάποιος/α σας χτυπάει, πολλά μπορεί να συμβούν. Σίγουρα νιώθετε θυμό, στενοχώρια. Δεν μπορούμε να σκεφτούμε σωστά όταν βρισκόμαστε μπροστά σε μια διαφωνία ή όταν μαλώνουμε με κάποιον/α. Ας δούμε τι μπορούμε να κάνουμε με βάση αυτό το φανάρι: στο κόκκινο σταματάμε, περιμένουμε και σκεφτόμαστε πριν κάνουμε κάτι (π.χ. πριν χτυπήσω κι εγώ, ή υποχωρήσω, ή το πω στη δασκάλα ή στον διευθυντή). Στο πορτοκαλί περιμένω, σκέφτομαι ποιο είναι το πρόβλημα, βρίσκω τις εναλλακτικές λύσεις και τις συνέπειές τους (π.χ. αν τον/τη χτυπήσω, τι θα γίνει, μήπως κινδυνεύει η ασφάλειά μου;) και στο πράσινο προχωρώ και δοκιμάζω το καλύτερο σχέδιο».

Με αυτόν τον τρόπο η συντονίστρια αξιοποίησε την ανατροφοδότηση και τη θετική ενίσχυση στα μέλη της ομάδας για την προσπάθειά τους να συνεργαστούν, αλλά και για την τήρηση των κανόνων. Προκειμένου να εκτιμηθεί τι ήταν αυτό που αποκόμισαν από τη συνάντηση, ζητήθηκε να γράψει το κάθε μέλος σε ένα χαρτί, ανώνυμα, μια σκέψη ή ένα συναίσθημα που είχε και αφορούσε τη συνάντηση. Όποιο παιδί τελειώνει, έβαζε το χαρτάκι του σε ένα κουτί που ήταν πάνω στην έδρα.

Τα μέλη της ομάδας, όπως έχει ήδη αναφερθεί, αποκομίζουν διαφορετικά πράγματα από τις συναντήσεις. Και αυτό, γιατί ο βαθμός εμπλοκής του κάθε μέλους στην ομάδα, το γνωστικό και συναισθηματικό του επίπεδο, οι εμπειρίες και τα βιώματά του διαφέρουν.

4.5. Ετερότητα

Τα σχολεία συνιστούν πολυπολιτισμικά περιβάλλοντα, ως εκ τούτου οι ομάδες-τάξεις έχουν πολλά κοινά και ταυτόχρονα διαφορετικά στοιχεία. Η διαφορετικότητα για τα ίδια τα παιδιά συχνά είναι φυσική και αναμενόμενη, κάτι που δεν φαίνεται να ξενίζει

ή να παραξενεύει κανέναν/μία. Ωστόσο, υιοθετώντας τις τάσεις και τις προκαταλήψεις του τόπου όπου μεγαλώνουν, ή της οικογένειάς τους, τα μέλη μιας ομάδας συμβαίνει να διαχωρίζουν αλβανικής καταγωγής συμμαθητή τους χωρίς καλά καλά να καταλαβαίνουν και τα ίδια τον λόγο του διαχωρισμού. Ενδεικτική είναι η περίπτωση μέλους με καταγωγή από την Αλβανία που ενώ ήταν φίλος τους στο ποδόσφαιρο και στα παιχνίδια, είπαν χαρακτηριστικά: «Είστε Αλβανοί, δεν σας θέλει κανείς».

Ευκαιρία για συζήτηση των θεμάτων που συνδέονται με τη διαφορετικότητα δίνει μια δραστηριότητα σε ζευγάρια, όπου συζητούν για τα κοινά και τα διαφορετικά χαρακτηριστικά τους. Εναλλακτικά, στο ίδιο θέμα μπορούν να εμπλακούν αξιοποιώντας ένα μπαλάκι το οποίο κάθε μέλος πετά σε κάποιο άλλο που θέλει να γνωρίσει καλύτερα, ή να μάθει κάτι γι' αυτό. Το παιδί απαντά και πετά το μπαλάκι σε όποιο άλλο μέλος επιθυμεί, ρωτώντας κάτι με τη σειρά του.

Τα παιδιά ενεπλάκησαν στη δραστηριότητα κάνοντας ερωτήσεις για τη χώρα καταγωγής, τα φαγητά, τα ενδιαφέροντα και ζητήματα όπως: «Έχεις φίλο;» «Έχετε ποδόσφαιρο στη χώρα σου;» «Ποιο είναι το αγαπημένο σου φαγητό;» «Ξέρεις να μαγειρεύεις;» «Τι φαγητά τρώτε;» «Ποιο ήταν το αγαπημένο σου σπορ εκεί;». Οι ερωτήσεις απαντήθηκαν με προθυμία και χαρά για το εκφρασμένο ενδιαφέρον. Εντυπωσιακό είναι ότι οι περισσότεροι/ες είναι φίλοι/ες και συμμαθητές/τριες αρκετά χρόνια, χωρίς όμως ουσιαστική γνωριμία και αλληλεπίδραση μέσα από τη διαφορετικότητά τους.

Μέσω της αλληλεπίδρασής τους προκύπτει πως έχουν επίγνωση των διαφορών, των ομοιοτήτων και των στοιχείων που τους συνδέουν. Βρίσκουν με άνεση τα κοινά και τα διαφορετικά τους, ενώ φαίνεται ότι διασκεδάζουν αρκετά με τη διαδικασία. Ωστόσο, το θέμα της συγκεκριμένης συνάντησης έδωσε την ευκαιρία να αλληλεπιδράσουν με δική τους πρωτοβουλία, επιλέγοντας να δουλέψουν σε ζευγάρια με άτομο διαφορετικού φύλου. Η επεξεργασία της ετερότητας έδωσε την ευκαιρία να διαχειριστούν και το ζήτημα της ετερότητας του φύλου, καθώς επιλέγουν δειλά, για πρώτη φορά να δουλέψουν σε ζευγάρια αγόρια με κορίτσια.

Οι ομοιότητες και οι διαφορές που αναφέρουν έχουν να κάνουν με εξωτερικά χαρακτηριστικά, φύλο, ρούχα, θρησκεία, γλώσσα, μουσική, χορό, μουσικό όργανο, παιχνίδια, ποδοσφαιρική ομάδα, χρώματα και καταγωγή.

Η συντονίστρια, σε συζήτηση που ακολούθησε στην ολομέλεια για τη διαφορετικότητα (στο πλαίσιο περαιτέρω διερεύνησης του θέματος), επεσήμανε: «Ακούστηκαν πολλά διαφορετικά χαρακτηριστικά στις παρουσιάσεις σας. Πιστεύετε ότι η διαφορετικότητα δημιουργεί προβλήματα; Ποιος θέλει να μας πει την άποψή του; Έχει τύχει να συγκρουστείτε με κάποιον ή να τον κοροϊδέψετε γιατί είναι διαφορετικός;», ανοίγοντας έτσι ουσιαστικά το ζήτημα του λεκτικού εκφοβισμού στην ομάδα. Ακολούθησε σιωπή. Μόνο ο Χριστόφορος, ο οποίος είναι η φωνή της ειλικρίνειας στην ομάδα, ανέφερε: «Αυτό έχει γίνει πολλές φορές».

Τότε η συντονίστρια είπε: «Όλοι μας έχουμε ένα κοινό, το ότι είμαστε όλοι διαφορετικοί άνθρωποι, αλλά όλοι ίσοι μεταξύ μας, δηλαδή με ίδια δικαιώματα. Ξέρετε

τι είναι τα δικαιώματα; Θα σας δώσω μια σελίδα που αναφέρει τα δικαιώματα που έχουν τα παιδιά, να τη διαβάσετε προσεκτικά στο σπίτι, ή να συζητήσετε και με τους γονείς σας, και την επόμενη συνάντηση θα μου πείτε ποια σας έκαναν εντύπωση για να τα συζητήσουμε».

Στο πλαίσιο του αναστοχασμού για τη συνάντηση η συντονίστρια είπε: «Θέλω να πείτε ένα καινούργιο πράγμα που μάθατε από τη θεματολογία αυτής της συνάντησης, ή κάτι για τον εαυτό σας».

Ενδεικτικά, τα παιδιά απάντησαν: «Εγώ έμαθα ποια είναι τα αγαπημένα φαγητά και αθλήματα των παιδιών»· «Έμαθα ότι όλοι είμαστε ίσοι»· «Ο Ηρακλής κι εγώ μας αρέσουν τα ίδια τραγούδια» (και μετά από αυτό γελούν και οι δύο μαζί)· «Εγώ έμαθα ότι δεν πρέπει να κοροϊδεύουμε για τη διαφορετική γλώσσα, θρησκεία του άλλου»· «Όταν το κάνουμε αυτό, οι άλλοι αισθάνονται άσχημα»· «Όταν παίζουν ποδόσφαιρο δύο ομάδες, να σέβεται η μία την άλλη και όταν χάσει ο ένας να σέβεται και να καταδέχεται την ήττα του».

Η συζήτηση για τα δικαιώματα φαίνεται να βοήθησε στην υιοθέτηση αντιλήψεων για τη διαφορετικότητα, την ισότητα, την αναγνώριση της παραβίασής τους για τα ίδια και τους άλλους, καθώς κατανοούν την έννοια των δικαιωμάτων μέσα από παραδείγματα από την καθημερινότητά τους και τη δική τους ζωή. Η συνεργασία σε ζευγάρια λειτούργησε ικανοποιητικά για τα μέλη. Σε γενικές γραμμές, οι συναντήσεις που περιλαμβάνουν συνεργασία και παιχνίδι αποδίδουν καρπούς και λειτουργούν ως σημεία αλλαγής και για τις ομάδες. Χαρακτηριστική είναι η έκφραση χαράς και ικανοποίησης όταν καταφέρνουν να συνεργαστούν και να πετύχουν τον στόχο της ομάδας τους. Χειροκροτούν και αγκαλιάζονται. Συνεπώς, μέσα από το ομαδικό επίτευγμα ενισχύεται και το αίσθημα της προσωπικής αξίας.

4.6. Συναισθήματα

Η σημασία της διερεύνησης των συναισθημάτων, της κατανόησης των αιτιών που τα προκαλούν και η προσπάθεια για έκφρασή τους, έχει αναλυθεί στο πρώτο κεφάλαιο του παρόντος βιβλίου και αποτελεί έναν από τους βασικούς στόχους των ομαδικών παρεμβάσεων στο σχολείο.

Ευκαιρία για διερεύνηση του θέματος στην ομάδα δίνει το παιχνίδι «παντομίμα συναισθημάτων». Ζητείται από τα μέλη να σκωθούν όρθια, να κάνουν έναν κύκλο και να περπατήσουν αναπαριστώντας συναισθήματα με εκφράσεις του προσώπου τους. Στη συνέχεια δουλεύουν σε ζευγάρια και επεξεργάζονται «τον χάρτη των συναισθημάτων», ο οποίος απεικονίζει πρόσωπα με διάφορες εκφράσεις. Στόχος είναι να αναγνωρίσουν, να μαντέψουν τα συναισθήματα στα πρόσωπα και να συζητήσουν σχετικά μεταξύ τους. Ερωτήσεις από τον/τη συντονιστή/τρια με τη μορφή καταγιγισμού ιδεών είναι διευκολυντικές για την ομάδα: «Μπορεί μερικές φορές να κρύψουμε τα συναισθήματα μας. Γιατί πιστεύετε ότι το κάνουμε αυτό;».

Κάποιες από τις απαντήσεις που δίνουν τα παιδιά είναι: «Ντρεπόμαστε να μάθουν οι άλλοι τι νιώθουμε»· «Αν τα μάθουν οι άλλοι, θα στενοχωρηθούν»· «Γιατί μπορεί να ρεζίλευτούμε»· «Δεν τα λέμε στους άλλους για να μην προδώσουν την εμπιστοσύνη που τους έχουμε».

Στην ερώτηση: «Πώς νιώθουμε όταν λέμε τα συναισθήματά μας σε κάποιον που εμπιστευόμαστε;». Απαντούν: «Νιώθουμε καλύτερα. Δεν είμαστε μόνοι».

Αξιοποιώντας την αναπλαισίωση η συντονίστρια λέει: «Τα συναισθήματα είναι σημαντικό να τα λέμε, να τα εκφράζουμε, όχι να τα κρύβουμε. Αυτό είναι επικοινωνία, να λέμε τι νιώθουμε». Επιπρόσθετα, χρήσιμες είναι οι ερωτήσεις που επιτρέπουν την περαιτέρω διερεύνηση του θέματος και ευνοούν τις απαραίτητες συνδέσεις της εμπειρίας με τα συναισθήματα: «Πώς νιώθετε; Σας βλέπω χαρούμενους... Τι είναι αυτό που σας κάνει χαρούμενους;».

Η διαδικασία της αναγνώρισης των συναισθημάτων οδηγεί τα μέλη των ομάδων σε μεγαλύτερη διάθεση για μοίρασμα και εξωτερίκευση. Ο πειραματισμός με μη λεκτικούς τρόπους επικοινωνίας δίνει μια επιπλέον διάσταση στην επικοινωνία μεταξύ των μελών των ομάδων, καθώς επιτρέπει να αναγνωρίζουν τα συναισθήματα και τις αντιδράσεις από τα εξωλεκτικά μηνύματα των συνομιλητών τους. Η σημασία του εντοπισμού/αναγνώρισης συναισθημάτων στον εαυτό τους και στους άλλους έχει τεκμηριωθεί θεωρητικά σε προηγούμενο κεφάλαιο. Η αξιοποίηση μη λεκτικών τρόπων επικοινωνίας πιθανώς να δίνει ευκαιρίες στα παιδιά που δεν μιλούν καλά ελληνικά να συμμετάσχουν.

4.7. Υπευθυνότητα

Ένας από τους στόχους των ομαδικών παρεμβάσεων είναι η ανάληψη ατομικής ευθύνης αναφορικά με θέματα αυτοδιάθεσης, υιοθέτησης στάσεων και συμπεριφοράς για το κάθε μέλος της ομάδας ξεχωριστά. Πολύ συχνά αφορμή για επεξεργασία του θέματος δίνεται από τα ίδια τα παιδιά. Η περιγραφή που ακολουθεί αντλεί από συνάντηση μαθητών/τριών και το ζήτημα ανάληψης ευθύνης για ατομική καθαριότητα προέκυψε από τα ίδια τα παιδιά.

Αρχικά έγινε μια μικρή εισαγωγή αναφορικά με το θέμα της συνάντησης: «Δεν είναι πια μικρά παιδιά, χρειάζεται να γνωρίσουν πώς να φροντίσουν τον εαυτό τους». Κατόπιν προτάθηκε να ζωγραφίσουν σε ένα μεγάλο πόστερ ένα ανθρώπινο σώμα. Ζητήθηκε ένας/μία εθελοντής/τρια να ξαπλώσει πάνω στο πόστερ και τα υπόλοιπα παιδιά να σχεδιάσουν το περίγραμμά του/της.

Ένας μαθητής, δείχνοντας μεγάλη εμπιστοσύνη στην ομάδα, ξάπλωσε σε ένα μεγάλο φύλλο χαρτί και κυριολεκτικά «αφέθηκε» στα χέρια των συμμαθητών/τριών του, οι οποίοι/ες γονάτισαν γύρω του και άρχισαν να ζωγραφίζουν το περίγραμμά του με προσοχή, για να μην τον χτυπήσουν ή να μη λερώσουν τα ρούχα του με τους μαρκαδόρους. Διάλεξαν τους μαρκαδόρους, χωρίς να εμπλακούν σε διενέξεις

μεταξύ τους. Ο εθελοντής ήταν επίσης πολύ συνεργάσιμος και έμεινε ακίνητος για αρκετή ώρα, προσπαθώντας να διευκολύνει το έργο των συμμαθητών/τριών του. Το περίγραμμά του τοποθετήθηκε στον πίνακα και έγινε εκτεταμένη συζήτηση για το σώμα και τι μπορούμε να κάνουμε για να το προσέχουμε. Η συζήτηση επικεντρώθηκε σε τέσσερις άξονες: Ασφάλεια – Καθαριότητα – Φαγητό – Ξεκούραση.

Έγινε καταιγισμός ιδεών οι οποίες καταγράφηκαν στον πίνακα: Πλένομαστε, πλένουμε μαλλιά, κόβουμε νύχια, πλένουμε δόντια, πηγαίνουμε στον οδοντογιατρό, δεν πίνουμε αλκοόλ, δεν καπνίζουμε, δεν τρώμε γλυκά, καλός ύπνος.

Στην ερώτηση της συντονίστριας, «Πώς μπορούμε να προσέχουμε συνολικά τον εαυτό μας;», οι περισσότεροι/ες αναφέρθηκαν στο τι κάνουν για να φροντίσουν τον εαυτό τους, πώς ξεκουράζονται και τι κάνουν για να χαλαρώσουν. Αντάλλαξαν απόψεις και φάνηκε ότι τους ενδιέφερε πολύ το θέμα και ότι εμπλέκονται ευκολότερα σε συζήτηση θεμάτων που έχουν να κάνουν με την καθημερινότητά τους. Αποκάλυψαν προσωπικές πληροφορίες αναφορικά με το τι κάνουν όταν «δεν φαίνονται», σε προσωπικό χώρο και χρόνο στο σπίτι τους.

Η θετική αναπλαισίωση από τη συντονίστρια και η επιβράβευση για τη διάθεσή τους να συνεργαστούν αλλά και την εμπιστοσύνη που έδειξαν να μοιραστούν, είχαν μεγάλη σημασία. Εντυπωσιακό ήταν και το ότι σε μια συνάντηση της οποίας το θέμα είχε ως αφορμή τα δικά τους σχόλια «για παιδιά που μυρίζουν», δεν απέφυγαν τη σωματική επαφή, αντίθετα, βρέθηκαν όλα πολύ κοντά σωματικά στην προσπάθειά τους να ζωγραφίσουν το περίγραμμα του συμμαθητή τους. Η ομάδα, καθώς η συγκεκριμένη συνάντηση έλαβε χώρα στο ενδιάμεσο στάδιο, και με βάση τις ανωτέρω διαπιστώσεις, βρισκόταν σε φάση αποδοχής, συντροφικότητας, διάθεση κοντινότητας, ενώνονταν χωρίς να δημιουργούν δυσκολίες, ή να ενοχλούνται από «μυρωδιές», ή άλλου τύπου διαφορετικότητες. Ουσιαστικά βρισκόταν σε μια διαρκή διαδικασία αλλαγής αναφορικά με τους τρόπους που αλληλεπιδρούν και συνεργάζονται.

4.8. Φιλία

Η σχέση με τους συνομηλίκους και η ικανότητα επιλογής φίλων, των οποίων οι απαιτήσεις και οι προσωπικές προσδοκίες είναι τέτοιες ώστε να ενισχύουν και να ενδυναμώνουν την πορεία τους προς την ενηλικίωση είναι καίριας σημασίας. Η δυσκολία στη δημιουργία φιλικών σχέσεων αποτελεί παράγοντα που σχετίζεται με την ένταξη στις ομάδες ομηλίκων.

Στόχος των συναντήσεων που σχετίζονται με το θέμα της φιλίας είναι να διερευνηθούν ποιες είναι οι προσδοκίες τους, τι θέλουν από μια φίλια, ποια είναι τα δικαιώματά τους αλλά και οι υποχρεώσεις τους αναφορικά με την κατανόηση και τον σεβασμό.

Η συνάντηση που παρουσιάζεται αποτελεί την προτελευταία συνάντηση μιας ομάδας-τάξης. Ο κύκλος που είχαν σχηματίσει ήταν μικρός, κάθονταν το ένα μέλος πολύ

κοντά στο άλλο, γεγονός που σχολίασε η συντονίστρια ως ένδειξη συναισθηματικής εγγύτητας, ένδειξη πιθανά εμπιστοσύνης και μεγαλύτερης αποδοχής: «Καθόμαστε πιο κοντά αυτή τη φορά, ίσως αισθανόμαστε και πιο κοντά μεταξύ μας». Όταν άκουσαν το σχόλιο, κοιτάχτηκαν αμήχανα και σιώπησαν (η σιωπή εξακολουθεί να κυριαρχεί σε στιγμές δυσκολίας ή αμηχανίας στην ομάδα).

Έγινε πρόταση να συζητηθεί το θέμα της φιλίας και όλα τα παιδιά συμφώνησαν. Η ομάδα έφτιαξε ακροστιχίδα με τη λέξη «φιλία». Όλα τα παιδιά ήταν πρόθυμα να πουν λέξεις και συμμετείχαν με χαρά στη δημιουργία της ακροστιχίδας: Φίλος – Ίσος – Λουλούδια – Ικανός – Αγκαλιά.

Ακολούθησε τυχαίος χωρισμός σε ομάδες. Η κάθε ομάδα συζητούσε και κατέγραφε ποιες είναι οι ιδιότητες του/της καλού/ής φίλου/ής («καλός/ή φίλος/η είναι...»), με ποιους τρόπους μπορούμε να δείξουμε τη φιλία μας στους άλλους. Οι ομάδες ήταν μεικτές, αλληλεπιδρούσαν με άνεση και τα μέλη ήταν ευρηματικά. Αυτοοργανώνονταν, αποφάσιζαν ποιος θα γράφει, ανέθεται αρμοδιότητες και ρόλους, εξέφραζαν ιδέες, διαφωνούσαν, συμφωνούσαν («καλός/ή φίλος/η είναι αυτός/ή που μας χαρίζει δώρα», «δεν είναι ανάγκη να μας χαρίζει δώρα για να είναι φίλος/η μας»). Αξίζει να σημειωθεί ότι στο πλαίσιο της συνεργασίας στις μικρές ομάδες τα πιο συμμετοχικά μέλη έκαναν προσπάθειες να ενεργοποιήσουν τα μέλη που έδειχναν να είναι αποσυρμένα. Μέσα από τα λεγόμενά τους, γίνονταν φανερές οι επιρροές από τη θεματολογία των συναντήσεων (συζήτηση για την ειερότητα) και τις συζητήσεις που είχαν προηγηθεί στην ομάδα: «Προτιμάμε τον φίλο μας όπως είναι, δηλαδή μπορεί να είναι από διαφορετική χώρα, να έχει τη δική του γλώσσα και θρησκεία, αλλά εμείς τον προτιμάμε όπως είναι».

Κατόπιν της δουλειάς στις μικρές ομάδες, τους ζητήθηκε να επιλέξουν μία από τις ιδιότητες του/της καλού/ής φίλου/ης που έχουν καταγράψει και να την αναπαράσπουν με παντομίμα στη μεγάλη ομάδα. Τα παιδιά ήταν ιδιαίτερα ευρηματικά και χαρούμενα, η κάθε ομάδα χειροκροτήθηκε από τα υπόλοιπα μέλη και επιβραβεύτηκε από τη συντονίστρια.

«Καλός φίλος είναι αυτός που δεν χτυπάει, αυτός που μας σέβεται, που μας αγαπάει, αυτός που έχει καλή καρδιά, αυτός που είναι ευγενικός, κάνει αστεία για να γελάσουμε, ενδιαφέρεται για εμάς».

«Τρόποι με τους οποίους μπορούμε να δείξουμε τη φιλία μας: σεβασμός, ειλικρίνεια, βοήθεια, ζεστή αγκαλιά, αδελφική φιλία και τον προτιμάμε όπως είναι, όταν μοιραζόμαστε τα παιχνίδια μας, τα συναισθήματά μας, όταν βοηθάμε, όταν κρατάμε μυστικά, όταν δεν τον προδίδουμε, δεν τον κοροϊδεύουμε, όταν τον εμπιστευόμαστε».

Στη συνέχεια ακολούθησε συζήτηση στην ολομέλεια (μεγάλη ομάδα). Τα παιδιά κλήθηκαν με καταγισμό ιδεών να απαντήσουν σε ερωτήσεις που είχαν στόχο να αναγνωρίσουν τις αξίες και τα χαρακτηριστικά της φιλίας ανατρέχοντας σε προσωπικά βιώματα, αναγνωρίζοντας και εξωτερικεύοντας συναισθήματα. Στόχος παράλληλα ήταν να συνειδητοποιήσουν τα δικά τους συναισθήματα, αλλά και να αναγνωρίσουν και τα συναισθήματα των άλλων σε αντίστοιχες περιπτώσεις.

Έτσι, στην ερώτηση: «Για ποιο λόγο μια φίλια διακόπεται;», απαντούν: «Όταν ο φίλος μας δεν μας σέβεται. Όταν κάνει ότι είναι φίλος μας αλλά πίσω από την πλάτη μας θέλει να μας κάνει κακό. Όταν μας βρίζει, μας χτυπάει, τότε θυμώνουμε και δεν θέλουμε να τον έχουμε φίλο μας. Όταν κάποιος φίλος σου δίνει κάτι με το ζόρι, όταν δηλαδή εσύ δεν θέλεις κάτι να κρατήσεις ή να κάνεις κι αυτός σε πιέζει να το κάνεις ή να το κρατήσεις. Όταν, π.χ., έχει κάνει κάτι κακό στον φίλο του, αλλά επειδή ο φίλος του δεν θέλει να μπλεχτεί, τον πιέζει». Μιλούν με μεγάλη συναισθηματική εμπλοκή καθώς αναφέρονται σε προσωπικές εμπειρίες και συναισθήματα.

Ακολούθησε μια ερώτηση που είχε στόχο τη μεταφορά σε θετικό συναισθηματικό: «Θυμηθείτε μια στιγμή που ένας/μία φίλος/η σας έκανε ή είπε κάτι και σας έκανε να νιώσετε πολύ ευχαριστημένοι/ες», στην οποία απάντησαν: «Όταν μας κάνει αστεία και γελάμε... Εμένα μια φίλη μου όταν είχα πέσει και είχα χτυπήσει, ήρθε και με βοήθησε... Κι εμένα ένας φίλος μου με σήκωσε όταν είχα πέσει και είχα χτυπήσει... Εμένα μια φίλη μου είπε να μην ακούω και να μη δίνω σημασία σε εκείνους που με κοροϊδεύουν και με χτυπούν... Εμένα μου είπε ότι είμαι καλή φίλη».

Κατόπιν επιχειρήθηκε από τη συντονίστρια αναπλαισίωση, με έμφαση στην ενσυναίσθηση: «Όλοι, λοιπόν, έχουμε συναισθήματα και ό,τι λέμε και ό,τι κάνουμε έχει μεγάλο αντίκτυπο στα άλλα παιδιά και γενικότερα στους άλλους ανθρώπους. Αυτό που είναι σημαντικό να σκέφτεστε είναι το πώς νιώθει το άλλο παιδί».

4.9. Η ομάδα διαπραγματεύεται την επικοινωνία της με το υπόλοιπο σχολείο

Πρόκειται για συνάντηση που πραγματοποιήθηκε με την Ομάδα Α, κατά την οποία έγινε συζήτηση σχετικά με τον τρόπο παρουσίασης της ομάδας στη γιορτή λήξης της σχολικής χρονιάς. Ήταν έντονη η δυσκολία της ομάδας να ανταποκριθεί σε αυτό, υπήρχαν διαφωνίες, συγκρούσεις, παλινδρόμηση της ομάδας σε φάση επιθετικότητας και φυγής. Τα μέλη δεν είναι έτοιμα να παρουσιάσουν τη δουλειά τους προς τα έξω. «Κυρία, τι να πούμε στη γιορτή; Δεν τους νοιάζει τι κάναμε. Δεν θα καταλάβουν τίποτα. Είχαμε πει ότι δεν θα λέμε σε άλλους αυτά που λέμε στην ομάδα».

Παρουσιάζουν αντιστάσεις και επιχειρούν να διασφαλίσουν ότι δεν κινδυνεύουν οι κανόνες και η από καιρό συμφωνημένη εχεμύθεια. Αμφισβητούν το έργο της ομάδας: «Γιατί το κάναμε όλο αυτό, δεν έχουμε ψυχολογικά προβλήματα. Τίποτα δεν κάναμε, αυτά που κάναμε ήταν για παιδάκια. Μου άρεσε μόνο το παιχνίδι με τη γέφυρα και το παιχνίδι με το μπαλάκι. Δεν έβαλα αληθινή υπογραφή στο συμβόλαιο, δεν θέλω να κάνω τίποτα».

Ο Ντέμιαν (αρχηγός) μίλησε με θυμό και διάθεση ανταγωνισμού με την ομάδα, φαινόταν ότι έχει χάσει τον ρόλο και τη δύναμή του στην ομάδα, «παίρνει πίσω» την υπογραφή του, λέει ότι ξεγέλασε την ομάδα σε μια προσπάθεια να νιώσει ο ίδιος καλά με όσα είπε. Και έσπευσε να συμπληρώσει: «Ενώ μας είπατε ότι κάνετε

το πρόγραμμα μόνο σε μας, σας βλέπουμε να μπαίνετε και σε άλλες τάξεις. Είδαμε και την κυρία Όλγα¹ να κρατάει τη σελίδα με τα γαϊδούρια² που συνεργάζονται». Ο Ντέμιαν εκφράζει απόρριψη για την ομάδα, ενώ ταυτόχρονα δηλώνει έμμεσα την επιθυμία του για αποκλειστικότητα. Κάποια άλλα μέλη της ομάδας συμφώνησαν με τον Ντέμιαν και επισήμαναν με απογοήτευση και αγωνία: «Μας είπατε πως μόνο με μας κάνετε το πρόγραμμα, εμείς όμως σας είδαμε να μπαίνετε και στη Β΄ τάξη και είδαμε και μια δασκάλα να κρατάει μια σελίδα με παιχνίδι που κάναμε και μαζί».

Στο πλαίσιο ερμηνείας της στάσης τους φαίνεται να λειτουργούν σε επίπεδο φαντασιωσικό ή μεταβιβαστικό, όπου η ομάδα λειτουργεί αποκλειστικά ως γονικό πρότυπο (Yalom, 2006· Ryle & Kerr, 2020) και διεκδικούν αποκλειστικότητα της προσοχής και αμέριστο το ενδιαφέρον ο καθένας ξεχωριστά αλλά και ως σύνολο ομάδας. Άλλοτε αντιμετωπίζουν την ομάδα ως χώρο διαφοροποίησής τους από τα άλλα παιδιά ή ως δράση που παραπέμπει σε άτομα με ψυχολογικά προβλήματα («δεν έχουμε ψυχολογικά προβλήματα»).

Στο σημείο αυτό η συντονίστρια έκανε χρήση της τεχνικής του παράδοξου και πρότεινε νοηματοδοτώντας θετικά όσα υποστήριζαν τα μέλη της ομάδας: «Θα παρουσιάσετε λοιπόν όσα δεν σας άρεσαν, τους λόγους για τους οποίους το πρόγραμμα που κάνουμε δεν σας αρέσει». Στόχος ήταν να προκληθεί άρση των αντιστάσεων και αλλαγή στη συμπεριφορά των μελών. Η «νομιμοποίηση» των αντιδράσεών τους και η ρηματοποίηση της δυσαρέσκειάς τους για την ομάδα αναμενόταν να κάμψει τις αντιστάσεις τους.

Για λίγο στην ομάδα επικράτησε σιωπή. Κάποια μέλη προσπάθησαν να βγάλουν την ομάδα από τη δύσκολη θέση, προτείνοντας ιδέες. Πρότειναν να παίξουν ένα παιχνίδι συνεργασίας, να δείξουν πως δεν συνεργάζονται καλά και στη συνέχεια ότι τα καταφέρνουν. Μπήκαν σε διαδικασία να δοκιμάσουν τις ιδέες τους κάνοντας πρόβες. Ακούστηκαν ενδιαφέρουσες ιδέες και υπήρχαν και αρκετά παιδιά που προσφέρθηκαν να συμμετέχουν. Ο προβληματισμός και η ανησυχία της ομάδας για το αν θα καταλάβει το κοινό της γιορτής τι πραγματικά έκαναν, τους έκανε να αλλάζουν γνώμες. Τελικά αποφάσισαν να διαβαστεί ένα κείμενο το οποίο θα περιλάμβανε λίγα λόγια για τα παιχνίδια που έκανε η ομάδα και τον σκοπό τους. Η Αρετή προσφέρθηκε να δουλέψει και να παρουσιάσει το κείμενο, ενώ τα αγόρια υπέδειξαν τον Γιάννη για να τη βοηθήσει να το παρουσιάσουν μαζί στη γιορτή.

Η δυσκολία της ομάδας σε επίπεδο περιεχομένου είχε να κάνει με τον φόβο της έκθεσης και την απειλή που εμπεριείχε η ενδεχόμενη αλλαγή της εικόνας που θα έδινε προς τα έξω (στο σύνολο του σχολείου). Πιθανώς εξέφραζαν και τον θυμό τους για το υπόλοιπο σχολείο, καθώς ήταν το δικό τους τμήμα εκείνο που αποτελούσε τον αποδιοπομπαίο τράγο του σχολείου. Αυτό που επί της ουσίας έλεγε η ομάδα

1. Εκπαιδευτικός της Γ΄ τάξης η οποία ζήτησε τη συνεργασία της συντονίστριας προκειμένου να ενισχύσει τη συνεργασία μεταξύ των μαθητών στην τάξη της.

2. Δραστηριότητα με στόχο τη συνεργασία.

ήταν: «Χρειάζεται μεγάλη προσπάθεια να ανατρέψουμε την εικόνα που έχουν για εμάς. Το αποτέλεσμα δεν θα είναι άξιο λόγου».

Η αγωνία της έκθεσης, η αυτοαπαξίωση της δουλειάς τους, η αναζήτηση της μοναδικότητας, συνείναν σε ένα κλίμα έντασης, αλλά παράλληλα δημιουργικότητας και διαπραγμάτευσης της ομάδας με πολύ σημαντικά ζητήματα που αφορούσαν την ωριμότητά της.

4.10. Αντίδραση σε πιέσεις και επιρροές

Στόχος της διερεύνησης του συγκεκριμένου θέματος ήταν τα μέλη να αναλογιστούν τη δυνατότητα να αξιολογούν και να ελέγχουν τη συμπεριφορά τους αναλογιζόμενα τις συνέπειες. Η καθημερινή ζωή στο σχολείο δίνει πολλές ευκαιρίες για μια τέτοιου είδους επεξεργασία.

Το θέμα επεξεργάστηκε η ομάδα με αφορμή ένα περιστατικό μπουγέλου στο οποίο είχαν εμπλακεί τα περισσότερα μέλη της Ομάδας Α. Έτσι είχαν τιμωρηθεί από τη διευθύντρια με στέρηση του διαλείμματος για τις επόμενες μέρες και, ως εκ τούτου, ήταν όλα τα παιδιά στενοχωρημένα. Σε σχετική συζήτηση για το συμβάν ανέφεραν πως «παρασύρθηκαν» και συμπλήρωσαν: «Η Φατιμά (μαθήτρια από άλλο τμήμα) ξεκίνησε και εμείς θέλαμε να πάρουμε εκδίκηση... Εμένα με βρέξαν στο πόδι και άρχισα να τους βρέχω όλους». Τέθηκαν θέματα προσωπικής ευθύνης και λήψης αποφάσεων στο πλαίσιο καλλιέργειας της υπευθυνότητας. Η συντονίστρια έθεσε ερωτήματα για προβληματισμό και συζήτηση με στόχο την πρόκληση αναστοχασμού: «Όταν κάποιος με παρασύρει να κάνω κάτι, ποιος έχει την ευθύνη για τη δική μου πράξη τελικά;... Ξεκινάει κάποιος να με προκαλεί, τι κάνω; Αντιδρώ εκδικητικά χωρίς να σκεφτώ τις συνέπειες;... Σκεφτήκατε καθόλου τις συνέπειες;». Οι μαθητές απαντούσαν αντιδραστικά: «Δεν με νοιάζει η τιμωρία... Δεν προλαβαίνω να σκεφτώ... Σκέφτομαι να τους πλακώσω, να μπουγελώσω κι εγώ».

Με βάση την παρατήρηση των επιμέρους ρόλων αλλά και συνολικά της ομάδας, φαίνεται ότι ακούν με προσοχή αλλά δυσκολεύονται να παραδεχτούν την ευθύνη τους. Έγινε σύνδεση του θέματος με τη διατήρηση της ασφάλειάς τους και τα ζητήματα επιθετικότητας και ρωτήθηκαν τι κάνουν όταν δέχονται προκλήσεις για καβγά, ή βλέπουν παιδιά να τσακώνονται. «Πότε να προλάβω να σκεφτώ;... Αυτό γίνεται μόνο αν δεν έχω κάτι βιαστικό να σκεφτώ...». Κάποια παιδιά, ωστόσο, διαχώρισαν τη θέση τους: «Εγώ γιατί να τιμωρηθώ, δεν ήμουν μαζί τους».

Η συντονίστρια σχολίασε: «Υπάρχει ευθύνη σε κάποιον ακόμα και όταν παρακολουθεί, χωρίς να κάνει τίποτα για να σταματήσει τη φασαρία, ή να φωνάξει βοήθεια» (αναφορά σε ρόλους που υιοθετούνται σε περιστατικά εκφοβισμού).

Επικράτησε σιωπή. Φαινόταν ότι σκέφτονταν και παράλληλα δυσκολεύονταν να πάρουν θέση, ή πιθανά αναλογίζονταν τη δική τους στάση σε περιστατικά εκφοβισμού.

Σε ερώτηση για το πώς αισθάνονται για τις συνέπειες της πράξης τους, μίλησαν

για τα συναισθήματά τους για την τιμωρία να μην κάνουν διάλειμμα, την οποία δέχτηκαν ως συνέπεια των ενεργειών τους. «Δεν μας πειράζει... η διευθύντρια έκανε αυτό που έπρεπε, απλά βαριόμαστε μέσα στην τάξη τόσες ώρες».

Ενδεχομένως η τιμωρία τους εξιλέωνε για τις πράξεις τους, αλλά λειτουργούσε σαν «βάρος – βαριόμαστε» και προκαλούσε στενοχώρια. Η συντονίστρια επέλεξε να εμπλέξει τα παιδιά σε μια δημιουργική δραστηριότητα στη διάρκεια του διαλείμματος που ακολούθησε μετά τη συνάντηση. Η διατήρηση της αξιοπρέπειας, ακόμα και όταν είναι απαραίτητο να επιβληθεί στα παιδιά τιμωρία, είναι σημαντική. Στόχος της τιμωρίας είναι να αναστοχαστούν μια μη λειτουργική συμπεριφορά και να κατανοήσουν τη σημασία της τήρησης των ορίων χωρίς ωστόσο να ακυρώνονται ως άτομα. Στο πλαίσιο αυτό, και προκειμένου να αξιοποιηθεί δημιουργικά ο χρόνος ενός μεγάλου διαλείμματος, τους ζητήθηκε να ζωγραφίσουν με θέμα: «Κάνω τον κόσμο καλύτερο». Με γενναιοδωρία και αίσθημα παντοδυναμίας, έδωσαν χρώμα και σχήμα στα όνειρά τους για τον κόσμο.

Η συντονίστρια πρότεινε να ασχοληθούν με κάτι που θα έδινε λίγο φως στο κλίμα στενοχώριας που υπήρχε: «Να ζωγραφίσω τον κόσμο καλύτερο» ή «Τι εύχομαι για τον κόσμο». Σύμφωνα με την προσέγγιση των δυνατών σημείων, οι ερωτήσεις με εστίαση στο μέλλον με φανταστικό στοιχείο δημιουργούν την αίσθηση ότι όλα είναι πιθανά και δυνατά, επειδή οι ιστορίες για το μέλλον δημιουργούν περισσότερο το παρόν από ό,τι οι ιστορίες για το παρελθόν.

Τα θέματα που επέλεξαν να ζωγραφίσουν τα παιδιά ήταν τα εξής:

Όλος ο κόσμος «μια ομάδα» (μια υδρόγειο σφαίρα σε χρώματα του Παναθηναϊκού).

Free money for everyone (ζωγράφισε ένα ουράνιο τόξο, έναν ήλιο που χαμογελάει, έναν θηλυκό άγγελο που κοιτάζει χαμογελαστός ένα πιθάρι με χρήματα).

Όλος ο κόσμος ένα γήπεδο (ένα ποδοσφαιρικό γήπεδο σε αγώνα ΠΑΟ-ΑΕΚ και με σκορ 2-2).

Το καλό και το κακό (η Άλεξ χώρισε στη μέση το φύλλο χαρτιού και από τη μία ζωγράφισε τα χαλάσματα ενός σπιτιού, βροχή και σύννεφα, ενώ από την άλλη ένα όμορφο σπίτι με πισίνα που το λούζει ο ήλιος).

Οι ζωγραφιές μεταφέρουν πολλά μηνύματα σε συμβολικό επίπεδο και δηλώνουν με ποιους τρόπους ή κάτω από ποιες προϋποθέσεις αντιλαμβάνονται έναν κόσμο ομορφότερο. Για παράδειγμα, το έργο *Free money for everyone*, με τον θηλυκό άγγελο (πιθανή ταύτιση της μαθήτριας με τον άγγελο), που επιτρέπει την πρόσβαση σε αυτά, δηλώνει την αγωνία των παιδιών όπως τη ζουν στις οικογένειές τους για την επιβίωση και την απόκτηση χρημάτων. *Το καλό και το κακό* που ζωγράφισε η Άλεξ (καταγωγή από Φιλιππίνες) συμβολίζει τα όνειρά της για καλύτερη ζωή, ελπίδα και προσδοκία. Οι ζωγραφιές που αναφέρονταν σε ποδοσφαιρικές ομάδες παραπέμπουν σε έναν κόσμο που δεν χρωματίζεται από τη χώρα καταγωγής (το αγόρι που έκανε τη μία ζωγραφιά ήταν αλβανικής καταγωγής) αλλά από το χρώμα της ομάδας, που είναι ίδιο για όλο τον κόσμο. Ενώ το ισόπαλο σκορ στον ποδοσφαιρικό αγώνα δηλώνει μια διάθεση εξίσωσης νικτών και ηττημένων. Ωστόσο, δεδομένου ότι η

ποδοσφαιρική ομάδα αποτελεί ισχυρό στοιχείο ταυτότητας για τα αγόρια, ενδέχεται να επιλέγουν το γήπεδο ως θέμα ζωγραφικής μιας και δεν υπάρχει η δυνατότητα να παίξουν το αγαπημένο τους άθλημα στο προαύλιο.

Τα παιδιά επιβραβεύτηκαν από τη δασκάλα και τη συντονίστρια για τα έργα τους, όπως και για τα μηνύματα που ήθελαν να επικοινωνήσουν. Τα έργα τους παρουσιάστηκαν σε έκθεση ζωγραφικής στη γιορτή λήξης του σχολικού έτους.