

Εκπαίδευση και Κοινωνική Επανάταξη πρώην Χρηστών. Η περίπτωση του Εναλλακτικού Σχολείου Ενηλίκων του Θεραπευτικού Προγράμματος ΕΞΟΔΟΣ.

Δημήτρης Δεληγιάννης

Φιλολόγος-νομικός

Υπεύθυνος του Εναλλακτικού Σχολείου Ενηλίκων, ΚΕ.Θ.Ε.Α.-Θ.Π. "ΕΞΟΔΟΣ", Λάρισα

Εισαγωγικά

Η λειτουργία ενός σχολείου ενηλίκων στα πλαίσια ενός θεραπευτικού προγράμματος για ενήλικες χρήστες εξαρτησιογόνων ουσιών δεν είναι σίγουρα κάτι συνηθισμένο ούτε αυτονόητο. Συνδέεται με τη γενικότερη πορεία των θεραπευτικών κοινοτήτων, την εξέλιξή τους και αναγκαιότητα προσαρμογής στα νέα κοινωνικά δεδομένα, την αλληλεπίδραση με το ευρύτερο κοινωνικό περιβάλλον. Σχετίζεται με τις κάθε είδους κοσμογονικές τεχνολογικές, οικονομικές, πολιτικές και κοινωνικές αλλαγές που φέρνουν την εκπαίδευση και κατάρτιση ενηλίκων στο προσκήνιο, στρατηγικό εργαλείο των πολιτικών ανάπτυξης.

10 χρόνια μετά την ανακήρυξη από την Ε.Ε. του 1996 σε «Ευρωπαϊκό Έτος Εκπαίδευσης και Διά Βίου Κατάρτισης» και έξι χρόνια μετά τη Λισσαβόνα όπου το Ευρωπαϊκό Συμβούλιο θα θέσει ως στόχο να γίνει η Ε.Ε. η πιο ισχυρή *κοινωνία γνώσης*, τα προβλήματα ένταξης και συμμετοχής ευαίσθητων κοινωνικών ομάδων, όπως οι πρώην χρήστες εξαρτησιογόνων ουσιών, στο κοινωνικό γίγνεσθαι φαντάζουν αζεπέραστα. Αυτό που πολλές αναλύσεις αποκαλούν «χάσμα της μάθησης» (learning gap) μεταξύ του επιπέδου των δεξιοτήτων μάθησης ενός τμήματος της κοινωνίας και εκείνου που απαιτούν οι εξελίξεις στον τομέα της γνώσης και της τεχνολογίας φαντάζει εδώ κυρίαρχο, οδηγεί στην περιθωριοποίηση, στο περιθώριο των κοινωνικών εξελίξεων. Και βέβαια "σε μειονεκτική θέση βρίσκονται όχι μόνο εκείνοι που δεν κατέχουν τους σχετικούς τίτλους της σχολικής εκπαίδευσης, αλλά και εκείνοι που μολονότι τους κατέχουν, δεν έχουν αποκτήσει την ικανότητα να διατηρούν μια συνεχή διά βίου σχέση μάθησης"(Δούκας, 2001).

1. ΚΟΙΝΩΝΙΟΔΗΜΟΓΡΑΦΙΚΑ ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΤΙΚΑ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΟΜΕΝΩΝ

Τα επίσημα στοιχεία για το προφίλ του χρήστη που προσεγγίζει ένα θεραπευτικό πρόγραμμα τόσο σε τοπικό όσο και σε πανελλαδικό επίπεδο (ΚΕ.Θ.Ε.Α., ΕΚΤΕΠΝ) αναδεικνύουν με τρόπο καταλυτικό την αναγκαιότητα ύπαρξης μιας ολοκληρωμένης εκπαιδευτικής παρέμβασης που απευθύνεται σε ενήλικες, πρώην χρήστες, σε θεραπευτική διαδικασία. Είναι ενδεικτικό ότι το 40,4% των ατόμων που προσήλθαν στους Συμβουλευτικούς Σταθμούς του Θεραπευτικού Προγράμματος ΕΞΟΔΟΣ(σε Λάρισα και Βόλο) την περίοδο 2001-2003 έχουν ηλικία 21-25, ενώ οι νέοι ενήλικες μέχρι 20 ετών φτάνουν να αποτελούν το 12,8% του δείγματος και ο μέσος όρος ηλικίας είναι τα 26,6 έτη (*κοινωνικο-δημογραφικά χαρακτηριστικά ΕΞΟΔΟΣ 2001-2003*).

Με βάση τα ίδια δεδομένα η εγκατάλειψη του σχολείου τοποθετείται γύρω στα 15 έτη. Η πρόωρη εγκατάλειψη του σχολείου (συχνά πριν από τη συμπλήρωση της 9χρονης υποχρεωτικής εκπαίδευσης) και η έναρξη της χρήσης ουσιών φαίνεται να συνδέονται. Αντίστοιχα ευρήματα έχουν επισημανθεί και σε ανάλογες έρευνες του παρελθόντος (ΚΕ.Θ.Ε.Α. 2000, Καλαρρύτες & συν. 2000). Παρά τη γενικότερη φαινομενική τάση βελτίωσης του μορφωτικού επιπέδου των ατόμων που προσεγγίζουν τα θεραπευτικά προγράμματα τα τελευταία χρόνια (ΚΕ.Θ.Ε.Α. διαχρονική μελέτη 1995-2002), το χαμηλό μορφωτικό επίπεδο είναι κοινός τόπος.

Η πλειονότητα των ατόμων που προσέγγισαν τους συμβουλευτικούς σταθμούς του Θ.Π. ΕΞΟΔΟΣ την περίοδο 2001-2003 (Πίνακας 1) δηλώνουν ότι είναι απόφοιτοι δημοτικού ή γυμνασίου σε ποσοστό 60% περίπου, ενώ σε ανώτερες ή ανώτατες σχολές έχει φοιτήσει μόλις το 11,2%. Στα ευρήματα της συγκεκριμένης έρευνας που επιβεβαιώνεται και από αντίστοιχα δεδομένα σε πανελλαδικό επίπεδο (ΕΚΤΕΠΝ 2004) έρχεται να προστεθεί η διαπίστωση της ουσιαστικής έλλειψης παιδείας σε όλα τα επίπεδα ακόμα και ανάμεσα σ' αυτούς που δηλώνουν πως έχουν αποφοιτήσει από το λύκειο (25,1%), στοιχείο που οφείλεται στο χρόνιο τρόπο ζωής του χρήστη.

ΠΙΝΑΚΑΣ 1
Εκπαιδευτικό επίπεδο

	%
Απόφοιτοι Δημοτικού	25,1
Απόφοιτοι Γυμνασίου	34,5
Απόφοιτοι Λυκείου	29,3
Ανώτερες σπουδές	11,1
Σύνολο	100,0

Πηγή : *κοινωνικο-δημογραφικά χαρακτηριστικά ΕΞΟΔΟΣ 2001-2003*

Η εικόνα των ίδιων ατόμων αναφορικά με την επαγγελματική τους κατάσταση είναι βέβαια αντίστοιχη με το εκπαιδευτικό τους επίπεδο. Η όποια απασχόληση ήταν περιστασιακή, οι εργασίες σποραδικές, αποτέλεσα τις περισσότερες φορές συγκυριών, ανεξάρτητα από εσωτερικές ανάγκες, διαθέσεις, φιλοδοξίες. Το ποσοστό των ανέργων φτάνει στο 64,3%, το 7,6% έχει περιστασιακή απασχόληση και μόλις το 21,4% αναφέρει σταθερή απασχόληση (Πίνακας 2).

ΠΙΝΑΚΑΣ 2
Εργασιακή κατάσταση

	%
Άνεργοι	64,3
Σταθερή απασχόληση	21,4
Περιστασιακή εργασία	7,6
Φοιτητές / σπουδαστές	3,9
Άλλο	2,8
Σύνολο	100,0

Πηγή : *κοινωνικο-δημογραφικά χαρακτηριστικά ΕΞΟΔΟΣ 2001-2003*

2. ΤΟ ΕΝΑΛΛΑΚΤΙΚΟ ΣΧΟΛΕΙΟ ΕΝΗΛΙΚΩΝ ΤΟΥ Θ.Π. ΕΞΟΔΟΣ

Η αδυναμία των κλασικών δομών του εκπαιδευτικού μας συστήματος, συμπεριλαμβανομένων και των Σχολείων 2^{ης} Ευκαιρίας με το συγκεκριμένο εκπαιδευτικό επίπεδο, να ανταποκριθούν στις διαφοροποιημένες εκπαιδευτικές ανάγκες ενήλικων μαθητών, πρώην χρηστών σε θεραπευτική διαδικασία, που έχουν βιώσει την εκπαιδευτική αποτυχία, ήταν ένα γεγονός που επιβεβαιώθηκε σε σειρά αποτυχημένων προσπαθειών του παρελθόντος. Ένα αμιγώς εκπαιδευτικό πρόγραμμα που στηρίζεται αποκλειστικά στην επανάληψη μιας ήδη απορριφθείσης εκπαιδευτικής εμπειρίας, δύσκολα ανταπεξέρχεται στις δυσκολίες που προκύπτουν από τον αποκλεισμό που έχει βιώσει το μέλος μιας τέτοιας κοινωνικής ομάδας. Η αποτελεσματικότητα μιας δράσης ουσιαστικά για εκπαιδευτική επανένταξη και κοινωνική ένταξη εξαρτάται από το βαθμό στον οποίο οι εκπαιδευόμενοι θα καταφέρουν να αντιμετωπίσουν τα προβλήματα που τους απασχολούν *«από την αποτελεσματική ενθάρρυνσή τους, με όρους ενήλικα εκπαιδευόμενου, για την ανάπτυξη της αυτό-εκπλήρωσης, της προοπτικής και της αυτονομίας»*(Rogers A.).

2.1. Η δημιουργία του σχολείου

Το *Εναλλακτικό Σχολείο Ενηλίκων*, άτυπη εκπαιδευτική δομή στο επίπεδο κυρίως της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, θα λειτουργήσει στα πλαίσια του Θεραπευτικού Προγράμματος ΕΞΟΔΟΣ ουσιαστικά για πρώτη φορά από το ακαδημαϊκό έτος 2000-2001. Κάποιες πρώτες παρεμβάσεις σεμιναριακού τύπου που προηγήθηκαν έδωσαν τη θέση τους σε ένα κέντρο εκπαίδευσης ενηλίκων που απευθύνεται βασικά σε πρώην χρήστες ψυχοτρόπων ουσιών, από 19 ως 45 χρονών, ενταγμένους στις θεραπευτικές δομές του ΚΕ.Θ.Ε.Α.(Κέντρο Θεραπείας Εξαρτημένων Ατόμων) στην περιοχή της Κεντρικής Ελλάδος. Αντίστοιχες εκπαιδευτικές δομές λειτουργούν σήμερα στα πλαίσια του ΚΕ.Θ.Ε.Α. και σε Αθήνα, Θεσσαλονίκη και Κρήτη. Αξιοποιώντας το νομικό πλαίσιο της Ελληνικής Πολιτείας για τους κατ' ιδίαν διδαχθέντες, οι μαθητές μπορούν να εγγραφούν σε δημόσιο νυχτερινό ή γενικό σχολείο (γυμνάσιο-λύκειο) και να συμμετάσχουν στις τελικές εξετάσεις, χωρίς να τους καταλογίζονται απουσίες, χάριν του θεραπευτικού πλαισίου που ανήκουν. Στα πλαίσια ενός διαμορφωμένου εβδομαδιαίου προγράμματος κατανέμονται σε τάξεις γυμνασίου και λυκείου, ενώ παράλληλα οργανώνονται τμήματα εκμάθησης Η/Υ, ξένης γλώσσας, δημιουργικές και αθλητικές δραστηριότητες και παρέχονται υπηρεσίες συμβουλευτικής και επαγγελματικού προσανατολισμού. Με την ευθύνη της εκπαιδευτικής κοινότητας λειτουργεί δανειστική βιβλιοθήκη και εκδίδεται περιοδικό, το "exit", που αποτελεί βασικό συνδετικό κρίκο ανάμεσα στις δράσεις του σχολείου και την τοπική κοινωνία. Από την ακαδημαϊκή χρονιά 2003-2004 λειτουργεί παράλληλο υποστηρικτικό εκπαιδευτικό πλαίσιο σε επίπεδο μεταλυκειακής εκπαίδευσης, κυρίως για όσους έχουν τη φοιτητική ιδιότητα. Σε ειδικά διαμορφωμένους χώρους οι εκπαιδευόμενοι έχουν τη δυνατότητα να επανενταχθούν στην εκπαιδευτική διαδικασία για την ολοκλήρωση της βασικής τους εκπαίδευσης, την απόκτηση απολυτηρίων γυμνασίου και λυκείου, τη συνέχιση των σπουδών τους, την απόκτηση βασικών προσόντων και κοινωνικών δεξιοτήτων για την αγορά εργασίας, τη διεκδίκηση θέσεων για την εισαγωγή τους σε Α.Ε.Ι. και Τ.Ε.Ι. με όρους ισότιμους με τον υπόλοιπο μαθητικό πληθυσμό της χώρας μας.

Η επιλογή βέβαια της δημιουργίας μιας ολοκληρωμένης εκπαιδευτικής δομής, ενός σχολείου ενηλίκων, στα πλαίσια ενός Θεραπευτικού Προγράμματος δεν ήταν μια εύκολη υπόθεση. Τα ζητήματα από την πρώτη στιγμή ήταν πολλά και έπρεπε να αντιμετωπιστούν άμεσα. Αφορούσαν στην ανάγκη συλλειτουργίας μιας τέτοιας δομής με το υπόλοιπο θεραπευτικό πλαίσιο, την απουσία συγκεκριμένου θεσμικού πλαισίου, τις ιδιαιτερότητες του πληθυσμού, του οποίου τις ανάγκες καλούνταν να καλύψει, την έλλειψη εκπαιδευόμενου προσωπικού και ικανοποιητικών χώρων. Απαιτούσαν τελικά μια συνολική αποτίμηση της παρουσίας της εκπαίδευσης και επανεκτίμησή της, που δεν αφορά μόνο τις εκπαιδευτικές ανάγκες των πρώην χρηστών, αλλά την ίδια την έννοια της εκπαίδευσης και της «διά βίου μάθησης».

Η ανάπτυξη του σχολείου, η αποδοχή της αξίας της αναγκαιότητας της εκπαίδευσης και η ένταξή της στη κουλτούρα του θεραπευτικού πλαισίου πέρασε από διάφορα στάδια και ήρθε κάτω από την πίεση της ίδιας της ανάγκης. Δεν ήταν αποτέλεσμα κάποιας διοικητικής πράξης, ενώ δεν υπήρχε κάποια αντίστοιχη προηγούμενη εμπειρία ούτε μια συστηματική θεωρητική προσέγγιση των προβλημάτων που θα ανέκυπταν. Χρειάστηκε από την πρώτη στιγμή να αναπτυχθούν διάλογοι επικοινωνίας, να δημιουργηθούν συμμαχίες και να αντιμετωπιστεί το αναπόφευκτο έλλειμμα πληροφόρησης, ώστε να διαφυλαχθεί η συνοχή του συστήματος. Έπρεπε να εντοπιστούν τα κενά ανάμεσα σε μια καθιερωμένη πολιτική και τα μέσα που εφαρμόζονται, ανάμεσα στους ατομικούς και τους συλλογικούς στόχους όλων όσων εμπλέκονται στην εκπαιδευτική διαδικασία με οποιονδήποτε τρόπο. Σε ένα πρώτο επίπεδο σημαντική ήταν και η εμπλοκή μελών του προσωπικού του Προγράμματος ενεργά στην εκπαιδευτική διαδικασία και σε συνεργασία με το εκπαιδευτικό προσωπικό που επέτρεψε την ανάπτυξη σχέσεων εμπιστοσύνης, στοιχείο απαραίτητο για την αποδοχή της νέας αυτής δράσης.

Ο εναλλακτικός και μεταβατικός χαρακτήρας του σχολείου είναι κυρίαρχος, καθώς αποσκοπεί στην ενίσχυση της εκπαιδευτικής και κοινωνικής επανένταξης του πρώην χρήστη, στη δεύτερη ευκαιρία που χρειάζεται για να ανακτήσει τον έλεγχο της ζωής του και να κάνει εποικοδομητικές επιλογές στα πλαίσια μιας ολοκληρωμένης θεραπευτικής παρέμβασης (ΚΕ.Θ.Ε.Α. 2004). Ένα εκπαιδευτικό περιβάλλον που στηρίζεται στις αρχές της καλλιέργειας της πρωτοβουλίας και κριτικής σκέψης των εκπαιδευόμενων και της καλύτερης σύνδεσης σχολείου και ζωής, μάθησης και εργασίας αποστεγανοποιεί την εκπαιδευτική διαδικασία και μάθηση και συμβάλλει στην άμβλυνση των αιτιών της σχολικής αποτυχίας (Ξωχέλλης Π. 2005, σ.27-28). Στη βάση μιας ανθρωπιστικής διάστασης της παιδείας, μοχλιασμένης στο συγκεκριμένο πλαίσιο από την ίδια τη φιλοσοφία των θεραπευτικών κοινοτήτων, γίνεται αποδεκτό πως πέρα από την αναγκαιότητα εξειδικευμένων γνώσεων που συνδέονται με την απασχόληση ζητούμενα αποτελούν (βλ κείμενα Ευρωπαϊκής Επιτροπής στο Κόκκος 2003)

- *Γνώσεις γενικής παιδείας, ώστε ο εκπαιδευόμενος να μπορεί να συλλαμβάνει το νόημα των κοινωνικών εξελίξεων, να αποκρυπτογραφεί πληροφορίες, να συνδυάζει και να αναπτύσσει γνώσεις, να έχει κριτήρια επιλογής, να μπορεί εν τέλει να κατευθύνεται αυτόνομα μέσα στην πραγματικότητα*
- *Βασικές κοινωνικές δεξιότητες, όπως η δημιουργικότητα, η στοχοθεσία, η επεξεργασία εναλλακτικών λύσεων, η επικοινωνία, η συνεργατικότητα, το "να μαθαίνει κανείς πώς να μαθαίνει".*

Αυτό θα καθορίσει το ύψος και το περιεχόμενο της εκπαιδευτικής πράξης και θα την προσαρμόσει στις αρχές της *εκπαίδευσης ενηλίκων* μέσα στο συγκεκριμένο περιβάλλον του σχολείου με δεδομένους, βέβαια, τους περιορισμούς και του θεσμικού πλαισίου που επιβάλλει την παρουσία των εκπαιδευόμενων σε εξετάσεις στο τέλος του ακαδημαϊκού έτους. Χωρίς δοκιμασμένες συνταγές, και όχι πάντα με επιτυχία, γίνεται μια συνεχής προσπάθεια να διαφοροποιηθεί η εικόνα της προσαρμοσμένης στις εξετάσεις εκπαιδευτικής διαδικασίας *"δίνεται έμφαση στη μετακίνηση από τις γνώσεις στις*

ικανότητες και από τη διδασκαλία στη μάθηση, θέτοντας τον εκπαιδευόμενο στο επίκεντρο..." (Ευρωπαϊκή Επιτροπή 2001 από Κόκκος 2003).

Κομβικό σημείο στην οργάνωση και εξέλιξη της εκπαιδευτικής δομής αποτελεί η συγκρότηση της ομάδας των εκπαιδευτικών που καλείται να υποστηρίξει το πρόγραμμα. Δώδεκα εκπαιδευτικοί όλων των ειδικοτήτων, ωρομίσθιοι και εθελοντές, σε συνεργασία με τον υπεύθυνο του σχολείου και δύο συμβούλους εκπαίδευσης πλήρους απασχόλησης επιχειρούν, όχι πάντα με επιτυχία, να αφήσουν στην άκρη τις μεθόδους λειτουργίας του παραδοσιακού αναποτελεσματικού σχολείου. Ο εκπαιδευτής, ενταγμένος συνήθως μέχρι τότε σε άλλες κλασικές εκπαιδευτικές δομές (κυρίως φροντιστήρια και ιδιωτικά σχολεία), "μετασχηματίζεται", συχνά ασυναίσθητα, σε διαμεσολαβητή, σύμβουλο, διαμεσολαβητή γνώσης, σ' αυτό που συνηθίζουμε να λέμε εμπυχωτή. Απηχώντας μια γενικότερη κατάσταση στο χώρο του πεδίου εκπαίδευσης ενηλίκων, αλλά και τις αδυναμίες του εκπαιδευτικού μας συστήματος, με ένα ασαφές εργασιακό πλαίσιο και χωρίς πλήρη επίγνωση της έννοιας της «εκπαίδευσης ενηλίκων» και τη διακριτότητα του επιστημονικού της πεδίου(βλ. και Κόκκος Α. 2005 σ.148-149) προσπαθεί να προσδιορίσει, τις περισσότερες φορές εμπειρικά, μια διαφορετική εκπαιδευτική διαδικασία. Ο προσδιορισμός των ιδιαίτερων αναγκών του πληθυσμού στον οποίο απευθύνονται, οι έννοιες της ενεργητικής μάθησης, η ανάληψη της προσωπικής ευθύνης, η αποφυγή του γνωστού δασκαλοκεντρικού μοντέλου αποτελούν τα ζητούμενα, χωρίς ποτέ να είναι δεδομένα. Σε ένα τέτοιο περιβάλλον, η εκπαίδευση των εκπαιδευτών αποκτά πρωταγωνιστικό χαρακτήρα (Jarvis P. 2004, σ. 231-262). Αναγνωρίζουν την αναγκαιότητα επιμόρφωσής τους και γίνεται, σταδιακά, συνείδηση η αναγκαιότητα εμπλοκής και των ίδιων σε διάφορες μορφές εκπαιδευτικής διαδικασίας είτε με τη μορφή εκπαιδευτικών προγράμματα με έντονο, συνήθως, το βιωματικό στοιχείο, είτε με την ενεργό συμμετοχή τους σε διάφορες θεσμοθετημένες διαδικασίες (συμβούλιο των καθηγητών, διαδικασίες εσωτερικής αξιολόγησης και εποπτείας κ.λπ.). Και αυτό, βέβαια, δεν τους επιτρέπει απλά να ανταποκρίνονται στο διαφοροποιημένο ρόλο του εκπαιδευτή ενηλίκων παραπέμποντας στην έννοια του *επαγγελματικού ήθους* του Elsdon (2003 στο Κόκκος Α. 2005, σ.147), αλλά τους αποδίδει και το ρόλο του *ζωντανού προτύπου* στη συνείδηση των εκπαιδευόμενων, στοιχείο που δεν είναι άγνωστο στις διάφορες εκφάνσεις του πεδίου της εκπαίδευσης ενηλίκων.

Ο ίδιος ο ενήλικος εκπαιδευόμενος"-μέλος του θεραπευτικού Προγράμματος αποπειράται να αντιστρέψει μια μακρόχρονη αρνητική σχέση με οποιαδήποτε εκπαιδευτική διαδικασία, να διαμορφώσει και να προστατεύσει το σχολείο του (Rogers A.1999, Κόκκος Α. 2005). Δεν είναι κάτι ξένο, κάτι εχθρικό σ' αυτόν. Αντίθετα συμμετέχει στη δημιουργία του, στην επίπλωσή του, το βάζει, φτιάχνει τους πίνακες που θα το στολίσουν, φροντίζει για την καθαριότητά του. Η εκπαιδευτική του πορεία γίνεται κομμάτι της "θεραπευτικής" του πορείας και το σχολείο με τη σειρά του μετατρέπεται στο χώρο που κατά την Κ. Μάτσα "τον ανακαλύπτει ως δυνατότητα, ως ανατροπή, ως ρήξη, ως άνοιγμα στο απρόβλεπτο, μία μετάβαση στον καινούργιο τρόπο ζωής του καινούργιου εαυτού του." Το ίδιο το πρόγραμμα σπουδών, το πλαίσιο λειτουργίας, η διδασκαλία στην πράξη γίνεται σταδιακά και δική του υπόθεση. Συμμετέχοντας ενεργά σε θεσμικές διαδικασίες (μαθητικό συμβούλιο, γενική συνέλευση, συνέλευση τάξης) ως μέλος της ομάδας του "αναλαμβάνει την ευθύνη της συνεισφοράς του στην επίτευξη του σκοπού, αναλογίζεται τις συνέπειες της συμπεριφοράς του, είτε αυτή είναι η αποκάλυψη αμφισβήτηση της όποιας μορφής έκφρασης εξουσίας, είτε η μνησικάκη και απρόθυμη αποδοχή της" (David Jaques, 2001). Καλείται να αναλάβει τις δικές του ευθύνες για την επίτευξη προσωπικών και συλλογικών στόχων στο πλαίσιο της τάξης, της σχολικής κοινότητας, της ομάδας.

Η εκπαιδευτική διαδικασία είναι ζητούμενο να προσαρμοστεί στα δικά του δεδομένα, να εντοπιστούν οι ανάγκες του, να συζητηθούν οι προσδοκίες του. Η ένταξη ενός ενήλικα-πρώην χρήστη σε θεραπευτική διαδικασία στο εκπαιδευτικό πλαίσιο απαιτεί συχνά την αντιμετώπιση του φόβου του, του φόβου για το άγνωστο, του φόβου του για την κριτική και την αποτυχία.(βλ. και Noye και Piveteau 1999, Κόκκος Α.2005, Μάτσα Κ.2001) Και μάλιστα όταν ένα βασικό στοιχείο που τον χαρακτηρίζει είναι στοιχεία όπως η χαμηλή αυτοεκτίμηση και η έλλειψη αυτοπεποίθησης. Για να αντιμετωπιστούν οι φόβοι πρέπει να εκφραστούν. Να εκφράσει το φόβο του, όχι πια, όπως λέει ο Cl. Olievenstein, για τη στέρηση της ουσίας, αλλά για τη "στέρηση της στέρησης, για το απειλητικό φάσμα μιας ζωής χωρίς τη νάρκη των αισθήσεων. Πολύ σημαντική είναι εδώ η ύπαρξη καλής συνεργασίας ανάμεσα σε εκπαιδευτή και θεραπευτή στο πλαίσιο μιας ολιστικής προσέγγισης του προβλήματος.

Ο εθελοντικός, κατά βάση, χαρακτήρας της συμμετοχής του στην εκπαιδευτική διαδικασία και οι ξεκαθαρισμένοι, με τη βοήθεια και του συμβούλου εκπαίδευσης, *ατομικοί στόχοι* του δίνουν τη δυνατότητα για την ύπαρξη ενός πλαισίου αποτελεσματικής εκπαίδευσης (Κόκκος Α. 2005). Η διαμόρφωση ενός φιλόξενου και ποιοτικού χώρου στις εγκαταστάσεις της παλιάς παιδόπολης της Λάρισας όπου από το 1987 λειτουργεί και η Θεραπευτική Κοινότητα Έξοδος, με τη βοήθεια και της εικαστικής παρέμβασης του Λαρισαίου ζωγράφου Χ. Παπανικολάου παίζει τα δικά του ρόλο στην ακύρωση της αρνητικής εικόνας του φιλόξενου τυπικού σχολείου. Τέλος, η επιλογή της διάταξης σχήματος Π της αίθουσας διδασκαλίας επηρεάζει αντίστοιχα θετικά την επικοινωνία, την ενεργητική συμμετοχή, την ίδια τη διεργασία της μάθησης (Βαλάκας Γ. 2003)

2.2. Τα απολογιστικά στοιχεία (1998-2005)

Η αποτίμηση αυτής της διαδικασίας δεν είναι εύκολη. Πολύ θετική μπορεί να θεωρηθεί η ίδια η ανταπόκριση των μελών του Προγράμματος παρά τον εθελοντικό της χαρακτήρα, αλλά και τα κάθε είδους προβλήματα που απορρέουν από την έλλειψη ουσιαστικής θεσμικής αναγνώρισης της εκπαιδευτικής δομής.

Από το 1998, που για πρώτη φορά λειτούργησε πιλοτικά, μέχρι το 2005 το Ε.Σ.Ε δέχτηκε συνολικά 202 εγγραφές μαθητών (Πίνακας 3). Σημειώνεται η αυξητική πορεία των τεσσάρων τελευταίων ετών, που θα μπορούσε να συνδεθεί με τη δημιουργία ενός πιο οργανωμένου εκπαιδευτικού πλαισίου και την ύπαρξη αυτόνομου κτηρίου εκπαίδευσης από την άνοιξη του 2002.

ΠΙΝΑΚΑΣ 3
Εγγραφές Μαθητών

Σχολικό έτος	Εγγραφές
1998-1999	3
1999-2000	3
2000-2001	17
2001-2002	37
2002-2003	46
2003-2004	47
2004-2005	49
Σύνολο	202

Πηγή: απολογιστικά στοιχεία Εναλλακτικού Σχολείου Ενηλίκων 1998-2005, ΕΞΟΔΟΣ-ΚΕ.Θ.Ε..Α.

Στα αποτελέσματα της εκπαιδευτικής διαδικασίας χαρακτηριστικό είναι το χαμηλό ποσοστό της αποτυχίας στις εξετάσεις (7,4%), επί του συνόλου των εγγραφών στα επτά χρόνια λειτουργίας του ΕΣΕ. Παράλληλα ένα στοιχείο που θα πρέπει να σημειωθεί αφορά στη μαθητική διαρροή (34,7%) που είναι απόρροια είτε της διακοπής του μέλους-μαθητή από την θεραπευτική διαδικασία που στηρίζεται στον εθελοντικό της χαρακτήρα, είτε της δυσκολίας του στην εκπαιδευτική του επανένταξη. Τέλος, υπάρχει ένα ποσοστό που όχι μόνο διεκδικεί, αλλά και επιτυγχάνει την είσοδό του σε σχολή Α.Ε.Ι.-Τ.Ε.Ι. (Πίνακας 4)

ΠΙΝΑΚΑΣ 4
Αποτέλεσμα Εκπαιδευτικής Διαδικασίας

	N	%
Απολυτήριο Δημοτικού	1	0,5
Απολυτήριο Γυμνασίου	25	12,4
Προάγονται στην επόμενη τάξη	25	12,4
Απολυτήριο Λυκείου	20	9,9
Απολυτ. Λυκείου & Εισαγωγή σε ΑΕΙ - ΤΕΙ	17	8,4
Αποτυχία στις εξετάσεις	15	7,4
Μαθητική διαρροή	70	34,7
«Δεν αφορά» *	29	14,4
Σύνολο	202	100

Πηγή: απολογιστικά στοιχεία Εναλλακτικού Σχολείου Ενηλίκων 1998-2005, ΕΞΟΔΟΣ-ΚΕ.Θ.Ε..Α.

Αντίστοιχα ενθαρρυντικά αποτελέσματα υπάρχουν και στους δείκτες της εκπαιδευτικής επανένταξης, που αφορούν στη συνέχιση της εκπαιδευτικής διαδικασίας και την ένταξη αυτής στη ζωή τους. Στη πλειονότητά τους (65,2%), και αν εξαιρέσουμε το ποσοστό της «μαθητικής διαρροής» που αφορά κυρίως όσους διέκοψαν τη θεραπευτική τους πορεία και δεν υπάρχουν στοιχεία, συνέχισαν την εκπαιδευτική τους πορεία, είτε στα πλαίσια του σχολείου, είτε ενταγμένοι σε άλλες εκπαιδευτικές δομές (Πίνακας 5).

ΠΙΝΑΚΑΣ 5
Εκπαιδευτική πορεία

	N	%
Φοίτηση σε επόμενη τάξη	47	35,6
Φοίτηση σε ΤΕΕ	6	4,5
Φοίτηση σε ΙΕΚ	4	3,0
Φοίτηση σε Ιδιωτικές σχολές	1	0,8
Φοίτηση σε ΑΕΙ - ΤΕΙ	17	12,9
Επανάληψη τάξης	10	7,6
Δεν συνέχισαν την εκπ. πορεία	46	34,8
Άλλο	1	0,8
Σύνολο	132	100

Πηγή: απολογιστικά στοιχεία Εναλλακτικού Σχολείου Ενηλίκων 1998-2005, ΕΞΟΔΟΣ-ΚΕ.Θ.Ε..Α.

2.3. Αξιολόγηση του Εναλλακτικού Σχολείου Ενηλίκων από τους μαθητές (2004-2005)

Το καθημερινό εκπαιδευτικό έργο του εκπαιδευτή ενηλίκων συνδέεται με διαδικασίες *ανατροφοδότησης, αναβάθμισης και βελτίωσης* όλου του πλέγματος των παραγόντων που εμπλέκονται στην εκπαιδευτική διαδικασία (Μαυρογιώργος Γ. 2003). Στο τέλος της σχολικής χρονιάς 2004-05 δόθηκε στους μαθητές ερωτηματολόγιο αξιολόγησης των υπηρεσιών του Ε.Σ.Ε. Ήταν ανώνυμο και συμπληρώθηκε εθελοντικά από 30 άτομα που φοιτούσαν στο Ε.Σ.Ε. την παραπάνω χρονική περίοδο.

Για τις απαντήσεις των μαθητών στις ερωτήσεις κλειστού τύπου χρησιμοποιήθηκε κλίμακα 5 σημείων (όπου 1 = καθόλου ικανοποιημένος /η και 5 = πάρα πολύ ικανοποιημένος /η). Στον επόμενο πίνακα παρουσιάζονται ενδεικτικά αποτελέσματα.

ΠΙΝΑΚΑΣ 6
Αποτελέσματα Αξιολόγησης

	M.O.
1.Πόσο ικανοποιημένος/η είσαι από τη γενική οργάνωση του σχολείου;	3,77
2. Πόσο ικανοποιημένος/η είσαι από τους χώρους του σχολείου;	4,33
3.Πόσο ικανοποιημένος/η είσαι από το να μαθαίνεις καινούρια πράγματα;	3,93
4.Πόσο βοηθητική θεωρείς την εκπαιδευτική διαδικασία για τη σύνδεση με την αγορά εργασίας;	4,13
5.Πόσο ικανοποιημένος/η είσαι από τους καθηγητές σε σχέση με: α) τον τρόπο διδασκαλίας	3,90
6.Πόσο ικανοποιημένος/η είσαι από τους καθηγητές σε σχέση με: β) τον τρόπο επικοινωνίας	4,14
7.Πόσο ικανοποιημένος/η είσαι από τη συνεργασία στην τάξη;	2,90
8.Πόσο ικανοποιημένος/η είσαι από το ωράριο λειτουργίας του σχολείου;	2,87
9.Πόσο ικανοποιημένος/η είσαι από τις ώρες για προσωπική μελέτη;	2,59
10.Πόσο ικανοποιημένος/η είσαι από την οργάνωση εκδηλώσεων(γιορτές, επέτειοι κλπ);	3,41
11.Πόσο ικανοποιημένος είσαι από τη λειτουργία του μαθητικού συμβουλίου;	2,26

Οι μαθητές επισημάνουν με τη δική τους οπτική ζητήματα όπως το ωράριο λειτουργίας και η εξασφάλιση ωρών μελέτης, που συνδέονται με τη δυσκολία λειτουργίας του σχολείου στο πλαίσιο του Θεραπευτικού Προγράμματος, το φορτωμένο πρόγραμμα, τις υποχρεώσεις στη θεραπευτική κοινότητα ή τις επαγγελματικές υποχρεώσεις των μελών τις Επανάταξης, τις αυξημένες απαιτήσεις των εξετάσεων ειδικά για όσους προετοιμάζονται για εισαγωγή σε σχολή των ΑΕΙ-ΤΕΙ.

Ένα άλλο σημείο που φαίνεται να δυσκολεύει τους μαθητές είναι η συμμετοχή τους σε θεσμούς αυτοδιοίκησης του σχολείου (όπως το μαθητικό συμβούλιο) και η ανάληψη πρωτοβουλίας για παραγωγή ομαδικού έργου (π.χ. εκπόνηση συλλογικών εργασιών, οργάνωση εκδηλώσεων-εκδρομών) με την εκχώρηση της ευθύνης στους μαθητές, να αποτελεί το βασικό στοιχείο που τους αποδιοργάνωνε. Επισημάζεται εδώ ίσως η δυσκολία των ενήλικων εκπαιδευμένων, και μάλιστα μελών ενός θεραπευτικού Προγράμματος, να αντιληφθούν μια σχολική διαδικασία διαφοροποιημένη από αυτή του «παραδοσιακού σχολείου», έστω και αν το συγκεκριμένο μοντέλο έχει συντελέσει στη σχολική τους αποτυχία.

Αν τα παραπάνω είναι αυτά που φαίνεται να δυσκολεύουν τους μαθητές, τα στοιχεία που τους ικανοποιούν ιδιαίτερα είναι το διδακτικό προσωπικό, η οργάνωση και η υποδομή του σχολείου, οι ευκαιρίες για μάθηση, για απόκτηση τυπικών προσόντων και, τελικά, για ομαλότερη κοινωνική επανένταξη. Φαίνεται να εκτιμούν ιδιαίτερα τους εκπαιδευτές τους και τη σχέση που αναπτύσσει με αυτούς.

Συμπληρωματικά, με τις ερωτήσεις ανοικτού τύπου διερευνώνται τα κίνητρα των μαθητών για ένταξη στο σχολείο. Ανάμεσα σε άλλα, οι μαθητές ερωτήθηκαν:

- α) Για ποιο λόγο αποφάσισες να παρακολουθήσεις το σχολείο;
- β) Για ποιο λόγο θα απέτρεπες κάποιον να ξεκινήσει το σχολείο;

Ενδεικτικές απαντήσεις

Ερώτηση α

- Στην αρχή ήρθα περισσότερο για να αποφύγω τις δουλειές της Κοινότητας και ελάχιστα πίστευα ότι μπορούσα να κάνω κάτι. Τελικά, στην πορεία, μου άρεσε και όσο έβλεπα ότι τα καταφέρνω, τόσο περισσότερο προσπαθούσα.
- Είχα βάλει στόχο, πριν έρθω στην Κοινότητα να πάρω το απολυτήριο Λυκείου και, ανάλογα με την πορεία μου, να περάσω και σε κάποια σχολή. Ένα πράγμα που με κράτησε τις δύσκολες στιγμές για μένα στην Κοινότητα ήταν το Σχολείο.
- Για να εκφράζομαι καλύτερα, να μαθαίνω πράγματα, να χρησιμοποιώ υλικό του σχολείου, βιβλία και σημειώσεις, να βλέπω βίντεο και να συμμετέχω σε εκδηλώσεις... Να βρω μια καλύτερη δουλειά...

Ερώτηση β

- Θα τον απέτρεπα μόνο αν δεν είχε κανένα στόχο και ερχόμενος στο σχολείο θα ήταν σε βάρος των άλλων.
- Γιατί δεν συνδυάζεται εύκολα με την δουλειά και τις υπόλοιπες υποχρεώσεις στην Επανάταξη.
- Γιατί θέλει διάβασμα και δεν το μπορώ καθόλου.

Απαντήσεις που δεν έχουν ανάγκη περαιτέρω σχολιασμού. Δίνουν ωστόσο με τρόπο άμεσο μια εικόνα για την καθημερινή ατμόσφαιρα του σχολείου, τις αντιλήψεις και τις στάσεις των εκπαιδευομένων.

3. ΕΠΙΛΟΓΟΣ

Η συνέχεια δεν θα είναι εύκολη...

Η προσπάθεια εφαρμογής νέων μεθόδων, η διαμόρφωση με άλλους όρους της σχολικής ζωής με την αντιμετώπιση καθημερινών προβλημάτων, όπως το ωράριο, δεν σταματά εδώ. Συνεχίζεται σε μια πορεία αναζήτησης και εξέλιξης που απαιτεί ευελιξία και συνεχή ειλικρινή κριτική αποτίμηση της κάθε είδους δράσης. Η οργάνωση προγραμμάτων επαγγελματικής κατάρτισης στα πλαίσια ενός Ι.Ε.Κ. ή ειδικοτήτων ενός Τ.Ε.Ε. αλλά και η μεγαλύτερη

συστηματοποίηση της παροχής υπηρεσιών συμβουλευτικής και επαγγελματικού προσανατολισμού με τη δημιουργία ενός γραφείου επαγγελματικού προσανατολισμού είναι ζητήματα που σίγουρα θα μας απασχολήσουν στο μέλλον.

Ωστόσο, ένα απαραίτητο επόμενο βήμα φαίνεται να είναι η θεσμική κατοχύρωση του συγκεκριμένου σχολείου, αλλά των υπόλοιπων αντίστοιχων σχολείων, του ΚΕ.Θ.Ε.Α. αλλά και του 18 ΑΝΩ ή του Ψ.Ν.Θ. (ΑΡΓΩ), με την αναγνώρισή τους από το Υπουργείο Παιδείας. Ένα ξεκάθαρο νομικό πλαίσιο, που θα διαμορφωθεί με βάση τις ιδιαίτερες ανάγκες που καλούνται να καλύψουν, θα αποτρέψει γραφειοκρατικά κωλύματα και θα δώσει μια διαφορετική υπόσταση στην ίδια την εκπαιδευτική διαδικασία. Παράλληλα, θα δώσει τη δυνατότητα σε ένα συγκεκριμένο πια εργασιακό περιβάλλον να δουλέψει απερίσπαστη, χωρίς τις ανασφάλειες του παρόντος, η ομάδα των εκπαιδευτών. Η περαιτέρω ενίσχυσή τους με την προσωπική τους εμπλοκή σε κάθε είδους εκπαιδευτική διαδικασία, όπως έχει ήδη σημειωθεί, και η σε μεγαλύτερο βαθμό ανάπτυξη μιας επαγγελματικής αντίληψης για το αντικείμενο ενασχόλησής τους θα παίξει σημαντικό ρόλο στην επιτυχία του εγχειρήματος.

Τελειώνοντας, θα ήθελα να υπογραμμίσω πως μέρα με τη μέρα γίνεται σε όλους μας φανερό πως αυτή η προσπάθεια, η προβληματική που πριν λίγο αναπτύχθηκε, υπερβαίνει τα συγκεκριμένα, στενά όρια ενός σχολείου που απευθύνεται σε μια «ειδική» κοινωνική ομάδα. Αναφέρεται πια σε ένα «σχολείο για όλους», που απευθύνεται σε όλους, σε ολόκληρη την κοινωνία.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

1. Βαλάκας Γ. (2003) *Εκπαιδευτικά μέσα και Εκπαιδευτικός χώρος*, Πρόγραμμα εκπαίδευσης Εκπαιδευτών 2003
2. Δούκας Χ. (2001) *Η εκπαίδευση ενηλίκων στην κοινωνία της μάθησης*. Αθήνα, Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων, Γενική Γραμματεία Εκπαίδευσης Ενηλίκων
3. ΕΚΤΕΠΝ-Εθνικό Κέντρο Τεκμηρίωσης και Πληροφόρησης για τα Ναρκωτικά (2004) *Ετήσια Έκθεση του ΕΚΤΕΠΝ για την κατάσταση των ναρκωτικών στην Ελλάδα*. Αθήνα, Ερευνητικό Πανεπιστημιακό Ινστιτούτο Ψυχικής Υγιεινής.
4. Καλαρρύτες Γ., Υφαντή Κ., Ζώτου Σ. (2000) *Κοινωνιοδημογραφικά και άλλα χαρακτηριστικά των εφήβων που προσέγγισαν τη ΣΤΡΟΦΗ ΤΟ 1999*. Αθήνα, ΣΤΡΟΦΗ
5. ΚΕ.Θ.Ε.Α.-Κέντρο Θεραπείας Εξαρτημένων Ατόμων (2000) *Κοινωνιοδημογραφικά Χαρακτηριστικά και Συνθήκες Χρήσης των Ατόμων που απευθύνθηκαν στα Συμβουλευτικά Κέντρα του ΚΕ.Θ.Ε.Α. από το 1995 έως το 1999*. Αθήνα, ΚΕ.Θ.Ε.Α.
6. ΚΕ.Θ.Ε.Α.-Κέντρο Θεραπείας Εξαρτημένων Ατόμων (2003) *Κοινωνιοδημογραφικά χαρακτηριστικά και συνθήκες χρήσης των ατόμων που απευθύνθηκαν στα συμβουλευτικά κέντρα του ΚΕ.Θ.Ε.Α. τα έτη 1995-2002. Διαχρονική Μελέτη*. Αθήνα, ΚΕ.Θ.Ε.Α.
7. ΚΕ.Θ.Ε.Α.-Κέντρο Θεραπείας Εξαρτημένων Ατόμων (2004) *Δραστηριότητες και αποδέκτες υπηρεσιών*. Αθήνα, ΚΕ.Θ.Ε.Α.
8. ΚΕ.Θ.Ε.Α.-Θ.Π. ΕΞΟΔΟΣ, Πεντεδέκα Μ., Δεληγιάννης Δ., Νταφούλη Ε. (2005) *Απολογιστικά Στοιχεία του Εναλλακτικού Σχολείου Ενηλίκων (Ε.Σ.Ε.) του Θ.Π. ΕΞΟΔΟΣ 1998-2005*. Λάρισα, ΕΞΟΔΟΣ
9. ΚΕ.Θ.Ε.Α.-Θ.Π. ΕΞΟΔΟΣ, Πεντεδέκα Μ., Δεληγιάννης Δ., Κυριτσάκας Ε., Νταφούλη Ε. (2005) *Αξιολόγηση του Εναλλακτικού Σχολείου Ενηλίκων (Ε.Σ.Ε.) από τους μαθητές. Περίοδος αναφοράς: σχολικό έτος 2004-2005*. Λάρισα, ΕΞΟΔΟΣ
10. Κόκκος Α. (2005) *Εκπαίδευση Ενηλίκων, Ανιχνεύοντας το πεδίο* Αθήνα: Μεταίχμιο, σ. 78-84, 85-104, 146-156
11. Κόκκος Α. (2003) *Εισαγωγή*, Πρόγραμμα εκπαίδευσης Εκπαιδευτών 2003
12. Κόκκος Α. (2003) *Χαρακτηριστικά των ενηλίκων εκπαιδευομένων και προϋποθέσεις αποτελεσματικής μάθησης*, Πρόγραμμα εκπαίδευσης Εκπαιδευτών 2003
13. Μάτσα Κ. (2001) *Ψάξαμε ανθρώπους και βρήκαμε σκιες...Το αίνιγμα της τοξικομανίας*. Αθήνα: Άγρα, σ. 138-140, 148-154, 221-233
14. Μαυρογιώργος Γ.(2003) *Η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου*. Πρόγραμμα εκπαίδευσης Εκπαιδευτών 2003
15. Ξωχέλλης Π. (2005) *Σχολική Παιδαγωγική*. Θεσσαλονίκη: Εκδοτικός Οίκος Αδελφών Κυριακίδη, σ. 13-31
16. Σούλης Σπυρίδων - Γεώργιος (2002) *Παιδαγωγική της ένταξης. Από το «Σχολείο του Διαχωρισμού» στο «Σχολείο για όλους»*. Τόμος Α'. Αθήνα: τυπωθήτω-Γιώργος Δάρδανος, σ. 322-337.
17. Didier Noye, Jacques Piveteau (1999) *Πρακτικός οδηγός του Εκπαιδευτή*. Αθήνα: Μεταίχμιο, σ. 30-33, 145-158.
18. Jaques David (2004) *Μάθηση σε ομάδες. Εγχειρίδιο για όσους συντονίζουν ομάδες ενηλίκων εκπαιδευομένων*, Αθήνα: Μεταίχμιο, σ. 32-33, 75-77, 274-282
19. Jarvis Peter (2004) *Συνεχιζόμενη εκπαίδευση και κατάρτιση, Θεωρία και πράξη* Αθήνα: Μεταίχμιο, σ. 231-262
20. Olievenstein Cl. (1989) *Les non-dits de la toxicomanie, στο Le toxicomane et ses therapeutes*, ed. Navarin, σ. 101
21. Rogers Alan (1999), *Η Εκπαίδευση Ενηλίκων*. Αθήνα: Μεταίχμιο, σ. 81-133, 273-292.