



Ε.Σ.Χο.Ψ.Ε.

## ΕΛΛΗΝΩΝ ΣΧΟΛΙΚΩΝ ΨΥΧΟΛΟΓΩΝ ΕΤΑΙΡΕΙΑ

Μέλος Διεθνούς Ένωσης Σχολικών Ψυχολόγων

Αντιφάνους 3, 15773 Ζωγράφου

### ΒΕΒΑΙΩΣΗ

Βεβαιώνεται ότι οι εργασίες (α) " Διεπαγγελματική συνεργασία οικογενειών, εκπαιδευτικών και σχολικών ψυχολόγων: Παραδοχές, διαπραγματεύσεις και διλήμματα" και (β) " Η 'θέση' των παιδιών στις πρακτικές των ψυχολογικών θεωριών" της κ. Ιωάννας Μπίμπου-Νάκου, θα περιληφθούν στην έκδοση των πρακτικών του 2<sup>ου</sup> Πανελληνίου Συνεδρίου Σχολικής Ψυχολογίας που πραγματοποιήθηκε στις 6-8 Δεκεμβρίου 2002 στη Θεσσαλονίκη σε τόμο με τίτλο «Ψυχολογία, ολόπλευρη ανάπτυξη της προσωπικότητας και παιδοκεντρικό σχολείο». Η έκδοση των πρακτικών θα γίνει υπό την επιστημονική επιμέλεια των Στογιαννίδου, Α., Ματσόπουλου, Α. & Χηνά, ΓΙ.

Εκ μέρους των επιμελητών έκδοσης

Αριάδνη Στογιαννίδου

## **Η θέση των παιδιών στις πρακτικές των ψυχολογικών θεωριών στο εκπαιδευτικό πλαίσιο**

2<sup>ο</sup> Πανελλήνιο Συνέδριο Σχολικής Ψυχολογίας, 6-8 Δεκεμβρίου 2002

*Αν δεν γνωρίζουμε τι είναι τα παιδιά, τότε δεν ξέρουμε τι χρειάζονται και αν δεν ξέρουμε τι χρειάζονται, τότε.....τι;<sup>1</sup>*

Οι στόχοι της παρουσίασης είναι να συνδέσει τις πρακτικές ανησυχίες των ειδικών της ψυχικής υγείας, των γονέων, και των εκπαιδευτικών για τα παιδιά στο σχολικό πλαίσιο, και να συζητήσει για τη «θέση» των παιδιών στο λόγο όσων συνδέονται με αυτά. Οι εκπαιδευτικοί, οι γονείς και οι φορείς ψυχικής υγείας/ κοινωνικών υπηρεσιών αποτελούν σημαντικά πρόσωπα αναφοράς για την αναγνώριση, την ερμηνεία και την αντιμετώπιση παιδιών με «δύσκολη συμπεριφορά» (Billington, 2000. Μπίμπου-Νάκου 2001).

Η παρουσίαση στηρίζεται σε μια ευρύτερη διερεύνηση των τρόπων με τους οποίους οι εκπαιδευτικοί, οι μαθητές/ τριες και οι οικογένειες των τελευταίων κατανοούν τη «δύσκολη» συμπεριφορά των παιδιών στη σχολική τάξη. Οι περιγραφές της "δύσκολης συμπεριφοράς" αφορούν τόσο το περιεχόμενο, στο που ακριβώς, δηλαδή, αναφέρεται η δυσκολία (για παράδειγμα πρόκειται για τη συμπεριφορά του παιδιού, ή για το ότι δεν διαβάζει ικανοποιητικά) όσο και τον τρόπο, τη μορφή με την οποία περιγράφεται ένα πρόβλημα (το πώς). Για την ταξινόμηση των εκπαιδευτικών προβλημάτων προτάθηκαν συγκεκριμένες κατηγοριοποιήσεις που, σε μεγάλο βαθμό, τροποποιήθηκαν από τις ποικίλες ταξινομήσεις της ψυχιατρικής και της ψυχολογίας (Nybell, 2001. Rose, 1989).

---

<sup>1</sup> Από το βιβλίο των James, Jenks, & Prout (1998).

Υποστηρίζουμε την παραδοχή πως η ψυχολογία ως επιστήμη της συμπεριφοράς κοινωνικοποίησε (και) την εκπαίδευση ώστε να βλέπουν από κοινού τη συμπεριφορά των παιδιών (Holzman, 2000). Αυτό που μας ενδιαφέρει, είναι πέρα από τις κατηγορίες- αφαιρέσεις, να μελετήσουμε πως οι συμμετέχοντες σε μια ανάλογη διεργασία περιγράφουν, κατανοούν και συζητούν τη "δύσκολη συμπεριφορά" των μαθητών. Συνήθως, αποφεύγουμε να δηλώσουμε την διεργασία του πώς προσδιορίζεται η "δύσκολη συμπεριφορά". Υιοθετούμε την αναφορά, την περιγραφή, την διερεύνηση, την ερμηνεία, και καλούμαστε να αποφασίσουμε για το τι είναι ή όχι μη φυσιολογικό<sup>2</sup>.

Οι ερευνητικές παραδόσεις από τις οποίες αντλεί η παρουσίαση αφορούν κυρίως τις κριτικές προσεγγίσεις της παιδικής ηλικίας (Μακρυγιάννη, 2004), την κριτική ψυχολογία της ανάπτυξης (Burman, 1994. Morss, 1996), καθώς και την κοινωνική κατασκευή της ψυχολογικής γνώσης και πρακτικής στον χώρο της κλινικής και σχολικής ψυχολογίας (Gergen, 1999. Woodhead, 1991/1997). Αρχικά, επεξηγώντας τον τίτλο, υποστηρίζουμε πως οι επαγγελματικές μας θεωρίες ως ψυχολόγοι είναι πρακτικές, καθώς επίσης πως με τις πρακτικές της θεωρίας μας, μπορούμε να αλλάξουμε την επαγγελματική μας πρακτική (Burman, 2003).

Αν σκεφτούμε τις διάφορες ψυχολογικές θεωρίες για την έννοια της ικανότητας και ανικανότητας, της ωρίμανσης και της ωριμότητας, διαπιστώνουμε πως οι ικανότητες των παιδιών, οι ευφυΐες τους, μια ή περισσότερες και οι δυνατότητες για να μαθαίνουν και να προσαρμόζονται, αποτέλεσαν κοινό τόπο για πολλές από τις θεωρίες και τις πρακτικές που συχνά χρησιμοποιούν οι ψυχολόγοι για να δικαιώσουν την απομάκρυνση των παιδιών (πραγματική ή συμβολική) από τα

---

<sup>2</sup> Τα αποσπάσματα του κειμένου είναι από ένα ερευνητικό πρόγραμμα που αφορούσε τις ερμηνείες και τους τρόπους αντιμετώπισης της "δύσκολης συμπεριφοράς" των παιδιών στο σχολείο, σύμφωνα με τις απόψεις εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης.

διάφορα πεδία κοινωνικής δραστηριότητας στο σχολείο (Billington, 1996. 2000. Marshall, Woollett, & Dosangh, 1998. Rose, 1989).

Ένας βασικός μας ισχυρισμός είναι πως οι εκπαιδευτικοί και οι ψυχολόγοι μέσα από τις επαγγελματικές τους θεωρίες και πρακτικές μοιράζονται την άποψη πως χρειάζεται να προστατεύσουν το παιδί. Είναι γνωστό πως η παιδική ηλικία αποτελεί ένα κοινωνικό, πολιτικό και ιδεολογικό θεσμικό πλαίσιο που παράγει για αλλά και παράγεται και από τα ίδια τα παιδιά (Prout, 2000. Qvortrup, Bardy, Sgritta, & Wintersberger, 2000). Άρα οι προτάσεις για αλλαγές και συνδέσεις στο χώρο του σχολείου συμβαδίζουν με τους διαχρονικούς μετασχηματισμούς ως προς την έννοια της φύσης της παιδικής ηλικίας. Κατά καιρούς, επικρατούν διαφοροποιημένες απόψεις για το τι είναι τα παιδιά, τι ακριβώς χρειάζονται, και πώς μπορούμε να τα βοηθήσουμε (Kjorholth, 2002. Nybell, 2001).

Τις τελευταίες τρεις δεκαετίες, πολλές από τις ποιότητες των παιδιών που τις θεωρούσαμε ως βιολογικές και παγκόσμιες αποδείχθηκαν πολιτισμικά και ιστορικά συγκεκριμένες ιδέες (Morss, 1996). Η βιολογική ανωριμότητα για παράδειγμα, μπορεί να είναι παγκόσμια, αλλά το νόημα που της αποδίδουμε και οι πρακτικές με τις οποίες συνδέεται προφανώς και δεν είναι (Burman, 1994. James, Jencks, & Prout, 1998).

Ο όρος *θέση* (positioning) χρησιμοποιείται στην ανάλυση λόγου και συνομιλίας για να δηλώσει πως οι συζητήσεις μας είναι δυναμικές και ποικίλουν ως προς τις θέσεις με τις οποίες συγκροτούμε την υποκειμενικότητα των ατόμων (Devine, 2002. Edwards, 1991). Κάθε φορά που συζητάμε, ορίζουμε θέσεις υποκειμένου μέσα από τις οποίες διαπραγματευόμαστε το άτομο. Συμμετέχουμε σε διαλογικές πρακτικές μέσω των οποίων αποδίδουμε νόημα σε ορισμένες κατηγορίες, στις οποίες εντάσσουμε συγκεκριμένα άτομα. Οι πρακτικές μας αυτές περικλείουν

και τις γραμμές της ιστορίας μέσα από τις οποίες επεξεργαζόμαστε τις διάφορες και διαφορετικές θέσεις υποκειμένου.

Παράλληλα, αλλάζει και ο τρόπος με τον οποίο δομούμε την υποκειμενικότητα του παιδιού. Η θέση όπως την χρησιμοποιούμε στο παρόν κείμενο, αφορά τη διαλογική διεργασία μέσω της οποίας «τοποθετούνται» τα παιδιά στις συνομιλίες των ενηλίκων. Οι θέσεις των παιδιών μπορεί να αφορούν αλληλεπίδραση (όπου το τι λέει ο ψυχολόγος τοποθετεί το παιδί, για παράδειγμα: είσαι πολύ μικρός για να καταλάβεις) ή αναστοχαστικότητα (όπου το ίδιο το άτομο τοποθετεί τον εαυτό του). Μπορούμε να προσδιορίσουμε τις «θέσεις», εν μέρει, αναγνωρίζοντας τους τρόπους με τους οποίους ο κάθε συνομιλητής αντιλαμβάνεται τον εαυτό του και τους υπόλοιπους που συμμετέχουν, βλέποντας σε ποιες ιστορίες πρωταγωνιστούν, και ποια είναι η λειτουργία της θέσης. Οι θέσεις που δημιουργούνται για τον εαυτό μας και τον άλλο, δεν αποτελούν τμήμα μιας γραμμικής αυτοβιογραφίας, χωρίς αντιφάσεις. Αφορούν, περισσότερο δυναμικές στίξεις μιας ζωντανής αυτοβιογραφίας. Η φύση της θέσης αλλάζει σε συνάρτηση με την αφήγηση, τις μεταφορές και τις εικόνες μέσα από τις οποίες εδραιώνεται η θέση του καθενός.

Κατά συνέπεια, ενδιαφερόμαστε για τις διαλογικές (discursive) πρακτικές των επαγγελματιών, της οικογένειας και των παιδιών και τους τρόπους με τους οποίους παράγουν ενεργητικά κοινωνικές και ψυχολογικές πραγματικότητες (Billig, 1987. Potter, & Wetherell, 1987). Οι διαλογικές πρακτικές έχουν ένα συνταγματικό χαρακτήρα, χωρίς αυτό να αφαιρεί τη δυνατότητα από τα άτομα να μπορούν να επιλέξουν σε σχέση με τις υπάρχουσες πρακτικές. Μαθαίνουμε να αναγνωρίζουμε τις κατηγορίες και εντάσσουμε ορισμένα άτομα σε αυτές, αποκλείοντας κάποια άλλα. Μέσω του λόγου, αποδίδουμε ειδικό νόημα σε ορισμένες κατηγορίες, για παράδειγμα, υποστηρίζουμε σε μια συζήτηση πως "οι καλοί μαθητές προκόβουν στη

ζωή τους". Όταν αναφερόμαστε στον εαυτό μας, κάνουμε, επίσης το ίδιο, δηλαδή τον εντάσσουμε σε συγκεκριμένες κατηγορίες, και όχι σε κάποιες άλλες. Συνήθως οι κατηγορίες φαίνονται ως διχοτομικές. Ακόμη, με την διεργασία της αναγνώρισης, και παράλληλα με ένα συγκεκριμένο ηθικό σύστημα αξιών που οργανώνεται γύρω από την έννοια του ανήκειν, κινητοποιούνται και πρακτικές συναισθηματικής δέσμευσης από τη συμμετοχή μας σε μια κατηγορία (Edwards, 1991. Potter, & Wetherell, 1987). Πλήθος μελετών διαπραγματεύονται την ζωή των παιδιών στο σχολείο με όρους ικανότητας, προσπάθειας, ευφυΐας, που συχνά αντιφάσκουν με τις έννοιες της ανάπτυξης και του δυναμικού (Bird, 1999). Ως προς το πώς αναγνωρίζονται τα παιδιά (Ribbens, 1996) αρκετά συχνές κατηγορίες απευθύνονται στα παιδιά α) ως αθώα, «παιδί είναι, δεν χρειάζεται να φορτώνεται με τόσα εξωσχολικά, έχει ανάγκη από παιχνίδι», β) ως κακοί, μικροί διάβολοι « τα παιδιά είναι σκληρά, λένε πράγματα που πληγώνουν τους συμμαθητές τους», γ) ως "μικροί" άνθρωποι, που «έχουν ανάγκη από όρια». Από την άλλη πλευρά, οι ρόλοι των ενηλίκων διαμορφώνονται αντίστοιχα με τις θέσεις των παιδιών ως αυτοί που καλούνται να αναλάβουν την προσαρμογή, την καθοδήγηση ή την διαπραγμάτευση αντίστοιχα, στις σχέσεις τους με τα παιδιά.

Το κυρίαρχο παράδειγμα των κοινωνικών επιστημών αναγνωρίζει τα παιδιά ως ενήλικες εν τω γενέσθαι (Phillips, 1995. Prout, 2002). Με αυτό το παράδειγμα, οι επαγγελματίες καλούνται να αποφασίζουν οι ίδιοι για το συμφέρον του παιδιού, με βάση τις θεωρήσεις τους για το πώς το παιδί βοηθείται για μια φυσιολογική υγιή ενήλικη ζωή. Το μέλλον για τα παιδιά μας και το μέλλον του κόσμου, σύμφωνα με την παραπάνω θεώρηση, είναι ένα και το αυτό. Το να διερευνούμε τις εμπειρίες των παιδιών, προκαλεί άμεσα τις ανάγκες και το συμφέρον των σχέσεων που διαμορφώνουν με τους ενήλικες (Phillips, 1995). Από την άλλη πλευρά, έχει ενδιαφέρον να επισημαίνουμε τις αποκλίσεις ενηλίκων και νέων. Για παράδειγμα, ας

σκεφτούμε αν γνωρίζουμε το τι θεωρούν τα παιδιά ως "ασφάλεια" και τι συζητούν οι ενήλικες ως "προστασία"(Devine, 2002. Prout, 2002. Woodhead, 1991/1997).

Το θεωρητικό μας υπόβαθρο για τη συζήτηση των παιδιών, της παιδικής ηλικίας και των σημαντικών τους σχέσεων αποτελούν τα νεότερα επιστημολογικά παραδείγματα, που αναζητούν ερμηνείες εκτός της «αληθινής» φύσης του εαυτού και των δυσκολιών (Gergen, 1999. Morss, 2002. Stephens, 1994). Με αυτήν την έννοια, οι προηγούμενες θεωρίες στον χώρο της εκπαίδευσης - κυρίως των χαρακτηριστικών και των ρόλων)- με την απόδοση ή την ερμηνεία της συμπεριφοράς σε εσωτερικές ιδιότητες του παιδιού (είναι εξωστρεφής, επιθετικός) ή σε ρόλους (δεν ταιριάζει με το ρόλο του ως μαθητής) δεν αναγνωρίζονται ως ανταγωνιστικά μοντέλα. Μπορούν, αντίθετα, να θεωρηθούν εναλλακτικές προσεγγίσεις που προσπαθούν να κατανοήσουν και να δώσουν νόημα στην εκάστοτε περιγραφή του εαυτού σε συγκεκριμένο, κάθε φορά, πλαίσιο αναφοράς (Potter, & Wetherell, 1987). Αυτό που ενδιαφέρει είναι το πώς, κάθε φορά, οι διάφορες κοινωνικές ομάδες χρησιμοποιούν τα χαρακτηριστικά, τους ρόλους, ή την εικόνα του αυτόνομου εαυτού ως κοινή λογική και πώς μέσα από την χρήση αντίστοιχων αναπαραστάσεων, αντανάκλαται η κοινωνική μας ιστορία<sup>3</sup>. Τα παιδιά με το να μπαίνουν στη θέση μιας κοινωνικής πρακτικής που στηρίζεται σε συγκεκριμένα συστήματα λόγου, όπως είναι για παράδειγμα το σχολείο, υπόκεινται και αντιδρούν σε επιρροές των άλλων και της ετερότητας. Βρίσκουν τον εαυτό τους ως να δομούνται με ένα συγκεκριμένο είδος υποκειμενικότητας είτε τους αρέσει, είτε όχι. Με μια προσεκτική ανάλυση, διαπιστώνουμε πως τα παιδιά συνήθως συζητούνται σε θέσεις χαμηλές ιεραρχικά και με περιορισμένες ευκαιρίες για να εκφραστούν (Mayall, 1994).

---

<sup>3</sup> Βλ. το κλασικό κείμενο των Henriques et al., 1984, για την επιστημολογία της ψυχολογίας και την διαμόρφωση της υποκειμενικότητας.

Με βάση τις προσεγγίσεις που τροφοδότησαν τις γυναικείες σπουδές, τα παιδιά θεωρήθηκαν, επίσης, ως μέλη μιας μειονοτικής κοινωνικής ομάδας ως προς την πατριαρχία, ως λιγότερο ενήλικες (Mayall, 1994). Η συγκεκριμένη θεώρηση στηρίζεται στους τρόπους αξιολόγησης της επάρκειας και της συμπεριφοράς που υιοθετήθηκαν για τα παιδιά ως «παιδιάστικης», και στην ηθική τους δόμηση ως μη ενήλικες. Μια ανάλογη θεώρηση εμπεριέχει κυρίαρχη την φιλοσοφία του αποκλεισμού και του ελέγχου που ενδύεται ως προστασία των παιδιών.

Παρότι συχνά, τα παιδιά συζητούνται ως το μέλλον, εν τούτοις απουσιάζει μια πολιτική οικονομία που να διασφαλίζει την επαρκή τους διαβίωση (Stephens, 1994). Στις ημέρες μας, αντιμετωπίζονται ως κοινωνικό πρόβλημα, κατά τις συζητήσεις που αφορούν περιπτώσεις κακοποίησης, σχολικής αποτυχίας, διαζυγίων κλπ. Τα τελευταία χρόνια, ακόμη, κατασκευάζονται/ παράγονται τόσες πολλές κατηγορίες παιδιών που δημιουργούν προβλήματα, ώστε καταλήγουμε να πιστεύουμε πως τα ίδια τα παιδιά αντιμετωπίζονται ως το πρόβλημα. Η Stephens, (1994), χαρακτηριστικά, αναφέρει ότι το αυξημένο ενδιαφέρον για τα παιδιά σε κίνδυνο συμπίπτει με την άνοδο της Νέας Δεξιάς, και τα συστήματα λόγου περί νόμου, τάξης και ηθικής ευθύνης, με την επέκταση του παγκόσμιου καπιταλισμού, την αυξημένη ιδιωτικοποίηση και την εξειδίκευση των διαφόρων τεχνολογιών για την προσφορά κοινωνικών υπηρεσιών. Οι James, Jenks, and Prout (1998) αναρωτιούνται κατά πόσο υπάρχει σήμερα, αυτόνομος χώρος για τα παιδιά. Οι ίδιοι επισημαίνουν την επιτήρηση του οικιακού χώρου από τους γονείς, παράλληλα με την επιτήρηση του σχολείου από τους εκπαιδευτικούς. Κρίσιμο είναι το ερώτημα σε ποιο βαθμό ο εσωτερικός, ψυχικός χώρος του παιδιού επιτρέπει περιθώρια αυτονομίας.

Η υποκειμενικότητα είναι πολλαπλή και αντιφατική και όχι ενιαία. Οι πρακτικές που παράγουν θέσεις υποκειμένου είναι κατ' ανάγκη πολλαπλές και η ίδια



η θέση του παιδιού ως υποκειμένου ποικίλει. Οι πρακτικές των εκπαιδευτικών υποθέτουν, στην πλειοψηφία τους, πως υπάρχει ένα ουδέτερο ως προς τη φυλή και το φύλο παιδί που καθώς αναπτύσσεται περνά από το ένα περιβάλλον ή πλαίσιο στο άλλο, μέσω της χρήσης και της διευκόλυνσης γνωστικών και γλωσσικών ικανοτήτων (Burman, 1994. Morss, 2002). Δηλαδή, στην ουσία η εκπαίδευση αρνείται την ύπαρξη εξουσίας και επιθυμίας. Οι εκπαιδευτικές πρακτικές στοχεύουν να παράγουν ενεργητικούς μαθητές, αυτόνομους και ικανούς για λογική επιχειρηματολογία. Αυτό δεν σημαίνει πως οι πρακτικές αυτές θα είναι οπωσδήποτε αποτελεσματικές –και για ποιον άραγε;- αλλά πως η διαφορά παθολογικοποιείται με την βοήθεια της παραδοσιακής ψυχολογίας (Billington, 2000).

Η σχέση μεταξύ των εννοιών για τα παιδιά και την παιδική ηλικία και των πραγματικών δραστηριοτήτων των παιδιών προσδιορίζονται από κοινωνικές συμβάσεις (Christensen, & James, 2000). Η ίδια η έννοια του παιδιού συγκροτείται κοινωνικά, και οι πεποιθήσεις μας, καθορίζουν κοινωνικές συνέπειες για τους εμπλεκόμενους, για το πώς για παράδειγμα, χρειάζεται να δράσουν οι γονείς, οι εκπαιδευτικοί κλπ. σε συνεργασία με τους ψυχολόγους. Η εκτίμησή μας ή η πίστη μας πως τα παιδιά έχουν συγκεκριμένους φόβους ή διαταραχές διαγωγής, καθώς και το ποιες συμπεριφορές καθιστούν τις συγκεκριμένες εκδηλώσεις, δεν προκύπτει τόσο ως αποτέλεσμα της παρατήρησης του παιδιού ούτε από την αξιολόγηση φυσιολογικών/ σωματικών αλλαγών. Οι αντίστοιχες κατηγορίες προκύπτουν ως αποτέλεσμα κοινωνικής διαπραγμάτευσης, καθώς ο πολιτισμός μας θέτει στο παιδί συγκεκριμένα πλαίσια ερμηνείας (Edwards, 1991. Holzman, 2000). Οι απόψεις μας, δηλαδή, για την φύση του παιδιού προσφέρουν τόσο το πλαίσιο όσο και τα όρια της επιστημονικής κατανόησης. Αφού τα όρια στην εννοιολόγηση του παιδιού είναι

κυρίως κοινωνικά, δύσκολα υποθέτουμε πως η επιστήμη της ψυχολογίας υπερβαίνει την κουλτούρα.

Η Walkerdine, (1993) υποστήριξε πως οι περισσότερες αναφορές για τη θέση του παιδιού εξαντλούνται στη δυάδα μητέρας παιδιού. Κατά την ίδια η μητέρα και το παιδί αναγνωρίζονται πως συμμετέχουν σε ένα παιχνίδι πρακτικών με στόχο τη διασφάλιση της παραγωγής αυτορυθμιζόμενων, λογικών και αυτόνομων υποκειμένων. Οι πρακτικές ρύθμισης των παιδιών που παραχωρούνται στη μητέρα, αφορούν, μεταξύ άλλων, την παρουσία της, τη διευκόλυνση της γλώσσας, την συναισθηματική κοινωνικοποίηση και την μετάθεση από τις ανοικτές συγκρούσεις στην υιοθέτηση ορθολογικών επιχειρημάτων για την επίλυση των δυσκολιών. Σύμφωνα με την ίδια, και καθώς οι ανοικτές ρυθμίσεις της συμπεριφοράς των παιδιών με την μορφή απειλών, τιμωρίας, συμμόρφωσης, ή θυσίας παράγουν συναισθήματα αδυναμίας και ταπεινοσύνης, αποφεύγονται. Στη θέση τους, κατά συνέπεια, χρησιμοποιούνται έμμεσοι τρόποι αυτορύθμισης. Το παιδί μοιάζει να έχει την αυταπάτη για επιλογή, καθώς καλείται να εσωτερικεύσει τον έλεγχο, και με αυτόν τον τρόπο, του παραχωρείται το δικαίωμα να είναι ο συγγραφέας των δικών του προθέσεων και της επίτευξης αυτονομίας. Η δυάδα μητέρας και παιδιού, δηλαδή, χρησιμοποιείται για την παραγωγή αυτόνομου παιδιού στις πρακτικές της οικογένειας και του σχολείου. Από την άλλη πλευρά, γνωρίζουμε πως οι μητέρες της εργατικής τάξης υιοθετούν πιο άμεσες πρακτικές, δηλώνοντας με σαφήνεια στα παιδιά τους το τι μπορούν ή δεν μπορούν να έχουν. «Δεν μπορείς να έχεις ότι θες. Δεν έχεις την επιλογή». Αυτό ακριβώς σημαίνει πως εκθέτουν φανερά την απάτη της αυταπάτης. Η παθολογικοποίηση της άμεσης ρύθμισης που παρατηρείται σήμερα από την ψυχολογία, παράγει μια αλήθεια που κινδυνεύει/ επιδιώκει να μεταθέσει τις συνέπειες

της φτώχειας και της καταπίεσης στις ψυχές και στις οικογενειακές σχέσεις των ομάδων σε φτώχεια (Rose, 1989).

### **Μεθοδολογικά ζητήματα για την ψυχολογική έρευνα με παιδιά/ νέους**

Όπως ήδη αναφέραμε, η θέση των παιδιών συνδέεται με τις αντιλήψεις μας για τα παιδιά και την παιδική ηλικία. Κατά συνέπεια, η μελέτη για/ με τα παιδιά, απαιτεί συγκεκριμένο σχεδιασμό, μέθοδο, ζητήματα ηθικής, διαπραγμάτευση της συμμετοχής, και ανάλυση των δεδομένων (Alanen, & Mayall, 2001. Prout, 2002).

Αν, ωστόσο, δεχθούμε πως τα παιδιά είναι επαρκείς κοινωνικοί δράστες, γιατί χρειαζόμαστε φιλικές μεθόδους προς τα παιδιά για να επικοινωνήσουμε μαζί τους; Είναι σαφές πως ο τρόπος με τον οποίο αντιλαμβανόμαστε τα παιδιά επηρεάζει το πώς τα ακούμε. Αν υιοθετήσουμε την άποψη πως τα παιδιά δεν διαφέρουν από τους ενήλικες, τότε υιοθετούμε την ίδια με τους ενήλικες προσέγγιση. Με αυτόν τον τρόπο, ωστόσο, παραγνωρίζουμε τις σχέσεις εξουσίας και ανισορροπίας που υπάρχουν μεταξύ παιδιών και ενηλίκων (Phoenix, Woollett, & Lloyd, 1991). Αν, από την άλλη πλευρά, αποδεχθούμε την άποψη πως τα παιδιά διαφέρουν πολύ από τους μεγάλους, χρησιμοποιούμε εθνογραφικές μεθόδους για να καταλάβουμε τα παιδιά. Και πάλι όμως οι ενήλικες δεν μπορούν να συμμετέχουν ισότιμα στη συνεργασία τους με τα παιδιά, αφού διαφέρουν τόσο πολύ από τα ίδια. Και βέβαια, οι ενήλικες δεν μπορούν να ξαναγίνουν παιδιά (Stainton Rogers, 1996).

Θεωρούμε πως η άποψη ότι τα παιδιά λειτουργούν παρόμοια με τους ενήλικες, αλλά έχουν διαφορετικές επάρκειες είναι ιδιαίτερα βοηθητική. Κατά συνέπεια, στην συνεργασία μας με τα παιδιά, αποφεύγουμε να επιβάλουμε ενήλικες αντιλήψεις με βάση τον ισχυρισμό πως η γνώση ενός "μεγάλου" είναι ανώτερη από αυτήν του παιδιού. Σε έναν πιθανό ισχυρισμό πως τα παιδιά λένε ψέματα, καλό είναι

να θυμόμαστε πως αυτό συμβαίνει όταν τα ίδια φοβούνται, όταν θέλουν να ευχαριστήσουν κάποιον ή όταν θέλουν να αποφύγουν κάτι που τους πονάει. Όπως κατανοούμε, τα ψέματα των παιδιών σε μεγάλο βαθμό συγγενεύουν με τα ψέματα των μεγάλων. Η διαφορά είναι πως τα παιδιά έχουν συνηθίσει να πρέπει να προσπαθούν να ικανοποιούν τους ενήλικες (Kjorholt, 2002. Stainton Rogers, 1996). Αυτό έχει ως αποτέλεσμα να φοβούνται τις αντιδράσεις τους, γιατί είναι πιο ευάλωτα στις άνισες σχέσεις εξουσίας. Όσον αφορά το πρόβλημα της επικοινωνίας, είναι αμοιβαίο στη συνεργασία των ενηλίκων με τα παιδιά. Με αυτό εννοούμε πως τα μικρά παιδιά μπορεί να έχουν περιορισμένο λεξιλόγιο, αλλά χρησιμοποιούν διάφορες γλώσσες για να εκφραστούν, όπως είναι για παράδειγμα, το συμβολικό παιχνίδι ή η ζωγραφική. Ως προς το πλαίσιο μελέτης με τα παιδιά, αναγνωρίζουμε πως πολλά περιβάλλοντα μελέτης αποτελούν ενήλικους χώρους, όπως για παράδειγμα το σχολείο. Το πλαίσιο του σχολείου ορίζεται ως χώρος για μάθηση για τα παιδιά, αλλά οργανώνεται και ελέγχεται από τους ενήλικες (Edwards, 2001). Πότε εισβάλλουν οι ενήλικοι στον χώρο των παιδιών, και σε ποιο βαθμό ζητούν την άδεια για αυτήν την εισβολή;

Τέλος, όσον αφορά την ανάλυση μέσα από τη συνεργασία μας με τα παιδιά, δεχόμαστε πως η ανάλυση απαιτεί διαφορετική γνώση από αυτήν που διαθέτουν τα παιδιά για να εξηγήσουν την κοινωνική τους θέση και το status τους. Αυτό, ωστόσο, ισχύει εξίσου για τους ενήλικες κατά τη συνεργασία τους με τους «ειδικούς», όπου οι τελευταίοι έχουν πρόσβαση σε θεωρίες και ακαδημαϊκή γνώση που επίσης δεν την μοιράζονται με τους συμμετέχοντες ενήλικες (Shore, & Wright, 1997). Όσον αφορά την τύχη των αποτελεσμάτων που προκύπτουν από τον ερευνητικό σχεδιασμό στον οποίο συμμετέχουν τα παιδιά, γνωρίζουμε πως το ενδιαφέρον των τελευταίων είναι περιορισμένο. Αυτό πιθανόν να ερμηνεύεται με βάση πως τα παιδιά είτε δεν

συνειδητοποιούν πως κατέχουν σημαντική γνώση λόγω της εμπειρίας αποκλεισμού τους από την παραγωγή γνώσης, είτε θεωρούν πως η έρευνα αποτελεί μια αφαίρεση των εμπειριών τους (Alanen, & Mayall, 2001. Prout, 2000). Ή έχουν ήδη μετακινηθεί σε νέους προσανατολισμούς και ενδιαφέροντα , έχοντας αφήσει πίσω τους την συμμετοχή τους στην ερευνητική διαδικασία.

Για να προσεγγίσουμε τα παιδιά, ίσως θα βοηθούσε να αναρωτηθούμε πώς θέλουμε να μας προσεγγίζουν τα ίδια και να αμφισβητήσουμε την παραδοχή πως η παιδική ηλικία αποτελεί πεδίο κανονικοποιητικής ρύθμισης. Γνωρίζουμε πολύ καλά πως τα παιδιά ρυθμίζονται, μετριούνται, επιτηρούνται, αξιολογούνται σε σχέση με μυθοπλαστικές νόρμες που επεξεργάζονται τα ψυχολογικά μοντέλα και οι αντίστοιχες πρακτικές τους (Rose, 1989). Αλλά, επίσης, γνωρίζουμε πως οι κρίσεις ως απόρροια των παραπάνω πρακτικών έχουν συνέπειες για τους τρόπους με τους οποίους αναγνωρίζουμε τα παιδιά, την οικογένεια και τους πολιτισμούς (Stedman, & Urwin, 1985). Ακόμη, έχει ενδιαφέρον να δούμε πώς οι μεταφορές της παιδικής ηλικίας χρησιμοποιούνται για να πλαισιώσουν πολιτικές υποκειμένου (για παράδειγμα, η προστασία, η ασφάλεια της παιδικής ηλικίας, βλέπε Woodhead, 1991/1997). Υπάρχουν κεντρικά πολιτισμικά αποθέματα που μας πληροφορούν για το τι θεωρούμε ανάπτυξη και ποιες είναι οι συνέπειες αυτής της θεώρησης. Σύμφωνα με την Bugman (1994), η σύγχρονη κρίση της παιδικής ηλικίας χρειάζεται να αναγνωρίζεται σε σχέση με ευρύτερες συζητήσεις ως προς την ανάπτυξη, τις οικογένειες σε μετάβαση, τους δείκτες κρίσεων, της φτώχειας, και των καταστροφών. Η ίδια καταθέτει μια σειρά από αρνήσεις που κατά την άποψή της, είναι απαραίτητες στην αναγνώριση των σχέσεων των ενηλίκων με τα παιδιά. Οι αρνήσεις αυτές αφορούν:

1. Την άρνηση του ειδικού καθεστώτος της παιδικής ηλικίας. Συχνά παρέχουμε στα παιδιά ιδιαίτερα προνόμια και ποιότητες, με κόστος την αφαίρεση των κοινωνικών τους σχέσεων. Αυτό που υποστηρίζει, δεν αρνείται τόσο την αναγκαιότητα για ειδικές ρυθμίσεις ως στρατηγική/ τακτική στήριξης των παιδιών, αλλά την εξιδανίκευση του "ειδικού" καθεστώτος των παιδιών.
2. Την άρνηση ως προς την επένδυση των παιδιών με ποιότητες χαμένου ή αληθινού εαυτού. Η αυθεντική έννοια του εαυτού αποτελεί σχέδιο μιας ολόκληρης ζωής και ίσως να είναι ένας από τους μύθους που παράγουν οι σύγχρονες θεραπευτικές προσεγγίσεις (Parker, 1998). Δεν χρειάζεται λοιπόν τα παιδιά να επιβαρύνονται με τις παραπάνω ποιότητες.
3. Την άρνηση της φυσικότητας της παιδικής ηλικίας. Το "φυσικό" συνυπάρχει με το "αφύσικο", και τις περισσότερες φορές ορίζεται ηθικοπλαστικά. Καθώς φαίνεται αναπόφευκτη η παραδοχή του φυσικού ("είναι φυσικό να μαλώνει, αφού κανείς δεν του δίνει σημασία"), είναι σημαντικό, κατά την Burman να διερευνήσουμε πότε και πώς χρησιμοποιούμε την παραδοχή αυτή.

Στην συνέχεια, θα συζητήσουμε τρία βασικά ρεπερτόρια που χρησιμοποιούνται στις συζητήσεις των ενηλίκων (όχι μόνο των εκπαιδευτικών) για να επιχειρηματολογήσουν ως προς τις σχέσεις τους με τα παιδιά. Τα ρεπερτόρια αυτά αφορούν την έννοια της ανάπτυξης των παιδιών, της επάρκειας, και του κινδύνου.

### **Για την ανάπτυξη**

Το στάδιο ζωής, ο χρόνος με την μεταβλητή της ηλικίας κυρίως, και η ανάπτυξη ορίζουν σε σημαντικό βαθμό την κατηγορία μαθητής/ μαθήτρια. Στην κατηγορία των σταδίων ανάπτυξης, συμμετέχουμε όλοι ως νήπια, παιδιά, ενήλικες είτε με όρους ηλικίας, είτε με κοινωνικές κατασκευές της ηλικίας, όπως είναι οι νέοι

και οι ηλικιωμένοι. Στο σχολείο, η κατηγορία αυτή αποτελεί ένα διεισδυτικό μηχανισμό, καθώς επάνω της χαρτογραφούνται στάδια ανάπτυξης, εκπαίδευσης, γνωστικής και συναισθηματικής ανάπτυξης (Kelle, 2001). Με αυτήν την έννοια, και ανάλογα με το στάδιο, υποθέτουμε πως τα παιδιά ανταποκρίνονται επαρκώς ή μη στα συγκεκριμένα στάδια κοινωνικής, γνωστικής και συναισθηματικής ανάπτυξης. Οι μαθητές συγκρίνονται και αξιολογούνται με βάση την ανάπτυξή τους, καθώς μια συνηθισμένη κατηγορία με την οποία χαρακτηρίζονται είναι η ωριμότητα ("πολύ ώριμος για την ηλικία του", ή "είναι ακόμη ανώριμος"). Η χρήση της έννοιας ωριμότητα αποτελεί πολύ συχνό παράδειγμα αναφοράς από τους εκπαιδευτικούς και τους ψυχολόγους (Bird, 1999). Και φυσικά, δεν αποτελεί μόνο η ανωριμότητα πρόβλημα, αλλά και η ωριμότητα, κυρίως όταν αναφερόμαστε σε παιδιά που ζουν σε αντίξοες συνθήκες, και χρειάστηκε να «μεγαλώσουν πριν την ώρα τους».

### **Απόσπασμα 13**

Ε: Εσύ όμως..... το κάνει από αντίδραση αυτό το πράγμα, θα το ξεπεράσει όταν μεγαλώσει, όταν ωριμάσει, όταν αντιμετωπίσει την πραγματικότητα θα το ξεπεράσει.

### **Απόσπασμα 5[13]**

Ε: Είχα ένα μαθητή, ας πούμε, ο οποίος, εντάξει, είχε μεγαλώσει πρόωρα, είχε μπει στην εφηβεία, συνέχεια σηκωνόταν όρθιος. Είχε, θυμάμαι, συγκεκριμένα, κάτι κλειδιά τα οποία κρεμότανε και έκαναν μια εκνευριστική φασαρία τρακ τρακ, συνέχεια αυτό το πράγμα.

Σημαντική είναι και η χρήση κατηγοριών για αναδρομική και προοπτική βραχυπρόθεσμη ή μακροπρόθεσμη πρόβλεψη (Pomerantz, 1986). Ο εκπαιδευτικός συχνά υποστηρίζει πως «αν δεν γίνει κάτι, φοβάμαι πως θα ο μαθητής δύσκολα θα τα βγάλει πέρα με τις απαιτήσεις της επόμενης τάξης».

### **Απόσπασμα 5[16]**

Ακόμη μporώ να πω πως παίζει ρόλο και η γλώσσα του βιβλίου. Ορισμένα

παιδιά δεν μπορούν να την κατανοήσουν λόγω του κοινωνικού περιβάλλοντος που ζουν. Όλα αυτά νομίζω συμβάλλουν... και αυτά τα παιδιά αν ξεκινήσουν από μια τάξη μικρή, μετά νομίζω ότι το παιχνίδι είναι χαμένο στις μεγάλες τάξεις.

Η μελέτη της ανάπτυξης του παιδιού ως μιας «φυσικής διεργασίας»

αποτελέσει ένα από τα καίρια σχέδια/ πεδία της αναπτυξιακής ψυχολογίας που παρείχε τα ερμηνευτικά πλαίσια για τη φύση του παιδιού και στην ουσία κλείδωσε την ιδέα της φυσικότητας του ίδιου του παιδιού (Morss, 1996). Η ανάπτυξη ως μια γραμμική φυσική ακολουθία που ξεδιπλώνεται σε ένα ατομικό σχέδιο με τα διάφορα στάδια, αφήνει απ' έξω παράγοντες σημαντικούς όπως είναι η κουλτούρα, η τάξη, το φύλο του παιδιού (Burman, 1994. Morss, 1996). Ο πολιτισμικός παράγοντας, για παράδειγμα, θεωρείται πως πληροφορεί για το «περιεχόμενο» της ανάπτυξης, και λιγότερο επηρεάζει την ίδια τη δομή του με προσδιοριστικό τρόπο. Η αλλαγή στα παιδιά ορίζεται είτε σαν κάτι που πρόκειται να συμβεί στα ίδια σύμφωνα με ένα σχέδιο, που έχει καθοριστεί ήδη στο παρελθόν ή σαν κάτι που προκύπτει μετά από συλλογική προσπάθεια και κοινωνικές συνδέσεις στο παρόν, με σκοπό να μετασχηματίσει το μέλλον. Και τα δυο παραπάνω συστήματα λόγου για την αλλαγή έχουν ήδη μια ιστορική διαδρομή στην ψυχολογία (Henriques et al., 1984). Μέχρι σήμερα, ωστόσο, η αναπτυξιακή ψυχολογία κυριαρχείται από το όραμα της αλλαγής που καθορίζεται αυστηρά από το παρελθόν. Η ηγεμονία του παρελθόντος στις ψυχολογικές συζητήσεις περί αλλαγής εκφράζεται με τις απόψεις πως το «πρώιμο είναι βαθύ» και δεν αλλάζει (Bradley, 1996). Η υπόθεση πως η αναπτυξιακή ερμηνεία χρειάζεται να διαγράφεται και να εξαντλείται ως μια φυσική ιστορία του παρελθόντος ενός ατόμου, καθώς και η υπόθεση πως για να βοηθήσουμε τα παιδιά πρέπει να παράγουμε αντικειμενική γνώση που απομακρύνει τον ειδικό από τα ίδια, αποτελούν ορισμένους από τους βασικούς παράγοντες που μπορούν να εξηγήσουν γιατί- μετά από τόσες μελέτες αξιολόγησης και θεραπευτικής παρέμβασης μικρών και



μεγάλων- οι ψυχολόγοι δυσκολεύονται να αποκαλύψουν έγκαιρα, και να παρέμβουν αποτελεσματικά σε μια σειρά από κοινωνικά ζητήματα (Burman, 1994), όπως είναι τα ζητήματα παραμέλησης, κακοποίησης, ενδοοικογενειακής βίας ή σχολικής αποτυχίας.

Τα βασικά διλήμματα στην αναγνώριση των παιδιών αφορούν την δομή έναντι φορέα δράσης, την ταυτότητα έναντι της διαφοράς, και το τοπικό έναντι του καθολικού/ παγκοσμιοποιημένου παιδιού. Ας μην ξεχνάμε πως δυο κεντρικά συστήματα λόγου για την παιδική ηλικία (βλέπε και Μακρυνιώτη, 2004) επικεντρώνονται:

1. Στην παιδική ηλικία ως κατάσταση “εξάρτησης”, με έμφαση στην αναγκαιότητα για μια σχολική εκπαίδευση που πιέζει για την προσαρμογή.
2. Στην παιδική ηλικία ως παγκόσμια, διεθνή αναπαράσταση (universal). Οι αναπαραστάσεις της παιδικής ηλικίας είναι κεντρικές για τις κοινωνικές πρακτικές, καθώς η παιδική ηλικία χρειάζεται εκπαίδευση μέσα από θεσμικούς φορείς κοινωνικοποίησης.

### **Η επάρκεια των παιδιών**

Καθώς διαπραγματευόμαστε τα παιδιά ως υποκείμενα που ενεργούμε επάνω τους, κατανοούμε πως κυρίως επικρατεί η οπτική των ενηλίκων, σε συνδυασμό με μια σειρά από παρατηρήσεις για τους εξωτερικούς παράγοντες και τις συνθήκες που παίζουν ρόλο στη διαμόρφωση των παιδιών (Haudrup Cristensen, 2002).

Οι ενήλικοι καλούνται και υιοθετούν ποικίλες πρακτικές μέσα από τις οποίες η *επάρκεια* των παιδιών και των ενηλίκων παράγεται ως όμοια ή ως διαφορετική. Στις περισσότερες μελέτες, η επάρκεια αναγνωρίζεται ως ψυχολογική ιδιότητα και όχι ως απόρροια σχέσεων που δομούνται και αποτελούν αντικείμενο διαπραγμάτευσης

μεταξύ των ενηλίκων και των παιδιών. Με τις πρακτικές που υιοθετούνται από την πλευρά των ενηλίκων, τα παιδιά μαθαίνουν όχι μόνο πώς να επιτελούν την επιτυχία, την αποτυχία αλλά και πώς να συμμετέχουν σε ευρύτερες κοινωνικές σχέσεις που αφορούν ιεραρχήσεις ηλικίας. Οι σχέσεις αυτές είναι δυναμικές και κινούνται σε ένα συνεχές από ομοιότητες και διαφορές, καθώς το πολιτισμικό πλαίσιο συγκλίνει με την καθημερινή εμπειρία και πρακτική των συμμετεχόντων.

Η ψυχική υγεία αποτελεί ένα πεδίο που δεσμεύει τόσο τα παιδιά όσο και τους ενήλικες στο να παράγουν παρόμοιες και διαφορετικές επάρκειες. Αυτό που είναι σαφές είναι πως η έναρξη της «θεραπείας» σημαδεύει την αλλαγή του παιδιού από την υγεία στην ασθένεια. Στις περιπτώσεις της "δύσκολης συμπεριφοράς", ο ενήλικας επιβεβαιώνει και καθιστά έγκυρη την εμπειρία του παιδιού, χρησιμοποιώντας ως κύριο κριτήριο, μεταξύ άλλων, την χρονική διάρκεια της δυσκολίας. Η επάρκεια ανήκει στους μεγάλους καθώς η θέση του παιδιού το αναγνωρίζει ως ανεπαρκές, παθητικό και εξαρτημένο. Οι ενήλικες δομούν τον εαυτό τους ως ικανούς στηριζόμενοι στην ορθολογική γνώση και σε διαμεσολαβημένες συνδηλώσεις της για να ταξινομήσουν την εμπειρία του παιδιού ως πραγματική ή μη. Τα παιδιά μαθαίνουν πως οι απόψεις τους είναι λιγότερο αληθινές, μέχρι να επιβεβαιωθούν από τους ενήλικες. Η θέση του παιδιού ως ανεπαρκές, εξαρτημένο και παθητικό αναγνωρίζει το παιδί ως άτομο εν τω γίνεσθαι και όχι ως κοινωνικό πρόσωπο.

Πρόσφατα, αυξάνεται το ενδιαφέρον για τον τρόπο με τον οποίο τα παιδιά και οι νέοι ερμηνεύουν την εμπειρία της ψυχικής υγείας και ευημερίας. Οι επαγγελματίες που συνδέονται με τα παιδιά σε κίνδυνο, και οι διάφοροι ερευνητές, σταδιακά επιτρέπουν στα παιδιά να μιλήσουν και να συζητήσουν τις απόψεις τους. Οι ομάδες που μελετήθηκαν αφορούν κυρίως τα παιδιά του δρόμου ή παιδιά με εμπειρίες κακοποίησης/ παραμέλησης. Τα αποτελέσματα των μελετών που στηρίζονται στη

θεωρία της κοινωνικής δόμησης καταδεικνύουν πως τα παιδιά χρησιμοποιούν σημαντικές στρατηγικές για να διασφαλίσουν την ψυχική τους υγεία (Christensen, & James, 2000). Κατά συνέπεια, η "θέση" των παιδιών ως παθητικών στα συστήματα λόγου των ενηλίκων δεν ισχύει. Ο ορισμός της επάρκειας στα παιδιά/ νέους χρειάζεται να ακούει προσεκτικά τις απόψεις των ίδιων για τη ζωή τους και τις βοηθητικές για τους ίδιους στρατηγικές. Ενδιαφέρον, δηλαδή, παρουσιάζουν οι μελέτες που αναζητούν το πώς τα ίδια τα παιδιά διατηρούν δομές εαυτού ή διαπραγματεύονται "επαρκείς" ταυτότητες.

Το γεγονός πως οι ενήλικες υποθέτουν ενώ συνάμα αρνούνται, με τον τρόπο που αλληλεπιδρούν με τα παιδιά, την επάρκειά τους, αναγνωρίζεται ως παράδοξο. Οι μεγάλοι, εκπαιδευτικοί και γονείς, συχνά, παρεμβαίνουν για να δηλώσουν κάτι. Ενώ θεωρούν πως τα παιδιά είναι σε θέση να το εφαρμόσουν, συχνά τα κρίνουν ως ανίκανα να τηρήσουν την κοινωνική τάξη. Η ανεπάρκεια, κατά συνέπεια, των παιδιών στηρίζεται στις κρίσεις των ενηλίκων για/ στα παιδιά, υποτιμώντας ή παραγνωρίζοντας τα συστήματα αξιών των τελευταίων. Πρόσφατα, εμφανίζονται έντονες διαμάχες και συγκρούσεις για το κατά πόσο η ανεπάρκεια των παιδιών δεν αποτελεί τίποτε περισσότερο παρά συγκεκριμένες προσπάθειές τους να ανακαλύψουν πώς επιτυγχάνεται η κοινωνική τάξη (social order). Στην ουσία, δηλαδή, τα παιδιά φροντίζουν και ενδιαφέρονται να διαπραγματευτούν την κοινωνική οργάνωση της ομάδας στην οποία συμμετέχουν. Το δικαίωμα παρέμβασης εκ μέρους των εκπαιδευτικών και των γονέων είναι ασύμμετρο, καθώς συζητούν, εντοπίζουν και υιοθετούν πρακτικές, ερήμην των ίδιων των παιδιών.

## **Τα παιδιά σε κίνδυνο**

Οι κοινωνικές επιστήμες και η ψυχολογία μαζί μέσα από τις διεργασίες της νεότερικότητας προσπάθησαν να δημιουργήσουν αντικειμενική γνώση (Henriques, et al., 1984). Η γνώση αυτή, με τη σειρά της, δημιούργησε κριτήρια ταξινόμησης μέσα από τα οποία τα άτομα πειθαρχούνται και αυτορυθμίζονται (Billington, 1996. 2000). Ο τρόπος με τον οποίο οι ψυχολόγοι συνομιλούν με τους εκπαιδευτικούς για παράδειγμα, για τα παιδιά που βρίσκονται σε κίνδυνο, αποτελεί τμήμα ευρύτερων, ιστορικά δομημένων ρεπερτορίων που στηρίχθηκαν στον ορθό λόγο και αποτέλεσαν πόλους ή αφετηρίες εξουσίας (Rose, 1989). Στη σημερινή εποχή, υπάρχει διάχυτος ο λόγος για «παιδιά σε κίνδυνο» που συχνά προκαλεί συναισθήματα φόβου για το πώς θα τα αντιμετωπίσουμε, αλλά και θυμού για το ότι μας προκαλούν (Stephens, 1994) . Επίσης, συνοδεύεται από την ρητορική πως χρειάζεται να γίνει κάτι, καθώς τα παιδιά με ψυχολογικές δυσκολίες περιγράφονται ως κάτι νέο και σύνθετο (Nybell, 2001).

### **Απόσπασμα 16**

E1: Ο Γ. είναι μια ιδιαίτερη περίπτωση που αντιμετωπίζει όλο το σχολείο και πραγματικά συμβαίνει αυτό. Όλο το σχολείο ασχολείται με τον Γ. Είναι μικρός, όσες τεχνικές και να ακολουθήσεις και σε ειδικούς να πας, υπάρχει πρόβλημα. Πάλι τι κάνουμε σε τέτοιες περιπτώσεις;

Σ: Αλήθεια, τι κάνετε;

E1: Πραγματικά, σηκώνεις τα χέρια

E2: Τίποτα, το αφήνεις σε μια γωνιά...

Υπάρχουν διάφορες ιστορίες κινδύνου. Τις περισσότερες, ωστόσο, φορές, η έννοια του κινδύνου χρησιμοποιείται για να μιλήσουμε για τις κοινωνικές ανησυχίες και τις αλλαγές με όρους ατομικών ιδιοτήτων και χαρακτηριστικών ή συνθήκης όπου το παιδί αναγνωρίζεται ως "ευάλωτο" ή "τρωτό". Τα παιδιά και το πεδίο της επαγγελματικής και καθημερινής αλληλεπίδρασης γύρω από τα παιδιά, αποτελούν το κατ' εξοχήν παράδειγμα αυτής της αλλαγής με εξαιρετικά σαφείς τρόπους. Τα συγκεκριμένα παιδιά όχι μόνο παρουσιάζονται σαν να υπόκεινται ιδιαίτερα αντίξοες και δυσοίωνες συνθήκες με μεγάλες δόσεις «κινδύνου». Και η ίδια η κατηγορία της

παιδικής ηλικίας παρουσιάζεται με κραυγαλέο τρόπο ως θύμα κλοπής ή καταστροφής με κάποιον τρόπο (*χάθηκε η παιδικότητά του, δεν έζησε σαν παιδί φυσιολογικά ή του κατέστρεψαν την ξενοιασιά του*).

### **Απόσπασμα 3**

E1: Εμένα μου έτυχε στην πρώτη δημοτικού ένα παιδί πάρα πολύ υπερκινητικό. Χτυπούσε όλα τα παιδιά, βέβαια με πολλά οικογενειακά προβλήματα από το σπίτι του. Μάλιστα, η μητέρα του συζούσε με κάποιον άλλο άνδρα, το είχε βγάλει να καθαρίζει τζάμια σε αυτοκίνητο, και αυτό το πιο φυσικό ήταν να αντιδρά άσχημα και να χτυπά τα άλλα παιδιά.

Τέτοιου είδους ισχυρισμοί σαφώς μας δηλώνουν τις πρακτικές μέσα από τις οποίες αναγνωρίζονται "τα φυσιολογικά" παιδιά και η παιδική ηλικία. Ταυτόχρονα, κάθε επαφή με τα παιδιά υφίσταται εξονυχιστικό έλεγχο και υπόκειται σε μια σειρά νομοθετικών ρυθμίσεων, ώστε το πεδίο της επαγγελματικής πρακτικής γύρω από την παιδική ηλικία αντί να αναπνέει από την απλοχωριά του παιχνιδιού και της ξεγνοιασιάς, μετατρέπεται σε χώρο προστασίας των παιδιών από συχνά άρρητους «κινδύνους». Τα συστήματα λόγου περί «κινδύνου» αναδύονται, κατά συνέπεια, ως η σύγχρονη απάντηση/ ανταπόκριση στην έκφραση της ευαλωτότητας και βέβαια και ο τρόπος που τοποθετούμε τα παιδιά το δηλώνει σαφώς. Η Stephens, (1994) υιοθετεί την διάκριση μεταξύ των παιδιών σε κίνδυνο (*children at risk*) και των επικίνδυνων παιδιών (*risky children*). Στην πρώτη κατηγορία, οι καθημερινές εμπειρίες ζωής των παιδιών μας δυσκολεύουν ως ενήλικες να οραματισθούμε τον κόσμο τους ως ένα κόσμο προστατευμένο και ευτυχισμένο, έτσι όπως διαγράφεται από την ρητορική της νεότερης παιδικής ηλικίας. Τα επικίνδυνα παιδιά, αντίστοιχα, αναγνωρίζονται ως παιδιά με εμπειρίες μη φυσιολογικές, ή αποκλίνουσες συγκριτικά με την ασφαλή και αθώα μεταφορά της παιδικής ηλικίας. Σε αυτήν την κατηγορία αναγνωρίζονται "τα παιδιά του δρόμου", "τα παιδιά που εργάζονται", ή τα παιδιά που συναντούμε στα

δικαστήρια (James, & Prout, 1997). Η άρρητη υπόθεση είναι πως τα παιδιά αυτά έχασαν την παιδική τους ηλικία σε τέτοιο βαθμό, ώστε να θεωρούνται επικίνδυνα.

Η αυθεντική εμπειρία της παιδικής ηλικίας, συχνά, ισοδυναμεί με τον διαθέσιμο για τα ίδια χρόνο, ώστε να παίζουμε μια μη σεξουαλική και ειρηνική συνύπαρξη μαζί τους στην προστατευτική φωλιά της οικογένειας (Walkerdine, 1984). Οι μεγάλοι δεν πρέπει να κλέβουν την αθωότητα από τα παιδιά. Ωστόσο (),

- Η αθωότητα των παιδιών αποτελεί πρόκληση για όσους θέλουν να τα παραμελήσουν, να τα ξεγελάσουν, να τους πουν ψέματα
- Η υποστήριξη για την παιδική αθωότητα συνοδεύεται από κοινωνικό στιγματισμό για όσα παιδιά έχασαν την αθωότητά τους, για όσα παιδιά ήδη γνωρίζουν τι σημαίνει πόλεμος και βία, συγκρούσεις στην οικογένεια, ψυχική ασθένεια.
- Η ανάλογη ιδεολογία, στην ουσία, αρνείται στα παιδιά την πρόσβαση στη γνώση και στην εξουσία, με συνέπεια να αυξάνει την ευαλωτότητά τους στον κίνδυνο. Κυρίαρχη είναι η θέση ότι *ένα παιδί αγνοεί όταν δεν ξέρει αυτό που οι ενήλικες θέλουν να γνωρίζει και χαρακτηρίζεται ως αθώο αν δεν ξέρει ότι οι ενήλικες δεν θέλουν από το παιδί να γνωρίζει.*
- Η αθωότητα του παιδιού το καθιστά παθητικό θύμα. Το παιδί αντί να θεωρείται ως ενεργητικός φορέας δράσης, που συμμετέχει σε κοινωνικές σχέσεις, αντιμετωπίζεται ως αβοήθητο. Υπάρχουν, αντίθετα, λιγιστές αλλά συστηματικές μελέτες που δείχνουν πως τα παιδιά ενεργούν, εκφράζουν θυμό και φόβο και προσπαθούν να καταπολεμήσουν τις αντίξοες συνθήκες (Hultqvist, & Dahlberg, 2001).

Όταν αρνούμαστε να δεχθούμε τα παιδιά ως ανθρώπινα όντα και αμφισβητούμε τις ιδέες και τις στρατηγικές τους, κινδυνεύουμε να παραγνωρίσουμε τις ατομικές ενέργειες αντίστασης των παιδιών. Επιπλέον, αμφισβητούμε τις σχέσεις των παιδιών

μεταξύ τους και κατά συνέπεια, και τις συμμαχίες τους ενάντια στην ενήλικη βία. Οι πετυχημένες τους στρατηγικές κινδυνεύουν να αναγνωριστούν ως συμπτώματα ή η αντίστασή τους γίνεται μετατραυματική διαταραχή. Η ορολογία της ψυχικής ασθένειας θολώνει την ενεργητική διαπραγμάτευση του παιδιού με τους κινδύνους της ηλικίας του. Η λογική επέκταση της εικόνας ενός παιδιού ως εγγενώς παθητικού, είναι να βασιζόμαστε αποκλειστικά στην ενήλικη προστασία για να εμποδίζουμε τους κινδύνους. Μια τέτοια θέση επιφορτίζει τους γονείς και ειδικά τις μητέρες που θεωρούνται οι αποκλειστικά υπεύθυνες. Η εγγενής (;) ευαλωτότητα των παιδιών, συχνά, συνδέεται με μια ιδεολογία ελέγχου που αποσπά την προσοχή μας από μια κοινωνικά δομημένη καταπίεση των ατόμων. Η συστηματική εξάρτηση των παιδιών στις δυτικές κοινωνίες ολοένα και επεκτείνεται, παράλληλα με την αγωνία των ενηλίκων να διατηρήσουν την παιδική ηλικία, με τον ίδιο τρόπο που φροντίζουν τα σπάνια ζώα που κινδυνεύουν από αφανισμό.

#### **Απόσπασμα 5[18]**

E1: Τώρα εμείς ετοιμάζουμε τα παιδιά να τα βγάλουμε σε μια κοινωνία και σε έναν κόσμο που πώς θα είναι μετά από είκοσι χρόνια, μετά από δέκα, σου λέω, χρόνια, όταν αυτά θα πρέπει να βρουν δουλειά. Τότε υπήρχε μια βεβαιότητα σε κάποια πράγματα.

E2: Ακριβώς, ναι, ναι. Μα λέμε ότι εμείς αυτό θέλω να πω ότι...για ποιον κόσμο προετοιμάζουμε αυτά τα παιδιά, για ποια κοινωνία τα προετοιμάζουμε; Δηλαδή αν μέσα σε τόσο λίγα χρόνια, το ζούμε εμείς σήμερα, έχουν γίνει τόσες αλλαγές, όταν αυτά τα παιδιά θα είναι στην ηλικία να ψάξουν για δουλειά, σε τι κοινωνία θα είναι;

Υποστηρίζουμε ότι ο τρόπος με τον οποίο αναγνωρίζεται η παιδική ηλικία ως θεσμός, συντελεί ώστε τα παιδιά να θεωρούνται και να γίνονται ευάλωτα (Hultqvist, & Dahlberg, 2001) . Από την άλλη πλευρά, γνωρίζουμε πως, καθημερινά, εκατομμύρια παιδιά αντέχουν διαφορετικούς τύπους κακοποίησης (Woodhead, 1997). Δεν μπορούμε να κατηγορήσουμε τα παιδιά πως φθείρονται ή πως η εγγενής τους φύση είναι κακή. Δεν είναι ζήτημα αν «η μαμά πηγαίνει για δουλειά» ούτε η

«ανικανότητα ενός εκπαιδευτικού» ούτε η «ατομική ψυχή» του καθένα μας που αρκεί για να εξηγήσει την συμπεριφορά ενός παιδιού. Γνωρίζουμε πως η αναγνώριση δυσκολιών και η επαρκής στήριξη σε ένα παιδί δεν αντιμετωπίζονται αποσπασματικά.

Σήμερα, η δημόσια αναγνώριση ενός παιδιού με ψυχολογικές δυσκολίες τείνει να επικεντρώνεται στα αντίθετα άκρα μιας αφαίρεσης/ φαντασίωσης για ό,τι ορίζεται ως διαφορετικό (είτε φυσική είτε βίαια συμπεριφορά). Καλό, ωστόσο, είναι να θυμόμαστε πως τα περισσότερα παιδιά δεν ανήκουν σε άκρα, η απουσία ένταξής τους στο σχολείο αποτελεί αντανάκλαση της απουσίας ένταξης της οικογένειάς τους στην ευρύτερη κοινωνική συνθήκη. Για ένα ευάλωτο παιδί, η εμπειρία του ανήκειν ή του αποκλεισμού δεν επισυμβαίνει μόνο στο σχολείο αλλά και στο δρόμο, στη γειτονιά, στα μαγαζιά, στο σπίτι και σε άλλους δημόσιους χώρους. Κατ' επέκταση, η αναγκαιότητα να μπορούν τα παιδιά να είναι διαφορετικά χωρίς να φοβούνται, συνδέεται εξ ορισμού με τις ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες της κουλτούρας του σχολείου. Και το σχολείο καλείται να ανταποκριθεί σε αυτήν την αναγκαιότητα.

### **Βιβλιογραφία**

Alanen, L., & Mayall, B. (2001). *Conceptualizing child-adult relationships*. London: RoutledgeFalmer.

Billig, M. (1987). *Arguing and thinking. A cultural approach to social psychology*. Cambridge: Cambridge University Press.

Billington, T. (1996). Pathologizing children: Psychology in education and acts of government, In E. Burman, G. Aitken, P. Alldred, R. Allwood, T. Billington, B.

Goldberg, H. Gordo-Lopez, C. Heenan, D. Marks, & S. Warnen (Eds.). *Psychology Discourse and Practice*. London: Taylor & Francis.



- Billington, T. (2000). *Separating, losing and excluding children: Narratives of difference*. London: RoutledgeFalmer.
- Bird, L. (1999). Feminist questions about children's competence. *Educational and Child Psychology*, 16(2), 17-26.
- Bowers, C.A., & Flinders, D. J. (1990). *Responsive teaching. An ecological approach to classroom patterns of language, culture and thought*. New York: Teachers College, Columbia University.
- Bradley, B. (1989). *Visions of infancy*. Cambridge: Polity Press.
- Burman, E. (1994). *Deconstructing developmental psychology*. London: Routledge.
- Burman, E. (2003). Narratives of challenging research: Stirring tales of politics and practice. *International Journal of Social Research Methodology*, 6(2), 101-119.
- Christensen, P, & James, A. (2000) (Eds.). *Research with children: Perspectives and practices*. London: Falmer Press.
- Devine, D. (2002). Children's citizenship and the structuring of adult-child relations in the primary school. *Childhood*, 9(3), 303-320.
- Edwards, D. (1991). Categories are for talking. On the cognitive and discursive bases of categorization. *Theory and Psychology*, 1(14), 515-542.
- Edwards, R. (2001) (Ed.) *Between family and school: Children, autonomy and regulation*. London: Falmer Press.
- Gergen, K. (1999). *An invitation to social constructionism*. London: Sage.
- Haudrup Christensen, P. (2002). Why more "quality time" is not the top of children's lists: The "qualities of time" for children. *Children and Society*, 16, 77-88.
- Henriques, J., Holloway, W., Urwin, C., Venn, C., & Walkerdine, V. (1998, 2<sup>nd</sup> edition). *Changing the subject: Social psychology, social regulation, and subjectivity*. London & New York: Routledge.