



ΕΘΝΙΚΟ & ΚΑΠΟΔΙΣΤΡΙΑΚΟ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΑΘΗΝΩΝ
Σχολή Επιστημών της Αγωγής
Τμήμα Εκπαίδευσης και Αγωγής στην Προσχολική Ηλικία
Μεταπτυχιακό Πρόγραμμα Σπουδών Ειδική Αγωγή

Διπλωματική εργασία

«Φραγμοί στη μάθηση και τη συμμετοχή:
Ακούγοντας τις φωνές των μαθητών
Α' βάθμιας εκπαίδευσης που φέρουν τη
διάγνωση των μαθησιακών δυσκολιών»

Μεταπτυχιακή φοιτήτρια: Οικονόμου Μαρία

ΑΜ: 141111

Επιβλέπων: Τσάφος Βασίλειος

Αθήνα, 2019

“Find your voice and inspire others to find theirs”

Stephen Covey

Στη Βερίαννα...

Στην Αλέξια...

Στη Χαρά...

Περιεχόμενα

ΠΕΡΙΛΗΨΗ	5
ABSTRACT	6
ΠΡΟΛΟΓΟΣ	8
ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ	11
1. ΠΑΙΔΙΚΗ ΗΛΙΚΙΑ ΚΑΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ	11
1.1 Εννοιολογήσεις της παιδικής ηλικίας.....	11
1.1.1 Η ιστορική εξέλιξη.....	12
1.1.2 Θεωρίες κοινωνικοποίησης	14
1.1.3 Η αναπτυξιακή ψυχολογία	16
1.1.4 Νέες κοινωνιολογικές προσεγγίσεις.....	18
1.2 Η κοινωνική κατασκευή της παιδικής ηλικίας: η συγκρότηση της ταυτότητας.....	20
1.3 Η παιδική ηλικία στη νεωτερικότητα και ο ρόλος του παιδιού στην εκπαιδευτική διαδικασία.....	25
1.4 Η παιδική ηλικία στη μετανεωτερικότητα και ο ρόλος του παιδιού στην εκπαιδευτική διαδικασία.....	32
1.5 Το παιδί ως ενεργός δράστης	37
2. ΦΡΑΓΜΟΙ ΣΤΗ ΜΑΘΗΣΗ ΚΑΙ ΤΗ ΣΥΜΜΕΤΟΧΗ	40
2.1 Μορφές και είδη φραγμών και αποκλεισμών	42
2.1.1 Κοινωνικός αποκλεισμός και κοινωνικές ανισότητες	43
2.1.2 Εκπαιδευτική πολιτική.....	45
2.1.3 Διαφορετικότητα και αναπηρία.....	48
2.1.4 Ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και ειδική αγωγή	51
2.1.5 Στάσεις, στερεότυπα και προκαταλήψεις	54
3. Η ΕΝΤΑΞΙΑΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ	56
3.1 Η ανάγκη για ενταξιακή εκπαίδευση	56
3.2 Η προβληματική της ένταξης: η ελληνική πραγματικότητα	59
ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ	63
4. ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ	63
4.1 Σκοπός της έρευνας και ερευνητικά ερωτήματα	63
4.2 Η ποιοτική έρευνα.....	64
4.3 Ερευνητικά εργαλεία	66
4.4 Μεθοδολογικός σχεδιασμός.....	67
4.4.1 Ερευνητικός σχεδιασμός	67
4.4.2 Διαδικασία συλλογής δεδομένων	69
4.4.3 Δείγμα	70
4.4.5 Μέθοδος Ανάλυσης	72
5. ΠΑΡΟΥΣΙΑΣΗ ΚΑΙ ΑΝΑΛΥΣΗ ΕΥΡΗΜΑΤΩΝ	74
5.1 ΠΡΩΤΟΣ ΑΞΟΝΑΣ.....	74
ΝΟΗΜΑΤΟΔΟΤΗΣΗ ΤΗΣ ΑΝΑΠΗΡΙΑΣ	74
5.1.1 Μαθησιακές δυσκολίες: δυσκολίες ορισμού	75
5.1.2 Μαθησιακές δυσκολίες: Νοηματοδότηση	79
5.1.3 Νοηματοδότηση του εαυτού: η κατασκευή της ταυτότητας	83
5.1.4 Νοηματοδότηση της αναπηρίας: ο ρόλος των διαγνώσεων	88
5.1.5 Νοηματοδότηση του εαυτού μέσα από τις στάσεις και την οπτική του άλλου	93
5.2 ΔΕΥΤΕΡΟΣ ΑΞΟΝΑΣ.....	102

Η ΘΕΣΗ ΤΟΥ ΠΑΙΔΙΟΥ ΣΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ.....	102
5.2.1 Το παιδί με ΜΔ στη σχολική τάξη.....	102
5.2.2 Το παιδί με ΜΔ στη σχολική ζωή.....	108
5.2.3 Ο εκπαιδευτικός μέσα από τους λόγους των παιδιών	115
5.2.4 Η θέση του παιδιού με ΜΔ στην κοινωνία ομηλικών	123
5.3 ΤΡΙΤΟΣ ΑΞΟΝΑΣ.....	132
Ο ΡΟΛΟΣ ΤΟΥ ΜΑΘΗΤΗ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑ.....	132
5.3.1 Νοηματοδότηση της μάθησης.....	133
5.3.2 Συμμετοχή στην εκπαιδευτική διαδικασία.....	140
5.4 ΤΕΤΑΡΤΟΣ ΑΞΟΝΑΣ.....	146
ΑΝΤΙΛΗΨΗ ΚΑΙ ΝΟΗΜΑΤΟΔΟΤΗΣΗ ΤΟΥ ΑΠΟΚΛΕΙΣΜΟΥ.....	146
5.4.1 Αντίληψη του αποκλεισμού.....	146
5.4.2 Φραγμοί στη μάθηση και τη συμμετοχή	150
5.4.3 Ταυτότητες ‘υπό διαπραγμάτευση’	160
6. ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ.....	168
6.1 Συμπεράσματα της έρευνας	168
6.2 Περιορισμοί της έρευνας	172
6.3 Προτάσεις για μελλοντικές έρευνες	172
7. ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ.....	174
ΕΛΛΗΝΟΓΛΩΣΣΗ.....	174
ΞΕΝΟΓΛΩΣΣΗ	186
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ	208

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Τα τελευταία χρόνια ο αριθμός των παιδιών που διαγιγνώσκεται με μαθησιακές δυσκολίες έχει αυξηθεί δραματικά γεγονός που εγείρει ερωτήματα σχετικά με τους λόγους αύξησης του αφενός και αφετέρου για τους τρόπους διαχείρισης της παιδικής ηλικίας και το ρόλο του σχολείου σε αυτό. Αν και η ειδική αγωγή παρουσιάζεται ως μονόδρομος, στην ουσία οι μαθητές αυτοί βιώνουν αποκλεισμό και περιθωριοποίηση, τόσο μέσα όσο και έξω από την τάξη. Η ανάγκη να διερευνηθούν περιθωριοποιημένες ομάδες παιδιών σε κανονιστικά πλαίσια, όπως είναι το σχολείο, ταυτίζεται με τους στόχους της έρευνας για την ένταξη, που έχει σκοπό τον εντοπισμό και τον περιορισμό του αποκλεισμού, που βιώνουν οι μαθητές στο σχολικό πλαίσιο και κυρίως οι μαθητές με αναπηρία.

Σκοπός, λοιπόν, της παρούσας έρευνας είναι να αναδειχθούν οι 'φωνές' των παιδιών, που βιώνουν φραγμούς στη μάθηση και τη συμμετοχή εντός του εκπαιδευτικού πλαισίου, να διερευνηθούν οι λόγοι των παιδιών για τον αποκλεισμό και τις μορφές του, να αναδειχθούν οι τρόποι με τους οποίους προσλαμβάνουν και αντιμετωπίζουν τις ποικίλες μορφές αποκλεισμού και επιπλέον να αναζητηθούν οι κοινωνικές και ψυχολογικές παράμετροι της κατασκευής της ταυτότητας του 'ανάπηρου' παιδιού. Απώτερος στόχος είναι να διερευνηθεί πώς το ανάπηρο παιδί και γενικά η παιδική ηλικία κατασκευάζεται στο λόγο, σε κοινωνικοπολιτικό επίπεδο μέσα από τις ποικίλες σχέσεις εξουσίας εντός του σχολικού πλαισίου και τις μοντέρνες προσεγγίσεις τους.

Η παρούσα ερευνητική εργασία είναι μια ποιοτική έρευνα στην οποία συμμετείχαν πέντε (5) παιδιά, που φοιτούσαν στο Δημοτικό σχολείο και έφεραν τη διάγνωση των μαθησιακών δυσκολιών. Τα εργαλεία που χρησιμοποιήθηκαν για τη συλλογή των δεδομένων ήταν η ημιδομημένη συνέντευξη και το ημερολόγιο της ερευνήτριας και η ανάλυση των δεδομένων βασίστηκε στο συνδυασμό της θεματικής ανάλυσης περιεχομένου και της ανάλυσης λόγου, ώστε να διερευνηθούν εις βάθος όχι μόνο αυτά που λέγονται, αλλά και αυτά που αποσιωπούνται.

Από την ανάλυση αναδείχθηκαν οι κοινωνικοί και ψυχολογικοί παράγοντες που συντελούν στην κατασκευή της ταυτότητας του ανάπηρου μαθητή και πως αυτοί συντελούν στον αποκλεισμό του μαθητή από ολόκληρη τη σχολική ζωή. Ο ρόλος του μαθητή σε αυτό το πλαίσιο κατασκευάζεται ως παθητικός, ενώ η βαθμολογία, οι

πρακτικές αξιολόγησης, ο ανταγωνισμός, η αποστήθιση, οι προκαταλήψεις και οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί αναδείχθηκαν ως φραγμοί στη μάθηση και τη συμμετοχή. Τέλος, λόγω της αποτυχίας, του αποκλεισμού και των διακρίσεων, που βιώνουν οι μαθητές στο σχολείο, καταφεύγουν σε κοινωνική σύγκριση για να επιτευχθεί μια θετική ταυτότητα, τοποθετώντας στα κατώτερα στρώματα της σχολικής ιεραρχίας μαθητές διαφορετικής εθνικότητας και φυλής.

Λέξεις κλειδιά: αποκλεισμός, παιδικές φωνές, ταυτότητα, αναπηρία, μαθησιακές δυσκολίες.

ABSTRACT

In recent years, the number of children that have been diagnosed with learning disabilities has increased dramatically, raising questions about the rationale of this increase, on the one hand, and on the other hand about the ways of childhood construction and the role of the school in it. Although special education is presented as a one-way course, in fact these pupils experience exclusion and marginalization in the classroom and outside. The need to explore marginalized groups of children at regulatory frameworks, such as school, is consistent with the objectives of the research for inclusion aimed at identifying and limit exclusion, which is experienced by pupils in the school context and, in particular, by those with disabilities .

The aim of this research is to highlight the voices of children, experiencing barriers to learning and participation within the educational framework, to explore children's discourse for exclusion and its forms, to highlight the ways with which they engage in and face the various forms of exclusion, and in addition to find the social and psychological factors for the construction of disabled' child identity. The ultimate goal is to explore how the disabled child and generally childhood is constructed in discourse, at socio-political level through the various relations of power within the school framework and their modern approaches.

The present research is a qualitative research involving five (5) children attending primary school, who have been diagnosed with learning difficulties. The tools which

were used to collect the data were the semi-structured interview and researcher's calendar, and the analysis of the data was based on a combination of thematic content analysis and discourse analysis, in order to explore in depth not only what has been said but also what is silent.

The analysis highlighted the social and psychological factors that contribute to the construction of the disabled child identity and how they contribute to the exclusion of the pupil from school life. The role of the student in this context is construed as passive, while rating, appraisal practices, competition, deprivation, prejudice, and teachers themselves have become barriers to learning and participation. Finally, because of school failure, exclusion and discrimination that pupils experience at school, they resort to social comparison to achieve a positive identity by placing pupils of different nationality and race at lower classes of school hierarchy.

Key words: exclusion, children's voices, identity, disability, learning difficulties.

Πρόλογος

Στην εποχή της ‘ένταξης’ ολόκληρη η επιστημονική κοινότητα μάχεται για την αναδιαμόρφωση των εκπαιδευτικών συστημάτων, με στόχο την οργάνωση ‘ενός σχολείου για όλους’ που θα σέβεται το δικαίωμα όλων των παιδιών στην εκπαίδευση. Από την άλλη, ο τρόπος που διαμορφώνεται η εκπαιδευτική πολιτική φανερώνει σαφή επιρροή της παγκοσμιοποίησης. Οι πρακτικές για σχολική αποτελεσματικότητα έχουν στόχο την επίδοση, ενώ σχολεία και εκπαιδευτικοί φαίνεται να εξυπηρετούνται από μια ομοιογενή τάξη με τη μέγιστη απόδοση, καθώς αξιολογούνται γι’ αυτήν. Σε αυτό το μοτίβο, παιδιά ‘αποκλείονται’ από την εκπαίδευση είτε με τη μετακίνησή τους σε ειδικά πλαίσια είτε με την μορφή άνισων ευκαιριών μάθησης είτε με την παντελή αδυναμία του εκπαιδευτικού συστήματος να τα εγγράψει στο σχολείο είτε ακόμα με τη μη αποδοχή της διαφορετικότητάς τους και το στιγματισμό τους.

Σε αυτό το πλαίσιο ένας μεγάλος αριθμός μαθητών διαγιγνώσκεται με μαθησιακές δυσκολίες, που οι εκπαιδευτικοί αδυνατούν να διδάξουν, με αποτέλεσμα την παροχή από το κράτος προγραμμάτων ειδικής αγωγής τόσο μέσα στο σχολείο με την ίδρυση τμημάτων ένταξης όσο και έξω από το σχολείο με την επιδότηση ειδικών θεραπειών (λογοθεραπεία, εργοθεραπεία, ειδική διαπαιδαγώγηση, θεραπεία συμπεριφοράς). Ωστόσο, οι μαθητές παραμένουν στη γενική τάξη, καθώς σύμφωνα με τις αρχές των παγκόσμιων Διακηρύξεων, όπως της Σαλαμάνκα, η εκπαίδευση κάθε παιδιού γίνεται στο σχολείο της γειτονιάς και προάγεται η αρχή της ένταξης και το “Ένα σχολείο για Όλους”. Συγκεκριμένα, *«τα σχολεία πρέπει να δέχονται όλα τα παιδιά, ανεξάρτητα από σωματικές, πνευματικές, κοινωνικές, συναισθηματικές, γλωσσικές ή άλλες ικανότητες»* (UNESCO 1994, σελ.3). Σε τι βαθμό όμως το σχολείο της γειτονιάς προωθεί την ένταξη;

Η Ζώνιου – Σιδέρη (2012a) υποστηρίζει πως το εκπαιδευτικό σύστημα στην Ελλάδα όχι μόνο δεν μπορεί να εφαρμόσει ενταξιακή πολιτική, εφόσον δεν υπάρχει πρόσφορο έδαφος, αλλά είναι ταυτόχρονα άκρως διαχωριστικό που ‘υποθάλλει’ κάθε μορφή αποκλεισμού ακόμα και σε μαθητές χωρίς κάποια αναπηρία ή διαταραχή. Το ενδιαφέρον εδώ εστιάζεται στο τι λένε οι ίδιοι οι μαθητές για το σχολείο, τη διάγνωση και τον αποκλεισμό τους. Πώς κατασκευάζουν τη σχολική πραγματικότητα

και πώς νοηματοδοτούν τα διάφορα είδη αποκλεισμού; Τα παιδιά παρέχουν μια πλούσια πηγή νοημάτων τόσο για την κατανόηση της σχολικής πραγματικότητας όσο και για τη μελέτη και κατανόηση της παιδικής ηλικίας.

Η παρούσα ερευνητική εργασία χωρίζεται σε δύο μέρη, το θεωρητικό και το ερευνητικό και σε έξι κεφάλαια.

Στο πρώτο κεφάλαιο γίνεται μια αναφορά στην παιδική ηλικία και την ιστορική της εξέλιξη και επιπλέον παρατίθενται κριτικά οι κοινωνιολογικές και ψυχολογικές θεωρίες για την παιδική ηλικία με σκοπό να μελετηθεί πώς κατασκευάζεται η παιδική ηλικία στον χρόνο και πώς συντελείται η συγκρότηση της ταυτότητας. Επιπλέον, μελετήθηκε πώς απαντάται η παιδική ηλικία στη νεωτερικότητα και τη μετανεωτερικότητα και ποιος ο ρόλος του παιδιού στην εκπαιδευτική διαδικασία. Τέλος, παρατίθενται τα βασικά στοιχεία για το ρόλο του παιδιού ως ενεργός δράστης.

Στο δεύτερο κεφάλαιο γίνεται μια εκτενής αναφορά στους φραγμούς στη μάθηση και τη συμμετοχή, στις μορφές και τα είδη και κυρίως στον κοινωνικό αποκλεισμό, την εκπαιδευτική πολιτική, την αναπηρία, τις στάσεις, τα στερεότυπα και τις προκαταλήψεις και τέλος στο διαχωριστικό πλαίσιο της ειδικής αγωγής.

Στο τρίτο κεφάλαιο αναπτύσσεται η θεωρία της ένταξης και η αναγκαιότητα εφαρμογής της στο σχολικό πλαίσιο και επιπλέον αναφέρονται τα προβλήματα που προκύπτουν από τη στρεβλή χρήση του όρου ένταξη στην Ελλάδα.

Στο τέταρτο κεφάλαιο περιγράφονται τα βασικά μεθοδολογικά στοιχεία της έρευνας όπως τα ερευνητικά ερωτήματα, ο μεθοδολογικός σχεδιασμός, το δείγμα, η διαδικασία και η μέθοδος ανάλυσης.

Στο πέμπτο κεφάλαιο παρατίθεται εκτεταμένα η παρουσίαση και ανάλυση των ευρημάτων στους τέσσερις άξονες εστίασης και στο έκτο κεφάλαιο περιλαμβάνονται τα συμπεράσματα της έρευνας, οι περιορισμοί και οι μελλοντικές προτάσεις.

Σε αυτό το σημείο θα ήθελα να ευχαριστήσω θερμά τον επιβλέποντα καθηγητή μου κύριο βασίλειο Τσάφο, κυρίως για την εμπιστοσύνη που μου έδειξε, τις πολύτιμες συμβουλές του, το χρόνο που μου διέθεσε και πάνω από όλα για την ευγένεια και την υπομονή του.

Επιπλέον, θα ήθελα να ευχαριστήσω όλους τους καθηγητές και συμφοιτητές μου από το μεταπτυχιακό της Ειδικής Αγωγής του ΤΕΑΠΗ για τη γνώση που μου πρόσφεραν, τις εποικοδομητικές συζητήσεις και τις συνεργασίες. Κυρίως, όμως τους φίλους και συμφοιτητές μου Δημήτρη, Μένια και Κυριακή, για τη στήριξη, τη συμπαράσταση όλα αυτά τα χρόνια και τις όμορφες στιγμές. Επίσης, θα ήθελα να ευχαριστήσω τους φίλους μου και την οικογένειά μου για την υπομονή τους, μα πάνω από όλους τα παιδιά μου που μου δίνουν δύναμη και έμπνευση να προχωρήσω.

Τέλος, ένα μεγάλο ευχαριστώ στους μικρούς πρωταγωνιστές της έρευνας, που χωρίς αυτούς δεν θα είχε επιτευχθεί ο στόχος μου.

ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ

1. Παιδική ηλικία και εκπαίδευση

1.1 Εννοιολογήσεις της παιδικής ηλικίας

Το παιδί και η παιδική ηλικία έχουν βρεθεί στις μέρες μας στο επίκεντρο ποικίλων μελετών. Οι δύο αυτές έννοιες διαφοροποιούνται στο χώρο και στο χρόνο και ανάλογα την επιστημονική προσέγγιση. Πιο συγκεκριμένα, το παιδί ορίζεται ως οποιοσδήποτε άνθρωπος κάτω των 18 ετών, ενώ η παιδική ηλικία θεωρείται μια πολύπλοκη και αμφιλεγόμενη έννοια, που αναφέρεται είτε σε ένα στάδιο της ζωής είτε στην ηλικιακή ομάδα που συγκροτούν τα παιδιά είτε είναι μια πολιτισμική κατασκευή μέρος της κοινωνικής και οικονομικής δομής των κοινωνιών (Jenks, 2005) είτε θεωρείται μια μοντέρνα ιδέα ή μια ανακάλυψη (Meypert, 2015).

Οι πηγές από όπου αντλούνται οι ορισμοί της παιδικής ηλικίας ποικίλουν. Από την ψυχολογία, την κοινωνιολογία, την ιατρική ως την ιστορία, την ανθρωπολογία, την πολιτική, την εκπαίδευση, την λογοτεχνία και την τέχνη, οι ορισμοί που προκύπτουν είτε αλληλοσυμπληρώνονται είτε διαφέρουν εκ διαμέτρου. Η μελέτη όμως όλων αυτών των πηγών μπορεί να οδηγήσει στην καλύτερη κατανόηση της παιδικής ηλικίας. Ωστόσο, η μελέτη πολλές φορές περιπλέκεται από το γεγονός, ότι δυσχεραίνεται ο παραμερισμός της εμπειρικής γνώσης της παιδικής ηλικίας, διότι αποτελεί αναπόσπαστο κομμάτι της ανθρώπινης εμπειρίας. Συνεπώς, η πολυπλοκότητα της παιδικής ηλικίας δεν μπορεί να μελετηθεί μονοδιάστατα. (James & James, 2012) και επιπλέον οι ορισμοί της παιδικής ηλικίας μπορούν να έχουν κάποια υπόσταση μόνο σε συνάρτηση με το εκάστοτε θεωρητικό υπόβαθρο.

Κάθε παιδί που γεννιέται αποτελεί μια βιολογική πραγματικότητα. Ταυτόχρονα, γεννιέται μέσα σε έναν κοινωνικό, γλωσσικό και έμφυλο κόσμο, έναν κόσμο ενηλίκων γεμάτο λόγους με πολύπλοκα και αντιφατικά μηνύματα, όπου απόλυτα εξαρτημένο, χωρίς έλεγχο ή γλώσσα, νοηματοδοτείται από την πρώτη στιγμή από τους ενήλικες, καθώς έρχεται σε επαφή με τους γονείς του στο πλαίσιο μιας ευρύτερης κοινωνίας (Gittins, 2009, σ. 36). Έτσι, θα μπορούσαμε να πούμε πως η έννοια 'παιδί' δεν ορίζει μόνο τη φυσιολογική ανωριμότητα, αλλά και υποδηλώνει την εξάρτηση, την αδυναμία και την κατωτερότητα.

Η παιδική ηλικία, από την άλλη, υποδηλώνει την ύπαρξη μιας διακριτής, ξεχωριστής και διαφορετικής κοινωνικής ομάδας ή κατηγορίας. Πιο συγκεκριμένα, η *παιδική ηλικία* είναι μια δομή που αποτελείται από τα *παιδιά* ως συλλογικότητα. Εντός αυτής της δομής, ως μέλος της ομάδας των παιδιών, ατομικά κάθε *παιδί* ασκεί την μοναδική του δράση. (James & James, 2004) Ωστόσο, η ιδέα της παιδικής ηλικίας δεν υπήρχε πάντα, ενώ, όπως και οι ορισμοί της, αλλάζει στο χρόνο και στον τόπο. (Gittins, 2009) Η μελέτη της ιστορικής εξέλιξης, αλλά και των θεωρητικών προσεγγίσεων, έχει επηρεάσει κατά πολύ τις αντιλήψεις για το παιδί και την παιδική ηλικία.

1.1.1 Η ιστορική εξέλιξη

Ο Φίλιπ Αριές (1962/1990) στο βιβλίο του 'Αιώνες παιδικής ηλικίας' καινοτόμησε, υποστηρίζοντας πως η παιδική ηλικία είναι μια ανακάλυψη των νεωτερικών χρόνων. Μελετώντας την ιστορική εξέλιξη της οικογένειας και της παιδικής ηλικίας μέσα από πηγές, όπως το παιχνίδι και οι διασκεδάσεις, η ενδυμασία, οι ταφικές απεικονίσεις κ.α. παρατήρησε αλλαγές στις αντιλήψεις των ενηλίκων απέναντι στα παιδιά και συμπέρανε πως η παιδική ηλικία μάλλον αγνοούνταν ως τότε και θεωρούνταν ένα μεταβατικό στάδιο, σύντομο και άνευ σημασίας (σ. 176).

Με τη μείωση της παιδικής θνησιμότητας και γενικά τη βελτίωση των συνθηκών διαβίωσης μετά το Μεσαίωνα, τα παιδιά αντιμετωπίζονταν από τους ενήλικες με περισσότερο 'αίσθημα', ενώ παρατηρείται μια προσπάθεια έκφρασης της προσωπικότητας και της ιδιαιτερότητάς τους. Το νέο 'αυθεντικό αίσθημα' της παιδικής ηλικίας εκφράζεται μέσα από ένα ψυχολογικό ενδιαφέρον για μια ηθική μέριμνα. Γονείς και εκπαιδευτικοί έπρεπε να γνωρίσουν καλύτερα τα παιδιά με σκοπό τη διόρθωση των ατελειών τους και την ανάπτυξη του ατελούς πνεύματός τους και απώτερο στόχο τη συγκρότηση λογικών όντων και χριστιανών. (Αριές, 1962/1990, σ. 204) Ο Αριές υποστήριξε πως οι αλλαγές στο θεσμό της οικογένειας κατά τον 17^ο αιώνα κατέστησαν το παιδί απαραίτητο στοιχείο της καθημερινής ζωής. Η παραδοσιακή διευρυμένη οικογένεια αντικαταστάθηκε από την απομονωμένη πυρηνική οικογένεια. Οι ανησυχίες της πια στρέφονται στην υγεία, τη μόρφωση, την καριέρα και το μέλλον του παιδιού. Ήταν μια εποχή που η παιδική ηλικία αποτελούσε μια περίοδο για πειθαρχία και προετοιμασία για την ενήλικη ζωή (Meynert, 2015).

Ο Αριές ουσιαστικά αντιλήφθηκε τον προοδευτικό διαχωρισμό των παιδιών από τους ενήλικες ως μέρος γενικότερων αλλαγών στην μοντέρνα κοινωνία. Εξέλαβε τις αλλαγές ως φάσεις της ενιαίας ιστορίας της Ευρώπης, που περιελάμβανε μεταβαλλόμενες συνθέσεις στην οικογένεια και στα εκπαιδευτικά συστήματα. Ο ίδιος πρόσφερε ένα κονστρουκτιβιστικό επιχείρημα σχετικά με τη θεσμική αλλαγή και τις επιπτώσεις της στις αντιλήψεις για τα παιδιά. Η δουλειά του πυροδότησε έντονες συζητήσεις σχετικά με τα ιστορικά στοιχεία αυτών των ισχυρισμών (Meynert, 2015, p. 80).

Το συμπέρασμα του Αριές ότι στο Μεσαίωνα στερούνταν την αντίληψη της παιδικής ηλικίας, μάλλον απέτυχε να αποδειχθεί. Περισσότερο φαίνεται πως στερούνταν την δική μας, σύγχρονη αντίληψη (Archard, 2004). Επιπλέον, η διαφορετική αντιμετώπιση των παιδιών στο παρελθόν δεν συνεπάγεται απαραίτητα την ανυπαρξία της παιδικής ηλικίας. Περισσότερο φαίνεται πως την εποχή εκείνη παράχθηκε μια συγκεκριμένη εκδοχή της παιδικής ηλικίας, δηλαδή κατασκευάστηκε και οριοθετήθηκε με διαφορετικό τρόπο (Πεχτελίδης, 2015). Ωστόσο, ο Αριές εννόησε πως δεν υπήρχε λόγος για την παιδική ηλικία στο Μεσαίωνα, άποψη που συνάδει με τη σύλληψη του φαινομένου της παιδικής ηλικίας, ως δομικό στοιχείο, ανεξάρτητο από το παιδί (Qvortrup, 2003). Η έρευνά του έδωσε ώθηση στη μελέτη της κατασκευής της παιδικής ηλικίας, ενώ η ανάπτυξη της έννοια αυτής, αναφέρεται σήμερα ως 'Κοινωνιολογία της παιδικής ηλικίας' ή 'νέες κοινωνιολογικές προσεγγίσεις της παιδικής ηλικίας' (Greene & Hill, 2005 όπως αναφέρεται στο Bisht, 2008 σ.153)

Άλλοι θεωρητικοί, όπως ο DeMause ανέπτυξαν τις ιδέες του Αριές και πρότειναν θεωρίες με συγκεκριμένα, παγκόσμια και προκαθορισμένα στάδια στην εξέλιξη της οικογένειας, των παιδιών και της παιδικής ηλικίας. Από την άλλη, διάφοροι ιστορικοί είδαν κριτικά αυτές τις θεωρίες προβάλλοντας ισχυρά ιστορικά στοιχεία. Η πιο γνωστή κριτική είναι της Pollack (1983), η οποία απέρριψε τα ιστορικά στοιχεία των προηγούμενων θεωρητικών και χρησιμοποίησε στις έρευνές της πιο άμεσες πρωτογενείς πηγές για τη μελέτη της παιδικής ηλικίας, όπως ημερολόγια, αυτοβιογραφίες και εφημερίδες, που αναφέρονταν σε νομικές υποθέσεις παιδικής κακοποίησης. Παρόλο που η Pollack κρίθηκε πως υπερέβαλλε (Corsaro, 1997), ανακάλυψε ότι σχεδόν όλα τα παιδιά ήταν επιθυμητά, ενώ οι γονείς έδειχναν ενδιαφέρον για την ανάπτυξη τους και ανησυχία για την αρρώστια ή το θάνατο. Υποστήριξε την ιδέα της γονικής φροντίδας και τη σημασία της προστασίας, της

αγάπης και της κοινωνικοποίησης για την ανθρώπινη επιβίωση. Τέλος, υποστήριξε, πως η έννοια και η ποιότητα της φροντίδας πρέπει να είναι πολιτισμικά κατασκευασμένες, δια μέσου της συλλογικής δράσης ενηλίκων και παιδιών. (Meypert, 2015)

Άλλη μια ενδιαφέρουσα ιστορική προσέγγιση της παιδικής ηλικίας είναι αυτή της Zelizer (1985), η οποία τόνισε τα οικονομικά και συναισθηματικά κριτήρια στο μετασχηματισμό της αξίας του παιδιού. Η σταδιακή ρομαντικοποίηση και ιεροποίηση των παιδιών κατά το 19^ο και 20^ο αιώνα είναι αποτέλεσμα μεταβολών στις κοινωνικές σχέσεις, την εργασιακή και οικογενειακή δομή (όπως αναφέρεται στο Πεχτελίδης, 2015). Ομοίως, ο Qvortrup (2003) μελετώντας τις κοινωνικές μακροδομές υποστήριξε πως *‘η παιδική ηλικία κατασκευάζεται από ένα σύνολο κοινωνικών δυνάμεων, οικονομικών συμφερόντων, τεχνολογικών παραμέτρων, πολιτισμικών φαινομένων κλπ, συμπεριλαμβανομένου βεβαίως και του λόγου σχετικά με αυτή.’* (σ. 50) και θεώρησε πως η εξέλιξη της παιδικής ηλικίας είναι απόλυτα συνυφασμένη με την κοινωνική εξέλιξη.

1.1.2 Θεωρίες κοινωνικοποίησης

Η παραδοσιακή κοινωνιολογία δεν έκανε βήματα στο να παρέχει μια ισχυρή θεωρία για το άτομο με συνέπεια να μη μπορεί να γίνει πλήρως κατανοητή η έννοια παιδί. Με τις νέες εξελίξεις στην ψυχανάλυση δε στα τέλη του 20^{ου} αιώνα για τον ‘Εαυτό’, η κοινωνιολογία βρίσκεται απροετοίμαστη στο να διατυπώσει την κοινωνική ταυτότητα του ανθρώπου, πόσο μάλλον του παιδιού. Το πρόβλημα σε σχέση με τη μελέτη του παιδιού επιδεινώνεται περαιτέρω από το γεγονός ότι υπάρχουν κοινωνιολογικά συστήματα εξήγησης κατασκευασμένα σε σχέση με τη συμπεριφορά των τυπικών ‘ορθολογικών ενηλίκων’. Τα παιδιά θεωρούνται σε μεγάλο βαθμό ως καταστάσεις παθολογίας ή ανεπάρκειας σε σχέση με το πρότυπο. Η κοινωνιολογία, σε ποικίλες μορφές, σχετίζεται με την εμπειρία της παιδικής ηλικίας μέσω θεωριών κοινωνικοποίησης, είτε σε σχέση με τα θεσμικά πλαίσια της οικογένειας, της ομάδας των φίλων ή του σχολείου. Αυτά τα τρία είναι τα κυριότερα συστήματα, όπου εκτίθεται το παιδί. Στο πλαίσιο του κοινωνικού συστήματος, το παιδί υποτάσσεται σε οργανωμένες στρατηγικές περιορισμού, ελέγχου και σχεδίασης με σκοπό το μετασχηματισμό του σε ολοκληρωμένο ενήλικα. (Jenks, 2004)

Κοινωνικοποίηση μπορεί να σημαίνει δύο πράγματα. Από τη μία είναι η ‘μετάδοση του πολιτισμού’ σε μια κοινωνία, όπου εισέρχεται κανείς από τη μέρα της γέννησης του κι από την άλλη ‘η διαδικασία να γίνει κανείς άνθρωπος’ αποκτώντας συγκεκριμένα χαρακτηριστικά από την αλληλεπίδραση με τους άλλους (Wrong, 1961). Ο Parson (1951) ως θεμελιωτής της θεωρίας της κοινωνικοποίησης υποστήριξε πως είναι ένα μέρος της διαδικασίας μάθησης και εμπεριέχει την απόκτηση απαιτούμενων προσανατολισμών για ικανοποιητική λειτουργία σε ένα ρόλο. Οι κινητήριες διαδικασίες, που είναι σημαντικές στο σύστημα αλληλεπίδρασης, είναι οι μηχανισμοί κοινωνικοποίησης, οι οποίοι εμπλέκονται στη ‘φυσιολογική’ λειτουργία του κοινωνικού συστήματος (όπως αναφέρεται στο Jenks, 1996). Η θεωρία του Parson ήταν δυναμική και είχε μεγάλη απήχηση. Πέτυχε την καθολικότητα στην πρακτική και την εμπειρία της παιδικής ηλικίας, γιατί το περιεχόμενο της κοινωνικοποίησης είναι δευτερεύον σε σχέση με τη μορφή της κοινωνικοποίησης σε κάθε περίπτωση. (James, Jenks & Prout, 1998) Ωστόσο, *‘εγκαταλείπει το παιδί στις επιταγές του κοινωνικού συστήματος’*. (Jenks, 1996 p. 20).

Μια πιο ήπια θεωρητική προσέγγιση της κοινωνικοποιητικής διαδικασίας, είναι το μοντέλο της ‘συμβολικής αλληλεπίδρασης’ του Mead, που περιλαμβάνει την κοινωνική ψυχολογία της δυναμικής της ομάδας. Ιδιαίτερος, η θεωρία για την κατάκτηση της γλώσσας και τις δεξιότητες αλληλεπίδρασης βασίζεται κυρίως στο συμπεριφορισμό, ενώ σχετίζεται και με τη θεωρία του Φρόντ και την ψυχολογία της δομής. Τέλος, η συμβολική αλληλεπίδραση ξεκινά από τη βάση των δεξιοτήτων αλληλεπίδρασης των ενηλίκων. (James, Jenks & Prout, 1998)

Έτσι, το παιδί έχει την ανάγκη φροντίδας, καθοδήγησης και μαθητείας, ώστε να μεταβεί στην ενήλικη ζωή. Με αυτή την έννοια το παρόν θεωρείται χαμένο, ενώ το παιδί αποκτά αξία μόνο ως μελλοντικός ενήλικας (Jenks, 1996). Δεν εκλαμβάνεται λοιπόν, ως ανθρώπινη ύπαρξη (human being), αλλά ως ενήλικας, που θα αναπτυχθεί (human becoming) (James, Jenks & Prout, 1998). Επιπλέον, παρουσιάζεται συναισθηματικά απρόβλεπτο, παρακινούμενο από τα φυσικά ένστικτα, ένας απολίτιστος άνθρωπος, επικίνδυνος για τον εαυτό του και την κοινωνία. Η εικόνα αυτή εξοστρακίζει το παιδί μακριά από την κοινωνική και πολιτισμική συμμετοχή, έως ότου με την κοινωνικοποιητική διαδικασία, πειθαρχήσει εντός των κοινωνικών ορίων. (Durkheim, 1961, όπως αναφέρεται στο Πεχτελίδης, 2015) Συνεπώς, το παιδί αρνητικά οριζόμενο, πάντα με βάσει τις ελλείψεις του, είναι πλήρως εξαρτημένο και

χρήζει προστασίας από τη μία πλευρά και συμμόρφωσης από την άλλη (Lee, 2001, Πεχτελίδης, 2015).

Οι κοινωνιολόγοι σταδιακά αντιλήφθηκαν ότι η έρευνα για τα παιδιά και την παιδική ηλικία δεν ήταν ανεπτυγμένη. Πληθώρα ερευνών εστίαζε στα προβλήματα των παιδιών, την οικογένεια, τις σχέσεις με τους γονείς και τους συνομηλίκους, αλλά ελάχιστες στα παιδιά ως ξεχωριστή κοινωνική κατηγορία ή στις εμπειρίες των παιδιών από την καθημερινή ζωή. (Qvortrup, 1987) Ο Ρουσσώ στον Emile συγκεκριμένα αναφέρει: *‘Οι πιο σοφοί συγγραφείς αφιερώθηκαν στο τι οφείλει ένας άντρας να γνωρίζει, χωρίς να ρωτούν τι μπορεί ένα παιδί να μάθει. Πάντα αναζητούν τον άντρα στο παιδί, χωρίς να αναρωτιούνται τι είναι πριν γίνει άντρας’* (όπως αναφέρεται στο Jenks, 1996).

1.1.3 Η αναπτυξιακή ψυχολογία

Η παιδική ηλικία φαίνεται να έχει δεχτεί το μεγαλύτερο αποκλεισμό από την ίδια την αναπτυξιακή ψυχολογία, η οποία είχε ιδιαίτερη επίδραση κατά τον 20^ο αιώνα, κυρίως μέσω των θεωριών της για την γνωστική, την ηθική ανάπτυξη και την ανάπτυξη της προσωπικότητας. Ο ίδιος ο Piaget αναφέρει, πως η αναπτυξιακή ψυχολογία μελετά τις νοητικές λειτουργίες και τους μηχανισμούς τους, για να βρει λύσεις σε γενικά ψυχολογικά προβλήματα, χρησιμοποιώντας την ψυχολογία του παιδιού. (Jenks, 1996) Ωστόσο, παραμένει, το κυρίαρχο ακαδημαϊκό πεδίο αναφορικά με την παιδική ηλικία.

Η αναπτυξιακή ψυχολογία, όπως και η ιατρική, είχε ως πρώτο μέλημα το «φυσιολογικό» παιδί. Έτσι, αναπτύχθηκε πληθώρα θεωρητικών σχολών, από το συμπεριφορισμό, την ψυχανάλυση ως τις θεωρίες μάθησης και δεσμού, που ακόμα και στις μέρες μας έχουν ιδιαίτερη απήχηση. Οι ψυχολόγοι ανέπτυξαν μια σειρά από εξετάσεις και τεστ, ώστε να ορίσουν τη ‘φυσιολογική’ κλίμακα λειτουργίας και συμπεριφοράς. Παράλληλα, ορίστηκε το μη-φυσιολογικό, το παθολογικό και ποια συμπεριφορά χρήζει παρέμβασης. Καθιερώθηκε λοιπόν, η αναπτυξιακή ψυχολογία να έχει τον πρώτο λόγο σε ότι αφορά τις ανάγκες, τη φροντίδα και γενικότερα τη γνώση αναφορικά με την παιδική ηλικία. Οι πρακτικές, που εφαρμόστηκαν στο σχολείο και σε άλλους φορείς, πυροδότησαν την μελέτη για την παιδική ηλικία και ταυτόχρονα οι ψυχολογικοί λόγοι έγιναν μέρος της δημόσιας συνείδησης. (Prout, 2004)

Η παιδική ηλικία άρχισε να κατηγοριοποιείται με βάση το όνομα, το φύλο, τη θρησκεία, την τάξη κ.α. και κυρίως με βάση την ηλικία. Ταυτόχρονα, μια ολόκληρη κοινότητα ερευνητών αφιερώθηκε στο να ανακαλύψει νόμους, που να τη διέπουν. Η αναπτυξιακή ψυχολογία βασίστηκε σε δύο υποθέσεις. Πρώτον, στο γεγονός ότι τα παιδιά είναι φυσικό παρά κοινωνικό φαινόμενο και δεύτερον, μέρος αυτής της φύσης εκτείνεται στην αναπόφευκτη διαδικασία ωρίμανσής τους. (James & et al., 1998) Η ωρίμανση θεωρήθηκε ως το πιο σημαντικό στοιχείο στη ζωή, συνυφασμένο με σημαντικές αλλαγές στις ικανότητες, το ρόλο, την κατάσταση και τα σημαντικά μεταβατικά γεγονότα (π.χ. σχολικές βαθμίδες) και μετρήσιμο μέσω σταδίων ανάπτυξης (Woodhead, 2009), με οικουμενικές συνιστώσες (Morss, 1990; Burman, 1994).

Το πιο γνωστό θεωρητικό παράδειγμα στην ψυχολογία του παιδιού είναι το μοντέλο του Piaget (γενετική επιστημολογία), όπου η ανάπτυξη γίνεται αντιληπτή ως προϊόν ωρίμανσης της παιδικής δράσης κατασκευάζοντας μια εσωτερική αναπαράσταση του περιβάλλοντος (Woodhead, 2009). Το παιδί είναι εγωκεντρικό και η πορεία ανάπτυξης, που ακολουθεί, είναι γραμμική προς μια ορθολογική και ηθική, ενήλικη σκέψη. Η θεωρία του Piaget δέχτηκε έντονη κριτική ως προς την παρουσίαση ενός οικουμενικού μοντέλου γνωστικής ανάπτυξης, με επικέντρωση στην ατομικότητα, αποκομμένο από το κοινωνικό στοιχείο. Γενικά η αναπτυξιακή ψυχολογία απέτυχε να αναγνωρίσει την κοινωνική δράση των παιδιών, όντας αφοσιωμένη στην ψυχολογική και φυσιολογική ανάπτυξή τους (Πεχτελίδης, 2015). Πέτυχε όμως, οι θεωρίες της να συμπεριληφθούν στη Διεθνή Σύμβαση για τα δικαιώματα του παιδιού, προωθώντας παγκοσμιοποιημένα πρότυπα με σκοπό την κριτική της παιδικής ηλικίας 'των άλλων ανθρώπων' (Burman, 1996).

Στον αντίποδα βρίσκεται η κοινωνικοπολιτισμική θεωρία του Vygotsky, ο οποίος αναγνώρισε το δυναμικό ρόλο των κοινωνικών διαδικασιών και των πολιτισμικών εργαλείων που διαμεσολαβούν την διαδικασία μάθησης. Ο ίδιος απέριψε το διαχωρισμό ατομικών και κοινωνικών διεργασιών και τις κλίμακες νοημοσύνης, θεώρησε πως οι ψυχικές λειτουργίες έχουν κοινωνική προέλευση, έδωσε έμφαση στην αλληλεξάρτηση ατομικών και κοινωνικο-πολιτισμικών διεργασιών στην ανάπτυξη, πρότεινε μια δυναμική αξιολόγηση της ανάπτυξης σε αντίθεση με την αξιολόγηση της πραγματικής ανάπτυξης, ενώ διέκρινε μια δεύτερη αναπτυξιακή γραμμή βασισμένη στο πολιτισμικό στοιχείο της συμπεριφοράς. (Wertch, V.J. & Tulvist, P., 1995; Παπαδοπούλου, Κ. 2008) Το παιδί έτσι,

εμπλέκεται σε κοινωνικές σχέσεις και δραστηριότητες διαφόρων τύπων, αποκτώντας ενεργό ρόλο στη γνωστική ανάπτυξη και παίρνει τη θέση του κοινωνικού δράστη (James, 2009).

1.1.4 Νέες κοινωνιολογικές προσεγγίσεις

Οι θεωρίες για την παιδική ηλικία, που προαναφέρθηκαν, είναι υποκειμενικές, αντικρουόμενες και δίνουν έμφαση στην ανάπτυξη παρά στη σημασία της παιδικής ηλικίας, πάντα από τη σκοπιά των ενηλίκων. Από τη δεκαετία του '90, οι νέες κοινωνιολογικές προσεγγίσεις δίνουν έμφαση στη κοινωνική κατασκευή της παιδικής ηλικίας και στην ενεργό συμμετοχή των παιδιών (Meypert, 2015; Qvortrup, 2003). Ουσιαστικά, με τις νέες θεωρητικές κατευθύνσεις στις κοινωνικές επιστήμες, υπήρξε μια 'μετατόπιση από τη λειτουργία στο νόημα' που άφησε περιθώρια για τη μελέτη της παιδικής ηλικίας ως κοινωνική κατηγορία, αντί ως ομάδα (Crick, 1976 as cited in Prout & James, 1997, p. 8).

Προκύπτει λοιπόν, ένα νέο θεωρητικό μοντέλο αναφορικά με την παιδική ηλικία, που οι Prout & James (1997) συνοψίζουν ως εξής:

1. Η παιδική ηλικία είναι κοινωνικά κατασκευασμένη. Ως εκ τούτου παρέχει ένα ερμηνευτικό πλαίσιο για την πλαισίωση των πρώτων χρόνων της ανθρώπινης ζωής. Η παιδική ηλικία, σε αντίθεση με τη βιολογική ανωριμότητα, δεν είναι ούτε φυσικό ούτε καθολικό χαρακτηριστικό των ανθρώπινων ομάδων, αλλά εμφανίζεται ως μια συγκεκριμένη δομική και πολιτιστική συνιστώσα πολλών κοινωνιών.
2. Η παιδική ηλικία είναι μια μεταβλητή κοινωνικής ανάλυσης. Δεν μπορεί ποτέ να είναι ολοκληρωτικά διαχωρισμένη από άλλες μεταβλητές όπως η τάξη, το φύλο ή η εθνικότητα. Η συγκριτική και διαπολιτισμική ανάλυση αποκαλύπτει μια ποικιλία παιδικών ηλικιών αντί για ένα ενιαίο και οικουμενικό φαινόμενο.
3. Οι κοινωνικές σχέσεις και οι κουλτούρες των παιδιών αξίζουν μελέτης, ανεξάρτητα από τις απόψεις και τις αντιλήψεις των ενηλίκων.
4. Τα παιδιά είναι και πρέπει να θεωρούνται ενεργά στην συγκρότηση και τον προσδιορισμό της δικής τους κοινωνικής ζωής, τη ζωή των γύρω

τους και των κοινωνιών στις οποίες ζουν. Τα παιδιά δεν είναι παθητικά υποκείμενα των κοινωνικών δομών και διαδικασιών.

5. Η εθνογραφία είναι μια ιδιαίτερα χρήσιμη μεθοδολογία για τη μελέτη της παιδικής ηλικίας. Επιτρέπει στα παιδιά μια πιο άμεση φωνή και συμμετοχή για την παραγωγή κοινωνιολογικών δεδομένων από ό, τι μέσω πειραματικών ή στατιστικών ερευνών.
6. Η παιδική ηλικία είναι ένα φαινόμενο στο οποίο συνυπάρχει η διπλή ερμηνεία των κοινωνικών επιστημών (βλ. Giddens, 1976). Δηλαδή, η υποστήριξη ενός νέου θεωρητικού μοντέλου της κοινωνιολογίας της παιδικής ηλικίας συνεπάγεται τη συμμετοχή και την ανταπόκριση στη διαδικασία ανακατασκευής της παιδικής ηλικίας στην κοινωνία. (σελ. 8)

Τα παραδοσιακά μοντέλα κοινωνικοποίησης περιέχουν μια έμμεση πολιτισμική προκατάληψη, που τα καθιστά ανώφελα για συγκριτικούς σκοπούς. Η νέα κοινωνιολογία ξεκινά με την υπόθεση ότι το παιδί κοινωνικοποιείται με το να ανήκει 'σε ένα συγκεκριμένο πολιτισμό σε συγκεκριμένη φάση της ιστορίας του' (Danziger, 1970 όπως αναφέρεται στο Prout & James, 2007). Συνεπώς, τα παιδιά δεν απαρτίζουν ενιαία οντότητα στο χρόνο και στο χώρο. Αποτελούν κοινωνική κατασκευή και γίνονται κατανοητά με βάση το εννοιολογικό περιεχόμενο. Το κοινωνικά κατασκευασμένο παιδί θα μπορούσαμε να πούμε πως έχει συγκεκριμένα οικουμενικά χαρακτηριστικά, που συνδέονται με τη θεσμική κατασκευή των κοινωνιών γενικά, παρά με την εναλλασσόμενη φύση των λόγων για τα παιδιά ή τις ενδεχόμενες αλλαγές της ιστορικής εξέλιξης. (Jenks, 1990)

Το 'νέο παράδειγμα' στις σπουδές της παιδικής ηλικίας προωθεί μια σύγχρονη κατανόηση της ζωής των παιδιών. Αμφισβητεί τη θεωρία της αναπτυξιακής ψυχολογίας για την καθολικότητα της παιδικής ηλικίας, τη διαδικασία της κοινωνικοποίησης όπως περιγράφεται στις κλασσικές κοινωνιολογικές θεωρίες και τονίζει την απουσία των παιδιών από τις επιστήμες της κοινωνιολογίας και της ανθρωπολογίας (Prout & James, 1997). Επιπλέον, λαμβάνει υπόψη πολιτισμικούς και κοινωνικούς παράγοντες που συγκροτούν την παιδική ηλικία και θέτει προβληματισμούς σε σχέση με την ομοιογένεια αλλά και το πλήθος των παιδικών ηλικιών (Qvortrup, 2003; 2005). Η νέα κοινωνιολογία της παιδικής ηλικίας ξεκινά από τη βάση ότι η παιδική ηλικία είναι κοινωνικά κατασκευασμένη, ξεπερνά πεπαλαιωμένες αντιλήψεις για την παθητικότητα της παιδικής ηλικίας, κάνει την παιδική ηλικία 'ορατή' (Matthews, 2007) και αναγνωρίζει το ρόλο των παιδιών ως

δρώντων κοινωνικών υποκειμένων, που αντιλαμβάνονται και επηρεάζουν την κοινωνία.

1.2 Η κοινωνική κατασκευή της παιδικής ηλικίας: η συγκρότηση της ταυτότητας

Η μελέτη της παιδικής ηλικίας, με έμφαση στην έννοια της κοινωνικής κατασκευής ευνοείται 'σε άμεση συνάρτηση με τον εκάστοτε κοινωνικό και πολιτισμικό περίγυρο και τις μεταβολές που παρατηρούνται διαμέσου του χρόνου' (Μακρυνιώτη, 2003, σ. 15) Η κοινωνική κατασκευή αποτελεί μια θεωρητική προοπτική που διερευνά τους τρόπους με τους οποίους η 'πραγματικότητα' τίθεται υπό διαπραγμάτευση στην καθημερινή ζωή μέσω των αλληλεπιδράσεων των ανθρώπων και μέσω του λόγου. Έτσι, προκύπτουν διαφορετικές «πραγματικότητες» από τις αλληλεπιδράσεις, που έχουν οι άνθρωποι μεταξύ τους και με το περιβάλλον τους (James & James, 2008). Πιο συγκεκριμένα, μέσω της κοινωνικής ανάλυσης, μια κοινωνική, πολιτική, φυσική ή άλλη πραγματικότητα δε θεωρείται 'αδιαμεσολάβητα' πραγματική, αλλά δομείται από επιμέρους υποκείμενα, ατομικά ή συλλογικά. Η άποψη αυτή δεν απορρίπτει την ύπαρξη της πραγματικότητας, αλλά δεν την θεωρεί δεδομένη και φυσική (Μαυρίδης, *χχ*).

Η κοινωνική πραγματικότητα μιας κοινωνικο-ιστορικής συγκυρίας αναφέρεται σε έναν 'κόσμο κοινών νοημάτων, πρακτικών και σχέσεων', προϋπόθεση κάθε μορφής συλλογικότητας και επικοινωνίας. Αυτός ο κόσμος δεν είναι απλώς αντικειμενικός ή υποκειμενικός αλλά διυποκειμενικός και δομείται ως σύνθεση των προοπτικών των υποκειμένων και όχι απλά ως άθροισμα. Ένα επιπλέον σημαντικό στοιχείο αντλούμενο από τον κοινωνικό κονστρουξιονισμό¹, είναι ότι η κοινωνική πραγματικότητα είναι αδιαχώριστα υποκειμενική και αντικειμενική, της τάξεως δηλαδή του έσω/έξω. Ταυτόχρονα υποκειμενική/έσω γιατί υπάρχει ως νοηματικές μορφές της καθημερινής συνείδησης των υποκειμένων, των αντιλήψεων και των ερμηνειών τους για τον κόσμο, τον εαυτό τους και τον άλλο, της 'δράσης και της

¹ Ο (κοινωνικός) κονστρουξιονισμός όπως και ο κονστρουκτιβισμός ως θεωρητικά ρεύματα υποστηρίζουν την ανυπαρξία της 'αντικειμενικής πραγματικότητας' καθώς ο κόσμος είναι νοητικά και κοινωνικά κατασκευασμένος. Για τον κονστρουκτιβισμό η πραγματικότητα είναι μια νοητική κατασκευή του κόσμου και της πραγματικότητας με έμφαση στην προσωπική ευθύνη του ατόμου. Σε αντίθεση, ο όρος κονστρουξιονισμός αναφέρεται στην επιστημολογική θέση της απόκτησης της γνώσης. Ο κόσμος θεωρείται κοινωνικά κατασκευασμένος και ως εκ τούτου η ευθύνη είναι κοινωνική και συλλογική. (Ανδρουτσοπούλου, 2004)

διαντίδρασής τους και αντικειμενική/έξω ως δομές και σχέσεις καθορισμένες ιστορικά που διαμορφώνουν, ορίζουν και περιορίζουν την ατομική δράση των υποκειμένων. (Μαυρίδης, χχ)

Σύμφωνα με τον κοινωνικό κονστρουξιονισμό φαίνεται πως τα παιδιά ζουν σε έναν κόσμο νοημάτων κατασκευασμένο από τα ίδια και μέσω της αλληλεπίδρασης με τους ενήλικες. Συνεπώς, το παιδί καθορίζεται σημασιολογικά παρά αιτιοκρατικά. (James et al, 1998) Οι James et al (1998), αν και επισημαίνουν τον κίνδυνο να παραμεληθεί η υλιστική πλευρά του παιδιού, θεωρούν πως η σημασία του κοινωνικού κονστρουξιονισμού έγκειται στον πολιτικό του ρόλο αναφορικά με τη μελέτη της παιδικής ηλικίας. Έτσι, το παιδί απελευθερώνεται από τη βιολογική αιτιοκρατία και αξιώνεται ως επιστημολογικό φαινόμενο στη σφαίρα του κοινωνικού. Δίνουν έμφαση δε τόσο στην εννοιολογική αξία της θεωρίας όσο και στην πρακτική εφαρμογή των διαμορφωμένων νοητικών κατασκευών και τον αντίκτυπο της στη δημιουργία της πραγματικότητας.

Οι ενήλικες και τα παιδιά βιώνουν διαφορετικές πραγματικότητες στο χρόνο και στο χώρο, αλλά και εντός της ίδιας κοινωνίας. Η κατασκευή της παιδικής ηλικίας μελετάται μέσα από τις αντιλήψεις, τις διαφορετικές κουλτούρες, τις προσδοκίες, τα θεσμικά πλαίσια κ.α, τις αλληλεπιδράσεις και το λόγο. Ο Qvortrup (2003) θέλοντας να δώσει ένα πιο σαφή ορισμό επισημαίνει ότι *«η παιδική ηλικία κατασκευάζεται από ένα σύνολο κοινωνικών δυνάμεων, οικονομικών συμφερόντων, τεχνολογικών παραμέτρων, πολιτισμικών φαινομένων κτλ. συμπεριλαμβανομένου βεβαίως και του λόγου σχετικά με αυτή»* (σ. 50).

Αν και η γνώση για το τι σημαίνει 'παιδί' και 'παιδική ηλικία' φαίνεται να είναι οικεία, εξαρτάται από τις προδιαθέσεις της συνείδησης που έχει διαμορφωθεί σε σχέση με το κοινωνικό, το πολιτικό, το ιστορικό και το ηθικό πλαίσιο. Σκοπός του κοινωνικού κονστρουξιονισμού είναι η μελέτη της δόμησης του φαινομένου της παιδικής ηλικίας, αποδομώντας τη συνείδηση. Έτσι, η παιδική ηλικία δεν μπορεί να οριστεί παρά μόνον μέσα από τις πολλαπλές αντιλήψεις και πραγματικότητες και τις ποικίλες κατασκευές. (Jenks, 2009) Η μελέτη της κατασκευής της παιδικής ηλικίας είναι μια τεχνική που απαντά, όχι μόνο στο πώς, αλλά και στο γιατί κατασκευάζουμε την παιδική ηλικία με συγκεκριμένο τρόπο στη δική μας εποχή και κοινωνία (Stainton Rogers et. al., 1991 όπως αναφέρεται στο Jenks, 2009). Σχετικό παράδειγμα αποτελεί το γεγονός ότι ενώ η ιστορική ανάπτυξη της παιδικής ηλικίας συνδέεται με την άνοδο της αστικής τάξης κατά τον 16^ο-17^ο αιώνα, οι ορισμοί, που της

αποδόθηκαν τότε, χρησιμοποιήθηκαν αργότερα καθολικά, χωρίς να λαμβάνονται υπόψη η ιστορικότητα και οι έμφυλες και ταξικές διαφορές (Πεχτελίδης, 2015). Με άλλα λόγια η αστική κοινωνία επωφελήθηκε από την παιδική ηλικία, γιατί χρειαζόταν καλά εκπαιδευμένο εργατικό δυναμικό (Alanen, 2001). Ωστόσο, η διάσταση αυτή αποσιωπήθηκε με αποτέλεσμα η παιδική ηλικία να γίνει μύθος (Πεχτελίδης, 2015). Ο Qvortrup (2003) σχετικά αναφέρει πως για την κατανόηση της παιδικής ηλικίας απαραίτητη είναι η μελέτη των κοινωνικών μακροδομών, καθώς η παιδική ηλικία ως δομή είναι εκτεθειμένη στις ίδιες κοινωνικές δυνάμεις, όπως και η ενηλικότητα (σ. 63).

Σύμφωνα με τον Giddens η κοινωνική δομή είναι τα μέσα και τα αποτελέσματα της κοινωνικής πρακτικής δια μέσω του χρόνου. Ομοίως, ο Bourdieu υποστήριξε πως η κοινωνική δομή είναι το αποτέλεσμα της πρακτικής σύνδεσης των ατόμων με τον κόσμο και της αλληλεπίδρασής τους μέσα στο χρόνο. Επιπλέον, με την έννοια της 'έξις' ενίσχυσε τη σημαντική πτυχή της ιστορικότητας στην συγκρότηση της ταυτότητας. Και οι δύο θεωρητικοί προσπάθησαν να εξηγήσουν την κοινωνική αναπαραγωγή και αλλαγή, ως αποτελέσματα της συνεχιζόμενης κοινωνικής δράσης. Αυτή εκδηλώνεται με δομές διαφορετικών ειδών, οι οποίες κυμαίνονται από τους κοινωνικούς θεσμούς μέχρι τις ψυχικές διαθέσεις. Και οι δύο θεωρητικοί βλέπουν την κοινωνική δομή και τους θεσμούς μέσω των οποίων συγκροτείται, όχι ως άκαμπτες μορφές που περιορίζουν το άτομο, αλλά μάλλον ως τα πιο ρευστά κοινωνικά πλαίσια μέσω των οποίων η κοινωνική δράση λαμβάνει χώρα και αποκτά νόημα με συνεχή και αναδρομικό τρόπο. (James & James, 2004)

Ένα σημαντικό δομικό στοιχείο της ζωής και του κοινωνικού συστήματος είναι η συγκρότηση της ταυτότητας. Η ταυτότητα είναι ένα στοιχείο της υποκειμενικής πραγματικότητας και διαμορφώνεται μέσω κοινωνικών διεργασιών (Berger & Luckman 1991). Ο όρος ταυτότητα χρησιμοποιείται για να περιγράψει την αίσθηση της ολοκλήρωσης του εαυτού. Τη διαδικασία συγκρότησης της ταυτότητας τη γνωρίζουμε κυρίως μέσα από τη θεωρία του Erikson (1968/1994) για την ψυχοκοινωνική ανάπτυξη. Ο ίδιος αναγνώρισε τις ψυχολογικές όσο και τις ατομικές και κοινωνικές διαστάσεις της ταυτότητας ως σημαντικές παραμέτρους στην διαμόρφωσή της. Συγκεκριμένα, η υποκειμενική - ψυχολογική διάσταση αναφέρεται στην ταυτότητα του Εγώ σε μια χωροχρονική συνέχεια, η ατομική διάσταση αναφέρεται στο χαρακτήρα και τη συμπεριφορά και η κοινωνική διάσταση επικεντρώνεται στους αναγνωρίσιμους ρόλους στην κοινωνία. Και οι τρεις αυτές

διαστάσεις είναι σημαντικές κατά την ανάπτυξη και στο πέρασμα των σταδίων. Σε περίπτωση που δεν υπάρχει 'τέλεια σύνδεση', δημιουργείται κρίση ταυτότητας, σύγχυση, εκκεντρικότητα στο χαρακτήρα και τη συμπεριφορά και δυσκολίες στην κοινωνική δέσμευση. (Cote & Levine, 2002)

Η ταυτότητα για τον Erikson είναι ένα υπαρξιακό αίσθημα ενότητας και συνέχειας, του να είναι δηλαδή κανείς ο εαυτός του. Την συνειδητοποίηση αυτής της ενότητας την περιέγραψε ο Lacan με το στάδιο του καθρέφτη, όπου συμπίπτει με την εικόνα του εαυτού, που δομείται μέσα στο χρόνο. Μέσα από αυτή την ανάλυση της υπαρξιακής ενοποίησης, φαίνεται ότι συνεχώς 'κάτι συντελείται' σε αντίθεση με την στατικότητα, που ενέχει η λέξη 'ταυτότητα'. (Barus-Michel, 1997) Αναφορικά με την ερμηνεία της θεωρία του Erikson σε ερευνητικό επίπεδο φαίνεται πως υπάρχουν αρκετές διαφορές. Συγκεκριμένα κάποιοι ερευνητές ερμηνεύουν τη θεωρία αναλύοντας το ρόλο της ατομικής νοητικής λειτουργίας στη συγκρότηση της ταυτότητας, και άλλοι με βάση τις δυνάμεις που συντελούν στη συγκρότηση της ταυτότητας σε πολιτισμικό, ιστορικό και θεσμικό επίπεδο, πάντα όμως στο πώς το ίδιο το άτομο δομεί την δική του ταυτότητα ως ενεργός δράστης. Από την άλλη, σύμφωνα με της κοινωνικοπολιτισμική θεώρηση η συγκρότηση της ταυτότητας συντελείται ναί μεν με βάση την νοητική λειτουργία, η οποία όμως έχει κοινωνική προέλευση. (Penuel & Wertsch, 1995)

Πέρα από τα θεωρητικά παραδείγματα, για την ανάλυση και μελέτη της ταυτότητας χρειάζεται μια πολυδιάστατη προσέγγιση των ψυχολογικών και κοινωνικών παραγόντων που συντελούν στη συγκρότησή της. Επίσης, θα πρέπει να λαμβάνεται υπόψη η ιστορικότητα της ταυτότητας, είτε αφορά την προσωπική ιστορία είτε την οικογενειακή είτε την ιστορία των κοινωνικών σχέσεων και της κοινότητας. (Ναυρίδης, 1997)

Η ταυτότητα σε ψυχικό επίπεδο δομείται μέσα από την εσωτερίκευση και την οικειοποίηση αποδεκτών εμπειριών, προάγεται όμως μέσα από το βλέμμα των άλλων στον κοινωνικό περίγυρο. Συνεπώς, δεν αφορά μόνο τη συνειδητοποίηση της εικόνας του εαυτού, αλλά και την 'κοινωνική αναγνωσιμότητά' της. Με άλλα λόγια τα ιδανικά του υποκειμένου προβάλλονται ως επιλογές, σχέδια ή αρνήσεις κι έτσι υλοποιούνται οι αναπαραστάσεις του εαυτού. (Barus-Michel, 1997) Δηλαδή, ενώ για τους ψυχολόγους η ταυτότητα είναι καθαρά ατομική υπόθεση, για τους κοινωνιολόγους θεωρείται αποτέλεσμα της 'στρατηγικής και περιστασιακής συνειδητοποίησης' μέσω της κοινωνικής συναναστροφής. (Weigert et al., 1986 όπως

αναφέρεται στο Cote & Levine, 2002) Η κοινωνική ταυτότητα είναι και εσωτερική και εξωτερική. Εσωτερική με την έννοια του ότι είναι υποκειμενικά κατασκευασμένη από το ίδιο το άτομο και εξωτερική, γιατί αυτή η κατασκευή αναφέρεται σε ‘αντικειμενικές’ κοινωνικές περιστάσεις στην καθημερινή συναναστροφή, στους κοινωνικούς ρόλους, στους πολιτισμικούς θεσμούς και στις κοινωνικές δομές. (Cote & Levine, 2002)

Σύμφωνα με την κοινωνική θεώρηση, η ταυτότητα ορίζεται ως η γνώση του ατόμου ότι ανήκει σε μια κοινωνική κατηγορία ή ομάδα (Hoggs and Abrams, 1988 όπως αναφέρεται στο Stets & Burke, 2000). Η διαμόρφωση και διατήρηση της ταυτότητας καθορίζονται από την κοινωνική δομή (Berger & Luckman 1991). Η Chrysochoou (2003) υποστηρίζει πως η ταυτότητα αποτελεί ένα είδος κοινωνικής αναπαράστασης, που αντιπροσωπεύει τη σχέση του ατόμου με τους άλλους. Με βάση αυτή τη θεώρηση η γνώση που αφορά τον εαυτό είναι εξ’ ορισμού κοινωνική, με την έννοια ότι περιέχει ένα είδος κοινωνικής σκέψης που αφορά τον εαυτό. Στη συγκεκριμένη περίπτωση η ‘κοινωνική σκέψη’ αναφέρεται στην οργανωμένη σκέψη με κοινές αξίες και κανόνες, που το άτομο μοιράζεται με άλλους ανθρώπους.

Η θεωρία της κοινωνικής κατασκευής αναφορικά με την ταυτότητα απορρίπτει οποιαδήποτε κατηγορία που θέτει βασικά χαρακτηριστικά ως μοναδική ιδιότητα των μελών μιας συλλογικότητας. Από αυτή την προοπτική, κάθε συλλογικό σώμα γίνεται κοινωνικά τεχνητό ως μια οντότητα μορφοποιημένη, αναδιαμορφωμένη και κινητοποιημένη από κυρίαρχα πολιτιστικά σενάρια και κέντρα εξουσίας. (Ceruleo, 1997) Η ταυτότητα της παιδική ηλικίας τίθεται υπό διαπραγμάτευση και διαχείριση κυρίως από την κοινωνία των ενηλίκων και τους θεσμούς που έχουν δημιουργηθεί από ενήλικες, όπως το σχολείο και η οικογένεια, ωστόσο τα παιδιά κατέχουν το ρόλο τους καθώς, η παιδική ηλικία είναι ένας κοινωνικός χώρος εντός του οποίου τα παιδιά διαπραγματεύονται τη δική τους και τη μεταξύ τους ταυτότητα. (James, 1993 όπως αναφέρεται στο Boyden, 1997b) Συνεπώς, *«τα υποκείμενα είναι τα ίδια υποκείμενα στην κατασκευή την οποία κατασκευάζουν»* και επιπλέον είναι τα ίδια κατασκευασμένα μέσω των θεσμών της κοινωνικοποίησης. Έτσι, στοιχεία της κοινωνικής πραγματικότητας ‘εγγράφονται’ στον ατομικό ψυχισμό, ώστε να συγκροτηθεί η ατομική ταυτότητα και *ταυτόχρονα «τα υποκείμενα καλούνται να ενσωματωθούν σε μια προϋπάρχουσα και προεξημενημένη κατασκευή, δίχως τη δυνατότητα επιλογής»*, όπου και κατασκευάζουν τη συλλογική τους ταυτότητα (Μαυρίδης, χχ, σ. 16). Σημαντική επίσης, είναι η θεώρηση ότι η παιδική ηλικία δεν

αποτελεί ομοιογενή κοινωνική κατηγορία καθώς τα παιδιά διαφοροποιούνται στην κοινωνική τάξη και το φύλο συνεπώς, βιώνουν διαφορετικές πραγματικότητες ακόμα κι αν βρίσκονται σε πολύ κοντινή απόσταση (Berger & Luckmann, 1991).

Συμπερασματικά, για τη μελέτη της κατασκευής της ταυτότητας στην παιδική ηλικία είναι απαραίτητο να συνεκτιμηθούν οι ψυχικοί, κοινωνικοί, πολιτισμικοί και πολιτικοί παράγοντες που συντελούν κάθε φορά, αλλά και άλλοι παράγοντες που αναφέρονται στον τόπο και στο χρόνο. Παρόλα αυτά, υπάρχει ένα εντονότερο ενδιαφέρον τις τελευταίες δεκαετίες στην κοινωνική σκέψη, που έχει πυροδοτήσει τη μελέτη για την ταυτότητα, παράλληλα με τη στροφή στη μελέτη του λόγου και της γλώσσας, όχι ως μέσο μεταφοράς νοημάτων, αλλά ως μέσο κατασκευής νοημάτων (Hall, 1992). Ο Bauman (2004) αναφέρει, πως η ρευστότητα και η ανασφάλεια που υπήρχε σχετικά με την ταυτότητα έχει γίνει πιο εμφανής τελευταία. Συγκεκριμένα, η πίστη στη σταθερότητα της ταυτότητας δεν υπάρχει πια και λόγω των κοινωνικών αλλαγών, όπως η παρακμή των εθνών-κρατών, η παγκοσμιοποίηση και η αλλαγή της μορφής της οικογένειας, αλλά και λόγω της δυστοπικής εικόνας του σημερινού κόσμου με την αποσύνδεση των κοινωνικών δεσμών. Έτσι, η ερώτηση ‘ποιος είμαι;’ φαντάζει επίκαιρη και αναζητά απαντήσεις.

Ο Qvortup (2003) προτείνει την ουσιαστική μελέτη του γεγονότος, ότι η παιδική ηλικία παράγεται από παιδιά και ενήλικους, από το κράτος, την οικογένεια και την κοινωνία, με σκοπό την διεύρυνση της κατανόησης πολλών πεδίων σχετικά με τα παιδιά. Ένα σημαντικό πεδίο στην μελέτη της παιδικής ηλικίας είναι η σχολική φοίτηση, η οποία πιθανόν επειδή θεωρείται προφανής και αποτελεί γενικό συμφέρον δεν κινεί το ερευνητικό ενδιαφέρον, ή επειδή δεν αποτελεί αμφισβητούμενο πεδίο, του δίνεται λιγότερη προσοχή. Ωστόσο, η ιστορία αποδεικνύει ότι δεν ήταν πάντα κάτι προφανές. Πώς λοιπόν η σχολική φοίτηση έφτασε από προνόμιο των λίγων να αποτελεί θεμελιώδες ‘δικαίωμα’ του παιδιού;

1.3 Η παιδική ηλικία στη νεωτερικότητα και ο ρόλος του παιδιού στην εκπαιδευτική διαδικασία.

Ο όρος νεωτερικότητα, αν και αποτελεί πεδίο έντονων και πολύπλοκων αντιπαραθέσεων, συμβατικά γίνεται κατανοητός ως η βιομηχανική και καπιταλιστική εποχή. Συνδέεται δε με την ανάδυση του εθνικού κράτους, την ανάπτυξη των αστικών καπιταλιστικών κοινωνιών, την αναγνώριση των ατομικών δικαιωμάτων και

το Διαφωτισμό, τις θεωρητικές επαναστάσεις στις φυσικές και κοινωνικές επιστήμες κ.α. (Ασημάκη και συν, 2011). Η νεωτερικότητα συνδέεται με το θρίαμβο της επιστήμης και την αναγνώριση του ορθού λόγου έναντι του παραδοσιακού σκοταδισμού (Archard, 2004). Κατασκευάστηκε πάνω σε τρεις αδιαμφισβήτητες παραδοχές: την πρόοδο, την καθολικότητα και την κανονικότητα. Η πρόοδος της κοινωνίας από μια κατάσταση σκλαβιάς και φεουδαρχίας προς την ατομική ελευθερία και δημοκρατία, η στροφή στη φύση ως μοναδική πηγή γνώσης και αλήθειας και η εφαρμογή των νόμων της φύσης και σε άλλους τομείς της επιστήμης και της ζωής είναι κάποια από τα στοιχεία που διέπουν την εποχή (Elkind, 1997).

Κατά το Bauman η νεωτερικότητα αντιπροσωπεύει την κοινωνία της παραγωγής, όπου κυριαρχεί η συλλογικότητα στην οποία οι άνθρωποι πειθαρχούν μέσω των παραγωγικών ρόλων τους, προσπαθώντας συλλογικά να αυξήσουν την παραγωγικότητα των αγαθών με σκοπό τόσο να επιβιώσουν όσο και να ανελιχθούν κοινωνικά (Δεμερτζής & Περεζούς 2010). Με το φόβο του χάους μια νέα ταξική κατάσταση αναπτύχθηκε, που προώθησε την αρμονία και την τελειότητα. Ωστόσο, η ομοιογένεια και η μείωση της ανασφάλειας, οδήγησε στον περιορισμό της ελευθερίας. Συγκεκριμένα, για το Bauman, η νεωτερικότητα είναι 'ένα μακρύς περίπατος προς την φυλακή' (σελ. xvii). Επίσης, η νεωτερικότητα συνδέεται με την ιδέα της 'αγνότητας', ενώ οτιδήποτε δεν εμπίπτει σε αυτή την απειλή την τάξη και την ασφάλεια και πρέπει να καταστραφεί. Η αντίθετη ιδέα της 'βρωμιάς' με την έννοια του διαφορετικού μπορεί να πάρει διάφορες ενσαρκώσεις με πιο σημαντική αυτή των ανθρώπων ή των ανθρώπινων κατηγοριών που απειλούν την αγνότητα και την τάξη και χρήζουν ανάλογης μεταχείρισης (Bauman, 1997).

Παράλληλα, ο Giddens επικεντρώνεται στη διάκριση των προνεωτερικών κοινωνιών και των σύγχρονων και εντοπίζει ότι η νεωτερικότητα χαρακτηρίζεται από έντονες ιστορικές αλλαγές, είναι δυναμική και αμφισβητεί το παραδοσιακό στοιχείο, λόγω των επιρροών του κινήματος του Διαφωτισμού. Ο ίδιος χρησιμοποιεί τη θεωρία του εποικοδομητισμού για την ανάλυσή του, που βασίζεται στην αλληλεπιδραστική σχέση κοινωνικής δράσης και δομής. Επίσης, η έννοια του αναστοχαστικότητας στην νεωτερικότητα θεωρείται σημαντική, καθώς οι κοινωνικές πρακτικές ελέγχονται και αναδιαμορφώνονται συνεχώς με αποτέλεσμα την τροποποίηση του κόσμου, αλλά και ταυτόχρονα ένα διάχυτο αίσθημα αβεβαιότητας. Στις νεωτερικές κοινωνίες τα άτομα αποκτούν αισθήματα ασφάλειας και εμπιστοσύνης, αλλά από την άλλη νέες απειλές και διακινδυνεύσεις οδηγούν σε οντολογική ανασφάλεια (Ritzer, 2012).

Μέσα σε αυτό το πλαίσιο του νεωτερικού κόσμου, αναδύθηκε η παιδική ηλικία ως πολιτισμικό και πολιτικό φαινόμενο (Bardy, 2003). Στις προνεωτερικές κοινωνίες η παιδική ηλικία αποτελούσε περισσότερο έναν κοινωνικό ρόλο, μια κοινωνική κατηγορία που σχετιζόταν με την εξάρτηση. Τα παιδιά στις πατριαρχικές οικογένειες δεν ήταν μόνο μέλη τους, αλλά και υπηρέτες στην υπηρεσία του αρχηγού της οικείας. Τα παιδιά εργάζονταν, έπαιζαν, έτρωγαν και κοιμόνταν μαζί με την υπόλοιπη οικογένεια, ενώ η εκπαίδευση ήταν προνόμιο των λίγων. Με την είσοδο στη βιομηχανική εποχή και τις αλλαγές στο θεσμό της οικογένειας, η ζωή οργανώθηκε γύρω από την παιδική ηλικία και επιπλέον κατηγορίες προστέθηκαν για να χαρακτηρίσουν τη γραμμή ζωής, όπως η βρεφική ηλικία, η εφηβεία και η μέση ηλικία (Gillis, 2009). Περιγραφές του παιδιού ως αθώο, αμαθές, εξαρτημένο, εύθραυστο και ανίκανο που χρήζει προστασίας και πειθαρχίας ήταν διάχυτες στις βιομηχανικές κοινωνίες και ενισχύθηκαν από την προσπάθεια κατασκευής του σχολείου και της οικογένειας ως ‘κατάλληλα μέρη’ για τα παιδιά και συνάμα ενισχύθηκαν οι προσπάθειες και η κοινωνική αναδιαμόρφωση για την ‘διάσωση του παιδιού’ (Prout, 2008). Σε αυτό το πλαίσιο, το μοντέρνο παιδί περιγράφεται ως το ‘ιδανικό ον’, που πρέπει να εκπαιδευτεί κατάλληλα και να κοινωνικοποιηθεί για να γίνει ένας καλός σύζυγος, γονέας και πολίτης. Το παιδί ακολουθεί τους ορισμούς της οικογένειας και του σχολείου και είναι αφιερωμένο στο μέλλον, στοιχεία που αναπαρίστανται στους λόγους της παιδικής ηλικίας για ‘ανάπτυξη, ωρίμανση, εξέλιξη, ικανότητες, ταλέντα και κοινωνικοποίηση’ (Jenks, 1996b).

Ο Ρουσό συγκεκριμένα μελέτησε τις διαφορές ανάμεσα στην παιδική ηλικία και την ενηλικότητα και υπογράμμισε το διαφορετικό ‘στάτους’ του παιδιού και του άντρα. Περιέγραψε τις φάσεις της ανάπτυξης του παιδιού ως την ενηλικότητα, αλλά και τη σχέση της παιδικής ηλικίας με την κοινωνία, τοποθετώντας τις διακριτές κατηγορίες της παιδικής ηλικίας και της ενηλικότητας σε μια ‘διαδοχική τάξη’. Δηλαδή, θεώρησε το παιδί ως ανολοκλήρωτο, ενώ τον ενήλικα ως κάτι περισσότερο από το παιδί, μόνο όμως αν έχει σωστή εκπαίδευση. Κατά τη μοντέρνα άποψη, η παιδική ηλικία έχει τα δικά της χαρακτηριστικά, τις ανάγκες και τα ενδιαφέροντα. Η μοντέρνα άποψη της παιδικής ηλικίας είναι παιδοκεντρική και όπως πίστευε ο Ρουσό η παιδική ηλικία κατέχει τη θέση της στη διαδικασία της ανθρώπινης ζωής. Οι ανάγκες και τα ενδιαφέροντα της παιδικής ηλικίας και οι αξίες που τους διέπουν σχετίζονται με αυτές των ενηλίκων, ωστόσο η παιδική ηλικία παραμένει πρωταρχικό και προπαρασκευαστικό στάδιο της ενηλικότητας (Archard, 2004). Στο

πρωτοποριακό για την εποχή έργο του Emile, ο Ρουσό περιγράφει πως μπορεί κανείς να συγκροτήσει την ταυτότητά του και πώς να γίνει πραγματικά χρήσιμος στην κοινωνία, χωρίζοντας την εκπαίδευση σε δύο στάδια, όπου τα πρώτα δεκαπέντε χρόνια της ζωής είναι αφιερωμένα στην προσωπική ανάπτυξη, την γνώση, την φροντίδα και τη συντήρηση του εαυτού και τα επόμενα δεκαπέντε στην σύνδεση του με τους άλλους ανθρώπους. Πραγματικά, ο Ρουσό *«εισήγαγε την κοινωνική παρουσία της παιδικής ηλικίας και συνέστησε την προστασία από κάθε κοινωνική επιρροή και την απόκρυψη στη σφαίρα του ιδιωτικού»* (Brady, 2003, σ. 172).

Σε αντίθεση με το Ρουσό, η Key (1900) πίστευε ότι ο πολιτισμός θα γίνει 'ευγενέστερος' αν η παιδική ηλικία δεν είναι αποκλεισμένη από την κοινωνία και όταν η τελευταία φτιαχτεί για τα παιδιά, που θα είναι κοινωνικά παρόντα στη διαμόρφωσή της. Υποστήριξε ότι η φροντίδα και η εκπαίδευση πρέπει να αποτελούν κεντρικό καθήκον της κοινωνίας και των θεσμών, ενώ παράλληλα κατέκρινε το κυρίαρχο τύπο σχολείου, επειδή θεώρησε ότι 'δολοφονεί την ψυχή του παιδιού' (όπως αναφέρεται στο Bardy, 2003, σ. 187). Η ίδια πραγματεύθηκε καίρια ζητήματα αναφορικά με την παιδική ηλικία, όπως τα δικαιώματα και η εξουσία και επιπλέον, το έργο της θεωρήθηκε μια 'απόπειρα αποδόμησης του πατριαρχικού συστήματος προκειμένου να γίνει πραγματικότητα η παιδική ηλικία' (Stafseng, 1992 όπως αναφέρεται στο Bardy, 2003, σ. 187). Η Key όπως και ο Ρουσό σκιαγράφησαν τις τάσεις του 20^{ου} αιώνα. Ο Qvortrup (2003) υποστηρίζει πως το ενδιαφέρον του Ρουσό για την παιδική ηλικία δεν αποτέλεσε δική του πρωτότυπη ιδέα, αλλά μια έκφραση των αλλαγών στις συνθήκες ζωής της εποχής, που ήδη είχαν ξεκινήσει, όπως τις ανάγκες για εκπαίδευση, που εκφράστηκαν κατά την εποχή του Διαφωτισμού. Κριτικά ο Bauman (2006) αναφέρει πως οι νεωτερικές κοινωνίες εγκωμίασαν και ταυτόχρονα είδαν με καχυποψία τα παιδιά για τις ποιότητες που έλειπαν από την ενηλικότητα, όπως το παιχνίδι, ο ελεύθερος χρόνος κ.α. Μια ενηλικότητα χαμένη στην πειθαρχία και τη ρουτίνα. Έτσι, και τα παιδιά δεν έπρεπε να αφεθούν χωρίς εποπτεία. Η 'ανώριμη' παιδική ηλικία έπρεπε να υποβληθεί σε επεξεργασία και να 'αποτοξινωθεί', από τα φυσικά της συστατικά, που η κοινωνία δεν επιθυμεί ή δεν μπορεί να 'καταπιεί' (p. 8).

Οι πρώτες φάσεις της υποχρεωτικής σχολικής φοίτησης, λοιπόν, φαίνεται πως σχεδιάστηκαν όχι τόσο για να εκπαιδεύσουν όσο για λόγους πειθαρχίας (Cunningham, 1991) σε μια περίοδο ιδιαίτερα έντονης κρίσης τον 19^ο αιώνα, όπου τα 'νομαδικά', τα 'άγρια' και τα παιδιά του δρόμου φάνηκε να είναι εκτός ελέγχου,

δημιουργώντας φόβους για νεανική παραβατικότητα, ηθικό εκφυλισμό, ακόμη και πολιτισμική κατάρρευση (όπως αναφέρεται στο Gillis, 2009). Από την άλλη η παιδική θνησιμότητα ως κοινωνικό φαινόμενο απεικονίζεται σαν κοινωνικό πρόβλημα στο οικονομικό προσκήνιο της βιομηχανικής εποχής, που ενίσχυσε την αξία της φυσικής υγείας (Foucault, 1975 όπως αναφέρεται στο Vanterbroeck & Bouverne-De Bie, 2006). Οι γονείς κατασκευάζονται ως ανεπαρκείς και το παιδί έγινε αντικείμενο παρέμβασης. Έτσι, τα κοινωνικά προβλήματα μεταμορφώθηκαν σε εκπαιδευτικά (Vanterbroeck & Bouverne-De Bie, 2006). Ο Hendrick (1994) μελετώντας την περίπτωση της Αγγλίας, υπογραμμίζει το έντονο ενδιαφέρον για την παιδική ηλικία και την εκπαίδευση ως συνάρτηση του αυξημένου ενδιαφέροντος για ηθική, νοητική και φυσική υγεία του έθνους λόγω των απαιτήσεων της βιομηχανίας και της αυτοκρατορίας (όπως αναφέρεται στο Mayall, 2003). Ωστόσο, φαίνεται πως δεν ήταν όλες οι κοινότητες έτοιμες να αφήσουν τα παιδιά να φύγουν, με αποτέλεσμα να συνεχίζουν να εργάζονται σε χωράφια, εργοστάσια και αλλού. Η μαζική λοιπόν εκπαίδευση που συντελέστηκε στη στροφή του αιώνα, μάλλον δεν ήταν αποτέλεσμα των μακροχρόνιων ηθικών και νομικών λόγων κατά της παιδικής εργασίας. Ο Qvortrup (2003) υποστηρίζει πως ήταν αποτέλεσμα της αλλαγής στην αντίληψη για το σχολείο ως ρεαλιστική επιλογή, όταν τα παιδιά έπαψαν να είναι χρήσιμα για τους γονείς ως εργατικά χέρια, γεγονός που συνδέεται με την εκβιομηχάνιση και την αστικοποίηση.

Η ιδέα της προόδου που παρήγαγε η νεωτερικότητα διαμόρφωσε την μοντέρνα θεώρηση του παιδιού και της εκπαίδευσης. Η εκπαίδευση ήταν απαραίτητη για να διαφυλάξει τη σταθερή πρόοδο προς μια υπεύθυνη και παραγωγική ενηλικότητα. Ταυτόχρονα η έννοια της καθολικότητας οδήγησε στην εφαρμογή μιας τυπικής εκπαίδευσης, ώστε όλα τα παιδιά να σκέφτονται ορθολογικά, χωρίς να λαμβάνονται υπόψη οι διαφορές, όπως η ικανότητα, η φυλή, η εθνικότητα ή ο πολιτισμός. Η γνώση, οι αξίες και οι δεξιότητες θεωρήθηκε ότι έπρεπε να αποκτηθούν με προοδευτική μορφή ακολουθώντας τη φυσική εξέλιξη, με αποτέλεσμα η εκπαίδευση να διαμορφωθεί ανάλογα. Για παράδειγμα, η εκμάθηση της άλγεβρας ακολουθεί της αριθμητικής και αργότερα η τριγωνομετρία. Το ίδιο ισχύει και για την ανάγνωση, όπου αρχικά διδάσκονται απλές ιστορίες και παραμύθια και ακολουθεί η διδασκαλία της λογοτεχνίας. Αναμφίβολα, αυτή η συνθήκη κατέληξε στο να αξιολογούνται και οι μαθητές με βάση αυτή την προοδευτικότητα. Συνεπώς, ο τρόπος που κάθε παιδί προοδεύει στην εκπαίδευση έγινε το μοναδικό μέτρο των

ατομικών διαφορών. Με την εμφάνιση δε των κοινωνικών επιστημών και της ψυχολογίας διατυπώθηκαν παγκόσμιος, φυσικοί νόμοι για την μάθηση και τις διαδικασίες της μνήμης, την νοητική ικανότητα και τη συμπεριφορά. Αυτή η ιδέα της νομοτέλειας αφομοιώθηκε στην μοντέρνα άποψη του φυσικοποιημένου παιδιού. (Elkind, 1997) Κατασκευάστηκε έτσι μια ιδεατή μορφή κανονικότητας, αυτή του 'φυσιολογικού παιδιού', που υποτάσσεται ως της ενηλικίωση για την διατήρηση της κοινωνικής τάξης πραγμάτων. Παράλληλα, κατασκευάστηκε και η εικόνα του άλλου, ο φόβος και το άγχος που ακολουθούν την εικόνα του 'μη φυσιολογικού παιδιού', το φυλετικά 'κατώτερο' παιδί κ.α. (Haltqvist & Dahlberg, 2001). Σε αυτή την περίπτωση όμως, η απόκλιση από το 'φυσιολογικό' χρήζει επιδιορθωτικού έργου και νομιμοποιεί την παρέμβαση εξουσίας των ενηλίκων. (Μακρυνιώτη, 2003, Πεχτελίδης, 2015). Μια μορφή εξουσίας αποτελεί και το ίδιο το σχολείο. Άλλωστε, όπως αναφέρει ο Alexander (1994), ο «λόγος (*discourse*) της κοινωνίας των πολιτών παρέχει ένα δομημένο σημειωτικό πεδίο για το συγκρούσεις των σύγχρονων κοινωνιών, θέτοντας εξιδανικευμένες ιδιότητες όπως τον ορθολογισμό, την ατομικότητα, την εμπιστοσύνη και την αλήθεια ως βασικές ιδιότητες για να συμπεριληφθούν στην σύγχρονη, πολιτική σφαίρα, ενώ αναγνωρίζει ποιότητες όπως παραλογισμό, συμμόρφωση, υποψία και εξαπάτηση ως παραδοσιακά χαρακτηριστικά που απαιτούν αποκλεισμό και τιμωρία» (p. 171).

Η εκπαίδευση και το σχολείο αναπτύχθηκαν μέσα από τις προτεραιότητες της θρησκείας και την πολιτικής στις αρχές του Διαφωτισμού. Αρχικά είχε τη μορφή κατήχησης ενώ αργότερα πήρε τη μορφή διδακτικής με σκοπό τη μάθηση, την ωρίμανση και την αλλαγή της συμπεριφοράς. Το σχολείο άρχισε να μεταμορφώνει την συμπεριφορά του παιδιού, μέσω κανόνων και τυποποιημένων κοινωνικών παραστάσεων, εμφανίσεων και ηθικών κλιμάκων κι έτσι καθιερώθηκαν κανονιστικά πρότυπα καθώς και αποκλίσεις. Οι έννοιες της αξιοπρέπειας και της κοσμιότητας όπως και η καθαριότητα και η ακαθαρσία συνδέονταν με πολιτικές, οικονομικές και ηθικές κατηγορίες και κατασκευάστηκαν σχέσεις εξουσίας, που είχαν διάχυτες επιπτώσεις. (Vigarello, 1988 όπως αναφέρεται στο Ines Dussel, 2010)

Η μαζική εκπαίδευση αποτέλεσε το δυτικό μοντέλο και της ανάπτυξης του έθνους - κράτους, θεωρήθηκε θεμελιώδες ανθρώπινο δικαίωμα και εξυπηρετούσε την οργάνωση της κυριαρχίας (μοντέρνο κράτος) και την οργάνωση της κοινωνίας (μοντέρνο έθνος). Σύμφωνα με τους Meyer et all (1992) η μαζική εκπαίδευση σαν θεσμός εμπειρείχε συγκεκριμένα στοιχεία: στόχευε στην κοινωνικοποίηση των μελών

της κοινωνίας, διατύπωνε το όραμα της προόδου και διαμόρφωσε ένα τυποποιημένο αναλυτικό πρόγραμμα, το οποίο πιθανόν συνδέθηκε με την προσωπική ανάπτυξη και η τελευταία με την πρόοδο του εθνικού κράτους. Ο παγκόσμιος αλφαριθμητισμός και η αριθμητική θεωρήθηκαν δεξιότητες ζωτικής σημασίας για την οικονομική και γενική ανάπτυξη και ευημερία της κοινωνίας και πιο συγκεκριμένα για τη βελτίωση της ποιότητας της ανθρώπινης ζωής σε τομείς όπως είναι η υγειονομική περίθαλψη, οι γεννήσεις, η διατροφή και η υγιεινή και η προετοιμασία του εργατικού δυναμικού σε τεχνικά προηγμένες παραγωγικές διαδικασίες. Επιπλέον, στις δημοκρατικές κοινωνίες, η καθολική (universal) εκπαίδευση ήταν ζωτικής σημασίας για την ορθή λειτουργία της πολιτικής διαδικασίας. (Boyden, 1997a) Ωστόσο, ο γενικότερος στόχος των νεωτερικών κρατών είναι ο έλεγχος, η επιτήρηση, αλλά και η καθοδήγηση του πληθυσμού και των μελών ξεχωριστά. Συνεπώς η εκπαίδευση διαμορφώθηκε σε αυτή τη βάση με ένα συγκαλυμμένο τρόπο κοινωνικο-πολιτικής διαχείρισης και διακυβέρνησης και της παιδικής ηλικίας (Rose, 1989). Στα πλαίσια αυτής της διακυβέρνησης, η παιδική ηλικία αποτέλεσε μέρος της 'θεσμοθετημένης πορείας της ζωής' που όριζε η νεωτερική ιδέα (Kohli, 1985, όπως αναφέρεται στο Zeiher, 2009). Στη βάση της γραμμικής προόδου και της ψυχολογικής αντίληψης για τη σταδιακή ανάπτυξη του παιδιού, θεσμοθετήθηκε ο διαχωρισμός της παιδικής ηλικίας σε χρονολογικές ηλικίες, γεγονός που θεωρήθηκε κοινωνικά 'φυσιολογικό' και χρησιμοποιήθηκε στην εκπαίδευση ως μέσο οργάνωσης (Zeiher, 2009).

Ο σχολικός θεσμός μέσω των απαιτήσεων και των προσδοκιών για τα παιδιά παράγει και αντανακλά συγκεκριμένες παραδοχές για την ταυτότητα της παιδικής ηλικίας. Το σχολείο συνεπάγεται δεσμεύσεις και περιορισμούς και οι μαθητές οφείλουν να είναι υπάκουοι, ανταγωνιστικοί, εργατικοί και να συμμορφώνονται με του στόχους του σχολείου (Πεχτελίδης, 2011). Οι ανάγκες της παιδικής ηλικίας θεωρήθηκαν ενιαίες και τα μέτρα που λαμβάνονταν ήταν σχεδόν ομοιόμορφα (Χρυσafίδης, 2003). Τα αναλυτικά προγράμματα σύμφυτα με τον εργαλειακό ορθολογισμό της νεωτερικότητας όρισαν επίσης μια γραμμική πορεία προκαθορισμένων βημάτων για τη διδασκαλία και τη μάθηση της δεδομένης γνώσης (Τσάφος, 2012), με σκοπό τη διαμόρφωση ενός ορθολογικού και αυτόνομου υποκειμένου (Ασημάκη και συν, 2011). Η γνώση επιλέχθηκε, ταξινομήθηκε και διαμορφώθηκε σε τομείς, άνισους ως προς την ισχύ και το περιεχόμενο, μεταδιδόμενη διασπασμένη από τον ειδήμονα εκπαιδευτικό (Bernstein, 1989). Πρόκειται για τους άυλους εκείνους παράγοντες, που επιδιώκεται να μεταδοθούν

στους μαθητές μέσω των σχολικών γνώσεων και του καθημερινού σχολικού προγράμματος, καθώς αναμενόταν ότι με τον τρόπο αυτό θα προωθούνταν η ανθρώπινη ανάπτυξη, η υλική πρόοδος και θα εξασφαλιζόταν η κοινωνική συναίνεση και η συνοχή του κοινωνικού σώματος (Συριοπούλου-Δελλή, 2003, σελ. 38).

Υπό αυτό το πρίσμα το παιδί, εγκλωβισμένο στους θεσμούς, που επέβαλε το νεωτερικό κράτος, αποτέλεσε τον παθητικό δέκτη της δομημένης γνώσης και από την άλλη όφειλε να υιοθετήσει συγκεκριμένη στάση και συμπεριφορά. Επιπλέον, οι λόγοι σχετικά με τη φύση του παιδιού ενίσχυσαν την απομάκρυνση του από κάθε είδους πολιτική εμπλοκή και αντιπαράθεση (Μακρυνιώτη, 2003). Ο Qvortrup (2003) υποστηρίζει ότι οι κοινωνικές αλλαγές έχουν συντελεστεί 'πίσω από την πλάτη' των παιδιών, χωρίς τη δική τους ενεργό συμμετοχή. Ομοίως οι φωνές τους λείπουν από όλη τη συζήτηση για την εκπαίδευση και το εκπαιδευτικό σύστημα (Kozol, 1991). Η εκπαίδευση αν και διαμορφώθηκε για την παιδική ηλικία, η ίδια παραμένει αποκλεισμένη από τη διαδικασία, την οργάνωση και την εφαρμογή της, μέχρι και σήμερα.

1.4 Η παιδική ηλικία στη μετανεωτερικότητα και ο ρόλος του παιδιού στην εκπαιδευτική διαδικασία.

Μετά τη δεκαετία του '70 αρχίζει η ανάδυση μιας νέας εποχής, που εντοπίζεται με έντονες αλλαγές σε πολιτισμικές, κοινωνικές και οικονομικές πρακτικές, αλλά και σε μια νέα κουλτούρα σκέψης. Η μετανεωτερικότητα, αν και αποτελεί πολύπλοκη έννοια που δεν μπορεί να οριστεί επακριβώς, συνδέεται με τον πολιτισμό και την κοινωνία, ως ένας τρόπος θέασης τους. Η μετανεωτερικότητα με την έννοια του μεταμοντέρνου², αποτελεί μια ερμηνευτική – επεξηγηματική κοινωνική θεωρία (Alexander, 1994), αλλά μπορεί να προσεγγιστεί και «ως ένα σύνολο συνθηκών, καταστάσεων, πνευματικών θεωρήσεων και εκφραστικών υφών» (Ασημάκη και συν, 2011, σ. 104). Επίσης, συνδέεται με την παγκοσμιοποίηση, τον περιορισμό της εθνικής κυριαρχίας, την τεχνολογική επανάσταση και την κατάρρευση των παραδοσιακών συνόρων του τόπου και του χρόνου. Επιπλέον, υπάρχει ένα σημείο διαμάχης μεταξύ των θεωρητικών, για το αν αποτελεί συνέχεια

² Ο μεταμοντερνισμός είναι το πολιτισμικό και πνευματικό φαινόμενο, το οποίο χρονολογείται κυρίως από τα νέα κινήματα στην τέχνη της δεκαετίας του 1920, ενώ η μετανεωτερικότητα επικεντρώνεται στα κοινωνικά και πολιτικά τεκταινόμενα του δυτικού κόσμου, καθώς και τις καινοτομίες σε διεθνές επίπεδο από το 1960 και μετά.

της νεωτερικότητας ή συνιστά μια νέα περίοδο και προσέγγιση που έρχεται σε ρήξη με τη νεωτερικότητα. (Ασημάκη και συν, 2011)

Ο Zygmund Bauman αντιμετωπίζει τη μετανεωτερικότητα σε συνάφεια με τη νεωτερικότητα και μάλιστα ως μια ‘νεωτερικότητα χωρίς αυταπάτες’. Χαρακτηρίζει την εποχή ως ‘ρευστή’ και αβέβαιη, που προκύπτει από το ‘άνοιγμα’ των κοινωνιών και το φόβο που ακολουθεί αυτή τη συνθήκη. Η ελευθερία, που κατά την νεωτερικότητα ήταν περιορισμένη, προκύπτει από τη χαλαρότητα της τάξης και οδηγεί σε προσωπική ανασφάλεια (Bauman, 1992). Σε αυτή την ρευστή εποχή όλα μπορούν να συμβούν και ταυτόχρονα τίποτα δεν μπορεί να γίνει με εμπιστοσύνη και βεβαιότητα, αποτέλεσμα του διαχωρισμού της εξουσίας από την πολιτική και της ταυτόχρονης αποδυνάμωσης της ενεργού συμμετοχής και του ‘πολυκεντρισμού’ της δράσης σε έναν κόσμο με πυκνό δίκτυο αλληλεξαρτήσεων (Bauman, 2012). Ο ίδιος (2012) παρομοιάζει τη ζωή στην εποχή της μετανεωτερικότητας με ναρκοπέδιο, όπου όλοι αναμένουν την επικείμενη ‘έκρηξη’ χωρίς να γνωρίζουν τον τόπο και το χρόνο. Αλλά ακόμα και οι τοπικές ‘εκρήξεις’ επηρεάζουν τους πάντες σε αυτόν τον παγκοσμιοποιημένο πλανήτη. Υποστηρίζει πως η παγκοσμιοποίηση είναι αρνητική, με έντονα τα στοιχεία του υπερκαταναλωτισμού, του ατομικισμού και του μαρασμού της αλληλεγγύης και των ανθρώπινων δεσμών. Επιπλέον, η συνεχής μετακίνηση, οι μεταναστευτικές ροές, αλλά και τα έντονα στοιχεία παγκοσμιοενοτοπιότητας και πολιτισμικής ποικιλίας έχουν δημιουργήσει αισθήματα ‘μεικτοφοβίας’ που οδηγούν σε κοινωνικό αποκλεισμό.

Ο Giddens από την άλλη χρησιμοποιεί τον όρο ‘ύστερη νεωτερικότητα’ ή ριζοσπαστικοποίηση της νεωτερικότητας, καθώς θεωρεί πως δεν υπάρχει αρχή και τέλος στις δύο εποχές, αλλά ότι η ύστερη νεωτερικότερη αποτελεί ρήξη με την παράδοση, το θεμελιωτισμό και την παντοδυναμία του λόγου. Κεντρικές έννοιες στη θεωρία του Giddens είναι η αναστοχαστικότητα και η διακινδύνευση. Ο αναστοχασμός θεωρεί πως επιδρά στη σκέψη των ανθρώπων, αμφισβητεί και μεταβάλλει την κοινωνία και επίσης επιδρά στην κατασκευή και ανακατασκευή της ταυτότητας τους. Επίσης, ο Giddens, όπως και ο Bauman, επικεντρώνεται στα αισθήματα αβεβαιότητας και εμπιστοσύνης που δημιουργούνται με την παγκοσμιοποίηση, αλλά και για τους κινδύνους που προκύπτουν (Ασημάκη και συν, 2011)

Πέρα από τις κλασσικές κοινωνιολογικές θεωρίες για τη μετανεωτερικότητα παρατηρείται ότι οι αλλαγές που έχουν επέλθει τον 21^ο αιώνα είναι πολύ μεγάλες και

προέκυψαν από την διαδικασία αποδέσμευσης από το παρελθόν και τη μείωση των δυστοπιών. Οι μονογονεϊκές οικογένειες, ο εθισμός στα ναρκωτικά, η ολιστική ιατρική, η αστρολογία κ.α αποτελούν στοιχεία της μετανεωτερικότητας. Σε αυτή την εποχή η αντίληψη για την παιδική ηλικία και ο τρόπος που αντιμετωπίζεται το παιδί έχει αλλάξει. Το παιδί δεν συνδέεται πια με το μέλλον, αλλά με τη ‘νοσταλγία’ του παρελθόντος. Είναι μια αδιαμφισβήτητη πηγή αγάπης και ταυτόχρονα έχει αναλάβει το ρόλο του συντρόφου σε μια θεμελιώδη μορφή σχέσης που δεν επέλεξε και δεν μπορεί να διαπραγματευτεί. Η εμπιστοσύνη που παλιότερα υπήρχε στο γάμο, στη συντροφικότητα, στη φιλία κ.α. τώρα επενδύεται αποκλειστικά στο παιδί (Jenks, 1996b). Ο Beck (1997) υποστηρίζει πως το παιδί σχετίζεται πρακτικά με τη συντροφικότητα και αποτελεί μια εναλλακτική για την μοναξιά σε μια εποχή που οι σύντροφοι ‘έρχονται και φεύγουν’, ενώ το παιδί μένει (όπως αναφέρεται στο Jenks, 1996b). Καθώς τα παιδιά γίνονται όλο και πιο αναγκαία, η παιδική ηλικία περιφρουρείται και η εκμετάλλευσή της παίρνει όλο και μεγαλύτερες διαστάσεις, με σκοπό τη διαφύλαξη του κοινωνικού δεσμού (Jenks, 1996b). Επιπλέον, τα παιδιά είναι ευάλωτα απέναντι σε ένα σύνολο κινδύνων που αντιμετωπίζουν σήμερα οι άνθρωποι (Beck, 1992). Σε αυτό το πλαίσιο η αντιμετώπιση της παιδικής ηλικίας φαίνεται αντιφατική, καθώς το παιδί συμμετέχει όλο και περισσότερο σε πτυχές της ενήλικης ζωής και από την άλλη θεωρείται ανώριμο ή θεωρείται ηθικά ανάρμοστο να συμμετέχει. Ένα χαρακτηριστικό παράδειγμα είναι ότι επιτρέπεται να συμμετέχει στην οικονομική δραστηριότητα ως καταναλωτής αλλά αποκλείεται από την παραγωγή και την έμμισθη εργασία. Η θέσπιση των δικαιωμάτων του παιδιού αποδεικνύει το αυξανόμενο ενδιαφέρον των ενηλίκων για την παιδική ηλικία και τον αυτοκαθορισμό των παιδιών, από την άλλη όμως ενισχύονται οι πρακτικές επιτήρησης και ελέγχου (Μακρυγιώτη, 2003).

Οι παραδοσιακοί λόγοι για την παιδική ηλικία δεν συνάδουν με τις αλλαγές της μετανεωτερικότητας. Το παιδί διαφέρει κατά πολύ από το αθώο και εξαρτημένο άτομο του παρελθόντος. Οι νέες αναπαραστάσεις της παιδικής ηλικίας κάνουν λόγο για περισσότερη δράση, γνώση και κοινωνική συμμετοχή. Τα παιδιά δεν είναι πια διαχειρίσιμα. Αγωνίζονται και σχεδιάζουν τη δική τους ζωή (Beck, 1998, όπως αναφέρεται στο Prout, 2005) και ζητούν σεβασμό (Holland & Thomson, 1999 όπως αναφέρεται στο Prout, 2005). Παρόλο που ο ρόλος του παιδιού στο οικογενειακό πλαίσιο έχει αλλάξει, νέες μορφές θεσμικού ελέγχου εμφανίζονται στο προσκήνιο. Ο Nasman (1994) κάνει λόγο για διαδικασίες ‘ιδρυματοποίησης’ της παιδικής ηλικίας,

καθώς το σχολείο επεκτείνεται όλο και σε μεγαλύτερη ηλικία με την υποχρεωτική εκπαίδευση, αλλά και σε μικρότερες με την έμφαση που δίνεται στην προσχολική αγωγή και τους βρεφονηπιακούς σταθμούς. Ακόμα και οι εξωσχολικές δραστηριότητες με τη μορφή που έχουν σήμερα στοχεύουν στη μείωση της παρουσίας των παιδιών στους δρόμους και την επανατοποθέτησή τους σε ειδικούς, προστατευτικούς χώρους (Prout, 2005). Επιπλέον η παγκόσμιοποίηση αλλά και οι νέες τεχνολογίες διαμορφώνουν τις καθημερινές εμπειρίες του παιδιού και προσδιορίζουν την ταυτότητά του (Πεχτελίδης, 2011).

Η μετανεωτερικότητα φέρνει νέες προκλήσεις και θέτει κρίσιμες ερωτήσεις σχετικά με τις ηγεμονικές πτυχές της νεωτερικότητας και τις επιπτώσεις της στην εκπαίδευση. Η μεταμοντέρνα κριτική υπόσχεται τον επαναπροσδιορισμό των πολιτικών, κοινωνικών και πολιτισμικών ορίων, ενώ ταυτόχρονα επιβεβαιώνει μια πολιτική της διαφορετικότητας αναφορικά με το φύλο, τη φυλή και την εθνικότητα. Δεν περιορίζεται στην αμφισβήτηση των κυρίαρχων δυτικών πολιτισμικών μοντέλων με τη συνακόλουθη αντίληψη της καθολικά έγκυρης γνώσης, αλλά μας επανατοποθετεί και σε έναν κόσμο που έχει ελάχιστη ομοιότητα με εκείνη που ενέπνευσε τις μεγάλες αφηγήσεις του προηγούμενου αιώνα. Δίνει έμφαση στα μεταβαλλόμενα όρια που σχετίζονται με την αυξανόμενη επιρροή των ηλεκτρονικών ΜΜΕ και της τεχνολογίας των πληροφοριών, την μεταβαλλόμενη φύση των ταξικών και κοινωνικών σχηματισμών στις μεταβιομηχανικές καπιταλιστικές κοινωνίες και την αυξανόμενη παραβίαση των ορίων μεταξύ ζωής και τέχνης, τη λαϊκή κουλτούρα, την εικόνα και την πραγματικότητα. Η μεταμοντέρνα κριτική της ολότητας αντιπροσωπεύει επίσης την απόρριψη θεμελιωδών ισχυρισμών κατά της επιστήμης, της αντικειμενικότητας, της ουδετερότητας και της ακαδημαϊκής ανιδιοτέλειας. Έγκυροι ισχυρισμοί που βασίζονται σε ουσιαστικοποιητικούς και υπερβατικούς μεταλόγους (metadiscourses) αντιμετωπίζονται με υποψία και σκεπτικισμό και θεωρούνται ιδεολογικές εκφράσεις συγκεκριμένων συζητήσεων που ενσωματώνουν κανονιστικά πρότυπα και νομιμοποιούν ιστορικά συγκεκριμένες σχέσεις εξουσίας. Στο ίδιο πλαίσιο, η καθολικότητα και ο εθνοκεντρισμός αμφισβητούνται και αφήνουν χώρο σε οντότητες και νέες έννοιες. Η διαφορετικότητα, η πολυφωνία, η φωνή των αποκλεισμένων, η αλληλεγγύη και η ένταξη ενισχύονται μέσα από την αποδοχή της πολυπολιτισμικότητας, όχι όμως χωρίς το κίνδυνο να εγκαταλειφθούν όλες οι μορφές ιστορικότητας (Aronowitz & Giroux, 1991).

Από τα μέσα του 20^{ου} αιώνα μια νέα θεωρία για την εκπαίδευση αναδύεται με στόχο να εξετάσει τη σχολική δομή στο ιστορικό της πλαίσιο και ως ένα στοιχείο των πολιτικών και κοινωνικών σχέσεων που χαρακτηρίζουν την κυρίαρχη κοινωνία. Η νέα κοινωνιολογία της εκπαίδευσης ή κριτική παιδαγωγική πρωτοεμφανίστηκε στις ΗΠΑ κατά την δεκαετία του '80 και προέρχεται από τη δουλειά του εκπαιδευτικού Paulo Freire από τη Βραζιλία. Τον όρο 'κριτική παιδαγωγική' χρησιμοποίησε αρχικά ο Henry Giroux και αργότερα οι Stanley Aronowitz και Peter MacLaren. Η κριτική παιδαγωγική λαμβάνοντας υπόψη τα κεντρικά ζητήματα της πολιτικής και της εξουσίας για την κατανόηση της λειτουργίας του σχολείου, έχει προσφέρει σημαντική γνώση σχετικά με την πολιτική οικονομία του σχολείου, την κατάσταση της εκπαίδευσης, την ανάλυση λόγου και την κατασκευή της υποκειμενικότητας του μαθητή. Ως ριζοσπαστική θεωρία εξετάζει τη σχολική εκπαίδευση σαν μια μορφή πολιτικής της κουλτούρας, που αντιπροσωπεύει πάντα τις μορφές κοινωνικής ζωής και εμπλέκεται πάντοτε στις σχέσεις εξουσίας, στις κοινωνικές πρακτικές και στη γνώση που υποστηρίζουν ένα συγκεκριμένο όραμα του παρελθόντος, του παρόντος και του μέλλοντος. Κάτω από αυτή τη σκοπιά το σχολείο δεν παρέχει ευκαιρίες ατομικής και κοινωνικής ενδυνάμωσης, ενώ το αναλυτικό πρόγραμμα μετατρέπεται σε 'επιλεκτική παράδοση' και εσφαλμένη πρακτική, που εφοδιάζει τους μαθητές με γνώσεις ιδεολογικά κωδικοποιημένες (McLaren & Giroux, 1995). Πιο συγκεκριμένα η κριτική παιδαγωγική εστιάζει στο περιεχόμενο των σχολικών εγχειριδίων και πρακτικών, στο κρυφό αναλυτικό πρόγραμμα, αλλά και στον πολιτικό χαρακτήρα της δράσης των εκπαιδευτικών (Aronowitz & Giroux, 2010). Από την άλλη πλευρά στοχεύει στην αναδιαμόρφωση του εκπαιδευτικού συστήματος, την ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών και των ερευνητών, τη μάθηση και τη δράση, την ατομική ενδυνάμωση και την κοινωνική αλλαγή (McLaren & Giroux, 1995). Οι Apple et al (2009) θεωρούν πως η κριτική παιδαγωγική σχετίζεται με την έννοια της δημοκρατίας, ενώ ως θεωρία είναι τόσο ευρεία που δύναται με πολλαπλούς τρόπους να περιγράψει πολλαπλές καταστάσεις.

Η μεταστροφή της εκπαιδευτικής πράξης τα τελευταία χρόνια από τον προσανατολισμό στο έθνος στις αξίες της ισότητας, των ευκαιριών στη μάθηση και της συμμετοχής όλων όσων εμπλέκονται στην εκπαιδευτική διαδικασία, τον πλουραλισμό της γνώσης αλλά και τον προσανατολισμό στο τοπικό και το παγκόσμιο, που φέρνει η μετανεωτερικότητα, οδηγεί στο μετασχηματισμό της ταυτότητας του μαθητή και προβάλλεται η αναγκαιότητα επαναπροσδιορισμού της

(Aronowitz, 1992). Ο μαθητής δεν είναι πια παθητικός δέκτης της παροχής της γνώσης, αλλά εμπλέκεται στην εκπαιδευτική διαδικασία ως ενεργός δράστης και διαμορφώνει την ταυτότητά του (Φρυδάκη, 2009). Για να συμβεί αυτό χρειάζεται επαναπροσδιορισμός του ρόλου του εκπαιδευτικού, αλλά και ερευνητική και αναστοχαστική δράση από την πλευρά του (Hallsall, 1998, όπως αναφέρεται στο Νταλάκας, 2008), ώστε να αφήσει περιθώρια στη δράση του μαθητή και στην άρθρωση της φωνής του.

1.5 Το παιδί ως ενεργός δράστης

Σε αντίθεση με τις νεωτερικές αντιλήψεις για την παιδική ηλικία ως εξαρτημένη, ατελή και παθητική, ο Corsaro (1997) προτείνει ότι τα παιδιά είναι ενεργοί δράστες και μπορούν και κατασκευάζουν τον δικό τους πολιτισμό. Με τις σπουδές στην παιδική ηλικία και συγκεκριμένα με την υιοθέτηση νέων προσεγγίσεων της κοινωνικής θεωρίας, αλλά και με τις νέες εμπειρικές έρευνες που εστιάζουν στην άποψη των παιδιών, αποδεικνύεται ότι τα παιδιά εμπλέκονται στον κοινωνικό κόσμο, ως ενεργοί συμμετοχοί, ως ικανοί ενεργοί δράστες, όπως και οι ενήλικες (Wyness, 1999). Επιπλέον, η ενεργός δράση δεν αποτελεί μόνο την έκφραση των επιθυμιών από την πλευρά των παιδιών, αλλά η αλληλεπίδρασή τους κάνει τη διαφορά είτε σε μία σχέση, είτε σε μια απόφαση, είτε στη λειτουργία των κοινωνικών υποθέσεων (Mayall, 2002 όπως αναφέρεται στο Jame & James, 2004). Οι James & James (2004) σημειώνουν ότι ο εννοιολογικός επαναπροσδιορισμός των παιδιών ως ενεργοί δράστες και όχι απλώς ως δράστες επιτρέπει την αναγνώριση της ενδεχόμενης συμμετοχής τους στις αλλαγές της παιδικής ηλικίας.

Δύο βασικές θεωρήσεις μπορούν να εντοπιστούν σχετικά με την ενεργό συμμετοχή των παιδιών. Η μία τοποθετεί τα παιδιά στα δικά τους πλαίσια παιχνιδιού και ομάδων ομηλικών. Πρόκειται για μια φαινομενολογική προσέγγιση που υποστηρίζει ότι οι κόσμοι και τα νοήματα της ζωής είναι προσωπικά, συνεπώς τα λεγόμενα και οι πράξεις των παιδιών γίνονται κατανοητά μόνο μέσα από τα προσωπικά νοήματα και τους κόσμους τους. Η ενεργός δράση τους εντοπίζεται μέσα από αναλύσεις των αλληλεπιδράσεων τους και αποδεικνύεται ότι ενεργούν στο μέγιστο όταν είναι διαχωρισμένα από τον κόσμο των ενηλίκων. Σε αυτή την περίπτωση είναι ικανά να διαχειριστούν πολύπλοκα κοινωνικά καθήκοντα. Η δεύτερη τοποθετεί τα παιδιά εντός των ορίων της κοινωνικής δομής, δίνοντας έμφαση στη

συστηματική άρνηση της ενεργούς συμμετοχής τους. Η έννοια της ενεργούς δράσης επαναπροσδιορίζεται μέσα από τη θεωρία της εξουσίας και της κοινωνικής ανισότητας. Δηλαδή, τα παιδιά και η παιδική ηλικία αποτελούν μια κοινωνική ομάδα, όπως και οι γυναίκες, που συστηματικά αποκλείονται από την κοινωνική, οικονομική και πολιτική ζωή. Αυτή η δομική προσέγγιση ορίζει την ενεργό δράση ως την απόλυτη κοινωνική αναγνώριση της παιδικής ηλικίας και της ενεργούς συμμετοχής των παιδιών επί ίσοις όροις, η οποία όμως προϋποθέτει ριζοσπαστικές αλλαγές στην κοινωνική δομή. (Wyness, 1999)

Η θεωρία του Giddens για τη διχοτόμηση δομή – ενεργός δράση (structure & agency) ενέπνευσε τις σπουδές στην παιδική ηλικία (Oswell, 2013) και οδήγησε στην θεώρηση ότι η ενεργός δράση των παιδιών περιορίζεται ή διευκολύνεται από τις ιεραρχικές σχέσεις παιδιού-ενηλίκου (Mayall, 2002, όπως αναφέρεται στο James, 2009). Οι James et al (1998) έχουν ορίσει αυτή τη θεώρηση ως προσέγγιση της μειονοτικής ομάδας και μπορεί κανείς να εντοπίσει αυτή τη θέση των παιδιών σε διάφορα είδη σχέσεων όπως παιδί-γονέας, μαθητής-δάσκαλος, ανήλικος-ενήλικας. Επιπλέον, με βάση το δίπολο δομή – ενεργός δράση, τα παιδιά αναγνωρίζονται είτε ως παθητικοί δέκτες είτε ως ενεργητικοί, αλλά ποτέ και τα δύο. Τέτοιου είδους διχοτομήσεις είναι έντονες κυρίως σε πολιτικούς λόγους, όπου εμπλέκονται ζητήματα νομικής ευθύνης. Το παιδί ‘θύμα’ ή ‘θύτης’ για παράδειγμα διχάζει τους πολιτικούς λόγους σχετικά με την παιδική πρόνοια και την δικαιοσύνη ανηλίκων. (Smith, 2009)

Ο Corsaro (2005) αντιλαμβάνεται την ενεργό δράση των παιδιών ως παραγωγή και συμμετοχή στους δικούς τους μοναδικούς πολιτισμούς ομηλικών, οι οποίοι προκύπτουν από την δημιουργική οικειοποίηση της πληροφορίας που λαμβάνουν από τον κόσμο των ενηλίκων. Έτσι, λοιπόν τα παιδιά δεν εσωτερικεύουν παθητικά τα στοιχεία της κοινωνίας και του πολιτισμού, αλλά ενεργά συμβάλλουν στην παραγωγή του πολιτισμού και στην αλλαγή. Η συμμετοχή τους όμως στην κοινωνία περιορίζεται από την υπάρχουσα κοινωνική δομή και την κοινωνική αναπαραγωγή. Επομένως, αν και δεν φαίνεται να είναι σημαντική η συμβολή τους σε κοινωνικούς θεσμούς όπως είναι το σχολείο και η οικογένεια, είναι ωστόσο σημαντικό να διερευνάται η ενεργός δράση τους σε ένα μικρο-επίπεδο στην οικογένεια ή στη σχολική τάξη.

Σε έναν κόσμο που η ζωή των παιδιών οργανώνεται και ορίζεται από ισχυρούς δομικούς παράγοντες τους οποίους θέτουν οι ενήλικες (γονείς, εκπαιδευτικοί, ειδικοί, κτλ) (James, 2005), είναι δύσκολο να ακουστούν οι ‘φωνές’

τους, αλλά όχι ακατόρθωτο. Αν και ο όρος ‘φωνές’ των μαθητών αρχικά έκανε την εμφάνισή του στην δεκαετία του ’70, θεσπίστηκε ως βασικό δικαίωμα με τη Διεθνή Σύμβαση για τα δικαιώματα του παιδιού, που όρισε την «ελευθερία της έκφρασης της γνώμης του (...) σε οποιαδήποτε διαδικασία το αφορά» (Άρθρο 12 & Άρθρο 13, Ν2101 ΦΕΚ 192/ 2-12-1992). Ιδιαίτερα στο εκπαιδευτικό πλαίσιο, διερωτάται κανείς κατά πόσο και με ποιόν τρόπο ακούγονται οι φωνές των μαθητών και αν αυτές μετασχηματίζονται σε δράση ή ενεργό δράση (Fitzgerald et al, 2010). Η Cook-Sather (2006) επισημαίνει ότι τα νέα ερευνητικά δεδομένα, αλλά και η χρήση πολλαπλών όρων που σχετίζονται με τη ‘φωνή’ των μαθητών, όπως ‘συμμετοχή’, ‘ανταπόκριση’ και ‘άποψη’ κλονίζουν την θέση του μαθητή ως παθητικού δέκτη. Έτσι, ένας νέος ρόλος δίνεται στον μαθητή, αυτός του ενεργού συμμετόχου, που κάνει αισθητή την παρουσία του στην εκπαιδευτική διαδικασία. Άλλωστε η ίδια τονίζει την ανάγκη του ακούσματος της φωνής των μαθητών και ιδιαίτερα στην εκπαιδευτική μεταρρύθμιση. (Cook-Sather, 2006)

Για την ενεργοποίηση της ‘φωνής’ σημαντική είναι η ανάπτυξη μιας διαλεκτικής σχέσης μεταξύ εκπαιδευτικού και μαθητή στα πρότυπα του κοινωνικού κονστρουκτιβισμού που πρόβαλε ο Freire. Ο ρόλος του εκπαιδευτικού αναβαθμίζεται, καθώς δεν είναι εκείνος που διδάσκει μόνο, αλλά διδάσκεται ταυτόχρονα μέσα από το διάλογο με τους μαθητές (Φρέιρε, 1977, όπως αναφέρεται στο Τσάφος, 2012). Έτσι, ο ρόλος του μαθητή δεν περιορίζεται στην απλή αποδοχή και αναπαραγωγή της στείρας γνώσης, αλλά μπορεί να πάρει διάφορες μορφές που να ενδυναμώνουν την παρουσία του εντός και εκτός της σχολικής τάξης. Ο ρόλος του μαθητή ως ενεργά εμπλεκόμενου (active responder), αλλά και ως ερευνητή ή συνερευνητή (co-researcher) δημιουργεί μια σχέση αλληλεξάρτησης μεταξύ όλων των εμπλεκόμενων και στοχεύει στην ενεργό συμμετοχή του μαθητή σε θέματα, όπως τους μαθησιακούς στόχους, τα κριτήρια αξιολόγησης και την επίλυση προβλημάτων (Cook-Sather, 2006). Άλλωστε, η ανάληψη του ρόλου του ερευνητή από το μαθητή, βοηθά στο να μειωθεί η ανισορροπία στις σχέσεις εξουσίας μεταξύ ενηλίκων και ανηλίκων κατά τη διάρκεια της ερευνητικής διαδικασίας, με την αποδοχή των δικαιωμάτων και των ικανοτήτων τους (Alderson, 2000a).

Αν και η ενεργός δράση λειτουργεί ως σύμβολο για το χαμηλό κοινωνικό στάτους των παιδιών στην πολιτική ατζέντα, στην ουσία είναι ένα ατομικό χαρακτηριστικό των παιδιών, που τα ίδια επιλέγουν αν θέλουν ή δεν θέλουν να την ασκήσουν. Ωστόσο, γεννιούνται ερωτηματικά για το δικαίωμα των παιδιών στην

ενεργό δράση, αλλά και τις συνθήκες κατά τις οποίες κάποια παιδιά την ασκούν και κάποια άλλα όχι (James, 2009). Στην εκπαίδευση ειδικότερα πληθώρα ζητημάτων θέτουν εμπόδια στην ενεργό δράση και στο άκουσμα των φωνών των μαθητών. Η άρνηση των εκπαιδευτικών να παραχωρήσουν τα προνόμιά τους, η έλλειψη κουλτούρας συνεργασίας και συμμετοχής των μαθητών στα σχολεία, η αμφισβήτηση της γνησιότητας της φωνής των μαθητών, αλλά και η ανισότητα, τα στερεότυπα και οι προκαταλήψεις που περιθωριοποιούν και αποκλείουν κάποιες φωνές έναντι των κυρίαρχων (Τσάφος, 2012) αποτελούν φραγμούς αφενός στην ανάληψη ενεργού ρόλου από την πλευρά των μαθητών και κατ' επέκταση στην δημιουργία ενός δημοκρατικού σχολείου. Φαίνεται λοιπόν, πως παρόλο που υπάρχει εξέλιξη σε σχέση με τις φωνές και τη συμμετοχή των παιδιών, το εκπαιδευτικό σύστημα ακόμα λειτουργεί στη βάση ότι *‘τα παιδιά είναι οντολογικά απόντα και κοινωνικά ανίκανα και συνεπώς ακατάλληλα για να προβληματιστούν για τις σχολικές επιλογές και πολιτικές’* (Wyness, 1999, p. 366)

2. Φραγμοί στη μάθηση και τη συμμετοχή

Το σχολείο αποτελεί το χώρο που οι άνθρωποι εκπαιδεύονται για ένα μεγάλο μέρος της ζωής τους, αλλά και το κυριότερο μέσο κοινωνικοποίησης μετά την οικογένεια. Η εκπαίδευση που παρέχεται στοχεύει στη μετάδοση της γνώσης, τη διαμόρφωση του χαρακτήρα και την ανάπτυξη δεξιοτήτων και ικανοτήτων, απαραίτητα εφόδια για την ενήλικη ζωή. Επίσης, το σχολείο προετοιμάζει τα παιδιά ως πολίτες μιας δημοκρατικής κοινωνίας, αλλά και για τον εργασιακό τομέα (Aronowitz, 2008; Knight & Pearl, 2000). Επιπλέον, ευθύνη του σχολείου είναι να διαφυλάξει την πρόσβαση όλων των μαθητών σε ίσες εκπαιδευτικές ευκαιρίες (Ainscow, Booth & Dyson 2006; Booth & Ainscow, 2002; Slee 2001a, UNESCO 2000).

Σύμφωνα με τους σκοπούς του, το σχολείο φαίνεται ότι προάγει τις αξίες της ισότητας, της δημοκρατίας και της μάθησης μέσα σε ένα σύστημα ευκαιριών και γνώσης. Ωστόσο, αποτελεί ισχυρό παράγοντα της κοινωνίας (Kearney, 2011) και εξυπηρετεί πολιτικούς σκοπούς (Labaree, 1997). Ο Agies (1973) στο έργο του επισήμανε ότι με την ανακάλυψη της παιδικής ηλικίας ξεκίνησε και ο διαχωρισμός των παιδιών, που συνεχίζει ως τις μέρες μας και ονομάζεται σχολική εκπαίδευση (όπως αναφέρεται στο Qvortrup, 1987). Έτσι, η παιδική ηλικία εγκαθιδρύεται ως

κοινωνική κατηγορία, η οποία υπόκειται στις πιέσεις της κοινωνίας μέσω του σχολείου, το οποίο αντανακλά τις πιέσεις αυτές, αλλά και τις ποικίλες ανισότητες με τη μορφή αποκλεισμού. Ο Slee (2014) αναφέρει ότι το μοντέρνο σχολείο ήταν δυσπρόσιτο και πολλοί μαθητές αποτύγχαναν και το εγκατέλειπαν. Το γεγονός αυτό εξυπηρετούσε την οικονομία, καθώς έτσι τροφοδοτούνταν η αγορά εργασίας με ανειδίκευτο προσωπικό. Στις μέρες μας όμως, φαίνεται πως αν και όλο και περισσότεροι μαθητές παραμένουν στο σχολείο, έχουν δημιουργηθεί νέες πιέσεις και η επιτήρηση, η ρύθμιση και η ανισότητα έχουν ενταθεί και επεκταθεί (Tomlinson, 2013). Το φύλο, η φυλή και η εθνικότητα, η τάξη, η αναπηρία και η θρησκεία είναι ορισμένοι από τους λόγους αποκλεισμού στο σχολικό πλαίσιο, ο οποίος συνεχίζει να υπάρχει σε άτυπη μορφή.

Η έννοια του αποκλεισμού είναι πολύπλοκη και 'ασαφής' (Slee, 2011). Η ασάφεια προκύπτει από την απροσδιόριστη διαδικασία, αλλά και από τη μετάθεση του προβλήματος από τις δομές και τις κοινωνικές σχέσεις στο ατομικό και θεσμικό επίπεδο (Παπαιωάννου, 2007). Ο όρος κοινωνικός αποκλεισμός χρησιμοποιείται ευρέως για να περιγράψει τις κοινωνικές ανισότητες και την περιθωριοποίηση ομάδων ανθρώπων (φτωχοί, μετανάστες, ψυχοσθενείς, ανάπηροι, κτλ) οι οποίες δεν εμπίπτουν στα 'όρια του φυσιολογικού' (Messiou, 2006). Πιο συγκεκριμένα, οι κοινωνικά αποκλεισμένοι θεωρούνται ως μια ομοιογενής ομάδα που απειλεί την αρμονία της κοινωνίας των ενσωματωμένων και η ευθύνη βαραίνει κυρίως τους ίδιους. Επιπλέον, η ασάφεια του όρου οδηγεί στην παραίτηση των αποκλεισμένων από την αναζήτηση των αιτιών στις σχέσεις εξουσίας, εκμετάλλευσης και καταπίεσης, ενώ η κατάστασή τους εκλαμβάνεται από τους ίδιους ως 'μοιραία' (Παπαιωάννου, 2007). Συνεπώς, οι κοινωνικά αποκλεισμένοι είναι 'ξένοι' για την κοινωνία. Ο Bauman (1997) υποστηρίζει ότι όλες οι κοινωνίες παράγουν ξένους και η κάθε κοινωνία τους δικούς της.

Η έννοια του αποκλεισμού στο σχολικό πλαίσιο αφορά την απομάκρυνση μαθητών για πειθαρχικούς λόγους και όχι μόνο. Ο όρος αποκλεισμός, με τα νέα δεδομένα που φέρνουν στο προσκήνιο οι έρευνες για την ενταξιακή εκπαίδευση, χρησιμοποιείται για να περιγράψει τις κρυφές δυνάμεις που εμποδίζουν την ολοκληρωτική και ισότιμη πρόσβαση των μαθητών στο σχολείο, είτε αφορά τα αναλυτικά προγράμματα, είτε τις ομάδες φίλων, είτε το χρόνο των δασκάλων κ.α. (Booth, 1996a). Οι έννοιες του 'φυσιολογικού' και του 'αποκλίνοντος' εδώ έχουν μεγάλη σημασία, καθώς ο φυσιολογικός μαθητής είναι αποδεκτός, αξίζει και

εντάσσεται, ενώ ο ‘μη φυσιολογικός’ δεν είναι αποδεκτός, δεν έχει αξία και αποκλείεται (Kearney, 2011). Ειδικότερα, οι μαθητές με αναπηρία αποκλείονται από το σχολείο είτε άμεσα με την εγγραφή τους σε διαχωριστικά πλαίσια, όπως τα ειδικά σχολεία είτε έμμεσα λόγω της αδυναμίας του εκπαιδευτικού συστήματος να εντάξει ανάπηρους μαθητές, αλλά και λόγω των στερεοτύπων και των προκαταλήψεων που αναπαράγονται από εκπαιδευτικούς και μαθητές.

Οι Booth & Ainscow (2002) εισάγουν τον όρο ‘φραγμοί στη μάθηση και τη συμμετοχή’ για να ορίσουν τις πιέσεις αποκλεισμού που δέχονται οι μαθητές εντός του εκπαιδευτικού πλαισίου, σε αντίθεση με τον όρο ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, ο οποίος συνοδεύεται από περιορισμούς και προσδίδει μια ετικέτα στο μαθητή, η οποία συνάδει με χαμηλές προσδοκίες και τον ακολουθεί σε όλη τη μαθητική του πορεία. Ουσιαστικά, με τη χρήση του όρου ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες απομακρύνεται η προσοχή από τους σχολικούς εκείνους παράγοντες που περιορίζουν το μαθητή και έτσι το ‘πρόβλημα’ συζητάται σαν να είναι ‘δικό του’, σαν να του ‘ανήκει’ (Κωτσάκης, Δ., και συν, 2010). Οι φραγμοί απαντώνται σε όλους τους τομείς της εκπαίδευσης και επιπλέον μεταξύ των ίδιων των μαθητών. Ο όρος φραγμοί στην μάθηση και τη συμμετοχή, αν και δεν είναι θεσμικά αναγνωρισμένος, εστιάζει στο εκπαιδευτικό και κοινωνικό πλαίσιο, στις δυσκολίες στις κοινωνικές σχέσεις, στις διδακτικές προσεγγίσεις, στην αλληλεπίδραση μεταξύ των εμπλεκομένων στη μαθησιακή διαδικασία, αλλά και στην ολιστική προσέγγιση των ατόμων με αναπηρία (Booth & Ainscow, 2002). Με αυτή τη μετατόπιση της ‘ευθύνης’ από το μαθητή στην εκπαιδευτική και κοινωνική δομή, διευρύνονται τα περιθώρια διερεύνησης των αιτιών και των διαδικασιών αποκλεισμού των μαθητών εντός του σχολικού πλαισίου.

2.1 Μορφές και είδη φραγμών και αποκλεισμών

Ο αποκλεισμός είναι μια καθιερωμένη παράδοση στη μοντέρνα σχολική εκπαίδευση (Slee, 2014). Είναι ‘πανταχού παρόν’ και συμβαίνει για πολύ καιρό (Slee, 2012, σ.180) με αποτέλεσμα να διαμορφώνεται μια δεδομένη κατάσταση, η οποία δεν είναι πάντα ορατή. Ο Slee (2011) επισημαίνει ότι η ‘αρχαιότητα’ του αποκλεισμού έχει διαμορφώσει την κατάσταση της ‘συλλογικής αδιαφορίας’, μιας κατάστασης που περιγράφει τη συστηματική αδιαφορία για τα δεινά που υπάρχουν γύρω μας. Όσο λοιπόν οι κοινωνίες συνεχίζουν και θεσμοθετούν συνθήκες αποκλεισμού, ο

αποκλεισμός θα συνεχίζει να υπάρχει και στο σχολείο (Kearney, 2011) με διάφορες μορφές.

2.1.1 Κοινωνικός αποκλεισμός και κοινωνικές ανισότητες.

Ο κοινωνικός αποκλεισμός εμφανίστηκε με την ύφεση της εργατικής τάξης και την ταυτόχρονη ενδυνάμωση της μεσαίας τάξης, που είχε πια τη δύναμη να ορίσει τη γνώση και την επίτευξη. Ο ρόλος του σχολείου είναι αδύνατον να μην επηρεαστεί σε μια ευρύτερη κοινωνία που υπάρχουν ισχυροί κοινωνικοί και ταξικοί διαχωρισμοί (Whitty, 2001). Η τάξη παραμένει το πιο σταθερό στοιχείο παρά τις πολιτικές, δημογραφικές και δομικές αλλαγές στην εκπαίδευση. (Ball, 2008 όπως αναφέρεται στο Slee, 2010). Το σχολείο εμπλέκεται ενεργά στην παραγωγή κοινωνικών ιεραρχιών. Επιλέγει τους πελάτες του, επεκτείνει τις διαπιστευμένες αγορές εργασίας και παράγει συγκεκριμένα είδη γνώσης, τα οποία διαδίδει σε συγκεκριμένους χρήστες, ενώ αποκλείει άλλους. Επιπλέον διαμορφώνει κοινωνικές ταυτότητες για τις ομάδες που βρίσκονται εντός του συστήματος. Γενικότερα, προωθεί την πεποίθηση ότι οι ευνοούμενοι στην κατανομή των κοινωνικών αγαθών αξίζουν περισσότερα. (Connell, 1993) Το σχολείο, επομένως, ασκεί κοινωνική επιλογή και έχει κεντρικό ρόλο στη θεσμοθέτηση της ανισότητας ενισχύοντας την (Φραγκουδάκη, 1985). Οι Gillborn & Youdell (2000) προσθέτουν πως γενικά τα εκπαιδευτικά συστήματα, συμπεριλαμβανομένων των εκπαιδευτικών, των διευθυντών και της εκπαιδευτικής πολιτικής συμβάλλουν στην δημιουργία ανισοτήτων, ειδικά σε σχέση με την εθνικότητα και την κοινωνική τάξη.

Σε αυτό το πλαίσιο, ένα μεγάλο μέρος του παγκόσμιου πληθυσμού δεν έχει καθόλου πρόσβαση στην εκπαίδευση λόγω της φτώχειας (Slee, 2014), ενώ η ταξική διαφορά αποτυπώνεται και στην επιλογή της δημόσιας και ιδιωτικής εκπαίδευσης (Whitty, 2001), αλλά και στις σχέσεις μεταξύ των μαθητών εντός του εκπαιδευτικού πλαισίου. Η επένδυση στη σχολική εκπαίδευση από την οικογένεια γίνεται με βάση το πολιτισμικό της κεφάλαιο, το οποίο σύμφωνα με τον Bourdieu αποτελεί τους πόρους (πραγματικούς ή συμβολικούς) που συνδέονται με κοινά δίκτυα και συσχετίζονται με σχέσεις αμοιβαίας αποδοχής και αναγνώρισης. Ο όγκος του πολιτισμικού κεφαλαίου εξαρτάται από το μέγεθος του δικτύου διασυνδέσεων, του οποίου ανάλογα αυξάνονται και οι οικονομικές δυνατότητες. Το πολιτισμικό

κεφάλαιο συνεπώς κατανέμεται άνισα και διατίθεται στους κοινωνικά ισχυρούς, γεγονός που ενισχύει τις κοινωνικές ανισότητες και τον κοινωνικό αποκλεισμό. Έτσι, οι προνομιούχες οικογένειες μονοπωλούν τους ανώτερους σχολικούς θεσμούς αλλά και τις υψηλές κοινωνικές θέσεις που τους διασφαλίζουν (Παναγιωτόπουλος, 1996).

Ο κοινωνικός αποκλεισμός σχετίζεται και με την εθνικότητα, τη φυλή, το φύλλο, τη θρησκεία και γενικά την κουλτούρα, η οποία είμαι ταξικά διαφοροποιημένη (Bourdieu & Passeron, 1996). Η άνιση σχολική επίδοση ξεκινά από τη χρήση της κυρίαρχης γλώσσα στο σχολείο, δηλαδή της μητρικής γλώσσας της ανώτερης αστικής τάξης. Αυτή η πρακτική αγνοεί τους κώδικες γλωσσικής επικοινωνίας ορισμένων κοινωνικών ομάδων, επειδή θεωρούνται κατώτερες (Φραγκουδάκη, 2001), ενώ *‘η απόσταση από τη γλώσσα του σχολείου αποτελεί ένα τεράστιο μορφωτικό εμπόδιο’* (Ασκούνη, 2007, σ.25) Ομοίως, και η διαφορετική κουλτούρα ερμηνεύεται ως *‘πολιτισμικό έλλειμμα’*, καθώς η εκπαίδευση ενσωματώνει και μεταδίδει μόνο την κυρίαρχη κουλτούρα και αποκλείει τις υπόλοιπες. Έτσι και η γνώση αποτελεί προϊόν διανοητικών διεργασιών, ενώ η πρακτική γνώση υποτιμάται (Ασκούνη, 2007). Το αναλυτικό πρόγραμμα, με την *‘κλειστή’* μορφή που εφαρμόζεται σήμερα, *‘εμπεριέχει, ιστορικά και πολιτισμικά, συγκεκριμένες κανονιστικές έννοιες του κυρίαρχου πολιτισμού, της επικρατούσας ή κεντρικής ιδεολογίας και των αξιών της συγκεκριμένης κοινωνίας με στόχο τον έλεγχο της γνώσης, η οποία συντηρεί και αναπαράγει τους θεσμούς’* (Ζώνιου – Σιδέρη, 2000, σ. 43). Συνεπώς, μαθητές που πιστεύουν σε διαφορετική θρησκεία ή έχουν διαφορετική πολιτισμική ταυτότητα δεν μπορούν να ακολουθήσουν και να παρακολουθήσουν επιτυχώς τη διδακτέα ύλη και καταλήγουν σε σχολική αποτυχία.

Η άνιση πρόσβαση των διαφορετικών κοινωνικών ομάδων στα πνευματικά αγαθά οδηγεί σε άνισα σχολικά αποτελέσματα, ενισχύει τις κοινωνικές ανισότητες και διαμορφώνει στάσεις και αντιλήψεις. Οι κρίσεις και οι προσδοκίες των εκπαιδευτικών για τους μαθητές τους επηρεάζονται και από την κοινωνική τους προέλευση (Ασκούνη, 2007). Επιπλέον, οι ίδιοι οι μαθητές από τα πρώτα κιόλας σχολικά χρόνια έχουν ήδη διαμορφώσει μια αντίληψη για τον κόσμο και κουβαλούν τις απόψεις και τις στάσεις των γονιών τους που, αν αυτές ενέχουν αρνητική φόρτιση, μιμούμενοι θα διαμορφώσουν τα δικά τους στερεότυπα και προκαταλήψεις ενάντια στον κοινωνικό τους περίγυρο, δηλαδή τους συμμαθητές τους. Στην ενίσχυση ή εξομάλυνση των πρώτων αυτών στάσεων κεντρικό και ενεργητικό ρόλο έχουν οι εκπαιδευτικοί. Ανάλογα την αξία που προσδίδουν οι μαθητές στο πρόσωπό τους,

προκύπτει ο βαθμός που μπορούν να επηρεαστούν κι αυτοί με τη σειρά τους από τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς. Αν λοιπόν, οι τελευταίοι δημοσιοποιούν τα στοιχεία της διαφορετικότητας ενός μαθητή με αρνητικό τρόπο, τότε δημιουργείται μια αρνητική ετικέτα, που υιοθετείται από τη μαθητική κοινότητα με συνέπεια την περιθωριοποίηση του μαθητή. (Δήμου, 1998).

Επομένως, το σχολείο αποτελεί μηχανισμό κοινωνικού αποκλεισμού σε ένα ουτοπικό πλαίσιο ισότητας και δημοκρατίας. Ολόκληρες κοινωνικές ομάδες βιώνουν την απόρριψη και την ανισότητα των ευκαιριών. Η παγκοσμιοποίηση φέρνει στο προσκήνιο νέα δεδομένα αναφορικά με τη γνώση και την τεχνολογία κι έτσι δημιουργούνται νέες ανισότητες, εφόσον και η πρόσβαση στα αγαθά είναι άνιση. Ο κοινωνικός αποκλεισμός φαίνεται πως θα συνεχίζει να υφίσταται στο σχολικό πλαίσιο, όσο η εκπαίδευση εμπλέκεται με τις κοινωνικές και πολιτικές πρακτικές.

2.1.2 Εκπαιδευτική πολιτική.

Ο κόσμος που ζούμε δεν είναι ‘στατικός’. Αλλάζει ταχύτατα κι έτσι αλλάζουν και οι οικονομικές, κοινωνικές και πολιτισμικές σχέσεις μεταξύ των ανθρώπων και των κοινωνιών (Sen, 2000). Το φαινόμενο της παγκοσμιοποίησης μπορεί να είναι ‘απειλή’ και μια ‘τεράστια ευκαιρία’ ταυτόχρονα. Ζητήματα προκύπτουν από τη στιγμή που κάποιοι αποκλείονται από τις ευκαιρίες που προσφέρει η παγκοσμιοποίηση (Sen, 2000). Αν προσδιοριστεί η παγκοσμιοποίηση ως ‘ευκαιρία’ τότε εγείρονται ερωτήματα για το ποιός επωφελείται από αυτήν. Η παγκόσμια αγορά ωφέλησε την ανάπτυξη της οικονομίας και της επικοινωνίας, αλλά και της επιστήμης (Τσιρώνης, 2003; Sen, 2000; Apple, Ball & Gandin, 2010). Στις καπιταλιστικές οικονομίες όμως υπάρχουν σχέσεις εξουσίας με αποτέλεσμα η ανάπτυξη να ανήκει στους λίγους. Οι κυβερνητικές πολιτικές επηρεάζονται από τις αλλαγές στην παγκόσμια οικονομία (Dale, 2007), μοιραία, επηρεάζεται και η εκπαίδευση (Brown & Lauder, 2010). Η αξία της μάθησης υπερτονίζεται και η εκπαίδευση ακολουθεί τις ανάγκες της αγοράς με κύρια χαρακτηριστικά τον εκπαιδευτικό ‘αρτιμελισμό’, τον ανταγωνισμό μεταξύ των σχολείων, την εξειδίκευση και τις υψηλές ακαδημαϊκές επιδόσεις και συμπεριφορές (Barton & Slee, 1999; Βλάχου, Διδασκάλου & Παπαπάνου, 2012). Το μοντέλο αγοράς αν και προάγει την ατομική επιλογή και την

ελευθερία, δεν προάγει την κοινωνική δικαιοσύνη και την ισότητα, ειδικά σε μειονοτικές και περιθωριοποιημένες ομάδες (Barton & Slee, 1999).

Η εκπαίδευση σε μια αναπτυσσόμενη ή αναπτυσσόμενη κοινωνία πρέπει να είναι αποδοτική, εφόσον θεωρείται η επένδυση της κοινωνίας. Η ανάγκη για αποτελεσματική εκπαίδευση έρχεται στο προσκήνιο, προσανατολισμένη προς τις νέες κοινωνικές συνθήκες και τις ανάγκες της αγοράς (Τσιρώνης, 2003). Η αποτελεσματική εκπαίδευση προϋποθέτει και αποτελεσματικά σχολεία. Από τη στιγμή όμως που η σχολική αποτελεσματικότητα συνδέεται με την ‘αποδοτικότητα’ (Παμουτσόγλου, 2001) και τον οικονομικό ανταγωνισμό τότε ξεκινά η συζήτηση για ‘καλά’ και ‘κακά’ σχολεία. Ο ανταγωνισμός μεταξύ των σχολείων, που φέρνει το μοντέλο της αγοράς στην εκπαίδευση, έχει αυξήσει την πίεση στα σχολεία να διαβεβαιώσουν τους γονείς ότι θα διατηρήσουν υψηλά επίπεδα εκπαίδευσης για τα παιδιά τους και ότι κανείς μαθητής με προβλήματα δε θα παρεμποδίσει τη μάθηση τους (Slee, 2001b). Έτσι, ο ανταγωνισμός χρησιμοποιείται ως εργαλείο περιθωριοποίησης και αποκλεισμού (Corbett, 1999). Επιπλέον, τα σχολεία αξιολογούνται με βάση τα εθνικά τεστ, αγνοώντας *‘τις κοινωνικές, ηθικές και αισθητικές παραμέτρους της διδασκαλίας και της μάθησης...’* (Ross, 1995; όπως αναφέρεται στο Slee, & Weiner, 1998, σ. 2.). Οι Slee & Weiner (1998) υποστηρίζουν πως η σχολική αποτελεσματικότητα είναι επιστημολογικά προβληματική και πολιτικά αναμεμιγμένη. Συν τοις άλλοις, η έρευνα για την σχολική αποτελεσματικότητα έχει στόχο τον αποκλεισμό συγκεκριμένων μαθητών, όπως των παιδιών με ειδικές ανάγκες, των έγχρωμων αγοριών και των ‘έξυπνων’ κοριτσιών· είναι κανονιστική και ρυθμιστική εφόσον λειτουργεί με στενούς δείκτες· είναι γραφειοκρατική και αποδυναμωτική (Slee & Weiner, 1998).

Σε αυτό το κλίμα οικονομικής ανάπτυξης, εξειδίκευσης και σχολικής ‘αποδοτικότητας’, η ‘ιατροποίηση’ (Furedi, 2005 όπως αναφέρεται στο Evans, Davies & Rich, 2010) της ανθρώπινης ζωής έχει συντελέσει στο μεγαλύτερο σχολικό αποκλεισμό. Η ‘ανακατηγοριοποίηση’ του πληθυσμού παγκοσμίως από την ιατρική επιστήμη φαίνεται να εξυπηρετεί το παγκόσμιο καπιταλιστικό ενδιαφέρον, εφόσον έτσι τα κράτη έχουν αρχίσει να αυξάνουν την εξουσία και τον έλεγχο σε πιθανούς ‘δύστροπους’ πληθυσμούς (Evans, J., Davies, B. & Rich, E., 2010). Στο ίδιο μοτίβο, ο Bauman (2004) αναφέρει πως η οικονομική ανάπτυξη δημιούργησε ένα πλεονάζοντα πληθυσμό, τον οποίο δεν έχει τρόπο η κοινωνία να ενσωματώσει. Η κατηγοριοποίηση αυτή αρχίζει να γίνεται έντονη και στο σχολικό πληθυσμό, κυρίως αυτόν που

οδηγείται σε σχολική αποτυχία, με αποτέλεσμα τον αποκλεισμό μαθητών σε ειδικά πλαίσια ή σε κατώτερα εκπαιδευτικά ιδρύματα.

Η εξέλιξη και εμπλοκή της ιατρικής επιστήμης αύξησε τα όρια του αποκλεισμού με την κατηγοριοποίηση του πληθυσμού και την θεσμοθέτηση κριτηρίων του 'φυσιολογικού-αποκλίνοντος'. Η διαφορετικότητα αντιμετωπίζεται ως κάτι παθολογικό (Carrington, 1999), ενώ η ιατρικοποίηση της εκπαίδευσης οδηγεί σε κοινωνικό αποκλεισμό (Βλάχου, Διδασκάλου & Παπανάνου, 2012).

Ο αποκλεισμός δεν σταματά εκεί. Η φιλοσοφία που διαπερνά όλες τις πτυχές της εκπαιδευτικής πολιτικής, όπως και τα αναλυτικά προγράμματα και τα σχολικά εγχειρίδια είναι άκρως διαχωριστική. Το Αναλυτικό Πρόγραμμα αποτελεί μια μορφή κοινωνικής ρύθμισης και χαρακτηρίζεται από μια πολιτική διάσταση. Ως κείμενο εκπαιδευτικής πολιτικής και παιδαγωγικής διδακτικής πρακτικής, θεωρείται το μέσο προς την πραγματοποίηση των προσδοκιών, που τρέφουν οι κοινωνίες από τα εκπαιδευτικά τους συστήματα (Apple, 1990). Το ΑΠ κατασκευάζεται με τέτοιο τρόπο, που τόσο το περιεχόμενο όσο και ο τρόπος οργάνωσής του, οι οριοθετήσεις και οι κατηγοριοποιήσεις του, φυσικοποιούν την αδικία και την ανισότητα και εξισώνουν τους μαθητές με βάση τη νόρμα του ιδεατού μαθητή. Επιπλέον, ο εξουσιαστικός του χαρακτήρας έγκειται και στις αποσιωπήσεις του. Έτσι, νομιμοποιούνται οι ομάδες των οποίων η δράση αναδεικνύεται περισσότερο μέσα από αυτό (Giroux, 2010).

Ομοίως και τα σχολικά εγχειρίδια, ως μια προκαθορισμένη μορφή εκπαίδευσης λειτουργούν ως όργανα διαχωρισμού και αποκλεισμού. Η γνώση είναι αυστηρά επιλεγμένη, σύμφυτη των στάσεων της κοινωνίας. Ο μαθητής μπορεί να αποκτήσει γνώση έχοντας, όμως, ένα απόθεμα γνώσεων ήδη από το περιβάλλον του, πριν έρθει στο σχολείο (Φραγκουδάκη 1985), ενώ η διαφοροποίηση των σχολικών εγχειριδίων, όπου χρειάζεται, έγκειται στην διακριτική ευχέρεια του εκάστοτε εκπαιδευτικού (Καραγιάννη, 2000). Ο Walker (1998) αναφέρει σχετικά, πως είναι δύσκολο να αναπτυχθούν εκπαιδευτικές προσεγγίσεις και συστήματα, που πραγματικά υποστηρίζουν όλους τους μαθητές. Ακόμα και η παιδο-κεντρική διδασκαλία μπορεί να γίνει αντικείμενο κριτικής από τη στιγμή που το πρώτο συνθετικό 'παιδό' λειτουργεί έτσι, ώστε να ομαλοποιήσει και να αποκλείσει αυτούς που δεν εμπίπτουν στην κατηγορία (όπως αναφέρεται στο Cook-Sather, 2002).

2.1.3 Διαφορετικότητα και αναπηρία.

Κανείς δεν θα μπορούσε να αμφισβητήσει τη διαφορετικότητα των ατόμων στην κοινωνία ή ακόμα και σε μια τάξη. Αποτελεί όρο ομπρέλα που χρησιμοποιείται για να αναδειχθούν τα διαφορετικά χαρακτηριστικά των ατόμων σε μια ομάδα (Jackson, 1996) και συνδέεται με την αναγνώριση και την αποδοχή. Ζητήματα όμως προκύπτουν από την ποσοτικοποίηση της διαφορετικότητας και από τη στιγμή που εμπίπτει στην κλίματα ‘φυσιολογικού – αποκλίνοντος’. Το πώς καταλήγουμε να μιλάμε για ‘ειδικά’, ‘αποκλίνοντα’ και περιθωριοποιημένα παιδιά είναι κεντρικό κοινωνικό - πολιτικό ζήτημα που πρέπει να αναλυθεί με βάση συγκεκριμένες παραμέτρους.

Η έννοια της διαφορετικότητας συχνά συνδέεται με τον αποκλεισμό. Το νόημά της κατασκευάζεται έτσι, ώστε να αποτελεί αιτία περιθωριοποίησης ορισμένων ομάδων (Carney, 2011). Επίσης, η διαφορετικότητα πολλές φορές λειτουργεί συγκριτικά και οδηγεί στην κατασκευή κατηγοριών (Minnow, 1990). Ο Goffman (2011) αναλύει τον τρόπο που συγκροτούνται οι κατηγορίες σύμφωνα με το φύλο, τη φυλή, την κοινωνική τάξη, την εθνικότητα, τη γλώσσα, τη θρησκεία, το σεξουαλικό προσανατολισμό, την σωματική αρτιμέλεια και την σωματική και ψυχική υγεία. Ανεπιθύμητες μορφές διαφορετικότητας, με βάση τα κοινωνικά κριτήρια που τίθενται από τους ‘φυσιολογικούς’ κάθε φορά, στιγματίζονται και περιθωριοποιούνται. Η βούληση και η επιθυμία του ‘στιγματισμένου’ δεν έχουν καμία αξία, αφού ο ίδιος αντιμετωπίζεται με βάση την κατάστασή του. Ο βαθμός αποκλεισμού του ‘στιγματισμένου’ εξαρτάται από τους κοινωνικούς κανόνες και την παραβίασή τους (Goffman, 2001). Τους κοινωνικούς κανόνες καταπατά και ο ψυχικά πάσχοντας, ο ‘εκτός τόπου’, που βγαίνει από τη θέση του και βιώνει την κοινωνική άρνηση και απαγόρευση. Ο Goffman (2012) χρησιμοποιεί το τέχνασμα ειδικο-γενικό για να μιλήσει και για άλλες ανθρώπινες κατηγορίες, που αντιμετωπίζουν την κοινωνική αντίσταση στο να βρουν νέες θέσεις, πέρα από τις κυρίαρχες κανονικότητες. Στην εποχή της παγκοσμιοποίησης και της μετακίνησης ανθρώπων, αγαθών και πληροφοριών, κάποιες κατηγορίες ανθρώπων δεν επιτρέπεται να βγαίνουν από τη θέση τους ή επιτρέπεται να μετακινούνται υπό όρους. Η κρατική εξουσία διαμορφώνει κοινωνίες και μπορεί να πάρει αποφάσεις σχετικά με τα όρια. Ορίζει τι είναι αποδεκτό και μη αποδεκτό, θέτει τα κριτήρια της φυσιολογικής

συμπεριφοράς και τα όρια ανάμεσα στο φυσιολογικό και το μη-φυσιολογικό (Goffman, 2012).

Το μεγαλύτερο αποκλεισμό στο σχολικό πλαίσιο ιστορικά έχουν υποστεί τα παιδιά με αναπηρίες. Οι αποφάσεις για την εκπαίδευση και τοποθέτηση των παιδιών με αναπηρία έχουν οδηγήσει στον αποκλεισμό ενός ολόκληρου πληθυσμού μέσω της ιδρυματοποίησης, του διαχωρισμού, της ελλιπούς εκπαίδευσης, της κοινωνικής απόρριψης και του φυσικού αποκλεισμού (Binklen, 1988 όπως αναφέρεται στο Carrington, 1999). Η μορφή του εκπαιδευτικού τους αποκλεισμού συνάδει με τον τρόπο προσέγγισης της αναπηρίας και συγκεκριμένα με τη χρήση της ορολογίας (Peters, 2000) και τα μοντέλα προσέγγισης της αναπηρίας, όπως αυτά αλλάζουν με τις κοινωνικές συνθήκες κάθε εποχής (Συμεωνίδου, 2014).

Η αναπηρία μπορεί να οριστεί επακριβώς μόνο σε συνάρτηση με τα ιδεολογικά ρεύματα που επικρατούν. Σύμφωνα με τον Παγκόσμιο Οργανισμό Υγείας η αναπηρία θεωρείται σύνθετο και μεταβαλλόμενο φαινόμενο και *‘έχει τις ρίζες του στην αλληλεπίδραση των ατομικών χαρακτηριστικών ενός ανθρώπου και των χαρακτηριστικών του περιβάλλοντος στο οποίο διαβιεί’* (WHO, 1980, p. 5), αποτελείται δε από τρία ξεχωριστά μέρη: τη βλάβη/μειονέκτημα (impairment), που ορίζει κάθε απώλεια ή αλλοίωση ψυχολογικής, φυσιολογικής ή ανατομικής δομής ή λειτουργίας, την ανικανότητα (disability), που ορίζει την κατάσταση, η οποία αντιστοιχεί σε μερική ή ολική μείωση της ικανότητας (ως αποτέλεσμα του μειονεκτήματος) στην εκτέλεση μίας δραστηριότητας με συγκεκριμένο τρόπο ή μέσα στα όρια που θεωρούνται φυσιολογικά για την ανθρώπινη υπόσταση και την αναπηρία (handicap), που ορίζει κάθε μειονέκτημα ενός ατόμου, που προκύπτει από μια βλάβη ή μια ανικανότητα και το οποίο το περιορίζει ή το εμποδίζει από την εκπλήρωση ενός ρόλου που είναι ομαλός για αυτό (ανάλογα με την ηλικία, το φύλο, τους κοινωνικούς και πολιτιστικούς παράγοντες). (WHO, 1980, p. 14) Το 2001 ο Παγκόσμιος Οργανισμός Υγείας θέτει σε εφαρμογή το Διεθνές ταξινομικό σύστημα Λειτουργίας, Αναπηρίας και Υγείας (ICF), που σχεδιάστηκε σε μια προσπάθεια προσαρμογής στα νέα παγκόσμια δεδομένα και ενσωμάτωσης των διαφορετικών πολιτισμών με σεβασμό στα ανθρώπινα δικαιώματα. Λαμβάνει υπόψη τις σωματικές λειτουργίες και δομές και τις πιθανές βλάβες που μπορεί να δυσκολεύουν το άτομο στις δραστηριότητες του, αλλά και τους περιορισμούς συμμετοχής, δηλαδή τους κοινωνικούς και άλλους περιορισμούς, που ένα άτομο μπορεί να βιώνει σε

καταστάσεις της ζωής. (WHO, 2001) Η αναθεώρηση του ταξινομικού συστήματος του ΠΟΥ φαίνεται πως συμεριζεται τις κοινωνικές πτυχές της αναπηρίας.

Αναφορικά με τα μοντέλα προσέγγισης της αναπηρίας, η διαφορά τους έγκειται στην ατομική ή κοινωνική της φύση. Πιο συγκεκριμένα, το ατομικό μοντέλο αναπηρίας εδραιώθηκε σε μια περίοδο που το ακαδημαϊκό ενδιαφέρον εστίαζε στις θετικιστικές, ατομιστικές και ιατρικές εξηγήσεις (Καραγιάννη, 2009) συνυφασμένες με τα νεωτερικά προτάγματα. Η αναπηρία θεωρήθηκε ένα ατομικό πρόβλημα, που έρχοζε διάγνωσης και θεραπείας (Oliver, 1990), αλλά και τη φροντίδα ειδικών επαγγελματιών, που κατείχαν την εξειδικευμένη γνώση (Zoniou-Sideri, Deropoulou-Derou, Karagianni & Spandagou, 2006; Liasidou, 2007; Oliver, 2009). Έτσι, υιοθετήθηκε μια γλώσσα στιγματισμού και οι ορισμοί που προέκυψαν από την κλινική θεώρηση βασίζονταν σε λειτουργικούς περιορισμούς (Barton, 2009), χωρίς να λαμβάνονται υπόψη οι κοινωνικές παράμετροι. Απόρροια του κλινικού μοντέλου είναι το ατομικό μοντέλο ή θεωρία της προσωπικής τραγωδίας, όπου η ευθύνη της αναπηρίας βαρύνει το άτομο και την οικογένεια του αποκλειστικά, οι οποίοι χρήζουν προστασίας από το κράτος και τους μη ανάπηρους. Ομοίως, το φιλανθρωπικό μοντέλο της αναπηρίας βασίζεται στον οίκτο και την ελεημοσύνη των φυσιολογικών προς τους ανάπηρους (Phtiaka, 1999).

Στον αντίποδα, το κοινωνικό μοντέλο της αναπηρίας προέκυψε ως αντίδραση ακτιβιστών και ατόμων με αναπηρία στη Βρετανία το '80, οι οποίοι ίδρυσαν την Ένωση Ατόμων με Κινητικές Βλάβες κατά του Διαχωρισμού (UPIAS) και πρότειναν τη διάκριση μεταξύ βλάβης και αναπηρίας (Oliver, 1990). Αυτός ήταν ο καθοριστικός παράγοντας για τον επαναπροσδιορισμό της έννοιας της αναπηρίας και την αναγωγή της σε κοινωνικό περιορισμό (Oliver, 1996). Η αναπηρία θεωρήθηκε κοινωνική κατασκευή (Finkelstein, 2001), ενώ η έννοια της διαφορετικότητας αν και αμφισβητήθηκε αρχικά, επιτιμήθηκε έντονα επειδή *‘μετέφερε ήδη σχηματισμένες έννοιες και κοινωνικά στερεότυπα’* (Βλάχου, Διδασκάλου, Παπαπάνου, 2012).

Αν και το κοινωνικό μοντέλο και οι προεκτάσεις του (υλιστικό, φεμινιστικό μοντέλο, πολιτισμικό μοντέλο, κ.α) έδωσαν μια άλλη οπτική στην αναπηρία και άνοιξαν το δρόμο για την διεκδίκηση ισότιμη συμμετοχής των αναπήρων στην εκπαίδευση (Armstrong, Armstrong & Barton, 2000), το κλινικό μοντέλο κυριαρχεί ακόμα και σήμερα στη διαμόρφωση της εκπαίδευσης των ατόμων με αναπηρία. Η ανάπτυξη διαγνωστικών διαδικασιών και ο εντοπισμός του μαθητικού πληθυσμού ανά κατηγορίες αναπηρίας οδηγεί σε σχολικό και κατ' επέκταση κοινωνικό

αποκλεισμό (Βλάχου, Διδασκάλου, Παπαπάνου, 2012). Η διατήρηση δε μιας ρητορικής που αναφέρεται στην αναπηρία ως ‘πρόβλημα’ και σχετίζεται με το ‘ομαλό’ και το ‘κανονικό’, ενισχύει ακόμα περισσότερο την περιθωριοποίηση (Graham & Slee, 2008). Ο Vygotsky (1978) ως υπέρμαχος του κοινωνικού κονστρουκτιβισμού θεώρησε, πως η πρωτογενής αναπηρία οδηγεί σε μια δευτερογενή αναπηρία, που αναφέρεται στον τρόπο που μιλάμε για αυτήν. Η Liasidou (2008) σχετικά αναφέρει: *«Ακόμα και η πιο μικρή και η πιο ασήμαντη λέξη μεταφέρει τις εξανδραποδιστικές επιδράσεις της ρητορικής, φαινόμενο που ισχύει έντονα όσον αφορά την αναπηρία, η οποία αποτελεί ένα πεδίο, όπου ζητήματα ετικετοποίησης, στιγματισμού και αθυροστομίας έχουν διαδραματίσει καθοριστικό ρόλο στην καταπίεση και περιθωριοποίηση των ατόμων με αναπηρία»* (σελ. 484).

2.1.4 Ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και ειδική αγωγή

Ο τρόπος που λειτουργεί το εκπαιδευτικό σύστημα αντανακλά τις στάσεις της κοινωνίας και την κουλτούρα της. Η Ειδική Αγωγή, αλλά και ο τρόπος που αντιμετωπίζονται τα άτομα με αναπηρία μεταλλάσσονται μέσα από την ιστορία σύμφωνα με τις κοινωνικές αλλαγές. Θα μπορούσε να ειπωθεί ότι οι αλλαγές στην ειδική αγωγή συνδέονται περισσότερο με κοινωνικούς, πολιτικούς, οικονομικούς, νομοθετικού και θρησκευτικούς παράγοντες, παρά με τις εκπαιδευτικές ανάγκες των μαθητών (Λαμπροπούλου & Παντελιάδου, 2000), ενώ η ίδια η Ειδική Αγωγή είναι το δημιούργημα αυτών των παραγόντων (Ζώνιου-Σιδέρη, 1998). Αρχικά η Ειδική Αγωγή εφαρμόστηκε σε διαχωριστικά πλαίσια, με κυρίαρχη έκφρασή της τα ειδικά σχολεία. Το γεγονός αυτό σταδιακά άλλαξε, καθώς όλο και περισσότεροι μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες εκπαιδεύονταν στο γενικό σχολείο.

Σε μια προσπάθεια ορισμού της Ειδικής Αγωγής, η Ρόζα Ιμβριώτη (1939) ανέφερε ότι αποτελεί την *‘επιστήμη που φροντίζει για τη μόρφωση, διδασκαλία και πρόνοια όλων των παιδιών που η σωματική και ψυχική τους εξέλιξη εμποδίζεται αδιάκοπα από παράγοντες ατομικούς και κοινωνικούς»* (όπως αναφέρεται στο Ζώνιου-Σιδέρη, 1998, σ. 64). Η Ιμβριώτη έθεσε τον κοινωνικό παράγοντα ως εμπόδιο εκτός από τον ατομικό, ενώ ο Κρουσταλάκης (1994) στον ορισμό του θέτει την αρχή της εξατομίκευσης. Πιο συγκεκριμένα *‘Με την ονομασία λοιπόν «ειδική αγωγή» εννοούμε τους ιδιαίτερους τρόπους μεταχείρισης και εκπαίδευσης των*

προαναφερθέντων ατόμων, τα ιδιαίτερα παιδαγωγικά σχήματα με τα οποία ικανοποιούνται οι ιδιαίτερες προσωπικές ανάγκες των νέων αυτών ανθρώπων. Η ιδιαίτερη αυτή ψυχοπαιδαγωγική αντιμετώπιση θα πρέπει να είναι ανάλογη προς την ιδιαιτερότητα κάθε περίπτωσης παιδιού. Στον ευαίσθητο αυτό τομέα πρέπει να εφαρμόζεται κατ' εξοχήν η αρχή της εξατομίκευσης της αγωγής' (Κρουσταλλάκης, 1994, σ. 12). Ο Σούλης (2002) αναφέρει σχετικά: 'Η Ειδική Αγωγή αποτελεί την προσπάθεια να συμπεριληφθούν σε έναν τομέα διαφορετικές παιδαγωγικές κατευθύνσεις, οι οποίες όμως επικεντρώνονται σε μια κοινή θεματική: στα άτομα με αναπηρία' (σ. 133). Σύμφωνα με τον νόμο περί Εδικής Αγωγής (Ν. 3699/2008) 'Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση (ΕΑΕ) είναι το σύνολο των παρεχόμενων εκπαιδευτικών υπηρεσιών στους μαθητές με αναπηρία και διαπιστωμένες ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή στους μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες'.

Έτσι, σκοπός της ειδικής αγωγής είναι η προετοιμασία του μαθητή με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες για ενεργό συμμετοχή, ζωή και αυτονομία (Πολυχρονοπούλου, 2003). Όπως διαπιστώνεται τελικός σκοπός της ειδικής παιδαγωγικής ήταν η κοινωνική ένταξη των αναπήρων, που όμως απέτυχε αφού εφαρμόστηκε σε διαχωριστικά πλαίσια (Ζώνιου – Σιδέρη, 1998). Επιπλέον, ο διαχωρισμός της ειδικής από την γενική εκπαίδευση στο γενικό σχολείο ενέτεινε τον αποκλεισμό και προήγαγε μια παραδοσιακή κλινική αντίληψη της αναπηρίας, επειδή η προσοχή εστιάστηκε στο παιδί και τις υποτιθέμενες νοητικές και σωματικές του ελλείψεις (Carrier, 1986, όπως αναφέρεται στο Carrington, 1999).

Συνακόλουθα, ερευνητές διαφόρων επιστημονικών πεδίων άρχισαν να μελετούν σε βάθος αναπηρίες και διαταραχές με σκοπό την έγκαιρη διάγνωση και την αντιμετώπισή τους. Ο Παγκόσμιος οργανισμός υγείας και η Αμερικάνικη ψυχιατρική ένωση όρισαν κριτήρια ταξινόμησης αναπηριών και διαταραχών (ICD-10, DSM-IV) που υποχρεώνουν τους ειδικούς να 'γνωματεύουν' βάσει αυτών. Σε αυτό το πλαίσιο νομοθετικά 'η ειδική αγωγή εμφανίζεται ως κατασκευή ενός αυστηρά οριοθετημένου χώρου, στον οποίο οι αποδέκτες των παροχών της και η δράση της καθορίζονται από την ιατρική επιστήμη' (Ντεροπούλου – Ντέρου, 2012, σ. 127). Έτσι, αναπτύσσεται ένας ιατρικά κατευθυνόμενος εκπαιδευτικός λόγος και 'μια εκπαιδευτικά κατευθυνόμενη ιατρική-θεραπευτική πρακτική' (Φουκώ, 2010, όπως αναφέρεται στο Ντεροπούλου – Ντέρου, 2012, σ. 127).

Τα διδακτικά προγράμματα της ειδικής αγωγής εφαρμόζονται χωρίς θεωρητικό υπόβαθρο και χωρίς να λαμβάνεται υπόψη η οικολογική διάσταση της

ζωής του παιδιού και οι πολλαπλές αιτίες της αναπηρίας (Mallori & New, 1994), ενώ οι λύσεις *‘αναζητούνται στην ατομική σφαίρα μέσω της θεραπείας και της τεχνικής ή προσωπικής υποστήριξης’* (Degener, 1995 όπως αναφέρεται στο Barton, 2012, σ.33). Οι Mallori & New, (1994) υποστηρίζουν πως η ειδική αγωγή εφαρμόζεται *‘δογματικά’* παρά *‘αναστοχαστικά’*. Το γεγονός ότι ακόμα επικρατεί το ιατρικό μοντέλο που διαγιγνώσκει *‘προβλήματα’* στους μαθητές, δεν αφήνει περιθώρια για πρόοδο και ταυτόχρονα *‘αποσπά την προσοχή από ερωτήσεις σχετικά με τους λόγους που τα σχολεία αποτυγχάνουν να διδάξουν τόσα πολλά παιδιά επιτυχώς.’* (Trent, Artiles & Englert, 1998 όπως αναφέρεται στο Ainscow & Cesar, 2006, p. 233).

Η ειδική αγωγή έχει συγκαλύψει την αποτυχία των σχολείων να παρέχουν εκπαίδευση σε όλους (Barton, 1987 όπως αναφέρεται στο Slee, 1998). Έτσι, καλλιεργείται η ιδέα ότι οι μαθητές με αναπηρία αποτελούν μια ξεχωριστή παιδαγωγική ομάδα, που χρειάζεται ειδική μεταχείριση, καθώς οι εκπαιδευτικοί αδυνατούν να ανταποκριθούν στις ανάγκες της (Βλάχου, Διδασκάλου, Παπαπάνου, 2012). Συνάμα, η πλειοψηφία των μαθητών που διαγιγνώσκεται στο σχολείο είναι αγόρια, ενώ τα παιδιά παραπέμπονται σε διαγνωστικά κέντρα με βάση το κριτήριο της *‘μάθησης’* και της *‘συμπεριφοράς’* (Κωτσάκης και συν, 2010). Με αυτά τα κριτήρια *‘παθολογικοποιούνται’* μαθητές αλλόγλωσσοι ή δίγλωσσοι που ίσως να μην έχουν κατακτήσει ακόμα την ελληνική γλώσσα, μαθητές που μπορεί να βιώνουν δύσκολες οικογενειακές καταστάσεις, όπως χωρισμό, πένθος, φτώχεια, κ.α., ακόμα και μαθητές που μπορεί να αντιδρούν στη μάθηση λόγω προηγούμενης αποτυχίας. Ταυτόχρονα, ο προσανατολισμός των εκπαιδευτικών συστημάτων στις *‘υψηλές επιδόσεις’* και την *‘απομνημόνευση’* οδηγεί σε *‘διάκριση και αποκλεισμό ακόμα και των μαθητών χωρίς ειδικές ανάγκες.’* (Καραγιάννη, 2012, σ. 425). Οι Tomlison et al (2003) σχετικά αναφέρουν πως τα τελευταία χρόνια οι σχολικές τάξεις είναι πιο ανομοιογενείς από ποτέ.

Ο όρος *‘ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες’* υιοθετήθηκε αρχικά από τη Warnock στην έκθεση της το 1978 για την εκπαίδευση των αναπήρων στο γενικό σχολείο στη Μεγάλη Βρετανία. Η προηγούμενη γλώσσα που χαρακτήριζε τους ανάπηρους ως *‘καθυστερημένους’*, *‘σπαστικούς’*, *‘ανώμαλους’* κτλ εγκαταλείπεται, αλλά και ο νέος όρος *‘ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες’*, παρότι γίνεται ευρέως αποδεκτός, προκύπτει άκρως διαχωριστικός, διότι δίνει έμφαση στις ατομικές ελλείψεις και παίζει σημαντικό ρόλο στην κατασκευή και διατήρηση πρακτικών αποκλεισμού. Η προσκόλληση στο κλινικό μοντέλο και η εμπλοκή ειδικών επαγγελματιών

παθολογικοποιούν μαθητές αποδίδοντάς τους επιπλέον αρνητικούς ορισμούς και ετικέτες όπως ‘διαφορετικοί’, ‘αποκλίνοντες’, μη-φυσιολογικοί’, ή ‘ειδικοί’ (Runswick-Cole & Hodge, 2009).

Η κριτική που ασκείται στην Ειδική Αγωγή δεν έχει στόχο τους λόγους εντοπισμού των μαθητών με ειδικές ανάγκες, αλλά τον τρόπο που τα σχολεία ενεργούν με βάση αυτή την κατηγοριοποίηση και τις μεθόδους διδασκαλίας και τα είδη των παρεμβάσεων που χρησιμοποιούν. Ουσιαστικά, η κριτική έχει στόχο τις πεποιθήσεις που διαμορφώνονται από τέτοιου είδους κατηγοριοποιήσεις της αναπηρίας. Κι όπως αναφέρει ξεκάθαρα ο Goodley (2007): *‘ελλειμματική σκέψη περιβάλλει του ανάπηρους... τα σχολεία συνεχίζουν να αποκλείουν παιδιά λόγω της δύσκολης πρόσβασής τους. Τα αναλυτικά προγράμματα προωθούν πρότυπα (standards), που κάποιος με (ή χωρίς) αναπηρία δεν θα φτάσουν ποτέ... μαθητές συνεχίζουν να δέχονται εξατομικευμένη, εξειδικευμένη προσοχή και είναι διαχωρισμένοι από τους μη ανάπηρους συμμαθητές με την παρουσία μη ανάπηρων ενήλικων υποστηρικτών...’* (σ. 5-6). Έτσι, διαμορφώνεται στις αντιλήψεις η έννοια του ‘άλλου’, του διαφορετικού, τόσο μέσα στην τάξη όσο και μεταξύ των ομηλικών (Runswick-Cole & Hodge, 2009)

2.1.5 Στάσεις, στερεότυπα και προκαταλήψεις

Τα στερεότυπα είναι μορφές ‘κατηγοριοποίησης’ και σχηματίζονται από ελλιπείς ή ασαφείς πληροφορίες με βάση φυλετικές, εθνικές ή σεξουαλικές ταυτότητες, ή πολιτικές και θρησκευτικές επιλογές (Χαρίλα, 2000). Σύμφωνα με τις βασικές θεωρίες της ψυχολογίας, οι κατηγορίες διαμορφώνονται στην νόηση του ατόμου κατά την εμπειρία που προκύπτει από την αλληλεπίδραση προσώπων και την ενίσχυση της. Επιπλέον, υποστηρίζεται ότι ο ανθρώπινος νους έχει ‘την έμφυτη δυνατότητα να κατηγοριοποιεί’ τις εμπειρίες. Ο Piaget επισημαίνει την ύπαρξη της οργανωμένης δομής της νόησης από την πρώτη στιγμή της γέννησης, ενώ η κατηγοριοποίηση σε αφηρημένες ενότητες αρχίζει κατά την προσυλλογιστική σκέψη (Γεώργας, 1995). Ο Allport (1954) υποστηρίζει ότι τα στερεότυπα που αφορούν ομάδες ατόμων, αντιπροσωπεύουν την νοητική ενέργεια για απλοποίηση των κοινωνικών πληροφοριών. Έτσι, υπάρχει η γενική στερεότυπη τάση για ‘υπεραπλούστευση’ των κατηγοριών με βάση κάποια χαρακτηριστικά ατόμων ή

ομάδων που ουσιαστικά διαφέρουν μεταξύ τους (όπως αναφέρεται στο Γεώργας, 1995, σ.203).

Τα στερεότυπα λοιπόν, αποτελούν μια γνωστική κατασκευή, που επηρεάζει τις πληροφορίες που λαμβάνουμε από το περιβάλλον και τον τρόπο που τις χειριζόμαστε. Αν θεωρήσουμε ότι είναι κοινωνικές αναπαραστάσεις με συμβολική, συναισθηματική, πολιτική και ιδεολογική διάσταση, τότε η εφαρμογή τους οδηγεί σε κοινωνική αδικία, καθώς διαμορφώνονται μέσα από μηχανισμούς εξουσίας και παράλληλα οδηγεί σε ‘αυτοεκπληρούμενη προφητεία’, εφόσον δημιουργούνται προσδοκίες για αναμενόμενες συμπεριφορές. Τα στερεότυπα (Δραγώνα, 2007).

Οι προκαταλήψεις αναφέρονται στις αρνητικές στάσεις και στα αρνητικά ‘φορτισμένα’ στερεότυπα, ενώ *‘κάτω από συγκεκριμένες κοινωνικές και οικονομικές συνθήκες, οι προκαταλήψεις προς συγκεκριμένες κοινωνικές ομάδες μπορεί να πάρουν τη μορφή διακρίσεων’* (Χαρίλα, 2000, σ. 268) ή και αποκλεισμού. Με αυτό τον τρόπο δημιουργούνται και οι ‘ετικέτες’, παραδείγματος χάριν των έγχρωμων, των τσιγγάνων, των αναπήρων, των μεταναστών, κ.α. Η διαφορά μεταξύ στερεοτύπων και προκαταλήψεων έγκειται στο γεγονός ότι *‘τα στερεότυπα είναι προϊόν ασυνείδητων διεργασιών, ενώ οι προκαταλήψεις βρίσκονται κάτω από συνειδητό, γνωστικό έλεγχο’* (Devine, 1989 όπως αναφέρεται στο Δραγώνα, 2007, σ.22).

Σύμφωνα με την θεωρία της κοινωνικής μάθησης τα άτομα μαθαίνουν μέσω της παρατήρησης κοντινών προσώπων (οικογένεια, συγγενείς) και την έμμεση ενίσχυση από το ΜΜΕ και τους κοινωνικούς φορείς, όπως το σχολείο και την κοινότητα (Χαρίλα, 2000). Συνεπώς, τα παιδιά από τα πρώτα κιόλας σχολικά χρόνια έχουν ήδη διαμορφώσει μια αντίληψη για τον κόσμο και κουβαλούν τις απόψεις και τις στάσεις των γονιών τους (Vignes et al 2009; Roberts & Lindsell, 1997) που, αν αυτές ενέχουν αρνητική φόρτιση, μιμούμενοι θα διαμορφώσουν τα δικά τους στερεότυπα και προκαταλήψεις, ενάντια στον κοινωνικό τους περίγυρο, δηλαδή τους συμμαθητές τους.

Ενώ σε αυτές τις πρώτες στάσεις το σχολείο θα μπορούσε να λειτουργήσει ανασταλτικά και να δημιουργήσει ένα λιγότερο διχαστικό κόσμο, ενισχύει τα αρνητικά στερεότυπα μέσα από τις στάσεις του δασκάλου, αλλά και το κρυφό και φανερό αναλυτικό πρόγραμμα. Επιπλέον, τα στερεότυπα δημιουργούνται με βάση την κοινωνικοποιητική διαδικασία και την επαφή με τα άλλα παιδιά (Δραγώνα, 2007). Αναφορικά με την αναπηρία, φαίνεται πως τα παιδιά υιοθετούν τις στάσεις των γονιών τους, ωστόσο οι παράγοντες που επηρεάζουν τη θετική στάση των

μαθητών απέναντι στην αναπηρία είναι η επαφή εντός της τάξης, ο βαθμός και το είδος της αναπηρίας, η ενημέρωση και η φιλική σχέση (Κωφίδου & Μαντζίκος, 2016). Αυτό όμως δεν συνεπάγεται ότι θα υπάρχει αλληλεπίδραση μεταξύ ανάπηρων και μη μαθητών (Ferguson, 1999). Ο μη-ανάπηρος που φέρει αρνητικά στερεότυπα και προκαταλήψεις δεν θα μπει σχεδόν ποτέ στη διαδικασία να συνάψει σχέσεις με ένα άτομο με αναπηρία (Ζώνιου-Σιδέρη, 1998).

3. Η ενταξιακή εκπαίδευση

3.1 Η ανάγκη για ενταξιακή εκπαίδευση

Η ανάγκη για μια δημοκρατική ενταξιακή εκπαίδευση εκφράστηκε στα μέσα της δεκαετίας του '80 και στις αρχές του '90 μετά τις προσπάθειες γονέως και ακτιβιστών να εντάξουν παιδιά με αναπηρίες στο γενικό εκπαιδευτικό σύστημα. Η ένταξη είναι μια πρόκληση ενάντια στην ειδική αγωγή και το ήδη υπάρχον διαχωριστικό σύστημα ειδικών πλαισίων, που αποκλείει ανάπηρους μαθητές από τη γενική εκπαίδευση. Δεν αποτελεί μια άλλη ονομασία της Ειδικής Αγωγής (Slee, 2004; Booth et al., 2000), η οποία αναπαράγει τον αποκλεισμό και την καταπίεση (Barton & Oliver, 1992; Oliver, 1996), αλλά υποστηρίζει την αναδιαμόρφωση και αναδιοργάνωση ολόκληρου του εκπαιδευτικού συστήματος, την 'αποδόμηση' και 'ανοικοδόμηση' των εκπαιδευτικών πρακτικών (Knight & Pearl, 2000) που θα ανταποκρίνονται στις ανάγκες κάθε μαθητή με σεβασμό στη διαφορετικότητα (Armstrong, Armstrong & Spandagou, 2011).

Όχι μόνο η εκπαίδευση είναι θεμελιώδες δικαίωμα κάθε παιδιού, αλλά κυρίως η ενταξιακή εκπαίδευση που πραγματεύεται τις αξίες της κοινωνικής δικαιοσύνης, της ισότητας και της δημοκρατικής συμμετοχής. (Barton, 1997). Η ενταξιακή εκπαίδευση δίνει την λύση για όλες τις μορφές αποκλεισμού: *'...είναι η απάντηση στη διαφορετικότητα· αφορά το άκουσμα των άγνωστων φωνών, το να είναι ανοιχτή, ενδυναμώνοντας όλα τα μέλη και τιμώντας την 'διαφορετικότητα' με αξιοπρεπή τρόπο'* (Barton, 1997, σ. 233). Ο Booth (1996a) αναφέρει δύο διαδικασίες της ενταξιακής εκπαίδευσης: την αύξηση της συμμετοχής των μαθητών στις κουλτούρες και τα αναλυτικά προγράμματα του γενικού σχολείου και τη μείωση του αποκλεισμού.

Από την άλλη η ένταξη σημαίνει *‘διαφορετικά πράγματα για διαφορετικούς ανθρώπους’* (Armstrong, Armstrong, & Spandagou, 2010, σ. 29). Αν δούμε την ένταξη ως μέσο μιας *‘πολιτικής στρατηγικής’*, της *‘Εκπαίδευσης για όλους’*, τότε γίνεται κατανοητό πως πρέπει να εξεταστεί ως ένα είδος *‘πολιτικής μεθόδου’* με συγκεκριμένες *‘επιδιώξεις’*. Κεντρική θέση στις πολιτικές στρατηγικές έχει ο *‘λόγος’*. Έτσι, ένας όρος μπορεί να διαφοροποιείται ανάλογα με τον τρόπο που μιλάει κανείς γι’ αυτόν. Υπάρχει, λοιπόν, πιθανότητα δυο άνθρωποι που χρησιμοποιούν τον όρο ένταξη να τον ορίζουν με διαφορετικό τρόπο ή και να τον χρησιμοποιούν για διαφορετικό σκοπό (Fulcher, 2012). Όλα αυτά φαίνονται και από τον τρόπο που κάθε χώρα ορίζει, θεσμοθετεί και εφαρμόζει την ενταξιακή εκπαίδευση.

Σε αυτό το πλαίσιο, δεν δύναται να αποδοθεί ένας επαρκής ορισμός για τον όρο ένταξη. Παρ’ όλο που βασίζεται στις αξίες της κοινωνικής δικαιοσύνης και της ισότητας στα σχολεία, δεν υπάρχει ομοφωνία ως προς τον ορισμό και την αποτελεσματικότητά του (Erten & Savage, 2012). Άλλωστε, όπως δηλώνουν και οι Armstrong et al (2011) τα βασικά ζητήματα της ένταξης δεν έχουν να κάνουν με τον ορισμό, αλλά με την αποσαφήνιση των εκπαιδευτικών πολιτικών και πρακτικών της. Διότι, οι ορισμοί είτε περιγράφουν τον τρόπο που πρακτικά υλοποιείται η ένταξη είτε θέτουν συγκεκριμένες προδιαγραφές για το πώς χρησιμοποιείται η έννοια και επιπλέον μπορεί αν είναι περιορισμένοι, εκτενείς (Ainscow et al., 2006) ή αποσπασματικοί, είτε μπορεί να αναφέρονται στην ένταξη ή στην ενταξιακή εκπαίδευση. Ανάλογα όμως με τις ποικίλες αντιλήψεις της ένταξης διαμορφώνεται και η απάντηση στην καίρια ερώτηση: *‘Ένταξη για ποιόν, σε τι και για ποιο λόγο;’* (Armstrong et al., 2011, p. 31).

Η Ζώνιου – Σιδέρη (2000) επισημαίνει πως ο όρος ένταξη (inclusion) δεν θα πρέπει να χρησιμοποιείται *‘άρρηκτα’* στην ελληνική γλώσσα, ενώ αποδίδεται συνοπτικά ως *‘συμπεριληπτική εκπαίδευση’* ή *‘εκπαίδευση του μη αποκλεισμού’*. Καθώς, όμως οι κοινωνικές, εκπαιδευτικές και πολιτικές συνθήκες δεν έχουν ακόμα ωριμάσει, δεν είναι δυνατόν να γίνεται λόγος για *‘συμπεριληπτική μάθηση’*. Ωστόσο, η ένταξη συγχέεται με τον όρο *‘ενσωμάτωση’*, ο οποίος όμως αναφέρεται στη συνένωση ατόμων σε ένα σώμα, όπου τα μοναδικά χαρακτηριστικά της προσωπικότητάς του καθενός αφαιρούνται και αφομοιώνονται από το σύνολο (Σούλης, 2002). Η ένταξη, λοιπόν, ως μέσο για την *‘εκπαίδευση για όλους’* στοχεύει στην αποδοχή της διαφορετικότητας κάθε μαθητή, τις ίσες ευκαιρίες για όλους εντός και εκτός της τάξης (Erten & Savage, 2012; Ζώνιου – Σιδέρη, 1998; UNESCO, 1994;

Booth & Ainscow, 2002) και την απόκτηση του αισθήματος του ‘ανήκειν’ (Thomas, 1997).

Η ένταξη υπόσχεται ίσες εκπαιδευτικές ευκαιρίες για όλους και κυρίως για εκείνους τους μαθητές, που βρίσκονται ‘σε κίνδυνο’, όχι σχολικής αποτυχίας, αλλά αποκλεισμού. Συγκεκριμένα: εκατομμύρια παιδιά που βρίσκονται στα όρια της φτώχειας, παιδιά με αναπηρίες, παιδιά που ανήκουν σε εθνικές μειονότητες ή είναι μετανάστες, που ζουν σε αστικές φτωχογειτονιές ή απομονωμένες κοινότητες, νέους ανθρώπους και ενήλικες που επιθυμούν μια καλύτερη ζωή που μπορεί να τους προσφέρει η δια βίου μάθηση, παιδιά και των δύο φύλων και κυρίως κορίτσια που αποκλείονται από τις ίσες εκπαιδευτικές ευκαιρίες και όποια άλλα παιδιά δεν έχουν πρόσβαση στην εκπαίδευση (UNESCO, 2000). Το γενικό σχολείο, λοιπόν, με μια ενταξιακή κατεύθυνση είναι το πιο ‘αποτελεσματικό μέσο’, για να καταπολεμηθούν οι διακρίσεις, να οικοδομηθεί μια ενταξιακή κοινωνία και να επιτευχθεί η ‘εκπαίδευση για όλους’ (UNESCO, 1994).

Ο Vygotsky, πολύ νωρίτερα είχε ασκήσει κριτική στο αρνητικό μοντέλο της ειδικής αγωγής, με μειωμένα προγράμματα, χαμηλές προσδοκίες και κοινωνική απομόνωση (Gindis, 1995; Rodina 2006). Πίστευε, πως ένα πραγματικά ‘διαφοροποιημένο περιβάλλον’ μπορεί να βοηθήσει το ανάπηρο παιδί να αναπτύξει πλήρως τις ψυχολογικές του λειτουργίες και την προσωπικότητά του. Έτσι, οδηγήθηκε σε μια ‘θετικά διαφοροποιημένη προσέγγιση’ αναφορικά με την αναπηρία, όπου το παιδί αναγνωρίζεται και αντιμετωπίζεται από μια δυναμική σκοπιά κι όχι από την σκοπιά του μειονεκτήματος (Gindis, 1995).

Έτσι, η πρακτική εφαρμογή της ένταξης προϋποθέτει, πέρα από την αποδοχή της διαφορετικότητας και την ‘άρση των προκαταλήψεων’ που θα προάγει ένα εκπαιδευτικό μοντέλο ίσων ευκαιριών και δικαιωμάτων, ‘ρίζοσπαστική εκπαιδευτική μεταρρύθμιση’, ‘σχεδιασμό νέων αναλυτικών προγραμμάτων’, μετατροπή των δεδομένων δομών’ και ‘εκπαίδευση των εκπαιδευτικών’ (Ζώνιου – Σιδέρη, 2000). Επίσης, προϋποθέτει την εφαρμογή μεθόδων διδακτικής διαφοροποίησης των αναλυτικών προγραμμάτων και μιας ‘καλής παιδαγωγικής’ που θα στηρίζει και θα προωθεί ‘με διαφορετικό τρόπο τους ιδιαίτερους στόχους και τις ικανότητες παιδιών και εφήβων.’ (Meister, 2000, σ. 79).

Ο Slee (2004, 2008) προτείνει αλλαγές σε τρία επίπεδα. Πρώτον, αλλαγές στην ευρύτερη κοινωνία, δεύτερον σε ένα μακροεπίπεδο, που αφορά την εκπαιδευτική πολιτική, το σχεδιασμό, τα αναλυτικά προγράμματα κ.α. και τρίτον στο

μικροεπίπεδο του σχολείου και της τάξης που αφορά τις παιδαγωγικές πρακτικές, την αξιολόγηση κτλ. Τέλος, ο Booth (1996b) προτείνει την προσέγγιση της ένταξης, όχι ως κατάσταση, αλλά μέσα από μια σειρά διαδικασιών, που εμπλέκονται τα σχολεία με σκοπό τον εντοπισμό και τη μείωση εκείνων των παραγόντων που περιορίζουν τη ελεύθερη συμμετοχή των παιδιών.

3.2 Η προβληματική της ένταξης: η ελληνική πραγματικότητα.

Το θεωρητικό πλαίσιο της ένταξης συνθέτει μια ευχάριστη εικόνα για την εκπαίδευση και άμεσα εφαρμόσιμη, εφόσον υποστηρίζει μαθητές και εκπαιδευτικούς σε ένα δημοκρατικό σύστημα ίσων ευκαιριών και στήριξης. Αυτή η εικόνα όμως δεν συνάδει με την πραγματικότητα. Παρ' όλο που πολλοί μιλούν για ένταξη, λίγοι την εφαρμόζουν. Παράλληλα, ως τροχοπέδη λειτουργεί η εσφαλμένη εντύπωση της ορθής εφαρμογής της πρακτικής της ένταξης. Στην πραγματικότητα αποδεικνύεται ότι η ενταξιακή εκπαίδευση παραμένει στο λόγο, ενώ δημιουργείται *ένα κλίμα σύγχυσης ως προς τις αρχές, τους σκοπούς και τις πρακτικές της* (Ντεροπούλου - Ντέρου, 2012. σ.139) κι όλο αυτό καταλήγει στον ίδιο παρανομαστή με νέες μορφές αποκλεισμού να εμφανίζονται συγκαλυμμένες κάτω από την 'ομπρέλα' της ένταξης.

Αναζητώντας τις βαθιές ρίζες της σημερινής απόκλισης από τις πραγματικές αξίες της ένταξης, μπορεί να δει κανείς τις αντιφάσεις ακόμα και μέσα στις ίδιες τις διακηρύξεις. Ταυτόχρονα, πρέπει να αναρωτηθούμε αν 'ένταξη' σημαίνει το ίδιο για όλους (Armstrong et al, 2010). Πώς η ενταξιακή εκπαίδευση καταλήγει να ταυτίζεται με την ειδική αγωγή και την αναπηρία και πώς στην εποχή της ένταξης τα σχολεία έχουν γίνει λιγότερο ανεκτικά στη διαφορετικότητα;

Οι διεθνείς διακηρύξεις για τα ανθρώπινα δικαιώματα, τα δικαιώματα του παιδιού και οι διακηρύξεις για την εκπαίδευση, δημιούργησαν ένα κλίμα αισιοδοξίας ότι μπορεί να υποστηριχτεί η κοινή ζωή όλων των παιδιών συμπεριλαμβανομένων και των αναπήρων στο σχολείο και στην κοινωνία κατ' επέκταση. Με την Διακήρυξη της Σαλαμάνκα πολλοί παραδοσιακοί 'ειδικοί παιδαγωγοί' βρέθηκαν να δεσμεύονται για την εφαρμογή της ενταξιακής εκπαίδευσης αφενός, αφετέρου δεν κατάφεραν να αφήσουν πίσω τους τη γνώση και τις πρακτικές της Ειδικής Αγωγής. Προέκυψε λοιπόν, η ενταξιακή εκπαίδευση να προσφέρει ένα νέο λεξιλόγιο στην ειδική αγωγή το οποίο εμφανίζεται σε τίτλους, όπως 'ένταξη και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες',

που αποτελεί μια ‘εννοιολογική ειρωνεία’ (Slee, 2010). Ο Colin Low (2007) υποστηρίζει ότι η ειδική αγωγή ‘εξόρισε’ την ριζοσπαστική ιδεολογία της απόλυτης ένταξης ‘μια για πάντα’ και την αντικατέστησε η ‘μέτρια ένταξη’ (όπως αναφέρεται στο Slee, 2010, σ. 104).

Σε αυτό το πλαίσιο μπορούμε να μιλάμε για απλή ‘χωροταξική’ ένταξη που πλαισιώνεται από ‘ειδικούς – αυθεντίες’ της διαγνωστικής διαδικασίας, αλλά και της ‘φροντίδας’ που απαιτείται για τους ανάπηρους (McDonnell, 2012). Επομένως, όχι μόνο το σύστημα παραμένει διαχωριστικό, αλλά ενισχύει τον αποκλεισμό και τις διακρίσεις. Η διαφορετική μεταχείριση της ένταξης, αλλά και η διαφορά στην εφαρμογή της σε κάθε χώρα μπορεί να φανεί και από τα στοιχεία που συλλέγονται πανευρωπαϊκά για τους μαθητές με ‘ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες’. Τα ποσοστά κυμαίνονται από 1%-10% του συνολικού μαθητικού πληθυσμού, ποσοστά που πιθανότατα αντανakλούν τις διαφορές στις διαδικασίες αξιολόγησης και τις παροχές, παρά στη συχνότητα εμφάνισης του φαινομένου ανά χώρα. (Watkins, 2012).

Επίσης, σε πολλές χώρες η εκπαιδευτική πολιτική είναι αντιφατική και ασαφής. Στη Αγγλία, ενώ φαίνεται από τα επιστημονικά κείμενα και τη νομοθεσία ότι η ένταξη είναι η εκπαιδευτική πολιτική που ακολουθείται, στην πραγματικότητα τα ειδικά σχολεία λειτουργούν ακόμα σε μεγάλο ποσοστό, ενώ η αξιολόγηση της σχολικής αποτελεσματικότητας λαμβάνει χώρα μέσω των εθνικών τεστ και των μαθητικών επιδόσεων. Σχολεία λοιπόν που θεωρούνται ενταξιακά και δέχονται όλους τους μαθητές είτε ανήκουν σε εθνικές μειονότητες είτε είναι ανάπηροι είτε αιτούντες ασύλου, από τη μία επικροτούνται για την ενταξιακή τους πολιτική κι από την άλλη επικρίνονται για την αρνητική επίδοσή τους στα εθνικά τεστ (Armstrong, 2012).

Στην Ελλάδα για πρώτη φορά με το νόμο 1566/1985 θεσμοθετείται η ένταξη χωρίς όμως θεωρητικό πλαίσιο και πρόσφορο έδαφος (Ζώνιου – Σιδέρη, 2012a). Αργότερα με το νόμο 2817/2000 υιοθετείται μια ‘ενταξιακή γλώσσα’, που όμως συγκαλύπτει το ήδη υπάρχον μοντέλο διαχωρισμού, μετονομάζοντας τις ειδικές τάξεις σε ‘τμήματα ένταξης’, αλλά και νομιμοποιώντας την διαγνωστική διαδικασία (Αρθρ. 1 παρ 12). Συνάμα, διατηρείται η λειτουργία των ειδικών σχολείων, κέντρων αποκατάστασης, κ.α. για παιδιά που αδυνατούν να παρακολουθήσουν τη γενική τάξη ή τα τμήματα ένταξης. (Ντεροπούλου – Ντέρου, 2012)

Ωστόσο, τα τμήματα ένταξης ‘εγκλωβίζουν’ το ‘λόγο’ της ενταξιακής εκπαίδευσης, ενώ όπως υποστηρίζει ο Slee (2004) η ταύτιση των τμημάτων ένταξης με την ενταξιακή εκπαίδευση φανερώνει την ταύτισή της με την ειδική αγωγή (όπως

αναφέρεται στο Ντεροπούλου – Ντέρου, 2012, σ. 148). Συνάμα, άλλη μια αντίφαση της ελληνικής νομοθεσίας σε σχέση με την ενταξιακή εκπαίδευση είναι ο θεσμός της παράλληλης στήριξης – συνεκπαίδευσης, που αφορά τις υπηρεσίες που παρέχονται από εκπαιδευτικούς Ειδικής Αγωγής σε παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (3699/2008 – ΦΕΚ 199/Α’/2.10.2008, αρ.6 Παρ. 1β). Πρώτον, ο ενταξιακός λόγος δεν συνάδει με την πρακτική της εξατομικευμένης διδασκαλίας που προσφέρει ο εκπαιδευτικός της παράλληλης στήριξης σε έναν μόνο μαθητή με ‘ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες’ μέσα στην τάξη. Η διαφορετική μεταχείριση του μαθητή που ήδη φέρει την ετικέτα του ‘προβληματικού’ σε συνδυασμό με την υποστήριξη του από έναν ενήλικα βοηθό τον αποκλείουν από την ομαλή ένταξή του στην τάξη, αλλά και στην ομάδα των συνομηλίκων. Και δεύτερον, η εξατομίκευση του προγράμματος του μαθητή με παράλληλη στήριξη, ελλοχεύει κινδύνους απομόνωσης εφόσον δεν υποστηρίζεται η συνεργατική μάθηση και η κοινωνική συναναστροφή (Clifton, M., 2004).

Η Ζώνιου – Σιδέρη (2012a) υποστηρίζει πως το εκπαιδευτικό σύστημα στην Ελλάδα όχι μόνο δεν μπορεί να εφαρμόσει ενταξιακή πολιτική, εφόσον δεν υπάρχει πρόσφορο έδαφος, αλλά είναι ταυτόχρονα άκρως διαχωριστικό *‘που υποθάλλει το σχολικό αποκλεισμό, την ανισότητα και την αποτυχία, όχι μόνο για τα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, αλλά για κάθε μαθητή που αποκλίνει από τους κανόνες του συστήματος’* (σ. 242). Η κοινωνία μας δε, δεν ‘αντέχει’ την αναπηρία ούτε σε ‘αισθητικό επίπεδο’ ακόμα και στις μέρες μας (Ζώνιου – Σιδέρη, 2012a).

Στο ίδιο κλίμα, καθώς το κυρίαρχο ζήτημα για την ένταξη παραμένει η αναπηρία, έχει οδηγήσει τους εκπαιδευτικούς σε παραίτηση από τη διδασκαλία των ανάπηρων μαθητών. Αυτό το γεγονός οδήγησε στην πρακτική της εξειδίκευσης στην Ειδική Αγωγή. Η Ζώνιου-Σιδέρη (χχ) αναφέρει πως η τεχνική αυτή πιθανών αναπτύχθηκε *‘προκειμένου να κατασκευαστεί η ταυτότητα της αναπηρίας για ένα ευρύ φάσμα μαθητών, τους οποίους οι εκπαιδευτικοί θεωρούν δύσκολους στις γενικές τάξεις: για πολλούς από αυτούς που θεωρείτε ότι έχουν «μαθησιακές δυσκολίες» ή είναι «κοινωνικοπολιτισμικά ανάπηροι» ή «αλλόγλωσσοι» δεν μπορούμε να θεωρήσουμε ότι υπάρχει βλάβη. Σε τέτοιες περιπτώσεις αποκαλύπτεται καθαρά ότι η έννοια της αναπηρίας είναι εκπαιδευτικο-πολιτική κατασκευή»* (σ.14).

Παράλληλα, *‘η αποδοχή τεχνιτών μορφών ενταξιακής εκπαίδευσης, οι οποίες δεν οδηγούν άμεσα σε αλλαγή των δομών και της κουλτούρας της εκπαίδευσης, μας απομακρύνει από την πραγματική αλλαγή και συντηρεί νέες μορφές αποκλεισμού.’*

(Slee, 2012, σ. 185). Η Ζώνιου – Σιδέρη (2008) υποστηρίζει πως πέρα από το θεωρητικό υπόβαθρο της ένταξης, οι πολιτικές που διαμορφώνονται, «ενίοτε *‘βραχυκυκλώνονται’* από ιστορικές εμπειρίες, πρακτικές και θεσμικά *‘κατάλοιπα’*» (όπως αναφέρεται στο Ζώνιου – Σιδέρη, 2012, σ. 2b). Τέλος, η ταύτιση της ένταξης με την ειδική αγωγή και την αναπηρία ενέχει προβλήματα καθώς συνδέεται με πρακτικές διαχωρισμού και περιθωριοποίησης. Η Tomlinson (1982) εξηγεί το οικονομικό συμφέρον που υπάρχει για την ένταξη παιδιών στο γενικό σχολείο, λέγοντας πώς: *«σίγουρα θα είναι φτηνότερο να εκπαιδεύονται παιδιά με ειδικές ανάγκες στο γενικό σχολείο απ’ ότι στο ειδικό.»* (όπως αναφέρεται στο Armstrong et al, 2011). Επίσης, από έρευνες προκύπτει ότι ακόμα και οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί, ενώ έχουν θετική στάση για την ένταξη, αναφορικά με την εφαρμογή της θέτουν το κριτήριο της σοβαρότητας του *‘προβλήματος’*, ενώ όταν αναφέρονται στην ένταξη εννοούν την *‘ενσωμάτωση.’*(Avramidis & Kalyva, 2007).

Σε αυτό το αντιφατικό πλαίσιο η ένταξη ως πολιτική και ως πρακτική φαίνεται ότι δεν είναι δυνατόν να εφαρμοστεί χωρίς ριζικές αλλαγές στο υπάρχον εκπαιδευτικό σύστημα, αλλά και στις αντιλήψεις της κοινωνίας και των ίδιων των *‘ειδικών’*. Συγκεκριμένα, οι Gallowey και Goodwin (1987) αναφέρουν: *‘Είναι άλλο πράγμα για έναν εκπαιδευτικό ψυχολόγο ή...για ένα βοηθό δασκάλου να εντοπίσει τους γνωστικούς, αντιληπτικούς, οικογενειακούς παράγοντες ή τους παράγοντες προσωπικότητας που συντελούν στις ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες του παιδιού, και άλλο πράγμα να εντοπίσει τις αδυναμίες στη διδακτική μέθοδο και την οργάνωση ή στη διαχείριση της τάξης ή του σχολείου. Αυτό θα σήμαινε ότι ο δάσκαλος ή ο προϊστάμενος είναι που έχει ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, και όχι το παιδί!’* (όπως αναφέρεται στο Bengt, 2012. σ. 159).

Γιατί, λοιπόν, ακόμα συζητάμε για την ένταξη; Σε αυτό το πρακτικό πλαίσιο η ένταξη δεν υπηρετεί τις θεμελιώδεις αρχές της, ενώ κρίνεται έντονα και προσδιορίζεται ως μια μορφή *‘αντιπολιτευτικής’* σκέψης που είναι *‘αντιδραστική’* και *‘ανίκανη.’* (Barton, 1997). Η Ζώνιου – Σιδέρη (2012b) επισημαίνει πως χρειάζεται επαναπροσδιορισμός του θεωρητικού πλαισίου της ένταξης, ενώ ταυτόχρονα χρειάζεται να μετατεθεί ο διαγνωστικός φακός *«από το άτομο και τις ανάγκες του στην αρχιτεκτονική των ίδιων των εκπαιδευτικών συστημάτων ως κοινωνικών θεσμών και στους διαφορετικούς τρόπους με τους οποίους προκύπτει η αδυναμία τους να ανταποκριθούν στη διαφορετικότητα των μαθητών τους».* (σ. 8).

ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ

4. Μεθοδολογία

4.1 Σκοπός της έρευνας και ερευνητικά ερωτήματα

Η ανάγκη να διερευνηθούν περιθωριοποιημένες ομάδες παιδιών σε κανονιστικά πλαίσια (Ward, 1990 όπως αναφέρεται στο Holt, 2004), όπως είναι το σχολείο, ταυτίζεται με τους στόχους της έρευνας για την ένταξη, που έχει σκοπό τον εντοπισμό και τον περιορισμό του αποκλεισμού, που βιώνουν οι μαθητές στο σχολικό πλαίσιο και κυρίως οι μαθητές με αναπηρία (Booth & Ainscow, 2002). Τα τελευταία χρόνια υπάρχει ένα αυξανόμενο ενδιαφέρον για το άκουσμα των ‘φωνών’ των παιδιών (Komulainen, 2007). Οι James & Prout (1997) θεωρούν ότι οι ‘φωνές’ τους δικαιωματικά αξίζουν να ακουστούν και να μελετηθούν. Επιπλέον, τα παιδιά αποτελούν μια κοινωνικά ‘φιμωμένη’ ομάδα, διότι αφενός δεν έχουν δύναμη και αφετέρου η φωνή τους και οι απόψεις τους δε λαμβάνονται υπόψη στη δημόσια σφαίρα (Alldred, 1998).

Σκοπός, λοιπόν, της παρούσας έρευνας είναι να αναδειχθούν οι ‘φωνές’ των παιδιών, που βιώνουν φραγμούς στη μάθηση και τη συμμετοχή εντός του εκπαιδευτικού πλαισίου. Πιο συγκεκριμένα, σκοπός είναι να διερευνηθούν οι παράγοντες στους οποίους τα ίδια τα παιδιά αποδίδουν τον αποκλεισμό, να αναδειχθούν οι τρόποι με τους οποίους προσλαμβάνουν και αντιμετωπίζουν τις ποικίλες μορφές αποκλεισμού και επιπλέον να αναζητηθούν οι κοινωνικές και ψυχολογικές παράμετροι της κατασκευής της ταυτότητας του ‘ανάπηρου’ παιδιού. Απώτερος στόχος είναι να διερευνηθεί πώς το ανάπηρο παιδί και γενικά η παιδική ηλικία κατασκευάζεται στον κυρίαρχο λόγο και αναπαράγεται στο λόγο των παιδιών, σε κοινωνικοπολιτικό επίπεδο μέσα από τις ποικίλες σχέσεις εξουσίας εντός του σχολικού πλαισίου και τις μοντέρνες προσεγγίσεις τους (Λυριτζής, 1995).

Τα ερωτήματα που προκύπτουν από την παραπάνω θεώρηση και πρόκειται να ερευνηθούν είναι τα εξής:

- 1) Πώς κατασκευάζεται η ταυτότητα του ανάπηρου μαθητή;
 - α) Ποιες είναι οι κοινωνικές παράμετροι που επηρεάζουν αυτή την κατασκευή;
 - β) Ποιες είναι οι ψυχολογικές παράμετροι που επηρεάζουν αυτή την κατασκευή;

- 2) Πώς τα παιδιά αντιλαμβάνονται τη θέση τους στην εκπαίδευση;
 - α) Πώς προσλαμβάνουν τα παιδιά το ρόλο τους στην εκπαιδευτική διαδικασία;
 - β) Επηρεάζει η ταυτότητα του ανάπηρου μαθητή τη θέση του εντός και εκτός της τάξης;

- 3) Πώς προσλαμβάνουν τα παιδιά τον αποκλεισμό;
 - α) Ποια είναι τα είδη των φραγμών και αποκλεισμών που τα παιδιά προσλαμβάνουν;
 - β) Αναπαράγουν τα παιδιά πρακτικές αποκλεισμού και με ποιον τρόπο;

- 4) Πώς νοηματοδοτούν τα παιδιά τις ποικίλες μορφές αποκλεισμού και διαχωρισμού τους στη σχολική ζωή;

4.2 Η ποιοτική έρευνα

Τις φωνές του υποκειμένου και τις εκφράσεις τους καταγράφουν ως επί το πλείστον οι ποιοτικές μέθοδοι έρευνας (Eisner, 1991). Πρόκειται για μια νατουραλιστική, δημιουργική και ερμηνευτική προσέγγιση, που περιλαμβάνει πολύπλοκες πρακτικές της αναπαράστασης, καθώς δεν υπάρχει άλλος τρόπος να συλλάβει κανείς απευθείας τον κόσμο (Denzin & Lincoln, 2013). Επιπλέον, δίνει την ευκαιρία στον ερευνητή να εμβαθύνει στα υποκείμενα και στις εμπειρίες τους και πως τις ερμηνεύουν, καθώς και πως το περιβάλλον επιδρά πάνω τους (Maxwell, 2012), αναλαμβάνοντας ο ίδιος μια ‘λεπτή’ περιγραφή (Geertz, 1973).

Τα εργαλεία που χρησιμοποιεί ο ερευνητής τον βοηθούν να ερμηνεύσει τα φαινόμενα, όπως ακριβώς είναι. Παρατηρεί, παίρνει συνεντεύξεις, κρατά σημειώσεις, χρησιμοποιεί όλα τα στοιχεία που συναντά και συνδυάζει με ένα λογικό τρόπο τα δεδομένα και τις καταστάσεις, ώστε να καταλήξει σε συμπεράσματα και να τα ερμηνεύσει (Eisner, 1991). Οι Denzin & Lincoln (2005) καταλήγουν πως: «Η

ποιοτική έρευνα είναι μια πλακισιοθετημένη δραστηριότητα (*situated activity*), η οποία τοποθετεί τον παρατηρητή στον κόσμο. Αυτή συνίσταται σε ένα σύνολο ερμηνευτικών και υλικών πρακτικών, οι οποίες κάνουν τον κόσμο ορατό. Αυτές οι πρακτικές μετασχηματίζουν τον κόσμο. Μετατρέπουν τον κόσμο σε μια σειρά από αναπαραστάσεις του εαυτού, ... Αυτό σημαίνει ότι οι ποιοτικοί ερευνητές μελετούν τα πράγματα στο φυσικό τους πλαίσιο, επιχειρώντας να δώσουν νόημα ή να ερμηνεύσουν τα φαινόμενα με όρους των νοημάτων που οι άνθρωποι δίνουν σε αυτά» (p. 3).

Μπορούν ουσιαστικά να διακριθούν τρεις διαστάσεις της ποιοτικής έρευνας. Η πρώτη αναφέρεται στην φιλοσοφική, επιστημολογική θεμελίωσή της και συγκεκριμένα στις επιστημολογικές κατευθύνσεις όπως είναι η φιλοσοφική, η φιλοσοφική ερμηνευτική και ο κοινωνικός κονστρουξιονισμός. Η δεύτερη αναφέρεται στη μεθοδολογία της έρευνας, δηλαδή στη θεωρία για τη στρατηγική και τακτική της έρευνας σε σχέση με το γνωστικό αντικείμενο και την ενδελεχή διερεύνησή του, στο πλαίσιο ενός ερευνητικού προγράμματος. Και η τρίτη διάσταση σχετίζεται με τις μεθόδους και τεχνικές της ποιοτικής έρευνας, όπως η παρατήρηση, η έρευνα δράσης, η ανάλυση λόγου κ.α., αλλά και τους τρόπους συλλογής των δεδομένων, όπως είναι η συνέντευξη, το ημερολόγιο, το βίντεο κτλ. (Ισαρη & Πούρκος, 2015).

Η θεωρητική βάση της ποιοτικής μεθοδολογίας παίζει τον πιο βασικό ρόλο στον ερευνητικό σχεδιασμό, στην διατύπωση των ερευνητικών ερωτημάτων και την ανάλυση. Οι ερμηνευτικές, φαινομενολογικές, μεταμοντέρνες ή κριτικές θεωρητικές προσεγγίσεις είναι οι πιο κυρίαρχες, αυτό όμως δεν είναι απόλυτο. Έρευνες χωρίς σαφές θεωρητικό ή καθόλου θεωρητικό υπόβαθρο έχουν οδηγήσει στην ανάπτυξη πολυμεθοδολογικών προσεγγίσεων, όπου συνδυάζονται με διαφορετικούς τρόπους ποσοτικές και ποιοτικές μέθοδοι (Ιωσηφίδης, 2003).

Το δίλημμα του ερευνητή δεν θα πρέπει να εστιάζει στη μέθοδο (ποιοτική ή ποσοτική) που θα ακολουθήσει, αλλά στην παραδειγματική σκοπιά, δηλαδή να έχει κατανοήσει τη σημασία των φιλοσοφικών παραμέτρων, ανακαλύπτοντας το ερευνητικό του παράδειγμα (Αβραμίδης & Καλύβας, 2006).

Η ποιοτική έρευνα ακολουθεί το ερμηνευτικό/κονστρουκτιβιστικό παράδειγμα, το οποίο απορρίπτει τη θέση της μιας και μοναδικής πραγματικότητας του θετικισμού και υποστηρίζει την πολλαπλότητα των υποκειμενικών πραγματικοτήτων και «την κοινωνική παραγωγή τους μέσα από την ιστορία και τον πολιτισμό» (Αβραμίδης & Καλύβας, 2006, σ. 28). Το παράδειγμα αυτό απορρέει από

την φαινομενολογία και η αρχή του είναι η κοινωνικά κατασκευασμένη γνώση και οι άνθρωποι συμμετέχουν ενεργά στην ερευνητική διαδικασία. Επίσης, οι αξίες και πεποιθήσεις του ερευνητή είναι αναπόσπαστο κομμάτι της έρευνας και συνεπώς δεν υπάρχει ανάγκη να εξασφαλιστεί η αντικειμενικότητα του (Αβραμίδη & Καλύβα, 2006).

Η κριτική του ερμηνευτικού/ κονστрукτιβιστικού παραδείγματος έρχεται από την κριτική θεωρία, υποστηρικτές της οποίας αποτελούν ερευνητές με αντικείμενο μελέτης κυρίως καταπιεσμένες κοινωνικές ομάδες (ερευνητές της συμμετοχικής έρευνας δράσης, μαρξιστές, φεμινιστές, μεταμοντέρνοι, ανάπηροι ερευνητές, κ.α). Αν και οι κριτικοί ερευνητές μοιράζονται τις ίδιες οντολογικές και επιστημολογικές υποθέσεις με τους ερμηνευτικούς, διαφέρουν ως προς τους στόχους της έρευνας. Κύριος στόχος τους είναι όχι η απεικόνιση και περιγραφή του κοινωνικού κόσμου, αλλά η αλλαγή του μέσω της ενδυνάμωσης των ανθρώπων που συμμετέχουν στην έρευνα (Αβραμίδης & Καλύβα, 2006; Mertens, 2009).

4.3 Ερευνητικά εργαλεία

Τα ερευνητικά εργαλεία που χρησιμοποιούνται στην ποιοτική έρευνα έχουν στόχο την συλλογή των δεδομένων που πρόκειται να αξιοποιηθούν για τη διεξαγωγή συμπερασμάτων και ερμηνειών. Η συνέντευξη είναι ένα από τα βασικότερα εργαλεία της ποιοτικής έρευνας στις κοινωνικές επιστήμες. Η συνέντευξη μπορεί να είναι ατομική ή ομαδική και ανοιχτή ή κλειστή. Σκοπός είναι με τον έναν ή με τον άλλον τρόπο η απόσπαση πληροφοριών από τον ερωτώμενο, που σχετίζονται με το αντικείμενο της έρευνας (Cohen & Manion, 1997).

Μια συνήθης μορφή συνέντευξης είναι η ημι-δομημένη που παρέχει την ελευθερία να συζητηθούν κι άλλα θέματα, που προκύπτουν κατά την διεξαγωγή της, παρόλο που υπάρχουν προσχεδιασμένες ερωτήσεις. Πιο συγκεκριμένα, παρέχει τη δυνατότητα στον ερευνητή να θέσει διευκρινιστικές ερωτήσεις, να διερευνήσει θέματα που δεν ήταν προκαθορισμένα και να ενισχύσει με τη συζήτηση τη σαφήνεια και το εύρος των δεδομένων (Hitchcock & Hughes, 1989).

Συμπληρωματικά της συνέντευξης πολλές φορές χρησιμοποιούνται επικουρικά εργαλεία, κυρίως όταν οι ερωτώμενοι είναι παιδιά, προκειμένου να εξοικειωθούν με τον ερευνητή και τη συνθήκη (Seidman, 2013). Στην παρούσα

έρευνα το επικουρικό εργαλείο που χρησιμοποιήθηκε είναι το ημερολόγιο του ερευνητή, όχι για λόγους εξοικείωσης και περιορισμού του άγχους των παιδιών (Edelbrock & Costello 1984, Greig & Taylor 1999), αλλά για να συλλεχθούν περισσότερα δεδομένα για τις εμπειρίες τους σε μια κατάσταση λιγότερο ‘εξεταστική’ από την συνέντευξη (Spryrou, 2011).

Το ημερολόγιο είναι μια γραπτή απεικόνιση των γεγονότων σε μια συγκεκριμένη χρονική περίοδο. Στην έρευνα χρησιμοποιείται με διάφορες μορφές είτε ως σύντομες σημειώσεις σε κατηγορίες είτε ως καταγραφή δεδομένων παρατήρησης είτε ως σημειώσεις αναστοχασμού, ερμηνειών ή ως εκτενείς αναφορές (Altrichter et al, 2001). Το ημερολόγιο θα πρέπει να συμπληρώνεται σε τακτά διαστήματα και σε κοντινό χρόνο από την κατάσταση την οποία περιγράφει. Όσο απομακρύνεται η συγγραφή του ημερολογίου από το χρόνο δράσης, τόσο λιγότερα στοιχεία εμπεριέχει και τόσο περιορίζεται η δυνατότητα ουσιαστικής αξιοποίησής του (Schon, 1983).

4.4 Μεθοδολογικός σχεδιασμός

Ο μεθοδολογικός σχεδιασμός ξεκίνησε με μια εκτεταμένη βιβλιογραφική ανασκόπηση σε θέματα, που αφορούν την παιδική ηλικία, τις μορφές αποκλεισμού στο σχολικό πλαίσιο και την ενταξιακή εκπαίδευση. Μετά από αυτή τη μελέτη προέκυψε ο σκοπός της έρευνας και τα ερευνητικά ερωτήματα, αλλά και ο τρόπος συλλογής και ανάλυσης των δεδομένων. Με βάση τα ερευνητικά ερωτήματα και το θεωρητικό υπόβαθρο διαμορφώθηκε ο οδηγός συνέντευξης σε 4 άξονες εστίασης:

1^{ος} άξονας: *Νοηματοδότηση της αναπηρίας.*

2^{ος} άξονας: *Η Θέση του παιδιού στο σχολείο.*

3^{ος} άξονας: *Ο ρόλος του μαθητή στην εκπαιδευτική διαδικασία.*

4^{ος} άξονας: *Αντίληψη και νοηματοδότηση του αποκλεισμού.*

4.4.1 Ερευνητικός σχεδιασμός

Το ερευνητικό ενδιαφέρον για τη μελέτη της παιδικής ηλικίας και το άκουσμα των φωνών των παιδιών αναφορικά με τις μαθησιακές δυσκολίες και τη σχολική τους ζωή, προέκυψε μετά από την πολυετή ενασχόληση της ερευνήτριας ως ψυχολόγου με

παιδιά που έφεραν διαγνώσεις μαθησιακών δυσκολιών και ΔΕΠ-Υ σε Κέντρα Ειδικής Αγωγής. Συγκεκριμένα, το κλίμα εμπιστοσύνης που αναπτύχθηκε μεταξύ των παιδιών και της ερευνήτριας μέσα από την καθημερινή επαφή, αλλά και η αντιμετώπιση των παιδιών από την τελευταία ως ισότιμα μέλη μιας σχέσης, δημιούργησαν ένα πρόσφορο έδαφος για να αναπτυχθούν συζητήσεις σχετικά με τις δυσκολίες, που τα ίδια τα παιδιά αντιμετώπιζαν στο σχολείο, στην τάξη και στις φιλικές τους σχέσεις.

Επιπλέον, οι πλούσιες αφηγήσεις των παιδιών σχετικά με το σχολείο και την εκπαίδευση, ο τρόπος που οργάνωναν την καθημερινότητά τους, αλλά και τα προσωπικά τους ενδιαφέροντα, οι ικανότητες και οι δεξιότητες τους, πολλές φορές έρχονταν σε αντίφαση με τις περιγραφές των δυσκολιών τους στις διαγνώσεις που έφεραν. Αυτό ήταν ένα από τα κεντρικότερα ζητήματα, που οδήγησαν την ερευνήτρια στη μελέτη των μαθησιακών δυσκολιών ως κοινωνική κατασκευή και της παιδικής ηλικίας ως δομικό στοιχείο της κοινωνίας.

Κατά τη μελέτη της σχετικής διεθνούς βιβλιογραφίας βρέθηκε πλούσιο υλικό αναφορικά με την παιδική ηλικία και την κοινωνική κατασκευή των μαθησιακών δυσκολιών και της ΔΕΠ-Υ κυρίως όμως βιβλιογραφικές και κοινωνιολογικές μελέτες από τις οποίες απουσίαζαν παντελώς οι φωνές των παιδιών. Αν και η συμμετοχή των παιδιών σε έρευνες έχει αυξηθεί και οργανωθεί τα τελευταία χρόνια (Christensen & James, 2017) σε σχέση με το παρελθόν, που η κατανόηση των παιδιών και της ζωής τους γινόταν μέσα από τις απόψεις των οικείων τους (Woodhead & Faulkner, 2008) οι φωνές τους παραμένουν άγνωστες (James & Prout 1990; Alderson 1995; Alderson & Morrow 2011; Roberts, 2017; Thomas, 2017). Στην Ελλάδα απαριθμούνται ελάχιστες έρευνες με τη συμμετοχή παιδιών, καθώς η πρόσβαση στα σχολεία είναι σχεδόν ακατόρθωτη. Σε θέματα αναπηρίας και σχολικής ζωής υπάρχει ένας μεγάλος αριθμός μελετών με συμμετέχοντες είτε τους εκπαιδευτικούς και τους γονείς είτε τους ίδιους τους μαθητές αλλά μετά την αποφοίτησή τους από το σχολείο (retrospective). Συνεπώς, η επιλογή των παιδιών για τη διερεύνηση των παραπάνω θεμάτων θεωρήθηκε απαραίτητη στην παρούσα μελέτη.

Μετά την εκτενή μελέτη της βιβλιογραφίας, τον εντοπισμό ερευνητικών ελλείψεων σχετικά με το ερευνητικό πεδίο, τη διαμόρφωση των ερευνητικών ερωτημάτων και των αξόνων εστίασης, η διαδικασία προχώρησε στις επόμενες τρεις φάσεις, την επιλογή του δείγματος, την κατασκευή ενός ερωτηματολογίου/οδηγού συνέντευξης με βάση τους άξονες εστίασης και τη συλλογή των δεδομένων

Ο οδηγός συνέντευξης διαμορφώθηκε έτσι ώστε οι ερωτήσεις να είναι κατανοητές από τα παιδιά και να αφήνουν περιθώρια αφήγησης (ανοιχτού τύπου). Συγκεκριμένα, περιελάμβανε 5 ερωτήσεις γενικές με τις οποίες όλα τα παιδιά είναι εξοικειωμένα και 30 ειδικές ερωτήσεις κυρίως σε ότι αφορούσε τις μαθησιακές δυσκολίες, τη σχολική τους ζωή, τις σχέσεις με τους συνομηλίκους και τους εκπαιδευτικούς και την εκπαιδευτική διαδικασία. (βλ. ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ).

Τέλος, μετά την ολοκλήρωση της συλλογής των δεδομένων ακολούθησε η απομαγνητοφώνηση των συνεντεύξεων και η ανάλυση των δεδομένων με σκοπό να απαντηθούν τα ερευνητικά ερωτήματα και να διεξαχθούν συγκεκριμένα συμπεράσματα.

4.4.2 Διαδικασία συλλογής δεδομένων

Η διαδικασία συλλογής των δεδομένων ξεκίνησε άμεσα και διήρκησε περισσότερο από 6 μήνες. Η επιλογή του δείγματος καθόρισε και τον τρόπο της διαδικασίας των συνεντεύξεων, καθώς αποτελούνταν από παιδιά, που η ερευνήτρια παρακολουθούσε δύο φορές την εβδομάδα στο πλαίσιο συνεδριών σε Κέντρο αποκατάστασης Λόγου. Οι γονείς ενημερώθηκαν από την ερευνήτρια για τους σκοπούς της έρευνας και έδωσαν τη γραπτή τους συγκατάθεση. Επίσης, η διαδικασία των συνεντεύξεων ξεκίνησε με την σύμφωνη γνώμη των ίδιων των παιδιών.

Οι συνεντεύξεις διεξήχθησαν στον ίδιο χώρο των συνεδριών, ώστε τα παιδιά να νιώθουν οικεία, σε προκαθορισμένο χρόνο και η κάθε μια είχε διάρκεια 30-40 λεπτά. Ωστόσο, υπήρξαν και άλλες φάσεις της συνέντευξης για κάθε παιδί, καθώς κατά την έναρξη και λήξη των τακτικών συνεδριών, η ερευνήτρια τους απηύθυνε σχετικές με την έρευνα ερωτήσεις και οι απαντήσεις είτε ηχογραφούνταν με τη συγκατάθεση των παιδιών είτε καταγράφονταν στο ημερολόγιο της ερευνήτριας. Αυτή η πρακτική είχε ως σκοπό τον εμπλουτισμό των δεδομένων αλλά και την εξοικείωση των παιδιών με την έρευνα και την ηχογράφιση. Στο ημερολόγιο επίσης καταγράφονταν κατά τη διάρκεια των τακτικών συνεδριών, τα λεγόμενα των παιδιών, που θα μπορούσαν να φανούν χρήσιμα στην ανάλυση της έρευνας. Συνεπώς, η καταγραφή για κάθε παιδί διήρκησε 1-2 μήνες.

Με την ολοκλήρωση των συνεντεύξεων και των καταγραφών, η ερευνήτρια απομαγνητοφώνησε και κατέγραψε τα δεδομένα και κατηγοριοποίησε τις απαντήσεις

με βάση τις ερωτήσεις και τους άξονες εστίασης. Τέλος, όλη αυτή η διαδικασία οδήγησε στην ανάλυση των δεδομένων και τη διεξαγωγή συμπερασμάτων.

4.4.3 Δείγμα

Το δείγμα της έρευνας αποτέλεσαν 5 παιδιά, που φοιτούσαν στην Α'βάθμια εκπαίδευση, είχαν διαγνωστεί με Μαθησιακές Δυσκολίες ή και συναφείς διαταραχές και παρακολουθούσαν πλήρες πρόγραμμα αποκατάστασης στο Κέντρο Λόγου, που εργαζόταν η ερευνήτρια. Κανένα από τα παιδιά δεν δέχονταν επιπλέον υποστήριξη στο σχολείο σε Τμήματα Ένταξης ή με Παράλληλη στήριξη, διότι δεν κρίθηκε απαραίτητο ή δεν υπήρχε αντίστοιχη δομή στο σχολείο που φοιτούσαν. Και τα 5 παιδιά φοιτούσαν σε διαφορετικά σχολεία.

Η επιλογή του δείγματος έγινε με τη μέθοδο της σκόπιμης δειγματοληψίας. Σε αυτή την περίπτωση η επιλογή γίνεται σύμφωνα με την κρίση του ερευνητή ή το ενδιαφέρον. Αναφορικά με τη γενίκευση των αποτελεσμάτων με βάση το δείγμα της έρευνας ο Patton (2005) υποστηρίζει πως στην ποιοτική έρευνα η δειγματοληψία αποσκοπεί να εντοπίσει πλούσιες σε πληροφορία περιπτώσεις. Το δείγμα επιλέγεται έτσι ώστε τα μέλη να εξυπηρετούν με τον καλύτερο τρόπο το σκοπό και τα ερωτήματα της έρευνας.

Παρακάτω παρατίθεται μια περιγραφή κάθε παιδιού, που συμμετείχε στην έρευνα. Σε όλα τα παιδιά έχει δοθεί ένα ψευδώνυμο για δεοντολογικούς λόγους.

Φώτης: Ο Φώτης φοιτά στην ΣΤ' τάξη του Δημοτικού σχολείου και είναι 11 ετών. Στο κέντρο παρακολουθεί πλήρες αποκαταστασιακό πρόγραμμα λογοθεραπείας, εργοθεραπείας και ειδικής διαπαιδαγώγησης, ενώ η μητέρα του είναι σε πρόγραμμα συμβουλευτικής γονέων εδώ και ένα χρόνο. Έχει γνωμάτευση θεραπειών από το Κέντρο Ψυχική Υγείας από το 2015 με διάγνωση: Ελλειμματική Προσοχή (ΔΕΠ-Υ) (F-90 ICD-10) με συνοδές μαθησιακές δυσκολίες της ανάγνωσης του γραπτού λόγου και δυσγραφία. Το νοητικό του δυναμικό ελέγχεται στα φυσιολογικά όρια. Το 2017 αξιολογήθηκε από τα ΚΕΔΔΥΥ για δυσλεξία. Ωστόσο, κατά την περίοδο διεξαγωγής των συνεντεύξεων δεν είχε ακόμα λάβει επίσημη γνωμάτευση από τον φορέα. Ο Φώτης είναι το μικρότερο από τα τρία παιδιά της οικογένειας. Ο

πατέρας του ασχολείται με αλουμίνια και η μητέρα του εργάζεται περιστασιακά ως babysitter.

Ελευθερία: Η Ελευθερία είναι 10 χρονών και φοιτά στην Ε' τάξη του Δημοτικού σχολείου. Στο κέντρο παρακολουθεί πρόγραμμα ειδικής διαπαιδαγώγησης εδώ και δύο χρόνια. Έχει γνωμάτευση από Ιατρείο Αναπτυξιακής Ιατρικής Δημόσιου Νοσοκομείου από το 2014 με διάγνωση: Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής (ΔΕΠ-Υ) με μαθησιακές δυσκολίες του γραπτού λόγου. Η Ελευθερία είναι το μεσαίο από τα τρία παιδιά της οικογένειας. Ο πατέρας της είναι οικοδόμος και η μητέρα της δεν εργάζεται.

Άγγελος: Ο Άγγελος είναι 9,5 ετών και φοιτά στη Δ' τάξη του Δημοτικού σχολείου. Στο κέντρο παρακολουθεί συνεδρίες ειδικής διαπαιδαγώγησης και η μητέρα του είναι σε πρόγραμμα συμβουλευτικής γονέων εδώ και ένα χρόνο. Έχει γνωμάτευση από την Παιδοψυχιατρική Κλινική Δημόσιου Νοσοκομείου από το 2015 με διάγνωση: Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής (ΔΕΠ-Υ) με προεξάρχοντα τον απρόσεκτο υπότυπο και συνοδές μαθησιακές δυσκολίες (δυσαναγνωσία, δυσορθογραφία, δυσγραφία, δυσαριθμησία). Επιπλέον στην γνωμάτευση αναφέρεται η σύσταση ενδοκρινολογικού ελέγχου λόγω παχυσαρκίας. Ο Άγγελος είναι το μοναδικό παιδί της οικογένειας. Ο πατέρας του εργάζεται ως ιδιωτικός υπάλληλος και η μητέρα του είναι δημόσιος υπάλληλος.

Παναγιώτα: Η Παναγιώτα είναι 11 ετών και φοιτά στην ΣΤ' τάξη του Δημοτικού σχολείου. Στο κέντρο παρακολουθεί συνεδρίες ειδικής διαπαιδαγώγησης εδώ και ένα χρόνο. Έχει γνωμάτευση από τα ΚΕΔΔΥΥ της περιοχής, που διαμένει από το 2013 με γνωμάτευση: Ειδικές μαθησιακές δυσκολίες. Η Παναγιώτα είναι το μεγαλύτερο από τα δύο παιδιά της οικογένειας. Ο πατέρας της είναι καθηγητής σε ΤΕΙ και η μητέρα της εφοριακός.

Μελέτης: Ο Μελέτης είναι 9 ετών και φοιτά στην Γ' τάξη του δημοτικού σχολείου. Στο κέντρο παρακολουθεί συνεδρίες ειδικής διαπαιδαγώγησης και η μητέρα του είναι σε πρόγραμμα συμβουλευτικής γονέων εδώ και δυο χρόνια.

Έχει γνωμάτευση από το Κέντρο Ψυχικής Υγείας από το 2015 με διάγνωση: Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής – Υπερκινητικότητα (ΔΕΠ-Υ) με συνοδές μαθησιακές δυσκολίες της ανάγνωσης και του γραπτού λόγου. Η νοημοσύνη του ελέγχθηκε στα φυσιολογικά όρια. Ο Μελέτης είναι το μοναδικό παιδί της οικογένειας και ζει μόνο με την μητέρα του. Ο πατέρας του εργάζεται περιστασιακά σε άλλη πόλη και η μητέρα του είναι ιδιωτικός υπάλληλος.

Τα δημογραφικά στοιχεία παρατίθενται συγκεντρωτικά στον παρακάτω πίνακα.

ΔΗΜΟΓΡΑΦΙΚΑ ΣΤΟΙΧΕΙΑ

ΟΝΟΜΑ	ΗΛΙΚΙΑ	ΤΑΞΗ	ΔΙΑΓΝΩΣΗ	ΦΟΡΕΑΣ	ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΑΠΟΚΑΤΑΣΤΑΣΗΣ	ΑΔΕΡΦΙΑ	ΕΠΑΓΓΕΛΜΑ ΠΑΤΕΡΑ	ΕΠΑΓΓΕΛΜΑ ΜΗΤΕΡΑΣ
ΦΩΤΗΣ	11	ΣΤ'	ΔΕΠ-Υ & Μαθησιακές δυσκολίες	ΚΨΥ	Ειδική διαπαιδαγώγηση, Λόγο, Έργο, Συμβουλευτική γονέων	2	Αλουμίνια	Babysitter
ΕΛΕΥΘΕΡΙΑ	10	Ε'	ΔΕΠ-Υ & Μαθησιακές δυσκολίες	Ιατρείο Αναπτυξιακής Παιδιατρικής	Ειδική Διαπαιδαγώγηση	2	Οικοδόμος	Οικιακά
ΑΓΓΕΛΟΣ	9,5	Δ'	ΔΕΠ-Υ & Μαθησιακές δυσκολίες	Παιδοψυχιατρική κλινική	Ειδική Διαπαιδαγώγηση, Συμβουλευτική γονέων	-	Ιδιωτικός υπάλληλος	Δημόσιος υπάλληλος
ΠΑΝΑΓΙΩΤΑ	11	ΣΤ'	Ειδικές μαθησιακές δυσκολίες	ΚΕΔΔΥ	Ειδική Διαπαιδαγώγηση	1	Καθηγητής ΤΕΙ	Εφοριακός
ΜΕΛΕΤΗΣ	8,5	Γ'	ΔΕΠ-Υ & Μαθησιακές δυσκολίες	ΚΨΥ	Ειδική Διαπαιδαγώγηση, Συμβουλευτική γονέων	-	Ιδιωτικός υπάλληλος	Περιστασιακά

Πίνακας 4.4.2: Δημογραφικά στοιχεία των παιδιών που συμμετέχουν στην έρευνα

Το δείγμα επιλέχθηκε έτσι ώστε να συμμετέχουν παιδιά σχεδόν από όλες τις τάξεις του δημοτικού σχολείου. Από τον παραπάνω πίνακα φαίνεται πως 4/5 παιδιά φέρουν τη διάγνωση ΔΕΠ-Υ και 5/5 τη διάγνωση των μαθησιακών δυσκολιών. Επίσης, 5/5 παιδιά παρακολουθούν συνεδρίες Ειδικής διαπαιδαγώγησης και 1/5 επιπλέον συνεδρίες Λογοθεραπείας και Εργοθεραπείας. Οι γονείς 3/5 παιδιών παρακολουθούν συνεδρίες συμβουλευτικής γονέων.

4.4.4 Μέθοδος Ανάλυσης

Η ποιοτική έρευνα κατά την ανάλυση των δεδομένων, ακολουθεί το ερμηνευτικό φιλοσοφικό παράδειγμα και έχει έναν χαρακτήρα ‘ανακατασκευαστικό’ και όχι αναπαραγωγικό, ως απλή κατανόηση και επικύρωση νοηματικών δομών και

ταξινομικών κατηγοριών. Ο ανακατασκευαστικός χαρακτήρας έγκειται στην στοχαστική και κριτική ανάλυση «των διαδικασιών κατασκευής “πρώτου βαθμού” καθώς και των προϋποθέσεων υπό τις οποίες οι διαδικασίες αυτές λαμβάνουν χώρα, παραλείπονται ή ενδεχομένως μεταβάλλονται» (Dausien, 2013, σ. 225). Ο ερευνητής γνωρίζει ότι τα κοινωνικά φαινόμενα είναι προερμηνευμένα από τα δρώντα υποκείμενα και καλείται να κατανοήσει τους τρόπους, που βιώνεται η κοινωνική τους κατάσταση, νοηματοδοτείται και οργανώνεται η δράση από τα ίδια τα υποκείμενα, καθώς και πως τα ίδια κατανοούν τον κοινωνικό κόσμο και τη θέση τους μέσα σε αυτόν (Τσιώλης, 2015).

Για την ανάλυση των στοιχείων επιχειρήθηκε ο συνδυασμός δύο ποιοτικών μεθόδων, της ανάλυσης περιεχομένου (content analysis) και της ανάλυσης λόγου (discourse analysis). Ο σκοπός που επιχειρήθηκε αυτός ο συνδυασμός είναι η ερμηνεία, όχι μόνο αυτών που λέγονται, αλλά και αυτών που ‘αποσιωπούνται’, δηλαδή ποια νοήματα βρίσκονται πίσω από το λόγο, πώς κατασκευάζεται η ταυτότητα μέσω του λόγου και πώς συνδέεται ο λόγος με τη δράση. Πιο συγκεκριμένα, η ανάλυση περιεχομένου περιορίζεται στο συγκεκριμένο πλαίσιο του υλικού που διερευνά, ενώ η ανάλυση λόγου ξεπερνά τους περιορισμούς και αναζητά συγκεκριμένες ιδεολογικές τοποθετήσεις και αναγνωρίσιμες κοινωνικές ταυτότητες (Παγκουρέλια & Παπαδοπούλου, 2009).

Πιο αναλυτικά, η ανάλυση περιεχομένου χαρακτηρίζεται από ευελιξία (Braun & Clarke, 2006), είναι εύχρηστη και στηρίζεται σε ένα σύστημα κατηγοριών και στην εις βάθος διερεύνηση των δεδομένων. Η ποιοτική ανάλυση περιεχομένου είναι αποτέλεσμα της κριτικής της ποσοτικής ανάλυσης περιεχομένου, η οποία στηρίζεται σε απλή καταμέτρηση λέξεων, αναφορών και στη συχνότητα εμφάνισής τους. Έτσι, προέκυψε η ποιοτική ανάλυση, που βασίζεται σε σαφείς ερμηνευτικούς κανόνες, κάτι που ουσιαστικά έλλειπε από την έρευνα στις κοινωνικές επιστήμες (Παγκουρέλια & Παπαδοπούλου, 2009). Είναι μια ερμηνευτική προσέγγιση των αφηγήσεων και ταυτόχρονα εστιάζει στον τρόπο, που κατασκευάζεται η αφήγηση και παράλληλα στο περιεχόμενο, τη δομή και τη μορφή της (Τσιώλης, 2015).

Η ανάλυση λόγου από την άλλη, είναι ένα σημαντικό πεδίο των κοινωνικών επιστημών και την ψυχολογίας, που ως επίκεντρο στη θεωρία της έχει τη γλώσσα, η οποία δομείται με διαφορετικά σχήματα, τα οποία με τη σειρά τους οργανώνουν την ομιλία των ανθρώπων. Οι τρόποι όμως που μιλάμε «δεν αντανακλούν ουδέτερα τον κόσμο, τις ταυτότητες και τις κοινωνικές μας σχέσεις, αλλά συμβάλουν ενεργά στη

δημιουργία και την αλλαγή τους» (Phillips & Jorgensen, 2009, σ. 18). Η γλώσσα είναι κατασκευαστική. Κατασκευάζει δηλαδή διάφορες πραγματικότητες του ίδιου αντικειμένου (Willing, 1999), αλλά και το ίδιο το άτομο, αυτό δηλαδή που βιώνουμε ως εαυτό (Burr, 1995). Η γλώσσα λοιπόν συνδέεται με τις ταυτότητες και την υποκειμενικότητα, που σχηματίζονται, υπόκεινται σε διαπραγμάτευση και ανακατασκευάζονται με την κοινωνική αλληλεπίδραση (Phillips & Jorgensen, 2009). Διάφορες θεωρίες, όπως η λογοψυχολογία, η κριτική ανάλυση λόγου, κ.α. και διάφορες μέθοδοι, όπως η Φουκωδική προσέγγιση, τα ερμηνευτικά ρεπερτόρια κ.α. έχουν αναπτυχθεί σχετικά με την ανάλυση λόγου, ωστόσο οι Phillips & Jorgensen (2009) επισημαίνουν τη σημασία της σύνθεσης μεθόδων και θεωριών σε ένα πολυπρισματικό πλαίσιο έρευνας για την κονστρουξιονιστική ανάλυση λόγου.

Οι προσεγγίσεις της ποιοτικής ανάλυσης μπορούν να διακριθούν σε εκείνες που δεσμεύονται σε συγκεκριμένες επιστημολογικές θέσεις, όπως είναι η ανάλυση λόγου και εκείνες που χαρακτηρίζονται από ευελιξία ως προς τις θεωρητικές θέσεις, όπως είναι η ανάλυση περιεχομένου (Braun & Clarke, 2006). Έτσι, αντλώντας γενικότερα από την έρευνα των Παγκουρέλια & Παπαδοπούλου (2009) για το συνδυασμό των δύο μεθόδων στην ανάλυση των σχολικών εγχειριδίων, στην παρούσα έρευνα υιοθετήθηκε η άποψη, ότι αποκλειστικά με την ανάλυση περιεχομένου δεν θα μπορούσε να επιτευχθεί μια εις βάθος διερεύνηση των δεδομένων και πολλά ιδεολογικά στοιχεία θα ήταν μη ανιχνεύσιμα και από την άλλη αποκλειστικά η ανάλυση λόγου θα μπορούσε να οδηγήσει σε έναν «αχανή ερμηνευτικό σχολιασμό», χωρίς ξεκάθαρη εικόνα (σ. 13).

5. Παρουσίαση και ανάλυση ευρημάτων

5.1 ΠΡΩΤΟΣ ΑΞΟΝΑΣ

Νοηματοδότηση της αναπηρίας

Η δραματική αύξηση της ειδικής αγωγής τα τελευταία χρόνια με την παράλληλη διάγνωση μεγάλου αριθμού παιδιών, ως 'έχοντες' μαθησιακές δυσκολίες, αναπτυξιακές διαταραχές, συναισθηματικές διαταραχές και διαταραχές της συμπεριφοράς, δεν συμπεριλαμβάνεται στο λόγο περί αναπηρίας (Zoniou-Sideri, Deropoulou-Derou & Karagianni, 2006). Ωστόσο, η ίδια η διάγνωση των παιδιών τα

καθιστά ανάπηρα, εφόσον τονίζει το μειονέκτημα και προσδίδει την ετικέτα του μη ‘φυσιολογικού’.

Το πώς κατασκευάζεται η ταυτότητα του ανάπηρου παιδιού και πώς εμπλέκεται ο κοινωνικός και ψυχολογικός-ατομικός παράγοντας σε αυτή την κατασκευή είναι το ζήτημα, που θα μας απασχολήσει στην συγκεκριμένη ενότητα.

5.1.1 Μαθησιακές δυσκολίες: δυσκολίες ορισμού

Τα παιδιά ανακατασκευάζουν τους λόγους των άλλων, παραφράζοντας και αναπλαισιώνοντας σε πλάγιο λόγο, κι αυτό τους παρέχει μια πλούσια πηγή νοηματοδότησης. Η χρήση του πλάγιου λόγου αναδεικνύει και την οπτική του ατόμου που τον εκφέρει. Αντίθετα η χρήση του άμεσου (ευθύ) λόγου αναδεικνύει τα γεγονότα και τα χαρακτηριστικά του άλλου (Maybin, 2006). Επιπλέον, τα είδη της γλώσσας είναι στοιχεία κοινωνικών πρακτικών, που αντανακλούν και ταυτόχρονα συντελούν στην παραγωγή της γνώσης, η οποία οργανώνει τον τρόπο που οι άνθρωποι σκέφτονται και δρουν (Bakhtin, 1986 as cited in Maybin, 2006). Στον τρόπο, που τα παιδιά νοηματοδοτούν τις μαθησιακές δυσκολίες, εμπλέκονται οι παράγοντες της προηγούμενης εμπειρίας και της επαρκούς ενημέρωσης. Ενώ όλα τα παιδιά μπήκαν στην διαδικασία να περιγράψουν τον όρο ‘μαθησιακές δυσκολίες’, τα περισσότερα δεν γνώριζαν τον ακριβή ορισμό ή και αγνοούσαν παντελώς την παρουσία του όρου στη διάγνωσή τους. Πιο συγκεκριμένα:

E. Μήπως εννοείς μαθησιακές δυσκολίες...;

Φ. Δεν ξέρω...

E. Μαθημασι... μαθημασι... μαθη... τέτοιο... δυ... τέτοιο, έχω τέτοιο; Πώς το είπατε;

Φ. Μαθησιακές δυσκολίες;

E. Έχω μαθημασι... τέτοιο δυσκολίες;

(ΦΩΤΗΣ)

...σήμερα ο Άγγελος πήγε για επαναξιολόγηση στο Νοσοκομείο και με ρώτησε αν αυτό εννοούσα, όταν τον ρώτησα την άλλη φορά για τις μαθησιακές δυσκολίες. «κυρία, ρώτησα τη μαμά μου τι είναι μαθησιακές δυσκολίες». Του ζήτησα να μου πει τι του

απάντησε. Είπε πως θα του έλεγε άλλη φορά, γιατί έπρεπε να πάνε και για τις δικές της εξετάσεις και βιάζονταν»...

(ΑΠΟΣΠΑΣΜΑ ΗΜΕΡΟΛΟΓΙΟΥ/ΑΓΓΕΛΟΣ)

E. Εσύ έχεις ένα χαρτί... μια διάγνωση. Που λέει τι;

ΕΛ. Δεν ξέρω.

E. Δεν έχεις αναρωτηθεί ποτέ;

ΕΛ. Όχι.

E. Γιατί;

ΕΛ. Δεν ξέρω. Δεν το έχω σκεφτεί μάλλον...

(ΕΛΕΥΘΕΡΙΑ)

Ο όρος μαθησιακές δυσκολίες παρουσιάζεται από τα παιδιά ως κάτι άγνωστο, ακατανόητο ή και αδιάφορο. Η έλλειψη ενημέρωσης των παιδιών για τη διάγνωσή τους από γονείς και εκπαιδευτικούς σηματοδοτεί μια άνιση σχέση μεταξύ παιδιών και ενηλίκων, στην οποία οι δεύτεροι αξιώνονται να διαφυλάξουν την ‘αθωότητα’ της παιδικής ηλικίας. Η συναισθηματική αξία των παιδιών είναι ανεκτίμητη (Zelizer, 1985, όπως αναφέρεται στο Μακρυνιώτη, 2003), ενώ ταυτόχρονα θεωρούνται ανώριμα να συμμετέχουν στην ενήλικη ζωή και στις διάφορες πτυχές της.

Η φυσικοποίηση της παιδικής ηλικίας, γνώρισμα της νεωτερικής σκέψης, καθορίζει αφενός τη δράση του παιδιού και το ρυθμό συμμετοχής του στην γνώση των ενηλίκων και αφετέρου ενεργοποιεί μηχανισμούς για την περιφρούρηση της (Μακρυνιώτη, 2003). Η ταυτόχρονη νεωτερική τάση για την παραγωγή ‘τυποποιημένων’ ατόμων, αναγάγει την παιδική ηλικία και την πολυπλοκότητά της σε ‘πρόβλημα’, που χρήζει διάγνωσης και θεραπείας (Μακρυνιώτη, 1997). Με άλλα λόγια, ο λόγος για τη φύση του παιδιού το καθιστά ανήμπορο και ανίκανο τόσο να ανταπεξέλθει στην κοινωνική ζωή, γεγονός που αποτυπώνεται στο αυξημένο αριθμό διαγνώσεων στις μέρες μας, όσο και να αποκτήσει πρόσβαση στη γνώση των ενηλίκων, εφόσον αποκλείεται από την πληροφορία της ίδιας του της διάγνωσης.

Η δημοσιοποίηση των στοιχείων της διάγνωσης και η ενημέρωση σχετικά με την ‘πάθηση’ φαίνεται να διευκολύνονται στην περίπτωση της δυσλεξίας (βλ. και πίνακα 4.4.2).

E. Έχεις μια διάγνωση.

Π. Μμμ...

Ε. Τι γράφει;

Π. Ότι είμαι δυσλεξική;

(...)

Ε. Τι εννοείς;

Π. Η κυρία (δασκάλα που τη βοηθά στο σπίτι) μου έχει πει... ότι όταν κάποιο παιδί κατά τη γέννησή του... δεν έχει κατά... δεν έχει καταγραφεί η αριστερά μεριά, ενώ έχει καταγραφεί μόνο η δεξιά.

Ε. Δηλαδή;

Π. Δεν ξέρω αυτό μου είπε.

(ΠΑΝΑΓΙΩΤΑ)

Φ. Γιατί έχω... κάτι σα δυσλεξία έχω...

Ε. Κάτι σα δυσλεξία έχεις... και τι εννοούμε με τον όρο 'δυσλεξία';

Φ. Ότι δεν μπορεί να κατανοήσει κάτι;

Ε. Εσύ δεν μπορείς;

Φ. Μερικά πράγματα... όχι.

Ε. Ποια είναι αυτά τα μερικά;

Φ. Κάτι ασκήσεις.

Ε. Τις ασκήσεις δεν μπορείς...

Φ. Κάτι ασκήσεις...

Ε. Ναι...

Φ. Ε, τι!

Ε. Πού;

Φ. Στα μαθηματικά και στη γλώσσα.

Ε. Δηλαδή η δυσλεξία έχει σχέση με τα μαθηματικά και τη γλώσσα, θες να πεις;

Φ. Κυρίως γλώσσα...

Ε. Κυρίως με τη γλώσσα...

Φ. Ναι!

(ΦΩΤΗΣ)

Οι περισσότεροι ενήλικες έχουν ελλιπή κατανόηση των μαθησιακών δυσκολιών (Lewis, 1995). Άλλωστε όταν αναφέρονται σε αυτές εννοούν τη δυσλεξία.

Η δυσλεξία αποτελεί μέρος της ειδικής μαθησιακής δυσκολίας, η οποία σχετίζεται με την ανάγνωση κατά ICD-10³. Οι μαθησιακές δυσκολίες, οι οποίες αρκετές φορές αναφέρονται ως γενικές, σε αντίθεση με τις ειδικές, δηλώνουν μια ‘γενική υστέρηση’ σε όλα τα σχολικά μαθήματα. Ωστόσο «ένας μαθητής δεν θα μπορούσε να έχει γενικευμένες δυσκολίες σε όλες τις ικανότητες, γιατί τότε θα ενέπιπτε στην κατηγορία της νοητικής καθυστέρησης» (Τζουριάδου, χχ, σ.7). Οι ορισμοί των μαθησιακών δυσκολιών επικεντρώνονται στην αξιολόγηση των συμπτωμάτων και όχι στην ερμηνεία, καθώς αγνοούνται βασικές αρχές λογικής και επιστημονικής μεθοδολογίας (Τζουριάδου, χχ). Συνεπώς, οι μαθησιακές δυσκολίες δεν αποτελούν μια έγκυρη και επιστημονικά τεκμηριωμένη διαταραχή. Επιπλέον, η δημοσιοποίηση της διάγνωσης της δυσλεξίας και των συμπτωμάτων της φαίνεται πως εξυπηρετεί έναν σκοπό: τη διεκδίκηση από τα παιδιά της προφορικής εξέτασης στα μαθήματα.

Φ. Και της έλεγα εγώ μετά της κυρίας ότι: ‘σε όλα τα τεστ που έχω γράψει, τα έχω γράψει όλα σωστά, απλά εσείς μου βάζετε άλλο βαθμό και ξέρω γιατί μου βάζετε...’ και της λέω: ‘μου βάζετε κακό... πιο κάτω... άλλο... κακό βαθμό γιατί... γιατί δεν τα έχω γράψει όλα. Δε με παίρνει και ο χρόνος εμένα...’ και μετά της είπε η μαμά ότι: ‘ο Φώτης πρέπει να τα κάνει προφορικά’ όχι πρέπει... ‘να τα κάνει προφορικά’ δε θυμάμαι πιο από τα δύο. Και αυτό...

E. Κι εκείνη τι είπε;

Φ. ‘Ναι, ναι πρέπει’ και τέτοια.

E. Σε βάζει να τα λες προφορικά;

Φ. Όχι!

E. Α! εσύ θα ήθελες να τα λες προφορικά;

³ Σύμφωνα με το **DSM-IV** (Διαγνωστικό Εγχειρίδιο της Αμερικάνικης Ψυχιατρικής Εταιρίας) οι Ειδικές μαθησιακές δυσκολίες κατηγοριοποιούνται σε:

Διαταραχή ανάγνωσης (Δυσλεξία)

Διαταραχή μαθηματικών (Δυσαριθμησία)

Διαταραχή γραπτής έκφρασης (Δυσορθογραφία)

Μαθησιακές Δυσκολίες μη προσδιοριζόμενες αλλιώς

Ενώ, σύμφωνα με το **ICD-10** (διαγνωστικό εγχειρίδιο του Παγκόσμιου Οργανισμού Υγείας) έχουμε:

Ειδική Διαταραχή Ανάγνωσης (Δυσλεξία)

Ειδική Διαταραχή Ορθογραφίας (Δυσορθογραφία)

Ειδική Διαταραχή Αριθμητικών Ικανοτήτων (Δυσαριθμησία)

Μικτή Διαταραχή Σχολικών Ικανοτήτων

Στην τρέχουσα, αναθεωρημένη έκδοση του **DSM-V**, (DSM-V, 2013), έχει συμπεριληφθεί ο όρος “specific learning disability”, ενώ αφαιρέθηκαν οι όροι “dyslexia, dyscalculia, disorder of written expression”.

Φ. Ναι!

Ε. Γιατί;

Φ. Γιατί μου είναι πιο εύκολο.

Ε. Από τα γραπτά;

Φ. Μου είναι πιο εύκολο.

(ΦΩΤΗΣ)

Ο αντικρουόμενος λόγος του Φώτη για τη διάγνωσή του φανερώνει την ελλιπή γνώση του για τις μαθησιακές δυσκολίες και την επαρκή γνώση του για τη δυσλεξία σε επίπεδο δικαιώματος. Τονίζοντας πως δεν του επαρκεί ο χρόνος στα γραπτά και χρησιμοποιώντας της αντωνυμίας ‘εμένα’, επιδιώκει την αναγνώριση του δικαιώματος του στην προφορική εξέταση και τη διαφορετική μεταχείριση του από την εκπαιδευτικό, δηλαδή την μεταχείρισή του ως δυσλεκτικό.

5.1.2 Μαθησιακές δυσκολίες: Νοηματοδότηση

Ενώ οι ορισμοί, που δίνουν τα παιδιά, είναι κατά κανόνα εμπειρικοί και βιωματικοί (Νακας, 2002), στην παρούσα συνθήκη, οι ορισμοί των μαθησιακών δυσκολιών δεν είναι προϊόν προηγούμενης γνώσης ή εμπειρίας σε σχέση με τον όρο, που αναφέρεται στη ‘διαταραχή’, αλλά αποτέλεσμα των εμπειριών από τις ‘δυσκολίες’ στη ‘μάθηση’, δηλαδή στα μαθήματα.

Δύο παιδιά όρισαν τι μαθησιακές δυσκολίες ως ‘δυσκολίες στα μαθήματα’ και άλλα δύο ως ‘πρόβλημα στα μαθήματα’. Η διαφορά έγκειται στο γεγονός ότι τα πρώτα με τη χρήση της λέξης ‘δυσκολίες’ αναφέρονται στη δική τους ατομική εμπλοκή, ενώ τα δεύτερα με τη χρήση της λέξης ‘πρόβλημα’ αποδίδουν ως ένα βαθμό τη δυσκολία στα μαθήματα.

Ε. Τι είναι οι μαθησιακές δυσκολίες;

Ελ. Ότι δυσκολεύομαι να κάνω πράγματα.

(ΕΛΕΥΘΕΡΙΑ)

Π. Ότι δεν ξέρω να διαβάζω, δεν ξέρω να γράφω και δεν ξέρω να λύνω τις ασκήσεις μου.

(ΠΑΝΑΓΙΩΤΑ)

A. Όλοι δυσκολεύονται, γιατί στο ολοήμερο λένε πως η κυρία μας έχει βάλει πάρα πολλά... μας έχει βάλει πάρα πολύ δύσκολα.

(ΑΓΓΕΛΟΣ)

E. Δηλαδή με τις μαθησιακές δυσκολίες πρώτα απ' όλα τι καταλαβαίνεις;

Φ. Ότι... ότι έχεις πρόβλημα στα μαθήματα!

E. Μάλιστα... κι εσύ θα μου πεις αν όντως έχεις...

Φ. Έχω!!!!

E. Έχεις πρόβλημα στα μαθήματα;

Φ. E, βέβαια... και ποιος δεν έχει;

E. Δεν ξέρω.

Φ. Η Ευαγγελία λογικά, αλλά ντάξ...

(...)

E. Και εννοείς ότι όλοι οι συμμαθητές σου έχουν μαθησιακές δυσκολίες;

Φ. Αφού δεν μπορούν τα μαθήματα...

E. Όλοι δεν τα μπορούν;

Φ. Κανείς δεν τα μπορεί.

(ΦΩΤΗΣ)

Ο Φώτης με τη χρήση του β' προσώπου στον ορισμό που δίνει, φαίνεται ότι περιγράφει το 'πρόβλημα' ως κάτι έξω από αυτόν, στο οποίο ο ίδιος είναι αμέτοχος. Σε ένα δεύτερο επίπεδο αποδέχεται τις μαθησιακές δυσκολίες, ωστόσο ως πρόβλημα που αντιμετωπίζουν όλοι οι μαθητές, που δεν 'αντέχουν' τα μαθήματα. Ομοίως και ο Άγγελος λέγοντας πώς 'όλοι δυσκολεύονται' και αποφεύγοντας τη χρήση του α' πληθυντικού προσώπου βγάζει τον εαυτό του έξω από τις δυσκολίες σε αντίθεση με την Παναγιώτα και την Ελευθερία, οι οποίες ορίζουν τις μαθησιακές δυσκολίες με βάση τις δικές τους αδυναμίες και μάλιστα σε α' πρόσωπο.

Γενικά φαίνεται πως τα παιδιά ορίζουν τις μαθησιακές δυσκολίες είτε ως δυσκολίες στην κατανόηση και επίδοσή τους στα μαθήματα, είτε ως 'πρόβλημα' στη φύση των μαθημάτων. «Ετυμολογικά το πρόβλημα δεν είναι παρά το αποτέλεσμα μιας πράξης προβολής. Τελικά, πρόβλημα είναι ό,τι στα πλαίσια μιας ομάδας προβάλλεται

ως τέτοιο από τα ίδια τα μέλη, ή από άτομα στα οποία αναγνωρίζεται κάποια αυθεντία στην ανάδειξη προβλημάτων, π.χ. τους επιστήμονες.» (Benincasa, 2009, σ. 217). Δηλαδή, το 'πρόβλημα' αναδεικνύεται μέσα από την εξουσία, που δίνεται στους 'ειδικούς' επαγγελματίες να διαγιγνώσκουν 'προβλήματα' στα παιδιά και την απόδοση αυθεντίας στο πρόσωπό τους. Ομοίως, το 'πρόβλημα' προβάλλεται ως τέτοιο και από τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς, κατά την διαδικασία αξιολόγησης, που βασίζεται στο δίπολο επιτυχία-αποτυχία Benincasa, 2009). Αφετέρου, στις περιπτώσεις απόδοσης προβλημάτων στα μαθήματα, το νόημα κατασκευάζεται και προβάλλεται στα πλαίσια της ομάδας ομηλικών αντίστοιχα με βάση τα δίπολα εύκολο-δύσκολο αναφορικά με το επίπεδο της γνώσης και πολλά-λίγα, αναφορικά με την ποσότητα της ύλης.

Επιπλέον, προβάλλονται από τα παιδιά δύο εκ διαμέτρου αντίθετες νοηματοδοτήσεις των μαθησιακών δυσκολιών, καθώς η πρώτη ταυτίζεται με το κλινικό μοντέλο της αναπηρίας, που εστιάζει στο έλλειμμα του παιδιού, την προσωπική τραγωδία και τον ατομικό περιορισμό και η δεύτερη με το κοινωνικό μοντέλο της αναπηρίας, σύμφωνα με το οποία τα εμπόδια που δημιουργούν αναπηρίες είναι 'μετακινήσιμα' (Moore, 2012) και περιορίζουν την ατομική δράση. Συνεπώς, η αντίληψη της κοινωνικής κατασκευής των μαθησιακών δυσκολιών δεν απουσιάζει παντελώς από το λόγο των παιδιών. Ο Foucault (1973) υποστήριξε πως ο τρόπος που αντιλαμβανόμαστε τον κόσμο είναι άρρηκτα συνδεδεμένος με την εμπειρία μας σε σχέση με αυτόν. Έτσι, τα ονόματα που δίνουμε σε αντικείμενα ή καταστάσεις σχηματοποιούν την εμπειρία μας γι' αυτά και αντίστροφα (όπως αναφέρεται στο Oliver, 1994). Ο λόγος δηλαδή σχετίζεται με την γλώσσα και τις κοινωνικές αλληλεπιδράσεις, όπου οι μαθησιακές δυσκολίες επί της παρούσης προκύπτουν είτε ως ανακατασκευές του ιατρικού λόγου, είτε ως κατασκευή της έννοιας του κοινωνικού προβλήματος

Χαρακτηριστικό του τελευταίου είναι το παρακάτω απόσπασμα, όπου ο Μελέτης ως δυσκολίες στη μάθηση ορίζει τις δυσκολίες στην προσοχή κατά την ώρα του μαθήματος, που προκύπτουν από την φασαρία, αλλά και την 'αηδία' που του προκαλούν 'οι άλλοι', δηλαδή παιδιά άλλης εθνικότητας ή φυλής.

Ε. Τι σημαίνει μαθησιακές δυσκολίες; Εσύ τι καταλαβαίνεις με αυτό;

Μ. Τις δυσκολίες που έχω στο σχολείο;

Ε. Ναι...

M. Δεν έχω καμία.

E. Οκ.

M. Βασικά έχω. Τους γύφτους.

E. Τι εννοείς;

M. Είναι ελληνικό σχολείο.

E. Ναι...

M. Όλοι αυτοί οι τσιγγάνοι και οι Αλβανοί που έρχονται...

E. Ναι...

M. Γιατί έρχονται στο σχολείο μας; Σε ένα ελληνικό σχολείο;

....

E. Και αυτό που σε δυσκολεύει εσένα, δηλαδή για τις μαθησιακές δυσκολίες... πώς το συνέδεσες;

M. Με δυσκολεύουν γιατί κάνουν χαζομάρες, γιατί όσο έχω δει παιδιά που είναι... ε... που κάνουν φασαρία και τέτοια, είναι... ε... τέτοιου είδους.

E. Ναι, κι εσένα πώς σε δυσκολεύουν;

M. Με τις βλακειές που κάνουν, ότι κάνουν αηδίες. Για παράδειγμα στην Α' τάξη είναι ένα κοριτσάκι που το βλέπω συνήθως, κλαίει και πολύ... το ξέρετε... συνήθως σκαλίζει τη μύτη της και... βγάζει σάλια από το στόμα... είναι αηδίες.

E. Ναι...

M. Ε, κάνουν αηδιαστικά.

E. Δεν είναι από την Ελλάδα;

M. Όχι.

...

E. Πώς αυτό επηρεάζει εσένα;

M. Καθώς γράφω... εμ... ακούω το θόρυβο που κάνουν και κοιτάω λίγο και είναι αηδιαστικό όσο δεν πάει.

E. Και αυτό σε επηρεάζει;

M. Ναι.

(ΜΕΛΕΤΗΣ)

Ο Μελέτης ταυτίζει έμμεσα τις μαθησιακές δυσκολίες με τη ΔΕΠ-Υ, η οποία υπάρχει στη διάγνωση του (βλ. πίνακα 4.4.2), καθώς επισημαίνει την 'φασαρία', που επικρατεί στην τάξη ως βασικό λόγο για την απόσπαση της προσοχής του, κατά τη διάρκεια του μαθήματος. Επίσης, αντιστέκεται στο να ορίσει τις μαθησιακές

δυσκολίες και προβαίνει σε έναν ρατσιστικό λόγο, ενάντια στους αλλοεθνείς και αλλόφυλους συμμαθητές του, που επιβεβαιώνει την τάση ιεράρχησης των κοινωνικών ομάδων με βάση το φύλο, τη φυλή, την εθνικότητα, την αναπηρία κ.α. (περισσότερη ανάλυση στο επόμενο κεφάλαιο 5.4.3)

5.1.3 Νοηματοδότηση του εαυτού: η κατασκευή της ταυτότητας

Η ταυτότητα του υποκειμένου είναι μια αναπαράσταση του Εγώ (Barus-Michel, 1997). Αφορά τη μοναδικότητα του μέσα στο χρόνο και την συνείδηση της ατομικής του ύπαρξης (Γκότοβος, 2002). Αυτή η συνειδητοποίηση εμπλέκεται συνεχώς με τις ‘παραδεκτές κοινωνικές οριοθετήσεις’, δηλαδή αυτός που είμαι και αυτός που θέλω να βλέπει ο άλλος, βρίσκονται σε ένα ενοποιητικό συνεχές. Συνεπώς, η ταυτότητα συγκροτείται στα όρια της ύπαρξης του άλλου. Είναι δηλαδή μία ένωση της πρόθεσης του υποκειμένου υπό το ‘κοινωνικό βλέμμα’, συνδέοντας έτσι τον ψυχολογικό και τον κοινωνικό παράγοντα, που καθιστούν την ταυτότητα διαφορούμενη και προβληματική (Barus-Michel, 1997).

Η ταυτότητα είναι πάντα υπό κατασκευή, δεν είναι στατική και αναφέρεται στα διάφορα ‘ονόματα’, που εμείς οι ίδιοι δίνουμε στους τρόπους που *«τοποθετούμαστε και τοποθετούμε τους εαυτού μας μέσα στις αφηγήσεις του παρελθόντος»* (Hall, 1990 όπως αναφέρεται στο Wetherell, 1996, p. 225). Η σημασία της συμβολικής αλληλεπίδρασης στην κατασκευή της ταυτότητας είναι καίρια. Μέσα από την αλληλεπίδραση με τους άλλους έχει τη δυνατότητα το άτομο να αποκτήσει μια εικόνα του εαυτού του (Χρηστάκης, 1997). Έτσι, σχηματίζει και αναπτύσσει την ταυτότητά του σύμφωνα με το πως το βλέπουν οι άλλοι, αλλά και σύμφωνα με τον τρόπο που βιώνονται οι εμπειρίες του καθενός.

Ο Hall (1996) υποστηρίζει πως στα πλαίσια της κοινωνικής επιστήμης, υπάρχουν δύο ιστορικές και στρατηγικές προσεγγίσεις για την παραγωγή των ταυτοτήτων. Η πρώτη στηρίζεται στην υπόθεση ότι υπάρχει ένα ουσιαστικό και φυσικό ή εγγενές νόημα σε κάθε ταυτότητα, που βασίζεται είτε σε κοινές κοινωνικές εμπειρίες ή στη δομή. Η δεύτερη προσέγγιση υπονομεύει οποιαδήποτε έννοια της ταυτότητας και του εαυτού και υποστηρίζει την κατασκευή της ταυτότητας σε σχέση με το λόγο και την εξουσία. (όπως αναφέρεται στο Watson, 2002). Σε αυτό το

πλαίσιο, οι ταυτότητες των αναπήρων είναι σταθερές και ενισχύονται μέσω ρυθμιστικών αρχών (Ligget, 1988 όπως αναφέρεται στο Watson, 2002). Μολονότι, αυτή η προσέγγιση αφήνει χώρο για την ενεργό δράση του υποκειμένου, καθώς οι πρακτικές του λόγου ενσωματώνονται στις ενέργειες της ανθρώπινης δράσης, η ιδιαίτερη εμμονή στην κατασκευή της ταυτότητας μέσω του λόγο στοχεύει σε μια πιο αιτιοκρατική διαδικασία στη διαμόρφωση της.

Ο Gee (2000) υποστηρίζει, πως οι ταυτότητες είναι πολλαπλές και συνδέονται με τη δράση του ατόμου στην κοινωνία και όχι με την εσωτερική του κατάσταση. Αυτές οι ταυτότητες αναφέρονται στο είδος ή τα είδη του ανθρώπου, που είναι αναγνωρίσιμα και συνδέονται με ιστορικές, θεσμικές και κοινωνικοπολιτισμικές δυνάμεις. Έτσι, προκύπτουν τέσσερις τρόποι προσέγγισης της ταυτότητας: η φυσική ταυτότητα που ορίζει μια κατάσταση (είμαστε αυτό που ορίζει η φύση), η θεσμική ταυτότητα που ορίζει μια θέση (είμαστε αυτό που ορίζει η θέση μας στην κοινωνία), η ταυτότητα δια του λόγου που ορίζει τα ατομικά χαρακτηριστικά (είμαστε αυτοί που είμαστε λόγω των ατομικών χαρακτηριστικών που έχουν αναγνωριστεί από τους άλλους μέσω της αλληλεπίδρασης) και η ταυτότητα συνάφειας/δεσμού που αναφέρεται στις εμπειρίες (είμαστε αυτοί που είμαστε λόγω των εμπειριών μας εντός συγκεκριμένων ομάδων συνάφειας/δεσμού). Και τα τέσσερα είδη μπορεί να συνυπάρχουν. Αυτό που είναι σημαντικό ωστόσο, είναι με ποιον τρόπο και από ποιόν αναγνωρίζεται η καθεμία ταυτότητα (Gee, 1999 όπως αναφέρεται στο Gee, 2000).

Τα παιδιά, λοιπόν, παρουσιάζουν τον εαυτό τους διαφορετικά, όταν αναφέρονται στη μάθηση απ' ότι όταν αναφέρονται στη συμπεριφορά. Διαφορετικά πάλι παρουσιάζουν τον εαυτό τους, όταν αναφέρονται στις παρέες ή έξω από το σχολείο ή ακόμα και στην οικογένεια. Στο σύνολό τους παρουσιάζουν μια αρνητική ταυτότητα σχετικά με την επίδοσή τους στα μαθήματα, αλλά και τη συμμετοχή τους στην τάξη. Ωστόσο, η άποψη τους είναι πιο θετική για τον εαυτό τους, όταν τον παρουσιάζουν γενικά, παρά όταν αναφέρονται στην μαθησιακή τους επίδοση.

E. Είχες κάπου πολύ καλά;

A. Ναι.

E. Πού;

A. Στην ορθογραφία...

E. Σήμερα;

A. Ναι

E. Είχες λαθάκια;

A. Ναι...

E. Γιατί; Δε σου άρεσε το πολύ καλά;

A. Μμμ;

E. Δε σου άρεσε το πολύ καλά;

A. Καλός.

E. E;

A. Καλός. Μου έβαλε καλός.

E. Δε σου άρεσε;

A. Τς (άρνηση)

E. Θεωρείς ότι έπρεπε να πάρεις περισσότερο;

A. Ναι!

E. Μπράβο, ας πούμε;

A. Ναι!

E. Πόσα λάθη είχες κάνει;

A. Ένα πεντόκιλο..χαχα...εεε...πόσα λάθη! Δεν τα μέτρησα...

E. Τι θα προτιμούσες; Η δασκάλα να σου βάζει μπράβο επειδή έγγραψες την ορθογραφία χωρίς λάθη ή επειδή την έγγραψες ολόκληρη;

A. Ολόκληρη τη γράφω.

E. Εεε.. ολόκληρη τη γράφεις. Θα προτιμούσες να σε επιβραβεύει; με το μπράβο επιβραβεύει, σου δίνει σαν ένα βραβείο, ε; Να σε επιβραβεύει... ο,τι δεν έχει κάνει λάθη ας πούμε ή την προσπάθειά σου που την έγγραψες ολόκληρη;

A. Δεν ξέρω

E. Τι θα θελες εσύ;

A. Να μου βάζε μπράβο

E. Συνέχεια;

A. Εεεε...όχι.

E. Γιατί να σου βάζε μπράβο;

A. Να μου βάζεεε...τι να μου βάζε;

E. Ναι, μπράβο να σου βάζε αλλά γιατί; Για ποιο λόγο θέλεις μπράβο;

A. Εεεε...να μου βάζε μπράβο γιατί είμαι καλό παιδί!

(ΑΓΓΕΛΟΣ)

Ε. Δεν μου λες πώς είσαι εσύ. Μου λες τι συμβαίνει. Εσύ πώς βλέπεις τον εαυτό σου;

Φ. Μια χαρά είμαι!

(...)

Φ. Είμαι απαισιόδοξος.

Ε. Γιατί;

Φ. Σιγά μην μάθω εγώ το μάθημα του σχολείου απ' έξω κι ανακατωτά.

(ΦΩΤΗΣ)

Ε. Εσύ πως θα την περιέγραφες τη δική σου συμπεριφορά;

ΕΛ. Χάλια (γέλια)

Ε. Δηλαδή;

ΕΛ. Τι; Γιατί δεν προσέχω... τι άλλο να πω;

(ΕΛΕΥΘΕΡΙΑ)

Ε. Εσύ τι πιστεύεις για σένα; Πες μου για σένα.

Μ. Είμαι μια χαρά.

(ΜΕΛΕΤΗΣ)

Ε. Εσύ τι πιστεύεις για τον εαυτό σου;

Π. Που να ξέρω εγώ καλέ; Δεν έχω σπουδάσει επιστήμες και τέτοια.

(...)

Ε. Εσένα ποια είναι η άποψή σου; Για σένα;

Π. Δεν ξέρω. Οι παρατηρητές μόνο έχουν άποψη.

(ΠΑΝΑΓΙΩΤΑ)

Ο Άγγελος, ο Φώτης και η Ελευθερία εστιάζουν στις χαμηλές επιδόσεις και τη συμμετοχή στο μάθημα και έτσι κατασκευάζουν την ταυτότητα του 'κακού' μαθητή, που αποτυγχάνει, σε αντιδιαστολή με τον 'καλό μαθητή', που προκύπτει από πρακτικές κατασκευής της αριστείας εντός και εκτός του σχολείου (Benincasa, 2012). Ωστόσο, ο Άγγελος αν και θεωρεί πως οι επιδόσεις του είναι χαμηλές, επιζητά την επιείκεια της δασκάλας, επειδή είναι 'καλό παιδί'. Οι χαμηλές προσδοκίες τόσο του

Άγγελου για την αξιολόγηση της επίδοσής του όσο και του Φώτη για την ικανότητα απομνημόνευσης του είναι αποτέλεσμα επαναλαμβανόμενων αποτυχιών να κατορθώσουν το ‘άριστο’. Ακόμα και η άποψη της Ελευθερίας για την ‘χάλια’ συμπεριφορά της στην τάξη, επειδή ‘δεν προσέχει’, έρχεται να επιβεβαιώσει το διαχωρισμό των μαθητών σε καλούς και κακούς με βάση τα χαρακτηριστικά τους. Ο Μελέτης θεωρεί πως είναι ‘μια χαρά’, απορρίπτοντας ουσιαστικά την ταυτότητα του κακού μαθητή, την οποία, όπως φαίνεται και σε άλλα αποσπάσματα, ο ίδιος της αποδίδει σε μαθητές με πολύ χαμηλότερες επιδόσεις από τις δικές του. Τέλος, η Παναγιώτα αρνείται να μιλήσει για τον εαυτό της, εφόσον πιστεύει πως οι ‘παρατηρητές’ μόνο μπορούν να την κρίνουν. Για την Παναγιώτα οι ‘παρατηρητές’ είναι οι ‘ειδικοί’ επιστήμονες, οι οποίοι δεν εστιάζουν στα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας και του χαρακτήρα της, αλλά στον εντοπισμό των δυσκολιών της.

Η έκφραση ‘Εγώ είμαι’ που τα παιδιά χρησιμοποιούν είναι «ταυτολογία, αλλά συγχρόνως αποτελεί μια αμυντική αποδοχή, μια αβέβαιη αβεβαιότητα, παράδοξη, που δε λέει τίποτα γι’ αυτό το Εγώ» (Barus-Michel, 1997, σ. 41). Περισσότερο αποτελεί μια ‘ιστορία’ της δεδομένης στιγμής βασισμένη στην ενότητα του ψυχικού και του κοινωνικού και την ικανοποίησή τους. Ακόμα και η Παναγιώτα, η οποία αρνείται συνεχώς να αναφερθεί στο πως βλέπει τον εαυτό της και αποδίδει τη γνώση στους ‘ειδικούς’, ουσιαστικά βρίσκεται σε μια πάλη του ψυχικού και του κοινωνικού, όχι όμως του κοινωνικού παράγοντα της ετικέτας, αλλά των παραδεκτών οριοθετήσεων, που προτάσσουν οι κοινωνικές νόρμες για το ‘φυσιολογικό’.

Επομένως, η ίδια η ταυτότητα είναι ‘φευγαλέα’ και ασταθής, αυτό όμως αλλάζει αν είναι ετικέτα που έχουν βάλει οι άλλοι (Barus-Michel, 1997). Η πλειοψηφία των παιδιών κατασκευάζει την ταυτότητα του ‘κακού’ μαθητή επαναδιατυπώνοντας το νόημα της ετικέτας, που διαιωνίζεται μέσα στο σχολικό σύστημα και προσδιορίζει τα παιδιά με βάση συγκεκριμένα χαρακτηριστικά, αγνοώντας την πολύπλοκη ολότητα τους (Agbenyega, 2003). Η ετικέτα του ‘κακού’ μαθητή, λοιπόν, αναπηροποιεί τους μαθητές με χαμηλές επιδόσεις, οι οποίοι βλέπουν τον εαυτό τους και την ακαδημαϊκή τους δράση να αποκλίνει από το φυσιολογικό.

Η ταυτότητα των παιδιών ως ‘κακοί’ ή όχι μαθητές για να συνεχίσει να υφίσταται πρέπει να τύχει αναγνώρισης μέσω της αλληλεπίδρασης ως ‘θεσμική’ ή ‘δια του λόγου’ ή ως ταυτότητα συνάφειας/δεσμού (Gee, 2000). Έτσι, όλα τα παιδιά κατέχουν τη ‘θεσμική’ ταυτότητα των ‘μαθησιακών δυσκολιών’, καθώς έχουν διαγνωστεί με αυτές. Σε αυτή την περίπτωση, η ‘φυσική’ ταυτότητα των μαθησιακών

δυσκολιών μπορεί να υφίσταται μόνο στην περίπτωση που αποκτήσει νόημα για τα παιδιά και τα προσδιορίζει. Βλέπουμε λοιπόν πως δεν αποδέχονται όλα τα παιδιά τη ‘φυσική’ ταυτότητα των μαθησιακών δυσκολιών στο λόγο, ‘είμαι μια χαρά’, με αποτέλεσμα να παραμένει ως ετικέτα. Ωστόσο, οι άλλοι (‘ειδικοί’, οι εκπαιδευτικοί κ.α.) τείνουν να εστιάζουν στη φύση των διαταραχών και στα εγγενή χαρακτηριστικά με έναν τρόπο που ‘ξεχνούν’ ή ‘κρύβουν’ τη θεσμική, αλληλεπιδραστική ή ομαδική ‘δουλειά’, που απαιτείται για να επιβεβαιωθούν οι ταυτότητες (Gee, 2000).

5.1.4 Νοηματοδότηση της αναπηρίας: ο ρόλος των διαγνώσεων

Ορισμένες έρευνες εστιάζουν στο πως τα άτομα, που λαμβάνουν διαγνώσεις διαπραγματεύονται την ετικέτα, αν δηλαδή αντιλαμβάνονται τον εαυτό τους ως ανάπηρο, στιγματισμένο ή μπαίνουν στη διαδικασία επαναδιαπραγμάτευσης του νοήματός της (Lea, 1988; Aull Davis & Jenkins, 1997). Πιο συγκεκριμένα, η διάγνωση προσδίδει στους μαθητές μια ετικέτα την οποία είτε αποδέχονται είτε απορρίπτουν, ανάλογα με το βαθμό αντίστασης - προσαρμογής (Armstrong & Humphrey, 2009). Η αντίσταση στην διάγνωση και την ετικέτα μπορεί να εκφραστεί και ως αντίσταση στην αξιολόγηση των ‘ειδικών’. Η εικόνα που δημιουργείται μέσω της κατηγοριοποίησης και της διάγνωσης προβάλλει τα ‘προβλήματα’ των παιδιών σε αντίθεση με τα θετικά τους χαρακτηριστικά (Davis, 2004) σε σημείο που πολλές φορές παραμερίζεται η ταυτότητα του ίδιου του παιδιού (Smith & Polloway, 1979).

M. Δεν έχουν δίκιο (οι ειδικοί).

E. Σε τι δεν έχουν δίκιο;

M. Σε τι δεν έχουν δίκιο;

E. Ναι.

M. Στο ότι... λένε πράγματα, ενώ δεν ξέρουν πως είμ... πώς περνάω εγώ στο σχολείο την ημέρα μου. Και γράφουν ότι τους κατέβει στο μυαλό.

(ΜΕΛΕΤΗΣ)

Ο Μελέτης θεωρεί πως οι ‘ειδικοί’, οι οποίοι αποφάσισαν για τη διάγνωση του, αποφάσισαν όντας έξω από το πλαίσιο αναφοράς. Ουσιαστικά απορρίπτει τον κυρίαρχο ιατρικό λόγο και την ελλειμματική προσέγγιση της διαδικασίας

αξιολόγησης, που δεν λαμβάνει υπόψη τα κίνητρα, τα ενδιαφέροντα (Bailey, 1998; Lewis et al., 1994), αλλά και τις πραγματικές δυσκολίες των παιδιών στο σχολείο. Ο Δράκος (2011) επισημαίνει πως πολλά παιδιά «με ευκολία και ελαφρά την καρδιά χαρακτηρίζονται ως μαθησιακώς προβληματικά» (σ. 79). Οι μαθησιακές δυσκολίες αποτελούν μια 'εύκολη' ετικέτα απαλλαγμένη από αρνητικούς όρους, όπως η 'ελάχιστη εγκεφαλική βλάβη', που χρησιμοποιούνταν παλαιότερα και σαφώς πιο 'εύκολη' στο να το αποδεχτούν οι γονείς (Zigmond, 1993). Δεν παύει όμως να είναι ετικέτα, η οποία ακολουθεί τα παιδιά σε όλη τους τη σχολική πορεία.

Τα υπόλοιπα παιδιά έδωσαν έμμεσα μιαν απάντηση, όπου τα τρία εξ αυτών φαίνεται πως αποδέχονται τη διάγνωση και ένα μερικώς.

E. Τι είναι οι μαθησιακές δυσκολίες;

ΕΛ. Ότι δυσκολεύομαι να κάνω πράγματα.

E. Ότι δυσκολεύεσαι να κάνεις πράγματα. Δυσκολεύεσαι όντως;

ΕΛ. Κάποιες φορές.

E. Έχει δίκιο δηλαδή; (η διάγνωση)

ΕΛ. Που να ξέρω εγώ. Δεν ξέρω.

E. Εσύ ξέρεις για τον εαυτό σου.

ΕΛ. Εντάξει ναι! Δεν ξέρω.

(ΕΛΕΥΘΕΡΙΑ)

Η Ελευθερία θέτει τον παράγοντα της μεταβλητότητας στις δυσκολίες. Σύμφωνα με τα λεγόμενά της δεν υπάρχει μια σταθερότητα στις 'δυσκολίες' της, αλλά είναι κάτι, που συμβαίνει 'κάποιες φορές'. Η μεταβλητότητα αυτή αποδεικνύει, ότι οι μαθησιακές δυσκολίες δεν παράγονται από το ίδιο το παιδί, διότι σε αυτήν την περίπτωση θα ήταν σταθερές ή σταθερά βελτιώσιμες, αλλά από εξωτερικούς παράγοντες, όπως είναι οι θεσμοί και οι μηχανισμοί του κράτους σε συνδυασμό με την αλληλεπίδραση των μελών της σχολικής κοινότητας και της κοινωνίας γενικά (McDermott & Varenne, 1995). Επιπλέον, η επανάληψη 'δεν ξέρω', δηλώνει όχι τόσο την άγνοιά της ως προς την εγκυρότητα της διάγνωσης όσο την αντίστασή της στο να αποδεχτεί την ετικέτα.

Ενδιαφέρουσες είναι οι απαντήσεις των δύο παιδιών, που αποδέχονται τη διάγνωση τους, καθώς εκφράζουν τελείως διαφορετικές απόψεις.

Ε. Οντως είναι έτσι;

Π. Ε.. αφού αυτοί είναι οι ειδικοί, αυτοί ξέρουν την δουλειά τους. Κάποιο νόημα δε θα έχει;

Ε. Εσύ πες μου...

Π. Ε, κι εσείς γιατί είστε εδώ;

Ε. Εγώ είμαι εδώ για να ακούω εσένα.

Π. Κι εγώ για να ακούω εσάς.

Ε. Ωραία. Πιστεύεις λοιπόν ότι δεν ξέρεις να γράφεις, δεν ξέρεις να διαβάζεις και δεν ξέρεις να λύνεις τις ασκήσεις σου, όπως είπες πριν;

Π. Όχι!

Ε. Τότε πως οι ειδικοί έβγαλαν αυτό το συμπέρασμα;

Π. Ε, αυτό σας ρώτησα κι εγώ μόλις τώρα.

Ε. Εσύ τι πιστεύεις;

Π. Ε, δεν ξέρω. Δεν μπορώ να πω για τον εαυτό μου. Αυτοί είναι ειδικοί και μπορούν να το κρίνουν. Αυτοί είναι οι παρατηρητές.

Ε. Δηλαδή εσύ δεν μπορείς να κρίνεις τον εαυτό σου;

Π. ... (άρνηση).

(ΠΑΝΑΓΙΩΤΑ)

...ρώτησα τρίτη φορά σήμερα τον Άγγελο αν συμφωνεί με τη διάγνωση του για τις μαθησιακές δυσκολίες. Η απάντησή του ήταν απότομη: «Είμαι τούβλο. Ξέρετε. Το μυαλό μου είναι τσιμεντόλιθος. Γι' αυτό». Και άρχισε να γελά, όπως πάντα. (4)

(ΑΠΟΣΠΑΣΜΑ ΗΜΕΡΟΛΟΓΙΟΥ/ΑΓΓΕΛΟΣ)

Η Παναγιώτα, αν και δεν πιστεύει πως έχει όλες αυτές τις δυσκολίες, που η ίδια όρισε ως 'μαθησιακές', θεωρεί πως η γνώμη των 'ειδικών' δεν χωρά αμφισβήτηση, παρά μόνον από έναν άλλον ειδικό, δηλαδή την ερευνήτρια, της οποίας τη γνώμη ζητά επανειλημμένως. Φαίνεται πως η νομιμοποίηση της έννοια του 'επαγγελματία' ως 'ειδικού', ενθαρρύνει τη παθητική εξάρτηση από την πλευρά των μαθητών (French, 1994 όπως αναφέρεται στο Barton, 2012, σ. 43). Η αναπηρία θεωρείται και από τους μαθητές κλινικό ζήτημα, στα χέρια των επαϊόντων ειδικών.

Ο Άγγελος από την άλλη, προβαίνει σε επεξήγηση των λόγων, για τους οποίους οι ειδικοί διέγνωσαν σε εκείνον τις μαθησιακές δυσκολίες. Χαρακτηρίζοντας τον εαυτό του ως ‘τούβλο’ και ‘τσιμεντόλιθο’ ουσιαστικά αποδέχεται τη διάγνωση και αιτιολογεί την ύπαρξή της. Για τον Άγγελο η διάγνωση αποτελεί το επισφράγισμα των δυσκολιών που αντιμετωπίζει στο σχολείο. Η Benincasa (2009) υποστηρίζει πως τα σχολεία είναι αποτελεσματικά στο να παράγουν ένα είδος ‘υποτιθέμενου εαυτού’ (supposed self) (Mc Dermont, Goldman & Varenne, 2001 όπως αναφέρεται στο Benincasa, 2009), προσδιορίζοντας τους μαθητές με χαμηλές επιδόσεις με ετικέτες όπως ‘κουμπούρας’, ‘τούβλο’, ‘κακός μαθητής’ κ.α. Ωστόσο, τα ίδια τα παιδιά αντιλαμβάνονται το αρνητικό πρόσημο της ετικέτας την οποία στο σύνολό τους απορρίπτουν ή αρνούνται να εκστομίσουν.

Τα παιδιά που αποδέχονται τη ‘φυσική’ ταυτότητα των μαθησιακών δυσκολιών και διαγιγνώσκονται με αυτή τείνουν να κοινωνικοποιούνται ως ‘εκπρόσωποι’ της διαταραχής (Gee, 2000), ενώ οι θεσμοί έρχονται να διαφυλάξουν (και να ενισχύσουν) ότι τα παιδιά και οι συμπεριφορές τους θα αναγνωρίζονται με έναν συγκεκριμένο τρόπο και όχι με άλλους (Foucault, 1973, 1977 όπως αναφέρεται στο Gee, 2000). Άλλωστε, όπως ο Κούπερ (1978) σχετικά αναφέρει «*Αν ο γιατρός αντικειμενοποιήσει τον άλλο για να τού κάνει διάγνωση, αλλοιώνει ολοκληρωτικά το πραγματικό πεδίο της εμπειρίας και της συμπεριφοράς, πράγμα που αποτελεί μια μορφή βίας που βιώνεται σαν τέτοια από το άλλο πρόσωπο, το οποίο ενδεχομένως αντιμετωπίζει με πολύ δέος και υποτακτικότητα την ιατρική εξουσία ώστε να τού είναι αδύνατο να επιβεβαιώσει τον εαυτό του σαν αληθινό, υπαρκτό υποκείμενο. Η διαγνωστική πράξη στην ψυχιατρική δεν αποτελεί συνεπώς μια ιατρική ενέργεια όπως την εννοούμε συνήθως· είναι μάλλον μια μικρό-πολιτική παρέμβαση που μεταβιβάζει, με τον ίδιο τρόπο που μεταβιβάζει και η οικογένεια, τις λεπτά επεξεργασμένες μορφές κατασταλτικής βίας που χαρακτηρίζει το μακρό-σύστημα μιας καταπιεστικής κοινωνίας*» (σ. 160)

E. Να σου κάνω δυο τρείς ερωτήσεις σχετικά με τα ΚΕΔΔΥΥ...

Φ. Ωχχχ...

E. Γιατί;

Φ. Δε λέω τίποτα!

E. Γιατί;

Φ. Γιατί μου είπαν να μην πω τίποτα.

Ε. Σε ποιον;

Φ. Σε όλ... βασικά να μην πω τίποτα σε κανέναν...

Ε. Γιατί;

Φ. Να μη τα αναφέρω σε κανέναν... έτσι μου είπαν...

Ε. Αλήθεια;

Φ. Δεν ξέρω τώρα αν μου το 'πε για πλάκα ή όχι... λογικά για πλάκα θα μου το πε...

Ε. Γιατί; Τους είπες ότι πρέπει να τα πεις;

Φ. Όχι!

Ε. Α, πώς το ανέφεραν; Πώς το είπαν αυτό;

Φ. Μου το είπαν... 'θα σε βασανίσουμε για να μην πεις τίποτα σε κανέναν'... εντάξει αυτό το 'λεγε για πλάκα...

Ε. Α, ναι...

Φ. Και μετά τα... πέρασε κανένα λεπτό... ένα – δυο λεπτά... μου είπε... 'εντάξει, δε θα πεις τίποτα'... όχι, δε θα πεις τίποτα... 'δεν πρέπει να πεις τίποτα ούτε σε φίλους ούτε σε μεγάλους ανθρώπους.

Ε. Ούτε στους γονείς σου;

Φ. Όχι, εντάξει... στους γονείς μου εντάξει...

(ΦΩΤΗΣ)

Οι λόγοι που ο Φώτης δεν έπρεπε να αποκαλύψει τη διαγνωστική διαδικασία των ΚΕΔΔΥ σε τρίτους δεν είναι ξεκάθαροι. Ωστόσο, η ενημέρωση αυτή από πλευράς των ειδικών επαγγελματιών πέρα από μια βίαιη, περιοριστική πράξη προς την ελεύθερη βούληση του παιδιού, αποκαλύπτει τις σχέσεις εξουσίας, αλλά και διαμορφώνει μια σχέση εξάρτησης του παιδιού με τους 'ειδικούς'.

Τα περισσότερα παιδιά ακόμα κι αν αποδέχονται εν μέρει την διάγνωση ως κάτι που τους ανήκει και μιλούν για δυσκολίες δεν τις συνδέουν με την αναπηρία άμεσα. Περισσότερο φαίνεται πως αντιλαμβάνονται το σύστημα ως 'άσκοπο', το αμφισβητούν και δεν εκφράζουν τους σκοπούς της διάγνωσης. Αν και μόνο ο Φώτης βρίσκει ως λόγο την πιθανή εξαίρεσή του από τη γραπτή εξέταση στο σχολείο, ο ρόλος της διάγνωσης πρέπει να αναζητηθεί σε επίπεδο θεσμών και πολιτικών πρακτικών, παράλληλα με τους λόγους υπερδιάγνωσης και εσφαλμένης διάγνωσης (Adelman, 1992). Αν και ο ρόλος αυτός έχει περιγραφεί από πολλούς ερευνητές, μέσω της διάγνωσης τα παιδιά αποκτούν την 'θεσμική' ταυτότητα των μαθησιακών

δυσκολιών και μέσω του λόγου καθίστανται ανάπηρα (Hughes & Paterson, 1997). Ο Foucault (1975; 1977) έδωσε έμφαση στην εξουσία του ιατρικού λόγου και στον τρόπο που αυτός επηρεάζει την ανθρώπινη συμπεριφορά, τις αντικειμενικές εμπειρίες για το σώμα, την ταυτότητα και τελικά την νομιμοποίηση της ιατρικής παρέμβασης. Έτσι και ο ρόλος της διάγνωσης είναι η παρέμβαση και θεραπεία για την ομαλοποίηση του αποκλίνοντος.

5.1.5 Νοηματοδότηση του εαυτού μέσα από τις στάσεις και την οπτική του άλλου

Η λειτουργία της παιδικής ηλικίας πάντα ήταν η παραγωγή ‘καλών’ παιδιών (Shamgar-Hendelman, 1994) για τη συγκρότηση μιας ‘ιδανικής’ κοινωνίας (όπως αναφέρεται στο Burrows & Wright, 2004). Ο λόγο για «*Νευρικά παιδιά, ευπαθή παιδιά, νευροπαθή παιδιά, δυσπροσάρμοστα παιδιά, δύσκολα παιδιά, υπερευαίσθητα παιδιά και παιδιά με ασταθή χαρακτήρα αποτέλεσαν όλα κατ’ ουσίαν επινοήσεις ενός νέου τρόπου θέασης της παιδικής ηλικίας*» (Armstrong, 1983, p. 26). Μέσα σε αυτό το ιστορικό πλαίσιο τα παιδιά διαμορφώνουν την εικόνα του εαυτού τους και συγκροτούν την ταυτότητά τους αλληλεπιδρώντας με τους άλλους. Η ταυτότητα του ανάπηρου παιδιού, του παιδιού με ‘μαθησιακές δυσκολίες’, του ‘δυσλεκτικού’, του ‘καλού’ παιδιού, του ‘κακού’ μαθητή δεν μπορεί να υπάρξει χωρίς κάποιο ερμηνευτικό σύστημα, που να διασφαλίσει την αναγνώριση αυτής της ταυτότητας. Επιπλέον, αν υποθέσουμε ότι η ταυτότητα κατασκευάζεται κατά τη διαλεκτική αλληλεπίδραση, τότε για τη δημόσια αναγνώρισή της χρειάζεται μια πολιτική, που να αφήνει χώρο να αναδειχθούν τα στοιχεία της καθεμίας ταυτότητας (Taylor, 1994). Τα ερμηνευτικά συστήματα μπορεί να είναι οι διαφορετικές ιστορικές και πολιτισμικές οπτικές των ανθρώπων για τη φύση, οι διάφορες νόρμες και τα πρότυπα, η παράδοση, οι κανόνες που θέτουν οι θεσμοί, ο λόγος των άλλων ή τα πρότυπα των ομάδων συσχέτισης/δεσμού (Gee, 2000).

Αν και οι ποικίλες έρευνες που εξετάζουν τις στάσεις των παιδιών απέναντι στα άτομα με αναπηρία αναφέρουν αντικρουόμενα αποτελέσματα (De Boer et al, 2012; Wetstein-Kroft & Vargo, 1984), ο τρόπος που εκλαμβάνουν τα ίδια τα παιδιά με αναπηρία αυτές τις στάσεις, επηρεάζει την ταυτότητά τους, αλλά και την κοινωνική τους δράση. Τα παιδιά διαχωρίζουν τις στάσεις των εκπαιδευτικών και των

συμμαθητών τους. Τα περισσότερα από αυτά εκλαμβάνουν τη στάση του εκπαιδευτικού ως άδικη και ταυτόχρονα αδιάφορη.

Φ. Ναι... που με αδικούνε.

Ε. Είπε η δασκάλα ότι σε αδικούν;

Φ. Όχι, είπε η μαμά...

Ε. Ναι...

Φ. (σιωπή)

Ε. Ότι αδικείσαι...

Φ. Όχι... ότι πολλές φορές πηγαίνω σπίτι και κλαίω... εεεε... γιατί δεν είναι σωστό αυτό που μου κάνουνε... ε, και να σας πω εγώ τι μου κάνουνε και να καταλάβετε εσείς τι είπε η μαμά μου...

Ε. Χμμ

Φ. ...ότι πηγαίνουν... είπε ότι πηγαίνω εγώ κλαίγοντας σπίτι γιατί πολλές φορές όταν γίνεται κάτι και εγώ είμαι άδικη... ναι, και εγώ είμαι αδικημένος και... φταίω εγώ... εεε, φταίω χωρίς να φταίω, εεε... δεν έχω, δεν έχω κάνει τίποτε, αλλά με βγάζουνε φταίχτη...

Ε. Εννοείς μες την τάξη ή έξω από την τάξη;

Φ. Και μέσα και έξω. Και μες την τάξη και έξω από την τάξη.

(ΦΩΤΗΣ)

Μ. Εγώ της λέω ότι ξέρω τα WINDOWS κι εκείνη μου βάζει τις φωνές και μου λέει 'δεν είναι σωστό παιδί μου' και όλους τους καλοπιάνει εκτός από εμένα.

(ΜΕΛΕΤΗΣ)

...Η Παναγιώτα λέει ότι ο δάσκαλος δεν ενδιαφέρεται για όλους τους μαθητές μέσα στην τάξη. «Κάνει μάθημα μόνο με τους καλούς... αλλά καλύτερα που δεν ασχολείται μαζί μου. Με αφήνει στην ησυχία μου»... (3)

(ΑΠΟΣΠΑΣΜΑ ΗΜΕΡΟΛΟΓΙΟΥ/ΠΑΝΑΓΙΩΤΑ)

Ε. Ποια ήταν η καλύτερη χρονιά στο σχολείο;

ΕΛ. Την Ε' δημοτικού θυμάμαι.

Ε. Που είσαι τώρα.

ΕΛ. Θυμάμαι και την Γ'.

Ε. Γιατί;

ΕΛ. Γιατί είχα καλούς δασκάλους.

Ε. Ποια είχες δασκάλα;

ΕΛ. Την κυρία Ρ... με συμπαθούσε.

Ε. Γιατί οι άλλοι δε σε συμπαθούν;

ΕΛ. Ναι, αυτή την έχουμε φέρει και σπίτι μας. Ναι είμαστε φίλες.

Ε. Με τη φετινή δεν είσαστε;

ΕΛ. Καλή κι αυτή. Με βοηθάει.

(ΕΛΕΥΘΕΡΙΑ)

Ε. Πως πάει με τα μαθήματα; Η δασκάλα σου;

Α. Χάλια...προχωράει πάρα πολύ γρήγορα

Ε. Η υπόλοιπη τάξη ακολουθεί;

Α. Ποια;

Ε. Οι συμμαθητές σου

Α. Ναι.

(ΑΓΓΕΛΟΣ)

Ο Φώτη προσδιορίζει την ταυτότητά του ως 'αδικημένος', παρουσιάζει δηλαδή τον εαυτό του ως κάποιον που συνεχώς αδικείται. Την ταυτότητά του αυτή αποδέχεται η μητέρα του η οποία είναι και αποδέκτης των παραπόνων του. Όμως, η ταυτότητα του 'αδικημένου' αναδύεται ως αντίσταση στην ετικέτα του 'φταίχτη', που οι άλλοι του προσδίδουν και αντανακλά τον τρόπο, που τον αντιμετωπίζουν συνολικά 'και μέσα και έξω από την τάξη'.

Ομοίως, ο Μελέτης θεωρεί ότι αδικείται και από κάποιους εκπαιδευτικούς ειδικοτήτων και το συμπεραίνει αυτό βλέποντας, πως οι άλλοι είναι ευνοημένοι σε σχέση με αυτόν επειδή τους 'καλοπιάνει' η εκπαιδευτικός. Συνεπώς, η ταυτότητα επηρεάζεται όχι μόνο από την άμεση στάση των άλλων απέναντι στα παιδιά, αλλά και από την στάση προς τρίτους που φανερώνει μια διαφορετική μεταχείριση του ενδιαφερόμενου. Πιο συγκεκριμένα, ο Μελέτης υιοθετεί την ταυτότητα του

‘αδικημένου’, επειδή οι άλλοι είναι ‘ευνοημένοι’. Επιπλέον, παρουσιάζει τον εαυτό του ‘αδικημένο’ ως προς τη γνώση, που ο ίδιος κατέχει και η εκπαιδευτικός απορρίπτει ως λανθασμένη.

Η Παναγιώτα και ο Άγγελος θωρούν ότι οι εκπαιδευτικοί δεν ενδιαφέρονται. Είναι σύνηθες οι εκπαιδευτικοί να είναι απρόθυμοι ως προς τη διδασκαλία των παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες, καθώς σε αυτό εμπλέκονται οι πεποιθήσεις τους για την επίδοση των μαθητών (Παντελιάδου, 2011). Συνεπώς, οι εκπαιδευτικοί οδηγούνται σε παραίτηση από την διδασκαλία των ανάπηρων μαθητών (Ζώνιου-Σιδερη, χχ), οι οποίοι συγκροτούν την ταυτότητα του ‘κακού’ και ‘απορριπτέου’ μαθητή. Η επιλογή της λέξης ‘καλούς’ από την Παναγιώτα όταν αναφέρεται στους μαθητές, μόνο με τους οποίους κάνει μάθημα ο δάσκαλος, αυτομάτως η ίδια προσδιορίζει τον εαυτό της ως ‘κακή’ μαθήτρια, ενώ η αναφορά στην αδιαφορία του δασκάλου την καθιστά ‘ανάξια’ να συμμετέχει στην εκπαιδευτική διαδικασία. Με τον ίδιο τρόπο παρουσιάζει έμμεσα και ο Άγγελος τον εαυτό του εφόσον ο ρυθμός της δασκάλας ως προς την παράδοση της ύλης δεν ανταποκρίνεται στους δικούς του ρυθμούς.

Αντίθετα με τα άλλα παιδιά, η Ελευθερία θεωρεί ότι η δασκάλα της είναι καλή και βοηθητική. Η ίδια πιστεύει πως η θετική στάση των εκπαιδευτικών απέναντί της εκφράζεται με την συμπάθεια και τη φιλία από πλευράς τους. Επίσης, η βοήθεια που της παρέχει η δασκάλα εκλαμβάνεται ως θετική στάση.

Στην πλειοψηφία τους τα παιδιά μέσα από τις στάσεις των εκπαιδευτικών, βλέπουν τον εαυτό τους ως ‘απορριπτέο’, ‘φταίχτη’, ‘κακό’ μαθητή ή ακόμα και ως μαθητή που έχει ανάγκη από βοήθεια. Οι πεποιθήσεις των εκπαιδευτικών για τις μαθησιακές δυσκολίες ενδέχεται να επηρεάσουν τις στάσεις τους απέναντι στους μαθητές (Van den Bergh et al., 2010). Έτσι, στη θεσμική ταυτότητα των μαθησιακών δυσκολιών, αναγνωρίζεται ως τέτοια από τους εκπαιδευτικούς (Taylor, 1994), οι οποίοι με τη σειρά τους αντιμετωπίζουν τα παιδιά ως ‘εκπροσώπους’ των μαθησιακών δυσκολιών, που δεν συμμορφώνονται ή δεν συμβαδίζουν με τη γνώση, την ύλη και τους κανόνες ή ακόμα και χρήζουν επιπλέον βοήθειας.

Ωστόσο, κάποια παιδιά αναφέρονται και στη στάση των συμμαθητών τους απέναντί τους. Τα περισσότερα παιδιά ερμηνεύουν τη στάση αυτή θετικά, δεν συνδέουν τις δυσκολίες και τις επιδόσεις τους με τη στάση των συμμαθητών τους έξω από την τάξη, παίζουν μαζί τους και με κάποιους είναι καλοί φίλοι.

E. Με ποιον παίζεις στο διάλειμμα;

M. Με τους φίλους μου. Με τον Γιώργο, τον Μηνά... περισσότερο το Γιώργο, τον Αλέξη... με όλους, όλους.

E. Και τι παίζετε;

M. Μπάλα... και άλλα. Α! παίζουμε και με μερικά κορίτσι... λίγα. Την Ανίτα, που είναι φίλη μου, την Ελένη και άλλη μια.

(ΜΕΛΕΤΗΣ)

E. Στο διάλειμμα;

A. Παίζαμε όλοι ένα παιχνίδι... τα κροκοδειλάκια.

E. Όλα τα αγόρια και τα κορίτσια;

A. Όλοι, ναι

E. Και τα άλλα κορίτσια;

A. Ναι... όλοι, όλοι, όλοι!

E. Και τα κορίτσια της τάξης σου; Τα υπόλοιπα;

A. Ναι

(ΑΓΓΕΛΟΣ)

Ο Άγγελος και ο Μελέτης παρουσιάζουν τον εαυτό τους ενταγμένο σε μια μεγάλη παρέα συνομηλίκων με τους οποίους παίζουν στα διαλείμματα. Ο Μελέτης παρουσιάζει τους συμμαθητές του ως 'φίλους' του σε αντίθεση με τον Άγγελο που αποστασιοποιείται από τη λέξη 'φίλος' και χρησιμοποιεί τη λέξη 'όλοι', δηλαδή όλα τα παιδιά της τάξης. Κάποια παιδιά όμως θεωρούν πως η στάση των συμμαθητών τους επηρεάζεται από τα όσα συμβαίνουν στην τάξη και είναι αρνητική. Χαρακτηριστικά είναι τα λεγόμενα της Παναγιώτας, που υποστηρίζει πως οι συμμαθήτριές της έχουν αρνητική στάση απέναντί της, γιατί δεν της λένε την αλήθεια για τους βαθμούς, που παίρνουν στα τεστ.

E. Οι άλλοι τα πήγαν καλά στο τεστ;

Π. Δε λένε. Δε μου λένε. Μου λένε ψέματα.

E. Τι εννοείς σου λένε ψέματα;

Π. Δε θα σου πουν την αλήθεια. Θα σου πουν ψέματα... δηλαδή 'ναι, ναι, εγώ τέλειωσα, τα πρόλαβα... τα πήγα όλα μια χαρά και τέλεια.

E. Εσύ τι λες όταν γράφεις το τεστ;
Π. Λέω την αλήθεια. Δεν τα πήγα καλά, δεν τα πήγα. Τα πήγα καλά, τα πήγα.
E. Με τις φίλες σου δεν τα λένε;
Π. Όχι, όλες λένε 'Α εγώ πήρα το τέλειο, τα έγγραφα όλα'. Έτσι, λένε.
E. Με την κολλητή σου;
Π. Με την κολλητή μου ναι. Τα λέμε.
E. Αυτό σου λέω. Με την κολλητή σου δηλαδή τα συζητάτε, ενώ με τις άλλες;
Π. E, δε μπορώ να συζητήσω με τις άλλες.
E. Γιατί;
Π. E, δε μπορώ, μιλάνε έτσι... όλο 'ναι, ναι, ναι' και λένε ψέματα.
E. Γιατί λένε ψέματα; Πώς το ξέρεις.
Π. E, δεν μπορεί να παίρνουν όλο 10.

(ΠΑΝΑΓΙΩΤΑ)

Τα παιδιά ακόμα κι αν ερμηνεύουν θετικά ή αρνητικά τις στάσεις των συμμαθητών τους, στην πλειοψηφία τους εκδηλώνουν ένα άγχος και μια ανησυχία ως προς το αν η επίδοσή τους, η διάγνωση, η συμπεριφορά τους ή η συμπεριφορά του/της εκπαιδευτικού απέναντί τους τις επηρεάσει αρνητικά. Με λίγα λόγια ανησυχούν για το τι σκέφτονται οι συμμαθητές τους για αυτούς και πολλές φορές εκδηλώνουν το αίσθημα της ντροπής.

Το αίσθημα της ντροπής εδράζει στην αποτυχία του καθενός να καταφέρει το ιδανικό, δηλαδή να εκπληρώσει το σκοπό του (Lynd, 1958/1999). Στο σχολείο το ιδανικό είναι ο άριστος μαθητής με την άριστη επίδοση. Οι συνεχείς αποτυχίες προς αυτό το σκοπό οδηγούν σε συναισθήματα ντροπής και απόσυρση.

ΕΑ. Δεν προσέχω λίγο... ή και δεν κα... δεν τα καταλαβαίνω και δεν της το λέω.
E. Γιατί;
ΕΑ. Γιατί ντρέπομαι τα άλλα παιδιά.
E. Ντρέπεσαι τα παιδιά; τους συμμαθητές σου δηλαδή;
ΕΑ. Ντρέπομαι γενικά. Δεν μπορώ.

(ΕΛΕΥΘΕΡΙΑ)

Δύο παιδιά δηλώνουν ότι δεν θέλουν οι συμμαθητές τους να ξέρουν για τη διάγνωσή τους για να μην τους κοροϊδεύουν. Συγκεκριμένα, ο Φώτης αναφερόμενος

στην συζήτηση, που έγινε στα ΚΕΔΔΥ με τους ειδικούς, όταν πήγε για την αξιολόγησή του, είπε:

Φ. Και μετά τα... πέρασε κανένα λεπτό... ένα – δυο λεπτά. μου είπε... 'εντάξει, δε θα πεις τίποτα'... όχι, δε θα πεις τίποτα... 'δεν πρέπει να πεις τίποτα, ούτε σε φίλους, ούτε σε μεγάλους ανθρώπους.

Ε. Ούτε στους γονείς σου;

Φ. Όχι, εντάξει... στους γονείς μου εντάξει... εγώ στους φίλους μου σιγά μην το πω...

Ε. Γιατί σιγά μην το πεις;

Φ. Γιατί θα με κοροϊδεύουνε λογικά...

Ε. Για ποιο πράγμα;

Φ. Επειδή έχω δυσλεξία...

(ΦΩΤΗΣ)

Και η Παναγιώτα εκφράζει μια παρόμοια άποψη:

Π. Όπως και εκείνοι (συμμαθητές) δεν ξέρουν για μένα.

Ε. Δεν τα συζητάτε μεταξύ σας;

Π. Όχι, αφού σας λέω ότι δεν το λέω. Χαζή είμαι να το πω; Και προσέχω πάρα πολύ να μη μου ξεφύγει.

Ε. Αν σου ξεφύγει τι θα γίνει;

Π. Δε θέλω να το ξέρουν. Ε... θα αρχίσουν τα σχόλιααα... αυτό.

Ε. Θα αρχίσουν τα σχόλια. Τι είδους;

Π. Χαζή. Δυσλεκτική... εεε... τέτοια σχόλιαααα.

Ε. Το έχεις δει να γίνεται;

Π. Σε άλλους, όχι σε μένα.

(ΠΑΝΑΓΙΩΤΑ)

Τα περισσότερα παιδιά ανησυχούν αν η επίδοσή τους επηρεάσει τη στάση των συμμαθητών τους. Αυτό φαίνεται και από τα λεγόμενα δύο παιδιών που αναφέρονται στην δημοσιοποίηση της επίδοσής τους και την κριτική της συμπεριφοράς τους από τον/την εκπαιδευτικό της τάξης:

Ε. Φωνάζει δυνατά τους βαθμούς στην τάξη;

A. Ναι, ναι!

E. Και τι λέει δηλαδή;

A. Λέει... λέει... μας λέει τι γράφουμε

E. Δηλαδή;

A. Σε αυτούς λέει τα λάθη και σε άλλους που έχουν γράψει βλακείες, τους βάζει γάμα...
τα λέει ... τα λέει.

E. Για σένα είπε; Που σου γραψε....

A. Όχι

E. Για σένα γιατί δεν είπε;

A. Δεν ξέρω

E. Για ποιον είπε;

A. Για τη Δήμητρα, τη Γεωργία... τις ξέρετε;

E. Όχι. Και τι είπε;

A. Κάτι είχε γράψει

E. Και γιατί το είπε φωναχτά σε όλη την τάξη;

A. Δεν ξέρω... πάντα το λέει. Και σε άλλα διαγωνίσματα.

E. Και για σένα λέει;

A. Όχι... για μένα δεν έχει πει.

E. Και γιατί δε λέει για σένα και λέει για τους άλλους;

A. Δεν ξέρω... καλά κάνει όμως.

(ΑΓΓΕΛΟΣ)

Φ. Νευριάζει με τη μια. Μπαίνει μες την τάξη: 'παιδιά' χτυπάει εκεί πέρα το... την έδρα. Αρχίζει φωνάζει εκεί πέρα, ράνει, κάνει... δεν μπορώ. Και μετά ποιος την ακούει. Και άμα μιλήσεις, κάνεις, ράνεις... που σε... κανονικά, εεεε σε έγραφε άμα μιλήσεις μια φορά και τώρα (παριστάνει τη φωνή της δασκάλας) 'ααα, ο Φώτης μιλάει και δεν καταλαβαίνει τίποτα, κι άμα θα έχουμε τεστ δε θα τα ξέρει και θα λέει κυρία δε μας τα μάθατε... και το ένα και τ' άλλο', ενώ εγώ δεν της το έχω κάνει ποτέ αυτό. Άντε. Και μετά (παριστάνει τη φωνή της δασκάλας) 'Α, Φώτη ζητάς να σου συμπεριφερόμαστε καλά αλλά αυτός δε συμπεριφέρεται'

E. Γιατί νομίζεις ότι το είπε αυτό; Πότε δεν συμπεριφέρθηκες καλά;

Φ. Κάποια μέρα, τώρα δε θυμάμαι.

E. Έκανες κάτι;

Φ. Οοοοχι!

Ε. Και τότε γιατί το είπε αυτό;

Φ. Ξέρω γω τώρα... το μόνο που κάνω είναι να τη ρωτήσω γιατί. Τι ρώτησα ένα 'γιατί κυρία' και άρχισε και τα έλεγε όλα αυτά. Δε θυμάμαι γιατί ρώτησα 'γιατί'. Αυτό. Αυτή την εβδομάδα. Το ακούνε όλοι. Τώρα τ' ακούει όλη η τάξη.

Ε. Τα λέει δηλαδή μπροστά σε όλη την τάξη.

Φ. Ναι!

(ΦΩΤΗΣ)

Τα παιδιά δεν ανησυχούν μόνο για τις στάσεις των συμμαθητών τους απέναντί τους, αλλά και για τον τρόπο αντιμετώπισής τους. Αρκετές έρευνες έχουν αποδείξει, ότι τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες βρίσκονται σε αυξημένο κίνδυνο σχολικού εκφοβισμού από τους συμμαθητές τους (Whitney, Smith & Thompson, 1994; Hugh-Jones & Smith, 1999; Kaukiainen et al., 2002; Mishna, 2003; Norwich & Kelly, 2004; Sveinsson, 2006) κι αυτό το γεγονός συνδέεται εκτός των άλλων και με τις ακαδημαϊκές δυσκολίες (Singer, 2005; Whitney, Smith & Thompson, 1994).

Σύμφωνα με τη θεωρία της κοινωνικής ταυτότητας (Tajfel & Turner, 1986) κάθε άτομο τείνει να τοποθετεί τον εαυτό του σε συγκεκριμένες ομάδες/κατηγορίες, εφόσον ζει στο πλαίσιο ενός οργανωμένου συνόλου. Η ομάδα επιλέγεται μέσω της διάδρασης με τα άλλα μέλη της και βασικός στόχος του ατόμου είναι να ικανοποιηθεί το αίσθημα του ανήκειν. Πιο αναλυτικά, βασική επιδίωξη του ατόμου είναι να διατηρήσει μια θετική ταυτότητα, που θα συμβάλλει θετικά στην αυτοεικόνα του. Η κοινωνική ταυτότητα στηρίζεται σε συγκρίσεις μεταξύ των ομάδων με αποτέλεσμα τον καθορισμό της θετικής ή αρνητικής ταυτότητας, ενώ μέσω της εύνοιας των μελών της ομάδας επιτυγχάνεται η εξύψωση της κοινωνικής ταυτότητας του ατόμου. Τα μέλη μιας ομάδας που βιώνουν αρνητική ταυτότητα επιδιώκουν είτε την αποχώρηση είτε να αποσπάσουν μια θετική διάκριση.

Τα παιδιά φαίνεται πως προσπαθούν να διατηρήσουν την ταυτότητα του 'τυπικού' μαθητή εντός της τάξης και του 'καλού' φίλου, ώστε να είναι αποδεκτά από τους συμμαθητές τους εκτός της τάξης και να διατηρήσουν την ιδιότητα μέλους της ομάδας. Αποζητούν δηλαδή την αναγνώριση από τους συνομηλίκους της ταυτότητας του 'φυσιολογικού' παιδιού και όχι αυτή του ανάπηρου. Από τα λόγια τους φαίνεται ότι και η στάση των συμμαθητών τους είναι θετική απέναντί τους και τους αντιμετωπίζουν ως φίλους, εκτός από την Παναγιώτα, η οποία θεωρεί πως οι

συμμαθήτριές της την αντιμετωπίζουν ως ‘κατώτερη’ μαθήτρια και της λένε ψέματα για τις επιδόσεις τους. Τέλος, η δημοσιοποίηση των στοιχείων της διάγνωσής μπορεί να οδηγήσει σε αλλαγή της στάσης των συμμαθητών απέναντι στα παιδιά και έτσι επιλέγουν την απόκρυψη της, για να διατηρήσουν μια θέση στην τάξη και στην παρέα.

5.2 ΔΕΥΤΕΡΟΣ ΑΞΟΝΑΣ

Η θέση του παιδιού στο σχολείο

Την σχολική εκπαίδευση απαρτίζουν οι μαθητές και οι εκπαιδευτικοί. Σε αυτήν τη μαθησιακή κοινωνία ανήκουν όλοι οι μαθητές ακόμα κι εκείνοι, που ανήκουν σε μειονότητες ή είναι ανάπηροι (Ζώνιου-Σιδέρη, 2006). Όμως στο σχολείο υπάρχουν σχέσεις εξουσίας, που ενισχύουν τις ανισότητες και οδηγούν σε αποκλεισμούς. Η θέση του παιδιού στο σχολείο εξ ορισμού είναι κοινωνικά κατώτερη, καθώς μέσα από τους λόγους περί ανάπτυξης θεωρείται ‘ατελής’ ενήλικας (Allred, 1998), που χρειάζεται εκπαίδευση και καθοδήγηση. Υπό αυτό το πρίσμα, ποια είναι η θέση του παιδιού με ‘μαθησιακές δυσκολίες’ στο σχολείο, ποια η κοινωνική του θέση στις παρέες των συνομηλίκων και ποια θέση υιοθετούν τα ίδια τα παιδιά μέσα από τους λόγους τους; Η έρευνα για την ένταξη κάνει λόγο για αποκλεισμό παιδιών με αναπηρίες τόσο από τις ομάδες ομηλίκων όσο και από την εκπαιδευτική διαδικασία (Booth & Ainscow, 2002). Η αποδοχή ή απόρριψη και ο βαθμός συμμετοχής των παιδιών στη σχολική ζωή καθορίζουν και τη θέση του στο σχολείο, όπου η θέση ορίζεται ως σημείο σύγκλισης δικαιωμάτων και υποχρεώσεων (Blackledge & Hunt, 2004).

5.2.1 Το παιδί με ΜΔ στη σχολική τάξη

Τα περισσότερα παιδιά περιγράφουν μια αρνητική εικόνα του εαυτού τους στην τάξη αναφερόμενα είτε στο τρόπο, που τα ίδια συμμετέχουν, αποδίδουν ή συμπεριφέρονται είτε στο τρόπο, που οι άλλοι τους παρουσιάζουν. Επίσης, τα περισσότερα παιδιά κατατάσσουν τον εαυτό τους μαθησιακά στους ‘αδύναμους’ μαθητές της τάξης, αυτούς δηλαδή που έχουν τη χαμηλότερη επίδοση. Αυτή η εικόνα του εαυτού τους ενισχύεται με τις αφηγήσεις τους για τις βαθμολογίες τους στα τεστ,

ή τη δυσκολία κατανόησης των μαθημάτων ή ακόμα και από την άρνησή τους να πηγαίνουν σχολείο. Τις περισσότερες φορές η θέση τους παρουσιάζεται έμμεσα και συγκριτικά με τους άλλους μαθητές.

... 'είμαι η χειρότερη μέσα στην τάξη... εντάζει όχι, υπάρχουν και χειρότεροι'. Την ρώτησα, γιατί το λέει αυτό και μου είπε ότι δεν μπορεί να πει γιατί, αλλά λίγοι είναι χειρότεροι από αυτήν. 'Ότι και να λέω είναι λάθος, γι' αυτό κι εγώ δε μιλάω ούτε σηκώνω χέρι, όπως σήμερα'. Την προέτρεψα να μου πει περισσότερα για σήμερα. Είπε πως δεν προλαβαίνει τις ασκήσεις και ότι ο χρόνος είναι λίγος. Τα άλλα παιδιά είναι πιο γρήγορα από αυτήν. 'Θέλω να τελειώσει το σχολείο'...(2)

(ΑΠΟΣΠΑΣΜΑ ΗΜΕΡΟΛΟΓΙΟΥ/ΠΑΝΑΓΙΩΤΑ)

Φ. Ήμουνα στην άλλη άκρη της... της τάξης και ήτανε στην άλλη άκρη ο προτζέκτορας και μου λέει: 'Φώτη δείξε μου το βουνάααα... το τέτοιο... ποιο ήταν τώρα;

Ε. Στην Ελλάδα;

Φ. Όχι. Εκεί που έχει πολύ πετρέλαιο; Όχι Κουβέιτ... που το αυτό που έχει έρημο; Που έχει έναν ποταμό που κάνει δέλτα... που.... Τέλος πάντων. Κάπου εκεί.

Ε. Ναι.

Φ. Και της λέω: 'εκεί, εκεί και εκεί' με απόσταση από εδώ πέρα μέχρι για δέστε...

Ε. Ναι...

Φ. Και μου λέει: 'πού Φώτη; Για πες μου τα ονόματα.' 'μισό λεπτό να πάω εκεί πέρα να τα δω'. Μου λέει: 'Α, εδώ πέρα δεν τα γράφει τα ονόματα'. Της λέω 'εντάζει' και σταματήσαμε εκεί πέρα. Σπαστικιά όμως ε... όμως είναι σήμερα. Δηλαδή, σταματάει το μάθημα, αν εγώ κοιτάζω κάπου αλλού, σταματάει το μάθημα, γυρνάω εγώ, μου λέει: 'Α, επιτέλους παιδιά περιμέναμε το Φώτη να προσέξει πάλι'. Περιμένουμε το Φώτη... της είπα εγώ περίμενε; Ούτε μίλησα με κάποιον. Άμα δεν θέλω εγώ να προσέξω, δε θα προσέξω.

Ε. Και έγινε πολλές φορές αυτό;

Φ. Δυο;

Ε. Δηλαδή εσύ γύρισες για ποιο λόγο;

Φ. Έτσι, ξέρω γω; Μια για να μιλήσω με ένα παιδί...

Ε. Όχι δεν εννοώ αυτό. Γύρισες μπροστά σου μετά... γιατί κατάλαβες ότι σταμάτησε να μιλάει;

Φ. (κούνημα του κεφαλιού)
Ε. Πρόσεχες δηλαδή;
Φ. Ακουγα δεν πρόσεχα.
Ε. Σε ποιο μάθημα;
Φ. Μαθηματικά.
Ε. Α, και το έκανε και σε άλλους αυτό;
Φ. Όχι.
Ε. Μόνο σε σένα;
Φ. Μμμ... είμαι ο μοναδικός...
Ε. Ο μοναδικός; Τι εννοείς;
Φ. Πουuuuu... μαλώνει η κυρία. Αυτεεε... εεε.. αυτή την εβδομάδα.
Ε. Όλη τη βδομάδα αυτή;
Φ. Εεε... μείων δυο μέρες που πήγα εκδρομήηηη...
Ε. Ναι...
Φ. Τηηηηηηη Τρίτη και την Δευτέρα με μάλωσε.
Ε. Τι σου είπε;
Φ. Δε θυμάμαι.
Ε. Μπροστά σε όλους στην τάξη;
Φ. Ναι.
Ε. Και πως σου φάνηκε αυτό;
Φ. Εντάξει.... Την έγγραφα.
Ε. Εννοώ που το έκανε μπροστά σε όλη την τάξη.
Φ. Εεε... εντάξει δεν είναι και ωραίο να το λέει μέσα σε όλη την τάξη, αλλάααα...
Ε. Τι μπορείς να κάνεις για να το αλλάξεις αυτό;
Φ. Να μην ξαναμιλήσω.
Ε. Εσύ;
Φ. Ναι. Ούτε χέρι να σηκώνω, ούτε τίποτα...

(ΦΩΤΗΣ)

Α. Σήμερα κάναμε ανάγνωση και δηλαδή διάβαζε τι και λέει πόσο βαθμό... η κυρία λέει πιστεύεις ότι θα πάρεις;
Ε. Στην ανάγνωση;
Α. Ότι όχι, ότι πόσο βαθμό λες να σου βάλω;

E. Χμ, χμ.
A. Ο τι λέει από το 0 έως το 10.
E. Για τον τρόπο που διάβασε;
A. Ναι εγώ είπα 6. Μου λέει όχι... παραπάνω... 8:30 στα 9.
E. Δμιση στα 10... ποιο είναι το ανώτερο; Το 10!
A. Ναι
E. Άρα στο 10!
A. Ναι
E. Κι εσένα σου βαλε δμιση. Δηλαδή τι θεωρείς; Ότι διάβασες καλά;
A. Δμιση στα 9
E. Μμμ... θεωρείς ότι διάβασες καλά;
A. Ναι!
E. Και γιατί εσύ είπες 6;
A. Δεν ήξερα.
E. Χμμ... δεν ήξερες πως διάβασες;
A. Όχι (γέλια)
E. Δεν άκουγες τον εαυτό σου;
A. Τον άκουγα
E. E;
A. Τον άκουγα
E. Τότε; (παύση).. πως σου φάνηκε; Πώς διάβασες; Ο τρόπος που διάβασες... Θα μπορούσες και καλύτερα; Δεν ήταν πολύ καλός; Ήταν πολύ καλός;
A. Καλός.
E. Ήταν καλός. Δηλαδή δμιση με 9 το θεωρείς καλό βαθμό;
A. Ναι! Επειική.
E. Επειική;
A. Ναι
E. Γιατί; Δεν ήσουν για τόσο;
A. Για τόσο κυρία αλλά...
E. Γιατί; Κάποιος λόγος θα υπάρχει που σκέφτηκες το 6
A. Εεεε.... (δισταγμός) έτσι που διάβασα...
E. Δηλαδή πιστεύεις πως διάβασες για 6
A. Πίστευα.
E. Πίστευες... αλλά όταν η δασκάλα σου είπε δμιση με 9;

A. Πίστευα ότι ήμουν για 6.

E. Και πάλι πίστευες ότι ήσουν για 6.

A. Ναι!

E. Και πως σου φάνηκε όταν είδες δμηση με 9; ... Σε εντυπωσίασε;

A. Ναι!

E. Δηλαδή...είπες..τί σκέφτηκες εκείνη την ώρα; Τι σκέφτηκες για το δμηση με 9 που σου είπε;

A. Τίποτα

E. Δε σκέφτηκες..α!

A. Όχι!

E. Για σένα;

A. Όχι!

E. Για τι σκέφτηκες;

A. Για τίποτα.

E. Δε σκεφτόσουν;

A. Χάρηκα γιατί νόμιζα ότι ο βαθμός μου θα ήταν 6 και ήταν 8 με 9.

E. Χάρηκες γιατί ήταν μεγαλύτερος από αυτό που περίμενες;

A. Ναι!

(ΑΓΓΕΛΟΣ)

E. Υπάρχουν μέρες που δεν θες να πας σχολείο;

M. Ναι. Βασικά ποτέ δεν θέλω να πηγαίνω σχολείο. Εκτός από τη Δευτέρα.

E. Γιατί θέλεις τη Δευτέρα;

M. Γιατί έχουμε γυμναστική. Δε χάνω γυμναστική... Α! έχουμε και μαθηματικά. Είμαι πολύ καλός στα μαθηματικά. Γυμναστική έχουμε και την Πέμπτη. Θέλω να πηγαίνω και την Πέμπτη, αλλά δεν θέλω κιόλας γιατί έχουμε γλώσσα....

(ΜΕΛΕΤΗΣ)

E. Σε ποιο μάθημα;

ΕΛ. Ε, στα μαθηματικά. Σε αυτό.

E. Μόνο;

ΕΛ. Μμμμμ (καταφατικό)

Ε. Γιατί; Εκεί δεν καταλαβαίνεις;

ΕΛ. Εκεί δεν καταλαβαίνω τίποτα.

Ε. Την ώρα του μαθήματος δε ρωτάς; 'πες το καλύτερα', 'εξήγησέ το μου' κάτι άλλο;

ΕΛ. Όχι, δεν το κάνω.

Ε. Τους συμμαθητές σου τους ρωτάς;

ΕΛ. Τη ρωτάω τη φίλη μου, μου λέει. Αλλά μετά δεν καταλαβαίνω πάλι.

Ε. Δε καταλαβαίνεις αυτά που σου λέει η φίλη σου;

ΕΛ. Γενικά δε καταλαβαίνω.

(ΕΛΕΥΘΕΡΙΑ)

Η Παναγιώτα θεωρεί πως είναι μια από τους χειρότερους μαθητές στην τάξη. Παρόλο που αρχικά λέει 'η χειρότερη', προσπαθεί να περισώσει την κατάσταση λέγοντας πως υπάρχουν και χειρότεροι μαθητές από εκείνη. Ενώ δηλαδή παρουσιάζει τη θέση της ως 'χειρότερη', αντιστέκεται στο να συμπεριλάβει τον εαυτό στους χειρότερους μαθητές της τάξης. Συγκροτεί τη θέση του 'χειρότερου' μαθητή ως κάποιον που δεν κατέχει την 'σωστή' γνώση, αλλά και αυτού που δεν μπορεί να ανταπεξέλθει στους ρυθμούς του σχολείου. Η ίδια αντιλαμβάνεται τη θέση της ως απορριπτέα μαθήτρια, έξω από το σύστημα, γεγονός που την οδηγεί στη σχολική άρνηση. Στην ίδια θέση του 'απορριπτέου' μαθητή βρίσκεται και ο Φώτης, ο οποίος δηλώνει πως είναι ο 'μοναδικός' που μαλώνει η δασκάλα, γιατί δεν προσέχει στο μάθημα. Ωστόσο, ο Φώτης υπερτονίζει την κατάσταση αυτή ως αδικαιολόγητη υποστηρίζοντας πως η εστίαση της προσοχής του είναι αποτέλεσμα της δικής του βούλησης: 'Άμα δεν θέλω εγώ να προσέξω, δε θα προσέξω'.

Οι προσδοκίες των εκπαιδευτικών παίζουν πολύ σημαντικό ρόλο στην βελτίωση ή μη του μαθητή (Rosenthal & Jacobson 1968). Οι προσδοκίες αυτές εσωτερικεύονται από τους μαθητές, καθώς οι εκπαιδευτικοί βρίσκονται στη θέση των 'σημαντικών άλλων' (Κελπανίδης 2002). Τα παιδιά ματαιωμένα αρνούνται να συμμετέχουν στο μάθημα ή να πάνε σχολείο. Επίσης, δείχνουν μεγαλύτερη προσδοκία για το σχολείο συγκεκριμένες μέρες, που υπάρχουν συγκεκριμένα μαθήματα στο πρόγραμμα, στα οποία δηλώνουν πως είναι 'καλύτεροι'. Ο Μελέτης δεν δείχνει καμία προσδοκία για το σχολείο παρά μόνο όταν έχουν μαθηματικά, όπου και υιοθετεί τη θέση του 'πολύ καλού' μαθητή. Επίσης, το αγαπημένο του μάθημα είναι η γυμναστική προφανώς γιατί εκεί μπορεί να συμμετέχει χωρίς ματαιώσεις.

Οι εμπειρίες των παιδιών από τις συνεχείς ματαιώσεις και η εικόνα της χαμηλής επίδοσης, που έχει διαμορφωθεί δεν τους επιτρέπει όχι μόνο να αποκτήσουν κίνητρα για μάθηση, αλλά ούτε να ζητήσουν βοήθεια από τον ίδιο τον εκπαιδευτικό, με αποτέλεσμα την πλήρη παραίτηση από τη μάθηση και τη συμμετοχή μέσα στην τάξη. Η Ελευθερία δηλώνει πως ‘γενικά’ δεν καταλαβαίνει. Ενώ αναφέρεται στα μαθηματικά, η λέξη ‘γενικά’ παραπέμπει σε όλα τα μαθήματα. Η παραδοχή ‘δεν καταλαβαίνω’ ισούται με πλήρη παραίτηση, καθώς δεν μπαίνει καν στη διαδικασία να αναφέρει τι είναι αυτό που δεν καταλαβαίνει. Η Παναγιώτα κατά τον ίδιο τρόπο, αλλά πιο συνειδητά δηλώνει την παραίτησή της, αφού αποφασίζει να μη μιλάει και να μη σηκώνει το χέρι της στην ώρα του μαθήματος, όπως και ο Φώτης. Έτσι, τα παιδιά υιοθετούν τη θέση του ‘αδιάφορου’ μαθητή, όχι γιατί πραγματικά αδιαφορούν για τα μαθήματα στην τάξη, αλλά λόγω της συνεχούς ματαιώσής τους στην προσπάθειά τους να συμμετέχουν.

Τέλος, ο Άγγελος αξιολογεί την επίδοσή του στην ανάγνωση χαμηλότερα από ότι η δασκάλα. Με τη δήλωσή του ‘έτσι που διάβασα’ και με το γεγονός ότι χαρακτηρίζει το βαθμό της δασκάλας ‘επιεική’, συνδέει την επίδοσή του με χαμηλή βαθμολογία στην κλίμακα αξιολόγησης. Η χρήση του συναισθηματικού λόγου ‘χάρηκα γιατί νόμιζα ότι ο βαθμός μου θα ήταν 6 και ήταν 8 με 9’ δικαιολογεί την αξία του ‘βαθμού’ στο εκπαιδευτικό σύστημα.

Στο σύνολό τους τα παιδιά παρουσιάζουν τον εαυτό τους στη θέση του ‘απορριπτέου’, ‘κακού’ και ‘χειρότερου’ μαθητή μέσα στην τάξη, τονίζοντας την αξία της βαθμολογίας, της επίδοσης, της προσοχής και της κατανόησης, ως βασικά στοιχεία προόδου στην εκπαίδευση. Η επικοινωνία στο σχολείο θεωρείται ελλιπής και λειτουργεί αποκλειστικά στο πλαίσιο ελέγχου της επίδοσης του μαθητή, (Χρυσafίδης, 2014), σε ένα σχολείο που στηρίζεται σε προδιαγεγραμμένες απόψεις βασισμένες στην αναπτυξιακή θεώρηση της παιδικής ηλικίας (Cube, 1984). Σε αυτό το πλαίσιο, μέσα στο σύστημα λόγου οι θέσεις που καταλαμβάνουν τα παιδιά είναι αντιφατικές, καθώς από τη μία καταλαμβάνουν τη θέση του ‘απορριπτέου’ μαθητή από το σύστημα και ταυτόχρονα τη θέση αυτού που απορρίπτει το σύστημα με την επιλογή της μη συμμετοχής.

5.2.2 Το παιδί με ΜΔ στη σχολική ζωή

A. Τι;

E. Όταν παίζετε ποδόσφαιρο, τι θέση παίζεις; Τέρμα;

A. Ναι!

E. Σου αρέσει να είσαι τερματοφύλακας;

A. Ναι!

E. Μόνος σου το επιλέγεις;

A. Τς (άρνηση)

E. Ποιος το επιλέγει;

A. Άλλοι μου λένε.

E. Άλλοι σου λένε που θα μπει;

A. Ναι..όπως και σε άλλους..σε πολλούς.

E. Δηλαδή;

A. Λένε εσύ θα είσαι επίθεση... ο άλλος θα είναι...

E. Άμυνα, ξέρω γω..

A. Άμυνα.

E. Και δε μου λες... εσύ θέλεις που είσαι τέρμα;

A. Ναι.

E. Γιατί;

A. Μου αρέσει.

E. Σου αρέσει, ε; Και κατά τύχη επιλέγουν να σε βάζουν τέρμα, εκεί που σου αρέσει;

A. Ναι! (γελάει)

E. Γιατί γελάς; Κατά τύχη;

A. Ναι.

E. Τα πιάνεις τα γκολ που μπαίνουν;

A. Ναι.

E. Α! Είσαι καλός στο τέρμα... γι αυτό σε επιλέγουν;

A. Ναι!

(ΑΓΓΕΛΟΣ)

...αναφέρθηκε στο μάθημα της γυμναστικής, που ο δάσκαλος τους αφήνει να παίζουν, όλοι μαζί. 'Ακόμα και μπάλα μου αρέσει να παίζω, αλλά τις περισσότερες φορές παίζουμε κυνηγητό και μου αρέσει, όταν τα φυλάω'...(6)

(ΑΠΟΣΠΑΣΜΑ ΗΜΕΡΟΛΟΓΙΟΥ/ΕΛΕΥΘΕΡΙΑ)

... 'Σιγά μη συζητήσουμε για τις δυσκολίες μας στο διάλειμμα. Εκεί συζητάμε άλλα πράγματα. Εγώ λέω για το κουνέλι μου. Και τι ωραία που θα ήταν να είμαι σπίτι και να το φροντίζω... και λέμε για τα ζώα μας'... (1)

(ΑΠΟΣΠΑΣΜΑ ΗΜΕΡΟΛΟΓΙΟΥ/ΠΑΝΑΓΙΩΤΑ)

Ε. Αύριο;

Π. Ευτυχώς αύριο έχουμε γιορτή, δεν έχουμε μάθημα. (2)

(ΠΑΝΑΓΙΩΤΑ)

Φ. Δεν θέλω να πάω σχολείο αύριο... ώχου! Αλλά άμα δεν έρθει το αύριο, δεν θα έρθει και η Τετάρτη. Και άμα δεν έρθει η Τετάρτη δεν θα ζαναπάω εκδρομή.

Ε. Θα ζαναπάτε την Τετάρτη εκδρομή;

Φ. Νααι!!!

Ε. Πού;

Φ. Δυο... μέσα σε μια βδομάδα. Θα κάνουμε την Παρασκευή μάθημα.

(ΦΩΤΗΣ)

ΕΛ. Δύο ώρες θεατρικό και δύο ώρες χαλάρωση γιατί δεν είχε έρθει μια δασκάλα.

Ε. Τι δασκάλα;

ΕΛ. Γαλλικών.

Ε. Α! δεν κάνατε μάθημα;

ΕΛ. Πολύ λίγο.

...

Ε. Προτιμότερο να κάνετε θεατρικό παρά μάθημα;

ΕΛ. Τι;

Ε. Προτιμότερο να κάνετε...

ΕΛ. Πρόβα! Γιατί αλλιώς κάνουμε μάθημα.

Ε. Και τι πειράζει που κάνετε μάθημα;

ΕΑ. Δε θέλω. Θέλω να το χάνουμε.

Ε. Γιατί; Δεν είναι ωραίο το μάθημα;

ΕΑ. Όχι, βαριέμαι.

(ΕΛΕΥΘΕΡΙΑ)

Τα περισσότερα παιδιά τις καλύτερες στιγμές τους τις συνδέουν με το παιχνίδι και κυρίως με το ομαδικό παιχνίδι, που παίζουν όλοι και αποτελούν μια ομάδα με κοινό σκοπό, στην οποία συμπεριλαμβάνονται. Ο Άγγελος περιγράφει το παιχνίδι με τους συμμαθητές στο διάλειμμα και δείχνει μεγάλο ενθουσιασμό. Αν και η θέση του τερματοφύλακα, που παίζει δεν είναι δική του επιλογή, αλλά επιλογή ‘άλλων’, του αρέσει που επιλέγουν να τον βάλουν εκεί, γιατί είναι καλός. Κατασκευάζει έτσι μια θετική εικόνα για το παιχνίδι στο οποίο καταλαμβάνει μια θέση σημαντική γι’ αυτόν, αυτή του τερματοφύλακα. Με τον ίδιο τρόπο και η Ελευθερία τονίζει, υιοθετώντας έναν έντονα συναισθηματικό λόγο, τη σημασία που έχει για την ίδια το ομαδικό παιχνίδι. Επίσης, η θετική εικόνα παρουσιάζεται μέσα από τη θέση, που η ίδια καταλαμβάνει στο παιχνίδι. Επιπλέον, η Ελευθερία όπως και ο Μελέτης συνδέουν το μάθημα της γυμναστικής με το παιχνίδι, ενώ η επιλογή του εκπαιδευτικού να τους ‘αφήσει’ να παίζουν, παρουσιάζεται ως ελαστικότητα από την πλευρά του. Η έννοια της ελαστικότητας προκύπτει από τη γνώση ότι το σχολείο αναπαράγει την κυρίαρχη κουλτούρα ενός αυστηρά δομημένου θεσμικού οργάνου με προκαθορισμένα προγράμματα. Οποιαδήποτε λοιπόν κατάσταση δεν εμπίπτει σε αυτή τη συνθήκη κατασκευάζεται ως ελαστική.

Έξω από την τάξη τα παιδιά κατέχουν μια καλύτερη θέση, την οποία παρουσιάζουν με διάφορους τρόπους, ενώ σπάνια αναφέρονται στο τι συμβαίνει μέσα σε αυτήν. Στη σχολική ζωή συμπεριλαμβάνονται και οι σχολικές εκδρομές και οι εκδηλώσεις τις οποίες τα περισσότερα παιδιά βλέπουν ως ‘διαφυγή’ από το μάθημα. Η Ελευθερία, ο Φώτης και η Παναγιώτα παρουσιάζουν την εκδρομή, τη γιορτή και την πρόβα της σχολικής παράστασης ως τέτοιες καταστάσεις. Η Παναγιώτα παρουσιάζει το διάλειμμα, ως ευκαιρία να μιλήσει για θέματα που την ενδιαφέρουν και να μοιραστεί τα ενδιαφέροντά της με τους συμμαθητές της και όχι τις ανησυχίες της για το μάθημα. Ομοίως, ο Φώτης και η Ελευθερία παρουσιάζουν την εκδρομή, τη γιορτή και την πρόβα ως ‘ευκαιρία’ να χάσουν μάθημα, γεγονός που συνδέεται με την άρνησή τους για το σχολείο. Ωστόσο, οι ίδιοι συμμετέχουν σε αυτές τις

δραστηριότητες, οι οποίες ενώ εντάσσονται στη σχολική ζωή δεν συνδέονται με την ώρα του μαθήματος.

Με τον ίδιο τρόπο, παρουσιάζουν και τις απεργίες και τις συνελεύσεις των εκπαιδευτικών. Ωστόσο, αυτό δε σημαίνει ότι δεν θέλουν να βρίσκονται στο σχολείο, απλώς δεν θέλουν να κάνουν μάθημα. Χαρακτηριστικό είναι το απόσπασμα, όπου ο Άγγελος πανηγυρίζει για τη συνέλευση των δασκάλων, αλλά κανονίζει να πάει με τους φίλους του στο σχολείο το απόγευμα για να παίξουν.

A. Αύριο δεν έχουμε σχολείο. Έχουν συνέλευση οι δάσκαλοι.

E. Σήμερα σας το είπαν;

A. E, λέει: 'Να πούμε και ένα καλό'...

E. Το είπε η δασκάλα;

A. Όχι, ο διευθυντής.

E. A! ο διευθυντής... A! στην προσευχή;

A. Ναι! 'Να πούμε και ένα καλό, αύριο δε θα έχουμε σχολείο'.. AAAAAA!!!! (χτυπά παλαμάκια)

E. Φώναζαν όλοι;

A. Ναι... 'Να πούμε και ένα ευχάριστο' είπε.

E. A! και συζητούσατε γι' αυτό μες την τάξη;

A. (κουνάει το κεφάλι) ... και σήμερα θα πάω εγώ... θα πάω εγώ σχολείο...

E. Σχολείο;

A. Θα πάω σχολείο. Τι να κάνω λέτε;

E. Να παίζεις.

A. Ναι.

E. Τι θα παίζεις;

A. Θα είναι κι άλλοι συμμαθητές μου, που έχουμε κανονίσει να πάμε...

E. Aaaa! Πότε το κανονίσατε;

A. Το απόγευμα... εεεε... πω.. το πρωί.

E. Την ώρα του σχολείου το κανονίσατε;

A. Ναι.

E. Aaaaa!

A. Δύο φορές θα πάω σχολείο... (γελάει).

E. Σου λείπει και θες να ζαναπάς;

A. (γελάει πολύ) δύο φορές θα πάω σχολείο. Μόνο που δεν είναι οι δασκάλοι.

E. Δεν είναι.

A. Όχι, έχουν φύγει.

(ΑΓΓΕΛΟΣ)

Ο Άγγελος παρουσιάζει την ημέρα της συνέλευσης των εκπαιδευτικών ως ‘ευχάριστο’ γεγονός για τους μαθητές που δεν θα έχουν σχολείο, αλλά μέσα από τα λόγια του διευθυντή του σχολείου. Η επιλογή να χρησιμοποιήσει τα λόγια του διευθυντή και μάλιστα περισσότερες από μία φορές, υποδηλώνει τη βαρύτητα που θέλει να δώσει στο γεγονός, αλλά και τη συναίνεση του ίδιου του διευθυντή στο να χαρακτηριστεί το γεγονός ως ‘ευχάριστο’. Στο σύνολό τους τα παιδιά κατασκευάζουν τις εμπειρίες τους για τη σχολική ζωή ως ‘ευχάριστες’, εκτός από τις ώρες των μαθημάτων, εντός της τάξης. Οι λόγοι που προβάλλουν αναφέρονται έμμεσα στην συμπερίληψή τους στις ομαδικές δραστηριότητες, στις οποίες τα ίδια τα παιδιά καταλαμβάνουν μια θέση καλύτερη από αυτή που κατέχουν μέσα στην τάξη.

Το γεγονός ότι η θέση των παιδιών έξω από την τάξη είναι καλύτερη αποδεικνύεται και από το απόσπασμα της συζήτησης με το Φώτη, που περιγράφει, πως τον αντιμετώπισε η δασκάλα του, μετά την επιτυχία του στην θεατρική παράσταση του σχολείου, που υποδύθηκε τον Παπαφλέσσα.

E. Ήταν ωραία η παράσταση; Η δασκάλα τι είπε;

Φ. ...η δασκάλα μου έλεγε... είπε: ‘έκλεψε ο Φώτης την παράσταση...’

E. Δεν ακούω Φώτη! Μίλα λίγο πιο δυνατά...

Φ. ‘Έκλεψε ο Φώτης την παράσταση...’

E. Αλήθεια;

Φ. Ναι, και το άλλο... ‘ο Φώτης ήταν ο πιο καλός από όλους. Ήταν ο μοναδικός που δεν κόλλησε...’ και τέτοια.

E. Ναι...

Φ. Που μπορεί και να μην τα εννοούσε και να τα έλεγε και στα υπόλοιπα παιδιά. Δεν ξέρω.

E. Αυτά στα είπε δηλαδή κατ’ ιδίαν; Στη μαμά σου;

Φ. Ναι, με το που μπήκαμε... αυτό.

E. Με το που μπήκατε που; Α, πήρατε και ελέγχους...

Φ. Ναι!

(...)

Φ. Συγγνώμη... αλλά το άλλαξε κατευθείαν το θέμα. Εεε... είπε συγγνώμη, είπε ότι και εγώ σε αδ... εεε... και εγώ σε στεναχωρώ και εσύ με στεναχωρείς, και εγώ σε αδικώ και εσύ με αδικείς... και τέτοια.

Ε. Εννοείς ότι το γύριζε και στον εαυτό της;

Φ. Κάτι τέτοιο... αλλά σε μια φάση το γυρνάει κατευθείαν και μου λέει, και λει... τι είπε;... Α, ναι... και είπε: 'Αχ να μου φέρετε μια...' εκεί που μιλάγαμε, δεν ξέρω βρήκε τα σκούρα σίγουρα και λέει, και μας λέει: 'Αχ, να μου φέρετε μια, μια φωτογραφία το, το Φωτάκο σας ντυμένο Παπαφλέσσα, να τονε κορνιζάρω, εεε... στο βιβλίο...' τέτοιο... σε ένα βιβλίο. Τέλος πάντων δεν θυμάμαι το βιβλίο.

(ΦΩΤΗΣ)

Ο Φώτης παρουσιάζει τους αντιφατικούς λόγους της δασκάλας του σε σχέση με τη συμπεριφορά του στην τάξη και την απόδοσή του στο θεατρικό, ως αποτέλεσμα της παρουσίας της μητέρας του. Η συμμετοχή του στο θεατρικό την ίδια μέρα με την παραλαβή της βαθμολογίας τριμηνίας και η πολύ καλή ερμηνεία του υπερκαλύπτει την επίδοσή του στα μαθήματα. Ο Φώτης κατασκευάζει έναν κριτικό λόγο προς τη δασκάλα, η οποία μετά την καλή παρουσία του στο θεατρικό φαίνεται να αλλάζει και τη στάση της απέναντί του.

Τα παιδιά γενικά αρθρώνουν έναν κριτικό λόγο απέναντι στις σχολικές πρακτικές, οι οποίες τους αποκλείουν από τη συμμετοχή στην τάξη. Η διαφορετική θέση που καταλαμβάνουν στην τάξη και στις ομαδικές δραστηριότητες, αποδεικνύει ότι το σχολείο δεν εξασφαλίζει σε όλους τους μαθητές τις ίδιες ευκαιρίες για ενεργό συμμετοχή σε όλες τις διαστάσεις της σχολικής ζωής (Σούλης, 2013).

5.2.3 Ο εκπαιδευτικός μέσα από τους λόγους των παιδιών

Τα παιδιά στο σχολείο δεν βιώνουν μια ισότιμη σχέση με τους εκπαιδευτικούς. Αντίθετα, η θεσμικά κατοχυρωμένη παιδαγωγική εξουσία του εκπαιδευτικού εγκλωβίζει το μαθητή σε ένα εξουσιαστικό πλαίσιο, στο οποίο μαθαίνει να πειθαρχεί και να υποτάσσεται (Κωνσταντίνου, 1997). Έρευνες έχουν δείξει πως οι θετικές ή αρνητικές σχέσεις μαθητών και εκπαιδευτικών μπορεί να οδηγήσουν σε αρνητικές στάσεις απέναντί τους, αλλά και σε σχολική άρνηση (Huan et al., 2012).

Στην πλειοψηφία τους τα παιδιά δεν αποδίδουν θετικά χαρακτηριστικά στο πρόσωπό των εκπαιδευτικών. Κυρίως υιοθετούν έναν έντονα καυστικό λόγο, πολλές φορές με ύβρεις, ενώ έχουν την τάση να εστιάζουν σε στοιχεία του χαρακτήρα των εκπαιδευτικών, της συμπεριφοράς τους, ακόμα και της εξωτερικής τους εμφάνισης, παρά στην εκπαιδευτική/επαγγελματική τους ταυτότητα.

Αυτό όμως δεν αποτελεί νόρμα, καθώς κάποια παιδιά τους περιγράφουν με πιο θετικά λόγια, άλλα αναφέρονται και σε παλαιότερους δασκάλους και άλλα τους δικαιολογούν στην πορεία. Ουσιαστικά τα παιδιά, τα οποία μιλούν αρνητικά για τους δασκάλους τους, είναι αυτά, που από τους ίδιους δεν αντιμετωπίζονται ισότιμα στην τάξη ή υπάρχουν συγκρούσεις μεταξύ τους.

Φ. Ούτε νερό μπορείς να πιείς ούτε τουαλέτα δεν μπορείς να πας... εμάς στην τάξη μας, μας έχει μείνει συνήθειο και δεν πίνουμε... δύο μέρες εγώ θεωρώ.. και ένα ποτήρι νερό μέσα σε δυο μέρες.

Ε. Α, ξεχνάς να πιεις νερό, γιατί σου έχει γίνει συνήθεια...

Φ. Ναι. Όχι μόνο σε μένα και στα υπόλοιπα παιδιά.

Ε. Το συζητάτε μεταξύ σας;

Φ. Ναι. Και τώρα διψάω, αλλά με το που θα πάω σπίτι δε θα διψάω.

Ε. Ε, καλά τώρα εδώ αν θες μπορείς να πας να πιείς νερό.

Φ. Εντάξει, ...λέω.

Ε. Δεν είναι αναγκαίο να μένεις διψασμένος. Άμα θες να πιείς νερό, πίνεις.

Φ. Ναι. Οκ.

Ε. Στο σχολείο γιατί δεν πίνεις; Ας πούμε στο διάλειμμα δεν μπορείς να πιείς;

Φ. Το... το... μου έχει μείνει συνήθεια και δεν πίνω. Έχω συνηθίσει να μην πίνω νερό.

Ε. Μμμμ... και φταίει η δασκάλα σου γι' αυτό;

Φ. Και βέβαια φταίει η δασκάλα μου... σε όλα φταίει η δασκάλα... όχι εντάξει, αλλά σ' αυτό φταίει.

Ε. Στο νερό;

Φ. Ναι.

Ε. Γιατί να μην πιείτε νερό μες την τάξη;

Φ. Γιατί δε θέλει. Είναι κομπλεξικιά.

Ε. Τι εννοείς με τη λέξη κομπλεξικός;

Φ. Την πειράζουν τα πάντα. Τα πάντα... εεε... την ενοχλεί το παραμικρό. Μην κλάσω εγώ: 'εεε, τους γονείς σου να φέρεις.' Ωχουου... με κάνουν το κυπριακό... να λύσουμε το κυπριακό εκεί πέρα. (μιμείται την φωνή της δασκάλας) 'μια άσκηση... δύο ασκήσεις! Όλο το διάλειμμα μέσα'.

(ΦΩΤΗΣ)

Ο Φώτης συγκροτεί την τάση του να ξεχνά να πίνει νερό ως απουσία βιολογικής ανάγκης λόγω συνήθειας, η οποία προέρχεται από τα περιοριστικά μέτρα της δασκάλας μέσα στην τάξη. Την παρουσιάζει ως 'κομπλεξικιά', επειδή την 'πειράζουν τα πάντα'. Κυρίως όμως τονίζει τον περιορισμό των βιολογικών του αναγκών, όπου η αδυναμία του να τις ελέγξει οδηγεί σε τιμωρία παιδαγωγικού χαρακτήρα (μια άσκηση... δύο ασκήσεις!) για λόγους πειθαρχίας. Ο Φώτης εκφράζει την αγανάκτηση του (Ωχουου...) για το γεγονός ότι η έκφραση των βιολογικών αναγκών συνδέεται με παραπτωματική πράξη, για την οποία επιβάλλεται ποινή/τιμωρία και μάλιστα γραπτή (Κυρίδης, 1999; Ματσαγγούρας, 2006), ή καλούνται οι γονείς να δώσουν λύση. Η επιβολή πειθαρχίας, έτσι, έχει στόχο τον έλεγχο των παρορμήσεων, την επεξεργασία του σώματος, των κινήσεων και της συμπεριφοράς. Η πειθαρχία κατασκευάζει σώματα υποταγμένα και πειθήνια μέσα σε ένα μηχανισμό εξουσίας, που τα αποδιαιθρώνει και τα ανασυνθέτει (Φουκώ, 1989).

Ομοίως ο Μελέτης έρχεται συχνά σε σύγκρουση με τη δασκάλα και αρνείται να αποδεχθεί τις μεθόδους της για την επιβολή της πειθαρχίας. Πολλές φορές την αποκαλεί 'ηλίθια' και εκφράζει ανησυχία ότι θα την έχει και για την επόμενη χρονιά. Χαρακτηριστικό είναι τα παρακάτω αποσπάσματα:

Μ. Η κυρία επειδή έκανα μια άσκηση παραπάνω στο σπίτι, μου είπε 'γιατί το έκανες' και μου είπε να τα σβήσω όλα και να την ξανακά... και να την ξαναγράψω την άσκηση και ήταν όλα σωστά. Σε μια άσκηση που έκανα...

Ε. Και γιατί το έκανε αυτό;

Μ. Γιατί είναι... να μην πω τη βρισιά.

Ε. Δε μου εξηγεί γιατί το έκανε αυτό όμως.

Μ. Γιατί είναι ηλίθια.

...

Μ. Επίσης, κάνει την πιο ηλιθιότητα πράγμα σε όλον το Γαλαζία. Που ούτε... που ούτε στην πρώτη δεν τα κάναμε αυτά με τον άλλο δάσκαλο, ούτε στη τρι... ούτε στη δευτέρα... να ανεβαίνουμε και να κατεβαίνουμε με δυνάδες.

Ε. Στο διάλειμμα;

Μ. Στο διάλειμμα όχι. Δηλαδή, όταν είναι να πάμε για γυμναστική μας κατεβάζει κάτω. Δε μας αφήνει να πηγαίνουμε μόνοι μας να τελειώνουμε... πρέπει να είναι και εκείνη δίπλα μας λέει. Ούτε στη δευτέρα... μας αφήνανε να πηγαίνουμε μόνοι μας. Μας αφήναν στην δευτέρα.

Ε. Μόνο η δική σας τάξη είναι έτσι;

Μ. Ναι. Κι όλη την ώρα κατεβαίνουμε με κωλοδυνάδες. Και ανεβαίνουμε και με κωλοδυνάδες.

Ε. Γιατί πιστεύεις ότι το κάνει αυτό;

Μ. Γιατί είναι ηλίθια! Και ζώο! Και μας είπε ότι θα μας πάρει και του χρόνου...

(ΜΕΛΕΤΗΣ)

Ο Μελέτης δηλώνει ότι οι πρακτικές της δασκάλας περιορίζουν την ελευθερία κινήσεών του. Ενώ επιλέγει να προχωρήσει μόνος του στις ασκήσεις η ίδια δεν του το επιτρέπει και τονίζει ότι του ζητά να σβήσει σωστές ασκήσεις. Επίσης, ο τρόπος που επιβάλλει να μπαίνουν και να βγαίνουν από την τάξη, τους διαφοροποιεί από τους υπόλοιπους μαθητές του σχολείου, πρακτική που πιστεύει πως δεν ταιριάζει με την ηλικία τους. Ο Μελέτης συγκροτεί τις άσκοπες και χωρίς νόημα πρακτικές της δασκάλας μέσα από τους χαρακτηρισμούς ‘ηλίθια’ και ‘ηλιθιότητα’, ενώ ο κριτικός λόγος δεν έχει αποδέκτη μόνο τη δασκάλα, αλλά και τις ίδιες τις πρακτικές της. Η ίδια στο λόγο του απανθρωποποιείται κι έτσι ενισχύεται η απαξίωση της επαγγελματικής της ταυτότητας.

Η Ελευθερία πάλι για την δασκάλα της δεν περιγράφει τίποτα αρνητικό, ούτε κάποια αρνητική συμπεριφορά που να συμβαίνει μέσα ή έξω από την τάξη. Αντίθετα, λέει πως είναι καλή και πως την βοηθάει και ότι ακόμα και ασκήσεις να μην έχει φέρει από το σπίτι, τις κάνουν όλοι μαζί στον πίνακα για να τις καταλάβει.

ΕΑ. Μερικές φορές δε διαβάζω.

Ε. Και πας έτσι στο σχολείο;

ΕΑ. Όχι. Δεν πάω έτσι μια άσκηση. Έτσι, μία άσκηση.

E. Δηλαδή μια άσκηση μπορεί να μην την έχεις γράψει για να πας στο σχολείο.

ΕΛ. Ναι.

E. Και δεν σε ενοχλεί;

ΕΛ. Όχι.

E. Προτιμάς να πας χωρίς παρά να την κάνεις στο σπίτι;

ΕΛ. Όχι, δεν είναι ότι... δεν μπορώ να την κάνω.

E. Τι σημαίνει...

ΕΛ. Δεν μου την εξήγησε καλά η κυρία.

...

E. Και μετά στην εξηγεί;

ΕΛ. Ναι.

E. Και μετά την κάνεις;

ΕΛ. Την κάνουμε όλοι μαζί εκεί.

(ΕΥΑΓΓΕΛΙΑ)

Ωστόσο, αν και για τη δασκάλα της δεν αναφέρεται αρνητικά, παρουσιάζει την τακτική της να πηγαίνει σχολείο χωρίς να έχει γράψει τις ασκήσεις ως δική της αδυναμία, παρόλο που ενσωματώνει και την ευθύνη της δασκάλας, ως προς την εξήγηση/κατανόηση. Προβαίνει δε σε αρνητικό σχολιασμό μιας άλλης δασκάλας του σχολείου, την οποία δεν είχε ποτέ σε καμία τάξη, επειδή της φωνάζει κάποιες φορές.

E. Ποια δασκάλα έχεις;

ΕΛ. Κυρία Δώρα

E. Δεν την έχεις την κ. Δώρα.

ΕΛ. Αλλά ξέρω πώς είναι.

E. Πώς είναι;

ΕΛ. Πολύ κουτή.

E. Γιατί;

ΕΛ. Δεν ξέρω. Ουρλιάζει. Ουρλιάζει ναι. Είναι πολύ κουτή.

E. Κουτή;

ΕΛ. Κουτή.

E. Κουτή; Η δασκάλα;

ΕΛ. Ναι. Πάρα πολύ Να φανταστείτε τι κάνει μέσα στην τάξη. Ανεβάζει τα πόδια πάνω στην έδρα, λιμάρει τα νύχια της, τα βάζει, δίνει πενηντάλεπτα να πάει να ψωνίσει κάτω.

Ε. Ποιος να ψωνίσει;

ΕΛ. Στέλνει μερικά παιδιά και δίνει λεφτά να πάνε να ψωνίσουν κάτω.

Ε. Για ψώνια δηλαδή;

ΕΛ. Ναι, να πάνε κάτω. Τρώει μέσα στην τάξη.

Ε. Ε, εντάξει.

ΕΛ. Τι εντάξει, κυρία, τώρα; Μπορεί να καπνίζει κιόλας, δεν ξέρω κιόλας.

Ε. Εσύ πώς τα βλέπεις όλα αυτά;

ΕΛ. Τρελή.

Ε. Και γιατί εσένα αυτό σε ενοχλεί; Αφού δεν την έχεις δασκάλα.

ΕΛ. Ε! με ενοχλεί, γιατί πολλές φορές μου φωνάζει κι εμένα.

Ε. Αλήθεια; Τι σου λέει;

ΕΛ. Προχθές, λοιπόν, που άργησα στο σχολείο κι ήμουν με την αδερφή μου.. ‘Άντε μωρέ μικρό παιδί είσαι ν’ αργείς;’ ...

Ε. Και σε σένα και στην αδερφή σου;

ΕΛ. Ναι. Πιο πολύ σε μένα.

(ΕΛΕΥΘΕΡΙΑ)

Η Ελευθερία, ενώ δε μιλά για τη δική της δασκάλα, χαρακτηρίζει ‘τρελή’ τη δασκάλα άλλης τάξης, επειδή της φωνάζει κι αυτό την ενοχλεί. Η ίδια εστιάζει στις συμπεριφορές της δασκάλας μέσα στην τάξη τις οποίες τις παρουσιάζει ως τρελές, άρα και ‘ανήθικες’ (Φουκώ, 2007). Για την Ελευθερία αυτή η εικόνα της δασκάλας δεν συνάδει με την κλασσική στερεότυπη απεικόνιση του εκπαιδευτικού, που έχει κοινωνικό κύρος και αποτελεί παράδειγμα για τους μαθητές.

Η Παναγιώτα πολλές φορές σχολιάζει τη συμπεριφορά του δασκάλου της και τη μικροβιοφοβία του. Κάνει πιο ήπιες περιγραφές, αλλά με χλευασμό.

Ε. Αφού δεν ξέρετε τι βαθμούς παίρνετε.

Π. Τους ξέρουμε, γιατί πηγαίνουν οι γονείς μας και τα βλέπουνε και τα λένε στα παιδιά.

Χα χα χα.

Ε. Εσένα σου λένε οι γονείς σου τι πήρες;

Π. Εμένα όχι. Γιατί ο δάσκαλός έχει πει να μη μου τα λένε οι γονείς μου. Μα τι κακίστρος, που είναι αυτός;

Ε. Εσύ ήθελες;

Π. Ε, λιγάκι;

Ε. Γιατί;

Π. Ήθελα να δω τα λάθη μου... το βαθμό μου... το τι διόρθωσε... τα γράμματά του χα χα χα.. Αυτά τα έχω δει. Είναι σαν να τα έγραψε με τα πόδια. χα χα χα...

Ε. Γι αυτό λες ότι δεν γράφει στον πίνακα;

Π. (άρνηση) Στον πίνακα δε γράφει γιατί έχει μικρόβια.

(ΠΑΝΑΓΙΩΤΑ)

Η Παναγιώτα κατασκευάζει την εικόνα του δασκάλου με βάση τις σωματικές του αδυναμίες αρθρώνοντας έναν ιατρικό λόγο σχετικά με το φόβο του για τα μικρόβια. Επιπλέον, αναφερόμενη στο γραφικό του χαρακτήρα τον παρουσιάζει ως ανάπηρο, που μοιάζει σαν να γράφει με τα πόδια. Αυτή η εικόνα του δασκάλου είναι άξια χλευασμού από πλευράς της, διότι καταπατά τις νόρμες και τα όρια του φυσιολογικού, που ο ίδιος ο εκπαιδευτικός θέτει μέσα στην τάξη. Τέλος, η πρακτική του να μην αποκαλύπτει ο ίδιος, αλλά και οι γονείς της τους βαθμούς κατασκευάζεται ως 'κακία', διότι δεν της επιτρέπεται με αυτόν τον τρόπο να παρακολουθήσει την πρόοδό της.

Ο Άγγελος, όπως αναφέρθηκε και παραπάνω, το μόνο που έχει να προσάψει στη δασκάλα του είναι ότι προχωρά γρήγορα στην ύλη και δεν προλαβαίνει. Ακόμα κι αυτό όμως τον βάζει σε σκέψεις για το αν επιθυμεί να έχει την ίδια δασκάλα και τον επόμενο χρόνο.

Α. Να μην έχω την ίδια δασκάλα του χρόνου. Θα ήθελα να είχα τοοοοον... όχι. Τον Κύριο Λευτέρη.

Ε. Αααα!

Α. Τον ξέρετε;

Ε. Όχι. Γιατί θα ήθελες τον κύριο Λευτέρη;

Α. Γιατί θα ήθελα τον κύριο Λευτέρη... θα τον ήθελαααα εεεε... γιατί είναι καλός.

Ε. Είναι;

Α. Μμμ...

Ε. Πώς το ξέρεις;

A. Eεεε... κυρία αλήθεια. Θα σας πω την αλήθεια, γιατί με πολλά παιδιά, όποτε του κάνουν ερωτήσεις, συζητάει, πιάνει κουβέντα με τα άλλα παιδιά.

E. Aαααα!

A. Δηλαδή, ας πούμε μια φορά ποοοου... που... είχαμε μιλήσει έτσι εδώ...

E. Ναι...

A. ...στο σχολείο και μια φορά ένας συμμαθητής μου και με έναν συμμαθητή μου, που μιλάγανε λες και κυρία... λες και ήταν φίλος του. Να σας πω κυρία πως μιλάγανε... ακούστε!! Για ένα ποδήλατο λέγανε... για ποδήλατα λέγανε άκουσα. Αλλά εγώ δεν ήμουν... αλλά κάτι τέτοιο άκουσα... ε μπήκα κι εγώ μετά...

E. Στη συζήτηση;

A. Ναι.

E. Και σου άρεσε που μιλούσε με τα παιδιά του σχολείου;

A. E; ναι. Κι εγώ τον είχα ρωτήσει... έτσι κάνουμε κουβέντα... πάντως καλός κυρία, εντάξει.

(ΑΓΓΕΛΟΣ)

Ο Άγγελος παρουσιάζει τον εκπαιδευτικό, που θα ήθελε να έχει για δάσκαλο την επόμενη χρονιά, ως 'φιλικό' και 'προσεγγίσιμο', ο οποίος συζητά με τα παιδιά για διάφορα θέματα σε φιλικό επίπεδο. Κατασκευάζει έτσι την εικόνα του 'καλού' δασκάλου, που ακούει τους μαθητές μέσα και έξω από την τάξη και είναι κοινωνικός. Επιπλέον, η επανάληψη και επιμονή του στη συζήτηση δασκάλου-συμμαθητή για το ποδήλατο προσθέτει στο ρόλο του δασκάλου την ικανότητα να ανακαλύπτει μέσα από τη συζήτηση τα ενδιαφέροντα και τα κίνητρα των μαθητών, πρακτική που προϋποθέτει υγιείς διαπροσωπικές σχέσεις (Κολλιιάδης, 1997).

Τα παιδιά κινητοποιούν στο λόγο τους ποικίλους χαρακτηρισμούς για τους δασκάλους τους, αλλά και τους άλλους εκπαιδευτικούς στο σχολείο. Η κατασκευή της εικόνας των εκπαιδευτικών εξαρτάται από τη θέση, που τα ίδια τα παιδιά καταλαμβάνουν μέσα στην τάξη ή έξω από αυτήν πάντα σε σχέση με τον τρόπο που αντιμετωπίζονται. Χαρακτηριστικό είναι ότι τα παιδιά που αντιδρούν αντιλαμβάνονται ότι βρίσκονται σε μια υποδεέστερη θέση μέσα και έξω από την τάξη σε σχέση με τον εκπαιδευτικό. Τα ίδια υπονομεύουν τη θέση του, διότι υπονομεύεται και η δική τους από εκείνον. Κατά αυτόν τον τρόπο απορρίπτουν την επαγγελματική ταυτότητα του εκπαιδευτικού και την αυθεντία του, καθώς κατασκευάζουν την εικόνα του, αντλώντας στοιχεία τρωτά του χαρακτήρα, της προσωπικότητας, της

εμφάνισης και της συμπεριφορά του. Αυτές οι κατασκευές ορίζουν τις σχέσεις εξουσίας που ασκούνται μέσα στο σχολικό πλαίσιο και έχουν σκοπό να οριοθετήσουν το πεδίο δράσης των παιδιών, αλλά και τη συγκρότηση της ταυτότητας τους (Ανδριόπουλος, 2006). Ωστόσο, τα ίδια τα παιδιά αποδομούν τον εκπαιδευτικό και το ρόλο του στους λόγους τους, υιοθετώντας τη θέση του ‘κοινωνικού κριτή’ και ορίζοντας τι είναι και τι δεν είναι αποδεκτό από τους ίδιους. Έτσι, διατηρούν τη θέση τους ως υποκείμενα και ως οντότητες, των οποίων οι φωνές μπορούν να ακουστούν, αν και στους λόγους τους αναπαράγουν και τα ίδια τα παιδιά τις διάφορες μορφές κανονικότητας (Φουκώ, 2010).

5.2.4 Η θέση του παιδιού με ΜΔ στην κοινωνία ομηλίκων

Οι σχέσεις με τους συνομηλίκους για τα παιδιά σχολικής ηλικίας έχουν ιδιαίτερη σημασία για τη συναισθηματική ανάπτυξη τους και τη σχολική προσαρμογή, αλλά και για να διαμορφώσουν το αίσθημα του ‘ανήκειν’, δηλαδή να μπορούν να δουν τον εαυτό τους, ότι ανήκει σε μια κοινωνία (Avramidis, Bayliss & Burden, 2000). Το να ανήκουν σε μια παρέα φίλων ή να έχουν κάποιο φίλο ‘κολλητό’ στο σχολείο φαίνεται, πως είναι σημαντικό για όλα τα παιδιά, τα οποία αναφέρονται συχνά στους συμμαθητές τους είτε είναι είτε δεν είναι φίλοι τους. Κάποια παιδιά έχουν λιγότερους και κάποια περισσότερους φίλους, κάποια παιδιά έχουν έναν με δύο φίλους εμπιστοσύνης και κάποια άλλα συναναστρέφονται όλη την τάξη.

Π. Σήμερα έλειπε γαμώ το...

Ε. Ποιος;

Π. Ε, αυτό το κορίτσι που σας λέω.

Ε. Γιατί το λες έτσι;

Π. Ε, δεν την είχα να μου λέει διάφορα.

Ε. Σήμερα που έλειπε η φίλη σου πως ήσουν;

Π. Τι έγινε;

Ε. Σήμερα που έλειπε η φίλη σου η κολλητή, πώς πέρασες τη μέρα σου;

Π. Πολύ βαρετά.

Ε. Βαριόσουν;

Π. Δεν είχα με ποιον να μιλήσω.

E. Δεν είχες;

Π. Ε ναι.

E. Με κανέναν από τους άλλους δε μίλησες;

Π. (άρνηση)

E. Οι άλλοι ήθελαν να μιλήσουν μαζί σου;

Π. Θέλανε, αλλά εγώ δεν ήθελα.

E. Αχα!

Π. Γιατί οι άλλες βαριεμ... βαριέμαι μαζί τους, δεν κάνουν τίποτα.

E. Τι κάνουν εκείνες στο διάλειμμα;

*Π. Πέφτουνε σε μια σακούλα *bake rolls* η κάθε μία και τρώνε... (γελάει).*

E. Α, τρώνε... μάλιστα. Οι συμμαθητές σου;

*Π. Α, αυτοί λένε για το *daylight saga*.*

E. Α, τι είναι αυτό;

*Π. *Daylight Saga*, λυκόφως. Είναι ένα φαντασίας.*

E. Σειρά;

Π. Ναι!

E. Οπότε συζητάνε για τη σειρά εννοείς; Και δεν σε ενδιαφέρει αυτό;

Π. Ε, δε με ενδιαφέρει. Είναι με λυκανθρώπους και βλακείες και αίματα. Δεν με ενδιαφέρει.

E. Μμμμ...

(...)

E. Από άλλες τάξεις δεν υπάρχουν παιδιά που μιλάς;

Π. Υπάρχουνε. Αλλά αυτά είναι μικρά.

(ΠΑΝΑΓΙΩΤΑ)

Η Παναγιώτα παρουσιάζει την ημέρα που έλλειπε η φίλη από το σχολείο ως 'βαρετή', γιατί δεν είχε με κάποιον να μιλήσει. Το γεγονός ότι δεν είχε με κάποιον να μιλήσει παρουσιάζεται σαν δική της επιλογή (εγώ δεν ήθελα), καθώς αυτό που επιλέγουν οι συμμαθητές της να κάνουν στο διάλειμμα για εκείνη είναι αδιάφορο. Παρά την ανάγκη της για συναναστροφή, απορρίπτει τρεις ομάδες παιδιών, τις συμμαθήτριές της, που δεν κάνουν τίποτα, τους συμμαθητές της, που συζητάνε για 'λυκανθρώπους και βλακείες και αίματα' και τα άλλα παιδιά του σχολείου, που είναι μικρότερα. Έτσι, η ίδια τοποθετεί τον εαυτό της έξω από αυτές τις ομάδες, εφόσον δεν ανταποκρίνονται στα κίνητρα και τα ενδιαφέροντά της. Ιδιαίτερως υιοθετεί έναν

κριτικό λόγο απέναντι στις συμμαθήτριές της, τις οποίες παρουσιάζει σε μια κατάσταση απραγίας και πολυφαγίας, αφού ‘πέφτουνε’ σε μια σακούλα bake rolls η καθεμία, γεγονός που το αντιμετωπίζει με χλευασμό. Κατασκευάζει έτσι μια εικόνα για τους συμμαθητές της και τα υπόλοιπα παιδιά του σχολείου, αρνητική, υποδεέστερη της δικής της θέσης και κυρίως με τη χρήση των λέξεων ‘βλακείες’, ‘τίποτα’, ‘μικρότερα’.

...τον ρώτησα τι έγινε στο σχολείο. Είπε: «Τίποτα όλα καλά. Λείπει ο Παύλος αυτές τις μέρες και είναι δύσκολα». Τον ρώτησα αν είναι άρρωστος και ανησυχεί γι αυτό. Απάντησε πως δεν είναι αυτό, γιατί ένα απλό πυρετό έχει, αλλά ήθελε να επιστρέψει σύντομα να τα πούνε.(1)

(ΑΠΟΣΠΑΣΜΑ ΗΜΕΡΟΛΟΓΙΟΥ/ΦΩΤΗΣ)

Αντίστοιχα με την Παναγιώτα, ο Φώτης παρουσιάζει τις μέρες της απουσίας του φίλου του ως δύσκολες, γιατί δεν είναι εκεί για να τα πούνε. Και ο Φώτης και η Παναγιώτα παρουσιάζουν τους φίλους τους ως άτομα σημαντικά για εκείνους, καθώς η απουσία τους επενδύεται με αρνητικά συναισθήματα. Σε αντίθεση όμως με την Παναγιώτα, ο Φώτης παρουσιάζει την παρέα των φίλων και των συμμαθητών εξίσου σημαντική, διότι τα προηγούμενα χρόνια ήταν αποκλεισμένος από τις ομάδες ομηλίκων και προσπαθούσε με κάθε τρόπο να γίνει αποδεκτός, ενώ συνεχίζει ακόμα να προσπαθεί για να διατηρήσει τη θέση του σε αυτές.

Φ. Κοίτα, υπήρχε μια κοριτσίστικη και μια αγορίστικη παρέα.

E. A, ήταν χωρισμένα τότε εννοείς.

Φ. Ναι

E. Και εσένα δεν σε ήθελαν σε καμία από τις δύο;

Φ. Στη δεύτερη έμπαινα...

E. Στων κοριτσιών ή στων αγοριών;

Φ. Στων κοριτσιών... άμα με δεχόντουσαν, εκτός από τρία κορίτσια τέλος πάντων... αλλά μετά έβγαίνα... πρώτα πήγα, ρώταγα: ‘να μπω στην παρέα σας;’ τ’ αγόρια και όταν ήταν να μου πούνε το ναι, πήγαίνα και της εί... πήγαίνα και έλεγα στα κορίτσια: ‘κορίτσια, ξέρετε τι; Με βγάλαν... βγαίνω από την παρέα, γιατί με θέλουν πάλι τα αγόρια.. εντάξει; Άμα γίνει κάτι θα ξανάρθω. Εντάξει;’, ‘εντάξει’. Αυτά.

E. Πάντως τώρα φαίνονται πως έχουν αλλάξει τα πράγματα;
Φ. Ναι.
E. Έτσι όπως τ' ακούω εγώ προς το καλύτερο...
Φ. Όντως.
E. Εσύ πως το βλέπεις;
Φ. Τώρα και οι τσακωμοί είναι μόνο για ένα διάλειμμα...
E. Τι εννοείς;
Φ. Για ένα διάλειμμα.
E. Μετά τα ξαναβρίσκετε.
Φ. Ναι.
...
E. Ναι, και τι άλλαξε τώρα και τα βρίσκετε πιο σύντομα.
Φ. Δεν έχω απολύτως ιδέα!
E. Δεν το έχεις σκεφτεί;
Φ. Δεν έχω απολύτως ιδέα!
E. Λέω μήπως έχεις σκεφτεί...
Φ. Γιατί; Είδες τόσο ωραία τα πράγματα; Τι να σκεφτώ; Να το γρουσουζέψω πάλι...
E. Γιατί να το γρουσουζέψεις;
Φ. Γιατί θα το γρουσουζέψω.
E. Και τι μπορεί να συμβεί;
Φ. E, να μην με κάνουν παρέα... ξέρω γω... μπορεί να μου την έχουνε στημένη τα κορίτσια, εκεί πέρα στην παρέα...

(ΦΩΤΗΣ)

Ο Φώτης, κατασκευάζει την εμπειρία του σχετικά με τον πρότερο αποκλεισμό του από την ομάδα των συμμαθητών του ως μια συνεχή μετακίνηση από παρέα σε παρέα. Η θέση εξουσίας των ομάδων αυτών παρουσιάζεται μέσα από την επιλογή των μελών για αποδοχή ή απόρριψη του Φώτη (άμα με δεχόντουσαν), αλλά και την πρακτική του ίδιου να ρωτά τα μέλη αν τον δέχονται ή όχι. Ωστόσο, η χρήση των ρημάτων 'μπαίνω' και 'βγαίνω' από το Φώτη υποδηλώνει εν μέρει την ενεργό του δράση σχετικά με τη είσοδο και έξοδο από τις παρέες, ενώ η χρήση του ρήματος 'θέλω' (με θέλουν πάλι τα αγόρια) υποδηλώνει την ανάγκη για αποδοχή και ένταξη στην ομάδα. Η είσοδος στην ομάδα των κοριτσιών παρουσιάζεται ευκολότερη, ενώ η διατήρηση της θέσης του στην ομάδα των αγοριών εξαρτάται από παράγοντες

εσωτερικούς και εξωτερικούς. Οι τσακωμοί είναι η κύρια αιτία που ο Φώτης βγαίνει από την ομάδα των αγοριών, ωστόσο η διάρκεια είναι μικρότερη τώρα ‘μόνο για ένα διάλειμμα’. Ένας εξωτερικός παράγοντας, που μπορεί να επηρεάσει τη θέση του στην ομάδα είναι η τύχη/ατυχία, που κατασκευάζεται από το Φώτη ως γρουσουζιά. Προβαίνει έτσι σε ένα λόγο περί προλήψεων, όπου η δύναμη της γρουσουζιάς ως εξωτερικός παράγοντας μπορεί να επηρεάσει τη θέση του στην παρέα κι αυτή ενεργοποιείται, όταν σκέφτεται τα θετικά, δηλαδή πόσο ωραία είναι τώρα τα πράγματα. Επιπλέον, τονίζει την πιθανότητα η θέση του να υπονομεύεται από τα κορίτσια, τα οποία μπορεί να του την έχουν ‘στημένη’. Υπερτονίζει δε με την επανάληψη της φράσης ‘δεν έχω απολύτως ιδέα’ την άγνοιά του για τις αλλαγές που συντελέστηκαν στο να διατηρήσει τη θέση του στην παρέα αγοριών. Ο Φώτης ενώ φαίνεται να είναι ενταγμένος στην παρέα, παρουσιάζει τη θέση του ως ασταθή, που υπονομεύεται από δυνάμεις τις οποίες ο ίδιος δεν μπορεί να ελέγξει.

...ρώτησα την Ελευθερία ποια είναι η παρέα της. Μου είπε ότι είναι έξι κορίτσια και το ένα από αυτά είναι η κολλητή της που κάθονται και μαζί στο ίδιο θρανίο. «Αλλά με ένα από αυτά τα κορίτσια μαλώνει η κολλητή μου... και εγώ». Τι ρώτησα γιατί και μου είπε: «Δεν ξέρω. Για διάφορα. Γιατί είναι χαζή και κάνει ότι τα ξέρει όλα». (5)

(ΑΠΟΣΠΑΣΜΑ ΗΜΕΡΟΛΟΓΙΟΥ/ΕΛΕΥΘΕΡΙΑ)

ΕΛ. Αυτή είναι η συμμαθήτριά μου...

Ε. Η φίλη σου;

ΕΛ. Συμμαθήτριά μου.

Ε. Α!

ΕΛ. Έχει αποχωρήσει από φίλη μου.

Ε. Γιατί;

ΕΛ. Ε! είμαστε.. είμαστε έξι κορίτσια και έχουμε χωριστεί στα τρία.

Ε. Γιατί;

ΕΛ. Δεν ξέρω... δε...

Ε. Τρία και τρία;

ΕΛ. Ναι...

Ε. Δεν κάνετε παρέα μεταξύ σας;

ΕΛ. (άρνηση)

E. Γιατί; Έχει προηγηθεί κάτι;
ΕΛ. Δεν... ξε... ντα...
E. E;
ΕΛ. Όχι, δε..
E. Τότε γιατί χωριστήκατε;
ΕΛ. Δεν ξέρω..
E. Χωρίς λόγο;
ΕΛ. Εε... δεν ξέρω... δε θυμάμαι... τώρα.

(ΕΛΕΥΘΕΡΙΑ)

Και η Ελευθερία έχει μια κολλητή φίλη με την οποία κάθεται στο ίδιο θρανίο και επιπλέον είναι μέλος μιας παρέας έξι κοριτσιών. Σε αυτήν την παρέα η κολλητή της και η ίδια έρχονται σε σύγκρουση με ένα κορίτσι με αποτέλεσμα να χωριστεί η παρέα σε δύο ομάδες των τριών ατόμων. Η Ελευθερία παρουσιάζει την δική της συμμετοχή σε αυτό το διαχωρισμό ως δευτερεύουσα σημασία, διότι πρώτον οι συγκρούσεις ήταν κυρίως μεταξύ του κοριτσιού και τις κολλητής της και δεύτερον δηλώνει πως δεν ξέρει τους λόγους των συγκρούσεων και δεν θυμάται τους λόγους που χωρίστηκαν οι ομάδες. Επιπλέον, με τη χρήση του ρήματος ‘έχει αποχωρήσει’, παρουσιάζει το διαχωρισμό των ομάδων ως επιλογή της συμμαθήτριάς της και των άλλων δύο μελών της παρέας που την ακολούθησαν. Έτσι, η Ελευθερία καταλαμβάνει στην παρέα μια θέση δευτερεύουσα, πίσω από την κολλητή της και υιοθετεί τη δική της τακτική.

E. Στο διάλειμμα παίζατε σήμερα;
A. Παίξαμε... κροκοδειλάκια!
E. Με ποιον έπαιζες;
A. Εεε;
E. Με ποιον έπαιζες;
A. Με πολλά... εεε... Με όλα!
E. Με όλα τα παιδιά της τάξης σου;
A. Ναι!
E. E;
A. Ναι... ναι...
E. Υπάρχουν παιδιά της τάξης σου που δεν παίζουν μαζί σας;

A. Τι;

E. Υπάρχουν παιδιά της τάξης σου που δεν παίζουν μαζί σας;

A. Ναι. Σήμερα δεν έπαιξε ο Πέτρος... τον ξέρετε;

E. Γιατί δεν έπαιξε;

A. E, δεν ξέρω τι κάνανε με τον Γιάννη... Ο Πέτρος, ο Γιάννης, ο Τάσος... αυτοί.

E. Ο Πέτρος ο Γιάννης και ο Τάσος. Αυτοί δεν παίζανε μαζί σας.

A. Ναι!

E. Ενώ; Όλη η τάξη έπαιξε ή υπήρχαν κι άλλα παιδιά που δεν έπαιζαν μαζί σας;

A. E, όχι.

E. Αυτά τα τρία παιδιά είναι από την παρέα σου;

A. E;

E. Κάνεις παρέα με αυτά τα τρία παιδιά;

A. Ναι.

E. Α! Και γιατί δεν παίζανε μαζί σας;

A. Δεν ξέρω...

(...)

A. Χτυπάει το κουδούνι ο τελευταίος κυνηγάει... δηλαδή...

E. Αυτός που θα βγει τελευταίος από την τάξη.

A. Ναι ο τελευταίος...

E. ...που θα 'ρθει στο παιχνίδι.

A. Ναι

E. Ποιος το ορίζει αυτό; Ποιος το λέει συνήθως;

A. Η Ελένη νομίζω.

E. Ναι. Και; Αυτός που είναι τελευταίος κυνηγάει; Σήμερα ποιος ήταν τελευταίος;

A. Δύο γυφτάκια. Ένα τόσο κοντό και ένα πιο ψ.. ένα ψηλό... ο Χρήστος. Ο Χρήστος Σαϊνή... σας τον έχω ξαναπεί.

E. Παίζανε μαζί σας όμως...

A. Ναι.

E. Εσείς θέλατε;

A. Ναι.

E. Σ' αρέσει που παίζετε όλοι μαζί;

A. Ναι.

E. Και μετά ξεκίνησαν αυτά τα δύο παιδιά να...

A. ...κυνηγάνε...

(...)

E. Στο ολόημερο έπαιζες;

A. Ναι.

E. Με ποιον;

A. Με τα παιδιά εκεί που παίζουν μπάλα. Τα έχετε δει;

E. Όχι. Έπαιζες μπάλα δηλαδή στο ολόημερο. Σου άρεσε περισσότερο από τα κροκοδειλάκια ή περισσότερο τα κροκοδειλάκια από την μπάλα;

A. Τα κροκοδειλάκια μου αρέσουν.

E. Γιατί;

A. Δεν ξέρω. Είναι ωραία!

E. Πάντα επιλέγεις να παίζεις ή καμιά φορά πας με κανένα συμμαθητή σου μόνο;

A. Πάντα παίζω!

E. Πάντα παίζεις.

(ΑΓΓΕΛΟΣ)

Ο Άγγελος δεν αναφέρει κάποιον κολλητό φίλο, αλλά τονίζει τη σημασία που έχει γι' αυτόν να παίζει με όλα τα παιδιά της τάξης. Η συμμετοχή του στο παιχνίδι, όπως και όλων των παιδιών, παρουσιάζεται ως κάτι φυσικό, που ξεκινά από την ώρα που χτυπά το κουδούνι για διάλειμμα. Φαίνεται πως ο Άγγελος είναι πλήρως ενταγμένος στην ομάδα των συνομηθίκων, ωστόσο η θέση που καταλαμβάνει είναι αυτή του απλού 'παίχτη', καθώς άλλοι επιλέγουν το παιχνίδι και θέτουν τους κανόνες του.

E. Και στα διαλείμματα με ποιόν παίζεις;

M. Με το Θωμ.. με όποιους έπαιζα και πέρσι. Με το Θωμά...

E. Ναι...

M. Με τον Αλέ... με τον Κώστα, που είναι από την τάξη της τέ.. εεε... της Μαρίνας...

E. Ναι...

M. Τον Αλέκο, το Γιώργο, το Χρήστο, τον Πέτρο... τη Νεφέλη, τη Δέσποινα, τη Σοφία...

E. Μμμ...

M. Αυτούς. Είναι κι ένας ακόμα, αλλά δεν τον θέλουμε στην παρέα μας.

(...)

E. Μεταξύ σας οι φίλοι;

M. Όλοι...

E. Πώς τα πάτε;

M. Πολύ τέλεια.

E. Τι παίζατε σήμερα για παράδειγμα;

M. Ο ένας φίλος μου... ο καλύτερος μου φίλος έλλειπε. Τον λέγανε Θωμά...

E. Ναι...

M. Γιατί είναι άρρωστος... θα τον πάρω... αύριο θα τον πάρω τηλέφωνο αν δεν έρθει, να δω τι κάνει. Θέλω να δω τι κάνει και βέβαια...

(...)

M. Τι παιχνίδι παίζαμε σήμερα;

E. Ναι.

M. Παίζαμε ένα που παίζουμε συνήθως με τις μηχανές.

E. Φέρνετε μηχανές στο σχολείο;

M. (γελάει) κάνουμε ψεύτικα ότι έχουμε μηχανές, ότι έχουμε πιστόλια, ότι κλέβουμε τράπεζες, σαν το GTI 5 κάνουμε ότι παίζουμε. Είναι παιχνίδι το GTI που κλέβεις τράπεζες, σαν ένας γκάνγκστερ... ότι έχουμε αεροπλάνα και πολλά λεφτά.

E. Ποιος το έχει σκεφτεί αυτό το παιχνίδι;

M. Ο Πέτρος και ο Γιώργος.

E. Α! Οι οποίοι παίζουν μαζί σας.

M. Ναι, όλοι παίζουν.

E. Και τα κορίτσια;

M. Ναι. Αυτές αναλαμβάνουν το μαγαζί μας όταν λείπουμε.

E. Α, έχετε μαγαζί.

M. Ναι. Είναι το μαγαζί μας... εγώ είμαι ο τέταρτος καλύτερος υπάλληλος.. Πρώτα είναι ο Πέτρος, μετά είναι ο Γιώργος, μετά είναι ο Αλέκος και μετά εγώ... γιατί φέρνω πολλά λεφτά. Τώρα κάνουμε πως έχω... νίκησα το jackpot για να... για να χω... να μου δίνει η τράπεζα κάθε μέρα δύο... ένα δισεκατομμύριο ευρώ...

E. Γιατί;

M. Γιατί έτσι θέλουμε να ήταν το παιχνίδι. Θέλαμε.

(ΜΕΛΕΤΗΣ)

Ο Μελέτης επίσης έχει έναν κολλητό φίλο για τον οποίο ανησυχεί και ενδιαφέρεται περισσότερο, ωστόσο παρουσιάζει τον εαυτό του ενταγμένο σε μια ομάδα συμμαθητών, που αποτελείται από αγόρια και κορίτσια, που παίζουν όλοι μαζί στο διάλειμμα. Ο Μελέτης κατασκευάζει την εμπειρία του για το παιχνίδι ως

αποτέλεσμα κοινών αποφάσεων, κυρίως με τη χρήση του α' πληθυντικού προσώπου, κατά την περιγραφή και ιδιαίτερα με τη φράση 'γιατί έτσι θέλαμε να ήταν το παιχνίδι', αν και το παιχνίδι που παίζουν το σκέφτηκαν δύο μόνο παιδιά, τα οποία πρωτοστατούν στις περιγραφές του. Η θέση του Μελέτη στην παρέα ομηλικών φαίνεται να είναι καλύτερη από τα υπόλοιπα παιδιά. Ο ίδιος παρουσιάζει τον εαυτό του ως τον 'τέταρτο καλύτερο υπάλληλο στο παιχνίδι', ο οποίος συμμετέχει τόσο στη δράση όσο και στην οργάνωσή του.

Στην πλειοψηφία τους τα παιδιά παρουσιάζουν τον εαυτό τους ενταγμένο σε μικρότερες ή μεγαλύτερες ομάδες στο σχολείο, όπου αλληλεπιδρούν κοινωνικά, κυρίως μέσα από το παιχνίδι με όλα τα παιδιά της τάξης τους και όχι μόνο. Έτσι, συγκροτούν την ταυτότητα συνάφειας/δεσμού (Gee, 2000) με βάση την εμπειρία τους στην ομάδα ομηλικών, που έχουν κοινά ενδιαφέροντα και κοινούς στόχους, παρά με γνώμονα την αναπηρία ή την ετικέτα. Η θέση των παιδιών στις ομάδες αυτές ποικίλει, ανάλογα το βαθμό ένταξης. Αν και τα περισσότερα παιδιά καταλαμβάνουν μια ανίσχυρη θέση στην παρέα ή στην ομάδα, παρουσιάζουν τους εαυτούς τους ως ενεργά μέλη, υπερτονίζοντας την προσωπική ευθύνη της επιλογής για τη συμμετοχή τους ή μη σε αυτές.

5.3 ΤΡΙΤΟΣ ΑΞΟΝΑΣ

Ο ρόλος του μαθητή στην εκπαιδευτική διαδικασία

Τα τρία βασικά συστήματα του σχολείου είναι το αναλυτικό πρόγραμμα, η παιδαγωγική πρακτική και η αξιολόγηση. Το αναλυτικό πρόγραμμα ορίζει αυτό που θεωρείται 'έγκυρη γνώση', η παιδαγωγική ορίζει αυτό που θεωρείται ως 'μετάδοση της γνώσης' και η αξιολόγηση ορίζει αυτό που θεωρείται ως 'έγκυρη συνειδητοποίηση' της γνώσης, που είναι αποτέλεσμα της διδασκαλίας. Η ακαδημαϊκή γνώση υποκινεί και διαμορφώνει και τα τρία συστήματα (ΑΠ, παιδαγωγική πρακτική και αξιολόγηση) και ταυτόχρονα αντανακλά την κατανομή της εξουσίας και τις αρχές του κοινωνικού ελέγχου (Bernstein, 1971, σ. 47). Το κλίμα πειθαρχίας μέσα στην τάξη, όπου οι μαθητές μιλούν και συνεργάζονται ελάχιστα και η διδασκαλία επικεντρώνεται στον εκπαιδευτικό και την παράδοσή του (OECD, 2009), ενισχύει την νεωτερική εικόνα του σχολείου και τις πεποιθήσεις για την αποτελεσματικότητά του.

Σε αυτό το πλαίσιο ο ρόλος του μαθητή είναι παθητικός κι ο ίδιος αποδέκτης των πρακτικών επιβολής πειθαρχίας. Ωστόσο, η συνεργασία των μαθητών, μέσα σε ένα πλαίσιο αλληλεπίδρασης, διυποκειμενικότητας και κοινού νοήματος μεταλλάσει το ρόλο του μαθητή σε ενεργό και συμμετοχικό στην επίτευξη της μάθησης, γεγονός που καθίσταται ζητούμενο στην εκπαιδευτική διαδικασία, λόγω της ετερογένειας του μαθητικού πληθυσμού (Αυγητίδου, 2014). Αδιαμφισβήτητα όμως τα παιδιά είναι αντικείμενα ελέγχου, εξουσίας και γνώσης στο σχολείο, περισσότερο, όμως οι μαθητές με αναπηρία (Alan, 1996). Η προώθηση της ιδέας των ίσων ευκαιριών στην εκπαίδευση φαίνεται πως ταυτίζεται απόλυτα με την σύγχρονες εκπαιδευτικές τάσεις, παρόλα αυτά η επιτυχία μπορεί να επιτευχθεί μόνο μέσω της ευφυΐας, της σκληρής δουλειάς και της δημιουργικότητας, μέσω δηλαδή ενός ‘αξιοκρατικού’ συστήματος, που πάντα θα αξιώνεται ο πιο ικανός και ‘προικισμένος’ από τη φύση (McLaren, 2016). Υπό αυτό το πρίσμα με ποιον τρόπο επιτυγχάνεται η μάθηση και η συμμετοχή των παιδιών στην εκπαιδευτική διαδικασία, όπως συναρθρώνεται από τις ποικίλες νοηματοδοτήσεις της σχολικής εκπαίδευσης και ποιος είναι ο ρόλος του παιδιού σε αυτήν;

5.3.1 Νοηματοδότηση της μάθησης

Ο όρος μάθηση αναφέρεται σε μια σταθερή αλλαγή σε μια δυνατότητα της συμπεριφοράς, η οποία συμβαίνει ως αποτέλεσμα ενισχυμένης πρακτικής (Kimber, 1980). Κατά καιρούς, η μάθηση ορίστηκε ως δημιουργία υποκατάστατων ανακλαστικών (Pavlov), ως δοκιμή και πλάνη (Thorndike), ως επανάληψη μιας αντίδρασης μετά από θετική ενίσχυση (Skinner), ως ενόραση (Kohler), ως μίμηση προτύπου (Bandura), ως επεξεργασία των πληροφοριών (Neisser, Seymour, Gagné), ως προσωπική ερμηνεία στις νεοαποκτηθείσες πληροφορίες (Maslow, Rogers) κτλ. Οι διάφορες θεωρίες προσπαθούν να ερμηνεύσουν τη μάθηση, η κάθε μια από τη δική της σκοπιά, ανάλογα με το ιστορικό - φιλοσοφικό της υπόβαθρο (Κολιάδης, 1996). Το σχολείο ωστόσο είναι ένας οργανισμός μάθησης υψηλής απόδοσης (Fielding, 2006), όπου οι μαθητές καλούνται όχι μόνο να μάθουν, αλλά και να αποδώσουν με συγκεκριμένο τρόπο όσα διδάχθηκαν.

Ε. Ένα κορίτσι ας πούμε λες ότι το διαβάζει...

Φ. Το ξέρει... το είπε σήμερα... είπε σήμερα Γεωγραφία απ' έξω κι ανακατωτά. Δηλαδή, είχα ανοίξει εγώ το βιβλίο και το πε... και το έλεγε λέξη λέξη.

Ε. Πώς σου φάνηκε αυτό;

Φ. Χάλια.

Ε. Γιατί;

Φ. Χάλια μου φάνηκε. Όταν μαθαίνεις κάτι το μαθαίνεις για να το ξέρεις για πάντα, όχι όπως το ποίημα το μαθαίνεις και το ξέρεις έτσι για δυο βδομάδες, τελειώνει η παράσταση, το ξέρεις για πέντε-έξι μέρες ακόμα και μετά το ξεχνάς τελείως. Αυτό ακριβώς κάνει.

Ε. Την έχεις τσεκάρει ότι ξεχνάει δηλαδή;

Φ. Όχι. Αλλά είμαι σίγουρος ότι αν της πω μετά από δυο βδομάδες αυτό το μάθημα, δε θα μου το πει. Πού να το θυμάται;

Ε. Εσύ; Θυμάσαι που δεν μαθαίνεις παπαγαλία;

Φ. Ναι. Θυμάμαι.

Ε. Άρα δεν είναι καλός τρόπος η παπαγαλία;

Φ. Για να ανεβάσεις βαθμό νομίζω ότι είναι καλός τρόπος για να διαβάσεις το μάθημά σου...

Ε. Ναι. Για να ανεβάσεις βαθμό. Για ποιόν άλλο λόγο είναι καλή η παπαγαλία;

Φ. Το μαθαίνεις απ' έξω.

Ε. Και;

Φ. Το θυμάσαι για ένα συγκεκριμένο χρονικό διάστημα.

Ε. Α, όταν θα το χρειαστείς...

Φ. Μπορεί όταν χρειαστεί να έρθει αυτή η ανάμνηση...

Ε. Ναι. Και τι κακό έχει η παπαγαλία. Τα είπαμε τα καλά. Τα κακά;

Φ. Ότι θα το ξεχάσεις.

Ε. Πού το ξέρεις ότι μερικοί μπορεί να μη θυμούνται... να μμ... να σταματήσουν να θυμούνται αυτό το πράγμα;

Φ. Το ξέρω.

Ε. Πού το ξέρεις;

Φ. Υπάρχει 80% πιθανότητα να το ξεχάσουν.

Ε. Και πώς είσαι τόσο σίγουρος γι' αυτό; Εγώ σε βλέπω σίγουρο εδώ πέρα. Πώς είσαι τόσο σίγουρος;

Φ. Γιατί, είμαι εκεί πέρα... εκεί πέρα είμαι αισιόδοξος... χα χα

Ε. Ότι θα το ξεχάσεις αν το μάθεις παπαγαλία;

Φ. Ναι!

Ε. Σου έχει τύχει;

Φ. Εεε, στο ποίημα, το κάνουμε... τα ξεχνάω, μετά... αφού τελειώσει το ποίημα, μετά από πέντε μήνες το ξεχνάω.

Ε. Οπότε το ποίημα το είχες μάθει παπαγαλία και μετά από καιρό που δεν το χρειάστηκες...

Φ. Ναι.

Ε. ... το ξέχασες;

Φ. Ναι. Αφού δεν το εξασκούσα; Ούτε αυτή το εξασκεί. Το εξασκεί, το παρατάει και μετά εξασκεί τα άλλα.

Ε. Χμμ...

Φ. Είναι σαν ας πούμε... το παρατάει αυτό το μυ...

Ε. Ναι...

Φ. Όχι το μη.

Ε. Κατάλαβα.

Φ. Όχι το μη... το μυ... ναι το μυ.

Ε. Ποιο μυ;

Φ. Το μυ! Τους μύες...

Ε. Α! τους μύες... ναι οκ.

Φ. Αυτό.

Ε. Και μετά αυτός ας πούμε εξασθενεί;

Φ. Ναι. Φτιάχνει το έναν τον έχει κάνει ας πούμε να! Και μετά το παρατάει εκεί πέρα και πήγε και φτιάχνει ένα άλλο μπράτσο. Είναι σαν να έχει χιλιάδες χέρια...

Ε. Ναι...

Φ. ... δουλεύει το ένα, το παρατάει, δουλεύει το άλλο, το παρατάει, το φτιάχνει, το παρατάει... αυτό ακριβώς.

Ε. . Ενώ τι θα έπρεπε να κάνει.

Φ. Να το φτιάχνει, να το αφήνει δυο τρεις μέρες να φτιάχνει το άλλο και μετά να ξαναφτιάχνει αυτό πριν πέσει όλο.

(ΦΩΤΗΣ)

Ο Φώτης προβαίνει σε μια εκτενή κριτική της μεθόδου της στείρας αποστήθισης, που οι μαθητές καλούνται ήδη από το δημοτικό να την εφαρμόσουν. Τη

συνδέει δε περισσότερο με την αύξηση της βαθμολογίας παρά με τη μάθηση και φέρνει το παράδειγμα του ποιήματος για να στηρίξει την άποψή του. Η αποστήθιση, δηλαδή οδηγεί ταχύτερα στη λήθη, ενώ ο ίδιος στοχεύει στην αφομοίωση και την απόκτηση της γνώσης. Παρομοιάζοντας την παπαγαλία με την μυϊκή ενδυνάμωση και αδυναμία, πιθανόν να αναφέρεται στην αποσπασματική μάθηση (Bernstein, 1989) ως αποτέλεσμα της αποστήθισης. Ο ίδιος αποστασιοποιείται από αυτή την πρακτική κυρίως με την παρομοίωση που αναφέρεται στην συμμαθήτριά του, η οποία μπορεί να αποστηθίσει ένα κείμενο. Συνάμα, η συσχέτιση της βαθμολογίας με την αποστήθιση φαίνεται να αιτιολογεί την δική του χαμηλή επίδοση, εφόσον ο ίδιος επιλέγει να μην ακολουθεί αυτή την πρακτική.

E. Γιατί πας στο σχολείο;

A. Για να μάθω ...

E. Μαθαίνεις εσύ;

A. Ναι... (δείχνει με το χέρι του 'έτσι και έτσι')

E. Δηλαδή, τί είν' αυτό που κάνεις τώρα; Έτσι κι έτσι; Δε μαθαίνεις αρκετά;

A. Μαθαίνω

E. Τότε; Τι θα ήθελες άλλο να μπορεί το σχολείο να κάνει για σένα;

A. Δηλαδή; Τι άλλο;

E. Ήθελες να σε βοηθήσει κάποιος άλλος εκτός του να σε μάθει;

A. Όχι

E. Τί ήθελες να κάνει για σένα;

A. Τίποτα

E. Όπως είναι να παραμείνει;

A. E;

E. Όπως είναι να παραμείνει; Σε βοηθάει όπως είναι;

A. Ναι

E. Τί έχεις μάθει απ το σχολείο;

A. Την αλφαβήτα...τα γράμματα

E. Απ' το σχολείο τα 'μαθες;

A. Ναι...έτσι δεν είναι;

E. Που να ξέρω εγώ...

A. Έτσι είναι..

E. Στο σχολείο σου...

A. Έτσι είναι πάντως...απ' το σχολείο δεν τα μαθαίνουμε;

E. Εσύ θα μου πεις που τα 'μαθες...

A. Σχολείο!

(...)

E. Δεν κατάλαβες τις ερωτήσεις;

A. Ναι!

E. Και γιατί δε ρωτούσες;

A. ...μας έβαλε πολύ δύσκολα.

E. Δηλαδή; Θες να μου πεις κάτι δύσκολο που σας έβαλε;

A. Αυτό που ζητάνε όλο το μάθημα να το μάθεις απέξω.

E. Α! ..να γράψεις ένα κομμάτι απ το μάθημα...

A. Ναι!

(ΑΓΓΕΛΟΣ)

Και ο Άγγελος αναφέρεται στην αποστήθιση ως διαδικασία μάθησης. Θεωρεί ότι η αποστήθιση και η ανάκληση του μαθήματος με αυτό τον τρόπο είναι κάτι δύσκολο, το οποίο δεν μπορεί ο ίδιος να αποδώσει στα διαγωνίσματα, δικαιολογώντας έτσι τη θέση του. Επιπλέον, η μάθηση στο λόγο του Άγγελου παρουσιάζεται με την μοντέρνα άποψη της εκμάθησης των γραμμάτων, που παρέχεται μόνο στο σχολείο. Ο ίδιος ζητά επιβεβαίωση από την ερευνήτρια για το αν μαθαίνουμε τα γράμματα στο σχολείο. Φαίνεται πως τείνει να αμφισβητήσει την παραδοσιακή άποψη της βασικής λειτουργίας του σχολείου, που ο ίδιος αναπαράγει στο λόγο του. Ωστόσο, η μάθηση ταυτίζεται με τα γράμματα και την αποστήθιση, η κατάκτηση της οποίας αξιολογείται από τους εκπαιδευτικούς. Αναπαράγονται συνεπώς στο λόγο του Άγγελου οι σχέσεις εξουσίας μεταξύ εκπαιδευτικών και μαθητών στο σχολείο.

M. Πήρα Γ στην Ιστορία. Στην Ιστορία δεν είμαι καθόλου καλός.

E. Αλήθεια;

M. Μ... αλλά και εγώ προσπαθώ λίγο στην ιστορία.

E. Ε, τότε γιατί λες ότι δεν είσαι καλός;

M. Γιατί εμμμμ..... Δεν είμαι καλός στην Ιστορία.

E. Πώς πρέπει να είναι ένας μαθητής για να είναι καλός στην Ιστορία;

Μ. Πρέπει να διαβάζει εεε... το βιβλίο... ε... αυτό που έχει πει η δασκάλα, να τα ξέρει απ' έξω και να τα πει. Και εγώ δεν ξέρω... Διαβάζω... ε, άμα τύχει να διαβάσω Ιστορία και δεν τη θυμάμαι κι έτσι δεν τέτοιο...

Ε. Δεν την μαθαίνεις απ' έξω...

Μ. μμμμ....

Ε. Σας βάζει να τα λέτε απ' έξω;

Μ. Όχι φουλ όλα. Έστω και ένα κομματάκι από το... έστω και ένα κομματάκι που να είναι σημαντικό.

(ΜΕΛΕΤΗΣ)

Ο Μελέτης επίσης αναφέρεται στην αποστήθιση ως δύσκολη πρακτική απομνημόνευσης. Ο ίδιος εφόσον δεν συγκρατεί στη μνήμη του το μάθημα δεν το μαθαίνει απ' έξω. Κατασκευάζει έτσι την ταυτότητα του κακού μαθητή, αυτού που δεν μπορεί να αποστηθίσει το μάθημα και βαθμολογείται με Γ. Αν και δηλώνει πως κάνει κάποιες προσπάθειες να μάθει την Ιστορία, αποδέχεται την τακτική της δασκάλας να βαθμολογεί ανάλογα το βαθμό αποστήθισης και όχι την προσπάθειά του. Και σε αυτήν την περίπτωση ο Μελέτης αναπαράγει στο λόγο του τις σχέσεις εξουσίας μεταξύ εκπαιδευτικών και μαθητών και αποδέχεται την βαθμολογία και την ετικέτα.

Ε. Ποιος είναι ο λόγος που έρχεσαι εδώ;

ΕΛ. Για να μαθαίνω.

Ε. Τι;

ΕΛ. Δεν ξέρω.

Ε. Γιατί έρχεσαι; Γιατί πιστεύεις ότι έρχεσαι;

ΕΛ. Για να μάθω. Δεν ξέρω για τι άλλο.

Ε. Τι έρχεσαι να μάθεις;

ΕΛ. Πράγματα.

Ε. Πες μου ένα πράγμα που έχεις μάθει.

ΕΛ. Από δω; Γλώσσα...

Ε. Στο σχολείο δεν έχεις μάθει;

ΕΛ. Και μαθηματικά έχω μάθει... εδώ...

Ε. Στο σχολείο;

ΕΛ. Και εκεί μαθαίνω πολλά πράγματα.

(...)

ΕΛ. ...να ήμουν καλή μαθήτριά.

Ε. Θα ήθελες να ήσουν;

ΕΛ. Ναι!

Ε. Πώς μπορεί να γίνει αυτό;

ΕΛ. Θα διαβάζω.

Ε. Μα μπορεί ήδη να διαβάζεις...

ΕΛ. Διαβ... ε, δε διαβάζω και πολύ, αλλά εντάξει.

Ε. Γιατί δε διαβάζεις πολύ;

ΕΛ. Δεν ξέρω γιατί δε διαβάζω πολύ...

Ε. Σκεψου... θα έχεις ένα λόγο.

ΕΛ. Γιατί δε μου αρέσουν τα μαθήματα... (γέλιο)

(ΕΛΕΥΘΕΡΙΑ)

Για την Ελευθερία η μάθηση είναι η απόκτηση γνώσεων στη γλώσσα και στα μαθηματικά. Αν και έχει μάθει πολλά ‘πράγματα’ στο σχολείο, αυτό που θα την κάνει να γίνει καλή μαθήτριά είναι το διάβασμα, που παρουσιάζεται ως ατομική της ευθύνη.

Στην πλειοψηφία τους τα παιδιά συνδέουν τη μάθηση με την αποδοτικότητα και την αξιολόγηση. Η αποδοτικότητα συχνά συγχέεται με την ‘αποτελεσματικότητα’ (Παμουτσόγλου, 2001) και τα αποτελεσματικά σχολεία, που στοχεύουν στις υψηλές επιδόσεις και στις υψηλές απαιτήσεις από τους μαθητές, με έμφαση στην διδασκαλία βασικών δεξιοτήτων και τη συχνή παρακολούθηση της επίδοσης τους (Marzano, 2000). Επιπλέον, δίνουν έμφαση σε συγκεκριμένα σχολικά μαθήματα που θεωρούνται ‘βασικά’, όπως η γλώσσα, τα μαθηματικά και η ιστορία. Αναπαράγουν δηλαδή στο λόγο τους τα χαρακτηριστικά του Ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος, που προάγει την τυποποιημένη γνώση και προσφέρει μονόπλευρη εκπαίδευση. Ωστόσο, τα ίδια τα παιδιά αντιστέκονται σε αυτό το σύστημα, δικαιολογώντας ταυτόχρονα τη θέση τους ως ‘μη άριστοι’, είτε κρίνοντας τη μέθοδο της απομνημόνευσης ως λάθος ή δύσκολη είτε απαξιώνοντας τη σχολική γνώση με τη δήλωση πως δεν τους αρέσουν τα μαθήματα. Ουσιαστικά, δεν αποδέχονται το σύστημα ως ικανό να τους οδηγήσει στην κατάκτηση της γνώσης. Ο Gee (2012) χαρακτηρίζει τα σχολικά μαθήματα ως αναχρονιστικά, που δεν είναι και απόλυτα

απαραίτητα για να επιτύχει κανείς στην σύγχρονη κοινωνία. Τα παιδιά άλλωστε αποκτούν περισσότερες μαθησιακές εμπειρίες έξω από το σχολείο, που είναι χρήσιμες για το μέλλον τους, απ' ό,τι μέσα σε αυτό.

5.3.2 Συμμετοχή στην εκπαιδευτική διαδικασία

Προϋπόθεση για την μάθηση σύμφωνα με τις κοινωνιο-πολιτισμικές θεωρίες είναι η ενεργός συμμετοχή του παιδιού στη εκπαιδευτική διαδικασία (Vygotsky, 1978). Η συμμετοχή δεν είναι μόνο προϋπόθεση, αλλά δικαίωμα του παιδιού και αναφέρεται στο σεβασμό του ως ενεργού μέλους μιας κοινωνίας, όπως η οικογένεια, το σχολείο και η κοινότητα (Alderson, 2000b). Έτσι, τίθεται μια πρόκληση για τους ενήλικες εκπαιδευτικούς, γονείς κτλ για τον τρόπο που θα διευκολύνουν τη συμμετοχή αυτή (Morrow, 2011).

E. Πώς σου φάνηκαν αυτά που είπε η δασκάλα.

ΕΛ. Χάλια!

E. Χάλια γιατί; Δηλαδή... χάλια για τη δασκάλα ή χάλια για σένα;

ΕΛ. Χάλια για μένα. Γι' αυτά που άκουσα. Ότι δεν είμαι... που δε συμμετέχω... αυτά. Τι άλλο;

E. Άρα άκουσες ότι δε συμμετέχεις.

ΕΛ. Ναι!

E. Συμφώνησες μαζί της.

ΕΛ. Είπα ότι θα αλλάζω συμπεριφορά... και πράγματα

E. Και πράγματι;

ΕΛ. Και πράγματα.

E. Α, και πράγματα. Τι πράγματα;

ΕΛ. Διάφορα πράγματα θα αλλάζω.

E. Δηλαδή τι άλλο σκέφτηκες να αλλάξεις;

ΕΛ. Να συμμετέχω...

E. Ναι...

ΕΛ. Όλα τα πάντα!

E. Τι άλλο υπάρχει εκτός από τη συμμετοχή;

ΕΛ. Δεν θυμάμαι τι άλλο... δεν ξέρω τι άλλο να πω.

Ε. Η δασκάλα γιατί λέει ότι πρέπει να αλλάξεις συμπεριφορά;

ΕΛ. Δεν ξέρω...

Ε. Τι φαντάζεσαι; Γιατί το λέει;

ΕΛ. Ε, γιατί δε συμμετέχω πολύ στο μάθημα. Πρέπει να συμμετέχω για να καταλαβαίνω.

Ε. Όποιος συμμετέχει καταλαβαίνει;

ΕΛ. Το καταλαβαίνει και από την παράδοση.

Ε. Χρειάζεσαι τη συμμετοχή για να καταλάβεις; Αυτό σε ρωτάω;

ΕΛ. Όχι!

Ε. Τότε;

ΕΛ. Δεν ξέρω.

Ε. Δηλαδή, μόνο για τη συμμετοχή σου μίλησε ή και για το διάβασμά σου, για άλλα πράγματα;

ΕΛ. Και για το διάβασμα και για τη συμμετοχή.

Ε. Δηλαδή, τι είπε για το διάβασμα;

ΕΛ. Αυτό που σας είπα. Πρέπει να συμμετέχω.

Ε. Δεν είναι άλλο η συμμετοχή και άλλο το διάβασμα; Το διάβασμα είναι δικό σου. Πας σπίτι σου και το κάνεις.

ΕΛ. Ναι!

Ε. Είπε κάτι για αυτό;

ΕΛ. Δεν τα θυμάμαι.

Ε. Είπε για παράδειγμα ότι πρέπει να διαβάζεις περισσότερο ή...

ΕΛ. Ναι!

Ε. Το είπε αυτό;

ΕΛ. Ναι!

Ε. Εσύ τι θα κάνεις για αυτό;

ΕΛ. Θα το κάνω, ότι λέει.

Ε. Γιατί θα κάνεις ότι λέει;

ΕΛ. Για να πάρω καλούς βαθμούς. (γέλια)

(ΕΛΕΥΘΕΡΙΑ)

Η Ελευθερία αναφερόμενη στα λεγόμενα της δασκάλας της συνδέει την συμμετοχή με την κατανόηση και την παρακολούθηση του μαθήματος κατά την

παράδοση. Στο λόγο της αναπαράγει τις απόψεις των εκπαιδευτικών για τον τρόπο που πρέπει να συμμετέχουν οι μαθητές, σηκώνοντας το χέρι τους, απαντώντας σε ερωτήσεις και ακολουθώντας τις οδηγίες τους (Αυγητίδου, 2014). Αποτέλεσμα της συμμετοχής και του διαβάσματος για την Ελευθερία είναι η καλή βαθμολογία. Η ίδια δηλώνει υποταγή στα ζητούμενα της δασκάλας της για να κερδίσει βαθμούς γεγονός που φανερώνει τις σχέσεις εξουσίας μεταξύ τους. Επιπλέον, για τη δασκάλα η συμμετοχή προϋποθέτει την αλλαγή της συμπεριφοράς των μαθητών, όπως περιγράφεται στην συμπεριφορική προσέγγιση, που ουσιαστικά δεν τους καθιστά ενεργούς δράστες, αλλά παθητικούς αποδέκτες της τυποποιημένης γνώσης, η οποία 'παραδίδεται' στην τάξη.

Φ. Εε... δεν έλεγα πολύ μάθημα.

Ε. Ενώ σε ρωτάει; Ή απλά δε συμμετέχεις;

Φ. Δε συμμετέχω και δε λέω μάθημα γενικώς...

Ε. Αν σε ρωτάει εννοείς...

Φ. Δεν έχει καμιά ερώτηση, τέλος πάντων 'ποιο ήταν το προηγούμενο μάθημα' ή 'πώς βρίσκουμε αυτό' απλά ρωτάει: 'τι είπε τώρα η Ελευθερία που ήρθε στον πίνακα και έγραφε;'

Ε. Αυτό δεν έχει σχέση με το αν γνωρίζεις ή όχι και όλα αυτά.

Φ. Μμμ... αυτό.

Ε. Έχει σχέση;

Φ. Τσου.

Ε. Άρα εσύ απαντάς όταν σου λέει 'τι είπε τώρα η Ελευθερία;'

Φ. Όχι.

Ε. Κι αυτό υπολογίζεται...

Φ. Και δεν είναι μόνο αυτό. Δηλαδή όταν πάω να της πω, άμα το πω λάθος λογικά θα τέτοιο... λογικά θα χαμηλώνεται ο βαθμός μου... γιατί λέω αυτό που νομίζω.

Ε. Κι αυτό που νομίζεις δεν είναι σωστό;

Φ. Άμα δεν είναι;

Ε. Έχει τύχει;

Φ. Ναι.

Ε. Να μην είναι σωστό;

Φ. Ναι. Σήμερα.

Ε. Για πες μου ακριβώς τι έγινε.

Φ. Γύρισα μια πίσω και μου λέει: 'Φώτη, για πες μου τώρα τι είπε η Ελευθερία;' Και της το είπα λάθος. Της το είπα έτσι όπως νόμιζα εγώ ότι... το σωστό.

Ε. Ναι αλλά σε ρώτησε τι είπε η Ελευθερία.

Φ. Ναι.

Ε. Δεν σε ρώτησε ποιο είναι το σωστό.

Φ. Ναι.

Ε. Έτσι δεν είναι;

Φ. Ναι.

Ε. Πώς λοιπόν αυτό μπορεί να σου κατεβάσει το βαθμό;

Φ. Γιατί μπορεί να σκεφτεί αυτή ότι εγώ σκέφτομαι.... οτι αυτό είναι το σωστό, ας το πω έτσι. Αφού δεν άκουσα τι είπε.

(ΦΩΤΗΣ)

Ο Φώτης συνδέει τη συμμετοχή με την προσοχή και την προφορική εξέταση του μαθήματος. Εκφράζει δε ως δική του την απόφαση συμμετοχής ή μη στο μάθημα. Έτσι, παρουσιάζεται η συμμετοχή ως ατομική επιλογή, η οποία όμως δεν είναι αποδεκτή από την εκπαιδευτικό της τάξης. Έρευνες έχουν δείξει ότι σε ελεγχόμενα περιβάλλοντα, όπως είναι η σχολική τάξη μειώνεται η αίσθηση της προσωπικής αυτονομίας και του κινήτρου κι έτσι περιορίζεται η μάθηση (Enzle & Anderson, 1993; Weinert & Helmke, 1995).

Ε. Λες πως έχετε μπει στους διψήφιους και τις διαιρέσεις... κι αυτό πως σου φαίνεται;

Α. Δύσκολο.

Ε. Προσπαθείς;

Α. Έτσι κι έτσι...

Ε. Η δασκάλα σου πως πάει με τα μαθήματα;

Α. Χάλια...προχωράει πάρα πολύ γρήγορα

Ε. Η υπόλοιπη τάξη ακολουθεί;

Α. Ποια;

Ε. Οι συμμαθητές σου

Α. Ναι

Ε. Εσύ; Ακολουθείς;

Α. Ναι

Ε. Παρόλα αυτά σε δυσκολεύουν εννοείς;

A. Ναι. Έχουμε μπει στους διψήφιους πολλαπλασιασμούς...

E. Και είναι δύσκολο αυτό για σένα;

A. Ναι!

E. Για τους συμμαθητές σου είναι δύσκολο;

A. Ναι.

E. Δηλαδή θεωρείς πως τις ίδιες δυσκολίες με σένα, τις αντιμετωπίζουν και οι συμμαθητές σου;

A. Ναι.

E. Ποιοι;

A. Όλοι!

E. Όλοι;

A. Ναι

E. Που το ξέρεις;

A. Όλοι δυσκολεύονται γιατί στο ολοήμερο λένε πως η κυρία μας έχει βάλει πάρα πολλά... μας έχει βάλει πάρα πολύ δύσκολα

E. Μμμ... της δασκάλας της λέτε πως δυσκολεύεστε;

A. Τι;

E. Της δασκάλας σου της λέτε πως δυσκολεύεστε;

A. Όχι

E. Γιατί;

A. Δεν ξέρω

E. Δηλαδή γιατί αφού δεν έχετε καταλάβει....

A. Λένε όλα τα παιδιά για να τελειώσουνε... μας ρωτάει, έχετε καμία απορία και όλα τα παιδιά λένε όχι.

E. Ενώ έχετε;

A. Δεν ξέρω... για να λένε....

E. Εσύ έχεις απορίες;

A. Εγώ... όχι.

E. Άρα τα καταλαβαίνεις;

A. Εμένα μου φαίνονται δύσκολα.

E. Οπότε... ποιος σε βοηθάει στα μαθηματικά;

A. Ο κύριος.

E. Ποιος κύριος;

A. Ο Γιώργος.

Ε. Στο φροντιστήριο;

Α. Ναι...

(ΑΓΓΕΛΟΣ)

Ο Άγγελος κατασκευάζει τις δυσκολίες, που αντιμετωπίζει στα μαθήματα, ως κοινή εμπειρία με τους συμμαθητές του. Εκφράζει μια πλήρη παραίτηση από το μάθημα των μαθηματικών κοινή για όλη την τάξη, χωρίς κανέναν κίνητρο για συμμετοχή. Η παρακίνηση της εκπαιδευτικού για συμμετοχή περιορίζεται στην συλλογή αποριών των μαθητών, οι οποίοι όμως δεν τις εκφράζουν με σκοπό να απαλλαγούν γρηγορότερα από την παράδοση του μαθήματος. Οι εκπαιδευτικοί έτσι, αντιμετωπίζουν τη διδασκαλία ως μια διαδικασία μεταβίβασης του περιεχομένου των μαθημάτων στους μαθητές (Φλουρής, 2000) χωρίς να λαμβάνεται υπόψη η κατανόηση, η μάθηση και η συμμετοχή τους, οδηγώντας τους κατά κανόνα στην αποτυχία ή στην καταφυγή άλλων μέσων, όπως είναι τα φροντιστηριακά μαθήματα.

...Στην ερώτησή μου αν συμμετέχει στο μάθημα και με ποιόν τρόπο απάντησε: «Συμμετέχω, πώς δε συμμετέχω.», «Σηκώνω το χέρι μου, όταν ξέρω... αλλά δε με λέει»... (4)

(ΑΠΟΣΠΑΣΜΑ ΗΜΕΡΟΛΟΓΙΟΥ/ΜΕΛΕΤΗΣ)

...Η Παναγιώτα λέει ότι ο δάσκαλος δεν ενδιαφέρεται για όλους τους μαθητές μέσα στην τάξη. «Κάνει μάθημα μόνο με τους καλούς... αλλά καλύτερα που δεν ασχολείται μαζί μου. Με αφήνει στην ησυχία μου»... (3)

(ΑΠΟΣΠΑΣΜΑ ΗΜΕΡΟΛΟΓΙΟΥ/ΠΑΝΑΓΙΩΤΑ)

Παρόμοια άποψη με τον Άγγελο εκφράζει και η Παναγιώτα. Ο εκπαιδευτικός της τάξης δεν ασχολείται με όλους τους μαθητές, αλλά μόνο με αυτούς που έχουν καλές επιδόσεις, δηλαδή με μια ομάδα εξ αυτών, οι οποίοι ανταποκρίνονται στο πρότυπο του καλού μαθητή. Η αδιαφορία του εκπαιδευτικού για τη συμμετοχή όλων των μαθητών στην εκπαιδευτική διαδικασία, οδηγεί τους μαθητές σε παραίτηση και η δράση τους περιορίζεται στην απλή παρουσία τους μέσα στην τάξη. Η Παναγιώτα στο λόγο της ταυτίζει την προφορική εξέταση με τη συμμετοχή και τη δική της παραίτηση με την 'ησυχία'. Έτσι, η παραίτησή της δεν συνοδεύεται από αγωνία και άγχος για την εξέταση. Και ο Άγγελος ταυτίζει την εξέταση με τη συμμετοχή στο

λόγο του αν και εκφράζει ως δική του την απόφαση να σηκώσει το χέρι του, όταν γνωρίζει μια ερώτηση.

Η έλλειψη ελέγχου του ρυθμού και του περιεχομένου του σχολείου από τους μαθητές καθιστά τη διδακτική εμπειρία μια συνθήκη που πρέπει να υπομείνουν, παρότι οι ίδιοι θεωρούν το σχολείο απαραίτητο (Christensen & James 2001). Τα παιδιά αναπαράγουν στους λόγους τους τα χαρακτηριστικά του νεωτερικού σχολείου, που έχει απαιτήσεις από τους μαθητές και προσδοκίες σύμφυτες με όσα ορίζει η κοινωνία. Οι μαθητές οφείλουν να είναι υπάκουοι και ανταγωνιστικοί (Πεχτελίδης, 2011), να εργάζονται με σκοπό την αλλαγή της συμπεριφοράς και τη μάθηση, να συμμετέχουν σηκώνοντας το χέρι τους και απαντώντας καθημερινά σε προφορικές εξετάσεις, ώστε να αποδείξουν ότι έμαθαν και σε τι βαθμό το έμαθαν. Σε αυτό το πλαίσιο οι μαθητές που αδυνατούν να συμμορφωθούν ή αντιστέκονται, παρεκκλίνουν από το σύστημα και τυγχάνουν αποκλεισμού ή τιμωρίας (Alexander, 1994).

5.4 ΤΕΤΑΡΤΟΣ ΑΞΟΝΑΣ

Αντίληψη και νοηματοδότηση του αποκλεισμού

Ο σχολικός αποκλεισμός λειτουργεί άτυπα κατά βάση μέσω των στάσεων και των προκαταλήψεων και μέσω ενός θεσμοθετημένου εκπαιδευτικού συστήματος, που οδηγεί σε σχολική αποτυχία ενός μεγάλου ποσοστού μαθητών, που αντιστέκεται ή αδυνατεί να ακολουθήσει το ίδιο το σύστημα. Οι μαθησιακές δυσκολίες σε αυτό το πλαίσιο προκύπτουν ως μια μορφή κοινωνικής πρακτικής, μέσω της ιατροκοποίησης της σχολικής αποτυχίας, συνέπεια κοινωνικών διαδικασιών μέσα στην τάξη, στο σχολείο και στην ευρύτερη κοινωνία, παρά ως αποτέλεσμα της ενδογενούς νευροπαθολογίας του μαθητή. Αυτό αποδεικνύεται και από το γεγονός ότι η διάγνωση των μαθησιακών δυσκολιών εξαρτάται περισσότερο από οικονομικούς και θεσμικούς παράγοντες, παρά από τα χαρακτηριστικά των ίδιων των μαθητών (Christensen, 1999). Οι μαθητές με διαγνωσμένες μαθησιακές δυσκολίες δέχονται πιέσεις εντός του σχολείου τόσο μέσα όσο και έξω από την τάξη, καθώς αποκλίνουν από το σύστημα.

5.4.1 Αντίληψη του αποκλεισμού.

Ο αποκλεισμός στο σχολικό πλαίσιο σχετίζεται τόσο με την άνιση πρόσβαση στα πνευματικά αγαθά, όσο και με την ένταξη στις ποικίλες κοινωνικές ομάδες, που διαμορφώνονται μέσα και έξω από την τάξη. Η αντίληψη του αποκλεισμού στην πλειοψηφία των παιδιών εστιάζει στους σχολικούς παράγοντες εκείνους που τους οδηγούν στην αποτυχία και ματαίωση.

Ε. Δηλαδή τι κάνει η κυρία των υπολογιστών;

Μ. Εγώ της λέω ότι ξέρω τα WINDOWS κι εκείνη μου βάζει τις φωνές και μου λέει 'δεν είναι σωστό παιδί μου' και όλους τους καλοπιάνει εκτός από εμένα.

(ΜΕΛΕΤΗΣ)

Η αντίσταση του Μελέτη να συμμορφωθεί στη διδασκαλία, η οποία περιλαμβάνει την εκμάθηση άλλου προγράμματος υπολογιστών από αυτό που ο ίδιος γνωρίζει προκαλεί την αντίδραση της εκπαιδευτικού, η οποία όχι μόνο απορρίπτει τη γνώση του ως λανθασμένη, αλλά αποκαλώντας τον 'παιδί μου' τον καθιστά ατελή ενήλικα που χρήζει επιτήρησης και ελέγχου (Μακρυνιώτης, 2003). Σε αυτό το πλαίσιο, ο Μελέτης αντιλαμβάνεται τον αποκλεισμό ως απόρριψη από την εκπαιδευτικό, κυρίως της γνώσης που κατέχει, καθώς η πρακτική γνώση υποτιμάται (Ασκούνη, 2007), αλλά και του ίδιου εφόσον δεν συμπεριλαμβάνεται στα άτομα που 'καλοπιάνει'.

Φ. Ναι... που με αδικούνε.

Ε. Είπε η δασκάλα ότι σε αδικούν;

Φ. Όχι, είπε η μαμά...

Ε. Ναι...

Φ. (σιωπή)

Ε. Ότι αδικείσαι...

Φ. Όχι... ότι πολλές φορές πηγαίνω σπίτι και κλαίω... εεεε... γιατί δεν είναι σωστό αυτό που μου κάνουνε... ε, και να σας πω εγώ τι μου κάνουνε και να καταλάβετε εσείς τι είπε η μαμά μου...

Ε. Χμμ

Φ. ...ότι πηγαίνουν... είπε ότι πηγαίνω εγώ κλαίγοντας σπίτι γιατί πολλές φορές όταν γίνεται κάτι και εγώ είμαι αδικη... ναι, και εγώ είμαι αδικημένος και... φταίω εγώ...

εεε, φταίω χωρίς να φταίω, εεε... δεν έχω, δεν έχω κάνει τίποτε, αλλά με βγάζουνε φταίχτη...

Ε. Εννοείς μες την τάξη ή έξω από την τάξη;

Φ. Και μέσα και έξω. Και μες την τάξη και έξω από την τάξη.

(ΦΩΤΗΣ)

Ο Φώτης κατασκευάζει την ταυτότητα του αδικημένου μαθητή, εκφράζει απογοήτευση και ματαιώση και εστιάζει στην ετικέτα του φταίχτη. Ενσωματώνει επίσης, στοιχεία που αφορούν το συναίσθημα κατασκευάζοντας έτσι το λόγο περί αδικίας. Αρνούμενος την ετικέτα του φταίχτη και επικαλούμενος την υποστήριξη της μητέρας του ενισχύει τον παραπάνω λόγο. Ο αποκλεισμός, επομένως γίνεται αντιληπτός ως αδικία, που ο Φώτης δεν μπορεί συναισθηματικά να αποδεχθεί. Η έννοια της δικαιοσύνης, που διαπραγματεύεται στο λόγο του συνδέεται με την ελευθερία της έκφρασης και της ατομικής δράσης, που απαξιώνονται κάτω από την ετικέτα που του προσδίδουν.

Ε. Είπε η δασκάλα ότι...

ΕΛ. Να αλλάξω τη συμπεριφορά μου.

Ε. Τη συμπεριφορά σου...

ΕΛ. Όχι μόνο αυτό.

Ε. Τι άλλο;

ΕΛ. Εεε, δε θυμάμαι καλά. Θα σας τα πει και η μαμά μου.

Ε. Άσε τη μαμά σου. Πες μου εσύ καλύτερα...

ΕΛ. Εεε, δε θυμάμαι μωρέ.

Ε. Ωραία. Ως προς τι να αλλάξεις συμπεριφορά.

ΕΛ. Στα μαθήματα

Ε. Δηλαδή;

ΕΛ. Να προσέχω, αρκετά...

Ε. Εσένα πως σου φάνηκε αυτό;

ΕΛ. Ότι πρέπει να το κάνω.

Ε. Σου φάνηκε σωστό δηλαδή από την πλευρά της δασκάλας;

ΕΛ. Όχι. Όχι σωστό. Απλά πρέπει να το κάνω....

Ε. Γιατί πρέπει;

ΕΛ. Ε, για να είμαι πιο καλή στο τρίτο τρίμηνο.

(ΕΛΕΥΘΕΡΙΑ)

Η Ελευθερία αντιλαμβάνεται ότι η συμπεριφορά της, η οποία σχετίζεται με το ρόλο του μαθητή στο σύγχρονο σχολείο, πρέπει να αλλάξει ώστε η ίδια να συμπεριληφθεί στους καλούς μαθητές της τάξης. Η συμπεριφορά συνδέεται με την προσοχή στο μάθημα συνεπώς η Ελευθερία αναπαράγει το στερεότυπο ότι ο ‘απρόσεκτος’ μαθητής είναι και κακός μαθητής. Η δυσκολία να εκφράσει την άποψή της φαίνεται από το γεγονός ότι επιζητά τη βοήθεια της μητέρας της, ωστόσο ξεκαθαρίζει ότι η σύνδεση συμπεριφοράς/προσοχής-καλός μαθητής, δεν είναι σωστή, αλλά επιβεβλημένη. Με τη χρήση του ρήματος ‘πρέπει’ επισημαίνει την αναγκαιότητα της υποταγής στο σύστημα, ώστε να μην αποκλείεται από αυτό.

A. Είναι πολύ σπαστικό... γιατί ακούστε. Όταν ένας σηκώνεται στον πίνακα και κάνει κάτι λάθος, γελάνε όλοι από κάτω. Γιατί το κάνουν αυτό; Γιατί να μη γελάσω κι εγώ;

E. Εννοείς το κάνουν κι άλλοι, γελάς κι εσύ;

A. Ναι, αφού μου το έχουνε κάνει... όχι... όχι μόνο για αυτούς που σηκώνονται στον πίνακα... ας πούμε ότι εμένα μου το έχουν κάνει... είχα κάνει μια φορά λάθος και είχαν γελάσει. Μόνο μία... μόνο μία φορά είχαν γελάσει... και όταν σηκώνεται ένας στον πίνακα και κάνει ένα λάθος γελάνε άμα κάνει ένα λάθος. Είναι πολύ σπαστικό. Έτσι, δεν είναι;

E. Αφού είναι σπαστικό, εσύ το κάνεις στους άλλους;

A. Τσ (άρνηση)

E. Ποιος το κάνει περισσότερο;

A. Εεεε... όλη η τάξη... ε όλη η τάξη.

E. Όλα τα παιδιά. Και η δασκάλα τι λέει, αν γελάει όλη η τάξη;

A. E;;; Μια φορά μόνο είχε πει: ‘εσείς είστε καλύτεροι;’. (γέλιο ικανοποίησης) Έτσι είχε πει.

E. Και τα παιδιά τι κάνανε;

A. Τίποτα. Μόλις λέει η κυρία, μούγκα.

E. Α! Σταματάνε. Γιατί;

A. Φοβούνται!

(ΑΓΓΕΛΟΣ)

Ο Άγγελος παρουσιάζει τους λόγους, που δεν συμμετέχει ή διστάζει να συμμετέχει στο μάθημα, οι οποίοι σχετίζονται τόσο με τους συμμαθητές του όσο και με την εκπαιδευτικό. Χαρακτηρίζει ‘σπαστικό’ το χλευασμό από τους μαθητές του ίδιου ή οποιουδήποτε κάνει λάθος. Εκφράζει έτσι τη δυσαρέσκεια του για αυτήν την κατάσταση, η οποία τον αποκλείει από την ελεύθερη έκφραση και συμμετοχή. Προσπαθεί να δικαιολογήσει τις δυσκολίες που αντιμετωπίζει, αλλά και τη συμπεριφορά του όταν κι εκείνος χλευάζει τους συμμαθητές του, εφόσον το έχει υποστεί και ο ίδιος από αυτούς. Επίσης, η φράση της εκπαιδευτικού ‘εσείς είστε καλύτεροι’ μεταδίδει ένα διττό μήνυμα, υποστήριξης του μαθητή που κάνει το λάθος, γεγονός που εκφράζεται με ικανοποίηση από τον Άγγελο και ταυτόχρονα υποβάθμισης του μαθησιακού επιπέδου της τάξης και του ίδιου του μαθητή ενισχύοντας τη θέση της ως κάτοχο της γνώσης. Τέλος, η επιβολή πειθαρχίας από την εκπαιδευτικό σύμφωνα με τον Άγγελο προκαλεί φόβο στους μαθητές, που παύουν να μιλούν. Η χρήση της λέξης ‘μούγκα’ παραπέμπει σε φίμωμα των μαθητών μέσα στην τάξη από τη μια πλευρά και στην υποταγή τους από την άλλη.

Ο αποκλεισμός στο λόγο των παιδιών γίνεται αντιληπτός ως απόρριψη και αδικία και ως δυσάρεστη κατάσταση, όπου η υποταγή είναι η μόνη λύση για να αποφευχθεί. Ο αποκλεισμός προκαλεί κοινωνικό πόνο, ο οποίος οδηγεί το άτομο στην αποφυγή της απόρριψης και στην αναζήτηση πηγών αποδοχής (MacDonald & Leary, 2005). Καθώς όμως, η εκπαίδευση έχει υποχρεωτικό χαρακτήρα, τα παιδιά εγκλωβίζονται σε καταστάσεις μόνιμου αποκλεισμού, χωρίς τρόπους αποφυγής με αποτέλεσμα να παραιτούνται ή να υποτάσσονται. Η παραίτηση εκκινεί μια μορφή αυτοεκπληρούμενης προφητείας, κι έτσι διαμορφώνονται νέες πιέσεις και νέες μορφές αποκλεισμού. Τα περισσότερα παιδιά αν και δεν αυτοπροσδιορίζονται με την ταυτότητα των μαθησιακώς μειονεκτούντων, αυτοϋποτιμώνται, καθώς ως ένα βαθμό έχουν πειστεί για την ‘ανικανότητά’ τους (Freire, 1977).

5.4.2 Φραγμοί στη μάθηση και τη συμμετοχή

Οι φραγμοί στη μάθηση και τη συμμετοχή εστιάζουν στους παράγοντες εκείνους που θέτουν εμπόδια στην ελεύθερη πρόσβαση όλων των μαθητών στην εκπαίδευση. Οι πολιτικές και πρακτικές που εφαρμόζονται στο σχολείο αποκλείουν

τόσο τους μαθητές με αναπηρία (Ballard, 1999) όσο και τους μαθητές με διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο και εμπειρίες (Vincent & Ballard, 1998). Αυτό οφείλεται κυρίως στον κυρίαρχο τύπο του σχολείου (Key, 1900 όπως αναφέρεται στο Bardy, 2003), που είναι προσανατολισμένο στις επιδόσεις και την αποτελεσματικότητα και προάγει την κυρίαρχη κουλτούρα. Οι μαθητές στην πλειοψηφία τους αντιλαμβάνονται πως αποκλείονται από το σύστημα, ωστόσο η υποχρεωτικότητα της φοίτησης τους εγκλωβίζει σε συμμόρφωση και καταφεύγουν σε ανασκευή της ταυτότητάς τους.

... 'είμαι η χειρότερη μέσα στην τάξη... εντάξει όχι, υπάρχουν και χειρότεροι'. Την ρώτησα, γιατί το λέει αυτό και μου είπε ότι δεν μπορεί να πει γιατί, αλλά λίγοι είναι χειρότεροι από αυτήν. 'Ότι και να λέω είναι λάθος, γι' αυτό κι εγώ δε μιλάω ούτε σηκώνω χέρι, όπως σήμερα'. Την προέτρεψα να μου πει περισσότερα για σήμερα. Είπε πως δεν προλαβαίνει τις ασκήσεις και ότι ο χρόνος είναι λίγος. Τα άλλα παιδιά είναι πιο γρήγορα από αυτήν. 'Θέλω να τελειώσει το σχολείο'...(2)

(ΑΠΟΣΠΑΣΜΑ ΗΜΕΡΟΛΟΓΙΟΥ/ΠΑΝΑΓΙΩΤΑ)

Η Παναγιώτα αναφέρεται έμμεσα στον ανταγωνισμό, που προάγεται μέσα στη σχολική τάξη δεδομένου ότι υπάρχει προκαθορισμένο πρόγραμμα και χρόνος. Αυτή η πρακτική αγνοεί την ετοιμότητα, το ενδιαφέρον και το μαθησιακό προφίλ του μαθητή (Tomlinson et al, 2003) και ενισχύει τις ανισότητες και την αποτυχία. Η αποτυχία κατασκευάζεται ως ατομική δυσκολία, που σχετίζεται με τις δεξιότητες και ικανότητες της ίδιας και των άλλων παιδιών, ενώ οι έννοιες του χρόνου και της ταχύτητας που επιλέγει να χρησιμοποιήσει παραπέμπουν σε αγώνα δρόμου, τον οποίο η ίδια υποχρεούται να εκτελέσει.

Μ. Η κυρία επειδή έκανα μια άσκηση παραπάνω στο σπίτι, μου είπε: «γιατί το έκανες» και μου είπε να τα σβήσω όλα και να την ξανακά... και να την ξαναγράψω την άσκηση και ήταν όλα σωστά. Σε μια άσκηση που έκανα...

Ε. Και γιατί το έκανε αυτό;

Μ. Γιατί είναι... να μην πω τη βρισιά.

Ε. Δε μου εξηγεί γιατί το έκανε αυτό όμως.

Μ. Γιατί είναι ηλίθια.

(ΜΕΛΕΤΗΣ)

Ο Μελέτης εκφράζει θυμό για την άρνηση της εκπαιδευτικού να δεχτεί την άσκηση που έκανε παραπάνω στο σπίτι ως πρόοδο. Παρουσιάζει την ίδια την εκπαιδευτικό ως εμπόδιο όχι μόνο στη μάθηση, αλλά και στην ατομική του δράση και καταφεύγει σε ύβρεις, γεγονός που επιβεβαιώνει το θυμό. Αν και δεν εξηγεί τους λόγους που η εκπαιδευτικός προέβει σε αυτή την πράξη, η ίδια παρουσιάζεται ως φορέας της γνώσης, που επιβάλλει όλοι οι μαθητές να πράττουν με τον ίδιο τρόπο, ενισχύοντας έτσι την επιτυχία και την αποτυχία (Σφυρόερα, 2007). Επιπλέον, ενισχύει το αίσθημα της ματαίωσης, καθώς ο μαθητής δεν επιβραβεύεται για την ορθή επίλυση, αντίθετα τιμωρείται καθώς είναι αναγκασμένος να σβήσει την άσκηση και να την ξαναγράψει.

Φ. Την είχα διαβάσει όλη την ιστορία και μου λέει... μου έκανε μια δύσκολη ερώτηση ούτε τα κορίτσια ξέρανε να την... να την απαντήσουνε... ήτανεεεε... τέλος πάντων... πού εε... ποιοι ήτανε οι αντίπαλοί μας το 201... το 1913 στο βα... στο Β' Βαλκανικό Πόλεμο. Και... της είπα: 'αυτό δε θυμάμαι ποιοι ήταν οι αντίπαλοι, να σας πω κάτι άλλο;' 'ΟΧΙ αυτό'... 'εγώ έχω διαβάσει' της λέω', 'ΟΧΙ αυτό', και μετά δεν μπόρεσε να πει ένα κορίτσι, τέλος πάντων την άσκ... όχι την άσκηση, το μάθημα και λέει: 'Φώτη βοήθησέ την', ωραία 'ζαναλέτε ακόμη μια φορά την ερώτηση;' 'όχι' μου λέει...

Ε. Εσύ δεν θυμώνουν σε πιο σημείο ήταν η κοπέλα;

Φ. Δεν είναι αυτό. Δεν είχα ακούσει την ερώτηση. Που είπε στο κορίτσι.

Ε. Εκείνη γιατί δεν επανέλαβε ξανά;

Φ. Έτσι. Και στ' αγόρια βάζει πιο δύσκολα, ενώ στα κορίτσια βάζει πιο εύκολα... εεεε... εμάς βάζει γύρω γύρω απ' όλο το μάθημα... στα κορίτσια βάζει αυτό που έχουμε υπογραμμίσει μόνο και τους λέει: 'πότε έγινε...', 'ποιοι ήτανε...', 'πόσοι ήταν οι Βαλκανικοί πολέμοι;', εεεε... 'πόσοι ήτανε;' Δύο, το πιο εύκολο. Και δεν είναι μόνο αυτό...

Ε. Αυτή απά... απάντησε το κοριτσάκι δηλαδή;

Φ. Ναι. 'Μπράβο 10'.

Ε. Α, σας λέει και τι βαθμό;

Φ. Ναι.

Ε. Δηλαδή εσύ που δεν απάντησες...

Φ. Μηδέν.

Ε. Σου είπε;

Φ. Ναι. Της λέω: 'εγώ έχω διαβάσει'. Και τις δυο φορές. Αλλά εγώ είχα διαβάσει και τα ζέρω.

(...)

Ε. Κι εσύ σήμερα πήρες μηδέν;

Φ. Ναι. Αλλά έχω διαβάσει.

Ε. Γιατί δεν το ζέρει η δασκάλα αυτό;

Φ. Της το είπα κιόλας... να μου κάνει μια άλλη ερώτηση.

Ε. Ναι.

Φ. 'Όχι', μου λέει.

(ΦΩΤΗΣ)

Ως εμπόδιο αντιλαμβάνεται και ο Φώτης την εκπαιδευτικό της τάξης, η οποία ενισχύει την αποτυχία και τη ματαιώση με την τακτική της. Ο Φώτης κατασκευάζει την τακτική της εκπαιδευτικού ως σκόπιμη, καθώς παρουσιάζεται ως αρνητικά προκατειλημμένη με κάποιους μαθητές και επικαλείται την ταυτότητα του φύλου ως αιτία αυτής της προκατάληψης. Αυτός ο ισχυρισμός επιβεβαιώνει σε ένα σημείο το γεγονός ότι η πλειοψηφία των μαθητών, που διαγιγνώσκονται με μαθησιακές δυσκολίες είναι αγόρια τόσο με βάση το κριτήριο της μάθησης όσο και το κριτήριο της συμπεριφοράς (Κωτσάκης και συν, 2010). Επιπλέον, είναι αποδεδειγμένο ότι οι εκπαιδευτικοί καθημερινά στέλνουν ποικιλοτρόπως μηνύματα που αφορούν τα στερεότυπα των φύλων στους μαθητές (Garrahy, 2001) αλλά και την επίδοσή τους. Άλλο ένα στοιχείο που αναδύεται μέσα από το λόγο είναι οι πρακτικές αξιολόγησης, που εφαρμόζονται από την εκπαιδευτικό, κατά την καθημερινή προφορική εξέταση. Ο Φώτης παρουσιάζει αυτή την τακτική ως απόλυτη, όπου η εκπαιδευτικός αξιολογεί με βάση το βαθμολογικό σύστημα και μάλιστα το δίτιμο 0-10, βασισμένο στο δίπολο αποτυχία-επιτυχία, χωρίς να δίνεται ευκαιρία στους μαθητές να αποδείξουν τη γνώση τους ή να διαπραγματευτούν το περιεχόμενο του διαβάσματός τους. Και αυτή η πρακτική που υιοθετείται από την εκπαιδευτικό παρουσιάζεται ως εμπόδιο στη συμμετοχή κατά την διαδικασία αξιολόγησης μέσα στην τάξη.

Ε. Σε ενδιαφέρει να έχουν οι συμμαθητές σου μια καλή εικόνα για σένα;

ΕΛ. Ναι.

Ε. Γιατί;

ΕΛ. Δεν ξέρω. Για να δείχνω ότι είμαι καλή μαθήτρια.

Ε. Οι συμμαθητές σου δεν γνωρίζουν αν είσαι ή δεν είσαι;

ΕΛ. Δεν ξέρω.

Ε. Εσύ ξέρεις για τους συμμαθητές σου ποιοι είναι καλοί και ποιοι δεν είναι;

ΕΛ. Ξέρω.

Ε. Από πού;

ΕΛ. Από την πολύ συμμετοχή.

Ε. Το συμπέρασμα είναι ότι η μη συμμετοχή είναι...

ΕΛ. Δεν ξέρω... και να έχει διαβάσει.

Ε. Ότι ένα παιδί που δεν συμμετέχει, μπορεί να έχει διαβάσει. Εσύ που το ξέρεις ότι αυτά τα παιδιά δεν είναι καλοί μαθητές;

ΕΛ. Ξέρω ότι είναι καλοί μαθητές. Συμμετέχουν.

Ε. Εγώ σου λέω γι αυτούς που λες ότι δεν είναι καλοί μαθητές. Πώς το βγάζεις το συμπέρασμα ότι είναι κακοί μαθητές;

ΕΛ. Δεν μπορούν να διαβάσουν καλά μερικές φορές, ε... δε φέρνουν πολλές ασκήσεις, τι άλλο; Ε..... αυτά. Εεεε... κάνουν φασαρία μες το μάθημα. Τι άλλο; Αυτά.

Ε. Ξέρεις ότι δεν είναι διαβασμένοι;

ΕΛ. Ναι. Δεν συμμετέχουν.

Ε. Μα κι εσύ μπορεί να μη συμμετέχεις. Αυτό σημαίνει ότι δεν είσαι διαβασμένη;

ΕΛ. Ναι. Το παραδέχομαι.

Ε. Δεν είπα να το παραδεχτείς ή όχι....

ΕΛ. Το παραδέχομαι, ότι είμαι αδιάβαστη.

Ε. Κι αυτό πώς δείχνει...

ΕΛ. Χάλια!!!!

Ε. Και πώς νιώθεις;

ΕΛ. Στεναχωριέμαι λίγο που δεν έχω διαβάσει, αλλά εντάξει.

Ε. Θεε να μου περιγράψεις μια τέτοια περίπτωση;

ΕΛ. Δε θυμάμαι.

(ΕΛΕΥΘΕΡΙΑ)

Στο συγκεκριμένο απόσπασμα η Ελευθερία αναφέρεται στις άνισες επιδόσεις, που τις αποδίδει στην ετοιμότητα των μαθητών, δηλαδή στο προσωπικό διάβασμά,

την επίλυση των ασκήσεων και τη συμπεριφορά, που τους αποκλείει από τη συμμετοχή στο μάθημα. Η ίδια αναπαράγει το στερεότυπο του καλού και κακού μαθητή με βάση την απόδοσή του και το κατασκευάζει ως προσωπική άποψη (...ξέρω...). Με ευκολία παραδέχεται ότι είναι 'αδιάβαστη' και γι αυτό δε συμμετέχει, ενώ η εικόνα του εαυτού της που κατασκευάζει δεν είναι ιδανική και ισάξια με αυτή της καλής μαθήτριας. Κατασκευάζει έτσι το λόγο περί ατομικής ευθύνης στην εκπαίδευση, όπου η επιτυχία και η αποτυχία αποδίδονται στις ικανότητες του μαθητή. Άλλωστε οι εκπαιδευτικοί τείνουν να ελαχιστοποιούν το δικό τους μερίδιο ευθύνης, στη σχολική αποτυχία (McAllister, 1996), γεγονός που εκλαμβάνεται ως νόρμα από τους μαθητές, οι οποίοι την επωμίζονται ολοκληρωτικά και οι προσωπικές τους προσδοκίες μειώνονται.

Οι μειωμένες προσδοκίες φαίνονται και από το παρακάτω απόσπασμα, όπου η Ελευθερία αναφέρεται στους βαθμούς τριμήνου.

Ε. Πώς ήταν ο έλεγχος;

ΕΛ. Καλά. Νομίζω.

Ε. Δηλαδή;

ΕΛ. Δυο εφτάρια. Ή τρία μπορεί... δε θυμάμαι.

Ε. Σε ποια μαθήματα;

ΕΛ. Γλώσσα, μαθηματικά και ιστορία

Ε. Αλήθεια; Ήταν πιο ψηλά από το προηγούμενο τρίμηνο;

ΕΛ. Νομίζω 8 ήταν στο προηγούμενο ε....

Ε. Ποιο;

ΕΛ. Όλα.

Ε. Όλα ήταν 8 και πήγαν 7;

ΕΛ. Δεν ξέρω.

Ε. Τέλος πάντων. Στα υπόλοιπα;

ΕΛ. Στα υπόλοιπαααα.... 10...

Ε. Σε ποιο μάθημα;

ΕΛ. Θρησκευτικά, Αγωγή... δεν ξέρω. 8 νομίζω Γεωγραφία. 7 ήταν, αλλά το έκανε 8 επειδή κάναμε μια άσκηση... κάτι.... Δε θυμάμαι. Μπορεί να κάνω και λάθος. Δε θυμάμαι.

Ε. Δεν πειράζει. Πώς σου φάνηκαν οι βαθμοί;

ΕΛ. Καλοί. Λέω μόνη μου, καλοί. Δεν ξέρω.

(...)

Ε. Λέει ο μπαμπάς: «πες μου τους βαθμούς» και του λέω: «πήγαινε να τους δεις» και μου λέει: «θες να με πιάσει η καρδιά μου;».

(ΕΛΕΥΘΕΡΙΑ)

Η Ελευθερία παρουσιάζει τη βαθμολογία της, η οποία κυμαίνεται από το βαθμό 7 ως το 10, ως καλή, παρόλο που υπήρχε μείωση βαθμού σε τρία μαθήματα. Κατασκευάζει έτσι, μια καλή εικόνα για τη βαθμολογία, ωστόσο την παρουσιάζει με δισταγμό κι αυτό φαίνεται από τις επαναλήψεις και την αβεβαιότητα. Περισσότερη αβεβαιότητα όμως δείχνει για το αν η βαθμολογία της γίνεται αντιληπτή κι από τους άλλους ως καλή. Τα περισσότερα παιδιά εμπλέκουν τους γονείς τους στη συζήτηση για την βαθμολογική αξιολόγηση. Η Ελευθερία κατασκευάζει την αποτυχία ως απειλή για την οικογένεια, χρησιμοποιεί δε τη λειτουργία της 'ενεργής φωνητικοποίησης' (active voicing) (Wooffitt, 1992) για να δείξει πως οι χαμηλοί βαθμοί μπορεί να 'σκοτώσουν' τον πατέρα της. Συνεπώς, και η ίδια και ο πατέρας της έχουν χαμηλές προσδοκίες για την πρόοδο της, καθώς η μεν θεωρεί ότι η βαθμολογία της είναι καλή και ο δε αναμένοντας μια κακή βαθμολογία από εκείνη.

Ε. Αφού δεν ξέρετε τι βαθμούς παίρνετε.

Π. Τους ξέρουμε, γιατί πηγαίνουν οι γονείς μας και τα βλέπουνε και τα λένε στα παιδιά.

Χα χα χα.

Ε. Εσένα σου λένε οι γονείς σου τι πήρες;

Π. Εμένα όχι. Γιατί ο δάσκαλος έχει πει να μη μου τα λένε οι γονείς μου. Μα τι κακίστρος, που είναι αυτός;

Ε. Εσύ ήθελες;

Π. Ε, λιγάκι;

(...)

Ε. Αυτό που κάνει ο δάσκαλος, που δεν σας τα δίνει τα τεστ πίσω να τα δείτε, θεωρείς σε βοηθάει;

Π. Ναι. Γιατί δε θέλουν να δω αν έχω πάρει κακό βαθμό... μην έχω ψυχολογικά.

Ε. Δηλαδή αν το έπαιρνες το τεστ στο σπίτι και...

Π. Κι αν ήταν κανένα εφταράκι... εφταράκι, κανένα πενταράκι; Ααααα θα έλεγε: 'τι είναι αυτά μωρέ...' (παριστάνει τη μητέρα της). Ενώ τώρα πάνε σχολείο, τα βλέπουν και θα τους έχουν περάσει λογικά τα νεύρα μέχρι να έρθουν. Άρα...

(ΠΑΝΑΓΙΩΤΑ)

Ομοίως και η Παναγιώτα κατασκευάζει τη βαθμολογία ως απειλή για την οικογένεια και την ίδια. Ένας κακός βαθμός θα προκαλέσει το μένος των γονιών και από την άλλη πλευρά είναι πιθανό να απειλήσει την ψυχική υγεία της μαθήτριας. Η Παναγιώτα εμπλέκει και τον εκπαιδευτικό της τάξης στις χαμηλές προσδοκίες, καθώς εκείνος προτρέπει τους γονείς να μην αποκαλύψουν την βαθμολογία της στην ίδια. Αυτή η τακτική φαίνεται να εξυπηρετεί την Παναγιώτα που δεν είναι αναγκασμένη να υπομείνει το θυμό και τα νεύρα της μητέρας της. Η Reyna (2000) υποστηρίζει ότι οι αιτιακές αποδόσεις στις οποίες προβαίνουν οι εκπαιδευτικοί μέσα στην τάξη έχουν αρνητικές επιπτώσεις στο τρόπο που αντιμετωπίζουν τους μαθητές και αυτοί με τη σειρά τους στον τρόπο που αντιλαμβάνονται τις δυνατότητές τους. Επομένως, αν και η Παναγιώτα δεν γνωρίζει τη βαθμολογία της, οι χαμηλές προσδοκίες της σχετίζονται με τις πρακτικές και την αντιμετώπιση του εκπαιδευτικού.

E. Δεν σας το έδωσε; (το τεστ)

Φ. Το 'δώσε σήμερα.

E. Α! πες μου...

Φ. Ερωτηματικό.

E. Ερωτηματικό;

Φ. Ναι, για να μη μου βάλει 0 πήρα ερωτηματικό.

E. Ποιος είπε ότι για να μην σου βάλει 0, έβαλε ερωτηματικό;

Φ. Το 'χε πει μια άλλη φορά...

E. Ότι;

Φ. Δεν το 'χε πει σε μένα. Απλά όταν βάζει ερωτηματικό... εκεί που πρέπει να μπει ο βαθμός... είναι για να μη βάλει το 0 και είναι έτσι λίγο άσχημο και είναι ερωτηματικό...

E. Α, δε ρωτάει δηλαδή;

Φ. Όχι.

E. Σου έγραψε τίποτα άλλο εκτός από το να σου βάλει ερωτηματικό;

Φ. Όχι.

(ΦΩΤΗΣ)

Στο λόγο του Φώτη υπάρχει μια αντίφαση. Από τη μία δηλώνει, ότι η υπογραφή ισούται με το βαθμό 0 και από την άλλη ότι ο βαθμός 0 είναι 'λίγο άσχημος' και γι' αυτό η δασκάλα του επιλέγει να βάλει υπογραφή. Ωστόσο, ο ίδιος

γνωρίζει την τακτική της δασκάλας, συνεπώς και το βαθμό του. Στο λόγο του Φώτη υπάρχει μια συστηματική αοριστία, ώστε να μην ζητηθούν περισσότερες εξηγήσεις από την ερευνήτρια. Πιθανόν, να μην επιθυμούσε την περαιτέρω ανάλυση της βαθμολογίας του ή είχε σκοπό να αποφύγει τη περιγραφή της δικής του απόδοσης στο τεστ ή ακόμα αυτή η συστηματική αοριστία να εκκινείται από αισθήματα ματαιώσης και αποτυχίας.

E. Και πως πήγε αυτό το τεστ;

A. Μια χαρά!

E. Δηλαδή σου βαλε βαθμό;

A. Α όχι... δεν πήγα καλά σ αυτό το τεστ και λέω μια χαρά όλα.

E. Σου βαλε βαθμό;

A. Δεν πήγα καλά καθόλου.

E. E πες μου... δεν πειράζει.

A. Δεν πήγα καλά.

E. Τι σου έβαλε;

A. Να διαβάζω περισσότερο.

E. Εσύ δεν είχες διαβάσει;

A. E, μας έβαλε δύσκολα...

E. Εσύ είχες διαβάσει;

A. E... ναι...

E. Τότε τι προέκυψε και δεν έγραψες

A. Δεν ξέρω

(ΑΓΓΕΛΟΣ)

Και ο Άγγελος είχε παρόμοια εμπειρία με το Φώτη ως προς τη βαθμολογία. Στη συγκεκριμένη περίπτωση η εκπαιδευτικός κατέφυγε σε περιγραφή και τον προέτρεψε να διαβάζει περισσότερο. Ο Άγγελος αρχικά κατασκευάζει την αποτυχία ως δική του ευθύνη επειδή δεν τα κατάφερε στο τεστ, συνεχίζοντας όμως αποδίδει ευθύνες και στην εκπαιδευτικό, που έβαλε δύσκολα θέματα. Επομένως, αν και δηλώνει πως είχε διαβάσει ο βαθμός δυσκολίας του τεστ στάθηκε εμπόδιο στο να αποδώσει.

E. Πήρατε βαθμούς;

M. Ναι.

E. Πώς πήγε;

M. Τέλεια. Α!

E. Όλα Α;

M. Εεεε... οοο... δύο... ένα Β και ένα Γ.

E. Σε ποια μαθήματα;

M. Ένα Β στη Γλώσσα...

E. Ναι...

M. Πήρα Γ στην Ιστορία. Στην Ιστορία δεν είμαι καθόλου καλός.

E. Αλήθεια;

M. Μ... αλλά και εγώ προσπαθώ λίγο στην ιστορία.

E. Ε, τότε γιατί λες ότι δεν είσαι καλός;

M. Γιατί εμμμμ..... Δεν είμαι καλός στην Ιστορία.

E. Πώς πρέπει να είναι ένας μαθητής για να είναι καλός στην Ιστορία;

M. Πρέπει να διαβάζει εεε.... το βιβλίο... ε... αυτό που έχει πει η δασκάλα, να τα ξέρει απ' έξω και να τα πει. Και εγώ δεν ξέρω.... Διαβάζω... ε, άμα τύχει να διαβάσω Ιστορία και δεν τη θυμάμαι κι έτσι δεν τέτοιο...

(ΜΕΛΕΤΗΣ)

Ο Μελέτης παρουσιάζει την βαθμολογία του ως 'τέλεια', διότι βαθμολογήθηκε στα περισσότερα μαθήματα με άριστα, κατασκευάζοντας έτσι την ταυτότητα του καλού μαθητή. Η χαμηλή βαθμολογία του στο μάθημα της Ιστορίας αποδίδεται στον τρόπο αξιολόγησης, που σχετίζεται με το διάβασμα και την αποστήθιση και συνεπώς καθίσταται εμπόδιο για μια συνολική άριστη βαθμολογία. Επιπλέον, με τη χαμηλή βαθμολογία στο μάθημα, ο Μελέτης κατασκευάζει την ταυτότητα του αδύναμου μαθητή, που δεν μπορεί να ανταποκριθεί στις απαιτήσεις του. Παρουσιάζει δηλαδή τον εαυτό του ως καλό μαθητή, αλλά όχι στα μαθήματα που χρειάζονται μελέτη και αποστήθιση, όπως η Ιστορία. Η αποστήθιση λοιπόν από αρκετούς μαθητές κατασκευάζεται ως εμπόδιο στη μάθηση, καθώς αποτελεί δύσκολο εγχείρημα με αποτέλεσμα οι περισσότεροι να αποτυγχάνουν. Αυτή η αποτυχία κατασκευάζεται ως ατομική αδυναμία, εφόσον δεν μπορεί να αμφισβητηθούν οι πρακτικές που εφαρμόζονται στο σχολείο.

Τα παιδιά αντιλαμβάνονται και νοηματοδοτούν τον αποκλεισμό ως απόρριψη και απειλή και οδηγεί σε αίσθημα ματαιώσης. Σύμφωνα με την θεωρία της κοινωνικής ταυτότητας Tajfel & Turner (1979) το άτομο επιδιώκει να διατηρήσει μια θετική αυτοεικόνα και να ικανοποιήσει το αίσθημα του ανήκειν, γεγονός που εξαρτάται από την εύνοια των μελών της ομάδας στην οποία ανήκει. Έτσι οι μαθητές που αποκλείονται βιώνουν μια αρνητική ταυτότητα, ωστόσο η απομάκρυνση από το σχολείο δεν είναι εφικτή, συνεπώς είτε επιδιώκουν μια θετική διάκριση με τη συμμόρφωση για να γίνουν αποδεκτοί (Hewstone, & Stroebe, 2007), είτε αποσύρονται. Ένα επιπλέον κεντρικό στοιχείο στο λόγο των παιδιών είναι το δίπολο επιτυχία-αποτυχία, που οφείλεται στην ατομική τους δράση και συνδέεται σε μεγάλο βαθμό με την βαθμολογική αξιολόγηση της προόδου τους. Η ίδια η βαθμολογία συμπεριλαμβάνεται στα εμπόδια που παρουσιάζουν τα παιδιά, περισσότερο ως κατάσταση, που αδυνατούν να ελέγξουν και επιπλέον αναφέρονται στον ανταγωνισμό, που αναπτύσσεται μέσα στην τάξη, τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς και τα στερεότυπα που υιοθετούν και αναπαράγουν, τις πρακτικές αξιολόγησης που επιλέγουν να χρησιμοποιήσουν και τις διαδικασίες μάθησης, που υποχρεούνται από το σχολείο να υιοθετήσουν, όπως η αποστήθιση. Τέλος, τα παιδιά δεν παρουσιάζουν τις μαθησιακές δυσκολίες, ως σημαντικό στοιχείο, που οδηγεί στον αποκλεισμό, άλλωστε ο προσανατολισμός των εκπαιδευτικών συστημάτων στις ‘υψηλές επιδόσεις’ και την ‘απομνημόνευση’ οδηγεί σε *‘διάκριση και αποκλεισμό ακόμα και των μαθητών χωρίς ειδικές ανάγκες.’* (Καραγιάννη, 2012, σ. 425). Περισσότερο φαίνεται, αν και κάποια παιδιά αντιστέκονται, ότι πρόκειται για μια ‘μαθημένη μαθησιακή αναπηρία’, που είναι το αποτέλεσμα ακατάλληλων μεθόδων διδασκαλίας που ‘στερούνται πολιτικού περιεχομένου’ Goldstein (1995: 463), δηλαδή μια κατάσταση που έχει εσωτερικευτεί.

5.4.3 Ταυτότητες ‘υπό διαπραγμάτευση’

Το σχολείο ενισχύει με πολλούς τρόπους τη σχολική και κοινωνική ιεραρχία κυρίως όμως επειδή δεν λαμβάνονται υπόψη οι πολιτισμικές διαφορές (Ασκούνη, 2007) και οι προηγούμενες εμπειρίες των μαθητών (Carr & Lee, 2012). Αν και η κοινωνική ιεραρχία αναφέρεται κατά βάση στην ταξική προέλευση και το μορφωτικό επίπεδο (Ασκούνη, 2007), η πολιτισμική ανομοιογένεια, που διέπει το σύγχρονο

σχολείο, επαναπροσδιορίζει τον όρο σε επίπεδο κουλτούρας. Σε αυτό το πλαίσιο οι μαθητές διαφορετικής εθνικότητας, φυλής, με αναπηρία κτλ εντάσσονται στην κοινωνική ιεραρχία του σχολείου και μάλιστα τις περισσότερες φορές στα χαμηλότερα στρώματα.

Έτσι, τα παιδιά που συμμετέχουν στην έρευνα αρκετές φορές μιλούν για τους μαθητές διαφορετικής εθνικότητας και φυλής, επικαλούμενα την εθνική τους ταυτότητα ή οποία δεν τίθεται 'υπό διαπραγμάτευση'.

M. Τις δυσκολίες που έχω στο σχολείο;

E. Ναι...

M. Δεν έχω καμία.

E. Οκ.

M. Βασικά έχω. Τους γύφτους.

E. Τι εννοείς;

M. Είναι ελληνικό σχολείο.

E. Ναι...

M. Όλοι αυτοί οι τσιγγάνοι και οι Αλβανοί που έρχονται...

E. Ναι...

M. Γιατί έρχονται στο σχολείο μας; Σε ένα ελληνικό σχολείο;

E. Πού να πηγαίνουν;

M. Στα αλβανικά αν είναι Αλβανοί.

E. Έχουμε εδώ Αλβανικά σχολεία;

M. Όχι, να πάνε στη... να πάνε στη χώρα τους.

E. Αφού μένουν εδώ.

M. Να μετακομίσουνε.

E. Πού;

M. Στη χώρα τους.

E. Γιατί είναι εδώ; Ξέρεις γιατί είναι εδώ;

M. Γιατί στη χώρα τους γίνεται πόλεμος;

E. Στην Αλβανία;

M. Όχι, στην Αλβανία. Γιατί δεν έχουν λεφτά εκεί πέρα; Γίνεται κι αυτό.

E. Μπορεί να συμβαίνει... γιατί σε ενοχλούν;

M. Ναι,

E. Γιατί;

Μ. Γιατίιι... φαίνονται... πώς να σας το εξηγήσω; Έρχονται αυτοί... και... πώς να σας το εξηγήσω τώρα, δε μπορώ να...

Ε. Προσπάθησε.

Μ. Φαίνονται σιχαμένοι, πώς να το πω... κάπως έτσι; Τα ρούχα τους κι όλα αυτά! Και σαν έχουνε κάτι... δεν τους έχετε δει που έχουν κάτι εδώ περίεργα κάτι περίεργα χρώματα εδώ; (δείχνει το πρόσωπο) Που είναι πιο ανοιχτόχρωμα;

Ε. Είναι πιο ανοιχτόχρωμοι από εσένα ας πούμε;

Μ. Όχι, σε κάποια σημεία του δέρματός τους.

Ε. Α, ποιοι; Δεν τους έχω δει.

Μ. Εγώ πάντως τους έχω δει.

Ε. Τι είναι; Μαθητές του σχολείου σας;

Μ. Ναι,

Ε. Και είναι από άλλη χώρα; Ποια χώρα;

Μ. Από την Αλβανία... από την Τσιγγανία...

Ε. Τι εννοείς Τσιγγανία;

Μ. Ε... είναι μια... είναι μία χώρα που ζουν τσιγγάνοι.

Ε. Α!

Μ. Και... και γενικά οι άλλες χώρες. Εκτός από την Ελλάδα. Η Αγγλία εντάξει... ας αφήσουμε την Αγγλία γιατί... γιατί κι εμείς χρησιμοποιούμε τα αγγλικά.

Ε. Κι αυτοί μπορεί να χρησιμοποιούν τα αγγλικά.

Μ. Ε... αυτοί... αφού είναι από την Αγγλία, πώς μπορεί να μη χρησιμοποιούν τα αγγλικά.

Ε. Όχι αυτοί. Και οι Αλβανοί και οι Τσιγγάνοι μπορεί να χρησιμοποιούν τα Αγγλικά.

Μ. Δεν τα χρησιμοποιούν.

Ε. Πού το ξέρεις;

Μ. Το ξέρω.

Ε. Και αυτό που σε δυσκολεύει εσένα, δηλαδή για τις μαθησιακές δυσκολίες... πώς το συνέδεσες;

Μ. Με δυσκολεύουν γιατί κάνουν χαζομάρες, γιατί όσο έχω δει παιδιά που είναι... ε... που κάνουν φασαρία και τέτοια, είναι... ε... τέτοιου είδους.

(ΜΕΛΕΤΗΣ)

Ο Μελέτης παρουσιάζει τους Τσιγγάνους και τους Αλβανούς ως μαθητές που δεν ανήκουν στο Ελληνικό σχολείο, ως εισβολείς που πρέπει να γυρίσουν στη χώρα τους. Δε διαχωρίζει τη φυλή και την εθνικότητα και θεωρεί πως και οι Τσιγγάνοι ζουν σε άλλη χώρα, που εισάγει με έναν νεολογισμό την ‘Τσιγγανία’, η οποία είναι έξω από την Ελλάδα. Για να ενισχύσει το επιχείρημά του κατασκευάζει την εικόνα του ‘άλλου’, βασισμένος στα εξωτερικά χαρακτηριστικά, όπως τα άσχημα ρούχα και τους αποχρωματισμούς στα πρόσωπα των μαθητών και τη συμπεριφορά, που δεν αρμόζει στην τάξη. Ο Μελέτης παρουσιάζει τους μαθητές ως κατώτερους αφού τους αποκαλεί ‘γύφτους’ και ‘σιχαμένους’ ανεξαρτήτως φυλής και εθνικότητας και επιπλέον με την έκφραση ‘τέτοιου είδους’, φαίνεται πως δεν τους θεωρεί ισάξιούς του. Ισότιμη χώρα με την Ελλάδα θεωρεί μόνο την Αγγλία λόγω της χρήσης της γλώσσας της από τους Έλληνες.

Ομοίως με το Μελέτη και η Ελευθερία και ο Νίκος αναφέρονται στους Τσιγγάνους και τους Αλβανούς, περισσότερο όμως σε σχέση με τη μαθησιακή τους πορεία και επίδοση.

E. Δηλαδή είχε και άλλος κάτω από 5;

A. E; Κάτω απ το 5 κάποιος άλλος... εεεε... όχι.

E. Αυτός που διάβασε για 5.. πως σου φάνηκε η ανάγνωσή του;

A. E, χάλια... συλλαβιστά..

E. Ναι...

A. Συλλαβιστά. Βασικά κι εγώ συλλαβίζω, αλλά αυτός δεν ξέρει καν να διαβάζει... Αυτός... αυτός... εεε... είναι γύφτος. Δε διαβάζει καθόλου καλά, αφού δεν κάνει καμία άσκηση.

E. Λες όμως κι εσύ συλλαβίζεις... δε συλλαβίζεις το ίδιο μ' εκείνον;

A. μμ...

E. Πως τον λένε;

A. Χρήστο...Σαϊνή. Αλλά δεν είναι σαϊνι... (γέλιο)

(ΑΓΓΕΛΟΣ)

E. Εσύ ξεχνάς τις ασκήσεις σου;

ΕΛ. Εγώ δεν ξεχνάω, απλά δεν καταλαβαίνω.

E. Άλλο αυτό όμως. Άλλο ξεχνάω άλλο δεν καταλαβαίνω.

ΑΛ. Ναι, άλλο... τα άλλα παιδιά λέω.

E. Α... Τι; Τα άλλα παιδιά ξεχνάνε ή δεν καταλαβαίνουν;

ΕΛ. Ναι. Γιατί είναι Αλβανοί... και δεν ξέρουν καν.

E. Δεν ξέρουν καν τι;

ΕΛ. Τα ελληνικά.

E. Δηλαδή, μιλάνε αλβανικά;

ΕΛ. Όχι. Ελληνικά μιλάνε.

E. Τότε πώς δεν ξέρουν;

ΕΛ. Δεν μπορώ να σας το εξηγήσω...

E. Για προσπάθησε.

ΕΛ. Δεν καταλαβαίνουν τόσο καλά.

E. Τα ελληνικά;

ΕΛ. Ναι.

E. Γιατί όμως; Πώς το εξηγείς;

ΕΛ. Μερικοί τα ξέρουν όμως.

E. Πώς γίνεται μερικοί να μπορούν και μερικοί να μην μπορούν;

ΕΛ. Δεν ξέρω. Διαβάζουν καλά, πολύ καλά. Αλλάααα εγώ το λέω έτσι γιατί έτσι βλέπω.

(ΕΛΕΥΘΕΡΙΑ)

Ο Νίκος και η Ελευθερία μπαίνουν σε διαδικασία σύγκρισης της δικής τους επίδοσης με την επίδοση των Τσιγγάνων και των Αλβανών μαθητών. Ο Νίκος παρουσιάζει τον εαυτό του ως καλύτερο μαθητή από το συμμαθητή του, που είναι τσιγγάνος. Εκείνος δεν κάνει ασκήσεις και διαβάζει περισσότερο συλλαβιστά από τον ίδιο. Για να επισφραγίσει αυτό του τον ισχυρισμό στο τέλος δημιουργεί και ένα λογοπαίγνιο με το όνομα του μαθητή (Σαϊνης-σαϊνι), που παραπέμπει σε μαθητή, που δεν είναι έξυπνος. Η βαθμολογική σύγκριση και το λογοπαίγνιο, που κατόρθωσε να δημιουργήσει σηματοδοτούν για το Νίκο τη διαφορά μεταξύ του ίδιου και του συμμαθητή του.

Η Ελευθερία παρουσιάζει τους Αλβανούς μαθητές ως χειρότερους μαθητές από την ίδια διότι δεν γνωρίζουν την γλώσσα, αν και τη μιλούν καλά. Η έννοια της γλώσσας ταυτίζεται με την κουλτούρα την οποία οι Αλβανοί δεν έχουν κατακτήσει και για αυτό αν και μιλούν, δεν καταλαβαίνουν. Η Ελευθερία αντιλαμβάνεται πως το σχολείο προάγει την κυρίαρχη κουλτούρα, στην οποία οι Αλβανοί δεν μπορούν να ενταχθούν. Το γεγονός αυτό τους καθιστά χειρότερους μαθητές από την ίδια και γενικά στην τάξη.

Ε. Άρα, ο ίδιος κάνει κάτι για να μπει στην παρέα σας;

Φ. Ναι. Έρχεται κιόλας και μας ρωτάει: «να μπω στην παρέα;» Εντάξει τις τελευταίες δύο μέρες δεν ήρθε ούτε σήμερα ούτε χθες, ευτυχώς δηλαδή, γιατί μας άφησε λίγο ήσυχους. Γιατί μετά αν ερχόταν αυτός, θα έρχονταν τα κορίτσια και το ένα και τ' άλλο...

Ε. Τι θα έκαναν;

Φ. Θα έλεγαν: «γιατί βάλατε τον Αλόντο στην παρέα». Και θα λέγαμε: «δεν τον βάλουμε στην παρέα, απλά μιλάμε μαζί του εμείς τ' αγόρια».

Ε. Ωραία, οπότε ήρθε προχθές και σας είπε να μπει στην παρέα σας;

Φ. Ναι το είπε.

Ε. Κι εσύ τι έκανες;

Φ. Εγώ τον λυπήθηκα. Εγώ του είπα: «από εμένα έχεις το ελεύθερο», του λέω. Ένα άλλο αγόρι είπε όχι, αλλά μιλάνε, αλλά του είπε όχι και κάτι άλλα παιδιά είπαν όχι, αγόρια. Τα κορίτσια όλα όχι.

Ε. Γιατί πιστεύεις ότι λένε όχι; Επειδή όπως λες μυρίζει;

Φ. Κυρίως επειδή μυρίζει... μια φορά που τον είχα ακουμπήσει τον Αλόντο, δηλαδή του είπα: «κόλλα πέντε ρε Αλόντο» φωνάζανε μετά (παριστάνει τη φωνή κοριτσιού) «μικρο, μη σας ακουμπήσει ο Φώτης»....

Ε. Και επίσης ο Αλόντο είναι...

Φ. Τσιγγάνος..

Ε. Τσιγγάνος;

Φ. Τσιγγάνος ναι. Γύφτος.

Ε. Α! οκ

Φ. Άρα όταν είναι στο σχολείο με ποιόν κάνει παρέα;

Ε. Δεν κάνει.

Φ. Με κανέναν;

Ε. Με κανέναν.

Φ. Και τι κάνει στα διαλείμματα;

Ε. Δεν ξέρω. Ότι έκανα κι εγώ παλιά.

Φ. Παλιά;

Ε. Πρώτη, Δευτέρα, Τρίτη.

Φ. Τι έκανες εσύ παλιά;

Ε. Καθόμωνα μόνος μου.

Φ. Γιατί;

Ε. Γιατί δεν με παίζανε.

Φ. Γιατί δεν σε παίζανε;

Ε. Γιατί δεν με παίζανε.

(ΦΩΤΗΣ)

Αν και ο Φώτης αναφέρεται σε Τσιγγάνο συμμαθητή του, παρουσιάζει μια τελείως διαφορετική εικόνα για εκείνον. Δηλώνει οίκτο για τον αποκλεισμό του από τις ομάδες ομηλίκων, εμπειρία που την συγκροτεί με βάση δικά του βιώματα αποκλεισμού και επίσης εκφράζει την επιθυμία αποδοχής και ένταξής του στην ομάδα. Ωστόσο, η συναναστροφή του με τον Τσιγγάνο συμμαθητή του εκκινεί την αρνητική αντίδραση των υπολοίπων και κυρίως των κοριτσιών, τα οποία αντιμετωπίζουν το Φώτη, όπως και τον Αλόντο, δηλαδή ως βρώμικο. Ο Φώτης λόγω βιώματος συγκροτεί την ταυτότητά του ως αποκλεισμένος, ταυτίζεται (Tajfel, 1981) με τον Αλόντο και διατηρεί τη θετική επικοινωνία μαζί του (Παπαοικονόμου, 2011). Παρόλα αυτά, η θέση του στην κοινωνική ιεραρχία είναι υψηλότερη λόγω της ένταξής του και στην ομάδα ομηλίκων.

Ο λόγος που η Παναγιώτα κατασκευάζει για τον αποκλεισμό σχετίζεται με τα άτομα με αναπηρία και όχι με τους αλλοεθνείς και αλλόφυλους συμμαθητές της.

Π. Μου είπε η κυρία (που της κάνει μάθημα στο σπίτι) ότι θα έρθει μαζί μου. Θα γίνουμε ρεζίλι.

Ε. Θα έρθει που θα μιλήσεις (στη γιορτή);

Π. Ναι. Θα γίνω ρεζίλι.

Ε. Γιατί;

Π. Θα γίνω ρεζίλι άμα τη δούνε.

Ε. Γιατί; Στους συμμαθητές σου;

Π. Ναι...

Ε. Ε, και γιατί θα γίνεις ρεζίλι;

Π. Θα μου πουν ποια είναι αυτή.

Ε. Θα ρωτήσουν ποια είναι. Δεν μπορείς να πεις ότι είναι αυτή που σε βοηθάει στο σπίτι;

Π. Ε, όχι δεν θα το πω.

Ε. Γιατί;

Π. Δεν θέλω να ξέρουν, γιατί τα ιδιαίτερα είναι για τους χαζούς.

Ε. Άρα δε λες σε κανέναν ότι κάνεις μαθήματα;

Π. Σε κανέναν δεν το έχω πει. Ούτε σκοπεύω.

Ε. Ούτε εδώ; (στο κέντρο)

Π. Ούτε εδώ. Ειδικά εδώ άστο. Είναι σαν να μου έβαλα φωτιά.

Ε. Γιατί;

Π. Γιατί είναι μόνο για τα τρελά.

Ε. Εδώ; Δηλαδή εσύ που έρχεσαι εδώ;

Π. Είμαι τρελό. Αλλιώς γιατί να ερχόμουν τότε;

Ε. Τι εννοείς τρελό;

Π. Που να ξέρω.

(ΠΑΝΑΓΙΩΤΑ)

Η Παναγιώτα συγκροτεί την ταυτότητά του ‘τρελού’ αναπαριστώντας την αναπηρία ως τρέλα, αλλά δηλώνει πως δεν τη δημοσιοποιεί για να μη γίνει γνωστή στους συμμαθητές της στο σχολείο. Θεωρεί πως η εξωτερική βοήθεια της δασκάλας στο σπίτι είναι για ‘χαζούς’, ενώ η συμμετοχή στις εκπαιδευτικές δραστηριότητες στο κέντρο είναι για τα ‘τρελά’ παιδιά, υιοθετώντας μια σκληρή γλώσσα για την αναπηρία και αναπαράγοντας την ετικέτα του ‘μη κανονικού’. Η ίδια η άποψη που εκφράζει τίθεται υπό αμφισβήτηση καθώς διερωτάται για ποιους λόγους χρειάζεται να συμμετέχει στο ειδικό πρόγραμμα του κέντρου. Συνεπώς, ενώ παρουσιάζει τον εαυτό της ως ‘διαφορετικό’ τείνει να απορρίψει την ετικέτα του τρελού που η ίδια θέτει. Κυρίως οι πρακτικές απόκρυψης της ταυτότητας της έχουν σκοπό την ίση μεταχείριση της στο σχολικό πλαίσιο και την αποφυγή του αποκλεισμού.

Τα παιδιά διαπραγματεύονται την ταυτότητά τους με τέτοιο τρόπο, που αποκλείουν και τοποθετούν τον ‘άλλο’ στα κατώτερα στρώματα της σχολικής ιεραρχίας. Η επιλογή της κοινωνικής σύγκρισης λειτουργεί ως άμυνα για να επέλθει ισορροπία (Festinger, 1954) ενώ η επιλογή της σύγκρισης με μαθητές χαμηλότερων επιδόσεων διενεργείται με σκοπό να καλύψει τις ανάγκες επιβεβαίωσης της αξίας της μαθητικής τους ταυτότητας. Για τη σύγκριση αυτή επιλέγουν παιδιά μειονοτικών ομάδων κυρίως με βάση την εθνικότητα και τη φυλή παρά τους μαθητές με υψηλές επιδόσεις. Ο Cummins (1999) δέχεται τις διαφορές στις σχολικές επιδόσεις ανάμεσα στα παιδιά μειονοτικών ομάδων και τις θεωρεί σύνθετο φαινόμενο, γεγονός που το αντιλαμβάνονται τα παιδιά και το χρησιμοποιούν. Επίσης, η σύγκριση γίνεται με

βάση την υπερκείμενη εθνική ταυτότητα και τη λευκή φυλή, που τους τοποθετεί στα ψηλότερα στρώματα της ιεραρχίας, όντας μέλη της κυρίαρχης κουλτούρας του σχολείου. Σε αυτό το πλαίσιο, οι ‘άλλοι’ αντιμετωπίζονται ως ξένοι, ως μη πολίτες όπως περιέγραψε τους μετανάστες με τον όρο *denizen* (citizen + deny) ο Thomas Hammar (1990), αυτούς που δεν αντιμετωπίζονται πια σαν ‘εξωγήινοι’, αλλά ούτε σαν πραγματικοί πολίτες (όπως αναφέρεται στο Faist & Häußermann, 1996) και αποκλείονται. Σε ότι αφορά τους Τσιγγάνους φαίνεται πως ενεργοποιούνται ισχυρά αρνητικά στερεότυπα και προκαταλήψεις με ψυχολογικά κυρίως οφέλη και οι ίδιοι υπόκεινται σε αρνητική σύγκριση με αποτέλεσμα ακόμα και τα κατώτερα μέλη της ιεραρχίας να βιώνουν υπεροχή (Γκότοβος, 2002). Η αναπηρία κατασκευάζεται ως στιγματισμένη κατηγορία και κατατάσσεται στην κοινωνική ιεραρχία ανάλογα το είδος και το βαθμό.

6. Συμπεράσματα

6.1 Συμπεράσματα της έρευνας

Σκοπός της παρούσας έρευνας ήταν η ανάδειξη των φωνών των μαθητών, που φοιτούν στο Δημοτικό σχολείο και έχουν διαγνωστεί με Μαθησιακές Δυσκολίες ή και συναφείς διαταραχές. Το ενδιαφέρον επικεντρώθηκε κυρίως στο αν και πως βιώνουν φραγμούς στη μάθηση και τη συμμετοχή στο σχολικό πλαίσιο και πώς κατασκευάζουν την ταυτότητα του ανάπηρου μαθητή.

Πιο συγκεκριμένα, μέσα από την ανάλυση των λόγων των παιδιών προκύπτουν ποικίλες νοηματοδοτήσεις της αναπηρίας, των μαθησιακών δυσκολιών και των αποκλεισμών, που βιώνουν στο σχολείο, αλλά και οι διαφορετικές διαστάσεις με τις οποίες κατασκευάζουν την μαθητική τους ταυτότητα, την εικόνα του άλλου και την κοινωνική πραγματικότητα εντός του εκπαιδευτικού πλαισίου.

Αρχικά, παρατηρείται ότι τα παιδιά δεν έχουν πλήρη επίγνωση της διάγνωσής τους ούτε του σκοπού της και δεν αυτοπροσδιορίζονται ως μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες. Οι μαθησιακές δυσκολίες νοηματοδοτούνται ως δυσκολίες στη μάθηση, που αποδίδονται είτε στην ατομική τους εμπλοκή στο μάθημα είτε σε σχολικούς παράγοντες, που δεν μπορούν να ελέγξουν, όπως η διδασκαλία, ο βαθμός δυσκολίας της διδακτέας ύλης, ο όγκος των εργασιών, ο τρόπος αξιολόγησης και οι στάσεις και

συμπεριφορές των εκπαιδευτικών. Φαίνεται πως η απουσία ενημέρωσης των παιδιών για τη διάγνωσή τους σχετίζεται με τη διαφύλαξη της ‘αθωότητας’ της παιδικής ηλικίας. Μοναδική εξαίρεση αποτελεί η διάγνωση της δυσλεξίας, που δημοσιοποιείται επειδή εξυπηρετεί το σκοπό της προφορικής εξέτασης.

Αν και η διάγνωση των μαθησιακών δυσκολιών δεν νοσηματοδοτείται ως σημαντική, τα παιδιά κατασκευάζουν την ταυτότητα του αδύναμου μαθητή και επιπλέον μέσα από το λόγο τους προκύπτει ότι οι εκπαιδευτικοί τους αντιμετωπίζουν ως ‘εκπρόσωπους’ της διάγνωσης, τους απορρίπτουν, αδιαφορούν ή τους προσφέρουν επιπλέον βοήθεια. Ταυτόχρονα τα αισθήματα ματαίωσης που βιώνουν τους οδηγούν σε παραίτηση, σχολική αποτυχία και σχολική άρνηση.

Συνεπώς, οι κοινωνικοί παράγοντες που συντελούν στην κατασκευή της ταυτότητας του ανάπηρου μαθητή είναι αρχικά η ίδια η διάγνωση, η οποία με το θεσμικό της υπόβαθρο νομιμοποιεί τις μαθησιακές δυσκολίες ως προσωπική αδυναμία· η στάση των εκπαιδευτικών μέσω της άδικης μεταχείρισης των παιδιών ή της εύνοιας των υπολοίπων, αλλά και η παραίτησή τους από τη διδασκαλία των παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες· οι προσδοκίες των εκπαιδευτικών και η αυτοεκπληρούμενη προφητεία, καθώς οι ίδιοι αντιμετωπίζουν τους μαθητές ως εκπροσώπους της διαταραχής· οι άνισες ευκαιρίες για συμμετοχή, που παρέχονται από τους εκπαιδευτικούς μέσα στην τάξη· η ανισοτιμία στη σχέση εκπαιδευτικών – μαθητών, η επιβολή πειθαρχίας και οι σχέσεις εξουσίας· ο βαθμός ένταξης των παιδιών στην παρέα ομηλικών, καθώς στην πλειονότητά τους καταλαμβάνουν μια κατώτερη κοινωνική θέση μέσα στην ομάδα.

Οι ψυχολογικοί παράγοντες, που συντελούν στην κατασκευή της ταυτότητας του ανάπηρου μαθητή είναι απόρροια των κοινωνικών παραγόντων. Συγκεκριμένα, το αίσθημα ματαίωσης από τις συνεχείς αποτυχίες και τις χαμηλές επιδόσεις, ο φόβος και η ανησυχία για τη δημοσιοποίηση τόσο της διάγνωσης όσο και της επίδοσης τους, η ανασφάλεια ως προς τη διατήρηση της ιδιότητα μέλους στην ομάδα και η απογοήτευση που προκύπτει από τη σύγκριση με τους άριστους μαθητές είναι παράγοντες που συντελούν στο να βιώνουν οι μαθητές την αρνητική ταυτότητα του ανάπηρου μαθητή.

Τόσο οι ψυχολογικοί όσο και οι κοινωνικοί παράγοντες, που προέκυψαν δεν καθορίζουν μόνο την ταυτότητα του ανάπηρου μαθητή, αλλά συνάμα υπονομεύουν αφενός την κοινωνική του θέση στο σχολείο, εφόσον παλεύει να διατηρήσει την

ιδιότητα μέλους στην παρέα ομηλικών και αφετέρου την μαθητική του ταυτότητα αποκλείοντάς τον από ολόκληρη τη σχολική ζωή.

Έτσι, τα παιδιά καταφεύγουν σε απόκρυψη αυτής της ταυτότητας με σκοπό την αποδοχή και αναγνώριση από τους συνομηλικούς. Επιπλέον, στην πλειονότητά τους κατασκευάζουν θετικές εμπειρίες αναφορικά με τις σχέσεις τους με τους συνομηλικούς παρουσιάζουν τον εαυτό τους ενταγμένο σε ομάδες αν και η θέση που καταλαμβάνουν στην ομάδα ποικίλλει ανάλογα με το βαθμό ένταξης.

Επιπλέον, τα παιδιά εστιάζουν περισσότερο στο ρόλο του σχολείου το οποίο το αντιμετωπίζουν ως υποχρέωση. Η έλλειψη ελέγχου του ρυθμού και του περιεχομένου του σχολείου από τους μαθητές καθιστά τη διδακτική εμπειρία μια συνθήκη που πρέπει να υπομείνουν. Οδηγούνται συνεπώς στην αποδόμηση των πρακτικών, που υιοθετούνται σχετικά με τη διδασκαλία και τη μάθηση, αλλά και του ρόλου του εκπαιδευτικού και απορρίπτουν την αυθεντία και την επαγγελματική του ταυτότητα εστιάζοντας σε στοιχεία του χαρακτήρα, της προσωπικότητας, της εμφάνισης και της συμπεριφορά του, με σκοπό να βιώσουν οι ίδιοι μια πιο θετική ταυτότητα. Σημαντικό είναι να επισημανθεί ότι η ανάδειξη των λόγων των παιδιών για τους εκπαιδευτικούς δεν έχει σκοπό την υπονόμηση της θέσης των τελευταίων από την ερευνήτρια, αντιθέτως εντάσσεται στο γενικό σκοπό της έρευνας για το άκουσμα των φωνών και δευτερευόντως αποτελεί πλούσια πηγή νοημάτων για να προκύψουν συμπεράσματα σχετικά με την ενίσχυση του ρόλου τους. Συμπερασματικά λοιπόν, προκύπτουν σχέσεις αλληλοϋπονόμησης μεταξύ μαθητών και εκπαιδευτικών, που σχετίζονται με τις σχέσεις εξουσίας και ανισοτιμίας στο εκπαιδευτικό πλαίσιο.

Ο ρόλος του μαθητή σε αυτό το πλαίσιο κατασκευάζεται ως παθητικός, όπου η συμμετοχή περιορίζεται στην παρακολούθηση του μαθήματος, το σήκωμα του χεριού και τη συλλογή αποριών, ενώ η μάθηση κατασκευάζεται ως απομνημόνευση της στείρας γνώσης. Οι προσπάθειες των εκπαιδευτικών να παρακινήσουν τους μαθητές να συμμετέχουν γίνονται αντιληπτές από τα παιδιά ως προτροπή για περισσότερο διάβασμα και κατανόηση, ενώ η μάθηση συνδέεται με την αποδοτικότητα και την αξιολόγηση. Έτσι, οι μαθητές που αδυνατούν να συμμορφωθούν ή αντιστέκονται, παρεκκλίνουν από το σύστημα και οδηγούνται σε αποκλεισμό και διακρίσεις.

Η πλειονότητα των παιδιών βιώνει αποκλεισμό κατά κύριο λόγο μέσα στην τάξη. Τα παιδιά ούτε σε αυτή την περίπτωση αυτοπροσδιορίζονται με την διάγνωση

των μαθησιακών δυσκολιών, αλλά κατασκευάζουν την εμπειρία τους με βάση τη μαθητική τους ταυτότητα, ενώ ο αποκλεισμός γίνεται αντιληπτός ως απόρριψη αυτής της ταυτότητας και ως αδικία. Η αποφυγή της απόρριψης θεωρείται αναπόφευκτη λόγω του υποχρεωτικού χαρακτήρα της εκπαίδευσης, που τους εγκλωβίζει σε μια συνθήκη συμμόρφωσης.

Συνεπώς, καταφεύγουν σε νοηματοδότηση των φραγμών και των αποκλεισμών, που αντιμετωπίζουν στη μάθηση και τη συμμετοχή. Η βαθμολογία και οι πρακτικές αξιολόγησης, ο ανταγωνισμός, η αποστήθιση, οι προκαταλήψεις και οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί αποτελούν εμπόδια που καθημερινά βιώνουν οι μαθητές. Οι ίδιοι νοηματοδοτούν αυτά τα εμπόδια ως πρακτικές απόρριψης και τιμωρίας, η αξιολόγηση της επίδοσής τους μέσω της βαθμολόγησης δε κατασκευάζεται ως απειλή, ένα αρνητικό στοιχείο δηλαδή ικανό να επηρεάσει και τη ζωή τους στο οικογενειακό πλαίσιο. Αν και ορισμένα παιδιά αντιλαμβάνονται όλα τα παραπάνω ως εμπόδια που θέτει το σύστημα, στην πλειονότητά τους και μετά από επανειλημμένες ματαιώσεις, αντιλαμβάνονται την αποτυχία ως αποτέλεσμα της ατομικής τους δράσης και αυτοπροσδιορίζονται ως αδύναμοι μαθητές.

Συνακόλουθα, λόγω της αποτυχίας, του αποκλεισμού και των διακρίσεων, που βιώνουν στο σχολείο, καταφεύγουν σε κοινωνική σύγκριση για να επιτευχθεί ισορροπία. Επιλέγουν έτσι μαθητές μειονοτικών ομάδων με χαμηλές επιδόσεις και κοινωνικό στάτους και τους τοποθετούν στα κατώτερα στρώματα της σχολικής ιεραρχίας. Επικαλούμενοι την εθνική και φυλετική τους ταυτότητα, επιτυγχάνουν υπεροχή μέσω του αποκλεισμού του 'άλλου'. Αν και, αναφερόμενοι στη μαθητική τους ταυτότητα, αυτοκατηγοριοποιούνται ως μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες, δηλαδή παρουσιάζουν τη μειονοτική ταυτότητα του ανάπηρου μαθητή, που φέρει μια διάγνωση, όταν αναφέρονται στο σύνολο της τάξης επικαλούνται τα στοιχεία της πλειονοτικής τους ταυτότητας, δηλαδή την υπερκείμενη εθνική ταυτότητα, καθώς είναι μέλη της κυρίαρχης κουλτούρας.

Φαίνεται πως οι φωνές των παιδιών είναι σημαντικές για την μελέτη και κατανόηση τόσο της ταυτότητας τους όσο και της ατομικής τους δράσης. Η διεξαγωγή γενικών συμπερασμάτων για την παιδική ηλικία σε αυτό το πλαίσιο καθίσταται δύσκολη, ωστόσο τα κοινά νοήματα που μοιράζονται τα παιδιά μας οδηγούν στο να συμπεράνουμε, ότι το σχολείο κατασκευάζει ποικίλες ανισότητες ακόμα και μεταξύ των παιδιών που ανήκουν στην πλειονότητα και την κυρίαρχη κουλτούρα. Η Ζώνιου-Σιδερη (2012a) διαπιστώνει πως το Ελληνικό σχολείο είναι

άκρως διαχωριστικό, που υποθάλλει την ανισότητα, τις διακρίσεις και τον αποκλεισμό όλων όσων αποκλίνουν από το σύστημα. Σε ένα τέτοιο διαχωριστικό πλαίσιο πράγματι η ένταξη φαντάζει ουτοπία.

6.2 Περιορισμοί της έρευνας

Η διεξαγωγή έρευνας με παιδιά αποτελεί δύσκολο εγχείρημα και ταυτόχρονα μια πρόκληση. Ωστόσο, η προηγούμενη σχέση της ερευνήτριας με τα παιδιά-συμμετέχοντες στην έρευνα κατέστησε το εγχείρημα εφικτό και επιτεύχθηκε σε μεγάλο ποσοστό η συμμετοχή τους.

Παρόλα αυτά, οι δυσκολίες παρέμειναν κυρίως σε ότι αφορά την μαγνητοφώνηση των συνεντεύξεων, καθώς τα παιδιά δυσκολεύτηκαν να εξοικειωθούν με την ηχογράφηση των λεγόμενων τους. Γι' αυτό το λόγο επικουρικά χρησιμοποιήθηκε το ημερολόγιο της ερευνήτριας, ώστε να αποτυπωθεί ο λόγος τους, όταν αρνούσαν την ηχογράφηση ή να απαντήσουν σε κάποιες ερωτήσεις.

Στο ίδιο μοτίβο, στην απομαγνητοφώνηση των συνεντεύξεων υπήρξαν αρκετές δυσκολίες, κυρίως διότι τα παιδιά μιλούσαν σε χαμηλότερο τόνο απ' ότι συνήθως με αποτέλεσμα να χαθεί πολύτιμο υλικό λόγω της δυσκολίας στην ακρόαση.

6.3 Προτάσεις για μελλοντικές έρευνες

Τα παιδιά αποτελούν ένα ζήτημα της εποχής μας, η μελέτη των οποίων βρίσκεται στο επίκεντρο (James, Jenks & Prout, 1998). Στην Ελλάδα ελάχιστες είναι οι έρευνες που αφορούν στο άκουσμα των φωνών των παιδιών, ενώ η μελέτη τους περιορίζεται σε αφηγήσεις τρίτων ή ποσοτικές μετρήσεις των δεξιοτήτων και ικανοτήτων τους.

Σημαντικό λοιπόν θα ήταν να αναδειχθούν μέσα από την έρευνα για την ενταξιακή εκπαίδευση οι φωνές ενός μεγαλύτερου αριθμού παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες ή και παιδιών με διαφορετικές αναπηρίες. Εξίσου σημαντική θα ήταν η διερεύνηση των φωνών των μαθητών χωρίς κάποια διάγνωση ή αναπηρία, με σκοπό είτε να αναδειχθούν νέες όψεις της παιδικής ηλικίας, είτε να διερευνηθούν οι σχολικοί παράγοντες εκείνοι που χρήζουν μεταρρύθμισης εντάσσοντας τις φωνές

τους έτσι στη συζήτηση για την εκπαίδευση και το εκπαιδευτικό σύστημα (Kozol, 1991).

7. ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ ΕΛΛΗΝΟΓΛΩΣΣΗ

Αβραμίδης, Η. & Καλύβα, Ε. (2006). *Μέθοδοι Έρευνας στην ειδική Αγωγή: Θεωρία και Εφαρμογές*. Αθήνα: Παπαζήση.

Ανδιόπουλος, Θ. (2006). Νίκος Πουλαντζάς – Μισέλ Φουκώ: «μονομάχοι» ή «συνδαιτημόνες», *Ουτοπία*, 72, σ. 51. Διαθέσιμο στο: <http://www.utoopia.gr/issues/72/51> Ανάκτηση 2/2/2018.

Ανδρουτσοπούλου, Α. (2004). Συστημική και οικογενειακή θεραπεία: Κριτική ανασκόπηση των μετανεωτερικών εξελίξεων. *Ψυχολογία*, 11(4), 512-528.

Αριές, Φ. (1962/1990). *Αιώνες παιδικής ηλικίας*. Αθήνα: Γλάρος.

Armstrong, F. (2012). «Πολιτική, αναπηρία και ο αγώνας για ενταξιακή εκπαίδευση στην Αγγλία σε έναν παγκοσμιοποιημένο κόσμο». Στο: Ζώνιου-Σιδέρη, Α., Ντεροπούλου-Ντέρου, Ε., Βλάχου-Μπαλαφούτη, Α. (Επιμ.). *Αναπηρία και εκπαιδευτική πολιτική: Κριτική προσέγγιση της ειδικής και ενταξιακής εκπαίδευσης*. Αθήνα: Πεδίο, σσ. 49-64.

Arnonowitz, S. & Giroux, H. (2010α). «Η Διδασκαλία και ο ρόλος του Αναμορφωτή Διανοούμενου». Στο Π. Γούναρη & Γ. Γρόλλιος (Επιμ.), *Κριτική Παιδαγωγική: Μια Συλλογή Κειμένων* Αθήνα: Gutenberg, σσ. 160-188.

Ασημάκη, Α., Κουστουράκης, Γ., & Καμαριανός, Ι. (2011). Οι έννοιες της νεωτερικότητας και της μετανεωτερικότητας και η σχέση τους με τη γνώση: Μια κοινωνιολογική προσέγγιση. *Το Βήμα των Κοινωνικών Επιστημών*, 15(60), σσ. 99-120.

Ασκούνη, Ν. (2007) «Κοινωνικές ανισότητες στο σχολείο». Στο Ανδρούσου, Α. (Επ. Υπευθ.). *Κλειδιά και Αντικλειδιά*. Αθήνα: ΥΠΕΠΘ/Πανεπιστήμιο Αθηνών, ΕΠΕΑΕΚ

Π. Διαθέσιμο στο <http://repository.edulll.gr/edulll/retrieve/3203/931.pdf>. Ανάκτηση 15/6/2017.

Αυγητίδου, Σ. (2014). «Η συμμετοχή των παιδιών στην εκπαιδευτική διαδικασία: προϋποθέσεις και διαδικασίες ενίσχυσής της στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση.» Στο Ε. Κατσαρού & Μ. Λιακοπούλου (Επιμ.). *Θέματα διδασκαλίας και αγωγής στο πολυπολιτισμικό σχολείο. Ενότητα Α. Επιμορφωτικό υλικό*. Μεταμόρφωση, Αττική: Access Γραφικές Τέχνες Α.Ε, σσ. 193-206. Διαθέσιμο στο: http://www.diapolis.auth.gr/epimorfotiko_uliko/index.php/2014-09-06-09-18-43/2014-09-06-09-29-21/29-a7-augit?showall=1 Ανάκτηση: 4/12/17

Bardy, M. (2003). «Η Ευρωπαϊκή φαντασία και η κοινωνική παρουσία της παιδικής ηλικίας». Στο: Μακρινιώτη, Δ. (Επίμ.) *Κόσμοι της παιδικής ηλικίας*. Αθήνα: Νήσος, σσ. 167-186.

Barton, L., (2012) «Αναπηρία και κοινωνική δικαιοσύνη: Ορισμένες παρατηρήσεις». Στο: Ζώνιου – Σιδέρη, Α. (Επιμ.). *Σύγχρονες ενταξιακές προσεγγίσεις: θεωρία και πράξη*. Αθήνα: Πεδίο, σσ. 31-48.

Barus-Michel, J. (1997). «Ταυτοτικές διεργασίες και ψυχοκοινωνιολογία». Στο: Ναυρίδης, Κ. & Χρηστάκης, Ν. (επιμ.). *Ταυτότητες: Ψυχοκοινωνική συγκρότηση*. Αθήνα: Καστανιώτης, σσ. 33-66.

Bengt, P. (2012). «Η κουλτούρα της παραδοσιακής ειδικής αγωγής: ένα μέσο για τη διατήρηση των εκπαιδευτικών εμποδίων;». Στο: Ζώνιου-Σιδέρη, Α., Ντεροπούλου-Ντέρου, Ε., Βλάχου-Μπαλαφούτη, Α. (Επιμ.). *Αναπηρία και εκπαιδευτική πολιτική: Κριτική προσέγγιση της ειδικής και ενταξιακής εκπαίδευσης*. Αθήνα: Πεδίο, σσ. 153-176.

Benincasa, L. (2009). Δημοσιοποίηση της αξιολόγησης των μαθητών και κατασκευή της αποτυχίας: προς μια πολιτισμική ανάλυση. *Σκέψεις: Κοινωνία, Εκπαίδευση και Ψυχική Υγεία*, 2, 213 - 232.

Blackledge, D. & Hunt, B. (2004). *Κοινωνιολογία της εκπαίδευσης*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Βλάχου, Α. Διδασκάλου, Ε. & Παπαπάνου, Ι. (2012). «Εννοιολογικές προσεγγίσεις της αναπηρίας και οι επιπτώσεις τους στην εκπαίδευση των ατόμων με αναπηρία». Στο: Ζώνιου-Σιδέρη, Α., Ντεροπούλου-Ντέρου, Ε., Βλάχου-Μπαλαφούτη, Α. (επιμ) *Αναπηρία και εκπαιδευτική πολιτική: Κριτική προσέγγιση της ειδικής και ενταξιακής εκπαίδευσης*. Αθήνα: Πεδίο, σσ. 65-89.

Bernstein, B. (1989). *Παιδαγωγικοί κώδικες και κοινωνικός έλεγχος*. Αθήνα: Αλεξάνδρεια.

Bourdieu, P. & Passeron, J.C. (1996). *Οι κληρονόμοι: Οι φοιτητές και η κουλτούρα*. Αθήνα: Καρδαμίτσα.

Γεώργας, Δ. (1995). *Κοινωνική Ψυχολογία 'Α*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Γκότοβος, Γ. Ε. (2002). *Εκπαίδευση και Ετερότητα: Ζητήματα διαπολιτισμικής παιδαγωγικής*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Cohen, L. & Manion, L.(1997). *Μεθοδολογία Εκπαιδευτικής Έρευνας*, (Μητσοπούλου, Χ. και Φιλοπούλου, Μ. μτφρ.). Αθήνα: Έκφραση.

Cube, F. V. (1984). *Επιστήμη της Αγωγής*. (Χρυσυφίδης Κ. μτφρ.). Αθήνα: Καστανιώτης.

Cummins, J. (1999). «*Ταυτότητες υπό Διαπραγμάτευση. Εκπαίδευση με σκοπό την ενδυνάμωση σε μια κοινωνία της ετερότητας*». Αθήνα: Gutenberg.

Dausien, B. (2013). «*Η ανακατασκευή του 'φύλου' μέσα από τη 'βιογραφία': Προοπτικές της βιογραφικής έρευνας*». Στο Τσιώλης, Γ. & Σιούτη Ε. (Επιμ.). *Βιογραφικές (ανα)κατασκευές στην ύστερη νεωτερικότητα. Θεωρητικά και μεθοδολογικά ζητήματα της βιογραφικής έρευνας στις κοινωνικές επιστήμες* (Τσιώλης, Γ. & Τάσης, Θ. μτφρ.). Αθήνα: Νήσος, σσ. 223-250.

Δεμερτζής Ν. & Περεζούς Κ. (2010). «Ο Ζίγκμουντ Μπάουμαν και η Διφορούμενη Νεωτερικότητα». Στο: Κονιόρδος, Σ. (επιμ.), *Κοινωνική Σκέψη και Νεωτερικότητα*. Αθήνα: Gutenberg, σσ. 347-369.

Δήμου, Γ. Η. (1998) *Απόκλιση, Στιγματισμός: Αφομοιωτική Θεωρητική Προσέγγιση των Αποκλίσεων στο Σχολείο*. Αθήνα: Gutenberg.

Δραγώνα, Θ. (2007). «Στερεότυπα και προκαταλήψεις». Στο Ανδρούσου, Α. (Επ. Υπευθ.). *Κλειδιά και Αντικλειδιά*. Αθήνα: ΥΠΕΠΘ/Πανεπιστήμιο Αθηνών, ΕΠΕΑΕΚ Π. Διαθέσιμο στο <http://repository.edulll.gr/edulll/retrieve/3227/933.pdf> Ανάκτηση 28/5/16.

Δράκος, Γ. Ε. (2011). *Σύγχρονα θέματα της ειδικής παιδαγωγικής: προβληματισμοί, αναζητήσεις, προοπτικές*. Αθήνα: Διάδραση.

Ζώνιου–Σιδέρη, Α. (1998). *Οι Ανάπηροι και η Εκπαίδευση τους. Μια ψυχοπαιδαγωγική προσέγγιση της ένταξης*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Ζώνιου – Σιδέρη, Α. (2000). «Η αναγκαιότητα της ένταξης: προβληματισμοί και προοπτικές». Στο: Ζώνιου-Σιδέρη, Α. (επιμ) *Ένταξη: Πραγματικότητα ή Ουτοπία;* Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα, σσ. 31-56.

Ζώνιου-Σιδέρη, Α. (2006). Ένταξη: Μια εκπαιδευτική προοπτική για το σημερινό σχολείο. Φτιάκα, Ε., Γαγάτσης, Α., Ηλία, Ι., & Μοδέστου, Μ. «Η Σύγχρονη Εκπαιδευτική Έρευνα στην Κύπρο», *Πρακτικά 9ου Συνεδρίου Παιδαγωγικής Εταιρείας Κύπρου, 2-3 Ιουνίου, 2006*, Λευκωσία: Πανεπιστήμιο Κύπρου, σσ. 755-768. Διαθέσιμο στο: http://www.pek.org.cy/Proceedings_2006/7.%20Kefalaio%207-Eidiki%20kai%20Eniaia%20Ekpaidefsi/7.5.%20A.%20Zoniou-Sideri.pdf Ανάκτηση 23/01/2016.

Ζώνιου – Σιδέρη, Α. (2012a) «Η εξέλιξη της ειδικής εκπαίδευσης: από το ειδικό στο γενικό σχολείο». Στο: Ζώνιου – Σιδέρη, Α. (Επιμ.). *Σύγχρονες ενταξιακές προσεγγίσεις: θεωρία και πράξη*. Αθήνα: Πεδίο, σσ. 231-250.

Ζώνιου - Σιδέρη, Α. (2012). *Ενταξιακή Εκπαίδευση & Κοινωνική Δικαιοσύνη στη Σύγχρονη Εποχή: Ερωτήματα και Προβληματισμοί*. 12ο Συνέδριο Παιδαγωγικής Εταιρείας Κύπρου. Διαθέσιμο στο <http://www.pek.org.cy> Ανάκτηση 23/11/14

Freire, P. (1977). *Η αγωγή του Καταπιεζόμενου*. Αθήνα: Ράππα

Fulcher, G., (2012). «Πολιτικές στρατηγικές και ενσωμάτωση». Στο: Ζώνιου-Σιδέρη, Α., Ντεροπούλου-Ντέρου, Ε., Βλάχου-Μπαλαφούτη, Α. (Επιμ.). *Αναπηρία και εκπαιδευτική πολιτική: Κριτική προσέγγιση της ειδικής και ενταξιακής εκπαίδευσης*. Αθήνα: Πεδίο. σσ. 239-257

Geertz, C. (2003). *Η Ερμηνεία των πολιτισμών* (μτφρ. & επιμ. Θ. Παραδέλλης). Αθήνα: Αλεξάνδρεια.

Goffman, E. (2001). *Στίγμα: σημειώσεις για τη διαχείριση της φθαρμένης ταυτότητας*. (μεταφ.-εισαγωγή Μακρυγιάννη, Δ.). Αθήνα: Αλεξάνδρεια.

Goffman, E. (2012). *Η παραφροσύνη κατ' οίκον: ψυχική ασθένεια, κοινωνική θέση και οικογένεια*. (μεταφ.-εισαγωγή Μακρυγιάννη, Δ.). Αθήνα: Αλεξάνδρεια.

Hewstone, M., & Stroebe, W. (2007). *Εισαγωγή στην Κοινωνική Ψυχολογία*. Αθήνα: Παπαζήση.

Ίσαρη, Φ. & Πούκος, Μ. (2015). *Ποιοτική Μεθοδολογία έρευνας: Εφαρμογές στην Ψυχολογία και την Εκπαίδευση*. Αθήνα: ΣΕΑΒ. Διαθέσιμο στο <https://eclass.uoa.gr/modules/document/file.php/PPP125/%CE%A7%CF%81%CE%B7%CF%83%CF%84%CE%B9%CE%BA%CE%BF%CE%AF%20%CE%BF%CE%B4%CE%B7%CE%B3%CE%BF%CE%AF/%CE%A0%CE%BF%CE%B9%CE%B F%CF%84%CE%B9%CE%BA%CE%AE%20%CE%BC%CE%B5%CE%B8%CE% BF%CE%B4%CE%BF%CE%BB%CE%BF%CE%B3%CE%AF%CE%B1%20%CE %AD%CF%81%CE%B5%CF%85%CE%BD%CE%B1%CF%82.pdf> Ανάκτηση 06/12/17.

Ιωσιφίδης, Θ. (2003). *Εισαγωγή στην ανάλυση δεδομένων ποιοτικής κοινωνικής έρευνας: Σημειώσεις*. Μυτιλήνη. Διαθέσιμο στο: <http://www.cultural-representation.com/files/SIMEIOSEISiosifidis.doc> Ανάκτηση 15/11/17.

Καραγιάννη, Γ. (2009). Εισαγωγή στην Ελληνική Έκδοση. Στο Μ. Oliver. *Αναπηρία και Πολιτική* (μετάφραση). Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο.

Καραγιάννη Π. (2000). «Εκπαιδευτικές Πρακτικές» Στο: Ζώνιου-Σιδέρη Α. (Επιμ.). *Άτομα με ειδικές ανάγκες και η ένταξή τους*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα, σσ. 163-175.

Καραγιάννη, Π. (2012). «Εκπαιδευτικές πρακτικές για την ένταξη παιδιών με ειδικές ανάγκες στο γενικό σχολείο». Στο: Ζώνιου – Σιδέρη, Α. (Επιμ.). *Σύγχρονες ενταξιακές προσεγγίσεις: θεωρία και πράξη*. Αθήνα: Πεδίο, σσ. 421-436.

Κελπανίδης, Μ. (2002). *Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης: Θεωρίες και πραγματικότητα*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Κολιάδης Ε. (1996). *Θεωρίες Μάθησης και Εκπαιδευτική Πράξη. Τόμος Α': Συμπεριφοριστικές Θεωρίες*. Αθήνα

Κολιάδης, Ε. (1997). *Θεωρίες Μάθησης και Εκπαιδευτική Πράξη*. τόμ. 2ος. Αθήνα

Κούπερ, Ντ. (1978). *Η γλώσσα της τρέλλας*. (Θεοδωρακόπουλος, Λ. μετ.). Αθήνα: Ελεύθερος Τύπος.

Κρουσταλάκης, Γ. (1994). *Παιδιά με ιδιαίτερες ανάγκες στην οικογένεια και το σχολείο – Ψυχοπαιδαγωγική παρέμβαση*. Αθήνα.

Κυρίδης, Α. (1999). *Πειθαρχία στο σχολείο*. Αθήνα: Gutenberg.

Κωνσταντίνου, Χ. (1997) *Σχολική πραγματικότητα και Κοινωνικοποίηση του Μαθητή*. Αθήνα: Gutenberg.

Κωτσάκης, Δ., Μουρελή, Ε., Μπίμπου, Ι., Μπουτουλούση, Ε., Αλεξανδρή, Χ., Γκέσογλου, Ε., Καραμανώλη, Κ., Καρπούζα, Α., Σπανοπούλου, Ε. (2010). *Αναστοχαστική πράξη: ο αποκλεισμός στο σχολείο*. Αθήνα: Νήσος.

Κωφίδου, Χ., & Μαντζίκος, Κ. (2016). Στάσεις και αντιλήψεις εκπαιδευτικών και μαθητών προς τα άτομα με αναπηρία: Μια βιβλιογραφική ανασκόπηση. *Εκπαιδευτική Επικαιρότητα*, 2(2), 4-25. Διαθέσιμο στο: http://ekpaideytikhepikairothta.gr/wp-content/uploads/2016/06/TOMOSB_TEYXOS2_Kofidou_Mantzikos.pdf Ανάκτηση 5/6/17.

Λαμπροπούλου Β. & Παντελιάδου, Σ. (2000). «Η ειδική αγωγή στην Ελλάδα – Κριτική Θεώρηση». Στο: Κυπριωτάκης, Α. (επιμ.). *Πρακτικά Συνεδρίου Ειδικής Αγωγής*. Ρέθυμνο: ΠΤΔΕ, Σχολή επιστημών Κρήτης, 156-169. Διαθέσιμο στο: <http://www.dyslexia-goneis.gr/view.asp?ItemID=109&ns=1&mcid=9&cid=23&scid=16> Ανάκτηση: 9/05/2017.

Λυριντζής, Χ. (1995). Περί εξουσίας: ο Φουκώ και η ανάλυση μιας επίμαχης έννοιας. *Επιθεώρηση Κοινωνικών Ερευνών*, 86(86), 3-20.

Μαυρίδης, Η. (2010). «Αναστοχαστικότητα, Διακινδύνευση, Ταυτότητα: Για την Κοινωνιολογία της Νεωτερικότητας του Άντονυ Γκίντενς». Στο: Κονιόρδος, Σ. (επιμ.), *Κοινωνική Σκέψη και Νεωτερικότητα*, Αθήνα: Gutenberg, σσ. 371-296.

Μακρυνιώτη, Δ. (1997). «Εισαγωγή». Στο: Μακρυνιώτη, Δ. (Επιμ.). *Παιδική Ηλικία*. Αθήνα: Νήσος, σσ. 11-43.

Μακρυνιώτη, Δ. (2003). «Ζητήματα διαχείρισης της παιδικής ηλικίας: ασάφειες και αντινομίες». Στο: Μακρυνιώτη, Δ. (Επίμ.) *Κόσμοι της παιδικής ηλικίας*. Αθήνα: Νήσος, σσ. 23-48.

Ματσαγγούρας, Η. (2006). *Σχολική τάξη: χώρος, ομάδα, πειθαρχία, μέθοδος*. Αθήνα: Γρηγόρης.

McDonnell, P., (2012). «Βαθιές δομές' στην ειδική αγωγή». Στο: Ζώνιου-Σιδέρη, Α., Ντεροπούλου-Ντέρου, Ε., Βλάχου-Μπαλαφούτη, Α. (επιμ) *Αναπηρία και εκπαιδευτική πολιτική: Κριτική προσέγγιση της ειδικής και ενταξιακής εκπαίδευσης*. Αθήνα: Πεδίο. σσ. 93-121.

Meister, H. (2000). «Παιδαγωγικές – διδακτικές θεωρίες και μέθοδοι για την 'ένταξη'». Στο: Ζώνιου-Σιδέρη, Α. (Επιμ.). *Ένταξη: Πραγματικότητα ή Ουτοπία*; Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα, σσ. 71-87.

Mertens, D. (2009). *Έρευνα και αξιολόγηση στην εκπαίδευση και την ψυχολογία*. (Κυρανάκης, Σ., Μαυράκη, Μ. & Μπιθαρά, Π. (μεταφ.)). Αθήνα: Μεταίχμιο.

Moore, M. (2012). Αφήγηση διαπολιτισμικών ιστοριών ένταξης: μια άποψη προβληματισμού για τη ζωή των παιδιών με αναπηρίες στη Σάντα Λουτσία. Στο: Ζώνιου-Σιδέρη, Α., Ντεροπούλου-Ντέρου, Ε., Βλάχου-Μπαλαφούτη, Α. (επιμ.). *Αναπηρία και εκπαιδευτική πολιτική: Κριτική προσέγγιση της ειδικής και ενταξιακής εκπαίδευσης*. Αθήνα: Πεδίο, σσ. 259-275.

Νάκας, Α. (2002). Πώς ορίζουν τα παιδιά τις λέξεις. *Γλώσσα*, 54.

Ναυρίδης, Κ. (1997). «Εισαγωγή». Στο: Ναυρίδης, Κ. & Χρηστάκης, Ν. (επιμ). *Ταυτότητες: Ψυχοκοινωνική συγκρότηση*. Αθήνα: Καστανιώτης, σσ. 9-14.

Νταλάκας, Χ.Θ. (2008). *Αντιλήψεις, στάσεις και εμπειρίες των μαθητών της Στ' Δημοτικού σε σχέση με θέματα της σύγχρονης κοινωνικής πραγματικότητας*. Διδακτορική διατριβή. Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων. Σχολή Επιστημών Αγωγής. Τμήμα Παιδαγωγικό Νηπιαγωγών.

Ντεροπούλου – Ντέρου, Ε. (2012). «Αποτίμηση της πορείας των νομοθετικών αλλαγών τριάντα χρόνια μετά την ψήφιση του πρώτου νόμου για την ειδική αγωγή στην Ελλάδα». Στο: Ζώνιου-Σιδέρη, Α., Ντεροπούλου-Ντέρου, Ε., Βλάχου-Μπαλαφούτη, Α. (επιμ.). *Αναπηρία και εκπαιδευτική πολιτική: Κριτική προσέγγιση της ειδικής και ενταξιακής εκπαίδευσης*. Αθήνα: Πεδίο, σσ. 123-151.

Oliver, M. (2009). *Αναπηρία και Πολιτική* (επιμ. Καραγιάννη, Γ.). Αθήνα: Επίκεντρο.

Παγκουρέλια, Δ., & Παπαδοπούλου, Μ. (2009). Κριτική Ανάλυση Λόγου – Ποιοτική Ανάλυση Περιεχομένου: Μία πρόταση συνδυαστικής αξιοποίησης για την ανίχνευση της ιδεολογίας των σχολικών εγχειριδίων. *Επιστήμες της Αγωγής*, 4, 1-17.

Παμουτσόγλου, Α. (2001). Αποτελεσματικό σχολείο: Χαρακτηριστικά και αντιλήψεις σε μια προσπάθεια αξιολόγησης του: *Επιθεώρηση εκπαιδευτικών θεμάτων*, 5, 81-90. Διαθέσιμο στο: https://www.google.gr/webhp?sourceid=chrome-instant&rlz=1C1CAFB_enGR604GR604&ion=1&espn=2&ie=UTF-8#. Ανάκτηση 4/11/14

Παναγιωτόπουλος Ν. (1996). «Εισαγωγή». Στο: Bourdieu, P. & Passeron, JC. *Οι κληρονόμοι: Οι φοιτητές και η κουλτούρα*. Αθήνα: Καρδαμίτσα.

Παντελιάδου, Σ. (2011). *Μαθησιακές δυσκολίες και Εκπαιδευτική Πράξη: Τι και Γιατί*. Αθήνα: Πεδίο.

Παπαδοπούλου, Κ. (2008). «Η θεωρία του L.S. Vygotsky: Η ανάπτυξη των ανώτερων ψυχολογικών λειτουργιών.» Στο Τσιάντης, Ι. & Αλεξανδρίδης, Α. (Επίμ.) *Αναπτυξιακή Παιδοψυχιατρική: 1. Ανάπτυξη*. Αθήνα: Καστανιώτης, σσ. 166-197.

Παπαιωάννου, Σ. (2007). *Κοινωνικές ανισότητες και κοινωνικός αποκλεισμός*. Εισήγηση στο συνέδριο 'Κοινωνία και ψυχική υγεία', Θεσσαλονίκη.

Παπαικονόμου, Α. (2011). *Ρόλος και εαυτός (self): Η κεντρικότητα του εκπαιδευτικού ρόλου για τη συγκρότηση του εαυτού*, Θεσσαλονίκη: Διδακτορική διατριβή (Αδημοσίευτη).

Πεχτελίδης, Γ. (2011). *Κυριαρχία και Αντίσταση. Μεταδομιστικές Προσεγγίσεις της Εκπαίδευσης*. Αθήνα: Εκκρεμές.

Πεχτελίδης, Ι. (2015). *Κοινωνιολογία της παιδικής ηλικίας*. Αθήνα: Σύνδεσμος Ελληνικών Ακαδημαϊκών Βιβλιοθηκών. Διαθέσιμο στο: <http://hdl.handle.net/11419/4744> Ανάκτηση 20/11/16

Phillips, L. & Jorgensen, W. M. (2009). *Ανάλυση Λόγου: Θεωρία και μέθοδος*. (Κιουπκιολης, Α. μτφρ). Αθήνα: Παπαζήση.

Πολυχρονοπούλου, Στ. (2003). Παιδιά και έφηβοι με ειδικές ανάγκες και δυνατότητες. *Σύγχρονες τάσεις εκπαίδευσης και ειδικής υποστήριξης*. Τόμος Α', Αθήνα: Ατραπός.

Qvortrup, J. (2003). «Παιδική ηλικία και κοινωνικές μακροδομές». Στο: Μακρυνιώτη, Δ. (Επίμ.) *Κόσμοι της παιδικής ηλικίας*. Αθήνα: Νήσος, σσ. 49-66.

Ritzer, G. (2012). *Σύγχρονη κοινωνιολογική θεωρία*. Αθήνα: Κριτική.

Slee, R. (2004). «Ένταξιακή εκπαίδευση και εκπαιδευτική μεταρρύθμιση στη Νέα εποχή». Στο: Ζώνιου-Σιδέρη, Α. & Σπανδάγου, Η. (Επίμ.). *Εκπαίδευση και τύφλωση: Σύγχρονες τάσεις και προοπτικές*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα, σσ. 31-42.

Slee, R. (2012). «Επανεξετάζοντας την ένταξη και τον αποκλεισμό». Στο: Ζώνιου-Σιδέρη, Α., Ντεροπούλου-Ντέρου, Ε., Βλάχου-Μπαλαφούτη, Α. (επιμ) *Αναπηρία και εκπαιδευτική πολιτική: Κριτική προσέγγιση της ειδικής και ένταξιακής εκπαίδευσης*. Αθήνα: Πεδίο. σσ. 179-188.

Σούλης, Σ. Γ. (2002). *Παιδαγωγική της ένταξης (Pedagogy of inclusion)*. Τόμος Α'. Αθήνα: Τυπωθήτω.

Σούλης, Σ. Γ. (2016). *Εκπαίδευση και αναπηρία*. Αθήνα: Ε.Σ.Α.με.Α.

Συμεωνίδου, Σ. (2014). *Διαστάσεις της αναπηρίας στην Κύπρο. Αναλύοντας Εμπειρίες Καθημερινής Ζωής και Πολιτικού Αγώνα*. Αθήνα: Πεδίο.

Συριοπούλου-Δελλή, Χ. (2003). *Η παιδεία στη μετανεωτερική εποχή: Η περίπτωση της ειδικής αγωγής*. Αθήνα: Γρηγόρης.

Σφυρόερα, Μ. (2007). *Διδακτική Μεθοδολογία: Διαφοροποιημένη Παιδαγωγική*. Αθήνα: ΥΠΕΠΘ.

Τσάφος, Β. (2012). Ο ρόλος του μαθητή στο σχεδιασμό, την ανάπτυξη και την αναμόρφωση του Αναλυτικού Προγράμματος: προκλήσεις, όρια και αντιστάσεις. *Νέα Παιδεία*, 144, 135-148.

Τσιρώνης, Χ. (2003). *Κοινωνικός αποκλεισμός και εκπαίδευση στην ύστερη νεωτερικότητα*. Θεσσαλονίκη: Βάνιας.

Τσιώλης, Γ. (2015). «Ανάλυση ποιοτικών δεδομένων: διλήμματα, δυνατότητες, διαδικασίες». Στο Πυργιωτάκης, Γ. & Θεοφιλίδης Χρ. (Επιμ.). *Ερευνητική Μεθοδολογία στις Κοινωνικές Επιστήμες και στην Εκπαίδευση. Συμβολή στην επιστημολογική θεωρία και την ερευνητική πράξη*. Αθήνα: Πεδίο, σσ. 473-498.

Τζουριάδου, Μ. (χχ). *Προσαρμογές αναλυτικών προγραμμάτων για μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες: Θεωρητικό πλαίσιο*. ΥΠΕΠΘ: ΠΙ, ΕΚΤ. Διαθέσιμο στο: http://reader.ekt.gr/bookReader/show/index.php?lib=EDULLL&item=957&bitstream=957_01#page/2/mode/2up Ανάκτηση 4/11/2017.

Wertch, V.J. & Tulvist, P. (1995). «Ο L.S. Vygotsky και η σύγχρονη αναπτυξιακή ψυχολογία». Στο: Κουγιουμτζακής, Γ. (επιμ.) *Αναπτυξιακή Ψυχολογία: Παρελθόν, παρόν και μέλλον*. Ηράκλειο: Πανεπιστημιακές εκδόσεις Κρήτης, σσ. 358-384.

Φλουρής, Γ. (2000). *Αναλυτικά Προγράμματα για μια νέα εποχή στην Εκπαίδευση*. Αθήνα: Γρηγόρης.

Φουκώ, Μ. (1989). *Επιτήρηση και τιμωρία: Η γέννηση της φυλακής*. (Χατζηδήμου, Κ. & Ράλλη, Ι. Μτφρ.). Αθήνα: ΡΑΠΠΑ.

Φουκώ, Μ. (2007). *Ιστορία της τρέλας στην κλασική εποχή*. Αθήνα: Καλέντης.

Φουκώ, Μ. (2010). *Οι μη κανονικοί : Παραδόσεις στο κολέγιο της Γαλλίας (1974-1975)*. Αθήνα: Εστία.

Φραγκουδάκη, Α. (1985). *Κοινωνιολογία της εκπαίδευσης: Θεωρίες για την κοινωνική ανισότητα στο σχολείο*. Αθήνα: Παπαζήσης.

Φραγκουδάκη, Α. (2001). «Κοινωνικές ανισότητες, Διγλωσσία και σχολείο». Στο Δραγώνα, Θ., Σκούρτου, Ε. & Φραγκουδάκη, Α. *Εκπαίδευση: Πολιτισμικές Διαφορές και Κοινωνικές Ανισότητες, Τόμος Α΄*. Πάτρα: ΕΑΠ, σσ. 81 – 162.

Φρυδάκη, Ε. (2009). *Η Διδασκαλία στην τομή της Νεωτερικής και της Μετανεωτερικής Σκέψης*, Αθήνα: Κριτική.

Watkins, A. (2012). «Ενταξιακή εκπαίδευση: πληροφορίες σχετικές με την πολιτική και την πρακτική σε δεκαεπτά χώρες της Ευρώπης». Στο: Ζώνιου – Σιδέρη, Α. (Επιμ.). *Σύγχρονες ενταξιακές προσεγγίσεις: θεωρία και πράξη*. Αθήνα: Πεδίο. σσ. 95-120.

Χαρίλα, Ντ. (2000). «Στερεότυπες αντιλήψεις, στάσεις, αξίες, προκαταλήψεις». Στο Ζώνιου – Σιδέρη, Α. (Επιμ.). *Σύγχρονες ενταξιακές προσεγγίσεις: πράξη*. Αθήνα: Πεδίο, σσ. 267-278.

Χρηστάκης, Ν. (1997). «Ομοιότητα και διαφορά, ομαδικότητα και ατομικότητα. Ορισμένα από τα παράδοξα της ταυτότητας.» Στο Ναυρίδης, Κ.& Χρηστάκης, Ν. (επιμ.). *Ταυτότητες. Ψυχοκοινωνική συγκρότηση*. Αθήνα. Καστανιώτη, σσ. 213-238.

Χρυσ αφίδης, Κ. (2003). «Εισαγωγικό σημείωμα: Η Αγωγή στην εποχή του μεταμοντέρνου». Στο Goehlich, Μ. (επιμ.) *Παιδοκεντρική διάσταση στη μάθηση. Ανοιχτό σχολείο, εναλλακτικό σχολείο της κοινωνίας, σχολείο του Reggio*. Αθήνα: Τυπωθήτω, σσ. 15-54.

Χρυσ αφίδης, Κ. (2014). Ο ρόλος των πρακτικών ασκήσεων στη διαμόρφωση κατάλληλων συνθηκών για το «Νέο Σχολείο». *Ερευνα στην Εκπαίδευση*, 1(2), 86-104.

ΒΕΝΟΓΛΩΣΣΗ

Adelman, H. S. (1992). LD: The next 25 years. *Journal of learning disabilities*, 25(1), 17-22.

Agbenyega, J. (2003). "The power of labeling discourse in the construction of disability in Ghana." In: *A paper presented at the Australian Association for Research in Education Conference, Newcastle, Association of Active Educational Researchers (AARE)* (Vol. 16).

Ainscow, M., Booth, T., & Dyson, A. (2006). *Improving schools, developing inclusion*. Routledge.

Ainscow, M. & Cesar, M. (2006). Inclusive education ten years after Salamanca: Setting the agenda. *European Journal of Psychology of Education* 21(3), 231-238.

Alanen, L. (2001). "Explorations in generational analysis". In L. Alanen & B. Mayall (Eds.), *Conceptualizing child-adult relations*. London: Routledge Falmer, pp. 11- 22.

Allan, J. (1996) Foucault and Special Educational Needs: A 'box of tools' for analysing children's experiences of mainstreaming. *Disability & Society*, 11(2), 219-234.

Alderson, P. (1995) *Listening to Children. Children, Ethics and Social Research*, London: Barnardo's.

Alderson, P. (2000a). "Children as Researchers The Effects of Participation Rights on Research Methodology". In: Christensen, P. & James, A. (Eds.). *Research with children: Perspectives and practices*. London: Falmer Press, pp. 241-258.

Alderson, P. (2000b). *Young Children's Rights: Exploring Beliefs, Principles and Practice*. London: Jessica Kingsley.

Alderson, P., & Morrow, V. (2011). *The ethics of research with children and young people: A practical handbook*. Sage Publications Ltd.

Allred, P. (1998). "Ethnography and discourse analysis: Dilemmas in representing the voices of children". In: Ribbens, J., & Edwards, R. (Eds.). *Feminist dilemmas in qualitative research: Public knowledge and private lives*. Sage. pp. 147-170.

Alexander J. C. (1994). Modern, Anti, Post, and Neo: How Social Theories Have Tried to Understand the 'New World' of 'Our Time'. *Zeitschrift fur Sociologie*, 23 (3), 165-197

Altrichter, H., Posch, P. & Somekh, B. (2001). *Οι εκπαιδευτικοί Ερευνούν το Έργο τους: Μια εισαγωγή στις Μεθόδους της Έρευνας Δράσης*, (Δεληγιάννη, Μ. (μτφρ)), Αθήνα, εκδόσεις Μεταίχμιο.

Apple, W. M., Au, W. & Gandin, L. A. (2009) "Introduction: Mapping Critical Education". In Apple, W. M., Au, W. & Gandin, L. A. (Eds.) *The Routledge International Handbook of Critical Education*. London/New York: Routledge, pp. 3-20.

Archard, D. (2004). *Children: Rights and childhood*. London: Routledge.

Armstrong, A.C., Armstrong, D. & Spandagou, I. (2010). *Inclusive Education: International Policy and Practice*. London: Sage.

Armstrong, D. (1983). *Political anatomy of the body: Medical knowledge in Britain in the twentieth century*. Cambridge University Press.

Armstrong, D., Armstrong, A.C., & Spandagou, I. (2011). Inclusion: by choice or by chance? *International Journal of Inclusive Education*, 15(1), 29-39.

Armstrong, F., Armstrong, D., & Barton, L. (2000). "Introduction". In: Armstrong, F., Armstrong, D., & Barton, L. (Eds). *Inclusive Education - Policy, Contexts and Comparative Perspectives*. London: David Fulton, pp. 1-11.

Armstrong, D., & Humphrey, N. (2009). Reactions to a diagnosis of dyslexia among students entering further education: development of the 'resistance–accommodation' model. *British Journal of Special Education*, 36(2), 95-102.

Aronowitz S. (1992). *The Politics of Identity: Class, Culture, Social movements*. NY: Routledge.

Aronowitz. S. (2008). *Against schooling: toward an education that matters*. USA: Paradigm Publishers.

Aronowitz, S., & Giroux, H. (1991). *Postmodern Education: Politics, Culture, and Social Criticism*. Mineapolis/London: University of Minnesota Press.

Aull Davies, C., & Jenkins, R. (1997). 'She has different fits to me': how people with learning difficulties see themselves. *Disability & Society*, 12(1), 95-110.

Avramidis, E., Bayliss, P., & Burden, R. (2000). Student teachers' attitudes towards the inclusion of children with special educational needs in the ordinary school. *Teaching and teacher education*, 16(3), 277-293.

Avramidis, E. & Kalyva, E. (2007). The influence of teaching experience and professional development on Greek teachers' attitudes towards inclusion. *European Journal of Special Needs Education*, 22(4), 367–389.

Bailey, J. (1998). "Medical and Psychological Models in Special Education". In C. Clark, A. Dyson & A. Millward (Eds.). *Theorizing Special Education*. London: Routledge, pp. 44-61.

Ballard, K. (1999). *Inclusive education: International voices on disability and justice*. London: Falmer Press.

Barton, B. (2009). Dreams deferred: disability definitions. *Journal of Sociology & Social Welfare*, 36(4), 13-24.

Barton, L. (1997). Inclusive education: romantic, subversive or realistic? *International Journal of Inclusive Education*, 1(3), 231-242.

Barton, L. & Oliver, M. (1992). "Special Need: Personal trouble or public issue". In: Arnot, M. & Barton, L. (Eds.). *Voicing concerns: Sociological perspectives on contemporary education reforms*. Wallingford: Triangle Books, pp. 66-87.

Barton, L., & Slee, R. (1999). Competition, selection and inclusive education: Some observations. *International Journal of Inclusive Education*, 3(1), 3–12.

Bauman, Z. (1992) *Intimations of Postmodernity*. London & New York: Routledge.

Bauman, Z. (1997) *Postmodernity and its discontents*. UK/USA: Polity Press.

Bauman, Z. (2004). *Wasted lives: Modernity and its outcasts*. UK: Polity Press.

Bauman, Z. (2004). *Identity: Conversation with Benedetto Vecchi*. Polity: Cambridge.

Bauman, Z. (2006). Children make you happier... and poorer. *International Journal of Children's Spirituality*, 11(1), 5-10.

Bauman, Z. (2012). *Liquid modernity Revisited*. Polity Press.

Beck, U. (1992) *Risk Society: Towards a New Modernity*, London: Sage.

Berger, P. L., & Luckmann, T. (1991). *The social construction of reality: A treatise in the sociology of knowledge* (No. 10). Penguin: UK.

Bernstein, B (1971) "On the classification and framing of educational knowledge". In Young, M. F. D. (ed.). *Knowledge and Control*. London: Collier-Macmillan, pp. 47-69.

Bisht, R. (2008). Who is A Child?: The Adults' Perspective within Adult-Child Relationship in India. *Interpersona*, 2(2), 151

Booth, T. (1996a). “Stories of exclusion. Natural and unnatural selection”. In Blyth, E. & Milner, J. (Eds.). *Exclusion from school. Inter-professional issues for policy and practice*. London: Routledge, pp. 21–36.

Booth, T. (1996b). A perspective on inclusion from England. *Cambridge Journal of Education*, 26(1), 87-99.

Booth, T & Ainscow, M. (2002) *Index of Inclusion: Developing Learning and Participation in Schools*. Bristol Center for studies on Inclusive Education. CSIE. Διαθέσιμο στο <http://www.eenet.org.uk/resources/docs/Index%20English.pdf>. Ανάκτηση 15/12/16

Boyden, J. (1997a). “Childhood and the Policy Makers: A Comparative Perspective on the Globalization of Childhood”. In: James, A., & Prout, A. (Eds.). *Constructing and reconstructing childhood: Contemporary issues in the sociological study of childhood*. Routledge, pp. 187-211.

Boyden, J. (1997b). “Postscript: Implementing the Convention on the Rights of the Child—Who Decides about Children’s Welfare?” In: James, A., & Prout, A. (Eds.). *Constructing and reconstructing childhood: Contemporary issues in the sociological study of childhood*. Routledge, pp. 211-226.

Brown, P. & Lauder, H. (2010). ‘Economic Globalisation, Skill Formation and the Consequences for Higher Education’. In: Apple, W. M., Ball, J, S. & Gandin, L.A. (eds) *The Routledge international handbook of the sociology of education*. UK: Routledge, pp. 229-240.

Braun, V. & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3, 77-101.

- Burman, E. (1994). *Deconstructing developmental psychology*. Taylor & Francis.
- Burman, E. (1996). Local, Global or Globalized? Child Development and International Child Rights Legislation, *Childhood*, 3(1): 45–67.
- Burr, V. (1995). *An introduction to social constructionism*. London & NY: Routledge.
- Burrows, L., & Wright, J. (2004). “The discursive production of childhood, identity and health”. In: Evans, J., Davies, B. & Wright, J. (Eds.). *Body Knowledge and Control: Studies in the Sociology of Physical Education and Health*. London/NY: Routledge, pp. 83-95
- Carr, M., & Lee, W. (2012). *Learning stories: Constructing learner identities in early education*. Sage.
- Carrington, S. (1999). Inclusion needs a different school culture. *International journal of inclusive education*, 3(3), 257-268.
- Cerulo, K. A. (1997). Identity construction: New issues, new directions. *Annual review of Sociology*, 23(1), 385-409.
- Christensen, C. A. (1999). “Learning disability: Issues of representation, power, and the medicalization of school failure”. In: Sterberg, J. R. & Spear-Swerling, L. (Eds.). *Perspectives on learning disabilities: Biological, cognitive, contextual*. Routledge, pp. 227-249.
- Christensen, P. & James, A. (2017). “Introduction Researching children and childhood: cultures of communication”. In Christensen, P. & James, A. (Eds.). *Research with Children: Perspectives and Practices (3rd edition)*. Routledge, pp. 1-10.
- Chrysochoou, X. (2003). Studying identity in social psychology: some thoughts on the definition of identity and its relation to action. *Journal of Language and politics*, 2(2), 225-241.

Clifton, M. (2004). “‘We like to talk and we like someone to listen’: cultural differences and minority voices as agents of change”. In Armstrong, F. & Moore, M. (Eds.). *Action research for inclusive education: changing places, changing practices, changing minds*. London: RoutledgeFalmer, pp. 77- 91.

Connell, R. W. (1993). *Schools & social justice*. Philadelphia, Temple University Press.

Cook-Sather, A. (2002). Authorizing Students’ Perspectives: Toward Trust, Dialogue, and Change in Education. *Educational Research* 31(3), 3-14.

Cook-Sather, A. (2006). Sound, presence, and power: “Student voice” in educational research and reform. *Curriculum inquiry*, 36(4), 359-390.

Corbett, J. (1999). “Inclusivity and school culture: The case of special education”. In: Prosser, J. (Ed.). *School culture*. London: Paul Chapman, pp. 122–132.

Corsaro, W.A. (1997). *The Sociology of Childhood*, CA: Pine Forge Press.

Corsaro, W.A. (2005). “Collective Action and Agency in Young Children’s Peer Cultures”. In: Qvortrup, J. (Ed). *Studies in Modern Childhood: Society, Agency, Culture*. NY: Palgrave MacMillan, pp. 231-247.

Cote, E. J. & Levine, G.C. (2002). *Identity formation, agency and culture: A social Psychological Synthesis*. New Jersey, London: Lawrence Erlbaum Associates publishers.

Christensen, P. & James, A. (2001). “What are schools for? The temporal experience of learning”. In: Alanen L, Mayall B (eds). *Conceptualising Child-Adult Relationships*. Falmer Press: London, pp. 70-85.

Davis, K. (2004). What’s in a name? Our only label should be our name: avoiding the stereotypes. *The Reporter*, 9(2), 10–14.

De Boer, A., Pijl, S. J., Post, W., & Minnaert, A. (2012). Which variables relate to the attitudes of teachers, parents and peers towards students with special educational needs in regular education?. *Educational Studies*, 38(4), 433-448.

Denzin, N.K., & Lincoln, Y.S. (2005). *The Sage handbook of qualitative research (3rd Ed.)*. Thousand Oaks, CA: Sage.

Denzin, K. N. & Lincoln, S. Y. (2013). *Collecting and Interpreting Qualitative Materials, (4th Ed)*. USA: SAGE.

Dussel, I. (2010). "Foucault and Education". In: Apple, M. W., Ball, S. J., & Gandin, L. A. (Eds.). *The Routledge international handbook of the sociology of education*. Routledge, pp. 27-36.

Edelbrock C. & Costello A.J. (1984) "Structured psychiatric interviews for children and adolescents". In Goldstein G. & Hersen M. (Eds.). *Handbook of Psychological Assessment*. New York: Pergamon Press, pp. 276–290.

Eisner, W. E. (1991). *The enlightened eye, qualitative inquiry and the enhancement of educational practice*. New York: Macmillan.

Elkind, D. (1997). The death of child nature: Education in the postmodern world. *The Phi Delta Kappan*, 79(3), 241-245.

Enzle, M. E., & Anderson, S. C. (1993). Surveillant intentions and intrinsic motivation. *Journal of personality and Social Psychology*, 64, 257-266

Erikson, E. H. (1968/1994). *Identity: Youth and crisis* (No. 7). London, New York: WW Norton & Company.

Erten, O. & Savage, S. R. (2012). Moving forward in inclusive education research. *International Journal of Inclusive Education*, 6(2), 221-233.

Evans, J., Davies, B. & Rich, E. (2010). "Schooling the body in performative culture". In: Apple, W. M., Ball, J. S. & Gandin, L.A. (eds) *The Routledge international handbook of the sociology of education*. UK: Routledge, pp. 200-212.

Faist, T., & Häußermann, H. (1996). Immigration, social citizenship and housing in Germany. *International Journal of Urban and Regional Research*, 20(1), 83-98.

Ferguson, J. M. (1999). High school students' attitudes toward inclusion of handicapped students in the regular education classroom. *The Educational Forum*, 63(2), 173-179.

Festinger L., (1954), A theory of social comparison processes. *Human Relations*, 7, 117-140.

Fielding, M. (2006). Leadership, radical student engagement and the necessity of person-centred education. *International Journal of Leadership in Education*, 9(4), 299–313.

Finkelstein, V. (2001b). *The Social Model Repossessed*. The Disability Studies Archive UK, Centre for Disability Studies, University of Leeds.

Fitzgerald, R., & Graham, A. (2010). "Something amazing I guess": Children's views about having a say about supervised contact. *Australian Social Work*, 64(4), 487–501.

Foucault, M. (1975). *The Birth of the Clinic: An Archaeology of Medical Perception*. New York: Vintage Books.

Foucault, M. (1977). *Discipline and Punish: The Birth of the Prison*. New York: Vintage Books.

Garrahy, D. A. (2001). Three Third-Grade Teachers' Gender-Related Beliefs and Behavior. *The Elementary School Journal*, 102 (1), 81-95.

Gee, J. P. (2012). *Situated language and learning: A critique of traditional schooling*. Routledge.

Gee, J. P. (2000). Chapter 3: Identity as an analytic lens for research in education. *Review of research in education*, 25(1), 99-125.

Gillborn, D. & Youdell, D. (2000) *Rationing Education: policy, practice, reform, and equity*. Buckingham: Open University Press

Gillis, J. (2009). "Transitions to Modernity". In Qvortrup, J., Corsaro, W. A., Honig, M. S., & Valentine, G. (Eds.). *The Palgrave handbook of childhood studies*. Basingstoke: Palgrave Macmillan, pp. 114-126.

Gindis, B. (1995). The social/cultural implication of disability: Vygotsky's paradigm for special education. *Educational Psychologist*, 30:2, pp. 77-81.

Gittins, D. (2009) "The historical construction of childhood". In: Kehily, M. J. (Ed.). *An introduction to childhood studies*. UK: McGraw-Hill Education, pp. 35-49.

Giroux, H. A. (2010). Dumping Down Teachers: Rethinking the Crisis of Public Education and the Demise of the Social State. *The Review of Education, Pedagogy and Cultural Studies*, 32, 396-381.

Goldstein, B. S. (1995). Critical pedagogy in a bilingual special education classroom. *Journal of Learning Disabilities*, 28(8), 463-475.

Goodley, D. (2007). Towards socially just pedagogies: Deleuzoguattarian critical disability studies. *International Journal of Inclusive Education*, 11(3), 317-334.

Graham, L. J., & Slee, R. (2008). An illusory interiority: Interrogating the discourse/s of inclusion. *Educational Philosophy and Theory*, 40(2), 277-293.

Greig A. & Taylor J. (1999). *Doing Research with Children*. London: Sage Publications.

Hall, S. 1992: "The question of cultural identity". In Hall, S., Held D. & McGrew, A. (Eds.). *Modernity and its Futures*. Cambridge: Polity, pp. 274–316.

Hitchcock, G. & Hughes, D. (1989). *Research and the Teacher: a Qualitative Introduction to School-based Research*. London: Routledge.

Holt, L. (2004). The 'voices' of children: de-centring empowering research relations, *Children's Geographies*, 2(1), 13-27.

Huan, V. S. L., Quek, C. L., Yeo, L. S., Ang, R. P. H., & Chong, W. H. (2012). How teacher-student relationship influenced student attitude towards teachers and school. *The Asia-Pacific Education Researcher*, 21(1), 151-159.

Hugh-Jones, S., & Smith, P. K. (1999). Self-reports of short- and long-term effects of bullying on children who stammer. *British Journal of Educational Psychology*, 69(2), 141-158.

Hughes, B. & Paterson. K., (1997). The Social Model Of Disability and the Disappearing Body: Towards a Sociology of Impairment, *Disability & Society*, 12(3): 325-340

Hultqvist, K. & Dahlberg, G. (2001) 'Introduction: Governing the child in the New Millennium'. In Hultqvist, K., & Dahlberg, G. (Eds.). *Governing the child in the new millennium*. London & New Work: RoutledgeFalmer, pp. 1-14.

Jackson, S. E. (1996). Some differences make a difference: Individual dissimilarity and group heterogeneity as correlates of recruitment, promotions and turnover. *Journal of Applied Psychology*, 76(5), 675-689.

James, A. (2005). "Life Times: Children's Perspectives on Age, Agency and Memory across the Life Course". In: Qvortrup, J. (Ed). *Studies in Modern Childhood: Society, Agency, Culture*. NY: Palgrave MacMillan, pp. 248- 265.

James, A. (2009). "Agency". In Qvortrup, J., Corsaro, W. A., Honig, M. S., & Valentine, G. (Eds.). *The Palgrave handbook of childhood studies*. Basingstoke: Palgrave Macmillan, pp. 34-45.

James, A., & James, A. (2004). *Constructing childhood: Theory, policy and social practice*. Macmillan.

James, A., & James, A. (2012). *Key Concepts in Childhood Studies*. SAGE.

James, A., Jenks, C. & Prout, A. (1998). *Theorising Childhood*. Polity Press: Oxford.

James, A. and A. Prout (1997) "Re-Presenting Childhood: Time and Transition in the Study of Childhood". In: James, A. and Prout, A. (Eds.). *Constructing and Reconstructing Childhood*. London: Falmer Press. pp. 230–250.

Jenks, C. (1996a) *Childhood*. London & New York: Routledge.

Jenks, C. (1996b). *Childhood (Key Ideas)*. USA/CANADA:Routledge.

Jenks, C. (Ed.). (2005). *Childhood: Critical concepts in sociology* (Vol. 1). Taylor & Francis.

Jenks, C. (2009). "Constructing childhood sociologically". In Kehily, M. J. (Ed.) *An introduction to childhood studies*. USA: Open University Press: pp. 77-95.

Kaukiainen, A., Salmivalli, C., Lagerspetz, K., Tamminen, M., Vauras, M., Maki, H., et al. (2002). Learning difficulties, social intelligence, and self-concept: Connections to bully-victim problems. *Scandinavian Journal of Psychology*, 43, 269-278.

Kearney, A. (2011). *Exclusion from and Within School: Issues and Solutions*. Rotterdam: SensePublishers.

Knight, T. & Pearl, A. (2000). Democratic Education and Critical Pedagogy. *The Urban Review*, 32(3), 197-226.

Komulainen, S. (2007). The ambiguity of the child's 'voice' in social research. *Childhood*, 14(1), 11-28.

Kozol, J. (1991). *Savage inequalities: Children in America's schools*. New York: Broadway Books.

Lea, S. J. (1988). Mental Retardation: social construction or clinical reality?. *Disability, handicap & society*, 3(1), 63-69.

Labaree, D. F. (1997). Public goods, private goods: The American struggle over educational goals. *American Educational Research Journal* 34(1): 39–81

Lee, N. (2001). *Childhood and society: Growing up in an age of uncertainty*. UK: McGraw-Hill Education.

Lewis, A. (1995). *Children's understanding of disability*. London/NY: Routledge.

Lewis, D. R., Johnson, D. R., Erickson, R. N., & Bruinincks, R. H. (1994). Multi-attribute evaluation of program alternatives within special education? *Journal of Disability Policy Studies*, 5(1), 77-112.

Liasidou, A. (2007). Inclusive Educational Policies and the Feasibility of Educational Change: The Case of Cyprus. *International Studies in Sociology of Education*, 17(4), 329-347.

Liasidou, A. (2008). Critical discourse analysis and inclusive educational policies: The power to exclude. *Journal of Education Policy*, 23(5), 483-500.

Lynd, H. M. (1958/1999). *On shame and the search for identity*. Oxon: Routledge.

Mallori, L. B. & New, S. R. (1994). Social constructivist theory and principles of inclusion: challenges for early childhood special education. *The journal of special education*, 28(3), 322-337.

Marzano, R.J. (2000.) *A new era of school reform: Going where the research takes us*. Aurora, CO: Mid-Continent Research for Education and Learning.

Matthews, H. S. (2007). A window on the 'New' Sociology of Childhood. *Sociology Compass*, 1(1), 322-334.

Maxwell, J. A. (2012). *Qualitative research design: An interactive approach* (3rd Ed.). USA: Sage publications.

Mayall, B. (2013). *A History of the Sociology of Childhood*. London: Institute of Education Press.

Maybin, J. (2006). *Children's voices: Talk, knowledge and identity*. N.Y: Palgrave Macmillan.

McAlister, H. A. (1996). *Self-serving bias in the classroom: Who shows it? Who knows it?* *Journal of Educational Psychology*, 88 (1), 123-131.

MacDonald, G & Leary, R. M. (2005). Why Does Social Exclusion Hurt? The Relationship Between Social and Physical Pain. *Psychological Bulletin* 13(2), 202–223.

McDermott, R., & Varenne, H. (1995). *Culture as Disability*. Unpublished manuscript, Stanford University. Διαθέσιμο στο: http://serendip.brynmawr.edu/sci_cult/culturedisability.html Ανάκτηση 5/12/2016.

McLaren, P. (2016). *Life in schools: An introduction to critical pedagogy in the foundations of education*. USA: Routledge.

McLaren, P. & Giroux, H., (1995). Radical pedagogy as cultural politics: Beyond the discourse of critique and anti-utopianism. In McLaren. P. *Critical Pedagogy and Predatory Culture Oppositional politics in a postmodern era*. London: Routledge, pp. 29-57.

Meyer, J. W., Ramirez, F. O., & Soysal, Y. N. (1992). World expansion of mass education, 1870-1980. *Sociology of education*, 65 (April), 128-149.

Meynert, M. J. (2015). *Conceptualizations of Childhood, Pedagogy and Educational Research in the Postmodern: A Critical Interpretation*. Cambridge Scholars Publishing.

Minnow, M. (1990). *Making all the difference. Inclusion, exclusion and American law*. New York: Cornell University Press.

Mishna, F. (2003). Learning disabilities and bullying: Double jeopardy. *Journal of Learning Disabilities*, 36(4), 336-347.

Morrow, V. (2011). *Understanding Children and Childhood*. Centre for Children and Young People Background Briefing Series, no. 1. (2nd ed.). Lismore: Centre for Children and Young People, Southern Cross University

Morss, J. R. (1990). *The biologising of childhood: Developmental psychology and the Darwinian myth*. Taylor & Francis.

Norwich, B., & Kelly, N. (2004). Pupils' views on inclusion: Moderate learning difficulties and bullying in mainstream and special schools. *British Educational Research Journal*, 30(1), 43-65.

OECD. (2009). *Creating Effective Teaching and Learning Environments*. OECD.

Oliver, M. (1990). *The Politics of Disablement*. London: Macmillan

Oliver, M. (1994). Understanding the Disability Discourse. Paper prepared for inclusion in the disability studies programme: Department of Psychotherapy, University of Sheffield. Διαθέσιμο στο <https://disability-studies.leeds.ac.uk/wp-content/uploads/sites/40/library/Oliver-pol-and-lang-94.pdf> Ανάκτηση 3/1/2018.

Oliver, M. (1996). *Understanding Disability - From Theory to Practice*. Basingstoke: Macmillan.

Oswell, D. (2013). *The agency of children: From family to global human rights*. NY: Cambridge University Press.

Patton, Q. M. (2005). "Qualitative Research". In Everitt, S. B. & Howell, C. D. (Eds.). *Encyclopedia of Statistics in Behavioral Science Vol 3*. Chichester: John Wiley & Sons, Ltd, pp 1633-1636.

Penuel, W. R., & Wertsch, J. V. (1995). Vygotsky and identity formation: A sociocultural approach. *Educational psychologist*, 30(2), 83-92.

Peters, S. (2000). Is there a Disability Culture?» A Syncretisation of Three Possible World Views. *Disability and Society*, 15(4), 583-601.

Phtiaka, H. (1999). "Disability, Human Rights and Education in Cyprus." In F. Armstrong & L. Barton (Eds). *Disability, Human Rights and Education Cross Cultural Perspectives* Buckingham: Open University Press, pp. 176-192.

Prout, A. (2004). *The future of childhood*. Routledge.

Prout, A. (2008). "Culture-nature and the construction of childhood". In: Drotner, K. & Livingstone, S. (Eds.). *The international handbook of children, media and culture*. London: SAGE: pp. 21-35.

Prout, A. & James, A. (1997). "A New Paradigm for the Sociology of Childhood? Provenance, Promise and Problems". In James, A. & Prout, A. (Eds.). *Constructing and reconstructing childhood: Contemporary issues in the sociological study of childhood*. Routledge, pp. 7-32.

Qvortrup, J. (1987). Introduction. *International Journal of Sociology*, 17(1), 1-26.

Reyna, C. (2000). Lazy, Dumb, or Industrious: When Stereotypes Convey Attribution Information in the Classroom. *Educational Psychology Review*, 12 (1), 85-110.

Roberts, H. (2017). "Listening to children: And hearing them". In Christensen, P. & James, A. (Eds.). *Research with Children: Perspectives and Practices (3rd edition)*. Routledge, pp. 154-171.

Roberts, C. M., & Lindsell, J. S. (1997). Children's attitudes and behavioural intentions towards peers with disabilities. *International Journal of Disability, Development and Education*, 44(2), 133-145.

Rodina, K. (2006). "Vygotsky's Social Constructionist View on Disability: A Methodology for Inclusive Education." In: Lassen, L. (Ed.). *Enabling Lifelong Learning in Education, Training and Development: European Learning Styles Information Network (ELSIN)*, University of Oslo: Oslo, CD/ISDN 82-8075-020-7.

Rose, N. (1989). *Governing the Soul*. London: Routledge.

Rosenthal, R., & Jacobson, L. (1968). *Pygmalion in the Classroom: Teacher Expectation and Pupils' Intellectual Development*, by Robert Rosenthal, Lenore Jacobson. Rinehart and Winston.

Runswick-Cole, K., & Hodge, N. (2009). Needs or rights? A challenge to the discourse of special education. *British Journal of Special Education*, 36(4), 198-203.

Schon, D. (1983) *The reflective practitioner*. London: Temple Smith.

Seidman, I. (2013). *Interviewing as qualitative research: A guide for researchers in education and the social sciences*. NY: Teachers college press.

Sen, A. (2000). *Social Exclusion: Concept, Application, And Scrutiny*. Philippines: Asia Development Bank. Διαθέσιμο στο: <http://www.e-go.gr/cinemag/default.asp?catid=10054> Ανάκτηση 1/02/15.

Singer, E. (2005). The strategies adopted by Dutch children with dyslexia to maintain their self-esteem when teased at school. *Journal of Learning Disabilities*, 38(5), 411-423.

Slee, R. (1998). Inclusive education? This must signify 'new times' in educational research. *British Journal of Educational Studies*, 46(4), 440-454.

Slee, R. (2001a). Social justice and the changing directions in educational research: the case of inclusive education. *International Journal of Inclusive Education*, 5(2/3), 167-177.

Slee, R. (2001b). Driven to the margins: Disabled students, inclusive schooling and the politics of possibility. *Cambridge Journal of Education*, 31(3), 385–397.

Slee, R. (2008). Beyond special and regular schooling? An inclusive education reform agenda. *International Studies in Sociology of Education*, 8(2), 99-116.

Slee, R., (2010). 'A Cheese-slicer by any Other Name? Shredding the Sociology of Inclusion' Στο: Apple, W. M., Ball, J. S. & Gandin, L.A. (eds) *The Routledge international handbook of the sociology of education*. UK: Routledge, pp 99-108

Slee, R. (2011). *The Irregular School: exclusion, schooling and inclusive education*. London: Routledge.

Slee, R. (2014). Discourses of Inclusion and Exclusion: drawing wider margins. *Power and Education*, 6(1), pp. 7-17.

Slee, R. & Weiner, G. (1998). 'Introduction: School effectiveness for whom?' In: Slee, R. and Weiner, G. & Tomlinson, S. (Eds.). *School Effectiveness for Whom?*. London: Falmer Press. pp. 1-10.

Smith, J.D., & Pollowan, E.A. (1979). Learning disabilities: individual needs or categorical concerns? *Journal of Learning Disabilities*, 12, 525- 528.

Smith, R. (2009). Childhood, agency and youth justice. *Children & society*, 23(4), 252-264.

Spyrou, S. (2011). The limits of children's voices: From authenticity to critical, reflexive representation. *Childhood*, 18(2), 151-165.

Stets, J. E., & Burke, P. J. (2000). Identity theory and social identity theory. *Social Psychology Quarterly*, 63 (3), 224-237.

Sveinsson, A. V. (2006). School bullying and disability in Hispanic youth: Are special education students at greater risk of victimization by school bullies than non-special education students? *Dissertation Abstracts International Section A: Humanities and Social Sciences*, 66(9A).

Tajfel, H. (1981). *Human groups and social categories*. Cambridge: Cambridge University Press.

Tajfel, H., & Turner, J.C. (1986). "The social identity theory of intergroup behavior". In S. Worchel & W.G. Austin (Eds.), *The Psychology of Intergroup Relations*. Chicago: Nelson-Hall, pp. 7-24.

Taylor, C. (1994). "The Politics of recognition". In: Gutmann, E. (Ed.) *Multiculturalism: Examining the politics of recognition*. New Jersey: Princeton University Press, pp. 25-73.

Thomas, G. (1997). Inclusive schools for an inclusive society. *British Journal of Special Education*, 24(3), 103-107.

Thomas, N. (2017). "Turning the tables: Children as researchers". In Christensen, P. & James, A. (Eds.). *Research with Children: Perspectives and Practices (3rd edition)*. Routledge,

Tomlinson, S. (2013). Social Justice and Lower Attainers in a Global Knowledge Economy, *Social Inclusion*, 1(2), 102-112.

Tomlinson, C.A., Brighton, C., Hertberg, H., Callahan, C., Moon, T., Brimijohn, K., Conover, L. and Reynolds, T. (2003). Differentiating Instruction in response to Student Readiness, Interest and Learning Profile in Academically Diverse Classrooms: A Review of Literature. *Journal for the Education of the Gifted*, 27(2/3), 119-145.

UNESCO. (1994). *The Salamanca Statement and Framework for action*. Salamanca: UNESCO. Διαθέσιμο στο: http://www.unesco.org/education/pdf/SALAMA_E.PDF
Ανάκτηση 28/01/15

UNESCO (2000). *Education for all: Meeting our collective commitments*. Dakar: UNESCO. Διαθέσιμο: <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001211/121147e.pdf>.
[Ανάκτηση 7/02/15](#).

Van den Bergh, L., Denessen, E., Hornstra, L., Voeten, M., & Holland, R. W. (2010). The implicit prejudiced attitudes of teachers: Relations to teacher expectations and the ethnic achievement gap. *American Educational Research Journal*, 47, 497–527.

Vanterbroeck, M. & Bouverne-De Bie, M. (2006). Children's agency and educational norms. *Childhood*, 13(1), 127-143.

Vignes, C., Godeau, E., Sentenac, M., Coley, N., Navarro, F., Grandjean, H., & Arnaud, C. (2009). Determinants of students' attitudes towards peers with disabilities. *Developmental Medicine & Child Neurology*, 51(6), 473-479.

Vincent, K. & Ballard, K. (1998). Living in the margins: Lesbian experience in high school. *New Zealand Journal of Educational Studies*, 5(1), 51-65.

Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of Higher Psychological processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Weinert, F. E., & Helmke, A. (1995). Learning from wise mother nature or big brother instructor: The wrong choice as seen from an educational perspective. *Educational Psychologist*, 30, 135-142.

Wetherell, M. (1996). "Group conflict and the social psychology of racism." In Wetherell, M. (Ed.). *Identities, groups and social issues*, SAGE Publication Ltd, pp. 175-234.

Wetstein-Kroft, S. B., & Vargo, J. W. (1984). Children's attitudes towards disability: A review and analysis of the literature. *International Journal for the Advancement of Counselling*, 7(3), 181-195.

Whitney, I., Smith, P. K., & Thompson, D. (1994). "Bullying and children with special educational needs". In Smith, P. K. & Sharp, S. (Eds.). *School bullying: Insights and perspectives*. London: Routledge, pp. 213-240.

Whitty, G. (2001). Education, social class and social exclusion. *Journal of Education Policy* 16(4), 287-295.

Willig, C. (2001). Introduction: Making a difference. In Willig, C. (Ed.). *Applied discourse analysis: Social and psychological interventions*. Buckingham: Open University Press, pp. 1-21.

World Health Organization. (1980). *International Classification of Impairments, Disabilities, and Handicaps. A manual of classification relating to the consequences of disease*. Geneva: WHO.

World Health Organization. (2001). *International Classification of Functioning, Disability and Health: ICF*. World Health Organization.

Woodhead, M. (2009). "Child Development and the Development of Childhood". In: Qvortrup, J., Corsaro, W. A., Honig, M. S., & Valentine, G. (Eds.). *The Palgrave handbook of childhood studies*. Basingstoke: Palgrave Macmillan, pp. 46-61.

Woodhead, M. & Faulkner, D. (2008). "Subjects, Objects or Participants? Dilemmas of psychological research with children". Christensen, P., & James, A. (Eds.). *Research with children: Perspectives and practices*(2nd edition). Routledge, pp. 10-39.

Wooffitt, R. (1992). *Telling tales of the unexpected: The organization of factual discourse*. Rowman & Littlefield.

Wrong, D. H. (1961). The oversocialized conception of man in modern sociology. *American sociological review*, 183-193.

Wyness, M. G. (1999). Childhood, agency and education reform. *Childhood*, 6(3), 353-368.

Zeiher, H. (2009). "Institutionalization as a Secular Trend". In: , J., Corsaro, W. A., Honig, M. S., & Valentine, G. (Eds.). *The Palgrave handbook of childhood studies*. Basingstoke: Palgrave Macmillan, pp. 127-139.

Zigmond, N. (1993). "Learning disabilities from an educational perspective", Lyon, G. R. (Ed.). *Better Understanding Learning Disabilities: New Views from Research and Their Implications for Education and Public Policies*. Baltimore: Brookes Publishing Co., pp. 251-272.

Zoniou-Sideri, A., Deropoulou-Derou, E., Karagianni, P. & Spandagou, I. (2006). Inclusive Discourse in Greece: Strong Voices, Weak Policies. *International Journal of Inclusive Education*, 10(2/3), 279-291.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

Οδηγός Συνέντευξης

Γενικές

- Πώς πέρασες σήμερα στο σχολείο;
- Τι μαθήματα κάνατε σήμερα;
- Περιέγραφέ μου την ημέρα σου;
- Έπαιξες με τους φίλους σου σήμερα;
- Πώς πήγε η εβδομάδα σου κτλ.

Ειδικές (με βάση τους άξονες εστίασης)

- 1) Τι πιστεύεις πως είναι η ΔΕΠ-Υ/ μαθησιακές δυσκολίες;
2) Πιστεύεις πως έχεις μαθησιακές δυσκολίες;
3) Γνωρίζεις άλλα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες; Τι είδους; Συζητάς μαζί τους για τις δυσκολίες σου/σας;
- 4) Πώς σου φαίνεται το σχολείο;
5) Τι σου αρέσει;
6) Τι δεν σου αρέσει;
7) Ποια μαθήματα προτιμάς;
8) Ποια μαθήματα πιστεύεις πως δεν χρειάζονται; Γιατί;
9) Συμμετέχεις στο μάθημα; Με ποιόν τρόπο;
10) Τι κάνατε σήμερα στην τάξη; Να περιγράψεις.
- 11) Να περιγράψεις το δάσκαλο/ τη δασκάλα. Πώς σου φαίνεται;
12) Πώς ήταν σήμερα ο δάσκαλος / η δασκάλα σου;
13) Αντιμετωπίζεις δυσκολίες στο μάθημα; Ο/Η δάσκαλος/δασκάλα πώς αντιδρά; Τι θα ήθελες εσύ να κάνει;
14) Τι σου λέει ο δάσκαλος /η δασκάλα; Σε επιβραβεύει; Φωνάζει; Σε προσέχει;

- 15) Πώς μιλάει στα άλλα παιδιά;
- 16) Ποιοι είναι οι φίλοι σου στο σχολείο;
17) Τι κάνετε μαζί; Τι παίζετε μαζί;
18) Μιλάς/παίζεις με όλα τα παιδιά της τάξης σου; Με ποια δεν μιλάς/παίζεις;
Γιατί;
19) Έχεις φίλους εκτός σχολείου; Ποιοι είναι; Τι κάνετε έξω από το σχολείο;
 - 20) Περιέγραψέ μου ένα γεγονός που σε δυσκόλεψε κατά την ώρα του μαθήματος ή του διαλείμματος. Κατάλαβες τι συνέβη σε αυτή την περίπτωση;
Για ποιο λόγο συνέβη αυτό;
 - 21) Συζητάς τα θέματα που προκύπτουν στο σχολείο με τους γονείς σου; Με ποιους άλλους;
22) Τι σου λένε;
23) Τι πιστεύουν για σένα;
24) Τι πιστεύεις εσύ για εκείνους;
 - 25) Τι θα ήθελες να αλλάξει στο σχολείο;
26) Πώς θα περιέγραφες το ιδανικό σχολείο;
27) Πώς θα ήθελες να είναι οι σχέσεις σου με τους συμμαθητές;
28) Τι ή ποιος θα ήθελες να μην βρίσκεται στο σχολείο σου; Γιατί;
29) Με ποιόν συζητάς θέματα που σε δυσκολεύουν; Πώς σε βοηθά;
30) Υπάρχουν στιγμές που δεν θα ήθελες να είσαι στο σχολείο; Ποιες είναι αυτές;