

Μεθοδολογικά ζητήματα στην έρευνα της παιδικής ηλικίας*

Σοφία Αυγητίδου**

Περίληψη

Το άρθρο αυτό εξετάζει τις ερευνητικές διαδικασίες και τις μεθοδολογικές επιλογές στη μελέτη της παιδικής ηλικίας. Το ποιοτικό ερευνητικό παράδειγμα αποτελεί το ευρύτερο πλαίσιο των αναλύσεων και των επισημάνσεων του άρθρου. Υποστηρίζεται ότι τα παιδιά, όπως και οι ενήλικες, πρέπει να εκλαμβάνονται ως: α) υποκείμενα και, ακόμα περισσότερο, συμμετόχα στην έρευνα, β) φορείς κοινωνικής δράσης και ενεργητικά στην παραγωγή της γνώσης που τα αφορά και γ) μια εσωτερικά διαφοροποιημένη παρά μια ομοιογενή κοινωνική κατηγορία. Οι ισοχυρισμοί αυτοί συνδέονται τόσο με τις θεωρίες για την παιδική ηλικία όσο και με πρακτικά ζητήματα στη διεξαγωγή ερευνών με παιδιά.

Η παιδική ηλικία έχει αποτελέσει θέμα έρευνας σε όλο το φάσμα των κοινωνικών επιστημών. Το άρθρο αυτό επιχειρεί να συμβάλει στη συζήτηση των ερευνητικών διαδικασιών και των μεθοδολογικών επιλογών στη μελέτη της παιδικής ηλικίας. Η έμφαση που δίνεται στην έρευνα της παιδικής ηλικίας, δε γίνεται για λόγους διαχωρισμού της από την έρευνα με ενήλικους. Αντιθέτως, είναι αυτή η αντίληψη απέναντι στην οποία στεκόμαστε κριτικά. Υποστηρίζουμε ότι τα παιδιά, όπως και οι ενήλικες, θα πρέπει να εκλαμβάνονται: α) ως υποκείμενα και, ακόμα περισσότερο, ως

* Ευχαριστίες οφείλω στους Γιώργο Αγγελόπουλο, Σταύρο Μούτσιο, Γιάννη Παπαδάκη, Μένη Τσίγκρα και Δημήτρη Χαραλάμπους, για τα σχόλιά τους σε προηγούμενες εκδοχές αυτού του άρθρου.

** Λέκτορας Α.Π.Θ.

συμμέτοχα στην έρευνα¹, παρά ως αντικείμενα της έρευνας, β) ως φορείς κοινωνικής δράσης και ενεργητικά στην παραγωγή της γνώσης που τα αφορά, παρά ως ενήλικοι εν τω γίνεσθαι, με μειωμένες ικανότητες επιρροής στο περιβάλλον τους και γ) ως μια εσωτερικά διαφοροποιημένη παρά ως μια κοινωνικά ομοιογενής κατηγορία.

Σημείο εκκίνησης της ανάλυσής μας αποτελούν οι σύγχρονες θεωρίες για την παιδική ηλικία και η θέση του παιδιού ως ερευνητικού υποκειμένου στο πλαίσιο αυτών των θεωριών.

Στη συνέχεια, προσανατολιζουμε το ενδιαφέρον μας σε συγκεκριμένα ερωτήματα που αφορούν στις αποφάσεις που συνήθως καλούνται να πάρουν οι ερευνητές σε διαφορετικές φάσεις της ερευνητικής διαδικασίας. Η συζήτηση γίνεται από τη σκοπιά του ποιοτικού ερευνητικού παραδείγματος και οι ευρύτεροι προβληματισμοί μας προκύπτουν από αναλύσεις που εμπίπτουν σε αυτό το παράδειγμα.

1. Σύγχρονες θεωρίες για την παιδική ηλικία

Η παιδική ηλικία ως κοινωνική κατηγορία και ως κοινωνική κατασκευή, εμφανίζεται ιστορικά στις αρχές του 18ου αιώνα (Aries, 1962). Μέχρι τότε δεν είχαν αποδοθεί ιδιαίτερα χαρακτηριστικά στα παιδιά και η ηλικία δεν είχε συνδεθεί με ειδικούς περιορισμούς, αποκλίσεις, διαχωριστικά όρια και θεσμούς. Κατά τη διάρκεια του τελευταίου αιώνα, έχει παρατηρηθεί μια έντονη προσπάθεια να αποδοθούν ιδιαίτερα χαρακτηριστικά στα παιδιά από ποικίλες επιστημονικές περιοχές. Οι θεωρίες για την παιδική ηλικία, που παρουσιάζουμε παρακάτω², θα πρέπει να γίνουν κατανοητές στο ιδιαίτερο ιστορικό και κοινωνικό συγκείμενό τους.

Ήδη από τον 18ο αιώνα, ο Jean-Jacques Rousseau υποστήριξε ότι το παιδί δεν αποτελεί μια μικρογραφία του ενήλικου, εγκαινιάζοντας με αυτόν τον τρόπο τη συζήτηση περί ιδιαιτερότητας της παιδικής ηλικίας³. Πολύ αργότερα, ο Ελβετός επιστημολόγος και ψυχολόγος Jean Piaget (1930,1958) συνέπραξε σε αυτή τη συζήτηση, με τον καθορισμό των κοινωνικών και γνωστικών δεξιοτήτων που κατέχουν τα παιδιά σε διαφορετικές ηλικίες. Η διατύπωση εξελικτικών σταδίων ανάπτυξης παρουσιάζει την παιδική ηλικία ως μια περίοδο που χαρακτηρίζεται από ανωριμότητα σε σχέση με την ενήλικη ζωή. Μια άμεση συνέπεια των θεωριών του Piaget αφορά στη θεώρηση της ηλικίας ως μιας προκαθορι-

σμένης μεταβλητής που επηρεάζει τα αποτελέσματα της έρευνας. Οι ερευνητές επιλέγουν να μελετήσουν μια συγκεκριμένη ηλικιακή ομάδα προκειμένου να συνδέσουν τις ερμηνείες των αποτελεσμάτων τους και τις προτάσεις τους με αυτήν. Η επιλογή αυτή υποστηρίζει το καθολικό και ομοιογενές της παιδικής ηλικίας, καθώς και την άμεση συσχέτισή της με την ενήλικη ζωή, θέση η οποία έρχεται σε αντίθεση με τον ιστορικό και κοινωνικό χαρακτήρα της παιδικής ηλικίας που θίξαμε προηγουμένως (Kessen, 1979, Jenks, 1982, Alanen, 1988 και James, Jenks και Prout, 1990). Κανείς δε μπορεί να αμφισβητήσει ότι παρατηρούνται διαφορές ανάμεσα σε ξεχωριστές ηλικιακές ομάδες, όπως, όμως, παρατηρούνται διαφορές και ανάμεσα σε παιδιά που ανήκουν στην ίδια ηλικιακή ομάδα. Το πρόβλημα λοιπόν ξεκινάει από τη στιγμή που οι διαφορές της παιδικής ηλικίας από τις άλλες κοινωνικές κατηγορίες θεωρούνται «φυσικές» και αναμενόμενες.

Από την άλλη, η θεωρία του Piaget για την ενεργητική συμμετοχή των παιδιών στη διαδικασία μάθησης⁴, έδωσε μια νέα διάσταση στον τρόπο κατανόησής τους. Γι' αυτό οι Woodhead και Faulkner (2000, σελ. 22-23) τονίζουν, από την πλευρά της Ψυχολογίας, ότι οι κριτικές που έχουν γίνει στην αναπτυξιακή θεωρία του Piaget, σχετικά με το μειωμένο status των παιδιών έναντι αυτού των ενηλίκων, δεν αναγνωρίζουν το γεγονός ότι, τόσο μέσα από τη μεθοδολογία έρευνάς του όσο και μέσα από τα κείμενά του, ο Piaget έδειξε μεγάλο σεβασμό στα παιδιά, ακούγοντάς τα προσεκτικά και δίνοντας μεγάλη σημασία στον τρόπο σκέψης και δράσης τους.

Από μια άλλη οπτική, οι κλασσικές κοινωνικοποιητικές θεωρίες, τείνουν, στην πλειοψηφία τους, να παρουσιάζουν τα παιδιά ως ενήλικους εν τω γίνεσθαι, υποστηρίζοντας τη σταδιακή ενσωμάτωσή τους στον κόσμο των ενηλίκων. Συγκεκριμένα, ορισμένες από αυτές δίνουν έμφαση στη σταδιακή κατανόηση και υιοθέτηση κοινωνικών ρόλων, κανόνων και αξιών, προχωρώντας από την παιδική ηλικία στην ενήλικη ζωή (Parsons, 1951). Μάλιστα, το παιδί θεωρείται ως ένας άγραφος χάρτης, στον οποίο η κοινωνία αναγκάζεται κάθε φορά να εγγράψει κανόνες και κώδικες (Durkheim, 1956). Το παιδί θεωρείται ως μια φυσική οντότητα που μεγαλώνει σε έναν κοινωνικό κόσμο. Στόχος της κοινωνίας είναι η προσαρμογή του παιδιού σε αυτήν. Η ενήλικη ζωή παρουσιάζεται, λοιπόν, ως πρότυπο και ως μέτρο σύγκρισης για την κατανόηση της παιδικής συμπεριφοράς (James, Jenks και Prout 1990) και οι διαφορές των παιδιών από τους ενηλίκους θεωρούνται φυσικές (Alanen, 1991, σελ. 62). Με αυτή την έννοια, το παιδί δε συμμετέχει στη

διαμόρφωση του κοινωνικού κόσμου στον οποίο ανήκει, αλλά θεωρείται περιφερειακό και μη σημαντικό μέλος της κοινωνίας (Alanen, 1988, σελ. 53-54).

Βέβαια, υπάρχουν και προσεγγίσεις που διαφοροποιούνται από τις προηγούμενες στους επιστημονικούς χώρους που προαναφέραμε. Στο χώρο της Ψυχολογίας, η κοινωνικο-ιστορική θεωρία του Vygotsky (1962,1991) εξηγεί τον ενεργητικό ρόλο που έχουν τα παιδιά στη χρήση των πολιτισμικών εργαλείων, όπως είναι η γλώσσα, αλλά και στις αλληλεπιδράσεις τους με συνομηλίκους και ενήλικους σε ορισμένα κοινωνικά και πολιτισμικά πλαίσια. Σε αντιδιαστολή λοιπόν με τις προηγούμενες θεωρίες, που εξετάζουν το παιδί ως ενήλικο εν τω γίνεσθαι, η θεωρία του Vygotsky αναδεικνύει τον μεταποιητικό και διαπραγματευτικό χαρακτήρα της δράσης των παιδιών. Επίσης, οι Woodehead και Faulkner (όπ. παρ.) αναφέρουν ότι πρόσφατες ψυχολογικές έρευνες δίνουν ιδιαίτερη έμφαση στη συμμετοχή των παιδιών στην ερευνητική διαδικασία και στην εξέταση των απόψεων και των συναισθημάτων τους ως αξιόπιστων και γνήσιων ερευνητικών δεδομένων⁵.

Ακόμα, σε πιο πρόσφατες εργασίες στο χώρο της κοινωνιολογίας⁶, παρουσιάζεται μια διαφοροποίηση σε ό,τι αφορά τη θεώρηση του παιδιού από τις κλασσικές κοινωνικοποιητικές θεωρίες. Τόσο ο Speier (1976) όσο και η Waksler (1986) ανήκουν στις μικρο-κοινωνιολογικές προσεγγίσεις, οι οποίες, επηρεασμένες από το ρεύμα της συμβολικής αλληλεπίδρασης, αντιμετωπίζουν το παιδί ως δρων υποκείμενο στη συγκρότηση της ίδιας του της ηλικίας. Συγκεκριμένα, ο Speier (1976, σελ. 177) υποστήριξε ότι τα παιδιά έχουν ένα δικό τους πολιτισμό και οι δραστηριότητές τους διακρίνονται από μια ιδιαίτερη οργάνωση και δομή, αν και πολλές φορές αυτή δεν είναι ορατή στους ενήλικους. Ενδιαφέρον έχει και η άποψη της Waksler (1986), η οποία εξηγεί ότι, ακόμα και αν δεχτούμε ότι η παιδική ηλικία αποτελεί μια κοινωνική κατηγορία, είναι χρήσιμο να διερευνήσουμε τι σημαίνει να είσαι παιδί, ποιόν ονομάζουμε παιδί και ποια είναι η εμπειρία της παιδικής ηλικίας.

Από τη δεκαετία του '70, οι ανθρωπολογικές προσεγγίσεις του παιχνιδιού και των σχέσεων των παιδιών (Opie και Opie, 1969, Schwartzman, 1976) υποστήριξαν τη μοναδικότητα της παιδικής ηλικίας με την ανάδειξη στοιχείων που δεν ανήκαν στην κουλτούρα των ενηλίκων και τα οποία είχαν μεταδοθεί άτυπα μέσα στο χρόνο, στις ομάδες παιχνιδιού των παιδιών. Η διαφοροποίηση που παρατηρούμε σε αυτές τις προσεγγίσεις επηρεάζεται από την πρόθεση των ερευνητών να ακουστεί η φωνή των παιδιών⁷.

Συνοψίζοντας, αν και οι προηγούμενες θεωρίες για την παιδική

ηλικία⁸ διαφοροποιούνται μεταξύ τους, διαπιστώνουμε ότι είτε το παιδί παρουσιάζεται ως κάτι το ιδιαίτερο και το διαφορετικό από τον ενήλικο, είτε γίνεται μια συνεχής προσπάθεια, προκειμένου να προσαρμοστεί και να ενσωματωθεί σε έναν ενήλικο κόσμο (Jenks, 1982, σελ. 10, James, Jenks και Prout, 1998, σελ. 172).

Κατά πόσο όμως τα παιδιά αποτελούν έναν ιδιαίτερο «άλλο» μεγαλώνοντας σε έναν ενήλικο κόσμο; Στο ερώτημα απαντά το παράδειγμα της νέας κοινωνιολογίας (Corsaro, 1997, James κ.ά., 1998). Ένα από τα βασικά χαρακτηριστικά της νέας κοινωνιολογίας είναι ότι καλεί τους επιστήμονες να κατανοήσουν την παιδική ηλικία ως κοινωνική κατασκευή και τα παιδιά ως δρώντα υποκείμενα στη συγκρότηση και στον καθορισμό της ζωής τους, στο πλαίσιο των ευρύτερων κοινωνικών δομών και διαδικασιών⁹ (James A. και Prout A., 1990).

Συγκεκριμένα, ο Corsaro και οι συνεργάτες του αναφέρονται στη συγκρότηση της κουλτούρας των συνομηλίκων, μιας ομάδας δραστηριοτήτων, ενδιαφερόντων, αξιών, ρουτινών και συμπεριφορών που παράγουν τα ίδια τα παιδιά και μοιράζονται ως αξίες στην αλληλεπίδραση μεταξύ τους (Corsaro και Eder, 1990, σελ. 197). Ο Corsaro εισήγαγε τον όρο της ερμηνευτικής αναπαραγωγής (interpretive reproduction) για να αντικαταστήσει αυτόν της κοινωνικοποίησης (Corsaro και Eder, 1990 και Corsaro, 1997). Ο όρος ερμηνευτική αναπαραγωγή σημαίνει ότι τα παιδιά δεν κοινωνικοποιούνται εσωτερικεύοντας απλά και σταδιακά τον πολιτισμό των ενηλίκων, αλλά μπορούν να οικειοποιούνται εκείνα τα στοιχεία του που απευθύνονται στα δικά τους ενδιαφέροντα και ανησυχίες, να συνθέτουν προϋπάρχοντα πολιτισμικά στοιχεία με το δικό τους τρόπο και, τέλος, να κατασκευάζουν καινούριες αξίες και συμπεριφορές στα πλαίσια της κουλτούρας των συνομηλίκων (Corsaro, 1997).

Παρόμοια, οι James, Jenks και Prout (1998) θεωρούν χρήσιμο τον όρο «πολιτισμική αναπαραγωγή» (cultural reproduction) για να εκφράσει τη δυναμική διαδικασία με την οποία, από τη μια επιβεβαιώνονται οι κοινωνικοί θεσμοί και, από την άλλη, ανανεώνονται μέσω της κοινωνικής δράσης των ατόμων. Ο όρος «πολιτισμική αναπαραγωγή» αναδεικνύει «την αλληλοσυμπλήρωση της συνέχειας και της αλλαγής στην κοινωνική εμπειρία και με αυτόν τον τρόπο μας επιτρέπει να θεωρούμε τα παιδιά ως οντότητες, ως πορείες ζωής και ως ενδείξεις γενεών» (James, Jenks και Prout, 1998, σελ. 203-204).

Πώς όμως αντανakλώνονται οι θεωρίες για την παιδική ηλικία, που περιγράψουμε, στις επιλογές των ερευνητών καθ' όλη τη

διάρκεια της ερευνητικής διαδικασίας και πώς αυτές οι επιλογές διαμορφώνουν τον επιστημονικό λόγο που παράγεται για την παιδική ηλικία;

2. Ερωτήματα και απαντήσεις στη μεθοδολογία έρευνας της παιδικής ηλικίας

Το κεντρικό ζήτημα της συζήτησής μας είναι αν το παιδί μπορεί να αποτελέσει ενεργητικό υποκείμενο και να συμμετέχει σε όλες τις φάσεις της ερευνητικής διαδικασίας, εφόσον αποτελεί ενεργητικό υποκείμενο και συμμετέχει στη συγκρότηση της ίδιας του της ηλικίας αλλά και του κόσμου στον οποίο ανήκει¹⁰.

2.1. Ερώτημα πρώτο: Ποια είναι η διαδικασία πρόσβασης στο πεδίο της έρευνας;

Ενδιαφέρον στην περιγραφή της διαδικασίας πρόσβασης στο ερευνητικό πεδίο παρουσιάζει το γεγονός ότι η άδεια πρόσβασης σε παιδιά, προκειμένου να μελετηθεί η ζωή τους, ζητιέται, συνήθως, από τους ενηλίκους (εκπαιδευτικούς και γονείς). Μια έρευνα που στοχεύει να τονίσει την ενεργητική συμμετοχή των παιδιών στην παραγωγή ενός επιστημονικού λόγου που τα αφορά και, προπαντός, να δώσει την ευκαιρία να ακουστεί η δική τους φωνή, μοιάζει να αφαιρεί αυτή τη φωνή εξ αρχής, όταν δεν ζητά την άδεια πρόσβασης από τα ίδια. Η επιλογή αυτή στηρίζεται, ίσως, σε μια υποσυνείδητη ανασφάλεια των ερευνητών για το τι θα γινόταν αν τα παιδιά δε δέχονταν να πάρουν μέρος στην έρευνα, ή δε δέχονταν την παρουσία τους στο ερευνητικό πεδίο. Οπότε, οι ερευνητές στηρίζονται στην αποδοχή των ενηλίκων και περιμένουν από τα παιδιά να τους εμπιστευτούν, μιας και οι ενήλικοι γύρω τους γνωρίζουν και αποδέχονται την παρουσία τους. Η Lansdown (1994) εξηγεί ότι η άδεια πρόσβασης από τους ενηλίκους υποκρύπτει μια συγκεκριμένη θεώρηση της παιδικής ηλικίας ως μιας ευαίσθητης ηλικίας, με μειωμένες ευθύνες, λόγω της σωματικής αδυναμίας και των περιορισμένων κοινωνικών εμπειριών των παιδιών.

Βέβαια, μερικοί ισχυρίζονται ότι δεν μπορούμε να είμαστε σίγουροι αν η συγκατάβαση των παιδιών για τη συμμετοχή τους στην έρευνα, έπειτα από σχετική ενημέρωσή τους, θα ήταν αρκετή. Τι γίνεται όμως στις περιπτώσεις που οι ενήλικοι αρνούνται

την πρόσβαση των ερευνητών σε χώρους όπου βρίσκονται παιδιά, με αποτέλεσμα να συντελέσουν στη σιωπή της φωνής τους; Οι Alderson και Goodey (1996) αναρωτιούνται πώς οι ερευνητές μπορούν να αποφασίσουν για το κοινό συμφέρον, ιδιαίτερα όταν τα συμφέροντα των παιδιών και των γονιών φαίνεται να συγκρούονται. Τονίζουν ότι υπάρχουν σημαντικά οφέλη από την προστασία των παιδιών από τους ενηλίκους αλλά κανείς πρέπει να είναι προσεκτικός, όταν υπάρχουν ενδείξεις υπερπροστασίας και ιδιαίτερα όταν οι ενήλικοι πιστεύουν ότι τα παιδιά πρέπει να εξαρτώνται από αυτούς.

Ενδιαφέρον, όμως, έχει το γεγονός ότι, από όποιον και να ζητηθεί η άδεια πρόσβασης, τελικά, η πρόσβαση του ερευνητή στην πληροφορία είναι κάτι που τα παιδιά διαπραγματεύονται συνεχώς. Όπως υποστηρίζει ο Corsaro (1985) και αργότερα οι Corsaro και Molinari (2000), τα παιδιά διαφυλάσσουν την πολύτιμη γνώση για τον εαυτό τους και τους συνομηλίκους τους, αποκλείοντας τον ερευνητή από το παιχνίδι τους, σταματώντας να μιλούν όταν αυτός πλησιάζει, απαντώντας μονολεκτικά στις απαντήσεις του και κρατώντας τις αποστάσεις τους μέχρι να αποκτήσουν εμπιστοσύνη στο πρόσωπό του και στην παρουσία του.

Καταλήγοντας, θα μπορούσε κανείς να διατυπώσει την άποψη ότι το ζήτημα, από ποιον θα ζητηθεί η άδεια πρόσβασης σε ένα ερευνητικό πεδίο με παιδιά, δεν απαντιέται εύκολα. Η όποια απάντηση θα εξαρτηθεί βέβαια από το αν η έρευνα μπορεί να είναι κατανοητή από τα παιδιά και από το ποιες επιπτώσεις μπορεί να έχει η συμμετοχή τους σε αυτήν για τα ίδια (Morrow και Richards, 1996, σελ. 95). Με τον έναν ή τον άλλο τρόπο όμως, οι ερευνητές συμβάλλουν στην οριοθέτηση της παιδικής ηλικίας με τις αποφάσεις τους, ενώ παράλληλα ενισχύουν ή όχι την αυτονομία και τη συμμετοχή τους σε θέματα που τα αφορούν (Alderson και Goodey, 1996, σελ. 114).

2.2. Ποιος είναι ο ρόλος του ερευνητή της παιδικής ηλικίας;

Ποιος είναι όμως ο ρόλος του ερευνητή του «κόσμου των παιδιών», δεδομένου ότι και αυτός υπήρξε παιδί αλλά δεν ανήκει πλέον στην ηλικιακή ομάδα την οποία μελετά¹¹; Θα πρέπει να προσπαθήσει να γίνει και αυτός παιδί, προκειμένου να παρουσιάσει ως οικείος με το δικό τους κόσμο;

Οι Harden κ.ά. (2000, σελ. 4) αναφέρουν ότι το να υποστηρί-

ζεις, ως ερευνητής, μια ισότιμη σχέση με τους πληροφορητές σου, ανεξάρτητα αν είναι παιδιά ή όχι, έχει δεχτεί κριτικές ευρύτερα, τόσο σε ηθικό, όσο και σε μεθοδολογικό επίπεδο. Η εξουσία του ερευνητή, από την άποψη ότι επιλέγει τα ερευνητικά ερωτήματα, συλλέγει τις πληροφορίες και καταλήγει σε αποτελέσματα, είναι σαφής απέναντι στα υποκείμενα της έρευνάς του. Είναι πάντως άξιο απορίας γιατί ο ερευνητής θα πρέπει να προσπαθήσει να αποτελέσει μέλος της ομάδας την οποία μελετά. Αν ισχύει αυτό που ισχυρίζεται ο Geertz για τους ανθρωπολόγους, ότι δηλαδή δεν πρέπει να γίνουν ιθαγενείς προκειμένου να συζητήσουν τις απόψεις των ιθαγενών, τότε είναι ξεκάθαρο ότι οι ερευνητές της παιδικής ηλικίας δε θα πρέπει να προσποιηθούν ότι είναι παιδιά (Geertz, 1973). Για παράδειγμα, η James (1993), στην εθνογραφική μελέτη των κοινωνικών σχέσεων των παιδιών, παρατηρούσε, μιλούσε με τα παιδιά, τα βοηθούσε στις εργασίες τους, έπαιζε μαζί τους. Τα παιδιά της απέδιδαν διάφορους ρόλους μεταξύ των οποίων ήταν αυτός της δασκάλας, της συγγραφέα ή της μητέρας ενός παιδιού¹². Η James προσπάθησε να γίνει φίλη με τα παιδιά που μελετούσε, αν και η προσπάθεια αυτή είχε τους περιορισμούς της, λόγω της κυρίαρχα άνισης φύσης των σχέσεων ενηλίκων και παιδιών.

Επιπλέον, είναι γεγονός ότι τα παιδιά έχουν συνηθίσει να βλέπουν τους ενηλίκους ως διαφορετικούς και επομένως δεν είναι έτοιμα να τους αποδεχτούν ως ένα από αυτά ή να αγνοήσουν την παρουσία τους (Harden κ.ά., 2000, σελ. 3). Εφόσον η διαφοροποίηση αυτή αποτελεί συστατικό στοιχείο της κοινωνικής δομής, τουλάχιστον στις Δυτικές κοινωνίες, ίσως δε μπορούμε να την αποφύγουμε. Δε θα πρέπει όμως και να μειώσουμε τη σημασία του ορίου ενηλίκου - παιδιού. Είναι διαφορετικό να αποδεχτούμε τις ασύμμετρες σχέσεις μεταξύ παιδιών και ενηλίκων άκριτα από το να αναγνωρίσουμε απλά την εξουσία των ενηλίκων σε αυτά.

Υπάρχουν βέβαια και αντίθετες απόψεις που υποστηρίζουν ότι οι ερευνητές θα πρέπει να αποχωριστούν όλα τα χαρακτηριστικά των ενηλίκων, εκτός από το φυσικό τους μέγεθος και να προσπαθήσουν να ζήσουν ως μέλη των ομάδων που μελετούν (Mandell, 1988)¹³. Αυτό, όμως, που φαίνεται καταρχήν ως μειονέκτημα στη συμμετοχή των ερευνητών στην έρευνα, δηλαδή η διαφορά στην ηλικία, στο μέγεθος και στην ισχύ, μπορεί να μετατραπεί σε πλεονέκτημα, από την άποψη ότι μας φανερώνει πώς, τότε και γιατί τα παιδιά μας ορίζουν ως ενηλίκους και τότε οι πράξεις και τα λεγόμενά τους μας κάνουν ιδιαίτερη εντύπωση (James, Jenks και Prout, 1998, σελ. 183).

Συγκεκριμένα, όταν η έρευνα γίνεται σε σχολικά περιβάλλοντα, ο ρόλος των ερευνητών θα πρέπει, κατά τη γνώμη μας, να διαφοροποιείται σαφώς από αυτόν του εκπαιδευτικού για δύο λόγους: καταρχήν, για να αποφευχθεί ο παρεμβατικός, ανατροφοδοτικός και μερικές φορές πειθαρχικός ρόλος που έχει συχνά ο εκπαιδευτικός. Δεύτερον, η ανάγκη συνεχούς καταγραφής κατά την παρατήρηση ορισμένων παιδιών ή επεισοδίων στην τάξη απαιτεί συνήθως πλήρη αφοσίωση στις δραστηριότητες των παιδιών. Η Knyrfer (1996, σελ. 41) σημειώνει για το ρόλο της στη συμμετοχική παρατήρηση που έκανε στην έρευνά της, ότι μεγάλο μέρος της έρευνάς της άλλαξε μορφή, λόγω του υπερβάλλοντος χρόνου που μοιράστηκε στην αλληλεπίδρασή της με τα παιδιά. Γι' αυτό προτείνει περισσότερη παρατήρηση και λιγότερη συμμετοχή στις δραστηριότητες των παιδιών. Βέβαια, ένας απόμακρος ερευνητής δε μπορεί να χτίσει μια σχέση εμπιστοσύνης με τα παιδιά (Fine και Sandstrom, 1988, σελ. 21-22). Ο Corsaro (1985), στην επιτόπια παρατήρηση των καθημερινών αλληλεπιδράσεων των παιδιών σε ένα σχολείο, προσπάθησε να διατηρήσει μια ισορροπία ανάμεσα σε μια φιλική σχέση με τα παιδιά και στο ρόλο του παρατηρητή, άλλες φορές συμμετέχοντας και, άλλες φορές, μένοντας στο περιθώριο των δραστηριοτήτων τους. Η σχέση του με τα παιδιά μπορούσε να αλλάξει ανάλογα με την πορεία των αλληλεπιδράσεων μαζί τους.

Είτε, όμως ο ερευνητής επιλέξει τον ένα ή τον άλλο ρόλο στην έρευνά του, δύσκολα θα μπορούσε κανείς να υποστηρίξει ότι επιτυγχάνεται ο ίδιος βαθμός οικειότητας ανάμεσα σε αυτόν και σε όλα τα παιδιά που μελετά. Τα παιδιά ανταποκρίνονται με διαφορετικό τρόπο στην παρουσία του ερευνητή, συμμετέχοντας με αυτόν τον τρόπο στη διαμόρφωση της σχέσης τους με τους ερευνητές και κατασκευάζοντας το ερευνητικό υλικό.

Συνοψίζοντας, η διαφορά ηλικίας ανάμεσα στους ερευνητές και τα παιδιά, αποτελεί μέρος αυτού που μελετούν και δε θα πρέπει να τους προβληματίζει σε σχέση με το ρόλο τους στην έρευνα, αλλά να λειτουργεί ως ένα από τα ερευνητικά δεδομένα, μέσα από το συνεχή αναστοχασμό τους στο θέμα αυτό. Το ενδιαφέρον λοιπόν, πρέπει να εστιαστεί στην εξέταση των τρόπων με τους οποίους τα ίδια τα παιδιά συμμετέχουν στον καθορισμό της ηλικίας τους και του διαχωρισμού της από την ενήλικη ζωή. Τέλος, σημαντικό είναι ότι ο ρόλος των ερευνητών και η σχέση τους με τα παιδιά δεν εξαρτάται μόνο από μια απόφαση που παίρνουν οι ερευνητές. Η απόφαση αυτή είναι διαπραγματεύσιμη ανάλογα με τις αντιδράσεις και τις στάσεις που θα αντιμετωπίσουν εκ μέρους των παιδιών.

2.3. Ποιος θέτει τα ερωτήματα της έρευνας;

Η θέση ερευνητικών ερωτημάτων και υποθέσεων αποτελεί μια πρώτη προσπάθεια των ερευνητών να προσανατολίσουν τους στόχους και το αντικείμενο της μελέτης τους. Είναι γεγονός ότι τα συγκεκριμένα ερωτήματα που θέτει ο ερευνητής, στην έναρξη της έρευνας, δύσκολα μπορούν να ανταποκριθούν στην πολύπλοκη και σύνθετη εικόνα που αντικρίζει στη συνέχεια, όταν μελετά σε βάθος τη ζωή των παιδιών. Γι' αυτό, αν τα αρχικά ερευνητικά ερωτήματα δεν υπόκεινται σε διαδικασία αλλαγής και πιθανής διαφοροποίησής τους κατά την πορεία συλλογής και ανάλυσης των δεδομένων, πιθανά θα καταλήξουν να περιορίσουν την οπτική των ερευνητών (Alderson και Goodey, 1996, σελ. 113). Η δυνατότητα διαμόρφωσης των ερευνητικών ερωτημάτων δίνεται, για παράδειγμα, στην εθνογραφική έρευνα, όπου τα ερωτήματα της έρευνας διαμορφώνονται στο πεδίο, αλλάζουν και ανασυγκροτούνται σύμφωνα με την πορεία συλλογής και ανάλυσης των δεδομένων (Hammersley, 1990). Τα ερωτήματα που θέτει λοιπόν ο εθνογράφος είναι διερευνητικά, γιατί δεν ξεκινά από υποθέσεις που ζητούν επαλήθευση αλλά από την επιθυμία να κατανοήσει τον κόσμο των παιδιών και την ιδιαίτερη σημασία που έχει το φαινόμενο που μελετά για τα ίδια. Με αυτόν τον τρόπο, το παιδί αποτελεί δρων υποκείμενο στον καθορισμό των ερευνητικών επιλογών, στην πορεία εξέτασης του ζητήματος που μελετάμε και, εν τέλει, στην κατεύθυνση του επιστημονικού ενδιαφέροντος γι' αυτά.

Όταν θέτουμε τα ερευνητικά ερωτήματα, πολλές φορές ξεχνούμε ότι η ζωή των παιδιών είναι ενιαία και δε θα πρέπει να την τεμαχίζουμε ανάλογα με την επιστημονική περιοχή στην οποία ανήκουμε. Για παράδειγμα, όταν η έμφαση δίνεται στην αξιολόγηση των συμπεριφορικών δυσλειτουργιών των παιδιών με ειδικές ανάγκες, αλλά αγνοούνται, για παράδειγμα, τα οικονομικά της οικογένειας, οι τύποι των σχολείων που παρακολουθούν τα παιδιά, οι φίλιες και τα ενδιαφέροντά τους, τότε δίνουμε έμφαση στα δικά μας ερευνητικά ενδιαφέροντα, παρά στο τι μπορεί να απασχολεί αυτά τα παιδιά στην καθημερινή τους ζωή (Alderson και Goodey, *όπ.παρ.*). Με αυτή την έννοια, τα παιδιά αποτελούν τα αντικείμενα της μελέτης, εφόσον δε λαμβάνεται υπόψη το τι θεωρούν τα ίδια σημαντικό. Τα ερευνητικά αποτελέσματα στα οποία θα καταλήξουμε, με βάση τα ερευνητικά ερωτήματα που θέσαμε, θα τείνουν πιθανά να ενισχύσουν την αξία της επιστημονικής περιοχής όπου ανήκει η κάθε ομάδα των ερευνητών και θα προτείνουν, αντίστοιχα, πρακτικές που συνδέονται μόνο με αυτήν. Στην

περίπτωση που περιγράψαμε παραπάνω, οι ερευνητές, μετά τη διαπίστωση ορισμένων συμπεριφορικών δυσλειτουργιών στα παιδιά με ειδικές ανάγκες, θα καταλήξουν πιθανώς να προτείνουν την ενίσχυση της ψυχολογικής υποστήριξης αυτών των παιδιών ή των γονιών τους. Δε θα υποστηρίξουν, όμως, με τον ίδιο τρόπο, την οικονομική ενίσχυση αυτών των οικογενειών, την αλλαγή στον τρόπο οργάνωσης και λειτουργίας του σχολείου που παρακολουθούν τα παιδιά ή τους διαφορετικούς τρόπους με τους οποίους το κάθε παιδί αναγνώρισε ότι μπορεί να βοηθηθεί, γιατί οι προτάσεις αυτές πιθανά ανήκουν σε άλλους επιστημονικούς χώρους.

Τέλος, να τονίσουμε ότι η πολιτική χρηματοδότησης των ερευνών επηρεάζει σε μεγάλο βαθμό τη θέση των συγκεκριμένων ερωτημάτων της έρευνας. Έμφαση έχει δοθεί, τα τελευταία χρόνια, σε διάφορες χώρες, στη μελέτη παιδιών που έχουν κάποιο πρόβλημα ή/και στα προβλήματα των παιδιών, αντανακλώντας με αυτόν τον τρόπο μια συγκεκριμένη θεώρηση των παιδιών ως αδύναμων, παθητικών και ευαίσθητων (Morrow και Richards, 1996, σελ. 96-97). Κατά συνέπεια, έχει προκύψει μια δυσκολία των ερευνητών να επιλέγουν ελεύθερα τα θέματα των ερευνών τους, προκειμένου να εξασφαλίσουν τη χρηματοδότηση της έρευνάς τους. Οι δυσκολίες για τους ερευνητές εντείνονται, καθώς έχει υποστηριχθεί ότι τα θέματα της έρευνας, αν και αφορούν παιδιά, θα πρέπει να συνδέονται με κάποιο τρόπο με τα συμφέροντα των ενηλίκων, είτε αυτά προέρχονται από ζητήματα δημόσιας πολιτικής ή από κάποια προτεινόμενη ακαδημαϊκή καινοτομία (Hill, Laybourn και Borland, 1996, σελ. 131).

2.4. Συντελούν τα μεθοδολογικά εργαλεία που επιλέγονται, στην ανάδειξη της φωνής των παιδιών στην ερευνητική διαδικασία;

Ένα ακόμα σημαντικό ερώτημα είναι, αν και πώς οι μεθοδολογικές επιλογές των ερευνητών δίνουν τη δυνατότητα στα παιδιά να ακουστεί η φωνή τους. Η βασική πρόθεση να δοθεί η ευκαιρία να ακουστεί η φωνή των παιδιών στην έρευνα, θέτει εξαρχής το ζήτημα της διαφορετικότητας αυτής της φωνής, άρα και το όριο ανάμεσα στον ενήλικο και το παιδί. Χρειάζονται όμως ιδιαίτερα μεθοδολογικά εργαλεία προκειμένου να ακουστεί η φωνή των παιδιών;

Είναι γεγονός ότι δε δίνονται συχνά ειδικές οδηγίες για τη διεξαγωγή ερευνών με παιδιά, από επιστημονικούς συλλόγους

(Morrow και Richards, 1996). Όποτε όμως γίνεται αναφορά στα παιδιά, αυτά παρουσιάζονται ως ανώριμα και αδύναμα, με συνέπεια να γίνεται ιδιαίτερη μνεία σε κανόνες ηθικής κατά τη διεξαγωγή ερευνών με αυτά (Morrow και Richards, 1996, σελ. 91-94). Στην πρώτη περίπτωση, υπονοείται είτε ότι δεν είναι απαραίτητη μια ιδιαίτερη αντιμετώπιση των παιδιών ως ερευνητικών υποκειμένων, είτε ότι δε γίνονται συχνές έρευνες με παιδιά, προκειμένου να υπάρξει η ανάγκη για τη διατύπωση ειδικών οδηγιών. Στη δεύτερη περίπτωση, δίνεται έμφαση στην απόδοση ιδιαίτερων χαρακτηριστικών που συνδέονται ειδικά με την παιδική ηλικία και που επηρεάζουν τις μεθοδολογικές επιλογές των ερευνητών.

Η διατύπωση ξεχωριστών κανόνων διεξαγωγής έρευνας με παιδιά, υποκρύπτει κινδύνους για το ερευνητικό ήθος, όπως υποστηρίζουν οι Alderson και Goodey (1996, σελ. 114), εφόσον δημιουργούνται δύο μέτρα και δύο σταθμά για τη διεξαγωγή ερευνών με παιδιά και ενήλικους. Για να αποφευχθεί κάτι τέτοιο, το ενδιαφέρον των ερευνητών θα πρέπει να εστιάζεται στις ιδιαίτερες συνθήκες που πλαισιώνουν την έρευνα, παρά στην ηλικία ως μοναδικού και σημαντικού κριτηρίου για τον καθορισμό των ερευνητικών τους επιλογών (Morrow και Richards, 1996, σελ. 96). Υπό αυτή την έννοια, η ηλικία αποτελεί μία μόνο από τις παραμέτρους της έρευνας, ενώ το φύλο, η εθνικότητα, το οικογενειακό περιβάλλον, η ταξική και η κοινωνική θέση των γονέων, τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά του παιδιού και η κατάσταση της υγείας του, είναι μερικές ενδεικτικές παράμετροι, που μπορούν να επηρεάσουν τις αποφάσεις των ερευνητών.

Συχνά διαπιστώνεται η ανησυχία των ερευνητών που χρησιμοποιούν μεθόδους που απαιτούν τη λεκτική διατύπωση των παιδιών, για το αν τα παιδιά θα μιλήσουν και το τι θα πουν. Γι' αυτό, πολλές φορές, επιλέγονται οι γονείς, οι εκπαιδευτικοί ή άλλοι ενήλικες ως πληροφορητές, σε έρευνες που το κεντρικό τους θέμα αφορά στα παιδιά. Ενδιαφέρον όμως έχει ότι η αδυναμία των παιδιών να εκφράζουν την άποψή τους δεν είναι αναγνωρισμένη ερευνητικά. Η προσδοκία των ερευνητών για μειωμένη ανταπόκριση των παιδιών σε μεθόδους που απαιτούν τη λεκτική διατύπωση τους αντανακλά μια πολιτισμικά θεμελιωμένη απροθυμία να πάrouμε στα σοβαρά τις απόψεις των παιδιών. Συγκεκριμένα, δεν έχει αναγνωριστεί η αδυναμία των παιδιών να μπορούν να παίρνουν ώριμες αποφάσεις, ενώ, από την άλλη, πιστοποιείται η δυνατότητα των παιδιών να δίνουν αξιόπιστες καταθέσεις ως μάρτυρες σε δικαστήρια, αρκεί να μην είναι κατευθυντικές οι ερωτήσεις (βλέπε Fielding και Congroy, 1992, Spencer και Flin, 1990, στο

Morrow και Richards, 1996, σελ. 98).

Αλλά ακόμα και αν υπάρχουν δυσκολίες στη λεκτική επικοινωνία των παιδιών (σε συνεντεύξεις), ενδιαφέρον φαίνεται να έχει ο τρόπος με τον οποίο αιτιολογείται αυτό. Συνήθως η αιτιολόγηση βασίζεται στην αδυναμία των παιδιών να εκφραστούν και λιγότερο στο πλαίσιο της επικοινωνίας, όπως αυτό καθορίζεται από τη συνάντησή τους με άγνωστους ενηλίκους που τους ζητούν να μιλήσουν για οικεία πράγματα. Τα παιδιά μπορεί να μη συμμετέχουν ικανοποιητικά σε μια συνέντευξη, επειδή δεν έχει επιτευχθεί μια σχέση εμπιστοσύνης με τον ερευνητή, αλλά και γιατί μπορεί να βαριούνται ή να μη βρίσκουν νόημα στην όλη διαδικασία.

Βέβαια, οι Alderson και Goodey υποστηρίζουν ότι, έτσι και αλλιώς, το ερώτημα δεν είναι αν τα παιδιά μπορούν να αποτελέσουν ικανούς πληροφορητές, αλλά αν επιθυμούμε να τα καταλάβουμε (1996, σελ. 108). Αν, για παράδειγμα, ο ερευνητής δεχτεί μια μη ικανοποιητική απάντηση των παιδιών σε ένα ερώτημά του, ως ένδειξη της ανικανότητάς τους να απαντούν σε ορισμένα θέματα και, επομένως, δεν αναζητήσει τη σημασία αυτών που λένε ή επιπλέον διευκρινίσεις, είναι σαφές ότι οι προσδοκίες του επηρεάζουν άμεσα τα αποτελέσματα της έρευνας. Όμως είναι πραγματικά τόσο αδύναμα τα παιδιά απέναντι στις επιλογές και στις προθέσεις των ερευνητών; Οι Alderson και Goodey (1996, σελ. 108) δείχνουν ότι τα παιδιά μπορούν να καθορίσουν μεγάλο μέρος της ερευνητικής διαδικασίας δίνοντας έμφαση για παράδειγμα σε μια ερώτηση, αλλάζοντας θέμα ή κάνοντας τα ίδια ερωτήσεις στον ερευνητή που βρίσκεται απέναντι τους.

Αν και η συνέντευξη αποτελεί μια μέθοδο που χρησιμοποιείται συχνά σε έρευνες με παιδιά, ορισμένοι υποστηρίζουν ότι τα παιδιά κάνουν περισσότερα από αυτά που λένε στην πρώιμη παιδική ηλικία¹⁴ (Nisbett και Wilson, 1977). Εξασφαλίζουν όμως οι ερευνητές τη διασταύρωση αυτών που λένε τα παιδιά, με αυτά που κάνουν στις καθημερινές τους αλληλεπιδράσεις σε ρεαλιστικές συνθήκες¹⁵, ή προσαρμόζουν τα μεθοδολογικά εργαλεία σε ό,τι θεωρούν σημαντικό ή ικανό να ερευνηθούν¹⁶; Με τη διασταύρωση πληροφοριών από ποικίλες μεθόδους, ο ερευνητής μπορεί να ανακαλύψει αντιφάσεις, να προσδιορίσει καινούρια ερωτήματα ή να ανασυντάξει παλαιότερα και, τέλος, να καταλήξει στα συμπεράσματά του, αντλώντας από μια ποικιλία δεδομένων. Εκτός από τη διασταύρωση πληροφοριών από διαφορετικές μεθόδους, ιδιαίτερη σημασία έχει η εξασφάλιση ενός πολυφωνικού τρόπου αναπαράστασης του υπό μελέτη φαινομένου (διασταύρωση πληροφοριών).

Η κύρια κριτική στη χρήση ερευνητικών μεθόδων, με βάση τις οποίες τα παιδιά απλώς αντιδρούν και απαντούν σε προκαθορισμένα ερεθίσματα και ερωτήσεις, οδήγησε σε προτάσεις εναλλακτικών μεθόδων έρευνας. Οι προτάσεις αυτές στηρίζονται σε μια διπλή λογική: ότι τα παιδιά: α) έχουν διαφορετικές (και όχι λιγότερες ή «ανώριμες») δεξιότητες, με αποτέλεσμα να συμμετέχουν καλύτερα σε ορισμένες μεθόδους απ' ό,τι σε άλλες και β) είναι ικανά να συμμετέχουν ακόμα και στη διαδικασία συλλογής και ερμηνείας των δεδομένων. Σε ό,τι αφορά την πρώτη λογική, έχει υποστηριχθεί ότι η ζωγραφική, η δημιουργία ιστοριών και παραμυθιών και οι γραπτές εργασίες δίνουν περισσότερες ευκαιρίες στα παιδιά να εκφραστούν με μέσα και τρόπους στα οποία είναι περισσότερο ικανά. Οι μέθοδοι αυτές επιτρέπουν επίσης στα παιδιά να ερμηνεύουν τις πληροφορίες που δίνουν: για παράδειγμα, όταν ρωτούμε τα παιδιά τι ζωγράρισαν, έχουμε τη δική τους ερμηνεία για τη ζωγραφιά τους. Θα πρέπει όμως και σε αυτές τις προτάσεις να είμαστε επιφυλακτικοί, δεδομένου ότι διαφορετικά παιδιά μπορεί να ανταποκριθούν διαφορετικά σε κάθε μέθοδο. Η ζωγραφική, για παράδειγμα, μπορεί να είναι κατάλληλη με μικρότερα παιδιά, ενώ η συζήτηση πιο κατάλληλη με μεγαλύτερα παιδιά. Σε ό,τι αφορά τη δεύτερη λογική, αυτή της ενθάρρυνσης της συμμετοχής των παιδιών στην ερευνητική διαδικασία, ενδιαφέρον έχει η έρευνα της Alderson (1995), η οποία ζήτησε από παιδιά να είναι βοηθοί της στη διαδικασία συλλογής δεδομένων. Συγκεκριμένα, νεαρά παιδιά (κυρίως 16 ετών) πήραν συνεντεύξεις από παιδιά 10-16 ετών για τη σχέση τους με τους επαγγελματίες που τα φρόντιζαν σε νοσοκομεία.

Μια εναλλακτική λύση της ατομικής συνέντευξης είναι η συζήτηση με μια ομάδα παιδιών (focus group discussion). Στην προκειμένη περίπτωση, αν και ο ερευνητής έχει μια ατζέντα με προκαθορισμένες θεματικές τις οποίες θέλει να συζητήσει, δίνει τη δυνατότητα στα παιδιά να ορίσουν και να περιγράψουν τα θέματα που είναι σημαντικά για τα ίδια και άρα να μεταφέρουν το ενδιαφέρον της συζήτησης εκεί που θέλουν (James, Jenks και Prout, 1989, σελ. 189 και Hill, Laybourn και Borland, 1996).

Άλλοι ερευνητές προτείνουν τη διεξαγωγή άτυπων συζητήσεων με τα παιδιά, και την αποφυγή των τυπικών συνεντεύξεων. Οι λόγοι για μια τέτοια πρόταση συνοψίζονται από τον Hatch (1990, σελ. 261): πρώτον, η δομή μιας επίσημης συνέντευξης δίνει έμφαση στην εξουσία του ερευνητή, ο οποίος επιλέγει το χώρο, το χρόνο, την ατζέντα των ερωτήσεων και τον τρόπο καταγραφής των απαντήσεων. Δεύτερον, σε άτυπα περιβάλλοντα, η αυθόρμη-

τη δράση των παιδιών ενισχύει την ερμηνεία της στο συγκεκριμένο πλαίσιο που αυτή παρουσιάζεται. Τρίτον, τα παιδιά νοιώθουν περισσότερο άνετα στο περιβάλλον της τάξης τους ή της αυλής του σχολείου τους, παρά όταν αποσιώνται από τους δασκάλους και τους συνομηλίκους τους για να περάσουν ένα χρονικό διάστημα με ένα σχετικά άγνωστο πρόσωπο.

Υπάρχουν σίγουρα πολλές μέθοδοι για τη συλλογή πληροφοριών για τις ζωές των παιδιών και την παιδική ηλικία¹⁷ και βέβαια καμιά από αυτές δε μπορεί μόνη της να παραγάγει όλη τη γνώση που χρειαζόμαστε γι' αυτά (Qvortrup, 2000, σελ. 78). Είναι όμως σημαντικό να σκεφτούμε ποιες μέθοδοι θα δώσουν περισσότερες ευκαιρίες να γνωρίσουμε και να κατανοήσουμε τα υποκείμενα της έρευνάς μας, όπως θα κάναμε με μια οποιαδήποτε ομάδα.

2.5. Πώς αναλύονται και θεωρητικοποιούνται τα ερευνητικά δεδομένα;

Η επιλογή της διαδικασίας ανάλυσης των δεδομένων αποτελεί μια σύνθετη διαδικασία που επηρεάζεται από προηγούμενες έρευνες, από τις προσδοκίες και τις αντιλήψεις των ερευνητών για το θέμα, από τις πρώτες σκόρπιες παρατηρήσεις ή την πιλοτική εφαρμογή των μεθόδων και από το πώς τα υποκείμενα της έρευνας ορίζουν το φαινόμενο που μελετάται. Είναι σημαντικό η διαδικασία ανάλυσης των δεδομένων να είναι διαφανής, μέσα από το συνεχή αναστοχασμό των ερμηνειών του ερευνητή. Αυτό γίνεται, για παράδειγμα, στην εθνογραφία, όπου ο ερευνητής μπαίνει σε μία συνεχή διαδικασία στοχασμού των νοημάτων που αποδίδει στις παρατηρήσεις του και του τρόπου με τον οποίο μπορούν να επηρεάσουν την ερμηνεία και την κατανόηση του φαινομένου.

Υπάρχει βέβαια πάντα ο ενδόμυχος φόβος, μήπως ο ερευνητής επιβάλλει τις δικές του αναλυτικές κατηγορίες, έχοντας την εξουσία επιλογής και ερμηνείας των δεδομένων. Απέναντι σε έναν τέτοιο φόβο θα πρέπει να αναγνωρίσουμε το γεγονός ότι οι ερευνητές αποτελούν και οι ίδιοι πληροφορητές στη διαδικασία καταγραφής και απόδοσης νοημάτων και άρα επηρεάζουν άμεσα τις καταγραφές και τις ερμηνείες των γεγονότων που παρατηρούν. Η αναγνώριση αυτή μπορεί να οδηγήσει τους ερευνητές σε μια διαδικασία συστηματικής καταγραφής των σκέψεων, των ερωτημάτων και των επιλογών που καθοδηγούν τη διαδικασία διερεύνησης του θέματος που μελετούν.

Ειδικότερα στην επιτόπια παρατήρηση, ο τρόπος καταγραφής είναι αλληλένδετος με τον τρόπο ανάλυσης των δεδομένων, εφό-

σον από την καθημερινή ανάλυση προκύπτει το τι θα καταγραφεί στη συνέχεια (Hammersley και Atkinson, 1983). Οπότε, η συμμετοχή των παιδιών στον ορισμό του τι είναι σημαντικό και επομένως του τι και πότε θα παρατηρηθεί, μπορεί να είναι καθοριστική. Με αυτόν τον τρόπο, η θεωρία προκύπτει από τα δεδομένα και παράγεται στο ίδιο το ερευνητικό πεδίο (Glaser και Strauss, 1967). Το σημαντικό, λοιπόν, στο ποιοτικό ερευνητικό παράδειγμα είναι ότι τα παιδιά διαμορφώνουν τη θεωρία για την παιδική ηλικία μέσα από τη συμμετοχή τους στη διαδικασία ανάλυσης και θεωρητικοποίησης των δεδομένων.

2.6. Τα κείμενα μιλούν για τα παιδιά ή εκ μέρους των παιδιών;

Πώς οι ερευνητές όμως προχωρούν στη διαδικασία συγγραφής ενός κειμένου που μιλά για τα παιδιά; Το ερώτημα αυτό θίγει το ζήτημα της εξουσίας του ερευνητή τόσο στην ερμηνεία όσο και στην αναπαράσταση των δράσεων των υποκειμένων της έρευνάς του.

Έχει παρατηρηθεί ότι η εμμονή του θετικιστικού παραδείγματος σε μία και μοναδική αλήθεια, επηρεάζει συχνά τους ερευνητές στη φάση συγγραφής της έρευνας. Η ανάγκη παρουσίασης των δεδομένων σε ένα ακαδημαϊκό κοινό έχει συγκεκριμένες απαιτήσεις: επιστημονική παρουσίαση, συγκεκριμένη δομή, επιχειρηματολογία και γενίκευση / αντικειμενικοποίηση των δεδομένων. Όμως συχνά η συγγραφή των κειμένων υπό τη μορφή κατηγοριών, σχηματικών αναπαραστάσεων και γενικεύσεων αποδυναμώνει εν τέλει την ερμηνεία όσων προκύπτουν από το συγκεκριμένο πλαίσιο της έρευνας. Το σημαντικό σε αυτά τα κείμενα είναι ότι οι ερευνητές αποδέχονται ότι η μοναδική «αλήθεια»¹⁸ θα παρουσιαστεί, εφόσον γενικεύσουν τα δεδομένα και υπερβούν τις αναλυτικές και ενδελεχείς παρουσιάσεις τους. Βέβαια, όπως υποστηρίζει ο Qvortrup (2000, σελ. 78), το να «χάνουμε» πληροφορίες υπό ένα συγκεκριμένο έλεγχο και να προσπαθούμε να κατηγοριοποιήσουμε τα ερευνητικά στοιχεία, αποτελεί αυτή καθ' εαυτή τη βασική ιδέα της έρευνας.

Όμως, τελικά, στα κείμενά μας μιλάμε για παιδική ηλικία ή για παιδικές ηλικίες; Ο Qvortrup (2000) εξηγεί ότι μπορεί κανείς να παρατηρήσει μια ποικιλομορφία στην παιδική ηλικία, αν τη διερευνήσει σε διαφορετικά ιστορικά και διαπολιτισμικά πλαίσια. Παρ' όλα αυτά, σε εθνικό επίπεδο, υπάρχουν κάποιες δομές που

επηρεάζουν και διαμορφώνουν βαθιά τη ζωή των παιδιών, αποδίδοντας της κάποια κοινά χαρακτηριστικά. Τέτοιες δομές είναι, για παράδειγμα, οι κυρίαρχες οικονομικές, κοινωνικές και πολιτισμικές συνθήκες και οι υπάρχουσες ιδεολογίες για τα παιδιά και την οικογένεια.

Η επίδραση των κοινωνικών, οικονομικών, πολιτικών και πολιτισμικών πλαισίων διαβίωσης των παιδιών, καθορίζει σαφώς τον τρόπο που ορίζεται η παιδική ηλικία. Από μια άλλη θεωρητική οπτική, όμως, οι James, Jenks και Prout (1998) τονίζουν ότι είναι σημαντικό να αναδείξουμε ότι η παιδική ηλικία δεν αποτελεί μια ομοιογενή κατηγορία ανάμεσα σε παιδιά της ίδιας βιολογικής ηλικίας. Υποστηρίζουν ότι παρατηρούνται σημαντικές διαφοροποιήσεις ακόμα και σε ένα μικρο-επίπεδο, όπως αυτό της σχολικής τάξης ή αυτό της οικογένειας, οπότε είναι επικίνδυνο να εκφράζουμε ένα γενικευμένο λόγο γι' αυτήν (όπ.παρ.). Ακόμα όμως και αν βρίσκουμε ομοιότητες και κοινά σημεία στις απαντήσεις που δίνουν τα παιδιά ή/και στις δραστηριότητές τους, κινδυνεύουμε να εμφανίσουμε αυτές τις ομοιότητες ως προκαθορισμένες και να γενικεύσουμε, ξεχνώντας την ποικιλομορφία που συναντήσαμε στις αντιδράσεις των παιδιών (Christensen και James, 2000, σελ. 176).

Τέτοιου είδους γενικεύσεις οφείλουμε να τις αντιμετωπίζουμε κριτικά, ιδιαίτερα όταν επιχειρούμε να συνδέσουμε τα ερευνητικά αποτελέσματα με την εκπαιδευτική πράξη και να απευθυνθούμε σε παιδαγωγούς που αντιμετωπίζουν πολύ διαφορετικά πολιτισμικά και εκπαιδευτικά πλαίσια στο χώρο εργασίας τους, από αυτά που ίσως έγινε η έρευνα. Γι' αυτό, η σαφήνεια και η συνάφεια ενός κειμένου δεν μπορεί να υπάρχει εις βάρος της πολυπλοκότητας των ερευνητικών στοιχείων, γιατί διατρέχουμε τον κίνδυνο να οδηγηθούμε σε παρερμηνείες και συνταγολόγια για την εκπαιδευτική πράξη (Knurfer, 1996, σελ. 142).

Το ίδιο σημαντική είναι η συνειδητοποίηση του γεγονότος ότι κατά την πορεία συγγραφής της έρευνας δε μεταφέρουμε απλά το λόγο των παιδιών, αλλά αναδεικνύουμε τη δική μας κατανόηση του παιδιού ως «άλλο». Γι' αυτό, το να ισχυρίζεται κανείς ότι γράφει από την οπτική του παιδιού, δε σημαίνει ότι ισχυρίζεται ότι αποκαλύπτει το αυθεντικό παιδί, αλλά περισσότερο ότι παρέχει μια εκδοχή της παιδικής ηλικίας (James, Jenks και Prout, 1998). Άλλωστε, πώς μπορούμε να ισχυριστούμε ότι πράγματι μπορούμε να δούμε μέσα από τα μάτια των παιδιών, όταν ανατρέχουμε στην ακαδημαϊκή μας ιδιότητα για να συγγράψουμε τα αποτελέσματά μας; (Reynolds, 1974, σελ. 163). Οπότε, η επιτυχία στη

συγγραφή ενός κειμένου εξαρτάται όχι από το αν ο ερευνητής είναι αντικειμενικός ή υποκειμενικός, αλλά αν θα είναι ερμηνευτικός, παρουσιάζοντας τους δύο κόσμους μέσα από έναν άλλο τρίτο (Giddens, 1976).

Το ίδιο θα μπορούσαμε να υποστηρίξουμε ότι ισχύει για όλες τις ερευνητικές μεθόδους, ποσοτικές και ποιοτικές, αφού πάντα η ερμηνεία και η συγγραφή των δεδομένων ενέχει το υποκειμενικό στοιχείο που εκφράζεται μέσα από τις συνειδητές και ασυνείδητες επιλογές των ερευνητών.

Ιδιαίτερη έμφαση έχει δοθεί από τους Clifford και Marcus (1986) στην αναλυτική περιγραφή των συνθηκών έρευνας, ορισμένων βιογραφικών στοιχείων των ερευνητών και των δεσμών που ανέπτυξαν με το υπό μελέτη κοινωνικό σύνολο στα κείμενά τους. Οι συγκεκριμένες πληροφορίες θεωρούνται κρίσιμα σημαντικές για τη διασφάλιση της διαφάνειας στην ερευνητική διαδικασία, από την πρώτη κιόλας στιγμή της έρευνας μέχρι την τελική συγγραφή των σχετικών κειμένων¹⁹.

Επίσης, είναι απαραίτητο να καθίσταται σαφές στο κείμενο ποια άποψη αποτελεί ερμηνεία του ερευνητή και ποια άποψη εκφράζεται από τα ίδια τα παιδιά. Βέβαια, έχουν υποστηριχτεί και εναλλακτικοί τρόποι συγγραφής κειμένων που αφορούν στη συμμετοχή των παιδιών σε αυτή τη διαδικασία, όπως, για παράδειγμα, οι δραματοποιημένες εθνογραφίες: αντί ο ερευνητής να περιγράψει τη ζωή των παιδιών που μελέτησε στο πλαίσιο της οικογενειακής ζωής, αφήνει τις δικές τους, διαφορετικές μεταξύ τους φωνές να ακουστούν μέσα από την απομαγνητοφώνηση συνεντεύξεων, χωρίς καμιά επιπλέον επεξεργασία (Γκέφου-Μαδιανού, 1999, σελ. 335). Ακόμα η Knyrfer (1996, σελ. 144) προτείνει να σκεφτούμε συνεργατικές μορφές συγγραφής των κειμένων, για παράδειγμα, με γονείς, εκπαιδευτικούς, παιδιά και αδέρφια, προκειμένου ο αναγνώστης να κατανοήσει τα υπό μελέτη φαινόμενα από ποικίλες οπτικές. Ακόμα, η ίδια ερευνήτρια προτείνει να σκεφτούμε εναλλακτικούς τρόπους παρουσίασης των αποτελεσμάτων μιας έρευνας, όπως, για παράδειγμα, κασέτες ήχου, βιντεοκασέτες και ζωγραφίες των παιδιών, τα οποία μπορούν να συνοδεύουν το γραπτό κείμενο. Οι προτάσεις αυτές έχουν ενδιαφέρον και θα μπορούσαν πιθανά να προσαρμοστούν στη θεματική και στο στόχο της κάθε ερευνητικής προσπάθειας.

3. Συμπεράσματα

Η υποστήριξη των παιδιών ως υποκειμένων και συμμετόχων στη διαδικασία της έρευνας, είναι λοιπόν δυνατή σε όλες τις φάσεις της έρευνας. Πρέπει να είμαστε επιφυλακτικοί απέναντι σε μια ερευνητική πρακτική που υποστηρίζει την ιδιαίτερη μεταχείριση των παιδιών, για λόγους προφύλαξης τους ως μιας ειδικής, ευαίσθητης κοινωνικής ομάδας. Η επιφύλαξη αιτιολογείται με τη λογική ότι μια ιδιαίτερη μεταχείριση των παιδιών ως ερευνητικών υποκειμένων, πιθανά υποκρύπτει την απαξίωσή τους ως ικανών φορέων κοινωνικής και πολιτικής δράσης, λόγω των ελλειμματικών τους χαρακτηριστικών και της αδύναμης φύσης τους. Επίσης, η ιδιαίτερη αυτή μεταχείριση με κυρίαρχο κριτήριο την ηλικία, παραμερίζει τις πολλαπλές παραμέτρους που θα πρέπει να επηρεάζουν τις επιλογές των ερευνητών, όπως το συγκεκριμένο ιστορικό και κοινωνικό πλαίσιο, το φύλο, η εθνικότητα, κ.ο.κ.

Η συζήτηση των έξι παραπάνω ερωτημάτων στην έρευνα της παιδικής ηλικίας που παρουσιάσαμε, αναδεικνύει την ανάγκη ενίσχυσης του αναστοχασμού, τόσο κατά τη διαδικασία έρευνας, όσο και στη φάση συγγραφής των κειμένων. Σημαντικό είναι να υπάρχει σαφής συσχέτιση ανάμεσα στους στόχους, τη μορφή, το περιεχόμενο, τη μεθοδολογία και τη διαδικασία της έρευνας. Το ποιοι είμαστε, τι επιθυμούμε, πώς επιλέγουμε και πώς αποφασίζουμε το θεωρητικό και μεθοδολογικό πλαίσιο της μελέτης μας, θέτουν τα όρια και το συγκείμενο της έρευνάς μας.

Η ανάγκη αναστοχασμού και κριτικής προσέγγισης των μεθόδων που χρησιμοποιούμε στην έρευνα της παιδικής ηλικίας, αποκτά ιδιαίτερη σημασία στο επίπεδο της εκπαιδευτικής και κοινωνικής πολιτικής: σύμφωνα με την ερευνητική γνώση, προσανατολίζουμε τις απαιτήσεις που έχουμε από τα παιδιά, οι οποίες με τη σειρά τους λειτουργούν ως κριτήρια και δείκτες για το σχεδιασμό των αναλυτικών προγραμμάτων, την αξιολόγηση της ποιότητας της παρεχόμενης εκπαίδευσης και το σχεδιασμό προγραμμάτων αρχικής εκπαίδευσης και επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών (James, Jenks και Prout, 1998, σελ. 196). Ακόμα, όμως, σε ένα ευρύτερο κοινωνικό πλαίσιο, οι θεωρίες που παράγονται από τα ερευνητικά δεδομένα για το παιδί επηρεάζουν τον τρόπο που συζητάμε και απαντάμε σε φαινόμενα, όπως η παιδική εγκληματικότητα, η κακοποίηση και τα δικαιώματα των παιδιών (James, 1998).

Αν η έρευνα της παιδικής ηλικίας γίνεται με κύριο στόχο να βελτιωθεί η ζωή των παιδιών και να ωφεληθούν από αυτήν, μπο-

ρούμε κάλλιστα ως ερευνητές να ενισχύσουμε τη δική τους φωνή. Δείχνοντας εμπιστοσύνη στα παιδιά ως ικανούς και αξιόπιστους πληροφορητές και δίνοντάς τους την ευκαιρία να συμμετέχουν ενεργητικά στις έρευνές μας, εκπληρώνουμε άμεσα ένα οικουμενικό δικαίωμα των παιδιών να εκφράζουν ελεύθερα τις απόψεις τους για όλα τα θέματα που τα επηρεάζουν και μάλιστα, όχι μόνο να εκφράζουν την άποψή τους, αλλά και το δικαίωμα να ακούγονται αυτές τους οι απόψεις, όπως τονίζεται στο άρθρο 12 της Σύμβασης των Ηνωμένων Εθνών για τα Δικαιώματα του παιδιού (Davis, 1998, σελ. 325).

Βιβλιογραφία

- Alanen L., «Rethinking Childhood», *Acta Sociologica* 31, 1, 1998, σελ. 53-67.
- Alanen L., «Modern Childhood? Exploring the "Child Question"», στο «Sociology», *Research Reports* 50, Institute for Educational Research, University of Jyväskylä, Finland, 1992.
- Alderson P. και Goodey C., «Research with Disabled Children: How useful is Child-centred Ethics», *Children and Society* 10, 1996, σελ. 106-116.
- Aries P., *Centuries of Childhood: A Social History of Life*, Vintage, New York, 1962.
- Γκέφου-Μαδιανού Δ., «Εισαγωγή: Από την Ολιστική Προσέγγιση στις Μετρικές Αλήθειες», στο Δ. Γκέφου-Μαδιανού (επιμ.), *Ανθρωπολογική Θεωρία και Εθνογραφία*, εκδ. Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα, 1998.
- Γκέφου-Μαδιανού Δ., *Πολιτισμός και Εθνογραφία. Από τον Εθνογραφικό Ρεαλισμό στην Πολιτισμική Κριτική*, εκδ. Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα, 1999.
- Christensen P. και James A. (επιμ.), *Research with Children, Perspectives and Practices*, Falmer Press, London, 2000.
- Corsaro W.A., *Friendship and Peer Culture in the Early Years*, Ablex Publishing Corporation, USA, 1985.
- Corsaro W.A. και Eder D., «Children's Peer Cultures», *Annual Review of Sociology* 16, 1990, σελ. 197-220.
- Corsaro W.A., *The Sociology of Childhood*, Pine Forge Press, USA, 1997.
- Corsaro W.A. και Molinari L., «Entering and Observing in Children's Worlds: a Reflection on a Longitudinal Ethnography of Early Education in Italy», στο P. Christensen και A. James (επιμ.), *Research with Children, Perspectives and Practices*, Falmer Press, London, 2000.
- Davis J., Watson N. και Cunningham-Burley S., «Learning the Lives of

- Disabled Children», στο P. Christensen και A. James (επιμ.), *Research with Children, Perspectives and Practices*, Falmer Press, London, 2000.
- Davis M.J., «Understanding the Meaning of Children: A reflexive Process», *Children and Society* 12, 1998, σελ. 325-335.
- Durkheim E., *Education and Sociology*, The Free Press, Glencoe Illinois, 1956.
- Fine G.A. και Sandstrom K.L., *Knowing Children. Participant Observation with Minors*, Sage Publications, USA, 1988.
- Geertz C., *The Interpretation of Cultures*, Basic Books, New York, 1973.
- Giddens A., *New Rules of Sociological Method*, Hutchinson Group, London and Melbourne, 1976.
- Glaser B.G. και Strauss A.L., *The Discovery of Grounded Theory: Strategies for Qualitative Research*, Aldine de Gruyter, New York, 197.
- Goode D.A., «Kids, Culture and Innocents», *Human Studies* 9, 1986, σελ. 83-106.
- Goetz J.P. και Le Compte M.D., *Ethnography and Qualitative Design in Educational Research*, Academic Press, New York, 1984.
- Hammersley M. και Atkinson P., *Ethnography. Principles in Practice*, Tavistock Publication, London, 1983.
- Hammersley M., *Reading Ethnographic Research - A Critical Guide*, Longman Group, London, 1990.
- Harden J., Scott S., Backett-Milburn K. και Jackson S., «Can't Talk, Won't Talk?»: Methodological Issues in Researching Children», *Sociological Research Online* 5, (2), 2000, <<http://www.socresoline.org.uk/5/2/harden.html>>.
- Hardman C., «Can There be an Anthropology of Children?», *Journal of the Anthropological Society of Oxford* 4, 1, 1973, σελ. 85-99.
- Hatch A.J., «Young Children as Informants in Classroom Studies», *Early Childhood Research Quarterly* 5, 1990, σελ. 251-264.
- Hill M., Laybourn A. και Borland M., «Engaging with Primary-aged Children about their Emotions and Well-being: Methodological Considerations», *Children and Society* 10, 1996, σελ. 129-144.
- Holy L. και Stuchlick M., *Actions, Norms and Representations*, Cambridge University Press, Cambridge, 1983.
- Houssaye J. (επιμ.), *Δεκαπέντε Παιδαγωγοί: Σταθμοί στην Ιστορία της Παιδαγωγικής Σκέψης*, εκδ. Μεταίχμιο, Αθήνα, 2000.
- James A., *Childhood Identities. Self and Social Relationships in the Experience of the Child*, Edinburgh University Press, Edinburgh, 1993.
- James A., Jenks C. και Prout A., *Theorising Childhood*, Polity Press, Cambridge, 1998.
- James A. και Prout A., *Constructing and Reconstructing Childhood*, Falmer Press, London, 1990.
- Jenks C. (επιμ.), *The Sociology of Childhood. Essential Readings*, Batsford

- Academic and Educational Ltd., London, 1982.
- Jenks C., *Childhood*, Routledge, London, 1996.
- Kessen W., «The American Child and Other Cultural Inventions», *American Psychologist* 34, 10, 1979, σελ. 815-820.
- Knupfer A.M., «Ethnographic studies of children: the difficulties of entry, rapport, and presentations of their worlds», *International Journal of Qualitative Studies in Education* 9, 2, 1996, σελ. 135-149.
- Laerke A., «By means of re-memembering. Notes on a fieldwork with English children», *Anthropology Today* 14, 1, 1997, σελ. 3-7.
- Μακράκης Β., «Απομυθωποιώντας το Μεθοδολογικό Μονισμό», στο Γ. Παπαγεωργίου, *Μέθοδοι στην Κοινωνιολογική Έρευνα*, τυπωθήτω Γιώργος Δαρδανός, Αθήνα, 1998.
- Μακρυνιώτη Δ., «Εισαγωγή», στο Δ. Μακρυνιώτη (επιμ.), *Παιδική Ηλικία*, εκδ. Νήσος, Αθήνα, 1997.
- Mandell N., «The Least-Adult Role in Studying Children», *Journal of Contemporary Ethnography* 16, 4, 1988, σελ. 433-467.
- Morrow V. και Richards M., «The Ethics of Social Research with Children: An Overview», *Children and Society* 10, 1996, σελ. 90-105.
- Munday E., «When is a Child a "Child"? Alternative Systems of Classification», *Journal of the Anthropological Society of Oxford* 10 (3), 1979, σελ. 161-172.
- Nisbett R.E. και Wilson T.D., «Telling More Than We Can Know: Verbal Reports on Mental Processes», *Psychological Review* 84, 1977, σελ. 231-259.
- Opie I. και Opie P., 1969, *Children's Games in Street and Play-ground*, Oxford University Press, Oxford.
- Parsons T., *The Social System*, Routledge and Kegan Paul, London, 1951.
- Piaget J., *The Language and Thought of the Child*, World, Cleveland, 1930.
- Piaget J., *The Moral Judgement of the Child*, Routledge, London, 1958.
- Qvortrup J., «Macroanalysis of Childhood», στο P. Christensen και A. James (επιμ.), *Research with Children, Perspectives and Practices*, Falmer Press, London, 2000.
- Reynolds V., «Can there be an Anthropology of Children? A reply», *Journal of the Anthropological Society of Oxford* 5 (1), 1974, σελ. 32-38.
- Schwartzman H.B., *Transformations - The Anthropology of Children's Play*, Plenum Press, New York, 1976.
- Speier M., «The Adult Ideological Viewpoint in Studies of Childhood», στο A. Skolnick (επιμ.), *Rethinking Childhood. Perspectives on Development and Society*, Little Brown, Boston, 1976.
- Vygotsky L.S., *Thought and Language*, M.I.T. Publications, Cambridge Massachusetts, 1962.
- Vygotsky L.S., «Genesis of the Higher Mental Function», στο P. Light, S. Sheldon και M. Woodhead (επιμ.), *Learning to Think*, Routledge, London, 1991.

Waksler F.C., *Studying Children: Phenomenological Insights*, *Human Studies* 9, 1986, σελ. 71-82.

Woodhead M. και Faulkner D., «Subjects, Objects or Participants? Dilemmas of Psychological Research with Children», στο P. Christensen και A. James (επιμ.), *Research with Children, Perspectives and Practices*, Falmer Press, London, 2000.

Σημειώσεις

1. Με τον όρο «υποκείμενα της έρευνας» εννοούμε τη θεώρηση των παιδιών από τους ερευνητές, ως φορέων κοινωνικής και πολιτισμικής δράσης. Με τον όρο «συμμέτοχα στην έρευνα», προσδιορίζουμε τον προηγούμενο, γενικευμένο στη βάση της ενεργητικής συμμετοχής στην ερευνητική διαδικασία, π.χ. κατά τη φάση συλλογής, ανάλυσης και συγγραφής των δεδομένων. Για μια συζήτηση της θεώρησης του παιδιού ως αντικείμενου, υποκειμένου ή συμμετόχου στην έρευνα, βλέπε Woodhead και Faulkner, 2000.

2. Για μια αναλυτική παρουσίαση των διαφορετικών θεωριών για την παιδική ηλικία βλέπε Μακρυνιώτη, 1997.

3. Για μια κριτική ανάλυση των βασικών παιδαγωγικών θέσεων του J. J. Rousseau, βλέπε Houssaye, 2000.

4. Για μία σύντομη παρουσίαση των θεωρητικών απόψεων του Piaget βλέπε Βοσνιάδου, 1994.

5. Για μια ανασκόπηση των μεθοδολογικών εξελίξεων στην έρευνα της αναπτυξιακής ψυχολογίας, βλέπε Woodhead και Faulkner (όπ.παρ.). Στο ίδιο κείμενο, όμως, οι Woodhead και Faulkner επισημαίνουν την ανάγκη ενίσχυσης του ερευνητικού αναστοχασμού των ψυχολόγων ερευνητών, με στόχο να γίνουν περισσότερο σαφείς οι παραδοχές τους και οι σχέσεις εξουσίας που αναπτύσσουν με τα υποκείμενα της έρευνάς τους (σελ. 31).

6. Βλέπε ακόμα τις θεωρίες των Corsaro, James κ.ά. που ανήκουν στο χώρο της νέας κοινωνιολογίας και παρατίθενται παρακάτω.

7. Η προσπάθεια αυτή ξεκινάει, τουλάχιστον στο χώρο της κοινωνικής ανθρωπολογίας, από την Hardman (1973, σελ. 85) που υποστήριξε ότι τα παιδιά παρουσιάζουν ενδιαφέρον ως αντικείμενο μελέτης και μπορούν να αποτελέσουν πληροφορητές για το δικό τους κόσμο. Η συζήτηση αυτή επεκτάθηκε από τους Reynolds (1974) και Munday (1979), στο περιοδικό *Journal of the Anthropological Society of Oxford*. Κύρια επιδίωξη ήταν να δοθεί φωνή σε μια ομάδα που μέχρι τότε δεν είχε λόγο και, αν είχε λόγο, ο λόγος αυτός δεν ακουγόταν από τους ενηλίκους.

8. Για τις βασικές κατηγοριοποιήσεις των θεωριών για την παιδική ηλικία, βλέπε Jenks, 1996, σελ. 1-31 και James, Jenks και Prout, 1998, σελ. 195-218.

9. Για μια αναλυτική περιγραφή των χαρακτηριστικών του παραδείγματος της νέας κοινωνιολογίας, βλέπε, James και Prout, 1990.

10. Βλέπε τις θέσεις των L.S. Vygotsky, W. Corsaro και A. James (όπ. παρ.).
11. Για μια γενική αναφορά στους πιθανούς ρόλους των ερευνητών στη μελέτη της παιδικής ηλικίας, βλέπε Fine και Sandstrom, 1988 και Davis κ.ά., 2000.
12. Στις αγγλικές σχολικές τάξεις η παρουσία και συμμετοχή των γονέων στις καθημερινές σχολικές δραστηριότητες των παιδιών αποτελεί ένα συνηθισμένο φαινόμενο.
13. Για μία πρόσφατη προσπάθεια υιοθέτησης ενός τέτοιου ρόλου στην εθνογραφία της παιδικής ηλικίας, βλέπε, Laerke, 1997.
14. Βλέπε και το στάδιο προσυλλογιστικής σκέψης του Piaget στο Βοσνιάδου (όπ.παρ.).
15. Το ζήτημα της μελέτης του πολιτισμού βάσει της διάκρισης πράξεων, κανόνων και αναπαραστάσεων, τέθηκε από τους Holy και Stuchlick, 1983.
16. Για τους περιορισμούς στην υιοθέτηση των ποιοτικών μεθόδων έρευνας, βλέπε, Μακράκης, 1998.
17. Βλέπε και τη συμβολή της επιτόπιας παρατήρησης ως ερευνητικής μεθόδου στη μελέτη της παιδικής ηλικίας στο ερώτημα 2.5) που ακολουθεί.
18. Για μια κριτική προσέγγιση της ολιστικής προσέγγισης έναντι της μερικής αλήθειας, βλέπε Γκέφου-Μαδιανού, 1998.
19. Για μια σύντομη περιγραφή του ρεύματος της πολιτισμικής κριτικής στο ζήτημα της συγγραφής κειμένων, βλέπε, Γκέφου-Μαδιανού, 1999, σελ. 360-362.

