

# Η ενεργητική εμπλοκή των μικρών παιδιών σε συμμετοχικές μορφές έρευνας: Η περίπτωση της προσέγγισης του «Μωσαϊκού»

Ευστρατία Σοφού,  
Νηπιαγωγός, Διδάκτωρ Επιστημών Αγωγής

## Children's active involvement in participatory research: The case of “the Mosaic approach”

Efstratia Sofou  
Kindergarten teacher, Phd in Education

### Abstract

Recent years have seen a growing emphasis on involving children in research. The article examines the notion of children doing research and the contribution of participatory research to the re-evaluation of the role of children and adults in research. It examines how children can play an active role in research. It describes the Mosaic approach and the elements that link it with the characteristics of action research. Then, it discusses the challenges for involving children in research.

**Key words:** the Mosaic Approach, educational action research, children’s active involvement, adults’ role.

### 1. Εισαγωγή

Τα τελευταία χρόνια διαπιστώνεται ένα ολοένα και μεγαλύτερο ενδιαφέρον για την ενεργητική εμπλοκή των παιδιών σε διαδικασίες έρευνας. Υποστηρίζεται ότι αφενός η συμμετοχή τους εμπλουτίζει την έρευνα και επηρεάζει την πολιτική και αφετέρου ότι η οπτική γωνία των παιδιών βοηθά τους ενήλικες να κατανοήσουν καλύτερα τον κόσμο των παιδιών (Brownlie, Anderson & Ormston, 2005· Clark & Moss, 2010). Επιπροσθέτως, προβάλλεται το επιχείρημα ότι ο ενεργός ρόλος των παιδιών στην έρευνα ενισχύει την αυτοπεποίθησή τους ως προς την έκφραση των απόψεών τους, την ανάπτυξη δεξιοτήτων και την ενεργή συμμετοχή τους στη λήψη αποφάσεων για ζητήματα που τα αφορούν. Υπογραμμίζεται, επίσης, ότι η ενεργητική εμπλοκή τους επαναπροσδιορίζει τις σχέσεις εξουσίας με τους ενήλικους στην ερευνητική διαδικασία.

Το άρθρο εξετάζει αρχικά τους λόγους για τους οποίους διαπιστώνεται αυξανόμενο ενδιαφέρον για την ενεργητική εμπλοκή των παιδιών στην έρευνα, τα μοντέλα που έχουν υιοθετηθεί σε ερευνητικές διαδικασίες αναφορικά με το ρόλο των παιδιών, αλλά και την κριτική που εκδηλώνεται στο πλαίσιο του αναπτυσσόμενου αυτού πεδίου όσον αφορά το βαθμό συμμετοχής των παιδιών. Στη συνέχεια, παρουσιάζεται ως παράδειγμα συμμετοχικής μορφής έρευνας η προσέγγιση του «Μωσαϊκού», μια προσέγγιση που φαίνεται να συνάδει με πολλά από τα χαρακτηριστικά της έρευνας δράσης. Τέλος, επισημαίνεται η σημασία της χρήσης συμμετοχικών μεθόδων στην προσχολική εκπαίδευση και η συμβολή τους στην προώθηση δημοκρατικών πρακτικών.

### 2. Τα παιδιά ως ενεργοί συμμετοχοί στην έρευνα

Κατά τη διάρκεια των τελευταίων ετών διαπιστώνεται ένα αυξημένο ενδιαφέρον για τη διερεύνηση των απόψεων και των εμπειριών των μικρών παιδιών σχετικά με θέματα που αφορούν τη ζωή τους (Einarsdottir, Dockett & Perry, 2009· Moss, 2006). Το ενδιαφέρον αυτό συνδέεται με τη συζήτηση που διεξάγεται σε ερευνητικό και πολιτικό επίπεδο ή σε επίπεδο πράξης σχετικά με την ενεργητική ακρόαση των παιδιών και τη συμμετοχή τους στη λήψη αποφάσεων (MacNaughton &

Smith, 2009· Moss, 2006· Darbyshire, Schiller & MacDougall, 2005). Η συζήτηση αυτή είναι αποτέλεσμα σημαντικών εξελίξεων στο χώρο της επιστήμης, της οικονομίας και της πολιτικής οι οποίες συνέβαλαν στη διαμόρφωση ενός νέου μοντέλου σύμφωνα με το οποίο γίνεται αντιληπτό το παιδί και η παιδική ηλικία.

Είναι πρόδηλο ότι τα παιδιά μπορούν να ειδωθούν από διαφορετικές οπτικές γωνίες ανάλογα με τον τρόπο που οι ενήλικοι αντιλαμβάνονται το παιδί και την παιδική ηλικία (Clark, 2005). Οι παραδοσιακές αντιλήψεις ήθελαν το παιδί έναν «ατελή ενήλικο», ανώριμο, αδύναμο, «άδειο δοχείο που περιμένει να γεμίσει με γνώσεις» και ανίκανο να συμμετάσχει στη λήψη αποφάσεων για ζητήματα που το αφορούν. Σύμφωνα με τις σύγχρονες αντιλήψεις που προέρχονται τόσο από τις κοινωνικο-κονστρουκτιβιστικές θεωρίες (Rogoff, 2003· Vygotsky, 1978) όσο και από το νέο παράδειγμα της κοινωνιολογίας της παιδικής ηλικίας (James & Prout, 1997· Moss, 2006), το παιδί θεωρείται «δρων κοινωνικό υποκείμενο» και διαμορφωτής νοήματος. Το μοντέλο του παιδιού ως «δρων κοινωνικό υποκείμενο» εκφράζει τρεις βασικές ιδέες: α) τα παιδιά κατασκευάζουν συγκροτημένα νοήματα για τον κόσμο που τα περιβάλλει και τη θέση τους μέσα σε αυτόν, β) η γνώση των παιδιών για τον κόσμο είναι διαφορετική, αλλά όχι κατώτερη από αυτή των ενηλίκων και γ) η οπτική γωνία των παιδιών μπορεί να βοηθήσει τους ενηλίκους να κατανοήσουν καλύτερα τις εμπειρίες των παιδιών (MacNaughton, Hughes & Smith, 2007).

Το παιδί ως «δρων κοινωνικό υποκείμενο» συνδέεται με το μοντέλο του παιδιού ως «πολίτη», ο οποίος συμμετέχει ενεργά στη δημόσια σφαίρα και στη διαμόρφωση της πολιτικής. Με αυτή την έννοια προβάλλεται το επιχείρημα ότι τα παιδιά έχουν δικαίωμα ενεργής συμμετοχής στη λήψη αποφάσεων για ζητήματα που τα αφορούν (MacNaughton & Smith, 2009). Το επιχείρημα αυτό αντλείται από τις αρχές που υπογραμμίζει η Σύμβαση για τα Δικαιώματα του Παιδιού<sup>1</sup>, η οποία υιοθετήθηκε ομόφωνα από τη Γενική Συνέλευση του ΟΗΕ στις 20 Νοεμβρίου του 1989 και τέθηκε σε ισχύ το 1990. Η Συνθήκη διακηρύσσει το δικαίωμα των παιδιών να εκφράζουν ελεύθερα τη γνώμη τους σχετικά με οποιοδήποτε θέμα τα αφορά και για το σκοπό αυτό θα πρέπει να τους δίνεται η δυνατότητα να ακούγεται η φωνή τους. Οι αρχές που υπογραμμίζονται από τη Συνθήκη ενισχύονται και από τις εξελίξεις στο χώρο της αναπτυξιακής ψυχολογίας σχετικά με τη σημασία των πρώιμων εμπειριών του παιδιού στη μελλοντική τους ζωή ως ενεργοί πολίτες. Το αποτέλεσμα είναι ότι σήμερα ολοένα και περισσότερο αναγνωρίζεται σε επίπεδο πολιτικής εξουσίας το παιδί ως «πολίτης», ο οποίος έχει δικαίωμα συμμετοχής στη λήψη αποφάσεων και ότι είναι αναγκαίο να λαμβάνεται υπόψη η γνώμη του για ζητήματα που το αφορούν.

Η διερεύνηση της οπτικής γωνίας των παιδιών έχει όμως και οικονομική διάσταση. Το ενδιαφέρον για την ενεργητική ακρόαση και συμμετοχή των παιδιών προέρχεται και από τη θεώρηση των παιδιών ως «καταναλωτών» ή χρηστών ενός προϊόντος (Moss, 2006· Clark & Moss, 2010). Οι αναφορές στα παιδιά ως «καταναλωτές» έχουν αυξηθεί τα τελευταία χρόνια. Οι οικονομικές αλλαγές που κέρδιζαν όλο και περισσότερο έδαφος τη δεκαετία του '80 έφεραν στο προσκήνιο το δικαίωμα των καταναλωτών να εκφράζουν τις απόψεις τους για τις παρεχόμενες υπηρεσίες. Κατά τη διάρκεια της δεκαετίας του '90, τα παιδιά θεωρούνται, σε μεγαλύτερο βαθμό από τους γονείς τους, ως καταναλωτές των υπηρεσιών που τους παρέχονται και επομένως η διερεύνηση των απόψεών τους είναι μία έκφραση της βούλησης της πολιτικής εξουσίας να συμπεριλάβει τις απόψεις των παιδιών στη βελτίωση των υπηρεσιών που τους παρέχονται.

Οι εξελίξεις που αναφέρθηκαν σε επιστημονικό, πολιτικό, νομοθετικό και οικονομικό επίπεδο είχαν ως αποτέλεσμα να επαναπροσδιοριστεί και η σχέση παιδιού και έρευνας. Σήμερα παρατηρείται ένα αυξανόμενο ερευνητικό ενδιαφέρον για τις ιδέες, τις προσεγγίσεις, τα ενδιαφέροντα, τις επιλογές των παιδιών από την οπτική γωνία των ίδιων των παιδιών. Οι Darbyshire, Schiller & MacDougall (2005) σημειώνουν ότι η διερεύνηση των απόψεων και των εμπειριών των παιδιών είναι σήμερα ένα από τα πιο σημαντικά και ενδιαφέροντα ζητήματα της σύγχρονης έρευνας για την παιδική ηλικία και τους θεσμούς προσχολικής εκπαίδευσης.

Το νέο παράδειγμα της κοινωνιολογίας της παιδικής ηλικίας και ειδικά το ερευνητικό πρόγραμμα «Παιδιά 5-16: Τα παιδιά ως δρώντα κοινωνικά υποκείμενα» στο Ηνωμένο Βασίλειο (Prout & James, 1997) έδειξε ότι τα παιδιά διαφόρων ηλικιών μπορούν να συμμετέχουν ως

---

<sup>1</sup> Πρόκειται για τον πρώτο παγκόσμιο νομικά δεσμευτικό κώδικα για τα δικαιώματα που όλα τα παιδιά πρέπει να απολαμβάνουν και ειδικότερα για το δικαίωμα της συμμετοχής (άρθρα 12 και 13). Μέχρι σήμερα έχει επικυρωθεί σχεδόν από όλες τις χώρες του κόσμου, ενώ στην Ελλάδα επικυρώθηκε το 1992 (ΦΕΚ 192/2.12.92).

ενεργητικοί συμμετέχοντες σε έρευνες και να εκφράζουν σοβαρές, συγκροτημένες και εμπειριστωμένες απόψεις σχετικά με διάφορα ζητήματα που αφορούν την καθημερινή τους ζωή. Η παραδοσιακή αντίληψη η οποία απέκλειε τη δυνατότητα στα παιδιά να εμπλέκονται ενεργά στην έρευνα με το επιχείρημα ότι το αναπτυξιακό τους επίπεδο δεν τους επιτρέπει να εκφράσουν άποψη ή να περιγράψουν και να ερμηνεύσουν τη ζωή τους φαίνεται ότι δεν είναι πλέον αποδεκτή. Η κοινωνιολογία της παιδικής ηλικίας υιοθετεί την άποψη ότι η συμμετοχή των παιδιών ως υποκείμενα της έρευνας και όχι ως αντικείμενα αποτελεί έκφραση εμπιστοσύνης και σεβασμού για την ικανότητά τους να μπορούν να εκφράζουν τις δικές τους απόψεις και να επικοινωνούν στους ενήλικους σημαντικές ιδέες και εμπειρίες (Christensen & James, 2008· Aldreson, 2000). Η συμμετοχή των παιδιών σε ερευνητικές διαδικασίες αποτελεί, επομένως, αναγνώριση της ικανότητας τους να είναι «ειδήμονες της δικής τους ζωής» (Langsted, 1994) και της αναγκαιότητας από πλευράς ενηλίκων να ακούσουν περισσότερο τα παιδιά παρά να υποθέτουν ότι γνωρίζουν ήδη τις απαντήσεις (Clark & Moss, 2010). Η εμπλοκή των παιδιών σε ερευνητικές διαδικασίες σε καμιά περίπτωση δεν σημαίνει ότι υποτιμάται η σημασία του ρόλου των ενηλίκων, αλλά ότι η οπτική γωνία των τελευταίων δεν μπορεί πλέον να είναι η μόνη αξιόπιστη στην ερευνητική διαδικασία.

Από την άλλη πλευρά το κίνημα των δικαιωμάτων των παιδιών επέδρασε καταλυτικά στο νέο αναπτυσσόμενο ερευνητικό πεδίο διακηρύσσοντας το δικαίωμα των παιδιών να ακούγονται, να λαμβάνεται υπόψη και να γίνεται σεβαστή η φωνή τους για ζητήματα που αφορούν τη ζωή τους. Εάν ως συμμετοχή, σημειώνουν Brownlie, Anderson & Ormston (2005), θεωρείται οποιαδήποτε δραστηριότητα η οποία επιτρέπει στα παιδιά να επηρεάσουν τη λήψη αποφάσεων, τότε η έρευνα μπορεί να θεωρηθεί ως μια διάσταση συμμετοχής. Με αυτή την έννοια η ενεργητική εμπλοκή των παιδιών σε ερευνητικές διαδικασίες αφενός θεωρείται βασικό δικαίωμα των παιδιών και αφετέρου αποτελεί έκφραση δημοκρατικής πρακτικής στη λήψη αποφάσεων (Moss, 2006· Lansdown, 2005).

Ένας άλλος λόγος που συνέβαλε στον επαναπροσδιορισμό του ρόλου των παιδιών στην ερευνητική διαδικασία είναι οι επιδράσεις του παραδείγματος των συμμετοχικών ερευνητικών προσεγγίσεων, όπως είναι η περίπτωση της έρευνας δράσης (Clark, 2010). Καταρχήν οι συμμετοχικές ερευνητικές προσεγγίσεις προβάλλουν δύο βασικά επιχειρήματα τα οποία τεκμηριώνουν την ενεργητική εμπλοκή των παιδιών στην ερευνητική διαδικασία (Brownlie, Anderson & Ormston, 2005). Πρώτον, τη σημασία της έρευνας στη βελτίωση των συνθηκών των εμπλεκόμενων σε αυτήν και δεύτερον στην ενδυνάμωσή τους στη διαδικασία λήψης αποφάσεων για τα ζητήματα που τους αφορούν. Προβάλλεται, δηλαδή, η πολιτική διάσταση της ενεργητικής εμπλοκής των παιδιών στην έρευνα, εφόσον αυτή η διαδικασία μπορεί να επηρεάσει πολιτικές αποφάσεις για ζητήματα που τα αφορούν. Τα παιδιά θεωρούνται υποκείμενα που συμμετέχουν ενεργά στην ερευνητική διαδικασία και συντελεστές της αλλαγής και της βελτίωσης. Επιπροσθέτως, σύμφωνα με την προσέγγιση των συμμετοχικών μορφών έρευνας, η ενεργητική εμπλοκή των παιδιών στην ερευνητική διαδικασία έχει πολιτική διάσταση από τη στιγμή που επαναπροσδιορίζει το ρόλο των ενηλίκων ερευνητών και των παιδιών στην ερευνητική διαδικασία και θέτει το ζήτημα των σχέσεων εξουσίας μεταξύ ερευνητών και συμμετεχόντων. Άλλωστε, όπως επισημαίνει η Clark (2010), η χρήση του όρου «ερευνητής» ή «συν-ερευνητής» υποδηλώνει την πρόθεση του καταμερισμού εξουσίας/ελέγχου μεταξύ ενήλικου ερευνητή και παιδιών στην ερευνητική διαδικασία.

### **3. Ο ρόλος των ενηλίκων και των παιδιών στην ερευνητική διαδικασία**

Στο σημείο αυτό ίσως είναι χρήσιμο να αναφερθούμε στα διαφορετικά μοντέλα που έχουν υιοθετηθεί σε ερευνητικές διαδικασίες όσον αφορά το ρόλο των ενηλίκων ερευνητών και των παιδιών. Σύμφωνα με την Lansdown (2005), τα μοντέλα αυτά δεν είναι ευδιάκριτα, καθώς χαρακτηριστικά του ενός μπορούν να περιέχονται και στα υπόλοιπα. Γενικότερα, όσο περισσότερο συμμετέχουν τα παιδιά, τόσο περισσότερο μπορούν να επηρεάσουν ό, τι τους αφορά και τόσο περισσότερες ευκαιρίες έχουν για προσωπική ανάπτυξη. Οι ακόλουθες κατηγορίες σκιαγραφούν τρία διαφορετικά μοντέλα συμμετοχής των παιδιών στην ερευνητική διαδικασία:

α) *συμβουλευτικός ρόλος*. Στην περίπτωση αυτή οι ενήλικοι αναγνωρίζουν ότι τα παιδιά έχουν άποψη και εμπειρίες, οι οποίες μπορούν να συμβάλουν στη λήψη αποφάσεων για ζητήματα που τα αφορούν. Η διαδικασία αυτή συνήθως είναι πρωτοβουλία του ενήλικου, καθοδηγείται και οργανώνεται από τον ενήλικο και τα παιδιά δεν έχουν έλεγχο των αποτελεσμάτων της,

β) *συμμετοχικός ρόλος*. Στην περίπτωση αυτή παρέχεται η δυνατότητα στα παιδιά να εμπλέκονται ενεργά στην έρευνα. Διεξάγεται συνήθως με πρωτοβουλία των ενηλίκων, προϋποθέτει συνεργασία με

τα παιδιά, παροτρύνει τα παιδιά να επηρεάσουν ή να θέσουν υπό αμφισβήτηση διαδικασίες και αποτελέσματα και τους επιτρέπει να κατευθύνουν μόνα τους τη δράση κατά τη διάρκεια μιας χρονικής περιόδου. Αν και η πρωτοβουλία ανήκει στους ενήλικες, δίνονται στα παιδιά ευκαιρίες να διαδραματίσουν σημαντικό ρόλο στη διαμόρφωση των δραστηριοτήτων στις οποίες εμπλέκονται. Οι συμμετοχικές διαδικασίες δίδουν στα παιδιά την ευκαιρία να αναπτύξουν τη μεθοδολογία της έρευνας, τους επιτρέπουν να έχουν το ρόλο των ερευνητών και να εμπλακούν σε συζητήσεις σχετικά με τα ευρήματα και την ερμηνεία τους.

γ) *πρωταγωνιστικός ρόλος*. Στις περιπτώσεις αυτές τα ερευνητικά αντικείμενα έχουν προσδιοριστεί από τα ίδια τα παιδιά και οι ενήλικες έχουν το ρόλο του διευκολυντή, ενώ τα ίδια τα παιδιά ελέγχουν τη διαδικασία.

Η επισκόπηση της βιβλιογραφίας αποκαλύπτει, ωστόσο, ότι ο βαθμός ενεργητικής συμμετοχής των παιδιών στην ερευνητική διαδικασία και ο ρόλος που αποδίδεται από τους ενήλικους ερευνητές στα παιδιά είναι ένα ζήτημα αμφιλεγόμενο. Φαίνεται ότι η ενεργητική συμμετοχή των παιδιών σε ερευνητικό επίπεδο δεν είναι μια απλή διαδικασία. Όπως σημειώνει η Clark (2010), πολλές από τις δυσκολίες που παρουσιάζει η ενεργητική εμπλοκή των παιδιών σχετίζονται με τον έλεγχο της ερευνητικής διαδικασίας. Η ηλικία και το αναπτυξιακό επίπεδο των παιδιών μπορεί να ενισχύσει το χάσμα όσον αφορά τις σχέσεις εξουσίας μεταξύ των υποκειμένων της έρευνας, του ενήλικου ερευνητή και των παιδιών ερευνητών. Το χάσμα αυτό μεγαλώνει όταν πρόκειται για παιδιά που ανήκουν σε μειονότητες. Η κριτική αναφέρεται στη συχνά συμβολική διάσταση της συμμετοχής των παιδιών, εφόσον ο ουσιαστικός έλεγχος ανήκει στον ενήλικο ερευνητή, στις άνισες σχέσεις ενήλικου και παιδιού και γενικότερα στον πρωταγωνιστικό ρόλο του ενήλικου ερευνητή κατά τη διάρκεια της ερευνητικής διαδικασίας.

Η βούληση να ακούσουμε και να εμπλέξουμε ενεργητικά τα παιδιά σε ερευνητικές διαδικασίες, σημειώνει ο Langsted (1994), έχει σχέση με τις αντιλήψεις που έχουμε ως ενήλικοι για τα παιδιά και την κουλτούρα της κοινωνίας που τις διαμορφώνει. Η ενεργητική εμπλοκή των παιδιών, επομένως, στην έρευνα προϋποθέτει ότι το θεωρητικό της υπόβαθρο στηρίζεται στην παραδοχή ότι τα παιδιά είναι «ειδήμονες της δικής τους ζωής», είναι ενεργοί συμμετέχοντες, διαμορφωτές νοήματος, ερευνητές και εξερευνητές.

#### **4. Η προσέγγιση του «Μωσαϊκού» ως μια μορφή συμμετοχικής έρευνας δράσης**

Μία από τις ερευνητικές προσεγγίσεις η οποία αναγνωρίζει τον ενεργητικό ρόλο των μικρών παιδιών στην ερευνητική διαδικασία είναι η «προσέγγιση του Μωσαϊκού». Πρόκειται για μια πολυμεθοδική διαδικασία, η οποία συνδυάζει διαφορετικές τεχνικές και μεθόδους, οπτικές (εικονιστικές) και γλωσσικές (λεκτικές), παραδοσιακές και καινοτόμες, προκειμένου να συλλεγούν οι απόψεις των μικρών παιδιών σχετικά με τη ζωή τους σε μια προσχολική δομή. Η παρατήρηση και η συζήτηση σε επίπεδο ατομικής ή ομαδικής συνέντευξης που χρησιμοποιούνται μπορούν να θεωρηθούν παραδοσιακές μέθοδοι ή τεχνικές. Καινοτόμες, θεωρούνται η χρήση φωτογραφικών μηχανών από τα ίδια τα παιδιά, οι ξεναγήσεις, η εξερεύνηση, δηλαδή, μιας προσχολικής δομής καθοδηγούμενη από τα ίδια τα παιδιά, η χαρτογράφηση, ένας τρόπος καταγραφής των πληροφοριών που παρέχουν τα παιδιά κατά τη διάρκεια των ξεναγήσεων, το παιχνίδι ρόλων, η ζωγραφική κ.λπ.

Η ερευνητική αυτή διαδικασία δίνει τη δυνατότητα στα μικρά παιδιά και στους ενήλικες να συμμετέχουν από κοινού στη διαμόρφωση νοήματος (Clark, 2008· Clark & Moss, 2010). Αυτοί είναι και ο λόγος για τους οποίους χρησιμοποιείται ο όρος «προσέγγιση του Μωσαϊκού». Όπως ακριβώς το μωσαϊκό αποτελείται από μικρά κομμάτια τα οποία πρέπει να τοποθετηθούν μαζί προκειμένου να φτιάξουν μια εικόνα, κατά τον ίδιο τρόπο, κάθε μέθοδος ή εργαλείο που χρησιμοποιείται για να ακουστούν οι απόψεις των παιδιών και των ενήλικων αποτελεί ένα κομμάτι του «Μωσαϊκού». Η δύναμη της προσέγγισης αυτής, υποστηρίζουν οι Clark & Moss (2010) έγκειται στο ότι συνενώνει τα μεμονωμένα κομμάτια του «Μωσαϊκού», που συγκεντρώθηκαν από ενήλικες και παιδιά, μέσα από το διάλογο, το στοχασμό και την ερμηνεία.

Σημαντική επιρροή στην εφαρμογή της προσέγγισης άσκησαν κατά πρώτον, οι μέθοδοι που έχουν χρησιμοποιηθεί στη συμμετοχική αξιολόγηση και κατά δεύτερον, η ιδέα της παιδαγωγικής τεκμηρίωσης, όπως αυτή εφαρμόζεται στους βρεφονηπιακούς σταθμούς της επαρχίας Ρέτζιο Εμίλια, στη Βόρεια Ιταλία (Clark, 2005· Clark & Moss, 2010). Η συμμετοχική αξιολόγηση αφορά τόσο στη διαδικασία διάλογου, στοχασμού και δράσης όσο και στα εργαλεία που χρησιμοποιούνται. Οι μέθοδοι που έχουν χρησιμοποιηθεί στη συμμετοχική αξιολόγηση έχουν την αφετηρία τους στην

αγροτική ανάπτυξη, αφορούν στην ενδυνάμωση φτωχών κοινοτήτων και αναλφάβητων πληθυσμών, έτσι ώστε να έχουν φωνή και να μπορούν να διαδραματίσουν ενεργό ρόλο στη λήψη αποφάσεων σε τοπικό επίπεδο και δεν βασίζονται στο γραπτό λόγο. Η παιδαγωγική τεκμηρίωση, όπως αυτή εφαρμόζεται στους βρεφονηπιακούς σταθμούς της επαρχίας Ρέτζιο Εμίλια, στη Βόρεια Ιταλία, αναφέρεται τόσο στο *περιεχόμενο* όσο και τη *διαδικασία* (Dahlberg, Moss & Pence, 1999). Η παιδαγωγική τεκμηρίωση ως περιεχόμενο μπορεί να περιλαμβάνει τη συλλογή πληροφοριών και στοιχείων από τη δράση των παιδιών στο βρεφονηπιακό σταθμό (απομαγνητοφωνημένοι διάλογοι των παιδιών, φωτογραφίες από τη συμμετοχή των παιδιών σε δραστηριότητες ή από στιγμιότυπα, ζωγραφίες και κατασκευές των παιδιών). Η παιδαγωγική τεκμηρίωση ως *διαδικασία* περιλαμβάνει τη χρήση αυτού του υλικού ως μέσο για αναστοχασμό και διάλογο σχετικά με την εργασία που παράγεται στους βρεφονηπιακούς σταθμούς από τα παιδιά. Το θεωρητικό υπόβαθρο της συγκεκριμένης προσέγγισης στηρίζεται στην αντίληψη ότι τα παιδιά είναι «ειδήμονες της δικής ζωής», έχουν ανεπτυγμένες ικανότητες στην επικοινωνία, είναι ενεργοί συμμετέχοντες, διαμορφωτές νοήματος, ερευνητές και εξερευνητές (Clark & Moss, 2005). Η αντίληψη αυτή συνάδει με την προσέγγιση που ακολουθεί η κοινωνιολογία της παιδικής ηλικίας, σύμφωνα με την οποία τα παιδιά, όπως και οι ενήλικες, είναι «δρώντα κοινωνικά υποκείμενα», οι ιδέες των παιδιών, οι προσεγγίσεις τους για τη ζωή, οι επιλογές και οι σχέσεις τους έχουν μεγάλο ενδιαφέρον και δίνουν τη δυνατότητα στους ενήλικες να δουν τον κόσμο μέσα από την οπτική των παιδιών (Clark & Moss, 2010).

Η προσέγγιση του Μωσαϊκού χρησιμοποιήθηκε για πρώτη φορά σε ένα ερευνητικό πρόγραμμα με τίτλο «Ας ακούσουμε τα μικρά παιδιά» (Clark & Moss, 2010) στο οποίο συμμετείχαν παιδιά ηλικίας κάτω των 5 ετών. Στόχος του προγράμματος ήταν να συμπεριλάβει τη «φωνή» των παιδιών στην αξιολόγηση ενός πολυδύναμου δικτύου παροχών φροντίδας και εκπαίδευσης σε μικρά παιδιά και τις οικογένειές τους στο Ηνωμένο Βασίλειο. Το σημαντικότερο στοιχείο του προγράμματος, όπως ήδη αναφέρθηκε, ήταν ότι το πλαίσιο ακρόασης των παιδιών δεν περιορίστηκε μόνο στην ομιλία, αλλά ήταν ανοιχτό στους πολυάριθμους δημιουργικούς τρόπους που μεταχειρίζονται τα παιδιά για να εκφράσουν τις απόψεις τους και τις εμπειρίες τους. Αυτός ήταν και ο λόγος για τον οποίο χρησιμοποιήθηκαν συμμετοχικές και προσφιλείς στα παιδιά τεχνικές, όπως είναι η χρήση φωτογραφικών μηχανών, οι ξαναγήσεις και οι χαρτογραφήσεις, τεχνικές δηλαδή που δεν βασίζονται στο γραπτό ή στον προφορικό λόγο. Οι μέθοδοι αυτοί σε συνδυασμό με άλλες παραδοσιακές, όπως η συζήτηση και η παρατήρηση, συνέβαλαν στην επίτευξη βαθύτερης κατανόησης της ζωής των παιδιών.

Σε μια δεύτερη μελέτη με τίτλο «Χώροι για παιχνίδι» (Clark, 2005· Clark & Moss, 2005), η προσέγγιση του Μωσαϊκού αναπροσαρμόστηκε έτσι ώστε παιδιά ηλικίας 3 και 4 ετών να εμπλακούν στην αναδιαμόρφωση του εξωτερικού χώρου μιας προσχολικής δομής. Στόχος της μελέτης ήταν να διερευνήσει τον τρόπο με τον οποίο μπορούν να αξιοποιηθούν οι απόψεις και οι εμπειρίες των παιδιών στο σχεδιασμό αλλαγών του εξωτερικού χώρου μιας προσχολικής δομής. Ανάλογος ήταν και ο στόχος μιας τρίτης ερευνητικής μελέτης (Clark, 2008, 2010), σύμφωνα με την οποία οι απόψεις και οι εμπειρίες των μικρών παιδιών, στο πλαίσιο της προσέγγισης του Μωσαϊκού, αποτέλεσαν τον πυρήνα του αρχιτεκτονικού σχεδιασμού των εσωτερικών και εξωτερικών χώρων προσχολικών κέντρων.

## 5. Τα χαρακτηριστικά της προσέγγισης του Μωσαϊκού

Έχοντας σκιαγραφήσει την προσέγγιση του «Μωσαϊκού», θα αναφερθούμε στη συνέχεια στα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά της τα οποία συνάδουν με αυτά των συμμετοχικών μορφών έρευνας. Τα σημαντικότερα από αυτά χαρακτηριστικά αφορούν την πολυμεθοδικότητα, την προσαρμοστικότητα, το συμμετοχικό χαρακτήρα της, το στοχαστικό της προσανατολισμό και τη δημοκρατική διαδικασία παραγωγής γνώσης.

Η προσέγγιση του Μωσαϊκού μπορεί να χαρακτηριστεί ως πολυμεθοδική και πολυεπίπεδη. Όσον αφορά την πολυμεθοδικότητα της προσέγγισης, ο συνδυασμός διαφορετικών τεχνικών, παραδοσιακών και καινοτόμων επιτρέπει στα παιδιά να εκφράσουν τις απόψεις και τις εμπειρίες τους με πολυάριθμους δημιουργικούς τρόπους οι οποίοι δεν περιορίζονται στην ομιλία. Είναι σαφές, σημειώνει η Clark (2010), ότι δεν υπάρχει καμία ερευνητική μέθοδος η οποία να είναι απόλυτα κατάλληλη για όλα τα παιδιά, τα οποία είναι διαφορετικές προσωπικότητες με διαφορετικές ικανότητες και δεξιότητες και προέρχονται από διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα. Το γεγονός αυτό συνηγορεί υπέρ της χρήσης πολλών και διαφορετικών μεθόδων και εργαλείων που να

ανταποκρίνονται στις ιδιαιτερότητες των παιδιών ώστε να διασφαλίζεται η συμμετοχή όλων των παιδιών στην ερευνητική διαδικασία. Εξάλλου, όπως διαπιστώνει ο Christensen (2004), η προσαρμογή των ερευνητικών μεθόδων και εργαλείων στην «επικοινωνιακή κουλτούρα» των παιδιών δίνει τη δυνατότητα στα παιδιά να παρουσιάσουν πιο ουσιαστικά τις εμπειρίες τους και τις απόψεις τους. Για παράδειγμα, όπως αναφέρουν οι Clark & Moss (2010), η χρήση φωτογραφικών μηχανών στο πρόγραμμα «Ας ακούσουμε τα μικρά παιδιά» ήταν πολύ διασπαστική και έδωσε τη δυνατότητα στα παιδιά και κυρίως σε αυτά από διαφορετικά γλωσσικά και πολιτισμικά περιβάλλοντα να εκφράσουν αυτό που αισθάνονταν και να δώσουν πληροφορίες μέσα από τη «σιωπηρή φωνή της φωτογραφικής μηχανής» (Walker, 1993, όπως αναφέρεται στο Clark & Moss, 2010: 39).

Η προσέγγιση του «Μωσαϊκού» έχει σχεδιαστεί με ευελιξία, αναφέρει η Clark (2010), ώστε αφενός να επιτρέπει τη χρήση και άλλων μεθόδων ανάλογα με τις ιδιαιτερότητες και τις δεξιότητες των παιδιών ή το αντικείμενο της έρευνας και αφετέρου να μπορεί να εφαρμοστεί σε διαφορετικές προσχολικές δομές. Το ζητούμενο είναι να μπορέσει ο ενήλικος ερευνητής να προσαρμόσει τις τεχνικές έτσι ώστε να ανταποκρίνονται στις ανάγκες και τα ενδιαφέροντα των παιδιών και όχι σε αυτές που θεωρεί κατάλληλες ο ίδιος. Εξάλλου, η προσέγγιση του Μωσαϊκού δεν έχει τόσο σχέση με συγκεκριμένες μεθόδους και εργαλεία όσο με έναν τρόπο εννοιολόγησης της ακρόασης, καθώς και των σχέσεων και διαδικασιών που εμπλέκονται σε αυτήν (Clark & Moss, 2010). Εκείνο που φαίνεται να είναι πιο σημαντικό από τις τεχνικές και τα εργαλεία είναι το θεωρητικό πλαίσιο της ερευνητικής διαδικασίας και κυρίως ο τρόπος που γίνεται αντιληπτό το παιδί.

Από την άλλη πλευρά, η προσέγγιση του «Μωσαϊκού» περιλαμβάνει τη συλλογή δεδομένων από διαφορετικές πηγές. Στο πρόγραμμα «Ας ακούσουμε τα μικρά παιδιά» προκειμένου να διερευνηθεί το πώς αντιλαμβάνονται τα παιδιά τη ζωή τους στο προσχολικό κέντρο συγκεντρώθηκαν οι απόψεις των παιδιών, των γονέων τους, του προσωπικού των παιδικών σταθμών, αλλά και της ερευνήτριας, έτσι ώστε να δημιουργηθεί ένα «μωσαϊκό απόψεων» το οποίο αποτέλεσε τη βάση για διάλογο. Το χαρακτηριστικό αυτό της προσέγγισης του «Μωσαϊκού» θα λέγαμε ότι συνάδει με ένα από τα βασικά χαρακτηριστικά της έρευνας δράσης που αφορά την ποικιλία των τεχνικών και των πηγών για τη συλλογή των δεδομένων (Κατσαρού & Τσάφος, 2003).

Ένα τρίτο βασικό στοιχείο της προσέγγισης του «Μωσαϊκού» αποτελεί ο συμμετοχικός της χαρακτήρας. Όπως ήδη αναφέρθηκε, το θεωρητικό υπόβαθρο της προσέγγισης του «Μωσαϊκού» είναι ότι τα «παιδιά είναι οι ειδήμονες της δικής τους ζωής» και επομένως καθαυτές οι ιδέες των παιδιών, οι προσεγγίσεις τους για τη ζωή, οι επιλογές και οι σχέσεις τους αποκτούν ενδιαφέρον. Μέσα σε αυτό το πλαίσιο, τα παιδιά εμπλέκονται όχι ως αντικείμενα έρευνας, αλλά ως υποκείμενα που συμμετέχουν ενεργά, ως συν-ερευνητές, οι οποίοι «μοιράζονται» τον έλεγχο της ερευνητικής διαδικασίας με τους ενήλικες ερευνητές. Στην περίπτωση αυτή ο ενήλικος ερευνητής δεν εγκαταλείπει τον πρωταγωνιστικό ρόλο του, αναφέρει η Clark (2010), αλλά ο ρόλος αυτός διαφοροποιείται παρέχοντας ευκαιρίες στα παιδιά να συνδιαμορφώσουν -με τον ενήλικο ερευνητή- νόημα.

Για παράδειγμα κατά τη διάρκεια της ερευνητικής διαδικασίας του προγράμματος «Ας ακούσουμε τα μικρά παιδιά», τα παιδιά είχαν κυρίαρχο ρόλο στη συγκέντρωση δεδομένων, ενώ ο ενήλικος ερευνητής είχε το ρόλο του παρατηρητή όταν φωτογράφιζαν τα αγαπημένα τους αντικείμενα, πρόσωπα, πράγματα ή χώρους στο βρεφονηπιακό σταθμό ή όταν τα μεγαλύτερα παιδιά χρησιμοποίησαν τις φωτογραφικές μηχανές για να καταγράψουν τις ζωές των μικρότερων στο βρεφονηπιακό σταθμό. Στην περίπτωση αυτή, ο ενήλικος ερευνητής εξακολουθεί να συντονίζει και να είναι υπεύθυνος για την επιλογή του ερευνητικού αντικείμενου και το σχεδιασμό της ερευνητικής διαδικασίας (Clark, 2010). Παράλληλα, ζητώντας από τα παιδιά να προσδιορίσουν τι θεωρούν σημαντικό για τα ίδια στο προσχολικό τους περιβάλλον και παρέχοντάς τους τα κατάλληλα εργαλεία, όπως είναι οι φωτογραφικές μηχανές, οδηγεί τα παιδιά στην παραγωγή γνώσης.

Ο διαφορετικός ρόλος του παιδιού στην ερευνητική διαδικασία επηρεάζει επίσης και το ρόλο του ενήλικου. Εάν η έμφαση δίνεται στη συνδιαμόρφωση νοήματος, τότε μπορεί να δημιουργηθεί μια διαφορετική και ίσως πιο δημιουργική σχέση μεταξύ ενήλικου και παιδιού (Clark, 2010· Clark & Moss, 2010). Για παράδειγμα, στην προσέγγιση του Μωσαϊκού ο ενήλικος ερευνητής δεν «προσποιείται» στα παιδιά ότι δεν γνωρίζει, αλλά δηλώνει την άγνοιά του σχετικά με τις εμπειρίες των παιδιών σε μια συγκεκριμένη προσχολική δομή, επιθυμώντας να μάθει μέσα από την επικοινωνία του με τα παιδιά πώς αντιλαμβάνονται το περιβάλλον στο οποίο ζουν. Στις τρεις έρευνες που χρησιμοποιήθηκε η μέθοδος του Μωσαϊκού, τόσο ο ενήλικος ερευνητής όσο και τα παιδιά είχαν διαφορετικούς ρόλους κατά τη διάρκεια της ερευνητικής διαδικασίας, όπως επίσης

διαφορετικός ήταν και ο βαθμός της ενεργητικής συμμετοχής τους. Ο ερευνητής ενήλικος σχεδίασε την ερευνητική διαδικασία, ανέλαβε την παρατήρηση των παιδιών ή διεξήγαγε τις συνεντεύξεις με τα παιδιά. Στις περιπτώσεις αυτές, είχε πιο ενεργητικό ρόλο από τα παιδιά στην ερευνητική διαδικασία. Ωστόσο, σε άλλες περιπτώσεις, όταν για παράδειγμα τα παιδιά έκαναν ξενάγηση του προσχολικού κέντρου, είχαν πιο ενεργητικό ρόλο τόσο στον έλεγχο του γεγονότος όσο και του τρόπου με τον οποίο καταγράφεται σε μια δεδομένη στιγμή καθώς και των δεδομένων που συγκεντρώνονται. Όταν η ερευνήτρια έδωσε στα παιδιά φωτογραφικές μηχανές προκειμένου να φωτογραφίσουν το χώρο τους, «δίδαξε» στα παιδιά πώς να χρησιμοποιήσουν τις φωτογραφικές μηχανές ή πώς να αποθηκεύσουν τις φωτογραφίες τους σε έναν υπολογιστή. Στην περίπτωση αυτή η ερευνήτρια είχε το ρόλο του διδάσκοντα και τα παιδιά το ρόλο του καλλιτέχνη.

Ένα άλλο στοιχείο αφορά το στοχαστικό προσανατολισμό της προσέγγισης. Πρόκειται για ένα πλαίσιο το οποίο δίνει τη δυνατότητα με βάση την τεκμηρίωση, τη συγκέντρωση δηλαδή των δεδομένων είτε σε μορφή φωτογραφιών, συνεντεύξεων είτε σε μορφή σημειώσεων ή χαρτογραφήσεων για διάλογο, στοχασμό και ερμηνεία. Όπως σημειώνουν οι Clark & Moss (2010), η δύναμη αυτής της προσέγγισης είναι ότι συνενώνει τα μεμονωμένα κομμάτια μέσα από το διάλογο, το στοχασμό και την ερμηνεία. Η ερμηνεία αναγνωρίζεται ως ουσιώδες μέρος της τεκμηρίωσης. Τα παιδιά δεν αποκλείονται από τις συζητήσεις, αλλά κατέχουν κεντρική θέση στις ανταλλαγές που αφορούν κάποιο νόημα και με αυτή την έννοια είναι συνδιαμορφωτές του. Οι παιδαγωγοί και οι γονείς είναι κι αυτοί συνδιαμορφωτές του νοήματος, είναι όμως απελευθερωμένοι από την ανάγκη να γνωρίζουν όλες τις απαντήσεις. Η προσέγγιση επιτρέπει να εκδηλωθούν οι διαφορές των αντιλήψεων.

Τα κομμάτια του «Μωσαϊκού» που συγκεντρώνονται από ενήλικες και παιδιά σχηματίζουν τη βάση για το δεύτερο στάδιο. Ο συνδυασμός των αφηγήσεων και των εικόνων των μεμονωμένων αυτών κομματιών επιφέρει ένα υψηλότερο επίπεδο κατανόησης των προτεραιοτήτων των μικρών παιδιών. Για παράδειγμα, ένα παιδί κατά τη διάρκεια μιας συνέντευξης μπορεί να μιλήσει για ένα σημαντικό χώρο του προσχολικού κέντρου. Οι φωτογραφίες του μπορεί να ενισχύσουν αυτή τη δήλωση. Η κουβέντα με τους γονείς και τους παιδαγωγούς μπορεί να διαφωτίσει περισσότερο ή να προκαλέσει παρανοήσεις οι οποίες θα συζητηθούν μαζί τους. Το φάσμα των απόψεων μπορεί να οδηγήσει σε διαφορετικές ερμηνείες, το γεγονός όμως αυτό δεν θεωρείται αδυναμία, αλλά ένας δρόμος προς περαιτέρω «επικοινωνία, στοχασμό και δράση» (Dahlberg, Moss & Pence, 1999: 158). Με αυτή την έννοια, είναι μια διαδικασία η οποία παρουσιάζει κοινά στοιχεία με την έρευνα δράσης.

Ένα άλλο ζήτημα αφορά τον τρόπο με τον οποίο θα χρησιμοποιηθούν τα αποτελέσματα της έρευνας. Η συμμετοχική έρευνα δράσης είναι μια πολιτική διαδικασία, γιατί μας ωθεί να κάνουμε αλλαγές που θα επηρεάσουν τους άλλους (Κατσαρού & Τσάφος, 2003: 24), χαρακτηρίζεται από την ενεργητική συμμετοχή των συμμετεχόντων, είναι μια ανοικτή κυκλική διαδικασία, κατά την οποία οι συμμετέχοντες δρουν, στοχάζονται με σκοπό την κατανόηση, την αλλαγή και τη βελτίωση. Όπως αναφέρει η Clark (2010), στην έρευνα που πραγματοποιήθηκε σχετικά με το σχεδιασμό του χώρου των προσχολικών κέντρων, οι χαρτογραφήσεις του χώρου από τα παιδιά και η μελέτη τους από τους αρχιτέκτονες τους έδωσε πολύ σημαντικές πληροφορίες σχετικά με τις προτεραιότητές τους, τις απόψεις τους και τα ενδιαφέροντά τους. Κατά αυτόν τρόπο, οι χαρτογραφήσεις βοήθησαν τους αρχιτέκτονες να κατανοήσουν καλύτερα την οπτική των ίδιων των παιδιών. Ο ρόλος του ερευνητή, ο οποίος στην περίπτωση αυτή λειτούργησε ως γέφυρα μεταξύ των αρχιτεκτόνων και των παιδιών, ήταν πολύ σημαντικός.

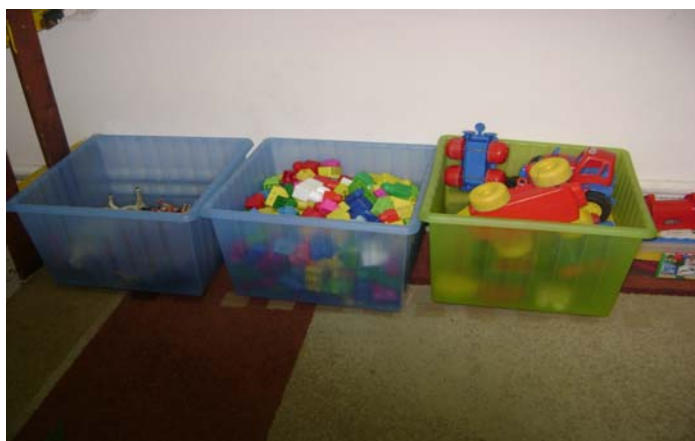
## **6. Η εφαρμογή της «προσέγγισης του Μωσαϊκού» σε ελληνικά νηπιαγωγεία**

Κατά τη διάρκεια του σχολικού έτους 2010-2011 επιχειρήθηκε η εφαρμογή της «προσέγγισης του Μωσαϊκού» σε ελληνικά νηπιαγωγεία, στο πλαίσιο μιας έρευνας η οποία είχε στόχο να διερευνήσει τις απόψεις των παιδιών προσχολικής ηλικίας σχετικά με το πώς αντιλαμβάνονται τη ζωή τους στο ελληνικό νηπιαγωγείο (Σοφού & Μαρτίδου, υπό δημοσίευση). Ένας δεύτερος στόχος της έρευνας ήταν να διερευνηθούν οι δυνατότητες εφαρμογής της προσέγγισης αυτής στο ελληνικό νηπιαγωγείο και οι τυχόν αδυναμίες της. Η έρευνα πραγματοποιήθηκε σε τέσσερα τμήματα, τα οποία ανήκουν σε τρία διαφορετικά νηπιαγωγεία και βρίσκονται στην περιφέρεια της Θεσσαλονίκης. Στην έρευνα συμμετείχαν συνολικά 79 παιδιά και τέσσερις (4) εκπαιδευτικοί. Προκειμένου να διερευνηθούν οι απόψεις των παιδιών σχετικά με το πώς αντιλαμβάνονται τη ζωή τους στο νηπιαγωγείο χρησιμοποιήθηκαν τρεις διαφορετικές τεχνικές: α) η συζήτηση με τα παιδιά στο πλαίσιο ατομικών συνεντεύξεων, β) οι φωτογραφικές μηχανές και γ) η ζωγραφική. Για τις συνεντεύξεις με τα

παιδιά έγινε προσαρμογή των ερωτήσεων που χρησιμοποίησαν οι Clark & Moss (2010) στην προσέγγιση του «Μωσαϊκού». Οι ερωτήσεις αυτές αφορούσαν τους λόγους για τους οποίους έρχονται τα παιδιά στο νηπιαγωγείο, τις πιο αγαπημένες τους δραστηριότητες και χώρους, το ρόλο των ενηλίκων και των συνομηλίκων, τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν, το τι θεωρούν σημαντικό στο νηπιαγωγείο ή τι θα ήθελαν να αλλάξει. Παραθέτουμε, στη συνέχεια ένα ενδεικτικό απόσπασμα από μια ατομική συνέντευξη ενός παιδιού έξι ετών από την εκπαιδευτικό της τάξης του.

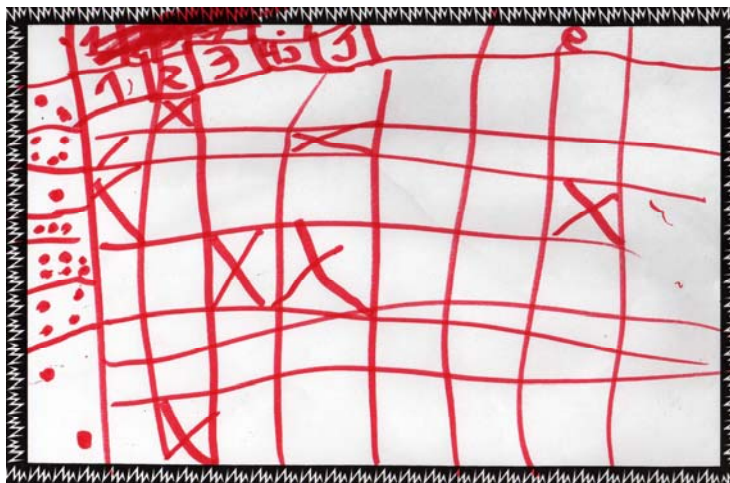
<b>Η συζήτηση με τα παιδιά</b>	
Ο Θανάσης (έξι χρονών) σε συνέντευξη που έδωσε τον Φεβρουάριο του 2011	
<b>Γιατί έρχεσαι στο νηπιαγωγείο;</b>	<b>Ποιο μέρος του νηπιαγωγείου δε σου αρέσει;</b>
■ Για να μάθω γράμματα, για να έχω φίλους, για να μη τους χτυπάω και να τους αγαπάω.	■ Δε μου αρέσει το κουκλόσπιτο γιατί όλα τα παιδάκια θέλουν να παίζουν εκεί. Όχι δε μ' αρέσει!
<b>Τι σου αρέσει περισσότερο στο νηπιαγωγείο;</b>	<b>Τι σου φαίνεται δύσκολο στο νηπιαγωγείο;</b>
■ Μ' αρέσει να παίζω με τους φίλους μου, με το Θοδωρή και με όλα τα παιδάκια.	■ Τίποτα ....
<b>Τι δε σου αρέσει εδώ που είσαι;</b>	<b>Ποια ήταν η καλύτερη σου μέρα στο νηπιαγωγείο;</b>
■ Δεν υπάρχει κάτι που δε μου αρέσει. Όλα μου αρέσουν ...	■ Η σημερινή, γιατί έπαιξα με το Θοδωρή...
<b>Με ποιους θέλεις να παίζεις περισσότερο;</b>	<b>Ποια ήταν η χειρότερη σου μέρα στο νηπιαγωγείο;</b>
■ Με το Θοδωρή ...	■ Τότε που με είχες μαλώσει γιατί έπαιξα με το αυτοκινητάκι στον ύπνο ...
<b>Ποιοι δεν είναι οι αγαπημένοι σου;</b>	<b>Υπάρχει κάποιος ή κάτι που σε στενοχωρεί στο νηπιαγωγείο;</b>
■ Ο Θάνος γιατί όλο εκείνος θέλει να παίρνει την μπάλα...	■ Η Μιρένα γιατί όπου πάω στο κουκλόσπιτο θέλει και εκείνη να έρχεται.
<b>Ποιο είναι το αγαπημένο σου μέρος στο νηπιαγωγείο;</b>	<b>Τι θα ήθελες να αλλάξεις στο νηπιαγωγείο;</b>
■ Το αγαπημένο μου μέρος είναι τα αυτοκινητάκια γιατί παίζω με τα αυτοκινητάκια και μ' αρέσει...	■ Να φύγει η Μιρένα...

Μια δεύτερη τεχνική αποτέλεσε η χρήση των φωτογραφικών μηχανών από τα ίδια τα παιδιά, τα οποία φωτογράφισαν αγαπημένα τους αντικείμενα, πρόσωπα ή δραστηριότητες. Οι φωτογραφίες στη συνέχεια χρησιμοποιήθηκαν ως θέμα συζήτησης μεταξύ εκπαιδευτικών και παιδιών. Τα παιδιά κλήθηκαν να απαντήσουν τι ήθελαν να δείξουν με τις φωτογραφίες που τράβηξαν και πώς αισθάνονται για το αποτέλεσμα. Τα σχόλια των παιδιών καταγράφηκαν από τον εκπαιδευτικό της τάξης. Για παράδειγμα, στη φωτογραφία που ακολουθεί, ο Θοδωρής, πέντε ετών, φωτογράφησε την αγαπημένη του γωνιά στο νηπιαγωγείο. Όπως χαρακτηριστικά είπε: «Έβγαλα τα ζωάκια, τα τουβλάκια, τα αυτοκινητάκια και το τρενάκι, γιατί είναι η αγαπημένη μου γωνιά που φτιάχνω πράγματα...». Συλλέγοντας τέτοιου είδους φωτογραφίες που τράβηξαν τα παιδιά και καταγράφοντας τα σχόλιά τους, ο εκπαιδευτικός μπορεί να διαπιστώσει ποιες είναι οι αγαπημένες γωνιές του κάθε παιδιού αλλά και όλων των παιδιών στην τάξη.





Τέλος, ως τρίτη τεχνική χρησιμοποιήθηκε η ζωγραφική (Einarsdottir, Dockett, & Perry, 2009). Τα παιδιά κλήθηκαν από τους εκπαιδευτικούς είτε ατομικά είτε σε μικρές ομάδες να ζωγραφίσουν και συγχρόνως να σχολιάσουν «κάτι που τους αρέσει» ή «κάτι που δεν τους αρέσει» στο νηπιαγωγείο. Τα σχόλια των παιδιών στις ζωγραφιές τους καταγράφηκαν από τους εκπαιδευτικούς και μαζί με τις ζωγραφιές τους αποτέλεσαν μέρος των δεδομένων που συγκεντρώθηκαν. Η εικόνα που ακολουθεί είναι η ζωγραφιά του Γιώργου, έξι ετών, ο οποίος αφού κλήθηκε από τον εκπαιδευτικό να ζωγραφίσει κάτι που δεν του αρέσει στο νηπιαγωγείο, ζωγράφησε έναν πίνακα διπλής εισόδου: «*Ζωγράφισα μια ομαδική εργασία που κάναμε με τον πίνακα [διπλής εισόδου] γιατί ήταν δύσκολο. Ιδίως το τελευταίο, το δύο ...*».



Το δεύτερο στάδιο της ερευνητικής προσέγγισης περιελάμβανε τη σύνθεση και την επεξεργασία των δεδομένων που συγκεντρώθηκαν από τις συνεντεύξεις με τα παιδιά, τις φωτογραφίες που τράβηξαν και τις ζωγραφιές που έκαναν, όπως επίσης και από τα σχόλια των παιδιών για τις φωτογραφίες και τις ζωγραφιές τους. Τέλος, προκειμένου να διερευνηθούν οι δυνατότητες αλλά και οι αδυναμίες της «προσέγγισης του Μωσαϊκού», εκτός από τα δεδομένα που συλλέχθηκαν μέσω των προηγούμενων τεχνικών, προβλέφθηκε χρόνος για ατομική συζήτηση-συνέντευξη με τους εκπαιδευτικούς που συμμετείχαν στην έρευνα σχετικά με τις δυνατότητες της εφαρμογής της στο νηπιαγωγείο.

Η έρευνα κατέδειξε ότι η συγκεκριμένη προσέγγιση μπορεί να συμβάλει τόσο στην ατομική αξιολόγηση των παιδιών όσο και στην εσωτερική αξιολόγηση του νηπιαγωγείου και γενικότερα στη βελτίωση του περιβάλλοντός του. Μπορεί να συμβάλει επίσης στην ανατροφοδότηση των εκπαιδευτικών σχετικά με την εκπαιδευτική τους πρακτική, αλλά κυρίως να ωφελήσει τα ίδια τα παιδιά. Όπως είπαν οι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν στην έρευνα, η συμμετοχή των παιδιών ήταν όχι μόνο ενθουσιώδης, αλλά και συνέβαλε στην ανάπτυξη δεξιοτήτων, όπως τη χρήση της φωτογραφικής μηχανής και την εξοικείωσή τους με τις νέες τεχνολογίες (αποθήκευση και επεξεργασία φωτογραφιών στον υπολογιστή): «*τα παιδιά ήρθαν σε επαφή με τον υπολογιστή και χρησιμοποίησαν την ψηφιακή φωτογραφική μηχανή με άνεση και υπευθυνότητα...*». Επίσης, σύμφωνα με τις απόψεις των εκπαιδευτικών, η συμμετοχή των παιδιών αύξησε την αυτοπεποίθησή τους και συνέβαλε στην καλλιέργεια του προφορικού τους λόγου: «*Τα παιδιά έλεγαν τη γνώμη τους με μεγάλη ευκολία, θάρρος και ειλικρίνεια...*», «*...τους δόθηκε η ευκαιρία να αναπτύξουν τον προφορικό τους λόγο, προσπαθώντας να αιτιολογήσουν τις επιλογές τους*». Τα παιδιά ανέπτυξαν αυτενέργεια και κριτική σκέψη: «*...είχαν την ευκαιρία να αυτενεργήσουν, να κρίνουν, να δουν τα αποτελέσματα της φωτογράφισης στον υπολογιστή, να αιτιολογήσουν τις επιλογές τους, καλλιεργώντας παράλληλα την κριτική τους σκέψη...*», «*μπόρεσαν να κάνουν τη σκέψη τους πιο συγκεκριμένη και να ανιχνεύσουν τους λόγους που τους οδήγησαν στις εκάστοτε επιλογές*». Επίσης ανέπτυξαν συνεργατικό πνεύμα: «*βοήθησαν τους συμμαθητές που αντιμετώπισαν δυσκολίες, συζήτησαν με τους υπόλοιπους, προβληματίστηκαν με τις επιλογές κάποιων άλλων, τους πρότειναν λύσεις...*» και συμμετείχαν ενεργά σε λήψη αποφάσεων: «*τα παιδιά μας έδωσαν ιδέες για τροποποιήσεις στις γωνίες*

της τάξης, για πράγματα που ήθελαν να προσθέσουν σε αυτές ή να αλλάξουν...». Τέλος, σύμφωνα με τους εκπαιδευτικούς η συγκεκριμένη προσέγγιση βοήθησε τα παιδιά που δεν μιλούσαν καλά την ελληνική γλώσσα ή κάποια συνεσταλμένα παιδιά να εκφραστούν: «βοηθήθηκαν πολύ τα παιδιά που δεν εκφράζονται καλά λεκτικά και αυθόρμητα, διότι οι ζωγραφιές και οι φωτογραφίες ήταν ένα κίνητρο...».

Όσον αφορά την ανατροφοδότηση των εκπαιδευτικών, όπως δήλωσαν οι εκπαιδευτικοί το υλικό που συγκεντρώθηκε αποτέλεσε βάση για αναστοχασμό των εκπαιδευτικών πάνω σε αυτά που τους είπαν ή εξέφρασαν τα παιδιά μέσα από τις ζωγραφιές τους και τις φωτογραφίες τους: «μπορέσαμε να μάθουμε πράγματα για τα παιδιά που δεν ξέραμε ότι είχαν μέσα στο μυαλό τους, σκέψεις που δεν είχε δοθεί η ευκαιρία να μας εκθέσουν άλλη φορά...», «...μας έβαλαν σε σκέψεις σχετικά με τις διαπροσωπικές σχέσεις που έχουν αναπτυχθεί στην ομάδα της τάξης και τέλος μας έκαναν πιο παρατηρητικές για τυχόν προβλήματα ανάμεσα στα παιδιά...», «...ήταν μια ευχάριστη έκπληξη τα όσα είδα να περιγράφονται από τα παιδιά, διότι ανακάλυψα νέα στοιχεία των παιδιών που δεν είχα εντοπίσει πριν και φυσικά πήρα απαντήσεις σε ερωτήματα που με απασχολούν...», «μας έκανε εντύπωση ότι τα παιδιά έδειξαν ότι αγαπούν τη βιβλιοθήκη, πράγμα που δε φαίνεται μέσα στην τάξη...».

Το υλικό που συλλέχθηκε φαίνεται ότι έδωσε την ευκαιρία στους εκπαιδευτικούς να συζητήσουν για περισσότερο χρόνο σε ατομική βάση με το κάθε παιδί. Όπως αναφέρει μια εκπαιδευτικός που συμμετείχε στην έρευνα: «μιας δόθηκε η ευκαιρία να αφιερώσουμε περισσότερο χρόνο με κάθε παιδί μεμονωμένα, να αφογγαστούμε τους προβληματισμούς τους, να δούμε από τη δική τους οπτική γωνία τις προθέσεις τους, τις σκέψεις και τα συναισθήματά τους...», «μας έδωσε τη δυνατότητα να περάσουμε χρόνο με κάθε παιδί ξεχωριστά και να το ακούσουμε μεμονωμένα από την υπόλοιπη ομάδα και ανεπηρέαστο...», «τα παιδιά ήρθαν πιο κοντά στις κυρίες τους και μίλησαν για τις δικές τους σκέψεις χωρίς την υποχρεωτική παρουσία άλλων παιδιών». Σε δύο μάλιστα από τα τμήματα που έγινε η έρευνα, το οπτικό και λεκτικό υλικό που συλλέχθηκε, συμπεριλήφθηκε σε ατομικό φάκελο-λεύκωμα για το κάθε παιδί και δόθηκε στους γονείς των παιδιών.

Τέλος, όπως δήλωσαν οι εκπαιδευτικοί, οι απόψεις των παιδιών, διαφορετικές σε πολλές περιπτώσεις από αυτές των ενηλίκων, σχετικά με το χώρο φαίνεται ότι λήφθηκαν σοβαρά υπόψη και αξιοποιήθηκαν: «αγοράσαμε καινούρια επιτραπέζια παιχνίδια, τηλέφωνο για το μαγαζάκι και το ιατρείο, αλλάξαμε τη γωνιά του μαγνητικού πίνακα, εξοπλίσαμε το κουνλόσπιτο με επιπλέον αντικείμενα...», «τα παιδιά μας έδωσαν ιδέες για τροποποιήσεις στις γωνιές της τάξης, για πράγματα που ήθελαν να προσθέσουν σε αυτές ή να αλλάξουν...».

Ως σοβαρό μειονέκτημα της προσέγγισης, οι εκπαιδευτικοί θεώρησαν το ζήτημα της έλλειψης χρόνου: «Οι δυσκολίες που είχαμε να αντιμετωπίσουμε σχετίζονται με την πίεση του χρόνου...». Σύμφωνα με τους Clark & Moss (2010: 81), η ακρόαση των μικρών παιδιών «δεν είναι μια δραστηριότητα που γίνεται βιαστικά...Η συγκέντρωση του υλικού θα απαιτήσει περισσότερο χρόνο εφόσον δεν βασίζεται σε μία μονάχα μέθοδο επικοινωνίας...Η ερμηνεία του υλικού που έχει συγκεντρωθεί είναι χρονοβόρα».

## 7. Επίλογος

Το άρθρο είχε στόχο να αναδείξει τη σημασία της διεξαγωγής ερευνών μαζί με τα παιδιά και τρόπους με τους οποίους μπορούν να εμπλακούν σε συμμετοχικές ερευνητικές διαδικασίες. Η χρήση εναλλακτικών ερευνητικών τεχνικών και εργαλείων ανέδειξε τη δυνατότητα που παρέχουν τόσο στα παιδιά όσο και στους ενήλικες στη συνοικοδόμηση της γνώσης. Από την επισκόπηση της σχετικής βιβλιογραφίας διαπιστώνεται ότι οι συμμετοχικές μορφές έρευνας μπορούν να συμβάλλουν σε ένα διαφορετικό τρόπο αντίληψης του ρόλου των ενηλίκων και των παιδιών στην ερευνητική διαδικασία. Το παιδί ως ερευνητής ή συν-ερευνητής συμμετέχει στην ερευνητική δραστηριότητα ως ενεργό υποκείμενο που έχει την ικανότητα να εκφράζει συγκροτημένες απόψεις για τη ζωή του και ο ενήλικος μπορεί να δει τον κόσμο μέσα από την οπτική του παιδιού. Το παιδί αντιλαμβάνεται ότι οι απόψεις τους γίνονται σεβαστές από τους ενήλικους και επιδεικνύει μεγαλύτερη αυτοπεποίθηση στην έκφρασή τους. Η ενεργητική ακρόαση των παιδιών που χαρακτηρίζει τις συμμετοχικές μορφές έρευνας, σημειώνει ο Moss (2006) είναι μια «ηθική της συνάντησης». Η κεντρική ιδέα της «ηθικής της συνάντησης» είναι ότι ο ενήλικος σέβεται τη διαφορετική οπτική γωνία του παιδιού και δεν προσπαθεί να διαμορφώσει τη φωνή του ώστε να απηχεί τη δική του. Με αυτή την έννοια, προσθέτει ο Moss (2006), η ακρόαση είναι μια δημοκρατική πρακτική: από τη στιγμή που μπορούμε να αναγνωρίσουμε τη διαφορετική φωνή, να αποδεχθούμε μια διαφορετική ερμηνεία και να εμπλακούμε σε διάλογο, τότε εφαρμόζουμε δημοκρατική πρακτική.

Η ηλικία των παιδιών φαίνεται ότι δεν είναι ένας παράγοντας που παρεμποδίζει τη διεξαγωγή συμμετοχικών ερευνών δράσης, αν και θα πρέπει να υπάρχει ευελιξία και προσαρμογή των ερευνητικών μεθόδων και εργαλείων στις δυνατότητες της συγκεκριμένης ομάδας των παιδιών (Clark, 2010). Από την άλλη πλευρά, η επιλογή των κατάλληλων ερευνητικών μεθόδων προκειμένου να διερευνηθεί η «αυθεντική φωνή» των παιδιών δεν είναι το ζητούμενο (James, Jenks & Prout, 1998). Το πιο σημαντικό, όπως ήδη αναφέρθηκε, φαίνεται να είναι το θεωρητικό υπόβαθρο τέτοιου είδους ερευνών και κυρίως οι υποδηλούμενες αξίες και παραδοχές σχετικά με το παιδί οι οποίες επηρεάζουν αντίστοιχα και την ερευνητική διαδικασία. Η ενεργητική εμπλοκή των παιδιών στην έρευνα θα πρέπει, επομένως, να ειδωθεί στο θεωρητικό πλαίσιο μιας προσέγγισης που αντιλαμβάνεται το παιδί ως ειδήμονα, ως δρών κοινωνικό υποκείμενο, ως συνδιαμορφωτή νοήματος, ως ερευνητή.

Το πλαίσιο που υιοθετήθηκε στην προσέγγιση του «Μωσαϊκού» είναι ένα χαρακτηριστικό παράδειγμα ακρόασης και ενεργητικής συμμετοχής των παιδιών σε ερευνητική διαδικασία, που «συνδυάζει τα πλεονεκτήματα της χρήσης συμμετοχικών μεθόδων στην προσχολική εκπαίδευση και διαμορφώνει μια πολυμεθοδική, συμμετοχική, στοχαστική και προσαρμοστική προσέγγιση» (Clark & Moss, 2010: 85). Οι προκλήσεις που θέτει η προσέγγιση αυτή στο χώρο της προσχολικής εκπαίδευσης είναι πολλές. Αναφέρουμε ορισμένες από αυτές: Πώς θα μπορούσε να συνεισφέρει στην οικοδόμηση μιας δημοκρατικής πρακτικής στην προσχολική εκπαίδευση, όπου οι ενήλικες μαθαίνουν από τα παιδιά, ενώ τα παιδιά, των οποίων η φωνή ακούγεται, αναπτύσσουν δεξιότητες και ενισχύουν την αυτοπεποίθησή τους; Πώς θα μπορούσε να χρησιμοποιηθεί η προσέγγιση του «Μωσαϊκού» για τη δημιουργία ενός περιβάλλοντος στο οποίο οι απόψεις των παιδιών και των ενηλίκων είναι σεβαστές και οι διαφωνίες τίθενται υπό διαπραγμάτευση; Γενικότερα, πώς θα μπορούσε να ενσωματωθεί στην καθημερινή πρακτική μιας προσχολικής δομής η προσέγγιση του Μωσαϊκού και να αποτελέσει σημείο εκκίνησης για τη διεξαγωγή συμμετοχικών ερευνών με τα παιδιά;

## Βιβλιογραφία

- Alderson, P. (2000). *Young children's rights: exploring beliefs, principles and practice*. London: Jessica Kingsley/Save the Children.
- Brownlie, J., Anderson, S. & Ormston, R. (2005). *Children as Researchers*. Edinburgh: Scottish Executive Education Department.
- Christensen, P. & James, A. (eds.) (2008). *Research with children: perspectives and practices*. London: Falmer Press.
- Christensen, P. (2004). Children's participation in ethnographic research: Issues of power and representation. *Children and Society*, 18, 165-176.
- Clark, A. (2005). Ways of seeing: Using the Mosaic approach to listen to young children's perspectives. Στο Clark, A., Moss, P. & Kjørholt, A. (Eds.). *Beyond listening: Children's perspectives on early childhood services*. Bristol: Policy Press.
- Clark, A. (2008). *Early childhood spaces: Involving young children and practitioners in the design process*. Working Paper 43. The Hague: Bernard van leer Foundation. Ανακτήθηκε από την ηλεκτρονική διεύθυνση: [www.bernardvanleer.org](http://www.bernardvanleer.org)
- Clark, A. (2010). *Transforming children's spaces: Children's and adults' participation in designing learning environments*. London: Routledge.
- Clark, A. & Moss, P. (2005). *Spaces to play: More listening to young children: The Mosaic Approach*. London: National Children's Bureau.
- Clark, A. & Moss, P. (2010). *Ας ακούσουμε τα μικρά παιδιά. Η προσέγγιση του Μωσαϊκού*. Αθήνα: ΕΛΔΑΠ.
- Dahlberg, G., Moss, P. & Pence, A. (1999). *Beyond Quality in Early Childhood Education and Care: Post modern perspectives*. London: Falmer Press.
- Darbyshire, P, Schiller, W. & MacDougall, C. (2005). Extending new paradigm childhood research: meeting the challenges of including younger children, *Early Child Development and Care*, 175(6), 467-472.
- Einarsdottir, J., Dockett, S., & Perry, B. (2009). Making meaning: Children's perspectives expressed through drawings. *Early Child Development and Care: Special Issue*. 179(2), 217-232.

- James, A. & Prout, A. (1997). *Constructing and reconstructing childhood*. London: Falmer Press.
- James, A., Jenks, C. & Prout, A. (1998). *Theorizing Childhood*. Cambridge: Polity Press.
- Κατσαρού, Ε. & Τσάφος, Β. (2003). *Από την έρευνα στη διδασκαλία. Η εκπαιδευτική έρευνα δράσης*. Αθήνα: Σαββάλας.
- Langsted, O. (1994). Looking at quality from the child's perspective. Στο Moss, P. & Pence, A. (1994). *Valuing quality in early childhood services: new approaches to defining quality*. Paul Chapman Publishing.
- Lansdown, G. (2005). *Can you hear me? The right of young children to participate in decisions affecting them*. Working Paper 36. The Hague: Bernard van Leer Foundation. Ανακτήθηκε από την ηλεκτρονική διεύθυνση: [www.bernardvanleer.org](http://www.bernardvanleer.org)
- MacNaughton, G., Hughes, P. & Smith, K. (2007). *Young Children As Active Citizens*. Cambridge: Cambridge Scholars Press.
- MacNaughton, G., & Smith, K. (2009). Children's rights in Early Childhood. In M. J. Kehily (Ed). *An Introduction to Childhood Studies*. Berkshire, England: Open University Press/McGraw Hill.
- Moss, P. (2006). Listening to young children-beyond rights to ethics. Στο Learning and Teaching Scotland (2006). *Let's talk about listening to children: towards a shared understanding for early years education in Scotland*. Ανακτήθηκε από την ηλεκτρονική διεύθυνση: [www.ltscotland.org.uk/Images/listeningtochildren\\_tcm4-324433.pdf](http://www.ltscotland.org.uk/Images/listeningtochildren_tcm4-324433.pdf)
- N.2101/92 (ΦΕΚ Α' 192). *Κύρωση της Διεθνούς Σύμβασης για τα δικαιώματα του παιδιού*. Ανακτήθηκε από [www.unicef.gr](http://www.unicef.gr).
- Prout, A. & James, A. (1997). A New Paradigm for the Sociology of Childhood? Provenance, Promise and Problems. Στο Prout, A. & James, A. (1997). *Constructing and Reconstructing Childhood*. London: Falmer Press
- Rogoff, B. (2003). *The cultural nature of human development*. New York: Oxford University Press.
- Σοφού, Ε. & Μαρτίδου, Ρ. (υπό δημοσίευση). Ας ακούσουμε τα μικρά παιδιά: Πώς αντιλαμβάνονται τη ζωή τους στο Νηπιαγωγείο; Στα Πρακτικά του Ευρωπαϊκού Συνεδρίου της OMEP, *Δημιουργικότητα και Μάθηση στην πρώτη σχολική ηλικία*, Λευκωσία 6-8 Μαΐου 2011.
- Vygotsky, L. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Cambridge: Harvard University Press.