

ΣΧΟΛΙΚΗ ΨΥΧΟΛΟΓΙΑ ΚΑΙ ΚΟΙΝΩΝΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ: ΔΙΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗ ΣΥΝΕΡΓΑΣΙΑ ΜΕ ΤΙΣ ΟΙΚΟΓΕΝΕΙΕΣ ΚΑΙ ΤΟΥΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥΣ ΣΤΟ ΣΧΟΛΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ. ΠΑΡΑΔΟΧΕΣ, ΔΙΑΠΡΑΓΜΑΤΕΥΣΕΙΣ ΚΑΙ ΔΙΛΗΜΜΑΤΑ¹

Χατζηπέμου Θεολόγος², Μπίμπου-Νάκου Ιωάννα³

Περίληψη

Τα τελευταία χρόνια παρατηρούμε σημαντικές αλλαγές στον τρόπο που περιγράφουμε τη συμπεριφορά των παιδιών και των νέων. Με το τέλος του Β΄ Παγκοσμίου Πολέμου, ο δυτικός κόσμος εντείνει το ενδιαφέρον του για την ευημερία των παιδιών στα σχολεία και αναθέτει στους εκπαιδευτικούς σημαντική ευθύνη για τη διασφάλισή της (Isaksson & Larsson, 2017). Αντίστοιχα, η αποδυνάμωση των συστημάτων κοινωνικής πρόνοιας από τη δεκαετία του 1970, παράλληλα με την αυξανόμενη γραφειοκρατικοποίηση της Κοινωνικής Εργασίας, συμβαδίζουν με τον σφικτό τους εναγκαλισμό με νεοφιλελεύθερες αξίες στα συστήματα κοινωνικής πολιτικής και υπηρεσιών ψυχικής υγείας (Parton, 2019). Η συγκεκριμένη μελέτη αναφέρεται σε ορισμένες παραδοχές που θεωρούμε ως σημαντικές για τη διεπαγγελματική συνεργασία από την πλευρά της εφαρμοσμένης ψυχολογίας και της σχολικής κοινωνικής εργασίας. Θεωρητικά, αντλούμε από νεότερες προσεγγίσεις στην κοινωνικοπολιτισμική θεώρηση του Vygotsky (Daniels, Edwards, Engeström, Gallagher, & Ludvigsen, 2010; Ludvigsen, 2017), κριτικές προσεγγίσεις των κοινωνικών επιστημών για την προστασία των παιδιών και των νέων (Munro, 2011; Parton, 2019) και σύγχρονες ψυχαναλυτικές προσεγγίσεις που υποστηρίζουν τη διεπιστημονική και διεπαγγελματική συνεργασία στο σχολείο (Αναγνωστάκη, 2020; Bracher, 2006; Marshall, 2013).

Λέξεις-Κλειδιά: Σχολική κοινωνική εργασία, Κριτική σχολική ψυχολογία, Διεπαγγελματική συνεργασία.

Εισαγωγή

1. Το παρόν άρθρο αποτελεί αναθεωρημένη εκδοχή μιας προφορικής ανακοίνωσης στο 2^ο Πανελλήνιο Συνέδριο Σχολικής Ψυχολογίας, 6-8 Δεκεμβρίου 2002, Θεσσαλονίκη.
2. Επίκουρος Καθηγητής Κοινωνικής Εργασίας, PhD, MSc, Τμήμα Κοινωνικής Εργασίας, ΠΑ.Δ.Α., E-mail: thchatzi@uniwa.gr.
3. Καθηγήτρια Κλινικής Ψυχολογίας, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, E-mail: bibou@eled.auth.gr.

Σχολική ψυχολογία και κοινωνική εργασία: Διεπαγγελματική συνεργασία με τις οικογένειες και τους εκπαιδευτικούς στο σχολικό πλαίσιο. Παραδοχές, διαπραγματεύσεις και διλήμματα.

Τα τελευταία χρόνια παρατηρούμε σημαντικές αλλαγές στον τρόπο που περιγράφουμε τη συμπεριφορά των παιδιών και των νέων. Το ενδιαφέρον για τα θέματα ψυχικής υγείας έχει αυξηθεί σημαντικά, παράλληλα με την αύξηση των ψυχολογικών προβλημάτων συγκριτικά με τα προηγούμενα πενήντα χρόνια (Farrell, & Tsakalidou, 1999. Frances, 2013. Harwood, 2006, 2015). Ενδεικτικά αναφέρουμε πως καταγράφεται ένα ποσοστό 10% παιδιών/εφήβων, 5 έως 15 χρόνων, με δυσκολίες ως προς την ψυχική τους υγεία (Duong, Bruns, Lee, et al. 2021. Fombonne, 1998. Kurtz, 1994.). Το ποσοστό αυτό συμφωνεί με ανάλογες επιδημιολογικές μελέτες στον σχολικό πληθυσμό (Μπίμπου, 2001. Costello, 2009).

Σύμφωνα με τις Isaksson & Larsson (2017), με το τέλος του Β΄ Παγκοσμίου Πολέμου, ο δυτικός κόσμος εντείνει το ενδιαφέρον του για την ευημερία των παιδιών στα σχολεία και αναθέτει στους εκπαιδευτικούς σημαντική ευθύνη για τη διασφάλισή της (Talley, Kubszyn, & Brassard, 1996). Αντίστοιχα, η αποδυνάμωση των συστημάτων κοινωνικής πρόνοιας από τη δεκαετία του 1970, παράλληλα με την αυξανόμενη γραφειοκρατικοποίηση της Κοινωνικής Εργασίας συμβαδίζουν με τον σφικτό τους εναγκαλισμό με νεοφιλελεύθερες αξίες στα συστήματα κοινωνικής πολιτικής και υπηρεσιών ψυχικής υγείας (Cleak & Zuchowski, 2020· Parton, 2019). Οι οικογένειες αναγνωρίζονται ως δυσλειτουργικές και ο μηχανισμός της επιτήρησης μέσω συλλογής δεδομένων, ελέγχου και αξιολόγησης κινδύνου (Eubanks, 2018) οδηγούν σε πρακτικές αξιολόγησης, πρόληψης και ατομικής απόδοσης ευθυνών για τα σύνθετα κοινωνικά προβλήματα στο σχολικό πλαίσιο. Το σχολείο αποτελεί σημαντικό πεδίο δραστηριοτήτων των παιδιών και, κατά συνέπεια, σημαντικό πλαίσιο για παρεμβάσεις πρόληψης και αντιμετώπισης ζητημάτων ψυχικής υγείας και κοινωνικής εργασίας (Baxter, 1999. Duong, Bruns, Lee, et al., 2021· Kurtz, 1994). Από την άλλη πλευρά, τα σχολεία δυσκολεύονται να ανταποκριθούν σε ανησυχίες που αφορούν ζητήματα ψυχικής υγείας, παρά μόνο όταν αυτά εμποδίζουν άμεσα την μάθηση των παιδιών/εφήβων (Adelman, 1996. Costello, He, Sampson και συνεργάτες, 2014).

Η μελέτη που παρουσιάζεται σε αυτό το άρθρο αναφέρεται σε ορισμένες παραδοχές που θεωρούμε ως σημαντικές για τη διεπαγγελματική συνεργασία⁴ από την πλευρά της εφαρμοσμένης ψυχολογίας και της σχολικής κοινωνικής εργασίας. Ενδιαφερόμαστε για την

4. Για τη σύνδεση οικογένειας και σχολείου καθώς και για μια ιστορική αναδρομή στα μοντέλα παρέμβασης, βλέπε: Dowling, E. & Osborne, E. (2001) *Οικογένεια και Σχολείο*. Εκδόσεις Gutenberg.

Σχολική ψυχολογία και κοινωνική εργασία: Διεπαγγελματική συνεργασία με τις οικογένειες και τους εκπαιδευτικούς στο σχολικό πλαίσιο. Παραδοχές, διαπραγματεύσεις και διλήμματα.

κοινωνική εργασία και την επαγγελματική πρακτική των ψυχολόγων, όταν καλούνται να αντιμετωπίσουν σύνθετα ψυχοκοινωνικά προβλήματα. Σύμφωνα με τον Frances (2013), η πραγματικότητα της ψυχικής διαταραχής είναι πρωτεύει, καθώς αλλάζει σχήμα συνεχώς και δύσκολα ορίζεται· ενώ απέχει από θεωρήσεις βιολογικού αναγωγισμού ή αφηγήσεις περί μύθου της ψυχικής δυσκολίας, υποστηρίζει την αναγκαιότητα για την περιγραφή των ψυχικών δυσκολιών και την αντιμετώπισή τους.

Στην παρούσα μελέτη προσπαθούμε να απαντήσουμε σε βασικά ερωτήματα που συνδέονται με τους κοινωνικούς λειτουργούς και τους ψυχολόγους στα σχολεία. Τι σημαίνει, με άλλα λόγια, η κοινωνική και η ψυχολογική γνώση στο συγκεκριμένο θεσμικό πλαίσιο του σχολείου; Πώς καλούμαστε ως κοινωνικοί λειτουργοί να διαπραγματευτούμε τους περιορισμούς του αναλυτικού προγράμματος στην παιδαγωγική διαδικασία ή πώς προκρίνουμε την ψυχική συγκρότηση των παιδιών και των νέων στο πλαίσιο μιας σχεσιακής πρακτικής ή πρακτικής στα όρια (relational practice ή practice at the boundaries, Edwards, 2017); Θεωρητικά, αντλούμε από νεότερες προσεγγίσεις στην κοινωνικοπολιτισμική θεώρηση του Vygotsky (Daniels, Edwards, Engeström, Gallagher, & Ludvigsen, 2010· Edwards, 2017) κριτικές προσεγγίσεις των κοινωνικών επιστημών για την προστασία των παιδιών και των νέων (Munro, 2011; Parton, 2019) και σύγχρονες ψυχαναλυτικές προσεγγίσεις που υποστηρίζουν τη διεπιστημονική και διεπαγγελματική συνεργασία στο σχολείο (Αναγνωστάκη, 2020; Bracher, 2006; Marshall, 2013).

Η αναγνώριση των ψυχοκοινωνικών δυσκολιών στα παιδιά/εφήβους στο σχολείο δανείζεται, κατά κύριο λόγο, τη χρήση ταξινομήσεων από την Ψυχιατρική (Harwood, & McMahon, 2017). Σύμφωνα με τον Frances (2013), οι τρεις νέες επιδημίες ψυχικής διαταραχής στα παιδιά και τους νέους αφορούν τις διαταραχές του αυτιστικού φάσματος, τις διάχυτες αναπτυξιακές διαταραχές/ΔΕΠΥ και τη διπολική διαταραχή. Ο ίδιος υποστηρίζει ότι τα (παιδο)ψυχιατρικά ταξινομικά συστήματα δημιουργούν νέες διαγνώσεις για να αντικαταστήσουν όψεις της ανθρώπινης συμπεριφοράς σε σύνθετες κοινωνικοπολιτικές συνθήκες και δηλώνει emphatically ότι προσφέρεται «πολλή» θεραπεία για τη φυσιολογική στενοχώρια και ελάχιστη για όσους πραγματικά τη χρειάζονται.

Με αυτόν τον τρόπο, υιοθετείται προσώρας μια απλοϊκή αναπαράσταση του πλαισίου στο οποίο εμφανίζεται μια συγκεκριμένη δυσκολία, ως εάν να ανήκει στα παιδιά. Γνωρίζουμε πως οι δυσκολίες που αναγνωρίζονται στα παιδιά εμπλέκουν την αλληλεπίδραση πολλαπλών

Σχολική ψυχολογία και κοινωνική εργασία: Διεπαγγελματική συνεργασία με τις οικογένειες και τους εκπαιδευτικούς στο σχολικό πλαίσιο. Παραδοχές, διαπραγματεύσεις και διλήμματα.

παραγόντων, όπως είναι τα ψυχολογικά χαρακτηριστικά, η σωματική κατάσταση των παιδιών, οι γονείς και οι σχέσεις στην οικογένεια, καθώς και η κοινότητα, για να αναφέρουμε ορισμένους από αυτούς (Harwood, 2006. 2015). Η αναγνώριση μιας δύσκολης συμπεριφοράς ως ψυχολογικού προβλήματος ή ψυχικής διαταραχής, κινδυνεύει να αποκόψει το ευρύτερο πλαίσιο σχέσεων στο οποίο συμμετέχουν τα παιδιά, αν υιοθετεί ένα ατομικό, ενδοπροσωπικό σχήμα (Martin, 2014. McNamee, 2007). Απομονώνει, δυνάμει, τα ίδια, αποδυναμώνει τις οικογένειες ή τις κοινότητές τους και οδηγεί σε ανεπαρκείς ή εσφαλμένες παιδαγωγικές και ψυχοκοινωνικές παρεμβάσεις. Σύμφωνα με τις Harwood & McMahon (2017), είναι ιδιαίτερα ενδιαφέρον το πόσο γρήγορα η εκπαίδευση βασίστηκε στα ταξινομικά συστήματα της (παιδο)ψυχιατρικής και προσανατολίσθηκε στο να διερευνά και να συμβάλλει στις «κλινικοποιητικές» [clinicalized] ιστορίες των παιδιών και των νέων ως μαθητών. Σίγουρα, έχουμε ανάγκη από έναν νέο (;) διεπιστημονικό διάλογο για πιο δημιουργικές συνδέσεις και σχέσεις που αφορούν το σχολείο, την οικογένεια, τα παιδιά και τους επαγγελματίες κοινωνικών υπηρεσιών και ψυχικής υγείας (Κωτσάκης και συνεργάτες, 2010). Υπάρχουν αρκετοί ερευνητές και επαγγελματίες που συνεχίζουν να τονίζουν τη σημασία των σχέσεων και των σχεσιακών πρακτικών συνεργασίας (Gergen, 1995; Κωτσάκης και συνεργάτες, 2010· Lester, & O'Reilly, 2015).

Ο τρόπος που αναγνωρίζουμε και «διαβάζουμε» τον κόσμο και τον εαυτό μας παράγεται (και) μέσα από τις σχέσεις μας (Anderson, & Gehart, 2007). Οι σκέψεις και τα συναισθήματα των ατόμων, με αυτήν την έννοια, γίνονται δράσεις που παρατηρούμε στις μορφές των σχέσεων που αναπτύσσονται στον χώρο του σχολείου (Μπίμπου και Κάργα, 2020). Ένα σημαντικό νήμα που συνδέει τη σχολική ψυχολογία και την σχολική κοινωνική εργασία με τους εκπαιδευτικούς και τις οικογένειες αφορά τις διαφορές των παιδιών τους (ή όχι μόνο;). Οι διαφορές αυτές προσκαλούν «ειδικούς», γονείς και εκπαιδευτικούς (και σε μικρότερο βαθμό, τα ίδια τα παιδιά) να συνεργαστούν και να νοιαστούν για τα παιδιά (Bear, 1998. Buck, 1998. Cameron, 1998. Graham & Harwood, 2011· Isaksson & Larsson, 2017). Συχνά, ωστόσο, οι συγκεκριμένες διαφορές προκαλούν απώλειες - συμβολικές ή πραγματικές, ανεπάρκειες, αποχωρισμούς και αποκλεισμούς.

Όταν, λοιπόν, συζητάμε για διεπαγγελματική συνεργασία οικογένειας, εκπαιδευτικών και φορέων ψυχικής υγείας και κοινωνικής πολιτικής, χρειάζεται να παράγουμε ένα νόημα για την

Σχολική ψυχολογία και κοινωνική εργασία: Διεπαγγελματική συνεργασία με τις οικογένειες και τους εκπαιδευτικούς στο σχολικό πλαίσιο. Παραδοχές, διαπραγματεύσεις και διλήμματα.

πιθανή δυσκολία του παιδιού. Ο λόγος για τον οποίο αναφερόμαστε σε δυσκολίες ή σε δύσκολη συμπεριφορά των παιδιών οφείλεται κυρίως στο γεγονός πως απουσιάζει η θεσμική και ουσιαστική σύνδεση οικογένειας και σχολείου και στην αυξανόμενη επαγγελματική αγωνία εκπαιδευτικών και επαγγελματιών ψυχικής υγείας, στο πλαίσιο του νεοφιλελευθερισμού και των πολιτικών λιτότητας, για την προώθηση και πρόληψη της ψυχοκοινωνικής υγείας και ανάπτυξης των παιδιών (Fenton, 2020. Hingley-Jones and Ruch, 2016· Youdell, Harwood, & Lindley, 2018). Το νόημα, με άλλα λόγια, που παράγεται από τη συνεργασία αφορά πάντα ένα συγκεκριμένο ιστορικό και κοινωνικό πλαίσιο και δράση από κοινού, δηλαδή συντονισμό δράσεων (οπτικών, ιδεών) δύο ή περισσότερων ατόμων, φορέων, υπηρεσιών (Dowling, & Osborne, 2001· Parton, 2019). Από την αρχή λοιπόν, χρειάζεται να συμφωνήσουμε πως οι προτάσεις των εκπαιδευτικών προς τους γονείς και τα παιδιά, όπως και των κοινωνικών λειτουργών και σχολικών ψυχολόγων προς τους εκπαιδευτικούς και τις οικογένειες, ανοίγουν μια ποικιλία από εναλλακτικές ιστορίες. Τα όρια των εναλλακτικών δράσεων (Gergen, 1995. Anderson, & Gehart, 2007) αρχίζουν να στενεύουν σε περιόδους λιτότητας, καθώς όλοι συνεργάζονται και χρησιμοποιούν τις διεργασίες της αξιολόγησης και της επιτήρησης με τη μορφή της παρακολούθησης έναντι της συνεργασίας.

Θα συμφωνούσαμε εύκολα πως το σχολείο αναγνωρίζει τρεις προσαρμογές ως απαραίτητες για τα παιδιά και τους νέους. Αυτές αφορούν κυρίως τις τυπικές ακαδημαϊκές-σχολικές απαιτήσεις, τον έλεγχο της συμπεριφοράς και τις κοινωνικές σχέσεις. Φυσικά, δεν πρέπει να παραγνωρίζουμε την αλληλεπίδραση των παραπάνω διαστάσεων και την υπερβολική έμφαση που δίνεται στην ταύτιση της μάθησης με τη γνώση (Holzman, 1997; Prilleltensky, 2014). Η κοινωνική εργασία διεθνώς και σε εθνικό επίπεδο επικεντρώνεται, τα τελευταία χρόνια, σε τρεις στόχους πολιτικής και πρακτικής (Kelly, *et al.*, 2015): α) στην παροχή εκπαιδευτικών συμπεριφορικών και ψυχοκοινωνικών υπηρεσιών που είναι βασισμένες στην επιστημονική τεκμηρίωση (evidence based practice), β) στην προώθηση ενός σχολικού κλίματος και μιας κουλτούρας που συνδέεται επαρκώς με τη μάθηση, γ) στην αύξηση πρόσβασης σε πηγές υποστήριξης, σχολικές και κοινοτικές. Οι συγκεκριμένοι στόχοι καλούνται να ανταποκριθούν στις σχολικές εμπειρίες των παιδιών και των νέων.

Μια γενική παραδοχή την οποία θα μοιραζόμασταν πρόθυμα είναι πως τα παιδιά είναι διαφορετικά και μοναδικά. Μια δεύτερη παραδοχή, η οποία συνδέεται με την προηγούμενη,

Σχολική ψυχολογία και κοινωνική εργασία: Διεπαγγελματική συνεργασία με τις οικογένειες και τους εκπαιδευτικούς στο σχολικό πλαίσιο. Παραδοχές, διαπραγματεύσεις και διλήμματα.

είναι πως προσέχουμε πιο πολύ κάποιες διαφορές, ενώ κάποιες άλλες όχι. Και όχι μόνον αυτό. Ο καθένας που καλείται να συνεργαστεί στο πλαίσιο αυτής της διεπαγγελματικής συνεργασίας, τις προσέχει διαφοροποιημένα. Ως εδώ τα πράγματα βαίνουν καλώς. Τα προβλήματα αρχίζουν καθώς προσπαθούμε να αναπτύξουμε και/ή να υιοθετήσουμε τεχνολογίες μετρήσεων και πρακτικές για να μπορέσουμε να κλειδώσουμε τις διαφορές και να τις χειριστούμε με συγκεκριμένο τρόπο (Harwood, 2006; Parton, 2011; Rose, 1999). Τελείως σχηματικά αναφέρουμε πως κάποιοι από τους συμμετέχοντες στις σχέσεις μας με τα παιδιά αντέχουμε λίγο ή περισσότερο τις διαφορές, κάποιοι θέλουμε να τις διορθώσουμε ή τις «δοξάζουμε». Αυτό μας φέρνει αντιμέτωπους με μια σειρά από διλήμματα. Όλοι μας όμως νοιαζόμαστε να αναπτύσσουμε και να ακολουθούμε ηθικές επαγγελματικές πρακτικές που ανταποκρίνονται στα παιδιά με τον ανάλογο σεβασμό.

Μια επιπλέον παραδοχή αφορά το γεγονός πως σήμερα μοιραζόμαστε πολιτισμικά συστήματα λόγου όπου τα παιδιά (και όχι μόνο αυτά) εύκολα τείνουν να ξεχωρίζουν/διακρίνονται, καθώς οι διαφορές τους φαίνονται, ορισμένες φορές, ανυπόφορες (Harwood & McMannon, 2017). Επίσης μοιραζόμαστε μια κουλτούρα που συζητά τις διακρίσεις/διαφορές με όρους ψυχικής υγείας περισσότερο, συγκριτικά με παλαιότερες εποχές (Cameron, 1998. Frances, 2013). Συχνά, η συζήτηση αυτή στηρίζει την παθολογία και τις ενοχές και καλεί τα άτομα να «πληρώσουν» για τις διαφορές τους (Martin, 2014). Η παθολογικοποίηση και οι ενοχές δεν περιορίζονται στα παιδιά, αλλά και στους συνεργαζόμενους στις σχέσεις τους, δηλαδή τους εκπαιδευτικούς, τις οικογένειες, τους φορείς ψυχικής υγείας και κοινωνικής πολιτικής (Billington, 2000; Wroe and Lloyd, 2020).

Υπάρχουν πολλές προτάσεις σύνδεσης της κοινωνικής εργασίας και των υπηρεσιών ψυχικής υγείας με το σχολείο. Μια διάκριση των παρεμβάσεων στηρίζεται στην προώθηση της ψυχοκοινωνικής υγείας ή την πρόληψη (Coleman, 2020. Kelly, *et al.*, 2015. Wroe and Lloyd, 2020). Αντίστοιχα, υπάρχουν προσεγγίσεις που δεν περιορίζονται μόνο σε μαθητές ή εκπαιδευτικούς αλλά συνολικά στο πλαίσιο του σχολείου (whole-school approaches, Adelman, 1996. Kostenius, *et al.*, 2020). Επιπλέον, οι κοινωνικοί λειτουργοί σε συνεργασία με τους ψυχολόγους καλούνται να αναπτύξουν παρεμβάσεις είτε για συγκεκριμένα προβλήματα (σχολική βία, διαζύγιο, θάνατος), είτε για συνολικότερα προγράμματα πρόληψης-

Σχολική ψυχολογία και κοινωνική εργασία: Διεπαγγελματική συνεργασία με τις οικογένειες και τους εκπαιδευτικούς στο σχολικό πλαίσιο. Παραδοχές, διαπραγματεύσεις και διλήμματα.

αντιμετώπισης για όλες τις δυσκολίες που πιθανόν προκύπτουν στη σχολική πρακτική (Καλαντζή-Αζίζι, & Ζαφειροπούλου, 2004. Kostenius, *et al.*, 2020).

Η ιστορική μελέτη των Kolvin, Garside, Nicholl, & Macmillan (1981) αναγνώρισε πως ο προσδιορισμός των παιδιών που αντιμετωπίζουν δυσκολίες στο σχολείο αποτελεί μια πολυσύνθετη διεργασία, με το σχολείο ως σημαντικό πλαίσιο για τη διερεύνηση και την αντιμετώπιση ψυχοκοινωνικών δυσκολιών στα σχολεία, ως προσπάθεια αντιμετώπισης προβλημάτων στην κοινότητα.

Η κοινωνική εργασία και η ψυχολογία σταδιακά άρχισαν να διαμορφώνουν και να προτείνουν προσεγγίσεις εντός και εκτός του σχολείου. Οι παρεμβάσεις προέρχονται κυρίως είτε α) από θεωρητικά παραδείγματα όπως είναι η έννοια του συναισθηματικού δεσμού και οι πρώιμες σχέσεις γονιών και παιδιών είτε β) από συγκεκριμένες κατηγορίες προβλημάτων, όπως για παράδειγμα οι ειδικές μαθησιακές δυσκολίες ή οι ειδικές αναπτυξιακές διαταραχές που σήμερα χρηματοδοτούνται κατά κόρον ως προς τον εντοπισμό και την αντιμετώπισή τους (Billington, 2017. Cameron, 1998. Frances, 2013), είτε γ) με βάση την αιτιολογία της “δύσκολης” συμπεριφοράς. Συχνά οι προτάσεις διαμορφώνονται σε: i) πρακτικές διαχωρισμού του παιδιού εκτός της «κανονικής εκπαίδευσης», με κεντρικό ζητούμενο την αλλαγή του παιδιού, ii) παραπομπή του παιδιού και ανάθεση στον ειδικό επαγγελματία για τρόπους αντιμετώπισης και iii) αξιολόγηση μέσω συνεργασίας και κοινών αποφάσεων που εμπλέκουν ισότιμα (;) όλα τα ενδιαφερόμενα μέλη (Μπίμπου-Νάκου, 2001; Parton, 2019).

Η διεπαγγελματική συνεργασία προσδιορίζεται κυρίως από το γεγονός πως θέματα εντοπισμού των δυσκολιών και της αντιμετώπισής τους στα παιδιά προτείνονται από χώρους και εκτός της εκπαίδευσης (Billington, 2017. Isaksson & Larsson, 2017. Jennings, & Kennedy, 1996. Rutter, 1987). Οι διαφορετικές πρακτικές και παραδόσεις στον χώρο της υγείας και της εκπαίδευσης καθώς και διάφοροι φραγμοί ως προς την επικοινωνία (διαφορετικές προοπτικές και προσεγγίσεις μεταξύ των διαφόρων επαγγελματιών και των οικογενειών), την οργάνωση (διαφορετικοί στόχοι, προτεραιότητες και δομές) και τα αποθέματα (χρόνος, οικονομική δυνατότητα) των συνεργαζόμενων μπορούν να οδηγήσουν σε συγκρουόμενες ερμηνείες και να παράγουν κρίσεις και αμφισβητήσεις (Billington, 2009; Cleak, & Zuchowski, 2020; Dowling, & Osborne, 2001).

Σχολική ψυχολογία και κοινωνική εργασία: Διεπαγγελματική συνεργασία με τις οικογένειες και τους εκπαιδευτικούς στο σχολικό πλαίσιο. Παραδοχές, διαπραγματεύσεις και διλήμματα.

Στις χώρες όπου θεσμοποιήθηκαν υπηρεσίες και ρόλοι σύνδεσης του σχολείου με τους φορείς κοινωνικής εργασίας και ψυχικής υγείας, ασκήθηκε έντονη κριτική για τις διαδικασίες και την αποτελεσματικότητα των πρακτικών σύνδεσης (Billington, 2017; Corcoran, 2014. Kelly, *et al.*, 2015; Lloyd-Smith, & Dwyfor Davies, 1995; Martin, 2014). Οι κυριότερες αντιδράσεις στηρίζονται στην κοινωνική παθολογικοποίηση των παιδιών, μέσα από τη χρήση ενός ιατροποιημένου, ιεραρχικού μοντέλου με το οποίο προσδιορίζονται “συμπτώματα” (Frances, 2013. Prilleltensky, 2014. Μπίμπου, 2010). Κυρίαρχη αναδύεται η χρήση των ψυχομετρικών εργαλείων και η τροποποίηση της συμπεριφοράς ως θετικιστικών προσεγγίσεων και ως συνταγής για την κοινωνική ρύθμιση ή αντίστοιχα την παθολογικοποίηση της συμπεριφοράς. Πρόκειται για απλουστευτικά μοντέλα κοινωνικοψυχολογικής πρακτικής που ανάγουν την ταυτότητα των παιδιών σε ατομικά χαρακτηριστικά (Billington, 2017; Corcoran, 2014; Walkerdine, 1984; Kraemer, 1995). Στη συνέχεια, αναφερόμαστε στην ψυχολογική πρακτική που καθόρισε σημαντικά την κοινωνική εργασία στο σχολικό πλαίσιο.

Για την Ψυχολογία

Η ψυχολογία ορίζει ως αντικείμενο μελέτης της τη συμπεριφορά ή καλύτερα τις δραστηριότητες των ατόμων. Στα τέλη του 20^{ου} αιώνα, η δημόσια ζωή άρχισε να αναγνωρίζεται μόνο στο βαθμό που μεταφράζεται σε ψυχολογικούς όρους, κατανοείται με όρους έκφρασης της προσωπικότητας και με τις έννοιες του αυθεντικού και της υποκρισίας (Rose, 1999). Η ψυχολογία, με αυτόν τον τρόπο, άρχισε να κοινωνικοποιεί όχι μόνο τους ψυχολόγους, αλλά προσπαθεί να κάνει το ίδιο και για τους εκπαιδευτικούς και την κοινή γνώμη. Θεωρούμε πως η κοινωνική εργασία εξ ορισμού μπορεί να αντικαταστήσει την έμφαση στις ατομικές εσωτερικές διεργασίες με τις κοινωνικο-πολιτισμικές δραστηριότητες, που απορρέουν από τις κοινωνικές μας συναλλαγές. Χρειάζεται επίσης να δώσει έμφαση στη δραστηριότητα των παιδιών, των γονιών, των εκπαιδευτικών ως μια ή περισσότερες διεργασίες και όχι ως τελικό, στατικό προϊόν (McNamee, 2007; Holzman, 1997).

Υιοθετώντας μια ιστορικοποιημένη προσέγγιση της ψυχολογίας, διαπιστώνουμε πως η ψυχολογία που συνδέεται με τις δυσκολίες των παιδιών στο σχολείο προέκυψε από την υποχρεωτική εκπαίδευση των παιδιών και επέλεξε -όχι τυχαία- την ψυχομετρία της ευφυΐας και των γνωστικών ικανοτήτων (Buck, 1998), καθώς αυτή συγγενεύει με ένα από τα

Σχολική ψυχολογία και κοινωνική εργασία: Διεπαγγελματική συνεργασία με τις οικογένειες και τους εκπαιδευτικούς στο σχολικό πλαίσιο. Παραδοχές, διαπραγματεύσεις και διλήμματα.

πρωταρχικά καθήκοντα/έργα της εκπαίδευσης που αφορά τη γνωστική ανάπτυξη των παιδιών. Στη συνέχεια αναπτύχθηκαν και αναπτύσσονται διάφορες δοκιμασίες/τεχνικές που προσπαθούν να καταστήσουν όσο πιο ευανάγνωστες μπορούν τις αθέατες/αόρατες διαφορές των παιδιών. Η έννοια της ομαλής κατανομής (Bradley, 1989; Rose, 1999) αποτέλεσε έναν από τους πιο κεντρικούς γνωστικούς μηχανισμούς για να αποτυπωθεί με σαφήνεια η ανθρώπινη ποικιλία.

Η κριτική που ασκήθηκε στην ατομική, ενδοψυχική προσέγγιση για τις δυσκολίες των παιδιών, οδήγησε στη μετατόπιση προς τις μαθημένες τεχνικές, με την επίδραση των ψυχολογικών θεωριών μάθησης (Holzman, 1997; Rose, 1999). Η ρητορική για τις δυνατότητες και την επάρκεια των παιδιών έναντι των δυσκολιών και των προβλημάτων χαρακτηρίστηκε ως θετική. Η θετική ψυχολογία, για παράδειγμα, αποτελεί χαρακτηριστικό παράδειγμα αναπλαισίωσης των δυσκολιών ως προκλήσεων (Illouz, 2017). Ωστόσο, η προσέγγισή της εξακολουθεί να στηρίζεται σε μια εξατομικευμένη αναζήτηση προσωπικής ευτυχίας και μια τάση για την εργαλειοποίηση των συναισθημάτων για την παραγωγή της ακαδημαϊκής επιτυχίας.

Στη μετανεωτερικότητα, ο τρόπος της ζωής μας άρχισε να ορίζεται, κατά συνέπεια, ως μια λειτουργία από εκτελέσεις κατάλληλων δεξιοτήτων και η έννοια του εαυτού αποτέλεσε ένα πρόσφορο πεδίο για μια συνεχή αντικειμενική αναζήτηση τεχνικών τελείωσης και συμφωνίας με την πίστη πως εμείς αποκλειστικά χειριζόμαστε τις επιτυχίες και τις αποτυχίες μας. Αναπτύχθηκαν διαφορετικοί τρόποι συνειδητότητας, αλγόριθμοι αλληλεπιδράσεων και τεχνικές συναισθηματικών αφηγήσεων (Μπίμπου, 2010. Parton, 2019). Η ψυχολογία φαίνεται πρόθυμη να προτείνει τρόπους για αυτοπαρατήρηση, λεξιλόγιο για αυτο-περιγραφές και μεταφράζει τις γνωστικές μας δεξιότητες σε εικόνα του εαυτού. Χρειάζεται όμως και σε αυτήν τη στροφή να είμαστε προσεκτικοί. Οι νέοι τρόποι παρατήρησης, δόμησης και καταγραφής της ανθρώπινης υποκειμενικότητας κινδυνεύουν να πειθαρχήσουν την οποιαδήποτε διαφορά μέσω της κατηγοριοποίησης, της μέτρησης στάσεων, της ιεραρχίας και της αυτορρύθμισης της συμπεριφοράς (Eubanks, 2018; Foucault, 1979; Walkerdine, 1984). Από την άλλη πλευρά, οι θεραπευτικές αφηγήσεις και κουλτούρες στο σχολικό πλαίσιο μέσω της ψυχολογίας και της κοινωνικής εργασίας συνδέονται με θεραπεία και ατομικιστικό λόγο. Σταδιακά, το παιδί και ο νέος αξιολογείται ως ασθενής και θυματοποιείται μέσα από αφηγήσεις δυστυχίας (Cabanas & Illouz, 2013). Κατά συνέπεια, θεωρούμε ως σημαντική την αναζήτηση εναλλακτικών προτάσεων

Σχολική ψυχολογία και κοινωνική εργασία: Διεπαγγελματική συνεργασία με τις οικογένειες και τους εκπαιδευτικούς στο σχολικό πλαίσιο. Παραδοχές, διαπραγματεύσεις και διλήμματα.

συνεργασίας από τον χώρο της κριτικής ψυχολογίας (Parker, 2018). Οι συγκεκριμένες προτάσεις ενδιαφέρονται κριτικά για το πώς πριμοδοτούνται ορισμένες εκδοχές ψυχολογικής δράσης και εμπειριών έναντι άλλων, ή το πώς οι κυρίαρχες αναφορές της «ψυχολογίας» λειτουργούν ιδεολογικά και εξυπηρετούν κυρίαρχα συστήματα εξουσίας.

Οι μελέτες και οι κριτικές για τη θεραπεία σε παιδιά και νέους συσσωρεύονται τα τελευταία 30 χρόνια (Ecclestone, & Hayes, 2019, Harwood, 2006). Ενδέχεται να διαφέρουν ως προς τη μέθοδο και τις κεντρικές παραδοχές, αλλά συμφωνούν ότι η θεραπευτική πειθώ αποτελεί την πεμπτούσια της νεωτερικότητας. Ενώ υποθετικά η ψυχολογική θεώρηση και πρακτική προσανατολίζεται στο να μας διευκολύνει στις κοινωνικές μας σχέσεις, αυτό που κάνει είναι να μας επιτρέπει να ιεραρχούμε τις δικές μας ανάγκες και προτιμήσεις έναντι των δεσμεύσεων προς τους άλλους. Αντίστοιχες πρακτικές συνοδεύονται από την αύξηση της γραφειοκρατείας, του ναρκισσισμού, της δόμησης ενός ψευδούς εαυτού, από τον μεγαλύτερο έλεγχο των σύγχρονων ζώων από το κράτος, την κατάρρευση πολιτισμικών και ηθικών ιεραρχιών, την έντονη ιδιωτικοποίηση της ζωής μας από μια καπιταλιστική κοινωνική οργάνωση, τη διευρυμένη επιτήρηση, την κρατική εξουσία και νομιμοποίησή της, την κοινωνία της διακινδύνευσης και την καλλιέργεια της ευαλωτότητας.

Υπό την αιγίδα του θεραπευτικού “discourse”, οι κοινωνικές σχέσεις διαλύονται από έναν επιβλαβή ωφελιμισμό που επικροτεί μια απουσία δέσμευσης στους κοινωνικούς θεσμούς και νομιμοποιεί μια ναρκισσιστική και ρηγή ταυτότητα⁵. Καλώντας μας να αποσυρθούμε στον εαυτό μας, η θεραπευτική πειθώ μας οδηγεί στο να εγκαταλείψουμε τις ευρύτερες έννοιες της πολιτεότητας και πολιτικής και δυσκολεύει τη σύνδεση του ιδιωτικού εαυτού με τη δημόσια σφαίρα. Αποστραγγίζει το κοινωνικό και το πολιτικό περιεχόμενο από τον εαυτό και το αντικαθιστά σταδιακά με μια ναρκισσιστική αυτο-ενασχόληση (Ecclestone, & Hayes, 2019; Harwood, 2006⁶).

5. Σημαντικό το βιβλίο του C. Lasch (1979). *The Culture of Narcissism. American Life in an Age of Diminishing Expectations*. W. W. Norton Company.

6. Βλέπε τα κείμενα των Foucault & Nicolas Rose σχετικά με τους τρόπους με τους οποίους η εξουσία διαπλέκεται κάθετα και οριζόντια στο κοινωνικό γίνεσθαι. Με βάση το έργο τους, ο “psy” λόγος αποδεικνύεται ιδιαίτερα αποτελεσματικός στη νεωτερικότητα, καθώς επενδύει την πρακτική της αυτογνωσίας με μια επιστημολογική και συνάμα ηθική δράση.

Σχολική ψυχολογία και κοινωνική εργασία: Διεπαγγελματική συνεργασία με τις οικογένειες και τους εκπαιδευτικούς στο σχολικό πλαίσιο. Παραδοχές, διαπραγματεύσεις και διλήμματα.

Το διπλό *status* της ψυχολογίας ως ταυτόχρονα επαγγελματικής και δημοφιλούς/ “ποπ” διέδωσε την ψυχολογική γνώση ως τρόπο επιτελεσματικότητας του εαυτού με αόρατους/άδηλους κώδικες που οργανώνουν τη φυσιολογική συμπεριφορά και με τελετουργικά αλληλεπιδράσεων του εαυτού. Η αυθεντικότητα (;) του θεραπευτικού λόγου ερμηνεύεται όχι μόνο από την ενσωμάτωσή του σε κεντρικούς θεσμούς της κοινωνίας, αλλά και από το ότι στρατολόγησε μια αρμαθιά από κοινωνικούς φορείς και πολιτιστικές βιομηχανίες. Φαίνεται ότι περισσότερο από οποιαδήποτε άλλη πολιτισμική προοπτική, η θεραπευτική ατζέντα και ο λόγος καταδεικνύουν τους τρόπους με τους οποίους η κουλτούρα και η γνώση άρρηκτα συνδεδεμένες διαχέονται από πολιτιστικές βιομηχανίες, βιβλία αυτοβοήθειας, εργαστήρια, τηλεοπτικές εκπομπές, ταινίες, σειρές. Όλες αυτές οι πλατφόρμες για τη διάχυση της θεραπείας, ως ένα πολιτισμικό *matrix*, μας καλούν να κατανοήσουμε ποιοι είμαστε και πώς επικοινωνούμε. Η θεραπευτική κουλτούρα στα σχολεία, αν και δυνάμει οδηγεί σε έναν ναρκισσιστικό και αντιθεσμικό εαυτό, εξακολουθεί να αντιπροσωπεύει μια πολύ δυνατή θεσμοποίηση του εαυτού στην οποία χρειάζεται να αντισταθούμε, καθώς οδηγεί στην απο-πολιτικοποίηση προβλημάτων, στη βάση τους κοινωνικών και συλλογικών.

Για τη [σχολική] Κοινωνική Εργασία

Σύμφωνα με τον Βρετανικό Σύλλογο Κοινωνικών Λειτουργιών (BASW, 2014), η κοινωνική εργασία στην ουσία ενδυναμώνει τις προοπτικές για σχέσεις αλληλεγγύης και κοινωνικής συνοχής σε άτομα που παλεύουν με τη ζωή ή συναντήθηκαν με ανεπαρκείς για τους ίδιους επιλογές. Η σχολική κοινωνική εργασία, από τις αρχές του 1900, συνδέθηκε με το σχολείο με κύριο έργο τη συνεργασία της οικογένειας με το σχολικό σύστημα στις περιπτώσεις μαθητών/τριών σε κίνδυνο. Στις αρχές του 20ου αιώνα, οι κοινωνικές αλλαγές που σηματοδεύτηκαν από την βιομηχανοποίηση, την αστικοποίηση και τη μετανάστευση οδήγησαν σε αντίστοιχα θεσμικά πλαίσια σχολικής κοινωνικής εργασίας (Altshuler, & Webb, 2009). Σταδιακά, με βάση τις κοινωνικοπολιτισμικές αλλαγές, η προσέγγιση της κοινωνικής εργασίας μέσα από την κοινότητα αντικαταστάθηκε από την επικέντρωση στην ψυχική δυσλειτουργία των παιδιών και των νέων, υιοθετώντας την επαγγελματική πρακτική της ψυχικής υγείας μέσα από τα συστήματα της σχολικής κλινικής υγιεινής (Cleak, & Zuchowski, 2020; Phillippo & Blosser, 2013). Πρόκειται για μια σημαντική στροφή που οδήγησε στον περιορισμό της

Σχολική ψυχολογία και κοινωνική εργασία: Διεπαγγελματική συνεργασία με τις οικογένειες και τους εκπαιδευτικούς στο σχολικό πλαίσιο. Παραδοχές, διαπραγματεύσεις και διλήμματα.

σχολικής κοινωνικής εργασίας προς ένα ατομικιστικό μοντέλο παθολογίας για τα παιδιά και τους νέους. Η σχολική εργασία από κοινωνικούς λειτουργούς υιοθέτησε, μαζί με τους ψυχολόγους, τη θεραπευτική κουλτούρα καθώς, σύμφωνα με τους Ecclestone, & Hayes (2019), η θεραπευτική γλώσσα έχει μια «σπάνια αρετή»: να προκρίνει μια ποιοτικά νέα γλώσσα του εαυτού, παρόλο που στηρίζεται σε μια παμπάλαια έννοια της ψυχής ή της ενδοσκόπησης. Επιπλέον, η θεραπευτική προοπτική θεσμοθετήθηκε σε ποικίλες κοινωνικές σφαίρες των σύγχρονων κοινωνιών (οικονομικοί οργανισμοί, ΜΜΕ, ανατροφή, σεξουαλικές σχέσεις, σχολεία, στρατός, πρόνοια, διεθνείς συγκρούσεις) είτε σαν new age, «εργαστήρια μυαλού και σώματος», προγράμματα αυτοβεβαίωσης.

Ως προς την αξιολόγηση των συνδέσεων του σχολείου με τα προγράμματα κοινωνικής εργασίας, υπάρχουν αντιφατικά ευρήματα, καθώς οι περισσότερες μελέτες είναι ετερογενείς ως προς τη μεθοδολογία και δεν επιτρέπουν τη σύγκριση των αποτελεσμάτων (Cleak, & Zuchowski, 2020; Kelly, *et al.*, 2015; Morris, 2019). Για την υιοθέτηση οποιουδήποτε μοντέλου, είναι σημαντικό να αποσαφηνίζεται ο στόχος της παρέμβασης, ο αποδέκτης (το παιδί, ο γονέας, οι εκπαιδευτικοί, οργανωτικοί υπεύθυνοι), και οι αντίστοιχες αξίες και υποθέσεις που θεωρούνται αποδεκτές σε σχέση με την ανθρώπινη φύση και την επικοινωνία (Porkewitz, 1987).

Τα μοντέλα παρέμβασης των κοινωνικών λειτουργών στο σχολείο βασίζονται σε τέσσερις τουλάχιστον αρχές: α) σύνδεση οικογένειας και σχολείου, β) κώδικας ηθικής και δεοντολογίας και εκπαιδευτική πολιτική, γ) δικαιώματα των παιδιών και εκπαίδευση, μέσω συνηγορίας, δ) λήψη αποφάσεων με βάση συλλογή δεδομένων (Parton, 2000; Kelly, *et al.*, 2015). Ταυτόχρονα, με τη συρρίκνωση των κοινωνικών δομών στήριξης λόγω της λιτότητας και την επικράτηση του νεοφιλελευθερισμού, η σταδιακή μετακίνηση της σχολικής κοινωνικής εργασίας από την κοινότητα προς το ατομικό συνδέθηκε κυρίως με την ατομική στήριξη ανάπηρων παιδιών στο ειδικό σχολείο (Callahan Sherman, 2016; Χατζηπέμου, 2001). Η κοινωνική εργασία, ωστόσο, πέρα από την υποστήριξη των συγκεκριμένων παιδιών, χρειάζεται να συνδέεται με όλη τη σχολική κοινότητα για τη διαμόρφωση πολιτικών με τα μέλη της (Altschuler, & Webb, 2009; Thornberg, 2014). Στην Ελλάδα, σε γενικές γραμμές, η σχολική κοινωνική εργασία αφορά τόσο τη συνεργασία με τα παιδιά και τους νέους σε διάφορα επίπεδα όσο και συμμετοχικές πρακτικές εντός και εκτός του σχολικού πλαισίου (Χατζηπέμου, 2001). Η σχολική απουσία και

Σχολική ψυχολογία και κοινωνική εργασία: Διεπαγγελματική συνεργασία με τις οικογένειες και τους εκπαιδευτικούς στο σχολικό πλαίσιο. Παραδοχές, διαπραγματεύσεις και διλήμματα.

διαρροή, η θυματοποίηση, η «διαταρακτική» συμπεριφορά καθώς και ψυχικές δυσκολίες όπως το άγχος, η θλίψη, η χρήση ουσιών σταδιακά αφορούν το έργο των κοινωνικών λειτουργών. Ωστόσο, οι κοινωνικοί λειτουργοί ανταποκρίνονται πλήρως στο έργο τους όταν υιοθετούν ολιστικές σχολικές προσεγγίσεις και δεν περιορίζονται σε «δύσκολα» παιδιά και εφήβους.

Η κοινωνική εργασία παίζει σημαντικό ρόλο, κατά τον Bauman (2005), για τον εξανθρωπισμό των δομών στις συναντήσεις τους με όσους/ες ο ίδιος ονομάζει «κοινωνικά άστεγους» και «απόβλητους της νεωτερικότητας» και που αποτελούν σημαντικό τμήμα του σύγχρονου πληθυσμού. Οι κοινωνικοί λειτουργοί μπορούν να συνεισφέρουν στην ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών μέσω της σύνδεσής τους με υποστηρικτικές δομές στην κοινότητα, ή της συμμετοχής τους σε διεπαγγελματικές συνεργασίες (Cleak, & Zulowski, 2020; Kelly, *et al.*, 2015)

Υπενθυμίζουμε ότι ο νεοφιλελευθερισμός σε ότι αφορά την ψυχική συγκρότηση και την κοινωνική πρακτική αφορά μια ιδεολογία του ατομικισμού και υποστηρίζει ότι τα κοινωνικά προβλήματα έχουν ατομικές και συμπεριφορικές αιτίες. Οι δομικές και πολιτικές ερμηνείες παραγνωρίζονται. Σύμφωνα με την Fenton (2020), η νεοφιλελεύθερη αφήγηση της αυτεπάρκειας πιθανόν να γίνεται ευρύτερα αποδεκτή από νέους επαγγελματίες στην κοινωνική εργασία: ιδιαίτερα σε εποχές όπου οι νέοι δεν έχουν εμπειρία από εναλλακτικές μορφές εδραιωμένης κοινωνικής πολιτικής και σε περιόδους όπου η παρεχόμενη εκπαίδευση συντηρεί την παθητικοποίηση έναντι της κριτικής σκέψης. Από την άλλη πλευρά, σύμφωνα με τον Διεθνή Οργανισμό Κοινωνικών Λειτουργών (IFSW, 2018), η διασφάλιση της κοινωνικής δικαιοσύνης και η αντίσταση σε ηγεμονικές, άνισες σχέσεις εξουσίας αποτελούν κεντρικούς στόχους στην εκπαιδευτική ατζέντα και στην επαγγελματική πρακτική των κοινωνικών λειτουργών.

Οι κοινωνικοί λειτουργοί αξιολογούν τα αποτελέσματα των σχολικών παρεμβάσεων με βάση τους εξής κυρίως παράγοντες: α) την αλλαγή στη συγκεκριμένη συμπεριφορά των παιδιών και των νέων, β) τον βαθμό εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών και ικανοποίησής τους, γ) τις συνολικές αλλαγές στα παιδιά και στους νέους, δ) τις αλλαγές στο θεσμικό πλαίσιο του σχολείου. Σε κάποιες μελέτες υιοθετείται η διάκριση μεταξύ του αποτελέσματος της παρέμβασης και της αξιολόγησης της βελτίωσης. Σημαντικές είναι οι μελέτες που ενδιαφέρονται για τις αλλαγές βελτίωσης που διατηρήθηκαν και τις αλλαγές βελτίωσης που «ξεθωριάζουν» μετά το τέλος της παρέμβασης καθώς και για τον βαθμό που οι συγκεκριμένες

Σχολική ψυχολογία και κοινωνική εργασία: Διεπαγγελματική συνεργασία με τις οικογένειες και τους εκπαιδευτικούς στο σχολικό πλαίσιο. Παραδοχές, διαπραγματεύσεις και διλήμματα.

αλλαγές, όπως για παράδειγμα η βελτίωση στην τάξη, «μεταφέρονται» και έξω απ' αυτήν (IFSW, 2018; Phillippro & Blosser, 2013). Επιπλέον, ας έχουμε υπόψη μας ότι οι συνεργασίες μας με τα παιδιά και τους νέους διαμεσολαβούνται από ενήλικους, σημαντικούς για τους ίδιους, και συνδέονται με πολλαπλούς και συχνά συγκρουόμενους στόχους, όπως είναι οι βασικοί θεμελιακοί στόχοι (π.χ. δυνατότητα του παιδιού να αντιμετωπίζει οδυνηρά συναισθήματα, να νιώθει καλά το ίδιο), οι στόχοι των γονέων-εκπαιδευτικών και όσων ενδιαφέρονται, οι στόχοι που διαμορφώνει ο κοινωνικός λειτουργός από τις συναντήσεις του με τις οικογένειες και τους εκπαιδευτικούς και οι στόχοι του παιδιού (Μπίμπου, χ.χ).

Για την Εκπαίδευση και τους/τις Εκπαιδευτικούς

Σύμφωνα με τον Furedi (2011), η εκπαίδευση αφορά πολλά ζητήματα, αλλά πρωταρχικά πρόκειται για μια άσκηση ενήλικης υπευθυνότητας. Παραπέμποντας στην Hannah Arendt, (2006 [1961], σελ. 161) ορίζει την εκπαίδευση ως *«εκείνη τη συνθήκη/στιγμή κατά την οποία αποφασίζουμε αν αγαπάμε αρκετά τον κόσμο για να αναλάβουμε ευθύνη για αυτόν...και η εκπαίδευση, ακόμη, μας καλεί να αποφασίσουμε για το αν αγαπάμε τα παιδιά μας αρκετά ώστε να μην τα εξορίσουμε από τον κόσμο μας ...και να επιτρέπουμε σ' αυτά να επιλέγουν κάτι νέο, απρόβλεπτο για μας, αλλά συνάμα, να τα προετοιμάζουμε ώστε να είναι σε θέση να ανανεώνουν έναν κοινό κόσμο»⁷.*

Οι τρόποι με τους οποίους ως ενήλικοι -από την πλευρά της εκπαίδευσης- κάνουμε σχέσεις με τα παιδιά, είναι σημαντικοί. Σύμφωνα με τον Furedi (2011), η απουσία ενήλικης καθοδήγησης, καθώς και διαγενεακής συνομιλίας για την εκπαίδευση διαβρώνουν την ενήλικη αλληλεγγύη. Η απόδοση ευθυνών από το σχολείο στις οικογένειες και αντίστροφα, το παιχνίδι, δηλαδή, του «φταίω εγώ» - «όχι εσύ φταις» αποδεικνύει σύμφωνα με τον ίδιο, ότι εμείς οι μεγάλοι δεν είμαστε έτοιμοι να δουλέψουμε μαζί και να αναλάβουμε μια κοινή ευθύνη για τη μετάβαση

7. *Education is the point at which we decide whether we love the world enough to assume responsibility for it and by the same token save it from ruin which, except for renewal, except for the coming of the new and young, would be inevitable. And education, too, is where we decide whether we love our children enough not to expel them from our world and leave them to their own devices, nor to strike from their hands their chance of undertaking something new, something unforeseen by us, but to prepare them in advance for the task of renewing a common world (Arendt Hannah, p. 161).*

Σχολική ψυχολογία και κοινωνική εργασία: Διεπαγγελματική συνεργασία με τις οικογένειες και τους εκπαιδευτικούς στο σχολικό πλαίσιο. Παραδοχές, διαπραγματεύσεις και διλήμματα.

από την αλλοτρίωση στη χειραφέτηση⁸ των παιδιών και των νέων. Από την άλλη πλευρά, η υποτίμηση της δημόσιας εκπαίδευσης στον νεοφιλελευθερισμό και η εργαλειακή χρήση της γνώσης δεν αποδοκιμάζονται ευρέως πολιτισμικά. Η εκπαίδευση, σύμφωνα με τον Furedi, αναγνωρίζεται ως αποθήκη κοινωνικών προβλημάτων των μεγάλων. «*Δυστυχώς τα σχολεία δεν έχουν μαγικές δυνάμεις για να διορθώσουν τα προβλήματα που τους αποδίδουμε, και όταν η εκπαίδευση γίνεται τα πάντα, παύει να είναι εκπαίδευση...Εξάλλου η εκπαίδευση ποτέ δεν έλυσε τα δύσκολα κοινωνικά προβλήματα*» (Furedi, 2011:20).

Θεωρούμε σημαντικούς τους λόγους που αναφέρονται ως λόγοι δυσκολιών και αποκλεισμού στις σχέσεις των παιδιών από τους εκπαιδευτικούς. Τις περισσότερες φορές, είναι γενικοί και αόριστοι (Bibou-Nakou, 2000). Οι εκπαιδευτικοί συχνά ορίζουν ως πηγή των προβλημάτων διαδικασίες και συμβάντα έξω από το σχολείο (η οικογένεια, η γειτονιά), που σταδιακά μπαίνουν στο σχολείο και το “μολύνουν” (Billington, 2000). Αυτό που μας ενδιαφέρει είναι να απαντήσουμε στο ερώτημα τι χρειάζεται να κάνουμε όταν ένας μαθητής εκδηλώνει μια δύσκολη συμπεριφορά, εκτός από το να μεταφέρουμε τον φορέα πυροδότησης, δηλαδή τον μαθητή, εκτός του σχολείου. Ως ενοχλητική ορίζεται συνήθως η δραστηριότητα του παιδιού που κατά την άποψη του εκπαιδευτικού ξεφεύγει από τον έλεγχο, τόσο του παιδιού όσο και του ιδίου (Gray, Miller, & Noakes, 1994; Billington, 2009).

Οι εκπαιδευτικοί θέλουν, όπως και όλοι μας, να έχουν την τη δυνατότητα δημιουργίας ενός νοήματος κατά την άσκηση της δουλειάς τους, με έμφαση στη συναισθηματική εμπειρία της μάθησης και της διδασκαλίας (Jennings, & Kennedy, 1996; Όσμπορν, Σάλτζμπεργκερ-Ουίτενμπεργκ, & Χένρι, 1996; McNamee, 2007. Prilleltensky, 2014). Από την άλλη πλευρά, συμμετέχουν σε εκπαιδευτικές διεργασίες που παραγνωρίζουν την διάδραση μεταξύ της προσωπικής και της κοινωνικής φύσης της εκπαίδευσης (Bion, 1969; Billington, 2017; Corcoran, 2014; Gray, Miller, & Noakes, 1994).

Από διάφορες μελέτες στον Ελληνικό χώρο, γνωρίζουμε πως οι εκπαιδευτικοί συζητούν θεσμικά τη σύνδεση των σχολείων με τη σχολική ψυχολογία και την κοινωνική εργασία. Θεωρούν πως η περιγραφή του προβλήματος και η σοβαρότητά του ανήκουν στους ίδιους, αλλά η «διάγνωση» του προβλήματος αποτελεί επαγγελματικό γνώρισμα του ψυχολόγου.

8. Από τον τίτλο βιβλίου του Ian Parker (2018), *Επανάσταση στην Ψυχολογία. Από την αλλοτρίωση στη χειραφέτηση*.

Σχολική ψυχολογία και κοινωνική εργασία: Διεπαγγελματική συνεργασία με τις οικογένειες και τους εκπαιδευτικούς στο σχολικό πλαίσιο. Παραδόχες, διαπραγματεύσεις και διλήμματα.

Όπως ήδη αναφέραμε, το αίτημα των εκπαιδευτικών για βοήθεια από τον κοινωνικό λειτουργό ή τον σχολικό ψυχολόγο είναι γενικόλογο και αόριστο (Μπίμπου, 2001). Συνήθως ακολουθεί μια σειρά αποτυχημένων στρατηγικών από την πλευρά του εκπαιδευτικού στην προσπάθειά του να αντιμετωπίσει τη δύσκολη συμπεριφορά ενός παιδιού και δεν αφορά ένα αίτημα για πρόληψη/ προώθηση της ψυχοκοινωνικής υγείας των παιδιών. Τα αιτήματα των εκπαιδευτικών προς τους κοινωνικούς λειτουργούς και τους ψυχολόγους έχουν ως τελικούς αποδέκτες: α) τα ίδια τα παιδιά (οι εκπαιδευτικοί θεωρούν πως τα παιδιά εμπιστεύονται σε έναν κοινωνικό λειτουργό τα μυστικά και τα ψέματά τους πιο εύκολα συγκριτικά με τους ίδιους), β) τους γονείς (οι ψυχολόγοι χρειάζεται να τους μάθουν να επικοινωνούν με τα παιδιά τους) γ) τους εκπαιδευτικούς (οι κοινωνικοί λειτουργοί θα μπορούσαν να βοηθούν τους εκπαιδευτικούς στο έργο τους, να είναι σε ρόλο συμβούλων και όχι επιτηρητών)⁹.

Ακόμη και χωρίς τα ρητά αιτήματα, οι περιγραφές των εκπαιδευτικών, μπορούν, παρ' όλα αυτά, να θεωρηθούν πως προκαλούν την παρέμβαση των σχολικών ψυχολογικών και κοινωνικών υπηρεσιών. Ο εκπαιδευτικός ζητάει από τον κοινωνικό λειτουργό ή τον ψυχολόγο να λύνει τα προβλήματα του παιδιού, να ψάξει την ψυχή του, να μάθει στους γονείς να επικοινωνούν με τα παιδιά τους (μια πρόταση που συνδέεται με την υπόθεση πως η οικογένεια «φταίει» για την εμφάνιση των δυσκολιών), να είναι πρακτικός και όχι θεωρητικός, να προκαλεί γρήγορες και ανώδυνες αλλαγές. Από την άλλη πλευρά, τις περισσότερες φορές που ένας εκπαιδευτικός προτείνει στον γονιό τη συνεργασία με τον κοινωνικό λειτουργό ή τον ψυχολόγο, ο μαθητής ήδη έχει κατηγοριοποιηθεί με την ίδια την ενέργεια της παραπομπής. Το ίδιο το γεγονός, δηλαδή, η ενέργεια της παραπομπής από τον εκπαιδευτικό προς τους «ειδικούς», κατηγοριοποιεί το παιδί ως μια σοβαρή «περίπτωση».

Για τις Οικογένειες

Σύμφωνα με τον Parton (2011, 2019), η εργασία με τις οικογένειες υιοθετεί μια γραμμή επιχειρηματολογίας διχοτομική: από τη μια πλευρά προκρίνεται η επιτήρηση και η παρακολούθηση με εμφανείς αντιφάσεις ως προς τις επιπτώσεις στις λειτουργίες της οικογενειακής ζωής. Από την άλλη πλευρά, προκρίνονται συνεργασίες με τις οικογένειες που

9. Με πλάγια γράμματα γίνεται αναφορά σε αποσπάσματα από συζητήσεις με εκπαιδευτικούς της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης (βλέπε Μπίμπου, 2010).

Σχολική ψυχολογία και κοινωνική εργασία: Διεπαγγελματική συνεργασία με τις οικογένειες και τους εκπαιδευτικούς στο σχολικό πλαίσιο. Παραδοχές, διαπραγματεύσεις και διλήμματα.

στηρίζονται στις σχέσεις. Οι σχεσιακές πρακτικές εργασίας και συμμετοχής των παιδιών/νέων και των οικογενειών τους στις θεσμικές πρακτικές των κοινωνικών λειτουργών και των ψυχολόγων προωθούν σημαντικά το έργο των προτάσεών τους και διασφαλίζουν τα δικαιώματα των παιδιών και των οικογενειών που καλούνται να συμμετέχουν σε στοχευμένες παρεμβάσεις.

Γνωρίζουμε πως οι γονείς αντιμετωπίζουν επιφυλακτικά (και οι εκπαιδευτικοί, σε μικρότερο βαθμό) τις προτάσεις συνεργασίας με τους ψυχολόγους και τους κοινωνικούς λειτουργούς, καθώς πιστεύουν πως το παιδί τους κινδυνεύει να στιγματιστεί και να απομακρυνθεί από τη σχολική τάξη. Οι επιφυλάξεις των γονιών στηρίζονται σε μια συχνά άκριτη χρήση ενός ιατρικοποιημένου, ιεραρχικού μοντέλου, με το οποίο πιθανόν προσδιορίζονται συμπτώματα (Frances, 2013). Επιπλέον, οι επιφυλάξεις της οικογένειας αντλούν από τη σύνδεση του παραπάνω μοντέλου με πρακτικές στιγματισμού (Goffman, 2001).

Η οικογένεια, ολόένα και περισσότερο, αναγνωρίζεται με όρους προσαρμογής ή μη των παιδιών της. Συχνά, οι ανθρώπινες σχέσεις της οικογένειας αποτέλεσαν, ιδιαίτερα για την ψυχολογία, τη μήτρα για τη θεωρητική ανάλυση και τις πρακτικές παρέμβασης. Ωστόσο, ενώ μέχρι μια εποχή η ψυχολογία απαξίωνε τους γονείς (Rose, 1999), σήμερα τους διαβεβαιώνει για το πόσο σημαντικοί είναι στην «αντισταθμιστική» αγωγή των παιδιών τους.

Ο ρόλος και οι ιδιότητες των γονέων και της οικογένειας αποτελούν αντικείμενο αναλύσεων, συζητήσεων, περιεχόμενο παιδαγωγικών βιβλίων και αντίστοιχων τηλεοπτικών εκπομπών (Illouz, 2017; Soyland, 1994). Τα άτομα εκπαιδεύονται σε νέους τρόπους οπτικής των εσωτερικών διεργασιών της οικογένειας. Μιλάμε για υπερβολική αγάπη και ενδιαφέρον των γονιών από τη μια, για απουσία σωστής φροντίδας και «κατάλληλης» συναισθηματικής επένδυσης στην εκπαίδευση των παιδιών τους από την άλλη (Bibou, 2000). Οι οικογένειες, με τη σειρά τους, συζητούν και παράγουν τις δικές τους ερμηνείες που μπορεί να καταλήγουν σε διαφορετική κατανόηση της δικής τους πραγματικότητας.

Σύμφωνα με τον Furedi (2002), στη μετανεωτερικότητα, η γονικότητα επαναπροσδιορίζεται από την παροχή φροντίδας, ανατροφής και κοινωνικοποίησης στρέφεται προς πρακτικές ελέγχου και επιτήρησης που συνδέονται ιστορικά με τη σχέση της οικογένειας με τις αντίστοιχες κρατικές πολιτικές. Ο Furedi (2002) στηλιτεύει τις κανονικοποιητικές αναπαραστάσεις της γονικότητας και τις τεχνολογίες επιτήρησης που αποδυναμώνουν τους

Σχολική ψυχολογία και κοινωνική εργασία: Διεπαγγελματική συνεργασία με τις οικογένειες και τους εκπαιδευτικούς στο σχολικό πλαίσιο. Παραδοχές, διαπραγματεύσεις και διλήμματα.

γονείς και διαχέουν πολιτισμικά καθημερινές εμπειρίες των παιδιών ως ιστορίες τρόμου, όταν αυτά δεν ελέγχονται. Φαίνεται, σύμφωνα με τον ίδιο, ότι οι μόνοι που δεν έχουν εμπιστοσύνη να μεγαλώσουν «αρκετά καλά» τα παιδιά τους είναι οι ίδιοι οι γονείς. Με έναν παράδοξο τρόπο, οι «ειδικοί» αναγνωρίζουν στις οικογένειες έναν ρόλο «ερασιτεχνών». Η συγκεκριμένη αναγνώριση «ανεπαρκών ή ακατάλληλων γονέων» στηρίζεται από μια οικονομία αγοράς που πουλά σε «τρομοκρατημένους γονείς» την ασφάλεια των παιδιών τους μέσα από τεχνολογίες επιτήρησης και συνεχούς ελέγχου.

Ωστόσο, είναι σημαντική η παραδοχή ότι οι τρόποι με τους οποίους οι γονείς αντιμετωπίζουν τις δυσκολίες των παιδιών έχουν επιπτώσεις και στο ευρύτερο πεδίο δημόσιας υγείας για παιδιά και οικογένειες. Οι γονείς καλούνται να είναι αποδέκτες υπηρεσιών, με από κοινού ευθύνη και συμμετοχή, καθώς τις περισσότερες φορές είναι ικανοί/επαρκείς για την κατανόηση των παιδιών τους (McKendrick, and Finch, 2017). Επιπλέον, συχνά οι «δυσκολίες» των παιδιών και των νέων δεν συνδέονται με τη λειτουργία της οικογένειας, αλλά με κοινωνικές πρακτικές εκτός της οικογένειας, σύμφωνα με σχετικά πρόσφατη, πλούσια βιβλιογραφία για πρακτικές κακοποίησης, θυματοποίησης και σοβαρής νεανικής βίας (ADCS, 2017; Care Crisis Review, 2018; Munro, 2011).

Η σύγχρονη οικογένεια ρυθμίζεται κεντρικά, μέσω των μηχανισμών κοινωνικού ελέγχου και υποταγής της βούλησης, όσο και μέσω της προώθησης της υποκειμενικότητας, της κατασκευής ευχαρίστησης, φιλοδοξιών, της ενεργοποίησης άγχους και ενοχών (Hollway, 1989. Cabanas, Illouz, 2013. Rose, 1999). Οι οικογένειες συμμετέχουν σε πολλά επίπεδα αναγνώρισης και αντιμετώπισης της ψυχοκοινωνικής δυσκολίας των παιδιών και των νέων: σε ατομικό επίπεδο, σε άμεση σύνδεση με τη φροντίδα του παιδιού, σε επίπεδο προγραμματισμού και σε επίπεδο σχεδιασμού πολιτικής. Τις συναντάμε, για παράδειγμα, ως συντονίστριες της υποστήριξης και φροντίδας, ως συμμετέχουσες σε κέντρα λήψης αποφάσεων, ή ως φορείς στήριξης άλλων οικογενειών. Οι οικογένειες κινούνται μέσα και έξω από τους παραπάνω ρόλους διαχρονικά, καθώς και οι δικές τους ανάγκες και οι ανάγκες των παιδιών τους αλλάζουν αντίστοιχα με τις φάσεις ζωής, σε μη γραμμικές πορείες και με βάση το κοινωνικό, πολιτικό και ιστορικό πλαίσιο αναφοράς τους.

Για τη Θέση των Παιδιών στον Λόγο των Εκπαιδευτικών και των Κοινωνικών Υπηρεσιών

Οι εννοιολογικές προσεγγίσεις της παιδικής ηλικίας που αλλάζουν δεν έχουν προφανώς μόνον ακαδημαϊκό ενδιαφέρον. Οι νεωτερικές ιδέες για το τι είναι παιδί συναλλάσσονται με ανάλογες πολιτικές και δομές θεσμικών πλαισίων (Μακρυνιώτη, 2004; Prout, & James, 1990). Οι γονείς, οι εκπαιδευτικοί και οι κοινωνικοί λειτουργοί όχι μόνον συνομιλούν/εξαρτώνται από τις ιδέες για την παιδική ηλικία, αλλά παράγουν με τη σειρά τους εννοιολογικά σχήματα (Kjorholt, 2002). Τι βρίσκεται για παράδειγμα πίσω από την άποψη ενός κοινωνικού λειτουργού που διατείνεται πως παρεμβαίνει «για το συμφέρον του παιδιού»; Ή πώς αποφασίζει ο εκπαιδευτικός για το αν η συμπεριφορά του παιδιού αποτελεί ενόχληση ή απειλή;

Η άμεση συνεργασία με τα παιδιά και τους νέους που αναγνωρίζονται ως «δύσκολα» είναι περιορισμένη. Γνωρίζουμε, ωστόσο, πως όπου οι σχολικές εμπειρίες δεν επιτρέπουν στο παιδί/έφηβο να ταυτιστεί με τους στόχους του σχολείου, κινητοποιούν το παιδί να αναζητήσει αποδοχή έξω από κανονικοποιητικές κοινωνικές συμπεριφορές. Αυτό γίνεται γιατί απειλείται το ίδιο το παιδί: φοβάται ότι δεν θα τα καταφέρει σε σχέση με τα μαθήματα ή στις παρέες και τις φιλικές του σχέσεις στο σχολείο. Υπάρχουν ερευνητικές μαρτυρίες πως τα παιδιά δημιουργούν ενεργητικά ασυνέχειες σε προηγούμενες ιστορίες ταυτότητας, ενώ κάποια άλλα επιλέγουν να συντηρήσουν τις συγκεκριμένες ταυτότητες (James, & James, 2004). Τα «ανθεκτικά» παιδιά ή καλύτερα τα παιδιά που λειτουργούν σε ανθεκτικά περιβάλλοντα, επιλέγουν προσδιορισμούς ταυτότητας που τους επιτρέπουν να κερδίζουν κάθε φορά από τα διάφορα πλαίσια αναγνώρισης ή σύνδεσής τους (Billington, 2000, 2017).

Σύμφωνα με τον Furedi (2011), ο στόχος των ενηλίκων (εκπαιδευτικών, γονέων, κοινωνικών λειτουργών) δεν είναι να ανοσοποιήσουν τα παιδιά από την εμπειρία τού να χάσουν, καθώς αν δεν χάνει κανείς, δεν κερδίζει κίολας. Η νηπιποίηση της εκπαίδευσης των παιδιών με κεντρική ατζέντα την αυτοεικόνα και την αναγνώρισή τους ως εύθραυστα και ευάλωτα, οδηγεί στην απουσία επαρκούς ψυχικής συγκρότησης. Παράλληλα με την υπερβολική προστασία, τα παιδιά και οι νέοι, κατά τον Furedi (2011), απο-εκπαιδεύονται στο να μπορούν να τα βγάλουν πέρα με τις δυσκολίες. Φαίνεται ότι η παραμικρή πίεση στην οποία καλούνται να ανταποκριθούν,

Σχολική ψυχολογία και κοινωνική εργασία: Διεπαγγελματική συνεργασία με τις οικογένειες και τους εκπαιδευτικούς στο σχολικό πλαίσιο. Παραδοχές, διαπραγματεύσεις και διλήμματα.

αναγνωρίζεται ως δείκτης ψυχικής δυσκολίας, καθώς, συχνά στις δυτικές κοινωνίες, τα ταΐζουμε με μια δίαιτα κενής επαίνου (Furedi, 2011:22).

Προτάσεις Διεπαγγελματικής Συνεργασίας

Με βάση τα όσα προηγήθηκαν, διαμορφώνουμε ορισμένες προτάσεις συνεργασίας της σχολικής κοινωνικής εργασίας και της σχολικής ψυχολογίας που έχουν ως στόχο να άρουν πρακτικές διακρίσεων και αποκλεισμού σε παρούσες θεσμοθετημένες δομές ανισότητας (Μπίμπου, 2006). Η αλλαγή της ερμηνευτικής οπτικής από τις ατομικές ιδιότητες των παιδιών και των νέων προς τις κοινωνικές σχέσεις μεταξύ τους και με τους ενηλίκους κρίνεται ως απαραίτητη σε ένα μοντέλο διεπαγγελματικής συνεργασίας (Κωτσάκης και συνεργάτες, 2010).

Πρακτικά, όταν πλαισιώνουμε τις δυσκολίες των παιδιών στις σχέσεις τους ως μαρτυρίες μιας σύνθετης αλληλεπίδρασης πολλών παραγόντων, μας δημιουργείται μια αίσθηση του επείγοντος (Rowling, 2003) από τη μια πλευρά και της αδυναμίας για δράση από την άλλη. Όταν θεωρούμε πως οι δραστηριότητες των παιδιών αναπτύσσονται ως μια σειρά από απρόβλεπτες κρίσεις που ελπίζουμε ή παλεύουμε κάθε φορά να συγκρατήσουμε, δυσκολευόμαστε να ορίσουμε στόχους ή προορισμούς και συχνά αντιδρούμε σπασμωδικά και αναποτελεσματικά. Επίσης, με αυτόν τον τρόπο το άμεσο πλαίσιο της παρέμβασής μας ως κοινωνικοί λειτουργοί ή ψυχολόγοι καθίσταται μη σχετικό (*irrelevant*). Η αίσθηση πως η συμπεριφορά των παιδιών είναι απρόβλεπτη, μας κάνει να αντιμετωπίζουμε τις «κρίσεις» βραχυπρόθεσμα και να μην τις συνδέουμε με μακρόχρονες επιρροές. Ο στόχος μας, ωστόσο, καλό είναι να διερευνά τις εμπειρίες των παιδιών που τα συνδέουν με τους γύρω τους (συνομηλικούς, εκπαιδευτικούς, οικογένεια) και να βοηθά όσους εμπλέκονται να αναγνωρίσουν ένα σκοπό και ένα μοντέλο (*pattern*) στη συμπεριφορά των παιδιών.

Χρειάζεται να είμαστε σαφείς ως προς τις προτεινόμενες ενέργειες, τους στόχους και τις προσδοκίες μας, έχοντας υπόψη πάντα πως οι στόχοι αλλάζουν. Η αλλαγή είναι αναπόφευκτη, ενώ τα άτομα, από την άλλη πλευρά, παλεύουν για σταθερότητα και ομοιότητα (Tyler, & David Jones, 2000).

Ερωτήματα όπως ποια είναι τα συναισθηματικά όρια μεταξύ των ατόμων, πώς φερόμαστε εμείς, με ποιον τρόπο αναγνωρίζουμε τα συναισθήματα των παιδιών, απαιτούν αντίστοιχα αποσαφηνισμένες απαντήσεις και διεργασία αναστοχασμού.

Σχολική ψυχολογία και κοινωνική εργασία: Διεπαγγελματική συνεργασία με τις οικογένειες και τους εκπαιδευτικούς στο σχολικό πλαίσιο. Παραδοχές, διαπραγματεύσεις και διλήμματα.

Πολύ συχνά, οι σχέσεις στις οποίες τα παιδιά συμμετέχουν αναγνωρίζονται είτε ως συμμαχίες που είναι δημιουργικές, είτε ως συνδέσεις αυθαίρετες, αδόμητες, χωρίς επίκεντρο και συχνά εις βάρος κάποιων άλλων, όπως, για παράδειγμα, μια ομάδα παιδιών που λειτουργούν ως τα «πειραχτήρια» της τάξης. Καλούμαστε να αναγνωρίσουμε τις ψυχοκοινωνικές δυσκολίες που περιορίζουν ορισμένους μαθητές/τριες σε σύνθετες ιστορικά, κοινωνικά και πολιτικά συνθήκες. Τι θα σήμαινε, για παράδειγμα, να συζητήσουμε από κοινού με τους εκπαιδευτικούς για τις σιωπές ή τις παρούσες απουσίες παιδιών και νέων ή για ασυνείδητες συναισθηματικές διεργασίες και πρακτικές; Πώς στις συνεργασίες τους με το σχολείο, θα μπορούσαν οι κοινωνικοί λειτουργοί να συνεργαστούν με τους εκπαιδευτικούς ώστε να μετακινήσουν τους μαθητές/τριες από συνθήκες ασυμφωνίας σε σχέσεις αλληλεγγύης, χωρίς να υιοθετούν άκριτα μια «κούφια» ενσυναίσθηση, τον οίκτο ή τη συναισθηματοποίηση; (Zembylas, 2019).

Η συστημική προσέγγιση έχει μια σειρά από χαρακτηριστικά που ευνοούν τη συνεργασία στο σχολείο. Ταυτόχρονα, η ιστορική πολιτισμική θεωρία του Vygotsky με την εφαρμογή της στην παιδαγωγική πράξη, παράλληλα με το μοντέλο του Ανοιχτού Διαλόγου (Seikkula, & Arnkil, 2006), εμπλουτίζουν σημαντικά τις διεπαγγελματικές συνεργασίες των επαγγελματιών κοινωνικής πολιτικής με τις σχολικές κοινότητες. Για παράδειγμα, στο μοντέλο του Ανοιχτού Διαλόγου, οι συμμετέχοντες προσδιορίζουν όσα στοιχεία είναι καθοριστικά για την αντιμετώπιση μιας «*δύσκολης συμπεριφοράς*», ενώ διαπραγματεύονται τόσο τον ρόλο τους στον διάλογο, όσο και τα περιεχόμενα και τους κώδικες του διαλόγου: με άλλα λόγια, τα θέματα συζήτησης, τα κοινά νοήματα και την κοινή γλώσσα. Οι διαλογικές πρακτικές αφορούν όλον τον σχολικό οργανισμό και όσους/ες συνδέονται με το πρόβλημα και την αντιμετώπισή του. Όλες οι επισημάνσεις που σχετίζονται με την ανάλυση των προβλημάτων συζητούνται ανοιχτά και οι αποφάσεις παίρνονται παρουσία όλων. Κάθε φωνή πρέπει να ακουστεί, ενώ τα μέλη της ομάδας καλούνται να φροντίσουν ώστε οι συμμετέχοντες να νιώθουν αρκετά ασφαλείς για να μοιραστούν με όλους τις σκέψεις τους και να εκφράσουν αυτά που θέλουν. Οι συναντήσεις στηρίζονται στην απουσία ιεραρχιών και τον σεβασμό, στην ανοχή στην αβεβαιότητα. Η έμφαση δεν δίνεται πρωταρχικά στην προώθηση αλλαγών του παιδιού/νέου και της οικογένειάς του. Στόχος είναι να αναπτυχθούν σταδιακά νέοι λόγοι και μια κοινή γλώσσα για εκείνες τις εμπειρίες που δεν έχουν ακόμη λέξεις ή για εκείνες τις εμπειρίες που δεν έχουν ακόμη τεθεί προς συζήτηση. Οι συμμετέχοντες (τα παιδιά και οι νέοι, η οικογένειά τους, τα μέλη του κοινωνικού τους δικτύου, η επαγγελματική ομάδα των εκπαιδευτικών και

Σχολική ψυχολογία και κοινωνική εργασία: Διεπαγγελματική συνεργασία με τις οικογένειες και τους εκπαιδευτικούς στο σχολικό πλαίσιο. Παραδοχές, διαπραγματεύσεις και διλήμματα.

των ψυχολόγων/κοινωνικών λειτουργών) αναζητούν μαζί στον διάλογο κοινά νοήματα σχετικά με την όλη κατάσταση και τους απαραίτητους χειρισμούς.

Από την πλευρά της κριτικής παιδαγωγικής και της ψυχανάλυσης, οι παιδαγωγικές πρακτικές που προτείνονται δεν υιοθετούν ρητορικές κανονικοποίησης και ομογενοποίησης στο όνομα της ακαδημαϊκής επιτυχίας ή της αποτελεσματικότητας, αλλά επενδύουν σε συναισθηματικούς χώρους μάθησης όπου δάσκαλοι και μαθητές είναι ανοιχτοί στο άγνωστο.

Η συστημική προσέγγιση βοηθά σε οργανωτικό πλαίσιο, καθώς οι συμμετέχοντες χρησιμοποιούν την εμπειρία τους από ποικίλες προηγούμενες σχέσεις και επιλέγουν από κοινού δράσεις. Η άρση συστημικών περιορισμών που έχουν σχέση με τον χώρο, τον χρόνο και την οργάνωση μιας παρέμβασης από κοινού είναι αποτελεσματική και επιτρέπει τον αναστοχασμό μεταξύ των μελών μιας διεπαγγελματικής ομάδας. Η αναγνώριση πως ως μέλη μιας διεπαγγελματικής ομάδας δεν είμαστε εν μέρει σε θέση να δώσουμε λύσεις «εδώ και τώρα» και «από εδώ και πέρα» είναι σημαντική. Οι νέες κατανοήσεις ανοίγουν νέους περιορισμούς και την ανάγκη για επεξεργασία προσωπικών και κοινωνικών αποθεμάτων και ούτω καθεξής. Οι συναντήσεις με τα παιδιά και τις οικογένειές τους καλό είναι να γίνεται χωρίς περιορισμένα και φορτισμένα με διάφορες αξίες όρια. Καλό είναι να αναγνωρίζουμε ότι το νόημα μιας συγκεκριμένης συμπεριφοράς/δραστηριότητας που αφορά το παιδί και όχι μόνο, ξεδιπλώνεται πάντα σε ένα συγκεκριμένο πλαίσιο και ότι οι συγκεκριμένες δραστηριότητες του παιδιού αλλά και όσων συνδέονται μαζί του, αναγνωρίζονται ως διεργασίες και όχι ως το τελικό προϊόν μιας συνεργασίας. Οι απόψεις των παιδιών για τη δόμηση της ταυτότητάς τους μας είναι απαραίτητες, καθώς τα παιδιά αποτελούν ενεργητικούς δράστες που μοιράζονται με τους γύρω τους τα κοινωνικά συστήματα λόγου (Corsaro, 2005. Kraemer, 1995. Sorin, 2005).

Σύμφωνα με τις Wroe & Lloyd (2020), οι προτάσεις διεπαγγελματικών συνεργασιών στηρίζονται στις σχέσεις εμπιστοσύνης και όχι σε σχέσεις επιτήρησης. Οι γονείς και τα παιδιά κατανοούν το ενδιαφέρον και στηρίζονται στις δικές τους δυνατότητες, για παράδειγμα, αντί να συμμορφώνονται σε πατερναλιστικές υποδείξεις. Αντίστοιχα, το μοίρασμα των πληροφοριών είναι ασφαλές και συναινετικό και όχι πληθωρικό και ανερμάτιστο. Η κανονικοποίηση δίνει χώρο στην αβεβαιότητα, στην αναστοχαστικότητα και στην πολυπλοκότητα με επαγγελματίες που εκφράζουν αυθεντική περιέργεια για τις «δύσκολες» συμπεριφορές των παιδιών και των νέων και τους τρόπους που οι οικογένειες τις αντέχουν.

Σχολική ψυχολογία και κοινωνική εργασία: Διεπαγγελματική συνεργασία με τις οικογένειες και τους εκπαιδευτικούς στο σχολικό πλαίσιο. Παραδοχές, διαπραγματεύσεις και διλήμματα.

Συνοψίζοντας, θεωρούμε αναγκαίες τις προσεγγίσεις που στηρίζουν τα παιδιά και τους εκπαιδευτικούς για να κατανοούν και για να αποδέχονται, και όχι να αρνούνται την πραγματικότητα των εμπειριών τους, δηλαδή το νόημα της ζωής τους. Και βέβαια, η αντίσταση στη μια και μοναδική εξήγηση που εμφανίζεται ως προϊόν ατομικής διεργασίας που απαιτείται να είναι αντικειμενική και κυρίαρχη και που αποκλείει εναλλακτικές ερμηνείες, είναι απαραίτητη. Αυτή η θέση, προφανώς, αφορά και την συγκεκριμένη μελέτη.

Βιβλιογραφία

- ADCS (Association of Directors of Children's Services) (2017). *Response to Working Together to Safeguard Children: Changes to Statutory Guidance*. Available online: https://assets.publishing.service.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/683115/Changes_to_statutory_guidance_Working_Together_to_Safeguard_Children.pdf, Ανάκτηση Μάρτιος 2021.
- Adelman, H. J. (1996). Restructuring education support services and integrating community resources: Beyond the full-service school model. *School Psychology Review*, 25, 431-445.
- Altshuler, S.J. & Webb, J.R. (2009). School social work: Increasing the legitimacy of the profession. *Children & Schools*, 31, 207-218.
- Αναγνωστάκη, Λ. (2020). Ψυχανάλυση και σχολείο στο Α. Ανδρούσου & Β. Τσάφος (επιμέλεια έκδοσης). *Επιστήμες της Εκπαίδευσης. Ένα δυναμικό διεπιστημονικό πεδίο*. Εκδόσεις Gutenberg, σσ 425-437.
- Anderson, H., & Gehart, D. (2007). *Collaborative Therapy. Relationships and Conversations That Make a Difference*. London: Routledge.
- Arendt, H. (2006 [1961]). *Between Past and Future*. London: Faber & Faber.
- Atkinson, M., & Hornby, G. (2002). *Mental Health Handbook for Schools*. London: Routledge/Falmer.
- Bauman, Z. (2005). *Σπαταλημένες ζωές. Οι απόβλητοι της νεοτερικότητας*. Μετάφραση: Μ. Καρασαρίνης. Επιμέλεια: Π. Λέκκας. Αθήνα: Κατάρτι.
- Baxter, J. (1999). Screening for mental health problems in young children: Can we expect teachers to get it right? *Young Minds*, 42, 12-14.

Σχολική ψυχολογία και κοινωνική εργασία: Διεπαγγελματική συνεργασία με τις οικογένειες και τους εκπαιδευτικούς στο σχολικό πλαίσιο. Παραδοχές, διαπραγματεύσεις και διλήμματα.

- Bear, G. (1998). School discipline in the United States: Prevention and long-term social development. *Educational & Child Psychology, 15* (1), 15-35.
- Bibou-Nakou, I. (2000). Elementary school teachers' representations regarding school problem behaviour: «Problem Children in Talk». *Educational and Child Psychology, 17* (4), 91-107.
- Billington, T. (2000). Working with parents. Autism: Discourses in experience, expertise, and learning. *Educational Psychology in Practice, 16* (2), 17-26.
- Billington, T. (2009). Working with children: psychologists at the boundaries of knowledge and experience. *The Psychology of Education Review, 33* (2), 3-11.
- Billington, T. (2017). Critical educational psychology: To what extent can (or should be) the Discourse Unit work for practitioners? *Annual Review of Critical Psychology, 13*, 1-15.
- Bion, W. (1969). *Learning from Experience*. London: Karnac Books.
- Bracher, M. (2006). *Radical Pedagogy: Identity, Generativity, and Social Transformation*. England: Palgrave Macmillan
- Bradley, B. (1989). *Visions of infancy: A critical introduction to child psychology*. Cambridge: Polity Press.
- British Association of Social Workers (2014). *Code of Ethics for Social Work*. Birmingham, England, BASW.
- Buck, D. (1998). The relationship between educational psychologists' assessments and the allocation of provision to children with special educational needs. *Educational & Child Psychology, 15* (4), 91-102.
- Cabanas, E., Illouz, E. (2013). *Ευτυχιοκρατία. Πώς η βιομηχανία της ευτυχίας κυβερνά τη ζωή μας*. Αθήνα: Πόλις.
- Callahan Sherman, M. (2016). The school social worker: A marginalized commodity within the school ecosystem. *Children and Schools, 38* (3), 147-151.
- Cameron, R. J. (1998). School discipline in the United Kingdom: promoting classroom behaviour which encourages effective teaching and learning. *Educational & Child Psychology, 15* (1), 40-55.
- Care Crisis Review (2018). *Care Crisis Review. Options for change*. London: Family Rights Group.
- Cleak, H., & Zuchowski, I. (2020). Mapping Social Work Field Education in the 21st Century: A National Survey of the Australian Context. *British Journal of Social Work, 50*, 427–446 doi: 10.1093/bjsw/bcz151.

Σχολική ψυχολογία και κοινωνική εργασία: Διεπαγγελματική συνεργασία με τις οικογένειες και τους εκπαιδευτικούς στο σχολικό πλαίσιο. Παραδοχές, διαπραγματεύσεις και διλήμματα.

- Coleman, M. (2020) Leading the change to establish a whole-school nurturing culture. *Emotional and Behavioural Difficulties*, 25:1, 68-79, doi: 10.1080/13632752.2019.1682244.
- Corcoran, T. (Ed.) (2014). *Psychology in Education: Critical Theory & Practice*. London: SensePublishers.
- Corsaro, W. (2005). *The Sociology of Childhood*. London: Sage Pine Forge Press.
- Costello, E. J. (2009). The nature and extent of the problem. In M. E. O’Connell, T. Boat, & K. E. Warner (Eds.), *Preventing Mental, Emotional, and Behavioral Disorders among Young People: Progress and possibilities*. Washington (DC): National Academies Press.
- Costello, E. J., He, J., Sampson, N. A., et al. (2014). Services for adolescents with psychiatric disorders: 12-month data from the National Comorbidity Survey-Adolescent. *Psychiatric Services*, 65, 359–366.
- Daniels, H., Edwards, A., Engeström, Y., Gallagher, T., Ludvigsen, S. (2010). *Activity Theory in Practice. Promoting Learning Across Boundaries and Agencies*. London: Routledge.
- Dowling, E., & Osborne, E. (2001). *Η Οικογένεια και το Σχολείο*. Μετάφραση: Ι. Μπίμπου. Αθήνα: Gutenberg.
- Duong, M., Bruns, E., Lee, K., Cox, S., Coifman, J., Mayworm, A., & Lyon, A. (2021). Rates of Mental Health Service Utilization by Children and Adolescents in Schools and Other Common Service Settings: A Systematic Review and Meta-Analysis. *Administration and Policy in Mental Health and Mental Health Services Research*, 48:420–439, doi: 10.1007/s10488-020-01080-9.
- Ecclestone, K., & Hayes, D. (2019). *The Dangerous Rise of Therapeutic Education* (2nd ed.). London: Routledge.
- Edwards, A. (2017) Cultural historical theory and pedagogy: the influence of Vygotsky on the field, in R. MacLean (Ed.) *Handbook on Life in Schools and Classrooms: Past, present, and future visions*. Dordrecht, Springer.
- Eubanks, Virginia. (2018). *Automating Inequality: How High-Tech Tools Profile, Police and Punish the Poor*. New York: St Martin’s Press.
- Farrell, P., & Tsakalidou, K. (1999). Recent trends in the re-integration of pupils with EBD in the United Kingdom. *School Psychology International*, 323-339.
- Fenton, J. (2020). Talkin’ Bout iGeneration: A new Era of Individualistic Social Work Practice? *British Journal of Social Work*, 50,1238-1257.

Σχολική ψυχολογία και κοινωνική εργασία: Διεπαγγελματική συνεργασία με τις οικογένειες και τους εκπαιδευτικούς στο σχολικό πλαίσιο. Παραδοχές, διαπραγματεύσεις και διλήμματα.

- Fombonne, E. (1998). Increased rates of psychosocial disorders in youth. *European Archives of Psychiatry and Neuroscience*, 248 (1), 14-21.
- Foucault, M. (1979). *On Governmentality. Ideology and Consciousness*, 6, 5-21.
- Frances, A. (2013). Saving Normal: An insider's revolt against out-of-control psychiatric diagnosis, DSM-5, Big Pharma, and the medicalization of ordinary life. William Morrow & Co.
- Furedi, F. (2002). *Paranoid Parenting: why ignoring the experts may be best for your child*. Chicago: Chicago Review Press, Incorporated.
- Furedi, F. (2011). *Wasted: Why Education Isn't Educating*. London: Continuum.
- Gergen, K. J. (1995). Social construction and the educational process. In L. A. Steffe, & J. Cale (Eds.), *Constructivism in Education*. Hillsdale, N.J.: Erlbaum.
- Goffman, E. (2001). *Στίγμα. Σημειώσεις για τη διαχείριση της φθαρμένης ταυτότητας*. Αθήνα: Αλεξάνδρεια.
- Graham, L.J., & Harwood, V. (2011). Developing capabilities for social inclusion: engaging diversity through inclusive school communities. *International Journal of Inclusive Education*, 15:1, 135-152, doi: 10.1080/13603116.2010.496208
- Gray, P., Miller, A., & Noakes, J. (1994). *Challenging Behaviour in Schools. Teacher Support, Practical Techniques, and Policy development*. London: Routledge.
- Harwood, V. (2006). *Diagnosing 'Disorderly' Children: A Critique of Behaviour Disorder Discourses*. London: Routledge.
- Harwood, V. (2015). Leaving melancholia: disruptive mood dysregulation Disorder. In O'Reilly, M. & Lester, J. (Eds) *The Palgrave Handbook of Child Mental Health*. pp 175-193
- Harwood, V., & McManon, S. (2017). Amidst the reign of behaviour and disorder: recalling schools as problems. *Journal of Historical Sociology*, 31 (2), 182-195.
- Hingley-Jones, H., & Ruch, G. (2016). "Stumbling through"? Relationships-based social work practice in austere times. *Journal of Social Work Practice*, 30,235-248.
- Hodge, D.,Lacasse, J.,Benson, O. (2012). Influential publications in Social Work Discourse: The 100 most highly cited articles in disciplinary journals: 2000–09, *The British Journal of Social Work*, Volume 42, Issue 4, 765–782, <https://doi.org/10.1093/bjsw/bcr093>.
- Hollway, W. (1989). *Subjectivity and Method in Psychology*. London: Sage.

Σχολική ψυχολογία και κοινωνική εργασία: Διεπαγγελματική συνεργασία με τις οικογένειες και τους εκπαιδευτικούς στο σχολικό πλαίσιο. Παραδοχές, διαπραγματεύσεις και διλήμματα.

- Holzman, L. (1997). *Schools for Growth. Radical alternatives to current educational models*. London: Lawrence Erlbaum Associates.
- Illouz, E. (2017). *Ψυχρή Τρυφερότητα. Η άνοδος του συναισθηματικού καπιταλισμού*. μετάφραση: Μαρία Στασινοπούλου. Αθήνα: Oposito.
- International Federation of Social Workers (2018). Global social work statement of ethical principles, Available online at: <https://www.ifsw.org/global-social-work-statement-of-ethical-principles/> Πρόσβαση Μάιος, 8, 2020.
- Isaksson, C., & Larsson, A. (2017). Jurisdiction in school social workers' and teachers' work for pupils' well-being, *Education Inquiry*, 8:3, 246-261, doi:10.1080/20004508.2017.1318028.
- James, A., & James, A. (2004). *Constructing Childhood. Theory, policy, and social practice*. Hampshire: Palgrave MacMillan.
- Jennings, C., & Kennedy, E. (1996). *The Reflective Professional in Education*. London: Jessica Kingsley.
- Καλαντζή-Αζίζη, Α., & Ζαφειροπούλου, Μ. (2004). *Προσαρμογή στο Σχολείο. Πρόληψη και αντιμετώπιση δυσκολιών*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Kelly, M., Frey, A., Thompson, A., Klemp, H., Alvarez, M., & Cosner Berzin, S. (2015). Assessing the National School Social Work Practice Model: Findings from the Second National School Social Work Survey (2016). *Social Work*, 61 (1), 17-28.
- Kjorholt, A. (2002). Small is powerful. Discourses on children and participation in Norway. *Childhood*, 9 (1), 63-82.
- Kolvin, I., Garside, R., Nicholl, A., & Macmillan, R. (1981). *Help Starts Here: The maladjusted child in the ordinary school*. London: Tavistock Publications.
- Kostenius, C., Gabrielsson, S. & Lindgren, E. (2020). Promoting Mental Health in School-young people from Scotland and Sweden sharing their perspectives. *International Journal of Mental Health Addiction*, 18, 1521–1535. <https://doi.org/10.1007/s11469-019-00202-1>.
- Kraemer, S. (1995). The liaison model: A guide to mental health services for children and adolescents. *Psychiatric Bulletin*, 19.
- Kurtz, S. (1994). *Services for the Mental Health of Children and Young People in England. A national review*. London: South Thames Regional Health Authority.

Σχολική ψυχολογία και κοινωνική εργασία: Διεπαγγελματική συνεργασία με τις οικογένειες και τους εκπαιδευτικούς στο σχολικό πλαίσιο. Παραδοχές, διαπραγματεύσεις και διλήμματα.

- Κωτσάκης, Δ., Μουρελή, Ε., Μπίμπου, Ι., Μπουτουλούση, Ε., Αλεξανδρή, Χ., Γκέσογλου, Ε., Καραμανώλη, Κ. Καρπούζα, Α. & Σπανοπούλου, Ε. (2010). *Αναστοχαστική Πράξη. Ο αποκλεισμός στο σχολείο*. Αθήνα: Νήσος.
- Lester, J., & O'Reilly, M. (2015). *The Palgrave Handbook of Child Mental Health*. UK: Palgrave Macmillan.
- Lloyd-Smith, M., & Dwyfor Davies, J. (1995). *On the Margins*. Staffordshire: Trentham Books Ltd.
- Lundt, I., & Evans, J. (1994). Dilemmas in special educational needs: Some effect of local management of schools, in S. Ridell, & S. Brown (Eds.) *SEN Policy in the 1990s: Warnock in the marketplace*.
- Μακρυνιώτη, Δ. (2004) (Επιμέλεια έκδοσης). *Οι Κόσμοι της Παιδικής Ηλικίας*. Αθήνα: Νήσος
- Marshall, A.W. (2013). *Resistance to Learning: overcoming the desire not to know in classroom teaching*, New York: Palgrave Macmillan.
- Martin, J. (2014). Psychologism, individualism, and the limiting of the social context in educational psychology, In Tim Corcoran (Ed.) *Psychology in Education Critical Theory-Practice*. The Victoria Institute, Victoria University, Melbourne, Australia, pp. 167-181.
- McKendrick, D., & Finch, J. (2017). 'Under heavy manners?': Social work, radicalisation, troubled families, and non-linear war. *British Journal of Social Work*, 47: 308–24.
- McNamee, S. (2007). Relational practices in education: teaching as conversation. In Harlene Anderson, Diane Gehart (Eds.). *Collaborative Therapy. Relationships and Conversations that Make a Difference*. London: Routledge, p.p. 313-337.
- Munro, E. (2011). The Munro Review of Child Protection. Final report, a child-centered system. London: The Stationery Office, vol. 8062. Online access: https://assets.publishing.service.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/175391/Munro-Review.pdf, Ανάκτηση Μάιος, 8, 2020.
- Morriss, L. (2019). Patterns, designs, and developments in articles published in Qualitative Social Work: An update. *Qualitative Social Work*, 18 (5) 747–753.
- Μπίμπου, (Χ.Χ.). Πανεπιστημιακές Σημειώσεις στο Μεταπτυχιακό Πρόγραμμα Σπουδών «Σπουδές για την Αναπηρία», Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης.
- Μπίμπου- Νάκου, Ι. (2001). Εισαγωγικό σημείωμα (σελίδες 33-63) στο βιβλίο των Dowling, E. ,& Osborne, E. (2001). *Η Οικογένεια και το Σχολείο*. Αθήνα: Gutenberg.

Σχολική ψυχολογία και κοινωνική εργασία: Διεπαγγελματική συνεργασία με τις οικογένειες και τους εκπαιδευτικούς στο σχολικό πλαίσιο. Παραδοχές, διαπραγματεύσεις και διλήμματα.

- Μπίμπου, Ι. (2006). Εισαγωγή. Στο Ι. Μπίμπου & Α. Στογιαννίδου (επιμέλεια έκδοσης). *Πλαίσια Συνεργασίας Ψυχολόγων και Εκπαιδευτικών για την Οικογένεια και το Σχολείο*. Αθήνα: Τυπωθήτω-Δαρδανός, σσ. 15-25.
- Μπίμπου, Ι. (2010). Ψυχολογία και Εκπαίδευση στο Κωτσάκης, Δ., (επιμέλεια έκδοσης). *Αναστοχαστική Πράξη. Ο αποκλεισμός στο σχολείο*. Αθήνα: Νήσος.
- Μπίμπου-Νάκου, Ι., & Κάργα, Σ. (2020). Ψυχολογία και εκπαίδευση: Το παράδειγμα των συναισθηματικών σχέσεων των εκπαιδευτικών. Στο Α. Ανδρούσου & Β. Τσάφος (επιμέλεια έκδοσης). *Επιστήμες της Εκπαίδευσης. Ένα δυναμικό διεπιστημονικό πεδίο*. Εκδόσεις Gutenberg, σσ 399-425.
- Όσμπορν, Ε., Σάλτζμπεργκερ-Ουίτενμπεργκ, Ι., & Χένρι, Τ. (1996). *Η Συναισθηματική Εμπειρία της Μάθησης και της Διδασκαλίας*. Μετάφραση: Ελένη Τζελέπογλου. Αθήνα: Καστανιώτης.
- Parker, I. (2018). *Επανάσταση στην Ψυχολογία. Από την αλλοτρίωση στη χειραφέτηση*. Μετάφραση: Δίκτυο Κριτικής Ψυχολογίας. Επιμέλεια: Α. Βατσινάς. Αθήνα: Oposito.
- Parton, N. (2000). Some thoughts on the relationship between theory & practice in and for social work. *British Journal of Social Work* 30: 449–63.
- Parton, N. (2011). Child protection and safeguarding in England: Changing and competing notions of risk and their implications for social work. *British Journal of Social Work*, 41: 845–75.
- Parton, N. (2019). Changing and competing conceptions of risk and their implications for public health approaches to child protection. In B. Lonn, D. Scott, D. Higgins, T. Herrnkohl (Eds.) *Revisioning Public Health Approaches for Protecting Children*. Basel: Springer, pp. 65-78.
- Phillippo, K., & Blosser, A. (2013). Specialty practice or interstitial practice? A reconsideration of school social work's past and present. *Children and Schools*, 35, 19-31.
- Popkewitz, T.S. (1987). *Critical Studies in Teacher Education. Its Folklore, Theory and Practice*. UK: The Falmer Press.
- Prilleltensky, I. (2014). *Education as transformation: why and how*. In Tim Corcoran (Ed.) *Psychology in Education Critical Theory- Practice*. The Victoria Institute, Victoria University, Melbourne, Australia, pp. 17-36.
- Prout, A., & James, A. (1990) (Eds.). *Constructing and Reconstructing Childhood*. London: Falmer Press.

Σχολική ψυχολογία και κοινωνική εργασία: Διεπαγγελματική συνεργασία με τις οικογένειες και τους εκπαιδευτικούς στο σχολικό πλαίσιο. Παραδοχές, διαπραγματεύσεις και διλήμματα.

- Rose, N. (1989, 1999). *Governing the Soul. The shaping of the private self*. London: Free Association Books.
- Rowling, L. (2003). *Grief in School Communities. Effective support strategies*. London: Open University Press.
- Rutter, M. (1987). Psychosocial resilience and protective mechanisms. *Archives of Orthopsychiatry*, 57 (3), 316-331.
- Seikkula, J., & Arnkil, T.E. (2006). *Dialogical Meeting in Social Networks. Systemic Thinking and Practice Series*. London: Karnac.
- Sorin, R. (2005). Changing images of childhood—Reconceptualizing early childhood practice. *International Journal of Transitions in Childhood*, 1, 12–21.
- Soyland, A. J. (1994). *Psychology as Metaphor*. London: Sage.
- Talley, R.C., Kubiszyn, T., & Brassard, M. (Eds.) (1996). *Making Psychologists in Schools Indispensable: Critical questions and emerging perspectives*. Washington DC: American Psychological Association.
- Taylor, C. (1985). *Human Agency and Language. Philosophical papers*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Thornberg, R. (2014). Consultation barriers between teachers and external consultants: A Grounded Theory of change resistance in school consultation. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 24 (3), 183-210.
- Tyler, K. & David Jones, B. (2000). Implementing the ecosystemic approach to changing chronic problem behaviour in schools. *Educational Psychology*, 20 (1), 85-98.
- Walkerdine, V. (1984). Piaget and the child-centered pedagogy, In J. Henriques, W. Hollway, C. Urwin, C. Venn, & V. Walkerdine (Eds.) *Changing the Subject: Psychology, subjectivity and social regulation*. London: Methuen
- Wroe, E. & Lloyd, J. (2020). Watching over or working with? Understanding Social work innovation in response to extra-familial harm. Reprinted from: *Soc. Sci.*, 9, 37, doi:10.3390/socsci9040037. In N. Parton *Critical Debates and Developments in Child Protection*, MDPI St. Alban-Anlage 66 4052 Basel, Switzerland.
- Youdell, D., Harwood, V. & Lindley, M. (2018). Biological sciences, social sciences, and the languages of stress (2017). *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 39:2, 219-241, doi: 10.1080/01596306.2018.1394420.

Σχολική ψυχολογία και κοινωνική εργασία: Διεπαγγελματική συνεργασία με τις οικογένειες και τους εκπαιδευτικούς στο σχολικό πλαίσιο. Παραδοχές, διαπραγματεύσεις και διλήμματα.

Zembylas, M. (2019). On the unrepresentability of affect in Lyotard's work: Towards pedagogies of ineffability. *Educational Philosophy and Theory* 52 (13):1-12. doi: 10.1080/00131857.2019.1619172.

Χατζηπέμου, Θ. (2001). Ανάδειξη του ρόλου των κοινωνικών λειτουργιών στο δασκαλοκεντρικό χώρο του ειδικού σχολείου, *Κοινωνική Εργασία*, 16 (1), 29-40.

Χατζηπέμου, Θ. (2020). Πανεπιστημιακές Σημειώσεις στο Ετήσιο Εντατικό Πρόγραμμα στην Ειδική Αγωγή & Εκπαίδευση, Πανεπιστήμιο Αιγαίου.

Ανακτήθηκε από: <https://elearning6.golearn.gr/course/view.php?id=10#section-59>.