

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ
ΦΙΛΟΣΟΦΙΚΗ ΣΧΟΛΗ
ΤΜΗΜΑ ΦΙΛΟΣΟΦΙΑΣ, ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗΣ & ΨΥΧΟΛΟΓΙΑΣ
ΤΟΜΕΑΣ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗΣ

ΔΙΔΑΚΤΟΡΙΚΗ ΔΙΑΤΡΙΒΗ

Η έμφυλη διάσταση της αλληλεπίδρασης στις αίθουσες διδασκαλίας στο Δημοτικό Σχολείο: Μια έρευνα στην περιοχή της Κορίνθου

ΒΑΣΙΛΙΚΗ ΚΑΝΤΑ

ΙΩΑΝΝΙΝΑ 2015

Τριμελής Συμβουλευτική Επιτροπή:

Ελένη Μαραγκουδάκη, Αναπληρώτρια καθηγήτρια (επιβλέπουσα)

Ελένη Σιάνου-Κύργιου, καθηγήτρια (μέλος)

Διονύσης Γουβιάς, Επίκουρος Καθηγητής (μέλος)

Επταμελής Εξεταστική Επιτροπή:

**Ελένη Μαραγκουδάκη, πρώην Αναπλ. Καθηγήτρια, Τμήμα Φ.Π.Ψ.,
Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων**

Ελένη Σιάνου-Κύργιου, Καθηγήτρια, Τμήμα Φ.Π.Ψ. Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων

Διονύσης Γουβιάς, Επίκουρος Καθηγητής, ΤΕΠΑΕΣ, Πανεπιστήμιο Ρόδου

**Παναγιώτης Παπακωνσταντίνου, Καθηγητής, Τμήμα Φ.Π.Ψ. Πανεπιστήμιο
Ιωαννίνων**

Αθανάσιος Γκότοβος, Καθηγητής, Τμήμα Φ.Π.Ψ. Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων

Κογκίδου Δήμητρα, Καθηγήτρια, Τμήμα Π.Τ.Δ.Ε., Α.Π.Θ.

**Καντζάρα Βασιλική, Αναπλ. Καθηγήτρια, Τμήμα Κοινωνιολογίας, Πάντειο
Πανεπιστήμιο**

ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ

Η παρούσα διατριβή δε θα είχε ολοκληρωθεί χωρίς τη συμβολή κάποιων σημαντικών προσώπων. Αρχικά, θα ήθελα να ευχαριστήσω την επιβλέπουσά μου, κ. Ελένη Μαραγκουδάκη, Αναπληρώτρια καθηγήτρια στο Τμήμα Φιλοσοφίας, Παιδαγωγικής και Ψυχολογίας του πανεπιστημίου Ιωαννίνων, για το αδιάλειπτο ενδιαφέρον, την εμπύχωση και τις πολύτιμες συμβουλές που μου παρείχε από την έναρξη της εκπόνησης της διατριβής μέχρι και την ολοκλήρωσή της.

Επίσης, οφείλω ένα μεγάλο ευχαριστώ στην κ. Σιάνου-Κύργιου, Καθηγήτρια στο Τμήμα Φ.Π.Ψ. του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων και στον κ. Διονύση Γουβιά, Επίκουρο Καθηγητή ΤΕΠΑΕΣ του Πανεπιστημίου Αιγαίου, μέλη της Τριμελούς Συμβουλευτικής Επιτροπής, για το χρήσιμο σχολιασμό και τις επισημάνσεις τους. Σημαντική ήταν ακόμη η βοήθεια του κ. Λάμπρου Ζολώτα, Διευθυντή Εκπαίδευσης Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης Κορινθίας, ο οποίος διευκόλυνε την πρόσβασή μου στα σχολεία της Κορίνθου. Τους διευθυντές και τις διευθύντριες των σχολικών μονάδων που επισκέφθηκα για τη διαμεσολάβησή τους ανάμεσα σε εμένα και τους/τις εκπαιδευτικούς. Τους γονείς των μαθητών και μαθητριών της έρευνας που επέτρεψαν τη συμμετοχή των παιδιών τους σε αυτή. Πάνω από όλα, ευχαριστώ όλους/ες τους/τις εκπαιδευτικούς που με προθυμία με δέχθηκαν στις τάξεις τους και μου επέτρεψαν να καταγράψω τα λεγόμενά τους για μεγάλο χρονικό διάστημα, καθώς και τους μαθητές και τις μαθήτριές τους. Τους/τις ευχαριστώ θερμά για το χρόνο που μου διέθεσαν τόσο για τις παρατηρήσεις όσο και για τις συνεντεύξεις και για την όλη συμβολή τους στην έρευνα.

Ευχαριστώ επίσης θερμά τον στατιστικό, κ. Κώστα Νούτσο, για τη βοήθειά του στη στατιστική ανάλυση των δεδομένων της έρευνας.

Τέλος, θα ήθελα να ευχαριστήσω ιδιαίτερα την οικογένειά μου για την ενθάρρυνση και την ψυχολογική στήριξη που μου παρείχε σε όλη τη διάρκεια εκπόνησης της παρούσας διδακτορικής διατριβής.

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Σκοπός της παρούσας έρευνας είναι η διερεύνηση της αλληλεπίδρασης των εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης με τους μαθητές και τις μαθήτριες της ΣΤ' τάξης και ο εντοπισμός πιθανής έμφυλης διαφοροποίησης στο πλαίσιο των μαθημάτων των Μαθηματικών και της Γλώσσας στην πόλη της Κορίνθου. Από την πλευρά της μεθοδολογίας, η παρούσα έρευνα χρησιμοποίησε τη μέθοδο της συμμετοχικής παρατήρησης και των ημι-δομημένων συνεντεύξεων, με σκοπό την τριγωνοποίηση των δεδομένων.

Σε ποσοτικό επίπεδο, καταγράφηκε μέσα από την κλείδα παρατήρησης το πλήθος των αλληλεπιδράσεων ανάμεσα στους/τις εκπαιδευτικούς και τους/τις μαθητές/τριες όσον αφορά α) ποιο φύλο έχει περισσότερες ευκαιρίες συμμετοχής στα εν λόγω μαθήματα, β) ποιο φύλο επαινείται πιο συχνά και γ) ποιο φύλο δέχεται πιο συχνά αρνητική κριτική σε σχέση με το φύλο και την κοινωνική προέλευση των συμμετεχόντων/ουσών. Σε ποιοτικό επίπεδο, αναλύθηκαν τα λεκτικά περιστατικά σε σχέση με την έμφυλη διαφοροποίηση που καταγράφηκαν από την παρατήρηση των διδασκαλιών και διερευνήθηκαν οι απόψεις των εκπαιδευτικών και των μαθητών/τριών για τη μεταξύ τους αλληλεπίδραση μέσα από τις συνεντεύξεις.

Στην έρευνα καταγράφηκαν οι διδασκαλίες 8 εκπαιδευτικών (3 άνδρες και 5 γυναίκες), ηλικίας 24 έως 54 ετών και εξετάστηκε η ενδεχόμενη διαφορετική αντιμετώπιση των μαθητών και μαθητριών των τάξεών τους. Στην έρευνα επίσης συμμετείχαν 63 μαθητές και μαθήτριες (31 αγόρια και 32 κορίτσια).

Η έρευνα έδειξε ότι το φύλο και η κοινωνική προέλευση των εκπαιδευτικών δε φαίνεται να επιδρούν καθώς τόσο οι άνδρες όσο και οι γυναίκες εκπαιδευτικοί αλληλεπιδρούν συχνότερα με τα αγόρια. Επιπλέον, τα αγόρια επαινούνται συχνότερα για τις επιδόσεις και την ευφυΐα τους στα Μαθηματικά, αλλά γίνονται συχνότερα αποδέκτες αρνητικής προσοχής εξαιτίας της φασαρίας που προκαλούν στην τάξη. Αντίστοιχα τα κορίτσια επαινούνται επειδή συμμορφώνονται στους κανόνες της τάξης. Όπως προκύπτει από τα δεδομένα της ποιοτικής έρευνας, οι εκπαιδευτικοί διακρίνουν τα επαγγέλματα σε ανδρικά και γυναικεία. Η έμφυλη τυποποίηση των επαγγελμάτων και η διαφορετική αντιμετώπιση μαθητών και μαθητριών μπορεί να οδηγήσει στο φαινόμενο της αυτοεκπληρούμενης προφητείας, καθώς, σύμφωνα με τα ευρήματα των συνεντεύξεων, οι απόψεις των μαθητών/τριών ταυτίζονται με αυτές των εκπαιδευτικών τους. Ωστόσο, το γεγονός ότι οι εκπαιδευτικοί δεν αντιλαμβάνονται ότι λειτουργούν με στερεοτυπικό τρόπο αναδεικνύει την ανάγκη επιμόρφωσής τους σε θέματα ισότητας μέσω της εφαρμογής προγραμμάτων στο σχολείο που θα τους/τις εξοπλίσουν με τα κατάλληλα εφόδια για την προώθηση ενός μαθησιακού περιβάλλοντος απαλλαγμένο από έμφυλες διακρίσεις.

Λέξεις κλειδιά: αλληλεπίδραση εκπαιδευτικών-μαθητών/τριών, φύλο, κοινωνική προέλευση, ευκαιρίες συμμετοχής, έπαινος, αρνητική προσοχή, αυτό-εκπληρούμενη προφητεία, έμφυλες διακρίσεις.

ABSTRACT

The purpose of this study was to investigate teacher-student interactions for possible bias of sixth grade primary school mathematics and language classes in Corinth. As far as methodology is concerned, participant observation and semi-structured interviews were used as research methods, aiming at the ‘triangulation’ of data.

On a quantitative level, a classroom observation scale was used in order to code the frequency of teacher-student interactions observed with regard to a) which gender has more response opportunities, b) which gender is praised more often and c) which gender is given out more criticism. The relationship between the teachers and students’ gender and social class and teacher-student interaction were examined. On a qualitative level, tone-setting incidents that enhance or hinder gender equity in the classroom were analyzed and semi-structured interviews were conducted with both teachers and students in order to find out how they perceive the interactions between themselves.

Instruction by 8 primary school teachers (3 males and 5 females), aged 24 to 54, was observed and analyzed for gender-related behaviors in this study. The sample also included 63 students (31 males and 32 females).

The overall findings demonstrated that teachers’ gender and social class appear to have no effect on teacher-student interactions since the study determined that male students are given more response opportunities by both male and female teachers. Moreover, male students are praised for class work and intellect in mathematics, but they receive more negative attention from their teachers because they cause trouble in class whereas female students are praised for conforming to class rules. Finally, interview data revealed that teachers’ beliefs on occupational segregation by gender as well as their behavior towards males and females may lead to a self-fulfilling prophecy as teachers’ views are shared by their students. However, the fact that teachers do not perceive that they act in a stereotypical way supports the need for increased teacher training in gender equity strategies to implement in the classroom in order to promote a more gender-equitable learning environment.

Keywords: teacher-student interaction, gender, social class, response opportunities, praise, criticism, self-fulfilling prophesy, bias.

ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΠΙΝΑΚΩΝ

Πίνακας 1. Το εκπαιδευτικό προφίλ των εκπαιδευτικών της έρευνας	90
Πίνακας 2. Το επαγγελματικό προφίλ των εκπαιδευτικών της έρευνας.....	91
Πίνακας 3. Το ηλικιακό προφίλ των εκπαιδευτικών της έρευνας	91
Πίνακας 4. Η οικογενειακή κατάσταση των εκπαιδευτικών της έρευνας	91
Πίνακας 5. Ο αριθμός παιδιών των εκπαιδευτικών της έρευνας.....	91
Πίνακας 6. Αλληλεπιδράσεις υποκινούμενες από τους /τις εκπαιδευτικούς και από τους/τις μαθητές/ -τριες	94
Πίνακας 7. Η συχνότητα των αλληλεπιδράσεων σε σχέση με το φύλο και το μάθημα	95
Πίνακας 8. Η συχνότητα των αλληλεπιδράσεων σε σχέση με το φύλο των εκπαιδευτικών, το φύλο των μαθητών/τριών και το μάθημα.	95
Πίνακας 9. Έπαινος σε σχέση με το φύλο εκπαιδευτικών και μαθητών/τριών και το μάθημα	97
Πίνακας 10. Αλληλεπίδραση ως προς την κριτική σε σχέση με το φύλο εκπαιδευτικών και μαθητών/τριών και το μάθημα	97
Πίνακας 11. Οι πρωταγωνιστές της τάξης σε σχέση με το φύλο των εκπαιδευτικών και το μάθημα	98

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ	I
ΠΕΡΙΛΗΨΗ	II
ABSTRACT.....	III
ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΠΙΝΑΚΩΝ.....	IV
ΕΙΣΑΓΩΓΗ.....	1
ΜΕΡΟΣ ΠΡΩΤΟ : ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΙΚΗ ΚΑΙ ΜΕΘΟΔΟΣ ΕΡΕΥΝΑΣ.....	4
ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΠΡΩΤΟ	5
1.1 Γενικά	5
1.2 Το κοινωνικό φύλο	6
1.3 Οι έμφυλοι ρόλοι	10
1.4 Οι έμφυλες ταυτότητες	12
1.4.1 Θεσμοί αναπαραγωγής των έμφυλων ταυτοτήτων.....	15
1.4.1.α Το οικογενειακό περιβάλλον.....	15
1.4.1.β Το σχολικό περιβάλλον.....	17
ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΔΕΥΤΕΡΟ.....	19
ΒΑΣΙΚΕΣ ΘΕΩΡΙΕΣ ΣΤΗΝ ΚΟΙΝΩΝΙΟΛΟΓΙΑ ΤΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ.....	19
2.1 Η φονξιοναλιστική θεωρία	19
2.2 Η μαρξιστική θεωρία.....	20
2.3 Η θεωρία της συμβολικής αλληλεπίδρασης	21
ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΤΡΙΤΟ	26
Η ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΩΣ ΧΩΡΟΣ ΕΡΓΑΣΙΑΣ	26
3.1 Η θέση των γυναικών στη μισθωτή εργασία- Ο χώρος της εκπαίδευσης.....	26
3.2 Το επάγγελμα της εκπαιδευτικού	29
3.3 Φύλο και επιλογή σπουδών	30
3.4 Οι γυναίκες στις χαμηλότερες θέσεις της διοικητικής ιεραρχίας στην εκπαίδευση.....	33
3.5 Ο έμφυλος διαχωρισμός στην Ανωτάτη Εκπαίδευση.....	36
3.6 Η εκπαίδευση ως διαδικασία	39
3.6.1 Οι έμφυλες αναπαραστάσεις στα σχολικά εγχειρίδια	40
3.6.2 Εκπαίδευση και σεξιστική γλώσσα	43
ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΤΕΤΑΡΤΟ.....	46
ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΚΑΙ ΑΛΛΗΛΕΠΙΔΡΑΣΗ ΣΤΗΝ ΤΑΞΗ ΜΕ ΒΑΣΗ ΤΟ ΦΥΛΟ: ΕΠΙΣΚΟΠΗΣΗ ΕΡΕΥΝΩΝ	46
4.1 Διακρίσεις με βάση το φύλο στη σχολική τάξη: ο ρόλος των εκπαιδευτικών	46
4.2 Μορφές αλληλεπίδρασης στην τάξη: παροχή αμοιβών και ποινών-επισκόπηση ερευνών.....	52

4.3 Φύλο και διαχείριση της σχολικής επιτυχίας/ σχολικής αποτυχίας-επισκόπηση ερευνών.....	56
4.4 Σκοπός και επιμέρους στόχοι της έρευνας	61
4.5 Ερευνητικά ερωτήματα.....	62
ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΠΕΜΠΤΟ.....	64
Η ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ	64
5.1 Η ποιοτική έρευνα	64
5.2 Τριγωνοποίηση	65
5.3 Η έρευνα στην πόλη της Κορίνθου.....	66
5.4 Πρόσβαση στο πεδίο	67
5.5 Περιγραφή του ερευνητικού δείγματος.....	68
5.5.α Το δείγμα των εκπαιδευτικών	68
5.5.β Το δείγμα των μαθητών και μαθητριών	69
5.6 Η μελέτη περίπτωσης (<i>case study</i>)	71
5.7 Διαδικασία συλλογής δεδομένων	73
5.8 Τα εργαλεία της έρευνας	74
5.8.1 Παρατήρηση (<i>observation</i>).....	74
5.8.2 Η κλίδα παρατήρησης.....	76
5.8.3 Οι Συνεντεύξεις.....	77
5.9 Η επιλογή των υποκειμένων της έρευνας.....	78
5.9.1 Οι εκπαιδευτικοί.....	78
5.9.2 Οι ομαδικές συνεντεύξεις (<i>Focus Groups</i>): Οι μαθητές/τριες	79
5.10 Η μορφή του οδηγού συνέντευξης των εκπαιδευτικών	82
5.11 Ανάλυση περιεχομένου των συνεντεύξεων	84
5.12 Εγκυρότητα και αξιοπιστία της έρευνας.....	86
ΜΕΡΟΣ ΔΕΥΤΕΡΟ : ΠΑΡΟΥΣΙΑΣΗ ΚΑΙ ΑΝΑΛΥΣΗ ΤΩΝ ΔΕΔΟΜΕΝΩΝ.....	89
ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΕΚΤΟ	90
ΟΙ ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΕΙΣ ΣΤΗΝ ΤΑΞΗ.....	90
6.1 Το προφίλ των εκπαιδευτικών της έρευνας.....	90
6.2 Έμφυλες διαφοροποιήσεις των αλληλεπιδράσεων μεταξύ εκπαιδευτικών και μαθητών/τριών κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας: οι παρατηρήσεις στην τάξη.....	93
6.2.1 Η συχνότητα των αλληλεπιδράσεων	93
6.2.1.α Έπαινος και κριτική των εκπαιδευτικών με βάση το φύλο τους, το φύλο των παιδιών και το μάθημα	96
6.2.1.β Διδασκαλία και πρωταγωνιστές της τάξης ανάλογα με το φύλο των παιδιών και το μάθημα.....	98
6.3 Το περιεχόμενο των αλληλεπιδράσεων	100
6.3.1 Οι εκπαιδευτικοί ενθαρρύνουν τη δράση ή τη συμπεριφορά των παιδιών ανάλογα με το φύλο και το μάθημα	100

6.3.2	Επικρίσεις των εκπαιδευτικών για το μάθημα ή τη συμπεριφορά ανάλογα με το φύλο και το μάθημα	102
6.3.3	Ο/ Η εκπαιδευτικός εκφράζει τις προσωπικές του/ της ιδέες για το ρόλο των δύο φύλων	103
6.3.3.α	Συντήρηση κοινωνικών έμφυλων στερεοτύπων	103
6.3.3.β	Ταύτιση του νοικοκυριού με το γυναικείο φύλο	105
6.3.3.γ	Απόψεις εκπαιδευτικών για τα πρότυπα θηλυκότητας και ανδρισμού.....	110
ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΕΒΔΟΜΟ.....		117
ΟΙ ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΕΙΣ: ΑΠΟ ΤΗΝ ΠΛΕΥΡΑ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ.....		117
7.1	Φύλο και ιστορικό επιμόρφωσης σε θέματα ισότητας: <i>‘Γέλια μου έρχονται, όταν ακούω περί ισότητας’</i>	117
7.2	Απόψεις των εκπαιδευτικών για την επαγγελματική τους εξέλιξη.....	122
7.3	Αλληλεπίδραση στην τάξη και έμφυλος διαχωρισμός: <i>‘Τα κορίτσια κάθονται στη γωνιά τους’</i>	130
7.4	Πειθαρχία στην τάξη και έμφυλος διαχωρισμός: <i>‘Τα αγόρια δε μπορούν να μπουν σε καλούπια’</i>	135
7.5	Φύλο και στερεοτυπική συμπεριφορά: <i>‘Όχι. Στην τάξη μου ποτέ.’</i>	140
7.6	Σχολικές επιδόσεις και έμφυλος διαχωρισμός.....	142
7.6.1	Οι υψηλές επιδόσεις των αγοριών στα μαθηματικά ως χάρισμα: <i>‘Νομίζω ότι είναι DNA πρώτα απ’ όλα’</i>	142
7.6.2	Η ευθύνη της οικογένειας.....	144
7.7	Μελλοντική επαγγελματική αποκατάσταση μαθητών/τριών και έμφυλος διαχωρισμός.....	145
7.7.α	Το γονεϊκό πρότυπο.....	146
7.7.β	‘Η γυναίκα έχει το μητρικό φίλτρο αναπτυγμένο’	148
ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΟΓΔΟΟ		155
ΟΙ ΟΜΑΔΕΣ ΕΣΤΙΑΣΗΣ: ΑΠΟ ΤΗΝ ΠΛΕΥΡΑ ΤΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ/ΤΡΙΩΝ		155
8.1	Φύλο και καταμερισμός των οικιακών εργασιών: <i>‘Φυσικά, η μητέρα μου κάνει τις πιο πολλές δουλειές’</i>	155
8.2	Φύλο και αλληλεπίδραση στην τάξη	162
8.2.α	Τα κορίτσια διευκολύνουν τη διεξαγωγή της διδασκαλίας.....	163
8.2.β	Οι εκπαιδευτικοί αγνοούν τα αγόρια.....	169
8.2.γ	Τα αγόρια αμφισβητούν την εξουσία των εκπαιδευτικών.....	171
8.2.δ	Φύλο και σεξιστική γλώσσα.....	175
8.3	Υπέρ και κατά του να είσαι αγόρι ή κορίτσι	177
8.4	Φύλο και αρνητική επίκριση από τους/τις εκπαιδευτικούς	184
8.4.1	‘Είναι στη φύση των αγοριών η φασαρία’	185
8.4.2	Οι εκπαιδευτικοί δείχνουν μεγαλύτερη αυστηρότητα στα αγόρια.....	188
8.4.3	Φύλο εκπαιδευτικών και αρνητική επίκριση.....	192
8.5	Φύλο και σχολικές επιδόσεις.....	196

8.5.1 ‘Τα αγόρια έχουν πιο πρακτικό μυαλό’	197
8.5.2 ‘Στα κορίτσια αρέσει η Γλώσσα, ενώ τα αγόρια έχουν κι άλλες ασχολίες’	201
8.5.3 Το φύλο του ιδανικού μαθητή	203
8.6 Φύλο και σχολική επιμέλεια.....	206
8.7 Φύλο και επαγγελματικός προσανατολισμός	211
8.7.1 Αγόρια σε χειρωνακτικά επαγγέλματα: η αναζήτηση του χρήματος	212
8.7.2 Το γονεϊκό πρότυπο.....	213
ΜΕΡΟΣ ΤΡΙΤΟ : ΣΥΖΗΤΗΣΗ ΕΥΡΗΜΑΤΩΝ	220
ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΕΝΑΤΟ	221
ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ-ΜΕΛΛΟΝΤΙΚΑ ΕΡΩΤΗΜΑΤΑ.....	221
9.1 Συμπεράσματα	221
9.2 Μελλοντικά ερωτήματα.....	230
ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ	232
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ.....	252

Εισαγωγή

Αν και ο όρος μικτή εκπαίδευση ή συνεκπαίδευση μας παραπέμπει να σκεφτούμε ένα εκπαιδευτικό σύστημα που παρέχει ίσες ευκαιρίες εκπαίδευσης για τα αγόρια και τα κορίτσια, η εκπαιδευτική καθημερινότητα των μαθητών και των μαθητριών έτσι όπως καταγράφεται μέσα από τα ερευνητικά δεδομένα αποδεικνύει το αντίθετο (Hall & Sandler, 1982· Κίτσου, 1993· Lee, Marks & Byrd 1994· Κογκίδου, 1997· Arnot, 2004). Από τη σχετική βιβλιογραφία προκύπτει ότι εκτός από τα οικογενειακά πρότυπα και τα ΜΜΕ, το σχολείο συμβάλλει στη διαμόρφωση της προσωπικότητας των παιδιών. Οι στάσεις των εκπαιδευτικών, η θετική ή αρνητική ενίσχυση που παρέχουν αναφορικά με τη συμπεριφορά και τις ικανότητες των παιδιών στα θεωρητικά και τα πρακτικά μαθήματα είναι παράγοντες που έχουν προεκτάσεις στις εκπαιδευτικές επιλογές καθώς και στις επαγγελματικές βλέψεις των μαθητών/τριών (Mac an Ghail, 1996).

Η παρούσα μελέτη επικεντρώθηκε στους τρόπους αλληλεπίδρασης και διαντίδρασης των εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης σε σχολεία της περιοχής της Κορίνθου με τους μαθητές και τις μαθήτριες της ΣΤ' τάξης τόσο από άποψης συχνότητας όσο και περιεχομένου και μελετήθηκε αν και σε ποιο βαθμό σημειώνεται διαφοροποίηση. Ειδικότερα, διερευνήθηκαν οι ευκαιρίες που δίνονται στα παιδιά για συμμετοχή στο μάθημα, η παροχή επιβράβευσης, κριτικής ή και ψόγου τόσο αναφορικά με το έργο τους όσο και σε σχέση με τη συμπεριφορά τους στη σχολική τάξη. Η αναλυτική διερεύνηση των παραπάνω παραμέτρων σκιαγραφεί την καθημερινότητα της σχολικής τάξης καθώς και τις πρακτικές των εκπαιδευτικών του δείγματος της έρευνας και αναδεικνύει αν και σε ποιο βαθμό οι εκπαιδευτικοί, ως βασικοί/ές διεκπεραιωτές/τριες της σχολικής διαδικασίας στο δημοτικό σχολείο, διαφοροποιούν τη συμπεριφορά τους απέναντι στα αγόρια και τα κορίτσια και αν συντηρούν και αναπαράγουν στερεοτυπικές αντιλήψεις στη σχολική τάξη.

Για να μπορέσουμε να απαντήσουμε στα ερωτήματα της έρευνας, θελήσαμε να μελετήσουμε την καθημερινή πρακτική των εκπαιδευτικών στην τάξη τους και να διαπιστώσουμε τυχόν διαφοροποιήσεις στην αντιμετώπιση μαθητών και μαθητριών. Πιο αναλυτικά, παρατηρήσαμε τη διδασκαλία της Γλώσσας και των Μαθηματικών της ΣΤ' τάξης του Δημοτικού Σχολείου, καθώς αποτελούν τα δύο βασικά γνωστικά αντικείμενα του αναλυτικού προγράμματος. Η επιλογή μαθητών και μαθητριών της συγκεκριμένης ηλικίας έγινε γιατί τα παιδιά σε αυτή την ηλικία διανύουν τη φάση

της προεφηβείας και είναι αρκετά ώριμα για να συζητήσουν τα συγκεκριμένα ζητήματα. Μετά το πέρας των παρατηρήσεων, ακολούθησαν συνεντεύξεις τόσο με τους/τις εκπαιδευτικούς των οποίων τη διδασκαλία παρακολουθήσαμε, καθώς και με τους/τις μαθητές/τριες τους για να διερευνήσουμε τις απόψεις τους σχετικά με μια σειρά ερωτημάτων αναφορικά με τις επιδόσεις του κάθε φύλου σε συγκεκριμένα μαθήματα, την επιβολή ποινών σε κάθε φύλο και αν διαφοροποιούνται τα αίτια ανάλογα με το φύλο, καθώς και πώς φαντάζονται το μέλλον των μαθητών και μαθητριών τους στον επαγγελματικό τομέα.

Στη χώρα μας, η μέχρι τώρα μελέτη αναφορικά με τις απόψεις των εκπαιδευτικών για τα χαρακτηριστικά προσωπικότητας, τις ικανότητες και το επαγγελματικό μέλλον των μαθητών και μαθητριών τους έχει επικεντρωθεί εν πολλοίς στο χώρο της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης και έχουν χρησιμοποιηθεί ως επί το πλείστον ποσοτικές μέθοδοι έρευνας. Με την παρούσα μελέτη θελήσαμε να επεκτείνουμε την έρευνα και στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση και να συμπεριλάβουμε και τις απόψεις των ίδιων των παιδιών με απώτερο στόχο να διερευνήσουμε αν αυτές επιβεβαιώνουν τα λεγόμενα των εκπαιδευτικών τους. Ως εκ τούτου, η διερεύνηση της μορφής αλληλεπίδρασης εκπαιδευτικών και μαθητών/τριών και οι διαφοροποιήσεις που διαπιστώθηκαν μέσα από την παρούσα έρευνα είναι ιδιαίτερης σημασίας γιατί επηρεάζουν την εικόνα και την αντίληψη που έχουν τα παιδιά τόσο για τον εαυτό τους όσο και για τις ικανότητές τους.

Η εργασία διαρθρώνεται στα παρακάτω τρία μέρη: στο πρώτο μέρος αναπτύσσεται η προβληματική για τον έμφυλο χαρακτήρα της εκπαίδευσης, όπως εκφράζεται μέσα από τη δομή του εκπαιδευτικού συστήματος, το περιεχόμενο των σχολικών εγχειριδίων και την ποσότητα και ποιότητα των αλληλεπιδράσεων στην τάξη και παρουσιάζεται η μέθοδος της έρευνας. Στο πρώτο κεφάλαιο γίνεται αναφορά στον ορισμό του κοινωνικού φύλου, του έμφυλου ρόλου και της έμφυλης ταυτότητας και παρατίθενται αναλύσεις που έχουν γίνει αναφορικά με την κοινωνικοποίηση στο ρόλο του φύλου. Στο δεύτερο κεφάλαιο παρουσιάζεται το θεωρητικό πλαίσιο της έρευνας. Στο τρίτο κεφάλαιο γίνεται επισκόπηση της θεωρητικής και εμπειρικής μελέτης για τον έμφυλο χαρακτήρα της εκπαίδευσης. Στο τέταρτο κεφάλαιο γίνεται εκτενής επισκόπηση της διεθνούς και ελληνικής εργογραφίας περί του ρόλου των εκπαιδευτικών στη συντήρηση των διακρίσεων με βάση το φύλο στην τάξη. Στο πέμπτο κεφάλαιο περιγράφονται τα στάδια και η μέθοδος διεξαγωγής της έρευνας. Στο δεύτερο μέρος παρουσιάζονται και

αναλύονται τα δεδομένα της έρευνας. Στο έκτο κεφάλαιο παρουσιάζονται τα ευρήματα, όπως προέκυψαν από την επεξεργασία των παρατηρήσεων. Στο έβδομο κεφάλαιο παρουσιάζονται τα ευρήματα, όπως προέκυψαν από την επεξεργασία των ατομικών συνεντεύξεων με τους/τις εκπαιδευτικούς. Στο όγδοο κεφάλαιο παρουσιάζονται τα ευρήματα, όπως προέκυψαν από την επεξεργασία των ομαδικών συνεντεύξεων με τους μαθητές και τις μαθήτριες. Στο τρίτο μέρος διατυπώνονται τα γενικά συμπεράσματα της έρευνας. Ειδικότερα, στο ένατο κεφάλαιο κάνουμε μια σύνοψη των ευρημάτων μας και προτείνονται ορισμένα ερωτήματα για μελλοντική έρευνα. Το τρίτο μέρος ολοκληρώνεται με την παράθεση της βιβλιογραφίας και των παραρτημάτων.

ΜΕΡΟΣ ΠΡΩΤΟ

ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΙΚΗ ΚΑΙ ΜΕΘΟΔΟΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΠΡΩΤΟ

1.1 Γενικά

Η σχέση μεταξύ ισότητας και εκπαίδευσης έχει μονοπωλήσει το ενδιαφέρον πολλών ερευνητών/τριών στο διεθνή και ελλαδικό χώρο τα τελευταία σαράντα χρόνια (Spender, 1982· Σιδηροπούλου –Δημακάκου, 1990· AAUW,1992· Αλτάνη, 1992· Sadker & Sadker, 1994· Φρόση, Κουϊμτζή & Παπαδήμου, 2001· Καραμάνου, 2004). Το έντονο ενδιαφέρον όλων αυτών των προσώπων της επιστήμης είχε ως αποτέλεσμα την παραγωγή μιας σειράς μελετών που ασχολήθηκαν με το περιεχόμενο των σχολικών εγχειριδίων, τις επιλογές σπουδών των εφήβων, τις επιδιώξεις των γονέων για το επαγγελματικό μέλλον των παιδιών τους σε σχέση με το φύλο, τις απόψεις των εκπαιδευτικών διαφορετικών ειδικοτήτων για τους ρόλους των δύο φύλων σε κοινωνικό και προσωπικό επίπεδο, τις φιλοδοξίες τους για επαγγελματική εξέλιξη στο χώρο της εκπαίδευσης σε σχέση με το φύλο και την έμφυλη ιεραρχία του εκπαιδευτικού συστήματος.

Τα πορίσματα των παραπάνω ερευνών αποδεικνύουν πως πολλές φορές, το ίδιο το εκπαιδευτικό σύστημα καθιστά σαφές στα κορίτσια ότι είναι διαφορετικά από τα αγόρια. Οι ίδιες έρευνες αποδεικνύουν ότι οι εκπαιδευτικοί έχουν διαφορετικές προσδοκίες από τα αγόρια σε σχέση με τα κορίτσια. Ειδικότερα, οι εκπαιδευτικοί ασπάζονται απόψεις που συντείνουν στο μετέπειτα επαγγελματικό διαχωρισμό των δύο φύλων καθώς περιμένουν τα κορίτσια να είναι ρομαντικά, ευαίσθητα, ήσυχα, φρόνιμα, καθόλου ανταγωνιστικά ή φιλόδοξα, ενώ αντίθετα τα αγόρια ενεργητικά, ανεξάρτητα και να έχουν το θάρρος της γνώμης τους (Σιδηροπούλου-Δημακάκου, 1990· Τεντοκάλη, 1991· Bailey, 1992· Φρόση & Δεληγιάννη- Κουϊμτζή, 2007). Η διαφοροποίηση των δυνατοτήτων μάθησης αγοριών και κοριτσιών έχει ως συνακόλουθο τη μειονεκτική θέση των κοριτσιών στο σχολείο (Κογκίδου, 1997). Αξιοσημείωτο είναι, ότι στις περισσότερες περιπτώσεις οι εκπαιδευτικοί δεν αντιλαμβάνονται ότι λειτουργούν με στερεοτυπικό τρόπο (Δεληγιάννη & Ζιώγου, 1993· Φρόση & Δεληγιάννη- Κουϊμτζή, 2007). Μέσα από αυτή την κοινωνικοποίηση των παιδιών που συντελείται έμμεσα και σταδιακά διαμορφώνεται η εικόνα τους τόσο αναφορικά με τις ικανότητες όσο και με τη συμπεριφορά τους και με βάση αυτό το πρότυπο προβαίνουν στην επιλογή σπουδών και επαγγέλματος.

Ο ρόλος του σχολείου για την καταπολέμηση των ανισοτήτων είναι καταλυτικός. Μέσα από την εκπαίδευση μπορούν να ανατραπούν θεωρίες, να εξαλειφθούν στερεοτυπικές αντιλήψεις και να επαναπροσδιοριστούν οι στάσεις και οι αξίες (Μαραγκουδάκη, 2008). Αν δεχθούμε ότι το σχολείο είναι ο καθρέπτης της κοινωνίας, ο χώρος όπου αναπαράγονται αξίες, διαμορφώνονται απόψεις και χαράσσονται πορείες προσωπικής και επαγγελματικής ζωής, τότε θα πρέπει να παραδεχτούμε ότι το σχολείο προάγει μάλλον την ανισότητα παρά την ισότητα. Παρόλο που οι σχολικές τάξεις είναι αυτόνομες δομές, αποτελούν το μικρόκοσμο της κοινωνίας όπου η κοινωνικοποίηση των παιδιών λαμβάνει χώρα και πολλές φορές ανάλογα με τις αρχές που διέπουν την οργάνωσή τους ενισχύουν τις ανισότητες και καλλιεργούν τη διαφορετική αντιμετώπιση αγοριών και κοριτσιών (Marshall & Reihartz, 1997· Φρόση & Δεληγιάννη-Κουϊμτζή, 2007).

1.2 Το κοινωνικό φύλο

Σύμφωνα με τον Jenkins (2007:105), το φύλο είναι «μια από τις σταθερότερες ταυτοποιητικές θεματικές κατηγορίες στην ανθρώπινη ιστορία και μία από τις πιο διαδεδομένες ταξινομικές αρχές». Αποτελεί κατηγορικό στοιχείο που ξεχωρίζει τους άνδρες από τις γυναίκες από τη στιγμή της γέννησής τους. Με τον όρο «κοινωνικό φύλο» επιτυγχάνεται ο διαχωρισμός της έννοιας του φύλου από τη φυσιολογική/βιολογική του διάσταση. Ο εν λόγω διαχωρισμός στηρίζεται στην πολιτισμική προσέγγιση (*cultural approach*) και πρεσβεύει ότι το βιολογικό φύλο αναφέρεται στη διαφορά ανατομίας ανδρών και γυναικών, ενώ το κοινωνικό φύλο δεν είναι βιολογικά προσδιορισμένο, αλλά διαμορφώνεται με βάση τη διαφορετική κοινωνικοποίηση των δύο φύλων (O' Donnell, 1997). Το κοινωνικό φύλο (ανδρισμός και θηλυκότητα) δεν αντιμετωπίζεται ως φυσική οντότητα, αλλά ως προϊόν κοινωνικών και πολιτιστικών όρων και άρα ως κοινωνική κατασκευή με ιστορική διάσταση, η οποία συγκροτείται και αναπαράγεται από ένα πλέγμα σχέσεων τόσο ανάμεσα στα φύλα, όσο και στο εσωτερικό των φύλων. Ως εκ τούτου, τα βιολογικά χαρακτηριστικά των ατόμων είναι σταθερά, ενώ τα κοινωνικά χαρακτηριστικά τους μεταβάλλονται ανάλογα με το εκάστοτε κοινωνικό και πολιτισμικό πλαίσιο (O' Donnell, 1997).

Σύμφωνα με τους Παπαταξιάρχη & Παραδέλλη (1992), το φύλο αποτελεί εγγενές στοιχείο της ανθρώπινης ύπαρξης και προϋπάρχει της κοινωνικής ζωής. Ορίζει τις ορατές διαφορές ανδρών και γυναικών και δημιουργεί σχέσεις εξουσίας πάνω στις οποίες εδράζεται η διαίρεση των δύο φύλων (Σκοτ, 1997). Αποτελεί δείκτη μέτρησης της αρμόζουσας συμπεριφοράς, η οποία ορίζεται διαφορετικά για τους άνδρες και τις γυναίκες σε όλες τις εκφάνσεις της κοινωνικής και προσωπικής τους ζωής. Επηρεάζει τις γλωσσικές έννοιες που επιλέγει να χρησιμοποιήσει το άτομο για να επικοινωνήσει με τον περίγυρό του, τα παιχνίδια που παίζει ως παιδί και προσδιορίζει την αυτοεικόνα του και τη σχέση του με τους σημαντικούς άλλους (Reed & Rae, 2007). Δημιουργείται και επαναπροσδιορίζεται μέσα σε διαφορετικά κοινωνικά και πολιτισμικά συμφραζόμενα με βάση την κοινωνική τάξη και τις συγγενικές σχέσεις των ατόμων (Μπακαλάκη, 1994· Παπαγεωργίου, 1998). Ως πολιτισμικό σύμβολο, το φύλο προσδιορίζει τις κοινωνικές σχέσεις, αποτελεί δηλαδή απαραίτητη συνθήκη του έμφυλου είναι των υποκειμένων και των κοινωνικών σχέσεων που αναπτύσσονται μεταξύ τους. Η διχοτομία αρσενικού-θηλυκού δημιουργεί πολιτισμική ετερότητα ανάμεσα στα δύο φύλα και μια αντιθετική σχέση. Το γεγονός αυτό, όπως επισημαίνει η Butler (2008) υιοθετώντας την άποψη της de Beauvoir, δημιουργεί μια σειρά σχέσεων μεταξύ των δύο φύλων, καθώς το ένα προσδιορίζεται με βάση το άλλο με συνηθέστερη περίπτωση το θηλυκό να προσδιορίζεται σε σχέση με το αρσενικό ως υποδεέστερο.

Ως πολιτισμική κατασκευή, το φύλο αποδίδει διαφορετικούς ρόλους στους άνδρες και τις γυναίκες (Σκοτ, 1997· Παπαγεωργίου, 1998). Για την ανάλυση του φύλου έχουν προταθεί αρκετές θεωρητικές προσεγγίσεις από τις φεμινίστριες ιστορικούς, όπως: η φιλελεύθερη θεώρηση, η μαρξιστική θεώρηση, η ριζοσπαστική θεώρηση και η μεταδομιστική προσέγγιση. Σύμφωνα με την πρώτη, η θέση των γυναικών στην κοινωνία μπορεί να βελτιωθεί μέσω της νομοθεσίας και του εκπαιδευτικού συστήματος. Οι ίσες ευκαιρίες πρόσβασης στην αγορά εργασίας, η απόκτηση παιδείας, πολιτικών δικαιωμάτων και κοινωνικών προνομίων αποτελούν για τις φιλελεύθερες φεμινίστριες τα βασικά εφόδια που θα εξασφαλίσουν στις γυναίκες την ισότιμη συμμετοχή τους στα κοινωνικά δρώμενα. Αντίθετα, η μαρξιστική θεώρηση εξετάζει την ανισότητα ανάμεσα στα φύλα σε σχέση με την κοινωνική τάξη και το οικογενειακό τους περιβάλλον. Εξετάζει τους τρόπους που το φύλο αποτελεί τροχοπέδη στην επαγγελματική εξέλιξη των γυναικών, ενώ αντίστοιχα διευκολύνει την εργασιακή και κοινωνική θέση των ανδρών. Σύμφωνα με τη

ριζοσπαστική θεώρηση, η υποδεέστερη κοινωνική θέση των γυναικών οφείλεται στην πατριαρχία, στην επιθυμία των ανδρών να κυριαρχούν τις γυναίκες. Η πατριαρχία, ως σύστημα, τοποθετεί τους άνδρες σε θέσεις εξουσίας στο δημόσιο χώρο της εργασίας και σε θέση ισχύος στον ιδιωτικό χώρο της οικογένειας. Επίσης, σύμφωνα με τις ριζοσπαστικές φεμινίστριες, η διαφορά ανάμεσα στους άνδρες και τις γυναίκες έχει βιολογική βάση και πηγάζει από την ίδια τη μητρότητα που περιορίζει τη θέση τους στην ιδιωτική σφαίρα και ο μόνος τρόπος για να βελτιώσουν τη θέση τους σε σχέση με τους άνδρες είναι να αναλάβουν τον έλεγχο της αναπαραγωγικής τους ικανότητας (Αθανασιάδου, 2002).

Η μεταδομιστική θεωρία που εκφράζεται από τους εκπροσώπους της αγγλοσαξονικής σχολής και τους Γάλλους μεταδομιστές, ασχολείται με τους παράγοντες που διαμορφώνουν την ταυτότητα του φύλου. Σύμφωνα με την αγγλοσαξονική σχολή, η ταυτότητα του φύλου διαμορφώνεται από τη μίμηση του προτύπου του γονέα, δηλαδή το παιδί αντιγράφει τη συμπεριφορά των ανθρώπων που βρίσκονται στο άμεσο περιβάλλον του. Αντίστοιχα, οι μεταδομιστές δίνουν έμφαση τόσο στη γλώσσα ως σύμβολο επικοινωνίας και προσδιορισμού του φύλου, όσο και στη μη λεκτική επικοινωνία που προϋπάρχει της ομιλίας ως νοητικό σύμβολο (Σκοτ, 1997).

Ωστόσο, όπως επισημαίνει και η Σκοτ (1997), όλες οι θεωρίες που αναφέρθηκαν παραπάνω έχουν τα τρωτά τους σημεία. Η φιλελεύθερη θεώρηση δεν εξηγεί γιατί επικρατεί η ανισότητα ανάμεσα στα δύο φύλα σε μια φιλελεύθερη κοινωνία ή τους λόγους της διαφορετικής κοινωνικοποίησης των δύο φύλων (Αθανασιάδου, 2002). Η μαρξιστική θεωρία παρόλο που ξεκινά με την παραδοχή ότι η ανισότητα παράγεται σε ιστορικά συμφραζόμενα, εστιάζει σε μια υλιστική ανάλυση του φύλου σε σχέση με το καπιταλιστικό σύστημα οργάνωσης της κοινωνίας και την άνιση κατανομή του πλούτου. Η ριζοσπαστική θεωρία εστιάζει στη σωματική διαφορά ανδρών και γυναικών, χωρίς να λαμβάνει υπόψη άλλες μορφές ανισότητας (κοινωνικές, οικονομικές, ταξικές) που σχετίζονται με το φύλο. Τέλος, η μεταδομιστική θεωρία εστιάζει στην επιρροή του οικογενειακού περιβάλλοντος, χωρίς να εξηγεί τις επιδράσεις άλλων κοινωνικών θεσμών, όπως τις ομάδες των ομηλικών ή το σχολικό περιβάλλον, στη διαμόρφωση των αντιλήψεων των ατόμων. Επιπλέον, υποστηρίζει την υιοθέτηση 'ανδρικών' και 'γυναικείων' προτύπων συμπεριφοράς για τα αγόρια και τα κορίτσια αντίστοιχα. Ως εκ τούτου, η μεταδομιστική θεωρία επικυρώνει την αντίθεση ανδρών- γυναικών, ενώ στην

πραγματικότητα οι κατηγορίες «αρσενικό»- «θηλυκό» είναι ασταθείς και επαναπροσδιορίζονται συνεχώς σε διαφορετικά ιστορικά και κοινωνικά συμφραζόμενα (Connell, 2006).

Ο Connell (2006), περιγράφει τη διαδικασία πρόσκτησης του κοινωνικού φύλου παραθέτοντας το παράδειγμα των «μπλε» και των «ροζ» βρεφών, θέλοντας να τονίσει πως η διαδικασία της κοινωνικοποίησης των παιδιών ως προς το φύλο τους ξεκινά από τη βρεφική ηλικία, όπου οι γονείς επιλέγουν το μπλε χρώμα για τα ρούχα των αγοριών τους και το ροζ για τα κορίτσια τους. Από την παιδική τους ηλικία μέχρι και την ενηλικίωσή τους τα «μπλε» μωρά κοινωνικοποιούνται σε έναν ενεργητικό ρόλο και αναμένεται να εκδηλώνουν επιθετική συμπεριφορά, να δραστηριοποιούνται στο δημόσιο βίο και να κατακτούν το αντίθετο φύλο. Απεναντίας, η κοινωνικοποίηση των κοριτσιών εντάσσει τα κορίτσια σε ένα πιο παθητικό ρόλο, καθώς το βασικό πρότυπο κοινωνικοποίησης είναι αυτό της καλής νοικοκυράς και της θελκτικής παρουσίας που θα γοητεύσει το αντίθετο φύλο. Η κοινωνικοποίηση των παιδιών ως προς το φύλο επιτελείται μέσω της ενθάρρυνσης και της επιδοκμασίας των γονέων και των εκπαιδευτικών τους, όταν αυτά επιδεικνύουν την «κατάλληλη» ως προς το φύλο τους συμπεριφορά ενώ δέχονται «επίπληξη» όταν δεν ακολουθούν τα ενδεδειγμένα πρότυπα. Όπως επισημαίνει η Francis (2008), η διαφορετική κοινωνικοποίηση ανδρών και γυναικών είναι τόσο έντονη, ώστε, όταν τα δύο φύλα εκδηλώνουν την ίδια συμπεριφορά αυτή ερμηνεύεται διαφορετικά για το κάθε φύλο. Για παράδειγμα, ο τρόπος συμπεριφοράς που θα χαρακτηριζόταν ως διεκδικητικός για έναν άνδρα, ερμηνεύεται ως αυταρχικός, όταν εκδηλώνεται από μια γυναίκα. Έτσι, η αποδοχή της διαφορετικότητας των φύλων ορίζει διαφορετική κοινωνική συμπεριφορά για τα δύο φύλα και δημιουργεί έμφυλη ασυμμετρία, καθώς συνδέει τις γυναίκες με την ιδιωτική σφαίρα και τους άνδρες με τη δημόσια (Μπακαλάκη, 1994).

Ωστόσο, η παραπάνω θεωρία της κοινωνικοποίησης παρουσιάζει συγκεκριμένες αδυναμίες, με κυριότερη την παθητική συμμόρφωση των ατόμων στις επιταγές του φύλου τους (Παντελίδου-Μαλούτα, 2002· Connell, 2006· Skelton et al, 2009). Επιπλέον, η πρόσληψη και ερμηνεία του φύλου ως καθολική κατηγορία συνεπάγεται την αποδοχή της διαφορετικότητας των φύλων με βάση τις βιολογικές διαφορές τους. Η κατηγοριοποίηση των φύλων αντιλαμβάνεται τις γυναίκες και τους άνδρες ως ένα ενιαίο σύνολο χωρίς ιδιαιτερότητες ανάμεσα στα μέλη του και αναμένει συγκεκριμένες συμπεριφορές που προσιδιάζουν στο κάθε φύλο, αγνώντας σημαντικές παραμέτρους, όπως την κοινωνική τάξη, την εθνικότητα και τη

σεξουαλικότητα (Βαρίκα, 2007). Ως εκ τούτου, η οικουμενική ερμηνεία του κοινωνικού φύλου καθίσταται προβληματική γιατί δε λαμβάνει υπόψη την ποικιλομορφία στο εσωτερικό της ομάδας των ανδρών και των γυναικών και ορίζει ως υποχρεωτική την ετεροφυλοφιλία στις σεξουαλικές σχέσεις και την εκδήλωση ενιαίας «ανδρικής» και «γυναικείας» συμπεριφοράς αντίστοιχα (Μπακαλάκη, 1994· Παντελίδου- Μαλούτα, 2002). Τέλος, η θεωρία της κοινωνικοποίησης δε λαμβάνει υπόψη τις προτιμήσεις των ίδιων των ατόμων καθώς κοινωνικοποιούνται, όπως για παράδειγμα το ενδιαφέρον μιας μερίδας κοριτσιών για το ποδόσφαιρο ή την απόρριψη του αντρικού μοντέλου συμπεριφοράς από κάποια αγόρια.

Πολλές φεμινίστριες συγγραφείς (Butler, 2008· Francis, 2008) υποστηρίζουν ότι η δυαδικότητα βιολογικό/ κοινωνικό φύλο δεν υφίσταται και στην πραγματικότητα δε μπορούμε να μιλάμε για βιωματική αλλά ούτε και για βιολογική κατασκευή του φύλου. Τόσο τα βιολογικά όσο και τα κοινωνικά προσδιορισμένα γνωρίσματα των δύο φύλων δεν επαρκούν για να ερμηνεύσουν το διαχωρισμό «αρσενικού- θηλυκού», καθώς πολλοί άνθρωποι παρουσιάζουν στοιχεία και από τα δύο φύλα (Bryson, 2005). Η ρευστότητα των έμφυλων ορίων τονίζεται ιδιαίτερα και από τη Judith Butler (2008) που επεσήμανε ότι το κοινωνικό φύλο δεν είναι κατά βάση ουσιαστικό αλλά ρήμα, δηλαδή μια σειρά ενεργειών που ορίζουν την κοινωνικά αποδεκτή συμπεριφορά. Σε πολλές περιπτώσεις οι άνθρωποι αψηφούν τις κυρίαρχες κοινωνικές επιταγές για το φύλο τους και συμπεριφέρονται με τρόπο που αποκλίνει από τις νόρμες των έμφυλων κατηγοριών (Francis, 2010). Υπό αυτή την έννοια, η πρόσκτηση του κοινωνικού φύλου δεν αποτελεί μηχανιστική διαδικασία και τίθεται συνεχώς υπό διαπραγμάτευση.

1.3 Οι έμφυλοι ρόλοι

Σύμφωνα με τον Ιντζεσίλογλου (1992: 135): «... η όλη κοινωνικοποίηση του ατόμου εμφανίζεται σαν μια διαδικασία εκμάθησης των κοινωνικών ρόλων.» Η έννοια του ρόλου είναι πολυδιάστατη, όπως επισημαίνει η Μαράτου-Αλιπράντη, καθώς «πρόκειται για ένα δομημένο σύνολο κανόνων συμπεριφοράς που συνδέονται με μια συγκεκριμένη κατάσταση μέσα σ' ένα σύστημα αλληλεπιδράσεων, ενώ, ακόμη, προσδιορίζει τις προτιμήσεις που εκφράζει κάποιος πάνω σε μια συγκεκριμένη θέση» (1999: 35) και αποτελεί συνάρτηση της ηλικίας, του φύλου, της τάξης και του επαγγέλματος του ατόμου. Συνεχίζοντας η ερευνήτρια αναφέρει πως υπάρχει

διαφοροποίηση στους ρόλους ανδρών και γυναικών που συνεπάγεται διακριτές επαγγελματικές δραστηριότητες και ρυθμίζει ιδεολογικά με διαφορετικό τρόπο τη ζωή και τη δράση ανδρών και γυναικών. Σύμφωνα με τον Vander Zanden (1990), οι κοινωνικοί ρόλοι αποτελούν βασικό παράγοντα της κοινωνικής ανισότητας, καθώς ορίζουν θέσεις, συμπεριφορές και στόχους ζωής για το κάθε φύλο που έχουν αντίκτυπο στην επαγγελματική και προσωπική ζωή των ατόμων. Ειδικότερα δε, όταν παγιώνονται οι διαφορετικοί ρόλοι για τα φύλα και όταν καθίστανται φυσιολογικές στο πλαίσιο της καθημερινής δράσης οι κοινωνικές πρακτικές που αυτοί συνεπάγονται, δημιουργούνται σχέσεις ιεραρχίας που περιορίζουν τα δύο φύλα να συμμετάσχουν ισότιμα στους κοινωνικούς θεσμούς (Ηλιού, 1999).

Σύμφωνα με τον Parsons (1961), ο κοινωνικός ρόλος του κάθε ατόμου συνεπιφέρει προσδοκίες ρόλου, δηλαδή δικαιώματα και υποχρεώσεις που απορρέουν από αυτόν και που είναι αποδεκτά από το ευρύτερο κοινωνικό σύνολο. Οι προσδοκίες ρόλου, ό,τι δηλαδή αναμένεται από εμάς να κάνουμε ανάλογα με το ρόλο μας είτε ως άνδρες είτε ως γυναίκες, διαμορφώνει την προσωπικότητά μας και με αυτόν τον τρόπο επιτυγχάνεται η κοινωνικοποίηση του ατόμου σε σχέση με το φύλο του. Ο Parsons εξηγεί ότι η διαδικασία κοινωνικοποίησης του ατόμου συντελείται, όταν το άτομο ενστερνίζεται και οικειοποιείται τις κοινωνικές αξίες και έτσι διασφαλίζεται η κοινωνική ισορροπία. Το άτομο συμμορφώνεται στις κοινωνικές επιταγές του ρόλου του γιατί επιδιώκει την αναγνώριση και την αποδοχή από το κοινωνικό σύνολο. Απεναντίας, αν το άτομο αρνηθεί να συμμορφωθεί στις προσδοκίες του ρόλου του, αντιμετωπίζει την κοινωνική απομόνωση.

Η Κογκίδου επισημαίνει πως η διαδικασία εσωτερίκευσης των χαρακτηριστικών προσωπικότητας με βάση το φύλο είναι τόσο έντονη ώστε καταλήγουμε να συμπεριφερόμαστε με τον τρόπο που «αρμόζει στο φύλο μας» (1997: 1). Σύμφωνα με έρευνες, η επεξεργασία της ιεραρχίας των φύλων ξεκινά από τα πρώτα χρόνια της ανάπτυξης του ατόμου στο οικογενειακό περιβάλλον και στη συνέχεια ενισχύεται σημαντικά από το σχολείο (Φρειδερίκου & Φολερού, 2004). Η διαδικασία κοινωνικοποίησης τόσο μέσα από το οικογενειακό όσο και μέσα από το σχολικό περιβάλλον συντελείται έμμεσα με τρεις τρόπους: α) με τη μίμηση προτύπων συμπεριφοράς γονέων και δασκάλων, β) με την ενίσχυση ή απόρριψη του προτύπου ρόλου που εκφράζει το παιδί και γ) με τη γνωστική ανάπτυξη του παιδιού (Ζιώγου-Καραστεργίου & Δεληγιάννη-Κουϊμτζή, 1999: 131).

Η μελέτη των Money και Hampson & Hampson (όπως αναφέρεται στο Μαραγκουδάκη, 2000: 87-89) τεκμηριώνει πως τα παιδιά αντιλαμβάνονται την ταυτότητα του φύλου τους και τις κοινωνικές επιταγές που αυτό συνεπάγεται από την ηλικία των 3 ετών. Μέχρι την ηλικία των 7 ετών τα παιδιά έχουν πλήρη συναίσθηση της έμφυλης ταυτότητάς τους και των ορίων της, με αποτέλεσμα να επιλέγουν δραστηριότητες που είναι κατάλληλες για το φύλο τους (Skelton et al, 2009). Αξιοσημείωτο είναι επίσης πως τα κορίτσια αντιλαμβάνονται από πρώιμη ηλικία τις επιταγές που συνδέονται με το φύλο τους και ότι η παραβίασή τους σημαίνει παρέκκλιση των κοριτσιών από τα πρότυπα της επικρατούσας «γυναικείας συμπεριφοράς» (Γκασούκα, 2002:71). Αντίστοιχα, και τα αγόρια εσωτερικεύουν από πολύ μικρή ηλικία την αποδεκτή για το φύλο τους κοινωνική συμπεριφορά και δέχονται έντονες επικρίσεις από τους ομηλικούς τους, όταν παρουσιάζουν συμπεριφορές που αποδίδονται στο αντίθετο φύλο (Μαραγκουδάκη, 2000· Πολίτης, 2006).

1.4 Οι έμφυλες ταυτότητες

Σύμφωνα με τον Vander Zanden (1990), οι ταυτότητες φύλου αποτελούν την αντίληψη που έχουμε για τον εαυτό μας ως άνδρες και ως γυναίκες και ως εκ τούτου δε στηρίζεται στις αντιληπτές διαφορές ανάμεσα στα φύλα. Τρεις θεωρίες επιχειρούν να εξηγήσουν τη διαδικασία δόμησης των έμφυλων ταυτοτήτων: η ψυχαναλυτική θεωρία του Freud, η θεωρία της κοινωνικής μάθησης και η γνωστική- εξελικτική θεωρία του Kohlberg. Σύμφωνα με την ψυχαναλυτική θεωρία, το παιδί αποκτά την έμφυλη ταυτότητά του όταν αντιλαμβάνεται τη γενετική ομοιότητά του με το γονέα του ίδιου φύλου στην ηλικία μεταξύ 3 έως 6 ετών. Το συγκεκριμένο χρονικό διάστημα το παιδί βιώνει το οιδιπόδειο σύμπλεγμα, δηλαδή έχθρα και ανταγωνισμό προς το γονέα του ίδιου φύλου και την παράλληλη διεκδίκηση της αγάπης από το γονέα του αντίθετου φύλου. Ο αγώνας της διεκδίκησης της αγάπης του γονέα του αντίθετου φύλου προκαλεί συναισθήματα άγχους στο παιδί που προσπαθεί να ξεπεράσει την οιδιπόδεια κρίση μέσα από μια ψυχολογική διαδικασία, όπου προσκολλάται στο γονέα του ίδιου φύλου. Η ταύτιση του παιδιού με το γονέα του ίδιου φύλου το οδηγεί στην υιοθέτηση «ανδρικών» και «γυναικείων» τύπων συμπεριφοράς αντίστοιχα. Η ψυχαναλυτική θεωρία δέχτηκε πολλές επικρίσεις, καθώς δεν έχει εμπειρική τεκμηρίωση, δεν παρατηρείται σε όλες τις περιπτώσεις το

οιδιπόδειο σύμπλεγμα, γεγονός που δεν εξηγεί επαρκώς τη διαδικασία πρόσκτησης της έμφυλης ταυτότητας. Επιπλέον, ο Freud δεν αναφέρεται καθόλου στους παράγοντες που επηρεάζουν την κοινωνικοποίηση του ατόμου και διαμορφώνουν την αντίληψή του σε σχέση με το φύλο, όπως είναι το οικογενειακό περιβάλλον, το σχολείο και τα σχολικά εγχειρίδια. Απεναντίας, εστιάζει μόνο στις ανατομικές διαφορές των δύο φύλων και παραβλέπει την επιρροή οποιουδήποτε κοινωνικού παράγοντα στη διαδικασία δόμησης της έμφυλης ταυτότητας του ατόμου (Vander Zanden, 1990· Αθανασιάδου & Δεληγιάννη-Κουϊμτζή, 2010).

Η θεωρία της κοινωνικής μάθησης απορρίπτει τη θεωρία του οιδιπόδειου συμπλέγματος και εστιάζει στη διαδικασία της κοινωνικοποίησης του παιδιού που συντελείται σταδιακά και ξεκινά από την παιδική του ηλικία. Το οικογενειακό περιβάλλον του ατόμου αποτελεί τον πρωταρχικό χώρο δόμησης της έμφυλης ταυτότητάς του. Σύμφωνα με τον Bourdieu (1976), η αρχική κοινωνικοποίηση των παιδιών ως προς το ρόλο του φύλου τους συντελείται στην οικογένεια, όπου διαμορφώνεται το *habitus* των παιδιών, δηλαδή οι αντιλήψεις τους, οι σκέψεις τους και η συνακόλουθη δράση τους. Το παιδί αντιλαμβάνεται την ταυτότητα του φύλου του παρατηρώντας τη συμπεριφορά των γονέων του, τον καταμερισμό της οικιακής εργασίας και δομεί μια κοινωνική ταυτότητα μέσα από αυτή τη βιωμένη εμπειρία στο σπίτι. Συνεχίζοντας ο Bourdieu (όπως αναφέρεται στο Arnot, 2004: 124) επισημαίνει ότι ο χώρος της οικογένειας και οι μετέπειτα οργανωτικές δομές του σχολείου και της κοινωνίας εν γένει, προσανατολίζουν τα αγόρια σε μια «φυγόκεντρο» κατεύθυνση, καθώς τα ενθαρρύνουν να δραστηριοποιηθούν στη δημόσια σφαίρα εκφράζοντας τον ανδρισμό τους μέσω της ενασχόλησής τους με επαγγέλματα κύρους. Αντίθετα, τα κορίτσια προσανατολίζονται σε μια «κεντρομόλο» κατεύθυνση, που τα ενθαρρύνει να αξιοποιούν τις δυνατότητές τους στον ιδιωτικό χώρο ως σύζυγοι/ νοικοκυρές και μητέρες.

Η άποψη του Bourdieu επικυρώνεται από τον Bernstein, ο οποίος κάνει λόγο για τους κώδικες φύλου (όπως αναφέρεται στο Arnot, 2004 και στο O' Donnell, 1997). Σύμφωνα με τον Bernstein, η πρωταρχική συνειδητοποίηση της ταυτότητας φύλου από πλευράς των παιδιών παγιώνεται στο σχολείο, το οποίο δημιουργεί συγκεκριμένους κώδικες φύλου για το κάθε παιδί. Οι εν λόγω κώδικες ορίζουν τον τρόπο συμπεριφοράς, τα ενδιαφέροντα και τις επαγγελματικές επιδιώξεις που αρμόζουν στο κάθε φύλο. Η παγίωση της έμφυλης ταυτότητας στο χώρο του σχολείου είναι συνυφασμένη με τη θεωρία της αναπλαισίωσης/

επανανοηματοδότησης του Bernstein, που πρεσβεύει ότι το σχολείο επανανοηματοδοτεί τις αρχές της οικογένειας. Έτσι, ανάλογα με το φύλο του παιδιού καλλιεργείται από το σχολείο μια προσδοκία για την κατάλληλη συμπεριφορά και την επιλογή του κατάλληλου προς το φύλο ακαδημαϊκού κλάδου τόσο μέσα από το περιεχόμενο των σχολικών εγχειριδίων όσο και από τη στάση των ίδιων των εκπαιδευτικών απέναντι στα παιδιά.

Η γνωστική- εξελικτική θεωρία του Kohlberg (1966) υποστηρίζει ότι τα παιδιά έχουν αποκτήσει συνείδηση της ταυτότητας του φύλου τους μέχρι την ηλικία των 3 ετών. Από τη στιγμή που αντιλαμβάνονται τον εαυτό τους ως αγόρια ή κορίτσια αντίστοιχα, υιοθετούν την ανάλογη συμπεριφορά. Τα ίδια τα παιδιά δηλαδή είναι υπεύθυνα για την πρόσκτηση των έμφυλων ταυτοτήτων τους, καθώς αντιλαμβάνονται τις διαφορές μεταξύ ανδρών και γυναικών και κατατάσσουν τα δύο φύλα σε δύο διαφορετικές κατηγορίες. Στη συνέχεια, τοποθετούν τον εαυτό τους στην αντίστοιχη ως προς το φύλο τους κατηγορία και μιμούνται τον τρόπο συμπεριφοράς των ομόφυλών τους. Τόσο η θεωρία της κοινωνικής μάθησης όσο και η γνωστική- εξελικτική θεωρία πρεσβεύουν ότι οι διαφορές ανάμεσα στους άνδρες και τις γυναίκες είναι αποτέλεσμα αγωγής και όχι γενετικών προδιαγραφών και έχουν χρησιμοποιηθεί σε έρευνες αναφορικά με την κοινωνικοποιητική διαδικασία των δύο φύλων (Vander Zanden, 1990). Σύμφωνα με τις Αθανασιάδου & Δεληγιάννη-Κουϊμτζή (2010), οι θεωρίες της γνωστικής ανάπτυξης και της κοινωνικής μάθησης εξηγούν το «πώς», δηλαδή τον τρόπο που διαφοροποιείται η συμπεριφορά ανδρών και γυναικών, ενώ η ψυχαναλυτική θεωρία δίνει έμφαση στο «γιατί», δηλαδή στους λόγους που υφίστανται και παγιώνονται οι διαφορές ανάμεσα στα φύλα. Ωστόσο, καμία από τις παραπάνω θεωρίες δεν προσφέρει μεμονωμένα μια ολοκληρωμένη ερμηνεία των διαφορών ανάμεσα στα δύο φύλα. Η πολυμορφία των τύπων ανδρισμού και θηλυκότητας που απαντάται σε πολλές κοινωνικές έρευνες αποδεικνύει την ανυπαρξία καθολικών κανόνων πρόσκτησης των έμφυλων ταυτοτήτων. Παράγοντες όπως η κοινωνική προέλευση, τα οικογενειακά βιώματα, η θρησκεία, ο σεξουαλικός προσανατολισμός και η φυλή επιδρούν στη διαδικασία δόμησής τους (Connell, 2006). Ως εκ τούτου, μόνο η συνδυαστική χρήση των παραπάνω θεωριών (ψυχαναλυτική θεωρία, θεωρία γνωστικής ανάπτυξης και θεωρία κοινωνικής μάθησης) μπορεί να παρέχει μια πληρέστερη εικόνα της πρόσκτησης των έμφυλων ταυτοτήτων (Αθανασιάδου & Δεληγιάννη-Κουϊμτζή, 2010).

1.4.1 Θεσμοί αναπαραγωγής των έμφυλων ταυτοτήτων

Οι προσωπικές και επαγγελματικές επιλογές μας επηρεάζονται πράγματι από τις ισχύουσες αντιλήψεις, η διαιώνιση των οποίων αποτελεί διαχρονικό φαινόμενο. Πολλοί μπορούν να επωμιστούν μέρος της ευθύνης, με πρώτο στην ιεραρχία το οικογενειακό περιβάλλον και στη συνέχεια το ίδιο το εκπαιδευτικό σύστημα. Όπως αναφέρθηκε στην προηγούμενη ενότητα, οι έμφυλες ταυτότητες διαμορφώνονται σε βασικούς θεσμούς κοινωνικοποίησης, όπως είναι το οικογενειακό περιβάλλον, τα ΜΜΕ και το σχολείο. Το οικογενειακό περιβάλλον επηρεάζει τα παιδιά μέσα από τις προσδοκίες συμπεριφοράς, προσωπικής και επαγγελματικής αποκατάστασης που δομούν οι γονείς για τα παιδιά τους. Η αναλυτική εξέταση των διαφορετικών τρόπων με τους οποίους οι γονείς προδιαγράφουν το μέλλον των παιδιών τους ξεπερνά τα όρια της παρούσας μελέτης. Ωστόσο, θα περιοριστούμε στην απλή αναφορά μελετών που έχουν ασχοληθεί με το θέμα και καταδεικνύουν τη διαφορετική αντιμετώπιση αγοριών και κοριτσιών στο οικογενειακό πλαίσιο σε σχέση με τις εκπαιδευτικές, προσωπικές και επαγγελματικές επιλογές τους.

1.4.1.α Το οικογενειακό περιβάλλον

Η Witt (1997) ισχυρίζεται ότι οι γονείς επηρεάζουν σε πολύ μεγάλο βαθμό την αυτοεικόνα των παιδιών τους, καθώς τα παιδιά μέσω της καθημερινής αλληλεπίδρασης με τους γονείς τους μαθαίνουν από πολύ νεαρή ηλικία τι σημαίνει να είναι ένα άτομο αγόρι και τι κορίτσι. Συγκεκριμένα, στην έρευνα της Witt πολλές από τις γυναίκες με τις οποίες συνομίλησε υποστήριξαν ότι θέλουν να γεννήσουν αγόρι για να ευχαριστήσουν το σύζυγό τους και για να συνεχιστεί το όνομα της οικογένειας. Αντίθετα, οι γυναίκες που δήλωσαν ότι επιθυμούν να αποκτήσουν κόρη εξήγησαν ότι τους αρέσει πολύ να έχουν μια φίλη που θα τη ντύνουν και θα της κάνουν ωραία χτενίσματα. Οι απόψεις των γυναικών της παραπάνω έρευνας αντικατοπτρίζουν τα πρότυπα συμπεριφοράς που περνούν οι γονείς στα παιδιά τους: τα αγόρια θεωρούνται οι συνεχιστές του οικογενειακού ονόματος, ενώ στα κορίτσια δίνεται έμφαση στην περιποιημένη εξωτερική τους εμφάνιση. Αξιοσημείωτο είναι ότι ανάλογες απόψεις περί θηλυκότητας και ανδρισμού ασπάζονται και οι εκπαιδευτικοί της παρούσας έρευνας, όπως αναλύουμε διεξοδικά στο δεύτερο μέρος, γεγονός που αποδεικνύει για ακόμη μία φορά ότι τα πρότυπα κοινωνικοποίησης παγιώνονται στο σχολείο.

Μέσα από την έρευνα της Holmes (1997) όπου μελετήθηκε η συνομιλία γονέων με τα παιδιά τους προέκυψε ότι οι άνδρες γονείς διέκοπταν πιο συχνά τα παιδιά τους από ό,τι οι γυναίκες. Συγκεκριμένα, και οι δύο γονείς διέκοπταν συχνότερα τα κορίτσια ενώ διαπιστώθηκε ότι τα αγόρια μαθαίνουν ότι τους επιτρέπεται να διακόπτουν το/τη συνομιλητή/τρια τους από την προ-σχολική ηλικία. Φαίνεται, λοιπόν, πως τα αγόρια μαθαίνουν από μικρή ηλικία να κυριαρχούν στις συζητήσεις, πρακτική που μεταφέρεται και στη σχολική τάξη, καθώς τόσο οι μαρτυρίες των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν στην παρούσα έρευνα, όσο και σε προγενέστερη (Αλτάνη, 1992), επιβεβαιώνουν πως τα αγόρια διακόπτουν συχνότερα τους εκπαιδευτικούς και τους συμμαθητές/τριές τους στα πλαίσια του μαθήματος.

Πέρα, όμως, από τα επιτρεπτά και μη πρότυπα συμπεριφοράς που διδάσκουν είτε με έμμεσο είτε με άμεσο τρόπο οι γονείς στα παιδιά τους, περνάνε, επίσης, μηνύματα για τις επιδόσεις και τις κλίσεις των παιδιών τους στα μαθήματα. Η Χιονίδου- Μοσκοφόγλου (1996) επισημαίνει την επίδραση των γονέων στην αντίληψη που διαμορφώνουν τα παιδιά για τις ικανότητές τους στα μαθηματικά σε σχέση με το φύλο τους. Σε ανάλογα συμπεράσματα καταλήγει και παλαιότερη έρευνα της Λεονταρή (1993) σε παιδιά του Δημοτικού σχολείου όπου διαπίστωσε ότι οι αντιλήψεις των γονέων περί ικανότητας των αγοριών τους στα μαθηματικά έχουν αντίκτυπο στις αντιλήψεις των ίδιων των παιδιών, με αποτέλεσμα να πιστεύουν ότι τα αγόρια τα καταφέρνουν στα μαθηματικά λόγω ικανότητας, ενώ τα κορίτσια λόγω σκληρής προσπάθειας.

Τα στερεότυπα του φύλου σε σχέση τόσο με τα λεγόμενα πρακτικά όσο και με τα θεωρητικά μαθήματα ξεκινούν από το χώρο του σπιτιού και εδραιώνονται στο χώρο του σχολείου όπου οι εκπαιδευτικοί αναπαράγουν το στερεοτυπικό μοντέλο. Ως εκ τούτου, οι αιτίες επιλογής συγκεκριμένων επαγγελμάτων οφείλονται-εκτός από το οικογενειακό περιβάλλον των παιδιών- στο σχολείο και ειδικότερα στην πληροφόρηση που δέχονται από το μάθημα του Σ.Ε.Π., αλλά και από το προσωπικό ενδιαφέρον των παιδιών. Έτσι, τα κορίτσια θέλουν να ασκούν ένα επάγγελμα που θα τους αρέσει ενώ τα αγόρια ένα επάγγελμα που θα τους προσφέρει υψηλές οικονομικές απολαβές, συμπέρασμα με το οποίο συνηγορεί και η έρευνα της Γιαννακοπούλου (1997).

Όσον αφορά το επαγγελματικό μέλλον των παιδιών τους, σύμφωνα με τη Δεληγιάννη-Κουϊμτζή (1997), οι Έλληνες γονείς επιθυμούν να αποκτήσουν οι κόρες

τους πανεπιστημιακή κατάρτιση και να εφοδιαστούν με τα απαραίτητα προσόντα που θα τους εξασφαλίσουν μια εργασιακή θέση, κατά προτίμηση στο Δημόσιο Τομέα. Ωστόσο, οι ίδιοι γονείς αδυνατούν να συμβιβαστούν με την πιθανότητα οι κόρες τους να καθυστερήσουν να παντρευτούν ή να μην παντρευτούν ποτέ για χάρη των σπουδών ή της καριέρας τους. Φαίνεται, λοιπόν, πως προσανατολίζουν τα παιδιά τους σε διαφορετικά επαγγελματικά πεδία. Έτσι, ενώ παροτρύνουν τις κόρες τους να συνεχίσουν τις σπουδές τους στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση, αντιδρούν, όταν οι επιλογές των κοριτσιών δεν είναι συμβατές με το φύλο τους, καθώς επικρατεί ακόμη η αντίληψη ότι βασική επιδίωξη των γυναικών δεν είναι η επαγγελματική επιτυχία, αλλά η προσωπική αποκατάσταση (Δεληγιάννη- Κουϊμτζή, Μαζηρίδου & Κιοσέογλου, 2007). Μέσα από τα πορίσματα της έρευνας των Δεληγιάννη-Κουϊμτζή, Μαζηρίδου & Κιοσέογλου (2007) προκύπτει ότι το επαγγελματικό μέλλον των αγοριών απασχολεί περισσότερο τους γονείς τους από αυτό των κοριτσιών, επειδή ασπάζονται την παραδοσιακή άποψη που θέλει τον άνδρα να συντηρεί οικονομικά την οικογένεια και τη γυναίκα, αν και εργαζόμενη, να αναλαμβάνει τη φροντίδα του νοικοκυριού και των παιδιών της. Ως εκ τούτου, δίνεται μεγαλύτερη βαρύτητα στην επαγγελματική αποκατάσταση των αγοριών, ενώ αντίθετα η επαγγελματική αποκατάσταση των κοριτσιών έρχεται σε δεύτερη μοίρα και πάντα σε συνδυασμό με την οικογενειακή τους αποκατάσταση.

1.4.1.β Το σχολικό περιβάλλον

Εκτός από την οικογένεια, το σχολείο μεταδίδει έμφυλα μηνύματα στα παιδιά μέσα από την οργανωτική δομή του (οι άνδρες στις υψηλές θέσεις της διοικητικής ιεραρχίας), μέσα από το έργο και την καθημερινή πρακτική των εκπαιδευτικών, την κατεύθυνση σπουδών, τα σχολικά εγχειρίδια και τη σεξιστική γλώσσα που χρησιμοποιούν οι εκπαιδευτικοί στην τάξη. Οι απόψεις και οι θέσεις πρωτεργατών του επιστημονικού πεδίου της κοινωνιολογίας της εκπαίδευσης συγκλίνουν στη διαπίστωση για τον κοινωνικοποιητικό ρόλο του σχολείου και την επίδρασή του στην επεξήγηση των ρόλων που καλούνται να παίξουν τα άτομα στο κοινωνικό σύνολο, δηλαδή τους κοινωνικούς τους ρόλους. Στην παρακάτω ενότητα παραθέτουμε τρεις κοινωνιολογικές θεωρίες που ανήκουν σε τρεις διαφορετικές σχολές σκέψης και έχουν χρησιμοποιηθεί κατά καιρούς για την επιστημονική διερεύνηση και ανάλυση της σχολικής πραγματικότητας: α)τη φονξιοναλιστική θεώρηση, β)τη μαρξιστική

θεώρηση και γ)τη συμβολική αλληλεπίδραση. Μετά τη λεπτομερή παράθεση των κεντρικών σημείων της κάθε μεθόδου θα υιοθετήσουμε τη θεώρηση που κρίναμε ότι μπορούσε να απεικονίσει πληρέστερα το υπό διερεύνηση θέμα και να στηρίξει τόσο τα ερωτήματα της έρευνας όσο και τη μεθοδολογία εκπόνησής της.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΔΕΥΤΕΡΟ

Βασικές Θεωρίες στην κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης

2.1 Η φονξιοναλιστική θεωρία

Η φονξιοναλιστική θεωρία εξετάζει την κοινωνική δομή στο σύνολό της και τονίζει τη σπουδαιότητα των κοινωνικών αναγκών έναντι των ατομικών. Βασικό μέλημα των φονξιοναλιστών είναι η επίτευξη της κοινωνικής συνοχής και η διατήρησή της. Ειδικότερα, δίνουν έμφαση στους ρόλους που καλείται να παίξει το άτομο για να συμμορφωθεί στις επιταγές της κοινωνίας και να γίνει αποδεκτό από τα υπόλοιπα μέλη της και τονίζουν τη λειτουργικότητα των κοινωνικών θεσμών για την επίλυση των κοινωνικών προβλημάτων προτάσσοντας το κοινό συμφέρον (Ritzer, 2000).

Οι φονξιοναλιστές διατείνονται ότι ο διαχωρισμός της εργασίας ανάμεσα στους άνδρες και τις γυναίκες στηρίζεται στο μητρικό ρόλο τη γυναίκας, καθώς ανέκαθεν οι γυναίκες αναλάμβαναν τις οικιακές εργασίες και την ανατροφή των παιδιών, ενώ οι άνδρες εξασφάλιζαν τους οικονομικούς πόρους για τη διαβίωση των μελών της οικογένειας. Υποστηρίζουν ακόμη ότι ο διαχωρισμός είναι αναπόφευκτος γιατί η διαφοροποίηση αποτελεί δομικό συστατικό της κάθε κοινωνίας, μιας και δεν υπάρχουν αταξικά συστήματα. Σύμφωνα με τους Parsons & Bales (όπως αναφέρεται στο Vander Zanden, 1990), κάθε ομάδα χρειάζεται δύο ηγέτες για να λειτουργήσει αποτελεσματικά. Τον ηγέτη που θα διεκπεραιώνει λειτουργικά καθήκοντα και τον ηγέτη που θα διαχειρίζεται τις κοινωνικές και διαπροσωπικές σχέσεις της ομάδας. Η οικογένεια αποτελεί τον ενδεικτικότερο θεσμό, όπου παρατηρείται ξεκάθαρος επιμερισμός ρόλων και εξουσιών, με τον πατέρα να αναλαμβάνει την περάτωση των λειτουργικών καθηκόντων και τη μητέρα των εκφραστικών ρόλων, όπως την ανατροφή των παιδιών. Σύμφωνα με τους φονξιοναλιστές, η κατανομή αρμοδιοτήτων και εξουσιών θεωρείται απαραίτητη, γιατί συντελεί στην εύρυθμη λειτουργία του κοινωνικού συστήματος.

Ένας από τους σημαντικότερους εκπροσώπους του φονξιοναλισμού ήταν ο Emile Durkheim. Ο Durkheim (1956) υποστήριξε ότι η κοινωνική σταθερότητα επιτυγχάνεται μέσω της κοινωνικής ενσωμάτωσης των πολιτών. Οι άνθρωποι κατακτούν την ευτυχία, όταν απαρνούνται τον εγωιστικό τρόπο σκέψης και διαβίωσης και εμπλέκονται σε ομαδικές δραστηριότητες. Η ίδια η κοινωνία φροντίζει

για την εξάλειψη του εγωιστικού τρόπου σκέψης των ατόμων μέσω του επιμερισμού της εργασίας. Το γεγονός ότι κάθε άνθρωπος επιτελεί συγκεκριμένο έργο και χρειάζεται τη συμβολή άλλων για την επιβίωσή του δημιουργεί αλληλεξάρτηση μεταξύ των ανθρώπων και εξασφαλίζει την κοινωνική συνοχή. Όσον αφορά στο εκπαιδευτικό σύστημα, ο Durkheim υποστήριζε ότι είναι ανταγωνιστικό επειδή η ίδια η κοινωνία είναι ανταγωνιστική και το εκπαιδευτικό σύστημα αντανakλά τις αξίες της. Επιπλέον, υποστήριζε ότι μέσα από του σχολικούς κανόνες, τα παιδιά μαθαίνουν να συμμορφώνονται στις επιταγές του κοινωνικού συστήματος. Οι σχολικοί κανόνες είναι δομημένοι με τέτοιο τρόπο, που το άτομο δεν έχει πολλά περιθώρια αντίδρασης. Έτσι, τα παιδιά αντιλαμβάνονται από νωρίς τις σχέσεις ιεραρχίας, συνειδητοποιούν ότι ο λόγος των εκπαιδευτικών και των διευθυντών τους έχει μεγαλύτερη βαρύτητα από το δικό τους και αποδέχονται την υπακοή σαν φυσικό επακόλουθο (O' Donnell, 1997).

Ένας ακόμη σημαντικός εκπρόσωπος της φονξιοναλιστικής θεωρίας υπήρξε ο Herbert Spencer, ο οποίος υποστήριζε πως οι κοινωνικοί θεσμοί αποτελούν τα όργανα για τη σωστή λειτουργία του κοινωνικού οργανισμού. Ένα από τα βασικότερα όργανα που εξυπηρετεί τα συμφέροντα του κοινωνικού οργανισμού είναι η οικογένεια, χρέος της οποίας είναι η αναπαραγωγή, η φροντίδα και η αρχική κοινωνικοποίηση των παιδιών. Πέρα από την οικογένεια, το εκπαιδευτικό σύστημα ως θεσμός εξυπηρετεί τις ανάγκες κοινωνικοποίησης των ατόμων. Όπως και ο Durkheim, ο Herbert Spencer επεσήμανε ότι στόχος της εκπαίδευσης είναι η επίτευξη της κοινωνικής σταθερότητας μέσα από την αποδοχή ενός κοινού συστήματος αξιών. Το σχολείο μεταδίδει τις γνώσεις και την κοινωνικά αποδεκτή συμπεριφορά, η συμμόρφωση στην οποία επιτρέπει την εύρυθμη λειτουργία του κοινωνικού συνόλου.

2.2 Η μαρξιστική θεωρία

Οι μαρξιστές απορρίπτουν την ιδέα των φονξιοναλιστών περί καταμερισμού των ρόλων ανδρών και γυναικών στην οικογένεια και κατ' επέκταση στην κοινωνία, επειδή κατά τη γνώμη τους επικυρώνει την ανδρική κυριαρχία. Εναντιώνονται στην έννοια της κοινωνικής συνοχής, καθώς θεωρούν ότι επιτυγχάνεται με καταναγκαστικό τρόπο μέσω της επιβολής όσων κατέχουν τα μέσα παραγωγής. Η άνιση κατανομή του πλούτου, των προνομίων και της εξουσίας δημιουργεί πολίτες με αντικρουόμενα συμφέροντα. Η ίδια η κοινωνία αποτελεί το πεδίο, όπου οι πολίτες

ανταγωνίζονται για την κατάκτηση της εξουσίας και την επιβολή τους στους άλλους. Ως, εκ τούτου βασικό μέλημα των μαρξιστών είναι ο κοινωνικός μετασχηματισμός. Το αίτημά τους για κοινωνική αλλαγή έρχεται σε αντίθεση με την επιδίωξη διατήρησης της καθεστηκυίας τάξης που πρεσβεύουν οι φονξιοναλιστές (Ritzer, 2000).

Σύμφωνα με τη μαρξιστική θεωρία, η εκπαίδευση αναπαράγει την κυρίαρχη ιδεολογία του κράτους. Κεντρικό ρόλο στην ανάλυση των μαρξιστών παίζει η κοινωνική τάξη και ο τρόπος που διαιώνίζεται η ταξική ανισότητα. Η οικονομική ανισότητα και τα αντιμαχόμενα συμφέροντα των πολιτών οδηγούν σε ταξική πάλη. Ειδικότερα, οι μαρξιστές τονίζουν την κοινωνικοποιητική και νομιμοποιητική δράση της εκπαίδευσης όπως και οι φονξιοναλιστές και επισημαίνουν την άμεση σχέση ανάμεσα στη γνώση και το κοινωνικό- οικονομικό επίπεδο των μαθητών/τριών και εκπαιδευτικών. Το εκπαιδευτικό σύστημα, δηλαδή, νομιμοποιεί την ταξική διαφορά πείθοντας τους/τις εκπαιδευόμενους/ες ότι η εκπαίδευση είναι απαραίτητη προϋπόθεση για την οικονομική τους καταξίωση και τους διδάσκει τα προσόντα που είναι αποδεκτά σε ένα καπιταλιστικό σύστημα εργασίας. Ως εκ τούτου, κοινωνικοποιεί τα παιδιά στο να αποδεχτούν τις αξίες του καπιταλιστικού συστήματος.

Και οι δύο παραπάνω θεωρίες προσεγγίζουν την πραγματικότητα με διαφορετικό τρόπο τονίζοντας διαφορετικές πλευρές της. Οι φονξιοναλιστές εξαίρουν τη σημασία της κοινωνικής οργάνωσης και των περιορισμών που θέτει στη δράση των ατόμων με σκοπό την επίτευξη της κοινωνική συνοχής. Η μαρξιστική θεωρία εστιάζει και καυτηριάζει την άνιση κατανομή πλούτου και προνομίων προς όφελος συγκεκριμένης μερίδας πολιτών. Το βασικό μειονέκτημα των παραπάνω θεωριών είναι ότι δεν ενδιαφέρονται για την προσωπική εμπειρία των υποκειμένων και το νόημα που αποδίδουν στην κοινωνική κατάσταση που βιώνουν. Τόσο οι φονξιοναλιστές, δίνοντας έμφαση στην κοινωνική συνοχή, όσο και οι μαρξιστές αναφερόμενοι στην ταξική συγκρότηση, αντιμετωπίζουν τα υποκείμενα ως έρμια της κοινωνικής πολιτικής.

2.3 Η θεωρία της συμβολικής αλληλεπίδρασης

Σύμφωνα με τον Γκότοβο (2002: 31-32), ο όρος αλληλεπίδραση ενέχει την έννοια της άσκησης αμφίπλευρης επιρροής ανάμεσα στα εμπλεκόμενα μέρη που

προσπαθούν να επικοινωνήσουν. Υπό αυτό το πρίσμα, η επικοινωνία αντιμετωπίζεται ως μια σειρά συνεχών διαπραγματεύσεων, όπου η κάθε πλευρά προσπαθεί να επιβάλει το δικό της ορισμό της κοινωνικής κατάστασης. Η συμβολική αλληλεπίδραση ή συμβολικός ιντεραξιονισμός, στηρίζεται στη δουλειά των κοινωνιολόγων της Σχολής του Σικάγο τη δεκαετία του '50, με πρωτοστάτες τους Goffman, Becker και Strauss, οι οποίοι έχοντας ως αφετηρία τη θεωρία των Dewey και Mead ισχυρίστηκαν ότι για να είμαστε σε θέση να ερμηνεύσουμε μια κοινωνική κατάσταση πρέπει να αποτελέσουμε μέρος αυτής (Κατριβέσης, 2004). Ο Blumer (2003) περιγράφει τη συμβολική αλληλεπίδραση ως τον τρόπο που τα μέλη μιας κοινωνικής ομάδας ερμηνεύουν τη μεταξύ τους επικοινωνία. Όλα τα μέλη της ομάδας προσπαθούν να ορίσουν την περίσταση, δηλαδή την κοινωνική τους πραγματικότητα, για να επιτευχθεί η μεταξύ τους επικοινωνία. Η επικοινωνία καθίσταται δυνατή μέσω συμβόλων, η ερμηνεία των οποίων οδηγεί στην κατανόηση του τρόπου συμπεριφοράς των συνδιαλεγόμενων πλευρών (Τάτσης, 1997). Απαραίτητη προϋπόθεση για τη σωστή ερμηνεία και επικοινωνία με την ομάδα αποτελεί η συναίσθηση του εαυτού, καθώς ο τρόπος που το άτομο δρα απέναντι στον εαυτό του καθορίζει τη δράση του απέναντι στα άλλα άτομα. Ως εκ τούτου, η ερμηνεία που αποδίδει το άτομο στις πράξεις των άλλων επηρεάζει την ανταπόκρισή του σε αυτά (Blumer, 1969).

Η συμβολική αλληλεπίδραση στρέφεται προς τον ανθρώπινο λόγο και εξετάζει τη διαδικασία απόδοσης νοήματος των υποκειμένων στα λεγόμενά τους. Δίνει έμφαση στον τρόπο που διαμορφώνεται το κοινωνικό γίνεσθαι στις εκάστοτε συνθήκες, μελετά τον τρόπο που ερμηνεύουν τα υποκείμενα τη δράση τους στις εν λόγω συνθήκες και δέχεται ότι η ανθρώπινη δράση επηρεάζεται από ιστορικούς, γλωσσικούς και πολιτισμικούς παράγοντες. Επικεντρώνεται στη γλώσσα και τη λεκτική επικοινωνία ως σύμβολα που συντελούν τόσο στην παραγωγή όσο και στον αποκλεισμό του νοήματος. Ταυτόχρονα, εστιάζει στην υπολανθάνουσα συμπεριφορά των ανθρώπων και εξετάζει τη νοητική διαδικασία που ακολουθούν τα άτομα στη μεταξύ τους επικοινωνία (Ritzer, 2000). Στην ανθρώπινη επικοινωνία η κάθε λέξη αποτελεί ένα σύμβολο για τους εκπροσώπους της συμβολικής αλληλεπίδρασης, καθώς προσδιορίζει το κάθε αντικείμενο. Το ίδιο το γλωσσικό σύστημα αποτελεί ένα συνονθύλευμα συμβόλων, που μας επιτρέπουν να αποδίδουμε νόημα και να κατηγοριοποιούμε τα αντικείμενα, να σκεπτόμαστε, να αντιλαμβανόμαστε το

περιβάλλον και να ανακαλούμε στη μνήμη μας πρόσωπα και καταστάσεις (Blumer, 1969· Ritzer, 2000).

Επιπλέον, η αλληλεπίδραση των ατόμων δε διεξάγεται σε χωροχρονικό κενό. Απεναντίας, το άτομο ανήκει σε ένα κοινωνικό σύνολο που επηρεάζει τη δράση του ανάλογα με τη δράση των άλλων ατόμων (Blackledge & Hunt, 2004). Για να υπάρξει αρμονική συνύπαρξη και επικοινωνία, το άτομο πρέπει να προσαρμόσει τη δράση του σε αυτή του κοινωνικού του περιγύρου. Με βάση αυτή τη συλλογιστική, η δράση του ατόμου δεν είναι αυθόρμητη, αλλά προϊόν κατασκευής που προέρχεται από την ερμηνεία που αποδίδει το άτομο στην εκάστοτε κοινωνική κατάσταση (Blumer, 2003). Ο Goffman (όπως αναφέρεται στο Κελλανίδης, 2002:131), επισημαίνει ότι σε πολλές περιπτώσεις η κοινωνική αλληλεπίδραση των ατόμων παίρνει τη μορφή μιας συγκρουσιακής σχέσης, όπου οι δύο πλευρές των δρώντων προσπαθούν να επιβάλουν το δικό τους ορισμό της κατάστασης.

Όπως επισημαίνει ο Blumer (2003), η ερμηνεία που αποδίδουμε στα αντικείμενα είναι σχετική και διαφέρει από άτομο σε άτομο. Για το λόγο αυτό, οι ιντεραξιονιστές δίνουν μεγάλη σημασία στην κοινωνικοποίηση του ατόμου, καθώς επηρεάζει τον τρόπο που επικοινωνεί με τον κοινωνικό του περίγυρο. Η κοινωνικοποίηση του ατόμου ξεκινά στην παιδική του ηλικία. Σε αυτή την περίοδο, το παιδί μαθαίνει να σκέπτεται και αντιλαμβάνεται την έννοια των αντικειμένων, όπως του τη μεταδίδουν τα άτομα του οικογενειακού και κοινωνικού του περιβάλλοντος. Ωστόσο, οι ιντεραξιονιστές δεν αντιμετωπίζουν την κοινωνικοποίηση ως μια στατική διαδικασία, στο πλαίσιο της οποίας τα άτομα μαθαίνουν ρόλους παθητικά για να ενταχθούν στο κοινωνικό σύνολο. Απεναντίας, θεωρούν το στάδιο της κοινωνικοποίησης ως μια διαρκώς μεταβαλλόμενη διαδικασία κατά τη διάρκεια της οποίας τα άτομα μαθαίνουν να σκέπτονται με κριτικό τρόπο, να φιλτράρουν τις πληροφορίες που εισπράττουν και να τις χρησιμοποιούν προς όφελός τους. Ως εκ τούτου, οι εκπρόσωποι της συμβολικής αλληλεπίδρασης αντιλαμβάνονται τα άτομα ως ενεργούς φορείς δράσης, αυτόνομα και υπεύθυνα για την κοινωνικοποίησή τους, ικανά να κάνουν τις επιλογές τους και να διαχειριστούν τα νοήματα της επικοινωνίας τους και όχι ως παθητικούς αποδέκτες εξωτερικών επιταγών (Vander Zanden, 1990· Ritzer, 2000).

Σύμφωνα με τον Ιωσηφίδη (2003), η συμβολική αλληλεπίδραση λαμβάνει υπόψη το πολιτισμικό και κοινωνικό πλαίσιο μέσα στο οποίο δρουν τα υποκείμενα και το οποίο διαφέρει σε κάθε περίπτωση. Δεν αναζητά μία και μοναδική αλήθεια

γιατί θεωρεί πως η πραγματικότητα έχει κοινωνικές και πολιτισμικές επιρροές, άρα αποτελεί και η ίδια μια κατασκευή. Ως εκ τούτου, αμφισβητεί την ύπαρξη μιας και αντικειμενικής αντίληψης της πραγματικότητας και κατανοεί το αντικείμενο της έρευνας λαμβάνοντας υπόψη τις έννοιες της κατασκευής. Όλα όσα εκφράζουμε στη μεταξύ μας επικοινωνία επιδέχονται πολλές ερμηνείες, καθώς οι αναφορές μας βρίσκονται σε μια διαρκή διαδικασία επανακατασκευής. Συνεπώς, δε μπορούμε να μιλάμε για μια αντικειμενική αλήθεια αλλά για τη διωποκειμενικότητα ως απαραίτητη προϋπόθεση για την παραγωγή γνώσης, δηλαδή τις κοινές εμπειρίες και το κοινό νόημα που αποδίδουν τα υποκείμενα της έρευνας στα γεγονότα που τα αφορούν (Ιγγλέση, 2001).

Το πλεονέκτημα της συμβολικής αλληλεπίδρασης είναι ότι παρακολουθούμε τα γεγονότα σε φυσικό περιβάλλον, δηλαδή στο χώρο, όπου διαδραματίζονται. Στα μειονεκτήματά της καταλογίζεται το γεγονός της αδυναμίας γενίκευσης των αποτελεσμάτων αφού κάθε αλληλεπίδραση αποτελεί μια ξεχωριστή περίπτωση. Επιπλέον, ο υποβιβασμός της επίδρασης του ρόλου του κοινωνικού συστήματος στο άτομο αποτελεί ακόμη ένα αρνητικό σημείο του συμβολικού ιντεραξιονισμού. Τα άτομα στην πραγματικότητα δεν έχουν πλήρη ελευθερία κινήσεων στην καθημερινότητά τους και οι δράσεις τους συχνά υπόκεινται σε κοινωνικούς περιορισμούς (Vander Zanden, 1990). Τέλος, η σοβαρότερη κριτική αφορά στο μικρο-κοινωνιολογικό χαρακτήρα της θεώρησης της συμβολικής αλληλεπίδρασης, καθώς εστιάζει μόνο στη διάδραση των ατόμων και ερμηνεύει τη συμπεριφορά τους ανεξάρτητα από τις επιρροές που δέχεται από το κοινωνικό σύστημα.

Ωστόσο, οι ερευνητές/τριες που χρησιμοποιούν τη θεωρία της συμβολικής αλληλεπίδρασης ισχυρίζονται ότι η γνώση της πραγματικότητας προέρχεται μέσα από την καθημερινή αλληλεπίδραση των δρώντων προσώπων και διατείνονται ότι δεν υπάρχει μία και μοναδική αντικειμενική πραγματικότητα που αξίζει να παρατεθεί αλλά πολλές διαφορετικές οπτικές των υποκειμένων σε σχέση με την πραγματικότητα αυτή. Δεν αποδέχονται την αντικειμενικότητα, καθώς η ίδια η φύση της αλληλεπίδρασης είναι ρευστή και το νόημά της συνεχώς διαπραγματεύσιμο, οπότε η κοινωνική γνώση που προέρχεται από κάθε αλληλεπίδραση προσδιορίζεται κάθε φορά εκ νέου. Επιπλέον, υποστηρίζουν ότι τα ποιοτικά, μη μετρήσιμα χαρακτηριστικά ενός κοινωνικού φαινομένου είναι εξίσου σημαντικά με τα χαρακτηριστικά ποσοτικής φύσεως που θεωρούνται αντικειμενικά και ότι δε μπορούμε να απομονώσουμε τα γεγονότα από το φυσικό χώρο που διαδραματίζονται.

Παρόλο που παραδέχονται ότι η οπτική και οι πεποιθήσεις του/της εκάστοτε ερευνητή/τριας συντελούν στην κατανόηση και ερμηνεία του υπό παρατήρηση φαινομένου, η μελέτη της κάθε αλληλεπίδρασης είναι μια ερμηνευτική διαδικασία κατά την οποία ο/η ερευνητής/τρια εισχωρεί στην ομάδα που τίθεται υπό παρατήρηση και η είσοδος του/της μπορεί να οδηγήσει στην ανακάλυψη συμπεριφορών και σχέσεων που δεν είχαν προβλεφθεί εκ των προτέρων (Κατριβέσης, 2004).

Βασιζόμενη στη μικρο-ερμηνευτική προσέγγιση, η παρούσα έρευνα εστίασε στον τρόπο που τα συγκεκριμένα άτομα –εν προκειμένω οι μαθητές/τριες και οι εκπαιδευτικοί τους- περιγράφουν τον εαυτό τους, ορίζουν τις πράξεις τους και αντιλαμβάνονται τον περιβάλλοντα χώρο. Εξετάστηκε η αλληλεπίδραση εκπαιδευτικών- μαθητών/τριών ως μια «διαδικασία διαπραγμάτευσης», καθώς οι δύο πλευρές αλληλεπιδρούν σε συγκεκριμένο χωροχρονικό πλαίσιο και αναζητήθηκαν τα αίτια των περιορισμών που υφίσταται η μεταξύ τους αλληλεπίδραση. Διερευνήσαμε, δηλαδή, τους λόγους που καλύπτονται πίσω από τη συμπεριφορά των δρώντων ατόμων και πώς κατασκευάζονται. Σε αντίθεση με την φονξιοναλιστική και τη μαρξιστική θεώρηση που αναζητά τους λόγους της κατασκευής της συμπεριφοράς έξω από το χώρο της εκπαίδευσης, η προσέγγιση της συμβολικής αλληλεπίδρασης κάνει μια ανάλυση εκ των ένδον- εν προκειμένω από τους βασικούς συντελεστές της εκπαιδευτικής διαδικασίας, δηλαδή την καθημερινή πρακτική των εκπαιδευτικών στην τάξη και τις αντιλήψεις των μαθητών/τριών (Blackledge & Hunt, 2004). Η γνώση που προέκυψε από την παρούσα έρευνα στηρίχθηκε στη λεπτομερή παρατήρηση των διδασκαλιών και στην καταγραφή των απόψεων των υποκειμένων της έρευνας, εκπαιδευτικών και μαθητών/τριών μέσω συνεντεύξεων, όπως περιγράφεται αναλυτικά στο δεύτερο μέρος.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΤΡΙΤΟ

Η εκπαίδευση ως χώρος εργασίας

Με βάση τις θεωρίες που αναφέρθηκαν στην προηγούμενη ενότητα έχουν πραγματοποιηθεί έρευνες σχετικά με τους τρόπους που το σχολείο ως θεσμός κοινωνικοποίησης του ατόμου μεταβιβάζει διαφορετικά μηνύματα για τη συμπεριφορά, τη δράση και τις ικανότητες των αγοριών και των κοριτσιών. Οι έρευνες που έχουν γίνει εξετάζουν την κοινωνικοποίηση των παιδιών ως προς το ρόλο του φύλου τους σε όλα τα στάδια της φοίτησής τους στο σχολείο, ξεκινώντας από την προσχολική ηλικία μέχρι τη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση και το Πανεπιστήμιο.

Στη συνέχεια θα αναφερθούμε στις έρευνες που έχουν γίνει σχετικά με την κατανομή του έργου στις τρεις βαθμίδες της εκπαίδευσης, τη στελέχωση των θέσεων διοικητικής ευθύνης, το περιεχόμενο των σχολικών εγχειριδίων και τη χρήση σεξιστικής γλώσσας στην τάξη. Θα ολοκληρώσουμε την επισκόπησή μας με τα ευρήματα μελετών σχετικά με την αλληλεπίδραση εκπαιδευτικών και μαθητών στην τάξη και τις προεκτάσεις που έχει στη συμπεριφορά των παιδιών.

3.1 Η θέση των γυναικών στη μισθωτή εργασία- Ο χώρος της εκπαίδευσης

Τις τελευταίες τρεις δεκαετίες η ελεύθερη πρόσβαση των γυναικών σε όλους τους τύπους και τις βαθμίδες σπουδών, καθώς και η πρόοδός τους στον εργασιακό και κοινωνικό τομέα είναι αναμφισβήτητη. Ωστόσο, η επίτευξη της ισότητας σε όλους αυτούς τους τομείς παραμένει ένα ζητούμενο, καθώς οι έρευνες στον εργασιακό χώρο στην Ελλάδα θέτουν σε αμφισβήτηση την παραδοχή της ρητορικής των ίσων ευκαιριών.

Όπως τονίζεται συχνά στη βιβλιογραφία (Δεληγιάννη & Ζιώγου, 1993· Χατζηγιάννη, 2001· Φρόση & Δεληγιάννη- Κουϊμτζή, 2007), οι γυναίκες εργαζόμενες, ακόμη και όταν διαθέτουν τα κατάλληλα προσόντα, δεν εμφανίζονται να επιδιώκουν ιδιαίτερα να εξελιχθούν επαγγελματικά για ποικίλους λόγους στους οποίους θα αναφερθούμε διεξοδικά παρακάτω. Αντίθετα, συμβιβάζονται με θέσεις εργασίας χαμηλού κύρους και απολαβών που δεν τους προσφέρουν ούτε επαγγελματική αλλά ούτε και προσωπική ικανοποίηση. Ακόμη, όμως, κι όταν έχουν επαγγελματικές φιλοδοξίες, αντιμετωπίζονται με επιφύλαξη από τον κοινωνικό τους

περίγυρο, γίνονται αποδέκτριες μιας «πολιτισμικής καχυποψίας», σύμφωνα με την ερμηνεία της Evans (2004:140). Η «πολιτισμική καχυποψία» οφείλεται στη σύνδεση συγκεκριμένων χαρακτηριστικών συμπεριφοράς, όπως η διεκδίκηση και η φιλοδοξία, με την επαγγελματική ανέλιξη (χαρακτηριστικά που αποδίδονται στους άντρες) και αποτελεί τροχοπέδη στην επαγγελματική πρόοδο των γυναικών. Ο πιο συνήθης τρόπος προσπέλασης της επιφυλακτικότητας με την οποία τις αντιμετωπίζουν αποτελεί η τάση των γυναικών να υιοθετούν αντρικά πρότυπα συμπεριφοράς προκειμένου να αποδείξουν ότι αξίζουν (Walh, Holgersson, Hook & Linghag, 2005).

Στο χώρο της εκπαίδευσης, τα στοιχεία είναι πιο ξεκάθαρα ως προς το διαχωρισμό ανάμεσα στα φύλα (Acker, 1994). Στην Ελλάδα, σύμφωνα με μελέτη της Μαραγκουδάκη (2002) στα σχολεία της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, οι καθηγήτριες, σε ποσοστό 65% διδάσκουν στο Γυμνάσιο, ενώ σε ποσοστό 49% επιλέγουν το Λύκειο, ενώ αντίστοιχα οι άνδρες συνάδελφοί τους τοποθετούνται σε μεγαλύτερο ποσοστό να διδάξουν σε Λύκεια. Στη συγκεκριμένη μελέτη επιχειρείται μια ερμηνεία των λόγων που οι γυναίκες εκπαιδευτικοί επιλέγουν να διδάξουν στο Γυμνάσιο και όχι στο Λύκειο. Ο πρώτος λόγος έχει να κάνει με την προσωπική επιλογή των γυναικών, οι οποίες μόλις συμπληρώσουν τον απαιτούμενο χρόνο προϋπηρεσίας και έχουν δικαίωμα βελτίωσης τοποθέτησης, ζητούν να μετατεθούν στο Γυμνάσιο. Δεύτερον, καταλαμβάνουν θέσεις στο Λύκειο εφόσον δεν υπάρχουν οργανικά κενά στο Γυμνάσιο. Τέλος, οι γυναίκες εκπαιδευτικοί τείνουν να συνταξιοδοτούνται μόλις συμπληρώσουν το κατώτατο όριο ηλικίας (Μαραγκουδάκη, 2001).

Η προσωπική επιλογή των γυναικών να διδάξουν στις τάξεις του Γυμνασίου και όχι του Λυκείου στηρίζεται συνήθως στα προβλήματα πειθαρχίας που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί στο Λύκειο και η καταστολή των οποίων είναι ιδιαίτερα δύσκολη για τις γυναίκες (Αναγνωστοπούλου, Αρβανίτη & Κανταρτζή, 2004). Επίσης, οι γυναίκες προτιμούν το Γυμνάσιο γιατί το περιεχόμενο της ύλης των μαθημάτων δεν απαιτεί ιδιαίτερη προετοιμασία σε σχέση με την ύλη των μαθημάτων του Λυκείου, με αποτέλεσμα να μπορούν να αντεπεξέλθουν με μεγαλύτερη ευκολία στις οικογενειακές τους υποχρεώσεις (Μαραγκουδάκη, 2001). Αξιοσημείωτο είναι ότι οι λόγοι που αναφέρουν οι γυναίκες για να αιτιολογήσουν την επιλογή του Γυμνασίου (λιγότερη προετοιμασία για τα μαθήματα, περισσότερος χρόνος για την ενασχόληση με την οικογένειά τους) δεν αναφέρονται ως αντίστοιχες αιτίες επιλογής του Γυμνασίου από τους άνδρες (Βαρνάβα-Σκούρα, 1997).

Η ίδια τάση καταγράφεται και στο χώρο της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, όπου οι γυναίκες εκπαιδευτικοί αποτελούν την πλειοψηφία του διδακτικού προσωπικού των σχολείων της χώρας. Αξιοσημείωτο είναι ότι παρόλο που οι άνδρες εκπαιδευτικοί της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης αποτελούν μειοψηφία, τυγχάνουν διαφορετικής αντιμετώπισης από το σύλλογο διδασκόντων και τη διεύθυνση του σχολείου. Έτσι, σύμφωνα με σχετικές έρευνες (Βαρνάβα- Σκούρα, 1997· Κανταρτζή & Ανθόπουλος, 2006), οι άνδρες εκπαιδευτικοί ασκούν συχνότερα το δικαίωμα επιλογής τάξης σε αντίθεση με τις γυναίκες συναδέλφους τους που δηλώνουν ότι σε πολλές περιπτώσεις τους ανατίθενται οι τάξεις- κυρίως οι μικρές- χωρίς να έχουν ρωτηθεί.

Διαπιστώνεται, λοιπόν, ότι όσο μικρότερη είναι η βαθμίδα της εκπαίδευσης τόσο μαζικότερη είναι η συσσώρευση των γυναικών εκπαιδευτικών (Μαραγκουδάκη, 2000). Τα αποτελέσματα της έρευνας του Κέντρου Εκπαιδευτικής Έρευνας (Κουλαϊδής, 2006) με τίτλο «Αποτύπωση σχολικών μονάδων» είναι ιδιαίτερα διαφωτιστικά: στο χώρο της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, οι γυναίκες εκπαιδευτικοί υπερτερούν αριθμητικά των ανδρών συναδέλφων τους σε ποσοστό 60,9 %, ενώ το ποσοστό μειώνεται καθώς ανεβαίνουμε εκπαιδευτική βαθμίδα (57,6% στο Γυμνάσιο και το Λύκειο), χωρίς όμως να χάνουν την αριθμητική υπεροχή τους, παρά μόνο στην περίπτωση των ΕΠΑΛ, όπου εκπροσωπούνται σε ένα ποσοστό της τάξεως του 44,3%.

Επίσης, παρουσιάζει ενδιαφέρον η κατανομή των εκπαιδευτικών στις διάφορες ειδικότητες. Σύμφωνα με έρευνα που πραγματοποιήθηκε σε δείγμα εκπαιδευτικών που υπηρετούν σε ΕΠΑΛ διαπιστώνεται μια υπερσυγκέντρωση των γυναικών εκπαιδευτικών στις λεγόμενες θεωρητικές επιστήμες (ελληνική φιλολογία, ξένες φιλολογίες, κοινωνιολογία, θεολογία, οικιακή οικονομία), με τους άνδρες συναδέλφους τους να καταλαμβάνουν ένα αντίστοιχο ποσοστό στις θετικές επιστήμες (Κορωναίου, Δημητρούλη & Τικταπανίδου, 2002). Σημαντική διαφοροποίηση παρατηρείται στο ποσοστό των γυναικών εκπαιδευτικών της ίδιας ειδικότητας στο Γυμνάσιο και το Λύκειο. Έτσι, για το σχολικό έτος '92-'93 οι γυναίκες φιλόλογοι διδάσκουν στο γυμνάσιο σε ποσοστό 82%, ενώ στο λύκειο το ποσοστό αγγίζει το 72%. Οι γυναίκες μαθηματικοί και φυσικοί διδάσκουν στο Γυμνάσιο σε ποσοστό 35% και οι γυναίκες χημικοί σε ποσοστό 43%, ενώ στο Λύκειο το ποσοστό μειώνεται στο 16%, 17% και 17% για τις τρεις ειδικότητες αντίστοιχα (Μαραγκουδάκη, 2001: 14). Διαφοροποιήσεις παρουσιάζονται και στο διδακτικό προσωπικό των Πανεπιστημίων, για τις οποίες γίνεται εκτενής αναφορά σε επόμενο κεφάλαιο (3.5).

3.2 Το επάγγελμα της εκπαιδευτικού

Από το 19^ο αιώνα, το επάγγελμα της δασκάλας θεωρούνταν ιδανικό για τις γυναίκες, καθώς ήταν συμβατό με το μητρικό ρόλο τους (Αβδελά, 1990· Ζιώγου-Καραστεργίου, 1999· Αθανασιάδης, 2005· Βαρίκα, 2007). Σύμφωνα με τις Κελεσίδου & Χατζηπαναγιώτου (1999), η ολοένα αυξανόμενη προτίμηση των γυναικών για το επάγγελμα της εκπαιδευτικού υποβίβασε το κύρος του επαγγέλματος, καθώς ανέκαθεν τα επαγγέλματα που ασκούσαν οι γυναίκες θεωρούνταν ήσσονος σημασίας και μειωμένου κύρους, με αποτέλεσμα στην καθημερινή σχολική πρακτική να μην αντιμετωπίζονται από το μαθητικό πληθυσμό ως ισότιμες με τους άνδρες συναδέλφους τους. Ωστόσο, σύμφωνα με τη Μαραγκουδάκη (2001), η συσσώρευση των γυναικών στον εκπαιδευτικό κλάδο αποτελεί συνακόλουθο και όχι αιτία της μείωσης του γοήτρου του επαγγέλματος, καθώς η αύξηση της εργασιακής συμμετοχής των γυναικών εκπαιδευτικών σημειώθηκε σε μια εποχή που το επάγγελμα του/της εκπαιδευτικού είχε ήδη αρχίσει να χάνει το κύρος του. Αξιοσημείωτο είναι πως το επάγγελμα της εκπαιδευτικού θεωρείται ακόμη ιδανικό για μια γυναίκα, ενώ αντίθετα θεωρείται ως μέτρια λύση για τους άνδρες, όπως αποδεικνύει έρευνα της Delamont το 1980 (όπως αναφέρεται στο Κανταρτζή & Ανθόπουλος, 2006:8). Στην εν λόγω έρευνα ρωτήθηκαν εκπαιδευτικοί για το επαγγελματικό μέλλον που θα επιθυμούσαν για τα δικά τους παιδιά. Από το σύνολο των ερωτηθέντων ανδρών και γυναικών εκπαιδευτικών, τα 2/3 δήλωσαν πως θα ενθάρρυναν τις κόρες τους να επιλέξουν το επάγγελμα της εκπαιδευτικού ενώ μόλις το 1/3 θα έστρεφε τους γιους τους προς την ίδια επαγγελματική κατεύθυνση.

Η επιλογή του επαγγέλματος της εκπαιδευτικού εκ μέρους των γυναικών οφείλεται σε μεγάλο βαθμό στην ευελιξία που τους προσφέρει το εν λόγω επάγγελμα για τη διεκπεραίωση των οικογενειακών τους υποχρεώσεων (Σιάνου, 1997). Χαρακτηριστικό είναι ότι οι γυναίκες εκπαιδευτικοί ανήκουν συνήθως σε χαμηλά οικονομικά στρώματα, γεγονός που θέτει περιορισμούς στη δημιουργία «επαγγελματικής συνείδησης» (Σιάνου, 1997:223), με αποτέλεσμα να μην προσαρμόζονται επαρκώς στις απαιτήσεις της επαγγελματικής ζωής και να παραμένουν στάσιμες. Ωστόσο, κυριότερο κριτήριο επιλογής του συγκεκριμένου επαγγέλματος αποτελεί το ελαστικό ωράριο εργασίας και οι διακοπές (Χριστούγεννα, Πάσχα, καλοκαίρι) που επιτρέπουν στις γυναίκες να ασχολούνται παράλληλα με τις οικιακές εργασίες και τη φροντίδα των παιδιών τους. Η συμφιλίωση ιδιωτικής και

επαγγελματικής ζωής αποτελεί για τις μαθήτριες ένα πρότυπο ζωής, καθώς δηλώνει πως εργασία και οικογένεια δεν είναι δύο αντικρουόμενες έννοιες, αλλά από την άλλη «...τις ενισχύει στο να θεωρούν τη διπλή εργασία ως κάτι αυτονόητο για τις γυναίκες» (Κελεσίδου & Χατζηπαναγιώτου, 1999: 218). Αξιοσημείωτο είναι όπως αποδεικνύουν τα ευρήματα ερευνών ότι οι έφηβες σχεδιάζουν το επαγγελματικό τους μέλλον πάντα σε συνάφεια με τη δημιουργία οικογένειας και η επιλογή επαγγέλματος έχει να κάνει συνηθέστερα με την ανάγκη τους να προσφέρουν και όχι την υψηλή οικονομική αμοιβή (Σιδηροπούλου-Δημακάκου, 1997).

3.3 Φύλο και επιλογή σπουδών

Παρά την αριθμητική υπεροχή των γυναικών στις ανώτερες και ανώτατες σχολές, παρουσιάζει ενδιαφέρον η σχολή προτίμησης τόσο των φοιτητών όσο και των φοιτητριών, η οποία ξεκινά από πολύ νωρίτερα, όταν φοιτούν στη Γενική Εκπαίδευση. Σύμφωνα με πανελλαδική έρευνα του ΚΕΕ στα σχολεία της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης (2004-2005), τόσο στα ημερήσια λύκεια όσο και στα εσπερινά οι μαθήτριες στη συντριπτική πλειοψηφία τους επιλέγουν τη θεωρητική κατεύθυνση, ενώ τα αγόρια στρέφονται προς τη θετική και τεχνολογική κατεύθυνση. Η κυρίαρχη αντίληψη ότι τα αγόρια έχουν κλίση στις θετικές επιστήμες, ενώ τα κορίτσια έχουν κλίση στις θεωρητικές και τις ανθρωπιστικές επιστήμες φαίνεται ότι επηρεάζει τις μελλοντικές εκπαιδευτικές επιλογές των δύο φύλων. Η διαφοροποίηση στις εκπαιδευτικές προτιμήσεις των παιδιών έχει ως αποτέλεσμα το διαχωρισμό των επαγγελμάτων σε «ανδρικά» και «γυναικεία» και την κατεύθυνση αγοριών και κοριτσιών σε διαφορετικά επαγγελματικά μονοπάτια. Σύμφωνα με την Arnot (2004), ο διαχωρισμός των σχολικών μαθημάτων σε «ανδρικά» και «γυναικεία» επιτυγχάνεται τόσο μέσω της ασυναίσθητης κατεύθυνσης των μαθητών/τριών από τους /τις εκπαιδευτικούς σε συγκεκριμένους επαγγελματικούς κλάδους όσο και μέσω του ζωντανού παραδείγματος που παρέχουν στους μαθητές και τις μαθήτριες σε σχέση με τις ειδικότητές τους, την εκπροσώπησή τους στη διοίκηση του σχολείου και γενικότερα στο δημόσιο χώρο της εργασίας.

Σύμφωνα με τις Siann & Callaghan (2001), οι λόγοι που αποθαρρύνουν τα κορίτσια να επιλέξουν τεχνολογικές σπουδές ξεκινούν από το σχολείο και το διαχωρισμό των σχολικών μαθημάτων σε «ανδρικά» και «γυναικεία» με τα μαθηματικά και τη φυσική να κατατάσσονται στα «ανδρικά» ενώ τα φιλολογικά

εντάσσονται στα «γυναικεία» μαθήματα. Στη συνέχεια, οι ερευνήτριες προτάσσουν τον ανδρικό χαρακτήρα της επιστημονικής έρευνας με την κυριαρχία των ανδρών στις πολυτεχνικές σχολές παραδοσιακά, που καθιστούν τις συγκεκριμένες σχολές μη φιλικό περιβάλλον για τα κορίτσια, το πρότυπο του επιστήμονα που παρουσιάζεται στα σχολικά εγχειρίδια και είναι γένος αρσενικού και την περιορισμένη παρουσία γυναικών επιστημόνων στα εν λόγω πανεπιστήμια, που θα αποτελούσε παράδειγμα προς μίμηση για τις νεαρές φοιτήτριες.

Κατά τα έτη 1962-1997 οι απόφοιτες πολυτεχνικών σχολών που ήταν εγγεγραμμένες στο Τεχνικό Επιμελητήριο αποτελούσαν μόλις το 20% των αποφοίτων (Φραντζή, 2005: 517). Το ακαδημαϊκό έτος 1999-2000, οι γυναίκες αποτελούν το 57,21% του φοιτητικού πληθυσμού των ΑΕΙ. Οι φοιτήτριες που σπουδάζουν θετικές επιστήμες (Μαθηματικά, Στατιστική, Επιστήμη Υπολογιστών, Τεχνολογία, Επιστήμες Μηχανικών και Φυσικές Επιστήμες) αντιπροσωπεύουν μόλις το 13,8% επί του συνόλου των φοιτητών τριτοβάθμιας εκπαίδευσης. Το ακαδημαϊκό έτος 2000-2001 παρατηρείται μια ελάχιστη αύξηση στη συμμετοχή των κοριτσιών που φτάνει το 14,5% (Κουλαϊδής, 2006).

Ειδικότερα, σύμφωνα με έρευνα του Κ.Ε.Θ.Ι. (2001), το 75%-78% των κοριτσιών στρέφονται στη θεωρητική κατεύθυνση ενώ το αντίστοιχο ποσοστό των αγοριών ακολουθεί θετική κατεύθυνση. Ενδεικτικά, το έτος 2003-2004, στο Παν/μιο Ιωαννίνων σε σύνολο 9000 φοιτητών έχουμε 6000 εγγεγραμμένες φοιτήτριες. Τα αγόρια υπερτερούν αριθμητικά μόνο στις Πολυτεχνικές σχολές, εκτός από την Αρχιτεκτονική Σχολή όπου οι φοιτήτριες καταλαμβάνουν το 71% του συνολικού πληθυσμού, στα τμήματα της Αθήνας, της Πάτρας και της Κρήτης.

Σύμφωνα με τη Μαρί Ντυρύ- Μπελά (όπως αναφέρεται στο Ferrand, 2008:92-93), η κατεύθυνση των κοριτσιών σε συγκεκριμένες επιλογές σπουδών στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση οφείλεται σε ορθολογιστικά κριτήρια που ορίζουν ότι οι συγκεκριμένες επιλογές (φιλοσοφικές, ανθρωπιστικές και κοινωνικές επιστήμες), έχουν μικρότερο ψυχολογικό κόστος για τα κορίτσια σε σχέση με την επιλογή ανδροκρατούμενων σχολών καθώς απολήγουν σε επαγγέλματα που είναι συμβατά με τους ρόλους, που έχουν διδαχθεί τόσο από το οικογενειακό όσο και από το κοινωνικό τους περιβάλλον. Η Ferrand (2008), υπογραμμίζει το ρόλο του σχολικού συστήματος στην αναπαραγωγή των ανισοτήτων μέσω της ενθάρρυνσης των αγοριών και της αντίστοιχης αποθάρρυνσης των κοριτσιών να ακολουθήσουν συγκεκριμένους επαγγελματικούς κλάδους. Ωστόσο, η συγγραφέας επισημαίνει πως παρόλο που τα

κορίτσια είναι λιγότερο ανταγωνιστικά από τα αγόρια αναφορικά με τη σχολική επιτυχία και πετυχαίνουν σε μη παραδοσιακά ως προς το φύλο τους επαγγέλματα, δεν καταφέρνουν να αποβάλουν τη συμπεριφορά υποταγής που έχουν διδαχθεί από τα παιδικά τους χρόνια και που τα διαχωρίζει από τους άνδρες στο χώρο της εργασίας ακόμα και όταν καταλαμβάνουν θέσεις υψηλής ευθύνης.

Όπως αναφέρθηκε στην προηγούμενη ενότητα, όταν τα κορίτσια φτάνουν στην εφηβεία, η διαδικασία κοινωνικοποίησης με βάση το φύλο τους έχει ολοκληρωθεί, με αποτέλεσμα να λειτουργούν ως έμφυλα υποκείμενα των οποίων οι αντιλήψεις αντανακλώνται στις κατοπινές επαγγελματικές επιλογές τους. Έτσι, δείχνουν προτίμηση σε επαγγέλματα που θεωρούνται κατεξοχήν γυναικεία, όπως το επάγγελμα της εκπαιδευτικού, της αισθητικού και της νοσηλεύτριας (Σιδηροπούλου-Δημακάκου, 1995), που τους επιτρέπουν να επιτελούν παράλληλα τις οικογενειακές τους υποχρεώσεις. Στο ίδιο συμπέρασμα καταλήγει και η έρευνα της Βιτσιλάκη-Σορωνιάτη (1997), από την οποία προέκυψε ότι παρόλο που τα κορίτσια δηλώνουν πως θέλουν να ακολουθήσουν επαγγέλματα που τα ικανοποιούν, η επιλογή σπουδών τους δείχνει το αντίθετο. Η εν λόγω έρευνα αποδεικνύει πως τα παιδιά από την ηλικία του Δημοτικού θέτουν επαγγελματικούς στόχους που διαφοροποιούνται ανάλογα με το φύλο. Η διαφοροποίηση αυτή γίνεται εντονότερη καθώς τα παιδιά ανεβαίνουν εκπαιδευτική βαθμίδα όπου τα κορίτσια επιλέγουν το επάγγελμα της εκπαιδευτικού, της γιατρού ή της σχεδιάστριας μόδας, ενώ αντίστοιχα τα αγόρια προσανατολίζονται στα τεχνικά επαγγέλματα. Σε ανάλογα συμπεράσματα καταλήγει και η έρευνα των Μπουρνούδη & Ψάλη (1997) όπου αναφέρουν ότι τα κορίτσια στην πλειοψηφία τους επιλέγουν επαγγέλματα που προϋποθέτουν πανεπιστημιακή μόρφωση ή επαγγέλματα που σχετίζονται με το χώρο της μόδας, ενώ αντίστοιχα τα αγόρια επιλέγουν επαγγέλματα που απαιτούν τεχνικές δεξιότητες.

Τα ίδια συμπεράσματα επιβεβαιώνονται από μεταγενέστερη έρευνα της Τσουρουφλή (2002) για τις επαγγελματικές φιλοδοξίες των εφήβων όπου τα κορίτσια ενδιαφέρονταν για επαγγέλματα που είχαν να κάνουν με την κοινωνική μέριμνα, ενώ αντίθετα τα αγόρια έδειχναν προτίμηση για τεχνικά επαγγέλματα με υψηλές οικονομικές απολαβές και η επιλογή τους στηρίζονταν συνήθως σε κάποιο αντρικό επαγγελματικό πρότυπο του στενού οικογενειακού τους περιβάλλοντος. Σύμφωνα με την Chisholm (1999: 291), η επιλογή επαγγέλματος των κοριτσιών δεν αντιπροσωπεύει πάντα τις πραγματικές επιθυμίες τους, αλλά επηρεάζεται από τη ρεαλιστική οπτική της κοινωνικής κατάστασης που υιοθετούν σε σχέση α) με το πόσο

εύκολο είναι να επιτύχουν στο συγκεκριμένο επάγγελμα, β) με τις δυνατότητες που αυτό παρέχει για το συγκερασμό των επαγγελματικών υποχρεώσεων με τις οικογενειακές και γ) με την πεποίθηση ότι οι οικογενειακοί ρόλοι δεν είναι αδιαφοροποίητοι.

3.4 Οι γυναίκες στις χαμηλότερες θέσεις της διοικητικής ιεραρχίας στην εκπαίδευση

Σύμφωνα με τη μελέτη βιβλιογραφικής επισκόπησης των Βιτσιλάκη-Σορωνιάτη κ.α. (2001), δεν παρατηρείται διαφορά στα ποσοστά συμμετοχής αγοριών και κοριτσιών τόσο στην Πρωτοβάθμια όσο και στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση. Ωστόσο, οι επιλογές σπουδών στην Τριτοβάθμια, καθώς και οι επαγγελματικές επιλογές των γυναικών εξακολουθούν να είναι «κοινωνικά υπαγορεύσιμες» από τις κρατούσες αντιλήψεις για το ρόλο και τα επαγγελματικά ενδιαφέροντα των δύο φύλων, αλλά και τη βαθιά εδραιωμένη κοινωνική αντίληψη περί του «μητρικού προορισμού» (Βαρίκα, 1994: 71). Οι σχετικές αντιλήψεις περιορίζουν τις επαγγελματικές επιλογές των γυναικών και έχουν αντίκτυπο και στην ιεραρχική διαβάθμιση (Κασιμάτη, 1998).

Παρατηρώντας τα στοιχεία που έχουν καταγραφεί για την ανισομερή κατανομή των ανδρών και των γυναικών εκπαιδευτικών στις θέσεις στελεχών της εκπαίδευσης, επιβεβαιώνεται το συμπέρασμα πως «οι γυναίκες διδάσκουν και οι άνδρες διοικούν» (Αργυροπούλου, 2006: 2). Αξιοσημείωτο είναι ότι οι γυναίκες εκπαιδευτικοί υποεκπροσωπούνται στη διοικητική ιεραρχία, καθώς αναλαμβάνουν ως επί το πλείστον τη θέση της υποδιευθύντριας και όχι της διευθύντριας των σχολικών μονάδων που είναι θέση υψηλής ευθύνης και κύρους, πόστο που συνήθως αναλαμβάνουν οι άνδρες εκπαιδευτικοί (Μαραγκουδάκη, 2002). Σε επίπεδο διοίκησης σχολικής μονάδας, κατά το έτος 1990-1991, οι γυναίκες εκπαιδευτικοί κατείχαν διευθυντικές θέσεις σε ποσοστό 16% ενώ αποτελούσαν το 59% των εκπαιδευτικών της χώρας (Χατζηπαναγιώτου, 1997: 294). Ειδικότερα, σύμφωνα με τα στοιχεία που παρουσιάζει η έρευνα της Μαραγκουδάκη για την κατά φύλο κατανομή των εκπαιδευτικών στις Διευθύνσεις και τα γραφεία της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης στο νομό Ηλείου για τα έτη 1994, 1998, 2002 και 2004, προκύπτει ότι οι γυναίκες εκπαιδευτικοί στη μεγάλη τους πλειοψηφία δεν αναλαμβάνουν διοικητικές θέσεις ευθύνης, με εξαίρεση αυτή της σχολικής συμβούλου, η οποία όμως δε θεωρείται διοικητική θέση καθώς ο ρόλος της συμβούλου είναι ως επί το

πλείστον καθοδηγητικός αναφορικά με τη διδασκαλία στην τάξη (Μαραγκουδάκη, 2007). Αξιοσημείωτο είναι επίσης το γεγονός ότι η θέση των προϊσταμένων των Γραφείων Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης σπάνια κατέχεται από γυναίκες εκπαιδευτικούς.

Δεν είναι τυχαίο το γεγονός, άλλωστε, ότι γυναίκες απόφοιτοι Α.Ε.Ι. αλλά και κάτοχοι μεταπτυχιακών τίτλων σπουδών επιλέγουν τη μισθωτή εργασία και έχουν περιορισμένες επαγγελματικές φιλοδοξίες (Γαλατά, 1995). Σύμφωνα με σχετική έρευνα της Παπαγεωργίου (2004) σε δείγμα 350 γυναικών αποφοίτων σχολών ανωτάτης εκπαίδευσης επιβεβαιώνεται αυτό το γεγονός, καθώς στη μεγάλη πλειοψηφία τους οι ερωτηθείσες απάντησαν ότι δεν επιδιώκουν θέσεις εξουσίας γιατί δεν τους δίνονται οι ευκαιρίες να τις κατακτήσουν, σε αντίθεση με τους άνδρες συναδέλφους τους. Φαίνεται, λοιπόν, ότι δεν παρέχονται ίσες ευκαιρίες επαγγελματικής ανέλιξης στους άνδρες και τις γυναίκες υπαλλήλους, με αποτέλεσμα οι γυναίκες να θεωρούν ότι συμμετέχουν σε μια άνιση μάχη και σε ένα μάταιο αγώνα για τη διεκδίκηση θέσεων που έχουν ελάχιστες ελπίδες να κερδίσουν, γεγονός που πιστοποιεί το φαινόμενο της «γυάλινης οροφής» στο χώρο της απασχόλησης (Μαραγκουδάκη, 2007).

Στο άρθρο της «Η συμμετοχή των εκπαιδευτικών σε θέματα διοίκησης και διαχείρισης της σχολικής μονάδας. Η επίδραση του παράγοντα φύλου», η Χατζηπαναγιώτου (1997) παραθέτει τους λόγους που οι υψηλές θέσεις της εκπαιδευτικής κλίμακας δεν είναι προσβάσιμες για τις γυναίκες εκπαιδευτικούς. Η συχνή απουσία των γυναικών εκπαιδευτικών από θέσεις ευθύνης οφείλεται σε στερεοτυπικές αντιλήψεις που συνδέουν τις εν λόγω θέσεις εργασίας με ανδρικά χαρακτηριστικά, με αποτέλεσμα οι άνδρες να αναρριχώνται επαγγελματικά με μεγαλύτερη ευελιξία και οι γυναίκες να παραμένουν στάσιμες. Ο διαχωρισμός των επαγγελμάτων σε ανδρικά και γυναικεία συντελεί σ' αυτό, καθώς οι διευθυντικές θέσεις θεωρούνται θέσεις που ταιριάζουν στην ανδρική ιδιοσυγκρασία, αφού απαιτούν σύνεση και σταθερότητα, στοιχεία δηλαδή που αποδίδονται στερεοτυπικά στους άνδρες. Ως εκ τούτου, οι γυναίκες διοικητικά στελέχη είναι αναγκασμένες να υιοθετήσουν μια «νέα ταυτότητα» ως επαγγελματίες που θα παραγκωνίσει τη θηλυκή πλευρά του εαυτού τους και θα τους επιτρέψει να συμπεριφέρονται όπως ένας άνδρας σε ηγετική θέση (Τάκη, 2006). Ωστόσο, σύμφωνα με τη Hall (2002), ο διαφορετικός τρόπος διοίκησης μεταξύ ανδρών και γυναικών σε διευθυντικές θέσεις οφείλεται στη διαφορετική κοινωνικοποίηση των δύο φύλων και όχι σε εγγενή χαρακτηριστικά της

προσωπικότητάς τους. Τέλος, η μη ανάληψη θέσεων υψηλής ευθύνης οφείλεται εν πολλοίς στις αντιλήψεις των ίδιων των εκπαιδευτικών καθώς οι γυναίκες εκπαιδευτικοί αντιλαμβάνονται την επαγγελματική καταξίωση ως την ικανοποίηση που αντλούν από την επιτέλεση των καθηκόντων τους στη σχολική τάξη και την επικοινωνία με τα παιδιά και όχι την ανάληψη διευθυντικών θέσεων (Χατζηπαναγιώτου, 1997).

Σύμφωνα με την Ouston (όπως αναφέρεται στο Τάκη, 2006: 40-42), οι λόγοι που αποτρέπουν τις γυναίκες εκπαιδευτικούς να διεκδικήσουν υψηλές θέσεις είναι πολλοί και οφείλονται σε στερεοτυπικές αντιλήψεις σχετικά με το γραφειοκρατικό περιεχόμενο των καθηκόντων της συγκεκριμένης θέσης, ο συναισθηματικός χαρακτήρας των γυναικών που, όπως πιστεύεται, επηρεάζει την ορθή λήψη αποφάσεων από πλευράς τους, η άποψη ότι οι γυναίκες λόγω οικογενειακών υποχρεώσεων δε μπορούν να αφοσιωθούν εξ ολοκλήρου στη δουλειά τους, η έλλειψη γυναικών επαγγελματιών σε θέσεις ευθύνης που θα αποτελούσαν πρότυπα και θα ενθάρρυναν τις νεότερες επαγγελματίες και η έλλειψη γυναικών εκπαιδευτικών με υψηλές επαγγελματικές φιλοδοξίες.

Μετά από επισκόπηση της σχετικής θεωρητικής και εμπειρικής μελέτης, η Μαραγκουδάκη (1997) καταλήγει στους λόγους που εμποδίζουν τις γυναίκες να κατακτήσουν την κορυφή της διοικητικής ιεραρχίας. Καταρρίπτοντας την άποψη περί ατομικής επιλογής των γυναικών που κυριαρχούσε για δεκαετίες, εστιάζει στις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν οι γυναίκες εκπαιδευτικοί να συνδυάσουν την επαγγελματική τους ζωή με την οικογενειακή και στη δομή του εκπαιδευτικού συστήματος. Επίσης, οι απόψεις των διευθυντριών σχολικών μονάδων που αναφέρονται στην αυστηρότητα με την οποία κρίνονται κατά την άσκηση των επαγγελματικών τους καθηκόντων, καθώς και στην ιδιοτυπία του ελληνικού ακαδημαϊκού συστήματος το οποίο ελέγχεται από το εκάστοτε κυβερνών κόμμα επιβεβαιώνουν τον ανδροκεντρικό χαρακτήρα του εκπαιδευτικού συστήματος.

Η Blackmore (2002) υποστηρίζει ότι οι γυναίκες σε διευθυντικές θέσεις αντιμετωπίζονται με καχυποψία γιατί θεωρούνται πως παρεκκλίνουν από τον κανόνα. Ακόμα, όμως, και όταν γίνονται αποδεκτές από τον εργασιακό τους περίγυρο, επικρατεί η άποψη ότι οι διευθύντριες καταβάλλουν διπλάσια προσπάθεια για να διεκπεραιώσουν τα εργασιακά τους καθήκοντα σε σχέση με τους άνδρες συναδέλφους τους. Σε πολλές περιπτώσεις, η ανάληψη υψηλών διοικητικών καθηκόντων οδηγεί τις γυναίκες στην υιοθέτηση ενός ανδρικού προτύπου

συμπεριφοράς, που τις αποξενώνει από τις υπόλοιπες γυναίκες συναδέλφους τους. Όπως επισημαίνει η Hall (2002), οι γυναίκες σε διευθυντικές θέσεις συχνά συνεργάζονται περισσότερο με τους άνδρες συναδέλφους τους και είναι λιγότερο ενθαρρυντικές απέναντι στις γυναίκες. Η ερευνήτρια αναφέρει χαρακτηριστικά πως καμία από τις 6 γυναίκες διευθύντριες που συμμετείχαν στην έρευνά της δεν αποδέχεται τον όρο «φεμινίστρια» γιατί θεωρούν πως συνεπιφέρει αρνητικά στερεότυπα από τον κοινωνικό τους περίγυρο για τη ζωή και τη δράση τους.

Λαμβάνοντας υπόψη όλες τις παραπάνω παραμέτρους θα μπορούσαμε να μιλήσουμε για το «φαινόμενο του αποκλεισμού» των γυναικών από τις θέσεις ιεραρχίας (Μαραγκουδάκη, 2007: 85). Υπάρχει λοιπόν μια σχέση ανάμεσα στο φύλο και τη θεσμική εξουσία με τους άντρες να καταλαμβάνουν τα υψηλά κλιμάκια της διοικητικής ιεραρχίας των σχολικών μονάδων, λόγω της διαφορετικής κοινωνικοποίησης τους (Χατζηπαναγιώτου, 1997). Το γεγονός ότι «οι γυναίκες εκπαιδευτικοί ζουν εξαρτημένες από την ανδρική αυθεντία» (Κελεσίδου & Χατζηπαναγιώτου, 1999:218), αποτελεί μια κοινωνική συμπεριφορά που μεταβιβάζεται με έμμεσο τρόπο στους μαθητές και στις μαθήτριες και αντικατοπτρίζει τις ιεραρχικές σχέσεις εξουσίας (Haase, 2008). Η μη διεκδίκηση θέσεων υψηλής ευθύνης από την πλευρά των γυναικών έχει αρνητικές συνέπειες τόσο για τις ίδιες τις γυναίκες εκπαιδευτικούς που παραμένουν μακριά από τα κέντρα λήψεως αποφάσεων όσο και για τις μαθήτριάς τους που μαθαίνουν έμμεσα να μη διεκδικήσουν ανάλογες θέσεις στο μέλλον (Μαραγκουδάκη, 2007).

3.5 Ο έμφυλος διαχωρισμός στην Ανωτάτη Εκπαίδευση

Την ίδια εικόνα διαμορφώνουν τα στοιχεία που προκύπτουν από τα διεθνή ερευνητικά δεδομένα αναφορικά με το χώρο της Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης (Hill & Waberlow, 2004). Μετά από συλλογή και επεξεργασία δεδομένων από τα Α.Ε.Ι. της χώρας, η Μαραγκουδάκη (2008) κατέληξε στα ακόλουθα συμπεράσματα: Κατά το έτος 1997-1998 οι γυναίκες αποτελούσαν το 22,7% του διδακτικού προσωπικού των φυσικομαθηματικών σχολών, ενώ στο Πανεπιστήμιο Αθηνών κατά το έτος 2003-2004 το ποσοστό των γυναικών στη βαθμίδα των καθηγητών ήταν 21% και το αντίστοιχο των ανδρών ήταν 79%, ενώ στα τμήματα Φυσικής, Χημείας και Πληροφορικής το ποσοστό ήταν μηδενικό για τις γυναίκες καθηγήτριες. Μειωμένο ήταν επίσης το ποσοστό για τις γυναίκες καθηγήτριες τόσο στο τμήμα Μαθηματικών,

Νομικής, Οικονομικών Επιστημών, Δημόσιας Διοίκησης και Πολιτικών Επιστημών, ενώ το ίδιο έτος δεν υπήρχε γυναίκα μέλος Δ.Ε.Π. στην Πρυτανεία, την Κοσμητεία, την επιτροπή ερευνών και τη Σύγκλητο (Βοσνιάδου, 2005:3· Ρεντετζή, 2006). Με εξαίρεση τη Φιλοσοφική σχολή όπου παρατηρούνται ποσοστά συμμετοχής των γυναικών στη διοικητική ιεραρχία, καμία γυναίκα δεν είχε αναλάβει καθήκοντα Προέδρου ή Αντιπροέδρου τμήματος στα λοιπά τμήματα του Πανεπιστημίου.

Η πανελλαδική μελέτη της ερευνητικής ομάδας του ΚΕΕ το 2002 (Αλιπράντη-Μαράτου, 2008:44), επιβεβαιώνει την παραπάνω εικόνα και καταδεικνύει την επιστημονική υπο-εκπροσώπηση των γυναικών στον τομέα της επιστημονικής έρευνας, καθώς τα ποσοστά των γυναικών που διδάσκουν στα Α.Ε.Ι. της χώρας είναι ιδιαίτερα χαμηλά και βαίνουν φθίνοντα όσο ανεβαίνουμε εκπαιδευτική βαθμίδα. Ειδικότερα, κατά το έτος 2001-2002, τα υψηλότερα ποσοστά εργαζόμενων γυναικών στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση εντοπίζονται στη θέση των βοηθών, ενώ ακολουθεί η θέση των λεκτόρων, με ποσοστό 39,09%. Το ποσοστό μειώνεται καθώς ανεβαίνουμε στην καθηγητική βαθμίδα, με τις γυναίκες επίκουρους να καταλαμβάνουν το 38%, τις αναπληρώτριες καθηγήτριες το 24%, ενώ οι καθηγήτριες αποτελούν μόλις το 13, 22%.

Επίσης, το ποσοστό συμμετοχής των γυναικών φθίνει κατά το ακαδημαϊκό έτος 2003-2004. Οι γυναίκες μέλη Δ.Ε.Π. υποεκπροσωπούνται στις σχολές Θετικών Επιστημών, όπως για παράδειγμα στο τμήμα Πληροφορικής/ Τηλεπικοινωνιών, Μαθηματικών και Χημείας με ποσοστό 10%, 19% και 41% αντίστοιχα ενώ η εκπροσώπησή τους είναι ανάλογη και στα τμήματα Νομικής, Οικονομικών, Πολιτικών Επιστημών και Μουσικών Σπουδών όπου καταλαμβάνουν ποσοστό 14%, 17%, 28% και 26% αντίστοιχα. Εξάίρεση παρουσιάζει η συμμετοχή των γυναικών μελών ΔΕΠ στη Φιλοσοφική Σχολή όπου αποτελούν την απόλυτη πλειοψηφία (με ποσοστό 100%) στο Τμήμα Γαλλικής Γλώσσας και Φιλολογίας (Βοσνιάδου, 2005:2).

Η Ηλιού (1999) ερμηνεύει τη δυσμενή εργασιακή θέση των γυναικών πανεπιστημιακών λαμβάνοντας υπόψη την οργανωσιακή κουλτούρα ενός ιδιαίτερα απαιτητικού επαγγέλματος που καλλιεργεί τον ανταγωνισμό και απαιτεί πολλές θυσίες, γεγονός που δυσχεραίνει τη θέση των γυναικών κυρίως γιατί δεν κοινωνικοποιούνται προς τον ανταγωνισμό και τη φιλοπρωτία και δεύτερον γιατί επωμίζονται τα βάρη της οικογενειακής ζωής. Έτσι, τόσο η ίδια η φύση του επαγγέλματος που συνεπάγεται αυξημένο φόρτο εργασίας και βεβαρημένο ωράριο όσο και οι οικογενειακές υποχρεώσεις εμποδίζουν τις γυναίκες να ακολουθήσουν

ακαδημαϊκή σταδιοδρομία, αλλά ακόμα και όταν την επιλέξουν έχουν αργή εξέλιξη σε σχέση με τους άνδρες συναδέλφους τους.

Οι συνεντεύξεις με γυναίκες μέλη Δ.Ε.Π. του Πανεπιστημίου Αθήνας, του Α.Π.Θ. και των Πανεπιστημίων Ιωαννίνων και Θεσσαλίας, που συμμετείχαν στην έρευνα της Μαραγκουδάκη (2011), έδειξαν ότι η χρονική καθυστέρηση της εξέλιξής τους οφείλεται κυρίως στις υψηλές απαιτήσεις του επαγγέλματος (μη καθορισμένο ωράριο εργασίας, δημοσιεύσεις, συνεχής ενημέρωση), καθώς και στις «κλίκες» που λειτουργούν στο χώρο του Πανεπιστημίου, οι οποίες συγκροτούνται κυρίως από άνδρες μέλη και ευνοούν την ακαδημαϊκή εξέλιξη κυρίως των ανδρών ακαδημαϊκών. Οι παραπάνω δυσκολίες στρέφουν τις γυναίκες πανεπιστημιακούς στη διδασκαλία και στην έρευνα και όχι στη διεκδίκηση διοικητικών θέσεων, τις οποίες, όπως δηλώνουν στις συνεντεύξεις, ούτε ενθαρρύνονται ούτε διαθέτουν την κομματική στήριξη να καταλάβουν. Όπως επισημαίνει η Μαραγκουδάκη (2011), η ισχνή παρουσία των γυναικών πανεπιστημιακών έχει αντίκτυπο στις επαγγελματικές επιλογές των φοιτητριών, καθώς μειώνει τα «πρότυπα» για διεκδίκηση ανάλογων θέσεων.

Σύμφωνα με τη Horner (όπως αναφέρεται στο Χιονίδου- Μοσκοφόγλου, 1996), οι γυναίκες αποφεύγουν την ανάληψη υψηλών διοικητικών θέσεων γιατί φοβούνται την επιτυχία. Πιστεύουν ότι η επιτυχία θα έχει μεγάλο προσωπικό κόστος για αυτές, όπως μείωση της θηλυκότητά τους, ενοχές και μη δημοτικότητα. Η Καραμάνου αναφέρει χαρακτηριστικά πως ακόμη και όταν οι γυναίκες επιδιώκουν την επαγγελματική ανέλιξη, βρίσκονται αντιμέτωπες με το δίλημμα καριέρα ή οικογένεια, γνωστό και με τον όρο «*choose or lose*» (Καραμάνου, 2004: 3). Τα στοιχεία καταγράφουν πως οι γυναίκες σε υψηλές θέσεις συνήθως δεν αποκτούν οικογένεια, ενώ αντίστοιχα η ύπαρξη οικογένειας αποτελεί ανασταλτικό παράγοντα για την κατάκτηση θέσεων υψηλής ευθύνης. Αντίθετα, η δημιουργία οικογένειας αποτελεί προσόν για τον άνδρα επαγγελματία, ο οποίος έχει πιθανότητες προαγωγής, όταν έχει παιδιά σε αντίθεση με τη γυναίκα επαγγελματία, η οποία τυγχάνει διαφορετικής αντιμετώπισης, όταν είναι και μητέρα (Καραμάνου, 2004). Επιπλέον, οι οικογενειακές υποχρεώσεις περιορίζουν την ερευνητική δραστηριότητα των γυναικών ακαδημαϊκών, με αποτέλεσμα να υστερεί το συγγραφικό τους έργο σε σχέση με αυτό των ανδρών συναδέλφων τους, γεγονός που έχει σοβαρές επιπτώσεις στην εξέλιξη της καριέρας τους (Fisher, 2007· Μαραγκουδάκη, 2011).

Τα στοιχεία που προκύπτουν για τους/τις διοικητικούς υπαλλήλους του Παν/ιου Αθηνών συμπίπτουν με όσα έχουν καταγραφεί για τα μέλη Δ.Ε.Π. Και στις δύο περιπτώσεις η κατοχή διοικητικών θέσεων ανήκει πλειοψηφικά στους άνδρες. Ειδικότερα, το μεγάλο ποσοστό των διοικητικών υπαλλήλων του Ε.Κ.Π.Α. συγκροτείται από γυναίκες (64%), εκ των οποίων το 68% κατέχουν μόνιμη θέση ενώ το 60% αποτελούν οι συμβασιούχοι (Βοσνιάδου, 2005:3). Εντούτοις, οι διευθυντικές θέσεις ανήκουν πλειοψηφικά στους άνδρες, ενώ οι γυναίκες υπερτερούν μόνο στις θέσεις των Προϊσταμένων Τμημάτων και Γραμματείας (Βοσνιάδου, 2005). Ο διαχωρισμός των φύλων στο χώρο της εργασίας και η ανάληψη υψηλών θέσεων από τους άνδρες υπογραμμίζει την ανισότητα των φύλων, διαχωρίζει το επαγγελματικό κύρος ανδρών και γυναικών επαγγελματιών και δημιουργεί ζεύγη επαγγελματικής ανισότητας όπου το ανδρικό επάγγελμα συνεπάγεται κοινωνικό γόητρο, ενώ αντίθετα το γυναικείο συνεπάγεται χαμηλό κύρος (Κλαδούχου, 2005).

3.6 Η εκπαίδευση ως διαδικασία

Το σχολείο είναι ένας κρατικός θεσμός που περιλαμβάνει παιδιά όλων των κοινωνικοοικονομικών στρωμάτων. Ωστόσο, συμβάλλει στην αναπαραγωγή στερεοτύπων καθώς συχνά η ισότητα των ευκαιριών καταστρατηγείται από το λεγόμενο «κρυφό» πρόγραμμα ή παραπρόγραμμα.

Ο όρος χρησιμοποιήθηκε αρχικά το 1968 στο βιβλίο του Philip Jackson “Life in Classrooms”, όπου ο συγγραφέας θεωρώντας την εκπαίδευση ως μέσο κοινωνικοποίησης των παιδιών επεσήμανε πως το σχολείο δε μεταδίδει απλώς γνώσεις, αλλά και αξίες και διδάσκει την αποδεκτή κοινωνική συμπεριφορά μέσω της απαίτησης από τα παιδιά για συμμόρφωση τόσο στους επίσημους όσο και στους άτυπους κανόνες του σχολείου. Η διαφορά του με το επίσημο αναλυτικό πρόγραμμα είναι ότι το τελευταίο περιλαμβάνει το περιεχόμενο της προγραμματισμένης διδασκαλίας ενώ το «κρυφό» περιλαμβάνει όλα τα μηνύματα που περνά η σχολική διαδικασία με υποσυνείδητο τρόπο (Mc Gutcheon, 1988). Πολλές φορές το ίδιο το κρυφό αναλυτικό πρόγραμμα κατευθύνει τα αγόρια και τα κορίτσια σε συγκεκριμένες εκπαιδευτικές και επαγγελματικές επιλογές, με αποτέλεσμα να γίνεται λόγος για το «έμφυλο παραπρόγραμμα». Κατά την πρόμη κοινωνικοποίησή τους στο Δημοτικό Σχολείο τα παιδιά μαθαίνουν ότι ορισμένοι κοινωνικοί τομείς επαγγελματικής και κοινωνικής δράσης δεν αρμόζουν στο φύλο τους. Έτσι, το

έμφυλο παραπρόγραμμα διαχωρίζει τους μαθητές και τις μαθήτριες και τους/ τις κατευθύνει σε μελλοντικές επαγγελματικές επιλογές με βάση το φύλο τους.

3.6.1 Οι έμφυλες αναπαραστάσεις στα σχολικά εγχειρίδια

Τα σχολικά εγχειρίδια αποτελούν τα βασικότερα εργαλεία στη διάθεση των εκπαιδευτικών για τη διεκπεραίωση της διδασκαλίας τους. Οι έρευνες που διεξήχθησαν στον ελλαδικό χώρο με τη μέθοδο της διερεύνησης του περιεχομένου των αναγνωσμάτων του Δημοτικού Σχολείου από την παλαιότερη της Φραγκουδάκη (όπως αναφέρεται στο Χαρδαλιά & Ιωαννίδου, 2008) μέχρι τις πιο πρόσφατες στα καινούρια αναγνωστικά που χρησιμοποιούνται από το 2006 καταδεικνύουν στερεοτυπικούς ρόλους για τα δύο φύλα.

Ειδικότερα, η μελέτη του υπάρχοντος διδακτικού υλικού στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση έδειξε ότι η παρεχόμενη γνώση αντιμετωπίζει με διαφορετικό τρόπο το θέμα των σχέσεων και των ρόλων των φύλων και συμβάλλει στη διαμόρφωση στερεοτυπικών προτύπων, αξιών και αντιλήψεων για την κοινωνική θέση των φύλων (Ματσαγγούρας, 1982· Φρειδερίκου, 1995· Δεληγιάννη- Κουϊμτζή, 1999· Ζιώγου-Καραστεργίου & Δεληγιάννη- Κουϊμτζή, 1999). Στην πλειοψηφία τόσο του εικονογραφημένου υλικού όσο και των γραπτών κειμένων, οι γυναίκες παρουσιάζονται σε οικιακούς ρόλους, ως παθητικά υποκείμενα, σπάνια εργαζόμενες και πάντα εξαρτημένες από κάποιο αρσενικό μέλος της οικογένειας (πατέρας, σύζυγος, αδερφός). Το μοντέλο της οικογένειας που προβάλλεται είναι αυτό της πυρηνικής οικογένειας όπου ο ρόλος της γυναίκας είναι αποκλειστικά αυτός της συζύγου- νοικοκυράς. Η επιλογή της να εργαστεί παρουσιάζεται συνήθως ως επιβεβλημένη και αναγκαία λόγω οικονομικής δυσχέρειας και το εισόδημά της λειτουργεί συμπληρωματικά στην εργασία του συζύγου της. Αξιοσημείωτο είναι ότι σε κανένα παράδειγμα οικογενειακής ζωής δεν αναφέρεται ο πατέρας ούτε καν ως βοηθός. Απεναντίας, οι άνδρες απεικονίζονται σε δραστηριότητες του δημόσιου βίου, πάντα σε ενεργητικό ρόλο, αλλά με ισχυρή άποψη και για τις αποφάσεις που αφορούν τα ζητήματα του οίκου. Επιπλέον, οι αναφορές των ανδρών είτε ως πρωταγωνιστών στα κείμενα είτε ως συγγραφέων των κειμένων που παρατίθενται είναι διπλάσιες αριθμητικά σε σχέση με τις γυναίκες είτε ως πρόσωπα των κειμένων είτε ως συγγραφείς. Τέλος, παρόλο που γίνεται μια πιο σύγχρονη αναφορά στους αλληλοσυμπληρωματικούς ρόλους των συζύγων και τον καταμερισμό των

οικογενειακών υποχρεώσεων, η φυλετική τυποποίηση των επαγγελμάτων δεν έχει εξαιρεθεί και οι άνδρες και οι γυναίκες εξακολουθούν να παρουσιάζονται σε διαφορετικά ως προς το φύλο επαγγέλματα.

Σύμφωνα με την Κογκίδου (1995), το διδακτικό υλικό είναι ιδιαίτερης σημασίας ειδικά τα χρόνια που τα παιδιά φοιτούν στο Δημοτικό σχολείο, καθώς τείνουν να αναπαράγουν τους ρόλους και τη συμπεριφορά που αποδίδεται στο κάθε φύλο με τον τρόπο που απεικονίζονται μέσα από τις σελίδες του διδακτικού υλικού. Έτσι, όταν αυτό είναι απαλλαγμένο από σεξιστικά στοιχεία, παρέχει διευρυμένες δυνατότητες μάθησης και για τα δύο φύλα, με συνέπεια τα παιδιά να προβαίνουν σε εκπαιδευτικές και επαγγελματικές επιλογές που ανταποκρίνονται στα ενδιαφέροντά τους και όχι σε κοινωνικά επιβεβλημένους ρόλους.

Όσον αφορά το μάθημα της Γλώσσας, η εξέταση της απεικόνισης του ανδρικού και γυναικείου ρόλου στα αναγνωστικά κείμενα της Γλώσσας από την Αναγνωστοπούλου (1997) δείχνει τη διαφορετική δράση του πατέρα και της μητέρας τόσο στα οικογενειακά όσο και στα κοινωνικά πλαίσια. Ειδικότερα, οι γυναίκες ασχολούνται με επαγγέλματα παροχής φροντίδας (δασκάλες, νοσοκόμες), ενώ οι άνδρες με χειρωνακτικά επαγγέλματα ή με επαγγέλματα υψηλού κύρους. Οι γυναίκες που παρουσιάζονται να ασκούν παρόμοια επαγγέλματα (γιατρός, δικηγόρος) είναι συνήθως χωρίς οικογενειακές υποχρεώσεις και περνούν το μήνυμα της αδυναμίας συμφιλίωσης του οικογενειακού με τον επαγγελματικό ρόλο. Αντίθετα, οι άνδρες έχουν δυναμική παρουσία στον εργασιακό χώρο, διεκδικούν καλύτερες συνθήκες εργασίας και είναι φιλόδοξοι. Ως προς τα χαρακτηριστικά της προσωπικότητάς τους, οι γυναίκες παρουσιάζονται περισσότερο οξύθυμες απέναντι στα παιδιά, καθώς περνούν περισσότερο χρόνο μαζί τους, ενώ οι άνδρες δείχνουν μεγαλύτερη υπομονή και ψυχραιμία όταν απευθύνονται στα παιδιά τους.

Όσον αφορά στα βιβλία των μαθηματικών, η ανάλυση του περιεχομένου τους από την Κανταρτζή (2001) έδειξε ότι οι γυναίκες σπάνια εμφανίζονται επώνυμα, ενώ ο συνηθέστερος τρόπος αναφοράς τους είναι ως οι σύζυγοι/ μητέρες/ κόρες επώνυμων ανδρών. Επιπλέον, παρουσιάζεται διαφοροποίηση τόσο στους επαγγελματικούς ρόλους των δύο φύλων όσο και στο χώρο δραστηριοποίησής τους. Οι άνδρες κυριαρχούν σε δραστηριότητες εκτός σπιτιού, κερδίζουν χρήματα και έχουν συναλλαγές οικονομικής φύσεως, ενώ οι γυναίκες ασχολούνται με το μαγείρεμα, ψωνίζουν και όταν παρουσιάζονται ως εργαζόμενες η αμοιβή τους είναι χαμηλότερη από αυτή των συζύγων τους.

Η Τρέσσου (1995) επισημαίνει τη σημασία που έχει το περιεχόμενο και η φιλοσοφία των σχολικών εγχειριδίων των μαθηματικών για την ανάπτυξη θετικών στάσεων των κοριτσιών απέναντι στο μάθημα. Συνεχίζοντας, υποστηρίζει ότι αυτό μπορεί να επιτευχθεί αν συμπεριληφθούν στο περιεχόμενο του αναλυτικού προγράμματος των μαθηματικών τα ενδιαφέροντα των κοριτσιών ώστε να προσφέρονται ίσες ευκαιρίες συμμετοχής σε δραστηριότητες και στα δύο φύλα.

Στα ίδια συμπεράσματα κατέληξε η ανάλυση ενός μεγάλου μέρους των σχολικών εγχειριδίων που χρησιμοποιούνται σήμερα τόσο στην Πρωτοβάθμια όσο και τη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση που έγινε στα πλαίσια του προγράμματος Παραγωγή Βοηθητικού Εκπαιδευτικού Υλικού για την Εισαγωγή Θεμάτων Σχετικά με τα Φύλα στην Εκπαιδευτική Διαδικασία (ΕΠΕΑΕΚ II, 4.1.1.δ). Τα αποτελέσματα της παραπάνω ανάλυσης οδήγησαν στη συγγραφή υποδειγματικών παραδειγμάτων και μεθόδων αντι-σεξιστικής παρέμβασης στη διδασκαλία των σχολικών εγχειριδίων που περιλαμβάνονται στη σειρά του πακέτου υλικού με τίτλο «Υποστηρικτικά Φυλλάδια».

Συμπερασματικά, θα μπορούσαμε να πούμε πως τα αναγνωστικά του Δημοτικού Σχολείου παρουσιάζουν μια μη ρεαλιστική εικόνα της σύγχρονης γυναίκας. Όπως επισημαίνει η Κανατσούλη (2002:28): α)μέσα από τις σελίδες των αναγνωστικών εξαιρείται ο ρόλος της γυναίκας ως νοικοκυράς, β)κεντρικός στόχος της ζωής των γυναικών παραμένει η μητρότητα και δίνεται ιδιαίτερη έμφαση στη σχέση μητέρας- παιδιού, γ)η ενδεχόμενη κοινωνική δράση των γυναικών εκτός της οικογενειακής εστίας αποσιωπάται, δ)παρόλο που οι γυναίκες απεικονίζονται να δραστηριοποιούνται σε μη παραδοσιακά επαγγέλματα, η επαγγελματική ενασχόλησή τους περιορίζεται σε δευτερεύοντες ρόλους και όχι σε θέσεις ευθύνης. Επιπλέον, οι γυναίκες απεικονίζονται ως μια ενιαία κατηγορία χωρίς να γίνεται καμία αναφορά στις ψυχικές τους διακυμάνσεις, την καθημερινή σωματική και ψυχολογική κούρασή τους, την απογοήτευση ή τους προβληματισμούς τους. Αυτή η απεικόνιση περνά το μήνυμα στις νεαρές μαθήτριες της περιορισμένης συμμετοχής των γυναικών στο κοινωνικό σύνολο και σε συγκεκριμένες δραστηριότητες που είναι συμβατές με το φύλο τους.

3.6.2 Εκπαίδευση και σεξιστική γλώσσα

Η χρήση της γλώσσας υποδηλώνει την κοινωνική εμπειρία ενός λαού καθώς εκφράζει τον τρόπο που σκεφτόμαστε, τις κοινωνικές αντιλήψεις και γενικά τις αξίες του κοινωνικού συνόλου εν γένει. Δεν είναι τυχαίο άλλωστε το γεγονός πως η γλώσσα επηρεάζεται από τις εκάστοτε κοινωνικές αλλαγές. Σύμφωνα με τον Bakhtin (όπως αναφέρεται στο Francis, 2010), η γλώσσα δεν αποτελεί στατικό φαινόμενο. Απεναντίας, βρίσκεται σε διαρκή εξέλιξη. Επίσης, αντικατοπτρίζει τις σχέσεις εξουσίας που υφίστανται στο εκάστοτε κοινωνικό σύστημα. Οι φεμινίστριες συγγραφείς και ερευνήτριες έχουν κατά καιρούς υποστηρίξει ότι οι ευρωπαϊκές γλώσσες- συμπεριλαμβανομένης και της ελληνικής- είναι σεξιστικές. Με τον όρο σεξιστική γλώσσα εννοούμε: «λέξεις, φράσεις και σχήματα λόγου που διαφοροποιούν αναίτια το αρσενικό από το θηλυκό ή που αποκλείουν και μειώνουν κάποιο από τα δύο φύλα» (Parks & Robertson, 1998: 455). Ο Bakhtin (όπως αναφέρεται στο Francis, 2010: 3) ονομάζει τη σεξιστική γλώσσα «μονογλωσσία» (*monoglossia*), καθώς αντικατοπτρίζει την κοσμοθεωρία και τα ενδιαφέροντα της κυρίαρχης ιδεολογίας και τα παρουσιάζει ως καθολικές έννοιες. Αντίστοιχα, η Read (2008: 611), αναφέρεται στον «ανδροκεντρισμό» (*androcentrism*) της γλώσσας που τοποθετεί σε θέση ισχύος τους άνδρες και στο περιθώριο τις γυναίκες στη μεταξύ τους επικοινωνία.

Η αλλαγή της χρήσης της γλώσσας αποτέλεσε θεμελιώδη προσπάθεια των φεμινιστριών οι οποίες θεωρούσαν τη γλώσσα αυτόνομο σύστημα αξιών, η αλλαγή του οποίου θα επέφερε κοινωνικές αλλαγές. Σύμφωνα με την Cameron (όπως αναφέρεται στο Φραγκουδάκη, 2004:89) «η ίδια η αλλαγή της γλωσσικής πρακτικής είναι κοινωνική αλλαγή». Ως εκ τούτου, η εκάστοτε γλωσσική αλλαγή έχει επίπτωση στην κοινωνία και επιφέρει αντίστοιχη αλλαγή στις κοινωνικές ιδέες. Ωστόσο, όπως επισημαίνει η Φραγκουδάκη (1987), το γεγονός ότι οι ιδέες της ισότητας δεν έχουν διαποτίσει τη γλώσσα σημαίνει ότι το νόημα των λέξεων παραμένει ίδιο, οι λέξεις με μειωτική χροιά εξακολουθούν να αποδίδονται στις γυναίκες, ενώ δεν έχουν επινοηθεί νέες που να εκφράζουν και τις θετικές αξίες συμπεριφοράς των γυναικών ή τις αντίστοιχες αρνητικές των ανδρών.

Σύμφωνα με τη Γκασούκα (2002), η σεξιστική ιδεολογία εκφράζεται μέσα από τις καθημερινές εκφάνσεις της ζωής, όπως οι χειρονομίες και η γλώσσα. Ωστόσο, είναι τόσο βαθιά ριζωμένη στο κοινωνικό μας σύστημα που δεν

αντιλαμβανόμαστε ούτε τη χρήση της ούτε τις συνέπειές της. Η διεθνής βιβλιογραφία παραθέτει μια σειρά μελετών (Holmes, 1997· Lees, 1997· Gaine & George, 1999) που αναφέρονται στη σεξιστική χρήση της γλώσσας κάνοντας αναφορά στο σημειολογικό κομμάτι της όπου οι λέξεις που προσδίδονται μεταφορικά στις γυναίκες παραπέμπουν σε εικόνες που μειώνουν και προσβάλλουν την υπόστασή τους. Τέτοιες λέξεις αποτελούν προσωνυμίες που τις περιγράφουν ως φαγώσιμα προϊόντα («κουλουράκι», «καραμελίτσα»), μικρά και χαριτωμένα ζώακια («πουλάκι», «γατάκι») ή αντικείμενα («κουκλίτσα»). Αξιοσημείωτο είναι ότι τα παρατσούκλια που αποδίδονται στις γυναίκες αναφέρονται στην εξωτερική τους εμφάνιση, δεν εγκωμιάζουν τα στοιχεία της προσωπικότητάς τους και τις παρουσιάζουν ως σεξουαλικά αντικείμενα ενώ αντίθετα τα παρατσούκλια που αποδίδονται στους άνδρες («ταύρος», «μάγκας») εξαίρουν τη δύναμή τους, την εξυπνάδα τους και τη σεξουαλική τους ικανότητα (Holmes, 1997:336-337). Ακόμη και οι λέξεις που χρησιμοποιούνται και για τα δύο φύλα αντίστοιχα, όπως «γάτα» και «γάτος» έχουν διαφορετική σημασία για το κάθε φύλο. Στη μεν γυναίκα ισοδυναμεί με την πονηριά και την καπατσοσύνη ενώ για τον άνδρα συνεπάγεται την ευφυΐα.

Όσον αφορά στο μορφολογικό κομμάτι των ευρωπαϊκών γλωσσών διαπιστώνονται προβλήματα καθώς το αρσενικό γένος αποτελεί τη βάση για να δημιουργηθεί το θηλυκό με την προσθήκη επιθεμάτων. Όπως επισημαίνει η Holmes (1997:338), η προσθήκη επιθεμάτων για να δημιουργηθεί η λέξη που θα δηλώνει το θηλυκό μειώνει τις γυναίκες καθώς, όταν αναφέρονται σε επαγγέλματα φανερώνουν έλλειψη σοβαρότητας. Στο ίδιο συμπέρασμα καταλήγει και η Φραγκουδάκη σε παλαιότερο άρθρο της αναφορικά με τους επαγγελματικούς προσδιορισμούς στην Ελλάδα όπου όπως χαρακτηριστικά αναφέρει έχουμε Υπουργό και όχι «Υπουργέσσα», Συγγραφέα και όχι «Συγγράφισσα», Λέκτορα και όχι «Λεκτόρισσα» (Φραγκουδάκη, 1988:42-43). Συνεχίζοντας στο ίδιο άρθρο η Φραγκουδάκη αναφέρει πως είναι συνηθέστερο να βάζουμε στους επαγγελματικούς προσδιορισμούς την κατάληξη -ινα (υπουργός-υπουργίνα, γιατρός-γιατρίνα) που πάλι όμως φανερώνουν έλλειψη κύρους και σοβαρότητας για το γυναικείο επάγγελμα (Φραγκουδάκη, 1988: 43).

Σύμφωνα με τους Parsons και Bales, (όπως αναφέρεται στο Ηρακλείδου 2001: 129), αποδίδουμε διαφορετικά χαρακτηριστικά στους άνδρες και τις γυναίκες, τα «λειτουργικά» για τους άνδρες και τα «εκφραστικά» για τις γυναίκες. Τα «λειτουργικά» χαρακτηριστικά περιλαμβάνουν μεταξύ άλλων τον ορθολογισμό, την

ουδετερότητα και την αντικειμενικότητα και αποδίδονται στο αρσενικό φύλο, ενώ τα «εκφραστικά» πρεσβεύουν το συναίσθημα, τη φροντίδα για τους άλλους και το υποκειμενικό στοιχείο και αποδίδονται στο θηλυκό φύλο. Αξιοσημείωτο είναι ότι τα στοιχεία που αποδίδονται στους άνδρες συνδέονται με τη δράση των ανθρώπων στη δημόσια σφαίρα επιρροής, ενώ τα στοιχεία που αποδίδονται στις γυναίκες συνδέονται με την αντίστοιχη δράση τους στον ιδιωτικό χώρο. Πρόκειται, σύμφωνα με τη Jordanova (όπως αναφέρεται στο Παπαταξιάρχης & Παραδέλλης, 1992:21), για τις «γλώσσες της φύσης» που παρουσιάζουν αντιθετικά ζευγάρια λόγου, διαφοροποιώντας το δημόσιο από το ιδιωτικό και κατατάσσουν τα δύο φύλα σε διαφορετικές σφαίρες επιρροής με βάση τις «διαφορετικές» δυνατότητές τους.

Τα στοιχεία που προκύπτουν από τις παραπάνω έρευνες αποδεικνύουν πως οι άνδρες και οι γυναίκες χρησιμοποιούν διαφορετικά γλωσσικά μοτίβα στην επικοινωνία τους, με αποτέλεσμα να διαφέρουν οι μεταξύ τους συζητήσεις. Επιπλέον, οι γλωσσικές αναπαραστάσεις αντικατοπτρίζουν τις κοινωνικές αναπαραστάσεις των φύλων και των συμπεριφορών που αναμένονται να επιδείξουν ως άνδρες και ως γυναίκες (Κατή, 1994). Ως εκ τούτου, οι γυναίκες παρουσιάζονται ως καλύτερες ακροάτριες, χρησιμοποιούν ρητορικές ερωτήσεις για να κρατήσουν ζωντανό το ενδιαφέρον της συζήτησης, δε διακόπτουν τους/τις συνομιλητές/τριές τους, μοιράζονται τα προσωπικά τους προβλήματα και η γλώσσα του σώματός τους (οπτική επαφή, νεύματα συγκατάνευσης) δείχνει ότι ταυτόχρονα συμπάσχουν με τα προβλήματα των συνομιλητών/τριών τους. Απεναντίας, ο λόγος των ανδρών είναι ανταγωνιστικός, επιθετικός, αυθόρμητος και γίνεται το βασικό όπλο των κατόχων του για κυριαρχία στη συζήτηση (Gaine & George, 1999).

Χαρακτηριστικό είναι ότι ο λόγος των ανδρών και ο αντίστοιχος των γυναικών αντικατοπτρίζεται στις σχολικές αίθουσες μέσα από τη γλωσσική επικοινωνία των παιδιών και των εκπαιδευτικών τους. Μια σειρά μελετών ασχολήθηκε με τη σεξιστική γλώσσα που χρησιμοποιούν οι εκπαιδευτικοί- τις περισσότερες φορές χωρίς να έχουν απόλυτη επίγνωση του γεγονότος αυτού- στη σχολική τάξη (Richmond & Dyba, 1982· Farley, 1999). Παραδείγματα σεξιστικής γλώσσας στο χώρο της σχολικής τάξης από τους/ τις εκπαιδευτικούς αποτελεί η χρήση του αρσενικού γένους ουσιαστικών και επιθέτων για να συμπεριλάβει και τα δύο φύλα σε φράσεις όπως: «Είστε όλοι έτοιμοι;», «Υπάρχει κάποιος που δεν κατάλαβε αυτό που είπα;», «Ποιος μαθητής θα απαντήσει στην ερώτησή μου;» Τα παραπάνω παραδείγματα αποδεικνύουν πως τα γλωσσικά μοτίβα που χρησιμοποιούν

οι μαθητές και οι μαθήτριες παρουσιάζουν την ανδρική κυριαρχία στην τάξη, καθώς ενθαρρύνεται ο ανταγωνιστικός λόγος των αγοριών και υπονομεύεται η συμβολή των κοριτσιών. Επιπλέον, η χρήση του αρσενικού γένους και για τα δύο φύλα από τους/τις εκπαιδευτικούς επικυρώνει το παραπάνω μοντέλο και δημιουργεί υποσυνείδητα εικόνες ανωτερότητας ή κατωτερότητας στο κάθε φύλο (Coates, 1992).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΤΕΤΑΡΤΟ

Εκπαίδευση και αλληλεπίδραση στην τάξη με βάση το φύλο: επισκόπηση ερευνών

Σε αυτή την ενότητα θα αναφερθούμε στο ρόλο των εκπαιδευτικών στη διαίωνιση των διακρίσεων με βάση το φύλο στην τάξη με βάση την ερευνητική δραστηριότητα που έχει αναπτυχθεί τα τελευταία τριάντα χρόνια στην Ελλάδα και το εξωτερικό. Στη συνέχεια, θα αναφερθούμε διεξοδικά σε δύο σημαντικές συνιστώσες του κρυφού αναλυτικού προγράμματος που επηρεάζουν την αυτοεικόνα των μαθητών. Ειδικότερα, θα εξετάσουμε μέσα από τη σχετική βιβλιογραφία: α) ποιο φύλο δέχεται συχνότερα ποινές και αμοιβές και αν διαπιστώνεται διαφοροποίηση στην ποιότητα αυτών και β) με ποιο τρόπο αντιμετωπίζουν τη σχολική επιτυχία και την αποτυχία οι μαθητές και οι μαθήτριες και αν αυτό οφείλεται στη στάση των εκπαιδευτικών.

4.1 Διακρίσεις με βάση το φύλο στη σχολική τάξη: ο ρόλος των εκπαιδευτικών

Όπως επισημαίνει ο McCutcheon (1988), η επίδραση της προσωπικότητας των εκπαιδευτικών στη μαθησιακή διαδικασία αποτελεί τη σημαντικότερη συνιστώσα του κρυφού αναλυτικού προγράμματος, καθώς οι εκπαιδευτικοί έρχονται σε καθημερινή επαφή με τα παιδιά και μεταδίδουν τις πεποιθήσεις τους. Συνεχίζοντας, επισημαίνει ότι η μετάδοση των αντιλήψεων και των προσδοκιών των εκπαιδευτικών γίνεται με έμμεσο τρόπο μέσω της καθημερινής πρακτικής στο σχολείο, γεγονός που καθιστά το «κρυφό» αναλυτικό πρόγραμμα άρρηκτα συνδεδεμένο με τη διδασκαλία στην τάξη. Χαρακτηριστικό είναι το παράδειγμα της «αυτοεκπληρούμενης προφητείας» (Rosenthal & Jacobson, 1968). Η μελέτη των Rosenthal και Jacobson, γνωστή ως «το πείραμα του Oak School», έδειξε ότι οι εκπαιδευτικοί συμπεριφέρονται συχνά εν αγνοία τους με διαφορετικό τρόπο στους μαθητές και στις μαθήτριες σύμφωνα με τις προσδοκίες που έχουν αναπτύξει γι' αυτούς/ές όσον αφορά τη νοημοσύνη και τις

ικανότητές τους. Έτσι, με την επανάληψη της συμπεριφοράς του/της εκπαιδευτικού απέναντι στους μαθητές και στις μαθήτριες, η απόδοση και η συμπεριφορά τους διαμορφώνονται σύμφωνα με τις «προφητείες» των εκπαιδευτικών και μέσα από αυτή τη διαμόρφωση συμπεριφορών οι εκπαιδευτικοί επαληθεύονται (Brophy & Good, 1970).

Μέσα από τη διεθνή βιβλιογραφική επισκόπηση προκύπτει ότι το εκπαιδευτικό σύστημα προάγει και διαιωνίζει στερεότυπα ρόλων που έχουν θετική σημασία για τα αγόρια και απαξιωτική για τα κορίτσια, με αποτέλεσμα οι ερευνητές/τριες να κάνουν λόγο για «ασυμμετρία των φύλων» στη σχολική πράξη (Spender, 1982· Sadker & Sadker, 1994). Με τον όρο «στερεότυπα ρόλων» με βάση το φύλο εννοούμε «... το σύνολο των προσχηματισμένων και υπεραπλουστευμένων αντιλήψεων αναφορικά με τους τρόπους συμπεριφοράς, τις ικανότητες, τους ρόλους, τα επαγγέλματα κτλ. των ατόμων απλώς και μόνο με βάση το φύλο τους» (Μαραγκουδάκη, 2000:20). Τα στερεότυπα διαχέονται στους κοινωνικούς θεσμούς και διαιωνίζονται από γενεά σε γενεά τόσο μέσω των ΜΜΕ όσο και μέσω της αλληλεπίδρασης των ατόμων σε ποικίλα κοινωνικά δίκτυα, όπως είναι το οικογενειακό περιβάλλον, ο χώρος εργασίας και το σχολείο. Στοχεύουν στην ομογενοποίηση των μελών μιας ομάδας και συνοδεύονται από την προκατάληψη – συνήθως αρνητική- για τα μέλη που δεν ανήκουν στην ομάδα τους και δε μοιράζονται τα ίδια κοινωνικά χαρακτηριστικά με τα μέλη της (Λαμπρίδης, 2004). Η άκριτη υιοθέτησή τους αυτομάτως τοποθετεί μια κοινωνική ομάδα σε μειονεκτική θέση. Επίσης, συνεπιφέρει διαφορετικούς συνειρμούς για το κάθε φύλο με τους άνδρες να εκδηλώνουν την κοινωνικότητα και το δυναμισμό τους στο δημόσιο βίο, ενώ τις γυναίκες να ταυτίζονται με τον ήπιο χαρακτήρα και την ενασχόλησή τους με τα του οίκου (Κανατσούλη, 2002).

Η Μαραγκουδάκη (2000) αναφέρει πως η ασυμμετρία των φύλων συνεπιφέρει ασυμμετρία χαρακτηριστικών προσωπικότητας, όπου τα στερεότυπα που αποδίδονται στο αρσενικό φύλο έχουν θετική χροιά και είναι ταυτόσημα με την ανδρεία, την ορθολογική σκέψη και τον αυτοέλεγχο σε αντίθεση με τα στερεότυπα του γυναικείου φύλου που συνδέονται με την έκφραση συναισθημάτων και την υποχωρητικότητα. Όπως επισημαίνει η Γκασούκα, η ασυμμετρία των φύλων διαιωνίζεται μέσα από τις αντιλήψεις και τις αξίες του κοινωνικού συνόλου που συγκροτούν την κοινωνική νοοτροπία, η διαίωσιση της οποίας γίνεται με τόσο έμμεσο και φυσικό τρόπο που την καθιστά «άπιαστη αλήθεια» (2002:82). Η άποψη

αυτή εξηγεί τα αποτελέσματα ερευνών που έχουν δείξει ότι οι άνθρωποι αποδέχονται τις στερεότυπες αντιλήψεις για το φύλο τους ανεξάρτητα από την οικονομική, ηλικιακή και μορφωτική τους κατάσταση (Μαραγκουδάκη, 2000).

Όπως αναφέρθηκε και σε προηγούμενη ενότητα, τα παιδιά αντιλαμβάνονται τους περιορισμούς και τις επιταγές που συνδέονται με το φύλο τους από τη βρεφονηπιακή ηλικία, καθώς γίνονται αποδέκτες στερεοτυπικής συμπεριφοράς από τους ενήλικες που τα περιβάλλουν. Απόδειξη της εν λόγω άποψης αποτελεί το πείραμα των Sadker & Sadker (1994) σε ένα παιδικό δωμάτιο όπου ζήτησαν από τριάντα δύο γυναίκες να παίξουν ξεχωριστά με ένα βρέφος που συναντούσαν για πρώτη φορά. Στις τριάντα δύο διαφορετικές περιπτώσεις που παρατηρήθηκαν οι γυναίκες επέλεξαν τον τρόπο παιχνιδιού και προσάρμοζαν τη συμπεριφορά τους ανάλογα με το δηλωθέν φύλο του βρέφους, γεγονός που αποδεικνύει ότι οι ενήλικες προσεγγίζουν με διαφορετικό τρόπο τα δύο φύλα από τα πρώτα τους βήματα. Μέσα από τη διαφορετική αντιμετώπιση των γονέων αρχικά και των εκπαιδευτικών στη συνέχεια, τα παιδιά αποδέχονται και αφομοιώνουν τα χαρακτηριστικά συμπεριφοράς που προσιδιάζουν στο φύλο τους. Πρόκειται για τη διαδικασία της κοινωνικής μάθησης ή μίμησης προτύπων που συντελείται προτού το παιδί πάει στο νηπιαγωγείο, γεγονός που σημαίνει ότι τα παιδιά έχουν συνείδηση του φύλου τους και των περιορισμών που αυτό επιβάλλει από πολύ νεαρή ηλικία (Bandura, 1977).

Παρόλο που οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί πιστεύουν ότι φέρονται με τον ίδιο τρόπο στους μαθητές και τις μαθήτριές τους, οι έρευνες αποδεικνύουν ότι στην πραγματικότητα απευθύνουν το λόγο περισσότερο κατ'είδος δίνοντας μεγαλύτερη προσοχή στα αγόρια (Spender, 1982· Sadker & Sadker, 1994 Weiler, 1997). Οι Sadker & Sadker επισκέφτηκαν πάνω από 100 σχολικές τάξεις πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης στις Η.Π.Α. και παρακολούθησαν τη διδασκαλία διάφορων μαθημάτων. Μέσα από την παρατήρηση της διεξαγωγής των μαθημάτων, οι ερευνητές ασχολήθηκαν με τον τρόπο συμπεριφοράς των εκπαιδευτικών απέναντι στους μαθητές και τις μαθήτριες, καθώς και με τις αντιδράσεις των παιδιών. Η έρευνά τους κατέδειξε ότι οι εκπαιδευτικοί απευθύνονται και ενθαρρύνουν περισσότερο τα αγόρια κατά τη διάρκεια του μαθήματος.

Οι συζητήσεις στη σχολική τάξη γίνονται το εφαλτήριο για την προσπάθεια απόσπασης της προσοχής του/ της εκπαιδευτικού, με αποτέλεσμα τα παιδιά να ανταγωνίζονται ως προς τις ικανότητές τους να μονοπωλήσουν τη συζήτηση. Η έρευνα των Sadker & Sadker (1994) έδειξε ότι τα αγόρια κυριαρχούν στο διάλογο,

«πετάγονται», αψηφούν τον/ την εκπαιδευτικό και δεν περιμένουν να τους δοθεί ο λόγος για να εκφέρουν την άποψή τους. Ωστόσο, από την ίδια έρευνα προκύπτει ότι οι εκπαιδευτικοί δεν είναι τόσο ανεκτικοί/ές απέναντι στις μαθήτριές τους. Έτσι, όταν τα κορίτσια επιδεικνύουν παρόμοια συμπεριφορά και παίρνουν το λόγο χωρίς να τους έχει δοθεί, τότε οι εκπαιδευτικοί τις επαναφέρουν στην τάξη και τους υπενθυμίζουν τους κανόνες σωστής συμπεριφοράς.

Επιπλέον, έχει καταγραφεί ότι τα αγόρια μιλούν οχτώ φορές περισσότερο στην τάξη χωρίς να τους έχει δοθεί ο λόγος (AAUW,1992). Αυτός ο τρόπος σχολικής συμπεριφοράς φαίνεται ότι ενθαρρύνεται ασυναίσθητα από τον/ την εκπαιδευτικό, ο/ η οποίος/α βρίσκεται σε θέση ισχύος και με τη στάση του/ της υποδηλώνει την πρέπουσα συμπεριφορά για τους μαθητές και τις μαθήτριες (Αλτάνη, 1992). Σύμφωνα με την προσέγγιση της συμβολικής αλληλεπίδρασης, όταν τα παιδιά δέχονται καταγισμό μηνυμάτων από το άμεσο περιβάλλον τους τείνουν να επεξεργάζονται τα νέα δεδομένα και να εξάγουν συμπεράσματα για το σωστό και το λάθος (Hetherington, 1999). Έτσι, τα παιδιά εσωτερικεύουν το μοντέλο σωστής συμπεριφοράς που τους υποδεικνύει εμμέσως ο/ η εκπαιδευτικός της τάξης τους, με αποτέλεσμα τα κορίτσια να γίνονται παθητικές αποδέκτριες της εκπαιδευτικής διαδικασίας, ενώ τα αγόρια αναδεικνύονται σε πρωταγωνιστές της τάξης.

Ανάλογα ήταν τα συμπεράσματα που προέκυψαν από την έρευνα της Spender (1982) σε σχολεία της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης στη Μεγάλη Βρετανία. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της έρευνας, τα αγόρια διακόπτουν τον/ την εκπαιδευτικό της τάξης τους και εκφράζουν ανοιχτά τη διαφωνία τους με τα όσα λέει στην τάξη σε μεγαλύτερο ποσοστό από τα κορίτσια. Το ίδιο μοτίβο επαναλαμβάνεται μετέπειτα και στην επαγγελματική ζωή των δύο φύλων, όπου οι γυναίκες διακόπτονται συχνότερα είτε βρίσκονται σε σχέση επαγγελματικής ισχύος είτε όχι (Holmes, 1997). Αξιοσημείωτο είναι ότι οι εκπαιδευτικοί δεν αποθαρρύνουν την «επιθετική» συμπεριφορά των αγοριών επειδή πιστεύουν ότι είναι απαραίτητο να έχουν το θάρρος της γνώμης τους και να εκφράζονται με έντονο τρόπο (Spender,1982). Όλα τα περιστατικά που σημειώθηκαν παραπάνω δεν έχουν σοβαρές επιπτώσεις, όταν λαμβάνουν χώρα ως μεμονωμένες περιπτώσεις, αλλά όταν επαναλαμβάνονται καθημερινά καταλήγουν να είναι σεξιστικά μαθήματα που προωθούν την κυριαρχία των αγοριών στη σχολική τάξη και περιορίζουν τα κορίτσια σε δευτερεύοντες ρόλους.

Στο βιβλίο της 'Educating the other: Gender power and Schooling', η Paechter (1998) αναφέρει χαρακτηριστικά πως η παραβατική συμπεριφορά των αγοριών ελκύει την προσοχή των δασκάλων τους και τους/ τις κατευθύνει να προσαρμόζουν το περιεχόμενο του μαθήματός τους στα ενδιαφέροντα των αγοριών, ενώ τα κορίτσια, ιδίως τα φρόνιμα, αγνοούνται. Η παθητικότητα που υιοθετούν τα κορίτσια στη σχολική τάξη αποτελεί έναν παράγοντα που ζημιώνει τη μετέπειτα εξέλιξή τους. Κάθε φορά που ο/η εκπαιδευτικός αγνοεί την άποψή τους και ενθαρρύνει τη συμμετοχή των αγοριών, δηλώνει με τη στάση του/της ότι η γνώμη των μαθητριών του/της είναι λιγότερο σημαντική από τη γνώμη των μαθητών του/της. Έτσι, τα κορίτσια που κοινωνικοποιούνται στην υιοθέτηση παθητικής συμπεριφοράς από πολύ νεαρή ηλικία συνήθως συνεχίζουν να ακολουθούν το ίδιο μοτίβο συμπεριφοράς και στην ενήλικη ζωή τους. Από σχετικές μελέτες στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση προκύπτει ότι στην πλειοψηφία τους οι φοιτητές μονοπωλούν τη συζήτηση στην τάξη ενώ οι φοιτήτριες στο μεγαλύτερο ποσοστό τους παραμένουν σιωπηλές (Sadker & Sadker, 1994· Crawford & MacLeod, 1990). Χαρακτηριστικό είναι ότι οι διαφορετικές προσδοκίες των εκπαιδευτικών για τα δύο φύλα δημιουργούν κατά την άποψη της Evans «ιδεώδη αρρενωπότητας και θηλυκότητας» (2004:141) που καταπιέζουν τους άνδρες και τις γυναίκες τόσο σε προσωπικό όσο και σε κοινωνικό επίπεδο.

Οι ερευνήτριες Walden και Walkerdine (1986) μετά από πολυετή έρευνα διαπίστωσαν ότι από την τελευταία τάξη του Δημοτικού σχολείου μέχρι και το τέλος του Γυμνασίου τα κορίτσια πασχίζουν να αποκτήσουν τις αρετές της «καλής» μαθήτριας, υιοθετώντας ευγενική συμπεριφορά, δείχνοντας επιμέλεια και συνέπεια για τα μαθήματά τους, χαρακτηριστικά δηλαδή που αναμένουν οι εκπαιδευτικοί για τις μαθήτριες. Επιπλέον, όπως επισημαίνουν οι ερευνήτριες, σε όλη τη διάρκεια της ακαδημαϊκής τους πορείας-από το Δημοτικό μέχρι το Πανεπιστήμιο- τα κορίτσια έχουν υψηλότερους βαθμούς από τα αγόρια. Στο ίδιο συμπέρασμα καταλήγει και παλαιότερη έρευνα της Clarricoates (1989) σε δημοτικά σχολεία που περιγράφει την επιθυμία των εκπαιδευτικών να διδάσκουν σε υπάκουες, καλές μαθήτριες γιατί η συμπεριφορά τους βοηθά την ομαλή διεξαγωγή του μαθήματος, χωρίς ωστόσο να τις εξυψώνει στα μάτια των δασκάλων τους που δηλώνουν την προτίμησή τους στα αγόρια λόγω αυξημένων δυνατοτήτων μάθησης. Οι προκαταλήψεις των εκπαιδευτικών απέναντι στα κορίτσια και η ευνοϊκή διάθεση απέναντι στα αγόρια έχουν αντίκτυπο στην αυτοεκτίμηση των μαθητών των δύο φύλων και στην

αυτοαντίληψή τους ως προς την ικανότητά τους να θέτουν και να επιτυγχάνουν υψηλούς στόχους, γεγονός που επηρεάζει τις μελλοντικές επαγγελματικές επιλογές τους (Davis, Crawford & Sebrechts, 1999). Σύμφωνα με τη Mickelson (1992), η ανάγκη των κοριτσιών να ευχαριστούν τον κοινωνικό τους περίγυρο ξεκινά από νεαρή ηλικία και είναι αποτέλεσμα της διαφορετικής κοινωνικοποίησης των δύο φύλων. Τόσο η καλή επίδοση όσο και η καλή συμπεριφορά των κοριτσιών είναι αρετές συμβατές με το πρότυπο της καλής μαθήτριας σύμφωνα με το οποίο έχουν γαλουχηθεί. Απεναντίας το μοντέλο κοινωνικοποίησης των αγοριών ορίζει την αντίσταση στην εξουσία του/της εκπαιδευτικού και την απόρριψη του μοντέλου της υποδειγματικής συμπεριφοράς ως γυναικείο χαρακτηριστικό. Η εν λόγω άποψη εξηγεί την εκδήλωση παραβατικής συμπεριφοράς ακόμη και από καλούς μαθητές από φόβο μήπως ταυτιστεί η φιλομάθειά τους με θηλυκά πρότυπα υπακοής και συμμόρφωσης στους κανόνες της τάξης.

Η εμπειρική μελέτη της Αλτάνη (1992) σε δημόσια σχολεία της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης στο πολεοδομικό συγκρότημα της πρωτεύουσας διερεύνησε τις ευκαιρίες που δίνονται στα αγόρια και στα κορίτσια να εκφράσουν την άποψή τους στην τάξη και ποιο από τα δύο φύλα τείνει να κυριαρχεί στη συζήτηση. Τα αποτελέσματα της μελέτης φανερώνουν ότι τα αγόρια σε ποσοστό 90% εκφράζουν τη διαφωνία τους με τα λεγόμενα του/της εκπαιδευτικού και κατά κάποιο τρόπο ανθίστανται στην εξουσία του/της. Η ίδια η ερευνήτρια ερμηνεύει αυτό το γεγονός με βάση τα κοινωνικά πρότυπα που απαιτούν από τα κορίτσια να έχουν καλούς τρόπους και να μην προσβάλλουν τους συνομιλητές και τις συνομιλήτριές τους, αλλά να διατηρούν θετικό κλίμα στη συζήτηση.

Επίσης, η Αλτάνη αναφέρει την περίπτωση ενός δασκάλου που πήρε μέρος στην έρευνα και εξέφρασε διαφορετική άποψη για τη συμπεριφορά των μαθητών και των μαθητριών του στην τάξη από αυτή που διατύπωσε η ερευνήτρια μετά από την παρατήρηση του τρόπου διδασκαλίας του. Οι ενστάσεις του αφορούσαν στη διαπίστωση της ερευνήτριας πως οι μαθητές του τον διέκοπταν πιο συχνά από τις μαθήτριές του την ώρα της παράδοσης. Ωστόσο, παραδεχόταν πως τα κορίτσια είναι ως επί το πλείστον πιο ευγενικά από τα αγόρια. Φαίνεται ότι οι εκπαιδευτικοί δεν αντιλαμβάνονται ότι πολλές φορές αποδίδουν εν αγνοία τους στερεοτυπικά χαρακτηριστικά στους μαθητές και τις μαθήτριές τους, με αποτέλεσμα να πιστεύουν ότι καλλιεργούν για τους μαθητές και τις μαθήτριές τους ένα περιβάλλον συνδιαλλαγής βασισμένο στις αρχές της ισότητας. Οι πεποιθήσεις τους, όμως,

σχετικά με την ιδιοσυγκρασία των μαθητών και των μαθητριών τους, όπως αποδεικνύει το παράδειγμα του εκπαιδευτικού στην έρευνα της Αλτάνη, αποκαλύπτουν μια σοβαρή αντίφαση ανάμεσα στη θεωρία και την πράξη (Κανταρτζή, 1996).

Μέσα από τα δεδομένα των ερευνών που παρατέθηκαν προηγουμένως, γίνεται σαφές ότι πέρα από το επίσημο αναλυτικό πρόγραμμα εξακολουθεί να υπάρχει στα σχολεία ένα, δεύτερο, «κρυφό» πρόγραμμα το οποίο περιλαμβάνει το περιεχόμενο των σχολικών εγχειριδίων, τις στιχομυθίες εκπαιδευτικών και μαθητών/τριών και τη γλώσσα που χρησιμοποιείται για τη μεταξύ τους επικοινωνία, τον καταμερισμό του εκπαιδευτικού έργου, την εκπροσώπηση των δύο φύλων στη διοίκηση του σχολείου, το σεξισμό στη χρήση της γλώσσας και στα σχολικά εγχειρίδια, παράγοντες που μεταφέρουν σωρεία μηνυμάτων στα παιδιά (Frazier & Sadker, 1973· Δεληγιάννη-Κουϊμτζή, 1999). Σύμφωνα με τις Ζιώγου-Καραστεργίου & Δεληγιάννη-Κουϊμτζή (1999:132-133), το σχολείο θέτει ιδεατούς ρόλους για τα παιδιά που καθορίζουν αυστηρά πλαίσια δράσης και συμπεριφοράς για τα δύο φύλα και προωθεί με έμμεσο τρόπο κώδικες σωστής συμπεριφοράς για τα κορίτσια που περιλαμβάνουν την υπακοή, την εγκράτεια και τη συμμόρφωση προς τους κοινωνικούς κανόνες και όχι την αταξία και την υπερβολή. Όσα κορίτσια υιοθετούν πρότυπα συμπεριφοράς αντίθετα από τα ενδεδειγμένα, αντιμετωπίζουν την αποδοκιμασία των εκπαιδευτικών που ενθαρρύνουν την επίδειξη παθητικής συμπεριφοράς και υπονομεύουν την εκφραστικότητά τους (Galitis, 2002).

4.2 Μορφές αλληλεπίδρασης στην τάξη: παροχή αμοιβών και ποινών-επισκόπηση ερευνών

Οι ερευνητές (Sadker & Sadker, 1994) αναφέρουν ότι οι εκπαιδευτικοί δίνουν τέσσερα είδη ερεθίσματος στους μαθητές και τις μαθήτριές τους: επιβράβευση, ενθάρρυνση, κριτική και αποδοχή. Στην έρευνά τους, τα αγόρια ήταν αποδέκτες και των τεσσάρων μορφών ερεθίσματος, ενώ τα κορίτσια αρκέστηκαν σε μια απλή κατάφαση στις ερωτήσεις τους ή ένα απλό νεύμα του κεφαλιού. Η ενθάρρυνση και η ανταπόκριση των εκπαιδευτικών στη μαθησιακή προσπάθεια των παιδιών είναι εξίσου σημαντική για τα αγόρια και για τα κορίτσια και τονώνει την αυτοπεποίθησή τους (AAUW, 1992). Η αγνόηση των κοριτσιών στην εκπαιδευτική διαδικασία αυτομάτως θέτει τις μαθήτριες σε μειονεκτική θέση.

Τα πρότυπα αυτά που ενθαρρύνουν τον ανταγωνισμό και την κυριαρχία των αγοριών στη σχολική τάξη παράλληλα τροφοδοτούν το συναίσθημα της αποθάρρυνσης στα κορίτσια. Το εν λόγω συναίσθημα καλλιεργείται λόγω του τρόπου που οι εκπαιδευτικοί χειρίζονται τόσο την επιτυχία όσο και την αποτυχία αγοριών και κοριτσιών και τους λόγους με τους οποίους την ερμηνεύουν. Ειδικότερα, αντιμετωπίζουν την αποτυχία των αγοριών ως έλλειψη προσπάθειας που, όμως, δεν αναιρεί την πίστη τους στις ικανότητες τους, ενώ αντίθετα αντιμετωπίζουν την αποτυχία των κοριτσιών ως απόρροια μειωμένης ικανότητας ή συγκυριών, γεγονός που επηρεάζει με διαφορετικό τρόπο την αυτοεικόνα και την αυτοεκτίμηση των μαθητών και των μαθητριών και την επιδίωξη από πλευράς τους υψηλών στόχων (Φρόση, 2005). Έτσι, παρόλο που τα κορίτσια αναγνωρίζονται ως άτομα με υψηλότερες επιδόσεις από αυτές των αγοριών, η σχολική επιτυχία τους αποδίδεται στη μεγάλη προσπάθεια που καταβάλλουν και όχι στην ευφυΐα τους (Θεοδώρου & Κουτλής, 2001), με αποτέλεσμα να προκύπτει μια σοβαρή ασυμβατότητα μεταξύ «θηλυκότητας» και «διανόησης» (Sadker, 2002).

Όσον αφορά στο σύστημα ποινών και αμοιβών, διαπιστώνεται η πεποίθηση των εκπαιδευτικών ότι τα αγόρια είναι ανυπάκουα και ως εκ τούτου είναι συχνότερη η παροχή ποινών προς αυτά (Συγκολλίτου, 1997). Στο Δημοτικό σχολείο, οι εκπαιδευτικοί καλούν συχνότερα τους γονείς των αγοριών σε σχέση με τους γονείς των κοριτσιών (24% έναντι 12% αντίστοιχα) για να τους ενημερώσουν για ενδεχόμενη παρεμπόδιση της ομαλής διαδικασίας του μαθήματος ή για τη χαμηλή επίδοση των παιδιών (Sadker, 2002). Οι Sadker & Sadker (1994) επισημαίνουν πως, όταν ζητούν από τους/ τις εκπαιδευτικούς να υποδείξουν τους μαθητές ή τις μαθήτριες που εκδηλώνουν παραβατική συμπεριφορά στην τάξη και δυσχεραίνουν την ομαλή διεξαγωγή του μαθήματος, οι εκπαιδευτικοί κατονομάζουν τα αγόρια και τα τιμωρούν συχνότερα- πολλές φορές μπροστά σε όλη την τάξη- ακόμη και όταν τα κορίτσια επιδεικνύουν την ίδια παραβατική συμπεριφορά. Διαφορά επίσης διαπιστώνεται και στο είδος των ποινών που παρέχονται στα αγόρια και τα κορίτσια. Φαίνεται ότι τα αγόρια γίνονται συχνότερα αποδέκτες φυσικών ποινών ενώ τα κορίτσια λεκτικών επιπλήξεων. Σύμφωνα με τις Maccoby & Jacklin (1974), οι εκπαιδευτικοί και οι γονείς αποφεύγουν τη χρήση φυσικών ποινών στα κορίτσια γιατί πιστεύουν πως αντέχουν λιγότερο το σωματικό πόνο και ο αντίκτυπος στην ψυχολογία τους είναι μεγαλύτερος.

Σύμφωνα με παλαιότερη έρευνα (Hoffman, 1972), τα αγόρια έχουν μεγαλύτερα κίνητρα για επιτυχία και θεωρούν τους εαυτούς τους ικανούς για την κατάκτηση υψηλών στόχων, χαρακτηριστικό που σχετίζεται με την υψηλή αυτοαντίληψη που διαθέτουν. Η διαφορά κινήτρων ανάμεσα στα δύο φύλα οφείλεται στο βαθμό εμπιστοσύνης για τις ικανότητές τους που έχουν τα αγόρια και τα κορίτσια αντίστοιχα. Έτσι, τα αγόρια πιστεύοντας στην αξία τους από νεαρή ηλικία θέτουν υψηλούς στόχους και καλλιεργούν ανταγωνιστικά συναισθήματα, ενώ τα κορίτσια μη αναγνωρίζοντας τις δυνατότητές τους προτιμούν να επιτελούν ευάρεστα έργα που προκαλούν την επιδοκιμασία και την αποδοχή του κοινωνικού περιγύρου.

Ωστόσο, η παραπάνω θεωρία καταρρίπτεται από τις Maccoby & Jacklin (1974) καθώς η επιδίωξη της επιτυχίας συνεπάγεται για τα αγόρια υψηλές σχολικές επιδόσεις, γεγονός που δεν επιβεβαιώνεται από μεταγενέστερες έρευνες. Απεναντίας, οι νεότερες έρευνες αποδεικνύουν ότι οι σχολικές επιδόσεις των κοριτσιών είναι καλύτερες από αυτές των αγοριών σε όλες τις σχολικές βαθμίδες (Alloway & Gilbert, 199 ·Warrington, Younger & Williams, 2000· Renold, 2001· Myhill, 2002). Ωστόσο, οι ερευνήτριες Maccoby & Jacklin (1974) καταλήγουν πως όταν τα αγόρια αναλαμβάνουν να επιτελέσουν ένα έργο νιώθουν εμπιστοσύνη στις ικανότητές τους, ενώ αντίθετα όταν τα κορίτσια αναλαμβάνουν ένα έργο αποζητούν την κοινωνική στήριξη.

Αξιοσημείωτο είναι πως ακόμη και, όταν οι σχολικές επιδόσεις των αγοριών είναι χαμηλότερες από αυτές των κοριτσιών, οι εκπαιδευτικοί έχουν υψηλές αξιώσεις από τους μαθητές τους και αναμένουν ότι αυτοί θα έχουν στο μέλλον επαγγελματική επιτυχία μέσα από επαγγέλματα κύρους. Αντίθετα, θεωρούν το γάμο ως βασική επιθυμία και επιλογή των κοριτσιών (Θεοδώρου & Κουτλής, 2001), άποψη που επικυρώνει συμπεράσματα παλαιότερης έρευνας της Stanworth (1986) όπου οι εκπαιδευτικοί του δείγματος θεωρούσαν το γάμο και την εργασία ως τους πιθανούς λόγους για τους οποίους τα κορίτσια θα διέκοπταν τις σπουδές τους. Το επαγγελματικό μέλλον που σκιαγραφούν για τις μαθήτριάς τους φαντάζει εντελώς διαφορετικό, καθώς ακόμη και αν αυτές έχουν υψηλές σχολικές επιδόσεις, οι εκπαιδευτικοί εκτιμούν πως θα αναγκαστούν να συμβιβαστούν με επαγγέλματα μειωμένων απαιτήσεων, γεγονός που συντελεί στην καθοδήγηση των δύο φύλων προς συγκεκριμένες επαγγελματικές κατευθύνσεις (Φρόση, 2005).

Τα ίδια τα παιδιά αντιλαμβάνονται και σκιαγραφούν τη διαφοροποίηση που υφίστανται στη σχολική διαδικασία μέσα από συνεντεύξεις ερευνών που εστιάζουν στην αλληλεπίδραση μαθητών-εκπαιδευτικών στην τάξη. Ειδικότερα, στην έρευνα που διεξήγαγε η Cynthia Mee (1995) σε μαθητές και μαθήτριες της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, διαπιστώθηκε ότι και τα δύο φύλα θεωρούσαν ότι τα αγόρια απολάμβαναν περισσότερα προνόμια εξαιτίας του γεγονότος ότι ήταν αγόρια. Αντίστοιχη έρευνα της ερευνήτριας σε παιδιά Δημοτικού Σχολείου έδειξε ότι το 40% των κοριτσιών πίστευαν πως αν είχαν γεννηθεί αγόρια θα τις σέβονταν περισσότερο και θα είχαν περισσότερες επαγγελματικές ευκαιρίες, ενώ το 95% των αγοριών δήλωσε ότι η ζωή ως κορίτσι δεν έχει κανένα ουσιαστικό προτέρημα.

Όσον αφορά στην ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα, η αλληλεπίδραση μεταξύ εκπαιδευτικών και μαθητών παρουσιάζει διαφοροποίηση σε σχέση με το φύλο των παιδιών. Η εθνογραφική έρευνα της Τσουρουφλή (2002) κατέδειξε ότι τρεις στους πέντε εκπαιδευτικούς αντιμετωπίζουν διαφορετικά τους μαθητές από τις μαθήτριες στην αίθουσα διδασκαλίας και αποδίδουν τις έμφυλες διαφορές (κοινωνική συμπεριφορά, ενδιαφέροντα) σε βιολογικά αίτια. Μέσα από την παρατήρηση ωρών διδασκαλίας σε ένα σχολείο της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, η ερευνήτρια διαπίστωσε ότι οι εκπαιδευτικοί θέτουν περισσότερες ερωτήσεις στα αγόρια και τους προσφωνούν με το μικρό τους όνομα, όταν τους απευθύνουν το λόγο συχνότερα σε σχέση με τα κορίτσια. Οι εκπαιδευτικοί επιπλήττουν τους μαθητές και τις μαθήτριες τόσο για το εκπαιδευτικό τους έργο όσο και για τη συμπεριφορά τους. Αξίζει να σημειωθεί ότι οι εκπαιδευτικοί του δείγματος επέπλητταν τα αγόρια για την κακή επίδοσή τους και ήταν περισσότερο ανεκτικοί στην ανάρμοστη συμπεριφορά τους. Αντίστοιχα, επαινούσαν συχνότερα τα αγόρια για τη σωστή συμβολή τους στο μάθημα θεωρώντας πως λόγω έλλειψης υπευθυνότητας και οργάνωσης τα αγόρια χρειάζονται περισσότερο τον έπαινο από τα κορίτσια που είναι περισσότερο επιμελή και οργανωτικά στη μελέτη τους.

Το είδος της αλληλεπίδρασης που αναπτύσσεται μεταξύ εκπαιδευτικών και μαθητών-μαθητριών επηρεάζει τη στάση που υιοθετούν τα παιδιά απέναντι στο σχολείο και το κανονιστικό πλαίσιο αυτού. Έτσι, φαίνεται πως, όταν τα παιδιά-ανεξαρτήτως φύλου- εισπράττουν θετική ενίσχυση για τη συμπεριφορά τους και την ικανότητά τους στα μαθήματα του αναλυτικού προγράμματος, οικοδομούν μια θετική σχέση με το σχολείο και προσαρμόζονται οικειοθελώς στους κανονισμούς που το διέπουν. Αντίθετα, τα παιδιά που λαμβάνουν αρνητικά μηνύματα από τη στάση και

τα λεγόμενα των εκπαιδευτικών, ενδέχεται να εκδηλώσουν αρνητικά συναισθήματα για το σχολείο και να θελήσουν να λειτουργήσουν εκδικητικά απέναντι στους/τις εκπαιδευτικούς τους (Γκότοβος, 2002).

4.3 Φύλο και διαχείριση της σχολικής επιτυχίας/ σχολικής αποτυχίας-επισκόπηση ερευνών

Μεγάλο μέρος των ερευνών που διεξήχθησαν διεθνώς τη δεκαετία του '90 και του 2000 για τις διακρίσεις με βάση το φύλο στη σχολική τάξη ασχολήθηκαν με τον τρόπο που αντιλαμβάνονται οι μαθητές και οι μαθήτριες την εύνοια των εκπαιδευτικών απέναντί τους και πώς την ερμηνεύουν. Επίσης, δόθηκε έμφαση στον τρόπο που διαχειρίζονται τη σχολική επιτυχία και τι αντίκτυπο έχει στη συμπεριφορά τους. Τα ευρήματα των ερευνών αποδεικνύουν πως οι εκπαιδευτικοί αλληλεπιδρούν συχνότερα με τους μαθητές από ό,τι με τις μαθήτριες και το περιεχόμενο των επικρίσεών τους έχει να κάνει κυρίως με τη συμπεριφορά των αγοριών και όχι με την επίδοσή τους στα σχολικά μαθήματα.

Σύμφωνα με τους Younger, Warrington & Williams (1999), οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών της έρευνάς τους σε οκτώ σχολεία Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης στη Μ. Βρετανία ανέφεραν ότι παρόλο που στα πλαίσια της αλληλεπίδρασής τους με τα παιδιά τα κορίτσια δίνουν συχνότερα εύστοχες απαντήσεις και συμμορφώνονται με τους κανόνες της τάξης περί καλής συμπεριφοράς, η ανώτερη επίδοσή τους υπονομεύεται από τη συμπεριφορά των αγοριών που κυριαρχούν στις συζητήσεις στην τάξη. Τα λεγόμενα των εκπαιδευτικών του δείγματος της έρευνας μαρτυρούν τις διαφορετικές προσδοκίες που είχαν σε σχέση με τα αγόρια και τα κορίτσια. Ειδικότερα, οι εκπαιδευτικοί του δείγματος θεωρούσαν τις μαθήτριες ως πρότυπα μάθησης, καθώς ήταν συγκροτημένες ως προσωπικότητες, πιο οργανωτικές στο διάβασμά τους, αποτελεσματικές στις σχολικές εξετάσεις και αυτενεργούσαν στη μάθησή τους. Απεναντίας, περιέγραφαν τα αγόρια της τάξης τους ως αδιάφορα ως προς την εκπαιδευτική διαδικασία, αμελή και ασυνεπή ως προς τις υποχρεώσεις τους στο σχολείο, άτακτα και λιγότερο οργανωτικά από τα κορίτσια.

Οι απαντήσεις των μαθητών και των μαθητριών της παραπάνω έρευνας αποδεικνύουν το φαινόμενο της «αυτοεκπληρούμενης προφητείας», καθώς και τα δύο φύλα επεσήμαναν ότι οι εκπαιδευτικοί της τάξης τους ανέμεναν συγκεκριμένο μοτίβο συμπεριφοράς το οποίο διέφερε για το κάθε φύλο. Έτσι, τα κορίτσια δήλωσαν

πως τα αγόρια ήταν περισσότερο αποδέκτες αρνητικής προσοχής από τους/τις εκπαιδευτικούς. Τα κορίτσια θεωρούσαν δικαιολογημένη την αντίδραση των εκπαιδευτικών γιατί πίστευαν πως τα αγόρια άξιζαν τέτοια μεταχείριση λόγω της άτακτης συμπεριφοράς τους στην τάξη, επεσήμαναν όμως ότι οι εκπαιδευτικοί ήταν πιο αυστηροί στην επιβολή ποινών στα αγόρια και πιο πρόθυμοι να συγχωρήσουν τα κορίτσια, όταν μετανούσαν για τις πράξεις τους. Ενδιαφέρον παρουσιάζουν οι απαντήσεις των αγοριών που πίστευαν ότι οι εκπαιδευτικοί τα θεωρούσαν άτακτα και ζωηρά και πως όταν προέκυπταν περιστατικά παραβατικής συμπεριφοράς στην τάξη ακόμη κι αν δεν ήξεραν τον ένοχο υποψιάζονταν πάντα τα αγόρια. Η πεποίθηση των εκπαιδευτικών για τη ζωηράδα των αγοριών τους/τις καθιστούσε ιδιαίτερα επιφυλακτικούς/ές απέναντί τους και πάντα σε εγρήγορση σε περίπτωση που κάποιο αγόρι ατακτούσε. Τέλος, τα ίδια τα αγόρια ένιωθαν ότι αδικούνταν από τη συμπεριφορά των εκπαιδευτικών καθώς θεωρούσαν ότι οι συμμαθήτριές τους μιλούσαν περισσότερο μεταξύ τους την ώρα του μαθήματος χωρίς να τις επιπλήττουν οι εκπαιδευτικοί ενώ απεναντίας, όταν μιλούσαν τα αγόρια τα μάλωναν με αυστηρότητα ή τους άλλαζαν θέσεις (Younger, Warrington & Williams, 1999).

Όσον αφορά στην ακαδημαϊκή επιτυχία των παιδιών, φαίνεται ότι τα κορίτσια τη διαχειρίζονται με διαφορετικό τρόπο από τα αγόρια στον οποίο την ψυχολογία έχει αρνητικό αντίκτυπο σε πολλές περιπτώσεις. Ο συνηθέστερος λόγος αντίδρασης των αγοριών απέναντι στην επιτυχία έχει να κάνει με την υιοθέτηση από πλευράς τους χαρακτηριστικών, όπως επιμέλεια, συνέπεια και εργατικότητα, που αποδίδονται συνήθως στις καλές μαθήτριες. Ο φόβος των αγοριών να ταυτιστεί η μαθητική τους επιμέλεια με «γυναικεία χαρακτηριστικά» προσωπικότητας, γεγονός που θα επέφερε το χλευασμό των ομηλίκων τους, υπονομεύει την επιτυχία τους. Έτσι, οι καλοί μαθητές για να καλύψουν τη φιλομάθειά τους και να αποδείξουν στον εαυτό τους και στην ομάδα των ομηλίκων τους ότι εμμένουν στο «αντρικό πρότυπο» συμπεριφοράς χρησιμοποιούν στρατηγικές υπονόμησης της επιτυχίας τους: προκαλούν φασαρία στην τάξη, λένε αστεία κατά τη διάρκεια του μαθήματος και υποτιμούν την ακαδημαϊκή επιτυχία των κοριτσιών (Renold, 2001· Jackson, 2010). Η προβολή της ανδρικής ταυτότητας στη σχολική τάξη μέσω της φασαρίας παρατηρείται από τα πρώιμα μαθητικά χρόνια των αγοριών, μια πρώτη ένδειξη είναι το παιχνίδι των παιδιών στο προαύλιο (Φρειδερίκου & Φολερού, 2004).

Αξιοσημείωτη είναι η διαφοροποίηση που παρατηρείται στις τεχνικές προσέλευσης αρνητικής προσοχής στην αίθουσα διδασκαλίας που υιοθετούν τα δύο φύλα. Αν και στην πλειοψηφία των ερευνών (Αλτάνη, 1992, Warrington, Younger & Williams, 2000) τα αγόρια παρουσιάζονται να προκαλούν συχνότερα φασαρία μέσα στην τάξη και να διακόπτουν την ομαλή ροή του μαθήματος, ωστόσο και τα κορίτσια παρουσιάζουν παραβατική συμπεριφορά διαφορετικής, όμως, φύσης. Μέσα από τις απαντήσεις τους και τα δύο φύλα δηλώνουν πως δημιουργούν φασαρία στην τάξη όταν ο/η εκπαιδευτικός είναι ελαστικός/ή στις τιμωρίες και δεν έχουν το φόβο σοβαρών κυρώσεων. Ωστόσο, τα αγόρια δηλώνουν πως προσελκύουν την προσοχή μέσω φραστικών αστείων ή καυγάδων ενώ τα κορίτσια ανταλλάσσουν σημειώματα, κρυφογελούν και μιλάνε με τα παιδιά που κάθονται στα διπλανά θρανία.

Με βάση την επισκόπηση της βιβλιογραφίας που αναφέρθηκε ως εδώ προκύπτει ότι, ενώ στις αγγλοσαξονικές χώρες η έρευνα σχετικά με την αλληλεπίδραση στην τάξη είναι αρκετά εκτενής, στην Ελλάδα δεν υπάρχουν αντίστοιχες έρευνες στην Ελλάδα στο χώρο της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης. Η περιορισμένη ερευνητική δραστηριότητα στο εν λόγω επιστημονικό πεδίο κατέστησε επιτακτική την ανάγκη περαιτέρω διερεύνησής του. Σύμφωνα με τα δεδομένα τόσο της ελληνικής όσο και της διεθνούς βιβλιογραφίας, η πλειοψηφία των μελετών που έχουν ασχοληθεί με τις μορφές αλληλεπίδρασης στη σχολική τάξη και τη διαφορετική αντιμετώπιση αγοριών και κοριτσιών προέρχονται από το χώρο της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. Εξάιρεση αποτελεί η έρευνα της Αλτάνη, (1992), όπου η ερευνήτρια μελέτησε την αλληλεπίδραση σε τάξεις του Δημοτικού Σχολείου με παιδιά, όμως, μικρότερης ηλικίας (7-9 ετών) και εστίασε στην αμφισβήτηση της εξουσίας που υφίστανται οι εκπαιδευτικοί από τους μαθητές και τις μαθήτριες. Επιπλέον, στις περιπτώσεις που έχει διερευνηθεί η αλληλεπίδραση εκπαιδευτικών και μαθητών/τριών κυρίως στις τάξεις των δευτεροβάθμιων σχολείων δεν έχει διασταυρωθεί ποτέ η άποψη των εκπαιδευτικών σε σχέση με αυτή των μαθητών/τριών με ποιοτικές μεθόδους στα σχολεία της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης.

Κίνητρο για την επιλογή διεξαγωγής της συγκεκριμένης έρευνας αποτέλεσε η πεποίθηση ότι η κοινωνικοποίηση των παιδιών αναφορικά με το φύλο τους και τους περιορισμούς που αυτό θέτει ξεκινά από τα πρώτα χρόνια μαθητείας τους στο δημοτικό σχολείο και παγιώνεται στα κατοπινά ως αυτονόητη πραγματικότητα (Αλτάνη, 1992· Sadker, & Sadker, 1994).

Αφετηρία εκπόνησης της εν λόγω μελέτης στάθηκε η αντίληψη ότι ο χώρος της εκπαίδευσης έχει διπλή δυναμική. Από τη μια πλευρά αποτελεί το πεδίο όπου αναπαράγονται στερεοτυπικές αντιλήψεις και πρακτικές αλλά είναι επίσης ο χώρος μέσω του οποίου μπορούν να επέλθουν αλλαγές και να καταπολεμηθεί η έμφυλη ανισότητα (Holland, 1999· Μαραγκουδάκη, 2008). Σύμφωνα με τον Gramsci (1971) η κυρίαρχη ιδεολογία μεταδίδεται με έμμεσο τρόπο μέσα από τους κοινωνικούς θεσμούς ενός κράτους. Το κράτος, με το προσώπειο ενός 'ηγεμόνα', κατά το χαρακτηρισμό που του αποδίδει ο Gramsci, μετέδιδε μέσω των πρακτικών του στάσεις και αξίες, οι οποίες γίνονταν αποδεκτές από τους πολίτες με παθητικό τρόπο. Η κοινωνική περιθωριοποίηση των γυναικών, ο διαχωρισμός των φύλων στη δημόσια και την ιδιωτική σφαίρα και οι διαφορετικές προσδοκίες για το κάθε φύλο ήταν μερικές από τις επιταγές του ελληνικού κράτους που επιβλήθηκαν στα δύο φύλα μέσα από τους θεσμούς του στη διάρκεια της ιστορίας του (Παπαγεωργίου, 2004).

Το εκπαιδευτικό σύστημα ως κοινωνικός θεσμός αποτελεί τη μικρογραφία της κοινωνίας και είναι ο χώρος όπου αντανakλώνται στάσεις, αξίες και συμπεριφορές και αναπαράγεται η ισχύουσα κρατική ιδεολογία (Apple, 1982). Η Delamont (1980) υποστηρίζει πως η επίδραση του σχολείου στην αναπαραγωγή στερεοτύπων είναι πιο ισχυρή ακόμη και από την επίδραση που ασκεί στο άτομο η ίδια η οικογένειά του. Η διαφορετική κοινωνικοποίηση αγοριών και κοριτσιών στο χώρο του σχολείου και οι διαφορετικές κοινωνικές απαιτήσεις που επιβάλλονται στα δύο φύλα συντελούν στη διαμόρφωση της «κοινωνιολογικής μνήμης» (Evans, 2004:143). Η «κοινωνιολογική μνήμη», σύμφωνα με την Evans, αναφέρεται στη συντονισμένη προσπάθεια του εκάστοτε κρατικού μηχανισμού να διαμορφώσει πρότυπα συμπεριφοράς που προσιδιάζουν στο κάθε φύλο και στην προσπάθεια εδραίωσης αυτών των προτύπων μέσω των θεσμών του. Έχουμε, λοιπόν, από τη μια πλευρά το εκπαιδευτικό σύστημα που ως φορέας εξουσίας μεταδίδει την υπάρχουσα - εν πολλοίς έμφυλη στερεοτυπική κουλτούρα- και από την άλλη τους δέκτες -μαθητές και μαθήτριες- που εσωτερικεύουν τα μηνύματα με διαφορετικό τρόπο.

Η έρευνα εστίασε στην αλληλεπίδραση των εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης με τους μαθητές και τις μαθήτριες της ΣΤ' τάξης τόσο σε ποσοτικό όσο και σε ποιοτικό επίπεδο στο μάθημα της Γλώσσα και των Μαθηματικών. Σε ποσοτικό επίπεδο καταγράφηκε το πλήθος των αλληλεπιδράσεων ανάμεσα στους/τις εκπαιδευτικούς και τα παιδιά σε σχέση με τις ευκαιρίες συμμετοχής στα εν λόγω μαθήματα, τον έπαινο για τη συμπεριφορά ή την επίδοση

και την αντίστοιχη επιβράβευση ανάλογα με το φύλο των παιδιών και των εκπαιδευτικών. Σε ποιοτικό επίπεδο, θελήσαμε να διερευνήσουμε τις απόψεις των εκπαιδευτικών και των μαθητών/τριών για τη θέση των φύλων στην κοινωνία τόσο μέσα από την ανάλυση λεκτικών περιστατικών που καταγράψαμε από την παρατήρηση των διδασκαλιών όσο και μέσα από συνεντεύξεις βάθους με τα πρόσωπα της έρευνας.

Ειδικότερα, το ενδιαφέρον μας επικεντρώθηκε στη μελέτη του τρόπου με τον οποίο το «κρυφό» αναλυτικό πρόγραμμα, όπως αυτό εκφράζεται μέσα από τα γλωσσικά και τα παραγλωσσικά μηνύματα (γλώσσα σώματος, μορφασμοί, επιβράβευση και ψόγος για την ικανότητα ή συμπεριφορά στην τάξη) που περνούν στους μαθητές και τις μαθήτριες οι εκπαιδευτικοί, διαφοροποιεί τα δύο φύλα και δημιουργεί διαφορετικές προσδοκίες συμπεριφοράς για τα αγόρια και τα κορίτσια, γεγονός που επηρεάζει τις μετέπειτα επαγγελματικές επιλογές τους καθώς και την κοινωνική συμπεριφορά τους. Μέσα από την ανασκόπηση τόσο της ελληνικής όσο και της διεθνούς βιβλιογραφίας προκύπτει πως οι εκπαιδευτικοί «ερμηνεύοντας την κοινωνική πραγματικότητα, δομούν μια εικόνα, σύμφωνα με την οποία οι άνδρες και οι γυναίκες αποτελούν δυο διαφορετικές και ξεχωριστές ομάδες, με διαφορετικές σφαίρες επιρροής, διαφορετικά χαρακτηριστικά και διαφορετικούς ρόλους και προορισμούς» (Δεληγιάννη- Κουϊμτζή & Αθανασιάδου, 1997: 99).

Όπως φάνηκε και από την επισκόπηση τόσο της ελληνικής όσο και της διεθνούς βιβλιογραφίας, τα κορίτσια έχοντας εσωτερικεύσει τα πρότυπα παθητικής συμπεριφοράς μαθαίνουν με έμμεσο τρόπο να υποτιμούν τις ικανότητές τους και να περιορίζουν τις επαγγελματικές τους φιλοδοξίες (Sadker & Sadker, 1994). Στο βαθμό που δεχόμαστε ότι αυτό συμβαίνει, υφίσταται διάκριση λόγω φύλου και κυρίως σπατάλη ανθρώπινου δυναμικού. Επομένως οι έρευνες που μελετούν τη δυναμική στην τάξη είναι πολύ σημαντικές, καθώς τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν οι μαθήτριες λόγω των διακρίσεων που υφίστανται στη σχολική τάξη, έχουν ως αποτέλεσμα τις μειωμένες ευκαιρίες επαγγελματικής ανέλιξης για το μισό μαθητικό πληθυσμό. Σύμφωνα με τις Φρειδερίκου & Φολερού (2004: 113):

Οι δάσκαλοι/ες δεν είναι περισσότερο ή λιγότερο επηρεασμένοι από τις παραδοσιακές αντιλήψεις απ' όσο άλλοι κοινωνικοί φορείς ευθύνης. Είναι όμως οι περισσότερο εκτεθειμένοι/ες στην ακτινοβολία που ενυπάρχει σε κάθε έκφραση του πολιτισμού, της ιστορίας, της παράδοσης, στα όσα

σημαντικά πρέπει καθημερινά να καταστήσουν αντικείμενα αγάπης και ενδιαφέροντος για τους μαθητές και τις μαθήτριές τους, χωρίς επιπλέον να τους επιτρέπεται να ανατρέπουν τα ερμηνευτικά σχήματα που έχει παγιώσει η κρατούσα ιδεολογία. Είναι ακόμα εκτεθειμένοι στην –ιδιαίτερα έντονη στο Δημοτικό Σχολείο- παρέμβαση και στον έλεγχο των γονέων. Οι δάσκαλοι και οι δασκάλες είναι αναστήματα αλλά και ακούσιοι συνεχιστές αυτής της αναπαραγόμενης ανδροκεντρικής προκατάληψης για την ανισότητα των φύλων και τη μοίρα κάθε παιδιού που, κατά το φύλο του, πρέπει να τείνει σε διαφορετική στόχευση.

Η διερεύνηση των στερεοτυπικών αντιλήψεων των εκπαιδευτικών καθώς και των προσδοκιών που τρέφουν για τους μαθητές και τις μαθήτριες είναι μείζονος σημασίας γιατί έχουν προεκτάσεις στη συμπεριφορά και τις εκπαιδευτικές και επαγγελματικές επιλογές των παιδιών (Γιαννακοπούλου, 1997). Οι εκπαιδευτικοί ως βασικοί συντελεστές της εκπαιδευτικής διαδικασίας μπορούν να συμβάλλουν στην άμβλυνση και σταδιακά στην εξάλειψη της έμφυλης ανισότητας ξεκινώντας από τον ίδιο τους τον εαυτό, συνειδητοποιώντας τις δικές τους στερεοτυπικές αντιλήψεις και πρακτικές, η αλλαγή των οποίων θα έχει άμεσο αντίκτυπο στην αλληλεπίδρασή τους με τα παιδιά (Δεληγιάννη-Κουϊμτζή, 1999· Arnot, 2004· Φρόση & Δεληγιάννη-Κουϊμτζή, 2007· Keddie, 2010).

4.4 Σκοπός και επιμέρους στόχοι της έρευνας

Σκοπός της παρούσας έρευνας είναι να διερευνήσει αν και σε ποιο βαθμό οι εκπαιδευτικοί διαφοροποιούν τη συμπεριφορά τους απέναντι στα αγόρια και τα κορίτσια ως βασικοί/ές διεκπαιρωτές/τριες της εκπαιδευτικής διαδικασίας στο Δημοτικό Σχολείο και αν συντηρούν και αναπαράγουν στερεοτυπικές αντιλήψεις στη σχολική τάξη. Επιμέρους στόχοι του βασικού σκοπού της έρευνας αποτελούν:

- οι ευκαιρίες συμμετοχής στο μάθημα που δίνονται στα δύο φύλα και ποιο από τα δύο υπερτερεί,
- η διαθεσιμότητα των εκπαιδευτικών ως προς την παροχή βοήθειας στα δύο φύλα κατά τη διάρκεια επίλυσης γλωσσικών ή μαθηματικών ασκήσεων και σε ποιο βαθμό διαφοροποιείται,
- ποιο από τα δύο φύλα κυριαρχεί στη σχολική τάξη και μονοπωλεί το ενδιαφέρον των σχολικών συζητήσεων και ποια είναι η αντίδραση των εκπαιδευτικών,

- ο τρόπος και η συχνότητα που οι εκπαιδευτικοί παρέχουν την επιβράβευση και τον ψόγο στους μαθητές και τις μαθήτριες και αν αυτή διαφοροποιείται σε σχέση με το φύλο των εκπαιδευτικών και των παιδιών,
- οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για τη μελλοντική αποκατάσταση των μαθητών και των μαθητριών και οι αντιλήψεις των ίδιων των παιδιών.

4.5 Ερευνητικά ερωτήματα

Τα βασικά ερωτήματα με τα οποία ασχολήθηκε η μελέτη δημιουργήθηκαν μέσα από την ανασκόπηση της ελληνικής και της διεθνούς βιβλιογραφίας που κατέστησε επιτακτική την ανάγκη μιας σε βάθος ανάλυσης της σχολικής πραγματικότητας του Δημοτικού Σχολείου και της καταγραφής της αλληλεπίδρασης των εκπαιδευτικών με τα αγόρια και τα κορίτσια στη σχολική τάξη. Η εν λόγω ανάλυση κατέστη αναγκαία γιατί σύμφωνα με σχετική έρευνα (Δεληγιάννη- Κουϊμτζή & Αθανασιάδου, 1997), η ποιότητα της αλληλεπίδρασης εκπαιδευτικών και μαθητών/τριών έχει προεκτάσεις στη διαμόρφωση της ταυτότητας του φύλου από τα παιδιά.

Η κατάρτιση των βασικών ερωτημάτων της έρευνας βασίστηκε στις αρχές της σύγχρονης φεμινιστικής θεωρίας που αντιλαμβάνεται τα υποκείμενα της έρευνας-εν προκειμένω των εκπαιδευτικών και των μαθητών/τριών- ως προσωπικότητες που έχουν διαμορφωθεί σε συνάφεια με το φύλο και την κοινωνική τάξη στην οποία ανήκουν, χαρακτηριστικά που επηρεάζουν τις απόψεις και τις στάσεις τους και δημιουργούν διαφορετικές εμπειρίες ζωής (Κογκίδου, 1997). Ως εκ τούτου, η διερεύνηση της σχολικής πραγματικότητας της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης μέσα από την παρούσα μελέτη επικεντρώθηκε στα εξής ερευνητικά ερωτήματα:

1) Πώς αλληλεπιδρούν οι εκπαιδευτικοί με τους μαθητές και τις μαθήτριες και ποιο είναι το περιεχόμενο αυτής της αλληλεπίδρασης; Με ποιο τρόπο επηρεάζουν το περιεχόμενο της αλληλεπίδρασης τα χαρακτηριστικά των μαθητών (ηλικία, φύλο, κοινωνική τάξη) αλλά και των εκπαιδευτικών;

2) Παρέχονται στους μαθητές και τις μαθήτριες ίσες ευκαιρίες συμμετοχής στο μάθημα;

3) Ποιο από τα δύο φύλα γίνεται συχνότερα αποδέκτης αμοιβών ή τιμωριών από τους/τις εκπαιδευτικούς και πώς ερμηνεύεται από τους/ τις εκπαιδευτικούς και πώς από τα παιδιά;

4) Πώς περιγράφουν οι εκπαιδευτικοί τους μαθητές και τις μαθήτριες; Με ποια επίθετα χαρακτηρίζουν τη συμπεριφορά τους στην τάξη και αν και σε ποιο βαθμό τα δημογραφικά στοιχεία των εκπαιδευτικών επηρεάζουν την περιγραφή των χαρακτηριστικών προσωπικότητας των μαθητών;

5) Τι πιστεύουν οι εκπαιδευτικοί για την επαγγελματική αποκατάσταση των αγοριών και των κοριτσιών με βάση το φύλο των παιδιών και τι πιστεύουν τα ίδια τα παιδιά;

6) Χρησιμοποιούν οι εκπαιδευτικοί σεξιστική γλώσσα, όταν απευθύνονται στους μαθητές και τις μαθήτριες των τάξεών τους και αν ναι, πώς το σχολιάζουν τα παιδιά;

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΠΕΜΠΤΟ

Η μεθοδολογία της έρευνας

5.1 Η ποιοτική έρευνα

Έχοντας ως αφετηρία την άποψη ότι δεν υπάρχει μία αντικειμενική αλήθεια αλλά πολλαπλές ερμηνείες της κοινωνικής πραγματικότητας, η έρευνα βασίστηκε σε ποιοτικές μεθόδους. Η ποιοτική προσέγγιση στηρίζεται στη θεωρία του Max Weber περί κατανόησης των κοινωνικών φαινομένων (*verstehen*) και στοχεύει στην απόδοση της κοινωνικής αλήθειας των δρώντων προσώπων (Vander Zanden, 1990· Μακράκης, 1998). Πρόκειται, δηλαδή, για μια δυναμική διαδικασία που παρακολουθεί την κοινωνική πραγματικότητα στο σύνολό της και επηρεάζεται από πολλούς παράγοντες, όπως είναι το ευρύτερο κοινωνικό και πολιτικό πλαίσιο μέσα στο οποίο πραγματοποιείται, οι στάσεις του/της ερευνητή/τριας και η κοινωνική και επιστημονική του/της προέλευση (Knapik, 2002).

Στόχος της ποιοτικής έρευνας είναι η περιγραφή της κοινωνικής πραγματικότητας. Σύμφωνα με τον Bryman (2001), τα κύρια χαρακτηριστικά μιας ποιοτικής έρευνας είναι η εξήγηση των κοινωνικών φαινομένων έτσι όπως την αντιλαμβάνονται τα υποκείμενα της έρευνας, η έμφαση στην περιγραφή του κοινωνικού πλαισίου μέσα στο οποίο διεξάγεται, η έμφαση στην εξέλιξη του θέματος που διερευνάται και η ευελιξία ως προς το σχεδιασμό και την εκπόνησή της. Σύμφωνα με τη Myers (2000), το μεγαλύτερο πλεονέκτημα μιας ποιοτικής έρευνας είναι ο πλούτος των ευρημάτων της και το βάθος της ανάλυσής τους. Με την ποιοτική προσέγγιση επιτυγχάνεται η ερμηνεία ενός κοινωνικού φαινομένου μέσω του επαγωγικού συλλογισμού. Ως εκ τούτου, στη συγκεκριμένη έρευνα, δεν αποσκοπούσαμε στην επαλήθευση υποθέσεων ή στην πρόβλεψη αποτελεσμάτων, αλλά στη σύνδεση των ευρημάτων με την εμπειρία των αναγνωστών/στριών (Neuman, 2006).

Τα ευρήματα της συγκεκριμένης έρευνας καταγράφονται ως ερμηνείες των κοινωνικών φαινομένων μέσα από τα μάτια των προσώπων της έρευνας που δίνουν τη δική τους σημασία στο υπό διερεύνηση θέμα (Cohen & Manion, 1994· Μακράκης, 1998). Η καταγραφή μιας κοινωνικής κατάστασης μέσα από τα μάτια του ερωτώμενου προσώπου, τονίζει την «εμπάθεια» (*empathy*) του/της ερευνητή/τριας,

κατά τον Bryman (2001:277), τη βύθισή του/της δηλαδή στο υπό διερεύνηση θέμα και υπαγορεύεται από τη βεμπεριανή λογική του *Verstehen*. Τέλος, η συγκεκριμένη διατριβή στηρίχθηκε στις αρχές της φεμινιστικής έρευνας και πρακτικής. Έχοντας, δηλαδή, ως αφετηρία τη συνείδηση της έμφυλης τάξης πραγμάτων στόχευσε μέσα από τα ευρήματά της να συμβάλλει στην προώθηση της ισότητας των δύο φύλων (Walsh, Holgersson, Hook & Linghag, 2005· Τσέκερης & Κατριβέσης, 2007-2008).

5.2 Τριγωνοποίηση

Η σύνθετη φύση και η πολυπλοκότητα που χαρακτηρίζει τα κοινωνικά φαινόμενα, απαιτεί σε πολλές περιπτώσεις την αποφυγή του μεθοδολογικού μονισμού και επιβάλλει τη σύζευξη διαφορετικών μεθόδων με απώτερο στόχο την επικύρωση των συμπερασμάτων της έρευνας (Μακράκης, 1998· Κυριαζή, 2005). Η συνδυαστική χρήση ποιοτικών και ποσοτικών μεθόδων έρευνας ενδείκνυται σε πολλές περιπτώσεις για την πληρέστερη κατανόηση του κοινωνικού κόσμου, συντείνοντας με αυτό τον τρόπο στο «μεθοδολογικό πλουραλισμό» και στην επίτευξη «ανώτερης ποιότητας έρευνας» (Burke Johnson & Onwuegbuzie, 2004: 14).

Σύμφωνα με τον Bryman (2001) η εγκυρότητα μιας ποιοτικής έρευνας εξασφαλίζεται σε σχέση με τέσσερα διαφορετικά κριτήρια: την εσωτερική συνοχή (*internal validity*), τη μεταβιβασιμότητα (*transferability*), την αξιοπιστία (*reliability*) και την αντικειμενικότητα (*credibility*). Η εσωτερική συνοχή έχει να κάνει με την τήρηση των κανόνων δεοντολογίας από την πλευρά του/της ερευνητή/τριας και την αποδοχή των ευρημάτων της έρευνας από τους ανθρώπους που έλαβαν μέρος σε αυτή. Η μεταβιβασιμότητα αναφέρεται στον ορισμό του Geertz περί πυκνής περιγραφής και τη μεταφορά των συμπερασμάτων της έρευνας σε διαφορετικό πλαίσιο αναφοράς (Αστρινάκης, 1998). Η αξιοπιστία έχει να κάνει με τη ρευστότητα της έρευνας καθώς το κοινωνικό πλαίσιο μέσα στο οποίο διενεργείται μεταβάλλεται διαρκώς, γεγονός που καθιστά δύσκολη την επανάληψή της κάτω από τις ίδιες ακριβώς συνθήκες και την κατάληξη στα ίδια συμπεράσματα. Η αντικειμενικότητα μιας έρευνας αναφέρεται στο βαθμό που τα ευρήματά της δεν έχουν παραποιηθεί από τις προσωπικές αντιλήψεις των ερευνητών/τριών και μπορεί να εξασφαλιστεί, όταν τα ευρήματά της επικυρώνονται είτε από άλλους/ες ερευνητές/τριες, είτε από άλλες τεχνικές, είτε από διαφορετικές πηγές δεδομένων, από την ερμηνεία διαφορετικών

θεωριών ή ακόμη και μέσα από το συνδυασμό διαφορετικών μεθόδων (Meijer, Verloop & Beijaard, 2002).

Η μέθοδος ελέγχου των ευρημάτων μιας ποιοτικής έρευνας μέσω των μεθόδων και τεχνικών που αναφέρθηκαν παραπάνω ονομάζεται τριγωνοποίηση και όπως δηλώνει ο όρος, αναφέρεται στο σημείο που τέμνονται τρία διαφορετικά σημεία. Όσον αφορά στην επιστημονική έρευνα, η τριγωνοποίηση αναφέρεται στο σημείο τομής των ευρημάτων διαφορετικών μεθόδων, τεχνικών ή και ερευνητών/τριών (Chenail, 1997) και ισχυροποιεί την εγκυρότητα των συμπερασμάτων της έρευνας (Παρασκευόπουλος, 1993· Βιτσιλάκη-Σορωνιάτη, 1998· Golafshani, 2003· Παπαδόπουλος, 2006· Creswell, 2009). Επίσης, βοηθά τον/την ερευνητή/τρια να αποκτήσει μια πιο σφαιρική άποψη του υπό μελέτη φαινομένου μέσω της χρήσης διαφορετικών μεθόδων (Rossman & Rallis, 2003). Πολλοί/ές ερευνητές/τριες που κάνουν χρήση των ποιοτικών μεθόδων διατείνονται ότι δεν υπάρχει μία και μοναδική αντικειμενική πραγματικότητα που αξίζει να παρατεθεί αλλά πολλές διαφορετικές οπτικές των υποκειμένων σε σχέση με την πραγματικότητα αυτή. Σύμφωνα με αυτή τη λογική, η τριγωνοποίηση ή οι πολλαπλές μέθοδοι εξέτασης των δεδομένων είναι απαραίτητη για την απεικόνιση αυτής της πραγματικότητας.

Η τριγωνοποίηση κρίθηκε σκόπιμη στην παρούσα έρευνα για να διασφαλιστεί η εγκυρότητα και η αξιοπιστία της. Ειδικότερα, έγινε τριγωνοποίηση με τρεις διαφορετικούς τρόπους: α) χρήση διαφορετικών μεθόδων έρευνας (συμμετοχική παρατήρηση και συνεντεύξεις), β) συλλογή και επεξεργασία ποιοτικών δεδομένων από διαφορετικές πηγές, δηλαδή από ατομικές συνεντεύξεις εκπαιδευτικών και από ομαδικές συνεντεύξεις μαθητών/τριών (*focus groups*), γ) συλλογή και επεξεργασία ποσοτικών και ποιοτικών δεδομένων (ποσοτική και ποιοτική ανάλυση της κλείδας παρατήρησης). Παρακάτω περιγράφονται αναλυτικά τα βήματα που ακολουθήθηκαν και οι μέθοδοι που αξιοποιήθηκαν για τη διεξαγωγή της έρευνας.

5.3 Η έρευνα στην πόλη της Κορίνθου

Η έρευνα πραγματοποιήθηκε στην πόλη της Κορίνθου. Βασικό κριτήριο επιλογής της εν λόγω πόλης αποτέλεσε το γεγονός ότι είναι ο τόπος μόνιμης διαμονής και εργασίας της ερευνήτριας, παράγοντες που διευκόλυναν την πρόσβασή της στα σχολεία και την αποδοχή της από τα υποκείμενα της έρευνας. Επιπλέον, η

συγκεκριμένη πόλη προσεγγίστηκε επειδή αποτελεί μεγάλο αστικό κέντρο της οποίας τα κοινωνικά και οικονομικά χαρακτηριστικά δεν παρουσιάζουν ακρότητες. Ειδικότερα, η πόλη έχει βιομηχανική και αγροτική παραγωγή, καθώς και Πανεπιστήμιο στο οποίο λειτουργούν δύο Τμήματα (Τμήμα Κοινωνικής Πολιτικής και Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού και Τμήμα Πολιτικής Επιστήμης και Διεθνών Σχέσεων). Η Ε.Σ.Υ.Ε. ορίζει ως μεγάλο αστικό κέντρο κάθε περιοχή της οποίας ο πληθυσμός υπερβαίνει τους 10.000 κατοίκους. Σύμφωνα με την πιο πρόσφατη απογραφή πληθυσμού (Μάρτιος 2011), η Κόρινθος έχει 30.176 κατοίκους, γεγονός που την καθιστά αστική περιοχή.

5.4 Πρόσβαση στο πεδίο

Κάθε εθνογραφική μελέτη επηρεάζεται από τα προσωπικά χαρακτηριστικά (φύλο, κοινωνικοοικονομική κατάσταση, ηλικία, μορφωτικό επίπεδο, επάγγελμα) του/της εκάστοτε ερευνητή/τριας (Burgess, 1991:49). Τα προσωπικά χαρακτηριστικά και οι φιλικές σχέσεις που αναπτύσσονται μεταξύ των ερευνητών/τριών και των υπό μελέτη κοινοτήτων, διευκολύνουν την πρόσβαση των πρώτων στο πεδίο της έρευνας (Gerson & Horowitz, 2002). Στη συγκεκριμένη έρευνα, το γεγονός ότι είχα διατελέσει καθηγήτρια Αγγλικών σε σχολεία της Α/θμιας εκπαίδευσης στην πόλη της Κορίνθου αποτέλεσε σημαντικό παράγοντα στην αποδοχή μου από τους/ τις εκπαιδευτικούς και στη διευκόλυνση της πρόσβασής μου στα σχολεία.

Σε όλες τις τάξεις που επισκεφθήκαμε τα παιδιά αρχικά μας αντιμετώπισαν με δισταγμό γιατί δεν είχαν ξαναπάρει μέρος σε έρευνες που περιλάμβαναν παρατήρηση του καθημερινού τρόπου δράσης τους στην τάξη από εξωτερικό/ή παρατηρητή/τρια. Ήταν γι' αυτά μια πρωτόγνωρη εμπειρία. Η αρχική επιφυλακτικότητα μετατράπηκε γρήγορα σε ενθουσιασμό χάρη στην παρέμβαση των εκπαιδευτικών των τάξεων που μας σύστησαν στα παιδιά, εξήγησαν την ιδιότητά μας και μας βοήθησαν να ενταχθούμε ομαλά στην τάξη. Εξηγήσαμε εξ αρχής στα παιδιά ότι δε θα συμμετάσχουμε στο μάθημα και ότι αναμέναμε από εκείνα να συμπεριφέρονται σαν να μην υπάρχει τρίτο άτομο στην τάξη. Σε πολλές περιπτώσεις οι εκπαιδευτικοί ανέφεραν χαρακτηριστικά στα παιδιά ότι *«είναι τιμή μας που η κυρία επέλεξε να παρακολουθήσει το μάθημά μας»*, γεγονός που έκανε τα παιδιά να νιώσουν πολύ σημαντικό το ρόλο τους στην έρευνα και να ανυπομονούν για το εβδομαδιαίο ραντεβού μας. Ο ενθουσιασμός των παιδιών διευκόλυνε την πορεία της έρευνας,

καθώς όλα ήθελαν να πάρουν μέρος στις συνεντεύξεις. Ωστόσο, τηρώντας τους κανόνες δεοντολογίας της έρευνας, μοιράσαμε στα παιδιά ένα εγκριτικό σημείωμα που εξηγούσε την ιδιότητά μας, τη θεματική της έρευνάς μας και ζητούσε την ενυπόγραφη συγκατάθεση των γονέων για τη συμμετοχή των παιδιών τους στις συνεντεύξεις. Η ανταπόκριση των γονέων υπήρξε θετική, με μοναδική εξαίρεση ένα σχολείο, όπου είχαμε μόνο τρία (3) εγκριτικά σημειώματα αγοριών και προχωρήσαμε σε *focus group* των τριών ατόμων, αντί των τεσσάρων που ίσχυσε στις υπόλοιπες δεκαπέντε (15) περιπτώσεις, όπως αναφέρεται και στη σχετική ενότητα παρακάτω (5.9.2).

5.5 Περιγραφή του ερευνητικού δείγματος

5.5.α Το δείγμα των εκπαιδευτικών

Το δείγμα των εκπαιδευτικών της έρευνας αποτελείται από οκτώ (8) εκπαιδευτικούς Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης (3 άνδρες και 5 γυναίκες), που διδάσκουν σε μαθητές και μαθήτριες της ΣΤ' τάξης του δημοτικού σχολείου. Όλοι/όλες εργάζονται σε σχολεία της Κορίνθου. Η επιλογή του τελικού δείγματος εκπαιδευτικών έγινε με τη μέθοδο της θεωρητικής δειγματοληψίας και με βάση την προθυμία των εκπαιδευτικών που πληρούν τις προϋποθέσεις που θέτει η ίδια η έρευνα να συμμετάσχουν σε αυτήν (Miles & Huberman, 1994· Robson, 1995· Αστρινάκης, 1998· Thompson, 1999· Silverman, 2000· Bryman, 2001· Gray, 2004· Neuman, 2006· Ritchie & Lewis & Elam, 2006· Creswell, 2009). Απευθυνθήκαμε δηλαδή σε εκπαιδευτικούς, που δεν είχαν το ίδιο τμήμα μαθητών και μαθητριών την προηγούμενη χρονιά για να είναι ανεπηρέαστοι/ες ως προς την κρίση τους για τα χαρακτηριστικά προσωπικότητας των παιδιών.

Παρόλο που το δείγμα των εκπαιδευτικών της έρευνας είναι εμφανώς περιορισμένο, η συγκεκριμένη έρευνα εστίασε στις αλληλεπιδράσεις που διαδραματίστηκαν στις αίθουσες διδασκαλίας τους ως μελέτες περιπτώσεων και στόχευσε σε μια εις βάθος ανάλυση των παρατηρήσεων που δε θα ήταν εφικτή σε ένα πολύ μεγάλο δείγμα συμμετεχόντων/ουσών. Τέλος, κύριο μέλημα της έρευνας ήταν να ακουστούν οι φωνές των μαθητών και μαθητριών των τάξεων που παρακολούθησαμε και να καταγραφεί η ερμηνεία τους για τις αλληλεπιδράσεις που σημειώθηκαν. Για το λόγο αυτό, επιλέξαμε ένα ευρύ δείγμα μαθητών/τριών, που μας βοήθησε να σχηματίσουμε μια πιο ολοκληρωμένη εικόνα.

Επίσης, λάβαμε υπόψη μας τους κανόνες δεοντολογίας που διέπουν μια κοινωνική έρευνα και εξασφαλίσαμε την ανωνυμία των συμμετεχόντων/ουσών αφαιρώντας όσες πληροφορίες μαρτυρούν την ταυτότητά τους (Mishler, 1991· Rubin & Rubin, 2005· Marshall & Rossman, 2006). Επιπλέον, τονίσαμε εξ αρχής στους/τις συμμετέχοντες/ουσες ότι θα γίνει σεβαστό το δικαίωμα οποιουδήποτε από τους/τις ερωτώμενους/ες εκπαιδευτικούς να αρνηθεί να συμμετάσχει στην έρευνα ή να θελήσει να τερματίσει τη συμμετοχή του/της πριν την ολοκλήρωσή της για προσωπικούς λόγους. Ωστόσο, στην παρούσα έρευνα κανένας/καμία εκπαιδευτικός του δείγματος δε θέλησε να κάνει χρήση αυτού του δικαιώματος.

5.5.β Το δείγμα των μαθητών και μαθητριών

Η κάθε τάξη που επισκεφθήκαμε αποτελούνταν κατά μέσο όρο από είκοσι (20) μαθητές και μαθήτριες. Από τις οχτώ τάξεις που παρακολούθησαμε υπήρχε ίσος ή σχεδόν ίσος αριθμός αγοριών και κοριτσιών (περίπου 20 παιδιά ανά τάξη), εκτός από μία τάξη μιας εκπαιδευτικού όπου είχαμε δεκατρία (13) αγόρια και έξι (6) κορίτσια. Συνολικά, καταγράψαμε τη λεκτική επικοινωνία και τις καθημερινές δραστηριότητες περίπου 160 μαθητών και μαθητριών. Μετά το τέλος της περιόδου παρατήρησης των διδασκαλιών, από το δείγμα των 160 μαθητών/τριών προχωρήσαμε σε ομαδικές συζητήσεις (*focus groups*) με εξήντα τρία (63) παιδιά (32 κορίτσια και 31 αγόρια), που είχαν φέρει το εγκριτικό σημείωμα υπογεγραμμένο από τους γονείς τους. Συγκροτήθηκαν δεκαέξι (16) ομάδες αμιγείς ως προς το φύλο. Όλες οι ομάδες, με εξαίρεση μία, ήταν τετραμελείς.

Η κοινωνική στρωματοποίηση των μαθητών/τριών έγινε με βάση το μορφωτικό και επαγγελματικό προφίλ των οικογενειών τους και επικυρώθηκε από πληροφορίες που αντλήσαμε από τους/τις εκπαιδευτικούς των τάξεών τους σχετικά με τους τίτλους σπουδών και το επάγγελμα των γονέων των παιδιών, που έλαβαν μέρος στην έρευνα. Ως βασική πυξίδα για την ταξική τοποθέτηση του δείγματος των μαθητών και μαθητριών της έρευνας χρησιμοποιήθηκε το σχήμα των έξι κοινωνικοεπαγγελματικών κατηγοριών, που αναφέρεται στην έρευνα της Σιάνου (2006:101) για τις κοινωνικές ανισότητες που διαπιστώνονται κατά τη μετάβαση των μαθητών/τριών από τη δευτεροβάθμια στην ανώτατη εκπαίδευση. Η ιεραρχική ταξινόμηση των επαγγελμάτων του παραπάνω σχήματος είναι η εξής:

I. α. Υψηλού επιπέδου στελέχη του δημόσιου ή ιδιωτικού τομέα, εργοδότες

b. Ανώτεροι υπάλληλοι του δημόσιου και ιδιωτικού τομέα, αυτοαπασχολούμενοι που ασκούν ανώτερα επιστημονικά επαγγέλματα

II. Υπάλληλοι του δημόσιου ή ιδιωτικού τομέα ή αυτοαπασχολούμενοι που ασκούν χαμηλότερα επιστημονικά επαγγέλματα

III. a. Χαμηλότερου επιπέδου, μη χειρώνακτες υπάλληλοι του δημόσιου ή ιδιωτικού τομέα που ασκούν μη επιστημονικά επαγγέλματα

b. Χειρώνακτες υπάλληλοι του δημόσιου ή ιδιωτικού τομέα, μικροεπαγγελματίες, αυτοαπασχολούμενοι τεχνίτες

IV. Ημι-ειδικευμένοι εργάτες

V. Ανειδίκευτοι εργάτες και αγρότες

VI. Όσοι δεν εργάστηκαν ποτέ ή είναι άνεργοι

Στη συνέχεια, οι έξι κατηγορίες συνοψίστηκαν σχηματικά σε δύο κεντρικές κατηγορίες. Η πρώτη περιλαμβάνει τα παιδιά από τις υψηλότερες και μεσαίες κοινωνικές τάξεις των οποίων οι γονείς κατέχουν υψηλές θέσεις στο δημόσιο και ιδιωτικό τομέα ή ασκούν ελεύθερα επαγγέλματα κύρους. Στη δεύτερη κατηγορία ανήκουν τα παιδιά των οποίων οι γονείς ασκούν κυρίως χειρώνακτικά επαγγέλματα, προσφέρουν ανειδίκευτη εργασία ή είναι προσωρινά ή μόνιμα ανεπάγγελτοι (Παράρτημα I). Η αναφορά μας στην κοινωνική τάξη των μαθητών/τριών κατά την ανάλυση του υλικού των συνεντεύξεων έγινε με βάση τις δύο παραπάνω κατηγορίες.

Η επιλογή των σχολείων στα οποία διεξήχθη η έρευνα δεν ήταν τυχαία. Αντίθετα θελήσαμε να συμμετάσχουν «προνομιούχα» σχολεία, όπου φοιτούν κυρίως μαθητές/τριες που ανήκουν στα μεσαία κοινωνικο-οικονομικά στρώματα καθώς και μη «προνομιούχα», όπου φοιτούν κυρίως μαθητές/τριες της εργατικής τάξης. Όλα τα σχολεία ήταν δημόσια. Η επιλογή «προνομιούχων» και «μη προνομιούχων» σχολείων είχε σκοπό να διερευνήσει αν και κατά πόσο επαληθεύεται η άποψη που έχει τεκμηριωθεί μέσα από παλαιότερες έρευνες ότι τα παιδιά που ανήκουν στα χαμηλότερα κοινωνικο-οικονομικά στρώματα συνήθως έχουν γαλουχηθεί με πιο στερεοτυπικές αρχές όσον αφορά στο φύλο τους σε σύγκριση με τα παιδιά των μεσαίων και υψηλότερων κοινωνικοοικονομικών τάξεων (Μαραγκουδάκη, 2000). Επιπλέον, διερευνήθηκε, αν και σε ποιο βαθμό επαληθεύεται η άποψη που αναφέρει ότι τα παιδιά που προέρχονται από οικογένειες μεσαίων και υψηλότερων κοινωνικοοικονομικών στρωμάτων έχουν υψηλούς ακαδημαϊκούς και επαγγελματικούς στόχους, καθώς οι γονείς τους έχουν δημιουργήσει τις κατάλληλες

προϋποθέσεις αποτελώντας οι ίδιοι τα πρότυπα επαγγελματικής και κοινωνικής καταξίωσης (Gaine & George, 1999· Bourdieu, 2002· Hatcher, 2006).

Επίσης, έχει διαπιστωθεί ότι τα αγόρια ανεξάρτητα από την κοινωνικο-οικονομική τάξη στην οποία ανήκουν από πρώιμη ηλικία έχουν σε μεγαλύτερο βαθμό επίγνωση των κοινωνικών επιταγών του φύλου τους σε σχέση με τα κορίτσια για λόγους που συνδέονται με την αυστηρότητα της κοινωνικοποίησής τους (Μαραγκουδάκη, 2000). Η συνέντευξη και η συλλογή δεδομένων από μαθητές και μαθήτριες όλων των κοινωνικών στρωμάτων αποσκοπούσε να αντιπροσωπεύσει όσο το δυνατόν περισσότερες κοινωνικο-οικονομικές περιοχές της πόλης και μας επέτρεψε τη σύγκριση των εμπειριών των μαθητών και τον εντοπισμό ομοιοτήτων και διαφορών.

5.6 Η μελέτη περίπτωσης (*case study*)

Η αφετηρία χρήσης της τεχνικής της μελέτης περίπτωσης στην κοινωνική έρευνα χρονολογείται από τις αρχές του 20^{ου} αιώνα στη Γαλλία. Ωστόσο, η αύξηση της δημοτικότητας των ποσοτικών μεθόδων έρευνας με την παράλληλη κριτική που ασκήθηκε στις ποιοτικές μεθόδους έρευνας, περιόρισε τη χρήση της μελέτης περίπτωσης ως τεχνική ποιοτικής έρευνας ώσπου το 1967 οι Glaser & Strauss διετύπωσαν και δημοσιοποίησαν τις θέσεις και τις απόψεις της εμπειρικά θεμελιωμένης θεωρίας (*grounded theory*). Έκτοτε αναζωπυρώθηκε το ενδιαφέρον των ερευνητών/τριών για τη μελέτη περίπτωσης (Tellis, 1997: 2-3).

Σύμφωνα με τον Robson (1995:146), η μελέτη περίπτωσης αποτελεί «μια στρατηγική έρευνας η οποία συμπεριλαμβάνει την εμπειρική διερεύνηση ενός συγκεκριμένου σύγχρονου φαινομένου μέσα στο πραγματικό πλαίσιο που αυτό λαμβάνει χώρα χρησιμοποιώντας πολλαπλές πηγές ως απόδειξη». Κύρια μέθοδος διεξαγωγής της έρευνας αποτέλεσε η μελέτη περίπτωσης καθώς ενδείκνυται για την εστίαση και τη συλλογή πλούσιων δεδομένων αναφορικά με κοινωνικές ομάδες και τις σχέσεις που αναπτύσσονται μέσα σε αυτές (Bassegy, 1999).

Στο πλαίσιο της παρούσας μελέτης εξετάστηκε η σχολική τάξη ως κοινωνική ομάδα. Μέσα από την παρακολούθηση ωρών διδασκαλίας συγκεκριμένων μαθημάτων σε εβδομαδιαία βάση σε οκτώ (8) διαφορετικές τάξεις της ΣΤ' του Δημοτικού Σχολείου, παρατηρήσαμε και καταγράψαμε τα ακόλουθα ζητήματα: α) το διαφορετικό τρόπο αλληλεπίδρασης των εκπαιδευτικών με τους μαθητές και τις

μαθήτριές τους, β) τη χρήση σεξιστικής γλώσσας γ) τις ευκαιρίες συμμετοχής στο μάθημα που δίνονται στο κάθε φύλο καθώς και δ) τα διαφορετικά επαγγελματικά πρότυπα που περνούσαν μέσα από τα λεγόμενά τους για το κάθε φύλο. Ειδικότερα, παρακολουθήσαμε το μάθημα της ελληνικής γλώσσας που υπάγεται στις λεγόμενες «ανθρωπιστικές επιστήμες» και θεωρείται μάθημα στο οποίο τα κορίτσια έχουν καλύτερες επιδόσεις, καθώς και το μάθημα των μαθηματικών, που υπάγεται στις «θετικές επιστήμες» και έχει πολιτογραφηθεί ως γνωστικό πεδίο που εντάσσεται στην ανδρική ταυτότητα (Αλτάνη, 1992· Francis, 2000). Διερευνήσαμε δηλαδή αν οι προσδοκίες (συμπεριφοράς και επαγγελματικού προσανατολισμού) των εκπαιδευτικών διαφοροποιούνται ανάλογα με το φύλο των παιδιών και αν αυτές οι προσδοκίες μεταφράζονται όπως χαρακτηριστικά υποστηρίζεται «σε κατάλληλους για το κάθε φύλο επιστημονικούς κλάδους» (Arnot, 2004: 127).

Η μελέτη περίπτωσης επιλέχθηκε επειδή παρέχει τη δυνατότητα σε κάθε ερευνητή/τρια να καταγράψει λεπτομερώς τους κανόνες και τις σχέσεις που υφίστανται σε μια κοινωνική ομάδα- εν προκειμένω σε μια σχολική τάξη. Μέσα από την παρατήρηση και την καταγραφή των πληροφοριών που συνθέτουν την πραγματικότητα της σχολικής τάξης στοχεύσαμε στην «πυκνή» περιγραφή, κατά τον ορισμό του Geertz, που ερμηνεύει τις εμπειρίες των εμπλεκόμενων ατόμων όπως τις αντιλαμβάνονται οι ίδιοι/ες σε συγκεκριμένο χωροχρονικό πλαίσιο (Αστρινάκης, 1998· Atkinson, Coffey & Delamont, 2003). Τέλος, η επιλογή της συγκεκριμένης μεθόδου προέκυψε λαμβάνοντας υπόψη τη σημασία που, όπως υποστηρίζεται, έχουν για τη φεμινιστική οπτική των επιστημών οι ποιοτικές μέθοδοι έρευνας (Robson, 1995· Παπαγεωργίου, 1998).

Το γεγονός ότι δεν εξετάσαμε μόνο μία μελέτη περίπτωσης, αλλά οκτώ, συνετέλεσε στην κατά το δυνατόν πιστότερη απεικόνιση της πραγματικότητας της σχολικής τάξης καθώς και στην εγκυρότητα των αποτελεσμάτων της έρευνας. Η επιλογή διαφορετικών τάξεων έγινε προκειμένου να διασταυρώσουμε τα ευρήματά μας και να ενισχύσουμε τη δυνατότητα γενίκευσης των αποτελεσμάτων μας από τη μια περίπτωση στην άλλη. Χωρίς να παραβλέπουμε τη μοναδικότητα της κάθε περίπτωσης, καταγράψαμε τα κοινά χαρακτηριστικά τους και προβήκαμε σε περαιτέρω ομαδοποιήσεις των κατηγοριών που προέκυψαν, όπως αναφέρουμε διεξοδικά στην αντίστοιχη ενότητα παρακάτω (5.8).

5.7 Διαδικασία συλλογής δεδομένων

Στην παρούσα έρευνα, όπως ήδη αναφέρθηκε παραπάνω, παρακολουθήσαμε τη διδασκαλία του μαθήματος της Γλώσσας και των Μαθηματικών σε μαθητές και μαθήτριες της ΣΤ' τάξης σε 8 διαφορετικά σχολεία. Η παρακολούθηση των μαθημάτων πραγματοποιήθηκε σε δύο διαφορετικές χρονικές περιόδους. Η πρώτη πραγματοποιήθηκε το πρώτο τρίμηνο της σχολικής χρονιάς 2008-2009 και η δεύτερη το 2009-2010. Η επιλογή μας να διεξάγουμε τις συνεντεύξεις τη συγκεκριμένη χρονική περίοδο με μαθητές και μαθήτριες αυτής της ηλικίας (11 ετών) έγινε για δύο κυρίως λόγους: **α)** στην αρχή της σχολικής περιόδου δεν έχουν παγιωθεί οι σχέσεις εκπαιδευτικών και μαθητών, καθώς οι εκπαιδευτικοί δεν έχουν αποκτήσει μεγάλη οικειότητα με τα παιδιά και είναι πιο πιθανό οι προσδοκίες που έχουν για την επίδοση και τη συμπεριφορά των παιδιών να στηρίζεται στο φύλο των τελευταίων (Αλτάνη, 1992), **β)** τα παιδιά σε αυτό το στάδιο της εξέλιξής τους βρίσκονται στην προ-εφηβεία, κατανοούν τις κοινωνικές επιταγές και είναι αρκετά ώριμα να τις συζητήσουν.

Η διαδικασία συλλογής των ερευνητικών δεδομένων μέσω της πραγματοποίησης των παρατηρήσεων και της διεξαγωγής ατομικών και ομαδικών συνεντεύξεων με τους/τις εκπαιδευτικούς και τους μαθητές/τριες που συμμετείχαν στην έρευνα διήρκεσε συνολικά 2 χρόνια.

Οι επισκέψεις μας στα σχολεία γίνονταν σε εβδομαδιαία βάση. Παρακολουθούσαμε τη διδασκαλία των μαθημάτων δύο (2) ώρες την εβδομάδα σε κάθε σχολείο (1 ώρα Γλώσσα και 1 Μαθηματικά). Η κάθε διδακτική ώρα είχε διάρκεια 45 λεπτά. Καταγράψαμε συνολικά 95 ώρες παρατήρησης. Αναλυτικότερα, παρακολουθήσαμε 47 ώρες τη διδασκαλία του μαθήματος της Γλώσσας και 48 ώρες τη διδασκαλία των Μαθηματικών. Σύμφωνα με τη θεωρία της συμβολικής αλληλεπίδρασης, κατά τον ορισμό του Blumer (2003), οι άνθρωποι ενεργούν με βάση το νόημα που αποδίδουν στον περιβάλλοντα χώρο. Ως εκ τούτου, το νόημα καθορίζεται από την αλληλεπίδραση που αναπτύσσουν οι άνθρωποι μεταξύ τους και μεταβάλλεται μέσω του διαφορετικού τρόπου ερμηνείας που υιοθετεί η κάθε πλευρά. Για το λόγο αυτό, ο Blumer (όπως αναφέρεται στο Prus, 1996: 72) επισημαίνει πως οι ερευνητές/τριες πρέπει να αποκτήσουν οικειότητα με τα υποκείμενα της έρευνας μέσω της συμμετοχής τους στον καθημερινό χώρο δράσης των υποκειμένων, όπου θα μπορέσουν να καταγράψουν τόσο τις ατομικές όσο και τις συλλογικές εμπειρίες τους.

Στην περίπτωση της παρούσας έρευνας, η διάρκεια της παρατήρησης (3 μήνες για το κάθε σχολείο) ήταν αρκετή για να ενσωματωθούμε στην ομάδα της τάξης και να κατανοήσουμε τους κώδικες επικοινωνίας των μελών της. Κρίναμε σκόπιμο οι επισκέψεις μας να είναι εβδομαδιαίες και όχι καθημερινές προκειμένου να μην αφομοιωθούμε πλήρως με τις ομάδες διερεύνησης με ενδεχόμενο να μας διαφύγουν οι λεπτές αποχρώσεις της μεταξύ των μελών τους επικοινωνίας. Η εβδομαδιαία (και όχι καθημερινή) επαφή μας βοηθούσε να αποστασιοποιούμαστε χρονικά από την παρατηρούμενη ομάδα και να επανερχόμαστε με «καινούριο βλέμμα» (Grawitz, 2006: 433).

5.8 Τα εργαλεία της έρευνας

5.8.1 Παρατήρηση (observation)

Όπως επισημαίνουν οι Ψαρρού & Ζαφειρόπουλος (2004: 123), «μέσα από την παρατήρηση επιτυγχάνεται η καταγραφή της αυθόρμητης ανθρώπινης συμπεριφοράς», καθώς τα πρόσωπα της έρευνας παρατηρούνται μέσα στο φυσικό περιβάλλον δράσης τους –εν προκειμένω στη σχολική τάξη- και τα γεγονότα καταγράφονται τη στιγμή που λαμβάνουν χώρα. Η παρατήρηση αποτελεί σημαντικό εργαλείο στα χέρια των κοινωνικών ερευνητών/τριών, όταν εφαρμόζεται με συστηματικό τρόπο, όταν η εφαρμογή του απαντά σε σαφώς διατυπωμένα ερευνητικά ερωτήματα και όταν τα γεγονότα καταγράφονται με σαφήνεια (Vander Zanden, 1990· Atkinson, Coffey & Delamont, 2003· Ιωσηφίδης, 2003). Η συγκεκριμένη μέθοδος βασίζεται στην πεποίθηση ότι η μελέτη της ανθρώπινης συμπεριφοράς αποκαλύπτει τις βαθύτερες αξίες και πεποιθήσεις των ατόμων (Potter, 1996: 99).

Σύμφωνα με τον Jorgensen (1989:13-14), η χρήση της μεθόδου της συμμετοχικής παρατήρησης επιλέγεται επειδή α) ανταποκρίνεται στο στόχο του/της εκάστοτε ερευνητή/τριας να αποκαλύψει την πραγματικότητα της καθημερινότητας των συμμετεχόντων/ουσών και το νόημα της μεταξύ τους διάδρασης όπως το αντιλαμβάνονται οι ίδιοι/ες μέσα στο περιβάλλον δράσης τους, β) στη μελέτη αυτής της διάδρασης σε πραγματικό χρόνο και τόπο, δηλαδή τη στιγμή που λαμβάνει χώρα, γ) στην ύπαρξη ενός θεωρητικού πλαισίου πάνω στο οποίο στηρίζεται η διερεύνηση του αντικειμένου, δ) στην ανάπτυξη καλής σχέσης ανάμεσα στον/την ερευνητή/τρια και τους/τις συμμετέχοντες/ουσες και ε) στη λογική ότι η συμμετοχική παρατήρηση

ως μέθοδος παρέχει ευελιξία στον/την ερευνητή/τρια και μπορεί να οδηγήσει στον επαναπροσδιορισμό των όσων ήδη γνωρίζαμε.

Στην παρούσα έρευνα χρησιμοποιήθηκε η συμμετοχική παρατήρηση, δηλαδή παρακολουθήσαμε ως θεατές τα τεκταινόμενα του μαθήματος από μια συγκεκριμένη θέση («πόστο παρατήρησης») στην αίθουσα διδασκαλίας και καταγράψαμε τα γεγονότα που διαδραματίζονταν χωρίς ωστόσο να συμμετέχουμε ενεργά στις δραστηριότητες του μαθήματος (Spradley, 1980: 59-60). Ακολουθήθηκε η συστηματική καταγραφή των συμβάντων και των λεκτικών περιστατικών που διαδραματίζονταν στις σχολικές τάξεις ως μέθοδος, με σκοπό την πληρέστερη απεικόνιση της σχολικής πραγματικότητας. Παρόλο που η ταυτότητά μας γνωστοποιήθηκε στους μαθητές και τις μαθήτριες των τάξεων που παρακολουθήθηκαν από την πρώτη στιγμή, η παρουσία μας παρέμεινε διακριτική σε όλη τη διαδικασία, έτσι ώστε να μη διαταραχθεί η ομαλή ροή του μαθήματος. Λόγω του ότι απαγορευόταν η μαγνητοφώνηση των μαθημάτων, η καταγραφή των λεκτικών περιστατικών συντελέστηκε με την κατά το δυνατόν πιστότερη αποτύπωση των όσων διαδραματίζονταν στην τάξη χωρίς το σχολιασμό μας ως προς τη μεταφορά των γεγονότων (Wolcott, 2001· Denscombe, 2003). Η προσωπική μας κρίση καταγραφόταν ξεχωριστά στις σημειώσεις πεδίου αμέσως μετά την παρακολούθηση των διδασκαλιών.

Ο μετέπειτα σχολιασμός των αποτελεσμάτων που αντλήθηκαν μέσα από την παρατήρηση των μαθημάτων έγινε σε συνδυασμό με τη διεξαγωγή συνεντεύξεων βάθους που έγιναν με τους/τις εκπαιδευτικούς, που δίδασκαν στα σχολεία της παρατήρησης, με σκοπό την καταγραφή των απόψεών τους για τις σχολικές επιδόσεις των δύο φύλων στη Γλώσσα και τα Μαθηματικά, τα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας των παιδιών σε σχέση με το φύλο τους και ποιο επάγγελμα θεωρούν ως ιδανικό για τα αγόρια και τα κορίτσια. Στη συνέχεια, ακολούθησαν ομαδικές συνεντεύξεις με ένα μικρό ποσοστό του δείγματος των μαθητών και των μαθητριών σε αμιγείς ως προς το φύλο ομάδες. Οι συνεντεύξεις με τους μαθητές και τις μαθήτριες μας βοήθησαν να καταλάβουμε πώς αντιλαμβάνονται οι ίδιοι/ες το φύλο τους, αν πιστεύουν ότι έχουν την ίδια αντιμετώπιση από τους/τις εκπαιδευτικούς της τάξης τους και με ποιο τρόπο οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών επηρεάζουν ή και διαμορφώνουν την αυτοεικόνα τους. Επίσης, μας βοήθησαν να διαπιστώσουμε αν και σε ποιο βαθμό παρουσιάζεται αναντιστοιχία μεταξύ των λόγων των εκπαιδευτικών

και των πρακτικών τους στην τάξη, καθώς και τον αντίκτυπο που έχουν οι πρακτικές τους στα παιδιά (Becker & Geer, 2003).

5.8.2 Η κλείδα παρατήρησης

Στα πλαίσια της παρούσας έρευνας θελήσαμε να κάνουμε συστηματική καταγραφή των παρατηρήσεών μας μέσω της χρήσης μιας κλείδας παρατήρησης με έτοιμες κατηγορίες που θα διευκόλυναν τη διαδικασία. Η κλείδα παρατήρησης που χρησιμοποιήθηκε για την καταγραφή των συνομιλιών στη σχολική τάξη είναι το *Intersect (Interactions for sex equity in classroom teaching, 1982)* των Bauchner, Hergert & Sadker & Sadker (βλ. Παράρτημα II). Το εν λόγω εργαλείο διατέθηκε ταχυδρομικώς στην ερευνήτρια από τη συγγραφική ομάδα για τις ανάγκες της έρευνας. Πρόκειται για ένα εργαλείο ειδικά σταθμισμένο για την εντόπιση σεξιστικής συμπεριφοράς στη σχολική τάξη και αποτελείται από τα ακόλουθα τέσσερα μέρη: α) τα χαρακτηριστικά (γεωγραφικά, οικονομικά, κοινωνικά) του σχολείου και της τάξης που είναι υπό παρατήρηση, β) το σχεδιάγραμμα της τάξης κάθε φορά που γινόταν η παρακολούθηση και τη χωροταξική αποτύπωση των θέσεων των μαθητών/τριών στην αίθουσα, η οποία κρίθηκε απαραίτητη γιατί έχει διαπιστωθεί πως επηρεάζει τις ευκαιρίες συμμετοχής των δύο φύλων στο μάθημα (Sadker & Sadker, 1994· Warrington, Younger & Williams, 2000). Αξίζει, ωστόσο, να επισημάνουμε ότι στις τάξεις που επισκεφθήκαμε τα παιδιά δεν κάθονταν ανά φύλο ούτε σε μια θέση μόνιμα, καθώς οι εκπαιδευτικοί στην πλειονότητά τους φρόντιζαν να αλλάζουν θέσεις και διπλανούς/ές στα παιδιά για να αποφεύγεται η φασαρία. γ) Τα ποσοτικά χαρακτηριστικά της έρευνας, δηλαδή σε ποιο φύλο απευθύνονται συχνότερα οι εκπαιδευτικοί και το περιεχόμενο της στιχομυθίας τους: επιβράβευση για το έργο ή τη συμπεριφορά των μαθητών/τριών ή αντίθετα επίκριση για τα ίδια ζητήματα, δ) Ένα δελτίο καταγραφής συμβάντων στη σχολική τάξη, όπου καταγράψαμε λεκτικά περιστατικά που μαρτυρούν τις αναπαραστάσεις και τις απόψεις τόσο των εκπαιδευτικών όσο και των μαθητών/τριών για το ρόλο των δύο φύλων στην κοινωνική και επαγγελματική ζωή.

Για την κωδικοποίηση και επεξεργασία των στοιχείων του ποσοτικού μέρους της κλείδας παρατήρησης χρησιμοποιήθηκε το στατιστικό πακέτο SPSS 16. Επειδή η έρευνά μας δεν ήταν πειραματική, αλλά περιγραφική, κάναμε χρήση των μεθόδων της περιγραφικής στατιστικής (απόλυτη και σχετική συχνότητα κατά ερώτημα) και

λιγότερο της επαγωγικής με τη χρήση χ^2 - κατανομής ($p < 0,05$). Ειδικότερα, μέσω της μεθόδου της περιγραφικής στατιστικής, στόχος μας ήταν η περιγραφή της ενδεχόμενης διάκρισης των φύλων στη σχολική τάξη στο μάθημα της Γλώσσας και των Μαθηματικών. Η στατιστική ανάλυση των δεδομένων ανέδειξε τους πρωταγωνιστές της τάξης ανά φύλο και μάθημα, ποιο φύλο δέχεται τις περισσότερες ηθικές ανταμοιβές για την επίδοσή του και για τη συμπεριφορά του στο μάθημα (Γλώσσα και Μαθηματικά) και ποιο φύλο εισπράττει τις περισσότερες επιπλήξεις τόσο για τη συμπεριφορά όσο και για την επίδοσή του στα αντίστοιχα μαθήματα.

Ωστόσο, λόγω του μικρού αριθμού του δείγματος των εκπαιδευτικών δεν ήταν δυνατό να πραγματοποιηθεί συσχέτιση πολλών μεταβλητών. Οι συσχετίσεις αυτού του τύπου πραγματοποιούνται σε έρευνες που έχουν κυρίως ποσοτικό χαρακτήρα και περιλαμβάνουν ένα ευρύ δείγμα πληθυσμού. Στην προκειμένη έρευνα έγιναν συσχετίσεις μόνο ως προς το φύλο των εκπαιδευτικών, το φύλο των παιδιών και το διδασκόμενο μάθημα (Γλώσσα, Μαθηματικά). Τα ποιοτικά δεδομένα που συλλέχθηκαν από το τέταρτο μέρος της κλείδας (περιστατικά λεκτικής επικοινωνίας στην τάξη) χωρίστηκαν και ταξινομήθηκαν σε θεματικές κατηγορίες και αναλύθηκαν με βάση αυτές, όπως αναφέρουμε διεξοδικά στο δεύτερο μέρος της παρούσας έρευνας.

Για τις ανάγκες της έρευνας κρίθηκε απαραίτητη η πιλοτική εφαρμογή της κλείδας, με στόχο την καταγραφή του χρόνου συμπλήρωσής της και την αξιολόγηση του περιεχομένου της. Η πιλοτική εφαρμογή πραγματοποιήθηκε στη ΣΤ' τάξη του Δημοτικού Σχολείου που υπηρετούσα τη χρονική περίοδο που σχεδιάζαμε την έρευνα. Η διάρκεια της πιλοτικής εφαρμογής ήταν 5 ώρες κατά τις οποίες αποτυπώσαμε τη λεκτική επικοινωνία μεταξύ των εκπαιδευτικών και των μαθητών/τριών τόσο σχηματικά όσο και καταγράφοντας αυτούσια φραστικά περιστατικά. Στη συνέχεια κάναμε μικρές τροποποιήσεις στην κλείδα ούτως ώστε οι κατηγορίες να είναι καθολικές και αμοιβαία αποκλειόμενες με σκοπό την ακριβέστερη καταγραφή των παρατηρήσεων και τη διευκόλυνση της μετέπειτα στατιστικής ανάλυσής τους.

5.8.3 Οι Συνεντεύξεις

Μετά την επεξεργασία του υλικού που αντλήθηκε από την παρατήρηση των διδασκαλιών, προχωρήσαμε στη δεύτερη φάση συλλογής δεδομένων της έρευνας

μας. Σε αυτή τη φάση, πήραμε συνέντευξη από τους/τις εκπαιδευτικούς στον οποίον τις τάξεις παρακολουθήσαμε μαθήματα, καθώς και από ομάδες μαθητών και μαθητριών (*focus groups*) από τις τάξεις αυτές. Μέσα από τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών θελήσαμε να διαπιστώσουμε εάν και κατά πόσο τα λεγόμενά τους είναι συμβατά με την καθημερινή τους πρακτική έτσι όπως είχε καταγραφεί στο πρωτόκολλο παρατήρησης.

Η τεχνική της συνέντευξης κρίθηκε αναγκαία στην εν λόγω μελέτη γιατί παρέχει πλούτο δεδομένων που δε θα μπορούσαν να συγκεντρωθούν μέσω της χρήσης άλλων τεχνικών και μας βοηθά να αποκαλύψουμε πτυχές της προσωπικότητας των ερωτώμενων και τα «πιστεύω» τους. Η επιλογή χρήσης της τεχνικής της συνέντευξης στηρίχθηκε στην πεποίθηση ότι κάθε άτομο του δείγματος αποτελεί μια ξεχωριστή οντότητα που κρύβει τη δική του αλήθεια και μέσα από αυτή την τεχνική θα μπορέσει να καταθέσει αυτή την αλήθεια. Η παρατήρηση του περιεχομένου της αλληλεπίδρασης στην τάξη θα ήταν ελλιπής αν δεν εξετάζαμε ξεχωριστά αυτούς/ές που ελέγχουν τη διδασκαλία, δηλαδή τους/τις εκπαιδευτικούς, αλλά και τους αποδέκτες της διδασκαλίας τους, δηλαδή τους μαθητές και τις μαθήτριες (Apple, 1986). Η συγκεκριμένη μελέτη αντιμετώπισε τις ομάδες της έρευνας όχι ως παθητικούς αποδέκτες της πραγματικότητας και ως στατιστικά μεγέθη αλλά ως δρώντα υποκείμενα που παρεμβαίνουν δυναμικά στη διαμόρφωσή της. Έτσι, εκτός από τη διερεύνηση της σχολικής πραγματικότητας θεωρήσαμε σημαντικό να ακουστεί η φωνή των δρώντων υποκειμένων και να αξιολογηθεί ο τρόπος που αντιλαμβάνονται οι ερωτώμενοι/ες την πραγματικότητα αυτή και πώς την ερμηνεύουν.

5.9 Η επιλογή των υποκειμένων της έρευνας

5.9.1 Οι εκπαιδευτικοί

Η συλλογή δεδομένων μέσα από τη συνέντευξη πραγματοποιήθηκε σε δύο φάσεις. Στην πρώτη φάση, διεξήχθησαν ατομικές συνεντεύξεις βάθους με τους/ τις εκπαιδευτικούς της έρευνας. Η αρχική μας πρόθεση ήταν να έχουμε ίσο αριθμό ανδρών και γυναικών εκπαιδευτικών. Ωστόσο, στο χρονικό διάστημα που πραγματοποιήθηκε η έρευνα, η πλειονότητα του διδακτικού προσωπικού στη ΣΤ' τάξη στην πόλη της Κορίνθου ήταν γυναίκες, ενώ κάποιοι άνδρες εκπαιδευτικοί που δίδασκαν στη συγκεκριμένη τάξη αρνήθηκαν να συμμετάσχουν. Έτσι, το τελικό

δείγμα των εκπαιδευτικών ήταν 5 γυναίκες και 3 άνδρες από διάφορα κοινωνικά-οικονομικά στρώματα. Η ηλικία τους κυμαινόταν από 24 έως 54 χρόνια. Τα χρόνια προϋπηρεσίας τους στην εκπαίδευση ήταν από 2 έως 35 έτη. Συμπεριλάβαμε δηλαδή στο δείγμα μας εκπαιδευτικούς που βρίσκονταν στο ξεκίνημα της καριέρας τους και εκπαιδευτικούς που βρίσκονταν λίγο πριν από τη συνταξιοδότησή τους.

Η κάθε συνέντευξη διήρκεσε 45- 60 λεπτά και πραγματοποιούνταν στο χώρο του σχολείου του/ της κάθε εκπαιδευτικού κατόπιν συνεννόησης μαζί τους. Οι συμμετέχοντες/ουσες εκπαιδευτικοί είχαν ενημερωθεί για τη χρονική διάρκεια της συνέντευξης πριν την πραγματοποίησή της και φροντίσαμε να μην υπερβούμε τα χρονικά περιθώρια που είχαμε θέσει εξ αρχής. Η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών προτίμησε να γίνουν οι συνεντεύξεις σε κάποιο «κενό» τους, ενώ 2 εκπαιδευτικοί προτίμησαν να συναντηθούμε μετά το πέρας των μαθημάτων. Όλοι/ όλες οι εκπαιδευτικοί είχαν μια γενική ιδέα της έρευνάς μας, αλλά δε γνώριζαν το περιεχόμενο των ερωτήσεων της συνέντευξης. Αξιοσημείωτο είναι ότι κανένας/καμία από τους/τις εκπαιδευτικούς του δείγματος δεν είχε πάρει ποτέ μέρος σε συνέντευξη και στην αρχή ένιωθαν άβολα. Για να προσπελάσουμε τους «αμυντικούς μηχανισμούς» (Grawitz, 2006:260-261) που προέβαλαν οι εκπαιδευτικοί, χρειάστηκε να τους εξηγήσουμε ότι δεν ελέγχονται για τις απαντήσεις τους, το πραγματικό τους όνομα δε θα φανεί σε κανένα στάδιο της έρευνας και εξασφαλίσαμε τη συγκατάθεσή τους να ηχογραφήσουμε τις συνεντεύξεις (Mishler, 1991· Basse, 1999· O' Leary, 2004· Glesne, 2006). Κάποιοι/ες εξέφρασαν την ανησυχία τους για το ποιος/ποια θα διαβάσει την έρευνα, ενώ μία εκπαιδευτικός εξέφρασε την απορία αν θα της τεθούν ερωτήσεις γνωστικού περιεχομένου για τις οποίες θα έπρεπε να έχει μελετήσει σχετικό υλικό πριν τη συνέντευξη. Σε όλες τις περιπτώσεις τονίστηκε η σημασία της ελεύθερης και αυθόρμητης απόκρισης των ερωτώμενων για την επίτευξη του σκοπού της έρευνας.

5.9.2 Οι ομαδικές συνεντεύξεις (*Focus Groups*): Οι μαθητές/τριες

Στη δεύτερη φάση, πραγματοποιήθηκαν ομαδικές συνεντεύξεις (*focus groups*) με τα παιδιά, όπου η κάθε ερώτηση αποτελούσε το έναυσμα για συζήτηση ανάμεσα στα μέλη της κάθε ομάδας με σκοπό την καταγραφή όμοιων ή και διαφορετικών απόψεων από τα αγόρια και τα κορίτσια για τα υπό συζήτηση θέματα. Ο ρόλος μας ήταν συντονιστικός στην όλη διαδικασία. Η διεξαγωγή των ομαδικών συνεντεύξεων

με επικέντρωση στο λόγο των μαθητών και των μαθητριών είναι ιδιαίτερης σημασίας και θεμελιώνεται στην παραδοχή ότι τα παιδιά δεν είναι παθητικοί αποδέκτες της κοινωνικοποίησής τους, αλλά ως δρώντα υποκείμενα έχουν επίγνωση των μηνυμάτων που λαμβάνουν και τα επεξεργάζονται. Έτσι, μας ενδιέφερε να δούμε τον τρόπο που ερμηνεύουν, αποδέχονται ή απορρίπτουν τα διαδραματιζόμενα στην τάξη (Kelly, 1988· Arnot, 1999· Renold, 2001). Ως μέθοδος, λειτούργησε συμπληρωματικά στη συλλογή δεδομένων από τη συμμετοχική παρατήρηση και τις ατομικές συνεντεύξεις με εκπαιδευτικούς των τάξεων όπου έγιναν οι παρακολουθήσεις, με σκοπό την πληρέστερη κατανόηση του υπό διερεύνηση θέματος.

Οι θεματικές που επιλέχθηκαν για τις ομάδες εστίασης στηρίχθηκαν στα κριτήρια των Merton et al (όπως αναφέρεται στο Morgan, 1999: 45-46). Ως εκ τούτου, καλύπτουν ένα ευρύ φάσμα θεμάτων, συντελούν στη συλλογή συγκεκριμένων στοιχείων που ενδιαφέρουν την εκάστοτε έρευνα, τροφοδοτούν τη συζήτηση ανάμεσα στους/τις συμμετέχοντες/ουσες ενθαρρύνοντάς τους/τες να εμβαθύνουν στις απόψεις τους και λαμβάνουν υπόψη τον προσωπικό χαρακτήρα των λόγων τους. Λαμβάνοντας υπόψη τα παραπάνω κριτήρια, στο πλαίσιο των συζητήσεων με τους μαθητές και τις μαθήτριες, διερευνήσαμε τις απόψεις τους σχετικά με τα ακόλουθα ζητήματα: **α)** Τα χαρακτηριστικά προσωπικότητας που αποδίδονται, αναμένονται και θεωρούνται κοινωνικά αποδεκτά για το κάθε φύλο, **β)** τη θέση των γυναικών στην εργασία και την κοινωνία εν γένει, **γ)** τις επιδόσεις τους σε δύο διακριτά μεταξύ τους γνωστικά αντικείμενα (Γλώσσα και Μαθηματικά) και **δ)** τις επαγγελματικές φιλοδοξίες τους.

Συγκροτήσαμε αμιγείς ως προς την ηλικία και το φύλο ομάδες των τεσσάρων (4) ατόμων. Σε όλες τις ομάδες υποβλήθηκαν οι ίδιες ερωτήσεις. Σύμφωνα με τον Morgan (1999:34), η έρευνα με ομάδες εστίασης υπακούει σε συγκεκριμένους κανόνες που συμβάλλουν στην επιτυχή διεξαγωγή της. Ο πρώτος αφορά στον ομοιογενή χαρακτήρα της ομάδας (σε σχέση με το φύλο, την ηλικία, το μορφωτικό επίπεδο, την κοινωνική τάξη, τον αριθμό των μελών, κτλ). Ο δεύτερος αφορά στη χρήση ενός ημι-δομημένου δελτίου συνέντευξης, όπου ο/η ερευνητής/τρια λειτουργεί ως διαμεσολαβητής/τρια ανάμεσα στα μέλη της ομάδας και ο τελευταίος αφορά στον περιορισμένο αριθμό των συμμετεχόντων/ουσών ανά ομάδα για τη διευκόλυνση της συζήτησης.

Σύμφωνα με τους Kvale & Brinkmann (2009), η συνέντευξη με ομάδες εστίασης παίρνει τη μορφή συζήτησης σε φιλική ατμόσφαιρα, όπου ο/η ερευνητής/τρια έχει διαμεσολαβητικό ρόλο για να δημιουργήσει κλίμα ασφάλειας που θα διευκολύνει την ανταλλαγή απόψεων μεταξύ των συνομιλητών. Επειδή οι συζητήσεις σε ομάδες εστίασης στηρίζονται στην προσέγγιση της αλληλεπίδρασης, δείχνουν πώς ένα συγκεκριμένο ζήτημα επαναπροσδιορίζεται μέσα από τις διαφορετικές απόψεις που εκφράζουν τα μέλη της ομάδας και για το λόγο αυτό δίνεται έμφαση στις αυτούσιες φράσεις των συμμετεχόντων κατά τη διάρκεια της ανάλυσης της συζήτησης (Flick, 2007: 199).

Ωστόσο, στην προκειμένη έρευνα όπου οι ομάδες εστίασης αποτελούνταν από παιδιά, λάβαμε υπόψη τους κανόνες που διέπουν τέτοιου τύπου συνεντεύξεις. Έτσι, θεωρήσαμε σκόπιμο να απλοποιήσουμε τις ερωτήσεις της συνέντευξης και να τις προσαρμόσουμε στην ηλικία και τη γλώσσα των παιδιών ή να επαναδιατυπώσουμε όσες ερωτήσεις δεν ήταν απολύτως κατανοητές στα παιδιά. Υπήρξαν επίσης περιπτώσεις όπου χρειάστηκε να επαναληφθούν κάποιες ερωτήσεις, καθώς πολλά παιδιά (συνήθως αυτά που εξέφραζαν τη γνώμη τους τελευταία) είχαν ξεχάσει τι τους είχε ερωτηθεί να απαντήσουν, όταν έφθανε η στιγμή να δώσουν την απάντησή τους. Επιπρόσθετα, τονίστηκε από την αρχή στα παιδιά ότι δεν υπάρχουν σωστές και λάθος απαντήσεις, αλλά αντίθετα ότι πρόκειται για μια συζήτηση όπου ο καθένας και η καθεμία θα μπορούσε να εκφράσει ελεύθερα τις απόψεις του/ της. Τέλος φροντίσαμε να δώσουμε σε όλα τα παιδιά την ευκαιρία να εκφράσουν την άποψή τους και να περιορίσουμε όσο ήταν δυνατόν το μονοπώλιο της συζήτησης από τους/τις πιο ομιλητικούς/ές μαθητές/τριες (Denscombe, 2003· Finch & Lewis, 2006).

Λαμβάνοντας υπόψη όλες τις παραπάνω παραμέτρους καταρτίσαμε τον οδηγό συνέντευξης των ομάδων εστίασης (Παράρτημα IV). Οι θεματικοί άξονες γύρω από τους οποίους στράφηκαν τα ερωτήματα των ομαδικών συνεντεύξεων είναι οι παρακάτω:

- Φύλο και καταμερισμός των οικιακών εργασιών
- Φύλο και αλληλεπίδραση στην τάξη
- Φύλο και αρνητική επίκριση από τους/τις εκπαιδευτικούς
- Φύλο και σχολικές επιδόσεις
- Φύλο και σχολική επιμέλεια
- Φύλο και επαγγελματικός προσανατολισμός

5.10 Η μορφή του οδηγού συνέντευξης των εκπαιδευτικών

Στη συγκεκριμένη μελέτη επιλέχθηκε η χρήση μεθόδων της ερμηνευτικής παράδοσης μέσα από την κατάρτιση ενός οδηγού ημι-δομημένης συνέντευξης (Παράρτημα III). Το περιεχόμενο του οδηγού είχε σκοπό τη σκιαγράφηση των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών αναφορικά με τα δύο φύλα και τον τρόπο που διαμορφώνουν τις προσδοκίες τους για τους μαθητές και τις μαθήτριές τους, καθώς και την άποψη των ίδιων των παιδιών που γίνονται οι άμεσοι ή έμμεσοι αποδέκτες της διδακτικής πρακτικής των εκπαιδευτικών τους. Ο οδηγός συνέντευξης περιέλαβε μια σειρά ερωτήσεων, διατυπωμένων με σαφήνεια, που έδιναν την ευκαιρία στους/τις ερωτώμενους/ες εκπαιδευτικούς να εκφράσουν τις προσωπικές αντιλήψεις σε σχέση με το υπό εξέταση θέμα. Παρόλο που ο οδηγός είχε προκαθορισμένες ερωτήσεις, σε κάποιες περιπτώσεις έγιναν κάποιες μικρές αλλαγές όπου κρίναμε πως ήταν απαραίτητο, για παράδειγμα, παραλείψαμε κάποιες ερωτήσεις, όταν θεωρούσαμε πως είχαμε πάρει τις απαντήσεις μας από τις προηγούμενες ή συμπεριλάβαμε κάποιες άλλες στην πορεία της συζήτησης που θα αποσαφηνίζαν τα λεγόμενα των ερωτώμενων. Η σύνταξη του οδηγού συνέντευξης αποτέλεσε για εμάς μια ιδιαίτερα χρονοβόρα διαδικασία, καθώς το περιεχόμενο των ερωτήσεων εξετάστηκε και τροποποιήθηκε αρκετές φορές μέχρι να λάβει την τελική του μορφή. Οι θεματικοί άξονες γύρω από τους οποίους στράφηκαν οι συνεντεύξεις με τους/τις εκπαιδευτικούς είναι οι παρακάτω:

- Βασική κατάρτιση ή/και επιμόρφωση σε θέματα φύλου
- Φύλο και αλληλεπίδραση στην τάξη
- Φύλο και πειθαρχία
- Φύλο και στερεοτυπική συμπεριφορά
- Φύλο και σχολικές επιδόσεις
- Φύλο και επαγγελματική αποκατάσταση

Ως προς τη δομή του, ο οδηγός ξεκινά με περιγραφικές ερωτήσεις, όπου παρατίθενται πληροφορίες σχετικά με τα δημογραφικά στοιχεία των ερωτώμενων (ηλικία, φύλο, οικογενειακή κατάσταση, κτλ). Οι συγκεκριμένες ερωτήσεις τέθηκαν στην αρχή της συνέντευξης για να δημιουργήσουν ένα «χαλαρό» κλίμα στους/τις συμμετέχοντες/ουσες (Denscombe, 2003· Rubin & Rubin, 2005· Creswell, 2009). Ακολουθούν ερωτήσεις γνώμης, όπου οι ερωτώμενοι/ες εκφράζουν την άποψή τους για θέματα που αφορούν στη σχολική ζωή, καθώς και δομικές ερωτήσεις, όπου οι

ερωτώμενοι αιτιολογούν την παραπάνω άποψη και εξηγούν τους λόγους που τη στηρίζουν. Τέλος, υπάρχουν και μερικές υποθετικές ερωτήσεις όπου οι ερωτώμενοι απαντούν σχετικά με το πώς θα αντιδρούσαν αν βρίσκονταν σε διαφορετική κατάσταση. Πέρα από τα είδη των ερωτήσεων που περιγράψαμε παραπάνω, θέσαμε και διερευνητικές ερωτήσεις, όπου ζητούσαμε από τους/τις ερωτώμενους/ες να αναπτύξουν περισσότερο κάποια πτυχή του θέματος που παρουσίαζε ενδιαφέρον ή να διασαφηνίσουν τις απόψεις τους.

Το περιεχόμενο των ερωτήσεων των συνεντεύξεων δε διαμορφώθηκε με τυχαίο τρόπο. Απεναντίας, κύριο μέλημά μας ήταν να θέσουμε ερωτήσεις που θα απαντούσαν με σαφήνεια στα ερευνητικά ερωτήματα της έρευνας. Για το λόγο αυτό, φροντίσαμε να διατυπώσουμε ερωτήσεις κατανοητές ως προς το περιεχόμενό τους, μη καθοδηγητικές για να μην εκβιάσουμε τις απαντήσεις των ερωτώμενων και «ανοιχτές» για να δώσουν το ερέθισμα στα πρόσωπα της έρευνας να διηγηθούν τις εμπειρίες τους ενδελεχώς μέσω της κατάθεσης προφορικών ιστοριών (Gerson & Horowitz, 2002· Legard, Keegan & Ward, 2006). Ο οδηγός συνέντευξης μας βοήθησε να οριοθετήσουμε όσο το δυνατόν περισσότερο τη συζήτηση με τους/τις συμμετέχοντες/ουσες. Επίσης, βοήθησε τους/τις συμμετέχοντες/ουσες να μην ξεφεύγουν από το υπό διερεύνηση θέμα καθώς και από τα χρονικά περιθώρια που είχαμε για να ολοκληρώσουμε τη συνέντευξη.

Η επικοινωνία με τα πρόσωπα της έρευνας και ο μεταξύ μας διάλογος συνετέλεσε στην πληρέστερη κατανόηση του υπό διερεύνηση θέματος (Duverger, 1990· Denscombe, 2003· Rossman & Rallis, 2003). Έμφαση δόθηκε στον τρόπο με τον οποίο ο/η ερωτώμενος/η εισπράττει και ερμηνεύει τις κοινωνικές καταστάσεις για τις οποίες ερωτάται και για το λόγο αυτό ενθαρρύνθηκε η λεπτομερής κατάθεση απόψεων (Mishler, 1991· Berry, 1999). Επίσης, στόχος ήταν η επίδειξη «χαλαρής προσοχής» στα υποκείμενα της έρευνας, ούτως ώστε να μη νιώθουν ότι κρίνονται αρνητικά για τα λόγια τους και να εκφράσουν τα πραγματικά τους συναισθήματα (Ιγγλέση, 2001: 47).

Σύμφωνα με την Αυγητίδου, (2006:33-34), η διαμεσολάβηση του/της εκάστοτε ερευνητή/τριας στη μεταφορά των λόγων των υποκειμένων της έρευνας δημιουργεί ζητήματα «πολιτικής εκπροσώπησης» και καθιστά αναγκαία τη λεπτομερή καταγραφή των βημάτων της έρευνας και των δυσκολιών που αντιμετωπίστηκαν. Τα άτομα της έρευνας αποτελούν τη βασική πηγή των δεδομένων, αλλά για την άντληση των δεδομένων απαιτήθηκε ένας πιο προσωπικός χειρισμός

από πλευράς μας για να μη χαθεί ο σεβασμός στο διπλό τους ρόλο, καθώς τα πρόσωπα της έρευνας είναι ταυτόχρονα αντικείμενα και υποκείμενα της έρευνας. Σύμφωνα με τον Kvale (1996), είναι σημαντικό για τα πρόσωπα της έρευνας να νιώθουν ότι αντιμετωπίζονται με ευγένεια από τους/τις ερευνητές/τριες, διαφορετικά δε θα συνεισφέρουν στη συνέντευξη και κατ' επέκταση στη διεξαγωγή της έρευνας. Για το λόγο αυτό, θεωρήσαμε απαραίτητο να δημιουργήσουμε φιλική ατμόσφαιρα και σχέση αμοιβαίας εμπιστοσύνης μαζί τους, χωρίς όμως να χάσουμε την ουδετερότητά μας ως προς τη διαδικασία εξέλιξης της έρευνας (Duverger, 1990· Φίλιας & Τσαούσης, 1993· Denscombe, 2003· Rubin & Rubin, 2005· Glesne, 2006). Για την πιστή μεταφορά των λόγων των συνεντευξιαζόμενων και τη λεπτομερή παρατήρηση τόσο του χρώματος της φωνής όσο και των παύσεων, χρησιμοποιήθηκε μαγνητόφωνο με τη συγκατάθεση των συμμετεχόντων/ουσών στην έρευνα. Μετά το πέρας κάθε συνέντευξης κρατούσαμε σημειώσεις σχετικά με την ημερομηνία και την ώρα διεξαγωγής της, τις σιωπές των συνεντευξιαζόμενων, τις δυσκολίες και τις επαναλήψεις που παρατηρήσαμε κατά την εκφορά του λόγου τους (Denscombe, 2003· Legard, Keegan, & Ward, 2006· Creswell, 2009).

5.11 Ανάλυση περιεχομένου των συνεντεύξεων

Σύμφωνα με τους Ψαρρού & Ζαφειρόπουλο (2004), ο ρόλος του/της εκάστοτε ερευνητή/τριας δεν περιορίζεται μόνο στον εντοπισμό και τη συγκέντρωση των δεδομένων. Αντίθετα, ο βασικός ρόλος των ερευνητών/τριών εστιάζεται στην αναλυτική καταγραφή τους, η οποία θα διευκολύνει την επεξεργασία τους και τη διεξαγωγή των συμπερασμάτων της έρευνας. Η ανάλυση των δεδομένων της έρευνας έγινε με βάση την τεχνική της ανάλυσης περιεχομένου (*content analysis*) και συγκεκριμένα την ποιοτική ανάλυση περιεχομένου. Για το λόγο αυτό, δεν αποσκοπούμε μόνο στην επαλήθευση υποθέσεων ή στην πρόβλεψη αποτελεσμάτων, αλλά στη σύνδεση των ευρημάτων με την εμπειρία των αναγνωστών/στριών (Myers, 2000). Ένα από τα σημαντικότερα πλεονεκτήματα της ανάλυσης περιεχομένου είναι η αποκάλυψη των «κρυμμένων» μηνυμάτων του κειμένου, μέσω του εντοπισμού των λέξεων- κλειδιών, των στοιχείων δηλαδή που επαναλαμβάνονται στο λόγο των υποκειμένων της έρευνας (Stemler, 2001· Denscombe, 2003: 221). Η ανάλυση των δεδομένων κατέστησε αναγκαία την εμπλοκή μας σε όλες τις φάσεις καταγραφής και επεξεργασίας τους με σκοπό την ορθή κατανόησή τους, διότι οι ερμηνείες μας

προσέδωσαν νόημα στα λεγόμενα των υποκειμένων της έρευνας (Stanley & Wise, 1983· Thorne, 2000).

Σύμφωνα με τους Miles & Huberman, (1994:10-12), η ποιοτική ανάλυση των δεδομένων περιλαμβάνει τρία διαδοχικά βήματα. Αρχικά, γίνεται η απομαγνητοφώνηση του υλικού, το οποίο έτσι από σημειώσεις πεδίου μετατρέπεται σε κείμενο. Το πρώτο στάδιο της ανάλυσης περιεχομένου αποτελεί, κατά τον Siedel (1998:3), τη διαδικασία της παρατήρησης (*noticing*) των δεδομένων και της πρώτης νοητικής επεξεργασίας τους. Στη συνέχεια, ακολουθεί η κατάτμηση των δεδομένων, όπου ο/η ερευνητής/τρια καλείται να αποφασίσει ποια από τα δεδομένα είναι περισσότερο σημαντικά για τους σκοπούς της έρευνας και απομονώνει το προφορικό υλικό που απαντά στα ερωτήματα της έρευνας. Σε αυτή τη φάση, ο/η ερευνητής/τρια έρχεται αντιμέτωπος/η με το υλικό του/της και ξεκινά την αποδελτίωσή του. Τέλος, μέσα από τις συγκρίσεις των λόγων των υποκειμένων διαπιστώνονται επαναλαμβανόμενα μοτίβα και εξάγονται συμπεράσματα. Ο Siedel (1998: 5) ονομάζει το στάδιο αυτό ως το στάδιο της περισυλλογής (*thinking*), καθώς ο/η ερευνητής/τρια μέσα από μια διαδικασία συγκρίσεων, αναλύσεων, παράθεσης και σύνθεσης γεγονότων καταλήγει στο τελικό του κείμενο.

Σε πρώτη φάση μετά την απομαγνητοφώνηση, έγινε η «κάθετη» ανάγνωση των συνεντεύξεων, δηλαδή η διεξοδική μελέτη της κάθε μίας συνέντευξης ξεχωριστά. Ακολούθησε η «οριζόντια» μελέτη των συνεντεύξεων, όπου οι συνεντεύξεις συγκρίθηκαν μεταξύ τους και διαπιστώθηκαν κοινά αλλά και αντικρουόμενα σημεία στα λεγόμενα των ατόμων που συγκροτούσαν το δείγμα της έρευνας.

Μετά την εξονυχιστική ανάγνωση του υλικού των συνεντεύξεων τόσο των εκπαιδευτικών όσο και των *focus groups* των μαθητών/τριών, κατηγοριοποιήσαμε τα δεδομένα που είχαμε συλλέξει και προχωρήσαμε στην επιστημονική τους επεξεργασία ανάλογα με τη θεματική που ανήκαν (Dey, 1993· Gray, 2004). Οι θεματικοί άξονες ήταν προσχεδιασμένοι. Ωστόσο, προέκυψαν και καινούριες κατηγορίες μέσα από την κατηγοριοποίηση του υλικού που εντάχθηκαν στον αρχικό μας σχεδιασμό.

5.12 Εγκυρότητα και αξιοπιστία της έρευνας

Τα σημαντικότερα επιχειρήματα τα οποία επικαλούνται οι επικριτές/τριες των ποιοτικών μεθόδων έρευνας συνοψίζονται στον υποκειμενικό χαρακτήρα της ποιοτικής έρευνας, στη δυσκολία αναπαραγωγής των ευρημάτων της, στην αδυναμία γενίκευσης των αποτελεσμάτων της και τη μη αντιπροσωπευτικότητα του δείγματος, καθώς και στην έλλειψη διαφάνειας ως προς τη συλλογή και την επεξεργασία των δεδομένων (Bryman, 2001). Ειδικότερα, όσον αφορά τη μελέτη περίπτωσης, πολλές επικρίσεις έχουν γίνει για τον περιορισμένης εμβέλειας χαρακτήρα της, καθώς δεν εξετάζει μεγάλο αριθμό περιπτώσεων ώστε να μπορούν να γίνουν ασφαλείς γενικεύσεις (Tellis, 1997:3).

Η απάντηση των ερευνητών/τριών που χρησιμοποιούν ποιοτικές μεθόδους έρευνας στο θέμα της γενίκευσης των αποτελεσμάτων είναι ότι δεν αποτελεί ζητούμενο, αλλά ακόμη και όταν αποτελεί, η γενίκευση των αποτελεσμάτων συνίσταται στην κατανόηση της θεωρίας μέσω της λεπτομερούς περιγραφής των εμπειριών των ερωτώμενων σε σχέση πάντα με το κοινωνικό φαινόμενο που διερευνάται (Thompson, 1999· Denscombe, 2003). Αυτό που προέχει, δηλαδή, σε μια ποιοτική έρευνα δεν είναι το μέγεθος του δείγματος που λαμβάνει μέρος σε αυτή, αλλά η λεπτομερής περιγραφή των εμπειριών των συμμετεχόντων/ουσών. Σύμφωνα με τον Yin (1993), οι γενικεύσεις στη μελέτη περίπτωσης αφορούν στην ανάπτυξη της θεωρίας και όχι σε γενικεύσεις σε πληθυσμό καθώς η μελέτη περίπτωσης περιγράφει, εμβαθύνει και εξηγεί το υπό διερεύνηση φαινόμενο.

Όσον αφορά στο θέμα της αντικειμενικότητας, οι Blaxter, Hughes & Tight (2001) επισημαίνουν πως είναι αδύνατο για τον/την ερευνητή/τρια να είναι εντελώς αποστασιοποιημένος/η από το υποκείμενο της ερευνάς του/της και πως δε χρειάζεται να στοχεύει στην αποστασιοποίηση. Απεναντίας, το σημαντικότερο στοιχείο της διαδικασίας μιας έρευνας είναι ακριβώς αυτή η διαλεκτική σχέση μεταξύ ερευνητή/τριας και ερωτώμενων και η ερμηνεία των δεδομένων μέσα από την οπτική του/της (Winter, 2000). Τέλος, αποτελεί πλέον κοινό τόπο για τους/τις ερευνητές/τριες η λεπτομερής περιγραφή του τρόπου συλλογής των δεδομένων τους και της διαδικασίας ανάλυσής τους, έτσι ώστε να γίνει σαφής και κατανοητός ο τρόπος που κατέληξαν στα συμπεράσματα της έρευνάς τους και ως προς αυτό κατεβλήθη κάθε δυνατή προσπάθεια και στην παρούσα έρευνα (Bryman, 2001).

Η πιστή απεικόνιση της σχολικής πραγματικότητας λύνει ζητήματα αξιοπιστίας και εγκυρότητας καθώς η ερμηνεία της ερευνήτριας, το «ανθρώπινο εργαλείο» (Robson, 1995:160· Denscombe, 2003:205), αποτελεί πιο αξιόπιστο εργαλείο από τις ίδιες τις τεχνικές της μελέτης περίπτωσης και η διαλεκτική σχέση με τα ερωτώμενα υποκείμενα της έρευνας ενδυναμώνει την εν λόγω ερμηνεία. Ωστόσο, η αξιοπιστία της παρούσας μελέτης ισχυροποιήθηκε μέσα από τη χρήση πολλαπλών μελετών περίπτωσης (*multiple case studies*), που αποτελούν ένα σεβαστό δείγμα, δεδομένου ότι η μελέτη περίπτωσης δεν αναφέρεται σε στατιστικές γενικεύσεις αλλά σε αναλυτικές γενικεύσεις, επιτυγχάνοντας την ερμηνεία ενός κοινωνικού φαινομένου μέσω του επαγωγικού συλλογισμού (Basse, 1999· Gray, 2004· Ritchie, Lewis & Elam, 2006). Αποσκοπεί, δηλαδή, στη συνολική θεώρηση της κοινωνικής πραγματικότητας και την εξήγησή της παρά στην απόδοση αιτιωδών σχέσεων και τη στατιστική ανάλυση δεδομένων (Mason, 2004). Κατά συνέπεια, η γενίκευση των αποτελεσμάτων της παρούσας μελέτης συνίσταται στην κατανόηση της θεωρίας μέσω της λεπτομερούς περιγραφής των εμπειριών των ερωτώμενων σε σχέση πάντα με το υπό διερεύνηση θέμα.

Η έννοια της εγκυρότητας αναφέρεται στο βαθμό που η έρευνα μετρά πραγματικά τα ζητήματα που σχεδιάστηκε να διερευνήσει μέσω των χρησιμοποιούμενων μεθόδων και τεχνικών. Σύμφωνα με την Cano (2002), η εγκυρότητα μιας έρευνας δεν περιορίζεται μόνο στις μεθόδους συλλογής των δεδομένων αλλά και στην ερμηνεία αυτών. Ως εκ τούτου, θεωρήθηκε απαραίτητο να παραθέσουμε λεπτομερώς τα στοιχεία πάνω στα οποία στηρίχθηκε η ερμηνεία των δεδομένων μας και κυρίως να κάνουμε αναφορές στους λόγους των υποκειμένων της έρευνας εκθέτοντας αυτούσια αποσπάσματα των συνεντεύξεών τους και των λεκτικών περιστατικών που καταγράφηκαν κατά τη διάρκεια της παρατήρησης των διδασκαλιών.

Η έννοια της αξιοπιστίας αναφέρεται στο βαθμό που είναι δυνατός ο έλεγχος των αποτελεσμάτων της έρευνας. Ο έλεγχος της έρευνας συντελείται στο βαθμό που η ίδια έρευνα εκπονούμενη από άλλο/η ερευνητή/τρια θα καταλήξει ακριβώς στα ίδια αποτελέσματα (Winter, 2000· Blaxter, Hughes & Tight, 2001· Denscombe, 2003). Οι Maykut & Morehouse (2000) επισημαίνουν πως ο έλεγχος της ανάλυσης των δεδομένων από τους/τις συμμετέχοντες/ουσες στην έρευνα επικυρώνει την αξιοπιστία της έρευνας, όταν κρίνουν ότι η ανάλυση αντικατοπτρίζει τις πραγματικές εμπειρίες

τους. Στην παρούσα έρευνα, δώσαμε στους/τις συμμετέχοντες/ουσες εκπαιδευτικούς ένα αντίγραφο των συνεντεύξεων προτού προβούμε στην ανάλυσή τους.

Όπως τονίστηκε παραπάνω, η λεπτομερής περιγραφή των συνθηκών διεξαγωγής μιας έρευνας αποτελεί σημαντικό στοιχείο που πιστοποιεί την αξιοπιστία της. Για το λόγο αυτό, κρίναμε σκόπιμο να καταγράψουμε τα γεγονότα ως σημειώσεις πεδίου (Hammersley & Atkinson, 1996· Bassegy, 1999· Denscombe, 2003). Η καταγραφή των σημειώσεων αυτών παρείχε λεπτομέρειες καθ' όλη τη διάρκεια της έρευνας για τις σκέψεις και τα συναισθήματα των προσώπων της έρευνας, καθώς και δικές μας παρατηρήσεις που φάνηκαν πολύ χρήσιμες κατά την επεξεργασία και ερμηνεία των δεδομένων (Spradley, 1980). Έτσι, η λεπτομερής περιγραφή του τρόπου συλλογής των δεδομένων της έρευνας και της διαδικασίας ανάλυσής τους αποτελεί απαραίτητη προϋπόθεση για τη διεκπεραίωσή της, ούτως ώστε να γίνει αντιληπτός στους/τις αναγνώστες/στριες η διαδικασία που οδηγήθήκαμε στα συμπεράσματά μας.

ΜΕΡΟΣ ΔΕΥΤΕΡΟ

ΠΑΡΟΥΣΙΑΣΗ ΚΑΙ ΑΝΑΛΥΣΗ ΤΩΝ ΔΕΔΟΜΕΝΩΝ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΕΚΤΟ

Οι παρατηρήσεις στην τάξη

6.1 Το προφίλ των εκπαιδευτικών της έρευνας

Όπως έχει ήδη αναφερθεί, οι εκπαιδευτικοί που συνομιλήσαμε στα πλαίσια της έρευνας ήταν συνολικά οχτώ (3 άνδρες και 5 γυναίκες). Με βάση τη συλλογή και μελέτη των δημογραφικών τους στοιχείων προκύπτει ότι διαφοροποιούνται ως προς τα ακόλουθα: το φύλο, το επίπεδο σπουδών, την ηλικία, τα χρόνια υπηρεσίας στην εκπαίδευση, την κοινωνική τάξη και την οικογενειακή κατάσταση. Ειδικότερα, οι τρεις (3) άνδρες εκπαιδευτικοί ήταν πτυχιούχοι Παιδαγωγικής Ακαδημίας διετούς φοίτησης και οι δύο (2) από αυτούς είχαν κάνει εξομοίωση. Κανένας τους δεν είχε μεταπτυχιακό τίτλο σπουδών ή διδακτορικό. Από τις πέντε (5) γυναίκες εκπαιδευτικούς, οι τρεις (3) ήταν πτυχιούχοι Παιδαγωγικής Ακαδημίας διετούς φοίτησης και είχαν κάνει εξομοίωση, η μία (1) εκτός από το πτυχίο της Παιδαγωγικής Ακαδημίας είχε και πτυχίο πανεπιστημιακής σχολής και μία (1) ήταν φοιτήτρια σε πανεπιστημιακή σχολή τον καιρό που διεξαγόταν η έρευνα (πίνακας 1). Όλοι/ες ήταν μόνιμοι/ες κάτοικοι Κορίνθου.

Πίνακας 1. Το εκπαιδευτικό προφίλ των εκπαιδευτικών της έρευνας

ΦΥΛΟ	ΜΟΡΦΩΤΙΚΟ ΕΠΙΠΕΔΟ					
	Αποφ. Παιδαγωγικής Ακαδημίας	Απόφοιτος Α.Ε.Ι.	Εξομοίωση	Απόφοιτος Β Σχολής	Κάτοχος Μεταπτυχιακού	Κάτοχος Διδακτορικού
ΑΝΔΡΕΣ	3	–	2	–	–	–
ΓΥΝΑΙΚΕΣ	4	1	4	1	–	–
ΣΥΝΟΛΟ	7	1	6	1	–	–

Με βάση τη συλλογή στοιχείων για το επίπεδο εκπαίδευσης, το επάγγελμα των γονέων τους και τον τόπο καταγωγής τους προκύπτει ότι οι άνδρες εκπαιδευτικοί που συγκρότησαν το δείγμα της έρευνας προέρχονται από χαμηλά οικονομικά στρώματα. Με βάση τα ίδια κριτήρια, οι τρεις (3) από τις γυναίκες εκπαιδευτικούς της έρευνας προέρχονται από χαμηλά οικονομικά στρώματα, ενώ οι δύο (2) εντάσσονται στα μεσαία. Τα δημογραφικά στοιχεία των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν στην έρευνα παρουσιάζονται αναλυτικά στους παρακάτω πίνακες:

Πίνακας 2. Το επαγγελματικό προφίλ των εκπαιδευτικών της έρευνας

ΦΥΛΟ	ΕΤΗ ΠΡΟΥΨΗΡΕΣΙΑΣ			
	0-10	10-20	20-30	30-40
ΑΝΔΡΕΣ	–	–	2	1
ΓΥΝΑΙΚΕΣ	1	2	1	1
ΣΥΝΟΛΟ	1	2	3	2

Πίνακας 3. Το ηλικιακό προφίλ των εκπαιδευτικών της έρευνας

ΦΥΛΟ	ΗΛΙΚΙΑ			
	20-30	30-40	40-50	50-60
ΑΝΔΡΕΣ	–	–	2	1
ΓΥΝΑΙΚΕΣ	1	–	3	1
ΣΥΝΟΛΟ	1	–	5	2

Πίνακας 4. Η οικογενειακή κατάσταση των εκπαιδευτικών της έρευνας

ΦΥΛΟ	ΟΙΚΟΓΕΝΕΙΑΚΗ ΚΑΤΑΣΤΑΣΗ			
	ΕΓΓΑΜΟΣ/Η	ΑΓΑΜΟΣ/Η	ΔΙΑΖΕΥΓΜΕΝΟΣ/Η	ΧΗΡΟΣ/Α
ΑΝΔΡΕΣ	3	–	–	–
ΓΥΝΑΙΚΕΣ	2	1	1	1
ΣΥΝΟΛΟ	5	1	1	1

Πίνακας 5. Ο αριθμός παιδιών των εκπαιδευτικών της έρευνας

ΦΥΛΟ	ΑΡΙΘΜΟΣ ΠΑΙΔΙΩΝ	
	1	2
ΑΝΔΡΕΣ	–	3
ΓΥΝΑΙΚΕΣ	1	3
ΣΥΝΟΛΟ	1	6

Όπως φαίνεται από τους παραπάνω πίνακες, η ηλικία και τα χρόνια υπηρεσίας των εκπαιδευτικών του δείγματος διαφέρουν. Η ηλικία των ανδρών της έρευνας κυμαίνεται από 50-58 ετών. Από τις γυναίκες του δείγματος, οι τρεις (3) ήταν από 45-50 ετών, μία (1) ήταν 55 ετών και μία (1) ήταν 24 ετών. Ως προς την οικογενειακή τους κατάσταση, όλοι οι άνδρες ήταν παντρεμένοι, ενώ από τις γυναίκες, δύο (2) ήταν παντρεμένες, μία (1) ήταν χήρα, μία (1) ήταν διαζευγμένη και μία (1) ήταν

ανύπαντρη. Όλοι οι άντρες του δείγματος είχαν από δύο (2) παιδιά και από τις γυναίκες που είχαν συνάψει γάμο, συμπεριλαμβανομένης και της γυναίκας που ήταν διαζευγμένη, οι δύο (2) είχαν από δύο (2) παιδιά και οι άλλες δύο (2) είχαν από ένα (1) παιδί. Συνολικά, τα χρόνια τους στην εκπαίδευση για τους άνδρες του δείγματος ήταν 26-27 για δύο (2) άνδρες και 35 χρόνια για έναν (1), ενώ αντίστοιχα για τις γυναίκες είχαμε δύο (2) γυναίκες με προϋπηρεσία από 25-35 χρόνια, δύο (2) με προϋπηρεσία από 15-20 χρόνια και μία (1) που είχε 2 χρόνια συνολική υπηρεσία στην εκπαίδευση. Στη συνέχεια παρουσιάζεται συνοπτικά το προφίλ των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν στην έρευνα και οι κωδικοί (άνδρας 1, γυναίκα 1, κτλ.) με τους οποίους θα αναφερόμαστε στο πρόσωπό τους κατά τη διάρκεια της ανάλυσης των δεδομένων:

Άνδρας 1: Απόφοιτος διετούς παιδαγωγικής Ακαδημίας και έχει κάνει εξομοίωση. Σύμφωνα με το επίπεδο εκπαίδευσης καθώς και το επάγγελμα των γονιών του εντάσσεται στα μη προνομιούχα κοινωνικά στρώματα. Είναι έγγαμος και έχει δύο παιδιά. Έχει 26 χρόνια υπηρεσίας.

Άνδρας 2: Απόφοιτος της Παιδαγωγικής Ακαδημίας Διετούς φοίτησης και δεν έχει κάνει εξομοίωση. Προέρχεται από τα μη προνομιούχα κοινωνικά στρώματα. Είναι παντρεμένος και έχει δύο παιδιά. Έχει 27 έτη υπηρεσίας στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση.

Άνδρας 3: Απόφοιτος διετούς παιδαγωγικής Ακαδημίας και έχει κάνει εξομοίωση. Σύμφωνα με το επίπεδο εκπαίδευσης καθώς και το επάγγελμα των γονιών του εντάσσεται στα μη προνομιούχα κοινωνικά στρώματα και είναι ο μεγαλύτερος σε ηλικία εκπαιδευτικός του δείγματος. Είναι παντρεμένος και έχει δύο παιδιά. Έχει 35 έτη υπηρεσίας στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση.

Γυναίκα 1: Απόφοιτος διετούς Παιδαγωγικής Ακαδημίας. Δεν έχει κάνει εξομοίωση. Προέρχεται από τα χαμηλά κοινωνικά στρώματα. Είναι παντρεμένη και έχει 2 ενήλικα παιδιά. Έχει 34 χρόνια υπηρεσίας.

Γυναίκα 2: Απόφοιτος διετούς Παιδαγωγικής Ακαδημίας και έχει κάνει εξομοίωση. Προέρχεται από μεσαία κοινωνικά στρώματα. Είναι έγγαμη και έχει ένα παιδί. Έχει 18 χρόνια υπηρεσίας.

Γυναίκα 3: Απόφοιτος Παιδαγωγικής Ακαδημίας, διετούς φοίτησης. Έχει κάνει εξομοίωση και μετεκπαίδευση. Με βάση το εκπαιδευτικό και επαγγελματικό επίπεδο

των γονιών της εντάσσεται στα μεσαία κοινωνικά στρώματα. Είναι παντρεμένη και έχει δύο παιδιά. Έχει 26 χρόνια υπηρεσίας.

Γυναίκα 4: Απόφοιτος ΑΕΙ. Φοιτά σε δεύτερη σχολή. Σύμφωνα με το επίπεδο εκπαίδευσης καθώς και το επάγγελμα των γονιών της εντάσσεται στα μη προνομιούχα κοινωνικά στρώματα. Είναι ανύπαντρη. Έχει 2 χρόνια υπηρεσίας.

Γυναίκα 5: Απόφοιτος ΑΕΙ. και στη συνέχεια απόφοιτος Παιδαγωγικής Ακαδημίας, διετούς φοίτησης. Έχει κάνει εξομοίωση. Σύμφωνα με το επίπεδο εκπαίδευσης καθώς και το επάγγελμα των γονιών της εντάσσεται στα μη προνομιούχα κοινωνικά στρώματα. Είναι διαζευγμένη και έχει ένα παιδί. Έχει 16 χρόνια υπηρεσίας.

6.2 Έμφυλες διαφοροποιήσεις των αλληλεπιδράσεων μεταξύ εκπαιδευτικών και μαθητών/τριών κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας: οι παρατηρήσεις στην τάξη

Στην ενότητα αυτή παρουσιάζουμε τα ευρήματα που προέκυψαν από τις παρατηρήσεις μας στην τάξη. Επιδιώξαμε να κάνουμε την παρατήρηση των διδασκαλιών πριν από τις συνεντεύξεις με τους/τις εκπαιδευτικούς και τους μαθητές και τις μαθήτριες των τάξεών τους για να είμαστε εντελώς ανεπηρέαστες κατά τη διαδικασία. Για τις ανάγκες της καταγραφής των διδασκαλιών χρησιμοποιήσαμε, όπως έχει ήδη αναφερθεί, ως κλείδα παρατήρησης το *Intersect* (Παράρτημα II). Η κλείδα μας έδωσε τη συχνότητα και το περιεχόμενο των διαφοροποιήσεων που γίνονταν στην τάξη. Ειδικότερα, περιγράφεται τόσο η συχνότητα των αλληλεπιδράσεων μέσα από τους σχετικούς πίνακες όσο και το περιεχόμενο των αλληλεπιδράσεων μέσα από την παράθεση περιστατικών που καταγράψαμε κατά τη διάρκεια της παρακολούθησης των διδασκαλιών. Αναλυτικότερα, από την επεξεργασία του υλικού των παρατηρήσεων προέκυψαν οι ακόλουθες κατηγορίες: η συχνότητα των αλληλεπιδράσεων με πρωτοβουλία των εκπαιδευτικών με βάση το φύλο τους, το φύλο των παιδιών και το μάθημα, ο έπαινος και η κριτική σε σχέση με το φύλο των εκπαιδευτικών και των παιδιών και το μάθημα και η διδασκαλία και πρωταγωνιστές της τάξης ανάλογα με το φύλο των παιδιών και το μάθημα.

6.2.1 Η συχνότητα των αλληλεπιδράσεων

Ο Γκότοβος (2003:146), ταξινομεί την αλληλεπίδραση στην τάξη σε έξι κατηγορίες. Στην πρώτη κατηγορία, ο/ η εκπαιδευτικός αλληλεπιδρά με όλη την τάξη ως σύνολο. Στη δεύτερη κατηγορία, ο/η εκπαιδευτικός αλληλεπιδρά με ένα αριθμό

μαθητών/τριών της τάξης και οι υπόλοιποι/ες λειτουργούν ως παρατηρητές/τριες. Στην τρίτη κατηγορία, έχουμε την αλληλεπίδραση εκπαιδευτικού- μαθητή/τριας είτε με πρωτοβουλία του/της εκπαιδευτικού είτε με πρωτοβουλία του μαθητή/τριας. Στην τέταρτη περίπτωση έχουμε την αλληλεπίδραση μεταξύ μαθητών/τριών, ενώ στην πέμπτη ο μαθητής/ η μαθήτρια απευθύνεται σε ένα μέρος της τάξης. Τέλος, στην έκτη κατηγορία, ο μαθητής/ η μαθήτρια αλληλεπιδρά με ολόκληρη την τάξη (ανάγνωση κειμένου, απαγγελία, κτλ.). Στην έρευνά μας παρατηρήσαμε πως οι περισσότερες αλληλεπιδράσεις άρχιζαν από τους/τις εκπαιδευτικούς προς τους μαθητές ή τις μαθήτριες είτε ατομικά είτε ως ομάδα, με ελάχιστες περιπτώσεις να συμβαίνει το αντίθετο. Ωστόσο, στα λεκτικά περιστατικά που καταγράψαμε στην τάξη, σημειώσαμε την αλληλεπίδραση ανάμεσα σε ομάδες μαθητών και μαθητριών, μεμονωμένα σχόλια μαθητών και μαθητριών προς ολόκληρη την τάξη ή σε μέρος αυτής, καθώς και την αλληλεπίδραση των εκπαιδευτικών με μια ομάδα μαθητών/τριών της τάξης.

Μέσα από τις παρακολουθήσεις των μαθημάτων στα σχολεία που επισκεφθήκαμε καταγράψαμε συνολικά 1698 αλληλεπιδράσεις ανάμεσα στους/τις εκπαιδευτικούς του δείγματος και τους/τις μαθητές/τριες. Στη συντριπτική πλειοψηφία τους οι αλληλεπιδράσεις που καταγράψαμε προκλήθηκαν από τους/τις εκπαιδευτικούς προς τα παιδιά και σε ελάχιστες περιπτώσεις το αντίθετο (πίνακας 6).

Πίνακας 6. Αλληλεπιδράσεις υποκινούμενες από τους /τις εκπαιδευτικούς και από τους/τις μαθητές/ -τριες

	Τύπος επαφής		Σύνολο
	Πρωτοβουλία εκπαιδευτικού	Πρωτοβουλία μαθητή	
Αγόρι	952	12	964
Κορίτσι	725	9	734
Σύνολο	1677	21	1698

Αξιοσημείωτο είναι πως στο σύνολό τους τόσο οι άνδρες όσο και οι γυναίκες εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν στην έρευνα εκτός του ότι είχαν την πρωτοβουλία των αλληλεπιδράσεων στις τάξεις τους, επιπλέον αλληλεπιδρούσαν περισσότερες φορές με τα αγόρια παρά με τα κορίτσια και στα δύο γνωστικά αντικείμενα (Γλώσσα και Μαθηματικά), όπως φαίνεται και στους παρακάτω πίνακες (πίνακας 7 και 8).

Πίνακας 7. Η συχνότητα των αλληλεπιδράσεων σε σχέση με το φύλο και το μάθημα

ΜΑΘΗΜΑ	ΦΥΛΟ	
	ΑΓΟΡΙΑ	ΚΟΡΙΤΣΙΑ
Γλώσσα	488	391
Μαθηματικά	476	343
Σύνολο	964	734

Όπως βλέπουμε στον αμέσως παραπάνω πίνακα, ανεξάρτητα από το μάθημα, τα αγόρια έχουν περισσότερα περιστατικά αλληλεπίδρασης με τους/τις εκπαιδευτικούς τους. Όπως προκύπτει από τη σχετική βιβλιογραφία, οι εκπαιδευτικοί πιστεύουν ότι τα κορίτσια σημειώνουν υψηλότερες επιδόσεις στο μάθημα της Γλώσσας. Ωστόσο, στην παρούσα έρευνα, οι εκπαιδευτικοί αλληλεπιδρούν συχνότερα με τα αγόρια και στο συγκεκριμένο μάθημα. Απευθύνονται, δηλαδή, περισσότερο στα αγόρια σε ένα μάθημα που, όπως δηλώνουν και στη δική μας έρευνα στις συνεντεύξεις, είναι καλύτερα τα κορίτσια.

Πίνακας 8. Η συχνότητα των αλληλεπιδράσεων σε σχέση με το φύλο των εκπαιδευτικών, το φύλο των μαθητών/τριών και το μάθημα.

Αλληλεπιδράσεις με αγόρια / κορίτσια ανά μάθημα και εκπαιδευτικό		
	Αγόρια	Κορίτσια
Γλώσσα	488	391
<u>Άνδρας</u>	<u>205</u>	<u>174</u>
Άνδρας 1	104	75
Άνδρας 2	52	46
Άνδρας 3	49	53
<u>Γυναίκα</u>	<u>283</u>	<u>217</u>
Γυναίκα 1	80	46
Γυναίκα 4	60	34
Γυναίκα 5	33	34
Γυναίκα 3	54	56
Γυναίκα 2	56	47
Μαθηματικά	476	343
<u>Άνδρας</u>	<u>228</u>	<u>147</u>
Άνδρας 1	121	70

Ανδρας 2	47	28
Ανδρας 3	60	49
<u>Γυναίκα</u>	<u>248</u>	<u>196</u>
Γυναίκα 1	49	48
Γυναίκα 4	49	15
Γυναίκα 5	44	37
Γυναίκα 2	44	54
Γυναίκα 3	62	42
Σύνολο	964	734

Όπως προκύπτει από τα δεδομένα του παραπάνω πίνακα, στο σύνολό τους οι άνδρες εκπαιδευτικοί του δείγματος αλληλεπίδρασαν 205 φορές με τα αγόρια και 174 φορές με τα κορίτσια στο μάθημα της Γλώσσας. Στο ίδιο μάθημα, οι γυναίκες εκπαιδευτικοί αλληλεπίδρασαν 283 φορές με τα αγόρια και 217 φορές με τα κορίτσια. Φαίνεται, δηλαδή, ότι στο σύνολό τους και οι άνδρες και οι γυναίκες εκπαιδευτικοί έδωσαν περισσότερες ευκαιρίες συμμετοχής στο μάθημα της Γλώσσας στα αγόρια. Όσον αφορά στο μάθημα των μαθηματικών, το σύνολο των ανδρών εκπαιδευτικών της έρευνας αλληλεπίδρασε 228 φορές με τα αγόρια ενώ μόλις 147 φορές με τα κορίτσια. Αντίστοιχα στο ίδιο μάθημα, οι γυναίκες εκπαιδευτικοί του δείγματος αλληλεπίδρασαν 248 φορές με τους μαθητές και 196 φορές με τις μαθήτριες. Διαπιστώνεται ότι, όπως και στο μάθημα της Γλώσσας, στα Μαθηματικά οι εκπαιδευτικοί της έρευνας- άνδρες και γυναίκες- αλληλεπίδρασαν περισσότερες φορές με τα αγόρια σε σχέση με τα κορίτσια. Συνολικά και στα δύο μαθήματα, φαίνεται πως οι εκπαιδευτικοί έκαναν διάκριση με βάση το φύλο των παιδιών, καθώς προκάλεσαν περισσότερες αλληλεπιδράσεις με τους μαθητές της τάξης.

6.2.1.α Έπαινος και κριτική των εκπαιδευτικών με βάση το φύλο τους, το φύλο των παιδιών και το μάθημα

Θέλοντας να διερευνήσουμε περισσότερο το περιεχόμενο της αλληλεπίδρασης εκπαιδευτικών και μαθητών/τριών, καταγράψαμε τη συχνότητα των επιδοκιμαστικών σχολίων που έκαναν οι εκπαιδευτικοί στους μαθητές και τις μαθήτριες για τις επιδόσεις τους στη Γλώσσα και τα Μαθηματικά. Ενδιαφέρον έχει να παρατηρήσουμε τη συχνότητα των αλληλεπιδράσεων, έτσι όπως καταγράφεται στους αναλυτικούς πίνακες αναφορικά με τον έπαινο και την κριτική σε σχέση τόσο με το φύλο των εκπαιδευτικών όσο και με το φύλο των μαθητών/τριών και το μάθημα. Σύμφωνα με

τη στατιστική ανάλυση των δεδομένων που αντλήσαμε από την παρατήρηση των μαθημάτων, διαπιστώνουμε ότι οι άνδρες εκπαιδευτικοί επαινούν πιο συχνά τα κορίτσια στο μάθημα της Γλώσσας. Αντίθετα, οι γυναίκες εκπαιδευτικοί επαινούν πιο συχνά τα αγόρια στο μάθημα της Γλώσσας. Στο μάθημα των Μαθηματικών, όμως, τόσο οι άνδρες όσο και οι γυναίκες εκπαιδευτικοί επαινούν περισσότερο τα αγόρια, όπως αποδεικνύεται και από τον παρακάτω πίνακα:

Πίνακας 9. Έπαινος σε σχέση με το φύλο εκπαιδευτικών και μαθητών/τριών και το μάθημα

Μάθημα	ΑΓΟΡΙΑ		ΚΟΡΙΤΣΙΑ	
	Γλώσσα	Μαθηματικά	Γλώσσα	Μαθηματικά
Άνδρες	142	162	144	111
Γυναίκες	217	185	186	151
Σύνολο	359	347	330	262

Στη συνέχεια θελήσαμε να καταγράψουμε τη συχνότητα των επικριτικών σχολίων που δέχονταν οι μαθητές και οι μαθήτριες κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας των μαθημάτων της Γλώσσας και των Μαθηματικών σε σχέση πάντα με το φύλο των εκπαιδευτικών:

Πίνακας 10. Αλληλεπίδραση ως προς την κριτική σε σχέση με το φύλο εκπαιδευτικών και μαθητών/τριών και το μάθημα

Μάθημα	ΑΓΟΡΙΑ		ΚΟΡΙΤΣΙΑ	
	Γλώσσα	Μαθηματικά	Γλώσσα	Μαθηματικά
Άνδρες	63	66	29	36
Γυναίκες	66	63	31	45
Σύνολο	129	129	60	81

Η παραπάνω εικόνα επιβεβαιώνει τα ευρήματα παλαιότερων ερευνών τόσο στον ελληνικό όσο και στο διεθνή χώρο σχετικά με την υποκινούμενη από τους/τις εκπαιδευτικούς κυριαρχία των αγοριών στη μαθησιακή διαδικασία (Spender, 1982· Sadker & Sadker, 1994· Baxter, 2002· Τσουρουφλή, 2002). Ωστόσο, οι εκπαιδευτικοί του δείγματος, όταν αργότερα ρωτήθηκαν στις συνεντεύξεις, αν πιστεύουν ότι παρέχουν ίσες ευκαιρίες συμμετοχής στο μάθημα στους μαθητές και τις μαθήτριές τους, δήλωσαν κατηγορηματικά πως όχι μόνο παρέχουν ίσες ευκαιρίες μάθησης αλλά

και πως αποτελεί βασική επιδίωξή τους. Διαπιστώνεται έτσι εδώ μια αντίφαση μεταξύ λόγων/ προθέσεων και πράξης που είναι πολύ πιθανό να συνδέεται με το γεγονός πως οι εκπαιδευτικοί δεν έχουν παρακολουθήσει μαθήματα σχετικά με τη θεματική του φύλου στα πλαίσια της βασικής τους κατάρτισης και επομένως είναι ελάχιστα ευαισθητοποιημένοι/ες ως προς τις μεσοπρόθεσμες και μακροπρόθεσμες προεκτάσεις των πρακτικών τους στην τάξη (Φρόση & Δελιγιάννη Κουϊμτζή, 2007· Μαραγκουδάκη, 2008).

6.2.1.β Διδασκαλία και πρωταγωνιστές της τάξης ανάλογα με το φύλο των παιδιών και το μάθημα

Με τον όρο «πρωταγωνιστές», αναφερόμαστε στο χαρακτηρισμό που προσέδωσαν στην έρευνά τους οι Sadker & Sadker (1994) στα παιδιά που ξεχωρίζουν στο μάθημα είτε για την καλή τους επίδοση, είτε για την καλή τους συμπεριφορά είτε και για το αντίθετο. Μέσα από την παρατήρηση των διδασκαλιών προκύπτει ότι για τους άνδρες εκπαιδευτικούς του δείγματος οι «πρωταγωνιστές» της τάξης στο μάθημα της Γλώσσας είναι τόσο τα αγόρια όσο και τα κορίτσια. Αντίθετα, οι πρωταγωνιστές της τάξης στο μάθημα των μαθηματικών στις γυναίκες εκπαιδευτικούς, με εξαίρεση μία εκπαιδευτικό, είναι μόνο τα αγόρια. Επιπλέον, μέσα από την παρακολούθηση των διδασκαλιών φάνηκε ότι τα αγόρια ήταν οι πρωταγωνιστές της διδασκαλίας για ένα βασικό λόγο. Στις πλείστες των περιπτώσεων κέρδιζαν την αρνητική προσοχή των εκπαιδευτικών, καθώς ήταν οι αποδέκτες παρατηρήσεων και επικρίσεων για τη συμπεριφορά τους και στα δύο μαθήματα, όπως φαίνεται και από τον παρακάτω πίνακα:

Πίνακας 11. Οι πρωταγωνιστές της τάξης σε σχέση με το φύλο των εκπαιδευτικών και το μάθημα

Μάθημα	ΑΓΟΡΙΑ		ΚΟΡΙΤΣΙΑ	
	Γλώσσα	Μαθηματικά	Γλώσσα	Μαθηματικά
Άνδρες	200	224	171	143
Γυναίκες	280	248	216	195
Σύνολο	480	472	387	338

Όπως προκύπτει από τα δεδομένα του παραπάνω πίνακα, οι εκπαιδευτικοί, άνδρες και γυναίκες, αλληλεπιδρούσαν πολύ περισσότερο με τα αγόρια των τάξεών τους σε σχέση με τα κορίτσια. Αντίστοιχα ευρήματα προγενέστερων ερευνών υποστηρίζουν πως η συνεισφορά των κοριτσιών στην εκπαιδευτική διαδικασία δεν εκτιμάται στο βαθμό που εκτιμάται η συνεισφορά των αγοριών, επειδή τα κορίτσια παραμένουν προσηλωμένα στους κανόνες καλής συμπεριφοράς της τάξης (Ζιώγου-Καραστεργίου & Δεληγιάννη-Κουϊμτζή, 1999· Younger, Warrington & Williams, 1999). Οι κανόνες αυτοί, όπως επισημαίνει η Baxter (2002), περιορίζουν τη συμμετοχή των κοριτσιών και παρέχουν περισσότερο χώρο έκφρασης στα αγόρια, τα οποία, αφηφώντας τους κανόνες τους οποίους όμως τηρούν τα κορίτσια, κυριαρχούν στην εκπαιδευτική διαδικασία. Αξίζει να αναφερθεί πως κανένας/καμία από τους/ τις εκπαιδευτικούς δεν είχε αντιληφθεί και πολύ περισσότερο δεν έβλεπε ως ζήτημα την κυριαρχία των αγοριών στο μάθημά τους και, όταν ρωτήθηκαν σχετικά, δήλωσαν πως και τα δύο φύλα συνεισφέρουν εξίσου στη μαθησιακή διαδικασία, όπως προκύπτει από τις συνεντεύξεις στην επόμενη ενότητα.

Για να εντοπίσουμε τους πρωταγωνιστές της κάθε τάξης, είχαμε δώσει ένα νούμερο σε κάθε παιδί ανάλογα με τη θέση που καθόταν. Ωστόσο, επειδή οι εκπαιδευτικοί άλλαζαν θέσεις στα παιδιά σχεδόν κάθε εβδομάδα, δε μπορέσαμε να παραμείνουμε συνεπείς σε αυτό το σύστημα. Ως εκ τούτου, καταγράψαμε ονομαστικά τα παιδιά που διαπιστώναμε ότι συμμετείχαν περισσότερο και ζητήσαμε να μάθουμε περισσότερες πληροφορίες για το χαρακτήρα και τη βαθμολογία τους στις κατ' ιδίαν συζητήσεις που είχαμε με τους/ τις εκπαιδευτικούς τους. Στις περισσότερες τάξεις τα παιδιά κάθονταν στα θρανία τους ανά τετράδες ή εξάδες και έλυναν τις ασκήσεις τους τόσο στη Γλώσσα όσο και στα Μαθηματικά ως ομάδα. Κάθε φορά που ο/η εκπαιδευτικός ανέθετε στα παιδιά μια ομαδική εργασία, τους έλεγε να ορίσουν ένα από τα μέλη της ομάδας αρχηγό. Υπήρχαν αμιγείς ως προς το φύλο ομάδες, καθώς και μεικτές. Ο/Η αρχηγός ανακοίνωνε στην τάξη τα αποτελέσματα της δουλειάς της ομάδας. Οι εκπαιδευτικοί δε συμμετείχαν στη διαδικασία ανάδειξης αρχηγού ούτε λάμβαναν μέρος στις συζητήσεις της κάθε ομάδας. Ωστόσο, διαπιστώσαμε ότι στις ομάδες που είχαν αναλάβει αρχηγοί τα αγόρια, η συζήτηση ήταν πιο έντονη, γιατί τα αγόρια- αρχηγοί ήταν πιο ενεργοί και έδιναν διαταγές, ενώ οι συζητήσεις με τα κορίτσια αρχηγούς διεξάγονταν σε πιο δημοκρατικό κλίμα, καθώς τα κορίτσια ρωτούσαν και τη γνώμη των υπολοίπων.

Από τα στοιχεία που αντλήσαμε για το προφίλ των μαθητών και μαθητριών των τάξεων που παρακολούθησαμε διαπιστώσαμε ότι τα αγόρια που πρωταγωνιστούσαν στο μάθημα λόγω ικανότητας ήταν οι καλοί μαθητές, δηλαδή τα παιδιά εκείνα που είχαν καλούς βαθμούς τόσο στα διαγωνίσματα όσο και στον έλεγχο τριμήνου. Αντίθετα, τα αγόρια που εισέπρατταν τα περισσότερα αρνητικά σχόλια για τη συμπεριφορά τους ήταν οι μέτριοι ή «κακοί» μαθητές. Υπήρχαν, όμως, κάποιες περιπτώσεις που η «κακή» συμπεριφορά και η άριστη επίδοση χαρακτήριζαν τον ίδιο μαθητή. Αυτά τα παιδιά αποσπούσαν τόσο θετικά όσο και αρνητικά σχόλια στη διάρκεια του μαθήματος, δηλαδή οι εκπαιδευτικοί τους επαινούσαν επειδή απαντούσαν σωστά σε κάποια ερώτηση ή επειδή έλυναν κάποια άσκηση αλλά ταυτόχρονα τους μάλωναν επειδή «πετάγονταν» ή φώναζαν. Ενδιαφέρον έχει, ότι και τα ίδια τα παιδιά στις ομαδικές συνεντεύξεις μας, παραδέχονται πως πιο συχνά συναντά κανείς αγόρι άριστο μαθητή και ζωηρό παρά κορίτσι με τα αντίστοιχα χαρακτηριστικά. Οι άριστες μαθήτριες, σύμφωνα με τους μαθητές και τις μαθήτριες της έρευνας, έχουν σχεδόν απαρέγκλιτα υποδειγματική συμπεριφορά στην τάξη, όπως προκύπτει από την ανάλυση των ομαδικών συνεντεύξεων σε επόμενη ενότητα.

6.3 Το περιεχόμενο των αλληλεπιδράσεων

Εκτός από τη στατιστική ανάλυση των δεδομένων που συλλέχθηκαν στο πλαίσιο της παρακολούθησης των διδασκαλιών, καταγράψαμε μια σειρά λεκτικών περιστατικών που εκτυλίχθηκαν στις αίθουσες διδασκαλίας είτε ανάμεσα στους/τις εκπαιδευτικούς και τα παιδιά είτε ανάμεσα στις ομάδες εργασίας των μαθητών και μαθητριών. Μέσα από τα λεκτικά περιστατικά που καταγράψαμε, οι εκπαιδευτικοί περνούν μηνύματα για τη θέση και το ρόλο των δύο φύλων τόσο στον επαγγελματικό και κοινωνικό τομέα όσο και στο χώρο της οικογένειας.

6.3.1 Οι εκπαιδευτικοί ενθαρρύνουν τη δράση ή τη συμπεριφορά των παιδιών ανάλογα με το φύλο και το μάθημα

Μέσα από την παρατήρηση των διδασκαλιών των εκπαιδευτικών του δείγματος, διαπιστώσαμε ότι στις περισσότερες περιπτώσεις τα αγόρια αποσπούσαν την επιδοκμασία των εκπαιδευτικών στο μάθημα των μαθηματικών για την ικανότητά τους, γεγονός που επιβεβαιώνει τη στατιστική ανάλυση των δεδομένων μέσω της κλείδας παρατήρησης όπως αναφέρεται στην προηγούμενη ενότητα. Επιπλέον, τόσο

με τη στάση τους, είτε αγνοώντας τα σχόλια των παιδιών για την υπεροχή των αγοριών στα μαθηματικά είτε κρίνοντας αρνητικά τα κορίτσια, όταν έλυναν λάθος τις ασκήσεις στον πίνακα, επιβεβαίωναν την υπεροχή των αγοριών στο συγκεκριμένο μάθημα. Σε αδρές γραμμές, τα σχόλιά τους έδιναν την εντύπωση ότι τα Μαθηματικά ήταν εύκολη υπόθεση για τα αγόρια:

Η δασκάλα (γυναίκα 3) σηκώνει μια μαθήτριά στον πίνακα να λύσει μια άσκηση με διαίρεση κλασμάτων. Η μαθήτριά δυσκολεύεται να λύσει την άσκηση. Αμέσως η δασκάλα σηκώνει ένα μαθητή για να τη βοηθήσει. Ο μαθητής λύνει την άσκηση σωστά και ένας άλλος μαθητής φωνάζει: «Μπράβο, ρε παίκτη!» Το ίδιο επαναλαμβάνεται σε 4 ακόμη περιπτώσεις με τον ίδιο μαθητή. Η δασκάλα (γυναίκα 3) αγνοεί το σχόλιο του μαθητή.

Ή σε άλλη περίπτωση:

Ένας μαθητής λέει πολύ γρήγορα την προπαίδεια και οι υπόλοιποι βγάζουν επιφωνήματα θαυμασμού. «Μην το μάθει ο Χατζηνικολάου (παρουσιαστής ειδήσεων). Θα τρομάξει. Θα προσλάβουν εσένα για παρουσιαστή». (γυναίκα 3)

Και αλλού:

Γυναίκα 4: *Τι θα μας κάνει το αποτέλεσμα;*

Μαθητής (αποφασιστικά): *Θα μας κάνει 457.*

Άλλος μαθητής (γελώντας): *Κυρία, είναι τσαμπουκάς. Σαν τον Καραμανλή κουνάει το χέρι του.*

Γυναίκα 4: *Ε, βέβαια. Αυτά τα 'ξεπετάει' ο Γιάννης.*

Τα παραπάνω ενδεικτικά περιστατικά φανερώνουν την αβεβαιότητα των εκπαιδευτικών για τις μαθηματικές ικανότητες των κοριτσιών και ταυτόχρονα τη σιγουριά τους για τις δυνατότητες των αγοριών. Οι απόψεις των εκπαιδευτικών επιβεβαιώνονται και από τη στατιστική ανάλυση των δεδομένων που αντλήσαμε από τις παρακολουθήσεις των μαθημάτων, όπου καταγράψαμε περισσότερες

αλληλεπιδράσεις των εκπαιδευτικών με τα αγόρια στο μάθημα των μαθηματικών (πίνακας 8).

6.3.2 Επικρίσεις των εκπαιδευτικών για το μάθημα ή τη συμπεριφορά ανάλογα με το φύλο και το μάθημα

Σε πολλές περιπτώσεις καταγράφηκε η αρνητική κριτική που ασκήθηκε από τους/ τις εκπαιδευτικούς στους μαθητές και τις μαθήτριες με αφορμή είτε τη μη αποδεκτή συμπεριφορά τους ή τη μαθησιακή τους ανεπάρκεια. Ως κριτική μη αποδεκτής συμπεριφοράς στην κλείδα παρατήρησης συμπεριλάβαμε λεκτικά περιστατικά όπου ο/η εκπαιδευτικός μαλώνει το/τη μαθητή/τρια ή και απειλεί να τον/ την αποβάλει από το μάθημα ή κάνει ειρωνικά σχόλια για τις σχολικές του/της επιδόσεις. Ανάλογη ταξινόμηση έχει γίνει και σε αντίστοιχη μελέτη (Γκότοβος, 2002).

Σύμφωνα με την ανάλυση των αποτελεσμάτων της παρατήρησης, διαπιστώνουμε ότι παρόλο που η συχνότητα των αλληλεπιδράσεων είναι μεγαλύτερη για τα αγόρια, το περιεχόμενο είναι θετικό για τα κορίτσια. Τόσο στο μάθημα των μαθηματικών όσο και στο μάθημα της γλώσσας οι αποδέκτες αρνητικής κριτικής ήταν τα αγόρια, κυρίως επειδή απαντούσαν σε ερωτήσεις των εκπαιδευτικών χωρίς να έχουν πάρει άδεια, δεν πρόσεχαν στο μάθημα, προκαλούσαν θόρυβο με γέλια και πειράγματα ή επιδείκνυαν αγενή συμπεριφορά. Από την επεξεργασία των δεδομένων, προκύπτει βάσιμα ότι τα αγόρια γίνονται το επίκεντρο της προσοχής των εκπαιδευτικών τους κατά τη διάρκεια των μαθημάτων κυρίως λόγω της ενοχλητικής συμπεριφοράς τους και των επικρίσεων που δέχονται εξαιτίας αυτής, όπως φαίνεται και από το παρακάτω παράδειγμα:

Η δασκάλα (γυναίκα 3) απευθύνεται σε ένα μαθητή που έλειπε την προηγούμενη μέρα: *«Δημήτρη ωραία ησυχία είχαμε που έλειπες χθες. Ελπίζω να μην αλλάζει αυτό σήμερα που ήρθες».*

Σύμφωνα με το παραπάνω απόσπασμα, φαίνεται ότι η εκπαιδευτικός ταύτιζε τα αγόρια με τη φασαρία, γεγονός που παραδέχεται και στη συνέντευξή της, όπως θα δούμε στην επόμενη ενότητα. Ωστόσο, παρόλο που τα αγόρια ήταν σε γενικές γραμμές οι αποδέκτες επιπλήξεων για τη συμπεριφορά τους, υπήρξαν και περιστατικά, όπου τα κορίτσια δέχθηκαν λεκτική αποδοκιμασία. Η αποδοκιμασία

τους αφορούσε την κακή επίδοσή τους στο μάθημα και ειδικότερα στο μάθημα των Μαθηματικών:

Η δασκάλα (γυναίκα 3) σηκώνει μια μαθήτριά στον πίνακα να λύσει μια άσκηση στα μαθηματικά. Η μαθήτριά δυσκολεύεται και η δασκάλα τη βοηθάει επανειλημμένως. Στο τέλος η μαθήτριά καταλαβαίνει τη λύση: «Α! Το κατάλαβα!», λέει. «Και τώρα ζύπνησες», λέει η δασκάλα ειρωνικά.

Όπως φαίνεται και από το παραπάνω απόσπασμα, η προσπάθεια των κοριτσιών στα μαθηματικά συνοδεύεται από ειρωνικά σχόλια των εκπαιδευτικών τους ενώπιον όλης της τάξης που αμφισβητούν με αυτό τον τρόπο τις ικανότητες τους στο εν λόγω μάθημα.

6.3.3 Ο/ Η εκπαιδευτικός εκφράζει τις προσωπικές του/ της ιδέες για το ρόλο των δύο φύλων

6.3.3.α Συντήρηση κοινωνικών έμφυλων στερεοτύπων

Μέσα από τις παρακολουθήσεις των διδασκαλιών διαπιστώσαμε ότι οι εκπαιδευτικοί περνούν μηνύματα για τη θέση των φύλων στον εργασιακό τομέα και στην κοινωνία εν γένει μέσα από παραδείγματα ασκήσεων που τα παιδιά λύνουν στον πίνακα ή μέσα από το σχολιασμό κειμένων. Αξιοσημείωτο είναι ότι τα μηνύματα που περνούν τοποθετούν τα δύο φύλα σε διαφορετικούς τομείς της κοινωνικής ζωής και σε διακριτούς ρόλους:

Τα παιδιά διαβάζουν κείμενο στη Γλώσσα που παρουσιάζει τη γη ως μητέρα. Ο δάσκαλος (άνδρας 2) εξηγεί ότι: «*όπως η μάνα φροντίζει τα παιδιά της έτσι και η φύση φροντίζει τον άνθρωπο*».

Στο μάθημα της Γλώσσας, η δασκάλα (γυναίκα 4) διδάσκει τα ενεργητικά και τα παθητικά ρήματα και γράφει στον πίνακα τα παραδείγματα: *‘Η κοπέλα χτενίζει την κούκλα.’ ‘Ο Γιάννης επισκευάζει το αυτοκίνητο.’*

Τα παραπάνω ενδεικτικά παραδείγματα αντικατοπτρίζουν και ταυτόχρονα συντηρούν τα παραδοσιακά πρότυπα του φύλου. Επίσης, μέσα από τη διδασκαλία τους οι εκπαιδευτικοί περνούσαν πολλά λεκτικά μηνύματα που έκαναν σαφή διάκριση μεταξύ της συμπεριφοράς των δύο φύλων. Ειδικότερα, μέσα από τα λεγόμενά τους τα κορίτσια παρουσιάζονται ως κουτσομπόλες και τα αγόρια ως δραστήρια και σπουδαία μέλη των ομάδων εργασίας. Αξιοσημείωτο είναι ότι σε όλες τις περιπτώσεις που καταγράψαμε επικριτικά σχόλια των εκπαιδευτικών απέναντι σε παιδιά που συνομιλούσαν την ώρα του μαθήματος, τα αγόρια δε χαρακτηρίστηκαν ποτέ ως «κουτσομπόληδες».

Η εκπαιδευτικός (γυναίκα 3) περνάει από μια ομάδα με κορίτσια και λέει χαριτολογώντας: *«Τι συζητάνε εδώ οι κουτσομπόλες»;*

Ή σε άλλη περίπτωση:

Στο μάθημα της Γλώσσας η εκπαιδευτικός (γυναίκα 1) βλέπει 2 μαθήτριες να μιλούν μεταξύ τους λέει: *«Πολυζένη, κουτσομπολιό; Δεν πειράζει. Το κουτσομπολιό κάνει καλό».*

Και αλλού:

Στο μάθημα της Γλώσσας η δασκάλα μιλάει για τις συμφράσεις και ζητά από τα παιδιά ένα παράδειγμα.

Μαθητής: *Το ονοματεπώνυμό μας, κυρία.*

Γυναίκα 1: *Η σύμφραση είναι κάτι το ιδιαίτερο. Τώρα, το επώνυμό μας δεν είναι κάτι το ιδιαίτερο.*

Μαθητής(καμαρώνοντας): *Γιατί, κυρία; Δεν είμαι εγώ ξεχωριστός;*

Γυναίκα 1 (γελώντας): *Ε, είσαι.*

Τέλος, η διαφορά των ρόλων αντικατοπτρίζεται στα διαφορετικά καθήκοντα που οι εκπαιδευτικοί αναθέτουν στα παιδιά μέσα στην τάξη. Ειδικότερα, στα αγόρια ανέθεταν ηγετικούς ρόλους μέσα στις ομάδες εργασίας, ενώ στα κορίτσια καθήκοντα σχετικά με την καθαριότητα της τάξης, όπως το σβήσιμο του πίνακα ή η διανομή των διορθωμένων τετραδίων στα παιδιά και το κλείδωμα της τάξης. Οι εκπαιδευτικοί, δηλαδή, ανέθεταν στα κορίτσια βοηθητικές δραστηριότητες για τις οποίες τα

επαινούσαν πολύ συχνά ενώπιον της τάξης. Όταν ρωτήθηκαν στις κατ' ιδίαν συζητήσεις μας στο διάλειμμα, για ποιο λόγο προτιμούσαν τα κορίτσια για τις βοηθητικές δραστηριότητες, οι εκπαιδευτικοί δήλωσαν πως δεν είχαν αντιληφθεί την εν λόγω πρακτική τους και πως κάποιες φορές ανέθεταν βοηθητικές δραστηριότητες και στα αγόρια. Ανέφεραν, όμως, ότι τα αγόρια πάντα βιάζονται να βγουν στο προαύλιο, όταν χτυπάει το κουδούνι, οπότε τα κορίτσια αναλάμβαναν το κλείδωμα της τάξης. Η τακτική των εκπαιδευτικών να αναθέτουν πρωτοβουλίες στα αγόρια και θελήματα στα κορίτσια είναι δυνατόν να δημιουργήσει την εντύπωση ότι τα κορίτσια είναι κατάλληλα για βοηθητικές δραστηριότητες, ενώ τα αγόρια για πρωτεύουσες και σημαντικές ασχολίες.

6.3.3.β Ταύτιση του νοικοκυριού με το γυναικείο φύλο

Τα κείμενα του βιβλίου γίνονται τις περισσότερες φορές το εφελτήριο για συζητήσεις, όπου άμεσα ή έμμεσα οι εκπαιδευτικοί εκφράζουν τις απόψεις τους για τη θέση της γυναίκας στην κοινωνία, το ρόλο της στην οικογένεια και την εργασία. Κυρίαρχο θέμα που προκύπτει στις συζητήσεις είναι ο οικιακός ρόλος της γυναίκας, καθώς μέσα από τις δουλειές του νοικοκυριού, την ετοιμασία του φαγητού και τη φροντίδα των παιδιών κερδίζει την εύνοια του συζύγου της και επαινείται από τον κοινωνικό περίγυρο. Οι επαγγελματικές της δεξιότητες σπάνια τονίζονται και όταν αυτό συμβαίνει είναι πάντα σε συνάρτηση με τον οικιακό της ρόλο:

Με αφορμή την επέτειο του 1940 η δασκάλα (γυναίκα 3) μιλά για τις γυναίκες- μητέρες εκείνης της εποχής:

Γυναίκα 3: *Εκείνες ήταν άξιες νοικοκυρές. Καπάτσες νοικοκυρές. Όχι σαν τις σημερινές που τις έχει φάει το βιβλίο και δεν ξέρουν από αληθινή ζωή. Τι σημαίνει η φράση 'ο έρωτας περνά από το στομάχι;'*

Μαθήτρια: *Για να μείνεις με το σύντροφό σου μια ζωή πρέπει να ξέρεις να μαγειρεύεις.*

Γυναίκα 3: *Αυτό είναι. Για να σε κρατήσει ο άντρας σου πρέπει να ξέρεις να μαγειρεύεις.*

Παρόλο που οι εκπαιδευτικοί στις συνεντεύξεις τους υποστηρίζουν ότι η συμμετοχή του άνδρα στη λειτουργία του νοικοκυριού είναι αναγκαία και υπερασπίζονται την επαγγελματική αποκατάσταση και εξέλιξη των κοριτσιών, στη

διδασκαλία τους τόνιζαν πως οι οικιακές εργασίες και η μαγειρική αποτελούν γυναικείο καθήκον. Τα περιστατικά αναφοράς στον οικιακό ρόλο της γυναίκας είναι πολλά και η προτροπή τους προς στις μαθήτριάς τους ιδιαίτερα επίμονη και συχνή:

«Τι είναι η μαργαρίνη; Για σκεφτείτε. Όλοι έχουμε στο ψυγείο μας. Σε όλους βάζει η μαμά στο ψωμάκι. Να το θυμάστε εσείς οι αυριανές νοικοκυρές: Το σπίτι σας θα το κρατάτε και με το φαγητό. Είναι μεγάλο προσόν. Να σπουδάσετε, να σας καμαρώνουμε, αλλά να μάθετε και να μαγειρεύετε. Γι' αυτό λένε ότι σαν το φαγητό της μαμάς δεν είναι κανένα».
(γυναίκα 2)

Σε άλλη περίπτωση, στο μάθημα των μαθηματικών η δασκάλα σηκώνει μια μαθήτριά στον πίνακα. Η μαθήτριά κάνει ένα λάθος στη λύση του προβλήματος. Η δασκάλα (γυναίκα 2) απευθυνόμενη στη μαθήτριά της λέει:

«Τώρα είναι σαν να έφτιαξες παστίσιο και να του ρίχνεις από πάνω λεμόνι. Το κατέστρεψες. Τι μαγείρισσα θα γίνεις; Έλα, διόρθωσέ το για να γίνεις καλή νοικοκυρά».

Σε άλλο παράδειγμα παρουσιάζεται ο χώρος της κουζίνας ως το βασίλειο των γυναικών:

«Καμία κουζίνα δεν είναι ίδια. Ούτε η κουζίνα της Μαρίας, ούτε της Κατερίνας, ούτε της Ελένης. Σας έχει τύχει ποτέ να ξεχωρίσετε τα κεφτεδάκια της μαμάς σας ανάμεσα σε πολλές λιχουδιές; Το κάθε σπίτι έχει τη δική του μυρωδιά: της μαμάς, της γιαγιάς, της θείας». (άνδρας 1)

Ένας από τους άνδρες εκπαιδευτικούς δεν έχανε ευκαιρία να τονίζει το σημαντικό ρόλο της γυναίκας στην οικογένεια όσον αφορά στη φροντίδα των μελών της, τη λειτουργία του νοικοκυριού και κυρίως το μαγείρεμα του καθημερινού φαγητού. Ακόμη και όταν τα αγόρια δηλώνουν πως ξέρουν να μαγειρεύουν, ο δάσκαλος (άνδρας 1) αστειεύεται και διακωμωδεί τις προσπάθειές τους να ετοιμάσουν το φαγητό:

Άνδρας 1: Στην οικογένεια μαγειρεύει η μαμά. Αν λείπει η μαμά, μαγειρεύει ο μπαμπάς και αν λείπουν και οι δύο σπάνια μπορεί και τα παιδιά. Εσείς έχετε μαγειρέψει ποτέ για την οικογένειά σας;

Μαθητής: Εγώ έφτιαξα πατάτες στο φούρνο για όλη την οικογένεια.

Άνδρας 1: Και τις φάγατε;

Μαθητής: Ναι.

Άνδρας 1: Και ήσασταν μετά καλά ή πήγατε στο νοσοκομείο; (γέλια)

Σε άλλη περίπτωση, τονίζεται ο ρόλος της νοικοκυράς και η κατανομή των οικιακών εργασιών:

Άνδρας 1: Με το έτοιμο φαγητό κουράζεται λιγότερο η νοικοκυρά.

Μαθητής: Δεν κουράζεται καθόλου, κύριε.

Άνδρας 1: Ε, πώς δεν κουράζεται; Από τη σακούλα θα το φας το φαγητό; Δεν πρέπει η νοικοκυρά να το βάλει σε πιάτο; Δε θα πρέπει μετά να πλύνει τα πιάτα;

Ο ίδιος άνδρας εκπαιδευτικός πέρα από τις ευκαιρίες που του δίνονταν στο μάθημα να μιλήσει για το ρόλο της γυναίκας ως νοικοκυράς, συμβούλευε τα κορίτσια, όποτε παρουσιαζόταν η ευκαιρία και κατ' ιδίαν. Για παράδειγμα, στο τέλος του μαθήματος που καταγράφηκε το παραπάνω περιστατικό και ενώ έχει χτυπήσει το κουδούνι για το διάλειμμα, πλησιάζουν 5 μαθήτριες την έδρα του δασκάλου και συνεχίζουν τη συζήτηση για το σπιτικό φαγητό. Ο δάσκαλος τις συμβουλεύει:

«Όταν κάνετε δική σας οικογένεια το έτοιμο φαγητό θα το έχετε για λύση ανάγκης, όχι για κάθε μέρα. Όχι αυτό που γίνεται και βλέπεις κάθε μέρα οικογένειες να παραγγέλνουν 'απ' έξω'. Γι' αυτό λέω ότι η μητέρα εγκληματεί εναντίον της οικογένειας, όταν δε μαγειρεύει και παίρνει έτοιμο φαγητό». (άνδρας 1)

Ανάλογες συμβουλές έδινε και μια από τις γυναίκες εκπαιδευτικούς της έρευνας τονίζοντας στη διδασκαλία της τη σημασία του οικιακού ρόλου της γυναίκας:

Η δασκάλα (γυναίκα 1) συζητά με τα παιδιά για το σπιτικό φαγητό και το αντιδιαστέλλει με το 'έτοιμο': *«Το σπιτικό φαγητό είναι καλύτερο. Ακόμη και το σάντουιτς είναι πιο υγιεινό, όταν σας το φτιάχνει η μανούλα».*

Παρακάτω, ένας άλλος άνδρας εκπαιδευτικός της έρευνας υπογραμμίζει τη νοικοκυροσύνη ως εγγενές χαρακτηριστικό των κοριτσιών, ενώ, κατά τη γνώμη του, τα αγόρια είναι σε θέση να ασχοληθούν με το νοικοκυριό μόνο σε περίπτωση ανάγκης. Είναι ενδιαφέρον, μάλιστα, ότι αναφέρεται στην «κοινωνική ντροπή» για τους άνδρες που ασχολούνται με τις δουλειές του νοικοκυριού:

«Να προσέχετε όταν περάσετε στο Πανεπιστήμιο να κάνετε όλες τις δουλειές μόνοι σας, μην περιμένετε τη μαμά να έρχεται κάθε τρεις και λίγο να σας καθαρίζει, και τα αγόρια και τα κορίτσια. Αν και τα κορίτσια έχετε την καθαριότητα και τη νοικοκυροσύνη έμφυτα. Αυτό δε σημαίνει ότι και τα αγόρια δε μπορούν να τα καταφέρουν εξίσου καλά και καλύτερα, αν χρειαστεί. Και βλέπετε κάποιους άντρες να ντρέπονται μην τους σχολιάσει ο γείτονας, επειδή απλώνουν τα ρούχα και το κάνουν κρυφά». (άνδρας 2)

Το ζήτημα της «κοινωνικής ντροπής» για τους άντρες επισημαίνεται ακόμα μια φορά στα πλαίσια του μαθήματος του ίδιου εκπαιδευτικού σε μια διαφορετική περίπτωση:

Η αίθουσα διδασκαλίας έχει νερά από τη νεροποντή της προηγούμενης νύχτας και ο διευθυντής έρχεται με μια σφουγγαρίστρα να τα μαζέψει. Απευθυνόμενος στα κορίτσια λέει: *«Για να δω ποια είναι καλή νοικοκυρά εδώ μέσα. Για σηκώστε χέρι όσες σφουγγαρίζετε στο σπίτι σας».* Όλα τα κορίτσια σηκώνουν το χέρι τους. *«Μπράβο!»* Κλείνει το μάτι πονηρά στα αγόρια και λέει: *«Δεν πιστεύω να σφουγγαρίζει κανένα αγόρι στο σπίτι, ε;»* Κάποια αγόρια απαντούν διστακτικά: *«Εγώ, κύριε, σφουγγαρίζω»* και ο διευθυντής λέει: *«Φυσικά. Αστεειόμουν».* Ο εκπαιδευτικός της τάξης γελά με το αστείο του διευθυντή.

Εκτός από την τεχνική του χιούμορ, η αναφορά στον οικιακό ρόλο της γυναίκας γινόταν πολλές φορές με έμμεσο τρόπο ακόμη και όταν το θέμα συζήτησης

στην τάξη δεν ήταν σχετικό με την οικογενειακή ζωή, όπως στο παρακάτω παράδειγμα, με αφορμή την επέτειο του Πολυτεχνείου:

«Πρέπει να μάθετε να αντιστέκεστε. Λέτε ποτέ όχι; Και βέβαια. Λέτε 'όχι' στη μαμά όταν σας λέει να διαβάσετε, να κλείσετε την τηλεόραση, να φάτε φακές που δε σας αρέσουν». (γυναίκα 2)

Μια άλλη γυναίκα εκπαιδευτικός που συμμετείχε στην έρευνα, σε πολλές περιπτώσεις αναφερόταν στο ρόλο της γυναίκας ως μητέρας και νοικοκυράς με έμμεσο τρόπο:

*Ένας μαθητής γράφει στον πίνακα και τον σκουπίζει με τα χέρια του. Η δασκάλα (γυναίκα 3) στρέφεται προς το μέρος του και λέει:
«Σκουπίζεις τον πίνακα με τα χέρια σου, τα βάζεις μετά στη μπλούζα σου, τι φταίει η μάνα σου που θα πλένει;»*

Όπως φαίνεται και από το παραπάνω απόσπασμα, σε όλα τα παραδείγματα οικογενειακής ζωής, οι εκπαιδευτικοί χρησιμοποιούν το πρόσωπο της μητέρας ως αρμόδιο για την παρασκευή του φαγητού, την επιμέλεια των παιδιών, την επιλογή θρεπτικού και υγιεινού φαγητού και τη φροντίδα των ρούχων τους. Αντίστοιχα, όταν απουσιάζει η μητέρα από το σπίτι, για παράδειγμα λόγω θανάτου, η οικογενειακή εστία παρουσιάζει μια εικόνα εγκατάλειψης:

Γυναίκα 5: Τι είναι ο χήρος; Ποιος θα μου περιγράψει την κατάστασή του;

Μαθητής: Ο χήρος είναι ένας άνδρας που έχει χάσει τη γυναίκα του και ζει μόνος.

Γυναίκα 5: Και το σπίτι του πώς είναι; Είναι τακτοποιημένο αφού δεν υπάρχει γυναίκα; Όχι, βέβαια. Είναι ακατάστατο.

Σε πολλές περιπτώσεις, όπως στο παραπάνω παράδειγμα, οι εκπαιδευτικοί εκτός από την έμμεση αναφορά στον οικιακό ρόλο των γυναικών, ταύτιζαν εμμέσως συγκεκριμένα επαγγέλματα με το φύλο:

Στο μάθημα της Γλώσσας τα παιδιά φτιάχνουν ως ομάδα τη διαφήμιση ενός γάλακτος και επιλέγουν να δείχνει ένα μωρό που κάνει άρση βαρών. Η εκπαιδευτικός (γυναίκα 4) απευθυνόμενη στα παιδιά λέει:

«Έχουμε λοιπόν έναν πιτσιρικά αρσιβαρίστα. Για να βρούμε τώρα ένα σλόγκαν που θα ακούσει η μαμά και θα πάει να αγοράσει το γάλα».

Όπως φαίνεται και από το παραπάνω παράδειγμα, αν και τα παιδιά ως ομάδα δεν έχουν ορίσει το φύλο του μωρού, η εκπαιδευτικός το παρουσιάζει ως αγόρι επειδή κάνει άρση βαρών, υπονοώντας με αυτό τον τρόπο ότι η άρση βαρών είναι ένα επάγγελμα που ασκείται μόνο από άνδρες. Χαρακτηριστικό είναι επίσης ότι στο συγκεκριμένο παράδειγμα το διαφημιστικό σλόγκαν απευθύνεται στη μαμά γιατί αυτή είναι το πρόσωπο που θα αγοράσει το γάλα του παιδιού της.

Αντίστοιχα, και οι άνδρες εκπαιδευτικοί της έρευνας δεν αποτέλεσαν εξαίρεση και ακολούθησαν την ίδια τακτική με τις συναδέλφους τους αναφερόμενοι πότε άμεσα και πότε έμμεσα στον οικιακό ρόλο της γυναίκας:

Ο δάσκαλος (άνδρας 3) γράφει στον πίνακα:

‘Βγάλε τα μπαχάρια σου να δω τη μαγειρική σου’. Στη συνέχεια, λέει στα παιδιά:

Άνδρας 3: Αυτή είναι μια φράση που λέμε στις νοικοκυρές. Για ποιο λόγο τη λέμε;

Μαθήτριά: Γιατί όσο πιο πολλά μπαχαρικά έχει η γυναίκα στην κουζίνα της τόσο πιο καλή μαγείρισσα είναι.

Άνδρας 3: Μπράβο! Προσέξτε το αυτό, εσείς τα κορίτσια.

Ή και αλλού:

Ο δάσκαλος (άνδρας 1) μιλάει για τη διαφορά των παρασκευασμένων προϊόντων σε σχέση με τα προϊόντα που φτιάχνουμε μόνοι μας:

«Ο ‘έτοιμος’ χυμός είναι γεμάτος συντηρητικά. Δεν είναι σαν τα πορτοκάλια που στύβει η μαμά στο σπίτι και πίνετε την ωραία πορτοκαλάδα σας».

6.3.3.γ Απόψεις εκπαιδευτικών για τα πρότυπα θηλυκότητας και ανδρισμού

Ένα ακόμη θέμα που προέκυψε από την ανάλυση του υλικού της παρατήρησης είναι η ταύτιση των αγοριών με πρότυπα ανδρισμού (επίδειξη δύναμης, ενασχόληση με τον αθλητισμό) και των κοριτσιών με πρότυπα θηλυκότητας, όπως άψογη εμφάνιση, προσεγμένο ντύσιμο και σωστή συμπεριφορά. Σε πολλές περιπτώσεις οι εκπαιδευτικοί σχολίαζαν την εμφάνιση των κοριτσιών τόσο σε σχέση με το χτένισμά τους όσο και με το ντύσιμό τους. Τα λόγια τους ήταν πάντα θετικά και τα κορίτσια ένιωθαν κολακευμένα. Ωστόσο, μέσα από τα σχόλιά τους περνούσαν το μήνυμα του σχολαστικού ενδιαφέροντος των γυναικών για την εξωτερική τους εμφάνιση και την ομορφιά, μήνυμα που φαίνεται πως έχουν εσωτερικεύσει από νεαρή ηλικία τα κορίτσια που συμμετείχαν στην έρευνα, όπως αναδεικνύεται από τις ομαδικές συνεντεύξεις η επεξεργασία των οποίων παρουσιάζεται σε επόμενη ενότητα (8.3). Ενδεικτικά αναφέρουμε:

Μια μαθήτριά έχει γενέθλια και μοιράζει γλυκά στα παιδιά. «Τι λέμε στην Αγγελική που γιορτάζει;» ρωτά η δασκάλα (γυναίκα 3).

«Χρόνια πολλά», απαντούν οι μαθητές.

«Να τα εκατοστήσει, λέμε. Μεγάλη να γίνει με άσπρα μαλλιά, αν και οι γυναίκες σήμερα δεν αφήνουμε τα μαλλιά μας να ασπρίσουν», λέει η δασκάλα.

«Μεγάλη να γίνει με βαμμένα μαλλιά», πετάγεται ένας μαθητής και τα παιδιά γελούν.

Σε πολλές περιπτώσεις οι εκπαιδευτικοί επεσήμαιναν τη σχέση των αγοριών με το ποδόσφαιρο, είτε με την ιδιότητα των οπαδών μιας ομάδας είτε με την ιδιότητα παικτών και έκαναν αστεία με τα αγόρια σχετικά με το ποδόσφαιρο και τον αθλητισμό εν γένει. Σε καμία περίπτωση δεν επεσήμαιναν αντίστοιχη σχέση για τα κορίτσια:

Γυναίκα 4: Αλέξανδρε, δεν έχεις ζυπνήσει ακόμη. Ξενύχτησες με το ματς χτες;

Μαθητής: Ναι, κυρία. Πού το καταλάβατε;

Γυναίκα 4: Εμ, αφού σε ξέρω.

Ένας μαθητής φτάνει αργοπορημένος στο μάθημα και ο δάσκαλος (άνδρας 3) σχολιάζει:

« Έχασε ο Παναθηναϊκός χτες και ήταν στενοχωρημένος, γι' αυτό άργησε».

Ή σε άλλη περίπτωση, όταν ένας μαθητής λύνει την άσκηση των μαθηματικών λάθος, η εκπαιδευτικός (γυναίκα 4) σχολιάζει:

«Παίζαμε μπάλα χτες, ε;»

Κατόπιν, ρωτάει άλλο μαθητή που φοράει τη μπλούζα της αγαπημένης του ομάδας: *«Είσαι χαρούμενος σήμερα, ε; Κέρδισε η ομάδα σου χτες.»*

Ή αλλού:

Γυναίκα 4: Πώς λέμε τη χερσόνησο στην Πορτογαλία;

Μαθητής: Ιβηρική.

Γυναίκα 4: Μπράβο. Την ξέρεις από την Πόρτο και τους αγώνες.

Ένας μαθητής σηκώνεται στον πίνακα στα Μαθηματικά και λύνει λάθος την άσκηση. Ο δάσκαλος (άνδρας 2) σχολιάζει χαριτολογώντας: *«Σαν τον Παναθηναϊκό είσαι κι εσύ, αλλού γι' αλλού.»*

Ή σε άλλη περίπτωση:

Το μάθημα της Γλώσσας αναφέρεται στις συντομογραφίες ομάδων. Τα αγόρια ενθουσιάζονται με την άσκηση, σηκώνουν χέρι, φωνάζουν να τους απευθύνει το λόγο ο δάσκαλος (άνδρας 2), ενώ υπάρχουν και κάποια κορίτσια που σηκώνουν το χέρι τους να πούνε τι σημαίνουν οι συντομογραφίες. Ο δάσκαλος απευθύνεται αποκλειστικά στα αγόρια: *«Ο φίλος μου ο Φάνης, ο Παναθηναϊκός, θα μου πει τι σημαίνουν τα αρχικά Π.Α.Ο.»*

Ή σε άλλη περίπτωση, ο δάσκαλος (άνδρας 3) προσπαθεί να θυμηθεί το όνομα ενός Κινέζου παίκτη μπάσκετ και λέει: *«Για πες πώς τον λένε, ρε 'σύ Παναγιώτη που τα ξέρεις αυτά.»*

Αξίζει, επίσης, να αναφερθεί ότι μέσα από διάφορα λεκτικά περιστατικά που καταγράψαμε φαίνεται πως στο μάθημα παρουσιάζεται και σχολιάζεται θετικά η συμβολή των ανδρών στην οικονομία, στην επιστήμη και στους αγώνες του έθνους

ενώ δε γίνεται καμία αναφορά στη συμβολή των γυναικών στους σχετικούς τομείς. Εξαιρέση αποτελούν οι περιπτώσεις, όπου υπογραμμίζεται η καπατσosσύνη των γυναικών, η πονηριά τους και η νοικοκυροσύνη τους, όπως έχει διαπιστωθεί και από σχετικές έρευνες ανάλυσης των σχολικών εγχειριδίων από την οπτική του φύλου (βλ. σελ. 40-42). Όπως στα σχολικά εγχειρίδια, έτσι και κατά τη διδασκαλία στην τάξη οι γυναίκες παρουσιάζονται ως οι αφανείς ήρωες που ευθύνονται για την καλή εικόνα του συζύγου τους και των παιδιών τους. Οι εκπαιδευτικοί, δηλαδή, εξαίρουν τον ενεργητικό ρόλο των ανδρών στην κοινωνία διαχρονικά, ενώ αποσιωπούν την ανάλογη δράση των γυναικών:

Με αφορμή το κείμενο του Βενέζη ‘Αιολική Γη’, η εκπαιδευτικός (γυναίκα 3) κάνει ιδιαίτερη μνεία για τις ικανότητες των Ελλήνων της Σμύρνης στο εμπόριο. Παινεύει την εξυπνάδα και την ικανότητά τους. Εξηγεί στα παιδιά ότι οι άνδρες έφτιαχναν καπέλα, καλλυντικά και ήταν άξιοι επιχειρηματίες. Ωστόσο, δε γίνεται καμία αναφορά στις γυναίκες και τις δικές τους επαγγελματικές δραστηριότητες.

Ή σε άλλη περίπτωση:

Ο εκπαιδευτικός (άνδρας 3) μιλάει στα παιδιά για τον Ερατοσθένη, ο οποίος, όπως εξηγεί, ήταν σπουδαίος Έλληνας μαθηματικός της αρχαιότητας που ξεχώρισε τους πρώτους και τους δεύτερους αριθμούς από το 1 έως το 100. Ωστόσο, δε γίνεται καμία αναφορά στο έργο της Υπατίας. Αντίστοιχα, με αφορμή την επέτειο της 28^{ης} Οκτωβρίου ο δάσκαλος μοιράζει στα παιδιά τη φωτοτυπία ενός γράμματος που είχε στείλει ένας φαντάρος στην οικογένειά του. Μέσα από το γράμμα φαίνεται πως ο φαντάρος δε φοβάται που βρίσκεται στο πεδίο της μάχης και εμφανίζεται ως ήρωας. Ο δάσκαλος σχολιάζει με τα παιδιά την ηρωική συμπεριφορά των ανδρών της εποχής που θυσιάζονταν για την πατρίδα, ενώ δε γίνεται καμία αναφορά για τη δράση και τη συμβολή των γυναικών στον πόλεμο του 1940.

Σε πολλά από τα σχόλια των παιδιών φάνηκε ότι και τα ίδια είναι φορείς στερεοτυπικής συμπεριφοράς, την οποία, όμως, οι εκπαιδευτικοί ενθάρρυναν είτε

αγνοώντας τα σχόλια που γίνονταν είτε επαινώντας τα παιδιά για διαφορετικές δεξιότητες:

Τα παιδιά χωρίζονται σε 4 ομάδες των 4 ατόμων για να γράψουν μια παράγραφο στο μάθημα της Γλώσσας.

Γυναίκα 3: *Αποφασίστε η κάθε ομάδα ποιος θα είναι ο αρχηγός. Ο κάθε αρχηγός θα ακούει την ομάδα του. Παναγιώτα, θέλεις να είσαι αρχηγός στην πρώτη ομάδα;*

Μαθητής (πετάγεται): *Όχι! Εγώ θα γίνω!*

Σε μια άλλη ομάδα με 3 κορίτσια και 1 αγόρι αναλαμβάνει αρχηγός ένα κορίτσι:

Μαθητής: *Α, ρε Μάριε. Εσύ έπρεπε να γίνεις αρχηγός. Α, ρε κακομοίρη!*

Σε φάγανε τα κορίτσια!

Μέσα από τις παρατηρήσεις των μαθημάτων διαπιστώσαμε ότι κάποια από τα αγόρια εξέφραζαν την άποψή τους χωρίς να σηκώνουν χέρι και σχολίαζαν με κοροϊδευτικό τρόπο τις απαντήσεις των συμμαθητών και συμμαθητριών τους. Όταν, όμως, τα κορίτσια επιδείκνυαν παρόμοια συμπεριφορά, τα αγόρια έπαιρναν το ρόλο του/της εκπαιδευτικού και τους έκαναν παρατήρηση προτρέποντάς τους να σηκώνουν το χέρι τους πριν μιλήσουν. Αξίζει να σημειωθεί ότι αυτή η συμπεριφορά των αγοριών περνούσε απαρατήρητη από τους/τις εκπαιδευτικούς. Από τις αντιδράσεις των παιδιών και τη μεταξύ τους αλληλεπίδραση στην τάξη φάνηκε ότι τα αγόρια θεωρούσαν την άτακτη συμπεριφορά επιτρεπτή πρακτική μόνο για τα αγόρια και όχι για τα κορίτσια. Οι εκπαιδευτικοί, στις κατ' ιδίαν συζητήσεις, που κάναμε στα διαλείμματα, ισχυρίζονταν ότι προσπαθούν να κρατούν ισορροπίες στο μάθημα απευθύνοντας το λόγο στα παιδιά με τη σειρά, αλλά παραδέχτηκαν ότι υπάρχει μια μικρή μειοψηφία αγοριών, δυο-τρία παιδιά, που διακόπτουν συνεχώς τη ροή του μαθήματος και αναγκάζονται να τους υψώνουν τη φωνή.

Μέσα από την ανάγνωση των φραστικών περιστατικών που εκτυλίσσονται στην τάξη, προκύπτει ότι οι εκπαιδευτικοί δομούν δύο διαφορετικές ταυτότητες για τα αγόρια και τα κορίτσια και ενθαρρύνουν την αντίστοιχη δράση τους σε διαφορετικά πεδία. Η επιτυχία των ανδρών εξυμνείται ως πρωτοπορία για συγκεκριμένα επαγγέλματα, ενώ αποσιωπάται η αντίστοιχη προσφορά και επαγγελματική δράση των γυναικών. Οι μαθητές αναλαμβάνουν ηγετικό ρόλο στις

ομάδες εργασίας, επιζητούν την πρωτιά και εισπράττουν σχόλια θαυμασμού από τους/ τις εκπαιδευτικούς αλλά και από τους/τις συμμαθητές/τριές τους για τις ικανότητές τους. Σε ό,τι αφορά τα κορίτσια, οι εκπαιδευτικοί αναμένουν να ενδιαφέρονται για την εμφάνισή τους και να είναι υπεύθυνα για την τάξη (σβήσιμο πίνακα, γράψιμο ημερομηνίας στον πίνακα, κλείδωμα της αίθουσας).

Επίσης, μέσα από τις προτροπές τους προς τα κορίτσια για ανάληψη οικογενειακών ευθυνών, φαίνεται η έμμεσα προβαλλόμενη αντίληψή τους πως, ενώ το πτυχίο αποτελεί ένα σπουδαίο επαγγελματικό εφόδιο, στην πραγματικότητα το ουσιαστικό προσόν των κοριτσιών είναι η νοικοκυροσύνη και η φροντίδα της μελλοντικής τους οικογένειας. Ενδιαφέρον έχει πως στις πλείστες των περιπτώσεων που δόθηκαν ευκαιρίες για συζήτηση, οι εκπαιδευτικοί επεσήμαιναν διαρκώς τον οικιακό ρόλο της γυναίκας και τόνιζαν τη σημαντικότητα της παρουσίας της για την καλή λειτουργία του νοικοκυριού. Αντίθετα, μέσα από τα λεγόμενά τους προβάλλονταν η επαγγελματική αποκατάσταση των αγοριών ως αδήριτη προτεραιότητα.

Επιπλέον, μέσα από τις παρατηρήσεις των διδασκαλιών διαπιστώσαμε ότι αφθονούν οι εικόνες της θηλυκότητας και του ανδρισμού. Οι εκπαιδευτικοί, μέσα από τα σχόλιά τους, παροτρύνουν τα κορίτσια να ενδιαφέρονται για την ωραία τους εμφάνιση, ενώ αντίστοιχα εξαιρείται η σωματική δύναμη και η γενναιότητα των ανδρών. Αξιοσημείωτο είναι, επίσης, πως κανένα/καμία εκπαιδευτικός, εκτός από μόνο έναν εκπαιδευτικό του δείγματος, δε χρησιμοποιούσε και το θηλυκό γένος όταν απευθυνόταν στα παιδιά. Σε σχετική ερώτησή μας κατά τη διάρκεια των συζητήσεών μας στα διαλείμματα, μας απάντησε ότι χρησιμοποιεί το θηλυκό γένος, από ευγένεια απέναντι στα κορίτσια και γιατί δε θέλει να νιώθουν ότι τα παραβλέπει στην τάξη, επειδή είναι λιγότερα αριθμητικά.

Τέλος, τόσο οι άνδρες όσο και οι γυναίκες εκπαιδευτικοί του δείγματος επιδίδονται σε αστεϊσμούς με τα αγόρια σε σχέση με ζητήματα που άπτονται των ενδιαφερόντων τους, όπως το ποδόσφαιρο και ο αθλητισμός εν γένει. Τα εν λόγω πειράγματα δημιουργούν ένα οικείο κλίμα μεταξύ των αγοριών και των εκπαιδευτικών τους και ενισχύουν την κυριαρχία των αγοριών στην αίθουσα διδασκαλίας, όπως έχει αναδειχτεί και από σχετική έρευνα (Younger, Warrington & Williams, 1999). Αυτό, όμως, που νομίζουμε ότι αξίζει να αναφερθεί είναι ότι οι εκπαιδευτικοί, τόσο οι άνδρες όσο και οι γυναίκες, παρουσιάζουν μια ιδιαίτερα επιφυλακτική στάση σε ό,τι αφορά την αλλαγή του παραδοσιακού ρόλου των

γυναικών. Έτσι, στο πλαίσιο της διδασκαλίας τους εξακολουθούν να τις ταυτίζουν με τις οικιακές εργασίες (μαγείρεμα, σερβίρισμα, πλύσιμο πιάτων) και, όταν δε διακωμωδούν την αντίστοιχη ενασχόληση των ανδρών, την παρουσιάζουν ως βοηθητική στις βασικές υποχρεώσεις και αρμοδιότητες των γυναικών στο πλαίσιο του ρόλου τους στον ιδιωτικό χώρο της οικογένειας.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΕΒΔΟΜΟ

Οι συνεντεύξεις: από την πλευρά των εκπαιδευτικών

Όπως έχει ήδη αναφερθεί, πέρα από την παρατήρηση των διδασκαλιών στην τάξη, προχωρήσαμε σε ατομικές συνεντεύξεις με τους/τις εκπαιδευτικούς που συμμετείχαν στην έρευνα. Προτού προχωρήσουμε στην ανάλυση του υλικού που προέκυψε από τις συνεντεύξεις, θα θέλαμε να ευχαριστήσουμε τους/τις εκπαιδευτικούς που συμμετείχαν στην έρευνα για το χρόνο που μας διέθεσαν για να απαντήσουν στις ερωτήσεις μας. Στη συνέχεια παρουσιάζουμε τα δεδομένα που προέκυψαν από την επεξεργασία των συνεντεύξεων, παραθέτοντας πρώτα τις σχετικές απόψεις των ανδρών και στη συνέχεια των γυναικών εκπαιδευτικών.

7.1 Φύλο και ιστορικό επιμόρφωσης σε θέματα ισότητας: *‘Γέλια μου έρχονται, όταν ακούω περί ισότητας’*

Η πρώτη ερώτηση που υποβάλαμε στους/τις εκπαιδευτικούς που συμμετείχαν στην έρευνα αποσκοπούσε να διερευνήσει το βαθμό ενημέρωσής τους σε θέματα ισότητας των φύλων στην ελληνική κοινωνία. Οι άνδρες εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν στην έρευνα ορίζουν την ισότητα ως ίσα δικαιώματα για τους άνδρες και τις γυναίκες, αλλά θεωρούν ότι οι ρόλοι τους είναι ξεχωριστοί λόγω διαφορετικής σωματικής διάπλασης:

Ερώτηση: Τι σημαίνει για σας ο όρος «ισότητα των φύλων»; Πώς ακριβώς αντιλαμβάνεστε τον όρο σαν έννοια;

Απάντηση: Σωστό το μέτρο, σωστό ο όρος και σημαίνει ισότητα ανάμεσα στον άνδρα και στη γυναίκα σε εκείνα που μπορεί να προσφέρει ο άνδρας και σε εκείνα που μπορεί να προσφέρει η γυναίκα. Είναι κάποια πράγματα που λόγω σωματικής δομής δε μπορεί να τα προσφέρει η γυναίκα. Εκεί υπερτερεί ο άνδρας. Στα υπόλοιπα είναι ίσοι. (άνδρας 3)

Είναι αναφαίρετο δικαίωμα. Έτσι το αντιλαμβάνομαι.. (άνδρας 2)

Στην οικογένεια κυριαρχεί η άποψη της γυναίκας, εγώ αυτό εισέπραξα από την οικογένειά μου και αυτό ζω και με τη γυναίκα μου. (γέλια)
(άνδρας 1)

Πιστεύουν πως η κατάρτισή τους σχετικά με την ισότητα των φύλων στο πλαίσιο της βασικής τους εκπαίδευσης ήταν ανεπαρκής. Ένας από τους εκπαιδευτικούς αναφέρει πως το παράδειγμα των δασκάλων του, όταν ήταν μαθητής και το γεγονός ότι είναι πατέρας δύο κοριτσιών έπαιξε καταλυτικό ρόλο στη διαμόρφωση των απόψεών του:

Σε πολλά πράγματα με επηρέασε ο δάσκαλός μου, όταν ήμουν παιδί, στο να αντιδράς ή όχι σε αυτό που σου λέει ο μαθητής. Το να παίρνεις πληροφορίες για ένα θέμα δε σου αλλάζει στάση ζωής. Το θέμα είναι κατά πόσο έχεις αποδεχτεί εσύ την ισότητα. Και σε αυτό έπαιξε ρόλο το ότι είχα 2 κορίτσια. (άνδρας 1)

Ένα άλλος εκπαιδευτικός αναφέρει πως είχε παρακολουθήσει ένα σχετικό σεμινάριο πριν από χρόνια στην Κόρινθο. Το κίνητρο για να παρακολουθήσει το σεμινάριο ήταν η περιέργεια, όπως χαρακτηριστικά αναφέρει, και όχι επειδή είχε επισημάνει ζητήματα για να αναζητήσει σχετική επιμόρφωση. Συνεχίζοντας λέει πως το σεμινάριο δεν του χρησίμευσε ιδιαίτερα γιατί είχε ήδη διαμορφωμένη αντίληψη υπέρ της ισότητας, η οποία, όμως, αναιρείται από την πρακτική του στην τάξη, όπως καταγράφηκε στην προηγούμενη ενότητα:

Ερευνήτρια: *Έχετε παρακολουθήσει κάποιο σεμινάριο ή ειδική εκπαίδευση σχετικά με την ισότητα των φύλων;*

Άνδρας 2: *Έχει τύχει να παρακολουθήσω εδώ στην Κόρινθο και έχω διαβάσει και βιβλία.*

Ερευνήτρια: *Τι σας παρακίνησε να συμμετάσχετε στην επιμόρφωση;*

Άνδρας 2: *Πιο πολύ από περιέργεια πήγα για να ακούσω διαφορετικές απόψεις και για να δω τι θέση θα πάρει ο καθένας.*

Ερευνήτρια: *Τι επίδραση είχε η επιμόρφωση στις αντιλήψεις σας;*

Άνδρας 2: *Δε με επηρέασε καθόλου γιατί είχα από πριν διαμορφωμένη άποψη υπέρ της ισότητας.*

Όπως και οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί του δείγματος τονίζει το σημαντικό ρόλο που παίζει η οικογένεια στη διαμόρφωση των αντιλήψεών μας, ρόλος πολύ πιο ισχυρός από οποιοδήποτε σεμινάριο, όπως συνήθιζε να λέει και στις κατ' ιδίαν συζητήσεις μας και αρνείται το ρόλο του σχολείου στην αναπαραγωγή και διαίωνιση

στερεοτυπικής συμπεριφοράς, άποψη που έχει καταγραφεί και σε προγενέστερη έρευνα (Φρόση & Δεληγιάννη- Κουϊμτζή, 2007):

Ερευνήτρια: Τι θα σας απέτρεπε να συμμετάσχετε σε ένα τέτοιο σεμινάριο;

*Άνδρας 2: Τίποτα, νομίζω ότι με ευχαρίστηση συμμετείχα και το θεωρώ δεδομένο ότι τα δύο φύλα είναι ίσα και αυτό **ξεκινά από το σπίτι μας να ξέρετε.***

Ωστόσο, πιστεύει ότι ανεξάρτητα από τις πανεπιστημιακές γνώσεις που κατέχει κανείς, σημαντικό ρόλο παίζει η ευρύτερη παιδεία του. Ο ίδιος θεωρεί πως κανένας/ καμία εκπαιδευτικός δεν είναι αυθεντία και τονίζει πάντα στα παιδιά στις συζητήσεις τους ότι μεταφέρει την προσωπική του άποψη, χωρίς να είναι απόλυτος για την ορθότητά της:

Ερευνήτρια: Άρα πιστεύετε ότι η πανεπιστημιακή σας κατάρτιση δεν ήταν επαρκής για να μεταδώσετε αρχές ισότητας στους μαθητές και τις μαθήτριές σας;

Όχι, αυτό είναι περισσότερο θέμα καλλιέργειας, όπως και πολλά άλλα πράγματα που δεν τα έχουμε διδαχθεί στο Πανεπιστήμιο. Είναι το πώς το βλέπεις εσύ, πώς το δέχεσαι εσύ και πώς το βρίσκεις σωστό για να το μεταδώσεις. Καμιά φορά, αυτά που εσύ θεωρείς σωστά μπορεί να είναι αντίθετα με αυτά που πιστεύει το σύστημα, η κοινωνία γενικά. Εγώ πάντοτε μιλάω ανοιχτά στα παιδιά, αλλά υπογραμμίζω ότι είναι η άποψή μου. Δε σημαίνει ότι είναι και σωστή. (άνδρας 3)

Οι γυναίκες εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν στην έρευνα πιστεύουν ότι η ισότητα είναι ένας τυπικός όρος που δε βρίσκει εφαρμογή στην πράξη και ως εκ τούτου αφορά μόνο τους άνδρες, αφού αυτοί είναι οι προνομιούχοι τόσο στον εργασιακό όσο και στον οικογενειακό τομέα. Η γυναίκα είναι πάντα στην προσπάθεια επίτευξης της ισότητας σε όλους τους τομείς:

Ισότητα; Ξύλο. Δηλαδή, έχω την αίσθηση ότι σε πολλά πράγματα υπερέχει ο άνδρας, δυστυχώς, και πολλές γυναίκες υποφέρουν αυτή την καταπίεση στην οικογένεια. Επαγγελματικά, η γυναίκα προσπαθεί να εξισωθεί, ξέρω

‘γώ; Ο άνδρας έχει πάντα πιο μεγάλη ευθύνη γι’ αυτό που κάνει, ό,τι κι αν είναι αυτό. Αλλά οικογενειακά η γυναίκα πρέπει πάντα να κρατάει ένα πανό που να λέει ‘γιατί;’ (γυναίκα 1)

Κάποιες αναφέρονται στο γεγονός ότι ανατράφηκαν από γονείς που είχαν προοδευτικές αντιλήψεις για τους ρόλους των δύο φύλων, ωστόσο αντιλαμβάνονταν την άνιση θέση των γυναικών από νεαρή ηλικία μέσα από τις επισκέψεις τους σε φιλικά σπίτια:

Οι γονείς μου ήταν ‘προχωρημένα’ άτομα και δεν είχαν την αντίληψη ότι πρέπει να παντρευτούμε και τέτοια. Μας μεγάλωσαν με τη λογική ότι και η γυναίκα πρέπει να δουλεύει, δεν έχει καμία διαφορά από τον άντρα. Αυτή είναι η φιλοσοφία της ζωής μου. Και νιώθω πολύ τυχερή για την οικογένειά μου γιατί σπουδάσαμε και οι τρεις αυτό που θέλαμε- η μία μου αδερφή είναι νηπιαγωγός και η άλλη γιατρός- και είχαμε τη στήριξη των γονιών μας. (γυναίκα 5)

Γέλια μου έρχονται, όταν ακούω περί ισότητας. Γιατί έχω καταλάβει ότι όλα αυτά είναι πολύ ωραία, είναι στα χαρτιά. Εμείς στην οικογένειά μας ήμασταν όλοι ίσοι, δηλαδή μας το είχε μάθει πατέρας μας. Ήταν ένας άνθρωπος που βοηθούσε στις δουλειές, η μητέρα μου είχε αναλάβει τη διαχείριση των χρημάτων, δηλαδή δεν είχαμε αυτή την κλασική, πατριαρχική οικογένεια. Βεβαίως, είχαμε ένα σεβασμό στον πατέρα πάρα πολύ μεγάλο, ήταν ένας αυστηρός άνθρωπος γενικά, μας έβαζε κάποια όρια. Αλλά, όταν βγήκαμε από το σπίτι μας, ως επισκέπτες πρώτα απ’ όλα σε άλλες οικογένειες, των φίλων μας, και βλέπαμε πώς φέρονταν στις γυναίκες τους, οι άντρες κάθονταν όλοι μαζί παρέα και οι γυναίκες ξεχωριστά. Οι άντρες συζητούσαν για τα πολιτικά και οι γυναίκες άλλο θέμα. Εμείς στο δικό μας σπίτι συζητούσαμε όλοι μαζί για όλα, από το πιο απλό μέχρι το πιο σύνθετο. Έτσι, είχαμε άλλη άποψη για τη ζωή. Μόλις βγήκα από το σπίτι μου κατάλαβα και ότι δεν είναι έτσι τα πράγματα, γιατί υπάρχει ισότητα, γιατί έτσι έχουμε γεννηθεί, ο Θεός έπλασε τον άνδρα και τη γυναίκα ίσους και έχουμε τις ίδιες ευκαιρίες στα χαρτιά. (γυναίκα 2)

Οι περισσότερες από τις γυναίκες εκπαιδευτικούς της έρευνας δε διδάχθηκαν στο πλαίσιο της βασικής τους εκπαίδευσης κάποιο μάθημα σχετικά με την ισότητα των δύο φύλων και δηλώνουν, όπως και οι άνδρες συνάδελφοί τους, πως το θέμα της ισότητας δεν αποτελούσε ποτέ ζήτημα προτεραιότητας. Ως εκ τούτου, πιστεύουν πως οι γνώσεις τους δεν επαρκούν για να μεταδώσουν αρχές ισότητας στα παιδιά, αλλά θεωρούν σημαντικό για τους/τις εκπαιδευτικούς να ενημερώνονται σε κάθε στάδιο της καριέρας τους για θέματα που δε γνωρίζουν:

Η πανεπιστημιακή κατάρτιση καθεαυτή δεν είναι ποτέ αρκετή, το θέμα είναι να εργάζεσαι καθημερινά, να ψάχνεις μεθόδους, να κοιτάς τι απαιτήσεις έχουν, ποτέ δε μπορείς να πεις βγαίνοντας από το Πανεπιστήμιο ότι όλα αυτά που θα συναντήσεις είναι ίδια. Κάθε χρόνος είναι διαφορετικός. Βέβαια. Πρέπει να διαβάζεις, υπάρχουν πάντα πράγματα που δε γνωρίζεις και για τα οποία πρέπει να μιλήσεις στα παιδιά. Διαβάζοντας και παρακολουθώντας τις εξελίξεις εξελίσσεσαι κι εσύ. (γυναίκα 3)

Ακόμη και αυτές που διδάχθηκαν σχετικά μαθήματα, πιστεύουν ότι η ισότητα δεν είναι έννοια που διδάσκεται στα πλαίσια ενός θεωρητικού μαθήματος:

Δυο-τρία μαθήματα, ναι. Κοινωνικό φύλο και τέτοια. Ήταν ενδιαφέρον γιατί μέσα από αυτά τα μαθήματα συζητούσαμε για στερεοτυπικές αντιλήψεις και με ξάφνιαζε που τις είχα κι εγώ η ίδια. Δε θεωρώ ότι καμία πανεπιστημιακή κατάρτιση είναι αρκετή όσο το να βιώσω εγώ την ισότητα ή την ανισότητα για να το μεταφέρω στους μαθητές. (γυναίκα 4)

Όπως και οι άνδρες εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν στην έρευνα, οι γυναίκες εκπαιδευτικοί δεν έχουν παρακολουθήσει κάποιο σεμινάριο σχετικά με την ισότητα των φύλων και ούτε επεδίωξαν ενεργά να παρακολουθήσουν:

Να πω την αλήθεια, δεν είναι απ' τα άμεσα ενδιαφέροντά μου, να πω ότι 'καίγομαι' να μάθω γιατί η καθημερινότητα με μαθαίνει πολλά πράγματα, αλλά μ' αρέσει ν' ακούω καινούρια πράγματα και θα ήθελα να παρακολουθήσω αν μου δινόταν η ευκαιρία γιατί μπορεί και να άκουγα πράγματα που δεν τα είχα σκεφτεί. (γυναίκα 2)

Θεωρούν πως το σχολείο δίνει αφορμή για σχετικές συζητήσεις μέσα από τα μαθήματα, αλλά τα αγόρια τις διακωμωδούν. Τα κορίτσια δεν έχουν σε αυτή την ηλικία συναίσθηση της ανισότητας που υφίστανται ως φύλο:

Ερώτηση: *Πιστεύετε ότι η πανεπιστημιακή σας κατάρτιση ήταν αρκετή για να μεταδώσετε στους μαθητές σας αρχές ισότητας;*

Απάντηση: *Δε θυμάμαι αν μου το δίδαξε κάποιος. Πάντα ό,τι άποψη είχα την έλεγα στα παιδάκια και στην τάξη και στα δικά μου παιδιά, δηλαδή ότι η γυναίκα προσπαθεί να πάρει ανώτερη θέση απ' ότι ήταν παλιά. Στην έκτη, το βιβλίο της Πολιτικής Αγωγής λέει ότι δουλεύει και η γυναίκα, προσπαθεί κι αυτή να προσφέρει στην οικογένεια, δηλαδή δίνει στοιχεία. (γυναίκα 1)*

Ερώτηση: *Δηλαδή οι συζητήσεις γίνονται με αφορμή το βιβλίο;*

Απάντηση: *Ναι, πάντα συζητάμε στην τάξη αλλά σχεδόν όλα τα μαθήματα δίνουν το ερέθισμα. (γυναίκα 1)*

Ερώτηση: *Τα παιδιά πώς αντιδρούν σε αυτές τις συζητήσεις;*

Απάντηση: *Κοίταζε, τα αγοράκια διακωμωδούν τα κορίτσια. Τα κοριτσάκια είναι αδιάφορα, μάλλον δεν έχουν καταλάβει την έννοια της ισότητας. (γυναίκα 1)*

7.2 Απόψεις των εκπαιδευτικών για την επαγγελματική τους εξέλιξη

Οι άνδρες εκπαιδευτικοί της έρευνας φαντάζονται το επαγγελματικό τους μέλλον στην τάξη και δεν έχουν υψηλές επαγγελματικές φιλοδοξίες, επειδή δε διαθέτουν τα απαιτούμενα τυπικά προσόντα:

Ερώτηση: *Πώς φαντάζεστε το μέλλον σας επαγγελματικά;*

Απάντηση: *Δεν έχω άλλη επιλογή, όπως σου είπα και πριν, θα παραμείνω ένας ταπεινός δάσκαλος (γέλια). Βέβαια, αν ξεκινούσα από την αρχή θα ήθελα άλλα πράγματα, να το ψάξω περισσότερο, να αποκτήσω περισσότερα προσόντα, να πάρω κι άλλα πτυχία, με φιλοδοξία, όπως όλοι, να εξελιχθώ. Όχι σε διοικητική θέση γιατί έχει πολλές ευθύνες. (άνδρας 2)*

Δεν έχω φιλοδοξίες να ηγηθώ ενός σχολείου, αν θα το έκανα ποτέ θα τα έκανα μόνο για οικονομικούς λόγους. Θα ήθελα να γίνω εκπρόσωπος του σχολικού συμβούλου στο σχολείο, αυτός ο θεσμός λείπει από το σχολείο.

Ένας άνθρωπος που θα βοηθάει τους δασκάλους στο έργο τους, όχι διοικητικά θέματα ή να φτιάχνει τις λάμπες του σχολείου. Αυτό είχα ζητήσει κάποτε και αυτό θα μου άρεσε να κάνω. (άνδρας 1)

Όπως ανάγεται από τα παραπάνω ενδεικτικά αποσπάσματα, αν οι συγκεκριμένοι εκπαιδευτικοί είχαν αξιοποιήσει διάφορες ευκαιρίες να αποκτήσουν επιπλέον τίτλους σπουδών θα τους άρεσε να κατέχουν υψηλές θέσεις με παιδαγωγικό περιεχόμενο και όχι διοικητικό.

Υποστηρίζουν ότι οι γυναίκες εκπαιδευτικοί είναι εξίσου αποτελεσματικές στη δουλειά τους με τους άνδρες συναδέλφους τους, αλλά δεν έχουν τη στήριξη των γονέων των παιδιών, όταν αναλαμβάνουν τις «μεγάλες τάξεις» (Ε' και ΣΤ'). Κατά τη γνώμη τους, οι γυναίκες εκπαιδευτικοί αντιμετωπίζουν συχνότερα προβλήματα πειθαρχίας στην τάξη και για το λόγο αυτό είναι προσωπική τους επιλογή η ανάληψη διδασκαλίας των πρώτων τάξεων του Δημοτικού:

Ποτέ δεν είχα την αντίληψη ότι οι γυναίκες είναι κατώτερες. Όσον αφορά την αποδοχή στον εργασιακό χώρο, έβλεπα ότι οι γυναίκες δε μπορούν να ανταποκριθούν στις μεγαλύτερες τάξεις και αυτό συνέβαινε επειδή τα παιδιά θα τους 'έπαιρναν τον αέρα'. (άνδρας 1)

Επίσης, ο φόρτος εργασίας που έχουν οι «μεγάλες τάξεις» σε συνδυασμό με τις οικογενειακές υποχρεώσεις των γυναικών εκπαιδευτικών αποτελεί ένα ακόμη ανασταλτικό παράγοντα για την ανάληψη διδασκαλίας στις μεγαλύτερες τάξεις του Δημοτικού Σχολείου, σύμφωνα με τα λεγόμενά τους:

Τις θέλουν από μόνες τους (τις μικρές τάξεις). Στην αρχή της χρονιάς που κάνουμε σύλλογο πρώτες διαλέγουν τις μικρές τάξεις. Κατά κανόνα δε θέλουν να πάρουν μεγάλες τάξεις γιατί οι μεγάλες τάξεις χρειάζονται μεγάλη προετοιμασία, διόρθωμα και τώρα αν μία έχει 2 παιδιά τότε θα βρει το χρόνο να διορθώσει γραπτά και να προετοιμαστεί; Και είναι και το θέμα της πειθαρχίας. Εγώ όμως είχα παραδείγματα συναδελφισσών που τα κατάφερναν να επιβληθούν καλύτερα από τους άνδρες, αλλά τέτοιες αντιλήψεις μας επηρέαζαν και επηρέαζαν και τις σχέσεις μας με τους γονείς των μαθητών. Εμένα έχουν έρθει πολλοί γνωστοί μου γονείς

και μου έχουν ζητήσει να πάρω την τάξη που είναι το παιδί τους. Ακόμη και συναδέλφοι μου το έχουν ζητήσει. (άνδρας 1)

Δηλώνουν πως οι γυναίκες εκπαιδευτικοί αντιμετωπίζονται με τον ίδιο τρόπο με τους άνδρες συναδέλφους τους στον εργασιακό χώρο. Ωστόσο παραδέχονται ότι είναι καλύτερο για τις γυναίκες εκπαιδευτικούς να αναλαμβάνουν τις «μικρές τάξεις» γιατί η φροντίδα των παιδιών αυτής της ηλικίας είναι πιο κοντά στο μητρικό τους ρόλο, άποψη που έχει υποστηριχθεί και σε προγενέστερη σχετική έρευνα (Αναγνωστοπούλου, Αρβανίτη & Κανταρτζή, 2004):

Εγώ πιστεύω ότι και ο άνδρας και η γυναίκα δασκάλα είναι ισάξιοι να μεταδώσουν τις γνώσεις, αλλά στις μικρές τάξεις, ιδίως στην Α, ενδείκνυται η δασκάλα γιατί είναι πιο κοντά στο παιδί και η δασκάλα αντικαθιστά στο σχολείο τη μητέρα του παιδιού. Προτιμούσα κι εγώ σαν μαθητής, αλλά και στα δικά μου παιδιά να είχαν δασκάλα στην Α Δημοτικού. Βέβαια κι εγώ είχα πάρει την Α Τάξη πολλές φορές γιατί ήμουν 10 χρόνια σε μονοθέσιο, οπότε αναγκαστικά την είχα και την Α, αλλά τα τελευταία 20 χρόνια που δουλεύω σε σχολεία της Κορίνθου δεν έχω πάρει την Α. (άνδρας 3)

Για την Α Δημοτικού 'μου πάνε καλύτερα' οι γυναίκες, γιατί είναι μάνες και τα παιδιά έχουν αυτό το πρότυπο. Στο ελληνικό σπίτι δεν ασχολείται πολύ ο άνδρας με τα παιδιά. Είχα πάρει κάποτε κι εγώ την Α Δημοτικού, ήμουν ο νεότερος στο Σύλλογο και μου τη δώσανε (γέλια). Εμένα μου άρεσε, έπαιζα με τα παιδιά, όπως έπαιζα και με τα δικά μου τα παιδιά, δεν είχα την άποψη ότι ο πατέρας πρέπει να είναι αυστηρός και απρόσιτος, μη σου πω ότι η γυναίκα μου ήταν πιο αυστηρή με τα παιδιά. Οι γονείς ήταν ευχαριστημένοι μαζί μου, όταν είχα την Α τάξη, δεν είχαν πρόβλημα που ήμουν άντρας. (άνδρας 1)

Πιστεύουν ότι η επαγγελματική εξέλιξη των γυναικών είναι αποκλειστικά δική τους ευθύνη. Δεν είναι θέμα ικανότητας, είναι θέμα απόφασης, άποψη που απαντάται και σε προγενέστερη σχετική έρευνα (Φρόση & Δεληγιάννη- Κουϊμτζή, 2007). Ωστόσο, τονίζουν ότι η πλειοψηφία των γυναικών εκπαιδευτικών που εξελίσσονται επαγγελματικά είναι αυτές που έχουν άνδρες είτε Δημοσίους

Υπαλλήλους είτε εκπαιδευτικούς με αντίστοιχα εκπαιδευτικά προσόντα και πορεύονται ταυτόχρονα:

Και γρηγορότερα θα έλεγα (οι γυναίκες εξελίσσονται επαγγελματικά από τους άνδρες) γιατί η μεγάλη πλειοψηφία είναι καλύτερες, πιο επιμελείς, πιο σχολαστικές. Τα τελευταία χρόνια εξελίσσονται, αν κάτι τις εμποδίζει είναι οι οικογενειακές υποχρεώσεις, αυτοί είναι οι παράγοντες που περιορίζουν. Οι γυναίκες που εξελίσσονται έχουν άνδρες δημόσιους υπαλλήλους ή έχουν κάνει μαζί μεταπτυχιακά. Δεν κατάλαβα από το ΠΥΣΠΕ να έχει διαφορετικά κριτήρια για τις γυναίκες και τους άνδρες. Εκείνο που κατευθύνει τις γυναίκες να αναλάβουν διευθυντικές θέσεις είναι η οικονομικά αμοιβή, τα επιπλέον 300 ευρώ, αυτό τις κάνει να δηλώσουν ειδικά, αν έχουν παιδιά που σπουδάζουν. (άνδρας 1)

Όσον αφορά στην επαγγελματική εξέλιξη των δύο φύλων, οι γυναίκες εκπαιδευτικοί που πήραν μέρος στην έρευνα υποστηρίζουν ότι ο τρόπος που αντιμετωπίζονται οι γυναίκες εκπαιδευτικοί στον εργασιακό χώρο καθώς και η μετέπειτα επαγγελματική τους εξέλιξη έχει να κάνει με την εργατικότητα και την αποδοτικότητά τους και όχι με το φύλο τους:

Γυναίκα 5: Για μένα, εξαρτάται από το τι δουλειά κάνεις, πόσο καλός δηλαδή είσαι στη δουλειά σου. Αν κάνεις σωστά τη δουλειά σου, δεν έχεις κανένα πρόβλημα.

Ερευνήτρια: Πιστεύετε ότι οι γυναίκες εκπαιδευτικοί εξελίσσονται επαγγελματικά το ίδιο γρήγορα με τους άνδρες συναδέλφους τους;

Γυναίκα 5: Άμα θέλουν και το επιδιώκουν, ναι. Αν δουλέψουν δηλαδή, τα πάντα είναι θέμα δουλειάς.

Μέσα από τα λεγόμενα των γυναικών εκπαιδευτικών της έρευνας προκύπτει ότι οι γυναίκες έχουν μεγαλύτερες φιλοδοξίες από τους άνδρες και χαίρονται διπλά, όταν καταξιώνονται επαγγελματικά, αλλά η αξιολόγησή τους έχει να κάνει και με κομματικά κριτήρια. Ειδικότερα στο χώρο του σχολείου, αναφέρουν ότι οι γονείς αξιολογούν τον/ την κάθε εκπαιδευτικό ανάλογα με το έργο του/ της και όχι με το φύλο του/ της. Ωστόσο, υπαινίσσονται ότι πάντοτε υπάρχει μια υπολανθάνουσα

συμπάθεια μεταξύ ανθρώπων του αντίθετου φύλου, η οποία μεταφέρεται και στον επαγγελματικό χώρο:

Ερώτηση: Πιστεύετε ότι οι γυναίκες εκπαιδευτικοί εξελίσσονται επαγγελματικά το ίδιο γρήγορα με τους άνδρες συναδέλφους τους;

Απάντηση: Καλά αυτά είναι και του κράτους, είναι νόμοι, κριτήρια που πρέπει να διαθέτεις για να επιλεγείς. Εγώ πιστεύω ότι μια γυναίκα είναι πιο φιλόδοξη από έναν άνδρα. Μου φαίνεται δηλαδή ότι μια γυναίκα πρόεδρος θα υπερηφανεύεται περισσότερο για τον τίτλο της από έναν άνδρα. Δεν υπάρχει διαφορά εξέλιξης. (γυναίκα 1)

Ερώτηση: Πιστεύετε ότι οι γυναίκες εκπ/κοί αντιμετωπίζονται με τον ίδιο τρόπο με τους άνδρες στον εργασιακό χώρο;

Απάντηση: Όχι. Τελείως διαφορετικά. Αν έρθει μια μητέρα στο διευθυντή που είναι άνδρας, θα του γελάσει, θα είναι πιο άμεση μαζί του, ενώ αν πάει σε διευθύντρια, θα είναι πιο τυπική. Έχει να κάνει με το έτερο φύλο. Τώρα ως προς τη δασκάλα, έχει να κάνει με το πόσα δίνει στα παιδιά, το ίδιο και ο δάσκαλος. Ο γονιός σε παραδέχεται αν κάνεις σωστά τη δουλειά σου. (γυναίκα 1)

Όπως χαρακτηριστικά αναφέρει μία από τις εκπαιδευτικούς της έρευνας, υφίσταται προκατάληψη απέναντι στις γυναίκες εκπαιδευτικούς και είναι έκδηλη κυρίως στο χώρο της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, όπου το διδακτικό προσωπικό διδάσκει ξεχωριστά γνωστικά αντικείμενα, σε αντίθεση με τους/ τις εκπαιδευτικούς της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης που διδάσκουν όλα τα μαθήματα, με αποτέλεσμα οι γυναίκες φυσικοί ή μαθηματικοί να αντιμετωπίζονται με επιφυλακτικότητα ως προς τη γνωστική ικανότητά τους. Ωστόσο, ισχυρίζεται ότι η κατάσταση είναι διαφορετική στο χώρο της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, γιατί η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών είναι γυναίκες, οπότε δεν είναι εύκολο να υπάρξει διάκριση:

Υπάρχει μια προκατάληψη. Θεωρούν πως οι γυναίκες μαθηματικοί ή φυσικοί δεν είναι τόσο ικανοί όσο οι άντρες. Αυτό το έχω δει και μέσα από συζητήσεις αλλά και μέσα από την εμπειρία μου σαν μαθήτρια, όταν ήμουν στο σχολείο. Τώρα στην Α/θμια που είμαι εγώ δε νομίζω ότι υπάρχει προκατάληψη γιατί οι περισσότερες είναι γυναίκες. (γυναίκα 4)

Στη συνέχεια των συνεντεύξεων, οι γυναίκες εκπαιδευτικοί αναφέρονται με παράπονο στη διαφορά των ρόλων που επιτελούν οι δύο σύζυγοι στην οικογένεια ανάλογα με το φύλο τους και επισημαίνουν πως τα επαγγελματικά σχέδια της γυναίκας παραγκωνίζονται μπροστά στην επαγγελματική εξέλιξη του συζύγου της. Εκείνη αναγκάζεται να υποχωρήσει και να περιορίσει τις επαγγελματικές της φιλοδοξίες για χάρη της φροντίδας της οικογένειας και για το καλό των παιδιών της που θα στερούνταν και τους δύο γονείς τους σε περίπτωση που η ίδια ακολουθούσε επάγγελμα καριέρας. Θεωρούν τη συμμετοχή των ανδρών στις οικιακές εργασίες ως το βασικότερο παράγοντα για την επαγγελματική εξέλιξη των γυναικών εκπαιδευτικών. Τονίζουν τον ιδιαίτερα βεβαρημένο ρόλο της επαγγελματία που είναι ταυτόχρονα σύζυγος και υπεύθυνη για τις δουλειές του σπιτιού, ρόλος που συχνά αποτελεί τροχοπέδη στην επαγγελματική της άνοδο:

(Οι άνδρες εκπαιδευτικοί) έχουν μεγαλύτερη άνεση χρόνου, επειδή οι γυναίκες έχουν και το βάρος των οικογενειακών υποχρεώσεων, βέβαια αυτές οι καταστάσεις αμβλύνονται τώρα, οι σύζυγοι βοηθούν περισσότερο αλλά έχουν περισσότερο χρόνο για τον εαυτό τους. Σου λέει ο άλλος 'αυτός είναι πολύ καλός στη δουλειά του'. Ε, βέβαια, αφού έχει μια γυναίκα από πίσω που λύνει τα πάντα, από τα οικονομικά μέχρι τα οικογενειακά και το πιο μικρό. Ο σύζυγος θα πάει σπίτι και θα βρει τα πάντα στη θέση τους. Πίσω απ' όλα αυτά κρύβεται ένας άνθρωπος, ο οποίος έχει φροντίσει για όλα αυτά και εργάζεται κι αυτός. Πώς να μην προοδεύσει ο άλλος αφού είναι απερίσπαστος στη δουλειά του; Κι εγώ αν μου τα είχες λύσει όλα θα ήμουν πολύ καλύτερη. Θα μπορούσα να διαβάζω περισσότερο και όχι να είμαι με το ρολόι στο χέρι, τι ώρα θα φάμε, τι ώρα θα πάω το παιδί στο φροντιστήριο, τι οικογενειακές υποχρεώσεις έχω. Όλα αυτά τα αναλαμβάνει ο ένας στην οικογένεια και συνήθως είναι η γυναίκα. Στη δική μου οικογένεια, ο άντρας μου έχει μια επίβλεψη αλλά έχει εμπιστοσύνη ότι θα τα λύσω εγώ. Κι εδώ βγάζω και το παράπονό μου γιατί εγώ δεν είχα μάθει έτσι. Ο πατέρας μου, ίσως επειδή ήταν στρατιωτικός, είχε περισσότερο χρόνο και ασχολούνταν και με τις οικιακές υποθέσεις. Ο άντρας μου όχι. Και δεν προχωράμε όλοι μαζί. Προχωράει μόνο ο ένας. Γιατί αν ήταν αλλιώς τα πράγματα, τώρα κι εγώ θα είχα τελειώσει το μεταπτυχιακό μου. Προσπαθώ να καλύπτω όλες τις ανάγκες του παιδιού αλλά δε μπορώ να πάω κόντρα στη δουλειά του συζύγου, αλλά δε θέλω να σκέφτομαι ότι το παιδί μου θα έχει

παράπονο που δε βλέπει τόσο πολύ τον πατέρα του, που δεν τον πάει ο πατέρας του ποδόσφαιρο, γιατί θα με στενοχωρήσει γιατί δε μπορώ να το λύσω. Τι να πω σε έναν άνθρωπο που δεν έχει ωράριο στη δουλειά του, που λείπει όλη μέρα και γυρίζει πολύ αργά το βράδυ; (γυναίκα 2)

Οι γυναίκες εκπαιδευτικοί της έρευνας πιστεύουν ότι γίνονται συχνά οι αποδέκτριες σεξιστικής συμπεριφοράς στο σχολείο. Οι ίδιες αποδίδουν την ερμηνεία αυτών των περιστατικών στο γεγονός ότι ζούμε ακόμη σε μια πατριαρχική κοινωνία που αντιμετωπίζει διαφορετικά τις παντρεμένες από τις ανύπανδρες γυναίκες και που η αξία της γυναίκας καθορίζεται τόσο από την οικογενειακή της κατάσταση όσο και από την κοινωνική θέση του συζύγου της:

Εγώ πιστεύω ότι έχω γλιτώσει πολλά ως δασκάλα γιατί ζω στον τόπο καταγωγής μου, όλοι γνώριζαν τον πατέρα μου, την οικογένειά μου και γιατί είμαι η γυναίκα του συγκεκριμένου συζύγου, με αντιμετωπίζουν διαφορετικά. Έχω δει ανθρώπους που δεν έχουν άδικο να βάλονται μόνο και μόνο επειδή είναι χαμηλών τόνων. Εγώ έχω γλιτώσει και επιμένω σ' αυτό. Η κοινωνία μας είναι ακόμα ανδροκρατούμενη και όλοι σκέφτονται 'η σύζυγος του τάδε, να μην την πειράζουμε πολύ γιατί μπορεί να χρειαστούμε το σύζυγό της'. Δυστυχώς, υπάρχουν ακόμη αυτά κι εγώ θα ήθελα να με ξέρουν με το όνομά μου και όχι ως σύζυγο του τάδε, να με συμπαθούν ή να με αντιπαθούν για το δικό μου έργο και όχι της οικογένειάς μου ή του συζύγου μου. Κι εγώ έχω την αξία μου. Και αλίμονο στις γυναίκες που είναι μόνες τους, ανύπαντρες μητέρες, δε μπορώ να το φανταστώ. Αδικίες γίνονται πολλές. Αν μια γυναίκα εκπαιδευτικός δεν έχει οικογένεια, την εκμεταλλεύονται, στο ωράριο, παντού. Δεν έχει τύχει σε 'μένα, αλλά εγώ ως γυναίκα είμαι πιο ευαίσθητη με αυτά τα θέματα ακόμα και όταν συμβαίνουν σε άλλες. (γυναίκα 2)

Πιστεύουν ότι, κατά κανόνα, οι γυναίκες εκπαιδευτικοί αντιμετωπίζονται με τον ίδιο τρόπο με τους άνδρες συναδέλφους τους και εντοπίζουν την εξαίρεση στους νεότερους συναδέλφους και ιδίως τις γυναίκες, στις οποίες ανατίθενται οι μικρές τάξεις χωρίς να ερωτηθούν. Ωστόσο, μέσα από την αφήγησή τους φαίνεται πως και οι ίδιες πιστεύουν πως τα μικρά παιδιά ταυτίζουν τη δασκάλα με τη μητέρα τους και

γι' αυτό το λόγο είναι δύσκολο για έναν άνδρα εκπαιδευτικό να αναλάβει την Α' τάξη:

Ερώτηση: *Πιστεύετε ότι οι γυναίκες εκπαιδευτικοί αντιμετωπίζονται με τον ίδιο τρόπο με τους άνδρες στον εργασιακό χώρο;*

Απάντηση: *Ναι, σύμφωνα με αυτά που έχω δει, ναι. Το μόνο, όταν υπάρχει πρόβλημα με το μοίρασμα των τάξεων και υπάρχουν νέοι συνάδελφοι, τότε κοιτάνε να τους δώσουν τις πιο μικρές τάξεις που έχουν πιο πολλή δουλειά, κυρίως στις γυναίκες. Δεν είναι νόμος, αλλά συμβαίνει. (γυναίκα 3)*

Ερώτηση: *Νέος συνάδελφος άνδρας δεν έχει τύχει να πάρει μικρή τάξη;*

Απάντηση: *Την έχει πάρει γιατί είχε προηγηθεί μια συζήτηση στο Σύλλογο ότι όλοι είμαστε το ίδιο, μαθαίνουμε τα ίδια πράγματα στο Πανεπιστήμιο κτλ., αλλά ο άνθρωπος δε μπορούσε και στο μήνα άλλαξε. (γυναίκα 3)*

Ερώτηση: *Γιατί δε μπορούσε;*

Απάντηση: *Δε μπορούσε να αντεπεξέλθει με μικρά παιδιά στην Α Δημοτικού. Είναι θέμα νοοτροπίας και τα παιδάκια σ' αυτήν την ηλικία θεωρούν τη μαμά πιο κοντά και η δασκάλα αντικαθιστά τη μαμά, οπότε έρχεται σαν φυσική συνέχεια. (γυναίκα 3)*

Από τις γυναίκες εκπαιδευτικούς που συμμετείχαν στην έρευνα μόνο μία παρουσιάστηκε να έχει μελλοντικές επαγγελματικές φιλοδοξίες και να φαντάζεται τον εαυτό της σε διαφορετικό επαγγελματικό ρόλο στην εκπαίδευση. Για το λόγο ακριβώς αυτό επιδιώκει την πραγμάτωση του στόχου της μέσω της φοίτησής σε δεύτερη σχολή:

Ερευνήτρια: *Πώς φαντάζεστε το μέλλον σας επαγγελματικά;*

Γι' αυτό πηγαίνω και στη δεύτερη σχολή γιατί στόχος μου είναι αφού μάθω πρώτα πώς λειτουργεί η τάξη, να μπορέσω να ξεφύγω. Πάλι να δουλεύω για την εκπαίδευση, αλλά από άλλο πόστο. Έρευνα για τα βιβλία, το πρόγραμμα σπουδών, τέτοια πράγματα. Θα δείξει. (γυναίκα 4)

Σύμφωνα με τα λεγόμενα των εκπαιδευτικών στις συνεντεύξεις μας, θα μπορούσαμε να πούμε ότι η κατάρτιση των εκπαιδευτικών σε θέματα ισότητας στο πλαίσιο της βασικής τους κατάρτισης απουσίαζε εντελώς. Επιπλέον, φαίνεται πως

κανένα μέλος του δείγματός μας δεν είχε ενεργό ενδιαφέρον για ζητήματα που άπτονται του φύλου και των ίσων ευκαιριών στο χώρο του σχολείου, στο δημόσιο χώρο της εργασίας και στην κοινωνία, ώστε να δραστηριοποιηθεί αυτοβούλως για την κατάρτισή του και την πληρέστερη ενημέρωσή του. Ακόμη και στις περιπτώσεις που παρακολούθησαν κάποια σεμινάρια, δεν πήγαν επειδή θεώρησαν πως θα τους προσφέρουν νέα γνώση, αλλά κυρίως από περιέργεια και δε θυμούνται το περιεχόμενό τους. Αξιοσημείωτο είναι πως πιστεύουν ότι οι απόψεις τους εμφορούνται από τις αρχές της ισότητας και σε κανένα σημείο της συνέντευξής μας δεν εξέφρασαν σκεπτικισμό και προβληματισμό μήπως μεταφέρουν λάθος μηνύματα στους μαθητές και τις μαθήτριές τους.

7.3 Αλληλεπίδραση στην τάξη και έμφυλος διαχωρισμός: ‘Τα κορίτσια κάθονται στη γωνιά τους’

Στην ερώτησή μας αν παρέχουν ίσες ευκαιρίες συμμετοχής στο μάθημα στους μαθητές και τις μαθήτριες των τάξεών τους, οι εκπαιδευτικοί της έρευνας, όπως αντίστοιχα και άλλοι εκπαιδευτικοί σε προγενέστερες έρευνες (Φρόση & Δεληγιάννη Κουϊμτζή, 2007· Μαραγκουδάκη, 2008), δήλωσαν πως δε διαφοροποιούν τα παιδιά με βάση το φύλο τους. Απεναντίας, εξέφρασαν την άποψη πως κύρια επιδίωξή τους είναι η παροχή στα παιδιά ενός περιβάλλοντος διδασκαλίας- μάθησης απαλλαγμένο από διακρίσεις:

Ερώτηση: Σε ποιο από τα δύο φύλα πιστεύετε ότι απευθύνετε το λόγο συχνότερα στην τάξη;

Απάντηση: Και στα δύο το ίδιο. Δεν υπάρχουν για μένα αγόρια και κορίτσια. Καμία διαφορά. (γυναίκα 5)

Η ενδεχόμενη διάκριση, οφείλεται, κατά τη γνώμη τους, σε χωροταξικούς λόγους. Δηλαδή, όταν κάποιες φορές απευθύνουν το λόγο συχνότερα στα παιδιά (αγόρια ή κορίτσια) που κάθονται κοντά στην έδρα τους ή όταν σε άλλες περιπτώσεις επιλέγουν την «εύκολη λύση» και απευθύνονται στους μαθησιακά δυνατούς, ανεξαρτήτως φύλου, που γνωρίζουν εκ των προτέρων ότι θα δώσουν τη σωστή απάντηση. Ωστόσο, παραδέχονται πως αυτή είναι μια λάθος πρακτική στην οποία καταφεύγουν κυρίως από συνήθεια:

Δε μπορώ να πω ότι ξεχωρίζω το φύλο μέσα στην τάξη. Έχω, όμως, παρατηρήσει ότι ανάλογα με το ποια κατεύθυνση έχει η έδρα μου και προς τα πού έχω συνηθίσει να κοιτάω, ρωτάω προς εκείνη την κατεύθυνση. Όταν το συνειδητοποιώ, αλλάζω τακτική και απευθύνω ερωτήσεις προς όλη την τάξη. (άνδρας 1)

Κανονικά μερικές φορές παρασύρομαι και προσπαθώ να ελέγξω τον εαυτό μου σ' αυτό, κάποια παιδιά σηκώνουν πολύ επίμονα το χέρι και λόγω κεκτημένης ταχύτητας τα επιλέγω. Όταν πιάνω τον εαυτό μου να το κάνει, ψάχνω να βρω αυτούς που δε σηκώνουν το χέρι και αναρωτιέμαι μήπως κάνω κάτι εγώ λάθος και δε θέλουν να σηκώσουν χέρι. (γυναίκα 2)

Είναι ανάλογα με το τμήμα, αλλά δυστυχώς διαπιστώνω κι εγώ η ίδια ότι σαν δασκάλα έχω κάποιες προκαταλήψεις, δηλαδή αυτός που θα δω από την πρώτη στιγμή ότι είναι ο καλός μαθητής σε κάποια στιγμή όταν πάρω μια-δυο λάθος απαντήσεις θα απευθυνθώ κατευθείαν εκεί για να πάρω τη σωστή απάντηση. (γυναίκα 4)

Επισημαίνουν πως δεν έχουν στο μυαλό τους το φύλο του παιδιού όταν θέτουν ένα ερώτημα στην τάξη, αλλά προσπαθούν να παρακινήσουν τους μαθησιακά αδύναμους μαθητές να συμμετάσχουν στο μάθημα ή να επαναφέρουν στην τάξη τα παιδιά που αποσπάται η προσοχή τους με πειράγματα και φασαρία. Πρόκειται, κατά τις Φρόση & Δεληγιάννη-Κουϊμτζή (2007: 324), για την «αιδεολογία της εξατομικευμένης προσέγγισης», όπου οι εκπαιδευτικοί δε δέχονται να κατηγοριοποιήσουν τα παιδιά ανάλογα με το φύλο που ανήκουν και επιλέγουν να εστιάσουν στις μαθησιακές δυσκολίες του κάθε παιδιού πιστεύοντας πως με αυτό τον τρόπο αμβλύνουν τις κοινωνικές ανισότητες:

...Προσπαθώ κατά κανόνα να απευθύνω τις εύκολες ερωτήσεις στους πιο αδύναμους μαθησιακά, ανεξαρτήτως φύλου, για να έχουν κι αυτοί τη χαρά της απάντησης. (άνδρας 1)

Δε σκέφτομαι καθόλου αν είναι αγόρι ή κορίτσι. Μου λέγανε για παράδειγμα 'κυρία όλο τα αγόρια προσέχετε'. Εγώ πρόσεχα αυτούς που δεν είχαν θάρρος, δηλαδή δεν κοιτάζα φύλο, σήκωνα παιδί που ήταν

αφηρημένο εκείνη τη στιγμή και ήθελα να το κάνω να προσέξει. Τώρα αν έλεγα κάποιους περισσότερο, πραγματικά τύχαινε, αν ήταν αγόρια αφηρημένα, έλεγα αυτούς, αν έπιανα κορίτσι αφηρημένο, έλεγα κορίτσι. (γυναίκα 1)

Σε γενικές γραμμές, ναι. Μάλιστα, προσπαθώ να απευθύνω το λόγο στα παιδιά που δε μιλάνε πολύ, περισσότερο τα αγόρια. Στα κορίτσια αρέσει να συμμετέχουν και σηκώνουν συνέχεια το χέρι τους. Σε γενικές γραμμές, τους σηκώνω στον πίνακα με τη σειρά. Σε κάποιο πρόβλημα που ξέρω ότι ένας αδύναμος μαθητής δε θα μπορέσει να λύσει, θα βάλω έναν καλύτερο να το λύσει και στον αδύναμο θα δώσω ένα πιο εύκολο πρόβλημα για να νιώσει κι αυτός ικανοποίηση, να φύγει ικανοποιημένος από το σχολείο. Και φροντίζω, αν έχω επιπλήξει κάποιον μαθητή τις πρώτες ώρες θα του δώσω την ευκαιρία να απαντήσει έστω και μια εύκολη ερώτηση τις τελευταίες ώρες για να φύγει ευχαριστημένος από το σχολείο. (άνδρας 3)

Δεν κάνω ποτέ ερώτηση ανάλογα με το φύλο. Κάνω ανάλογα με την ποιότητα του μαθητή, γιατί, όταν ένας μαθητής είναι αδύναμος, δε μπορείς να του κάνεις δύσκολες ερωτήσεις και να μη σου απαντήσει ποτέ. (γυναίκα 3)

Ωστόσο, στην πλειοψηφία τους, οι εκπαιδευτικοί του δείγματος επισημαίνουν τη συνέπεια των κοριτσιών στα καθήκοντά τους, τη σημασία που δίνουν στη λεπτομέρεια και την υποδειγματική συμπεριφορά τους στην τάξη και υπογραμμίζουν την αντίστοιχη αδιαφορία που επιδεικνύουν τα αγόρια. Τα λεγόμενά τους σκιαγραφούν την εικόνα της πρόθυμης και υπάκουης μαθήτριας. Της μαθήτριας που συμμετέχει πιο πολύ στη μαθησιακή διαδικασία, γιατί είναι προσεκτική και επιμελής και την ενδιαφέρει η μάθηση και η εμφάνιση του γραπτού της. Έτσι, αποδίδουν στα κορίτσια χαρακτηριστικά που έχουν καταγραφεί στο λόγο των εκπαιδευτικών πολύ συχνά στη βιβλιογραφία (Ζιώγου-Καραστεργίου & Δεληγιάννη-Κουϊμτζή, 1999· Younger, Warrington & Williams, 1999· Warrington, Younger & Williams, 2000· Τσουρουφλή, 2002· Πολίτης, 2006). Αντίθετα, ενώ τα αγόρια είναι πιο θαρραλέα, δεν ξεχωρίζουν στο μάθημα λόγω της καλής τους επίδοσης. Απεναντίας, αποσπάται η προσοχή τους και η συμμετοχή τους στο μάθημα που εκδηλώνεται είτε

μέσω της φασαρίας που προκαλούν είτε μετά από παρέμβαση του/της εκπαιδευτικού, επειδή έχει αντιληφθεί ότι είναι αφηρημένα:

Γενικά, τα κορίτσια συμμετέχουν περισσότερο, παρόλο που είναι πιο λίγα αριθμητικά στην τάξη. Αυτό το βλέπω διαχρονικά, όχι μόνο στη φετινή μου τάξη. Απλώς, φέτος είναι πιο έντονο. Τα αγόρια είναι πιο 'μαζεμένα'. Τα κορίτσια είναι πιο σβέλτα, θέλουν να επιδεικνύονται περισσότερο από τα αγόρια, να δείχνουν ότι γνωρίζουν και μάλιστα πολλές φορές χωρίς να έχουν κατανοήσει πρώτα την ερώτηση. Το έχουν έμφυτο. (άνδρας 3)

Θα έλεγα ότι τα κορίτσια είναι πιο πρόθυμα. Τα αγόρια παρασύρονται από φασαρίες, θορύβους, μειδιάματα ο ένας απέναντι στον άλλον και οπωσδήποτε ξεφεύγουν. (άνδρας 2)

Στο μάθημα συμμετέχουν πιο πολύ τα αγόρια γιατί έχουν το θάρρος της γνώμης τους. Στα κορίτσια είναι πιο προσεγμένο το γραπτό τους. Το μάθημα γίνεται με τη βοήθεια των αγοριών αλλά το γραπτό των κοριτσιών με ικανοποιεί περισσότερο. (άνδρας 1)

...Τα κορίτσια πολλές φορές είναι πολύ ήσυχα, 'κάθονται στη γωνία τους', που λέμε (γέλια). Τα αγόρια είναι πιο δραστήρια και μια χαζομάρα να θέλουν να πούνε, θα την πούνε. (γυναίκα 4)

...Βέβαια στα κορίτσια είναι η δεξιότητα που με μαγεύει. Να δεις πώς πίνουν τα μολύβια τους, τις τσάντες τους, τι χαριτωμένα πλάσματα. Ενώ, το αγόρι θα την πετάξει την τσάντα, το χαρτί όπου βρει. (γυναίκα 2)

Λοιπόν, πιο συχνά το χέρι το σηκώνουν τα κορίτσια σε σχέση με τα αγόρια γιατί τα κορίτσια σε αυτή την ηλικία είναι πολύ πιο μαζεμένα, διαβάζουν περισσότερο και φοβούνται τους γονείς. Τα αγόρια αυτό δεν το έχουν. Με τη μόνη διαφορά, όταν γίνονται ερωτήσεις κρίσεως ή ερωτήσεις εκτός της ύλης που κάνουμε στο συγκεκριμένο μάθημα, πιστεύω ότι συμμετέχουν και τα δύο το ίδιο. Πιο πολύ, όμως, τα κορίτσια γιατί φοβούνται να 'σηκώσουν μπαϊράκι' σε αυτή την ηλικία και έρχονται διαβασμένα, ενώ τα αγόρια λόγω ποδοσφαίρου και ένα σωρό άλλων αθλημάτων που κάνουν το απόγευμα, ξένες γλώσσες, δεν πολυασχολούνται. (γυναίκα 3)

Στην ερώτησή μας να περιγράψουν τα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας και το φύλο του ιδανικού μαθητή, η πλειονότητα των εκπαιδευτικών αναφέρει τα κορίτσια. Παραθέτουμε ενδεικτικά κάποια αποσπάσματα από τις συνεντεύξεις:

Καταρχάς, αυτός που διαβάζει, που παρακολουθεί και συμμετέχει. Και να έχει καλή συμπεριφορά, εννοείται. Τα κορίτσια είναι καλύτερες μαθήτριες, είναι πιο ώριμες, καταλαβαίνουν πολύ περισσότερα πράγματα. (άνδρας 3)

(Ο ιδανικός μαθητής είναι), ο 'μέσα σε όλα'. Που είναι και καλός μαθητής και δραστήριος με παιχνίδια και κοινωνικός με παρέες. Αυτό βέβαια θα ήταν το τέλειο παιδί, όχι μόνο ο τέλειος μαθητής. Αυτή τη στιγμή μου έρχεται κορίτσι στο μυαλό γιατί έχω κι ένα πρόσφατο παράδειγμα. (γυναίκα 4)

Το παιδάκι που όχι μόνο έρχεται διαβασμένο, αλλά να προσέχει κυρίως και να σέβεται. Και αγόρια και κορίτσια είναι έτσι, είχα και από τα δύο που έτρεχαν με προθυμία, βέβαια τις περισσότερες φορές τα κοριτσάκια που είναι και πιο χαδιάρικα, έρχονται σ' αγκαλιάζουν, είναι γατούλες. Μέσα στην τάξη το ιδανικό είναι να σέβεται, πολλές φορές έρχονται και λένε 'γιατί κυρία;' με απότομο ύφος. Θέλεις να εξηγήσεις στο παιδί, να σε ρωτήσει με ωραίο τρόπο, όχι να μην αντιδρά, όμως να είναι σεβαστικό, δίνω πολλή σημασία σ' αυτό, στην καλή συμπεριφορά μέσα στην τάξη. (γυναίκα 1)

Από τα παραπάνω αποσπάσματα φαίνεται πως τα κορίτσια συμμορφώνονται περισσότερο στο κανονιστικό πλαίσιο της σωστής συμπεριφοράς στην τάξη. Σηκώνουν το χέρι τους για να τους δώσει το λόγο ο/η εκπαιδευτικός της τάξης, συμμετέχουν με προθυμία στο μάθημα, σέβονται τους γονείς τους και είναι επιμελείς μαθήτριες γιατί δε θέλουν να τους δυσαρεστήσουν. Χαρακτηρίζονται από σοβαρότητα, συμπεριφέρονται με σύνεση, νοιάζονται για την εικόνα που περνούν προς τους γονείς και τους/ τις εκπαιδευτικούς τους και δεν κάνουν φασαρία. Απεναντίας, τα αγόρια εκδηλώνουν μια πιο αυθόρμητη συμπεριφορά, δε σκέφτονται τις συνέπειες των πράξεών τους, δεν υπολογίζουν τη γνώμη των άλλων, δεν περιμένουν να τους δώσει το λόγο ο/η εκπαιδευτικός της τάξης και μιλούν χωρίς να σηκώσουν πρώτα το χέρι τους, κάνουν φασαρία στην τάξη και διασπάται η προσοχή

τους. Η Baxter (2002: 19- 20) επισημαίνει την αντίφαση στη συμπεριφορά των εκπαιδευτικών που ενώ εκτιμούν τα κορίτσια, επειδή συμμορφώνονται στους κανόνες της τάξης, σηκώνουν το χέρι τους πριν μιλήσουν και είναι καλές ακροάτριες, στην πραγματικότητα αλληλεπιδρούν περισσότερο με τα αγόρια που δεν παρουσιάζουν κανένα από τα παραπάνω χαρακτηριστικά. Ως εκ τούτου, η πρακτική των κοριτσιών να μην προκαλούν την αρνητική αντίδραση των εκπαιδευτικών τους αποβαίνει επιζήμια, καθώς έχει ως αποτέλεσμα την κατάληψη περισσότερου λεκτικού χώρου και χρόνου στην τάξη από τα αγόρια.

7.4 Πειθαρχία στην τάξη και έμφυλος διαχωρισμός: ‘Τα αγόρια δε μπορούν να μπουν σε καλούπια’

Σύμφωνα με τον Γκότοβο (2002), οι ποινές έχουν αντίκτυπο στην προσωπικότητα των μαθητών/τριών και επηρεάζουν τον τρόπο που αντιλαμβάνονται τον εαυτό τους και τις ικανότητές τους. Όπως αναφέρθηκε και στην προηγούμενη ενότητα, οι εκπαιδευτικοί του δείγματος παραδέχονται πως τα αγόρια είναι πιο ζωνηρά από τα κορίτσια και πως γίνονται συχνότερα αποδέκτες επιπλήξεων στην τάξη για την ανάρμοστη συμπεριφορά τους:

Ερώτηση: Ποιο από τα δύο φύλα τιμωρείτε συχνότερα και γιατί;

Απάντηση: Για μένα, όπως είπα και πριν, δεν υπάρχει αγόρι και κορίτσι. Αυτό το έμαθα από το σπίτι μου. Και τα 2 φύλα τα τιμωρώ το ίδιο. Έχω για παράδειγμα 2 παιδιά στην τάξη, ένα αγόρι και ένα κορίτσι, που κάνουν πολλή φασαρία. Είναι το ίδιο παιδί, παιδί το ένα, παιδί και το άλλο. Αυτή είναι η βάση μου. Αν σκεφτώ τα 16 χρόνια που είμαι εγώ μέσα στην τάξη, θα έλεγα ότι τα αγόρια είναι πιο ζωνηρά, αλλά μου είχαν τύχει και χρονιές που τα κορίτσια ήταν ακόμα πιο ζωνηρά. Αλλά ας μην ξεχνάμε ότι είναι παιδιά. Δε μιλάω για παραβατική συμπεριφορά, μιλάω για φασαρία στην τάξη. Στις μεγάλες τάξεις, επειδή διαφέρει η ψυχολογία των παιδιών, έχει ξεκινήσει η εφηβεία και υπάρχει κόντρα με το άλλο φύλο. Επειδή τους καλούς μαθητές τους λένε ‘φυτά’, κάνουν πίσω. Έχουμε δηλαδή να ξεπεράσουμε και αυτή τη σκόπελο. Πρέπει να πείσουμε τα παιδιά ότι δεν υπάρχουν ‘φυτά’, γιατί τους καλούς μαθητές τους κοροϊδεύουν έξω από την τάξη. (γυναίκα 5)

Οι λόγοι που επικαλούνται οι εκπαιδευτικοί για την απειθαρχία των αγοριών οφείλονται πρωτίστως στις βιολογικές διαφορές των δύο φύλων, δηλαδή στις έμφυτες κλίσεις τους που, όπως ισχυρίζονται, ευθύνονται για το διαφορετικό τους χαρακτήρα και τη διαφορετική τους συμπεριφορά. Ως εκ τούτου, αναφέρουν ότι τα αγόρια είναι πιο ανώριμα από τα κορίτσια:

Τα αγόρια δε μπορούν να μπουν σε καλούπια, έχουν ενεργητικότητα. Ίσως να είναι βιολογικές οι διαφορές των δύο φύλων. Τα αγόρια δε μπορούν να είναι χαμηλών τόνων. Τα τιμωρώ περισσότερο γιατί κάνουν περισσότερη φασαρία, εκδηλώνουν πιο έντονα την άποψή τους, κατά κανόνα 'πετάγονται' και η επίπληξή μου είναι λεκτική. Δεν πιστεύω ότι λύνονται τα προβλήματα στέλνοντας κάποιο μαθητή στο Διευθυντή. Τον βάζω στη γωνία να παρακολουθήσει πώς γίνεται το μάθημα χωρίς αυτόν... Τα κορίτσια, είναι πιο πειθαρχημένα, πιο ώριμα. Βλέπεις συνομήλικα αγόρια –κορίτσια, τα κορίτσια είναι 2 χρόνια πιο ώριμα από τα αγόρια. Ακόμη και τα αστεία των αγοριών, τα κορίτσια τα αντιμετωπίζουν με περιφρόνηση. (άνδρας 1)

Πιστεύω ότι η γυναίκα ωριμάζει πιο γρήγορα από τον άνδρα. Όπως και ο ρυθμός είναι έμφυτος στη γυναίκα. Τα βλέπεις τα παιδιά, στο βήμα που θα τα βάλεις να κάνουν, το κορίτσι θα περπατήσει πιο ωραία, στο χορό το ίδιο, τα κορίτσια 'το έχουν μέσα τους' σε μεγαλύτερο βαθμό από τα αγόρια. (άνδρας 3)

Ο ήπιος χαρακτήρας των κοριτσιών έρχεται σε αντίθεση με τον διεκδικητικό χαρακτήρα των αγοριών. Οι εκπαιδευτικοί της έρευνας, όπως και σε αντίστοιχες έρευνες (Younger, Warrington & Williams, 1999· Renold, 2001· Jackson, 2010), ερμηνεύουν την πρόκληση φασαρίας από τα αγόρια ως μέσο προσέλκυσης της προσοχής, ως επίδειξη αντικομοφορμιστικής συμπεριφοράς και εναντίωση στην εξουσία του/της εκπαιδευτικού και του σχολείου κατ' επέκταση. Ωστόσο, τα κορίτσια δεν παρουσιάζονται ως άβουλα σε όλες τις περιπτώσεις. Επισημαίνεται το πείσμα και η επιμονή τους και προβάλλεται η δημοκρατική στάση που υιοθετούν σε ζητήματα ίσης μεταχείρισης στην τάξη:

Τα κορίτσια διαμαρτύρονται για ζητήματα ίσης μεταχείρισης και δημοκρατίας μέσα στην τάξη. Αν π.χ. πάρω το μέρος ενός μαθητή που έχει άδικο έναντι κάποιου άλλου, τα κορίτσια θα επαναστατήσουν ενώ τα αγόρια αδιαφορούν. (άνδρας 1)

Τα κορίτσια, ναι μεν, προσβάλλονται περισσότερο, αλλά έχουν και μια ξεροκεφαλιά και το ίδιο πράγμα θα το ξανακάνουν. (άνδρας 3)

...Μου έχει τύχει και αγόρια να μου 'χαλάνε' το μάθημα και κορίτσια. Συνήθως είναι τα αγόρια γιατί είναι πιο υπερκινητικά. Συνήθως, χωρίς να λέει τίποτα αυτό... Ίσως τα αγόρια θέλουν να αποδείξουν ότι είναι πιο ισχυροί και δεν υπακούουν στους κανόνες και ότι είναι οι 'άντρες', ας πούμε, γι' αυτό. Δεν ξέρω. Κι εγώ σαν παιδί δεν συμμορφωνόμουν στους κανόνες. Ήμουν 'μέσα σε όλα'. Αν μου άρεσαν οι κανόνες συμμορφωνόμουν, αλλιώς όχι. (γυναίκα 4)

Τα κορίτσια (συμμορφώνονται με τους κανόνες της τάξης), αλλά υποκριτικά γιατί θέλουν να ευχαριστήσουν τη δασκάλα, να έχουν την εύνοιά της. Τα κορίτσια έχουν μάθει να κρύβονται γιατί νομίζω ότι είναι και η φύση της γυναίκας έτσι, θέλουν να ευχαριστήσουν τον άλλον κι ας μην το νιώθουν. Τα αγόρια, όταν το αποφασίσουν θα το αποφασίσουν μόνα τους, για τον εαυτό τους. Δεν κάνουν πράγματα για να ευχαριστήσουν τον άλλο. (γυναίκα 2)

Από τις συνεντεύξεις με τους/τις εκπαιδευτικούς της έρευνας προκύπτει ότι τα αγόρια γίνονται αποδέκτες πιο αυστηρών ποινών από τα κορίτσια γιατί, κατά την άποψη των εκπαιδευτικών, είναι πιο σκληραγωγημένα και έχουν μάθει να δέχονται την τιμωρία, ενώ τα κορίτσια την αντιλαμβάνονται με μεγαλύτερη ευαισθησία, γι' αυτό και οι εκπαιδευτικοί είναι πιο επιεικείς απέναντί τους. Επιπλέον, επισημαίνουν πως η οποιαδήποτε μορφής «παραβατική» συμπεριφορά οφείλεται σε διαφορετικούς λόγους για τα κορίτσια σε σχέση με τα αγόρια. Ειδικότερα, τα κορίτσια τιμωρούνται επειδή μιλάνε μεταξύ τους κατά τη διάρκεια του μαθήματος, «κουτσομπολεύουν», ενώ τα αγόρια επειδή εμπλέκονται σε καυγάδες. Φαίνεται, επίσης, πως αξιολογούν τα παραπτώματα των αγοριών ως πιο σοβαρά από τα παραπτώματα των κοριτσιών. Ωστόσο, σύμφωνα με τα λεγόμενά τους, τα κορίτσια δέχονται πιο δύσκολα την

επιβολή ποινών, γιατί δεν είναι συνηθισμένα σ' αυτό, σε αντίθεση με τα αγόρια που είναι διαρκώς υπόλογοι για την εμπλοκή τους σε καυγάδες:

Στις μεγάλες τάξεις δεν τιμωρείς τα κορίτσια, απλώς θα φωνάζεις. Τα κορίτσια τα σέβομαι περισσότερο. Θίγονται περισσότερο. Το αγόρι την 'ψευτοδέχεται' την τιμωρία, το κορίτσι καθόλου. Τα αγόρια τσακώνονται πιο συχνά, ακόμη και στο διάλειμμα, έχουν διαφωνίες, σπρώχνουν, δημιουργούν προβλήματα που δε δημιουργούνται από τις κοπέλες. Τα κορίτσια μπορεί να παρεξηγηθούν μεταξύ τους από μια κουβέντα που μπορεί να πει η μία εναντίον της άλλης, τα γνωστά κους-κους, τέτοια μικροπράγματα. Στα αγόρια φωνάζω παραπάνω, μπορεί να χτυπήσω το χέρι στο θρανίο τους, στα κορίτσια λέω ότι θα καλέσω τους γονείς τους.
(άνδρας 3)

Τέλος, η ανάρμοστη συμπεριφορά των παιδιών αποδίδεται σε οικογενειακούς λόγους, όπου το γονεϊκό πρότυπο είναι ισχυρό. Έτσι, οι εκπαιδευτικοί πιστεύουν ότι τα αγόρια κάποιες φορές μιμούνται το πρότυπο του πατέρα που του αρέσει να επιβάλλει την άποψή του στο σπίτι και επιδεικνύουν παρόμοια συμπεριφορά στην τάξη. Επίσης, υποστηρίζουν ότι τα αγόρια, λόγω χαρακτήρα, δέχονται τιμωρίες και στο σπίτι από τους γονείς τους, οπότε βρίσκουν στο χώρο του σχολείου την ευκαιρία να «ξεσπάσουν», να ξεφύγουν από τους περιορισμούς που υφίστανται στο οικογενειακό περιβάλλον:

Εκείνα που θα υπακούσουν είναι τα κορίτσια. Τα αγόρια συνήθως φέρνουν αντιρρήσεις, αλλά μου 'χε τύχει και ζωηρό κορίτσι. Αυτό βέβαια δεν οφείλεται στο αν είναι αγόρι ή κορίτσι αλλά τι επιρροές δέχεται από την οικογένεια. Δηλαδή, σε μια οικογένεια που ο πατέρας έχει το πάνω χέρι, φαίνεται στην τάξη ότι το αγόρι θέλει να επιβληθεί. Αυτά τα βλέπουμε εδώ, μεταφέρονται. Φέτος έχω ένα αγόρι που έχει μεγάλες τάσεις επιβολής, οι οποίες είναι αρνητικές και για τον εαυτό του, τον φέρνουν σε δύσκολη θέση. (γυναίκα 3)

Τα αγόρια πιο πολλές φορές δίνουν περισσότερα δικαιώματα, γιατί έχουν μια τάση να επιδεικνύουν ό,τι στερούνται στο σπίτι. Επειδή εδώ τα παιδιά προέρχονται από συντηρητικές οικογένειες κι εγώ τα αφήνω ελεύθερα με τη συζήτηση, πολλές φορές τα αγόρια ξεφεύγουν. Και προκύπτουν και

πολλοί τσακωμοί στο διάλειμμα και τους μεταφέρουν στην τάξη. Στο προαύλιο αναπτύσσουν συμπεριφορές επιθετικότητας. Και τότε τους λέω 'θα σας τιμωρήσω αύριο', τους δίνω δηλαδή μια ευκαιρία να σκεφτούν αυτό που έκαναν. Δεν πιστεύω στην αυστηρότητα. Πιστεύω στη συζήτηση. Και τα παιδιά καταλαβαίνουν, από το ύφος, από το βλέμμα. (γυναίκα 2)

Κοίταξε, αν υπάρχει ζωνρό αγόρι στην τάξη πρέπει να κάνεις απεγνωσμένες προσπάθειες για να το επαναφέρεις στην τάξη. Ενώ το κοριτσάκι, το παίρνεις ιδιαίτερα και αμέσως καταλαβαίνει. Και τα δύο φύλα κάνουν φασαρία αλλά έχει να κάνει με την οικογένειά τους. Αν το παιδί έχει φάει ζύλο στο σπίτι, είναι πολύ επιθετικό στο σχολείο. Συνήθως και από παραδείγματα άλλων τάξεων, τα αγόρια τρώνε πιο πολύ ζύλο στο σπίτι γιατί κάνουν σκανταλιές. Μετά έρχονται στο σχολείο και δεν καταλαβαίνουν τίποτα από τιμωρίες γιατί δεν έχουν μάθει να υπακούουν. Τα κοριτσάκια είναι πιο ήσυχα και δε φωνάζουν τόσο πολύ... (γυναίκα 1)

Από τα παραπάνω αποσπάσματα προκύπτει ότι οι εκπαιδευτικοί συνδέουν και αποδίδουν την «παραβατική»/επιθετική συμπεριφορά των παιδιών **α)** σε βιολογικούς παράγοντες και **β)** στη δυναμική των σχέσεων που αναπτύσσονται στην οικογένεια. Ενώ τονίζουν πως και τα δύο φύλα μπορεί να διακόψουν την ομαλή ροή του μαθήματος με διάφορες «σκανταλιές», ωστόσο μεταχειρίζονται διαφορετικούς τρόπους για να επαναφέρουν στην τάξη το κάθε φύλο. Έτσι, σύμφωνα με τα λεγόμενά τους, τα κορίτσια συμμορφώνονται πιο γρήγορα στις προτροπές τους για επαναφορά στην τάξη και επικαλούνται ως μέσο τη λογική και την ωριμότητα των κοριτσιών τα οποία, αν συζητήσουν μαζί τους κατ' ιδίαν, θα καταλάβουν και θα βελτιώσουν τη συμπεριφορά τους. Επιπλέον, τα κορίτσια φαίνεται πως έχουν το φόβο των γονέων τους. Έτσι, απλά και μόνο η απειλή από πλευράς των εκπαιδευτικών πως θα αποταθούν στους γονείς τους για παράπονα, είναι ένας αρκετά σημαντικός λόγος για να μην προκαλούν παρατηρήσεις, επιπλήξεις και γενικά αρνητικά σχόλια από τους/τις εκπαιδευτικούς. Αντίθετα, τα αγόρια χρειάζονται πιο ισχυρά μέσα για να επανέλθουν στην τάξη. Ακόμη και η παρέμβαση των γονέων δε φαίνεται να είναι ιδιαίτερα αποτελεσματική, καθώς πυροδοτεί την αντίδραση των αγοριών. Αξιοσημείωτο είναι πως μέσα από τα λεγόμενα των εκπαιδευτικών φαίνεται η διάκριση που υφίστανται τα παιδιά και στην τιμωρία από τους γονείς τους. Έτσι,

ενώ τα αγόρια είναι κάποιες φορές αποδέκτες αυστηρών ποινών ακόμη και χειροδικίας, η τιμωρία των κοριτσιών περιορίζεται κυρίως σε λεκτικές επιπλήξεις.

7.5 Φύλο και στερεοτυπική συμπεριφορά: ‘Όχι. Στην τάξη μου ποτέ.’

Όπως προκύπτει και από προγενέστερες έρευνες (Φρόση & Δεληγιάννη Κουϊμτζή, 2007· Μαραγκουδάκη, 2008), οι εκπαιδευτικοί της έρευνας αντιλαμβάνονται και επισημαίνουν μόνο τον άμεσο σεξισμό και όχι τον έμμεσο που εμπεριέχεται στα σχολικά εγχειρίδια αλλά και στα λεκτικά μηνύματα που περνούν οι ίδιοι μέσω της διδασκαλίας τους. Η στερεοτυπική συμπεριφορά ανάμεσα σε μαθητές και μαθήτριες εστιάζεται σε ενδεχόμενα ρατσιστικά σχόλια που ανταλλάσσουν οι μαθητές και οι μαθήτριες στη σχολική τάξη με τα παιδιά που προέρχονται από άλλες χώρες. Τα σχόλιά τους, δηλαδή, έχουν να κάνουν με τη φυλή ή την επίδοσή τους στα μαθήματα και όχι με το φύλο τους. Στην περίπτωση αυτή, η παρέμβαση των εκπαιδευτικών, ανδρών και γυναικών, είναι άμεση και καταλυτική, γιατί θεωρούν καθήκον του/της εκπαιδευτικού να προστατεύσει τα παιδιά, που με τον ένα ή τον άλλο τρόπο μειονεκτούν στα μάτια των συμμαθητών/τριών τους. Στην ερώτησή μας αν έχουν αντιληφθεί περιστατικά στερεοτυπικής συμπεριφοράς στην τάξη τους, οι εκπαιδευτικοί απάντησαν:

Κορίτσι μου όλα από το δάσκαλο εξαρτώνται. Είχα στην τάξη μου παλιά ένα μαυράκι και τα υπόλοιπα παιδιά τον λέγανε ‘αράπη’. Το σκέφτομαι και κλαίω, μια ψυχούλα φοβερή. Τα παιδιά πάντα κοροϊδεύουν. Είχαμε άλλο ένα περιστατικό, ένα παιδάκι θηλυπρεπές, το κορόιδευαν κι αυτό ή ένα κορίτσι που δεν ήξερε τίποτα, το κορόιδευαν, αυτό γίνεται. Όταν δηλαδή κάποιος έχει ένα χαρακτηριστικό, το εντοπίζουν και το κοροϊδεύουν. (γυναίκα 1)

...Στην τάξη το τελειώνω (το περιστατικό στερεοτυπικής συμπεριφοράς) πριν ξεκινήσει. Αυτό είναι το μέλημά μου. Να προλάβω το κακό από τη ρίζα του. Ο δάσκαλος παίζει μεγάλο ρόλο σ’ αυτό. Και στενοχωριέμαι, όταν τα παιδιά αφήνουν αυτό το ωραίο περιβάλλον του Δημοτικού και πηγαίνουν στο Γυμνάσιο και λένε: αυτός είναι χοντρός, αυτός είναι βλάχος, αυτός είναι Αλβανός και τέτοια.’ Όχι. Στην τάξη μου ποτέ.

Αισθάνονται αγάπη. Ακόμη και για τους βαθμούς, τη σημαία, τους λέω ότι δεν είναι πανάκεια. (γυναίκα 2)

Το παραμικρό, δηλαδή, ό,τι πέσει στην αντίληψή μας το κυνηγάμε πριν εκδηλωθεί. Ακόμη και για τα παιδάκια που στέλνουμε στην ειδική τάξη, τους δίνουμε τέτοια εικόνα ότι είναι το ίδιο με τα υπόλοιπα και πρέπει να ενσωματώνονται με τα υπόλοιπα στην τάξη. (γυναίκα 3)

Μοναδική εξαίρεση ήταν μια εκπαιδευτικός, η οποία αναφέρθηκε στα υποτιμητικά σχόλια που μπορεί να ανταλλάξουν τα παιδιά με το αντίθετο φύλο και τόνισε την άμεση παρέμβασή της:

Στην τάξη μου έχει τύχει να κοροϊδεύουν τα αγόρια τα κορίτσια και το αντίστροφο για την επίδοση, αλλά 'το κόβεις' εκείνη την ώρα, δεν το αφήνεις να εξελιχθεί. Με την κόντρα δε βγάζεις ποτέ άκρη. (γυναίκα 5)

Με βάση τα παραπάνω αποσπάσματα βλέπουμε μια προσπάθεια μετάθεσης της ευθύνης, καθώς οι εκπαιδευτικοί πιστεύουν πως τα ακούσματα που έχουν τα παιδιά στο σπίτι ευθύνονται για τη ρατσιστική συμπεριφορά που επιδεικνύουν στην τάξη. Όπως τονίζουν οι Φρόση & Δεληγιάννη-Κουϊμτζή (2007), ο λόγος μετάθεσης, δείχνει την ανάγκη των εκπαιδευτικών να υποβαθμίσουν ή και να εξαλείψουν τη δική τους ευθύνη στη διαμόρφωση της προσωπικότητας των παιδιών:

Αυτό είναι σύννηθες φαινόμενο γιατί τώρα που τα σχολεία είναι διαπολιτισμικά έχουμε μεγάλη εισροή μαθητών από ξένες χώρες και τα παιδιά ωθούμενα από το σπίτι τους παρασύρονται και παρεκτρέπονται. (άνδρας 2)

Αυτά ξεκινούν από το σπίτι. Αν, για παράδειγμα, μια μαθήτρια τη θεωρούν οι γονείς της αυθεντία, τότε το παιδί αναπτύσσει έναν εγωκεντρισμό που τον μεταφέρει στο σχολείο και το 'βγάζει' και μέσα στην τάξη, ειρωνεύεται τους συμμαθητές του και θεωρεί τον εαυτό του μοναδικό και αναντικατάστατο. (άνδρας 3)

7.6 Σχολικές επιδόσεις και έμφυλος διαχωρισμός

Μέσα από μια σειρά ερωτήσεων θελήσαμε να διερευνήσουμε πώς βλέπουν οι εκπαιδευτικοί τις μαθησιακές ικανότητες των μαθητών/τριών τόσο με βάση το φύλο των ιδίων όσο και με βάση το φύλο των παιδιών. Έτσι, τους/τις ρωτήσαμε σε ποιο μάθημα συμμετέχουν περισσότερο και σημειώνουν υψηλότερες επιδόσεις τα αγόρια και τα κορίτσια και τους ζητήσαμε να προσπαθήσουν να εξηγήσουν τους λόγους των υψηλών και χαμηλών επιδόσεων των παιδιών. Οι απαντήσεις που λάβαμε ήταν πολύ ενδιαφέρουσες και παρουσιάζονται αμέσως παρακάτω.

7.6.1 Οι υψηλές επιδόσεις των αγοριών στα μαθηματικά ως χάρισμα: *‘Νομίζω ότι είναι DNA πρώτα απ’ όλα’*

Από την πλευρά των εκπαιδευτικών του δείγματος της παρούσας έρευνας, παρατηρείται μια σαφής διάκριση ανάμεσα στις ικανότητες των παιδιών και μια γενική παραδοχή ότι τα αγόρια είναι καλύτερα στα μαθήματα θετικής κατεύθυνσης ενώ τα κορίτσια στα μαθήματα θεωρητικής κατεύθυνσης. Με απόλυτη σιγουριά δηλώνουν πως παρατηρούν διαχρονικά την υποεπίδοση των κοριτσιών στα μαθηματικά. Ο κυριότερος λόγος που προβάλλεται για το ενδιαφέρον και τις καλές επιδόσεις των αγοριών στα μαθηματικά είναι η έμφυτη κλίση τους. Τα αγόρια παρουσιάζονται για μια ακόμη φορά ως λιγότερο μελετηρά και επιμελή από τα κορίτσια, αλλά με μεγαλύτερη «σπιρτάδα». Η Γλώσσα, ως μάθημα απαιτεί μελέτη και παρέχει το έναυσμα για συζήτηση. Τόσο η μελέτη όσο και η συζήτηση απέχουν από τα ενδιαφέροντα των αγοριών που δε θέλουν να παιδευτούν πολύ για να ολοκληρώσουν την εργασία τους:

Τα αγόρια είναι καλύτερα στα μαθηματικά. Είναι ένα στερεότυπο που, όμως, συνεχίζεται μια χαρά. Το βλέπω στην πράξη. Ίσως η Γλώσσα και γενικώς τα θεωρητικά μαθήματα θέλουν μεγαλύτερη συγκέντρωση, να καθίσουν ‘πάνω’ από το γραπτό, να το αναλύσουν, να το μελετήσουν και ίσως τα κορίτσια το έχουν πιο πολύ από τη φύση τους αυτό, την ανάλυση και τη συζήτηση. Τώρα σου μιλάω για το μέσο όρο, όχι ότι δεν υπάρχουν αγόρια που είναι άριστα στη Γλώσσα και αντίστοιχα κορίτσια που είναι άριστα στα μαθηματικά. Αλλά τα πιο πρακτικά μαθήματα που απαιτούν μια ευστροφία και δε χρειάζεται να ασχοληθείς και πολύ, σε αυτά τα

μαθήματα είναι καλύτερα τα αγόρια. Και στη γυμναστική, επίσης. Ίσως επειδή τα αγόρια παίζουν πιο πολύ με τη μπάλα και τρέχουν από μικρά στους δρόμους, ενώ τα κορίτσια είναι πάντα πιο μαζεμένα, κακώς βέβαια. (γυναίκα 4)

Όπως πάντα τα αγόρια στα Μαθηματικά είναι καλύτερα. Αυτό το πράγμα δεν έχει αλλάξει τόσα χρόνια. Διαχρονικά το βλέπω: σαν μαθήτρια, σαν φοιτήτρια, σαν δασκάλα. (γυναίκα 2)

Συνήθως τα αγόρια είναι καλύτερα στα μαθηματικά, είναι θετικοί τύποι, βαριούνται να διαβάσουν. Η γραμματική θέλει διάβασμα, γι' αυτό και στα μαθηματικά 'ό,τι πάρουν' από το μάθημα, δε διαβάζουν θεωρία, έναν τύπο μπορεί να τον γράψουν λάθος, θα είναι όμως σε ένα πρόβλημα πιο γρήγορα στη σκέψη από τα κορίτσια... Τα αγόρια είναι καλά και στη Γεωγραφία επειδή έχει σχέση με τα Μαθηματικά, θέλει σκέψη, προσανατολισμό, τους 'κόβει' πιο πολύ, άλλωστε παλιά πιο πολλοί οδηγοί δεν ήταν οι άνδρες; (γυναίκα 1)

Αντίστοιχα, οι εκπαιδευτικοί της έρευνας πιστεύουν πως τα κορίτσια διαπρέπουν στις θεωρητικές επιστήμες:

Τα κορίτσια είναι πιο μελετηρά και καλύτερες στα θεωρητικά μαθήματα και στα μαθήματα που απαιτούν πολύ διάβασμα...Τα κορίτσια απομνημονεύουν πιο εύκολα, τα αγόρια θέλουν το πείραμα, την άσκηση. (άνδρας 1)

Τα κορίτσια είναι καλύτερα στα γλωσσικά μαθήματα, στη φαντασία και στην παραγωγή γραπτού λόγου, γενικά. (άνδρας 3)

Μπορεί και τα κορίτσια να τα καταφέρουν στα μαθηματικά, όμως στη Γλώσσα είναι ξεκάθαρα καλύτερες. (γυναίκα 1)

Το ενδιαφέρον και οι υψηλές επιδόσεις των αγοριών στα μαθηματικά οφείλεται κατά την άποψη κάποιων εκπαιδευτικών του δείγματος σε βιολογικούς λόγους. Το φύλο των παιδιών καθορίζει την κλίση τους στα μαθηματικά και η καλή επίδοσή τους στο εν λόγω μάθημα είναι συνέπεια βιολογικών προδιαγραφών:

*Νομίζω ότι είναι DNA πρώτα απ' όλα. Θα μου πεις τώρα γιατί DNA; Υπάρχει η μαμά, υπάρχει και ο μπαμπάς. Δε μπορώ να το εξηγήσω, το βλέπω όμως. Τα κορίτσια που έχουν έφεση στα Μαθηματικά είναι αυτά που θα παίζουν και ποδόσφαιρο, αυτά που έχουν πιο «αγορίστικη» συμπεριφορά, που είναι πιο θετικά σε κάποια πράγματα, που δεν έχουν αυτό που λέμε 'γυναικείο τερτίπι'. **Τα κορίτσια που τους αρέσουν τα φορέματα, να χτενίζονται ωραία, τα βλέπω πιο 'φιλόλογους', προς τη λογοτεχνία, προς τη μουσική.** (γυναίκα 2)*

*Εκείνο που καταλαβαίνω είναι ότι τα αγόρια προτιμούν τα θετικά μαθήματα, είναι πρακτικά μυαλά, έχω διαβάσει αν θυμάμαι καλά ότι **αυτό οφείλεται στη λειτουργία του εγκεφάλου**. Θυμάμαι, όταν είχα μαθήτρια τη μικρή μου κόρη και έδινα κάποιο πρόβλημα στην τάξη, η λύση θα ερχόταν πάντα από τα αγόρια. (άνδρας 1)*

7.6.2 Η ευθύνη της οικογένειας

Μια άλλη κατηγορία που προκύπτει από τα λεγόμενα των εκπαιδευτικών είναι η επιρροή του οικογενειακού περιβάλλοντος και η ενίσχυση του ενδιαφέροντος για τα μαθηματικά για τα κορίτσια από την πλευρά των γονέων. Σε αυτό το σημείο οι εκπαιδευτικοί του δείγματος επισημαίνουν πως λόγω της δυσκολίας του μαθήματος τα κορίτσια έχουν μια φοβία απέναντι στα μαθηματικά, η οποία αν δεν αμβλυνθεί εγκαίρως, μπορεί να τις επηρεάσει αρνητικά:

Θα έλεγα ότι τα κορίτσια είναι καλύτερα στη Γλώσσα, αλλά και αυτό πάλι δεν είναι απόλυτο, γιατί υπάρχουν κορίτσια που είναι πολύ καλά στα μαθηματικά και έχουν πολύ καλούς βαθμούς στα διαγωνίσματα. Εγώ πιστεύω ότι όλα ξεκινούν από την οικογένεια, να μην πάρει με φόβο το παιδί το μάθημα. Να του διαλύσει το φόβο. (γυναίκα 5)

Πέρα από το φόβο για το μάθημα, οι εκπαιδευτικοί σκιαγραφούν το πρότυπο της μητέρας, η οποία αποτελεί παράδειγμα για την κόρη της. Φαίνεται ότι μέσα από τα λεγόμενά τους προκύπτει ο ακόλουθος συνειρμός: αν η μητέρα δεν είναι καλή στα μαθηματικά, τότε ούτε η κόρη θα τα καταφέρει στο μάθημα. Αντίθετα, εξηγούν την ικανότητα των αγοριών στα μαθηματικά ως 'κλίση' που έχει να κάνει αποκλειστικά με το φύλο τους:

Δε θα έλεγα ότι έχουν ιδιαίτερες προτιμήσεις και κλίσεις, συνήθως, όμως, τα κορίτσια είναι καλύτερα στη Γλώσσα και τα αγόρια στα Μαθηματικά. Πιστεύω ότι υπάρχει παρακίνηση από το σπίτι επειδή ενδεχομένως οι μητέρες δεν ήταν καλές στα Μαθηματικά έχουν περάσει αυτή τη φοβία τους και στις κόρες τους. (άνδρας 2)

Τα αγόρια είναι καλύτερα στα Μαθηματικά και στη Φυσική επειδή έχει σχέση με τα μαθηματικά. Το έβλεπα και από τα βιολογικά μου παιδιά. Είχαν κλίση στα θετικά μαθήματα. Τώρα γιατί τα αγόρια είναι καλύτερα στα μαθηματικά; Αυτό είναι χάρισμα. Εγώ πιστεύω ότι ο εγκέφαλος του ανθρώπου είναι χωρισμένος σε κάποια τμήματα. Και το μυαλό κάποιων παιδιών μπορεί να αφομοιώσει καλύτερα αυτή την ύλη που έχει αφηρημένες έννοιες. Παίζει ρόλο και το πώς θα δουλευτούν τα παιδιά από την Α Τάξη, αλλά και τι δουλειά θα γίνει στο σπίτι. Δε μαθαίνεις μαθηματικά μόνο από το σχολείο. (άνδρας 3)

Μέσα από τα λεγόμενα των εκπαιδευτικών βλέπουμε ότι δεν αποφεύγεται η ταύτιση των αγοριών με τα πρακτικά μαθήματα και των κοριτσιών με τα θεωρητικά. Οι λόγοι που προβάλλουν για να εξηγήσουν αυτή την ταύτιση είναι, πέρα από τους βιολογικούς, η παράθεση προσωπικών βιωμάτων και η επιρροή του οικογενειακού περιβάλλοντος των παιδιών. Αξιοσημείωτο είναι ότι ανάλογες απόψεις για τις ικανότητές τους στα πρακτικά και τα θεωρητικά μαθήματα έχουν και οι μαθητές και οι μαθήτριες της έρευνας, όπως προέκυψε από σχετικό ερώτημα στις ομάδες εστίασης, τα δεδομένα των οποίων παραθέτουμε διεξοδικά σε επόμενη ενότητα. (8.5)

7.7 Μελλοντική επαγγελματική αποκατάσταση μαθητών/τριών και έμφυλος διαχωρισμός

Με δεδομένο ότι οι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν στην έρευνα διαφοροποιούν τις ικανότητες των παιδιών στα σχετικά μαθήματα ανάλογα με το φύλο που αυτά ανήκουν κατά συνέπεια φαντάζονται το επαγγελματικό μέλλον των μαθητών και μαθητριών τους σε αντίστοιχα διακριτά επαγγέλματα. Έτσι, φαντάζονται ότι τα αγόρια θα επιλέξουν να ασκούν κυρίως επαγγέλματα που σχετίζονται με τα

μαθήματα θετικής κατεύθυνσης, πολλά από τα οποία μάλιστα είναι επαγγέλματα κύρους ενώ τα κορίτσια επαγγέλματα που σχετίζονται με μαθήματα θεωρητικής κατεύθυνσης τα περισσότερα από τα οποία είναι προσφοράς κοινωνικού έργου (εκπαιδευτικός, νοσηλεύτρια) ή σχετικά με τη μόδα και την ομορφιά (αισθητικός, σχεδιάστρια μόδας). Αξιοσημείωτο είναι ότι δεν αντιλαμβάνονται τη διάκριση που κάνουν και υποστηρίζουν ότι στις μέρες μας δεν υπάρχουν ανδρικά και γυναικεία επαγγέλματα. Στην πράξη, όμως, όταν καλούνται να περιγράψουν το επαγγελματικό μέλλον των μαθητών/τριών τους, φαίνεται ότι τα ξεχωρίζουν.

Σε ό,τι αφορά τις επαγγελματικές επιλογές και τα επαγγέλματα με τα οποία οι εκπαιδευτικοί που μας έδωσαν συνέντευξη συνδέουν τα αγόρια και τα κορίτσια στη μελλοντική προοπτική του χρόνου προκύπτουν δύο κατηγορίες. **α)** Στην πρώτη κατηγορία προβάλλεται το γονεϊκό πρότυπο όπου τα παιδιά ανεξαρτήτως φύλου θα ασκήσουν το επάγγελμα των γονέων τους, ιδίως αν πρόκειται για ελεύθερους επαγγελματίες ή ιδιοκτήτες/τριες μικρών ή μεγάλων επιχειρήσεων. **β)** Στη δεύτερη κατηγορία, οι εκπαιδευτικοί εκφράζουν την πεποίθησή τους ότι τα κορίτσια πρέπει να επιλέξουν ένα επάγγελμα που θα τους επιτρέψει να αντεπεξέλθουν στις οικογενειακές τους υποχρεώσεις, ενώ δε θέτουν αντίστοιχο κριτήριο για τα αγόρια.

7.7.α Το γονεϊκό πρότυπο

Αρχικά, οι εκπαιδευτικοί δήλωσαν πως δεν υπάρχει διαχωρισμός σε γυναικεία και ανδρικά επαγγέλματα, παρά μόνο στις περιπτώσεις που το επάγγελμα απαιτεί σωματική δύναμη και ως εκ τούτου ανταποκρίνεται στις μυϊκές ικανότητες των ανδρών:

Ερώτηση: Πιστεύετε ότι υπάρχουν 'ανδρικά' και 'γυναικεία' επαγγέλματα;

Απάντηση: Κάποτε το πιστεύαμε. Μερικά που ξεχωρίζουν, τώρα ας πούμε νηπιαγωγός. Το αγόρι πρέπει να είναι πολύ ήπιων τόνων για να γίνει νηπιαγωγός. Αν βέβαια το δικό μου το παιδί ήθελε να γίνει νηπιαγωγός, δε θα το εμπόδιζα. Θα στενοχωριόμουν πολύ αν γινόταν κομμωτής γιατί θα σκεφτόμουν τα ταμπού, αλλά αν είχε ταλέντο...αλλά και πάλι θα στενοχωριόμουν, θα του πιπίλιζα τα αυτιά να μη γίνει. Τώρα, κατεξοχήν ανδρικό θα θεωρούσα την οικοδομή, όλα τα χειρωνακτικά, εκτός από τα χειροτεχνικά, όπως κατασκευή κοσμημάτων. Βέβαια είχα μια γνωστή που

πήγαινε με τον άντρα της στην οικοδομή και δουλεύανε μαζί, δεν το βρίσκω κακό, αλλά δύσκολο για μια γυναίκα. Γενικώς, πιστεύω ότι ο άντρας αντέχει περισσότερο, αντέχει στον ήλιο, στις κακουχίες. (γυναίκα 1)

Θεωρώ ότι όλοι έχουμε ίσα δικαιώματα και μπορούμε να κάνουμε όλα τα επαγγέλματα, αλλά η κατασκευή των γυναικών δεν τους επιτρέπει να ασχολούνται με κάποια επαγγέλματα, πιο βαριά. Οικοδόμος, τώρα. Δεν νομίζω ότι η γυναίκα είναι για να σηκώνει βάρη. (γυναίκα 4)

Οι περισσότεροι/ες εκπαιδευτικοί του δείγματος υποστηρίζουν πως οι επαγγελματικές επιλογές των παιδιών δεν είναι αποκλειστικά δική τους απόφαση, αλλά καλλιεργούνται με έμμεσο τρόπο μέσα από το επαγγελματικό προφίλ των γονέων τους και το πρότυπο που αποτελεί γι' αυτά. Ο θαυμασμός για το επάγγελμα του γονέα, καθώς και η ενδεχομένως «στρωμένη» δουλειά, που συνεπάγεται για τα παιδιά η ανάληψή του, είναι αρκετά καλός λόγος για να προβούν στη συγκεκριμένη επιλογή, είτε πρόκειται για επάγγελμα που απαιτεί ανώτατες σπουδές (π.χ. γιατρός, αρχιτέκτονας) είτε πρόκειται για τη συνέχιση της οικογενειακής επιχείρησης:

Έχει να κάνει με τη δουλειά των γονιών τους και πώς τα κατευθύνουν. Ο Σπύρος- που έχει πατέρα γιατρό- θα προσπαθήσει να γίνει γιατρός... Ο Νίκος λέω θα πάει για αρχιτεκτονική, είναι και ο πατέρας του αρχιτέκτονας, οπότε και να μην περάσει οι γονείς του θα τον στείλουν στο εξωτερικό να σπουδάσει γιατί έχουν και οικονομική επιφάνεια. Για το Βαγγέλη, σίγουρα στρατιωτικός γιατί είναι και οι δύο γονείς του στρατιωτικοί. (άνδρας 1)

Κάποια παιδιά των οποίων οι γονείς έχουν 'στρωμένη' δουλειά και μπορούν να πάνε εκεί κληρονομικό δικαίω, θα πάνε εκεί. (άνδρας 3)

Μερικά, όπως ο Βασιλάκης, θα ακολουθήσουν το επάγγελμα του πατέρα τους. Του Βασιλάκη ο πατέρας έχει μαγαζί και ο Βασίλης τον βοηθάει από τώρα. Ο Δημήτρης για παράδειγμα είναι 'το μυαλό', αλλά είναι επιπόλαιος. Παρόλα αυτά έχει δυνατότητες και για θεωρητικές αλλά και για πρακτικές σχολές, αν και κάνει λάθη στα Μαθηματικά. Δεν ξέρω αν θα τον ενθαρρύνουν και από το σπίτι του για κάποια καλή Σχολή γιατί ο

πατέρας του είναι εργάτης και να ξέρεις ότι οι γονείς κατευθύνουν τα παιδιά τους, χωρίς αυτό να σημαίνει ότι αν το παιδί είναι καλό στα μαθήματα δε μπορεί να ακολουθήσει το δικό του δρόμο. Ο Βασίλης ας πούμε το 'χει πάρει έτσι, ότι θα δουλέψει στο μαγαζί του πατέρα του, δεν τον ενδιαφέρει. (γυναίκα 1)

7.7.β 'Η γυναίκα έχει το μητρικό φίλτρο αναπτυγμένο'

Στην ερώτησή μας σχετικά με την επιλογή και άσκηση επαγγέλματος αγοριών και κοριτσιών, οι εκπαιδευτικοί εξέφρασαν σκέψεις που διαφοροποιούν τις επαγγελματικές επιλογές των δύο φύλων όχι στη βάση της σωματικής τους διάπλασης, αλλά κυρίως στη βάση των ρόλων τους στην οικογένεια:

Κοίταξε, ένα επάγγελμα κρίνεται αν είναι ανδρικό ή γυναικείο από το ωράριο. Μια γυναίκα αν δουλεύει όλη μέρα κι έχει σπίτι της ένα παιδί, τότε να είναι μάνα; Είναι μόνο εργαζόμενη. Τι θα γίνουν αυτά τα παιδιά; (γυναίκα 3)

Ερώτηση: Για τους άνδρες πιστεύετε ότι υπάρχουν αντίστοιχοι περιορισμοί;

Απάντηση: Δεν ξέρω αν είναι το πρότυπο που είχαμε συνηθίσει ότι ο πατέρας πρέπει να λείπει για να μη λείπει τίποτα από το σπίτι... Βέβαια, καλό είναι να υπάρχει η παρουσία του πατέρα γιατί κάθε έλλειψη μετράει στο σπίτι στο παιδί όσο κι αν εμείς δεν το μετράμε. Αλλά εκείνο που επισημαίνω είναι για τη γυναίκα. Φαίνεται η απουσία της στα παιδιά σε όλες τις εκφάνσεις της ζωής τους μετά. Υπάρχει κενό, ναι... (γυναίκα 3)

Τόσο οι άνδρες όσο και οι γυναίκες εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν στην έρευνα είχαν την άποψη ότι το ιδανικό επάγγελμα για μια γυναίκα είναι αυτό που της εξασφαλίζει χρόνο για τη φροντίδα της οικογένειας. Προτεραιότητα της γυναίκας, μέσα από τα λεγόμενά τους, είναι η δημιουργία και η αφοσίωση στην οικογένεια. Ακόμη και στην περίπτωση που η γυναίκα θελήσει να επιλέξει επάγγελμα καριέρας θα πρέπει η επιλογή της να είναι συμβατή με τις οικογενειακές της υποχρεώσεις:

Για την οικογένεια, εφόσον το οικονομικό δεν είναι εμπόδιο, η γυναίκα είναι καλό να μην εργάζεται και να ασχοληθεί με την οικογένεια. Έχει πλεονεκτήματα για τα παιδιά της... Εγώ, ας πούμε, θα προτιμούσα οι

νύφες μου, οι μελλοντικές σύζυγοι των παιδιών μου, να έχουν σπουδάσει, να έχουν ένα χαρτί στα χέρια τους αν χρειαζόταν να ασκήσουν κάποιο επάγγελμα και θα προτιμούσα να έμεναν στο σπίτι τουλάχιστον για τα πρώτα 10-15 χρόνια που τα παιδιά τους θα ήταν μικρά, αν δεν υπήρχε οικονομικό πρόβλημα. Προτιμώ, δηλαδή, να μεγαλώσει το παιδί με τη μάνα στο σπίτι παρά με την όποια γιαγιά ή νταντά. Αν τώρα η γυναίκα έχει ένα επάγγελμα που της απορροφά πολύ χρόνο έξω από το σπίτι, πρέπει να ρυθμίσει ο άντρας το ωράριό του, έτσι ώστε να βρίσκεται αυτός περισσότερες ώρες στο σπίτι με τα παιδιά. (άνδρας 3)

Οι γυναίκες εκπαιδευτικοί της έρευνας ανέφεραν το επάγγελμα της εκπαιδευτικού ως την ιδανική επαγγελματική επιλογή για μια γυναίκα. Σύμφωνα με τη James (2010:2), η επιλογή του επαγγέλματος της εκπαιδευτικού στηρίζεται σε μεγάλο βαθμό στην επιθυμία των γυναικών να ικανοποιούν τις ανάγκες του κοινωνικού τους περίγυρου. Όπως επισημαίνει η James η σχέση της γυναίκας εκπαιδευτικού και του παιδιού αποτελεί υποκατάστατο της σχέσης μητέρας- παιδιού, γεγονός που υπογραμμίζουν οι συμμετέχουσες εκπαιδευτικοί στην έρευνά της και που το αποδίδουν στην «έμφυτη» κλίση τους να νοιάζονται, να παρέχουν στοργή και φροντίδα καθώς και στην επιθυμία τους να δημιουργήσουν οικογένεια. Το ενδιαφέρον και η φροντίδα για τα παιδιά προβάλλεται ως πρωταρχικό κριτήριο για την επιλογή του επαγγέλματος της εκπαιδευτικού και για τις εκπαιδευτικούς της παρούσας έρευνας:

Για τη γυναίκα το λέω αμέσως: δασκάλα για να δώσει τρυφερότητα, να νιώσει τη μητρότητα, είναι φοβερό επάγγελμα. (γυναίκα 1)

...Αν και δε διαχωρίζω- για μένα δεν υπάρχει άντρας ή γυναίκα, υπάρχουν μόνο βιολογικές διαφορές, είμαστε ίσοι όχι όμοιοι- η γυναίκα σαν μάνα, όταν έχει το μητρικό φίλτρο αναπτυγμένο επιλέγει επαγγέλματα που έχουν σχέση με παιδιά και προσφορά (γιατρός, νοσοκόμα, δασκάλα, νοσηλεύτρια), χωρίς πάλι αυτό να είναι απόλυτο. Γιατί αλλιώς αντιμετωπίζεις τα παιδιά και τον συνάνθρωπο, όταν είσαι μάνα, αλλά και πάλι δεν ξεχωρίζεις τον άλλο ανάλογα με το φύλο τους, αλλά με την προσωπικότητά του. (γυναίκα 5)

Τα κορίτσια επηρεάζονται από το επάγγελμα του μπαμπά. Είναι ο μπαμπάς το πρότυπο. Είναι ο μπαμπάς καθηγητής, θέλουν να γίνουν και αυτές καθηγήτριες, ή να κρατήσουν το γραφείο του μπαμπά αν είναι ελεύθερος επαγγελματίας. Καμιά φορά μου λένε ότι θέλουν να γίνουν και δασκάλες και με κοιτάνε. Πιστεύω ότι το λένε για να με ευχαριστήσουν.
(γυναίκα 2)

Από το τελευταίο παράθεμα φαίνεται ότι οι μαθήτριες αντιλαμβάνονται ότι η δασκάλα τους θεωρεί το επάγγελμα της εκπαιδευτικού κατάλληλο για τα κορίτσια και ότι, αν της πούνε ότι θα το επιλέξουν στο μέλλον, θα είναι ικανοποιημένη, γεγονός που υποδηλώνει την έμμεση προτροπή της προς τις μαθήτριάς της να ακολουθήσουν το συγκεκριμένο επάγγελμα. Αξιοσημείωτο είναι ότι δεν προτρέπει και τα αγόρια αντίστοιχα να ακολουθήσουν το επάγγελμα του εκπαιδευτικού.

Επίσης, το επάγγελμα της εκπαιδευτικού θεωρείται ιδανικό για μια γυναίκα που έχει περιορισμένες επαγγελματικές φιλοδοξίες:

Για τη γυναίκα να σου πω, θεωρώ ιδανικό το επάγγελμα που κάνω γι' αυτό και το επέλεξα γιατί είναι κατάλληλο, λίγο το ωράριο, βέβαια τα χρήματα ποτέ δεν είναι αρκετά, αλλά πιστεύω ότι η δασκάλα είναι το ιδανικό επάγγελμα για μια γυναίκα, η οποία βέβαια δεν έχει υψηλούς στόχους. Γιατί αν έχεις υψηλούς στόχους δεν πας στην Ακαδημία, έτσι δεν είναι;
(γυναίκα 3)

... Για τη γυναίκα, πιστεύω ότι πρέπει να κυνηγάει μια καριέρα, αλλά με μέτρο. Να μη θυσιάζει τα πάντα για την καριέρα της, ούτε βέβαια ο άντρας να θυσιάζει τα πάντα για την καριέρα του. Το επάγγελμα της δασκάλας, ας πούμε, αυτό είναι για 'μένα το ιδανικό επάγγελμα για μια γυναίκα.
(γυναίκα 4)

Αντίθετα, τόσο οι άνδρες όσο και οι γυναίκες εκπαιδευτικοί της έρευνας φαντάζονται τα αγόρια να ασκούν διαφορετικά επαγγέλματα, κύρους και υψηλών οικονομικών απολαβών:

Για άντρα, ας πούμε ο δικηγόρος. Ναι, το θεωρώ πολύ ξεχωριστό επάγγελμα, γιατί δεν το βλέπω ως επάγγελμα αλλά ως προσφορά.

Καταρχήν, μαθαίνεις πολύ καλά τη δομή της κοινωνίας με όλα αυτά που αντιμετωπίζεις. Μετά προσφέρεις στον κόσμο και κατ' επέκταση το να απελευθερώσεις κάποιον από κάτι που τον απασχολεί ή να είσαι συνήγορος σε μια πολύ δύσκολη υπόθεση και να τα καταφέρεις παίρνεις πολλή δύναμη. Τη δύναμη που χάνει ο άλλος την παίρνεις εσύ. (γυναίκα 3)

...Ένα επάγγελμα που θαυμάζω είναι του δικηγόρου αν και στην ελληνική κοινωνία τα ελεύθερα επαγγέλματα είναι για τα αγόρια γιατί οι γυναίκες έχουν και την οικογένεια. Και ο γιατρός πιστεύω ότι είναι επάγγελμα περισσότερο για τα αγόρια γιατί θεωρώ ότι η γυναίκα πρέπει να δει τα παιδιά της να μεγαλώνουν, επειδή η γυναίκα τα γεννάει. (άνδρας 1)

Για τον άντρα, θα έλεγα πολιτικός μηχανικός γιατί έχει μεγαλύτερη απορρόφηση και περισσότερα χρήματα. Για τη γυναίκα θα έλεγα εκπαιδευτικός για να έχει χρόνο να φροντίζει την οικογένεια. Και για τον άνδρα θα ήταν καλό να είναι εκπαιδευτικός. Το ιδανικό θα ήταν να είναι και οι δύο εκπαιδευτικοί για να έχουν κοινές διακοπές και να προγραμματίζουν το χρόνο τους από κοινού. (άνδρας 2)

Για τον άντρα θεωρώ ότι πρέπει να έχει μια ηγετική θέση ή αυτό που κάνει να το κάνει καλά και να μην εξαρτάται από άλλους. Ελεύθερος επαγγελματίας. Να έχει ένα επάγγελμα που να θαυμάζω και όχι με χαμηλό μορφωτικό επίπεδο. (γυναίκα 4)

Από τη μέχρις εδώ παρουσίαση των συνεντεύξεων με τους/τις εκπαιδευτικούς προκύπτει ότι οι δυνατότητες επαγγελματικής εξέλιξης των γυναικών εκπαιδευτικών είναι περιορισμένες, καθώς οι οικογενειακές τους υποχρεώσεις δεν τους αφήνουν τα απαιτούμενα περιθώρια χρόνου για να υλοποιήσουν τα επαγγελματικά τους σχέδια. Όπως ανέφεραν, οι περιπτώσεις γυναικών εκπαιδευτικών που εξελίσσονται επαγγελματικά είναι εκείνες των οποίων οι σύζυγοι είναι εκπαιδευτικοί, οπότε εξελίσσονται ταυτόχρονα με τους συζύγους τους. Φαίνεται, δηλαδή, πως το κοινό ωράριο εργασίας επιτρέπει στα ζευγάρια εκπαιδευτικών να θέτουν και να πραγματοποιούν κοινούς επαγγελματικούς στόχους. Στην περίπτωση, όμως, που ο σύζυγος ασκεί ελεύθερο επάγγελμα που του αποσπά μεγάλο μέρος από τον ελεύθερο χρόνο του, οι φιλοδοξίες των εκπαιδευτικών συζύγων τους παραγκωνίζονται, καθώς

αναλαμβάνουν την αποκλειστική ευθύνη του νοικοκυριού και της ανατροφής των παιδιών.

Η παραδοχή τόσο των ανδρών όσο και των γυναικών εκπαιδευτικών ότι η διδασκαλία στις μικρές τάξεις του Δημοτικού προσιδιάζει στις γυναίκες μειώνει τις δυνατότητες αντι-σεξιστικής παρέμβασης στα σχολεία. Οι άνδρες εκπαιδευτικοί αναλαμβάνουν τις μικρές τάξεις αναγκαστικά, ενώ οι γυναίκες από επιλογή. Η επιλογή τους δεν ευχαριστεί μόνο τις ίδιες, αλλά και τους γονείς των παιδιών που τις θεωρούν καταλληλότερες να διδάξουν σε παιδιά πολύ νεαρής ηλικίας. Επιπλέον, οι γυναίκες εκπαιδευτικοί παρουσιάζονται ως ανεπαρκείς να επιβάλλουν την πειθαρχία σε σχέση με τους άνδρες, άποψη που έχει υποστηριχθεί και σε προγενέστερες έρευνες (Αναγνωστοπούλου, Αρβανίτη & Κανταρτζή 2004· Jackson, 2010).

Αξίζει να αναφερθεί ότι μέσα από τις συνεντεύξεις με τους/τις εκπαιδευτικούς της έρευνας προκύπτει η βεβαιότητα ότι η κοινωνικοποίηση των παιδιών σε θέματα ισότητας συντελείται στον οικογενειακό χώρο και στη συνέχεια επηρεάζεται από τις ομάδες ομηλικών στο σχολείο, αλλά όχι από το αναλυτικό πρόγραμμα του σχολείου, τα σχολικά εγχειρίδια ή από τις πρακτικές των ίδιων των εκπαιδευτικών (Φρόση & Δελιγιάννη Κουϊμτζή, 2007· Μαραγκουδάκη, 2008). Ωστόσο, η καθημερινή εκπαιδευτική πραγματικότητα διαφοροποιείται από τα λεγόμενά τους, όπως φάνηκε μέσα από την καταγραφή των διδασκαλιών τους έτσι όπως την παρουσιάσαμε στην προηγούμενη ενότητα.

Επιπλέον, παρατηρείται ένας στερεοτυπισμός από πλευράς των εκπαιδευτικών σε ό,τι αφορά τις επιδόσεις των παιδιών στα μαθηματικά. Όλοι/ όλες θεωρούν πως τα μαθηματικά είναι εύκολη υπόθεση για τα αγόρια είτε γιατί διαθέτουν «μαθηματικό μυαλό» είτε λόγω έμφυτων προδιαθέσεων. Αντίθετα, τα κορίτσια είναι καλύτερα στα γλωσσικά μαθήματα, τα οποία απαιτούν διάβασμα και αυτοσυγκέντρωση μάλλον παρά ευστροφία και ταχεία σκέψη. Οι διαφορές των δύο φύλων δεν περιορίζονται μόνο στις ικανότητες, αλλά επεκτείνονται και στο χαρακτήρα τους. Κατά συνέπεια, τα κορίτσια θεωρούνται προβλέψιμα, ενώ τα αγόρια πιο απρόβλεπτα. Η μοναδική προβλέψιμη συμπεριφορά των αγοριών είναι ο επιθετικός χαρακτήρας τους και η μη συμμόρφωσή τους στους κανόνες της τάξης.

Ο ελεύθερος χρόνος για την ενασχόληση με την οικογένεια και την ανατροφή των παιδιών πρέπει να λαμβάνεται υπόψη κατά τη διαδικασία επιλογής επαγγέλματος και του άνδρα αλλά είναι δευτερεύον ζήτημα κατά την άποψη των εκπαιδευτικών της έρευνας. Προέχει να επιλέξει ένα επάγγελμα κύρους με κριτήρια οικονομικά. Το

πρωταρχικό δηλαδή κριτήριο για την επιλογή επαγγέλματος ενός άνδρα δεν είναι ο ελεύθερος χρόνος για την οικογένειά του, αλλά οι οικονομικές απολαβές που υπόσχεται και διασφαλίζει. Ακόμη, σε αντίθεση με τα κριτήρια που τίθενται για τις γυναίκες, το επάγγελμα του άνδρα πρέπει να εμπνέει θαυμασμό. Ο άνδρας πρέπει να θαυμάζεται για το έργο του, ενώ αντίθετα η γυναίκα προκαλεί το θαυμασμό μέσα από τη δημιουργία οικογένειας. Επίσης, επισημαίνεται η σπουδαιότητα της παρουσίας της μητέρας στην εξέλιξη της ζωής των παιδιών, ενώ αντίθετα η συμβολή του πατέρα στην ανατροφή τους, όταν αναφέρεται, θεωρείται συμπληρωματική και η απουσία του απολύτως δικαιολογημένη, όταν οφείλεται σε επαγγελματικούς λόγους:

Καταληκτικά, θα μπορούσαμε να ισχυριστούμε πως οι εκπαιδευτικοί του δείγματος αρθρώνουν ένα λόγο διαφοράς για τα αγόρια και τα κορίτσια. Μέσα από τα λεγόμενά τους προκύπτει έντονα η άποψη πως η γυναίκα πρέπει να ασκεί ένα επάγγελμα που θα της εξασφαλίζει χρόνο για να ασχοληθεί με την οικογένειά της. Ο άνδρας θεωρείται επιτυχημένος, όταν επιλέξει ένα επάγγελμα κοινωνικού γοήτρου και κύρους, ενώ η γυναίκα θεωρείται επιτυχημένη μόνο, όταν δημιουργήσει οικογένεια. Η επαγγελματική της δραστηριότητα εκτιμάται, βέβαια, αλλά η επαγγελματική της εξέλιξη δεν είναι αποδεκτό να γίνεται σε βάρος της οικογενειακής της ζωής. Απεναντίας, ο άνδρας αναμένεται να ασχοληθεί με την καριέρα του χωρίς να θίγεται το ζήτημα της αναγκαιότητας της συμβατότητας με την οικογένειά του. Αξιοσημείωτο είναι ότι δεν παρουσιάζεται διαφοροποίηση στις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών ανάλογα με το φύλο και την ηλικία τους και ότι ακόμη και οι νεότεροι/ες ηλικιακά φαίνεται να ασπάζονται τις αντιλήψεις των υπολοίπων εκπαιδευτικών του δείγματος αναφορικά με τον παραδοσιακό τρισυπόστατο ρόλο των γυναικών στον ιδιωτικό χώρο της οικογένειας, όπως φαίνεται και από τα παραθέματα των διδασκαλιών τους στην προηγούμενη ενότητα.

Ο λόγος των εκπαιδευτικών παρουσιάζεται αντιφατικός λόγω έλλειψης επιμόρφωσης ως προς τα ζητήματα του φύλου. Φαίνεται πως δε μπορούν να επεξεργαστούν κριτικά τα γεγονότα που συμβαίνουν στην τάξη. Πλην ελαχίστων εξαιρέσεων, οι υπόλοιποι/ες δεν έχουν αποκτήσει γνώσεις σχετικές με τη διαφυλική θεωρία στο Πανεπιστήμιο αλλά ούτε και κατέβαλαν ιδιαίτερες προσωπικές προσπάθειες για αυτομόρφωση στα σχετικά ζητήματα. Επιπλέον, η χαμηλή κοινωνική προέλευση και η ανατροφή τους σε συντηρητικό κοινωνικό και οικογενειακό περιβάλλον σε συνδυασμό με την υπαλληλοποίησή τους αποτελούν πιθανές αιτίες εδραίωσης της συντηρητικής ιδεολογίας τους (Πολίτης, 2006). Μέρος

αυτής της συντηρητικής ιδεολογίας αποτελεί η άποψή τους ότι η φύση έχει προικίσει τα αγόρια και τα κορίτσια με διαφορετικές ικανότητες και χαρακτηριστικά προσωπικότητας που προσδιορίζουν την επιλογή και την άσκηση διακριτών επαγγελμάτων.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΟΓΔΩΟ

Οι ομάδες εστίασης: από την πλευρά των μαθητών/τριών

Μετά την ολοκλήρωση των ατομικών συνεντεύξεων με τους/ τις εκπαιδευτικούς της έρευνας, θελήσαμε να επικεντρωθούμε στο λόγο των μαθητών και μαθητριών των τάξεών τους που είναι οι καθημερινοί/ές αποδέκτες/κτριες της διδακτικής πρακτικής τους προκειμένου να σχηματίσουμε μια κατά το δυνατόν συνολική εικόνα των βιωμάτων και των εμπειριών τους. Ως εκ τούτου, όπως ήδη έχει αναφερθεί, πραγματοποιήσαμε ομαδικές συνεντεύξεις μαθητών και μαθητριών με σκοπό τη διερεύνηση των αντιλήψεών τους σχετικά με τη θέση των δύο φύλων στην οικογένεια, το σχολείο και την εργασία. Οι θεματικοί άξονες των ομαδικών συνεντεύξεων ήταν παρόμοιοι με τους θεματικούς άξονες των συνεντεύξεων των εκπαιδευτικών της έρευνας έτσι όπως περιγράφηκαν αναλυτικά στο πρώτο μέρος της μελέτης μας (βλ. σελ. 81-82). Οι απόψεις των παιδιών εκτιμήθηκαν σε συνάρτηση με το φύλο και την κοινωνική τους προέλευση. Αμέσως παρακάτω παρουσιάζονται τα ευρήματα που προέκυψαν από την ανάλυση του υλικού των συνεντεύξεων.

8.1 Φύλο και καταμερισμός των οικιακών εργασιών: ‘Φυσικά, η μητέρα μου κάνει τις πιο πολλές δουλειές’

Η πρώτη ερώτηση που υποβάλαμε στις ομάδες των μαθητών και μαθητριών της έρευνάς μας αφορούσε στις βιωμένες εμπειρίες τους σχετικά με τον κατά φύλο καταμερισμό της οικιακής εργασίας στο χώρο της οικογένειάς τους και αν επιθυμούν να ισχύει το ίδιο και στη δική τους μελλοντική οικογένεια. Στις οικογένειες των αγοριών που προέρχονται από χαμηλά κοινωνικά στρώματα, οι ρόλοι είναι κατανομημένοι με παραδοσιακό τρόπο: η μητέρα είναι η αποκλειστικά υπεύθυνη για τις δουλειές του σπιτιού, με τα παιδιά και σπανιότερα τον πατέρα να βοηθούν, όποτε προκύπτει ανάγκη. Η επιρροή του συγκεκριμένου προτύπου είναι τόσο ισχυρή που τα παιδιά φαίνεται να συμφωνούν με αυτή την κατανομή και να τη θεωρούν αυτονόητη και για τη δική τους μελλοντική οικογένεια:

Στο σπίτι όλοι βοηθάμε επειδή η μαμά μας κουράζεται πιο πολύ απ’ όλους. Έχω κι έναν αδερφό, βοηθάει κι αυτός... κι ο μπαμπάς καμιά

φορά βοηθάει στην κουζίνα, μαγειρεύει. Έτσι θα ήθελα να είναι και στη δική μου την οικογένεια, γιατί, όχι; (Μάριος)

Η μαμά μου κάνει τις δουλειές του σπιτιού και όταν είναι κουρασμένη τη βοηθάμε και οι υπόλοιποι. Έτσι θα ήθελα να είναι τα πράγματα και στο δικό μου σπίτι. (Σωτήρης)

Παρόλο που τα αγόρια αυτής της κατηγορίας παρατηρούν τον τρόπο που επιμερίζουν οι γονείς τους τις οικιακές εργασίες, δε φαίνεται να τους έχει απασχολήσει ιδιαίτερα το θέμα της άνισης κατανομής. Έτσι, ενώ παραδέχονται και ομολογούν ότι η μητέρα έχει επωμιστεί το μεγαλύτερο μέρος των εργασιών συντήρησης και λειτουργίας του νοικοκυριού με τα υπόλοιπα μέλη να εμπλέκονται επικουρικά σε αυτές, στην ερώτησή μας αν πιστεύουν ότι έτσι θα έπρεπε να είναι τα πράγματα απαντούν θετικά. Ενδεικτικά αναφέρουμε την απάντηση ενός μαθητή που θεωρεί απολύτως φυσική τη διάκριση των ρόλων στον οικιακό χώρο με τη μητέρα να αναλαμβάνει τις δουλειές του σπιτιού και τον πατέρα ή τα παιδιά να βοηθούν όποτε μπορούν:

***Φυσικά,** η μητέρα μου κάνει τις πιο πολλές δουλειές και μερικές φορές βοηθάμε ο αδερφός μου κι εγώ, στρώνουμε τα κρεβάτια και καθαρίζουμε και ο μπαμπάς βοηθάει όπου μπορεί. Έτσι θα ήθελα να είναι τα πράγματα και στο δικό μου σπίτι. (Μιχάλης)*

Ενδιαφέρον έχει, επίσης, η απάντηση ενός αγοριού που η μητέρα του, λόγω επαγγελματικών υποχρεώσεων, απουσιάζει πολλές ώρες από το σπίτι με αποτέλεσμα ο πατέρας να επωμίζεται τις δουλειές του σπιτιού. Όπως φαίνεται και από το απόσπασμα που ακολουθεί, το παιδί προβληματίζεται γι' αυτή την τάξη πραγμάτων και αμφιβάλει για το αν θα ήθελε να ισχύσει και στη μελλοντική του οικογένεια:

Ο πατέρας μου κάνει τις περισσότερες δουλειές επειδή η μητέρα μου λείπει στη δουλειά και βοηθάμε όλοι. Δεν ξέρω αν θα ήθελα να είναι έτσι τα πράγματα και στο δικό μου σπίτι. Οι συνθήκες το κάνουν έτσι, επειδή η μητέρα μου διευθύνει έναν ολόκληρο παιδικό σταθμό πρέπει κάποιος να είναι στο σπίτι. (Αποστόλης)

Σε ό,τι αφορά τα αγόρια που προέρχονται από τα ανώτερα κοινωνικά στρώματα παρατηρείται το ίδιο μοτίβο: η μητέρα είναι η κατεξοχήν υπεύθυνη για την εύρυθμη λειτουργία του νοικοκυριού και ο πατέρας με τα παιδιά αναλαμβάνουν κάποιες επιμέρους δουλειές για να τη βοηθήσουν. Αξιοσημείωτο είναι πως τα παιδιά επισημαίνουν τον βεβαρημένο ρόλο της μητέρας και, όπως λένε, σκοπεύουν να τον ελαφρύνουν στη δική τους οικογένεια:

Ε, τις πιο πολλές δουλειές τις κάνει η μητέρα μου, μερικές φορές κάνει το μαγείρεμα ο πατέρας μου και βοηθάω κι εγώ και ελάχιστες φορές και τα αδέρφια μου. Κανονικά, πρέπει να βοηθάμε όλοι και ο πατέρας και η μαμά και όσο μπορούν και τα παιδιά. (Γιώργος)

Στο σπίτι μου η μητέρα μου κάνει τις πιο πολλές δουλειές, εγώ μαζεύω μόνο το δωμάτιό μου και πιστεύω ότι όλοι θα έπρεπε να δουλεύουμε στο σπίτι- και η αδερφή μου που δε δουλεύει σχεδόν καθόλου και ο πατέρας μου. (Κων/νος)

Πιο πολύ η μαμά κάνει τις δουλειές, τον μπαμπά τον πονάει το πόδι του και δε μπορεί να βοηθήσει και έτσι τη βοηθάμε εγώ και ο αδερφός μου. Πιστεύω ότι σε μια οικογένεια πρέπει να βοηθάνε όλα τα μέλη. (Γιάννης)

Η μαμά μου κάνει τις περισσότερες δουλειές και τη βοηθάμε εγώ και η αδερφή μου. Στη δική μου οικογένεια θα ήθελα να μοιράζονταν περισσότερο οι δουλειές. (Μάρκος)

Εμένα η μαμά μου κάνει κυρίως τις οικιακές δουλειές και ο μπαμπάς μου τις εξωτερικές, ψώνια. Εγώ πιστεύω ότι ο μπαμπάς πρέπει να κάνει κι άλλα μέσα στο σπίτι, να σιδερώνει... Δεν έχω αδέρφια, αλλά κάνω κυρίως τις δουλειές του δωματίου μου. (Βαγγέλης)

Στο λόγο των αγοριών αυτής της κατηγορίας προβάλλει άλλο ένα πρόσωπο του συγγενικού περιβάλλοντος που διευκολύνει την κατάσταση, όταν οι επαγγελματικές υποχρεώσεις των γονέων τους αναγκάζουν να βρίσκονται πολλές ώρες εκτός σπιτιού. Η γιαγιά παρέχει τη φροντίδα της τόσο στα παιδιά όσο και στο σπίτι, καθώς αναλαμβάνει οικιακές και εξωτερικές δουλειές:

...Τώρα οι ρόλοι μέσα στο σπίτι... η γιαγιά μας κάνει τις δουλειές και άλλοτε η μαμά, αν γυρίσει νωρίς στο σπίτι ή τα Σαββατοκύριακα μας μαγειρεύει, πλένει τα ρούχα, σιδερώνει, αλλά συνήθως η γιαγιά γιατί αυτή είναι τις περισσότερες ώρες στο σπίτι. Ε, κι εμείς βοηθάμε, τακτοποιούμε τα πράγματά μας, εγώ σκουπίζω καμιά φορά το σαλόνι με το ηλεκτρικό σκουπάκι αν έχει αφήσει λάσπες ο μπαμπάς με τα παπούτσια. Ο μπαμπάς μαγειρεύει μερικές φορές, αλλά συνήθως γυρίζει κατά τις 5 το απόγευμα και είναι κουρασμένος και πάει για ύπνο, αλλά έτσι θα έπρεπε να είναι τα πράγματα. (Βασίλης)

Εντάξει, όλοι βοηθάμε στο σπίτι, έχουμε και τη γιαγιά που μας διευκολύνει και τη θεία, τον παππού, όλοι βοηθάνε όσο μπορούνε. Έχω δύο αδέρφια, ένα αγόρι κι ένα κορίτσι. Πιστεύω ότι έτσι θα 'πρεπε να είναι τα πράγματα. (Νικόλας)

Αλλά και στις οικογένειες των κοριτσιών που προέρχονται από τα ανώτερα κοινωνικά στρώματα βλέπουμε τη μητέρα να αναλαμβάνει τις δουλειές του σπιτιού και τον πατέρα σε βοηθητικό ρόλο, να διεκπεραιώνει τις οικιακές εργασίες μόνο σε περίπτωση ανάγκης ή ασθένειας της μητέρας. Στις περιπτώσεις που η εργασία της μητέρας απαιτεί λιγότερες ώρες απουσίας από το σπίτι, η μεγαλύτερη ενασχόλησή της με τις οικιακές δραστηριότητες είναι αυτονόητη πραγματικότητα για πολλά από τα κορίτσια αυτής της κατηγορίας:

Εμένα, επειδή η μαμά μου είναι περισσότερο στο σπίτι, επειδή ο μπαμπάς δουλεύει, τις περισσότερες δουλειές τις κάνει η μαμά μου. Θα 'πρεπε, όμως, να βοηθάει λίγο και ο μπαμπάς με τα ψώνια που κάνουμε στο σούπερ μάρκετ, να μαζεύει τα πράγματά του, να μην τα πετάει. (Εβίτα)

Ο μπαμπάς μου κάνει τις εξωτερικές δουλειές, ενώ η μητέρα μου κάνει τις δουλειές του σπιτιού. Έτσι θα 'θελα να είναι τα πράγματα και στη δική μου οικογένεια. (Σοφία)

Η μαμά μου κάνει το μαγείρεμα και ο μπαμπάς μου ψωνίζει από τη λαϊκή και το σούπερ μάρκετ και εμείς τα παιδιά βοηθάμε όσο μπορούμε. Έτσι θα

*ήθελα να είναι τα πράγματα και στη δική μου οικογένεια μελλοντικά.
(Κωνσταντίνα)*

Τις πιο πολλές δουλειές στο σπίτι τις κάνει η μητέρα μου και ο μπαμπάς βοηθάει στις εξωτερικές δουλειές. Θα ήθελα να ισχύει αυτό στην οικογένειά μου. (Αθανασία)

Σε πολλές περιπτώσεις, αναφέρεται και πάλι η συμβολή της γιαγιάς σε περίπτωση πολύωρης απουσίας και των δύο γονέων από το σπίτι. Ωστόσο, κάποια από τα κορίτσια αυτής της κατηγορίας αντιλαμβάνονται την άνιση κατανομή των οικιακών υποχρεώσεων σε βάρος των γυναικών και επιθυμούν κάτι διαφορετικό για τη μελλοντική τους οικογένεια:

Τις περισσότερες δουλειές τις κάνει η γιαγιά μου και βοηθάμε κι εγώ με τον αδερφό μου, γιατί οι γονείς μου λείπουν πολλές ώρες από το σπίτι. Στη δική μου οικογένεια, μελλοντικά, θα ήθελα να μπορώ να συνεισφέρω και να με βοηθάει και ο άντρας μου. (Δέσποινα)

Εμένα μαγειρεύει η γιαγιά μου το πρωί επειδή και οι δύο γονείς μου είναι στο γραφείο, ο αδερφός μου περνάει την περισσότερη ώρα στην τηλεόραση ή τον υπολογιστή, εγώ κάνω μερικές δουλειές, σιδερώνω ή πλένω τα πιάτα. Γενικά τις περισσότερες δουλειές τις κάνει η μαμά και ο μπαμπάς μάς διαβάζει για το σχολείο. Δε θα ήθελα να είναι έτσι ακριβώς τα πράγματα, όλοι πρέπει να βοηθάνε όλους. (Ελένη)

Στο σπίτι τις δουλειές τις κάνει κυρίως η μητέρα μου και βοηθάει και η αδερφή μου. Εγώ κι ο πατέρας μου κάνουμε τις δουλειές στον κήπο και στην οικογένεια που θα κάνω στο μέλλον θα ήθελα να βοηθάει ο άντρας μου πολύ περισσότερο γιατί είναι καλό να βοηθάει ο ένας τον άλλον και να μην κουράζεται μόνο η γυναίκα. (Στέλλα)

Μέσα στο σπίτι τις περισσότερες δουλειές τις κάνει η μαμά, ο μπαμπάς κάνει τις βαριές εξωτερικές δουλειές και τις πιο απλές τις κάνω εγώ, αλλά συμβάλλει και ο μπαμπάς. Στη δική μου οικογένεια, μελλοντικά, θα ήθελα να υπάρχει ισότητα και να βοηθάμε όλοι. (Σταματίνα)

Στις οικογένειες των κοριτσιών που προέρχονται από χαμηλά κοινωνικά στρώματα, το οικογενειακό μοντέλο εξακολουθεί να είναι το ίδιο: η μητέρα είναι υπεύθυνη για τις οικιακές εργασίες και ο πατέρας αναλαμβάνει τις εξωτερικές δουλειές ή τη φροντίδα του κήπου. Το γεγονός ότι ο πατέρας διαχειρίζεται τις εξωτερικές υποθέσεις του σπιτιού θεωρείται σημαντική βοήθεια για τα κορίτσια αυτής της κατηγορίας. Αξίζει να σημειωθεί ότι, σύμφωνα με τα λεγόμενα των παιδιών, τα κορίτσια από μικρή ηλικία βοηθούν τη μητέρα τους στις δουλειές του σπιτιού, ενώ τα αγόρια βοηθούν τον πατέρα στις εξωτερικές, χωρίς να συμβαίνει συχνά το αντίθετο:

Τις εσωτερικές δουλειές τις κάνω εγώ με τη μαμά μου και τις εξωτερικές ο μπαμπάς με τον αδερφό μου. Δε θα με πείραζε να είναι έτσι τα πράγματα και στο μέλλον στη δική μου οικογένεια. (Καίτη)

Εμένα όλη η οικογένεια αλληλοβοηθείται, αλλά κυρίως η μητέρα μου κάνει τις εσωτερικές δουλειές και ο πατέρας μου τις εξωτερικές. Συμφωνώ με αυτή την κατανομή. (Δανάη)

Κι εμένα το ίδιο συμβαίνει. Η μαμά μου κάνει τις εσωτερικές δουλειές και ο μπαμπάς μου τις εξωτερικές. Και στη δική μου την οικογένεια θα ήθελα να είναι έτσι τα πράγματα. (Βίβιαν)

Στο σπίτι η μαμά κάνει συνήθως τις δουλειές και μερικές φορές τη βοηθάω κι εγώ. Ο μπαμπάς κάνει καμιά δουλειά μόνο, όταν λείπει η μαμά. Στη δική μου οικογένεια θα ήθελα ο άντρας μου να με βοηθάει περισσότερο από όσο βοηθάει ο μπαμπάς μου τη μαμά μου γιατί πρέπει να βοηθάμε ο ένας τον άλλον. (Σοφία)

Στο σπίτι μας κάνει η μαμά τις δουλειές, εμείς τη βοηθάμε και ο μπαμπάς δε βοηθάει καθόλου, μόνο αν υπάρχουν πολλές δουλειές θα πάει για ψώνια ή θα ανάψει το τζάκι. Θα ήθελα να με βοηθάει ο άντρας μου στο σπίτι γιατί είναι κάτι καλό. (Χριστίνα)

Αξίζει να αναφερθεί εδώ ότι οι μητέρες χωρίς ενδεχομένως να το συνειδητοποιούν μεταβιβάζουν το ίδιο πρότυπο κατανομής οικιακών ρόλων στα

παιδιά τους. Ζητούν δηλαδή βοήθεια κυρίως από τα κορίτσια. Αυτό τα κορίτσια το βιώνουν ως αδικία:

Τις περισσότερες δουλειές τις κάνει η μαμά, εγώ στρώνω το κρεβάτι μου. Ο μπαμπάς είναι μόνο στο εργοστάσιό του, έρχεται το μεσημέρι και βρίσκει το φαγητό έτοιμο και τρώει. Εγώ θα ήθελα να βάζαμε ένα πρόγραμμα, όπως έχω δει σε μια εκπομπή στο ΣΚΑΪ και να βάζουμε συγκεκριμένες δουλειές σε συγκεκριμένες ώρες και να συμμετέχουμε όλοι. Όταν η μαμά είναι κουρασμένη ή την πονάει η μέση της, βάζει εμένα και την αδερφή μου να σκουπίσουμε ή να καθαρίσουμε το σπίτι, τον Μιχαήλ ποτέ. Αυτός ποτέ δεν κάνει τίποτα και τα βρίσκει όλα έτοιμα και, αν του πει η μαμά να κάνει κάτι όλο λέει ότι βαριέται. Αν, όμως, πω εγώ ότι βαριέμαι, η μαμά με λέει τεμπέλα. (Ζωή)

Τις περισσότερες δουλειές τις κάνει η μαμά μου, αλλά τη βοηθάω κι εγώ. Ο αδερφός μου δεν κάνει τίποτα και αυτό δεν είναι δίκαιο. Δε λέω να πλύνει τα πιάτα, αλλά να κάνει έστω κάτι. Αν, για παράδειγμα, χτυπήσει το τηλέφωνο ή το κουδούνι οι γονείς μου θα πούνε 'Πολυξένη' όχι 'Άγγελε' και πρέπει εγώ να ανοίξω ή να απαντήσω στο τηλέφωνο. (Πολυξένη)

Συμπερασματικά, θα μπορούσαμε να πούμε πως τόσο το φύλο όσο και η κοινωνική τάξη των παιδιών δε φαίνεται να διαφοροποιεί ιδιαίτερα την τάξη πραγμάτων στον ιδιωτικό χώρο της οικογένειας. Αγόρια και κορίτσια όλων των κοινωνικών στρωμάτων επισημαίνουν την ενασχόληση βασικά της μητέρας με τις οικιακές εργασίες. Όταν η μητέρα ασκεί επάγγελμα καριέρας και λείπει περισσότερες ώρες από το σπίτι σε σχέση με τον πατέρα, τότε η συμμετοχή του πατέρα στις οικιακές ασχολίες είναι μεγαλύτερη. Όταν και οι δύο γονείς ασκούν επαγγέλματα καριέρας, τότε, εκτός από τη βοήθεια προσώπων του άμεσου οικογενειακού περιβάλλοντος, η μητέρα είναι αυτή που αναλαμβάνει τις δουλειές του σπιτιού. Σε κάθε περίπτωση, τα παιδιά επισημαίνουν κυρίως την κούραση του πατέρα, όταν επιστρέφει στο σπίτι από τη δουλειά, ενώ σπάνια γίνεται αναφορά στην ενδεχόμενη κούραση που προκαλεί στη μητέρα η φροντίδα του σπιτιού ενίοτε σε συνδυασμό με τις επαγγελματικές της υποχρεώσεις. Επιπλέον, όπως τονίζουν οι Δεληγιάννη-Κουϊμτζή & Σακκά σε προγενέστερη έρευνα (2005), η συμβολή του πατέρα στα του

οίκου εκλαμβάνεται ως «χάρη» και όχι ως υποχρέωση. Ο πατέρας βοηθά, όποτε μπορεί ή όποτε δεν ευκαιρεί η μητέρα και δεν υπάρχει εναλλακτική λύση.

Επίσης, στις περισσότερες περιπτώσεις τα παιδιά δικαιολογούν- αν και δεν το θεωρούν δίκαιο και σωστό για τη μητέρα- την αποχή του πατέρα από τις δουλειές του σπιτιού. Ωστόσο, δηλώνουν ικανοποιημένα από την έστω και περιστασιακή συμμετοχή του στις εξωτερικές δουλειές του σπιτιού. Η άκριτη αποδοχή των παιδιών του ρόλου των γονέων τους στο σπίτι προλειαίνει το έδαφος για την πανομοιότυπη ισχύ του και στη δική τους μελλοντική οικογένεια. Αξιοσημείωτο είναι πως και στις περιπτώσεις που αντιλαμβάνονται την άνιση κατανομή ρόλων μεταξύ ανδρών και γυναικών στο σπίτι, η στάση των γονέων τους και η διαπαιδαγώγηση που προσφέρουν στις κόρες τους σε σχέση με τους γιους τους είναι τέτοια που ευνοεί τα αγόρια ως προς την απαλλαγή τους από τις οικιακές εργασίες και στρέφει τα κορίτσια στη νοικοκυροσύνη και την επιμέλεια του σπιτιού. Φαίνεται, δηλαδή, πως μέσα από την οικογένεια διαιωνίζεται το πρότυπο του «άνδρα- κουβαλητή», ένα πρότυπο που προσδιορίζει τη δράση του άνδρα έξω από το σπίτι και αποτελεί βίωμα για αγόρια και κορίτσια από πολύ νεαρή ηλικία, όπως, άλλωστε, έχει αποδειχτεί από σχετική μελέτη (Δεληγιάννη- Κουϊμτζή & Σακκά: 2005).

8.2 Φύλο και αλληλεπίδραση στην τάξη

Μέσα από μια σειρά ερωτήσεων θελήσαμε να διαπιστώσουμε πώς αντιλαμβάνονται τα παιδιά την αλληλεπίδραση στην τάξη, δηλαδή ποιο από τα δύο φύλα έχει, κατά τη γνώμη τους, περισσότερες ευκαιρίες συμμετοχής στο μάθημα, ποιος/ποια ζητά συχνότερα βοήθεια για τις εργασίες του/της στην τάξη, ποιον/ποια βοηθούν συχνότερα οι εκπαιδευτικοί και ποιο φύλο έρχεται σε αντιπαράθεση με τους/τις εκπαιδευτικούς. Στη συνέχεια, ρωτήσαμε τις ομάδες των κοριτσιών αν έχουν αντιληφθεί ότι οι εκπαιδευτικοί τους χρησιμοποιούν το αρσενικό γένος για να δηλώσουν και το θηλυκό και αν τις έχει προβληματίσει το σχετικό ζήτημα. Παρακάτω παρουσιάζουμε τις σχετικές απαντήσεις των μαθητών και των μαθητριών που συμμετείχαν στην έρευνα.

8.2.α Τα κορίτσια διευκολύνουν τη διεξαγωγή της διδασκαλίας

Στην ερώτησή μας αν πιστεύουν ότι οι εκπαιδευτικοί των τάξεών τους παρέχουν ίσες ευκαιρίες μάθησης και για τα δύο φύλα, τα παιδιά στις περισσότερες ομάδες συζήτησης απάντησαν ότι οι εκπαιδευτικοί τους ακολουθούν ένα δίκαιο σύστημα διδασκαλίας που στηρίζεται στην αγάπη τους για τα παιδιά και στην επιθυμία τους να προοδεύσουν. Επίσης, τόνισαν ότι οι εκπαιδευτικοί των τάξεών τους δεν κάνουν διακρίσεις ανάλογα με το φύλο, απαντούν σε όλες τις ερωτήσεις που τους υποβάλλουν και φροντίζουν για τη συμμετοχή όλων στο μάθημα:

Εγώ πιστεύω ότι ο κύριος μοιράζει δίκαια τους ρόλους, ρωτάει το ίδιο και τα αγόρια και τα κορίτσια απλώς τα κορίτσια συμμετέχουν από μόνα τους πιο πολύ, το θέλουν (Ελένη)

Η κυρία μας θα σηκώνει όποιο παιδί σηκώνει χέρι, ακόμη και αν το σηκώνει κάθε μέρα, αλλά αν δει ότι κάποιο άλλο παιδί δε σηκώνει καθόλου χέρι, θα το επιλέξει για να του δώσει την ευκαιρία να μιλήσει και να βελτιώσει το βαθμό του και για να του δείξει ότι το προσέχει, ότι δεν το αγνοεί (Γεωργία)

Ο κύριος δε διαχωρίζει τα αγόρια από τα κορίτσια, φέρεται σε όλους το ίδιο και αν κάποιο παιδί ξεχνάει τετράδια ή κάνει φασαρία, του βάζει σταυρούς, εννοώ τιμωρία, αλλά φέρεται το ίδιο (Σπύρος)

Ο κύριος δεν ξεχωρίζει κανένα. Μας θεωρεί όλους ίσους (Φανή)

Ο κύριός μας είναι άψογος και φέρεται σε όλους μας με τον ίδιο τρόπο. (Δανάη)

Ναι, η κυρία μας αγαπάει όλους το ίδιο και δεν υπάρχουν διαφορές ανάμεσα στα αγόρια και στα κορίτσια. (Χριστίνα)

Οι απόψεις των παιδιών για το σχολείο ως ένα εκπαιδευτικό περιβάλλον που προάγει τη γνώση και την ίση μεταχείριση των παιδιών συμφωνεί με τα ευρήματα προγενέστερων μελετών σε παιδιά του Δημοτικού σχολείου (Skelton, 2003·Skelton et al, 2009) όπου δίδονται ανάλογες περιγραφές. Η εξήγηση που παρέχουν οι

ερευνήτριες εστιάζει στα ίδια τα παιδιά, καθώς στην ηλικία φοίτησης στο Δημοτικό τα παιδιά δεν αντιλαμβάνονται σαφώς τη διάκριση. Οι ίδιες ερευνήτριες διαπίστωσαν πως όσο τα παιδιά μεγάλωναν ήταν σε θέση να διαπραγματευτούν καλύτερα έννοιες όπως φύλο και ισότητα.

Ωστόσο, καθώς εξελισσόταν η συζήτηση με τις ομάδες εστίασης της έρευνας, διαπιστώσαμε μέσα από τις αναφορές των παιδιών πως στην πραγματικότητα οι εκπαιδευτικοί απευθύνονταν στα αγόρια και στα κορίτσια για διαφορετικούς λόγους. Αρχικά, τόσο τα αγόρια όσο και τα κορίτσια της έρευνας επεσήμαναν ότι οι εκπαιδευτικοί απευθύνονται συχνότερα στα κορίτσια, επειδή είναι καλές μαθήτριες και συμβάλλουν στην καλή διεκπεραίωση της διδασκαλίας. Στην ερώτησή μας ποιο από τα δύο φύλα έχει περισσότερες ευκαιρίες συμμετοχής στο μάθημα, τα παιδιά έδωσαν τις ακόλουθες απαντήσεις:

Τα κορίτσια συμμετέχουν περισσότερο στο μάθημα ίσως επειδή σηκώνουν πιο γρήγορα το χέρι όταν ρωτήσει κάτι η κυρία, ενώ εμείς το σκεφτόμαστε πιο πολύ πριν σηκώσουμε το χέρι, ίσως δεν είμαστε τόσο σίγουροι για την απάντηση όπως τα κορίτσια. (Θοδωρής)

... Αν ρωτήσει (η εκπαιδευτικός της τάξης) κάτι δύσκολο θα πει τη Γεωργιάννα και την Πολυξένη επειδή είναι οι καλύτερες μαθήτριες και σηκώνουν πάντα χέρι. Αν ρωτήσει κάτι πιο εύκολο θα ρωτήσει και μαθητές που δε σηκώνουν χέρι, κυρίως αγόρια γιατί δε διαβάζουν ή για να τους αιφνιδιάσει επειδή δεν προσέχουν ή για να δει αν το ξέρουν. (Ζωή)

Μέσα από τις παραπάνω απαντήσεις των παιδιών επιβεβαιώνονται τα λεγόμενα των εκπαιδευτικών της έρευνας σχετικά με την τακτική τους να απευθύνονται στους καλούς μαθητές και τις καλές μαθήτριες της τάξης που γνωρίζουν τις απαντήσεις για να εξελιχθεί πιο γρήγορα η διαδικασία του μαθήματος. Συνεχίζοντας, τα κορίτσια επεσήμαιναν την πρακτική των εκπαιδευτικών να απευθύνονται πιο συχνά στα αγόρια, επειδή κάνουν φασαρία και δεν προσέχουν στο μάθημα. Αναφέρουμε ενδεικτικά τις απόψεις των κοριτσιών σε μια ομάδα συζήτησης:

Πιστεύω ότι η δασκάλα μας είναι ευγενική με όλους. Είναι σαν τη δεύτερη μητέρα μας, κατά τη γνώμη μου, αλλά περισσότερη προσοχή δείχνει στα αγόρια επειδή είναι και πιο άτακτα. (Μαρία)

Εγώ πιστεύω, όπως είπε και η Μαρία, ότι δίνει λίγο περισσότερη προσοχή στα αγόρια επειδή είναι ζωηρά και κάνουν πολλή φασαρία στην τάξη, αλλά πιστεύω ότι είναι πάρα πολύ καλή δασκάλα. (Παναγιώτα)

Εγώ πιστεύω ότι όντως δίνει περισσότερη προσοχή στα αγόρια, προσέχει δηλαδή πιο πολύ τις κινήσεις τους στην τάξη για να μην κάνουν φασαρία. (Γεωργία)

Κι εγώ πιστεύω ότι δίνει περισσότερη προσοχή στα αγόρια γιατί είναι άτακτα και θέλει να τα κρατήσει σε μια ευθεία, αλλά κι εγώ τη θεωρώ σαν δεύτερη μάνα μας. (Θάλεια)

Μέσα από τα λεγόμενα των παιδιών προκύπτει ότι ενώ επισημαίνουν πως τα κορίτσια σηκώνουν περισσότερο το χέρι τους, οι εκπαιδευτικοί απευθύνονται συχνότερα στα αγόρια επειδή είναι άτακτα, γεγονός που επιβεβαιώνεται και από τις παρατηρήσεις των μαθημάτων όπου καταγράψαμε περισσότερες συμμετοχές των αγοριών (βλ. σελ. 98). Με αυτόν τον τρόπο, τα κρατούν σε εγρήγορση και μειώνουν τις πιθανότητες διάσπασης της προσοχής τους, ωστόσο, μειώνουν τις ευκαιρίες συμμετοχής των κοριτσιών στο μάθημα.

Τα αγόρια εξέφρασαν την άποψη ότι οι εκπαιδευτικοί απευθύνονται πιο συχνά στα κορίτσια επειδή έρχονται στο σχολείο πάντα διαβασμένα καθώς δε βγαίνουν από το σπίτι τους τα απογεύματα για παιχνίδι, όπως συνηθίζουν τα ίδια. Επίσης, ανέφεραν πως οι εκπαιδευτικοί σηκώνουν τα αγόρια στον πίνακα, επειδή δεν προσέχουν στο μάθημα και επιδιώκουν με αυτό τον τρόπο να τα επαναφέρουν στην τάξη:

Εγώ πιστεύω ότι σηκώνει τα κορίτσια επειδή είναι πιο διαβασμένα, δε θα τα δεις το απόγευμα σε μια πλατεία να παίζουν, όπως βλέπεις τα αγόρια και γενικά τα κορίτσια είναι πολύ καλές μαθήτριες. (Αρης)

Όταν κάνουμε μαθηματικά σηκώνει πιο πολύ τα αγόρια στον πίνακα, επειδή κάνουμε φασαρία και μας σηκώνει για να σταματήσουμε.
(Παναγιώτης)

Απευθύνεται πιο συχνά στα αγόρια και μας σηκώνει πιο πολλές φορές στον πίνακα γιατί είμαστε ζωηροί και θέλει να συμμετέχουμε στο μάθημα.
(Χρήστος)

Κάποια αγόρια τόνισαν πως συμμετέχουν στο μάθημα επιλεκτικά, όταν δηλαδή τους ενδιαφέρει το αντικείμενο της συζήτησης. Απεναντίας, τα κορίτσια συμμετέχουν στη συζήτηση ασχέτως αν τις ενδιαφέρει ή όχι το μάθημα, καθώς δε θέλουν να δείξουν πως αδιαφορούν ή δεν έχουν τις απαραίτητες γνώσεις. Τα αγόρια, από την άλλη, δε διστάζουν να δείξουν πως βαριούνται, ενώ πολλές φορές εκδηλώνουν τη συμμετοχή τους με φασαρία, καθώς «πετάγονται» για να πουν την άποψή τους ή κάνουν πλάκα με τα λεγόμενα των άλλων:

... Τα κορίτσια συμμετέχουν περισσότερο αλλά αυτό δε σημαίνει πως η γνώμη τους είναι πάντα και σωστή. Εμείς τα αγόρια δε συμμετέχουμε τόσο πολύ, πάρτε για παράδειγμα το Νίκο. Σκέφτεται μόνο το καλαμπούρι του. Αν όμως είναι ένα θέμα που μας ενδιαφέρει συμμετέχουμε, 'πεταγόμαστε' κιόλας. (Βαγγέλης)

Στην ερώτησή μας ποιο από τα δύο φύλα ζητά συχνότερα βοήθεια από τους/τις εκπαιδευτικούς για τις εργασίες στην τάξη, τα παιδιά ανέφεραν ότι αυτό συμβαίνει επίσης με τα κορίτσια. Έτσι, τα κορίτσια, όταν δεν έχουν κατανοήσει καλά το μάθημα, δε διστάζουν να απευθυνθούν στον/ την εκπαιδευτικό της τάξης για επίλυση των αποριών τους. Πολλές φορές, όμως, απευθύνονται στους/τις εκπαιδευτικούς τους όχι επειδή δεν έχουν κατανοήσει πλήρως το μάθημα, αλλά, επειδή θέλουν, να εντρυφήσουν περισσότερο σε αυτό:

Εγώ νομίζω τα κορίτσια (ζητούν βοήθεια από τους/ τις εκπαιδευτικούς) γιατί αν δεν καταλάβουν κάτι αμέσως πηγαίνουν στην κυρία να τους το εξηγήσει. (Θοδωρής)

Περισσότερες απορίες έχουν τα κορίτσια, όχι επειδή δεν προσέχουν, αλλά επειδή θέλουν να πάρουν κάτι παραπάνω από το μάθημα, να μάθουν. (Σταματίνα)

Τα κορίτσια (έχουν τις περισσότερες απορίες), γιατί τους ενδιαφέρει η μάθηση και θέλουν να κατανοήσουν την άσκηση πριν τη λύσουν ενώ τα αγόρια δεν τους νοιάζει. Στα 11 αγόρια θα ρωτήσουν τα 2. (Αναστασία)

Όπως προκύπτει από τα παραπάνω ενδεικτικά αποσπάσματα, τα κορίτσια ερμηνεύουν το γεγονός ότι σηκώνουν χέρι και έχουν απορίες για το μάθημα ως ένδειξη επιμέλειας και ενδιαφέροντος για το μάθημα, ενώ η αντίστοιχη έλλειψη ερωτήσεων από τα αγόρια μεταφράζεται ως αδιαφορία για το μάθημα. Ως εκ τούτου, τα παιδιά δεν αντιλαμβάνονται τη συμπεριφορά των εκπαιδευτικών ως μεροληπτική υπέρ των κοριτσιών, αλλά ως ανταπόκριση στο γεγονός ότι τα κορίτσια αντιμετωπίζουν με μεγαλύτερη σοβαρότητα τη διαδικασία της εκπαίδευσής τους.

Από την άλλη μεριά, τόσο τα αγόρια όσο και τα κορίτσια ανέφεραν ότι ζητούν τη βοήθεια των εκπαιδευτικών τους επειδή τα αγόρια είναι αυτά που έχουν μαθησιακά κενά λόγω αφηρημάδας και απροσεξίας κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας. Σύμφωνα με τα λεγόμενά τους, μιλάνε διαρκώς την ώρα του μαθήματος, δεν προσέχουν στο μάθημα και παίζουν με το σχολικό τους εξοπλισμό:

Τα αγόρια (ζητούν βοήθεια από τους/ τις εκπαιδευτικούς) γιατί χαζεύουμε πιο πολύ στην τάξη και θέλουμε να επαναλάβει η κυρία την ερώτηση για να καταλάβουμε τι ζητάει και να απαντήσουμε. (Μιχαήλ)

Τα αγόρια. Όταν για παράδειγμα γράφουμε ένα διαγώνισμα, τα κορίτσια θα σηκωθούν στην έδρα για διευκρινίσεις δύο φορές ενώ τα αγόρια δέκα. (Σταύρος)

Τα αγόρια έχουν μεγαλύτερη δυσκολία με το μάθημα, επειδή 'χαζεύουν' στο μάθημα και δε μπορούν να συνεννοηθούν με το δάσκαλο. (Γιάννης)

Τα αγόρια γιατί είμαστε πιο ζωηροί και συνήθως μιλάμε και δεν ακούμε τις ερωτήσεις που μας κάνει η κυρία. (Παναγιώτης)

Ναι, συμφωνώ κι εγώ. Μιλάμε και μετά είναι δύσκολο να τα καταλάβουμε. (Δημήτρης)

Περισσότερο τα αγόρια γιατί κάποιες φορές δεν προσέχουν στο μάθημα και μετά δε μπορούν να το επεξεργαστούν και να καταλάβουν το νόημα και η κυρία πρέπει να το επαναλάβει. (Ευαγγελία)

Κοιτάζτε, εγώ πιστεύω ότι κάποια αγόρια ασχολούνται πολύ με το μάθημα και κάποια άλλα δεν προσέχουν καθόλου. Η πλειοψηφία των κοριτσιών προσέχει πολύ στο μάθημα και έτσι καταλήγουμε να έχουν τα αγόρια τις περισσότερες απορίες. (Στέλλα)

Ερώτηση: Πού το αποδίδεις αυτό;

Απάντηση: Τα αγόρια έχουν τη συνήθεια να παίζουν με τα πράγματά τους, τα μολύβια τους, τους χάρακες τους και να μην προσέχουν ιδιαίτερα. (Στέλλα)

Μέσα από τα λεγόμενα των παιδιών περιγράφεται η επιμέλεια των μαθητριών και το ενδιαφέρον τους για το μάθημα και υπογραμμίζεται η απροσεξία και η αδιαφορία των μαθητών. Η διαφοροποίηση αυτή ανάμεσα στα αγόρια και στα κορίτσια υποστηρίζεται και από τη μελέτη των Warrington, Younger & Williams (2000). Παρακάτω αναφέρουμε ενδεικτικά κάποια αποσπάσματα από τις συνεντεύξεις μας με τους μαθητές και τις μαθήτριες που συμμετείχαν στην παρούσα έρευνα που υπογραμμίζουν την απροσεξία των αγοριών:

Νομίζω εμείς τα κορίτσια (συμμετέχουμε περισσότερο στο μάθημα), γιατί παρακολουθούμε πιο συχνά την κυρία, ενώ τα αγόρια χαζεύουν, κοιτάζουν έξω και δε θέλουν να συμμετέχουν. (Σεβαστή)

Εμείς τα κορίτσια προσέχουμε στο μάθημα, ενώ τα αγόρια κάνουν συνέχεια χαζομάρες. (Αθανασία)

Τα κορίτσια συμμετέχουν περισσότερο. Τα αγόρια ούτε στο σπίτι διαβάζουν ούτε στην τάξη προσέχουν. (Μαρκέλλα)

Εγώ πιστεύω πως τα κορίτσια συμμετέχουν περισσότερο γιατί διαβάζουν περισσότερο. (Αργύρης)

Μια ομάδα κοριτσιών ανέφερε τη συνήθεια της δασκάλας τους να σηκώνει στον πίνακα τα κορίτσια στα γλωσσικά μαθήματα, επειδή τα γράμματά τους είναι ευανάγνωστα, ενώ αντίθετα τα αγόρια για επίλυση μαθηματικών ασκήσεων. Μέσα από τη συγκεκριμένη πρακτική της εκπαιδευτικού δηλώνεται η έμμεση ταύτιση των κοριτσιών με τα φιλολογικά μαθήματα και των αγοριών με τα μαθηματικά:

Έχω παρατηρήσει ότι η κυρία σηκώνει πιο συχνά στον πίνακα τα κορίτσια γιατί γράφουμε πιο καλά γράμματα από τα αγόρια ενώ τα αγόρια σηκώνονται στον πίνακα στα μαθηματικά γιατί είναι καλά στα μαθηματικά. (Ευαγγελία)

Ναι, εμείς κάνουμε καλύτερα γράμματα, αλλά καμιά φορά η κυρία σηκώνει και τα αγόρια στον πίνακα, αλλά πιο πολύ εμάς. (Χριστίνα)

Μέσα από τα λεγόμενα των παιδιών προκύπτει πως τα κορίτσια σηκώνουν συχνότερα το χέρι τους, παρακολουθούν με προσήλωση το μάθημα και εκφράζουν απορίες όχι μόνο για να κατανοήσουν καλύτερα το μάθημα αλλά γιατί πιστεύουν πως οι απορίες τους παρέχουν το έναυσμα για συζήτηση και προωθούν με αυτόν τον τρόπο τη διδασκαλία και τη μάθηση. Αντίθετα, τα αγόρια συμμετέχουν στο μάθημα επιλεκτικά, δηλώνουν πως δεν τους ενδιαφέρει πάντα το αντικείμενο του μαθήματος και δεν έρχονται πάντα διαβασμένα στο σχολείο, επειδή αφιερώνουν πολύ χρόνο στο παιχνίδι. Παρόλο, όμως, που και τα δύο φύλα δηλώνουν πως τα κορίτσια συμμετέχουν περισσότερο στο μάθημα, η καταγραφή των αλληλεπιδράσεων με τους/τις εκπαιδευτικούς τους στην τάξη δείχνει το αντίθετο (βλ. σελ. 95-96).

8.2.β Οι εκπαιδευτικοί αγνοούν τα αγόρια

Στην ερώτησή μας ποιο φύλο λαμβάνει συχνότερα βοήθεια για τις εργασίες του, διαπιστώθηκε μεγάλη απόκλιση στις απαντήσεις των εκπαιδευτικών και των μαθητών/τριών της έρευνας. Οι εκπαιδευτικοί στις συνεντεύξεις μας δήλωσαν πως δεν κοιτάζουν το φύλο του παιδιού και βοηθούν όλα τα παιδιά το ίδιο, ιδιαίτερα μάλιστα εκείνα που έχουν μαθησιακά κενά. Τα ίδια τα παιδιά αρχικά υπογράμμισαν την καλή προαίρεση των εκπαιδευτικών τους που δε θέλουν να φεύγουν τα παιδιά από το σχολείο με απορίες. Όμως, στην πορεία των συνεντεύξεων πολλές από τις ομάδες των παιδιών επεσήμαναν τη συνήθεια των εκπαιδευτικών τους να αγνοούν τις

ερωτήσεις των αγοριών, επειδή είτε ήταν αβάσιμες είτε επειδή τους/ τις ανάγκαζαν να επαναλάβουν για πολλοστή φορά πράγματα που τα αγόρια δεν είχαν ακούσει εξαιτίας της απροσεξίας τους:

Δεν υπάρχει περίπτωση η κυρία να αγνοήσει ερώτηση από παιδιά που χρειάζονται βοήθεια. Τις πιο άσχετες με το μάθημα ερωτήσεις πάντως τις κάνουν τα αγόρια. (Άρης)

Εγώ πιστεύω ότι ρωτάει αυτός που θέλει να μάθει, που ενδιαφέρεται για το μάθημα και πιστεύω ότι τα αγόρια έχουν όρεξη να μάθουν, αλλά καμιά φορά ρωτάνε και άσχετα πράγματα και η κυρία αναγκάζεται να μην τους απαντήσει. (Μιχάλης)

Υπάρχουν φορές που ο κύριός μας μπορεί να αγνοήσει κάποιον και να μην τον βοηθήσει, συνήθως αγόρι, αν είναι γελοία η άσκηση και την έχει εξηγήσει πολλές φορές και την έχουν καταλάβει όλοι δε θα βοηθήσει. (Εβίτα)

Ε, ναι, αν επαναλαμβάνεται πολλές φορές η ίδια ερώτηση... (Πόπη)

Τα ίδια τα αγόρια παραδέχονται πως δεν είναι απόλυτα συγκεντρωμένα ακόμα και όταν τους εξηγεί μια απορία ο/ η εκπαιδευτικός της τάξης, με αποτέλεσμα να χρειαστεί να θέσουν ξανά και ξανά την ίδια ερώτηση, ενώ αντίθετα τα κορίτσια φροντίζουν να καταλάβουν αμέσως τη διευκρίνιση που δίνουν οι εκπαιδευτικοί στις ερωτήσεις τους:

Και τους δύο μας αγνοεί ο κύριος, όταν είναι γελοίες οι ερωτήσεις. Αλλά, αν πει κάτι το κορίτσι, θα ρωτήσει μία φορά και θα το καταλάβει αμέσως, ενώ το αγόρι θα ρωτήσει για εκατοστή φορά. (Βαγγέλης)

Κάποια αγόρια επισημαίνουν πως οι εκπαιδευτικοί τους δεν εκπλήσσονται που τα αγόρια κάνουν άστοχες ερωτήσεις γιατί πιστεύουν πως είναι επιπόλαια:

Τα αγόρια κάνουμε χαζές ερωτήσεις, γιατί όπως λέει η κυρία 'πρώτα μιλάμε και ύστερα σκεφτόμαστε'. (Κωνσταντίνος)

Αυτό είναι αλήθεια, κάνουμε ερωτήσεις εκτός μαθήματος και αν είναι πολύ άσχετες η κυρία δεν απαντάει. (Γιάννης)

Η δική μας η κυρία είναι πολύ ομιλητική και όταν τη ρωτήσουμε κάτι, πάντα θα μας απαντήσει. Τυχαίνει, όμως, ειδικά στα αγόρια επειδή μιλάμε πολύ να πει: 'Ας πρόσεχες για να το καταλάβεις'. (Παναγιώτης)

Σύμφωνα με τα παραπάνω προκύπτει πως οι εκπαιδευτικοί τείνουν να αγνοούν τα αγόρια, όταν οι ερωτήσεις τους οφείλονται στην έλλειψη προσοχής τους στο μάθημα. Παρόλο, όμως, που οι εκπαιδευτικοί δεν απαντούν σε όλες τις ερωτήσεις των αγοριών, αλληλεπιδρούν περισσότερο μαζί τους για να μην κάνουν φασαρία, όπως φαίνεται και από τους πίνακες της παρατήρησης στην προηγούμενη ενότητα (βλ. σελ.95-96), με τελικό αποτέλεσμα να αγνοούν στην ουσία τα κορίτσια.

8.2.γ Τα αγόρια αμφισβητούν την εξουσία των εκπαιδευτικών

Στην ερώτησή μας ποιο από τα δύο φύλα έρχεται συχνότερα σε αντιπαράθεση με τον/την εκπαιδευτικό της τάξης, τα παιδιά απάντησαν ότι τα αγόρια αμφισβητούν συχνότερα τα λεγόμενα των εκπαιδευτικών, όπως, άλλωστε έχει διαπιστωθεί και σε παλαιότερη έρευνα της Αλτάνη (1992). Μέσα από τις ομαδικές συνεντεύξεις με τα παιδιά προκύπτει ότι τα αγόρια είναι αυτά που αντιδρούν στις επιπλήξεις των εκπαιδευτικών για ησυχία και συνετή συμπεριφορά, καθώς δεν παραδέχονται εύκολα το λάθος τους και διαπραγματεύονται την τιμωρία που τους επιβάλλουν οι εκπαιδευτικοί. Οι σχετικές απόψεις των παιδιών που συμμετείχαν στην έρευνα αποτυπώνονται στα παραθέματα που ακολουθούν:

... Εγώ πιστεύω ότι τα αγόρια έρχονται σε αντιπαράθεση με την κυρία επειδή δεν τους αρέσει, όταν τους φωνάζει η κυρία. (Μαριος)

Περισσότερο τα αγόρια αντιδρούν γιατί δεν τους αρέσει, όταν η κυρία τους κάνει παρατηρήσεις και λένε την άποψή τους. (Ευγενία)

Ναι και προσπαθούν συνεχώς να δικαιολογηθούν για ό,τι έχουν κάνει. (Εύα)

Τα κορίτσια δεν αντιμιλούν στον κύριο όσο τα αγόρια. Τα αγόρια αντιδρούν πιο συχνά, όταν παίρνουν τιμωρία και προσπαθούν να πείσουν τον κύριο ότι δεν την αξίζουν. (Γιάννης)

Συνήθως τα αγόρια δεν παραδέχονται το σφάλμα τους, ειδικά αν έχουν τσακωθεί στο διάλειμμα και τους κάνει παρατήρηση ο κύριος. (Δανάη)

Ναι, δεν παραδέχονται καν ότι ξεκίνησαν τον καυγά. (Βίβιαν)

Γενικά, όταν φταίνε τα αγόρια δεν το παραδέχονται ποτέ και ας τους έχουν δει οι άλλοι. (Αθανασία)

Τα ίδια τα αγόρια παραδέχονται πως το ισχυρό «εγώ» τους τα οδηγεί να επιμένουν στην άποψή τους ακόμη και όταν δεν είναι σωστή:

Τα αγόρια πιο συχνά θέλουν να αποδείξουν ότι η γνώμη τους είναι σωστή και επιμένουν. (Γιάννης)

Τα αγόρια και κυρίως όταν έχουν κάνει κάποια αταξία προσπαθούν να πείσουν τον κύριο ότι δεν το έκαναν αυτοί και επιμένουν. (Φάνης)

Τα αγόρια συνήθως παραφέρονται και μετά δεν παραδέχονται το λάθος τους. (Μιχάλης)

Τα κορίτσια αποφεύγουν να έρθουν σε ανοιχτή σύγκρουση με τους/τις εκπαιδευτικούς. Όταν εκφράζουν μια αντίθετη άποψη το κάνουν με σεβασμό. Οι αντιπαραθέσεις με τους/τις εκπαιδευτικούς δε στοχεύουν στη διαπραγμάτευση ενδεχόμενης τιμωρίας, αλλά στην προώθηση της διδασκαλίας. Στόχος τους, δηλαδή, δεν είναι να αμφισβητήσουν τους/τις εκπαιδευτικούς τους, αλλά να τους/τις εντυπωσιάσουν με τις γνώσεις τους. Μέσα από τα λεγόμενα των παιδιών, τα κορίτσια σκιαγραφούνται ως συζητήσιμα, έτοιμα να επιχειρηματολογήσουν για τη γνώμη τους και να υποστηρίξουν το δίκιο τους:

Εγώ πιστεύω ότι πολλές φορές τα κορίτσια έχουμε αντίθετη γνώμη από την κυρία και επιμένουμε, χωρίς όμως να της αντιμιλήσουμε. Τα αγόρια πείθονται πιο εύκολα. (Στέλλα)

Τα κορίτσια εκφράζουν πιο 'ανοιχτά' τις απόψεις τους και συζητάνε πιο συχνά με τον κύριο είτε έχουν δίκιο είτε όχι. (Μάρκος)

Πιο πολύ τα κορίτσια, επειδή γνωρίζουν περισσότερα και όταν η κυρία κάνει κάποια λάθη τη διορθώνουν. (Μάριος)

Δε συμβαίνει συχνά, αλλά όταν συμβαίνει, συνήθως είναι κορίτσια, γιατί θέλουμε να περάσουμε τη γνώμη μας όταν νιώθουμε ότι έχουμε δίκιο. (Κατερίνα)

Τα αγόρια δέχονται κατευθείαν τη γνώμη του κυρίου, ενώ εμείς το ψάχνουμε πιο πολύ. (Δέσποινα)

Πιστεύω ότι μόνο οι έξυπνοι μαθητές έρχονται σε αντιπαράθεση με την κυρία, λίγο πιο πολύ τα κορίτσια. (Νικόλας)

Τα αγόρια αναφέρουν πως ακόμη και, όταν τα κορίτσια έχουν διαφορετική άποψη από αυτήν του/της εκπαιδευτικού τους, διστάζουν να έρθουν σε ανοιχτή αντιπαράθεση γιατί ντρέπονται μήπως εκτεθούν:

Σε πολλά θέματα τα κορίτσια δεν έχουν άποψη και ακόμη κι αν έχουνε δεν την υποστηρίζουν ανοιχτά, με επιχειρήματα. Μόλις τους πει κάτι ο κύριος πείθονται αμέσως και γυρίζουν στο κλουβί τους, κάθονται στ' αυγά τους. Ενώ τα αγόρια τις περισσότερες φορές προσπαθούν να πείσουν τον κύριο ότι αυτό που λένε είναι το σωστό. (Βασίλης)

Ερώτηση: Γιατί πιστεύεις ότι επιδιώκουν κάτι τέτοιο;

Απάντηση: Γιατί είναι αγόρια και θέλουν να δείξουν ότι μπορούν να επιβληθούν. (Βασίλης)

Να νικήσουν. (Σπύρος)

Να δείξουν ότι αυτό που λένε είναι το σωστό. (Βασίλης)

Τα κορίτσια φοβούνται μη ντροπιαστούν. (Σταύρος)

Και τα αγόρια φοβούνται αλλά όχι τόσο όσο τα κορίτσια. Τα κορίτσια κάθονται και σε κοιτάνε λες και είναι άδειο το κεφάλι τους ενώ έχουν άποψη. Λένε την άποψή τους ρωτώντας: «Αυτό; Το άλλο;» και ο κύριος επιμένει να του την πούνε χωρίς ερώτηση. (Βασίλης)

Τα ίδια τα κορίτσια επισημαίνουν ότι πολλές φορές ντρέπονται να διαφωνήσουν με τους/ τις εκπαιδευτικούς τους για να μη χαλάσουν την εικόνα της καλής μαθήτριας. Επισημαίνουν πως, όταν χρειάζεται να διαφωνήσουν η παρέμβασή τους είναι διορθωτική και γίνεται με έμμεσο τρόπο, ενώ αντίθετα τα αγόρια εκφράζονται με απότομο τρόπο και ισχυρογνωμοσύνη ακόμη και, όταν έχουν άδικο:

Αγόρια περισσότερο. Τα αγόρια είναι πιο ζωηρά ενώ τα κορίτσια ντρέπονται να πούνε τη γνώμη τους και να πούνε στην κυρία ότι έχει κάνει λάθος και, αν το πούνε, θα το πούνε ντροπαλά ενώ τα αγόρια επιμένουν ακόμη και, αν είναι λάθος αυτό που λένε, θα επιμένουν. Θέλουν να δείχνονται, να φαίνονται έξυπνοι και ότι ξέρουν αυτοί τα περισσότερα. (Αναστασία)

Ναι, συμφωνώ αλλά όχι τόσο ότι ντρέπονται τα κορίτσια. Αν κάνει κάποιο λάθος η κυρία, αμέσως θα σηκώσουν χέρι να τη διορθώσουν. Απλώς τα αγόρια το κάνουν με πιο προσβλητικό τρόπο. (Ζωή)

Σπάνια συμβαίνει να έρθουν σε αντιπαράθεση με την κυρία. Τα αγόρια περισσότερο και συγκεκριμένα αγόρια όχι όλα, θέλουν να το 'παίξουν' έξυπνοι και ότι τάχα ξέρουν περισσότερα. (Πολυξένη)

Η συστολή και η ντροπαλότητα των κοριτσιών έρχεται σε αντιδιαστολή με το θάρρος των αγοριών που εκφράζουν τη διαφωνία τους με παρρησία επειδή, όπως λένε τα κορίτσια, θέλουν να κάνουν αισθητή την παρουσία τους στην τάξη. Επιπλέον, σύμφωνα με τον Πολίτη (2006), σε πολλές περιπτώσεις η αμφισβήτηση της εξουσίας του/της εκπαιδευτικού αυξάνει το γόητρο των αγοριών απέναντι στους/τις συμμαθητές/τριές τους. Στην παρούσα έρευνα, τα αγόρια ανέφεραν πως χρησιμοποιούν την αμφισβήτηση ως μέσο για να κάνουν επίδειξη στα κορίτσια και να βγουν στο προσκήνιο ως πιο ισχυροί ομιλητές:

Εγώ πιστεύω πως τα αγόρια διαφωνούν πιο πολύ επειδή θέλουν να δείξουν πως είναι ανώτερο φύλο από τα κορίτσια. (Βαγγέλης)

Τα αγόρια διαφωνούν πιο πολύ με τον κύριο γιατί θέλουν να του δείξουν πως αυτό που λένε είναι το σωστό. (Σταύρος)

Σύμφωνα με τα λεγόμενα των μαθητών και μαθητριών της έρευνας, φαίνεται πως τα κορίτσια μιλούν με μεγαλύτερο σεβασμό στους/τις εκπαιδευτικούς τους. Απεναντίας, τα αγόρια παραδέχονται ότι τους αρέσει να «κάνουν φιγούρα» στην τάξη, να έρχονται σε αντιπαράθεση με τον/ την εκπαιδευτικό και να εμμένουν στην άποψή τους, ακόμη και όταν αυτή δεν είναι σωστή.

8.2.δ Φύλο και σεξιστική γλώσσα

Μέσα από την παρατήρηση των διδασκαλιών διαπιστώσαμε πως κανένας/ καμία εκπαιδευτικός, με εξαίρεση -περιστασιακά- έναν εκπαιδευτικό δε χρησιμοποιούσε το θηλυκό γένος, όταν απευθυνόταν στα παιδιά. Η παρατήρηση αυτή έδωσε το έναυσμα για συζήτηση με τις ομάδες των κοριτσιών, με σκοπό να διερευνήσουμε αν και πώς αντιλαμβάνονται τη χρήση του αρσενικού γένους ως δηλωτικό και για τα δύο γένη:

Δε με ενοχλεί καθόλου, γιατί η κυρία μας δεν κάνει διακρίσεις (Αθανασία)

Το έχω παρατηρήσει, αλλά δεν πιστεύω ότι γίνεται επίτηδες. (Κωνσταντίνα)

Ίσως να έχει επικρατήσει από παλιά που οι άντρες είχαν το 'πάνω χέρι'. (Αθανασία)

Οι παραπάνω αναφορές των κοριτσιών δείχνουν ότι η συνεχής χρήση του αρσενικού γένους ως συνδηλωτική και για το θηλυκό έχει γίνει τόσο αποδεκτή ως γλωσσική πρακτική στην καθημερινή επικοινωνία ώστε δεν αποτελεί θέμα προβληματισμού. Όπως επισημαίνουν, έχουν μνηθεί σε αυτή τη διαδικασία από τα πρώτα χρόνια φοίτησής τους στο σχολείο, με αποτέλεσμα να μην το παρατηρούν:

Δεν το έχω παρατηρήσει, αλλά δε με ενοχλεί. Το έχω συνηθίσει. (Σοφία)

Καμιά φορά λέει «ποιο παιδί;», δε λέει ποιος. (Γεωργία)

Στην αρχή με ενοχλούσε, αλλά τώρα πια το έχω συνηθίσει γιατί πιστεύω ότι και τα αγόρια και τα κορίτσια είμαστε ίσα και αυτό είναι κάτι που μας το 'περνάει' και η κυρία. Η κυρία δεν έχει προτιμήσεις. (Σταματίνα)

Ακόμη, όμως, και όταν το διαπιστώνουν, προσπαθούν να δικαιολογήσουν τους/τις εκπαιδευτικούς και αποδίδουν την πρακτική τους στην αριθμητική υπεροχή των αγοριών στην τάξη, όπως διαφαίνεται και από το παρακάτω παράδειγμα:

...Αφού ούτως ή άλλως περισσότερα αγόρια έχουμε στην τάξη, δε μπορεί η κυρία να πει 'ποια δεν κατάλαβε;' (Κατερίνα)

Ερώτηση: *Αν έλεγε, όμως, 'ποιος ή ποια δεν κατάλαβε;'* δε θα σας έκανε διαφορά;

Απάντηση: *Μπα. Από πολύ μικροί, από την Α Δημοτικού, όλοι έλεγαν 'ποιος δεν κατάλαβε;'* Οπότε τα έχουμε συνηθίσει και δε μας κάνει διαφορά. (Κατερίνα)

Υπάρχουν βέβαια και περιπτώσεις όπου οι μαθήτριες αντιλαμβάνονται το γλωσσικό σεξισμό, αλλά ακόμη και τότε πιστεύουν ότι οι εκπαιδευτικοί παραλείπουν το θηλυκό γένος λόγω συνήθειας:

Εμένα προσωπικά με πειράζει γιατί είμαι πολύ φεμινίστρια.

Αφού είμαστε όλοι ίσοι. Γιατί λέμε 'οι παπούδες' και συμπεριλαμβάνουμε και τις γιαγιάδες; (Κατερίνα)

Εγώ έχω αντίθετη άποψη. Πιστεύω ότι ο κύριος το λέει γιατί είναι μια έκφραση που έχει επικρατήσει στο λόγο και δε με απασχολεί ιδιαίτερα, δε μου 'χτυπάει' άσχημα. (Φανή)

Εμένα με ενοχλεί ελάχιστα, γιατί πιστεύω ότι υπάρχει ισότητα άσχετα από το πώς χειριζόμαστε το λόγο. (Δέσποινα)

Η αλήθεια είναι ότι έχει καθιερωθεί το αρσενικό για να αναφερθούμε και στο θηλυκό και αυτός πιστεύω είναι και ο λόγος που το κάνει η κυρία. Θα

ήθελα, όμως, να λέει, π.χ. 'Το καταλάβατε όλοι και όλες;', αλλά δεν είναι κάτι που με ενοχλεί που δε συμβαίνει. (Στέλλα)

Αξιοσημείωτο είναι πως τα παιδιά εσωτερικεύουν πρακτικές που θεωρούν ότι αντιπροσωπεύουν τον κανόνα, όπως η γενικευμένη χρήση του αρσενικού γένους που συμπεριλαμβάνει και το θηλυκό. Πολλές από τις μαθήτριες που ρωτήθηκαν επεσήμαναν ότι από τη στιγμή που όλοι/ες οι εκπαιδευτικοί χρησιμοποιούν μόνο το αρσενικό γένος για να υποδηλώσουν και το θηλυκό δεν τις πειράζει και δεν έχουν αναρωτηθεί ποτέ για το λόγο που συμβαίνει αυτό. Ακόμη και στις περιπτώσεις που παρατηρούν τη διαφοροποίηση που προκύπτει μέσα από τη χρήση τη γλώσσας, δικαιολογούν τους/τις εκπαιδευτικούς υποστηρίζοντας ότι παρόλα αυτά στην αίθουσα διδασκαλίας με το παράδειγμά τους μεταβιβάζουν μηνύματα για την ισότητα των φύλων. Οι σχετικοί ισχυρισμοί τους, ωστόσο, ανατρέπονται τόσο από τα ευρήματα της παρατήρησης στην τάξη και τις συνεντεύξεις με τους/τις ίδιους/ίδιες εκπαιδευτικούς όσο και από τις αναφορές των ίδιων των παιδιών σχετικά με την αλληλεπίδραση στην τάξη.

8.3 Υπέρ και κατά του να είσαι αγόρι ή κορίτσι

Στην πορεία των συνεντεύξεών μας με τους μαθητές και τις μαθήτριες, θελήσαμε να διερευνήσουμε τον τρόπο που αντιλαμβάνονται το φύλο τους και τους περιορισμούς ή τις ευκαιρίες που τους προσφέρει. Αμέσως παρακάτω αναφέρουμε τα πλεονεκτήματα αναφορικά με το να είναι ένα άτομο κορίτσι που απαρτίθησαν τα κορίτσια από τα χαμηλά κοινωνικά στρώματα:

Μου αρέσει που είμαι κορίτσι, δεν ξέρω πώς θα ήταν αν ήμουν αγόρι. Τα αγόρια όλη την ώρα τσακώνονται, είναι πιο άγρια, ενώ τα κορίτσια είναι πιο φιλικά και συμμετέχουν περισσότερο στο μάθημα. (Κωνσταντίνα)

Εμένα δε μ' αρέσει η συμπεριφορά των αγοριών. Φωνάζουν, παίζουν ζύλο, βρίζουν. (Δανάη)

Τα αγόρια εκφράζονται πάρα πολύ ελεύθερα, είναι πολύ αυθόρμητα, αλλά δε μου αρέσει αυτό. (Βίβιαν)

Ούτε κι εγώ θα ήθελα να είμαι αγόρι, γιατί τα κορίτσια έχουν περισσότερα προτερήματα και περισσότερη υπομονή. (Αθανασία)

Νιώθω τυχερή που είμαι κορίτσι και δε μου αρέσουν τα πράγματα με τα οποία ασχολούνται τα αγόρια: κινητά, ποδόσφαιρο και τέτοια. (Μαρκέλλα)

Δε θα μου άρεσε να είμαι αγόρι γιατί δε θα μπορούσα να φοράω φούστες και φορέματα ούτε να κάνω ωραία χτενίσματα στα μαλλιά. (Ζωή)

Εγώ θεωρώ πιο ωραίο να είσαι κορίτσι επειδή τα αγόρια είναι πιο 'χύμα'. (Γεωργία)

Το μόνο προνόμιο που θεωρώ ότι έχουν τα αγόρια είναι ότι δεν τους υποχρεώνουν να κάνουν κάποιες δουλειές. Αλλά όταν μεγαλώσουν έχουν πιο πολλές ευθύνες, θεωρούν ότι πρέπει να φέρνουν τα περισσότερα χρήματα στο σπίτι, κάνουν πιο δύσκολα επαγγέλματα και γι' αυτό μ' αρέσει που είμαι κορίτσι. (Πολυξένη)

Τα κορίτσια της συγκεκριμένης κοινωνικής προέλευσης εστιάζουν στις διαφορές χαρακτήρα των δύο φύλων, δηλαδή στις συνήθειές τους και στον τρόπο συμπεριφοράς τους. Είναι προφανές από τα παραπάνω παραθέματα πως τα κορίτσια παρουσιάζουν τον τρόπο που βιώνουν τις διαφορές των δύο φύλων στην καθημερινή τους ζωή και τις προτροπές των γονέων τους για σωστή συμπεριφορά και νοικοκυροσύνη. Θεωρούν την επιμελημένη εμφάνιση και τη συμμόρφωση στους σχολικούς και κοινωνικούς κανόνες ως τα βασικότερα προτερήματα του φύλου τους. Αντίστοιχα, φαίνεται πως τα αγόρια ανατρέφονται με το πρότυπο του «άνδρα-κουβαλητή» και για αυτό το λόγο βασική τους επιδίωξη είναι η εξασφάλιση εργασίας που θα τους αποδίδει αρκετά χρήματα για τη συντήρηση της οικογένειάς τους. Φαίνεται, δηλαδή, πως τα συγκεκριμένα κορίτσια έχουν εσωτερικεύσει το κυρίαρχο παραδοσιακό κανονιστικό πρότυπο για τη θηλυκότητα και τον ανδρισμό.

Τα κορίτσια που προέρχονται από τα ανώτερα κοινωνικά στρώματα εντοπίζουν πιο ουσιαστικές διαφορές ανάμεσα στα φύλα. Σύμφωνα με τα λεγόμενά τους, η κοινωνία παρέχει περισσότερα προνόμια στους άνδρες και γι' αυτό θεωρείται ότι είναι ευτύχημα να είναι ένα άτομο αγόρι. Παρόλο που τα κορίτσια εισπράττουν

περισσότερα θετικά σχόλια για την κομψότητα, τη χάρη και την ευαισθησία του χαρακτήρα τους, διαπιστώνουν πως τα αγόρια έχουν περισσότερες ευκαιρίες επαγγελματικής ανέλιξης και γαλουχούνται με την αντίληψη του «ισχυρού φύλου»:

Τα κορίτσια είναι πιο τυχερά γιατί στολίζονται και μπορούν να γίνουν όμορφα ακόμη και όταν δεν είναι, αλλά τα αγόρια είναι πιο τυχερά στην επαγγελματική τους ζωή γιατί μπορούν να κάνουν ό,τι θέλουν, ενώ τα κορίτσια μπορεί σε κάποιες περιπτώσεις να μη δουλέψουν και να είναι μόνο νοικοκυρές. Αν ήμουν αγόρι θα σκεφτόμουν να ανοίξω δική μου επιχείρηση και θα έκανα 'αντρικές δουλειές', δηλαδή θα σήκωνα βάρη και τέτοια. (Ευαγγελία)

Παρόλο που τα αγόρια έχουν περισσότερες ευκαιρίες επαγγελματικής αποκατάστασης, τα κορίτσια επισημαίνουν πως και οι ίδιες κερδίζουν την εύνοια των γονιών τους και τους γίνονται περισσότερα χατίρια λόγω της ευαισθησίας του χαρακτήρα τους:

Τα αγόρια βρίσκουν πιο εύκολα δουλειά από τα κορίτσια, αλλά τα κορίτσια τα αγαπάνε πιο πολύ οι γονείς τους, τους παίρνουν πιο πολλά παιχνίδια. Δε θα μου άρεσε να είμαι αγόρι παρά μόνο στη δουλειά γιατί θα έβρισκα πιο εύκολα δουλειά ή θα μπορούσα να δουλέψω στα κτήματα. (Χριστίνα)

Εγώ δεν πιστεύω ότι οι γονείς μας μάς αγαπάνε πιο πολύ από τα αγόρια. Απλώς επειδή είμαστε πιο ευαίσθητες δε μας φωνάζουν τόσο πολύ. Τώρα όσον αφορά στον επαγγελματικό χώρο, πιστεύω ότι τα αγόρια έχουν πιο πολλές επιλογές, ακόμη κι αν δε σπουδάσουν μπορούν να κάνουν μια δουλειά που έχουν κλίση, ενώ τα κορίτσια ίσως να μην καταφέρνουν πάρα πολλά, γι' αυτό δε θα είχα πρόβλημα αν ήμουν αγόρι. (Σοφία)

Εγώ πιστεύω ότι τώρα πια τα κορίτσια είναι πιο ισχυρά από παλαιότερα και μπορούν να εισαχθούν εύκολα στον επαγγελματικό χώρο, αν και οι άντρες θεωρούνται το ισχυρό φύλο. (Στέλλα)

Ερώτηση: Το πιστεύεις κι εσύ αυτό;

Στέλλα: Όχι, βέβαια (γελάνε όλες). Επειδή είναι πιο δυνατοί και μπορούν να δουλέψουν στην οικοδομή δε σημαίνει ότι οι γυναίκες είναι κατώτερες.

Πιστεύω, όμως, ότι αν ήμουν αγόρι θα πίστευα ότι ήμουν τυχερός που δε γεννήθηκα κορίτσι, γιατί όλοι θεωρούν ότι οι άντρες είναι πιο ισχυροί.

Κάποια κορίτσια από τα ανώτερα κοινωνικά στρώματα επισημαίνουν την πίεση που βιώνουν από τα κοινωνικά πρότυπα ομορφιάς που θέλουν τη γυναίκα να ενδιαφέρεται πάντα για την εμφάνισή της, ενώ αντίθετα ο άνδρας δεν κρίνεται στον ίδιο βαθμό από το παρουσιαστικό του, αλλά από την ικανότητά του. Επίσης, επισημαίνουν πως τα κορίτσια γίνονται συχνότερα θύματα κοινωνικής κριτικής για τον τρόπο ζωής τους, ενώ τα αγόρια συνήθως βρίσκονται στο απυρόβλητο:

Αν ήμουν αγόρι θα ήμουν ευτυχισμένη! Τα κορίτσια έχουν περισσότερα προβλήματα, γυναικολογικά, πρέπει να είναι πάντα όμορφες και περιποιημένες, ενώ τα αγόρια δεν έχουν άγχος για την εμφάνισή τους, φοράνε μια μπλούζα κι ένα παντελόνι και είναι έτοιμα. Στα επαγγελματικά, πιστεύω ότι έχουμε ίσες ευκαιρίες και μάλιστα οι γυναίκες μπορούν να εξελιχθούν περισσότερο γιατί είναι πιο εύστροφες και χαίρομαι πολύ να βλέπω γυναίκες επαγγελματίες. (Κατερίνα)

Νιώθω ωραία που είμαι κορίτσι, γιατί πέφτει όλη η προσοχή πάνω σου και οι άλλοι σε σέβονται. Βέβαια, πολλές φορές τα σχολιάζουν τα κορίτσια και αυτό δε μ' αρέσει. Τα αγόρια δεν τα σχολιάζουν τόσο συχνά. Τα αγόρια είναι πιο τυχερά γιατί δεν αντιμετωπίζουν τις δουλειές του σπιτιού, εμείς τα τραβάμε όλα μόνες μας, αυτοί έχουν το μυαλό τους στο ποδόσφαιρο. (Φανή)

Εγώ πιστεύω ότι τους άντρες τους σέβονται περισσότερο και στην οικογένεια και στην επαγγελματική ζωή και έχουν περισσότερες ευκαιρίες στη σταδιοδρομία τους. (Δέσποινα)

Από την άλλη πλευρά, τα περισσότερα αγόρια που συμμετείχαν στην έρευνα επισημαίνουν πως τα αγόρια έχουν περισσότερα εργασιακά και κοινωνικά προνόμια και γι' αυτό το λόγο αισθάνονται ιδιαίτερα τυχερά. Επίσης, τα αγόρια θεωρούν ως βασικό πλεονέκτημα του φύλου τους το γεγονός ότι δε χρειάζεται να ασχολούνται με τις δουλειές του νοικοκυριού, σε αντίθεση με τα κορίτσια που το θεωρούν ως μειονέκτημα:

*Εγώ δε θα ήθελα να είμαι κορίτσι. Τα αγόρια έχουν πιο εύκολη ζωή.
(Γιάννης)*

*Τα αγόρια ίσως είναι πιο τυχερά. Κι εγώ δεν έχω πρόβλημα που δεν είμαι
κορίτσι γιατί τα κορίτσια βοηθάνε πιο πολύ στις δουλειές του σπιτιού, ενώ
τα αγόρια δεν κάνουν τίποτα. (Φάνης)*

*Κι εγώ δε θα ήθελα να ήμουν κορίτσι, είναι ωραία η ζωή όταν είσαι αγόρι
γιατί τα κορίτσια έχουν πιο πολλές υποχρεώσεις. (Μιχάλης)*

*Κι εγώ χαίρομαι που είμαι αγόρι γιατί είμαστε πιο προνομιούχα και οι
γυναίκες συναντούν πιο πολλές δυσκολίες. Γεννάνε, κάνουν τις δουλειές
στο σπίτι και γενικώς δουλεύουν περισσότερο από τους άνδρες. (Νικόλας)*

Επίσης, τα αγόρια της έρευνάς μας θεωρούν τον εαυτό τους τυχερό γιατί μπορούν και ασχολούνται με το ποδόσφαιρο τόσο σε ερασιτεχνικό όσο και σε επαγγελματικό επίπεδο, ενώ, κατά τη γνώμη τους τα κορίτσια δεν είναι εξίσου ικανές παίκτριες, λόγω της προσήλωσής τους στο διάβασμα. Η αναφορά των αγοριών στο παιχνίδι είναι πολύ σημαντική γιατί, όπως επισημαίνει ο Yancey (1993:70), τα αγόρια συνήθως παίζουν ομαδικά παιχνίδια, όπου πάντα υπάρχει ένας «αρχηγός» που φροντίζει να τηρούνται οι κανόνες του παιχνιδιού και τα υπόλοιπα αγόρια προσπαθούν να νικήσουν για να πάρουν τη θέση του αρχηγού. Αντίθετα, τα κορίτσια παίζουν, συνήθως, ανά ζεύγη, με τις καλύτερές τους φίλες και σκοπός του παιχνιδιού τους δεν είναι η νίκη αλλά το δέσιμο με τις φίλες:

*...Αν ήμουν κορίτσι δε θα μου άρεσε που δε θα έπαιζα ποδόσφαιρο.
(Γιάννης)*

Ερώτηση: Δεν παίζουν τα κορίτσια ποδόσφαιρο;

*Γιάννης: Όχι επαγγελματικά αλλά και στις ομάδες δεν τις θέλουν τα
αγόρια και δεν πηγαίνουν στο γήπεδο, όπως εμείς.*

*Εγώ πιστεύω ότι τα αγόρια έχουν περισσότερες ευκαιρίες στη ζωή τους
γιατί μπορούν να κάνουν επαγγέλματα σχετικά με αθλήματα, όπως το
ποδόσφαιρο, που οι γυναίκες δε μπορούν και νομίζω ότι έτσι έχουν
περισσότερα δικαιώματα. Και οικογενειακά είναι καλύτερο να είσαι αγόρι*

γιατί η γυναίκα έχει την επιμέλεια όλου του σπιτιού. Αν ήμουν κορίτσι θα ένιωθα χειρότερα σε όλα εκτός από ένα: δε θα πήγαινα στρατό. (Γιώργος)

Εμένα μ' αρέσει που είμαι αγόρι. Δε μου αρέσει ο ρόλος του κοριτσιού, να παίζω με κούκλες και τέτοια, μου αρέσουν πιο πολύ τα αθλήματα. (Παναγιώτης)

Ερώτηση: *Τα κορίτσια δεν κάνουν αθλήματα;*

Παναγιώτης: *Κάνουν, αλλά όχι τόσο πολύ. Τα κορίτσια είναι καλύτερα στο διάβασμα.*

Νιώθω ωραία που είμαι αγόρι γιατί τα αγόρια έχουν περισσότερη δύναμη και βοηθάνε σε βαριές δουλειές. Δε θα 'θελα να είμαι κορίτσι γιατί θα είχα και πολύ λίγους φίλους στη γειτονιά γιατί λίγα κορίτσια βγαίνουν για παιχνίδι τα απογεύματα, αλλά επαγγελματικά μπορεί να ήμουν καλύτερα γιατί τα κορίτσια διαβάζουν περισσότερο. (Δημήτρης)

Κι εγώ χαίρομαι που είμαι αγόρι γιατί αν ήμουν κορίτσι θα είχα πολύ μικρότερο ρόλο και δε θα έκανα τα αθλήματα που μου αρέσουν. (Σωτήρης)

Από τα παραπάνω αποσπάσματα προκύπτει μια σαφής διαφοροποίηση, με τα αγόρια να βγαίνουν πιο συχνά από το σπίτι, να έχουν κοινωνική ζωή, να βοηθούν μόνο στις βαριές δουλειές και να ασχολούνται με τον αθλητισμό, ενώ αντίθετα τα κορίτσια είναι περισσότερο περιορισμένα. Επίσης, μια άλλη ομάδα αγοριών επισημαίνει την έμφυτη κλίση των αγοριών προς τον αθλητισμό λόγω του δραστήριου χαρακτήρα τους και την αντίστοιχη έμφυτη τάση των κοριτσιών προς το ωραίο και τη νοικοκυροσύνη:

Το κάθε φύλο έχει τα πλεονεκτήματα και τα μειονεκτήματά του. Τα κορίτσια έχουν καλύτερο 'μάτι', δηλαδή καλύτερη αισθητική, ενώ τα αγόρια μπορεί να είναι πιο καλά στα αθλήματα. Εγώ προτιμώ να είμαι πιο καλός στα αθλήματα, αγοράκι είμαι, μια χαρά είμαι, τι άλλο να ζητήσω; (γέλια) (Αρης)

Κι εμένα μου αρέσει που είμαι αγόρι και όχι κορίτσι, αλλά και τα κορίτσια έχουν τα καλά τους, είναι ήσυχα, πιο νοικοκυρές, αλλά τα αγόρια είναι πιο δραστήρια. (Δημήτρης)

Ερώτηση: Τα κορίτσια δεν είναι δραστήρια;

Δημήτρης: Υπάρχουν και δραστήρια κορίτσια, αλλά όχι τόσο όσο τα αγόρια, ούτε κι εμείς είμαστε τόσο νοικοκύρηδες.

Εγώ είμαι περήφανος για το φύλο μου, πιστεύω πως το ίδιο αισθάνονται και τα κορίτσια για το φύλο τους και όλοι έχουμε τα καλά μας και τα κακά μας. Τα κορίτσια είναι καλές νοικοκυρές, κάνουν δουλειές στο σπίτι, ενώ τα αγόρια είναι καλά στα αθλήματα, χωρίς αυτό να σημαίνει ότι δεν υπάρχουν και κορίτσια που είναι καλά στα αθλήματα. (Μιχάλης)

Όπως προκύπτει από τα λεγόμενα των αγοριών, βασικό μειονέκτημα των κοριτσιών είναι η ενασχόλησή τους με το κουτσομπολιό, χαρακτηριστικό που επεσήμαναν και οι εκπαιδευτικοί που μας έδωσαν συνέντευξη. Τα κορίτσια κουτσομπολεύουν ενώ τα αγόρια συζητούν:

Νομίζω καλύτερα που είμαι αγόρι γιατί αν ήμουν κορίτσι δε θα μου άρεσαν τα πράγματα που κάνουν τα κορίτσια. Ας πούμε, κουτσομπολιό, αυτό το μισώ. Δεύτερον, τα κοριτσιίστικα παιχνίδια. (Βασίλης)

Εμένα δε θα μ' άρεσε να είμαι κορίτσι γιατί θα μαζευόμασταν με τα άλλα κορίτσια και θα λέγαμε κουτσομπολιά ενώ τώρα με τα αγόρια συζητάμε. (Βαγγέλης)

Εγώ νομίζω ότι τα αγόρια έχουν περισσότερες ευκαιρίες, δεν κουτσομπολεύουν και δε θα μου άρεσε να είμαι κορίτσι. (Γιάννης)

Τις ίδιες περίπου απόψεις με τα παιδιά που συμμετείχαν στην παρούσα έρευνα εξέφρασαν και οι έφηβοι/ες που συμμετείχαν σε έρευνα στα πλαίσια του προγράμματος «Καλλιρρόη» (Εκπαιδευτικές και επαγγελματικές επιλογές εφήβων: διερεύνηση των αντιλήψεων στα θέματα ισότητας των δύο φύλων της ελληνικής σχολικής κοινότητας, 2008), όπου τα παιδιά αξιολογούν θετικά το φύλο τους για

διαφορετικούς λόγους. Έτσι, τα κορίτσια αναφέρονται στην ευαισθησία, την ωριμότητα και τη σταθερότητα του χαρακτήρα τους, την επιείκεια των εκπαιδευτικών τους ως προς την επιβολή τιμωρίας και στο σεβασμό με τον οποίο τα αντιμετωπίζει ο περίγυρος λόγω εντυπωσιακής εξωτερικής εμφάνισης. Στα μειονεκτήματα του φύλου τους αναφέρουν ότι το σχολείο δεν είναι τόσο ανεκτικό στη φασαρία και την αποτυχία των κοριτσιών. Τα αγόρια θεωρούν ως πλεονέκτημα την απαλλαγή τους από τις οικιακές εργασίες, τη φυσική δύναμη, τη σοβαρότητά τους καθώς δεν ασχολούνται με κουτσομπολιά και τη μεγαλύτερη ελευθερία επιλογών στον προσωπικό τομέα. Στα αρνητικά του φύλου τους συγκαταλέγονται οι πολλαπλές ευθύνες που αναλαμβάνουν και οι αυστηρές τιμωρίες που τους επιβάλλονται στο σχολείο.

Τόσο τα αγόρια όσο και τα κορίτσια που συμμετείχαν στην παρούσα έρευνα συμφωνούν ότι τα αγόρια έχουν περισσότερα προνόμια από τα κορίτσια. Επιβεβαιώνονται, έτσι τα ευρήματα προγενέστερης έρευνας (Reay, 2001). Αξιοσημείωτο είναι ότι τα πρότυπα ομορφιάς μπαίνουν στη ζωή των κοριτσιών από πολύ μικρή ηλικία, με αποτέλεσμα τα κορίτσια να θεωρούν τη θηλυκότητα, το κομψό ντύσιμο και τα εντυπωσιακά χτενίσματα ως αναπόσπαστο κομμάτι της ζωής τους. Φαίνεται, δηλαδή, πως τα κορίτσια έχουν εμπεδώσει από νωρίς ότι αναμένεται να είναι το «ωραίο φύλο» και θεωρούν σημαντικό να ανταποκρίνονται σε ό,τι και όσα αυτό συνεπάγεται. Αντίθετα, τα αγόρια δεν αναφέρονται σε κανένα σημείο της συνέντευξης στην εξωτερική τους εμφάνιση, παρά μόνο στη δύναμή τους, στο μυαλό, στις ικανότητές τους και στο ενδιαφέρον τους για τον αθλητισμό.

8.4 Φύλο και αρνητική επίκριση από τους/τις εκπαιδευτικούς

Σύμφωνα με τον Πολίτη «η έννοια του σχολείου για τη συνείδηση πολλών ενέχει και την έννοια της πειθαρχίας» (2006: 271). Η σχολική δομή θα ήταν σε πλήρη αταξία χωρίς την επιβολή κανόνων και κυρώσεων. Μέσα από τις αναφορές των παιδιών διαπιστώσαμε πως και τα ίδια τα παιδιά δικαιολογούν τους/ τις εκπαιδευτικούς τους όταν επιβάλλουν ποινές σε μαθητές ή μαθήτριες που με τη συμπεριφορά τους παρακωλύουν την ομαλή διεξαγωγή της διδασκαλίας. Σε όλες τις ομάδες συζήτησης προέκυψε πως τα αγόρια γίνονται συχνότερα αποδέκτες αρνητικής προσοχής, διαπίστωση που έχει καταγραφεί και σε προγενέστερες έρευνες (Alloway & Gilbert, 1997· Renold, 2001· Πολίτης, 2006).

8.4.1 'Είναι στη φύση των αγοριών η φασαρία'

Στην ερώτησή μας για ποιο λόγο πιστεύουν ότι τα αγόρια είναι πιο ζωνηρά από τα κορίτσια, τα παιδιά όλων των κοινωνικών στρωμάτων στην προσπάθειά τους να εξηγήσουν τη διαφορετική συμπεριφορά αγοριών και κοριτσιών στην τάξη επικαλούνται λόγους βιολογικών προδιαγραφών των δύο φύλων, «τη φύση». Για μια ακόμη φορά, βλέπουμε στο λόγο των παιδιών το θέμα της γενετικής προδιάθεσης ως αίτιο για τη διαφορετική συμπεριφορά των δύο φύλων, άποψη που είχε υποστηριχτεί τόσο στις συνεντεύξεις των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν στην έρευνά μας όσο και σε συνεντεύξεις εκπαιδευτικών στο πλαίσιο προγενέστερων ερευνών (Younger, Warrington & Williams, 1999· Φρόση, 2005):

Εγώ πιστεύω ότι είναι στη φύση των αγοριών η φασαρία. Δηλαδή από πάντα κάνουν φασαρία και αυτή νομίζω ότι είναι η διαφορά των δύο φύλων, τα αγόρια είναι ζωνηρά ενώ τα κορίτσια είναι ήσυχα. (Γεωργία)

Πιστεύω ότι τα αγόρια τιμωρούνται πιο πολύ γιατί είναι ο χαρακτήρας τους πιο άγριος, ενώ τα κορίτσια σπάνια δίνουν αφορμή για τιμωρία... Τα αγόρια είναι πιο επιθετικά γιατί είναι στη φύση τους. (Βίβιαν)

Τα κορίτσια περιγράφουν το διαφορετικό είδος των παραπτωμάτων που υποπέφτουν σε σχέση με τα αγόρια με τον ίδιο ακριβώς τρόπο που έχει διαπιστωθεί από παλαιότερη έρευνα (Warrington, Younger & Williams, 2000). Συγκεκριμένα, τα κορίτσια έλεγαν ότι διαταράσσουν την ομαλή ροή του μαθήματος επειδή μιλάνε μεταξύ τους, ενώ τα αγόρια, φωνάζουν και εμπλέκονται σε καυγάδες, ακόμη και όταν είναι άριστοι μαθητές:

Τα κορίτσια μιλάνε περισσότερο, ενώ τα αγόρια κάνουν πιο πολλή φασαρία και στέλνουν χαρτάκια την ώρα του μαθήματος. (Κωνσταντίνα)

Τόσα χρόνια είμαστε μαζί και τα αγόρια νευριάζουν με το παραμικρό, παίζουν ξύλο, δεν έχουν μάθει να συνυπάρχουν. (Αθανασία)

Σε ό,τι αφορά την αντιμετώπιση των εκπαιδευτικών της τάξης απέναντι στα αγόρια και τα κορίτσια που κάνουν φασαρία, οι μαθητές των ανώτερων κοινωνικο-οικονομικών στρωμάτων επισημαίνουν ότι οι εκπαιδευτικοί επιπλήττουν τόσο τα

αγόρια όσο και τα κορίτσια και γενικά ότι οι επιπλήξεις τους διέπονται από δικαιοσύνη. Ωστόσο, στη συνέχεια αναφέρουν ότι τα αγόρια είναι αποδέκτες περισσότερων επιπλήξεων και ότι δικαίως συμβαίνει αυτό:

Από τα αγόρια ένα είναι το σίγουρο, ο Νίκος παίρνει τις περισσότερες τιμωρίες, όχι μόνο από τον κύριο αλλά και από άλλους δασκάλους. Δεν κάθεται ήσυχος, αυτός είναι ο κυριότερος λόγος, αλλά και το ότι ξεχνάει τα βιβλία του επηρεάζει το βαθμό του αλλά κυρίως επειδή είναι άτακτος και κάνει βλακείες. Από τα κορίτσια είναι δύο που τσακώνονται συνέχεια, φωνάζουν, ξεχνάνε βιβλία και λένε δικαιολογίες. Μετά παίρνουν μέρος στη συζήτηση και άλλα κορίτσια και γίνεται ένας χαμός. Τότε, ο κύριος κάνει γενικές παρατηρήσεις, δε βάζει τιμωρίες, λέει: «Να διαβάσετε για να προσδεύσετε, να περάσετε στο Πανεπιστήμιο», ενώ με το Νίκο που ξεχνάει συνέχεια τα βιβλία του έχει αγανακτήσει, λέει: «Αμάν βρε Νίκο, πάλι τα ίδια;» (Βασίλης)

Είναι ενδιαφέρον και αξίζει να αναφερθεί ότι τα αγόρια ένιωθαν πως υπάρχει μικρότερη ανοχή στα παραπτώματά τους και μεγαλύτερη αυστηρότητα στην τιμωρία σε σχέση με τα κορίτσια:

Εγώ πιστεύω ότι η κυρία είναι λίγο πιο αυστηρή με τα αγόρια, πάντα κοιτάζει τι κάνουμε εμείς και όχι τα κορίτσια. (Παναγιώτης)

Ναι, η κυρία πάντα φωνάζει πιο πολύ στα αγόρια είτε επειδή είμαστε ζωηροί ή επειδή έχουμε ικανότητες και δεν τις αξιοποιούμε. (Δημήτρης)

Μας φωνάζει περισσότερο, γιατί κάνουμε φασαρία. Είναι πιο αυστηρή μαζί μας. (Χρήστος)

Οι περισσότεροι δάσκαλοι πιστεύουν ότι τα αγόρια είναι πιο ζωηρά επειδή δεν έχουμε το μυαλό μας στο μάθημα, σκεφτόμαστε τα αθλητικά και τα εξωσχολικά. (Νικόλας)

Πάντως, όταν τα κορίτσια κάνουν 'ζουζουνιές' δεν τους φωνάζει.

Ναι. Περιμένει να σταματήσουν από μόνες τους, ενώ στα αγόρια θα κάνει παρατήρηση. (Σωτήρης)

Σε ό,τι αφορά στα αγόρια που προέρχονται από χαμηλά κοινωνικοοικονομικά στρώματα, υποστηρίζουν πως αυτά συνήθως εναντιώνονται στους σχολικούς περιορισμούς, δείχνουν ανυπακοή στους/τις εκπαιδευτικούς της τάξης και εκδηλώνουν προβλήματα συμπεριφοράς για να προσελκύσουν το ενδιαφέρον των συμμαθητών/τριών τους:

Εγώ πιστεύω ότι είναι πιο ζωντανά τα αγόρια και ειδικά στην τάξη μας υπάρχουν κάποια αγόρια που κάνουν πολλή φασαρία, δεν προσέχουν στο μάθημα, μαλώνουν και προσπαθούν να κερδίσουν την προσοχή των άλλων μαθητών. (Δημήτρης)

Πιο πολύ τα αγόρια (κάνουν φασαρία) γιατί είναι πιο ζόρικα και κάνουν μαγκιές. (Αλέξανδρος)

Συνήθως τα αγόρια (κάνουν φασαρία) γιατί σε μεγάλο ποσοστό δεν παρακολουθούν στο μάθημα και αντί να προσέχουν, προσπαθούν να τραβήξουν την προσοχή των συμμαθητών τους. (Άρης)

Συνήθως εμείς κάνουμε περισσότερη φασαρία επειδή δεν είμαστε και τόσο συγκεντρωμένοι, θέλουμε να βγούμε έξω, βιαζόμαστε να τελειώσει το μάθημα και τέτοια. (Παναγιώτης)

Τα αγόρια της συγκεκριμένης κατηγορίας, όπως άλλωστε και τα αγόρια από τα ανώτερα κοινωνικοοικονομικά στρώματα, παραδέχονται πως οι εκπαιδευτικοί της τάξης τους θεωρούν τα αγόρια πιο ζωντανά και τα αντιμετωπίζουν με μεγαλύτερη αυστηρότητα. Ωστόσο, δικαιολογούν εν μέρει τη στάση των εκπαιδευτικών τους, καθώς παραδέχονται ότι είναι πιο ζωντανά, παρασύρονται πιο εύκολα, ενώ τα κορίτσια ανταποκρίνονται με μεγαλύτερη προθυμία στις εκκλήσεις των εκπαιδευτικών τους για ησυχία και γενικότερα είναι συμμορφωμένα στο κανονιστικό πλαίσιο του σχολείου:

Εντάξει, πιο ζωντανά (η κυρία) θεωρεί εμάς, επειδή εμείς κάνουμε και τις μεγαλύτερες φασαρίες στην τάξη. Και τα κορίτσια κάνουν μερικές φορές, αλλά εμείς κάνουμε για διαφορετικά πράγματα. Εμείς μπορεί να μιλάμε ενώ η κυρία κάνει μάθημα και να την ενοχλούμε. (Μιχάλης)

...Τα αγόρια (είμαστε πιο ζωνηρά), γιατί έχουμε και πολλούς ταραξίες στην τάξη μας, ενώ τα κορίτσια δεν έχουν κάποιον να τους παρασύρει, δεν υπάρχει κορίτσι ταραξίας στην τάξη. (Θοδωρής)

Ε, πιο πολύ ζωνηρά θεωρεί (η κυρία) τα αγόρια γιατί, όταν βγει από την τάξη τα αγόρια φωνάζουν, μιλάνε και σηκώνονται από τη θέση τους. (Γιώργος)

Όπως προκύπτει από τα αποσπάσματα που παρατέθηκαν παραπάνω, τα αγόρια περιμένουν την ευκαιρία για να κάνουν φασαρία όταν στρέψουν αλλού την προσοχή τους οι εκπαιδευτικοί των τάξεών τους. Παρόλο που δεν αρνούνται ότι υπάρχουν και ζωνηρά κορίτσια, πιστεύουν πως τα κορίτσια δεν παρασύρονται τόσο εύκολα, δεν εμπλέκονται σε καυγάδες και δεν επιζητούν να κερδίσουν την προσοχή των άλλων μέσω της φασαρίας.

8.4.2 Οι εκπαιδευτικοί δείχνουν μεγαλύτερη αυστηρότητα στα αγόρια

Τα αγόρια επισημαίνουν τη διαφορετική αντιμετώπιση που έχουν οι εκπαιδευτικοί προς τα κορίτσια, όταν αυτά διαταράσσουν το κλίμα της τάξης και την ομαλή πορεία της διδασκαλίας, άποψη που προσυπογράφουν και τα ευρήματα προγενέστερης μελέτης (Younger, Warrington & Williams, 1999). Σε αυτές τις περιπτώσεις, οι εκπαιδευτικοί είτε παραβλέπουν την αταξία των κοριτσιών είτε τα προειδοποιούν πως θα τους αλλάξουν θέση. Σε ανάλογη περίπτωση, στέλνουν τα αγόρια στο/στη διευθυντή/ρια, τους βάζουν γραπτές τιμωρίες ή τους αποβάλλουν από την αίθουσα. Φαίνεται, λοιπόν, πως οι εκπαιδευτικοί συνηθίζουν να δείχνουν μεγαλύτερη ανοχή και επιείκεια στην ενοχλητική συμπεριφορά των κοριτσιών, επειδή αυτό συμβαίνει σπάνια, ενώ, αντίθετα, τα αγόρια φαίνεται να είναι συνηθισμένα στη σκανταλιά και την επακόλουθη επίπληξη κάθε είδους. Στην ερώτησή μας αν οι εκπαιδευτικοί των τάξεών τους είναι εξίσου αυστηροί/ές με τα αγόρια και τα κορίτσια που κάνουν φασαρία, λάβαμε τις εξής απαντήσεις:

Τα αγόρια παίρνουν τις πιο πολλές τιμωρίες, γιατί κάνουν πολλή φασαρία και ο κύριος είναι πιο αυστηρός μαζί τους. Με τα κορίτσια δεν είναι τόσο αυστηρός. (Φάνης)

Ο κύριός μας είναι το ίδιο αυστηρός με τα αγόρια και με τα κορίτσια. Το σύστημά του είναι να μας βγάζει έξω. Αν έχει πολύ κρύο μας λέει να στεκόμαστε στην πόρτα. Αν του σπάσουμε τα νεύρα τότε λέει: «Έξω από την πόρτα». Στα κορίτσια είναι πιο ευαίσθητος και τους τα λέει με λόγια, αλλά και πάλι νευριάζει πολύ. Εμείς ας πούμε θα ‘πεταχτούμε’ για να κάνουμε την πλάκα μας, ενώ τα κορίτσια τσακώνονται συνέχεια. Ο κύριος τις απειλεί ότι θα τους αλλάξει θέση, αλλά ακόμα δεν το έχει κάνει. Μακάρι να το έκανε για να βρίσκαμε κι εμείς την ησυχία μας. (Βασίλης)

Στα αγόρια (ο κύριος) είναι πιο αυστηρός γιατί λέει ‘πάρε το μπουφάν σου και βγες έξω’ είτε κάνει κρύο είτε κάνει ζέση, ενώ τα κορίτσια τα απειλεί απλώς, αλλά ποτέ δεν τα βγάζει έξω. Πιστεύω ότι είναι πιο αυστηρός με τα αγόρια, γιατί είναι πιο σκληρά και αντέχουν. (Βαγγέλης)

Η κυρία δεν κάνει συχνά παρατηρήσεις, έχει τύχει όμως να κάνει στα αγόρια, επειδή μιλάνε ενώ να είναι πιο επιεικής με τα κορίτσια και να τους τη ‘χαρίζει’ επειδή δε μιλάνε τόσο συχνά. (Αλέξανδρος)

Η κυρία θεωρεί πιο ζωντανούς εμάς τα αγόρια και μας μαλώνει, αλλά υπάρχουν και κορίτσια που μιλάνε και η κυρία δεν τις βλέπει. Βλέπει μόνο εμάς. (Σωτήρης)

Όπως φαίνεται από τα παραπάνω παραθέματα, οι εκπαιδευτικοί τείνουν να είναι προκατειλημμένοι/ες απέναντι στα αγόρια. Παρόλο που στην τάξη υπάρχουν και ζωντανά κορίτσια, οι εκπαιδευτικοί είναι περισσότερο ανεκτικοί/ές απέναντί τους και στρέφουν την προσοχή τους στα ζωντανά αγόρια που δίνουν συχνότερα αφορμές για επίπληξη. Τα ίδια τα αγόρια αναφέρουν πως σε πολλές περιπτώσεις τα κορίτσια μεταχειρίζονται ύπουλα μέσα και λένε ψέματα στους/τις εκπαιδευτικούς για να αποφύγουν τις τιμωρίες, ενώ τα αγόρια παραδέχονται με ειλικρίνεια τα σφάλματά τους:

Τα αγόρια και κυρίως ο Νίκος (παίρνει τιμωρίες) γιατί ξεχνάει τα βιβλία του, δε φέρνει τις ασκήσεις του, αποσπά την προσοχή των συμμαθητών του, πειράζει τα παιδιά και γενικώς δεν ενδιαφέρεται για το μάθημα, κάνει βλακείες μέσα στην τάξη. Και τα κορίτσια τα τιμωρεί, βέβαια, ο κύριος, αλλά για άλλους λόγους. Φέρνουν τα βιβλία τους, αλλά ξεχνάνε τις

ασκήσεις τους και βρίσκουν δικαιολογίες: «δεν πρόλαβα, είχα φροντιστήριο» και τέτοια, ενώ ο Νίκος ξεχνάει κι αυτός αλλά λέει την αλήθεια, δε λέει δικαιολογίες, θα πει: «Συγνώμη κύριε, τα ξέχασα», ενώ τα κορίτσια θα πουν δικαιολογίες. (Σπύρος)

Στην ερώτησή μας για ποιους λόγους τα αγόρια κάνουν περισσότερη φασαρία από τα κορίτσια, τα αγόρια έδωσαν τις εξής απαντήσεις:

Επειδή τα αγόρια έχουν το μυαλό τους στο παιχνίδι, στο ποδόσφαιρο.

(Δημήτρης)

Ερώτηση: *Τα κορίτσια δε θέλουν να παίζουν;*

Δ: Εντάξει, αλλά είναι πιο συγκρατημένα.

Χ: Τα αγόρια είναι πιο ζωηρά γιατί θέλουν να δείξουν στα κορίτσια ότι είναι 'μάγκες' και ανεξάρτητοι.

Ερώτηση: *Τα κορίτσια δεν είναι μάγκες και ανεξάρτητες;*

Χ: Είναι, αλλά στο μάθημα είναι πιο συγκρατημένες.

Τα αγόρια είναι πιο ζωηρά γιατί έχουν πιο πολλή ενέργεια από τα κορίτσια. (Μιχαήλ)

Ερώτηση: *Κορίτσια ζωηρά υπάρχουν;*

Κ: Όχι, δεν υπάρχουν. Κάθονται στη θέση τους και γράφουν τις ασκήσεις τους.

Γ: Κάποια κορίτσια είναι ζωηρά, αλλά εμείς είμαστε περισσότερο.

Από τους παραπάνω διάλογους, προκύπτει για ακόμα μια φορά η διχοτομία του ζωηρού αγοριού- πειθήνιου κοριτσιού (Φρόση, 2005). Ως εκ τούτου, τα αγόρια απεικονίζονται ως επιπόλαια, προσηλωμένα σε εξωσχολικές δραστηριότητες και κυρίως στον αθλητισμό, ενώ αντίθετα τα κορίτσια ενδιαφέρονται για το μάθημα και δε δίνουν συχνά αφορμές για επιπλήξεις.

Τα κορίτσια θεωρούν απόλυτα δικαιολογημένη την αυστηρή συμπεριφορά των εκπαιδευτικών απέναντι στα αγόρια, γιατί κατά την άποψή τους δεν υπάρχει ήσυχο αγόρι. Αντίθετα, καταδικάζουν την προκλητική συμπεριφορά των αγοριών και επισημαίνουν πως, όταν οι ίδιες δέχονται παρατηρήσεις, επειδή μιλάνε μεταξύ τους, συμμορφώνονται αμέσως στους κανόνες της τάξης. Συνεπώς, πιστεύουν πως ορθά

πράττουν οι εκπαιδευτικοί των τάξεών τους, όταν δείχνουν επιείκεια στην ανάρμοστη συμπεριφορά των κοριτσιών γιατί δεν προκύπτει συχνά:

*Τα αγόρια (δέχονται τις περισσότερες τιμωρίες), επειδή είναι ζωνηρά, τσακώνονται μεταξύ τους, χτυπάνε ο ένας τον άλλον και έτσι παίρνουν πιο συχνά τιμωρίες. Η κυρία είναι πιο αυστηρή μαζί τους και δικαιολογημένα.
(Ιουλία)*

Της κυρίας μας δεν της αρέσουν οι τιμωρίες. Κάνει, όμως, παρατηρήσεις στα αγόρια επειδή, όπως έχουμε πει, είναι πιο άτακτα, πιο ζωνηρά. Τα κορίτσια δεν παίρνουν παρατηρήσεις παρά μόνο αν μιλάνε με τη διπλανή τους, που αυτό συμβαίνει μια φορά το μήνα. (Μαρία)

Ναι, (τα αγόρια) μιλάνε μεταξύ τους, σηκώνονται μέσα στην τάξη και τέτοια. Με τα κορίτσια η κυρία είναι πιο επιεικής γιατί τα κορίτσια θα μιλήσουν μια φορά, θα τους κάνει παρατήρηση η κυρία και θα σταματήσουν, δε θα ξαναμιλήσουν. (Εύα)

Τα αγόρια (παίρνουν πιο πολλές τιμωρίες), επειδή κάνουν φασαρία, σηκώνονται από τη θέση τους, μιλάνε και ο κύριος δεν τους αφήνει κάποιες φορές να κάνουν γυμναστική ή τους βάζει να αντιγράψουν κάποιο κείμενο. (Κωνσταντίνα)

Πιστεύω ότι (η κυρία) συμπεριφέρεται διαφορετικά στα αγόρια σε σχέση με τα κορίτσια. Με μας είναι πιο τρυφερή, πιο ήρεμη, ενώ με τα αγόρια είναι πιο αυστηρή γιατί τα αγόρια λόγω της εφηβείας έχουν πιο πολλές εξάρσεις από εμάς. (Σταματίνα)

Τα αγόρια είναι πιο ατίθασα. Αν κάποιος κορίτσι κάνει την ίδια φασαρία, θα πάρει την ίδια τιμωρία από τον κύριο και ίσως, κάποιες φορές, λίγο πιο ομαλή. (Δανάη)

Από τα παραπάνω ενδεικτικά παραθέματα, φαίνεται πως οι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν στην έρευνα, ανεξάρτητα από το φύλο τους, δείχνουν μεγαλύτερη επιείκεια στα παραπτώματα των κοριτσιών και μεγαλύτερη αυστηρότητα στα αγόρια. Τα κορίτσια υπακούουν αμέσως στις προτροπές των εκπαιδευτικών για ησυχία, ενώ τα αγόρια φαίνεται πως δίνουν περισσότερες αφορμές για επίπληξη.

Παρόλο που και τα ίδια τα αγόρια παραδέχονται ότι κάνουν περισσότερη φασαρία από τα κορίτσια, σε κάποιες περιπτώσεις επισημαίνουν με παράπονο την επιεική στάση που τηρούν οι εκπαιδευτικοί τους απέναντι στα κορίτσια που κάνουν, έστω και σε μικρότερο βαθμό, φασαρία.

8.4.3 Φύλο εκπαιδευτικών και αρνητική επίκριση

Στην ερώτησή μας αν οι άνδρες ή οι γυναίκες εκπαιδευτικοί επιβάλλουν τις αυστηρότερες ποινές στην τάξη, τα παιδιά επισημαίνουν την αυστηρότητα των ανδρών εκπαιδευτικών που προκαλούν το φόβο στους μαθητές και επιβάλλουν την τάξη χωρίς να χρειαστεί να υψώσουν τον τόνο της φωνής τους. Ανάλογη άποψη διαπιστώθηκε και στην έρευνα της Read (2008), για τις λεκτικές πρακτικές στην τάξη ανδρών και γυναικών εκπαιδευτικών του Δημοτικού σχολείου. Στην παρούσα έρευνα οι μαθητές και οι μαθήτριες έδωσαν τις εξής απαντήσεις:

Κάποιοι δάσκαλοι δέχονται την πλάκα και κάποιοι άλλοι όχι. Συνήθως οι άντρες είναι πιο αυστηροί. (Αρης)

Κι εγώ πιστεύω ότι οι άντρες παίρνουν πιο σοβαρά το θέμα της συμπεριφοράς στην τάξη και είναι πιο αυστηροί με τα παιδιά, όταν μιλάνε. (Δημήτρης)

Πιο πολύ οι δάσκαλοι (είναι αυστηροί) επειδή δε θέλουν να μιλάνε τα παιδιά μέσα στην τάξη και είναι πιο αυστηροί και στα κορίτσια και στα αγόρια. (Γιώργος)

Επίσης, επισημαίνεται το παράδοξο πως ενώ σε πολλές περιπτώσεις οι γυναίκες εκπαιδευτικοί αναγκάζονται να είναι πιο αυστηρές, φωνάζουν περισσότερο και θυμώνουν πιο εύκολα, τα παιδιά-ακόμη και τα ζωντανά αγόρια- εξακολουθούν να φοβούνται περισσότερο και να κάνουν ησυχία στο μάθημα των ανδρών εκπαιδευτικών, όπως έχει διαπιστωθεί και σε προγενέστερη μελέτη (Read, 2008):

Εξαρτάται από το δάσκαλο. Πιστεύω ότι οι γυναίκες είναι πιο σκληρές, γιατί τα παιδιά φοβούνται τον άντρα, ενώ στη γυναίκα δε δείχνουν τόσο σεβασμό. (Κατερίνα)

*Ναι, τα παιδιά φοβούνται τους άντρες και δεν κάνουν φασαρία, ενώ στις κυρίες κάνουν φασαρία γιατί πιστεύουν ότι δε θα τους κάνουν τίποτα.
(Φανή)*

Κι εγώ πιστεύω ότι οι δάσκαλοι είναι πιο αυστηροί γιατί η τάξη έχει ησυχία όταν κάνει μάθημα ένας δάσκαλος, ενώ δε συμβαίνει πάντα το ίδιο όταν κάνει μάθημα μια δασκάλα. (Μάρκος)

Από τα παραπάνω ενδεικτικά αποσπάσματα φαίνεται ο διαχωρισμός που κάνουν τα παιδιά στα χαρακτηριστικά προσωπικότητας των εκπαιδευτικών τους. Έτσι, οι άνδρες παρουσιάζονται αυστηροί, ενίοτε και σκληροί στη συμπεριφορά τους, ενώ αντίθετα οι γυναίκες χαρακτηρίζονται ως πιο επιεικείς. Τα παιδιά φοβούνται να προκαλέσουν την οργή των ανδρών εκπαιδευτικών, ενώ αντίθετα δεν αισθάνονται να απειλούνται από μια ενδεχόμενη έκρηξη θυμού από τις γυναίκες εκπαιδευτικούς. Αναφέρουν ότι φοβούνται τους άνδρες εκπαιδευτικούς μόνο και μόνο επειδή είναι άνδρες και αυτό είναι αρκετό για να αποφεύγουν τα περιστατικά ενοχλητικής συμπεριφοράς στο μάθημά τους:

Εγώ πιστεύω ότι οι άντρες είναι πιο αυστηροί γιατί θέλουν να ‘στρώσουν’ τα παιδιά και ακριβώς επειδή είναι άντρες τα παιδιά σε γενικά πλαίσια τους φοβούνται και προσέχουν περισσότερο στο μάθημα. (Χρήστος)

*Οι δάσκαλοι είναι πιο αυστηροί γιατί θέλουν να υπάρχει ησυχία στην τάξη, αλλά και λόγω φύλου γιατί τα αρσενικά θυμώνουν πιο εύκολα.
(Σταματίνα)*

*Τους άντρες τους προσέχουμε περισσότερο γιατί ξέρουμε πως αν μας δουν να μιλάμε ή να μην προσέξουμε θα θυμώσουν πολύ και θα μας φωνάζουν.
(Σωτήρης)*

Αν και οι γυναίκες φωνάζουν περισσότερο, οι κύριοι είναι πιο αυστηροί και τα παιδιά τους φοβούνται περισσότερο. (Δέσποινα)

Αντίθετα, μέσα από τα λεγόμενα των παιδιών, οι γυναίκες εκπαιδευτικοί είναι πιο επιεικείς, δείχνουν μεγαλύτερη κατανόηση στα προβλήματα των παιδιών και

είναι περισσότερο ανεκτικές στην ενοχλητική συμπεριφορά τους, άποψη που έχει υποστηριχθεί και σε σχετική μελέτη (Αναγνωστοπούλου, Αρβανίτη & Κανταρτζή, 2004):

Αυστηροί είναι πιο πολύ οι κύριοι γιατί από μικροί έχουν μάθει να φωνάζουν, να είναι πιο άγριοι και τιμωρούν με το παραμικρό. Αν κάποιος κάνει φασαρία τιμωρείται αμέσως ενώ οι κυρίες τα καταλαβαίνουν τα παιδιά. (Αναστασία)

Οι άνδρες είναι πιο αυστηροί και έχω παρατηρήσει ότι θέλουν να κάνουν πιο πολύ τους έξυπνους δηλαδή να φωνάζουν, ενώ οι κυρίες είναι πιο καλές, έχουν κατανόηση. (Ζωή)

Κι εγώ θα συμφωνήσω. Πιστεύω ότι οι δάσκαλοι είναι πιο αυστηροί και βάζουν περισσότερες τιμωρίες. Υπάρχουν και κάποιες δασκάλες αλλά οι περισσότερες είναι ευαίσθητες και δε θέλουν να τιμωρούν τα παιδιά. (Γεωργία)

Σύμφωνα με την προσωπική μου εμπειρία μέχρι τώρα οι δασκάλες ήταν πιο επιεικείς, είχαν διαφορετικό τρόπο, δηλαδή βάζανε τιμωρίες όχι για να μας τιμωρήσουν αλλά για να μάθουμε, ενώ οι δάσκαλοι ήταν πιο αυστηροί και με το παραμικρό έβαζαν τιμωρίες, ίσως φταίει ο τρόπος ανατροφής τους. (Πολυξένη)

Κι εγώ πιστεύω ότι οι δάσκαλοι είναι πιο αυστηροί από τις δασκάλες γιατί παίρνουν το μάθημα πιο σοβαρά, ενώ οι δασκάλες είναι πιο ελαστικές με τα παιδιά, θα γελάσουν με το αστείο τους, οι δάσκαλοι πιο σπάνια. (Αργύρης)

Τα παιδιά τονίζουν περισσότερο τη «μητρική» σχέση ανάμεσα στις εκπαιδευτικούς και τα παιδιά παρά την αντίστοιχη «πατρική» των ανδρών εκπαιδευτικών (James, 2010: 1-3). Πιστεύουν ότι αυτή ακριβώς η «μητρική» σχέση κάνει τις γυναίκες εκπαιδευτικούς πιο επιεικείς απέναντι στα παιδιά:

Εμείς τα περισσότερα χρόνια είχαμε δασκάλα αλλά επειδή πηγαίναμε σε άλλες τάξεις όταν έλειπε η δασκάλα μας, πιστεύω ότι πιο αυστηροί είναι οι

δάσκαλοι γιατί είναι άντρες ενώ οι γυναίκες, σαν μάνες, έχουν περισσότερα συναισθήματα απέναντι στα παιδιά, τα αγαπούν περισσότερο. (Μαρία)

Εγώ πιστεύω ότι οι δάσκαλοι είναι πιο αυστηροί ενώ οι δασκάλες μας βλέπουν σαν παιδιά τους και μας αγαπούν περισσότερο. (Θάλεια)

Σύμφωνα με τα λεγόμενα των παιδιών, οι γυναίκες εκπαιδευτικοί φαίνονται λιγότερο ανεκτικές στη φασαρία των παιδιών επειδή έχουν αυξημένες οικογενειακές υποχρεώσεις και διοχετεύουν μεγάλο μέρος της ενέργειάς τους στη φροντίδα της οικογένειάς τους, με αποτέλεσμα να μην έχουν τη φυσική αντοχή και την υπομονή να διαχειριστούν ήρεμα την ανάρμοστη συμπεριφορά κάποιων μαθητών:

Οι δασκάλες αν έχουν ένα προσωπικό πρόβλημα, εκτός σχολείου, το μεταφέρουν και στα παιδιά. Επηρεάζονται από τα προβλήματα στο σπίτι τους. Και ο δάσκαλος μπορεί να έχει προβλήματα αλλά δεν ξεσπάει πάνω στα παιδιά. Η δασκάλα αν είναι στενοχωρημένη και τη νευριάσουμε, θα βγάλει μια φωνή... (Βασίλης)

Στις γυναίκες βλέπεις ότι τεντώνουν τα νεύρα τους πιο εύκολα, αλλά έχουμε και δύο δασκάλους στο σχολείο που τσατίζονται πολύ εύκολα. (Ελένη)

Εγώ νομίζω ότι οι γυναίκες είναι πιο αυστηρές, γιατί εμείς τα αγόρια τις φοβόμαστε λιγότερο επειδή είναι γυναίκες και κάνουμε φασαρία, ενώ τους άντρες τους φοβόμαστε περισσότερο. Οι κυρίες είναι πιο αυστηρές γιατί αναγκάζονται. (Δημήτρης)

Συμπερασματικά, θα μπορούσαμε να πούμε πως τα παιδιά στην πλειοψηφία τους ήταν επιφυλακτικά ως προς τις κρίσεις τους για τους/τις εκπαιδευτικούς τους φοβούμενα ότι τυχόν αρνητικά σχόλια θα σήμαιναν την έλλειψη εκτίμησης προς το πρόσωπό τους. Για το λόγο αυτό, δεν έπαυαν να τονίζουν την ακεραιότητα του χαρακτήρα των εκπαιδευτικών τους και ταυτόχρονα την αγάπη και το σεβασμό ως προς αυτούς/ές. Ωστόσο, όπως φαίνεται και από τα παραπάνω αποσπάσματα, τόσο τα αγόρια όσο και τα κορίτσια θεωρούν πιο αυστηρούς τους άνδρες εκπαιδευτικούς, παρόλο που οι γυναίκες εκπαιδευτικοί υψώνουν τον τόνο της φωνής τους συχνότερα.

Φαίνεται, δηλαδή, πως οι άνδρες εκπαιδευτικοί εμπνέουν μεγαλύτερο σεβασμό σε σχέση με τις γυναίκες και τα παιδιά τους θεωρούν πιο ικανούς να αντεπεξέλθουν στα καθήκοντά τους και να επιβάλλουν την τάξη. Ως εκ τούτου, το πρότυπο του άνδρα επαγγελματία προκύπτει πιο ισχυρό από το αντίστοιχο της γυναίκας επαγγελματία.

Μέσα από όσα αναφέρθηκαν στην παραπάνω ενότητα, προκύπτει ότι τόσο τα αγόρια όσο και τα κορίτσια συμφωνούν ως προς τη ζωνιράδα των αγοριών την ώρα του μαθήματος και ότι δικαίως οι εκπαιδευτικοί τους, άνδρες και γυναίκες, είναι πιο αυστηροί/ές απέναντί τους. Παρόλο, όμως, που επισημαίνουν την αυστηρότητα τόσο των ανδρών όσο και των γυναικών εκπαιδευτικών τους, τα παιδιά δηλώνουν ότι σέβονται και φοβούνται περισσότερο τους άνδρες εκπαιδευτικούς επειδή, κατά τα λεγόμενά τους, είναι στη «φύση» των ανδρών ο θυμός, όπως είναι και στη «φύση» των αγοριών η φασαρία. Τα παιδιά ταυτίζουν τον άνδρα με το ισχυρό φύλο, θεωρούν τους άνδρες εκπαιδευτικούς πιο απαιτητικούς ως προς τη συμπεριφορά των παιδιών και πιο ικανούς να επιβάλλουν την πειθαρχία στην τάξη χωρίς καν την απειλή τιμωρίας, ενώ αντίθετα πιστεύουν ότι οι γυναίκες δυσκολεύονται να επιβληθούν και αναγκάζονται να χρησιμοποιούν κυρίως «τη φωνή» για να επιβάλλουν την τάξη.

Πέρα, όμως, από τη συμπεριφορά των αγοριών και των κοριτσιών στην τάξη, θελήσαμε να μάθουμε τις σχολικές τους επιδόσεις σε συγκεκριμένα μαθήματα που θεωρούνται 'γυναικεία' και ανδρικά' αντίστοιχα. Συγκεκριμένα, μέσα από μια σειρά ερωτήσεων, θελήσαμε να μάθουμε σε ποια μαθήματα διαπρέπουν τα αγόρια και σε ποια τα κορίτσια και αν είναι αγόρι ή κορίτσι ο/η καλύτερος/η μαθητής/τρια στην τάξη. Οι απαντήσεις που λάβαμε παρουσιάζονται διεξοδικά αμέσως παρακάτω.

8.5 Φύλο και σχολικές επιδόσεις

Τα αγόρια και τα κορίτσια που συμμετείχαν στην έρευνα στην πλειονότητά τους δηλώνουν πως τα αγόρια είναι καλύτερα στα μαθηματικά σε σχέση με τα κορίτσια. Αυτό συμφωνεί και επιβεβαιώνεται από τα ευρήματα της Cann (2009), όπου το δείγμα του μαθητικού πληθυσμού που συμμετείχε στην έρευνά της σε σχολεία της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης υποστήριξε ότι τα κορίτσια έχουν μεγαλύτερο άγχος και λιγότερη αυτοπεποίθηση, όταν λύνουν μαθηματικές ασκήσεις. Επίσης, σε παλαιότερη έρευνα της Kelly (1988) σε μαθητές και μαθήτριες της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης τα αγόρια δήλωσαν πως ενθαρρύνονται τόσο από το οικογενειακό περιβάλλον όσο και από το διδακτικό προσωπικό να επιλέξουν πρακτικά μαθήματα,

αποδεικνύοντας πως τα παιδιά καθοδηγούνται στην επιλογή μαθημάτων που κοινωνικά θεωρούνται «κατάλληλα» για τα φύλο τους.

8.5.1 ‘Τα αγόρια έχουν πιο πρακτικό μυαλό’

Στην παρούσα έρευνα, κάποια αγόρια υποστηρίζουν πως η ενασχόληση και η ιδιαίτερη προτίμηση των αγοριών για τα μαθηματικά εκδηλώνεται από πολύ νεαρή ηλικία, ενώ αντίστοιχα τα κορίτσια στρέφονται από μικρές σε θεωρητικά μαθήματα. Επιπλέον, πιστεύουν ότι είναι καλύτερα στα μαθηματικά επειδή έχουν ταχύτητα σκέψης και λύνουν γρηγορότερα τις μαθηματικές ασκήσεις σε σχέση με τα κορίτσια:

Εγώ πιστεύω ότι τα αγόρια είναι καλύτεροι μαθητές στα μαθηματικά γιατί τα αγόρια δίνουν μεγαλύτερη σημασία στα θετικά μαθήματα σε σχέση με τα θεωρητικά. Δίνουν βάση στα μαθηματικά από την Α Δημοτικού. Το έχω προσέξει. Ο στόχος των κοριτσιών είναι τα θεωρητικά μαθήματα. Ίσως να επηρεάζονται από τους γονείς τους ή από φίλες τους που τους αρέσουν τα θεωρητικά μαθήματα. (Αρης)

Τα αγόρια (είναι καλύτερα στα μαθηματικά) γιατί μπορούν να κατανοήσουν τα προβλήματα πιο γρήγορα από τα κορίτσια. (Γιάννης)

Κι εγώ συμφωνώ. Τα αγόρια σκέφτονται πολύ πιο γρήγορα στα μαθηματικά. (Φάνης)

Τα αγόρια (είναι καλύτερα στα μαθηματικά) γιατί τους ενδιαφέρουν τα μαθηματικά, ενώ τα κορίτσια τους αρέσουν θέματα σχετικά με τη φύση, όπως η γεωγραφία ή τα τεχνικά. (Γιώργος)

Μέσα από τα λεγόμενα κάποιων αγοριών, η ταύτιση της καλής επίδοσης στα μαθηματικά με τα αγόρια αποδίδεται στα αντίστοιχα πρότυπα που προβάλλουν τους άνδρες ως μαθηματικά μυαλά και ως διάσημους μαθηματικούς. Τα αγόρια επισημαίνουν αυτό που η Boaler (1997:287) ονομάζει «απουσία των γυναικών από στην ιστορία των μαθηματικών» (‘*womanless mathematics*’) ως το βασικότερο λόγο που σημειώνουν περισσότερες επιτυχίες στα μαθηματικά και θεωρούν το εν λόγω μάθημα αποκλειστικά δικό τους γνωστικό πεδίο:

Εγώ πιστεύω τα αγόρια (είναι καλύτεροι μαθητές στα μαθηματικά), γιατί ξέρω πολλούς άντρες μαθηματικούς, ενώ στα κορίτσια αρέσει η ιστορία.
(Μιχαήλ)

...Τα αγόρια, γιατί στην τάξη μας είναι πιο καλά στα Μαθηματικά και η κυρία λέει σε πολλά από αυτά ότι θα γίνουν μαθηματικοί, όταν μεγαλώσουν. (Αργύρης)

...Τα αγόρια γιατί έχω διαβάσει και ένα περιοδικό που έλεγε ότι τα αγόρια έχουν πιο αναπτυγμένο το μέρος του εγκεφάλου τους που είναι υπεύθυνο για τις μαθηματικές πράξεις. (Κωνσταντίνος)

Εγώ έχω ακούσει πολλές φορές σε πλατείες τα αγόρια να λένε ότι είμαστε καλύτεροι στα μαθηματικά και πιστεύω ότι είναι κάτι φυσικό, είναι μια αντίληψη που ζει εδώ και πάρα πολλά χρόνια, είναι κάτι που το ακούμε και μας 'περνάει' σαν αντίληψη. (Δημήτρης)

Όπως φαίνεται και από τα παραπάνω αποσπάσματα, τα αγόρια παραθέτουν παραδείγματα βιωματικής γνώσης: έχουν περισσότερες εικόνες ανδρών μαθηματικών, έχουν διαβάσει ότι οι άνδρες είναι ικανότεροι στα μαθηματικά και έχουν σχετικά ακούσματα και οι εκπαιδευτικοί των τάξεών τους ενθαρρύνουν τα αγόρια να ασχοληθούν επαγγελματικά στο μέλλον με τα μαθηματικά. Οι απόψεις των αγοριών σε συνδυασμό με τα λεγόμενα των εκπαιδευτικών τους στις συνεντεύξεις καθώς και με τα περιστατικά που καταγράψαμε στις παρατηρήσεις μας διαμορφώνουν μια αντίληψη περί μεγαλύτερης ικανότητας των αγοριών στις θετικές επιστήμες και με άμεση συνέπεια τον προσανατολισμό τους στις θετικές επιστήμες.

Στις ομάδες συζήτησης των κοριτσιών υπερισχύει η ίδια άποψη: τα αγόρια σημειώνουν υψηλότερες επιδόσεις στα μαθηματικά, γιατί τους αρέσουν περισσότερο. Ακόμη και στην περίπτωση που και τα κορίτσια προτιμούν τα μαθηματικά ως μάθημα, τα αγόρια τα καταφέρνουν καλύτερα. Επιπλέον, τονίζεται η ενασχόληση των αγοριών με το συγκεκριμένο μάθημα, η ευστροφία τους και η κλίση τους που τους καθιστά «πρακτικά μυαλά»:

Τα αγόρια (είναι καλύτεροι μαθητές στα μαθηματικά), γιατί τους αρέσουν πιο πολύ τα μαθηματικά και βρίσκουν αμέσως τις λύσεις στις ασκήσεις. (Κατερίνα)

Τα αγόρια πιστεύω ότι έχουν πιο 'πρακτικό' μυαλό, λένε ό,τι σκέφτονται πιο γρήγορα από τα κορίτσια και λύνουν τις ασκήσεις πιο γρήγορα. (Βίβιαν)

Τα αγόρια (είναι καλύτεροι μαθητές στα μαθηματικά), δεν ξέρω το λόγο, μάλλον έχουν μεγαλύτερη έφεση στα μαθηματικά. (Γεωργία)

Τα αγόρια (είναι καλύτεροι μαθητές στα μαθηματικά), γιατί συνήθως το έχουν εκ φύσεως το μαθηματικό μυαλό, αλλά στην τάξη μας το δείχνουν κιόλας, γιατί είναι πολλά αγόρια που είναι πιο έξυπνα στα μαθηματικά. (Θάλεια)

Ανάλογα, γιατί υπάρχουν και κορίτσια που είναι καλά στα μαθηματικά και υπάρχουν και κάποια αγόρια που είναι λες και έχουν κομπιουτεράκι στο μυαλό τους. (Αθανασία)

Τα αγόρια συμμετέχουν περισσότερο στα μαθηματικά και καταλαβαίνουν αμέσως τη λύση, όταν πρόκειται για πρόβλημα. Δουλεύει πιο γρήγορα το μυαλό τους. (Χριστίνα)

Εγώ έχω παρατηρήσει ότι τα αγόρια συμμετέχουν πιο πολύ στα μαθηματικά, ίσως επειδή ασχολούνται περισσότερο με το συγκεκριμένο μάθημα. (Σοφία)

Συμφωνώ, τα αγόρια έχουν μαθηματικό μυαλό, δηλαδή μπορούν να βρουν εύκολα μια λύση, ενώ τα κορίτσια θέλουν το χρόνο τους για να βρουν τη λύση. (Στέλλα)

Απεναντίας, όπως αναφέρεται και στην έρευνα της Boaler (1997: 293), τα κορίτσια δηλώνουν ότι εμπεδώνουν τη μαθηματική γνώση που προσφέρεται στο σχολείο μέσω της καλής προετοιμασίας τους στο σπίτι. Στις ομάδες συζήτησης που υποστηρίζεται η άποψη πως τα κορίτσια είναι καλύτερες μαθήτριες στα μαθηματικά, η αιτιολογία της καλής τους επίδοσης είναι για μια ακόμη φορά η ευσυνειδησία των

κοριτσιών που μελετούν πολύ στο σπίτι και θέλουν να έρχονται καλά προετοιμασμένα στο σχολείο:

Είναι τα κορίτσια (καλύτερες μαθήτριες στα μαθηματικά), γιατί διαβάζουμε στο σπίτι, οπότε ερχόμαστε έτοιμες στο σχολείο και σηκώνουμε το χεράκι μας και λέμε την άποψή μας. (Σεβαστή)

Κι εγώ πιστεύω πως είναι τα κορίτσια (καλύτερες μαθήτριες στα μαθηματικά), γιατί ακούνε αυτά που λέει η κυρία, συμμετέχουν στο μάθημα και διαβάζουν στο σπίτι τους. (Μαρκέλλα)

Πιστεύω πως είναι τα κορίτσια, αλλά αν δε διαβάζαμε στο σπίτι μας και δεν προετοιμαζόμασταν, θα ήταν καλύτερα τα αγόρια. Δεν ξέρω γιατί. Νομίζω πως μερικές φορές το μυαλό τους 'κόβει' περισσότερο από τα κορίτσια. (Σταματίνα)

Ερώτηση: Αναφέρεσαι στα μαθηματικά ή μιλάς γενικά;

Σταματίνα: Στα μαθηματικά. Έχω παρατηρήσει ότι μερικά αγόρια βρίσκουν τη λύση σε προβλήματα χωρίς να έχουν διαβάσει στο σπίτι, ενώ εμείς αντίστοιχα δε θα τη βρίσκαμε τη λύση αν δεν είχαμε διαβάσει.

Μέσα από τα λεγόμενα των μαθητών και μαθητριών της έρευνας προκύπτει η πεποίθηση των παιδιών πως τα κορίτσια διαβάζουν ενώ τα αγόρια είναι έξυπνα. Έτσι, οι καλές επιδόσεις των κοριτσιών στα μαθήματα οφείλονται στο χρόνο που αφιερώνουν στο σπίτι για μελέτη. Αντίθετα, για τα αγόρια λεγόταν ότι δεν αφιερώνουν πολύ χρόνο στο διάβασμα και προσπαθούν να κάνουν τις ασκήσεις τους με βάση ό,τι έχουν καταλάβει από την παράδοση του μαθήματος. Σύμφωνα με τον Πολίτη (2006: 305), η μειωμένη αυτοπεποίθηση των κοριτσιών στα μαθηματικά έχει ως αποτέλεσμα να στρέφονται στα θεωρητικά μαθήματα. Ωστόσο, η ενασχόλησή τους με τα θεωρητικά μαθήματα περιορίζει τις επαγγελματικές διεξόδους τους, καθώς οι διαθέσιμες επιλογές είναι κυρίως τα εκπαιδευτικά επαγγέλματα και τα επαγγέλματα κοινωνικής προσφοράς, ενώ ταυτόχρονα τα αποκλείει από επαγγέλματα κύρους που σχετίζονται με τα μαθήματα θετικής κατεύθυνσης.

8.5.2 ‘Στα κορίτσια αρέσει η Γλώσσα, ενώ τα αγόρια έχουν κι άλλες ασχολίες’

Σύμφωνα με τα λεγόμενα των μαθητών και μαθητριών που συμμετείχαν στην έρευνα, τα κορίτσια είναι καλύτερα στα γλωσσικά μαθήματα. Η άποψή τους συμφωνεί και με τα λεγόμενα των εκπαιδευτικών της έρευνας (βλ. σελ. 143). Αντίστοιχη έρευνα (Alloway & Gilbert, 1997) έχει δείξει πως ακόμη και στις περιπτώσεις που τα αγόρια και τα κορίτσια προέρχονται από την ίδια κοινωνική τάξη, τα αγόρια σημειώνουν χαμηλότερες επιδόσεις στα φιλολογικά μαθήματα. Στην παρούσα έρευνα, τα αγόρια αναφέρουν την επιμέλεια των κοριτσιών ως το βασικό παράγοντα της άριστης επίδοσής τους στο μάθημα της Γλώσσας, καθώς αφιερώνουν περισσότερο χρόνο στο διάβασμά τους στο σπίτι και λιγότερο στο παιχνίδι. Παραθέτουμε ενδεικτικά τις απαντήσεις των αγοριών από μια ομάδα εστίασης:

Πιστεύω ότι στη γραμματική, γλώσσα και ορθογραφία είναι πολύ καλύτερα τα κορίτσια γιατί δίνουν περισσότερη προσοχή, μελετούν περισσότερο σε αυτό το μάθημα, ενώ εμείς το βαριόμαστε, δε μας έρχεται τόσο φυσικό. (Δημήτρης)

Κι εγώ πιστεύω ότι τα κορίτσια μαθαίνουν καλύτερα τη Γλώσσα γιατί όπως είπε και πριν ο Άρης, εμείς μαθαίνουμε καλύτερα τα θετικά μαθήματα, ενώ τα κορίτσια βάζουν το μυαλό τους να δουλέψει σε αυτά τα μαθήματα. Εμείς δεν έχουμε το ίδιο μυαλό με τα κορίτσια που βλέπουν κάτι και συγκεντρώνονται σ’ αυτό. Εμείς θέλουμε να σκεφτούμε πιο πρακτικά πράγματα. (Μάριος)

Και παίζει ρόλο στο διάβασμά τους το ότι τα κορίτσια δε βγαίνουν έξω στις πλατείες να παίζουν, τουλάχιστον όχι τόσα πολλά όσα τα αγόρια. (Αλέξανδρος)

Και τα κορίτσια είναι καλύτερα στην αποστήθιση, θα διαβάζουν το μάθημα μέχρι να το μάθουν απ’ έξω, ενώ τα αγόρια δεν έχουν τέτοια διάθεση. (Άρης)

Τα κορίτσια φαίνεται πως συμφωνούν με τη γνώμη των αγοριών μέσα από τις απαντήσεις που δίνουν στο ίδιο ερώτημα. Ειδικότερα, επισημαίνουν πως η μελέτη

της Γλώσσας αποτελεί χρονοβόρα διαδικασία για τα αγόρια, ενώ αντίστοιχα δεν απαιτείται τόσος χρόνος για την προετοιμασία τους στα μαθηματικά, καθώς αρκεί η συγκέντρωσή τους κατά τη διάρκεια της παράδοσης για να κατανοήσουν το μάθημα. Όμως, το μάθημα της γλώσσας χρειάζεται μελέτη στο σπίτι για την εμπέδωση των κανόνων της γραμματικής και του συντακτικού, γεγονός που δυσαρεστεί τα αγόρια, γιατί τους στερεί χρόνο από το παιχνίδι. Επιπλέον, τα κορίτσια τονίζουν τη μεθοδικότητα στη μελέτη τους που εξασκεί την ικανότητά τους για απομνημόνευση και συντελεί στην ανάπτυξη γλωσσικής ευχέρειας:

Στα κορίτσια αρέσει η Γλώσσα και τη διαβάζουν περισσότερο, ενώ τα αγόρια έχουν κι άλλες ασχολίες, δηλαδή θέλουν πιο πολύ να παίζουν απ' το να διαβάζουν. (Δανάη)

Τα κορίτσια είναι λίγο καλύτερα στη Γλώσσα. Τα αγόρια μπορεί να ξέρουν το μάθημα, αλλά βαριούνται να συμμετάσχουν. (Βίβιαν)

Είναι τα κορίτσια (καλύτερες μαθήτριες στη Γλώσσα), γιατί προσέχουν πιο πολύ και έχουν έφεση στο λόγο, τους αρέσει να μιλάνε. (Κατερίνα)

Τα κορίτσια είναι καλύτερα, είναι πιο συγκροτημένα και απομνημονεύουν πιο εύκολα. Τα αγόρια δε 'μαζεύουν το μυαλό τους', σκέφτονται τη μπάλα και τα παιχνίδια. (Καίτη)

Κι εγώ πιστεύω ότι τα κορίτσια είναι καλύτερα, διαβάζουν περισσότερο και συμμετέχουν περισσότερο. (Δέσποινα)

Οι απόψεις των παιδιών της παρούσας έρευνας αποδίδουν στα δύο φύλα διαφορετικές ικανότητες και κλίσεις στα μαθήματα, όπως, άλλωστε έχει διαπιστωθεί και σε προγενέστερη έρευνα (Francis, 2000). Ειδικότερα, μέσα από τα λεγόμενά τους προκύπτει ένας «στερεοτυπικός λόγος διαφοράς» (Ηρακλείδου, 2005: 127), καθώς τα κορίτσια θεωρούν ότι τα αγόρια είναι από τη φύση τους ζωηρά και «μαθηματικά μυαλά», ενώ τα αγόρια πιστεύουν πως το ποδόσφαιρο είναι κατεξοχήν «ανδρικό» άθλημα, όπου ακόμη και να προσπαθήσουν τα κορίτσια δε θα προοδεύσουν ποτέ. Η διαπίστωση των αγοριών πως γνωρίζουν πολλούς άνδρες μαθηματικούς σε συνδυασμό με τις προτροπές των εκπαιδευτικών τους να ασχοληθούν επαγγελματικά

με τα μαθηματικά στο μέλλον και την παράλληλη απουσία γυναικείων προτύπων στα βιβλία των μαθηματικών συμβάλλουν ώστε τα κορίτσια να μην ενθαρρύνονται σε κανένα επίπεδο να ασχοληθούν και να προοδεύσουν στα μαθηματικά.

8.5.3 Το φύλο του ιδανικού μαθητή

Στην ερώτησή μας ποιος/ποια είναι ο/η καλύτερος/η μαθητής/τρια στην τάξη, οι μαθητές και οι μαθήτριες από τα χαμηλά κοινωνικοοικονομικά στρώματα που κατονόμασαν και τα δύο φύλα επεσήμαναν διαφοροποίηση ως προς τη συμπεριφορά τους. Έτσι, μέσα από τα λεγόμενά τους, οι άριστες μαθήτριες έχουν αντίστοιχα σωστή συμπεριφορά, ενώ οι άριστοι μαθητές δημιουργούν φασαρία στην τάξη:

Εγώ πιστεύω πως (οι καλύτεροι μαθητές στην τάξη) είναι δύο: ένα αγόρι και ένα κορίτσι και έχουν κοινά χαρακτηριστικά. Διαβάζουν σχεδόν κάθε μέρα και δε μιλάνε μέσα στην τάξη. (Μάριος)

Κι εγώ νομίζω ότι είναι και καλοί μαθητές και έχουν καλή συμπεριφορά αν και το αγόρι είναι πιο ζωνρό από το κορίτσι. (Αλέξανδρος)

Είναι ένα κορίτσι που διαβάζει πολύ, είναι έξυπνη και συμμετέχει στο μάθημα. Υπάρχουν, βέβαια, και αγόρια που είναι καλοί μαθητές, αλλά δεν έχουν καλή συμπεριφορά, όπως τα κορίτσια. (Κωνσταντίνα)

Ναι, στα αγόρια σπάνια βλέπεις καλούς μαθητές που δεν κάνουν αταξίες. (Αθανασία)

Όπως τονίζουν οι Alloway & Gilbert (1997), η σχολική επίδοση επηρεάζεται από την κοινωνική τάξη και μάλιστα όσο ανώτερη είναι η κοινωνική τάξη στην οποία ανήκουν τα αγόρια τόσο περισσότερες πιθανότητες υπάρχουν να συμμορφωθούν τα αγόρια στους κανόνες του σχολείου, καθώς επιδιώκουν να εκμεταλλευτούν τα εφόδια που αυτό τους παρέχει με σκοπό την κατάκτηση υψηλών επαγγελματικών θέσεων στο μέλλον. Υπάρχει, δηλαδή, μια συνάφεια ανάμεσα στη συμμόρφωση και την επαγγελματική φιλοδοξία, καθώς τα φιλόδοξα αγόρια αντιλαμβάνονται τη χρησιμότητα του σχολείου και την ανάγκη συμμόρφωσης στους σχολικούς κανόνες.

Στην ερώτησή μας, αν οι καλοί μαθητές έχουν παράλληλα καλή διαγωγή στην τάξη, τα παιδιά των ανώτερων κοινωνικών στρωμάτων απάντησαν θετικά:

Εγώ πιστεύω ότι οι καλύτεροι μαθητές στην τάξη είναι 2 αγόρια που σηκώνουν συνέχεια το χέρι τους, δε μιλάνε με τους συμμαθητές τους την ώρα του μαθήματος και διαβάζουν. (Μάρκος)

Είναι ένα αγόρι που σηκώνει το χέρι του, συμμετέχει, διαβάζει τα μαθήματά του και γράφει και έχει και καλή συμπεριφορά. (Παναγιώτης)

Εγώ πιστεύω ότι είναι ένα αγόρι που είναι πολύ καλό παιδί και διαβάζει, συμμετέχει στο μάθημα και η κυρία δεν έχει κανένα παράπονο από αυτόν και τον βάζει να βοηθάει τους πιο αδύναμους μαθητές, όταν χρειάζεται. (Ευαγγελία)

Η κυρία μας μετράει τη συμπεριφορά και ο μαθητής που εγώ θεωρώ καλύτερος έχει και καλή συμπεριφορά, απαντάει σε όλες τις ερωτήσεις και είναι αγόρι. (Κωνσταντίνος)

Ακόμη και στην περίπτωση που κάποιος μαθητής πάρει χαμηλό βαθμό λόγω της κακής συμπεριφοράς του, φροντίζει να επανορθώσει για να μην επηρεαστεί η τελική βαθμολογία του:

Αγόρι είναι ο καλύτερος μαθητής στην τάξη. Κάνει λίγο φασαρία, αλλά γενικά σηκώνει το χέρι του και όταν δει τους βαθμούς του να 'πέφτουν' συγκρατείται και δεν κάνει φασαρία και συμμετέχει στο μάθημα. (Δημήτρης)

Παρόλο που τα παιδιά περιγράφουν τα αγόρια ως τους καλύτερους μαθητές στην τάξη, στην ερώτησή μας ποιοι/ποιες είναι οι μελετηρού/ές μαθητές/τριες θεωρούν ότι σε γενικές γραμμές τα κορίτσια είναι πιο μελετηρά. Σύμφωνα με τις επιστημόνσεις των παιδιών, τα χαρακτηριστικά των μελετηρών μαθητών είναι η προσήλωση στο μάθημα και η ενασχόληση με τα μαθήματα στο σπίτι, χαρακτηριστικά που παρουσιάζουν συχνότερα τα κορίτσια:

Μελετηρός μαθητής είναι αυτός που διαβάζει πολύ και προσέχει στο μάθημα. Κι εμένα κορίτσι μου έρχεται στο μυαλό. (Ευγενία)

Ο μαθητής που διαβάζει πολύ και συμμετέχει στο μάθημα. Τα μελετηρά παιδιά στην τάξη μας είναι τα κορίτσια. (Κωνσταντίνα)

Ο μελετηρός μαθητής είναι αυτός που διαβάζει όλα τα μαθήματα και δεν αφήνει εκκρεμότητες, σηκώνει το χέρι του στο μάθημα και δεν κάνει φασαρία, δηλαδή τα κορίτσια. (Δανάη)

Το παιδί που διαβάζει και κάθεται φρόνιμα στο μάθημα είναι κορίτσι. (Βίβιαν)

Κι εμένα κορίτσι μου έρχεται στο μυαλό όταν ακούω τη λέξη 'μελετηρός' γιατί τα κορίτσια διαβάζουν, προσέχουν στο μάθημα και δεν κάνουν φασαρία. (Αθανασία)

...Πιστεύω ότι τα μελετηρά παιδιά στην τάξη μας είναι τα κορίτσια γιατί διαβάζουν όλα τα μαθήματα και προσέχουν στο μάθημα. (Φάνης)

Ένας μελετηρός μαθητής είναι πρώτα απ' όλα ήρεμος, δηλαδή αν πει κάποιος κάτι λάθος, δε θα αρχίσει να γελάει ούτε θα τον κοροϊδεύει. Καταλαβαίνει δηλαδή τα συναισθήματα του άλλου, συμμετέχει στο μάθημα και σηκώνει το χέρι, αλλά δεν προσβάλλει τους άλλους. Συνήθως είναι κορίτσια. (Κατερίνα)

Μέσα από τα λεγόμενα των παιδιών προκύπτει διαφοροποίηση στη συμπεριφορά ανάμεσα στους άριστους μαθητές και τις άριστες μαθήτριες. Οι άριστες μαθήτριες επιδεικνύουν εξίσου καλή συμπεριφορά στην τάξη, ενώ σε πολλές περιπτώσεις οι άριστοι μαθητές δεν έχουν την ανάλογη συμπεριφορά και αναγκάζονται να συμμορφωθούν μετά από συστάσεις των εκπαιδευτικών τους για να μην επηρεαστεί ο βαθμός τους. Σε γενικές γραμμές, όμως, τα κορίτσια παρουσιάζονται ως πιο μελετηρά από τα αγόρια.

8.6 Φύλο και σχολική επιμέλεια

Όλα τα παιδιά, αγόρια και κορίτσια, που πήραν μέρος στις συνεντεύξεις υποστήριξαν πως τα κορίτσια είναι πιο συνεπή στα σχολικά τους καθήκοντα, ενδιαφέρονται για την εικόνα του γραπτού τους, ενώ αντίθετα τα αγόρια παραμελούν τις κατ' οίκον εργασίες τους. Τα κορίτσια ισχυρίζονται πως τα αγόρια είναι αμελή ως προς τα καθήκοντά τους για το σχολείο επειδή αφιερώνουν περισσότερο χρόνο στο παιχνίδι παρά στο διάβασμα. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα να ξεχνούν τα βιβλία, τα τετράδια ή και τις κατ' οίκον εργασίες τους:

Τα αγόρια βαριούνται να διαβάσουν, είναι τελείως αδιάφοροι με το σχολείο, ούτε βαθμοί τους ενδιαφέρουν ούτε τίποτα... (Κατερίνα)

Εμάς τα κορίτσια μας ενδιαφέρει να έχουμε ωραία τετράδια και να κάνουμε ωραία γράμματα. Τα αγόρια δεν τα νοιάζει. (Μαρκέλλα)

Τα αγόρια επίσης απεικονίζονται ως αδιάφορα για την εικόνα του γραπτού τους. Γράφουν βιαστικά, ο γραφικός τους χαρακτήρας δεν είναι τόσο καθαρός και ευανάγνωστος όσο των κοριτσιών και κάνουν λάθη στην ορθογραφία:

Ερώτηση: Ποιος κάνει καλύτερα γράμματα, τα αγόρια ή τα κορίτσια της τάξης σου;

Απάντηση: Τα κορίτσια γιατί μαθαίνουμε από μικρές να κάνουμε ωραία γράμματα. (Ιουλία)

Ερώτηση: Τα αγόρια δεν τα μαθαίνουν από μικρά να κάνουν ωραία γράμματα;

Ι: Ναι, αλλά εγώ όσα τετράδια αγοριών έχω παρατηρήσει, δεν κάνουν ωραία γράμματα.

Σίγουρα τα κορίτσια γιατί όταν μαθαίνεις από την Α Δημοτικού να γράφεις άλλος δείχνει μεγαλύτερη κλίση στο γράψιμο ή στα μαθήματα και τα αγόρια πολύ σπάνια έχουν τέτοια κλίση στο γράψιμο. Τι να πω, ίσως είναι ένδειξη ανωριμότητας ή ότι βιάζονται να γράψουν. Είναι και στο χαρακτήρα, αντιπροσωπεύει το χαρακτήρα του ανθρώπου ο γραφικός του χαρακτήρας. (Κατερίνα)

Ερώτηση: Δηλαδή τα αγόρια τι χαρακτήρα έχουν με βάση αυτό που λες;

Κ: Πιο βιαστικό κυρίως. Τα κορίτσια κάνουν πιο ωραία γράμματα γιατί τους αρέσει να έχουν όμορφα τετράδια και δε βιάζονται να τελειώσουν όπως τα αγόρια για να παίζουν.

Τα κορίτσια αποδίδουν την καλλιγραφία τους εκτός από την αγάπη τους για την καλαισθησία στο γεγονός ότι δε βιάζονται να τελειώσουν τις εργασίες τους και παραμένουν συγκεντρωμένες μέχρι να ολοκληρώσουν σωστά τη δουλειά τους. Ωστόσο, δε λείπουν οι περιπτώσεις που τα κορίτσια εξακολουθούν να αμφισβητούν τις ικανότητές τους, θεωρώντας πως ακόμη και αν τα αγόρια δεν είναι επιμελή είναι πιο έξυπνα από τις ίδιες:

Στην τάξη μας, καλύτερα γράμματα κάνουν τα κορίτσια γιατί τα ενδιαφέρει να παρουσιάσουν στην κυρία ένα ωραίο γραπτό. Τα αγόρια τα ενδιαφέρει το παιχνίδι, τα κινητά, τα ηλεκτρονικά, τα κορίτσια. Έχω παρατηρήσει, όμως, ότι και οι γιατροί δεν κάνουν ωραία γράμματα και είναι έξυπνοι και αναρωτιέμαι μήπως και τα αγόρια που δεν κάνουν ωραία γράμματα είναι τελικά πιο έξυπνα από εμάς. Αλλά από την άλλη, σκέφτομαι ότι οι γιατροί μπορεί να μην κάνουν ωραία γράμματα, επειδή βιάζονται. (Σταματίνα)

Τα αγόρια αποδίδουν την αγάπη των κοριτσιών για την καλλιγραφία σε βιολογικούς παράγοντες και στην έμφυτη τάση τους προς το ωραίο. Για μια ακόμη φορά βλέπουμε στο λόγο των παιδιών να γίνεται διαφοροποίηση των δύο φύλων όσον αφορά τις κλίσεις και τα ταλέντα τους. Έτσι, έχουμε από τη μια μεριά την εμμονή με την εμφάνιση τόσο την εξωτερική όσο και του γραπτού και τη διακόσμηση ως γυναικεία ενασχόληση και από την άλλη την αδιαφορία για την καλαισθησία και το ενδιαφέρον για το παιχνίδι ως τομέα των αγοριών:

Εμένα μ' αρέσουν τα γράμματά μου, αλλά γενικά τα κορίτσια κάνουν καλύτερα γράμματα γιατί τους αρέσει να στολίζουν. Όπως και σε ένα σπίτι, βλέπεις οι γυναίκες θέλουν να το στολίσουν, ξέρουν τα μυστικά του στολίσματος, πώς να το κάνουν καλύτερο, έτσι και με τα γράμματα, τους αρέσει να τα κάνουν καλά. (Αλέξανδρος)

Ναι, είναι λόγω αισθητικής. Τα αγόρια δεν έχουν τόσο. Τα κορίτσια κάνουν πολύ καλύτερα γράμματα, σαφώς. Τα αγόρια και να μην κάνουν ωραία γράμματα δεν είναι κάτι σπουδαίο γι' αυτούς. (Άρης)

Εγώ πιστεύω ότι τα αγόρια δε χρειάζονται την ομορφιά, δεν έχουμε την αφοσίωση των κοριτσιών που, όταν γράφουν κάτι, λες μετά: 'Φανταστικό! Πορτραίτο!' (Μάριος)

Ερώτηση: Εσάς δε σας ενδιαφέρει να σας λένε ότι το γραπτό σας είναι φανταστικό;

Απάντηση: Όχι, μας αρκεί να τα γράψουμε μόνο. (Δημήτρης)

Πέρα από την έλλειψη ενδιαφέροντος για την εικόνα του γραπτού τους, τα αγόρια παρουσιάζονται ως επιλήσιμα και αδιάφορα για τα σχολικά τους καθήκοντα, όπως, άλλωστε έχει διαπιστωθεί και σε παλαιότερη έρευνα (Warrington, Younger & Williams, 2000). Ειδικότερα, τα κορίτσια επισημαίνουν το μεγάλο ενδιαφέρον των αγοριών για το παιχνίδι, που έχει ως αποτέλεσμα να ξεχνούν να φέρουν στο σχολείο βιβλία, τετράδια και εργασίες. Αντίθετα, τα ίδια τα κορίτσια επισημαίνουν για ακόμη μια φορά πως τις ενδιαφέρει η εικόνα που παρουσιάζουν στην τάξη και γι' αυτό το λόγο βεβαιώνονται ότι έχουν πάρει όλα όσα χρειάζονται για το σχολείο, προτού φύγουν το πρωί από το σπίτι τους:

Δε συμβαίνει πολύ συχνά στα κορίτσια να ξεχάσουν τα βιβλία τους. Συμβαίνει στα αγόρια επειδή παίζουν περισσότερο από όσο πρέπει. (Φανή)

Επειδή τα κορίτσια είναι πιο συγκροτημένα, ελέγχουν διπλά και τριπλά την τσάντα τους πριν φύγουν από το σπίτι. Τα αγόρια παίζουν και είναι πιο απρόσεκτα και ξεχνάνε τα πράγματά τους. (Καίτη)

Τα περισσότερα αγόρια φτιάχνουν την τσάντα τους το πρωί και ξεχνάνε πολλά από τα βιβλία τους, δεν έχουν πρόγραμμα, ενώ τα κορίτσια είναι πιο συνεπή και φροντίζουν να έχουν έτοιμη την τσάντα τους το πρωί. (Στέλλα)

Σε κάποιες περιπτώσεις, τα κορίτσια αναφέρουν πως τα αγόρια ξεχνούν επίτηδες να φέρουν τα βιβλία και τα τετράδιά τους, επειδή στην πραγματικότητα δεν έχουν κάνει τις εργασίες τους για το σπίτι:

Βιβλία και τετράδια ξεχνούν συνήθως οι κακοί μαθητές που είναι κυρίως τα αγόρια. Δεν τους ενδιαφέρει και πολλές φορές λένε ότι έχουν ξεχάσει το τετράδιο επειδή έχουν ξεχάσει να κάνουν τις ασκήσεις. (Αναστασία)

Κι εγώ συμφωνώ. Τα αγόρια λένε πιο συχνά δικαιολογίες και ψέματα και ξεχνούν τα τετράδια επίτηδες, επειδή δεν έχουν γράψει. (Ζωή)
Αγόρια και συγκεκριμένα δύο που ξεχνάνε όχι μόνο τα βιβλία τους αλλά και τις ασκήσεις τους γιατί δεν τους αρέσει το σχολείο γενικότερα. (Μαρία)

Περισσότερο τα αγόρια γιατί βαριούνται και δεν τους αρέσει ούτε το διάβασμα ούτε το σχολείο. (Παναγιώτα)

Τα αγόρια παραδέχονται πως είναι λιγότερο προσεκτικά από τα κορίτσια και πως τους ενδιαφέρει περισσότερο το παιχνίδι. Επίσης, αναφέρουν πως είναι πιο βιαστικά και πολλές φορές αμελούν να ελέγξουν την τσάντα τους, με αποτέλεσμα να πηγαίνουν στο σχολείο χωρίς τα απαραίτητα για το μάθημα βιβλία και τετράδια. Φαίνεται πως ο χρόνος που αφιερώνουν τα αγόρια στο παιχνίδι τόσο σε εσωτερικό όσο και σε εξωτερικό χώρο τα εμποδίζει να διεκπεραιώσουν τις σχολικές τους υποχρεώσεις, άποψη που επιβεβαιώνεται και από τα λεγόμενα μαθητών και μαθητριών και σε προγενέστερη έρευνα (Francis, 2000):

Συχνότερα τ' αγόρια (ξεχνούν βιβλία και τετράδια) επειδή εμείς δεν έχουμε το μυαλό μας στο τι θα φέρουμε την άλλη μέρα, θέλουμε να κάτσουμε σπίτι και να παίζουμε συνέχεια. (Μάριος)

Νομίζω τα αγόρια ξεχνάνε περισσότερες φορές τα βιβλία επειδή τα αγόρια είναι λίγο βιαστικά και μας αρέσει γενικά να παίζουμε περισσότερο. (Αλέξανδρος)

Τα αγόρια γιατί όταν μαζεύουν την τσάντα τους πολλές φορές ξεχνάνε βιβλία στο σχολείο. (Στράτος)

Εγώ πιστεύω τα αγόρια γιατί βαριούνται, εγώ πέρυσι ξεχνούσα συνέχεια βιβλία και ασκήσεις γιατί βαριόμουνα να ελέγξω την τσάντα μου το βράδυ. (Βαγγέλης)

Πιο πολύ τα αγόρια (ξεχνούν βιβλία και τετράδια) γιατί βαριούνται, λένε 'ποιος αλλάζει τώρα την τσάντα του;' Και φέρνουν ό,τι έχουν από την προηγούμενη. (Αλέξανδρος)

Συνεχίζοντας την αφήγησή τους, τα αγόρια επισημαίνουν πως τα κορίτσια είναι πιο επιμελείς μαθήτριες. Δε θέλουν να ξεχνούν τα βιβλία και τα τετράδιά τους γιατί ένα τέτοιο περιστατικό θα αμαύρωνε την καλή τους εικόνα και, αν τύχει και ξεχάσουν κάποιο βιβλίο ή τετράδιο, φροντίζουν να διορθώσουν τη «ζημιά» τηλεφωνώντας στο σπίτι τους για να το φέρει στο σχολείο η μητέρα τους. Απεναντίας, δηλώνουν πως τα αγόρια δεν τα απασχολεί καθόλου αν έχουν ξεχάσει βιβλία ή τετράδια, το θεωρούν δευτερεύον. Χαρακτηριστικά, ένα αγόρι αναφέρει πως είναι κουραστικό να ενεργεί πάντα κανείς με συνέπεια:

... Πολλά παιδιά ξεχνάνε τα βιβλία στο γραφείο τους στο σπίτι. Κι εγώ, όταν αλλάζει το πρόγραμμα ξεχνάω τα βιβλία μου. Είναι βαρετό να είσαι συνεπής. (Γιώργος)

Τα κορίτσια είναι πολύ πιο συνεπή από τα αγόρια. Αντιθέτως, τα αγόρια ξεχνάνε πιο συχνά τις εργασίες τους. (Μάρκος)

Τα αγόρια δεν τα πειράζει που ξεχνάνε τα πράγματά τους, ενώ αν τύχει και ξεχάσουν κάτι τα κορίτσια, παίρνουν τηλέφωνο τη μαμά τους να τους το φέρει στο σχολείο. Τα αγόρια δεν το κάνουν ποτέ. Δε δίνουν τόση σημασία. (Γιάννης)

Ένας ακόμη λόγος που παραθέτουν τα αγόρια για την ασυνέπειά τους είναι η απροσεξία τους τόσο κατά τη διάρκεια του μαθήματος όσο και στο σπίτι την ώρα που ετοιμάζουν την τσάντα τους για την επόμενη μέρα. Σύμφωνα με τα λεγόμενά τους, η προσοχή τους αποσπάται την ώρα της παράδοσης, με αποτέλεσμα να μη θυμούνται τι πρέπει να έχουν μαζί τους στο επόμενο μάθημα. Απεναντίας, επισημαίνουν πως τα κορίτσια σπάνια ξεχνούν βιβλία και τετράδια γιατί η προσοχή

τους είναι διαρκώς στραμμένη στα λεγόμενα των εκπαιδευτικών τους, είναι απόλυτα συγκεντρωμένα στο μάθημα και συνεπή στα καθήκοντά τους:

Πιστεύω ότι τις περισσότερες φορές ξεχνάνε τα αγόρια γιατί δε δίνουν σημασία στο μάθημα και δεν ξέρουν τι να φέρουν. (Δημήτρης)

Εγώ πιστεύω πως τα αγόρια ξεχνάνε περισσότερο γιατί τις πιο πολλές φορές είναι αφηρημένα, τα κορίτσια ακούνε συνέχεια τη δασκάλα, ενώ τα αγόρια όχι. Υπάρχουν βέβαια και κορίτσια που ξεχνάνε, αλλά όχι τόσες πολλές φορές όσο τα αγόρια. (Μάριος)

Εντάξει, τα αγόρια (ξεχνούν βιβλία και τετράδια) γιατί είναι πιο αφηρημένα. Ενώ μπορεί να ελέγχουν την τσάντα τους πριν φύγουν απ' το σπίτι μπορεί να σκέφτονται κάτι άλλο και να μπερδεύονται, ενώ τα κορίτσια έχουν το μυαλό τους εκεί. (Αλέξανδρος)

Σύμφωνα με τα παραπάνω αποσπάσματα, φαίνεται πως τα αγόρια πιστεύουν ότι τα κορίτσια είναι πιο μελετηρά γιατί δεν έχουν εξωσχολικές δραστηριότητες, δε βγαίνουν για παιχνίδι σε υπαίθριους χώρους όπως κάνουν τα αγόρια και έτσι είναι 'αναγκαστικά' καλύτερες μαθήτριες από τα αγόρια γιατί αφιερώνουν περισσότερο από τον ελεύθερο χρόνο τους στο διάβασμα. Απεναντίας, τα αγόρια θεωρούν απαραίτητο το παιχνίδι και αποδίδουν την κακή τους επίδοση στο γεγονός ότι αφιερώνουν πολύ χρόνο σε αυτό. Παραδέχονται επίσης ότι δεν προσέχουν αυτά που λένε οι εκπαιδευτικοί για τις κατ' οίκον εργασίες, κάνουν περισσότερη φασαρία και έχουν το μυαλό τους στο παιχνίδι, ενώ τα κορίτσια εκτός από μεθοδικά στη μελέτη τους είναι και ιδιαίτερα οργανωτικά.

8.7 Φύλο και επαγγελματικός προσανατολισμός

Στο κεφάλαιο αυτό θα επικεντρωθούμε στις επαγγελματικές προτιμήσεις των μαθητών/τριών και στο λόγο που αναπτύσσουν για να δικαιολογήσουν αυτές τις επιλογές. Μέσα από τα λεγόμενά τους περιγράφεται η διαδικασία μέσω της οποίας φτάνουν στην απόφασή τους, οι λόγοι στους οποίους αποδίδουν τις επιλογές τους και ο τρόπος που διαπραγματεύονται την επιρροή παραγόντων, όπως η οικογένεια, το φύλο και το σχολείο. Ωστόσο, οι διεργασίες που ακολουθούν τα υποκείμενα της

έρευνας μέχρι να φθάσουν στην επαγγελματική αποκατάσταση δε θα μπορούσαν να εκτιμηθούν σωστά, αν δε λαμβάναμε υπόψη την κοινωνική τους θέση.

8.7.1 Αγόρια σε χειρωνακτικά επαγγέλματα: η αναζήτηση του χρήματος

Μέσα από μια σειρά απαντήσεων των μαθητών και των μαθητριών προκύπτει η ταύτιση του φύλου με συγκεκριμένα χαρακτηριστικά προσωπικότητας που συνεπάγονται συγκεκριμένες επαγγελματικές επιλογές, άποψη που έχει καταγραφεί και στα ευρήματα παλαιότερων ερευνών (Kelly, 1988· Βιτσιλάκη-Σορωνιάτη, 1997). Αγόρια και κορίτσια μιλούν με διαφορετικό τρόπο για την επίδραση του φύλου τους στις επαγγελματικές επιλογές τους. Τα αγόρια φαίνεται πως έχουν μεγαλύτερη συναίσθηση του φύλου τους και των περιορισμών που αυτό επιβάλλει και δε δείχνουν διατεθειμένα να κάνουν μια επαγγελματική επιλογή που δεν ανήκει στερεοτυπικά στο φύλο τους. Πιο συγκεκριμένα, τα αγόρια που προέρχονται από χαμηλά κοινωνικά στρώματα επιλέγουν στην πλειοψηφία τους χειρωνακτικά επαγγέλματα ή επαγγέλματα σχετικά με τον αθλητισμό:

*Θα ήθελα να γίνω παίκτης του μπάσκετ, γιατί μ' αρέσει πολύ. Αν ήμουν κορίτσι, θα διάλεγα το βόλεϊ ή κάποιο επάγγελμα όπως δικηγόρος.
(Μάριος)*

Εγώ θέλω να γίνω ζαχαροπλάστης γιατί μου αρέσει αυτή η τέχνη και, αν ήμουν κορίτσι θα διάλεγα τη μαγειρική ή κάτι σχετικό με τις γυναικείες δραστηριότητες. (Μιχάλης)

Τα χρήματα αποτελούν πρωταρχικό κριτήριο επιλογής επαγγέλματος για τα αγόρια αυτής της κατηγορίας και έτσι επιλέγουν επαγγέλματα που συνδέονται με δράση και έχουν υψηλές οικονομικές απολαβές, «καλά λεφτά». Για τα κορίτσια δε θέτουν αντίστοιχο οικονομικό κριτήριο:

*Εγώ θέλω να γίνω ή ποδοσφαιριστής ή αστυνομικός, γιατί έχουν καλά λεφτά. Αν ήμουν κορίτσι, σίγουρα δε θα διάλεγα αυτά τα επαγγέλματα γιατί δε θα τους 'πήγαιναν' αυτές οι δουλειές. Μπορεί να γινόμουν οδοντίατρος. Μερικά επαγγέλματα είναι πιο κατάλληλα για τους άντρες.
(Σωτήρης)*

Εγώ θέλω να γίνω ναυτικός, γιατί μου αρέσει να ταξιδεύω. Αν ήμουν κορίτσι, δε θα διάλεγα το ίδιο επάγγελμα γιατί τα κορίτσια δεν κάνουν για τέτοιο επάγγελμα, είναι διαφορετικά. Θα γινόμουν κομμώτρια. (Γιάννης)

Όπως φαίνεται από τα παραπάνω αποσπάσματα, τα αγόρια της συγκεκριμένης οικονομικής προέλευσης θεωρούν πως υπάρχουν διαφορετικά επαγγέλματα για τους άνδρες και τις γυναίκες. Επαγγέλματα ριψοκίνδυνα, όπως το επάγγελμα του/της αστυνομικού ή του/της ναυτικού πιστεύουν πως δεν ταιριάζουν στις γυναίκες. Ακόμη πιστεύουν πως οι γυναίκες δε μπορούν να ασχοληθούν επαγγελματικά με συγκεκριμένα αθλήματα, όπως το ποδόσφαιρο ή το μπάσκετ και τις φαντάζονται κυρίως σε επαγγέλματα που σχετίζονται με την αισθητική και την ομορφιά, όπως το επάγγελμα της κομμώτριας.

8.7.2 Το γονεϊκό πρότυπο

Τα αγόρια της έρευνας που προέρχονται από υψηλά κοινωνικά στρώματα έχουν υψηλούς επαγγελματικούς στόχους, κυρίως λόγω γονεϊκής επιρροής, όπως αποδεικνύεται και από σχετική έρευνα (Hatcher, 2006: 212). Φαίνεται, δηλαδή, πως οι γονείς, που ασκούν επαγγέλματα υψηλού κύρους και μεγάλων απολαβών, δημιουργούν τις κατάλληλες προϋποθέσεις για την επιλογή επαγγέλματος των παιδιών τους λειτουργώντας οι ίδιοι ως επαγγελματικά πρότυπα:

Θέλω να γίνω καρδιοχειρουργός, επειδή και ο πατέρας μου που είναι δερματολόγος ήθελε να γίνει και έχει κάποια βίντεο στο σπίτι με επιχειρήσεις και τα βλέπω και μ' αρέσει. Αν ήμουν κορίτσι, δε θα διάλεγα το ίδιο επάγγελμα γιατί μάλλον θα φοβόμουν να βλέπω πτώματα και αίματα. Θα γινόμουν φαρμακοποιός ή μικροβιολόγος. (Σπύρος)

Αλλά και κάποια από τα κορίτσια που προέρχονται από τα υψηλά κοινωνικοοικονομικά στρώματα επισημαίνουν το γονεϊκό πρότυπο (ταύτιση με κάποια γυναίκα μέλος της οικογένειάς τους, συνήθως τη μητέρα) στην επιλογή επαγγέλματος και αντιλαμβάνονται τον αντίκτυπο των επιλογών τους στον κοινωνικό περίγυρο. Ακόμη, όμως, και στις περιπτώσεις που επιλέγουν επαγγέλματα κύρους (ιατρικά, νομικά) αιτιολογούν τις επιλογές τους με κριτήρια προσφοράς και

φροντίδας για τους άλλους, χαρακτηριστικά που συνδέονται παραδοσιακά με τις γυναίκες (Τσουρουφλή, 2002):

Εγώ θέλω να γίνω παιδίατρος, επειδή είναι και η μητέρα μου παιδίατρος και την έχω δει πώς δουλεύει και μου αρέσει να φροντίζω παιδιά. Αν ήμουν αγόρι δε θα διάλεγα το ίδιο επάγγελμα, θα ήθελα κάτι πιο σκληρό, ο παιδίατρος δεν είναι τόσο για άντρες. (Δέσποινα)

Εγώ θέλω να γίνω οδοντίατρος γιατί είναι και η μητέρα μου και πηγαίνω συχνά στο ιατρείο και βλέπω και μου αρέσει. Κυρίως θα ήθελα να γίνω ορθοδοντικός για να ασχολούμαι με παιδιά, δε μ' αρέσει με τους μεγάλους. Αν ήμουν αγόρι, φαντάζομαι ότι θα μπορούσα να κάνω το ίδιο επάγγελμα. (Μαριαλένα)

Εγώ θέλω να γίνω μουσικός και να δίνω παραστάσεις με το πιάνο γιατί όλη μου η οικογένεια ασχολείται με τη μουσική και, αν ήμουν αγόρι, πάλι το ίδιο θα γινόμουν γιατί η μουσική είναι και για τα δύο φύλα. (Ευαγγελία)

Τα αγόρια υψηλής κοινωνικής προέλευσης, τόσο σε προγενέστερες (Τσουρουφλή, 2002· Πολίτης, 2006) όσο και στην παρούσα έρευνα, δεν παύουν να διαχωρίζουν τα επαγγέλματα ανάλογα με το φύλο και θεωρούν πως τα πιο ριψοκίνδυνα επαγγέλματα ταιριάζουν στον τολμηρό χαρακτήρα των αγοριών, ενώ τα παιδαγωγικά και τα επαγγέλματα αισθητικής και μόδας ταιριάζουν στα κορίτσια, καθώς αναδεικνύουν τη θηλυκότητά τους και αποτελούν ένα μέσο έκφρασης της αγάπης τους για τους άλλους. Θεωρούν πως συγκεκριμένα επαγγέλματα δεν ταιριάζουν στο χαρακτήρα των κοριτσιών, ενώ σε υπεύθυνες θέσεις «βλέπουν» τους άνδρες:

Εγώ θέλω να γίνω πιλότος της πολεμικής αεροπορίας. Αν ήμουν κορίτσι, δε θα διάλεγα με τίποτα κάτι τέτοιο, θα διάλεγα κάτι που να δείχνει τη θηλυκότητά μου, όπως αισθητικός. (Βαγγέλης)

Εγώ θέλω να γίνω αρχαιολόγος ή πλαστικός χειρουργός. Αν ήμουν κορίτσι, θα γινόμουν κομμώτρια γιατί δεν ταιριάζει σε ένα κορίτσι να γίνει

*πλαστικός χειρουργός. Είναι φοβιτσιάρες και φοβούνται το αίμα.
(Αλέξανδρος)*

Εγώ θέλω να γίνω ποδοσφαιριστής ή μάγισσας. Αν ήμουν κορίτσι μπορεί να γινόμουν μαγείρισσα αλλά όχι παίκτρια ποδοσφαίρου. (Φάνης)

Κι εγώ ποδοσφαιριστής θέλω να γίνω. Αν ήμουν κορίτσι, δε θα γινόμουν παίκτρια ποδοσφαίρου γιατί είναι αντρικό άθλημα. (Μιχάλης)

Εγώ έχω αποφασίσει να γίνω πιλότος γιατί θέλω να δω πώς είναι να είσαι ελεύθερος στον αέρα και, αν ήμουν κορίτσι δε θα διάλεγα το ίδιο επάγγελμα, γιατί δεν είναι επάγγελμα για κορίτσι, δε θα ήταν καλή μια γυναίκα πιλότος, εγώ τουλάχιστον δε θα έμπαινα σε αεροπλάνο με γυναίκα πιλότο. Αν ήμουν κορίτσι, θα γινόμουν γιατρός. (Κωνσταντίνος)

Ωστόσο, μερικά από τα αγόρια που προέρχονται από τα ανώτερα κοινωνικοοικονομικά στρώματα δε διαχωρίζουν τα επαγγέλματα σε ανδρικά και γυναικεία. Αξίζει να αναφερθεί ότι είναι αγόρια των οποίων οι μητέρες ασκούν επαγγέλματα υψηλού κύρους (γιατρός, δικηγόρος) και θεωρούν εξίσου ικανά τα κορίτσια να ασκήσουν τα ίδια επαγγέλματα με τα αγόρια, λόγω προσωπικού βιώματος:

Εγώ θέλω να γίνω δικηγόρος, γιατί είναι και ο πατέρας μου και μου αρέσει. Αν ήμουν κορίτσι, θα διάλεγα πάλι το ίδιο επάγγελμα, γιατί είναι και η μητέρα μου και πιστεύω πως ταιριάζει αυτό το επάγγελμα σε μια γυναίκα. (Μάρκος)

Εγώ θέλω να γίνω παλαιοντολόγος, όταν μεγαλώσω, γιατί μου αρέσει να μελετάω πράγματα και πλάσματα που υπήρχαν πριν εμφανιστεί ο άνθρωπος, σε άλλες εποχές. Αν ήμουν κορίτσι, πάλι το ίδιο θα διάλεγα. (Βασίλης)

Εγώ θέλω να γίνω γιατρός, γιατί μου αρέσει ο κλάδος της ιατρικής ή μαθηματικός, γιατί μου αρέσουν τα μαθηματικά. Αν ήμουν κορίτσι και ήμουν καλή μαθήτρια, θα διάλεγα πάλι τα ίδια επαγγέλματα. (Παναγιώτης)

Εγώ θέλω να γίνω δάσκαλος ή φυσικός, γιατί μου αρέσει να διδάσκω και αν ήμουν κορίτσι πάλι το ίδιο θα διάλεγα. (Αργύρης)

Η απουσία προσωπικού βιώματος για συγκεκριμένα επαγγέλματα προκύπτει συχνά στο λόγο των αγοριών. Έτσι, θεωρούν πως κάποια επαγγέλματα δεν είναι κατάλληλα για τους άνδρες ή τις γυναίκες επειδή δεν έχουν δει ποτέ έναν άνδρα να ασκεί «γυναικείο» επάγγελμα ή όταν αυτό συμβαίνει προκαλεί χλευαστικά σχόλια από τον κοινωνικό περίγυρο:

...Γυναίκα να δουλεύει σε γκαράζ και να επισκευάζει αυτοκίνητα δε βλέπεις. Οι άντρες κάνουν τις πιο δύσκολες δουλειές. (Σωτήρης)

Τα αγόρια δε γίνονται αισθητικοί. Αν ένας άντρας γίνει αισθητικός, οι φίλοι του δε θα τον θεωρούν άντρα, αλλά κάτι άλλο (γέλια). (Μιχάλης)

Τα κορίτσια, παρόλο που αντιλαμβάνονται το διαχωρισμό που κάνουν σε «ανδρικά» και «γυναικεία» επαγγέλματα, δηλώνουν πως είναι πιο εύκολο για μια γυναίκα να ασκήσει ένα μη παραδοσιακό για το φύλο της επάγγελμα. Αντίθετα, η επιλογή ενός άνδρα να ασκήσει ένα επάγγελμα που θεωρείται «γυναικείο» θα προκαλούσε κοινωνικό σχολιασμό:

...Η γυναίκα μπορεί να κάνει ένα σκληρό επάγγελμα. Αν ο άντρας κάνει ένα 'γυναικείο' επάγγελμα θα τον σχολιάσουν. (Δέσποινα)

...Γυμναστής και δικηγόρος θα γινόμουν αν ήμουν άντρας, αλλά αισθητικός, όχι, γιατί είναι λίγο γυναικείο επάγγελμα. (Εβίτα)

Εγώ θέλω να γίνω δασκάλα γιατί μου αρέσουν τα παιδιά. Αν ήμουν αγόρι δεν ξέρω τι θα επέλεγα, αλλά πιστεύω ότι δε μπορούν οι άντρες να κάνουν όλα τα επαγγέλματα. Για παράδειγμα, ένας άντρας δε μπορεί να γίνει μανικιουρίστας, δεν έχει τη λεπτότητα των κοριτσιών. Επιπλέον, οι άντρες έχουν περηφάνια και δεν καταδέχονται να κάνουν κάτι τέτοιο. (Αθανασία)

Σε ό,τι αφορά τις επαγγελματικές επιλογές των κοριτσιών, οι μαθήτριες ισχυρίζονται συγκριτικά με τα αγόρια ότι θα ασκούσαν ένα μη συμβατικό επάγγελμα.

Σε πολλές περιπτώσεις διαπιστώνουν τους περιορισμούς του φύλου τους και δηλώνουν πως με βάση τις αρχές της ισότητας δε θα έπρεπε το φύλο να αποτελεί ανασταλτικό παράγοντα στις επιλογές τους. Η άποψη των μαθητριών της παρούσας έρευνας επιβεβαιώνει τα ευρήματα σχετικής έρευνας (Chisholm, 1999), στο πλαίσιο της οποίας διαπιστώθηκε ότι τα κορίτσια δομούν λιγότερο άκαμπτες ταυτότητες φύλου σε σχέση με τα αγόρια και διεκδικούν ισότιμη θέση στην κοινωνία με τους άνδρες:

Εγώ θέλω να γίνω ή γιατρός ή νοσηλεύτρια, γιατί βλέπω σε διάφορα έργα με νοσοκομεία γιατρούς να κάνουν χειρουργεία και μου αρέσει, θέλω κι εγώ να το κάνω και, αν ήμουν αγόρι, πάλι το ίδιο θα επέλεγα. (Χριστίνα)

Από μικρή ήθελα να γίνω πιλότος και με έχει ενθαρρύνει και ο πατέρας μου. Αν ήμουν αγόρι, πάλι το ίδιο θα διάλεγα γιατί το επάγγελμα του πιλότου θεωρείται κυρίως αντρικό. (Κατερίνα)

Κι εγώ θέλω να γίνω δικηγόρος γιατί είναι και ο πατέρας μου και, αν ήμουν αγόρι και είχα τα ίδια ενδιαφέροντα, πάλι το ίδιο θα διάλεγα. (Στέλλα)

Εγώ, όταν μεγαλώσω, θα ήθελα να γίνω δασκάλα γιατί μου αρέσει να διδάσκω τα παιδιά και να τους μαθαίνω καινούρια πράγματα και να τα κάνω να αγαπήσουν το σχολείο, όπως το αγαπάω κι εγώ. Αν ήμουν άνδρας πάλι το ίδιο θα διάλεγα. (Ευγενία)

Εγώ θέλω να γίνω αστυνομικός γιατί μου αρέσει πολύ η δράση και αν ήμουν αγόρι, πάλι αστυνομικός θα ήθελα να γίνω. (Αθανασία)

Ωστόσο, υπογραμμίζουν τη διαφορά των φύλων, όταν πρόκειται για επαγγέλματα που απαιτούν μυϊκή δύναμη:

Ερώτηση: Πιστεύεις ότι υπάρχουν επαγγέλματα που δεν είναι και για τα δύο φύλα;

Απάντηση: Ναι. Η οικοδομή. Δε μπορεί μια γυναίκα να δουλέψει στην οικοδομή. (Ευαγγελία)

Τέλος, ενδιαφέρον εύρημα της ανάλυσης αποτελεί και το ότι τα παιδιά στην πλειοψηφία τους δηλώνουν πως το επάγγελμα του εκπαιδευτικού ταιριάζει περισσότερο στις γυναίκες, επειδή έχουν μεγαλύτερη υπομονή με τα παιδιά, ενώ στους άνδρες ταιριάζουν πιο δραστήρια επαγγέλματα. Αξιοσημείωτο είναι ότι και οι εκπαιδευτικοί στις συνεντεύξεις μας θεωρούν ιδανικό για μια γυναίκα το επάγγελμα της εκπαιδευτικού, όχι, όμως και για τον άνδρα:

*Εγώ θέλω να γίνω γιατρός ή φιλόλογος γιατί μ' αρέσει να έρχομαι σε επαφή με παιδιά και αν γινόμουν γιατρός θα γινόμουν παιδίατρος. Αν ήμουν αγόρι, δε θα διάλεγα το ίδιο επάγγελμα γιατί τα αγόρια έχουν νεύρα και δε μπορούν να είναι κοντά σε παιδιά, ξεσπούν πάνω τους.
(Αναστασία)*

Εγώ θα ήθελα να γίνω δασκάλα γιατί μ' αρέσουν τα παιδιά και θα μ' άρεσε να τους διδάσκω. Αν ήμουν αγόρι, δε θα ήθελα να γίνω δάσκαλος, θα επέλεγα κάτι που να έχει σχέση με καράτε. (Πόπη)

Κι εγώ δασκάλα θέλω να γίνω, όταν μεγαλώσω, γιατί μου αρέσει να είμαι κοντά στα παιδιά. Πιστεύω ότι ένα αγόρι δε θα ήθελε τόσο πολύ να γίνει δάσκαλος, γιατί δεν τους αρέσουν τόσο τα παιδιά, ίσως θέλουν κάτι πιο δραστήριο. (Εύα)

Εγώ θα ήθελα να γίνω παιδίατρος για να κάνω καλά τα παιδάκια. Αν ήμουν αγόρι, θα γινόμουν ποδοσφαιριστής, όχι ότι δεν υπάρχουν και άνδρες παιδίατροι αλλά στις γυναίκες αρέσει περισσότερο να ασχολούνται με τα μικρά παιδιά. (Θάλεια)

Εγώ θέλω να γίνω ιατροδικαστής, επειδή μου αρέσει να αναλύω τους φόνους. Αν ήμουν γυναίκα, θα γινόμουν δασκάλα. (Σταύρος)

Εγώ θέλω να γίνω φυσιοθεραπευτής για να θεραπεύω τους ανθρώπους με προβλήματα στην πλάτη ή ψύξη. Αν ήμουν κορίτσι, θα γινόμουν δασκάλα γιατί από τα περισσότερα κορίτσια που ακούω θέλουν να γίνουν δασκάλες και να ασχολούνται με παιδιά. (Γιώργος)

...Για παράδειγμα, το επάγγελμα της δασκάλας θα έπρεπε να το κάνουν μόνο οι γυναίκες γιατί είναι πιο ψύχραιμες, ενώ οι άντρες χάνουν πιο εύκολα την ψυχραιμία τους. (Σταματίνα)

Συμπερασματικά, θα μπορούσαμε να πούμε ότι τόσο τα αγόρια όσο και τα κορίτσια που συνομιλήσαμε στα πλαίσια της έρευνας επισημαίνουν την επιρροή του επαγγέλματος των γονέων τους στις δικές τους επαγγελματικές επιλογές, άποψη που υποστηρίχθηκε και από τους/τις εκπαιδευτικούς τους στις συνεντεύξεις. Όπως και οι εκπαιδευτικοί τους, δεν παύουν να διαχωρίζουν τα επαγγέλματα σε «ανδρικά» και «γυναικεία» και να θεωρούν ότι οι άνδρες θα ασκήσουν επαγγέλματα κύρους ή χειρωνακτικά, ενώ τα κορίτσια θα γίνουν παιδαγωγοί ή θα ασκήσουν επαγγέλματα σχετικά με την ομορφιά και τη μόδα. Μέσα από τα λεγόμενά τους, τα κορίτσια, ανεξάρτητα από την κοινωνικοοικονομική τους προέλευση, παρουσιάζονται λιγότερο στερεοτυπικά στις επαγγελματικές προτιμήσεις τους καθώς σε πολλές περιπτώσεις δηλώνουν πως θα επέλεγαν να ασκήσουν ένα μη παραδοσιακό και κοινωνικά αποδεκτό για το φύλο τους επάγγελμα. Αντίθετα, ο διαχωρισμός των επαγγελμάτων είναι πιο έντονος στις απόψεις των αγοριών. Εξαίρεση αποτελούν τα αγόρια των οποίων οι μητέρες ασκούν κάποιο επάγγελμα κύρους ή μη παραδοσιακό για το φύλο τους. Στην περίπτωση αυτή, τα αγόρια φαντάζονται τους άνδρες και τις γυναίκες στα ίδια επαγγέλματα. Αξιοσημείωτο είναι, πως οι απόψεις των μαθητών και των μαθητριών της έρευνας ταυτίζονται σε μεγάλο βαθμό με τις απόψεις των εκπαιδευτικών τους σε σχέση με την καταλληλότητα των επαγγελμάτων με βάση το φύλο, όπως εκφράστηκαν μέσα από τις συνεντεύξεις των εκπαιδευτικών στην προηγούμενη ενότητα (βλ. σελ. 145-151).

ΜΕΡΟΣ ΤΡΙΤΟ

ΣΥΖΗΤΗΣΗ ΕΥΡΗΜΑΤΩΝ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΕΝΑΤΟ

Συμπεράσματα-Μελλοντικά ερωτήματα

9.1 Συμπεράσματα

Στόχος της έρευνάς μας ήταν να μελετήσουμε αν οι εκπαιδευτικοί της Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, στο πλαίσιο της καθημερινής εκπαιδευτικής διαδικασίας στις αίθουσες διδασκαλίας, αλληλεπιδρούν με διαφορετικό τρόπο και αντιμετωπίζουν διαφορετικά τα παιδιά σε σχέση με το φύλο και την κοινωνική προέλευση τόσο των ίδιων των εκπαιδευτικών όσο και των παιδιών. Δόθηκε έμφαση στους τρόπους με τους οποίους το φύλο και η κοινωνική τάξη των εκπαιδευτικών επηρεάζουν την αλληλεπίδραση και τις αντιλήψεις τους, καθώς μέσα από τη μελέτη της σχετικής βιβλιογραφίας προέκυψε ότι αυτοί οι δύο παράγοντες σε συνδυασμό με άλλους, όπως τα δημογραφικά χαρακτηριστικά, το μορφωτικό επίπεδο και τα χρόνια υπηρεσίας έχουν αντίκτυπο στη διαμόρφωση των αντιλήψεών τους. Το θέμα της αλληλεπίδρασης στην τάξη προσεγγίστηκε και από την πλευρά των ίδιων των μαθητών/τριών, σε σχέση πάντα με το φύλο και την κοινωνικοοικονομική τους προέλευση, με σκοπό τη διασταύρωση απόψεων εκπαιδευτικών και μαθητών/τριών προκειμένου να καταλήξουμε σε όσο το δυνατόν πιο έγκυρα συμπεράσματα. Δεδομένου του σύνθετου χαρακτήρα του θέματος της έρευνας και για να επιτύχουμε την όσο το δυνατόν πολύπλευρη απεικόνιση των αντιλήψεων τόσο των εκπαιδευτικών όσο και των μαθητών/τριών έγινε συνδυασμός διαφορετικών μεθόδων έρευνας και επεξεργασία ποσοτικών και ποιοτικών δεδομένων.

Αφαιρηία εκπόνησης της παρούσας έρευνας στάθηκαν τα ευρήματα προγενέστερων μελετών καθώς και η επισκόπηση της σχετικής βιβλιογραφίας, όπου καταγράφεται η έμφυλη δομή της εκπαίδευσης και αποδεικνύεται η αναπαραγωγή των έμφυλων κοινωνικών ανισοτήτων τόσο μέσα από το επίσημο αναλυτικό πρόγραμμα του σχολείου όσο και μέσα από τις απόψεις των εκπαιδευτικών, όπως εκφράζονται ποικιλότροπα κατά τη διεκπεραίωση του καθημερινού διδακτικού τους έργου. Σύμφωνα με τη βιβλιογραφία, οι εκπαιδευτικοί είναι στην πλειοψηφία τους φορείς μιας συντηρητικής ιδεολογίας, η οποία εκφράζεται μέσω των διαφορετικών πρακτικών που υιοθετούν απέναντι στους μαθητές και τις μαθήτριες, μέσω της απόδοσης διαφορετικών χαρακτηριστικών προσωπικότητας ανάλογα με το φύλο των

παιδιών και μέσω του διαχωρισμού των επαγγελματιών σε ανδρικά και γυναικεία. Όλες οι παραπάνω πρακτικές συντελούν στη διαφορετική αντιμετώπιση αγοριών και κοριτσιών μέσα στην τάξη γεγονός που πιθανόν να συμβάλλει στη διαφοροποίηση των μελλοντικών εκπαιδευτικών και επαγγελματικών επιλογών τους.

Βασική θεωρητική παραδοχή της έρευνάς μας αποτέλεσε η άποψη ότι τα παιδιά δεν είναι παθητικοί αποδέκτες των αντιλήψεων που δέχονται. Αντίθετα, υιοθετήθηκε το θεωρητικό πλαίσιο της θεωρίας της συμβολικής αλληλεπίδρασης του Blumer (1969) με σκοπό την περιγραφή και την ερμηνεία του τρόπου αλληλεπίδρασης εκπαιδευτικών και μαθητών/τριών και την επίδραση που έχει στις αντιλήψεις των παιδιών. Η επεξεργασία τόσο των παρατηρήσεων των διδασκαλιών όσο και η επεξεργασία των συνεντεύξεων ήταν μια πολύ σημαντική διαδικασία για μας, γιατί μας βοήθησε να καταγράψουμε την εμπειρία των εκπαιδευτικών καθώς και των μαθητών/τριών, έτσι όπως τη βιώνουν οι ίδιοι/ες και να ανακαλύψουμε τον τρόπο που ερμηνεύουν την κοινωνική πραγματικότητα και τη δική τους συμπεριφορά ως μέρος αυτής, εν προκειμένω την πραγματικότητα της σχολικής τάξης (Gubrium & Holstein, 1997· Mason, 2004).

Συγκεκριμένα, η ενδεχόμενη διαφορετική αντιμετώπιση των μαθητών και μαθητριών στην τάξη εξετάστηκε μέσα από την καταγραφή ενός συνόλου λεκτικών περιστατικών που διαδραματίστηκαν κατά τη διάρκεια των μαθημάτων ανάμεσα στους/τις εκπαιδευτικούς του δείγματος και τους μαθητές και τις μαθήτριές τους όταν συνδιαλέγονταν, αλλά και από την κατάθεση των εμπειριών τόσο των εκπαιδευτικών όσο και των μαθητών/τριών στις συνεντεύξεις. Επίσης, η επιλογή μας να πάρουμε συνεντεύξεις από παιδιά ηλικίας 11 ετών (μαθητές και μαθήτριες της ΣΤ τάξης) οφείλεται κυρίως στο γεγονός ότι, σύμφωνα με σχετικές μελέτες και έρευνες, τα παιδιά σε αυτή την ηλικία βρίσκονται στην προ-εφηβεία και είναι σε θέση να αντιληφθούν τις επιταγές του φύλου τους και να τις διαπραγματευτούν καλύτερα.

Μέσα από τις στιχομυθίες εκπαιδευτικών- μαθητών/τριών διερευνήθηκε αν το περιεχόμενο της λεκτικής συναλλαγής παραπέμπει σε διακριτούς για τα δύο φύλα ρόλους και τις ανάλογες επιδόσεις των παιδιών σε διαφορετικά πεδία γνώσης. Η ανάλυση περιεχομένου μας βοήθησε να εμβαθύνουμε τόσο ως προς το περιεχόμενο της επικοινωνίας των προσώπων που συμμετείχαν στην έρευνα όσο και να καταγράψουμε τα χαρακτηριστικά τους, το σκοπό της επικοινωνίας τους και τις απόψεις τους μέσα από την παρατήρηση των αντιδράσεων και της μη λεκτικής συμπεριφοράς τους. Ακόμη, η ανάλυση των στοιχείων που προέκυψαν τόσο από τις

παρατηρήσεις μας στην τάξη όσο και από τις συνεντεύξεις μας με τους/τις εκπαιδευτικούς και τους μαθητές και τις μαθήτριες μας επέτρεψε να σχηματίσουμε μία κατά το δυνατόν πληρέστερη εικόνα για το ζήτημα των αλληλεπιδράσεων μεταξύ εκπαιδευτικών και μαθητών/τριών στις αίθουσες διδασκαλίας.

Για τη διερεύνηση του θέματος διατυπώθηκαν ερευνητικά ερωτήματα που αφορούσαν:

- α) το περιεχόμενο της αλληλεπίδρασης εκπαιδευτικών-μαθητών/τριών στην τάξη σε σχέση με τα δημογραφικά στοιχεία και των δύο εμπλεκόμενων μερών,
- β) τις ευκαιρίες συμμετοχής μαθητών και μαθητριών στο μάθημα,
- γ) το φύλο που τιμωρείται ή επαινείται πιο συχνά στην τάξη από τους/τις εκπαιδευτικούς και για ποιους λόγους,
- δ) τα χαρακτηριστικά προσωπικότητας που αποδίδουν οι εκπαιδευτικοί στους μαθητές και τις μαθήτριες ανάλογα με τα δημογραφικά στοιχεία τόσο των ιδίων όσο και των μαθητών/τριών,
- ε) τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για τη μελλοντική επαγγελματική αποκατάσταση των μαθητών/τριών και τις επαγγελματικές φιλοδοξίες των ιδίων των παιδιών,
- στ) την ενδεχόμενη χρήση σεξιστικής γλώσσας στην τάξη και πώς το βιώνουν οι μαθητές/τριες

Στο δεύτερο μέρος της παρούσας μελέτης παρουσιάσαμε εκτενώς και σχολιάσαμε τα ευρήματά μας αναφορικά με την αλληλεπίδραση στην τάξη με βάση τις παρατηρήσεις των διδασκαλιών, καθώς και τις συνεντεύξεις μας τόσο με τους/τις εκπαιδευτικούς όσο και με τους μαθητές και τις μαθήτριες. Τα ευρήματά μας αναφορικά με την αλληλεπίδραση εκπαιδευτικών και μαθητών/τριών στην τάξη επιβεβαιώνουν τα πορίσματα παλαιότερων ερευνών (Spender, 1982· Sadker & Sadker, 1994) που υποστηρίζουν ότι οι εκπαιδευτικοί τόσο με τη διδασκαλία τους όσο και με το παράδειγμά τους στην τάξη μεταβιβάζουν μηνύματα για τη διαφορετική «φύση», τις ικανότητες και την επαγγελματική αποκατάσταση των αγοριών και των κοριτσιών. Η επίδραση των λόγων των εκπαιδευτικών της παρούσας έρευνας φάνηκε στις απόψεις των μαθητών και μαθητριών τους, που ενστερνίζονται σε πολύ μεγάλο βαθμό τις απόψεις των εκπαιδευτικών τους και δείχνει ότι η παροχή ενός εκπαιδευτικού συστήματος απαλλαγμένου από στερεοτυπικές συμπεριφορές και διακρίσεις σε βάρος των κοριτσιών παραμένει απλώς μια ρητορική και όχι μια πραγματικότητα.

Αναλυτικότερα και σε σχέση με τους επιμέρους στόχους της έρευνας καταλήγουμε στις ακόλουθες διαπιστώσεις:

1) Όσον αφορά στο περιεχόμενο της αλληλεπίδρασης των εκπαιδευτικών με τους μαθητές και τις μαθήτριες στην τάξη, τα δημογραφικά χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών: φύλο, κοινωνική προέλευση και ηλικία δε φαίνεται να επιδρούν: τόσο οι άνδρες όσο και οι γυναίκες εκπαιδευτικοί, ανεξαρτήτως ηλικίας και κοινωνικής προέλευσης, απευθύνονται συχνότερα στα αγόρια. Μέσα από την ανάλυση του υλικού των παρατηρήσεών μας στην τάξη διαπιστώσαμε ότι οι εκπαιδευτικοί προκάλεσαν συνολικά περισσότερες αλληλεπιδράσεις με τους μαθητές τους κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας τους. Ωστόσο, η αλληλεπίδραση των εκπαιδευτικών με τους μαθητές και τις μαθήτριες ως προς τον έπαινο που παρέχουν στα παιδιά για τις επιδόσεις τους στα μαθήματα διαφοροποιείται σε σχέση με το φύλο των εκπαιδευτικών: οι άνδρες εκπαιδευτικοί επαινούν πιο συχνά τα κορίτσια στο μάθημα της Γλώσσας, ενώ οι γυναίκες εκπαιδευτικοί επαινούν πιο συχνά τα αγόρια στο ίδιο μάθημα. Όμως, στο μάθημα των μαθηματικών, τόσο οι άνδρες όσο και οι γυναίκες εκπαιδευτικοί επαινούσαν συχνότερα τα αγόρια, γεγονός που δικαιολογεί τόσο τις δικές τους απόψεις περί αυξημένης ικανότητας των αγοριών στα μαθηματικά όσο και των ίδιων των παιδιών που δήλωσαν στις συνεντεύξεις μας ότι τα αγόρια είναι «μαθηματικά μυαλά».

2) Η ανάλυση του υλικού των παρατηρήσεων στην τάξη ανέδειξε τη διαφοροποίηση των ευκαιριών συμμετοχής στο μάθημα που παρέχονται στα δύο φύλα. Έτσι, μέσα από τα δεδομένα προέκυψε ότι οι ευκαιρίες λόγου που δίνουν οι εκπαιδευτικοί στα αγόρια διαμορφώνουν πρότυπα ανταγωνιστικής συμπεριφοράς ενώ υποτακτικής συμπεριφοράς για τα κορίτσια αντίστοιχα. Ειδικότερα, διαπιστώσαμε ότι τα αγόρια αναδεικνύονται σε 'πρωταγωνιστές' του μαθήματος καθώς είτε μέσω της πρόκλησης ενοχλητικής συμπεριφοράς είτε μέσω της αγνόησης των κανόνων της τάξης αποσπών την προσοχή των εκπαιδευτικών τους, που ασχολούνται διαρκώς μαζί τους. Αντίθετα, διαπιστώσαμε ότι τα κορίτσια συμμορφώνονταν στο κανονιστικό πλαίσιο της τάξης, δέχονταν πολύ λιγότερες παρατηρήσεις συγκριτικά με τα αγόρια, γεγονός που επιβεβαίωσαν στις συνεντεύξεις, που μας έδωσαν, τόσο οι εκπαιδευτικοί όσο και τα ίδια τα παιδιά. Ωστόσο, όπως έχει υποστηριχθεί και στη σχετική βιβλιογραφία (Younger, Warrington & Williams, 1999· Baxter, 2002), η υπακοή των κοριτσιών τα θέτει αυτομάτως σε μειονεκτική θέση στην τάξη καθώς μειώνεται η συμμετοχή τους στην

εκπαιδευτική διαδικασία και ευνοείται η κυριαρχία των αγοριών που με αυτόν τον τρόπο καταλαμβάνουν περισσότερο δημόσιο χώρο έκφρασης.

Ωστόσο, το γεγονός ότι κανένας/καμία από τους/τις εκπαιδευτικούς που συμμετείχαν στην έρευνα δεν παραδέχτηκε ότι παρέχει περισσότερες ευκαιρίες συμμετοχής στα αγόρια, σε συνδυασμό με τις απαντήσεις των ίδιων των παιδιών και τις παρατηρήσεις στην τάξη, επιβεβαιώνουν ότι οι εκπαιδευτικοί όχι μόνο δεν προωθούν την ισότητα των φύλων στις τάξεις τους, αλλά επιπλέον δεν έχουν αντιληφθεί την αντίφαση ανάμεσα στα λόγια και τα έργα τους. Αξίζει να σημειωθεί ότι δε φαίνεται να αναγνωρίζουν τη δική τους ευθύνη στην αναπαραγωγή των έμφυλων ανισοτήτων και τείνουν να αποδίδουν το όλο ζήτημα σε εξωσχολικούς παράγοντες, όπως για παράδειγμα το οικογενειακό και φιλικό περιβάλλον των παιδιών, ενώ δε λείπει από το λόγο τους και η παραδοσιακή επιχειρηματολογία περί βιολογικών διαφορών των φύλων.

3) Μέσα από τα λεγόμενα των εκπαιδευτικών στις συνεντεύξεις μας προκύπτει η ταύτιση των αγοριών με τη φασαρία. Ισχυρίζονται ότι τα αγόρια είναι ζωηρά ανεξάρτητα από την κοινωνικοοικονομική τους προέλευση. Τα ίδια τα αγόρια παραδέχονται ότι είναι πιο απρόσεκτα, κάνουν περισσότερη φασαρία και έχουν το μυαλό τους στο παιχνίδι. Αναγνωρίζουν ότι δεν αφιερώνουν στο διάβασμά τους το χρόνο που θα έπρεπε, παραδέχονται ότι τους αρέσει να ‘κάνουν φιγούρα’ στην τάξη, να έρχονται σε αντιπαράθεση με τον/την εκπαιδευτικό και να εμμένουν στην άποψή τους ακόμη και όταν αυτή δεν είναι σωστή.

Ωστόσο, μέσα από την ανάλυση του υλικού των συνεντεύξεων διαπιστώσαμε ότι το φαινόμενο της αυτοεκπληρούμενης προφητείας προβάλλει μέσα από τα λεγόμενα των εκπαιδευτικών και παγιώνεται στις απόψεις των παιδιών. Τα παιδιά θεωρούν τα αγόρια ζωηρά, γιατί οι εκπαιδευτικοί τα επιπλήττουν συνεχώς για τη συμπεριφορά τους. Τα παιδιά θεωρούν τα αγόρια αμελή και ασυνεπή στα καθήκοντά τους, γιατί οι εκπαιδευτικοί τους δεν εκπλήσονται, όταν ξεχνούν τις εργασίες τους. Από την άλλη μεριά, ισχυρίζονται ότι τα κορίτσια κάνουν ωραία γράμματα γιατί οι εκπαιδευτικοί τα επαινούν για την εικόνα του γραπτού τους και τα επιβραβεύουν σηκώνοντάς τα στον πίνακα.

4) Ως προς το τέταρτο ερευνητικό ερώτημα, η έρευνα έδειξε ότι τόσο οι εκπαιδευτικοί όσο και τα ίδια τα παιδιά αποδίδουν διαφορετικά χαρακτηριστικά προσωπικότητας και νοητικές ικανότητες στα αγόρια και τα κορίτσια. Ως προς τον τομέα της συμπεριφοράς, τα αγόρια παρουσιάζονται επιθετικά, αμελή, θαρρετά,

ανυπόμονα και ζωηρά. Αντίθετα, τα κορίτσια παρουσιάζονται υπάκουα, υπομονετικά, συζητήσιμα και ενίοτε ντροπαλά. Ως προς τις νοητικές τους ικανότητες, τα αγόρια, αν και δεν παρουσιάζονται ως ιδιαίτερα μελετηρά και οργανωτικά, θεωρούνται έξυπνα και με πολλές ικανότητες στη λύση μαθηματικών ασκήσεων. Αντίθετα, τα κορίτσια παρουσιάζονται να είναι πειθαρχημένα στη μελέτη τους και αντιμετωπίζουν με σοβαρότητα τη διαδικασία της μάθησής τους. Ωστόσο, θεωρούνται αποδοτικές μαθήτριες χάρη στις ώρες που αφιερώνουν στο διάβασμά τους και όχι εξαιτίας της εξυπνάδας τους.

Έχει ενδιαφέρον και αξίζει να επισημανθεί ότι σχεδόν όλοι/ες οι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν στην έρευνα υποστηρίζουν την ουδετερότητα του εκπαιδευτικού συστήματος ως προς τον παράγοντα φύλο. Τόσο οι άνδρες όσο και οι γυναίκες εκπαιδευτικοί πιστεύουν ότι ο χώρος της εκπαίδευσης παρέχει ίσες ευκαιρίες στα δύο φύλα. Ακόμη και όταν διαπιστώνουν την ύπαρξη έμφυλων διακρίσεων στο σχολείο, υιοθετούν μια παθητική, σχεδόν αδιάφορη στάση απέναντι στο ζήτημα και δεν προβαίνουν ούτε σχεδιάζουν κάποια μορφή παρέμβασης για αλλαγή. Απεναντίας, δικαιολογούν την υπάρχουσα κατάσταση επισημαίνοντας τις ευθύνες που έχουν επιφορτιστεί οι γυναίκες με το συνδυασμό οικογένειας και εργασίας, άποψη που προβάλλεται διαχρονικά στις συνεντεύξεις με εκπαιδευτικούς (Coffey & Acker, 1991: 255). Η μη διαπίστωση από πλευράς τους των έμφυλων διακρίσεων που υφίστανται σε όλες τις βαθμίδες της εκπαίδευσης και η επισήμανση μόνο μεμονωμένων περιστατικών είναι δυνατόν να είναι απόρροια της ανατροφής και διαπαιδαγώγησής τους σε οικογένειες που εντάσσονται κυρίως στα χαμηλά κοινωνικοοικονομικά στρώματα. Αυτός ο παράγοντας σε συνδυασμό με την απουσία σχετικών μαθημάτων στο πλαίσιο της βασικής τους κατάρτισης και την ελλιπή επιμόρφωσή τους στη θεματική του φύλου καθιστούν τους/τις εκπαιδευτικούς ως ένα μεγάλο βαθμό ανεπαρκείς στο να αποφεύγουν τις έμφυλες αλληλεπιδράσεις στην τάξη.

Μέσα από τις συνεντεύξεις με τις ομάδες εστίασης (*focus groups*) διαπιστώσαμε τον αντίκτυπο που έχει η διαφοροποίηση της συμπεριφοράς των εκπαιδευτικών του δείγματος στη συμπεριφορά και στη διαμόρφωση της αυτοεικόνας των μαθητών και των μαθητριών. Έτσι, τα παιδιά από μικρή ηλικία έχουν ενστερνιστεί απόψεις περί «φύσεως» των ανδρών και των γυναικών. Η διαφορετική φύση αγοριών και κοριτσιών ευθύνεται για τις διαφορές του χαρακτήρα τους (η εγκράτεια των κοριτσιών σε αντίθεση με την παρρησία των αγοριών) και την

επαγγελματική τους ικανότητα (τα κορίτσια είναι προορισμένα να διαπρέπουν σε συγκεκριμένα επαγγέλματα ενώ τα αγόρια σε άλλα). Επίσης, τα κορίτσια γαλουχούνται με την ιδέα του «ωραίου φύλου», ενώ τα αγόρια με την ιδέα του «ισχυρού φύλου».

Επιπλέον, οι βιολογικές προδιαθέσεις προκύπτουν συχνά στο λόγο των εκπαιδευτικών και των μαθητών/τριών της έρευνας ως αίτια διαφοροποίησης των δύο φύλων τόσο στις ικανότητές τους (κορίτσια: αγάπη για καλλιγραφία, επιμελή, αγόρια: κακόγραφα, μη επιμελή) όσο και στους λόγους για τους οποίους τιμωρούνται στην τάξη (τα κορίτσια λόγω κουτσομπολιού, τα αγόρια λόγω ενοχλητικής συμπεριφοράς,) και τα ενδιαφέροντά τους (κορίτσια: νοικοκυριό, καλλωπισμός, αγόρια: παιχνίδι στη γειτονιά, αθλητισμός, ηλεκτρονικά).

Τέλος, το παραδοσιακό στερεότυπο, όπου η μητέρα αναλαμβάνει τις δουλειές του σπιτιού σε συνδυασμό με τις προτροπές των εκπαιδευτικών προς τα κορίτσια να είναι άξιες νοικοκυρές φαίνεται πως επηρεάζει τις αντιλήψεις των παιδιών. Μέσα από τα λεγόμενα των παιδιών στις συνεντεύξεις της παρούσας έρευνας, φαίνεται ότι ελάχιστα έχουν προβληματιστεί για την άνιση κατανομή των ρόλων στον ιδιωτικό χώρο της οικογένειας. Έτσι, θεωρούν αυτονόητη την αποκλειστική ενασχόληση των γυναικών με το νοικοκυριό και βλέπουν τους άνδρες να συμμετέχουν κυρίως σε εξωτερικές δουλειές ή να αναλαμβάνουν οικιακές εργασίες μόνο σε περίπτωση απουσίας ή ασθένειας της μητέρας.

5) Εξαιτίας της έλλειψης επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών της έρευνας σε θέματα ισότητας δεν αποφεύγεται η έμφυλη τυποποίηση των επαγγελμάτων. Στον εν λόγω διαχωρισμό των επαγγελμάτων σε ανδρικά και γυναικεία δε φαίνεται να επιδρούν ούτε τα δημογραφικά χαρακτηριστικά ούτε τα χρόνια υπηρεσίας των εκπαιδευτικών, καθώς τόσο οι άνδρες όσο και οι γυναίκες εκπαιδευτικοί, ανεξάρτητα από το φύλο, την ηλικία, την οικογενειακή κατάσταση και την κοινωνική τους προέλευση, «βλέπουν» τα δύο φύλα σε διαφορετικά επαγγελματικά πεδία. Τα επαγγελματικά πρότυπα που προβάλλονται μέσα από το λόγο των εκπαιδευτικών τόσο στις συνεντεύξεις τους όσο και στην παρατήρηση των διδασκαλιών τους είναι άλλα για τα αγόρια και άλλα για τα κορίτσια. Το επαγγελματικό μέλλον που φαντάζονται για τις μαθήτριές τους περιλαμβάνει επαγγέλματα με σταθερό μισθό και συγκεκριμένο ωράριο εργασίας που δε θα παρεμποδίζει τη διεκπεραίωση των οικιακών καθηκόντων τους. Αντίθετα, φαντάζονται τους μαθητές με καλές επιδόσεις σε υψηλά αμειβόμενες θέσεις εργασίας και σε χειρωνακτικές εργασίες τους

μαθησιακά αδύναμους, ενώ δεν αναφέρουν τον παράγοντα του εργασιακού ωραρίου ως κριτήριο επιλογής του επαγγέλματος. Με βάση τα παραπάνω μπορούμε να ισχυριστούμε ότι οι εκπαιδευτικοί της έρευνας δεν προωθούν νεωτεριστικές αντιλήψεις αναφορικά με τους ρόλους των δύο φύλων σε όλους τους κοινωνικούς τομείς, ούτε ενθαρρύνουν τους μαθητές και τις μαθήτριες στην επιλογή μη παραδοσιακών επαγγελμάτων. Αντίθετα, από το περιεχόμενο των διδασκαλιών τους λείπουν οι αναφορές στη δράση και στον ενεργητικό ρόλο των γυναικών στο ιστορικό, κοινωνικό και οικονομικό γίγνεσθαι, με αποτέλεσμα να διαιωνίζονται οι παραδοσιακές αντιλήψεις για τα δύο φύλα.

Όσον αφορά στα ίδια τα παιδιά, τόσο τα αγόρια που προέρχονται από τα υψηλά κοινωνικά στρώματα όσο και αυτά που προέρχονται από τα χαμηλά διακρίνουν τα επαγγέλματα σε ανδρικά και γυναικεία. Ως επί το πλείστον, τα επαγγέλματα που θέλουν να ακολουθήσουν είναι πιλότος, γιατρός, δικηγόρος, δηλαδή επαγγέλματα με οικονομικά και συμβολικά οφέλη αλλά και οικοδόμος, ζαχαροπλάστης, δηλαδή επαγγέλματα που απαιτούν μυϊκή δύναμη και δημιουργικότητα. Ενώ, όμως, τα αγόρια εκφράζουν έντονη προτίμηση για επαγγέλματα δράσης, τα ίδια επαγγέλματα τα θεωρούν ακατάλληλα για τα κορίτσια και τις φαντάζονται σε παραδοσιακές για το φύλο τους θέσεις εργασίας, όπως κομμώτριες ή δασκάλες σε σχολείο.

Διαπιστώσαμε ότι υπάρχει μια τάση στα αγόρια που προέρχονται από τα ανώτερα κοινωνικά στρώματα να ακολουθήσουν το επάγγελμα των γονέων τους, επάγγελμα συνήθως με υψηλές οικονομικές απολαβές και κοινωνικό γόητρο. Ωστόσο, φαντάζονται τον εαυτό τους να ασκεί διαφορετικό επάγγελμα, αν ανήκαν στο αντίθετο φύλο, όπως επαγγέλματα σχετικά με τη φροντίδα των παιδιών και την αισθητική. Φαίνεται, λοιπόν, ότι η κοινωνικοοικονομική προέλευση των αγοριών δεν επηρεάζει τις απόψεις τους αναφορικά με την επαγγελματική αποκατάσταση των δύο φύλων: τόσο τα αγόρια που προέρχονται από τα χαμηλά κοινωνικοοικονομικά στρώματα όσο και αυτά που προέρχονται από τα υψηλά διαχωρίζουν τα επαγγέλματα σε ανδρικά και γυναικεία. Η μοναδική περίπτωση καταγραφής λιγότερο παραδοσιακών απόψεων διαπιστώθηκε στις απαντήσεις των αγοριών των οποίων οι μητέρες ασκούσαν μη παραδοσιακά για το φύλο τους επαγγέλματα. Τα συγκεκριμένα αγόρια δήλωσαν στις απαντήσεις τους πως τα κορίτσια μπορούν να ασκήσουν τα ίδια επαγγέλματα με τους άνδρες εξίσου καλά.

Αντίθετα, τα κορίτσια που συμμετείχαν στην έρευνα έχουν σαν σύνολο πιο νεωτεριστικές απόψεις ως προς την επαγγελματική τους αποκατάσταση. Έτσι, ανεξάρτητα από την κοινωνική τάξη στην οποία ανήκουν, τα κορίτσια δηλώνουν πως θέλουν να ακολουθήσουν το επάγγελμα που τους αρέσει ανεξάρτητα από το αν θεωρείται ανδρικό ή γυναικείο. Επίσης, στην πλειοψηφία τους δήλωσαν πως θα επέλεγαν το ίδιο επάγγελμα αν ανήκαν στο αντίθετο φύλο, γεγονός που δείχνει ότι τα κορίτσια βλέπουν περισσότερο τα επαγγέλματα ως κοινά και για τα δύο φύλα.

6) Σε ό,τι αφορά τη χρήση σεξιστικής γλώσσας, αξίζει να αναφερθεί ότι τα παιδιά εσωτερικεύουν συμπεριφορές που θεωρούν ότι αντιπροσωπεύουν τον κανόνα, όπως τη χρήση του αρσενικού γένους για να συμπεριλαμβάνει και το θηλυκό. Πολλές από τις μαθήτριες που ρωτήθηκαν πώς αισθάνονται, όταν οι εκπαιδευτικοί τους απευθυνόμενοι/ες στο σύνολο της τάξης χρησιμοποιούν μόνο το αρσενικό γένος για να υποδηλώσουν και το θηλυκό επεσήμαναν ότι δεν τις πειράζει από τη στιγμή που αποτελεί πρακτική όλων των εκπαιδευτικών, το έχουν συνηθίσει και δεν έχουν αναρωτηθεί ποτέ το λόγο που συμβαίνει αυτό. Η προβολή του αρσενικού γένους μέσω της γλώσσας σε συνδυασμό με την κυριαρχία των αγοριών στην τάξη, τον έπαινο που δέχονται από τους/τις εκπαιδευτικούς τους για τις ικανότητές τους στα μαθηματικά και τις έμμεσες προτροπές για την κατά φύλο επαγγελματική αποκατάσταση των παιδιών συντελεί στην επικύρωση της διαφοροποίησης των ρόλων και των επαγγελματικών βλέψεων των δύο φύλων.

Αν και τα ευρήματά μας δεν έχουν δυνατότητα γενίκευσης λόγω του περιορισμού της έρευνας σε ένα μικρό αριθμό εκπαιδευτικών και μαθητών/τριών σε Δημοτικά Σχολεία της Κορίνθου, προσφέρουν σημαντικές ενδείξεις για τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών ως προς τους ρόλους των φύλων και τις προεκτάσεις των απόψεών τους στα παιδιά. Μάλιστα, μέσα από τα λεγόμενα των παιδιών, προκύπτει ότι η εικόνα που έχουν για τις ικανότητές τους και τις επαγγελματικές τους βλέψεις δεν είναι άσχετη από τις προσδοκίες των εκπαιδευτικών τους τόσο στον τομέα της συμπεριφοράς όσο και της επαγγελματικής αποκατάστασης. Ωστόσο, πιστεύουμε ότι η επιστημονικά έγκυρη απεικόνιση της σχολικής πραγματικότητας μέσα από την παρούσα έρευνα αποτελεί σημαντικό έναυσμα για προβληματισμό και συζήτηση και τονίζει την αναγκαιότητα και τη χρησιμότητα εκπόνησης αντίστοιχων μελετών στο χώρο της εκπαίδευσης.

9.2 Μελλοντικά ερωτήματα

Η συλλογή και η επεξεργασία τόσο των ποσοτικών όσο και των ποιοτικών δεδομένων που προέκυψαν από την κλείδα παρατήρησης και από τις συνεντεύξεις με τους/τις εκπαιδευτικούς και τους μαθητές και τις μαθήτριες όπως παρουσιάστηκαν διεξοδικά στο δεύτερο μέρος της εργασίας οδηγούν στη διαπίστωση ότι παρατηρείται η συντήρηση των ποσοτικών και ποιοτικών έμφυλων αλληλεπιδράσεων στην τάξη. Ειδικότερα, φαίνεται ότι οι λόγοι που αρθρώνουν οι εκπαιδευτικοί στην τάξη επηρεάζονται από τις πεποιθήσεις τους για τους ρόλους και τα χαρακτηριστικά των δύο φύλων και ότι η αντίστοιχη επιβράβευση ή τιμωρία των παιδιών στην τάξη οδηγεί τους μαθητές και τις μαθήτριες σε διαφορετικές εκπαιδευτικές και επαγγελματικές επιλογές, όπως προκύπτει από τα λεγόμενα των παιδιών στις συνεντεύξεις. Ως εκ τούτου, θα μπορούσαμε να ισχυριστούμε ότι παρόλο που τα τελευταία χρόνια έχει σημειωθεί πρόοδος, η εκπαιδευτική διαδικασία έχει ακόμη πολύ δρόμο να διανύσει ώσπου να καθιερωθεί η εφαρμογή ενός αναλυτικού προγράμματος που θα προάγει την ισότητα των φύλων (Farley,1999· Φρόση, Κουϊμτζή & Παπαδήμου, 2001).

Ωστόσο, είναι βέβαιο ότι είναι απαραίτητο να εκπονηθούν κι άλλες έρευνες όπου θα συλλεχθούν δεδομένα από την ευρύτερη σχολική κοινότητα, όπως είναι οι Διευθυντές/τριες των σχολικών μονάδων τόσο της δημόσιας όσο και της ιδιωτικής εκπαίδευσης και οι Σχολικοί Σύμβουλοι.

Οι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν στην παρούσα έρευνα εργάζονταν σε δημόσια σχολεία. Θα ήταν ιδιαίτερα ενδιαφέρον να διερευνηθούν οι απόψεις των εκπαιδευτικών και των μαθητών/τριών που εργάζονται και φοιτούν αντίστοιχα σε σχολεία της ιδιωτικής εκπαίδευσης.

Ακόμη, οι εκπαιδευτικοί και οι μαθητές/τριες που συμμετείχαν στην έρευνα εργάζονταν και φοιτούσαν σε μεγάλο αστικό κέντρο. Θα είχε ενδιαφέρον να διερευνηθεί αν διαφοροποιούνται οι απόψεις εκπαιδευτικών και μαθητών/τριών που εργάζονται και φοιτούν αντίστοιχα σε σχολεία αγροτικών περιοχών.

Επίσης, η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν στην παρούσα έρευνα είχαν από 20-35 χρόνια υπηρεσίας στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση. Θα παρουσίαζε ενδιαφέρον η διερεύνηση των αντιλήψεων νεότερων ηλικιακά εκπαιδευτικών, καθώς και εκπαιδευτικών που έχουν επιμορφωθεί στο πλαίσιο της

βασικής τους εκπαίδευσης στη θεματική του φύλου ή έχουν παρακολουθήσει αντίστοιχα σεμινάρια.

Τέλος, θα ήταν σημαντική η προσέγγιση του θέματος από την πλευρά των γονέων και η διερεύνηση των αντιλήψεών τους για τις ικανότητες των παιδιών τους στο σχολείο και την εικόνα που έχουν σχηματίσει για το επαγγελματικό τους μέλλον με βάση το φύλο των παιδιών και σε συνάρτηση με την ηλικία και την κοινωνικοοικονομική κατάσταση των γονέων.

Τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας υπήρξαν άκρως ενδιαφέροντα και αποκαλυπτικά ως προς το βαθμό που οι ίδιοι/ες οι εκπαιδευτικοί έχουν αντιληφθεί το σημαντικό ρόλο που μπορούν να διαδραματίσουν στην αποδόμηση των έμφυλων στερεοτύπων στο χώρο της εκπαίδευσης και στη μεταβίβαση αρχών δημοκρατίας και ισότητας στους μαθητές και τις μαθήτριές τους και κατέδειξαν την ανάγκη επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών σε θέματα ισότητας μέσω της εφαρμογής προγραμμάτων στο Δημοτικό Σχολείο, που θα έχουν χρονική συνέχεια και θα τους/τις εξοπλίσουν με τα κατάλληλα εφόδια ώστε λειτουργώντας ουσιαστικά ως «κοινωνικοί μεταρρυθμιστές» να συμβάλλουν στην άρση των έμφυλων στερεοτύπων και πρακτικών στο χώρο της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης. Τέλος, τα αποτελέσματα είναι ιδιαίτερα χρήσιμα για την αυτοκριτική των ίδιων των εκπαιδευτικών και αναδεικνύουν την αναγκαιότητα για την ανάληψη στρατηγικών που θα ενισχύσουν την προσπάθεια βελτίωσης του εκπαιδευτικού συστήματος για μια δικαιότερη ως προς όλα τα μέλη της κοινωνία.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Αβδελά, Ε. (1990). *Δημόσιοι υπάλληλοι γένους θηλυκού*. Αθήνα: Ίδρυμα Έρευνας και Παιδείας Εμπορικής Τράπεζας.
- Αθανασιάδης, Χ. (2005). Αγνοημένες από την Ιστορία: Φεμινίστριες δασκάλες στον Μεσοπόλεμο. *Παιδεία*, 3: 15-17.
- Αθανασιάδου, Χ. (2002). Νέες γυναίκες με πανεπιστημιακή μόρφωση και η συμφιλίωση της ιδιωτικής και της δημόσιας σφαίρας στο σχεδιασμό της ενήλικης ζωής. Αδημοσίευτη διδακτορική διατριβή. Τμήμα Ψυχολογίας, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης.
- Αθανασιάδου, Χ. & Δεληγιάννη-Κουϊμτζή, Β. (2010). «Η Διαμόρφωση των Ταυτοτήτων Φύλου», στο Δεληγιάννη-Κουϊμτζή, Β., Αθανασιάδου, Χ. & Στογιαννίδου, Α. (επιμ) *Συμβουλευτική με την Οπτική του Φύλου*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Αλιπράντη-Μαράτου, Λ. (2008). *Παλαιά και νέα επαγγέλματα: Μια προσέγγιση από την πλευρά του φύλου*. Αθήνα: Κ.Ε.Θ.Ι.
- Αλτάνη, Κ. (1992). «Αμφισβήτηση της ‘εξουσίας’ και της ικανότητας του δασκάλου μέσα στην τάξη: υπάρχει διαφορά ανάμεσα στους μαθητές και τις μαθήτριες;», στο Δεληγιάννη, Β. & Ζιώγου, Σ. (επιμ) *Εκπαίδευση και Φύλο*. Θεσσαλονίκη: Βάνιας.
- Αναγνωστοπούλου, Δ. (1997). Αναπαραστάσεις του γυναικείου και ανδρικού φύλου στα κείμενα των βιβλίων ‘Η Γλώσσα μου’ της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης. Στο Β. Δεληγιάννη & Σ. Ζιώγου (επιμ.), *Φύλο και Σχολική Πράξη*. Θεσσαλονίκη: Βάνιας.
- Αναγνωστοπούλου, Μ. Αρβανίτη, Ι. & Κανταρτζή, Ε. (2004). Η ανάληψη Διδασκαλίας στην Α’ τάξη από γυναίκες εκπαιδευτικούς. Επιλογή ή συμμόρφωση; Πρακτικά 4^{ου} Πανελληνίου Συνεδρίου της Παιδαγωγικής Εταιρείας Ελλάδας, Αλεξανδρούπολη, 28,29 και 30 Μαΐου, 2004. Θεσσαλονίκη: Κυριακίδης, 171-179.
- Αστρινάκης, Α. (1998). «Μικροκοινωνιολογική και ανθρωπολογική εθνογραφική έρευνα», στο Παπαγεωργίου, Γ. (επιμ) *Μέθοδοι στην κοινωνιολογική έρευνα*. Αθήνα: Τυπωθήτω.

Αργυροπούλου, Χ. (2006). *Η Γυναίκα στην Εκπαίδευση και η εκπαιδευτικός μέσα από λογοτεχνικά κείμενα*. Στο www.pi-schools.gr

Αρνот, Μ. (1999). «Η πρόκληση των ίσων ευκαιριών: προσωπική και επαγγελματική ανάπτυξη για τους εκπαιδευτικούς της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης», στο Δεληγιάννη, Β. & Ζιώγου, Σ. (επιμ.) *Εκπαίδευση και Φύλο*. Θεσσαλονίκη: Βάνιας.

Αρνот, Μ. (2004). *Διαδικασίες Αναπαραγωγής του Φύλου: Εκπαιδευτική θεωρία και φεμινιστικές πολιτικές*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Αυγητίδου, Σ. (2006). «Εθνογραφία και αναστοχασμός στην έρευνα», στο Ιωσηφίδης, Θ. & Σπυριδάκης, Μ. (επιμ) *Ποιοτική Κοινωνική Έρευνα: Μεθοδολογικές προσεγγίσεις και ανάλυση δεδομένων*. Αθήνα: Κριτική.

Βαρίκα, Ε. (1994). Μητρότητα, πατρότητα, συμβόλαιο και άλλοι μύθοι της κλασικής πολιτικής θεωρίας. *Δίμη*, 7, 32-42.

Βαρίκα, Ε. (2007). *Η εξέγερση των κυριών: Η γένεση μιας φεμινιστικής συνείδησης στην Ελλάδα 1833-1907*. Αθήνα: Κατάρτι.

Βαρνάβα-Σκούρα, Ε. (1997). «Θέματα φύλου και αναπαραστάσεις των εκπαιδευτικών για τη δουλειά τους», στο Δεληγιάννη, Β. & Ζιώγου, Σ. (επιμ) *Εκπαίδευση και Φύλο*. Θεσσαλονίκη: Βάνιας.

Becker, H. S. & Geer, B. (2003). «Συμμετοχική παρατήρηση και συνέντευξη: Μια σύγκριση», στο Καλφόπουλος, Κ. (επιμ) *Η ποιοτική παράδοση στις κοινωνικές επιστήμες*. Αθήνα: Νήσος.

Blumer, H. (2003). «Η κοινωνία ως συμβολική διάδραση», στο Καλφόπουλος, Κ. (επιμ) *Η ποιοτική παράδοση στις κοινωνικές επιστήμες*. Αθήνα: Νήσος.

Βιτσιλάκη- Σορωνιάτη, Χ. (1997). «Ο ρόλος του φύλου στη διαμόρφωση εκπαιδευτικών και επαγγελματικών φιλοδοξιών», στο Δεληγιάννη, Β. & Ζιώγου, Σ. (επιμ) *Φύλο και Σχολική Πράξη*. Θεσσαλονίκη: Βάνιας.

Βιτσιλάκη- Σορωνιάτη, (1998). «Η συμπληρωματικότητα ποιοτικών και ποσοτικών μεθόδων στην κοινωνιολογική έρευνα», στο Παπαγεωργίου, Γ. (επιμ) *Μέθοδοι στην κοινωνιολογική έρευνα*. Αθήνα: Τυπωθήτω.

Βιτσιλάκη –Σορωνιάτη, Χ. κ.α., (2001). *Εκπαίδευση και φύλο, Μελέτη Βιβλιογραφικής Επισκόπησης*. Αθήνα: Κ.Ε.Θ.Ι.

Blackledge, D. & Hunt, B. (2004). *Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Βοσνιάδου, Σ. (2005). *Οι γυναίκες στο επιστημονικό και διοικητικό προσωπικό του Πανεπιστημίου Αθηνών*. Στο

<http://kapodistriako.uoa.gr/073> op 01/index.php?m=2

Bourdieu, P. (2002). *Η Διάκριση*. Αθήνα: Πατάκης.

Chisholm, L. (1999). «Κορίτσια εφηβικής ηλικίας και Σχολείο: Φύλο, Νεότητα και Διαδικασίες μετάβασης», στο Δεληγιάννη, Β. & Ζιώγου, Σ. (επιμ) *Εκπαίδευση και Φύλο*. Θεσσαλονίκη: Βάνιας.

Cohen, L. & Manion, L. (1994). *Μεθοδολογία Εκπαιδευτικής Έρευνας*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Connell, R. W. (2006) *Το κοινωνικό Φύλο*. Αθήνα: Επίκεντρο.

Γαλατά, Β. (1995). *Το επίπεδο κατάρτισης, η απασχόληση και η επαγγελματική εξέλιξη των γυναικών*. Αθήνα: Ινστιτούτο Εργασίας Γενικής Συνομοσπονδίας Εργατών Ελλάδος.

Γιαννακοπούλου, Ε. (1997). «Αξιολογικές κρίσεις και προσδοκίες κοριτσιών και αγοριών εφηβικής ηλικίας για τα βασικά χαρακτηριστικά της επαγγελματικής απασχόλησης», στο Δεληγιάννη, Β. & Ζιώγου, Σ. (επιμ) *Φύλο και Σχολική Πράξη*. Θεσσαλονίκη: Βάνιας.

Γκασούκα, Μ. (2002). *Κοινωνιολογικές Προσεγγίσεις του Φύλου- Ζητήματα εξουσίας και ιεραρχίας*. Αθήνα: Δελφοί.

Γκότοβος, Α. Ε. (2002). *Παιδαγωγική Αλληλεπίδραση: Επικοινωνία και Κοινωνική Μάθηση στο Σχολείο*. Αθήνα: Gutenberg.

Γκότοβος, Α. Ε. (2003). *Η Λογική του Υπαρκτού Σχολείου*. Αθήνα: Gutenberg.

Δεληγιάννη-Κουϊμτζή, Β. & Αθανασιάδου, Χ. (1997). «Αναπαραστάσεις των εκπαιδευτικών για το φύλο», στο Δεληγιάννη, Β. & Ζιώγου, Σ. (επιμ) *Εκπαίδευση και Σχολική Πράξη*. Θεσσαλονίκη: Βάνιας.

Δεληγιάννη, Β. & Ζιώγου, Σ. (1993). *Δρόμοι ζωής: Βιβλίο εργασίας για τη σχολική τάξη*. Θεσσαλονίκη: Βάνιας.

Δεληγιάννη- Κουϊμτζή, Β. (1999). Τα στερεότυπα για τους ρόλους των δύο φύλων στα εγχειρίδια του Δημοτικού Σχολείου «Η γλώσσα μου», στο Δεληγιάννη, Β. & Ζιώγου, Σ. (επιμ) *Εκπαίδευση και Φύλο: Ιστορική διάσταση και σύγχρονος προβληματισμός*. Θεσσαλονίκη: Βάνιας.

Δεληγιάννη- Κουϊμτζή, Β. & Δ. Σακκά. (2005). *Μεγαλώνοντας ως αγόρι: Διερεύνηση της ανάπτυξης της ανδρικής ταυτότητας στην εφηβική ηλικία*. Αθήνα: Gutenberg.

Δεληγιάννη-Κουϊμτζή, Β., Ε. Μαζηρίδου & Γ. Κιοσέογλου (2007). «Οι προσδοκίες των γονέων για το μέλλον των παιδιών τους: διαμορφώνοντας τις ταυτότητες φύλου στο οικογενειακό πλαίσιο», στο Δεληγιάννη – Κουϊμτζή & Σακκά, Δ. (επιμ) *Από την εφηβεία στην ενήλικη ζωή: μελέτες για τις ταυτότητες φύλου στη σύγχρονη ελληνική πραγματικότητα*. Αθήνα: Gutenberg.

Duverger, M. (1990). *Μέθοδοι Κοινωνικών Επιστημών II*. Ε' ανατύπωση. Αθήνα: ΕΚΚΕ.

Ferrand, M. (2008). *Θηλυκό, Αρσενικό*. Αθήνα: Πολύτροπον.

Grawitz, M. (2006). *Μέθοδοι των Κοινωνικών Επιστημών*. Τόμος Β. Αθήνα: Οδυσσέας.

Ζιώγου-Καραστεργίου, Σ. (1999). «Η εξέλιξη του προβληματισμού για τη γυναικεία εκπαίδευση στην Ελλάδα», στο Δεληγιάννη, Β. & Ζιώγου, Σ.(επιμ) *Εκπαίδευση και Φύλο: Ιστορική διάσταση και σύγχρονος προβληματισμός*. Θεσσαλονίκη: Βάνιας.

Ζιώγου-Καραστεργίου, Σ. (1999). «Το στερεότυπο για τους ρόλους των δύο φύλων στα αναγνωστικά του Δημοτικού Σχολείου», στο Δεληγιάννη, Β. & Ζιώγου, Σ.(επιμ) *Εκπαίδευση και Φύλο: Ιστορική διάσταση και σύγχρονος προβληματισμός*. Θεσσαλονίκη: Βάνιας.

Ηλιού, Μ. (1999). «Οι γυναίκες πανεπιστημιακοί: εξέλιξη της θέσης τους ή στασιμότητα;», στο Δεληγιάννη, Β. & Ζιώγου, Σ. (επιμ) *Εκπαίδευση και Φύλο: Ιστορική διάσταση και σύγχρονος προβληματισμός*. Θεσσαλονίκη: Βάνιας.

Ηρακλείδου, Μ. (2001). «Η κοινωνική κατασκευή της ανδρικής ταυτότητας: Απόψεις Εφήβων για τα αγόρια και τα κορίτσια στο πλαίσιο ετεροφυλοφιλικών σχέσεων», στο Δεληγιάννη- Κουϊμτζή, Β. & Σακκά, Δ. (επιμ) *Μεγαλώνοντας ως αγόρι: Διερεύνηση της ανάπτυξης της ανδρικής ταυτότητας στην εφηβική ηλικία*. Αθήνα: Gutenberg.

Holland, J. (1999). «Μελετώντας τη νεότητα: Έρευνες για το φύλο και τη νεανική ηλικία στη Μεγάλη Βρετανία», στο Δεληγιάννη, Β. & Ζιώγου, Σ. (επιμ) *Εκπαίδευση και Φύλο: Ιστορική διάσταση και σύγχρονος προβληματισμός*. Θεσσαλονίκη: Βάνιας.

Θεοδώρου, Η. & Κουτλής, Ε. (2001). Η ανισότητα των δύο φύλων στην εκπαίδευση. *Virtual school. The sciences of education online*. 2, 2-3.

- Ιγγλέση, Χ. (2001). «Μέθοδοι και υποκειμενικότητες», στο Ιγγλέση, Χ. (επιμ) *Ο αναστοχασμός στη φεμινιστική έρευνα: σκιαγράφηση μιας αμφίθυμης σχέσης*. Αθήνα: Οδυσσέας.
- Ιντζεσίλογλου, Ν. (1992). *Η κοινωνικοποίηση του ατόμου*. Αθήνα: Παρατηρητής.
- Ιωσηφίδης, Θ. (2003). *Εισαγωγή στην Ανάλυση Δεδομένων Ποιοτικής Κοινωνικής Έρευνας: Σημειώσεις*. Μυτιλήνη: Αυτοέκδοση.
- Jenkins, R. (2007). *Κοινωνική Ταυτότητα*. Αθήνα: Σαββάλας.
- Κανατσούλη, Μ. Δ. (2002). *Πρόσωπα γυναικών σε παιδικά λογοτεχνήματα: Όψεις και Απόψεις*. Αθήνα: Πατάκης.
- Κανταρτζή, Ε. (1996). Αγόρια και κορίτσια στο σχολείο: Οι στάσεις και οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για το ρόλο των δύο φύλων. *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 88, 39-48.
- Κανταρτζή, Ε. (2001). Η εικόνα της γυναίκας στα βιβλία των μαθηματικών. *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 118, 56-66.
- Κανταρτζή, Ε. & Ανθόπουλος, Κ. (2006) *Η συμμετοχή των δύο φύλων στη στελέχωση της Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης*. Στο <http://www.pischools.gr/download/publications/epitheorisi/yeyxos11/f3.pdf>
- Καραμάνου, Α. (2004). *Η θέση των γυναικών στην ακαδημαϊκή κοινότητα και οι πολιτικές φύλου στα πανεπιστήμια*. Στο www.karamanou.gr
- Κασιμάτη, Κ. (1998). *Έρευνα για τα κοινωνικά χαρακτηριστικά της απασχόλησης*. Αθήνα: Εθνικό Κέντρο Κοινωνικών Ερευνών.
- Κατή, Δ. (1994). «Πατρική γλώσσα» και «μητρικό σπίτι» Γλώσσα- Σεξισμός- Γονικά πρόσωπα. *Δίνη*, 7, 92-112.
- Κατριβέσης, Ν. Κ. (2004). *Κοινωνιολογική Θεωρία: Σύγχρονα ρεύματα της κοινωνιολογικής σκέψης*. Αθήνα: Gutenberg.
- Κέντρο Ερευνών για Θέματα Ισότητας, (2001), *Οι συνθήκες της γυναικείας απασχόλησης στην Ελλάδα: 1980-2000*. Αθήνα: Κέντρο Ερευνών για Θέματα Ισότητας.
- Κελεσίδου, Ε. & Χατζηπαναγιώτου, Β. (1999). «Ο θεσμός της συνεκπαίδευσης. Πραγμάτωση ή ματαίωση προσδοκιών για τα κορίτσια;», στο Β. Δεληγιάννη-Σ. Ζιώγου (επιμ) *Εκπαίδευση και φύλο: Ιστορική διάσταση και σύγχρονος προβληματισμός*. Θεσσαλονίκη: Βάνιας.

Κελπανίδης, Μ. (2002). *Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης: Θεωρίες και Πραγματικότητα*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Κίτσου, Α. (1993). *Ιστορική εξέλιξη του θεσμού της συνεκπαίδευσης των δύο φύλων στην Ελλάδα*. Θεσσαλονίκη: Αφοι Κυριακίδη.

Κλαδούχου, Ε. (2005). *Εκπαίδευση και φύλο στην Ελλάδα: Σχολιασμένη καταγραφή της βιβλιογραφίας*. Στο <http://www.aegean.gr/gender-postgraduate/>

Κογκίδου, Δ., (1995). Η έμφυλη διάσταση στην εκπαίδευση- Σε ποιους τομείς απαιτείται παρέμβαση; Εκπαίδευση και Ισότητα ευκαιριών- Ευρωπαϊκό Συνέδριο. Αθήνα: Γενική Γραμματεία Ισότητας.

Κογκίδου, Δ., (1997). Φάκελος Υλικού για το «Φύλο και Εκπαίδευση». Θεσσαλονίκη: Αυτοέκδοση.

Κογκίδου, Δ., (1997). «Φεμινιστική Παιδαγωγική: ένα πλαίσιο για την εκπαίδευση των εκπαιδευτικών», στο Δεληγιάννη, Β. & Ζιώγου, Σ. (επιμ) *Φύλο και Σχολική Πράξη*. Θεσσαλονίκη: Βάνιας.

Κορωναίου, Α., Δημητρούλη, Κ. & Τικταπανίδου, Α. (2002). «Επαγγελματική Εκπαίδευση και Κατάρτιση και η Διάσταση του Φύλου», στο Δεληγιάννη-Κουϊμτζή, Β. Ζιώγου, Σ. & Φρόση, Λ. (επιμ) *Σχέδιο Μελέτης: Φύλο και Εκπαιδευτική Πραγματικότητα στην Ελλάδα-Προωθώντας Παρεμβάσεις για την Ισότητα των Φύλων στο Ελληνικό Εκπαιδευτικό Σύστημα*. Θεσσαλονίκη: Κ.Ε.Θ.Ι.

Κουλαϊδής, Β. (επιμ) (2006), *Αποτύπωση του Εκπαιδευτικού Συστήματος σε Επίπεδο Σχολικών Μονάδων*. Αθήνα: ΚΕΕ.

Κυριαζή, Ν. (2005). *Κοινωνιολογική έρευνα. Κριτική επισκόπηση των μεθόδων και των τεχνικών*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Λαμπρίδης, Ε. (2004). *Στερεότυπο, Προκατάληψη, Κοινωνική ταυτότητα: Μελετώντας τις δυναμικές της κοινωνικής αναπαράστασης για τουςτσιγγάνους*. Αθήνα: Gutenberg.

Λεονταρή, Α. (1993). «Κέντρο ελέγχου»: Διαφορές ως προς την ηλικία και το φύλο σε παιδιά του δημοτικού σχολείου. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 18, 107-125.

Μακράκης, Β. (1998). «Απομυθοποιώντας το μεθοδολογικό μονισμό», στο Παπαγεωργίου, Γ. (επιμ) *Μέθοδοι στην κοινωνιολογική έρευνα*. Αθήνα: Τυπωθήτω.

Μαραγκουδάκη, Ε. (1997). «Οι γυναίκες διδάσκουν και οι άνδρες διοικούν», στο Δεληγιάννη, Β. & Ζιώγου, Σ. (επιμ) *Εκπαίδευση και Φύλο: Ιστορική διάσταση και σύγχρονος προβληματισμός*. Θεσσαλονίκη: Βάνιας.

Μαραγκουδάκη, Ε. (2000). *Εκπαίδευση και Διάκριση των Φύλων*. Αθήνα: Οδυσσεάς.

Μαραγκουδάκη, Ε. (2001). *Η Σύνθεση του Διδακτικού Προσωπικού και ο Καταμερισμός Εργασίας με βάση τον Παράγοντα Φύλο στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση κατά το χρονικό διάστημα 1974-1997*. Ιωάννινα: Δωδώνη.

Μαραγκουδάκη, Ε. (2002). «Ο Παράγοντας Φύλο στη Δευτεροβάθμια και Τριτοβάθμια Εκπαίδευση: Όψεις συνέχειας και μεταβολής», στο *Σχέδιο Μελέτης: Φύλο και Εκπαιδευτική Πραγματικότητα στην Ελλάδα-Προωθώντας Παρεμβάσεις για την Ισότητα των Φύλων στο Ελληνικό Εκπαιδευτικό Σύστημα*. Θεσσαλονίκη: Κ.Ε.Θ.Ι.

Μαραγκουδάκη, Ε. (2007). «Θέσεις διοικητικής και παιδαγωγικής ευθύνης στη Γενική Εκπαίδευση: οι γυναίκες εκπαιδευτικοί και η 'γυάλινη οροφή'», στο Μαραγκουδάκη, Ε. (επιμ) *Παραγωγή βοηθητικού εκπαιδευτικού υλικού για την εισαγωγή θεμάτων σχετικά με τα φύλα στην εκπαιδευτική διαδικασία*. Βιβλίο-Συλλογή δοκιμίων. Ιωάννινα.

Μαραγκουδάκη, Ε. (2008). «Οι εκπαιδευτικοί και το πρόταγμα διαμόρφωσης ισότιμων ανδρών και γυναικών πολιτών: προϋποθέσεις, αντιστάσεις και όρια», στο Αλιπράντη-Μαράτου, Λ., Γκασούκα, Μ. & Καραγιαννοπούλου, Χ. (επιμ) *Ισότητα των Φύλων και Εκπαίδευση: Προετοιμάζοντας ισότιμους πολίτες. Πρακτικά Συνεδρίου*. Αθήνα: Κ.Ε.Θ.Ι.

Μαραγκουδάκη, Ε. (2011). «Η επιμόρφωση εκπαιδευτικών στη θεματική του φύλου: το έλλειμμα και η αναγκαιότητά της», στο Οικονομίδης, Β. (επιμ) *Εκπαίδευση και Επιμόρφωση εκπαιδευτικών, θεωρητικές και ερευνητικές προσεγγίσεις*. Αθήνα: Πεδίο.

Μαράτου- Αλιπράντη, Λ. (1999). *Η οικογένεια στην Αθήνα: Οικογενειακά πρότυπα και συζυγικές πρακτικές*. Αθήνα. ΕΚΚΕ.

Mason, J. (2004). *Η διεξαγωγή της ποιοτικής έρευνας*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Ματσαγγούρας, Η. Γ. (1982). Η επίδραση των μαθηματικών βιβλίων στην επίδοση των μαθητριών στα μαθηματικά. *Νέα Παιδεία*, 22, 81-85.

Μπακαλάκη, Α. (1994). *Ανθρωπολογία, Γυναίκες και Φύλο*. Αθήνα: Αλεξάνδρεια.

Μπουρνούδη, Ε. & Ψάλτη, Α. (1997). «Επαγγελματικές επιλογές και προσδοκίες των νέων και της οικογένειάς τους. Η επίδραση του φύλου», στο Δεληγιάννη, Β. & Ζιώγου, Σ. (επιμ) *Φύλο και σχολική πράξη*. Θεσσαλονίκη: Βάνιας.

Παντελίδου- Μαλούτα, Μ. (2002). *Το φύλο της Δημοκρατίας: Ιδιότητα του πολίτη και έμφυλα υποκείμενα*. Αθήνα: Σαββάλας.

Παπαγεωργίου, Γ. (1998). «Η Φεμινιστική Κριτική της παραδοσιακής Επιστημονικής Έρευνας», στο Παπαγεωργίου, Γ. (1998) (επιμ) *Μέθοδοι στην Κοινωνιολογική Έρευνα*. Αθήνα: Τυπωθήτω.

Παπαγεωργίου, Γ. (2004). *Ηγεμονία και φεμινισμός*. Αθήνα: Τυπωθήτω.

Παπαδόπουλος, Α. Γ. (2006). «Περιπτωσιολογική Έρευνα: Μια Ερευνητική Στρατηγική για το συνδυασμό Ποσοτικών και Ποιοτικών Μεθόδων», στο Ιωσηφίδης, Θ. & Σπυριδάκης, Μ. (επιμ) *Ποιοτική Κοινωνική Έρευνα: Μεθοδολογικές προσεγγίσεις και ανάλυση δεδομένων*. Αθήνα: Κριτική.

Παπαταξιάρχης, Ε. & Παραδέλλης, Θ. (1992). *Ταυτότητες και Φύλο στη σύγχρονη Ελλάδα*. Αθήνα: Αλεξάνδρεια.

Παρασκευόπουλος, Ι. Ν. (1993). *Μεθοδολογία Επιστημονικής Έρευνας*. Τόμος Α. Αθήνα: Αυτοέκδοση.

Πολίτης, Φ. (2006). *Οι 'ανδρικές ταυτότητες' στο σχολείο*. Αθήνα: Επίκεντρο.

Ρεντετζή, Μ. (2006). Φύλο και φυσικές επιστήμες: έμφυλα στερεότυπα και εκπαιδευτικές στρατηγικές υπονόμεισής τους. *Θέματα στην εκπαίδευση*, 7, 97-120.

Σιάνου, Ε. (1997). «Επαγγελματισμός και φύλο: το παράδειγμα των εκπαιδευτικών», στο Δεληγιάννη, Β. & Ζιώγου, Σ. (επιμ) *Φύλο και Σχολική Πράξη*. Θεσσαλονίκη: Βάνιας.

Σιάνου - Κύργιου, Ε. (2006). *Εκπαίδευση και Κοινωνικές Ανισότητες. Η Μετάβαση από τη Δευτεροβάθμια στην Ανώτατη Εκπαίδευση (1997-2004)*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Σιδηροπούλου-Δημακάκου, Δ. (1990). *Ο προσανατολισμός της Ελληνίδας στη μέση τεχνική εκπαίδευση, όπως διαμορφώνεται από τον κοινωνικό και επαγγελματικό ρόλο της γυναίκας*. Διδακτορική διατριβή. Ρέθυμνο: Πανεπιστήμιο Κρήτης.

Σιδηροπούλου-Δημακάκου, Δ. (1995). Διαφορές στις επαγγελματικές επιλογές των δύο φύλων. *Τα Εκπαιδευτικά*, 36, 106-115.

Σιδηροπούλου-Δημακάκου, Δ. (1997). «Εκπαιδευτικές και επαγγελματικές επιλογές των δύο φύλων: ο ρόλος του σχολικού επαγγελματικού προσανατολισμού», στο Δεληγιάννη, Β. & Ζιώγου, Σ. (επιμ) *Φύλο και Σχολική Πράξη*. Θεσσαλονίκη: Βάνιας.

Σκοτ, Τ. Ο. (1997). «Το Φύλο: Μια χρήσιμη κατηγορία της ιστορικής ανάλυσης», στο Αβδελά, Ε. & Ψαρρά, Α. (επιμ) *Σιωπηρές Ιστορίες: Γυναίκες και φύλο στην ιστορική αφήγηση*. Αθήνα: Αλεξάνδρεια.

Συγκολλίτου, Ε. (1997). « Διαφορές των δύο φύλων: Ερευνητικά δεδομένα σε ποικιλία συμπεριφορών», στο Δεληγιάννη, Β. & Ζιώγου, Σ. (επιμ) *Φύλο και Σχολική Πράξη*. Θεσσαλονίκη: Βάνιας.

Τάκη, Π. (2006). Γυναίκες εκπαιδευτικοί στη διοίκηση της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Αδημοσίευτη διδακτορική διατριβή. Θεσσαλονίκη.

Τάτσης, Ν. Χ. (1997). *Κοινωνιολογία. Ιστορική Εισαγωγή και Θεωρητικές Θεμελιώσεις*. Αθήνα: Οδυσσέας.

Τεντοκάλη, Β. (1991). Η κοινωνική δόμηση της ταυτότητας των δύο φύλων, *Σύγχρονα Θέματα*, 45, 101-106.

Τρέσσου, Ε. (1995). Πρακτικές που προάγουν την ισότιμη συμμετοχή των κοριτσιών στη μαθηματική παιδεία. Εκπαίδευση και Ισότητα ευκαιριών- Ευρωπαϊκό Συνέδριο. Αθήνα: Γενική Γραμματεία Ισότητας.

Τσέκερης, Χ & Κατριβέσης, Ν. (2007-2008). Φεμινισμός και Χώρος: Προς μια Αναστοχαστική Ιδιότητα του Πολίτη. *Intellectum* (3): 93-102.

Τσουρουφλή, Μ. Φύλο και πρακτικές των εκπαιδευτικών στην αίθουσα διδασκαλίας σε ένα σχολείο δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στην Ελλάδα, *Gender and Education*, 14 (2), 135-147.

Φίλιας, Β. Ι. & Τσαούσης, Δ. Γ. (1993). *Εισαγωγή στη Μεθοδολογία και τις Τεχνικές των Κοινωνικών Ερευνών*. Αθήνα: Gutenberg.

Φραγκουδάκη, Α. (1987). Γλώσσα λανθάνουσα. *Δίμη*, 2, 28-29.

Φραγκουδάκη, Α. (1988). Γλώσσα λανθάνουσα 3- ή γιατί δεν υπάρχουν βουλεύτριες παρά μόνον χορεύτριες; *Δίμη*, 4, 42-44.

Φραγκουδάκη, Α. (2004). Η χρήση της γλώσσας και οι κυρίαρχες ιδέες: σχολιασμός της πεποίθησης για τη γλωσσική αλλαγή που «εμποδίζει» η ίδια η γλώσσα. Επιστημονικό Συμπόσιο. *Χρήσεις της Γλώσσας*. Εταιρεία Σπουδών Νεοελληνικού Πολιτισμού και Γενικής Παιδείας. Αθήνα: 235-248.

Φραντζή, Κ. (2005). «Γυναίκες Απόφοιτες Θετικών Επιστημών», στο Close, E., Tsianikas, M. & Frazis, G. (eds) *Greek Research in Australia. Proceedings of the fifth Biennial Conference of Greek Studies*. Adelaide: Flinders University: 513-530.

Φρειδερίκου, Α. (1995). *Η Τζένη Πίσω από το Τζάμι. Αναπαραστάσεις των Φύλων στα Εγχειρίδια Γλωσσικής Διδασκαλίας του Δημοτικού Σχολείου*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Φρειδερίκου, Α. & Φολερού, Φ. (2004). *Τα κορίτσια παίζουν*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Φρόση, Λ., Κουιμτζή, Β. & Παπαδήμου, Χ. (2001). *Ο παράγοντας φύλο και η σχολική πραγματικότητα στην πρωτοβάθμια και τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση*. Θεσσαλονίκη: Βάνιας.

Φρόση, Λ. (2005). «Η κοινωνική κατασκευή της ανδρικής ταυτότητας: Απόψεις εκπαιδευτικών για τα αγόρια (και τα κορίτσια) στο σχολείο», στο Δεληγιάννη- Κουιμτζή, Β. & Σακκά, Δ. (επιμ) *Μεγαλώνοντας ως αγόρι: Διερεύνηση της ανάπτυξης της ανδρικής ταυτότητας στην εφηβική ηλικία*. Αθήνα: Gutenberg.

Φρόση, Λ. & Δεληγιάννη- Κουιμτζή, Β. (2007). «Πεποιθήσεις εκπαιδευτικών για την προώθηση της ισότητας των φύλων στην εκπαίδευση: διαμορφώνοντας ιδεολογίες και αντιστάσεις», στο Δεληγιάννη – Κουιμτζή & Σακκά, Δ. (επιμ) *Από την εφηβεία στην ενήλικη ζωή: μελέτες για τις ταυτότητες φύλου στη σύγχρονη ελληνική πραγματικότητα*. Αθήνα: Gutenberg.

Walh, A. Holgersson, C. Hook, P. & Linghag, S. (2005). *Εν τάξει. Θεωρίες για την οργάνωση και το φύλο*. Αθήνα: Κέντρο Ερευνών για Θέματα Ισότητας.

Weiler, K. (1997). “Women’s Rights are Human Rights: What are the implications for Education?”, στο Δεληγιάννη, Β. & Ζιώγου, Σ. (επιμ) *Φύλο και Σχολική Πράξη*. Θεσσαλονίκη: Βάνιας.

Χαρδαλιά, Ν. & Ιωαννίδου, Α. (2008). *Έμφυλες Κοινωνικές Αναπαραστάσεις στα Σχολικά Εγχειρίδια: Μελέτη Βιβλιογραφικής Επισκόπησης*. Αθήνα: Κ.Ε.Θ.Ι.

Χατζηγιάνη, Α. (2001). Οι απόφοιτες Κοινωνικών Επιστημών και η αγορά εργασίας. Εισήγηση στο Συνέδριο Γυναίκες και Επιστήμη: Τάσεις και προοπτικές στην Ευρώπη. Θεσσαλονίκη: Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο, 15-16 Μαρτίου.

Χατζηπαναγιώτου, Π. (1997). «Η συμμετοχή των εκπαιδευτικών σε θέματα διοίκησης και διαχείρισης της σχολικής μονάδας. Η επίδραση του παράγοντα φύλου», στο Δεληγιάννη, Β. & Ζιώγου, Σ. (επιμ) *Φύλο και Σχολική Πράξη*. Θεσσαλονίκη: Βάνιας.

Χιονίδου- Μοσκοφόγλου, Μ. (1996). Διάκριση των Δύο Φύλων στη Διδασκαλία των Μαθηματικών. Βασική θεωρία για τη φύση της διάκρισης των δύο

φύλων στη διδασκαλία των μαθηματικών: η περίπτωση των φοιτητών/τριών των παιδαγωγικών τμημάτων δημοτικής εκπαίδευσης. Διδακτορική Διατριβή. Αθήνα: Τομέας Παιδαγωγικής. Τμήμα Φιλοσοφίας- Παιδαγωγικής- Ψυχολογίας. Πανεπιστήμιο Αθηνών.

Ψαρρού, Μ. & Ζαφειρόπουλος, Κ. (2001). *Επιστημονική Έρευνα: Θεωρία και εφαρμογές στις κοινωνικές επιστήμες*. Αθήνα: Τυπωθήτω.

ΔΙΕΘΝΗΣ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

AAUW Educational Foundation (1992). *How Schools Shortchange Girls*. New York: Marlowe & Co.

Acker, S. (1994). *Gendered Education*. Buckingham: Open University Press.

Alloway, N. & Gilbert, P. (1997). «Boys and Literacy: lessons from Australia». *Gender and Education*, 9 (1), 49-58.

Apple, M.W. (1986). *Teachers and Texts: A Political Economy of Class and Gender Relations in Education*. London: Routledge & Kegan Poul.

Atkinson, P., Coffey, A. & Delamont, S. (2003). *Key Themes in Qualitative Research: Continuities and Change*. Oxford: Altamira Press.

Bailey, S. (1992). *How Schools Shortchange Girls: The AAUW Report*. New York: Marlowe & Company.

Bandura, A. (1977). *Social Learning Theory*. N.J: Prentice Hall.

Bassegy, M. (1999). *Case Study Research in Educational Settings*. Buckingham: Open University Press.

Bauchner, J. Hergert, L. & Sadker, M. & Sasdker, D. (1982). *Intersect. (Interactions for Sex Equity in Classroom Teaching, Classroom Observation System)*, Andover, MA: The Network.

Baxter, J. (2002). «A Juggling Act: a feminist post-structuralist analysis of girls' and boys' talk in the secondary classroom», *Gender and Education*, 14 (1), 5-19.

Berry, R. (1999). *Collecting Data by in-depth interviewing*. Paper presented at the British Educational Research Association Annual Conference. University of Sussex at Brighton.

Blackmore, J. (2002). "Troubling Women: The Upsides and Downsides of Leadership and the New Managerialism", in Reynolds, C. (ed) *Women and School Leadership: International Perspectives*. Albany: State University of New York Press.

Blaxter, L., Hughes, C. & Tight, M. (2001). *How to research*. Buckingham: Open University Press.

Blumer, H. (1969). *Symbolic Interactionism: An Interactionist Approach*. Berkeley: University of California Press.

Boaler, J. (1997). Reclaiming school mathematics: the girls fight back. *Gender and Education*, 9 (3), 285-305.

Bryman, A. (2001). *Social Research Methods*. Oxford: Oxford University Press.

Bryson, V. (2005). *Feminist Political Theory. An Introduction*. Palgrave: Macmillan.

Brophy, J. & Good, T. (1970). Teachers' communication of differential expectations for children's classroom performance: Some behavioral data. *Journal of Educational Psychology*, 61, 365-374.

Burgess, R. G. (1991). "Sponsors, Gatekeepers, Members, and Friends: Access in Educational Settings" in Shaffir, W. B. & Stebbins, R. A. (eds). *Experiencing Fieldwork: An Inside View of Qualitative Research*. London: Sage.

Burke Johnson, R. & Onwuegbuzie, A. (2004). Mixed Methods Research: A Research Paradigm whose Time Has Come. *Educational Researcher*, 33 (7), 14-26.

Butler, J. (2008). *Gender Trouble*. New York: Routledge Classics.

Cano, V. (2002). *Reliability & Validity in Qualitative Research*. London: Sage.

Chenail, R. J. (1997). Keeping Things Plumb in Qualitative Research. *The Qualitative Report*, 3 (3), 137-146.

Clarricoates, K. (1989). Dinosaurs in the classroom- the "hidden" curriculum in primary schools. In Arnot. M. & Weiner, G. (eds), *Gender and the Politics of Schooling*. London: Unwin Hyman.

Coates, J. (1993). *Women, Men and Language*, London: Longman.

Coffey, A. J. & Acker, S. (1991). 'Girly on the Warpath': addressing gender in initial teacher education. *Gender and Education*, 3 (3), 249-261.

Crawford, M. & M. MacLeod. (1990). Gender in the college classroom: An assessment of the 'chilly climate' for women. *Sex Roles*, 23, 101-22.

Creswell, J. W. (2009). *Research Design: Qualitative, Quantitative, and Mixed Methods Approaches*. 3rd edition. London: Sage.

Davis, S. N., M. Crawford & J. Sebrechts, (ed) (1999) *Coming Into Her Own: Educational Success in Girls and Women*, San Francisco, CA: Josey-Bass Publishers.

Delamont, S. (1980) *Sex roles and the school*, London: Methuen.

Denscombe, M. (2003). *The Good Research Guide for small-scale social research projects*, 2nd edition. Buckingham: Open University Press.

Dey, I. (1993). *Qualitative Data Analysis: A user-friendly guide for social scientists*. London: Routledge.

Durkheim, E. (1956). *Education and Sociology*. New York: Free Press.

Evans, M. (2004). *Gender and Social Theory*. Buckingham: Open University Press.

Farley, A. (1999). Gender Bias as Exemplified by Classroom Behaviors, Materials and Attitudes. Project in Masters in teaching. Evergreen State College.

Finch, H. & Lewis, J. (2006). 'Focus Groups', in Ritchie, J. & Lewis, J. (eds) *Qualitative Research Practice: A Guide for Social Science Students and Researchers*. London: Sage.

Fisher, G. (2007). You need tits to get on round here: Gender and sexuality in the entrepreneurial university of the 21st century. *Ethnography*, 8 (4), 503-517.

Flick, U. (2007). *An Introduction to Qualitative Research*. Third Edition. London: Sage.

Frazier, N. & Sadker, M. (1973). *Sexism in School and Society*. NY: Harper & Row.

Francis, B. (2000). The Gendered Subject: students' preferences and discussions of gender and subject ability. *Oxford Review of Education*, 26 (1), 35-48.

Francis, B. (2008). Teaching manfully? Exploring gendered subjectivities and power via analysis of men teachers' gender performance. *Gender and Education*, 20, 109-122.

Francis, B. (2010). Re/ theorising gender: female masculinity and male femininity in the classroom? *Gender and Education*, 19, 1-14.

Gaine, C. & George, R. (1999). *Gender, 'Race' and Class in Schooling*. London: Falmer Press.

Galitis, I. (2002). Stalemate: girls and a mixed-gender chess club. *Gender and education*, 14 (1), 71-83.

Gerson, K. & Horowitz, R. (2002). 'Observation and Interviewing: Options and Choices in Qualitative Research' in May, T. (2002) *Qualitative Research in Action*. London: Sage.

Glesne, C. (2006). *Becoming Qualitative Researchers: An Introduction*, 3rd Edition. Boston: Pearson.

Golafshani, N (2003) Understanding Reliability and Validity in Qualitative Research. *The Qualitative Report*, 8 (4), 597-607.

Gramsci, A. (1971). *Selections From the Prison Notebooks*. New York: International Publishers.

Gray, E. D. (2004). *Doing Research in the Real World*. London: Sage.

Hall, V. (2002). "Reinterpreting Entrepreneurship in Education: A Gender Perspective" in Reynolds, C. (ed) *Women and School Leadership: International Perspectives*. Albany: State University of New York Press.

Hall, R. M. & Sandler, B. R. (1982). *The Classroom Climate: A Chilly One for Women?* Project on the Status and Education of Women. Washington, D.C.: Association of American Colleges.

Hammersley, M. & Atkinson, P. (1996). *Ethnography*. London: Routledge.

Hatcher, R. (2006). "Social class and schooling. Differentiation or democracy?" in Cole, M. (ed) *Education, Equality and Human Rights: Issues of gender, 'race', sexuality, disability and social class*. New York: Routledge.

Hetherington, P. (1999). *Child Psychology. A Contemporary Viewpoint*. U.S.A: McGraw- Hill College.

Hill, K. & Waberlow, S. (2004). Tenure Denied: Cases of Sex Discrimination in Academia. *American Academic*, 4, 65-104.

Hoffman, L. W. (1972). Early childhood experiences and women's achievement motives. *Journal of Social Issues*, 28, 129-155.

Holmes, J. (1997). *Learning about language: An Introduction to Sociolinguistics*. London: Longman.

Jackson, C. (2010). 'I've been sort of laddish with them... one of the gang': teachers' perceptions of 'laddish' boys and how to deal with them. *Gender and Education*, 19, 1-15.

Jackson, P. (1968). *Life in Classrooms*. New York: Teachers College Press.

James, J. H. (2010). Teachers as mothers in the elementary classroom: negotiating the needs of self and other. *Gender and Education*, 21, 1-14.

Jorgensen, D. L. (1989). *Participant Observation: A Methodology for Human Studies*. Thousand Oaks: Sage.

Keddie, A. (2010). Feminist struggles to mobilise progressive spaces within the 'boy-turn' in gender equity and schooling reform. *Gender and Education*, 22, 1-16.

Kelly, A. (1988). Option Choice for Girls and Boys. *Research in Science & Technological Education*, 6 (1), 5-23.

Knapik, M. (2002). *Ethics in Qualitative Research: Searching for Practice Guidelines*. Thousand Oaks: Sage.

Kohlberg, L. (1966). A Cognitive-developmental analysis of children's sex role concepts and attitudes. In Maccoby, E.E. (Ed), *The Development of Sex Differences*. Stanford: Stanford University Press.

Kvale, S. (1996). *Interviews: An Introduction to qualitative research interviewing*. Thousand Oaks: Sage.

Kvale, S. & Brinkmann, S. (2009). *Interviews: Learning the Craft of Qualitative Research Interviewing*. London: Sage.

Lee, V. E., Marks H. M, & Byrd, T. (1994). Sexism in single-sex and coeducational independent secondary school classrooms. *SOE*, 67, 92-120.

Lees, S. (1997). "Preparation for Life: Challenging gender stereotypes in the school", στο Δεληγιάννη, Β. & Ζιώγου, Σ. (επιμ) *Φύλο και Σχολική Πράξη*. Θεσσαλονίκη: Βάνιας.

Legard, R., Keegan, J. & Ward, K. (2006). "In- depth Interviews", in Ritchie, J. & Lewis, J. (eds) *Qualitative Research Practice: A Guide for Social Science Students and Researchers*. London: Sage.

Mac an Ghaill, M. (1996). *Understanding Masculinities*. Buckingham: Open University Press.

Maccoby, E. E. & Jacklin, C. (1974). *The psychology of sex differences*. Stanford: Stanford University Press.

Marshall, C.S. & Reihartz, J. (1997). Gender issues in the classroom. *Clearinghouse*, 70 (6), 16-21.

Marshall, C. S. & Rossman, G. B. (2006). *Designing Qualitative Research*. 4th edition. London: Sage.

Maykut, P. & Morehouse, R. (1994) *Beginning Qualitative Research. A philosophic and Practical Guide*. London, Philadelphia: The Falmer Press.

McCutcheon, G. (1988). "Curriculum and the work of teachers", in Apple, M.W. & Beyer, L. B. (eds) *The Curriculum: problems, politics, and possibilities*. New York: State University of New York.

Mee, C. (1995). Middle school voices on gender identity. *Women's Education Act Publishing Center Digest*. Newton MA: WEEA Publishing Center.

Meijer, P., Verloop, N. & Beijaard, D. (2002) Multi-Method Triangulation in a Qualitative Study on Teachers' Practical Knowledge: An Attempt to Increase Internal Validity. *Quality & Quantity*, 36, 145-167.

Mickelson, R..A. (1992). "Why does Jane read and write so well? The anomaly of Women's Achievement", in Wrigley, J. (ed) *Education and Gender Equality*. USA: The Falmer Press.

Miles, M. B. & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative Data Analysis*. 2nd Edition. Thousand Oaks: Sage.

Mishler, G. E. (1991) *Research Interviewing: Context and Narrative*. London: Harvard University Press.

Morgan, D. L. (1997). *Focus Groups as Qualitative Research*. London: Sage.

Myers, K., (ed) (2000). *Whatever happened to Equal Opportunities in Schools?: Gender Equality Initiatives in Education*. Philadelphia, PA. Open University Press.

Myhill, D. (2002). Bad Boys and Good Girls? Patterns of Interaction and Response in Whole Class Teaching. *British Educational Research Journal*, 28 (3), 339-352.

Neuman, W. L. (2006). *Social Research Methods: Qualitative and quantitative approaches*. Boston: Pearson.

O' Donnell, M. (1997). *Introduction to Sociology*. London: Nelson.

O' Leary, Z. (2004). *The Essential Guide to Doing Research*. London: Sage.

Paechter, C. F. (1998). *Educating The Other: Gender, Power and Schooling*. Bristol, PA: The Falmer Press.

Parks, J. B. & Robertson, M. A. (1998). Development and Validation of an Instrument to Measure Attitudes toward Sexist/Nonsexist Language. *Sex Roles: A Journal of Research*, 6, 415-431.

Parsons, T. (1961). The School Class as a Social System. In Halsey, A.H., Floud, J. & Anderson, C.A. (Eds), *Education, Economy and Society*. New York: Free Press.

Potter, W. J. (1996). *An Analysis of Thinking and Research about Qualitative methods*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.

Prus, R. (1996). *Symbolic Interaction and Ethnographic Research: Intersubjectivity and the Study of Human Lived Experience*. Albany: State University of New York Press.

Reay, D. (2001). 'Spice Girls', 'Nice Girls', 'Girlies', and 'Tomboys': gender discourses, girls' cultures and femininities in the primary classroom, *Gender and Education*, 13 (2), 153-166.

Read, B. (2008). The world must stop when I' m talking: gender and power relations in primary teachers' classroom talk, *British Journal of Sociology of Education*, 29 (6), 609-621.

Reed, R. L. & Rae, T. (2007). *Creating Gender-fair Schools and Classrooms*. London: Sage.

Renold, E. (2001). Learning the 'Hard' Way: boys, hegemonic masculinity and the negotiation of learner identities in the primary school, *British Journal of Sociology of Education*, 22 (3), 369-385.

Richmond, V. P., & Dyba, P. (1982.) The Roots of Sexual Stereotyping: The teacher as model. *Communication Education*, 31, 265-273.

Ritchie, J., Lewis, J & Elam. G. (2006). 'Designing and Selecting Samples', in Ritchie, J. & Lewis, J. (eds) *Qualitative Research Practice: A Guide for Social Science Students and Researchers*. London: Sage.

Ritzer, G. (2000). *Modern Sociological Theory*. 5th Edition. New York: McGraw Hill.

Robson, C. (1995). *Real World Research: A Resource for Social Scientists and Practitioner- Researchers*. Oxford: Blackwell.

Rosenthal, R. & Jacobson, L. (1968). *Pygmalion in the classroom: Teacher expectation and pupils' intellectual development*. New York: Holt, Rinehart & Winston.

Rossmann, G. & Rallis, S. (2003). *Learning in the Field: An introduction to Qualitative Research*. Thousand Oaks, CA: Sage.

Rubin, H. J. & Rubin, I. S. (2005). *Qualitative Interviewing: The Art of Hearing Data*. 2nd edition. London: Sage.

Sadker, M. & Sadker, D. (1994). *Failing at Fairness: How Our Schools Cheat Girls*. New York: Simon & Schuster.

Sadker, D. (2002). *An Educator's Primer to the Gender War*. New York: Phi Delta Kappan.

Schofield, J. W. (2004). 'Increasing the Generalizability of Qualitative Research', in Hammersley, M. (ed) *Social Research: Philosophy, Politics and Practice*. London: Sage.

Siann, G. & Callaghan, M. (2001). Choices and Barriers: factors influencing women's choice of higher education in science, engineering and technology, *Journal of Further and Higher Education*, 25 (1), 85-95.

Siedel, M. J. (1998). *Qualitative Data Analysis*. Qualis Research. <http://www.qualisresearch.com>

Silverman, D. (2001). *Interpreting Qualitative Data: Methods for analyzing Talk, Text and Interaction*, Second Edition. London: Sage.

Skelton, C. (1998). Feminism and Research into Masculinities and Schooling, *Gender and Education*, 10, 217-228.

Skelton, C. (2003). Male Primary Teachers and Perceptions of Masculinity, *Educational Review*, 55(2), 195-209.

Skelton, C. et al. (2009). Gender 'matters' in the primary classroom: pupils' and teachers' perspectives, *British Educational Research Journal*, 35 (2), 187-204.

Spender, D. (1982). *Invisible Women: The Schooling Scandal*. London: The Women's Press.

Spradley, J. P (1980). *Participant Observation*. United States: Thomson Learning.

Stanley, L. & Wise, S. (1983). *Feminist Consciousness and Feminist Research*. London: Routledge & Kegan Paul.

Stanworth, M. (1986). *Gender and Schooling*. London: Hutchinson & Co. Ltd.

Stemler, S. (2001). An overview of content analysis. *Practical Assessment, Research & Evaluation*, 7 (17).

Tellis, W. (1997). Introduction to Case Study. *The Qualitative Report*, 3(2), 197-201.

Thompson, C. (1999). If you could just provide me with a sample: examining sampling in qualitative and quantitative research papers. *Evidence-Based Nursing*, 2, 68-70.

Thorne, B. (1993). *Gender Play: Girls and Boys in School*. New Brunswick, NJ: Rutgers University Press.

Vander Zanden, J. W. (1990) *Sociology: The Core*. 2nd edition. New York: Mc Graw- Hill.

Warrington, M., Younger, M. & Williams, J. (2000). Student Attitudes, Image and the Gender Gap, *British Educational Research Journal*, 26 (3), 393-407.

Winter, G. (2000). A comparative discussion of the notion of 'validity' in qualitative and quantitative research. *The Qualitative Report*, 4 (3, 4).

Witt, S. (1997). Parental Influence on Children's Socialization to Gender Roles. *Adolescence*, 32, 253-257.

Wolcott, H. F. (2001). *Writing up Qualitative Research*. 2nd edition. London: Sage.

Yancey, P. (1993). Do men and women speak the same language? *Marriage Partnership*, 10, 68-73.

Yin, R. (1993). *Applications of Case Study Research*. Newbury Park, CA: Sage.

Younger, M., Warrington, M. & Williams, J. (1999). The Gender Gap and Classroom Interactions: reality and rhetoric?, *British Journal of Sociology of Education*, 20 (3), 325-341.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

I. ΔΗΜΟΓΡΑΦΙΚΑ ΣΤΟΙΧΕΙΑ ΜΑΘΗΤΩΝ/ΤΡΙΩΝ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

Αγόρια 6^ο Δημ. Σχ. Κορίνθου

ΟΝΟΜΑ	ΕΠΑΓΓΕΛ. ΠΑΤΕΡΑ	ΕΚΠΑΙΔ. ΕΠΙΠΕΔΟ ΠΑΤΕΡΑ	ΕΠΑΓΓΕΛ. ΜΗΤΕΡΑΣ	ΕΚΠΑΙΔ. ΕΠΙΠΕΔΟ ΜΗΤΕΡΑΣ
1. Γιάννης	Οικοδόμος	Απόφοιτος Δημοτικού	Καθαρίστρια στον ΟΣΕ	Απόφοιτος Γυμνασίου
2. Θωδωρής	Εργάτης (κατά διαστήματα άνεργος)	Απόφοιτος Δημοτικού	Κομμώτρια	Απόφοιτος Γυμνασίου
3. Αρμπι	Οικοδόμος	Απόφοιτος Δημοτικού	Καθαρίστρια	Απόφοιτος Γυμνασίου
4. Μιχαήλ	Βιοτέχνης	Απόφοιτος Γυμνασίου	Οικιακά	Απόφοιτος Γυμνασίου

Κορίτσια 6^ο Δημ. Σχ. Κορίνθου

ΟΝΟΜΑ	ΕΠΑΓΓΕΛ. ΠΑΤΕΡΑ	ΕΚΠΑΙΔ. ΕΠΙΠΕΔΟ ΠΑΤΕΡΑ	ΕΠΑΓΓΕΛ. ΜΗΤΕΡΑΣ	ΕΚΠΑΙΔ. ΕΠΙΠΕΔΟ ΜΗΤΕΡΑΣ
1. Αναστασία	Γιατρός	Απόφοιτος Α.Ε.Ι.	Δικηγόρος	Απόφοιτος Α.Ε.Ι.
2. Ζωή	Έμπορος	Απόφοιτος Λυκείου	Οικιακά	Απόφοιτος Λυκείου
3. Γεωργία	Έμπορος	Απόφοιτος Λυκείου	Οικιακά	Απόφοιτος Λυκείου
4. Πολυξένη	Οικοδόμος	Απόφοιτος Λυκείου	Ιδ. Υπάλληλος	Απόφοιτος Λυκείου

Αγόρια 3^ο Δημ. Σχ. Κορίνθου

ΟΝΟΜΑ	ΕΠΑΓΓΕΛ. ΠΑΤΕΡΑ	ΕΚΠΑΙΔ. ΕΠΙΠΕΔΟ ΠΑΤΕΡΑ	ΕΠΑΓΓΕΛ. ΜΗΤΕΡΑΣ	ΕΚΠΑΙΔ. ΕΠΙΠΕΔΟ ΜΗΤΕΡΑΣ
1. Σπύρος	Γιατρός	Απόφοιτος Α.Ε.Ι.	Φαρμακοποιός	Απόφοιτος Α.Ε.Ι.
2. Βασίλης	Λογιστής	Απόφοιτος Τ.Ε.Ι.	Δικηγόρος	Απόφοιτος Α.Ε.Ι.
3. Σταύρος	Επιχειρηματίας	Απόφοιτος Α.Ε.Ι.	Οικιακά	Απόφοιτος Γυμνασίου
4. Βαγγέλης	Στρατιωτικός	Απόφοιτος Ευελπίδων	Στρατιωτικός	Απόφοιτος Ευελπίδων

Κορίτσια 3^ο Δημ. Σχ. Κορίνθου

ΟΝΟΜΑ	ΕΠΑΓΓΕΛ. ΠΑΤΕΡΑ	ΕΚΠΑΙΔ. ΕΠΙΠΕΔΟ ΠΑΤΕΡΑ	ΕΠΑΓΓΕΛ. ΜΗΤΕΡΑΣ	ΕΚΠΑΙΔ. ΕΠΙΠΕΔΟ ΜΗΤΕΡΑΣ
1.Εβίτα	Ιδιωτικός Υπάλληλος	Απόφοιτος Α.Ε.Ι.	Ιδιωτικός Υπάλληλος	Απόφοιτος Ιδιωτικής Σχολής
2.Πόπη	Δημόσιος Υπάλληλος	Απόφοιτος Λυκείου	Οικιακά	Απόφοιτος Λυκείου
3.Μαριαλένα	Αρχιτέκτονας	Απόφοιτος Α.Ε.Ι.	Οδοντίατρος	Απόφοιτος Α.Ε.Ι.
4.Ελένη	Δημόσιος Υπάλληλος	Απόφοιτος Α.Ε.Ι.	Δημόσιος Υπάλληλος	Απόφοιτος Α.Ε.Ι.

Αγόρια 10^ο Δημ. Σχ. Κορίνθου

ΟΝΟΜΑ	ΕΠΑΓΓΕΛ. ΠΑΤΕΡΑ	ΕΚΠΑΙΔ. ΕΠΙΠΕΔΟ ΠΑΤΕΡΑ	ΕΠΑΓΓΕΛ. ΜΗΤΕΡΑΣ	ΕΚΠΑΙΔ. ΕΠΙΠΕΔΟ ΜΗΤΕΡΑΣ
1.Μάριος	Ιδ. Υπάλληλος	Απόφοιτος Λυκείου	Οικιακά	Απόφοιτος Δημοτικού
2.Παναγιώτης	Ιδ. Υπάλληλος	Απόφοιτος Γυμνασίου	Οικιακά	Απόφοιτος Γυμνασίου
3.Νικόλας	Ιδ. Υπάλληλος	Απόφοιτος Λυκείου	Δημ. Υπάλληλος	Απόφοιτος Λυκείου
4.Αλέξανδρος	Ιδ. Υπάλληλος	Απόφοιτος Λυκείου	Νηπιαγωγός	Απόφοιτος Α.Ε.Ι.

Κορίτσια 10^ο Δημ. Σχ. Κορίνθου

ΟΝΟΜΑ	ΕΠΑΓΓΕΛ. ΠΑΤΕΡΑ	ΕΚΠΑΙΔ. ΕΠΙΠΕΔΟ ΠΑΤΕΡΑ	ΕΠΑΓΓΕΛ. ΜΗΤΕΡΑΣ	ΕΚΠΑΙΔ. ΕΠΙΠΕΔΟ ΜΗΤΕΡΑΣ
1.Μαρία	Εργάτης	Απόφοιτος Γυμνασίου	Οικιακά	Απόφοιτος Δημοτικού
2.Παναγιώτα	Γεωργός	Απόφοιτος Δημοτικού	Ιδ. Υπάλληλος	Απόφοιτος Λυκείου
3.Γεωργία	Δημ. Υπάλληλος	Απόφοιτος Α.Ε.Ι.	Δημ. Υπάλληλος	Απόφοιτος Α.Ε.Ι.
4. Θάλεια	Ιδ. Υπάλληλος	Απόφοιτος Λυκείου	Ιδ. Υπάλληλος	Απόφοιτος Λυκείου

Κορίτσια 4^ο Δημ. Σχ. Κορίνθου

ΟΝΟΜΑ	ΕΠΑΓΓΕΛ. ΠΑΤΕΡΑ	ΕΚΠΑΙΔ. ΕΠΙΠΕΔΟ ΠΑΤΕΡΑ	ΕΠΑΓΓΕΛ. ΜΗΤΕΡΑΣ	ΕΚΠΑΙΔ. ΕΠΙΠΕΔΟ ΜΗΤΕΡΑΣ
1.Κατερίνα	Δάσκαλος	Απόφοιτος Α.Ε.Ι.	Γυμνάστρια	Απόφοιτος Α.Ε.Ι.
2. Ιουλία	Εργάτης	Απόφοιτος Γυμνασίου	Οικιακά	Απόφοιτος Γυμνασίου
3.Ευγενία	Ηλεκτρολόγος Μηχανικός	Απόφοιτος Α.Ε.Ι.	Νοσηλεύτρια	Απόφοιτος Τ.Ε.Ι.
4. Εύα	Έμπορος	Απόφοιτος Λυκείου	Οικιακά	Απόφοιτος Λυκείου

Αγόρια 4^ο Δημ. Σχ. Κορίνθου

ΟΝΟΜΑ	ΕΠΑΓΓΕΛ. ΠΑΤΕΡΑ	ΕΚΠΑΙΔ. ΕΠΙΠΕΔΟ ΠΑΤΕΡΑ	ΕΠΑΓΓΕΛ. ΜΗΤΕΡΑΣ	ΕΚΠΑΙΔ. ΕΠΙΠΕΔΟ ΜΗΤΕΡΑΣ
1.Αλέξανδρος	Εργάτης	Απόφοιτος Δημοτικού	Καθαρίστρια	Απόφοιτος Δημοτικού
2. Άρης	Καθηγητής Φυσικής	Απόφοιτος Α.Ε.Ι.	Δασκάλα	Απόφοιτος Α.Ε.Ι.
3.Δημήτρης	Εργάτης	Απόφοιτος Γυμνασίου	Καθαρίστρια	Απόφοιτος Δημοτικού
4. Μάριος	Εργάτης	Απόφοιτος Δημοτικού	Καθαρίστρια	Απόφοιτος Δημοτικού

Αγόρια 1^ο Δημ. Σχ. Κορίνθου

ΟΝΟΜΑ	ΕΠΑΓΓΕΛ. ΠΑΤΕΡΑ	ΕΚΠΑΙΔ. ΕΠΙΠΕΔΟ ΠΑΤΕΡΑ	ΕΠΑΓΓΕΛ. ΜΗΤΕΡΑΣ	ΕΚΠΑΙΔ. ΕΠΙΠΕΔΟ ΜΗΤΕΡΑΣ
1.Γιώργος	Τραπεζικός Υπάλληλος	Απόφοιτος Α.Ε.Ι.	Νοσηλεύτρια	Απόφοιτος Τ.Ε.Ι.
2.Αλέξανδρος	–	–	Ιδ. Υπάλληλος	Απόφοιτος Λυκείου
3.Κων/νος	Καθηγητής	Απόφοιτος Α.Ε.Ι.	Καθηγήτρια	Απόφοιτος Α.Ε.Ι.
4. Γιάννης	–	–	Καθαρίστρια	Απόφοιτος Δημοτικού

Κορίτσια 1^ο Δημ. Σχ. Κορίνθου

ΟΝΟΜΑ	ΕΠΑΓΓΕΛ. ΠΑΤΕΡΑ	ΕΚΠΑΙΔ. ΕΠΙΠΕΔΟ ΠΑΤΕΡΑ	ΕΠΑΓΓΕΛ. ΜΗΤΕΡΑΣ	ΕΚΠΑΙΔ. ΕΠΙΠΕΔΟ ΜΗΤΕΡΑΣ
1. Ευαγγελία	Ιδ. Υπάλληλος	Απόφοιτος Λυκείου	Επιχειρηματίας	Απόφοιτος Α.Ε.Ι.
2. Χριστίνα	Δημ. Υπάλληλος	Απόφοιτος Λυκείου	Ιδ. Υπάλληλος	Απόφοιτος Λυκείου
3. Σοφία	Ξυλουργός	Απόφοιτος Λυκείου	Ιδ. Υπάλληλος	Απόφοιτος Λυκείου
4. Στέλλα	Δικηγόρος	Απόφοιτος Α.Ε.Ι.	Οικιακά	Απόφοιτος Λυκείου

Κορίτσια 13^ο Δημ. Σχ. Κορίνθου

ΟΝΟΜΑ	ΕΠΑΓΓΕΛ. ΠΑΤΕΡΑ	ΕΚΠΑΙΔ. ΕΠΙΠΕΔΟ ΠΑΤΕΡΑ	ΕΠΑΓΓΕΛ. ΜΗΤΕΡΑΣ	ΕΚΠΑΙΔ. ΕΠΙΠΕΔΟ ΜΗΤΕΡΑΣ
1. Κων/να	Δημ. Υπάλληλος	Απόφοιτος Α.Ε.Ι.	Επιχειρηματίας	Απόφοιτος Α.Ε.Ι.
2. Δανάη	Έμπορος	Απόφοιτος Λυκείου	Έμπορος	Απόφοιτος Λυκείου
3. Βίβιαν	Οικοδόμος	Απόφοιτος Λυκείου	Οικιακή Βοηθός	Απόφοιτος Γυμνασίου
4. Αθανασία	Επιχειρηματίας	Απόφοιτος Α.Ε.Ι.	Δημ. Υπάλληλος	Απόφοιτος Α.Ε.Ι.

Αγόρια 13^ο Δημ. Σχ. Κορίνθου

ΟΝΟΜΑ	ΕΠΑΓΓΕΛ. ΠΑΤΕΡΑ	ΕΚΠΑΙΔ. ΕΠΙΠΕΔΟ ΠΑΤΕΡΑ	ΕΠΑΓΓΕΛ. ΜΗΤΕΡΑΣ	ΕΚΠΑΙΔ. ΕΠΙΠΕΔΟ ΜΗΤΕΡΑΣ
1. Γιάννης	Οικοδόμος	Απόφοιτος Γυμνασίου	Ιδ. Υπάλληλος	Απόφοιτος Λυκείου
2. Φάνης	Δικηγόρος	Απόφοιτος Α.Ε.Ι.	Δημ. Υπάλληλος	Απόφοιτος Α.Ε.Ι.
3. Μιχάλης	Φύλακας	Απόφοιτος Λυκείου	Έμπορος	Απόφοιτος Λυκείου

Κορίτσια 1^ο Δημ. Σχ. Κορίνθου (Χρήστος)

ΟΝΟΜΑ	ΕΠΑΓΓΕΛ. ΠΑΤΕΡΑ	ΕΚΠΑΙΔ. ΕΠΙΠΕΔΟ ΠΑΤΕΡΑ	ΕΠΑΓΓΕΛ. ΜΗΤΕΡΑΣ	ΕΚΠΑΙΔ. ΕΠΙΠΕΔΟ ΜΗΤΕΡΑΣ
1.Κατερίνα	Επιχειρηματίας	Απόφοιτος Α.Ε.Ι.	Δασκάλα	Απόφοιτος Α.Ε.Ι.
2.Φανή	Έμπορος	Απόφοιτος Λυκείου	Ιδ. Υπάλληλος	Απόφοιτος Λυκείου
3.Κων/να	Αστυνομικός	Απόφοιτος Α.Ε.Ι.	Ιδ. Υπάλληλος	Απόφοιτος Α.Ε.Ι.
4. Δέσποινα	Γιατρός	Απόφοιτος Α.Ε.Ι.	Γιατρός	Απόφοιτος Α.Ε.Ι.

Αγόρια 1^ο Δημ. Σχ. Κορίνθου (Χρήστος)

ΟΝΟΜΑ	ΕΠΑΓΓΕΛ. ΠΑΤΕΡΑ	ΕΚΠΑΙΔ. ΕΠΙΠΕΔΟ ΠΑΤΕΡΑ	ΕΠΑΓΓΕΛ. ΜΗΤΕΡΑΣ	ΕΚΠΑΙΔ. ΕΠΙΠΕΔΟ ΜΗΤΕΡΑΣ
1.Παναγιώτης	Δάσκαλος	Απόφοιτος Α.Ε.Ι.	Δασκάλα	Απόφοιτος Α.Ε.Ι.
2.Αργύρης	Υδραυλικός	Απόφοιτος Λυκείου	Νηπιαγωγός	Απόφοιτος Α.Ε.Ι.
3.Γιάννης	Αξιωματικός	Απόφοιτος Α.Ε.Ι.	Γιατρός	Απόφοιτος Α.Ε.Ι.
4. Μάρκος	Δικηγόρος	Απόφοιτος Α.Ε.Ι.	Δικηγόρος	Απόφοιτος Α.Ε.Ι.

Κορίτσια 12^ο Δημ. Σχ. Κορίνθου

ΟΝΟΜΑ	ΕΠΑΓΓΕΛ. ΠΑΤΕΡΑ	ΕΚΠΑΙΔ. ΕΠΙΠΕΔΟ ΠΑΤΕΡΑ	ΕΠΑΓΓΕΛ. ΜΗΤΕΡΑΣ	ΕΚΠΑΙΔ. ΕΠΙΠΕΔΟ ΜΗΤΕΡΑΣ
1.Σοφία	Εργάτης	Απόφοιτος Γυμνασίου	Οικιακά	Απόφοιτος Γυμνασίου
2.Αθανασία	Ιδ. Υπάλληλος	Απόφοιτος Λυκείου	Ιδ. Υπάλληλος	Απόφοιτος Λυκείου
3.Μαρκέλλα	Ιδ. Υπάλληλος	Απόφοιτος Λυκείου	Οικιακά	Απόφοιτος Λυκείου
4. Στέλλα	Στρατιωτικός	Απόφοιτος Α.Ε.Ι.	Δασκάλα	Απόφοιτος Α.Ε.Ι.

Αγόρια 12^ο Δημ. Σχ. Κορίνθου

ΟΝΟΜΑ	ΕΠΑΓΓΕΛ. ΠΑΤΕΡΑ	ΕΚΠΑΙΔ. ΕΠΙΠΕΔΟ ΠΑΤΕΡΑ	ΕΠΑΓΓΕΛ. ΜΗΤΕΡΑΣ	ΕΚΠΑΙΔ. ΕΠΙΠΕΔΟ ΜΗΤΕΡΑΣ
1.Παναγιώτης	Τραπεζικός Υπάλληλος	Απόφοιτος Α.Ε.Ι.	Έμπορος	Απόφοιτος Α.Ε.Ι.
2.Δημήτρης	Οικοδόμος	Απόφοιτος Λυκείου	Ιδ. Υπάλληλος	Απόφοιτος Λυκείου
3.Χρήστος	Φύλακας	Απόφοιτος Λυκείου	Δημ. Υπάλληλος	Απόφοιτος Λυκείου
4. Σωτήρης	Εργοδηγός	Απόφοιτος Λυκείου	Οικιακά	Απόφοιτος Λυκείου

II. INTERSECT

ΦΥΛΛΟ Α: ΚΛΕΙΔΑ ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΗΣ

Παρατηρητής	Ημερομηνία	Ωρα	Σχολείο	Τάξη	No

- Κυκλώστε το είδος του σχολείου που παρακολουθείτε:
 - Αστικό, ημιαστικό, αγροτικό
 - Δημοτικό, γυμνάσιο, λύκειο
 - Κοινωνικο-οικονομικό επίπεδο σχολείου (χαμηλό, μεσαίο, υψηλό)
- Συμπληρώστε τα κενά με τις πληροφορίες που περιγράφουν το είδος της τάξης που παρακολουθείτε:
 - Τάξη -----
 - Μάθημα -----
 - Εκπαιδευτικός (φύλο και εθνικότητα) -----
 - Συνολικός αριθμός μαθητριών -----
Συνολικός αριθμός μαθητών -----
Συνολικός αριθμός αλλοδαπών μαθητών -----
Συνολικός αριθμός αλλοδαπών μαθητριών -----
- Δραστηριότητες σχετικές με το περιεχόμενο διδασκαλίας -----

- Σχεδιάγραμμα της τάξης (στην επόμενη σελίδα)

ΦΥΛΛΟ Β: ΣΧΕΔΙΑΓΡΑΜΜΑ ΤΗΣ ΤΑΞΗΣ

Παρατηρητής	Ημερομηνία	Ωρα	Σχολείο	Τάξη	No

ΦΥΛΛΟ Γ: ΚΑΤΑΓΡΑΦΗ ΛΕΚΤΙΚΩΝ ΠΕΡΙΣΤΑΤΙΚΩΝ

Παρατηρητής	Ημερομηνία	Σχολείο	Τάξη	Μάθημα

Τίτλος περιστατικού

Τίτλος περιστατικού

Τίτλος περιστατικού						
Παρατηρητής	Ημερομηνία	Σχολείο	Τάξη	Ωρα	Μάθημα	No

--	--	--	--	--	--	--

Ο/Η εκπαιδευτικός απευθύνεται σε:	ΜΕ	Μαθητής/Μαθήτρια που παίρνει το λόγο	ΕΙΔΟΣ ΣΥΝΟΜΙΛΙΑΣ	ΕΠΑΙΝΟΣ	ΚΡΙΤΙΚΗ	ΣΧΟΛΙΟ
Α Κ ΟΜ <input type="checkbox"/>	ΧΕΡΙ ΚΙΝΗΣΗ ΦΩΝΗ	Α Κ ΟΜ <input type="checkbox"/>	Κατ' ιδίαν	Ε- Π Ι Ε- Σ Ε- Ε Γ Ε- Α	Κ- Π Ι Κ- Σ Κ- Ε Γ Κ- Α	
Α Κ ΟΜ <input type="checkbox"/>	ΧΕΡΙ ΚΙΝΗΣΗ ΦΩΝΗ	Α Κ ΟΜ <input type="checkbox"/>	Κατ' ιδίαν	Ε- Π Ι Ε- Σ Ε- Ε Γ Ε- Α	Κ- Π Ι Κ- Σ Κ- Ε Γ Κ- Α	
Α Κ ΟΜ <input type="checkbox"/>	ΧΕΡΙ ΚΙΝΗΣΗ ΦΩΝΗ	Α Κ ΟΜ <input type="checkbox"/>	Κατ' ιδίαν	Ε- Π Ι Ε- Σ Ε- Ε Γ Ε- Α	Κ- Π Ι Κ- Σ Κ- Ε Γ Κ- Α	
Α Κ ΟΜ <input type="checkbox"/>	ΧΕΡΙ ΚΙΝΗΣΗ ΦΩΝΗ	Α Κ ΟΜ <input type="checkbox"/>	Κατ' ιδίαν	Ε- Π Ι Ε- Σ Ε- Ε Γ Ε- Α	Κ- Π Ι Κ- Σ Κ- Ε Γ Κ- Α	
Α Κ ΟΜ <input type="checkbox"/>	ΧΕΡΙ ΚΙΝΗΣΗ ΦΩΝΗ	Α Κ ΟΜ <input type="checkbox"/>	Κατ' ιδίαν	Ε- Π Ι Ε- Σ Ε- Ε Γ Ε- Α	Κ- Π Ι Κ- Σ Κ- Ε Γ Κ- Α	
Α Κ ΟΜ <input type="checkbox"/>	ΧΕΡΙ ΚΙΝΗΣΗ ΦΩΝΗ	Α Κ ΟΜ <input type="checkbox"/>	Κατ' ιδίαν	Ε- Π Ι Ε- Σ Ε- Ε Γ Ε- Α	Κ- Π Ι Κ- Σ Κ- Ε Γ Κ- Α	
Α Κ ΟΜ <input type="checkbox"/>	ΧΕΡΙ ΚΙΝΗΣΗ ΦΩΝΗ	Α Κ ΟΜ <input type="checkbox"/>	Κατ' ιδίαν	Ε- Π Ι Ε- Σ Ε- Ε Γ Ε- Α	Κ- Π Ι Κ- Σ Κ- Ε Γ Κ- Α	
Α Κ ΟΜ <input type="checkbox"/>	ΧΕΡΙ ΚΙΝΗΣΗ ΦΩΝΗ	Α Κ ΟΜ <input type="checkbox"/>	Κατ' ιδίαν	Ε- Π Ι Ε- Σ Ε- Ε Γ Ε- Α	Κ- Π Ι Κ- Σ Κ- Ε Γ Κ- Α	
Α Κ ΟΜ <input type="checkbox"/>	ΧΕΡΙ ΚΙΝΗΣΗ ΦΩΝΗ	Α Κ ΟΜ <input type="checkbox"/>	Κατ' ιδίαν	Ε- Π Ι Ε- Σ Ε- Ε Γ Ε- Α	Κ- Π Ι Κ- Σ Κ- Ε Γ Κ- Α	
Α Κ ΟΜ <input type="checkbox"/>	ΧΕΡΙ ΚΙΝΗΣΗ ΦΩΝΗ	Α Κ ΟΜ <input type="checkbox"/>	Κατ' ιδίαν	Ε- Π Ι Ε- Σ Ε- Ε Γ Ε- Α	Κ- Π Ι Κ- Σ Κ- Ε Γ Κ- Α	

Π Ι: Πνευματική Ικανότητα

Σ: Συμπεριφορά

Ε Γ: Εμφάνιση γραπτού

Α: Άλλο

III. ΟΔΗΓΟΣ ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ

A. ΠΡΟΦΙΛ ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΙΑΖΟΜΕΝΟΥ/ ΗΣ

Ερωτήσεις σχετικές με τα δημογραφικά στοιχεία και την επαγγελματική ταυτότητα των συμμετεχόντων στην έρευνα (φύλο, οικογενειακή κατάσταση, κοινωνική προέλευση, κοινωνική ένταξη, χρόνια υπηρεσίας, βασική εκπαίδευση, επιμόρφωση κτλ.)

B. ΒΑΣΙΚΗ ΚΑΤΑΡΤΙΣΗ Ή/ ΚΑΙ ΕΠΙΜΟΡΦΩΣΗ ΣΕ ΘΕΜΑΤΑ ΦΥΛΟΥ

- Τι σημαίνει για σας ο όρος «ισότητα των φύλων»;
- Πώς ακριβώς αντιλαμβάνεστε τον όρο σαν έννοια;
- Είχατε διδαχθεί κάποιο σχετικό μάθημα στο Πανεπιστήμιο;
- Πιστεύετε πως η πανεπιστημιακή σας κατάρτιση ήταν αρκετή για να μεταδώσετε αρχές ισότητας στους μαθητές και τις μαθήτριάς σας;
- Έχετε παρακολουθήσει κάποιο σεμινάριο ή ειδική εκπαίδευση σχετικά με την ισότητα των φύλων; Αν ναι, ποιο;
- (Αν ναι)Τι σας παρακίνησε να συμμετάσχετε στην επιμόρφωση;
- Τι επίδραση είχε η επιμόρφωση στις αντιλήψεις σας;
- (Αν δεν έχουν επιμορφωθεί) Αν σας δινόταν η ευκαιρία, θα λαμβάνατε μέρος και σε προγράμματα επιμόρφωσης ή σχετικά σεμινάρια;
- Τι θα σας απέτρεπε από το να συμμετάσχετε σε προγράμματα επιμόρφωσης στο μέλλον;
- Πιστεύετε ότι οι γυναίκες εκπαιδευτικοί αντιμετωπίζονται με τον ίδιο τρόπο με τους άνδρες στον εργασιακό χώρο;
- Πιστεύετε ότι οι γυναίκες εκπαιδευτικοί εξελίσσονται επαγγελματικά το ίδιο γρήγορα με τους άνδρες συναδέλφους τους;
- Πώς φαντάζεστε το μέλλον σας επαγγελματικά;

Γ. ΦΥΛΟ ΚΑΙ ΑΛΛΗΛΕΠΙΔΡΑΣΗ ΣΤΗΝ ΤΑΞΗ

- Σε ποιο από τα δύο φύλα πιστεύετε ότι απευθύνετε το λόγο συχνότερα στην τάξη;
Γιατί;
- Πιστεύετε ότι συμπεριφέρεστε με τον ίδιο τρόπο στα κορίτσια και τα αγόρια όσον αφορά στα είδη και τον αριθμό των ερωτήσεων που τους θέτετε;
- Ποιο από τα δύο φύλα θεωρείτε ότι συμμετέχει περισσότερο στην εκπαιδευτική διαδικασία;
- Σε ποιο από τα δύο φύλα πιστεύετε ότι παρέχετε μεγαλύτερη βοήθεια για τη μάθησή τους και γιατί;

Δ. ΦΥΛΟ ΚΑΙ ΠΕΙΘΑΡΧΙΑ

- Ποιο από τα δύο φύλα τιμωρείτε συχνότερα και γιατί;
- Ποιο από τα δύο φύλα πιστεύετε ότι επηρεάζει αρνητικά την ατμόσφαιρα της διδασκαλίας και γιατί;
- Ποιο φύλο συμμορφώνεται συχνότερα στους κανόνες της τάξης;
- Γιατί πιστεύετε ότι συμβαίνει αυτό;
- Ποιο από τα δύο φύλα προκαλεί συχνότερα θόρυβο μέσα στην τάξη και με ποια αφορμή;
- Καλείτε συχνότερα στο σχολείο τους γονείς των αγοριών ή των κοριτσιών για να τους επιστήσετε την προσοχή για παραβατική συμπεριφορά των παιδιών τους;
- Ποιο από τα δύο φύλα επαινείτε συχνότερα και γιατί;
- Επαινείτε εξατομικευμένα τα αγόρια ή τα κορίτσια και γιατί;

Ε. ΦΥΛΟ ΚΑΙ ΣΤΕΡΕΟΤΥΠΙΚΗ ΣΥΜΠΕΡΙΦΟΡΑ

- Ποια είναι η σύνθεση της ιδανικής τάξης για σας;
- Ποιος είναι ο ιδανικός μαθητής για σας;
- Έχετε αντιληφθεί περιστατικά στερεοτυπικής συμπεριφοράς στην τάξη σας ή στο σχολείο σας;

ΣΤ. ΦΥΛΟ ΚΑΙ ΣΧΟΛΙΚΕΣ ΕΠΙΔΟΣΕΙΣ

-Σε ποιο μάθημα (Γλώσσα ή Μαθηματικά) θεωρείτε ότι σημειώνουν καλύτερες επιδόσεις τα αγόρια και σε ποιο τα κορίτσια;

-Σε ποιο μάθημα θεωρείτε ότι είναι πιο ικανά τα αγόρια και σε ποιο τα κορίτσια;

Ζ. ΦΥΛΟ ΚΑΙ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗ ΑΠΟΚΑΤΑΣΤΑΣΗ ΜΑΘΗΤΩΝ/ΤΡΙΩΝ

-Πιστεύετε ότι υπάρχουν ‘ανδρικά’ και ‘γυναικεία’ επαγγέλματα; Αν ναι, ποια είναι αυτά και με ποια κριτήρια τα κατατάσσετε σε ξεχωριστές κατηγορίες;

-Τι επάγγελμα φαντάζεστε να ακολουθήσουν τα αγόρια της τάξης σας;

-Τι επάγγελμα φαντάζεστε να ακολουθήσουν τα κορίτσια της τάξης σας;

-Ποιο θεωρείτε το ιδανικό επάγγελμα για έναν άνδρα;

-Ποιο θεωρείτε το ιδανικό επάγγελμα για μια γυναίκα;

IV. ΟΔΗΓΟΣ ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΗΣ ΜΑΘΗΤΩΝ ΚΑΙ ΜΑΘΗΤΡΙΩΝ

A. ΦΥΛΟ ΚΑΙ ΚΑΤΑΜΕΡΙΣΜΟΣ ΤΩΝ ΟΙΚΙΑΚΩΝ ΕΡΓΑΣΙΩΝ

- Ποιος/ποια αναλαμβάνει τις δουλειές του σπιτιού στην οικογένειά σου;
- Συμφωνείς με αυτή την κατανομή;
- Πώς θα επιθυμούσες να είναι κατανεμημένοι οι ρόλοι στη δική σου μελλοντική οικογένεια;

B. ΦΥΛΟ ΚΑΙ ΑΛΛΗΛΕΠΙΔΡΑΣΗ ΣΤΗΝ ΤΑΞΗ

- Πιστεύετε ότι ο/ η εκπαιδευτικός της τάξης σας φέρεται με τον ίδιο τρόπο στα αγόρια σε σχέση με τα κορίτσια; Γιατί;
- Ποιο από τα δύο φύλα έχει περισσότερες ευκαιρίες συμμετοχής στο μάθημα;
- Ποιο από τα δύο φύλα ζητά συχνότερα βοήθεια από τον/ την εκπαιδευτικό για τις εργασίες τους στην τάξη;
- Ποιο από τα δυο φύλα δέχεται πιο συχνά βοήθεια από τον/ την εκπαιδευτικό της τάξης;
- Για ποιο λόγο πιστεύετε ότι συμβαίνει αυτό;
- Πιστεύετε ότι ο/ η εκπαιδευτικός της τάξης θεωρεί πιο ζωνηρά/ άτακτα τα αγόρια ή τα κορίτσια;
- Πώς νιώθετε όταν ο δάσκαλος/ η δασκάλα σας λέει μαθητές και εννοεί και τις μαθήτριες;
- Τι σημαίνει για 'σένα να είσαι αγόρι/ κορίτσι;
- Πώς θα ένιωθες αν ήσουν το αντίθετο φύλο;

Γ. ΦΥΛΟ ΚΑΙ ΑΡΝΗΤΙΚΗ ΕΠΙΚΡΙΣΗ ΑΠΟ ΤΟΥΣ/ΤΙΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥΣ

- Ποιος κατά τη γνώμη σας δέχεται τις περισσότερες τιμωρίες στην τάξη και γιατί;
- Για ποιους λόγους τιμωρούνται τα αγόρια και για ποιους τα κορίτσια;
- Τι είδους ποινών επιβάλλει ο /η εκπαιδευτικός στα αγόρια;
- Τι είδους ποινών επιβάλλει ο/ η εκπαιδευτικός στα κορίτσια;
- Ποιος κατά τη γνώμη σας δέχεται τις αυστηρότερες τιμωρίες, τα αγόρια ή τα κορίτσια;

- Γιατί πιστεύετε ότι συμβαίνει αυτό;
- Ποιος προκαλεί τη μεγαλύτερη φασαρία στην τάξη;
- Ποιο από τα δύο φύλα έρχεται συχνότερα σε αντιπαράθεση με τον/ την εκπαιδευτικό της τάξης; Για ποιους λόγους;
- Ποιος πιστεύετε ότι τιμωρεί πιο συχνά, οι γυναίκες ή οι άνδρες εκπαιδευτικοί; Γιατί;

Δ. ΦΥΛΟ ΚΑΙ ΣΧΟΛΙΚΕΣ ΕΠΙΔΟΣΕΙΣ

- Ποιος είναι ο καλύτερος μαθητής στην τάξη;
- Γιατί πιστεύεις ότι είναι ο καλύτερος;
- Τι σημαίνει για 'σένα να είσαι «μελετηρός»;
- Ποιος πιστεύεις ότι είναι πιο έξυπνος στα μαθηματικά, τα αγόρια ή τα κορίτσια της τάξης σου; Γιατί;
- Ποιος πιστεύεις ότι είναι καλύτερος στην ορθογραφία, τα αγόρια ή τα κορίτσια της τάξης σου; Γιατί;

Ε. ΦΥΛΟ ΚΑΙ ΣΧΟΛΙΚΗ ΕΠΙΜΕΛΕΙΑ

- Ποιος κάνει καλύτερα γράμματα, τα αγόρια ή τα κορίτσια της τάξης σου; Γιατί;
- Ποιος ξεχνάει συχνότερα βιβλία, τετράδια κτλ, τα αγόρια ή τα κορίτσια της τάξης σου; Γιατί;

Ε. ΦΥΛΟ ΚΑΙ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΟΣ ΠΡΟΣΑΝΑΤΟΛΙΣΜΟΣ

- Τι θα ήθελες να γίνεις όταν μεγαλώσεις; Γιατί;
- Αν ήσουν το αντίθετο φύλο θα διάλεγες πάλι το ίδιο επάγγελμα;