

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ
ΣΧΟΛΗ ΑΝΘΡΩΠΙΣΤΙΚΩΝ ΚΑΙ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ
ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ

ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗΣ
ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

ΠΤΥΧΙΑΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

ΕΜΦΥΛΕΣ ΕΠΙΤΕΛΕΣΕΙΣ ΣΤΟ
ΝΗΠΙΑΓΩΓΕΙΟ: ΜΙΑ ΕΘΝΟΓΡΑΦΙΚΗ
ΜΕΛΕΤΗ

Φοιτήτρια: Κωνσταντίνα Σουμπενιώτη

Επιβλέποντες καθηγητές:

Ιωάννης Πεχτελίδης, Κωνσταντίνος Μάγος

ΒΟΛΟΣ 2016

Περιεχόμενα

Περίληψη	3
Εισαγωγή	4
Κεφάλαιο 1: Φεμινιστικές προσεγγίσεις - φύλο και έμφυλες επιτελέσεις	7
Κεφάλαιο 2: Μεθοδολογία της έρευνας	22
Κεφάλαιο 3: Ανάλυση	45
Κεφάλαιο 4: Συμπεράσματα	68
Βιβλιογραφία	74
Παράρτημα.....	81

Ευχαριστίες

Θα ήθελα να εκφράσω τις ευχαριστίες μου σε όλους όσους συνέβαλαν στην εκπόνηση της πτυχιακής μου εργασίας.

Αρχικά θα ήθελα να ευχαριστήσω τον επόπτη μου, τον κ. Πεχτελίδη Γιάννη, για την πολύτιμη βοήθεια που μου έδωσε, την ενθάρρυνση και την καθοδήγηση και την απίστευτη υπομονή που έδειξε σε όλα τα στάδια της εργασίας αυτής.

Ευχαριστώ επίσης τον κ. Μάγο για τη στήριξη, τη συμβολή του στην ολοκλήρωση της πτυχιακή εργασίας μου και την απίστευτη θετική του ενέργεια.

Ευχαριστώ την οικογένειά μου για τη στήριξη για όλα τα χρόνια των σπουδών μου, την υπομονή και την αγάπη που μου δείχνουν, την αδερφή μου Βένια για την πολύτιμη βοήθειά της, όπως επίσης, το Βασίλη, τη Βάνα, την Εύη και τη Φωτεινή που συνέβαλαν με τον τρόπο τους στην ολοκλήρωση της εργασίας.

Περίληψη

Η παρούσα πτυχιακή εργασία αποτελεί μια εθνογραφική μελέτη που ερευνά τις έμφυλες επιτελέσεις στο νηπιαγωγείο. Με βάση το θεωρητικό πλαίσιο του μεταστρουκτουραλιστικού φεμινισμού και με τη μέθοδο της επιτόπιας παρατήρησης, έγινε μελέτη σε τμήμα νηπίων σε σχολείο της Λάρισας με σκοπό να διερευνηθούν οι τρόποι με τους οποίους τα παιδιά μικρής ηλικίας επιτελούν το φύλο τους στο σχολικό περιβάλλον. Η μελέτη των έμφυλων επιτελέσεων στο νηπιαγωγείο αποτελεί σημαντικό πεδίο έρευνας, καθώς η προσχολική ηλικία είναι εκείνη κατά την οποία τα παιδιά αντιλαμβάνονται το φύλο τους. Παράλληλα το θέμα αυτό δεν έχει ερευνηθεί τόσο, όσο τα ζητήματα έμφυλων ταυτοτήτων. Για την εξυπηρέτηση των σκοπών της έρευνας συλλέχθηκε υλικό από τις σημειώσεις πεδίου που προέκυψαν από την παρατήρηση, το οποίο στη συνέχεια αναλύθηκε θεματικά. Με βάση την ανάλυση αυτή, τα νήπια φαίνεται ότι ιεραρχούν το φύλο τους με βάση τα επιφανειακά χαρακτηριστικά των ανθρώπων όπως η εμφάνιση, το επάγγελμα κ.ά. , πολύ συχνά κατηγοριοποιούν το παιχνίδι με βάση το φύλο τους, διεκδικούν χώρο και εξουσία και αντιδρούν στις επιτελέσεις του άλλου φύλου.

Λέξεις κλειδιά: επιτελεστικότητα, φύλο, νηπιαγωγείο, εθνογραφία, μεταστρουκτουραλισμός, ταυτότητες, παιχνίδι, παρατήρηση, φεμινισμός

Εισαγωγή

«Μιλώντας για το 'φύλο' δεν μιλάμε για απλές διαφορές ή κατηγορίες. Μιλάμε για σχέσεις, όρια, πρακτικές, ταυτότητες και εικόνες που δημιουργούνται ενεργά μέσα σε κοινωνικές διαδικασίες, εμφανίζονται σε ειδικές ιστορικές περιστάσεις, διαμορφώνουν τις ανθρώπινες ζωές με έντονους και συχνά αντικρουόμενους τρόπους, και αποτελούν αντικείμενο ιστορικού αγώνα και αλλαγής.»

(Connell, 2006, σελ. 87)

«το φύλο είναι η αφήγηση που δίνουμε στην ανατομία»

(Άγνωστος/η)

Η παρούσα πτυχιακή εργασία ασχολείται με τις έμφυλες επιτελέσεις στο νηπιαγωγείο. Η μελέτη των έμφυλων επιτελέσεων είναι ιδιαίτερα σημαντική καθώς αποκαλύπτει πως τα υποκείμενα δεν παίζουν απλώς τον έμφυλο ρόλο τους, αλλά στην ουσία επαναλαμβάνουν μια, εκ των προτέρων, κατασκευασμένη έμφυλη πραγματικότητα ξανά και ξανά. Η επαναληπτική αυτή λειτουργία που η Judith Butler ονομάζει επιτελεστικότητα, έχει ως αποτέλεσμα τη δημιουργία- συγκρότηση του φύλου, δηλαδή την ταξινόμηση των ατόμων σε φύλα, τη δημιουργία έμφυλης ταυτότητας, αλλά και την αίσθηση του έμφυλου εαυτού μας σε σχέση με τους άλλους. Στο ίδιο πλαίσιο, όπως αναφέρει η Καντσαά (2009) μιλώντας για το βιβλίο της Butler «Αναταραχή φύλου» η επιτελεστικότητα του φύλου δίνει την εντύπωση ενός πυρήνα που δημιουργεί την ψευδαίσθηση πως το φύλο είναι αληθινό ενώ δεν είναι κάτι άλλο παρά μίμηση. Η αποτυχία της μίμησης του να είσαι ή να φέρεσαι ως ένα δεδομένο φύλο είναι ακριβώς εκείνο που μπορεί να αναταράξει τις κατηγορίες του φύλου και να δημιουργήσει ρήγματα και αντιστάσεις με βάση την Butler (2009). Με τη διερεύνηση των επιτελέσεων συνεπώς μελετάμε τους τρόπους με τους οποίους τα υποκείμενα και στην συγκεκριμένη περίπτωση τα νήπια, συγκροτούν το φύλο τους ή το διαρρηγνύουν, μέσα από μια ενεργή διαδικασία.

Θα προσπαθήσουμε λοιπόν, με την εργασία αυτή, να πάμε ένα βήμα παραπέρα, ώστε να μελετήσουμε τις έμφυλες επιτελέσεις των νηπίων και να δούμε το φύλο όχι «ως ουσιαστικό», αλλά «ως ρήμα – ενέργημα», με ρευστή και μεταλλακτική διάθεση (Butler, 1990). Πιο συγκεκριμένα, η παρούσα έρευνα αποσκοπεί να παρουσιάσει πώς τα αγόρια και τα κορίτσια νήπια, μέσω της παραστασιακής επιτέλεσης και δραματουργίας, σχηματίζουν, ανασχηματίζουν και μετασχηματίζουν, μέσα από διαδικασίες αμφισβήτησης και διαπραγμάτευσης τις ‘έμφυλες ταυτότητες’ τους. Το ερευνητικό ενδιαφέρον προέκυψε από το γεγονός πως το ζήτημα των ταυτοτήτων φύλου έχει ερευνηθεί αρκετά, ενώ το ζήτημα των έμφυλων επιτελέσεων δεν έχει ερευνηθεί τόσο πολύ και ιδιαίτερα στις μικρές ηλικίες του νηπιαγωγείου. Η ανάλυση αντλείται κυρίως από το μεταστρουκτουραλιστικό φεμινισμό, ο οποίος αποδόμησε τις έμφυλες ιεραρχίες και διχοτομήσεις. Με βάση τις μεταστρουκτουραλιστικές θεωρήσεις κάθε έμφυλος διαχωρισμός είναι κοινωνικά κατασκευασμένος και συνεπώς η σχέση βιολογικού και κοινωνικού φύλου είναι αυθαίρετη.

Στο πρώτο κεφάλαιο της έρευνας θα αναφερθώ σε σχετικές έρευνες με το φύλο, την επιτέλεση και διάφορες φεμινιστικές προσεγγίσεις. Συγκεκριμένα σε αυτό το κεφάλαιο θα γίνει κριτική παρουσίαση της σχετικής με το φύλο βιβλιογραφίας και θα παρουσιαστούν σημαντικές φεμινιστικές θεωρίες με χρονολογική σειρά από τη δεκαετία του 60’ και έπειτα. Κυρίως έμφαση θα δοθεί στις μεταστρουκτουραλιστικές και μεταμοντέρνες φεμινιστικές προσεγγίσεις, ενώ ιδιαίτερος λόγος θα γίνει για το έργο της Butler που αναφέρεται στις επιτελέσεις. Παράλληλα, θα ακολουθήσουν έρευνες που αφορούν τα έμφυλα στερεότυπα στην εκπαίδευση και κυρίως στο σχολικό περιβάλλον, έρευνες σχετικές με την καθημερινότητά των παιδιών και την επιρροή που δέχονται από τα ΜΜΕ, την οικογένεια, τους συνομηλικούς όσον αφορά στο φύλο, έρευνες για το πως επιτελούν το φύλο τους μέσα από το παιχνίδι, στο νηπιαγωγείο κ.ά.

Στο δεύτερο κεφάλαιο θα παρουσιαστεί το σκεπτικό επιλογής της μεθοδολογικής προσέγγισης της εθνογραφίας, το δείγμα της έρευνας και τα εργαλεία συλλογής δεδομένων, το ερευνητικό σχέδιο, καθώς και η διαδικασία υλοποίησής του. Θα γίνει μια εκτενής περιγραφή της εθνογραφικής μελέτης που πραγματοποίησα σε τάξη νηπιαγωγείου, το νηπιαγωγείο όπου διεξήχθη η έρευνα και οι συμμετέχοντες. Αποτυπώνονται επιπλέον η μέθοδος που χρησιμοποίησα, αυτή της επιτόπιας

παρατήρησης, οι διαδικασίες συλλογής και ανάλυσης των ερευνητικών δεδομένων και κάποια ζητήματα εγκυρότητας και αξιοπιστίας της έρευνας.

Στο τρίτο κεφάλαιο θα γίνει μια εκτενής ανάλυση των ποιοτικών δεδομένων που προέκυψαν από την μελέτη στο νηπιαγωγείο, με τη μέθοδο της θεματικής ανάλυσης. Θα παρουσιαστούν οι θεματικές ενότητες που προέκυψαν από την κωδικοποίηση των δεδομένων και θα αναφερθούν παραδείγματα από τα δεδομένα, όπως διάφορες σημειώσεις πεδίου, διάλογοι μεταξύ των νηπίων, των εκπαιδευτικών ακόμη και των οικογενειών των παιδιών. Η ανάλυση αυτή ουσιαστικά θα αποτελέσει την απάντηση στο ερευνητικό ερώτημα της εργασίας.

Στο τέταρτο κεφάλαιο θα γίνει λόγος για τα τελικά συμπεράσματα που προέκυψαν από την ανάλυση του τρίτου κεφάλαιο. Θα παρουσιαστούν τρόποι και προτάσεις για αλλαγές στον τομέα του φύλου από την εκπαίδευση, το Κράτος, τα Μ.Μ.Ε. αλλά και σε ατομικό επίπεδο, εστιάζοντας σε τρόπους για την αποδόμηση του φύλου. Τέλος θα παρατεθούν προτάσεις για μελλοντικές ερευνητικές εργασίες πάνω στο συγκεκριμένο ζήτημα τόσο για τον τομέα της προσχολικής εκπαίδευσης, όσο και γενικότερα.

Κεφάλαιο 1: Φεμινιστικές προσεγγίσεις - φύλο και έμφυλες επιτελέσεις

1.1 Η επιτελεστικότητα του φύλου

Για να μελετήσουμε τις έμφυλες επιτελέσεις στο νηπιαγωγείο κρίνεται απαραίτητη μια εκτενής ανασκόπηση στη βιβλιογραφία που σχετίζεται με φεμινιστικές θεωρίες και θεωρίες φύλου. Η έρευνα στο νηπιαγωγείο κρίνεται πολύ σημαντική καθώς με βάση τους Martin & Ruble (2004) που αναφέρονται στο άρθρο των Aina & Cameron (2011) τα παιδιά ξεκινούν να σχηματίζουν τις έννοιες του φύλου από την ηλικία των 2 και τα περισσότερα παιδιά γνωρίζουν ήδη από την ηλικία των 3 εάν είναι αγόρι ή κορίτσι. «Μεταξύ των ηλικιών 3 και 5 χρονών τα παιδιά αναπτύσσουν την έμφυλη ταυτότητά τους και ξεκινούν να κατανοούν τι σημαίνει να είσαι αρσενικό ή θηλυκό. Σχεδόν αμέσως αφού συνειδητοποιήσουν το φύλο, τα παιδιά ξεκινούν να αναπτύσσουν στερεότυπα, τα οποία εφαρμόζουν στους εαυτούς τους και σε άλλους, σε μια απόπειρα να δώσουν νόημα και να αποκτήσουν την κατανόηση σχετικά με την ταυτότητά τους» (Aina & Cameron, σελ.11). Συνεπώς η προσχολική ηλικία είναι μια κρίσιμη περίοδος και ιδιαίτερα ενδιαφέρουσα για μελέτη σε σχέση με το φύλο.

Σύμφωνα με τους Κογκίδου και Πολίτη (2006) ο διάλογος και ο προβληματισμός σχετικά με το φύλο σε ακαδημαϊκό επίπεδο δημιουργήθηκε μετά από τη φεμινιστική σκέψη το '60, όταν φεμινίστριες του αγγλοσαξονικού χώρου μίλησαν πρώτες για τον όρο 'κοινωνικό φύλο' (gender) διακρίνοντας τον ως κοινωνικο-πολιτισμική κατηγορία διαφορετική από το 'βιολογικό φύλο' (sex), αμφισβητώντας το βιολογισμό του φύλου και καθιστώντας το ως μια πολιτική και πολιτισμική κατασκευή.

Στο ίδιο μήκος κύματος βρίσκεται και η Ann Oakley, που υποστηρίζει ότι «ο όρος 'βιολογικό φύλο' (sex) αφορά στις βιολογικές διαφορές ανάμεσα στο αρσενικό και το θηλυκό, στην ορατή και απτή διαφορά των γεννητικών οργάνων τους και την παρεπόμενη διαφορά των αναπαραγωγικών τους λειτουργιών. Το 'κοινωνικό φύλο' (gender) αναφέρεται στον πολιτισμό και στην κοινωνική κατηγοριοποίηση σε 'ανδρικό' και 'γυναικείο'» (1985 [1972], σελ. 16).

Η Rubin (1975) υποστηρίζει πως στην ανθρώπινη κοινωνία δεν υπάρχει φύλο χωρίς καταπίεση. Αναφέρει ακόμα πως κάτω από το καταπιεστικό για τις γυναίκες σύστημα βιολογικού- κοινωνικού φύλου (sex- gender system), το βιολογικό φύλο φιλτράρεται μέσα από τους κυρίαρχους πολιτισμικούς κώδικες που ρυθμίζουν ποιες συμπεριφορές είναι αποδεκτές τόσο των ανδρών όσο και των γυναικών ενώ παράλληλα αστυνομεύουν τη σεξουαλικότητα και καθορίζουν τον κοινωνικό διαχωρισμό μεταξύ φύλων. Έτσι κατά τη Rubin, το βιολογικό φύλο αποτελεί τις έμφυλες βιολογικές διαφορές και το κοινωνικό τις καταπιεστικές κοινωνικές νόρμες, με τρόπο που οι άνδρες και οι γυναίκες να μετατρέπονται σε προϊόντα αυτού του συστήματος.

Η Μποβουάρ (2009 [1949]) δήλωνε ότι το φύλο είναι η πολιτισμική σημασία που αποκτούν τα βιολογικά χαρακτηριστικά του σώματος, αποδυναμώνοντας την ισχύ των πεποιθήσεων γύρω από τα χαρακτηριστικά αυτά και διαχωρίζοντας εμφανώς την προσκόλληση στο βιολογικό φύλο. «Η σημασία που δινόταν στα βιολογικά χαρακτηριστικά διαμέσου διαφόρων πράξεων, καθώς και διαμέσου της πολιτισμικής εννόησης και νομιμοποίησης αυτών των πράξεων αμφισβητήθηκε και οι ντετερμινιστικές συνδηλώσεις του φύλου συζητήθηκαν υπό το πρίσμα της πολιτισμικής ερμηνείας» (Ανδρέου Α., 2014, σελ. 21).

Κατά τις δεκαετίες '80 και '90 υποστηρίχτηκε ότι η πολικότητα ανάμεσα στο 'κοινωνικό' και 'βιολογικό' φύλο αναπαράγει την ιδέα ότι το βιολογικό φύλο προϋπάρχει του κοινωνικού γεγονός που οξύνει τις έμφυλες ιεραρχίες (Κογκίδου & Πολίτης, 2006). Με βάση τους Κογκίδου και Πολίτη (2006) το πρόταγμα του γαλλικού υλιστικού φεμινισμού ήταν ότι το κοινωνικό φύλο προϋπάρχει και κατασκευάζει το βιολογικό. Προς το τέλος της δεκαετίας του '80 και κυρίως κατά τη δεκαετία του '90 η φεμινιστική θεωρία του μεταδομισμού, αλλά και η queer θεωρίας, υποστηρίζουν πως οι έμφυλες ταυτότητες παύουν να είναι αυθεντικές και να έχουν αμετάκλητες ιδιότητες, αλλά αντιμετωπίζονται σαν επιτελέσεις που μπορεί να υιοθετούνται, οπότε και να ανατρέπονται με συγκεκριμένους τρόπους και στρατηγικές (Αθανασίου, 2006).

Ο Michel Foucault (1987) μιλώντας για τους 'Λόγους' (discourses) της θεωρίας, οι οποίοι οργανώνουν την αντίληψή μας για τον κόσμο μέσα σε ένα ευμετάβλητο και ρευστό σύστημα γνώσης και εξουσίας, επηρέασε τη φεμινιστική σκέψη. «Έτσι, το

κοινωνικό φύλο πλέον κατασκευάζεται από Λόγους μέσα σε πολυσύνθετα και μεταβαλλόμενα συγκείμενα δικτύων σχέσεων εξουσίας και ασφαλώς προηγείται του βιολογικού» (Κογκίδου & Πολίτης, 2006). Το φύλο όπως αναφέρει η Butler (2009) δεν υπάρχει πριν από τις σχέσεις εξουσίας οπότε το έμφυλο υποκείμενο συγκροτείται μέσα από αυτές τις σχέσεις.

Κατά την Butler, ο ριζοσπαστισμός του φύλου δεν αφορά την κίνηση γύρω από μια ταυτότητα (όπως π.χ. ‘γυναίκες’), αλλά γύρω από δραστικές και ρηξικέλευθες ενέργειες που ανατρέπουν την ταυτότητα, διαταράσσουν την έμφυλη διχοτομία και αντικαθιστούν ή και εξαλείφουν τις έμφυλες νόρμες (Butler, 1990· Connell, 2006). Επεκτείνοντας την παραπάνω οπτική, θα μπορούσαμε να αναφερθούμε στις «παραστασιακές επιτελέσεις» των νηπίων προκειμένου να κατανοήσουμε τον τρόπο με τον οποίο επιτελούν ενεργά τη γυναικεία ή/ και ανδρική τους ταυτότητα.

Σύμφωνα με τη θεωρία της επιτέλεσης της Butler, όπως αναφέρει η Αθανασίου (2006) το φύλο δεν είναι μια παράσταση [performance] που ένα προ υπάρχον υποκείμενο επιλέγει να παίξει, αλλά το φύλο είναι επιτελεστικό [performative] με τη έννοια ότι συγκροτεί το υποκείμενο μέσα σε ένα πλαίσιο σχέσεων εξουσίας. Η ίδια θεωρεί ότι η θεωρητική διάκριση ανάμεσα στους όρους ‘performance’ και ‘performativity’ είναι κρίσιμη, παρ’ όλο που συχνά συγχέονται λόγω της κοινής τους λεξιλογικής ρίζας, επειδή η παραστασιακή επιτέλεση ή επιτελεστικότητα [performativity] δεν ενέχει την έννοια της παράστασης. Συνεχίζοντας στο συλλογισμό της η Butler θεωρεί ότι «πρόκειται για μια επιβεβλημένη επιτέλεση, με την έννοια ότι το να ενεργεί κανείς με τρόπο που δεν συνάδει με την έμφυλη κανονικότητα επιφέρει εξοστρακισμό, τιμωρία και βία. Από την άλλη, η θεωρία της επιτέλεσης αφήνει ανοιχτό το ενδεχόμενο της ανατρεπτικής ή απο-θεσμίζουσας [de-instituting] επανάληψης: Αν μέσω της επανάληψης εγκαθιδρύεται το αποτέλεσμα της ταυτότητας, τότε σε κάθε επανάληψη ενυπάρχει μια ανατρεπτική υπόσχεση, το ενδεχόμενο της αποδιάρθρωσης των κατηγοριών μέσω των οποίων η ταυτότητα παγιώνεται και φυσικοποιείται.» (Αθανασίου, 2006, σελ. 71)

Ωστόσο, το φύλο όπως αναφέρει η Butler επηρεασμένη από το σκεπτικό του Foucault δεν είναι απλώς δικαιοϊκή αλλά πειθαρχική μορφή εξουσίας, δεν είναι νόμος (που επιβάλλεται) αλλά νόρμα (που υποβάλλεται) κοινώς η ρυθμιστική εξουσία δεν λειτουργεί μόνο σε ένα υποκείμενο που προϋπάρχει, αλλά επίσης το σχηματίζει και

το μορφοποιεί (Butler, 2004). Τα υποκείμενα διαμορφώνονται μέσα από τους σχεδιασμούς που κάνουν, ώστε να ανταποκρίνονται στις νόρμες αυτές και να λαμβάνουν κοινωνική αναγνώριση. Για να επιτύχουν το στόχο αυτό, επιλέγουν από ένα ευρύ φάσμα επιθυμιών, συναισθημάτων και επιλογών ότι είναι πιο αποτελεσματικό.

Σύμφωνα με την Αθανασίου (2006) το φύλο λειτουργεί ως ρητό ή υπόρητο υπόδειγμα υποκειμενοποίησης που αποκρύπτει την ιστορικότητά του και επικαλείται τη «φύση», ώστε να επιβάλλει τα όρια αυτού που είναι κοινωνικά διανοητό. Η Butler (1990) υποστηρίζει ότι το φύλο είναι ρευστό και δεν αποτελεί κάποια οντότητα δεν είναι ουσιαστικό αλλά ρήμα που ενεργεί. Μιλώντας με όρους επιτέλεσης τους οποίους εισήγαγε η Butler, το φύλο δεν είναι ουσία ή ταυτότητα που προηγείται της κοινωνικής έκφρασης, αλλά ένα ιστορικό, κοινωνικό και πολιτισμικό κατασκευάσμα που παράγεται διαρκώς μέσω από την επαναλαμβανόμενη προσομοίωση της ταυτότητας (Αθανασίου, 2006). Αποδημώντας έτσι τις κατηγορίες ταυτοτήτων αποδομείται ουσιαστικά η φυσικοποίηση του φύλου, η ανδρική κυριαρχία, η έμφυλη διάκριση αρσενικού - θηλυκού και η επιβεβλημένη ετεροφυλοφιλία (Αθανασίου, 2006). «Επομένως δεν μπορούμε να θεωρήσουμε τις ιδιότητες του να είσαι γυναίκα ή άνδρας ως καθορισμένες από τη φύση. Αλλά ούτε θα έπρεπε να τις θεωρήσουμε ως επιβεβλημένες από εξωτερικούς παράγοντες, από κοινωνικές νόρμες ή πιέσεις από κέντρα εξουσίας. Οι ίδιοι οι άνθρωποι συγκροτούν τον εαυτό τους ως άνδρα ή γυναίκα. Διεκδικούμε μια θέση στην έμφυλη τάξη - ή ανταποκρινόμαστε στη θέση που μας έχει δοθεί- με τον τρόπο που συμπεριφερόμαστε στην καθημερινή μας ζωή» (Connell, 2006, σελ. 42)

Ο Ανδρέου (2014) αναφέρει ότι το ανθρώπινο σώμα φαίνεται πως βρίσκεται σε «φυσική» κατάσταση για μια πολύ σύντομη περίοδο της ζωής μετά τη γέννηση, και μόνο, μέχρι να εγγραφούν σ' αυτό οι πολιτισμικοί και κοινωνικοί κώδικες. Όπως αναφέρουν οι Falk και Davis, «η απόδοση ή στέρηση αξίας και νοήματος από το σώμα και από συγκεκριμένα μέρη του εξετάζεται ως κοινωνικά καθορισμένη και τα βιολογικά δεδομένα δεν μπορούν να ιδωθούν και να νοηθούν αποκομμένα από το εκάστοτε πολιτισμικό και κοινωνικό πλαίσιο, αλλά πάντοτε σε συνάρτηση με αυτό» (Ανδρέου, 2014, σελ. 38). Η Butler υποστηρίζει ότι «το φύλο δεν εγγράφεται παθητικά πάνω στο σώμα αλλά επιτελείται παραστασιακά καθημερινά μέσα από αγωνίες και απολαύσεις» (Κογκίδου & Πολίτης, 2006). Έτσι, το φύλο είναι ένα

επαναλαμβανόμενο και συνεχές στιλιζάρισμα του σώματος είναι επαναλαμβανόμενες πράξεις μέσα σε ένα πλαίσιο ρυθμιστικού περιβάλλοντος, πράξεις που παρέχουν την ψευδαίσθηση της ουσίας, ενός φυσικού τρόπου ύπαρξης (Butler 2009 [1990]). «Αν όμως κάνουμε το σφάλμα να θεωρήσουμε ότι αυτή η συνεχής πράξη αποτελεί φυσικό ή γλωσσικό δεδομένο, αποποιούμαστε τη δύναμή μας να διευρύνουμε σωματικά το πολιτισμικό πεδίο μέσα από κάθε είδους ανατρεπτικές παραστασιακές επιτελέσεις» (Butler, 2006, σελ. 405).

Η Raewyn Connell θεωρεί ότι « η μετα- στρουκτουραλιστική προσέγγιση συμβάλλει στο να δοθεί έμφαση στο ότι οι ‘ταυτότητες’ δημιουργούνται ιστορικά και είναι ανοιχτές σε αλλαγή και ότι οι κοινωνικές δομές αναπτύσσουν τάσεις κρίσης, δηλαδή εσωτερικές αντιθέσεις που επιβάλλουν την ίδια τους την αλλαγή. Θεωρεί ότι το φύλο συγκροτείται σχεσιακά (relational), ότι δηλαδή αποτελείται από μια σειρά σχέσεων που συνδέουν ή/ και διαιρούν τα έμφυλα υποκείμενα και οι οποίες συγκροτούνται πάντα μέσα στην καθημερινή ζωή: το φύλο δεν υπάρχει αν δεν το συγκροτήσουμε ως τέτοιο. είναι κάτι που γίνεται δεν προϋπάρχει» (Κογκίδου & Πολίτης, 2006, σελ. 16).

Τα υποκείμενα, σύμφωνα με την Butler (2006), συγκροτούν την κοινωνική πραγματικότητα μέσα από τρόπους κοινωνικά συμβολικούς. Μέσα από παραστασιακές επιτελέσεις κατασκευάζουν τη ψευδαίσθηση ενός μόνιμου έμφυλου εαυτού, ενώ το «παραστασιακό επίτευγμα» επιβάλλεται από την κοινωνία και τα κοινωνικά ταμπού (Butler, 2006). Ο Victor Turner (1974) υποστηρίζει ότι η κοινωνική δράση απαιτεί μια παραστασιακή επιτέλεση η οποία επαναλαμβάνεται και συγχρόνως επανεκδραματίζεται (redramaticism) δηλαδή ξαναβιώνονται μια σειρά από νοήματα που έχουν εγκαθιδρυθεί κοινωνικά – ιστορικά.

Η Αθηνά Αθανασίου (2008), υποστηρίζει ότι το φύλο είναι μια επαναληπτική και παραθετική πρακτική που επιτελείται και εγκαλείται διαρκώς μέσα στο χρόνο. Είναι, συμπληρώνει, μια επαναληπτική επιτέλεση που παράγει συστηματικά τη μυθοπλασία του φύλου ως σωματική ή ψυχική ουσία, ως σωματική ή ψυχική ανάγκη. Μέσα από μια τυποποιημένη επανάληψη στάσεων, τις οποίες υπαγορεύει το πρότυπο της κανονικότητας, εγκαθιδρύεται το φύλο (ό.π.). Όταν τα σώματα υλοποιηθούν ως βιώσιμα και διανοητά, τότε υλοποιούν τις προσδοκίες της κανονικότητας, και συνεπώς γίνονται αποδεκτά από αυτήν ως νόρμες (Μακρυνιώτη, 2004). Η νόρμα

είναι άμεσα συνδεδεμένη ιστορικά με σχέσεις εξουσίας και τιμωρίας όταν κάτι ξεφεύγει από τα στενά όριά της η θηλυκότητα και η αρρενωπότητα είναι χαρακτηριστικά προϊόντα εξαναγκασμού από τη νόρμα.

Ο πολιτισμικός εξαναγκασμός των έμφυλων κατασκευών, σύμφωνα με τη Butler (2008), δεν πρέπει να υποτιμάται και η ανάλυση της επιτέλεσης μας βοηθά ακριβώς να κατανοήσουμε τους τρόπους με τους οποίους οι άνδρες επιτελούν τους ποικίλους ανδρισμούς και οι γυναίκες τις θηλυκότητες στις οποίες η οικογένεια, ο κοινωνικός περίγυρος, το σχολείο και οι υπόλοιπες κοινωνικές δομές τους τοποθετούν.

1.2 Έρευνες για το φύλο στο νηπιαγωγείο

Στο συγκεκριμένο κομμάτι του κεφαλαίου θα δοθεί ιδιαίτερη έμφαση στις έρευνες που σχετίζονται με την εκπαίδευση (το σχολείο ως θεσμό, το παιχνίδι των μαθητών, το παιδαγωγικό υλικό, τη στάση των δασκάλων κ.ά.), την οικογένεια, τους συνομηλικούς, την καθημερινότητα των παιδιών και πώς όλα αυτά αλληλεπιδρούν με τα παιδιά και επηρεάζουν τα παιδιά σε σχέση με το φύλο. Ορισμένες από αυτές τις έρευνες είναι πολύ κοντινές στην δική μου έρευνα και συμβάλουν στην βαθιά κατανόηση των νοημάτων που δίνουν τα παιδιά στο φύλο αλλά και της επιτέλεσης στο νηπιαγωγείο.

Είναι χρήσιμο πρώτα να γίνει λόγος για τη θεωρία της συμβολικής αλληλεπίδρασης, η οποία έχει τις καταβολές της στις έρευνες της Σχολής του Σικάγου κατά τις δεκαετίες 1920-1930. Οι θεωρητικές ιδέες του G. H. Mead, του Blumer και του Goffman συνέβαλαν στη διαμόρφωση της θεωρίας της συμβολικής αλληλεπίδρασης. Η συμβολική αλληλεπίδραση αναφέρεται σε μια δυναμική διαδικασία στο πλαίσιο της οποίας το άτομο δεν θεωρείται παθητικό ούτε ανεπηρέαστο. Οι εκπρόσωποι αυτής της κατεύθυνσης επιχείρησαν να διερευνήσουν τα νοήματα που δίνουν οι άνθρωποι στις πράξεις τους στην καθημερινή τους ζωή.

Όπως αναφέρουν οι Blackledge & Hunt (2000) μιλώντας για την ελευθερία, «η καθημερινή δραστηριότητα δεν είναι ποτέ εξ' ολοκλήρου επιβεβλημένη υπάρχει πάντα κάποια αυτονομία και ελευθερία. Αυτό δεν σημαίνει ότι δεν υπάρχουν περιορισμοί στον τρόπο που δρούμε ούτε σημαίνει ότι οι άνθρωποι δεν επηρεάζονται

από το υπόβαθρό τους. Αυτό που τονίζεται είναι ότι οι άνθρωποι μπορούν να δημιουργούν τη δική τους δραστηριότητα, ως ένα βαθμό, η καθημερινή ζωή παράγεται από ανθρώπους που ζουν μαζί και παράγουν τους δικούς τους ρόλους και τα δικά τους μοντέλα δράσης» (Blackledge & Hunt, 2000, σελ.359.)

Στο βιβλίο του Hargreaves, *Interpersonal Relations and Education* «μιλάει για τον εαυτό που αναπτύσσεται σε σχέση με την αντίδραση των άλλων σ' αυτό τον άνθρωπο σημειώνοντας ότι αυτός κατά κανόνα αντιδρά προς τον εαυτό του όπως αντιλαμβάνεται ότι αντιδρούν οι άλλοι προς αυτόν» (Hargreaves, 1975, σελ. 5). Συνεπώς ο εαυτός δεν νοείται ως κάτι που μας έχει δοθεί μηχανικά αλλά ως ο τρόπος που σκεφτόμαστε τον εαυτό μας μέσα από το πρίσμα των άλλων. «Εμείς παίζουμε ρόλο στη διαμόρφωση του εαυτού μας, αλλά και οι άλλοι ενέχονται σε αυτήν, εφόσον εμείς 'οικειοποιούμαστε τους ρόλους τους'» (ό.π., σελ.7). Όπως αναφέρει ο Hargreaves το άτομο επομένως διαμορφώνει και επιλέγει ότι κάνει πράξεις του, παρόλα αυτά οι αντιδράσεις αυτές δεν είναι ανεξάρτητες από τις επιρροές που δέχεται το άτομο από την ευρύτερη κοινωνία (ό.π.).

Οι μεταστρουκτουραλιστικές και μεταμοντέρνες φεμινιστικές θεωρίες του φύλου αναφέρουν, μέσα σε όλα τα άλλα, και την έννοια της προσωπικής εμπειρίας ως εφαλτήριο από το οποίο μπορεί να ξεκινήσει η ανατροπή της προσκόλλησης στο βιολογικό και κοινωνικό κατεστημένο, όπως αναφέρει η Butler σε αρκετά από τα συγγράμματα της. Οι διάφορες εμπειρίες των ατόμων δεν αποτελούν προϊόν της κοινωνικοποίησής τους ή της επίδρασης της κοινωνίας πάνω τους, αλλά μιας δυναμικής διαδικασίας που συνθέτει και δίνει νόημα στα βιώματα και στις κοινωνικές σχέσεις του ατόμου. Οι πολλαπλές εμπειρίες συγκροτούν την ταυτότητα, η οποία βρίσκεται σε διαρκή εξέλιξη. Τα 'υλικά' της ταυτότητας αξιολογούνται από το άτομο, ιεραρχούνται, ανακατασκευάζονται και είτε ενδυναμώνονται ή απορρίπτονται (Γκόβαρης, 2008). Όπως αναφέρει η Butler, οι έννοιες του ανδρισμού και της θηλυκότητας δεν υπάρχουν οντολογικά, αλλά αποτελούν σύνολο πράξεων και επιτελέσεων, οι οποίες μπορούν να τους ενδυναμώσουν ή να τους αποδυναμώσουν (Butler, 1990). Παράλληλα υπάρχουν κοινωνικές ιεραρχίες, που έστω, σαν επιτελέσεις οδηγούν στην έμφυλη διάκριση και συνεπώς είναι ιδιαίτερα σημαντικό να κατανοήσουμε το πώς κατασκευάζονται αλλά και το πώς ενισχύονται αυτού του είδους οι κοινωνικές κατασκευές. οι προσωπικές εμπειρίες αποτελούν ένα μέσο για την κατασκευή ταυτοτήτων. Συνεπώς οι εμπειρίες που κάποιος/α αποκτά μέσα από το

σχολικό θεσμό, την οικογένεια, την παρέα συνομηλίκων, την επικοινωνία μέσα από τους σχολικούς χώρους, τα σπορ και μέσα από επιλογές της καθημερινότητας, αποτελούν σπουδαίο αντικείμενο μελέτης καθώς συνθέτουν μια έμφυλη ταυτότητα.

Με βάση τις Aina και Cameron (2011) μια από τις βασικές επιρροές στην δημιουργία ταυτότητας φύλου και στερεοτύπων είναι η λαϊκή (popular) κουλτούρα. «Τα έμφυλα στερεότυπα είναι διάχυτα στα μέσα μαζικής ενημέρωσης και στον πολιτισμό» (Saltmarsh, 2009 στο Aina & Cameron, 2011, σελ. 12). Για παράδειγμα τα καταναλωτικά προϊόντα κατακλύζουν τα παιδιά με -εμφανή- έμφυλα καθορισμένα μηνύματα σχετικά με ρούχα, σχολικά είδη, παιχνίδια, σεντόνια, πετσέτες και έπιπλα (Freeman, 2007). Όχι μόνο τα προϊόντα αυτά διατίθενται στην αγορά για συγκεκριμένα φύλα, αλλά δημιουργούν ακόμη και διαχωρισμένους ροζ και μπλε διαδρόμους για ψώνια (Aina & Cameron, 2011).

Η οικογένεια ως κύριος φορέας κοινωνικοποίησης και αλληλεπίδρασης με τα παιδιά, δημιουργεί εμπειρίες σε αυτά που επηρεάζουν την ενεργή συγκρότηση των έμφυλων ταυτοτήτων τους. Ο Leaper (2000) που μελέτησε το παιχνίδι γονιών και παιδιών, σημειώνει ότι οι μητέρες ενθάρρυναν περισσότερο από ότι οι πατέρες το συνεργατικό παιχνίδι μεταξύ αγοριών και κοριτσιών. Επιπλέον, αναφέρει ότι όταν οι μητέρες έπαιζαν με τις κόρες τους αλληλεπιδρούσαν με 'ζεστασιά', υποστηρικτικά και με ανταπόκριση. Οι μπαμπάδες φαίνεται να έχουν αρνητικές αντιδράσεις, περισσότερο από τις μητέρες, σε συμπεριφορές 'αντίθετες' με το φύλο, ειδικά στα αγόρια. (Leaper, 2000). Σε έρευνα των Fiese και Skillman (2000) διαφαίνεται η σημαντικότητα των ιστοριών- παραμυθιών που διηγούνται οι γονείς στα παιδιά στο πώς εκείνα βλέπουν το φύλο. Στα αγόρια, για παράδειγμα, είναι πιο πιθανό να λένε ιστορίες για επιτυχίες και ανεξαρτησία ενώ στα κορίτσια για σχέσεις και υποστήριξη (Fiese και Skillman, 2000).

«Η εκπαίδευση, ως θεσμός, αποτελεί χώρο όπου διαμορφώνονται πρακτικές φύλων και έχει και η ίδια φύλο. Η σχηματοποίηση όλων των έμφυλων σχέσεων μέσα σ' ένα θεσμό θα μπορούσε να ονομαστεί το 'έμφυλο καθεστώς του'. Η εκπαίδευση είναι ένας οργανισμός με γραφειοκρατικό /εξουσιαστικό πρότυπο διοίκησης που λειτουργεί με βάση τις αρχές του ηγεμονικού ανδρισμού. Μέσα σε αυτό το πλαίσιο οι μαθητές και οι μαθήτριες διαπραγματεύονται τις δικές τους ταυτότητες, εργάζονται εκπαιδευτικοί, οι οποίοι/ες, επίσης, είναι έμφυλα υποκειμένα και μέσα από ποικίλες

συμπεριφορές τους επηρεάζουν τη σχολική ζωή» (Κογκίδου, 2012, σελ.1). Η ίδια προσθέτει πως ο τρόπος όμως που οι μαθητές μαθαίνουν να είναι αγόρια και οι μαθήτριες κορίτσια δεν είναι παθητικός αντίθετά τα υποκείμενα είναι ενεργά σε αυτή τη διαδικασία, διαπραγματεύονται με το περιβάλλον του σχολείου και συμβάλλουν ενεργά στη διαμόρφωση των έμφυλων ταυτοτήτων τους. Φυσικά στη συγκρότηση αυτών των ταυτοτήτων συμβάλλουν και άλλοι παράγοντες όπως τα αναλυτικά προγράμματα, η οργάνωση και διοίκηση, το παιδαγωγικό υλικό, το κρυφό αναλυτικό πρόγραμμα κ.ά. (Κογκίδου, 2012). Υποστηρίζει επιπλέον ότι μέσα από μια σειρά πραγμάτων στο σχολικό περιβάλλον όπως το περιεχόμενο των σχολικών εγχειριδίων και του παιδαγωγικού υλικού, τις μεθόδους διδασκαλίας και πειθαρχίας, την αλληλεπίδραση των εκπαιδευτικών με τους μαθητές και τις μαθήτριες, τον καταμερισμό της εργασίας ανάμεσα σε άνδρες και γυναίκες εκπαιδευτικούς τα αγόρια και τα κορίτσια λαμβάνουν έμμεσα μηνύματα για την επιλογή των σπουδών τους για την μετέπειτα εργασιακή απασχόληση και θέση στην ιεραρχία. Την ίδια άποψη έχουν και οι Βεκρή και Βρυωνίδη αναφέροντας ότι, «η διαφοροποίηση κατά φύλο επιτελείται μέσα στην τάξη μέσα από τις εφαρμοζόμενες μεθόδους διδασκαλίας, αξιολόγησης, πειθαρχίας, καταμερισμού εργασιών κ.λπ., ενώ ενδυναμώνεται μέσα από τη στάση και τη συμπεριφορά των εκπαιδευτικών» (Βεκρή και Βρυωνίδη, 2010, σελ.93).

Οι μαθήτριες και οι μαθητές παίρνουν ποικίλα μηνύματα με βάση την Κογκίδου (2012) σχετικά με τις διαφοροποιήσεις των ανδρών και γυναικών μέσα στο πλαίσιο της εκπαίδευσης. Για παράδειγμα, αναφέρεται στην κοινωνική παραδοχή πως οι γυναίκες είναι καταλληλότερες στη διδασκαλία ιδιαίτερα για τα μικρά παιδιά και αντίστοιχα ότι οι άνδρες εκπαιδευτικοί είναι πιο αποτελεσματικοί στην πειθαρχία. Παράλληλα υποστηρίζει πως υπάρχουν διαφοροποιήσεις στην κατανομή ανδρών/γυναικών στις ειδικότητες, όπως ακόμη και στην επιστήμη και την έρευνα, με τις γυναίκες να κατέχουν χαμηλότερα ποσοστά. Επιπρόσθετα, η Κογκίδου σημειώνει την υποαντιπροσώπηση των γυναικών στη διοικητική ιεραρχία όλων των βαθμίδων της εκπαίδευσης ή για το γεγονός πως οι γυναίκες ως επί των πλείστων αναλαμβάνουν τις πρώτες τάξεις του δημοτικού και κυριαρχούν στην προσχολική εκπαίδευση. Τέλος αναφέρει πως συχνά ο καταμερισμός των αρμοδιοτήτων στο σχολείο γίνεται με κριτήριο το φύλο (π.χ. σχολικές εκδηλώσεις, δραστηριότητες), ενώ γενικά οι διαφορετικές αναπαραστάσεις ανδρών και γυναικών εκπαιδευτικών και η

ύπαρξη σεξουαλικής παρενόχλησης αποτελούν κυρίαρχους παράγοντες για τον τρόπο που τα παιδιά αντιλαμβάνονται και επεξεργάζονται τα έμφυλα μηνύματα (Κογκίδου, 2012).

Αντίστοιχα μηνύματα μπορούν να λάβουν οι μαθητές και οι μαθήτριες από τα σχολικά εγχειρίδια. Τα σχολικά εγχειρίδια όπως αναφέρθηκε και παραπάνω, μεταφέρουν αξίες, κοινωνικές και πολιτισμικές παραδόσεις, στερεότυπα και αντιλήψεις. Το περιεχόμενό του και ιδιαίτερα τα στερεότυπα των φύλων που προβάλλονται μέσα από αυτό, επιδρούν στη διαμόρφωση του ρόλου του φύλου, των στάσεων, των αντιλήψεων και των προσδοκιών μαθητών και μαθητριών (Britton & Lumpkin, 1977). Τα παιδιά βρίσκουν στα βιβλία μοντέλα του φύλου τους που τους δείχνουν τι μπορούν ή τι πρέπει να είναι στη ζωή τους (Couch, 1995). Η απουσία θετικών στερεοτύπων για τα κορίτσια περιορίζει τις ευκαιρίες των κοριτσιών να διαμορφώσουν μια θετική άποψη για τον εαυτό τους και τη θέση τους στην κοινωνία, και τα ωθούν να υιοθετήσουν γνωστά κοινωνικά στερεότυπα (Fox, 1993). Αυτά τα στερεότυπα από τη μια αποθαρρύνουν την εμπλοκή των κοριτσιών σε γνωστικές περιοχές που παραδοσιακά θεωρούνται «αντρικές» και από την άλλη τα ενθαρρύνουν να ακολουθήσουν σταδιοδρομίες που παραδοσιακά θεωρούνται πιο κατάλληλες για τις γυναίκες στα πλαίσια της μητρότητας και της κοινωνικής προσφοράς. Στο ίδιο πλαίσιο, τα ίδια στερεότυπα έχουν εξίσου περιοριστικές επιπτώσεις και στα αγόρια, τα οποία εγκλωβίζονται σε παραδοσιακές συμπεριφορές και ρόλους και δεν τους δίνεται η δυνατότητα να αναπτύξουν τις ευαισθησίες και τα συναισθήματά τους (Fox, 1993 αναφέρεται στο Rudman, 1995).

Ένα χαρακτηριστικό παράδειγμα εγχειριδίων που προβάλλουν αναπαραστάσεις της παιδικής ηλικίας και συγκεκριμένα του παιδικού ηρωισμού, είναι τα μεταξικά αναγνωστικά και τα αναγνωστικά της Πολιτικής Επιτροπής Εθνικής Απελευθέρωσης όπως αναφέρεται σε έρευνα των Κυριάκη και Πεχτελίδη (2015). Συγκεκριμένα, τα μεταξικά αναγνωστικά ως φορείς ιδεολογιών, έχουν σκοπό τη διαπαιδαγώγηση των νέων για τον επικείμενο πόλεμο, ζητώντας τους να επιδείξουν έναν κοινωνικό και πολεμικό ηρωισμό για το καλό της πατρίδας (Κυριάκης και Πεχτελίδης, 2015). Τα αναγνωστικά της ΠΕΕΑ από την άλλη, προβάλλουν τον αγώνα του ελληνικού λαού δίνοντας στα παιδιά το μήνυμα ότι εκείνα είναι που γράφουν ενεργά την ιστορία δείχνοντάς τους παραδείγματα ηρωισμού μικρών και μεγάλων (Σωτηρίου, 1945 αναφέρεται στο Κυριάκης και Πεχτελίδης, 2015). Στην ίδια έρευνα υποστηρίζεται ότι

ο ηρωισμός στα αναγνωστικά της ΠΕΕΑ προβάλλεται αυθόρμητος από τη μία, με την έννοια ότι οι νέοι πολεμούν με δική τους βούληση και εκδικητικός από την άλλη, δηλαδή προκειμένου να εκδικηθούν για κάτι κακό που τους συμβαίνει (π.χ. εξαιτίας του φασισμού). Παρ' όλες τις διαφορές που παρατηρούνται στα επιμέρους αναγνωστικά είναι εμφανές ότι οι λόγοι τους συγκροτούν υποκείμενα και ιδεολογίες μέσα από μια κοινωνική πραγματικότητα. Ο ηρωισμός στα σχολικά εγχειρίδια έχει συνδεθεί με τον άνδρα, γεγονός που βλέπουμε σε κάποια εγχειρίδια όπως για παράδειγμα στα σχολικά βιβλία ιστορίας του δημοτικού στην έρευνα της Κανταρτζή (2002) η οποία αναφέρει πως οι άνδρες στα βιβλία ιστορίας κατείχαν πάντα πρωταγωνιστικό ρόλο ενώ η ιστορία των γυναικών αγνοείται. Τα υποκείμενα συνεπώς επηρεάζονται από τους λόγους αυτούς σε μεγάλο βαθμό, εφόσον όμως είναι ενεργά, διαμορφώνουν την προσωπικότητά τους και την κοινωνία, διαδραματίζοντας ένα σπουδαίο ρόλο στις κοινωνικές και πολιτικές εξελίξεις.

Αν αναφερθούμε συγκεκριμένα στην προσχολική εκπαίδευση, που δεν υπάρχουν σχολικά εγχειρίδια, μπορούμε και πάλι να ανακαλύψουμε τομείς στο σχολικό περιβάλλον που επηρεάζουν τις αντιλήψεις των παιδιών για το φύλο του αλλά και τις έμφυλες προκαταλήψεις τους. Σύμφωνα με τους Gee & Gee, δύο από τους κύριους τομείς είναι τα υλικά της τάξης και η διδασκαλία των δασκάλων (Aina & Cameron, 2011). Τα πιο χαρακτηριστικά υλικά είναι τα διάφορα παιχνίδια που είναι διαχωρισμένα με βάση το φύλο (π.χ. κουζίνα με ροζ συσκευές), τα βιβλία που μπορεί να περιέχουν έμφυλες προκαταλήψεις, κ.ά. (Chick, Heilman- Hiuser, & Hunter, 2002). Όσον αφορά στη διδασκαλία των εκπαιδευτικών συχνά παρατηρούνται στερεοτυπικοί έπαινοι με βάση το φύλο, όπως για παράδειγμα στα κορίτσια φιλοφρονήσεις για το ντύσιμό τους, την κόμμωση και την κομψότητά τους, ενώ στα αγόρια για τη δύναμή τους, τις φυσικές τους ικανότητες ή τις εκπαιδευτικές τους επιδόσεις κ.λπ. (ό.π.)

Η παιδική λογοτεχνία έχει τρομερή επιρροή στα νεαρά παιδιά καθώς οι χαρακτήρες αποτελούν πρότυπα ανδρισμών και θηλυκοτήτων (Aina & Cameron, 2011). Στο ίδιο άρθρο αναφέρεται πως τα παιδιά ως ενεργοί αναγνώστες, μαθαίνουν τις κοινωνικές νόρμες μέσω της κουλτούρας των βιβλίων και των εξωφύλλων (Jackson, 2007 αναφέρεται στο Aina & Cameron, 2011).

Τα παιδιά διαμορφώνουν, επίσης, ταυτότητες φύλου μέσα από την αλληλεπίδρασή τους με συνομηλίκους (Thorne, 1993). Πράγματι, τα αγόρια στην έρευνά του Ανδρέου «περιχαρακώνονταν στο στενό πλαίσιο της παρέας των συνομηλίκων, ενώ προσέβλεπαν στην αποδοχή από τα αγόρια μεγαλύτερης τους ηλικίας, προκειμένου να ανδρωθούν και να ασκηθούν στους αρεστούς τρόπους ανδραγωγίας της κοινότητας τους» (Ανδρέου, 2014, σελ.171). Με βάση τον ίδιο για να θεωρηθεί κανείς μέλος της παρέας όφειλε να εφαρμόζει τους κανόνες που είχαν αποφασίσει τα αγόρια και διάφορες νόρμες όπως π.χ., κάποιους χαιρετισμούς, την τήρηση σιωπής και τη διαφύλαξη μυστικών, κ.λπ.

Ο Πεχτελίδης (2010) στο άρθρο του «Σεξουαλικότητα και τη βία ανάμεσα σε συνομήλικα παιδιά στο σχολείο» αναφέρει ότι η συγκρότηση της κυρίαρχης ανδρικής ταυτότητας βασίζεται έντονα στη φυσική δύναμη και την επίδειξή της με βάση την ανεπίσημη κουλτούρα των αγοριών. Επιπλέον, αναφέρει ότι «η ηγεμονική ανδρική ταυτότητα επιτελείται μέσω της άσκησης βίας και ως προς τη σεξουαλικότητα των κοριτσιών» (Πεχτελίδης, 2010, σελ. 178). Η διατήρηση της ηγεμονίας δεν είναι δεδομένη αλλά τίθεται μονίμως σε διαπραγμάτευση, με την έννοια ότι πρέπει να επιβεβαιώνεται ξανά και ξανά (ό.π.). Οι μαθητές αντλούν ρόλους από τον κυρίαρχο έμφυλο λόγο, όπως αυτός προβάλλεται από φίλους ή συνομηλίκους που κατέχουν κύρος και φυσικά από την εφηβική κουλτούρα όπως αυτή προβάλλεται από τα Μ.Μ.Ε. (ό.π.).

Το παιχνίδι των παιδιών τόσο στο σχολικό περιβάλλον όσο και στη γειτονιά ή στα σπορ προσφέρει εμπειρίες που επηρεάζουν στη συγκρότηση ταυτοτήτων αλλά αποτελεί και χώρο δράσης και επιτέλεσης. Το Rough and Tumble Play, ή αλλιώς RTP, είναι ένα σωματικό παιχνίδι δράσης και δύναμης, όπως αναφέρουν οι Ασημάκη κ.ά. στην έρευνά τους, που μπορεί να περιλαμβάνει λεκτικό πείραγμα, σωματική επαφή, χτυπήματα και μπουνιές με ή χωρίς φυσική επαφή, αρπάγματα χωρίς δύναμη συνοδευόμενα από γέλιο (2014). Στην έρευνα αυτή, μελέτησαν ποια είδη του RTP παιχνιδιού παίζονται στα ελληνικά νηπιαγωγεία, από ποιους μαθητές με βάση το φύλο, καθώς και τις απόψεις και αντιδράσεις των νηπιαγωγών για το συγκεκριμένο είδος παιχνιδιού. Χαρακτηριστικά αναφέρουν ότι «οι μορφές του RTP που οι μαθητές επιλέγουν να παίζουν επηρεάζονται από τις τάσεις που μεταφέρουν στο σχολείο. Οι εν λόγω τάσεις, σύμφωνα με τον Bourdieu (2000), είναι σημαντικό στοιχείο της

πρωτογενούς «έξις»¹ που τα παιδιά αποκτούν μέσω της κοινωνικοποίησης τους στην οικογένειά τους» (Asimaki κ.ά., 2015, σελ. 95). Πιο συγκεκριμένα, ο Bourdieu (2006, σελ. 88) ορίζει την «έξη» ως «σύστημα συνεχών και μεταδιδόμενων τάσεων (dispositions) που διαμορφώνει και οδηγεί - ως μια εσωτερική πυξίδα - τον τρόπο που το κάθε άτομο σκέφτεται, ενεργεί, συνομιλεί και αισθάνεται». Σύμφωνα με τους Ασημάκη κ.ά. (2015) η έξη είναι ένα προϊόν μιας συγκεκριμένης κοινωνικής διαδικασίας, που μέσα από πρακτικές επιτυγχάνεται και είναι προσανατολισμένη σε πρακτικές επιλογές και συμπεριφορές. Αυτός είναι ο λόγος για τον οποίο οι τάσεις των ατόμων τους κατευθύνουν σε διαφοροποιημένες επιλογές πρακτικής, ανάλογα με την κοινωνική προέλευση και το φύλο τους (Bourdieu, 2002). Έτσι, κάτω από την επίδραση της «έξις (habitus) φύλου», τα αγόρια προτιμούν το RTP περισσότερο από ότι τα κορίτσια και επιλέγουν ανταγωνιστικά παιχνίδια εξουσίας, ενώ τα κορίτσια επιλέγουν ηπιότερες μορφές του RTP (Asimaki κ.ά., 2015) . «Τα ευρήματα των συνεντεύξεων των νηπιαγωγών δείχνουν ότι οι νηπιαγωγοί επηρεάζονται από το φύλο του παιδιού όταν π.χ. προκειμένου να δείξουν επιείκεια όταν κάποια κορίτσια ανακατεύονται σε είδη RTP παιχνιδιού που θεωρούνται αγορίστικα» (Asimaki κ.ά., 2015, σελ.100).

Σε μια άλλη έρευνα πεδίου οι Walden και Walkerdine μελέτησαν τις δραστηριότητες παιχνιδιού σε δύο τάξεις νηπιαγωγείου ώστε να διερευνηθεί η ταυτότητα φύλου. Αυτή η έρευνα ασχολήθηκε για αρκετό διάστημα με την ιδέα ότι στα κορίτσια λείπουν κάποια είδη εμπειριών παιχνιδιού γεγονός που τα οδηγεί σε «αποτυχία» στα μαθηματικά κ.ά. (Walkerdine, 1998). Τα αποτελέσματα της έρευνας δείχνουν μια σημαντική διαφορά μεταξύ αγοριών και κοριτσιών στη συμμετοχή στα διάφορα είδη παιχνιδιού, όπου τα αγόρια ασχολούνται περισσότερο με τις κατασκευές και τα κορίτσια με το δημιουργικό παιχνίδι, όμως αγόρια και κορίτσια ασχολούνται και με τα δύο είδη παιχνιδιού. Επιπλέον, στο κατασκευαστικό παιχνίδι όταν ζητήθηκε από αγόρια και κορίτσια να παίξουν με τουβλάκια «Lego» δεν διαπιστώθηκε καμία διαφορά μεταξύ αγοριών και κοριτσιών ως προς τη συνθετότητα των κατασκευών. (Walkerdine, 1998)

¹ Η έννοια του habitus («έξις») είναι μια σύνθετη έννοια που αναφέρεται στις άρρητες πτυχές του πολιτισμού που είναι παρούσες στις καθημερινές πρακτικές υποκειμένων, ομάδων και ολόκληρων κοινωνιών. Περιλαμβάνει την ολότητα των εκμαθημένων συνηθειών, σωματικών ικανοτήτων, στυλ, προτιμήσεων και άλλων σωματοποιημένων γνώσεων που θεωρούνται αυτονόητες για μια συγκεκριμένη ομάδα.

Μια από τις ήδη υπάρχουσες έρευνες που είναι πολύ κοντινή στην παρούσα έρευνα, είναι αυτή της *Barrie Thorne*. Η *Thorne* (1993) πραγματοποίησε μια εθνογραφική μελέτη σε ένα δημοτικό σχολείο και παρατήρησε πως οι μαθητές και οι μαθήτριες επιτελούν ενεργά τις έμφυλες ταυτότητές τους ως δρώντα υποκείμενα και όχι ως παθητικοί αποδέκτες μιας τυπικής έμφυλης κοινωνικοποίησης. Μαθαίνουν, φυσικά, και πράγματα από τον κόσμο των ενηλίκων, όπως για τις ταυτότητες και τις επιτελέσεις, όμως το κάνουν ενεργά, με τους δικούς τους όρους: θα λέγαμε πως κινούνται μέσα και έξω από τα όρια των έμφυλων ομάδων και μερικές φορές ξεπερνούν τα έμφυλα όρια (*Thorne*, 1993).

Ο *Paul Willis* ένας από τους πρώτους που επιχείρησαν την εμπειρική μελέτη του ανδρισμού, μελέτησε μια ομοιογενή ομάδα μαθητών εργατικής τάξης σε ένα λύκειο αρρένων μιας βιομηχανοποιημένης περιοχής της Αγγλίας (*Πεχτελίδης*, 2012α). Σε αυτήτη μελέτη όπως αναφέρει ο *Πεχτελίδης* (2012α), δίνεται έμφαση στο δρων υποκείμενο που προβάλλει αντιστάσεις στις άνισες κοινωνικές δομές και φανερώνεται ο τρόπος με τον οποίο οι διαφορετικοί ανδρισμοί δημιουργούνται και αναπαράγονται ή μετασχηματίζονται στο ίδιο σχολείο. Συνεχίζει λέγοντας πως οι μαθητές στη μελέτη του *Willis*, οι «μάγκες» (*lads*) όπως αυτο-αποκαλούνταν μεταξύ τους, θεωρούν ότι η σχολική γνώση είναι περιττή και θηλυπρεπής, ενώ η απώλεια της σκληροπυρηνικής ανδρικής τους ταυτότητας είναι η απόδειξή της συμμόρφωσής τους στην επίσημη σχολική κουλτούρα (*Πεχτελίδης*, 2012α). Σύμφωνα με τη ρητορική των ανδρικών ταυτοτήτων το να είναι κάποιος «μάγκας» σημαίνει να επιδεικνύει χαρακτηριστικά που αφορούν στην ηγεμονική ταυτότητα, που αποτελεί τη μονάδα μέτρησης του «πραγματικού άνδρα» (*Martino*, 1997). «Η πραγματική ζωή για έναν «μάγκα» ήταν έξω από το σχολείο, στο σκληρό χώρο της χειρωνακτικής βιομηχανικής εργασίας όπου μπορούσε να επιβεβαιώσει τον ανδρισμό του και να κερδίσει κάποια χρήματα που είχε άμεση ανάγκη» (*Πεχτελίδης*, 2012α, σελ.35). Παρατηρείται συνεπώς μια σύνδεση χειρωνακτικής εργασίας με τον ανδρισμό και της διανοητικής εργασίας με τη θηλυπρέπεια με αποτέλεσμα την αναπαραγωγή των έμφυλων και ταξικών διαχωρισμών.

Στη μελέτη των *Βεκρή και Βρυωνίδη* (2010) έγινε η προσπάθεια διερεύνησης των τρόπων με τους οποίους οι χαρακτηριζόμενοι ως αντισυμβατικοί έφηβοι δομούν τις ταυτότητες φύλου τους σε σχολείο σε μια υποβαθμισμένη περιοχή των Αθηνών. Όπως υποστηρίζουν οι *Βεκρή και Βρυωνίδη* η στάση των παιδιών απέναντι στην

κατηγορία φύλο είναι η παραδοσιακά ουσιοκρατική καθώς θεωρούν ότι οι διαφορές ανάμεσα στους άνδρες και τις γυναίκες είναι φυσικές και αμετάλλακτες. Υπάρχουν όπως αναφέρουν κάποια στοιχεία αλλαγής στις έμφυλες σχέσεις, αλλά οι έφηβοι συνεχίζουν να αναπαράγουν παραδοσιακές ταυτότητες. Το γεγονός αυτό, σημειώνουν, φαίνεται από τις θέσεις τους σχετικά με την επαγγελματική και οικογενειακή ζωή καθώς σχεδιάζουν το μέλλον τους. Παρατηρείται συνεπώς, «συνάφεια του φύλου με την αντι-σχολική κουλτούρα και υπάρχουν αιτιατές αποδόσεις για την ακαδημαϊκή αποτυχία των παιδιών αυτών, οπότε γίνεται αντιληπτός ο σημαντικός αντίκτυπος που έχει το φύλο στις αποφάσεις για τη ζωή τους» (Βεκρή και Βρυωνίδη, 2010, σελ.95).

Με βάση τις παραπάνω μελέτες βλέπουμε μια πληθώρα παραγόντων και εμπειριών που συντελούν στη σύνθεση του έμφυλου εαυτού. Ο εαυτός όπως προαναφέρθηκε αναπτύσσεται σε σχέση με τους άλλους και συνδέεται με τις εμπειρίες που έχει το κάθε άτομο. Οι εμπειρίες αυτές στο σχολικό περιβάλλον είναι αρκετές και σχετίζονται με τα έμφυλα στερεότυπα που υπάρχουν στο σχολείο, όπως στα εγχειρίδια και τη λογοτεχνία, στο παιδαγωγικό υλικό, στην παιδαγωγική μέθοδο που χρησιμοποιείται, στον καταμερισμό των εργασιών. Επιπλέον, η αλληλεπίδραση με τους συνομηλίκους και η οικογένεια παίζει σπουδαίο ρόλο στη δημιουργία έμφυλης ταυτότητας. Τέλος, οι κοινωνικές ανισότητες και η ταξική προέλευση των παιδιών έχουν συνάφεια με τις ταυτότητες φύλου. Σύμφωνα με τις μελέτες αυτές, συνδέθηκε ένα θεωρητικό πλαίσιο, το οποίο λειτούργησε ως εργαλείο για την μετέπειτα μελέτη για τις έμφυλες επιτελέσεις, ώστε να απαντηθούν τα ερευνητικά ερωτήματα που τέθηκαν στην αρχή.

Κεφάλαιο 2: Μεθοδολογία της έρευνας

2.1 Η ποιοτική προσέγγιση και η εθνογραφική μελέτη

Για τη διεξαγωγή της παρούσας έρευνας επιλέχτηκε η ποιοτική μεθοδολογική προσέγγιση. Η ποιοτική έρευνα σύμφωνα με την Mason (2011) στηρίζεται σε μια «ερμηνευτική» φιλοσοφική θέση, δηλαδή ενδιαφέρεται για τον τρόπο με τον οποίο ο κόσμος ερμηνεύεται, βιώνεται και γίνεται αντιληπτός. «Η ποιοτική προσέγγιση δεν αποτελεί ένα ενιαίο σύστημα αρχών, παραδοχών, θέσεων, στάσεων και πρακτικών, αλλά περιλαμβάνει πολλές επιμέρους προσεγγίσεις, όπως η ερμηνευτική, φαινομενολογική, η κονστρουκτιβιστική, η οικοσυστημική, η εθνογραφική κ.ά.» (Πουρκός & Δαφέρμος, 2010, σελ.21). Μπορεί, δηλαδή, να συσχετίζεται με τη φαινομενολογία, την εθνομεθοδολογία, τη συμβολική διάδραση, την ανθρωπολογία, τη γλωσσολογία, την ανάλυση λόγου, τη ψυχολογία, σε μια προσέγγιση κριτικής σκέψης, την ανθρωπογεωγραφία, την εκπαίδευση, τις σπουδές σχετικά με την υγεία και τέλος, με τα θέματα φύλου, καθώς επηρεάστηκε αρκετά από το φεμινισμό (Mason, 2011).

Η ποιοτική έρευνα χρησιμοποιείται για να προσεγγίσει την ανθρώπινη εμπειρία, δημιουργώντας αντικειμενικά νοήματα. Με βάση τον Robson (2010) πραγματεύεται φαινόμενα και καταστάσεις στο πλαίσιο της καθημερινής ζωής τα οποία δεν βασίζονται σε ποσοτικά (αριθμητικά) δεδομένα αλλά σε ποιοτικά (εικόνα, κείμενο, λόγος) και έχουν ποιοτικά αποτελέσματα. Το ευέλικτο ή αλλιώς ποιοτικό σχέδιο αναπτύσσεται ενώ η έρευνα προχωράει. Η ποιοτική έρευνα «βασίζεται σε μεθόδους παραγωγής δεδομένων οι οποίες είναι ελαστικές και ευαίσθητες απέναντι στο κοινωνικό πλαίσιο μέσα στο οποίο παράγονται αυτά τα δεδομένα (αντί να είναι αυστηρά τυποποιημένες ή δομημένες, ή και απομακρυσμένες από την «πραγματική ζωή» ή το «φυσικό» κοινωνικό περιβάλλον, όπως συμβαίνει με κάποιες μορφές πειραματικών μεθόδων)» (Mason, 2011, σελ. 19).

Έχει συζητηθεί (Πουρκός και Δαφέρμος, 2010), πως ο ερευνητής μιας ποιοτικής έρευνας προσπαθεί να διερευνήσει την ιδιαιτερότητα κάποιου φαινομένου που τον ενδιαφέρει ενώ φαίνεται πως δεν αρκείται σε μία αποσπασματική ή

επιφανειακή μελέτη. Η ίδια μέθοδος είναι χρήσιμη όταν ο/η ερευνητής/τρια αδυνατεί να διακρίνει συγκεκριμένες μεταβλητές που επηρεάζουν ένα φαινόμενο ή όταν δεν υπάρχει θεωρία που να εξηγεί το φαινόμενο αυτό. Οι ποιοτικές μέθοδοι έρευνας είναι ιδανικές για θέματα ταυτοτήτων (έμφυλων και σεξουαλικών), καθώς «δίνουν φωνή» στις περιθωριοποιημένες και αθέατες ομάδες (Clarke, Ellis, Peel & Riggs, 2010). Συγκεκριμένα, ένας από τους λόγους που η φεμινιστική έρευνα υιοθετεί τις ποιοτικές μεθόδους είναι να δώσει την ευκαιρία στους συμμετέχοντες να εκφράσουν τις εμπειρίες τους και τον τρόπο με τον οποίο τις αντιλαμβάνονται (Willing & Stainton-Rogers, 2008).

Οι ποιοτικές μέθοδοι χρησιμοποιούνται σε μεγάλο βαθμό στην εκπαίδευση και ειδικότερα σε έρευνες που σχετίζονται με μικρά παιδιά και στοχεύουν στη διερεύνηση των απόψεων τους και των εμπειριών τους. Όπως αναφέρουν οι Πουρκός και Δαφέρμος (2010), στα τέλη της δεκαετίας του 1960, αρχές της δεκαετίας του 1970, έγινε μια στροφή στην ποιοτική εκπαιδευτική έρευνα. Ένα πολύ σημαντικό βιβλίο, ορόσημο της ποιοτικής εκπαιδευτικής έρευνας ήταν αυτό του D. Hargreaves (1967), με τίτλο «Οι κοινωνικές σχέσεις σ' ένα δευτεροβάθμιο σχολείο» στο οποίο ο D. Hargreaves διερεύνησε τον τρόπο με τον οποίο οι μαθητές διαλέγουν τους φίλους τους καθώς και τις υποκουλτούρες, που διαμορφώνονται σε μία σχολική κοινότητα, χρησιμοποιώντας διάφορες μεθόδους όπως παρατήρηση, συνεντεύξεις μαθητών καθηγητών κ.ά. (Πουρκός και Δαφέρμος, 2010).

Συνεπώς, λαμβάνοντας υπόψιν όλα τα παραπάνω χαρακτηριστικά της ποιοτικής μεθόδου, επιλέχθηκε η ποιοτική μέθοδος και συγκεκριμένα η εθνογραφική μελέτη, ως κατάλληλη μέθοδος για τη δική μου έρευνα. Πιο ειδικά, η έρευνα που πραγματοποιήθηκε αποτέλεσε μια εθνογραφική μελέτη σε ομάδα νηπίων ενός ιδιωτικού νηπιαγωγείου στην πόλη της Λάρισας.

Η εθνογραφική μελέτη με βάση τον Robson «προσπαθεί να συλλάβει, να ερμηνεύσει, και να εξηγήσει πώς μια ομάδα, ένας οργανισμός ή μια κοινότητα ζουν, βιώνουν και αντιλαμβάνονται τις ζωές τους και τον κόσμο τους» (Robson, 2010, σελ.105). Η εθνογραφική έρευνα είναι ένας εμπειρικός τύπος έρευνας που χρησιμοποιεί ιδιαίτερα την παρατήρηση για να μελετήσει τις δραστηριότητες και τις εμπειρίες των ανθρώπων (Denzin, 1997; Willis & Trondman, 2000). Τα τυπικά χαρακτηριστικά μιας εθνογραφικής μελέτης σύμφωνα με τον ίδιο είναι «η επιλογή

μιας ομάδας, ενός οργανισμού ή μιας κοινότητας που μας ενδιαφέρει ή μας απασχολεί, η διεξόδυση του ερευνητή στο συγκεκριμένο περιβάλλον και η χρήση της συμμετοχικής παρατήρησης» (Robson, 2010, σελ.105).

Στη δεκαετία του 1960-1970 πραγματοποιήθηκαν ενδιαφέρουσες εθνογραφικές έρευνες όπως αναφέρουν οι Πουρκός και Δαφέρμος (2010), σχετικά με την κοινωνικοποίηση των παιδιών στις βιομηχανικά ανεπτυγμένες χώρες. Έτσι, οι εθνογραφικές μέθοδοι έρευνας θεωρήθηκαν χρήσιμες για τη μελέτη τόσο των «παραδοσιακών», προβιομηχανικών κοινωνιών, αλλά και των σύγχρονων, δυτικών, κοινωνιών.

Κατά την περίοδο 1970-1980 πραγματοποιήθηκε πληθώρα εθνογραφικών ερευνών σε σχολεία στη βάση της θεωρίας της συμβολικής αλληλεπίδρασης. Η συμβολική αλληλεπίδραση εργάζεται πάνω στην παραδοχή ότι οι άνθρωποι ενεργούν προς τα πράγματα με βάση τα νοήματα που ορίζουν για τα πράγματα. Ο Blumer, ο οποίος κατασκεύασε την έννοια της συμβολικής αλληλεπίδρασης, μιλά για τις βάσεις πάνω στις οποίες βασίζεται η συμβολική αλληλεπίδραση: «οι ανθρώπινες ομάδες ή κοινωνίες, η κοινωνική αλληλεπίδραση, τα αντικείμενα, το ανθρώπινο ον ως ηθοποιός, η ανθρώπινη δράση, και η διασύνδεση με τις γραμμές δράσης» (Blumer, 1969, σελ. 6). Η φαινομενολογία και η εθνομεθοδολογία άσκησαν επίσης σημαντική επίδραση στη διαμόρφωση αυτού του ερμηνευτικού, μοντέλου κοινωνικής έρευνας. Οι εθνομεθοδολόγοι ασχολήθηκαν με τις στρατηγικές που οι μαθητές και οι εκπαιδευτικοί χρησιμοποιούν για να συγκροτήσουν την καθημερινή σχολική πραγματικότητα (Ισάρη & Πουρκός, 2015). Οι εθνογράφοι της εκπαίδευσης επιχειρούν να διερευνήσουν τις διαδικασίες διδασκαλίας και μάθησης, τις σχέσεις και τις ποικίλες αλληλεπιδράσεις μεταξύ των υποκειμένων της εκπαιδευτικής διαδικασίας (μαθητές, γονείς, εκπαιδευτικοί), τα κοινωνικο-πολιτισμικά συγκείμενα αυτής της αλληλεπίδρασης, τις εμπειρίες ζωής των εν λόγω υποκειμένων (Goetz & LeCompte, 1984).

Ο Hammersley στο βιβλίο του «Classroom ethnography» αναφέρει πως ο κύριος στόχος της εθνογραφικής έρευνας στα σχολεία είναι πλέον η περιγραφή της διαφορετικότητας και της πολυπλοκότητας των απόψεων και των δραστηριοτήτων των δασκάλων και των μαθητών με τα μέσα που να παρέχονται ως εξηγήσεις για τα μοτίβα που ανακαλύπτονται, να είναι τα σχεδιαγράμματα (Hammersley, 1990).

Ταυτόχρονα, συμπληρώνει, υπήρχε μια ευρέως διαδεδομένη απόρριψη των παραδοσιακών μετρήσεων (ό.π.). Αντ' αυτού, η εξάρτηση τοποθετήθηκε κατά κύριο λόγο, στην παροχή ποιοτικών περιγραφών της συμπεριφοράς, που βασίζονται στα αποσπάσματα από τις σημειώσεις πεδίου και τα πρακτικά αυτά θεωρήθηκαν ως πιο κοντά στην πραγματικότητα από ό, τι τα δεδομένα που παράγονται από συστηματική παρατήρηση, δομημένες συνεντεύξεις ή ερωτηματολόγια (Hammersley, 1990).

Η εθνογραφία «έχει τις ρίζες της στην ανθρωπολογία, περιλαμβάνοντας μια εμβάθυνση στη συγκεκριμένη κουλτούρα της υπό μελέτη κοινωνίας, ώστε η ζωή σ' αυτή την κοινότητα να μπορεί να περιγραφεί με λεπτομέρεια. Το έργο του εθνογράφου είναι να γίνει αποδεκτό μέλος της ομάδας, περιλαμβάνοντας τη συμμετοχή του στην πολιτική ζωή και τις πρακτικές της» (Robson 2010, σελ. 220). Ο κύριος σκοπός της προσέγγισης αυτής και το πλεονέκτημά της, είναι η παραγωγή περιγραφικών δεδομένων, απαλλαγμένων από επιβεβλημένες εξωτερικές έννοιες και ιδέες. Η προσέγγιση αυτή στοχεύει στην παραγωγή «μιας πυκνής περιγραφής» (Geertz, 1973), που επιτρέπει στους άλλους να κατανοήσουν την κουλτούρα εκ των έσω, με τη διαφορά πως οι συμμετέχοντες και όχι ο/η ερευνητής/τρια, χρησιμοποιούν τους δικούς τους όρους για να περιγράψουν τι συμβαίνει. Ο κοινωνιολόγος Herbert Blumer μιλά για τη χρήση της εθνογραφίας ως εργαλείο για να «σηκώσουμε το πέπλο» ή να «σκάψουμε βαθύτερα», σημειώνοντας τις ρεαλιστικές του παραδοχές (Hammersley, 1989). Πράγματι, η εθνογραφία είναι ένας τρόπος για την προσέγγιση της πραγματικότητας που δεν θα ήταν υλοποιήσιμη με άλλες στρατηγικές, όπως η πειραματική για παράδειγμα. Αυτός ήταν και ο λόγος για τον οποίο επέλεξα να χρησιμοποιήσω την εθνογραφική προσέγγιση στην έρευνά μου, το γεγονός δηλαδή, ότι είχα κάποια ερευνητικά ερωτήματα τα οποία δεν μπορούσαν να προσεγγιστούν με άλλες μεθόδους.

Το αρχικό μου ερευνητικό ερώτημα ήταν με ποιους τρόπους τα παιδιά επιτελούν το φύλο τους στο σχολικό τους περιβάλλον, δηλαδή το νηπιαγωγείο. Για να επιτευχθεί η μελέτη αυτή, έπρεπε να μπω στο πεδίο και να παρατηρήσω συστηματικά το σχολικό πρόγραμμα, τις ρουτίνες και τις οργανωμένες δραστηριότητες των παιδιών. Η εθνογραφική προσέγγιση βοήθησε στην υλοποίηση της μελέτη αυτής. Ένας επιπλέον λόγος που επιλέχθηκε η εθνογραφία ήταν το γεγονός πως το σχέδιο εργασίας μου ήταν πιθανό να μεταβληθεί ή να αναπτυχθεί καθώς εμπλεκόμουνα. Σύμφωνα με τους Hammersley και Atkinson δεν υπάρχει ένα συγκεκριμένο σχέδιο

για μια εθνογραφική μελέτη, αυτό που έχει σημασία είναι το βάθος και όχι τόσο το εύρος της κάλυψης μιας θεματικής ιδιαίτερα όταν μελετάται ένας σχετικά μικρός αριθμός περιπτώσεων και γι' αυτό συχνά τονίζονται η περιγραφή και η ερμηνεία (Hammersley και Atkinson, 1994).

2.2 Η μέθοδος συλλογής δεδομένων και ο ρόλος της ερευνήτριας

Ο τρόπος με τον οποίο έγινε η συλλογή δεδομένων για την συγκεκριμένη έρευνα ήταν η παρατήρηση και συγκεκριμένα η επιτόπια συμμετοχική παρατήρηση. Η παρατήρηση ως μέθοδος συλλογής δεδομένων χρησιμοποιείται συχνά για τη διερεύνηση των ερευνητικών ερωτημάτων της ποιοτικής προσέγγισης (Mason, 2011; Robson, 2010). Η παρατήρηση σε μερικές περιπτώσεις είναι η πιο φυσική και ταυτόχρονα η πιο μεγάλη πρόκληση από τις ποιοτικές μεθόδους συλλογής δεδομένων. Ο/η ερευνητής/τρια επικοινωνεί με τις ανθρώπινες εμπειρίες μέσω της συγκέντρωσης, της συμμετοχής, μέσα από τους τρόπους και τους λόγους που οι άνθρωποι συμπεριφέρονται με συγκεκριμένο τρόπο στο φυσικό τους περιβάλλον είτε ως μέλη οικογενειών, ως εργαζόμενοι είτε ως μέλη μιας εθνικής κουλτούρας κλπ. (Guest, Namey, Mitchell, 2013). Κατά τον Nisbet (1997) οι συνεντεύξεις παρέχουν σημαντικά δεδομένα, αλλά αποκαλύπτουν μόνο πώς οι άνθρωποι αντιλαμβάνονται αυτό που συμβαίνει κι όχι απαραίτητα αυτό που συμβαίνει. Η άμεση και επιτόπια παρατήρηση είναι πιο αξιόπιστη από αυτά που λένε οι άνθρωποι σε κάποιες περιπτώσεις. Η παρατήρηση μπορεί να οριστεί ως η προσεκτική παρακολούθηση και καταγραφή της εκτύλιξης των φαινομένων, χωρίς πρόθεση τροποποίησής τους.

Σημαντικό στοιχείο στη διαδικασία της παρατήρησης αποτελεί η/ο ερευνήτρια/τής, η προσωπική της εμπειρία και ο ρόλος που θα επιλέξει με βάση τον βαθμό συμμετοχής της. Ο ρόλος της μπορεί να κυμαίνεται από αυτόν της απλής παρατηρήτριας που αποστασιοποιείται από τα γεγονότα και παραμένει ουδέτερη, στο ρόλο της συμμετοχικής παρατηρήτριας, που εμπλέκεται στη διαδικασία αντιδρώντας φυσιολογικά και όσο το δυνατόν λιγότερο παρεμβατικά και της συμμετοχού που γίνεται μέρος του πλαισίου και οι παρατηρήσεις της επηρεάζονται από τα βιώματα και τα συναισθήματά της (Mason, 2011). Στην παρούσα μελέτη εφαρμόστηκαν οι

ποιοτικές μέθοδοι της συμμετοχικής παρατήρησης, προκειμένου να αναλυθεί το αντικείμενο της έρευνας μέσα από μια άμεση επαφή και να κατανοηθεί τι συμβαίνει στο συγκεκριμένο πεδίο. Να γίνει δηλαδή αντιληπτός, ο τρόπος που οι μαθητές συγκροτούν το φύλο τους ενεργά, καθώς και οι όψεις του «ανδρισμού» και της «θηλυκότητας» που επαναλαμβάνουν ώστε να συμβαδίζουν με την έμφυλη νόρμα ή αντίστροφα ώστε να αντιστέκονται στην κανονικότητα.

Ο Bernard (2006) εντοπίζει πέντε λόγους για τη διενέργεια συμμετοχικής παρατήρησης. Αναφέρει ότι η συμμετοχική παρατήρηση ανοίγει περισσότερους τομείς έρευνας για να συλλέξει κανείς ένα ευρύτερο φάσμα των δεδομένων. Παράλληλα, συμπληρώνει ότι μειώνει την αντιδραστικότητα των συμμετεχόντων οι άνθρωποι αλλάζουν τη συμπεριφορά τους γύρω από ξένους, και εάν υπάρχει ένα ενδιαφέρον για την "κανονική" συμπεριφορά των ανθρώπων, αυτό θα επιτευχθεί όταν σταματήσει να είναι κάποιος γύρω από αυτούς. Ένας/μία επιτυχημένος/η συμμετέχων παρατηρητής/τρια μπορεί εύκολα να αγνοηθεί, ακόμη και αν αυτός/ή κάνει ασυνήθιστα πράγματα, όπως συνεντεύξεις, λήψη φωτογραφιών, εγγραφή βίντεο ή ήχου, ή σημειώσεις. Ταυτόχρονα, η συμμετοχική παρατήρηση βοηθάει τους ερευνητές να γνωρίζουν τι ερωτήσεις να κάνουν καθώς είναι ενσωματωμένοι στο κοινωνικό πλαίσιο. Επιπλέον, η απάντηση των ερευνητικών ερωτημάτων δεν είναι διαθέσιμη με άλλες τεχνικές συλλογής δεδομένων, για πολλούς τύπους της ανθρώπινης εμπειρίας δεν υπάρχουν βιβλία, επίσημα σύνολα κανόνων, ή τυπική εκπαίδευση των παιδιών. Αυτό ισχύει για πολλές από τις πτυχές της ιδιωτικής και δημόσιας ζωής μας για παράδειγμα ο τρόπος που οι οργανισμοί και ιδρύματα λειτουργούν, το πώς βγάζουμε τα προς το ζην, το πώς μεγαλώνουμε ως μέλη διαφόρων κοινωνικών ομάδων κ.λπ.

Η εκπλήρωση του ρόλου ενός/μιας ερευνητή/τριας συμμετοχικής παρατήρησης αφορά μια σειρά από δράσεις όπως να κρατάει σημειώσεις, να ηχογραφεί φωνές, ήχους, εικόνες και να κάνει ερωτήσεις που έχουν σχεδιαστεί για να αποκαλύψουν το νόημα πίσω από τις διάφορες συμπεριφορές. Η καθημερινή αλληλεπίδραση μιας ερευνήτριας/ ενός ερευνητή με τα υποκείμενα της έρευνας προσφέρει τη δυνατότητα καταγραφής της μη-λεκτικής επικοινωνίας, δηλαδή των νοημάτων που δηλώνονται μέσω της κίνησης ή/ και ακινησίας του σώματός τους, της έκφρασης του προσώπου τους, του τρόπου εκφοράς της γλώσσας (τόνος, χροιά, ρυθμός φωνής), των χειρονομιών, της ενδυμασίας, του χτενίσματος, τα διάφορα

αγγίγματα, οι κινήσεις στο χώρο, δραματουργίες και διαδικασίες που σχετίζονται με την επιτέλεση κ.λπ. Γίνεται προσπάθεια να ανακαλυφθούν ή/ και να αναλυθούν οι πτυχές των κοινωνικών καταστάσεων που οι συμμετέχοντες μπορούν να βιώσουν χωρίς να μιλάνε ρητά, αλλά λειτουργούν αυτόματα ή υποσυνείδητα, ή ακόμη και επίσημα εκτός ορίων για συζήτηση ή έχοντας κάποια ταμπού το αποτέλεσμα αυτής της ανακάλυψης είναι η παραγωγή δεδομένων που συμβάλλουν στη συλλογική κατανόηση της ανθρώπινης εμπειρίας (Guest, κ.ά , 2013). Οι ίδιοι αναφέρουν πως δεν υπάρχει καμία αμφιβολία στη ισχύ αυτής της τεχνικής για την παραγωγή διεισδυτικής οξυδέρκειας και ιδιαίτερης κατανόησης στα συμφραζόμενα (ό.π., 2013).

Ιδιαίτερο ενδιαφέρον υπάρχει στον τρόπο με τον κανείς μπαίνει ως ερευνήτρια/τής στο πεδίο, πώς προσεγγίζει τα παιδιά αλλά και πως εκείνα την/τον αποδέχονται. Ο Corsaro έχει κάνει μια σειρά από εθνογραφικές μελέτες σε νηπιαγωγεία και σχολεία και στο βιβλίο του «we are friends, right? : inside kids' cultures» κάνει λόγο για μια μελέτη σε ένα σχολείο στο Berkley στην California, κατά την οποία παρατηρούσε κρατώντας τη στάση του «μεγάλου αδερφού» με τα παιδιά, δηλαδή ως μεγαλύτερος ηλικιακά αλλά χωρίς καθόλου, ή με ελάχιστη εξουσία σε σχέση με άλλους ενηλίκους (Corsaro, 2003). Συγκεκριμένα αναφέρει πως τα παιδιά άρχισαν να αντιδρούν στην παρουσία του, ρωτώντας ποιος είναι και να τον καλούν στο παιχνίδι τους έχει όμως αρκετό ενδιαφέρον η σειρά των ερωτήσεων όπως: «Ποιος είσαι;» «Είσαι δάσκαλος;», «Θα παίζεις ένα παιχνίδι με μας;», «Είσαι μπαμπάς;», «Έχεις αδέρφια;» καθώς τα παιδιά μετακινούνται από γενικές ερωτήσεις σχετικά με τα χαρακτηριστικά των ενηλίκων στην τελευταία ερώτηση σχετικά με τα αδέρφια, η οποία είναι μία τυπική ερώτηση που κάνουν παιδιά μεταξύ τους (Corsaro, 2003). Το γεγονός αυτό επιβεβαιώνει το ρόλο του παρατηρητή ως «μεγάλου αδερφού» καθώς η αντίδραση των παιδιών θυμίζει τη στάση που αυτά κρατούνε όταν γνωρίζουν ένα συνομήλικο, ή ελάχιστα μεγαλύτερο άτομο και προσπαθούν να γίνουν φίλοι, χωρίς να βλέπουν στο πρόσωπό του μια εξουσία, αυτή του ενήλικα, του δασκάλου ή του γονιού. Ο τρόπος προσέγγισης μεθοδολογικά μου φάνηκε πολύ ενδιαφέρον και επηρέασε τον τρόπο που εισήλθα στο πεδίο. Ακόμη ο Corsaro, σημειώνει πως είχε τη δυνατότητα να εισέλθει στις συνεχιζόμενες δραστηριότητες των συνομηλίκων με ελάχιστη ή χωρίς καμία αναστάτωση, έπειτα να κινηθεί μέσα στα σπιτάκια, στη σωρό άμμου, ακόμη και στον αναρριχώμενο τοίχο, χωρίς πολλά σχόλια εκτός από λίγα χαμόγελα (Corsaro, 2003).

Τη θέση της «μεγάλης αδερφής» προσπάθησα να κατακτήσω και εγώ κατά τη διάρκειά μου στο σχολείο καθώς μια τέτοια, είναι πολύ χρήσιμη για να μπει στην ομάδα των παιδιών, να σε αποδεχτούν, να μπορείς να παίζεις μαζί τους και να κατανοήσεις καλύτερα την κουλτούρα τους. Στην αρχή η συμμετοχή μου ήταν ελάχιστη και λειτουργούσα ως απλή παρατηρήτρια στην τάξη, μέχρι να εγκλιματιστώ και να γνωρίσω τα παιδιά. Η δική τους στάση ήταν επιφυλακτική καθώς μάλλον θεώρησαν πως ήμουν μια από τις νηπιαγωγούς του σχολείου. Για παράδειγμα τον πρώτο καιρό τα όταν τα παιδιά κάνανε κάποια αταξία ή κάτι εκτός των κανόνων του σχολείου την ώρα που η νηπιαγωγός ήταν απύσασα για μερικά λεπτά ή κοιτούσε αλλού, εκείνα ψιθυρίζανε για να μην τους ακούσω εγώ και τους «καταδώσω» στη νηπιαγωγό. Εδώ να προσθέσω πως έχει μεγάλη σημασία ο τρόπος με τον οποίο με σύστησε η νηπιαγωγός στα παιδιά, συγκεκριμένα ανέφερε πως είμαι φοιτήτρια και πως θα περάσω κάποιο χρονικό διάστημα μαζί τους ως παρατηρήτρια, επειδή θέλω να κάνω μια εργασία για το πανεπιστήμιο. Παρόλο που ήταν ξεκάθαρο πως δεν ήμουν νηπιαγωγός αλλά φοιτήτρια, τα παιδιά είχαν την εντύπωση πως ήμουν εκεί για να τους επιτηρώ, η στάση τους αυτή όμως σταδιακά άλλαξε. Ένα χαρακτηριστικό παράδειγμα είναι αυτό μιας μαθήτριας της Ισαβέλλας που μου έδειξε κάποια παιχνίδια που είχε φέρει από το σπίτι της. Εδώ να σημειώσω πως η/ο νηπιαγωγός τους απαγορεύει να φέρνουν παιχνίδια από το σπίτι για να μη τα χάσουν. Το γεγονός αυτό θεώρησα ότι αποδεικνύει την εμπιστοσύνη που έδειξε στο άτομο μου και την οικειότητα ότι πλέον δεν θα «μαρτυρήσω» τη σκανδαλιά της, καθώς είμαι μία από αυτούς.

Σε χρονικό διάστημα ενός μήνα παρακολουθούσα καθημερινά το σχολικό πρόγραμμα και κρατούσα σημειώσεις για ότι συνέβαινε στο χώρο του σχολείου. Οι σημειώσεις αυτές ήταν σύντομες και αφορούσαν γεγονότα, φράσεις και διαλόγους τα οποία κατέγραφα με λεπτομέρειες μόλις επέστρεφα από το σχολείο στο σπίτι. Συμπληρωματικά στις παρατηρήσεις αυτές, προστέθηκαν οι καθημερινές σημειώσεις που κρατούσα, οι οποίες ήταν σχετικές με τα διάφορα συναισθήματα και απορίες που μου προκαλούσε η συμμετοχή μου στο σχολικό περιβάλλον. Ταυτόχρονα με τις σημειώσεις, βιντεοσκοπούσα και φωτογράφιζα κάποιες σκηνές από την καθημερινότητα των παιδιών στο σχολείο και από τις δραστηριότητες καθώς τα δεδομένα είναι περισσότερο ακριβή και υπάρχει η δυνατότητα εκ νέου επεξεργασίας του υλικού στην περίπτωση που μπορεί να παραλήφθηκε κάτι κατά την ώρα της

παρατήρησης (Mac Naughton et al., 2010; Robson, 2010). Επιπρόσθετα, αντλήθηκαν στοιχεία μέσα από άτυπες και «τυπικές» συνεντεύξεις-συζητήσεις μεταξύ μαθητών όπου η έμφαση δόθηκε στην αλληλεπίδραση μεταξύ των μελών αυτών των ομάδων. Όπως αναφέρει η Heljä Antola Robinson (2005) κάθε στιγμή που ξόδευε στον υπολογιστή μετά από μια επίσκεψη στην τάξη ήταν μια μίνι-ανάλυση του τι είχε δει και βιώσει, μια ανάλυση για την οποία απαιτούνταν υποστηρικτικά στοιχεία για να κατανοήσει πληρέστερα τις μελλοντικές τις επισκέψεις. Αυτές οι "μίνι" αναλύσεις, συμπληρώνει, την ώθησαν να πάει πίσω στο πεδίο και να εξετάσει περισσότερο το παρασκήνιο (background) των μαθητών, των σχέσεων που είχαν αναπτύξει μεταξύ τους κ.λπ. (Robinson, 2005). Οι αναλύσεις αυτές πράγματι, αποτέλεσαν ένα σημαντικό εργαλείο για την καλύτερη επεξεργασία και κατανόηση των δεδομένων μου, την διαδικασία ανάλυσης των οποίων θα εξηγήσω παρακάτω.

2.3 Μέθοδοι ανάλυσης δεδομένων

Η μέθοδος που χρησιμοποίησα για να αναλύσω τα ποιοτικά μου δεδομένα ήταν αυτή της θεματικής ανάλυσης. Η θεματική ανάλυση είναι μια μέθοδος η οποία χρησιμοποιείται ευρέως στην ποιοτική έρευνα. Θεωρείται ιδιαίτερα σημαντική για έναν/μία νέο/α ερευνητή/τρια, καθώς παρέχει βασικές δεξιότητες που είναι χρήσιμες και για τη διεξαγωγή πιο εξειδικευμένων προσεγγίσεων ποιοτικής ανάλυσης (Clarke, Braun & Hayfield, 2015). Η θεματική ανάλυση είναι μια μέθοδος για τον εντοπισμό, την ανάλυση και την αναφορά μοτίβων (θέματα) στα δεδομένα (Braun & Clarke, 2006). Οργανώνει και περιγράφει το σύνολο δεδομένων με πολλές λεπτομέρειες και συχνά ερμηνεύει τις διάφορες πτυχές του ερευνητικού θέματος (Boyatzis, 1998).

Η θεματική ανάλυση χρησιμοποιείται ευρέως, αλλά δεν υπάρχει σαφής συμφωνία σχετικά με το τι είναι και πώς μπορεί να εφαρμοστεί. (Attride-Stirling, 2001; Boyatzis, 1998; Tuckett, 2005), καθώς δεν είναι καλά οριοθετημένη με τον ίδιο τρόπο που άλλες μέθοδοι είναι (π.χ., αφηγηματική ανάλυση, θεμελιωμένη θεωρία) και γι' αυτό συχνά δεν θεωρείται ως μέθοδος ανάλυσης. Είναι πολύ σημαντικό να γνωρίζουμε το πώς οι ερευνητές έκαναν την ανάλυση των δεδομένων τους, για να αξιολογηθεί η έρευνά τους, και να γίνει σύγκριση ή / και σύνθεση με άλλες μελέτες

σχετικά με αυτό το θέμα και τέλος για να μην παρεμποδιστεί η πραγματοποίηση διαφόρων συναφών έργων στο μέλλον από άλλους ερευνητές (Attride-Stirling, 2001). Για αυτούς τους λόγους, οι Braun & Clarke θεωρούν ότι η σαφήνεια γύρω από τη διαδικασία και την πρακτική της μεθόδου είναι ζωτικής σημασίας (Braun & Clarke, 2006).

Οι Braun και Clarke (2006) προτείνουν έξι συγκεκριμένα βήματα για τη διεξαγωγή της θεματικής ανάλυσης. Το πρώτο βήμα είναι αυτό της *εξοικείωσης με τα δεδομένα*. Σύμφωνα με αυτό όταν κανείς ασχολείται με την ανάλυση, μπορεί να έχει συλλέξει τα δεδομένα, ή μπορεί να του/της έχουν δοθεί. Στην περίπτωση που έχει γίνει συλλογή δεδομένων από τον/την ερευνητή/τρια, θα υπάρχει κάποια προηγούμενη γνώση των δεδομένων, και ενδεχομένως κάποια αρχικά ενδιαφέροντα ή σκέψεις. Είναι βέβαιο ότι κανείς θα αφεθεί στα δεδομένα, στο βαθμό που είναι εξοικειωμένος/η με το εύρος του περιεχομένου. Η διαδικασία αυτή συνήθως περιλαμβάνει την "επαναλαμβανόμενη ανάγνωση" των δεδομένων και την ανάγνωση των δεδομένων με ένα ενεργό τρόπο ψάχνοντας για έννοιες, πρότυπα και ούτω καθεξής. Είναι ιδανικό κανείς να διαβάσει ολόκληρο το σύνολο των δεδομένων, τουλάχιστον μία φορά πριν ξεκινήσει την κωδικοποίηση, καθώς οι ιδέες και η ταυτοποίηση πιθανών μοτίβων θα σχηματιστούν κατά την ανάγνωση.

Στο δεύτερο στάδιο της ανάλυσης, στην *κωδικοποίηση* γίνεται η παραγωγή κωδικών εξετάζοντας τα κείμενα σειρά προς σειρά. Κάθε απόσπασμα του κειμένου έχει τον δικό του προσδιορισμό, το δικό του κωδικό. Οι κωδικοί προσδιορίζουν ένα χαρακτηριστικό των δεδομένων, μια ετικέτα που αποτελεί ενδιαφέρον για τον αναλυτή, και αναφέρεται «στο πιο βασικό τμήμα ή στοιχείο, από τα ανεπεξέργαστα δεδομένα ή πληροφορίες που μπορούν να αξιολογηθούν με ουσιαστικό τρόπο σχετικά με το φαινόμενο» (Boyatzis, 1998, σελ. 63). Με βάση τον Robson (2010) ο κωδικός μπορεί να είναι προσωρινός και να αλλαχτεί. Όπως αναφέρουν οι Ισάρη και Πουρκός «κάποιοι κωδικοί μπορούν να συνδυαστούν (κωδικοί με όμοια χαρακτηριστικά ή νοήματα) και να ενοποιηθούν σε ένα ανώτερο επίπεδο (πριν από τη διαμόρφωση θεμάτων) σχηματίζοντας κατηγορίες ή κωδικούς ανώτερου επιπέδου. Η διαδικασία της κωδικοποίησης αποτελεί σημαντικό μέρος της ανάλυσης (Miles & Huberman, 1994), καθώς εντοπίζονται μονάδες νοήματος που συνδέονται μεταξύ τους και οργανώνονται τα δεδομένα σε ομάδες που έχουν νόημα (σε σχέση πάντα με το ερευνητικό ερώτημα)» (Ισάρη & Πουρκός, 2015, σελ. 116).

Στο τρίτο στάδιο, αυτό της *αναζήτησης των θεμάτων*, ο/η ερευνητής/τρια εστιάζεται στην αναζήτηση πιθανών θεμάτων ή υποθεμάτων, συνδυάζοντας διαφορετικούς κωδικούς αναζητά θέματα ή μοτίβα που προκύπτουν μέσα από τα δεδομένα. Μπορεί να είναι χρήσιμο για την/τον ερευνήτρια/τή να χρησιμοποιήσει ακόμη και οπτικές αναπαραστάσεις (πίνακες, διαγράμματα, το όνομα του κάθε κωδικού και μια σύντομη περιγραφή σε ένα ξεχωριστό κομμάτι χαρτί ώστε να ταξινομήσει τους διαφορετικούς κωδικούς σε θεματικές στήλες). Κάποιοι αρχικοί κωδικοί μπορεί να σχηματίσουν κύρια θέματα, δηλαδή ομάδες κωδικών, ενώ άλλοι υποθέματα ή υποκατηγορίες. Σε αυτό το σημείο, οι ερευνητές αποκτούν μια αίσθηση της σημασίας των επιμέρους θεμάτων. Ορισμένοι κωδικοί μπορεί να μην εντάσσονται σε κάποιο θέμα ή υποκατηγορία, ωστόσο ο/η ερευνητής/τρια οφείλει να μην αποκλείσει κανένα κωδικό, καθώς δεν είναι βέβαιο αν τα θέματα θα κρατήσουν ως έχουν. Μπορεί, για παράδειγμα, να φτιάξει μια καινούρια κατηγορία που θα τοποθετήσει αυτούς τους κωδικούς και στο επόμενο στάδιο που θα γίνει επανεξέταση όλων των αποσπασμάτων με λεπτομέρεια να αποφασίσει αν υπάρχει η ανάγκη για κάποια θέματα να συνδυαστούν, να επαναπροσδιοριστούν, να διαχωριστούν, ή ακόμη και να απορριφθούν.

Όπως χαρακτηριστικά αναφέρουν οι Braun και Clarke (2006) για το τέταρτο στάδιο της *επανεξέτασης των θεμάτων*, ξεκινά όταν έχει αρχίσει να επινοείται ένα σύνολο θεμάτων και περιλαμβάνει την επανεξέτασή τους. Κάποια από αυτά μπορεί να μην αποτελούν θέματα, αν δεν υπάρχουν αρκετά δεδομένα ώστε να τα στηρίζουν, ή αν τα δεδομένα ποικίλλουν αρκετά μεταξύ τους. Κάποια θέματα μπορεί να επικαλύπτονται οπότε χρειάζεται να συγχωνευθούν σε ένα και άλλα ίσως χρειάζεται να διαχωριστούν σε ξεχωριστά θέματα.

Το πέμπτο στάδιο, *ο ορισμός και ονομασία θεμάτων*, ξεκινά όταν υπάρχει ένας ικανοποιητικός θεματικός χάρτης δεδομένων. Στη συγκεκριμένη φάση καθορίζεται και βελτιώνεται το κάθε ένα από τα θέματα των δεδομένων που έχουν συλλεχθεί. Για κάθε επιμέρους θέμα, ο/η ερευνητής/τρια πρέπει να διεξαγάγει μία λεπτομερή ανάλυση προσδιορίζοντας την 'ιστορία' που κάθε θέμα έχει να 'πει' καθώς και τον τρόπο με τον οποίο εντάσσεται στο πλαίσιο της ευρύτερης συνολικής ιστορίας που διαμορφώνεται από τα δεδομένα της έρευνας και σε σχέση με τα ερευνητικά ερωτήματα προσέχοντας να μην υπάρχει υπερβολική αλληλοεπικάλυψη μεταξύ των θεμάτων. Στο τέλος αυτού του σταδίου, ο/η ερευνητής/τρια πρέπει να μπορεί να

περιγράψει τον σκοπό και το περιεχόμενο κάθε θέματος σε δύο προτάσεις. Αν δεν μπορεί να το κάνει αυτό, ίσως χρειάζεται περαιτέρω επεξεργασία των θεμάτων. Στο στάδιο αυτό μπορεί κανείς να σκέφτεται τα ονόματα που θα επιλέξει να δώσει στα διάφορα θέματα, ονόματα περιεκτικά, ενδιαφέροντα που να δίνουν άμεσα στον αναγνώστη μια εικόνα σχετικά με το τι περιλαμβάνουν.

Το έκτο στάδιο, η *έκθεση των δεδομένων-συγγραφή των ευρημάτων*, ξεκινάει όταν έχει συγκεντρωθεί το σύνολο των πλήρως επεξεργασμένων θεμάτων και ουσιαστικά αποτελεί την τελική ανάλυση και τη συγγραφή των ευρημάτων. Ο/η ερευνητής/τρια καλείται εδώ να διηγηθεί τη σύνθετη ιστορία των δεδομένων με τέτοιο τρόπο ώστε ο αναγνώστης να πεισθεί για την αξία και την εγκυρότητα της ανάλυσής του. Η συγγραφή της ανάλυσης, συμπεριλαμβανομένων και των αποσπασμάτων των δεδομένων, χρειάζεται να παρέχει μια συνεκτική, ενδιαφέρουσα και λογική ιστορία που να συνδέει τα δεδομένα εντός αλλά και μεταξύ των θεμάτων.

Με βάση αυτά τα στάδια πραγματοποίησα και εγώ την ανάλυση των δεδομένων μου. Αρχικά, συνέλεξα όλα τα δεδομένα από την παρατήρηση μου στο νηπιαγωγείο σε μορφή σημειώσεων, τις οποίες ανέλυσα (κάθε φορά που επέστρεφα από το σχολείο στο σπίτι έγραφα περισσότερες λεπτομέρειες και ουσιαστικά μετέτρεπα τις σημειώσεις σε μικρά κειμενάκια) και πήραν μια μορφή κειμένου. Το κείμενο αυτό το διάβασα ξανά και ξανά, ώστε να αρχίσουν τα δεδομένα μου να σχηματίζουν ένα νόημα.

Στη συνέχεια, ξεκίνησα την κωδικοποίηση των δεδομένων ανατρέχοντας στο κείμενό μου (τις γραπτές σημειώσεις) και τοποθετώντας κωδικούς/ ετικέτες σε κάθε πρόταση με τη μέθοδο κωδικοποίησης σειρά προς σειρά. Κοινώς έδωσα ένα χαρακτηριστικό όνομα σε κάθε γραμμή του κειμένου και έπειτα τους συνδύασα για να φτιάξω πιο μεγάλες κατηγορίες. Πρέπει να σημειωθεί ότι οι κωδικοί αναδύθηκαν κατά κάποιο τρόπο μέσα από το κείμενο και δεν επιβλήθηκαν εκ των προτέρων.

Μετά την αρχική κωδικοποίηση, ακολούθησε το στάδιο της οριζόντιας κωδικοποίησης, όπου συνέλεξα τους κωδικούς από το σύνολο των δεδομένων και τους ομαδοποίησα σε διακριτά σύνολα, τις θεματικές, βάσει των κοινών στοιχείων τους. Οι θεματικές ενότητες, αποτελούν συμπυκνωμένες ολιστικές περιγραφές και ερμηνείες. Βάσει των θεμάτων και κωδικών που κατέληξα, σχεδίασα έναν θεματικό χάρτη με κωδικούς. Αυτός ο θεματικός χάρτης σκοπό είχε να αποτυπώσει και να

συνοψίζει τα ευρήματα της έρευνας, δηλαδή τις θεματικές που βρήκα από τα δεδομένα, όπως αυτές πληροφορούνται από τους κωδικούς.

Φυσικά η διάκριση των θεματικών ενοτήτων δεν ήταν οριστική, καθώς χρειάστηκαν πολλές αναγνώσεις, σκέψεις και επανεξέταση για να καταλήξω σε διαφορετικές θεματικές ενότητες. Αυτό συνέβη ρίχνοντας μια δεύτερη ματιά στις θεματικές μου, όπου και θεώρησα μία μεγάλη θεματική έπρεπε να διαχωριστεί σε δύο ξεχωριστές ενότητες. Έτσι, πλέον, οι θεματικές έβγαζαν μεγαλύτερο νόημα για μένα αλλά και για το ερευνητικό μου ερώτημα.

Χώρισα, λοιπόν, τα δεδομένα μου σε «διακριτά τμήματα» (Robson, 2007, σελ. 586) ενότητες και κατέγραψα τα στοιχεία της κάθε ενότητας ώστε στη συνέχεια να τα συμπτύξω. Προέκυψαν έτσι αυτές οι εννοιολογικές κατηγορίες: *«Έμφυλο καθεστώς στο νηπιαγωγείο- έμφυλα μοντέλα που αντέχουν στο χρόνο»*, *«Οι αντιδράσεις των αγοριών στις γυναικείες επιτελέσεις, η άρνηση 'εκθήλυνσης' και η καταπίεση»*, *«Το παιχνίδι των παιδιών, η σύσταση των ομάδων, ο χώρος, το σώμα»*. Η πρώτη ενότητα ουσιαστικά περιλαμβάνει όλα εκείνα τα εξωτερικά γνωρίσματα των φύλων που είναι εμφανή στα παιδιά, τα διάφορα έμφυλα στερεότυπα, την αποτύπωση των έμφυλων χαρακτηριστικών από τα ίδια τα παιδιά στο λόγο ή στη ζωγραφική, τις απόψεις των νηπιαγωγών για τα φύλα αλλά και της οικογένειας των παιδιών. Όλα αυτά συνθέτουν με ένα τρόπο έναν έμφυλο συμβολισμό που υπάρχει στο πλαίσιο του σχολείου, αλλά και έξω από αυτό. Η δεύτερη ενότητα αναφέρεται στην άρνηση των αγοριών να υιοθετήσουν έναν «κοριτσιίστικο» ρόλο στο συμβολικό παιχνίδι, στην άρνηση της εμφάνισης που να παραπέμπει σε «θηλυκό», την εχθρότητα προς μη τυπικές αρσενικές ταυτότητες, την ομοφοβία και τέλος την άρνηση να εμπλακούν σε συμπεριφορές και δραστηριότητες που στερεοτυπικά είναι γυναικείες. Τέλος η τρίτη ενότητα αναφέρεται στο παιχνίδι των παιδιών (συμβολικό, ελεύθερο κ.λπ.), την κατηγοριοποίησή του με κριτήριο το φύλο, στην διάκριση των έμφυλων ομάδων, στη σχέση εξουσίας που υπάρχει μεταξύ αγοριών και κοριτσιών, στο χώρο (με την έννοια του πόσο χώρο καταλαμβάνουν τα αγόρια και τα κορίτσια) και τη συσχέτιση του με το έμφυλο σώμα. Τέλος, έγινε η ανάλυση των θεματικών αυτών ενοτήτων και η προσπάθεια συγγραφής τους ώστε να απαντηθούν τα ερευνητικά ερωτήματα. Στις ενότητες αυτές τοποθέτησα αποσπάσματα από τα δεδομένα μου και προσπάθησα να τα καταγράψω με μια λογική σειρά ώστε να έχουν νόημα για τον/την αναγνώστη/τρια.

2.4 Το νηπιαγωγείο

Στο μέρος αυτό του κεφαλαίου καταγράφονται τα γεωγραφικά-φυσικά δεδομένα, δηλαδή τα στοιχεία που αφορούν την οργάνωση και ρύθμιση του χώρου της σχολικής τάξης και του σχολείου, καθώς και στοιχεία που αφορούν την περιοχή στην οποία ανήκει το σχολείο και οι μαθητές. Σε συνέχεια αναφέρονται στοιχεία για την οργάνωση του σχολικού χρόνου, για το Αναλυτικό Πρόγραμμα και για τη φιλοσοφία του σχολείου.

Στη επόμενη ενότητα καταγράφονται πληροφορίες για τη διάρκεια της έρευνας, για την τάξη και για τους μαθητές/τριες που συμμετέχουν σ' αυτήν. Δίνεται ιδιαίτερη έμφαση στη κοινωνικο-πολιτισμική ταυτότητα των μαθητών/τριών, δηλαδή στα χαρακτηριστικά τους τα οποία αντλούνται τόσο από τις προσωπικές τους αφηγήσεις, αλλά και της νηπιαγωγού. Τα στοιχεία αυτά αφορούν την οικογενειακή κατάσταση και την ταξική προέλευση, το φύλο, το μορφωτικό κεφάλαιο², τις γλωσσικές ικανότητες, την κοινωνική-φυσική εμφάνισή τους, τις συνήθειες, τη διασκέδαση, τα χόμπι, τις εργασίες και γενικά την καθημερινότητά τους.

Η έρευνα πραγματοποιήθηκε σε ιδιωτικό νηπιαγωγείο στο κέντρο της Λάρισας. Το κτήριο είναι εγκατεστημένο σε κατοικημένη περιοχή, στο ισόγειο μιας πολυκατοικίας σε ένα κεντρικό δρόμο του κέντρου της πόλης. Για να εισέλθεις στο σχολείο πρέπει να περάσεις από την κεντρική είσοδο της πολυκατοικίας, η οποία είναι κοινή με διάφορα γραφεία, ιατρεία και σπίτια. Στο πίσω μέρος της πολυκατοικίας υπάρχει αυλή περιφραγμένη με τοίχο, η οποία αποτελείται από τσιμέντο καλυμμένο με δάπεδο ασφαλείας από ελαστικό και γκαζόν. Στην αυλή υπάρχει παιδική χαρά (ένα κάστρο, μια τσουλήθρα, μια μπασκέτα, μια τραμπάλα και διάφορα κινητά παιχνίδια). Ο εσωτερικός χώρος του σχολείου αποτελείται από τρεις

² Εκτός από τα κοινωνικά και οικονομικά προνόμια υπάρχει και το «μορφωτικό κεφάλαιο» καθώς και ορισμένες «στάσεις» και «συμπεριφορές» απέναντι στο σχολείο και την παιδεία (κουλτούρα) γενικά, που μεταδίδονται από γενιά σε γενιά και είναι διαφορετικές σε κάθε κοινωνική κατηγορία, στάσεις και συμπεριφορές, που ο Πιέρ Μπουρντιέ αλλού ονομάζει «μορφωτικό ταξικό έθος». Α.Φραγκουδάκη «Κοινωνιολογία της εκπαίδευσης» Παπαζήση, 1985, σ. 163

αίθουσες, μία για κάθε τμήμα³, οι οποίες όμως δεν είναι αυστηρά διαμερισμένες. Οι δύο αίθουσες αυτή των προνηπίων και του παιδικού σταθμού χωρίζονται με πτυσσόμενη πόρτα τύπου accordion, ενώ η αίθουσα των νηπίων χωρίζεται εμφανώς με την αίθουσα των προνηπίων αλλά δεν υπάρχει πόρτα. Υπάρχει επιπλέον μια κουζίνα, ένα κοινό μπάνιο για τα παιδιά (αγόρια και κορίτσια), ένα μπάνιο για το προσωπικό, το γραφείο της διεύθυνσης και η είσοδος/ προθάλαμος όπου υπάρχουν κρεμάστρες στις οποίες τα παιδιά αφήνουν τα πράγματά τους και αλλάζουν τα παπούτσια τους.⁴

Η φιλοσοφία του σχολείου δεν είναι αυτή ενός τυπικού νηπιαγωγείου. Το κλίμα στο σχολείο είναι πολύ ευχάριστο, τα παιδιά κυκλοφορούν στο σχολείο με τα «παντοφλάκια» όπως τα αναφέρουν, μιλάνε στις νηπιαγωγούς στον ενικό με τα ονόματά τους, όπως ακριβώς και αυτές απευθύνονται στα παιδιά. Τα παιδιά έχουν αρκετή αυτονομία, ειδικά τις ώρες του ολοήμερου και παίζουν αρκετές ώρες όλα μαζί ανεξάρτητα από την ηλικία τους. Επίσης το σχολείο έχει σαν αρχή του την ένταξη όλων των παιδιών. Το σχολείο πάντα προσπαθεί να εντάξει όλα τα παιδιά π.χ. παιδιά με ειδικές ανάγκες τα οποία συμμετέχουν στην τάξη με ή χωρίς παράλληλη στήριξη, παιδιά μεταναστών, παιδιά που η μητρική τους γλώσσα δεν είναι τα ελληνικά ή είναι δίγλωσσα κλπ.

Το ωρολόγιο πρόγραμμα, όπως είναι αναρτημένο στον ιστοχώρο του νηπιαγωγείου, είναι το εξής:

- **7:30 - 9:30**
 - Προσέλευση νηπίων
 - Αυθόρμητες δραστηριότητες στις γωνιές δραστηριοτήτων
- **9:30 - 10:00**
 - Συζήτηση - Ημερήσιος Προγραμματισμός δραστηριοτήτων
- **10:00 - 10:30**
 - Ανάπτυξη Διαθεματικών Δραστηριοτήτων
- **10:30 - 11:15**
 - Πρόγευμα - Διάλειμμα

³ Στο σχολείο υπάρχουν τρία τμήματα, ένα νηπίων, ένα προνηπίων και ένα τμήμα παιδικού σταθμού.

⁴ Βλ. παράρτημα: εικόνες 1-4, στις οποίες φαίνονται οι διάφοροι χώροι του σχολείου.

- **11:15 - 11:45**
 - Ανάπτυξη Διαθεματικών Δραστηριοτήτων
- **11:45 - 12:15**
 - Αυθόρμητες δραστηριότητες στις γωνιές δραστηριοτήτων
- **12:15 – 12:30**
 - Παιδαγωγικά Παιχνίδια
 - Προετοιμασία & αποχώρηση Νηπίων Κλασσικού προγράμματος
- **12: 30 - 13:30**
 - Προετοιμασία γεύματος - Γεύμα
- **13:30 - 15:00**
 - Ανάπτυξη Δραστηριοτήτων καλλιτεχνικής έκφρασης
- **15:00 - 15:30**
 - Συζήτηση
 - Αξιολόγηση των ημερήσιων δραστηριοτήτων
 - Προγραμματισμός της επόμενης ημέρας
 - Προετοιμασία για αποχώρηση
 - Αποχώρηση των νηπίων

Στο ολοήμερο τα παιδιά μαζεύονται στη μεγάλη τάξη (τάξη των προνηπίων) όλα μαζί και συνήθως παίζουν ομαδικά παιχνίδια, διαβάζουν βιβλία κλπ. Πολλές φορές όμως τα νήπια παίζουν ελεύθερα στις άλλες τάξεις σε γωνιές, πιο απομονωμένα από τους υπόλοιπους (με την παρουσία φυσικά κάποιας από τις νηπιαγωγούς του σχολείου).

Σε σχέση με το αναλυτικό πρόγραμμα, εκτός από τις οργανωμένες δραστηριότητες, τις ελεύθερες και τα όποια project λαμβάνουν χώρα, τα παιδιά κάνουν μαθήματα χορού με μια δασκάλα χορού και μουσικής με μια δασκάλα μουσικής. Παράλληλα μια φορά την εβδομάδα κάνουν τένις (μόνο τα νήπια, προαιρετικά) και επίσης λειτουργεί κλαμπ αγγλικών τις απογευματινές ώρες, στο οποίο συμμετέχουν μεικτά νήπια και προνήπια.

2.5 Τα νήπια

Η διάρκεια της παρατήρησης μου στο νηπιαγωγείο ήταν ένας μήνας. Ξεκίνησα από 1η Μαΐου μέχρι αρχές Ιουνίου του 2015. Η παρατήρησή μου γινόταν τόσο κατά τη διάρκεια του ωραρίου του σχολείου όσο και τα απογεύματα που γινόταν τα μαθήματα αγγλικών. Η παραμονή μου για αυτό το διάστημα μου επέτρεψε να διακρίνω μια σειρά από πράγματα για το προφίλ των μαθητών και τις οικογένειές τους. Επιπλέον οι πολύωρες συζητήσεις μου με τη νηπιαγωγό και οι σημειώσεις της με βοήθησαν να καταγράψω τις παρακάτω πληροφορίες.

Η σύνθεση του μαθητικού πληθυσμού του συγκεκριμένου νηπιαγωγείου αποτελείται από άτομα κυρίως της μεσαίας αστικής τάξης. Οδηγήθηκα στο συμπέρασμα αυτό κοιτώντας τα αρχεία του σχολείου τα οποία περιλάμβαναν στοιχεία που αποτέλεσαν κριτήρια για την ταξική κοινωνική προέλευση των μαθητών. Τα κριτήρια αυτά αποτελούν συμπεράσματα από τα σχολικά αρχεία αλλά και από τα κριτήρια που χρησιμοποίησε ο Πεχτελίδης (2004) στη δική του έρευνα. Αυτά ήταν, το επάγγελμα/ εισοδηματική κατάσταση και η μόρφωση των γονέων, ο τόπος κατοικίας και η περιοχή του σχολείου. Οι γονείς των περισσότερων μαθητών είναι καθηγητές, δικηγόροι, γιατροί, δημοσιογράφοι, ανώτερα στελέχη επιχειρήσεων, ιδιοκτήτες καταστημάτων/ επιχειρήσεων, ενώ οι περισσότερες οικογένειες κατοικούν στο κέντρο της Λάρισας, σε αναβαθμισμένες γειτονιές που οι τιμές των ακινήτων είναι υψηλές. Συνεπώς μπορούμε να κατατάξουμε τους μαθητές στην κατηγορία της μεσαίας τάξης συσχετίζοντας το γεγονός πως το σχολείο είναι ιδιωτικό.

Το κάθε ένα από τα παιδιά έχει τη δική του ξεχωριστή προσωπικότητα, που έχει αξία να αποτυπωθεί και να συζητηθεί. Παρακάτω παραθέτω τα προφίλ των παιδιών τα οποία σκιαγραφήθηκαν με βάση την παρατήρηση, τις συζητήσεις, συνεντεύξεις με τα παιδιά, τους γονείς και την νηπιαγωγό του σχολείου και την γενική ανάλυση όλων των δεδομένων:

Κωνσταντίνος Μ.

Εύστροφο και έξυπνο παιδί, πολλές φορές δίνει την εντύπωση ότι δεν παρακολουθεί τις συζητήσεις στην παρεούλα, αλλά όταν ερωτηθεί, δίνει πάντα τη σωστή απάντηση και θυμάται λεπτομέρειες. Είναι πολύ ευαίσθητος αλλά και ευέξαπτος (θυμώνει

εύκολα και έχει έντονες εκρήξεις θυμού). Μεγαλώνει σε ένα περιβάλλον με μεγάλης ηλικίας γονείς και το περιβάλλον του έχει αλλάξει (αλλαγή πόλης, αλλαγή σχολικού και εργομός της γιαγιάς στο σπίτι του και μόνιμη εγκατάσταση μαζί τους). Φαίνεται να έχει αρχίσει ήδη να έχει «φλερτ» με τη συμμαθήτριά του την Ισαβέλλα, γεγονός που δηλώνει και δεν ενοχλείται όταν οι συμμαθητές του αναφέρουν ότι την «αγαπάει». Παίζουν συχνά μαζί, απομονώνονται και γελάνε.

Κων/νος Α

Πανέξυπνος, ο πιο έξυπνος της τάξης, ετοιμόλογος, διαβάζει ολοκληρωμένα από την αρχή, σχεδόν, της σχολικής χρονιάς. Αγαπητός στους συμμαθητές του, δημοφιλής στο παιχνίδι, αλλά ταυτόχρονα πειράζει/ ενοχλεί τους συμμαθητές του και δεν παραδέχεται τις πράξεις του όταν του γίνουν συστάσεις ή παρατηρήσεις. Είναι επίμονος και πολύ συχνά θέλει να γίνεται το δικό του. Θέλει να δείχνει την εικόνα του άριστου και σωστού μαθητή. Προέρχεται από ένα υψηλό μαθησιακά οικογενειακό περιβάλλον, με μια μητέρα που επιμένει στα θέματα μάθησης. Οι σχέσεις του με τα κορίτσια είναι ουδέτερες, παίζει μαζί τους αλλά δεν είναι η προτεραιότητα του. Στις ομαδικές εργασίες συνεργάζεται άνετα με το άλλο φύλο.

Χρήστος Β

Ο Χρήστος είναι ένα ήρεμο, ευγενικό, συναισθηματικό και τρυφερό παιδί. Δεν δημιουργεί προβλήματα στην ομάδα ενώ δέχεται και εφαρμόζει τις συμβουλές της νηπιαγωγού. «Αγαπάει» την Εύα και θέλει να την παντρευτεί!⁵

Πάρης

Νήπιο χαμηλών τόνων συμμετέχει στην ομάδα τόσο στις οργανωμένες δραστηριότητες όσο και στις ελεύθερες. Θυμίζει συμπεριφορά «μικρομέγαλου» με το λόγο του. Μοναχοπαιδί με γονείς που δίνουν μεγάλη έμφαση στην ευγένεια και στους σωστούς τρόπους συμπεριφοράς. Προτιμά να παίζει με τα αγόρια.

Γιάννης Ζ

Η «μασκότη» του σχολείου και η ψυχή της τάξης. Έντονη εκφραστική ικανότητα τόσο με το λόγο του όσο και με τις γκριμάτσες/ κινήσεις του. Υψηλό νοητικό επίπεδο,

⁵ Μάλιστα έχει δηλώσει στους γονείς του «δεν πειράζει που η Εύα είναι κοντή θα την ταΐσουμε και θα μεγαλώσει».

επιμονή και αφοσίωση σε ότι καταπιάνεται, ιδιαίτερη κλίση στα εικαστικά. Του αρέσει το παιχνίδι με έντονη δράση (όπλα, τέρατα κ.α.). Αγαπά και αυτός την Εύα και της το είπε προς το τέλος της σχολικής χρονιάς, αλλά ντρέπεται πολύ σε συζητήσεις για το άλλο φύλο (ποιος αγαπά ποιόν) και «χαζογελάει». Έχει ως ανδρικό πρότυπο τον μπαμπά του, ο οποίος φαίνεται να τον (κατά)πιέζει ιδιαίτερα σε θέματα φύλου, λέγοντάς του φράσεις όπως «οι άνδρες φωνάζουν δεν κλαίνε» «έτσι κάνουν οι άνδρες» κ.λπ., γεγονός που του δημιουργεί ένα άγχος που συχνά εκφράζει στην τάξη.

Στελίνα

Ήσυχος, ευγενικός, τρυφερός, συνεργάσιμος έξυπνος ώριμος παιδί. Δεν δημιουργεί ποτέ προβλήματα, ούτε με τα άλλα νήπια, ούτε με την νηπιαγωγό. Συμμετέχει σε όλες τις δραστηριότητες και εκδηλώσεις της σχολικής ζωής, όμως προτιμά τις κοριτσίστικες παρέες και αδιαφορεί για τα αγόρια. Φαίνεται ότι ζηλεύει την Εύα με την οποία είναι ξαδέρφες και υπάρχει ένας ανταγωνισμός μεταξύ τους.

Μαριτίνα

Παιδί με έντονο χαρακτήρα. Προσπαθεί να τραβήξει την προσοχή της Εύας και της Κατερίνας που είναι κολλητές, τις συναγωνίζεται, θυμώνει και βάζει τα κλάματα αν δεν κάνει ότι κάνουν και οι άλλες δύο. Έχει κατακτήσει την ανάγνωση τρισύλλαβων λέξεων και γράφει άρθια και οργανωμένα τις διάφορες λέξεις κάνοντάς τις αποφώνηση. Είναι επίσης πολύ καλή στην κίνηση και στο δράμα.

Εύα

Νήπιο που η μαμά του είναι νηπιαγωγός στο τμήμα των προνηπίων. Δημοφιλής, είναι «κολλητή» με την Κατερίνα, αλλά ταυτόχρονα την ανταγωνίζεται και τη μιμείται. Θέλει να έχει ότι και η Κατερίνα, θέλει να κάνει ότι κάνει και η Κατερίνα. Είναι πολύ επηρεασμένη στα παιχνίδια της από τα διάφορα cartoon. Παίζει το ίδιο εύκολα και με τα αγόρια και με τα κορίτσια, πάντα όμως μαζί με την Κατερίνα. Είναι ελαφρώς καλομαθημένη καθώς είναι μοναχοπαιδί και οι γονείς της είναι αρκετά ελαστικοί όσον αφορά τους κανόνες και τα όρια. Η Εύα έχει την τάση να έχει το ρόλο του αρχηγού, στο παιχνίδι στην αυλή φαίνεται να προτείνει παιχνίδια και να ζητάει από τους συμμαθητές της να την ακολουθήσουν χρησιμοποιώντας φράσεις, όπως για παράδειγμα: «δεν θα παίξουμε άλλο τραμπάλα, βαρέθηκα» ή «δεν θα κάνουμε σειρά στο μπάσκετ για να ρίχνουμε τη μπάλα, θα παίζει όποιος θέλει!».

Κατερίνα

Εύστροφο, έξυπνο αναζητάει την επιβράβευση από τους συμμαθητές της. Είναι κολλητή της Εύας και προσπαθεί να την απομονώνει από τα άλλα κορίτσια. Έχει καλό προφορικό λόγο, περιγράφει άνετα γεγονότα και αφηγείται με μεγάλη ευκολία ιστορίες. Προτιμά κοριτσίστικα παιχνίδια και στο ελεύθερο παιχνίδι υποδύεται συχνά το ρόλο της πριγκίπισσας. Η Κατερίνα φαίνεται αρκετά ηγετικός χαρακτήρας. Μία μέρα στο σχολικό συζητούσε με τη Μαριτίνα, την Εύα και τη Νάντια και στη προσπάθεια της να πει κάτι, ανέβασε το τόνο της φωνής της για να την προσέξουν. Επίσης έχω παρατηρήσει ότι ασκεί έντονη επιρροή πάνω στην Εύα.

Νάντια

Κάνει παρέα με όλα τα κορίτσια χωρίς να είναι κολλητή με κάποια. Ήρεμο και ήσυχο νήπιο με μεγάλο ενδιαφέρον για τα ρούχα του, τα μαλλιά του και ότι έχει μα κάνει με την εμφάνιση της.

Ισαβέλλα

Ντροπαλό παιδάκι με χαμηλό τόνο φωνής, ανασφαλής στο μαθησιακό κομμάτι του νηπιαγωγείου. Είναι η «αγαπημένη» του Κων/νου Μ. της αρέσει να παίζουν μαζί διάφορα παιχνίδια, πιο πολύ όμως με το οικοδομικό υλικό, κατασκευάζοντας διάφορα «έργα» και πλάθοντας διάφορες «ιστορίες», στις οποίες συμμετέχουν ενεργά.

Στέλιος

Έξυπνος, τρυφερός, ευαίσθητος, με χιούμορ, αγαπητός στα παιδιά της τάξης. Παίζει άνετα και με τα δύο φύλα, έχει καλό προφορικό λόγο και ρουφάει σαν «σφουγγάρι» κάθε καινούργια πληροφορία.

Βαγγέλης

Το πιο τρυφερό παιδί της τάξης. Μετά από δύο χρόνια λογοθεραπείας έχει κατακτήσει άριστα τον προφορικό και τον γραπτό του λόγο και αυτό ανέβασε την αυτοπεποίθησή του. Δεν ενοχλεί κανένα παιδί παίζει με όλους και ενδιαφέρεται ιδιαίτερα για παιχνίδια με πλαστικά ζωάκια.

Στέλιος Α.

Νήπιο που βρίσκεται στο φάσμα του αυτισμού, έχει μικρή συμμετοχή στις ομαδικές δραστηριότητες. Προς το τέλος της σχολικής χρονιάς άρχισε να κατανοεί, να δείχνει ενδιαφέρον και να παίζει με τα υπόλοιπα παιδιά. Έχει αδυναμία στη μουσική και το αγαπημένο του παιχνίδι είναι οι μουσικές καρέκλες. Έχει αναπτύξει τη λεπτή κινητικότητα, έχει –εν μέρει- λειτουργικό λόγο, κατανοεί μαθηματικές έννοιες αλλά αρκετά συχνά έχει έντονες εκρήξεις θυμού. Στην τάξη υπάρχει παράλληλη στήριξη για αυτόν, όμως όταν έχει έντονες εκρήξεις, η συνοδός του τον πηγαίνει στην αυλή για να εκτονωθεί και έπειτα να ηρεμήσει και να επιστρέψει στην τάξη. Τα υπόλοιπα παιδιά τον αγαπούν, μάλιστα μια μέρα που ο Στέλιος έδωσε μια σωστή απάντηση, η Μαριτίνα μου είπε το εξής: «κοίτα ο Στέλιος το έκανε σωστά!» και φάνηκε ιδιαίτερα χαρούμενη για αυτόν.

2.6 Θέματα αξιοπιστίας & εγκυρότητας

Έρευνες που χρησιμοποιούν ποιοτική μεθοδολογία έχουν κριθεί σε πολύ μεγαλύτερο βαθμό ως προς την εγκυρότητα και την αξιοπιστία που τις διέπουν σε σχέση με τις ποσοτικές, οι οποίες θεωρούνται περισσότερο «τυποποιημένες» και ακριβείς όπου η χρήση ποσοτικών μετρήσεων καθιστά τον έλεγχο ως προς την εγκυρότητα και την αξιοπιστία ευκολότερο με συγκεκριμένους και αντικειμενικούς όρους (Robson, 2010). Αντιθέτως στην περίπτωση της ποιοτικής μεθοδολογίας η εγκυρότητα αποκτά νόημα μέσα από την απόδειξη της αλήθειας μιας δήλωσης, λαμβάνοντας υπόψη αυτό που νοείται ως αληθινό για το συγκεκριμένο περιβάλλον, ενώ η αξιοπιστία απορρέει από την ακρίβεια με την οποία ο ερευνητής μπορεί να προβάλλει και να περιγράψει την πραγματικότητα (Mac Naughton et al., 2010. Robson, 2010).

Για την παρούσα μελέτη πραγματοποιήσα επιτόπια παρατήρηση σε νηπιαγωγείο. Οι συμμετέχοντες ήταν 14. Παρόλο που το δείγμα της έρευνας είναι εμφανώς περιορισμένο, όμως η φύση της εθνογραφικής μελέτης (π.χ. Hammersley & Atkinson, 1995) αντισταθμίζει τα πλεονεκτήματα που θα είχε μια έρευνα με μεγαλύτερο δείγμα, διότι εδώ γίνεται μια ανάλυση σε βάθος. Η παρατήρηση ξεκίνησε αφού έχω πρώτα πάρει τη συγκατάθεση της διευθύντριας του σχολείου. Επιπλέον

κρατήθηκε η ανωνυμία των μαθητών (αναφέρεται μόνο το μικρό τους όνομα) και κανένα άλλο προσωπικό στοιχείο από αυτά που μελέτησα στα αρχεία του σχολείου. Στις φωτογραφίες που παρέθεσα στο παράθεμα καλύφθηκαν τα μάτια και τα χαρακτηριστικά του προσώπου των παιδιών ώστε να εξασφαλιστεί η ανωνυμία τους.

Στην συγκεκριμένη μελέτη κατά την παρατήρηση καταγράφηκαν απλά τα γεγονότα χωρίς να τα προκαλέσω ή να τα επιδιώξω. Παρατηρήθηκαν και καταγράφηκαν παιγνιώδεις δραστηριότητες, στάσεις, δράσεις, μετατοπίσεις και ότι άλλο μπορούσε να σημειωθεί. Στη συμμετοχική παρατήρηση δικαιολογήθηκε η παρουσία μου ώστε να γίνει παραδεκτή και αποδεκτή, αλλά φρόντιζα πάντοτε αυτή να είναι διακριτική ώστε να μην δρα ανασταλτικά ή να επιδρά στη συμπεριφορά των νηπίων. Αποφεύχθηκε η συνεχής επαφή με τους/τις εκπαιδευτικούς του σχολείου ώστε τα παιδιά να μη θεωρούν ότι είμαι μέρος του προσωπικού που τα παρακολουθεί ή τα ελέγχει. Έγινε προσπάθεια να μην κάνω αξιολογικές κρίσεις αλλά να καταγράψω τα περιστατικά σε ένα απόμερο μέρος της τάξης ή της αυλής του σχολείου ή του χώρου που παρατηρούνταν. Θα πρέπει, ωστόσο, να παραδεχτούμε ότι, η παρατήρηση δεν μπορεί να είναι εντελώς ουδέτερη, κι αυτό γιατί είναι μια μαρτυρία, στη διαμόρφωση της οποίας συμμετείχαν οι προδιαθέσεις, η πείρα και η προσωπικότητα μας ως μάρτυρας και παρατηρήτριας (Nisbet, 1997).

Είχα συνεχώς υπόψη ότι η παρατήρηση πρέπει να είμαι επιλεκτική για την εξαγωγή συμπερασμάτων, κάτι το οποίο με έκανε να είμαι συνεχώς συγκεντρωμένη και αφοσιωμένη στους στόχους της παρατήρησής μου. Καταβλήθηκε προσπάθεια για έλεγχο της προϋπάρχουσας γνώσης ώστε να μην κατευθύνει τα δεδομένα που συλλέγονταν σε τομείς των ενδιαφερόντων ή των προσδοκιών μας, κάτι για το οποίο χρειάστηκε ιδιαίτερη προσοχή (Frank & Uy, 2004). Για την εκπλήρωση αυτού του σκοπού, κάθε γεγονός που παρατηρούνταν, καταγραφόταν αμέσως μετά την ολοκλήρωσή του με όλες τις πληροφορίες και τις λεπτομέρειες, τα ονόματα των συμμετεχόντων τη χρονική διάρκεια, το χώρο διεξαγωγής, και όλα τα στοιχεία που κρίνονταν καθοριστικά για την ερμηνεία του.

Η Willig (2008) προσεγγίζει την έννοια της ποιότητας σε σχέση με το είδος της γνώσης, τη συμβατότητα και καταλληλότητα των επιλεγμένων ερευνητικών μεθόδων τονίζοντας την ανάγκη αναλυτικής περιγραφής όλων των διαδικασιών προκειμένου να μπορούν να αξιολογηθούν από τον αναγνώστη. Θεωρείται ότι η

επιλογή της μεθοδολογικής προσέγγισης της θεματικής ανάλυσης, είναι συμβατή με τους σκοπούς της παρούσας έρευνας και για να εξασφαλιστούν τα κριτήρια ποιότητας έγινε προσπάθεια να περιγραφούν με ακρίβεια οι διαδικασίες της συλλογής και της ανάλυσης των δεδομένων, καθώς και το υπόβαθρο των συμμετεχόντων και της ερευνήτριας. Επίσης, τα αποτελέσματα έχουν τεκμηριωθεί με επαρκή παράθεση παραδειγμάτων, προκειμένου να είναι δυνατή η εκτίμηση από πλευράς του αναγνώστη του κατά πόσο αντικατοπτρίζουν τα δεδομένα.

Κεφάλαιο 3: Ανάλυση

3.1 Το έμφυλο καθεστώς στο νηπιαγωγείο – έμφυλα μοντέλα που αντέχουν στον χρόνο

Τα έμφυλα καθεστάτα που συναντάμε στο σχολείο, είναι μέρος των ευρύτερων μοντέλων ή της «έμφυλης τάξης» της σύγχρονης κοινωνίας. Υπάρχουν διάφορα γεγονότα που αφορούν σε διάφορους τομείς όπως η πολιτική, η παιδική ηλικία, η βία, η μαζική κουλτούρα κ.ά. τα οποία διαμορφώνουν ένα μοτίβο ή αλλιώς ορισμένες έμφυλες συμβάσεις ή μια «έμφυλη τάξη», όπως εξηγεί η Connell (2006). Οι έμφυλες συμβάσεις με βάση την Connell, δεν είναι άλλες από μια σειρά από σχέσεις. Οι σχέσεις αυτές όμως δεν είναι τυχαία διευθετημένες, αντίθετα έχουν διάρκεια και έκταση, αποτελούν δηλαδή δομές. Οι δομές αυτές είναι ανθεκτικές στο χρόνο, παρόλα αυτά οι έμφυλες σχέσεις ανασυγκροτούνται κάθε στιγμή μιας κοινωνικής δράσης. Μιλώντας για έμφυλες σχέσεις η Connell (2006) ανέλυσε τέσσερις δομές στις έμφυλες σχέσεις, τις σχέσεις εξουσίας, τις παραγωγικές σχέσεις, τις συναισθηματικές και τις συμβολικές. Χρησιμοποιώντας αυτή τη δομή ως εργαλείο ανάλυσης στο πλαίσιο του σχολείου, μπορούμε να διακρίνουμε συμβολικές σχέσεις που παίζουν σημαντικό ρόλο στη διευθέτηση και διαιώνιση του έμφυλου καθεστώτος. «Ο έμφυλος συμβολισμός λειτουργεί, στην ένδυση, στο μακιγιάζ, τις χειρονομίες, τη φωτογραφία και τις ταινίες, ακόμη και απρόσωπες μορφές κουλτούρας όπως το κτιριακό περιβάλλον» (Connell, 2006, σελ.167). Στο πλαίσιο του νηπιαγωγείου λειτουργεί, στις εικόνες του άνδρα και της γυναίκας, τις απεικονίσεις τους στο παιδαγωγικό υλικό, στο αναλυτικό πρόγραμμα, στις αντιλήψεις των νηπιαγωγών για το φύλο ή της οικογένειας των παιδιών. Εννοούμε, δηλαδή, τα μηνύματα που λαμβάνουν τα παιδιά από την οικογένεια, καθώς η οικογένεια από πολύ νωρίς μαθαίνει στα αγόρια και στα κορίτσια να παίζουν με διαφορετικά παιχνίδια και ενθαρρύνει την ενασχόλησή τους με διαφορετικές δραστηριότητες κ.ά. Τα μηνύματα αυτά, τα παιδιά τα «κουβαλάνε» στο σχολείο και άλλες φορές τα αναπαράγουν αβίαστα, άλλες φορές τα τροποποιούν λιγότερο ή περισσότερο, ή

ακόμη, έρχονται σε ρήξη με αυτά. Όλα τα παραπάνω αποτελούν ένα έμφυλο καθεστώς το οποίο συντελεί στη καλλιέργεια των αντιλήψεων, των στάσεων των παιδιών σε σχέση με το φύλο και επηρεάζει τις έμφυλες επιτελέσεις τους.

Τα παιδιά της προσχολικής ηλικίας συνήθως δείχνουν προτίμηση για παιχνίδι με παιδιά που ανήκουν στο ίδιο φύλο, επιλέγουν να παίζουν με παιχνίδια που θεωρούνται κατάλληλα για το φύλο τους και μιμούνται συμπεριφορές ομόφυλών τους αποδεικνύοντας ότι έχουν εσωτερικεύσει τις κοινωνικές προσδοκίες και αντιλήψεις (Hampson, 1965). Οι κατηγοριοποιήσεις στις οποίες προβαίνουν, στηρίζονται περισσότερο σε εξωτερικά διαφορετικά γνωρίσματα των φύλων, π.χ. ντύσιμο, μήκος μαλλιών, κτλ. και όχι σε ανατομικά χαρακτηριστικά του σώματος τους. Μια στερεοτυπική εικόνα του αρσενικού για παράδειγμα, είναι αυτή του δυνατού, γυμνασμένου, καθώς «τα αγόρια είναι σκληρά και δυνατά», «οι άνδρες δεν κλαίνε», ενώ «τα κορίτσια είναι ευαίσθητα και φιλάρεσκα», στερεότυπα που αναπαράγονται και παρατηρούνται στην έρευνα παρακάτω:

Τα νήπια βρίσκονται στην τάξη τους και παίζουν ελεύθερα. Τα αγόρια παίζουν με ένα παιχνίδι με κάρτες που σκοπός του είναι να ενωθούν τα αντίθετα, ενώνοντας δυο κάρτες π.χ. ημέρα- νύχτα. Ο Γιάννης κρατούσε στα χέρια του μια κάρτα που έδειχνε με έναν άνδρα γυμνασμένο και λέει στους συμμαθητές του: «Αυτό το παζλ έχει το δυνατό άνδρα» και σηκώνει τα μπράτσα του όπως οι body builder. Στη συνέχεια ο Κωνσταντίνος Μπ. μιμείται την κίνηση του Γιάννη λέγοντας: «Κοιτάζτε πόσο δυνατός είμαι». Ιδιαίτερο ενδιαφέρον έχει η συγκεκριμένη κάρτα καθώς το ζευγάρι της απεικόνιζε έναν αδύνατο άνδρα με μεγάλη μύτη. Στο συγκεκριμένο παιδαγωγικό υλικό, όχι μόνο βλέπουμε την εικόνα του άνδρα ως γυμνασμένου και δυνατού αλλά το αντίθετό του, είναι ένας «άσχημος» άνδρας που δεν πληροί τα πρότυπα ομορφιάς, ούτε φαίνεται γυμνασμένος και φυσικά γίνεται αντικείμενο χλευασμού και παράδειγμα προς αποφυγή από τα νήπια.

Σε ένα ακόμα παράδειγμα, που συνδέεται με το προηγούμενο, βλέπουμε τον Γιάννη δυο μέρες μετά το παραπάνω περιστατικό, να φοράει μια μπλούζα με τον Σούπερμαν και να μιλάει στους συμμαθητές του για αυτήν, την ώρα που έπαιζαν

ελεύθερα. «*Τα μπράτσα του Σούπερμαν είναι σαν καρπούμπαλα, κι εγώ είμαι σαν το Σούπερμαν επειδή έχω φουσκωμένα μπράτσα*». Παρατηρούμε λοιπόν ότι στην αμφίεση του νηπίου υπάρχει η εικόνα ενός πολύ δημοφιλούς υπερήρωα/ πρωταγωνιστή κόμικς που είναι άνδρας, λευκός, εμφανίσσιμος γυμνασμένος, με υπερδυνάμεις όπως η ικανότητα να πετά, η αντοχή σε χτυπήματα και επιθέσεις, η υπεράνθρωπη ταχύτητα, η υπεράνθρωπη του όραση, ακοή, νοημοσύνη κ.τ.λ. Παρόλο που πρόκειται για έναν φανταστικό ήρωα, τα παιδιά λαμβάνουν πολύ συγκεκριμένα μηνύματα για τα χαρακτηριστικά του φύλου τους, γεγονός που τους επηρεάζει όπως φαίνεται και από την παραπάνω ατάκα του νηπίου. Είναι πολύ πιθανό να παίρνουν τέτοιες εικόνες ως πρότυπα φύλου, γεγονός που μπορεί να επηρεάζει μετέπειτα τη συμπεριφορά τους τόσο στο άλλο φύλο όσο και σε μη κυρίαρχα αρσενικά μοντέλα. Σύμφωνα, εξάλλου, και με έρευνες των Mouseler (2006), Kartakoullis, Phellas, Rouloukas, Petrou & Loizou (2008) και Γιαννακόπουλος (1991), το πραγματικό αγόρι πρέπει να έχει ένα σώμα "γραμμωμένο", καλοσχηματισμένο και δυνατό, γυμνασμένο, ώστε να μπορεί να εξασφαλίζει άμυνες για τον εαυτό του, αλλά και για να αποτελεί πόλο έλξης ή σημείο αναφοράς για τα κορίτσια.

Ανάλογες εικόνες μπορούμε να ανακαλύψουμε σε κομμάτια του παιδαγωγικού υλικού στο νηπιαγωγείο όπως στα παραμύθια, στη μουσική, στις ταινίες, στις γωνίες, στα παιχνίδια και γενικά σε όλο το υλικό κομμάτι ενός σχολείου.

Στο τέλος της μέρας τα παιδιά παρακολουθούσαν ένα DVD ιδιαίτερα δημοφιλή και αγαπημένο στα νήπια την «Πέπα το γουρουνάκι». Η ταινία ξεκινάει δείχνοντας την Πέπα με τον Τζορτζ να παίζουν με την μπάλα, η Πέπα όμως δεν φαίνεται να είναι τόσο καλή στα αθλήματα όσο ο Τζορτζ. Στη συνέχεια μαζεύονται και άλλοι φίλοι τους και παίζουν ποδόσφαιρο αγόρια εναντίον των κοριτσιών. Τα κορίτσια στην αρχή χάνουν από τα αγόρια και αντιδρούν λέγοντας πως δεν ήταν έτοιμες, γεγονός που τις θυματοποιεί και τις προβάλλει ως μη ικανές να παίζουν εξίσου καλά όπως τα αγόρια. Στη συνέχεια η τερματοφύλακας μπαίνει στο γήπεδο και βάζει γκολ κρατώντας τη μπάλα με τα χέρια, γεγονός που δείχνει ότι η γυναικεία ομάδα δεν ήξερε τους κανόνες του παιχνιδιού σε αντίθεση με τα αγόρια που φαίνεται να τους γνωρίζουν.

Είναι σύνηθες έμφυλο στερεότυπο η φυσική δύναμη και η ικανότητα στη γυμναστική να αποδίδεται στα αγόρια ενώ η αδυναμία των κοριτσιών να θεωρείται δεδομένη. Έτσι, «τα κορίτσια οποία τοποθετούνται σε έναν παθητικό ρόλο ο οποίος ‘φυσικοποιείται’», όπως αναφέρει και ο Πεχτελίδης (2004, σελ. 189). Ο ίδιος υποστηρίζει ότι, «η φυσική δύναμη και η επίδειξή της, όπως και η άσκηση σωματικής βίας, σε μικρό βαθμό βέβαια, σπρωξίματα κ.τ.λ. κατείχε κεντρικό ρόλο στη συγκρότηση της κυρίαρχης ανδρικής ταυτότητας στο πλαίσιο της ανεπίσημης κουλτούρας των αγοριών» (Πεχτελίδης, 2012β, σελ. 9).

Στο νηπιαγωγείο αλλά και σε όλες τις βαθμίδες εκπαίδευσης παρατηρούμε, όπως και στα παραπάνω παραδείγματα, πως το περιεχόμενο του παιδαγωγικού υλικού περιλαμβάνει στερεοτυπικές εικόνες των φύλων. Η προσχολική και η πρώτη σχολική ηλικία, θεωρείται ιδιαίτερα κρίσιμη ως προς τον τρόπο που τα παιδιά αντιλαμβάνονται και προσλαμβάνουν τους ρόλους για τα φύλα που αναπαράγονται μέσα από τα σχολικά βιβλία, μιας και δεν έχουν αναπτύξει ακόμη την κριτική σκέψη και στάση. Στο νηπιαγωγείο δεν διατίθενται συγκεκριμένα βιβλία από το υπουργείο, αλλά ενθαρρύνεται η χρήση λογοτεχνικών βιβλίων και επιλογή παραμυθιών για τη γλωσσική ανάπτυξη και καλλιέργεια των νηπίων και την επίτευξη των παιδαγωγικών στόχων. Σύμφωνα με τη Μαραγκουδάκη (1993 & 1995), σε μια έρευνα που έκανε σχετικά με τα βιβλία που διαβάζονται πιο συχνά από τους/τις νηπιαγωγούς στα παιδιά σε νηπιαγωγεία του νομού Ιωαννίνων, κατά την ανάλυση του περιεχομένου των βιβλίων διαπίστωσε ότι ο χώρος εργασίας είναι ως επί το πλείστον ανδροκρατούμενος και ότι τα γυναικεία επαγγέλματα είναι χαμηλού κοινωνικού κύρους. Οι χαρακτήρες των δύο φύλων που παρουσιάζουν τα βιβλία, οι θηλυκοί παρουσιάζονται στοργικοί, φιλάρεσκοι, με αισθήματα φόβου και ζήλιας, ενώ οι αρσενικοί εμφανίζουν ανεξαρτησία, επιθετικότητα, περιέργεια, δημιουργικότητα, παρατηρητικότητα, μεγάλη αυτοπεποίθηση, και ορθολογισμό. Ακόμη και τα παιχνίδια που παίζουν τα παιδιά, μέσα στα βιβλία είναι στερεοτυπικά ως προς το φύλο τους. Τα κορίτσια παίζουν με κούκλες, ενώ τα αγόρια παίζουν με αεροπλάνα και καράβια, γεγονός που επηρεάζει τις προσδοκίες τους για τα επαγγέλματα που μπορούν να ασκήσουν αργότερα. Η Δερματά και Ζενέλη (2000) πραγματοποίησαν έρευνα στην οποία μελέτησαν διάφορα διάσημα παραμύθια όπως η Σταχτοπούτα, η Χιονάτη, ο Κοντορεβυθούλης, η Παναγία των Παρισίων, Η πεντάμορφη και το τέρας της Disney κ.λπ. Στην έρευνα διαπιστώθηκε ότι σε όλα τα παραμύθια οι άνδρες είναι αριθμητικά

περισσότεροι από τις γυναίκες. Αναφέρεται επίσης, πως ο ρόλος της μητριάς δεν υπάρχει πια στα σύγχρονα παραμύθια και ο γάμος παύει να είναι πάντα στόχος της γυναίκας, όταν αποτελεί στόχο όμως, είναι υψηλής κοινωνικής θέσης. Η εμφάνιση παίζει σημαντικό ρόλο και οι στερεοτυπικές συμπεριφορές συνεχίζουν να υπάρχουν, κυρίως όμως στους πρωταγωνιστές των βιβλίων. Η έρευνα καταλήγει πως στα παραμύθια μεταβάλλονται οι σχέσεις των φύλων και τείνουν να είναι περισσότερο ισότιμες.

Στη βιβλιοθήκη του νηπιαγωγείου υπήρχαν μερικά παραμύθια με εξίσου στερεοτυπικές εικόνες για τις γυναίκες. Η «κατωτερότητα» των γυναικών έναντι των ανδρών είναι μια θέση που υπάρχει από την αρχαιότητα και έχει αφήσει ως παρακαταθήκη της τα διάφορα στερεότυπα που υπάρχουν μέχρι και σήμερα. Τα στερεότυπα συνήθως υποβαθμίζουν τις γυναίκες μέσα από την ανάθεση υποδεέστερων κοινωνικών ρόλων και την απαξίωση των ιδιαίτερων χαρακτηριστικών και γνωρισμάτων τους (Cook & Cusack, 2011). Ένα από τα πολύ γνωστά παραμύθια, που αντικατοπτρίζει τα στερεότυπα της εποχής για τις γυναίκες είναι το «Χάνσελ και Γκρέτελ» (Grimm J. L. C., Grimm, W. C., 1999) και συγκεκριμένα το εξής απόσπασμα: *«Στη συνέχεια η μάγισσα είπε στη Γκρέτελ: 'Πρώτα θα φάω τον αδελφό σου! Εσύ, όμως, φρόντισε να του μαγειρεύεις λαχταριστά φαγητά για να τον παχύνεις!' Το καημένο το κοριτσάκι ήταν αναγκασμένο να σφουγγαρίζει, να ξεσκονίζει και να μαγειρεύει από το πρωί ως το βράδυ»*. Στο παραμύθι λοιπόν παρουσιάζεται ένα κορίτσι νεαρής ηλικίας σε ρόλο ενήλικα και συγκεκριμένα σε ρόλο γυναίκας-νοικοκυράς. Είναι υποχρεωμένη να φροντίζει τον αρσενικό αδερφό της και να κάνει τις δουλειές του σπιτιού, επαληθεύοντας όλα τα στερεότυπα, που δυστυχώς υπάρχουν ακόμη, σχετικά με το ρόλο της γυναίκας στο σπίτι, το νοικοκυριό και την οικογένεια. Στο παραμύθι «Η πεντάμορφη και το τέρας» (Leprince-de Beaumont, J. M., 2003) βλέπουμε ανάλογα παραδείγματα: *«Όταν πήγαν στο αγροτόσπιτό τους, ο έμπορος και οι τρεις γιοί τους ασχολήθηκαν με την κτηνοτροφία και την καλλιέργεια, ενώ η Πεντάμορφη σηκωνόταν στις τέσσερις τι πρωί και βιαζόταν να καθαρίσει το σπίτι και να ετοιμάσει δείπνο για την οικογένεια. Στην αρχή το έβρισκε πολύ δύσκολο, επειδή δεν είχε συνηθίσει να εργάζεται ως υπηρέτρια, όμως σε λιγότερο από δυο μήνες, έγινε πιο δυνατή και πιο υγιής από ποτέ. Αφού τελείωνε τη δουλειά της, διάβαζε, έπαιζε άρπα ή τραγουδούσε χορεύοντας»*. Εδώ βλέπουμε την πεντάμορφη ως μια γυναίκα ανιδιοτελή που ενδιαφέρεται περισσότερο για την οικογένεια παρά για την εαυτή της. Ακόμη

βιβλία όπως, «Η Λιλίκα νοικοκυρούλα» (Martine à la maison, 1963) στο οποίο η Λιλίκα κάνει όλες τις δουλειές του σπιτιού ή «Η Λιλίκα μαθαίνει χορό» στο οποίο η Λιλίκα θέλει να γραφτεί σε σχολή χορού αλλά πρέπει να πάρει οπωσδήποτε την άδεια του πατέρα της, παρουσιάζουν την γυναίκα και συγκεκριμένα τα κορίτσια στην παιδική ηλικία πλήρως στερεοτυπικά, χαριτωμένα, θηλυπρεπή και καθώς πρέπει. Τα παραπάνω βιβλία αποτελούν φυσικά, κομμάτια της κλασικής παιδικής λογοτεχνίας και επίσης είναι αρκετά παλιά, γεγονός που ίσως δικαιολογεί το περιεχόμενό τους. Παρόλα αυτά, τη στιγμή που χρησιμοποιούνται ως παιδαγωγικό υλικό, οφείλουμε να παρατηρήσουμε την στερεοτυπική εικόνα της γυναίκας- υπηρέτριας που κάνει όλες τις δουλειές του σπιτιού, φροντίζει τον άνδρα (αδερφό ή σύζυγο ή πατέρα) καθώς την πατριαρχική δομή της οικογένειας όπως παρουσιάζεται στα παραμύθια.

Όπως είδαμε παραπάνω ο έμφυλος συμβολισμός λειτουργεί στο ντύσιμο των παιδιών, στις ταινίες, στα παιχνίδια και στα βιβλία του νηπιαγωγείου. Οι συμβολικές έμφυλες σχέσεις γενικότερα περιλαμβάνουν κανόνες τέτοιους ώστε να αποδίδουν έμφυλα χαρακτηριστικά στα υποκείμενα. Στο σημείο αυτό παραθέτω ένα κομμάτι από τις σημειώσεις που έκανα στη διάρκεια της έρευνάς μου, το οποίο βλέπουμε πώς τα παιδιά αντιλαμβάνονται και αποτυπώνουν αυτά τα χαρακτηριστικά :

Στις ελεύθερες δραστηριότητες τα κορίτσια ζωγράφιζαν και τότε η Μαριτίνα είχε την ιδέα να ζωγραφίσουν άνδρες ώστε να παίζουν με αυτούς, προσποιούμενες ότι χορεύουν ως "ζευγάρια". Η καθεμία θα ζωγράφιζε ένα μέρος του σώματος ενός άνδρα και στο τέλος θα τα ένωσαν. Καθώς ζωγράφιζαν η Μαριτίνα, η οποία είχε αναλάβει το πρόσωπο του άνδρα, λέει στις συμμαθήτριάς της: «Στον άνδρα δε θα κάνουμε βλεφαρίδες» και τότε εγώ τη ρώτησα:

- «Γιατί ο άνδρας δεν έχει βλεφαρίδες;».
- «Έχει, αλλά άμα ζωγραφίσουμε βλεφαρίδες θα φαίνεται σαν γυναίκα».

Η Νάντια τότε πρόσθεσε:

- «Ναι, ο άνδρας πρέπει να φαίνεται άνδρας». ⁶

*Στη συνέχεια, ζωγράρισαν «μπούκλες» για τα μαλλιά τους. Τις κόψανε και τις τοποθέτησαν στα μαλλιά τους.*⁷

Από το παραπάνω απόσπασμα μπορούμε να δούμε το βαθμό στον οποίο τα έμφυλα μοντέλα έχουν επηρεάσει τις απόψεις των κοριτσιών του νηπιαγωγείου για την εικόνα του άνδρα και της γυναίκας. Σύμφωνα με αυτές ο άνδρας δεν πρέπει να έχει θηλυπρεπή χαρακτηριστικά, δηλαδή μακριές βλεφαρίδες, ή βαμμένες όπως έχουν οι γυναίκες, οι οποίες χρησιμοποιούν μάσκαρα. Αυτό το στερεότυπο αποκλείει αυτομάτως τη χρήση μείκ-απ από τους άνδρες, και απο-φυσικοποιεί χαρακτηριστικά των ανδρών που είναι κοινά με τις γυναίκες. (πχ βλεφαρίδες). Επίσης, βλέπουμε τα κορίτσια να ασχολούνται έντονα με την εμφάνισή τους γεγονός που προφανώς επηρεάζεται από το «βομβαρδισμό» που δέχονται τα κορίτσια από τα περισσότερα θηλυκά παιχνίδια, από το χώρο της διαφήμισης, από τα παιδικά παραμύθια, από την οικογένεια κ.τ.λ. Το γεγονός ότι όλα τα χαρακτηριστικά των γυναικών τα οποία αξιολογούνται από τα κορίτσια ως σημαντικά, με βασικότερο αυτό της ομορφιάς, αφορούν σε χαρακτηριστικά που εκτιμώνται από τα αγόρια, καθιστά σαφές ότι τα αγόρια ορίζουν τα κριτήρια κι επομένως έχουν την δυνατότητα ελέγχου και αξιολόγησης. Οι γυναίκες φαίνεται να δομούν την ταυτότητά τους με βάση τα επιθυμητά από τα αγόρια προσόντα (ομορφιά, λιγότερη εξυπνάδα), εφόσον αυτά κολακεύουν τη ματαιοδοξία των αγοριών ή αποσκοπούν στη φροντίδα τους. Το γεγονός αυτό, φυσικά, δεν κάνει τα κορίτσια, ή αντίστοιχα τα αγόρια έρμαια της κοινωνικοποίησης ή πιστούς ακολούθους των έμφυλων προτύπων, αλλά ενεργά υποκείμενα που αποδοκιμάζουν, επιδοκιμάζουν και ανακατασκευάζουν το φύλο τους.

Παράλληλα με το παιδαγωγικό υλικό οι νηπιαγωγοί άλλοτε ακούσια κι άλλοτε εκούσια συμβάλλουν στη μετάδοση μηνυμάτων προς τα παιδιά που ενισχύουν τις ανισότητες και οδηγούν σε διαφορετική αντιμετώπισή τους στην τάξη. Αυτό μπορεί να συμβεί με τον τρόπο που οργανώνουν και τις περιοχές δραστηριοτήτων (γωνιές) στην αίθουσα, την επιλογή της υλικοτεχνικής υποδομής, τη λεκτική ή μη λεκτική επικοινωνία που αναπτύσσουν με τα νήπια, τους διαφοροποιημένους χαρακτηρισμούς

⁶ βλ. παράρτημα: εικόνα 5, η ζωγραφιά του άνδρα που φτιάξαν όλες μαζί.

⁷ βλ. παράρτημα: εικόνες 6,7.

που χρησιμοποιούν για τα αγόρια και τα κορίτσια, την παρακίνηση για επιλογή και ενασχόληση με διαφορετικά παιχνίδια και είδη δραστηριοτήτων που «ταιριάζουν» περισσότερο με το φύλο τους και με την ομαδοποίηση των παιδιών με βάση το φύλο τους. Μάλιστα η Κογκίδου(1998), αναφέρει ότι πολλοί εκπαιδευτικοί της προσχολικής αγωγής, στην προσπάθειά τους να διασφαλίσουν ισότιμη πρόσβαση των κοριτσιών σε ομαδικές δραστηριότητες που συνήθως μονοπωλούν τα αγόρια, αφιέρωσαν πολύ χρόνο δουλεύοντας με τα κορίτσια, σε δραστηριότητες που δεν θα επέλεγαν από μόνα τους, με αποτέλεσμα να αυξηθεί η αυτοπεποίθησή τους.

Από την παρατήρησή μου στο νηπιαγωγείο, υπάρχουν αρκετά παραδείγματα διαχωρισμού των παιδιών με βάση το φύλο, όπως το παρακάτω:

Συγκεκριμένα, τα νήπια βρίσκονται συγκεντρωμένα στη μεγάλη αίθουσα του νηπιαγωγείου και κάνουν την πρόβα για την καλοκαιρινή γιορτή. Το θέμα της γιορτής είναι «το βιβλίο της ζούγκλας» και τα νήπια θα κάνουν κάποιες χορογραφίες στις οποίες θα αφηγούνται την ιστορία κινητικά. Τα παιδιά είναι χωρισμένα σε δύο ομάδες, μία ομάδα είναι τα αγόρια που θα κάνουν το Μόγλη και μία τα κορίτσια που θα κάνουν τα φίδια. Στο σημείο αυτό να προσθέσω πως τα νήπια σε κάθε γιορτή χωρίζονται σε ομάδες με βάση το φύλο τους. Όταν ρώτησα κάποια από τα αγόρια νήπια γιατί δεν παίζουν με τα κορίτσια τα φίδια, η απάντησή τους ήταν ότι έτσι τους είπαν. Δεν φάνηκαν να ενοχλήθηκαν ή να είχαν αντιστάσεις στις αποφάσεις της νηπιαγωγού.

Επιπλέον σε πολλά παιχνίδια που έπαιζαν τα παιδιά στην αυλή, ο τρόπος διαχωρισμού τους σε ομάδες ήταν με βάση το φύλο. Παράλληλα πάρα πολύ συχνά, όταν η νηπιαγωγός ήθελε να έχει καλύτερο έλεγχο του τμήματος, έβαζε τα παιδιά να κάθονται σε μοτίβο ένα αγόρι δίπλα σε ένα κορίτσι μετά πάλι ένα αγόρι κ.τ.λ. Με αυτό τον τρόπο προσπαθούσε να επιβάλει την πειθαρχία θεωρώντας ότι ένα αγόρι δίπλα σε ένα κορίτσι δεν θα έκανε φασαρία, μιας που τα νήπια συνηθίζουν να κάνουν παρέα κυρίως με άτομα του ίδιου φύλου. Η Thorne ωστόσο, στη μελέτη της, παρατήρησε ότι παρόλο που οι εκπαιδευτικοί κάποιες φορές έδιναν έμφαση στο φύλο, οι περισσότερες δραστηριότητες στις οποίες τον έλεγχο είχε ο/η εκπαιδευτικός δεν έδιναν βάση στο φύλο (Connell, 2006).

Όπως αναφέρει η Κοτρωνίδου (2012) κατά τη φοίτησή τους στο Νηπιαγωγείο έχει παρατηρηθεί ότι τα αγόρια φέρουν πιο πολλές σεξιστικές αντιλήψεις σε σχέση με τα κορίτσια. Η ίδια αναφέρει ως πιθανή αιτία την έντονη αντίδραση που δέχονται από τους γονείς όταν υιοθετούν συμπεριφορές κοινωνικά αντίθετες με το φύλο τους. Τα νήπια γνωρίζουν το φύλο τους και το φύλο των άλλων, κατηγοριοποιούν έτσι, αντικείμενα και επαγγέλματα, που στερεοτυπικά θεωρούνται ότι είναι γυναικεία ή ανδρικά και φαίνεται ότι ήδη γνωρίζουν τα κοινωνικά στερεότυπα. Ένα παράδειγμα που φανερώνει την αντίληψη των αγοριών για το φύλο τους, είναι το παρακάτω:

Την ίδια μέρα ο Γιάννης ανησυχούσε μήπως το σχολικό με το οποίο έπρεπε να φύγει για το σπίτι του είχε ήδη φύγει. Από ότι με ενημέρωσε η νηπιαγωγός πριν μερικές μέρες είχε γίνει ένα μπέρδεμα και το συγκεκριμένο σχολικό έφυγε χωρίς το Γιάννη, ο οποίος έφυγε με το επόμενο, γεγονός που προκάλεσε αναστάτωση στην οικογένεια του Γιάννη και ειδικά στον μπαμπά του. Με αφορμή αυτό το περιστατικό λοιπόν, λέει στη νηπιαγωγό απευθυνόμενος ταυτόχρονα και στον εαυτό του: « Ωχ! Λες⁸ να έπρεπε να φύγω πιο νωρίς με το σχολικό, να έγινε λάθος και να ξέχασαν να με πάρουν με το προηγούμενο σχολικό; Κι αν αρχίζει ο μπαμπάς μου να φωνάζει όπως την προηγούμενη φορά;» Τότε η νηπιαγωγός του απάντησε πως «λάθη μπορεί να γίνουν καμιά φορά, δε χρειάζεται να φωνάζουμε και να μαλώνουμε». Ο Γιάννης τότε απάντησε «εμένα μου αρέσει να φωνάζω γιατί έτσι κάνουν οι άνδρες, έτσι λέει ο μπαμπάς» και έκανε τη κίνηση επίδειξης των μπράτσων του.

Στο σημείο αυτό παρατηρούμε πως ο σεξιστικός λόγος (discourse) που θέτει τους άνδρες ικανούς να φωνάζουν και τη συμπεριφορά αυτή ως κοινωνικά αποδεκτή λόγο της «φύσης» τους, ενισχύει αυθαίρετους κανόνες. Τα υποκείμενα, αγόρια στην προκειμένη περίπτωση, αποδίδουν, χαρακτηριστικά στον εαυτό τους που είναι κοινωνικά αποδεκτά και που πρέπει να διέπουν ένα αγόρι. Στο παράδειγμα συνεπώς, ο Γιάννης αναπαράγει το σεξιστικό λόγο του μπαμπά του και τον υιοθετεί με τρόπο ώστε να μην απειλείται η ανδρική τους υπόσταση, ή να μην νιώθει ότι απειλείται

⁸ Η προσφώνηση «Λες» αναφέρεται στη νηπιαγωγό, καθώς τα νήπια μιλάνε στις νηπιαγωγούς στον ενικό.

μέσα από τις παραστασιακές επιτελέσεις τις εκφάνσεις της καθημερινότητας (Butler, 2006· Αθανασίου, 2006· Πολίτης, 2006). Τα παιδιά ωστόσο, δεν υιοθετούν αυτόματα προκαθορισμένους ρόλους των φύλων· είναι συνεχώς ενεργά στην οικοδόμηση, τη διαπραγμάτευση και διατηρούν τις αντιλήψεις του φύλου τους.

3.2 Οι αντιδράσεις των αγοριών στις γυναικείες επιτελέσεις, η άρνηση «εκθήλυνσης» και η καταπίεση

Τα έμφυλα στερεότυπα λειτουργούν με καταλυτικό τρόπο στη σκέψη των μικρών μαθητών, καθοδηγούν τις πρακτικές τους και επηρεάζουν τον τρόπο που δομούν τις ταυτότητές τους (Βαρκά, 2006· Κανταρτζή, 2003· Φρειδερίκου, 1995). Βλέπουμε γενικά μια αντίδραση από την πλευρά των αγοριών, όταν συναντούν επιτελέσεις της γυναικείας ταυτότητας. Αρνούνται δηλαδή, να ταυτιστούν με κάποιες εκφάνσεις της «γυναικείας» ταυτότητας. Κατά την παρατήρησή μου είδα αντιδράσεις από τα αγόρια να ακόμη και να υποδυθούν γυναικείους ρόλους στο παιχνίδι ή σε μίμηση. Για παράδειγμα, ένα απόγευμα που τα νήπια είχανε αγγλικά, καθώς περίμεναν να συγκεντρωθούν όλοι για να ξεκινήσουν το μάθημα, παίζανε στην αυλή ένα παραδοσιακό παιχνίδι, τη «μικρή Ελένη».⁹

Η νηπιαγωγός επέλεξε το Μανώλη, ένα προνήπιο, ως το παιδί που θα σταθεί στο κέντρο του κύκλου και αυτός παραπονέθηκε λέγοντας: «Εγώ το κορίτσι θα κάνω;» και η νηπιαγωγός του απάντησε πως θα παίζουν το «μικρό Μανώλη» (αντίστοιχο του προηγούμενου παιχνιδιού), για να μην στεναχωριέται.

⁹ Το παιχνίδι παίζεται ως εξής: Τα παιδιά πιάνονται σε κύκλο. Στο κέντρο του κύκλου κάθεται γονατιστό ένα παιδί, η «μικρή Ελένη», που προσποιείται ότι κλαίει. Τα παιδιά γυρίζουν γύρω -γύρω και τραγουδάνε το παρακάτω τραγούδι: «Η μικρή Ελένη κάθεται και κλαίει γιατί δεν την παίζουνε οι φιλενάδες της. Σήκω απάνω τα μάτια κλείσε τον ήλιο κοίτα κι αποχαιρέτισε!» Μόλις τελειώσει το τραγούδι, η μικρή Ελένη σηκώνεται όρθια με κλειστά μάτια, υψώνει το κεφάλι κατά τον ήλιο κι έπειτα πλησιάζει ένα από τα παιδιά του κύκλου και διαλέγει ένα στην τύχη. Το παιδί που διάλεξε η μικρή Ελένη παίρνει τη θέση της στο κέντρο του κύκλου και το παιχνίδι ξαναρχίζει.

Παρατηρούμε εδώ ότι ο Μανώλης δεν επιθυμούσε να ταυτιστεί με τη γυναικεία ταυτότητα παίζοντας απλώς το ρόλο του κοριτσιού. Γενικά τα παιδιά δεν οικειοποιούνται τα χαρακτηριστικά του αντιθέτου φύλου, ακόμα και όταν πρέπει να ικανοποιήσουν τις ανάγκες του παιχνιδιού τους, το ίδιο έκανε και ο Μανώλης. Το να είσαι αρσενικό ή θηλυκό πραγματοποιείται σε καθημερινές δραστηριότητες όπως η ομιλία, ακρόαση, δράση, σκέψη, ανάγνωση, γραφή, ντύσιμο, χειρονομία, παιχνίδι, κ.ο.κ. Τα αγόρια και οι άνδρες λοιπόν πρέπει σε κάθε ευκαιρία να επιδεικνύουν το φύλο τους με συγκεκριμένους τρόπους. Το φύλο, επομένως, δεν είναι κάτι που «επιτυγχάνεται» μια φορά σε νεαρή ηλικία. Πρέπει να εμφανίζεται δημοσίως ξανά και ξανά με επαναλαμβανόμενες παραστασιακές επιτελέσεις συγκεκριμένων ενεργειών σύμφωνα με τις κοινωνικές δομές. Αυτές οι ταυτότητες στη συνέχεια αρχίζουν να φαίνονται φυσικές ή ουσιαστικές (Butler, 1990) και διευκολύνουν τρόπους σκέψης του είδους «τα αγόρια θα είναι πάντοτε αγόρια».

Ένα άλλο παράδειγμα στο οποίο βλέπουμε κοινά σημεία με το προηγούμενο παράδειγμα είναι το εξής περιστατικό που συνέβη στο νηπιαγωγείο:

Σήμερα ο Γιάννης είχε ένα ατύχημα και χτύπησε το μέτωπό του. Όταν η νηπιαγωγός για να τοποθετήσει πάγο πάνω στο μέτωπό του μάζεψε τα μαλλιά του με ένα λαστιχάκι ο Γιάννης άρχισε να αντιδρά. Μόλις επέστρεψε στη τάξη, τα υπόλοιπα νήπια άρχισαν να τον κοροϊδεύουν δείχνοντας τον και λέγοντας «κοιτάζτε ο Γιάννης φοράει κοκαλάκι, είναι κορίτσι!» και εκείνος έβαλε τα κλάματα.

Πολύ συχνά όταν μια συμπεριφορά στο χώρο του σχολείου θεωρηθεί «αποκλίνουσα», ενεργοποιείται αρνητική προδιάθεση των άλλων. Μπορεί να δημιουργηθούν διάφορα συναισθήματα όπως ο φόβος ή η αποστροφή, που μπορεί ακόμη να οδηγήσουν στη βία. Τα αγόρια που έχουν πιο «θηλυπρεπή» συμπεριφορά, με βάση τα στερεότυπα, μπορεί να γίνουν αντικείμενο χλευασμού, διασυρμού, ή και βίας. Σε περιπτώσεις όπως η παραπάνω, φαίνεται αμέσως η αντίδραση των συμμαθητών/τριών του Γιάννη στην εικόνα του με ένα κοριτσίστικο αξεσουάρ. Είναι σημαντικό να σημειώσουμε ότι η αντίδραση αυτή προήλθε τόσο από τα αγόρια της τάξης όσο και από τα κορίτσια. Τα κορίτσια είναι απαραίτητα για την εξωτερική παρατήρηση και τον έλεγχο της επανάληψης της επιταγής της κυρίαρχης ανδρικής ταυτότητας. Οι κανονιστικές επιταγές επαναλαμβάνονται συχνά από αγόρια αλλά και

από κορίτσια, αφού έχουν μάθει μέσα από την καταπίεση και την κοινωνική κατασκευή να επικαλούνται τον υποχρεωτικό διαχωρισμό των φύλων όπως αναφέρουν και οι Loizos & Papataxiarchis (1991).

Την ίδια συμπεριφορά βλέπουμε να υπάρχει και σε μεγαλύτερες σχολικές τάξεις. Όπως αναφέρει η Connell για τη μελέτη της Thorne, «μέχρι την τετάρτη τάξη, ομοφυλοφοβικές προσβολές είναι κάτι κοινό μεταξύ των αγοριών, τα περισσότερα από τα οποία μαθαίνουν ότι αυτή η λέξη είναι ένας τρόπος να εκφράσεις εχθρότητα πριν καλά - καλά μάθουν ποια είναι η σεξουαλική της σημασία. Ταυτόχρονα, ωστόσο, η σωματική επαφή μεταξύ των αγοριών είναι σπάνια αφού μαθαίνουν να φοβούνται και να είναι καχύποπτοι σε εκδηλώσεις στοργής» (Connell, 2006, σελ. 63, 64). Χαρακτηριστικά το μεγαλύτερο μέρος των αγοριών αυτόματα θεωρεί φράσεις όπως «ομοφυλόφιλος» ύβρη και υποσυνείδητα προφανώς δημιουργεί μια απεχθή συμπεριφορά προς ΛΟΑΤ¹⁰ άτομα χωρίς να έχουν καν αντιληφθεί τι είναι. Συνεπώς ένα αγόρι ή κορίτσι που αναρωτιέται ή έχει καταλάβει ότι ίσως να έχει μια διαφορετική σεξουαλική ταυτότητα φύλου καθυστερεί συνειδητά να «βγει από την ντουλάπα του/της¹¹» και να εκφραστεί ελεύθερα.

Παράλληλα με τα παραπάνω, παρατήρησα ότι τα αγόρια δεν επιθυμούσαν να κάνουν πράγματα που κατά την άποψή τους κάνουν τα κορίτσια και άρα για αυτούς είναι χαρακτηριστικά της γυναικειάς ταυτότητας. Για παράδειγμα, αρνούσαν να κάνουν δουλειές όπως συμμαζέμα, καθάρισμα κλπ.

Συγκεκριμένα, η νηπιαγωγός ένα μεσημέρι μετά το τέλος των οργανωμένων δραστηριοτήτων ζήτησε από τα νήπια να συμμαζέψουν τη τάξη και να τη βοηθήσουν να τακτοποιήσει τις καρέκλες.¹² Τα κορίτσια όντως βοήθησαν το ίδιο και κάποια αγόρια, όμως τα υπόλοιπα αγόρια είχαν απομονωθεί στην δίπλα

¹⁰ Τα αρχικά ΛΟΑΤ (αγγλικά LGBT, Lesbian-Gay-Bisexual-Transgender) αναφέρονται συνολικά στα Λεσβιακά, Ομοφυλόφιλα, Αμφισεξουαλικά και Τρανσεξουαλικά άτομα.

¹¹ Μετάφραση από τα αγγλικά της φράσης «get out of the closet», είναι ένα σχήμα λόγου για την αυτο-αποκάλυψη του σεξουαλικού προσανατολισμού (ή την έλλειψη αυτού) ή/ και την ταυτότητα φύλου από λεσβίες, γκέι, αμφισεξουαλικούς, pansexual, τρανσέξουαλ, και ασέξουαλ (ΛΟΑΤΚι ή LGBTQ+).

¹² Το συμμαζέμα αποτελεί καθημερινή ρουτίνα του νηπιαγωγείου μετά το τέλος των οργανωμένων δραστηριοτήτων και συμμετέχουν όλα τα παιδιά.

τάξη. Καθώς η νηπιαγωγός καθάριζε τα τραπεζάκια, η Στελίνα ζήτησε να πάρει ένα μωρομάντιλο για να καθαρίσει και αυτή. Μέσα σε μισή ώρα είχαν πάρει όλα τα κορίτσια μωρομάντιλα και καθάριζαν το σπιτάκι, τα παιχνίδια, τη βιβλιοθήκη¹³ κ.λπ., ενώ τα αγόρια έπαιζαν ελεύθερα και κρυβόντουσαν. Όταν ρώτησα τον Γιάννη που ήταν την ώρα που τα κορίτσια καθάριζαν, εκείνος μου απάντησε «κρυβόμουν στη μικρή τάξη για να μη κάνω δουλειές». Στη συνέχεια ρώτησα τον Κωνσταντίνο Δ. :

- « Εσύ Κωνσταντίνε που ήσουνά όσο τα κορίτσια καθάριζαν;»
- « Έπαιζα με τα τουβλάκια στη μέσα τάξη»
- « Και γιατί δεν ήρθες να βοηθήσεις;»
- « Εεε δεν ήθελα, είναι λίγο κουραστικό... Και τι είμαι, κορίτσι να καθαρίζω; Τα κορίτσια καθαρίζουν.»
- «Μόνο τα κορίτσια καθαρίζουν; Ο μπαμπάς δε καθαρίζει στο σπίτι;»
- «Ναι μόνο τα κορίτσια, ο μπαμπάς μόνο πλυντήριο βάζει και απλώνει τα ρούχα.»

Σχετικά με το κατά πόσο κάνουν δουλειές στο σπίτι για να βοηθήσουν τη μαμά και τον μπαμπά, τα αγόρια απάντησαν ότι δεν το κάνουν. Ο Γιάννης απάντησε ότι δεν βοηθά επειδή δεν του το επιτρέπει ο μπαμπάς του. Δηλαδή, τα αγόρια της έρευνας όταν τους ρώτησα, απάντησαν ότι δεν βοηθούν τους γονείς τους στις οικιακές εργασίες και πρόσθεσαν ότι οι δουλειές του σπιτιού είναι κυρίως ασχολία της μαμάς τους. Σε αντίθεση με τα αγόρια τα κορίτσια βοηθάνε στις δουλειές του σπιτιού. Η Στελίνα μια μέρα μου είπε «μ' αρέσει να κάνω δουλειές» και εγώ την ρώτησα:

- «Στο σπίτι κάνεις δουλειές;»

13 Ουσιαστικά εκείνη την ώρα τα κορίτσια δεν καθάριζαν, αλλά έπαιζαν προσποιούνταν πως καθάριζαν.

- «Κάνω ναι. Βοηθάω τη μαμά να απλώσει τα ρούχα και να βάλει πλυντήριο».
- «Ο μπαμπάς απλώνει κι αυτός ρούχα;»
- «Όχι, τίποτα δε κάνει».
- «Ο αδερφός σου βοηθάει στις δουλειές;»
- «Όχι, κάνει μόνο παλαβομάρες και βλακώνεται¹⁴ στη τηλεόραση»

Την ίδια μέρα, ήρθε ο μπαμπάς της Στελίνας να την πάρει από το σχολείο. Την ώρα που ο αδερφός της έβαζε τα παπούτσια του 15 λέει ο μπαμπάς τους στη Στελίνα «μάζεψε τα παντοφλάκια του αδερφού σου», γεγονός που επιβεβαιώνει τις μαρτυρίες της για το ότι οι δουλειές του σπιτιού είναι μάλλον «γένος θηλυκού».

Μπορούμε να συμπεράνουμε λοιπόν πως οι οικιακές εργασίες για τα νήπια είναι ένας ρόλος ο οποίος ταυτίζεται με τη «γυναικεία φύση» και είναι φυσικοποιημένος και πάγιος. Οι αντιλήψεις τους αυτές βέβαια, είναι αποτέλεσμα των εμπειριών/βιωμάτων που έχουν από το σπίτι και την οικογένειά τους, αλλά και από τις αντιλήψεις των γονέων τους. Το οικογενειακό περιβάλλον φαίνεται να είναι το πρωταρχικό πλαίσιο της κατασκευής και δόμησης αυτής της νεανικής ανδρικής και αντίστοιχα θηλυκής ταυτότητας (αυτό-εικόνας). Το κοινωνικό φύλο κατασκευάζεται μέσα από διαδικασίες, στις οποίες οι κυρίαρχες αντιλήψεις για το τι είναι ανδρικό και τι γυναικείο έχουν πρωταγωνιστικό ρόλο (Δεληγιάννη – Κουϊμτζή & Σακκά 2005α, Δεληγιάννη – Κουϊμτζή & Σακκά 2005β). Τα στερεότυπα [stereotypes] και οι ρόλοι των φύλων [gender roles] που εμφανίζονται στο σχολείο είναι δυνατό να εκδηλωθούν ακόμα πιο έντονα απ' ότι στην υπόλοιπη κοινωνία (Delamont, 1990). Στο πλαίσιο του σπιτιού ειδικότερα, και δη βιώνοντας τη σχέση του πατέρα και της μητέρας, το παιδί κατανοεί τι είναι ο καταμερισμός εργασίας με βάση το φύλο (δηλαδή ο διαχωρισμός ανάμεσα στις ανδρικές και γυναικείες μορφές εργασίας). Έτσι, όπως επισημαίνει και ο Pierre Bourdieu (2007 [2002]), μέσα από δομές όπως η οικογένεια, η γλώσσα και η οικονομία), παράγονται τα λεγόμενα «habitus», τα συστήματα δηλαδή των ανθεκτικών, μεταφερόμενων, προσαρμόσιμων και γενικεύσιμων προδιαθέσεων.

¹⁴ Σημείωση: εννοεί αποβλακώνεται.

¹⁵ Στο σχολείο τα παιδιά φοράνε παντόφλες αντί για παπούτσια, για να είναι πιο άνετα.

Έχοντας όλα αυτά τα βιώματα τα αγόρια αρκετά συχνά αρνούνται να συμμετέχουν στις δουλειές του σχολείου (συμμάζεμα παιχνιδιών, αίθουσας κ.λπ.), γεγονός που μπορεί να ερμηνευτεί ως άρνηση να υποκύψουν σε τακτικές «εκθήλυνσης», μέσα από τις οποίες θεωρούν ότι η ανδρική τους ταυτότητα και υπόσταση βρίσκεται σε απειλή από το σχολείο.

3.3 Το παιχνίδι των παιδιών, η σύσταση των ομάδων, ο χώρος, το σώμα

Στο παρακάτω απόσπασμα βλέπουμε πάλι την ομαδοποίηση των παιδιών με βάση το φύλο τους με αφορμή την πρόβα για την καλοκαιρινή γιορτή του σχολείου, στην οποία τα παιδιά θα εμφανίζονται κατά ομάδες φύλου. Όταν η δασκάλα χορού ρωτήθηκε για ποιο λόγο χώρισε τα νήπια σε αγόρια και κορίτσια μου απάντησε πως «έτσι είναι πιο εύκολο να είναι συγκεντρωμένα και παράλληλα είναι πιο εύκολο για εμένα να οργανώσω τις χορογραφίες με βάση το θέμα». ¹⁶

Τα αγόρια παίζουν στην αυλή την ώρα που τα κορίτσια κάνουν πρόβα μέσα στην αίθουσα για τη καλοκαιρινή γιορτή. Τα αγόρια την ώρα του παιχνιδιού τους καταλαμβάνουν όλο το διαθέσιμο χώρο της αυλής, παίζουν κυνηγητό και τρέχουν σε όλη την έκταση. Τα αγόρια είναι οχτώ. Τα αγόρια τελειώνουν το παιχνίδι τους και είναι η σειρά τους για πρόβα. Τα κορίτσια, πέντε στον αριθμό, βγαίνουν στην αυλή και κατευθείαν παίζουν στην τραμπάλα και έπειτα πάνε στο κάστρο. Τα κορίτσια παίζουν σαν ομάδα όλες μαζί και κινούνται από παιχνίδι σε παιχνίδι ταυτόχρονα. Φαίνεται δηλαδή, να παίζουν σε «γωνιές» της αυλής και όχι σε όλο το χώρο διασκορπισμένες.

Φαίνεται από το παραπάνω απόσπασμα ο έμφυλος διαχωρισμός των νηπίων μετά την παρότρυνση της δασκάλας χορού, γεγονός που παρατηρείται και στο τένις αλλά και στην τάξη. Υπάρχει μια «εμμονή» από την μεριά των εκπαιδευτικών να

¹⁶ βλ. παράρτημα: εικόνες 8,9. Οι εικόνες αυτές δείχνουν αποσπάσματα από την πρόβα των νηπίων για την καλοκαιρινή γιορτή, κατά την οποία τα παιδιά είναι χωρισμένα σε ομάδες με βάση το φύλο τους.

χωρίζουν τα παιδιά σε ομάδες με βάση το φύλο τους.¹⁷ Εκτός αυτού όμως παρατηρείται και η διαφορετική χρήση του χώρου από τα παιδιά. Με βάση την Connell, όταν τα κορίτσια κυνηγάνε τα αγόρια και τα αγόρια τα κορίτσια φαίνεται να δρουν ισότιμα, αλλά όχι πάντα καθώς τα αγόρια συνηθίζουν να παίζουν μια πιο βίαιη εκδοχή του κυνηγητού (Connell, 2006). Τα αγόρια, συμπληρώνει, συνήθως ελέγχουν το μεγαλύτερο μέρος της αυλής, σε σχέση με τα κορίτσια. Αυτό συνέβη και στο νηπιαγωγείο που παρατηρούσα, όπου τα αγόρια έπαιζαν απλωμένα στην αυλή, ενώ τα κορίτσια έπαιζαν στο πλαστικό κάστρο/ τσουλήθρα μαζεμένες.¹⁸ Επίσης είναι πιο συχνό τα αγόρια να εισβάλλουν στις ομάδες των κοριτσιών και να διακόπτουν τις δραστηριότητές τους, από ότι τα κορίτσια, σύμφωνα με την Connell (ό.π.). Αυτό σημαίνει ότι τα αγόρια πιο συχνά διεκδικούν εξουσία, όσο φυσικά τα παιδιά μπορούν να κάνουν κάτι τέτοιο. Και σε συμβολικό επίπεδο, επίσης, τα αγόρια διεκδικούν την εξουσία. Πολλές φορές θεωρούν τα κορίτσια πηγή μόλυνσης, για παράδειγμα αποκαλώντας τα λιγότερο δημοφιλή ή θηλυπρεπή αγόρια «κορίτσια» ή σπρώχνοντάς τα προς τη μεριά των κοριτσιών (Connell, 2006). Η Thorne αναφέρει χαρακτηριστικά ότι «η αποφυγή σωματικής προσέγγισης με ένα άλλο άτομο και τα πράγματά του επειδή θεωρούνται εστία μόλυνσης, αποτελεί μια ισχυρή δήλωση κοινωνικής απόστασης και διεκδικούμενης ανωτερότητας» (Thorne, 1993, σελ. 75). Το γεγονός αυτό, δηλαδή το ότι τα αγόρια καταλαμβάνουν περισσότερο χώρο από τα κορίτσια φαίνεται να επαναλαμβάνεται στο νηπιαγωγείο. Χαρακτηριστικά στις 27/5 τα νήπια ασχολήθηκαν με τη θεματική «η πόλη μου». Η νηπιαγωγός ζητάει από τα παιδιά να ζωγραφίσουν την πόλη της Λάρισας. Τα παιδιά ζωγράφισαν στο πάτωμα ο/η καθέννας/μίας σε ένα λευκό χαρτί ότι τους ερχόταν στο μυαλό σχετικό με την πόλη. Την ώρα που τα παιδιά ζωγράφιζαν παρατήρησα ότι τα αγόρια ήταν περισσότερο απλωμένα στο χώρο απ' ότι τα κορίτσια, παρόλο που ήταν ισάριθμα.¹⁹

Ο χώρος από πολλούς ανθρωπολόγους παράγεται υλικά και πολιτισμικά, είναι μια κοινωνικά κατασκευασμένη έννοια που προσδιορίζει και προσδιορίζεται. Ο εξωτερικός χώρος, ιστορικά έχει συνδεθεί με τα αρσενικά έμφυλα υποκείμενα. «Η πιο διαδεδομένη αναπαράσταση του έμφυλου χώρου είναι το παράδειγμα των «χωριστών σφαιρών» (separate spheres). Ένα αντιθετικό και ιεραρχικό σύστημα που

¹⁷ βλ. παράρτημα: εικόνες 10,11,12,13.

¹⁸ βλ. παράρτημα: εικόνες 14,15,16.

¹⁹ βλ. παράρτημα: εικόνες 17,18,19,20.

συγκροτείται από τον κυρίαρχο δημόσιο ανδρικό κόσμο της παραγωγής (η πόλη) και ένας υποδεέστερος ιδιωτικός γυναικείος της αναπαραγωγής (το σπίτι)» (Λαδά, 2003). Κάθε σώμα είναι και έχει το χώρο του, παράγεται στο χώρο και ταυτόχρονα παράγει χώρο (Simonsen, 2003). Οι αποκλίσεις από το τυπικό σώμα (π.χ. του λευκού, ετεροφυλόφιλου άνδρα), διαμορφώνουν ιδιαίτερες πρακτικές και συμβολικές χωρικότητες. Στις γυναίκες εντοπίζεται μια αντιφατική χωρικότητα που στηρίζεται στο ότι ζουν το σώμα τους ταυτόχρονα ως υποκείμενο και ως αντικείμενο: ως υπόβαθρο και μέσο για τα δικά τους σχέδια και ως δυνητικό αντικείμενο των σχεδίων άλλων (Young, 1989). Το γεγονός αυτό επηρεάζει την κίνησή τους, τη σχέση με το περιβάλλον και την οικειοποίηση του χώρου. Το ερώτημα συνεπώς, μετακυλύετε από το δίπολο δημόσιος/ ιδιωτικός χώρος, ανδρικός/ γυναικείος κόσμος και εκτείνεται στον τρόπο που οι σχέσεις μεταξύ φύλου και χώρου ορίζονται μέσω της εξουσίας και πώς οι σχέσεις εξουσίας εγγράφονται στον χώρο. Πόσο τυχαίος μπορεί να είναι ο χώρος που καταλαμβάνουν τα αγόρια στο νηπιαγωγείο σε σχέση με τα κορίτσια και πόσο διαφορετικά χρησιμοποιούν τον εξωτερικό από τον εσωτερικό χώρο; ²⁰

Στη συνέχεια τελειώνει η πρόβα, τα παιδιά συνεχίζουν να παίζουν στην αυλή (αγόρια-κορίτσια) ελεύθερα. Τρία από τα αγόρια παίζουν κυνηγητό, ενώ τα κορίτσια είναι μέσα στο κάστρο. Ρωτάω τον Πάρη «γιατί τα κορίτσια είναι μέσα στο κάστρο και εσείς έξω από αυτό;» απαντώντας μου «εμείς είμαστε οι ιππότες». Μετά από λίγο η Μαριτίνα φωνάζει «όχι στο κάστρο τα αγόρια! Εάν μπειτε, αλίμονό σας! Θα σας κάνουμε με τα κρεμμυδάκια!». Στη συνέχεια ρωτάω την Μαριτίνα «γιατί είστε μέσα στο κάστρο;» και μου απάντησε «για να προστατευτούμε από τα αγόρια γιατί μας χτυπάνε». Ρωτάω εγώ «σας χτυπάνε στ' αλήθεια;» απαντώντας μου «εεε όχι, στα ψέματα».

Η νηπιαγωγός στη συνέχεια παρότρυνε «Καθίστε 5 λεπτά να ξεκουραστείτε». Τα κορίτσια κάθισαν ενώ ο Χρήστος συνέχιζε να τρέχει και τότε του είπα «κάθισε εκεί» και δείχνοντας προς τη μεριά των κοριτσιών. «Σιγά μη καθίσω με τα κορίτσια».

²⁰ Υπάρχει μια ενδιαφέρουσα σειρά φωτογραφιών από άνδρες που κάθονται στο μετρό και καταλαμβάνουν αρκετά περισσότερο χώρο σε σχέση με τις γυναίκες στην παρακάτω ιστοσελίδα: <http://mentakingup2muchspaceonthetrain.tumblr.com/>

Το γεγονός πως ο Χρήστος δεν ήθελε να καθίσει με τα κορίτσια μπορεί να εξηγηθεί και από την έρευνα της Κακανά (1999), η οποία στα συμπεράσματά της αναφέρει ότι τα αγόρια και τα κορίτσια προτιμούν να παίζουν με παιδιά του ίδιου φύλου και μάλιστα συνηθίζουν να επιλέγουν τα παιχνίδια που ταιριάζουν στο φύλο τους. Ο τρόπος που σχηματίζουν τις ομάδες όσο και η συμμετοχή τους σε έμφυλα στερεοτυπικά παιχνίδια, τους δίνει ένα αίσθημα ασφάλειας αλλά και γενικότερης αποδοχής από την οικογένεια και από τον/ την εκπαιδευτικό.

Σήμερα ήταν η καθιερωμένη μέρα των παιδιών για να παίζουν τένις.²¹ Την ώρα που τα νήπια διάλεγαν μπάλες, η Κατερίνα λέει στην Εύα «να πάρουμε τις πορτοκαλί μπάλες που είναι πιο κοριτσίστικες;». Στη συνέχεια τα παιδιά χωρίστηκαν σε ζευγάρια με κριτήριο πάλι το φύλο τους (κορίτσια-κορίτσια και αγόρια-αγόρια), ενώ γενικά υπήρχε έντονος ανταγωνισμός μεταξύ των δύο φύλων, με αποκορύφωμα την ατάκα του Γιάννη «τσακίστε όλα τα κορίτσια!», φράση την οποία επανέλαβε ο Κωνσταντίνος Δ. χτυπώντας στη συνέχεια τη Μαριτίνα.

Η Thorne στο βιβλίο της «Gender play» (Thorne, 1993) αναφέρει ότι σε διάφορα σχολεία, τα αγόρια και τα κορίτσια συνήθιζαν να παίζουν μαζί και συχνά κυνηγούσαν το ένα το άλλο, άλλοτε τα κορίτσια τα αγόρια και άλλοτε τα αγόρια τα κορίτσια. Συχνά το ένα παιχνίδι μπερδεύοταν με το άλλο, γεγονός που παρατήρησα και στο νηπιαγωγείο. Η Connell μιλώντας για τη μελέτη της Thorne αναφέρει ότι συχνά τα αγόρια κυνηγούσαν αγόρια ή τα κορίτσια κυνηγούσαν κορίτσια. «Όταν τα κορίτσια κυνηγούσαν τα αγόρια, ή τα αγόρια τα κορίτσια, συχνά το αποτέλεσμα ήταν ζωηρή συζήτηση και ενθουσιασμός» (Connell, 2006, σελ.61) Η Thorne επίσης εισήγαγε τον όρο «μεθοριακή λειτουργία» (borderworth) ένα είδος δραστηριότητας κατά το οποίο, «όταν τα έμφυλα όρια του φύλου ενεργοποιούνται, τα χαλαρά σύνολα ‘αγόρια και κορίτσια’ γίνονται ‘τα αγόρια’ και ‘τα κορίτσια’, ως ξεχωριστές και συγκεκριμένες ομάδες. Στην πορεία, οι κατηγορίες της ταυτότητας, που σε διαφορετικές περιστάσεις έχουν ελάχιστη σχέση με την αλληλεπίδραση, γίνονται η βάση για ξεχωριστές συλλογικότητες» (Thorne, 1993, σελ. 65). Η μεθοριακή λειτουργία επιτελείται συνεχώς για να γίνονται διακριτά τα έμφυλα όρια, με διάφορους τρόπους όπως με το κυνηγητό, με τα ανέκδοτα, την ένδυση, τους τρόπους

²¹ Το εβδομαδιαίο πρόγραμμα των παιδιών περιλαμβάνει μάθημα τένις.

ομιλίας, κλπ. Σύμφωνα με την Connell η έμφυλη διαφορά είναι κάτι που συμβαίνει, που πρέπει να την κάνουν να συμβαίνει ωστόσο μπορεί να είναι κάτι που μπορεί να αλλάξει και να γίνει λιγότερο σημαντική (Connell, 2006). Η μεθοριακή λειτουργία παίζει σπουδαίο ρόλο στη σύσταση των ομάδων στο σχολείο αλλά και στην κοινωνία γενικότερα και έχει πολύ μεγάλο ερευνητικό ενδιαφέρον.

Ιδιαίτερο ενδιαφέρον υπάρχει και στο ελεύθερο παιχνίδι των παιδιών όπου πολλές φορές κατηγοριοποιούν τους εαυτούς τους σε έμφυλες ομάδες αλλά ταυτόχρονα κατηγοριοποιούν και ρόλους που επιλέγουν να παίξουν έμφυλα, όπως τους ιππότες, τις πριγκίπισσες, τους γονείς αλλά και το πλαίσιο στο οποίο παίζουν για παράδειγμα το εργασιακό περιβάλλον του μπαμπά και της μαμάς, το κάστρο, τις μάχες. Τα πάντα μέσα στο παιχνίδι τους ενέχουν ένα έμφυλο στοιχείο ή καλύτερα έναν έμφυλο διαχωρισμό. Για παράδειγμα στο κλαμπ των αγγλικών τα νήπια παίζανε στο κάστρο που είναι στην αυλή του σχολείου. Η Μαριτίνα ήταν το μόνο κορίτσι και όλα τα υπόλοιπα παιδιά ήταν αγόρια. Αποφάσισαν να παίξουν στο κάστρο και διάλεξαν ρόλους όπου η Μαριτίνα ήταν η πριγκίπισσα και τα αγόρια οι ιππότες.

Ο Γιάννης και ο Κωνσταντίνος Δ. φώναζαν: «πρέπει να σώσουμε τη πριγκίπισσα». Τότε η νηπιαγωγός τους ρώτησε «Γιατί να είναι μόνο η Μαριτίνα πριγκίπισσα;». Και τότε η Μαριτίνα απάντησε «Γιατί πρέπει να με σώσουν τα αγόρια που είναι ιππότες» και η νηπιαγωγός ξαναρώτησε «Γιατί, δε μπορείς να σώσεις μόνη σου τον εαυτό σου; Γιατί δε γίνεσαι ιππότης;». Η Μαριτίνα απάντησε «μόνο τα αγόρια μπορούν να είναι ιππότες».

Η δήλωση της Μαριτίνας είναι πολύ σαφής για την εικόνα που έχει για το ρόλο των ιπποτών, η οποία είναι αυτή του αρσενικού, προστάτη των γυναικών, γενναίου και δυνατού προφανώς σωματικά. Στην ερώτηση γιατί μια πριγκίπισσα δεν μπορεί να σώσει μόνη της τον εαυτό της, η απάντηση ήταν πως μια πριγκίπισσα δεν μπορεί και πρέπει να το κάνει ένας ιππότης. Μπορούμε εύκολα να το αντιληφθούμε τους συνειρμούς του ιππότη με το αρσενικό και της πριγκίπισσας με το θηλυκό αλλά και το πόσο εύκολα ενσωματώνονται και αναπαράγονται τα στερεότυπα αυτά από ένα παιδί. Όλη η κουλτούρα πίσω από τις φανταχτερές πριγκίπισσες, τις κούκλες Barbie αντανακλάται στο παιχνίδι των κοριτσιών. Η Walkerdine (1989) υποστηρίζει ότι η «pop» κουλτούρα αναπαράγει τις φαντασιώσεις των κοριτσιών, ειδικά της εργατικής

τάξης. Ο καταναλωτισμός επίσης που προωθούν αποτελεί έναν από τους παράγοντες που συμβάλλει στη διαμόρφωση των αναπαραστάσεων για το θηλυκό υποκείμενο και επιτάσσει πειθαρχημένη συμμόρφωση. Η «έξη» των κοριτσιών (Λελεδάκης, 2009) οφείλεται στην έμφυλη καταπίεση των γυναικών στην κοινωνία μας. Με βάση την Reay, τα κορίτσια αισθάνονται πως είναι έτσι φτιαγμένες ως γυναίκες (Reay, 1995) και δεν μπορούν να σκεφτούν κάτι διαφορετικό ούτε να κάνουν κάτι για να το αλλάξουν. Σε αυτή την περίπτωση μιλάμε για τη «συμβολική βία» όπως αναφέρει ο Bourdieu, που με ένα αόρατο μηχανισμό καθορίζει τα πράγματα χωρίς να γίνεται αντιληπτή η κυριαρχία. Όταν οι υποκειμενικές δομές (το «habitus») και οι αντικειμενικές δομές (σχολικό περιβάλλον, οικογένεια κ.λπ.) συμφωνούν μεταξύ τους, τότε η συμβολική βία λειτουργεί (Reay, 1995).

Ωστόσο, στο σημείο αυτό να ξεκαθαρίσουμε ότι τα κορίτσια δεν είναι πάντα ανίσχυρα και εξαρτημένα, άλλα όπως αναφέρει η Walkerdine, «δείχνουν να βρίσκονται σε μια *πάλη* με τα αγόρια, για να αναγνώσουν και να δημιουργήσουν καταστάσεις στις οποίες αποκτούν εξουσία» (Walkerdine, 2013, σελ.146). Σε μια μελέτη της ίδιας σε τάξη νηπιαγωγείου κατέγραψε τα παιδιά να παίζουν στην τάξη το νοσοκομείο. Είχε αποφασιστεί από το προσωπικό του σχολείου όλα τα αγόρια να πάρουν τις στολές και τον εξοπλισμό του γιατρού και όλα τα κορίτσια αυτόν της νοσοκόμας. Παρόλα αυτά, ένα κορίτσι αρνείται να είναι μια ανίσχυρη νοσοκόμα, οπότε αλλάζει το μοτίβο του παιχνιδιού και δημιουργεί μια φαντασιακή κατάσταση, στην οποία πρέπει να πάει στη σπιτική γωνιά. Όταν εκεί, έρχεται ένα αγόρι- γιατρός ουσιαστικά τον διώχνει και προσπαθεί να ελέγξει την οικιακή του ζωή. Οργανώνει με λίγα λόγια το παιχνίδι γύρω από το νοικοκυριό ώστε να έχει αυτή την εξουσία, όπως συμβαίνει παραδοσιακά. Ένα αντίστοιχο παράδειγμα βλέπουμε στο σπιτάκι, όπου η Ισαβέλλα έπαιζε στο με το Στέλιο στο ελεύθερο παιχνίδι και κατέγραψα τα εξής:

*«Είμαι ο άντρας σου Ισαβέλλα», είπε ο Στέλιος και εκείνη του απάντησε:
«Βγάλε βόλτα τα μωρά. Εγώ θα σε ξυπνάω να πας στη δουλειά αλλά εσύ θα
συνεχίζεις να κοιμάσαι».*

Βλέπουμε την Ισαβέλλα σε ρόλο μητέρας και συζύγου να ξυπνάει τον άνδρα της για να πάει στη δουλειά, ενώ αυτή προφανώς κάνει τις δουλειές του σπιτιού. Ο δε άνδρας είναι ο «κουβαλητής του σπιτιού» που φέρνει το εισόδημα και έχει αναλάβει τις εξωτερικές δουλειές ακόμα και την βόλτα των παιδιών, όχι όμως το τάισμα, το

νανούρισμα και άλλες δουλειές που συνδέονται με τη φροντίδα και την ανατροφή τους. Μπορεί επιφανειακά να φαίνεται πως ο ρόλος της Ισαβέλλας είναι μέσα στο σπίτι και παραδοσιακά ασχολείται με το νοικοκυριό και τη μητρότητα ενώ ο Στέλιος με την εργασία και τις εξωτερικές δουλειές. Η Ισαβέλλα μπορεί να ταυτιστεί πλήρως με τη θέση της μητέρας και των οικιακών πρακτικών, όμως ενδεχομένως να το κάνει για να ασκήσει εξουσία πάνω στον Στέλιο και να έχει θέση ισχύος.

Η έμφυλη διχοτόμηση που καλλιεργείται στο σχολείο καταλήγει να οριοθετεί έντονα και τα αγόρια. Στην περίπτωση των αγοριών βλέπουμε κυρίως δυο τρόπους ανδρισμού: του καλού και ήσυχου μαθητή και αυτή του «υπεράνδρα» (macho) που βρίσκεται σε αντίθεση με τις αξίες και τη δομή του σχολείου. Πολλά αγόρια θεωρούν σημαντικό να ορίσουν την αρρενωπότητα ως δυναμικότητα, εξουσία και κυριαρχία και να απομακρυνθούν όσο πιο πολύ μπορούν από τη θηλυκότητα όπως είδαμε και στο προηγούμενο κεφάλαιο με τις αντιδράσεις τους στην «εκθήλυνση». Η επικέντρωση στο ρόλο, που διαθέτει ο «αληθινός άνδρας», είναι το κλειδί προκειμένου να ανταποκριθούν στις κοινωνικές επιταγές και προσδοκίες. Επίσης με βάση τους Βεκρή & Βρυωνίδη «ο ανδρισμός ορίζεται από αυτό που αποκλείει: τη θηλυκότητα» (Βεκρή & Βρυωνίδη, 2010, σελ. 79). Ο ιπότης για παράδειγμα, είναι δυναμικός, σε αντίθεση με την πριγκίπισσα. Συνεπώς, αν η πριγκίπισσα είναι αδύναμη και ανήμπορη, ο ιπότης είναι ακριβώς το αντίθετο.

Σε ένα διαφορετικό απόσπασμα από έρευνες της Walkerdine (2013), τα αγόρια φαίνεται να κάνουν έντονες σεξουαλικές αναφορές και να έχουν μεγάλη εξουσία έναντι στη νηπιαγωγό. Χαρακτηριστικά παραθέτω το διάλογο παρακάτω (Walkerdine, 2013, σελ.142):

- *Τέρι: Βγάλ' το βρακί σου, κυρία Μπάτζτερ.*
- *Σον: Βγάλ' το, κυρία Μπάτζτερ- πάτζτερ.*
- *Τ.: Βγάλ' το, κυρία Μπάτζτερ, το βρακί- πάτζτερ- βρακί, ποπός.*
- *Σ.: Βρακί, σκατά, ποπός.*
- *Κα Μπ.: Σον, φτάνει! Γίνεσαι ανόητος.*
- *Σ.: Κυρία Μπάτζτερ, το βρακί, δείξε το βρακί σου.*
- *Τ.: Κυρία Μπάτζτερ, δείξε το ποπό σου. (χαζογελούν)*
- *Κα Μπ.: Νομίζω ότι γίνεστε πολύ ανόητοι.*
- *Τ.: Σκατά, κυρία. Μπάτζτερ, σκατά, κυρία Μπάτζτερ.*

- Σ.: *Κυρία Μπάτζτερ, δείξε το βρακί σου, βγάλε το ποπό σου.*
- Σ.: *Βγάλε όλα τα ρούχα σου, βγάλε το σουτιέν.*
- Τ.: *Ναι, και βγάλε το ποπό σου, βγάλε το πιπί σου, βγάλε τα ρούχα σου, βγάλε το στόμα σου.*
- Σ.: *Βγάλε τα δόντια σου, βγάλε το κεφάλι σου, βγάλε τα μαλλιά σου, βγάλε το ποπό σου. Κυρία Μπάτζτερ-πάτζτερ, το βρακί-τάτζτερ.*
- Κα Μπ.: *Σον, πήγαινε να κάνεις κάτι άλλο, σε παρακαλώ.*

Στο απόσπασμα αυτό η Walkerdine (2013) σχολιάζει για την υπεροχή της εξουσίας πως παρόλο που ως νηπιαγωγός, έχει μια θεσμική θέση, είναι και γυναίκα· αντίστοιχα και οι μαθητές δεν είναι απλά μαθητές, αλλά αγόρια, που μπορεί να μην είναι στη θέση των ανδρών, αλλά αποκτούν εξουσία μέσω του λόγου. Συγκεκριμένα αναφέρει, ότι «η εξουσία τους κερδίζεται με την άρνηση να συγκροτηθούν ως αντικείμενα του δικού της λόγου αλλά και με την κατασκευή της ως ανίσχυρου αντικειμένου του δικού τους λόγου - ‘η γυναίκα ως σεξουαλικό αντικείμενο’. Ασφαλώς εξακολουθεί να είναι νηπιαγωγός, αλλά το σημαντικό είναι ότι έχει πάψει να νοηματοδοτείται ως εκπαιδευτικός καθώς εκφέρεται ως το ανίσχυρο αντικείμενο της ανδρικής σεξουαλικής καταπίεσης» (Walkerdine, 2013, σελ. 142). Αυτό το παράδειγμα μας κάνει να συλλογιστούμε τη στάση της νηπιαγωγού, με την οποία άφησε κάποιο χώρο στα παιδιά να ασκήσουν εξουσία αλλά και τη στάση των παιδιών από τη μία ως απελευθερωτική στην εξουσία της νηπιαγωγού, αλλά από την άλλη ως σεξιστική. Σε αυτή την περίπτωση επιβεβαιώνεται το γεγονός ότι τα άτομα είναι άλλες φορές ισχυρά και άλλες ανίσχυρα αναλόγως με τις πρακτικές λόγου στις οποίες εγγράφονται (Walkerdine, 2013).

Συμπερασματικά και με βάση την παραπάνω ανάλυση μπορούμε να πούμε πως το σχολείο είναι ένα πεδίο συγκρούσεων, στο οποίο οι μαθητές χρησιμοποιούν διαφορετικούς τρόπους για να ασκήσουν επιρροή και να ικανοποιήσουν τους στόχους και τα συμφέροντά τους. Το φύλο καταλαμβάνει σπουδαίο ρόλο στην διαπραγμάτευση και διαχείριση των σχέσεων - ιεραρχιών μεταξύ των μαθητών, ακόμη και μεταξύ μαθητών και νηπιαγωγού. Τα υποκείμενα κατέχουν ενεργό ρόλο στη συμμόρφωση ή στην αντίσταση του

φύλου τους στα κανονιστικά πρότυπα. Στο επόμενο κεφάλαιο θα αναλυθούν διεξοδικότερα τα συμπεράσματα της παρούσας έρευνας, καθώς και οι προτάσεις για μελλοντικές μελέτες.

Κεφάλαιο 4: Συμπεράσματα

4.1 Ανασκόπηση

Μέσα από την έρευνα μου προσπάθησα να διερευνήσω τους τρόπους με τους οποίους οι μαθητές νηπιαγωγείου επιτελούν το φύλο τους. Για το λόγο αυτό προσέγγισα το θέμα εθνογραφικά και συγκεκριμένα, χρησιμοποίησα τη μέθοδο της επιτόπιας παρατήρησης. Ο ρόλος μου ως συμμετέχουσα παρατηρήτρια και ο τρόπος καταγραφής των δεδομένων μου ήταν με τη μορφή σημειώσεων, φωτογραφιών και βιντεοσκοπήσεων. Μέσα από την έρευνα προσπάθησα να αναζητήσω πώς σκιαγραφείται ο έμφυλος εαυτός για τους μαθητές, κατά πόσο τα παιδιά αποδέχονται τα έμφυλα κανονιστικά πρότυπα, πώς τα διαχειρίζονται και τα επιτελούν και τέλος εάν αντιστέκονται στα κανονιστικά πρότυπα και με ποιό τρόπο. Ο τρόπος που ανέλυσα τα δεδομένα μου ήταν με τη μέθοδο της θεματικής ανάλυσης, με βάση την οποία κατέληξα σε τρεις θεματικές ενότητες: α) «Έμφυλο καθεστώς στο νηπιαγωγείο-έμφυλα μοντέλα που αντέχουν στο χρόνο», β) «Οι αντιδράσεις των αγοριών στις γυναικείες επιτελέσεις, η άρνηση 'εκθήλυνσης' και η καταπίεση», γ) «Το παιχνίδι των παιδιών, η σύσταση των ομάδων, ο χώρος, το σώμα». Με βάση την ανάλυση των θεματικών αυτών κατηγοριών κατέληξα στα παρακάτω συμπεράσματα.

Με βάση την πρώτη ενότητα, οι μαθητές της έρευνας ιεραρχούν, μέσα από τις παραστασιακές επιτελέσεις τους, το φύλο με βάση τα ανατομικά - εμφανισιακά - εξωτερικά χαρακτηριστικά. Τα νήπια, ιεραρχούν κοινωνικά τα επαγγέλματα με βάση το φύλο, διάφορες συμπεριφορές και κοινωνικούς ρόλους, όπως οι δουλειές του σπιτιού, η μητρότητα κ.λπ. Επιπλέον, μέσα από τις παραστασιακές επιτελέσεις τους, κατατάσσουν τα ανθρώπινα συναισθήματα και τα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας με βάση το φύλο, για παράδειγμα την εξυπνάδα, τη στοργή, το φόβο, την επιθετικότητα, τον ορθολογισμό κ.ά. Αυτό αποτυπώνεται έντονα στο λόγο τους αλλά ακόμη και στους μη λεκτικούς τρόπους που εκφράζονται, για παράδειγμα στη ζωγραφική ή στο χορό. Οι νηπιαγωγοί και η οικογένεια των παιδιών παίζουν πολύ σπουδαίο ρόλο στη διαίωνιση του έμφυλου καθεστώτος. Το σχολείο της έρευνας, ως έμφυλο πολιτισμικά πλαίσιο, έδειχνε να διατηρεί και να αναπαράγει τους κυρίαρχους λόγους και τις πρακτικές της ετεροκανονικότητας, μέσα από τις

καθημερινές ασχολίες, συγκεντρώσεις, συζητήσεις και διδασκαλίες. Μιλώντας για το σχολείο, όμως, δεν εννοούμε μόνο το εκπαιδευτικό προσωπικό αλλά και όλα τα έμφυλα στερεότυπα που υπάρχουν στο σχολείο, στο παιδαγωγικό υλικό (στη λογοτεχνία, στα παιχνίδια, στο οπτικοακουστικό υλικό), στην παιδαγωγική μέθοδο που χρησιμοποιείται και στον καταμερισμό των εργασιών. Όλα τα παραπάνω συνθέτουν ένα έμφυλο καθεστώς, το οποίο, όπως αναφέρει ο τίτλος, αντέχει στο χρόνο.

Με βάση τη δεύτερη ενότητα, τα αγόρια της έρευνας παρουσιάζουν μια άρνηση όταν συναντούν τις γυναικείες επιτελέσεις. Ο ανδρισμός ως ιεραρχία στο σχολείο, στο τένις και στο κλαμπ αγγλικών επιτελείται σε σχέση με τη θηλυκότητα και ορίζεται με βάση την εγγύτητα ή την απόκλιση από αυτή. Οι ανδρικές ταυτότητες στο σχολείο και στα υπόλοιπα πεδία της έρευνας επιτελούνται μέσω συγκεκριμένων ανδρικών λόγων και επιτελέσεων, σε αρμονία με τα κοινωνικά επιβεβλημένα πρότυπα. Οι παραστασιακές επιτελέσεις του ανδρισμού δομούν σχέσεις εξουσίας και κυριαρχίας μεταξύ αγοριών και κοριτσιών. Οι παραστασιακές επιτελέσεις του ανδρισμού αποκλείουν άλλες μορφές ανδρισμού πέραν αυτών του ηγεμονικής μορφής ανδρισμού και δεν αποδέχονται άλλες ανδρικές ταυτότητες πέραν της ετεροσεξουαλικότητας και ετεροκανονικότητας. Αυτό φαίνεται από το γεγονός ότι αρνούνται να υποδυθούν γυναικείους ρόλους στο συμβολικό παιχνίδι, ότι πολλές φορές διαλέγουν παιχνίδια με κριτήριο το κατά πόσο «ταιριάζουν» στο φύλο τους και από το ότι καταπιέζουν συναισθήματα, συμπεριφορές και κοινωνικούς ρόλους ώστε να μην παραπέμπουν σε γυναικείους.

Τα νήπια της έρευνας όπως φαίνεται στην τρίτη ενότητα, κατηγοριοποιούν το παιχνίδι τους με βάση το φύλο και μάλιστα διακρίνονται σε ομάδες με βάση αυτό. Η διάκριση τους μπορεί να είναι εξωγενής με την προτροπή της νηπιαγωγού ή και ενδογενής με βάση τις δικές τους προτιμήσεις. Συνεπώς, στο παιχνίδι τους μετράει πολύ η διάκριση, πολλές φορές όμως τα έμφυλα όρια είναι χαλαρά οπότε δεν δίνουν πολύ σημασία. Τα αγόρια φαίνεται να έχουν μια τάση να διεκδικούν περισσότερο χώρο κατά το παιχνίδι, γεγονός που παρατηρήθηκε έντονα. Εκτός από χώρο, όμως, διεκδικούν και εξουσία. Φαίνεται ότι τα ίδια τα παιδιά επιλέγουν τους ρόλους στο παιχνίδι με βάση το φύλο, με στόχο να διεκδικήσουν εξουσία. Αυτό σημαίνει όπως αναφέρει η Walkerdine (2013) ότι και τα κορίτσια διεκδικούν την εξουσία στο παιχνίδι μέσω των διάφορων ρόλων. Μέσα από τις ευρύτερες σχέσεις εξουσίας των

παιδιών και των διάφορων λόγων τους, συγκροτείται, συνεπώς, το έμφυλο υποκείμενο (Butler, 2009).

Τα αποτελέσματα της έρευνας δείχνουν ότι το σχολικό περιβάλλον, το οικογενειακό περιβάλλον και οι μαθητές αναπαράγουν όλους τους κυρίαρχους λόγους. Οι συγκεκριμένοι λόγοι σχετικά με το φύλο αποτελούν πηγή καταπίεσης, συνεπώς προβάλλει η ανάγκη για μια αλλαγή των κυρίαρχων λόγων. Αν λοιπόν μιλήσουμε για αλλαγές οι οποίες, όπως και οι περισσότερες κοινωνικές αλλαγές, έχουν αργό ρυθμό επίτευξης, ας σημειώσουμε πως μπορούν να διαμορφωθούν σταδιακά, μέσα από μια σειρά από δράσεις και παράγοντες στην κοινωνία και την εκπαίδευση. Είναι σημαντικό να πραγματοποιηθούν αλλαγές στο μυαλό των ανθρώπων και να δημιουργηθούν δυνατότητες για τη διαπαιδαγώγηση της επόμενης γενιάς. Τέτοιες αλλαγές είναι βεβαίως απίθανο να συντελεστούν χωρίς τις απαραίτητες θεσμικές και νομικές διευκολύνσεις, μέτρα και πολιτικές. Αυτή η τακτική των ρυθμίσεων θα στόχευε στην εξάλειψη των έμφυλων διακρίσεων όμως δε θα αποτελούσε αυτοσκοπό. Παράλληλα, θα έπρεπε να παρθούν μέτρα για την κατάργηση των έμφυλων κατηγοριοποιήσεων σε όλους τους θεσμούς, στη λογική ότι η έμφυλη κατηγοριοποίηση λειτουργεί ως πηγή εξουσιαστικής ιεράρχησης και καταπίεσης.

4.2 Προτάσεις για την κατάργηση των έμφυλων κατηγοριοποιήσεων

Ο ρόλος της εκπαίδευσης, εδώ, κρίνεται σπουδαίος στην αντιμετώπιση του καθημερινού, άτυπου ετεροσεξισμού και ρατσισμού απέναντι σε μη ηγεμονικές και καθιερωμένες μορφές ανδρισμού και στις γυναίκες. Στον τομέα της εκπαίδευσης μπορούν να επιτευχθούν αλλαγές από την αναμόρφωση και αλλαγή των αναλυτικών προγραμμάτων αλλά και μέσα από τη θεσμοθετημένη αντι-ετεροσεξιστική πολιτική και συμμαχία όλων των θεσμών με βάση την άρση κάθε έμφυλης διχοτόμησης από όλες εκείνες τις δομές και τους θεσμούς που έχουν επιφορτιστεί με την κοινωνικοποίηση. Κάτι τέτοιο μπορεί να γίνει εφικτό μέσα από την επανεκτίμηση των ιεραρχικών/πατριαρχικών σχέσεων εξουσίας, ασκώντας κριτική στην κυριαρχία των ανδρικών αξιών και γνώσεων μέσα στα αναλυτικά προγράμματα. Κάτι τέτοιο

μπορεί να βοηθήσει στη διαμόρφωση ποικίλων μορφών ανδρισμού και στην ενδυνάμωση του λόγου των μη ηγεμονικών μορφών ανδρισμού και των γυναικών. Στη δύσκολη αυτή προσπάθεια είναι απαραίτητη η εκπόνηση αντισεξιστικών προγραμμάτων βιωματικού χαρακτήρα, από την προσχολική αγωγή (Πολίτης, 2006), ώστε η αποδόμηση των κατηγοριοποιήσεων του φύλου να αρχίζει από όσο το δυνατό πιο νωρίς. Τα σχέδια εργασίας τύπου project μπορεί να φανούν πολύ χρήσιμα ενάντια στον σεξισμό καθώς προάγουν τη βιωματική μάθηση και είναι εκ φύσεως πιο ευέλικτα με περισσότερες δυνατότητες ανάπτυξης και επέκτασης σε ένα θέμα. Όμοια, μας είναι απαραίτητα και αναλυτικά προγράμματα που θα καθοδηγούν τα παιδιά και θα τα ενθαρρύνουν να ανακαλύψουν τις δικές τους αλήθειες σχετικά με τα φύλα. Το παιδαγωγικό υλικό είναι πολύ σημαντικό να εντάσσει όλους τους τύπους οικογένειας και σεξουαλικής προτίμησης, ώστε τα παιδιά να είναι εξοικειωμένα με μη τυπικές/ ηγεμονικές μορφές οικογένειας, σεξουαλικότητας. Ένα σημαντικό στοιχείο είναι η συμμετοχή των μαθητών στην ανάλυση, την αξιολόγηση και τη συζήτηση. Για παράδειγμα, η Francis (1998) προτείνει να χρησιμοποιούμε αντι-σεξιστικές ιστορίες ως μια καλή αρχή για τα παιδιά στο Δημοτικό Σχολείο. Κατά την άποψή μου κάτι αντίστοιχο μπορεί να επιτευχθεί, με το κατάλληλο υλικό, και στο νηπιαγωγείο. Η συζήτηση πάνω σε ένα τέτοιο υλικό μπορεί να οδηγήσει σε έναν πιο ολοκληρωμένο διάλογο για τους ρόλους των φύλων γενικότερα. Παραμένει αναγκαία η συστηματική διερεύνηση των στάσεων και της συμπεριφοράς των δασκάλων σε σχέση με το φύλο και της επιμόρφωσής τους σε ζητήματα φύλου.

Φυσικά, σε ένα τέτοιο εγχείρημα εξάλειψης των σεξιστικών δομών θα πρέπει να συμβάλουν και άλλοι θεσμοί, όπως για παράδειγμα η οικογένεια, τα Μ.Μ.Ε., κ.λπ. Μια τέτοια πολιτική θα στοχεύει, αδιαμφισβήτητα, σε μια θεσμοθετημένη πολιτική με βάση την άρση κάθε έμφυλης διχοτόμησης και θα περιλαμβάνει παρεμβάσεις και σημαντικές αλλαγές σε όλους ανεξαιρέτως τους θεσμούς και τις πρακτικές της κοινωνικής ζωής.

Η αποδόμηση των παραδοσιακών έμφυλων ταυτότητες, πιθανόν να είναι μία από τις βασικές πολιτικές και εδώ ο ρόλος της εκπαίδευσης είναι σημαντικός. Η Connell (όπως αναφέρεται στο Κογκίδου & Πολίτης, 2006), υποστηρίζει ότι το κοινωνικό φύλο μπορεί να εξαλειφθεί, καθώς κάτι που έχει δημιουργηθεί ιστορικοκοινωνικά μπορεί να πάψει να υπάρχει. Επίσης ο χώρος της επιστήμης μπορεί να αξιοποιηθεί ως μέσο προς την επίτευξη του σκοπού αυτού. Η κατεδάφιση αυτή μπορεί να γίνει εάν

πρώτα, όπως αναφέρει η Butler (1990), κατανοήσουμε ότι η ταυτότητα δημιουργείται μέσα από ποικίλα και επαναλαμβανόμενα ενεργήματα και ρηξικέλευθες ενέργειες. Κι αυτό γιατί το φύλο δεν εγγράφεται παθητικά πάνω στο σώμα ούτε και καθορίζεται τυχαία αλλά είναι αυτό που «φοράμε» μονίμως, εξαναγκαστικά, καθημερινά και αδιάκοπα.

4.3 Προτάσεις για μελλοντική έρευνα

Η έρευνα εστίασε στο τοπικό σχολικό και κοινωνικοπολιτισμικό περιβάλλον της περιοχής της Λάρισας και, ασφαλώς, δεν μπορεί να είναι αντιπροσωπευτική ούτε καν της περιοχής. Τα ευρήματά της δεν θα μπορούσαν να είναι γενικευμένα, ούτε καθολικά αλλά ούτε και οριστικά, καθώς η έννοια της επιτέλεσης είναι ρευστή και εξαρτάται από τα ίδια τα υποκείμενα. Μελλοντικές έρευνες, θα μπορούσαν να επικεντρωθούν στη διερεύνηση πιο συγκεκριμένων ερευνητικών προτάσεων για την ανάπτυξη θεωριών ενίσχυσης της απελευθέρωσης από το κοινωνικό φύλο ή και κατάργησής του, αφού η λειτουργία του είναι καταπιεστική και περιοριστική για τους άνδρες και τις γυναίκες. Πιο συγκεκριμένα, μελλοντικές έρευνες θα μπορούσαν να διερευνήσουν:

- Την επίδραση συγκεκριμένων παραγόντων όπως η κοινωνική τάξη, η οικογένεια, το πολιτισμικό κεφάλαιο, τα φυλετικά χαρακτηριστικά που επηρεάζουν τις σχέσεις εξουσίας μέσα στις οποίες συγκροτείται το έμφυλο υποκείμενο.
- Τις συνθήκες υπό τις οποίες θα μπορούσαν να εφαρμοστούν προγράμματα επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών και προγράμματα παρέμβασης σχετικά με τις έμφυλες ταυτότητες.
- Τα συγκεκριμένα σχέδια εργασίας (project) που θα μπορούσαν να λειτουργήσουν ως προγράμματα ενάντια στο σεξισμό, ή παιδαγωγικό υλικό που να μπορεί να χρησιμοποιηθεί επιπρόσθετα, στην προσχολική αγωγή.

- Τους τρόπους με τους οποίους θα μπορούσαν να φτιαχτούν χωρικά περιβάλλοντα που να εντάσσουν όλα τα έμφυλα υποκείμενα (δημόσιος χώρος, σχολικό περιβάλλον, μουσεία κ.λπ.).

Βιβλιογραφία

Ελληνόγλωσση

Αθανασίου, Α. (2006). Gender Trouble: η φεμινιστική θεωρία και πολιτική μετά την αποδόμηση της ταυτότητας. *Σύγχρονα θέματα: τριμηνιαία έκδοση επιστημονικού προβληματισμού και παιδείας*, 94, 62-71.

Αθανασίου, Α. (2008). Εισαγωγή – Υλοποιώντας το έμφυλο σώμα: Η πολιτική υπόσχεση της επιτελεστικότητας. Στο Μπάτλερ, Τζ. *Σώματα με σημασία: Οριοθετήσεις του «φύλου» στο λόγο* (σελ. 7 – 26). Αθήνα: Εκκρεμές

Ανδρέου, Α. (2014). Η Συγκρότηση ανδρικών ταυτοτήτων στο σχολικό και στο ευρύτερο κοινωνικό πλαίσιο στην Κύπρο. *Εθνικό Αρχείο Διδακτορικών Διατριβών*. Ανακτήθηκε τον Ιούλιο, 31, 2015 από <http://hdl.handle.net/10442/hedi/34620>

Βεκρή, Μ. & Βρυωνίδης, Μ. (2010). Ταυτότητες φύλου και αντισυμβατική συμπεριφορά στην εφηβική ηλικία. *Το βήμα των κοινωνικών επιστημών*, 1Ε, 58, 69-100.

Blackledge, D. & Hunt, B. (2000). *Κοινωνιολογία της εκπαίδευσης*. Μ. Δεληγιάννη (Μετάφ.). Αθήνα : Μεταίχμιο

Bourdieu, P. (2007) [2002]. *Η ανδρική κυριαρχία*. Αθήνα: Πατάκης.

Butler, J. (2006) [1988]. Παραστασιακές επιτελέσεις και συγκρότηση του φύλου: Δοκίμιο πάνω στη φαινομενολογία και τη φεμινιστική θεωρία. Στο Α. Αθανασίου (Επιμελ. έκδ.) *Φεμινιστική θεωρία και πολιτισμική κριτική* (σελ. 381 - 407). Αθήνα: Νήσος.

Butler, J. (2009) [1990]. *Αναταραχή Φύλου: ο φεμινισμός και η ανατροπή της ταυτότητας*. Αθήνα: Αλεξάνδρεια.

Γιαννακόπουλος, Κ. (1991). Κοινωνικό Φύλο, Ομοκοινωνικότητα, Σεξουαλικότητα. *Αρχαιολογία*, 41 (12), 79 – 83.

Grimm, L. C., Grimm, W. C. (1999). *Χάνσελ και Γρέτελ*. Αθήνα: Μοντέρνοι Καιροί.

Γκόβαρης, Χ. (2008). Ανάπτυξη του σχολείου από τη σκοπιά της Διαπολιτισμικής Παιδαγωγικής. Στο Βασίλειος Σβολόπουλος (Επιμέλ. έκδ). *Σύνδεση Εκπαιδευτικής Έρευνας και Πράξης: Η Ακαδημαϊκή Πλευρά* (σελ. 51 - 61). Αθήνα: Ατραπός.

Connell, W. R. (2006). *Το κοινωνικό φύλο*. Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο.

Δεληγιάννη – Κουϊμτζή, Β. & Σακκά, Δ. (2005α). Μεγαλώνοντας ως αγόρι: Η κοινωνικοποίηση στον ανδρισμό στο οικογενειακό πλαίσιο. Στο: *Μεγαλώνοντας ως*

αγόρι: *Διερεύνηση της ανάπτυξης της ανδρικής ταυτότητας στην εφηβική ηλικία* (σελ. 57 - 74). Αθήνα: Gutenberg.

Δεληγιάννη – Κουϊμτζή, Β. & Σακκά, Δ. (2005β). Ο άνδρας το 'χει μέσα του: Απόψεις εφήβων για τη βία και την επιθετικότητα. Στο: *Μεγαλώνοντας ως αγόρι: Διερεύνηση της ανάπτυξης της ανδρικής ταυτότητας στην εφηβική ηλικία* (σελ. 75 - 106). Αθήνα: Gutenberg.

Δερματά, Μ. & Ζενέλη, Μ. (2000), Μα πού πήγε ο μαγικός κόσμος της χαράς; Οι διακρίσεις συναντούν τον Παραμυθόκοσμο, *Εκπαιδευτική Κοινότητα*, 53, 35-39.

Douglas, M. (2004) Καθαρότητα και κίνδυνος. Στο Δ. Μακρυνιώτη (Επιμέλ. έκδ.). *Τα όρια του σώματος: Διεπιστημονικές προσεγγίσεις* (σελ. 113 - 123). Αθήνα: Νήσος.

Foucault, M. (1987). *Εξουσία, Γνώση και Ηθική*. Ζ. Σαρίκας (Μετάφ.). Αθήνα: Ύψιλον.

Ισάρη, Φ., & Πουρκός, Μ. (2015). *Ποιοτική Μεθοδολογία Έρευνας: Εφαρμογές στην Ψυχολογία και την Εκπαίδευση*. Ανακτήθηκε Μάιος, 30, 2016 από <https://repository.kallipos.gr/handle/11419/5826>

Κακανά, Δ. Μ. (1999). Χώρος και φύλο: Στερεότυπα για το ρόλο των δύο φύλων μέσα από τη χρήση του στο νηπιαγωγείο, *Σύγχρονο νηπιαγωγείο*, 12, 6-12.

Κανταρτζή, Ε. (2002). Οι άνδρες πάνε στον πόλεμο, οι γυναίκες... Μια έρευνα για τα στερεότυπα των δύο φύλων στα σχολικά εγχειρίδια ιστορίας. *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 126, 119-129.

Καντσά, Β. (2009). Οικείες έννοιες σε ανοικτούς συνδυασμούς: Ο φεμινισμός, το φύλο, η σεξουαλικότητα και το ανατρεπτικό γέλιο. Στο Butler, J. *Αναταραχή Φύλου: ο φεμινισμός και η ανατροπή της ταυτότητας* (σελ. ix- xxiii). Αθήνα: Αλεξάνδρεια.

Κογκίδου, Δ. (1998). Κοινωνικό Φύλο και Εκπαίδευση. Πρόγραμμα Ακαδημαϊκής και Επαγγελματικής Αναβάθμισης των Εκπαιδευτικών της Α΄ Εκπαίδευσης, Παιδαγωγικό τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Α.Π.Θ., Ε.Π.Ε.Α.Ε.Κ. (Διδακτικές σημειώσεις).

Κογκίδου, Δ. & Πολίτης, Φ. (2006). Η εννοιολόγηση του φύλου στη φεμινιστική σκέψη: Από το δίπολο βιολογικό-κοινωνικό φύλο στην απαρχή του τρίτου φεμινιστικού κύματος. Στο R. Connell, *Το κοινωνικό φύλο* (σελ. 1 – 29). Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο.

Κογκίδου, Δ. (2012). Το σχολείο ως πολιτισμικό πλαίσιο κατασκευής έμφυλων ταυτοτήτων και ως ένα προνομιακό πεδίο για την άρση του σεξισμού. Προφορική εισήγηση στο συνέδριο: Εκπαίδευση και Ισότητα των Φύλων, Λευκωσία, 25-26 Μαΐου.

Κοτρωνίδου, Ι.(2012). Παιδαγωγικές πρακτικές και ταυτότητες φύλου στο Νηπιαγωγείο. Στο Κυριάκης, Κ. & Πεχτελίδης, Γ.(2015). Το παράδειγμα του παιδικού ηρωισμού στα μεταξικά αναγνωστικά (1939) και στα αναγνωστικά της ΠΕΕΑ (1944) (σελ. 1371 – 1379). Στο Φ. Γούσιας (Επιμέλ. έκδ.) Τα Πρακτικά του 2ου Συνεδρίου: Νέος Παιδαγωγός. Αθήνα, 23 και 24 Μαΐου 2015.

Λαδά, Α. (2003). «Φύλο και χώρος: Αρχικές προσεγγίσεις και νέα ερωτήματα ή μεταξύ ορατών και αοράτων». Εισαγωγή στο συνέδριο: Το φύλο, τόπος συνάντησης των επιστημών: Ένας πρώτος ελληνικός απολογισμός, Μυτιλήνη, 11- 12 Οκτωβρίου.

Λελεδάκης, Κ. (2009). Η Θεωρία του Μπουρντιέ για την Κοινωνία και τη Νεωτερικότητα. Πάτρα: ΕΑΠ.

Μαραγκουδάκη Ε., (1995). Τα στερεότυπα για τα φύλα σε παιδικά βιβλία προσχολικής ηλικίας στο: Ι.Ν. Παρασκευόπουλος (επιμ.), Διαφυλικές σχέσεις (β' τόμος), (σελ. 240-250), Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Μπάτλερ, Τζ. (2008). *Σώματα με σημασία: Οριοθετήσεις του «φύλου» στο λόγο*. Αθήνα: Εκκρεμές.

Mason, J. (2011) [2002]. *Η διεξαγωγή της ποιοτικής έρευνας*. Ε. Δημητριάδου (Μετάφ.). Αθήνα : Πεδίο.

Mouseler, V. (2006). Οι γυναίκες και οι ομοφυλόφιλοι: η ψεύτικη αδιαφορία (Μετάφ. – Επιμ. Έκδ. Γ. Σ. Τζαμαλούκα). Αθήνα: Παπαζήση.

ντε Μποβουάρ, Σ. (2009 [1949]). *Το δεύτερο φύλο*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Πεχτελίδης, Γ. (2004). Σχολική εξουσία και υποκειμενικότητα: μορφές κυριαρχίας και αντίστασης. Μια γενεαλογική προσέγγιση των σύγχρονων πρακτικών συγκρότησης των μαθητικών ταυτοτήτων στο πλαίσιο μίας σχολικής τάξης. *Εθνικό Αρχείο Διδακτορικών Διατριβών*. Ανακτήθηκε το Μάρτιο, 10, 2015 από <http://hdl.handle.net/10442/hedi/19102>

Πεχτελίδης, Γ. (2012α). «Μαθαίνοντας να δουλεύεις»: Δυνατότητες και περιορισμοί στη μελέτη της σχολικής και κοινωνικής ανισότητας. Στο P. Willis, *Μαθαίνοντας να δουλεύεις – Πώς τα παιδιά εργατικής προέλευσης επιλέγουν δουλειές της εργατικής τάξης* (σελ. 25-60). Αθήνα: Gutenberg.

Πεχτελίδης, Γ. (2012β). Κοινωνιολογία του Ανδρισμού στο Σχολείο. Στο Επιστημονικό Συμπόσιο, Να κοιτάς με άλλα μάτια, να βλέπεις διαφορετικά – Έμφυλες προσεγγίσεις στην εκπαίδευση, Αθήνα: Εταιρεία Σπουδών- Σχολή Μωραΐτη. Ανακτήθηκε το Σεπτέμβριο, 26, 2014 από https://www.academia.edu/1852089/Pechtelidis_Y._2012_.Sociology_of_Masculinity_in_School_in_Moraitis_School_ed._.To_look_through_others_eyes_to_look_different.Gender_approaches_in_education_Athens_Moraitis_School

Πολίτης, Φ. (2006). *Οι «ανδρικές ταυτότητες» στο σχολείο: Ετεροσεξουαλικότητα, ομοφυλοφοβία και μισογυνισμός*. Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο.

Πουρκός, Μ. & Δαφέρμος, Μ. (2010). Εισαγωγή-Ποιοτική Έρευνα στην Ψυχολογία και την εκπαίδευση: θεωρητική και ιστορική οριοθέτηση. Στο Μ. Πουρκός, & Μ. Δαφέρμος (Επιμέλ. Έκδ.), *Ποιοτική Έρευνα στην Ψυχολογία και την εκπαίδευση. Επιστημολογικά, μεθοδολογικά και ηθικά ζητήματα* (σελ. 21-75). Αθήνα: Τόπος

Walkerdine, V. (2013) [1998]. Αποκλείοντας τα κορίτσια: Κορίτσια και μαθηματικά. Α. Χρονάκη (Επιμέλ. Έκδ.). Αθήνα. Gutenberg.

Willis P.(2012) [1977]. *Μαθαίνοντας να δουλεύεις – Πώς τα παιδιά εργατικής προέλευσης επιλέγουν δουλειές της εργατικής τάξης*. Αθήνα: Gutenberg.

Φραγκουδάκη, Α. (1985). *Κοινωνιολογία της εκπαίδευσης. Θεωρίες για την κοινωνική ανισότητα στο σχολείο* (σελ. 163). Αθήνα: Παπαζήση.

Ξενόγλωσση

Aina, O., & Cameron, P. (2011). Why does gender matter: Counteracting stereotypes with young children. *Dimensions of Early Childhood*, 39, 3, 11-19

Asimaki, A., Koustourakis, G. & Rompolá, C. (2015). Rough and Tumble Play and Gender in Kindergarten: Perceptions of Kindergarten Teachers. *International Research in Education*, 3, 2, 93-109

Attride-Stirling, J. (2001). Thematic networks: an analytic tool for qualitative research. *Qualitative Research*, 1, 3, 385-405.

Bernard, H. R. (2006). *Research methods in anthropology*. Lanham, MD: Altamira Press.

Blumer H. (1969). *Symbolic Interactionism: Perspective and Method*, Englewood Cliffs, N.J: Prentice-Hall.

Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3, 77-101. doi:10.1191/1478088706qp063oa

Britton, G.E. & Lumpkin, M.C. (1977). For sale: Subliminal bias in textbooks. *Reading Teacher*, 31, 40-45.

Bourdieu, P. (2002). *Masculine Domination*. Stanford: Stanford University Press.

Boyatzis, R. E. (1998). *Transforming qualitative information: Thematic analysis and code development*. Thousand Oaks, CA: Sage.

Butler, J. (1990). *Gender Trouble: Feminism and the Subversion of Identity*. New York/London: Routledge.

- Butler, J. (2004). *Undoing Gender*. New York: Routledge.
- Chick, K., Heilman- Houser, R., & Hunter, M. (2002). The impact of child care on gender role development and gender stereotypes. *Early Childhood Education Journal*, 29, 3, 149-45.
- Clarke, V., Ellis, S., Peel, E. and Riggs, D. W. (2010). *Lesbian, gay, bisexual, trans and queer psychology: an introduction*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Clarke, V., Braun, V. & Hayfield, N. (2015). Thematic analysis. In J. Smith (Ed.). *Qualitative psychology: A practical guide to research methods (3rd ed.)* (pp. 222-248). London: Sage.
- Cook, R., & Cusack, S. (2011). *Gender stereotyping: transnational legal perspectives*. University of Pennsylvania Press.
- Corsaro, W. A. (2003). *We're friends, right? : inside kids' cultures*. Washington, D.C.: Joseph Henry Press
- Couch, R.A. (1995). Gender Equity and Visual Literacy: Schools Can Help Change Perceptions, In: *Imagery and Visual Literacy: Selected Readings from the 26th Annual Conference of the International Visual Literacy Association*, Tempe, Arizona, 12-16 October.
- Delamont, S. (1990) [1980]. *Sex Roles and the School*. New York/London: Routledge.
- Denzin, Norman K. (1997). *Interpretive Ethnography: Ethnographic Practices for the 21st Century*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Fiese, B., & Skillman, G. (2000). Gender differences in family stories: Moderating influence of parent gender role and child gender. *Sex Roles: A journal of Research*, 43, 267-83.
- Fox, M. (1993). Men who weep, boys who dance: The gender agenda between the lines in children's literature. *Language Arts*, 70, 2, 84-88.
- Frank, C. R. & Uy, F. L. (2004). Ethnography for teacher education. *Journal of Teacher Education*, 55, 3, 269-283
- Francis, B. (1998). *Power Plays: Primary School Children's Constructions of Gender, Power, and Adult Work*: Trentham Books.
- Geertz, C. (1973). *The interpretation of cultures*. New York. Basic Books.
- Goetz, J., & LeCompte, M. (1984). *Ethnography and qualitative design in educational research*. New York: Academic Press.
- Hammersley, M. (1984). Some Reflections on the Macro-Micro Problem in the Sociology of Education, *Sociological Review*, 32, 2, 317-318.

- Hammersley, M. (1989). *The Dilemma of Qualitative Method: Herbert Blumer and the Chicago tradition*. London, UK: Routledge.
- Hammersley, M. (1990). *Classroom ethnography: Empirical and Methodological Essays*. Philadelphia, USA: Open University Press.
- Hammersley, M & Atkinson, P. (1995). *Ethnography: Practices and Principles. Second Edition*. New York: Routledge.
- Hampson, J. (1965). Determinants of psychosexual orientation, in Frank Beach (Ed.) *Sex and Behavior*. New York: John Wiley and sons.
- Hargreaves, D. (1975). *Interpersonal Relations and Education*, Student Edition. London: Routledge and Kegan Paul.
- Kartakoullis, L. N., Phellas, C., Pouloukas, St., Petrou, M. & Loizou, Ch. (2008). The use of anabolic steroids and other prohibited substances by gym enthusiasts in Cyprus. *International Review for the Sociology of Sport*, 43, 3, 271 – 287.
- Leaper, C. (2000). Gender, affiliation, assertion, and the interactive context of parent-child play. *Developmental Psychology*, 36, 3, 381- 393.
- Loizos, P. & Papataxiarchis, E. (1991). Introduction: Gender and kinship in marriage and alternative contexts. In: P. Loizos & E. Papataxiarchis (edit.). *Contested Identities: Gender and Kinship in Modern Greece* (pp. 3 - 25). Princeton: Princeton University Press.
- Mac Naughton, G., Rolfe, S., & Siraj-Blatchford, I. (2010). *Doing early childhood research*. Maidenhead: McGraw Hill/Open University Press.
- Martin, C., & Ruble, D. (2004). Children's search for gender cues: Cognitive perspectives on gender development. *Current Directions in Psychological Science*, 13, 2, 67-70
- Miles, M.B., & Huberman, A.M. (1994). *Qualitative data analysis: A sourcebook of new methods* (2nd Ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Nisbet, J. D. (1997). Small – scale Research: Guidelines and Suggestions for Development. *Scotia Educational Studies*, 9 (May), 13 – 17.
- Oakley, A. (1985 [1972]). *Sex, Gender and Society*. Aldershot, Hants: Gower.
- Reay, D. (1995). They employ cleaners to do that: Habitus in the primary classroom. *Sociology of Education*, 16, 3, 353-371.
- Robinson, H. A. (2005[1994]). *The Ethnography of Empowerment: The Transformative Power of Classroom Interaction*. Taylor & Francis e-Library.
- Rubin, G. (1975). The traffic in women: Notes on the “political economy” of sex. In: R.

- Reider (edit.). *Toward an Anthropology of Women* (pp. 157 - 210). New York: Monthly Review Press.
- Rudman, M. (1995). *Children's Literature: An issues approach*. (3rd edition). White Plains, NY: Longman.
- Simonsen, K. F. (2003). The embodied city: from bodily practice to urban life. In *Voices from the north: new trends in nordic human geography*. (pp. 157-173). Aldershot: Ashgate.
- Thorne, Barrie. (1993). *Gender Play: Girls and Boys in School*. New Brunswick: Rutgers University Press.
- Turner, B. (1996 [1991]). The discourse of diet. In: M. Featherstone, M. Hepworth & B. S. Turner (edit.). *The body: Social Process and Cultural Theory*. London: Sage Publications.
- Willing, C. & Stainton-Rogers, W. (2008). Introduction. In C. Willing & W. Stainton-Rogers (Eds), *The Sage Handbook of Qualitative Research in Psychology* (pp. 1-12). London: Sage.
- Willis, P. & Trondman, M. (2000). Manifesto for Ethnography, *Ethnography*, 1, 1, 5–16.
- Young, I.M. (1989). Throwing like a girl, στο J. Allen, I.M. Young (eds), *The Thinking Muse: feminism and modern French philosophy* (pp.56-76). Bloomington: University of Indiana Press.

Παράρτημα



Εικόνα 1: Η τάξη των νηπίων- τα τραπεζάκια



Εικόνα 2: Η τάξη των νηπίων- η παρεούλα



Εικόνα 3: Η αυλή



Εικόνα 4: Η αυλή



Εικόνα 5: Η ζωγραφιά των κοριτσιών - η απεικόνιση του άνδρα



Εικόνα 6: Η μπούκλες που έφτιαξαν τα κορίτσια για να στολίσουν τα μαλλιά τους



Εικόνα 7: "Οι μπουκλες" των κοριτσιών



Εικόνα 8: Η πρόβα για την καλοκαιρινή γιορτή, τα αγόρια σε ρόλο Μόγλη



Εικόνα 9: Η πρόβα για την καλοκαιρινή γιορτή- τα κορίτσια σε ρόλο φιδιών



Εικόνα 10: Στην τάξη. Στη μια μεριά του τραπεζιού μαζεμένα τα αγόρια και στην άλλη τα κορίτσια



Εικόνα 11: Στο τένις- ζευγάρια χωρισμένα με βάση το φύλο



Εικόνα 12: Στο τένις, ζευγάρια με βάση το φύλο



Εικόνα 13: Στην εικόνα αυτή βλέπουμε τα νήπια να κάθονται με βάση το "μοτίβο" αγόρι- κορίτσι προκειμένου να είναι πιο ήσυχα , σύμφωνα με τη νηπιαγωγό.



Εικόνα 14: Τα αγόρια στην αυλή, κατά το ελεύθερο παιχνίδι



Εικόνα 15: Τα κορίτσια στην αυλή, ελεύθερο παιχνίδι



Εικόνα 16: Τα κορίτσια στην αυλή, ελεύθερο παιχνίδι



Εικόνα 17: Κατά τη ζωγραφική, αγόρια και κορίτσια στο χώρο



Εικόνα 18: Κορίτσια και αγόρια στο χώρο



Εικόνα 19: Κορίτσια και αγόρια στο χώρο



Εικόνα 20: Κορίτσια και αγόρια στο χώρο