

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1ο

Εισαγωγή

1.1. *Ανδρικές ταυτότητες στην εφηβεία:
Μια φεμινιστική προσέγγιση*

Β. ΔΕΛΗΓΙΑΝΝΗ-ΚΟΥΪΜΤΖΗ & Δ. ΣΑΚΚΑ

1.2. *Σχεδιάζοντας μια ευρωπαϊκή έρευνα
για τα αγόρια στην εφηβεία*

Δ. ΣΑΚΚΑ & Β. ΔΕΛΗΓΙΑΝΝΗ-ΚΟΥΪΜΤΖΗ

1.1 Ανδρικές ταυτότητες στην εφηβεία: Μια φεμινιστική προσέγγιση

B. ΔΕΛΗΓΙΑΝΝΗ-ΚΟΥΪΜΤΖΗ & Δ. ΣΑΚΚΑ

ΣΤΗ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ ΠΟΥ ΑΣΧΟΛΕΙΤΑΙ ΜΕ ΤΗ ΜΕΛΕΤΗ ΤΟΥ ΠΑΡΑΓΟΝΤΑ φύλο, η έρευνα για τις ταυτότητες του φύλου στην εφηβική ηλικία αποκτά όλο και μεγαλύτερη σημασία κατά τα τελευταία χρόνια. Πρόκειται για μια θεματική που συγκεντρώνει το ενδιαφέρον κυρίως των ερευνητών αγγλοσαξονικής προέλευσης και η οποία απουσίαζε μέχρι πρόσφατα από την τρέχουσα ακαδημαϊκή έρευνα. Ο Mac an Ghaill (1996), χρησιμοποιώντας διάφορες πηγές, προσδιορίζει στο βιβλίο του *Η κατανόηση των ανδρικών ταυτοτήτων* (Understanding Masculinities) τις διάφορες προοπτικές στις οποίες επικεντρώνεται η έρευνα για τις ανδρικές ταυτότητες στη Βρετανία και τις Ηνωμένες Πολιτείες. Πιο συγκεκριμένα, εντοπίζει έξι βασικές θεωρητικές προσεγγίσεις: τη συντηρητική προσέγγιση, τη φιλο-φεμινιστική οπτική, αυτή που επικεντρώνεται στα δικαιώματα των ανδρών, την πνευματιστική, τη σοσιαλιστική-μαρξιστική και την ομαδική προσέγγιση. Από την άλλη, στη Βρετανία, και κάτω από την επίδραση του φεμινιστικού κινήματος, του κινήματος των ομοφυλοφίλων και του ακτιβισμού κατά του AIDS, οι εμπειρίες και οι ζωές των ανδρών συζητούνται στο πλαίσιο θεωρητικών προσεγγίσεων όπως η θεωρία των ρόλων, η ψυχανάλυση και η θεωρία της δυναμικής των φύλων (βλ. Mac an Ghaill, 1996, σ. 2). Όπως υποστηρίζει ο West (1994), «το τι είναι ένας άνδρας και το τι κάνει συζητείται και αμφισβητείται σήμερα όσο ποτέ άλλοτε» (West, 1994, σ. 46).

Ποιες είναι οι αιτίες της πρόσφατης ανάπτυξης της έρευνας

για τις ανδρικές ταυτότητες; Δεν υπάρχει, από ό,τι φαίνεται, μόνο μια απάντηση στο συγκεκριμένο ερώτημα. Αυτού του είδους η έρευνα αποτελεί κεντρικό σημείο αναφοράς των ονομαζόμενων «Ανδρικών Σπουδών» που αναπτύχθηκαν στα Πανεπιστήμια των Ηνωμένων Πολιτειών κατά τα τέλη της δεκαετίας του 1970, ως αντίδραση και απάντηση στο γυναικείο κίνημα, με βασικό επιχείρημα ότι οι άνδρες είναι εξίσου καταπιεσμένοι με τις γυναίκες και κεντρικό στόχο τη μείωση της καταπίεσης αυτής.

Δεν υπάρχει αμφιβολία ότι το ενδιαφέρον για τις ανδρικές ταυτότητες αναπτύχθηκε στο πλαίσιο της φεμινιστικής έρευνας για τις σχέσεις των φύλων. Είναι γνωστό ότι η φεμινιστική έρευνα τα τελευταία 25 χρόνια, είχε και εξακολουθεί να έχει τις γυναίκες όλων των ηλικιών στο επίκεντρο του ενδιαφέροντός της. Οι πρώτες, μάλιστα, κλασικές θεωρητικές προσεγγίσεις αυτού του τύπου θεωρούσαν την «πατριαρχία» και την ανδρική κυριαρχία ως τις σημαντικότερες αιτίες της γυναικείας καταπίεσης, αντιμετωπίζοντας τους άνδρες και τις ανδρικές ταυτότητες ως μια ενιαία κατηγορία που μπορεί να προσδιορισθεί χωρίς ιδιαίτερα προβλήματα. Πρόσφατα, όμως, οι παραπάνω απόψεις αντιμετωπίζονται κριτικά από όσους και όσες ασχολούνται με τη φεμινιστική έρευνα και την έρευνα των κοινωνικών επιστημών γενικότερα. Επικρατεί η άποψη πλέον ότι οι σχέσεις των φύλων είναι εξαιρετικά σύνθετες, για να θεωρείται ότι εξαρτώνται μόνο από ένα παράγοντα και υποστηρίζεται ότι πρόκειται για ένα πολυδιάστατο φαινόμενο με ιστορικές και κοινωνικές προεκτάσεις, που βιώνεται με διαφορετικό τρόπο από διαφορετικές ομάδες ανδρών και γυναικών και που θα έπρεπε να μελετηθεί ως τέτοιο (Walby, 1986· Wolpe, 1988· Connell, 1991a· Hearn, 1992· Griffin, 1993· Connell, 1995· Mac an Ghail, 1996).

Στο πλαίσιο αυτών των νέων προσεγγίσεων, αναδύεται μια πιο πολύπλοκη σύλληψη της ανδρικής ταυτότητας. Τώρα μιλούμε, πλέον, για πολλαπλές ανδρικές ταυτότητες, έναν όρο που χρησιμοποιήθηκε για να προσδιορίσει «τη χρονική, χωρική και πολιτισμική διαφοροποίηση της ανδρικής ταυτότητας» (Collinson & Hearn, 1996). Σύμφωνα με την παραπάνω άποψη, διαφορετικές

ομάδες ανδρών θεωρείται ότι βιώνουν με διαφορετικό τρόπο, όχι μόνο την ανάπτυξη της ανδρικής τους ταυτότητας και της σεξουαλικότητάς τους, αλλά και την κοινωνική τους θέση, τη θέση τους στο πλαίσιο της πατριαρχικής κοινωνίας και τις σχέσεις των φύλων (Connell, 1989· Connell, 1991a· Jefferson, 1994· Parker, 1996· Jackson & Salisbury, 1996). Ο Connell (1991a) προτείνει την έννοια της «ηγεμονικής ανδρικής ταυτότητας», θέλοντας να δείξει ότι υπάρχει μια κυρίαρχη μορφή ανδρισμού που αποκτά πολιτισμική υπεροχή. Αυτή η ηγεμονική ανδρική ταυτότητα κατασκευάζεται για να υποβαθμίζει άλλες ανδρικές ταυτότητες, καθώς και τις γυναίκες, εμποδίζοντας, έτσι, τις υποβαθμισμένες αυτές μορφές του ανδρισμού να προσδιοριστούν πολιτισμικά.

Επιπλέον, προσπαθώντας κανείς να προσδιορίσει τις αιτίες του αυξανόμενου ενδιαφέροντος για τη μελέτη των ανδρικών ταυτοτήτων, θα πρέπει να σταθεί στο γεγονός ότι οι αλλαγές που έχουν συμβεί τις τελευταίες δεκαετίες στις δυτικές κοινωνίες τάραξαν την παραδοσιακή σχέση που συνέδεε τους άνδρες με τη σφαίρα της παραγωγής, δημιουργώντας, ταυτόχρονα, μια σύγχυση, όσον αφορά τη θέση τους και το ρόλο τους στη σφαίρα της αναπαραγωγής. Οι παραπάνω αλλαγές, βέβαια, δεν σηματοδότησαν και την αναδιαμόρφωση των κοινωνικών σχέσεων των φύλων. Όπως υποστηρίζει ο Britain (1989, στο Mac an Ghail, 1996, σ. 3), «αυτό που άλλαξε δεν είναι η ανδρική εξουσία ως τέτοια, αλλά η μορφή της, ο τρόπος με τον οποίο παρουσιάζεται και το περιτύλιγμα». Παρ' όλα αυτά, εκείνο που έχει σημασία είναι ότι η κατάσταση, έτσι όπως έχει διαμορφωθεί, χρησιμοποιήθηκε ως ευκαιρία για τη μελέτη «των θέσεων και των πρακτικών των ανδρών στο πλαίσιο των σχέσεων των φύλων, με στόχο τη διαμόρφωση ενός λόγου που θα επιτρέπει να συζητούμε για τους άνδρες, τις ανδρικές ταυτότητες και τις διάφορες μορφές εκδήλωσης της ανδρικής σεξουαλικότητας» (Mac an Ghail, 1996, σ. 5).

Η ανάπτυξη των ανδρικών ταυτοτήτων στο σχολείο: ερευνητικές προσεγγίσεις

Στο πλαίσιο των παραπάνω προσεγγίσεων έχει προκύψει τα τελευταία χρόνια ένας αυξανόμενος αριθμός ερευνών με θέμα την ανδρική ταυτότητα στο σχολείο, γεγονός που έδωσε την ευκαιρία στις φεμινίστριες συγγραφείς να μιλήσουν για το σύνδρομο του «τι συμβαίνει με τα αγόρια», έναν προβληματισμό για τον οποίο η Mahony (1996) υποστήριξε ότι «έχει πάρει διαστάσεις επιδημίας, αν το δει κανείς σε μια διεθνή προοπτική» (σ. 381). Το κέντρο βάρους αυτών των ερευνών βρίσκεται στις σχολικές εμπειρίες των αγοριών και στον τρόπο με τον οποίο το σχολείο διαμορφώνει ενεργά μια σειρά από κουλτούρες του ανδρισμού και ανδρικές ταυτότητες.

Για τη φεμινιστική έρευνα, βέβαια, η μελέτη των αγοριών δεν είναι καινούργιο θέμα. Όπως μας υπενθυμίζει η Skelton (1996), ανιχνεύοντας τις εκπαιδευτικές εμπειρίες των κοριτσιών, οι φεμινίστριες ειδικοί πολύ συχνά διερεύνησαν και συζήτησαν τους τρόπους με τους οποίους διαμορφώνονται οι ανδρικές ταυτότητες. Ένα σημαντικό μέρος της έρευνας για την εκπαίδευση και το φύλο, παρ' όλο που ασχολείται κυρίως με τα βιώματα των κοριτσιών εφήβων, δίνει σημαντικές πληροφορίες για τις συμπεριφορές, τις στάσεις και τις αξίες των αγοριών σε θέματα που αναφέρονται στις σχέσεις των φύλων, τις επαγγελματικές επιλογές και τις προοπτικές ζωής. Επί δύο περίπου δεκαετίες, η φεμινιστική έρευνα απέδειξε ότι το σχολείο δίνει πληροφορίες και στα δύο φύλα για το τι σημαίνει να είναι κανείς άνδρας ή γυναίκα και διαμορφώνει ταυτότητες προσδιορισμένες ως προς το φύλο, υποδεικνύοντας τις σωστές και τις μη αποδεκτές συμπεριφορές. Οι Haywood & Mac an Ghail (1996, σ. 50) υποστηρίζουν ότι η φεμινιστική έρευνα «συνεισέφερε σε μεγάλο βαθμό στην προσπάθεια κατανόησης των τρόπων με τους οποίους διαμορφώνεται το φύλο στο σχολικό πλαίσιο, ενισχύοντας τη θεωρητική και εννοιολογική ανάπτυξη των προσεγγίσεων για τις πολλαπλές και τις ηγεμονικές ανδρικές ταυτότητες».

Με την ανάπτυξη των ανδρικών σπουδών ως ανεξάρτητης ερευνητικής περιοχής, η σχέση της εκπαίδευσης με την ανάπτυξη της ανδρικής ταυτότητας στην εφηβεία συγκεντρώνει το ενδιαφέρον των ερευνητών, καθώς, μάλιστα, γίνεται φανερό ότι υπάρχουν παράλληλοι, αλλά όχι κοινοί νόμοι που διέπουν τη διαμόρφωση των ανδρικών και των γυναικείων ταυτοτήτων. Στη νεότερη τάση, τα αγόρια και οι ανδρικές ταυτότητες στο πλαίσιο της εκπαιδευτικής διαδικασίας είναι η θεματική που αποκτά ιδιαίτερη σημασία. Η ιδέα ότι το σχολείο είναι ο χώρος όπου όλα τα αγόρια παίζουν έναν κυρίαρχο ρόλο, και όπου τα κορίτσια είναι τα θύματα του συστήματος αρχίζει πλέον να αμφισβητείται. Οι ερευνητές/τριες που ενδιαφέρονται για τις ανδρικές ταυτότητες καταλήγουν όλο και περισσότερο στο συμπέρασμα ότι υπάρχει αμοιβαία σχέση αλληλεπίδρασης ανάμεσα στο σχολικό πλαίσιο και την ανδρική ταυτότητα, μια άποψη που εξέφρασε και ο Connell (1991a), υποστηρίζοντας ότι «η ανδρική ταυτότητα επηρεάζει την εκπαίδευση, όπως και η εκπαίδευση διαμορφώνει την ανδρική ταυτότητα» (σ. 252). Είναι γεγονός ότι τα σχολεία αποτελούν τους χώρους όπου διαμορφώνονται, προβάλλονται και προστατεύονται οι ανδρικές ταυτότητες και όπου ορισμένες μορφές ανδρισμού προωθούνται και αμφισβητούνται μέσα και πέρα από την ίδια την ομάδα των ανδρών. Πολλές πτυχές της εκπαίδευσης, όπως για παράδειγμα, τα μαθήματα που διδάσκονται τα παιδιά και το είδος της μεταδιδόμενης γνώσης, οι αλληλεπιδράσεις στην τάξη και οι κουλτούρες των εκπαιδευτικών, οι σχολικοί κανόνες και η πειθαρχία σχετίζονται άλλοτε με τις γυναικείες και άλλοτε με τις ανδρικές ταυτότητες από τη μια, άλλοτε με ηγεμονικές και άλλοτε με υποτακτικές ανδρικές ταυτότητες από την άλλη (Kenway, 1996). Όπως υποστηρίζει ο Connell (1991a), το σχολείο κατασκευάζει έμμεσα τις ανδρικές ταυτότητες στο πλαίσιο της αξιολόγησης της επίδοσης, των προγραμμάτων διδασκαλίας και του ορισμού της γνώσης σε συνδυασμό με τα πρότυπα αυθεντίας και πειθαρχίας που προωθεί.

Ένας μεγάλος αριθμός θεμάτων που αναφέρονται στη σχολική εμπειρία των αγοριών έχει διερευνηθεί κατά τα τελευταία χρόνια,

όπως για παράδειγμα η ανάπτυξη της ανδρικής ταυτότητας στο Νηπιαγωγείο και το Δημοτικό Σχολείο, η έκφραση της σεξουαλικότητας εκ μέρους αγοριών εφηβικής ηλικίας και η εμπειρία νεαρών ομοφυλόφιλων, η επίδραση του αθλητισμού και της σωματικής αγωγής στην ανάπτυξη ορισμένων μορφών ανδρισμού, η εμπειρία των εκπαιδευτικών που εργάζονται με αγόρια κ.λπ. (βλ. για παράδειγμα, Reay, 1990· Connell, 1991a· Hilton, 1991· Mac an Ghail, 1991· Mac an Ghail, 1994· West, 1994· Connolly, 1995a· Connolly, 1995b· Katz, 1995· Parker, 1996· Skelton, 1996· Wright, 1996). Για την πλειοψηφία των παραπάνω συγγραφέων, η εκπαίδευση δεν αποτελεί το μοναδικό φορέα διαμόρφωσης της ανδρικής ταυτότητας. Οι Haywood & Mac an Ghail (1996), για παράδειγμα, συμφωνούν μεν ότι το σχολείο αλληλεπιδρά με άλλους φορείς κοινωνικοποίησης συμπεριλαμβανομένων της οικογένειας, της αγοράς εργασίας, των μέσων μαζικής ενημέρωσης, του νομοθετικού συστήματος και των σεξουαλικών σχέσεων που επηρεάζουν σε μεγάλο βαθμό τη ζωή των αγοριών εφήβων, υποστηρίζουν, όμως, ότι η εκπαίδευση δρα ως κατεξοχήν χώρος διαμόρφωσης του ανδρισμού, καθώς «προσφέρει, ένα συμπυκνωμένο σύστημα εμπειριών σε υποστηριζόμενη και υποχρεωτική μορφή» (Haywood & Mac an Ghail, 1996, σ. 59).

Πώς αντιμετωπίζουν οι φεμινίστριες συγγραφείς αυτού του είδους την έρευνα, η οποία, ανάμεσα στα άλλα, αμφισβητεί τα ευρήματά τους για τις διακρίσεις εις βάρος των κοριτσιών στην εκπαίδευση και προσπαθεί, μερικές φορές, να παρουσιάσει τα αγόρια ως θύματα του εκπαιδευτικού συστήματος; Σύμφωνα με τη Ramazanoglou (1992), οι φεμινίστριες πρέπει να καλωσορίσουν το ενδιαφέρον για τις ανδρικές ταυτότητες και ταυτόχρονα να διατηρήσουν την κριτική τους στάση απέναντι στην έρευνα που έχει επίκεντρο τους άνδρες ως κοινωνικό φύλο, για να εξασφαλίσουν ότι δεν θα χαθεί όλη η γνώση που συγκεντρώθηκε τα τελευταία χρόνια στα πλαίσια της φεμινιστικής έρευνας. Πράγματι, τις δύο τελευταίες δεκαετίες εκπονήθηκε ένας σημαντικός αριθμός ερευνών με θέμα τον παράγοντα φύλο στην εκπαίδευση, και αναπτύχθηκαν στρατηγικές παρέμβασης με στόχο τη μείωση των στε-

ρεοτύπων για τα φύλα και την προώθηση της ισότητας στις σχολικές τάξεις. Είναι φανερό ότι η ισότητα των φύλων αποτελεί πλέον μέρος της εκπαιδευτικής διαδικασίας και ότι στις περισσότερες ευρωπαϊκές χώρες τα κορίτσια έχουν ιδιαίτερα καλές ακαδημαϊκές επιδόσεις. Παρά το γεγονός, όμως, ότι οι γυναίκες αλλάζουν, η ποιότητα της προσωπικής τους ζωής και η κοινωνική τους θέση δεν βελτιώνονται με τον ίδιο τρόπο. Όπως υποστηρίζει η Kenway (1996), οι συνθήκες ζωής των κοριτσιών και των γυναικών δεν θα γίνουν καλύτερες, αν δεν αλλάξουν οι άνδρες και τα αγόρια. Για το λόγο αυτό, στόχος της φεμινιστικής έρευνας είναι να προωθήσει αλλαγές στην εκπαίδευση, που θα επηρεάσουν τις ανδρικές ταυτότητες. Τα δύο φύλα πρέπει να ζήσουν μαζί ήρεμα και αρμονικά, και στο πλαίσιο σχέσεων που χαρακτηρίζονται από αμοιβαίο σεβασμό. Έτσι, ιδιαίτερη αξία αποκτά εκείνο το εκπαιδευτικό σύστημα το οποίο αμφισβητεί τους περιορισμένους ρόλους των φύλων, τις παραδοσιακές ταυτότητες φύλου και τις παραδοσιακές ανδρικές ταυτότητες, προωθώντας, από την άλλη, τον επαναπροσδιορισμό των σχέσεων των φύλων.

Με βάση την οπτική αυτή, η φεμινιστική έρευνα, χρησιμοποιώντας την προηγούμενη γνώση και εμπειρία θα πρέπει να επιχειρήσει την προώθηση μεθόδων και πρακτικών στην εκπαίδευση οι οποίες θα επιτρέπουν την καλύτερη κατανόηση της ανδρικής εμπειρίας στο σχολείο και θα διαμορφώσουν τον τρόπο με τον οποίο τα αγόρια αντιλαμβάνονται τις σχέσεις των φύλων. Η μεθοδολογία της έρευνας-δράσης, σε συνδυασμό με την κατάλληλη εκπαίδευση των εκπαιδευτικών, αποτελούν ιδιαίτερα χρήσιμα εργαλεία για το σκοπό αυτό.

Η φεμινιστική έρευνα-δράση στην εκπαίδευση

Η φεμινιστική προσέγγιση χρησιμοποίησε την έρευνα-δράση με στόχο την προώθηση των αρχών της ισότητας στα σχολεία. Η αντίληψη ότι η εκπαίδευση, εξαιτίας της δομής, της οργάνωσής της και γενικά της διασύνδεσής της με τις κοινωνικές σχέσεις δύ-

ναμης και εξουσίας, έχει τη δυνατότητα να παράγει και να αναπαράγει πατριαρχικές σχέσεις των φύλων, υπήρξε κεντρική ιδέα στις φεμινιστικές αναλύσεις για τον παράγοντα φύλο στο σχολείο. Μερικές φεμινίστριες επιστήμονες, όμως, μπόρεσαν να εντοπίσουν δυναμικές δυνατότητες αλλαγής στη δομή της εκπαίδευσης και προσπάθησαν να εκπονήσουν έρευνες-δράσεις οι οποίες στηρίχθηκαν στην ιδέα ότι το σχολείο είναι το λίκνο του σεξισμού, και στην ελπίδα για αλλαγή. Αυτού του είδους η έρευνα είχε στόχο τη διαμόρφωση της εκπαιδευτικής εμπειρίας των κοριτσιών και των γυναικών γενικά, παρεμβαίνοντας στην εκπαιδευτική διαδικασία (Holland, 1993), επηρεάστηκε, δε, από τη φεμινιστική κριτική στις κοινωνικές επιστήμες. Οι ερευνήτριες προσπάθησαν «να απομυθοποιήσουν και να κάνουν πιο δημοκρατική την ερευνητική διαδικασία, να προσεγγίσουν τα υποκείμενα της έρευνας και την ίδια τη συνθήκη με τρόπους που δεν οδηγούσαν στην εκμετάλλευση, να χρησιμοποιήσουν νέους τρόπους αξιολόγησης και να κάνουν σαφή την πολιτική αποδοχή εκ μέρους τους της φεμινιστικής οπτικής και της αρχής των θετικών διακρίσεων υπέρ των κοριτσιών (Holland & Chisholm, 1987).

Ένας σημαντικός αριθμός ερευνών-δράσεων αναπτύχθηκαν στον ευρωπαϊκό χώρο κατά τα τέλη της δεκαετίας του '80, από τις οποίες πιο γνωστές είναι αυτές που εκπονήθηκαν στη Μ. Βρετανία: τα προγράμματα «Κορίτσια και Νέες Τεχνολογίες» (Whyte, 1986), «Κορίτσια και Επαγγελματικές Επιλογές» (Chisholm & Holland, 1987). Σε άλλες χώρες προσπάθειες όπως, για παράδειγμα, η «Έρευνα-Δράση για το Φύλο» (Mahony & Frith, 1996), Προγράμματα Δράσης στη Δανία (Kruse, 1996), την Ισπανία (Rambla, 1996), την Ολλανδία (Extra, 1995), την Ισλανδία (Olafsdottir, 1996) και την Ελλάδα (Δεληγιάννη-Κουϊμπτζή & Ζιώγου, 1991) ακολούθησαν πιο πρόσφατα.

Τα προγράμματα που προαναφέρθηκαν είχαν διαφορετικές αφετηρίες και χρησιμοποίησαν μια ποικιλία από μεθοδολογίες. Παρ' όλα αυτά ο γενικός τους στόχος ήταν να φέρουν τα κορίτσια από το περιθώριο στο κέντρο της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Τα αποτελέσματά τους υπήρξαν αμφιλεγόμενα, μερικές φορές πε-

ριορισμένα, ή ακόμη και αντιφατικά, σε γενικές γραμμές, όμως, ενθαρρυντικά, καθώς πέτυχαν να κάνουν εμφανή τη διάκριση των φύλων στις σχολικές τάξεις και να εμπλέξουν τους εκπαιδευτικούς και μερικές φορές και τους γονείς στη διαδικασία της ισότητας των φύλων (Holland, 1993). Όπως τονίζουν οι Chisholm & Holland (1987, σ. 255) συζητώντας τα αποτελέσματα της έρευνάς τους, «...μπορέσαμε να συνδέσουμε τη διερεύνηση με την εκπαιδευτική πράξη και αμειψθήκαμε. Αμοιβή μας ήταν η μεγαλύτερη κατανόηση των επιπτώσεων του παράγοντα φύλο στις διαδικασίες του σχολείου και η πεποίθηση ότι οι εκπαιδευτικοί και οι ερευνητές, όταν συνεργάζονται, μπορούν να αλλάξουν αυτές τις διαδικασίες και να μετατρέψουν την εκπαίδευση σε μια πιο ενδιαφέρουσα και χρήσιμη διαδικασία για τα κορίτσια».

Παρ' όλα αυτά, η βιβλιογραφία δεν κατέγραψε μόνο θετικές αντιδράσεις στις παραπάνω προσεγγίσεις. Η Kenway (1995· 1996), για παράδειγμα, ανιχνεύοντας τις αντιδράσεις των αγοριών και των ανδρών σε φεμινιστικά προγράμματα δράσης στα σχολεία, διαπίστωσε ότι ο ανδρικός πληθυσμός που συμμετέχει, συχνά βιώνει αισθήματα θυμού και άγχους, ενοχής και ανασφάλειας. Από την άλλη μεριά, σύμφωνα με άνδρες συγγραφείς (για παράδειγμα, βλ. Jackson & Salsbury, 1996), φαίνεται ότι μετά το τέλος τέτοιων προσπαθειών, μερικά αγόρια από τα σχολεία στα οποία εφαρμόστηκαν παρεμβάσεις, δήλωσαν ότι ανέπτυξαν συναισθήματα σύγχυσης και αρνητική ή αμυντική στάση. Οι συγγραφείς που προαναφέρθηκαν καταλήγουν στο συμπέρασμα ότι χρειάζεται μια νέα προσέγγιση των παρεμβάσεων με θέμα το φύλο στο σχολείο, έτσι ώστε να μην επικεντρώνονται μόνο στα κορίτσια, αλλά να προσεγγίζουν ταυτόχρονα τις σύνθετες και αντιφατικές σχέσεις που συνδέουν την ανδρική και τη γυναικεία ταυτότητα.

Σε γενικές γραμμές, πάντως, είναι φανερό ότι η φεμινιστική έρευνα-δράση ανέπτυξε θεωρητικές οπτικές και μεθοδολογικά εργαλεία και διαμόρφωσε μια έμπειρη ματιά του εκπαιδευτικού γίνεσθαι, καταλήγοντας σε γόνιμες αναλύσεις για το τι αποτελεί επιτυχημένη στρατηγική με θέμα την ισότητα των φύλων στην εκπαίδευση. Οι πιο πρόσφατες αναλύσεις, όμως, για την ισότητα

στο σχολείο, αποδεικνύουν ότι η επικέντρωση αποκλειστικά στις μαθήτριες και τα προβλήματά τους δεν αρκεί, και ότι οι φεμινιστική εκπαίδευση θα πρέπει τώρα να στραφεί και στα αγόρια θέτοντας το ερώτημα όπως το διατύπωσε η Kenway (1996, σ. 466): «Πώς μπορούμε να βοηθήσουμε τα αγόρια να βοηθήσουν τα κορίτσια, βοηθώντας πρώτα τον εαυτό τους;». Όπως είναι φανερό, ο προβληματισμός αυτός είναι κεντρικής σημασίας για όλους όσους ασχολούνται με θέματα φύλου στο σχολικό πλαίσιο. Χάρη σε προηγούμενες έρευνες, γνωρίζουμε πια αρκετά πράγματα για τον τρόπο με τον οποίο μεγαλώνουν τα κορίτσια και γίνονται γυναίκες. Υπάρχουν πια εδραιωμένες παιδαγωγικές μέθοδοι και στρατηγικές παρέμβασης που δίνουν τη δυνατότητα στους εκπαιδευτικούς να προσεγγίσουν τις μαθήτριες και να προωθήσουν την ισότητα στη σχολική τάξη. Όπως φάνηκε και προηγουμένως, εκείνο που δεν ξέρουμε είναι πώς να απευθυνθούμε στους μαθητές, πώς να καταγράψουμε τις εμπειρίες τους ως αγοριών που περνούν την εφηβεία στις σύγχρονες κοινωνίες και πώς να εργασθούμε μαζί τους μέσα στην τάξη. Ταυτόχρονα, η ίδια η βιβλιογραφία για τις ανδρικές ταυτότητες στην εκπαίδευση μας δίνει πληροφορίες κυρίως για τα νεαρά αγόρια που μεγαλώνουν σε συγκεκριμένα γεωγραφικά και πολιτισμικά πλαίσια, που ζουν δηλαδή στη Βρετανία, την Αυστραλία, τις ΗΠΑ και τον Καναδά. Μας είναι γνωστά ελάχιστα πράγματα για όσα βιώνουν οι άνδρες στην περιφέρεια της Ευρώπης, ή για την κατασκευή της ανδρικής ταυτότητας στις χώρες της Μεσογείου.

Το ερευνητικό πρόγραμμα «Αριάδνη», το οποίο προσεγγίζει τις ανδρικές ταυτότητες σε συνεργασία με σχολεία σε οκτώ ευρωπαϊκές χώρες, είχε στόχο να καλύψει αυτό το κενό, σε σχέση με την έρευνα των ανδρικών ταυτοτήτων και την παρέμβαση στις σχολικές τάξεις. Η θεωρητική βάση του προγράμματος προκύπτει από το συνδυασμό της φεμινιστικής προσέγγισης με τις αρχές της έρευνας-δράσης. Είναι γεγονός, ότι το θέμα των ανδρικών ταυτοτήτων στην εφηβεία και του ανδρισμού γενικά, ιδίως όταν αντιμετωπίζεται σε ένα ευρύ πλαίσιο όπως το Ευρωπαϊκό, είναι σύνθετο και πολυδιάστατο και μπορεί να προσεγγισθεί με

πολλούς διαφορετικούς τρόπους. Παρ' όλο, όμως, που είναι γενικά αποδεκτό ότι διάφοροι κοινωνικοί επιστήμονες θα μπορούσαν να εμπνευστούν από διαφορετικές θεωρητικές παραδοχές, πρέπει να επισημανθεί ότι δεν είναι εύκολο να υιοθετηθεί μια θεώρηση της θεματικής που θα αγνοεί την οπτική του φύλου. Η βασική έρευνα, με στόχο την ανάλυση της εκπαιδευτικής εμπειρίας των αγοριών σε διάφορες πτυχές του σχολείου ήταν μέχρι στιγμής το είδος της ερευνητικής προσέγγισης που προτιμήθηκε από τους ειδικούς. Η έρευνα-δράση που εστιάζει στις ανδρικές ταυτότητες, δηλαδή, η ανάπτυξη στρατηγικών στις σχολικές τάξεις με επίκεντρο τα αγόρια, είναι ένας χώρος σχεδόν άγνωστος στο πλαίσιο αυτής της θεματικής.

Στο σημείο αυτό εύλογα μπορεί να αναρωτηθεί κανείς μέχρι ποιο σημείο είναι δυνατόν να αλλάξουν οι κοινωνικές πεποιθήσεις μέσα από παρεμβάσεις στην εκπαίδευση, στο πλαίσιο, δηλαδή, ενός επίσημου θεσμού. Ο ρόλος του σχολείου στην αναπαραγωγή κυρίαρχων ιδεολογιών έχει τονισθεί ιδιαίτερα στη θεωρία και την έρευνα της Κοινωνιολογίας της Εκπαίδευσης κατά τις τελευταίες δεκαετίες και είναι πια γνωστό ότι οι σχέσεις των φύλων συμπεριλαμβάνονται ανάμεσα στα θέματα που διαμορφώνονται από τις ιδεολογίες αυτές. Μέσα από αυτήν την οπτική, η δυνατότητα προώθησης αλλαγών στην εκπαίδευση εμφανίζεται εξαιρετικά περιορισμένη. Παρ' όλα αυτά, είκοσι χρόνια πριν, η Deem (1978), παρά τη μαρξιστική-φεμινιστική της οπτική, τόνιζε στο κλασικό πια βιβλίο της *Γυναίκες και εκπαίδευση (Women and Schooling)*:

«Η εκπαίδευση από μόνη της δεν μπορεί να αλλάξει τις κοινωνικές σχέσεις παραγωγής..., όμως η εκπαίδευση μπορεί να αρχίσει να διαμορφώνει με διαφορετικό τρόπο τις στάσεις των ανθρώπων απέναντι... στον καταμερισμό της εργασίας κατά φύλα, όσο περιορισμένη κι αν είναι η έκταση αυτής της αλλαγής, και έχει τη δυνατότητα να διευρύνει το είδος των δεξιοτήτων που μαθαίνουν τα παιδιά στο σχολείο» (Deem, 1978, σ. 54).

Και καταλήγει επισημαίνοντας:

«Η επίτευξη μιας εκπαίδευσης που θα απευθύνεται και στους άνδρες και στις γυναίκες και που δεν θα περιορίζει με τεχνητό και λανθασμένο τρόπο τις σκέψεις, τις δεξιότητες και τις ικανότητες τους στη βάση των διαφορών των φύλων δεν είναι εύκολος στόχος σε μια κοινωνία, το να μην το επιχειρήσει όμως κάποιος επειδή είναι δύσκολο, αποτελεί πράξη δειλίας» (Deem, 1978, σ. 141).

Προσπαθώντας να προσδιορίσουμε ακριβέστερα τους στόχους κάθε παρεμβατικής προσπάθειας, θεωρούμε ότι αυτό που έχει σημασία για την τελική επιτυχία είναι ο τρόπος με τον οποίο οι ερευνητές/τριες αντιμετωπίζουν την προοπτική της αλλαγής. Τι προσδοκούμε, όταν σχεδιάζουμε ένα πρόγραμμα δράσης και στρατηγικές παρέμβασης στο σχολείο; Στοχεύουμε στην αλλαγή ολόκληρου του εκπαιδευτικού συστήματος, σε αλλαγές στα προγράμματα διδασκαλίας ή στη διαμόρφωση προτάσεων για μια εκπαιδευτική πολιτική ισότητας των φύλων στο σχολείο; Θεωρούμε ότι ένα πρόγραμμα δράσης με πρωταρχικό στόχο του αυτή την τελευταία προοπτική μπορεί να γίνει πολύ αποτελεσματικό τόσο ως προς την επίτευξη των στόχων του, όσο και ως προς τη δυνατότητα του να δώσει την ευκαιρία στα νεαρά άτομα που θα συμμετέχουν, να προβληματισθούν, αντιμετωπίζοντας κριτικά παραδοσιακές αντιλήψεις και πρακτικές για τις σχέσεις των φύλων.

1.2 Σχεδιάζοντας μια ευρωπαϊκή έρευνα για τα αγόρια στην εφηβεία

Δ. ΣΑΚΚΑ & Β. ΔΕΛΗΓΙΑΝΝΗ-ΚΟΥΪΜΤΖΗ

Εισαγωγή

Ο ΠΩΣ ΗΔΗ ΤΟΝΙΣΤΗΚΕ ΣΤΟ ΠΡΟΗΓΟΥΜΕΝΟ ΚΕΦΑΛΑΙΟ, Η ΜΕΛÉΤΗ των ανδρικών ταυτοτήτων αποτελεί ένα όλο και σημαντικότερο τμήμα της διεθνούς βιβλιογραφίας κατά την τελευταία δεκαετία. Ειδικότερα, η φεμινιστική έρευνα για το φύλο στην εκπαίδευση έχει ενσωματώσει το σχετικό προβληματισμό, θεωρώντας ότι η επίγνωση του τι συμβαίνει με τους άνδρες και τα αγόρια αποτελεί θέμα κεντρικής σημασίας, εφόσον στοχεύει κανείς να προωθήσει θέματα ισότητας των φύλων στο σχολικό πλαίσιο (Francis & Skelton, 2001). Μια σειρά από φαινόμενα που έγιναν πρόσφατα αντιληπτά, όσον αφορά τις συμπεριφορές και την παρουσία των νεαρών εφήβων στο σχολείο και έξω από αυτό, απετέλεσαν το έναυσμα για το πρόσφατο αυτό ενδιαφέρον των επιστημόνων. Η εικόνα μειωμένης σχολικής επίδοσης των αγοριών που δημιούργησε την εντύπωση γενικευμένης σχολικής αποτυχίας, σε σύγκριση, μάλιστα με την επιτυχημένη παρουσία των κοριτσιών (Erpstein *et al.*, 1999), η παρατηρούμενη αύξηση της σχολικής βίας, με δράστες (αλλά και αποδέκτες) νεαρά αγόρια, τα προβλήματα στις σχέσεις των δύο φύλων, αλλά και ο προβληματικός τρόπος με τον οποίο οι νεαροί άνδρες βιώνουν τις συνέπειες διαφόρων κοινωνικοοικονομικών φαινομένων, όπως η ανεργία και η αλλαγή της κοινωνικής θέσης των γυναικών, διαμορφώνουν την αίσθηση μιας συλλογικής κρίσης του ανδρισμού

στις σύγχρονες δυτικές κοινωνίες και, κατά συνέπεια, την ανάγκη διερεύνησης της ανδρικής ταυτότητας. Όπως ήδη έχει τονισθεί προηγουμένως, η έρευνα αυτή άλλοτε αποτελεί αυτόνομη προσπάθεια των «ανδρικών σπουδών» και άλλοτε συνδέεται με το φεμινιστικό προβληματισμό, σε μια προσπάθεια πληρέστερης κατανόησης των αιτιών των ασύμμετρων κοινωνικών σχέσεων των φύλων. Το ερευνητικό πρόγραμμα που παρουσιάζεται στο βιβλίο αυτό και του οποίου οι συντεταγμένες δίνονται στο παρόν κεφάλαιο, ανήκει στη δεύτερη κατηγορία.

Το ευρωπαϊκό πρόγραμμα «Αριάδνη»

Το πρόγραμμα «Αριάδνη» επικεντρώθηκε στη διερεύνηση των ανδρικών ταυτοτήτων σε ευρωπαϊκό επίπεδο. Αποτέλεσε ερευνητικό πρόγραμμα το οποίο χρηματοδοτήθηκε από την Ευρωπαϊκή Κοινότητα και στο οποίο συμμετείχαν 8 χώρες-μέλη της Ευρωπαϊκής Ένωσης (Ισπανία, Πορτογαλία, Γαλλία, Γερμανία, Βρετανία, Ελλάδα, Δανία και Ιταλία)¹. Σκοπός του προγράμματος, το οποίο σχεδιάστηκε ως μια πιλοτική έρευνα-δράση σε τέσσερα σχολεία κάθε χώρας, ήταν να αναπτύξει ερευνητικές μεθόδους για τη μελέτη των ανδρικών ταυτοτήτων στο σχολείο καθώς και να εντοπίσει στρατηγικές παρέμβασης που θα απέβλεπαν στη διεύρυνση των παραδοσιακών απόψεων και πεποιθήσεων για τον ανδρισμό στην κάθε χώρα. Πιο συγκεκριμένα, το πρό-

1. Επιστημονική Υπεύθυνη του Διεθνούς Προγράμματος: A. Tome (Instituto de Ciencias de Education), Barcelona, Ισπανία· Επιστημονικοί Υπεύθυνοι Εθνικών Προγραμμάτων: N. Pacheco (Faculdade de Psicologia e de Ciencias da Educacao, Universidade do Porto), Πορτογαλία· V. Aebisher (Department de Psychologie, Universite de Paris), Γαλλία· Ch. Degenhart- Marten (Amt für Schule, Behörde für Schule, Jugend und Berufsbildung), Hamburg, Γερμανία· M. Arnot (Department of Education, University of Cambridge), Βρετανία· K. Δεληγιάννη-Κουϊμτζή (Τμήμα Ψυχολογίας, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης), Ελλάδα· L. Andersen (Aalborg Kommune, Aalborg), Δανία· M.R. del Buono (I.R.R.S.A.E.), Milan, Ιταλία.

γραμμα στόχευε στη διερεύνηση των ανδρικών ταυτοτήτων στο σχολικό πλαίσιο και στην από κοινού διαμόρφωση κατάλληλων στρατηγικών παρέμβασης στις σχολικές τάξεις που θα απέβλεπαν στην προώθηση της ισότητας των δύο φύλων.

Αρχή στην οποία βασίστηκε το πρόγραμμα ήταν η άποψη ότι οι διαφορές μεταξύ των δύο φύλων στην εκπαίδευση, στην αγορά εργασίας και στη ζωή γενικότερα, συνδέονται έντονα με τη δόμηση της ανδρικής ταυτότητας. Η προώθηση, επομένως, ίσων ευκαιριών για τις γυναίκες πρέπει να λάβει υπόψη και θέματα που αφορούν τους άνδρες, όπως ήδη διατυπώθηκε και στο προηγούμενο Κεφάλαιο (Κεφ. 1.1.).

Οι γενικότεροι **στόχοι** του προγράμματος, όπως τέθηκαν στα πλαίσια της Ευρωπαϊκής συνεργασίας, ήταν οι εξής:

1. Η ανάπτυξη της ικανότητας των δευτεροβάθμιων σχολείων:
(α) να διερευνήσουν την ανδρική ταυτότητα ως θεματική κεντρικής σημασίας για τις σχέσεις των φύλων, (β) να προσδιορίσουν τις σύγχρονες πιέσεις και συγκρούσεις που σχετίζονται με την ανδρική ταυτότητα και (γ) να αξιολογήσουν το ρόλο του σχολείου στη διαμόρφωση διαφορών συμπεριφοράς ανάμεσα στα αγόρια και τα κορίτσια.
2. Ο προσδιορισμός αποτελεσματικών στρατηγικών που θα διευρύνουν τις παραδοσιακές πεποιθήσεις οι οποίες συνδέονται με την ανδρική ταυτότητα σε κάθε χώρα που έπαιρνε μέρος στο πρόγραμμα. Θεωρήθηκε ότι αυτή η διεύρυνση μπορεί να επιτευχθεί: (α) με τη επέκταση του ακαδημαϊκού ορίζοντα των αγοριών και της επίδοσής τους σε μη παραδοσιακούς τομείς, (β) με την προώθηση ποικίλων επαγγελματικών και οικογενειακών ρόλων και προτύπων στα πλαίσια της ανδρικής ταυτότητας, (γ) με την ενθάρρυνση των αγοριών να αξιολογούν θετικά τους γυναικείους ρόλους, δραστηριότητες και προοπτικές και (δ) με την προώθηση της αμοιβαίας γνώσης για το άλλο φύλο και της αξίας των ίσων ευκαιριών στην κοινωνία γενικότερα.
3. Η διαμόρφωση αποτελεσματικών μεθόδων διδασκαλίας και

αξιολόγησης που θα επιτρέψουν στα σχολεία να προσεγγίσουν τη θεματική που σχετίζεται με την ανάπτυξη της ανδρικής ταυτότητας στο σύγχρονο σχολείο. Ο στόχος αυτός συνδυάζεται με τη συνεργασία και τη δημιουργία δικτύου ανάμεσα στις χώρες που συμμετέχουν.

4. Η ενθάρρυνση των εθνικών ομάδων που συμμετείχαν στο πρόγραμμα να ανταλλάσσουν, μέσα από τη συνεργασία και τη δημιουργία δικτύου, τις πηγές πληροφόρησης που είχε η κάθε ομάδα καθώς και τις ερευνητικές μεθοδολογίες και τις εκπαιδευτικές τεχνικές που επρόκειτο να χρησιμοποιήσουν στο πλαίσιο της έρευνας-δράσης.

Όπως φαίνεται και από τη διατύπωση των στόχων, το πρόγραμμα περιελάμβανε δύο στάδια, το στάδιο της διερεύνησης και το στάδιο της παρέμβασης στη σχολική τάξη. Κατά τη διάρκεια του πρώτου σταδίου, εκπονήθηκε σειρά ερευνών, τα αποτελέσματα των οποίων αποτέλεσαν τη βάση για το σχεδιασμό των παρεμβατικών δραστηριοτήτων στη σχολική τάξη που υλοποιήθηκαν κατά τη δεύτερη φάση. Κατά συνέπεια, η πρώτη φάση του προγράμματος είχε στόχο το (1), ενώ η δεύτερη φάση είχε στόχο το (2) και (3).

Στο κεφάλαιο αυτό, στο πρώτο τμήμα, περιγράφονται οι τρόποι με τους οποίους οι οκτώ χώρες συνεργάστηκαν για να υλοποιήσουν το πρόγραμμα κατά την πρώτη φάση, καθώς και οι τρόποι με τους οποίους σχεδιάστηκε η παρέμβαση της δεύτερης φάσης. Η περιγραφή δομήθηκε με βάση τις τεχνικές εκθέσεις που κατέθεσε η κάθε χώρα. Στο δεύτερο τμήμα, περιγράφεται αναλυτικά η μεθοδολογία που ακολουθήθηκε στην Ελλάδα.

I. Η υλοποίηση του προγράμματος στις οκτώ χώρες-μέλη της Ευρωπαϊκής Ένωσης

Το πλαίσιο της συνεργασίας

Η συνεργασία ανάμεσα στις οκτώ ερευνητικές ομάδες αποκάλυψε μια σειρά τόσο από κοινά όσο και από διαφορετικά πλαίσια εργασίας καθώς και κοινές αλλά ταυτόχρονα και διαφορετικές οπτικές, προσεγγίσεις και ιδέες. Από τη μια, κοινή αφηγηρία ήταν η φεμινιστική οπτική, η απόφαση, δηλαδή, ότι το πρόγραμμα «Αριάδνη» θα σχεδιαζόταν ως μια φεμινιστική έρευνα-δράση που θα εστίαζε στα αγόρια. Η προηγούμενη εμπειρία των συμμετεχουσών στην έρευνα για το φύλο στην εκπαίδευση υπήρξε το δεύτερο στοιχείο, που επέτρεψε τη χρήση μιας κοινής γλώσσας στο σχεδιασμό του προγράμματος.

Από την άλλη, μια σειρά από παράγοντες, όπως για παράδειγμα, το επαγγελματικό υπόβαθρο των ερευνητριών, η πολιτική κατάσταση των χωρών που συμμετείχαν και οι αντίστοιχες εκπαιδευτικές πολιτικές, τα διαφορετικά εκπαιδευτικά συστήματα της κάθε χώρας, το επίπεδο ακαδημαϊκής και ερευνητικής πείρας σε θέματα φύλου, μαζί με τη θέση των γυναικών και τη δομή των σχέσεων των φύλων σε κάθε κοινωνία, επηρέασαν τις αποφάσεις των εθνικών ερευνητικών ομάδων.

Κατά τις πρώτες συναντήσεις οι οκτώ εθνικές ομάδες αποφάσισαν ότι για τη μελέτη των ανδρικών ταυτοτήτων είναι σημαντικό να εστιάσουν στις εμπειρίες των εφήβων σε ό,τι αφορά την οικογενειακή ζωή, τα συναισθήματά τους, τις απόψεις και τις πεποιθήσεις τους σε ό,τι αφορά την επαγγελματική ζωή καθώς και τους ρόλους των δύο φύλων. Οι οκτώ ομάδες, επίσης, πήραν ορισμένες κοινές αποφάσεις σε ό,τι αφορά τους στόχους του προγράμματος καθώς και τις ομάδες των παιδιών που θα συμμετείχαν στη μελέτη. Παρακάτω θα εξεταστούν τόσο οι κοινοί τόποι στις αποφάσεις των εμπλεκόμενων εθνικών ομάδων όσο και τα σημεία στα οποία διέφεραν.

Κοινές αποφάσεις

Οι κοινές αποφάσεις των ερευνητικών ομάδων ως προς τον προσδιορισμό των στόχων και το σχεδιασμό της έρευνας εστιάστηκαν στους παρακάτω τομείς:

A) Ως προς τους στόχους και το δείγμα αποφασίσθηκε: (α) Να ισχύουν και για τις οκτώ χώρες οι γενικοί στόχοι του προγράμματος (βλ. παραπάνω) οι οποίοι θα επικέντρωναν στην ανάγκη διερεύνησης και διεύρυνσης των ανδρικών ταυτοτήτων φύλου στην εφηβική ηλικία, την ανάπτυξη στρατηγικών προσέγγισης των φύλων στην εκπαίδευση και τη ζωή γενικότερα και την ενίσχυση της ερευνητικής συνεργασίας σε ερευνητικό επίπεδο. (β) Επιπλέον, αποφασίσθηκε ότι το δείγμα θα συμπεριελάμβανε αγόρια και κορίτσια ηλικίας 14-16 ετών, δηλαδή εφήβους που βρίσκονται στη μέση εφηβική ηλικία. Η συγκεκριμένη ηλικιακή ομάδα επιλέχθηκε με βάση το γεγονός ότι θεωρείται ιδιαίτερα κρίσιμη περίοδος για τη διαμόρφωση της ταυτότητας φύλου τόσο σε επίπεδο γνωστικό όσο και σε επίπεδο συναισθηματικό και ψυχοσεξουαλικό (Berk, 1991). Επιπλέον, πρόκειται για ένα στάδιο ζωής κατά το οποίο πρέπει να παρθούν κρίσιμες αποφάσεις και να γίνουν σημαντικές επιλογές που θα επηρεάσουν την ενήλικη ζωή (Deliyanni-Kouimtzi *et al.*, 1996).

B) Ως προς το σχεδιασμό της έρευνας και τη παρέμβασης αποφασίσθηκε ότι σε κάθε χώρα θα πάρουν μέρος τέσσερα σχολεία και ότι σε κάθε σχολείο θα σχηματιστούν ομάδες εκπαιδευτικών που θα συμμετέχουν στις διάφορες φάσεις του προγράμματος. Η κάθε χώρα θα αποφάσιζε ξεχωριστά η κάθε μια για τα κριτήρια επιλογής των σχολείων.

Κατά την πρώτη φάση του προγράμματος (Ιανουάριος-Δεκέμβριος 1996), υλοποιήθηκε η διερεύνηση των ανδρικών ταυτοτήτων στα σχολεία που επιλέχθηκαν να συμμετάσχουν στο πρόγραμμα. Κατά τη δεύτερη φάση (Ιανουάριος-Δεκέμβριος 1997), υλοποιήθηκε ο σχεδιασμός και η εφαρμογή των δραστηριοτήτων παρέμβασης στη σχολική τάξη. Όλες οι εθνικές ομάδες συμφώνησαν να πραγματοποιήσουν τις εξής ενέργειες:

- να διαμορφώσουν εθνικές ομάδες για την υλοποίηση της έρευνας-δράσης στη σχολική κοινότητα (περιλαμβάνοντας εκτός από τους εκπαιδευτικούς και στελέχη της διοίκησης της εκπαίδευσης καθώς και βοηθητικό προσωπικό),
- να διαμορφώσουν ομάδες εκπαιδευτικών στο κάθε ένα από τα τέσσερα σχολεία που θα συμμετείχαν στο πρόγραμμα,
- να σχεδιάσουν και να ελέγξουν ερευνητικά εργαλεία καθώς και στρατηγικές παρέμβασης στη σχολική τάξη σε συνεργασία της ερευνητικής ομάδας με την ομάδα των εκπαιδευτικών,
- να προωθήσουν τη δικτύωση των σχολείων των οκτώ χωρών μεταξύ τους με τέτοιο τρόπο ώστε το κάθε σχολείο να συνδέεται και να συνεργάζεται με δύο άλλα σχολεία (ένα από τη νότια και ένα από τη βόρεια Ευρώπη),
- να συλλέξουν αρχειακού τύπου δεδομένα από τα σχολεία που συμμετέχουν στο πρόγραμμα στην κάθε χώρα και να ανταλλάχθει μεταξύ των χωρών οποιοδήποτε υλικό (π.χ. ερευνητικά εργαλεία, βιβλιογραφία, ιδέες κ.τ.λ.).

Τέλος, όλες οι εθνικές ομάδες ξεκίνησαν με τη διερεύνηση των απόψεων και των πεποιθήσεων των εκπαιδευτικών για τα δύο φύλα και μετά συνέχισαν με τη διερεύνηση των απόψεων και των πεποιθήσεων των παιδιών. Αποφασίστηκε πως η σχολική επίδοση, η ζωή στο σπίτι και η φροντίδα, η ανδρική εμπειρία καθώς και οι ρόλοι των δύο φύλων θα πρέπει να αποτελέσουν τους κύριους τομείς διερεύνησης.

Διαφορές στους στόχους και τη μεθοδολογία

Όπως, ήδη, αναφέρθηκε, όλες οι εθνικές ομάδες συμφώνησαν σε ό,τι αφορά τους γενικούς στόχους του προγράμματος καθώς και την προσέγγιση (τύπος σχολείου, σύνθεση σχολικών ομάδων, διαδικασία υλοποίησης του έργου, ερευνητική μεθοδολογία και είδος ερευνητικών εργαλείων, σύνθεση ερευνητικής ομάδας) που θα χρησιμοποιούσαν. Ωστόσο, υπήρξαν μεγάλες διαφορές στην

έμφαση που έδωσε η κάθε ομάδα διατυπώνοντας τους επιμέρους στόχους στην κάθε χώρα (βλ. Πίνακα 1.2.1).

Σε ό,τι αφορά, λοιπόν, τους **επιμέρους στόχους**, ορισμένες χώρες είδαν το πρόγραμμα «Αριάδνη» ως μια ευκαιρία να μελετήσουν αρχικά και σε βάθος τις ταυτότητες φύλου και μετά να προχωρήσουν με την υλοποίηση της παρέμβασης στη σχολική τάξη. Αντίθετα, άλλες χώρες είδαν το πρόγραμμα ως ένα πρόγραμμα δράσης δίνοντας έμφαση και στοχεύοντας εξασχής στην εφαρμογή παρεμβατικών δραστηριοτήτων. Πιο συγκεκριμένα, όπως φαίνεται από τις εθνικές εκθέσεις των διαφόρων ομάδων, οι ομάδες της Γαλλίας, Γερμανίας, Ελλάδας και Πορτογαλίας έθεσαν ως στόχο κατά την πρώτη φάση να διερευνήσουν και να κατανοήσουν τις σχέσεις των δύο φύλων. Οι υπόλοιπες ομάδες έθεσαν στόχο είτε να ενθαρρύνουν τα σχολεία να αναπτύξουν τα ίδια την ικανότητα να διερευνούν θέματα που άπτονται του φύλου (Βρετανία, Ιταλία), είτε να διερευνήσουν τις ανδρικές ταυτότητες μέσω της διδασκαλίας διαφόρων γνωστικών αντικειμένων σε αμιγείς ως προς το φύλο τάξεις (Ισπανία, Δανία).

Επιπλέον, παίρνοντας υπόψη την υπάρχουσα σε κάθε χώρα ερευνητική δραστηριότητα σε ό,τι αφορά το φύλο, οι ομάδες από την Ισπανία, τη Βρετανία και τη Γαλλία αποφάσισαν να επικεντρωθούν κυρίως στη μελέτη των ανδρικών ταυτοτήτων, ενώ, η Δανία, η Γερμανία, η Πορτογαλία, η Ιταλία και η Ελλάδα θεώρησαν απαραίτητο να μελετήσουν ταυτόχρονα και τις ανδρικές και τις γυναικείες ταυτότητες στην εφηβεία, χωρίς, παρ' όλα αυτά να προχωρήσουν σε έρευνα των διαφορών των φύλων. Ορισμένες ερευνητικές ομάδες επικεντρώθηκαν στη μελέτη της επιθετικότητας (Ισπανία) ή της αυτοεικόνας (Ιταλία, Γαλλία, Πορτογαλία), ενώ άλλες επικεντρώθηκαν στη μελέτη της ατομικής ή της συλλογικής ταυτότητας (Γαλλία, Πορτογαλία), των καταστάσεων σύγκρουσης στην τάξη (Γαλλία), των συνθηκών μάθησης (Γερμανία) και των απόψεων και πεποιθήσεων των εκπαιδευτικών (Ισπανία, Ελλάδα, Αγγλία, Ιταλία).

Τα κριτήρια για την επιλογή συγκεκριμένου τύπου σχολείων επίσης ήταν διαφορετικά για την κάθε χώρα. Τα κριτήρια που

ΠΙΝΑΚΑΣ 1.2.1

Στόχοι και μεθοδολογία υλοποίησης του προγράμματος ανά χώρα

Χώρα	Ερευνητικοί Στόχοι	Ερευνητικά Εργαλεία	Διαδικασία	Είδος Σχολείου
Ισπανία	Η διερεύνηση των ανδρικών ταυτοτήτων μέσω της διερεύνησης της επιθετικότητας	Ποσοτικές και ποιοτικές μέθοδοι, ερωτηματολόγιο, έκθεση, συνέντευξη, παίξιμο ρόλων	Οι εκπαιδευτικοί ως ερευνητές, καταγραφή των δραστηριοτήτων που υλοποιούνται στην τάξη	Μικτά ως προς το φύλο σχολεία αστικών ή περιαστικών περιοχών, μαθητές/-τριες από διάφορα κοινωνικο-οικονομικά στρώματα, διαχωρισμός αγοριών και κοριτσιών σε αμιγείς ως προς το φύλο τάξεις
Πορτογαλία	Η μελέτη των απόψεων και των πεποιθήσεων των παιδιών καθώς και των κοινωνικών αναπαραστάσεων για τα δύο φύλα	Ομαδική συνέντευξη, παίξιμο ρόλων, παραγωγή οπτικο-ακουστικού υλικού	Οι εκπαιδευτικοί παίρνουν μέρος σε όλες τις διαδικασίες	Εγγύτητα μεταξύ των σχολείων και του Πανεπιστημίου, κοινωνικοπολιτισμική ποικιλομορφία στο μαθητικό πληθυσμό, σχολεία από ημι-αγροτική, αστική, περιαστική και περιοχή λατομείων
Γαλλία	Η διερεύνηση των επιδόσεων των παιδιών, της δυναμικής της ομάδας, των μελλοντικών στόχων και των προσδοκιών των παιδιών, των ταυτίσεων που κάνουν καθώς και των τρόπων με τους οποίους αυτοαξιολογούνται	Ερωτηματολόγιο, ασκήσεις	Ημι-πειραματική συνθήκη στη σχολική τάξη (υλοποίηση παρέμβασης σε τρία στάδια)	Μικτά ως προς το φύλο σχολεία από αστική και περιαστικές περιοχές, σχολεία πολυ-πολιτισμικά και μονο-πολιτισμικά ανάλογα με το επίπεδο επίδοσης των μαθητών/-τριών και το είδος των προβλημάτων που αντιμετωπίζει το κάθε σχολείο

ΠΙΝΑΚΑΣ 1.2.1 (συνέχεια)

Χώρα	Ερευνητικοί Στόχοι	Ερευνητικά Εργαλεία	Διαδικασία	Είδος Σχολείου
Γερμανία	Η διερεύνηση των συναισθημάτων, των σκέψεων, των αξιών, των προβλημάτων, των ελπίδων και των ενδιαφερόντων των παιδιών καθώς και των σχεδίων τους για το μέλλον και των σχέσεων που συνάπτουν με το άλλο φύλο	Ερωτηματολόγιο, ατομική συνέντευξη, και γραπτά κείμενα	Η συμπλήρωση των ερωτηματολογίων και των γραπτών κειμένων έγινε στην τάξη	Σχολεία αστικής περιοχής
Βρετανία	Η ανάπτυξη της ικανότητας των σχολείων της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης να διερευνούν θέματα φύλου. Η ανάπτυξη αποτελεσματικών στρατηγικών διδασκαλίας και αξιολόγησης που θα επιτρέπουν στα σχολεία την παρέμβαση για θέματα που αφορούν τη διαμόρφωση των ανδρικών ταυτοτήτων στο σχολείο	Ομαδικές συζητήσεις, παρατήρηση, συνέντευξη, δραστηριότητες, ερωτηματολόγιο κλειστών ερωτήσεων, έκθεση, έρευνα αρχείου	Δραστηριότητες μέσα στην τάξη	Μικτά ως προς το φύλο σχολεία ή σχολεία ενός φύλου, πολυ-πολιτισμικά ή μονο-πολιτισμικά σχολεία, μεσαίας ή υψηλής κοινωνικο-οικονομικής τάξης, αστικές και αγροτικές περιοχές

ΠΙΝΑΚΑΣ 1.2.1 (συνέχεια)

Χώρα	Ερευνητικοί Στόχοι	Ερευνητικά Εργαλεία	Διαδικασία	Είδος Σχολείου
Ελλάδα	Η διερεύνηση των γυναικείων και ανδρικών ταυτοτήτων για να εντοπιστούν όχι μόνο οι τρόποι με τους οποίους μεγαλώνουν τα αγόρια αλλά και οι τρόποι με τους οποίους τα κορίτσια κατανοούν της έννοια του ανδρισμού στο πλαίσιο των σχέσεων των δύο φύλων. Η ανάπτυξη στρατηγικών που θα επιτρέπουν στα σχολεία την παρέμβαση για θέματα που αφορούν τη διαμόρφωση των ανδρικών ταυτοτήτων στο σχολείο	Ποσοτικά και ποιοτικά εργαλεία, ερωτηματολόγιο, έκθεση, δραστηριότητες, ημι-δομημένη συνέντευξη, ομάδες εστίασης	Δραστηριότητες μέσα στην τάξη	Αστική και αγροτική περιοχή, ιδιωτικά και δημόσια σχολεία, σχολεία μεσαίας ή υψηλής κοινωνικής τάξης, χαμηλό, μεσαίο ή ανώτερο εκπαιδευτικό επίπεδο των γονιών
Δανία	Εστίαση στην επίδραση του διαχωρισμού αγοριών και κοριτσιών κατά τη διδασκαλία. Ο διαχωρισμός αποβλέπει στην απελευθέρωση και των δύο φύλων κατά τη μαθησιακή διαδικασία	Ερωτηματολόγιο προς τους γονείς και τους εκπαιδευτικούς, ζωγραφική, ομαδική συζήτηση με μαθητές/-τριες, παρατήρηση	Διαχωρισμός των παιδιών ανάλογα με το φύλο σε τάξεις αγοριών και κοριτσιών (ανά γνωστικό αντικείμενο)	Αστικές και περιφερειακές περιοχές, μεγάλα και μικρά σχολεία

ΠΙΝΑΚΑΣ 1.2.1 (συνέχεια)

Χώρα	Ερευνητικοί Στόχοι	Ερευνητικά Εργαλεία	Διαδικασία	Είδος Σχολείου
Ιταλία	Έρευνα δράσης με σκοπό την προώθηση στρατηγικών διδασκαλίας για θέματα φύλου. Η εκπαίδευση εκπαιδευτικών με στόχο να γίνουν και υποκείμενα και αντικείμενα της δράσης τους. Η διερεύνηση των προσδοκιών, των ενδιαφερόντων και της αυτο-εικόνας των παιδιών	Ερωτηματολόγιο	Συμμετοχή τόσο των εκπαιδευτικών όσο και των μαθητών/-τριών στην έρευνα και στο σχεδιασμό και την υλοποίηση παρεμβάσεων	Η επιλογή των σχολείων βασίστηκε στη σύνθεση του μαθητικού πληθυσμού ως προς το φύλο (σχολεία μόνο για αγόρια, σχολεία κυρίως για κορίτσια)

χρησιμοποιήθηκαν πιο συχνά ήταν ο βαθμός αστικοποίησης (Δανία, Βρετανία, Γαλλία, Ελλάδα, Πορτογαλία, Ισπανία) και το κοινωνικο-οικονομικό επίπεδο των κατοίκων της περιοχής στην οποία βρισκόταν το σχολείο (Δανία, Βρετανία, Γερμανία, Ελλάδα, Πορτογαλία, Ισπανία). Επιπλέον κριτήρια ήταν η διασπορά των μαθητών/τριών ως προς το φύλο (Ιταλία, Βρετανία), η σύνθεση του πληθυσμού ως προς την εθνικότητα (Γαλλία, Αγγλία), ο τύπος του σχολείου (Γενικά ή Τεχνικά Γυμνάσια-Λύκεια, Γερμανία), το μέγεθος του σχολείου (Δανία), ο βαθμός εγγύτητας του σχολείου από το Πανεπιστήμιο (Πορτογαλία, Γαλλία) καθώς και ο βαθμός ιδιωτικοποίησης των σχολείων (Ελλάδα).

Σε ό,τι αφορά τη σύνθεση των *σχολικών ομάδων*, κάθε χώρα συμπεριέλαβε διαφορετικές ομάδες ατόμων από τη σχολική κοινότητα. Όλες οι χώρες συμπεριέλαβαν εκπαιδευτικούς μαζί με διευθυντές/τριες και συμβούλους (Γαλλία, Ιταλία, Δανία, Πορτογαλία), γονείς (Δανία), πανεπιστημιακούς ερευνητές (Γερμανία), μαθητές και μαθήτριες (Ιταλία, Ελλάδα).

Ως προς τη διαδικασία υλοποίησης του έργου, ορισμένες χώρες συμπεριέλαβαν πολύ ενεργά τους εκπαιδευτικούς στην ερευνητική διαδικασία είτε χρησιμοποιώντας τη μέθοδο του εκπαιδευτικού ως ερευνητή (Ελλάδα, Αγγλία, Ισπανία) είτε δίνοντάς τους την ευκαιρία να λειτουργούν ως υποκείμενα και αντικείμενα της δικής τους παρατήρησης και δράσης (Ιταλία, Πορτογαλία). Σε ορισμένες περιπτώσεις οι μαθητές και οι μαθήτριες πήραν μέρος όχι μόνο ως αντικείμενα, αλλά και ως ερευνητές/τριες στο πλαίσιο της παρέμβασης (Ιταλία, Ελλάδα, Πορτογαλία). Τέλος, στις περισσότερες περιπτώσεις οι δραστηριότητες έγιναν μέσα στις σχολικές τάξεις, ενώ, μόνο σε μια περίπτωση (Γαλλία) σχεδιάστηκε πειραματική συνθήκη.

Σε ό,τι αφορά τα ερευνητικά εργαλεία, οι περισσότερες ερευνητικές ομάδες χρησιμοποίησαν το ημι-δομημένο ή δομημένο ερωτηματολόγιο (Δανία, Βρετανία, Γαλλία, Γερμανία, Ελλάδα, Ιταλία) και την έκθεση (Βρετανία, Ελλάδα, Ισπανία). Η συλλογή δεδομένων έγινε με διάφορους τρόπους, είτε, για παράδειγμα, μέσω ομάδων εστίασης και ομαδικών συζητήσεων (Βρετανία, Ελλάδα, Πορτογαλία, Ισπανία), ασκήσεων (Γαλλία) ή δραστηριοτήτων στην τάξη (Βρετανία, Ελλάδα, Ισπανία), ζωγραφικής (Δανία), ατομικών συνεντεύξεων (Δανία, Βρετανία, Γερμανία), παίξιμο ρόλων (Πορτογαλία, Ισπανία) και παρατήρηση συμπεριφοράς (Δανία, Βρετανία).

Η σύνθεση των ερευνητικών ομάδων στην κάθε χώρα όπως και τα ερευνητικά ενδιαφέροντα του κάθε μέλους, η ιδεολογία του/της και ο προσανατολισμός του/της διέφεραν, επίσης, από χώρα σε χώρα. Κατά συνέπεια, συμμετείχαν στο πρόγραμμα άτομα από ποικίλους επαγγελματικούς χώρους, όπως πανεπιστημιακοί δάσκαλοι ή ερευνητές/τριες (Βρετανία, Γαλλία, Γερμανία, Ελλάδα, Πορτογαλία, Ισπανία), ανεξάρτητοι ερευνητές/τριες (Βρετανία, Ελλάδα), κυβερνητικά στελέχη της εκπαίδευσης (Δανία, Ιταλία), φοιτητές και φοιτήτριες (Γερμανία, Ελλάδα, Πορτογαλία) και στελέχη της εκπαίδευσης (Δανία, Γερμανία). Τα μέλη των οκτώ ερευνητικών ομάδων ήταν κοινωνιολόγοι (Βρετανία, Ελλάδα, Πορτογαλία, Ισπανία), κοινωνικοί ψυχολόγοι (Γαλλία,

Ελλάδα, Γερμανία, Πορτογαλία, Ισπανία) και εκπαιδευτικοί (Δανία, Γερμανία, Πορτογαλία).

Συζήτηση-Συμπεράσματα

Από την ανάλυση των εθνικών τεχνικών εκθέσεων, προκύπτει ότι παρά την ύπαρξη κοινών στόχων, οι οκτώ εθνικές ομάδες, κατά την υλοποίηση, διαφοροποιήθηκαν ως προς τους ειδικότερους στόχους που έθεσαν, την προσέγγιση και την ερευνητική μεθοδολογία που χρησιμοποίησαν καθώς και τις στρατηγικές παρεμβάσης που σχεδίασαν.

Οι διαφοροποιήσεις αυτές αντανακλούν, από τη μια, την περιπλοκότητα του φαινομένου της διαμόρφωσης της ανδρικής ταυτότητας. Από την άλλη, φαίνεται να συνδέονται με τις ανάγκες της κάθε χώρας έτσι όπως αυτές προκύπτουν από την υπάρχουσα βιβλιογραφία σε εθνικό επίπεδο, τα ιδιαίτερα κοινωνικο-πολιτισμικά χαρακτηριστικά της κάθε χώρας, το εύρος των επιστημονικών προσεγγίσεων που υιοθετήθηκαν καθώς και τις ειδικές συνθήκες του εκπαιδευτικού συστήματος στο κάθε κράτος. Επιπλέον, φαίνεται ότι έχουν άμεση σχέση με την εκπαιδευτική παράδοση που ισχύει στην κάθε χώρα. Σύμφωνα με τις εθνικές εκθέσεις, προκύπτει ότι:

παρά τη σχετική νομοθεσία και τις διάφορες εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις, τα μικτά ως προς το φύλο σχολεία δεν έχουν λύσει το θέμα της ανισότητας των φύλων, τα αγόρια έχουν χαμηλότερη ακαδημαϊκή επίδοση από τα κορίτσια παρουσιάζοντας περισσότερα προβλήματα στο σχολείο καθώς και σε συναισθηματικό επίπεδο ή επίπεδο συμπεριφοράς, οι εκπαιδευτικοί δεν αναγνωρίζουν ή αρνούνται το γεγονός ότι το σχολείο προωθεί την ανισότητα των δύο φύλων ή ότι επηρεάζει τις στάσεις και τις πεποιθήσεις των παιδιών. Ορισμένες φορές, ειδικά στις νοτιο-ευρωπαϊκές χώρες, θεωρούν ότι η συνεκπαίδευση αγοριών και κοριτσιών έχει λύσει το θέμα της ανισότητας των δύο φύλων.

Επιπλέον, οι εκθέσεις αφήνουν να διαφανεί ότι δομούνται στο πλαίσιο των διαφορετικών εκπαιδευτικών συστημάτων διαφορετικοί εκπαιδευτικοί «λόγοι» για την προώθηση της ισότητας. Έτσι, δύο κυρίαρχα ρεπερτόρια εντοπίστηκαν στον τρόπο με τον οποίο οι εκπαιδευτικοί των διαφόρων χωρών επιχειρούν να δικαιολογήσουν την έλλειψη πολιτικών για τα φύλα στο χώρο του σχολείου: το ρεπερτόριο της αυτονομίας (η επαγγελματική αυτονομία των εκπαιδευτικών) έναντι του ρεπερτορίου της κοινωνικής δικαιοσύνης. Σε ορισμένες χώρες, δηλαδή, με αποκεντρωμένα εκπαιδευτικά συστήματα, η έλλειψη δράσεων και πολιτικών δικαιολογείται με το επιχείρημα της επαγγελματικής αυτονομίας των εκπαιδευτικών, στους οποίους δεν είναι δυνατόν να επιβληθούν μέθοδοι διδασκαλίας και παρέμβασης εκ των άνω. Σε άλλες χώρες, πάλι, η εφαρμογή κεντρικού σχεδιασμού στο εκπαιδευτικό σύστημα θεωρείται ότι έχει συνέπεια τις ίσες ευκαιρίες για όλους/ες τους/τις μαθητές/τριες, γεγονός που κάνει άχρηστη οποιαδήποτε παραπέρα παρέμβαση ή πολιτική.

Ταυτόχρονα, οι παρατηρούμενες διαφοροποιήσεις, φαίνεται, επίσης, να συνδέονται με την ερευνητική παράδοση καθώς και τη βιβλιογραφία που υπάρχει για θέματα φύλου στην κάθε χώρα. Όπως επισημαίνουν οι Hübner-Funk & du Bois-Reymond (1995), «η επιστημονική μελέτη της νεότητας ως κοινωνικού φαινομένου, στη Δυτική Ευρώπη, παρουσιάζει μια ποικιλία ερευνητικών προσεγγίσεων. Είτε συνδέεται με τις επιστήμες της αγωγής, την παιδαγωγική και την αναπτυξιακή ψυχολογία είτε με τις πολιτικές επιστήμες και την κοινωνιολογία» (Hübner-Funk & du Bois-Reymond, 1995, σ. 261).

Συνοψίζοντας, πρέπει να πούμε, ότι το πρόγραμμα «Αριάδνη» ανέδειξε διαφορετικούς ορισμούς της έννοιας της ανδρικής ταυτότητας. Επίσης, κατέδειξε ότι δεν μπορούμε να μιλούμε για την ανδρική ταυτότητα αγνοώντας το εθνικό και πολιτισμικό πλαίσιο μέσα στο οποίο αυτή δομείται, καθώς, και την εθνικότητα ή τις κοινωνικο-οικονομικές συνθήκες της κάθε χώρας. Θα πρέπει, μάλλον, να δεχτούμε ότι υπάρχουν ποικίλες ανδρικές ταυτότητες με την έννοια ότι οι διαφορετικές ομάδες αγο-

ριών βιώνουν με διαφορετικούς τρόπους την ταυτότητά τους.

Επιπλέον, η παρατηρούμενη διαφοροποίηση και η υιοθέτηση ποικίλων προσεγγίσεων τελικά φαίνεται από τη μια, να εμπλουτίζει τη γνώση μας στο επίπεδο της μεθοδολογίας της έρευνας στο χώρο της εκπαίδευσης. Από την άλλη, συντελεί στην πληρέστερη κατανόηση των σχέσεων που αναπτύσσουν τα δύο φύλα δεδομένου ότι αποκαλύπτει τον πολυσύνθετο και περίπλοκο χαρακτήρα τους. Ένα πρόγραμμα όπου εμπλέκονται επιστήμονες από διαφορετικές χώρες οδηγεί στην ανταλλαγή τόσο των ιδεών όσο και των εμπειριών και των αποθεμάτων της κάθε μίας. Συντελεί, επίσης, στη διερεύνηση, όχι μόνο του θέματος με το οποίο ασχολείται, αλλά και της κοινωνικής δομής και της κουλτούρας, καθώς και των εκπαιδευτικών συστημάτων και της ερευνητικής παράδοσης της κάθε χώρας.

Τι ήταν, τελικά, το πρόγραμμα «Αριάδνη»; Ένα ενιαίο ευρωπαϊκό πρόγραμμα ή ένα πρόγραμμα συγκριτικής διαπολιτισμικής έρευνας; Θα λέγαμε ότι πρόκειται για ένα πρόγραμμα σαφώς ευρωπαϊκό με την έννοια ότι αναδεικνύει τον πολυ-πολιτισμικό χαρακτήρα των ανδρικών ταυτοτήτων καθώς και των σχέσεων των δύο φύλων στην Ευρώπη. Από την άλλη μεριά, ωστόσο, φέρνει στην επιφάνεια τον πολυεπίπεδο χαρακτήρα και την αλληλεξάρτηση των εννοιών που μελετώνται, τη μοναδικότητα του υπό μελέτη πληθυσμού και την ποικιλία των συνθηκών στις οποίες ο τελευταίος ζει (Chisholm, 1995, σ. 23).

II. Η εφαρμογή του προγράμματος στην Ελλάδα

Στα πλαίσια των στόχων που έθεσε το ευρωπαϊκό πρόγραμμα, η ελληνική ερευνητική ομάδα, συνεκτιμώντας τις τοπικές ερευνητικές ανάγκες, την υπάρχουσα βιβλιογραφία και την εκπαιδευτική πραγματικότητα στην Ελλάδα, επεξεργάστηκε και διαμόρφωσε τους στόχους της έρευνας και του προγράμματος ως εξής:

Η έρευνα της ανάπτυξης και του περιεχομένου των ανδρικών

ταυτοτήτων στην Ελλάδα, με τον προσδιορισμό της ανδρικής και γυναικείας εμπειρίας και των σύγχρονων πιέσεων που συνδέονται με την ανδρική εμπειρία.

- Ο προσδιορισμός των πρακτικών με τις οποίες το δευτεροβάθμιο σχολείο ενισχύει διαφορετικές μορφές συμπεριφοράς σε αγόρια και κορίτσια.
- Η μελέτη του διαφορετικού τρόπου με τον οποίο τα αγόρια και τα κορίτσια αντιλαμβάνονται τους σύγχρονους ανδρικούς και γυναικείους ρόλους.
- Η μελέτη του τρόπου με τον οποίο οι έφηβοι των δύο φύλων αντιλαμβάνονται τις σχέσεις των φύλων και τη μεταβαλλόμενη θέση των γυναικών στις σύγχρονες κοινωνίες.
- Ο προσδιορισμός των προβλημάτων και των αναγκών παρέμβασης και στρατηγικών στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, έτσι ώστε: (α) τα αγόρια και τα κορίτσια να έρθουν πιο κοντά μέσα στο σχολείο, (β) να ελευθερωθούν τα αγόρια από τις πιέσεις που συνδέονται με το περιεχόμενο της ανδρικής ταυτότητας, (γ) να μάθουν τα αγόρια νέα πρότυπα συμπεριφοράς και να πεισθούν ότι αυτά δεν βρίσκονται σε αντίφαση με την ανδρική ταυτότητα, (δ) να αντιληφθούν τα αγόρια ότι οι ρόλοι, οι συμπεριφορές, και η θέση των γυναικών αλλάζουν, και ότι δεν πρέπει να εκλαμβάνουν τις αλλαγές αυτές ως απειλή, (ε) να δοθούν οι δυνατότητες στους γονείς και τους εκπαιδευτικούς να εισαγάγουν νέα πρότυπα συμπεριφοράς και αλληλεπιδράσεων με τους εφήβους και (στ) να ενθαρρυνθούν οι γονείς και οι εκπαιδευτικοί να εφαρμόσουν πρακτικές ισότητας των φύλων στις σχέσεις τους με τα νεαρά άτομα και να εισαγάγουν την ισότητα αυτή στο σπίτι και στο σχολείο.

Πλαίσιο εργασίας και μεθοδολογία

Το πρόγραμμα «Αριάδνη» κατά την υλοποίησή του στην Ελλάδα βασίστηκε στο μοντέλο εκπαίδευσης εκπαιδευτικών το οποίο είναι γνωστό στη βιβλιογραφία με τον τίτλο «Ο εκπαιδευτικός ως

ερευνητής» και το οποίο στηρίζεται στην έρευνα-δράση. Πριν προχωρήσουμε στην περιγραφή του συγκεκριμένου μοντέλου θα εξετάσουμε σύντομα τις βασικές αρχές της έρευνας-δράσης.

Η έρευνα-δράση στη σχολική τάξη

Η έρευνα-δράση έχει ως στόχο τη βελτίωση των πρακτικών που ήδη χρησιμοποιούνται στην εκπαιδευτική διαδικασία και επίσης αποσκοπεί στην εμπλοκή όλων εκείνων των μελών που επηρεάζονται από τη δράση-παρέμβαση σε όλες τις φάσεις ενός ερευνητικού προγράμματος (Cohen & Manion, 1997). Πιο συγκεκριμένα, οι σκοποί της έρευνας-δράσης στο σχολείο και στην τάξη είναι η βελτίωση της εκπαιδευτικής πράξης και η προώθηση αλλαγών στο περιβάλλον ή στο πλαίσιο στο οποίο πραγματοποιείται η εκπαιδευτική πράξη.

Όπως υποστηρίζει η Whyte (1991), η έρευνα-δράση στέκεται κριτικά απέναντι στα προβλήματα, είναι προσανατολισμένη προς τη δράση και ενισχύει τη συμμετοχή και τη συνεργασία των εμπλεκόμενων μελών. Κατά συνέπεια, τα αποτελέσματα που προκύπτουν από την έρευνα-δράση οδηγούν σε άμεση βελτίωση και αλλαγή της ισχύουσας πρακτικής κατά τη διάρκεια διεξαγωγής της έρευνας και όχι μετά από την έρευνα όπως συνήθως συμβαίνει συνήθως.

Στο σημείο αυτό πρέπει να πούμε ότι στην παραδοσιακή έρευνα ενισχύεται ο διαχωρισμός ανάμεσα στην εκπαιδευτική θεωρία και την εκπαιδευτική πράξη δεδομένου ότι η θεωρία και η δράση θεωρούνται ως ξεχωριστές δραστηριότητες οι οποίες έχουν ξεχωριστή ιδεολογία και τρόπο λειτουργίας. Στην έρευνα-δράση δεν ισχύει αυτός ο διαχωρισμός. Έτσι, ο ερευνητής δεν έχει το ρόλο του εξωτερικού εμπειρογνώμονα ο οποίος χρησιμοποιεί τους/τις εκπαιδευτικούς ή τους μαθητές/τριες ως «υποκείμενα». Συμμετέχει ως συνεργάτης μαζί με τους ανθρώπους οι οποίοι ενδιαφέρονται για τη βελτίωση του υπάρχοντος προβλήματος. Στα πλαίσια αυτά, ενισχύεται η ενεργητική συμμετοχή των εκπαιδευτικών τό-

σο στην ερευνητική διαδικασία όσο και στη λήψη των αποφάσεων των σχετικών με τη δράση-παρέμβαση που θα ακολουθηθεί (Cohen & Manion, 1997).

Συνοψίζοντας θα μπορούσαμε να πούμε ότι ο κεντρικός στόχος κάθε έρευνας-δράσης είναι διττός: Από τη μια επιχειρεί να κατανοήσει τις διαστάσεις ενός προβλήματος και από την άλλη συμβάλλει στη λύση του προβλήματος αυτού. Επικεντρώνει το ενδιαφέρον κυρίως στην εκπαιδευτική διαδικασία και λιγότερο στην πειραματική χειραγώγηση και απαιτεί την εμπλοκή όσο το δυνατόν περισσότερων παραγόντων της εκπαιδευτικής διαδικασίας (Chisholm & Holland, 1987).

Στο προηγούμενο κεφάλαιο έγινε αναφορά στον τρόπο με τον οποίο το φεμινιστικό ερευνητικό παράδειγμα υιοθέτησε την έρευνα-δράση ως μια μέθοδο με στόχο την προώθηση της ισότητας στην εκπαίδευση. Εδώ θα πρέπει να τονίσουμε ότι απαραίτητη προϋπόθεση για την εφαρμογή της μεθόδου είναι η συμμετοχή κατάλληλα εκπαιδευμένων και ευαισθητοποιημένων εκπαιδευτικών. Το μοντέλο επιμόρφωσης εκπαιδευτικών σε θέματα ισότητας των φύλων το οποίο χρησιμοποιεί τις αρχές της έρευνας-δράσης έγινε γνωστό στη βιβλιογραφία με τον τίτλο «Ο εκπαιδευτικός ως ερευνητής».

Το μοντέλο ξεφεύγει από την παραδοσιακή μέθοδο παροχής γνώσεων, νέων στοιχείων της βιβλιογραφίας και καινούργιων πρακτικών στους επιμορφούμενους εκπαιδευτικούς και δίνει έμφαση στην προσωπική τους εμπλοκή στον προβληματισμό της θεματικής στην οποία καλούνται να επιμορφωθούν. Αντί του κλασικού μοντέλου διοργάνωσης σεμιναρίων, όπου ο επιμορφωτής ή η επιμορφώτρια, με την ιδιότητα, και πολλές φορές την αυθεντία του ακαδημαϊκού δασκάλου, παρέχει την καινούργια γνώση, ζητείται από τους εκπαιδευτικούς να βάλουν σε εφαρμογή τις προσωπικές τους πρακτικές προσέγγισης των μαθητών και μαθητριών και να διερευνήσουν οι ίδιοι και οι ίδιες την πραγματικότητα για τις σχέσεις των φύλων που ισχύει στα σχολεία τους. Επιπλέον, στο πλαίσιο της επιμόρφωσης, καταβάλλεται προσπάθεια να εφαρμοσθούν τα πορίσματα της ακαδημαϊκής έρευνας με μη

απειλητικό τρόπο, με τρόπο, δηλαδή, που θα εξασφαλίζει ταυτόχρονα και την εμπλοκή των ίδιων των εκπαιδευτικών. Έτσι οι εκπαιδευτικοί θα μπορούν να αποκτούν εμπιστοσύνη στην ίδια τους την ικανότητα να κατανοούν, να αντιλαμβάνονται, να διερευνούν και να αναπτύσσουν στρατηγικές μέσα στο σχολείο για μεταρρυθμίσεις στον τομέα του φύλου (Arnot, 1993).

Πρόκειται στην πραγματικότητα για ένα μοντέλο επιμόρφωσης, που παρουσιάζει τα εξής πλεονεκτήματα σε σχέση με άλλες παρόμοιες προσπάθειες:

Καταργεί τα στεγανά ανάμεσα στη θεωρία και την πράξη, ανάμεσα στις γενικεύσεις που βασίζονται στις παραδοσιακές μορφές της ακαδημαϊκής εργασίας και την εξειδικευμένη εμπειρία των εκπαιδευτικών.

Επιτρέπει στους εκπαιδευτικούς να διαμορφώσουν προσωπική άποψη τόσο για τη διάκριση των φύλων στο σχολείο τους όσο και για τον τρόπο με τον οποίο διαμορφώνονται οι σχέσεις των φύλων. Αυτό τους καθιστά ικανότερους-ες να προσεγγίσουν αποτελεσματικά τόσο τα αγόρια, όσο και τα κορίτσια της τάξης τους και να βοηθήσουν το ένα φύλο να έλθει πιο κοντά στο άλλο.

Τέλος η προσέγγιση αυτή προωθεί ένα δημοκρατικό πρότυπο αλλαγών που εμπλέκει τους εν ενεργεία εκπαιδευτικούς ως εσωτερικούς μεταρρυθμιστές στα ίδια τα σχολεία τους (Weiner & Arnot, 1987· Arnot, 1993).

Όπως έχει, ήδη, ειπωθεί, το πρόγραμμα «Αριάδνη» κατά την υλοποίησή του στην Ελλάδα βασίστηκε στην έρευνα-δράση και στο μοντέλο εκπαίδευσης εκπαιδευτικών το οποίο είναι γνωστό στη βιβλιογραφία με τον τίτλο «Ο εκπαιδευτικός ως ερευνητής». Στο πλαίσιο αυτό, και όπως διαφαίνεται από τους στόχους του ελληνικού τμήματος του προγράμματος, περιελάμβανε δύο φάσεις: (α) τη φάση της έρευνας στην οποία ενεπλάκησαν οι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν στο πρόγραμμα και (β) τη φάση της παρέμβασης στη σχολική τάξη.

Στον παρόντα τόμο θα παρουσιαστούν τα αποτελέσματα της πρώτης φάσης του προγράμματος, της φάσης της έρευνας. Στο σημείο αυτό πρέπει να υπενθυμίσουμε ότι η ελληνική ομάδα μαζί με εκείνες της Γαλλίας, της Γερμανίας και της Πορτογαλίας, είδαν το πρόγραμμα «Αριάδνη» ως μια ευκαιρία να διερευνήσουν σε βάθος τις ταυτότητες φύλου γενικότερα και τις ανδρικές ταυτότητες ειδικότερα δεδομένου του περιορισμένου αριθμού ανάλογων μελετών στον ελλαδικό χώρο.

Επιλογή των σχολείων και η διαμόρφωση της ομάδας των εκπαιδευτικών

Βασική αρχή του προγράμματος, που τέθηκε στα πλαίσια της ευρωπαϊκής συνεργασίας, ήταν η όσο πιο αντιπροσωπευτική μελέτη των πολλαπλών ανδρικών ταυτοτήτων που διαμορφώνονται στα τέλη του 20ού αιώνα στις διάφορες χώρες της Ευρώπης. Για την υλοποίηση του στόχου αυτού, θεωρήθηκε ως ζήτημα κεντρικής σημασίας η εκπόνηση της έρευνας και της παρέμβασης σε σχολεία που είναι διαφορετικά μεταξύ τους. Αυτό ήταν και το βασικό κριτήριο επιλογής των σχολείων που θα συμμετείχαν στο πρόγραμμα, το γεγονός, δηλαδή, ότι οι μαθητές και οι μαθήτριες είχαν αρκετές διαφορές σε ορισμένα χαρακτηριστικά τους.

Το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, ως συγκεντρωτικό, βέβαια, δεν επιτρέπει τη διαμόρφωση ιδιαίτερων χαρακτηριστικών στα διάφορα δευτεροβάθμια σχολεία της χώρας, κυρίως όσον αφορά τις διδακτικές μεθόδους, την επιλογή μαθητών και μαθητριών, το υλικό διδασκαλίας κ.λπ., επιμένοντας στην ομοιομορφία και τον κοινό τρόπο λειτουργίας των εκπαιδευτηρίων της χώρας. Έτσι, τα σχολεία δεν μπορούν να πάρουν μόνα τους αποφάσεις για τη σύνθεση του διδακτικού προσωπικού, για το εάν θα είναι μικτά ή αμιγή ως προς το φύλο των μαθητών/-τριών και για τις ειδικές δραστηριότητες και την κουλτούρα που θα αναπτύξουν. Παρ' όλα, αυτά, όπως θα φανεί παρακάτω, τα τέσσερα σχολεία που τελικά πήραν μέρος στο παρόν πρόγραμμα, παρου-

σιάζουν ορισμένες ενδιαφέρουσες διαφορές που έχουν σχέση με τη διαφορετική γεωγραφική προέλευση, το κοινωνικοοικονομικό υπόβαθρο των γονιών, το επίπεδο του ακαδημαϊκού προσανατολισμού κ.λπ.

Περιγραφή των σχολείων

Τα σχολεία που συμμετείχαν στο πρόγραμμα ήταν τα εξής (Πίνακας 1.2.2):

(1) Λύκειο Μετεώρων Θεσσαλονίκης

Πρόκειται για ένα μικτό ως προς το φύλο των παιδιών, σχολείο της δυτικής Θεσσαλονίκης, μιας περιοχής που θεωρείται υποβαθμισμένη οικιστικά και οικονομικά. Οι μαθητές και οι μαθήτριες του σχολείου αυτού ανήκουν σε οικογένειες χαμηλού κοινωνικού και οικονομικού επιπέδου και οι γονείς τους είναι κυρίως εργάτες, ειδικευμένοι τεχνίτες και χαμηλόμισθοι δημόσιοι υπάλληλοι.

(2) Γυμνάσιο/Λύκειο Καλής Γιαννιτσών

Είναι ένα δημόσιο μικτό σχολείο αγροτικής περιοχής του νομού Πέλλας. Οι μαθητές και οι μαθήτριες ανήκουν σε οικογένειες αγροτών. Το οικονομικό επίπεδο είναι ικανοποιητικό, το μορφωτικό επίπεδο των οικογενειών θα μπορούσε να χαρακτηριστεί χαμηλό. Οι μητέρες σημαντικού ποσοστού των μαθητών και μαθητριών δήλωσαν ως απασχόληση τα οικιακά.

(3) Γυμνάσιο/Λύκειο Καλαμαρί Θεσσαλονίκης

Πρόκειται για ένα μικτό ιδιωτικό σχολείο της πόλης της Θεσσαλονίκης. Παλιότερα υπήρξε ιδιωτικό εκπαιδευτήριο θηλέων που ανήκε στις καθολικές αδελφές του ελέους. Οι μαθητές και οι μαθήτριες προέρχονται από οικογένειες υψηλού οικονομικού, αλλά, μέσου μορφωτικού επιπέδου.

(4) Πειραματικό Γυμνάσιο/Λύκειο Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης

Είναι ένα δημόσιο μικτό σχολείο στο κέντρο της πόλης της Θεσσαλονίκης, συνδεδεμένο με τη Φιλοσοφική Σχολή του Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης. Ιδρύθηκε για να βοηθήσει την εκπαιδευτική έρευνα, τον παιδαγωγικό πειραματισμό νέων μεθόδων και την πρακτική άσκηση των μελλοντικών εκπαιδευτικών. Παλιότερα ήταν σχολείο αριστούχων αρρένων μαθητών, η επιλογή των οποίων γινόταν με αυστηρές εξετάσεις. Οι εκπαιδευτικοί επιλέγονται με αυστηρότερα κριτήρια και διαθέτουν μεταπτυχιακά και διδακτορικά διπλώματα. Σήμερα οι ακαδημαϊκές επιδόσεις των μαθητών και μαθητριών που φοιτούν στο σχολείο αυτό παραμένουν υψηλότερες από αυτές των παιδιών άλλων σχολείων. Το κοινωνικό και οικονομικό επίπεδο των γονιών είναι μέσο ως υψηλό και το μορφωτικό επίπεδο μάλλον υψηλό. Οι γονείς ενδιαφέρονται ιδιαίτερα για τις επιδόσεις και τη μόρφωση γενικά των παιδιών τους.

Αν παρατηρήσει κανείς τον Πίνακα 1.2.2, καταλήγει στις παρακάτω διαπιστώσεις:

(α) Στο σχολείο της αγροτικής περιοχής είναι μικρότερος ο αριθμός των μαθητών και μαθητριών που συνεχίζουν τις σπουδές τους μετά το τέλος της υποχρεωτικής εκπαίδευσης, αν συγκριθεί με αυτόν των παιδιών από τα άλλα σχολεία.

(β) Το ιδιωτικό σχολείο Καλαμαρι διατηρεί το χαρακτήρα του ως σχολείου θηλέων, καθώς είναι φανερό ότι οι γονείς αγοριών δεν το επιλέγουν για τους γιους τους.

(γ) Και στα τέσσερα σχολεία διατηρείται το παραδοσιακό πρότυπο του καταμερισμού της διδασκαλίας κατά φύλο, καθώς οι καθηγήτριες διδάσκουν κυρίως τα θεωρητικά και γλωσσικά μαθήματα και οι καθηγητές μαθήματα των θετικών επιστημών.

Τέλος, ας αναφερθεί ότι για περιορισμένο αριθμό μετρήσεων, το Λύκειο Μετεώρων αντικαταστάθηκε με το Λύκειο Αμπελοκήπων και η Σχολή Καλαμαρι με την Ιδιωτική Σχολή Κοραή.

ΠΙΝΑΚΑΣ 1.2.2

Τα σχολεία που συμμετείχαν στο πρόγραμμα «Αριάδνη» στην Ελλάδα

Σχολεία	Λύκειο Μετεώρων		Γυμνάσιο και Λύκειο Καλής		Πειραματικό Σχολείο (Γυμνάσιο-Λύκειο)		Γυμνάσιο και Λύκειο Καλαμαρί	
Χαρακτηριστικά	Μικτό σχολείο Εργατική περιοχή στη δυτική Θεσ/νίκη		Μικτό σχολείο Αγροτική περιοχή		Μικτό σχολείο Κέντρο της πόλης		Μικτό σχολείο Ιδιωτικό σχολείο	
Σύνθεση	Αγόρια	Κορίτσια	Αγόρια	Κορίτσια	Αγόρια	Κορίτσια	Αγόρια	Κορίτσια
	Γ	Λ	Γ	Λ	Γ	Λ	Γ	Λ
Α' Τάξη	41	31	18	12	22	19	28	24
Β' Τάξη	22	38	15	10	26	11	27	23
Γ' Τάξη	27	44	23	11	15	8	26	33
Σύνολο	100	113	56	32	63	38	82	80
Εκπαιδευτικοί	Άνδρες	Γυναίκες	Άνδρες	Γυναίκες	Άνδρες	Γυναίκες	Άνδρες	Γυναίκες
Θεωρητικά μαθήματα	2	12	3	6	10	13	7	11
Θετικά μαθήματα	4	1	4	2	12	1	7	4
Άλλο	3	—	3	-	2	1	3	4
Σύνολο	9	13 (22)	10	8 (18)	24	15 (39)	17	19 (36)
Γονείς	Κυρίως εργάτες, ειδικευμένοι τεχνίτες, υπάλληλοι		Αγρότες, μικρο-επιχειρηματίες (μητέρες; οικιακά)		Μεσαίας τάξης, στην πλειοψηφία με ανώτερη μόρφωση		Οικονομικό επίπεδο: υψηλό, μορφωτικό επίπεδο: μεσαίο	
Εκπαιδευτικοί στο πρόγραμμα	Άνδρες	Γυναίκες	Άνδρες	Γυναίκες	Άνδρες	Γυναίκες	Άνδρες	Γυναίκες
Θεωρητικών μαθ.	—	3	—	3	—	1	1	1
Θετικών μαθημ.	3	—	—	—	—	—	2	—
Άλλων μαθ.	—	—	1	—	2	—	—	—
Σύνολο	6		4		3		4	

Θεματικοί άξονες έρευνας και ερευνητικά εργαλεία

Η ελληνική ομάδα, συνεκτιμώντας τους παράγοντες που προσδιορίζουν την έρευνα για τα φύλα στον ελληνικό χώρο και την ελληνική βιβλιογραφία, αποφάσισε να διερευνήσει και τις γυναίκες ταυτότητες στην εφηβεία, από τη μια γιατί η σχετική έρευνα δεν έχει συμπληρωθεί όσον αφορά την παρουσία των κοριτσιών

στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, και από την άλλη γιατί είναι εξαιρετικά δύσκολο να αποκλείσει κανείς από την ερευνητική διαδικασία τον μισό μαθητικό πληθυσμό, και μάλιστα σε σχολεία που είναι μικτά κατ' αποκλειστικότητα. Επιπλέον, αυτό που θεωρήθηκε ότι είναι απαραίτητο να διερευνηθεί, ήταν όχι μόνο ο τρόπος με τον οποίο μεγαλώνουν τα αγόρια στη σύγχρονη ελληνική κοινωνία, αλλά και ο τρόπος με τον οποίο τα κορίτσια επεξεργάζονται την έννοια της ανδρικής ταυτότητας, στο ευρύτερο πλαίσιο των σχέσεων των φύλων.

Με βάση τους στόχους που τέθηκαν στα πλαίσια της ευρωπαϊκής συνεργασίας, αποφασίσθηκε να επικεντρωθεί η έρευνα για τις ανδρικές (και γυναικείες) ταυτότητες στους εξής θεματικούς άξονες (Πίνακας 1.2.3):

- (α) σχολείο, επιδόσεις και επιλογές,
- (β) οικογενειακή ζωή και φροντίδα,
- (γ) η ανδρική (και η γυναικεία) εμπειρία,
- (δ) οι σχέσεις των φύλων.

Κάθε ερευνητική ομάδα ήταν ελεύθερη να διαμορφώσει τα ερευνητικά της εργαλεία, ανάλογα με τις συνθήκες που επικρατούν στο συγκεκριμένο εκπαιδευτικό σύστημα, τις ανάγκες έρευνας και παρέμβασης και τις δυνατότητες των εκπαιδευτικών. Η ελληνική ομάδα προχώρησε στο σχεδιασμό μιας σειράς ποσοτικών και ποιοτικών ερευνητικών εργαλείων σε συνδυασμό, τα οποία παρουσιάζονται συνοπτικά στον Πίνακα 1.2.4.

Πρόκειται για μια ποικιλία μεθόδων συλλογής δεδομένων, όπως για παράδειγμα, ερωτηματολόγια με ανοιχτές και κλειστές ερωτήσεις, κλίμακες, εκθέσεις, γραπτές δραστηριότητες, ομαδικές συνεντεύξεις (ομάδες εστίασης) κ.λπ. Σε όλες τις περιπτώσεις, εκτός από τις ομαδικές συνεντεύξεις, οι δραστηριότητες οδήγησαν στη συλλογή γραπτών κειμένων. Το γεγονός ότι τα αγόρια στην πλειοψηφία τους δεν τα καταφέρνουν τόσο καλά στο γραπτό λόγο και δεν τους αρέσει να εκφράζονται κατ' αυτόν τον τρόπο, πιθανώς να αποτελεί πρόβλημα, καθώς μπορεί να θεωρηθεί

ΠΙΝΑΚΑΣ 1.2.3
Θεματικοί άξονες της έρευνας

Άξονες διερεύνησης	Θεματικές και αντικείμενα διερεύνησης
Σχολείο, επιδόσεις και επιλογές	<ul style="list-style-type: none"> > Εκπαιδευτικές προτιμήσεις και επιλογές > Επιδόσεις > Επαγγελματικό μέλλον/προοπτικές ζωής > Αναπαραστάσεις της επιτυχίας
Οικογενειακή ζωή και φροντίδα	<ul style="list-style-type: none"> > Γάμος και ρομαντισμός > Κοινωνικές αναπαραστάσεις της πατρότητας > Ηθικοί κανόνες, συμπεριφορές και φροντίδα
Η ανδρική και η γυναικεία εμπειρία	<ul style="list-style-type: none"> > Πώς μεγαλώνει ένα αγόρι/ένα κορίτσι (έμφαση στην ιδιωτική και δημόσια σφαίρα, πιέσεις που βιώνουν οι έφηβοι) <ul style="list-style-type: none"> • ναρκωτικά • το μοντέλο του παραδοσιακού άνδρα, ο άνδρας κουβαλητής • η πίεση της επιτυχίας > Η χρήση της γλώσσας > Επιθετικότητα (φυσική-λεκτική) / το αντίθετο της επιθετικότητας > Σεξουαλικότητα: <ul style="list-style-type: none"> • πώς βιώνεται η σεξουαλικότητα • το πρότυπο του αντίθετου φύλου • περιγράφοντας τον μελλοντικό σύντροφο
Οι σχέσεις των φύλων	<ul style="list-style-type: none"> > Η κουλτούρα της σχολικής τάξης > Φιλίες: <ul style="list-style-type: none"> • τι σημαίνει η φιλία για τα αγόρια και τι για τα κορίτσια; • πού συναντούν τους φίλους τους • φιλίες ανάμεσα σε άτομα διαφορετικού φύλου > Γυναίκες και εξουσία <ul style="list-style-type: none"> • τι σκέφτονται τα αγόρια για τις γυναίκες • για τη θέση των γυναικών στην κοινωνία • αναπαραστάσεις γυναικών

ΠΙΝΑΚΑΣ 1.2.4
Ερευνητικά εργαλεία

Άξονες διερεύνησης	Ερευνητικά εργαλεία
Σχολείο, επιδόσεις και επιλογές	<p>Επιδόσεις στο σχολείο (στατιστικοί πίνακες με τις επιδόσεις επιδόσεις των μαθητών/τριών κάθε σχολείου)</p> <p>«Η ζωή του σχολείου»: ερωτηματολόγιο με ανοιχτές και κλειστές ερωτήσεις</p> <p>«Αγόρια και κορίτσια στο σχολείο»: ερωτηματολόγιο με ανοιχτές ερωτήσεις</p> <p>«Εκπαιδευτικοί, αγόρια και κορίτσια στο σχολείο»: ερωτηματολόγιο με ανοιχτές ερωτήσεις</p> <p>«Ο εαυτός μου στην ηλικία των 25 ετών»: γραπτή έκθεση</p> <p>«Ο επιτυχημένος άνδρας, η επιτυχημένη γυναίκα»: ερωτηματολόγιο με ανοιχτές ερωτήσεις</p>
Οικογενειακή ζωή και φροντίδα	<p>«Οικογενειακή ζωή: δραστηριότητες»: ερωτηματολόγιο με ανοιχτές και κλειστές ερωτήσεις</p> <p>«Οικογενειακή ζωή: πατρότητα- μητρότητα»: ερωτηματολόγιο με ανοιχτές και κλειστές ερωτήσεις.</p> <p>«Το δίλημμα»: γραπτή δραστηριότητα με ανοιχτές ερωτήσεις</p> <p>«Η πιο όμορφη ερωτική ιστορία»: γραπτή έκθεση</p>
Η ανδρική και η γυναικεία εμπειρία	<p>«Μεγαλώνοντας ως αγόρι... μεγαλώνοντας ως κορίτσι...»: ερωτηματολόγιο με ανοιχτές ερωτήσεις</p> <p>«Αγαπημένο μου περιοδικό» και «Η σύμβουλός μας σας απαντά»: γραπτές δραστηριότητες</p> <p>«Σχέσεις»: γραπτή έκθεση</p> <p>«Αγόρι ή κορίτσι»: ερωτηματολόγιο με ανοιχτές ερωτήσεις</p> <p>«Βία και επιθετικότητα»: ερωτηματολόγιο με κλειστές ερωτήσεις</p> <p>«Ομαδική συζήτηση για τη βία και την επιθετικότητα»: κατάλογος ερωτήσεων για συζήτηση σε ομάδες εστίασης</p> <p>«Σεξουαλικότητα»: κατάλογος ερωτήσεων για συζήτηση σε ομάδες εστίασης</p> <p>«Κακές λέξεις»: γραπτή, ομαδική δραστηριότητα</p>
Οι σχέσεις των φύλων	<p>«Οι σημερινοί έφηβοι»: ερωτηματολόγιο</p> <p>«Φιλίες, φιλίες»: ερωτηματολόγιο με κλειστές ερωτήσεις</p> <p>«Η παρέα μου»: γραπτή έκθεση</p> <p>«Ο καλύτερός μου φίλος, η καλύτερή μου φίλη»: γραπτή έκθεση</p>

ότι δημιουργεί άνιση μεταχείριση ανάμεσα στα δύο φύλα. Γεγονός είναι, πάντως, ότι τα αγόρια του δείγματος, με μόνη ίσως εξαίρεση μια μειοψηφία από το αγροτικό σχολείο, ανταποκριθήκαν με προθυμία και επέτρεψαν να συγκεντρωθούν πλούσια και γεμάτα λεπτομέρειες δεδομένα, τα οποία έδωσαν τη δυνατότητα για ενδιαφέρουσες αναλύσεις, όπως θα φανεί στα επόμενα κεφάλαια.

Ας σημειωθεί ότι τα παραπάνω ερευνητικά εργαλεία συμπεριλαμβάνονται στο εγχειρίδιο «*Ανδρικές και γυναικείες ταυτότητες στην εφηβεία: Εργαλεία διερεύνησης στη σχολική τάξη*», το οποίο απευθύνεται στους εκπαιδευτικούς της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (Δεληγιάννη & Σακκά, 2004).

Στον παρόντα τόμο θα παρουσιαστεί μόνο ένα τμήμα των δεδομένων που προέκυψαν από την παραπάνω έρευνα. Πιο συγκεκριμένα, θα παρουσιαστούν τα ερευνητικά αποτελέσματα που επιχειρούν να δώσουν απάντηση στα εξής ερωτήματα:

Πώς κατασκευάζεται κοινωνικά ο ανδρισμός στο σχολικό πλαίσιο; Ποια είναι, δηλαδή, τα ρεπερτόρια που υιοθετούν εκπαιδευτικοί, γονείς και οι ίδιοι οι έφηβοι, για να δομήσουν την εικόνα του σύγχρονου άνδρα και τις διάφορες πτυχές της ανδρικής ταυτότητας;

Πώς βιώνουν οι έφηβοι την ανδρική εμπειρία; Με ποιον τρόπο το περιεχόμενο της ανδρικής ταυτότητας που υιοθετούν διαμορφώνει τις αξίες, τις προσδοκίες και τη συμπεριφορά τους, όσον αφορά το ρόλο τους ως μελλοντικών εργαζομένων, συντρόφων και γονιών;

Με ποιον τρόπο δομείται η ανδρική ταυτότητα στο πλαίσιο των σύγχρονων κοινωνιών, που χαρακτηρίζονται έντονα από τις αλλαγές και τις ανακατατάξεις του ρόλου και της θέσης των γυναικών; Πόσο επηρεάζουν οι αλλαγές στη σύλληψη της γυναικείας ταυτότητας την άποψη για τον ανδρισμό;

Πώς επηρεάζει το κοινωνικοοικονομικό υπόβαθρο των εφήβων τη δόμηση της ανδρικής ταυτότητας; Εντοπίζονται, τελικά, πολλαπλές αποδεκτές μορφές του ανδρισμού σε διαφορετικά πολιτισμικά πλαίσια;