



**ΑΝΟΙΚΤΟ
ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ
ΚΥΠΡΟΥ**

**ΣΧΟΛΗ ΑΝΘΡΩΠΙΣΤΙΚΩΝ ΚΑΙ
ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ
ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΣΠΟΥΔΩΝ
«ΕΠΙΣΤΗΜΕΣ ΤΗΣ ΑΓΩΓΗΣ»**

ΔΙΑΤΡΙΒΗ ΕΠΙΠΕΔΟΥ ΜΑΣΤΕΡ

ΤΙΤΛΟΣ ΔΙΑΤΡΙΒΗΣ

**Η ΕΠΙΔΡΑΣΗ ΤΟΥ ΦΥΛΟΥ ΣΤΙΣ
ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΕΣ ΚΑΙ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΕΣ
ΕΠΙΛΟΓΕΣ ΚΑΙ ΑΝΤΙΛΗΨΕΙΣ ΤΩΝ ΕΦΗΒΩΝ
ΥΠΟ ΤΟ ΒΑΡΟΣ ΤΗΣ ΚΡΙΣΗΣ**

**ΟΝΟΜΑ ΦΟΙΤΗΤΡΙΑΣ
ΠΑΠΩΤΗ ΕΥΑ**

**ΟΝΟΜΑ ΕΠΙΒΛΕΠΟΝΤΑ ΚΑΘΗΓΗΤΗ
ΠΑΝΑΓΙΩΤΟΠΟΥΛΟΣ ΝΙΚΟΣ**

ΑΘΗΝΑ, ΙΟΥΝΙΟΣ, 2013

ΕΞΕΤΑΣΤΙΚΗ ΕΠΙΤΡΟΠΗ

Πασιαρδής Πέτρος (Πρόεδρος)

Παναγιωτόπουλος Νίκος (Ερευνητικός Σύμβουλος)

Χαραλάμπους Παναγιώτα (Μέλος)

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Σκοπός αυτής της εργασίας είναι να διερευνήσει την επίδραση του φύλου στις εκπαιδευτικές και επαγγελματικές επιλογές και αντιλήψεις των εφήβων υπό το βάρος της κρίσης. Μολονότι ως προς το πρώτο σκέλος του το θέμα αυτό έχει διερευνηθεί συστηματικά στο παρελθόν στο πλαίσιο της κοινωνιολογίας της εκπαίδευσης και της φεμινιστικής παιδαγωγικής, κρίνεται διαρκώς επίμαχο, λόγω των κρίσιμων συνεπειών του στην ατομικοκοινωνική ζωή των νέων ανθρώπων και στις σχέσεις των φύλων. Σε μια εποχή μάλιστα που παρουσιάζεται ως «μεταφεμινιστική» και προβάλλεται ο μύθος ότι η ισότητα έχει εξασφαλιστεί, το ζήτημα της σχέσης των εκπαιδευτικών και επαγγελματικών κατευθύνσεων των νέων ανθρώπων με τον έμφυλο κοινωνικό καταμερισμό εργασίας και την αναπαραγωγή της κοινωνικής αδικίας εις βάρος των γυναικών απαιτεί διαρκή ερευνητική εγρήγορση. Την αναγκαιότητα αυτής επαυξάνει ο εντοπισμός του δεύτερου σκέλους του θέματος, δηλαδή το ιδιαίτερο χωροχρονικό πλαίσιο της κρίσης, που επηρεάζει τον εκπαιδευτικό, επαγγελματικό και οικογενειακό σχεδιασμό ζωής των νέων.

Αναλυτικότερα, τα ερευνητικά μας ερωτήματα εστιάζουν, κατά πρώτον, στο αν εντοπίζονται διαφορές κατά φύλο στις εκπαιδευτικές και επαγγελματικές επιλογές των εφήβων της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και, κατά δεύτερον, στις αντιλήψεις, στάσεις και πρακτικές που διαμορφώνουν και εκφράζουν όσον αφορά στην εκπαίδευση, την εργασία, την οικογένεια και την οικιακή εργασία, που συναρθρώνουν αλληλεπιδρώντα πεδία της καθημερινής ζωής. Στο πρώτο μέρος της εργασίας, επομένως, παρουσιάζονται, αφ' ενός, τα βασικά σημεία της φεμινιστικής σκέψης, αναδεικνύοντας την υποτελή κοινωνική θέση των γυναικών στα παραπάνω πεδία, αφ' ετέρου, τα σημαντικότερα ευρήματα από το χώρο της εκπαίδευσης που πιστοποιούν τις έμφυλες ανισότητες. Στο δεύτερο μέρος καταγράφονται ο σχεδιασμός και τα παραχθέντα δεδομένα από την έρευνα που διεξήγαμε, ακολουθώντας, ποιοτική προσέγγιση, με τη μέθοδο της ημιδομημένης συνέντευξης με 30 μαθητές-τριες της Γ' τάξης Λυκείων περιοχών των δυτικών προαστίων της Αθήνας. Κύριο εύρημά μας είναι ότι οι μαθητές και οι μαθήτριες αρθρώνουν ένα λόγο ισότητας των φύλων που διαφοροποιείται από τα ευρήματα παλαιότερων σχετικών ερευνών, καθώς φαίνεται να αποδίδει πιο λειασμένες τις διαφορές. Ωστόσο, ο λόγος αυτός στις περισσότερες περιπτώσεις είναι επιδερμικός, μιας που οι αντιφάσεις που εντοπίζονται αναδεικνύουν την πρόσληψη και κατασκευή του κοινωνικού κόσμου στη βάση της διπολικής και ιεραρχικής «φυσικής» κατηγοριοποίησης του φύλου. Στη σκέψη τους κυριαρχούν τα διαζεύγματα που αντιστοιχίζουν, αφ' ενός, τη γυναίκα με τη θεωρητική κατεύθυνση, τις ανθρωπιστικές επιστήμες, την προσφορά προς το συνάνθρωπο, τη

φροντίδα, τον καλλωπισμό, την ευαισθησία, το συναίσθημα, τον ιδεαλισμό, την οικιακή εργασία, την επιμέλεια και, αφ' ετέρου, τον άνδρα με την τεχνολογική και θετική κατεύθυνση, τις πρακτικές και χειρωνακτικές ενασχολήσεις, το ρεαλισμό, την εξωοικιακή εργασία, την απειθαρχία. Η κρίση, από την άλλη, ασκεί στα δύο φύλα διαφορετικές επιδράσεις, οι οποίες αναδεικνύουν τα κύρια χαρακτηριστικά της ανά φύλο κοινωνικοποίησης. Τα αγόρια επηρεάζονται από την κρίση περισσότερο από τα κορίτσια, κυρίως στις εκπαιδευτικές και επαγγελματικές επιλογές. Η κρίση δε φαίνεται να γεννά συντηρητικές αναδιπλώσεις, αλλά ούτε και να ανατρέπει τον έμφυλο κοινωνικό καταμερισμό εργασίας στο ιδιωτικό και δημόσιο πεδίο.

ABSTRACT

This paper investigates the gender's effect to the educational and occupational choices and perceptions of the adolescents under the pressure of the crisis. Although the first part has been investigated systematically in the past, in the context of Sociology of Education and Feministic Pedagogies, remains of great interest because of the crucial consequences upon the personal and social life of the young people and the relations between men and women. Especially in a period in which the myth that the equality has been assured is propounded, the question of the relation between the educational and occupational directions of the adolescents and the social division of labour between men and women requires constant research. The special conditions that crisis creates, influencing the educational, occupational and family life planning of the young people, enlarge the necessity of this research.

More analytically, the investigative questions of this paper focus on, firstly, the differences between boys and girls regarding their educational and occupational choices and, secondly, their perceptions and attitudes with regard to the education, the profession, the creation of family, the household work. Consequently, the first part of the paper contains, on the one hand, the basic points of feminism which bring forth the subordinate social status of women on the above fields, and, on the other hand, the most important data referring to the gender inequalities in education. The second part contains the planning and the results of the research. Specifically, a qualitative research had been chosen, based on the method of interviewing with thirty pupils who were attending the last class of Lyceums in the western regions of Athens. The data that resulted point to the fact that the pupils utter a speech of equality which is different from the data of previous researches, because of the more smoothed differences between girls and boys. However, this speech is epidermical in most

cases, as the contradictions of their thought point out the construction of the social world on the basis of bisectional and hierarchical “physical” classification of gender. Furthermore, the crisis influences girls and boys in a different way, according to “appropriate” for girls or boys socialization. Namely, the crisis influences mostly the boys, particularly in their educational and professional choices. Therefore, the crisis does not seem to create conservative falls back neither reverse the social division of labour between men and women in private and public life.

Σε αυτόν που με δίδαξε πως:

«Τόλμες είναι τα μέταλλα που γίνονται χρυσάφι με τη λίθο της ψυχής. Πόσο ψηλά
φτερουγίζει ο μάγος δεν το ξέρουν οι εξουσίες»

Καρούζος

Τις μύχιες ευχαριστίες μου

σε όσες-ους δεν σταμάτησαν να ονειρεύονται...

Αθήνα, 2013

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

ΕΙΣΑΓΩΓΗ.....	10
Α.ΘΕΩΡΗΤΙΚΗ ΘΕΜΕΛΙΩΣΗ.....	15
<i>1. ΤΟ ΦΕΜΙΝΙΣΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ</i>	
1.1. Φεμινισμός: μια εσκεμμένη μεροληψία.....	15
1.2. Η κοινωνικοπολιτική συγκρότηση του φύλου.....	18
1.3. Το φύλο ως αναλυτική κατηγορία	21
1.4. Οι πολλοί φεμινισμοί	22
1.5. Το δίλημμα ως συστατική συνθήκη του φεμινισμού.....	23
1.6. Ορισμός του φύλου.....	25
1.7. Η Πατριαρχία και ο εκσυγχρονισμός της	26
1.7.1. Η εργασία.....	27
1.7.2. Η οικογένεια	28
1.7.3. Ο καλλωπισμός.....	31
1.8. Περί «γυναικείων προτιμήσεων».....	33
<i>2. ΤΟ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ</i>	
2.1. Το ζήτημα της σχέσης του εκπαιδευτικού συστήματος με τις κοινωνικές ανισότητες	36
2.2. Σύντομη επισκόπηση της πορείας της φεμινιστικής παιδαγωγικής και της φεμινιστικής κοινωνιολογίας της εκπαίδευσης.....	38
2.3. Συμβολή του εκπαιδευτικού συστήματος στην αναπαραγωγή των έμφυλων ανισοτήτων. Ερευνητικά δεδομένα-επισκόπηση	39
2.3.1. Το επίσημο αναλυτικό πρόγραμμα.....	40
2.3.2. Το κρυφό αναλυτικό πρόγραμμα. Η σεξουαλική διαπαιδαγώγηση	41
2.3.3. Το κρυφό αναλυτικό πρόγραμμα. Η έμφυλη ιεραρχία στην εκπαίδευση.....	42

2.3.4. Ο ρόλος του-της εκπαιδευτικού.....	43
2.4. Η σχέση φύλου και εκπαιδευτικών-επαγγελματικών επιλογών	45
2.4.1. Βιβλιογραφική και ερευνητική επισκόπηση.....	46
2.4.1.1. Δεκαετία 1980.....	47
2.4.1.2. Δεκαετία 1990.....	48
2.4.1.3. Δεκαετία 2000.....	50
2.4.2. Ο ρόλος του ταξικού παράγοντα. Ερευνητικά δεδομένα.	53
2.4.3. Συμπεράσματα ερευνών και αναγκαιότητα της έρευνας.....	54
2.4.4. Στόχος της έρευνας	56
B. Η ΕΡΕΥΝΑ.....	57
<i>1. ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ</i>	
1.1. Στρατηγική και μέθοδος	57
1.2. Συμμετέχοντες-ουσες στην έρευνα.....	60
1.3. Κατασκευή ερευνητικού εργαλείου.....	61
1.4. Διεξαγωγή συνεντεύξεων	64
1.5. Περιορισμοί της έρευνας	65
1.6. Διαδικασία ανάλυσης δεδομένων	66
<i>2. ΠΑΡΟΥΣΙΑΣΗ ΚΑΙ ΑΝΑΛΥΣΗ ΤΩΝ ΔΕΔΟΜΕΝΩΝ</i>	
2.1. Το κοινωνικοοικονομικό προφίλ του δείγματος.....	67
2.2. Οι απαντήσεις των εφήβων στα ερωτήματα και ανάλυσή τους	71
2.2.1. Θεματικός άξονας: εκπαίδευση	71
2.2.2. Θεματικός άξονας: εργασία.....	114
2.2.3. Θεματικός άξονας: οικογένεια και οικιακή εργασία	161
2.2.4. Ερώτημα κλειστού τύπου: παράγοντες επιλογής επαγγέλματος.....	197

3. ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

3.1. Ειδικά συμπεράσματα.....	201
3.2. Γενικά συμπεράσματα	205
3.3. Το απόσταγμα.....	206
Βιβλιογραφία	210
Παραρτήματα.....	220

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

«Γεννιέσαι, λοιπόν, με το πετσί μιας γυναίκας και νιώθεις, έχεις μάθει να σκέφτεσαι τον εαυτό σου, έχεις την πεποίθηση ότι είσαι «απλά και μόνο άνθρωπος»: προσβλέπεις σε αξίες, πράξεις κι επιλογές, που ορίζονται ως ανθρώπινες, αλλά που -γρήγορα το αντιλαμβάνεσαι- δεν μπορείς να τις διεκδικήσεις παρά μόνον καταχρηστικά, με τη μεταμφίεση, κατ' εξαίρεση»

E. Βαρίκα (2009: 12)

Η επιλογή από μέρους μου, στο πλαίσιο του μεταπτυχιακού προγράμματος «Επιστήμες της Αγωγής», ενός θέματος που αναφέρεται στο έμφυλο ζήτημα δεν είναι μια εξωτερική προς εμένα ή τυχαία λόγω στιγμιαίας έμπνευσης επιλογή. Αντιθέτως, συνυφίνεται με το επίπονο ενσώματο βίωμα μιας διαρκούς έλλειψης, που θα μπορούσε να λεκτικοποιηθεί ως «no woman's land»: στην έλλειψη δηλαδή που (ανα)παράγεται από τη διαπίστωση ότι δε χωράς ολόκληρη πουθενά σε έναν κόσμο που οργανώθηκε για να σε αποκλείει, σε έναν κόσμο που συμπυκνώνει τον φαντασιακό πλούτο των αναρίθμητων επιλογών σου στο δίλημμα-μονόδρομο «ζήσε ως γυναίκα ή σαν άνδρας», σε έναν κόσμο πατριαρχικό, που μακροημερεύει διαρκώς εκσυγχρονιζόμενος. Αν το ερώτημα «γιατί όχι ακόμη ισότητα» παραμένει επίκαιρο, είναι επειδή η απάντηση-λύση του έχει πολύ δρόμο να διανύσει, μέχρις ότου το γυναικείο υποκείμενο αποκτήσει πρόσβαση σε ένα αυτόνομο καθεστώς ύπαρξης, μέσω της διάνοιξης κοινωνικών δρόμων ποικιλομορφίας και πολλαπλότητας.

Ως φορέας πολλαπλών ταυτίσεων¹-ιδιοτήτων από τις οποίες εδώ θα ξεχωρίσω αυτές της γυναίκας και της εκπαιδευτικού, καταγράφω ως κινούσα αιτία της ύπαρξής μου -που εκβάλλει αναπόσπαστα και στην επιλογή της εργασίας αυτής- την επιθυμία το επί χιλιάδες χρόνια αόρατο ζήτημα της υποτέλειας των γυναικών να γίνει τόσο έντονα και αμετάκλητα ορατό, ώστε να αποτελέσει κάποτε μια (οδυνηρή πράγματι) ανάμνηση. Γιατί δεν υπάρχει άλλος τρόπος για να εξαφανίσεις την ανισότητα παρά καθιστώντας την ορατή. Με αυτήν την έννοια, η εργασία αυτή είναι *φεμινιστική*, γιατί αφορμάται από το όραμα μιας κοινωνίας χωρίς σχέσεις εξουσίας.

¹ Προκρίνεται εδώ η χρήση της έννοιας της «ταύτισης» έναντι αυτής της «ταυτότητας», όχι μόνο ως περισσότερο συνάδουσα με μια προσωπική ετοιμότητα διάρρηξης κοινωνικά επιβεβλημένων, προκαθορισμένων, εν είδει οντολογικών δεδομένων, χαρακτηριστικών, αλλά και ως περισσότερο αναδεικνύουσα ένα πρόταγμα κοινωνικής αποσταθεροποίησης από τις στεγανοποιημένες διπολικά συγκροτημένες έμφυλες ταυτότητες. Για μια αναλυτική παρουσίαση της εξέλιξης του ενδιαφέροντος της φεμινιστικής θεωρίας από την «ταυτότητα» στην «ταύτιση» βλ. Αθανασίου (2006: 80-83).

Ανταποκρινόμενοι-ες στο στόχο της ορατότητας, δε χρειάζεται να μεταφερθούμε στο μη δυτικό κόσμο, όπως για παράδειγμα στο όχι και τόσο «μακρινό» και «υπανάπτυκτο» Πακιστάν, με ακόμη μία αφορμή εκδήλωσης αποτροπιασμού την επίθεση από άνδρες Ταλιμπάν στη 14χρονη Μαλάλα τον Οκτώβρη του 2012², για να διαπιστώσουμε την καταστασιακά αρνητική θέση της γυναίκας στον σύγχρονο κόσμο. Χρειάζεται μόνο να αναστοχαστούμε το γεγονός ότι όσο η ανάδειξη οποιουδήποτε κοινωνικού γεγονότος σε οποιοδήποτε -δυτικό και μη- σημείο του πλανήτη απαιτεί, για να πληροί την υπόσχεση της στοιχειώδους αντικειμενικότητας, την παράθεση διακριτών στοιχείων που μιλούν για το γυναικείο φύλο -οι γυναίκες στην αντίσταση, στην κρίση, στη φτώχεια, στην αγορά εργασίας, στην εκπαίδευση, στην οικογένεια, στην πολιτική ζωή κ.ά.- τόσο βέβαιον-ες πρέπει να είμαστε ότι απέχουμε πολύ από την κατάκτηση της πολυδιακηρυγμένης ισότητας των φύλων.

Είναι χαρακτηριστική η ρητορική διερώτηση της Evans (2004: 177) -που μπορεί να τεθεί βέβαια για κάθε πεδίο της ανθρώπινης δράσης- «γιατί η μισθωτή εργασία γίνεται κεντρικής σημασίας για τις γυναίκες -ερώτηση σεξιστικού χαρακτήρα ίσως, αφού σπάνια ή ποτέ δεν τίθεται σε σχέση με τους άνδρες». Η σύντομη ενθύμηση στιγμιότυπων -συχνά βιωμένων ωσάν αιώνων- της καθημερινότητας των γυναικών τον 21^ο αιώνα καθιστά εναργέστερη τη ρητορικότητα του παραπάνω ερωτήματος. Όπως εντοπίζει η Bryson (2004: 372-3):

«Η μεγάλη πλειονότητα των γυναικών ανά τον κόσμο δεν ζουν στη Δύση. [...] οι παγκόσμιες οικονομικές δυνάμεις, οι εθνοτικές συγκρούσεις και ο θρησκευτικός φονταμενταλισμός τα τελευταία χρόνια επιδείνωσαν την κατάσταση πολλών γυναικών. Στη Δύση, σαφώς υπήρξαν τεράστια πρακτικά κέρδη για πολλές γυναίκες. Ακόμη κι εδώ, ωστόσο, αυτά τα κέρδη δεν τα απολαμβάνουν εξίσου όλες οι ομάδες γυναικών και εξακολουθούν να υπάρχουν μείζονες ανισότητες. [...] οι γυναίκες εξακολουθούν να υποεκπροσωπούνται στις πολιτικές ελίτ και στα νομοθετικά σώματα· εργάζονται πολύ περισσότερες ώρες από τους άνδρες (ειδικότερα μέσα στο σπίτι), αλλά εισπράττουν πολύ μικρότερη οικονομική ανταμοιβή και κατά πάσα πιθανότητα ζουν μέσα στη φτώχεια· οι σεξουαλικές και αναπαραγωγικές τους επιλογές ακόμη είναι περιορισμένες, αλλά και η ζωή πολλών γυναικών τίθεται υπό περιορισμό ή καταστρέφεται από το φόβο ή την

² Η Μαλάλα έγινε παγκοσμίως γνωστή, όταν κατευθυνόμενη προς το σχολείο της, ενώ ήδη μέσω του διαδικτυακού ιστολογίου της υπερασπιζόταν το δικαίωμα των κοριτσιών στην εκπαίδευση, δέχτηκε ένοπλη επίθεση, τραυματίστηκε σοβαρά και μεταφέρθηκε σε κρίσιμη κατάσταση σε νοσοκομείο στο Λονδίνο.

πραγματικότητα της ανδρικής βίας. Σ' αυτό το πλαίσιο η ιδέα ότι ζούμε σε μια μεταφεμινιστική εποχή είναι ανακόλουθη» (η υπογράμμιση δική μου).

Η παράθεση εδώ εγγυήσεων της έμφυλης ανισότητας θα μπορούσε να είναι εκτενέστατη, αν η εργασία αυτή δεν έθετε τα όρια του χώρου της. Χρειάζεται ωστόσο να προσθέσουμε τα *ποιοτικά* δεδομένα που αφορούν την ανισότιμη συμμετοχή των γυναικών στην εκπαίδευση -όπως θα αναδειχθούν στη συνέχεια της εργασίας και τα οποία σχετίζονται με το είδος και τα πεδία της εκπαίδευσης που ακολουθούν οι γυναίκες- και συμπλέκονται με τον καταμερισμό εργασίας, για να αντικρουστεί ακόμη πιο εύκολα αυτό που ερμηνεύεται από την Delphy (2004) ως σημείο «πατριαρχικής αντεπίθεσης» των τελευταίων δεκαετιών, ο μύθος δηλαδή ότι «η ισότητα έχει ήδη κατακτηθεί».

Αν ο μύθος αυτός είχε αποδυναμωτικό ρόλο στο φεμινιστικό κίνημα τις τελευταίες δύο δεκαετίες, στη σύγχρονη συγκυρία της «κρίσης» αποκτά πρόσθετο νόημα. Τα αποτελέσματα αυτής όσον αφορά στη φτώχεια, την ανεργία, την υποαπασχόληση, την ψυχική επιβάρυνση, τους κοινωνικούς καταναγκασμούς κατακάθονται ιζηματικά πολύ βαρύτερα στις εμμενώς επιβαρυνμένες ή κατ' ευφημισμό «ευπαθείς»³ ομάδες που αποτελούσαν αντικείμενο διαχείρισης από τις δομές πρόνοιας. Για ποια επιτευχθείσα ισότητα είναι σε θέση να μιλάνε όσοι-ες μιλούσανε, αν οι γυναίκες είναι τα πρώτα θύματα σε περιόδους κρίσης (Κορωναίου, 2007);

Επομένως, μέσα στο πρωτόγνωρο τοπίο της οικονομικής, πολιτικής, πολιτιστικής και κοινωνικής ζωής που διαμορφώνει η «κρίση», ο ρόλος του φύλου στις εκπαιδευτικές και επαγγελματικές επιλογές και αντιλήψεις των εφήβων μαθητών και μαθητριών, που αποτελεί το θέμα της εργασίας αυτής, αποτελεί επίμαχο ερευνητέο ζήτημα, με κρίσιμες συνέπειες για το παρόν και το μέλλον των νέων ανθρώπων και των σχέσεων των φύλων. Αν λάβουμε υπόψη μας και τα αναπαλλοτρίωτα πριν την «κρίση» δεδομένα, τα οποία, όπως σκιαγραφήθηκαν άνωθεν και όπως θα καταφανούν, παρουσιαζόμενα διεξοδικά, από την επισκόπηση της ελληνικής, κατά κύριο λόγο, βιβλιογραφίας και έρευνας από τα πεδία της κοινωνιολογίας της εκπαίδευσης και της φεμινιστικής παιδαγωγικής, συνηγορούν υπέρ της θέσης ότι τα βήματα-κατακτήσεις προς την κατεύθυνση της ισότητας των φύλων παρουσιάζουν αντιφάσεις, παλινδρομήσεις και δομικές ανεπάρκειες που εξηγούν την ανθεκτική παρουσία των στερεότυπων έμφυλων κοινωνικών ρόλων (Μαραγκουδάκη,

³ Μιλώντας ειδικά για την ένταξη των γυναικών στην κατηγορία «των ευπαθών ομάδων» ο Παναγιωτόπουλος (1998: 114) διακρίνει «άλλη μια προσπάθεια άσκησης συμβολικής βίας μέσω της παραγωγής νοητικών κατηγοριών, οι οποίες θα εξασφαλίσουν την αναγκαία για τη διατήρηση της καθεστηκυίας τάξης συμφωνία μεταξύ των αντικειμένων και των γνωστικών δομών».

2012), κρίνεται αναγκαία η διαρκής εγρήγορση απέναντι στον εντοπισμό των τρόπων αναπαραγωγής και των μορφών εκδήλωσης της έμφυλης κοινωνικής και εκπαιδευτικής ανισότητας. Καθώς μάλιστα διαπιστώνεται η ερευνητική υποχώρηση του έμφυλου ζητήματος την πρώτη δεκαετία του 21ού αιώνα στον ελλαδικό χώρο, η αναγκαιότητα αυτή φαντάζει πιο επιτακτική.

Αναπόφευκτα, η ολότητα των πτυχών ενός τέτοιου ζητήματος, σύνθετης υφής, λόγω της συμπλοκής της έμφυλης διάστασης με τη συγκυρία της κρίσης, και επίσης διαρκώς μεταβαλλόμενης, λόγω των παγκόσμιων και εγχώριων ραγδαίων οικονομικών, κοινωνικών, πολιτικών ανακατατάξεων και αλλαγών, δεν μπορεί να αναδειχθεί στο πλαίσιο μιας περιορισμένης σε χωροχρονική έκταση και βάθος εργασία όπως αυτή. Ούτως ή άλλως, επιλέγοντας την επιστημολογική παραδοχή ότι δεν υπάρχει απόλυτα έγκυρη γνώση⁴, η θεωρητική και πρακτική οπλοσκευή δε φαίνεται ποτέ να είναι επαρκής για μια ολοκληρωμένη κατασκευή του ερευνητικού αντικειμένου.

Έχοντας επίγνωση των περιορισμών αυτών καταβλήθηκε η προσπάθεια παραγωγής ενός όσο το δυνατόν στέρεου υποστηρικτικού θεωρητικού πλαισίου και διεξαγωγής μιας προσίδιας στο ερευνητικό στόχο εμπειρικής έρευνας. Η συγκρότηση μιας αρραγούς σχέσης θεωρίας-έρευνας κρίνεται σημαντική, όχι μόνο γιατί καθιστά συνεκτική την εργασία (Cohen, Manion & Morrison, 2007), αλλά και γιατί καθορίζει και τις προτάσεις για πιθανές παρεμβάσεις όσον αφορά στην αντιμετώπιση του κοινωνικού προβλήματος που τίθεται προς μελέτη. Αυτές οι προτάσεις, συμφωνώντας με την Παντελίδου-Μαλούτα (2002: 28-9), με κανένα τρόπο δεν μπορούν να είναι απαλλαγμένες «συνδηλώσεων σχετικά με το πώς αναπαράγουμε κεντρικές έννοιες για τη ζωή όλων, όπως [...] το φύλο». Η εκπαίδευση μάλιστα αποτελώντας έναν από τους πρωταρχικούς για το νέο άνθρωπο κοινωνικοποιητικούς τόπους, συνιστά προνομιακό πεδίο διάρρηξης της διαδικασίας αναπαραγωγής των κυρίαρχων συνδηλώσεων που αφορούν στο φύλο και στις κοινωνικές σχέσεις που αυτό συγκροτεί.

Κατά συνέπεια τούτων των συλλογισμών, στη θεωρητική θεμελίωση που έπεται, κατ' αρχάς και κατ' αρχήν, διεξερχόμαστε τα κρίσιμα σημεία της φεμινιστικής σκέψης. Στη συνέχεια, περιδιαβάνουμε ερευνητικά την κοινωνιολογία της εκπαίδευσης και τη φεμινιστική παιδαγωγική, για να διαυγαστούν τα δεδομένα που αφορούν στη σχέση των επαγγελματικών και εκπαιδευτικών επιλογών των νέων ανθρώπων με τον έμφυλο

⁴ Το ίδιο το γεγονός της εξαίρεσης της συνεισφοράς των γυναικών από την παραγωγή της γνώσης εγκαλεί την αξίωση αυτής της παραγωγής για καθολική εγκυρότητα (Βαρίκα, 2009· Κυριαζή, 2001· Bryson, 2004· Evans, 2004 κ.ά.).

κοινωνικό καταμερισμό. Το θεωρητικό πλαίσιο ακολουθεί η καταγραφή του σχεδιασμού και των αποτελεσμάτων της έρευνας που διεξήγαμε.

Αναλυτικότερα, τα ερευνητικά μας ερωτήματα εστιάζουν στο αν εντοπίζονται διαφορές κατά φύλο, αφ' ενός, στις εκπαιδευτικές και επαγγελματικές επιλογές των εφήβων της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, αφ' ετέρου, στις αντιλήψεις τους για το ρόλο του κάθε φύλου στο πλαίσιο του σχολείου, του επαγγέλματος, της οικογένειας και της οικιακής εργασίας. Στη διερεύνηση αυτών των επιλογών και αντιλήψεων αναζητείται και η επίδραση του παράγοντα της κρίσης. Προς απάντηση αυτών των ερωτημάτων προκρίθηκε η ποιοτική μεθοδολογία με τη χρήση της ημιδομημένης συνέντευξης, την οποία διεξαγάγαμε με 30 εφήβους, 18 κορίτσια και 12 αγόρια, 27 τελειόφοιτους-ες Γ' Λυκείου και 3 απόφοιτες, μαθητές-τριες σε Γενικά και Επαγγελματικά Λύκεια των περιοχών του Ιλίου, του Καματερού, των Αγίων Αναργύρων και της Πετρούπολης.

Το ερευνητικό ταξίδι στον κόσμο των εφήβων ως προς ένα ζήτημα με μυριάδες εξακτινώσεις στη συγκρότηση της υποκειμενικότητάς τους και των διαφυλικών τους σχέσεων ήταν εξόχως ενδιαφέρον και αποκαλυπτικό και, γι' αυτό, κλείνουμε την εισαγωγή αυτή με τα λόγια μιας μαθήτριας, της Λ., της οποίας συμμεριζόμαστε το θυμό, απαντώντας στο ερώτημα αν βλέπει ανισότητες μεταξύ των φύλων στην κοινωνία:

«Πολύ μεγάλες. Ακόμα υπάρχουν, να το πω, οι πουριτανοί, (γέλια), που θεωρούν ότι η γυναίκα πρέπει να είναι μέσα, μάλιστα και παιδιά της ηλικίας μου το πιστεύουν αυτό, κι εγώ τρελαίνομαι, όταν ακούω κάτι τέτοιο, και λέω «πού ζούμε;». Είμαστε στον 21^ο αιώνα, δε γίνεται η γυναίκα να είναι τόσο υποβαθμισμένη. Και ας πούμε σε πολλά πράγματα, οι γυναίκες έχουν διαπρέψει σε πολλούς τομείς. (Κομπιάζει). Δεν πρέπει να υπάρχει τέτοια ανισότητα, πιστεύω, και όχι επειδή είμαι γυναίκα και το λέω αυτό, αλλά γιατί πραγματικά το πιστεύω για την κάθε γυναίκα. Όταν βλέπω ότι έρχεται μικρό παιδί, 15 χρονών, και λέει ότι όλες οι γυναίκες μόνο με τα κόλπα μας μπορούμε να ρίζουμε τον άνδρα, και να μην κάνουμε τίποτα άλλο, εκεί λέω ότι κάτι πάει στραβά από την οικογένεια και το σχολείο. Κάτι δεν έχει δοθεί σωστά. Δεν γίνεται να υπάρχουν τέτοια πράγματα».

A. ΘΕΩΡΗΤΙΚΗ ΘΕΜΕΛΙΩΣΗ

1. ΦΕΜΙΝΙΣΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ

«Ως φεμινίστρια, πιστεύω στην ορθότητα της προτροπής:

«να κρατήσουμε το θυμό μας,

να διατηρήσουμε, δηλαδή,

αναλύοντας την καταπίεση των άλλων,

καθαρή την εικόνα της δικής μας καταπίεσης»

X. Ιγγλέση (1997: 67)

1.1. Φεμινισμός: μια εσκεμμένη μεροληψία

Ο όρος «φεμινιστής/ φεμινίστρια» πρωτοεμφανίστηκε στην αγγλική γλώσσα τη δεκαετία του 1880 (Bryson, 2004). Ο προσδιορισμός «φεμινιστικός» από τις ιδρυτικές απαρχές του συνοδεύει δύο διαρκώς συμπλεκόμενα και αλληλοτροφοδοτούμενα εγχειρήματα, την παραγωγή θεωρίας και δράσης, συνθέτοντας τη δυναμική του φεμινιστικού κινήματος. Το πρώτο απότοκο ερώτημα-πρόκληση στη συγκροτητική του φεμινισμού πορεία ήταν «εν ονόματι ποιου υποκειμένου μιλά και δρα» και εφ' όσον η απάντηση που δόθηκε ήταν «εν ονόματι των γυναικών», υποστασιοποιώντας, έτσι, ένα περιφρονημένο υποκείμενο, τα αμέσως επόμενα ερωτήματα διαμορφώνονταν ως εξής: το «εμείς» των γυναικών πώς ενοποιείται; Είναι γνώμονας της διαμόρφωσης της κατηγορίας «γυναίκες» ως συλλογικού διεκδικητικού υποκειμένου η κοινή καταπίεση λόγω φύλου;

Ο φεμινισμός δεν είχε άλλο λόγο ύπαρξης παρά την καταφατική απάντηση στα ερωτήματα αυτά. Συγκεκριμένα, οι γυναίκες όλων των κοινωνικών στρωμάτων, όλων των σεξουαλικών προσανατολισμών και όλων των φυλετικών καταγωγών δέχονται επιθετικότητα λόγω του φύλου τους. Η επιθετικότητα του σεξισμού εκβάλλει από μια (υπερ)δομή εξουσίας που αποκλήθηκε πατριαρχία ή ανδροκρατία ή σύστημα ανδρικής

κυριαρχίας⁵. Η πατριαρχία διατρέχει οριζόντια και κάθετα κάθε πτυχή της κοινωνικής ζωής, από τους πυρηνικούς κοινωνικούς τόπους του μοριακού και του «τριχοειδούς», για να χρησιμοποιήσουμε τον όρο του Φουκώ (1991: 105) όταν περιγράφει τον παραγωγικό χαρακτήρα της νεωτερικής εξουσίας, μέχρι το μάκρο-επίπεδο της σύνολης κοινωνικής προοπτικής. Η αποτελεσματικότητα της υλικής και της συμβολικής της ισχύος χτίζεται κατά κύριο λόγο μέσα στους μικρόκοσμους των οικογενειακών και συζυγικών σχέσεων της αθέατης στο δημόσιο χώρο καθημερινότητας. Όπως έγραψε η Millett το 1971⁶, «η πατριαρχία [...] οφείλει την ακλόνητη ή κραταιά επιβολή της στη συνήθεια να τη θεωρούν φυσική δομή».

Η πατριαρχική επιθετικότητα ενέχει κοινά δομικά σημεία, αλλά και διαφοροποιήσεις στην ένταση, στη μορφή και στην ποσότητα των εκδηλώσεων της, καθώς συμπλέκεται με τις υπόλοιπες αιχμές του εξουσιαστικού πλέγματος, την τάξη, τη φυλή, την κανονιστική ετεροφυλοφιλία. Κατά συνέπεια, η επιθετικότητα αυτή δε γίνεται αντιληπτή ούτε βιώνεται με τον ίδιο τρόπο, με το ίδιο περιεχόμενο, με την ίδια ένταση από τις γυναίκες (Παντελίδου-Μαλούτα, ό. π.: 146). Επομένως, η διάκριση μεταξύ *δέχομαι-υφίσταμαι-είμαι ο στόχος της επίθεσης*, από τη μια, και *αντιλαμβάνομαι-βιώνω την πατριαρχική επιθετικότητα*, από την άλλη, εξηγούσε και εξηγεί γιατί δεν προκαλεί μία, ομοιογενή και υπερϊστορική γυναικεία συνείδηση και εμπειρία και, βέβαια, γιατί δεν ήταν και δεν είναι όλες οι γυναίκες φεμινίστριες. Την ίδια στιγμή, η επιλογή της μορφοποίησης ενός συλλογικού υποκειμένου λόγου και δράσης έθετε στο προσκήνιο της ιστορίας τον στόχο της απελευθέρωσής του από την συνθήκη της υποτέλειας, στόχος που προϋπέθετε τη συνειδητοποίηση από το καταπιεσμένο υποκείμενο της καταπίεσής του.

Η επιλογή στόχου και υποκειμένου που θα υλοποιήσει το στόχο μεταφράστηκε σε δύο θεμελιώδεις δεσμεύσεις του φεμινισμού, από τη μια, στη δέσμευση για μια οπτική γωνία και κοινωνική τοποθέτηση από τη μεριά των καταπιεσμένων της πατριαρχίας, και, από την άλλη, στη δέσμευση για αλλαγές⁷. Η διττή αυτή δέσμευση ισοδυναμεί με μια «ρητά

⁵ Δε χρησιμοποιούν με ενιαιότητα οι φεμινισμοί θεωρητικές έννοιες και εργαλεία ανάλυσης. Η Wahl & ά. (2005: 50) αναφέρουν ότι το σχήμα της ανδρικής κυριαρχίας και της γυναικείας υποτέλειας που απαντάται στις θεωρίες περί πατριαρχίας συναντάται και σε άλλες κοινωνικές θεωρίες με άλλες ωστόσο ονομασίες, όπως «σύστημα φύλου» και «έμφυλη τάξη πραγμάτων». Σύμφωνα με τη Ζιώγου-Καραστεργίου (2006: 111-2), «ο όρος «πατριαρχία» που σηματοδοτούσε μια συγκεκριμένη τάξη πραγμάτων για το γυναικείο φύλο και δέσποζε σε μελέτες των προηγούμενων δεκαετιών έχει περιοριστεί, η δε «καταπίεση των γυναικών» έχει αντικατασταθεί από την πιο ουδέτερη έκφραση «υποτέλεια των γυναικών» [...].»

⁶ Όπως παραδίδεται από την Evans (ό. π.: 39).

⁷ Χαρακτηριστικό είναι ό,τι αναφέρει η Σκοτ (1997: 290) ως δεσμεύσεις της φεμινίστριας ερευνήτριας της ιστορίας: «το ενδιαφέρον για την τάξη, τη φυλή και το φύλο σηματοδοτούσε, πρώτον, τη δέσμευση της ερευνήτριας σε μια ιστορία η οποία περιείχε τις ιστορίες των καταπιεσμένων και η οποία θα ανέλυε τη σημασία και τη φύση της καταπίεσής τους, και δεύτερον, τη θεωρητική παραδοχή ότι οι ανισότητες της

δηλωμένη προκατάληψη υπέρ των θυμάτων της κυριαρχίας» για την οποία, όπως τονίζει η Βαρίκα (2009: 95) δεν υπάρχει «λόγος να δικαιολογηθεί κανείς», υποστηρίζοντας, αναφερόμενη σε αντίστοιχο προβληματισμό της Άρεντ, πως «δεν είναι δυνατόν να εξιστορούμε γεγονότα όπως π.χ. η έσχατη εξαθλίωση των λαϊκών στρωμάτων στην εποχή της βιομηχανικής επανάστασης, σαν να συνέβαιναν στο φεγγάρι».

Η εσκεμμένη αυτή μεροληψία προϋπόθετε την επιλογή του φύλου ως αναλυτικής κατηγορίας της φεμινιστικής προσέγγισης. Η Παντελίδου-Μαλούτα (ό. π.: 49) εξηγεί εύγλωττα γιατί η αναλυτική απομόνωση του φύλου ήταν προαπαιτούμενο οποιασδήποτε φεμινιστικής ανάλυσης επί του κοινωνικού:

«[...] αφενός, γιατί σε αντίθεση με την κοινωνική τάξη και την ανισότητα που ανάγεται σε αυτήν, η οποία είναι *θεωρητικά* δυνητικά αναστρέψιμη (μέσω ανοδικής κοινωνικής κινητικότητας), το φύλο, ως στοιχείο της ταυτότητας του υποκειμένου, δεν ακυρώνεται στις παρούσες συνθήκες, και στην ουσία δεν μεταβάλλεται [...], αφετέρου, γιατί η ανισότητα και η υποτέλεια που ανάγονται στο φύλο επηρεάζουν τα υποκείμενα σε όλα τα επίπεδα της ζωής τους, ακόμη και στα πιο προσωπικά, όπως είναι αυτό που συνδέεται με τη σεξουαλικότητα».

Το εγχείρημα θεωρητικής θεμελίωσης της φεμινιστικής οπτικής περνά τη δεκαετία του 1970 και μέσω της συστηματοποίησης του ακαδημαϊκού φεμινισμού. Η είσοδος των «γυναικείων σπουδών» στα δυτικά πανεπιστήμια σηματοδοτεί ως προτεραιότητα της φεμινιστικής έρευνας την προσπάθεια περιγραφής και ερμηνείας της πραγματικότητας από τη σκοπιά του αγνοημένου πεδίου των συνθηκών ζωής των γυναικών (Wahl κ.ά., 2005). Η μετεξέλιξη των γυναικείων σπουδών σε σπουδές φύλου υποδηλώνει μια μετακίνηση στο εσωτερικό της φεμινιστικής σκέψης όσον αφορά στην θεώρηση του ζητήματος της έμφυλης ανισότητας. Η ανάλυση της υποτελούς κατηγορίας «γυναίκες» έπρεπε να συνδυαστεί με την μελέτη της ιεραρχικής συγκρότησης των κατηγοριών που συνιστούν την έννοια του φύλου ως εξουσιαστική σχέση (Βαρίκα, 2000). Η μία ανάλυση χωρίς την άλλη θα έμενε μισή.

εξουσίας οργανώνονται πάνω σε τρεις τουλάχιστον άξονες». Και πιο κάτω (ό. π.: 292): «κοινή αντίληψη ιστοριογραφίας περί πολλαπλότητας της κοινωνικής αιτιότητας και δέσμευση των φεμινιστριών να κάνουν αναλύσεις που θα οδηγήσουν σε αλλαγές». Και η Evans (ό. π.: 27) αναφέρεται στη Nussbawm: «για πολύ καιρό ο ακαδημαϊκός φεμινισμός ήταν στενά συνδεδεμένος με τον έμπρακτο αγώνα για τη δικαιοσύνη και την ισότητα των γυναικών. Οι θεωρητικοί αντιλαμβάνονταν τη φεμινιστική θεωρία ως κάτι που δεν είναι απλώς ωραίες λέξεις στο χαρτί· η θεωρία συνδέεται με προτάσεις για κοινωνική αλλαγή».

Ένα σημαντικό μέρος του νεοσυγκροτούμενου αυτού πεδίου αποτέλεσε η κριτική κατά της «έμφυλα τυφλής επιστήμης» (Wahl κ.ά., ό. π.: 47) και, ταυτοχρόνως, ένα άλλο μέρος του υπήρξε η παραγωγή νέων επιστημονικών εννοιών και θεωριών. Η εισβολή του φύλου στην επιστημονική ανάλυση δε σήμαινε μια απλή προσθήκη για να διορθωθεί μια διαχρονική παράλειψη-αβλεψία του αποκλεισμού των γυναικών τόσο ως υποκειμένου όσο και ως αντικειμένου μελέτης και έρευνας, αλλά τον ίδιο τον μετασχηματισμό της (Evans, 2004· Λυμπεράκη, 2005), ο οποίος δεν παρέπεμπε μόνο σε αλλαγή του ορισμού της κατηγορίας «γυναίκα», αλλά κυρίως των εργαλείων που χρησιμοποιούνται για τη γνώση και την παράσταση του κοινωνικού κόσμου (Βιδάλη & Παναγιωτόπουλος, 2001).

Ο μετασχηματισμός αυτός συντελέστηκε στη βάση της ισχυρής φεμινιστικής κριτικής απέναντι στην πίστη της εγκυρότητας του νεωτερικού ορθολογισμού. Ενώ ο Διαφωτισμός, καθώς έφθανε το τέλος της θεοκρατικής και φεουδαλικής εποχής, υποσχόταν ό,τι η Βαρίκα (2001: 16) κατονομάζει ως την «πιο ανατρεπτική αρχή της πολιτικής νεωτερικότητας», δηλαδή να μπορούν οι άνθρωποι να είναι όχι αυτό που γεννιούνται, αλλά αυτό που οι ίδιοι γίνονται, δύο αιώνες μετά τη διακήρυξη αυτή, η Σιμόν Ντε Μποβουάρ (1979), με την ιστορική ρήση «δε γεννιέσαι γυναίκα, γίνεσαι», διαπιστώνοντας πως στον πατριαρχικό κόσμο το «να γίνεται» η γυναίκα εξαρτάται εξ ολοκλήρου από το «να γεννιέται», χρειάζεται να ανακοινώσει εκ νέου αυτό που εξαιρέθηκε από την ιδρυτική συνθήκη του κοινωνικοπολιτικού τοπίου της νεωτερικότητας: οι γυναίκες δεν έχουν πρόσβαση στο καθολικό ούτε στο ανθρώπινο. Το μονοπώλιο αυτών το έχει ο άνδρας ως «ένα ον που εμπεριέχει ένα πρέπει-να-είναι» (Μπουρντιέ, 1999: 57). Η υποτιθέμενη απελευθερωτική δυναμικότητα ενός άφυλου οικουμενικού λόγου ισότητας και ελευθερίας ενταφιάστηκε πολύ νωρίς μαζί με τις Ολυμπίες Ντε Γκουζ⁸ κάτω από τις γκιλοτίνες της νεωτερικής ανδροκρατίας.

Τοιοιτοτρόπως, η πεποίθηση ότι η πατριαρχία είναι ταυτόσημη με τον πολιτισμό και ότι οι γενικεύσεις για τον «άνθρωπο» και την «ανθρωπότητα» ισχύουν και για τις γυναίκες μπορούσε τώρα να απορριφθεί. Μαζί της μπορούσε να αμφισβητηθεί και η θετικιστική θέση της επιστήμης ότι «ο κόσμος μπορεί να περιγραφεί και να μετρηθεί αντικειμενικά» (Wahl κ.ά., ό. π.: 47-48), μιας που αυτή η περιγραφή γινόταν με επιστημονικές κατηγορίες αναπτυγμένες με κριτήριο-μέτρο των πραγμάτων τον άνθρωπο-άνδρα.

1.2. Η κοινωνικοπολιτική συγκρότηση του φύλου

⁸ Η Ολυμπία Ντε Γκουζ, ενεργή συμμετοχος στη Γαλλική Επανάσταση και συγγραφέας της Διακήρυξης των Δικαιωμάτων της Γυναίκας και της Πολίτισσας, πέθανε υπό τη λεπίδα της λαιμητόμου το 1793. Για τη βιογραφία της βλ. Catel & Bocquet, 2012.

«Της φαινόταν τόσο ανόητο να δημιουργεί κανείς διαφορές
όταν ένας θεός ξέρει πόσο οι άνθρωποι είναι
διαφορετικοί και χωρίς αυτές»

B. Γουλφ (1995: 15)

Μέσα στο πλαίσιο του νεωτερικού λόγου της ψευδο-οικουμενικότητας, η συγκρότηση του φύλου είναι ενδοσυγκρουσιακή. Οι κατηγορίες του φύλου διαμορφώνονται «με όρους μιας σχέσης αμοιβαίου καθορισμού και αποκλεισμού» (Kehily, 2008: 171), στη βάση μιας ιεραρχικής διχοτομίας. Τη συσχετιστική αυτή πλευρά των κατηγοριών του φύλου που παράγει και διατηρεί στερεοτυπικά δυαδικά αντίθετα, αναδεικνύει η Kehily (ό. π.) με την παρακάτω συστοίχιση, που μπορεί να γίνει απείρως μεγαλύτερη περιλαμβάνοντας κι άλλες αντιθετικές έννοιες:

Ανδρισμός	Θηλυκότητα
δύναμη	αδυναμία
ενεργητικότητα	παθητικότητα
σκληρότητα	τρυφερότητα
λογική	συναίσθημα

Δύο χιλιετηρίδες ήδη νωρίτερα η διδασκαλία των Πυθαγορείων, που ασπάζεται και ο Αριστοτέλης⁹, για τις αντίθετες μεταξύ τους δυνάμεις που κυβερνούν τον κόσμο συστοίχιζε «το αγαθόν» με το «φως», το «δεξιόν», το «άρρεν» κ.ά., ενώ το «κακόν» με το «σκοτός», το «αριστερόν», το «θήλυ». Τουτέστιν, η δυτική σκέψη βρήκει από αντιθετικά ζεύγη εννοιών, που, ενώ παρουσιάζονται ως ουδέτερες περιγραφές, στην ουσία καταλαμβάνουν τους δύο ανταγωνιστικούς πόλους του ανώτερου και του κατώτερου στην τελική κατάταξη. Η καρτεσιανή και προτεσταντική ρήξη νου και σώματος, λογικής και συναίσθηματος, πολιτισμού και φύσης αντιστοιχώντας τους πρώτους πόλους στον φορέα «άνδρα» και τους δεύτερους στο φορέα «γυναίκα» εντάσσονται στην ίδια φιλοσοφική συνέχεια.

⁹ Βλ. Ηθικά Νικομάχεια, Β6, 14-16 (Λυπουρλής & Μωραΐτου, 2000: 175).

Μέσα σε ένα τέτοιο ιστορικό περιβάλλον μανιχαϊστικής σκέψης, οι διακρίσεις μεταξύ ανδρισμού και θηλυκότητας δεν μπορούν παρά να έχουν βαθιές ρίζες. Δομούνται γύρω από μια σειρά παράλληλων δυισμών που εμπλέκονται σε βάθος με τις έμφυλες σχέσεις εξουσίας και γνώσης, για να θυμηθούμε τον Φουκώ (1987, 1991), ώστε να μη διαφεύγει της προσοχής ότι οι επιστημονικοί λόγοι ως κομβικό σημείο της διάρθρωσης αυτής της σχέσης δεν είναι πολιτικά ουδέτεροι.

Η νομιμοποίηση μιας νέας, μετά τον 16^ο αιώνα, μορφής πατριαρχίας το μαρτυρά. Με τη βοήθεια των θεωρητικών της πολιτικής και νομικής επιστήμης¹⁰, η σχέση ανδρών και γυναικών προσλαμβάνεται ως το εκ φύσεως κοσμικό κι όχι πλέον ελέω θεού θεμέλιο της δυτικής πολιτικής κοινότητας και εννοιολογείται ως «η αληθινή πηγή και απαρχή της πολιτείας»¹¹. Ο διαχωρισμός, έτσι, δύο ασύμμετρων σφαιρών, της δημόσιας και της ιδιωτικής και η ταύτιση του άνδρα με την πρώτη και της γυναίκας με τη δεύτερη θεμελιώνει εκ νέου τον καταμερισμό εργασίας και σεξουαλικών ρόλων ανάμεσα στα φύλα. Επιπλέον, η φροϋδική ψυχανάλυση σκηνοθετεί την υποσυνείδητη ψυχοκοινωνική δομή της πατριαρχίας, εγγράφοντας σε αυτήν τη θηλυκότητα ως εγγενή ανεπάρκεια λόγω της έλλειψης πέους και τη γυναικεία υστερία ως το τίμημα του φθόνου προς αυτό, αφού η γυναίκα δεν μπορεί να το έχει (Αθανασίου, 2006· Μαραγκουδάκη, 2000).

Σε όλο αυτό το εγχείρημα της φυσικοποίησης του πολιτικού και πολιτικοποίησης του «φυσικού», η βιολογία προσφέρει τα όπλα της επικύρωσης της πρόσληψης του φύλου ως «φυσικού δεδομένου», ως «κριτηρίου “κανονικής” συμπεριφοράς», που διασφαλίζει τα έμφυλα σύνορα, και ως «ηθικού γνώμονα» και «προϋπόθεσης της κοινωνικής ευταξίας» (Παπαταξιάρχης, 1998: 13-4). Όπως αποδεικνύει ο Laquer (2003: 41), από τον 17^ο αιώνα και μετά, το φύλο γίνεται κατηγορία «οντολογική» και το σώμα το θεμέλιο της έμφυλης διαφοράς. Επίσης, η Sciebinger (2004) περιγράφει το κίνημα που εμφανίστηκε στο τέλος του 18^{ου} αιώνα και το οποίο είχε σκοπό να ορίσει τις διαφορές των φύλων σε κάθε σημείο του ανθρώπινου σώματος. Η αμφισβήτηση της θεϊκής βάσης της κοινωνίας και η αντικατάσταση της πίστης από την εμπειρική γνώση των ανατομικών διαφορών ανδρών και γυναικών νομιμοποιούν την πρόσδεση της γυναίκας στη μήτρα της και την ταύτισή της με ένα στενά σωματικό και σεξουαλικό ον του οποίου αποκλειστικός σκοπός είναι να γεννά και να ανατρέφει παιδιά.

¹⁰ Είναι αξιομνημόνευτη εδώ η πολιτική διαμάχη μεταξύ του Χομπς και του Φίλμερ για την πατρική εξουσία ως πολιτική εξουσία (Βαρίκα, 1994: 32-42).

¹¹ Bodin (1993: 74), όπως παραδίδεται από τη Βαρίκα (2009: 114).

Η ανακεφαλαίωση είναι απαραίτητη εδώ. Η κατασκευή των έμφυλων διαφορών αποτελεί ένα «τέχνασμα» (Βαρίκα, 1994: 41) με τρία κύρια χαρακτηριστικά και θεμελιώδεις συνέπειες. Η διχοτομική συγκρότησή τους, εγκυροποιώντας ότι καθετί είναι ή το ένα ή το αντίθετό του, αποκρύπτει την ποικιλία των ανθρώπινων μορφών και περιεχομένων. Η ιεραρχική συγκρότησή τους μετουσιώνει τις διαφορές σε ανισότητες. Η φυσικοποίησή τους τις καθιστά ουσιοκρατικές κατηγορίες οι οποίες εγκλείουν τα ανθρώπινα υποκείμενα σε κελυστικές εκφορές αμετάκλητων ιδιοτήτων, που αναπαριστώμενες ως υπερχρονικές και αιώνιες, ανιστορικές, προ-κοινωνικές και προ-πολιτικές, υπο/επιβάλλονται και εγκαθίστανται ως αυτονόητες και, ως εκ τούτου, ως μη ανισότητες.

1.3. Το φύλο ως αναλυτική κατηγορία

«Η ιστορία της φεμινιστικής σκέψης είναι η ιστορία της απόρριψης του τρόπου με τον οποίο κατασκευάζεται ιεραρχικά η σχέση μεταξύ ανδρών-γυναικών στα συγκεκριμένα συμφραζόμενα της»

T. Σκότ (1997: 307)

Αν δεχτούμε την ισοδυναμία των μερών του ορισμού, καταλαβαίνουμε τη σημασία του φεμινιστικού εγχειρήματος «να αναδείξει πλήρως το σημασιολογικό εύρος και το πολιτικό βάρος της έννοιας» του φύλου· εγχείρημα που, όπως διατείνεται ο Παπαταξιάρχης (ό. π: 14), αν και έχει στο στόχαστρο του αυτή την ανάδειξη για περισσότερο από έναν αιώνα, τη δεκαετία του '70 ευοδώνεται, όταν καθιστά το φύλο αναλυτική κατηγορία.

Αυτό επιτυγχάνεται, κατ' αρχάς, μέσα από τη διάσπαση της έννοιας του φύλου σε φυσικό/βιολογικό (sex) και κοινωνικό (gender), η οποία συνδέθηκε με το έργο της Βρετανίδας Ann Oakley «Sex, Gender and Society» (1972). Σύμφωνα με την Oakley, ο όρος «sex» παρέπεμπε στις βιολογικές διαφορές μεταξύ αρσενικού και θηλυκού, ενώ ο όρος «gender» στην κοινωνική ταξινόμηση σε ανδρικό και γυναικείο. Η σημασία της διάκρισης έγκειται στη δυνατότητα της αναλυτικής επεξεργασίας της κοινωνικής και πολιτισμικής διαδικασίας εμφυλοποίησης η οποία αρθρώνεται στις θεωρούμενες διαφορές ανάμεσα στα φύλα. Τουτέστιν, η ανάγνωση του κοινωνικού φύλου ως κοινωνικής σχέσης που εξέβαλε στη σημασιολόγηση του φύλου ως κατασκευής, με τη βοήθεια του κονστρουκτιβισμού, συνιστά το σημείο τομής του πριν και του μετά στην ανάπτυξη της φεμινιστικής σκέψης. Σύμφωνα με την Αθανασίου (ό. π.), η διάκριση βιολογικού και κοινωνικού φύλου εντάσσεται στο πλαίσιο της σημαντικής πολιτικής στρατηγικής του

φεμινισμού να αποφυσικοποιήσει, δηλαδή να υπονομεύσει το επιστημολογικό παράδειγμα του βιολογικού ντετερμινισμού.

Τις τελευταίες δεκαετίες, υπό την επιρροή του μεταδομισμού, η φεμινιστική θεωρία κινήθηκε προς έναν προσανατολισμό αποδόμησης του βιολογικού φύλου (Παπαταξιάρχης, ό. π.). Σύμφωνα με τη θεώρηση αυτή, ό,τι προσδίδεται σε μια κατηγορία υποτιθέμενα φυσικών πραγμάτων είναι κι αυτό πολιτισμική κατασκευή. Έτσι, τι μπορούμε να γνωρίζουμε για το «φυσικό» ή το «αρχικό»; Η ίδια η διάκριση βιολογικό-κοινωνικό φύλο λειτουργεί ως διχοτομία ιεραρχική, που κτίζεται πάνω σε και διαιώνίζει τη διχοτομία φύση-πολιτισμός.

Στην αποδόμηση του βιολογικού φύλου βοήθησε και ένα ρεύμα ερευνών στο πεδίο της βιολογίας, όπως της Fausto-sterling (1993), που αναγνώρισε πως το χρωμόσωμα, οι αδένες και οι ορμόνες κατασκευάζουν ένα συνεχές που δεν έχει μόνο δύο άκρα, τα δύο φύλα, αλλά και άπειρες διαβαθμίσεις. Ενισχυτικά της αποδόμησης λειτούργησαν και ανθρωπολογικές έρευνες που μελέτησαν τις ποικίλες σημασίες με τις οποίες είναι επενδυμένα τα σώματα και η σεξουαλικότητα σε διάφορες εποχές και σε διάφορους πολιτισμούς. Για παράδειγμα, η Williams (1986¹²) έχει γράψει για τους βορειοαμερικανούς Ινδιάνους Berdache, άνδρες που αναλαμβάνουν τις εργασίες και τους ρόλους μιας γυναίκας και έτσι, στο πλαίσιο της ινδιάνικης κουλτούρας στην οποία έχουν γεννηθεί, αντιμετωπίζονται ως μια τρίτη κατηγορία σε σχέση με το φύλο τους, αποδεικνύοντας πως η επιτέλεση του φύλου επηρεάζει τους τρόπους με τους οποίους αυτό δομείται συμβολικά. Καταλυτικό στην αμφισβήτηση του βιολογικού φύλου ήταν το έργο της Butler που, εισάγοντας την έννοια της «επιτελεστικότητας», διεύρυνε τη φεμινιστική θεωρία και συνέβαλε στη θεωρητική θεμελίωση του queer κινήματος. Όπως γράφει, «η ίδια η ιδέα του υποκειμένου, διανοητού μόνο καθ' όσον εμφανίζεται ως έμφυλο, επιδέχεται δυνατότητες οι οποίες έχουν προαποκλειστεί βίαια από τις ποικίλες πραγματοποιήσεις του φύλου που έχουν συγκροτήσει τις συγκυριακές οντολογίες του» (Butler, 2009: 62).

1.4. Οι πολλοί φεμινισμοί.

Η συζήτηση όσον αφορά στα αναλυτικά εργαλεία του φεμινισμού, που μόνο στοιχειωδώς αποτυπώθηκε παραπάνω, είναι πλούσια και κατέχει περίοπτη θέση στις εμβληματικές συζητήσεις στο εσωτερικό του φεμινισμού. Η απουσία αναλυτικής ομοφωνίας σήμαινε πληθώρα προσεγγίσεων των φεμινιστικών προβληματικών και το αντίστροφο. Έτσι, η

¹² Όπως παραδίδεται από την Reay (2008: 36).

ιστορία της φεμινιστικής σκέψης δύσκολα μπορεί να χωρέσει σε άκαμπτες και στενόχωρες κατηγοριοποιήσεις. Κατ' αρχάς, γιατί ο φεμινισμός δεν αποτέλεσε ποτέ ένα συμπαγές, ενιαίο και ομοιογενές ρεύμα ή σχολή σκέψης, κατά δεύτερον, γιατί διαπλέκεται είτε συνεργατικά είτε κριτικά είτε αντιστικτικά με πολλές διανοητικές παραδόσεις και φιλοσοφικά και πολιτικά ρεύματα. Εν είδει αδρομερούς σχηματοποίησης, επιχειρείται παρακάτω η καταγραφή μιας τυπολογίας των φεμινιστικών προσεγγίσεων.

Από τον φιλελεύθερο φεμινισμό, που αποδέχεται το διαχωρισμό της οικιακής σφαίρας από τη δημόσια, υπογραμμίζονται η ιδεολογία των ίσων ευκαιριών και η επικύρωση της νομικής και τυπικής ισότητας μεταξύ των φύλων. Αντιστοίχως, η επιρροή του φιλελεύθερου φεμινισμού κατευθύνεται στην προώθηση πολιτικών των ίσων ευκαιριών, οι οποίες βασίζονται κυρίως σε θεωρίες κοινωνικοποίησης του ρόλου των φύλων (Francis & Skelton, 2008). Τις δύο τελευταίες περίπου δεκαετίες, μέσα στο πλαίσιο ηγεμονίας του (νέο)φιλελεύθερου λόγου και σε ό,τι αφορά τα κράτη που συμμετέχουν στην ευρωπαϊκή ένωση, η προσπάθεια ένταξης-ενσωμάτωσης της ισότητας ανάμεσα στα δύο φύλα σε όλες τις πολιτικές κωδικοποιήθηκε με τον όρο «gender mainstreaming» και ενισχύθηκε με συνέδρια προώθησής της και με την άσκηση πίεσης για τη λήψη θετικών δράσεων, όπως η ποσόστωση (Ζιώγου-Καραστεργίου, 2006).

Η λεγόμενη μαρξιστική προσέγγιση που έλκει τις επιρροές της από τη μαρξιστική παράδοση θεμελιώνει μια υλιστική εξήγηση για το φύλο. Όπως επισημαίνει η Σκοτ (ό. π.: 300) η έννοια του φύλου «αντιμετωπίζεται ως υποπροϊόν των μεταβαλλόμενων οικονομικών δομών». Με άλλα λόγια, δεν αναγνωρίζεται στο φύλο ανεξάρτητη αναλυτική ιδιότητα, αλλά υπάγεται στην ανάλυση της δομής των τρόπων παραγωγής, με αποτέλεσμα η πατριαρχία να εξετάζεται σε συνάρτηση αυτών και να δίνεται προβάδισμα στην οικονομική αιτιότητα. Βέβαια, εντός της «σχολής» της μαρξιστικής προσέγγισης, αναπτύχθηκαν και αναπτύσσονται διαφοροποιημένες μεταξύ τους τάσεις, είτε πιο «ορθόδοξες» μαρξιστικές είτε πιο κριτικές.

Η αποκαλούμενη ριζοσπαστική προσέγγιση, που για την Σκοτ, αποτελεί «αμιγώς φεμινιστικό εγχείρημα» (ό. π.: 295), επιχειρεί να εξηγήσει τις απαρχές και την εξέλιξη της πατριαρχίας ως γενεσιουργού αρχής της υποτέλειας των γυναικών. Κλειδί για την ερμηνεία της πατριαρχίας θεωρείται εδώ κυρίως η διαδικασία της αναπαραγωγής ή η σεξουαλικότητα, όπως συμπυκνώνεται στη ρήση της ΜακΚίνον: «η σεξουαλικότητα είναι

για το φεμινισμό ό,τι η εργασία για το μαρξισμό»¹³. Και εντός της προσέγγισης αυτής ο πλούτος των διαφορετικών τάσεων είναι δεδομένος.

Υπό την επίδραση των κριτικών θεωριών της πολιτικής για τη διαμόρφωση της ταυτότητας (identity politics), της θεωρίας του μεταδομισμού και του μεταμοντερνισμού στις κοινωνικές επιστήμες διαμορφώθηκε η φεμινιστική μετανεωτερική επιστημολογία, που υπέβαλε σε κριτική τον ντετερμινισμό των προγενέστερων «καθολικών» θεωριών και συνέλαβε την πραγματικότητα ως μια συνεχή διαδικασία κατασκευής και ανακατασκευής (Ζιώγου-Καραστεργίου, ό. π.). Τους τρόπους μάλιστα με τους οποίους οι κυρίαρχες κοινωνικές κατασκευές παρουσιάζουν τις αξίες της μεσαίας τάξης, των λευκών, των ικανών σωματικά και των ετεροφυλόφιλων ως «κανονικές» εξέτασε λεπτομερώς η ερευνητική φεμινιστική κοινότητα, επεκτείνοντας τις αναλύσεις της ταυτότητας σε νέους τομείς και εστιάζοντας εδώ περισσότερο στη διαφορετικότητα παρά στην ομοιότητα εντός των κοινωνικών ομάδων (Francis & Skelton, ό. π.),

Αν και έχουν αναδειχθεί ποικίλα σημεία αντίλογου, κριτικής έως και πολεμικής μεταξύ των φεμινιστικών προσεγγίσεων, μπορεί να ειπωθεί ότι κάθε προσέγγιση, αν μάλιστα ειπωθεί μέσα στην ιστορική συγκυρία που αναπτύχθηκε ή/και αναπτύσσεται, άφησε και αφήνει την παρακαταθήκη της συνεισφοράς της στο δύσκολο δρόμο της εξάλειψης των έμφυλων ανισοτήτων.

1.5. Το δίλημμα ως συστατική συνθήκη του φεμινισμού

Λόγω της πληθώρας των θεωρητικών προσεγγίσεων και των κοινωνικών αλλαγών που απαιτούν αντιμετώπιση, στατικό έδαφος δεν υπάρχει για το φεμινισμό. Ειδήλλως, δεν θα ήταν *κίνημα*. Και ως τέτοιο κινείται μεταξύ δύο κόσμων, του κόσμου που πολεμά και του κόσμου που ονειρεύεται. Η μεταίχμιακή αυτή κίνηση τον τοποθετεί ενώπιον συνεχών διλημάτων-προκλήσεων, που οι απόπειρες προσπέλασής τους δημιουργούν εντάσεις στο εσωτερικό του. Το κυριότερο είναι πώς θα καταστήσει ορατή μια καταπιεζόμενη κοινωνική κατηγορία-ομάδα, με σκοπό η συνθήκη της υποτέλειας να εξαφανισθεί. Η δυσκολία του ζητήματος αυτού έγκειται στην δυσκολία επιλογής και συναρμογής μέσων και σκοπών. Διόλου παράδοξο δεν μπορεί να είναι έτσι το αναπόφευκτο φεμινιστικό «παράδοξο» για τη Scott, την ανάγκη δηλαδή, συγχρόνως, «να αποδέχεται και να απορρίπτει κανείς τη «διαφορά των φύλων» στην κατάργηση της οποίας στοχεύει»¹⁴.

¹³ Όπως παραδίδεται από την Σκοτ (1997: 296).

¹⁴ Όπως παραδίδεται από την Παντελίδου-Μαλούτα (2002: 205).

Από την δύσκολα επεξεργαζόμενη, σε όλη τη διάρκεια της πορείας του φεμινισμού, σχέση μέσω και σκοπών αναδύονται και άλλα εγνωσμένα διλήμματά του. Ένα από αυτά, που αποτέλεσε και σημείο βασικής θεωρητικής διαφωνίας του 2^{ου} φεμινιστικού ρεύματος, περιστράφηκε γύρω από το διάζευγμα «ισότητα ή διαφορά». Από τη μία, οι «φεμινίστριες της ισότητας» αντιμετώπιζαν τις διαφορές στη συμπεριφορά των δύο φύλων ως απόρροια της επίδρασης της κοινωνικά άνισης θέσης γυναικών και ανδρών σε όλα τα επίπεδα της ζωής τους. Από την άλλη, «οι φεμινίστριες της διαφοράς» επιδίωκαν τη θετική ανάγνωση της γυναικείας διαφορετικότητας που επικαλούνταν και αναδείκνυαν (Παντελίδου-Μαλούτα, ό. π.). Δύο διαφορετικά παραδείγματα της επίκλησης της διαφοράς μπορούν εδώ να αναφερθούν. Οι οικοφεμινίστριες υπερασπίστηκαν τα χαρακτηριστικά της ειρηνικότητας, της τρυφερότητας, της ηπιότητας ως χαρακτηριστικά μιας γυναικείας κουλτούρας, που θα έπρεπε να λάβει κυρίαρχη κοινωνική θέση έναντι της υποβαθμισμένης που έχει, αντιστρέφοντας την ιεραρχική κατάταξη των ιδιοτήτων μεταξύ των φύλων. Από μαύρες φεμινίστριες και από τα εξωθεσμικά κομμάτια του φεμινισμού η έννοια της διαφοράς χρησιμοποιήθηκε, για να προκριθεί η αναλυτική επεξεργασία των ποικίλων διαφορών των γυναικών όπως αυτές διαμορφώνονται συμπλεγμένων του φύλου, της ταξικής θέσης, της καταγωγής (Βίχμαν, 1992· Phoenix, 2008). Σύμφωνα με τη θεώρηση αυτή, η μαύρη γυναίκα υπηρέτρια βρίσκεται σε τριπλά δυσμενή θέση, την οποία η μεγαλοαστή λευκή γυναίκα με δυσκολία μπορεί να διανοηθεί. Υπό την επίδραση του μεταμοντερνισμού τις τελευταίες δεκαετίες και με την προσθήκη του σεξουαλικού προσανατολισμού στη θεωρητική επεξεργασία των κοινωνικών τοποθετήσεων των έμφυλων υποκειμένων, αναδύονται νέα περιεχόμενα στους φεμινιστικούς λόγους, όπως επισημάναμε στην προηγούμενη ενότητα.

Ένα επίσης σημαντικό, περισσότερο επιστημολογικό, πρόβλημα σχετίζεται με το ζήτημα «εμπειρία ή γλώσσα» (Βαρίκα, 2009), που εμπλέκει στη συζήτηση τα ερωτήματα «ποιος είναι ο τόπος αποτύπωσης της έμφυλης ανισότητας;», «η αισθητηριακή εμπειρία πώς σχετίζεται με τη συμβολική λειτουργία της γλώσσας;», «οι μη λεκτικές μορφές πράξης-δράσης πώς συνδέονται με τις λογοκεντρικές;», «η εμπειρία προηγείται ή έπεται του λόγου;», «η γνωστική διαδικασία περιλαμβάνει γλωσσικές και μη γλωσσικές στιγμές;»· ερωτήματα δύσκολα στην προσπέλασή τους, που, κατ' ουσίαν, θέτουν στο κέντρο της αναζήτησης το φιλοσοφικό ερώτημα «υπάρχει και, αν ναι, τι είδους είναι η αντιστοιχία ανάμεσα στις λέξεις και στα πράγματα;».

Απέναντι σε όλα τα παραπάνω προβλήματα κονταροχτυπήθηκαν και εξακολουθούν να κονταροχτυπιούνται οι φεμινισμοί, συχνά προς την κατεύθυνση πρόταξης απαντήσεων που επιχειρούν να υπερβούν τα διαζεύγματα και τα προβλήματα που αυτά γεννούν.

1.6. Ορισμός του φύλου

Αναγκαίο απότοκο της μέχρι τούδε θεωρητικής επεξεργασίας, αλλά και προϋπόθεση συνέχισής της είναι η καταγραφή του ορισμού του φύλου. Σύμφωνα με τη Σκοτ (1997: 309), η οποία δίνει έναν εξόχως συμπυκνωμένο και συμπεριληπτικό ορισμό με δύο σκέλη, το φύλο, αφ' ενός, «αποτελεί συστατικό στοιχείο των κοινωνικών σχέσεων, που στηρίζεται στις αντιληπτές διαφορές ανάμεσα στα φύλα» και, αφ' ετέρου, «είναι πρωταρχικός τρόπος νοηματοδότησης των σχέσεων εξουσίας».

Σύμφωνα με το πρώτο σκέλος του ορισμού, το φύλο εμπεριέχει, όπως αναλύει η Σκοτ (ό. π.) τέσσερα αλληλένδετα στοιχεία: α) πολιτισμικά σύμβολα που ανακαλούν πολλαπλές αναπαραστάσεις, β) κανονιστικές αντιλήψεις που διατυπώνουν ερμηνείες για τα νοήματα των συμβόλων, στη βάση μιας παγιωμένης δυαδικής αντίθεσης ως υποτιθέμενα αυτονόητου προϊόντος κοινωνικής συναίνεσης και όχι σύγκρουσης, γ) μια αντίληψη για την πολιτική και την αναφορά σε κοινωνικούς θεσμούς και οργανώσεις, δ) την υποκειμενική ταυτότητα. Κατά τη γνώμη μου, οι τέσσερις αυτές πτυχές του φύλου αναδεικνύουν, αφ' ενός, τη διαδικασία και τα αποτελέσματα της κατασκευής του φύλου, μέσα από την αλληλεπίδραση υποκειμένου και δομών, και, αφ' ετέρου, την ουσία του προβλήματος της κατασκευής, την καταστολή εναλλακτικών δυνατοτήτων για τις ανθρώπινες οντότητες και σχέσεις.

Σύμφωνα με τη δεύτερη διάσταση του ορισμού, που συνδέεται στενότερα με την πρώτη, «το φύλο εμπλέκεται στην αντίληψη και την κατασκευή της ίδιας της εξουσίας» (Σκοτ, ό. π.: 312), καθώς οι υποτιθέμενα φυσικές σχέσεις μεταξύ άνδρα και γυναίκας γίνονται το πρότυπο οργάνωσης της κοινωνικής δομής και η αρχή θεμελίωσης των ιεραρχικών δομών εντός της. Τη δεύτερη αυτή διάσταση καταυγάζει ο εντοπισμός του Μπουρντιέ (1999: 91) ότι «η ανδρική κυριαρχία αποτελεί το παράδειγμα και συχνά το μοντέλο και το διακύβευμα κάθε κυριαρχίας». Αν φαντάζει εκφοβιστική η ρήση αυτή, είναι λόγω της ισχύος τριών χαρακτηριστικών της επιβολής της ανδρικής κυριαρχίας, τα οποία αναδείχθηκαν κατά την προηγούμενη ανάλυση, της φυσικότητας, της συστηματικότητας και της αορατότητας, χάριν των οποίων καταφέρνει να μακροημερεύει, ενώ διάφορα οικονομικά συστήματα έρχονται και παρέρχονται.

Για αυτόν το λόγο, ο φεμινισμός, τοποθετεί, χωρίς ενιαιότητα θέσεων, προταγμάτων, αντιπροτάσεων, στρατηγικών, τακτικών και πρακτικών, ως αδιαπραγμάτευτα δεδομένη στο προσκήνιο της δράσης του την τριπλή στόχευση: διάκειται ενάντια σε θεσμούς και συστήματα καταπίεσης, όπως την (πατριαρχική) οικογένεια, την εργασία, την εκπαίδευση, το οικογενειακό και ποινικό δίκαιο, τη θεοκρατία, ενάντια σε αόρατες θεσμίσεις που όχι μόνο διαπερνούν τη λειτουργία των θεσμών, αλλά αποικίζουν το υλικό και συμβολικό χωροχρόνο των υποκειμένων, όπως η θεωρούμενη ως αδιάσπαστη ενότητα γυναίκας-παιδιού, και ενάντια στις πηγές της ψυχοκοινωνικής συγκρότησης των έμφυλων υποκειμενικότητων προς την κατεύθυνση της αποδόμησης των έμφυλων ταυτοτήτων.

1.7. Η Πατριαρχία και ο εκσυγχρονισμός της

Στο ευρύτερο πλαίσιο της κίνησης της κυριαρχίας, η ισχύς της πατριαρχίας αναπαράγεται μέσα από μια συνεχή κίνηση εκσυγχρονισμού της. Μέσω αυτής κατορθώνεται, από τη μια, η ικανοποίηση θεσμικών αιτημάτων και η αφομοίωση ενός κομματιού του φεμινισμού που κινείται στα όρια του υπάρχοντος με διάθεση μεταρρυθμιστικότητάς του, από την άλλη, η κοινωνική περιθωριοποίηση των πιο ριζοσπαστικών αντιπροτάσεων του φεμινιστικού κινήματος, που σχετίζονται με τον μετασχηματισμό των κοινωνικών δομών. Έτσι, παρατηρείται η συνθήκη της μερικής τυπικής-θεσμικής-νομικής ισότητας σε έναν κόσμο διάχυτης κοινωνικής ανισότητας με παλιές και νέες μορφές. Παρακάτω επιχειρείται μια σύντομη παρουσίαση των δεδομένων της έμφυλης ανισότητας στα πεδία που μας ενδιαφέρουν περισσότερο στη συσχέτισή τους με το ερευνώμενο θέμα των επαγγελματικών και εκπαιδευτικών κατευθύνσεων των νέων.

1.7.1. Η εργασία

Στο πλαίσιο των μετασχηματισμένων νεωτερικών βιομηχανικών κοινωνιών και δεδομένων των αντιστάσεων των ίδιων των γυναικών στην πατριαρχία, παλιότερες μορφές κυριαρχίας διαβρώθηκαν μεν, νέες μορφές αναδύθηκαν δε (Bartky, 2006). Κι αυτό αφορά και την τυπική και την άτυπη εκδοχή της πατριαρχικής ανασυγκρότησης. Η εξέλιξη της συμμετοχής των γυναικών στο θεσμό της εργασίας είναι μείζονος σημασίας στην ανασυγκρότηση αυτή.

Η είσοδος των γυναικών στη μισθωτή εργασία θεωρείται από τις φεμινίστριες κομβικό σημείο όσον αφορά στον αγώνα επαναπροσδιορισμού της θέσης τους στον ιδιωτικό και δημόσιο χώρο (Κανταράκη, 2008), γιατί σηματοδοτεί την δυνητική οικονομική απεξάρτηση των γυναικών από τον πατέρα ή σύζυγο αφέντη. Ωστόσο, παρ' όλο που ως

θεσμικός φραγμός ο εργασιακός θεωρείται κατερριμμένος, η συμμετοχή των γυναικών στην αγορά εργασίας είναι καθ' όλα μειονεκτούσα. Η Kanter¹⁵ επισημαίνει ότι δεν υπάρχουν απλώς εργαζόμενα άτομα, αλλά άνδρες ή γυναίκες εργαζόμενοι. Σε όλα τα δυτικά κράτη οι γυναίκες που εργάζονται είναι περισσότερες από ποτέ άλλοτε, αλλά την ίδια στιγμή, όπως αναφέρει ο Παναγιωτόπουλος (1998: 112), «η αυξημένη ανεργία, οι έμμεσες διακρίσεις στον προσανατολισμό των γυναικών προς συγκεκριμένους κλάδους οικονομικών δραστηριοτήτων κατά παράδοση “γυναικείους”, η δύσκολη επαγγελματική ανέλιξη και η απουσία τους από θέσεις λήψης αποφάσεων, είναι ορισμένα από τα σταθερά χαρακτηριστικά της σχέσης μεταξύ γυναίκας και δομής των ευκαιριών επαγγελματικής ένταξης, που με ευκολία καταγράφονται και αναγνωρίζονται».

Επιπλέον, το επιχείρημα ότι οι γυναίκες έχουν ωφεληθεί περισσότερο από τους άνδρες από τον νέο τομέα των υπηρεσιών στη μεταβιομηχανική εποχή, πρέπει, σύμφωνα με την Evans (ό. π.) να αντιμετωπίζεται με σκεπτικισμό, καθώς, μολονότι είναι γεγονός ότι οι γυναίκες έχουν καταλάβει πολλές θέσεις στον τομέα των υπηρεσιών, συχνά πρόκειται για χαμηλά αμειβόμενες θέσεις, χωρίς προοπτικές επαγγελματικής ανέλιξης και με αυξημένη εργασιακή ανασφάλεια. Επίσης, οι γυναίκες της εργατικής τάξης ανεξαρτήτως φυλής διαπιστώνει ότι έχουν τις λιγότερες πιθανότητες να διεκδικήσουν την ενσωμάτωσή τους στον κόσμο των ειδικών δεξιοτήτων. Εύληπτος έτσι καθίσταται ο εντοπισμός της Evans (ό. π.: 170) ότι, «όταν οι γυναίκες γίνονται πλειοψηφία σε ένα επάγγελμα ή θεσμό, τότε αυτός χάνει το κύρος και την αίγλη που τον περιέβαλλε».

Αν επιπρόσθετα λάβουμε υπόψη μας ότι στις νέες μορφές διακρίσεων σε βάρος των γυναικών συγκαταλέγονται η δημιουργία σκληρών πυρήνων διαρκούς ανεργίας και η αύξηση της «επιλογής» θέσεων με καθεστώς μερικής απασχόλησης, θα συμφωνήσουμε απόλυτα με το ρητορικό ερώτημα του Παναγιωτόπουλου (ό. π.: 114) «ποιος μπορεί σήμερα να μη δεχθεί πως η μερική απασχόληση πλήττει διεθνώς κυρίως τη γυναίκα, πως η μερική απασχόληση αναπτύσσεται σε τομείς χαμηλής ποιότητας και κατάρτισης και χαμηλά αμειβόμενης γυναικείας απασχόλησης;»

Επομένως, οποιοσδήποτε λόγος περί οικονομικής χειραφέτησης των γυναικών πρέπει πρώτα να λαμβάνει υπόψη τα ποιοτικά στοιχεία των αποτελεσμάτων αυτής της χειραφέτησης τόσο σε ατομικό όσο και σε κοινωνικό επίπεδο. Και σε αυτό το σημείο ένα βασικό ερώτημα αιωρείται: τι δεν επιτρέπει στις γυναίκες την πλήρη εργασιακή ένταξη;

1.7.2. Η οικογένεια

¹⁵ Όπως παραδίδεται από την Evans (2004: 176).

Η απάντηση μπορεί να δοθεί με τα λόγια του Μπουρντιέ (1999: 81):

«Ξέρουμε πράγματι ότι η είσοδος των γυναικών στην επαγγελματική ζωή αποτελεί μια ολοφάνερη απόδειξη του γεγονότος ότι η οικιακή δραστηριότητα δεν είναι κοινωνικά αναγνωρισμένη σαν μια αληθινή εργασία: πράγματι, απορριμμένη ή απαρνημένη από το ίδιο της το πρόδηλο, η οικιακή δραστηριότητα συνέχισε να επιβάλλεται στις γυναίκες επαυξημένη».

Με άλλα λόγια, η είσοδος των γυναικών στην εξωοικιακή εργασία δεν αναίρεσε τον καταμερισμό εργασίας μέσα στο σπίτι. Δεν αναίρεσε δηλαδή την οργάνωση της διάκρισης ανάμεσα στο θηλυκό και το αρσενικό στη βάση της θεμελιώδους αντίθεσης ανάμεσα στο εσωτερικό και το εξωτερικό, ανάμεσα στο σπίτι, με κύρια δραστηριότητα την ανατροφή των παιδιών, και την εργασία. Έτσι, με την είσοδο των γυναικών στην αγορά εργασίας, τα σύνορα μετατοπίστηκαν μεν, χωρίς, ωστόσο, να καταργηθούν και η βιομηχανική επανάσταση επηρέασε σχετικά λίγο την παραδοσιακή δομή του έμφυλου καταμερισμού της εργασίας (Μπουρντιέ, ό. π.). Πράγματι, όλα τα διαθέσιμα στοιχεία καταδεικνύουν τις δύο κεντρικές συνισταμένες του ζητήματος της οικιακής εργασίας, δηλαδή ότι οι γυναίκες, αφ' ενός, είναι αυτές που διεκπεραιώνουν στο μεγαλύτερο μέρος τους τις οικιακές εργασίες, και ότι, αφ' ετέρου, η εργασία των γυναικών και όχι των ανδρών διακόπτεται ή αλλάζει ριζικά με τη γέννηση των παιδιών (Evans, ό. π.).

Όσον αφορά στην πρώτη διάσταση, η οικιακή εργασία και η μέριμνα για τους άλλους είναι παντού -και σχεδόν αποκλειστικά- καθήκον των γυναικών, με αποτέλεσμα να διαδραματίζει κεντρικό ρόλο η απλήρωτη εργασία τους στην αναπαραγωγή του κοινωνικού κόσμου. Γι' αυτό, κυρίως μαρξίστριες, φεμινίστριες, τονίζοντας πώς η γυναικεία οικιακή εργασία διασφαλίζει τη διατήρηση των δομών που επιτρέπουν στους άνδρες να εργάζονται και να δρουν στο δημόσιο χώρο, χρησιμοποίησαν τον όρο του Μαρξ «εφεδρικός στρατός εργασίας» για να αποδώσουν τη σχέση των γυναικών με τον καπιταλιστικό τρόπο παραγωγής (Evans, ό. π.).

Αναφορικά με τη δεύτερη διάσταση, σε όλα τα στοιχεία περί εργασιακής ζωής διακρίνουμε το σταθερό μοτίβο οι γυναίκες και τα παιδιά να πηγαίνουν μαζί, ενώ οι άνδρες να παρουσιάζονται ως αυθύπαρκτες μονάδες, μαρτυρώντας αυτό που η Chodorow ονόμασε «αναπαραγωγή της μητρότητας»¹⁶, δηλαδή την μεταβίβαση από γενιά σε γενιά ενός συγκεκριμένου κοινωνικού προτύπου μέσω του οποίου κορίτσια και αγόρια μαθαίνουν τους διαχωρισμένους ρόλους των ενηλίκων ως προς τα παιδιά, αποδίδοντας

¹⁶ Όπως παραδίδεται από την Evans (ό. π.: 117).

στις γυναίκες τον «κατ' εξοχήν» τους ρόλο, αυτόν της μητρότητας. Τοιούτοτρόπως, κατασκευάζεται και αναπαράγεται ως δι-ιστορική και δια-πολιτισμική εμπειρία των ανθρώπων ότι η μητρότητα αποτελεί μια συνθήκη την οποία ζουν οι γυναίκες και όχι οι άνδρες. Επομένως, η μητρότητα, σε αντίθεση με την πατρότητα, παραμένοντας μια «γυναικεία» κοινωνική εμπειρία, ασκεί καταλυτική επίδραση στην ατομική και κοινωνική ζωή των γυναικών και συνιστά μορφή κοινωνικού διαχωρισμού (Evans, ό. π.).

Η επιβάρυνση της γυναίκας από την κοινωνική αυτή συνθήκη πολλαπλασιάζεται, όταν διασταυρώνεται με τη δυσμένεια της ταξικότητας. Η θεωρία περί «δυναμικής αγοράς εργασίας» βρίσκει πλήρη εφαρμογή στις γυναίκες τις συνεχώς και πολλαπλώς εργαζόμενες και εντός σπιτιού και εκτός αυτού. Σε αυτήν την περίπτωση, οι επιλογές των γυναικών σε θέματα τεκνοποίησης και ένταξης στην αγορά εργασίας είναι περισσότερο προϊόντα ενός αδυσώπητου οικονομικού καταναγκασμού παρά μιας δυνατότητας χειραφέτησης. Αν αυτό συσχετισθεί με τις αλλαγές στην οικονομική πραγματικότητα της Δύσης τις δεκαετίες της καταναλωτικής φρενίτιδας και πίστωσης και την αδυναμία των νοικοκυριών πολλών στρωμάτων του πληθυσμού να επιβιώσουν στηριζόμενα στο εισόδημα μόνο ενός «κουβαλητή» γίνεται ακόμη πιο προβλέψιμο το μέγεθος του οικονομικού καταναγκασμού (Evans, ό. π.).

Και εδώ επανέρχεται το θέμα της «προτίμησης» από τις γυναίκες μορφών μερικής απασχόλησης. Η ευρωπαϊκή εμπειρία δείχνει ότι πολύ περισσότερες γυναίκες από ότι άνδρες αναζητούν τέτοιες μορφές εργασίας, προκειμένου να εξασφαλίσουν χρόνο για τη φροντίδα των παιδιών τους και των συντηρούμενων από αυτές ατόμων, με αποτέλεσμα να δυσχεραίνουν τη θέση τους στον εργασιακό χώρο, πλήττοντας συχνά την οικονομική ανεξαρτησία τους (Καλδή, 2007). Η σημασία αυτών των στοιχείων είναι μεγάλη, αν κατανοηθεί ότι, όπως γράφει ο Παναγιωτόπουλος (ό. π. : 114), «η μερική απασχόληση συμβάλλει στη γενίκευση ενός κοινωνικού φαινομένου μείζονος σημασίας, αυτού των working poors, δηλαδή των κοινωνικών υποκειμένων που είναι αποκλεισμένοι μέσα από την ενσωμάτωση, οι οποίοι δεν είναι άνεργοι ούτε αποκλεισμένοι, αλλά εργάζονται χωρίς να καταφέρουν να κερδίσουν τη ζωή τους. Το φαινόμενο αυτό εικάζουμε ότι αποκτά πρόσθετη βαρύτητα τον καιρό της κρίσης.

Μια άλλη διάσταση της εργασίας των γυναικών επισημαίνει προς περαιτέρω έλεγχο η Παντελίδου-Μαλούτα (ό. π.), αναφέροντας ότι οι Ελληνίδες συμμετέχουν άτυπα, περισσότερο απ' ότι καταγράφουν οι στατιστικές, σε οικονομικές δομές ως συμβοηθούσα

μέλη οικογενειακών επιχειρήσεων, γεγονός που νομιμοποιείται κοινωνικά μέσω της ιδιότυπης επέκτασης του ιδιωτικού πολύ πέρα από την καθιερωμένη πρόσληψή του.

Στην ίδια συλλογιστική γραμμή των μόνο κατ' επίφασιν οξύμωρων που αναφέρονται στην ιδιότυπη σχέση φύλου, οικιακής και εξωοικιακής εργασίας μπορεί να ενταχθεί ό,τι

καταμαρτυράται για την έμφυλη διάσταση της προετοιμασίας του φαγητού. Συγκεκριμένα, οι γυναίκες επιτελούν τον μεγαλύτερο όγκο της εργασίας σε σχέση με το φαγητό παγκοσμίως, προσφέροντας την στα μέλη της οικογένειάς τους, τις περισσότερες φορές σε αναπόδραστα καθημερινή βάση ως δεδομένο της απλήρωτης οικιακής εργασίας τους, αλλά την ίδια στιγμή «ελέγχουν λίγες πηγές και έχουν μικρή εξουσία απόφασης στη βιομηχανία του φαγητού και στην πολιτική του φαγητού» (Allen & Sachs, 2007: 1). Κι ενώ στα σπίτια τους σχεδόν πάντα κρατούν τη θέση της αρχιμαγείρισσας, εκτός σπιτιού σπανίως εργάζονται ως σεφ και αρχιμαγείρισσες σε εστιατόρια.

Συμπερασματικά, η σχέση της γυναίκας με την εργασία δεν μπορεί να ειπωθεί ανεξάρτητα από τη σχέση της με την οικογένεια. Ο διαχωρισμός δημόσιου και ιδιωτικού και η περιθωριοποίηση των υποκειμένων που τοποθετούνται αναίτια στο δεύτερο δεν μπορούν παρά να πιστοποιούν τις συντεταγμένες μιας διαχρονικής κοινωνικής αδικίας. Εύστοχα η Okin¹⁷, αναδεικνύοντας τις σχέσεις των γυναικών με την αγορά εργασίας και τον αντίστοιχο αποκλεισμό, παρατηρεί πως η άποψη ότι «η θέση των γυναικών είναι στο σπίτι» αποτελεί «μια προφητεία που αυτοεκπληρώνεται».

Στην εκπλήρωση της προφητείας σε σχέση με τα ελλαδικά δεδομένα συμβάλλει και η παρουσίαση μέσω των ΜΜΕ και των δημογράφων μιας καταστροφολογικής εικόνας των δημογραφικών στοιχείων της χώρας, με κυριότερα την αύξηση του ηλικιακού ορίου γάμου και γέννησης του πρώτου παιδιού και τη μείωση του αντίστοιχου του τελευταίου (Βιδάλη & Παναγιωτόπουλος, 2001). Αναγιγνώσκοντας φεμινιστικά την καταστροφολογία περί υπογεννητικότητας και συρρίκνωσης του ελληνικού πληθυσμού δεν μπορούμε να μην αναδείξουμε την επιθετικότητά της ενάντια στην αυτοδιάθεση του γυναικείου σώματος, μιας που αυτό προσλαμβάνεται ως βιολογική -εστιάζοντας στους απογόνους και τη μητρότητα- και κοινωνική -εστιάζοντας στην οικογενειακή και εθνική τάξη πραγμάτων- αναπαραγωγική μηχανή.

Επαγωγικά σκεπτόμενοι-ες, το σύνθημα του δεύτερου κύματος του φεμινισμού, και συγκεκριμένα του ριζοσπαστικού, «το προσωπικό είναι πολιτικό», καταγγέλλοντας την

¹⁷ Όπως παραδίδεται από την Παντελίδου-Μαλούτα (ό. π.: 71).

αυθαίρετη εξουσία που ασκείται στο πλαίσιο της οικογένειας στις γυναίκες, αποτυπώνει ως θεμιτή προτεραιότητα τον στόχο της αποδόμησης της έμφυλης διχοτόμησης ιδιωτικού και δημόσιου στην οποία εδράζεται η κοινωνική οργάνωση του φύλου.

1.7.3. Ο καλλωπισμός

Στη συνέχεια των διπολικών κατηγοριών που οργανώνουν κοινωνικά το φύλο, η τοποθέτηση της γυναίκας στην «πλευρά του φαίνεσθαι, του αντιληπτού, του αρέσκειν» (Μπουρντιέ, ό. π.: 83), όπως φανερώνει και το διαχρονικό προσωνύμιο «ωραίο φύλο», συνιστά μια βαθιά ριζωμένη στις νοητικές και νοοτροπικές δομές του κοινωνικού κόσμου και, γι' αυτό, την πιο ύπουλη ίσως πατριαρχική θέσμιση. Η ωραιότητα δεν εξασφαλίζεται για και από τη γυναίκα παρά με συνεχή επένδυση χρόνου και κόπου στις καλλωπιστικές διαδικασίες, γεγονός που μεταφράζεται κατά τον Μπουρντιέ σε «οικιακή υπερεργασία» (ό. π.).

Η περιχαράκωση της γυναίκας στο σώμα της και την εμφάνισή-επίδειξή του, με κυρίαρχο σκοπό την ελκυστικότητα του αρσενικού κυνηγετικού βλέμματος, την εγκλωβίζει σε μια διαρκή μάχη με το είδωλό της. Η περιχαράκωση αυτή έλαβε και λαμβάνει νέες μορφές μέσα στο πλαίσιο ανασυγκρότησης της πατριαρχικής συνθήκης. Όπως κατέδειξε ο Φουκώ, οι απαιτήσεις από το σώμα από μια νέου τύπου πειθαρχική εξουσία κατά τη διάρκεια των νεωτερικών χρόνων συνιστούν κάτι περισσότερο από την εξωτερική υποταγή ή την ιδιοποίηση των προϊόντων της εργασίας του. Το κανονιστικό πρότυπο δεν εφαρμόζεται πάνω σε άτομα, έξωθεν και περιστασιακά, αλλά στοχεύει στην εσωτερικότητα των ατομικών συμπεριφορών, αφού εγχαράσσει τις κανονικοποιημένες συμπεριφορές στα σώματα μέσα από τις τεχνικές των πειθαρχικών συστημάτων. Εγκαινιάζει, έτσι, μια «πολιτική ανατομία» ως «μηχανική της εξουσίας» (Φουκώ, 1989: 184), η οποία, διαπερνώντας ολόκληρο το κοινωνικό σώμα, το συγκροτεί, παράγοντας πράγματα, σώματα, λόγο, γνώσεις (Φουκώ, 1987).

Η Bartky (ό. π.: 53), εφαρμόζοντας τα φουκωικά εργαλεία στη φεμινιστική ανάλυση, εξετάζει τις «πειθαρχικές πρακτικές που παράγουν το σώμα εκείνο που στις χειρονομίες και την εμφάνιση είναι αναγνωρίσιμα θηλυκό». Κάνει λόγο για τρεις κατηγορίες πρακτικών: εκείνες που στοχεύουν στη δημιουργία ενός σώματος ορισμένου μεγέθους και μορφής, μέσω της δίαιτας και της γυμναστικής, εκείνες που αποδίδουν στο σώμα αυτό συγκεκριμένο ρεπερτόριο χειρονομιών, στάσεων και κινήσεων, με κύρια χαρακτηριστικά τον περιορισμένο χώρο που καταλαμβάνουν και την έκφραση της υποτακτικότητας, και εκείνες που στοχεύουν στην επίδειξή του ως διακοσμημένη επιφάνεια, με την

επιστράτευση του μακιγιάζ και της επιλογής των ρούχων. Επομένως, «το γυναικείο σώμα αποτελεί, ακόμη εντονότερα από το ανδρικό, στόχο πειθαρχικών πρακτικών» (Παντελίδου-Μαλούτα, ό. π.: 151).

Η συγκρότηση αυτή, ωστόσο, της θηλυκότητας, εν τη απουσία επίσημης θεσμικής πατριαρχικής δομής και αρχών εξουσιοδοτημένων να εκτελούν θεσμικές εντολές δίνει την εντύπωση ότι είναι εθελοντική ή/και φυσική. Έτσι, εξηγεί η Bartky (ό. π.), γιατί οι γυναίκες συχνά αντιδρούν απέναντι στη φεμινιστική αμφισβήτηση της πατριαρχικής κατασκευής του γυναικείου σώματος, αφού νιώθουν πως απειλούνται με την αφαίρεση δεξιοτήτων που προσδίδουν ιδιαίτερη αξία στην ατομική τους ταυτότητα.

Η σημασία των θεσμίσεων αυτών είναι πολλαπλή. Κατ' αρχάς, πάνω σ' αυτές ορθώνεται η καπιταλιστική συνθήκη με καταλυτικό το ρόλο της μόδας στην κατασκευή του καταναλωτικού υποκειμένου. Προς τούτοις, η διαχείριση του σώματος από τη γυναίκα με τρόπο που να επιτυγχάνεται η παραγωγή, διατήρηση και επένδυσή του ως «σωματικού κεφαλαίου» -για να δανειστούμε τη χρήση της έννοιας από τον Wacquant (2004: 225)- δεν αφορά μόνο στην οργάνωση του χωροχρόνου της ατομικής της ζωής και τη συγκρότηση της υποκειμενικότητάς της στη βάση μιας ταυτότητας θηλυκότητας, αλλά και τη διαπλοκή αυτής της ζωής με συγκεκριμένους κοινωνικούς στάτους σχέσεις, όπως αφήνει να διαφανεί μια ακόμη ρήση της καθομιλουμένης, «το διαβατήριο της ομορφιάς».

Επιπλέον, ο καλλωπιστικός προσανατολισμός επεκτείνεται και στις οικιακές τελετουργίες θεμελίωσης και επίδειξης του οικογενειακού συμβολικού κεφαλαίου (συνεστιάσεις, δεξιώσεις, στολισμός κ.ά.). Μεταφέροντας περαιτέρω, στην εξωοικιακή εργασία, τον παραδοσιακό αυτό ρόλο, οι γυναίκες διόλου τυχαία καλούνται να διαχειριστούν συχνά στους κόλπους των επιχειρήσεων τις δραστηριότητες δεξιώσεων, υποδοχής και προβολής ή στον πολιτιστικό τομέα την παραγωγή συμβολικών αγαθών, κοσμητικών και καθεαυτό πολιτιστικών (Μπουρντιέ, ό. π.). Η πλειοψηφούσα κατά πολύ έναντι των ανδρών επαγγελματική εμπλοκή των γυναικών σε ενασχολήσεις προσφοράς κοσμητικών υπηρεσιών, π.χ. κομμωτικών, αισθητικών, καλλυντικών, δηλώνει έναν σταθερό επαγγελματικό προσανατολισμό των γυναικών στο πεδίο του καλλωπισμού (Παντελίδου-Μαλούτα, 2007).

Τα στοιχεία που καταγράφηκαν παραπάνω και αφορούν στην εργασία, την οικογένεια και τον καλλωπισμό αποτελούν κοινωνικούς τόπους της έμφυλης ανισότητας που χρειάζεται να συμπληρωθούν και να συνδεθούν με αυτά που αναφέρονται στην εκπαίδευση, για να

στερεοποιήσουν το σύνολο θεωρητικό πλαίσιο της ερευνητικής επιλογής του αντικειμένου του έμφυλου επαγγελματικού και εκπαιδευτικού προσανατολισμού.

1.8. Περί «γυναικείων προτιμήσεων»

Προτού ωστόσο εμβυθιστούμε στο πεδίο της εκπαίδευσης, είναι αναγκαία η σύντομη θεωρητική προσπέλαση μιας συνιστώσας που τέμνει, όπως αναδείχθηκε ήδη ψηγματικά, και την εργασία και την οικογένεια και τον καλλωπισμό και, όπως θα καταγραφεί παρακάτω, τις εκπαιδευτικές και επαγγελματικές κατευθύνσεις των εφήβων. Αυτή είναι η έννοια της προτίμησης ή του γούστου, που, για να παραπέμψουμε πάλι στον Bourdieu (2011), αποτελεί ένα κοινωνικά κεκτημένο σύστημα προτιμήσεων, αρχών κρίσης και διάκρισης.

Η σημασία της, εν προκειμένω, έγκειται στην αβασάνιστη χρήση της από τους κοινωνικούς μηχανισμούς και τα υποκείμενα στη διαδικασία νομιμοποίησης της έμφυλα διαμορφωμένης κοινωνικής πραγματικότητας. Τουτέστιν, η ευκολία με την οποία προβάλλεται και καλλιεργείται η άποψη ότι η ενασχόληση των γυναικών με το σπίτι, την ανατροφή των παιδιών, τον καλλωπισμό και με επαγγέλματα συγκεκριμένης κατεύθυνσης, δυναμικής και δυνατοτήτων εξέλιξης αποτελεί «προσωπική επιλογή» των γυναικών (Κανταράκη, 2008: 27), αφ' ενός, υπάγει το ζήτημα των προτιμήσεων σε μια φυσικής προέλευσης χαρακτηριστική δομή που είναι αμετάκλητα διαφορετική στα δύο φύλα, αφ' ετέρου, αποκρύπτει το μέγεθος του αποκλεισμού των γυναικών από τα υπόλοιπα πεδία ανθρώπινων δραστηριοτήτων και συγκαλύπτει τη δράση των κοινωνικών συνθηκών που παράγουν και αναπαράγουν τον αποκλεισμό.

Η διαδικασία της νομιμοποίησης της ανδρικής κυριαρχίας προϋποθέτει την άσκηση *συμβολικής βίας*, που συνίσταται στην επιβολή θετικών σημασιών στην άνιση κοινωνική θέση των γυναικών, ώστε οι ίδιες να την αναγνωρίζουν και να την αποδέχονται ως νόμιμη, προσχωρώντας έτσι «στην αρχή της κυριαρχίας τους» (Παναγιωτόπουλος, 1996: 23). Η ανασηματολόγηση της κοινωνικής αδικίας εις βάρος των γυναικών ως μιας φυσιολογικής και αυτονόητα δεδομένης πραγματικότητας που πηγάζει από τα τάχα ανόθευτα «θέλω» των γυναικών στοχεύει στην εσωτερίκευση και εν-σωμάτωση των επιβεβλημένων σε αυτές χαρακτηριστικών που διαμορφώνονται ως *έξεις*, λειτουργώντας ως δεύτερη φύση, και δικαιολογώντας αυτά τα «θέλω». Γι' αυτό, τονίζει ο Μπουρντιέ, καθίσταται αδύνατη η απελευθέρωση των θυμάτων της συμβολικής βίας δια διατάγματος. Όπως παρατηρεί (1999: 33):

«τα ενσωματωμένα όρια δεν εκδηλώνονται ποτέ περισσότερο από τότε που οι εξωτερικοί εξαναγκασμοί καταργούνται και οι τυπικές ελευθερίες -δικαίωμα ψήφου, δικαίωμα στην εκπαίδευση, πρόσβαση σε όλα τα επαγγέλματα, συμπεριλαμβανομένων των πολιτικών-έχουν κατακτηθεί: ο αυτοαποκλεισμός και η «κλίση» (τόσο θετική όσο και αρνητική) έρχονται τότε να αντικαταστήσουν το σαφή αποκλεισμό. Οι έξεις των κυριαρχούμενων τείνουν συχνά να αναπαράγουν τις προσωρινά αναταραγμένες δομές των οποίων είναι προϊόν».

Συνεπώς, η αναμασώμενη άποψη, ακόμη και ή ιδίως από γυναίκες, ότι οι «γυναικείες επιλογές» δε συνιστούν ενδείξεις ενός δομικού αποκλεισμού, αλλά αποτέλεσμα των προσωπικών ενδιαφερόντων των γυναικών δεν ελέγχεται απλώς «ως ανεπαρκής, εφησυχαστική και ενοχοποιητική», όπως επισημαίνει η Κανταράκη (2008: 27), αλλά και πολιτικά επικίνδυνη για οποιοδήποτε κοινωνικό όραμα εξάλειψης των έμφυλων διακρίσεων.

2. ΤΟ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ

2.1. Το ζήτημα της σχέσης του εκπαιδευτικού συστήματος με τις κοινωνικές ανισότητες

Συγκροτητικό προαπαιτούμενο των δυτικών νεωτερικών κοινωνιών είναι η γνώση. Ο κοινωνικός θεσμός που επίσημα και αποκλειστικά επιφορτίστηκε με την παραγωγή-μετάδοση-αναπαραγωγή της είναι ο εκπαιδευτικός. Λόγω της σημαντικής εμπλοκής του στον άμεσο προσδιορισμό της οργάνωσης της εργασίας και της οικονομίας, της αναπαραγωγής των κοινωνικών ομάδων και της κοινωνικής διαφοροποίησης (Παναγιωτόπουλος & Θάνος, 2008), καθώς και της ανάγκης λεπτομερούς ανάλυσης και κατανόησης της εμπλοκής αυτής, ο εκπαιδευτικός θεσμός αποτέλεσε, ιδίως μεταπολεμικά, αντικείμενο συστηματικής κοινωνιολογικής μελέτης και έρευνας.

Η μελέτη αυτή ανέδειξε δύο αντιπαραβαλλόμενες, αλλά και συλλειτουργούσες θεμελιώδεις συνιστώσες της εξελικτικής διαδρομής του δυτικού εκπαιδευτικού θεσμού, που καταφάνηκαν με ιδιαίτερη έμφαση τον 20^ο αιώνα. Από τη μία, η «εκπαιδευτική έκρηξη», η οποία εκφράστηκε με την μεταπολεμική «φοίτηση των μαζών» στα πανεπιστήμια, αναδύθηκε ως δείκτης κοινωνικού εκδημοκρατισμού. Από την άλλη, η διαπίστωση της σταθερής συμβολής του εκπαιδευτικού συστήματος στην αναπαραγωγή της δομής των άνισων κοινωνικών σχέσεων μεταξύ των κοινωνικών ομάδων κατέστησε σαφές ότι η «εκπαιδευτική έκρηξη» «δεν κατήγγησε τις κοινωνικές ανισότητες απλώς τις μετέθεσε» (Παναγιωτόπουλος & Θάνος, ό. π.: 26).

Τις ταξικές ανισότητες κατέδειξαν και ερμήνευσαν αρκετές μαρξιστικές (Bowles & Gintis, Althusser) και νεομαρξιστικές θεωρίες (εκπρόσωποι της Κριτικής Παιδαγωγικής, όπως ο

Apple και ο Giroux), καθώς και θεωρίες που συνδέουν την ταξική ανάλυση με την μελέτη των πολιτιστικών διαδικασιών (Bourdieu & Passeron) και με τη γλώσσα (Bernstein), συνευρισκόμενες κάτω από την ομπρέλα των θεωριών της αναπαραγωγής. Τις ανισότητες με κριτήριο την εθνική/φυλετική καταγωγή επιχείρησαν να καταυγάσουν τόσο «ταξικές» προσεγγίσεις, όπως αυτή της Κριτικής Παιδαγωγικής και Πολυπολιτισμικότητας, όσο και «πολιτισμικές» προσεγγίσεις, που αναδύθηκαν από τους κόλπους της «πολυπολιτισμικής» και «διαπολιτισμικής» εκπαίδευσης, με έμφαση στο αναλυτικό εργαλείο του πολιτισμού.

Με τις έμφυλες ανισότητες ήρθε αντιμέτωπη η φεμινιστική παιδαγωγική και κοινωνιολογία. Οι φεμινιστικές οπτικές για την εκπαίδευση αναδύθηκαν στο διεθνή επιστημονικό χώρο από τη δεκαετία του 1960 και μετά (Ζιώγου-Καραστεργίου, 2006), ζυμώνόμενες στο ευρύτερο πλαίσιο των ανταλλαγών και αντιπαραθέσεων των διαφόρων φεμινιστικών, κοινωνιολογικών και εκπαιδευτικών προσεγγίσεων. Η βασική φεμινιστική παραδοχή που προέκυψε από την εμπειρική έρευνα και τη θεωρητική μελέτη συμπυκνώνεται από την Μαραγκουδάκη (2008: 6) ως εξής:

«τα εκπαιδευτικά ιδρύματα ελέγχονται από τις κυρίαρχες έμφυλες κοινωνικές δομές και σχέσεις εξουσίας, τις αντικατοπτρίζουν και τις αναπαράγουν. Μέσα από αυτό το «φαύλο» κύκλο ανακύκλωσης, τα εκπαιδευτικά ιδρύματα όλων των βαθμίδων -η καθεμιά βέβαια με τις δικές της ιδιότητες, πρακτικές και διαδικασίες- συμβάλλουν στην εξυπηρέτηση και στη συντήρηση των υλικών και των συμβολικών συμφερόντων των κυρίαρχων [...]».

Την ίδια στιγμή, παρά τον αναπαραγωγικό των πατριαρχικών σχέσεων ρόλο της, η εκπαίδευση θεωρείται ένας από τους πιο σημαντικούς κοινωνικούς τόπους -και για κάποιους-ες κοινωνικούς-ές αναλυτές-τριες ίσως ο πιο σημαντικός- για τη θεμελίωση της εξάλειψης των έμφυλων διακρίσεων (Κανταράκη, 2008). Κι αυτό γιατί η εκπαίδευση ασκεί μακροχρόνια επίδραση στη διαμόρφωση των νέων ανθρώπων και μπορεί να προκαλέσει ρωγμές -πολλές φορές και χωρίς επίγνωση των αιτιών και συνεπειών αυτών των ρωγμών από το έμψυχο δυναμικό της, καθηγητές, γονείς, μαθητές, διοίκηση- στην κυρίαρχη συνειδησιακή, υποσυνείδητη, ηθική και ψυχολογική τάξη πραγμάτων. Επί παραδείγματι, η αυξανόμενη συμμετοχή των γυναικών στο εργατικό δυναμικό, με κυριότερη συνέπεια τη δυνατότητα της αυτονομίας ή με τα λόγια της Woolf (2012: 561) τη δυνατότητα «να έχει [η γυναίκα] 500 πάουντς το χρόνο και ένα δικό της δωμάτιο», είναι σε μεγάλο βαθμό αποτέλεσμα της επίσης αυξανόμενης συμμετοχής τους στο εκπαιδευτικό σύστημα.

Πράγματι, η εκπαίδευση ως αναπόσπαστο κομμάτι της κοινωνικής και θεσμικής ζωής των νεωτερικών δυτικών κοινωνιών αποτυπώνει και στα περιεχόμενα και στις μορφές της το συσχετισμό δυνάμεων μεταξύ των κοινωνικών ομάδων. Αποτελώντας, λοιπόν, πεδίο κοινωνικού ανταγωνισμού και αγώνα μεταξύ αντικειμενικών δομών και υποκειμενικών βουλήσεων, συμβάλλει, αφ' ενός, στην αναπαραγωγή των κυρίαρχων κοινωνικών και παραγωγικών σχέσεων και, αφ' ετέρου, αφού «η παραγωγή της γνώσης θέτει εξ ορισμού σε αμφισβήτηση θεμελιώδεις διαστάσεις της καθεστηκυίας τάξης πραγμάτων», στην αποδυνάμωσή τους (Παναγιωτόπουλος & Roupeau, υπό δημοσίευση: 6). Η διττή αυτή λειτουργία του σχολείου, αφ' ενός, η αναπαραγωγική του δοσμένου, αφ' ετέρου, η απελευθερωτική-χειραφετητική από αυτό καθιστά το σχολείο τόπο διαδραμάτισης αγώνων, με δυναμικό στόχο την απάλυνση και το μετριασμό των ανισοτήτων. Δε θα μπορούσαμε να μιλήσουμε για εξάλειψή τους, γιατί αυτή προϋποθέτει ευρύτερες κοινωνικές, οικονομικές, πολιτικές και πολιτιστικές διεργασίες με κατεύθυνση συθέμελης ανατροπής του υπάρχοντος. Κι εδώ, συμφωνώντας με τον Freire (2006: 141) παρατηρούμε ότι «η εκπαίδευση δεν είναι το ανώτερο στάδιο του αγώνα για κοινωνικό μετασχηματισμό. Αλλά χωρίς αυτήν η κοινωνία δεν μπορεί να μετασχηματισθεί»¹⁸. Μέσα στο διαλεκτικό αυτό πλαίσιο ένταξης της συντηρητικής και της απελευθερωτικής λειτουργίας της εκπαίδευσης, η πάλη της ελευθερίας ενάντια στην υποτέλεια, της ισότητας ενάντια στην ανισότητα, της αλληλεγγύης ενάντια στην εκμετάλλευση διαμορφώνει τις όψεις του πιο σημαντικού ιστορικά διακυβεύματος, της συγκρότησης μιας κοινωνίας δικαιοσύνης, στην οποία τα υποκείμενα θα αναπτύσσονται χωρίς τους φραγμούς που θέτει οποιαδήποτε τάξη, φυλή και φύλο.

2.2. Σύντομη επισκόπηση της πορείας της φεμινιστικής παιδαγωγικής και της φεμινιστικής κοινωνιολογίας της εκπαίδευσης

Σύμφωνα με την επισκόπηση της διεθνούς έρευνας όσον αφορά στη σχέση φύλου και εκπαίδευσης από την Dillabough (2008), η έμφαση στην αναπαραγωγή της κοινωνικής και οικονομικής διαστρωμάτωσης μέσω της εκπαίδευσης οδήγησε σε μια φεμινιστική εκδοχή της θεωρίας της αναπαραγωγής, βασιζόμενη στις θεωρητικές προσεγγίσεις του ταξικού ηγεμονισμού του Gramsci, του πολιτισμικού κεφαλαίου του Bourdieu και των εκπαιδευτικών κωδίκων του Bernstein.

¹⁸ Την ίδια θέση εκφράζουν και τα λόγια Freire, όπως τα παραθέτει η Νικολακάκη (2011: 53): «μπορεί η εκπαίδευση από μόνη της να μην είναι ικανή να αλλάξει την κοινωνία, αλλά ούτε η κοινωνία μπορεί να αλλάξει χωρίς αυτήν».

Η Dillabough (ό. π.: 29) εντοπίζει τη μετακίνηση του ερευνητικού ενδιαφέροντος τις τελευταίες δεκαετίες από τις μορφές κοινωνικοποίησης του φύλου, την αναπαραγωγή της ανισότητας των δύο φύλων στα σχολεία και τις μεταρρυθμίσεις σε θέματα ισότητας των φύλων στις «πολλαπλές μορφές της ταυτότητας του φύλου και των εκφάνσεών της στην εκπαίδευση», όπως αναδύονται συνυφαινόμενες όχι μόνο με το φύλο, την τάξη, τη φυλετική καταγωγή, αλλά και με τη σωματική ικανότητα και την ετεροφυλοφιλία.

Ωστόσο, η Dillabough εντοπίζει και μια πρόσφατη επιστροφή σε θέματα «ταξικής προέλευσης». Αυτού του τύπου οι έρευνες εξετάζουν πώς «οι εκπαιδευτικές αγορές» και η νέα δεξιά πολιτική υπονομεύουν τις μεταρρυθμίσεις σε θέματα φύλου και δημιουργούν νέες μορφές ανισότητας μεταξύ των φύλων (ό. π. 38). Τις ευρύτερες οικονομικές και κοινωνικές αλλαγές και τις επιπτώσεις τους στις σχέσεις μεταξύ των φύλων μελετά και το κομμάτι του ερευνητικού προβληματισμού που η Dillabough τοποθετεί στην κατηγορία «νεολαία, φύλο και κοινωνική αλλαγή» (ό. π.: 39). Τα ευρήματα εδώ αποδεικνύουν ότι τα νέα κορίτσια βρίσκονται στην τομή ενός φάσματος εξαιρετικά αντιφατικών μηνυμάτων, από τη μία, αυτών που σχετίζονται με τις εκδημοκρατιζόμενες σχέσεις μεταξύ των φύλων και, από την άλλη, εκείνων που αναφέρονται στην κλιμάκωση της γυναικείας φτώχειας και στην αύξηση του επιπέδου του σχολικού και κοινωνικού αποκλεισμού των φτωχών νέων γυναικών λόγω της εφαρμογής νέων δεξιών κοινωνικών πολιτικών.

Αυτό ενδιαφέρει ιδιαίτερος την εργασία αυτή, καθώς, όπως καταγράφεται και παρακάτω, το κυριότερο συμπερασματικό εύρημα από την επισκόπηση των ερευνών ως προς τη σχέση φύλου και επαγγελματικού προσανατολισμού είναι οι αντιφάσεις ως αποτέλεσμα των εσωτερικών συγκρούσεων των νέων ανθρώπων και κυρίως των κοριτσιών λόγω των συγκρουόμενων μηνυμάτων που δέχονται από το κοινωνικό περιβάλλον.

Όσον αφορά στην ελληνική πραγματικότητα, από την επισκόπηση που επιχειρεί η Ζιώγου-Καραστεργίου (2006) γίνεται σαφές ότι η έρευνα για τα φύλα ασχολήθηκε με θέματα κοινωνικοποίησης των φύλων, αναπαραγωγής της έμφυλης ανισότητας στα σχολεία, με αιτήματα για αλλαγές στην εκπαιδευτική νομοθεσία της δεκαετίας 1980-1990, με θέματα δημοκρατίας και ιδιότητας του πολίτη, ταυτότητας των φύλων και κατασκευής της ταυτότητας αυτής και με την εμπλοκή των ίδιων των εκπαιδευτικών στην εκπαιδευτική έρευνα. Ωστόσο, εντοπίζει ότι από το 1985 και εξής το ενδιαφέρον για την ισότητα των φύλων στην εκπαίδευση μειώνεται σε ό,τι έχει σχέση με την εκπαιδευτική πολιτική και τη δημόσια διεκδίκηση, αποδίδοντας το μειωμένο ενδιαφέρον στην επίσης μειωμένη παρουσία των γυναικείων οργανώσεων στη δημόσια σκηνή, αλλά και στην διαχεόμενη -

λόγω των εμφανών επιτυχιών των κοριτσιών στο σχολείο- αντίληψη ότι η ισότητα των φύλων είναι πλέον πραγματικότητα.

2.3. Συμβολή του εκπαιδευτικού συστήματος στην αναπαραγωγή των έμφυλων ανισοτήτων. Ερευνητικά δεδομένα-επισκόπηση.

Όπως φάνηκε στην παραπάνω ενότητα, η θεωρητική και εμπειρική μελέτη της εκδήλωσης των έμφυλων ανισοτήτων στο σχολείο και των τρόπων παραγωγής και αναπαραγωγής τους συνεχώς εξελίσσεται, αποκωδικοποιώντας τη δυναμική σχέση σχολείου και έμφυλων ανισοτήτων¹⁹ και συνάμα προσφέροντας δυνατότητες αποσταθεροποίησης και διάρρηξης της.

2.3.1. Το επίσημο αναλυτικό πρόγραμμα

Συγκεκριμένα, μία από τις θεμελιώδεις συνιστώσες αυτής της σχέσης είναι το επίσημο αναλυτικό πρόγραμμα, το οποίο αποτελεί σημαντικότατο τμήμα της ραχοκοκαλιάς και «ακρογωνιαίο λίθο»²⁰ του εκπαιδευτικού συστήματος, στο οποίο μάλιστα εκβάλλει η φιλοσοφία κάθε εκπαιδευτικής πολιτικής²¹. Μολονότι, λοιπόν, έχει εκλείψει ο διαχωρισμός του μαθητικού πληθυσμού σε σχολεία αρρένων και θηλέων και το επίσημο αναλυτικό πρόγραμμα στα σχολεία του δυτικού κόσμου δε διαφοροποιείται τυπικά κατά φύλο, ερευνητικά καταδεικνύεται ότι ουσιαστικά διαπνέεται από και αναπαράγει τη στερεοτυπική αντίληψη ότι ο κόσμος είναι διαφορετικός για τα αγόρια και τα κορίτσια. Η επεξήγηση του εντοπισμού αυτού στέκεται κυρίως στα δεδομένα από τη διερεύνηση του περιεχομένου των σχολικών βιβλίων, των οποίων ο ρόλος αξιολογείται ιδιαίτερα σημαντικός, καθώς εμπεριέχουν μοντέλα έμφυλων κοινωνικών ρόλων.

Συγκεκριμένα, έρευνες του περιεχομένου των σχολικών βιβλίων της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στην Ελλάδα και στο εξωτερικό, στο τέλος του 1970 και στις αρχές του 1980, έδειξαν ότι σε αυτά αναπαράγονται παραδοσιακά στερεότυπα για τα δύο

¹⁹ Από τον διαρκώς αυξανόμενο πλούτο δεδομένων σταχυολογούμε εδώ -στον περιορισμένο χώρο αυτής της εργασίας και χωρίς άμεση αναφορά σε μία και μοναδική θεωρητική επιρροή- τα κυριότερα τεκμήρια αυτής της σχέσης.

²⁰ Αυτόν τον χαρακτηρισμό τους προσδίδει ο υπουργός Παιδείας και Πολιτισμού της Κύπρου στον πρόλογο του στην έκδοση των νέων Αναλυτικών Προγραμμάτων (2010: 3).

²¹ Δεν είναι βέβαια τυχαία η αλλαγή των αναλυτικών προγραμμάτων σε κάθε εκπαιδευτική μεταρρύθμιση. Γιατί αυτά «δεν αποτελούν μόνο ένα σχέδιο, έναν οδηγό όπου αποτυπώνονται οι εκπαιδευτικοί σκοποί και στόχοι, τα περιεχόμενα, οι δραστηριότητες, οι μεθοδολογικές κατευθύνσεις και οι διαδικασίες αξιολόγησης, ή απλά ένα χρηστικό εργαλείο για την καθημερινή διδακτική πράξη, αλλά ένα «πολιτικό-κοινωνικό κείμενο» που αντανακλά φιλοσοφικές, πολιτικές, κοινωνικές και παιδαγωγικές αντιλήψεις με πολύπλοκες αλληλεπιδράσεις που αφορούν στη διαδικασία σχεδιασμού, ανάπτυξης και υλοποίησής του» (Γερογιάννης & Μπούρας, 2007). Σε αυτά, επομένως, αποτυπώνεται το πνεύμα της απάντησης που δίνεται ιστορικά από το συγκεκριμένο συσχετισμό δυνάμεων.

φύλα και οι γυναικείοι χαρακτήρες είναι ανύπαρκτοι ή παρουσιάζονται ως ασήμαντοι (Βασιλοπούλου, 2009). Χαρακτηριστική είναι, όσον αφορά στα ελληνικά δεδομένα, η έρευνα της Μαραγκουδάκη (2000), η οποία ανέλυσε παιδικά αναγνώσματα του νηπιαγωγείου, στα μέσα της δεκαετίας του 1980, και συμπέρανε ότι ο συνήθης κεντρικός ήρωας είναι ένα δραστήριο αγόρι, οι οικογενειακοί ρόλοι χαρακτηρίζονται παραδοσιακοί και οι γυναικείοι χαρακτήρες εμφανίζονται ως στοργικοί κι εξαρτημένοι, ενώ οι ανδρικοί ως επινοητικοί, φιλοπερίεργοι, δημιουργικοί και με μεγάλη αυτοπεποίθηση. Επίσης, παρά την αλλαγή των ελληνικών σχολικών βιβλίων κατά τη δεκαετία του 1980, με διακηρυγμένο στόχο, σύμφωνα με τη Βασιλοπούλου (ό. π.: 5), «τη συμμετρική αναπαράσταση των δύο φύλων και τον περιορισμό της στερεοτυπικής τους απεικόνισης», η Φρειδερίκου (1995) στην ανάλυση δεκατεσσάρων τευχών γλωσσικής διδασκαλίας του δημοτικού που χρησιμοποιήθηκαν από το 1984 και μετά, εντοπίζει οικογενειακά πρότυπα που μπορούν να χαρακτηρισθούν προοδευτικά μόνο στο πρώτο τεύχος. Και η Skelton (1997) συμπεραίνει ότι, αν και παρατηρείται εισαγωγή περισσότερων θετικών αναπαραστάσεων για τις γυναίκες τη δεκαετία του 1990, τα έμφυλα στερεότυπα παραμένουν σε ό,τι αφορά στη σκιαγράφηση των χαρακτήρων και στη χρήση των μεταφορών που αποδίδουν τις έμφυλες προσλήψεις.

Οι εντοπισμοί αυτοί αποτυπώνουν μεν μια διαδικασία ένταξης της διάστασης του φύλου στα περιεχόμενα πολλών σχολικών εγχειριδίων, η οποία όμως μπορεί να χαρακτηριστεί ως ελλιπής, μιας που φαίνεται εμβόλιμη, επιμερισμένη κι όχι οργανικά ενταγμένη σε μια ενιαία και ριζικά εμποτισμένη από την ιδέα της ανακατασκευής του κοινωνικού κόσμου²². Με άλλα λόγια, οποιαδήποτε προσθήκη χωρίς αναδιάταξη του όλου δεν μπορεί παρά επιφανειακά να ανυψώσει στο επίπεδο της πρόκλησης για την εκπαίδευση την εξασθένιση του πατριαρχικού «καθεστώτος αλήθειας».

Μια τέτοιας δυναμικής πρόκληση δεν έχει ανάγκη μόνο από διαφορετικά περιεχόμενα, αλλά και διαφορετικές μεθόδους και πρακτικές διδασκαλίας και παιδαγωγικής αλληλεπίδρασης. Για να θυμηθούμε και πάλι τον Freire (2006), η κριτική του στην «αποταμιευτική εκπαίδευση» παραμένει διαρκώς επίκαιρη, ιδιαιτέρως όταν το διακύβευμα για το έμφυλο ζήτημα δεν μπορεί παρά να αποτελεί η ενδυνάμωση στον ύψιστο βαθμό της κριτικής ικανότητας, της ενσυναίσθησης και της ικανότητας αναστοχασμού του νέου

²² Προς επίρρωση τούτης της αποτίμησης, η Κανταράκη (2008: 23) καταγράφει τα εξής ευρήματα πρόσφατων ερευνών που εμπίπτουν της θεματικής «Φύλο και Εκπαίδευση»: διατήρηση, σύμφωνα με το Επίσημο Αναλυτικό Πρόγραμμα, του παραδοσιακού περιεχομένου της γνώσης αναφορικά με τα περισσότερα, αν όχι όλα τα γνωστικά αντικείμενα, έλλειψη διδακτικών εγχειριδίων που θα μπορούσαν να προσεγγίσουν με νεωτεριστικό τρόπο τα διαφορετικά γνωστικά αντικείμενα, και έλλειψη θεμάτων, σε διάφορα γνωστικά πεδία, που θα προωθούσαν την ιδεολογία της ισότητας των φύλων.

ανθρώπου, ώστε να θεάται αποφυσικοποιημένα τα ατομικά του βιώματα και την κοινωνική πραγματικότητα ως προς τη σχέση των φύλων. Όταν η αποστήθιση, ο ανεπαρκής και μηχανικός διάλογος, η παράδοση «έτοιμης» γνώσης και η έλλειψη αυτενέργειας, η μη σύνδεση της ιδέας της ισότητας με τα βιώματα των μαθητών-τριών, η πρόκριση της χρησιμοθηρικής εντατικοποίησης της σχολικής ζωής έναντι της σπάταλης δημιουργικότητας καθίστανται οι συνήθεις συνθήκες ως κανονιστικό πλαίσιο της παιδαγωγικής επικοινωνίας, γίνεται κατανοητό πως χρειάζεται ριζική επαναδημιουργία της, για να είναι σε θέση να προσφέρει τη γνώση, την κατανόηση και την αποσταθεροποίηση της έμφυλης ανισότητας γύρω μας και μέσα μας.

2.3.2. Το κρυφό αναλυτικό πρόγραμμα. Η σεξουαλική διαπαιδαγώγηση

Οι διαδικασίες της μάθησης και της κοινωνικοποίησης των παιδιών και των εφήβων ξεπερνούν τα σύνορα του επίσημου αναλυτικού προγράμματος, μέσω της επενέργειας του «κρυφού αναλυτικού προγράμματος». Αυτό «ενδέχεται να έχει ακούσιες επιπτώσεις», σύμφωνα με την Kehily (2008: 171) που επισημαίνει το ρόλο του ως ρυθμιστή των σεξουαλικών κατηγοριών του φύλου, καθώς μεγάλο μέρος της ανεπίσημης σεξουαλικής διαπαιδαγώγησης πραγματοποιείται μέσα στο σχολικό πλαίσιο.

Πράγματι, η σύναψη διαφυλικών σχέσεων, η επιδοκιμασία του ανδρισμού και της θηλυκότητας, η αποδοκιμασία της ομοφυλοφιλίας, το «bullying» (εκφοβισμός) ως τακτική αποκλεισμού παιδιών και εφήβων που δεν ανταποκρίνονται στα στερεοτυπικά πρότυπα εμφάνισης και ρόλων των φύλων, τα δύο μέτρα και σταθμά για το χαρακτηρισμό των σεξουαλικά ενεργών κοριτσιών και αγοριών και αναρίθμητα άλλα στιγμιότυπα αποτελούν σεξουαλικά καθορισμένες συναλλαγές στο σχολείο που εμπεριέχουν ζητήματα εξουσίας και αντιμετωπίζονται δύσκολα έως και προβληματικά στις καθημερινές ρουτίνες και τελετουργικές καταστάσεις του σχολείου (ό. π.). Σε αυτές δεν εμπλέκονται μόνο οι μαθητές-τριες, αλλά και οι εκπαιδευτικοί, αναπαραγόντας και οι δύο συχνά έμφυλους ρόλους εκμαθημένους κυρίως υποσυνείδητα και, όπως θα έλεγε η Butler, «επιτελούμενους» διαρκώς από την αρχή της παιδικής ηλικίας. Κι είναι αυτή η διαδικασία της συνεχούς επιτέλεσης, εκπλήρωσης και επίδειξης των επιταγών του φύλου, καθώς και της ερμηνείας των τρόπων με τους οποίους οι άλλοι-ες εκπληρώνουν αυτές τις επιταγές που καθιστά ακόμη πιο σημαντική τη μελέτη του κρυφού αναλυτικού προγράμματος (Paechter, 2008).

2.3.3. Το κρυφό αναλυτικό πρόγραμμα. Η έμφυλη ιεραρχία στην εκπαίδευση

Μια ακόμη διάσταση αυτής της μελέτης είναι οι άνισα καταμερισμένοι μεταξύ των φύλων επαγγελματικοί ρόλοι στο χώρο της εκπαίδευσης (Μαραγκουδάκη, 1997), που αποτελεί μάλιστα έναν από τους πρώτους προσβάσιμους για τις γυναίκες επαγγελματικούς χώρους και στον οποίο εργάζεται τόσο μεγάλο ποσοστό γυναικών, ώστε να θεωρείται «γυναικοκρατούμενος» (Κανταράκη, 2008: 32).

Οριζόντιες διακρίσεις παρατηρούνται στο πεδίο των ειδικοτήτων, καθώς οι γυναίκες φιλόλογοι είναι πολύ περισσότερες από τις γυναίκες στις θετικές ειδικότητες, αλλά και στην ανάληψη τάξεων, αφού και στο Δημοτικό σχολείο και στο Γυμνάσιο οι γυναίκες αναλαμβάνουν συχνότερα τις μικρότερες τάξεις. Υπέρ των κάθετων διακρίσεων συνηγορούν τα εξής στοιχεία: όσο ανεβαίνουν οι εκπαιδευτικές βαθμίδες, το ποσοστό των γυναικών μειώνεται, κι ακόμη τα ποσοστά εκπροσώπησης των γυναικών σε θέσεις διοίκησης είναι μικρά²³. Είναι αξιοσημείωτη εδώ η έρευνα της Κανταράκη (ό. π.), για την επαλήθευση των υποθέσεων που αναφέρουν πως οι οριζόντιες και κάθετες διακρίσεις που παρατηρούνται οφείλονται, αφενός, σε στερεοτυπικές αντιλήψεις και στάσεις των ίδιων των εκπαιδευτικών, τις οποίες μάλιστα αναπαράγουν στη σχολική τάξη, και, αφετέρου, στο διαφορετικό καταμερισμό των αναπαραγωγικών δραστηριοτήτων μεταξύ των φύλων στην οικογένεια, που βαραίνουν σχεδόν εξ ολοκλήρου τις γυναίκες. Δημιουργείται, έτσι, μια αόρατη «γυάλινη» οροφή, από την οποία, ακόμα και όσες εκπαιδευτικοί φιλοδοξούν να έχουν μια επαγγελματική εξέλιξη, εμποδίζονται να τη διεκδικήσουν.

Πέρα από τη σημασία των δεδομένων αυτών αναφορικά με τις επιπτώσεις τους στην οργάνωση των ζωών των γυναικών εκπαιδευτικών, η σχέση τους με το κρυφό αναλυτικό πρόγραμμα αναδεικνύεται επίσης σημαντική. Τα παιδιά και οι έφηβοι μαθαίνουν και τείνουν να μιμούνται, τις περισσότερες φορές ασύνειδα, πρότυπα, ρόλους, συμπεριφορές, καθώς το σχολείο ως μικρόκοσμος γίνεται καθρέπτης των έμφυλα καταμερισμένων ρόλων στην κοινωνία. Έτσι, η έμφυλη ιεραρχία στην εκπαίδευση αποτελεί μια «κατεξοχήν κοινωνικοποιητική δομή για την ανάληψη των κατά φύλο παραδοσιακών φύλων» (ό. π.: 26).

2.3.4. Ο ρόλος του-της εκπαιδευτικού

Οποιαδήποτε αξίωση αλληλουχίας της καταγραφής της συμβολής του σχολείου στην αναπαραγωγή των έμφυλων ανισοτήτων θα τοποθετούσε σε αυτό το σημείο της τη μελέτη του ρόλου του-της εκπαιδευτικού ως σπουδαιότατου παράγοντα τόσο στη διαχείριση του

²³ Αναλυτικά στατιστικά στοιχεία επιβεβαιωτικά των οριζόντιων και κάθετων διακρίσεων παραθέτει η Κανταράκη (2008).

επίσημου αναλυτικού προγράμματος όσο και στην εμπλοκή του-της με το κρυφό. Σε δύο αλληλοτροφοδοτούμενα σημεία με την πιο βαρύνουσα ίσως σημασία χρειάζεται να σταθεί ο προβληματισμός για τη σχέση εκπαιδευτικού και έμφυλου ζητήματος στο σχολείο.

Το πρώτο αφορά στην γνωστική συγκρότηση του-της εκπαιδευτικού, όπως αυτή διαμορφώνεται κυριότατα από τις προπτυχιακές σπουδές, τις μεταπτυχιακές, την επιμόρφωση. Η εκπαίδευση των εκπαιδευτικών θεωρείται προαπαιτούμενο της εφαρμογής των προγραμμάτων διδασκαλίας της ισότητας των φύλων (Δεληγιάννη-Κουμιτζή & Σακκά, 2007). Την προηγούμενη δεκαετία σημειώθηκε μεγαλύτερη δραστηριοποίηση από τη μεριά της ελληνικής πολιτείας, στο πλαίσιο μάλιστα νομοθετικών πίεσεων και χρηματοδότησης από την ευρωπαϊκή ένωση, ώστε να ενταχθεί η διάσταση του φύλου στην εκπαίδευση των εκπαιδευτικών όλων των σχολικών βαθμίδων²⁴.

Η ένταξη αυτή ωστόσο, αφενός, δεν γίνεται με ενιαιότητα, συνέχεια και συνοχή πολιτικών και προγραμμάτων, μιας που οι εκάστοτε κυβερνήσεις εφορμούν από διαφορετικές ιδεολογικές αφετηρίες και προτεραιότητες. Αφετέρου, η ένταξη αυτή -αν και δεν μπορεί να ιδωθεί στη συνολική της επισκόπηση ομογενοποιημένα- μετά την κατάρρευση των σοβιετικών καθεστώτων και την κατίσχυση του νεοφιλελευθερισμού, αλλά και λόγω της υποτονικότητας κοινωνικών συλλογικών φεμινιστικών αγώνων, εντάσσεται μέσα στο φιλελεύθερο διακηρυκτικό πλαίσιο μιας εκπαίδευσης προσανατολισμένης στην «ισότητα ευκαιριών» ανάμεσα στα δύο φύλα. Η ισότητα ευκαιριών, ωστόσο, όπως έχουν αναδείξει οι θεωρίες της αναπαραγωγής, από τη στιγμή που στο όνομα μιας αξιοκρατίας των τύπων δεν αναγνωρίζει και δεν αντισταθμίζει τις άνισες ταξικά, φυλετικά και έμφυλα αφετηρίες των ανθρώπων, δεν μπορεί με κανένα τρόπο να θεραπεύσει την κοινωνική ανισότητα.

Το δεύτερο στοιχείο που διαπλέκεται με το πρώτο αλλά το ξεπερνά επίσης, αφού δεν είναι γραμμική απόρροια της εκπαίδευσης που έλαβε, αλλά σχετίζεται με τη σύνολη βιογραφία της ατομικής και κοινωνικής τροχιάς του-της εκπαιδευτικού, αφορά στις αντιλήψεις, πεποιθήσεις, θέσεις, στάσεις του-της σε σχέση με τα χαρακτηριστικά και τους ρόλους των φύλων. Το στοιχείο αυτό συσχετίζεται ερευνητικά κυρίως με τις επενέργειές του στη δράση του κρυφού αναλυτικού προγράμματος και ο συσχετισμός αυτός προσφέρει πλούσια ευρήματα.

Η μελέτη του κρυφού αναλυτικού προγράμματος καταδεικνύει την αναπαραγωγή έμφυλων στερεοτύπων μέσα από προσδοκίες, απόψεις και ερμηνείες ατομικών και κοινωνικών

²⁴ Βλ. χαρακτηριστικά τις εκδόσεις-εγχειρίδια του ΚΕΘΙ στα πλαίσια έργων «Εναισθητοποίησης Εκπαιδευτικών και Παρεμβατικών Προγραμμάτων για την προώθηση της Ισότητας των φύλων». Π.χ. Κορωναίου, 2007, Δεληγιάννη-Κουμιτζή & Σακκά, 2007.

συμπεριφορών από τους εκπαιδευτικούς. Ειδικότερα, σε έρευνα των Σταυρίδου κ.ά. (1999) διαπιστώθηκε ότι εκπαιδευτικοί και των δύο φύλων πιστεύουν ότι τα αγόρια είναι καλύτερα στις φυσικές επιστήμες, παρότι η επίδοσή τους στην πραγματικότητα δε διαφέρει. Ακόμη, στην ίδια έρευνα, αλλά και σε αυτήν των Δεληγιάννη & Ζιώγου (1998) τεκμηριώθηκε ότι οι άνδρες εκπαιδευτικοί υιοθετούν περισσότερο παραδοσιακές αντιλήψεις για το φύλο και τη θέση των γυναικών στην ελληνική κοινωνία. Στην έρευνα των Φρόση & Δεληγιάννη (2002) διαπιστώνεται ότι ο λόγος των εκπαιδευτικών για τα φύλα συντίθεται από τα παρακάτω ζεύγη των αντιθετικών εικόνων: «τα ανώριμα συναισθηματικά αγόρια» και «τα ώριμα συναισθηματικά κορίτσια», «τα αθώα αγόρια» και «τα πονηρά, καχύποπτα και υποκρινόμενα κορίτσια», «τα επιθετικά αγόρια» και «τα ήσυχα και υπάκουα κορίτσια», «τα άτακτα και τσαπατσούλικα αγόρια» και «τα επιμελή και τακτικά κορίτσια», «τα έξυπνα αγόρια» και «τα μελετηρά κορίτσια». Με βάση το τελευταίο αντιθετικό ζεύγος μάλιστα οι εκπαιδευτικοί αποδίδουν τις καλύτερες επιδόσεις των κοριτσιών στη μεγαλύτερη προσπάθεια που καταβάλλουν, ενώ των αγοριών στην έξυπνάδα τους. Από την άλλη, αποδίδουν τις κακές επιδόσεις των κοριτσιών σε μειωμένες ικανότητες, ενώ των αγοριών τις αποδίδουν σε έλλειψη προσπάθειας.

Το κρυφό, λοιπόν, αναλυτικό πρόγραμμα μέσω των στάσεων και συμπεριφορών των εκπαιδευτικών επιδρά με ποικίλους τρόπους στην έμφυλη διαμόρφωση των παιδιών και των εφήβων. Όπως ειπώθηκε και προηγουμένως, το ζήτημα αυτό ξεπερνά την τυπική εκπαίδευση που δέχεται ο-η μέλλον-ουσα και ο-η εν ενεργεία εκπαιδευτικός, συμπλέκοντας τη γνωστική κατάρτιση με την ευαισθητοποίηση απέναντι στις κοινωνικές ανισότητες και την ετοιμότητα αντιμετώπισης των προκαταλήψεων και των στερεοτυπικών αντιλήψεων και στάσεων τόσο των δικών τους όσο και των μαθητών-τριών.

2.4. Η σχέση φύλου και εκπαιδευτικών-επαγγελματικών επιλογών

Η προηγηθείσα καταγραφή των παραγόντων που συλλειτουργούν στο εκπαιδευτικό σύστημα δρώντας αναπαραγωγικά των έμφυλων ανισοτήτων δεν θα μπορούσε να θεωρηθεί εξαντλητική των πτυχών ενός εξ ορισμού πολυδιάστατου αντικειμένου. Η παρουσίαση των συγκεκριμένων πτυχών, ωστόσο, επιτρέπει να εξετασθεί συνεκτικά το πεδίο στο οποίο με συστηματικό τρόπο εκδηλώνονται οι έμφυλες ανισότητες στο σχολείο και το οποίο σχετίζεται αρραγώς θεωρητικά και ερευνητικά με το αντικείμενο αυτής της εργασίας, δηλαδή αυτό της επιλογής μαθημάτων, κατευθύνσεων, σχολών και επαγγελμάτων από τους εφήβους.

Πράγματι, η διάκριση των φύλων μέσα στο σημερινό εκπαιδευτικό σύστημα δε γίνεται ορατή πλέον σε ό,τι αφορά τις δυνατότητες πρόσβασης των γυναικών στις εξελικτικές εκπαιδευτικές βαθμίδες, ούτε στα ποσοστά συμμετοχής στην ανώτατη εκπαίδευση, μιας που, από τη δεκαετία του 1990, σε πολλές ευρωπαϊκές χώρες, μεταξύ των οποίων και η Ελλάδα, τα ποσοστά αυτά ξεπέρασαν αυτά των ανδρών (Φραγκουδάκη, 2001). Από την ίδια δεκαετία και μετά παρατηρείται επίσης μια συγκριτικά υψηλή σχολική επιτυχία των γυναικών σε όλες τις βαθμίδες εκπαίδευσης. Σημαντικό εδώ στοιχείο είναι το ότι αυξήθηκαν θεαματικά οι επιδόσεις των κοριτσιών στα θετικά μαθήματα, τα θεωρούμενα ανδρικά, ιδίως στα μαθηματικά και τη φυσική, σε σημείο μάλιστα αυτή η αύξηση να προκαλέσει έναν πανικό, όπως κυρίως καταγράφεται στις αγγλοσαξωνικές χώρες, από τις συγκριτικά μειωμένες επιδόσεις των αγοριών (Lucey, 2008· Francis & Skelton, 2008· Labudde κ.ά., 2008).

Ωστόσο, η συγκριτικά υψηλή σχολική επιτυχία των γυναικών σε όλες τις βαθμίδες εκπαίδευσης δεν μπορεί να αντισταθμίσει το σχολικό μειονέκτημα του περιορισμού της επιλογής σε εκείνους τους τομείς και τους κλάδους σπουδών οι οποίοι «ταιριάζουν» στον «κοινωνικό ορισμό της θηλυκότητας, που τείνει να περιορίζει τις γυναίκες στην παραδοσιακή τους κατάσταση, αναγνωρίζοντας τους περισσότερο την ευαισθησία και τη διαίσθηση παρά την ευφυΐα και τη λογική, ιδιότητες που θεωρούνται ανδρικές» (Παναγιωτόπουλος, 1996: 22). Συνεπώς, τα ποιοτικά και ποσοτικά δεδομένα της έμφυλης ιεραρχίας στην εκπαίδευση που επισημάνθηκαν νωρίτερα²⁵ προαναγγέλλονται από και προαναγγέλλουν την τάση προσκόλλησης των κοριτσιών μαθητριών σε συγκεκριμένα μαθήματα, κατευθύνσεις και σχολές. Συγκεκριμένα, τα ερευνητικά δεδομένα βεβαιώνουν ότι τα αγόρια προτιμούν τις θετικές και τεχνολογικές επιστήμες, ενώ τα κορίτσια προτιμούν τις ανθρωπιστικές σπουδές -μεταξύ των οποίων προεξάρχουσα θέση καταλαμβάνουν οι παιδαγωγικές και καθηγητικές σχολές- και τις καλές τέχνες (Francis & Skelton, 2008· Clegg, 2008· Κανταράκη, 2008· Bourdieu & Passeur, 1996). Ανάλογη και άμεσα συμπλεκόμενη με τα παραπάνω είναι η εικόνα όσον αφορά στις επιλογές μαθημάτων από τα αγόρια και τα κορίτσια, οι οποίες φαίνονται να γίνονται με βάση τα έμφυλα στερεότυπα. Τα αγόρια υπεραντιπροσωπεύονται στα Μαθηματικά, στις Νέες Τεχνολογίες και τις Θετικές Επιστήμες, ενώ τα κορίτσια προτιμούν τις Ανθρωπιστικές (Ψάλτη, Σακκά & Δεληγιάννη, 2007).

Αυτές οι επιλογές με τη σειρά τους τείνουν να κατευθύνουν σε επαγγελματικούς δρόμους και προσδοκίες ζωής που επικυρώνουν τους παραδοσιακούς έμφυλους διαχωρισμούς,

²⁵ Βλ. σ. 43-44 Κανταράκη (2008).

καθώς τα γνωστικά αντικείμενα που προτιμώνται πιο συχνά από τους άνδρες είναι συνήθως εκείνα που προσφέρουν ευκολότερα εργασία και μάλιστα θέσεις υψηλά αμειβόμενες (Francis & Skelton, ό. π.).

2.4.1. Βιβλιογραφική και ερευνητική επισκόπηση

Την πραγματικότητα των επαγγελματικών κατευθύνσεων κοριτσιών και αγοριών επιχειρούν να καταυγάσουν πλήθος εμπειρικών ερευνών και θεωρητικών αναλύσεων-καταγραφών αναφορικά με τις επιλογές των δύο φύλων και το σχεδιασμό της ενήλικης ζωής τους. Όσον αφορά στην παρουσίασή τους εδώ, θα επιμείνουμε σε έρευνες με αντικείμενο τα ελληνικά δεδομένα ξεκινώντας από τη δεκαετία του 1980 και φθάνοντας μέχρι και τούτη τη δεκαετία. Κι αυτό γιατί, αφ' ενός, η χρονική αυτή παρακολούθηση θα αναδείξει την ανθεκτικότητα των έμφυλων στερεοτύπων σε σχέση με τις επαγγελματικές επιλογές γυναικών και ανδρών και, αφ' ετέρου, η δυνατότητα σύγκρισης θα σκιαγραφήσει τις πιθανές αλλαγές, στο πέρασμα του χρόνου, και τις διαφορετικές τάσεις στις επιλογές ανά φύλο. Η παρουσίαση ερευνών από τη διεθνή επιστημονική τράπεζα θα είναι επιλεκτική, μόνο για να καταστεί δυνατή μια υποτυπώδης σύγκριση με αντίστοιχα δεδομένα χωρών με ισχυρότερο φεμινιστικό παρελθόν.

2.4.1.1. Δεκαετία 1980

Μία αρκετά όψιμη για τα παγκόσμια δεδομένα²⁶ έρευνα (Παπάς, 1996) που πραγματοποιήθηκε, με ερωτηματολόγιο, το 1985, με δείγμα μαθητές-τριες που φοιτούσαν στην τελευταία τάξη 12 Γενικών Λυκείων της ευρύτερης περιοχής της Αθήνας, κατέδειξε όσον αφορά στις επαγγελματικές προσδοκίες, χωρίς να προβεί σε μελέτη των ερμηνευτικών παραγόντων, ότι τα κορίτσια αναμένουν να κερδίσουν σημαντικά λιγότερο μηνιαίο εισόδημα από ότι τα αγόρια, αν εργασθούν αμέσως μετά το Λύκειο, και ότι τα αγόρια αναμένουν να έχουν υπερδιπλάσια οικονομική αποδοτικότητα από τις σπουδές από ότι τα κορίτσια.

Στο Λονδίνο, όπου η μελέτη των έμφυλων ανισοτήτων έχει ξεκινήσει πολύ νωρίτερα, το ερευνητικό πρόγραμμα «Κορίτσια και Επαγγελματικές επιλογές»²⁷ το 1983 κατέδειξε ότι

²⁶ Ο ερευνητής και συγγραφέας της εισήγησης τονίζει ότι «ενώ στη διεθνή βιβλιογραφία υπάρχει αρκετή σχετική συγκριτική αναφορά, με τη μορφή πορισμάτων εμπειρικών ερευνών, η ελληνική βιβλιογραφία είναι μάλλον περιορισμένη όσον αφορά το θέμα αυτό» (Παπάς, 1996: 431).

²⁷ Πραγματοποιήθηκε ως έρευνα δράσης και είχε ως στόχους τη βασική έρευνα και την προσπάθεια για αλλαγή προτύπων στις επαγγελματικές επιλογές των νέων γυναικών. Για αναλυτικότερη παρουσίαση της έρευνας, βλ. Ζιώγου-Καραστεργίου, 2006, σ: 535-536.

οι γυναίκες δεν προτιμούν επαγγέλματα επιστημονικής και τεχνικής ειδίκευσης και, ακόμη, στην αγορά εργασίας, συγκεντρώνονται στα χαμηλότερα επίπεδα της ιεραρχίας.

Στο μεταίχμιο των δύο δεκαετιών, το 1989, πραγματοποιείται στη Θεσσαλονίκη, με δείγμα μαθητές-τριες της Γ΄ τάξης Γυμνασίου και εργαλείο συλλογής δεδομένων το ερωτηματολόγιο, η έρευνα²⁸ με τίτλο «Φύλο και Επαγγελματικές Επιλογές» (Ζιώγου-Καραστεργίου, 2006). Η έρευνα έκανε σαφές ότι για τις νεαρές έφηβες του δείγματος η γνώση για τον επαγγελματικό κόσμο προέρχεται από την οικογένεια και το σχολείο και «περιορίζεται στα στενά πλαίσια του κοινωνικά προσδιορισμένου γυναικείου ρόλου τον οποίο πρόκειται να διαδραματίσουν στην ενήλικη ζωή» (ό. π.: 561). Συμπεραίνεται μια σημαντική αντίφαση: τα κορίτσια, από τη μία, επιλέγουν κατεξοχήν το επάγγελμα της εκπαιδευτικού και μια σειρά από τυπικά γυναικεία επαγγέλματα, που σχετίζονται με τα παιδιά, τη μόδα και το σπίτι, και, από την άλλη, επαγγέλματα που απαιτούν πανεπιστημιακή μόρφωση και ευρύτερες σπουδές, όπως οι εργασίες γραφείου ή προσφοράς υπηρεσιών. Δηλαδή, ενώ κοινωνικοποιούνται με βάση την ιδέα ότι πρωταρχικός τους ρόλος στην ενήλικη ζωή είναι αυτός της μητέρας και συζύγου, από την άλλη μαθαίνουν ότι οι σπουδές είναι ιδιαίτερα σημαντικές. Η αντίφαση αυτή σχετίζεται με τις συγκρουόμενες προσδοκίες του κοινωνικού περιγύρου που προσανατολίζεται προς τις ανώτερες σπουδές και τις δουλειές γραφείου, χωρίς όμως να απεγκλωβίζεται από το στερεότυπο ρόλο της μητέρας και συζύγου. Ως προς τα κριτήρια επιλογής, καταδεικνύεται ότι για τις νεαρές έφηβες το μελλοντικό επάγγελμα δεν αποτελεί πάντα άμεση ανάγκη και προτεραιότητα και το αντιμετωπίζουν με μια ρομαντική διάθεση προσφοράς στο κοινωνικό σύνολο.

2.4.1.2. Δεκαετία 1990

Τους μηχανισμούς διαχείρισης από τη μεριά των κοριτσιών των συγκρούσεων που προκύπτουν από τις αντιφατικές απαιτήσεις του κοινωνικού περιγύρου επιχειρεί να διερευνήσει η έρευνα της Δεληγιάννη (1999) που διεξάγεται το 1991 σε 5 δημόσια γυμνάσια της Θεσσαλονίκης, με ανάλυση γραπτών εκθέσεων των εφήβων με θέμα πώς φαντάζονται τον εαυτό τους στην ηλικία των 25 ετών. Μαθητές και μαθήτριες σε ίσα ποσοστά φιλοδοξούν να ανέλθουν επαγγελματικά. Ένας όμως σημαντικός αριθμός κοριτσιών θεωρεί το γάμο και τα παιδιά ως απαραίτητες προϋποθέσεις της ενήλικης ζωής.

²⁸ Η έρευνα ήταν μέρος ενός ευρύτερου ερευνητικού προγράμματος που συνδύαζε τη βασική έρευνα με την έρευνα δράσης και γινόταν σε συνεργασία με το Ινστιτούτο του Λονδίνου. Η συγγραφέας (Ζιώγου-Καραστεργίου, 2006: 9) επισημαίνει ότι τα ερωτήματα και η μεθοδολογία στην πρώτη αυτή έρευνα για τις επαγγελματικές επιλογές μαθητών-τριών αποτελούν κομμάτι της ιστορίας σε σχέση με την έρευνα που τώρα υλοποιείται στο Α.Π.Θ.

Την ίδια στιγμή εκφράζουν πιο έντονα από τα αγόρια την επιθυμία για ανεξαρτησία. Γι' αυτό και στο ζήτημα «σπουδές και/ή γάμος» η απάντηση είναι πρώτα σπουδές και μετά γάμος. Στο ζήτημα «επάγγελμα και/ή οικογένεια» η απάντηση της συντριπτικής πλειοψηφίας των κοριτσιών είναι «και τα δύο παράλληλα», αλλά με δικαιολόγηση της προτεραιότητας στο συζυγικό-μητρικό ρόλο. Όσον αφορά στην αντίληψη για το γυναικείο ρόλο, διαπιστώνεται αντίθεση στον τρόπο πρόσληψης των ρόλων των συζύγων και της μελλοντικής εργασίας των κοριτσιών. Για τα αγόρια η γυναικεία εργασία είναι μόνο ένα αναγκαίο κακό κι όχι δικαίωμα και ανάγκη, όπως τη βλέπουν τα κορίτσια. Επομένως, η σχέση των κοριτσιών με την επαγγελματική ζωή αποκτά διαφορετική σημασία από αυτή των αγοριών, γιατί συνδέεται με την προτεραιότητα της οικογένειας και της οικιακής εργασίας στο πλαίσιο της.

Οι Μπουρνούδη και Ψάλτη (1997) ερευνούν, με ερωτηματολόγιο, τις επαγγελματικές επιλογές και προσδοκίες 328 μαθητών-τριών Γυμνασίου και Λυκείου σε υποβαθμισμένη περιοχή της Θεσσαλονίκης, και, ειδικότερα, την επίδραση των παραγόντων «φύλο» και «οικογένεια». Επιβεβαιώθηκε κι από αυτή την έρευνα η μεγάλη διαφοροποίηση μεταξύ των φύλων ως προς τις σχολές και τα επαγγέλματα που επιλέγουν. Τα κορίτσια ανησυχούν περισσότερο για τη δυνατότητα συνδυασμού οικογένειας και καριέρας και προτιμούν επαγγέλματα που σχετίζονται κυρίως με την παροχή φροντίδας και την ανθρώπινη επαφή. Επίσης, δε συνδέουν το επάγγελμα με το βιοπορισμό, αλλά το αντιμετωπίζουν ως μέσο για την προσωπική ολοκλήρωση. Αντίθετα, τα αγόρια προτιμούν επαγγέλματα με υψηλές αποδοχές, που τους προσφέρουν ασφάλεια και αρκετό ελεύθερο χρόνο. Όπως και στις δύο προηγούμενες έρευνες, τα αγόρια έχουν μια ρεαλιστική στάση απέναντι στην αγορά εργασίας, ενώ τα κορίτσια εκφράζουν μια ρομαντική διάθεση.

Η έρευνα της Βιτσιλιάκη-Σορωνιάτη (1997) πραγματοποιείται, με μαθητές Δημοτικού, Γυμνασίου, Λυκείου στα Δωδεκάνησα, με στόχο να διερευνηθεί την επίδραση του φύλου στη διαμόρφωση εκπαιδευτικών και επαγγελματικών φιλοδοξιών. Επιβεβαιώνονται κι εδώ, και ο προσανατολισμός των κοριτσιών προς την Ανώτατη εκπαίδευση, σε μεγαλύτερο βαθμό από τα αγόρια (87% έναντι 73%), και τα διαφορετικά επαγγελματικά κίνητρα ανά φύλο. Δηλαδή, περισσότερα αγόρια από κορίτσια επιδιώκουν επαγγελματική κατοχύρωση ή/και κοινωνική καταξίωση μέσω των σπουδών τους, ενώ περισσότερα κορίτσια από αγόρια προσωπική ή/και εκπαιδευτική ολοκλήρωση. Επιπλέον, μόνο το 1/3 των κοριτσιών του γυμνασίου προτίθεται να συνεχίσει στο Τεχνικό λύκειο²⁹, στοιχείο που παραπέμπει στην αντίληψη ότι τα τεχνικά και χειρωνακτικά επαγγέλματα είναι «ανδρικά»

²⁹ Τώρα ονομάζεται Επαγγελματικό λύκειο.

επαγγέλματα. Διαφοροποίηση κατά φύλο δεν παρατηρείται στην επιθυμία για γάμο και τεκνοποίηση, καθώς αυτά αποτελούν στόχο σχεδόν όλων των μαθητών γυμνασίου και λυκείου, μετά το πέρας των μεταλυκειακών σπουδών τους, αλλά στην ηλικία του γάμου: οι μαθήτριες θέλουν να παντρευτούν πριν τα 30 τους χρόνια, ενώ οι μαθητές μετά τα 30. Ακόμη, ένα μεγάλο ποσοστό των νέων κοριτσιών, έναντι ενός πολύ μικρού των αγοριών, θέλει να σταδιοδρομήσει στο δημόσιο τομέα λόγω σταθερότητας, μονιμότητας και καλύτερων εργασιακών συνθηκών, και, επίσης, ως υπάλληλοι ή εργάτριες, δηλαδή σε θέσεις εξαρτημένης εργασίας. Το βασικό πόρισμα της έρευνας, όσον αφορά στους ρόλους των φύλων στην οικογένεια, την εκπαίδευση και την εργασία, είναι ότι τα κορίτσια, σε πολύ μεγαλύτερα ποσοστά από τα αγόρια, έχουν εσωτερικεύσει σε γενικές γραμμές τις αρχές της ισότητας. Ωστόσο, οι αντιλήψεις τους διέπονται από αντιφάσεις, καθώς τα περισσότερα από αυτά προδιαγράφουν για τους εαυτούς τους υποτελείς ρόλους στην οικογένεια και στην κοινωνία, όπως π.χ. οικονομική εξάρτηση από τον άνδρα, αποδοχή της πεποίθησης από το 47% των κοριτσιών πως ο προορισμός της παντρεμένης γυναίκας είναι η φροντίδα της οικογένειάς της.

Από την έρευνα της Λεονταρή (1997) με δείγμα αγόρια και κορίτσια Β' και Γ' λυκείου, διαπιστώθηκε ότι τα κορίτσια απέδωσαν την αποτυχία σε μεγαλύτερο βαθμό από τα αγόρια στην εαυτή τους, εκφράζοντας χαμηλότερο αυτοσυναίσθημα. Συγκεκριμένα, την απέδωσαν με μεγαλύτερο βαθμό από τα αγόρια σε έλλειψη ικανότητας και σε μικρότερο από αυτά σε έλλειψη προσπάθειας. Έτσι, επιβεβαιώθηκε η στερεοτυπική εικόνα του άνδρα-φορέα αυτοπεποίθησης και αίσθησης αυτό-αποτελεσματικότητας.

Τέλος, ο Jacobs (1996) μελετάει τρεις πτυχές της σχέσης του φύλου με την ανώτατη εκπαίδευση, την πρόσβαση σε αυτή, την εμπειρία κατά τις σπουδές σε αυτή και τις οικονομικές απολαβές μετά το πέρας των σπουδών. Διαπιστώνει ότι οι γυναίκες τα πάνε καλά στην πρώτη, λιγότερο καλά στη δεύτερη και μειονεκτούν ιδιαίτερα στην τρίτη.

2.4.1.3. Δεκαετία 2000

Στην αρχή της δεκαετίας αυτής πραγματοποιείται μια πανελλαδική έρευνα με τίτλο «Ταυτότητες φύλου και επιλογές ζωής» στην οποία πήραν μέρος 1000 περίπου μαθητές-τριες Γυμνασίων και Λυκείων από όλα τα διαμερίσματα της Ελλάδας. Στόχοι της έρευνας είναι να διερευνήσει σε πανελλήνια κλίμακα τους μηχανισμούς μετάβασης των εφήβων από το σχολείο στην αγορά εργασίας και να προτείνει ένα ολοκληρωμένο μοντέλο παρέμβασης (Σακκά κ.ά., 2007). Όσον αφορά στη θεματική ενότητα του ερωτηματολογίου «Σχολείο», διαπιστώνεται (Ψάλτη κ.ά., 2007) καλύτερη επίδοση των κοριτσιών στα

γλωσσικά και θεωρητικά μαθήματα και πιο σθεναρός ακαδημαϊκός προσανατολισμός αυτών σε σύγκριση με τους μαθητές, που δείχνουν να στρέφονται σε εκπαιδευτικές και επαγγελματικές επιλογές που θα τους οδηγήσουν γρήγορα στην αγορά εργασίας. Επιβεβαιώνονται κι εδώ δηλαδή η ιδεαλιστική διάθεση των κοριτσιών και η ρεαλιστική των αγοριών. Και από τα δύο φύλα εκφράστηκαν παραδοσιακές απόψεις για τις ικανότητες αγοριών και κοριτσιών. Τα αγόρια, ενδεικτικά, συνέδεσαν σε μεγαλύτερο βαθμό τις υψηλές επιδόσεις στις θετικές επιστήμες με το ανδρικό φύλο, ενώ τα κορίτσια τη φροντίδα και την πειθαρχία με το γυναικείο φύλο. Στην ενότητα «Επάγγελμα», διαπιστώθηκε (Στογιαννίδου, κ.ά., 2007) ότι υπάρχουν διαφορές των φύλων ως προς τις στερεότυπες αντιλήψεις για την καταλληλότητα και τα χαρακτηριστικά των επαγγελμάτων που συνδέονται με το ένα ή το άλλο φύλο: στα «γυναικεία» εντάσσονται όσα συνδέονται με την εξυπηρέτηση και τη φροντίδα παιδιών, ενώ στα «ανδρικά» οι ενασχολήσεις με «τεχνικά» θέματα.. Επιπλέον, αγόρια και κορίτσια διαφέρουν στη διεκδίκηση επαγγελμάτων ως χαρακτηριστικών του φύλου τους. Στην ενότητα «Οικογένεια», αναδείχθηκε πως οι έφηβοι-ες αποδίδουν στους άνδρες το ρόλο αυτού που πρέπει να συντηρεί την οικογένεια και στις γυναίκες το ρόλο αυτής που πρέπει να την φροντίζει (Σακκά, 2007).

Η Φραγκουδάκη (2001) επισημαίνει στην στατιστική της καταγραφή τη διαφορετική ανά φύλο και είδος πανεπιστημιακού ιδρύματος κατανομή. Συγκεκριμένα, αναφέρει ότι υπερτερούν οι άνδρες, μερικές φορές μάλιστα συντριπτικά, στα Πολυτεχνεία, στις θετικές επιστήμες, καθώς και σε σχολές που οδηγούν σε επαγγέλματα υψηλού κοινωνικού κύρους, όπως την Ιατρική. Και αντίθετα είναι ιδιαίτερα μαζική η παρουσία των γυναικών στο τμήμα Νηπιαγωγών, στη Φιλοσοφική Σχολή και στο Παιδαγωγικό τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης. Ερμηνεύει τον προσανατολισμό αυτό στη βάση, αφ' ενός, της ακμάζουσας ακόμη επιβίωσης των στερεοτύπων ότι το εκπαιδευτικό επάγγελμα ταιριάζει περισσότερο στη «φύση» των γυναικών και στα γυναικεία καθήκοντα της μητέρας και συζύγου και, αφ' ετέρου, του αυστηρού καταμερισμού εργασίας ανάμεσα στα φύλα στο εσωτερικό της οικογένειας.

Ο Karlsen (2001) μελετάει τη σχέση του φύλου, του τόπου κατοικίας και του μορφωτικού επιπέδου του πατέρα στη διαμόρφωση των επαγγελματικών προτιμήσεων των εφήβων της Νορβηγίας, μιας χώρας με υψηλότερες κατακτήσεις στην ισότητα των φύλων. Παρά το δεδομένο αυτό, η έρευνα δείχνει ότι το φύλο είναι σημαντικότερος διαφοροποιητικός παράγοντας στη διαμόρφωση των επαγγελματικών αξιών των νέων. Συγκεκριμένα, τα κορίτσια επηρεάζονται πολύ περισσότερο από τα αγόρια στις επιλογές τους από

αλτρουιστικά κίνητρα. Επιπλέον, μαθητές-τριες από υψηλά εκπαιδευτικά περιβάλλοντα επιλέγουν τις ανθρωπιστικές επιστήμες πιο συχνά από μαθητές-τριες από χαμηλότερα περιβάλλοντα.

Το 2002 διεξάγεται έρευνα με σκοπό να περιγραφούν τα ερμηνευτικά ρεπερτόρια που χρησιμοποιούν οι έφηβοι-ες στην προσπάθειά τους να κατασκευάσουν τη σχέση των φύλων με την επαγγελματική ζωή. Πραγματοποιούνται 40 ημιδομημένες συνεντεύξεις με μαθητές-τριες Ενιαίων Λυκείων και ΤΕΕ των νομών Θεσσαλονίκης και Τρικάλων (Καραμπατζάκη & Δεληγιάννη, 2007). Οι έφηβοι-ες φαίνεται να κινούνται ανάμεσα στην ιδεολογία της ισότητας και στην ιδεολογία των διαφορών των φύλων, προσλαμβάνοντας αντιφατικά τον κόσμο, στοιχείο που ανέδειξαν όλες οι προηγούμενες έρευνες στην Ελλάδα.

Το ζήτημα της κατά φύλου κατανομής του μαθητικού πληθυσμού στις τρεις κατευθύνσεις σπουδών στο Ενιαίο Λύκειο το 2002, αξιοποιώντας τα επίσημα στατιστικά στοιχεία του ΥΠ.Ε.Π.Θ., μελετά η Μαραγκουδάκη (2007) επιβεβαιώνοντας ότι η διαφοροποίηση ως προς την επιλογή κατεύθυνσης σπουδών ακολουθεί τα καθιερωμένα παραδοσιακά πρότυπα και εμφανίζεται πιο έντονη στη θεωρητική κατεύθυνση, όπου πλειοψηφούν τα κορίτσια (75% έναντι 25%), και στην τεχνολογική, όπου πλειοψηφούν τα αγόρια (65% έναντι 35%). Στη θετική η διαφοροποίηση δεν είναι έντονη, αφού η διαφορά των ποσοστών κυμαίνεται στο επίπεδο των 3-4 ποσοστιαίων μονάδων υπέρ των αγοριών. Το υψηλό ποσοστό των κοριτσιών που επιλέγει τη θετική θα πρέπει να συσχετισθεί και με τη ένταξη σε αυτήν την κατεύθυνση τμημάτων που συνδέονται με τα «γυναικεία» ενδιαφέροντα, όπως αυτά της Νοσηλευτικής, της Μαιευτικής, της Αισθητικής, γεγονός που επιτρέπει, κατά την ερευνήτρια συγκρατημένη αισιοδοξία. Σε σχέση με την κατανομή του φοιτητικού πληθυσμού στα Α.Ε.Ι. η ερευνήτρια παρατηρεί ότι, αν και η εκπροσώπησή των κοριτσιών στις θετικές επιστήμες είναι υψηλότερη από τα προηγούμενα χρόνια, είναι διστακτική και περιορισμένη στα Πολυτεχνεία και στην Πληροφορική.

Μια ακόμη έρευνα προέρχεται από τη Μ. Βρετανία (Miller & Hayward, 2006). Πραγματοποιήθηκε με ερωτηματολόγιο, σε μαθητές-τριες 14-18 ετών, και διερεύνησε τα έμφυλα στερεότυπα στις επαγγελματικές επιλογές των εφήβων. Και τα δύο φύλα προτιμούσαν εργασίες που θεωρούν «κατάλληλες» για το φύλο τους υιοθετώντας έναν στερεοτυπικά έμφυλο επαγγελματικό καταμερισμό.

Στη διαχείριση των αντιφάσεων εστιάζει η Reay (2008: 244), καθώς η κρυφή πλευρά της γυναικείας «επιτυχίας» γίνεται εμφανής στις μαθήτριες, κατ' αναλογία με τις αλλαγές που

πασχίζουν να φέρουν στη ζωή τους πολλές γυναίκες διευθύντριες, ώστε να τα βγάλουν πέρα με την εργασία τους, τη φροντίδα των παιδιών και την επιμόρφωσή τους. Οι μαθήτριες βρίσκονται σε κατάσταση σύγχυσης, γιατί πρέπει να κινηθούν ανάμεσα στις απαιτήσεις για υψηλές ακαδημαϊκές επιτυχίες, από τη μια, και την τοποθέτηση του εαυτού τους ως ελκυστικού και ποθητού αντικειμένου εκ μέρους των αγοριών της ηλικίας τους, από την άλλη.

Στην έρευνα που πραγματοποίησε ο Θάνος (2012) εξετάζοντας την πρόσβαση των κοινωνικών ομάδων στην ανώτατη εκπαίδευση στις αρχές του 21^{ου} αιώνα και, για την ακρίβεια, τα έτη 2001-2009, διαπιστώνει ότι, ενώ οι γυναίκες αυξήθηκαν στο φοιτητικό πληθυσμό και έχουν περισσότερες πιθανότητες εισαγωγής από τους άνδρες στο σύνολο της ανώτατης εκπαίδευσης, η σχέση αυτή δε διατηρείται και στις σχολές, καθώς στις «προνομιούχες» σχολές, δηλαδή σε αυτές που εξασφαλίζουν τις καλύτερες επαγγελματικές προοπτικές, εμφανίζουν χαμηλές πιθανότητες εισαγωγής, ενώ στις σχολές με μέτριες επαγγελματικές προοπτικές εμφανίζουν αντίστοιχα υψηλές πιθανότητες. Τα στοιχεία που δίνονται είναι χαρακτηριστικά του ρόλου του φύλου την πρώτη δεκαετία του 21^{ου} αιώνα στον προσανατολισμό με διαφορετικό και άνισο τρόπο των νέων ανθρώπων στις εσωτερικές δομές του πανεπιστημίου. Πιο αναλυτικά, το ακαδημαϊκό έτος 2001/2 το ποσοστό των γυναικών είναι 60,5% στο σύνολο του φοιτητικού πληθυσμού, 87% στις Σχολές Επιστημών Αγωγής, 43,4% στις Σχολές Θετικών Επιστημών και μόλις 37,3% στις Πολυτεχνικές Σχολές. Στο τέλος της δεκαετίας και συγκεκριμένα το ακαδημαϊκό έτος 2008/9, το ποσοστό των γυναικών είναι 62,4% στο σύνολο, 89,9% στις Σχολές Επιστημών Αγωγής, 49,1% στις Σχολές Θετικών Επιστημών και 36,4% στις Πολυτεχνικές Σχολές. Στο επίπεδο καταγραφής ακόμη πιο «λεπτών» διακρίσεων, οι διαφοροποιήσεις με βάση το φύλο ενισχύονται στις εσωτερικές κατευθύνσεις-τμήματα των σχολών, που, συνήθως, οδηγούν σε επαγγέλματα που συνδέονται με τα κοινωνικά στερεότυπα σχετικά με τους ρόλους των φύλων. Επί παραδείγματι, όσον αφορά στις Πολυτεχνικές Σχολές τα κορίτσια έχουν περισσότερες πιθανότητες εισαγωγής στο τμήμα της Αρχιτεκτονικής από το τμήμα Μηχανολόγων, όσον αφορά στις Σχολές Θετικών Επιστημών στο τμήμα Βιολογίας παρά Πληροφορικής, και όσον αφορά στις Σχολές Επιστημών Αγωγής στο τμήμα Νηπιαγωγών παρά στο Δημοτικής Εκπαίδευσης. Αντίστροφη είναι η εικόνα για τις πιθανότητες εισαγωγής των αγοριών.

2.4.2. Ο ρόλος του ταξικού παράγοντα. Ερευνητικά δεδομένα.

Ο παράγοντας του φύλου δεν επενεργεί με τον ίδιο τρόπο σε όλα τα υποκείμενα. Καθοριστικές επίσης μεταβλητές που διαπλέκονται με το φύλο και συγκροτούν διαφοροποιήσεις είναι η κοινωνική τάξη και η εθνική-φυλετική προέλευση. Αναφορικά με τη σχέση φύλου και τάξης, οι έρευνες επιβεβαιώνουν την τάση που οι Bourdieu & Passeron (1996: 56) αναδεικνύουν στη χαρτογράφηση της ταξικής και έμφυλης ιδιοσυστασίας των «κληρονόμων»:

«Κατά γενικό κανόνα, ο περιορισμός των επιλογών επιβάλλεται περισσότερο στις κατώτερες τάξεις και όχι στις προνομιούχες, και περισσότερο στις φοιτήτριες και όχι στους φοιτητές, ενώ ταυτόχρονα το μειονέκτημα είναι τόσο πιο έντονο για τα κορίτσια όσο κατώτερη είναι η προέλευσή τους».

Οι Teese κ.ά. (1995) επισημαίνουν ότι οι διαφορές ανάμεσα στα φύλα μειώνονται, όταν οι μαθητές-τριες προέρχονται από κοινωνικά προνομιούχες οικογένειες, ενώ οξύνονται, όταν οι οικογένειες των παιδιών ανήκουν στις χαμηλές, μη προνομιούχες τάξεις. Επίσης, η Reay (2008: 234) επιστά την προσοχή μας στο ότι η αλλαγή της έμφυλης σύνθεσης της ακαδημαϊκής επιτυχίας αφορά κατά κύριο λόγο τη μεσαία τάξη, αφού «τα κορίτσια που επιτυγχάνουν προέρχονται, στην πλειονότητά τους, από τη μεσαία τάξη και τα αγόρια που αποτυγχάνουν από την εργατική τάξη». Στο ίδιο συμπέρασμα καταλήγει και η Lucey (2008), όταν παρατηρεί ότι τα κορίτσια της εργατικής τάξης έχουν καλύτερες επιδόσεις στο σχολείο σε σύγκριση με τα αγόρια της ίδιας τάξης, αλλά η βελτίωση αυτή δεν μπορεί να συναγωνιστεί την κατά πολύ και σε συνεχή βάση ανώτερη επίδοση στις εξετάσεις της συντριπτικής πλειονότητας των κοριτσιών, αλλά και των αγοριών των μεσαίων τάξεων. Η Laurie κ.ά.³⁰ (1999: 193) μάλιστα συνάγει από την έρευνά της ότι «ενώ τα κορίτσια της μεσαίας τάξης θα μπορούσαν να βασιστούν σε δίκτυα υποστήριξης και ενθάρρυνσης από τους καθηγητές και τους γονείς για να σκεφτούν για πολλές πιθανές μελλοντικές διαδρομές, οι προσδοκίες και η ενθάρρυνση για τα κορίτσια της εργατικής τάξης ήταν πολύ λιγότερο εμφανείς. Για αυτές τις νεαρές κοπέλες υπάρχουν σημαντικές αποκλίσεις όσον αφορά στην πρόσβασή τους σε ρεπερτόρια πόρων και υποκειμενικής τοποθέτησης, όπου να μπορούν να βασιστούν για να αναπτύξουν μια ποικιλία από νέες μορφές της θηλυκότητας».

2.4.3. Συμπεράσματα ερευνών και αναγκαιότητα της έρευνας

Από την παρουσίαση όλων των παραπάνω ερευνών μπορούν να συναχθούν τα εξής συμπεράσματα:

³⁰ Όπως παραδίδεται από την Reay (2008: 235).

α) Το φύλο, όπως καταδείχθηκε από όλες τις έρευνες, εγχώριες και μη, αποτελεί έναν από τους βασικούς παράγοντες διαφοροποίησης των νέων ανθρώπων στην επιλογή μαθημάτων, σπουδών, επαγγέλματος και στο σχεδιασμό ζωής, γεγονός που συμπλέκεται με το μείζον ζήτημα του έμφυλου κοινωνικού καταμερισμού εργασίας.

β) Στις περισσότερες έρευνες διαπιστώθηκαν, αφ' ενός, η ανατροπή από τις αντιλήψεις των νέων γυναικών της πρακτικής του γάμου αμέσως μετά τη συμπλήρωση των βασικών σπουδών και, επίσης, η μαζική έκφραση προσανατολισμού προς τα πανεπιστήμια των κοριτσιών, αφ' ετέρου, το γεγονός της ανθεκτικής παρουσίας στο πέρασμα τριών δεκαετιών παραδοσιακών αντιλήψεων για το ρόλο των φύλων στο σπίτι, στο σχολείο και την εργασία. Έγινε φανερή δηλαδή η αντιφατικότητα στις αντιλήψεις και στάσεις κυριότατα νεαρών κοριτσιών, αλλά και αγοριών, που είναι δηλωτική μιας διαδικασίας ταυτόχρονα αποσταθεροποίησης από και προσκόλλησης σε στερεοτυπικές έμφυλες συμπεριφορές και ρόλους.

γ) Επιβεβαιώνονται, επίσης, διαφορετικές ανά φύλο θεάσεις του επαγγελματικού κόσμου, ρομαντική-ιδεαλιστική των κοριτσιών, ρεαλιστική των αγοριών. Οι προτιμήσεις σε σχολές και επαγγέλματα αναπαράγουν τον καταμερισμό έργου ανάμεσα στα φύλα.

δ) Η συσχέτιση των μεταβλητών του φύλου και της τάξης διαγιγνώσκει επιπλέον διαφοροποιήσεις εντός των κατηγοριών «γυναίκες» και «άνδρες».

ε) Δεν εντοπίστηκαν έρευνες διεξαγμένες στον ελλαδικό χώρο από το 2008 και μετά, δηλαδή από την αρχή της κρίσης.

Οι εντοπισμοί αυτοί, επεξεργαζόμενοι, ενδυνάμωσαν την αρχική επιλογή του θέματος αυτής της εργασίας. Γιατί το βασικό συμπέρασμα συμπυκνώθηκε στο ότι, παρόλα τα βήματα στην προοπτική της ισότητας, οι διαχωρισμοί μεταξύ των φύλων στην οικογένεια, στη δημόσια ζωή, στην εργασία, στην εκπαίδευση συνεχίζουν να υπάρχουν και να εκδηλώνονται με μορφές και τρόπους που συχνότατα δε γίνονται αντιληπτές-οί ως προσκόμματα στην ανάπτυξη των προσωπικοτήτων και στην εξέλιξη της ζωής των νεαρών ανθρώπων, κοριτσιών και αγοριών. Αν και έρευνες σχετικά με το θέμα των εκπαιδευτικών και επαγγελματικών επιλογών των νέων ανθρώπων έχουν γίνει πολλές και αρκετές καταγράφηκαν παραπάνω, η αντιφατικότητα που χαρακτηρίζει τις πεποιθήσεις και τις στάσεις των κοριτσιών και των αγοριών μαθητριών-των -προϊόν μιας επίσης αντιφατικής πραγματικότητας- χρειάζεται να ερευνάται αδιάλειπτα, για να διαπιστώνονται τα περιεχόμενα και οι μορφές των ποιοτικών και ποσοτικών διαφοροποιήσεων στο έμφυλο

ζήτημα στο πέρασμα του χρόνου. Στο πλαίσιο μιας τέτοιας αναγκαιότητας εγκύπτει και αυτή εδώ η εργασία.

Σε στιγμές μάλιστα έντονα συμπυκνωμένου χρόνου, όπως η κρίση που διανύουμε, υπέρ της αναγκαιότητας αυτής συνηγορεί ένας πρόσθετος λόγος. Η οικονομική, πολιτική, πολιτιστική και κοινωνική κρίση επαναδιευθετεί και μάλιστα βίαια, λόγω του κατεπείγοντος χαρακτήρα με τον οποίο κατασκευάζεται, όλα τα πεδία της κοινωνικής ζωής, την οποία τέμνει και κάθετα και οριζόντια το έμφυλο ζήτημα. Η αρχή της πολυεπίπεδης αυτής συστημικής κρίσης τοποθετείται στην Ελλάδα το 2008. Αν συνοπολογιστεί ο μη εντοπισμός ερευνών στον ελλαδικό χώρο από τότε και εξής σε σχέση με το ζήτημα που μας ενδιαφέρει, η αποτύπωση των τάσεων -έστω και ψηγματικά στο πλαίσιο αυτής της μικρής εμβέλειας εργασίας -αναδεικνύεται ουσιαστική.

2.4.4. Στόχος της έρευνας

Ακολούθως αυτής της επισκόπησης που ανέδειξε ουσιαστική και επίκαιρη την έρευνα που ακολουθεί, μορφοποιήθηκε αποκρυσταλλωμένα η στόχευση αυτής, που είναι η διερεύνηση των έμφυλων διαφοροποιήσεων στις εκπαιδευτικές και επαγγελματικές επιλογές και αντιλήψεις των εφήβων υπό το βάρος της κρίσης. Επί της ουσίας, επιδίωξη της έρευνας είναι να διαπιστωθούν, αφ' ενός, η ένταση, η έκταση και το περιεχόμενο των έμφυλων αυτών διαφοροποιήσεων, αφ' ετέρου, αν εξακολουθούν να έχουν οι διαφοροποιήσεις τα ίδια χαρακτηριστικά με όσα καταγράφουν οι προηγούμενες έρευνες ή αν αποκτούν νέα χαρακτηριστικά αναπτυσσόμενες και εκδηλωνόμενες στο χωροχρόνο της κρίσης. Το βασικό ερώτημα συμπυκνώνεται στο αν τελικά η νέα γενιά ανατρέπει, μετασχηματίζει ή αναπαράγει, μέσα από τις αντιλήψεις και τις πρακτικές της, τα έμφυλα στερεότυπα της ελληνικής κοινωνίας και πώς επηρεάζει η συνθήκη της κρίσης αυτή τη διεργασία.

Προκειμένου να προσεγγίσουμε το στόχο της έρευνας και να μελετήσουμε όσον το δυνατόν εναργέστερα τη σχέση φύλου και επαγγελματικού προσανατολισμού τον καιρό της κρίσης τέθηκαν τα παρακάτω ερευνητικά περιγραφικά, συγκριτικά και συσχετιστικά ερωτήματα:

- Υπάρχουν διαφορές κατά φύλο στις εκπαιδευτικές και επαγγελματικές επιλογές των εφήβων της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης;
- Υπάρχουν διαφορές κατά φύλο στις αντιλήψεις και πρακτικές σε σχέση με το ρόλο του κάθε φύλου στο πλαίσιο της οικογένειας, της οικιακής εργασίας, του σχολείου, του επαγγέλματος;

- Πώς επηρεάζει η κρίση τις εκπαιδευτικές, επαγγελματικές και οικογενειακές-συμβιωτικές επιλογές και αντιλήψεις των εφήβων;

Η μορφοποίηση του στόχου και των ερευνητικών ερωτημάτων της έρευνας, όπως αναδύθηκαν μέσα στο θεωρητικό πλαίσιο θεμελίωσής τους, καθόρισε και τη διαδικασία οργάνωσης και διενέργειας της έρευνας, η οποία καταγράφεται στο επόμενο κεφάλαιο.

B. Η ΕΡΕΥΝΑ

«Κι ύστερα, τι παράξενα που θα ήταν,
αν μπορούσαμε να αλλάξουμε κεφάλι

και να φορέσουμε, για μια στιγμή, το κεφάλι κάποιου άλλου...»

B. Γουλφ (1998: 87)

1. ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ

1.1. Στρατηγική και μέθοδος

Η διερεύνηση του κοινωνικού κόσμου διέπεται από τις αρχές που, με τη σειρά τους, διέπουν και καθορίζουν την ματιά ενατένισης, την οπτική δηλαδή του υποκειμένου που διερευνά. Εκκινούμε επιστημολογικά στην παρούσα εργασία από το ότι η παραγωγή της επιστημονικής γνώσης, με στόχο την έγκυρη προσέγγιση της κοινωνικής πραγματικότητας, περιορίζεται από την ίδια αυτή, μιας που χαρακτηρίζεται από πολυμορφία-πολυσημία-πολλαπλότητα, αλλά και από τη σχέση του ερευνητή-τριας με αυτήν (Κυριαζή, 2001). Και αυτό γιατί ούτε ο ερευνητής-τρια μπορεί να είναι «ένας απολύτως ουδέτερος συλλέκτης πληροφοριών του κοινωνικού κόσμου» (Mason, 2010: 85) ούτε τα ερευνητικά εργαλεία που χρησιμοποιεί είναι ουδέτερα. Δεν μπορούμε, λοιπόν, παρά να μιλάμε για «κατασκευή» του κοινωνικού κόσμου από την επιστημονική εργασία.

Ως απόρροια αυτής της εκκίνησης και συμφωνώντας με την Mason (ό. π.), η χρήση του όρου «παραγωγή» δεδομένων και όχι «συλλογή» υιοθετήθηκε από εμάς, για να

παραπέμπει όχι απλώς σε μια πρακτική τεχνική, αλλά σε μια ευρύτερη διαδικασία δόμησης σχέσεων μεταξύ του ερευνητή-της ερευνήτριας, του κοινωνικού κόσμου, του ερευνητικού αντικειμένου και του ερευνητικού υλικού. Το αντικείμενο προς διερεύνηση, δηλαδή οι εκπαιδευτικές και επαγγελματικές επιλογές, μελετώμενο ως προς τις αντιλήψεις και τις στάσεις που αναπτύσσουν οι έφηβοι για να τις θεμελιώσουν, μας οδήγησε, συνακόλουθα, σε μια στρατηγική και μεθοδολογία που θα επέτρεπαν την παραγωγή δεδομένων στη βάση μιας όσο το δυνατό συμφυούς ανταπόκρισης στα ερευνητικά ερωτήματα και στο θεωρητικό υπόβαθρο θεμελίωσής τους.

Συγκεκριμένα, η στόχευση της διερεύνησης του ζητήματος των εκπαιδευτικών και επαγγελματικών επιλογών και αντιλήψεων των νέων ανθρώπων υπό το βάρος της κρίσης μεταφράστηκε στα διερευνητικά ερωτήματα που καταγράφηκαν νωρίτερα και στο σχεδιασμό μιας έρευνας επισκόπησης. Αν και συνήθως οι επισκοπήσεις βασίζονται σε ευρείας κλίμακας δεδομένα, μπορούν να διενεργηθούν και σε μικρής κλίμακας βάση, όπως δηλαδή και στη δική μας εργασία. Η εφαρμογή της στρατηγικής αυτής μάλιστα ενδείκνυται σε περιπτώσεις διερεύνησης απόψεων, προτιμήσεων, στάσεων ατόμων ή ομάδων (Cohen κ.ά., 2008).

Συνακόλουθα, η επιλογή της συνέντευξης ως ερευνητικού εργαλείου ήταν, κατ' αρχάς, απότοκο της κατ' εξοχήν χρήσης του στη μελέτη κοινωνικών φαινομένων με βάση μια διαδικασία αλληλεπίδρασης ερευνητή-τριας και ερευνώμενου-μενης, δηλαδή μια διαδικασία «διυποκειμενική» (Cohen κ.ά., ό. π.: 449) σε επιστημονικές προσεγγίσεις «σχεσιακού τρόπου», όπως τις ονομάζει ο Παναγιωτόπουλος (2013: 9). Δεύτερον, η δόμηση μιας τέτοιας ερευνητικής σχέσης διυποκειμενικότητας ανταποκρίνεται στο - σημαντικότερο και μεθοδολογικά, πέρα από τις άλλες αναγνώσεις και εφαρμογές του-ερώτημα-πρόταγμα του ριζοσπαστικού φεμινισμού «κατά πόσο το προσωπικό μπορεί να είναι επιστημονικό» (Ιγγλέση, 2001: 21), μιας που η συνέντευξη -ιδίως η εις βάθος συνέντευξη- αποτελεί μια απόπειρα βιογραφικής καταγραφής, που σε συνδυασμό με την μαιευτική που αναπτύσσει, μπορεί να ανασύρει εξηγηματικούς παράγοντες των στάσεων και συμπεριφορών. Επιπλέον, επιτρέπει, εν προκειμένω, να τοποθετήσουμε στο κέντρο της μεθόδου την κοινωνική εμπειρία των κοινωνικών σχέσεων των φύλων όχι σαν κάποια υπόσταση που πρόκειται να μας αποκαλύψει το μυστικό μιας στατικής ταυτότητας της-του συνεντευξιαζόμενου-ης, «αλλά σαν ένα αδιάκοπο πήγαιν' έλα ανάμεσα σε κείνο που είναι δεδομένο και το πώς βιώνεται, στο αντικειμενικό και το υποκειμενικό, στους καθορισμούς και τα περιθώρια δράσης» (Βαρίκα, 1988: 70).

Μεταβαίνοντας από το παραπάνω γενικό μεθοδολογικό και φεμινιστικό αιτιολογούν σκεπτικό στο ειδικό, υπογραμμίζουμε την καταλληλότητα της συνέντευξης με εφήβους-ες. Καθώς τα ευρήματα των σχετικών με το θέμα μας προηγούμενων ερευνών σχετίζονται κυριότατα με την ανάδειξη των αντιφάσεων που δομούν τη σκέψη και τις στάσεις των νέων ανθρώπων, θεωρήσαμε ότι καταλληλότερος τρόπος για να διαπιστώσουμε την ύπαρξή τους και να καταγράψουμε την ερμηνεία τους ήταν η επιλογή της συνέντευξης ως δυνατότητας να μιλήσουν αναλυτικά. Για την ακρίβεια, επιλέξαμε την ημιδομημένη συνέντευξη³¹, πρωτίστως, επειδή ο περιορισμένος χρόνος των τελειόφοιτων και απόφοιτων μαθητών-τριων³² απαιτούσε μια όσον το δυνατόν καλύτερα οργανωμένη συζήτηση. Η ημιδομημένη συνέντευξη, επιπλέον, θεωρήθηκε ότι μπορεί να εναρμονίσει, τρόπον τινά, μια ποσοτική διάσταση -περιορισμένης βέβαια γενικευσιμότητας λόγω του μικρού δείγματος (N=30)- και την ποιοτική διάσταση της διεξοδικής ανάδειξης των απόψεων κάθε ατόμου του δείγματος. Και αυτό γιατί, από την μία, παρήγαγε απαντήσεις «μετρήσιμες» και συγκρίσιμες τόσο μεταξύ τους όσο και με τα δεδομένα παλιότερων ερευνών, αφού δομήθηκε σε ένα πρωτόκολλο συγκεκριμένων, προκαθορισμένων ερωτήσεων (Cohen κ.ά., 2008), από την άλλη, επέτρεψε στον-ην εκάστοτε συνεντευξιαζόμενο-η να αναπτύξει ελεύθερα τις θέσεις του-της απαντώντας αυθόρμητα στα διατυπωμένα ερωτήματα.

Ταυτόχρονα, αυτό το είδος της συνέντευξης μάς προσέφερε την ευχέρεια να αλλάξουμε τη διάταξη των ερωτήσεων ή τη διατύπωση της ερώτησης ή να δώσουμε εξηγήσεις ή διευκρινίσεις, όταν ζητούνταν, με σκοπό την μέγιστη κατανόηση των ερωτημάτων (Robson, 2007). Πράγματι, η δια ζώσης επικοινωνία βοήθησε σε καταλυτικό βαθμό την επαφή μας με τους εφήβους-ες του δείγματος, στο βαθμό που ανταποκρινόταν στη συχνά διατυπωμένη ανάγκη πρόσθετων επεξηγηματικών σχολίων στα ερωτήματα που τους απευθύνονταν. Με το πέρας της συνέντευξης υπήρχε η βεβαιότητα ότι ο/η εκάστοτε συνεντευξιαζόμενος-η είχε κατανοήσει το γράμμα και το πνεύμα των ερωτημάτων.

Τέλος, το νεαρό της ηλικίας των συνεντευξιαζόμενων και η εντατικοποίηση της ζωής τους λόγω της συμμετοχής τους στις Πανελλήνιες εξετάσεις, με σκοπό την εισαγωγή σε μια πανεπιστημιακή σχολή, ήταν δεδομένα που ελήφθησαν σοβαρά υπ' όψη κατά τον προβληματισμό μας ως προς την επιλογή της μεθόδου, αφού υπήρχε ο κίνδυνος, σε

³¹ Ο όρος από την τυπολογία των συνεντεύξεων του Robson (2007).

³² Επιλέξαμε μαθητές και μαθήτριες της Γ' Λυκείου και όχι μικρότερων τάξεων, γιατί έχουν κατασταλάξει σε κατεύθυνση του Γενικού λυκείου (ΓΕΛ) ή κύκλο σπουδών του Επαγγελματικού λυκείου (ΕΠΑΛ), καθώς και σε επιθυμητές σχολές και σε επαγγέλματα.

περίπτωση που ζητούσαμε την συμπλήρωση ενός ερωτηματολογίου, να συμπληρωθεί αυτό βιαστικά, επιπόλαια, διεκπεραιωτικά. Προτιμήσαμε, λοιπόν, με την επιλογή της συνέντευξης να περιορίσουμε τη δυνατότητα γενίκευσης των αποτελεσμάτων μας, αλλά να αυξήσουμε την αξιοπιστία τους, έχοντας τη βεβαιότητα της επί τόπου αδιαμεσολάβητης καταγραφής για ό,τι ακούγαμε και βλέπαμε.

Ο συνδυασμός πράγματι και των δύο αυτών αισθήσεων, καταφέρνοντας να συνδέσει «την ομιλία με το σώμα» (Παναγιωτόπουλος, 2013: 8), αποτελεί προϋπόθεση της διαδικασίας κατανόησης του ανθρώπου που βρίσκεται ενώπιον του-της ερευνητή-τριας και γι' αυτό σημαντικό πλεονέκτημα της συνέντευξης. Γιατί η επικοινωνία δεν περιλαμβάνει μόνο την γλωσσική άρθρωση του λόγου, αλλά και την εξωγλωσσική δραστηριότητα, όλα αυτά τα μικρά «τίποτα» της «σωματικής διαλέκτου»³³, που δομούν κάθε άμεση επαφή και συνθέτουν, τελικά, την ολοκληρωμένη -όσο το δυνατόν- πρόσληψη του βιώματος της επαφής.

1.2. Συμμετέχοντες-ουσες στην έρευνα

Οι συμμετέχοντες-ουσες μαθητές-τριες στην έρευνά μας επιλέχθηκαν ακολουθώντας δειγματοληψία σκοπιμότητας, η οποία είναι συνήθης σε μικρής κλίμακας έρευνες στις οποίες η γενίκευση δεν είναι πρωτεύων στόχος (Robson, ό. π.: Χασάνδρα & Γούδας, 2003). Τυπικά, ο ευρύτερος πληθυσμός από τον οποίο αντλήσαμε το δείγμα μας είναι ο μαθητικός πληθυσμός που φοιτά στην τρίτη τάξη Γενικών και Επαγγελματικών Λυκείων στις περιοχές του Ιλίου, του Καματερού, της Πετρούπολης και των Αγίων Αναργύρων. Στην πράξη, αφού δεν εφαρμόσαμε δειγματοληψία πιθανοτήτων, λειτουργήσαμε ως εξής: η ερευνήτρια απευθύνθηκε στο μαθητικό πληθυσμό του φροντιστηρίου Μέσης Εκπαίδευσης στο οποίο εργάζεται και το οποίο βρίσκεται στο Ίλιον. Δύο ήταν οι κυριότεροι λόγοι αυτής της επιλογής. Ο μεθοδολογικός αφορούσε τη δεδομένη εξασφάλιση ενός κλίματος οικειότητας μεταξύ συνεντεύκτριας και συνεντευξιαζόμενων λόγω της προϋπάρχουσας παιδαγωγικής σχέσης με τις ιδιότητες της καθηγήτριας και μαθητών-τριών αντιστοίχως. Ο χρησιμοθηρικός-«βολικός» αφορούσε την προσπάθεια της έγκαιρης διεξαγωγής των συνεντεύξεων μέσα στο πλαίσιο καθορισμένου χρόνου. Στη συνέχεια, εφαρμόζοντας μια μορφή δειγματοληψίας «χιονοστιβάδας» (Robson, ό. π.: 315), ζητήσαμε από τα παιδιά που δέχτηκαν να συμμετάσχουν στην έρευνα να απευθυνθούν σε συμμαθητές-τριές τους ή σε φίλους-ες που φοιτούν σε σχολεία των συγκεκριμένων περιοχών και που θα έβλεπαν με ενδιαφέρον τη συμμετοχή τους στην έρευνα. Το γεγονός

³³ Husserl, 1989: 142, όπως παραδίδεται από τον Παναγιωτόπουλο (2005: 49).

αυτό επίσης εξασφάλιζε ένα πρωταρχικό θετικό κλίμα αποδοχής της διεργασίας της συνέντευξης και την εγκαθίδρυση μιας σχέσης εμπιστοσύνης, γεγονός που άμβλυσε αυτό που ο Παναγιωτόπουλος (2005: 45) καταγράφει ως το «πιο δύσκολο στην επιστήμη», δηλαδή «το να δημιουργηθεί η απαραίτητη “εξοικείωση με το ξένο”». Πράγματι, οι συμμετέχοντες και συμμετέχουσες στην έρευνα θεάθηκαν τη διαδικασία με δημιουργική ματιά και πήραν μέρος με προθυμία, γεγονός που διευκόλυνε σε μέγιστο βαθμό το ευχάριστο ψυχολογικό κλίμα της συνέντευξης.

Τα βασικά κριτήρια με τα οποία εφαρμόστηκε η δειγματοληψία σκοπιμοτήτων αφορούσαν την παρουσία στο δείγμα μας εφήβων και των δύο φύλων, και των δύο τύπων λυκείων, γενικού και επαγγελματικού, όλων των κατευθύνσεων του γενικού λυκείου και όλων των κύκλων του επαγγελματικού, με στόχο τη στοιχειώδη αντιπροσώπευση του μαθητικού πληθυσμού και τον πλουραλισμό των παραγόμενων δεδομένων. Δεν καταφέραμε, ωστόσο, λόγω πίεσης χρόνου, να εξασφαλίσουμε την παρουσία μαθητών από όλους τους κύκλους του τεχνικού λυκείου, παρά μόνο από δύο.

Ένα ερώτημα που τέθηκε από συνάδελφο εκπαιδευτικό και ερευνήτρια, κατά τη διάρκεια της πιλοτικής έρευνας, και θεωρούμε άξιο αναφοράς εδώ αφορά το λόγο για τον οποίο δεν συμπεριλάβαμε μόνο κορίτσια στο δείγμα, μιας που το θέμα της έρευνας σχετίζεται με τις ανισότητες εις βάρος των γυναικών. Αυτό που εξηγήθηκε στη συνάδελφο και επισημαίνεται κι εδώ -απορρέον, ούτως ή άλλως, από τη θεωρητική θεμελίωση που προηγήθηκε- είναι ότι οι ανισότητες με βάση το φύλο δεν μπορούν ούτε να προσπελασθούν θεωρητικά ούτε να αντιμετωπιστούν πρακτικά αν η διερεύνηση της κοινωνικής δόμησης του γυναικείου δε συνοδεύεται από την αντίστοιχη του ανδρικού. Και αυτό γιατί η έννοια του φύλου εγγράφεται στο κοινωνικό ως «σύστημα των σχέσεων των φύλων» (Παντελίδου-Μαλούτα, 2002: 21), και ως τέτοιο είναι αναγκαίο να εξετάζεται.

1.3. Κατασκευή ερευνητικού εργαλείου

Η επιλογή της ημιδομημένης συνέντευξης μεταφράστηκε σε μια προσεκτική διαδικασία εκπόνησης των θεματικών της αξόνων, των ερωτημάτων, των υποερωτημάτων, καθώς και των πιθανών πρόσθετων βοηθητικών στις απαντήσεις των παιδιών επεξηγηματικών σχολίων, με οδηγό συνεχώς τα ερευνητικά ερωτήματα. Η συνέντευξη περιέλαβε τελικά τέσσερις θεματικούς άξονες με ανοικτού τύπου ερωτήματα και ένα ερώτημα κλειστού τύπου³⁴.

³⁴ Το πρωτόκολλο της συνέντευξης που χρησιμοποιήθηκε βρίσκεται ολόκληρο στο Παράρτημα 1 (σ.220).

- 1^{ος}: βιογραφικά-δημογραφικά στοιχεία - γενικές πληροφορίες, όπως κατεύθυνση και σχολείο, μόρφωση και επάγγελμα γονέων, μέλη οικογένειας, εισόδημα οικογένειας, είδος κατοικίας.
- 2^{ος}: εκπαιδευτικές επιλογές, αντιλήψεις-στάσεις για τους ρόλους των φύλων όσον αφορά στην εκπαίδευση
- 3^{ος}: επαγγελματικές επιλογές, αντιλήψεις-στάσεις για τους ρόλους των φύλων όσον αφορά στο επάγγελμα
- 4^{ος}: συμβιωτικές επιλογές, αντιλήψεις-στάσεις για τους ρόλους των φύλων στην οικιακή εργασία και την οικογένεια
- ερώτημα κλειστού τύπου: παράγοντες επιλογής επαγγέλματος

Τρία σημεία τεχνικού και περιεχομενικού ενδιαφέροντος είναι εδώ άξια λόγου. Αν και το αντικείμενο της εργασίας είναι ο ρόλος του φύλου στις εκπαιδευτικές και επαγγελματικές επιλογές των εφήβων υπό το βάρος της κρίσης, δεν περιορίσαμε τους θεματικούς άξονες της συνέντευξης στην εκπαίδευση και στην εργασία, αλλά συμπεριλάβουμε και αυτόν της οικογένειας και της οικιακής εργασίας, μιας που, όπως αναδείχθηκε και στο θεωρητικό πλαίσιο³⁵, ο δημόσιος και ο ιδιωτικός χώρος αποτελούν τις δύο όψεις του νομίσματος του έμφυλου κοινωνικού καταμερισμού εργασίας. Ακόμη, τα ερωτήματα που αφορούν την επίδραση της κρίσης στο σχεδιασμό της εκπαιδευτικής, επαγγελματικής, συντροφικής και οικογενειακής ζωής των εφήβων δεν τέθηκαν αυτόνομα σε ξεχωριστό θεματικό άξονα, αλλά προτιμήθηκε να ενσωματωθούν στους υπάρχοντες, για να διασφαλιστεί η αβίαστη συνέχεια του διαλόγου. Επιπλέον, το ερώτημα κλειστού τύπου που προστέθηκε ως τελευταίος άξονας της συνέντευξης και ερωτήθηκε, επίσης, ως τελευταίο στα παιδιά, επιλέχθηκε ως ερώτημα ελέγχου περισσότερο, για να διαπιστωθεί, από τη μία, αν υπάρχει οποιουδήποτε είδους ασυνέχεια στο σύνολο των απαντήσεων που εξηγούν τις επιλογές κατεύθυνσης και επαγγελμάτων και, από την άλλη, αν θεωρούν ότι το φύλο επηρεάζει με κάποιο τρόπο τις επιλογές τους.

Σε σχέση με τα ερωτήματα του 1^{ου} άξονα θεωρούνται σημαντικότερα αυτά που σχετίζονται με το επάγγελμα και το επίπεδο εκπαίδευσης του πατέρα και της μητέρας, μιας που το πρώτο αποτελεί δείκτη του οικονομικού κεφαλαίου του ατόμου, και το δεύτερο διάσταση του πολιτισμικού κεφαλαίου του νέου ανθρώπου (Bourdieu, 2011). Οι δύο αυτές πληροφορίες σε συνδυασμό με την εισοδηματική εικόνα που μας δίνουν οι έφηβοι για τις

³⁵ Βλ. σελ. 28.

οικογένειές τους μας βοηθούν να σκιαγραφήσουμε την εικόνα του πλαισίου ζωής τους και το κοινωνικοοικονομικό προφίλ του δείγματος.

Στη διαδικασία συγκρότησης των θεματικών αξόνων και ερωτημάτων του ερωτηματολογίου μας συμβουλευτήκαμε τη βιβλιογραφία και ερωτηματολόγια από προηγούμενες έρευνες. Συγκεκριμένα, από τα ερωτηματολόγια των ερευνών «Επαγγελματικές επιλογές και προσδοκίες των νέων και της οικογένειάς τους. Επίδραση του φύλου» (Μπουρνούδη και Ψάλτη, 1997), «Φύλο και Επαγγελματικές Επιλογές» (Ζιώγου-Καραστεργίου, 2006) και από τη μελέτη «Εκπαιδευτικές και επαγγελματικές επιλογές των δύο φύλων: ο ρόλος του σχολικού επαγγελματικού προσανατολισμού» (Σιδηροπούλου-Δημακάκου, 1997) αντλήσαμε αξιοποιήσιμες κατευθύνσεις. Η ερώτηση μάλιστα «ποια είναι τα δέκα πρώτα επαγγέλματα που σου έρχονται στο μυαλό;» αντλήθηκε αυτούσια από το ερωτηματολόγιο της έρευνας της Ζιώγου (ό. π.), για να διαπιστωθεί ποια είναι η εικόνα που έχουν οι σημερινοί έφηβοι-ες για τον κόσμο της εργασίας και πώς επηρεάζεται αυτή από το φύλο. Ακόμη, η ερώτηση για τα σχέδια των μαθητών-τριών σε περίπτωση αποτυχίας στις Πανελλήνιες εξετάσεις, όπως και κάποια ερωτήματα στον άξονα για την οικιακή εργασία και την οικογένεια, αντλήθηκαν με μικρές τροποποιήσεις από το ερωτηματολόγιο της έρευνας «Ο ρόλος του φύλου στη διαμόρφωση εκπαιδευτικών και επαγγελματικών φιλοδοξιών» (Βιτσιλάκη-Σορωνιάτη, 1997). Τέλος, στον ίδιο άξονα η ερώτηση «αν βρισκόσουν κάποια στιγμή στη ζωή σου, πιεσμένη/ος στο να διαχειριστείς όλες τις επαγγελματικές και οικογενειακές υποχρεώσεις σου, πώς θα το διαχειριζόσουν;» προστέθηκε, κατόπιν επεξεργασίας της ανάλυσης των συγκρούσεων των έφηβων κοριτσιών που κατέγραψε η έρευνα «Μια επιτυχημένη καριέρα κι ένας καλός σύζυγος: Όνειρα και προσδοκίες κοριτσιών εφηβικής ηλικίας» (Δεληγιάννη, 1999).

Στο τελικό πρωτόκολλο της συνέντευξης συμπεριλήφθηκαν, εκτός των βασικών ερωτήσεων, και συμπληρωματικές, με στόχο την αποτελεσματική αποτύπωση των επιθυμιών και στοχεύσεων των εφήβων. Λόγου χάρη, το ερώτημα «αν δεν επιθυμείς να παντρευτείς, επιθυμείς να συμβιώσεις με κάποιον-α;» τέθηκε ως εναλλακτική ερώτηση σε περίπτωση αρνητικής απάντησης στο ερώτημα του γάμου, για να διερευνηθεί η τάση συμβίωσης ή πλήρους άρνησης συμβιωτικών σχημάτων.

Την τελική του μορφή έλαβε το πρωτόκολλο της συνέντευξης, αφού δοκιμάστηκε πιλοτικά σε τρεις μαθητές της Γ' λυκείου, 2 μαθήτριες, η μία μαθήτρια ΕΠΑΛ και η άλλη μαθήτρια σε ΓΕΛ, κι έναν μαθητή ΓΕΛ, για να ελέγξουμε, αφ' ενός, την προβλεπόμενη διάρκεια της συνέντευξης και, αφ' ετέρου, τη σαφήνεια των οδηγιών και των ερωτήσεων

που διατυπώναμε. Και οι τρεις μαθητές-τριες ζητήσανε επεξήγηση στο ερώτημα «αν βρισκόσουν, κάποια στιγμή στη ζωή σου, πιεσμένη/ος στο να διαχειριστείς όλες τις επαγγελματικές και οικογενειακές υποχρεώσεις σου, πώς θα το διαχειριζόσουν;», και γι' αυτό την προσθέσαμε. Μετά την ανατροφοδότηση της πιλοτικής φάσης, επιμεληθήκαμε προσεκτικά το γλωσσικό ύφος των ερωτήσεων, ώστε να είναι εύληπτες, για τον πρόσθετο λόγο ότι απευθύνονται σε εφήβους-ες, και ακόμη, τη ροή των ερωτήσεων, ώστε να είναι φυσική, στηριζόμενη στη λογική αλληλουχία των νοημάτων και, ομοίως, το πέρασμα από τη μία θεματική στην άλλη να προκύπτει αβίαστα κι όχι επιτηδευμένα.

Το πρωτόκολλο της συνέντευξης που προέκυψε εν τέλει αποτελείται από τύπου 37 ερωτήσεις ανοικτού τύπου και 1 ερώτηση κλειστού τύπου για τους παράγοντες επίδρασης. Στον άξονα βιογραφικών στοιχείων περιέχονται 10, στον άξονα εκπαίδευσης 8, στον άξονα επαγγέλματος 11, στον άξονα οικογένειας και οικιακής εργασίας 8.

1.4. Διεξαγωγή συνεντεύξεων

Ο χώρος στον οποίο διεξήχθησαν οι συνεντεύξεις ήταν, κατά κύριο λόγο, ο χώρος του φροντιστηρίου στον οποίο εργάζεται η συνεντεύκτρια. Επιλέχθηκε, γιατί μπορούσε να εξασφαλίσει συνθήκες απρόσκοπτης επικοινωνίας, χωρίς διακοπές από εξωτερικές πηγές και, επίσης, επειδή βρίσκεται σε σημείο εύκολης πρόσβασης για τα παιδιά όλων των σχολείων των περιοχών που μας ενδιέφεραν. Σε λίγες περιπτώσεις οι συνεντεύξεις διεξήχθησαν στα σπίτια των παιδιών λόγω αδυναμίας μετακίνησής τους. Η διάρκεια της συνέντευξης κυμάνθηκε από 45 λεπτά μέχρι 1 ώρα³⁶. Λόγω έκτακτων συμβάντων που σχετίζονταν, από τη μεριά των παιδιών, με αλλαγή μαθημάτων, διαγωνίσματα ή εκδήλωση αδιαθεσίας και κόπωσης, μετατέθηκαν σε αρκετές περιπτώσεις οι συμφωνημένες για τη διεξαγωγή της συνέντευξης συναντήσεις μας, με αποτέλεσμα μικρή απόκλιση από τον αρχικό χρονικό σχεδιασμό ως προς την ολοκλήρωση της διενέργειας των συνεντεύξεων.

Σε κάθε περίπτωση, ο προγραμματισμός της διεξαγωγής των συνεντεύξεων ακολούθησε της τηλεφωνικής μας επικοινωνίας με τους γονείς των παιδιών του δείγματος, και στην περίπτωση που προϋπήρχε γνωριμία μας και στην αντίθετη. Οι γονείς ενημερώθηκαν για το περιεχόμενο της έρευνας, την αναγκαιότητα της μαγνητοφώνησης της συνέντευξης, την εξασφάλιση της ανωνυμίας των στοιχείων, καθώς και για τη δυνατότητα πρόσβασης στην έρευνα, αφού αυτή ολοκληρωθεί και παρουσιαστεί. Βεβαίως, για αυτά ενημερώθηκαν και

³⁶ Αναφερόμαστε στον καθαρό χρόνο της συνέντευξης, σε σχέση δηλαδή με τις απαντήσεις στα ερωτήματα αυτά καθεαυτά, κι όχι στο σύνολο χρόνο συζήτησης με αφορμή ερωτήματα της συνέντευξης.

τα ίδια τα παιδιά που συμμετείχαν. Χωρίς κανένα πρόβλημα κωλυσιεργίας λάβαμε την έγκριση των γονέων και των παιδιών για την ακολουθούμενη διαδικασία.

Η παρουσία του μαγνητόφωνου σε γενικές γραμμές δεν άγχωσε τα παιδιά, αλλά έγινε αντιληπτό στις περιπτώσεις των πιο συνεσταλμένων από αυτά ότι προσπαθούσαν να μιλήσουν «επίσημα» λόγω της καταγραφής του λόγου τους. Ασφαλώς καταβλήθηκε προσπάθεια από τη μεριά της συνεντεύκτριας, ιδιαιτέρως στις περιπτώσεις των παιδιών με τα οποία δεν υπήρχε προηγούμενη γνωριμία, να διαμορφωθεί ένα κλίμα εκτόνωσης της αμηχανίας ή της συστολής που αρκετοί-ες βίωναν, όπως ήταν αναμενόμενο και λόγω της ηλικίας τους και λόγω της σχέσης ανισότητας μεταξύ της καθηγήτριας-ερευνήτριας και αυτών ως μαθητών-ερευνώμενων. Με αυτόν τον τρόπο, παρωθήθηκαν να απαντάνε με ειλικρίνεια, με άνεση, χωρίς βιασύνη, αξιοποιώντας όσο χρόνο θέλουν, ρωτώντας ό,τι δεν κατανοούν, και τονίσθηκε από την αρχή ότι, κι αν ακόμη θελήσουν να σταματήσουμε τη συνέντευξη, δε θα υπήρχε κανένα πρόβλημα -κάτι πάντως που δε ζητήθηκε.

1.5. Περιορισμοί της έρευνας

Ωστόσο, παρά την καταβληθείσα προσπάθεια ενός κλίματος άνετης επικοινωνίας, η σχέση ανισοτιμίας λόγω διαφοράς ηλικίας και κοινωνικής θέσης δεν μπορούσε να ακυρωθεί εντελώς παρά μόνο να απαλυνθεί και να μετριασθεί. Η διαφορά μάλιστα φύλου μεταξύ της γυναίκας ερευνήτριας και των αγοριών μαθητών χρειάζεται να αναφερθεί ειδικά. Κι αυτό γιατί ο κίνδυνος που εντοπίσαμε κατά τη διάρκεια των συνεντεύξεων είναι να λάβουμε απαντήσεις φεμινιστικού πνεύματος από τα αγόρια, ώστε να δώσουν την εντύπωση στην ερευνήτρια της «πολιτικά ορθής» συμπεριφοράς τους στο ζήτημα των έμφυλων σχέσεων. Με άλλα λόγια, υπήρχε ο κίνδυνος «να συλλάβουμε όχι την αλήθεια του αντικειμένου μας αλλά τη σχέση μας με αυτό», κατ' ουσίαν, να συλλάβουμε «τις επιδράσεις της βίας της ερευνητικής σχέσης πάνω στο αντικείμενό μας» (Παναγιωτόπουλος, 2013: 10). Αν και διαπιστώθηκε η αδυναμία να εξουδετερωθεί αυτός ο κίνδυνος ευθύς εξαρχής, λόγω της δημιουργίας προδιάθεσης για τα διατυπώνόμενα ερωτήματα με το άκουσμα του θέματος της έρευνας και τη θέαση του φύλου της ερευνήτριας, επιχειρούνταν, συνεχώς, καθ' όλη τη διάρκεια της συνέντευξης, να ελέγχεται η δική μας αντισεξιστική «εμμενής προκατάληψη», που ενδεχομένως να παρωθούσε τους συνεντευξιζομένους σε επίδειξη αντισεξιστικών διατυπώσεων. Γενικά, επιδιώχθηκε η ελαχιστοποίηση του βαθμού καθοδηγητικότητας της συνεντεύκτριας, δίνοντας σε όλα τα παιδιά το χρόνο τους και προσέχοντας η συνέντευξη να περιλαμβάνει ερωτήματα πράγματι διερευνητικά κι όχι υποβάλλοντα ή επιβάλλοντα την απάντησή τους.

Η ανησυχία παραγωγής «επιτηδευμένων απόψεων» μετριάσθηκε κατά την επεξεργασία των δεδομένων, όταν διαπιστώσαμε ότι συλλάβαμε σημεία «λανθάνουσας» γλώσσας που ανέδυε την προσωπική «αλήθεια» του ατόμου που μιλά, όπως θα φανεί στην παρουσίαση των αποτελεσμάτων. Παρά ταύτα και μολονότι η διάρκεια των συνεντεύξεων δεν θα μπορούσε να θεωρηθεί επ' ουδενί ανεπαρκής για το διερευνώμενο θέμα, ο περιορισμός του χρόνου³⁷ από τη μεριά των μαθητών λόγω του πιεσμένου προγράμματός τους απέτρεψε μια περισσότερο ποσοτικά και ποιοτικά «εις βάθος» συνέντευξη που θα λεκτικοποιούσε ακόμη πιο ασύνειδες και ανεπεξέργαστες σκέψεις και διαθέσεις των εφήβων.

Η αποτίμηση του σχεδιασμού, της διεξαγωγής και ολοκλήρωσης της έρευνας αυτής δεν μπορεί να μην καταγράψει ως κυριότερες αδυναμίες της την περιορισμένη γενίκευση των αποτελεσμάτων της και τη μη μεγιστοποίηση της εγκυρότητας και της αξιοπιστίας μέσω της μεθόδου του «τριγωνισμού» (Robson, 2007). Η άρση των αδυναμιών αυτών με ένα συνδυασμό ποσοτικών και ποιοτικών τεχνικών θα επέτρεπε μια λυσιτελή συνέργια των κεκτημένων «τόσο της αντικειμενικής γνώσης [...] που παράγει η ποσοτική ή η δομική ανάλυση» όσο και αυτής «που εστιάζει την προσοχή της στην ενικότητα της ιδιαίτερης περίπτωσης» (Παναγιωτόπουλος, 2013: 8).

1.6. Διαδικασία ανάλυσης δεδομένων

Μετά την ολοκλήρωση της διεξαγωγής των συνεντεύξεων ακολούθησε η διαδικασία της επεξεργασίας και της ανάλυσης των δεδομένων. Ο «εκ των ων ουκ άνευ» όρος τελεσφόρησής της αποτέλεσε η αφοσιωμένη εμπύθιση στον λόγο των υποκειμένων, ώστε «μέσα από τις συνεντεύξεις και τις ενικές ομιλίες τους να εντοπίσουμε τις αντικειμενικές συνθήκες που τους προσδιορίζουν και να συλλάβουμε [...] τον τρόπο με τον οποίο το καθημερινό βίωμα κινητοποιεί αισθήματα και παραστάσεις» (Παναγιωτόπουλος, ό. π.: 8), δηλαδή, με δύο λόγια, να συλλάβουμε τη σχέση του σχολικού κόσμου των εφήβων με το ζήτημα του έμφυλου καταμερισμού εργασίας και να εντοπίσουμε τις συνθήκες που κατασκευάζουν αυτή τη σχέση. Επομένως, η ανάλυση του γλωσσικού και εξωγλωσσικού λόγου των μαθητών και μαθητριών έθετε ως συνεχώς ελεγχόμενο προαπαιτούμενο της παραγωγής δεδομένων το εγχείρημα συσχέτισης των διαθέσεων των κοινωνικών υποκειμένων και των κοινωνικών και οικονομικών όρων παραγωγής αυτών των διαθέσεων.

³⁷Ο περιορισμός αυτός, από την άλλη, όπως επισημάνθηκε νωρίτερα, αποτέλεσε κρίσιμο λόγο επιλογής της ημιδομημένης συνέντευξης.

Κύριο μέλημα, ως εκ τούτου, στάθηκαν η συνεχής ακρόαση των συνεντεύξεων, η αυτολεξεί απομαγνητοφώνησή τους και η επανειλημμένη ανάγνωση των καταγεγραμμένων διαλόγων, για να κατανοηθούν, αφ' ενός, τα θραύσματα της εκάστοτε υποκειμενικότητας, να συλληφθεί, αφ' ετέρου, η ενότητα των διαθέσεων που τη δομεί. Στη συνέχεια, από το όλον οδηγούμαστε πάλι στο μέρος, για να στερεωθεί η αντικειμενικότητα του υποκειμενικού λόγου των εφήβων στη βάση των θεματικών αξόνων που είχαμε θέσει για την ανάλυση των απαντήσεων τους.

Πράγματι, ουσιαστικό τεχνικό σημείο της διαδικασίας ανάλυσης είναι η δημιουργία ενός συστήματος κωδικοποίησης δεδομένων στη βάση θεματικών αξόνων ανάλυσης ή αλλιώς «νοηματικών μονάδων», όπως θα έλεγαν οι Giorgi (2003), σύμφωνα με το οποίο γίνονται η απογραφή και ταξινόμηση του ερευνητικού υλικού. Στη δική μας έρευνα το σύστημα αυτό είχε ενσωματωθεί στη δομή του πρωτοκόλλου της ημιδομημένης συνέντευξης, λειτουργώντας έτσι ως βασική κατευθυντήρια γραμμή στη διαδικασία επεξεργασίας. Γι' αυτό, όπως θα γίνει εμφανές στο επόμενο κεφάλαιο, εκάστου ερωτήματος έπεται η παρουσίαση και η ανάλυση των δεδομένων των απαντήσεων των μαθητών-τριών στο συγκεκριμένο ερώτημα. Η επεξεργασία αυτή περιλαμβάνει την καταγραφή πρώτα των ποσοτικών δεδομένων και στη συνέχεια των ποιοτικών. Μετά την ολοκλήρωση της παρουσίασης και ανάλυσης των δεδομένων και των τριών ενοτήτων, της εκπαίδευσης, της εργασίας και της οικογένειας-οικιακής εργασίας, ακολουθούν τα κύρια συμπεράσματα από το σύνολο των ερωτημάτων.

2. ΠΑΡΟΥΣΙΑΣΗ ΚΑΙ ΑΝΑΛΥΣΗ ΤΩΝ ΔΕΔΟΜΕΝΩΝ

2.1. Το κοινωνικοοικονομικό προφίλ του δείγματος

Από τα δημογραφικά στοιχεία³⁸ παραθέτουμε αυτά που ενδιαφέρουν την έρευνά μας, ώστε να συντεθεί μία όσο το δυνατόν διαυγής εικόνα του δείγματός μας και των χαρακτηριστικών του πλαισίου ζωής των παιδιών που το αποτελούν.

Πίνακας 1. Κατανομή δείγματος ανά φύλο

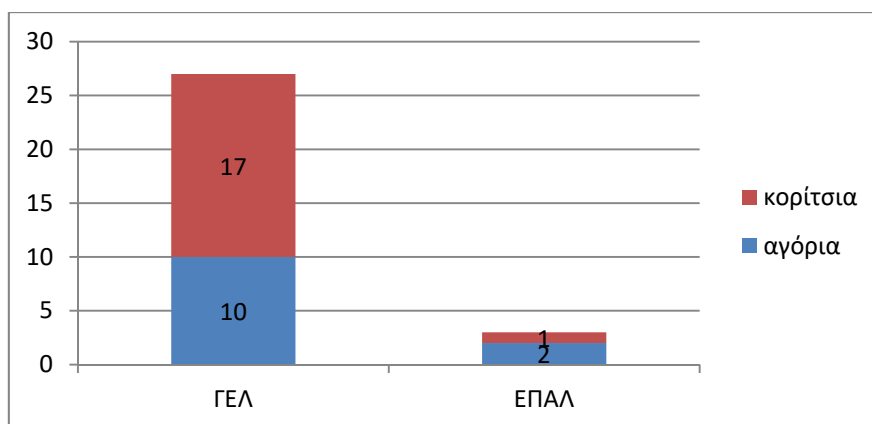
	Συχνότητα	%
Αγόρια	12	40

³⁸ Τα δημογραφικά στοιχεία συγκεντρώθηκαν από τις απαντήσεις των ατόμων του δείγματος στα ερωτήματα του 1^{ου} θεματικού άξονα του πρωτοκόλλου της συνέντευξης (βλ. σελ. 220 στο παράρτημα 1).

Κορίτσια	18	60
Σύνολο	30	100

Όπως φαίνεται από τον πίνακα 1, από τα 30 άτομα, τα 18 είναι κορίτσια και τα 12 αγόρια. Στο σύνολο των κοριτσιών τα 15 ήταν τελειόφοιτα και τα 3 απόφοιτα. Τα αγόρια ήταν όλα τελειόφοιτα. Όλα τα παιδιά παρακολουθούσαν φροντιστηριακά μαθήματα κατά το σχολικό έτος 2012-13, εκτός από μία απόφοιτη και ένα τελειόφοιτο. Το αγόρι αυτό, καθώς κι ένα ακόμη δεν θα έδιναν μάλλον πανελλήνιες εξετάσεις, όπως μας είπαν στις συνεντεύξεις τους. Τα 29 άτομα έχουν ελληνική καταγωγή και 1 κοπέλα αλβανική καταγωγή. Το είδος και η σύνθεση της οικογένειας που οι έφηβοι παρουσίασαν στις συνεντεύξεις τους παραπέμπουν στο κυρίαρχο μοντέλο της πυρηνικής οικογένειας, η οποία αποτελείται από τους δύο γονείς και δύο συνήθως παιδιά. Για την ακρίβεια, το 70% των οικογενειών των εφήβων του δείγματός μας μεγαλώνει 2 τέκνα. Υπήρξαν και τρεις περιπτώσεις μονογονεϊκών οικογενειών, καθώς 2 μαθητές συμβιώνουν με τη μητέρα τους και 1 μαθήτρια με τον πατέρα της, μιας που οι γονείς τους είναι διαζευγμένοι.

Πίνακας 2. Κατανομή δείγματος σε τύπο σχολείου φοίτησης



Οι έφηβοι-ες του δείγματος διαμένουν και φοιτούν σε λύκεια, 17 σε ΓΕΛ και 3 σε ΕΠΑΛ, στους δήμους Ιλίου, Καματερού, Αγίων Αναργύρων και Πετρούπολης. Οι δήμοι αυτοί περιλαμβάνονται στα δυτικά προάστια³⁹, χωροταξικά από τα περισσότερο υποβαθμισμένα της Αττικής και κατοικούμενα κυρίως από χαμηλά και μεσαία στρώματα, όπως φαίνεται και από την οικονομική κατάσταση των οικογενειών των εφήβων του δείγματος. Συγκεκριμένα, όσον αφορά στα εισοδήματα των οικογενειών, στις περισσότερες των περιπτώσεων δεν ειπώθηκαν με ακρίβεια στοιχεία που θα μας οδηγούσαν σε μια στέρεη

³⁹ Στην απογραφή του 2011 περιλαμβάνονται στην «Περιφερειακή ενότητα του Δυτικού Τομέα Αθηνών».

εισοδηματική εικόνα και οι απαντήσεις εδώ ήταν κυρίως γενικά περιγραφικές της οικονομικής κατάστασης των νοικοκυριών. Από τα 30 άτομα του δείγματος 4 οικογένειες έχουν μηνιαίο εισόδημα κάτω των 1000 ευρώ και ένα αγόρι, το οποίο ζει σε οικογένεια με 6 παιδιά, τόνισε ότι, ενώ ο πατέρας πληρώνεται με άνω των 1000 ευρώ το μήνα -και παίρνουν και επίδομα πολυτέκνων- κρατάει τα υπόλοιπα μέλη στην ανέχεια. Από την άλλη, 6 οικογένειες έχουν εισόδημα μειωμένο, μεν, κατά τη διάρκεια της κρίσης, συγκριτικά εμφανώς υψηλότερο δε των υπολοίπων (3000-4000 περίπου ευρώ το μήνα), το οποίο προέρχεται -σε δύο περιπτώσεις αποκλειστικά, στις άλλες στο μεγαλύτερο βαθμό- από την επαγγελματική δραστηριότητα του πατέρα. Στις τρεις των περιπτώσεων αυτών οι πατέρες είναι απόφοιτοι ΑΕΙ και στις άλλες τρεις είναι αυτοδημιούργητοι ελεύθεροι επαγγελματίες, με πενθήμερο ωράριο εργασίας από το πρωί μέχρι αργά το απόγευμα. Οι οικογένειες των υπολοίπων παιδιών λαμβάνουν εισοδήματα από 1000 μέχρι 2500 ευρώ. Προς τούτοις, σε 8 νοικοκυριά το εισόδημα της οικογένειας ενισχύεται με λήψη ενοικίου από ενοικιαζόμενα σπίτια. 1 παιδί απάντησε ότι ο πατέρας, που είναι υδραυλικός στο επάγγελμα, έχει και μετοχές στο χρηματιστήριο. Το 70% των οικογενειών κατοικεί σε σπίτι με 2 υπνοδωμάτια. Το 60% των γονέων, επίσης, είναι ιδιοκτήτες του σπιτιού, χωρίς να το έχουν τώρα ή στο παρελθόν υπό καθεστώς δανείου, ενώ το 27% το έχουν υπό καθεστώς δανείου και το υπόλοιπο 13% νοικιάζουν το σπίτι τους.

Κοινό δεδομένο στα λεγόμενα των παιδιών είναι η αισθητή μείωση, τα τελευταία δύο χρόνια, των εσόδων των γονέων είτε είναι μισθωτοί-ές ή συνταξιούχοι-ες είτε ελεύθεροι επαγγελματίες. Καμία οικογένεια του δείγματος δεν έχει άνεργους 2 γονείς, αλλά υπάρχουν 3 οικογένειες με άνεργους πατέρες και 2 με άνεργες μητέρες, που απολύθηκαν κατά τη διάρκεια της κρίσης. 9 παιδιά μίλησαν με ένταση για τα οικονομικά προβλήματα και το άγχος που αντιμετωπίζουν οι γονείς τους και όλα τα παιδιά των οποίων οι οικογένειες αποπληρώνουν στεγαστικά δάνεια (N=8) αναφέρθηκαν με έμφαση στην αγωνία της αποπληρωμής, αν και, όπως είπαν όλα χωρίς καμία εξαίρεση, οι γονείς προσπαθούν να μην τους δείχνουν το άγχος τους.

Όσον αφορά στην εκπαίδευση που έχουν λάβει οι γονείς των παιδιών του δείγματος⁴⁰, βλέπουμε ότι, όπως φαίνεται στον πίνακα 3 σε σχέση με τον πατέρα, η πλειοψηφία των περιπτώσεων συγκαταλέγεται στις κατηγορίες αποφοίτων ΤΕΙ ή άλλης ανώτερης σχολής (26.6 %) και αποφοίτων λυκείου ή εξατάξιου γυμνασίου (23.3%). Σε σχέση με την μητέρα, η μεγάλη πλειοψηφία των περιπτώσεων έχει ολοκληρώσει το λύκειο ή εξατάξιο γυμνάσιο (40%) και έπεται ένα μικρότερο ποσοστό αποφοίτων ΑΕΙ (26.6%).

⁴⁰ Βλ. αναλυτικά στοιχεία σε πίνακες 3 και 4 του παραρτήματος 2.

Πίνακας 5. Επίπεδο εκπαίδευσης πατέρα

Επίπεδο εκπαίδευσης πατέρα	Συχνότητα	%
Μεταπτυχιακό	2	6,6
Πτυχίο ΑΕΙ	6	20
Πτυχίο ΤΕΙ ή άλλης ανώτερης σχολής	8	26,6
Απολυτήριο λυκείου ή εξατάξιου γυμνασίου	7	23,3
Απολυτήριο γυμνασίου ή ισότιμης επαγγελματικής τεχνικής σχολής	5	16,6
Απολυτήριο δημοτικού	2	6,6
Σύνολο	30	100

Πίνακας 6. Επίπεδο εκπαίδευσης μητέρας

Επίπεδο εκπαίδευσης μητέρας	Συχνότητα	%
Μεταπτυχιακό	1	3,3
Πτυχίο ΑΕΙ	8	26,6
Πτυχίο ΤΕΙ ή άλλης ανώτερης σχολής	5	16,6
Απολυτήριο λυκείου ή εξατάξιου γυμνασίου	12	40
Απολυτήριο γυμνασίου ή ισότιμης επαγγελματικής τεχνικής σχολής	3	10
Απολυτήριο δημοτικού	1	3.3
Σύνολο	30	100

Τα επαγγέλματα που ασκούν οι γονείς καταγράφονται στον πίνακα 7 του παραρτήματος 2. Αν και οι 30 περιπτώσεις δεν μπορούν να θεωρηθούν αντιπροσωπευτικό δείγμα του ευρύτερου πληθυσμού, ωστόσο αναδεικνύονται στοιχεία που επιβεβαιώνουν ερευνητικά δεδομένα ως προς τον έμφυλο καταμερισμό εργασίας. Συγκεκριμένα, σε 7 οικογένειες οι μητέρες ασχολούνται με τα οικιακά. Κανένας πατέρας, από την άλλη, δεν δηλώθηκε από τα παιδιά ως ασχολούμενος με τα οικιακά. Επίσης, σε 4 περιπτώσεις μητέρων απαντήθηκε ότι εργάζονται στην επιχείρηση του πατέρα, ότι παράγουν δηλαδή εξαρτημένα από

στενούς συγγενείς εργασία, ως ιδιότυπη συνέχεια της οικιακής εργασίας (Παντελίδου-Μαλούτα, 2002)⁴¹.

2.2. Οι απαντήσεις των εφήβων στα ερωτήματα και ανάλυσή τους

2.2.1. Θεματικός άξονας: εκπαίδευση

➤ 1^ο ερώτημα: Ποια κατεύθυνση σπουδών έχεις επιλέξει και γιατί;

Όπως φαίνεται στον πίνακα 8, τα 17 από τα 18 κορίτσια του δείγματός μας έχουν επιλέξει Γενικό λύκειο και από αυτά θεωρητική κατεύθυνση το 41,2% (N=7), θετική το 47% (N=8) και τεχνολογική⁴² το 11,8% (N=2). Διαφορετική και, για την ακρίβεια, αντίστροφη είναι η εικόνα για τα 10 αγόρια του δείγματος που φοιτούν σε Γενικό λύκειο. Τα 2 (20%) παρακολουθούν τη θεωρητική, 1 (10%) τη θετική και τα 7 (70%) την τεχνολογική.

Πίνακας 8. Κατανομή δείγματος ανάλογα με τον τύπο σχολείου φοίτησης και κατεύθυνσης / κύκλου σπουδών και ανά φύλο

Τύπος σχολείου	Κατεύθυνση / κύκλος σπουδών	Αγόρια	Κορίτσια	Σύνολο
ΓΕΛ	Θεωρητική	2	7	9
	Τεχνολογική	7	2	9
	Θετική	1	8	9
ΕΠΑΛ	Υγείας κ πρόνοιας	2	0	2
	Πληροφορικής	0	1	1
Σύνολο		12	18	30

⁴¹ Βλ. σελ. 31.

⁴² Η θεωρητική κατεύθυνση περιλαμβάνει ως διδασκόμενα μαθήματα στην Γ' Λυκείου αρχαία, λατινικά, ιστορία, λογοτεχνία και προετοιμάζει τα παιδιά για να εισέλθουν κυρίως σε τμήματα των φιλοσοφικών, νομικών, παιδαγωγικών σχολών (1^ο πεδίο). Η θετική κατεύθυνση περιλαμβάνει μαθηματικά, φυσική, βιολογία, χημεία και προετοιμάζει τα παιδιά για να εισέλθουν κυρίως σε τμήματα των ιατρικών και παραιατρικών σχολών (3^ο πεδίο). Η τεχνολογική κατεύθυνση περιλαμβάνει μαθηματικά, φυσική, ανάπτυξη εφαρμογών σε προγραμματιστικό περιβάλλον, αρχές οργάνωσης και διοίκησης επιχειρήσεων (ΑΟΔΕ) και προετοιμάζει τα παιδιά για να εισέλθουν κυρίως σε τμήματα των πολυτεχνείων, των τεχνολογικών και στρατιωτικών σχολών (2^ο και 4^ο πεδίο). Κοινό μάθημα σε όλες τις κατευθύνσεις είναι η έκθεση και ως επιλεγόμενα μαθήματα, με σκοπό εναλλακτικές επιλογές σχολών (5^ο πεδίο που περιλαμβάνει κυρίως οικονομικές σχολές), προσφέρονται οι αρχές οικονομικής θεωρίας (ΑΟΘ), η βιολογία, η φυσική, τα μαθηματικά, η ιστορία.

Παρόλο που το δείγμα μας δεν είναι μεγάλο και δεν ελήφθη με τυχαία αντιπροσωπευτική δειγματοληψία, ωστόσο, ανταποκρίνεται σχεδόν στην συνολική τάση επιλογής κατεύθυνσης που και τα στατιστικά στοιχεία (Μαραγκουδάκη, 2007⁴³) και η εμπειρία των παιδιών από τα σχολεία τους, όπως κατατίθεται στις συνεντεύξεις τους, επιβεβαιώνουν. Για την ακρίβεια, απαντώντας στο ερώτημα 5 στον ίδιο θεματικό άξονα, η πλειοψηφία των ερωτηθέντων εφήβων διαπιστώνει ότι μεγάλο ποσοστό των κοριτσιών κατευθύνεται στη θεωρητική και αντίστοιχα μεγάλο ποσοστό των αγοριών στην τεχνολογική ή θετική. Ο Κ. και η Β. αναφέρουν ενδεικτικά:

«Στο σχολείο μου τα αγόρια στη θεωρητική είναι πάρα πολύ λίγα, (παύση), με πάμπολλα κορίτσια. Καλά τώρα είμαστε 27 άτομα, (κομπιάζει), τα 20 παίζει να είναι κορίτσια. (Παύση). 7 αγόρια είμαστε. [...] Γενικά έχουμε πολλά κορίτσια πιστεύω. Δεν είμαστε πολλά αγόρια. Υπάρχουν πάρα πολλά κορίτσια. Και στη θετική ακόμα πιο πολλά είναι τα κορίτσια από τα αγόρια. (Παύση). Ε, στην τεχνολογική είναι όλα αγόρια. (Παύση). Παίζει να είναι 7-8 κοπέλες».

«Συνήθως η τεχνολογική και οι σχολές που είναι στην τεχνολογική είναι ανδροκρατούμενα επαγγέλματα, όπως μηχανικός υπολογιστών... Όλα αυτά είναι εντελώς ανδροκρατούμενα. (Παύση). Στη θεωρητική πέρσι ήμασταν 23 άτομα, εκ των οποίων τα 3 ήταν αγόρια, αλλά ο ένας δεν πήγαινε καν φροντιστήριο, ήταν έτσι για την πλάκα του. (Παύση)».

Σημαντικό στοιχείο, που επίσης βεβαιώνεται από τη βιβλιογραφία (ό. π.), είναι η ολοένα αυξανόμενη σε σχέση με το παρελθόν επιλογή της θετικής κατεύθυνσης από κορίτσια, γεγονός που αναδεικνύεται τόσο από τον αριθμό των κοριτσιών του δείγματος που είναι μαθήτριες της θετικής όσο και από τις αναφορές των παιδιών στα στοιχεία του σχολείου τους. Συγκεκριμένα, η Χ., η Κ. και η Ν2 αναφέρουν:

«Κοίτα, στο δικό μου σχολείο δεν έχουμε πολλά αγόρια στη θεωρητική. Έχουμε όμως πολλά κορίτσια στη θετική. Μπορεί να είναι και ίσα αγόρια και κορίτσια στη θετική. (Παύση). Και στην τεχνολογική νομίζω έτσι. (Παύση). Τα αγόρια στη θεωρητική είναι, πρέπει να είναι 7; Και είμαστε 23 άτομα. (Παύση). Έχουμε αρκετά κορίτσια στο σχολείο. (Κομπιάζει). Πάντως τα μαθηματικά θεωρούνταν έτσι πιο αγορίστικα μαθήματα, δεν ξέρω για ποιο λόγο. Αλλά νομίζω ότι πλέον και στις τελευταίες γενιές απ' ό,τι έχω δει, και στο σχολείο μου και γενικά σε άλλα σχολεία, πολλά κορίτσια διαλέγουν πια τις θετικές επιστήμες. Δεν νομίζω ότι... (Κομπιάζει). Δηλαδή όπως περνάει ο καιρός και αλλάζουν οι εποχές έχει παύσει να γίνεται τόσο αυτός ο διαχωρισμός. Κάπως έτσι...».

⁴³ Βλ. σελ. 47 όπου παρατίθενται τα κυριότερα δεδομένα της έρευνας αυτής.

«Το θεωρητικό είναι ένα τμήμα, και έχει μόνο ένα αγόρι νομίζω. (Γέλια). Όλα τα υπόλοιπα είναι κορίτσια. Ενώ υπάρχουν δύο τεχνολογικές και δύο θετικές. (Παύση). Περισσότερα αγόρια στην τεχνολογική και λιγότερα στη θετική, αλλά και πάλι σε σχέση, ξέρω γω, με τη θεωρητική, εμείς στη θετική έχουμε περίπου ίσα αγόρια και κορίτσια, ενώ στη θεωρητική είναι μόνο ένα αγόρι».

«Στη δικιά μας τη θετική, που είναι ένα μόνο τμήμα, η πλειοψηφία είναι κορίτσια. (Παύση). Έχουμε δηλαδή 5 αγόρια, ενώ τα υπόλοιπα 12-13 είναι κορίτσια. (Παύση). Είναι παραπάνω, η πλειοψηφία».

Όσον αφορά στα 3 παιδιά που φοιτούν σε ΕΠΑΛ, η Σ. έχει επιλέξει τον κύκλο πληροφορικής και ο Α. και ο Γ. τον κύκλο υγείας και πρόνοιας. Όπως επισημαίνουν και τα τρία παιδιά, τα οποία φοιτούν σε διαφορετικά μεταξύ τους ΕΠΑΛ, η φοίτηση, από τη μία, κοριτσιών στον κύκλο πληροφορικής δεν είναι συνήθης και, από την άλλη, αγοριών στον κύκλο υγείας και πρόνοιας είναι περισσότερο συνηθισμένη, αλλά περιορισμένη. Συγκεκριμένα, η Σ.⁴⁴ λέει ότι:

«Εμείς πέρσι στη νοσηλευτική και στα ιατρικά είχαν 70 άτομα. Από τα 70 άτομα, τα 60 ήταν κοπέλες. Και είχαν μόνο 10 αγόρια. Και στην πληροφορική ήμασταν 15 άτομα, και ήμουν το μοναδικό κορίτσι από τα 15 άτομα. Τρομερή διαφορά. (Παύση). Ε, και επειδή είναι πιο τεχνικά τα επαγγέλματα, μηχανικοί οχημάτων κ.τ.λ., πάνε πιο πολλά αγόρια προς τα εκεί. Είναι λίγο περίεργο να δεις μια κοπέλα ανάμεσά τους. Ή στους ηλεκτρονικούς, δεν είχαν καμία κοπέλα. Ήταν 5-6 αγόρια, δεν είχαν καμία κοπέλα».

Στις αιτιολογήσεις που δίνουν οι μαθητές-τριες ως προς τις επιλογές των κατευθύνσεων που έκαναν μπορούμε να διακρίνουμε τις παρακάτω κατηγορίες κριτηρίων:

- Οι σχολές που τους-τις ενδιέφεραν: 33.3% (N=10, K=7, A=3)
- Επιρροή από επάγγελμα γονέων: 6.6% (N=2, K=2)
- Αρέσκεια μαθημάτων-επιστημών που συνδέονται με τις κατευθύνσεις αυτές: 20% (N=6, K=4, A=2)
- Ευκολία κατεύθυνσης: 16.6% (N=5, K=2, A=3)
- Επαγγελματική αποκατάσταση: 20% (N=6, A=6)
- Ενθάρρυνση ή αποθάρρυνση από δασκάλους-ες και καθηγητές-τριες: 16.7% (N=5, K=5)
- Πρόκληση για το μυαλό: 6.6% (N=2, A=2)

⁴⁴ Τις απαντήσεις των δύο μαθητών του ΕΠΑΛ Α. και Γ. τις παραθέτουμε στη σελ. 87 στην παρουσίαση των απαντήσεων στο 5^ο ερώτημα.

Αναμενόμενη ήταν ως κυριότερη επίκληση ερμηνείας της επιλογής της κατεύθυνσης ή του κύκλου σπουδών⁴⁵ των εφήβων η «αρέσκεια» και το «ενδιαφέρον» σε συγκεκριμένες σχολές ή μαθήματα-επιστημονικά πεδία. Δηλαδή τα περισσότερα παιδιά αυθόρμητα και χωρίς ιδιαίτερη προσπάθεια συσχέτισης της αρέσκειάς τους με παράγοντες εις βάθος επεξηγηματικούς, απάντησαν ότι τους «άρεσαν» ή τους «ενδιέφεραν» μαθήματα ή σχολές που οδηγούν σε συγκεκριμένες κατευθύνσεις ή κύκλους σπουδών. Λόγου χάρη η Ν. και ο Π2 απαντούν:

«Θετική, γιατί κατ' αρχάς μου άρεσουν πάρα πολύ αυτές οι επιστήμες. Όπως για παράδειγμα τα μαθηματικά, η φυσική. Η χημεία δεν μου άρεσε πάντοτε, αλλά από τότε που πήγα στο Λύκειο μου άρεσε πολύ περισσότερο. Και οι άλλες επιστήμες μου άρεσαν, όπως η αρχαία γλώσσα για παράδειγμα, αλλά με γοήτευσαν περισσότερο τα φυσικομαθηματικά. Την επιλογή την έκανα από την Α' Λυκείου. Από τα μέσα της Α' Λυκείου ήξερα ότι βιάδιζα προς τα εκεί».

«Τεχνολογική. Το γιατί είναι ουσιαστικά γιατί δεν με ενδιαφέρει καμία σχολή από το 3^ο πεδίο, και από το 1^ο, (κομπιάζει). Βασικά είχα αποκλείσει το 1^ο από δημοτικό, γυμνάσιο. (Παύση). Γιατί, ναι, είχα κλίση στις θετικές επιστήμες, τέλος πάντων, σε σχέση με τις άλλες. Τώρα η τεχνολογική προέκυψε από το ότι θέλω να περάσω πολυτεχνείο, και επειδή έκατσα κάτω και με καθηγητές, κυρίως με καθηγητές, η καλύτερη λύση ήταν η τεχνολογική. Δηλαδή, άμα πήγαινα μέσω της θετικής, ήταν «άντε γεια». (Γέλια). Γιατί θα είχα βιολογίες, που είναι πολύ πιο δύσκολα μαθήματα από τα αντίστοιχα ΑΟΔΕ και υπολογιστές, (παύση), και είναι η πιο εύκολη λύση, για το 2^ο και 4^ο πεδίο που θέλω».

Το βασικό συμπέρασμα, πάντως, από τη μελέτη όλων των απαντήσεων είναι πως είναι πολύ περισσότερα τα κορίτσια που αιτιολογούν την επιλογή τους στη βάση ενός ενδιαφέροντος⁴⁶ για τις συγκεκριμένες σχολές και τα μαθήματα-επιστημονικά πεδία, ενώ είναι μόνο αγόρια αυτά που προσβλέπουν με την συγκεκριμένη επιλογή σε υπολογισμένη επαγγελματική αποκατάσταση. Προς επίρρωση τούτων, σταχυολογούμε και παραθέτουμε αντιστικτικά ως πιο ενδεικτικές αντιστοίχως την απάντηση της Ε. και αυτήν του Α2:

«Θετική. Γιατί μου άρεσει η χημεία και η βιολογία. Θέλω να περάσω και Ιατρική. (Παύση). Αλλά και οτιδήποτε άλλο που έχει σχέση με τη χημεία και τη βιολογία θα μου άρεσε περισσότερο από μια σχολή του Πολυτεχνείου».

«Θετική. (Παύση). Την έχω επιλέξει από την Γ' Γυμνασίου, που σκεφτόταν η μάνα μου για την αδερφή μου τι θα ήταν (κομπιάζει), τις επιλογές που είχαν, γιατί θα έδινε η αδερφή μου

⁴⁵ Οι κατευθύνσεις αποτελούν δομή του Γενικού Λυκείου, ενώ οι κύκλοι σπουδών του Επαγγελματικού.

⁴⁶ Σε άλλο σημείο θα γίνει αναφορά στην έμφυλη διάσταση των προτιμήσεων αυτών.

Πανελλήνιες, και αποφάσισε ότι θέλει να περάσει φυσιοθεραπεία, και άμα περνούσα και εγώ φυσιοθεραπεία (παύση), τότε βασικά δόθηκε η ιδέα για τη φυσιοθεραπεία, θα μπορούσαμε να φτιάξουμε κάτι δικό μας, για να μην εξαρτιόμαστε από κανέναν εργοδότη. Ε, και μετά έκατσα και το σκέφτηκα, και αποφάσισα ότι μου αρέσει σαν ιδέα, να είμαι και αυτόνομος, να μην εξαρτώμαι από κανένα (παύση) και κάπως έτσι το αποφάσισα».

Επιπλέον, και τα δύο αγόρια του ΕΠΑΛ κατευθύνθηκαν σε αυτό, γιατί «τα είδαν σκούρα» στο ΓΕΛ και επέλεξαν τον κύκλο υγείας και πρόνοιας κυρίως για την προσδοκώμενη επαγγελματική αποκατάσταση. Η αιτιολόγηση αυτή για την φοίτηση στο ΕΠΑΛ είναι συνήθης, όπως αποδεικνύεται πέρα από την εκπαιδευτική μας εμπειρία και ερευνητικά. Συγκεκριμένα, η έρευνα της Σιδηροπούλου-Δημακάκου (1997) καταγράφει ως βασικούς λόγους φοίτησης στα ΕΠΑΛ την ανεπάρκεια των επιδόσεων για τις απαιτήσεις του ΓΕΛ και την επιθυμία για άμεση είσοδο στην αγορά εργασίας. Ο Γ. κι ο Α. αντιστοίχως λένε:

*«Στην Α' Λυκείου πήγα σε Γενικό λύκειο, (κομπιάζει), τα είδα σκούρα και στην Β' Λυκείου, το ήξερα ότι, άμα τα βρω σκούρα, ότι θα πάω σε ΕΠΑΛ, και εφόσον η φυσιοθεραπεία ήταν στο τμήμα υγείας και πρόνοιας, το αποφάσισα. **Πότε επέλεξες αυτήν την κατεύθυνση;** Βασικά, μου άρεσε η αστυνομία, αλλά, όταν είδα ότι τους έκλεισαν τις σχολές, (κομπιάζει), φέτος έγινε αυτό, (παύση) η αστυνομία μου άρεσε από μικρός, (παύση), δεν είναι κάποιος στην οικογένεια, απλά μου άρεσε. **Αν δεν έκλειναν οι θέσεις στη σχολή αστυνομίας; Θα τη δήλωνα πρώτη. Τη φυσιοθεραπεία πώς τη σκέφτεσαι για το μέλλον; Θεωρείς ότι θα υπάρχει εργασία στο μέλλον;** Γενικώς έχει πέσει. (Παύση). Τώρα θα δείξει. (Γέλια). (Παύση). Από πέρσι έκανα την επιλογή. Αλλά σκεφτόμουν πρώτα αστυνομία και μετά φυσιοθεραπεία, (κομπιάζει), αλλά φέτος θα πάει πρώτα η φυσιοθεραπεία. **Θεωρούσες ότι στην αστυνομία η δουλειά θα ήταν πιο σταθερή;** Και αυτό. (Κομπιάζει). Ότι είναι μια μόνιμη δουλειά, θα έχεις το μισθό σου καθημερινά, (παύση). Ενώ στη φυσιοθεραπεία δε θα είναι τόσο σταθερά. **Σε περίπτωση που τελειώσεις τη σχολή φυσιοθεραπείας και δε βρίσκεις δουλειά, τι θα κάνεις;** Για αρχή θα έχω το πτυχίο από το ΕΠΑΛ, βοηθός νοσηλεύτη, οπότε μπορώ να δουλέψω και εκεί. (Παύση). Άμα δεν περάσω κάπου, μπορώ να πάω να κάνω κάπου 6 μήνες την πρακτική μου σε αυτό και μετά να πάω να δουλέψω».*

«Την κατεύθυνση υγείας και πρόνοιας στο ΕΠΑΛ. Βασικά, (κομπιάζει), βασικά από μικρός μου άρεσε να βοηθάω τον κόσμο, οπότε είχα αυτόν τον χαρακτήρα από μικρός, στην αρχή ήθελα να ακολουθήσω φυσιοθεραπεία, αλλά στην πορεία το μετάνιωσα γιατί έχουν αρχίσει να ανοίγουν πολλά φυσιοθεραπευτήρια, κλείνουνε, και τώρα πλέον έχουν μαζευτεί πολλά, οπότε τώρα στρέφομαι προς την εργοθεραπεία που μου αρέσει και αυτή πάρα πολύ. Απλώς

τώρα αυτό είναι ένα επάγγελμα που έχει πιο πολύ μέλλον. Δεν υπάρχει και πολύ εδώ στην Ελλάδα, οπότε, άμα δεν τύχει κάτι καλό εδώ πέρα, θα μπορώ να φύγω και έξω. Φέτος την επέλεξα αυτήν την κατεύθυνση. Βασικά, δεν σκέφτομαι μόνο αυτό το επάγγελμα απαραίτητα. Μου αρέσει και η νοσηλευτική, αλλά γενικότερα σε αυτόν τον τομέα. Την εργοθεραπεία την επέλεξα στην Γ' Λυκείου. Θεωρώ ότι είναι και ένα επάγγελμα που δεν το ακολουθούν πολλοί, επειδή το αποφεύγουν, το φοβούνται, δεν ξέρω πώς να το περιγράψω, γιατί έχει να κάνει σχέση με άτομα που έχουν μερική αναπηρία και μερικοί δεν αντέχουν να το βλέπουν αυτό. Εμένα τέλος πάντων μου αρέσει αυτό το πράγμα, να βοηθάω τους άλλους». Ο Α. μάλιστα, ως προς τη δυνατότητα άμεσης εισόδου στην αγορά εργασίας που προσφέρει το ΕΠΑΛ, σε επόμενα ερωτήματα μιλάει τόσο για τα δικά του σχέδια σε περίπτωση αποτυχίας στις πανελλήνιες εξετάσεις όσο και για τις προσδοκίες των μαθητών-τριών στον κύκλο υγείας και πρόνοιας: «Ακόμα και αν περάσω σε μια σχολή που δεν μου αρέσει, θα προσπαθήσω να την τελειώσω, θα προσπαθήσω να κάνω την πρακτική, να δω κατά πόσο μπορώ να εργαστώ πάνω σε αυτή, αν μπορώ, αν μου αρέσει, γιατί, αν δεν αγαπάς ένα επάγγελμα, δεν μπορείς και..., αν δεν μπορούσα να ανταπεξέλθω σε αυτό, θα προσπαθούσα να κάνω κάτι με το χαρτί βοηθού νοσηλεύτη που έχω». [...] «Οι περισσότεροι πιστεύουν ότι και να μην περάσουν σε κάποια σχολή, επειδή το ΕΠΑΛ τους προσφέρει κάτι περισσότερο από το γενικό λύκειο, ένα πτυχίο βοηθού νοσηλεύτη, ένα πτυχίο βοηθού βρεφονηπιοκόμου, θα μπορέσουν να βρουν μετά δουλειά έτσι, με αυτό το χαρτί. (Κομπιάζει)».

Οι παραπάνω απαντήσεις των αγοριών συνάδουν με τα ερευνητικά δεδομένα του προσανατολισμού των ανδρών σε εξασφαλισμένη επαγγελματική αποκατάσταση και οικονομική αυτονομία που αντιστοιχούν στον παραδοσιακό ρόλο τους ως οικονομικών στυλοβατών των οικογενειών και σε μια περισσότερο εξορθολογικοποιημένη σχέση με τα πράγματα, σε αντίθεση με τον προσανατολισμό των γυναικών σε μια περισσότερο συναισθηματική και εξαρτώμενη σχέση με τον εξωτερικό κόσμο (Ζιώγου-Καραστεργίου 2006· Δεληγιάννη 1999· Μπουρνούδη & Ψάλτη, 1997· Σακκά, Δεληγιάννη & Ψάλτη, 2007).

Αυτή την αντίθεση καταδεικνύουν και ακόμη δύο δεδομένα. Από τη μία, 5 κορίτσια απάντησαν ότι καταλυτικό ρόλο στην απόφασή τους διαδραμάτισε η σχέση εμπιστοσύνης-θαυμασμού ή απαρέσκειας-απέχθειας προς καθηγητές-τριες ή δασκάλους-ες, οι οποίοι-ες τις παρώθησαν να αγαπήσουν ή να μισήσουν μαθήματα και κατευθύνσεις σπουδών. Το στοιχείο αυτό επικυρώνει μια έντονα συναισθηματική σχέση των κοριτσιών με τα διδακτικά αντικείμενα, η οποία αναπτύσσεται εξαρτώμενη από την υφή της παιδαγωγικής

σχέσης μεταξύ διδάσκοντα-ουσας και μαθήτριας. Είναι εύγλωττες οι αναφορές της Λ., της Α2 και της Μ.:

«Τεχνολογική. (Κομπιάζει). Βασικά από το δημοτικό, δεν μου άρεσε καθόλου η ιστορία, γιατί συνειδητοποίησα ότι είναι ένα μάθημα που έπρεπε να το μάθω παπαγαλία και κανείς δε μου έλεγε ότι είναι γνώσεις έτσι γενικές, ότι πρέπει να ξέρουμε και όλα αυτά. Και επειδή είχα έναν καθηγητή πάντα στο μυαλό μου να με πιέζει, για να διαβάσω (παύση), τη μίσησα. Οπότε και γενικά δεν είμαι της αποστήθισης καθόλου (παύση), το θεωρητικό κομμάτι το έδωξα. Από την Ε' δημοτικού συνειδητοποίησα ότι μου αρέσουν πολύ τα μαθηματικά, έκανα συνέχεια μαθηματικά, και σιγά-σιγά άρχισα να ασχολούμαι με αυτά, είδα ότι τα αγάπησα πάρα πολύ (παύση), μετά, λόγω διάφορων καθηγητών άσχετων, που δεν ήταν καν βασικά εκπαιδευτικοί, με έκαναν να απεχθάνομαι τη χημεία, (κομπιάζει), δεν την καταλάβαινα και δε με βοηθούσαν κιόλας να δω κάτι θετικό σε όλο αυτό το κομμάτι. Οπότε έτσι και η θετική κατεύθυνση έφυγε από το μυαλό μου. Και μου είχε μείνει η τεχνολογική, που είχε φυσική. Με τη φυσική πάλι δεν είχα καλούς καθηγητές στην αρχή, και δεν μου άρεσε που ήμουν σε μια κατεύθυνση στο Λύκειο που ασχολούμουν μόνο με μαθηματικά, η φυσική δεν μου έκανε καν την αίσθηση να διαβάσω τίποτα, έγγραφα κάτω από τη βάση στην κατεύθυνση, και ξαφνικά φέτος έφτιαζαν τα πράγματα. (Γέλια). Ήρθαν σε μια ισορροπία και όλα αυτά. (Παύση). Αλλά κυρίως λόγω των καθηγητών. (Παύση). Είχα μια καθηγήτρια, που μου έκανε αρχαία στο γυμνάσιο, και μου έλεγε ότι είμαι πολύ καλή στα αρχαία, και το έβλεπα και εγώ, αλλά δεν μπορούσα να μάθω κομμάτια απ' έξω. Γι' αυτό απέκλεισα τη θεωρητική».

«Θεωρητική. Βασικά, στην Α' Λυκείου, στα αρχαία είχαμε μια καθηγήτρια η οποία ήταν πολύ δυναμική και πολύ καλή, και έτσι όπως παρέδιδε το μάθημα, μου έδινε να καταλάβω ότι αξίζει αυτή η προσπάθεια, ειδικά στα αρχαία. Μετά όμως, επειδή γενικά μου άρεσε να διαβάσω πολύ, και βασικά πιο πολύ εκτός σχολείου, μου έδωσε το κίνητρο να φτιάξω τη γλώσσα μου, να μάθω κάποια πράγματα και τέτοια».

«Θεωρητική. Έγινε από το δημοτικό. (Γέλια). (Κομπιάζει). Μου είχαν δημιουργήσει κι ένα κόμπλεξ στα μαθηματικά, ήταν ένας δάσκαλός μου στο δημοτικό και νομίζω από εκεί άρχισε και δεν τα ήθελα. Αυτός φταίει. (Γέλια). Ποτέ δεν μου άρεσαν ιδιαίτερα και δεν μου έβγαινε τόσο εύκολα όσο μου έβγαινε με τη γλώσσα και όλα αυτά τα πιο θεωρητικά. Έπρεπε να προσπαθήσω δηλαδή πιο πολύ για να τα καταλάβω και να κάνω ασκήσεις, και ήταν και επιπλέον αυτός που λίγο με σήκωνε στον πίνακα, τέτοια πράγματα, να κάνω ασκήσεις, και με πίεζε, (γέλια). Ναι, και μου είχε δημιουργηθεί πολύ άγχος. (Παύση). Και μετά το κατάλαβα

και στο γυμνάσιο, που πάλι μου έβγαινε πιο εύκολα με αυτά τα μαθήματα, και όχι με τα άλλα».

Από την άλλη μεριά, αυτή μιας ορθολογικής σχέσης με τον κόσμο, 2 αγόρια αιτιολόγησαν την επιλογή της τεχνολογικής αντιπαραβάλλοντάς την στην «μη προκλητική νοητικά» και «βατή» ή «βαρετή» θεωρητική. Συγκεκριμένα ο Δ. και ο Β. λένε:

«Τεχνολογική. Από Β' Λυκείου την επέλεξα. (Παύση). Από τη Α' Λυκείου το είχα αποφασίσει, βασικά είχα δηλώσει θεωρητική και μετά το άλλαξα. Γιατί εμένα μου άρεσαν τα μαθηματικά και όλα αυτά, η φυσική, γιατί ήταν μαθήματα που έπρεπε να δουλεύει πολύ το μυαλό σου, και γενικά έπρεπε να είσαι πολύ σε εγρήγορση. Απαιτούσε το διάβασμα να δουλεύει το μυαλό σου πολύ, οπότε ήταν πολύ καλό. Τη θεωρητική τη θεωρούσα πάρα πολύ βατή, ότι ήταν βασικά πράγματα να διαβάσεις και βασικά πράγματα να δώσεις. Ήταν πολύ βατό, και δεν μου ταίριαζε πολύ, οπότε πήγα τεχνολογική».

«Την τεχνολογική. Λοιπόν, επέλεξα την τεχνολογική κατεύθυνση, όπως όλοι στην Β' Λυκείου, όχι νωρίτερα. (Παύση). Γιατί βασικά, δεν μου άρεσε ποτέ η βιολογία και η χημεία. **Ήσουν δηλαδή ανάμεσα στην τεχνολογική και τη θετική;** Ναι, στην ουσία αυτό. **Τη θεωρητική την είχες απορρίψει νωρίτερα;** (Παύση). Ναι, από το γυμνάσιο. **Γιατί;** Το βαριόμουν περισσότερο, (κομπιάζει), αλλά εντάξει γενικά νομίζω ότι στη θεωρητική γράφεις αυτό που έχεις διαβάσει. (Κομπιάζει). Αντίθετα, στην τεχνολογική μπορεί να σου κάτσει και στραβή, από την έννοια ότι, εντάξει, π. χ. μαθηματικά μπορεί να έχεις λύσει εκατομμύρια ασκήσεις και να σου πέσει μια άσκηση που δεν την έχεις ζαναδεί. (Παύση). Μπορεί να τύχει μια στραβή, από αυτήν την άποψη, αλλά...., από την άλλη το βαριόμουν περισσότερο, γι' αυτό επέλεξα τεχνολογική».

Την ίδια στιγμή ο λόγος τους αυτός μαρτυρά μια υποτιμητική θεώρηση της θεωρητικής κατεύθυνσης ως πιο εύκολης, κάτι που μπορεί να συσχετισθεί και με το λόγο δύο επίσης αγοριών του Ι. και του Κ., που μάλιστα επέλεξαν τη θεωρητική με κριτήριο την ευκολία της:

«Θεωρητική, (κομπιάζει), βασικά στα θετικά είχα πάρα πολλά κενά, δεν μπορούσα να προσαρμοστώ με τίποτα στα μαθηματικά και τέτοια, και πλέον τα αντικείμενα της θεωρητικής μου αρέσουν περισσότερο, ας πούμε, (παύση), η ιστορία, ακόμα κι ο φιλοσοφικός λόγος στα αρχαία. Γενικά ό, τι είχε να κάνει με λογοτεχνίες και τέτοια πράγματα, πάντα μου άρεσαν περισσότερο. Τη γραμματική τη σιχαινόμουν. Φαίνεται κιόλας (Γέλια)».

«Θεωρητική. Μου αρέσει η ιστορία, (παύση), και απεχθάνομαι τα μαθηματικά, τη φυσική, τη χημεία και τη γεωμετρία. Βασικά (παύση), χρησιμοποίησα λάθος λέξη. Δεν τα απεχθάνομαι. Τα αγαπώ πάρα πολύ σα μαθήματα και θα ήθελα πάρα πολύ να τα ξέρω, δηλαδή να είμαι εκείνης της κατεύθυνσης, απλά δε διάβαζα στο γυμνάσιο και δεν έχω καθόλου βάσεις, ε και δεν μπορώ να τα καταλάβω με τίποτα. (Παύση). Γι' αυτό επέλεξα τη θεωρητική».

Η ευκολία αυτή τοποθετείται σε αντίστιξη με τη δυσκολία των θετικών μαθημάτων. Συγκεκριμένα, παρατηρούμε στο λόγο τους μια ιεράρχηση των αιτιών που τους οδήγησαν στη θεωρητική: πρώτα δημιουργήθηκαν τα «κενά» στα θετικά μαθήματα και μετά ήρθε η «αρέσκεια» στα θεωρητικά, σαν να αποτελεί η πρώτη συνθήκη την προϋπόθεση της δεύτερης. Με τον ίδιο τρόπο νοηματοδοτούνται και οι απαντήσεις δύο κοριτσιών που επέλεξαν επίσης τη θεωρητική, της Χ. και της Δ2:

«Από την Α' Λυκείου έβλεπα ότι με τα μαθηματικά δεν πάει. (Γέλια). Με τίποτα, δεν μπουσουλάει η κατάσταση! Γενικά δεν ήμουν ποτέ των θετικών επιστημών. (Κομπιάζει). Μου άρεσε πάντα. Εντάξει τα αρχαία όχι, (γέλια), αλλά τώρα και αυτά μου αρέσουν πολύ. (Παύση). Το άγνωστο. Δεν θα σου πω ψέματα, το γνωστό δεν το λατρεύω κιόλας (γέλια), αλλά το άγνωστο μου αρέσει. Είναι πολύ ενδιαφέρον. (Κομπιάζει). Γενικά, νομίζω ότι δεν ήταν μόνο επειδή δεν μπορώ τα μαθηματικά, αλλά αυτή θα επέλεγα, μπορούσα δεν μπορούσα τα μαθηματικά, δηλαδή μου άρεσαν οι θεωρητικές επιστήμες».

«Την επέλεξα στην αρχή της χρονιάς της Β' Λυκείου. (Παύση). Στην Α' Λυκείου έλεγα να πάω τεχνολογική, (κομπιάζει), αλλά μετά το ξανασκέφτηκα, και επειδή νόμιζα ότι δε θα έγραφα τίποτα, γι' αυτό επέλεξα τη θεωρητική, (παύση), που εντάξει, είχα και κάποιες βάσεις, και αυτό. (Παύση). Πιστεύω ότι είναι πιο εύκολη στο να γράψεις».

Σε πολλές απαντήσεις των παιδιών διαπιστώνουμε δηλαδή είτε ρητά είτε υπόρρητα την πεποίθηση ότι την πεμπτουσία επιστημονικότητας αποτελούν τα θετικά μαθήματα και, επομένως, έχοντας αυτά ως πρότυπο τα παιδιά δεν μπορούν παρά να θέτουν τα θεωρητικά σε δεύτερη μοίρα. Και πολλά ακόμη στοιχεία από τις αναφορές των παιδιών συνηγορούν υπέρ αυτού του μηνύματος. Ο Γ2, λόγου χάρη, ταυτίζει τη θεωρητική με την παπαγαλία: *«Την τεχνολογική. Πότε; Ξέρω γω; Στο τέλος της Α' Λυκείου έγινε. (Παύση). Δεν μου άρεσε βασικά να γίνω γιατρός στη θετική, ούτε τη θεωρητική, γιατί δεν το έχω καθόλου με την παπαγαλία, (κομπιάζει), η θετική γενικότερα δεν μου άρεσε με τα φαρμακευτικά και τέτοια, και η τεχνολογική έχει κάποιες σχολές που με ενδιαφέρουν. Τώρα δεν ξέρω κατά πόσο, δεν έχω αποφασίσει ακόμα».* Και η Σ. συνδέει την ιστορία με την παπαγαλία: *«Η ιστορία για μένα είναι βαρετή, είναι ενδιαφέρον μάθημα, το καταλαβαίνω, αλλά σε βάζουν να την*

μαθαίνεις παπαγαλία και αυτό δεν νομίζω ότι έχει κάποια λογική. Μαθαίνω δηλαδή για παράδειγμα 2 σελίδες ιστορίας και μετά από δυο μήνες να μην θυμάμαι καν τι έλεγε. Το βρίσκω ενδιαφέρον, το διάβαζα, δεν είχα πρόβλημα, ήξερα κάποια πράγματα, καταλάβαινα, ναι, απλά τα μαθηματικά είναι λίγο πιο ενδιαφέροντα, είναι και λιγάκι πιο εύκολα... (Κομπιάζει). Πώς να το εξηγήσω τώρα; (Παύση). Τα θυμάμαι πιο εύκολα εγώ. Δεν μαθαίνεις κάτι παπαγαλία, και να θέλεις να το μάθεις δε θα σου βγει σε καλό, γιατί μετά δε θα το θυμάσαι, δεν θα μπορείς να λύσεις μια άσκηση, δε θα μπορείς να κάνεις τίποτα. Δεν μου αρέσει η παπαγαλία, γι' αυτό μου αρέσουν πιο πολύ τα μαθηματικά». Ωστόσο, η Ε2, που είναι μαθήτρια θετικής, αναφέρει μεν, αλλά αποδοκιμάζει τη διαδεδομένη και αναπαραγόμενη ακόμη και από καθηγητές, όπως λέει, «παρεξηγημένη» ταύτιση της θεωρητικής με την παπαγαλία: «Τα κορίτσια πάνε πιο πολύ θεωρητική. **Γιατί;** Γιατί... (Κομπιάζει). Γιατί πιστεύω γενικότερα πιο πολύ τη θεωρητική την έχουνε για την παπαγαλία και ότι δε χρειάζεται τόσο πολύ εγκέφαλος. Και επειδή μεγαλώνουμε, δηλαδή και εμείς το βλέπω, οι καθηγητές μας της θετικής και τεχνολογικής κατεύθυνσης, το αντιμετωπίζουν έτσι. Εγώ δεν πιστεύω ότι είναι κάτι τέτοιο. Σίγουρα υπάρχουν κορίτσια ή και αγόρια που πάνε θεωρητική κατεύθυνση και λόγω της παπαγαλίας τα καταφέρνουν, που μιλάς μαζί τους και είναι κενοί και τα έχουν καταφέρει λόγω πολύ διαβάσματος, αλλά αντίστοιχα και στη θετική και τεχνολογική υπάρχουν μαθητές, οι οποίοι είναι κενοί σαν προσωπικότητες και τα καταφέρνουν. Δηλαδή (κομπιάζει) νομίζω ότι είναι παρεξηγημένη σαν κατεύθυνση».

Σε αντίθεση με την συχνά ασύνειδη υποτιμητική σημασιολόγηση της θεωρητικής από τους-τις μαθητές-τριες όλων των κατευθύνσεων, δεν εντοπίζουμε στις συνεντεύξεις των μαθητών-τριών της θεωρητικής άμεσα ή έμμεσα σχόλια απαξίωσης των άλλων κατευθύνσεων παρά μόνο περιγραφές απαρέσκειας, χωρίς υποτιμητική φόρτιση. Επί παραδείγματι, η Β. και η Α2 λένε:

«Θεωρητική. Γιατί μου αρέσουν τα αρχαία, μου αρέσει η ιστορία, (γέλια), μου αρέσει γιατί το μυαλό δε μένει στάσιμο, προχωράει παρακάτω, σου βάζει πράγματα μέσα στο κεφάλι, σε κάνει καλύτερο άνθρωπο. Βέβαια το ίδιο ισχύει και για τα άλλα μαθήματα, αλλά όχι και τόσο, γιατί με τη θεωρητική αναπτύσσεις και το λόγο σου και τη σκέψη σου, τα πάντα».

«Όχι, και πάλι ήμουν έτσι προς τη θεωρητική, επειδή τα άλλα μαθήματα είναι πολύ στεγνά, δηλαδή μόνο αριθμοί».

Ακόμη και στην περίπτωση της Α. που εξαρτά την επιλογή της τεχνολογικής εν μέρει και από την ευκολία της, η αναφορά αυτή δεν αναδύει αέρα υποτίμησης: «Από την Α' Λυκείου που έμαθα πώς λειτουργεί το σύστημα (κομπιάζει) και πίστευα ότι από τη θετική και τη

θεωρητική έκλινα πιο πολύ προς τα τεχνολογικά και σε όλα αυτά που έχουν να κάνουν γενικά με την τεχνολογική κατεύθυνση. Ότι θα μου ήταν πιο εύκολο και πιο ενδιαφέρον για μένα. **Πιο εύκολο σε σχέση με τα μαθήματα;** Ναι. Και γι' αυτό και επειδή είχα δει και τις σχολές, και μου άρεσαν πιο πολύ αυτά που έχουν να κάνουν με το να φτιάχνεις κάτι, (κομπιάζει), κατασκευαστικά και με υπολογιστές».

Συμπεραίνουμε, δηλαδή όχι μόνο μια διπολική ανάγνωση των σχολικών διδακτικών αντικειμένων και των κατευθύνσεων που τα εκπροσωπούν, αλλά και μια ιεραρχική: η θετικο-τεχνολογική αναπαρίσταται ως «σοβαρή» επιστημονική κατεύθυνση και η θεωρητική ως κατώτερης αξίας. Και στην ανάγνωση αυτή οι δύο ιεραρχημένοι πόλοι έχουν ιεραρχημένους φορείς: ο υπερτιμημένος πόλος αντιστοιχεί στον κοινωνικά «αντάξιο» φορέα του, τον άνδρα, ο υποτιμημένος πόλος στη γυναίκα. Η συντριπτική παρουσία των κοριτσιών στη θεωρητική ισοδυναμεί με παράγοντα υποτίμησης αυτής. Διαπιστώνουμε, επομένως, και στο πεδίο των σχολικών κατευθύνσεων ό,τι εύγλωττα εντόπισε η Evans (ό. π.: 170) στο πεδίο της εργασίας: «όταν οι γυναίκες γίνονται πλειοψηφία σε ένα επάγγελμα ή θεσμό, τότε αυτός χάνει το κύρος και την αίγλη που τον περιέβαλλε».

➤ **2^ο ερώτημα: Πότε επέλεξες την κατεύθυνση;**

➤ **3^ο ερώτημα: Σε έχει επηρεάσει η κρίση στην επιλογή αυτή;**

Το 2^ο ερώτημα τέθηκε στα παιδιά που δεν είχαν ήδη προσδιορίσει από την προηγούμενη ερώτηση τη χρονική στιγμή της απόφασης επιλογής κατεύθυνσης και συσχετίζεται εδώ με το 3^ο που διερευνά την επιρροή της κρίσης στην τελική επιλογή κατεύθυνσης. Πληροφοριακά, η τυπικά καθορισμένη χρονική στιγμή της δήλωσης της επιλογής μέσα στο πλαίσιο του γενικού λυκείου είναι η απαρχή της Β' λυκείου και, αν το παιδί αλλάξει γνώμη, μπορεί να μεταπηδήσει σε άλλη κατεύθυνση μέχρι το τέλος Οκτώβρη του ίδιου σχολικού έτους ή στην αρχή της Γ' λυκείου. Η θετική και η τεχνολογική κατεύθυνση έχουν κοινό τον βασικό πυρήνα μαθημάτων, που αποτελείται από μαθηματικά και φυσική. Το σημαντικότερο δίλημμα, επομένως, αφορά στην επιλογή θεωρητικής ή τεχνολογικο/θετικής κατεύθυνσης, αφού η μεταπήδηση από τη μια στην άλλη, λόγω αλλαγής γνώμης, είναι ριψοκίνδυνη ως προς την εμπέδωση της εξεταστέας ύλης. Από το δείγμα μας 3 αγόρια φάνηκε να επηρεάζονται ως προς την κατεύθυνση καθοριστικά από την κρίση.

Ο Β2 έκανε αλλαγή κατεύθυνσης από θεωρητική σε τεχνολογική στην Γ' λυκείου και ο καταλυτικός παράγοντας της μεταπήδησης ήταν, όπως επισημαίνει, η κρίση:

«Τεχνολογική. Αυτή η επιλογή βασικά έγινε... . Είχα ξεκινήσει στη θεωρητική, (παύση), φαντάσου ότι και στη Β' Λυκείου θεωρητική ήμουν, αλλά έκανα την αλλαγή στη Γ' Λυκείου. Είδα ότι από τη θεωρητική δεν είχα πολλές επιλογές να κάνω, εννοώ επαγγελματικές, και δεν ξέρω γιατί βασικά το διάλεξα, ήταν πολύ γρήγορα, (κομπιάζει), και βασικά είδα ότι η τεχνολογική κάπως με τραβάει περισσότερο και έχει κάποιες σχολές που μπορούν να μου παρέχουν ευκαιρίες, και διάλεξα αυτήν. **Τα μαθήματα ποιας κατεύθυνσης σου άρεσαν περισσότερο; Σου άρεσαν περισσότερο της θεωρητικής;** Όχι, δεν μπορώ να το πω αυτό. Και τα δύο εξίσου. Απλά είναι λύση ανάγκης βασικά και ότι κάπως μου άρεσαν περισσότερο τα μαθηματικά και αυτά. (Παύση). Όχι ότι τα είχα απορρίψει, αλλά εντάζει. **Η κρίση σε επηρέασε στις επιλογές κατεύθυνσης και σπουδών;** Ναι, προφανώς. **Γιατί;** (Κομπιάζει). Γιατί για άλλο πήγαινα προ κρίσης, είχα επιλέξει να κάνω διοίκηση επιχειρήσεων στο Πανεπιστήμιο, (παύση), αλλά είδα ότι δεν τραβάει κι αυτή η σχολή και μετά θα έβγαινα ουσιαστικά άνεργος και θα πήγαινα στο μαγαζί του πατέρα μου, οπότε επέλεξα να πάω στην τεχνολογική».

Μεταβαίνοντας από Α' προς Β' λυκείου ο Δ. περιγράφει με ποιο τρόπο επίσης επηρεάστηκε από την κρίση: «Τεχνολογική. Από Β' Λυκείου την επέλεξα. (Παύση). Από τη Α' Λυκείου το είχα αποφασίσει, βασικά είχα δηλώσει θεωρητική και μετά το άλλαξα. [...]. Και εκτός αυτού, εκεί που θέλω να περάσω, δεν περνάω από θεωρητική. Θέλω να περάσω εμποροπλοιάρχων. **Η κρίση σε έχει επηρεάσει στις επιλογές κατεύθυνσης και σχολών που θα δηλώσεις;** Σίγουρα με επηρεάζει, γιατί, όταν σκέφτομαι ότι δεν έχει κάτι άλλο μέλλον στην Ελλάδα, εντάζει, εκτός του ότι μου αρέσει αυτό, είναι το μόνο πράγμα που έχει μέλλον. Δεν υπάρχει κάτι άλλο. Δεν υπάρχει κάποια άλλη σχολή που να έχει μέλλον. Δηλαδή, αν φανταστούμε ότι η σχολή το 2010 ήταν 3.000, το 2011 πήγε 8.500, πέρσι πήγε 10.800 μόρια, ενώ κανονικά έπρεπε να πάει 13-14.000. Όλοι πάνε εκεί πλέον. (Κομπιάζει). Γιατί είναι άμεσα χρήματα, πας, έχεις άμεση επαγγελματική αποκατάσταση, κατευθείαν, δηλαδή με το που πας στη σχολή, ταξιδεύεις, φεύγεις το πρώτο εξάμηνο για πρακτική, και 18 χρονών δόκιμος, παίρνεις 1.800 ευρώ. (Παύση). Αλλά όλα έχουν ένα τίμημα, ας πούμε. **Αν δεν ήταν η κρίση θα σκεφτόσουν και άλλα πράγματα;** Ναι, μπορεί να σκεφτόμουν και κάτι άλλο. Αλλά πιστεύω ότι εκεί θα κατέληγα πάλι λόγω των χρημάτων και επειδή μου αρέσει κιόλας».

Και ο Π. μιλάει για το δίλημμα μεταξύ τεχνολογικής και θετικής και το ρόλο της κρίσης στην επιλογή του: «Τεχνολογική. Γιατί είχα, ως δεύτερη επιλογή για πανεπιστήμιο κάτι σχετικό με την οικονομία, που είναι στο 5^ο πεδίο, και δεν μπορούσα από θετική. Μου άρεσαν τα μαθήματα της θετικής, αλλά ομολογουμένως δεν μπορούσα. **Και γιατί επέλεξες την οικονομία;** (Παύση). Τώρα με την κρίση, φαντάζομαι, ακούγεται πολύ ότι, άμα υπάρχει

περίπτωση να υπάρχει ανάπτυξη στην Ελλάδα, θα είναι από οικονομικές επιστήμες, από τουριστικά επαγγέλματα, οπότε οι περισσότεροι, φαντάζομαι, επιλέγουν έτσι, με αυτήν την λογική. Πολλοί, ας πούμε, από το Λύκειό μου, και από άλλα Λύκεια, πάνε προς οικονομία. **Εσύ πότε αποφάσισες ότι θα ακολουθήσεις τα οικονομικά;** Ε, όλοι φέτος την πήραμε. **Παλαιότερα τι σκεφτόσουν;** Πρώτη επιλογή είχα, εντάξει η τεχνολογική είχε έρθει από πέρσι, ήθελα πληροφορική, επειδή μου αρέσει, θα το έβαζα, φαντάζομαι, άμα έπιανα τα μόρια 1^η ή 2^η επιλογή, οικονομία και πληροφορική, ανάλογα με τι θα βγάλω. (Παύση). **Αλλά φέτος, σκέφτηκα πιο πολύ τα οικονομικά».**

Οι προβληματισμοί αυτοί βέβαια κατατίθενται σε συνέχεια των προηγούμενων στο 1^ο ερώτημα και, σε συνδυασμό με αυτούς των μαθητών του ΕΠΑΛ που παρουσιάστηκαν στο προηγούμενο ερώτημα, μας βοηθούν να συμπεράνουμε και εδώ την έμφυλη διάσταση του ζητήματος, αφού αγόρια είναι αυτά που συμπεριλαμβάνουν στον προβληματισμό τους τις συνέπειες της κρίσης στο επαγγελματικό τους μέλλον.

Για να αποκομίσουμε τη συνολική εικόνα της χρονικής στιγμής της συνειδητοποίησης της εκπαιδευτικής κατεύθυνσης, αναφέρουμε ότι από τα υπόλοιπα παιδιά ένα κομμάτι φαίνεται να παίρνει την τελική απόφαση κατά τη διάρκεια της Α' λυκείου (N= 13, A= 5, K= 8) και ένα ισόποσο νωρίτερα (N=13, A= 2, K= 11). Φάνηκε από τις απαντήσεις των παιδιών ότι η κρίση δεν επηρέασε, πέρα από τα 3 αγόρια, τα υπόλοιπα παιδιά ως προς την τελική επιλογή κατεύθυνσης. Ένας ακόμη εντοπισμός ως προς την επίδραση του φύλου είναι αξιοπρόσεκτος. Ο αριθμός των κοριτσιών που είχαν λάβει την απόφαση νωρίτερα του λυκείου -από τα 18 κορίτσια είναι τα 11 είναι- είναι ενδεικτικός κι εδώ της τάσης των κοριτσιών να μην επηρεάζονται από τις αναγκαιότητες του βιοπορισμού, που συγκροτούνται μάλιστα επαυξημένες σε περίοδο οικονομικής κρίσης. Χαρακτηριστικές είναι οι απαντήσεις της I., της N2 και της K.:

*«Θεωρητική. Δεν ήταν τόσο λογική επιλογή. (Γέλια). Εννοώ δεν ήταν διυλισμένη από τη λογική μου. Ήταν περισσότερο συναισθηματικό, επειδή κιόλας είχα επηρεαστεί από τον μπαμπά μου⁴⁷, που όλη την ώρα διάβαζε κι αυτά, και μου άρεσε πολύ η λογοτεχνία, διάβαζα και γενικά όταν είπα ότι θα πάω θεωρητική, το 'χα αποφασίσει από το γυμνάσιο, δεν ήξερα ακριβώς πώς είναι τα πράγματα... . Νόμιζα ότι θα διαβάζω λογοτεχνία και τέτοια, αλλά... (Παύση). Γενικότερα είχα μια κλίση προς τα εκεί και γι' αυτό. **Σε έχει επηρεάσει η κρίση στις επιλογές της κατεύθυνσης και των σχολών αυτή τη στιγμή που μιλάμε;** (Κομπιάζει). Όχι, γιατί μου άρεσε η ψυχολογία από αρκετό καιρό, αλλά παρ' όλα αυτά έχω στο μυαλό μου*

⁴⁷ Ο πατέρας της είναι ποιητής, μυθιστοριογράφος και μεταφραστής.

και σχολές ας πούμε που δεν έχουνε αποκατάσταση επαγγελματική, αλλά, παρ' όλα αυτά, θέλω να τις δηλώσω. Με ενδιαφέρει, αλλά δεν το σκέφτομαι τόσο, γιατί, αν μου αρέσει αυτό που κάνω ας πούμε, αυτό που θα κάνω στη ζωή μου και καταπιαστώ μ' αυτό, μπορώ να κάνω πολύ καλά πράγματα, ακόμα και εκεί που δεν είναι τόσο εύφορα τα πράγματα».

«Εγώ ήξερα ότι θα πάω θετική από την Α' Γυμνασίου. Με τέτοια σιγουριά, (γέλια), γιατί ήξερα τι δουλειά ήθελα να κάνω από την Α' Γυμνασίου. Θέλω να γίνω οδοντίατρος. Έχω πάθος με την οδοντιατρική, έχω ψυχολογικό. (Γέλια). Βασικά έχω βάλει σιδεράκια, είχα θέμα πολύ μεγάλο με τα δόντια μου, οπότε πήγαινα για τα δόντια από τα 9 μου, είχα βάλει μασελάκι και όλα αυτά, και πήγα στο Πανεπιστήμιο της οδοντιατρικής. (Παύση). [...] Σε έχει επηρεάσει η κρίση στις επιλογές των σχολών; Στις επιλογές των σχολών δεν θέλω να με επηρεάσει η κρίση. (Παύση). Με την έννοια ότι γενικώς στόχος μου είναι υψηλές σχολές, οπότε αν είναι εκτός Αθηνών, δε θέλω να βάλω στο μυαλό μου ότι δεν θα τη δηλώσω, θα το παλέψω να πάω, γιατί είναι μεγάλες ευκαιρίες αυτές που δύσκολα τις κατακτάς. Δηλαδή, δεν θα έχω διαβάσει, ας πούμε, ένα χρόνο, θα έχω πεθάνει στο διάβασμα, και επειδή θα είναι αλλού, θα πω «εντάξει, δε βαριέσαι, άστο». Θα κάνω ό,τι μπορώ για να πάω. Μπορεί να είναι λίγο δύσκολο, αλλά θα προσπαθήσω».

«Θετική (κομπιάζει). Από μικρή ήθελα. Μου άρεσαν τα μαθηματικά, γενικά όλες οι θετικές επιστήμες, και από μικρή είχα ρωτήσει τη μαμά μου τι να ακολουθήσω για να έχω επαφή με τα μαθηματικά, και μου είχε πει τη θετική κατεύθυνση. Οπότε από το δημοτικό και το γυμνάσιο ήξερα ότι θα πάω θετική. Η κρίση σε έχει επηρεάσει στην επιλογή κατεύθυνσης και επαγγελμάτων; Όχι. Κατεύθυνση από πάντα ήθελα αυτή, ανεξάρτητα από το οτιδήποτε. (Παύση). Παρόλο που μου λένε, όταν τους λέω τι προτιμάω, ότι ίσως αυτό να μην έχει επαγγελματική αποκατάσταση, εμένα δεν με επηρεάζει, γιατί ξέρω ότι ό,τι και να κάνω σήμερα σχεδόν τα πάντα δεν έχουν επαγγελματική αποκατάσταση, οπότε σημαντικότερο για μένα είναι να σπουδάσω κάτι που θα μου αρέσει, και ας μην ασκήσω το επάγγελμα μετά, παρά να κάνω κάτι που μετά δε θα μου αρέσει».

➤ 4^ο ερώτημα: Σε ποια μαθήματα εκτιμάς ότι είσαι καλύτερος-η;

Πίνακας 9. Μαθήματα στα οποία θεωρεί ότι είναι καλύτερος-η

Μ	Φ	κατεύθυνση	Α ΜΑΘΗΜΑ	ΒΜΑΘΗΜΑ
Δ	κ	θεωρητική	αρχαία	μαθηματικά
Ι	κ	θεωρητική	αρχαία	

N	κ	θετική	μαθηματικά	χημεία
A	α	κύκλος υγείας και πρόνοιας	ανατομία	παθολογία
B	κ	θεωρητική	έκθεση	αρχαία
K	α	θεωρητική	ιστορία	λογοτεχνία
X	κ	θεωρητική	αρχαία	βιολογία
Σ	κ	κύκλος πληροφορικής	μαθηματικά	πληροφορική
N2	κ	θετική	μαθηματικά	φυσική
B2	κ	θετική	φυσική	
Π	α	τεχνολογική	φυσική	ΑΟΔΕ
Δ	α	τεχνολογική	μαθηματικά	ΑΟΔΕ
E	κ	θετική	μαθηματικά	
Γ	α	κύκλος υγείας και πρόνοιας	ανατομία	παθολογία
I2	κ	θετική	βιολογία	
K	κ	θετική	μαθηματικά	φυσική
N3	κ	θετική	βιολογία	μαθηματικά
Γ2	α	τεχνολογική	μαθηματικά	πληροφορική
I	α	θεωρητική	ιστορία	
B	α	τεχνολογική	αγγλικά	πληροφορική
B2	α	τεχνολογική	πληροφορική	
M	α	τεχνολογική	μαθηματικά	πληροφορική
Λ	κ	τεχνολογική	μαθηματικά	έκθεση
Δ2	κ	θεωρητική	λατινικά	αρχαία
A	κ	τεχνολογική	γραφιστική	σχέδιο
E2	κ	θετική	μαθηματικά	έκθεση
A2	α	θετική	βιολογία	φυσική
M	κ	θεωρητική	λογοτεχνία	ιστορία

A2	κ	θεωρητική	αρχαία	λογοτεχνία
Π2	α	τεχνολογική	μαθηματικά	φυσική

Αν ρίξουμε μια ματιά στον παραπάνω πίνακα που καταγράφει τα μαθήματα στα οποία θεωρούν τα παιδιά ότι αποδίδουν καλύτερα, διαπιστώνουμε ότι οι επιδόσεις τους σχετίζονται με το πλαίσιο της εξειδίκευσης στην οποία τα εισάγει η επιλογή κατεύθυνσης ή κύκλου σπουδών ως δέσμης μαθημάτων. Γι' αυτό, δεν παρατηρούμε εσωτερικά στην κάθε κατεύθυνση διαφοροποίηση ανά φύλο. Στο ΓΕΛ τα παιδιά της θεωρητικής αναφέρουν τα αρχαία, την ιστορία, τη λογοτεχνία, τα λατινικά, την έκθεση ως μαθήματα υποχρεωτικά και τη βιολογία ως μάθημα επιλογής, τα παιδιά της τεχνολογικής τα μαθηματικά, τη φυσική, το ΑΟΔΕ, την πληροφορική (προγραμματισμό) και την έκθεση, και τα παιδιά της θετικής τα μαθηματικά, τη φυσική, τη βιολογία, τη χημεία, την έκθεση. Στο ΕΠΑΛ τα παιδιά του κύκλου υγείας και πρόνοιας την ανατομία και την παθολογία και η κοπέλα του κύκλου πληροφορικής τα μαθηματικά, και την πληροφορική. Ενδεικτικά παραθέτουμε τις απαντήσεις του Μ. και της Ι. από το ΓΕΛ και του Α. από το ΕΠΑΛ:

«Στα μαθηματικά κατεύθυνσης, στην ανάπτυξη εφαρμογών, παραδόξως στην έκθεση, (παύση), φυσική και πρέπει να αρχίσω να διαβάζω λίγο στατιστική, γιατί την έχω αμελήσει».

«(Κομπιάζει). Άγνωστο, αρχαία δηλαδή, και το γνωστό⁴⁸ μου αρέσει εντάξει. Κάτσε να δω... . Η λογοτεχνία δεν μου αρέσει πολύ. Εντάξει, νομίζω ότι είμαι εντάξει απέναντι σε αυτά που μου ζητούνται, αλλά θα μπορούσα να είμαι και καλύτερη. (Παύση). Ωραία... . Πού αλλού; (Κομπιάζει). Μόνο αρχαία νομίζω ότι είμαι αρκετά καλή... (Γέλια)».

«Ανατομία, παθολογία. (κομπιάζει). Βασικά μου φαίνονται πιο εύκολα, τα μαθαίνω παπαγαλία, μπορώ αν τα παπαγαλίσω... . Ενώ ας πούμε στην έκθεση, να το συγκρίνουμε έτσι, πρέπει να έχεις κάτι στο μυαλό σου αν γράψεις ή πρέπει να μην έχεις κενά του παρελθόντος, ενώ ανατομία, παθολογία φέτος να κάτσεις μόνο να τη διαβάσεις ξέρεις όλη την ύλη».

Μόνο δύο παιδιά της τεχνολογικής έκαναν αναφορά σε αντικείμενο εκτός των διδασκομένων στις κατευθύνσεις, ο Β. στα αγγλικά και τη μουσική και η Α. στη γραφιστική. Επιχειρώντας μια αντιστοίχιση ατομικών διαθέσεων και κοινωνικών-ταξικών

⁴⁸Τα αρχαία που εξετάζονται στο πλαίσιο της θεωρητικής κατεύθυνσης περιέχουν ένα κομμάτι δεδομένης ύλης φιλοσοφικών αποσπασμάτων προς συγκεκριμένη επεξεργασία κυρίως νοηματική κι ένα κομμάτι «άγνωστης» ύλης προς μετάφραση, γραμματική και συντακτική προσπέλαση.

συνθηκών, θα μπορούσε να λεχθεί ότι το αγόρι δεν θα δώσει μάλλον, όπως λέει, πανελλαδικές λόγω έλλειψης της διάθεσης προσηλωμένου και εντατικού διαβάσματος και είναι γιος καθηγητή κι ιδιοκτήτη φροντιστηρίου με οικονομική άνεση, ενώ η κοπέλα, από την άλλη, είναι μετανάστρια Β' γενιάς και αρκετά αδύναμη μαθήτρια:

«Εντάξει, τα αγγλικά σε πρώτη φάση, και γι' αυτό τα έχω και σαν μία από τις δύο επιλογές για το μέλλον μου, σαν επάγγελμα, (παύση), στην πληροφορική σίγουρα, τη λατρεύω, αλλά (κομπιάζει), είναι δύσκολο να φτάσεις να ασχοληθείς με την πληροφορική για μένα, γιατί δεν μπορώ να διαβάσω έως αυτό το σημείο, να πω ότι θα γίνω πληροφορικός. (Κομπιάζει). Πληροφορική λοιπόν, αγγλικά, μουσική, (παύση), και τη μουσική τη λατρεύω επίσης. (Παύση). Η μουσική γινόταν στο δημοτικό, λόγω του ιδιωτικού».

«(Κομπιάζει). Καλύτερη; Δεν ξέρω ακριβώς, εντάξει, στις αρχές μου άρεσαν και τα μαθηματικά, αλλά όταν είδα ότι είναι πολύ δύσκολα, μου φάνηκαν βουνό και μου φάνηκε ότι είναι ακατόρθωτα αυτά, εντάξει προσπαθώ και πάλι, αλλά φέτος τα έχω σιχαθεί, φέτος ειδικά καθόλου... (Παύση). Επειδή είναι πολλά, πάρα πολλά και μου φαίνονται βουνό. (Κομπιάζει). Γενικά μου αρέσει και η γραφιστική όμως, σχεδιάζω ό,τι μπορώ και μόνη μου, ξέρω γω βλέπω και κάνω, και αν και δεν έχει μάθημα τέτοιο στο σχολείο, μου αρέσει αυτό».

Τη λογική του διαβάσματος των δύο μέτρων και δύο σταθμών φάνηκε να ξεπερνούν 5 κορίτσια που απάντησαν ότι είναι καλές με όποιο αντικείμενο καταπιάνονταν με ενδιαφέρον, είτε θεωρητικό είτε θετικό. Και οι πέντε ήταν και είναι ιδιαίτερα επιμελείς και συστηματικές στο διάβασμά τους μαθήτριες με υψηλές επιδόσεις σε όλα τα μαθήματα. Χαρακτηριστικά τονίζουν η Δ., η Ν2 και η Ν3:

«Δύσκολη ερώτηση. Νομίζω... (παύση). Ξέρεις τι; Όπου κάτω και ασχοληθώ με όρεξη και δώσω πολύ χρόνο, θα τα καταφέρω καλά και θα βρω κάτι που να μ' αρέσει μέσα εκεί. Ας πούμε τώρα που κάνω αρχαία, μ' αρέσουν τα αρχαία. Αν έκανα μαθηματικά, πάλι θα μου άρεσαν, όπως και γινόταν πριν πάω θεωρητική».

«Να πω την αλήθεια, επειδή εγώ διάβαζα γενικώς πάντα, (παύση), ήμουν καλή σε όλα τα μαθήματα. (Κομπιάζει). Απλά, είναι θέμα προτιμήσεων μετά. Γιατί εντάξει, όταν είσαι καλός σε πάρα πολλά πράγματα, κάποια στιγμή πρέπει να διαλέξεις. Και εντάξει, διάλεξα αυτό, γιατί είναι πιο ενδιαφέροντα για μένα αυτά τα μαθήματα από τα αρχαία, τις ιστορίες κ.τ.λ.».

«Στη βιολογία και στα μαθηματικά. (Παύση). Εντάξει, σε όλα γενικά, όχι ότι είμαι σε όλα καλή, (γέλια), αλλά σε όλα γενικά μου λένε καλά πράγματα, απλά αυτά που μου αρέσουν και

μένα πιο πολύ και τα κάνω και με πιο ευχαρίστηση είναι η βιολογία, πάρα πολύ, και τα μαθηματικά».

Το παραπάνω εύρημα πιστοποιεί διαφορά μεταξύ των φύλων. Η επιμέλεια μάλιστα των κοριτσιών στην εκπαιδευτική συνθήκη αναγνωρίζεται ως μαθησιακό γνώρισμά τους από αρκετά παιδιά που συμμετείχαν στην έρευνα, τόσο αγόρια όσο και κορίτσια, όπως θα φανεί από τις απαντήσεις στο μεθεπόμενο ερώτημα που αφορά στις διαφορές αγοριών και κοριτσιών στις επιδόσεις στα μαθήματα.

- **5^ο ερώτημα: βλέπεις να υπάρχουν διαφορές ανάμεσα στα αγόρια και τα κορίτσια όσον αφορά στην επιλογή κατεύθυνσης και μαθημάτων; Αν ναι, σε ποια και γιατί;**

Πίνακας 10. Βλέπεις να υπάρχουν διαφορές ανάμεσα στα αγόρια και τα κορίτσια όσον αφορά στην επιλογή κατεύθυνσης και μαθημάτων;

	Αγόρια	Κορίτσια	Σύνολο
Ναι	8	15	23
Όχι	3	1	4
Ναι, αλλά όχι πολύ	1	2	3
Σύνολο	12	18	30

Η μεγάλη πλειοψηφία και των αγοριών και των κοριτσιών, 17 από τα 18 κορίτσια και 9 από τα 12 αγόρια, απαντούν καταφατικά στο ερώτημα και εντοπίζουν ως κυριότερη και συνήθη διαφορά το γεγονός ότι στην θεωρητική κατεύθυνση φοιτούν πολύ περισσότερα κορίτσια από αγόρια, τα οποία προτιμούν την τεχνολογική ή θετική κατεύθυνση. Ωστόσο, περισσότερα κορίτσια από αγόρια αναγνωρίζουν την ύπαρξη διαφορών, γεγονός που δείχνει την μεγαλύτερη εγρήγορση των κοριτσιών απέναντι σε ένα κοινωνικό φαινόμενο που εμπεριέχει και τις ίδιες, έστω και δυνητικά, ακόμη κι αν δηλαδή οι ίδιες δεν αντιλαμβάνονται την άμεση επίδραση έμφυλων ανισοτήτων στην εαυτή τους.

Στην ενότητα της παρουσίασης των απαντήσεων στο 1^ο ερώτημα καταγράφηκαν ενδεικτικές αναφορές των παιδιών σε αντίστοιχα εμπειρικά δεδομένα των σχολείων τους που αναδεικνύουν διαφορές. Συμπληρωματικά στην παρατήρηση της ελλιπούς συμμετοχής των αγοριών στην θεωρητική κατεύθυνση η Ι. και η Α2 τονίζουν, σε αντίθεση, την παρουσία των κοριτσιών σε όλες τις κατευθύνσεις:

«Γενικότερα, ας πούμε στο τμήμα της θεωρητικής που είμαι εγώ, είναι μόνο ένα αγόρι και 17 κορίτσια. Και γενικά νομίζω ότι τα περισσότερα αγόρια επιλέγουν θετικο-τεχνολογικές επιστήμες, ενώ τα κορίτσια είναι εξίσου διασκορπισμένα και στη θεωρητική και στις άλλες κατευθύνσεις. (Παύση)».

«Στα κορίτσια, (κομπιάζει), δεν υπάρχει μια, ξέρω γω, καθορισμένη κατεύθυνση. Αλλά πιστεύω ότι τα αγόρια πιο πολύ επιλέγουν θετική και τεχνολογική».

Ωστόσο, η παρουσία των κοριτσιών και στις τρεις κατευθύνσεις αποτελεί για την Χ.⁴⁹ και την Ν3 ένδειξη ότι πλέον δεν υπάρχουν μεγάλες διαφορές μεταξύ των φύλων στην επιλογή κατεύθυνσης. Συγκεκριμένα, η Ν3 λέει: «Κοίτα, στο σχολείο μας, δε βλέπω πολύ μεγάλες διαφορές. (Κομπιάζει). Περισσότερο απλά τα θεωρητικά επαγγέλματα και τη θεωρητική κατεύθυνση την ακολουθούν πιο πολύ οι κοπέλες». Για τη Ν. και τον Α2 το ίδιο αυτό γεγονός μάλιστα προσλαμβάνεται ως μη διαφορά:

«Δεν ξέρω. Παλαιότερα μπορεί να έλεγα ότι υπάρχει κάποια διαφορά, επειδή οι περισσότερες κοπέλες μπορεί να έλεγα ότι διαλέγουν θεωρητική, αλλά τώρα πια δεν το πιστεύω αυτό. Θεωρώ ότι είναι καθαρά με το τι θέλει να επιλέξει κάποιος και με τις κλίσεις του, δηλαδή δεν έχει να κάνει με το φύλο. Οπότε δε θεωρώ ότι υπάρχει κάποια διαφορά».

«Όσον αφορά την επιλογή, δεν έχω παρατηρήσει κάποια διαφορά. (Κομπιάζει). Αν και, για να πω την αλήθεια, στη δικιά μας τη θετική, που είναι ένα μόνο τμήμα, η πλειοψηφία είναι κορίτσια. (Παύση). Έχουμε δηλαδή 5 αγόρια, ενώ τα υπόλοιπα 12-13 είναι κορίτσια. (Παύση). Είναι παραπάνω, η πλειοψηφία. **Στην τεχνολογική; Η τεχνολογική έχει πολλά τμήματα. Τα περισσότερα παιδιά πάνε τεχνολογική, είναι 3 τμήματα στο σχολείο μου, οπότε εκεί είναι διάσπαρτα. (Παύση). Νομίζω είναι ίσα αγόρια και κορίτσια. Στη θεωρητική; Στη θεωρητική, νομίζω πάλι τα κορίτσια είναι περισσότερα. Είναι περισσότερα τα κορίτσια δηλαδή στην Γ' Λυκείου στο σχολείο σου; Ναι. Πρέπει να είναι παραπάνω. Παρατηρείς κάποια μαθήματα να επιλέγονται περισσότερο από κορίτσια και άλλα από αγόρια; Όχι, δεν παρατηρώ κάποια διαφοροποίηση».**

Ο Α., χωρίς να απαντάει καταφατικά ή αποφατικά, δίνει την εικόνα που έχει σχηματίσει για το μαθητικό πληθυσμό στο ΕΠΑΛ και η απάντησή του παρουσιάζει ομοιότητα με αυτή του Α2: «(Κομπιάζει). Εξαρτάται. Υπάρχουν παιδιά που, κορίτσια περισσότερο, που στρέφονται στο να γίνουν βρεφονηπιοκόμοι, αλλά και υπάρχουν κορίτσια που θέλουν να γίνουν νοσηλεύτριες. Στο σχολείο μου οι περισσότεροι και αγόρια και κορίτσια στρέφονται

⁴⁹ Βλ. ωρίτερα την απάντησή της.

προς τη νοσηλευτική δηλαδή. Και αγόρια και κορίτσια. Στο τμήμα μου για παράδειγμα είμαστε 6 αγόρια και 10-11 κορίτσια. Στο τμήμα όμως μηχανολογίας είναι όλο αγόρια. Στο πληροφορικής πάλι είναι και εκεί περισσότερα τα αγόρια αλλά υπάρχουν και 6 κορίτσια. Είναι το αντίστοιχο, όπως είμαστε εμείς στο δικό μας τμήμα. (Κομπιάζει). Πιστεύω ότι η επιλογή γίνεται με σκοπό κάθε μαθητής να επιλέξει κάποιο επάγγελμα που να του αρέσει, έτσι ώστε να μπορέσει να ανταπεξέλθει στο μέλλον». Από την άλλη, ο Γ., επίσης μαθητής του ΕΠΑΛ και του κύκλου υγείας και πρόνοιας παρατηρεί έντονες διαφορές στις επιλογές των κύκλων σπουδών, σε μεγάλο βαθμό σύστοιχες με τον παραδοσιακό καταμερισμό εργασίας: «Στο υγείας και πρόνοιας είναι βασικά πιο πολλά τα κορίτσια, γιατί πηγαίνουν μαιευτική και τέτοια, τα αγόρια είμαστε λίγα. (Παύση). Είμαστε 25 άτομα, (κομπιάζει), και τα αγόρια είμαστε 7-8. **Στους άλλους κύκλους του ΕΠΑΛ ποια είναι η αναλογία;** Στους ψυκτικούς, μηχανολόγους και τέτοια είναι πιο πολλά τα αγόρια, δεν υπάρχει κανένα κορίτσι, (παύση), στα οικονομικά και εκεί είναι πιο πολλά τα κορίτσια, (παύση), στην πληροφορική δε θυμάμαι (γέλια)».

Όπως βλέπουμε από τον πίνακα, 3 αγόρια απαντούν πως δεν υπάρχουν διαφορές ως προς την επιλογή κατεύθυνσης από τα παιδιά. Την απάντηση του Α2 την είδαμε νωρίτερα και αυτή του Π2 δε δίδεται με απολυτότητα: «Γενικά όχι, υπάρχουν ελάχιστες περιπτώσεις που, (κομπιάζει), αλλά γενικά σκέφτονται με την ίδια λογική. Δηλαδή με τη δυσκολία, με το τι θέλω (παύση), τι πεδίο θέλω. Νομίζω δεν είναι, δεν υπάρχει διαφορά σε αυτό». Διαφορετική είναι η απάντηση του Δ., μιας που θεωρεί ότι πλέον πολλά αγόρια πάνε στην θεωρητική, τονίζοντας ότι είναι πολύ καλοί μαθητές: «Όχι, δεν υπάρχει πια αυτός ο διαχωρισμός. Δεν υπάρχει πια, όχι. (Παύση). Εγώ ξέρω πολλούς φίλους μου, που είναι θεωρητική και είναι πολύ καλοί μαθητές. Δεν ισχύει πλέον ο διαχωρισμός. Εκεί που θες να περάσεις, πας. Τέλος».

Με το δεύτερο σκέλος μόνο της απάντησης του Δ. συμφωνεί ο Β2, επισημαίνοντας ωστόσο και την αντίστροφη πλευρά, την φοίτηση στη θεωρητική αγοριών που «δεν τραβάν»: «Αυτό που έχω παρατηρήσει δηλαδή είναι ότι τα κορίτσια διαλέγουν πολύ θεωρητική, και από φίλους κιόλας που πηγαίνουν θεωρητική βλέπω ότι στα τμήματα ουσιαστικά μπορεί να είναι μόνοι τους, και να είναι όλα τα υπόλοιπα κορίτσια. Δηλαδή δεν υπάρχουν αγόρια που διαλέγουν την κατεύθυνση. Ενώ τα αγόρια θα επιλέξουν τεχνολογική. (Παύση). Και τα αγόρια που θα επιλέξουν θεωρητική ή θα είναι πάρα πολύ καλοί μαθητές, δηλαδή 18-19, ή θα είναι αυτοί που δεν τραβάν τέλος πάντων και θα πάνε για μια λύση ανάγκης, για κάτω από τη βάση. **Τα αγόρια που είναι καλοί μαθητές, για ποιες σχολές**

συνήθως πάνε στη θεωρητική; Έχω για παράδειγμα το φίλο μου, που είναι πάρα πολύ καλός, και στοχεύει για εκεί, 18-19, και θέλει ή για νομική ή για αγγλική φιλολογία».

Δηλαδή, ανακεφαλαιώνοντας τα λεγόμενα των παιδιών των ΓΕΛ, τα αγόρια ή δεν πάνε καθόλου στη θεωρητική ή, εφόσον πάνε, την επιλέγουν επιδιώκοντας στοχευμένες υψηλόβαθμες σχολές ή ως «λύση ανάγκης», επειδή «δεν τραβάν». Το τελευταίο έρχεται σε συμφωνία με ό,τι ανέφεραν και τα αγόρια του δείγματος που φοιτούν στη θεωρητική περί ευκολίας της. Επομένως, το υπόρρητο συμπέρασμα είναι ότι την επιλέγουν ειδικές περιπτώσεις αγοριών. Στην ίδια συλλογιστική πορεία των ειδικών περιπτώσεων εντάσσονται και η παρακάτω άποψη της Δ. περί συστολής των αγοριών που κατευθύνονται στη θεωρητική και της Λ., η οποία φθάνει να συνδέσει την μη επιλογή θεωρητικής κατεύθυνσης από τα αγόρια με τη «μαγκιά» και την αποφυγή του «στίγματος» της ομοφυλοφιλίας:

«Είναι ελάχιστα τα αγόρια που πηγαίνουν θεωρητική και πιο συνεσταλμένα συνήθως από τα υπόλοιπα αγόρια. Στην κατεύθυνσή μου, ας πούμε, και στο σχολείο γενικά υπάρχει ένα αγόρι μόνο που πάει θεωρητική. Είμαστε 15-16 κορίτσια και 1 αγόρι (στην κατεύθυνση) και συνολικά στο σχολείο είμαστε μισά κορίτσια μισά αγόρια. Εννοώ στην Γ' Λυκείου».

*«Θεωρείς ότι παίζει ρόλο το φύλο στην επιλογή κατεύθυνσης και μαθημάτων; Αν όχι, γιατί; Αν ναι, σε ποια και γιατί; Μεγάλη. Πολύ μεγάλη, γιατί θεωρούν, ας πούμε, τα αγόρια στην κατεύθυνση ότι, άμα πάνε θεωρητική τα αγόρια, θα είναι ομοφυλόφιλοι. (Παύση). Θεωρούν ότι δεν μπορεί να υπάρξει ένα θεωρητικό μυαλό ανδρικό μυαλό, γιατί είμαστε σε μια ηλικία, στην εφηβεία, που είμαστε μάγκες, που πρέπει να ρίξουμε όλες τις κοπέλες, κι έτσι οπότε, άμα πάμε θεωρητική, δε θα τους δείξουμε ότι έχουμε φοβερό μυαλό, και δεν πιάνει. (Κομπιάζει). Επίσης, τα κορίτσια, (παύση), πλέον έχω παρατηρήσει ότι φεύγουν πολλοί από τη θεωρητική και πάνε να γίνουν επιστήμονες. **Τι εννοείς;** Ότι, ας πούμε, σε ένα σχολείο, (κομπιάζει), εμάς στο σχολείο μας είναι... . Πόσα παιδιά της Γ' τάξης; Έχουμε κατά μέσο όρο, ας πούμε, τρία τμήματα, 90 παιδιά, ας πούμε. Είναι 17 μόνο της θεωρητικής. Και βλέπω ότι γενικά δεν την προτιμούν αυτήν την κατεύθυνση. (Παύση). Τώρα μιλάω για τα κορίτσια, έτσι; **Πώς το εξηγείς αυτό;** Πώς το εξηγώ; Αυτό που είπα και πριν. Όλοι πάμε να γίνουμε επιστήμονες, γιατί, (παύση), θεωρούμε πως ο επιστήμονας είναι μόνο ο γιατρός, που βγάζει λεφτά και έχει και κύρος. (Παύση). Μεγάλη προκατάληψη. Επίσης αυτό για τα αγόρια, γιατί στην αρχή ένας φίλος μου, που είχε πάει θεωρητική, το κοροϊδευαν συνέχεια, κι εγώ έπιανα παιδιά και τους ρωτούσα γιατί είναι ντροπή αυτό το πράγμα, δηλαδή εμένα ο καθηγητής που μου κάνει έκθεση είναι άνδρας κι αυτοί στα φροντιστήριά τους έχουν άνδρες*

καθηγητές, τις σημαίνει αυτό; Επειδή αυτός είναι παιδί ακόμα, τι σημαίνει; Κάποιοι άρχισαν να παίρνουν μπρος, αλλά γενικά υπάρχει μια προκατάληψη, το βλέπω. Έχει επικρατήσει αυτό το πράγμα πολλά χρόνια. Τα κορίτσια είναι για τη θεωρητική και τα αγόρια είναι για τη θετική. Και πλέον πολλοί πάνε μόνο στη θετική».

Ας προσέξουμε επίσης τι λέει στο παραπάνω απόσπασμα η Λ. για την «φυγή» των κοριτσιών από τη θεωρητική προς την θετική. Η κοινωνική απαξίωση της θεωρητικής φαίνεται από την -απορριπτέα από την ίδια- προκατειλημμένη ταύτιση στο νου των συμμαθητριών της της επιστήμης με την ιατρική και τη θετική κατεύθυνση. Την ταύτιση αυτή φαίνεται να αποδέχεται η Β2, μαθήτρια θετικής: **«Γιατί θεωρείς ότι τα κορίτσια πάνε πιο πολύ στη θεωρητική; Δεν ξέρω. Μήπως επειδή τους αρέσει πιο πολύ, είναι πιο πολύ στις τέχνες, στην ιστορία, αρχαία και τέτοια; (Παύση). Δεν είναι τόσο πολύ στην επιστήμη. Νομίζω ότι στην επιστήμη είναι πιο πολύ τα αγόρια».**

Ξαναγυρνώντας στο λόγο της Λ., παρατηρούμε ότι της κάνει εντύπωση η μεγαλύτερη παρουσία κοριτσιών στη θετική, κάτι που προϋποθέτει την νομιμοποιημένη και χωρίς προβληματισμό αποδοχή της παραδοσιακά μεγάλης παρουσίας των αγοριών σε αυτή. Την ίδια θέαση της παρουσίας των κοριτσιών στη θετική παρατηρούμε και στο λόγο του Π2: **«Θεωρείς ότι παίζει ρόλο το φύλο στην επιλογή κατεύθυνσης και μαθημάτων; Αν όχι, γιατί; Αν ναι, σε ποια και γιατί; Γενικά όχι, υπάρχουν ελάχιστες περιπτώσεις που, (κομπιάζει), αλλά γενικά σκέφτονται με την ίδια λογική. Δηλαδή με τη δυσκολία, με το τι θέλω (παύση), τι πεδίο θέλω. Νομίζω δεν είναι, δεν υπάρχει διαφορά σε αυτό. Δηλαδή μόνο στο ψώνια, στο, ξέρω γω, να πάω θετική που είναι και καλά, (παύση), υπάρχει ένα ψώνιο δυστυχώς. Σε ποιο φύλο συνήθως; Στα κορίτσια. Γιατί; Δεν ξέρω, (παύση), αυτό ίσως να προέρχεται από τους γονείς, έτσι; Κατά ένα μεγάλο... . Πώς εκδηλώνεται αυτό το ψώνιο; Για την ιατρική, ας πούμε; Ναι μωρέ, ότι είναι καθαρά θετικές επιστήμες και πέρα, ας πούμε, από τα μαθηματικά και τη φυσική, είναι η χημεία και η βιολογία. Δεν είναι οι υπολογιστές και το ΑΟΔΕ. Δηλαδή υπάρχει εκεί μια διαφοροποίηση».**

Στα παραπάνω αποσπάσματα του λόγου της Λ. και του Π2 εντοπίζουμε την αναφορά τους στο «ψώνιο» των μαθητριών που πηγαίνουν στη θετική. Δηλαδή αποδίδουν την παρουσία των κοριτσιών σε αυτή την κατεύθυνση στην εξήγηση ότι μεγαλοπιάνονται, στο ότι δρουν δηλαδή με υπερβάλλοντα του πρέποντος ζήλο για κάτι που δεν τους αντιστοιχεί! Το συλλογισμό τους μπορούμε να τον κατανοήσουμε καλύτερα, αν λάβουμε υπόψη μας ότι και οι δύο φοιτούν στην τεχνολογική. Διόλου τυχαία ο Π2 αντιπαραβάλλει ρητά την θετική όχι με την θεωρητική, αλλά με την τεχνολογική, καθώς και μεταξύ των

εκπροσώπων της θετικής και της τεχνολογικής εκδηλώνεται ανταγωνισμός, ηπιότερος βέβαια, μιας που αναφέρεται σε κλάδους συγγενικούς. Ο ανταγωνισμός αυτός είναι εσωτερικός, μεταξύ κλάδων του ίδιου πεδίου κι όχι εξωτερικός, όπως με την κατεύθυνση των θεωρητικών μαθημάτων.

Εντός του πεδίου της τεχνολογικής και της θετικής η E2 εντοπίζει έναν άλλο παράγοντα έμφυλης διαφοροποίησης, το άγχος των γυναικών να ανταπεξέλθουν σε αντικείμενα παραδοσιακά ανδρικά και να «πείσουν» ότι είναι καλές, μέσα στο πλαίσιο καθιερωμένης ρατσιστικής προκατάληψης. Το άγχος αυτό μπορεί να συσχετισθεί με ό,τι καταγράφει η έρευνα της Λεονταρή (1997)⁵⁰ για το χαμηλό αυτοσυναίσθημα των γυναικών. Συγκεκριμένα, η E2 λέει: «Εγώ αυτό που έχω παρατηρήσει είναι η χαλαρότητα των αγοριών. Όχι τόσο στις ικανότητες. Δηλαδή έχω δει κορίτσια που είναι πολύ καλά, αλλά έχουμε πάρα πολύ άγχος, ενώ εκείνοι τα αντιμετωπίζουν όλα με αδιαφορία. Λένε, «εντάξει, θα γράψω». **Πώς το ερμηνεύεις αυτό;** Δεν ξέρω, μπορεί να είναι κιόλας ότι πάντα περιμένουν από αυτούς, (κομπιάζει), άμα δεις τις κατευθύνσεις, ειδικά στην θετική και τεχνολογική, η πλειοψηφία είναι αγόρια. Και στη θετική είναι αγόρια. Ε, νομίζω ότι αυτό έχει να κάνει γιατί, (κομπιάζει), μπορεί να έχει να κάνει από παλιά, γιατί πάντα ασχολούνταν με τα τεχνολογικά, και με όλα αυτά, που, και άμα ρωτήσεις και καθηγητές, πάντα θα σου πουν ότι τα αγόρια είναι καλύτερα και στα μαθηματικά και στη φυσική, ότι οι μαθηματικοί και οι φυσικοί είναι καλύτεροι από τις γυναίκες μαθηματικούς και φυσικούς. **Εσύ το πιστεύεις αυτό;** Όχι. (Παύση). Πιστεύω όμως ότι λόγω κόμπλεξ μπορεί οι γυναίκες να μην είναι τόσο καλές. Γιατί άμα πας σε ένα πανεπιστήμιο μαθηματικών, που το 80%, όχι το 80%, το 90% είναι άντρες και το 10% γυναίκες, και σε αντιμετωπίζουν κάπως ρατσιστικά, πρέπει να ανταπεξέλθεις σε αυτό και, προσπαθώντας να ανταπεξέλθεις, βγάζεις κόμπλεξ και νιώθεις ανασφάλεια. Δηλαδή εγώ έχω καθηγήτρια μαθηματικό εδώ πέρα που νιώθεις ότι αγχώνεται, τα πάει όλα με βάση το βιβλίο για να μην κάνει λάθη, δεν έχει ελευθερία στο πώς θα κινηθεί και βλέπω ότι υπάρχει διαφορά ανάμεσα σε άνδρες καθηγητές που είχα, που ήταν πιο άνετοι, φαινόταν να τους αρέσει αυτό που κάνουν. Εκείνη την έχω δει και πολλές φορές να συμπεριφέρεται σαν άνδρας, για να μας πείσει. **Τι εννοείς;** Δηλαδή να μιλάει σαν άνδρας, να κινείται σαν άνδρας, να είναι πιο χύμα και τέτοια, να μην βγάζει τη θηλυκή πλευρά της, ενώ υπάρχει, (παύση), μόνο και μόνο για να μας πείσει ότι είναι καλή σε αυτό που κάνει». Παρατηρώντας δηλαδή η έφηβη τι συμβαίνει στα σχολεία και στα πανεπιστήμια, επισημαίνει στο λόγο της δύο συνθήκες που επιβεβαιώνει η επιστημονική διερεύνηση του εκπαιδευτικού κόσμου: από την μία, το μικρότερο ποσοστό γυναικών σε πανεπιστημιακές

⁵⁰ Βλ. σ. 48.

σχολές θετικών επιστημών, όπως το μαθηματικό, και, κατά συνέπεια, στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση αντίστοιχων ειδικοτήτων καθηγητριών, από την άλλη, τον κοινωνικοποιητικό ρόλο της έμφυλης ιεραρχίας στον επαγγελματικό κόσμο της εκπαίδευσης (Κανταράκη, 2008· Μαραγκουδάκη, 2008· Θάνος, 2012).

Ως προς αυτό, σε αντίθεση με την μικρή παρουσία μαθηματικών γυναικών που τονίζει η E2, στην ερμηνεία τους η I2 και η N. αναφέρουν την έντονη παρουσία γυναικών φιλόλογων στο σχολείο και τη νομιμοποίησή της από την στερεοτυπική κοινωνική αντίληψη:

*«Τα κορίτσια συνήθως προτιμούν τη θεωρητική κατεύθυνση και λόγω των σχολών, τους ενδιαφέρουν πιο πολύ οι θεωρητικές (κομπιάζει), γενικότερα οι ανθρωπιστικές επιστήμες (παύση), ενώ τα αγόρια επιλέγουν πιο πολύ τα πρακτικά επαγγέλματα, και γι' αυτό επιλέγουν τις άλλες δύο κατευθύνσεις. **Πώς το ερμηνεύεις αυτό;** (Κομπιάζει). Επειδή θεωρούν ότι τα κορίτσια κατά βάση ή κατά παράδοση επιλέγουν τη θεωρητική, γιατί γίνονται φιλόλογοι, και άμα δούμε και στατιστικά οι περισσότεροι φιλόλογοι είναι γυναίκες. (Παύση)».*

«Δηλαδή όσες πάνε θεωρητική, οι περισσότερες, (κομπιάζει), διαλέγουνε περισσότερο το διδακτικό κομμάτι, της διδασκαλίας, (κομπιάζει) δηλαδή σε ένα σχολείο σπάνια βλέπεις έναν φιλόλογο, βλέπεις ξέρω γω 5 φιλόλογους γυναίκες. Έχει επικρατήσει πάλι ότι αυτό είναι περισσότερο για κορίτσια. (Γέλια). Εντάξει, δεν ξέρω».

Η N. ερμηνεύει την παρουσία κοριτσιών στη θετική κατεύθυνση με βάση τη δράση επίσης των στερεοτύπων για τον κοινωνικό ρόλο της γυναίκας που παρέχει φροντίδα και κατευθύνεται στην ιατρική και τη νοσηλευτική: *«Στη θετική είμαστε περισσότερα κορίτσια παρά αγόρια. Ίσως επειδή συνήθως, (κομπιάζει), θετικές επιστήμες είναι περισσότερο η ιατρική και αυτά, πως είναι η νοσηλευτική για παράδειγμα, θεωρούνται περισσότερο επαγγέλματα για γυναίκες. Έτσι έχει επικρατήσει ας πούμε και γι' αυτό νομίζω ότι είναι περισσότερο κορίτσια στη θετική παρά αγόρια. (Παύση)».* Στη δράση των στερεοτύπων αποδίδει τη σύνδεση τόσο της θετικής κατεύθυνσης με την ιατρική όσο και της θεωρητικής με τις θεωρητικές σχολές ως επιλογές των κοριτσιών η E.: *«Ναι, συνήθως, αν και όχι τόσο έντονα, τα κορίτσια επιλέγουν τη θετική και τη θεωρητικά κατεύθυνση, είτε γιατί πάνε για θεωρητικές είτε πάνε για ιατρικές σχολές, και τα αγόρια περισσότερο την τεχνολογική, γιατί πάνε περισσότερο για σχολές Πολυτεχνείου ή για σχολές πληροφορικής. **Γιατί θεωρείς ότι τα κορίτσια επιλέγουν περισσότερο θεωρητικές σχολές ή την ιατρική;** Εντάξει, είναι κορίτσια που το επιλέγουν, γιατί θεωρούν ότι σαν κορίτσια πρέπει να επιλέξουν κάτι από αυτά, γιατί ήταν πιο παλιά τα στερεότυπα».* Αξιοσημείωτο εδώ είναι ότι

και οι δύο παραπάνω κοπέλες είναι μαθήτριες της θετικής και στοχεύουν στην ιατρική. Μιλώντας για το αίτιο επιλογής της θετικής από τα κορίτσια, φαίνεται να μην αποδίδουν και στον εαυτό τους το ίδιο αίτιο, σαν να μην έχουν επηρεαστεί και οι ίδιες από τα κοινωνικά στερεότυπα.

Η Ν3, που είναι επίσης μαθήτρια θετικής και επιθυμεί την ιατρική, λέει για την παρουσία των αγοριών στη θετική: *«Κάποια αγόρια τα οποία θέλουν πιο πολύ ιατρική και τέτοια, έχουμε κάποια παιδιά στη θετική, που θέλουν να γίνουν χειρουργοί, τέτοια πράγματα τέλος πάντων, μεγαλεπήβολα σχέδια, (γέλια), η μισή θετική από τα αγόρια αυτό θέλει να κάνει, (παύση), είναι πιο φιλόδοξα τα αγόρια, δηλαδή έχουμε και κορίτσια στη θετική, που θέλουν να πάνε χημικό, τέτοια πράγματα, αλλά τα αγόρια είναι πολύ της ιατρικής. (Παύση)»*. Ενώ τα κορίτσια, σύμφωνα με την Ν. και την Ε., οδηγούνται στη θετική λόγω του στερεότυπου κοινωνικού ρόλου τους, τα αγόρια, σύμφωνα με τη Ν3, πηγαίνουν στη θετική κυρίως λόγω αυξημένης επαγγελματικής φιλοδοξίας. Κι αυτή βέβαια εντάσσεται στον επίσης συγκροτούμενο κοινωνικά ρόλο των ανδρών, αν και η Ν3 δεν προβαίνει στην αιτιολόγηση της εμπειρικής της διαπίστωσης.

Πέραν των μεταξύ τους διαφοροποιήσεων, βλέπουμε έως τώρα ότι αρκετά παιδιά, τα περισσότερα κορίτσια, απαντώντας στο ερώτημα «γιατί υπάρχουν οι διαφορές μεταξύ αγοριών και κοριτσιών» αναδεικνύουν τη βαρύτητα των κοινωνικών αιτιών. Εξ αυτών η Σ. και η Α., που επιδιώκουν να ασχοληθούν με υπολογιστές, λένε:

«Νομίζω η κοινωνία έχει προσπαθήσει να ταυτίσει πιο πολύ τη γυναίκα με τη φιλόλογο, με τη δασκάλα, με τη δικηγόρο, με πιο θεωρητικά επαγγέλματα, με την ιστορικό, με την αρχαιολόγο, από ότι με μια γυναίκα γιατρό, προγραμματιστή, οδοντίατρο, μαθηματικό, φυσικό, νομίζω ότι η κοινωνία πάντα το έχει φτιάξει έτσι, ώστε αυτά να είναι πιο ανδρικά επαγγέλματα. Και στο ΕΠΑΛ αντίστοιχα, επειδή οι ειδικότητες είναι πολύ τεχνικές, δηλαδή η νοσηλευτική, η φυσιοθεραπεία, η λογοθεραπεία, εργοθεραπεία, έχουν πιο πολλές γυναίκες μέσα. (Παύση)».

«Ναι, πιστεύω έχει γίνει αυτό, έχει δημιουργηθεί και από τους γονείς, αλλά και γενικά από το περιβάλλον, από την κοινωνία, ότι και καλά τα κορίτσια είναι πιο πολύ για τα θεωρητικά μαθήματα και τέτοια, και ότι τα αγόρια είναι πιο πολύ στα θετικά, (κομπιάζει). Τα έχουνε διαχωρίσει εντελώς, τα έχουνε βάλει σε ηλεκτρολογικά, (παύση), που έχουν να κάνουν με κατασκευές, (κομπιάζει), μηχανικών αυτοκινήτων και τέτοια. (Παύση). Εντάζει, είναι λάθος αυτό γιατί κι εγώ ήθελα, το σκέφτηκα, το καλοκαίρι γενικά σκεφτόμουν πολλά, και ήθελα και ηλεκτρολογία και τέτοια, αλλά με το που το είπα, όλοι μου είπαν «τι λες;» και τέτοια, και οι

γονείς μου και τα λοιπά, αλλά εγώ θα το δηλώσω σίγουρα. (Παύση). Γιατί μου αρέσει γενικά αυτό».

Επιπλέον, η Ι., η Κ. και ο Γ2 κάνουν λόγο για τις κυρίαρχες κοινωνικές αντιλήψεις και τα πρότυπα «που υπάρχουν από παλιά» και επιδρούν στις επιλογές των εφήβων:

«Ίσως είναι συνδεδεμένη η θεωρητική, γιατί ξέρω 'γω έχει πιο φιλολογικά, ταιριάζει περισσότερο στις γυναίκες, δεν ξέρω... . Υπάρχει μια τέτοια αντίληψη γενικότερα, γι' αυτό. (Κομπιάζει). Δεν ξέρω αν ταιριάζει περισσότερο στις γυναίκες, από άνθρωπο σε άνθρωπο διαφέρει. Ξέρω άτομα, αγόρια που θα μπορούσε να τους ταιριάζει πολύ και κοπέλες αντίστοιχα».

«Και κυρίως από κοινωνικούς λόγους, (κομπιάζει), εννοώ ότι η κοινωνία το έχει επηρεάσει. Γιατί πιστεύω περισσότερα αγόρια πάνε τεχνολογική και θετική, ενώ τα κορίτσια πάνε περισσότερο θεωρητική».

«(Κομπιάζει). Βασικά είναι από τα πρότυπα αυτά που υπάρχουν από παλιά, ξέρω γω, ότι οι γυναίκες γίνονται δασκάλες και οι άνδρες κάνουν μια πιο τεχνική δουλειά, ας πούμε».

Επιστρέφοντας στην απάντηση της Ε., παρατηρούμε αντίφαση: ενώ ξεκινάει από τα κοινωνικά στερεότυπα, αναμειγνύει και την κλίση στα γραπτά των κοριτσιών και την «ευκολότερη αντίληψη» των αγοριών, αφήνοντας να εννοηθεί ότι αυτές είναι θέμα φυσικής κατασκευής: «[...] Εντάζει, είναι κορίτσια που το επιλέγουν, γιατί θεωρούν ότι σαν κορίτσια πρέπει να επιλέξουν κάτι από αυτά, γιατί ήταν πιο παλιά τα στερεότυπα. Αλλά είναι και άλλες που το επιλέγουν, γιατί τα κορίτσια έχουν μεγαλύτερη κλίση στη θεωρητική κατεύθυνση. Ανταπεξέρχονται περισσότερο στα γραπτά. (Κομπιάζει). Και τα αγόρια γενικά είναι καλύτερα στα μαθηματικά, στη φυσική. Κάνουν πιο εύκολα πράξεις και τα αντιλαμβάνονται πιο εύκολα. (Παύση). Δεν ξέρω γιατί».

Στην αιτία της γενετικής προδιάθεσης παραπέμπουν και άλλες κοπέλες την ερμηνεία τους. Στην Μ. φαίνεται δύσκολο το ερώτημα και παλινδρομεί μεταξύ «φύσης» και «ενασχόλησης με πιο πρακτικά»: «Πιστεύω ότι τα αγόρια διαλέγουν πιο πολύ τα θετικά μαθήματα. **Γιατί;** Νομίζω ότι απλά δεν ασχολούνται κιόλας από τη μία τόσο πολύ με τα θεωρητικά, ίσως δεν τους αρέσουν, η λογοτεχνία κι όλα αυτά. Ας πούμε, βλέπω ότι και από το δικό μου τμήμα ότι είναι τα αγόρια μπορεί 4 στα 27 άτομα. **Στη θετική και τεχνολογική ποια είναι η αναλογία κοριτσιών-αγοριών;** Υπάρχει νομίζω, (κομπιάζει), δεν είναι μόνο αγόρια, ναι. Αλλά σίγουρα είναι πολύ περισσότερα. Αυτό πιστεύω, ότι από τη μια δεν τους αρέσει, είναι η λογοτεχνία, είναι τα κείμενα, τα ποιήματα που δεν είναι πολύ... (Κομπιάζει).

Πού θεωρείς ότι οφείλονται αυτά; Δύσκολο ερώτημα. Δεν ξέρω, (κομπιάζει), είναι και λίγο, γενικότερα ίσως από τη φύση τους δεν πολυασχολούνται, οι περισσότεροι τουλάχιστον. Δηλαδή; Μπορεί ίσως να ασχολούνται με πιο πρακτικά και γι' αυτό επιλέγουν και τα μαθήματα αυτά που είναι με ασκήσεις και λιγότερη θεωρία (παύση), ίσως για τα επαγγέλματα κιάλας που θέλουν (παύση). Γι' αυτό».

Η 12 θεωρεί ότι τα κορίτσια στρέφονται στα θεωρητικά μαθήματα, επειδή πρέπει να προσπαθήσουν για να καταλάβουν τα μαθηματικά, μιας που δεν έχουν την ικανότητα των αγοριών να τα καταλαβαίνουν «σαν εκ γενετής»: *«Πιστεύω ότι τα κορίτσια δεν προσπαθούν να καταλάβουν τόσο τα μαθηματικά και όλα αυτά, και είναι καλύτερα στα πιο θεωρητικά μαθήματα. Θεωρείς ότι στα μαθηματικά είναι καλύτερα τα αγόρια; Ναι, είναι πιο εύστροφα. (Παύση). Τα καταλαβαίνουν πιο πολύ πρακτικά, ενώ τα κορίτσια θέλουν πιο πολύ επιμονή και προσπάθεια, ενώ τα αγόρια αντιθέτως, (κομπιάζει), τους είναι σαν εκ γενετής να τα καταλαβαίνουν. Δηλαδή θεωρείς ότι τα αγόρια έχουν αυτήν τη δυνατότητα ως χάρισμα; Ναι, αυτό σκέφτομαι ακριβώς. Ενώ τα κορίτσια θεωρείς ότι χρειάζονται να καταβάλουν μεγαλύτερη προσπάθεια για να το κάνουν; Ναι. Έτσι έχει μείνει αυτή η άποψη, και τα κορίτσια την έχουν εκλάβει ως δεδομένο, επομένως θεωρούν ότι αυτές δε μπορούν να το μάθουν ή να προσπαθήσουν. Εσύ πιστεύεις ότι έτσι είναι; Όχι ακριβώς. Πιστεύω ότι όντως τα αγόρια έχουν μια μεγαλύτερη ικανότητα να καταλάβουν τα μαθηματικά, αλλά άμα κάποιο κορίτσι προσπαθήσει να τα καταλάβει, θα τα καταλάβει».*

Φαίνεται, ωστόσο, στο λόγο της 12, όπως και στο λόγο της Χ. που ακολουθεί, μια τάση απάλυνσης και μετριασμού του βάρους της άποψης ότι τα κορίτσια δεν κατανοούν τα θετικά μαθήματα, με τη χρήση επιρρημάτων και ήπιες διατυπώσεις, σαν να καταλαβαίνουν ότι μια τέτοια θέση ισοδυναμεί με δήλωση αναγνώρισης της γυναικείας κατωτερότητας, την οποία δεν μπορούν να προσυπογράψουν. Η Χ. στην «μη κατανόηση τόσο πολύ των θετικών μαθημάτων» προσθέτει και την έφεση των κοριτσιών στην ομιλία: *«Δεν ξέρω. (Κομπιάζει). Πολλά κορίτσια δεν τα πάνε κιάλας καλά στα θετικά μαθήματα. (Παύση). Είμαστε πολύ του «μπλα-μπλα». Εγώ αυτό βλέπω. (Γέλια). (Κομπιάζει). Σαν θέμα αρεσκείας και ας πούμε μη κατανόησης τόσο πολύ των θετικών μαθημάτων, αλλά... . Μας αρέσουν πιο πολύ τα θεωρητικά. Δηλαδή και μένα πιο πολύ μου αρέσουν, σαν κοπέλα».*

Κι άλλα παιδιά αποδίδουν τη μεγαλύτερη παρουσία των κοριτσιών στη θεωρητική στη γλωσσική «κλίση» τους και των αγοριών στην τεχνολογική στην «κλίση» τους στις πρακτικές ενασχολήσεις, εκφράζοντας τη δυσκολία τους να απαντήσουν πώς δημιουργούνται αυτές οι «κλίσεις». Η δυσκολία αυτή μας θυμίζει τα λόγια του Μπουρντιέ

(1999: 36) για τη λειτουργία της αυτοεκπληρούμενης προφητείας εκεί όπου η σωματική κλίση αποδίδεται σε κοινωνικές ταυτότητες, συγκροτείται σε κοινωνική ουσία και μεταμορφώνεται τελικά σε πεπρωμένο, «χωρίς συζήτηση και χωρίς εξέταση». Ο Κ., πράγματι, η Δ2 και η Α2 λένε:

«Πραγματικά δεν ξέρω, αλήθεια. (Παύση). Εντάξει, έχουν μια κλίση, ρε παιδί μου, τους αρέσει να μιλάνε πολύ, ξέρω και γω; (Παύση). Βασικά εμένα δεν μου αρέσει να τα διαχωρίζω τώρα σε αγόρια και κορίτσια. Ξέρω γω; Απλά διάλεξαν θεωρητική. (Παύση). Εντάξει, την τεχνολογική μάλλον τη διάλεξαν περισσότερο αγόρια, επειδή είναι πρακτική δουλειά, (παύση), ας πούμε με υπολογιστές, με τέτοιες ιστορίες. Ε, το έχουν πολύ τα αγόρια με αυτό. (Παύση)».

«Πιστεύω γιατί τα κορίτσια είναι πιο καλά στη γλώσσα κι έτσι, (κομπιάζει), και τα αγόρια τα απωθούν τα αρχαία, δεν τα θέλουν. Ενώ τα κορίτσια είναι πιο φιλικά μαζί τους, πιστεύουν ότι είναι καλύτερα».

«Απλά η θεωρητική έχει πιο «μπλα μπλα» και τα αγόρια καμιά φορά θέλουν πράγματα πιο real».

Η Ν3 αναφέρεται στην ίδια αντίθεση: στη σχέση, από τη μία, των κοριτσιών με τη γλώσσα και τη θεωρία και, από την άλλη, των αγοριών με τις πρακτικές ενασχολήσεις, τις οποίες συσχετίζει, επιπλέον, με την αυξημένη επαγγελματική φιλοδοξία τους -την οποία σχολιάσαμε νωρίτερα- και το ισχυρότερο ενδιαφέρον τους για επαγγελματική αποκατάσταση: *«Περισσότερο απλά τα θεωρητικά επαγγέλματα και τη θεωρητική κατεύθυνση την ακολουθούν πιο πολύ οι κοπέλες. Πώς το ερμηνεύεις αυτό; (Κομπιάζει). Δεν ξέρω. (Παύση). Δεν νομίζω ότι δεν το έχουν τα αγόρια με το να μαθαίνουν γενικά, απλά επιλέγουν πιο πολύ πρακτικά επαγγέλματα, νομίζω. Γιατί; Δεν το έχω σκεφτεί, αλλά (κομπιάζει), μπορεί, ας πούμε από τα παιδιά που ξέρω από το σχολείο μου, είναι δύο κατηγορίες. Κάποια αγόρια τα οποία θέλουν πιο πολύ ιατρική και τέτοια, έχουμε κάποια παιδιά στη θετική, που θέλουν να γίνουν χειρουργοί, τέτοια πράγματα τέλος πάντων, μεγαλεπήβολα σχέδια, (γέλια), η μισή θετική από τα αγόρια αυτό θέλει να κάνει, (παύση), είναι πιο φιλόδοξα τα αγόρια, δηλαδή έχουμε και κορίτσια στη θετική, που θέλουν να πάνε χημικό, τέτοια πράγματα, αλλά τα αγόρια είναι πολύ της ιατρικής. (Παύση). Ενώ τα άλλα είναι μια άλλη κατηγορία, που είναι στην τεχνολογική, που θέλουν να ασχοληθούν ως μηχανικοί αυτοκινήτων, μηχανολόγοι μηχανικοί, (κομπιάζει), πολλοί, ας πούμε, με το ναυτικό, έχω ακούσει διάφορα τέτοια, αξιωματικών στρατού ή διάφορα τέτοια, και νομίζω ότι πιο πολύ επιλέγουν αυτά, τα πρακτικά επαγγέλματα. Δεν ξέρω πώς. Είναι δύο κατηγορίες.*

Άλλοι, ας πούμε, πιστεύουν ότι πιο πολύ με τα πρακτικά θα μπορούν να βρουν επαγγελματική αποκατάσταση, πολλοί μου λένε για την επαγγελματική αποκατάσταση. **Πιο πολύ αγόρια ή κορίτσια;** Πιο πολύ τα αγόρια. (Παύση). Άλλοι έχουν εταιρίες μπαμπάδων, και αυτό το έχω ακούσει, που ασχολούνται με τέτοια και θέλουν να πάνε εκεί, (παύση), και γενικά δεν ξέρω, νομίζω ότι τα κορίτσια, από ότι βλέπω από τα κορίτσια της θετικής, αλλά και από φίλες μου στη θεωρητική, μπορούν πιο πολύ να ανοιχτούν, να μιλήσουν, να συζητήσουν, έχουν έρθει πιο πολύ σε επαφή με φιλοσοφικά πράγματα, με πιο θεωρητικές έννοιες και καταστάσεις, και επειδή μπορούν να έρθουν πιο πολύ σε επαφή με αυτά τους αρέσει και ασχολούνται περισσότερο, ενώ τα αγόρια ίσως λιγότερο».

Ο Μ. προκρίνει ως ερμηνευτικό σημείο των έμφυλων διαφορών την προτίμηση της θεωρίας, την οποία ταυτίζει με τον συνήθη τρόπο εξέτασής της στις σχολικές εξετάσεις, την παπαγαλία, η οποία, όπως λέει, σε αυτόν φαντάζει βαρετή, αλλά τα κορίτσια «ίσως τα ευνοεί»: «Ναι, κυρίως τα κορίτσια πλέον επιλέγουν τη θεωρητική κατεύθυνση, τώρα δεν γνωρίζω γιατί, (κομπιάζει), ίσως επειδή τους ευνοεί το ότι είναι κάποια πράγματα περισσότερο παπαγαλία, ενώ (παύση), ξέρω γω, τα αγόρια σκέφτονται αυτά τα μαθήματα λίγο πιο πρακτικά, ή επειδή, (κομπιάζει), τι να πω; Επειδή δε θέλουν να διαβάσουν θεωρία τόσο πολύ όσο θα έπρεπε για να πάνε θεωρητική, ξέρω γω; **Γιατί πιστεύεις ότι δε θέλουν να διαβάσουν θεωρία;** Γιατί ε; Εγώ προσωπικά, γιατί για τους άλλους δεν ξέρω, επειδή το θεωρώ βαρετό. Μου αρέσει πιο πολύ να λύνω ασκήσεις». Ο Π. προβληματίζεται για την λεγόμενη «ευστροφία» των αγοριών στα θετικά μαθήματα: «Ναι, εντάξει, τα κορίτσια συνήθως, εδώ και πολλά χρόνια πάνε θεωρητική. Δεν ξέρω, ακούγεται ότι τα αγόρια είμαστε πιο εύστροφα σε θετικές επιστήμες. (Παύση). Δεν ξέρω κατά πόσο ισχύει αυτό. Δηλαδή ξέρω και κορίτσια στην κατεύθυνσή μου που είναι «αστέρια».

Σε όλες τις απαντήσεις διαπιστώνουμε μια αμηχανία ερμηνείας των διαφορών που παρατηρούν τα παιδιά στην επιλογή κατευθύνσεων από αγόρια και κορίτσια. Το κυριότερο δεδομένο που μένει αναπάντητο είναι η αυξανόμενη παρουσία των κοριτσιών στις παραδοσιακά ανδροκρατούμενες κατευθύνσεις, αλλά η σταθερά μικρή παρουσία των αγοριών στην γυναικοκρατούμενη θεωρητική κατεύθυνση. Το «δεν ξέρω» συνοδεύει σχεδόν όλες τις απόπειρες ερμηνείας τους. Αρκετές από αυτές είναι συγκεχυμένες, αποτέλεσμα της σύγκρουσης μεταξύ ενός σύγχρονου λόγου ισότητας μεταξύ των φύλων και ενός διαχρονικής ισχύος λόγου κατωτερότητας των γυναικών, στη βάση μιας - υποτίθεται- οντολογικής νοητικής και μυϊκής αδυναμίας τους. Αρκετές, επίσης, μένουν στο κομμάτι του ευκόλως εννοούμενου, που, χωρίς περαιτέρω επεξεργασία της πραγματικότητας που παρατηρούν, αδυνατούν να συλλάβουν ότι το σύμπτωμα δεν είναι

αίτια του φαινομένου των έμφυλων ανισοτήτων και επιδίδονται σε ταυτολογικές αναφορές του τύπου «τα πράγματα είναι έτσι, επειδή είναι έτσι» ή «στα κορίτσια αρέσουν τα θεωρητικά μαθήματα, γιατί έχουν κλίση σε αυτά» και αντίστροφα «τα κορίτσια έχουν κλίση στα θεωρητικά, γιατί τους αρέσουν». Χαρακτηριστική τέτοιας ταυτολογίας είναι μία ακόμη απάντηση, αυτή του Β.: *«Η πλειοψηφία των αγοριών είναι σίγουρα τεχνολογική και θετική κατεύθυνση. Και αντίστοιχα η πλειοψηφία των κοριτσιών είναι στη θεωρητική. Αυτό πώς το ερμηνεύεις; Δεν μπορώ να καταλάβω γιατί συμβαίνει αυτό το πράγμα. (Παύση). Ίσως, επειδή είναι πιο ρομαντικές ψυχές να πω, δεν μπορώ να σκεφτώ κάτι άλλο. Δηλαδή; Του στυλ ότι μπορούν να επηρεαστούν θετικά πολύ περισσότερο από ότι ένα αγόρι, διαβάζοντας ένα ποίημα, ας πούμε. Και γιατί θεωρείς ότι είναι πιο ρομαντικές ψυχές; Εδώ κανονικά θα απαντούσα, γιατί είναι γυναίκες, (γέλια), δεν ξέρω. (Κομπιάζει). Είναι πιο ευαίσθητες μάλλον». Η σύγκρουση, επίσης, των δύο λόγων είναι εμφανής στην απάντηση του Α2: «Ναι, μπορεί, επειδή σε τέτοια ηλικία που είμαστε τα επαγγέλματα που μπορείς να γίνεις από τη θεωρητική να αγγίζουν περισσότερο τα κορίτσια. Γιατί; Επειδή είναι κάτι λιγότερο χειροπιαστό. (Παύση). Λιγότερο πρακτικό. Είναι κάτι πιο θεωρητικό που νομίζω τα περισσότερα παιδιά, δεν τα αγγίζει τώρα σε αυτήν την ηλικία. Δηλαδή, εγώ τώρα -γι' αυτό σκέφτηκα φέτος ότι μπορεί να θέλω κάτι από θεωρητική- γιατί βρήκα κάποια θέματα που μπορεί να με ενδιέφεραν. Που μέχρι πέρσι όμως, δεν τα είχα σκεφτεί καν. Θεωρείς ότι τα κορίτσια έχουν μία έφεση προς τα θεωρητικά μεγαλύτερη από ότι τα αγόρια, που έχουν μια μεγαλύτερη έφεση προς τα πρακτικά; Και τι είδους έφεση θεωρείς ότι είναι; Όχι, σε καμία περίπτωση. Όχι, μην παρερμηνευτεί, δεν θεωρώ καθόλου... (Κομπιάζει). Μα το είπα και εξ αρχής κιόλας, ότι, (παύση), δε θέλω να το χωρίσω σε αγόρια-κορίτσια. Δηλαδή είναι καθαρά έξω από το φυλετικό κομμάτι. Είναι θέμα προσωπικότητας του παιδιού. (Κομπιάζει). Κι απλά τυχαίνει η θεωρητική να έχει περισσότερα κορίτσια. Είναι θέμα τύχης λοιπόν; Ούτε θέμα τύχης. Ούτε αυτή η απάντηση που δίνω με ικανοποιεί. Δεν ξέρω».*

Το συμπέρασμα από την ανάλυση των παραπάνω απαντήσεων των εφήβων στο «γιατί» των διαφορών μεταξύ αγοριών και κοριτσιών στην επιλογή κατευθύνσεων είναι η αδυναμία τους να ερμηνεύσουν αυτό το «είναι θέμα προσωπικότητας του παιδιού», τις «κλίσεις» και τις «αρέσκεις» αντιστοιχώντας τες στους κοινωνικούς δομικούς καταναγκασμούς που τις παράγουν. Γι' αυτό, παλινδρομούν αμήχανα μεταξύ φυσικών και κοινωνικών αιτιών. Οι απαντήσεις τους, που συνδέονται και συμπληρώνονται και από αυτές στο επόμενο ερώτημα, δεν είναι μόνο σύμπτωμα της παιδικότητας του κόσμου που ακόμη δεν έχουν εγκαταλείψει, για να εισέλθουν στον κόσμο των ενηλίκων, ούτε μόνο αποτέλεσμα του ελλείμματος της διάχυσης του φεμινιστικού λόγου στα σχολεία, αλλά

αποτυπώνουν, αφ' ενός, το βαθμό αποτελεσματικότητας της επιτελεστικότητας των έμφυλων ταξινομιών, αφ' ετέρου, την έλλειψη βούλησης από τη μεριά της κοινωνίας μέσα στην οποία ζουν και μεγαλώνουν να αποδομήσει τον υλικό και συμβολικό πυρήνα των έμφυλων σχέσεων ανισότητας που δομούνται -πολύ περισσότερο από τις ταξικές και φυλετικές ανισότητες- μέσα στην αυτονοησία της καθημερινής έξης. Το «δεν ξέρω» των παιδιών φανερώνει το «δεν το έχω σκεφτεί» και αυτό, με τη σειρά του το «έτσι είναι», αφήνοντας, όπως θα έλεγε η Βαρίκα, «τα δρώντα υποκείμενα στη θέση τους» (2009: 85).

- **6^ο ερώτημα: βλέπεις να υπάρχουν διαφορές ανάμεσα στα αγόρια και τα κορίτσια όσον αφορά στην επίδοση σε κάποια μαθήματα; Αν ναι σε ποια και γιατί;**

Πίνακας 11. Βλέπεις να υπάρχουν διαφορές ανάμεσα στα αγόρια και τα κορίτσια όσον αφορά στην επίδοση σε κάποια μαθήματα;

	Αγόρια	Κορίτσια	Σύνολο
Ναι	7	11	18
Όχι	4	6	10
Και ναι και όχι	1	1	2
Σύνολο	12	18	30

Όσον αφορά στις απαντήσεις στο 6^ο ερώτημα, όπως φαίνεται από τον πίνακα 11, το μεγαλύτερο ποσοστό των εφήβων του δείγματος απάντησε θετικά, αλλά αυτό το ποσοστό είναι μικρότερο από το αντίστοιχο στο προηγούμενο ερώτημα. Δηλαδή τα παιδιά βλέπουν εντονότερες διαφορές μεταξύ των φύλων στην επιλογή κατευθύνσεων παρά στην επίδοση στα μαθήματα. Αυτό βεβαιώνεται και από την ερευνητική επισκόπηση που κάνει λόγο για ολοένα υψηλότερες επιδόσεις των κοριτσιών στα θετικά μαθήματα (Lucey, 2008· Francis & Skelton, 2008· Labudde κ.ά., 2008).

Κάποια από τα παιδιά απάντησαν αποφαιτικά με απόλυτη βεβαιότητα, όπως ο Δ., που απάντησε αρνητικά και στο προηγούμενο ερώτημα: «Όχι, δεν υπάρχει αυτό πουθενά. Καθόλου». Τα παιδιά που απάντησαν αρνητικά και έδωσαν επεξηγήσεις τόνισαν ότι οι όποιες διαφορές στην επίδοση δεν εξαρτώνται από το φύλο, αλλά από το διάβασμα, τη θέληση, την αρέσκεια, τον άνθρωπο. Η πεποίθησή τους ότι αυτά (το διάβασμα, η θέληση κ.τ.λ.) υπερβαίνουν τη διάσταση του φύλου δίνει την εντύπωση ότι προσλαμβάνουν το

φύλο ως ένα προσωπικό βιολογικό δεδομένο, ουδέτερο και ξέχωρο από τους κοινωνικούς όρους. Χαρακτηριστικά η Σ., η οποία είναι μαθήτρια του ΕΠΑΛ και του κύκλου πληροφορικής και αναπτύσσει συνολικά ένα λόγο μαχητικότητας, προϊόν επίγνωσης των εμποδίων με βάση το φύλο, στη συνέντευξή της λέει ότι «εξαρτάται από τον άνθρωπο, όχι από το φύλο» και ο Μ. πιστεύει ότι «όλα αυτά είναι θέμα διαβάσματος, τουλάχιστον στην κατεύθυνσή μου, στις άλλες δεν ξέρω. (Παύση). Όσο διαβάζει κάποιος, είτε αγόρι είναι είτε κορίτσι, τόσο αποδίδει. Δεν υπάρχουν μεγάλες διαφορές». Ο Α2 συμφωνεί ότι «είναι καθαρά θέμα διαβάσματος. Καθαρά. Όσο προσπαθείς τόσο θα καταφέρεις» και η Α2 ότι «είναι ανάλογα το πόσο το θέλεις και πόσο σου αρέσουν». Η Χ. θεωρεί ότι, ενώ τα κορίτσια είχαν χαμηλότερες επιδόσεις στο γυμνάσιο στα θετικά μαθήματα, τώρα «συνήθισαν και έμαθαν»: «Κοίτα, τώρα πια ο καθένας με την κατεύθυνσή του. Παλαιότερα, στο γυμνάσιο ή στην Α' Λυκείου, ας πούμε, ναι όντως. Τα κορίτσια κατά κύριο λόγο είχαν χαμηλότερους βαθμούς στα θετικά μαθήματα. (Παύση). Αλλά μετά ανάλογα με την κατεύθυνση που ακολούθησαν, συνήθισαν και έμαθαν. **Στη θεωρητική στο σχολείο σου είναι καλύτερα τα κορίτσια από τα αγόρια; Ναι. Στην θετική; Και στη θετική είναι καλύτερα τα κορίτσια. Στην τεχνολογική; (Κομπιάζει). Στην τεχνολογική, δεν ξέρω».**

Η Β. προσπαθεί να τεκμηριώσει τον σκεπτικισμό της στην κατεστημένη αντίληψη ότι «τα μαθηματικά είναι για τον άνδρα», βασιζόμενη στην εμπειρική πραγματικότητα του σχολείου της: «Λένε ότι τα μαθηματικά είναι για τον άνδρα. Αλλά (κομπιάζει) όχι, το μυαλό είναι ίδιο. (Παύση). Στο σχολείο, στα μαθηματικά και στη φυσική υπήρχαν περιπτώσεις και από τα δύο φύλα που ήταν καλοί. Το ίδιο και στα αρχαία γενικής, αλλά και αρχαία κατεύθυνσης ήταν πάρα πολύ καλά και τα αγόρια. Ο ένας ήταν μαθητής του 18, πέρασε δημοσιογραφία και ο άλλος έβγαλε 14-15.000 μόρια, ήταν καλά για αγόρια. (Παύση). Σε σχέση με τα τόσα περισσότερα κορίτσια ήταν μια χαρά, τέλεια».

Θα σταθούμε σε ένα ακόμη σημείο στο λόγο της Β., στο σημείο που συγκρίνει τις επιδόσεις των αγοριών της θεωρητικής με αυτές των κοριτσιών, σταθμίζοντας την αριθμητική υπεροχή των κοριτσιών στη θεωρητική. Πράγματι, η σύγκριση επιδόσεων μεταξύ των φύλων στη θεωρητική δεν μπορεί να είναι αντικειμενική, αν δεν ληφθεί υπόψη αυτό που συμπεράναμε από τις απαντήσεις στο προηγούμενο ερώτημα, ότι στη θεωρητική κατευθύνονται οι εξαιρέσεις των αγοριών. Άρα, εξ αντικειμένου στα μάτια των παιδιών οι περισσότερες καλύτερες μαθήτριες στη θεωρητική είναι κορίτσια. Εν μέρει έτσι ερμηνεύεται και η επαναλαμβανόμενη αναφορά στις απαντήσεις των παιδιών περί καλύτερων επιδόσεων των κοριτσιών στα θεωρητικά μαθήματα. Η Δ., για παράδειγμα, λέει: «Στην τάξη μου αυτό το αγόρι, καλά αυτός δεν είναι πουθενά καλός, δεν ασχολείται

δηλαδή, δε διαβάζει. Τώρα δεν έχω... (παύση). Ναι, τα κορίτσια, ας πούμε, έχουν καλύτερη επαφή με τη γλώσσα, με αυτά τα μαθήματα. Αν και έχουμε παράδειγμα 1 στα 8 αγόρια στην τάξη μου, ο οποίος ασχολείται πολύ και του ταιριάζουν αυτά τα μαθήματα, τα πάει καλά, ο οποίος, παρ' όλα αυτά, έχει επιλέξει θετική, ενώ πιστεύω ότι θα ήταν πολύ καλός στη θεωρητική. Δεν μπορώ να το εξηγήσω, αλλά νομίζω ότι στα γλωσσικά μαθήματα τα κορίτσια είναι καλύτερα. Στο γιατί δεν έχω απάντηση».

Η Ν3 δεν εξηγεί τις διαφορές στις επιδόσεις στη θεωρητική, δε βλέπει διαφορές στη θετική, στην οποία φοιτά και η ίδια, αλλά εξηγεί γιατί δε βλέπει έμφυλες διαφορές στις επιδόσεις στην τεχνολογική κατεύθυνση. Ενώ χρησιμοποιεί το κριτήριο του διαβάσματος και της θέλησης, η απάντησή της διαφοροποιείται από αυτές των παιδιών που απάντησαν αρνητικά, καθώς παραπέμπει για επεξήγηση στον παράγοντα του πολιτισμικού κεφαλαίου της οικογένειας. Η ίδια προέρχεται από ένα περιβάλλον ενεργά ενταγμένο στην εξωκοινοβουλευτική αριστερά και απόλυτα προσηλωμένο στην συσσώρευση πολιτισμικού-σχολικού κεφαλαίου: «Στα θεωρητικά νομίζω ότι τα κορίτσια τα καταφέρνουν λίγο καλύτερα, (κομπιάζει), τώρα στα άλλα, στα θετικά μαθήματα, νομίζω ίδιες είναι οι επιδόσεις, ανάλογα με το πόσο προσπαθεί κανείς, με το τι στόχους έχει βάλει και πόσο θέλει να το παλέψει, αυτό. Δε βλέπω δηλαδή, ειδικά στην κατεύθυνσή μου, καμιά τρομερή διαφορά. **Στην τεχνολογική πόσα είναι τα αγόρια και πόσα τα κορίτσια;** Καλά, στην τεχνολογική τα αγόρια είναι ένα χάος. (Γέλια). Κάνουν πολύ χαμό, αλλά είναι πιο πολλά από τα κορίτσια. (Παύση). Είναι 7 κορίτσια και 20 αγόρια. Ναι, είναι πολλά στην τεχνολογική, αλλά είναι αυτή η κατηγορία παιδιού που σου είπα, που δεν έχει κανένα πολύ υψηλό στόχο, που από την οικογένειά τους δεν έχουν καμία σχέση γενικά με το διάβασμα, δεν τους έχουν παρακινήσει ποτέ, δεν έχουν δηλαδή ερεθίσματα άλλα. (Παύση). Ένα-ένα που τα σκέφτομαι δηλαδή τα παιδιά της τεχνολογικής είναι αυτά. Κάποια έχουν πιο πολύ σχέση με το διάβασμα, από το γυμνάσιο κιόλας, αυτά είναι και τα αγόρια που προσπαθούν και περισσότερο⁵¹. Δηλαδή και στην τεχνολογική, δε βλέπω διαφορές που σχετίζονται με το φύλο, (παύση), βλέπω διαφορές που σχετίζονται με την οικογένεια, τα ερεθίσματα που έχει ο καθένας και τη σχέση με το διάβασμα. Αυτό».

Η Ι. τονίζει ότι περισσότερες κοπέλες είναι καλύτερες μαθήτριες σε όλες τις κατευθύνσεις: «(Κομπιάζει). Ναι, νομίζω ότι οι κοπέλες έχουν καλύτερες επιδόσεις, υπάρχουν βέβαια αγόρια που έχουν καλύτερες επιδόσεις από κάποιες άλλες κοπέλες, αλλά ας πούμε σε ποσοστά είναι καλύτερες οι επιδόσεις των κοριτσιών σε όλες τις κατευθύνσεις. Οι απουσιολόγοι είναι μόνο κορίτσια δηλαδή. Εκτός από ένα παιδί μόνο, που είναι αγόρι». Ο Ι.

⁵¹ Εννοεί μεταξύ των αγοριών.

συμφωνεί και το ερμηνεύει με μια εξήγηση που ακούσαμε ξανά από την Λ. στο προηγούμενο ερώτημα, την «μαγκιά» των αγοριών, που από τον Ι. εκλαμβάνεται εδώ ως αποτρεπτικός παράγοντας από το διάβασμα: *«Γενικά μάλλον, είναι καλύτερες μαθήτριες. Δηλαδή δεν... , δεν μπορώ να το εξηγήσω αυτό, αλλά άριστες είναι μόνο τα κορίτσια στο μουσικό λύκειο. **Εσύ πώς το εξηγείς αυτό;** (Κομπιάζει). Δεν ξέρω, ίσως τα αγοράκια την έχουν δει περισσότερο μάγκες, ξέρω γω; (Γέλια). Δε θα κάτσουν εύκολα να διαβάσουν, όπως τα κορίτσια, ας πούμε, αλλά εντάξει, δεν ξέρω, κι αυτό διαφέρει. Ας πούμε μια φίλη μου δεν τη νοιάζει, ας πούμε, κάποιες άλλες διαβάζουν».*

Την εξήγηση της μη προσήλωσης των αγοριών στο διάβασμα, χωρίς περαιτέρω ερμηνείες στο γιατί αυτό συμβαίνει στα αγόρια, έδωσαν αρκετά παιδιά για να δικαιολογήσουν τις διαφορετικές επιδόσεις αγοριών και κοριτσιών. Ο Γ2 εντοπίζει υψηλότερες επιδόσεις των κοριτσιών στα θεωρητικά μαθήματα και πιθανολογεί ότι τα κορίτσια συγκεντρώνονται πιο εύκολα: *«Νομίζω ότι στα θεωρητικά μαθήματα, στην αποστήθιση, τα κορίτσια τα πάνε πιο καλά. **Γιατί θεωρείς ότι συμβαίνει αυτό;** Δεν ξέρω, τώρα αυτό νομίζω ότι ακούγεται σεξιστικό, (γέλια). (Κομπιάζει). Αυτό βλέπω, δεν ξέρω. Συγκεντρώνονται πιο εύκολα; Δεν ξέρω».* Ο Β2 βλέπει επιπλέον μια διαφορά «σταδίων» μεταξύ κοριτσιών και αγοριών στην «συγκέντρωση» που εκβάλλει σε μια πέραν του διαβάσματος πολυπραγμοσύνη των αγοριών: *«Ναι, νομίζω ότι υπάρχουν διαφορές, αλλά στα θεωρητικά μαθήματα. Δηλαδή όσα χρειάζονται διάβασμα πολύ, εκεί πιστεύω ότι τα κορίτσια, γιατί νομίζω ότι μπορούν να συγκεντρωθούν καλύτερα στο να διαβάσουν, ενώ τα αγόρια έχουν μια έλλειψη συγκέντρωσης. (Παύση). Και αυτό εξαρτάται κιόλας από την ηλικία κιόλας πιστεύω, ότι για παράδειγμα εγώ έχω και άλλα ενδιαφέροντα, ότι δεν έχω μόνο το διάβασμα, (κομπιάζει), οπότε ναι, είναι λίγο δύσκολο. **Θεωρείς δηλαδή ότι τα κορίτσια δεν έχουν πολλά ενδιαφέροντα;** Ναι, αυτό εννοώ. (Παύση). Ότι έχουν μόνο το διάβασμα. Πιστεύω, δεν έχω περάσει και από αυτό το στάδιο. (Γέλια). (Παύση). Το βλέπω και από εμένα κιόλας, ότι πιο πολύ ασχολούμαι με τον αθλητισμό και με τα υπόλοιπα παρά με τα μαθήματα δηλαδή, που πρέπει να κάτσω να αφιερώσω ώρα».* Η Α. αντίστοιχα τονίζει την «συνέπεια» των κοριτσιών και την τάση των αγοριών να κάνουν «άλλα πράγματα» πέραν του διαβάσματος: *«Ναι. Υπάρχουν διαφορές. Περισσότερο τα αγόρια είναι στα μαθηματικά καλοί, καλύτεροι από τα κορίτσια, υπάρχουν βέβαια και κορίτσια που είναι εξίσου καλά και καλύτερα από τα αγόρια. (Παύση). Στα θεωρητικά τα κορίτσια είναι καλύτερα σε ποσοστό από αυτά που ξέρω εγώ στο σχολείο μου. **Πώς το ερμηνεύεις αυτό;** (Κομπιάζει). Δεν ξέρω. Μήπως επειδή τα θεωρητικά θέλουν να καθίσεις περισσότερο κάτω και να στρωθείς στο διάβασμα; Εντάξει, και τα θετικά θέλουν, αλλά θέλουν λιγότερο χρόνο από της θεωρητικής.*

Και τα αγόρια ίσως να έχουν κάποια άλλα πράγματα, δηλαδή ίσως και να βαριούνται. (Κομπιάζει). Μπορεί να βάζουν σε προτεραιότητα άλλα πράγματα, όπως παιχνίδια ή να βγαίνουν έξω». Οι αναφορές στην μαγκιά, την έλλειψη συγκέντρωσης, την πολυπραγμοσύνη των αγοριών θα μπορούσαν να παραπέμψουν σε κάτι που δεν κατονομάστηκε από τα παιδιά, αλλά επιβεβαιώνει η βιβλιογραφία, την σχέση δηλαδή των αγοριών με την πειθαρχία (Φρόση & Δεληγιάννη, 2002). Η παρότρυνση για μη συμμόρφωση, οικειοποίηση του δημόσιου χώρου και εκδήλωση επιθετικότητας συνοδεύουν την κοινωνικοποίηση των αγοριών.

Συνεχίζοντας την καταγραφή των απαντήσεων των παιδιών στεκόμαστε στον Β., ο οποίος, ενώ εντοπίζει στην αρχή της απάντησής του τη διαφορετική καθημερινότητα δραστηριοτήτων των δύο φύλων για να εξηγήσει τον αποπροσανατολισμό των αγοριών από το διάβασμα, στη συνέχεια του διαλόγου καταλήγει ότι η επίδοση «δεν έχει να κάνει τόσο με το φύλο»: *«(Κομπιάζει). Ναι. Και εκεί βλέπω να υπάρχουν διαφορές, βασικά κι αυτό έχει να κάνει με την καθημερινότητα του κάθε φύλου, (κομπιάζει), δηλαδή με τι καθημερινές δραστηριότητες. Ας πούμε, το αγόρι μπορεί άνετα να μπλέξει σε μια παρέα κάφρων ή παιδιών που απλά θέλουν να γεμίσουν το χρόνο τους με οποιαδήποτε δραστηριότητα, οποιαδήποτε κι αν είναι αυτή, π. χ. μπορεί να πηγαίνει κάθε μέρα ποδόσφαιρο, όλη μέρα απλά να κάθεται, να παίζει ποδόσφαιρο ή απλά να πηγαίνει στο σχολείο και να κάθεται με τα παιδιά που μαζεύονται εκεί τα απογεύματα ή (κομπιάζει) οτιδήποτε άλλο. (Παύση). Γενικά, κάτι με το οποίο απλά να γεμίσει το πρόγραμμα, ώστε να μη μείνει χρόνος για διάβασμα. (Παύση). Πλέον ασχολούνται περισσότερο με ηλεκτρονικά παιχνίδια. **Πώς το ερμηνεύεις αυτό;** (Κομπιάζει). Βασικά, τους αρέσει πιο πολύ... όλη η εικόνα των ηλεκτρονικών παιχνιδιών πιστεύω ότι είναι πιο εύκολο να επηρεάσει ένα αγόρι παρά ένα κορίτσι. Δε νομίζω ότι υπάρχουν, ας πούμε, κορίτσια που θα πωρόνταν τόσο πολύ με το να σκοτώνουν έναν εικονικό δράκο, όσο ένα αγόρι. **Γιατί;** Δεν ξέρω. (Γέλια). Πάλι δεν ξέρω. Και πάλι δεν μπορώ να φανταστώ. **Πού θεωρείς ότι τα κορίτσια είναι καλύτερα στις επιδόσεις;** Βασικά, επειδή το έχω δει και σε κορίτσια αυτό με τις παρέες, (παύση), και να σταματούν π. χ. ξαφνικά να διαβάζουν, (παύση) αλλά επειδή γενικά έχω δείγματα αυτού που θεωρώ σα δεδομένο, κατά κάποιο τρόπο, όχι ότι το θεωρώ σωστό ή δεδομένο και για τα αγόρια και τα κορίτσια, αλλά αν το δω σαν ανθρώπους γενικότερα πιστεύω ότι είναι μια περίεργη μείξη. Ότι συμβαίνουν και το ένα και το άλλο στους ανθρώπους γενικότερα, (παύση), άσχετα αν είναι αγόρια ή κορίτσια. **Βλέπεις σε συγκεκριμένα μαθήματα να τα πηγαίνουν καλύτερα τα κορίτσια;** (Κομπιάζει). Όχι. Όχι, γιατί (κομπιάζει) βασικά μια κοπέλα η οποία έχει επιλέξει θεωρητική κατεύθυνση είναι καλή*

στη θεωρητική κατεύθυνση, μπορεί να είναι καλή, μπορεί να είναι και κακή. Κι ένα αγόρι αντίστοιχα. (Παύση). Και επίσης αντίστοιχη περίπτωση κι αν έχουν επιλέξει θετική και τεχνολογική. Έχω δει κορίτσια να είναι καλά στη θετική, όπως έχω δει και κορίτσια να είναι κακά στη θετική κατεύθυνση, όπως και αγόρια, οπότε δε θεωρώ ότι έχει να κάνει τόσο πολύ με το φύλο».

Σε αντίφαση υποπίπτει και ο Π., όταν θεωρεί, από τη μία, ότι «τα κορίτσια διαβάζουν πιο ώριμα», γιατί «ωριμάζουν πιο γρήγορα», παραπέμποντας σε βιολογικού τύπου εξήγηση, αλλά, από την άλλη, ότι η επίδοση δεν είναι «θέμα φύλου», αλλά θέμα ατομικής προσπάθειας: «Τα κορίτσια, ας πούμε, το έχουν περισσότερο με τα θεωρητικά μαθήματα. (Κομπιάζει). Το βλέπω δηλαδή στο ΑΟΔΕ ίσως οι καλύτερες να είναι οι κοπέλες. (Παύση). Αλλά θεωρώ ότι δεν είναι και τόσο θέμα φύλου, το βλέπω, το λένε και οι άλλοι ότι είναι πιο καλές, αλλά δε θεωρώ ότι είναι θέμα φύλου. (Παύση). Είναι ανάλογα με την προσπάθεια που θα καταβάλει ο καθένας. (Παύση). Τα κορίτσια διαβάζουν πιο ώριμα, η αλήθεια είναι, είναι κατά μου που το λέω αυτό, αλλά ωριμάζουν πιο γρήγορα. (Γέλια)».

Στον παράγοντα της μεγαλύτερης ωριμότητας, αλλά ως ευαισθητοποίησης και όχι ως βιολογικής ωρίμανσης όπως ο Π., αποδίδει ο Π2 την «περισσότερη επίδοση» των κοριτσιών, την οποία περιορίζει, από την άλλη, το «πιο υψηλό επίπεδο άγχους»: «Ναι, θεωρώ πως υπάρχει από την πλευρά των κοριτσιών περισσότερη επίδοση, (παύση), γιατί, (κομπιάζει)... Πάλι είναι περιπτώσεις, δεν είναι πάντα, δεν ισχύει πάντα πιστεύω. (Παύση). Ας το πάμε έτσι, από τη μία θεωρώ τα κορίτσια είναι πιο ώριμα, δηλαδή είναι πιο ευαισθητοποιημένα σε αυτό το ζήτημα, στο θέμα του διαβάσματος, δηλαδή (παύση), δεν είναι «σταρχιδίστριες» όσο τα αγόρια. Και αυτό ίσως να τις βοηθάει να αποδίδουν καλύτερα σε σχέση με τα αγόρια. **Πώς το ερμηνεύεις εσύ αυτό;** Αυτό θεωρώ πως είναι πιο ευαισθητοποιημένες στο συγκεκριμένο τομέα, και είναι και πιο ώριμες στη σκέψη. Δηλαδή (παύση), από τη μία αυτό. Δεν μπορώ να πω κάτι άλλο, έτσι το σκέφτομαι εγώ. Αλλά από την άλλη υπάρχει και (κομπιάζει) πιο υψηλό επίπεδο άγχους, ρε παιδί μου, στα κορίτσια, για κάποιο λόγο. (Κομπιάζει). Και αυτό εξαλείφθηκε... αυτό, το προηγούμενο που είπα. Δηλαδή υπάρχει μια ισορροπία από τη μία, δεν ξέρω». Η Ε2 συμφωνεί, μεν, με το υψηλότερο επίπεδο άγχους των κοριτσιών, το οποίο, δε, τα οδηγεί τελικά στο να γράφουν χειρότερα από τα αγόρια. Είναι η ίδια μαθήτρια που στο ερώτημα του εντοπισμού διαφορών μεταξύ των φύλων στην επιλογή κατεύθυνσης απάντησε ότι η μόνη διαφορά έγκειται στο άγχος: «Ναι. (Παύση). Βλέπω διαφορά γι' αυτό που σου είπα. Λόγω της άνεσης που έχουν τα αγόρια, δεν ξέρω για ποιο λόγο γίνεται αυτό, αλλά βλέπω ότι εγώ είμαι πάρα πολύ αγχωμένη και μπορεί κάτι να το ξέρω πολύ καλά και να μην το γράψω. Ενώ ένας φίλος μου μπορεί να

μην έχει διαβάσει καθόλου και να πάει με άνεση, και να πει «εγώ τα έχω κάνει πιο παλιά, δεν μπορεί να μην τα θυμάμαι, μαθηματικά είναι». Και να γράψει με την ησυχία του. Και να ξέρω περισσότερα και να γράψω λιγότερα! Λόγω του άγχους».

Η Ν2, μαθήτρια της θετικής, καταφεύγοντας σε μια βιολογίζουσα ερμηνεία, αποδίδει την επιμέλεια των κοριτσιών στην πιο γρήγορη αναπτυξιακή ωρίμανση τους: «Δηλαδή βλέπω ότι τα κορίτσια, ας πούμε, είναι πιο μελετηρά. Για να πω την αλήθεια, (γέλια). Όχι μόνο από τους βαθμούς, γενικώς στην λογική. (Κομπιάζει). Ξέρω γω, το κορίτσι έχει πιο οργανωμένο πρόγραμμα, θα πει «θα κάτσω να διαβάσω τώρα και μετά, ας πούμε, θα κάτσω να φτιάξω τα νύχια μου» (γέλια), ενώ το αγόρι θα κάθεται περισσότερο στον υπολογιστή, θα παίζει, αποσπάται η προσοχή του εύκολα. (Παύση). Αλλά νομίζω ότι αυτό είναι καθαρά εφηβικό θέμα. Τα κορίτσια, ξέρω γω, ωριμάζουν πιο γρήγορα, (κομπιάζει), οπότε μπορεί να φταίει αυτό, ας πούμε». Τον παράγοντα της μεγαλύτερης ωριμότητας των κοριτσιών στο ζήτημα του διαβάσματος».

Η Ε. φθάνει να ταυτίσει τα θεωρητικά μαθήματα με τα κορίτσια και το διάβασμα της «απ' έξω εκμάθησης», ενώ τα μαθηματικά και τη φυσική με τα αγόρια και την αντίληψη. Όταν καταλαβαίνει τον εγκλωβισμό της ουσιοκρατικής ερμηνείας της, αποδίδει την περιορισμένη αντίληψη των κοριτσιών στο ότι έχουν μάθει να διαβάζουν και όχι να σκέφτονται: «Ναι, υπάρχουν διαφορές. Τα κορίτσια κάθονται και περισσότερες ώρες και διαβάζουν, για να μαθαίνουν και απ' έξω, από τα αγόρια, και τα αγόρια τις περισσότερες φορές στα μαθηματικά, τη φυσική, που είναι καθαρά μαθήματα αντίληψης, τα καταλαβαίνουν πιο εύκολα, γιατί δε χρειάζονται τόσο πολύ διάβασμα. **Θεωρείς ότι η διαφοροποίηση έγκειται στην επιμέλεια όσον αφορά το διάβασμα;** Ναι. Είναι, καταρχάς, η θεωρητική κατεύθυνση καθαρά θέμα διαβάσματος και όχι θέμα αντίληψης. (Παύση). **Όχι τόσο έντονα θέμα αντίληψης. Θεωρείς ότι τα αγόρια έχουν υψηλότερη αντίληψη;** Την αντίληψη την έχουν και οι δυο, απλά επειδή τα κορίτσια έχουν μάθει να διαβάζουν, δεν την καλλιεργούν σε τέτοιο βαθμό, όπως την καλλιεργούν τα αγόρια. Γιατί, όταν δε διαβάζεις και θες να αποδώσεις, πρέπει να καλλιεργήσεις την αντίληψή σου». Αξιοπρόσεκτο είναι ότι, αν και η ίδια είναι μαθήτρια της θετικής και το μάθημα στο οποίο θεωρεί τον εαυτό της καλό είναι τα μαθηματικά, ο λόγος της αποπνέει έναν αέρα διαχωρισμού του εαυτού της από τα υπόλοιπα κορίτσια. Για την ακρίβεια, ταυτίζει τον εαυτό της απόλυτα με ό,τι αποδίδει ως γνωρίσματα στα αγόρια: δεν διαβάζει αρκετά, αλλά έχει αντίληψη και τη χρησιμοποιεί. Η ταύτιση αυτή -προϊόν μιας απίστευτου θαυμασμού προσκόλλησης στον πατέρα της και ανατροφής της με «ανδρικές» ενασχολήσεις στις οποίες επιδιδόταν πάντα μαζί με τον πατέρα και με την καθοδήγησή του- διόλου δεν την προβληματίζει με ποιο τρόπο κάποιες

κοπέλες, όπως η ίδια, καταφέρνουν να καλλιεργούν την αντίληψή τους και να διαφοροποιούνται από τις υπόλοιπες που περιγράφει!

Το απόσταγμα από τις απαντήσεις είναι ότι τα παιδιά δεν έχουν προβληματισθεί ιδιαίτερος όσον αφορά στις έμφυλες διαφορές τις οποίες, τις περισσότερες φορές, αναγιγνώσκουν ως «φυσιολογικές» διχοτομήσεις. Αποφεύγουν, ωστόσο, να δώσουν μια ξεκάθαρη βιολογικής προέλευσης ερμηνεία των διαφορών που παρατηρούν στις επιδόσεις αγοριών και κοριτσιών, γιατί, χωρίς να το συνειδητοποιούν, εικάζουμε ότι, υπό την επιρροή των κοινωνικών εξελίξεων της μεγαλύτερης συμμετοχής των γυναικών σε κάθε τομέα της καθημερινότητας, διαισθάνονται την προβληματικότητα έως, ίσως, και την επικινδυνότητα τέτοιων επιχειρημάτων. Από την άλλη, αδυνατούν να κατανοήσουν τους τρόπους με τους οποίους δομείται κοινωνικά η αντιθετική μεταξύ των φύλων καθημερινότητα, την οποία εντοπίζουν ως κυριότερο παράγοντα διαφοροποίησης στον τομέα των επιδόσεων. Εξ ου και το γεγονός των αντιφάσεων στις οποίες υποπίπτουν και ο αγνωστικισμός στον οποίο καταλήγουν. Ένα, επομένως, από τα, κατ' επίφαση μόνο, οξύμωρα σχήματα της έρευνας είναι ο εντοπισμός ότι, ενώ, σύμφωνα με τις περισσότερες απαντήσεις, οι κοπέλες δεν επιλέγουν και δεν αποδίδουν ιδιαίτερος στα θετικά μαθήματα, αλλά πολύ περισσότερο στα θεωρητικά, οι περισσότερες κοπέλες του δείγματός μας πάνε θετική και όλες είναι πολύ καλές μαθήτριες.

Σημαντική υποσημείωση ως προς την κατανόηση των απαντήσεων των παιδιών αποτελεί το γεγονός της απόκρισης στα ερωτήματα εφορμώντας από τη δική τους μαθησιακή κατάσταση. Για παράδειγμα, ο Β., ο Β2 και ο Γ2, που έκαναν λόγο για μεγαλύτερη ικανότητα συγκέντρωσης των κοριτσιών, εκκινούν, πέρα από τα εγγύς σχολικά τους βιώματα, από τη δική τους αδυναμία συγκέντρωσης, κάτι που πιστοποιείται και από την χαμηλή ή ασαφή στοχοθεσία τους στις εξετάσεις και τις προσωπικές τους ερμηνείες στις χαμηλές τους επιδόσεις. Επιπλέον, η Ε2 που επανειλημμένα εντόπισε τη διαφορά του άγχους μεταξύ αγοριών και κοριτσιών είναι η ίδια μια αρκετά έως πολύ αγχώδης μαθήτρια. Αυτά είναι ενδεικτικά παραδείγματα, καθώς για όλα τα παιδιά θα μπορούσαν να γίνουν ανάλογες αντιστοιχίσεις της ατομικής τους κατάστασης με τις κοινωνικές προβολές τους. Αυτός είναι ο κύριος λόγος που εξηγεί γιατί «οι πρακτικές αιτιολογήσεις» που χρησιμοποιούν τα άτομα, εν προκειμένω οι έφηβοι, «χωρίς να είναι ψευδείς, είναι πάντα ελλιπείς» (Παναγιωτόπουλος, 2008: 643), αφού δεν είναι δυνατό να συλλάβουν όλες τις ατομικές και κοινωνικές εκδηλώσεις, αιτίες και συνέπειες των φαινομένων που γίνονται αντικείμενο διερεύνησης.

- 7^ο ερώτημα: θεωρείς ότι οι σπουδές στην Ανώτατη εκπαίδευση είναι απαραίτητες για το νέο άνθρωπο;

Πίνακας 12. Θεωρείς ότι οι σπουδές στην Ανώτατη εκπαίδευση είναι απαραίτητες για το νέο άνθρωπο;

	Αγόρια	Κορίτσια	Σύνολο
Ναι	6	15	21
Όχι	3	1	4
Όχι απόλυτα	2	2	4
Σύνολο	12	18	29 ⁵²

Στο 7^ο ερώτημα ο μεγαλύτερος αριθμός των παιδιών απάντησαν θετικά, όπως φαίνεται στον παραπάνω πίνακα. Το 83.3% των κοριτσιών έναντι του 50% των αγοριών απάντησαν θετικά. Αντιστρόφως, το 25% των αγοριών και το 5.5% των κοριτσιών απάντησαν αρνητικά, ενώ μικρότερη ήταν η διαφορά του ποσοστού των αγοριών (16.7%) και των κοριτσιών (11.1%) που θεωρούν σημαντικές, αλλά όχι απαραίτητες τις σπουδές στην τριτοβάθμια εκπαίδευση.

Βλέπουμε ότι τα κορίτσια, όπως επιβεβαιώνουν και παλαιότερες έρευνες (Βιτσιλάκη-Σορωνιάτη, 1997· Σακκά, Δεληγιάννη & Ψάλτη, 2007· Ζιώγου-Καραστεργίου, 2006), προσανατολίζονται με μεγαλύτερη θέρμη προς το Πανεπιστήμιο έναντι των αγοριών. Μάλιστα διαπιστώνουμε μια απόλυτη προτίμηση των κοριτσιών στις σχολές των ΑΕΙ, αν εξαιρέσουμε τη Σ. που είναι μαθήτρια του ΕΠΑΛ και μπορεί να έχει πρόσβαση μόνο σε τμήματα των ΤΕΙ και την Α. που είναι αδύναμη μαθήτρια της τεχνολογικής και προσβλέπει σε ΤΕΙ. Από περισσότερες κοπέλες παρά αγόρια το Πανεπιστήμιο προσλαμβάνεται με μεγάλο σεβασμό ως αδιαμφισβήτητη πηγή γνώσης και ευρύτερων ερεθισμάτων στο επίπεδο των σχέσεων, της κοινωνικοποίησης, της πολιτικοποίησης, των εμπειριών. Η Δ. τονίζει ότι είναι μία δύναμη προόδου: «Όχι ότι, άμα δε σπουδάσεις, δε θα είσαι τίποτα στη ζωή σου, απλά νιώθω ότι είναι μία δύναμη που σε βοηθά συνέχεια να προοδεύεις εσύ με τον εαυτό σου. Όχι απαραίτητα για να έχεις μια θέση, μια δουλειά, αλλά γιατί σε βοηθά να γνωρίσεις πράγματα, σου δίνει ώθηση να πας αλλού, σε άλλα πράγματα.

⁵² Τα 2 αγόρια που δε θα δώσουν πανελλήνιες δε ρωτήθηκαν. Ωστόσο, το ένα έδωσε απάντηση στο ερώτημα αυτό σε άλλο σημείο της συνέντευξης. Παρακάτω δίνονται επιπλέον στοιχεία.

Για παράδειγμα ταξίδια, να γνωρίσεις νέους πολιτισμούς κ.τ.λ. Εγώ σ' αυτό δηλαδή φαντάζομαι ότι θα με βοηθήσει». Η Ν3 επισημαίνει τη σημασία του για τη «γενικότερη παιδεία» του ανθρώπου: «(Κομπιάζει). Πιστεύω ότι και χωρίς αυτές κάτι μπορεί να βρει κάποιος να κάνει στη ζωή του, ας πούμε, είτε σε ΤΕΙ κ.τ.λ. Αν κάποιος δε θέλει καθόλου, μπορεί να βρει και κάτι άλλο να κάνει στη ζωή του, πέρα από αυτά, απλά εγώ το θεωρώ αρκετά σημαντικό για έναν άνθρωπο για τη γενικότερη παιδεία, ας πούμε, και την κουλτούρα. Κι όχι μόνο από θέματα μαθημάτων, που γενικά από ότι έχω ακούσει μου φαίνονται πολύ ενδιαφέροντα και αυτά, αλλά και την πολιτικοποίηση που έχει ο καθένας εκεί μέσα, και την κοινωνικοποίηση, την επαφή με άλλα άτομα, αυτά...». Η Α. μιλάει για τον περισσότερο ανοικτό και λιγότερο «κατευθυνόμενο» χαρακτήρα της πανεπιστημιακής μάθησης: «Ναι, είναι απαραίτητες, γιατί μέχρι το Λύκειο παίρνουμε κάποια πράγματα που είναι εντελώς κατευθυνόμενα. Δηλαδή μαθαίνουμε πράγματα που θέλουν να μάθουμε, ειδικά στην ιστορία, ας πούμε, που μαθαίνουμε πράγματα που σίγουρα δεν έχουν γίνει με αυτόν τον τρόπο, ας πούμε, με τον οποίο τα διδασκόμαστε. (Παύση). Μετά όμως ανοίγουν οι ορίζοντές μας και μαθαίνουμε περισσότερα πράγματα, που σίγουρα είναι πιο χρήσιμα στη ζωή μας».

Αρκετά παιδιά, ωστόσο, όπως φαίνεται και στα προηγούμενα αποσπάσματα, ένιωσαν την ανάγκη να διευκρινίσουν ότι η έλλειψη σπουδών δεν αποτελεί όρο εκ των ων ουκ άνευ της ατομικής εξέλιξης. Ο Ι. τονίζει: «Απαραίτητες όχι. (Παύση). Σημαντικές, αλλά ανάλογα κι από τις επιλογές που θέλει να κάνει αυτός ο άνθρωπος στη ζωή του, με τα πράγματα που ασχολείται, από κει και πέρα ναι, όχι απαραίτητες». Ο Π. κατακρίνει τον επιτακτικό χαρακτήρα με τον οποίο προβάλλεται η αντίληψη «άμα δεν περάσεις, δεν θα κάνεις κάτι στη ζωή σου»: «Στη κατάσταση στην οποία βρισκόμαστε και με το σύστημα το εκπαιδευτικό, θεωρείται δυστυχώς πως, άμα δεν περάσεις σε κάποια ανώτερη σχολή, πανεπιστήμιο, ή έστω, το «έστω» είναι πολύ λυπητερό, σε ΤΕΙ, δεν θα κάνεις κάτι στη ζωή σου. Εγώ πιστεύω ότι αυτό είναι λάθος. Εντάξει, οι ευκαιρίες σίγουρα είναι λιγότερες από ένα ΙΕΚ, ή μια ιδιωτική σχολή (παύση), ειδικά στην Ελλάδα, γι' αυτό και φεύγουν τόσο πολλοί νέοι προς το εξωτερικό, αλλά (κομπιάζει), είναι, αυτό που είπα και πριν, στον άνθρωπο. Τι προσπάθεια θα καταβάλει ο καθένας, και τι γουστάρει να κάνει». Και η Ε2 επισημαίνει τη διάσταση της μόρφωσης που είναι ευρύτερης καλλιέργειας από την αμιγώς σχολική: «Νομίζω ότι ανοίγει δρόμους για τη μόρφωση (παύση), σίγουρα για την επαγγελματική αποκατάσταση, γιατί τώρα πια, άμα δεν έχεις κάποιο πτυχίο, όχι ότι κι αν έχεις θα βρεις δουλειά, αλλά τουλάχιστον έχεις περισσότερες ελπίδες. (Παύση). Αλλά δεν νομίζω ότι, αν κάποιος δεν έχει την ανώτατη εκπαίδευση, υστερεί μπροστά σε κάποιον άλλο. Γιατί έχω γνωρίσει και άτομα τα οποία δεν πάνε στο πανεπιστήμιο και ξέρουν πολύ περισσότερα από άτομα που πάνε. Και μπορώ να πω

ότι έχουν παιδεία μπροστά σε αυτούς που πηγαίνουν. Γιατί το ψάχνουν μόνοι τους, γιατί έχουν όρεξη και μπορεί λόγω ταξικών προβλημάτων να μην κατάφεραν να μπουν σε ένα πανεπιστήμιο. Γιατί για να μπει, πρέπει να πληρώσει φροντιστήριο, πρέπει να κάνει διάφορα, που δεν έχουμε όλοι την οικονομική ικανότητα».

Από την άλλη, μελετώντας τις εντελώς αρνητικές στο ερώτημά μας απαντήσεις, θυμίζουμε, κατ' αρχάς, ότι 2 αγόρια από το δείγμα μας έχουν σχεδόν καταλήξει ότι δε θα δώσουν Πανελλήνιες εξετάσεις, οπότε δεν θα φοιτήσουν σε δημόσιο τριτοβάθμιο ίδρυμα, και, όπως λένε στις συνεντεύξεις τους, ούτε σε ιδιωτικό. Ο Κ., αδύναμος μαθητής, καταγόμενος από 8μελή οικογένεια, χωρίς οικονομική και μορφωτική στήριξη από αυτήν, θέλει να ασχοληθεί με τη μουσική -την οποία έμαθε μόνος του- και την αγροτική εργασία. Ο Β., επίσης αδύναμος μαθητής, λόγω έλλειψης της έξης του εντατικού, προσηλωμένου και πειθαρχημένου διαβάσματος, όπως ο ίδιος παρατηρεί, μεγαλώνοντας με οικονομική άνεση και ισχυρά εκπαιδευτικά ερεθίσματα, θέλει να ασχοληθεί με την διδασκαλία αγγλικών, αξιοποιώντας το δίπλωμα του «Proficiency», ή την ηχοληψία, αφού φοιτήσει σε κάποιο ΙΕΚ. Και οι δύο φαίνεται να αντλούν την «αίσθηση των ορίων τους» από την «κατάστασή» τους (Παναγιωτόπουλος, 2005: 228). Το φύλο τους θεωρούμε ότι κάνει πιο εύκολη την απόφαση αυτονομίας από το οικογενειακό πλαίσιο ζωής. Και στους δύο δεν απευθύναμε το ερώτημα 7 από διακριτικότητα, αλλά και επειδή θεωρήσαμε ότι η άρνηση συμμετοχής στις εξετάσεις ισοδυναμούσε με αμφισβήτηση της διάθεσης πίστης σε μια ατομική εξέλιξη μέσω σπουδών στην Ανώτατη εκπαίδευση. Πράγματι, ο Β. σε ανύποπτο χρόνο, σε ερώτημα του θεματικού άξονα «Εργασία», μας επιβεβαιώνει την αμφισβήτησή του, αλλά και την αμφιταλάντευσή του: *«Γενικότερα επικρατεί μια ιδέα βασικά, ότι ο μόνος τρόπος για να πετύχεις στη ζωή σου είναι το πανεπιστήμιο. (Παύση). Εντάξει, διαφωνώ με αυτό. (Κομπιάζει). Δεν είναι μόνο τα επαγγέλματα τα πανεπιστημιακά που μπορούν να σου προσφέρουν ένα πιάτο φαί, ας πούμε, υπάρχουν και άλλες δουλειές. (Κομπιάζει). Αλλά λόγω του ότι υπάρχει γενικότερα αυτή η ιδέα κι έχει επικρατήσει τόσο πολύ στους ανθρώπους, (παύση), επηρεάζομαι από αυτήν και ας ξέρω ότι δεν ισχύει. Από τις αντιδράσεις των υπολοίπων ανθρώπων καταλαβαίνω ότι κάτι δεν πάει καλά, αλλά εντάξει, προσπαθώ να το αγνοήσω και να μην απελπίζομαι».*

Είναι αντίστοιχη του κοινωνικού προσδιορισμού των γνωρισμάτων του ανδρικού φύλου και, γι' αυτό, αναμενόμενη από αγόρι, και μάλιστα γιο χειρώνακτα, η αρνητική απάντηση του Β2, ο οποίος προσφεύγει στις παραδοσιακές «αξίες του ανδρισμού», εκφράζοντας την πίστη του στη χειρώνακτική εργασία και την «εργασιακή δύναμη» της μυϊκής δύναμης (Μπουρντιέ, 2011: 427): *«Όχι, δεν νομίζω ότι είναι απαραίτητες. (Παύση). Γιατί μπορεί να*

πετύχει στη ζωή του και από κάτι πρακτικό, δηλαδή (κομπιάζει), και στην οικοδομή ακόμα άμα πας, μπορείς να έχεις κάποιο εισόδημα, αν πιάνουν τα χέρια σου, και αν θες να ασχοληθείς με αυτό. (Παύση). Γιατί, άμα δεν είσαι κιόλας των πρακτικών, (κομπιάζει), άμα δε στηριχθείς στα χέρια σου βασικά, μην περιμένεις».

Ας προσέξουμε το διαφορετικό πνεύμα δικαιολόγησης της αρνητικής απάντησης που δίνει η Λ. Επικαλούμενη την κοινωνική ανάγκη του καταμερισμού εργασίας και την αξία όλων των επαγγελμάτων, υπερασπίζεται κι αυτή την χειρωνακτική εργασία, φέρνοντας ως παράδειγμα χειρώνακτα τον οικοδόμο πατέρα της, αλλά σε αντίθεση με τον Β2 που δύναται να φανταστεί τον εαυτό του οικοδόμο, εκείνη, υποκινούμενη από τις «αξίες της θηλυκότητας», σκέπτεται τον εαυτό της κομμώτρια: *«Όχι απαραίτητα, γιατί πλέον έχουμε μπει σε μια νοοτροπία ότι άμα δε σπουδάσουμε, θα πεθάνουμε. Εγώ δεν το βλέπω έτσι. Και παλιά δηλαδή οι γονείς μου πώς επιβίωσαν; Οι παππούδες μου πώς επιβίωσαν; (Κομπιάζει). Όλοι πάμε, και με το κύρος το βλέπω ότι δρούμε όλοι, πολλά παιδιά πάνε ιατρική, ας πούμε, δεν πιστεύω ότι θέλουν ιατρική πραγματικά. Είναι και το οικονομικό θέμα. Το ίδιο και με τις στρατιωτικές σχολές. (Παύση). Επίσης, σκέφτομαι και λέω ότι εγώ θα πάω να γίνω κομμώτρια, και ακούω σχόλια τύπου «τι, θα γίνεις κομμώτρια;», είναι κάτι, ας πούμε, ξεπερασμένες αντιλήψεις ότι κομμώτριες γίνονται οι πιο τελευταίες και έτσι. Δεν σκέφτονται όμως ότι όλες οι κυρίες πάνε στο κομμωτήριο, έστω και μια φορά το μήνα, για να κουρευτούν. (Κομπιάζει). Δεν θεωρώ ότι κάποιο επάγγελμα πρέπει να το απαξιόνοουμε κι έτσι. (Παύση). Και εξάλλου όλοι χρειάζονται, για να υπάρχει και ισορροπία και στην κοινωνία, πρέπει να υπάρχουν όλα, όχι μόνο οι επιστήμονες. Ας πούμε, και ο τσαγκάρης πρέπει να υπάρχει, (παύση), και ο οικοδόμος, όπως ήταν ο μπαμπάς μου, που δεν έχουν τελειώσει πανεπιστήμιο, και όλοι πρέπει να υπάρχουν».*

Από τα παιδιά που απάντησαν θετικά, τρία αγόρια και δύο κορίτσια εστίασαν αμιγώς στο ρόλο του πανεπιστημίου στην επαγγελματική αποκατάσταση. Ενδεικτικά, ο Γ., μαθητής του ΕΠΑΛ, αναφέρεται στην αξιοποίηση των «περισσότερων χαρτιών» στην αγορά εργασίας: *«Ε ναι, γιατί, με τα περισσότερα χαρτιά, μπορείς να βρεις καλύτερη δουλειά από κάποιον που δεν έχει σπουδές»* και η Β., της οποίας μάλιστα ο πατέρας, πρώην οδηγός φορτηγού, είναι άνεργος εδώ και τέσσερα χρόνια, στην αδυναμία εύρεσης μιας αξιοπρεπούς δουλειάς χωρίς πτυχίο: *«(Κομπιάζει). Ναι, λογικά είναι. Δεν νομίζω να βρεις μια αξιοπρεπή δουλειά χωρίς να έχει πτυχίο. (Παύση). Ή και να βρεις θα είσαι πολύ τυχερός. Εδώ άνθρωποι που έχουν πτυχίο, δεν βρίσκουν δουλειά».* Ο Μ., που προσβλέπει σε υψηλόβαθμες σχολές του Πολυτεχνείου, προσθέτει ότι το πανεπιστημιακό πτυχίο προσφέρει τη δυνατότητα για «ένα καλό εισόδημα» και παρέχει «κύρος»: *«Πλέον η*

κοινωνία απαιτεί να έχεις σπουδές στην τριτοβάθμια εκπαίδευση, (παύση), για ποικίλους λόγους. Πρώτον επειδή η αγορά εργασίας πλέον είναι περιορισμένη, (κομπιάζει), ακόμα και με πτυχία τριτοβάθμιας εκπαίδευσης θα δυσκολευτεί κάποιος να βρει δουλειά και να έχει ένα καλό εισόδημα, για να ζήσει μια οικογένεια, είτε μόνος του. (Κομπιάζει). Επειδή επίσης, (κομπιάζει), έχει άλλο κύρος μέσω ενός πτυχίου πανεπιστημίου ουσιαστικά ή ΤΕΙ, παρά με ένα απολυτήριο Λυκείου, και πλέον με την κρίση με το πτυχίο πανεπιστημίου, μπορεί να έχεις βλέψεις και για εξωτερικό».

Είναι αξιοπρόσεκτο ότι ένα μεγάλο ποσοστό των κοριτσιών που απάντησαν θετικά στο ερώτημα (N=8/18, δηλαδή 44.5%) επιχειρηματολόγησαν για τη σημασία των σπουδών στο πανεπιστήμιο στη βάση τόσο της εύρεσης εργασίας όσο και της ώσμωσης με μορφωτικά ερεθίσματα. Ενδεικτικά καταγράφουμε τις απόψεις της Μ. και της Χ.:

«Ναι, σίγουρα, για να βρει κάποια δουλειά, πρώτα αυτό που θα του αρέσει, κάτι άλλο που θα του είναι απαραίτητο, για να ζήσει, (παύση), για τη ζωή του, μια εμπειρία, δηλαδή δεν μπορώ να φανταστώ, θα σταμάταγε κάποιος στο σχολείο, χωρίς να προχωρήσει, δεν ξέρω πόσο ενδιαφέρον θα ήταν για την πορεία του μετά».

«(Κομπιάζει). Ναι, νομίζω το να σπουδάσεις, εκτός από το ότι σου εξασφαλίζει εργασία, σου προσφέρει μόρφωση, δηλαδή ξεφεύγεις λίγο από το «αυτό θα το μάθω, γιατί είναι γενική γνώση του σχολείου», ασχολείσαι με αυτό που σου αρέσει και πραγματικά επιθυμείς πολύ να το μάθεις και να το κατακτήσεις. Και η γνώση (κομπιάζει) πιστεύω ότι προσφέρει ευχαρίστηση, το να έχεις γνώσεις, πάνω στο οτιδήποτε είναι αυτό και, ειδικά, όταν έχεις σπουδάσει το αντικείμενο που σε ενδιαφέρει».

Προς τούτοις, είναι σημαντικό να αναφέρουμε ότι 2 κορίτσια και 1 αγόρι ανέδειξαν το ρόλο του πανεπιστημίου στην επιστημονική και κοινωνική πρόοδο. Ο Δ. εστιάζει στην κοινωνική ευημερία: «Ε βέβαια. Φυσικά, γιατί, αν δεν έχεις σπουδάσει έστω και στην Ανώτατη Εκπαίδευση αυτή, δηλαδή το βιοτικό και κοινωνικό επίπεδο της χώρας που ζεις και της κοινωνίας, θα είναι πάρα πολύ πεσμένο. (Κομπιάζει). Δεν θα υπάρχει διαφορετικά επικοινωνία, ανάπτυξη, και κοινωνική και βιοτική, και θα είναι όλα πολύ βατά». Η Ε. επισημαίνει ότι η εξειδίκευση αποτελεί προϋπόθεση για την εξέλιξη της τεχνολογίας: «Είναι απαραίτητες, γιατί από τη στιγμή που θέλουμε να εξελίξουμε τον κόσμο και την τεχνολογία και να πάμε μπροστά, πρέπει να υπάρχουν άνθρωποι που εξειδικεύονται σε αυτά και όσο περισσότεροι είναι αυτοί που ασχολούνται, τόσο περισσότερη εξειδίκευση θα έχουμε και τόσο καλύτερα αποτελέσματα, αλλά και ένας άνθρωπος χωρίς γνώσεις, χωρίς βασικές γνώσεις ... Γιατί οι γνώσεις που παίρνουμε από την κατώτερη εκπαίδευση, από το Γυμνάσιο

δηλαδή και το Λύκειο δεν είναι οι μόνες που χρειαζόμαστε για να ζήσουμε, και είναι ελάχιστες, σχεδόν ελάχιστες». Τέλος, η Ι2 αναφέρεται στο συνδυαστικό ατομικό και συλλογικό πλεονέκτημα του εφοδίου των πανεπιστημιακών σπουδών: «Δε θεωρώ ότι είναι απαραίτητες, απλά πιστεύω ότι είναι ένα καλό εφόδιο για το μέλλον του, και ότι μπορεί αν ασχοληθεί με περισσότερα πράγματα, (κομπιάζει), και αν αποκτήσει ο ίδιος γνώσεις που θέλει, που θα τον κάνουν να νιώθει καλύτερα, να μην νιώθει ότι «κοίτα, οι άλλοι έχουν διαπρέψει στη ζωή τους και εγώ δεν έχω κάνει κάτι». Είναι καλό και για τον ίδιο, (κομπιάζει), αλλά και για τους υπόλοιπους, γιατί μπορεί να προσφέρει περισσότερο με το έργο του».

Συμπερασματικά, αναφέρουμε την μεγαλύτερη πίστη των κοριτσιών στην σημασία των πανεπιστημιακών σπουδών και την σε μεγαλύτερο βαθμό, επίσης, εστίασή τους στο γενικό μορφωτικό ρόλο του πανεπιστημίου.

➤ **8^ο ερώτημα συμπληρωματικό: θεωρείς ότι και για τα δύο φύλα είναι απαραίτητες;**

Το ερώτημα αυτό δεν απευθύνθηκε στα δύο αγόρια που δεν θα δώσουν πανελλαδικές και στα παιδιά που απάντησαν ότι οι σπουδές στην ανώτατη εκπαίδευση δεν είναι απαραίτητες. Όλα τα παιδιά στα οποία απευθύνθηκε, αυθόρμητα και μάλιστα κάποια αποκρινόμενα με ιδιαίτερη έμφαση, που αποτύπωνε μια εκδήλωση έκπληξης για το ερώτημα, δεν διαχώρισαν άνδρες και γυναίκες στην θεώρησή τους. Ενδεικτικά παραθέτουμε τις απαντήσεις της Δ. και του Γ2:

«Ναι. Γιατί το ίδιο πράγμα είναι... (παύση). Γιατί δεν υπάρχει κάποιος διαχωρισμός. Όπως θα 'θελα και εγώ να είμαι έτσι θα 'θελα και οι φίλοι μου. Οι φίλοι μου είναι εξίσου αγόρια και κορίτσια».

«Ναι. (Παύση). Δε βλέπω καμία διαφορά».

Ξεχωρίζει μόνο η απάντηση της Ε., η οποία, με πνεύμα ελαφριάς κυνικότητας και συνεπής στο πνεύμα των υπόλοιπων «ανδροπρεπών» απαντήσεών της, απέδωσε την αναγκαιότητα των σπουδών για τα δύο φύλα στην εξάλειψη της σιγουριάς που γεννούσε το παλαιότερο παραδοσιακό πλαίσιο κατανομής εργασίας μεταξύ των φύλων της οικογένειας: «Ναι, στις μέρες μας, ναι. (Κομπιάζει). Γιατί κανείς δεν έχει τη σιγουριά, όπως παλιά που η γυναίκα είχε μια οικογένεια και ο άνδρας δούλευε, πλέον και για να κάνεις οικογένεια, αλλά και για να είσαι σίγουρος ότι θα τη διατηρήσεις».

2.2.2. Θεματικός άξονας: επάγγελμα

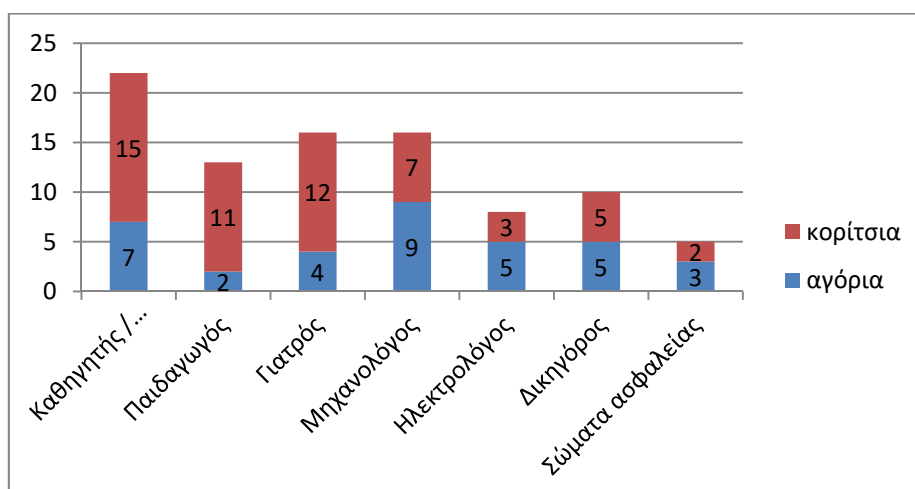
- 1^ο ερώτημα: Ποια είναι τα δέκα πρώτα επαγγέλματα που σου έρχονται στο μυαλό;

Οι απαντήσεις των εφήβων στο ερώτημα αυτό παρατίθενται στον πίνακα 13 του παραρτήματος. Ο πίνακας 14 που ακολουθεί καταγράφει τα συχνότερα αναφερόμενα και στις 10 θέσεις επαγγέλματα και τα γραφήματα 1 και 2 τις απαντήσεις ως προς το φύλο.

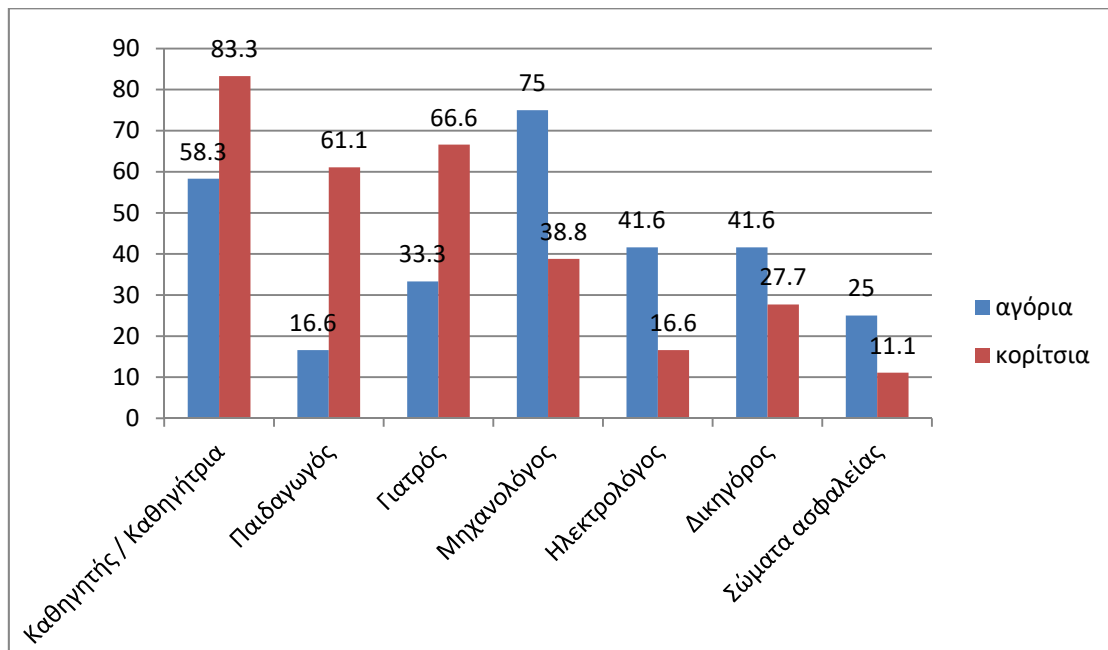
Πίνακας 14. Τα πιο συχνά απαντώμενα επαγγέλματα αυθόρμητης ανάκλησης

	Συχνότητα	%
Καθηγητής / καθηγήτρια	22	73,3
Παιδαγωγός	13	43,3
Γιατρός	16	53,3
Μηχανολόγος	16	53,3
Ηλεκτρολόγος	8	26,6
Δικηγόρος	10	33,3
Σώματα ασφαλείας	5	16,6

Γράφημα 1. Τα πιο συχνά απαντώμενα επαγγέλματα αυθόρμητης ανάκλησης ανά φύλο



Γράφημα 2. Κατανομή ποσοστών των πιο συχνά απαντώμενων επαγγελμάτων αυθόρμητης ανάκλησης ανά φύλο



Παρατηρούμε ότι το πιο συχνά απαντώμενο από τα παιδιά επάγγελμα είναι αυτό του/της καθηγητή-τριας (N=22/30 ή 73.3%). 15 από τα 18 κορίτσια (83.3%) και 7 από τα 12 αγόρια (58.3%) το ανέφεραν. Στην κατηγορία αυτή συμπεριλάβαμε τις αναφορές «καθηγητής-τρια», «φιλόλογος», «μαθηματικός» και «φυσικός», αλλά όχι «βιολόγος» και «χημικός», μιας που οι τελευταίες ειδικότητες δεν παραπέμπουν απαραίτητα σε καθηγητικό επάγγελμα. Αν προσθέταμε βέβαια και τις αναφορές αυτές, το τελικό ποσοστό θα ήταν πολύ μεγαλύτερο. Το μεγάλο ποσοστό αναφορών εξηγείται από το γεγονός της καθημερινής πολύωρης επαφής των εφήβων με καθηγητές-τριες στο λύκειο και το φροντιστήριο. Μεγάλη συχνότητα αναφορών συγκέντρωσε και το επάγγελμα του-της παιδαγωγού (N=13/30 ή 43.3%), το οποίο το ανέφεραν κυρίως κορίτσια (11/18 ή 61.1%). Το μεγαλύτερο ποσοστό αναφορών του καθηγητικού και παιδαγωγικού επαγγέλματος από τη μεριά των κοριτσιών εξηγείται από τον εντονότερο προς αυτά προσανατολισμό τους, όπως αποδεικνύεται και από τις απαντήσεις τους στο επόμενο ερώτημα και τα στατιστικά δεδομένα (Θάνος 2012· Φραγκουδάκη 2001).

Το δεύτερο σε συχνότητα αναφερόμενο επάγγελμα (16/30 ή 53.3%) είναι αυτό του/της γιατρού, επάγγελμα με εγνωσμένο κοινωνικά κύρος, αναγνωρισιμότητα, αλλά και υψηλή κοινωνική προσφορά. Συγκεκριμένα, 12 από τα 18 κορίτσια το ανέφεραν (66.6%) και 4 από τα 12 αγόρια (33.3%). Η πλειοψηφία δηλαδή των αναφορών προήλθε και εδώ από κορίτσια. Αυτό μπορεί να ερμηνευθεί από τη μεγάλη παρουσία στο δείγμα μας κοριτσιών της θετικής που προσβλέπουν στην ιατρική, την ελάχιστη αντίστοιχα αγοριών και, επίσης, από τη σχέση της ιατρικής με την διάθεση ανθρωπιστικής προσφοράς, την οποία εξέφρασαν πολλά κορίτσια της θεωρητικής, επιλέγοντας, λόγω χάρη, να ασκήσουν το

επάγγελμα της ψυχολόγου, όπως καταγράφεται στις απαντήσεις στο επόμενο ερώτημα. Αντίθετα, το επίσης συχνότατα απαντώμενο επάγγελμα (16/30 ή 53.3%) του-της μηχανολόγου⁵³ αναφέρθηκε κατά κύριο λόγο από αγόρια (9/12 ή 75%), που στο δείγμα μας τα περισσότερα φοιτούν στην τεχνολογική, και από κορίτσια που είτε είναι στην τεχνολογική είτε στη θετική και επιθυμούν αντίστοιχες σχολές. Παρομοίως και το επάγγελμα του-της ηλεκτρολόγου έτυχε υψηλής προτίμησης, το οποίο αναφέρθηκε από 5 αγόρια και 3 κορίτσια (N=8).

Το συμπέρασμα από την έως τώρα παρουσίαση των δεδομένων είναι η συνάφεια των αναφορών των επαγγελματιών με την κατεύθυνση που έχουν επιλέξει οι έφηβοι-ες. Δηλαδή ο επαγγελματικός κόσμος που αυθόρμητα ανακαλούν είναι ο κόσμος στον οποίο προσβλέπουν να εισέλθουν επιλέγοντας συγκεκριμένο επιστημονικό πεδίο. Γι' αυτό ίσως και η αναφορά στο επάγγελμα του-της δικηγόρου (10/30 ή 33.3%), αν και είναι ένα επάγγελμα ευρέως αναγνωρίσιμο και υψηλού κοινωνικού κύρους, δεν απαντάται με τόσο μεγάλη συχνότητα, αφού κανένα παιδί δεν το τοποθετεί στις επαγγελματικές στοχεύσεις του. Είναι χαρακτηριστικό αυτού του πνεύματος ό,τι λέει ο Δ. για τη νομική στο απόσπασμα στο τέλος της επόμενης παραγράφου.

Τα επαγγέλματα που σχετίζονται με τα σώματα ασφαλείας (αστυνομία, στρατός, πυροσβεστικό σώμα) απαντώνται από 5 παιδιά και, όπως ήταν αναμενόμενο, από περισσότερα αγόρια. Είναι χαρακτηριστικές εδώ οι διαφορετικές έμφυλες συσχετίσεις. Οι δύο κοπέλες είναι μαθήτριες της θετικής, η Ν2 και η Ε., και θα δηλώσουν στο μηχανογραφικό δελτίο και στρατιωτική ιατρική. Από τα αγόρια, ο Γ. ήθελε πολύ να δηλώσει τη σχολή της αστυνομίας, αλλά τη φετινή χρονιά δεν θα δεχθεί εισακτέους, ο Π. έχει πατέρα συνταξιούχο αστυνομικό και ο Δ. δηλώνει, ότι, αν δεν υπήρχε η κρίση, θα πήγαινε στην Ευελπίδων. Παραθέτουμε την απάντησή του, γιατί αποτυπώνει εύγλωττα το πνεύμα της ανδρικής στρατιωτικής κουλτούρας:

«Πλοίαρχος, αστυνομικός, πυροσβέστης. Δε θα τα δηλώσω αυτά στο μηχανογραφικό απλά μου έρχονται τώρα στο μυαλό, (παύση), θα πήγαινα και Ευελπίδων, δε θα δηλώσω, θα πήγαινα όμως, δηλαδή αν ήταν καλύτερες οι συνθήκες. Θα το σκεφτόμουν. (Παύση). Τέσσερα λοιπόν, (κομπιάζει), κάποτε μου άρεσε η νομική, αλλά είναι πολύ υψηλά για να βγάλεις τέτοιο βαθμό, (κομπιάζει). Δεν μου έρχονται επαγγέλματα, (γέλια). Πληροφορικός, αυτά, δεν ξέρω. Ποια τρία επαγγέλματα με σειρά προτεραιότητας θα ήθελες να ασκήσεις στο μέλλον και γιατί; Πλοίαρχος, οπωσδήποτε. Το γιατί το είπα πριν. Δικηγόρος, γιατί

⁵³ Στην κατηγορία αυτή υπαγάγαμε και τα συναφή επαγγέλματα του-της μηχανικού, προγραμματιστή και τεχνικού υπολογιστών.

(κομπιάζει), αν όχι σήμερα, πριν από 2-3 χρόνια, μετά από τόσο κόπο που έχεις κάνει για να βγάλεις τη σχολή, οι κόποι σου θα ανταμείβονταν από τη δουλειά σου. Μπορούσες να σταθείς σα δικηγόρος. Αλλά τώρα, σήμερα, όχι. Είτε πήγαινες για δικαστικός, είτε για δικηγόρος κ.τ.λ. Τρίτον, (κομπιάζει), στρατιωτικός. Γιατί μου αρέσει γενικά., έτσι η πατρίδα, όχι ότι είμαι εθνικιστής, ας πούμε, τύπου Χρυσή Αυγή και έτσι, είμαι ότι θα υπηρετούσα για αυτήν μέχρι τέλους. Είναι πειθαρχία ο στρατός, γενικά η ζωή σου είναι πολύ κατανεμημένη. (Παύση). Η πειθαρχία αυτή που μαθαίνεις στο στρατό, και αν μετά τη συνεχίσεις στη ζωή σου, είναι πολύ καλή. Δηλαδή θα το έκανα».

Μελετώντας τις απαντήσεις στο ερώτημα αυτό διαπιστώνουμε ακόμη ότι οι συχνότερες αναφορές των παιδιών είναι σε επαγγέλματα των οποίων η άσκηση προϋποθέτει την φοίτηση σε ΑΕΙ ή ΤΕΙ. Η πλειοψηφία των εξωπανεπιστημιακών επαγγελμάτων απαντώνται μετά την τρίτη θέση. Περισσότερα είναι τα αγόρια που κάνουν αναφορά σε τέτοιου είδους επαγγέλματα, όπως και σε επαγγέλματα χειρωνακτικά. Για την ακρίβεια 8 από τα 18 κορίτσια (44.4%) δεν κάνουν καμία τέτοια αναφορά. Είναι χαρακτηριστική η απάντηση της Λ. που, μολονότι στο ερώτημα αν θεωρεί απαραίτητες τις σπουδές στην ανώτατη εκπαίδευση, επιχειρηματολόγησε με θέρμη για την κοινωνική σημασία των χειρωνακτικών επαγγελμάτων και, γενικά, των επαγγελμάτων που μπορούν να ασκηθούν χωρίς πανεπιστημιακές σπουδές⁵⁴, εδώ όχι μόνο δεν περιλαμβάνει κανένα από αυτά, αλλά φαίνεται να αποδίδει μια ιεραρχημένη εικόνα του επιστημονικού αμιγώς επαγγελματικού κόσμου ξεκινώντας από τα περιβεβλημένα με μεγαλύτερο κύρος επαγγέλματα και φθάνοντας σε αυτά με μικρότερο: «*Ιατρική, νομική, οι σχολές του πολυτεχνείου, κυρίως ηλεκτρολόγων μηχανικών, χημικών και μηχανολόγων, (παύση), τα οικονομικά, αν και προσπαθώ να μην τα σκέφτομαι αυτά, (γέλια), τι άλλο; Αυτά που έχουν και πολλούς κλάδους, ας πούμε, όπως η ιατρική που έχει πολλούς κλάδους, αυτά μου έρχονται στο μυαλό, (κομπιάζει), δασκάλα, παιδαγωγικά, νηπιαγωγός, λογοθεραπεία. Αυτά*». Και παρακάτω, χωρίς βέβαια να συνειδητοποιεί το μέγεθος της αντίφασης, τονίζει το κύρος στην αγορά εργασίας του πτυχιού του πολυτεχνείου: «**Στο μηχανογραφικό με ποια σειρά θα δηλώσεις τις σχολές;** (Κομπιάζει), έχω σκεφτεί... είχα κάνει μια συζήτηση για το δημοτικό που ήθελα και μου είπαν ότι ίσως υπάρχει εξειδίκευση και στο δημοτικό. Οπότε ο ρόλος του δασκάλου θα περιθωριοποιηθεί. (Παύση). Οπότε αυτό, αν το δήλωνα, θα το έβαζα πιο κάτω. Μετά σκέφτηκα να πάω μαθηματικό, μου αρέσουν πολύ τα μαθηματικά, αλλά να πάω αποκλειστικά μαθηματικό, να ασχολούμαι μόνο με αυτό, δε θα έχω άλλους ορίζοντες να ανοιχτώ, οπότε θα το έβαζα δεύτερο αυτό. (Παύση). Να πήγαινα φυσικό, που έχει αρχίσει

⁵⁴ Βλ. σελ.

και μου αρέσει η φυσική, εκεί πέρα έχω πολλούς ορίζοντες, βλέπω και την αδερφή μου, έχω μιλήσει και με καθηγητές του πανεπιστημίου, θα μου άρεσε. Θα ήταν ένα από τα πρώτα. Και μετά, αν πήγαινα καλά στους βαθμούς, θα έβαζα τις πολυτεχνικές σχολές, γιατί, όπως και να το κάνουμε, το να έχεις ένα πτυχίο πολυτεχνείου, είναι πολύ πιο σημαντικό από ένα πτυχίο από μια άλλη σχολή. **Σημαντικό όσον αφορά τι; Για το επάγγελμα. Για την επαγγελματική αποκατάσταση, γιατί το πανεπιστήμιο, κυρίως γι' αυτό είναι, για την επαγγελματική αποκατάσταση. Οπότε μπορώ να δηλώσω μια σχολή στο πολυτεχνείο, αλλά που θα σχετίζεται και με αυτό που μου αρέσει. Δηλαδή θα μπορώ να κάνω μαθήματα σε παιδιά. (Κομπιάζει). Αλλά θα έχω πιο υψηλό επίπεδο. (Παύση). Οπότε, πολυτεχνείο, φυσικό, μαθηματικό και κατεβαίνει... (Γέλια)».**

Φαίνεται και εδώ, λοιπόν, ό,τι εντοπίσαμε στον προηγούμενο θεματικό άξονα, τον εντονότερο προσανατολισμό δηλαδή των κοριτσιών στον πανεπιστημιακό κόσμο και τη σύμφυτη με τις κοινωνικές επιταγές του φύλου τους ψυχοκοινωνική απομάκρυνση από τεχνικά και χειρωνακτικά επαγγέλματα. Από τα κορίτσια που ανέφεραν χειρωνακτικά επαγγέλματα, τα περισσότερα απάντησαν αυτά που ασκούνται και από γυναίκες, όπως οδοκαθαριστής, καθαρίστρια, ψιλικατζής, κομμώτρια, μοδίστρα. Τα επαγγέλματα του υδραυλικού, του ψυκτικού και του κτίστη, από την άλλη, αναφέρθηκαν μόνο από αγόρια.

Ας σημειώσουμε και κάτι ακόμη σ' αυτό το σημείο. Είναι πράγματι ενδεικτική της αυθόρμητης ανάκλησης δεδομένων του έμφυλου κοινωνικού καταμερισμού ρόλων⁵⁵ η χρήση της κατάληξης του θηλυκού γένους σε επαγγέλματα που, σύμφωνα με αυτόν τον καταμερισμό, ασκούν συνήθως γυναίκες, όπως «καθαρίστρια», «μοδίστρα», «δασκάλα», «νοσηλεύτρια».

Τέλος, όπως φαίνεται στον πίνακα 13 του παραρτήματος, δυσκολεύτηκαν αρκετά παιδιά να αναφέρουν και τα 10 επαγγέλματα που ζητούνταν λόγω αμηχανίας. Ενδεικτικό αυτής είναι ότι κάποια από αυτά δεν έλεγαν ούτε τα επαγγέλματα που τα ίδια θέλουν να ασκήσουν ούτε τα επαγγέλματα των συγγενών τους. Στις περιπτώσεις αυτές αρκεστήκαμε σε όσα τελικά απάντησαν.

➤ **2^ο ερώτημα: Ποια τρία επαγγέλματα με σειρά προτεραιότητας θα ήθελες εσύ να ασκήσεις στο μέλλον;**

⁵⁵ Βέβαια είναι περιορισμένη η χρήση της κατάληξης του θηλυκού γένους για λέξεις που σχετίζονται με τον επαγγελματικό κόσμο, γιατί τη διάκριση μεταξύ αρσενικού και θηλυκού γένους ούτε η ελληνική γλώσσα βοηθάει, αφού υπάρχει το θηλυκό στο αρσενικό γένος, όπως γίνεται φανερό ακόμη και σε λέξεις που δηλώνουν επαγγέλματα που ασκούνται συνήθως από γυναίκες -λόγου χάρι στη λέξη «αισθητικός»- ούτε η κοινωνική αναπαράσταση της ταύτισης του κόσμου της δουλειάς κατά κύριο λόγο με τον ανδρικό πληθυσμό επιτρέπει.

Πίνακας 15. Επιθυμητά επαγγέλματα

M	φύλο	κατεύθυνση	1η επιλογή	2η επιλογή	3η επιλογή
Δ	κ	θεωρητική	ψυχολογία	δεν ξέρω	δεν ξέρω
I	κ	θεωρητική	ψυχολογία	ηθοποιός	δεν ξέρω
N	κ	θετική	γιατρός	μηχανικός Η/Υ	χημικός μηχανικός
A	α	κύκλος υγείας και πρόνοιας	εργοθεραπεία	νοσηλευτική	ακτινολογία ή φυσικοθεραπεία
B	κ	θεωρητική	νηπιαγωγός	βρεφοκόμος	γυμνάστρια
K	α	θεωρητική	μουσικός	ποιητής	ηθοποιός
X	κ	θεωρητική	ψυχολογία	φιλολογία	κοσμετολογία - αισθητική
Σ	κ	κύκλος πληροφορικής	ηλεκτρονικός Η/Υ	μηχανικός Η/Υ	πληροφορική
N2	κ	θετική	οδοντίατρος	βιολόγος	δασκάλα ειδικής αγωγής
B2	κ	θετική	φυσικός	ναυτικός ή μηχανικός τρένων	αρχαιολόγος
Π	α	τεχνολογική	μαγειρική	πληροφορική	οικονομικά
Δ	α	τεχνολογική	εμποροπλοίαρχος	δικηγόρος	στρατιωτικός
E	κ	θετική	ιατρική	βιολογία	χημικός μηχανικός
Γ	α	κύκλος υγείας και πρόνοιας	φυσικοθεραπεία	εργοθεραπεία	νοσηλευτική
I2	κ	θετική	φαρμακοποιός	κοσμετολογία - αισθητική	διακοσμητής
K	κ	θετική	γιατρός	ψυχολόγος	φυσικός
N3	κ	θετική	παιδοψυχίατρος	φαρμακευτική	βιολόγος
Γ2	α	τεχνολογική	πληροφορική	γυμναστική ακαδημία	μαθηματικό

I	α	θεωρητική	ιστορικό αρχαιολογικό	κοινωνική ανθρωπολογία	κοινωνιολογία
B	α	τεχνολογική	πληροφορική	ηχοληψία	καθηγητής αγγλικών
B2	α	τεχνολογική	εμπορικό ναυτικό	ηλεκτρολόγος	δεν ξέρω
M	α	τεχνολογική	ηλεκτρολόγος μηχανικός	μηχανολόγος μηχανικός	χημικός μηχανικός
Λ	κ	τεχνολογική	παιδαγωγικό	μαθηματικός ή φυσικός	μηχανολόγος μηχανικός
Δ2	κ	θεωρητική	υπάλληλος στα οικονομικά μεγάλης εταιρείας	ασφαλίστρια	λογοθεραπεύτρια
A	κ	τεχνολογική	ηλεκτρονικός Η/Υ	ηλεκτρολόγος	γραφίστρια
E3	κ	θετική	δασκάλα	κτηνιατρική	πολιτικός μηχανικός
A2	α	θετική	φυσικοθεραπεία	μαθηματικός	φυσικός
M	κ	θεωρητική	δημοσιογράφος	κοινωνιολόγος	κοινωνική λειτουργός
A2	κ	θεωρητική	ψυχολόγος	αρχαιολόγος	κοινωνικός λειτουργός
Π2	α	τεχνολογική	χημικός μηχανικός	φυσικό	μαθηματικό

Αναφορικά με τις απαντήσεις στο ερώτημα αυτό, το οποίο είναι πολύ σημαντικό για να κατανοήσουμε το σχεδιασμό της μελλοντικής τους ζωής με βάση τις επαγγελματικές προοπτικές, μπορούμε να επισημάνουμε τα εξής βασικά στοιχεία. Τα κορίτσια της θεωρητικής προσβλέπουν πρωτίστως στο επάγγελμα της ψυχολόγου, ενώ τα κορίτσια της θετικής στο επάγγελμα της γιατρού. Και οι δύο κατηγορίες δηλαδή προσανατολίζονται σε «οικεία» για το φύλο τους επαγγέλματα, επιβεβαιώνοντας έτσι αντίστοιχα δεδομένα προηγούμενων ερευνών (Παναγιωτόπουλος, 1996· Μαραγκουδάκη, 2007). Συνακόλουθα, αιτιολογούν τις επιλογές τους στη βάση ανθρωπιστικών επιχειρημάτων, της διάθεσης προσφοράς προς το συνάνθρωπο και της ανθρώπινης επικοινωνίας. Συγκεκριμένα, οι μαθήτριες της θεωρητικής Δ. και Χ. λένε:

«Για την ψυχολογία ότι το έχω δει σε δύο διαφορετικούς ανθρώπους που είχαν δικό τους γραφείο... (παύση). Μου άρεσε πάρα πολύ. Νιώθω κατ' αρχήν ότι εσύ έχεις μια ψυχική ηρεμία. Δεν ξέρω γιατί, έτσι έχω δει σε αυτούς τους δύο ανθρώπους που έχω στο μυαλό μου και μπορείς να ερμηνεύσεις πάρα πολλά πράγματα με βάση τις γνώσεις σου, άρα και να κάνεις καλύτερες σχέσεις με τους άλλους και μου αρέσει όλο αυτό. Δηλαδή να έρχομαι σε επαφή με ανθρώπους. (Παύση). Από τώρα νιώθω ότι το κάνω πολλές φορές. Πολλά άτομα έρχονται και μου μιλάνε χωρίς να με ξέρουν πολύ καλά, γιατί τους βγάζω εμπιστοσύνη, οπότε νιώθω ότι θα μπορούσα να βοηθήσω και σε επαγγελματικό επίπεδο άλλους ανθρώπους. Και θα μου άρεσε πολύ να δουλεύω και σε ιδρύματα που είναι με παιδάκια, ή ανάπηροι, αν και είναι πολύ ψυχοπλακωτικό, νομίζω ότι μόνο πολύ ευαίσθητοι άνθρωποι θα μπορούσαν να είναι εκεί και όχι αυτοί που είναι και λίγο αναίσθητοι, γιατί αλλιώς δεν μπορούν να τα βγάλουν πέρα κ. λ. π.».

«Λοιπόν, μου αρέσει πάρα πολύ η ψυχολογία. (Παύση). Πάντα μου άρεσε γενικά να ασχολούμαι με τα συναισθήματα των ανθρώπων και να συμβουλευώ, να δέχομαι και εγώ συμβουλές, αλλά κυρίως να συμβουλευώ (γέλια), γιατί δεν ακολουθώ συνήθως τις συμβουλές των άλλων, δεν ξέρω γιατί! (Γέλια). Γενικά μου άρεσε να ασχολούμαι με άλλους ανθρώπους, συνεπώς (κομπιάζει) όλα τα επαγγέλματα που μου αρέσουν έχουν να κάνουν με άλλους ανθρώπους. Δεύτερο θα μου άρεσε η φιλολογία».

Αξιοπρόσεκτο είναι ότι οι μαθήτριες της θετικής Κ. και Ν3, επισημαίνοντας την αλτρονιστική τους διάθεση μέσα από την επιθυμία άσκησης του ιατρικού επαγγέλματος, επιλέγουν την ψυχιατρική, που είναι κοντινή της επιλογής της ψυχολογίας από τα κορίτσια της θεωρητικής:

«Γιατρός, ψυχολόγος, αν και δεν γίνεται το δεύτερο, (παύση), και φυσικός, αλλά όχι σαν καθηγήτρια, (κομπιάζει), σαν ερευνήτρια ή κάτι τέτοιο. (Παύση). Γιατρός, δεν μου αρέσει γενικά να έχω ένα ιατρείο ή κάτι τέτοιο, αλλά ή να είμαι σε νοσοκομείο και να βοηθάω, ή σαν ψυχίατρος, (κομπιάζει), σε διάφορα κέντρα και κλινικές, ή σε κέντρα απεξάρτησης. Σαν ψυχολόγος το ίδιο, κυρίως σε φυλακές. (Παύση). Δεν ξέρω, θα μου άρεσε να ασχολούμαι με τέτοια θέματα. (Κομπιάζει). Γενικά με φυλακισμένους, ή με ανθρώπους που έχουν ψυχολογικά ή ψυχιατρικά προβλήματα και θέλουν βοήθεια».

«Έλεγα για παιδιατρική, γιατί μου άρεσε να ασχολούμαι με τα παιδιά, ας πούμε, και τώρα από την Α' Λυκείου αποφάσισα σίγουρα-σίγουρα ότι θέλω να πάω θετική και ιατρική για ψυχιατρική (παύση). Μόνο αυτό θέλω από ιατρική βασικά που σκέφτομαι ότι μου αρέσει, (παύση), παιδιατρική όχι πλέον, γιατί μου φαίνονται ηλίθια τα μικρά, (γέλια), δεν μπορώ να

ασχολούμαι με αυτά, (γέλια), αλλά η παιδοψυχολογία, ας πούμε, μου έχουν πει ότι είναι ωραία, η παιδοψυχιατρική, ας πούμε. (Παύση). Το έχω συζητήσει και με μια φίλη που έχουμε που είναι ψυχολόγος, και τώρα χρησιμοποιεί το γραφείο μας για να κάνει συνεδρίες, δύο φορές την εβδομάδα, κι έχω συζητήσει πάρα πολύ μαζί της. Δουλεύει και στις φυλακές, για απεξάρτηση, με ενηλίκους δουλεύει, (παύση), και είχα συζητήσει και μαζί της, και μου είχε φανεί πάρα πολύ ενδιαφέρον γενικά αυτό, και όλο αυτό μου φαίνεται πολύ ενδιαφέρον, και το να συζητάς με ανθρώπους, και αυτό, το να έχουν κάποιο πρόβλημα και επίσης είχα ένα φίλο που πέθανε από ναρκωτικά, από υπερβολική δόση, (παύση), το είχα σκεφτεί από τότε και είχα διαβάσει και βιβλία και είχα δει και κάτι ταινίες και ενδιαφέρον πάρα πολύ μου είχε φανεί, αλλά γενικά δεν μου άρεσε καθόλου, είχα σκεφτεί πάρα πολύ αυτά που περνούν οι άνθρωποι, ειδικά 20 χρονών να είναι κάποιος και να μην μπορεί να ζήσει τη ζωή του, γιατί είναι τόσο πολύ σε αυτήν την εξάρτηση, ε, δεν μπορούσα. (Κομπιάζει). Το σκεφτόμουν και ένιωθα πάρα πολύ άσχημα, ειδικά αυτός που ήταν τόσο κοντά μου και τον ήξερα, μου φαινόταν πολύ περίεργο, και έτσι περισσότερο σκέφτηκα και ήθελα να ασχοληθώ με αυτό, για να βοηθήσω αυτούς τους ανθρώπους, όσο μπορώ, (κομπιάζει), και για να μπορέσω να ασχοληθώ με αυτό το πράγμα γενικά, να μπορέσω να προσφέρω βοήθεια».

Από την άλλη, το μοναδικό αγόρι του δείγματός μας που φοιτά στην θετική, ο Α2 -του οποίου την απάντηση θα δούμε παρακάτω στην επεξεργασία των επιλογών ως προς τις επιστήμες της αγωγής- δεν προσανατολιζόταν στην ιατρική, αλλά στο τμήμα φυσιοθεραπείας ως πρώτη επιλογή του, ενώ το ένα από τα δύο αγόρια της θεωρητικής που θα δώσει πανελλαδικές, ο Ι. κατευθύνεται στα τμήματα ιστορίας-αρχαιολογίας, κοινωνικής ανθρωπολογίας και κοινωνιολογίας, για να έχει «καλύτερη αντίληψη για τα κοινωνικά θέματα»: «Πραγματικά δεν ξέρω τίποτα. Δηλαδή ούτε δάσκαλος θα ήθελα να γίνω ούτε καθηγητής ούτε κοινωνιολόγος ούτε τίποτα. Και την κοινωνιολογία για τις σπουδές τη θέλω, όχι για να γίνω κάτι. **Ποιες σχολές θα δηλώσεις στο μηχανογραφικό;** Ιστορικό αρχαιολογικό, (παύση), δεν τα βάζω με σειρά προτεραιότητας, ανάλογα με το τι θα γράψω θα το ρυθμίσω το μηχανογραφικό, (κομπιάζει), πάνω κάτω το ίδιο τις θέλω αυτές τις σχολές, γιατί έχουν κοινά αντικείμενα, κοινωνική ανθρωπολογία, (παύση), κοινωνιολογία, ιστορικό αρχαιολογικό, μια περίεργη που συνδυάζει κοινωνιολογία και φιλοσοφία, αυτά. (Παύση). **Ποιοι είναι οι λόγοι για τις προτιμήσεις αυτές;** Να έχω καλύτερη αντίληψη για τα κοινωνικά θέματα, για μελέτη και της ιστορίας και των κοινωνικών σχέσεων καλύτερα».

Όσον αφορά στα επαγγέλματα τα σχετικά με τις επιστήμες της αγωγής, εστιάζοντας και πάλι στα κορίτσια, παρατηρούμε ότι η Β. θέλει να γίνει νηπιαγωγός, η Χ. έχει ως δεύτερη επιλογή της τη φιλολογία, η Ν2 σκέφτεται ως δεύτερη επιλογή την καθηγήτρια βιολογίας

και ως τρίτη επιλογή τη δασκάλα ειδικής αγωγής, η Ε2 αμφιταλαντεύεται για το αν θα δηλώσει το παιδαγωγικό ή την κτηνιατρική στην πρώτη θέση του μηχανογραφικού και η Λ. θέλει να βάλει πρώτο το παιδαγωγικό και μετά το μαθηματικό ή το φυσικό, αλλά προβληματίζεται λόγω κρίσης. Τα κίνητρά τους εφορούν και εδώ από τον ιδεαλιστική θέαση της προσφοράς, την αγάπη στα παιδιά και τη διδασκαλία. Επί παραδείγματι, η Λ. θέλει να δίνει «ερεθίσματα» στα παιδιά: «*Παιδαγωγικά -αλλά δε θα το βάλουμε πρώτο στο μηχανογραφικό (παύση)- γιατί μου αρέσει πάρα πολύ να είμαι με μικρά παιδιά -δημοτικής εκπαίδευσης όμως- γιατί θεωρώ ότι είναι και μια ηλικία που πλάθεται το μικρό παιδάκι, είναι μια ηλικία που τότε παίρνουν τα μηνύματα, κι επειδή εγώ έχω συναντήσει πολλούς καθηγητές που δεν έπρεπε να είναι σε σχολεία και με έχουν απογοητεύσει πάρα πολύ (παύση), ήθελα να είμαι σε μικρή ηλικία δίπλα σε κάποιο παιδί, ώστε να μπορούσα να του δώσω κάποια ερεθίσματα, (κομπιάζει), να έχει από μένα μια σωστή αντίληψη για τα πράγματα, το τι πρέπει να κάνουμε, πώς να συμπεριφερόμαστε, δηλαδή μου αρέσει να είμαι δίπλα σε κάποιον και να τον βοηθάω να βλέπει πολλά πράγματα. Δεύτερη επιλογή;* Μετά είναι παιδαγωγός σε γυμνάσιο και λύκειο. **Με τι ειδικότητα;** Μαθηματικό-φυσικό κατάσταση (γέλια). **Το τρίτο;** Το τρίτο είναι... στο πολυτεχνείο, μου αρέσουν πολύ τα μηχανολογικά. Αν και θα μου άρεσε ως πρώτη επιλογή, πάντα αυτό έλεγα δηλαδή, ότι θέλω να είμαι μηχανικός, γιατί στο γυμνάσιο μου είχαν ανοίξει έναν υπολογιστή και όταν είδα μέσα τι γίνεται ξετρελάθηκα (παύση), αλλά με έχει απορροφήσει πολύ ο κλάδος της παιδαγωγικής. (Κομπιάζει). Μετά μου αρέσει και το επάγγελμα του μηχανικού». Και η Ν2 «θεωρεί ότι θα μπορούσε να βοηθήσει τον οποιονδήποτε»: «*Το ένα το είπα⁵⁶. (Κομπιάζει). Ξέρω γω; Βιολόγος, που θα μου άρεσε πολύ, (παύση), γιατί μου αρέσει η βιολογία και επίσης μου αρέσει να διδάσκω, για να πω την αλήθεια, οπότε θα προσπαθούσα να το συνδυάσω κάπως έτσι, ας πούμε, με το να γίνω καθηγητής, αφού μου αρέσει πολύ να διδάσκω. Και δασκάλα, αλλά για άτομα με ειδικές ανάγκες, για ΑΜΕΑ. (Παύση). Γιατί, πραγματικά πιστεύω ότι θα μπορούσα να τα βοηθήσω. Εντάξει, όταν μου λέει κάποιος ότι είναι σε δύσκολη κατάσταση, είμαι λίγο αμήχανη, να πω την αλήθεια, αλλά έμμεσα μπορώ να τον βοηθήσω. Κάτι θα κάνω, δηλαδή και θα νιώσει καλύτερα. Αυτό. Και πιστεύω ότι θα μπορούσα, έχω καλή μεταδοτικότητα, οπότε θεωρώ ότι θα μπορούσα να βοηθήσω τον οποιονδήποτε*».

Τα αγόρια, από την άλλη, που επιλέγουν σχολές σχετικές με τις επιστήμες της αγωγής, δεν τις τοποθετούν πρώτες, δεν επιλέγουν τις ειδικότητες του νηπιαγωγού ή του δασκάλου, αλλά καθηγητικές ειδικότητες, και μάλιστα αυτές του μαθηματικού και φυσικού,

⁵⁶ Εννοεί αυτό της οδοντιάτρου.

επιβεβαιώνοντας αντίστοιχα ερευνητικά δεδομένα (Κανταράκη, 2008· Θάνος, 2012). Είναι μάλιστα άξιο αναφοράς ότι δύο από τα τρία αγόρια που κάνουν λόγο για το μαθηματικό και το φυσικό, δεν τα συσχετίζουν με τη διδασκαλία. Συγκεκριμένα, ο Γ2 δεν ενδιαφέρεται να γίνει καθηγητής σε σχολείο, ενώ ο Π2 τα επιλέγει γιατί απλώς «του αρέσουν»:

«Δεν έχω κάτι στο νου. (Γέλια). Τι θα μου άρεσε; (Κομπιάζει). Θα μου άρεσε κάτι σχετικό με φυσική, αλλά πώς να το πω τώρα, δεν ξέρω. (Κομπιάζει). Με τα φαινόμενα κάτι σχετικό, ας πούμε. Δεν ξέρω τι επιστήμη υπάρχει γι' αυτό. (Παύση). [...] **Φυσικός θα σε ενδιέφερε;** Όχι, δεν με τρελαίνει. Κοίτα, από αυτά που σου λέω, δεν μου αρέσει, αλλά δεν ξέρω, έτσι όπως τη διδασκόμαστε στο σχολείο τη φυσική δεν μου αρέσει. **Ούτε να γίνεις καθηγητής σε σχολείο;** Όχι, όχι. Για κανένα λόγο. **Μαθηματικό;** (Κομπιάζει). Εντάξει ναι, αλλά για Τρίτη επιλογή, ας πούμε».

«Χημικός μηχανικός (παύση), αρχικά γιατί μου αρέσει αυτή η επιστήμη, διότι συνδυάζει και το θεωρητικό, αλλά και το πρακτικό, που για μένα έχει μεγάλη σημασία, δεν μου αρέσουν οι θεωρητικούρες. (Κομπιάζει) δηλαδή θέλω να δημιουργώ κιόλας, αυτό περισσότερο, και τα συνδυάζει θεωρώ. Γι' αυτό μετά βάζω το φυσικό, το οποίο είναι η αγαπημένη μου επιστήμη, απλά επειδή είναι περισσότερο θεωρητικό και λιγότερο δημιουργικό-πειραματικό, το έχω σε δεύτερη μοίρα και μετά το μαθηματικό, γιατί μου αρέσει, αλλά μου αρέσει λιγότερο του φυσικού, για τους ίδιους λόγους με το φυσικό».

Μόνο ο Α2 θέλει να γίνει καθηγητής μαθηματικών, αλλά το ταξινομεί στη δεύτερη επιλογή. Στην απάντησή του εκθειάζει τη σημαντική θέση του δασκάλου και του καθηγητή στον κοινωνικό κόσμο: «Όσον αφορά τη φυσιοθεραπεία, είναι ένα επάγγελμα το οποίο είναι σχετικά ήρεμο, δηλαδή σου βγάζει μια ηρεμία, ο τρόπος ζωής είναι ήρεμος, (παύση), βοηθάς κόσμο, έχεις επαφή με τον κόσμο -που αυτό το θεωρώ κάτι πολύ σημαντικό- και μου δίνει τη δυνατότητα να κάνω κάτι δικό μου. Μαθηματικός, γιατί μου αρέσουν τα μαθηματικά, μου αρέσει ο τρόπος σκέψης των μαθηματικών, μου αρέσουν σαν επιστήμη πάρα πολύ, (κομπιάζει), βασικά θα μπορούσα να το δω σαν τρόπο ζωής, και μου αρέσει πάλι η επαφή με τον κόσμο και θεωρώ ότι η θέση του δασκάλου, του καθηγητή είναι από τις σημαντικότερες θέσεις, που κάποιος έχει σε αυτόν τον κόσμο, επειδή παίζει πάρα πολύ ρόλο στο πώς θα διαμορφώσει κάποιο παιδί, ας πούμε. (Παύση). Και φυσικός, για τους ίδιους λόγους. Η φυσική με τα μαθηματικά είναι παρόμοια». Και ο Β. που δεν θα δώσει πανελλαδικές και έχει ως τρίτη επιλογή του τη διδασκαλία αγγλικών, κάτι ασυνήθιστο για αγόρια, όπως του επισημαίνει και ο κοινωνικός του περίγυρος, τη συσχετίζει με την αρέσκεια της ίδιας της γλώσσας και την ευκολία εκμάθησής της: «Ιδανική λοιπόν σειρά

προτεραιότητας: το ιδανικό θα ήταν η πληροφορική πρώτα, έπειτα ηχοληψία και μετά καθηγητής αγγλικών. (Παύση). Βασικά, αυτά είναι τα τρία βασικά που έχω στο μυαλό μου. **Από ό,τι μου είπες και πριν η πληροφορική σου αρέσει πάρα πολύ. Τα αγγλικά επίσης;** Ναι. **Από μικρός σου άρεσαν τα αγγλικά;** Ναι. (Κομπιάζει). Βασικά ναι, από αρκετά μικρός. **Και η ηχοληψία; Λόγω μουσικής. Με τι ασχολείσαι με τη μουσική;** (Κομπιάζει). Τραγουδάω. (Κομπιάζει). Είχα κάνει κάποια χρόνια πιάνο, αλλά πιο μικρός, και επειδή ήμουν μικρός, δεν είχα προχωρήσει πάρα πολύ σε επίπεδο, ας πούμε, (παύση), μετά το άφησα, ξεκίνησα ντραμς, κιθάρα, ξεκίνησα διάφορα, τέλος πάντων, και κατέληξα απλά να τραγουδάω. **Θες να μου προσθέσεις κάτι ακόμα όσον αφορά τους λόγους για τις επιλογές αυτές;** Ναι, για την πληροφορική, ας πούμε, ότι θέλει κόπο μέχρι να φτάσω εκεί. (Παύση). Δεν ξέρω κιόλας, αν είναι τελικά στοιχείο του χαρακτήρα μου, να μην θέλω να πολυκουράζομαι. (Παύση). Δεν ξέρω, αυτό είναι κάτι στο υποσυνείδητο, αλλά έχω σκεφτεί ότι υπάρχει αυτό το ενδεχόμενο. **Γιατί;** Δεν είναι ότι κάθομαι στο κρεβάτι και λέω «πω πω τώρα βαριέμαι να σηκωθώ», αλλά (κομπιάζει), δεν ξέρω. **Μάλλον θες να μου εξηγήσεις ότι δεν επέλεξες κάτι που έχει να κάνει με διάβασμα;** Ναι, από αυτήν την έννοια. Δεν μπορώ το διάβασμα, δεν μπορώ. Πρακτική εξάσκηση όση να' ναι, δεν έχω κανένα πρόβλημα. **Ως καθηγητής όμως αγγλικών δε θεωρείς ότι θα χρειάζεται και πολύ θεωρητικό διάβασμα;** Θεωρώ ότι είναι πιο εύκολο. (Κομπιάζει). Από την έννοια ότι εγώ αγγλικά δεν έμαθα ποτέ διαβάζοντας. Δεν έχω διαβάσει αγγλικά. Απλά έπιανα τη γλώσσα οπτικοακουστικά. (Παύση). Βλέποντας δηλαδή μια ταινία, διάβαζα τους υπότιτλους ταυτόχρονα, καταλάβαινα τη μισή πρόταση, την άλλη μισή δεν την καταλάβαινα, αλλά από το αυτί και την εικόνα του υπότιτλου τη μετέφραζα και έτσι μάθαινα καινούριες λέξεις, ας πούμε, και κατέληξα να έχω σα δεύτερη μητρική γλώσσα τα αγγλικά. [...] **Θεωρείς ότι υπάρχουν κατ' εξοχήν γυναικεία και ανδρικά επαγγέλματα;** Όχι, όχι. (Παύση). Και μου έχουν πει και για τα αγγλικά κιόλας ότι δεν έχουν δει άνδρα καθηγητή αγγλικών, και σκέφτηκα ότι δεν έχω δει, αλλά γιατί όχι; **Για σένα το φύλο δεν είναι δηλαδή ανασταλτικός παράγοντας για την επαγγελματική ενασχόληση;** Όχι, για το επάγγελμα όχι. **Όταν ακούς όμως τέτοια σχόλια, δε σκέφτεσαι ότι μπορεί να σου δημιουργηθούν δυσκολίες από τον κοινωνικό περίγυρο εξαιτίας προκαταλήψεων;** Μπα, δε νομίζω. (Παύση). Ίσα-ίσα δηλαδή, πιστεύω ότι οι άνθρωποι που έχουν αυτές τις αντιλήψεις, δε θα με προσεγγίσουν καν, οπότε δε θεωρώ ότι θα με δυσκολέψουν, ας πούμε. **Σε περίπτωση όμως που σε αντιμετωπίζουν με δυσπιστία, πώς θα το διαχειριζόσουν;** (Κομπιάζει). Εντάξει, θα τους έλεγα ότι απλά μου άρεσαν, ότι μου αρέσουν τα αγγλικά, ότι θεωρώ πως είμαι αρκετά μεταδοτικός άνθρωπος, οπότε καλώς κάνω το επάγγελμα που κάνω, αν δε σας αρέσει να πάτε αλλού. Η πόρτα κ.τ.λ. ... (Γέλια)».

Από τα 18 κορίτσια του δείγματος δύο φαίνεται να προβαίνουν σε αντισυμβατικές για το φύλο τους επιλογές. Η πρώτη είναι η κοπέλα που φοιτά σε ΕΠΑΛ στον κύκλο πληροφορικής, τον οποίο κατά κύριο λόγο παρακολουθούν αγόρια και ενδιαφέρεται να γίνει: *«Μηχανικός Η/Υ, μετά είναι η πληροφορική, γιατί είναι πιο θεωρητικό επάγγελμα, ασχολούνται πιο πολύ με προγράμματα, και τρίτο ..., (παύση). Δεν υπάρχει τρίτο. Ποιοι είναι οι λόγοι για τις προτιμήσεις αυτές; Μα αυτό θέλω να κάνω. Μου αρέσουν οι υπολογιστές, θέλω να ασχοληθώ με αυτό. Πιστεύω ότι είμαι καλή, εντάξει δεν θα το κρίνω εγώ αυτό, αλλά αυτό θέλω».* Η δεύτερη είναι η μία από τις 2 κοπέλες που φοιτούν στην τεχνολογική κατεύθυνση και ενδιαφέρεται να γίνει ηλεκτρονικός υπολογιστών ή ηλεκτρολόγος λόγω της επαφής με τον ηλεκτρολόγο θείο της. Στη συνέντευξή της αναφέρεται στις αντιδράσεις των γονέων της, όταν τους ανακοίνωσε ότι θέλει να γίνει ηλεκτρολόγος: *«Ηλεκτρονικός υπολογιστών, γιατί μου αρέσει γενικά να ασχολούμαι με αυτό, (κομπιάζει), και γιατί ξέρω γω; Μου αρέσει αυτό, να τα ανοίγω, να τα βλέπω, τι έχουν μέσα, πώς λειτουργούν και αυτά. (Παύση). Ηλεκτρολόγος, γιατί και αυτό μου αρέσει γενικά και θα σου πω ένα περιστατικό, ξέρω γω. Είχε έρθει στο σπίτι μας στο χωριό κάποιος, επειδή είχε χαλάσει κάτι, είναι και ο θείος μου ηλεκτρολόγος, (γέλια), και έβλεπα πώς τα έφτιαχνε κι αυτά και μου άρεσε όλο αυτό. Μου άρεσε γενικά η ιδέα. (Παύση). Και το τρίτο, είναι γραφίστρια. Γιατί και αυτό μου αρέσει και δεν ξέρω πώς ακριβώς θα το εξασκήσω, αλλά μου αρέσει γενικά να σχεδιάζω και να βλέπω πράγματα και να τα φτιάχνω. [...] Κι εγώ ήθελα, το σκέφτηκα, το καλοκαίρι γενικά σκεφτόμουν πολλά, και ήθελα και ηλεκτρολογία και τέτοια, αλλά με το που το είπα, όλοι μου είπαν «τι λες;» και τέτοια, και οι γονείς μου και τα λοιπά, αλλά εγώ θα το δηλώσω σίγουρα. (Παύση). Γιατί μου αρέσει γενικά αυτό».*

Όσον αφορά στα αγόρια, είναι ενδεικτικό μιας ρεαλιστικής και υπολογιστικής στάσης απέναντι στο επαγγελματικό μέλλον που φαντάζει δυσοίωνα λόγω της κρίσης ότι και τα δύο αγόρια του ΕΠΑΛ και τα 3 από τα 6 της τεχνολογικής επιλέγουν επαγγέλματα τα οποία ευελπιστούν ότι θα τους οδηγήσουν σε επαγγελματική αποκατάσταση. Πιο αναλυτικά, ο Α. από το ΕΠΑΛ, ο Β2 και ο Π. της τεχνολογικής προβαίνουν στις εξής επιλογές:

«Εργοθεραπεία, νοσηλευτική, και (κομπιάζει) φυσιοθεραπεία. Θα μου άρεσε η φυσιοθεραπεία, δεν το έχουμε κλείσει τελείως, θα μου άρεσε. Με αγχώνει όμως η επαγγελματική αποκατάσταση, οπότε θα στρεφόμουν μάλλον στην εργοθεραπεία, νοσηλευτική και ακτινολογία».

«Μηχανικός εμποροπλοιάρχων βασικά. (Παύση). Γιατί μου αρέσουν τα καράβια, όχι τόσο να ταξιδεύω, όσο με την αίσθηση ότι φεύγεις. (Κομπιάζει). Δεν με ενδιαφέρει δηλαδή αν θα με αφήνει σε άλλες χώρες, όσο το να φεύγεις από τη δικιά σου, να γυρνάς τέλος πάντων, και έχεις κάποιο εισόδημα πολύ υψηλό, για να μπορείς μετά να Αυτό μου το έλεγε ο πατέρας μου. Μου έλεγε ουσιαστικά να μαζέψω όσα μπορώ μέχρι τα 35 μου και μετά να κάτσω στην ξηρά και να κάνω κάποια δουλειά δικιά μου. **Εσύ το σκέφτεσαι αυτό;** Δεν ξέρω. (Κομπιάζει). Δεν ξέρω κιόλας, πώς θα είναι αν περάσω και όταν περάσω αν θα μου έρθει η όρεξη να κάτσω μέχρι να γεράσω. **Το δεύτερο επάγγελμα;** (Κομπιάζει). Ηλεκτρολόγος. (Παύση). Βασικά τα επαγγέλματα που έχω βάλει, αν δεν ήταν ο ηλεκτρολόγος, θα έβαζα μόνο το εμποροπλοιάρχων, δεν έχω κάτι άλλο. Κοιτάω μόνο εκεί, δεν κοιτάω κάτι άλλο. Και μετά ηλεκτρολόγος, που μου αρέσει κιόλας όλη αυτή η τέλος πάντων ιστορία».

«Όπως είπα, τη μαγειρική τη λατρεύω, οπότε θα την επέλεγα πρώτη. Δηλαδή είναι αυτό που θέλω 100%, αλλά στην κατάσταση που είμαστε δεν μπορείς να κάνεις την επιλογή που θέλεις. (Παύση). Είναι ο φόβος, ο φόβος του να μην μπορείς να έχεις το εισόδημά σου, δηλαδή ο καθένας στην ηλικία που είμαστε, γιατί είμαστε και στην ηλικία που είμαστε και είμαστε ακόμα μικροί για να αποφασίσουμε για τη ζωή μας, το πιστεύω αυτό, έχεις το φόβο ότι θα σε ζουν οι γονείς σου. Το έχω ακούσει από πολλά παιδιά αυτό. (Παύση). Δεν θέλω δηλαδή ούτε εγώ ούτε ο καθένας στην ηλικία των 18 να είναι μέσα στο σπίτι, να μην έχει καταφέρει τίποτα, ενώ έχει την ευχέρεια να το κάνει, επειδή απλά έκανε μια λάθος επιλογή, που δεν είναι απαραίτητα άσχημη, αλλά είναι λάθος, γιατί με την κατάσταση που επικρατεί δεν τον βοήθησε στο να αποκατασταθεί επαγγελματικά. Τι να πω;».

Στο τελευταίο απόσπασμα ο Π. εκφράζει ως πρώτιστη επιθυμία του την επαγγελματική ενασχόληση με τη μαγειρική, την οποία θα παρακάμψει λόγω του φόβου της ανεργίας. Πέρα από τον Π. και ο Α2 από τη θετική κατεύθυνση θα ήθελε πολύ να γίνει σεφ: «Βασικά έναν μικρό ενδοιασμό μου τον δημιουργεί, επειδή, άμα δεν υπήρχε οικονομική κρίση, μπορεί να μην σκεφτόμουν τόσο πολύ τη φυσιοθεραπεία, που, ενώ μου αρέσει, θα μου δώσει και κάτι σίγουρο, μπορεί να διάλεγα τα άλλα που είναι πιο αβέβαια. Α! και σεφ θέλω να γίνω. Είχα σκεφτεί κάποια στιγμή, είχα απογοητευτεί μες τη χρονιά και έλεγα να τα παρατήσω και να πάω να γίνω σεφ. Ήθελα να πάω και σε ένα ινστιτούτο στην Αμερική, το οποίο δεν έχει καθορισμένο χρηματικό ποσό, απλώς όσο μπορεί ο καθένας δίνει. Και ήθελα να πάω εκεί πέρα, αλλά και εκεί ήταν πάλι πολλά έξοδα, και μου είπαν ότι, όταν σταματάς κάτι στη μέση, μετά το μετανιώνεις. Οπότε θα δω πώς θα πάει και μετά αποφασίζω. Αλλά αυτό τώρα το έχω βγάλει από το μυαλό μου, ναι, μάλλον. Εκτός και αν αποτύχουμε 3-4 χρονιές συνεχόμενα. (Γέλια). Πάντως είναι τέχνη η μαγειρική!». Είναι ενδιαφέρουσα η αναφορά

στο επάγγελμα του μάγειρα από δύο αγόρια και όχι από κορίτσια, στοιχείο που ανταποκρίνεται στην πραγματικότητα της πλειοψηφίας ανδρών σεφ στον επαγγελματικό κόσμο της μαγειρικής, γεγονός που καταγράφηκε και στο θεωρητικό πλαίσιο (Allen & Sachs, 2007⁵⁷).

Εν αντιθέσει προς την απορριπτέα λόγω κρίσης και ανεργίας προτίμηση του επαγγέλματος του σεφ, από την παραπάνω καταγραφή διαπιστώνουμε, ακόμη, ότι δύο από τα αγόρια που φοιτούν στην τεχνολογική, ο Δ. και ο Β2 επιλέγουν συνειδητά λόγω της κρίσης το επάγγελμα του εμποροπλοιάρχου, δοκιμασμένου παλαιόθεν στην Ελλάδα, επίσης ανδροκρατούμενου, προκρίνοντας τις διασφαλισμένες κατ' αυτούς υψηλές οικονομικές απολαβές. Ο Β2 τονίζει χαρακτηριστικά: *«Πώς επηρεάζει η κρίση το δικό σου επαγγελματικό και εκπαιδευτικό μέλλον; Το επηρεάζει γιατί, αν δεν υπήρχε κρίση, δε θα έδινα και πανελλήνιες πιστεύω, θα πήγαινα στον πατέρα μου, όπως είπα και πριν, και από κει και πέρα θα έπραττα ανάλογα».*

Στην άλλη πλευρά των προτιμήσεων με έμφυλο πρόσημο, αξιοπρόσεκτη είναι η αρέσκεια 2 κοριτσιών, της Χ. και της Ι2, στο επάγγελμα της αισθητικού, γεγονός που συνάδει με τον ατομικό και κοινωνικό καλλωπιστικό προσανατολισμό των γυναικών, τον οποίο επίσης αναδείξαμε στο θεωρητικό πλαίσιο⁵⁸. Ωστόσο, και για τις δύο δεν θα είναι η πρώτη επιλογή στο μηχανογραφικό δελτίο, παρόλο που από τα λεγόμενά τους φαίνεται να τους αρέσει πολύ, γεγονός που δηλώνει τη σύγκρουση μεταξύ προσωπικής «αρέσκειας» και κοινωνικής αξιολόγησης επαγγελμάτων που ασκούνται σχεδόν αμιγώς από γυναίκες και δεν θεωρούνται πνευματικά ή επαρκώς επιστημονικά. Μάλιστα δεν ξέρουν σε ποια θέση θα δηλώσουν το Τ.Ε.Ι. Κοσμετολογίας και Αισθητικής και η Ι2 δεν έχει, επιπλέον, εξασφαλίσει την συναίνεση της μητέρας της, η οποία είναι εκπαιδευτικός. Στη συνέντευξη ομολόγησε διστακτικά την προτίμησή της αυτή και χαρακτήρισε, αυτολογοκρινόμενη, το δίλημμα της τελικής επιλογής της «χαζό»:

«Και επίσης μου αρέσει πολύ, βέβαια είναι λίγο χάλια να το κάνεις τώρα στην Ελλάδα, μου αρέσει πολύ η ενασχόληση με την αισθητική. Μου αρέσουν όλα, βαψίματα, μαλλιά, νύχια, τέτοια πράγματα, καθαρισμούς, αποτριχώσεις, όλα, όλα, όλα... (Γέλια). Εγώ δηλαδή θα το βάλω στο μηχανογραφικό το Τ.Ε.Ι. Κοσμετολογίας και Αισθητικής, εννοείται ότι θα το βάλω. Βέβαια, εντάξει, δε νομίζω να έχει και πολύ καλή επαγγελματική αποκατάσταση, αλλά...»

⁵⁷ Βλ. σελ 30.

⁵⁸ Βλ. σελ. 31-3.

«Φαρμακοποιός, γιατί μου αρέσει το «πνεύμα» μέσα στο φαρμακείο (κομπιάζει), από μικρή βασικά μου άρεσε, που έμπαινα μέσα στα φαρμακεία και έβλεπα ότι είναι τόσο καθαρά, τόσο περιποιημένα, είναι τόσο ωραίες αυτές που τα πουλάνε (γέλια), ξέρουν τόσα πράγματα (κομπιάζει), είναι ωραίο και να ασχοληθείς και με τις κρέμες, τα καλλυντικά (παύση). Να έχεις ένα φαρμακείο, ξέρω γω, και να είναι τα φάρμακα, (κομπιάζει), μου αρέσει πολύ επίσης να ξέρεις για μια ασθένεια τι χάπια πρέπει να πάρεις, τις δοσολογίες, τα αντίστοιχά τους, άμα δεν υπάρχουν αυτά τα φάρμακα... (παύση). Δεύτερο επάγγελμα, αισθητικός. Γιατί ασχολείσαι με την περιποίηση (κομπιάζει), και όχι νύχια και μακιγιάζ, αλλά γενικότερα την περιποίηση του προσώπου σου, με κρέμες, με κολόνιες, με όλα αυτά. (Παύση). Και μου αρέσει και το επάγγελμα του διακοσμητή, γιατί είναι ωραίο να διακοσμείς τους χώρους σου, να τους αλλάζεις, χώρων γενικά. Γιατί πιστεύω ότι και η ψυχολογία παίζει ρόλο και με τη διακόσμηση, δηλαδή άμα είσαι κάπως και αλλάζεις το χώρο σου, είναι διαφορετικά. Και είναι ωραίο, ξέρω γω, να σχεδιάζεις, να φτιάχνεις κάτι ωραίο, και μετά να το χαιρέσαι, να το βλέπεις, να το απολαμβάνεις. [...] **Με ποια σειρά θα βάλεις στο μηχανογραφικό τις σχολές;** Ο πρώτος στόχος είναι πιστεύω ακατόρθωτος. Η φαρμακευτική (παύση). Είναι ένα κρυφό όνειρο που το ξέρουν ελάχιστοι. **Αν περάσεις φαρμακευτική Θεσσαλονίκης, δε θα πας;** Δεν ξέρω, δεν το έχω σκεφτεί αυτό. (Παύση). Το σκέφτομαι, γιατί δε θέλω να χάσω όλο αυτό εδώ στην Αθήνα, που έχω την παρέα μου, βγαίνουμε, οι άλλοι έχουν περάσει στην Αθήνα. (Κομπιάζει). Αυτό, δε θέλω να χάσω το πνεύμα της Αθήνας. (Παύση). Δεν ξέρω βέβαια, θα ήταν πολύ ικανοποιητικό να πήγαινα. Δεν είναι δίλημμα ακριβώς. Το μεγαλύτερό μου δίλημμα είναι, να το πω χαζό, (κομπιάζει), ότι σκεφτόμουν μια περίοδο για το βιολογικό και για το αισθητικής και κοσμετολογίας. (Παύση). Ναι, σκεφτόμουν ποιο θα βάλω πρώτο. Ας πούμε, το βιολογικό μπορεί να μην το βγάλω, γιατί μπορεί να έχει κάποια μαθηματικά περιέργα, κάποια φυσική περιέργη κ.τ.λ. Απλά σκεφτόμουν ποιο να βάλω πρώτο. Δεν την έβαζα τη φαρμακευτική τότε στο μυαλό μου. Αν και τη θέλω, απλά δεν την «έπαιζα». (Παύση). Έλεγα να βάλω το βιολογικό ή το αισθητικής. Γιατί το αισθητικής θα το βγάλω. Έχω δει όλα τα μαθήματα, είναι πολύ εύκολα. (Παύση). Εύκολα θεωρητικά, έτσι; (Κομπιάζει). Από το βιολογικό θα με ενδιέφερε να γινόμουν ερευνήτρια. Μου αρέσει. Οποιαδήποτε σχολή που έχει έρευνα μου αρέσει. Και ιατροδικαστής μου αρέσει, είναι πολύ ωραίο επάγγελμα. Στη κοσμετολογία ξέρω πάρα πολλά που μπορείς να κάνεις. Όπως και το χημικό είναι ωραίο να ασχοληθείς και είναι και καλό για έρευνα (παύση). Μετά τη φαρμακευτική σκέφτομαι τη διαιτολογία. Μετά το βιολογικό. Και έχω σκεφτεί το καλοκαίρι να πάω να παρακολουθήσω σεμινάριο για το μακιγιάζ κ.τ.λ. **Τα έχεις συζητήσει αυτά με τους γονείς σου; Πώς το βλέπουν;** Ναι. (Κομπιάζει). Έλεγα, ας πούμε, στη βιολόγο και τη μαμά μου ότι αισθητική θα δηλώσω και μου λέει η μαμά μου «γιατί δεν κάνεις μια

προσπάθεια να δηλώσεις ένα ΤΕΙ κάτι παραπάνω» και της είπα ότι εγώ θέλω να μάθω να βάφω. (Γέλια). Και εννοείται ότι οι γονείς μου θα μου πουν να τα δηλώσω όπως θέλω, για να είμαι εγώ ευχαριστημένη, και το συζητήσαμε με τη μαμά μου και μου είπε το καλοκαίρι να πάω να παρακολουθήσω κάποια μαθήματα (παύση). Γι' αυτό πιστεύω ότι είναι καλύτερα στην Αθήνα, γιατί μπορείς παράλληλα να κάνεις πολλά πράγματα. Ενώ στην επαρχία είναι πιο περιορισμένα».

Αν διαβάσουμε προσεκτικά το παραπάνω απόσπασμα, διαπιστώνουμε ότι η Ι2 δεν έχει αποφασίσει τι ακριβώς θέλει η ίδια για τον εαυτό της και με ποια σειρά θα δηλώσει σχολές στο μηχανογραφικό της δελτίο μετά τις πανελλαδικές εξετάσεις. Τέτοιου είδους ασάφεια διαπιστώσαμε και στην απάντηση της Β2, της οποίας ο λόγος προσομοιάζει με ονειροπόληση: «Να είμαι επιστήμονας σε ερευνητικό επίπεδο, (παύση), στη φυσική προτιμώ, αν και θα ήθελα, ας πούμε, να συνδυάσω φυσική με χημεία ή βιολογία. (Παύση). Η μοριακή βιολογία, νομίζω, και με την πυρηνική φυσική κάπως συνδυάζονται μεταξύ τους, αλλά δεν ξέρω τι ακριβώς γίνεται. (Κομπιάζει). Μετά θα ήθελα να ταξιδεύω πολύ, ναυτικός, κάτι τέτοιο, γιατί μου αρέσουν πολύ τα ταξίδια, θα μπορούσα να φανταστώ τον εαυτό μου δηλαδή ναυτικό σε καράβι, αν και φοβάμαι λίγο τα καράβια, αλλά θα μπορούσα (γέλια). Κυρίως σε τρένο θα ήθελα, μηχανικός σε τρένο. (Κομπιάζει). Μετά θα ήθελα αρχαιολόγος, νομίζω. Επειδή μου αρέσει πολύ η Αίγυπτος, θα ήθελα πολύ, ας πούμε, να ασχοληθώ με τα μυστήρια και αυτά που γίνονται εκεί. Βέβαια, αυτό δεν παίζει, γιατί έχω πάει σε άλλη κατεύθυνση, αλλά δεν πειράζει. (Γέλια)». Αλλά και η απάντηση του Γ2 βρίθκει απροσδιοριστίας: «[...] Ας πούμε, αυτό που μου έχει κάνει εντύπωση πολύ είναι με τη γεωμετρία, που λέγαμε, ότι ξέρω γω, (κομπιάζει), άλλη είναι η γεωμετρία, ότι δεν ισχύει αυτή, γιατί στο διάστημα είναι με τις τροχιές η γεωμετρία, ξέρω γω, αυτό είναι πολύ ωραίο φαινόμενο, (παύση), ας πούμε, αστρονομία. Όχι ότι θα το έβαζα πρώτο αυτό, όχι. Πρώτο θα έβαζα την πληροφορική, που μου αρέσει πολύ, που είναι σχετική με υπολογιστές. (Παύση). Μετά θα έβαζα κάτι με την μουσική, ξέρω γω, που θα μου άρεσε να ασχοληθώ, δεν ξέρω μουσική αλλά ήθελα από μικρός πάντα, (γέλια). (Παύση). Το απορρίπτουμε όμως γιατί για να περάσεις εκεί πρέπει να έχεις κάποια κατάρτιση. Άλλη σχολή ωραία; (Κομπιάζει). Θα δηλώσω και γυμναστική ακαδημία. (Παύση). Δεύτερο θα το δήλωνα».

Τα αποσπάσματα από τις συνεντεύξεις της Β2 και της Ι2 παραπάνω σκιαγραφούν δύο κοπέλες που βλέπουν τη ζωή με έναν περιπετειώδη εξωτικό τρόπο η πρώτη, με έναν τρόπο επηρεασμένο από την ιδεολογία της ευζωίας η δεύτερη, χωρίς να προβληματίζονται για τα βιοτικά ζητήματα και με μια έμφυλα ρομαντική πρόσληψη της ζωής. Επιχειρώντας μια αιτιώδη συσχέτιση μεταξύ ατομικών, οικογενειακών και κοινωνικών συνθηκών, θα λέγαμε

για την Β2 ότι η αρχή της περιπέτειας που φαίνεται να διατρέχει τις έξι της μπορεί να αντιστοιχισθεί με τη δεδομένη οικονομική άνεση και ευμάρεια της οικογένειάς της. Επιπλέον, η Ι2 μεγάλωσε σαν μοναχοπαιδί, με μεγάλη διαφορά ηλικίας από τον αδελφό της και με ανεπτυγμένη προστατευτικότητα, αλλά την ίδια στιγμή και διαρκή επιτήρηση από τη μητέρα της, δεδομένα που μεταμόρφωσαν την ασφάλεια της μη έκθεσης σε κοινωνικές απαιτήσεις στην αφέλεια των φροντίδων του «φαίνεσθαι». Και ο Γ2, τρίτο παιδί μιας γυναικοκρατούμενης οικογένειας, εξαιρετικά ευαίσθητος και ταυτόχρονα χωρίς ενδιαφέροντα και άπραγος, φαίνεται να είναι ένα «ες αεί» προστατευόμενο μέλος, δεχόμενος αμέριστη φροντίδα, χωρίς κανείς να περιμένει από αυτόν τίποτε.

Συνδέοντας τις εδώ απαντήσεις τους με αυτές στα επόμενα ερωτήματα περί επίδρασης της κρίσης στη ζωή τους, σημειώνουμε ότι η Β2 μιλάει για τις συνέπειες της κρίσης στην κοινωνία και όχι σε εκείνην, η Ι2 δεν θέλει να χάσει λόγω οικονομικής στενότητας ό,τι σχεδίαζε να κάνει και ο Γ2 δε μιλάει για τον εαυτό του, αλλά αναφέρει το παράδειγμα συμμαθητή του που εξωθείται από την κρίση σε επαγγελματική επιλογή ανάγκης:

«Απλά αλλάζουν τα πράγματα. Δηλαδή κάποιες θέσεις γεμίζουν, κάποιες αδειάζουν, ανοίγουν καινούριες...».

«Α, εγώ δεν ασχολούμαι με την κρίση. Δηλαδή τη βλέπω να επηρεάζει, αλλά δεν τη βλέπω να επηρεάζει το μέλλον μου, ότι επηρεάζει η κρίση τις σπουδές μου, αλλά ότι επηρεάζει η κρίση εμένα. Ότι ξέρω γω, μπορούσα να κάνω κάποια πράγματα, ενώ τώρα να μην μπορώ να τα κάνω. Τώρα ας πούμε, τι θα έκανες και δεν τα κάνεις λόγω κρίσης; Τώρα; Τίποτα δε θα έκανα. Του χρόνου μπορεί να θέλω, ξέρω γω, να πηγαίνω από δω ταξίδια, από κει ταξίδια, και να μην μπορώ να το κάνω».

«Ένα παιδί, θέλει να πάει στο χωριό να έχει τα γίδια και τα πρόβατα, (γέλια). Αλλά και επειδή οι γονείς του τον πιέζουν ότι δεν θα έχει ωραία ζωή έτσι, τώρα διαβάζει για να πάει σε μια σχολή που θα έχει κάποια αποκατάσταση».

- **10^ο ερώτημα: Πώς θεωρείς ότι επηρεάζει η κρίση το επαγγελματικό και εκπαιδευτικό μέλλον των νέων ανθρώπων;**
- **11^ο ερώτημα: Πώς θεωρείς ότι επηρεάζει η κρίση το επαγγελματικό και εκπαιδευτικό μέλλον το δικό σου;**

Η αβεβαιότητα, η οποία τα τελευταία χρόνια εκδηλώνεται με πιο έντονο τρόπο από τα παιδιά, είναι βάσιμο να εκληφθεί ως απότοκο -πέραν των ιδιαίτερων συνθηκών της ατομικής και οικογενειακής ζωής των παιδιών που αναφέραμε παραπάνω και μπορούν να

ερμηνεύσουν την ασάφεια των στόχων τους- και της κρίσης, σύμφωνα με ό,τι καταθέτουν τα παιδιά που συμμετέχουν στην έρευνα για την ματαιότητα από σπουδές που μπορεί να μην έχουν επαγγελματικό αντίκρισμα. Παραστατικά εκφράζει αυτή την ματαιότητα ο Β.: «Βασικά, η κρίση με έχει επηρεάσει στο να μου δώσει μια, (κομπιάζει), μια απελπισία, ας πούμε στο μυαλό μου, όταν σκέφτομαι το μελλοντικό μου επάγγελμα. (Παύση). Δηλαδή, όπως παρουσιάζονται τα μελλοντικά επαγγέλματα, φαίνεται σαν να είναι όλα κορεσμένα, και ό,τι κι αν κάνεις, θα βρεθείς άνεργος. Οπότε από αυτήν την έννοια, με έχει απελπίσει λίγο. (Κομπιάζει). Από την άλλη, (παύση), βασικά μου έχει κάνει και πιο δύσκολη την απόφαση να μην πάω στο πανεπιστήμιο». Απογοήτευση για το τι θα κάνει κυριεύει και την Λ.: «Χωρίς να το θέλω, απογοητεύομαι πάρα πολύ. (Παύση). Προσπαθώ να είμαι θετική, και πάντα σκέφτομαι ότι θέλω να κάνω αυτό που μου αρέσει, αυτό που αγαπάω, αλλά πιάνω τον εαυτό μου να απογοητεύεται και να λέει «τι θα κάνω τελικά»; Αλλά δε θέλω να το κάνω αυτό. Νομίζω ότι είναι ό,τι χειρότερο. Όλοι οι άνθρωποι δεν πρέπει να σκεφτόμαστε τόσο αρνητικά. Τι μπορεί να γίνει και τι θα γίνει, δεν ξέρουμε καν τι θα συμβεί την επόμενη μέρα. (Παύση). Οπότε, εντάζει, με επηρεάζει η κρίση, δηλαδή βλέπω πράγματα που θέλω να κάνω τώρα και θα πιεστώ, όχι γιατί μου λένε οι γονείς μου ότι δεν έχουν λεφτά, αλλά γιατί δε θέλω εγώ να τους επιβαρύνω». Η Δ2 βλέπει πολλούς να αποθαρρύνονται να προσπαθήσουν: «Σίγουρα, ας πούμε, το βλέπω τώρα που είμαστε παιδιά και δίνουμε Πανελλήνιες, πολλά παιδιά, ας πούμε, λένε «ωραία και να βρούμε να σπουδάσουμε και να πετύχουμε σε μια σχολή, τι θα κάνουμε, αφού δεν υπάρχουν δουλειές». Έτσι το σκέφτονται και πιστεύω ότι τα επηρεάζει και ψυχολογικά, δηλαδή αν δεν ήταν η κρίση θα ήθελαν το καλύτερο, θα το έβαζαν ως στόχο και πολλοί θα το πετύχαιναν, απλώς τώρα έχουν, όχι καθησυχαστεί, απλώς πιστεύουν ότι δεν έχουν προοπτικές και αυτό τους αποδυναμώνει λίγο στο να προσπαθήσουν». Και η Α2 παρατηρεί το ίδιο: «Πολλά παιδιά π. χ. σκέφτονται να φύγουν από την Ελλάδα, γιατί νιώθουν ότι δεν υπάρχει τίποτα. Επίσης, τα παιδιά στην ηλικία μου, αυτό που βλέπω εγώ στο σχολείο μου π. χ. είναι ότι υπάρχει μια απογοήτευση. Και ενώ ήξερα ότι κάποιοι άνθρωποι, π. χ. πέρσι, ήταν πολύ καλοί μαθητές, φέτος ξαφνικά έπεσαν. Και αυτό δείχνει ότι δεν έχουν κάποιες ελπίδες, όνειρα για το μέλλον. Και έχουν και πολύ χαμηλά στάνταρ».

Για να συγκροτήσουμε, επομένως, μια πιο συνεκτική εικόνα για το πώς βλέπουν το μέλλον των σπουδών τους και/ή της εργασίας τους, καταγράφουμε εδώ -ανατρέποντας τη σειρά με την οποία τέθηκαν τα ερωτήματα- τα δεδομένα από τα ερωτήματα που απευθύνσαμε τελευταία στα παιδιά σε αυτόν τον θεματικό άξονα και αφορούν την κρίση.

Ήδη βέβαια έχουν παραχθεί από τα προηγούμενα ερωτήματα αρκετά δεδομένα ως προς τη θέαση της κρίσης από τους εφήβους-ες. Το κυριότερο μέχρι στιγμής συμπέρασμα είναι ότι περισσότερα αγόρια και λιγότερα κορίτσια βιώνουν την κρίση ανασφαλειακά, γεγονός που συνδυάζεται με την μεγαλύτερη ρεαλιστική στάση των πρώτων απέναντι στην αγορά εργασίας και τον περισσότερο προσεκτικά σχεδιασμένο προγραμματισμό του μέλλοντός τους. Το ίδιο συμπέρασμα συνάγουμε και από τις απαντήσεις περί κρίσης και σε αυτόν το θεματικό άξονα. Γλαφυρή είναι η απάντηση του Α. που φοιτά σε ΕΠΑΛ: **«Πώς θεωρείς ότι η κρίση επηρεάζει το δικό σου επαγγελματικό και εκπαιδευτικό μέλλον; Με τα νέα μέτρα κιάλας, που έχουν μειώσει και τις θέσεις... (Κομπιάζει). Έχω ένα άγχος, γιατί φέτος ανεβήκανε αρκετά οι βάσεις και τώρα με τις μειωμένες θέσεις θα ανέβουν πολύ ακόμα. Θέλω να περάσω Αθήνα, γιατί δεν ξέρω αν θα έχουν την οικονομική δυνατότητα οι γονείς μου να με στείλουν κάπου αλλού. Το έχεις συζητήσει μαζί τους; Το έχω συζητήσει. Θα προσπαθήσουν, αν και (κομπιάζει) έχουμε ένα εξοχικό κοντά, αν και όχι και τόσο κοντά (παύση), είναι στην Τιθορέα, είναι μισή ώρα από Λαμία, αλλά Λαμία θα καταργήσουν πολλές σχολές, οπότε δεν γνωρίζω. Πού αλλού έχει εργοθεραπεία; Αθήνα, Λαμία, Θεσσαλονίκη. Δεν με ενδιαφέρουν όμως αλλού σχολές, μόνο Αθήνα και Λαμία. Έχω και στην πίσω πλευρά του μυαλού μου, ότι έχω ένα μέρος μορίων κι από το άθλημα, επειδή έχω κάποιες πανελλήνιες διακρίσεις στο στίβο. Αν περάσεις όμως Θεσσαλονίκη έχεις συζητήσει με τους γονείς σου ότι δεν θα πας; Αν περάσω Θεσσαλονίκη είναι δεδομένο ότι περνάω και Λαμία. (Παύση). Είναι μικρή περιοχή η Λαμία και είναι και σαν χωριό, και είναι και πιο κοντά στην Αθήνα, οπότε δεν πηγαίνει και πολύς κόσμος εκεί πέρα, μόνο οι κάτοικοι που είναι εκεί, και γι' αυτό δεν έχει πολλή ζήτηση, δεν την επιλέγουν συχνά. Δηλαδή, ας πούμε, κάποιος που είναι από την Κρήτη δε θα πάει Λαμία. Θεωρείς ότι η κρίση επηρεάζει το δικό σου το μέλλον με άλλο τρόπο; Αγχώνομαι περισσότερο για το τι θα ακολουθήσει, πολλοί άνθρωποι θα μείνουν άνεργοι και όταν οι άνθρωποι δεν έχουν δουλειά δεν μπορούν να πάνε και σε κάποιον άλλον να κάνει τη δουλειά του. Αυτά».**

Αντιστικτικά τίθενται οι απαντήσεις των κοριτσιών που λένε είτε ότι δεν έχουν σκεφτεί συγκεκριμένες επιδράσεις της κρίσης στη ζωή τους, όπως η Δ. και η Ι., είτε ότι δεν θέλουν να αφήσουν την κρίση να επηρεάσει τη ζωή τους, όπως η Ν2, η οποία μάλιστα προέρχεται από μια οικογένεια με πολύ χαμηλό εισόδημα τα τελευταία χρόνια, αλλά -ή ίσως γι' αυτό- με πίστη στο σχολικό θεσμό:

«Αυτή την στιγμή δεν έχω σκεφτεί πώς θα επηρεάσει η κρίση συγκεκριμένα το μέλλον μου. Αλλά πράγματα θα μπορούσα να σου πω πώς θα το επηρέαζαν, αλλά η κρίση... (γέλια). Εντάξει, νομίζω ότι δεν είναι τόσο εύκολο, ας πούμε, να περάσεις κάπου αλλού και να

πληρώνουν οι γονείς σου το σπίτι σου, σα φοιτητής, αλλά δεν ξέρω... . Δεν το έχω σκεφτεί και πάρα πολύ. Ας πούμε αυτό πιστεύω (για το σπίτι) θα είναι μια δυσκολία, αλλά δεν το έχω συζητήσει ακόμα με τους δικούς μου. Θα πρέπει ας πούμε να περάσω μαζί με την αδερφή μου κάπου. Και έχω αποφασίσει ότι θα κάνω οποιαδήποτε δουλειά σα φοιτήτρια, σερβιτόρα, ό,τι χρειάζεται, για να τα καταφέρω, να τα βγάλω πέρα. Αυτή ας πούμε είναι μια αλλαγή. Σε άλλη περίπτωση ίσως να μην το έκανα, τώρα θα το κάνω».

«Δεν ξέρω. Νομίζω ότι δε... (Γέλια). Δεν το έχω σκεφτεί, γιατί δεν ξέρω αν θα υπάρχει κρίση ακόμα όταν θα βγάλω τη σχολή μου και πώς θα είναι τότε τα πράγματα, οπότε δεν ξέρω ακριβώς τι θα γίνει».

«Στις επιλογές των σχολών δεν θέλω να με επηρεάσει η κρίση. (Παύση). Με την έννοια ότι γενικώς στόχος μου είναι υψηλές σχολές, οπότε αν είναι εκτός Αθηνών, δε θέλω να βάλω στο μυαλό μου ότι δεν θα τη δηλώσω, θα το παλέψω να πάω, γιατί είναι μεγάλες ευκαιρίες αυτές, που δύσκολα τις κατακτάς. Δηλαδή, δεν θα έχω διαβάσει, ας πούμε, ένα χρόνο, θα έχω πεθάνει στο διάβασμα, και επειδή θα είναι αλλού, θα πω «εντάξει, δε βαριέσαι, άστο». Θα κάνω ό,τι μπορώ για να πάω. Μπορεί να είναι λίγο δύσκολο, αλλά θα προσπαθήσω. **Το έχετε συζητήσει με τους γονείς σου;** Το έχουμε συζητήσει και έχουμε σκεφτεί σαν εκδοχή να πάω να μείνω στην εστία, ας πούμε, γιατί μπορούν να μας δεχτούν, γιατί έχουμε χαμηλό εισόδημα, και μάνι-μάνι ή θα μου ζητήσουν κάποιο πολύ μικρό ποσό ή θα είναι και εντελώς δωρεάν. Οπότε, αν υπάρχει εστία εκεί που θα περάσω, σκέφτομαι να πάω εκεί. Αν δεν υπάρχει, θα προσπαθήσω να βρω μια άλλη μέση λύση, ξέρω γω, να βρω κάποιο πολύ φθηνό σπίτι, ή να βρω και εγώ η ίδια κάποια δουλειά, δεν ξέρω, κάτι τέτοιο. (Παύση). Οπότε, δε θέλω να με επηρεάζει η κρίση, γιατί είναι κρίμα».

Πέρα από την επίδραση του έμφυλου παράγοντα, ωστόσο, μπορούμε να διακρίνουμε και την επίδραση του οικονομικού-ταξικού παράγοντα. Παιδιά με οικονομική στενότητα και εργασιακή ανασφάλεια στην οικογένειά τους, όπως η Α. που προέρχεται από οικογένεια μεταναστών, έδειξαν να αγχώνονται για το πώς θα τα καταφέρουν: **«Επαρχία θα πας να σπουδάσει, ας πούμε; Τώρα όχι. Πριν την κρίση θα το σκεφτόσουν; Ναι, ναι. Και πιστεύω και οι γονείς μου θα είχαν την οικονομική άνεση να με στείλουν κάπου αλλού. (Παύση). Οπότε θα είχα πιο πολλές επιλογές από ό,τι έχω τώρα. Σε αυτό, ναι, το επηρεάζει. (Παύση). Γενικά, θα έβρισκα δουλειά, για να έχω την ανεξαρτησία μου, (παύση), θα είχα μια δικιά μου ανεξαρτησία, μπορεί να έφενγα κιόλας από τους γονείς μου, για να αισθανόμουν και εγώ ότι μπορώ να βγω έξω στην αγορά εργασίας, να μπορώ μόνη μου να κρατήσω τον εαυτό μου, και να μην εξαρτιέμαι από τους γονείς μου, (παύση), να μπορούσα, ας πούμε, να**

βοηθήσω και να ξεκουράσω τους γονείς μου, να έβρισκα μια δουλειά, (κομπιάζει), και εκεί που θα δούλευε η μάνα μου, ας πούμε, σε τρεις δουλειές, θα της έλεγα να δουλέψει σε μία και εγώ θα τη βοηθάω, γενικά... (Παύση). Άμα δεν ήταν η κρίση θα είχε περισσότερες δουλειές και θα μπορούσα να τα κάνω αυτά. (Παύση). Τώρα δε θα μπορώ».

Από την άλλη, παιδιά με οικονομική άνεση, όπως η Ν. και η Ε., δεν έδωσαν την εντύπωση αγωνίας για το δικό τους μέλλον:

«Εγώ πιστεύω ότι δεν το επηρεάζει. Δηλαδή αν περάσω επαρχία θα πάω. (Κομπιάζει). Σκέφτομαι πολύ σοβαρά να πάω στο εξωτερικό, αλλά δεν ξέρω και ακόμα. Δηλαδή θα περάσουν πολλά χρόνια, δεκαετία για παράδειγμα, και δεν ξέρω μέχρι τότε τι θα έχει γίνει. Αλλά το εξωτερικό δεν το αποκλείω αν τα πράγματα δεν είναι καλά εδώ».

«**Αν περάσεις επαρχία και είναι καλή η σχολή, θα πας;** Ναι. Αν είναι η σχολή που θέλω, δεν με ενδιαφέρει πού θα πάω. (Κομπιάζει). Καταρχάς δε θέλω σχολές στην Αθήνα. Θέλω να φύγω εκτός Αθήνας. (Παύση). Άμα περάσω στην Αθήνα, θα μείνω στην Αθήνα, αλλά αν περάσω κάπου αλλού, οι γονείς μου οπωσδήποτε θα με στείλουν. Θεωρούν ότι είναι άδικο για ένα παιδί που έχει παλέψει και δεν πιάνει τη σχολή του στην Αθήνα ή στην πόλη που μένει και πιάνει τη σχολή κάπου αλλού, είναι άδικο να μην πάει».

Όπως φαίνεται, η κυριότερη ανησυχία που καταθέτουν τα παιδιά για την επίδραση της κρίσης στο άμεσο εκπαιδευτικό μέλλον τους σχετίζεται με τη δυνατότητα φοίτησης σε σχολή της επαρχίας, αν δεν πετύχουν τον στόχο της Αθήνας. Αρκετά παιδιά, όπως ο Α2, η Χ. και ο Π. λένε ότι δεν έχουν τη δυνατότητα:

«Ας πούμε, δε θα πάω επαρχία. Μάλλον, έτσι; Κατά πάσα πιθανότητα δε θα πάω. Νομίζω ο μόνος περιορισμός που μου βάζει εμένα η κρίση είναι ως προς την επαρχία».

«Πρώτον, καλά, το εκπαιδευτικό δεν το συζητώ. (Κομπιάζει). Έχουμε τώρα ως στόχο τις Πανελλήνιες, υποχρεωνόμαστε να διαβάζουμε σε αυτό το «υπέροχο» άθλιο σύστημα, και για αυτό το «υπέροχο» άθλιο σύστημα. (Παύση). Και εγώ είμαι ένας από αυτούς που δεν μπορούν να περάσουν στην επαρχία, λόγω οικονομικών, το έχουμε συζητήσει με τους γονείς, και δεν είμαι η μόνη. Πάρα πολλά παιδιά στοχεύουν για Αθήνα λόγω οικονομικού προβλήματος. Και η επιλογή των σχολών και του μέρους των σχολών τώρα πια, τα τελευταία χρόνια δηλαδή, γίνεται βάση αυτού, του οικονομικού. Το πόσα λεφτά θα χαλάσεις για την ανάγκη των σπουδών σου, και πόσα λεφτά θα βγάζεις και τι επαγγελματική αποκατάσταση θα έχεις από τη δουλειά που θα έχεις. Πολύς κόσμος δεν μπορεί να φύγει από Αθήνα για σπουδές».

«(Κομπιάζει). Δεν ξέρω αν υπάρχει οικονομική δυνατότητα να πάω επαρχία για σπουδές. Αυτό το συζητάς και τελευταία στιγμή. Δηλαδή, να τους βάλω τώρα στο μυαλό ότι υπάρχει περίπτωση να έχουν και άλλα έξοδα, δεν μου πάει η καρδιά με τίποτα. Δεν θέλω καν να το συζητήσω. (Παύση). Υπάρχει και η περίπτωση να μην βάλω επαρχία, για αυτό το λόγο. Και πολλοί, και φίλοι μου, που το έχουμε συζητήσει αυτό, αυτό λένε, ότι ή θα δώσουν δεύτερη φορά ή θα επιλέξουν κάτι εδώ. Αυτοί από την επαρχία από την άλλη θέλουν Αθήνα. Δεν ξέρω για ποιο λόγο, από άποψη σχολής το καταλαβαίνω, αλλά από ποιότητα ζωής πιστεύω ότι η επαρχία είναι καλύτερη».

Και η κυριότερη ανησυχία ως προς το επαγγελματικό μέλλον τους είναι η ανεργία, η αναγκαστική ετεροαπασχόληση και η πιθανή φυγή στο εξωτερικό. Ως προς αυτά, ο Π2, η Β., ο Ι. και η Ν2 λένε:

«Σίγουρα ένα που μας έχει επηρεάσει όλους και μας έχει προβληματίσει είναι ότι (κομπιάζει) για το χώρο της εργασίας, ξέρω γω, που ακούμε ανεργία και το ένα και το άλλο, αυτό. Δηλαδή, ξέρω γω, ΟΚ το όνειρό μας είναι να περάσουμε εκεί και να κάνουμε το όνειρό μας, μετά λέμε «ξέρω γω, τι θα γίνει;». Πριν την κρίση δεν είχαμε αυτό το πλάνο στο κεφάλι μας, αυτό το σενάριο, ξέρω γω, να μην βρω δουλειά».

«(Κομπιάζει). Δεν ξέρω. Ναι, δουλειές του ποδαριού, άμα συνεχίσουν έτσι. Από τη στιγμή που κλείνουνε τόσα, (παύση). Μάλλον όχι. Είναι τόσες πολλές οι θέσεις, (κομπιάζει), όχι, είναι τόσο πολλά τα άτομα και τόσο λίγες οι θέσεις που δεν υπάρχουν νέες εργασίες, οπότε δουλειές του ποδαριού. Μπορεί δηλαδή να σπουδάσω κάτι και να βρω δουλειά άσχετη με αυτό που έχω σπουδάσει. Σίγουρα δηλαδή. Πάντα δεν υπήρχε αυτό; Απλά τώρα είναι πιο έντονο».

«Ενδεχομένως, αν τα σχέδια που έχω τώρα δεν με παίρνει με τίποτα να τα υλοποιήσω, ίσως να φύγω και γω, ας πούμε, να πάω σε καμιά άλλη χώρα».

«Φοβάμαι ότι όσο και να προσπαθήσω, όσο και να διαβάσω, όσα και να κάνω, ότι τελικά θα καταλήξω να μην κάνω τίποτα. Όπως πολλοί νέοι τώρα, που βγαίνουν από τα πανεπιστήμια και καταλήγουν να δουλεύουν σε καφετέριες. Ή να μην δουλεύουν καθόλου. (Παύση). Σε αυτή την περίπτωση θα σκεφτόμουν να φύγω και να βρω δουλειά στο εξωτερικό, αλλά αν έφτιαχνα μια βαλίτσα και ξαφνικά εμφανιζόμουν στο εξωτερικό, πάλι θα ήταν πολύ δύσκολα. (Παύση). Δεν θα ήξερα, ας πούμε, κανέναν, θα έπρεπε να ξεκινήσω από την αρχή. (Παύση). Να βρω ένα σπίτι μόνη μου, θα έπρεπε δηλαδή να είχα χρήματα και από

πριν για να το κάνω, για να μπορέσω να επιβιώσω. Δεν θα πήγαινα ξαφνικά εκεί και μέχρι το βράδυ θα αποκτήσει τα πάντα. Είναι δύσκολο ακόμα και αυτό».

Τους ίδιους φόβους και ανησυχίες εκφράζουν όλοι-ες ανεξαιρέτως όσον αφορά στην επίδραση της κρίσης στο επαγγελματικό και εκπαιδευτικό μέλλον γενικά των νέων ανθρώπων. Σκιαγραφούν με μελανά χρώματα το άγχος για την οικονομική εξασφάλιση, την απαισιοδοξία, την ανασφάλεια, τη διάψευση των ονείρων, όπως η Σ. και η Ν.:

«Σου κόβει τα όνειρα βασικά. Γιατί έχω ακούσει πολλά παιδιά που θέλουν να περάσουν, (παύση), Αθήνα π. χ. φυσιοθεραπευτές. Αλλά όταν ακούς ότι τελειώνουν τόσο φοιτητές φυσιοθεραπείας το χρόνο και δεν μπορούν να βρουν δουλειά, δεν μπορούν να κάνουν την πρακτική τους, δεν τους αφήνουν να κάνουν τη δουλειά τους, σου κόβει αυτόματα το όνειρο και λες «ωραία, θα το αφήσω αυτό και θα κάνω κάτι που αρέσει σε μένα λιγότερο, για να μπορέσω στο μέλλον να έχω κάποια δουλειά και να έχω και πιο πολλά χρήματα». (Παύση). Δηλαδή, κινούνται όλα γύρω από το χρήμα λίγο. Η κρίση νομίζω σε κάνει να σκέφτεσαι πιο πολύ το χρήμα από πριν. (Παύση). [...]. Πιστεύω ότι όλοι σκέφτονται λίγο πολύ να φύγουν. Και ας μην θέλουν. Ούτε εγώ θέλω να φύγω και να αφήσω τους γονείς μου και τους φίλους μου, αλλά δεν μπορείς να κάνεις κάτι άλλο και δεν είναι το χρήμα που σε ωθεί να πας έξω είναι το ότι άμα μείνεις εδώ, θα καταστρέψουν το όνειρό σου, που εντάζει τόσα χρόνια προσπαθούσες να κάνεις».

«Εννοείται. Με την έννοια ότι, (κομπιάζει), όταν ένα παιδί θέλει να σπουδάσει σε μια σχολή η οποία βρίσκεται σε διάφορες πόλεις της χώρας του, δε θα μπορεί να επιλέξει όλες τις πόλεις, γιατί δεν θα έχει την οικονομική άνεση να πάει να ζήσει αλλού. Και αυτό είναι δύσκολο. Ή να πάει να σπουδάσει στο εξωτερικό για παράδειγμα, άμα δεν επιτύχει εδώ στην Ελλάδα. Αυτό πλέον δεν μπορεί να το κάνει ο μέσος Έλληνας. Και αυτό βάζει φραγμούς στο μέλλον ενός νέου. Στο ότι δεν μπορεί να πάει παραπέρα δηλαδή, μόνο εκεί που είναι σταθερά τα πράγματα».

Αρκετοί-ές, όπως η Ν2 και ο Γ2, εντοπίζουν μια στροφή των νέων σε συγκεκριμένες σχολές που θεωρούν ότι θα τους προσφέρουν επαγγελματική αποκατάσταση και σίγουρες χρηματικές απολαβές:

«Εντάζει, ακόμα ισχύουν τα κλασικά πρότυπα, να γίνεις γιατρός, δικηγόρος κ.τ.λ., αλλά για να πω την αλήθεια τα τελευταία χρόνια, 2-3 τελευταία, έχει υπάρξει ένας πανικός προς τα οικονομικά, και ένας πανικός προς συγκεκριμένες σχολές του πολυτεχνείου. Τις υψηλές σχολές του Πολυτεχνείου. (Παύση). Η πλειοψηφία των παιδιών στο σχολείο θέλει να

περάσει στα οικονομικά, ή σε τμήμα του Πολυτεχνείου. Ηλεκτρολόγων μηχανικών και μηχανολόγων μηχανικών. (Παύση). Υπάρχουν και προτιμήσεις παιδιών προς αστυνομικές και στρατιωτικές σχολές λόγω κρίσης. Και εγώ θα δώσω για στρατιωτικές. Για το ΣΑΣ, το οδοντιατρικό στη Θεσσαλονίκη. (Παύση). Βασικά, θα το επιλέξω γιατί οδοντιατρικές σχολές είναι μόνο δύο, και ήθελα να έχω και μια τρίτη ως επιλογή. Πρώτο θα το δηλώσω το ΣΑΣ, γιατί είναι το υψηλότερο από όλα. Τα συγκεκριμένα τρία, θα τα δηλώσω ανά βαθμό. Αυτό είναι το πιο λογικό. Έχω σκεφτεί και ότι είναι στρατιωτικό, αλλά δεν με πειράζει. 14 χρόνια είναι, μετά φεύγεις, άμα θες. Πρέπει να είμαι 14 χρόνια στο στρατό, από την ημέρα που θα μπεις. Από την πρώτη μέρα πληρώνεσαι και (παύση), νομίζω μέχρι το τέλος της εκπαίδευσης είσαι εσώκλειστος. Όταν θα έρθει η ώρα θα τα μάθω».

«Ξέρω πολλά παραδείγματα, ας πούμε, είναι ένα παιδί, το οποίο ήθελε να γίνει μπάτσος. Αυτός ήθελε να βγάλει λεφτά και τέτοια, κι επειδή έμαθε ότι θα ζαναπάρουν σε δύο χρόνια, είπε ότι θα πάει στα οικονομικά που του έχουν πει ότι θα βγάλει λεφτά, και τέτοια, ξέρω γω. (Κομπιάζει). Κάθε φορά μαλώνουμε γι' αυτό το πράγμα, του λέω ότι λέει βλακείες».

Κλείνουμε την ενότητα των ερωτημάτων αυτών επισημαίνοντας ότι, αφ' ενός, περισσότερα αγόρια από κορίτσια ανησυχούν ως προς τις συνέπειες της κρίσης στη δική τους εκπαιδευτική και επαγγελματική ζωή, αφ' ετέρου, σχεδόν όλα τα παιδιά προβληματίζονται για τις ευρύτερες συνέπειες στις ζωές των νέων ανθρώπων και στη συλλογική ζωή. Χαρακτηριστικά, η απάντηση της Β. αποδίδει παραστατικά το παρόν της εκπαίδευσης, αλλά ελπίζουμε όχι και το μέλλον της:

«Κατά πολύ πιστεύω. Καταρχάς στην εκπαίδευση έχει μειωθεί κατά πολύ το ποσό που δίνουν οι κυβερνήσεις για αυτό το σκοπό. (Παύση). Στα πανεπιστήμια, στην έρευνα, ναι, έπρεπε καταρχάς να υπάρχουν εργαστήρια σε όλα τα Λύκεια, (κομπιάζει), δεν έχουμε, ας πούμε, ούτε καν σωλήνες να κάνουμε πειράματα, και κάνουμε μια φορά το τρίμηνο. (Παύση). Δεν έχουμε υλικά, π. χ. δεν έχουμε καν υδροχλώριο, έχουμε μόνο ένα μπουκαλάκι που δε φτάνει για όλα τα παιδιά».

➤ **4^ο ερώτημα: Προτιμάς το δημόσιο ή ιδιωτικό τομέα απασχόλησης και γιατί;**

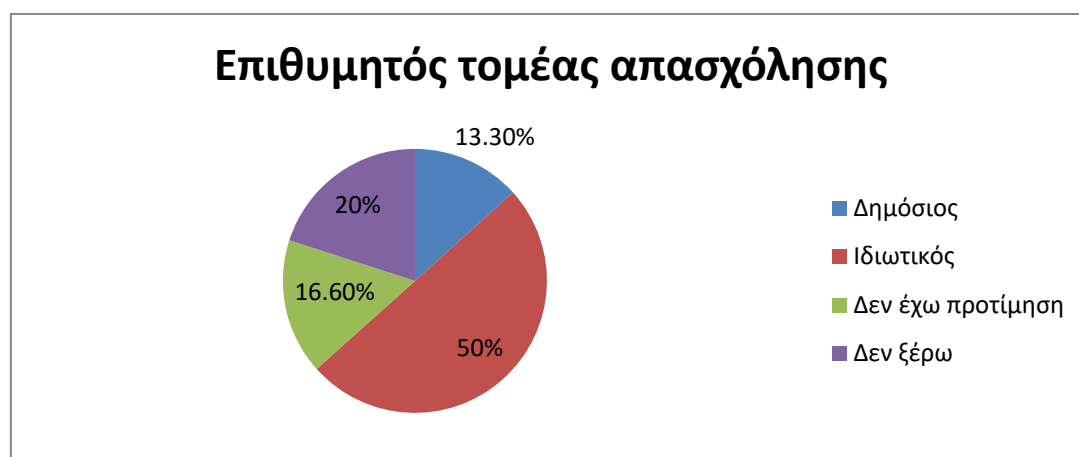
Το 4^ο ερώτημα συμπεριλήφθηκε στο πρωτόκολλο της συνέντευξης για δύο λόγους. Από τη μια πλευρά, κρίθηκε σκόπιμη η διασταύρωση των στοιχείων από τις απαντήσεις των παιδιών με πορίσματα ερευνών που έκαναν λόγο για υψηλότερη προσκόλληση των κοριτσιών μεν σε επαγγέλματα στο δημόσιο τομέα, μιας που προσέφερε παραδοσιακά ασφάλεια, μονιμότητα και ευνοϊκότερες ρυθμίσεις ως προς τη γέννηση παιδιών, και των

αγοριών δε σε επαγγέλματα στον ιδιωτικό τομέα, καθώς προσλαμβάνονταν πιο αποδοτικός οικονομικά και με περισσότερες ευκαιρίες ανέλιξης (Βιτσιλάκη-Σορωνιάτη, 1997). Από την άλλη, επιδιώχθηκε να ερευνηθεί αν η σε πολύ σύντομο χρονικό διάστημα και με δριμύ τρόπο αναδιάταξη των εργασιακών σχέσεων σε όλους τους εργασιακούς τομείς, και στον δημόσιο και τον ιδιωτικό, κατά τη διάρκεια των πρόσφατων χρόνων της κρίσης, επηρεάζει τους νέους που ετοιμάζονται να εισέλθουν στον κόσμο των ενηλίκων. Στον πίνακα 16 και στο γράφημα 3 καταγράφονται τα δεδομένα από τις απαντήσεις των εφήβων στο ερώτημα.

Πίνακας 16. Επιθυμητός τομέας απασχόλησης (κατανομή συχνοτήτων και ποσοστών ανά φύλο)

	Αγόρια		Κορίτσια	
	Συχνότητα	%	Συχνότητα	%
Δημόσιος	0	0	4	22,2
Ιδιωτικός	7	58,3	8	44,4
Δεν έχω προτίμηση	4	33,3	1	5,5
Δεν ξέρω	1	8,3	5	27,7
Σύνολο	12	100	18	100

Γράφημα 5. Επιθυμητός τομέας απασχόλησης



Βλέπουμε ότι το 50% του συνόλου προκρίνει ως επιθυμητό τομέα εργασίας τον ιδιωτικό, από το οποίο το μεγαλύτερο ποσοστό αποτελούν αγόρια. Το γεγονός αυτό επιβεβαιώνει τα υπάρχοντα ερευνητικά δεδομένα περί μεγαλύτερου προσανατολισμού των αγοριών στον ιδιωτικό τομέα (58%), αλλά διαπιστώνουμε την ίδια στιγμή ένα επίσης μεγάλο ποσοστό των κοριτσιών να προτιμούν τον ιδιωτικό (44.4%). Αυτό, όπως θα φανεί παρακάτω από τα

λεγόμενα των εφήβων, ερμηνεύεται από τις αλλαγές στο καθεστώς εργασίας του δημοσίου που πλήττουν το προσλαμβανόμενο μέχρι πρόσφατα ως βασικό πλεονέκτημά του, αυτό της σταθερότητας, από αιτιάσεις ενός κυρίαρχου στο δημόσιο πεδίο λόγου για τα αρνητικά του δημοσίου, αλλά και από την αυξανόμενη τάση αυτοπροσδιορισμού των κοριτσιών. Είναι χαρακτηριστικό ότι τα 4 από τα 8 κορίτσια που προτιμούν τον ιδιωτικό τομέα μίλησαν για την αξιοκρατία με την οποία θεωρούν ότι λειτουργεί και τα υπόλοιπα 4 για την μεγαλύτερη ελευθερία κινήσεων που σου προσφέρει. Λόγου χάρη, η Σ. και η Α2 τονίζουν:

«Με τα σημερινά δεδομένα πάντα, στον ιδιωτικό. (Παύση). Γιατί νομίζω ότι σου δίνονται πιο πολλές ευκαιρίες. Για εξέλιξη. Θα σου πω γιατί. Γιατί στο δημόσιο, με τα σημερινά δεδομένα, και με αυτά που υπήρχαν, έμπαινε αυτός που έχει κάποιον, και γι' αυτό μπαίνει πιο ψηλά από μένα. Ενώ εγώ που μπορεί να ήμουν καλύτερη δεν θα προχωρήσω, γιατί προφανώς δεν έχω κάποιον. Ενώ στον ιδιωτικό τομέα μπορεί να ισχύει σε ένα μέγεθος, παντού ισχύει, αλλά όχι τόσο πολύ. Πιστεύω ότι προχωράς πιο πολύ με την αξία σου και όχι επειδή έχεις κάποιο μέσο».

«Ιδιωτικό τομέα. (Παύση). Βασικά ακούστε, αν στο δημόσιο είναι έτσι τα πράγματα, θα έπρεπε κανονικά να μπο, γιατί εντάξει, ο κάθε άνθρωπος, αν θέλει να δώσει κάτι καλό, θα πρέπει να μπαίνει και να πολεμά το σύστημα από μέσα. Αλλά επειδή ξέρω ότι το πλήθος είναι το κακό, δε θα μπορούσα να το κάνω. Οπότε καλύτερα ιδιωτικός τομέας, εκεί θα μπορούσα να δώσω πιο πολλά. Είναι πιο ελεύθερα εκεί τα πράγματα».

Επίσης, το 36.7% του συνόλου απαντάει ότι είτε δεν έχει προβληματισθεί μέχρι στιγμής είτε δεν έχει ιδιαίτερη προτίμηση. Ενδεικτικό και εδώ σημείο της ρεαλιστικής διάθεσης των αγοριών αποτελεί ότι η δεύτερη από αυτές τις δύο είναι η συχνότερη απάντηση από αυτά (N=4) η οποία επέρχεται μάλιστα κατόπιν σύγκρισης των δύο τομέων, ενώ σημείο μιας πιο ιδεαλιστικής των κοριτσιών αποτελεί ότι η πρώτη απαντάται συχνότερα από αυτά (N=5). Ενδεικτικά, η Μ. και ο Γ. λένε:

«Δεν το έχω σκεφτεί καθόλου».

«Σα φυσιοθεραπευτής θα ήθελα να ανοίξω δικό μου, (παύση), δηλαδή στον ιδιωτικό τομέα. (Κομπιάζει). Γιατί δε θα έχεις κάποιον πάνω από το κεφάλι σου να σου λέει τι να κάνεις, θα είναι δικό σου. (Παύση). Σα νοσηλεύτης, στο δημόσιο. Εντάξει, εκεί δεν μπορείς να κάνεις και πολλά πράγματα εκτός δημοσίου, εκτός από το να φροντίζεις κάποιους ανθρώπους εκτός, αλλά πιο σίγουρη θα είναι η δουλειά μέσα στο δημόσιο».

Το 10% μόνο των παιδιών απαντάει θετικά ως προς την επιθυμία εύρεσης εργασίας στο δημόσιο τομέα. Και οι τέσσερις θετικές απαντήσεις προέρχονται από κοπέλες. Συγκεκριμένα, η Ν3, επιθυμώντας να γίνει η ίδια γιατρός, εκφράζει την πολιτικοποιημένη άποψη της υπεράσπισης της εκπαίδευσης και της υγείας ως δημόσιων αγαθών: «*Το δημόσιο θα προτιμούσα. (Κομπιάζει). Παρ' όλα αυτά που λένε για το δημόσιο, γιατί εντάζει, είμαι κατά της ιδιωτικοποίησης σε οτιδήποτε. Είτε είναι στην εκπαίδευση είτε είναι στην υγεία, ας πούμε, σε οτιδήποτε. Οπότε θα προτιμούσα το δημόσιο από αυτό*». Η Β. προτιμάει «*το δημόσιο, γιατί καλώς ή κακώς μέχρι τώρα ίσχυε το ότι έχεις μια ήσυχη δουλειά, δηλαδή μέρα μπαίνει, μέρα βγαίνει έχεις τα λεφτά σου, έχεις τα ένσημά σου και δεν σε κουνάει κανένας, πλέον όμως αυτό δεν ισχύει. (Κομπιάζει). Και τα δύο νομίζω ότι πλέον είναι το ίδιο. Δηλαδή και τον ιδιωτικό και στο δημόσιο μπορούν να σου πουν ανά πάσα ώρα και στιγμή «πάρε δρόμο, έφυγες!»*». Δηλαδή προτιμάει αντανακλαστικά το δημόσιο για τις θεωρούμενες ως θετικές εργασιακές συνθήκες που, ωστόσο, ίσχυαν πριν την κρίση, και, γι' αυτό συμπεραίνει τελικά ότι αυτή τη χρονική στιγμή υπάρχουν οι ίδιες ανασφαλείς συνθήκες εργασίας σε δημόσιο και ιδιωτικό τομέα.

Η αναζήτηση της ασφάλειας για τη κοπέλα αυτή δεν είναι άμοιρη της οικογενειακής ανασφάλειας που βιώνει λόγω της τρίχρονης ανεργίας του πατέρα, του άγχους να ανταποκριθούν στο μηνιαίο ενοίκιο του σπιτιού και της επισφαλούς -λόγω μείωσης των πωλήσεων- εργασίας της μητέρας της ως πωλήτριας σε κατάστημα με είδη σπιτιού. Βλέπουμε δηλαδή πως ο φόβος της ανεργίας, σε οικογένειες μάλιστα που ήδη έχουν βιώσει την ανεργία, τοποθετεί αντανακλαστικά στην πρώτη θέση την εργασία στο δημόσιο ως προοπτική εργασιακής αποκατάστασης, καθώς, όπως επισημαίνει ο Παναγιωτόπουλος (2005: 234) «η μονιμότητα που προσφέρει τους (τους άνεργους) απαλλάσσει μόνιμα από την εργασιακή ανασφάλεια». Την ασφάλεια επικαλείται και η Χ., την οποία, σε αντίθεση με την Β., θεωρεί εξασφαλισμένη στο δημόσιο: «*Υπό αυτές τις συνθήκες που είμαστε τώρα, το δημόσιο (γέλια). Γιατί στο δημόσιο έχεις μια ασφάλεια, μια σταθερότητα, όταν είσαι μόνιμος ειδικά, γιατί θα ξέρεις ότι κάθε μήνα θα έχεις τα χρήματά σου, δεν θα... (Κομπιάζει). Δηλαδή, όταν είσαι στο ιδιωτικό τομέα, μπορεί εκεί που θα δουλεύεις να μην σου κολλάνε ένσημα, ο μισθός, να σου πούνε, ας πούμε, αυτό το μήνα δεν μπορούμε να σου δώσουμε, επειδή αυτό το μήνα η δουλειά δεν πήγε καλά, ξέρω γω, είναι διαφορετικό*». Η απάντηση αυτή συνάδει επίσης με την εικόνα που έχει δει να επαναλαμβάνεται αρκετές φορές στην οικογένειά της: τον πατέρα μουσικό που έχει αλλάξει πολλές δουλειές, μιας που η μουσική από μόνη της δεν μπορεί να τους θρέψει. Θεωρούμε, επομένως, στις δύο τελευταίες περιπτώσεις, ότι τον παράγοντα του φύλου, που συσχετίζεται περισσότερο με

την αναζήτηση της ασφάλειας, ενισχύουν και οι συνθήκες ζωής των οικογενειών των δύο κοριτσιών.

Την έμφυλη διάσταση της εργασίας στο δημόσιο αναδεικνύει η Δ2.: «*Θα μου άρεσε να δουλεύω στον ιδιωτικό τομέα, αλλά ο δημόσιος έχει πιο πολλά καλά. **Δηλαδή;** Κοίτα, στον ιδιωτικό τομέα, για το μόνο που θα μου άρεσε να δουλεύω είναι γιατί ίσως έχει παραπάνω εισόδημα, κάποιες φορές. (Παύση). Στο δημόσιο, βασικά με τις συνθήκες που υπάρχουν τώρα, ο μισθός είναι χαμηλός, ενώ παλιά είχανε πιο πολύ εισόδημα. Και σχεδόν το ίδιο με αυτούς που ήταν στον ιδιωτικό τομέα. (Κομπιάζει). Και πιστεύω ότι έχουν άδειες, έχουν καλύτερες συνθήκες εργασίας, (παύση). Να σου πω το πιο απλό παράδειγμα που μου έρχεται τώρα, αν μείνει μια γυναίκα στο δημόσιο έγκυος, μένει πόσους μήνες με το παιδί της, ενώ στον ιδιωτικό μετά από 1-2 μήνες, πηγαίνει κατευθείαν στη δουλειά. Αυτό». Η Δ2, παιδί αυτοδημιούργητων επιχειρηματιών με οικονομική άνεση, δεν μένει στη διάσταση της ασφάλειας, όπως οι προηγούμενες κοπέλες, αλλά στο ζήτημα των κοινωνικών παροχών που μάλιστα σχετίζονται με την προστασία της μητρότητας.*

Η άποψη της Δ2 μάλιστα διαφοροποιείται από τις απαξιωτικές του δημοσίου απόψεις που εκφράζουν τα παιδιά των οποίων οι γονείς δουλεύουν στον ιδιωτικό τομέα. Η Ε., η Ν. και ο Β2 λένε συγκεκριμένα:

«*Τον ιδιωτικό. (Κομπιάζει). Γιατί ειδικά στην Ελλάδα, θεωρώ ότι ο δημόσιος τομέας πλέον δεν έχει κάποια αξία και ότι, όπως και εγώ δεν τον επιλέγω, γιατί με όλα όσα ακούγονται ούτε εγώ τον επιλέγω και τον εμπιστεύομαι το δημόσιο τομέα, ειδικά στον τομέα της υγείας, δε θα ήθελα να δουλέψω στο δημόσιο τομέα. **Γιατί δεν τον εμπιστεύεσαι;** Θεωρώ ότι είναι αναξιόπιστα τα πράγματα εκεί. Τώρα ιδιαίτερα με την κρίση. Δε θα εμπιστευόμουν τη ζωή μου στα χέρια κάποιου που ξέρω ότι παλεύει για τη δουλειά του και ίσως δεν είναι απόλυτα συγκεντρωμένος σε αυτό που κάνει».*

«*(Κομπιάζει). Θα προτιμούσα να δουλεύω σε ιδιωτικό τομέα, διότι, όπως και να το κάνεις, άμα αξίζεις, δηλαδή υπάρχει περίπτωση στο δημόσιο άμα αξίζεις να χαθείς. (Παύση). Έτσι το αισθάνομαι. Επειδή δεν υπάρχει αξιοκρατία στο δημόσιο. Ενώ στον ιδιωτικό άμα είσαι χρήσιμος και καλός στην επαγγελματική σου ζωή, τότε εκεί πραγματικά θα ανταμειφθείς για αυτό που θα κάνεις. Αυτός είναι ο κυριότερος λόγος, και (παύση) επίσης είναι πιο καλό το περιβάλλον εργασίας στον ιδιωτικό τομέα, από ό,τι έχω ακούσει. Αισθητικά δηλαδή οι συνθήκες εργασίας νομίζω ότι θα είναι πιο καλές από τον δημόσιο τομέα. **Δηλαδή;** Αισθητικά, δηλαδή τα κτίρια, οι ανέσεις που μπορεί να έχει κ.τ.λ.».*

«Ποτέ δε μου άρεσε το δημόσιο, (παύση), ούτως ή άλλως και οι γονείς μου δεν είναι δημόσιοι υπάλληλοι, οπότε ξέρω πώς είναι να είσαι στην αγορά εργασίας και να μην ξέρεις τι σου ξημερώνει την επόμενη μέρα και προτιμώ να διαλέξω κάτι που θα είναι στα δικά μου χέρια παρά κάτι που θα εξαρτάται από κάποιον άλλο ή ουσιαστικά από το κράτος, για να με πληρώσει. Και σε αυτήν την εποχή κιόλας ιδιαίτερα που είναι λίγο περίεργα τα πράγματα. **Τι εννοείς περίεργα;** Με την κρίση κιόλας που οι μισθοί έχουν πέσει πάρα, πάρα πολύ. Εντάξει, υπάρχει το στάνταρ το εισόδημα, αλλά αν έχεις ανοιχτεί με τα λεφτά που έπαιρνες πολύ, τώρα ουσιαστικά πέφτεις από τα σύννεφα. Οπότε πρέπει να ψάξεις κάποιον άλλον τρόπο για να πάρεις λεφτά. **Θεωρείς ότι ο ιδιωτικός τομέας σου δίνει μεγαλύτερες πιθανότητες εξέλιξης;** Ναι. (Κομπιάζει). Και από τη ζωή μου κιόλας έχω παρατηρήσει ότι στο δημόσιο υπάρχει και έλλειψη προσπάθειας, ότι ο άλλος δεν προσπαθεί, βολεύεται στη θέση του, εντάξει, εκτός από παραδείγματα που είναι όμως πολύ περιορισμένα, (κομπιάζει), και κοιτά να μείνει στη θέση του παρά να κάνει κάτι να ανέβει».

Υποτιμητική, ωστόσο, άποψη για το δημόσιο εκφράζει και η Ι2, της οποίας οι γονείς είναι εκπαιδευτικοί σε δημόσιο σχολείο, και η Λ., της οποίας η μητέρα είναι δημοτική καθαρίστρια σε σχολείο και ο πατέρας άνεργος οικοδόμος:

«Έτσι όπως έχουν εξελιχθεί τα πράγματα (παύση) λόγω κρίσης, δεν ξέρω. Αλλά γενικότερα πίστευα ότι είναι καλύτερος ο ιδιωτικός τομέας, επειδή είναι κάτι πιο συγκεκριμένο, κάτι πιο (κομπιάζει) περιθωριοποιημένο, σε βάζει σε μια τάξη, σε μια οργάνωση, δεν είναι όπως χαρακτηρίζεται το δημόσιο, ότι είναι κάτι πολύ «φτερό στον άνεμο» και ο καθένας κάνει ό,τι θέλει. Υπάρχει ένα πρόγραμμα στον ιδιωτικό. Αλλά, παρ' όλα αυτά, τώρα με τους μισθούς δεν ξέρω άμα το δημόσιο έχει, (κομπιάζει), στον ιδιωτικό ξέρω ότι παίρνεις τον μισθό που θέλει ο εργοδότης σου, δεν παίρνεις βασικό μισθό, αλλά τώρα αυτό δεν ξέρω άμα στο δημόσιο αυτός ο μισθός είναι βασικός ή και αυτός αλλάζει».

«Τώρα για να είμαι ειλικρινής, δεν ξέρω αν θα προτιμούσα κάτι από τα δύο έτσι όπως έχουν γίνει. (Γέλια). (Κομπιάζει). Βλέπω ότι δεν υπάρχει βασικά πουθενά δουλειά, (παύση). Δεν έχω ασχοληθεί πολύ με αυτά και δεν ξέρω ακριβώς τι γίνεται και θεωρώ πως στο δημόσιο δεν γίνονται όλα τόσο σωστά. Στον ιδιωτικό νομίζω υπάρχει κάτι άλλο, είναι κάπως διαφορετικά (παύση), αλλά και πάλι δεν ξέρω. (Παύση). Θα ήθελα να είμαι στο δημόσιο, γιατί υποτίθεται ότι είναι και κράτος, κοινωνία κι έτσι, βοηθάμε και το ενισχύουμε με διάφορα ως εργαζόμενος. (Παύση). Επειδή γενικά μου αρέσει να είμαι τυπική, θα μου άρεσε κάτι, ας πούμε, στο δημόσιο, αλλά επειδή βλέπω ότι στο δημόσιο υπάρχει μεγάλη αδικία και γίνονται και διακρίσεις με το ποιος θα είναι σε κάποιες θέσεις και αυτά, ίσως να πήγαινα

στον ιδιωτικό. (Παύση). Και πλέον με την κρίση, νομίζω οι περισσότεροι θα διάλεγαν τον ιδιωτικό, όπου θεωρώ πως είναι κάπως καλύτερα τα πράγματα. Νομίζω κιόλας, δεν ξέρω».

Βλέπουμε δηλαδή πως η συνθήκη της κρίσης αποσταθεροποιεί την αντίληψη των εφήβων για τη λειτουργία των δύο εργασιακών τομέων. Από τις συνολικές απαντήσεις των παιδιών φαίνεται ότι το παραδοσιακό δίπολο «δημόσιος τομέας: μόνιμη θέση, ιδιωτικός: περισσότερα χρήματα» κλυδωνίζεται, όπως εκφράστηκε στο λόγο της Δ2 παραπάνω, αλλά και του Μ. που ακολουθεί: «Δεν έχω κάποια ιδιαίτερη προτίμηση, απλά (κομπιάζει) έχουν και τα δύο θετικά και αρνητικά. Στο δημόσιο είναι μόνιμη θέση, στον ιδιωτικό, από την άλλη, μπορείς να βγάζεις περισσότερα χρήματα, αλλά δεν ξέρεις αν θα σε απολύσουν ή όχι (παύση). Οπότε είναι «μπρος γκρεμός και πίσω ρέμα». Φαίνεται, επίσης, την μεγαλύτερη δοκιμασία στην κρίση των εφήβων να την περνάει ο δημόσιος τομέας.

➤ **5^ο ερώτημα: Ποια είναι τα σχέδιά σου σε περίπτωση αποτυχίας στις Πανελλήνιες εξετάσεις;**

Οι απαντήσεις στο 5^ο ερώτημα των 28 παιδιών, καθώς 2 δεν θα δώσουν κατά πάσα πιθανότητα, όπως προαναφέρθηκε, αναδεικνύουν τα εξής δεδομένα:

Πίνακας 17. Επιλογή κατόπιν αποτυχίας στις πανελλήνιες

Επιλογή κατόπιν αποτυχίας στις πανελλήνιες	Αγόρια	Κορίτσια	Σύνολο
Επανάληψη συμμετοχής στις πανελλήνιες εξετάσεις	5	6	11
Φοίτηση σε ΙΕΚ ή ιδιωτική σχολή	3	1	4
Δεν ξέρω ακόμη	1	5	6
Φοίτηση στη σχολή που έχω περάσει	0	5	5
Άλλη επιλογή	1	0	1
Εξωτερικό	0	1	1
Σύνολο	10	18	28

Το μεγαλύτερο κομμάτι των εφήβων, 11 παιδιά από τα 28, θα ξαναλάβουν μέρος στις πανελλήνιες εξετάσεις. Από τις 5 κοπέλες που λένε ότι θα πάνε στη σχολή που θα περάσουν, και ειδικότερα από τις 3 που δίνουν για δεύτερη χρονιά πανελλήνιες, οι 2 έχουν περάσει από την περσινή χρονιά σε κάποια σχολή, που, ωστόσο, δεν ήταν η πρώτη τους επιλογή. Αν όμως αποτύχουν και στη δεύτερη προσπάθειά τους, θα φοιτήσουν σε

αυτή όπου έχουν ήδη περάσει. Παρατηρώντας τον πίνακα, διαπιστώνουμε ότι, αν εξαιρέσουμε τον I. -παιδί με υψηλή αυτομόρφωση και στόχο την κοινωνιολογία όχι για την επαγγελματική αποκατάσταση, αλλά για να μάθει «πώς λειτουργεί η κοινωνία»- που σκιαγραφεί την μετά των πανελλαδικών ζωή του ως εξής: «Ψιλό περιθώριο η φάση. (Γέλια). Δηλαδή, (παύση), εντάξει, θα φύγω σίγουρα από το σπίτι, ό,τι και να γίνει, θα βρω τρόπο να αυτονομηθώ κάπως, από κεί και πέρα με τα λεφτά από δω και από κει, καμιά κιθάρα κ.τ.λ. στο δρόμο, (κομπιάζει), και θα ασχολούμαι με ό,τι μου αρέσει, ας πούμε, με αναρχία, με μουσική, με φίλους, ταξίδια, όταν βρίσκω κάπου λεφτά, ας πούμε... Δεν θα ξαναέδινες; Όχι, με τίποτα. (Παύση). Ό,τι έγινε τώρα έγινε. (Γέλια). Αν περνούσες σε κάποια ΤΕΙ θα πήγαινες να γραφτείς; Θα δήλωνα οπουδήποτε, για να γλιτώσω και το στρατό», όλα τα υπόλοιπα παιδιά κατευθύνονται προς τη συνέχιση με κάποιο τρόπο των σπουδών τους. Ακόμη και τα 6 παιδιά που δεν γνωρίζουν ακόμη με βεβαιότητα τι θα κάνουν καταθέτουν ως βασικό δίλημμα το να ξαναδώσουν ή να πάνε σε μια άλλη σχολή. Δηλαδή σχεδόν όλοι-ες είναι προσανατολισμένοι-ες προς την προσπάθεια συνέχισης των σπουδών τους και όχι προς την άμεση αναζήτηση εργασίας, γεγονός που καταδεικνύει ότι η επαγγελματική τους αποκατάσταση και η εξέλιξη της ενήλικης ζωής τους εν γένει είναι στενά συνδεδεμένες με τις σπουδές τους, όπως επίσης φάνηκε και από τις απαντήσεις τους στο ερώτημα 7 του θεματικού άξονα για την εκπαίδευση. Η Χ. μόνο και ο Β2 έκαναν λόγο για πιθανή εργασία τους στην οικογενειακή δουλειά:

«Αποτυχία σημαίνει να μην περάσω σε κάποια σχολή. (Γέλια). Σε οποιαδήποτε, γιατί δεν έχω κάτι συγκεκριμένο που θέλω να κάνω φανατικά. Πολλά μου αρέσουν. Ξέρω τι δεν μου αρέσει να κάνω. Τι μου αρέσει δεν ξέρω ακριβώς. Δεν μου αρέσει η νομική, ας πούμε, καθόλου. Τη μισώ, γενικά τα οικονομικά κ.τ.λ. χάλια. (Γέλια). Αν δεν περάσω πουθενά, λοιπόν, (παύση), θα δουλέψω στους γονείς μου αυτόν τον ένα χρόνο, επειδή ούτως ή άλλως θα δούλευα, θα έφενγε η μια υπάλληλος, και θα έπαιρνα τη θέση της. Θα δουλέψω στους γονείς μου λοιπόν, και θα ξαναέδινα Πανελλήνιες».

«Η να πάω σε ένα ιδιωτικό ΙΕΚ, όχι κρατικό, ιδιωτικό, (παύση), πάλι για τη σχολή εμποροπλοιάρχων, να κάνω κάτι τέτοιο, ή (κομπιάζει) η πρώτη λύση που υπάρχει είναι να πήγαινα στον πατέρα μου και ό,τι γίνει μετά».

Η έμφυλη διάσταση των δεδομένων μας φαίνεται στις απαντήσεις κάποιων κοριτσιών που τονίζουν ότι θα πάνε όπου περάσουν και ότι είναι πολύ ψυχοφθόρα διαδικασία η προετοιμασία συμμετοχής στις εξετάσεις. Παρατηρούμε δηλαδή μια έντονη συναισθηματική διάσταση στις απαντήσεις τους και αυξημένο άγχος, κάτι που δεν

διαπιστώνουμε στις απαντήσεις των αγοριών. Η διάσταση αυτή παραπέμπει στα ερευνητικά δεδομένα που έκαναν λόγο για χαμηλότερο αυτοσυναίσθημα των κοριτσιών τόσο στην επιτυχία όσο και στην αποτυχία (Λεονταρή, 1997). Αναλυτικότερα, η Μ., η Ε2 και η Α. λένε:

«Για μένα αποτυχία πιστεύω θα ήταν να βγάλω κάποια μόρια, που δεν, δηλαδή, δε θα μπορώ να πιάσω μια σχολή που, αν όχι αυτές τις πρώτες που θέλω, ούτε κάποια άλλη που να μου αρέσει. Και δηλαδή σαν επιλογή έχω κάποιες πολύ, που δεν θέλω καθόλου. Τώρα αν γίνει αυτό, δεν ξέρω αν θα ήθελα, δεν νομίζω ότι θα ήθελα να ξαναδώσω. Δεν το έχω σκεφτεί, αλλά η αλήθεια είναι ότι δεν ξέρω αν θα ήθελα, γιατί πιστεύω είναι πολύ κουραστικό και ψυχοφθόρο. Και δεν ξέρω αν θα το άντεχα, δεν το έχω σκεφτεί καθόλου. Μπορεί να διάλεγα να πάω και σε κάποια ιδιωτική, αλλά ούτε αυτό το έχω πολυσκεφτεί. Το είχα σκεφτεί αυτό σαν πιθανότητα, αλλά το έψαξα και δεν βρήκα και πολύ καλά, για τις ιδιωτικές ας πούμε είχα ακούσει και για τις σχολές στα κανάλια για δημοσιογραφία, αλλά δεν είχα ακούσει και πολύ καλά λόγια, και δεν ξέρω».

*«Θα αυτοκτονήσω!! Πλάκα κάνω! (Γέλια). Αποτυχία θα είναι εγώ να μην είμαι ευχαριστημένη. Τώρα δεν ξέρω με τι θα είμαι ευχαριστημένη, θα δείξει τότε. Δηλαδή, άμα πιστεύω ότι θα μπορούσα να δώσω κάτι παραπάνω και δεν το έδωσα, μπορεί να αισθανθώ αποτυχημένη. Γενικώς, δεν είμαι υπέρ αυτού του τρόπου εξέτασης, σε καμία περίπτωση, και δε θεωρώ ότι, επειδή με έχουν κάνει να πιστεύω ότι, αν δεν καταφέρεις να κάνεις αυτό που έχεις βάλει στόχο, είναι αποτυχία. Νομίζω ότι απέχει από τον τρόπο σκέψης μου. (Παύση). Σίγουρα θα απογοητευθώ, γιατί τόσα χρόνια δουλεύω για κάτι και τελικά μέσα σε όλα αυτά τα πλαίσια, δε θα το έχω καταφέρει. **Θα ξαναέδινες εξετάσεις;** Το βρίσκω πολύ ψυχοφθόρο, δεν ξέρω όμως τι θα κάνω. Δηλαδή ειλικρινά με πιάσατε στη χειρότερη περίοδο για να σας το πω αυτό. (Γέλια)».*

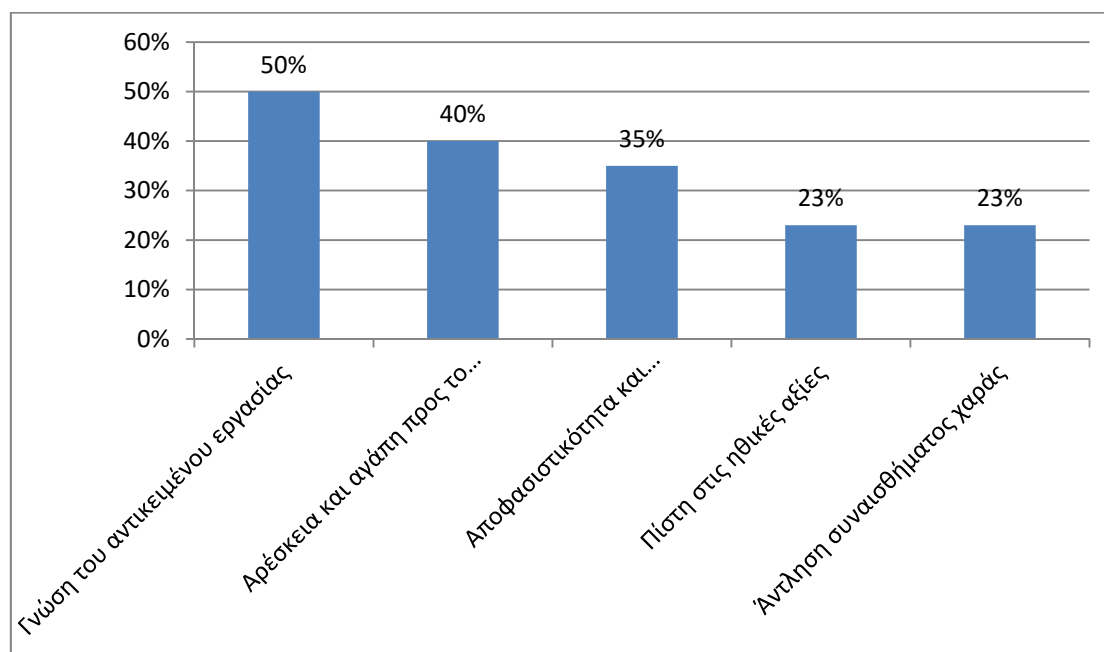
*«Αποτυχία θα ήταν πρώτα απ' όλα να πάω αδιάβαστη, για μένα δηλαδή το να έχω διαβάσει καλά, να τα έχω καλά με τον εαυτό μου και να αγχωθώ και να μην γράψω, δεν είναι αποτυχία. Είναι μια κακιά στιγμή. Όμως, το να πάω τελείως αδιάβαστη και να είμαι τελείως στον κόσμο μου, αυτό είναι αποτυχία, γιατί έτσι θα αποτύχω και σαν άνθρωπος, δε θα έχω στόχους στη ζωή μου. **Θεωρείς λοιπόν ότι όπου και να περάσεις δε θα είναι αποτυχία για σένα;** Όχι, θα είναι μια προσπάθεια. Όσο ψηλά ή χαμηλά είναι. Αλλά δεν ξέρω αν θα ξαναέδινα, νιώθω ότι είναι πολύ ψυχοφθόρο όλο αυτό. Δεν μπορώ να μπω πάλι σε αυτήν τη διαδικασία. **Οπότε σε περίπτωση που δεν περάσεις σε κάποια από αυτές τις σχολές που θες, αλλά σε κάποια άλλη, θα πήγαινες να δεις τη σχολή και θα έκανες την προσπάθειά***

σου; Ναι. Και αν έβλεπα ότι είναι τόσο εκτός από μένα, ίσως να ξαναέκανα την προσπάθεια. Αλλά μου φαίνεται λίγο δύσκολο. (Γέλια)».

➤ **6^ο ερώτημα: Τι θεωρείς ότι χρειάζονται για να ευδοκιμήσει/επιτύχει επαγγελματικά ένας νέος άνθρωπος;**

Σε σχέση με το 6^ο ερώτημα το πρώτο βασικό συμπέρασμα που ενδιαφέρει την έρευνά μας είναι πως κανείς και καμιά δε διαφοροποίησε την απάντησή του-της με κριτήριο το φύλο, αναφέροντας δηλαδή προσόντα ξεχωριστά κοριτσιών και αγοριών. Όπως αναδείχθηκε και από άλλα ερωτήματα και θα κατατεθεί συνθετικά στην επόμενη ενότητα, όλοι-ες οι έφηβοι-ες χρησιμοποιούσαν ένα λόγο ισότιμης αντιμετώπισης ανδρών και γυναικών. Τα παιδιά δεν έδωσαν μονολεκτικές απαντήσεις, αλλά προσπάθησαν να αποδώσουν ολοκληρωμένα τα εφόδια που χρειάζεται ο νέος άνθρωπος για να προχωρήσει στη ζωή του επαγγελματικά, όπως φαίνεται στο γράφημα που ακολουθεί.

Γράφημα 6. Τι θεωρείς ότι χρειάζεται για να ευδοκιμήσει επαγγελματικά ένας νέος άνθρωπος;



Το πρώτο σε συχνότητα εφόδιο (50%) που καταγράφηκε ως απάντηση είναι οι γνώσεις στο αντικείμενο εργασίας, τις οποίες μάλιστα θα πρέπει ο-η εργαζόμενος-η να εξελίξει, το δεύτερο (40%) η αρέσκεια και η αγάπη προς το επιλεγθέν επάγγελμα, το τρίτο (35%) η αποφασιστικότητα και η δυναμικότητα και, τέλος, η πίστη στις ηθικές αξίες (23%) και η άντληση του συναισθήματος της χαράς κι όχι αυτών της αγγαρείας και της ανίας (23%). Περισσότερα αγόρια έναντι κοριτσιών ανέφεραν το πρώτο (9-6), ένδειξη μιας ορθολογικής θέασης, ενώ περισσότερα κορίτσια το τρίτο εφόδιο (6-3) και το πέμπτο (5-3), ένδειξη

αντιστοίχως μιας πιο θυμικής στάσης. Παραθέτουμε ενδεικτικά τις απαντήσεις της Ν., της Σ., της Χ., του Β2 και του Δ.:

«Καταρχάς χρειάζεται να έχει πολύ δυνατή προσωπικότητα, να μην επηρεάζεται από τους άλλους, να παραμένει σταθερός δηλαδή στις απόψεις του, (κομπιάζει), να έχει φυσικά πολλές γνώσεις, να είναι εξειδικευμένος σε αυτό που κάνει. (Παύση). Και επίσης σημαντικό είναι στη ζωή του, επειδή κιόλας θέλω να ασχοληθώ με τις θετικές επιστήμες πρέπει να έχει ως άξονα την ηθική περισσότερο και τις αξίες, παρά να προσπαθήσει να βρει την αλήθεια σε αυτό που ψάχνει. Δηλαδή δεν λέω να μην ψάχνει την αλήθεια, αλλά αυτό να μην έχει κακό αποτέλεσμα αλλού. Να είναι προσεχτικός δηλαδή με λίγα λόγια.

«Το πτυχίο, οι αξίες. (Παύση). Όταν λέω αξίες, να είναι ηθικός άνθρωπος, να μην είναι ανήθικος με την κακή έννοια. (Κομπιάζει). Αυτά. (Παύση). Και να μην είναι φιλοχρήματος. Δεν νομίζω ότι είναι όλα για το χρήμα».

«(Κομπιάζει). Το να έχει σπουδάσει. Να του αρέσει το αντικείμενο που επαγγέλλεται, γιατί δεν έχει νόημα το να κάνεις κάτι που δεν σου αρέσει. (Παύση). Ναι, αυτό. Να μην βλέπει τη δουλειά του σαν «ω, πάω στη δουλειά». Πώς πάμε στο σχολείο τώρα; (Γέλια). Να βλέπει τη δουλειά αν όχι σαν κάτι ευχάριστο, σαν κάτι που δεν τον δυσαρεστεί, ας πούμε».

«Βασικά, πιστεύω ότι όσες περισσότερες γνώσεις έχεις, γιατί ο ανταγωνισμός είναι πάρα πολύ υψηλός στην εποχή μας, όσες περισσότερες γνώσεις έχεις δηλαδή στο αντικείμενο, τόσο περισσότερες πιθανότητες έχεις να επιλέξουν εσένα παρά κάποιον άλλο που έχει λιγότερες. (Κομπιάζει). Οπότε καλό θα ήταν να έχει μια ευρεία γνώση».

«Θεωρώ ότι οι ξένες γλώσσες είναι πολύ μεγάλο όπλο για έναν άνθρωπο, (κομπιάζει), σίγουρα η Ανώτατη Εκπαίδευση, να έχεις δηλαδή ένα πτυχίο είναι γενικά, ένα πτυχίο από κάποιο πανεπιστήμιο της χώρας σου και οι ξένες γλώσσες είναι πολύ μεγάλο όπλο για να δουλέψεις κάπου. (Παύση). Αυτά. Και να έχεις καλλιεργήσει βέβαια λίγο τον εαυτό σου, και πέρα από την Ανώτατη Εκπαίδευση και τα πτυχία. Ας πούμε, σε ένα χόμπι, ή κάτι άλλο. Είτε κάποιο άθλημα, δεν είναι κακό. Γιατί στις δύσκολες εποχές μπορεί αν σε ταΐσει αυτό».

Η απάντηση της Ι2, που επιθυμεί να γίνει φαρμακοποιός ή αισθητικός, ξεχωρίζει εδώ, λόγω του έμφυλου προσανατολισμού της, γιατί προκρίνει ως προσόν την περιποίηση της εξωτερικής εμφάνισης που θα προσδίδει κύρος: *«Κύρος. (Παύση). Ναι μεν να έχεις τα προσόντα σου, αλλά να έχεις και μια προσωπικότητα και ένα παρουσιαστικό το οποίο να προσδίδει εμπιστοσύνη και σιγουριά στον άλλο (κομπιάζει), να δίνει το απαραίτητο κύρος η*

εμφάνισή σου εκεί πέρα που εργάζεσαι (παύση). Η προσωπικότητα, το ντύσιμο, το μακιγιάζ κ.τ.λ. Όλα».

Συμπερασματικά των στοιχείων αυτών και έχοντας την εικόνα της συνολικής προσωπικότητας των παιδιών όπως σκιαγραφήθηκε κατά τη διάρκεια της επικοινωνίας μας, σε μικρότερο ή μεγαλύτερο βαθμό, θα μπορούσε να λεχθεί ότι τα παιδιά εξέφρασαν μια διάθεση αγωνιστικότητας σε σχέση με το επάγγελμα που θέλουν να ασκήσουν. Οι απαντήσεις τους περιλαμβάνουν έμμεσα σχόλια για τα χαρακτηριστικά του σύγχρονου επαγγελματικού και κοινωνικού κόσμου, άλλοτε αποδεχόμενα, άλλοτε αμφισβητούμενα και απορριπτέα, όπως την εξειδίκευση, τον ανταγωνισμό, την ανηθικότητα του επιστήμονα, το κυνήγι του χρήματος. Κλείνουμε την ενότητα αυτή, παραθέτοντας τα λόγια της Β. για το τι προσμένει όχι μόνο να προσφέρει στην κοινωνία, αλλά και να λάβει από το κράτος: *«Πρώτα από όλα χρειάζεται θέληση, να το αγαπάς αυτό που θέλεις να κάνεις και μετά... (παύση) είναι τα πολιτικά, αν στο επιτρέπουν, δεν φτάνει μόνο αυτό. Από μεριάς σου αυτό, να είσαι δυναμικός, εργατικός και μετά το υπόλοιπο περνάει στα χέρια του κράτους. (Παύση). Να σου δώσει το εφόδιο δηλαδή να προχωρήσεις, να σου δώσει τη θέση εργασίας, να σου δώσει μια θέση στο πανεπιστήμιο...».*

- **7^ο ερώτημα: Τι σκέφτεσαι όταν βλέπεις μια γυναίκα ηλεκτρολόγο και έναν άνδρα νηπιαγωγό;**
- **8^ο ερώτημα: Θα τους εμπιστευόσουν στην εργασία τους;**
- **9^ο ερώτημα: θεωρείς ότι υπάρχουν επαγγέλματα που μπορούν να κάνουν μόνο οι άνδρες κι άλλα που μπορούν να κάνουν μόνο οι γυναίκες;**

Το 7^ο ερώτημα αποτέλεσε το βασικό ερώτημα εδώ, ενώ το 8^ο και το 9^ο ετίθεντο συμπληρωματικά, για να διεξαχθεί πιο άνετα διάλογος. Αξιολογήθηκαν ως ιδιαίτερος εύστοχα, γιατί παρήγαγαν απαντήσεις αυθόρμητες και καίριες σε σχέση με την πρόσληψη από τους-τις εφήβους-ες του έμφυλου κοινωνικού καταμερισμού ρόλων. Συγκεκριμένα, αποδεικτικό στοιχείο της αναγνώρισης της πραγματικότητας του καταμερισμού στάθηκε η πρώτη αντίδραση πολλών αγοριών και κοριτσιών -για την ακρίβεια, περισσότερων κοριτσιών- που ήταν το χαμόγελο, το γέλιο, η έκπληξη, γεγονός που συνοδεύτηκε από την εξήγηση για το μη αναμενόμενο της επαγγελματικής θέσης των δύο ανθρώπων, κυρίως δε ή αποκλειστικά για αυτήν της γυναίκας ηλεκτρολόγου. Μάλιστα κανένα παιδί δεν είπε ότι έχει δει γυναίκα ηλεκτρολόγο, ενώ αρκετά είπαν ότι έχουν δει άνδρα νηπιαγωγό. Είναι χαρακτηριστικές οι απαντήσεις της Ι., της Ν., του Γ.:

«(Κομπιάζει). Με τη γυναίκα ηλεκτρολόγο μου φαίνεται περίεργο, με τον άνδρα νηπιαγωγό όχι. Περίεργο, λίγο αστείο. (Γέλια). Ενώ με τον άνδρα νηπιαγωγό, όχι».

«Το πρώτο που σκέφτομαι είναι ότι κάποιο μπέρδεμα έχει γίνει (γέλια). Γιατί έτσι έχει περάσει στις περισσότερες γενιές ότι (παύση) οι γυναίκες ασχολούνται συνέχεια με τα παιδιά και οι άνδρες περισσότερο με τα πιο τεχνολογικά πράγματα, με τα πιο πολύπλοκα ας πούμε. Οπότε το πρώτο πράγμα που θα έλεγα θα ήταν: «Δεν μπορεί, κάποιο μπέρδεμα έχει γίνει εδώ πέρα». Θα μου φαινόταν παράξενο ή ότι έχουν κάνει κάποιο λάθος! (γέλια). Θα μου έκανε πολλή εντύπωση. Σαν να έχει κάνει κάποιο λάθος αυτός που μου το είπε».

«Κουλό. (Γέλια). Εντάξει, τον άνδρα νηπιαγωγό όχι τόσο, αλλά τη γυναίκα ηλεκτρολόγο ναι. (Παύση). Εντάξει είναι πιο αντρική δουλειά».

Σε 7 κοπέλες η εικόνα της γυναίκας ηλεκτρολόγου γέννησε ενθουσιασμό. Ενδεικτικές είναι οι αντιδράσεις της Α2 και της Χ. από τη θεωρητική, της Α. από την τεχνολογική που θέλει να γίνει ηλεκτρολόγος:

«Τέλεια. (Γέλια). Βασικά, δεν πιστεύω ότι υπάρχουν διαφορές σε αυτά, γιατί γενικά δεν υπάρχουν διαφορές ανάμεσα στα δύο φύλα (παύση). Αν έβλεπα μια γυναίκα ηλεκτρολόγο, θα τη θαύμαζα, γιατί και εγώ, επειδή ο μπαμπάς μου ξέρει από τέρνο, θα ήθελα πάρα πολύ να μάθω. Πάρα πολύ. Και έναν άνδρα αντίστοιχα, αντίστοιχα το ίδιο. Δηλαδή αν έβλεπα άνδρα νηπιαγωγό, και αυτόν, δηλαδή μπράβο του».

«Α, αυτό μου αρέσει πάρα πολύ. Εγώ άμα ήμουν σε ΕΠΑΛ έχω πει ότι μάλλον θα πήγαινα σε μηχανολογία. Δεν ξέρω μου αρέσει πάρα πολύ. Θα έκανα τη διαφορά νομίζω. (Γέλια). **Θα τους εμπιστευόσουν στην εργασία τους;** Εννοείται, εννοείται. Θα έδειχνε κιόλας ότι δεν έχει σχέση το φύλο με το επάγγελμα, όταν πραγματικά σου αρέσει κάτι, και το σπουδάσεις και το αγαπάς, αν τα στερεότυπα λένε, ας πούμε, ότι η γυναίκα είναι η νηπιαγωγός, ότι μπορεί να είσαι άνδρας, να σου αρέσει αυτό που κάνεις και να το κάνεις και καλά».

«Θα χαρώ πάρα πολύ. (Γέλια). Αν και δεν έχω δει γυναίκα ηλεκτρολόγο, αλλά θα χαρώ. (Παύση). Θα μου έκανε εντύπωση, αλλά θα χαίρομαι πάρα πολύ. Και θα έπαιρνα ώθηση. (Παύση). Είχα δει σε ένα νηπιαγωγείο έναν άνδρα και μου έκανε εντύπωση, (κομπιάζει), γιατί κάθε φορά είναι το σπάνταρ ότι η γυναίκα θα είναι σε αυτήν τη δουλειά, ο άνδρας σε αυτή, και σου φαίνεται περίεργο».

Στην άλλη πλευρά του φάσματος των αντιδράσεων υπήρξαν απαντήσεις καχυποψίας ως προς την επαγγελματική αξιοσύνη της γυναίκας ηλεκτρολόγου, πάλι από κοπέλες, όπως την Ι2 και την Δ2:

«(Γέλια). Γέλιο μου έρχεται. (Κομπιάζει). Αρχικά μπορεί και οι δύο να είναι εξίσου καλοί στη δουλειά τους ασχέτως του φύλου, απλώς συνήθως οι άνδρες δεν ασχολούνται τόσο με τα παιδιά, συνήθως αυτό το κάνουν οι γυναίκες, αλλά αυτό δε σημαίνει ότι ένας άνδρας δεν μπορεί να είναι πολύ καλός σε αυτό (παύση). Για τη γυναίκα ηλεκτρολόγο, θεωρείται ότι οι γυναίκες δεν ξέρουν τίποτα γι' αυτό, ότι είναι ανδρικές οι δουλειές αυτές». **θεωρείς ότι υπάρχουν επαγγέλματα που μπορούν να κάνουν μόνο οι άνδρες κι άλλα που μπορούν να κάνουν μόνο οι γυναίκες;** Βλέπουμε ότι υπάρχουν πάρα πολλοί φοιτητές, και κορίτσια και αγόρια σε τέτοιες σχολές, επομένως κάποια από αυτές θα είναι καλή σε αυτό που κάνει (παύση). Μερικές μπορεί να μην ασχοληθούν καν. (Παύση). Γιατί υπάρχει αυτό το «εγώ, να γίνω ηλεκτρολόγος;» (έκφραση δυσφορίας)».

«Εντάξει, δεν είναι κάτι συνηθισμένο ούτε το ένα ούτε το άλλο, πιστεύω ότι θα σου κάνει πολύ μεγάλη εντύπωση, αλλά εντάξει. (Κομπιάζει). Μπορεί να είναι εξίσου καλή η γυναίκα με έναν άνδρα ηλεκτρολόγο. Δεν πιστεύω ότι υπάρχουν διαφορές. Απλώς θα σου κάνει εντύπωση, αυτό. **Θα τους εμπιστευόσουν και τους δυο στην εργασία τους;** Αρχικά θα έπαιρνα έναν άνδρα ηλεκτρολόγο. (Γέλια). (Παύση). Αλλά εντάξει, αν μου τύχαινε και γυναίκα, εντάξει δε θα είχα θέμα, αν ήταν καλή, και βέβαια θα την εμπιστευόμουν. Σίγουρα όμως με την πρώτη άνδρα. (Παύση). Για τον άνδρα νηπιαγωγό δε θα μου φαινόταν τόσο περίεργο. (Παύση). Απλά εντάξει, οι άνδρες είναι πιο σκληροί πιστεύω και δεν μπορούσαν να ανταπεξέλθουν τόσο καλά με τα μικρά παιδιά».

Έντονη δυσπιστία απέναντι στη γυναίκα ηλεκτρολόγο εκφράζει η Ε.: «*Η γυναίκα ηλεκτρολόγος ίσως να μου προκαλεί κάποια περίεργα συναισθήματα, γιατί (κομπιάζει)... δεν ξέρω αν αυτό που κάνει είναι σίγουρα επιλογή της ή αν κατέληξε να το κάνει επειδή έτυχε να περάσει εκεί, επειδή δεν είχε κάποια άλλη δουλειά και ήταν ένας εύκολος τρόπος να βγάλει κάποια χρήματα. Ενώ ένας άνδρας νηπιαγωγός θα θεωρούσα ότι αυτό που κάνει το κάνει επειδή πραγματικά το θέλει (παύση), μου φαίνεται πιο οικείο. Επειδή πραγματικά το θέλει, και θα θεωρούσα κιόλας ότι ίσως είναι καλύτερος από μια γυναίκα νηπιαγωγό που το επέλεξε ως ένα στερεότυπο επάγγελμα μιας γυναίκας. **Θα εμπιστευόσουν τη γυναίκα ηλεκτρολόγο στην εργασία της;** (Κομπιάζει). Ναι, δεν θα είχα πολύ πρόβλημα να την εμπιστευτώ. **Τον άνδρα νηπιαγωγό;** Πιο εύκολα. **θεωρείς ότι υπάρχουν επαγγέλματα που μπορούν να κάνουν μόνο οι άνδρες κι άλλα που μπορούν να κάνουν μόνο οι γυναίκες;***

Πλέον στις μέρες μας όχι. **Όλοι μπορούν δηλαδή να κάνουν τα πάντα;** Ναι, αν το θέλουν και αν το προσπαθήσουν, ναι». Ο λόγος της βρίθει αντιφάσεων: τονίζει ότι θα θεωρούσε τον άνδρα νηπιαγωγό καλύτερο από μια γυναίκα νηπιαγωγό, γιατί επέλεξε ένα μη στερεότυπο επάγγελμα γι' αυτόν, ενώ τη γυναίκα ηλεκτρολόγο θα την αντιμετώπιζε με δυσπιστία, καθώς εξανεμίζεται εν προκειμένω η πιθανότητα της επιλογής από μέρους της ενός μη στερεότυπου για το φύλο της επαγγέλματος. Την ίδια στιγμή αποδέχεται ότι, «αν το θέλουν και αν το προσπαθήσουν», όλοι μπορούν να κάνουν τα πάντα, εκτός, σύμφωνα με τις προηγούμενες προτάσεις της, από τις γυναίκες που κατά τύχη περνούν στις ανδροκρατούμενες σχολές και όχι επειδή το θέλουν! Το υπόρρητο ρητορικό ερώτημα είναι το «γιατί να θέλει μια γυναίκα να γίνει ηλεκτρολόγος;».

Αντίστροφη λογική από την Ε., με καχυποψία πιο ήπιου τόνου για τον άνδρα νηπιαγωγό και διακριτικών αποστάσεων αποδοχή της γυναίκας ηλεκτρολόγου, φαίνεται να εκφράζει ο Π.: «Γυναίκα ηλεκτρολόγο δεν έχω δει ποτέ. (Παύση). Άνδρα νηπιαγωγό έχω δει. (Κομπιάζει). Εντάξει, δεν μπορείς να βάλεις έναν άνδρα παλαιών αρχών να φυλάξει παιδάκια. Εννοείται, (κομπιάζει), αλλά μια γυναίκα ηλεκτρολόγο, γιατί όχι; Εντάξει. Δεν ξέρω. (Κομπιάζει). Εντάξει, θα μου τραβούσε την προσοχή, αλλά δεν νομίζω να την έκρινα». Η συνέχιση του διαλόγου, ωστόσο, αποκαλύπτει και εδώ αντιφάσεις: «**Θα τους εμπιστευόσουν στην εργασία τους;** Ναι, γιατί όχι; Άμα ήταν καλοί στη δουλειά τους, γιατί να μην τους εμπιστευτώ; **Δηλαδή, αν σου έδιναν ένα τηλέφωνο άνδρα ηλεκτρολόγου και ένα μιας γυναίκας ηλεκτρολόγου, ποιον θα έπαιρνες;** Από περιέργεια, θα έπαιρνα τη γυναίκα. **Θα ήσουν πιο ελεγκτικός μαζί της;** Ε, ναι, γιατί τις γυναίκες πρέπει να τις προσέχουμε. (Γέλια). Όχι, δεν νομίζω να ήμουν. Γενικά δεν έχω θέμα. **Θεωρείς ότι υπάρχουν επαγγέλματα που μπορούν να κάνουν μόνο οι άνδρες κι άλλα που μπορούν να κάνουν μόνο οι γυναίκες;** Εντάξει, ας πούμε, η γυναίκα δεν μπορεί να γίνει παπάς, υπό αυτήν την έννοια. Επειδή το σύστημα δεν το επιτρέπει. Εννοώ υπάρχουν επαγγέλματα που απαγορεύονται για τις γυναίκες. (Παύση). Βασικά, μόνο αυτό. (Παύση). Θεωρώ ότι όλοι μπορούν να κάνουν τα πάντα. Ας πούμε, υπάρχουν επαγγέλματα που απαιτούν μυϊκή δύναμη, όπως στο δήμο στη ΔΕΗ, που πάνε έξω και φτιάχνουν κολώνες, που φτιάχνουν έργα, πιστεύω ότι μια γυναίκα, όχι ότι δεν θα είναι ικανή, εννοείται ότι θα είναι ικανή, αν το θέλει, απλά θα κουραστεί πιο εύκολα από έναν άνδρα. Γιατί οι γυναίκες είναι και το ευαίσθητο φύλο και, δεν το λέω φαλλοκρατικά, το λέω εντελώς με τη λογική, ότι ένας άνδρας από παλιά, από πολύ παλιά, ήταν σε αυτές τις δουλειές. Οπότε πιστεύω ότι η γυναίκα θα κουραζόταν πιο εύκολα. Θα έφαχνε κάτι άλλο. Αλλά γιατί όχι; Υπάρχουν και γυναίκες πολύ τσαμπουκάδες που το κάνουν». Το συμπέρασμα του λόγου του είναι ότι, ενώ «όλοι

μπορούν να κάνουν τα πάντα» -από τα οποία εξαιρείται α priori το επάγγελμα του παπά- τα ανδρικά επαγγέλματα μπορεί να τα ασκήσει μόνο ειδική κατηγορία γυναικών, οι γυναίκες «τσαμπουκάδες». Υπό όρους, με άλλα λόγια, μια γυναίκα μπορεί να εισέλθει σε έναν ανδροκρατούμενο χώρο, σε έναν χώρο δηλαδή που έχει ως μέτρο τον άνδρα: επί της ουσίας γινόμενη άνδρας και αποδεικνύοντας ότι είναι *εξάιρεση* στο «ευαίσθητο φύλο» των γυναικών, τις οποίες, ως εκ τούτου, όπως παρατηρεί ο Π. εν είδει αστείου, πρέπει να τις προσέχουν οι άνδρες!

Τελικά, δεν υπάρχει αντίφαση στον λόγο του Π. και της Ε., αφού όλοι και όχι όλες μπορούν να κάνουν τα πάντα. Το ίδιο παρατηρεί στο λόγο της η Ν. επικαλούμενη το ανυπέρβλητο των «λιγότερων ικανοτήτων της αντοχής και της δύναμης»: **«θεωρείς ότι υπάρχουν επαγγέλματα που μπορούν να κάνουν μόνο οι άνδρες κι άλλα που μπορούν να κάνουν μόνο οι γυναίκες; Όταν ήμουν μικρή πίστευα ότι όλα μπορούν να τα κάνουν εξίσου και οι δύο, αλλά τώρα τελευταία έχω συνειδητοποιήσει ότι ισχύουν κάποια άλλα πράγματα. Π.χ. ποδοσφαιριστής, λέμε ποδοσφαιριστής, πολύ σπάνια βλέπουμε να παίζουν σε τόσο παγκόσμιο επίπεδο γυναίκες ποδόσφαιρο. Δεν είναι ότι δεν μπορούν να παίζουν, σίγουρα έχουν λιγότερες ικανότητες ως προς το θέμα της αντοχής περισσότερο και της δύναμης, γιατί όπως και να το κάνουμε οι άνδρες έχουν περισσότερη μυϊκή δύναμη από ό,τι οι γυναίκες. (Παύση). Αλλά μόνο αυτό το επάγγελμα έχω βρει ότι δε θα μπορούσαν να ασκήσουν εξίσου και τα δύο φύλα. Τώρα δεν νομίζω κάτι άλλο. (Κομπιάζει). Α! Οικοδόμος για παράδειγμα. Δηλαδή όσα αφορούν περισσότερο τη μυϊκή δύναμη. Όχι ότι δεν μπορεί να γίνει από μια γυναίκα να πάει, ξέρω γω, να κουβαλήσει τούβλα σε μια οικοδομή, αλλά θα είναι δύσκολο πιστεύω να συμβεί αυτό».** Αυτές τις ικανότητες μάλιστα η Μ. πιστεύει ότι οι γυναίκες δεν μπορούν να τις εξελίσσουν: **«θεωρείς ότι υπάρχουν επαγγέλματα που μπορούν να κάνουν μόνο οι άνδρες κι άλλα που μπορούν να κάνουν μόνο οι γυναίκες; Ναι. Δηλαδή αποκλειστικά αυτά που είναι πάνω στις ικανότητές τους (κομπιάζει), όχι αυτές που μπορούν να εξελίσσουν, δηλαδή που μπορεί σε κάποιο θέμα να είναι και οι δύο καλοί, αλλά αυτά που είναι (κομπιάζει), π. χ. για τους άνδρες που χρειάζεται τη δύναμη, τη σωματική διάπλαση και όλα αυτά, σίγουρα θα ήταν καλοί σε κάτι που θα είχε να κάνει σχέση με αυτό, και που οι γυναίκες δε θα μπορούσαν να το κάνουν. Δηλαδή μόνο σε τέτοιο επίπεδο, όχι σε άλλα που μπορούν να τα εξελίσσουν εκείνοι».**

Από την άλλη μεριά, η επαγγελματική ενασχόληση ενός άνδρα με παιδιά νηπιαγωγείου βρήκε ένθερμης υποδοχής από τέσσερις κοπέλες, κάποιες από τις οποίες μάλιστα, όπως και η Ε. νωρίτερα, συνηγόρησαν υπέρ του ότι μπορεί να κάνουν πολύ καλύτερα τη δουλειά αυτή από τις γυναίκες, γιατί είναι συνειδητή επιλογή τους. Διαπιστώνουμε δηλαδή

ότι η είσοδος ανδρών σε γυναικοκρατούμενα επαγγέλματα προσλαμβάνεται ως τιμητική για τα επαγγέλματα αυτά, σαν να αναγνωρίζεται ασύνειδα η υποβαθμισμένη θέση τους από το γεγονός ότι τα επιλέγουν μόνο γυναίκες. Η Β., η Ν2 και η Δ., αναλυτικότερα, είπαν:

«Τι σκέφτεσαι όταν βλέπεις μια γυναίκα ηλεκτρολόγο και έναν άνδρα νηπιαγωγό; Θα μου άρεσε πάρα πολύ, γιατί μου αρέσουν όλες αυτές οι αλλαγές, αλλά δεν είναι συνηθισμένες. Αλλά θα το προτιμούσα. Θα τους εμπιστευόσουν στην εργασία τους; Σίγουρα, ναι. (Παύση). Πολλές φορές οι άνδρες είναι και καλύτεροι με τα παιδιά».

«Ειλικρινά τώρα, μου αρέσουν πάρα πολύ οι άνδρες δάσκαλοι, (γέλια), αισθητικά μου αρέσουν, (παύση), μου αρέσουν στο χώρο της εκπαίδευσης, μου εμπνέουν έτσι ένα σοφιστικέ, ένα κάτι, δηλαδή αν γνώριζα κάποιον και μου έλεγε «είμαι εκπαιδευτικός», θα έλεγα «πω, ωραία...». Δεν ξέρω γιατί. Και νηπιαγωγός, ακόμα περισσότερο, που δεν είναι και τόσο συνηθισμένο. Και επειδή δεν είναι συνηθισμένο, αλλά και επειδή είναι αυτό το μητρικό, να το πω έτσι, που μόλις σκέφτεσαι ότι ο άνδρας ασχολείται με παιδιά και αυτά, κάπως έτσι... (Παύση). Ότι θα μπορούσε να αντιμετωπίσει καλά τέτοιες καταστάσεις. (Παύση). Στη γυναίκα ηλεκτρολόγο θα της έλεγα «μπράβο σου, που κατάφερες μέσα σε αυτό το φαλλοκρατικό σύστημα να ξεχωρίσεις και να έχεις και δουλειά». Ας πούμε, εγώ προωθώ την αδερφή μου να κάνει κάτι τέτοιο, γιατί είναι πάρα πολύ καλή σε αυτό το πράγμα. Φτιάχνει, ας πούμε με τον πατέρα μου μηχανήματα και τέτοια από τη δουλειά, και είναι πάρα πολύ καλή. Γιατί να μην γίνει κάτι τέτοιο, ας πούμε, αφού της ταιριάζει».

«Η γυναίκα ηλεκτρολόγος μου κάνει περίεργο, γιατί δεν το έχω συνηθίσει, δεν θα το σχολιάσω αρνητικά ας πούμε αλλά ναι... (παύση), είναι κάτι έξω από αυτό που θα μπορούσα να φανταστώ και για μένα και γενικά. Είναι πιο δύσκολο να το σκεφτείς. Τώρα ο άνδρας νηπιαγωγός μου αρέσει πάρα πολύ σαν ιδέα (γέλια), γιατί πάλι δεν το έχω συνηθίσει. Δηλαδή εμείς είχαμε 3 νηπιαγωγούς και οι 3 ήταν γυναίκες. Είναι πολύ ωραίο. Νομίζω και οι δύο μπορούν να ανταπεξέλθουν σε αυτό το πράγμα».

Το μόνο αγόρι που έδειξε παρόμοια αποδοχή των ικανοτήτων ενός άνδρα νηπιαγωγού ήταν ο Δ.: «(Γέλια). Μια γυναίκα ηλεκτρολόγο, αν και σήμερα έχουμε φτάσει σε πολύ μεγάλη ισοτιμία ανάμεσα σε έναν άνδρα και μια γυναίκα, δεν θα το έβλεπα πολύ παράξενα, αλλά θα μου φαινόταν κάπως να έβλεπα μια γυναίκα ηλεκτρολόγο. Θα έλεγα ότι έχει πολύ μεγάλα κότσια, για να το κάνει. **Θα την εμπιστευόσουν στην εργασία της; Ναι, μπορεί. Γιατί όχι; Άμα το κάνει πολύ καιρό. Ο άνδρας νηπιαγωγός πώς θα σου φαινόταν; Εντάξει, δε θα μου φαινόταν παράξενο. (Κομπιάζει). Όχι τόσο παράξενο όσο μια γυναίκα ηλεκτρολόγος, γιατί**

πιστεύω ότι ένας καλλιεργημένος άνδρας (κομπιάζει), μπορεί να συμπεριφερθεί και πολύ καλύτερα από μια καλλιεργημένη γυναίκα στα παιδιά. Αλλά, εντάξει, αναλόγως. Αυτό είναι πολύ γενικό. Δεν μπορείς να απαντήσεις με σαφήνεια. (Παύση). Έχει να κάνει και με την προσωπικότητα του καθενός πλέον. Παλαιότερα υπήρχε ο διαχωρισμός. **Θεωρείς ότι υπάρχουν επαγγέλματα που μπορούν να κάνουν μόνο οι άνδρες κι άλλα που μπορούν να κάνουν μόνο οι γυναίκες; Όχι, τώρα όχι**». Πλήρης αντιφάσεων αναδεικνύεται και ο λόγος αυτός, αν αναγνωσθεί με προσοχή. Αν και θεωρεί ότι δεν υπάρχουν κατ' εξοχήν ανδρικά και γυναικεία επαγγέλματα πλέον, επί της ουσίας πιστεύει ότι υπάρχουν τα ανδρικά και, γι' αυτό, ακόμη και τώρα, η γυναίκα πρέπει να «έχει πολύ μεγάλα κότσια» για να ασκήσει το επάγγελμα του ηλεκτρολόγου, στο οποίο θα την εμπιστευόταν μόνο «άμα το κάνει για πολύ καιρό», ενώ, από την άλλη, ως προϋπόθεση εκδήλωσης εμπιστοσύνης προς τον άνδρα νηπιαγωγό ενδείκνυται μόνο η καλλιέργειά του, η οποία κιόλας, όταν είναι δεδομένη, εξασφαλίζει καλύτερη παιδαγωγική συμπεριφορά από την αντίστοιχης καλλιέργειας γυναίκα! Ο συλλογισμός καταλήγει στο συμπέρασμα ότι ο άνδρας ό,τι κι αν κάνει, το κάνει de facto καλά, ενώ η γυναίκα πρέπει να προσπαθήσει πολύ και βέβαια να δοκιμαστεί για τις ικανότητές της. Το υπόρητο και εδώ νόημα είναι ότι οι γυναίκες δεν έχουν κανένα λόγο να εισέλθουν σε «ανδρικά» επαγγέλματα, ενώ οι άνδρες μπορούν να εισέλθουν παντού, γιατί μπορούν.

Η εσωτερίκευση της έμφυλης διχοτομίας είναι εντυπωσιακή στη σκέψη της Ε2, η οποία αναδεικνύει μια εξαιρετική συνθετότητα στη βάση ενός συνδυασμού «βιολογιζόντων» και «κοινωνιολογιζόντων» ερμηνειών. Για να γίνει κατανοητή η ροή της συλλογιστικής της πορείας, παραθέτουμε ευρύτερο απόσπασμα του διαλόγου: **«Τι προσόντα θεωρείς ότι χρειάζεται ένας νέος άνθρωπος για να επιτύχει/ ευδοκιμήσει επαγγελματικά; Αναλόγως τα επαγγέλματα νομίζω. Έχει να κάνει με τα επαγγέλματα αυτό. Δηλαδή, άμα δουλεύεις σε μια εταιρία που ο στόχος είναι να έχει κέρδη, πιστεύω ότι δεν μετράει τόσο το ήθος σου, πρέπει να κάνεις εκπτώσεις σε πολλά πράγματα. Δε το θεωρώ θετικό αυτό βέβαια, σε καμία περίπτωση. (Γέλια). Θεωρείς ότι η σύγχρονη πραγματικότητα απαιτεί πιο ανήθικους ανθρώπους; Ναι. Για να εξελιχθούν, νομίζω ότι ναι, χρειάζεται να είναι ανήθικοι. (Κομπιάζει). Και η μόρφωση, δηλαδή να έχεις πτυχία, όχι όμως να έχεις παιδεία, δηλαδή εγώ τα ξεχωρίζω αυτά τα δυο. Να έχεις γνώσεις, να έχεις πιστοποιημένες γνώσεις πάνω στο αντικείμενο. Να έχεις πτυχία αγγλικών, γαλλικών κ.τ.λ., δεν τους ενδιαφέρει τι άνθρωπος είσαι, να κάνεις αυτό που εκείνοι θέλουν. Τι σκέφτεσαι όταν βλέπεις μια γυναίκα ηλεκτρολόγο και έναν άνδρα νηπιαγωγό; Τίποτα, φυσιολογικό το θεωρώ. Θεωρείς ότι είναι μια συνηθισμένη κατάσταση; Ναι. Είναι όντως συνηθισμένη κατάσταση;**

(Κομπιάζει). Μπορεί να ενθουσιαστώ λίγο με τη γυναίκα ηλεκτρολόγο, αλλά όχι και πάλι δεν νομίζω. Με τον παιδαγωγό καθόλου. Μου φαίνεται πολύ εντάξει. (Γέλια). **Θεωρείς ότι υπάρχουν επαγγέλματα που μπορούν να κάνουν μόνο οι άνδρες κι άλλα που μπορούν να κάνουν μόνο οι γυναίκες;** Έτσι όπως τα έχει ορίσει η κοινωνία, ναι. Ξέρετε τι; Έχω μια άποψη πάνω σε αυτό. (Γέλια). Τώρα δεν ξέρω, δεν την έχω καταλήξει, (κομπιάζει), αλλά εμείς οι γυναίκες συνδυάζουμε και το συναίσθημα και τη λογική, μπορεί γι' αυτό και οι άνδρες να πετυχαίνουν περισσότερο στις Πανελλήνιες. Γιατί παν μόνο με τη λογική. Αυτό έχει να κάνει με την ανατομία μας, δεν έχει να κάνει με κάτι άλλο, με έναν σωλήνα που ενώνει τη λογική με το συναίσθημα. Σε εμάς είναι πολύ μεγαλύτερος από ότι είναι στους άνδρες, οπότε εκείνοι λειτουργούν περισσότερο με τη λογική. (Παύση). Είναι βιολογικό δεδομένο, αλλά έχει να κάνει και με την εξέλιξη του ανθρώπου. Δηλαδή, επειδή η γυναίκα δεν έχει προσπαθήσει, άμα σκεφτούμε ότι η γυναίκα βγήκε στην κοινωνία τον τελευταίο αιώνα, ο οργανισμός της δεν έχει εξελιχθεί, εξελίχθηκε με βάση το τι γίνεται στην κοινωνία σου, έτσι δεν είναι; Για να μπορείς να προσαρμοστείς. (Παύση). Η γυναίκα δεν έχει φτάσει ακόμα σε αυτό το επίπεδο. (Παύση). Δηλαδή μπορεί και ο άνδρας να ήταν έτσι στην αρχή. Όχι δε θα μπορούσε... . Λογικά κάπως θα ήταν και εκείνος με τη λογική για να ξεκινήσει αυτό και να είναι πιο πάνω ως ον, τουλάχιστον έτσι να θεωρείται από την κοινωνία. **Θεωρείς ότι ο άνδρας είναι όντως το ανώτερο εξελικτικά ον;** Όχι. Θεωρώ όμως ότι υπάρχει, όχι ότι η λογική θα πρέπει να κυβερνάει το συναίσθημα, όχι βέβαια, πιστεύω ότι πρέπει να υπάρχει αυτός ο συνδυασμός. Εγώ λέω γιατί υπάρχει επιτυχία στα επαγγέλματα. Γιατί σας είπα πριν ότι είναι ανήθικοι, αφού ο άλλος δεν έχει συναίσθημα, σίγουρα μπορεί να είναι ανώτερος σε αυτό, γιατί χρησιμοποιεί περισσότερο τον ορθό λόγο. Ενώ ο συνδυασμός θα ήταν αυτός που θα βοηθούσε τελικά την κοινωνία να λειτουργήσει καλύτερα. (Παύση). Γιατί δε θα πατάγαμε ο ένας τον άλλο, για να ανέβουμε, θα ανεβαίναμε με φυσιολογικούς τρόπους». Παρατηρούμε ότι οι πολλαπλές διαδρομές αιτιολόγησης της προκατάληψης της διπολικής ταξινομίας φανερώνουν την προσπάθεια να χωρέσει σε ερμηνευτικά σχήματα αυτό που εύκολα δεν χωράει στο κεφάλι μιας προβληματιζόμενης έφηβης, δηλαδή οι έμφυλες ανισότητες. Κι ενώ αυτή η προσπάθεια θα αναμενόταν να μπερδεύει, να αποσταθεροποιεί βεβαιότητες, φαίνεται πως έρχεται να τις κάνει ακόμη πιο δεδομένες και αμετακίνητες: ο επαγγελματικός κόσμος, σε συνδυασμό με τη φύση, έχει την πρωτοκαθεδρία της διαμόρφωσης της ανθρώπινης χαρακτηριστικής, σύμφωνα με την οποία η γυναίκα λειτουργεί περισσότερο με το συναίσθημα, ενώ ο άνδρας εξολοκλήρου με τη λογική.

Την έμφυλη διχοτομία ανάμεσα στις πρακτικές-χειρωνακτικές και τις θεωρητικές ενασχολήσεις, όπως αναδείχθηκε και από την παρουσίαση των δεδομένων για τις κατευθύνσεις σε προηγούμενο θεματικό άξονα, αποτυπώνει στην απάντησή της η N3, η οποία εκφράζει την απαρésκειά της για τις πρώτες λόγω της αντίστιξής τους με τις πνευματικές: *«Για τη γυναίκα ηλεκτρολόγο σκέφτομαι πώς μπορεί και το κάνει, αλλά με την έννοια όχι του ταμπού του «τριχωτού ηλεκτρολόγου» που θα έρθει στο σπίτι, αλλά εμένα ας πούμε, δεν ξέρω, πιστεύω ότι θα μου ήταν λίγο δύσκολο να ασχοληθώ με αυτά, (κομπιάζει), όχι από ικανότητα, ότι δε θα την έχει, αλλά δεν μου φαίνεται ενδιαφέρον. Αλλά γενικά, δεν έχω κάποιο θέμα. Δηλαδή και γυναίκα ταξιτζή που βλέπω, ή κάτι τέτοιο, και ηλεκτρολόγο ακόμα, δεν μου κάνει κάτι περίεργο. Τώρα για τον άνδρα νηπιαγωγό, επίσης, υπάρχουν πάρα πολλοί άνδρες νηπιαγωγοί, (παύση), είναι ανάλογα με τη σχέση που έχει ο καθένας με αυτό που κάνει. Είναι κάποιοι άνδρες νηπιαγωγοί που βλέπω και λέω ότι δεν έχουν καλή σχέση με αυτό που κάνουν, μάλλον δεν θα το ήθελαν πολύ να το επιλέξουν και άλλοι που είναι ακριβώς γι' αυτό το πράγμα». Παρατηρούμε, επιπλέον, ότι η N3 δεν προδικάζει ότι ο άνδρας νηπιαγωγός θα είναι, δεδομένα, καλός στη δουλειά του, αλλά εξαρτά την άσκηση του επαγγέλματός του από τη συνειδητότητα της σχέσης του με τα παιδιά.*

Καταγράψαμε, προς τούτοις, και απαντήσεις παιδιών που τόνισαν ότι δεν τους προξενεί καμία εντύπωση ούτε η εικόνα μιας γυναίκας ηλεκτρολόγου ούτε ενός άνδρα νηπιαγωγού. Για την ακρίβεια, τα διπλάσια αγόρια (4) από κορίτσια (2) έδωσαν αυτή την απάντηση. Συγκεκριμένα, ο Α., ο Κ., ο Β. και η Σ. λένε:

«Τι θα σκεφτόσουν αν έβλεπες μια γυναίκα ηλεκτρολόγο και έναν άνδρα νηπιαγωγό; Τίποτα. Θα τους εμπιστευόσουν στη δουλειά τους; Εεε Άμα ήξερα ότι είναι καλοί στη δουλειά τους, φυσικά. θεωρείς ότι υπάρχουν επαγγέλματα που μπορούν να κάνουν μόνο οι άνδρες κι άλλα που μπορούν να κάνουν μόνο οι γυναίκες; Δε θα μπορούσα να το πω απαραίτητα, κάθε επάγγελμα είναι καλό και στα δύο φύλα, (κομπιάζει), αρκεί να θέλει να ασχοληθεί με αυτό. Δηλαδή, αν αρέσει σε κάποιον κάποιο επάγγελμα, δεν υπάρχει περίπτωση να μην καταφέρει να το κάνει. Δηλαδή άμα μία γυναίκα το έχει κάψα, ας πούμε, να γίνει ηλεκτρολόγος, θα γίνει ηλεκτρολόγος. Δεν μπορείς να της το αλλάξεις».

«Τίποτα. Απολύτως φυσιολογικό. (Παύση). Δεν μου φαίνεται κάτι περίεργο. Και οι δύο έχουν τις δυνατότητες και για τα δύο».

«Δεν μου λέει κάτι. Θα τους εμπιστευόσουν στην εργασία τους; Ναι. Θεωρείς ότι κάποιος από τους δύο θα αντιμετώπιζε δυσκολίες εξαιτίας της επαγγελματικής του επιλογής; Θεωρώ ότι θα ήταν και για τους δύο το ίδιο εύκολο ή δύσκολο αντίστοιχα. Γιατί

και οι δύο έχουν σπουδάσει και οι δύο, ένας άνδρας ηλεκτρολόγος και μια γυναίκα, έχουν εξειδικευτεί στα ίδια πράγματα, στο ίδιο επάγγελμα, οπότε γιατί να μην εμπιστευτείς τον ένα ή τον άλλο; **θεωρείς ότι υπάρχουν επαγγέλματα που μπορούν να κάνουν μόνο οι άνδρες κι άλλα που μπορούν να κάνουν μόνο οι γυναίκες;** Όχι, όχι. (Παύση). Και μου έχουν πει και για τα αγγλικά κιόλας ότι δεν έχουν δει άνδρα καθηγητή αγγλικών, και σκέφτηκα ότι δεν έχω δει, αλλά γιατί όχι;»

«Τίποτα. Δεν μου κάνει εντύπωση, γιατί και γω θέλω να ασχοληθώ με κάτι παρόμοιο, που έχει μέσα την ηλεκτρολογία, οπότε δεν έχω θέμα, δεν με απασχολεί. Και για τον άνδρα νηπιαγωγό, όχι, γιατί εντάξει δουλειά είναι, θα του αρέσει μάλλον για να την κάνει, οπότε εγώ δεν θα ασχοληθώ».

Ο Ι. αναγνωρίζει ότι δεν του προξενούν εντύπωση τα παραδείγματα της γυναίκας ηλεκτρολόγου και του άνδρα νηπιαγωγού, αλλά αυτό της γυναίκας ναυτικού, λόγω της δυσκολίας της συμβίωσης στο καράβι με άνδρες. Για τον άνδρα, από την άλλη, δεν εντοπίζει κανένα επάγγελμα που θα του έκανε εντύπωση, σημείο που επιβεβαιώνει την αντίληψη του εφήβου ότι ο κόσμος όλος είναι πεδίο δυνατοτήτων για τον άνδρα, ενώ για τη γυναίκα η διχοτομική και διχοτομημένη πραγματικότητα δεν ξεπερνιέται απλώς με ηρωική θέληση: «(Γέλια). (Παύση). Αν σου πω, τίποτα ειλικρινά; Δεν... Ναι. Ίσως άμα μου έφερνες άλλο παράδειγμα να μου έκανε εντύπωση. **Τι θα σου έκανε εντύπωση;** Εντάξει, γυναίκα νταλικέρης, όντως θα μου έκανε εντύπωση. (Παύση). Γιατί θα έχω συνηθίσει όσους έχω δει εκεί μέσα να είναι άνδρες, ας πούμε. (Παύση). Αλλά όχι ότι θα της έλεγα τίποτα, ας πούμε. (Γέλια). Εννοείται. Τώρα άνδρας σε γυναικείο επάγγελμα, δεν μου έρχεται ένα παράδειγμα. **Σου είπα το νηπιαγωγό, γιατί ούτε αυτό είναι σύνηθες.** Ναι. **Βρεφοκόμο, ας πούμε.** Ούτε αυτό θα μου έκανε. (Παύση). Νόμιζα ότι υπάρχουν δηλαδή και νηπιαγωγοί και βρεφοκόμοι. **Θεωρείς ότι υπάρχουν γυναικεία και ανδρικά επαγγέλματα;** (Κομπιάζει). Όχι, με την αυτήν την έννοια, αλλά έτσι όπως έχει διαμορφωθεί τώρα, για παράδειγμα να είναι μια κοπέλα μέσα σε ένα καράβι με μόνο 35 ρεμάλια, ας πούμε, (παύση), ίσως να ήταν δύσκολο για αυτήν, όχι τίποτα άλλο, ότι δε θα μπορούσε για οποιοδήποτε άλλο λόγο. (Κομπιάζει). Οποιοδήποτε που μπορεί να συναναστρέφεται με μαλάκες, ξέρω γω; (Γέλια). **Μπορούν να της κάνουν τη ζωή δύσκολη;** Ναι, αυτό».

Υπήρξαν και 3 αγόρια, ο Γ2, ο Α2 και ο Π2, που απάντησαν «δεν το έχω δει-δεν ξέρω». Αυτά έδειχναν στη διάρκεια όλης της συνέντευξης ευαισθησία και προβληματισμό για ό,τι συζητούσαμε και πρόσεχαν τι να απαντήσουν. Χαρακτηριστική είναι η απάντηση του Α2:

«Γυναίκα ηλεκτρολόγο δεν έχω δει ποτέ. Δεν ξέρω αν μπορώ να το σχολιάσω λοιπόν. Δεν ξέρω αν θα μου έκανε εντύπωση. Άμα πω ότι θα μου έκανε εντύπωση, θα μου ακουστεί και λίγο άσχημο. **Γιατί;** Στον εαυτό μου θα μου ακουστεί άσχημο, γιατί θα μου κάνει εντύπωση που θα το θεωρήσω περίεργο. Δεν μπορώ να εκλογικεύσω το λόγο. Δεν μπορώ. Πρέπει να κάτσω να το αναλύσω τώρα. Θέλει δουλειά. (Γέλια). **Μήπως επειδή είναι σπάνιο στην κοινωνία και κάθε τι σπάνιο μας κάνει εντύπωση;** Μπορεί. Ναι, ας πούμε, ναι. **Γιατί είναι σπάνιο;** (Κομπιάζει). Δεν ξέρω. (Παύση). Επειδή δεν είναι συνηθισμένο, γι' αυτό είναι σπάνιο, εντάξει προφανώς, (γέλια), δεν ξέρω, δε συνηθίζεται. Αυτό που έλεγα πριν, ότι μπορεί να υπάρχει μια κλίση... Δεν ξέρω. (Γέλια). Πήγα να πω ότι υπάρχει μια μεγαλύτερη κλίση των ανδρών σε πρακτικά, αλλά αυτό πριν είπα ότι δεν υπάρχει και όντως δεν υπάρχει. Δε θεωρώ ότι υπάρχει. Για το νηπιαγωγό δε μου κάνει τόσο εντύπωση. (Παύση). Βασικά, έτσι όπως το σκέφτομαι, είναι συνδυασμός. Αρχικά, δεν ξέρω τελικά αν θα μου κάνει τόσο εντύπωση. Δεν ξέρω αν θα το θεωρούσα και περίεργο. Αλλά αν το θεωρούσα, αν ήταν κάτι το περίεργο, το έβλεπα ως κάτι το περίεργο, επειδή δε μου έχει τύχει για να είμαι σίγουρος, να δώσω μια σίγουρη απάντηση, νομίζω ότι η κοινωνικοποίηση συμβάλλει καθαρά σε αυτό. Δεν νομίζω ότι είναι κάτι γενετικό. Δε γεννιέσαι με γονίδια ηλεκτρολόγου ή γονίδια κλίσης προς τις θετικές ή τις θεωρητικές κατευθύνσεις».

Το γενικό απόσταγμα από την επεξεργασία των απαντήσεων στην ενότητα των τριών αυτών ερωτημάτων είναι ότι οι απαντήσεις και οι αντιδράσεις των αγοριών ήταν πιο ουδέτερες και με εμφανώς μικρότερη συναισθηματική φόρτιση από αυτές των κοριτσιών, και ότι κανένα αγόρι, απαντώντας στα ερωτήματα αυτά, δεν ανέφερε κάτι που, εκ πρώτης όψεως και ακοής, πιθανόν να ακουγόταν σεξιστικό στα αυτιά της συνεντεύτριας. Τα κορίτσια, αντίθετα, φάνηκε να είναι πιο αυθόρμητα στις απαντήσεις τους και με εντονότερες θυμικές αντιδράσεις. Το γεγονός αυτό μπορεί να ερμηνευτεί, πρώτον -όπως ήδη εντοπίσαμε στους περιορισμούς της έρευνάς μας- από την επίδραση του θέματος της συνέντευξης και του φύλου της συνεντεύτριας στην ετοιμότητα των αγοριών, ώστε να μην πουν κάτι που δύναται να εκληφθεί ως εναντιωνόμενο στη λογική της ισότητας των φύλων, και, δεύτερον, στην αντικειμενική θέση των αγοριών, αυτήν της εξωτερικότητας στο ζήτημα των έμφυλων ανισοτήτων στον επαγγελματικό κόσμο. Τουτέστιν, τα αγόρια δεν ταυτίστηκαν με τον άνδρα νηπιαγωγό, απλώς κατανόησαν την επιλογή του, ως αποτέλεσμα μάλιστα ελεύθερης συνειδητής επιλογής, που στη συγκεκριμένη περίπτωση, δεν είναι τόσο διαδεδομένη, αλλά δεν είναι ασυνήθιστη. Από την άλλη, τα περισσότερα κορίτσια φάνηκε να εμπλέκουν εσωτερικά τον εαυτό τους στην αναπαράσταση μιας γυναίκας ηλεκτρολόγου, βρισκόμενα τα ίδια, σε αντίθεση με τα αγόρια, στην εμμενή

δυναμική θέση των υφιστάμενων διακρίσεις, λόγω της κοινωνικής κατασκευής του φύλου τους ως κατώτερου. Υπό αυτούς τους όρους, η γυναίκα ηλεκτρολόγος αναπαρίσταται ως ακραία φαντασιακά συνθήκη, ως μη κανονική κατάσταση, άρα ως μη κατάσταση, γεγονός που γεννά επίσης ακραίες αντιδράσεις, από τη μία έκπληξη ή ενθουσιασμό, από την άλλη δυσπιστία και καχυποψία. Κλείνουμε την ενότητα με την απάντηση μιας μαθήτριας που δεν κατατάσσεται ούτε στην μία κατηγορία ούτε στην άλλη: **«Τι σκέφτεσαι όταν βλέπεις μια γυναίκα ηλεκτρολόγο και έναν άνδρα νηπιαγωγό; Τίποτα ιδιαίτερο. Δεν μου κάνει κάποια εντύπωση. (Παύση). Απλά πιστεύω ότι και οι δύο έχουν αποφασίσει τι θέλουν να κάνουν και το έχουν κάνει, παρόλο που οι γύρω τους, και ιδιαίτερα για τη γυναίκα, μπορεί να τους έλεγαν ότι δεν μπορούν να τα καταφέρουν. Ότι είναι δυνατοί σα χαρακτήρες».**

Συμπερασματικά, παρατηρούμε τον -σε μεγαλύτερο ή μικρότερο βαθμό- εγκλωβισμό των εφήβων στην κοινωνικά συγκροτημένη εικόνα της γυναίκας και του άνδρα. Δεν μπορούν εύκολα να θεαθούν την ποικιλομορφία συμπεριφορών, σωμάτων, διαθέσεων, πέρα από τα έμφυλα σύνορα, ανάμεσα σε υποκείμενα που θέλουν και μπορούν, επειδή δικαίως και απρόσκοπτα τους προσφέρονται οι συνθήκες για να θέλουν και να μπορούν. Γιατί, συμφωνώντας με την Παντελίδου-Μαλούτα (2002: 195), «το φύλο, όπως βιώνεται και όπως αντιμετωπίζεται έως σήμερα, συνιστά, εκτός των άλλων, ένα κοινωνικά δομημένο όριο στη φαντασία, στις επιθυμίες και τις στοχεύσεις των υποκειμένων». Αν το «μπέρδεμα» που ανέφερε η Ν. ξεπερνούσε την «αντιστροφή» ρόλων που ανέφερε η Β2 και συλλαμβανόταν εμπράγματα φαντασιακά, θα απελευθέρωνε από τις έμφυλες περιχαράκωσεις τον πλούτο των υποκειμενικών δυνατοτήτων.

2.2.3. Θεματικός άξονας: οικογένεια

- 1^ο ερώτημα: **Επιθυμείς να παντρευτείς; Γιατί ναι ή όχι; Αν ναι σε ποια ηλικία;**
- 2^ο ερώτημα: **Επιθυμείς να συμβιώσεις;**
- 3^ο ερώτημα: **Επιθυμείς να κάνεις παιδιά; Γιατί; Αν ναι σε ποια ηλικία;**

Τα ερωτήματα αυτά τέθηκαν, για να διαπιστώσουμε έστω και υποτυπωδώς, μιας που είναι πολύ νωρίς για έναν σχεδιασμό που υπερβαίνει το άμεσο μέλλον των εφήβων, το τι προσδοκούν από την μελλοντική ζωή στο θέμα των συντροφικών σχέσεων. Το θέμα αυτό, όπως εξηγήσαμε και στην ενότητα περί της κατασκευής του πρωτοκόλλου συνέντευξης, επικοινωνεί με τις προσδοκίες τους τις εκπαιδευτικές και επαγγελματικές που μελετήσαμε στους προηγούμενους θεματικούς άξονες, συνθέτοντας τρόπον τινά το διαγραφόμενο από τις απαντήσεις τους σκηνικό της ζωής τους. Σε σχέση με τα ερωτήματα αυτά, λοιπόν, οι απαντήσεις των συνεντευξιαζόμενων δίνουν τα παρακάτω στοιχεία.

Πίνακας 18. Επιθυμείς να παντρευτείς;

Επιθυμία γάμου	Αγόρια	Κορίτσια	Σύνολο
Ναι	4	4	8
Όχι	3	10	13
Δεν ξέρω	3	1	4
Ίσως	2	3	5
Σύνολο	12	18	30

Πίνακας 19. Επιθυμείς να συμβιώσεις;

Επιθυμία συμβίωσης	Αγόρια	Κορίτσια	Σύνολο
Ναι	7	12	19
Ίσως	1	1	2
Σύνολο	12	18	21

Πίνακας 20. Επιθυμείς να τεκνοποιήσεις;

Επιθυμία τεκνοποίησης	Αγόρια	Κορίτσια	Σύνολο
Ναι	7	9	16
Όχι	1	1	2
Ίσως	4	8	12
Σύνολο	12	18	30

Μόνο 8 παιδιά από τα 30, 4/18 κορίτσια και 4/12 αγόρια επιθυμούν να παντρευτούν. Ένθερμες απαντήσεις έδωσαν ενδεικτικά ο Α., ο Δ., ο Β., η Ν2 και η Χ.:

*«Στο μέλλον. Σε ποια ηλικία; (Κομπιάζει). Ας πούμε, αν είχα μια σχέση από τώρα θα επιθυμούσα στα 25-26 μου. Τη θεωρώ μια βασική ηλικία για να παντρευτεί κάποιος και ας πούμε 1 με 2 χρόνια μετά είναι και η ιδανική ηλικία για να κάνει και κάποιος παιδιά. **Επιθυμείς να κάνεις παιδιά; Εννοείται**».*

«Ναι, ναι. Θέλω να κάνω και παιδί. **Σε ποια ηλικία περίπου; Θέλω μέχρι τα 30 μου να έχω παντρευτεί.** (Παύση). Γιατί, εντάξει, θα δουλεύω, ας πούμε, τώρα, και πώς το έχω σκεφτεί; Να δουλέψω, ας πούμε, 10 χρόνια, στη θάλασσα, να πεθάνω ας πούμε στη δουλειά (γέλια), να έχω μαζέψει λεφτά, να μην χαρώ τίποτα και να γυρίσω, να έχω τα λεφτά μου στην άκρη, και να φτιάξω τη ζωή μου. Δηλαδή, να παντρευτώ, να ανοίξω ένα μαγαζί, κάπως έτσι».

«Ναι. (Παύση). Όταν έρθει, βασικά, χρονικά. (Παύση). Δε θεωρώ ότι πρέπει να γίνει σε κάποια συγκεκριμένη ηλικία. Δε θέλω να το βάλω σε χρονικά πλαίσια, απλά όταν συμβεί, συνέβη. **Ακόμα και στα 25 δηλαδή θα το σκεφτόσουν;** Ναι, γιατί όχι; **Ακόμα και αν δεν είχες επαγγελματική αποκατάσταση;** Βασικά εξαρτάται. (Κομπιάζει). Ας πούμε ότι είμαι 25 και είμαι σε μια σχέση 3 ετών, (παύση), πιστεύω ότι θα συνέβαινε. Βασικά, αν ήμουν στα 25 και ήμουν 1 χρόνο με μια κοπέλα, για να κάνω και το crash test της σχέσης, θα περίμενα άλλα δύο, ας πούμε, χρόνια, να πάω 27. **Θα προχωρούσες σε γάμο ή στην συμβίωση;** Και γάμο και συμβίωση.

«Ναι, θα ήθελα. (Κομπιάζει). Γιατί, όχι ότι είμαι φαν του όλου στυλ «γάμος, λουλούδια, φωτογραφίες, δεξιώσεις, γλέντια, κ.τ.λ.», ούτε είμαι και πολύ υπέρ της λειτουργίας της εκκλησίας γενικώς. Απλά πιστεύω ότι ο γάμος είναι μια δέσμευση, ώριμη δέσμευση, και πιστεύω ότι είναι καλό να την κάνουν κάποιοι άνθρωποι. **Σε ποια ηλικία περίπου θα ήθελες να παντρευτείς;** Στα 30. Κάπου εκεί. Να τελειώσουμε πρώτα με τις σπουδές. **Επιθυμείς να κάνεις παιδιά;** Ναι. (Παύση). Για να πω την αλήθεια, τα λατρεύω τα παιδιά, οπότε, αν έχω την οικονομική δυνατότητα στη ζωή μου, είμαι της λογικής όσα μπορώ να φροντίσω να κάνω. Δηλαδή, αν μπορώ να φροντίσω 3 παιδιά, να κάνω 3 παιδιά. Αλλά να μπορώ να τα φροντίσω ισάξια, να έχουν ό,τι χρειάζεται. Δηλαδή, αν ξέρω ότι θα κάνω παιδί, αλλά δεν θα μπορέσω να του παρέχω όσα χρειάζεται, δεν θα το κάνω. **Σε ποια περίπου ηλικία θα ήθελες να κάνεις παιδιά;** Κάπου στα 30 και πάλι».

«Ναι. (Γέλια). Γιατί νομίζω ότι η οικογένεια είναι και ο κύριος στόχος της ζωής. Είναι κάποιες γυναίκες και κάποιοι άνδρες που το θεωρούν ως σκοπό της ζωής, είναι και κάποιες γυναίκες και κάποιοι άνδρες όμως που δεν το βλέπουν έτσι. **Θεωρείς ότι οι άνδρες βλέπουν διαφορετικά το γάμο και τα παιδιά από ότι οι γυναίκες;** Γενικά, (παύση), πολλές φορές οι άνδρες δε σέβονται, ας πούμε, το γάμο. Εννοώ το βλέπουν αρχικά σα δέσμευση, αυτό. Δηλαδή, πολλοί άνδρες το βλέπουν σαν να εγκλωβίζονται κάπως. Γιατί οι άνδρες είναι και κνηγοί, (γέλια), και κοίτα, είναι αυτό που σου λέω, δεν μπορώ να το πω αυτό για όλους τους άνδρες, δεν μπορώ να τους βάλω όλους στο ίδιο τσουβάλι. Κάποιοι ναι, κάποιοι όχι. Είναι και κάποιοι άνδρες, σε αντιστοιχία με εκείνες τις γυναίκες που θέλουν πάρα πολύ να

παντρευτούν και να κάνουν οικογένεια και αυτός είναι ο μεγάλος στόχος της ζωής τους. Είναι και για κάποιους άνδρες αυτός στόχος της ζωής τους. Σε ποια ηλικία θα ήθελες περίπου να παντρευτείς; (Γέλια). Λοιπόν, εμένα θα μου άρεσε εκεί μετά τα 26-27, εκεί πέρα. Θέλω μικρή να κάνω οικογένεια. (Γέλια). **Επιθυμείς να κάνεις παιδιά;** Ναι. **Πόσα θα ήθελες να κάνεις;** 2-3 maximum. Δεν μπορώ πιο πολλά. **Γιατί θέλεις να κάνεις παιδιά;** (Κομπιάζει). Κοίτα, αν και μου τη σπάνε σε κάποιες ηλικίες, (γέλια), δηλαδή από τα 4 μέχρι τα 8, θα τα μεγαλώσει ο άνδρας μου γιατί δεν θα τα αντέχω, (γέλια), είναι, πώς να το πω; (Παύση). Είναι ωραίο, δηλαδή, (κομπιάζει), βλέπω την αγάπη που παίρνω εγώ από τους γονείς μου και καταλαβαίνω και εγώ πόσο θα αγαπάω τα παιδιά μου. Και πιστεύω ότι θα μου φέρει ευτυχία αυτό. Όπως και γω που φέρνω ευτυχία στους γονείς μου, (γέλια)».

Στο τελευταίο απόσπασμα, η Χ. παρατηρεί διαφορές μεταξύ ανδρών και γυναικών ως προς τη θεώρηση του γάμου. Συγκεκριμένα, αναφέρει ότι κάποιοι άνδρες βλέπουν ως εγκλωβιστική δέσμευση το γάμο και αυτό το αιτιολογεί με το επιχείρημα της «κυνηγετικής φύσης» των ανδρών. Βλέπουμε δηλαδή στο μυαλό της έφηβης να εδρεύει μια έμφυλη κυρίαρχη επιτελεστική μυθολογία, που αποδίδει στον άνδρα την ιδιότητα του κυνηγού και στη γυναίκα την ιδιότητα του θηράματος, στον άνδρα την ιδιότητα του άστατου και αδέσμευτου και στη γυναίκα την ιδιότητα του «φυσικού» φορέα της οικογένειας.

Είναι αξιοπρόσεκτο, ωστόσο, ότι την ιδέα του εγκλωβισμού στο γάμο την εξέφρασαν στην έρευνά μας όχι αγόρια, αλλά κορίτσια, γεγονός που μπορεί να ερμηνευτεί ως στοιχείο μετακίνησης των κοριτσιών από πιο παραδοσιακές για το φύλο τους απόψεις προς πιο φιλελεύθερες, κάτι που στοιχειοθετείται από το μεγάλο αριθμό κοριτσιών που απάντησαν αρνητικά ή κριτικά στο ενδεχόμενο του γάμου. Οι απαντήσεις αυτών απενοχοποιημένες από οποιοδήποτε δεοντολογικού τύπου βάρος είναι αποτέλεσμα ενός περισσότερο φιλελεύθερου πλαισίου ζωής σε μια ανοικτή σε ιδέες μεγαλούπολη, την ίδια στιγμή, όμως, αποτυπώνουν το πνεύμα της αντίδρασης που προσιδιάζει στην εφηβική ηλικία και, που, εύλογα για τα κορίτσια, θα διοχετευθεί ενάντια στο θεσμό που έχει συνδεθεί διαχρονικά με τη γυναικεία υποτέλεια, το γάμο. Ακόμη, εικάζεται ότι μπορεί να εκφράζεται με αυτήν τη στάση μια πιο έντονη αμφισβήτηση των παραδεδομένων των οποίων ο κοινωνικός ρόλος ξεθωριάζει υπό το βάρος της κρίσης. Χαρακτηριστικές της ιδέας του εγκλωβισμού είναι οι απόψεις που καταθέτουν στις απαντήσεις τους η Ι., η Ι2, η Α. και η Σ.:

«Να παντρευτώ όχι. Να συμβιώσω μου αρέσει πολύ. Νομίζω ότι γενικά (παύση), οι ανθρώπινες σχέσεις αλλάζουνε και ότι δε χρειάζεται να επισφραγίζει ένα χαρτί ας πούμε την αγάπη μου με κάποιον, ούτε να μας δεσμεύει. Μπορεί για κάποιον καιρό να θέλω να είμαι με

κάποιον, αλλά μετά να μην θέλω και να είμαι με κάποιον άλλο. Ούτε θέλω να δίνω λογαριασμό για αυτό, ούτε να πρέπει να μπω σε διαδικασίες για να το αλλάζω κάθε φορά ας πούμε. (Παύση). Δεν βλέπω κάποια... (Κομπιάζει). Δεν βλέπω τον λόγο να υπάρχει ο γάμος βασικά. **Επιθυμείς να κάνεις παιδιά; Όχι.** (Γέλια). Δεν ξέρω, απλά δεν με φαντάζομαι έτσι. Νιώθω ότι σε δεσμεύουν λίγο, και δεν νιώθω... Νομίζω ότι για να κάνεις παιδιά είναι πολύ μεγάλη ευθύνη και επίσης πρέπει να το θες πολύ και να τα αγαπάς. Ε, δεν νιώθω ότι τα αγαπάω ιδιαίτερα. (Γέλια)».

«Οι απόψεις μου διίστανται. (Γέλια). Γιατί από τη μια σκέφτομαι ότι είναι ωραίο να είσαι με κάποιον έτσι, αλλά δεν ξέρω αν εγώ θα μπορώ να είμαι με κάποιον έτσι. Αρχικά πιστεύω ότι ο γάμος είναι σα φυλακή. Και μόνο και μόνο που έχω αυτό στο μυαλό μου πιστεύω ότι θα είναι σα να ζω μέσα σε μια φυλακή. (Κομπιάζει). Είναι πολύ περίεργο σε μένα. Ακόμα και τώρα που το λέω, νιώθω ότι, άμα παντρευτώ, θα περιορίζομαι, ότι δεν θα μπορείς να κάνεις ότι θέλεις, να φλερτάρεις, να βγεις με τις φίλες σου και να φλερτάρεις, ξέρεις ότι είσαι με κάποιον παντρεμένος, δεν είναι ότι απλά είσαι σε μια σχέση, είσαι παντρεμένος, δηλαδή έχεις κάτι το οποίο είναι και γραμμένο σε χαρτί, είναι υπογεγραμμένο, (κομπιάζει), είναι κάτι πολύ σταθερό, κάτι πολύ επίσημο. Και δεν μπορείς να κάνεις διάφορα πράγματα που μπορεί να θες να κάνεις, να πας, ξέρω γω, διακοπές με την παρέα σου, με τους φίλους, τις φίλες σου. Έχεις και έναν άνδρα. Πρέπει να πηγαίνεις με τον άνδρα. (Γέλια). **Αν αυτός ο άνδρας είναι κομμάτι της παρέας;** Εντάξει τότε. (Κομπιάζει). Αλλά και πάλι. Ο γάμος είναι ωραίος, άμα υπάρχει προοπτική για παιδιά σε μικρή ηλικία, για να μην υπάρχει μεγάλη διαφορά, μέχρι τα 30 κάτι δηλαδή, για να μην υπάρχει μεγάλη διαφορά μεταξύ παιδιών και γονέων. Αλλά από την άλλη 30 χρονών; Μέχρι τα 35 σου πρέπει να ζήσεις. Να κάνεις διάφορα. Μετά τα 35 να παντρευτείς και τότε θα κάνεις τα παιδιά; Στα 40 και θα έχετε 40 χρόνια διαφορά; (Γέλια). Θα είναι 20 και θα είσαι 60; **Οπότε μπορεί να επιλέξεις ούτε να κάνεις οικογένεια ούτε να παντρευτείς;** Ναι. **Να συμβιώσεις;** Ναι. Η συμβίωση είναι καλύτερη, και ας υπάρξουν παιδιά, βέβαια τα παιδιά... (Κομπιάζει). Πιο πολύ φοβάμαι για τα παιδιά, μην βγουν με κανένα σύνδρομο ντάουν, αν τα κάνεις σε μεγάλη ηλικία. (Παύση). Μπορεί αν συμβεί κάποιο πρόβλημα κατά τη διάρκεια της εγκυμοσύνης. (Κομπιάζει). Δεν το συνδέω με τη συμβίωση αυτό, τώρα μιλάω για το κομμάτι των παιδιών. Για τη συμβίωση άνετα, καλύτερα απλά να συμβιώνεις με κάποιον. **Δηλαδή μπορεί απλά να συμβιώνεις με κάποιον και αν έρθει κάποια στιγμή ένα παιδί να το κρατήσεις χωρίς να παντρευτείς;** Ναι αυτό. (Κομπιάζει). Αλλά έχω ένα άγχος σχετικά με τα παιδιά, συν του ότι αν γυμνάζομαι και έχω ένα συγκεκριμένο σώμα, δε θέλω να χαλάσει για ένα παιδί. (Γέλια)».

«Γενικά το όλο σκηνικό, ας πούμε, δεν μου αρέσει. Το σκηνικό του γάμου. (Παύση). Γιατί το θεωρώ πολύ μεγάλη δέσμευση. Και δεν θα ήθελα να βάλω τον εαυτό μου σε (κομπιάζει) κάτι πολύ δεσμευτικό, ότι από δω και πέρα θα είσαι με αυτόν τον άνθρωπο. (Παύση). Μπορεί να βρω κάποιον που να τον αγαπάω, αλλά απλά θα είμαστε μαζί. (Παύση). Θα συμβιώνουμε. Χωρίς να υπάρχουν βέρες, ας πούμε, που θα σε σφίγγουν στο λαιμό και όχι στο δάχτυλο. (Γέλια). **Επιθυμείς να κάνεις παιδιά; Γιατί ναι ή όχι; Αν ναι, σε ποια ηλικία περίπου; Σε αυτήν τη φάση που είμαι, πιστεύω ότι δε θα ήμουν ικανή να γίνω μητέρα. (Παύση). Τώρα που το σκέφτομαι δε θα μου άρεσε να γίνω. Τώρα στο μέλλον δεν ξέρω πώς θα εξελιχτώ και πώς θα σκέφτομαι. Αλλά τώρα πιστεύω ότι και στο μέλλον, δε θα μπορώ και πάλι να μπω σε αυτό το τριπάκι, (κομπιάζει), ότι θα είμαι σε ένα μέρος με ένα παιδί, και δεν ξέρω, δεν...** (Γέλια). Δεν μπορώ να το φανταστώ».

«Να συζήσω με έναν άνθρωπο, ναι. Όχι όλες τις μέρες της εβδομάδας, γιατί δεν θα μπορούσα, θα ήθελα το χώρο μου, δε θα μπορούσα να είμαι εντάξει σε αυτή τη σχέση. Να είμαι 4 μέρες την εβδομάδα, όλη μέρα, με έναν άνθρωπο, ναι. Αλλά θα ήθελα να κρατήσω τουλάχιστον 2 μέρες για εμένα. Για τους φίλους μου, ή μόνο για μένα. (Παύση). Αυτό βλέπω ως πλάνο, το γάμο μπορεί και ποτέ. Δεν ξέρω. Ποτέ δεν μπορώ να πω με βεβαιότητα «δε θα παντρευτώ», αλλά θα προτιμούσα όχι, γιατί εντάξει είναι ένα χαρτί που δεν ξέρω για ποιο λόγο χρησιμεύει, οπότε... (Γέλια). **Επιθυμείς να κάνεις παιδιά; Τώρα που το σκέφτομαι, όχι. Αν μου ερχόταν κάτι τέτοιο τώρα, όχι δε θα ήθελα. (Παύση). Κάποια στιγμή, όταν και άμα νιώσω έτοιμη, ναι. Άμα τώρα δεν νιώσω έτοιμα, εντάξει, πολλές γυναίκες δεν έχουν νιώσει ποτέ έτοιμες. Δεν θα είμαι μόνο εγώ. (Γέλια). Δεν το βλέπεις σαν ένα όνειρο ζωής δηλαδή; Όχι, θα προτιμούσα να δω την καριέρα μου σαν όνειρο. Όχι το χρήμα, αλλά να μπορέσω να έχω κάνει κάτι για μένα, που θα καλύπτει εμένα, να έχω κάνει όσα θα ήθελα εγώ να κάνω, γιατί έχω κάποιους στόχους, ας εκπληρωθούν ή όχι, δεν με ενδιαφέρει αυτό, αλλά εγώ να προσπαθήσω για αυτούς, και αργότερα άμα νιώσω έτοιμη κάποια στιγμή, αν βρω τον κατάλληλο άνθρωπο...».**

Αξιολογώντας και στοιχεία ατομικά για μια πιο ολοκληρωμένη ερμηνεία των απαντήσεων των κοριτσιών, θα λέγαμε ότι η Ι. έχει μεγαλώσει με τον πατέρα της, σε οικογένεια δηλαδή μονογονεϊκή, με ένα ισχυρό παιδαγωγικά φιλελεύθερο και καλλιτεχνικό πνεύμα, που αποτυπώνεται στην ετοιμότητα κριτικής επεξεργασίας των πραγμάτων· η Ι2 απαντά με ένα πνεύμα που είναι συνεπές με αυτό που αναδύει όλη η συνέντευξή της, όπως επεξηγήθηκε νωρίτερα⁵⁹, δηλαδή αυτό του ηδονισμού και της προτεραιότητας της αισθητικής περιποίησης του σώματος σύμφωνα με την κυρίαρχη ιδεολογία της ευζωίας -εξ ου και η

⁵⁹ Βλ. σελ. 127.

αγωνία για το σώμα, ώστε να μη «χαλάσει για ένα παιδί»· η Α. και η Σ. είναι οι κοπέλες που επιθυμούν να ασχοληθούν επαγγελματικά με την πληροφορική σε ένα ανδροκρατούμενο επαγγελματικό χώρο. Μάλιστα η Σ. τονίζει την προτεραιότητα μιας επαγγελματικής καριέρας.

Εκτός των απαντήσεων που εστιάζουν στην απαρésκεια της δέσμευσης, υπάρχουν και αυτές που εκφράζουν ένα πνεύμα μοιρολατρικής απογοήτευσης, όπως της Β., ή κυνικού ρεαλισμού, όπως της Β2, ή δυσκολίας της συμβίωσης, όπως της Ε2 και του Γ2. Αναλυτικότερα, η Β. προσλαμβάνει το γάμο ως μια συνθήκη περιχαρακωτική, βαρετή και προδικάζει με απαισιοδοξία ότι, ως γυναίκα, αυτή θα επωμίζεται το βάρος της οικιακής εργασίας, της ανατροφής των παιδιών, σε συνδυασμό με την αναγκαιότητα εξωοικιακής εργασίας, για τη διασφάλιση της ανεξαρτησίας. Με άλλα λόγια, δε θέλει να γίνει «πολυμηχάνημα», στο οποίο μετατρέπεται, όπως πιστεύει, μια παντρεμένη, εργαζόμενη, με παιδιά, έχοντας, κυρίως, ως εικόνα το παράδειγμα της μητέρας της, για την οποία μου είχε μιλήσει αρκετά στο παρελθόν: *«Όχι. (Παύση). Γιατί δεν μου αρέσει η έννοια του γάμου, δεν μου αρέσει γενικότερα η έννοια του γάμου. Βαριέμαι εύκολα, οπότε δε θα μπορούσα να είμαι πάντα εκεί, θα ήταν άσκοπο, δε θέλω να είναι εφ' όρου ζωής. Και πλέον, τον τελευταίο καιρό μου έχει καρφωθεί μια ιδέα στο κεφάλι, ότι έχεις μόνο μία ευκαιρία στη ζωή για να ζήσεις, οπότε κάνε αυτό που θέλεις. Αυτό που πραγματικά θέλεις. Δηλαδή μην κάθεται μέσα σε ένα σπίτι. Ένα παιδί μπορεί κάποτε να κάνω, άμα το θέλω. Αλλά όχι δε θέλω να είμαι μέσα σε ένα σπίτι και έτσι όπως έχουν γίνει τα πράγματα, πρέπει να δουλεύεις και έξω και να είσαι και μέσα και θα πέφτουν όλα πάνω μου, οπότε δε το θέλω αυτό το πράγμα. **Γιατί να πέφτουν όλα απάνω σου;** Γιατί έτσι είναι, έτσι γίνεται. Η γυναίκα να είναι για τα παιδιά, να είναι και το σπίτι καθαρό και επειδή θέλει και την ανεξαρτησία της να βγει και έξω να δουλέψει. Δεν είναι πολυμηχάνημα η γυναίκα. Άνθρωπος είναι. **Επιθυμείς να κάνεις παιδί;** Παιδί ναι. Και μπορεί και να συζώ με έναν άνθρωπο αλλά δεν ξέρω, όσο κρατήσει».*

Η Β2, αφήνοντας σε όλη τη συνέντευξη τον αέρα μιας κοπέλας που βαριέται εύκολα, που δεν έχει καταλήξει για τις σχολές και τα επαγγέλματα που της αντιστοιχούν, που άλλαξε πρόσκαιρα κατεύθυνση για να δει ποια, η τεχνολογική ή η θετική, τελικά της ταιριάζει, που προτιμάει, όπως μας είπε σε προηγούμενη ερώτηση *«τον ιδιωτικό [τομέα εργασίας]»*. (Παύση). *Γιατί, δεν ξέρω, είναι πιο μυστήριο, αν θα σε απολύσουν, αν θα πληρωθείς. (Κομπιάζει). Αν παίρνεις ένα σταθερό μισθό, πιστεύω θα βαριέσαι, θα κάνεις συνέχεια τα ίδια πράγματα. (Παύση). Να έχω λίγη ποικιλία, να φύγω από μια δουλειά, να ψάχνω για*

άλλη...», φαίνεται και εδώ συνεπής με αυτό το πνεύμα, που ερμηνεύσαμε νωρίτερα⁶⁰: «Όχι. (Κομπιάζει). Γιατί, δεν πιστεύω στην μακροχρόνια αγάπη. (Παύση). Πιστεύω ότι μετά από κάποια χρόνια σταματάς να αγαπάς έναν άνθρωπο. **Επιθυμείς να κάνεις παιδιά και γιατί;** Εντάξει, ναι. Μ' αρέσει σαν ιδέα. **Θα μπορούσες να το κάνεις και χωρίς να παντρευτείς;** Ναι. **Πόσα θα ήθελες να κάνεις;** (Κομπιάζει). Δεν το έχω σκεφτεί βασικά. Όχι πολλά. Το πολύ δύο. **Σε ποια ηλικία περίπου;** (Κομπιάζει). 30-35».

Η Ε2, υπερβολικά αγχώδης και ιδιαίτερος προβληματιζόμενη ατομικά και κοινωνικά για τα πάντα, τονίζει τη δυσκολία διαχείρισης της ρουτίνας μιας μακροχρόνιας σχέσης και ο Γ2, με μια ιδιαίτερη παραίτηση από τα πράγματα και με αδυναμία εύρεσης και προσήλωσης σε στόχους⁶¹, τη δυσκολία «να βρίσκεις κάποιον που να σε ανέχεται και να τον ανέχεσαι»:

«Μια συμβίωση ναι, έναν γάμο δεν το φαντάζομαι. (Κομπιάζει). Καταρχάς αν παντρευτώ, δεν θα παντρευτώ σε θρησκευτικό. (Γέλια). Ούτε πολιτικό. Δεν ξέρω. Γιατί να πιστοποιήσω κάτι που ζω εγώ; (Κομπιάζει). Μπορεί να χρειαστεί όμως για άλλους λόγους. Δηλαδή για κάποια χαρτιά, δεν ξέρω τις απαιτήσεις της κοινωνίας. Αλλά εγώ δε σκέφτομαι γάμο. Συμβίωση σκέφτομαι. [...] Δεν έχω φανταστεί όμως τη ζωή μου με έναν άλλο άνθρωπο. Το βρίσκω πολύ δύσκολο, και πολλές φορές ρωτάω τους γονείς μου πώς τα καταφέρνουν τόσα χρόνια, και μου φαίνεται πάρα πολύ δύσκολο να ζεις με έναν άνθρωπο, 30 χρόνια είναι οι γονείς μου μαζί, να ζεις 30 χρόνια, να βλέπεις κάθε μέρα, όσες χαρές και αν σου δίνει, είναι ρουτίνα, δεν ξέρω. Δεν ξέρω αν μπορώ τώρα σε τέτοια ηλικία να σκεφτώ τέτοια ρουτίνα. **Επιθυμείς να κάνεις παιδιά;** Ναι, μπορεί. Αλλά πιστεύω ότι θα το έκανα σε μεγάλη ηλικία, όχι πάνω από τα 40, αλλά δεν θα το έκανα, ας πούμε, στα 25 μου. Θέλω να έχω ζήσει, να είμαι, άμα κάνω τέτοια κίνηση, να ξέρω ότι είμαι ώριμη, γιατί έχει πολλές ευθύνες ένα παιδί. (Κομπιάζει). Και επειδή δεν υπάρχει κάποιος για να πει ότι είσαι καλός ή κακός σε αυτό, δε θα ήθελα να διακινδυνεύσω τη ζωή του παιδιού μου με βάση τη δικιά μου ανωριμότητα. Θέλω να είμαι ώριμη, να έχω ζήσει, να μην έχω τόσα απωθημένα που έχεις στη νεανική σου ηλικία. Να μπορώ να το συντηρήσω».

«**Θα ήθελες να κάνεις οικογένεια στο μέλλον; Να παντρευτείς, να συμβιώσεις, να κάνεις παιδιά;** Δεν έχω ιδέα καθόλου. Δεν το έχω σκεφτεί ποτέ. Δεν ξέρω, μου ακούγεται πολύ δύσκολο αυτό, η συμβίωση. **Γιατί; Λόγω κρίσης ή γενικά;** Όχι, δεν έχει να κάνει με τα λεφτά και με αυτά. Να βρίσκεις κάποιον που να σε ανέχεται και να τον ανέχεσαι, δεν ξέρω. (Παύση). Είναι πολύ δύσκολο. Γίνεται βέβαια, αλλά είναι πολύ δύσκολο».

⁶⁰ Βλ. σελ. 127.

⁶¹ Βλ. ολοκληρωμένη ερμηνεία νωρίτερα.

Υπήρχαν και οι απαντήσεις παιδιών που διύλιζαν με ένα πολιτικό-κοινωνικά κριτικό φίλτρο την απόρριψη του γάμου, όπως η Ν3 και ο Ι., ενεργά πολιτικοποιημένοι και οι δύο:

*«Να συμβιώσω θα ήθελα, αλλά εξαρτάται βέβαια και από το ποιος θα ήταν, δηλαδή και με φίλο θα μπορούσα να συμβιώσω. Αλλά εσύ εννοείς με σύντροφο. [...] Να παντρευτώ δεν... δεν μου αρέσει, δε σκέφτομαι να παντρευτώ, να συμβιώσω, ναι, αλλά να παντρευτώ όχι, γιατί μου φαίνεται λίγο χαζή όλη αυτή η διαδικασία. (Γέλια). Να μείνω με κάποιον ναι, αλλά δε νομίζω ότι χρειάζεται να παντρευτείς κιόλας, από τη στιγμή που θα αποφασίσεις να συζητήσεις. **Αν θες να κάνεις παιδιά;** Μπορείς να κάνεις παιδιά και χωρίς να παντρευτείς. (Παύση). Ο ξάδερφός μου, ας πούμε, έχει δύο παιδιά με τη σύντροφό του και δεν έχουν παντρευτεί, και ζουν μια χαρά, δεν έχουν αντιμετωπίσει προβλήματα. Τώρα εντάζει, γενικά η κοινωνία είναι λίγο διαμορφωμένη έτσι ώστε να προωθεί λίγο το γάμο, δηλαδή και για τα κληρονομικά, τα οικονομικά και όλα αυτά, χρειάζεται ο γάμος για αυτά, αλλά πιστεύω ότι, άμα μπορείς να επικοινωνήσεις με τον άλλο και να τα κανονίσεις αυτά, δεν είναι απαραίτητο να παντρευτείς. Και επειδή μου φαίνεται ανούσιο, δε σκοπεύω να το κάνω. Τώρα να συμβεί να συμβιώσω και να συγκατοικήσω, ναι. Και παιδιά πιστεύω ότι κάποια στιγμή θα θέλω, (κομπιάζει), αλλά τώρα δεν μπορώ να πω πότε. Πιστεύω κάπου εκεί μετά τα 30, ανάλογα, αν έχω κάνει και εγώ κάποια πράγματα. (Γέλια)».*

«Παιδιά, ας πούμε, είμαι απόλυτος ότι δε θέλω να κάνω. (Παύση). Καταρχάς δε θέλω να τα φέρω σε έναν τέτοιο κόσμο, πρώτον. Δεύτερον, εντάζει, οικογένεια, σαν οικογένεια θα είναι αν έχεις και παιδιά, δεν θέλω να αναπαράγω αυτόν το πράγμα, ας πούμε, της οικογένειας, γιατί θα αναγκαστώ και εγώ να γίνω λίγος μπάτσος στο μικρό, (παύση), γενικότερα δεν πιστεύω ότι σαν άνθρωπος θα μπορούσα να, εντάζει είναι και νωρίς βέβαια, να είμαι καλός στην αγωγή ενός παιδιού, ας πούμε. (Παύση). Να συμβιώσω, άμα βρω μια συντροφισούλα έτσι να ταιριάζουμε καλά και να δίνουμε πράγματα ο ένας στον άλλο, ναι. Γιατί όχι»;

Συνολικά θεώμενοι-ες τις απαντήσεις στο θέμα του γάμου, σε αντίθεση με τον μικρό αριθμό παιδιών που επιθυμούν να παντρευτούν, 10 κορίτσια και 3 αγόρια απαντούν ότι δε θέλουν να παντρευτούν, εκφράζοντας μια στάση κριτική έως και αποδομητική του γάμου, όπως ήδη διαπιστώσαμε από τα παραπάνω αποσπάσματα, αλλά βλέπουν θετικά την πιθανότητα συμβίωσης. 3 αγόρια, μεταξύ των οποίων ο Γ2 του οποίου την απάντηση καταγράψαμε παραπάνω, και 1 κορίτσι απαντούν «δεν ξέρω» ή «δεν το έχω σκεφτεί». Τα υπόλοιπα απαντούν «ίσως». Ως αντιπροσωπευτικές εδώ απαντήσεις παραθέτουμε αυτές της Μ., που επίσης φαίνεται, σε όλη τη διάρκεια της συνέντευξης, να προβληματίζεται κριτικά και να μην εκφέρει βεβαιότητες, και του Α2 που, επισημαίνει κι αυτός, όπως

αρκετά παιδιά παραπάνω, τη δυσκολία της συμβίωσης για πολλά χρόνια. Εικάζουμε ότι η μεροληψία του στο θέμα αυτό συσχετίζεται και με το γεγονός ότι ζει σε μονογονεϊκή οικογένεια:

«Επιθυμείς να παντρευτείς; Γιατί ναι ή όχι; Αν ναι, σε ποια ηλικία; Δεν ξέρω. (Γέλια).
Να συμβιώσεις με κάποιον και να κάνεις παιδιά; Ναι, αυτό ναι. Γιατί; Για παιδιά, (γέλια), **δεν το έχω σκεφτεί πάρα πολύ, αλλά εντάξει, νομίζω ότι θα έκανα κάποια στιγμή, γιατί νομίζω ότι θα μου άρεσε. Όχι σύντομα. (Γέλια).** **Σε ποια ηλικία περίπου; (Κομπιάζει).**
Καλά, δεν θα ήθελα να είναι κάτι προγραμματισμένο σαν αυτούς που λένε «τόρα θα κάνουμε παιδί», καθόλου, απλά θα ήθελα να είναι σε μια περίοδο που θα ήμουν γενικά πολύ καλά, δεν θα είχα προβλήματα, οικονομικά πιο πολύ, αλλά τώρα αυτό για το γάμο, δεν το έχω πολυσκεφτεί, γιατί δεν θέλω να (κομπιάζει), δηλαδή σαν κάποιους που λένε, ξέρω γω, «θα παντρευτώ τότε, για να κάνω παιδιά τότε». Άμα θέλω θα κάνω παιδί. Μου αρέσουν πολλοί αυτοί που δεν είναι παντρεμένοι κι έχουν παιδιά. (Γέλια). Νομίζω ότι είναι πολύ ωραίο».

«Επιθυμείς να παντρευτείς; Γιατί ναι ή όχι; Αν ναι, σε ποια ηλικία; Θεωρώ ότι κάποια στιγμή στη ζωή μας μπορεί να βρούμε κάποια γυναίκα, η οποία θα μας αρέσει, θα μας βγάζει κάτι περισσότερο από οποιαδήποτε άλλη. Θεωρώ ότι με αυτήν τη γυναίκα το μόνο που μπορεί να σε ενώσει για πάντα είναι το παιδί. Η γέννηση ενός παιδιού, 2-3, δεν ξέρω, πέρα από αυτό, νομίζω ότι δεν υπάρχει κάτι άλλο που να σε, (κομπιάζει), δηλαδή δε θεωρώ ότι... . Βασικά το πάω από την αρχή πάλι. Βασικά, άμα ήθελα να παντρευτώ, δεν ξέρω αν θα ήθελα να παντρευτώ, νομίζω έτσι όπως σκέφτομαι τώρα, δε θέλω να παντρευτώ, δε θέλω να κάνω οικογένεια, έτσι όπως σκέφτομαι τώρα. Επειδή όμως, ξέρω ότι κάποια στιγμή στη ζωή μου ενδεχομένως θα θέλω να παντρευτώ και θα βρω κάποια γυναίκα η οποία θα μου βγάζει κάτι παραπάνω από οποιαδήποτε άλλη, θεωρώ ότι μπορείς να παντρευτείς, δεν ξέρω αν είναι σωστό ή πρέπει, μπορείς να παντρευτείς άμα θέλεις, αλλά το μόνο που σε ενώνει με αυτήν τη γυναίκα, είναι... (Κομπιάζει). Βασικά για να καταλήξουμε, μια γυναίκα την έχεις καλύτερα, σου βγάζει κάτι περισσότερο από όλες τις άλλες, δεν ξέρω. (Κομπιάζει). Βασικά ο καλύτερος τρόπος, ο μόνος τρόπος για να ενωθείς μαζί της είναι η γέννηση ενός παιδιού. Ο γάμος δε θεωρώ ότι παίζει πουθενά ρόλο. **Να συμβιώσεις; Για κάποιο χρονικό διάστημα, ναι. Μετά όμως θεωρώ ότι δύσκολα κάποιος μπορεί να συμβιώσει για πάνω από 10-15 χρόνια, οπότε, όταν θα βρεις αυτήν τη γυναίκα και θα στα βγάλει όλα αυτά τα συναισθήματα, ο καλύτερος τρόπος να ενωθείτε είναι το παιδί. Επειδή θα σου βγάζει όλα αυτά. Δηλαδή θα ξέρεις ότι μπορεί το παιδί σου να μεγαλώσει σε κάποια καλά χέρια, δηλαδή να μπορείτε να συνεργαστείτε και αυτό θα μπορεί να γίνει και χωρίς τη συμβίωση ή το γάμο».**

Θετικά την ιδέα της συμβίωσης, έστω για κάποια χρόνια, είδαν και παιδιά που θέλουν να παντρευτούν και όλα όσα απάντησαν με αβεβαιότητα ως προς την ιδέα του γάμου (N=19). 9 παιδιά που απάντησαν θετικά στην προοπτική του γάμου δεν πρόσθεσαν κάτι ως προς το θέμα της συμβίωσης και 2 απάντησαν και εδώ «ίσως».

Διατρέχοντας όχι μόνο τα παραπάνω αποσπάσματα, αλλά το σύνολο των απαντήσεων, συμπεραίνουμε ότι στο θέμα της γέννησης παιδιού-ιών τα δεδομένα είναι διαφορετικά. Δηλαδή μόνο 1 κορίτσι και 1 αγόρι, η Ι. και ο Ι. -των οποίων τις απαντήσεις απόρριψης του γάμου καταγράψαμε παραπάνω- είπαν κατηγορηματικά «όχι» στη δημιουργία παιδιού. 16 παιδιά απάντησαν θετικά, από τα οποία 7 αγόρια και 9 κοπέλες, και 12 «ίσως», από τα οποία 8 κορίτσια και 4 αγόρια. Δηλαδή ένα κομμάτι απαντάει με αβεβαιότητα και στα δύο ερωτήματα, αυτό του γάμου και αυτό του παιδιού, αφού είτε δεν τα έχει πολυσκεφτεί μέχρι τώρα είτε του φαίνονται μακρινά ως προοπτική.

Μελετώντας ανακεφαλαιωτικά τα στοιχεία αυτά παρατηρούμε ότι η δημιουργία οικογένειας ή καλύτερα, για να αποδοθεί πλήρως το πνεύμα των απαντήσεων, η γέννηση παιδιών, ανεξαρτήτως γάμου ή συμβίωσης, θεωρείται επιθυμητή και πιθανή από το μεγαλύτερο κομμάτι, ενώ η σύναψη γάμου από το μικρότερο. Δηλαδή από τις απαντήσεις φάνηκε ότι στο μυαλό των εφήβων του δείγματος ο γάμος δεν είναι προϋπόθεση του να κάνει κάποιος-α παιδί/ά. Αντίθετα, η συμβίωση τυγχάνει υψηλής θετικής αποδοχής.

Αναφορικά με το αν παρατηρείται διαφοροποίηση ως προς το φύλο, διαπιστώνουμε ότι περισσότερες κοπέλες από αγόρια εκφράζουν μια στάση κριτική έως και απορριπτική του θεσμού του γάμου και αμφιβολίας ως προς τη δημιουργία οικογένειας. Αυτό διαφοροποιείται από ερευνητικά δεδομένα του παρελθόντος που έκαναν λόγο για μεγαλύτερη -τόσο σε σχέση με τα αγόρια γενικά όσο και σε σχέση με τις προτιμήσεις των κοριτσιών του δείγματός μας- προσκόλληση των κοριτσιών στο θεσμό του γάμου και της οικογένειας (Δεληγιάννη, 1999). Ως προς την ηλικία στην οποία τοποθετούν υποθετικά την προοπτική του γάμου και/ή των παιδιών μόνο η Χ., ο Α., ο Δ. -των οποίων τις απαντήσεις είδαμε- και η Δ2 μιλούν για κάτω από τα τριάντα τους χρόνια, ενώ τα υπόλοιπα παιδιά είτε μιλούν για μετά τα 30 ή δεν προσδιορίζουν με ακρίβεια την ηλικία, χωρίς να παρατηρούμε διαφοροποίηση ανά φύλο. Συγκριτικά με την έρευνα της Βιτσιλάκη-Σορωνιάτη (1997) βλέπουμε μετατόπιση των χρονικών ορίων και κοινότητα απόψεων μεταξύ αγοριών και κοριτσιών στο χρονικό πλαίσιο.

Μια διάσταση που αναδεικνύεται από τα λεγόμενα κάποιων παιδιών είναι η οικονομική έγνοια για τη δημιουργία μιας οικογένειας, όπως είδαμε παραπάνω στα αποσπάσματα

λόγου του Δ., της Ν2, της Μ. Και άλλα παιδιά καταθέτουν τέτοιου είδους ανησυχία στις επόμενες ερωτήσεις των προϋποθέσεων γάμου-συμβίωσης και επίδρασης της κρίσης στα σχέδιά τους περί οικογένειας.

➤ **6^ο ερώτημα: Θεωρείς ότι ο γάμος και τα παιδιά πρέπει να είναι προορισμός των ανθρώπων;**

Το 6^ο ερώτημα δεν το απηύθυνα σε όσους και όσες ήδη το είχαν απαντήσει με κάποιο τρόπο στις προηγούμενες απαντήσεις τους. Από όσους-ες στους-ις οποίους-ες απευθύνθηκε, είναι αξιοσημείωτες οι καταφατικές ένθερμες απαντήσεις 5 αγοριών και ενός κοριτσιού. Ο Π. αποκρίθηκε ότι «ολοκληρώνεσαι ως άνθρωπος» και ότι «τα παιδιά είναι προορισμός», ο Δ. ότι «ωριμάζεις πιο γρήγορα», ο Β2 ότι «φτιαχτήκαμε για να αναπαραγόμαστε» και η Δ2 γιατί «έτσι είναι ο κύκλος της ζωής»:

*«Επιθυμείς να κάνεις παιδιά; Αν ναι, σε ποια ηλικία περίπου και γιατί; Ναι, παιδάκια θα ήθελα να κάνω. (Παύση). Πιστεύω ότι θα ήμουν χαζό-μπαμπάς. Ε, όλοι θέλουμε να παίζουμε με τον γιο, να τον πάμε για μπάσκετ, όλοι το λένε. (Παύση). Και στην κόρη, ακόμα περισσότερο χαζό-μπαμπάς. (Γέλια). (Παύση). Μετά τα τριάντα το φαντάζομαι, γιατί όλοι τότε, θα μου πεις βέβαια ότι όλοι διαφέρουν... . Πρώτα θα ήθελα να βρω μια δουλειά, εννοείται, πάνω από όλα η επαγγελματική αποκατάσταση και μετά όλα τα άλλα. **Θεωρείς ότι ο γάμος και τα παιδιά πρέπει να είναι ο προορισμός των ανθρώπων;** Ναι. Προορισμός... (παύση). Ολοκληρώνεσαι σαν άτομο. (Κομπιάζει). Εντάξει, ο γάμος παλαιότερα ήταν από έρωτα, από αγάπη καθαρά και αυτό ήταν πολύ ωραίο, πολύ όμορφο. Και τον άνθρωπο αυτά τα συναισθήματα τον κάνουν να νιώθει πολύ όμορφα, τον ολοκληρώνουν σα χαρακτήρα, σαν τα πάντα. Είναι πιο ήρεμος. Και τα παιδιά εντάξει, είναι η διαιώνιση του είδους. Τα παιδιά είναι, αυτό που είπαμε, προορισμός».*

*«**Θεωρείς ότι ο γάμος και τα παιδιά πρέπει να είναι προορισμός των ανθρώπων;** Βέβαια. Γιατί ωριμάζεις πιο γρήγορα. (Κομπιάζει). Και έτσι βλέπεις πώς και οι δικοί σου γονείς νιώθουν για σένα. Έρχεσαι στη θέση τους πραγματικά».*

«(Κομπιάζει). Βασικά, πιστεύω ότι ουσιαστικά φτιαχτήκαμε για να αναπαραγόμαστε, αλλά εφόσον έχουν αλλάξει πλέον οι ρόλοι στη σημερινή κοινωνία, όσο να' ναι το έχουμε ελαττώσει αυτό».

*«**Επιθυμείς να παντρευτείς; Γιατί ναι ή όχι; Αν ναι, σε ποια ηλικία;** Ναι, θα ήθελα, για να δημιουργήσω μια οικογένεια. Αλλά όχι σύντομα. (Παύση). Πάνω κάτω ναι, θα ήθελα γύρω στα 27 με 30 να αρχίσω να κάνω μια οικογένεια. **Γιατί θα ήθελες να κάνεις οικογένεια;***

Γιατί μου αρέσουν τα παιδάκια. **Γιατί;** (Κομπιάζει). Πιστεύω ότι ένας άνθρωπος πρέπει να δημιουργήσει απογόνους, έτσι είναι ο κύκλος της ζωής. Να δημιουργήσουμε οικογένεια, (παύση), αυτό».

Αυτός, επίσης, που φάνηκε ο πιο ένθερμος υποστηρικτής της τεκνοποίησης είναι ο Β., γιατί «θα ολοκληρωθώ ως άνθρωπος»: **«Επιθυμείς να κάνεις παιδιά; Σίγουρα. Γιατί;** (Κομπιάζει). Είναι μια καθαρή επιθυμία μου, είτε είναι σωστή είτε λανθασμένη τώρα με την κρίση κ.τ.λ., δεν το σκέφτομαι έτσι. (Παύση). Δεν το σκέφτομαι με βάση την κρίση. Το σκέφτομαι (κομπιάζει), εγωιστικά τελείως, ότι θέλω παιδί. Τέλος. **Εγωιστικά γιατί;** Εγωιστικά με την έννοια ότι δε σκέφτομαι το παιδί μου, πού θα γεννηθεί. (Κομπιάζει). Σε τι κόσμο θα το φέρω. (Παύση). Εντάξει, δε λέω ότι οι συνθήκες είναι βομβαρδισμοί και ιστορίες, εντάξει εκεί θα το σκεφτόμουν, αλλά στην προκειμένη περίπτωση, όχι δεν το σκέφτομαι. **Αν δεν είχατε να φάτε με τη σύντροφό σου, θα το φέρνατε στον κόσμο; Σίγουρα. Τι θεωρείς ότι θα πάρεις εσύ από το παιδί;** Θεωρώ ότι θα ολοκληρωθώ σαν άνθρωπος. **Γιατί;** Δεν ξέρω. Βασικά, (κομπιάζει), απλά θέλω να δω ένα κομμάτι του εαυτού μου και να το μεγαλώσω. Αυτό. **Σε ποια ηλικία περίπου θα ήθελες να κάνεις;** Εδώ βάζω κάποια όρια. Γιατί είναι τεράστια η ευθύνη. (Παύση). Θα το έβαζα σίγουρα μετά το τέλος των σπουδών και κατά δύναμιν, αν δεν τύχει νωρίτερα, αφού πρώτα αποκατασταθώ επαγγελματικά. (Παύση). Βέβαια, αν τύχει νωρίτερα, καλώς, αλλά λέμε. **Θεωρείς ότι ο γάμος και τα παιδιά πρέπει να είναι προορισμός των ανθρώπων;** Είναι καθαρά επιλογή του καθενός, βασικά. (Κομπιάζει). Σίγουρα, αν ο άνθρωπός σου δεν το θέλει, αυτό είναι πρόβλημα και εσύ το θες, ας πούμε. (Κομπιάζει). Αλλά είναι στον κάθε άνθρωπο, δεν το κρίνω. **Θεωρείς ότι οι γυναίκες θα πρέπει να σκέφτονται περισσότερο το γάμο και τα παιδιά από ότι οι άνδρες; Όχι. Το θεωρώ εξίσου σημαντικό».**

Αδιαμφισβήτητης βεβαιότητας πίστη στη φυσικότητα του γάμου και της οικογένειας δείχνει η απάντηση του Α., που καταθέτει μάλιστα την πιο μικρή επιθυμητή ηλικία γάμου από όλα τα παιδιά: **«Θεωρείς ότι ο γάμος και τα παιδιά πρέπει να είναι ο προορισμός των ανθρώπων;** Εννοείται. (Παύση). Εγώ το θεωρώ σημαντικό, αλλά είναι αναλόγως με τον άνθρωπο. Υπάρχουν άνθρωποι που θέλουν να μείνουν μόνοι τους, αλλά οι περισσότεροι άνθρωποι που το επιλέγουν αυτό είναι συνήθως επειδή έχουν κάποιο πρόβλημα, είναι ψυχοπαθείς, είναι κάπως σε τέτοια φάση. Είναι κλεισμένοι, φοβούνται να μιλήσουν στους γύρω τους». Ο Α. θεωρεί τόσο κανονική συνθήκη ζωής το γάμο και την οικογένεια, ώστε μόνο ένας «ψυχοπαθής», ένας δηλαδή μη κανονικός άνθρωπος, δεν θα το κάνει, επειδή αδυνατεί να ζήσει κανονικά.

Συμπεραίνουμε ότι σχεδόν μόνο αγόρια θεώνται τον γάμο και την οικογένεια με μια διάσταση καθολικής βιολογικής και κοινωνικής αναγκαιότητας και φυσικότητας, γεγονός που συμπληρώνεται αντιστικτικά με το μεγάλο αριθμό κοριτσιών που βλέπουν αρνητικά ή κριτικά τον γάμο και μπορεί να συσχετισθεί με την ερμηνεία που καταθέτουμε εκεί. Τα υπόλοιπα παιδιά, ανεξαρτήτως των δικών τους προτιμήσεων στο θέμα του γάμου, της συμβίωσης και των παιδιών, θεωρούν τη σύναψη γάμου και οικογένειας μια επιλογή που σχετίζεται με τις ατομικές και μόνο προτεραιότητες και προτιμήσεις. Αντιπροσωπευτικά, παραθέτουμε τις απαντήσεις της Ε. και του Π2:

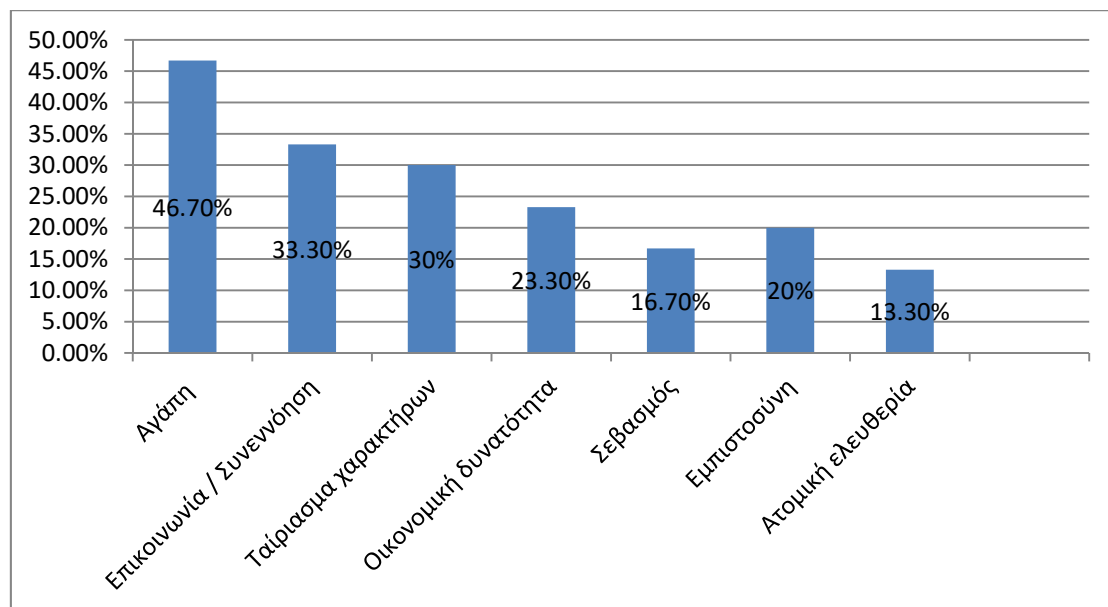
«Επιθυμείς να παντρευτείς; Γιατί ναι ή όχι; Αν ναι, σε ποια ηλικία περίπου; Ναι. Θέλω να κάνω οικογένεια. (Παύση). Από μικρή το ήθελα, ήθελα να κάνω παιδιά, να κάνω οικογένεια, αλλά όχι στο άμεσο μέλλον. Θέλω πρώτα να (κομπιάζει), αποκατασταθώ επαγγελματικά, να είμαι σίγουρη για το μέλλον μου και μετά να κάνω οικογένεια. Θεωρείς ότι η δημιουργία οικογένειας είναι προορισμός των ανθρώπων; Όχι απαραίτητα όλων. Πρέπει να το θες για να κάνεις οικογένεια, (παύση), ένας άνθρωπος που δε θέλει να γίνει γονιός, να κάνει οικογένεια με το ζόρι, εκεί τα πράγματα να είναι ίσως χειρότερα. (Κομπιάζει). Είναι επιλογές. (Παύση). Κάθε άνθρωπος ανάλογα και με το περιβάλλον στο οποίο μεγαλώνει έχει και τις ανάλογες επιλογές. Άρα δεν είναι απαραίτητο ούτε προορισμός των ανθρώπων».

«Επιθυμείς να κάνεις οικογένεια; Οικογένεια θα έκανα. Αν θα παντρευόμουν δεν ξέρω. Θα ήθελες να κάνεις παιδί; Αυτό, ξέρεις τι, δεν το έχω σκεφτεί σοβαρά. Δηλαδή ξέρεις, απλά μου έρχεται μια ιδέα, πιστεύω είμαι ανώριμος για να το σκεφτώ αυτό. (Παύση). Έχω να συναντήσω πολλά πράγματα, να ωριμάσω περισσότερο, και μετά να το σκεφτώ αυτό. Ε, τώρα να πετάμε «ναι, θέλω να κάνω παιδί», είναι πολύ στα 18. Αλλά γενικά δεν το αποκλείω από τη ζωή μου. Θεωρείς ότι ο γάμος και τα παιδιά πρέπει να είναι προορισμός για τους ανθρώπους; Όχι απαραίτητα. (Κομπιάζει). Αυτό θεωρώ πάλι είναι θέμα ωριμότητας του ανθρώπου και του ατόμου, (κομπιάζει), ξέρω γω, μπορεί κάποιος να είναι 40 χρονών, και να μην το έχει σκεφτεί ποτέ, να μην το έχει σκεφτεί και απλά να μην (παύση), μπορεί να μην είναι έτοιμος. Αυτό. Πιστεύω είναι στην ωριμότητα, στις εμπειρίες, κ.τ.λ. Στη συνειδητοποίηση γενικότερα».

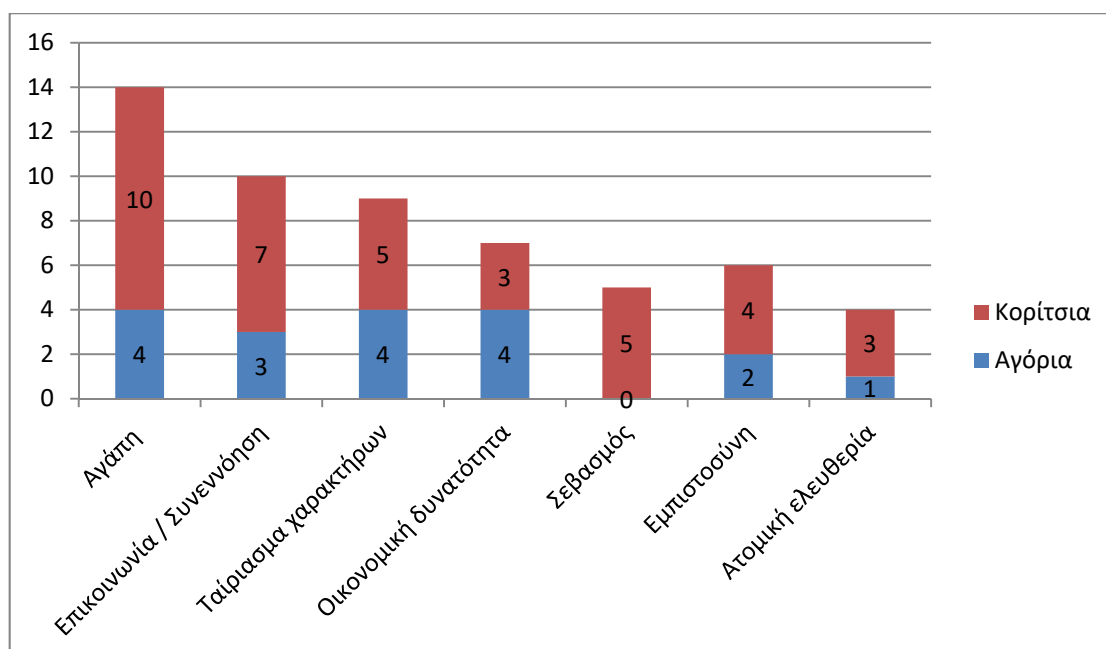
- **8^ο ερώτημα: Ποιες νομίζεις ότι είναι οι προϋποθέσεις για να είναι μαζί (παντρευτούν/ συμβιώνουν) δύο άνθρωποι;**

Οι απαντήσεις εκάστου-ης στο ερώτημα αυτό περιελάμβαναν αρκετές προϋποθέσεις. Τα ποσοστά εμφάνισης των πιο σημαντικών προϋποθέσεων από όλα τα παιδιά καταγράφηκαν ως εξής:

Γράφημα 7. Ποιες νομίζεις ότι είναι οι προϋποθέσεις για να είναι δύο άνθρωποι μαζί;



Γράφημα 8. Ποιες νομίζεις ότι είναι οι προϋποθέσεις για να είναι δύο άνθρωποι μαζί; (κατανομή συχνοτήτων ανά φύλο)



Εκτός των προϋποθέσεων αυτών, αναφέρθηκαν με μικρότερη συχνότητα και ο έρωτας, η κατανόηση, η υπομονή-ανεκτικότητα, η φροντίδα του ενός για τον άλλο, η ειλικρίνεια, η ηρεμία. Λόγου χάρη, η Ν., η Σ., η Ι2 λένε:

«Ωραία. Καταρχάς να αγαπιούνται, να υπάρχει αλληλοσεβασμός, (παύση), να υπάρχει και συνεννόηση μεταξύ του ζευγαριού, πολύ σημαντικό αυτό. Να μην υπάρχει ασυνεννοησία, να ταιριάζουν δηλαδή. Δεν νομίζω ότι υπάρχει κάτι άλλο».

«Να υπάρχει ηρεμία. Να είμαστε ήρεμοι, να μην υπάρχει γκρίνια. (Παύση). Να υπάρχει εμπιστοσύνη, άμα δεν υπάρχει... . Τι άλλο; Τρυφερότητα, φροντίδα, (παύση). Να μην υπάρχει αυτό το κάτι που τον τρώει τον άλλο συνέχεια με το παραμικρό, «γιατί αυτό, γιατί το άλλο;», αυτό με εκνευρίζει λίγο».

«Ανεκτικότητα (παύση). Και αλληλοκατανόηση (παύση). Και σεβασμό. Αυτά».

Αν προσέξουμε τον αριθμό αγοριών και κοριτσιών ως προς τις παραπάνω προϋποθέσεις, στις περισσότερες δεν υπάρχει διαφοροποίηση ως προς το φύλο του ερωτηθέντος παιδιού, δεδομένου ότι τα αγόρια είναι λιγότερα στο δείγμα μας από τα κορίτσια. Εκεί που βλέπουμε μεγαλύτερη επιμονή των κοριτσιών είναι κυρίως στην προϋπόθεση της αγάπης, και σε αυτές της επικοινωνίας και της ελευθερίας. Πράγματι, η Ι. και η Χ. λένε:

«Ωραία, ναι. (Παύση). Να αγαπιούνται, να είναι ερωτευμένοι, να εμπιστεύονται ο ένας τον άλλο, να είναι ελεύθεροι παρόλα αυτά, εννοώ όχι δεσμευμένοι, και να είναι ευχαριστημένοι με τη σχέση τους».

«Η αγάπη. Πολύ σημαντικό. (Κομπιάζει). Το να, όχι ότι είναι απαραίτητο, τα ετερόνυμα έλκονται, αλλά δεν μπορούν να υπάρχουν τρομερές διαφωνίες και συνεχείς τσακωμοί, τότε πας για διαζύγιο, ασυμφωνία χαρακτήρων και τέτοια. (Παύση). Και νομίζω για να μπορέσεις να μείνεις με κάποιον σε όλη σου τη ζωή, δεν πρέπει να είστε απλά, (κομπιάζει), σαν αντρόγυνο απλά, πρέπει να είστε και φίλοι. Δηλαδή, η αγάπη, ναι μεν να είναι ερωτική, αλλά να μπορείς να μιλήσεις και να ζήσεις μαζί του και σαν σύντροφος και σαν φίλος».

Σε αντίθεση, την αγάπη την αναφέρουν λιγιστά αγόρια και με συγκρατημένο τρόπο, όπως ο Γ.: *«Να είμαι με κάποια που περνάω καλά μαζί, να την αγαπάω, να έχουμε κοινούς στόχους...».* Από τον Π. η αγάπη δεν μπορεί να ειπωθεί εύκολα: *«Ειλικρίνεια, υπομονή, αγνά συναισθήματα πιστεύω, (κομπιάζει), εμπιστοσύνη, σίγουρα εμπιστοσύνη, πάνω από όλα έπρεπε να το πω αυτό, και εντάξει, δεν μου βγαίνει και εύκολα αυτή η λέξη, αγάπη. (Κομπιάζει). Δεν τη λες εύκολα».*

Διαφοροποίηση βλέπουμε και ως προς την προϋπόθεση της οικονομικής δυνατότητας, αφού μεγαλύτερο ποσοστό αγοριών την επεσήμαναν. Πέραν τούτου, βλέπουμε εδώ διαφοροποίηση και στο πνεύμα των απαντήσεων. Ο Β2 αναδεικνύοντας σε όλη τη

συνέντευξη το πιο σταθερό «ανδρικό» προφίλ -σύμφωνα με την κυρίαρχη κοινωνικά νοηματοδότηση του «ανδρισμού»- δηλώνει πρωτίστως το άγχος της οικονομικής εξασφάλισης της γυναίκας και του παιδιού του: «Για να παντρευτώ, καταρχάς θα πρέπει να είναι εξασφαλισμένη και η γυναίκα μου και το παιδί μου με αυτό που πάω να κάνω, δεν με ενδιαφέρει δηλαδή να παντρευτώ, να κάνουμε παιδί και να μην έχουμε να φάμε, προτιμώ να πεινάσω μόνος μου παρά να πεινάσουν κι άλλοι μαζί μου. (Κομπιάζει). Οπότε μόνο αν είμαι εξασφαλισμένος οικονομικά, θα το δω κάποια στιγμή σαν επιλογή. **Πέρα από το οικονομικό που ανέφερες;** Πρέπει να ταιριάζουν κιόλας και οι απόψεις τους, γιατί αλλιώς θα τελειώσει γρήγορα ο γάμος. (Παύση). Αν δεν ταιριάζουν σαν άνθρωποι, πιστεύω, δεν πρόκειται να προχωρήσουν κιόλας». Ο Μ. χρησιμοποιεί πρώτο ενικό πρόσωπο στην ευθύνη συντήρησης των παιδιών: «Πάνω από όλα χρειάζεται να έχεις βρει τον κατάλληλο άνθρωπο, αλλά και αν οι οικονομικές συνθήκες το ευνοούν. Ας πούμε, (κομπιάζει), πόσο μάλλον να παντρευτείς τώρα, κάτι που έχει πολλά έξοδα, και τα έξοδα δε σταματούν στο γάμο, συνεχίζουν και μετά επ' αόριστον, και αν υπάρξουν και παιδιά, μετά τα έξοδα αυξάνονται και άλλο, και προτιμώ να είμαστε λίγοι και μια χαρά παρά να υπάρξουν και παιδιά και να μην μπορώ να τα συντηρήσω». Ο Δ. υπάγει όλες τις προϋποθέσεις στην κυριότερη όλων κατ' αυτόν, στην ωριμότητα, τονίζοντας την ατομική ευθύνη για την απόφαση ενός γάμου: «Πρώτα από όλα να πούμε ότι σήμερα οι πιο πολλοί παντρεύονται, επειδή έμεινε έγκυος η κοπέλα, και παντρεύονται μόνο για αυτό. (Παύση). Η οικονομική κατάσταση. Αν μπορούν να συμβιώσουν. (Παύση). Αν αγαπιούνται βέβαια, αν υπάρχει ήρεμο κλίμα και αν υπάρχει, βασικά πιστεύω, ότι πρέπει να υπάρχει ωριμότητα, δηλαδή να παντρευτείς στα 20-22 και να χωρίσεις στα 25 και να έχεις κάνει και παιδί... (Έκφραση δυσφορίας)». Από την άλλη, η Ε., μολονότι τονίζει τη σημασία της οικονομικής εξασφάλισης, φαίνεται να μοιράζει το βάρος αυτής και στους δύο: «Σίγουρα πλέον η οικονομική κατάσταση είναι πολύ σημαντική, δηλαδή ακόμα και αν υπάρχει αγάπη και αλληλοκατανόηση, αν τα οικονομικά ενός ζευγαριού (κομπιάζει) δεν είναι ικανοποιητικά, δεν θεωρώ ότι μπορεί να συμβιώσει ένα ζευγάρι, γιατί θα είναι η ζωή τους άσχημη και αυτών, αλλά και των παιδιών τους στη συνέχεια. (Παύση). Αλλά είναι ένας σημαντικός παράγοντας, όπως είναι και η αγάπη, η αλληλοκατανόηση, η εμπιστοσύνη, αλλά και το πόσο ταιριάζουν. Γιατί άμα δεν ταιριάζουν οι άνθρωποι, δεν έχει νόημα». Και η Β. ιεραρχεί ως δεύτερη την οικονομική προϋπόθεση, δίνοντας προτεραιότητα στα πνευματικά θέματα: «Το κυριότερο, από πνευματικά θέματα, σεβασμός. Κατανόηση και υπομονή, τα κυριότερα. Και μετά να υπάρχει και το οικονομικό. Δηλαδή προτιμώ να πεινάω μόνη μου σπίτι, παρά να πεινάω μαζί με κάποιον άλλο. (Γέλια)».

Ως γενικό σχόλιο στις απαντήσεις των παιδιών, λαμβάνοντας υπόψη όχι μόνο τα λεγόμενα κατά γράμμα, αλλά και κατά πνεύμα, θα μπορούσαμε να καταθέσουμε το ότι οι απαντήσεις των κοριτσιών είναι περισσότερο συναισθηματικές, ενώ των αγοριών αναδύουν αέρα πρακτικισμού. Χαρακτηριστικές είναι οι απαντήσεις της Ν2, του Ι., του Α2 και του Β.:

«Η αγάπη, το βασικότερο, αν δεν αγαπάς τον άλλον, μην τον παντρευτείς. Δηλαδή, αυτά με τα προξενιά που γινόντουσαν παλαιότερα, τα θεωρώ απαράδεκτα. (Κομπιάζει). Θέληση, να θέλουν και οι δύο, ας πούμε, δεν ξέρω. Βασικά, το κυριότερο πιστεύω ότι είναι η αγάπη, να τον αγαπάς τον άλλον τόσο πολύ, που να μην θες να τον αποχωριστείς. Να είναι αληθινό αυτό που πιστεύεις».

«(Κομπιάζει). Να υπάρχει μια χημεία εννοείται, να αλληλοσυμπληρώνονται κάπου τα περιεχόμενα της σχέσης, ας πούμε, να ανατροφοδοτούνται, να μην οδηγούνται σε στασιμότητα και στα ίδια πράγματα, (παύση), εντάξει τώρα, και λίγο μελό, ας πούμε, αγάπη να υπάρχει σίγουρα. (Κομπιάζει). Γενικά, έχει σημασία αυτό να τροφοδοτούνται τα περιεχόμενα, γιατί μετά άμα κυλήσει σε μια στασιμότητα, αρχίζει μετά η μιζέρια. Νομίζω αυτά τα τρία».

«(Κομπιάζει). Βασικά να ευχαριστεί η παρουσία του ενός τον άλλο. Νομίζω αυτό παίζει ρόλο. Τον κυριότερο. Τώρα τα οικονομικά και αυτά, δε θέλω να πω καθόλου για αυτά. Ή η ύπαρξη σπιτιού, ας πούμε. Γιατί άμα μένει ο ένας με τους γονείς του και ο άλλος με τους δικούς του, ας πούμε, δύσκολο να συμβιώσουν. Αυτά δεν παίζουν ρόλο. Ναι, νομίζω η επιθυμία να είσαι μαζί με τον άλλο. Και να θες, να σου δίνει κάτι αυτό».

«Η συμβατικότητα⁶², ας πούμε, σε πρώτη φάση. Δηλαδή; Δηλαδή κάθε άνθρωπος είναι διαφορετικός όταν ζεις μαζί του και, σίγουρα είναι διαφορετικά όταν ζεις μαζί του, και διαφορετικός, όταν βγαίνετε για έναν καφέ, ας πούμε. (Κομπιάζει). Οπότε πρέπει να τεσταριστεί σε πρώτη φάση αν μπορεί να συμβεί η συμβίωση».

➤ **9^ο ερώτημα: Ποιες θεωρείς ότι είναι οι υποχρεώσεις του άνδρα και της γυναίκας σε σχέση με την οικιακή εργασία;**

Η ερώτηση αυτή κρίνεται ιδιαίτερα σημαντική, γιατί αναζητά τις πεποιθήσεις των παιδιών για ένα ζήτημα με ευρεία άμεση βιωματική αναφορά, λόγω του ότι ζουν και μεγαλώνουν μέσα σε πλαίσια οικογενειακά στα οποία βλέπουν τους γονείς τους να συλλειτουργούν με κάποιο συγκεκριμένο τρόπο. Πράγματι, αρκετά παιδιά φάνηκε να

⁶² Εννοεί μάλλον «συμβατότητα».

αποδέχονται το πρότυπο κατανομής της οικιακής εργασίας που βλέπουν μέσα στην οικογένειά τους, όπως η Δ2 και ο Π.:

«Εγώ έτσι όπως τα βλέπω στην οικογένειά μου, θεωρώ πως είναι σωστές. Ας πούμε, έχουν μοιράσει τις δουλειές (παύση). Η μαμά μου φροντίζει για το μαγείρεμα και για τη φροντίδα μας γενικά, για τα ρούχα μας, για το σπίτι, και ο μπαμπάς μου κάνει τις εξωτερικές δουλειές. Δηλαδή πηγαίνει για ψώνια, και πιστεύω ότι είναι δίκαια. Δηλαδή και ο ένας προσφέρει και ο άλλος, άρα εντάξει, υπάρχει μια ισοτιμία. **Η μητέρα σου ζητά από τον πατέρα σου να κάνει και άλλες δουλειές; Όχι. Ο πατέρας σου; Όχι. Αν ο ένας δεν εργάζεται; Πιστεύω ότι αν κάποιος δε δούλευε... (Κομπιάζει).** Και πάλι ο μπαμπάς μου θα τις έκανε αυτές τις δουλειές. (Γέλια). Δεν νομίζω, ας πούμε, η μαμά μου να πήγαινε *super market* ή λαϊκή και αυτά για τα ψώνια. **Γιατί; Δεν το έχει και πολύ, δεν... δεν ασχολείται, δεν έχει ασχοληθεί και ποτέ με αυτό, αλλά εντάξει, αν χρειαζόταν να ασχοληθεί, πιστεύω θα μπορούσε, απλώς δεν έχει τύχει. Εσύ τι θα ήθελες να κάνεις με τον σύντροφό σου; Εγώ θα ήθελα να πηγαίνω *super market*, να κάνω τα ψώνια. Εντάξει, και να μαγειρεύω, αλλά πιο πολύ είμαι στις εξωτερικές».**

«Οι λογαριασμοί, ας πούμε, πιστεύω ότι ένα ζευγάρι που έχει αποφασίσει να ζήσει μαζί πρέπει να έχουν κοινό ταμείο. Εντάξει τώρα, αν για τους δικούς τους λόγους έχουν ξεχωριστά εισοδήματα, και κρατάει ο καθένας το εισόδημά του, δεν ξέρω. Οι γονείς μου, ας πούμε, που έχουν ένα κοινό ταμείο, διαχειρίζονται και οι δύο τα λεφτά. Πρέπει να μοιράζουν τις δουλειές του σπιτιού και την ανατροφή των παιδιών. Γιατί το παιδί δεν πρέπει να μεγαλώσει με έναν γονιό. Εγώ που έχω μεγαλώσει και με τους δυο πάνω από το κεφάλι μου, έχω μεγαλώσει μια χαρά. Δεν μου έχει λείψει τίποτα. (Παύση). Θεωρώ ότι πρέπει να τα μοιράζονται όλα, εννοείται. **Σε περίπτωση που εργάζεται ο άνδρας, ενώ η γυναίκα όχι; Εντάξει, αναγκαστικά κάποιες ώρες θα ασχολιόταν περισσότερο η γυναίκα, αλλά αν θέλει και ο άνδρας μπορεί να βρίσκεται στις σημαντικές στιγμές εκεί που πρέπει. Να είναι δίπλα της. Σε περίπτωση που εργάζεται η γυναίκα, ενώ ο άνδρας όχι; Το ίδιο ακριβώς».**

Υπάρχουν και παιδιά, για την ακρίβεια αγόρια, όπως ο Β. και ο Ι., που απορρίπτουν το μοντέλο άνισης κατανομής της οικιακής εργασίας μέσα στην οικογένειά τους και τονίζουν την δική τους πρόθεση και διάθεση να μάθουν να κάνουν δουλειές στο μέλλον:

«(Κομπιάζει). Βασικά, δε θεωρώ ότι πρέπει να είναι σταθερά κατανεμημένο ανάμεσα στο ζευγάρι. (Κομπιάζει). Δηλαδή, αν π. χ. εγώ κάποια στιγμή πω ότι είμαι κουρασμένος και παρακαλέσω τη σύντροφό μου να πλύνει τα πιάτα, δεν νομίζω ότι θα είναι κάτι κακό. Ή αντίστοιχα, αν γίνει από την απέναντι πλευρά. Θεωρώ ότι πρέπει να υπάρχει μια συνεργασία

σε αυτό. Να τα μοιράζονται εξίσου, και αντίστοιχα αν κάποιος έχει περισσότερο χρόνο, να τον γεμίζει με κάποιες από αυτές τις εργασίες, κι ο άλλος αντίστοιχα στον ελεύθερό του χρόνο. **Εσύ κάνεις δουλειές στο σπίτι; Όχι.** (Γέλια). **Γιατί; Βασικά τις περισσότερες τις αναλαμβάνει όλες η μητέρα μου, τώρα που είναι στη σύνταξη και δεν δουλεύει πλέον... έχει περισσότερο χρόνο και πλέον δεν αφήνει και τίποτα. Θέλω να πω ότι τα κάνει όλα, ας πούμε. Αν μου ζητήσει κάτι, θα το κάνω φυσικά. Πάντα ήταν έτσι; Ναι. Ακόμα και όταν δούλευε; Ναι. Ο μπαμπάς είχε τη διάθεση να βοηθήσει; Ο πατέρας μου πλένει τα πιάτα π. χ. όταν δεν μπορεί να το κάνει η μητέρα μου, ή όταν απλά δεν το κάνει για κάποιο λόγο, γιατί μπορεί να έχει ωραία ταινία στην τηλεόραση, ας πούμε, θα πάει στο super market, (παύση), δεν πλένει ρούχα, δε σιδερώνει, βασικά γιατί δεν ξέρει τη διαδικασία, πιστεύω ότι άμα την ήξερε, θα το έκανε, (κομπιάζει). Αυτά. Στη συμβίωσή σου με μια σύντροφο, θα σε προβληματίζε το γεγονός ότι δεν ξέρεις τις δουλειές αυτές; Θα τις μάθαινα. (Παύση). Θα ήθελα να τα μάθω από όταν ζήσω για πρώτη φορά μόνος μου. (Παύση). Θα ήθελα να ανεξαρτητοποιηθώ, ας πούμε, να μπω στη διαδικασία να κάνω τα πάντα μόνος μου σε ένα σπίτι. Κι έπειτα έρχεται και η συμβίωση».**

«Σαν απόρροια και του κοινωνικού μου ρόλου, ας πούμε, θέλει προσπάθεια. Βασικά, προφανώς και δεν αποδέχομαι το μοντέλο «η γυναίκα δουλεύει, ο άνδρας δουλειά, εργασία για λεφτά, ή οτιδήποτε άλλο», από κει και πέρα, εντάξει και εγώ επειδή έχω μεγαλώσει μέσα στο τυπικό μοντέλο, παρά το ότι επιφανειακά, ας πούμε, φαίνεται κάτι άλλο, ενώ στην πραγματικότητα είναι πατριαρχικό, (κομπιάζει), έχω πράγματα τα οποία πράγματι πρέπει να τα λύσω, όντως δεν κάνω εγώ τώρα δουλειές στο σπίτι, εντάξει δεν υπάρχει και χρόνος βέβαια τώρα, αλλά ούτε παλαιότερα έκανα, η αλήθεια είναι αυτή. (Παύση). Αυτό στις δικές μου σχέσεις θα το σπάσω, στις καθαρά δικές μου. Αυτό».

Οι περισσότερες απαντήσεις των παιδιών εδώ κινήθηκαν χωρίς αντιφατικούς κλυδωνισμούς σε μια λογική ισοτιμίας μεταξύ άνδρα και γυναίκας ως προς την οικιακή εργασία. Διαφοροποιήσεις εντοπίστηκαν ως προς τον τρόπο ισότιμης κατανομής. Δηλαδή άλλα παιδιά προτίμησαν το μοτίβο της σταθερής μοιρασιάς των εργασιών, άλλα της αλληλοβοήθειας, άλλα δεν είδαν καν τις εργασίες αυτές ως υποχρεώσεις. Αντιπροσωπευτικές των τριών αυτών λογικών είναι οι απαντήσεις της Μ., του Γ2 και της Ν.:

«Πιστεύω ότι πρέπει να είναι οι ίδιες. **Θεωρείς ότι πρέπει να γίνει μια κατανομή; Ναι σίγουρα.** (Κομπιάζει). Και όπως κάθε μέρα τυχαίνει, ανάλογα δηλαδή με τις συνθήκες, εντάξει μπορεί κάποια στιγμή κάποιος να μην μπορέσει, λόγω της δουλειάς, λόγω κούρασης,

οτιδήποτε, να μην κάνει κάτι μέσα στο σπίτι και να τα κάνει ο άλλος, αλλά αυτό μπορεί να τύχει για τον καθένα, για τον καθένα μπορεί να υπάρξει μια τέτοια μέρα. Αλλά γενικότερα πιστεύω ότι θα πρέπει να είναι έτσι λίγο διαχωρισμένα δηλαδή. **Γιατί;** Για να μην πέφτουν όλες οι δουλειές π.χ. πάνω στη γυναίκα, ή αντίθετα να πέφτουν όλες οι δουλειές πάνω στον άνδρα. Να είναι κάτι που να βοηθάει και τους δύο».

«Πρέπει να βοηθάει ο ένας τον άλλο, για να μπορούν να λειτουργούν μαζί, για να είναι εντάξει, και οι δύο πιστεύω ότι πρέπει να βοηθάνε. **Σε περίπτωση που η γυναίκα εργάζεται, ενώ ο άνδρας όχι;** Εντάξει, εκεί μπορεί να κάνει περισσότερα εκείνος που δεν δουλεύει, γιατί εκείνος που δουλεύει θα είναι κουρασμένος από τη δουλειά. **Ανεξαρτήτως του φύλου θεωρείς ότι αυτός που δε δουλεύει θα πρέπει να συνεισφέρει στο σπίτι;** Ναι».

«Τώρα ας πούμε δε θεωρώ υποχρέωση να ανατρέφεις το παιδί σου. Θα πρέπει η κατανομή των εργασιών να γίνει ισόνομη και να ταιριάζει στο πρόγραμμα του καθενός. Δηλαδή, άμα δουλεύουν και οι δυο γονείς, θα πρέπει να μοιράσουν έτσι τις εργασίες του σπιτιού, ώστε να βολεύουν και τους δύο στο πρόγραμμά τους. Ούτε να τα φορτώνεται όλα ο ένας ούτε να τα φορτώνεται όλα ο άλλος. Αν δεν δουλεύει ο ένας από τους δυο, ο ένας θα μπορεί φυσικά να κάνει περισσότερα πράγματα, αλλά δε θα πρέπει και ο άλλος να νιώθει ότι δεν κάνει τίποτα μέσα σε αυτό το σπίτι που ζει. (Παύση). Γιατί στο κάτω-κάτω ζει σε αυτό το σπίτι και πρέπει να αφήσει το ίχνος του ας πούμε».

Υπήρξαν βέβαια και απαντήσεις με εσωτερικές αντιθέσεις στο όριο των αντιφάσεων. Πιο αναλυτικά, ο Α. θεωρεί δεδομένη την εργασία του άνδρα εκτός σπιτιού και όχι της γυναίκας και, ακόμη πιο δεδομένο ότι η οικιακή εργασία είναι εργασία μικρότερης διάρκειας από το εξωοικιακό εργασιακό δωρο και, συμφωνώντας με την Χ., λιγότερης κούρασης. Είναι χαρακτηριστικά τα λόγια του Α.: «αν δεν δουλεύει η γυναίκα, εφόσον θα κάθεται όλη μέρα στο σπίτι...» που ασυνείδητα ταυτίζουν την εργασία στο σπίτι με «καθισιό» και τα λόγια της Χ. «άλλο να κάνεις τις δουλειές του σπιτιού και άλλο να πηγαίνεις στη δουλειά σου» που νομιμοποιούν πλήρως την ιεραρχική ταξινόμια δημόσιου επαγγελματικού και ιδιωτικού οικιακού χώρου:

«Αυτό εξαρτάται με το αν έχει επαγγελματική αποκατάσταση και η γυναίκα. Εξαρτάται δηλαδή, αν δουλεύουν και οι δυο στην οικογένεια, αν δουλεύει και η γυναίκα και ο άνδρας αν, ας πούμε, δουλεύουν και τα δύο φύλα, πρέπει να χωρίζονται μισές – μισές οι δουλειές. Αναγκαστικά. Αν δεν δουλεύει η γυναίκα, εφόσον θα κάθεται όλη μέρα στο σπίτι, τις 8 ώρες που θα λείπει ο άνδρας από το σπίτι μπορεί να τις αφιερώσει η γυναίκα για να κάνει τις

δουλειές του σπιτιού, που δε θα χρειαστεί 8 ώρες, θα χρειαστεί λιγότερες. Αν δουλεύει η γυναίκα και ο άνδρας όχι, πρέπει ο άνδρας να ασχολείται με τα οικιακά. Εγώ θα το έκανα».

«Εδώ νομίζω ότι είμαστε ισάξιοι. Ας πούμε, δε θα μπορέσω να ανεχτώ, αν μου έλεγε κάποιος ότι «η γυναίκα φέρνει τις παντόφλες κτλ». Θα του την έφερνα στο κεφάλι. (Γέλια). **Αν υποθέσουμε ότι ο άνδρας δουλεύει, ενώ η γυναίκα όχι;** Ε, τότε, σε αντιστοιχία με τη δουλειά που κάνει ο άνδρας και η γυναίκα υποχρεούται να έχει ένα φαγητό, καθαρό το σπίτι, λογικό. Όταν όμως δουλεύουν και οι δύο, είναι φυσικό και οι δύο να κουράζονται. Δεν με νοιάζει πόσο ο ένας και πόσο ο άλλος. **Αν υποθέσουμε ότι δουλεύει η γυναίκα ενώ ο άνδρας όχι;** Αντίστοιχα. Ο άνδρας θα πρέπει να κάνει τις δουλειές του σπιτιού, να μαγειρεύει, να έχει καθαρό το σπίτι, και η γυναίκα, επειδή θα κουράζεται περισσότερο από τον άνδρα, επειδή θα δουλεύει, γιατί άλλο να κάνεις τις δουλειές του σπιτιού και άλλο να πηγαίνεις στη δουλειά σου».

Πολύ πιο κραυγαλέα είναι η αντίφαση μη-αντίφαση στην απάντηση του Δ. Και αυτό γιατί το πνεύμα ισότητας μόνο επιφανειακά, όπως διαπιστώσαμε και σε προηγούμενες απαντήσεις του, διαπερνά το λόγο του στη συνέντευξη: «Εντάξει, είναι πολύ ξεπερασμένο πια το «εγώ είμαι ο άνδρας και εσύ που είσαι η γυναίκα κάθισε και καθάρισε, μαγείρευε και σιδέρωνε κ.τ.λ. Σίγουρα θα βοηθάει και ο άνδρας, αλλά, ας πούμε, (κομπιάζει), να το πω έτσι. Εγώ, ας πούμε, μπορεί αν δουλεύω π. χ. 6-7 μήνες και να είναι πίσω η γυναίκα μου με τα παιδιά μου, όταν γυρίσω, ας πούμε, (κομπιάζει), θα βοηθάω όσο μπορώ, αλλά δεν θα μπορώ να κάνω ακριβώς τα ίδια που θα κάνει η γυναίκα μου, όταν λείπω. Δηλαδή, σίγουρα μπορεί καμιά μέρα να λείπει και να το πάρω όλο πάνω μου, αλλά δεν μπορώ να κάνω τα ίδια πράγματα που κάνει και εκείνη. **Σε περίπτωση που η γυναίκα σου ήθελε να εργαστεί, τι θα έκανες;** Θα το συζητάγα. Πρώτα από όλα, αν παντρευόμουν, η γυναίκα μου θα ήξερε τι δουλειά θα έκανα, θα υπήρχαν δηλαδή προϋποθέσεις, θα τα ξεκαθαρίζαμε τα πράγματα, ότι εγώ θα δουλεύω, ότι δε θα χρειάζεται να δουλέψει εκείνη, αλλά αν θέλει να ασχοληθεί με κάτι, ας βρει κάτι άλλο να ασχοληθεί. Δεν είναι απαραίτητο να δουλέψει. (Παύση). Εγώ πιστεύω ότι η εργασία είναι πρόφαση για το ότι βαριέμαι να μείνω σπίτι. Η εργασία πλέον δε σου προσφέρει, ποτέ δε σου πρόσφερε το αίσθημα του ότι περνάς καλά και... Υπάρχουν χόμπι. Για αυτό υπάρχουν τα χόμπι. Κάνε κάτι. Άθλημα; Μουσική; Έτσι θα ανοίξουν και οι ορίζοντές σου. Θα καλλιεργήσεις την προσωπικότητά σου. Το θεωρώ καλύτερο». Ο Δ., ενώ θεωρεί ξεπερασμένη πλέον την αυταρχική συμπεριφορά του άνδρα-ηγεμόνα προς τη γυναίκα-δούλα, σπεύδει να διευκρινίσει ότι, αν ο ίδιος δουλέψει ως ναυτικός, θα «ξεκαθαρίζανε τα πράγματα» με τη γυναίκα του από την αρχή στο ότι αυτός και μόνο θα δουλεύει και στη θέση της δουλειάς -που θεωρεί δεδομένο ότι, αν αναζητηθεί από τη

γυναίκα του, θα είναι ένδειξη βαρεμάρας από τις δουλειές στο σπίτι- εκείνη μπορεί να αναπτύξει ένα χόμπι. Τουτέστιν, η εργασία για τον Δ. έχει μόνο οικονομική διάσταση, το νοικοκυριό θα στηθεί με βάση ένα εκπορευόμενο από αυτόν σχέδιο εργασίας για τον ίδιο και «χόμπι» για τη γυναίκα του, η οποία το μόνο που χρειάζεται να κάνει είναι να συναινέσει.

Ο Β2 είναι ο μόνος από όλα τα παιδιά που λέει χωρίς ενδοιασμούς ότι το δίπολο «άνδρας-δουλειά, γυναίκα-σπίτι» είναι «φυσικό». Δεν αμφισβητεί διόλου το ότι οι δουλειές του σπιτιού είναι «ως επί το πλείστον γυναικείες δουλειές», στις οποίες, μόνο αν η γυναίκα «δεν προλαβαίνει, πρέπει να βοηθάει κι ο άνδρας». Δηλαδή αποτελεί καθεστώς *παρενθετικό* η υποβοήθηση του άνδρα στις εργασίες του σπιτιού, ακόμη κι αν ο ίδιος είναι άνεργος: *«Πιστεύω ότι η γυναίκα, άμα δε δουλεύει κιόλας, πρέπει να είναι στο σπίτι και να κάνει όλες αυτές τις οικιακές δουλειές, (κομπιάζει), εντάξει κάποιες φορές άμα δεν προλαβαίνει πρέπει να βοηθάει κι ο άνδρας, αλλά ως επί το πλείστον πιστεύω ότι είναι γυναικείες δουλειές κιόλας. Δεν μπορώ να τις ξεχωρίσω. Σε περίπτωση που η γυναίκα εργάζεται, ενώ ο άνδρας όχι; Δεν ξέρω τώρα, τι να σου πω. Μου φαίνεται περίεργο πάντως, σα συνθήκη, πολύ περίεργη, και ισχύει κιόλας, έχω ακούσει δηλαδή τέτοια παραδείγματα, και από συγγενικό πρόσωπο κιόλας, απλά όταν η γυναίκα δουλεύει, (παύση), μετά γίνονται λίγο περίεργα τα πράγματα, ενώ άμα ο άνδρας δουλεύει, είναι φυσικό η γυναίκα να κάνει τις οικιακές δουλειές. (Κομπιάζει). Γιατί μετά θα αρχίσει να λέει η γυναίκα υπονοούμενα, ξέρω γω, ότι φέρνει το μεροκάματο αυτή σπίτι και όλα αυτά, και μετά γίνεται ένα περίεργο σκηνικό στην οικογένεια. **Ψυχολογικά δηλαδή θεωρείς ότι επιβαρύνεται το ζευγάρι; Ναι. Ο άνδρας πώς θεωρείς ότι θα το βιώσει αυτό; Εξαρτάται και από τον άνθρωπο κιόλας. (Κομπιάζει). Άμα είναι συνειδητοποιημένος και βλέπει ότι κάποια στιγμή θα βρει λογικά δουλειά, ξέρω γω, αυτό το διάστημα που μεσολαβεί, πρέπει να βοηθάει στο σπίτι ξέρω γω όσο περισσότερο μπορεί, εφόσον δε δουλεύει».***

Ο Β2, όπως βλέπουμε, αδυνατεί να αποδεχτεί τη συνθήκη κατά την οποία η γυναίκα δουλεύει και ο άνδρας είναι άνεργος. Περιπτώσεις με ισχύουσα την παραπάνω συνθήκη στην εποχή της κρίσης αναφέρουν και άλλα δύο παιδιά στις απαντήσεις τους, με ουδέτερη θέαση η Ε. και με προβληματισμό για τις συνέπειες στον ανδρικό ψυχισμό ο Α2:

«Σε ένα σπίτι που δουλεύει ο ένας, είτε είναι ο άνδρας είτε η γυναίκα, πρέπει ο άλλος σίγουρα να δίνει περισσότερη βάση στα οικιακά, να ασχολείται περισσότερο. (Παύση). Είτε είναι ο άνδρας αυτός, γιατί στις μέρες μας είναι πλέον πολλοί οι άνδρες που κάθονται σπίτι και οι γυναίκες δουλεύουν. (Παύση). Ειδικά τώρα που μένουν άνεργοι, αλλά και στο

εξωτερικό είναι πολλοί οι άνδρες που μένουν σπίτι. (Παύση). Στην Αμερική δηλαδή είναι ένα πολύ συχνό φαινόμενο. (Παύση). Τώρα σε ένα σπίτι που δουλεύουν και οι δύο σίγουρα παίζει ρόλο το τι δουλειά κάνουν και το κατά πόσο τους καταπονεί η δουλειά τους, γιατί αν ο ένας δουλεύει σε ένα γραφείο και ο άλλος είναι όλη την ημέρα έξω, σίγουρα αυτός που δουλεύει στο γραφείο είναι πιο ξεκούραστος, αλλά θα πρέπει και οι δύο ανάλογα να συμμετέχουν στις δουλειές του σπιτιού».

«Νομίζω η οικιακή εργασία αφορά περισσότερο τις γυναίκες. Και αυτό βασικά έχει να κάνει νομίζω με την κοινωνικοποίηση. Είναι καθαρά θέμα κοινωνικοποίησης. Αλλά τώρα τελευταία, όχι ακριβώς, έχουν αντιστραφεί οι ρόλοι νομίζω, αλλά υπάρχει μεγαλύτερη... (Κομπιάζει). Ασχολούνται και οι άνδρες με τα οικιακά. Επειδή ενδεχομένως να έχει μείνει κάποιος άνεργος και να δουλεύει η γυναίκα, οπότε θέλοντας να συμβάλει ασχολείται με το σπίτι. Βέβαια, αυτό νομίζω δημιουργεί κάποια προβλήματα. Ψυχολογικά στον άνδρα. Αυτό το έχω ακούσει βασικά. Γενικά ακούγεται αυτή η άποψη. Νιώθει ανικανοποίητος. Δεν ξέρω, μπορεί κι εγώ να ένιωθα έτσι. Δεν ξέρω γιατί όμως. Δεν ξέρω αν θα ένιωθα βασικά. Αλλά δεν νομίζω ότι θα υπάρχει λόγος ύπαρξης αυτού του ανικανοποίητου. Και αν υπάρχει είναι ανούσιος. Βασικά, (παύση), πιστεύω στην ισότητα των φύλων πραγματικά, άμα ήμουν γυναίκα, θα ήμουν φεμινίστρια. (Γέλια). Πιστεύω στην ισότητα, θεωρώ ότι είμαστε ίσοι. **Δηλαδή θεωρείς ότι στο σπίτι θα πρέπει και οι δύο να μοιράζονται τα πάντα; Ναι, ναι».**

Την εσωτερικευμένη αποδοχή της ανικανότητας του άνδρα να συμμετέχει ισόνομα στις οικιακές εργασίες, παρόλο την έντονα διεκδικητική πρόθεση ισοκατανομής των εργασιών του σπιτιού, μαρτυρούνε απαντήσεις κοριτσιών, όπως της Β. και της 12:

«Έτσι όπως θα ήθελα εγώ να ήταν, να έχουμε μοιρασμένες τις δουλειές. Είτε δουλεύω εγώ είτε όχι. Αν δεν δουλεύω και μου πει να τις κάνω μόνη μου, θα του πω «στη μανούλα σου»! (Γέλια). Θα ήθελα για παράδειγμα, όταν σηκωθούμε το πρωί να στρώσει εκείνος το κρεβάτι. Δεν είναι αναγκαίο να στρώσω εγώ το κρεβάτι, να φτιάξω και τον καφέ. Στο μπάνιο, εντάξει τα κυριότερα θα τα κάνω εγώ, γιατί δε θέλω να εγώ να τα κάνει ο άλλος, αλλά να κάνει και τον νιπτήρα μια, να κάνει και την μπανιέρα μια, να μην πετάει τα ρούχα του κάτω, να τα μαζεύει, να είναι προσεκτικός. (Παύση). Ένα μεσημέρι να γυρίσει και να μου πει «Ξέρεις κάτι; Πήγαινε κοιμήσου εσύ, θα πλύνω εγώ τα πιάτα. Τα Σαββατοκύριακα, ειδικά οι Κυριακές, που είναι μέρες της οικογένειας να κάτσει αυτός να μαγειρέψει. Να με βοηθήσει με το μάζεμα των ρούχων, να γίνονται όλα μαζί. Όχι να κάθεται με ένα τηλεκοντρόλ και μύτρες και πίτσες στην τηλεόραση και εγώ να κάνω τα υπόλοιπα! (Γέλια). **Αυτό θεωρείς ότι γίνεται γενικότερα; Τώρα έχει αλλάξει λίγο αυτό. Έχουν μπει και οι άνδρες στο πλαίσιο της**

παγκοσμιοποίησης και το θεωρούν μόδα, απλά δηλαδή επειδή έχει γίνει μόδα, και το κάνουν όλοι οι άλλοι έξω, να το κάνουμε και εμείς, έτσι για να βοηθάμε τις γυναίκες. Είναι πόνια, δεν σκέφτονται ότι και αυτές θέλουν βοήθεια.»

«Ισες. (Κομπιάζει). Δηλαδή και οι μεν και οι δε μπορούν να ασχοληθούν με τους λογαριασμούς του σπιτιού, και η γυναίκα και ο άνδρας μπορούν να βοηθήσουν στην ανατροφή των παιδιών, και όσον αφορά τη φροντίδα των παιδιών είναι ένα αποτέλεσμα που θα γίνει και από τους δύο, δεν είναι ότι μόνο η γυναίκα, ας πούμε, ήθελε παιδί, θα το ήθελε και ο άνδρας. Επομένως, έχουν την ίδια ευθύνη και στα παιδιά. **Σε περίπτωση που η γυναίκα εργάζεται, ενώ ο άνδρας όχι; Να ψάξει να βρει δουλειά και ο άνδρας.** (Γέλια). (Κομπιάζει). Θα μπορούσε να φέρει τη μητέρα του να καθαρίζει, να μαγειρεύει ο ίδιος, αν ξέρει να μαγειρεύει, και να φροντίζει τα παιδιά (παύση). Να φέρει όμως τη μάνα του, γιατί δε θα μπορεί να τα κάνει ένας άνθρωπος όλα. Μέχρι το μεσημέρι, μέχρι να επιστρέψει η γυναίκα. **Η γυναίκα όμως πολλές φορές τα κάνει όλα. Γιατί; Γιατί εντάξει, ο άνδρας δεν ξέρει να τα κάνει, δεν έχει μάθει να τα κάνει».**

Βλέπουμε ότι η Β. αμφισβητεί την αλλαγή στάσης κάποιων ανδρών ως προς την υποβοήθηση της γυναίκας στην οικιακή εργασία -η οποία μένει υποβοήθηση και δε γίνεται ισότιμη συμμετοχή του μέσα στο νοικοκυριό- αποδίδοντάς τη μόνο στην μόδα λόγω παγκοσμιοποίησης. Η Ι2 θεωρεί επίσης δεδομένο ότι ο άνδρας, σε περίπτωση που δε δουλεύει, δεν θα είναι ικανός να κάνει τις δουλειές του σπιτιού, οπότε θα χρειάζεται να επιστρατεύσει τη βοήθεια της μητέρας του, μέχρι να επιστρέψει η γυναίκα, οπότε θα αναλάβει αναγκαστικά αυτή! Παρόλο που «δε θα μπορεί να τα κάνει ένας άνθρωπος όλα», η γυναίκα τα κάνει, γιατί είναι μαθημένη. Υπονοεί βέβαια ότι ο άνδρας θα είναι «εσ αεί» ανεπίδεκτος μαθήσεως. Και τα δύο κορίτσια είναι αξιοπρόσεκτο πως δε φαίνονται να μπορούν επ' ουδενί να φανταστούν τον εαυτό τους με έναν σύντροφο ισότιμο στις δουλειές του σπιτιού.

Τη δευτερεύουσα επικουρική και όχι ισόνομη θέση του άνδρα στις οικιακές εργασίες προκρίνει ασύνειδα ο Μ.: «Πιστεύω ότι κάποια πράγματα θα έπρεπε να τα κάνουν και οι άνδρες, όπως αντίστοιχα και από τον άλλο τομέα, θα έπρεπε και οι γυναίκες, εφόσον μπορούν και οι συνθήκες το επιτρέπουν (κομπιάζει), ας πούμε ο άνδρας κάποιες δουλειές, κάποιες οικιακές δουλειές, θα μπορούσε να τις παρέχει, (παύση), όπως, ξέρω γω, το πλύσιμο των πιάτων, για τη διευκόλυνση της γυναίκας, ειδικά αν αυτή εργάζεται, και εδώ έρχεται η άλλη μεριά, ότι και η γυναίκα δεν είναι ντροπή να εργάζεται σε μια οικογένεια. (Παύση).

Ούτε θα έπρεπε ο άνδρας, πιστεύω, αν θέλει η γυναίκα να εργάζεται, να την κρατήσει με το ζόρι στα οικιακά».

Τη λογική της επικουρικής «συνεισφοράς» στα οικιακά πράγματα λόγω της προδικαζόμενης ανιδεότητας του άνδρα σε αυτά -και ιδίως στο μαγείρεμα- εκφράζει στο τέλος της απάντησής της η N2., ερχόμενη σε αντίθεση με την αρχή της απάντησής της: *«Από θέματα του σπιτιού και τα λοιπά, θα έπρεπε να είναι ισάξια τα πράγματα. Δηλαδή, αν εργάζονται και οι δύο σε ένα ζευγάρι, θα πρέπει, ας πούμε, να μοιράζονται τα πάντα, εφόσον μένουν μαζί. Αν είναι παντρεμένοι κιόλας. (Παύση). Γιατί είναι το ίδιο πράγμα ακριβώς. Τι διαφορά έχει άμα δουλεύω ή όχι εγώ; Σε περίπτωση που η γυναίκα δουλεύει, ενώ ο άνδρας όχι, θεωρείς ότι εκείνος θα έπρεπε να κάνει τις δουλειές του σπιτιού; Εντάξει, όχι ότι θα έπρεπε, αλλά εφόσον έχει το χρόνο να το κάνει, ε δε θα έπρεπε να περιμένει να γυρίσει η γυναίκα του στο σπίτι και να τη βάλει να κάνει και όλες τις δουλειές του σπιτιού, ενώ καθόταν και δούλευε όλη μέρα. Θα έπρεπε να αναλάβει, ας πούμε, την ευθύνη και να πει, αφού εγώ θα είμαι σπίτι, να κάνει κάτι. (Παύση). Να συνεισφέρει δηλαδή, με αυτήν την έννοια. (Παύση). Και στα παιδιά και το σπίτι, να συγυρίσει, κάτι να κάνει τέλος πάντων. Εντάξει, αν δεν μπορεί να μαγειρέψει, που ας πούμε, ότι είναι δύσκολο, να κάνει τα υπόλοιπα τουλάχιστον. Ή όσα μπορεί ξέρω γω, αυτό».*

Επαγωγικά καταλήγουμε στο συμπέρασμα ότι αρκετά παιδιά, και αγόρια και κορίτσια, παρόλο που αρθρώνουν έναν επιδερμικό λόγο ισότητας, δεν μπορούν να φανταστούν την εικόνα ενός άνδρα ανέργου παρά μόνο για σύντομο χρονικό διάστημα, ως παρενθετη δηλαδή συνθήκη, και την ίδια στιγμή αδυνατούν να τον εντάξουν, είτε εργαζόμενο είτε άνεργο, ισομερώς με τη γυναίκα στη διευθέτηση των οικιακών εργασιών.

Η N2 δεν εντάσσει τον άνδρα παρενθετικά μόνο στη φροντίδα των οικιακών εργασιών, αλλά και στη φροντίδα των παιδιών, όπως διαπιστώνουμε διαβάζοντας την υπόλοιπη απάντησή της: *«Τώρα σε σχέση με τα παιδιά, πιστεύω ότι και οι δύο πρέπει να είναι παρόντες, αλλά έχουν διαφορετικούς ρόλους. Όπως και να το κάνουμε, εντάξει, η φύση έτσι μας έκανε, η μητέρα πρέπει να είναι περισσότερο στη ζωή των παιδιών από ότι ο πατέρας. Δε λέω να απουσιάζει ή να είναι λίγο, αλλά θα πρέπει να είναι εκεί, για τα βασικά. (Παύση). Δηλαδή, όταν είναι ένα μικρό παιδί, θα πρέπει να είναι εκεί η μητέρα του να το φροντίζει, κυρίως η μητέρα του, δεν λέω να μην είναι ο πατέρας του, ή άμα εργάζεται η μητέρα, να μην φροντίζει αυτός τα παιδιά, απλά κάποια στοιχειώδη πράγματα είναι βιολογικά δικός μας ρόλος. Αυτό που λέμε, το μητρικό ένστικτο. Και αυτό το παιδί το αναγνωρίζει κιόλας. Γιατί έχει συνηθίσει τον οργανισμό της μητέρας κοντά του. (Παύση). Αλλά μετά από κάποια ηλικία*

και έπειτα, πιστεύω ότι οι ρόλοι εξισώνονται. Δηλαδή τη φροντίδα των παιδιών από νηπιακή ηλικία και έπειτα μπορούν να την κάνουν και οι δύο εξίσου. **Τι διαφορετικό θεωρείς ότι δίνει η μητέρα πριν την νηπιακή ηλικία;** Δηλαδή, ότι θα αντιμετωπίσει διαφορετικά τα πράγματα η μητέρα από τον πατέρα. (Παύση). Γιατί η μητέρα από τη στιγμή που θα εγκυμονήσει και έπειτα, χτυπάει κατευθείαν το μητρικό ένστικτο μέσα της. Δηλαδή, από ορμόνες και μόνο, είναι μητέρα, είναι έτοιμη. Ενώ ο πατέρας, δε συνειδητοποιεί αμέσως, ότι ναι, είναι πατέρας. Περνάει ένα χρονικό διάστημα, μέχρι να το συνειδητοποιήσει αυτό. Είναι πολύ σπάνιες οι περιπτώσεις που ο πατέρας θα έχει την ανάλογη ωριμότητα, όχι ότι είναι ανώριμοι, αλλά την κατάλληλη ωριμότητα, ώστε να πει «ναι, είμαι πατέρας», και να αναλάβει αμέσως τις ευθύνες του. (Παύση). Όχι ότι οι γυναίκες είναι πάντα ώριμες. Είναι ανάλογα σε ποια ηλικία θα το κάνεις και αν θα το κάνεις θέλοντας να το κάνεις. Όχι, αν θα γίνει από λάθος. Το αν θα γίνει από λάθος είναι τελείως διαφορετική περίπτωση. Εκεί είναι άλλο θέμα. (Παύση). Με αυτήν την άποψη, κυρίως». Η Ν2, λοιπόν, υπάγοντας το ενδιαφέρον της φροντίδας του παιδιού στη βιολογική και όχι συνειδησιακή ετοιμότητα, θεωρεί ότι ο άνδρας είναι ανώριμος βιολογικά να φροντίσει τα μικρά παιδιά, ενώ «η φύση έτσι μας έκανε», ώστε η γυναίκα να είναι η καθ' όλα αρμόδια γι' αυτά. Αδυνατεί, δηλαδή, να διαχωρίσει δύο αντικειμενικά δεδομένα, ότι η εγκυμοσύνη και ο τοκετός σχετίζονται στενά σωματικά -και μάλιστα εν δυνάμει- με μια κατηγορία ανθρώπων, αλλά η γέννηση και η ανατροφή των παιδιών αφορούν πλατιά κοινωνικά πολλούς ανθρώπους και μάλιστα και των δύο φύλων. Αδυνατεί, σε τελική ανάλυση, να αντιληφθεί το νεωτερικό πατριαρχικό τέχνασμα της πρόσδεσης της γυναίκας στη φύση λόγω της πολιτικής και κοινωνικής κατασκευής της βιολογικής νομοτέλειας της μητρότητας⁶³ και του «μητρικού ενστίκτου». Βέβαια, δεν δείχνει έτοιμη να καταρρίψει την βεβαιότητά της, μολονότι παρατηρεί ότι οι γυναίκες δεν είναι πάντα ώριμες για να αναλάβουν τις ευθύνες τους, αφού πράγματι «δεν υπάρχει ένα και μοναδικό περιεχόμενο της μητρότητας που να ανταποκρίνεται στις ανάγκες και τις επιθυμίες όλων των γυναικών»⁶⁴.

Συμπερασματικά, τα περισσότερα παιδιά στο ζήτημα της οικιακής εργασίας εξέφρασαν θέσεις υιοθέτησης μελλοντικών πρακτικών ισοκατανομής των οικιακών βαρών στο πλαίσιο της συζυγικής, συμβιωτικής ή οικογενειακής ζωής που προσδοκούν. Ωστόσο, όπως ανέδειξε ο λόγος αρκετών παιδιών, ο οποίος στη συντριπτική πλειοψηφία των

⁶³ Η Βαρίκα εξηγεί πώς ο μύθος αυτός εξηηρετεί απόλυτα το «τέχνασμα» της θεσμοθέτησης των σχέσεων εξουσίας ανδρών και γυναικών καθιστώντας την μητρότητα «εξ ορισμού ασυμβίβαστη με την πλήρη και ισότιμη ένταξη στην πολιτική κοινωνία» (1994: 40).

⁶⁴ Βλ. εισαγωγή της Συντακτικής Επιτροπής στο αφιέρωμα της μητρότητας του φεμινιστικού περιοδικού Δίνη (τεύχος 7, 1994: 7-8).

περιπτώσεων εξέφραζε ασύνειδες σκέψεις, ο χώρος του σπιτιού εξακολουθεί να είναι υποτιμημένος και να αποδίδεται ως τομέας αρμοδιότητας στις γυναίκες.

- **10^ο ερώτημα: Αν βρισκόσουν, μιλώντας υποθετικά, κάποια στιγμή στη ζωή σου, πιεσμένη/ος στο να διαχειριστείς όλες τις επαγγελματικές και οικογενειακές υποχρεώσεις σου, πώς θα το διαχειριζόσουν; (σε περίπτωση δυσκολίας στην απάντηση, δίνεται διευκρίνιση: τι θα έκανες για να τα προλάβαινες, π.χ. θα σταματούσες τη δουλειά, θα έλεγες στο/στη σύντροφο να τη σταματήσει, θα την περιορίζατε και οι δύο, θα προσλαμβάνατε κάποιον-α για τη φύλαξη των παιδιών, κάτι άλλο;)**

Με το ερώτημα αυτό θέλαμε να διερευνήσουμε τις αυθόρμητες σκέψεις των εφήβων στην υποθετική περίπτωση της πιεστικής κατάστασης που περιγράφεται στο ερώτημα. Επειδή, ωστόσο, από την πιλοτική έρευνα διαπιστώσαμε την αναγκαιότητα διευκρινήσεων, θέταμε τις επιμέρους εναλλακτικές ερωτήσεις που συμπεριλαμβάνονται στην παρένθεση. Σε κάποια παιδιά μάλιστα η ερώτηση φάνηκε τόσο υποθετική και μακρινή, δεδομένης της τωρινής συνθήκης ζωής τους, ώστε οι διευκρινίσεις ήταν αναπόφευκτες. Κάποια παιδιά, επίσης, ρωτούσαν τι είδους ακριβώς πίεση θα μπορούσαν να βιώσουν, την πίεση οικονομικού αδιεξόδου ή ψυχικής κούρασης, οπότε τα ενθάρρυνα να φανταστούν όποια κατάσταση ήθελαν.

Όσον αφορά στην επιλογή παύσης της εργασίας του-της συντρόφου, λάβαμε μόνο 1 απάντηση, από τον Μ., περί παύσης της εργασίας της συντρόφου, διατυπωμένη μεν με διακριτικότητα, αλλά αρθρωμένη χωρίς ενδοιασμούς για το ποιος από τους δύο πρέπει να είναι κοντά στα παιδιά: *«Ανάλογα με το πώς τα βγάζουμε πέρα, αν απλά τα βγάζουμε πέρα ή τα βγάζουμε πολύ καλά. (Παύση). Αν τα πηγαίναμε πάρα πολύ καλά με τα οικονομικά, φυσικά με τη συγκατάθεση της γυναίκας μου, θα προτιμούσα, αν ήθελε και εκείνη, να σταματήσει την εργασία της, (κομπιάζει), επειδή τα παιδιά χρειάζονται και κάποια πρότυπα, και εγώ, όσο μπορούσα από τη μεριά μου, θα ήθελα να συνεισφέρω δίνοντας το πατρικό πρότυπο. (Παύση). Τώρα από την άλλη μεριά, αν τα οικονομικά μας δεν ήταν τόσο καλά, (κομπιάζει), είναι δίλημμα. Δεν ξέρω αν θα πρότεινα κάτι τέτοιο, να σταματήσει η γυναίκα μου δηλαδή την εργασία της, αλλά σίγουρα θα έκανα ότι μπορώ, ώστε τα παιδιά να βλέπουν πιο πολύ τους γονείς τους».*

Σε σχέση με την επιλογή παύσης της εργασίας όχι από τον-την σύντροφο, αλλά από τον-την ίδιο-α τον ερωτώμενο-η, 5 από τα κορίτσια εξέφρασαν την πιθανότητα να σταματούσαν οι ίδιες τη δουλειά. Όπως βλέπουμε στα αποσπάσματα των συνεντεύξεων

που ακολουθούν, η Β. θα το έκανε «γιατί είναι προτιμότερο να δώσεις τη σωστή παιδεία και τα σωστά εφόδια για τη ζωή στα παιδιά σου, παρά να έχεις λεφτά», η Β2 «αν δεν με ευχαριστούσε η δουλειά», η Κ. «αν δεν μου άρεσε η δουλειά και υπήρχε και η οικονομική δυνατότητα», η Ε2 γιατί «θα έβαζα σε δεύτερη μοίρα τη δουλειά» και «σε πρώτη μοίρα την ψυχική μου υγεία με την οικογένειά μου μαζί» και η Α2, αν δεν μπορούσε να εξασφαλίσει την μείωση του ωραρίου της:

«Σε καμία περίπτωση δεν θα έλεγα στους γονείς του ή στους γονείς μου. Θέλω ό,τι κάνω να το κάνω μόνη μου. (Κομπιάζει). Ίσως να έβρισκα κάποια άλλη δουλειά, αν μπορούσα, έτσι ώστε να έχω λιγότερο ωράριο, επομένως και λιγότερα χρήματα βέβαια, αλλά, (κομπιάζει). Ή μάλλον θα προτιμούσα να αφήσω εντελώς τη δουλειά μου, γιατί είναι προτιμότερο να δώσεις τη σωστή παιδεία και τα σωστά εφόδια για τη ζωή στα παιδιά σου, παρά να έχεις λεφτά. Αυτό μάλλον θα έκανα. Θα σταμάταγα τη δουλειά. Γιατί νομίζω μπορώ να τα δώσω αυτά σε ένα παιδί. Και είναι κυριότερο από το να έχω λεφτά».

«Νομίζω ότι θα πήγαινα ταξίδι. (Παύση). Για να αλλάξω παραστάσεις, όπου να' ναι, για ένα μήνα. (Παύση). Και μετά θα ξαναγυρνούσα. (Κομπιάζει). Δεν θεωρώ ότι λύνονται έτσι τα προβλήματα, απλώς κάνεις ένα διάλειμμα. (Παύση). Αν δε με ευχαριστούσε η δουλειά, γιατί αν με ευχαριστούσε, θα μου άρεσε που θα δούλευα τόσες ώρες, (κομπιάζει), νομίζω ότι θα παραιτούμουν. Και μετά με τα παιδιά, λογικά θα ζητούσα βοήθεια από τους γονείς μου. Να τα κρατήσουν δηλαδή για δύο ώρες, να κάνω ό,τι θέλω γώ στον ελεύθερο χρόνο μου και μετά να τα ξαναπάρω».

«Αν μπορούσα, θα περιορίζα το ωράριό μου. (Παύση). Όποιος από τους δύο είχε τη δυνατότητα να το κάνει. (Παύση). Αν δεν μου άρεσε η δουλειά και υπήρχε και η οικονομική δυνατότητα, μπορεί να τη σταματούσα κιόλας. (Παύση). Τώρα ανάλογα, αν έμενα και κοντά με τους γονείς μου, ίσως τους ζητούσα να φροντίσουν και αυτοί τα παιδιά».

*«Νομίζω ότι θα έβαζα σε δεύτερη μοίρα τη δουλειά. Και θα έβαζα σε πρώτη μοίρα την ψυχική μου υγεία με την οικογένειά μου μαζί. Θα προσπαθούσα από την αρχή που θα έκανα οικογένεια, να είναι μπροστά ο σύντροφός μου, τα παιδιά μου, και η ζωή μου. (Κομπιάζει). Να είμαι καλά ψυχικά, γιατί, ναι, (κομπιάζει). Αυτό θα προσπαθούσα. Δηλαδή, αν ένιωθα ότι είχα ζοριστεί οικονομικά, (παύση). Να το κάνω πιο συγκεκριμένο; Πώς να μην μπορώ να το διαχειριστώ στην οικογένεια, γιατί είναι πολλοί τομείς. Να είχα παραμελήσει τα παιδιά μου, ας πούμε; (Κομπιάζει). **Σκέψου εσύ το σενάριο.** Και τι δουλειά θα έκανα; Αυτή που μου άρεσε; Γιατί αν δεν μου άρεσε, δεν θα την άφηνα, αλλά δεν θα έδινα όλη μου την ενέργεια εκεί, δηλαδή θα κρατούσα την ενέργειά μου για το σπίτι. Αν ήταν μια τέτοιου είδους*

δουλειά που δε μου άρεσε τόσο πολύ θα έκανα αυτό. (Κομπιάζει). Γενικότερα θα την άφηνα, νομίζω, σε δεύτερη μοίρα, αν πίστευα ότι με την οικογένειά μου κάτι δεν πάει καλά. Θα έδινα εκεί περισσότερο προσοχή, και θα το συζητούσα σίγουρα με το σύντροφο, δηλαδή δε θα έβρισκα μόνη μου τη λύση, θα προσπαθούσα να κάνουμε και οι δύο κάποιους συμβιβασμούς, εκεί που θεωρούμε ότι δίνουμε ενέργεια και είναι άσκοπη τελικά, για να έχουμε καλύτερες ισορροπίες μέσα στην οικογένεια».

«Θα έλεγα στο εργοδότη μου, π. χ. αν θα μπορούσε να με βάλει πιο λίγες ώρες. Αυτό θα έκανα. Και αν δεν ήθελε, θα έφευγα».

Παρατηρούμε ότι για τα παραπάνω κορίτσια η προοπτική της εργασίας τίθεται υπό προϋποθέσεις αρέσκειας, συνολικής ικανοποίησης από τη ζωή τους, μη αντιμετώπισης προβλημάτων με την οικογένεια. Η εργασία δεν τίθεται ως αυτοσκοπός, αλλά αλληλεπιδρά με τις υπόλοιπες συνθήκες ζωής τους, κάτι που διαπιστώσαμε ήδη σε προηγούμενες απαντήσεις και επικυρώσαμε και βιβλιογραφικά (Μπουρνούδη & Ψάλτη, 1997, Ζιώγου-Καραστεργίου, 2006). Είναι άξιο αναφοράς ότι κάποιες από τις κοπέλες αυτές, προτού φθάσουν στην «επιλογή» της παύσης της εργασίας τους, επισημαίνουν ότι θα διερευνήσουν την πιθανότητα μειωμένου ωραρίου, γεγονός που συνάδει με την κοινωνική τάση της «προτίμησης» της ελαστικής εργασίας και της ημιαπασχόλησης από γυναίκες ως αναγκαστικής «λύσης» συμβιβασμού επαγγελματικής και οικογενειακής ζωής (Καλδή, 2007).

Προς τούτοις, η απάντηση της Δ2 κάτωθι αναπαράγει αυτό που γίνεται στην οικογένειά της: ο πατέρας της είναι ο ιδιοκτήτης και διευθυντής ασφαλιστικής εταιρίας και η μητέρα της υπάλληλός του. Δηλαδή εκφράζει, από τη μια, την βεβαιότητά της ότι το κύριο εισόδημα στην οικογένεια θα το έφερνε ο σύζυγος, οπότε, αν χρειαζόταν κάποιος να σταματήσει τη δουλειά μέσα στην οικογένεια, ο κάποιος θα ήταν αυτή και, από την άλλη, την ανάγκη για οικονομική ανεξαρτησία και μη εγκλωβισμό στο σπίτι: *«Αν χρειαζόταν να σταματήσω τη δουλειά, γιατί μπορεί το εισόδημα να ήταν ικανοποιητικό και να μπορούσαμε χωρίς το εισόδημά μου να τραφούμε και όλα αυτά, πιστεύω ότι δε θα τη σταματούσα, γιατί δεν μου άρεσει να κάθομαι το σπίτι όλη μέρα και να μην έχω δουλειά και αυτά. Θέλω να είμαι ανεξάρτητη. (Παύση). Και δε θα μου άρεσε να ζητάω, ας πούμε, λεφτά από τον άντρα μου. Ε, και αν ήμουν τόσο πιεσμένη σίγουρα θα ζητούσα από τους γονείς μου ή από τους γονείς του συντρόφου μου κάποια βοήθεια ή αν δεν γινόταν, ή δεν υπήρχαν και δεν ξέρω, πιστεύω ότι θα έπαιρνα μια γυναίκα. Αυτό. (Κομπιάζει). Κάπως θα έβρισκα μια λύση».* Αποδέχεται, με άλλα λόγια, το δευτερεύοντα και συμπληρωματικό ρόλο της στην

οικονομική τροφοδότηση του νοικοκυριού, τον οποίο δεν θέλει να αποστέρξει, για να μην υποστεί πλήγμα στην αυτονομία της. Και εδώ η εργασία δεν τίθεται ως αυτοσκοπός, αλλά σε σχέση με τα πλεονεκτήματα που προσφέρει στην αποσόβηση του φόβου της εξάρτησης από τον άνδρα.

Από τη μεριά των αγοριών, μόνο ο Ι. εξέφρασε πιθανότητα παύσης της εργασίας για τον εαυτό του λέγοντας «ή εγώ θα ήμουν σπίτι ή η γυναίκα»: «*Θα ήμουν σε κατάθλιψη λογικά, αλλά με ποιον τρόπο θα το αντιμετωπίζα... (Παύση). Καταρχάς δεν το έχω σκεφτεί ποτέ, εννοείται, αλλά θα βρίσκαμε κάποια λύση, ώστε και το παιδί να μην είναι μόνο του, και να έρχονται μερικά φράγκα, να τη βγάζουμε (γέλια), αλλά ή εγώ θα ήμουν σπίτι ή η γυναίκα, ανάλογα και με το ποιος θα ήθελε, ας πούμε. **Θα το συζητούσατε καταρχάς δηλαδή και θα βγάζατε μια λύση από κοινού; Ναι***». Το συγκεκριμένο αγόρι, όπως μαρτυρά το σύνολο της συνέντευξής του, είναι αρκετά αποσταθεροποιημένο, κοινωνικά και πολιτικά προβληματιζόμενο και, επιπλέον, μεγαλώνει σε μία οικογένεια στην οποία η μητέρα εργάζεται πολύ περισσότερες ώρες από τον πατέρα και εκτός και εντός σπιτιού, γεγονός που τον στενοχωρεί πολύ, όπως είπε.

Εν αντιθέσει προς τα παραπάνω και σύμφωνα με ό,τι καταγράφεται επίσης ερευνητικά και έχει κατατεθεί νωρίτερα, οι αποκρίσεις 3 αγοριών, του Β., του Β2 και του Α., αναδεικνύοντας ως πρώτη τη διάσταση της διαχείρισης οικονομικών προβλημάτων, παραπέμπουν σε ένα από τα χαρακτηριστικά του προσανατολισμού της κοινωνικοποίησης των αγοριών, την εσωτερίκευση δηλαδή της αρμοδιότητας να φέρουν την κύρια ευθύνη μέσα στην οικογένεια επί των οικονομικών ζητημάτων και ως «κουβαλητές» και ως διαχειριστές. Γι' αυτό τονίζουν ότι δε θα σταμάταγαν τη δουλειά:

*«Αν ήμουν λοιπόν πεισμένος χρονικά και οικονομικά, (κομπιάζει). Σίγουρα το να είσαι πεισμένος οικονομικά είναι αρνητικό για την ψυχολογία. Ειδικά όταν έχεις οικογένεια. (Παύση). Γιατί, εντάξει, άλλο να μην μπορείς να στηρίζεις τον εαυτό σου και άλλο να μην μπορείς να στηρίζεις και τα παιδιά σου κιόλας. (Κομπιάζει). Σε πρώτη φάση θα προσπαθούσα να βγάλω και άλλα χρήματα, θα έπιανα και άλλη δουλειά. (Παύση). Για να καλύψω τις ανάγκες των παιδιών. **Αν δεν υπήρχε οικονομικό ζήτημα, αλλά ήσουν πολύ κουρασμένος και πεισμένος; Υπομονή. (Κομπιάζει), θα έλεγα, δε γίνεται αλλιώς. (Παύση). Ειδικά όταν ως ελεύθερος επαγγελματίας έχεις κάποιες δυνατότητες να περιορίσεις τη δουλειά σου. (Παύση). Οπότε ως ηχολήπτης π. χ. πιστεύω ότι θα μπορούσα να περιορίσω κάπως τη δουλειά, ώστε να ξεκουράζομαι λίγο περισσότερο. Ακόμα και studio ηχοληψίας να***

είχα. (Παύση). Και ως καθηγητής αγγλικών, μειώνεις κάποια ιδιαίτερα, ας πούμε, γενικά υπάρχουν τρόποι σε αυτά τα επαγγέλματα που έχω επιλέξει εγώ».

«Εφόσον υπάρχει το επάγγελμα και σου δίνεται η ευκαιρία να δουλέψεις, δούλεψε όσο περισσότερο μπορείς. Αυτή είναι η άποψή μου. Δεν μπορώ να πω κάτι άλλο. Εφόσον μπορείς να φέρεις το εισόδημα στα παιδιά, εντάξει, κάποια στιγμή θα μαλακώσουν τα πράγματα, αλλά εφόσον τώρα, αυτήν την εποχή είμαστε έτσι, και υπάρχει το επάγγελμα, καλό είναι να το ακολουθήσεις. **Θα ζητούσες από τη γυναίκα σου να σταματήσει τη δουλειά; Όχι, δεν υπάρχει περίπτωση. Ούτε εσύ; Όχι. Με τα παιδιά θα μιλούσες, θα εξηγούσες λίγο την κατάσταση; Ε, ναι, εντάξει, αυτό εννοείται. Δηλαδή θα συζητούσατε όλοι μαζί για να βρείτε μια λύση; Δεν είναι εποχές τώρα, για να παραιτείσαι από τη δουλειά σου».**

«Αν τρέχω για παράδειγμα και δεν έχω και χρήματα, σίγουρα θα απέφευγα να πάρω κάποιο δάνειο, απλώς θα (κομπιάζει) προτιμούσα να κάνω και κάτι παραπάνω, για να φέρω κάποιο παραπάνω μισθό στο σπίτι. Αν όλα ήταν καλά οικονομικά, αλλά ήμουν πολύ κουρασμένος, αναγκαστικά θα έπρεπε να κάνω υπομονή μέχρι να έρθει το Σαββατοκύριακο να ξεκουραστώ. (Γέλια). Ή αν ακόμα και τότε ένιωθα κούραση, (παύση) θα προσπαθούσα να ζητήσω βοήθεια από κάποιο γονιό, να κρατήσει λίγο τα παιδιά, να μείνω λίγο σε ησυχία. (Παύση). Όχι ότι θα με ενοχλούσαν τα παιδιά, αλλά... (Γέλια). Δε θα σταματούσα τη δουλειά, ούτε θα έλεγα στη σύντροφό μου να τη σταματήσει».

Σε κάποιες από τις παραπάνω απαντήσεις τα παιδιά συμπεριέλαβαν ως πιθανή επιλογή την αναζήτηση βοήθειας από το στενό οικογενειακό περιβάλλον. Συγκεκριμένα, 4 κορίτσια και 4 αγόρια, τα οποία συμβαίνει, όπως διαπιστώσαμε από τις συνεντεύξεις τους, να έχουν σχέση όχι μόνο χωρίς εντάσεις, αλλά έντονης συναισθηματικότητας με την οικογένειά τους, απάντησαν πως θα ζητούσαν βοήθεια από συγγενικά τους πρόσωπα. Συγκεκριμένα, η Ν. και ο Α2 αναφέρουν:

«(Κομπιάζει). Ζητάω βοήθεια καταρχάς, (παύση), ζητάω βοήθεια από την οικογένειά μου, και, όταν εννοώ οικογένεια, δεν εννοώ την οικογένεια που έχω δημιουργήσει, συζητώ με τους ανθρώπους της οικογένειας που έχω δημιουργήσει, τα προβλήματα που έχω, έτσι ώστε να διαλευκανθούν, και με τα παιδιά δηλαδή και με το σύντροφο. Στην άλλη μου οικογένεια θα ζητούσα να με υποστηρίζουν περισσότερο στις αποφάσεις που έχω κάνει, γιατί προφανώς όταν θα υπάρχουν προβλήματα, θα νιώσω ότι κάποιος έχω φταίξει και εγώ και θα τους ζητήσω να μου πουν αν όντως έχω φταίξει κάποιος, θα ζητήσω δηλαδή την άποψή τους για τις επιλογές που έχω κάνει».

«Για τη μείωση του ωραρίου δεν ξέρω αν θα ήταν εφικτό. Το να παρατήσει κάποιος από τους δύο τη δουλειά το θεωρώ λάθος. (Παύση). Σαν επιλογή η βοήθεια των γονέων νομίζω μπορεί να βοηθήσει και είναι και κάποιος δικός σου άνθρωπος κιόλας. Δεν είναι κάποια baby-sitter (Παύση). Νομίζω αυτό θα ήταν μια καλή επιλογή. Αλλά θα έπρεπε λογικά να το συζητούσα κιόλας με τη σύντροφό μου, θα μπορούσαμε να βρούμε κάποια λύση νομίζω. Θεωρώ ότι όλα λύνονται με τη συζήτηση. Δηλαδή και ας αφήναμε λίγο την ξεκούρασή μας για να είμαστε μαζί, να βοηθήσουμε τα παιδιά που έχουμε κάνει. Και επειδή τα παιδιά είναι συνειδητή επιλογή».

Η Χ. μάλιστα λέγοντας ότι «αν τα παιδιά ήταν μικρά, θα ζητούσα μια βοήθεια από τη μαμά μου να τα κρατάει», παρέπεμψε σε ευθεία σύνδεση της γυναίκας με την ανατροφή παιδιών και ιδίως μικρών σε ηλικία: «Κοίτα, αρχικά θα προσπαθήσω να το διαχειριστώ κάπως, δηλαδή αν ήταν πιο μεγάλα τα παιδιά, θα ήταν πολύ πιο εύκολο. Δηλαδή, άμα ήταν τα παιδιά στην ηλικία που είμαι εγώ και ο αδερφός μου τώρα, δεν θα είχα πρόβλημα. Δηλαδή, εγώ ξέρω να μαγειρεύω. Άμα κάνω παιδιά θα τους δείξω να μαγειρεύουν. Τα παιδιά μου σίγουρα θα ξέραν να κάνουν δουλειές του σπιτιού και να μαγειρεύουν, τα πάντα. (Παύση). Θα έπαιρναν και τα παιδιά κάποιες από τις υποχρεώσεις δηλαδή, για να προλαβαίνω και εγώ αυτά που θέλω και να τα βάλω σε μια τάξη, θα τα μοιράζαμε κάπως. Αν τα παιδιά ήταν μικρά, θα ζητούσα μια βοήθεια από τη μαμά μου, να τα κρατάει, ώστε να μην έχω το «ντάντεμα», γιατί όταν τα παιδιά είναι μικρά, πρέπει να τρέχεις και έχεις και άλλες δραστηριότητες και τέτοια, οπότε σε δεσμεύει και σε πανικοβάλλει να τα προλάβεις όλα».

Συμπερασματικά, βλέπουμε ότι τα παιδιά απαντούν επιχειρώντας να χωρέσουν τον εαυτό τους σε μια μακρινή για το παρόν της ζωής τους υποθετική συγκυρία ενδοοικογενειακής πίεσης, σταθμίζοντας πιθανές επιλογές με βάση προτεραιότητες. Στις απαντήσεις τους φάνηκε η έμφυλη διάσταση του ζητήματος, ως έκφραση, αφ' ενός, ενός ηπιότερου προσανατολισμού των κοριτσιών στην εργασία και ενός ισχυρότερου των αγοριών, αφ' ετέρου, αντανακλαστικής σύνδεσης, και από αγόρια και από κορίτσια, της γυναίκας με την οικογένεια και το νοικοκυριό.

- **10^ο ερώτημα: Επηρεάζει η κρίση τα σχέδιά σου όσον αφορά τη δημιουργία οικογένειας; Αν ναι, πώς;**

Πίνακας 21. Επηρεάζει η κρίση τα σχέδιά σου όσον αφορά τη δημιουργία οικογένειας;

Επηρεάζει η κρίση την προοπτική για δημιουργία οικογένειας;	Αγόρια	Κορίτσια	Σύνολο
---	--------	----------	--------

Όχι	1	6	7
Όχι πολύ	1	3	4
Δεν το έχω σκεφτεί	2	1	3
Ναι	8	8	16
Σύνολο	12	18	30

Όπως βλέπουμε από τον πίνακα 21, 7 παιδιά απάντησαν ότι δεν επηρεάζονται από την κρίση και 4 ότι δεν επηρεάζονται πολύ. Ενδεικτικές του πνεύματος αυτού, αλλά με διαφοροποίηση στις αφετηρίες τους είναι οι παρακάτω απαντήσεις, στις οποίες η B2 θεωρεί ότι δεν επηρεάζεται, αφού ακόμη δεν έχει κατασταλάξει στο αν θέλει να κάνει οικογένεια, ενώ ο A2 και η N3 τονίζουν μεν τις δυσκολίες, αλλά, αν θελήσουν να κάνουν οικογένεια, θα τις αντιπαρέλθουν:

«Δεν νομίζω ότι με επηρεάζει, εξάλλου δεν είμαι και πολύ θετική στο να κάνω οικογένεια».

«Γενικά ακούγεται ότι τα επηρεάζει. Ότι σκέφτεσαι αν έχεις την οικονομική δυνατότητα (παύση), για να βοηθήσεις τα παιδιά, να τα βοηθήσεις να μεγαλώσουν, επειδή είναι έξοδα, έτσι; Όχι ότι τα παιδιά είναι έξοδα, μην το πάρεις έτσι, (γέλια), αλλά σου δημιουργούν έξοδα. Οπότε μπορεί σε κάποιο βαθμό, αλλά νομίζω ότι, αν το έχεις ανάγκη, συναισθηματική, και το να θες με τη γυναίκα που είσαι να το κάνεις, να το πάτε σε ένα άλλο επίπεδο, ακόμα και αν δεν έχεις την οικονομική δυνατότητα, μπορείς να το κάνεις».

«Εντάξει, σίγουρα είναι κάτι που θα το σκεφτόμουν πιστεύω, από ότι βλέπω δηλαδή και από τα άτομα γύρω μου, αλλά (κομπιάζει), μπορεί να με επηρεάζε πολύ, αλλά τώρα τουλάχιστον δε θέλω να με επηρεάζει, άμα το σκεφτώ, πάρα πολύ, γιατί εντάξει, τα χρήματα και όλα αυτά σε σχέση με τα συναισθήματα, το ότι θες να κάνεις οικογένεια, ας πούμε, το ότι είσαι με έναν άνθρωπο που θες να μοιραστείς κάτι τέτοιο, πιστεύω ότι θα έπρεπε να είναι δευτερεύοντα. Οπότε μπορεί και να πιεζόμουν λίγο παραπάνω σε αυτόν τον τομέα, για να το καταφέρω».

Αξιοσημείωτο είναι πως πολύ περισσότερα κορίτσια από αγόρια απάντησαν ότι δεν τα επηρεάζει η κρίση ή τα επηρεάζει λίγο. Δύο παρατηρήσεις είναι απαραίτητες εδώ. Πρώτον, σε σχέση με τον έμφυλο παράγοντα, αυτό συνάδει απόλυτα με τα έως τώρα δεδομένα περί μεγαλύτερης επίδρασης των οικονομικών ανησυχιών στα αγόρια, και, δεύτερον, σε σχέση με τον ταξικό παράγοντα, τα παιδιά με υψηλότερο των άλλων εισόδημα και μορφωτικό κεφάλαιο περιλαμβάνονται στην κατηγορία αυτή.

Χαρακτηριστικές είναι οι περιπτώσεις της Ε2, κόρη αρχιτέκτονα και του Β., γιου απόφοιτου του Μετσόβιου πολυτεχνείου και ιδιοκτήτη φροντιστηρίου:

«Αυτό που θα επηρεάσει την απόφασή μου θα είναι αν εγώ θα είμαι ικανοποιημένη και θα νιώθω ολοκληρωμένη στη ζωή μου. (Παύση). Τώρα αυτό τι συνεπάγεται, (παύση), θα έχει να κάνει με αυτά που θα θέλω εγώ να έχω κάνει πρώτα, πριν κάνω οικογένεια. Δεν νομίζω, θα με επηρεάσει κάπως το οικονομικό, αλλά αν εγώ νιώθω έτοιμη ψυχικά, θα το κάνω».

*«Για μένα, όχι, δεν τα επηρεάζει. **Επηρεάζει ανθρώπους με τους οποίους συζητάς;** Δεν είναι από τα πιο συνηθισμένα θέματα συζήτησης θα έλεγα, (κομπιάζει), δεν έχω συνειδητοποιήσει ότι υπάρχουν άνθρωποι που το σκέφτονται έτσι. (Παύση). Δηλαδή με ξαδέφφια μου περισσότερο που το έχω συζητήσει, με μέλη της οικογένειάς μου, όλοι θέλουν».*

Από την άλλη, παιδιά με υψηλό εισόδημα, αλλά χαμηλό μορφωτικό κεφάλαιο, όπως η Δ2, κόρη ιδιοκτητών ασφαλιστικής εταιρίας, και η Ε., κόρη ιδιοκτητών εταιρίας με συστήματα ασφάλειας, φαίνεται να προβληματίζονται περισσότερο επί του οικονομικού ζητήματος:

«(Κομπιάζει). Αν δεν έχεις, ρε παιδί μου, μια άνεση στα οικονομικά σου, για να μπορείς να κάνεις αυτά που θες, το κυριότερο, ναι θα τα επηρεάζε».

«Προς το παρόν δεν τα επηρεάζει, γιατί δε θεωρώ ότι με προβληματίζει ακόμα κάτι τέτοιο. Και αν με προβληματίζει, με προβληματίζει ελάχιστα στο αν θα καταφέρω να σπουδάσω και να έχω μια δουλειά, έτσι ώστε να μεγαλώσω μια οικογένεια, και όχι στο αν θα βρω έναν άνδρα που να μπορούμε να μεγαλώσουμε μαζί παιδιά. (Κομπιάζει). Το οικονομικό κομμάτι δηλαδή. Αλλά προς το παρόν δεν με απασχολεί άμεσα».

Την ίδια στιγμή, περιλαμβάνονται στην κατηγορία των παιδιών που απαντούν ότι δεν τα επηρεάζει η κρίση και παιδιά που δεν ανήκουν σε οικογένειες με υψηλά εισοδήματα, αλλά, όπως στο ερώτημα περί επίδρασης της κρίσης στην επιλογή σχολών, τονίζουν ότι δεν θέλουν να τους επηρεάσει η κρίση. Αυτά είναι κυρίως κορίτσια, όπως η Κ., κόρη εκπαιδευτικών: *«Όχι. Γιατί μέχρι τότε, ίσως πολλά πράγματα να έχουν αλλάξει».* Το δεύτερο από τα δύο αγόρια που απαντούν αρνητικά είναι ο Δ. που θέλει να γίνει εμποροπλοίαρχος, όπως ο πατέρας του, και νιώθει σιγουριά για την επαγγελματική του αποκατάσταση: *«Δεν τα επηρεάζει. Γιατί και το επάγγελμα που θέλω να κάνω δεν έχει επηρεαστεί καθόλου από την κρίση. (Παύση). Ίσα - ίσα που έχει ανθίσει τώρα που είναι η κρίση».*

Υπάρχουν και δύο παιδιά που απάντησαν ότι δεν έχουν προβληματισθεί περί του ζητήματος αυτού («Δεν το έχω σκεφτεί»), η Δ. και ο Γ., που, επίσης απάντησαν στην ερώτηση περί γάμου και οικογένειας, πως δεν τους απασχολεί το θέμα αυτό ιδιαίτερω.

Όπως ήταν αναμενόμενο από τις απαντήσεις στα προηγούμενα ερωτήματα περί κρίσης, τα περισσότερα παιδιά, και δη περισσότερα στο δείγμα μας αγόρια, απάντησαν ότι τους επηρεάζει η κρίση στη μελλοντική προοπτική δημιουργίας οικογένειας. Συγκεκριμένα, ο Α. και η Χ. φοβούνται την εξαθλίωση και την ανεργία:

«Γενικώς όχι μόνο τα δικά μου, πολλών ανθρώπων τα επηρεάζει, γιατί ένας άνθρωπος τώρα που είναι και στην κατάλληλη ηλικία να κάνει παιδιά, όπως είπα και πριν 25-26, το σκέφτεται πολύ να κάνει οικογένεια. Γιατί μπορεί να μην έχει τα απαραίτητα χρήματα να τα μεγαλώσει. (Παύση). Σκέφτεται πολλά πράγματα δηλαδή. Ένα άλλο που θα μπορούσε να σκεφτεί είναι σε τι περιβάλλον θα μεγαλώσει το παιδί, αν θα είναι ευτυχισμένο, αν θα έχει όλα αυτά που του χρειάζονται. Δεν θα έλεγα ποτέ «δεν κάνω παιδί», αν δεν μπορώ να του τα προσφέρω όλα όπως θέλω. Θα έλεγα όμως «δεν κάνω παιδί», αν δεν μπορούσα να το μεγαλώσω στις συνθήκες που πρέπει. Ας πούμε, αν υπήρχε περίπτωση να μεγαλώσει ένα παιδί σε άθλιες συνθήκες, όχι. Δεν μπαίνεις καν στον κόπο να το γεννήσεις».

«Πολύ, γιατί νομίζω ότι είναι προϋπόθεση στο να δημιουργήσεις μια οικογένεια το να έχεις μια δουλειά. Πρώτα ανοίγεις ένα σπίτι και μετά κάνεις οικογένεια. Άμα δεν μπορείς να ανοίξεις ένα σπίτι, δεν έχεις τα λεφτά δηλαδή, και δεν μπορείς να συντηρήσεις το σπίτι, δεν έχεις και τα λεφτά για να συντηρήσεις και το σπίτι και ένα παιδί και δυστυχώς έτσι δεν μπορείς να κάνεις οικογένεια. Άμα δεν έχω την επαγγελματική αποκατάσταση που επιθυμώ, ας πούμε, που να μου προσφέρει όσα χρειάζομαι για να δημιουργήσω οικογένεια, θα πάρει μια πολύ μεγάλη παράταση όλο αυτό. (Κομπιάζει). Ναι, επηρεάζεται. Δεν μπορώ να ξέρω τι θα συμβεί, αλλά το σκέφτομαι πως υπάρχει μεγάλη πιθανότητα να συμβεί αυτό».

Η Ν2 τονίζει ότι η κρίση επηρεάζει κυρίως την απόφασή της για γέννηση παιδιών: *«(Κομπιάζει). Βασικά, το να παντρευτώ δεν νομίζω ότι έχει σχέση με τα οικονομικά, γιατί δεν είμαι του στυλ, όπως είπα, να κάνω τον φαντασμαγορικό γάμο, οπότε δε με ενδιαφέρει ιδιαίτερα, αλλά είναι το θέμα με τα παιδιά. Δεν θέλω, ας πούμε, να φέρω ένα παιδί στον κόσμο, το οποίο δε θα μπορώ να το φροντίζω. Που θα έχει στερήσεις στη ζωή του. Δεν είπα να το κάνω κακομαθημένο, ή να ζει μες τη χλιδή, αλλά τα στοιχειώδη, ας πούμε, που χρειάζεται ένα παιδί ή ένας έφηβος να μπορώ να του τα παρέχω.»* Ο Π. ταλαντεύεται μεταξύ απαισιοδοξίας και αισιοδοξίας: *«Παλιά, πιο μικρός, έλεγα ναι ότι θέλω να κάνω οικογένεια. Τώρα αρχίζεις και σκέφτεσαι έξοδα, το ένα, το άλλο, μετά θα κάνεις και παιδιά,*

αλλά ότι *θες, θες. Το θέμα είναι αν μπορείς. Σίγουρα, η Ελλάδα θα βρεθεί σε καλύτερη κατάσταση κάποτε. Φαντάζομαι μέχρι να κάνουμε εμείς οικογένεια θα είναι καλύτερα τα πράγματα. (Παύση). Θα με φάει η αισιοδοξία μου (γέλια)*». Ο Β2 δείχνει να προβληματίζεται έντονα για το αν καταφέρει να κάνει οικογένεια: *«(Κομπιάζει). Βασικά, το σκέφτομαι πάρα πολύ σοβαρά, ναι, η αλήθεια είναι αυτή, ότι μπορεί να μην καταφέρω να κάνω οικογένεια, να μην προλάβω να κάνω στην ηλικία που θέλω, λόγω οικονομικών βέβαια. (Παύση). Όπως είπα και πριν, δε θέλω να μεγαλώσουν τα παιδιά και να πεινάνε, και να λείπουν τα βασικά ή κάποια πράγματα που θα μπορούσαν να έχουν αλλιώς*». Ο Γ2 εστιάζει στο άγχος της συντήρησης της οικογένειας: *«Το οικογενειακό σίγουρα, γιατί από τη στιγμή που έχεις οικογένεια, θες δε θες πρέπει να υπολογίσεις τα χρήματα που βγάζεις, γιατί πρέπει να συντηρηθείς κι εσύ και τα υπόλοιπα μέλη, δεν είσαι μόνος σου. (Κομπιάζει). Και ίσως να χρειαστεί να δουλέψεις και παραπάνω, ίσως και να βρεις και κάποια δεύτερη δουλειά, ή καλύτερη δουλειά, κάπως έτσι*».

- **11^ο ερώτημα κλειστού τύπου: παράγοντες επιλογής επαγγέλματος: Θα ήθελα να μου πεις τη γνώμη σου για τη βαρύτητα των παρακάτω παραγόντων (ζητήθηκε από τα παιδιά να βάλουν σε σειρά τους παράγοντες από τον πιο σημαντικό στο λιγότερο σημαντικό):**

A) προσωπικά ενδιαφέροντα

B) επάγγελμα γονέων

Γ) πίεση γονέων

Δ) φύλο

E) οικονομικές δυνατότητες οικογένειας (π.χ. μπορείς να σπουδάσεις στην επαρχία;)

ΣΤ) απολαβές επαγγέλματος-των

Z) κύρος και αναγνωρισιμότητα σπουδών και/ή επαγγέλματος-των

H) ευκολία/δυσκολία μαθημάτων κατεύθυνσης

Θ) κοινωνική προσφορά

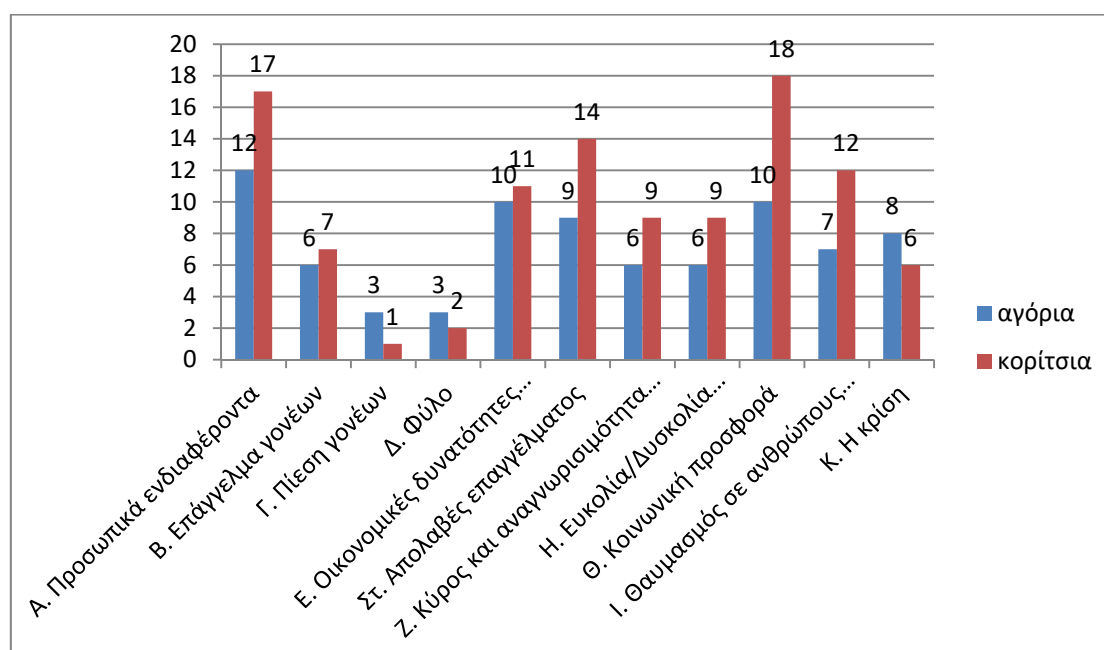
I) θαυμασμός σε ανθρώπους που θεωρείς πρότυπά σου

K) η κρίση

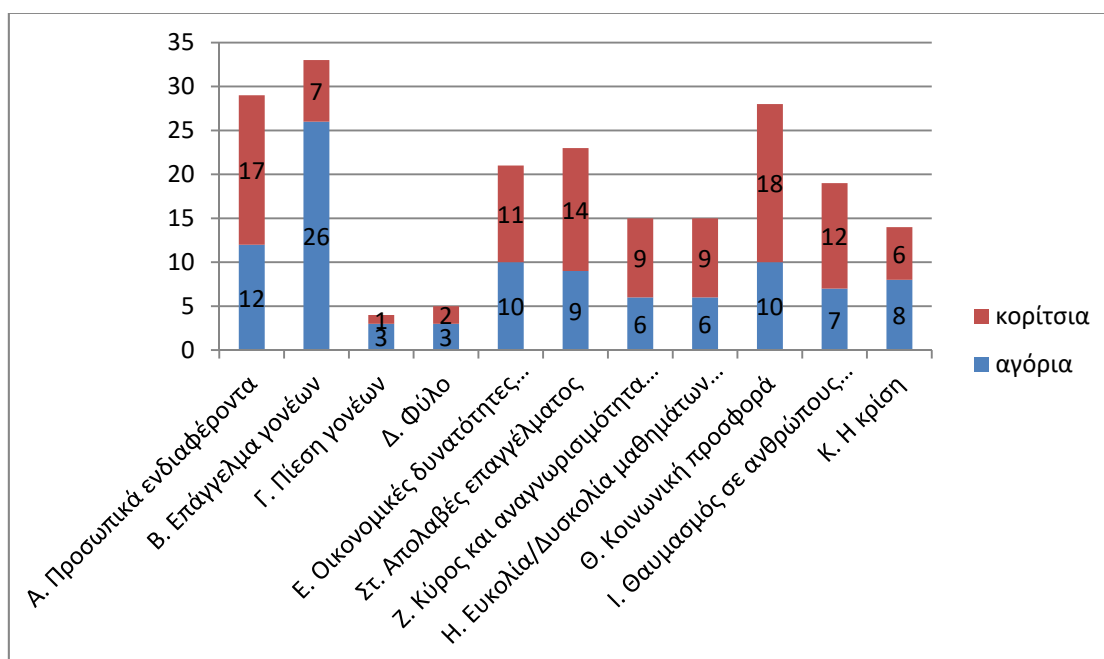
Πίνακας 23. Παράγοντες που επηρεάζουν την επιλογή επαγγέλματος

Παράγοντες που επηρεάζουν στην επιλογή επαγγέλματος	Συχνότητα	%
Α. Προσωπικά ενδιαφέροντα	29	96,6
Β. Επάγγελμα γονέων	13	43,3
Γ. Πίεση γονέων	4	13,3
Δ. Φύλο	5	16,6
Ε. Οικονομικές δυνατότητες οικογένειας	21	70
Στ. Απολαβές επαγγέλματος	23	76,6
Ζ. Κύρος και αναγνωρισιμότητα σπουδών και επαγγέλματος	15	50
Η. Ευκολία /Δυσκολία μαθημάτων κατεύθυνσης λυκείου	15	50
Θ. Κοινωνική προσφορά	28	93,3
Ι. Θαυμασμός σε ανθρώπους πρότυπά σου	19	63,3
Κ.Η κρίση	14	46,6

Γράφημα 9. Συχνότητα επιλογής παραγόντων που επηρεάζουν στην επιλογή επαγγέλματος ανά φύλο



Γράφημα 10. Συχνότητα επιλογής παραγόντων που επηρεάζουν στην επιλογή επαγγέλματος ανά φύλο και συνολικά



Παρατηρώντας τα παραπάνω δεδομένα από τις απαντήσεις των παιδιών, διαπιστώνουμε ότι ως κύριο παράγοντα των επαγγελματικών επιλογών τους θεωρούν αυτόν των προσωπικών ενδιαφερόντων. Όπως είδαμε και νωρίτερα στις απαντήσεις δικαιολόγησης των επιλογών κατεύθυνσης και σχολών, είναι ο συνηθέστερος παράγοντας που αναγνωρίζουν τα παιδιά, χωρίς να προβαίνουν σε συσχέτισή του με την ατομική βιογραφία τους και με τις κοινωνικές δομές.

Από την άλλη, το φύλο το εντάσσουν στους παράγοντες ελάχιστα παιδιά και μάλιστα σε χαμηλές θέσεις της ιεραρχικής κατανομής. Αυτό δε δηλώνει βέβαια, όπως ίσως θα διέβλεπαν οι θιασώτες του ιδεολογήματος της εξασφαλισμένης ισότητας, ότι το φύλο αποτελεί μια εξαφανισμένη πλέον κοινωνική δύναμη διαμόρφωσης και, ως εκ τούτου, δε λειτουργεί διαφοροποιητικά στις επιλογές των εφήβων και στην, εν γένει, συγκρότηση της προσωπικότητάς τους, επιχείρημα που εύκολα καταρρίπτεται από τις επιλογές στις οποίες προβαίνουν και το λόγο που εκφέρουν τα παιδιά αποκαλύπτοντας τις έμφυλες δομές πρόσληψης της κοινωνικής πραγματικότητας. Αυτό που δηλώνει είναι πως τα ίδια τα παιδιά αδυνατώντας να θεαθούν τη διαμορφωτική εργασία που εντυπώνει μέσα τους «ένα αληθινό πρόγραμμα αντίληψης, εκτίμησης και δράσης που, στην έμφυλη και εμφυλοποιούσα διάστασή του, λειτουργεί ως μια (καλλιεργημένη, δεύτερη) φύση» (Μπουρντιέ, 1999: 30), συγκροτούν το φύλο ως μια αόρατη πραγματικότητα, επειδή το κατατάσσουν στο χώρο του φυσικού και άρα του αυτονόητου. Είναι πράγματι

εντυπωσιακό πως τα παιδιά βλέπουν διαφορές μεταξύ των φύλων, αλλά δεν βλέπουν πάντα ανισότητες· και ακόμη πως βλέπουν το φύλο να διαδραματίζει κοινωνικό ρόλο, αλλά δεν βλέπουν την επίδρασή του σε αυτά τα ίδια.

Επιβεβαιωτικά επίσης των έως τώρα παραχθέντων δεδομένων είναι τα εξής στοιχεία: από την μία, την κρίση όχι μόνο την συμπεριέλαβαν στους παράγοντες επιλογής επαγγέλματος περισσότερο αγόρια, αλλά την τοποθέτησαν, όπως φαίνεται στον πίνακα 22 του παραρτήματος⁶⁵, στην πρώτη και τη δεύτερη θέση μόνο αγόρια· από την άλλη, τον παράγοντα της κοινωνικής προσφοράς, διπλάσιος σχεδόν αριθμός κοριτσιών ($\kappa=19$, $\alpha=10$) τον περιέλαβαν στην κατάταξη και μόνο κορίτσια τον τοποθέτησαν στην πρώτη θέση της κατάταξης.

Επίσης, τον παράγοντα των οικονομικών δυνατοτήτων της οικογένειας τον συμπεριέλαβαν στην κατάταξη πολλά παιδιά ($N=21$, $A=10/12$, $\kappa=11/18$). Ο παράγοντας αυτός αλληλεπιδρά βέβαια με αυτόν της κρίσης, αλλά συνάμα διαμορφώνει μια δυναμική που ξεπερνά την κρίση, γιατί σχετίζεται και με τον ευρύτερο προσανατολισμό της οικογένειας σε μορφωτικές ή άλλου είδους επενδύσεις. Γι' αυτό βλέπουμε να εντάσσεται στο νοητικό πεδίο τόσων παιδιών, ακόμη και αυτών που απάντησαν ότι αποστέργουν την επίδραση της κρίσης. Υπήρξε βέβαια και η κατάταξη του A (4) που τοποθέτησε στην πρώτη θέση την κρίση συμπεριλαμβάνοντας και τις επηρεασμένες από αυτήν οικονομικές δυνατότητες της οικογένειας. Και εδώ παρατηρούμε ότι περισσότερα αγόρια τον τοποθέτησαν σε υψηλές ταξινομικά θέσεις. Αρκετά παιδιά, επίσης, περιέλαβαν στις ταξινομήσεις τους τον παράγοντα του θαυμασμού σε πρόσωπα ($N=19$, $K=12$, $A=7$). Το γεγονός ότι περισσότερα κορίτσια επηρεάστηκαν από αυτόν επιβεβαιώνει την μεγαλύτερη συναισθηματική τους σχέση με τα πρόσωπα.

Γενικά, τα δεδομένα που παράχθηκαν από την ερώτηση αυτή ελέγχου, πράγματι επικυρώνουν τους εντοπισμούς μας επί των παραγμένων δεδομένων των ανοικτών ερωτημάτων της συνέντευξης.

⁶⁵ Βλ. σ.
200

3. ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

3.1. Ειδικά συμπεράσματα

Α) ως προς το θεματικό άξονα της εκπαίδευσης

- Διαπιστώνουμε ότι η πλειοψηφία των κοριτσιών του δείγματός μας βρίσκονται στη θεωρητική και θετική κατεύθυνση, ενώ η πλειοψηφία των αγοριών στην τεχνολογική. Μεγαλύτερη ερευνητική αξία από το ίδιο το δείγμα έχει εδώ το ότι το δεδομένο αυτό επιβεβαιώνουν οι μαρτυρίες των παιδιών από τα σχολεία τους. Στην εμπειρία τους αυτή στηρίζουν τα 26 από τα 30 παιδιά την άποψή τους ότι υπάρχουν διαφορές ανά φύλο στην επιλογή των κατευθύνσεων. Το γεγονός ότι περισσότερα κορίτσια από αγόρια θεωρούν ότι υπάρχουν διαφορές εξηγείται από την μεγαλύτερη ευαισθησία τους σε ένα ζήτημα που νιώθουν ότι αφορά άμεσα πιο πολύ τις ίδιες από τα αγόρια, ευαισθησία που φάνηκε από τις συνεντεύξεις τους.
- Ενδιαφέρουσες είναι οι ερμηνείες που καταθέτουν τα παιδιά για τις διαφορές αυτές. Κάποια παιδιά, περισσότερα κορίτσια, θεωρούν ότι η ισχύς των κοινωνικών στερεοτύπων κατευθύνει τα κορίτσια σε αυτές τις κατευθύνσεις. Άλλα μιλούν για την «κλίση» των κοριτσιών στη γλώσσα και των αγοριών στις πρακτικές ενασχολήσεις, χωρίς να τις αιτιολογούν περαιτέρω. Κάποια άλλα μιλούν για προδιάθεση φυσική που σχετίζεται με την «ευκολότερη αντίληψη» των αγοριών στα θετικά μαθήματα. Την θεωρητική την επιλέγουν ειδικές περιπτώσεις αγοριών, σύμφωνα με τα λεγόμενα των παιδιών: ή πολύ καλοί μαθητές με συγκεκριμένες υψηλές στοχεύσεις, συνήθως στη νομική, ή αδύναμοι μαθητές, γιατί η θεωρητική θεωρείται «εύκολη», ή τα «πιο συνεσταλμένα» από τα υπόλοιπα αγόρια. Αναφορικά με τη θετική κατεύθυνση, σε αντίθεση με την νομιμοποιημένη παρουσία αγοριών σε αυτή που δεν προκαλεί έκπληξη, η αυξανόμενη παρουσία των κοριτσιών αποδίδεται είτε ως επέκταση του δοσμένου κοινωνικού τους ρόλου ως προς την παροχή φροντίδας είτε ως τάση μεγαλοπιάσματος και επίδειξη αυξημένης φιλοδοξίας. Συνακόλουθα, στα κεφάλια των παιδιών διατηρεί ακλόνητη την ισχύ του το διάζευγμα θεωρητικής και θετικοτεχνολογικής κατεύθυνσης: η πρώτη είναι κατώτερης αξίας, μιας που ταυτίζεται με την ευκολία και την παπαγαλία κι έχει έναν κοινωνικά υποτιμημένο φορέα, τη γυναίκα, ενώ η δεύτερη είναι εκφραστής της επιστημοσύνης και έχει φορέα τον «αντάξιο» κοινωνικά φορέα του, τον άνδρα.

- Τα περισσότερα παιδιά -ίσος αριθμός αγοριών και κοριτσιών- βλέπουν να υπάρχουν διαφορές μεταξύ των φύλων στις επιδόσεις στα μαθήματα. Το ποσοστό αυτό, ωστόσο, είναι μικρότερο από το αντίστοιχο στο προηγούμενο ερώτημα. Η πλειοψηφούσα άποψη είναι ότι τα κορίτσια είναι πιο επιμελείς μαθήτριες, γιατί «συγκεντρώνονται πιο εύκολα», «ωριμάζουν πιο γρήγορα», αγχώνονται πιο πολύ, ενώ τα αγόρια πολυπραγμονούν και «καλλιεργούν την αντίληψή τους» πιο πολύ απ' όσο διαβάζουν. Και εδώ οι αιτιολογήσεις παλινδρομούν μεταξύ φύσης και κοινωνίας.
- Στο δείγμα μας αρκετές μαθήτριες θεωρούν ότι τα καταφέρνουν σε όλα τα μαθήματα με τα οποία καταπιάνονται λόγω της επιμέλειάς τους.
- Από τις απαντήσεις τους για την επιλογή κατεύθυνσης που έκαναν τα ίδια διαπιστώνουμε ότι το μεγαλύτερο ποσοστό -περισσότερα κορίτσια- επικαλούνται την «αρέσκεία» τους και το «ενδιαφέρον» τους για τα μαθήματα της κατεύθυνσης που επέλεξαν ή/και για κάποια πανεπιστημιακά τμήματα ή επαγγέλματα, χωρίς περαιτέρω επεξηγήσεις αυτής της αρέσκειας. Σημαντική είναι η επιβεβαίωση από προηγούμενες έρευνες για το ότι τα αγόρια διατηρούν μια πιο ορθολογική σχέση με τον κόσμο, ενώ τα κορίτσια πιο συναισθηματική. Μόνο αγόρια συσχέτισαν την επιλογή κατεύθυνσης με προσδοκώμενη επαγγελματική αποκατάσταση, ενώ μόνο κορίτσια τη συσχέτισαν με την επίδραση που τους άσκησαν συγκεκριμένοι-ες δάσκαλοι-ες/καθηγητές-τριες. Μόνο αγόρια επηρεάστηκαν καθοριστικά από την κρίση στην τελική επιλογή κατεύθυνσης, ενώ όλα τα κορίτσια έλαβαν την απόφασή τους ανεξάρτητα από την κρίση, ήδη από το Γυμνάσιο ή στην Α' Λυκείου.
- Επιβεβαιώνεται το ερευνητικό δεδομένο ότι τα κορίτσια δείχνουν πιο ένθερμο προσανατολισμό από τα αγόρια προς το Πανεπιστήμιο, και μάλιστα στα ΑΕΙ, και επίσης, εκφράζουν μεγαλύτερη πίστη στο μορφωτικό ρόλο του.

B) ως προς το θεματικό άξονα της εργασίας

- Το παραπάνω στοιχείο επιβεβαιώνεται και από τις απαντήσεις στο ερώτημα για τα αυθόρμητα ανακαλούμενα επαγγέλματα. Μάλιστα η αναφορά σε τεχνικά και χειρωνακτικά επαγγέλματα έγινε από λιγότερα έναντι των αγοριών κορίτσια.
- Τον απόλυτο προσανατολισμό των κοριτσιών στις σπουδές και όχι στην άμεση αναζήτηση εργασίας δείχνει το ότι όλα τα κορίτσια απάντησαν πως είτε θα ξαναδώσουν πανελλήνιες, αν αποτύχουν την πρώτη φορά, είτε θα πάνε στη σχολή που έχουν περάσει ή σε κάποιο ΙΕΚ. Από την άλλη, δύο αγόρια από το δείγμα μας

δε θα δώσουν πανελλήνιες και ένα δε θα ξαναδώσει, αν δεν περάσει κάπου την πρώτη φορά. Επίσης, τα κορίτσια εξέφρασαν έντονο άγχος στην προοπτική της αποτυχίας.

- Κύριες επαγγελματικές επιλογές των κοριτσιών είναι στη θετική ή ιατρική και στη θεωρητική ή ψυχολογία. Αρκετές επίσης κοπέλες προσβλέπουν σε επάγγελμα σχετικό με τις επιστήμες της αγωγής. Τα κίνητρά τους, όπως κατατίθενται στις συνεντεύξεις τους, είναι η διάθεση προσφοράς στο συνάνθρωπο και επικοινωνίας, κίνητρα δηλαδή ανθρωπιστικά. Αντίθετα, τα περισσότερα αγόρια προσβλέπουν σε σχολές με επαγγελματική αποκατάσταση. Επιβεβαιώνονται έτσι τα υπάρχοντα ερευνητικά δεδομένα. Αναδείχθηκαν, επίσης, επιμέρους έμφυλες διαφοροποιήσεις, δηλαδή προτιμήσεις αγοριών στα σώματα ασφαλείας και στη σχολή εμποροπλοιάρχων και κοριτσιών στο επάγγελμα της αισθητικού. Από την άλλη, δύο κορίτσια φάνηκε να προβαίνουν σε αντισυμβατικές επιλογές για το φύλο τους, κατευθυνόμενες σε επαγγέλματα σχετικά με υπολογιστές.
- Την κρίση βιώνουν περισσότερο ανασφαλειακά τα αγόρια, γεγονός που συμφωνεί με τα υπάρχοντα ερευνητικά δεδομένα που κάνουν λόγο για μια πιο ρεαλιστική στάση των αγοριών ως προς την αγορά εργασίας.
- Τα ερευνητικά δεδομένα που μιλούν για ισχυρότερη προτίμηση του ιδιωτικού τομέα από αγόρια επιβεβαιώνουν οι απαντήσεις των παιδιών. Ωστόσο, ένα μεγάλο επίσης ποσοστό των κοριτσιών φαίνεται να τον προτιμά, γεγονός που μαρτυρά, πέρα από μια τάση αυτοπροσδιορισμού των κοριτσιών που αναδύεται σθεναρά από κάποιες συνεντεύξεις, και την επίδραση της κρίσης. Από τα λεγόμενα των παιδιών φαίνεται ο δημόσιος τομέας να δοκιμάζεται περισσότερο από την κρίση.
- Το ερώτημα που ανέδειξε τις μεγαλύτερες και περισσότερες αντιφάσεις αγοριών και κοριτσιών ήταν το ερώτημα περί της γυναίκα ηλεκτρολόγου και του άνδρα νηπιαγωγού. Τα παιδιά δεν εξέφρασαν ιδιαίτερες αντιδράσεις με τον άνδρα νηπιαγωγό αλλά με τη γυναίκα ηλεκτρολόγο. Μάλιστα οι αντιδράσεις των κοριτσιών δήλωναν έντονη συναισθηματική φόρτιση, μιας που έδειχναν να μπαίνουν στη θέση της γυναίκας ηλεκτρολόγου. Το βασικό συμπέρασμα που συνάγουμε από τις απαντήσεις τους είναι το εξής: το σύνηθες είναι οι άνδρες, αν θέλουν, να είναι παντού, ακόμη και στα γυναικοκρατούμενα επαγγέλματα. Η μόνη προϋπόθεση είναι η βούλησή τους και όχι οι ικανότητες τους, σε αντίθεση με τις γυναίκες, οι οποίες μπορεί να θέλουν, αλλά να μην μπορούν, όχι μόνο λόγω των «μικρότερων δυνάμεων σε αντοχή και μυϊκή ικανότητα», όπως ρητά διατυπώνεται από κάποια παιδιά, αλλά και λόγω της υπόρρητα υποστηριζόμενης αδυνατότητας

συνάφειας των γυναικών με «ανδρικές» δραστηριότητες. Υποπίπτουν δηλαδή τα παιδιά σε «φυσιοκρατική πλάνη»: επειδή δεν βλέπουν να συμβαίνει κάτι στην πραγματική ζωή, δεν είναι δυνατόν και πρέπον να συμβεί. Βέβαια υπήρξαν και παιδιά των οποίων οι απαντήσεις δεν εμπεριείχαν αντιφάσεις, αλλά απέδιδαν ένα λόγο περί άμεσα επιθυμητής, αλλά όχι ακόμη επιτευχθείσας ισότητας.

- Η έμφυλη διάσταση που εντοπίσαμε στις απαντήσεις ως προς τα εφόδια που θεωρούνται απαραίτητα για να ευδοκιμήσει επαγγελματικά ένας νέος άνθρωπος είναι: α) ως προς το γράμμα των απαντήσεων, πως περισσότερα αγόρια έκριναν απαραίτητο το εφόδιο της γνώσης, ενώ περισσότερα κορίτσια αυτά της αποφασιστικότητας και της άντλησης χαράς από την επαγγελματική ενασχόληση, β) ως προς το πνεύμα, πως τα κορίτσια άφηναν έναν αέρα πιο συναισθηματικό, ενώ τα αγόρια πιο πραγματιστικό.

Γ) ως προς το θεματικό άξονα της οικογένειας και της οικιακής εργασίας

- Λίγα παιδιά εκφράζουν την πίστη τους στο θεσμό του γάμου, ενώ τα περισσότερα είτε αρνούνται το ενδεχόμενο του γάμου είτε προβληματίζονται. Από την άλλη, η γέννηση παιδιών θεωρείται επιθυμητή από το μεγαλύτερο κομμάτι των παιδιών και η συμβίωση τυχαίνει υψηλής αποδοχής. Κυρίως κορίτσια εκφράζουν την δυσπιστία τους για το γάμο, στοιχείο που διαφοροποιείται από τα δεδομένα προηγούμενων ερευνών και ερμηνεύεται εν μέρει από την επιρροή της κρίσης. Κυρίως αγόρια υπερθεματίζουν της ιδέας της δημιουργίας οικογένειας.
- Η έμφυλη διάσταση των απαντήσεων στο ερώτημα περί προϋποθέσεων συμβίωσης/γάμου εντοπίζεται στο ότι τις προϋποθέσεις της αγάπης, της επικοινωνίας και της ελευθερίας τις επεσήμαναν περισσότερες κοπέλες, ενώ την προϋπόθεση της οικονομικής δυνατότητας περισσότερα αγόρια.
- Στο ζήτημα της οικιακής εργασίας τα περισσότερα παιδιά εξέφρασαν θέσεις υιοθέτησης μελλοντικών πρακτικών ισοκατανομής των οικιακών βαρών στο πλαίσιο της συζυγικής, συμβιωτικής ή οικογενειακής ζωής που προσδοκούν. Ωστόσο, όπως ανέδειξε ο λόγος αρκετών παιδιών, ο οποίος στη συντριπτική πλειοψηφία των περιπτώσεων εξέφραζε ασύνειδες σκέψεις μέσα από αντιφάσεις, ο χώρος του σπιτιού εξακολουθεί να είναι υποτιμημένος και να αποδίδεται ως τομέας αρμοδιότητας στις γυναίκες, στον οποίο μόνο παρενθετικά μπορούν να εμπλακούν οι άνδρες, ακόμη και οι άνεργοι. Πιο αρτηριοσκληρωτικές αναδείχθηκαν οι απαντήσεις δύο αγοριών.

- Στο ερώτημα περί πιθανών κινήσεων σε περίπτωση πίεσης, αποτυπώθηκε η έμφυλη διάσταση των απαντήσεων των εφήβων ως έκφραση, αφ' ενός, ενός ηπιότερου προσανατολισμού των κοριτσιών στην εργασία και ενός ισχυρότερου των αγοριών, αφ' ετέρου, αντανakλαστικής σύνδεσης, και από αγόρια και από κορίτσια, της γυναίκας με την οικογένεια και το νοικοκυριό.

Δ) ως προς την κρίση

- Περισσότερα αγόρια και με μεγαλύτερη ένταση εσωτερικεύουν την κρίση ως πρόβλημα, ώστε να κατευθύνει τις επιλογές κατεύθυνσης, σχολών, επαγγελμάτων, οικογένειας, σχεδιασμού ζωής, γεγονός που ερμηνεύεται από τον σταθερό πυλώνα της κοινωνικοποίησης τους, την προετοιμασία δηλαδή για την επιτέλεση των ρόλων των κουβαλητών και οικονομικών διαχειριστών μέσα στην οικογένεια και την κοινωνία.
- Η επίδραση της κρίσης είναι εντονότερη στα παιδιά των οποίων οι οικογένειες ανήκουν στα χαμηλά οικονομικοταξικά στρώματα. Η κυρίαρχη εκφρασμένη ανησυχία τους όσον αφορά στο άμεσο μέλλον είναι η αδυναμία μετάβασης στην επαρχία για σπουδές.
- Διαπιστώνουμε ότι η κρίση δε γέννησε στους εφήβους αναδιπλώσεις συντηρητικές ως προς το ρόλο της γυναίκας. Φαίνεται, ωστόσο, να προκρίνεται ως πιο επιτακτική αναγκαιότητα η γυναικεία (εξωοικιακή) εργασία, χωρίς να συνειδητοποιείται αντίστοιχα επιτακτικά η ανάγκη ισότιμης ανδρικής οικιακής εργασίας, ακόμη και στην περίπτωση που υπάρχουν άνεργοι άνδρες.
- Η κρίση επηρεάζει τις αναπαραστάσεις των εφήβων για το δημόσιο και ιδιωτικό τομέα εργασίας. Τη μεγαλύτερη δοκιμασία περνάει ο δημόσιος τομέας, στον οποίο εκδηλώνεται ισχυρότερη μεν έναντι των αγοριών προτίμηση των κοριτσιών, μικρότερη δε από αυτήν που καταγράφουν προηγούμενες έρευνες.
- Την σοβαρότατη επίδραση την ασκεί η κρίση όχι τόσο στην επιλογή κατεύθυνσης όσο στην επιλογή σχολών, επαγγελμάτων, στην προοπτική γάμου και δημιουργίας οικογένειας.

3.2. Γενικά συμπεράσματα

Μια τελική αποτίμηση της σχέσης μας με τον κοινωνικό κόσμο που συγκρότησε η διεργασία της διεξαγωγής της συνέντευξης είναι πως μας προσέφερε αυτό το απαραίτητο «γιατί», ώστε να επιχειρήσουμε να κατανοήσουμε κυρίως ό,τι λέει, αλλά και ό,τι δε λέει το

υποκείμενο, ερμηνεύοντάς τα με βάση τη χαρτογράφηση της θέσης του στον κοινωνικό κόσμο.

Τα αγόρια, όπως έγινε φανερό από τις απαντήσεις τους, ήταν οι φορείς των άκρων: από τη μία, της μεγαλύτερης προσχώρησης στο παγιωμένο έμφυλο κοινωνικό τοπίο (βλ. τις απαντήσεις των Α, Π, Δ., Β., Β2, Μ., Γ.), από την άλλη, ενός έντονου προβληματισμού που έφθανε σε κάποιες περιπτώσεις τα όρια της αποσταθεροποίησης (βλ. τις απαντήσεις των Κ, Ι, Γ2, Π2, Α2). Από τα κορίτσια, κάποια έδειχναν την σθεναρή αγωνία να αλλάξουν τα πράγματα, παρόλη τη μη συνειδητοποίηση αντιφάσεων από αρκετές (βλ. τις απαντήσεις των Δ, Ι., Β., Σ., Ε2, Α., Μ., Κ., Ν3, Λ., Ν2, Α2), άλλα έμοιαζαν εφησυχασμένα πίσω από έναν επιδερμικό λόγο ισότητας (βλ. τις απαντήσεις των Ν., Χ., Β2, 12, Δ2, Ε.). Η κρίση φάνηκε να επηρεάζει τα αγόρια πολύ περισσότερο από τα κορίτσια, ιδίως στα πεδία της εκπαίδευσης και της εργασίας, επαυξάνοντας την ανασφάλεια της επαγγελματικής αποκατάστασης και οδηγώντας τα σε σχολές που θεωρείται ότι μπορούν να την εξασφαλίσουν. Τα κορίτσια, από την άλλη, εξέφρασαν μεγαλύτερη αποδέσμευση από τη λογική του γάμου, με έμμεση και όχι άμεση επιρροή της κρίσης.

Αποτιμώντας τι λένε, τι βλέπουν, τι θέλουν, τι πιστεύουν και τι κάνουν τα ίδια, όπως κατατίθενται στις συνεντεύξεις τους, θα λέγαμε ότι τα παιδιά, ενώ βλέπουν να υπάρχουν κορίτσια σε όλες τις κατευθύνσεις, δε βλέπουν παρά μόνο τις εξαιρέσεις των αγοριών να πηγαίνουν στη θεωρητική, ενώ θεωρούν ότι υπάρχει τυπική ισότητα, δε βλέπουν στην πράξη καμία γυναίκα ηλεκτρολόγο, ενώ θέλουν οι γυναίκες να εργάζονται, δε θεωρούν εφικτή τη συμμετοχή των ανδρών στην οικιακή εργασία. Στα μάτια τους ο επαγγελματικός κόσμος ανήκει *παραδοσιακά* στους άνδρες, γι' αυτό οι γυναίκες δεν μπορούν εύκολα να εισέλθουν, ο χώρος του σπιτιού ανήκει *παραδοσιακά* στις γυναίκες, γι' αυτό είναι υποτιμητικό για τους άνδρες να γίνουν κομμάτι του. Στο χώρο της εκπαίδευσης, που λειτουργεί μεταβατικά προς τον κόσμο της ενήλικης ζωής, μεταφέρεται η διττή διάσταση αυτής της ανθεκτικής διχοτομίας: τα αγόρια θεώνται την εκπαίδευση ως δίοδο προς την επαγγελματική και δημόσια κοινωνική ζωή, τα κορίτσια ως χώρο που θα τις βοηθήσει να ανεξαρτητοποιηθούν ή να συνδυάσουν καλύτερα την προσωπική-οικογενειακή τους ζωή με την επαγγελματική και κοινωνική.

3.3. Το απόσταγμα

«Το φύλο δεν είναι μόνον *οργανωτική αρχή*,

θεμελιωμένη σε έναν κοινωνικό καταμερισμό εργασίας και λειτουργιών·
είναι επίσης *φίλτρο ανάγνωσης, τρόπος να σκεφτόμαστε τον κόσμο και το πολιτικό*
μέσα από το πρίσμα της διαφοράς των φύλων»

E. Βαρίκα (2009: 30)

Η επιλογή να κλείσουμε τούτη την εργασία με ένα απόσπασμα από το ίδιο βιβλίο, από την ίδια συγγραφέα που παραθέσαμε και στην αρχή της, τουτέστιν, η επιλογή να κλείσουμε, για να χρησιμοποιήσουμε έναν όρο της λογοτεχνικής ανάγνωσης, με το σχήμα του *κύκλου*, είναι άρρηκτα συνδεδεμένη με το πόρισμά μας ότι το κεντρικό συμπέρασμα του ερευνητικού σκέλους της εργασίας συνάδει με και επιβεβαιώνει τη θεμελιώδη συλλογιστική του θεωρητικού σκέλους. Απαντώντας, λοιπόν, στο βασικό μας ερευνητικό ερώτημα, θα λέγαμε ότι οι επιλογές και οι απαντήσεις των εφήβων του δείγματός μας επιβεβαίωσαν σημαντικές διαφορές ως προς το φύλο, και σε σχέση με τον τρόπο που αυτό δομεί την υποκειμενικότητά τους, αλλά και σε σχέση με το πώς συγκροτεί τη θέαση και στάση τους απέναντι στον κοινωνικό κόσμο.

Αυτές οι διαφορές βέβαια παρουσιάζονται πιο λειασμένες από το παρελθόν, όπως αυτές καταγράφονται ερευνητικά και βιβλιογραφικά. Λόγου χάρη, πιο πολλά κορίτσια κατευθύνονται σε σχολές που προτιμώνται από αγόρια, όπως η ιατρική και η πληροφορική, κι αρκετά παιδιά, αγόρια και κορίτσια, βλέπουν με κριτική ματιά σχήματα παραδοσιακών διαχωρισμών, όπως η κατανομή της οικιακής εργασίας, η επιθυμητή ηλικία γάμου, η σύναψη γάμου. Ταυτόχρονα, η κρίση δεν φαίνεται να δημιουργεί αναδιπλώσεις σε λογικές επιστροφής της γυναίκας στο σπίτι ή απομάκρυνσης από τις σπουδές, αλλά ούτε και να ανατρέπει τον έμφυλο κοινωνικό καταμερισμό εργασίας στο ιδιωτικό και δημόσιο πεδίο.

Σε ένα δεύτερο επίπεδο ανάλυσης, ωστόσο, ένας ακόμη εντοπισμός είναι πολύ σημαντικός: η επιβεβαίωση του λόγου μακροημέρευσης της άνισης έμφυλης κοινωνικής συνθήκης, ότι δηλαδή το φύλο αποτελεί για τα περισσότερα παιδιά ένα αυτονόητο δεδομένο, φυσικό και φυσιολογικό. Για κάποια αγόρια η ισότητα είναι εξασφαλισμένη, αν και ο λόγος τους βρίθει τεκμηρίων της ανισότητας. Ακόμη και τα παιδιά που εντοπίζουν ανισότητες και καταθέτουν τον προβληματισμό τους για την ύπαρξή τους, δυσκολεύονται να κατανοήσουν το «γιατί» και το «πώς» αυτών. Κάτι ψελλίζουν κάποια για την κοινωνία και τα στερεότυπα, αλλά σταματούν εκεί. Η έννοια της κοινωνικής κατασκευής είναι δύσκολο να συλληφθεί. Και ενώ όλοι-ες ασπάζονται ένα λόγο ισότητας, αυτός ο λόγος

είναι επιδερμικός, καθώς οι επιλογές και οι λανθάνουσες εκφορές του λόγου των περισσότερων τοποθετούνται στο πλαίσιο των παραδοσιακών διχοτομήσεων. Το φύλο συγκροτείται στα κεφάλια και εγχαράσσεται στα σώματα των παιδιών ως δίπολο «άνδρας-γυναίκα» στο οποίο αντιστοιχούν αντιθετικές και ανταγωνιστικές μεταξύ τους έννοιες, τις οποίες θεωρούν φυσικές και αναπόδραστες. Αναλυτικότερα, η γυναίκα συνδέεται με τη θεωρητική κατεύθυνση, τις ανθρωπιστικές επιστήμες, τον ιδεαλισμό, το συναίσθημα, τη γλώσσα, την ευαισθησία, την οικογένεια, την οικιακή εργασία, την αισθητική, ενώ ο άνδρας με την τεχνολογική και θετική κατεύθυνση, τις θετικές και τεχνολογικές αντιστοίχως επιστήμες, τον ρεαλισμό, τον ορθό λόγο, τις πρακτικές ενασχολήσεις, τη μυϊκή δύναμη, την εξωοικιακή εργασία, τη χειρωνακτική δουλειά. Έτσι, επί της ουσίας, δε βλέπουν το *φύλο* και την εξουσιαστική σχέση που αυτό συνιστά, αλλά μόνο τα *φύλα* ως «κάτι που προϋπάρχει και το οποίο δεν μας μένει παρά να το παρατηρήσουμε και να περιγράψουμε τη δυαδικότητά του» (Βαρίκα, ό. π.: 72).

Παρόλο τον εντοπισμό στο λόγο των παιδιών ενός πατριαρχικού πυρήνα «βαθείας δομής», θα έμενε ημιτελές το απόσταγμα της καταγραφής αυτής, αν δεν κάναμε λόγο στην ετοιμότητα αρκετών παιδιών να θεαθούν τον έμφυλο κόσμο με προβληματισμό, να προσπαθήσουν να εξερευνήσουν τα «θέλω» τους, να ξεσκεπάσουν το πέπλο της αυτονοησίας που καλύπτει τις έμφυλες σχέσεις, να αποσταθεροποιηθούν και να αποσταθεροποιήσουν το δοσμένο. Ακόμη και οι ταλαντεύσεις αρκετών παιδιών μεταξύ ενός «πολιτικά ορθού» κυρίαρχου λόγου ισότητας και μιας υποσυνείδητης, εξίσου κυρίαρχης, σκέψης έμφυλων ιεραρχιών αποτυπώνουν μια πρωταρχική θετική διάθεση απέναντι στο έμφυλο ζήτημα που μπορεί να λειτουργήσει ως πρόπλασμα μιας συνειδητοποίησης των αντιφάσεων.

Και εδώ τίθεται ως σημαντικότερος ο ρόλος του-της εκπαιδευτικού στο να ενεργοποιεί την κριτική δυνατότητα του νέου ανθρώπου και να του προσφέρει τα αναλυτικά εργαλεία, ώστε να είναι σε θέση αυτός να επαναχαρτογραφεί τα γνωστά και αυτονόητα και να αναπτύσσει την «κοινωνικο-ατομική φαντασία» (Kincheloe, 2011: 268) που χρειάζεται, για να γεννηθούν νέες μορφές ατομικής και συλλογικής αυτοπραγμάτωσης πέρα και έξω από την εξουσία του φύλου. Στην καρδιά αυτής της κριτικότητας δεν μπορεί παρά να μην τεθεί αυτό που θεωρούμε ότι αποτελεί τη σημαντικότερη συμβολή του φεμινισμού στην κοινωνική ανάγνωση του ανθρώπινου κόσμου, την αποδόμηση της ίδιας της διάκρισης μεταξύ βιολογικού και κοινωνικού φύλου.

Το πώς θα διαχυθεί στα σχολεία αυτή η συμβολή είναι ένα τεράστιο ζήτημα που δεν μπορεί να τεθεί με ευχολόγια ή απλώς με τεχνικές προτάσεις που εμμένουν περισσότερο σε επιμερισμένες διαδικασίες παρά στην ολότητα της ουσίας του έμφυλου ζητήματος. Πρωτίστως, χρειάζεται να κατανοηθεί ότι το έμφυλο ζήτημα διαπερνά οριζόντια και κάθετα κάθε ικμάδα του κοινωνικού κόσμου και τέμνει όλες τις συμπεριφορές των ανθρώπων που αποτελούν την καρδιά της καθημερινής ζωής τους, όπως τη σεξουαλικότητα, τη γέννηση και ανατροφή παιδιών, τις συντροφικές σχέσεις, τη συμβιωτική συνθήκη, εν τέλει την ίδια τη δόμηση του ψυχισμού και της επικοινωνίας των ανθρώπων. Από την άλλη πλευρά, δεν μπορούμε να περιμένουμε να έρθουν οι ριζικές κοινωνικές ανακατατάξεις που θα μεταμορφώσουν μέσα σε μια νύχτα το πλαίσιο παραγωγής και μετάδοσης παιδείας. Γι' αυτό, η βαρύτητα που αποκτάει κάθε ατομική και συλλογική προσπάθεια προς την κατεύθυνση ανακατασκευής του κοινωνικού κόσμου με παρονομαστές την ισότητα και την ελευθερία είναι αδιαμφισβήτητη. Και βέβαια, στα χρόνια της «κρίσης», της δοκιμασίας δηλαδή του δοσμένου και κλυδωνισμού της πίστης σε αυτό, κάθε τέτοια προσπάθεια αποκτάει πρόσθετη σημασία και δυναμική.

Αν, συμφωνώντας με την McKinnon, χρειάζεται να ξαναειπωθεί ότι «τα φύλα, όπως τα γνωρίζουμε σήμερα είναι εγγενώς άνισα»⁶⁶, η αποδοχή μιας «ισότητας» μεταξύ παγιωμένων ανισοτήτων δεν μπορεί παρά να είναι εθελουφλούσα και να καθιστά οποιοδήποτε επιμερισμένο αίτημα ευκολότερης πρόσβασης των γυναικών στο υπάρχον εργασιακό καθεστώς ή σε θέσεις εξουσίας δομικά ατελέσφορο. Σε μια εποχή μάλιστα που προβάλλεται ανυπερθέτως το ιδεολόγημα ότι το υπάρχον κοινωνικό, οικονομικό, πολιτικό, πολιτιστικό οικοδόμημα χρειάζεται μόνο επιμέρους επιδιορθώσεις και ότι η ισότητα των φύλων έχει πια εξασφαλιστεί, στην εποχή, με άλλα λόγια, του δόγματος ότι «η πολιτική πετυχαίνει μόνο όταν αναπαρίσταται ως “μη πολιτική”» (Kincheloe, 2011: 262), η προσπάθεια να ανακαλυφθεί και να επινοηθεί⁶⁷ ταυτόχρονα η σημασία της πολιτικότητας του έμφυλου ζητήματος, αποτιμάται ως ζωτικής σημασίας για το παρόν και το μέλλον του κοινωνικού κόσμου.

⁶⁶ Όπως παραδίδεται από την Παντελίδου-Μαλούτα (2002: 203).

⁶⁷ Η ταυτόχρονη ενεργοποίηση της δυναμικής των σημειωμένων των δύο όρων είναι απαραίτητη, γιατί, ανακαλύπτοντας αυτό που ήδη υπάρχει στις συλλογικές μνήμες του παρελθόντος, επινοούμε αυτό που προσομοιάζει στα οράματα της εποχής μας.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Αθανασίου, Α. (2006). Εισαγωγή. Φύλο, εξουσία και υποκειμενικότητα μετά το «δεύτερο κύμα». Στο: Α. Αθανασίου (Επιμ.), *Φεμινιστική θεωρία και πολιτισμική κριτική* (Π. Μαρκέτου, Μ. Μηλιώρη, Αιμ. Τσεκένης, μετάφρ.), (σς.13-138). Αθήνα: Νήσος.
- Allen, P. & Sachs, C. (2007). Women and food chains the gendered politics of food. *International Journal of Sociology of Food and Agriculture*, 15(1), 1-23.
- Βαρίκα, Ε. (1988). Το κενό στον καθρέπτη. Βιογραφικές προσεγγίσεις στην ιστορία των γυναικών. *Δίνη*, 3, 64-71.
- Βαρίκα, Ε. (1994). Πατρότητα, μητρότητα, συμβόλαιο και άλλοι μύθοι της κλασικής πολιτικής θεωρίας. *Δίνη*, 7, 32-42.
- Βαρίκα, Ε. (2000). *Με διαφορετικό πρόσωπο. Φύλο, διαφορά και οικουμενικότητα*. Αθήνα: Κατάρτι.
- Βαρίκα, Ε. (2001). *Η φεμινιστική ουτοπία και ο ορισμός του πολιτικού*. Αθήνα: Ινστιτούτο Νίκος Πουλαντζάς.
- Βαρίκα, Ε. (2009). *Για μια πολιτική γραμματική του φύλου*. Αθήνα: Πλέθρον.
- Bartky, S. L. (1998). Foucault, Femininity and the Modernization of Patriarchal Power. Στο: *The politics on Women's Bodies Sexuality, Appearance and Behaviour*. Oxford: Oxford University Press.
- Βασιλοπούλου, Α. (2009). *Φύλο και εκπαίδευση*. Ανακτήθηκε Οκτώβριος, 21, 2012 από <http://www.thefylis.uoa.gr/2009>.
- Βιδάλη, Μ. & Παναγιωτόπουλος, Ν. (2001). Η κρίση της ελληνικής οικογένειας. Συμβολή σε μια κοινωνιολογική ανάλυση των κοινωνικών προβλημάτων. *Ελληνική Κοινωνία. Επετηρίς του κέντρου έρευνας της ελληνικής κοινωνίας*, 5, 123-179.
- Βιτσιλάκη-Σορωνιάτη, Χ. (1997). Ο ρόλος του φύλου στη διαμόρφωση εκπαιδευτικών και επαγγελματικών φιλοδοξιών. Στο: Β. Δεληγιάννη και Σ. Ζιώγου (Επιμ.), *Φύλο και Σχολική Πράξη* (σς. 586-620). Θεσσαλονίκη: Βάνιας.

- Βίχμαν, Κ. (1992). *Ρατσισμός, Σεξισμός και Κοινωνική Τάξη*. Αθήνα: Αντιεξουσιαστικές γυναικείες εκδόσεις.
- Bourdieu, P. & Passeron, Cl. (1996). *Οι Κληρονόμοι. Οι φοιτητές και η κουλτούρα*. (Ν. Παναγιωτόπουλος & Μ. Βιδάλη, μετάφρ.). Αθήνα: Καρδαμίτσας.
- Bourdieu, P. (2011). *Η διάκριση. Κοινωνική κριτική της καλαισθητικής κρίσης*. (Κ. Καψαμπέλη, μετάφρ.) Αθήνα: Πατάκης.
- Bryson, V. (2004). *Φεμινιστική Πολιτική Θεωρία* (Ε. Πανάγου, μετάφρ.), Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Butler, J. (2009). *Αναταραχή του φύλου. Ο φεμινισμός και η ανατροπή της ταυτότητας*. (Γ. Καραμπέλας, μετάφρ.). Αθήνα: Αλεξάνδρεια.
- Γερογιάννης, Κ. & Μπούρας, Α. (2007). Σχεδιασμός Αναλυτικών Προγραμμάτων Σπουδών -Νέες Τάσεις. Στο: *Πρακτικά του Συνεδρίου: Η πρωτοβάθμια εκπαίδευση και οι προκλήσεις της εποχής μας*. Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων. Ανακτήθηκε Νοέμβριος 9, 2011, από <http://www.conf2007.edu.uoi.gr/Praktika/482-605.pdf>
- Γουλφ, Β. (1995). *Στο φάρο*. (Α. Μπερλής, μετάφρ.). Αθήνα: Ύψιλον.
- Γουλφ, Β. (1998). *Το δωμάτιο του Ιακώβου*. (Δ. Κερεβάντη, Γ. Βαλλούρδος, μετάφρ.). Αθήνα: Γράμματα.
- Catel & Bocquet (2012). *Ολυμπία Ντε Γκουζ*. (Π. Μηλιώνη, Ρ. Χατχούτ, μετάφρ.). Αθήνα: Γνώση.
- Clegg, S. (2008). Θεωρητικοποιώντας τη Μηχανή: φύλο, εκπαίδευση και πληροφορική. Στο: Ε. Μαραγκουδάκη, (Επιμ.), *Αγόρια και κορίτσια στο σχολείο: η έμφυλη διάσταση του αναλυτικού προγράμματος και της αλληλεπίδρασης εκπαιδευτικών-εκπαιδευόμενων στις αίθουσες διδασκαλίας* (σσ.22-53). Αθήνα: ΚΕΘΙ.
- Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. (2008). *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας*. (Σ. Κυρανάκης, Μ. Μαυράκη, Χ. Μητσοπούλου, Π. Μπιθάρα, Μ. Φιλοπούλου, μετάφρ.). Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Δεληγιάννη, Β. & Ζιώγου, Σ. (1998). Ενημέρωση, στάσεις και αξίες των μελλοντικών εκπαιδευτικών για τη θέση των ανδρών και των γυναικών στην ελληνική κοινωνία: διχοτομήσεις και διαφορές. Στο: Β. Δεληγιάννη-Κουϊμτζή (Επιμ.), *Γυναίκες και Ιδιότητα του Πολίτη*. Θεσσαλονίκη: Βάνιας.

Δεληγιάννη-Κουϊμτζή, Β. (1999). Μια επιτυχημένη καριέρα κι ένας καλός σύζυγος: Όνειρα και προσδοκίες κοριτσιών εφηβικής ηλικίας, Στο: Β. Δεληγιάννη-Κουϊμτζή και Σ. Ζιώγου (Επιμ.), *Εκπαίδευση και Φύλο: Ιστορική διάσταση και Σύγχρονος προβληματισμός* (σσ. 311-332). Θεσσαλονίκη: Βάνιας.

Δεληγιάννη-Κουϊμτζή, Β. & Σακκά, Δ. (2007). Εφηβικές ταυτότητες φύλου: διερευνώντας τον παράγοντα φύλο στο σχολικό πλαίσιο. Εγχειρίδιο με ερευνητικά εργαλεία για εκπαιδευτικούς. Αθήνα: ΚΕΘΙ.

Delphy, C. (2004, 28 Νοεμβρίου). Οι φεμινιστικοί αγώνες κι η πατριαρχική αντεπίθεση. *Κυριακάτικη-Le Monde diplomatique*, σ.41-2.

Dillabough, J. (2008). Θεωρία και έρευνα για το (κοινωνικό) φύλο στην εκπαίδευση: νεωτερικές παραδόσεις και αναδυόμενα σύγχρονα θέματα. Στο: Francis, B. & Skelton, C. (Επιμ.). *Διερευνώντας το κοινωνικό φύλο: σύγχρονες προσεγγίσεις για την εκπαίδευση* (21-45). (Γ. Κωστοπούλου, μετάφρ.). Αθήνα: ΚΕΘΙ.

Evans, M. (2004). *Φύλο και Κοινωνική θεωρία*. (Α. Κιουπκιολής, μετάφρ.). Αθήνα: Μεταίχμιο.

Fausto-Sterling, A. (1993). The Five Sexes: Why male and female are not enough. *The Sciences*, *March/April*, 20-24. Ανακτήθηκε Απρίλιος 3, 2013, από www.uta.edu/english/.../Fausto-Sterling.pdf

Francis, B. & Skelton, C. (2008). Τελικές παρατηρήσεις: φύλο, πολιτικές του σχολείου και πρακτικές. Στο: Francis, B. & Skelton, C. (Επιμ.). *Διερευνώντας το κοινωνικό φύλο: σύγχρονες προσεγγίσεις για την εκπαίδευση* (285-294). (Γ. Κωστοπούλου, μεταφρ.). Αθήνα: ΚΕΘΙ.

Freire, P. (2006). *Δέκα επιστολές προς εκείνους που τολμούν να διδάσκουν*. (Μ. Νταμπαράκης, μετάφρ.). Αθήνα: Επίκεντρο.

Ζιώγου-Καραστεργίου, Σ. (2006). *Διερευνώντας το φύλο: Ιστορική διάσταση και σύγχρονος προβληματισμός στη Γενική, Επαγγελματική και Συνεχιζόμενη Εκπαίδευση*. Θεσσαλονίκη: Βάνιας.

Giorgi, A. P & Giorgi, B. M. (2003). The descriptive phenomenological psychological method. Στο: P. Camic, J. E. Rhodes & L. Yardley, *Qualitative research in Psychology* (242-273). Washington, DC: American Psychological Association.

- Θάνος, Θ. (2012). Σχολικές διαιρέσεις και κοινωνικές διακρίσεις: Η πρόσβαση των κοινωνικών ομάδων στην ανώτατη εκπαίδευση στις αρχές του 21^{ου} αιώνα (2001-2009). *Κοινωνικές Επιστήμες, 1*, 124-172.
- Jacobs, J. (1996). Gender Inequality and Higher Education. *Annual Review Sociology, 22*, 153-185.
- Ιγγλέση, Χ. (1997). *Πρόσωπα γυναικών προσωπεία της συνείδησης*. Αθήνα: Οδυσσέας.
- Ιγγλέση, Χ. (2001). *Ο αναστοχασμός στη φεμινιστική έρευνα*. Αθήνα: Οδυσσέας.
- Κανταράκη, Ν. (2008). *Κατά Φύλο Επαγγελματικός Διαχωρισμός (Κάθετος και Οριζόντιος): Διακρίσεις και Ανισότητες κατά των Γυναικών στην Εκπαίδευση*. Αθήνα: ΚΕΘΙ.
- Καλδή, Μ. (2007). Προλεγόμενα. Στο: Δεληγιάννη-Κουιμτζή, Β. & Σακκά, Δ., *Εφηβικές ταυτότητες φύλου: διερευνώντας τον παράγοντα φύλο στο σχολικό πλαίσιο. Εγχειρίδιο με ερευνητικά εργαλεία για εκπαιδευτικούς* (σσ.5-6). Αθήνα: ΚΕΘΙ.
- Καραμπατζάκη, Δ. & Δεληγιάννη-Κουιμτζή, Β., (2007). Φύλο και εργασία στο λόγο εφήβων αγοριών και κοριτσιών. Στο: Β. Δεληγιάννη-Κουιμτζή και Δ. Σακά (Επιμ.), *Από την εφηβεία στην ενήλικη ζωή: μελέτες για τις ταυτότητες φύλου στη σύγχρονη ελληνική πραγματικότητα* (σσ.213-244). Αθήνα: Gutenberg.
- Karlsen U.D. (2001). Some Things Never Change: Youth and Occupational Preferences. *Acta Sociologica, 3*(44). Ανακτήθηκε Οκτώβριος 25, 2010, από EBSCOhost database.
- Kehily, M. J. (2008). Ζητήματα για το φύλο και τη σεξουαλικότητα στα σχολεία. Στο: Β. Francis & C. Skelton, (Επιμ.), *Διερευνώντας το κοινωνικό φύλο: σύγχρονες προσεγγίσεις για την εκπαίδευση* (169-184). (Γ. Κωστοπούλου, μετάφρ.). Αθήνα: ΚΕΘΙ.
- Kincheloe, J. (2011). Η Κριτική Παιδαγωγική στον 21^ο αιώνα: εξέλιξη για επιβίωση. Στο: Μ. Νικολακάκη (Επιμ.), *Η Κριτική Παιδαγωγική στον νέο μεσαίωνα* (σσ. 227-227). Αθήνα: Ι. Σιδέρης.
- Κορωναίου, Α. (2007). *Ασκήσεις ευαισθητοποίησης επιμορφούμενων εκπαιδευτικών*. Αθήνα: ΚΕΘΙ.
- Κυριαζή, Ν. (2001). *Η Κοινωνιολογική Έρευνα*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Labudde, P., Herzog, W., Neuenschwander, M.P., Violi, E. & Gerber, Ch. (2008). Κορίτσια και Φυσική: Παιδαγωγικές και διδακτικές στρατηγικές δοκιμασμένες μέσω παρεμβάσεων

στις αίθουσες διδασκαλίας της 11^{ης} τάξης. Στο: Ε. Μαραγκουδάκη, (Επιμ.), *Αγόρια και κορίτσια στο σχολείο: η έμφυλη διάσταση του αναλυτικού προγράμματος και της αλληλεπίδρασης εκπαιδευτικών-εκπαιδευόμενων στις αίθουσες διδασκαλίας* (σσ.93-116). Αθήνα: ΚΕΘΙ.

Laquer, T. (2003). *Κατασκευάζοντας το Φύλο*. (Π. Μαρκέτου, μετάφρ.). Αθήνα: Πολύτροπον.

Λεονταρή, Α. (1997). Κέντρο ελέγχου: διαφορές ως προς το φύλο σε εφήβους. Στο: Β. Δεληγιάννη και Σ. Ζιώγου (Επιμ.), *Φύλο και Σχολική Πράξη* (σσ. 553-570). Θεσσαλονίκη: Βάνιας.

Lucey, H. (2008). Κοινωνική τάξη, φύλο και εκπαίδευση. Στο: Francis, B. & Skelton, C. (Επιμ.), *Διερευνώντας το κοινωνικό φύλο: σύγχρονες προσεγγίσεις για την εκπαίδευση* (267-284). (Γ. Κωστοπούλου, μετάφρ.). Αθήνα: ΚΕΘΙ.

Λυμπεράκη, Α. (2005). Εισαγωγή στην ελληνική έκδοση. Στο: Wahl, A., Hook, P., Holgerson, C. & Linghag, S., «*Εν τάξει*». *Θεωρίες για την Οργάνωση και το Φύλο* (σσ.13-27). Αθήνα: ΚΕΘΙ.

Λυπουρλής, Δ. & Μωραΐτου, Δ. (2000). *Αρχαία ελληνικά. Φιλοσοφικός λόγος*. Αθήνα: ΟΕΔΒ.

Μαραγκουδάκη, Ε. (1997). Οι γυναίκες διδάσκουν και οι άνδρες διοικούν. Στο: Β. Δεληγιάννη και Σ. Ζιώγου (Επιμ.), *Φύλο και Σχολική πράξη* (σσ. 258-292). Θεσσαλονίκη: Βάνιας.

Μαραγκουδάκη, Ε. (2000). *Εκπαίδευση και διάκριση των φύλων*. Αθήνα: Οδυσσεάς.

Μαραγκουδάκη, Ε. (2007). Η παρουσία των δύο φύλων στη Δευτεροβάθμια και Τριτοβάθμια Εκπαίδευση. Στο: Β. Δεληγιάννη-Κουϊμτζή και Δ. Σακά (Επιμ.), *Από την εφηβεία στην ενήλικη ζωή: μελέτες για τις ταυτότητες φύλου στη σύγχρονη ελληνική πραγματικότητα* (σσ. 285- 312). Αθήνα: Gutenberg.

Μαραγκουδάκη, Ε. (2008). Εισαγωγή. Στο: Ε. Μαραγκουδάκη, (Επιμ.), *Αγόρια και κορίτσια στο σχολείο: η έμφυλη διάσταση του αναλυτικού προγράμματος και της αλληλεπίδρασης εκπαιδευτικών-εκπαιδευόμενων στις αίθουσες διδασκαλίας* (σσ.6-20). Αθήνα: ΚΕΘΙ.

Μαραγκουδάκη, Ε. (2012). Ο ρόλος των εκπαιδευτικών στην αποδόμηση των έμφυλων ταυτοτήτων. *Πρακτικά Συνεδρίου «Εκπαίδευση και Ισότητα των Φύλων»*. Λευκωσία,

Mason, J. (2010). *Η διεξαγωγή της ποιοτικής συνέντευξης*. (Ε. Δημητρίου, μετάφρ.). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Miller, L. & Hayward, R. (2006). New jobs, old occupational stereotypes: gender and jobs in the new economy. *Journal of Education and Work*, 1(19), 67-93. Ανακτήθηκε Οκτώβριος 25, 2010, από EBSCOhost database.

Μπουρνούδη, Ε. & Ψάλτη, Α. (1997). Επαγγελματικές επιλογές και προσδοκίες των νέων και της οικογένειάς τους. Η επίδραση του φύλου. Στο: Β. Δεληγιάννη και Σ. Ζιώγου (Επιμ.), *Φύλο και Σχολική Πράξη* (σσ.621-644). Θεσσαλονίκη: Βάνιας.

Μπουρντιέ, Π. (1999). *Η ανδρική κυριαρχία*. (Ν. Παναγιωτόπουλος, Επιμ.). Αθήνα: Στάχυ.

Μπωβουάρ, Σ. (1979). *Το δεύτερο φύλο*. (Κ. Σιμόπουλου, μετάφρ.). Αθήνα: Γλάρος.

Νικολακάκη, Μ. (2011). Η Κριτική Παιδαγωγική στον νέο μεσαίωνα: προκλήσεις και δυνατότητες. Στο: Μ. Νικολακάκη (Επιμ.), *Η Κριτική Παιδαγωγική στον νέο μεσαίωνα* (σσ.29-70). Αθήνα: Ι. Σιδέρης.

Oakley, A. (1972). *Sex, Gender and Society (Towards a New Society)*. New York: Harper & Row.

Raechter, C. (2008). *Χρησιμοποιώντας ιδέες του μεταδομισμού στη θεωρία και την έρευνα για το κοινωνικό φύλο*. Στο: Δεληγιάννη-Κουιμτζή, Β. & Σακκά, Δ., *Εφηβικές ταυτότητες φύλου: διερευνώντας τον παράγοντα φύλο στο σχολικό πλαίσιο. Εγχειρίδιο με ερευνητικά εργαλεία για εκπαιδευτικούς* (σσ.65-81). Αθήνα: ΚΕΘΙ.

Παναγιωτόπουλος, Ν. (1996). Εισαγωγή. Στο: P. Bourdieu & Cl. Passeron, *Οι Κληρονόμοι. Οι φοιτητές και η κουλτούρα* (σσ.17-43). Αθήνα: Καρδαμίτσα.

Παναγιωτόπουλος, Ν. (1998). Σημειώσεις για την απασχόληση των γυναικών και τον χρόνο απασχόλησης. *Σύγχρονα Θέματα*, 66, 112-118.

Παναγιωτόπουλος, Ν. (2005). *Η οδύνη των ανέργων*. Αθήνα: Πολύτροπον.

Παναγιωτόπουλος, Ν. (2008). Marginalia: σημειώσεις πάνω στη μέθοδο. Στο: Ν. Παναγιωτόπουλος, *Η απομάγευση του κόσμου* (σσ. 37-150). Αθήνα: Πολύτροπον.

Παναγιωτόπουλος, Ν. & Θάνος, Θ. (2008). Ο καιρός της κατανόησης ενός unfair game. Στο: Ν. Παναγιωτόπουλος, *Η απομάγευση του κόσμου* (σσ. 37-150). Αθήνα: Πολύτροπον.

Παναγιωτόπουλος, Ν. & Roureau, F. (υπό δημ.). Η διεθνοποίηση της Ανώτατης Εκπαίδευσης και οι νέες μορφές συμβολικής κυριαρχίας. *Επιστήμες της Αγωγής*.

Παναγιωτόπουλος, Ν. (2013). Εισαγωγή στην κοινωνιοανάλυση. *Κοινωνικές Επιστήμες*, 2-3, 5-24.

Παντελίδου-Μαλούτα, Μ. (2002). *Το φύλο της δημοκρατίας*. Αθήνα: Σαββάλας.

Παντελίδου-Μαλούτα, Μ. (2007). *Μελέτη της εθνικής και διεθνούς βιβλιογραφίας σε θέματα ισότητας και εκπόνηση καταλόγου βιβλιογραφίας θεμάτων ισότητας για τον εμπλουτισμό των βιβλιοθηκών των ΤΕΕ και των ΙΕΚ της χώρας*. Αθήνα: Υπουργείο Εσωτερικών, Δημόσιας Διοίκησης και Αποκέντρωσης & Γενική Γραμματεία Ισότητας.

Παπάς, Γ. (1996). Βαθμολογικές επιδόσεις και επαγγελματικές προσδοκίες αγοριών και κοριτσιών τελειοφίτων Λυκείου. Στο: Ι. Παρασκευόπουλος, Η. Μπεζεβέγκης, Ν. Γιαννίτσας & Α. Καραθανάση (Επιμ.), *Διαφυλικές Σχέσεις, β' τόμος* (σσ.431-439). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Παπαταξιάρχης, Ε. (1998). Εισαγωγή. Από τη σκοπιά του φύλου. Ανθρωπολογικές θεωρήσεις της σύγχρονης Ελλάδας. Στο: Παπαταξιάρχης, Ε. & Παραδέλλης, Θ. (Επιμ.), *Ταυτότητες και φύλο στη σύγχρονη Ελλάδα* (σσ.11-98). Αθήνα: Αλεξάνδρεια.

Phoenix, A. (2008). Προσδιορισμός της εθνικής προέλευσης και του φύλου στην (ανα)παραγωγή εκπαιδευτικών ανισοτήτων. Στο: Francis, B. & Skelton, C. (Επιμ.), *Διερευνώντας το κοινωνικό φύλο: σύγχρονες προσεγγίσεις για την εκπαίδευση* (185-205). (Γ. Κωστοπούλου, μετάφρ.). Αθήνα: ΚΕΘΙ.

Reay, D. (2008). Το παράδοξο των σύγχρονων γυναικείων ταυτοτήτων στην εκπαίδευση: συνδυάζοντας τη ρευστότητα με τη σταθερότητα. Στο: Francis, B. & Skelton, C. (Επιμ.), *Διερευνώντας το κοινωνικό φύλο: σύγχρονες προσεγγίσεις για την εκπαίδευση* (σσ.227-245). (Γ. Κωστοπούλου, μετάφρ.). Αθήνα: ΚΕΘΙ.

Robson, C. (2007). *Η έρευνα του πραγματικού κόσμου*. (Β. Νταλάκου, Κ. Βασιλικού, μετάφρ.). Αθήνα: Gutenberg.

Σακκά, Δ., Δεληγιάννη-Κουϊμτζή, Β. & Ψάλτη, Α. (2007). Το ερευνητικό Πρόγραμμα «Ταυτότητες Φύλου και Επιλογές Ζωής»: Στόχοι και Μέθοδος. Στο: Β. Δεληγιάννη-

Κουϊμτζή & Δ. Σακά Δ. (Επιμ.), *Από την εφηβεία στην ενήλικη ζωή: μελέτες για τις ταυτότητες φύλου στη σύγχρονη ελληνική πραγματικότητα* (σσ. 49-64). Αθήνα: Gutenberg.

Σακκά, Δ., (2007). Οι στάσεις αγοριών και κοριτσιών για τους ρόλους και τις σχέσεις των δύο φύλων. Στο: Β. Δεληγιάννη- Κουϊμτζή & Δ. Σακά Δ. (Επιμ.), *Από την εφηβεία στην ενήλικη ζωή: μελέτες για τις ταυτότητες φύλου στη σύγχρονη ελληνική πραγματικότητα* (σσ. 135-162). Αθήνα: Gutenberg.

Schiebinger, L. (2004). Σκελετοί στην ντουλάπα: οι πρώτες απεικονίσεις του γυναικείου σκελετού στην ανατομία του 18^{ου} αιώνα. Στο: Δ. Μακρυνιώτη (Επιμ.), *Τα όρια του σώματος. Διεπιστημονικές προσεγγίσεις* (Κ. Αθανασίου, Κ. Καψαμπέλη, Μ. Κονδύλη, Θ. Παρασκευόπουλος, μετάφρ.), (σσ. 275-394). Αθήνα: Νήσος.

Σιδηροπούλου-Δημακάκου, Δ. (1997). Εκπαιδευτικές και επαγγελματικές επιλογές των δύο φύλων: ο ρόλος του σχολικού επαγγελματικού προσανατολισμού. Στο: Β. Δεληγιάννη, Σ. Ζιώγου (Επιμ.), *Φύλο και Σχολική Πράξη* (σσ.645-666). Θεσσαλονίκη: Βάνιας.

Skelton, C. (1997). Women and education. Στο: V. Robinson & D. Richardson (Επιμ.), *Introducing women's studies*. Hampshire and London Macmillan.

Σκοτ, Τ. Ο. (1997). Το φύλο: μια χρήσιμη κατηγορία της ιστορικής ανάλυσης. Στο: Ε. Αβδελά & Α. Ψαρρά (Επιμ.), *Σιωπηρές ιστορίες. Γυναίκες και Φύλο στην ιστορική αφήγηση* (σσ.285-328). Αθήνα: Αλεξάνδρεια.

Σταυρίδου, Ε., Σολομωνίδου, Χ. & Σαχινίδου, Ν. (1999). Συγκλίσεις και αποκλίσεις στις απόψεις ανδρών και γυναικών εκπαιδευτικών για τη διδασκαλία και μάθηση των Φυσικών Επιστημών στο Δημοτικό Σχολείο. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 29, 169-190.

Στογιαννίδου, Α., Σακκά, Δ. & Δεληγιάννη-Κουϊμτζή, Β. (2007). Ταυτότητες φύλου και επαγγελματικές επιλογές. Στο: Β. Δεληγιάννη-Κουϊμτζή & Δ. Σακά (Επιμ.), *Από την εφηβεία στην ενήλικη ζωή: μελέτες για τις ταυτότητες φύλου στη σύγχρονη ελληνική πραγματικότητα* (σσ.89-108). Αθήνα: Gutenberg.

Συντακτική επιτροπή του φεμινιστικού περιοδικού «Δίνη» (1994). Εισαγωγή στο αφιέρωμα «Μητρότητα». *Δίνη*, 7, 7-9.

Teese R., Davies M., Charlton M. & Polesel J. (1995). *Who wins at school? Boys and girls in Australian Secondary Education*. Melbourne: Dept. of Education Policy and Management.

Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού (2010). *Αναλυτικά Προγράμματα Προδημοτικής, Δημοτικής και Μέσης Εκπαίδευσης*. Λευκωσία. Ανακτήθηκε Οκτώβριος, 20, 2012 από http://www.moec.gov.cy/analytika_programmata/programmata_spoudon.html

Φουκώ, Μ. (1987). *Εξουσία, γνώση και ηθική*. (Ζ. Σαρίκας, μετάφρ.). Αθήνα: Ύψιλον.

Φουκώ, Μ. (1989). *Επιτήρηση και Τιμωρία. Η γέννηση της φυλακής*. (Κ. Χατζηδήμου, Ι. Ράλλη, μετάφρ.). Αθήνα: Ράππα.

Φουκώ, Μ. (1991). *Η μικροφυσική της εξουσίας*. (Λ. Τρουλινού, μετάφρ.). Αθήνα: Ύψιλον.

Φραγκουδάκη, Α. (2001). Η εκπαιδευτική ανισότητα στην ιστορία της ελληνικής κοινωνίας. Στο: Θ. Δραγώνα, Ε. Σκούρτου, Α. Φραγκουδάκη Α. (Επιμ.), *Εκπαίδευση: Πολιτισμικές Διαφορές και Κοινωνικές Ανισότητες, τόμος Α* (σσ. 88-90). Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.

Φρειδερίκου, Α. (1995). *Η Τζένη πίσω από το τζάμι: Αναπαραστάσεις των φύλων στα εγχειρίδια γλωσσικής διδασκαλίας του δημοτικού σχολείου*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Φρόση, Λ. & Δεληγιάννη-Κουιμτζή, Β. (2002). Τα κορίτσια μελετούν, τα αγόρια αποδίδουν: εικόνες εκπαιδευτικών για τους εφήβους των δύο φύλων. Στο: Ε. Γκόβα (Επιμ.), *Η Πτώση των Φύλλων: κείμενα-προτάσεις για το σεξισμό και τη βία* (σσ.39-54). Αθήνα: Γκόβα Ε.

Χασσάνδρα, Μ. & Γούδας, Μ. (2003). Κριτήρια εγκυρότητας και αξιοπιστίας στην ποιοτική -ερμηνευτική έρευνα. *Επιστημονική Επετηρίδα της Ψυχολογικής Εταιρείας Βορείου Ελλάδος*, 2, 31-48.

Wacquant, L.J.D. (2004). Μποξέρ επί το έργον: σωματικό κεφάλαιο και σωματική εργασία στους επαγγελματίες πυγμάχους. Στο: Δ. Μακρυγιάννη (Επιμ.), *Τα όρια του σώματος. Διεπιστημονικές προσεγγίσεις* (Κ. Αθανασίου, Κ. Καψαμπέλη, Μ. Κονδύλη, Θ. Παρασκευόπουλος, μετάφρ.), (σ. 225-244). Αθήνα: Νήσος.

Wahl, A., Hook, P., Holgerson, C. & Linghag, S. (2005). «*Εν τάξει*». *Θεωρίες για την Οργάνωση και το Φύλο*. (Χ. Παπάς, μετάφρ.). Αθήνα: ΚΕΘΙ.

Woolf, V. (2012). *A room of One's Own*. Hertfordshire: Wordsworth Editions.

Ψάλτη, Α., Σακκά, Δ. & Δεληγιάννη, Κ. (2007). Ανδρικές και γυναικείες ταυτότητες στο σχολείο: εκπαιδευτικές επιλογές και φύλο. Στο: Β. Δεληγιάννη-Κουιμτζή & Δ. Σακά (Επιμ.),

Από την εφηβεία στην ενήλικη ζωή: μελέτες για τις ταυτότητες φύλου στη σύγχρονη ελληνική πραγματικότητα (σσ.65-88). Αθήνα: Gutenberg.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 1

ΠΡΩΤΟΚΟΛΛΟ ΗΜΙΔΟΜΗΜΕΝΗΣ ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΗΣ

1^{ος} θεματικός άξονας: βιογραφικά-δημογραφικά στοιχεία-γενικές πληροφορίες

1. Σε ποια τάξη φοιτάς;
2. Ποιο είναι το σχολείο φοίτησής σου;
3. Εργάζονται οι γονείς σου; (Αν ναι, ποιο είναι το επάγγελμα του πατέρα και ποιο της μητέρας; Αν όχι, δούλευε ο πατέρας/η μητέρα και απολύθηκε...;)
4. Ποια μόρφωση έχει λάβει ο πατέρας και ποια η μητέρα (δημοτικού, γυμνασίου, λυκείου, πανεπιστημίου, μεταπτυχιακές σπουδές, διδακτορικό);
5. Ποια-ες γλώσσα-ες μιλάτε στο σπίτι;
6. Πόσα μέλη έχει η οικογένειά σου;
7. Ποιος είναι ο τύπος του σπιτιού (ιδιόκτητο, νοικιασμένο, υπό καθεστώς δανείου); Πόσα δωμάτια έχει;
8. Ποιο ήταν το εισόδημα της οικογένειας (μισθοί, συντάξεις, ενοικιαζόμενα, μετοχές, ομόλογα...) πριν την κρίση και ποιο τώρα;
9. Οι γονείς ζούνε μαζί ή είναι διαζευγμένοι/χωρισμένοι;
10. Αν είναι διαζευγμένοι, γνωρίζεις αν συμμετέχουν από κοινού στα έξοδα της ανατροφής σου;

2^{ος} θεματικός άξονας: αντιλήψεις-στάσεις για εκπαίδευση

- 1) Ποια κατεύθυνση σπουδών έχεις επιλέξει και γιατί;
- 2) Πότε την επέλεξες;
- 3) Σε έχει επηρεάσει η κρίση στις επιλογές κατεύθυνσης και σχολών;
- 4) Σε ποια μαθήματα εκτιμάς ότι είσαι καλύτερος-η;
- 5) Βλέπεις να υπάρχουν διαφορές ανάμεσα στα αγόρια και τα κορίτσια όσον αφορά στην επιλογή κατεύθυνσης και μαθημάτων; (Αν όχι, γιατί; Αν ναι, σε ποια και γιατί;)

- 6) Βλέπεις να υπάρχουν διαφορές ανάμεσα στα αγόρια και τα κορίτσια όσον αφορά στην επίδοση σε κάποια μαθήματα; (Αν ναι, σε ποια και γιατί;)
- 7) Θεωρείς ότι οι σπουδές στην Ανώτατη Εκπαίδευση είναι απαραίτητες για το νέο άνθρωπο; Γιατί;
- 8) (Αν δεν έχει διευκρινιστεί από την προηγούμενη απάντηση). Θεωρείς ότι και για τα δύο φύλα είναι εξίσου απαραίτητες; Γιατί ναι ή όχι;

3^{ος} θεματικός άξονας: αντιλήψεις-στάσεις για επάγγελμα

- 1) Ποια είναι τα δέκα πρώτα επαγγέλματα που σου έρχονται στο μυαλό;
- 2) Ποια τρία επαγγέλματα με σειρά προτεραιότητας θα ήθελες να ασκήσεις στο μέλλον;
- 3) Ποιοι είναι οι λόγοι για τις προτιμήσεις αυτές;
- 4) Προτιμάς το δημόσιο ή τον ιδιωτικό τομέα απασχόλησης και γιατί;
- 5) Ποια είναι τα σχέδιά σου σε περίπτωση αποτυχίας στις Πανελλήνιες εξετάσεις;
- 6) Τι θεωρείς ότι χρειάζεται για να ευδοκιμήσει/επιτύχει επαγγελματικά ένας νέος άνθρωπος;
- 7) Τι σκέφτεσαι όταν βλέπεις μια γυναίκα ηλεκτρολόγο και έναν άνδρα νηπιαγωγό;
- 8) (Εάν δεν έχει διευκρινισθεί από την απάντηση στο προηγούμενο ερώτημα). Θα τους εμπιστευόσουν στην εργασία τους;
- 9) (Αν δεν έχει απαντηθεί από τα ερωτήματα 7-8). Θεωρείς ότι υπάρχουν επαγγέλματα που μπορούν να κάνουν μόνο οι άνδρες και άλλα που μπορούν να κάνουν μόνο οι γυναίκες; Αν ναι, ποια είναι αυτά;
- 10) Πώς θεωρείς ότι επηρεάζει η κρίση το επαγγελματικό και εκπαιδευτικό μέλλον των νέων ανθρώπων;
- 11) Πώς θεωρείς ότι επηρεάζει η κρίση το επαγγελματικό και εκπαιδευτικό μέλλον το δικό σου;

4^{ος} θεματικός άξονας: αντιλήψεις-στάσεις για τους ρόλους των φύλων στην οικογένεια και σε σχέση με την οικιακή εργασία

- 1) Επιθυμείς να παντρευτείς; Γιατί ναι ή όχι; Αν ναι, σε ποια ηλικία;
- 2) (Αν δεν επιθυμείς να παντρευτείς, επιθυμείς να συμβιώσεις με κάποιον -α;)
- 3) Επιθυμείς να κάνεις παιδιά; Αν ναι, σε ποια ηλικία περίπου; Γιατί;
- 4) (Αν δεν έχει απαντηθεί ήδη). Θεωρείς ότι ο γάμος και τα παιδιά πρέπει να είναι προορισμός των ανθρώπων ;
- 5) Ποιες νομίζεις ότι είναι οι προϋποθέσεις για να είναι μαζί (παντρευτούν/συμβιώσουν) δύο άνθρωποι;
- 6) Ποιες θεωρείς ότι είναι οι υποχρεώσεις των συντρόφων/συζύγων σε σχέση με την οικιακή εργασία και/ή την ανατροφή παιδιών); Γιατί;
- 7) Αν βρισκόσουν, κάποια στιγμή στη ζωή σου, πιεσμένη/ος στο να διαχειριστείς όλες τις επαγγελματικές και οικογενειακές υποχρεώσεις σου, πώς θα το διαχειριζόσουν; (σε περίπτωση δυσκολίας στην απάντηση, δίνεται διευκρίνιση: τι θα έκανες για να τα προλάβαινες, π.χ. θα σταματούσες τη δουλειά, θα έλεγες στο/στη σύντροφο να τη σταματήσει, θα την περιορίζατε και οι δύο, θα προσλαμβάνατε κάποιον-α για τη φύλαξη των παιδιών, θα έκανες κάτι άλλο ;)
- 8) Πώς επηρεάζει η κρίση τα σχέδιά σου όσον αφορά στη δημιουργία οικογένειας;

Ερώτημα κλειστού τύπου: παράγοντες επιλογής επαγγέλματος

1. Θα ήθελα να μου πεις τη γνώμη σου για τη βαρύτητα των παρακάτω παραγόντων στις επιλογές εργασίας:
 - A) προσωπικά ενδιαφέροντα
 - B) επάγγελμα γονέων
 - Γ) πίεση γονέων
 - Δ) φύλο
 - E) οικονομικές δυνατότητες οικογένειας (π.χ. μπορείς να σπουδάσεις στην επαρχία;)
 - ΣΤ) απολαβές επαγγέλματος
 - Z) κύρος και αναγνωρισιμότητα σπουδών και/ή επαγγέλματος

Η) ευκολία/δυσκολία μαθημάτων κατεύθυνσης

Θ) κοινωνική προσφορά

Ι) θαυμασμός σε ανθρώπους που θεωρείς πρότυπά σου

Κ) η κρίση

- Υπάρχει κάτι άλλο που θα ήθελες να προσθέσεις;

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 2

Πίνακας 1. Επαγγέλματα γονέων

	Επάγγελμα πατέρα	Επάγγελμα μητέρας
Δ	Δάσκαλος - διευθυντής δημόσιου σχολείου	Δασκάλα
Ι	Συγγραφέας - μεταφραστής	Μεταφράστρια
Ν	Οικονομικός διευθυντής σε ιδιωτική εταιρία	Οικιακά
Α	Ηλεκτρολόγος αυτοκινήτων - ελεύθερος επαγγελματίας	Ιδιωτικός υπάλληλος γραφείου
Β	Άνεργος	Πωλήτρια σε κατάστημα
Κ	Υπάλληλος ΔΕΚΟ	Οικιακά
Χ	Μουσικός-ιδιοκτήτης αναψυκτηρίου	Υπάλληλος στο αναψυκτήριο του συζύγου
Σ	Υδραυλικός	Ζωγράφος
Ν2	Τεχνικός υπάλληλος σε ιδιωτική εταιρία	Οικιακά
Β2	Συνταξιούχος (πρώην ηλεκτρολόγος) + νυν ελεύθερος επαγγελματίας	Οικιακά
Π	Συνταξιούχος (πρώην αστυνομικός)	Οικιακά
Δ	Συνταξιούχος (πρώην ναυτικός)	Οικιακά
Ε	Τεχνικός συστημάτων ασφαλείας – ελεύθερος επαγγελματίας	Υπάλληλος στην εταιρία του συζύγου
Γ	Μεταφορέας - ελεύθερος επαγγελματίας	Δημόσια υπάλληλος στον ΑΣΕΠ
Ι2	Καθηγητής ηλεκτρονικής - διευθυντής ΕΠΑΛ	Καθηγήτρια Τεχνολογίας σε γυμνάσιο

K	Καθηγητής Μαθηματικών (απόφοιτος τοπογράφων πολυτεχνείου)	Καθηγήτρια Φυσικής
N3	Συγγραφέας - επιμελητής εκδόσεων εφημερίδων	Καθηγήτρια Μαθηματικών
Γ2	Πωλητής σε κατάστημα υφασμάτων	Νοσηλεύτρια σε δημόσιο νοσοκομείο
I	Μουσικός	Πωλήτρια ρούχων – ελεύθερη επαγγελματίας
B	Καθηγητής χημείας - ιδιοκτήτης φροντιστηρίου Μ.Ε.	Συνταξιούχος (πρώην τραπεζική υπάλληλος)
B2	Ελεύθερος επαγγελματίας (καθαρισμός σαλονιού αυτοκινήτων)	Άνεργη (πρώην λογίστρια)
M	Ιερέας	Οικιακά
Λ	Άνεργος (πρώην οικοδόμος)	Καθαρίστρια σχολείου
Δ2	Ασφαλιστής – ελεύθερος επαγγελματίας	Υπάλληλος στην εταιρία του συζύγου
A	Εργάτης έργων οδοποιίας	Εργάτρια βιοτεχνίας
E2	Αρχιτέκτονας - δημόσιος υπάλληλος	Συνταξιούχος (πρώην υπάλληλος ΙΚΑ)
A2	Λογιστής - ιδιωτικός υπάλληλος	Συνταξιούχος (πρώην αξιωματικός στον ελληνικό στρατό)
M	Καταστηματούχος	Άνεργη (πρώην τηλεφωνήτρια μερικής απασχόλησης)
A2	Βιοτέχνης	Υπάλληλος στην εταιρία του συζύγου
Π2	Άνεργος (πρώην ασφαλιστής)	Ιδιωτική υπάλληλος

Πίνακας 13. 10 Επαγγέλματα αυθόρμητης ανάκλησης

M	Φ	κατεύθυνση	1ο επάγγελμα	2ο επάγγελμα	3ο επάγγελμα	4ο επάγγελμα
Δ	κ	θεωρητική	γιατρός	δάσκαλος	ψυχολόγος	ράπτης
I	κ	θεωρητική	ψυχολόγος	ηθοποιός	συγγραφέας	δάσκαλος
N	κ	θετική	γιατρός	μηχανικός	αεροναυπηγός	προγραμματιστής

		κύκλος υγείας				
A	α	και πρόνοιας	ηλεκτρολόγος	φυσικοθεραπευτής	εργοθεραπευτής	νοσηλευτής
B	κ	θεωρητική	νηπιαγωγός	δάσκαλος	ηλεκτρολόγος	βρεφοκόμος
K	α	θεωρητική	γιατρός	δικηγόρος	υδραυλικός	τεχνικός Η/Υ
X	κ	θεωρητική	ψυχολόγος	γιατρός	φιλόλογος	δάσκαλος
		κύκλος	ηλεκτρολόγος			
Σ	κ	πληροφορικής	μηχανικός Η/Υ	γιατρός	δικηγόρος	δάσκαλος
N2	κ	θετική	πιλότος	πυροσβέστης	καθηγητής	νεκροθάφτης
B2	κ	θετική	δάσκαλος	γιατρός	κτηνίατρος	βιολόγος
Π	α	τεχνολογική	καθηγητής	αστυνομικός	φοροτεχνικός	πολιτικός
Δ	α	τεχνολογική	πλοίαρχος	αστυνομικός	πυροσβέστης	στρατιωτικός
E	κ	θετική	γιατρός	χημικός μηχανικός	βιολόγος	μαθηματικός
		κύκλος υγείας				εργαζόμενος ιατρικών εργαστηρίων
Γ	α	και πρόνοιας	φυσικοθεραπευτής	εργοθεραπευτής	νοσηλευτής	
I2	κ	θετική	φαρμακοποιός	βιολόγος	ψυχολόγος	κομμωτής
K	κ	θετική	δάσκαλος	λογιστής	γιατρός	φυσικός
N3	κ	θετική	ψυχίατρος	ψυχολόγος	κοινωνιολόγος	περιβαλλοντολόγος
Γ2	α	τεχνολογική	ηλεκτρολόγος	μηχανολόγος	γυμναστής	μαθηματικός
I	α	θεωρητική	δάσκαλος	ναυτικός	καθηγητής	μηχανικός
B	α	τεχνολογική	τραγουδιστής	καθηγητής αγγλικών	προγραμματιστής	ιδιοκτήτης μπαρ
B2	α	τεχνολογική	λογιστής	δικηγόρος	μαθηματικός	μηχανικός
				μηχανικός αυτοκινήτου	ιδιοκτήτης περιπτέρου	φαρμακοποιός
M	α	τεχνολογική	ιερέας		ηλεκτρολόγος	μηχανολόγος
Λ	κ	τεχνολογική	γιατρός	δικηγόρος	μηχανικός	μηχανικός
Δ2	κ	θεωρητική	γιατρός	δικηγόρος	δάσκαλος	τραπεζικός
			ηλεκτρολόγος			
A	κ	τεχνολογική	μηχανικός	φιλόλογος	ψυχολόγος	εργάτης

E2	κ	θετική	κοινωνιολόγος	κτηνίατρος	αρχιτέκτονας	μαθηματικός
A2	α	θετική	γιατρός	δικηγόρος	μάγειρας	ηλεκτρολόγος
M	κ	θεωρητική	συγγραφέας	ηθοποιός	σεναριογράφος	σκηνοθέτης
A2	κ	θεωρητική	ψυχολόγος	φιλόλογος	μηχανολόγος	κοινωνικός λειτουργός
Π2	α	τεχνολογική	χημικός	μαθηματικός	φυσικός	χημικός μηχανικός
M	φ	κατεύθυνση	5ο επάγγελμα	6ο επάγγελμα	7ο επάγγελμα	8ο επάγγελμα
Δ	κ	θεωρητική	σκουπιδιάρης	κοινωνιολόγος	μαθηματικός	βιολόγος
I	κ	θεωρητική	οδηγός λεωφορείου	οδοκαθαριστής	καθηγητής	μαγαζάτορας
N	κ	θετική	μαθηματικός	οικονομολόγος	μουσικός	αρχιτέκτονας
		κύκλος υγείας				
A	α	και πρόνοιας	ακτινολόγος	γιατρός	ψυχολόγος	δικηγόρος
B	κ	θεωρητική	ναυτικός	δικηγόρος	φιλόλογος	ψυχολόγος
K	α	θεωρητική	ψυχολόγος	νοσηλεύτης	εργοθεραπευτής	δημοσιογράφος
X	κ	θεωρητική	μουσικός	ζωγράφος	μαραγκός	μόδιστρος
		κύκλος				
Σ	κ	πληροφορικής	μαθηματικός	φυσικός	χημικός	τεχνικός Η/Υ
N2	κ	θετική	ιερέας	οδηγός λεωφορείου	ιατροδικαστής	δικαστής
B2	κ	θετική	φιλόλογος	πωλητής	σχεδιάστρια μόδας	αστροναύτης
Π	α	τεχνολογική	στρατιωτικός	οδηγός λεωφορείου	μουσικός	πιλότος
Δ	α	τεχνολογική	δικηγόρος	προγραμματιστής		
E	κ	θετική	στρατιωτικός			
		κύκλος υγείας				
Γ	α	και πρόνοιας	αστυνομικός	στρατιωτικός	υγειονόμος	
I2	κ	θετική	αισθητικός	φιλόλογος	λογοθεραπευτής	πωλητής
K	κ	θετική	μηχανικός	αρχαιολόγος	ψυχολόγος	φιλόλογος
N3	κ	θετική	φυσικοθεραπευτής	υπεύθυνος	φαρμακοποιός	καθηγητής

μάρκετινγκ

						διευθυντής εταιρείας
Γ2	α	τεχνολογική	φιλολόγος	πωλητής	νοσηλευτής	
I	α	θεωρητική	καφετζής			
B	α	τεχνολογική	καθηγητής	ηχολήπτης		
B2	α	τεχνολογική	ηλεκτρολόγος	ψυκτικός	γυμναστής	
M	α	τεχνολογική	γιατρός	ηλεκτρολόγος	μηχανολόγος	
Λ	κ	τεχνολογική	χημικός μηχανικός	οικονομολόγος	δάσκαλος	νηπιαγωγός
Δ2	κ	θεωρητική	σκουπιδιάρης	καθαρίστρια	λογιστής	πολιτικός
A	κ	τεχνολογική	δάσκαλος			
E2	κ	θετική				
A2	α	θετική	υδραυλικός	δάσκαλος	καθηγητής	αρχιτέκτονας
M	κ	θεωρητική	δημοσιογράφος	κοινωνιολόγος		
A2	κ	θεωρητική	χτίστης	μουσικός		
			μηχανολόγος			
Π2	α	τεχνολογική	μηχανικός	προγραμματιστής	μάγειρας	μαραγκός

M	φ	κατεύθυνση	9ο επάγγελμα	10ο επάγγελμα
Δ	κ	θεωρητική	φούρναρης	ψλικάτζής
I	κ	θεωρητική	φούρναρης	
N	κ	θετική		
A	α	κύκλος υγείας και πρόνοιας	λογιστής	μηχανολόγος
B	κ	θεωρητική	γιατρός	βιολόγος
K	α	θεωρητική	πολιτικός	μπογιατζής
X	κ	θεωρητική	ψλικάτζής	λογιστής
Σ	κ	κύκλος πληροφορικής	προγραμματιστής	
N2	κ	θετική	ποδοσφαιριστής	ηλεκτρονικός

B2	κ	θετική	μηχανικός	μαθηματικός
Π	α	τεχνολογική	μάγειρας	
Δ	α	τεχνολογική		
Ε	κ	θετική		
Γ	α	κύκλος υγείας και πρόνοιας		
I2	κ	θετική	σχεδιάστρια	διακοσμητής
Κ	κ	θετική	νηπιαγωγός	πολιτικός μηχανικός
N3	κ	θετική	δάσκαλος	συγγραφέας
Γ2	α	τεχνολογική	φαρμακοποιός	ιδιοκτήτης καφετέριας
I	α	θεωρητική		
B	α	τεχνολογική		
B2	α	τεχνολογική		
M	α	τεχνολογική		
Λ	κ	τεχνολογική	λογοθεραπευτής	
Δ2	κ	θεωρητική		
A	κ	τεχνολογική		
E2	κ	θετική		
A2	α	θετική	ποδοσφαιριστής	πορτιέρης
M	κ	θεωρητική		
A2	κ	θεωρητική		
Π	α	τεχνολογική	χτίστης	γυμναστής

Πίνακας 22. Παράγοντες επιλογής επαγγέλματος μαθητών-τριών

Παράγοντες επιλογής επαγγέλματος	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20
Α.Προσωπικά	κ	κ	κ	α	κ	α	κ	κ	κ	κ	α	α	κ	α	κ	κ	κ	α	α	α
Α.Προσωπικά	1	1	2	3	1	1	1	1	2	1	4	1	1	1	1	1	1	1	1	1

ενδιαφέροντα

Β.Επάγγελμα γονέων	4	2	5	6	-	-	-	-	-	-	5	5	3	-	10	4	-	6	-	-
Γ.Πίεση γονέων	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	11	-	-	5	-	4
Δ.φύλο	5	-	-	-	-	-	-	-	-	-	8	-	-	-	5	-	-	-	-	-
Ε.Οικονομικές δυνατότητες οικογένειας	-	-	-	-	-	-	2	-	4	6	2	6	6	5	8	-	6	8	4	3
Στ.Απολαβές επαγγέλματος	-	-	3	4	4	-	5	-	-	4	3	2	2	2	3	5	5	-	-	5
Ζ.Κύρος αναγνωρισιμότητα σπουδών και επαγγέλματος	-	-	-	3	-	-	4	5	-	-	6	3	5	-	2	-	-	-	-	-
Η.Ευκολία/δυσκολία μαθημάτων κατεύθυνσης λυκείου	-	-	-	-	3	-	-	4	-	-	-	-	-	4	7	-	4	4	-	7
Θ.Κοινωνική προσφορά	2	2	1	2	2	2	3	3	1	3	7	4	4	3	6	2	2	3	2	-
Ι.Θαυμασμός σε ανθρώπους πρότυπά σου	3	3	4	5	-	3	-	2	3	2	-	-	-	-	4	3	3	2	3	6
Κ.Η κρίση	-	-	-	1	-	-	-	-	-	5	1	7	6	-	9	-	-	7	-	2

**Παράγοντες επιλογής
επαγγέλματος**

	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30
	α	α	κ	κ	κ	κ	α	κ	κ	α
Α.Προσωπικά ενδιαφέροντα	4	1	1	-	1	1	1	1	2	1
Β.Επάγγελμα γονέων	7	9	-	2	-	-	-	-	-	-
Γ.Πίεση γονέων	-	10	-	-	-	-	-	-	-	-
Δ.φύλο	5	11	-	-	-	-	-	-	-	-
Ε.Οικονομικές δυνατότητες οικογένειας	2	3	5	3	5	4	2	6	-	6

Στ.Απολαβές επαγγέλματος		3	2	6	6	6	3	3	2	5	2
Z.Κύρος αναγνωρισιμότητα σπουδών και επαγγέλματος	και	-	7	7	7	-	1	6	7	6	7
Η.Ευκολία/δυσκολία μαθημάτων κατεύθυνσης λυκείου		6	8	2	1	-	2	-	4	4	4
Θ.Κοινωνική προσφορά		-	5	3	5	2	4	4	5	1	5
Ι.Θαυμασμός ανθρώπους πρότυπά σου	σε	-	6	-	-	3	-	-	3	3	3
Κ.Η κρίση		1	4	4	4	4		5	-	-	-